وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامـعـة وهـران 2 محمد بن احمد

كلـيـة العـلـوم الإ جـتـمـاعـيـة

قسم علم النفس و الأرطوفونيا

دراسة لسانية عيـادية للوعي الفونولوجي
في أداء قراءة الكلمة العربية عند الأطفال الحاملين لمتلازمة داون

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة مـاستر في تخصص أمراض اللغة والتواصل

إعداد الطلبة:

- شوال فرح
- مليح نجوى

إشراف الأستاذ :

د. أجد محمد عربي

السنة الجامعية: 2019-2020

كلمة الشكر

ليس ثمة أجمل من كلمة شكر تنبع من القلب وتحمل اعترافا بالجميل للأستاذ المشرف " أجد محمد عربي " وذلك لتوجيهاته القيمة، ومتابعته ومرافقته في كل خطوات البحث، فله كل التقدير والاحترام والعرفان.

كذلك أتوجه بالشكر للمدير جمعية حسان بوبكري وأخصائية الأرطوفونية فضيل ايمان على التسهيلات التي قدموها لنا.

كما نتقدم بجزيل الشكر لكل الأطفال الحاملين لمتلازمة داون وخاصة الطفل عدة بشير محمد ووالدته.

وشكر الخالص لكل اللذين ساهموا من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل.

إهداء

الى أبي وأمي الغاليين اللذان كانوا لهم أعمق الجهود في تحقق النجاح في هذه الرحلة العلمية أهدي لكم تخرجي الجامعي كما أهدي تخرجي لكافة أفراد أســـرتي كلا باســـمه وصـــفته ومكانته.

الى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة إلى جميع أســـاتذتي وأهل الفضـــل على اللذين غمروني بالتقدير والنصيحة والتوجيه والإرشاد.

الى صديقاتي الأوفياء

الى كل من شجعني ولو بكلمة طيبة

الى كل هؤلاء اهديهم هذا العمل المتواضـــع ســـائلا الله العلي القدير ان ينفعنا به ويمدنا بتوفيقه.

فرح

إهداء

الى روح ابي الزكية والطاهرة رحمه الله

الى من وضع الله الجنة تحت قدميها

الى القلب الدافئ والحنون

الى من كانت سببا في نجاحي

الى من كانت دموعها دفعا لي للمثابرة والاجتهاد

انا لن اعبر بالكلمات فقد ولن توفيكي حقي

اليكي يا امي ادامك الله دوما سندا لي واطال في عمرك

انا لن اهديكي هذا العمل بل ساهديكي نجاحي

الى اعز انسانة على قلبي بعد امي

الى الغالية على قلبي

الى روحي ومصدري عزي وفخري

الى من احمد الله ان جعلني اختكي

الى من كانت معي في السراء والضراء

اليكي يا اختي ياقلبي وروحي اهديك هذا العمل

الى صديقتي ورفيقتي خديجة التي كانت معي دائما فاليكي اهدي هدا العمل

نجوى

الفهرس

المقدمة.....12
الإشكالية..... 14
الفرضيات..... 18
المفاهيم الإجرائية.....19

الإطار النظري

الفصل الأول

متلازمة داون

تمهيد

1- لمحة تاريخية حول متلازمة داون.....23
2- تعريف متلازمة داون.....23
3- أسباب متلازمة داون.....25
4- أنواع متلازمة داون.....27
5- تصنيفات متلازمة داون.....28
6- خصائص متلازمة داون.....33
7- اضطرابات القراءة عند المتأخرين معرفيا.....44
8-الاضطرابات والمشاكل الطبية المصاحبة لمتلازمة داون.....45
9- تشخيص متلازمة داون.....47
10- أهداف التدخل المبكر مع متلازمة داون.....47
11- فعالية التدخل المبكر مع أطفال داون.....48

خلاصة

الفصل الثاني

نشاط القراءة

تمهيد

1- مفهوم نشاط القراءة.....50
2- نماذج المسيرة للقراءة.....52
2-1 نموذج "هارم وسيدنبارغ".....52
2-2 نموذج "فريت ".....53
2-3 نموذج "مورتن ".....53
2-4 نموذج "سايمر ".....54
2-5 نموذج "مارسيل ".....55
4- مراحل تعلم القراءة.....56
4-1 نظرة شال.....56
4-2 نظرة فريت.....57
5- طرق تعلم القراءة.....58
5-1 الطريقة التركيبية.....58
5-2 الطريقة التحليلية.....59
5-3 الطريقة التوليفية.....59
7- المهارات القرائية.....60
8- العوامل المِؤثرة في عملية تعلم القراءة.....62
10- القراءة عند أطفال متلازمة داون.....63

خلاصة

الفصل الثالث

الوعي الفونولوجي

تمهيد

1- مفهوم الفونولوجيا.....66
2- مفهوم الوعي الفونولوجي.....67
3- علاقة الوعي الفونولوجي بالنشاطات المعرفية.....68
4- نمو الوعي الفونولوجي.....69
4-1 حسب الوحدات الفونولوجية.....69
4-2 حسب العمليات المعرفية المستخدمة.....72
4-3 حسب السلوكات الفونولوجية.....73
5- مهارة الوعي الفونولوجي.....75
6- خصائص الوعي الفونولوجي في اللغة العربية.....76
7- النظام الفونولوجي للغة العربية.....77
8- أهمية الوعي الفونولوجي.....77
9- تقييم الوعي الفونولوجي لدى فئة متلازمة داون.....78

خلاصة

الإطار التطبيقي

الفصل الرابع

الترتيبات المنهجية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية.....83
2- الدراسة الأساسية.....83
3- عينة الدراسة.....84
4- حدود الدراسة.....84

5- أدوات الدراسة.....85
6- الصعوبات.....95
خلاصة

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد
1- تقديم الحالات..... 98
2- عرض النتائج وتحليلها.....109
3- استنتاج العام.....119
خلاصة

قائمة المراجع
قائمة الملاحق

ملخص الدراسة:

لقد قمنا في هذا البحث بتطبيق اختبار أداء القراءة لأحرشـــوا الغالي بهدف معرفة مســـتوى الوعي الفونولوجي في اداء قراءة الكلمـة العربيـة عنـد متلازمـة داون، حيـث اقترحنـا في البداية عينة دراســة متكونة من 6 حالات وبســبب جائحة كورونا اضــطررنا للتوقف نظرا للغلق الشامل لجميع المراكز والجمعيات

بصـــعوبة عثرنا على حالة واحدة قمنا بدراســتها بأحد المنازل متبعين منهج دراســة الحالة الذي اســـاســـه المقابلـة والملاحظـة وقد قمنـا بتطبيق 4اجزاء من الاختبار وهي: التمييز البصري للرموز الحرفية

التمييز الســـمعي لأصـــوات اللغة المرمزة بالحروف، اســـتيعاب ترتيب تتابع الحروف والاصوات

تحليل-تركيب الكلمة. وكانت نتائج هذه الاختبارات بين الجيد والحســن الا في الجزء الاخير الذي كانت فيه نسبة الاجابات الخاطئة تفوق نسبة الاجابات الصحيحة.

وبالتالي خلصــنا الى نتيجة اســاســية وهي انه يعاني من صــعوبات على مســتوى تحليل – تركيب الكلمة.

Résumé de la recherche :

Dans cette recherche, nous avons appliqué le teste de performance de lecture du Ahrachaou al –Ghaly pour le but de connaitre le niveau de conscience phonologique dans l`exécution de la lecture du mot arabe dans le syndrome de Dawn, nous avons initialement proposé un échantillon d'étude composée de 6cas et en raison de la pandémie Corona véreuse nous avons dû arrêter en raison de la fermeture complétée de tous les centres et les associations

Avec difficulté, nous avons trouvé un cas que nous avons étudié dans l`une de maison, en suivant la méthodologie des études de cas qui était basée sur l`entretien et l'observation. Nous avons appliqué 4 parties :

Reconnaissance optique des symboles littéraux, Discrimination auditive pour les sons de langage codés dans les lettres, comprendre la séquence des lettres et des sons, analyse de la structure des mots .Les résultats de ces tests se situaient entre bons et moyen sauf la dernière partie ou le pourcentage de mauvaises réponses dépassait le pourcentage de bonnes réponses.

Ainsi, nous sommes arrivés à une conclusion fondamentale, qui qu`il souffre de difficultés au niveau de l`analyse –syntaxe du mot.

فهرس الجداول

إسم الجدول	الصفحة
1-جدول يمثل تصنيف DSM5 لمتلازمة داون.	28
2-جدول يمثل الخصائص الجسمية الإكلينيكية لمتلازمة داون.	33
3-جدول يمثل الفروق الجسمية المؤثرة على الكلام واللغة.	36
4-جدول يوضح المراحل التتابعية لعملية القراءة.	60
5-جدول يوضح أنواع الصعوبات القرائية.	62
6-جدول يمثل أهم المهارات الوعي الفونولوجي مع أمثلة.	76
7-جدول يمثل سلم بنود اختبار جودانوف.	87
8-جدول يبين تصنيف الذكاء وفق الدرجات المتحصل عليها من اختبار الرجل	89
9-جدول يمثل خطاطة موجزة لمقومات المقياس لتقويم الأداء في القراءة	91

فهرس الأشكال والمخططات

العنوان	الصفحة
1-الشكل يمثل رسم تخطيطي لنموذج "هارم وسيدنبارغ"لعملية القراءة.	52
2-الشكل يوضح نموذج "سايمر" لعملية القراءة.	55
3-الشكل يمثل نموذج "مارسيل" لعملية القراءة.	56
4-الشكل يوضح المهارات القرائية.	61
5-الشكل يوضح مستويات الوعي الفونيمي.	73
6- يمثل أهم اهداف التقييمية ممن يعانون من ضعف نمو الوعي الفونولوجي	80

مقدمة:

تعتبر فئة ذوي الاحتياجات الخاصـــة من أكثر المواضـــيع اهتماما في عصـــرنا الحالي حتى ذهب البعض إلى تسميتهم بذوي القدرات الخاصـة، ومن بين هذه الفئات نجد متلازمة داون التي تندرج ضمن الإعاقة العقلية وهي من أكثر الحالات انتشارا وشيوعا ومن أقدم البحوث التي تطرق إليها العلماء والباحثون وقد سـميت بهذا الاسـم نسـبة للطبيب جون داون والذي يعد أول من وصـــف هذه الفئة ونتيجة لقلة البحوث آنذاك فقد اطلق عليها اســـم البلـه المنغولي(1866) ليصـــحح المفهوم بمجيء (Gerrume lejeune) (1959) ويفســـر حدوث هذه الظاهرة بتفســـير علمي اقنع به العلماء والباحثين وبغض النظر عن مظهرهم الخـارجي. إلا أنهم يعـانون من ضـــعف أو نقص في مســـتوى الوعي الفونولوجي نتيجـة القدرات العقلية والمعرفية المحدودة لديهم فالوعي الفونولوجي هو الذي يجعل نشـاط القراءة ممكنا من خلال امتلاك الطفل لمجموعة من المهارات الاجتماعية والشـــخصـــية واللغوية، وتمثل هذه الأخيرة أي عملية التخاطب واســـتعمال اللغة لأطفال متلازمة داون أهمية كبرى مثل أي شـــخص آخر رغم ما يعانونه من مشـــاكل معرفية وعضـــوية وكذلك في الجهاز الكلامي التي تسـبب اضـطرابات لغوية وتتزايد هذه المشـكلات لدى هذه الفئة مالم يتوافر له حياة طبيعية مع الوالدين وكذا البرامج التربوية المساعدة في الحد من تلك المشكلات وعليه يجب إدماج الأطفال في المدارس.

وبالتالي أكدت الدراسات أن لدى هذه الفئة قصـورا في الوعي الفونولوجي بحيث يعانون من ضـعف واضـح في مهارات القراءة، وبالرغم من ذلك فأن تعلم القراءة والكتابة من الأهداف التي يمكن تحقيقها بالنسبة لهم.

وتقترح الشـــواهد البحثية المتزايدة في هذا المجال بأن الأطفال المصـــابون بمتلازمة داون يظهرون خصـائص نمو فريدة من نوعها من ناحية اللغة والكلام والذاكرة وعملية الاسـتماع مقارنة بأطفال مصـابين بالقصـور المعرفي وتجعل الإضـرابات اللغة والكلام الأطفال ذوي متلازمة دوان معرضين لخطورة صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

ويقدم لاوس (Laws) والآخرين (1985) تقارير عن العديد من أمثلة للأطفال ذوي متلازمة داون يمكنهم القراءة ليس فقط قراءة كلمات بسيطة ولكن كتب بسيطة، ومن الناحية أخرى فإن هناك تباين شديد في القدرات القرائية بين أشخاص ذوي متلازمة داون، وبشكل أكثر خصـــوصـــية قام بتحليل الأداء القرائي ل 118 من الأطفال متلازمة داون ووجد أن أدائهم يرتبط بقوة العمر العقلي وبشـــكل مشـــابه تحقق من علاقة قوية بين الأداء القرائي والقدرة العقلية اللفظية.

من خلال ماورد بدأنا الدراسة بطرح إشكالية البحث ثم الفرضيات وبعدها تطرقنا لشرح مصـــطلحات البحث، وتم تقســـيم بحثنا هذا الى الجانب النظري والجانب التطبيقي، حيث تضمن النظري ثلاثة فصول:

فالفصـــل الأول كان عبارة عن لمحة تاريخية عن متلازمة داون، ثم تضـــمنت تعرفا عنه والعوامل المؤثرة في نسبة حدوثه، تصنيفاته، خصائصه، أنواعه، تشخيصه وأخيرا فعالية التدخل المبكر مع أطفال متلازمة داون.

أما في الفصـــل الثاني فتناولنا فيه القراءة من حيث تعريف، نماذج، مراحل تعلم القراءة، طرق تعلم القراءة، مهارات القرائية، وعوامل المؤثرة في عملية القراءة، ...

والفصل الثالث تمحور حول الوعي الفونولوجي كخاصية لها دور في تطوير القراءة لدى الطفل ومنه التطرق الى تعريفه نموه وعلاقته بالقراءة، خصائصه ونظامه في اللغة العربية، وأهميته.

أما الجانب التطبيقي فيحتوي على فصلين هما:

الفصل الرابع ويتضمن منهجية البحث، دراسة استطلاعية، عينة البحث، منهج البحث، مكان البحث وأخيرا أدوات البحث.

والفصل الخامس فقمنا فيه بعرض وتحليل ومناقشة النتائج، وأنهينا بحثنا هذا باستنتاج عام وخاتمة.

الإشكالية:

من المعلوم اليوم أن اللســـانيات قد أصـــبحت مركز اســـتقطاب بلا منازع في حقل البحوث الإنســـانية فهي تهتم باللغة المنطوقة قبل المكتوبة وتدرس اللغة ككل و على صـــعيد واحد ضمن التسلسل المتدرج من الأصوات الى الدلالة مرورا بالجوانب الصرفية، النحوية فهي العلم الذي يهتم بدراسة اللسان البشري فتحليل أي ظاهرة من ظواهر اللسان يستلزم تفاعل وتكامل المستويات التي تدرسها اللسانيات التركيبي، الدلالي، الصرفي و الصوتي، التداولي، و المستوى الفونولوجي(محضرات أستاذ دخير) الذي يهتم هذا الأخير بدراسة الأصوات الكلامية التي لها وظيفة مميزة في لغة ما حيث أن المونيمات تحلل إلى وحدات صـــوتية بدون معنى مثلا: المونيم (RGAL) عند تحليله يصـــبح (R, G, A, L) ولكل وحدة أو فونيم وظيفة مميزة خاصـــة به، يحلل الفونيم الى مصـــفوفة من الخطوط المميزة تســـمح لنا بالتمييز بين مختلف الفونيمات وبدوره المستوى الفونولوجي قسمان هما:

1-الفونام (Le Phonéme): أول عامل أســـاســـي في نظام المفردات وهو الفونام أو الصوتم علما بأن الصواتم هي وحدات صوتية المشتركة بالنسبة المتكلمين كلهم للغة معطاة.

2-المقطع (La Syllabe) : يعرف جاكبسون المقطع اللفظي بأنه: "مجموعة بنياوية لديها صـــوت ذو درجة انفتاح قصـــوى وهو التقاء بين درجتين لانفتاح صـــوتين مختلفين". (Marie Dominique, 2002, p63)

وتجدر الإشـــارة بوجود اختلاف بين التحليل المقطعي والتحليل الفونيمي علما بأن التحليل السلسلة الخطية الى مقاطع أسهل من تحليلها الى فونيمات (حروف).

إذ أن بداية إكتســـاب القراءة يكون عادة مرتكز في 6 ســـنوات وبالتالي الإســـتراتيجية البيداغوجية الملائمة تكون المتمثلة في انتظار الطفل لغاية أن يعي تلقائيا البنية المقطعية للكلام لترجمة المبدأ الأبجدي من جهة ومن جهة أخرى هذا الوعي يتطلب تدخل واضـــح للمحيط فيكون من غير الضروري الانتظار. (لواني يمينة، 2006، ص12)

الإشكالية

حيث يتوجب على الطفل بداية تعلم مبدأ التهجي فيتطلب بدوره من الطفل قبل القراءة اكتساب الوعي الفونولوجي بمعنى اكتساب الطفل لقدرات ميتافونولوجية التي يمكن تحديدها كطريقة لادراك وتمثيل الوحدات اللسانية المقطعية في اللغة الشفوية كالمقاطع، القوافين والفونيمات وبصورة عامة تعتبر الخصوصية اللسانية أحد العوامل الأساسية المحددة للوعي الفونولوجي وتعلم القراءة. (نفس مرجع السابق، ص13)

ان الوصول الى القراءة في نظام هجائي كاللغة العربية هو مسار معقد يتطلب تحديدا مهارة معالجة المكونات الفونولوجية للغة، فيما يخص المراحل الأساسية لتعلم القراءة فإنها تتميز بربط التوافقات بين التمثيلات الجرافيمية والتمثيلات الفونيمية (représentation graphémiques-phonémiques) الموافقة لها.

وعليه فإن تثبيت التوافقات جرافيم-فونيم تتطلب اقامة روابط بين اللغة المكتوبة والشفوية، ذلك يتطلب من الطفل على وجه الخصوص مهارة تحليل اللغة المكتوبة كما هو الحال بالنسبة للغة الشفوية. القارئ المبتدئ يجب عليه أن يكون واعيا بتجزئة الكلمات الى وحدات فونولوجية غير دالة ومرتبطة فيما بينها (الفونيمات) والتي تمثل الوعي الفونولوجي، الدور المحدد للوعي ومراقبة البنيات الفونولوجية للغة أثناء تعلم القراءة أكدت من قبل نتائج عديدة من أبحاث أجريت على أفراد من أعمار ومستويات معجمية مختلفة وعلى إختبارات متنوعة للتحليل الفونولوجي، وعليه فإن الوعي الفونولوجي، وعليه فإن الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة يتطوران بالتفاعل ويتعززان بالتبادل. (لعجال يسين، 2019، ص395)

إذا كان أغلب الأطفال لا يعانون من أي صعوبة في تحليل البنية الفونيمية (الصوتية) للكلام، فإن عدد منهم يعانون من ذلك بالإضافة الى صعوبات في فهم وربط بين النظام المكتوب والشفوي التي تمنعهم من الوصول الى النظام الهجائي أو الحرفي وتمثل مصدر هام من صعوبات تعلم القراءة. كذلك العديد من الدراسات لكل من برادلي Bradley وبريان Bryant(1983) ودراسة ديموا Demont وغومبير Gombert (1996) توصلت بالإجماع على أن الأطفال يظهرون عجز في الوعي الفونولوجي حتى بعد سنة أو العديد من السنوات من الاحتكاك بالكتابة ويبقى لديهم صعوبات في القراءة، خاصة في التعرف على

الكلمـات المكتوبـة. (Bradley & Bryant, 1983, p419-421 ; Demont & Gombert , 1996, p315-332)

وهدفت دراسة ليركانين وآخرين (Lerkanenet, al) الى الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي في أداء القرائي لدى تلاميذ الصـف الأولى ابتدائي، وقد اعتمدت الدراسـة على عينة عددها 85 تلميذا وقد تم تركيز على مهارات الوعي الفونولوجي أثناء تعليمهم القراءة وأشـــارت النتائج الى وجود علاقة تبادلية بين الوعي الفونولوجي قد أســـهم في تنمية قدرة التلاميذ على التعرف أصوات الحروف ونطقها بصورة صحيحة.

وأضـهرت دراسة أزداو شفيقة والتي هدفت الى تحديد دور وتأثير العوامل المعرفية (الوعي الفونولوجي) في اكتسـاب الطفل القراءة مع الأخذ بعين الاعتبار خصـوصـية اللغة العربية، هي عبارة عن دراســة طولية لتتبع مجموعة متكونة من 130 تلميذ من بداية السـنة الأولى ابتدائي الى غاية بداية السنة الثانية ابتدائي، والتي سمحت بتقييم مستوى الوعي الفونولوجي لديهم قبل وبعد ســـنة كاملة من اكتســـاب القراءة، حيث أكد تحليل نتائج أهمية الوعي الفونولوجي في اكتساب القراءة. (أزداو شفيقة، 2011)

ورغم أهمية الوعي الفونولوجي في اكتســـاب أداء القراءة عند الأطفال إلا أننا نلاحظ غيابه عند الأطفال الحاملين لمتلازمة داون الذي يعد من أكثر أنواع التخلف العقلي انتشـارا والتي تعرف بتشـوه خلقي واضـح وسـمات جسـمية ظاهرة راجعة إلى شـذوذ كرومززومي في الزوج 21 وكذلك مشاكل في التكيف نتيجة لعدم الاهتمام بهذه الفئة اجتماعيا. إضافة الى أن متلازمة داون يصـاحبها اضـطرابات اكتسـاب اللغة خاصـة على مستوى الوعي الفونولوجي وهو عبارة عن القدرة على تمثل أصـوات الكلام واستعمالها في اجراء عمليات عقلية تحليلا وتركيبا وتجزئتها وتجميعها، أثناء العمل الذهني لإنتاج وإستقبال الرسالة اللغوية.

والوعي الفونولوجي لا يقتصر على امتلاك الطفل لقدرات اللغة فقط، بل تتجاوز الى قدرات مـا وراء اللغـة بمعنى قدرة الطفل على التنغيم، تقســـيم الجملـة الى كلمـات، والكلمـات الى مقاطع، والمقاطع الى أصـــوات إضـــافة الى مزج الأصـــوات لتكوين كلمة.(جنون وهيبة، 2016، ص46)

الإشكالية

كما اهتم ورش وجارول (2008) بدور الوعي الفنولوجي في مقارنة بين قراءة الكلمة وعدم القدرة على قراءة الكلمة وتكونت الدراسة من مجموعة مكونة من 14 طفل لمتلازمة داون تتراوح أعمارهم ما بين (6-7) سنوات، قدرة نتائج الدراسة 25% (النجاح) و75% (الإخفاق) وقد كانت منخفضة نتيجة لعدم قدرة أطفال متلازمة داون على قراءة الكلمة ونتيجة لوجود صعوبة في النطق وانخفاض المستوى الوعي الفونولوجي لديه في المستويات الثلاثة. (حسين عبد الفتاح، 2015، ص158)

من خلال دراستنا هذه أردنا الوصول الى عدة أهداف تتمثل:

على تحقيق مستوى الجيد للوعي الفونولوجي في أداء القراءة الكلمة العربية لفئة متلازمة داون وعلى التطور وبتفجير طاقتهم الكامنة من أجل تحقيق هذه الأخيرة، لذا يتطلب من الجميع تقبلهم ولإشعارهم بالأهمية.

وهنا ركزنا على معرفة مستوى الوعي الفونولوجي عند المصاب بمتلازمة داون لأطفال المدمجين ذوي إعاقة ذهنية خفيفة كما حاولنا معرفة ما مدى قدرة الطفل على التعرف ومعرفة أي مستوى من المستويات يكمن فيها المشكل في الوعي الفونولوجي لأداء القراءة الكلمة العربية.

وتتجلى أهمية الدراسة من معرفة مستوى الوعي الفونولوجي في أداء قراءة الكلمة العربية عند الأطفال الحاملين لمتلازمة داون. وفتح مجال للباحثين للقيام بدراسات وأبحاث حول هذا الموضوع.

وهذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال دراستنا هذه وعليه فإن المشكلة الدراسة تتمثل في طرح المشكل التالي:

التساؤل الرئيسي:

- هل يعاني الطفل المصاب بمتلازمة داون من اضطرابات في الوعي الفونولوجي في أداء القراءة؟

التساؤلات الفرعية:

- هل يعاني الطفل المصـاب بمتلازمة داون من اضـطرابات في اسـتيعاب ترتيب تتابع الحروف والأصوات؟
- هل يعاني الطفل المصـاب بمتلازمة داون من اضـطرابات في تحليل وتركيب الكلمة العربية المكتوبة؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

- يعاني الطفل المصاب بمتلازمة داون من اضطرابات في الوعي الفونولوجي في أداء القراءة.

الفرضيات الفرعية:

- يعاني الطفل المصـــاب بمتلازمة داون من اضـــطرابات في اســـتيعاب ترتيب تتابع الحروف والأصوات.
- يعاني الطفل المصـــاب بمتلازمة داون من اضـــطرابات في تحليل وتركيب الكلمة العربية المكتوبة.

المفاهيم الإجرائية:

متلازمة داون: وتعرف بأنها حالة جينية ناتجة عن اضـــطراب كروموزومي ترجع الى الزيادة في الكروموزوم رقم (21) أو انتقال كروموزوم أو التصـــاق جزء من الكروموزوم آخر به، مما يعني أن صـــاحبها لديه (47) كروموزوما بدل (46)، ويؤدي هذا الخلل الى خصائص مميزة مصحوبا بإعاقة عقلية ويحدث هذا الاضطراب أثناء فترة الحمل ولا يمكن علاجه.

القراءة: ان القراءة عملية ذهنية ورمزية وأنها نشاط يتم تعلمه بشكل متسلسل، كما يتصور أن القارئ يتعلم أولا كيف يوفق بين الأصـــوات ورموزها، ثم يربط بين مجموعة الكلمات التي يواجهها ليتمكن من ادراكها ومن هنا فإن القارئ يقرأ لا باســـتخدام عينيه فقط بل أن العامل الرئيســـي في القراءة هو العقل، وبمقدار المعرفة الســـابقة تكون القدرة على التحليل والتنبؤ بالمعنى والقدرة على الفهم والإســـتعاب. القراءة = فك الرموز + الفهم + التفاعل + التمثل.

الوعي الفونولوجي: هو الدرجة الكلية لادراك الأطفال لأصـــوات الحروف الهيجائية المنطوقة بالكلمات، والمقاطع الصوتية والكلمات والجمل، وقدرتهم على تحليل هذه الكلمات ويتمثل ذلك في أبعاده وهي تحديد طول الكلمة وعزل الفونيم والمزج الصـــوتي وحذف الفونيم وتبديل الفونيم وتقســـيم أو تحليل الجمل الى كلمات وتركيب الجملة من عدة كلمات وذلك وفقا لمقياس الوعي الفونولوجي.

اســـتعاب نظام تتابع الحروف و الأصـــوات: هو اســـتعاب الطفل لنظام تتابع الحروف في المكان (الخط)، بحيث أن استيعاب الأبعاد الزمكانية للأصوات والحروف يسهل الانصهار الاســـمي والفهم الدلالي للكلمة، فان اســـتعاب نظام تتابع الحروف والأصـــوات في المكان (الخط)، يتطلب من هؤلاء القدرة على التوجه والتنظيم والبنينة المكانية التي تدعم نجاعتها جملة من المهارات الفرعية مثل: الوعي الجيد بالخطاطات الجسدية والممارسة الفعالة لفعل التمييز البصري، ثم الثبات والاستقرار الحركة البصرية والمسح الادراكي البصري الجيد من اليمين الى اليسار.

تحليل- تركيب الكلمة: على أســاس أن بلوغ مرحلة القراءة العادية يتطلب من الطفل تطوير مهاراته على القراءة الســريعة للكلمات أثناء ســيرورة التعلم، فان تقويم مهاراته هاته على اســتخدام تقنيات التحليل والتركيب لتفكيك الكلمة الى عناصــرها الفرعية الدالة (كلمات صــغيرة داخل كلمة كبيرة)، وبالتالي التعرف على بنيتها الاجمالية يســتلزم من جهة الأولى امتلاك الطفل لمعجم واســع من المفردات يتكون لديه وقدرته على التمثل الذهني للصــور ومدلولاتها، ويســتدعي من جهة الثانية قدرته على التنظيم الزمني و الايقاعي الذي يوحد أو يجزئ الصورة السمعية الى وحدات دالة.

الإطار النظري

الفصل الأول

متلازمة داون

1- لمحة تاريخية حول متلازمة داون

2- تعريف متلازمة داون

3- أسباب متلازمة داون

4- أنواع متلازمة داون

5- تصنيفات متلازمة داون

6- خصائص متلازمة داون

7- اضطرابات القراءة عند المتأخرين معرفيا

8- الاضطرابات والمشاكل الطبية المصاحبة لمتلازمة داون

9- تشخيص متلازمة داون

10-أهداف وفعالية التدخل المبكر مع متلازمة داون

1-لمحة تاريخية حول متلازمة داون:

سميت بهذا الاسم نسبة للعالم جون داون الذي اكتشف بعض السمات الوجهية والحركية على وجه بعض الأطفال من خلال عمله في مركز طبي وهو مركز إيواء خاص بالمعاقين عقليا حيت قام بإجراء دراسة بحثية تحمل عنوان: ملاحظات حول تصنيف سلالات البلاهة ومن خلال هذا البحت لاحظ الطبيب وجود عدد من الصفات المشتركة لهذه المجموعة دون غيرها لكنه لم يفهم أو يتعرف على مرضهم لذلك عمل على وصف صفاتهم في تقاريره .

وفي سنة 1959 اكتشف(Gerrumelejeun) أن متلازمة داون تنتج عن وجود كروموزوم21 وسمي المرض بتتالت21 فهو عبارة عن شذوذ خلقي في الكروموزوم21 يحدث أتناء عملية انقسام الخلايا حيت تكون الخلية الناتجة تحوي 3كرومزومات رقم 21 .وفي سنة 1961 اجتمع 18عالم جينات على أن مسمى الطفل منغولي مظلل ويجب تغييره والاعتماد على مسمى متلازمة داون وفي سنة 1965 منعت منظمة الصحة العالمية رسميا استخدام هذا المصطلح بعد طلب قدمه مندوب المنغوليين بالرغم من ذلك استخدم المصطلح مجددا بعد 40 سنة في كتب طبية أساسية(General and systematic)الذي كتبه البروفيسور جيمس اندروود.(يوسف ريوريسكي، 2000، ص120).

2-تعريف متلازمة داون:

قبل أن نشرع في تعريف لمتلازمة داون لابد أن نتطرق إلى تعريف أهم السمات لهذه الأخيرة وهي تعريف الإعاقة الذهنية (Intellectuel Déshabilites) لتصنيف DSM-5لاضطرابات العقلية:

الإعاقة الذهنية (اضطراب النمو الذهني) هي اضطراب، يبدأ خلال فترة التطور مشتملا على العجز في الأداء الذهني والتكيفي في مجال المفاهيم والمجالات الاجتماعية والعملية. يجب أن تتحقق المعايير الثالثة التالية:

1-القصـــور في الوظائف الذهنية، مثل التفكير، وحل المشـــكلات، والتخطيط، والتفكير التجريدي، والمحاكمة، والتعلم الأكاديمي، والتعلم من التجربة، والتي أكدها كل من التقييم السريري واختبار الذكاء المعياري الفردي.

2- إن القصور في وظائف التكيف يؤدي إلى الفشل في تلبية المعايير التطورية والاجتماعية والثقافية لاستقلال الشخصية والمسؤولية الاجتماعية. ودون الدعم الخارجي المستمر، فالعجز في التكيف يحد من الأداء في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية مثل التواصل، والمشاركة الاجتماعية، والحياة المستقلة، عبر بيئات متعددة، مثلا البيت والمدرسة والعمل والمجتمع.

3-بداية العجز الذهني والتكيفي خلال فترة التطور.

إذ يعرف متلازمة داون هو مرض مرتبط بوجود كروموزوم زائد على مستوى الكروموزوم 21 في خلايا الجسم وهذا ما يفسر ظهور أعراض المتلازمة المتمثلة في تأخر نفسي حركي تأخر في النمو ومواصفات جسمية خاصة تنسب إليها تسمية المنغولي.

تعريف القاموس الطبي: على انه خلل كروموزومي يتميز بوجود كروم وزومزائد في زوج 21 مما يسبب تخلفا عقليا حيت إن العدد الإجمالي للكروموزومات يصبح 47 في كل خلية عوض 46 كما هو الحال عند الشخص العادي.

يعرفه (Rondal): تشوه خلقي يمس البنية الصبغية للشخص المصاب بحيث تحوي 47 صبغي عوض46(Rondal, 2003 ,593) .

ثم إن(Brin)عرفه من خلال القاموس الارطوفوني: انه مرض يعود إلى وجود كرومزوم إضـــافي في الزوج 21 من الخلايا هذا الكروموســـوم يفســـر مجموعة من الاضـــطرابات المصـــاحبة المثمتلة في التأخر الحركي والوزني والنفســـي والتأخر العقلي والمورفولوجي الخاصة التي ترجع لها تسمية منغولي.(Brin, 1997, P201)

أما (SILLAMY): فعرفه في قاموس علم النفس كمرض خلقي يمس القدرات العقلية حيت يتميز صاحبه بمظهر خارجي خاص وملامح وجهية خاصة أيضا بروز الوجنتين وجبهة مسطحة ولسان مشقوق ورأس مستدير(Sillamy, 1983, P117) .

تعريف الخطيب والحديدي: متلازمة داون عبارة عن اضطراب كروموزومي حيت تكون عدد الكروموزومات في الخلية 47كروموزوم بدلا من46 كروموزوم ويكون الكروموزوم الزائد موجود في زوج الكروموزوم 21 لذلك تعرف طبيا بثلاثي الكروموزوم 21 وترتبط بعوامل معينة من أهمها عمر الأم عند الإنجاب حيث تزداد نسبتها بشكل ملحوظ مع تقدم عمرها. (الحديدي، 2006، ص81)

تعريف عبد الحميد جابر: هو عدد شاد من الكروموزومات اكتر شيوعا في أطفال الأمهات اللاتي يزيد عمرهن عن40 سنة وكثيرا ما يؤدي إلى تخلف ذهني مصحوب بمشكلات فيزيقية وعلى وجه الخصوص مشكلات قلبية(جابر، 2011 ،ص522).

تعريف(LAFON): التثالث الصبغي عبارة على مرض كروموزومي راجع لوجود كروموزوم ثالث عند زوج الكروموزومات وعليه يكون لدينا 3 كروموزومات وليس زوجا كروموزومي.(Dictionnaire de psychologie,1985, p50)

وعليه فان متلازمة داون تعتبر كأحد أشكال الإعاقة العقلية تنتج عن تشوه في عملية انقسام الخلايا حيت تحوي الخلية الناتجة 47 عوض 46 كروموزموم، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الذكاء لديهم، وتميزهم ببعض الخصائص الجسمية المختلفة كانبساط الوجه وبروز اللسان وصغر حجم الأصابع، ووجود عدة اضطرابات مصاحبة كالتأخر العقلي واللغوي والحركي، بالإضافة إلى ظهور بعض المشكلات الصحية كالمشكلات القلبية والتنفسية.

3-أسباب متلازمة داون :

- تعرض الأم للإشعاعات (كالأشعةx) التي لها تأثير كبير على مستوى السيرورة الجنينية وتؤدي إلى تشوه كروموزومي.

- تأثير الفيروسات كفيروس الحصبة الألمانية (Larougeole) اليرقان(Hépatite) كذلك بعض العناصر الكيميائية التي تؤدي إلى إحداث تغيرات جينية.
- مشاكل الغدة الدرقية لدى الأم.
- نقص الفيتامينات خاصة الفيتامين(A)الذي يؤدي نقصه إلى تاتيرات سلبية على نمو الجهاز العصبي ومن تم نمو النظام الجيني للجنين. (Lambert et Rondal, 1997, p19)
- عامل الريزوس(-RH) واضطرابات الغدد الصماء.
- سوء التغذية، التدخين أتناء الحمل، الاستخدام السيئ للأدوية، الكحول.
- نقص الأكسجين في الدم Anoscia أو تجمع مواد سامة في الدورة الدموية للجنين.
- سن الأم: أتبث الباحثون إن الخلية التي تحوي على نسخ اكتر من كروموزوم 21 تزيد بتقدم عمر الأم فالمخاطرة في حمل طفل مصاب بمتلازمة داون تزيد بزيادة عمر الأم ومن بين النساء في عمر35 -39عام تحدث متلازمة داون، وفي عمر 40حتى45عام فهي معرضة لإنجاب طفل مصاب بمتلازمة داون وبالرغم انه من الشائع إن الأطفال المصابين بمتلازمة داون مولودين من أمهات أعمارهن فوق 35 عام إلا إن الأمهات الأقل من 35 عام أكبر في إنجاب أطفال متلازمة داون. (القمش،2011، ص283، 284)
- عوامل بيوكيميائية طفرة جنينية (Lambert et Rondal,1979,p54)

-أسباب مشاكل النطق عند متلازمة داون

الأسباب الفسيولوجية: إن متلازمة داون في الأساس خلل جيني يؤدي إلى تشوه خلقي فسيولوجي ولعل أول ما يمسه هدا التشوه هو المخ والجهاز العصبي فإذا كان المخ هو محرك جسم الإنسان والمسؤول على كل حركاته وانفعالاته ومكتسباته وإذا كان الجهاز العصبي هو الوسيط بين المخ وباقي أعضاء الجسم فانه من الطبيعي أن يكون الخلل الذي

يصـيب هذين الجهازين سـببا في إصـابة باقي الأجهزة المسـؤولة عن عملية النطق وبالتالي سـببا في عدم تمكن المصـاب بمتلازمة داون من النطق السـليم لما يعانيه من مشـاكل على مستوى الأجهزة التالية:

جهاز السـمع إن المصـاب بمتلازمة داون يعاني من اضـطرابات عصـبية أكيدة تمس جميع حواسه والأجهزة المسؤولة عنها وليس على مستوى هذه الأجهزة وحسب إنما على مستوى المركزي الذي وظيفته فهم الرسائل المنقولة إليه عن طريق الحواس وترجمتها فعلى مستوى السمع يعاني هؤلاء من عدة مشاكل ولعل اكترها شيوعا هي تكرار التهابات الأذن الوسطى

4-أنواع متلازمة داون :

يحدث الانقسام الثلاثي الذي يسبب متلازمة داون نتيجة ثلاث حالات وهي كالاتي:

الحالـة الأولى: التثلث الكـامل Libre complète homogène وهو النوع الأكثر انتشـــارا ويظهر إثر حدوث خلل في توزيع الكروموزومات أثناء الانقســـام الخلوي الأول والذي يسمى La méiose حيث عوض أن يكون الانقسام الخلوي مثماثلا أي عند انقسام الخلية إلى خليتين متماثلتين فيحدث العكس، واحدة تحوي على 3 صـبغيات ل 21صـبغي، وأخرى على صـبغي واحد وهذا ما يجعلها تموت، أما الخلية الأولى فتنقسم ويصـبح الجنين حاملا لثلاث كروموزومات 21

الحالـة الثانيـة : الانتقـالي أو الملتحم Translocation تكون الكروموزومـات مختلفـة يعني أن جزء من الكروموزومـات(21)تتجزأ وتلتحم مع كروموزوم أخرمثلا زوج (21) مع زوج (14)وبالتالي تصـبح خلايا الجنين تحتوي على زوج من صـبغيات 21) و(14) ومن هنا تنتج خلايا سـتحتوي على 3 صـبغيات للزوج (21) وبالتالي ينشـا تقارن داون ويمكن أن يحـدث الالتحـام في أي كروموزوم لكنـه أكثر شـيوعـا في مجموعـات (23)(22)(21)(15)(14)(13) تزداد خطورة الإصـابة بمتلازمة داون في هذا النوع اذا كان أحد الوالدين حاملا للشـذوذ الصـبغية، فاذا كانت حاملة لدى الأب فان احتمال حدوت المتلازمـة هي 2% واذا كـانـت حـاملـة لـدى الأم فـان احتمـال الحـدوث هي اكثر بكثير . (Rondal,1963, p11)

الحالة الثالثة :الفسيفسائيMosaic التي يحدث فيها الانقسام الثلاثي وهو حدوث شذوذ في الكروموزومات بعد حدوت الإخصاب إذ يحدث خطا في توزيع الكروموزومات بمجرد أن تبدأ البويضة في الانقسام مما يؤدي إلى عدم انفصال أحد الكروموزومات فتحتوي الخلية الجديدة بالتالي على كروموزوم واحد، وبسبب نقص الكروموزوم في الخلية الثانية فإنها تموت وتبقى الخلية الأولى التي تحتوي على كرموزوم زائد في الانقسام وهذا الخطأ في الخلية الأولى نتيجة للانقسام ستستمر خلايا الجسم في الانقسام حاملة ثلاثية الكروموزوم الذي حدت فيه الشذوذ.(السرطاني والصمادي، 1998، ص301)

5-تصنيفات متلازمة داون :

يقع أفراد متلازمة داون بشكل عام ضمن فئة الإعاقة العقلية ولكن بدرجاتها المختلفة، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن مستوى الذكاء لدى معظمهم يقع بين التأخر الذهني البسيط إلى المتوسط، على انه يكون لدى البعض قريبا من الطبيعي ويوجد آخرون لديهم تأخر ذهني شديد.(Rondal et Lambert ,1981 ,P121)

في حين أشار آخرون إلى أنهم غالبا يتفاوتون بين درجات الإعاقة الذهنية المتوسطة والشديدة (Smith & Wilson, 1973, p88)

وقد تعددت تصنيفات التخلف العقلي بتعدد الميادين والتخصصات:

جدول (1): يمثل تصنيف DSM5لمتلازمة داون (أنور الحمادي، 2014، ص26-27)

المستوى الشدة	المجال المفاهيمي	المجال الاجتماعي	المجال العملي
	عند أطفال ما قبل المدرسة قد لا توجد اختلافات واضحة بينما بالنسبة للأطفال في سن الدراسة والبالغين فهناك	مقارنة مع التطور المثالي للأقران ينقص نضج الفرد في التفاعلات الاجتماعية,مثل	قد يكون الاهتمام الشخصي مناسب بالنسبة للسن ولكن الفرد يحتاج للدعم في المهارات اليومية

خفيف	صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والمال والوقت والرياضيات مع الحاجة للدعم في واحد أو أكثر من هذه المجالات لتلبية التوقعات المرتبطة بالعمر عند البالغين ينخفض التفكير التجريدي والمهام التنفيذية مثل التخطيط الاستراتيجي تحديد الأولويات والمرونة المعرفية والذاكرة القريبة كما ينخفض الاستعمال للمهارات الأكاديمية مثل القراءة والادراة المالية كما تكون المقاربة للمشاكل وللحلول جامدة نوعا ما مقارنة بنظرائه في السن	الصعوبة في التقاط الإشارات الاجتماعية للأقران ويكون التواصل والمحادثة واللغة اقل نضجا واكتر جمودا مما هو متوقع لهدا السن وقد تحصل بعض الصعوبات في ضبط المشاعر والسلوك بشكل يتناسب مع السن وتبدو هده الصعوبات واضحة للأقران في المواقف الاجتماعية كما يوجد فهم محدود للخطر في المواقف الاجتماعية وتكون المحاكمة الاجتماعية قاصرة بالنسبة للسن ويكون الشخص معرضا للتلاعب به من قبل الآخرين السذاجة	المعقدة مقارنة بأقرانه وخلال فترة البلوغ يكون الدعم بالتبضع والتنقل والعناية بالطفل والمنزل والاهتمام بالتغذية وإدارة المال المهارات الترفيهية مماثلة للأقران ولكن المحاكمة المتعلقة بالسلامة والتنظيم خلال الترفيه تحتاج للدعم وخلال فترة البلوغ فالعمل التنافسي يظهر غالبا في الأعمال التي لاتحتاج للخيال ويحتاج هؤلاء الأشخاص للدعم فيما يتعلق باتخاذ القرارات الصحية والقانونية ولتعلم المهارات التنافسية للمهنة ويحتاجون عادة للعون لإنشاء عائلة
	خلال فترة التطور كاملة تكون المهارات التصورية دون مهارات أقرانه في الفترة السابقة	يظهر الشخص اختلافات واضحة مقارنة بأقرانه في	يستطيع الفرد الاهتمام بالحاجات الشخصية المتضمنة الطعام واللباس والإفراغ

متوسط	للمدرسة تكون اللغة والمهارات ما قبل الأكاديمية بطيئة التطور خلال الدراسة فالتطور يكون بطيئا في القراءة والكتابة والرياضيات وفهم الوقت والمال ويكون محدودا مقارنة بالأقران عند البالغين تكون المهارات الأكاديمية ضعيفة في المرحلة الابتدائية والحاجة للدعم واضحة لاستعمال هده المهارات في العمل والحياة الشخصية الحاجة المستمرة للمساعدة اليومية في استعمال مهارات المفاهيم في مهام الحياة اليومية وقد يقوم آخرون بهذه المهام بشكل كامل للشخص.	السلوك الاجتماعي والتواصلي . اللغة المنطوقة أداة أساسية للتواصل الاجتماعي .ولكنها اقل تعقيدا بكثير من لغة اقرأنه. واستيعاب العلاقات أمر تابت من خلال الارتباط مع العائلة والأصدقاء خلال الحياة وقد تنشا علاقات رومانسية خلال البلوغ. ولكن قد لا يفسر الأفراد الإشارات الاجتماعية بشكل مناسب وتتحدد المحاكمة الاجتماعية وقدرات اتخاذ القرار ويجب أن يساعد مقدمو العناية لهؤلاء الأفراد باتخاذ القرارات خلال حياتهم علاقات الصداقة مع الأقران ذوي التطور الطبيعي غالبا ما تتأثر بالتواصل وبالمحددات الاجتماعية. الحاجة لدعم اجتماعي وتواصلي واضح ومهم	والنظافة وذلك كبالغ على الرغم من الوقت الطويل الذي يحتاجه للتعلم ليصبح مستقلا في ممارسة هده الأشياء ولكن قد تستمر الحاجة للتذكير. والمشاركة في كافة المهام المنزلية قد تتحقق ولكن عقب فترات التعليم المطولة .كما أن المعونة المستمرة للوصول لمستوى أداء البالغين. ا لعمل المستقل في وظائف لا تحتاج للمهارات التصورية والتواصلية قد يتحقق ولكن لابد من توافر الدعم المستمر من الزملاء والمشرفين وغيرهم لتلبية المتطلبات الاجتماعية وتعقيدات العمل والمهمات الإضافية كالمواعيد والتنقلات والفوائد الصحية وإدارة النقود. ويمكن تطور عدد متنوع من

		لتحقيق النجاح في مواقع العمل.	المهارات الترفيهية وهذه تحتاج بدورها للدعم الإضافي إضافة لفرص التعلم وذلك عبر فترات طويلة. السلوك السيئ يظهر في أقلية معتبرة وقد يؤدي لمشاكل اجتماعية.
الشديد	الوصول لمهارات تصورية يكون محدودا فهم اللغة المكتوبة يكون قليلا كما يكون الفهم محدودا لمفاهيم تتضمن الأرقام والكميات والزمن والمال يزود الرعاة هؤلاء الأشخاص بالدعم المكثف لحل المشكلات خلال الحياة.	اللغة المنطوقة محدودة جد بما يتعلق بالمفردات والقواعد وقد يغدو الكلام عبارة عن كلمات مفردة أو مقاطع وقد يظهر بوسائل تحريضية ويركز الكلام والتواصل على هنا وألان في أحدات الحياة اليومية تستخدم اللغة للتواصل الاجتماعي اكتر منه للشرح ويفهم الفرد الكلام البسيط والإيماءات الاجتماعية العلاقات مع أفراد العائلة والأشخاص المألوفين تكون مصدرا للسعادة والدعم.	يحتاج الفرد للدعم في كل أنشطة الحياة اليومية، متضمنا الواجبات واللبس والاستحمام والإفراغ ويحتاج الفرد للإشراف الدائم. ولا يستطيع الفرد اتخاذ القرارات المتعلقة بالسلامة للنفس أو للغير. وخلال البلوغ فالمشاركة في مهام داخل المنزل أو في الترفيه أو في العمل يحتاج للمساعدة المستمرة. اكتساب المهارات في جميع المجالات تحتاج للتعليم المطول والدعم المستمر. السلوك السيئ ويتضمن إيذاء الذات

			يظهر لدى أقلية واضحة.
العميق	مهارات التصور تتضمن عادة العالم الفيزيائي بدلا عن العملية الرمزية. وقد يستخدم الفرد أشياء بصورة محددة بهدف العناية بالنفس والعمل والترفيه. مهارات بصرية مكانية محددة كتحديد المتماثل والترتيب والمستندة لمواصفات فيزيائية يمكن اكتسابها. على كل حال فالنقص الحركي والحسي المرافق قد يمنع من الاستعمال الوظيفي للأشياء.	يملك الفرد فهما محددا جدا للتواصل الرمزي في الكلام أو الإيماء. فقد يفهم أو تفهم تعليمات أو إيماءات بسيطة. يعبر الفرد عن رغباته بشكل كبير عبر التواصل غير اللفظي أو الرمزي. ويستمتع الفرد بالعلاقات مع أفراد العائلة أو الرعاة والأشخاص المألوفين. ويبدأ يستجيب للتفاعلات الاجتماعية بالدلائل الإيمائية أو العاطفية. النقص الحسي والبدني المرافق قد يمنع الكثير من النشاطات الاجتماعية.	يعتمد الفرد على الآخرين في كل مناحي الحياة الفيزيائية اليومية ومن ناحية الصحة والسلامة رغم انه قد يكون قادرا على المشاركة في بعض هذه النشاطات. الأفراد الذين لا يعانون من نقص بدني شديد قد يساعدون في بعض المهمات اليومية في المنزل كحمل الصحون للطاولة، الأفعال البسيطة مع الأشياء قد تكون أساسا للمساهمة في بعض النشاطات المهنية مع مستويات عالية من الدعم المستمر. النشاطات الترفيهية قد تتضمن مثلا الاستماع للموسيقى أو متابعة الأفلام أو الخروج للنزهة أو المشاركة في النشاطات

			المائية وكل ذلك بمساعدة الغير. النقص الحسي والحركي المرافق يكون حاجزا معتادا ضد المشاركة عدا المشاهدة في المنزل وخلال الترفيه. أو في النشاطات المهنية السلوك السيئ يظهر لدى أقلية واضحة.

6-خصائص متلازمة داون :

1-الخصائص الجسمية الإكلينيكية:

جدول (2): يمثل الخصائص الجسمية الإكلينيكية لمتلازمة داون

الخصائص الجسمية	صفاتها
الجمجمة والرأس	-الرأس صغير ومحيط الرأس اقل من الحجم الطبيعي. -انبساط الوجه. -صغر حجم الجمجمة.
الرقبة	-رقبة عريضة وقصيرة. -وجود ثنية لحمية زائدة في مؤخرة العنق.
الأنف	-صغر حجم الأنف. -فتحتا الأنف ضيقتان من الداخل مما يؤثر في نطقهم للغة.

	-البلعوم الأنفي قصير مقارنة بالعادي.
العينان	-بعد المسافة بين العينين. -ميل وانحدار في العينين يصاحبه مصاعب في حدة البصر. -وجود ثنية جلدية تغطي زاوية العين.
الفم والشفاه	-الفم صغير واللسان بارز. -تشقق اللسان. -وضعية الفم مفتوحة مما يؤثر على التنفس. -الشفتان رقيقتان وجافتان. -ارتفاع وضيق أعلى باطن الفك أوالفم.
الأسنان	-تنمو متأخرة وقد تبدو مشوهة. -تكون صغيرة. -غالبا لا ينمو الضرس الثالث. -تأخر في نمو الأسنان.
الشعر	-غالبا مايكون ناعما ومسترسلا.
الأذنان	-صغيرتان. -تقل تجاعيد صيوانها فيظهر بسيطا أو مشوها. -صيوان الاذن يكون صغير. -تشوهات كبيرة على مستوى الاذن.
الرئتين	-في بعض الحالات تكون الرئتين غير مكتملة النمو. -احتمالية الالتهاب الرئوي خاصة عند وجود عيب بالقلب -صعوبات التنفس في وظائف الرئتين.
القلب	-عيوب خلقية بالقلب -لدى 40% تقريبا من أطفال متلازمة داون لديهم أمراض قلبية خلقية.
البطن	-ضعف في عضلات البطن وبروز الكرش.

	-في بعض الحالات يوجد فتاء في السرة الذي يحتاج إلى عملية.
الأطراف	-صغر حجم الأيدي والأصابع. -قصر في أصابع الأرجل ووجود مسافة بين الأول والثاني. -تفلطح القدمين. -اعوجاج بسيط في الأصبع الصغير. -في بعض الأحيان تحتوي الأصابع على مفصل واحد فقط بدلا من مفصلين. -البصمات يغلب عليها شكل حرف (L) اكتر مما يغلب عليه الحلقات عند الأسوياء.
العضلات	-يلاحظ وجود انخفاض واضح في مستوى التوتر العضلي، ونتيجة لهذا الانخفاض وزيادة المرونة في المرابط والأنسجة الرابطة بالمفاصل يزيد مدى المفاصل عن الحد الطبيعي.
الوزن والطول	يتأثر الوزن وطول القامة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون حيت أن وزن هؤلاء الأطفال عند الولادة اقل من المعدل الطبيعي، تم يصبح الوزن بعد ذلك اكتر من الطبيعي، ويمتازون بقصر القامة على وجه العموم، حيت وجد أن طول الرجال منهم يكون بين (145)سم و(168)سم ،أما النساء فان طولهم يكون بين (132)سم و(155)سم.

جدول (3): يمثل الفروق الجسمية المؤثرة على الكلام واللغة(الزريقات، 2012، ص191-192)

الخصائص الجسمية	تأثير على الكلام واللغة
نقص التوتر في الفم واللسان وعضلات الحنجرة	مشكلات في النطق ووضوح الكلام ومشكلات في الصوت
فقدان الروابط في منطقة عظمة الفك	مشكلات في النطق والكلام
سيلان اللعاب	مشكلات في الإدراك الحسي والتغذية الراجعة اللازمة للنطق
فتح الفم	مشكلات في الأصوات (ب- م- ف)
انسداد البسيط في المسارات الهوائية الأنفية	مشكلات في الاحتقان الأنفي وتأثر نوعية الأصوات
صعوبة الاستعمال سقف الحنك اللين والعضلات الجدارية للحنجرة لمنع الانسداد التجويف الأنفي للمحافظة على تدفق الهواء من الأنف	احتقان الأنفي ومشكلات في نوعية الصوت الانفي ومشكلات في وضوح الكلام
التنفس الفموي	احتقان الأنفي ومشكلات في النطق ووضوح الكلام
عدم تقابل القواطع السنية الأمامية العليا مع السفلى	مشكلات نطق أصوات (س- ز- ش- ت- ر)
بروز اللسان أو اندفاعه	مشكلات نطق الأصوات (ت- د- س- ز- ش- ل- ن) ومشكلات في وضوح الكلام
بروز الفك السفلي نحو الخارج في مقدمة الفك العلوي	مشكلات في النطق وكلام غير واضح
فك علوي ضيق	ارتفاع غير طبيعي للأنف للأعلى ومشكلات في وضوح الكلام
أسنان غير منتظمة	مشكلات في النطق

صعوبة ضبط الحركات الفك وسيطرة عليها	مشكلات في النطق ووضوح الكلام
صعوبة المعالجة المتسلسلة أو المنتظمة	مشكلات في معالجة الأصوات والذاكرة السمعية
صعوبات في تخطيط الحركي	تأخر شديد في الكلام ومشكلات في وضوح الكلام
التحسس من اللمس والأصوات والحركات	صعوبات في الحركة الفموية
التهاب الأذن الوسطى	تأثر نمو اللغة وصعوبات في التمييز السمعي وتحديد موقع الصوت
تجمع المادة الشمعية في قناة الأذن الخارجية	تأخر في نمو اللغة وصعوبات في تحديد موقع الصوت
فقدان السمعي الحس عصبي	صعوبات في إدراك الكلام ومعالجة الأصوات
فقدان السمعي التوصيلي	صعوبات في سماع الكلام وصعوبات في اتباع التعليمات السمعية في المدرسة دون مضخمات الصوتية

2-خصائص النمو:

-صعوبات في الحواس المختلفة وخاصة حاستي اللمس والسمع.

-صعوبات الإدراك السمعي واللمسي صعوبات في التفكير المجرد وكذلك الفهم والاستيعاب.

-صعوبة الانتقال من مرحلة لأخرى في النمو الحركي(يحي، 2008، ص115).

-الذاكرة طويلة المدى جيدة.

3-الخصائص السلوكية الاجتماعية:

-يبدون المرح والسرور باستمرار.

-ودودون من الناحية الاجتماعية ويقبلون على الآخرين ويحبون مصافحة الأيدي ويألفون الغرباء(كمال مرسين، 1996، ص127).

-قلة المشـــاكل الســـلوكية لديهم لأنهم لا يغضـــبون إلا أن هذه الخاصـــية ترجع إلى اختلاف الظروف الأسرية والبيئية من طفل لأخر.

4-الخصائص العقلية:

-نقص عقلي مع قلة الذكاء.

-نقص في القدرات والمهارات العقلية الضـــرورية مثل القدرة على الفهم والتخيل والتفكير والتصور.

-ضعف القدرة على إدراك العلاقة بين الأشياء والتعرف على الأسباب.

-ضعف الذاكرة مما يقلل بشكل كبير الاستفادة من الخبرات السابقة.

-بطيء الاستجابة ونقص القدرة على التعلم.

-قدرات عقلية محدودة(إبراهيم، 2000، ص120).

5-الخصائص الانفعالية:

-تأخر ظهور الانفعالات.

-نقص القدرة على التكيف والقيام بردود أفعال غير متوقعة.

-بكاءهم ضعيف وقصير.

-يتميزون بعدم الثبات الانفعالي(القذافي، 1996، ص90-91).

6-الخصائص التعليمية:

-عدم القدرة على التعلم بشكل فعال ويتميزون بتعلمهم البطيء.

-انخفاض مستوى سرعة اكتساب المعلومات.

-لديهم مشكلات في الانتباه والتذكر والتركيز واللغة.

-ضعف قدرتهم على تنظيم المعلومات.

-عدم الاتقان الكامل لأداء المهمة التعليمية.

-نسـبة المعلومات التي يتعلمونها أكبر بكثير مما عليه لدى العاديين (عبد اللطيف حسـين فرج، 2007، ص123).

-يفتقرون إلى الدافعية بأنفسهم.

-عدم قدرتهم على فهم الرموز.

-قدرتهم على تعميم إثر التعلم محدودة.

-نسبة نسيان الاطفال للمعلومات أكثر بكثير مما هي عليه لدى العاديين.

-عدم قدرتهم على تحقيق مستوى تعليمي كالذي يحققه العاديين.

-اعتماديون لا يتقون بأنفسهم.

7-الخصائص الصحية:

لقد اثبت الدراسـات أن حوالي 1 على 3 من المصـابين بمتلازمة داون يعانون من اضطرابات صحية تتمثل في:

-تشوهات على مستوى القلب

-مشاكل بصرية

-مشاكل على مستوى الجهاز الهضمي والبولي

-زيادة الوزن

-حساسية كبيرة للالتهابات

-مشاكل على مستوى البلع

-مشاكل سمعية(صباح، 2011، ص112)

8-الخصائص النفس حركية:

يظهر الطفل المصـاب بمتلازمة داون تأخرا في النمو النفس حركي بسـبب نقص في التوتر العضـلي ففي الشـهر الأول من عمر الطفل المصـاب يكون الطفل هادئا جدا، وودود وغير مزعج ويبكي قليلا وينام كثيرا، فمنذ السـنوات الأولى يظهر عليه التعب عند القيام بأدنى نشـاط يفضـل البقاء لمدة طويلة على نفس الوضـعية، فيما يخص الجلوس يكون في السـنة الأولى والمشـي مابين السـنة الثانية والثالثة ويتكلم بكلماته الأولى في حدود عامه الرابع أو الخامس. وانطلاقا من العام السادس والسابع يظهر عليه عدم الاستقرار الحركي والانفعالي، بحيث تزداد لديه الحركة الزائدة غير المسـتقرة، المرح، الضـحك، الحركة المتتابعة، أما مرحلة المراهقة تبدأ تقريبا في سن الثالثة عشر(Richard Clautier,2005,p50).

9-الخصائص اللغوية:

تتمثل في المهارات اللغوية الاسـتقبالية والتعبيرية حيت يواجه الأطفال المصـابين بعرض داون مشكلات في اللغة التعبيرية(Langage Expressive)

إذ يصـعب عليهم التعبير عن ذاتهم لفظيا، لأسـباب متعددة أهمها القدرة العقلية العامة، وعدم سلامة جهاز النطق وخاصة اللسان والأسنان، أما مشكلات اللغة الاستقبالية (Language Réceptive) فتبدو اقل مقارنة مع اللغة التعبيرية إذ يسـهل على الطفل المصـاب بعرض داون استقبال اللغة وتنفيذها(عبد اللطيف حسين فرج، 2007، ص121-122)

إضـافة إلى أن لديهم اضـطرابات في النطق خاصـة في الحروف السـاكنة مثل: س، ش، ز، ج، والتي يكون نطقها غير سليم. (محمد حوله، 2008، ص94)

أ-المناغاة :إن صـراخ الأطفال المصـابين بمتلازمة داون اقل نشـاطا وفعالية ويدوم لفترة قصـيرة، لان الأطفال المصـابين بعرض داون يصـدرون أصـواتا حنجرية قليلة وفي أحيان أخرى يكون صـراخ أطفال متلازمة داون شبيها بصـراخ الأطفال العاديين، ويكون مستوى المقطع النبري للأصـوات لديه مختلفا عن العاديين. ويرى العالم(Rondal) في الدراسـة التي قام بها حول المناغاة، بأن تطور هذه الأخيرة لدى فئة داون يطابق ما يحدث عند الطفل

العادي بحيث ينتجون نفس الأصوات في الشهر نفسه خلال السنة الأولى، كذلك الشأن في بداية المقاطع (بابا ماما) وهذا في الشـــهر الثامن عند كلتا الفئتين (Randal et Lambert 1981,p75)

ب-المستوى النطقي: ترجع نسبة كبيرة من الاضطرابات النطقية التي نجدها عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون إلى وجود تشوهات وخلل وظيفي على مستوى الأعضاء المتدخلة في عملية إنتاج الأصـوات وإدراكها(الجهاز التنفســي، الحنجرة، التجاويف فوق الحنجرية الرنانة، البلعوم، الفم، الشفاه وكذلك الأذن)

إن كل الاختلالات الوظيفية الموجودة على مستوى الآليات التنفسية التصويتية عند متلازمة داون ترجع الى شـــذوذ تشـــريحي وفيزيولوجي للنخاع ألشـــوكي، وكذلك نقص في التوتر العضـــلي المتحكم في الوظيفة التنفســـية، على مســـتوى الطابق فوق الحنجري. ومن خلال دراســـات عديدة وجد أن هنالك تشـــوهات للتجاويف الرنانة الصـــوتية عند التخلف العقلي المتوسط، الشديد والعميق وتمس هذه التشوهات الأعضاء التالية: (الحنك، اللسان، الأسنان، التجاويف، الأنفية والفمية) (Mathieu, 1998, p165)

ومن بين أهم الاضطرابات في هذا المستوى نجد:

- اضطرابات على مستوى الجهاز التنفسي.
- اضطرابات نطقية تمس الجانب العضوي بسبب التشوهات الفمية.
- صعوبة في نطق الفونيمات الخلفية وفي نطق الفونيمات الدقيقة.
- اضطراب على مستوى الصوامت.
- ضعف في فهم صيغ الصرف والنحو المختلفة.

ج-المستوى الكلامي: من بين أهم المشاكل التي نجدها عند متلازمة داون فيما يخص إيقاع الكلام هي التأتأة. ويرجع ســـبب هذا الاضـــطراب الكلامي إلى اضـــطرابات تنفســـية أثناء عمليتي الشـهيق والزفير والذي يكون بصـفة غير منتظمة هذا بالإضـافة الى الاضـطرابات

الكلامية الأخرى الخاصة بالحذف، الإبدال الإضافة، وتكون راجعة بشكل أساسي إلى اضطرابات سمعية عند هؤلاء الفئة.(Rondal ,1983. p19)

د-النمو الفونولوجي الصوتمي:

أظهرت الدراسات المتخصصة أن النمو الصوتي من اكتر المواضيع دراسة خاصة من الناحية الكمية(Lambert. J,1986, P179) .

حيت أن 57الى72% من المتخلفين ذهنيا من فئة متلازمة داون لديهم اضطرابات في الكلام تمس الجانب الصوتي والصوتمي و72 الى92% من ذوي التأخر الذهني الشديد والمتوسط عند هذه الفئة يعانون من اضطرابات كلامية وتنزل هذه النسبة إلى8,26% عند ذوي التأخر الذهني البسيط.

كما بينت العديد من الدراسات وجود تأخر كبير في النمو الصوتمي للأطفال من متلازمة داون ابتداء من السنة الثانية وهذا ما يجعلنا نعتبر هذه المرحلة هي الأولى التي تحدد الاختلاف بين أطفال داون والأطفال العاديين على المستوى النمائي

. (Rondal. J,1983, P43)

وكما هو الحال عند الأطفال العاديين فان الأطفال المصابين بمتلازمة داون ينطقون المصوتات أحسن من الصوائت وبالنسبة للصوامت فنطق الحبسية يكون أحسن من التسريبية كما يميلون إلى نطق الفونيمات المتقدمة أحسن من المتأخرة والشفوية أحسن من النطعية والحنكية مع وجود خلط بين المجهورة والمهموسة.

ومن العوامل التي تؤثر على مفهومية الكلام ووضوحه وجود الأخطاء النطقية بكثرة وعدم استخدامهم للكلمات الوظيفية وضعف معرفتهم بالفصل بين المقاطع والكلمات وكذا التساوي في نبر الكلمات ووجود خلل في التنغيم سرعة الكلام وعدم استخدامهم للأسئلة والتعجب بشكل جيد بالإضافة إلى مشكلات خشونة أو بحة صوت.

(CUILLERT M ,2000, p175)

ذ-المستوى الدلالي:

- إنتاج لغوي غير مفهوم في غالب الأحيان.
- ظهور متأخر للمفردات.
- بطيء في الاكتساب.

ر-المستوى النحوي التركيبي:

- تركيب الجمل جد ضعيف عند المتأخرين معرفيا.
- من المتوسط إلى الحاد جمل لا تظهر صحيحة أو كاملة حتى 4الى 6سنوات.
- أدوات الربط غائبة.
- الاستعمال الصحيح للأفعال غائب ومضطرب عند هذه الفئة.

الأسباب:

- نقص في إدراك العلاقات بين الأشياء.
- عدم القدرة على الاحتفاظ بسبب مشكل في تكوين الصورة الذهنية.
- اضطرابات الصورة الجسمية والتصور الجسدي.
- اضطراب كبير على مستوى المفاهيم المكانية والزمانية.
- اضطراب على مستوى الجانبية.

ز-المستوى البراغماتي: جد مضطرب عند هذه الفئة.

10-الخصائص المعرفية:

الإدراك: من بين الصـــعوبات الإدراكية التي يمكن أن نصـــادفها عند الأطفال المتأخرين معرفيا وبالأخص متلازمة داون نجد:

- ✓ صعوبة التعرف على الأشياء ثلاثية الأبعاد.

- ✓ صعوبة في التمييز المرئي السمعي.
- ✓ صعوبة في نقل وإنتاج الأشكال الهندسية.

الانتباه:

- ✓ صعوبة في الانتباه لعدة مثيرات.
- ✓ ضعف الانتباه وتشتت في التركيز.
- ✓ الانتباه محدود.

التفكير:

- ✓ قصور في عملية التفكير.
- ✓ ضعف واضح في تكوين الصورة الذهنية حيث يظل تفكيرهم محدود.

الذاكرة والتعلم:

- ✓ يتعلمون ببطيء وينسون بسرعة.
- ✓ مدة الاحتفاظ في الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى مضطربة.

7-اضطرابات القراءة عند المتأخرين معرفيا :

القراءة:

- ➢ صعوبات على مستوى القراءة.
- ➢ لا يتمكن من التمييز البصري بين الحروف والكلمات المتشابهة.
- ➢ بعض الحروف ينطقها خاطئا بسبب اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي.
- ➢ غياب التآزر الحركي البصري في القراءة وهذا الاضطراب ينتج عنه فقدان الرغبة في القراءة.

- عدم القدرة على الاحتفاظ الذهني والصـــورة الذهنية للكلمات راجعة إلى اضـــطراب في الذاكرة.
- اضطرابات الانتباه البصري.
- جمل بسيطة كلمات بسيطة.

8-الاضطرابات والمشاكل الطبية المصاحبة لمتلازمة داون :

8-1-اضـطرابات في الجهاز الدوري والدم : وتظهر على شـكل عيوب خلقية بالقلب، حيت ان 40الى 50 % من الأطفال لديهم متلازمة داون يعانون من مشـاكل وعيوب خلقية سواء في الجهاز التنفسي أو القلب منها :

- وجود عيـب في الحـاجز الأذيني البطيني (Atrial Ventriculaire Septal Defect AVSD)يشكل هذا العيب ما نسبته 40% من مجموع العيوب الخلقية في القلب.
- عيب في الحاجز الأذيني(Atrial Septal Defect ASD) ونسـبته كذلك حوالي 20%من مجموع العيوب.
- عيب في الحاجز (البطينيVentriculair Septal Defect VSD) ونسبته كذلك حوالي 20%من مجموع هده العيوب.
- رباعية فالوت(Tetralogy of Fllottof) نسـبتا لمكتشـفها فالوت ونسـبتها حوالي 8%من مجموع العيوب القلبية.
- بقاء قناة الشـــريان مفتوحة (Persistent DuctBotallDuctusArteriosus PDA)(يوسف ريوريسكي، 2001)
- كما لوحظ زيادة احتمالية الإصـــابة بســرطان الدم (اللوكيميا) وكذلك كبر كرات الدم الحمراء ونقص أو زيادة الصـفائح بعد الولادة، مع ضـعف مقاومة وفعالية كرات الدم البيضاء مما يؤدي الى تكرار الإصابة بالالتهابات.

2-8-اضطرابات الجهاز الهضمي :

وتظهر هذه الاضطرابات واضحة في شكل خلل في تطور ونمو الجهاز الهضمي. واهم ما يلاحظ وجود تضـــييق في الأمعاء الدقيقة وانســـداد جزئي في الأمعاء الغليظة. والإمســـاك ونقص النظام المناعي للجسم.

3-8-ضعف أو نقص المناعة : حيت يتسم نظام المناعة لدى أطفال متلازمة داون بأنه أدني من الطبيعي تجاه الالتهابات والأجســـام الغريبة، وبذلك يكون لديهم احتمالية الإصـــابة بأمراض مختلفة مثل : سـرطان الدم تكرار حدوت أمراض الغدة الدرقية السـكري التهابات الجهاز التنفسي تكرار الاستقلابات الغذائية.

4-8-اضطرابات العناصر الغذائية : تظهر لديهم اضطرابات في مستوى العناصر الغذائية الرئيســـية في الجســـم مثل الفيتامينات والأملاح المعدنية حيت يظهر لديهم نقص في الفيتامين(B)وخصـــوصـــا (B1, B2, B6) ونقص في كل من فيتامين (A)وفيتامين (C) ويظهر لديهم نقص في الإنزيمات المهمة لعملية الاســـتقلاب الغذائي، وكذلك نقص في الأملاح المعدنية مثل (الزنك, والبوتاسـيوم, والحديد والسـيلينيوم, والمنغنيزيوم)وزيادة في كل من(الكالسيوم, الفسفور, الألمنيوم) .

5-8اضـــطراب الوزن : حيت يلاحظ أن الذكور منهم يعانون انخفاضـــا واضـــحا في وزن الجسم في الخمس سنوات الأولى من العمر وفي الغالب تظهر السمنة لديهم بعد 12 سنة أما الإناث فيبقى وزنهن اقل من الطبيعي حتى عمر 9ســـنوات وبعد ذلك يبدأ بالازدياد.((نور بطاينة وزليخا امين، 2006)

6-8-اضطرابات الهرمونات والغدد : يظهر لديهم اضطراب في مستوى إفراز الهرمونات على شكل نقص في التغذية الراجعة بين الغدد الرئيسية في جسم الإنسان مثل(منطقة تحت المهاد، الغدة النخامية، الغدة الدرقية)

7-8-اضـــطرابات تطور المهارات الحركية ونشـــاطات الحياة اليومية : تميل عضـــلات الأطفال ذوي متلازمة داون الى الضـعف والتراخي في معظم الحالات مما يسـاهم في تأخر

اكتســـاب المهارات الحركة الدقيقة والكبيرة لديهم وينعكس ذلك على شـــكل صـــعوبات في مهارات الجري والوثب والقفز والإمساك والالتقاط ومسك القلم.

9-تشخيص متلازمة داون :

9-1-عينة من الســائل المحيط بالجنين : حيث يتم ســحب عينة من الســائل المحيط بالجنين بواســـطة إبرة خاصـــة وتكون فيها مخاطر التعرض للإجهاض قليلة وتتم هذه العملية عند اكتمال 14 و18 أســـبوع من الحمل وتأخذ عادة وقت الفحص للخلايا الموجودة في هذا السائل لمعرفة ما إذا كانت الخلايا تحتوي على مواد أكثر من كروموسوم 21.

9-2-عينة من دم الحبل الســـري عن طريق الجلد : وهي أدق الطرق ويمكن اســـتخدامها لتأكيد عينة المشـيمة أو عينة السـائل الامنيوسـي ولكن عينة الدم من الحبل السـري لا يمكن إجراءها إلا بعد الحمل وخلال فترة 18 الى 22 (فرج، 2007، ص159) وقد يكون خطر التعرض للإجهاض في هذه الطريقة كبير .

9-3-عينة المشـيمة : يتم سـحب عينة المشـيمة في الفترة بين9 الى11 أسـبوع من الحمل وهي تتطلب أخد مثقال ذرة من المشـيمة وبالتحديد من النسـيج الداخلي الذي سـوف يتطور الى مشـــيمة ويتم فحص النســـيج لمعرفة وجود مواد زائدة من كروموزوم 21 ويمكن أخد العينــة من عنق الرحم في هـذا النوع يكون خطر التعرض للإجهـاض من 1-2/100 (القمش، 2011، ص287).

10-أهداف التدخل المبكر مع متلازمة داون :

- مساندة الأسرة لتحقيق أهدافها وتعزيز التفاعل بين الأطفال وأسرهم حث الطفل على الالتزام، الاعتماد على النفس والنجاح.
- بناء ودعم الكفاية الاجتماعية للأطفال.
- إمدادهم بخبرات الحياة وإعدادهم لها.
- منع ظهور المشكلات المستقبلية الخاصة بالإعاقة.

- زيادة وعي الأســـرة بالبرامج الاجتماعية الأخرى. (الخطيب والحديدي، 2005، ص130).

11-فعالية التدخل المبكر مع أطفال داون.

تتأكد فعالية التدخل المبكر عند مقارنة النمو بين الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال العاديين الغير مصابين بالتخلف العقلي حيت تتشابه النتائج بينهم بعد تعرض أطفال داون للتدخل المبكر(Cicheni&Beeghly,1990, p29-62) .

ويجب التأكيد على أهمية التركيز على تنمية المهارات الإدراكية ومهارات الاتصال في برامج التدخل المبكر لداون حيت وجدت دراسات عديدة أن أطفال داون لديهم قصور في الناحية الإدراكية ومهارات الاتصال اكتر من المهارات الشخصية والاجتماعية والسلوك التكيفي(Dykens, Hodapp&Hodapp&Evans,1994, p580-587) .

كما لاحظت دراسات أخرى عن النمو اللغوي للأطفال داون وجود فروق فردية في اكتساب اللغة وتأخر في اكتساب عدد المفردات(Chapman ,1995, p641-663) .

ومع التقدم في العمر يصبح القصور في المهارات اللغوية اكتر وضوحا حيت تؤكد التقارير وجود تشـــابه في العلامات اللغوية المســـتخدمة في المفردات المبكرة لأطفال داون (Hopman&Notheagle,1994). (Miller,1992, p 39-50)

والبيانات المتعددة والمتنوعة المتاحة حاليا عن برامج التنبيه والتدخل المبكر التي تمدنا بالتعرف على البرامج التعليمية الخاصـــة بأطفال داون تؤكد على وجود تأثيرات إيجابية للتدخل المبكر مع أطفال داون (Meisels,1993 ,p361-386) (Champion&Lawson,1996,p112-124)

خلاصة:

من خلال ما تم تناوله في هذا الفصـــل نســـتنتج أن متلازمة داون تحدت نتيجة تشـــوه في الكروموزوم 21 والجدير بالذكر أن هذا الخطأ يؤثر ســـلبا على نمو المخ ونمو الجســـم مما يترتب عليه قصور في الأداء الوظيفي العقلي كما تتأثر قدراتهم ومهارتهم العقلية.

الفصل الثاني

نشاط القراءة

1- ماهية القراءة

2- نماذج القراءة

3- مراحل تعلم القراءة

4- طرق تعلم القراءة

5- المهارات القرائية

6- العوامل المِؤثرة في عملية تعلم القراءة

7- القراءة عند أطفال متلازمة داون

تمهيد:

القراءة هي نشـــاط معرفي الأكثر تعقيدا وانها أداء عقلي يظم العديد من العناصـــر المختلفة والمتميزة والتي لا يمكن تحديدها بنوع واحد فقط من العمليات المعرفية، اذ تنطوي على عمليات منســـقة من طبيعة مختلفة، تقوم على تنشـــيط مهارات عامة (الانتباه، الذاكرة، والمعارف العامة) ومهارات خاصـــة، التي تعمل من أجل أداء خاص ومتميز في ميدان معالجة المعلومة المكتوبة.

1-ماهية القراءة:

1-1-التعاريف القاموسية:

أ- تعريف القاموس النفسي "سيلامي" :

"القراءة هي نشاط الذي من خلاله نستقي المعرفة من نص مكتوب"

ويضيف مفسرا بقوله: "وتعلم القراءة، هو تعلم دلالات الإشارات المشفرة من قبل المجتمع والمؤسس الأول لها المدرسة. وهذا الإكتساب يطور سيرورات التنشئة الاجتماعية والتي تبدأ باللغة الشفوية، كما أن لهذه العملية شروط: عقلية، حسية، حركية...". (Norbert (Sillamy, 1999, p155

ب- تعريف القاموس الأساسي لعلم النفس:

«القراءة جملة من النشاطات الإدراكية اللغوية والمعرفية. التي تسمح للفرد بفك التشفير، فهم وترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة» (Bloch, p707) .

1-2-التعاريف من الدراسات السابقة:

ونجد تعريف ماري "Marie" والتي تعتبر بأن القراءة نشاط معقد، تساهم فيه ميكانيزمات ســمعية، بصـــرية، حركية، ولا يقتصـــر فيه التعرف على الأصـــوات فقط وإنما على فهم المعاني الكلمات مما يتطلب مشـــاركة الذكاء العامل لشـــخص وتجربته.(Noël, 1976, (p32

غير أن نبيل عبد الفتاح حافظ يعرف القراءة في كتابه: "هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا". ويواصل قائلا: "القراءة جزء من الفنون اللغة المتسلسلة نمائيا (الاستماع، الكلام والكتابة)، والتي تتطلب فهما للرموز اللغوية المكتوبة ومن ثمة تستهدف القراءة القيام بوظيفتين:

الأولى: معرفة الرموز اللغوية من الحروف والكلمات تدخل في تكوين جمل وفقرات.

الثانية: فهم ماتنطوي عليه من معاني ومضامين ترتبط بحياتنا. (نبيل عبد الفتاح، 1998، ص56)

بصفة شكلية يمكن وصف القراءة بالصيغة التالية (L= RxC) : وذلك حسب النموذج المقترح من طرف (Gought & Tunmer, 1986) الذي سمي بالبسيط (Simple view of Reading)، وتتضمن الرموز التالية مايلي:

(L)- يرمز إلى القراء، واستخراج المكتوبة

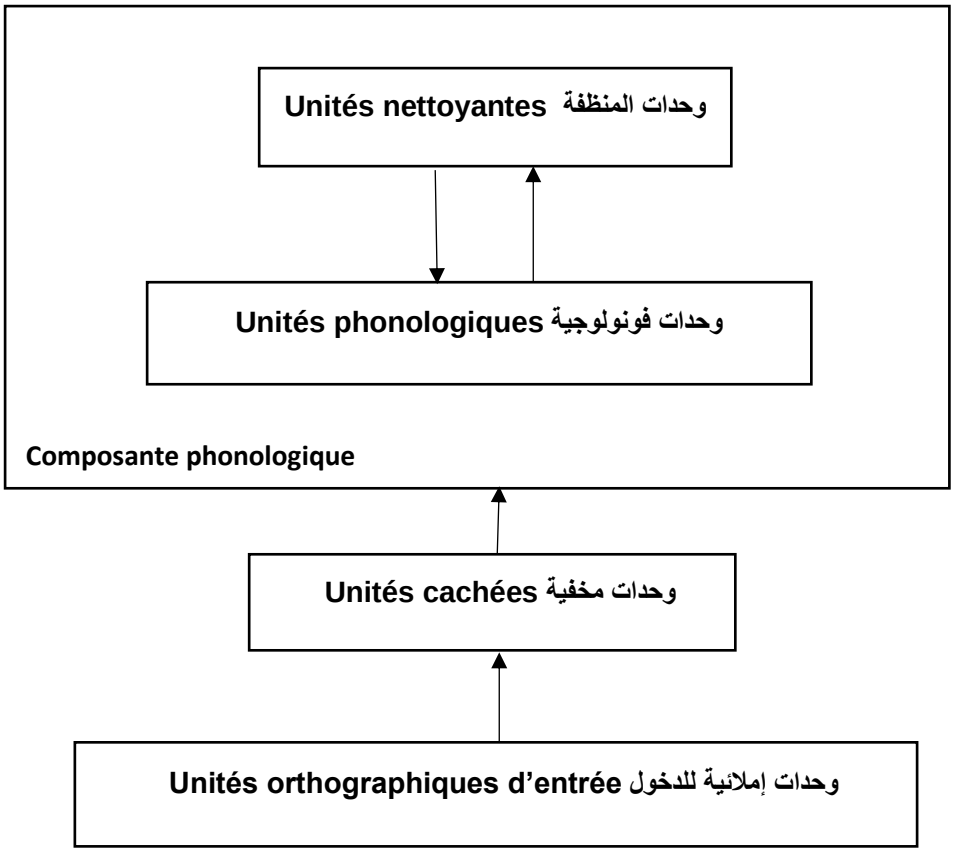
(R)-يرمز الى التعرف على الكلمات المنعزلة.

(C)- يرمز الى الفهم الشفوي، الدلالي، النحوي، وكذا المعارف حول العالم.

2-نماذج القراءة:

2-1-نموذج الجانب الفونولوجي "لهارم وسيدنبارغ"

(Modèle de l'attracteur phonologique) Harm & Seidenberg (1999)



شكل رقم(1): يمثل رسم تخطيطي لنموذج هارم وسيدنبارغ (Harm & Seidenberg, 1999)

اقترح "هارم وسـيدنبارغ" نموذج لتعلم القراءة يرتكز على مبدأ الترابط. هذا النموذج مثير للإهتمام لأنه يهدف الى تفسـير كيفية نمو التمثيلات الفونولوجية والى كيفية البدء في تعلم القراءة من خلال خصائص هذه التمثيلات الفونولوجية.

فالباحثين يلاحظون أن الطفل عندما يبدأ في تعلم القراءة يكون لديه مخزون كبير من المعارف، أهمية هذه المعارف لم تِخذ بعين الاعتبار في النماذج الأخرى على مستوى اللغة الشفوية، غير أن التمثيلات الفونولوجية المستخدمة في هذا النموذج موجهة لإستنساخ أو إعادة تلك التمثيلات الموجودة عند الطفل عندما يبدأ في تعلم القراءة، لذلك فهذه الأخيرة

تأخذ على شكل الجواذب الفونولوجية (attracteurs phonologiques) التي تهتم ليس فقط بوضعية الفونيمات التي تكون الكلمات وكذا خصائصها السمعية (acoustique) التي تتغير حسب السياق، وإنما أيضا السياق الذي يتركب أيضا حول الصوائت. Charolles) & colé-Sprenger, 2003)

أنشأت هذه الجواذب بهدف ترميز المعلومات الفونولوجية ومن أجل ذلك فإن نموذج يتضمن مكونة فونولوجية تتكون من طبقة من الوحدات الفونولوجية ومن طبقة الوحدات المنظفة (cleanup units)

هذه الوحدات المنظفة هي في الواقع وجدات مخفية كجواذب ذاتية (auto attracteurs) أي تسمح في النهاية باستقرار أنماط التنشيط (les patterns d'activation) على شكل جواذب.

2-2 نموذج فريت (Frith, 1985):

حقق هذا النموذج نجاحا كبيرا في السنوات الأخيرة، جاءت به عالمة النفس "فريت" الإنجليزية وهي تعتبر وجود ثلاث مراحل متتالية:

1- مرحلة لوغوغرافية (Etape logo graphique).
2- مرحلة الحرفية (Etape Alphabétique).
3- مرحلة الاملائية الكتابية (Etape Orthographique).

توافق ثلاث استراتيجيات مختلفة للتعرف على الكلمات المكتوبة، بحيث أن النضج المتتابع لهذه الاستراتيجيات هو الذي يؤدي الى الوصول الى نموذج القراءة الخبير الخاص بالراشد والميزة الأساسية لهذا النموذج هو أن كل مرحلة تعتمد على الاكتسابات المحققة في المراحل السابقة.(L.Sprenger, 1996, p250)

3-2 نموذج مورتن (Morton) (1985):

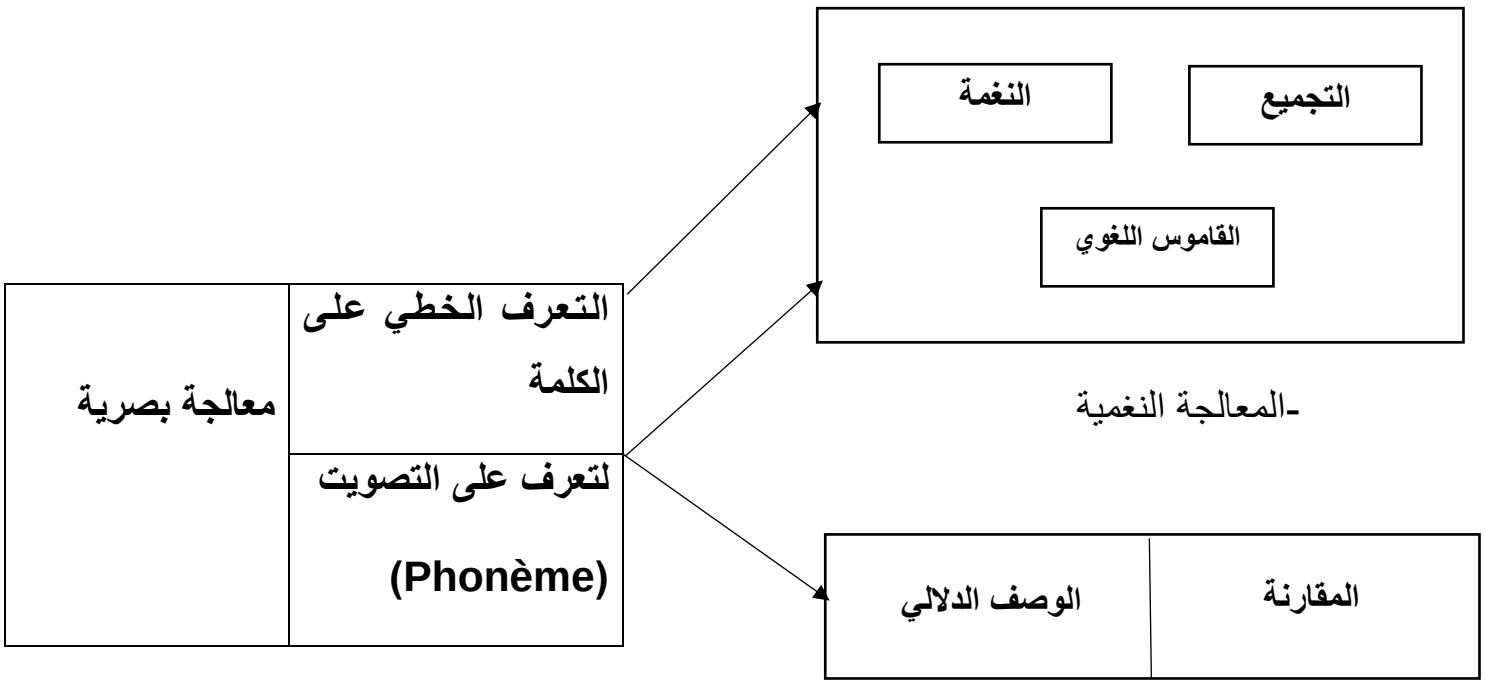
أعطى "مورتن" صياغة أخرى لنموذج "فريت" (Frith) بحيث بين مختلف خطوات معالجة المعلومة في كل مرحلة وهو يرى أن التحليل البصري للكلمات في المرحلة اللوغوغرافية لا يرتبط في النظام المعرفي ب "دلالة الألفاظ" (sémantique verbale)

بل ب "دلالة الصـور" (La sémantique picturale) وعليه فإن إضـفاء المعنى على الكلمات المكتوبة يكون من نفس طبيعة الصـور.عندما يطور الطفل نظاما دلاليا لفظيا يسمح له بفهم اللغة الشـــفهية يبح قادرا على معالجة الكلمات المســـموعة والمقروءة عن طريق عاملين مختلفين للنظام الدلالي بحيث تعالج الكلمات المسموعة عن طريق عامل دلالي لفظي في حين أن الكلمات المكتوبة أو المقروءة تعالج عن طريق عامل دلالي خاص بالصـــور ولكن رغم هذا التفريق فهذان النظامان الدلاليان يعملان معا.

خلال المرحلة الحرفية تختفي حسب "مورتن" تدريجيا "المعالجة اللوغوغرافية" حتى تزول كلية مع نهاية هذه المرحلة يقول "مورتن": قبل الوصـــول الى مرحلة الربط بين الحروف والأصـوات، تقسـم الكلمة المكتوبة الى سـلسـلة من الحروف التي تعالج وتخزن في الذاكرة حتى تســـتعمل لاحقا في مرحلة تحويل الحروف الى أصـــوات، أم المرحلة المعجمية فهي مميزة بظهور تحليل للوحدات وتحويلها الى "مورفيمات".(Van hout, 1998, p303-304)

2-4-نموذج سايمر(Seymour) "ذو الأساسين" (1996):

هذا النموذج يرى أن الإستراتجيات الثلاثة التي وصفها كل من "فريت" و"مورتن" لا توافق مراحل المتتابعة في معالجة المعلومة الكتابية، هذا لايمنع وجود من الترتيب أو التسلسل في ظهور هذه الاســتراتجيات ولكن "ســايمر" يقول: "أنها ليســت مراحل باعتبار أنه لا يوجد توقف في النمو، فالإسـتراتيجيات مختلفة يمكن أن تتواجد في نفس الوقت وخاصـة في بداية الإكتساب، والميزة الهامة هو أن "النموذج ذو الأساسين" يعتبر أن الطريقتين اللوغوغرافية والحرفي تشاركان معا في إنشاء معجم الكلمات".



شكل رقم(2): يوضح نموذج "سايمر" لعملية القراءة.(حاج صبري، 2004، ص128)

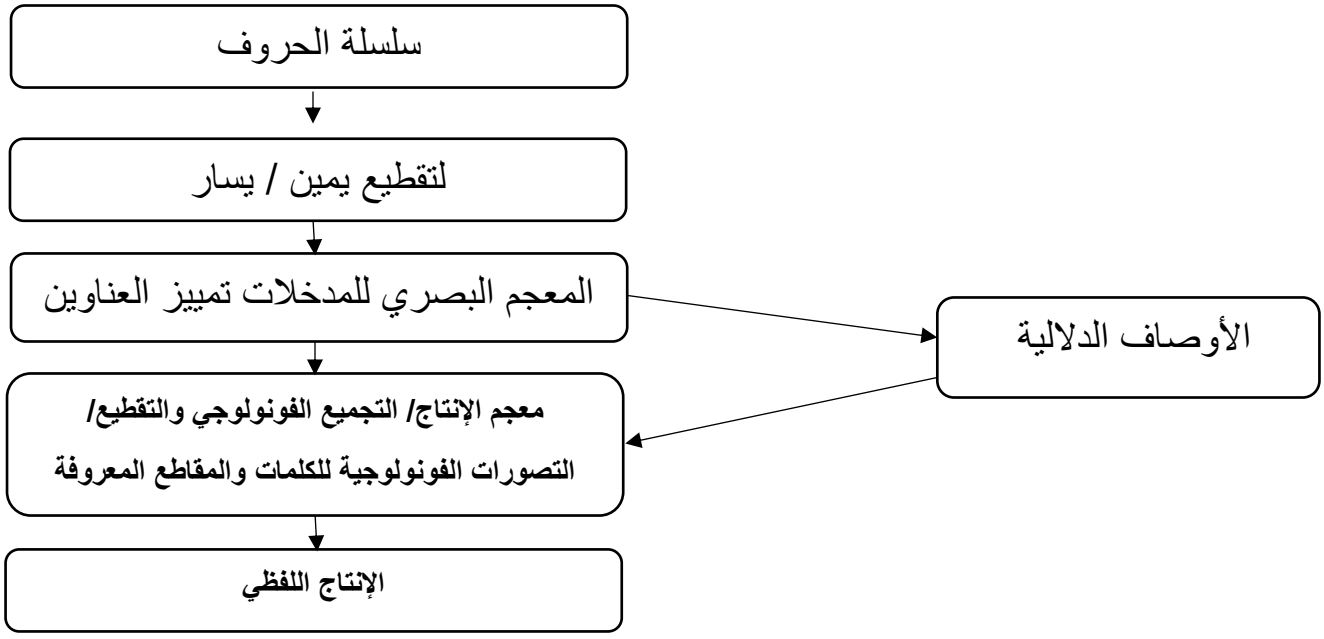
أعطى هذا النموذج أهمية كبرى للوعي الفونولوجي بكل مكوناته "الوقف" (Attaque)، "القافية" (rime)، "الصامتة الأولية" ((consonne initiale (ci)، "الصائتة" ((voyelle (v)، "الصامتة النهائية" ((consonne finale (cf).

اذا فهذا النموذج يفترض وجود ميكانيزمين هما ميكانيزم "العنونة" وميكانيزم "التجميع".

2-5-نموذج مارسيل Marcel (1980):

الذي يفترض أنه بعد المعالجة البصرية لسلسلة الحروف، تكون الكلمات "الكلمات غير الحقيقية" (Les non mots) موضع تحليل تبعا للخصوصيات المعجمية "Spécificités orthographiques" الموجودة في المعجم البصري للمدخلات، فان تعلق الأمر بالكلمة فان تطبيقها يتم مباشرة ومنذ البداية انطلاقا من الشكل الخطي الكلي للكلمة وعلى العكس اذا تعلق الأمر ب "الكلمات غير لاحقيقية"، يبحث الطفل عن المقاطع التي تنتمي الى الكلمات موجودة في اللغة مثلا لكي يقرأ كلمة "Nolle" يعتمد على الكلمات "Colle, Folle, Molle" (Casalis, 1995, p10)

لقد انتقد هذا النموذج من طرف (Content) ســـنة 1991 الذي يرى أن هذا النموذج لا يأخذ بعين الاعتبار كل قدرات التجميع التي يملكها القارئ والا فكيف نفسر قدرة هذا الأخير على القراءة الكلمــات غير الحقيقيــة ليس لهــا أي "مجــاور معجمي"(Voisin orthographique)فاقترح النموذج التالي: (Combert, 1990, p238)



الشكل (3): يمثل نموذج "مارسيل" لعملية القراءة سنة 1980 (Combert, 1990, p238)

3-مراحل تعلم القراءة:

ســوف نتطرق إلى هذه المراحل إعتمادا على نظرة الباحث "شــال" (Chall) الذي يضــع أربعة مستويات للقراءة، ثم نرى كيف تقسم المراحل حسب نظرة الباحث "فريت" (Frith).

أ-نظرة شال Chall (1983– 1979) يقسم مراحل تعلم القراءة إلى 4 مستويات هي :

المســتوى الصــفر: يمثل مرحلة ما قبل القراءة، وفيه يكتب الطفل بعض المفاهيم الخاصــة بالقراءة والكتابة، وبالتالي يتعرف على معنى النص المكتوب، الذي من خلاله يجد ما يسمعه عندما يقرا النص بصوت عال، فهو يبدأ بتعلم أشكال وأسماء الحروف الأبجدية ويميزها عن الأرقام، تم يتمرن على الكتابة بالخربشة ونقل الكلمات.

المســتوى الأول: يعتبر المرحلة الأولى للقراءة وفك الرموز، وفيه يتعلم الطفل تقطيع اللغة إلى كلمات وأصوات. يتعلم كيف إن الحروف تمثل أصوات الكلمات، ومن جهة أخرى يتعلم

ربط الكلمات بتصويتها أي تحويلها إلى عملية تصويتية وفي هذه الحالة يتوصل إلى القراءة المسترسلة.

المســـتوى الثاني: يصـــبح الطفل في هذه المرحلة قادر على التعامل بطريقة آلية مع عدد متزايد من الكلمات، ومنها يستطيع القراءة بطريقة سريعة.

المستوى الثالث: هنا يحسن تقنية القراءة ويستعملها كوسيلة أساسية في اكتساب المعلومات. (Reben. L, 1989, p106-109)

ب-نظرة فريت (Frith, 1985):

جعل فريت عملية القراءة تمر بثلاثة مراحل متتابعة، بداية من المرحلة الوغوغرافية، متبوعة بالمرحلة الهجائية ووصولا إلى المرحلة الإملائية. وتتميز كل مرحلة ب إستراتيجية يستعملها الطفل للتعرف على الكلمات المكتوبة، أي تسميتها وفهمها. وسنفصل كل مرحلة على حدا:

أ-المرحلة اللوغوغرافية(La phase logographique)

هي مرحلة ماقبل القراءة، تســـمح للطفل بالتعرف على عدد محدود من الكلمات (حوالي 100 كلمة)، التي يمكن القول بأنه قد صـورها. ويتعرف عليها انطلاقا من بعض المميزات البصـــرية. فإن لديه رؤية عامة وتقريبية للكلمات لأنه لا يعرف الوحدات المكونة منها (حروف، مقاطع). (Plaza, 1999, p33-43)

ب-المرحلة الهجائية (La phase alphabétique)

هذه المرحلة تســـمح بالتعرف على الكلمات، انطلاقا من العلاقات الموجودة بين الحرف وصـــوته. وبهذا يتمكن الطفل من القراءة بعض أشـــباه الكلمات انطلاقا من تقســـيمها. وهنا تكون الأخطاء المرتكبة فونولوجية وليست بصرية، كما يحدث في المرحلة الأولى.

ويبين كل من ســـتيوارت (Stuart) وكولترت (Coltheart) بأن الأطفال في ســـن 6 سـنوات يقعون في أخطاء بصـرية وفونولوجية، لكن عندما يكبرون فإن الأخطاء البصـرية تتلاشـــى بينما الأخطاء الفونولوجية تزيد. إذن فهذه المرحلة، تعتمد على كون الطفل يتعلم

العلاقة الموجودة بين الحروف وأصواتها، فيتعرف ويربط بين الصائتة والمصوتة ويقسم ويجمع المقاطع. وهذه المرحلة الثانية تعتبر جد هامة بالنسبة للغات الهجائية، لأنها تقدم للطفل إمكانية اكتشاف الرمز (Le code)، الذي يسمح له بالتعرف على كلمات اللغة.(Gillet, 2000, p51-52)

ج-المرحلة الإملائية (La phase orthographique)

هي آخر مرحلة من مراحل تطور القراءة يقترحها "فريت"، وفيها يتم التعرف على الكلمة المكتوبة على مستوى المقاطع أو صور الكلمات (Morphème). الطفل الذي يستعمل هذه الاستراتيجية يمكنه أن يحدد في كلمة مكتوبة، مقطعا ينتمي إلى كلمات أخرى، وينطق بنفس الطريقة. وفي مرحلة الهجائية يربط الصورة بالحرف، أما في هذه مرحلة فالكلمة المكتوبة تعتمد أساسا على طريق مباشر.

كما أن هذه الطريقة تسمح للطفل الذي يتحكم في الاستراتيجية الثانية، بالتعرف، تخزين وإعادة كتابة الكلمات على شكلها الإملائي. ونجد طريقتين للتعرف على الكلمات:

1- الطريقة الأولى: تعتمد التعرف على العلاقة الموجودة يبن الحرف وصوته، وتقسم الكلمات الى وحدات صغيرة ثم يعاد جمعها، وتدعى هذه الإستراتيجية بالتجميع(Assemblage).

2- الطريقة الثانية: تتميز بالتعرف على الكلمة كشكل محدد وثابت، دون أن يمر إلى التجميع، وتسمى هذه الطريقة بالإرسال (Adressage)، لأننا نذهب مباشرة إلى الكلمة المخزنة في المعجم الإملائي (Lexique Orthographique). (Gillet, 2000, p52)

4-طرق تعلم القراءة:

4-1-الطريقة التركيبية: وهي الطريقة التي تبدأ بتعليم الحروف قبل البدء بالكلمات وهي نوعان:

أ- **الطريقة الأبجدية:** وتقوم على تعليم الحروف بأسـمائها الأبجدية بدءا من الألف إلى الياء تم طريقة نطقها مفتوحة تم مضمومة .(صالح سمك، 1998، ص192)

ب-**الطريقة الصوتية للحرف:** وهي تقوم على تعليم الحروف بأصواتها في كلمات بحيث ينطق بها أولا، تم ينطق بالكلمة موصـولة الحروف دفعة واحدة.(نفس المرجع السـابق، ص192)ويمكن أن نفهم من هذا التعريف أن الطريقة الصـوتية تبدأ من البسيط إلى المركب، أي من الصوت بمعنى الحرف وصولا إلى الكلمة.

وقد فرق عبد العليم إبراهيم بين الطريقة الأبجدية والصـوتية في أن الطريقة الأبجدية تبدأ بالحروف ولكنها تختلف عن الطريقة الصـوتية، في أن الحروف تقدم للأطفال بأصـواتها لا بأسمائها .(عبد العليم إبراهيم، 1991، ص79)

4-2-الطريقة التحليلية: يطلق عليها اسـم الطريقة الكلية، لأنها تبدأ بتعليم الكل، إذ يتعلم التلميذ الكلمة مركبة تم يحللها إلى أجزاءها (عيد زهيدي، 2011، ص79)

أ- **طريقة الكلمة:** وفي هذه الطريقة نبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، وفيها نعرض على الطفل كلمات مختارة بحيث يمكن أن نركب منها في المسـتقبل جملا قصـيرة وسهلة، تم تحلل هذه الكلمات إلى حروف.(حسن أبو الهيجاء، 2007، ص 92)

ب-**طريقة الجملة:** تعد هذه الطريقة تطورا لطريقة الكلمة وأسـاسـا لها، وتقوم هذه الطريقة على اعتبار أن الجملة وحدة المعنى بمعنى أن الوحدة التي لها معنى ولا يتحدد معناها بدقة إلا من خلال إدخالها في الجملة.(شـحادة زقوت، 1999، ص111)

4-3-الطريقة التوليفية: يطلق على هذه الطريقة عدة أسـماء منها: الطريقة التوفيقية، المزدوجة والطريقة التحليلية التركيبية. والطريقة التوفيقية نعني بها الطريقة التي توفق بين الطريقة التركيبية والتحليلية أي تأخذ من كلتيهما أفضـل ما فيهما، وتبدأ هذه الطريقة بتقديم جمل من واقع التلميذ ومن تم تحليل هده الجمل إلى كلمات ثم تحلل الكلمات إلى مقاطع

والمقاطع إلى حروف ثم يعاد تشكيل الحروف لتكوين كلمات جديدة، كما يقوم المعلم بتركيب جمل جديدة من هذه الكلمات حسن.(أبو الهيجاء، 2007، ص94)

5-المهارات القرائية:

ساد الاعتقاد قديما أن القراءة ببساطة ترجمة "Decoding" لحروف المكتوبة الى أصواتها المســـموعة، وهذا هو الجانب الســـهل من عملية القراءة، ولكن تحليل العلاقات بين الكلام المطبوع والكلام المنطوق يبين أنه هو الأمر الأكثر تعقيدا فيه. (محمد الريماوي، 1992، ص322)

فمن تعريف "الريماوي" نقول أن القراءة هي عملية ديناميكية تتابعية معقدة تستلزم استدعاء مهارات العليا. وهذا ما أكدته رؤية "نبيل عبد الهادي" للقراءة باعتبارها نشـــاطا تتابعيا معقدا. (نبيل عبد الهادي، 2001، ص 163) والتي نلخصها كما يلي:

الجدول رقم(4): يوضح المراحل التتابعية لعملية القراءة (نبيل عبد الهادي، 2001، ص 164)

المرحلة	مركباتها الأساسية
استيعاب المثيرات الخطية:	1.صحة جسمية.
	2.صحة النفسية.
	3.ناقل عصبي- بصري.
نقل المثيرات لمركز الدماغ:	1.تصوير الحرف من الانعكاس الضوئي.
	2.تحول أمواج الضوء الى نبضات عصبية.
ترجمة المثيرات الخطية:	1.سلامة المخ.
	2.خبرة معرفية.
	3.دوافع نفسية.

	4.الثروة اللغوية.
رد فعل المثيرات:	1.رد فعل الداخلي: قراءة صامتة.
	2.رد فعل خارجي: قراءة جهرية.

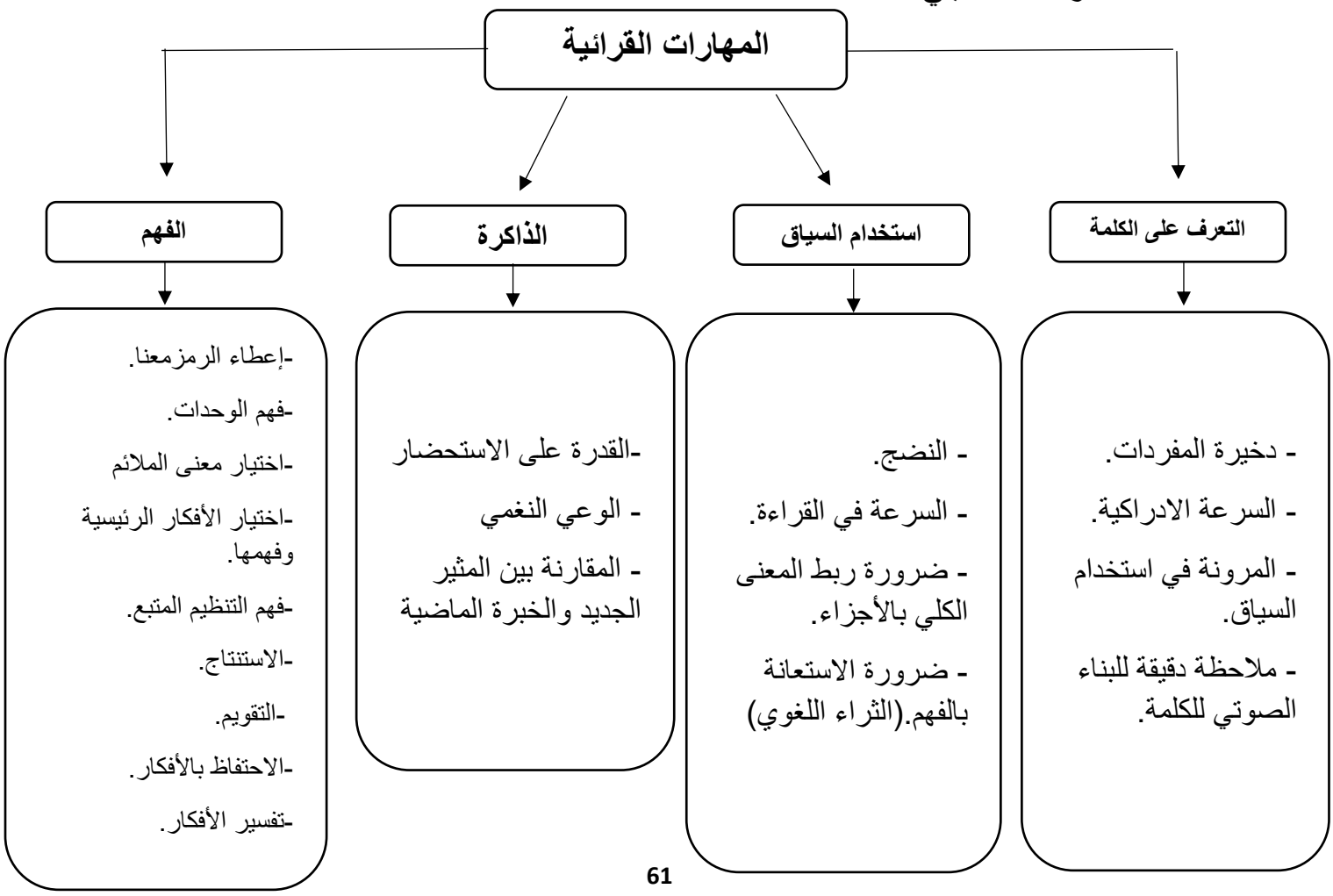
ان التعقيد اللامتناهي لعملية القراءة يلزم مهارات أســـاســـية لأدائها والتي حددها "نبيل عبد الهادي" كما يلي:

1- القدرة على التركيز والانتباه. / 2- التذكر الذي يعتمد على السمع.

3- التذكر الذي يعتمد على البصر. / 4- اكتساب مهارة التحليل.

5- المقدرة على تحليل الكلمات. / 6- المهارة في التطوير القاموس اللغوي.

7-القدرة على فهم معاني اللغة المســتعملة في حياتنا اليومية. / 8- القراءة بوتيرة ســريعة لفهم المادة المقروءة. (نفس مرجع الســـابق، ص 164). يمكننا تحديد المهارات القرائية بشكل أكثر دقة كما يلي:



شكل رقم (5): يوضح المهارات القرائية.(Johnson, Marasky, 1980, p110)

6-العوامل المِؤثرة في عملية تعلم القراءة:

أثبتت مجمل الدراســـات أن عملية القراءة تِثر فيها عوامل مختلفة قد تكون لها بالغ الأثر السلبي والمسببة بذلك لمجموع الصعوبات القرائية التي نوضحها من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (5): يوضح أنواع الصعوبات القرائية (نبيل عبد الهادي، 2001، ص166-165)

نوعها	مظاهرها
الصعوبة القرائية البصرية:	1.صعوبة معرفة الكلمة.
	2.الخلط بين الأحرف المتشابهة.
	3.حذف بعض التفاصيل.
	4.الميل لقلب الأحرف.
الصعوبة القرائية السمعية:	1.صعوبة في ربط الكلمة سماعا.
	2.صعوبة في ادخال تفاصيل سمعية.
	3.غياب القدرة على التركيب الصوتي.
	4.غياب القدرة على تقسيم الكلمة لمقاطع.
صـــعوبة قرائية بصـــرية، حركية(إشـــكالية عصبية طفيفة):	1.مزج (صعوبة بصرية-حركية).
	2.صعوبة تتبع الكلام.
	3.صعوبة توافق حركة العين والاصابع.
صعوبة قرائية وراثية:	1.صعوبة في الادراك التتبعي.
	2.صعوبة في التمييز الدقيق.

	3.غياب القدرة السليمة على التذكر.

7-القراءة عند أطفال متلازمة داون:

يتسم هؤلاء الأطفال بضعف في القدرات اللغوية وصعوبة تعلم القراءة,كما يتسم أطفال داون بقصور في اللغة التعبيرية، أما لغتهم الاستقبالية فهي أفضل، أما بالنسبة للنمو الفونولوجي ففيه تتشابه مع نظائرهم من ذوي النمو الطبيعي في اكتساب النظام الصوتي والعمليات الفونولوجية المختلفة هذا إلى جانب تأخر شديد في نمو قدراتهم المورفولوجية والنطق الصحيح،ما يعاني هؤلاء الأطفال من مشاكل واضطرابات بالغة في النطق وإخراج أصوات الكلام بطريقة سليمة وهذا يرجع بشكل كبير إلى بعض التشوهات الفسيولوجية في أعضاء النطق والكلام .(نور بطاينة وزليخا أمين، 2014، ص103)

ولقد ثبت إن أفراد متلازمة داون لديهم القدرة على القراءة دون الاعتماد على مهارة الوعي الفونولوجي وذلك لأنها ضعيفة جدا لديهم، ويعتمد هؤلاء الأطفال على الذاكرة البصرية للتعرف على الأنماط الفونولوجية المختلفة، لأنهم يتمتعون بذاكرة بصرية عالية على عكس ضعف قدراتهم السمعية وذلك بسبب قصور شديد في القراءة، ويعتبر الاعتماد على القراءة البصرية الكلية هو النمط الأنسب لتعليم هؤلاء الأفراد القراءة.

ويظهر لدى أطفال متلازمة داون اضطرابا في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها وذلك يرجع إلى وجود قصور في مهارة الاستماع .(بطرس، 2009، ص326)

كما أسلفنا الذكر وهذا ما يؤثر على أداءهم الأكاديمي فقلما، نجد دراسات اهتمت بكيفية تعليم أطفال متلازمة داون القراءة فبعضهم يصل إلى درجة جيدة خاصة مع مساعدة الآخرين لهم، والبعض الأخر يستطيع اكتساب هذه المهارة والعلاقة بين اللغة وتعلم القراءة متبادلة الاتجاه حيث يؤثر ضعف اللغة الاستقبالية والتعبيرية على تعلم القراءة، كما تعد القراءة لدى متلازمة داون موضع قوة ليس فقط لأنهم يستطيعون التعرف على الحروف مثل

غيرهم ولكن لأنهم يبرزون مهارة أعلى في التعرف على الكلمات وتتطلب هذه المهارة وجود قدرة بصرية قوية عندهم .

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل الى مفهوم القراءة مصطلحا لنعطي صورة لهذه العملية وهي في حالتها العادية ليتسنى لنا فهم الاضطراب أداء القراءة وكيفية حدوثه عند فئة متلازمة داون. حيث استهل الفصل بتمهيد فماهية القراءة وفيها تم عرض سلسلة من التعاريف، ليتم التحدث عن نماذج القراءة ثم المراحل تعلم القراءة، ثم طرق تعلم القراءة ومن خلالها حددنا العوامل المؤثرة في عملية القراءة لتنتهي بتفسير القراءة عند متلازمة داون الذي يحتاج الى بعض البرامج التي بإمكان مساعدته من اجل اكتساب هذه المهارة في حياته الدراسية والعملية والشخصية.

الفصل الثالث

الوعي الفونولوجي

1- مفهوم الفونولوجيا
2- مفهوم الوعي الفونولوجي
3- علاقة الوعي الفونولوجي بالنشاطات المعرفية
4- نمو الوعي الفونولوجي
5- مهارة الوعي الفونولوجي
6- خصائص الوعي الفونولوجي في اللغة العربية
7- النظام الفونولوجي للغة العربية
8- أهمية الوعي الفونولوجي
9- تقييم الوعي الفونولوجي لدى فئة متلازمة داون

تمهيد

إذا كانت الفونولوجيا جزء من اللسانيات يدرس الأصوات الإنسانية من حيث وظائفها في سياق الكلام سماها بعض اللغويين لهذا الغرض بعلم وظائف الأصوات لأنه يدرس النظم الصوتية للغة معينة كاللغة العربية مثلا من حيث قيم هذه الأصوات وقوانينها الصوتية ووظائفها في تركيب الصوتي فينظم المادة الصوتية ويخضعها للتنظيم وتتسم دائرته ليدرس مع الفونام (le phonème) والمقطع والنبر والتنغيم ودورهم في تحديد معنى الكلمة أو العبارة من هذا المنطلق يهدف هذا البحث الى القاء الضوء على مفهوم الفونولوجيا.

1- مفهوم الفونولوجيا:

يسمى أيضا بعلم الأصوات الوظيفي أو علم الأصوات التشكيلي أو علم وظائف الأصوات أو علم الصوتولوجيا ... ان هذا المصطلح اللغوي المعاصر وضع لمقابلة المصطلح الإنجليزي (PHONOLOGY) ظهر مصطلح الفونولوجيا في أواخر القرن العشرين (حوالي 1930) نميزه عن الصوتيات النطقية " دراسة للصوت المهموس كظاهرة فيزيائية فيزيولوجيا" أما الفونولوجيا فتهدف الى دراسة الفونيمات من الناحية الوظيفية في نظام لساني للتواصل. (Moscatos M,1992,P 95)

وهو علم يبحث في النظم والأنماط الصوتية بمعنى أنه في حالة دراسة لغة ما فونولوجيا فانه يتعين في البداية معرفة النظام الصوتي في تلك اللغة. والنظام الصوتي هو جميع الأصوات اللغوية المتمايزة عن بعضها البعض في لغة ما (منصور بن محمد الغامدي، 2001، ص9).

من خلال ما تعرضنا اليه سابقا يمكن ان نستنتج أن لمصطلح الفونولوجيا تسميات عديدة ومفهوم شامل الا وهو العلم الذي يدرس الصوت من خلال وظيفته داخل البنية اللغوية أي من حيث علاقته بالأصوات السابقة عليه واللاحقة إياه. كما يدرس علاقة الصوت بالدلالة والمعنى والوحدة التي تستخدمها في التحليل وهي الفونيم. والفونولوجيا تبقى دائما فرعا من فروع اللسانيات.

2- مفهوم الوعي الفونولوجي:

أشار ببلشرز Publishers أن مهارات الوعي الفونولوجي هي عمليات لحائية منظمة داخل المخ تساعد على تنظيم الأصوات المسموعة حسب أشكالها سواء منفردة أو مقاطع أو جمل يحيث يستطيع الفرد أن يعالجها ويستخدمها بعد ذلك في الكلام أو الكتابة والأملاء (Publishers, 2008, P 87).

بينما أشاره هالسي Halsey أن مهارات الوعي الفونولوجي هو القدرة على الإحساس بالفروق بين أصوات الحروف سواء منفردة أو مقاطع وكلمات أو تمييز القافية والنغمات لتلك الحرف (Halsey, 2008, P 25).

وذكر هاندريد Reid-Hund أن مهارات الوعي الفونولوجي هو الوعي بالتركيب الصحيح للكلمات والجمل ويتظمن مهام فهم لكلمات منفردة أو في جمل بسيطة أو مركبة ويتظمن الوعي الفونولوجي تقسيم لكلمات الى مقاطع ثم الى فونيمات وإدراك وضع تلك الفونيمات عند مزجها مع بعضها لتكون كلمات وموضعها في بداية ووسط واخر الكلمة وعند حذفها من الكلمات أو ابدالها وإدراك تقفية الكلمات والمقاطع (Reid-2008, P 11-12).

يشير مصطلح الوعي الفونولوجي (conscience phonologique) الى " القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية ومعالجتها بصفة مقصودة " (délibérée). (Gombert, 1990).

و يعرفه D.Delpech :" على انه قدرة لغوية لسانية, و القدرة على التعامل و التفكير في وحدات صوتية للكلام " (D.Delpech et autres, 2001,P 9).

ويعرف أيضا على انه:" ميكانيزم تعلم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات الأبجدية، فالطفل عليه أن يبدأ بتعلم المبدأ العام للرمز الأبجدي ثم يكتسب عددا كافيا من التطابقات بين الحروف والأصوات للبدا في فك الترميز، هذا التطابق حرف صوت يبدأ بصرعة وتدريجيا يصبح الي " (Zarman M , 1999, P 139).

اضـــافة الى ذلك، غالبا ما يميز الباحثون بين مســـتويين من الوعي الفونولوجي: مســـتوى الأولي يعتمد اعتمادا كليا على المؤشرات الحسية، والذي يظهر لدى الطفل قبل تعلم القراءة، ومســتوى ثاني " يعتبر واعيا " يظهر بعد تمكن الطفل من الرموز الأبجدية (Algeria & Mousty, 2004, Plaza, 1999, Gombert, 1990, Liberman, 1989).

ويستخدم Gombert (1990 , 1994) مصطلح " épi phonologique " لتسمية مستوى الأول، ومصطلح " القدرات الميتافونولوجيا " (méta phonologique) لتسمية المستوى الثاني.

بهذا التحديد للمصـــطلحات، نجد أن هذه القدرة تدخل في مجال ما وراء المعرفة " métacognition" ونلاحظ جيدا من خلال تعريفه للوعي الفونولوجي المذكور في الأعلى، أن Gombert يشـــير في نفس الوقت الى الوعي (تحديد المكونات الفونولوجيا) والى سـيرورات المعالجة المقصـودة، التي تعد في رتبة " ما وراء " (méta) (petiot, 2006, P 32).

في الأخير نســتنتج أن الوعي الفونولوجي مصــطلح واســع يشــير الى القدرة على تحديد ومعالجة الأحجام المتغيرة بأجزاء الفونولوجيا، مثل القوافي الاستهلالية - (rimes) (On sets والمقـاطع Syllabes) والوحـدات الفونولوجيـا الصـــغرى (الفونيمـات) (phonèmes) في الكلمات المنطوقة، فالأطفال الذين اكتسبوا مهارات الوعي الفونولوجي لديهم القدرة على ملاحظة واكتســاب ومعالجة الفونيمات " الوحدات الفونولوجية الصــغرى Phonèmes".

3- علاقة الوعي الفونولوجي بالنشاطات المعرفية:

عند الأطفال قبل 6 سـنوات تكون وحدة الحفظ اللفظية (empan articulaire) حساسـة لتأثير الوعي الفونولوجي الذي يظهر حتى بوجود حذف لفظي، وبهذا فان الطفل في بداية دخوله المدرســـة، يمكنه أن يرمز فونولوجيا المعلومات اللفظية التي يســـمعها، بدون أن يحتاج الى نطقها، وهذا ما يبين أنه في هذا الســـن هناك وحدة تخزين فونولوجية تذهب اليه المعلومات الملفوظة والمسموعة مباشرة، كما أنه في السن قبل المدرسة تتأثر وحدة الحفظ

اللفظية بطول الكلمة لكن عند تقديم السمعي فقط. (P.Gillet, M.D.Martory, 2000, p125) هذا ما يبين وجود ميكانيزم أولى لإعادة آلية، يتميز بقدرة إعادة الكلمة التي تم سماعها مباشرة.

في التقديم البصري تأثير التماثل لا يظهر الا بعد ست السنوات، أما التأثير طول الكلمة ففي حوالي 8 سنوات، هذا ما يدعنا نفكر بأن الأطفال أقل من 6 سنوات يمكنهم تسمية الأشياء بصورها المقابلة، ولا يستعملون الحلقة الفونولوجية لكي يحتفظوا مؤقتا بتلك المعلومات البصرية. أما عدم تأثر وحدة الحفظ اللفظية للصور بالتماثل الفونولوجي، وبطول الكلمة يبين بأن إعادة الترميز الفونولوجي غائبة، وهذا ما يمنع المعلومات البصرية من الدخول الى وحدة التخزين الفونولوجي.

ان هذا التأثير لتلك الكلمات (طول الكلمة، التماثل الفونولوجي)، يقودنا للقول بأن الطفل قبل 6 سنوات يحبذ الاحتفاظ بالصور الكلمات التي يمكنه الاحتفاظ بها في المفكرة الفضائية البصرية. أما تأثر التذكر الفوري للصور بالتماثل الفونولوجي دون طول الكلمة يبين أن الطفل في ست السنوات يمكنه الترميز إعادة الترميز الفونولوجي للمعلومات البصرية، فيأخذ الرموز الفونيمية المتولدة عن إعادة الترميز الى غاية وحدة التخزين الفونولوجي.

وفي حوالي 8 سنوات تبدأ وحدة الحفظ بالتأثر بكل من التماثل الفونولوجي وطول الكلمة وهذا مهما كانت صيغة التقديم (سمعية أو بصرية). فالمعلومات اللفظية المسموعة مثلها مثل المعلومات البصرية المنطوقة، لديها ورق عبور على وحدة التخزين الفونولوجي، والاعادة اللفظية الداخلية (répétition automatique subvocal) تكون في هذه السن ثنائية، فتسمح بمراجعة الخزان الفونولوجي وأيضا الرموز الفونولوجية المأخوذة من إعادة الترميز الفونولوجي.

ويكون ميكانيزم الإعادة الآلية عند الطفل 8 سنوات ذو طبيعة لفظية داخلية يعتمد على اللغة الداخلية أكثر من اعتماده على تحقيق الفعلي للكلام، لأن تأثير طول الكلمة يلاحظ في حالتي الاسترجاع اللفظي، والاسترجاع الغير اللفظي.(F.Richard, 1990, p37-38)

4-نمو الوعي الفونولوجي:

عندما نتناول الدراسات حول الوعي الفونولوجي، فإننا نلاحظ أن بروز سيرورات النمو هذه القدرة عند الطفل توصف من قبل الباحثين حسب ثلاثة محاور: الوحدات الفونولوجية التي تمثلها، العمليات المعرفية المستخدمة، والسلوكيات الفونولوجية المعتمدة لدى الطفل في معالجته للغة ونجد أن هذه مشاركة متداخلة فيما بينها، "فالقدرات الفونولوجية لا تظهر ككتلة متجانسة ولكن كمجموعة من القدرات المنظمة والتي لها تأثير على بعضها البعض". (Alegria & Mousty, 1994, p30)

3-1-حسب الوحدات الفونولوجية:

على صعيد الوحدات الفونولوجية المعنية، لاحظ لكوك (Lecocq, 1991) أن الأطفال قادرون على التعرف على القافية منذ السن الرابعة (باستثناء الاختبارات التي تتطلب انتاج أي بحث عن الكلمات في الذاكرة) ثم المقطع وأخيرا الفونيم في وقت لاحق. هذه التقطيعات يتم التعرف عليها نوعا ما بسهولة وفقا لوضعياتها في الكلمة: في بداية، نهاية ثم في وسط الكلمات، غير أن هذا الترتيب، يمكن أن يغير وفقا لنوع العمليات التي سيتم تنفيذها.

ويحدد موري (Morias, 1991) أربعة مستويات من الوعي الفونولوجي:

1. الوعي بالسلاسل الفونولوجية التي تسمح للطفل بالتعرف (Repérer) النغمة.
2. القدرة على التعرف على القافية الكلمات دون النظر الى المعنى.
3. الوعي المقطعي.
4. الوعي الفونيمي المقابل لأعلى مستوى من التجريد.

أما غوسوامي وبريان (Goswam &Bryan,1990) فهم يصفون الوحدات الفونولوجية حسب تعقيدها اللغوي ويميزون بذلك أربعة مستويات: الكلمة، المقطع، الوحدات تحت المقطعية، والفونيم.

على العموم، حاليا معظم المراجع تشير الى وحدات فونولوجية الثلاثة وهي على التوالي:

أ-الوعي بالمقطع:

المقطع هو وحدة فونولوجية أساسية للغة الشفوية وعنصر لتنظيم السلسلة الكلامية، اذ يختلف عن الوحدات الفونولوجية الأخرى على أساس أنه وحدة تقطيع للغة المنطوقة، وبذلك يكون المقطع أقل تجريدا وبلوغه أسهل مقارنة بالفونيم عند معالجة اللغة. (Liberman & all, 1976, p32).

لذلك فإدراك الوعي المقطعي يتم بالتعرف عليه قبل السن المدرسي، وترجع سهولة ادراكه لكونه يوافق فعل نطقي موحد مع سهولة عزله أو مادام المقطع وحدة صوتية مستقرة على مستوى الايقاعي ما يجعل الوعي بهذه الوحدة يتطور مبكرا. (santos.R, p16-33)

حتى في اللغة العربية فان المقطع يعتبر بأنه أصغر وحدة تركيبية في الكلمة أو أصغر كتلة يمكن أن يقف عليها المتكلم ويتكون من عدد من الصوامت والصوائت مصحوبة بظواهر صوتية أخرئ كالنبر والتنغيم (ميهوبي ش، 2000، ص168).

ب-الوعي بالوحدات تحت المقطعية:

ان الأطفال في السن ماقبل المدرسي يظهرون أيضا وعيا بالوحدات تحت المقطعية "المنطلق والقافية" اللذان يعتبران من أهم مكونات المقطع. (Boukadida, 2008) أضف الى ذلك أن القافية تعتبر وحدة بارزة من الناحية الادراكية الحركية، كما أن الأغاني وأناشيد الأطفال تساعد على تطورها لديهم، ومنه فان مستوى التمثيل منطلق/قافية يظهر قبل تعلم القراءة، نذكر في ذلك، مهمة الحكم على القوافي، كالحكم على كلمتين تعرض سمعيا أو على شكل صور، وكذا تحديد من بين أسهل المهام الميتافونولوجية التي تتحقق في سن الخامسة (Leybaert & all, 2004)

ج-الوعي الصوتي:

ويتضمن الوعي الصوتي تحليلا لوحدات الصغرى للصوت والتعرف على صوره المختلفة، وصولا للرمز الذي يمثلها في كلمات والجمل، (محمد جلال الدين سليمان، 2012،

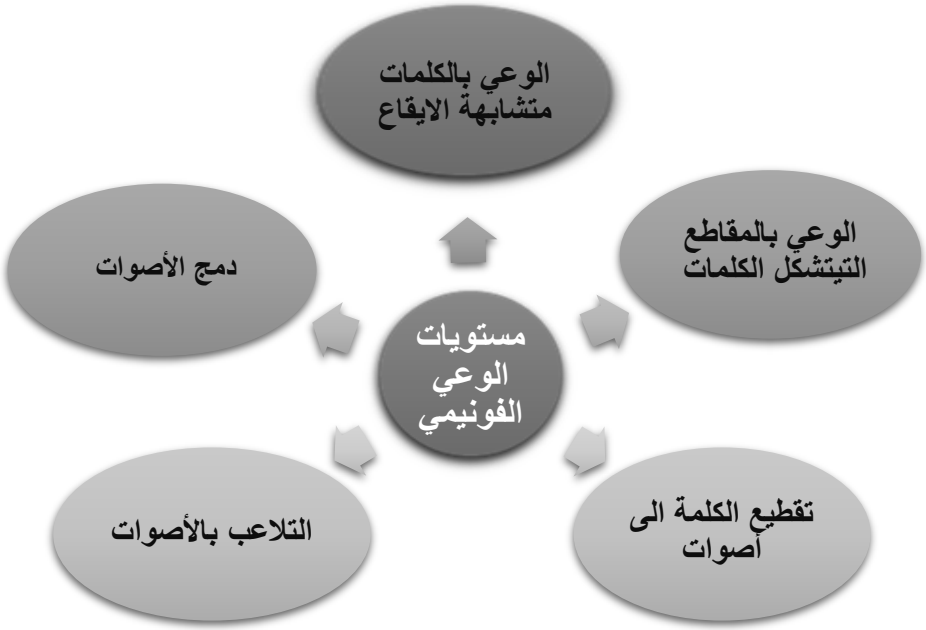
ص55) كما أنه يضـمن مسـاعدة المتعلم على اكتشـاف مفاده أن الإنتاج الكلمة يتطلب دمج الفونيمات معينة معا، وهكذا يؤدي الوعي الصـــوتي الى امتلاك القدرة على معرفة الأماكن انتاج الأصـوات اللغوية، وآلية انتاج هذه الأصـوات، وكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصـوات سواء جاءت مفردة، أم في كلمات وتعابير لغوية مختلفة.

وتنضـــوي مهارات الوعي الصـــوتي على مزج الفونيمات لتكوين مقاطع أو كلمات، وابدال الفونيم في كلمـة أو مقطع، والتعرف على الفونيم في بدايـة الكلمـة أو وســـطهـا أو آخرهـا، وتقســـيم الكلمات والمقاطع الى مكوناتها من الفونيمات، والتلاعب بالفونيم إضـــافة وحذفا. (وجيه مرسي، موقع التربوي، كنانة أونلاين)

نســتنتج مما ســبق أن العلاقة بين الوعي الصــوتي والنمو اللغوي، تأخذ أبعادا ثلاثة، البعد السببي، والبعد التنبئي، والبعد العلاجي:

- **البعد الســببي:** ويظهر من خلاله أن ضــعف الوعي الصــوتي لدى الطفل يؤدي الى اضطرابات مختلفة في النمو الغوي.
- **البعد التنبئي:** حيث أن الوعي الصوتي لدى الطفل في مرحلة مبكرة مؤشر دال على مستوى نموه اللغوي في مراحل لاحقة.
- **البعد العلاجي:** ومن خلاله يظهر أن دعم القدرات الفونيمية للطفل، والقيام بالنشطات والتدريبات اللازمة، يسهم الى حد كبير في معالجة اضطرابات اللغة والكلام بمختلف مظاهرها أنواعها ودرجاتها. (محمود جلال الدين،2012، ص53)

للوعي الصوتي خمسة مستويات يوضحها الشكل الآتي:



شكل رقم(5): يوضح مستويات الوعي الفونيمي(نزهة خلفاوي، 2016، ص30)

3-1- حسب العمليات المعرفية المستخدمة :

من المسلم به أن القدرات الصوتية ليست كتلة متجانسة، فالاختبارات التجريبية تشمل عادة متغيرين:

- حجم الوحدات المستهدفة (الصوت، المقطع، الكلمة).

- عمليات المعالجة التي يقوم بها الطفل على هذه الوحدات. (Mousty & Alegria, 1999)

وفيما يلي نعرض لعدة نماذج تصنيف لمهام الوعي الفونولوجي التي تندرج حسب ممستوى صعوبتها:

في دراسة (Mac Lean & Clo, 1987) التي نقلها (Ezelin, 2004) تبين أن نسبة النجاح في مهام الوعي الفونولوجي عند الطفل هي على التالي:

- 3 سنوات: التعرف على القوافي على مستوى الكلمات المنعزلة (20%)
- 4 سنوات: التقطيع المقطعي (46%)
- 5 سنوات: التقطيع المقطعي (17%) والفونيمي (48%)

- 6 سنوات: التقطيع المقطعي (90%) والفونيمي (70%)

كام نجد تصنيف (Adams, 1990) الذي قدم خمسة مستويات للوعي الفونولوجي:

-القدرة على المهام التي تتطلب الوعي بالقافية وإنتاج القوافي.

-القدرة على المهام التي تتطلب الوعي بأوجه الشبه والاختلاف بين أصوات لغة الحديث.

-القدرة على المهام التي تتطلب فصل المقاطع وتجميع الفونيمات.

-القدرة على تقطيع الكلمة الى وحدات صوتية أي الفونيمات.

بالنسبة للباحث هذه المستوى معقد، فهو لا ينمو الا من خلال احتكاك الطفل بالقراءة. (ازداو شفيقة، 2012، ص42)

أما (ديمون، غوو، غومبرت) (Démonte, Gaux, Gombert, 2006) فهم يصنفون مهام الوعي الفنولوجي الى ثلاثة أنواع:

-مهام التصنيف والتعرف.

-مهام التقطيع والعد.

-مهام المعالجة.

3-3-حسب السلوكات الفونولوجية:

كما رأينا أعلاه، يميز (Gombert, 1990) بين مستويين من المعالجة الفونولوجية نابعة عن نوعين من السلوكات: الضمنية والصريحة.

ا-السلوكات الضمنية الفونولوجية (Les comportements épiphonologiques)

قبل الالتحاق بالمدرسة يكون الطفل قد اكتسب المهارات الأولية الضرورية للتواصل اللفظي، فهو قادر على معرفة الكلمات المتواجدة في معجمه واستعمال معظمها، وهذه المهارة لا تعني أن الطفل لديه وعي بالوحدات المقطعية للكلام.

لقد وضع (Culioli) اسم (épilinguistique) للإشارة الى المستوى الأول من المهارت الفونولوجية أو هذا النوع من الوعي المجرد. (Alain Desrochers et les autres, 2009, p46)

تظهر السلوكات الضمنية منذ سن الثالثة وهي تتضمن كل النشاطات اللفظية، انتاج القوافي، كما يكون قادرا على تمييز بين أصوات لغة الأم وباقي الأصوات الأخرى وفي سن الثالثة والخامسة تظهر المهارات المقطعية الأولية. (Guilemette Bertin, 2007)

في دراسة (Ecale & Magnan, 2002) التي تهدف الى دراسة معالجة الفونولوجية قبل وبعد تعلم اللغة المكتوبة، قاموا بمتابعة 36 طفل من القسم التحضيري والسنة الأولى ابتدائي حيث استعملوا اختبار يحتوي على مهام تتطلب المعالجة الضمنية أين يجب على الطفل التمييز بين كلمتين تشتركان في نفس الفونيم في أول أو آخر الكلمة، أثبتت النتائج أن مهارات الأطفال في المهام الضمنية متفوقة على المهارات ما وراء الفونولوجية. (filiozouro, 2010, p44)

ب-السلوكات الفونولوجية الصريحة: (Les comportements métaphonologiques)

يصف (Gombert) القدرة ما وراء الفونولوجية على أنها تسمح بالتعرف والتمكن من المكونات الفونولوجية للوحدات الفونولوجية بطريقة واعية، وهذه القدرة تشير الى الوعي بالوحدات المعالجة وهذه الوحدات الفونولوجية تكون نتيجة معالجة معرفية واعية وقصدية. ان أول هذه السلوكات تظهر في حوالي السن الخامسة والسادسة وهي غالبا ما تكون نتيجة لتعلم اللغة المكتوبة أو لحصص تدريبية. (Gombert, 1990, p58)

في دراسة (Ecale & Magnan, 2004) التي تمت على أطفال من قسم التحضيري والابتدائي التي تصف الاستمرارية النمائية الموجودة يبن السلوكات الفونولوجية الضمنية والصريحة، توضح أن مرور من المستوى الضمني الى مستوى الماوراء الفونولوجي يمكن أن يكون:

- يمكن أن يحدث قبل تعليم القراءة تحت أثر التدريب.

- يحتاج الى تنظيم نسبي قاعدي للمعارف الفونولوجية.

4- مهارة الوعي الفونولوجي:

يعد الوعي الفونولوجي مهارة معرفية تعني أن الكلمات التي نسـمعها تتكون من أصـوات مختلفة، كصـوت الحروف والمقاطع لتكون صـوتا واحدا هو الكلمة والجملة، أن لكل حرف ومقطع من اللغة صـوتا خاصـا يميزه عن غيره وعند جمع هذه الأصـوات تتشـكل عندنا الكلمات، الجمل والنصوص.

ومن تصنيفات مهارات الوعي الفونولوجي نجد:

- المستوى البسيط ويتضمن الوعي بأن الجملة تتكون من كلمات، والوعي بأن الكلمات تشترك في بعض أصواتها.
- المستوى المتوسط ويتضمن الوعي بأن الكلمات تتكون من مقاطع، وأن هذه المقاطع يختلف عددها باختلاف الكلمات.
- المستوى المعقد فيشمل على الوعي بأن تغير صوت في الكلمة ينتج عنها كلمة جيدة وأن الكلمة تتكون من فونيمات، وعدد الفونيمات التي تتكون منها الكلمة هي مهارة تميز فونيم البداية، الوسط والنهاية، تغيير مواضع الفونيمات، وأخيرا مزج الفونيمات لتكوين كلمات جديدة. (أسامة البطانية، 2005، ص109)

جدول (6): يمثل أهم المهارات الوعي الفونولوجي مع أمثلة (إبراهيم الزريقات، 2012، ص391)

المهارة	المثال
القافية/ البداية	مطابقة الأصـوات الأخيرة للكلمات، وإنتاج مجموعة كلمات تبدأ بنفس الأحرف.
تقطيع الجمل	مزج المقـاطع لنطق الكلمـات أو تقطيع الكلمات المنطوقة الى مقاطع لفظية.

مزج البادية والتقطيع الصوتي.	مزج الأصوات الاستهلالية.
مزج الفونيم والتقطيع الصوتي والمعالجات.	مزج الفونيمات الى كلمات وتقطيع الكلمات الى فونيمات ومعالجة الفونيمات (إضـــافة، حذف، تبديل) في الكلمات المنطوقة.

5-خصائص الوعي الفونولوجي في اللغة العربية:

بالنسبة للغة العربية غالبا ما تحذف الصوائت القصيرة من الكلمات لتبقى الحركة الموجودة فوق الحرف أو تحته العلامة الوحيدة على وجودها وهكذا فاللغة العربية تعتمد في تحليلها على مقطع بسـيط حيث لا يمكن لنا فصـل الصـائتة عن المصـوتة مثال: اذا طلبنا من أي شـــخص نزع الحرف الأول من كلمة "كتب" (kataba) وينطق بما تبقى منها فإننا لا نحصـل أبدا على (ataba) (كما هو الحال بالنسـبة للغة الإنجليزية واللغات الأروبية مثال: " bateau" عند نزع الحرف الأول منها سـنتحصـل على (ateau) لكن هذا غير ممكن على مســـتوى اللغة العربية) وانما نحصـــل دائما على (taba) أي يتم حذف الصـــامتة والمصوتة معا الشيء الذي يجعلنا لا نستطيع التحدث عن التحليل الفونولوجي على مستوى الحرف وانما عن التحليل الفونولوجي داخل المقطع(L'analyse intra-syllabique)

مثلا: التحليل المقطعي لكلمة مســـجد: مس-جد (mas-gid) التحليل داخل المقطع لنفس الكلمة هو: م-س-ج-د. ونفس الشـيء بالنسـبة للغة اليابانية التي تعتمد على المقطع حيث أننا لا نتكلم عن التحليل وانما عن التحليل داخل المقطع. أما فيما يخص الصـوائت الطويلة التي يتم تمثيلها عن طريق الحروف المد فإنها تظهر مثلا: التحليل المقطعي لكلمة مسـجد: مس - جد (mas-gid) التحليل داخل المقطع لنفس الكلمة هو: م – س – ج – د .ونفس الشـــيء بالنسبة للغة اليابانية التي تعتمد على المقطع حيث أننا لا نتكلم عن التحليل وإنما عن التحليل داخل المقطع. (لواني يمينة، 2007، ص45)

6-النظام الفونولوجي للغة العربية:

6-1-نظام الصوائت:

النظام الصـوتي للغة العربية يعتبر بسـيط إذا ما قورن بالغات الأبجدية الأخرى كالفرنسـية. تحتوي الا على 6 صـوائت منها 3 قصـيرة /u/ /i/ /a/ وثلاثة طويلة /: u/ /: i/ /: a/ بحيث مدة النطق بالصـوائت القصـيرة. هذا الفرق هام من الناحية الفونولوجية ومنه أهمية احترامه، لأنه في حالة عدم احترامه قد ينتج عنه التباس في المعنى، مثال: انه ليعرف ذلك / انه لا يعرف ذلك.

6-2-نظام الصوامت:

تحتوي اللغة العربية على ستة وعشرون 26 صـامتة أو فونيم صـوامتي، إضـافة الى الواو /w/ والياء /y/ التي تسمى شبه صوامت أما الهمزة فلها وضع خاص بحيث يعتبرها بعض النحاة الصـامتة التاسـعة وعشـرون فعندما تبدأ كلمة بهمزة متبوعة بصـائتة وفقا للكتابة الصـوتية /akala ?/ يدعو للتسـاؤل إذا ما كان المقطع الأول يبدأ بصـائتة وفقا للكتابة الصـوتية /akala/ أو بهمزة متبوعة بصـائتة/akala ?/ (حركات). (Harkat, 1992, p62)

7-أهمية الوعي الفونولوجي:

لقد بينت الأبحاث منذ قرنين أن هناك رابطا وثيقا بين الوعي الفونولوجي وبداية القراءة، وسـتتطور هذه العلاقة ليس فقط مع المردودية الآنية، انما أيضـا مع المردودية المسـتقبلية للقراءة وتطور مراحل التعليم، وبالرغم من تطور العلاقة بينهما لا يمكن أن نميز بشـكل دقيق جدا أين يمكن اعتبار الوعي الفونولوجي سـببا أو أثرا في تعلم القراءة، لقد بينت الأبحاث منذ قرنين أن هناك رابطا وثيقا بين الوعي الفونولوجي وبداية القراءة، وعندما يحقق الطفل وعيا فونولوجيا يمكن من تحقيق القراءة والكتابة السـليمة فان ذلك بالضـرورة يكون قادرا على:

- تعيين هوية الحروف وتحديدها.

- وضع تطابق بين الأصوات والحروف.

- امتلاك مخزون معجمي، وعدد الكلمات للوصول الى النص.

وعليه فان الوعي الفونولوجي ليس هدف بحد ذاته، انما هو معرفة تمكن المتعلم المبتدئ من تطوير المهارات واستخدام النظام الأبجدي (الحرفي) لتحقيق الفعلي للقراءة والكتابة، وهنا تكمن أهميته. (مصطفى بوعناني، 2015، ص76)

8-تقييم الوعي الفونولوجي لدى فئة متلازمة داون:

التقييم عملية متعددة المستويات، تبدأ بإجراءات الكشف وتستمر خلال عملية التشخيص والتخطيط لتدخلات العلاجية، وانطلاقا مما سبق نحن نحاول الكشف عن مستوى الوعي الفونولوجي لدى فئة متلازمة داون.

ان تقييم النمو الفونولوجي لدى أطفال متلازمة داون يتطلب خدمات فريق متعدد التخصصات، يجمع بين أخصائي اللغة والتخاطب، والأخصائيين النفسانيين، والأخصائيين الاجتماعيين، وأخصائي الأعصاب، والأطباء، وان كان تجميع هذا العدد من الأخصائيين ليس بالأمر الهين، الا أنه سيقدم تشخيص تكاملي لنمو الوعي الفونولوجي دون أن يغفل أيا من الاعتبارات الآتية:

- العمر الزمني والعمر الوظيفي والعقلي للطفل.
- مدى صحة حواس الطفل.
- مدى سلامة الجهاز العصبي للطفل.
- تقييم العوامل البيئية والنفسية للطفل.
- تقييم العوامل المعرفية المرتبطة بالمهارات اللغوية (مثل الذاكرة السمعية). (إبراهيم الزريقات، 2009، ص100)

ان العمليات الدينامية التي تنجز أثناء التقييم، تسمح باتخاذ قرارات متنوعة حول ذي متلازمة داون ممن يعانون من ضعف نمو الوعي الفونولوجي، ولعل من أهم اهداف التقييمية نلخصه في مخطط التالي:

الشـل رقم (6): يمثل أهم اهداف التقييمية ممن يعانون من ضـعف الوعي الفونولوجي (نزهة خلفاوي، 2017، ص109)

ان ممارســة التقييم مع ذوي الاحتياجات الخاصــة عموما، وفئة متلازمة داون خاصــة، له ضوابط وشروط تأخذ في الحسبان الخصائص الجسمية والعصبية والعقلية والنفسية لهم، من أجل الحصــول على معلومات أكثر دقة، هذا ما يجعل تقييم النمو الفونولوجي لدى متلازمة داون ملزما بان يكون متعدد التخصصات والابعاد والأدوات والمصادر. (إبراهيم الزريقات، 2009، ص132)

ومن المهم أثناء القيام بالتقييم أن يكون الطفل على ألفة بمن يقوم بجمع المعلومات عن قرب، إضـافة لإبقائه في بيئته العادية سواء في البيت أم افي المدرسـة، وذلك تفاديا لحالات الخوف أو الخجل التي قد تؤثر على ردود فعل الطفل، كما أن تقييم الوعي لدى الطفل الدواني، ينبغي أن يتم وفق خطة منظمة ومدروسـة بعناية لا تغفل أيا من جوانب الاسـتماع، والتمييز السمعي، والتحليل السمعي، والذاكرة السمعية، واستخدام اللغة، ومهارات المحادثة. (سهير محمد شاش، 2014، ص 84-85)

خلاصة:

وفي خاتمة البحث نبين أن التدريب على الوعي الفونولوجي يؤدي قبل كال شيء، الى التعلم الذي يبدو أنه فعال للمدى الطويل وثمة الحصول على قيمة تنبئه.

فـالوعي الفونولوجي لا ينمو حقيقـة الا في علاقتـه مع تعلم القراءة اذ أن قـدرة الوعي الفونولوجي سابقة للقراءة تؤدي الى نتائج أفضل في اكتسابها، والأمر متفق عليه لدى جميع الباحثين هو أن الوعي الفونولوجي يشـكل مؤشـرا جيدا على اكتسـاب القراءة في بداية جيل المدرسة وان تطويره لدى الطفل متلازمة داون، يساعد في اكتسابه لها فيما بعد.

الإطار التطبيقي

الفصل الرابع
الترتيبات المنهجية

تمهيد

7-الدراسة الاستطلاعية

8-الدراسة الأساسية

9-عينة الدراسة

10-حدود الدراسة

11-أدوات الدراسة

12-كيفية اجراء الاختبار

خلاصة

تمهيد:

بعد تناولنا للإطار العام للإشـــكالية أين قمنا بتحديد الإشـــكالية والفرضـــيات والتطرق الى الجانب النظري، وفي هذا الفصل سيتم التطرق الى الجانب التطبيقي وهو أساس لأي العمل أو بحث في أي ميدان من الميادين، ففي هذا الجانب يبين الباحث الخطوات التي اتبعها في جمعه للمعلومات التي تفيده في بحثه، وفي تحليلها وتفسير واستخلاص نتائجها، أن كما هذه الدراسة الميدانية تهدف الى الإجابة عن الإشكالية البحث وعن مدى صحة الفرضيات.

1-الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بإجراء بحثنا في جمعية تربوية خاصة بأطفال ذوي متلازمة داون، اخترنا هذه الجمعية كونها مسِـــؤولة عن متابعة هذه الحالات من تحضـــيري فما فوق، وكان اول لقاء لنا مع المختصـــة الارطفونية والمعلمة اللتان افادتنا بمعلومات حول الجمعية والأطفال، لم نجد اي صـــعوبات في المؤســـســـة وفي اختيار الحالات اما اللقاء الثاني فقد كان مع الاطفال وذلك لكسب ثقتهم واستدراجهم الينا لسهولة التعامل معهم.

أما من ناحية اختيار العينة فقد قمنا باختيار قبلي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة والذين لديهم ذكاء متوســـط أو عادي، فذلك كون الموضـــوع المختار يصـــعب التعامل معه مع فئة ذوي الإعاقة العقلية ضـــعيفة، هذا ما جعلنا نختار هذه الفئة وهذا لمعرفة تأثير مســـتوى الإعاقة على مراحل نمو الوعي الفونولوجي الذي لديه أهمية كبيرة في نمو الأداء القراءة.

2-الدراسة الأساسية:

2-1 منهج الدراسة:

لكل دراسة علمية منهج خاص بها، فالمنهج يفرض نفسه في الساحة العلمية باعتباره الطريق الذي يسلكه الباحث للوصول إلى النتائج العلمية، ونحن في دراستنا هذه اعتمدنا على المنهج دراســـة الحالة، والذي يعتبر من المناهج العلمية والبحثية التي تدرس الظواهر والحالات الفردية، والثنائية، والمجتمعية بهدف تشـــخيصـــها وذلك من خلال المعلومات التي تم جمعها

وتتبع مصادرها بغرض الحصول على العوامل التي سببت الحالة، وبالتالي يصل الباحث الى نتائج ومعالجات دقيقة من خلال دراستها دراسة متكاملة.

بشكل عام يمكن تعريف منهج دراسة الحالة بأنها طريقة بحث تعتمد على دراسة حالة واحدة بدلا من مجتمع اوعينة بالكامل، فعندما يركز الباحثون على حالة واحدة يمكنهم اجراء ملاحظات عميقة على مدى فترة من الزمن، وهو امر لا يمكن القيام به عند دراسة عدة عينات، كما ان دراسة الحالة تعمل على دراسة كافة تفاصيل الحالة، وجميع الجوانب المختلفة فيها وتقوم بتوظيف اكتر من اسلوب واكتر من اداة في جمع وتحليل البيانات بالاعتماد على الوسائل التالية: المقابلة، الملاحظة، الاختبارات الاكلينيكية.

3-عينة الدراسة:

وقد تم اختيار العينة بصفة مقصودة هي فئة الأطفال المصابين بعرض داون المدمجين في المدارس راعينا في ذلك عدة متغيرات، تكونت عينة البحث من حالة واحدة بإمكانها التأثر على نتائج البحث وهي كالآتي:

1. نوع الإعاقة: تم اختيار الطفل متلازمة داون يعاني من تخلف عقلي خفيف.
2. السن: من 6 الى 12سنوات
3. الجنس: لم نأخذ بعين الاعتبار عامل الجنس.
4. التمدرس: مدة التحاق بالمدرسة وهي عامين.
5. فهم التعليمات اللغوية والاستجابة لتعليمات الفاحص.
6. سلامة الاطفال من الاضطرابات البصرية السمعية والعصبية وقد تم التأكد من ذلك من خلال الاطلاع على ملفاتهم الطبية.

4-حدود الدراسة:

أ-الحدود الزمنية: بدأنا بإجراء التربص من01/03/2020 الى 12/03/2020 ولم ننهي مدة التربص نظرا لغلق المؤسسات والمدارس والجمعيات بسبب ظروف صحية في البلاد.

واجرينا التربص لحالة واحدة في احدى منازل الواقعة في شارع 81 العيد ولد الطيب مديوني يوم 11/08/2020 الى 19/08/2020

ب-الحدود المكانية:

تم إجراء البحث الميداني بجمعية تنهنان للأطفال متلازمة داون بوهران تأسست الجمعية في 12 فبراير2015 تحتوي على 4اقسام للتمدرس وقاعة للمتابعة النفسية والارطفونية، يوجد 4 معلمات ليسانس وماستر في علم النفس واختصاص علوم التربية، و4 مربيات و2 ارطوفونيات عدد الاطفال المتمدرسين ما بين 7و14سنة 48، وعدد الاطفال دون 5سنوات 22للمتابعة النفسية، عملنا في هذه المؤسسة 8 حصص مع أخصائية الأرطوفونية.

5-أدوات الدراسة:

1-اعتمدنا في هذا البحث على المقابلة العيادية كمنهجية للملاحظة فقد استعملنها للمفحوص وأمه بطلب معلومات واستفسارات.

2-اعتمدنا اختبار الذكاء رسم الرجل لجودانوف، لقياس درجة الذكاء عند الحالة، ويعود هذا الاختبار اساسا لجودانوف عام 1926، تم تطويره من قبل هاريس 1963واخد يعرف باختبار جودانوف – هاريس وهو من المقاييس الادائية الفردية والجماعية ويهدف الى قياس وتشخيص القدرة العقلية والسمات الشخصية ويطبق على الافراد من 3-15سنة تقريبا ,ويستغرق في تطبيقه حوالي 15-20دقيقة، ويعتبر هذا المقياس من مقاييس الذكاء غير اللفظية (الادائية) المقننة، ويعطي بعد تطبيقه درجة خام تحول الى درجة معيارية ثم الى نسبة الذكاء ,ويستغرق تصحيحه وتفسيره من 10-15دقيقة (الروسان,1999ص93),حيث يطلب من المفحوص رسم الرجل , ويقوم الاختبار على مدى اتقان الطفل لرسم الرجل من جميع اجزاءه وراسه وجسمه, ومدى اتقانه في رسم تفاصيل لبسه .

معايير تصحيح رسم الرجل

جدول (7) يمثل سلم بنود اختبار جودانوف

البنود	البنود
1. الرأس	26. صحة رسم الابهام
2. الساقين	27. راحة اليد
3. الذراعين	28. مفاصل الساقين _ الركبة او الفخذ او كلاهما
4. وجود الجزع	29. تناسب الرأس
5. طول الجزع اطول من العرض	30. تناسب الذراعين
6. الكتفين	31. تناسب الساقين
7. الذراعين والساقين متصلين بالجزع	32. تناسب القدمين
8. في مكانهما الصحيح	33. الذراعين والساقين من بعدين
9. الرقبة	34. الكعب
10. الرقبة متصلة بالرأس	35. الخطوط واضحة وقويه
11. العينان	36. الخطوط متصلة اتصالا صحيحا
12. الانف	37. الراس بدون انتظام غير مقصود
13. الفم	38. الجذع بدون انتظام غير مقصود
14. الانف والفم من بعدين والشفتان ظاهرتان	39. الذراعين والساقين بدون انتظام غير مقصود

15. وجود تجاويف الانف	40. تقاطيع الوجه متناسقة ومن بعدين والجانبان متشابهان
16. الشعر موجود	41. الاذن
17. الشعر بالتفاصيل موجود على أكثر من جانب من جوانب الرأس بطريقه منظمه	42. تفاصيل الاذن وفى مكانها الصحيح
18. الملابس	43. تفاصيل العين والحاجب والرموش
19. قطعتان من الملابس غير شفافة	44. انسان العين
20. عدم شفافية الملابس وجود اكمام او بنطلون	45. شكل العين ونسبتها وتناسقها
21. أربع قطع من الملابس	46. في البروفيل العين تنظر الى الامام
22. ملابس كامله بدون تناقض	47. الذقن والجبهة
23. الاصابع	48. تفاصيل الذقن والجبهة – الذقن بارزه
24. عدد الاصابع	49. بروفيل بخطأ واحد
25. الاصابع من بعدين وطولهما أكبر من عرضها	50. بروفيل بدون أخطاء

-تعطى درجة واحدة على كل بند من البنود السابقة الذكر، و تعطى لكل درجة 3 أشهر.

-تجمع الدرجات التي تحصل عليها المتمدرس و تحول إلى العمر العقلي المقابل لها

إذا زاد العمر الزمني للمتمدرس عن 13 عاماً انطلاقا من الاختبار، يعتبر أقصى عمر زمني لاستخراج معامل الذكاء وهو 156شهرا.

-بعد الحصول على العمر العقلي انطلاقاً من الاختبار و تحويله إلى شهور، يتم تحويل أيضاً العمر الزمني للمتمدرس و حساب درجة الذكاء حسب المعادلة التالية :

$$\text{درجة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي بالأشهر}}{\text{العمر الزمني بالأشهر}} \times 100$$

-و بعد احتساب درجة الذكاء يتم تصنيف المتمدرس وفق الجدول التالي :

جدول رقم (8) يبين تصنيف الذكاء وفق الدرجات المتحصل عليها من اختبار الرجل

الدرجة	التصنيف
80-70	على حدود الضعف العقلي
90-80	ذكاء اقل من المتوسط
110-90	ذكاء متوسط
120-110	ذكاء فوق المتوسط(مرتفع)
140-120	ذكاء مرتفع جدا(ذكي جدا)
140 فما فوق	ذكاء عالي (عبقري -موهوب)

صدق الاختبار وثباته:

انطلقت فلورنس جودانوف من خلفية نظرية في بناء الاختبار، وهي قدرة الطفل العقلية في التعبير عن افكاره، بحيث يبدا الطفل العادي في قدرته العقلية بالتعبير عن نفسه بالرسم منذ بداية سن الثالثة، وكلما زاد عمر الطفل الزمني زادت قدرته على اظهار عناصر معينة في الرسم اما بالنسبة للطفل المتأخر عقليا يرسم شكل الرجل تبعا لدرجة إعاقته العقلية.

على هذا الأساس قام هاريس عام 1963، بمراجعة وتعديل الاختبار بناء علي الخلفية النظرية ـ لـ ً في "جودانف " ولكنه أضاف إلى ذلك أساساً نظرياً تمثل في أن تعبير الطفل عن نفسه يمثل تطورا قدرته العقلية (التفكير المجرد، إ دراك التفاصيل، الانتباه، الملاحظة...)، و تمثلت التعديلات في الاختبار كما يلي:

-زيادة عدد النقاط التي يفترض توفرها في الرسم.

-زيادة عدد الرسومات التي تطلب من المفحوص القيام بها.

-زيادة المدى العمري للقياس.

وتعتبر هذه التعديلات اساسا نظريا يمثل دلالة من دلالات صدق بناء الاختبار.

تقنين الاختبار: تم تقنين الاختبار في صورته الاولى والتي اعدتها جودانوف على 4000 طفل امريكي من فئة 4-10سنوات. كما تم تقنينه في صورته المعدلة والتي أعدها هاريس على عينة متكونة من 275 طفلا يمثلون مناطق جغرافية وعرقية واقتصادية مختلفة في الولايات المتحدة الامريكية.

3- وبعدها طبق مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية لغالي أحرشاو:

هذا المقياس مستخلص من الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية سنة 2014 للباحث أ.د الغالي أحرشاو حيث انشأة هذا المقياس في مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز الفاس- المغرب.

ويتكون هذا المقياس في صورته النهائية من13 اختبارا فرعيا، تتوزع على 6 أجزاء كل واحدة منها يقيس مهارة قرائية محددة، فهو ينفتح على مسعى تشخيصي قوامه تحليل طبيعة الميكانيزمات القاعدية للقراءة وتحديد الأسباب الكامنة وراء صعوبات تعلمها، فهو بهذا المعنى يؤدي وظيفة مزدوجة حيث يشكل من جهة أداة لتشخيص التطور الدراسي لكل متعلم، ويمثل من جهة أخرى أداة للتشخيص النفسي- الدراسي.

جدول (9) يمثل خطاطة موجزة لمقومات المقياس لتقويم الأداء في القراءة

الكراسات	أجزاء المقياس	المهارات المقيسة	الاختبارات الفرعية والمهرات المقيسة	عدد البند	التنقيط من الى
الأولى	1	التمييز البصري للرموز الحرفية	1.قياس الخلط بين الحروف في علاقتها بالغوامض الادراكية.	30	30-0
	2	اقامة تطابق صوت حرف	2.تعيين الأصوات- الحركات. 3. تعيين الأصوات- الصوامت. 4. تعيين الأصوات المركبة.	5 15 10	5-0 15-0 10-0
	3	التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمزة بالحروف	5.تخصيص الكلمات ذات مظهر سمعي المتشابه. 6.تعيين الحروف المتشابهة التي لا تتساوق في ايقاعها.	10 10	10-0 10-0
الثانية	4	استيعاب نظام تتابع الحروف والأصوات	7.انتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح. 8.تعيين الأصوات الأصلية المتماثلة. 9. تعيين الأصوات المتماثلة في نهاية الكلمة.	12 14 12	12-0 14-0 12-0
	5	تحليل- تركيب الكلمة	10.التعرف الكلى على الكلمة. 11.اتمام الكلمات الناقصة. 12.التعرف على كلمتين صغيرتين داخل كلمة كبيرة.	10 15 13	10-0 15-0 13-0
	6	الفهم	13.فهم نصوص بسيطة.	6	6-0
المجموع		6	13	162	0-162

طريقة الحساب المقياس:

الجزء (I):

الاختبار (1):

التصحيح: يتضمن مفتاح التصحيح التالي الإجابات الصحيحة بحسب عدد الخانات المملوءة:

ح	د	ن	ذ	ب	خ	د	ح	ذ	ن	ح	ذ	خ	ب	ح
1	6	2	5	3	4	6	1	5	2	1	5	4	3	1

د	خ	ب	ح	ن	د	ذ	ن	ح	ذ	خ	ب	ح	د	ذ
6	4	3	1	2	6	5	2	1	5	4	3	1	6	5

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل خانة صحيحة. المجموع: 30 نقطة.

الجزء (II):

الاختبار (2):

التصحيح: تشكل الكلمات والحروف المسطر تحتها المفردات المستهدفة:

البند 1: مَدْرَسَةٌ - مَسْرَحٌ - سَيَّارَةٌ - سَحَابٌ - أَسِيرٌ

البند 2: أَبٌ - بَبَّغَاءٌ - أَكْبَرُ - صَيَاحٌ - إِبِلٌ - غَابَةٌ

البند 3: دَجَاجَة - جَمَلٌ - سِنْجَابٌ - جَزَرٌ - إِجَّاصٌ - جَزَّارٌ

البند 4: فَأْسٌ - حَسَاءٌ - شَاطِئٌ - كَأْسٌ - أَرْنَبٌ - أَضْوَاءٌ

البند 5: تِلْمِيذٌ - بَيْضَةٌ - تِينٌ - تُفَاحَةٌ - تِبْنٌ - تَمْرٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل بند إذا نجح المبحوث في تقديم أربع إجابات صحيحة على الأقل ولم يقع في أكثر من خطأين اثنين، المجموع: 5 نقط. وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت إجابات المبحوث صحيحة، تمنح له النقطة حتى وإن أحاط الكلمة بأكملها بدائرة.

الاختبار (3):

التصحيح: تشكل الكلمات والحروف المسطر تحتها المفردات المستهدفة:

البند 1: ثَعْلَبٌ - ثَلْجٌ - ثِيَابٌ - بَحْثٌ

«البند 2: ضَبَابٌ - أَخْضَرٌ - ضِفْدَعٌ - ضَيْعَةٌ

البند 3: صَنْبُورٌ - صَابُونٌ - صُدَاعٌ - صَهْرِيجٌ

البند 4: طَائِرٌ - طَاوُوسٌ - بَطَّارِيَّة» - طَعَامٌ

البند 5: حَدِيقَةٌ - قِرَاءَةٌ - قَرْيَةٌ - قَصِيدَةٌ

«البند 6: خُبْزٌ - خَيْرٌ - مَخَالِبٌ - فِرَاخٌ

البند 7: شُعْلَةٌ - شَهْرٌ - مِشْمِشٌ - شَمْسٌ

البند 8: ذُبَابٌ - ذَرَّةٌ - ذَكَرٌ - ذَاكِرَةٌ

البند 9: مَهْزَلَةٌ - زَرْبِيَّةٌ - زَهْرَةٌ - زَوْجَةٌ

البند 10: زَوْرَقٌ - مَوْسِمٌ - مَوْعِدٌ - وَلاَءٌ

البند 11: زَرَافَةٌ - قَارُورَةٌ - رَمَادٌ - وَرْدَةٌ

البند 12: عُضْوٌ - عَلِيٌّ - لُعَابٌ - صُدَاعٌ

البند 13: هِنْدَامٌ - نَهْرٌ - هِلاَلٌ - هِرَّةٌ

البند 14: غُلاَمٌ - غُرَابٌ - غَزَالٌ - مَغْلُوبٌ

«البند 15: سَمَكَةٌ - دُكَّانٌ - كُرْسِيٌّ - مَلِكٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل بند إذا نجح المبحوث في تقديم ثلاث إجابات صحيحة على الأقل ولم يقع في أكثر من خطأ واحد، المجموع: 15 نقطة. وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت إجابات المبحوث صحيحة، تمنح له النقطة حتى وإن أحاط الكلمة كلها بدائرة.

الاختبار (4):

التصحيح: تشكل الكلمات والحروف المسطر تحتها المفردات المستهدفة:

البند 1: بِرْتُقَالَةٌ - بَطَّارِيَّةٌ - بَطَّةٌ - مَحَبَّةٌ - بَابٌ

البند 2: جَمَلٌ - أَسْمَرٌ - مِصْبَاحٌ - مَجْدٌ - حَمَامَةٌ

البند 3: حَالَةٌ - حَرِيقٌ - رَحِيقٌ - مِحْرَاثٌ - حِصَانٌ

البند 4: نَصٌّ - فُنْدُقٌ - مَنْزِلٌ - نَتِيجَةٌ - نَجَاحٌ

البند 5: سِيرَةٌ - عَسَلٌ - سَيَّارَةٌ - مَسِيرَةٌ - سِرٌّ

البند 6: عُلْبَةٌ - لَيْلٌ - لِقَاءٌ - مَلِكٌ - لَوْنٌ

البند 7: غُلاَمٌ - مَغَارَةٌ - غُبَارٌ - غِرْبَالٌ - مُغَامَرَةٌ

البند 8: تَمْرٌ - كَلِمَةٌ - قَرْيَةٌ - تُرَابٌ - مِتْرٌ

البند 9: دِينَارٌ - دِينٌ - مَدِينَةٌ - نَادِلٌ - مَيْدَانٌ

البند 10: شَكْوَى - رِوَايَةٌ - وَاحِدٌ - حُلْوَى - وَعْدٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل بند إذا نجح المبحوث في تقديم أربع إجابات صحيحة على الأقل ولم يقع في أكثر من خطأين اثنين، المجموع: 10 نقاط. وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت إجابات المبحوث صحيحة، تمنح له النقطة حتى وإن أحاط الكلمة كلها بدائرة.

الجزء (III):

الاختبار (5):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

البند 1: عُقْمٌ البند 3: عَمِيلٌ البند 5: نَحْلَةٌ البند 7: عَلَى البند 9: زَفِيرٌ

البند 2: فَأْرٌ البند 4: عَوْنٌ البند 6: فَرَّ البند 8: سَمَرٌ البند 10: يَسْتَخْرِجُونَ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود العشرة، المجموع: 10 نقاط.

الاختبار (6):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

البند 1: بَكْمٌ البند 3: عَرْشٌ البند 5: سَعَادَةٌ البند 7: سِلْعَةٌ البند 9: آلَةٌ

البند 2: سَيِرٌ البند 4: سَرِيرٌ البند 6: سُعَالٌ البند 8: كُؤُوسٌ البند 10: سَمِعَ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود العشرة، المجموع: 10 نقاط.

2.4. الكراسة الثانية:

الجزء (IV):

الاختبار (7):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

البند 1: سَيَّارَةٌ البند 4: سَرِيرٌ البند 7: كُرْسِيٌّ البند 10: هَاتِفٌ

البند 2: شَجَرَةٌ البند 5: مِحْفَظَةٌ البند 8: سَاعَةٌ البند 11: بَاخِرَةٌ

البند 3: وَرْدَةٌ البند 6: حِذَاءٌ البند 9: خُوذَةٌ البند 12: طَائِرَةٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 12 نقطة

الاختبار (8):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

«البند 1: بَصْلَةٌ البند 5: مِنْشَفَةٌ البند 9: نَعَامَةٌ البند 13: حَافِلَةٌ

«البند 2: سَاعَةٌ البند 6: ضَرِيرٌ البند 10: جَزَّارٌ البند 14: عَازِفٌ

البند 3: شَبَكَةٌ البند 7: بُسْتَانٌ البند 11: أَسَدٌ

البند 4: كُتُبٌ البند 8: قِسْمَةٌ البند 12: حِذَاءٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 14 نقطة

الاختبار (9):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

البند 1: تِينٌ البند 4: عُشْبٌ البند 7: لِصٌّ البند 10: فَتَيَاتٌ

البند 2: مِصْبَاحٌ البند 5: شَرِيكٌ البند 8: مَنْزِلٌ البند 11: مَوْزٌ

«البند 3: دَمْعَةٌ البند 6: شُقَّةٌ البند 9: قَلَمٌ البند 12: مَطَارٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 12 نقطة

الجزء (V):

الاختبار (10):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

«البند 1: كَلْبٌ البند 3: طَاوِلَةٌ البند 5: دَرَّاجَةٌ البند 7: قِطَارٌ البند 9: شُعُوبٌ

البند 2: مَنْزِلٌ البند 4: سِيرَةٌ البند 6: بَحَّارٌ البند 8: سَهِرَ البند 10: وَرْدَةٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 10 نقاط.

الاختبار (11):

التصحيح: تشكل الكلمات والحروف المسطر تحتها المفردات المستهدفة:

البند 1: مَدْرَسَةٌ البند 4: اَلْحِسَابُ البند 7: زَرْبِيَّةٌ البند 10: طَاوِلَةٌ البند 13: قَاطِرَةٌ

البند 2: فَرَاشَةٌ البند 5: صَوْمَعَةٌ البند 8: صُرَاخٌ البند 11: طُيُورٌ البند 14: قِنِّينَةٌ

البند 3: عَمَامَةٌ البند 6: مِنْشَفَةٌ البند 9: تُفَّاحَةٌ البند 12: قُبْطَانٌ البند 15: فَانُوسٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 15 نقطة.

الاختبار (12):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

البند 1: مَنْ/ حُوتٌ البند 5: جَدٌّ/ يَدٌ البند 9: كَفٌّ/ تِينٌ البند 13: فَرَسٌ/ الْمَاء

البند 2: مَصْرُ/ وَفِي البند 6: أُخْتٌ/ رَاعٍ البند 10: بَرٌّ/ يَدٌ

البند 3: شَهْرٌ/ زَادَ البند 7: كِيلُو/ مِتْرٌ البند 11: قَبْلَ / قَلِيل

البند 4: عَبْدُ / اللَّه البند 8: رَبَّةُ / بَيْت البند 12: كُرَةُ / الْقَدَم

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 13 نقطة.

الجزء (VI):

الاختبار (13):

التصحيح: تمثل الكلمات الموالية الإجابات المنتظرة تبعا للبنود الستة:

البند 1: أبي أو والدي البند 3: الماء البند 5: الحديقة أو المنتزه

البند 2: المكتبة أو الخزانة البند 4: البحر البند 6: المدرسة

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 6 نقاط.

6-الصعوبات:

من بين الصعوبات التي وجدناها في البحث:

1-رفض بعض الأولياء الحضور الى منازلهم من أجل تطبيق الاختيارات.

2-رفض بعض المختصين الأرطفونيين استقبالنا للتربص.

3-صعوبة في إيجاد الحالات (المتمدرسين).

خلاصة:

الهدف الرئيسي من هذه الدراسة الميدانية هو التأكد من مدى ارتباطها وتكاملها مع الجانب النظري، كما أن هذه الدراسة الميدانية إجابة على تساؤلاتنا أن الأطفال متلازمة داون لديهم إمكانيات في تنمية وتطوير مهاراتهم اللازمة لتعلم القراءة والكتابة، وان إمكانية الطفل تعود بالدرجة الأولى الى الأسرة فهناك من أفراد متلازمة داون من يملك القدرات أعلى من غيره بسبب المساعدة الناجحة من الوالدين والعكس صحيح.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

4-تقديم الحالات.

5-عرض النتائج وتحليلها.

6-استنتاج العام.

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصـــل عرضـــنا لنتائج البحث وذلك من خلال اســـتعراض نتائج الأدوات المسـتخدمة والتي تم التوصـل اليها من خلال اسـتجابات الأفراد العينة بهدف التعرف على تقويم الأداء في القراءة باللغة العربية لدى عينة الأطفال متلازمة داون. وقد انطلقنا في دراستنا من تساؤلات رئيسية وفرعية وفرضيات عامة وجزئية لابأس أن نذكرها:

التساؤل الرئيسي:

-هل يعاني الطفل المصـــاب بمتلازمة داون من اضـــطرابات في الوعي الفونولوجي في اداء القراءة ؟

التساؤلات الفرعية:

-هل يعاني الطفل المصـــاب بمتلازمة داون من اضـــطرابات في اســتيعاب ترتيب تتابع الحروف والاصوات ؟

-هل يعاني الطفل المصـــاب بمتلازمة داون من اضـــطرابات في تحليل وتركيب الكلمة العربية المكتوبة؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

-يعاني الطفل المصـــاب بمتلازمة داون من اضـــطرابات في الوعي الفونولوجي في اداء القراءة.

الفرضيات الفرعية:

-يعاني الطفل المصـاب بمتلازمة داون من اضـطرابات في اسـتيعاب ترتيب تتابع الحروف والاصوات.

-يعاني الطفل المصـــاب بمتلازمة داون من اضـــطرابات في تحليل تركيب الكلمة العربية المكتوبة.

1-تقديم الحالة:

- الميزانية الأورطوفونية لمتلازمة داون:

❖ **المعلومات الإدارية:**

الاسم: محمد اللقب: ع

تاريخ ومكان الازدياد: 2008/08/03

الجنس: ذكر

العنوان: 81 شارع العيد ولد الطيب مديوني

نوع الإعاقة (نوع الاضطراب الظاهر): عرض داون

تاريخ الفحص: 11/08/2020

المركز الملتحق به (المدرسة الملتحق بها): جمعية تنهنان القسم: الثانية

هل تم التكفل به من طرف أخصائي ارطفوني: نعم

كم كانت مدة الكفالة: عامين

هل تم التكفل به من طرف أخصائي نفسي: نعم

كم كانت مدة المتابعة النفسية: عام

1- تاريخ الحالة :

1-1- السوابق العائلية:

/	من جهة الأب	من جهة الأم	لدى الإخوة
هل توجد أمراض أو إعاقات في العائلة؟	لا	لا	لا

هل توجد إعاقة ذهنية ؟	لا	لا	لا
هل توجد إعاقة عقلية ؟	لا	لا	لا
هل توجد اضطرابات لغوية ؟	لا	لا	لا
هل يوجد رسوب مدرسي ؟	لا	لا	لا

1-2- الأسرة:

- عدد الإخوة [2] الذكور [ ] الإناث [2]
- ترتيبه بين إخوته [3]
- سن الأبوين أثناء ولادة الطفل: الأب [43] الأم [40]

– زمرة دم الأم: [A+] زمرة دم الأب: [O+]

– هل توجد صلة قرابة بين الأبوين ؟ نعم [ ] لا [X]

– نوع القرابة: [ ]

1-3- التركيبة الاجتماعية الثقافية للعائلة :

- مهنة الأب: عامل يومي
- مستواه الدراسي: الرابعة متوسط
- مهنة الأم: ربت بيت
- مستواها الدراسي: الثالثة ثانوي
- المستوى الاقتصادي للعائلة: متوسط

- الأبوين مستقلين أم يعيشان مع الأسرة الكبيرة: مستقلين

2- الحمل و الولادة:

2-1- فترة الحمل:

- الحمل مرغوب فيه : نعم ☐ لا ☒
- لماذا ليس مرغوب فيه ؟ كبر السن ومشاكل أسرية
- هل طالت مدة عدم الرغبة فيه ؟ نعم ☒ لا ☐
- هل كان الحمل مضطرب ؟ (هل كانت الأم مرتاح نفسيا مثلا ؟)

  نعم ☐ لا ☒
- هل أصيبت الأم بأمراض أثناء فترة الحمل ؟ نعم ☒ لا ☐
- ماهي الأمراض؟ ارتفاع مستوى الضغط
- هل تناولت الأم الأدوية؟ نعم ☐ لا ☒
- ماهي الأدوية المتناولة؟
- هل تناولتها تحت وصفة طبية؟ نعم ☐ لا ☐

2-2- أثناء الولادة:

- هل كانت الولادة في وقتها؟ نعم ☐ لا ☒ الوقت **8 أشهر ونصف**
- طبيعة الولادة: طبيعية ☒ قيصرية ☐ صعبة ☒ سهلة ☐ استعمال الملاقط ☐
- حالة الطفل أثناء الولادة: غير عادية اختناق الطفل
- صرخة الميلاد كانت في و وقتها؟ لا لم تكن في وقتها

- لون الطفل: أزرق مائل للأسود
- وزن الطفل أثناء الولادة: 2.5 كلغ
- هل تعرض الطفل إلى نقص الأكسجين: نعم

2-3- بعد الولادة:

- هل احتاج إلى إنعاش وما هي مدة الإنعاش: نعم
- هل وضع الطفل في حاضنة و ما هي المدة التي وضع فيها: نعم

3- تطور الطفل:

3-1- السوابق المرضية:

- هل أصيب الطفل بأمراض الطفولة الأولى:

✓ La diphtérie الخناق ☐

✓ La rougeole الحصبة ☒

✓ La coqueluche السعال الديكي ☐

✓ La rubéole الحصبة الألمانية ☐

✓ Les oreillons النكاف ☐

✓ La fièvre الحمى ☒

✓ La varicelle الجدري ☐

- التطعيم: منتظم ☒ غير منتظم ☐
- الفحوصات التي قام بها: فحص القلب، غدة الدرقية، وفحص الكلية.
- أمراض الجهاز العصبي: لا يوجد

☐

- الصرع : لا متى أصيب بالصرع ☐ متى يتعرض للنوبات

هل يسقط ؟ نعم ☐ لا ☐

- هل يغيب (يسهى)؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒
- التهاب السحايا: نعم ☐ لا ☒

✓ أمراض الدماغ عامة:

✓ استسقاء الدماغ (Les hydrocéphalie):

صغر حجم الرأس ☒ كبر حجم الرأس ☐

✓ السوابق المرضية الخاصة بالأنف الأذن الحنجرة:

✓ Les otites التهابات الأذن لا

✓ التهاب اللوزتين لا

✓ التهاب الجيوب الأنفية لا

✓ الأنفلونزا الدائمة (الغير الموسمية) لا

✓ هل تعاني الحالة من أمراض أخرى اذكرها ☐

4- النمو النفسي الحركي:

✓ في أي سن بدأ ؟

✓ الابتسامة 3 أشهر

✓ الجلوس عام

✓ الحبو عام ونصف

✓ الوقوف عامين

- ✓ المشي 3سنوات
- ✓ الأكل لوحده [نعم]
- ✓ الجانبية اليد المستعملة: اليمنى [ ] اليسرى [ ] معا [×]

5- النمو اللغوي:

- ✓ المناغاة [نعم]
- ✓ استعمال الفونيمات الأولية [نعم]
- ✓ استعمال الكلمات [نعم]
- ✓ الإجابة على الأسئلة بكلمة واحدة [نعم]
- ✓ الكلمة جملة [نعم]
- ✓ استعمال جمل [لا]
- ✓ اللغة المستعملة في المنزل: العربية [×] الفرنسية [ ] القبائلية [ ]

6- التطور الوجداني العلائقي(التكيف الوجداني) :

- ✓ هل الطفل: اجتماعي [×] انطوائي [ ]
- ✓ علاقته مع: الأم [جيدة] الأب [عادية] إخوته [جيدة] أصدقائه [عادية]
- ✓ هل يلعب: لوحده [×] / مع إخوته [×] /أصدقائه [×] /أصغر منه [×] / اكبر منه [×]
- ✓ سلوك الطفل في البيت؟ /هادئ [×] /عدواني [ ] /عصبي [ ] منغلق [ ] كثير الحركة [×] /متخوف [ ]

7- الأكل و البلع:

- ✓ نوع الأكل: صلب [×] / مهروس [×] / سائل [×]

- ✓ الوضعية أثناء الأكل: الجلوس عادي
- ✓ هل لديه مسارات خاطئة عند البلع: أحيانا
- ✓ المضغ: جيد [×] / نوعا ما [ ] / سيء [ ]

8- الجانب الدراسي (التمدرس) :

- ✓ هل التحق بالروضة [لا] /في أي سن [ ] /كم دامت مدته بالروضة [ ]
- ✓ هل دخل المدرسة [نعم] / في أي سن [07] / القسم [تحضيري]
- ✓ النتائج المدرسية: متوسطة
- ✓ هل أعاد السنة ؟ نعم [×] لا [ ]
- ✓ ماهي السنة التي رسب فيها ؟ [الأولى]
- ✓ ماهي النتيجة التي أخدها في تلك السنة ؟ [4.23]
- ✓ هل كانت لديه صعوبات ؟ ما هي؟ فرط في الحركة وعدم التركيز

9- الاختبارات:

- ✓ منعكس المص: [×]
- ✓ منعكس العض: [×]
- ✓ منعكس الغثيان: [×]
- ✓ الحساسية في محيط الفم: [×]
- ✓ الحساسية داخل الفم: [ ]
- ✓ التنفس: فمي [×] / أنفي [ ]
- ✓ المتابعة البصرية: [×]

- ✓ الرؤية الثابتة: [×]
- ✓ المتابعة السمعية: [×]
- ✓ الإمساك باليد الكلي: [×]
- ✓ الإمساك باليد الدقيق: [×]

10- تمارين التجويف الفموي:

10-1- الشفاه:

- ✓ حالة الشفاه في فترة الراحة:تحريك الشفتين [ ] /ضم الشفاه [×] /تمديد الشفاه [ ]

10-2- اللسان:

- ✓ حجم اللسان: كبير [ ] صغير [ ] عادي [×]
- ✓ (إخراج/ إدخال) اللسان. [×]
- ✓ تحريك اللسان في الجهة. (اليمنى/ اليسرى) [×]
- ✓ دفع حافة اللسان في الجهة. (اليمنى/اليسرى) [×]
- ✓ خراج حافة اللسان خارج الفم. [×]
- ✓ طرقعة اللسان. [ ]
- ✓ نفخ الخدين. [×]
- ✓ تموضع الأسنان: عدم التطابق [ ] مشوهة [ ]
- ✓ اللهـــــــاة: مشوهة [ ] سليمة [×]
- ✓ الفك السفلي: مشوه [ ] سليم [×]
- ✓ الحنك: عادي [×] مشوه [ ]

11- تمارين التجويف الأنفي:

✓ **تمارين التنفس:**

✓ إدخال الهواء من الأنف نعم

✓ إخراج الهواء من الفم نعم

12- فحـــص الكلام:

- بداية الكلام: بطيء [×] سريع [ ]
- وجود حبس في الكلام: نعم [ ] لا [×]
- وجود تكرار: نعم [ ] لا [×]
- وضوح في الكلام: نعم [×] لا [ ]

13- فحص الصوت:

✓ **طابع الصوت:**

- غنـــي: نعم [×] لا [ ]
- خشـن: نعم [ ] لا [×]
- رقيـق: نعم [ ] لا [×]
- **شدة الصوت:** ضعيفة [ ] قوية [×] عادية [ ]

14- وجود اضطرابات مصاحبة أثناء الكلام:

- حدوث تعرق و احمرار: نعم [ ] لا [×]
- وجود اضطرابات تنفسية: نعم [ ] لا [×]
- قيام بحركات للتغطية: نعم [ ] لا [×]

- وجود إيماءات: نعم ☐ لا ☒

15- فحص الفهم:

- هل فهمه: حسن ☒ / متوسط ☐ /ضعيف ☐ /منعدم ☐

✓ **التعرف على الأسماء:**

التعرف على الأسماء	**نعم**	**لا**
أسماء أصدقائه	نعم	
أسماء المربيين	نعم	
أطفال القسم	نعم	

✓ **القيام بوضعيات مختلفة:**

مختلف الوضعيات	يستطيع	لا يستطيع
قف	نعم	
اخرج	نعم	
اجلس	نعم	
طبق يديك	نعم	
ضع رأسك على الطاولة (حط راسك على الطابلة).	نعم	

16- فحص التعبير:

✓ استعمال الجمل البسيطة : نعم ☒ لا ☐

- استعمال الأفعال: نعم ☒ لا ☐

- استعمال أدوات الربط: نعم ☐ لا ☒

17- المكتسبات القبلية:

✓ التخطيط الجسدي: نعم

✓ البنية المكانية: نعم

✓ البنية الزمانية: نعم

18- الإدراك و الذاكرة السمعية:

- اتجاه الأصوات نعم

19- الإدراك و الذاكرة البصرية:

- إدراك الاختلاف: نعم ☒ لا ☐
- إدراك التشابه: نعم ☒ لا ☐
- مفهوم الألوان: نعم ☒ لا ☐
- مفهوم الأشكال: نعم ☒ لا ☐

20- سلوك الطفل أثناء اجراء المقابلة :

✓ هل كان الطفل هادئ: نعم ☒ لا ☐

✓ هل كان يتحرك ؟ نعم ☐ لا ☒

ملاحظات أخرى أثناء اجراء المقابلة:

الطفل لديه اهتمام بالدراسة لكن قليل الانتباه و التركيز.

الطفل عادي يحب اللعب و المرح بصفة كبيرة ليس انطوائي.

الطفل مكتسابته المعرفية حسنة وكل ذلك بفضل مجهودات أمه الجبارة.

2-عرض النتائج وتحليلها:

1.2-عرض وتحليل نتائج اختبار رسم الرجل:

-عدد النقاط 30

-العمر العقلى 10سنة

-العمر الزمني 12سنة و3 أشهر

$$\text{معامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

حاصل الذكاء: 81.63

التحليل الكمي:

تحصلت الحالة على النقاط التالية 33، فكان العمر العقلي حسب الجدول 10 والعمر الزمني 12سنة، بعد الحساب تحصلنا على حاصل ذكاء 81.63.

التحليل الكيفي:

من خلال حاصل الذكاء توصلنا الى أن الطفل يعاني من تأخر عقلي خفيف.

2.2-عرض وتحليل نتائج مقياس لتقويم الأداء في القراءة:

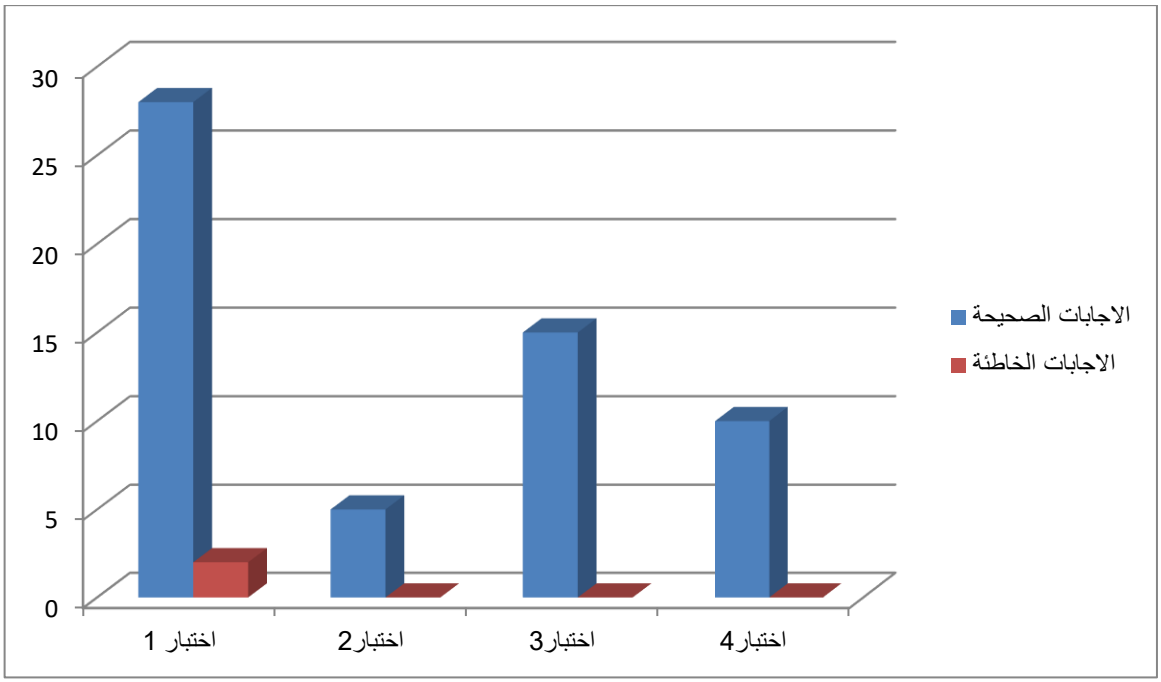
الجزء الاول	اختبار 1	اختبار 2	اختبار3	اختبار4
الاجـــابـــات الصحيحة	28	5	15	10
الاجـــابـــات الخاطئة	2	0	0	0

جدول1: يبين الاجابات الصحيحة والخاطئة لاختبارات التمييز البصري للرموز الحرفية.

التحليل الكيفي:

يبين الجدول اعلاه الاجابات الصـــحيحة والخاطئة لاختبارات التمييز البصـــري للرموز الحرفية حيث نلاحظ ان الحالة اســـتطاع تقريبا الاجابة على كامل اختبارات الجزء الاول حيت تحصـل كما هو مبين اعلاه في الاختبار الاول على 28 نقطة من أصـل 30 نقطة اما في الاختبارات 2 و3 و4 على العلامة الكاملة وبناء على الدراســة المتطرق اليها في بداية اشـكاليتنا لليركانين والتي هدفت الى الكشـف عن العلاقة بين الوعي الفونيمي والفونولوجي في الاداء القرائي واشارت النتائج الى وجود علاقة تبادلية

بين الوعي الفونيمي والوعي الفونولوجي وقد اســـهم في تنمية قدرة التلاميذ على التعرف على اصوات الحروف ونطقها بصورة صحيحة وهذا ما يوافق نتائج دراستنا.



الشكل :(1) يمثل اعمدة بيانية تمثل الاجابات الصحيحة والخاطئة لاختبارات التمييز البصري للرموز الحرفية.

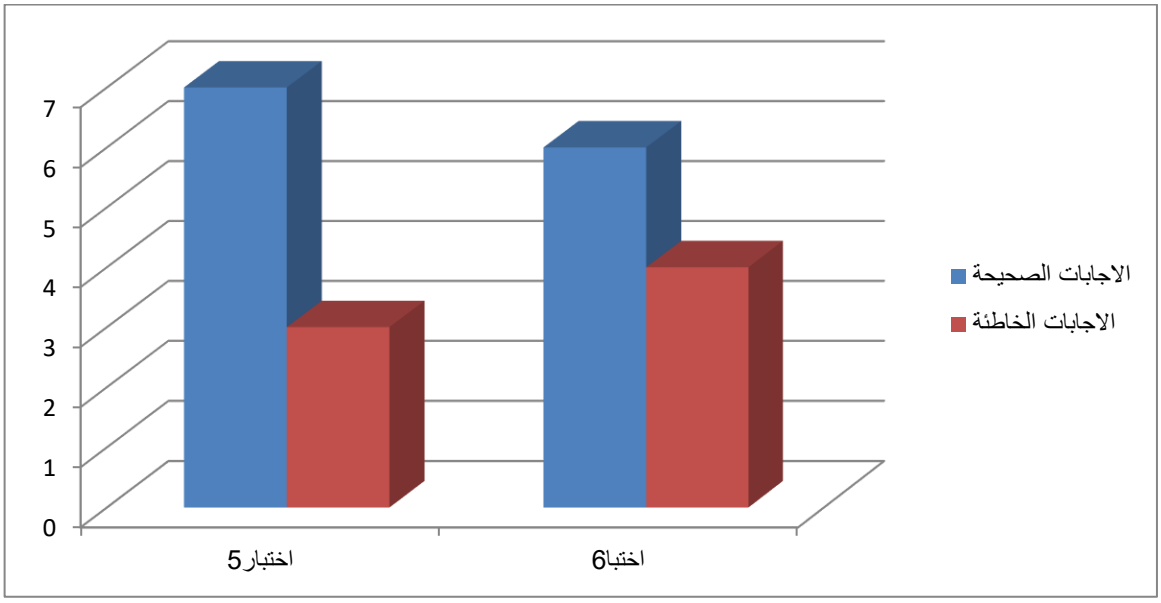
التحليل الكيفي:

يبين الشـــكل اعلاه النتائج التي تحصـــلت عليها الحالة كما يظهر من خلال الاعمدة البيانية حيث نلاحظ من خلال الشكل التالي ان الاجابات الصـحيحة كانت مرتفعة مقارنة بالإجابات الخاطئة وهو ما يدل على تفوق الحالة في هذه المهارة.

الجزء 2	اختبار5	اختبار6
الاجـــابـــات الصحيحة	7	6
الاجـــابـــات الخاطئة	3	4

جدول2 يبين الاجابات الصـــحيحة والخاطئة لاختبارات التمييز الســـمعي لأصـــوات اللغة المرمزة بالحروف.

التحليل الكيفي: يبين الجدول اعلاه الاجابات الصحيحة والخاطئة لاختبارات التمييز السمعي لأصـــوات اللغة المرمزة بالحروف حيث نلاحظ في هذا الجزء انه في كلا الاختبارين ان النتائج كانت متوسـطة حيت تحصـلت الحالة على في الاختبار 5على 7 من اصـل 10 وفي الاختبار السـادس على 6 نقاط من اصـل 10وهو ما يؤكد دراسـة ازداو شـفيقة والتي هدفت الى تحديد دور وتأثير العوامل المعرفية الوعي الفونولوجي في اكتســـاب الطفل القراءة مع الأخذ بعين الاعتبار خصـوصـية اللغة العربية حيث اكدت نتائج تحليل الدراسـة على اهمية الوعي الفونولوجي في اكتســـاب القراءة وهذا ما يوافق دراســـتنا ويدل على ان الحالة تملك وعي فونولوجي متوسط نوعا ما يسح لها بتمييز اصوات اللغة المرمزة بالحروف.



الشكل:(2) يمثل اعمدة بيانية للإجابات الصحيحة والخاطئة في اختبارات التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمزة بالحروف.

يبين الشـــكل اعلاه اعمدة بيانية لنتائج اختبارات التمييز الســـمعي لأصـــوات اللغة المرمزة بالحروف حيت نلاحظ من خلال الشـــكل ان الاجابات الصـــحيحة والخاطئة كانت متقاربة نوعا ما وهو ما يدل على ان اكتساب الحالة لهذه المهارة متوسط نوعا ما .

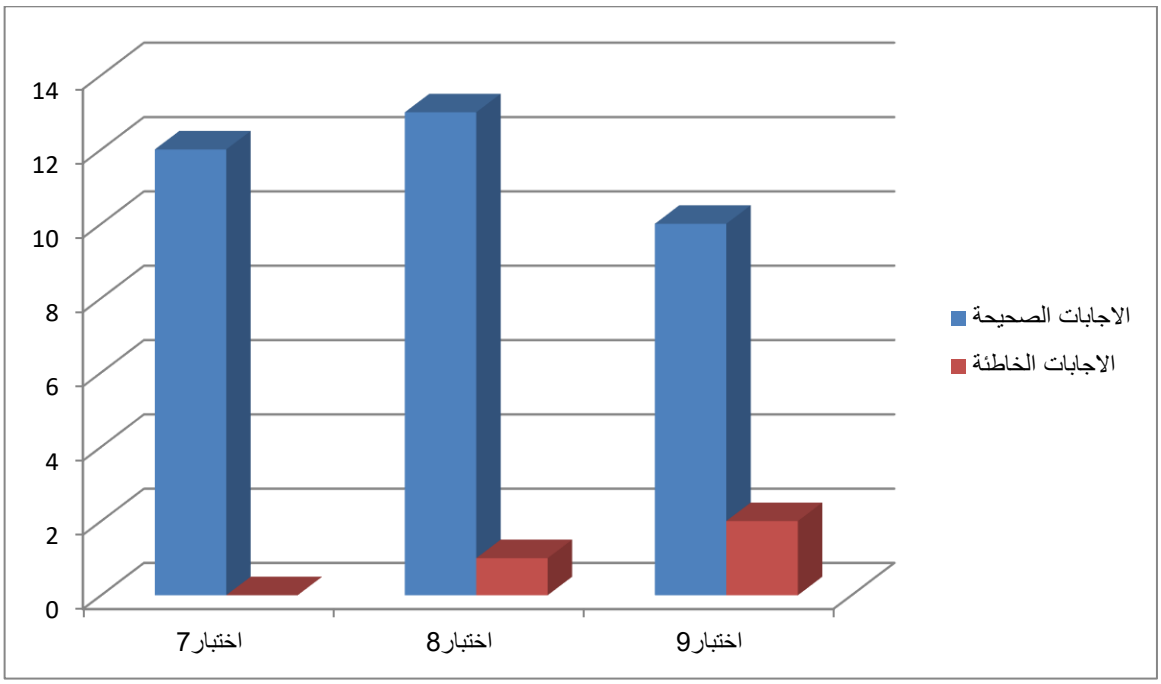
الجزء3	اختبار7	اختبار8	اختبار 9
الاجـــابـــات الصحيحة	12	13	10
الاجـــابـــات الخاطئة	0	1	2

جدول: (3) يبين الاجابات الصحيحة والخاطئة لاختبارات استيعاب ترتيب تتابع الحروف والاصوات.

التحليل الكيفي:

يبين الجدول اعلاه الاجابات الصحيحة والخاطئة لاختبارات استيعاب ترتيب تتابع الحروف والاصوات حيت نلاحظ ان الحالة استطاع في الاختبار السابع الحصول على العلامة الكاملة

ولم يســـجل اي اجابة خاطئة وفي الاختبار الثامن على 13نقطة من أصـــل 14 نقطة وفي الاختبار التاسع على 10 نقاط من أصل 12 وهذا ما يعني بعدم تحقق فرضيتنا القائلة يعاني طفل متلازمة داون من اضـــطرابات في اســـتيعاب ترتيب تتابع الحروف والاصـــوات وقد اظهر تطبيقنا للاختبار من عدم معاناة الحالة من اضـــطرابات في اســـتيعاب ترتيب تتابع الحروف والاصوات.



الشكل: (3) اعمدة بيانية تمثل الاجابات الصحيحة والخاطئة لاختبارات استيعاب ترتيب تتابع الحروف والاصوات.

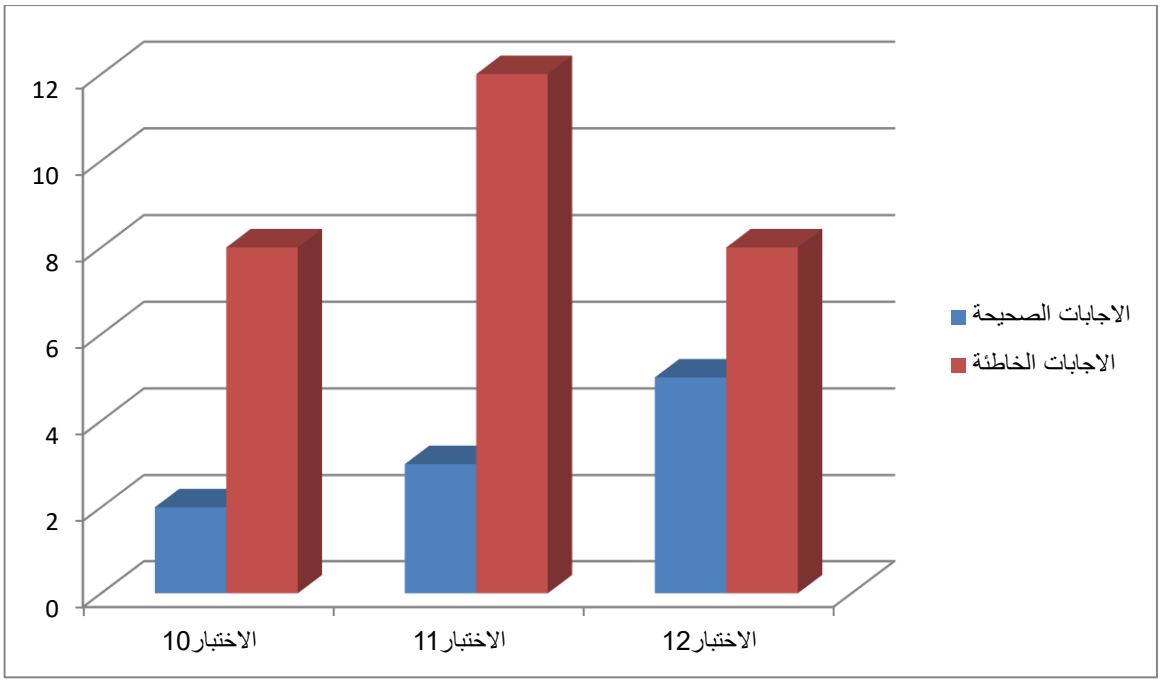
يبين الشـكل اعلاه نتائج اختبارات اسـتيعاب ترتيب تتابع الحروف والاصـوات حيث نلاحظ من خلال الشـكل التالي تفوق الحالة في هذه المهارة حيث نرى كما هو موضـح في الشـكل التالي ان الاجابات الصـــحيحة كانت مرتفعة مقارنة بالإجابات الخاطئة وهو ما يظهر نجاح الحالة في هذه المهارة

الجزء 4	اختبار 10	اختبار11	اختبار12
الاجـــابـــات الصحيحة	2	3	5
الاجـــابـــات الخاطئة	8	12	8

جدول 4: يبين الاجابات الصحيحة والخاطئة لاختبارات تحليل –تركيب الكلمة.

التحليل الكيفي:

يبين الجدول اعلاه الاجابات الصـــحيحة والخاطئة لاختبارات تحليل –تركيب الكلمة حيت تحصـلت الحالة في الاختبار العاشـر على نقطتين من اصـل عشـرة وفي الاختبار الحادي عشر على 3نقاط من اصل 15 وفي الاختبار الثاني عشر على 5نقاط من اصل 14 نقطة وهذا ما يؤكد تحقق فرضيتنا القائلة بان طفل متلازمة داون يعاني من اضطرابات في تحليل –تركيب الكلمة.



الشكل :(4) يمثل اعمدة بيانية تمتل الاجابات الصحيحة والخاطئة لاختبارات تحليل –تركيب الكلمة.

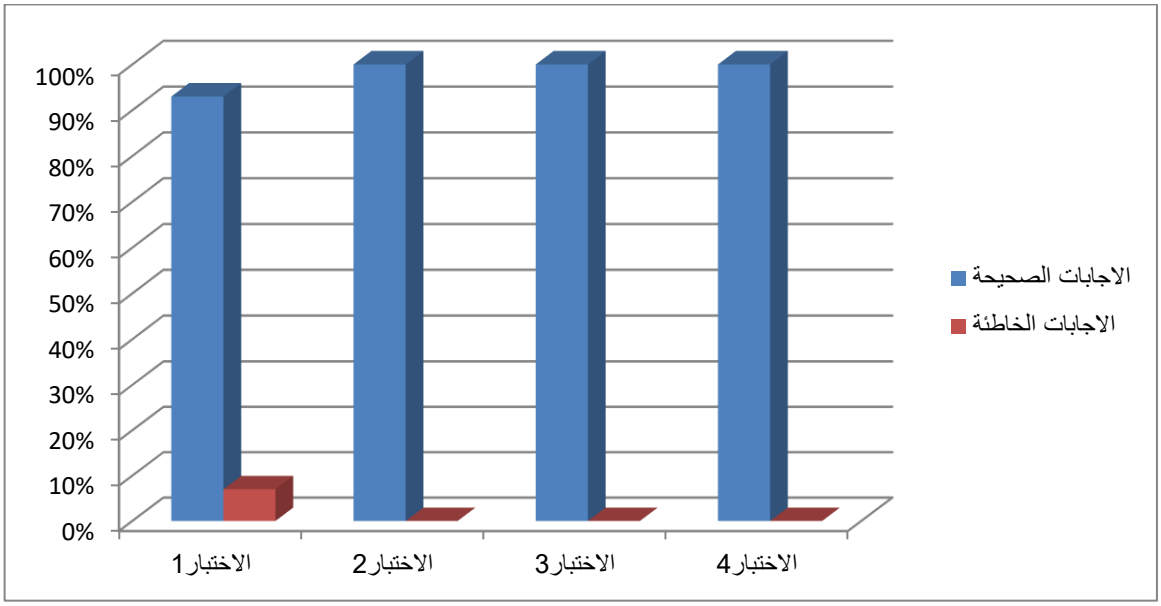
يبين الشـكل اعلاه نتائج اختبارات تحليل –تركيب الكلمة حيث يبين لنا ان الاجابات الخاطئة كانت مرتفعة مقارنة بالإجابات الصـحيحة التي كانت جد متدنية مقارنة بالصـحيحة وهو ما يدل على فشل الحالة في اكتساب هذه المهارة.

الجزء 1	اختبار1	اختبار2	اختبار3	اختبار4
الاجابات الصحيحة	%93	%100	%100	%100
الاجابات الخاطئة	%7	%0	%0	%0

جدول :(5) يبين النسب المئوية للإجابات الصحيحة والخاطئة لاختبارات التمييز البصري للرموز الحرفية.

التحليل الكمي:

بالرجوع الى الشـكل اعلاه نرى ان الحالة تحصـلت على نسـب مئوية قدرت ب 93 %في الاختبار1ونسـبة 100%في الاختبارات 2 و3 و4من حيث الاجابات الصـحيحة مقارنة ب 7%من الاجابات الخاطئة وهذا دليل على تفوق الحالة في مهارة التمييز البصـــري للرموز الحرفية.



الشكل :5 يبين النسب المئوية لنتائج اختبار التمييز البصري للرموز الحرفية.

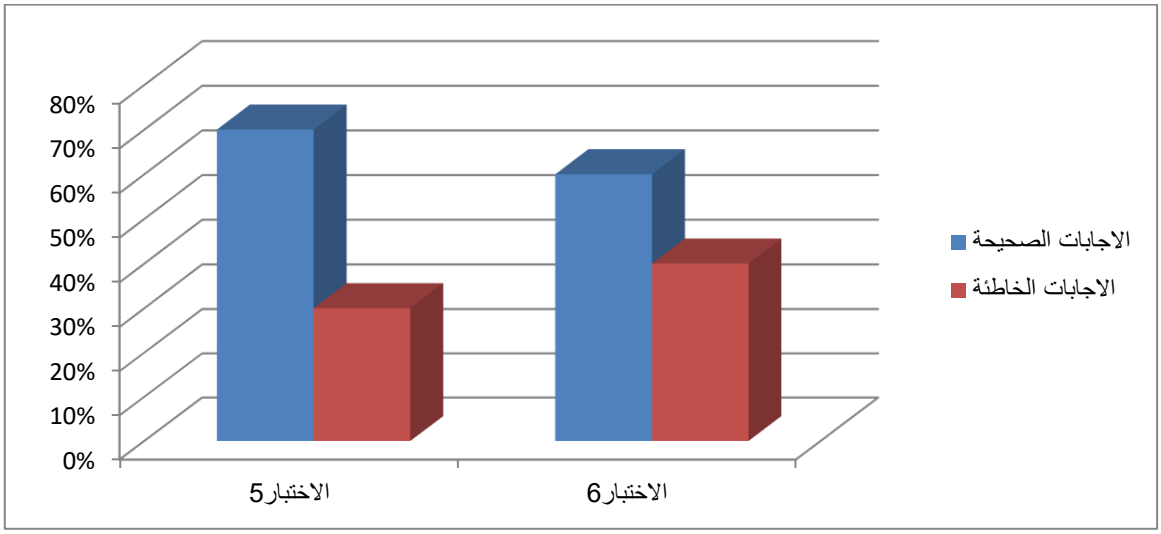
يتضح من خلال الشكل التالي ان نسبة الاجابات الصحيحة مرتفعة بشكل كبير مقارنة بالإجابات الخاطئة التي نجدها منعدمة الا في الاختبار الاول حيث قدرت نسبة الاجابات الخاطئة ب 7%مقارنة ب 93%للإجابات الصحيحة.

الجزء 2	اختبار5	اختبار6
الاجابات الصحيحة	%70	%60
الاجابات الخاطئة	%30	%40

جدول: (6) يبين النسب المئوية للإجابات الصحيحة والخاطئة لاختبارات التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمزة بالحروف.

التحليل الكمي:

بالرجوع الى الجدول اعلاه نرى ان الحالة قد تحصلت على نسب مئوية قدرت ب 70%و60% في الاختبارين الخامس والسادس هذا فيما يخص الاجابات الصحيحة اما فيما يخص الاجابات الخاطئة فقد قدرت نسبها المئوية في كلا الاختبارين ب 30%و40% بالمقارنة مع الاجابات الصحيحة والخاطئة نرى ان مهارة التمييز السمعي للأصوات المرمزة بالحروف متوسطة نوعا ما عند الحالة.



الشكل: (6) يبين النسب المئوية لنتائج اختبارات التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمزة بالحروف.

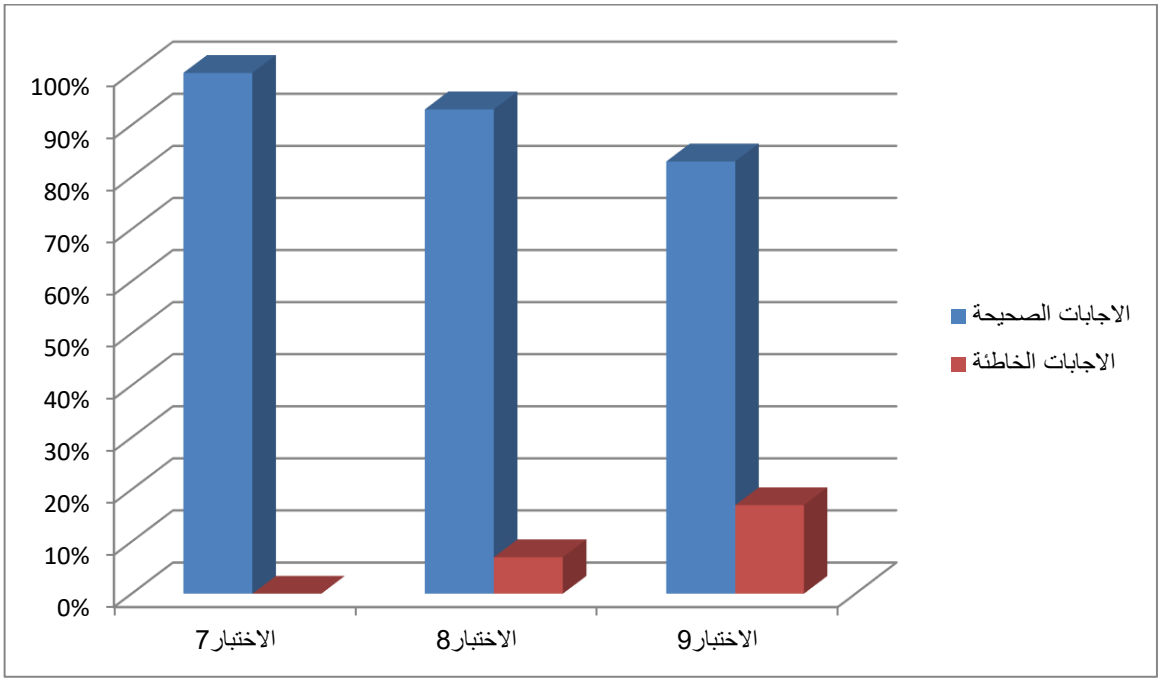
نرى من خلال الشكل المبين نسب مئوية لنتائج اختبارات التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمزة بالحروف وكما هو وموضح نجد ان الاجابات الصحيحة تبدو متوسطة نوعا ما مقارنة بالخاطئة حيت وكما هو ظاهر لنا فالحالة تحصلت في الاختبارين الخامس والسادس 70%و60% من حيت الاجابات الصحيحة في حين ان الاجابات الخاطئة قدرت ب 30%و40% التي تبدو قريبة للإجابات الصحيحة وهو ما يدل على الاكتساب المتوسط لهده المهارة.

الجزء3	اختبار7	اختبار8	اختبار9
الاجابات الصحيحة	%100	%93	%83
الإجابات الخاطئة	%0	%7	%17

جدول: (7) يبين النسب المئوية للإجابات الصحيحة والخاطئة لاختبارات استيعاب ترتيب تتابع الحروف والاصوات.

التحليل الكمي:

بالرجوع الى الجدول اعلاه نرى ان الحالة تحصلت على نسب مئوية للإجابات الصحيحة قدرت ب100% في الاختبار السابع و93%في الاختبار الثامن ونسبة 83%في الاختبار التاسع اما فيما يخص الاجابات الخاطئة فقد كانت الاجابات الخاطئة في الاختبار السابع منعدمة اما بالنسبة للاختبارين الثامن والتاسع فقد قدرت النسبة المئوية في كل من الاختبارالثامن7% و17%في الاختبار التاسع .



الشكل: (7) يمثل النسب المئوية لنتائج اختبار استيعاب ترتيب تتابع الحروف والاصوات.

نرى في هدا الشكل اعمدة بيانية تمثل النسب المئوية التي تحصل عليها الحالة في اختبار استيعاب ترتيب تتابع الحروف والاصوات وكما هو موضح في الشكل نرى ان نسبة الاجابات الصحيحة جد عالية مقارنة بالإجابات الخاطئة حيت كما نرى لم نسجل اية اجابة خاطئة في الاختبار السابع اما الاختبار الثامن فقد سجلنا نسبة 7% مقارنة ب93% وفي الاختبار التاسع فقد قدرت نسبة الاجابات الصحيحة ب83%والخاطئة قدرت ب17% مما يدل على تفوق الحالة في هده المهارة.

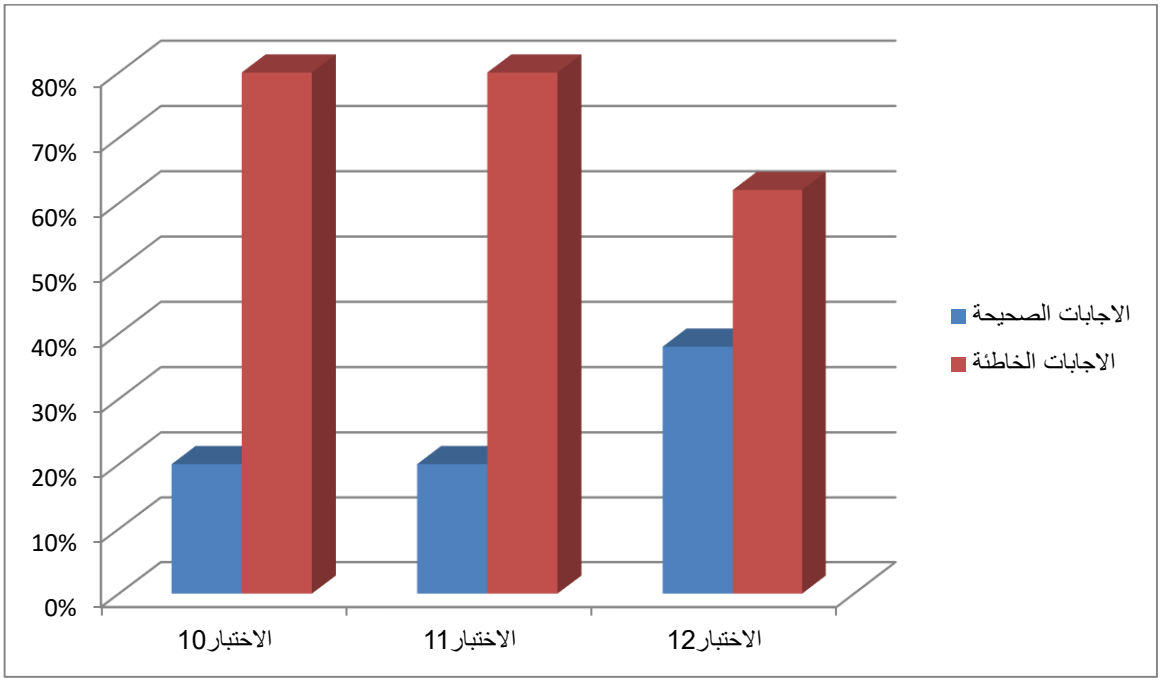
الجزء4	اختبار10	اختبار11	اختبار12
الاجابات الصحيحة	%20	%20	%38
الاجابات الخاطئة	%80	%80	%62

جدول: (8) يمثل النسب المئوية للاجابات الصحيحة والخاطئة

لاختبارات تحليل- تركيب الكلمة.

التحليل الكمي:

بالرجوع الى الجدول اعلاه نرى ان الحالة قد تحصلت على نسب مئوية للإجابات الصحيحة قدرت ب 20%في كلا الاختبارين العاشر والحادي العاشر 38%في الاختبار الثالث عشر أما فيما يخص الاجابات الخاطئة فقد قدرت نسـبها المئوية ب 80%في كلا من الاختبارين العاشر والحادي عشر اما في الاختبار الثاني عشر فقد قدرت النسبة المئوية ب 62%نستنتج ان هدا المستوى جد ضعيف عند الحالة.



الشكل: (8) يمثل النسب المئوية لنتائج اختبارات تحليل تركيب الكلمة.

نرى هنا من خلال هذا الشكل ان النسب المئوية للإجابات الخاطئة كانت مرتفعة جدا مقارنة بالصحيحة فكما هو موضح في الشكل فان الاجابات الخاطئة والممثلة باللون الاحمر اعلى من الاجابات الصـحيحة باللون الازرق كما نرى حيت ترتفع النسـب المئوية للإجابات الخاطئة الى80%في كلا الاختبارين العاشـر والحادي عشـر و62%في الاختبار الثاني عشر وتدني للإجابات الصحيحة ب 20%في كلا الاختبارين العاشر والحادي عشر ايضا و38%في الاختبار الثاني عشر وهو ما يؤكد ضعف هدا المستوى بالنسبة الحالة.

عناصر العينة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	الجزء1	الجزء2	الجزء 3	الجزء4	الجزء5
حالة واحدة	ذكر	12	2	58	13	35	10	0

جدول :(9) يبين عدد اجابات الحالة على المقياس تبعا للاختبارات الفرعية الخاصة بكل جزء من اجزائه الستة.

مناقشة النتائج:

ان هدف الدراسة هو معرفة اضطرابات الوعي الفونولوجي في اداء القراءة عند متلازمة داون وبغرض التحقق من مدى صحة فرضيتنا فقد قمنا بتطبيق اختبار القراءة لأحرشوا الغالي الذي بدوره يقيس الوعي الفونولوجي حيث يحتوي الاختبار على كراستين:

الكراسة الاولى تضم 3اجزاء: الجزء الاول يسعى الى تقويم مهارة التمييز البصري للرموز الحرفية يتكون من 30 بند، والذي اجتازه الحالة بنجاح حيث تحصل على 28نقطة من اصل30, مما يدل على ان مهارة التمييز البصري للرموز الحرفية مكتسبة عند الحالة.

الجزء الثاني يروم الى تقويم اقامة التطابق صوت حرف من خلال تعيين الرموز المطابقة للفونيمات (اصوات صائتة اصوات صامتة صائتة) ونظرا لصعوبة الحالة لفهم التعليمة، فقد أدرجنا هدا الاختبار ضمن الجزء الاول وطلبنا منه نفس تعليمة الجزء الاول، حيث غيرنا التعليمة وقلنا له بان يضع سطرا تحت كل كلمة تبدأ او تنتهي بنفس الحرف وكان هدفنا من خلال هذا الاختبار هو معرفة ما إذا كان يستطيع التمييز بصريا على الكلمات التي تبدأ أو تنتهي بنفس الحرف متلما يستطيع تمييزها وهي

منفردة وقد نجح الحالة في تنفيذ هدا الاختبار وحصل على العلامة الكاملة وبالتالي تأكد لدينا اكتساب الحالة لمهارة التمييز البصري للحروف.

الجزء الثالث يقوم على مهارة التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمزة بالحروف وكانت نتائج الحالة متوسطة مما يدل على عدم الاكتساب الجيد لهذه المهارة بالنسبة للحالة .

الكراسة الثانية تضم هي الاخرى 3اجزاء الجزء الرابع يسعى الى تقويم مهارة استيعاب نظام تتابع الحروف والاصوات كانت نتائج الحالة جيدة مما يدل على اكتساب الحالة لهذه المهارة.

الجزء الخامس يهدف الى تقويم مهارة تحليل –تركيب الكلمات هذا الجزء وجدناه جد ضعيف عند الحالة حيت كانت الاجابات الخاطئة مرتفعة بشكل كبير مقارنة بالإجابات الصحيحة.

الجزء السادس يسعى الى تقويم مهارة الفهم، ويتكون من اختبار واحد يقيس مهارة فهم نصوص بسيطة ونظرا لصعوبة الاختبار على الحالة فقد قمنا بالاستغناء عنه وعدم تطبيقه.

مناقشة الفرضيات:

وكاستنتاج ومن خلال تحليل نتائج تطبيق الاختبار، وبناءا على الدراسات السابقة والفرضيات الجزئية للدراسة فقد ثبتت صحة فرضيتنا القائلة:

-يعاني الطفل المصاب بمتلازمة داون من اضطرابات في الوعي الفونولوجي في أداء القراءة.

- يعاني طفل متلازمة داون من اضطرابات في تحليل-تركيب الكلمة.

-اما الفرضية القائلة بمعاناة طفل متلازمة داون من اضطرابات في استيعاب ترتيب تتابع الحروف فمن خلال نتائج تطبيق الاختبار تبين عدم معاناة الحالة من اضطرابات في هذه المهارة.

الخاتمة:

ان القراءة هي اساس رقي كل الشعوب وبشكل عام فهي ترتكز على 3 مراحل اساسية الاولى اللوغوغرافية، الثانية المقطعية، الثالثة الالف بائية. وفي نفس الوقت تعتبر نشاط سيكولوجي معقد ينبني على وظائف محددة لاكتساب المعارف والتقنيات اللازمة لتعيين الرموز الحرفية، وتبادلاتها الصوتية المكتسبة قبل فهم محتوى نص ما. لكن لتتم هذه العملية لابد من امتلاك الشخص الوعي الفونولوجي من اجل القدرة على فك تشفير الرسالة المكتوبة, ومن اجل ذلك فقد تطرقنا في دراستنا لموضوع الوعي الفونولوجي في اداء القراءة لكن عند فئة متلازمة داون نظرا لتزايد هذه الفئة في عصرنا الحالي ولكتره الدراسات والبحوث والحديث حول هذه الفئة، ونتيجة للوباء الذي شهده العالم مما ادى الى غلق المؤسسات فقد اكتفينا بدراسة حالة واحدة بصعوبة في احد المنازل ومن خلال تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء فرضيات وتساؤلات الدراسة حيت طبقنا على الحالة 4اجزاء من الاختبار كل جزء يحتوي على عدة اختبارات وخلصنا الى ان الحالة لديها صعوبات في تحليل-تركيب الكلمة حيت كانت نسبة الاجابات الخاطئة مرتفعة على نسبة الاجابات الصحيحة ومنه خلصنا الى استنتاج بان طفل داون يعاني من صعوبات في مستوى تحليل –تركيب الكلمة .لكن تبقى هذه النتيجة محصورة على الحالة التي درسناها ولا يمكن تعميمها على باقي الحالات.

وفي الاخير نرجو ان نكون قد وفقنا في انجاز هدا البحث واستوفينا كامل جوانبه ونتمنى ان نفيد غيرنا بهده الدراسة لكل من يطلع عليها.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أسامة بطاينة، (2005)، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أحمد يحي، (2008)، الإرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، ط2، دار الفكر العربي، عمان.
- أبو الهيجاء فؤاد حسن، (2007)، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، ط2، دار المناهج، الأردن.
- أنور الحمادي، 2014، التصنيف التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5.
- إبراهيم عبد الله الزريقات، (2009)، التدخل المبكر نماذج وإجراءات، دار الميسر للنشر والتوزيع، الأردن.
- إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، (2012)، متلازمة داون الخصائص والاعتبارات التاهيلية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع.
- إبراهيم علاء الباقي، (2000)، التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها، عالم الكتب، القاهرة.
- الشربيني زكرياء احمد، (2004)، طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات، دار الفكر العربي، عمان.
- المغازي خيري عجاج، (1998)، مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج صعوبات التعلم للصف الابتدائين، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان.
- العريض شيخة سالم، (2003)، الوراثة مالها وما عليها، سلسلة الأمراض الوراثية، ط1، دار الحرف العربي للطباعة والنشر، بيروت لبنان.
- الموقع التربوي للدكتور وجيه مرسي أبو لين، كنانة اون لاين، Kenanaonline.com
- بوعناني مصطفى، (2015)، اللسانيات والمعرفية والتربية بين الأوليات والأولويات، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب ظهر المهراز.
- بطرس حافظ بطرس، (2009)، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- جمال الخطيب ومنى الحديدي، (2006)، التدخل المبكر للتربية الخاصة في الطفولة المبكرة ط2، دار الفكر، الأردن.
- جمال الخطيب ومنى الحديدي، (2005)، مقدمة في التدخل المبكر، ط1، الامارات المركز العربي للكتاب.

- رمضـــان محمد القذافي، (1996)، رعاية المتخلفين ذهنيا، ط2، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- زين كمال الخويسـكي، (2008)، المهارات اللغوية التحدث الاسـتماع القراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية.
- زهدي محمد عيد، (2011)، مدخل إلى تدريس اللغة العربية، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- سهير محمد سلامة شاش، (2014)، اضطرابات التواصل، مكتبة زهراء الشرق، ط2، القاهرة.
- سعيد عبد الله لافي، (2006)، القراءة وتنمية التفكير، ط1، عالم الكتب.
- سمك محمد صالح، (1998)، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية دار الفكر العربي، القاهرة.
- سـليمان عبد الواحد يوسـف إبراهيم، (2010)، المرجع في صـعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- شـحاتة زقوت محمد، (2003)، المرشـد في تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، الأردن.
- طه حسين الدليمي وآخرون، (2005)، اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريبها، ط1.
- عبد العليم إبراهيم، (1991)، الموجه الفني لمدرســي اللغة العربية، ط14، دار المعارف، القاهرة.
- عبد الحميد جابر، (2011)، التربية الخاصـة للموهوبين والمعاقين وسـبل رعايتهم وإرشـادهم، ط1، دار الفكر، دمشق.
- عبد العزيز السـرطاني وجميل الصـمادي،(1998) ، الإعاقة الجسـمية والصـحية، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.
- عبد الله محمد عادل، (2004)، الإعاقة العقلية، دار الإرشاد، القاهرة.
- عبد الفتاح البجة، (2003)، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشروالتوزيع، الأردن.
- فرج حسين عبد الله، (2007)، الإعاقة الذهنية والعقلية، ط1، دار حامد، عمان.
- محمد عودة الريماوي، 1992، في علم نفس الطفل، ط1، الشروق، عمان.
- مراد علي عيسـى، (2000)، الضـعف في القراءة وأسـاليب التعلم ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

- منصور بن محمد الغامدي، 2001، الصوتيات العربية، ط1، الرياض، مكتبة التوبة.
- مصطفى نوري القمش، (2011)، الإعاقات المتعددة، ط1، الكويت، مكتبة الكويت أثناء النشر.
- محمد حولة، (2009)، الأرطوفونيا علم الكلام اللغة الصـــوت، ط3، الجزائر دار هومة للطباعة والنشروالتوزيع.
- محمد جلال الدين ســليمان، (2012)، الوعي الصــوتي وعلاج صــعوبات القراءة، ط1، عالم الكتب القاهرة.
- ميهوبي، (2000)، المقطع الصوتي وبنية الكلمة، مجلة العلوم الإنسانية العدد 14.
- نجدة إبراهيم علي، (2002)، معهد العلوم التربوية عدد خاص عن التربية الخاصة.
- نبيل عبد الفتاح حافظ، (1998)، صـــعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشـــرق، مصر.
- نبيل عبد الهادي واخرون، (2000)، بطئ التعلم وصعوباته، ط1، دار وائل، عمان.
- نور بطاينة وزليخا أمين، (2006) ، صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، الأردن، عالم الكتب الحديث، عمان الأردن.
- نور بطاينة، زليحا حمدان، (2014)، دراســة صــعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصــة، الأردن، قسم الكتب الحديث.
- ناظم فوزي، (2006)، صعوبات القراءة والكتابة لدى الأطفال، 1ط.

المراجع الفرنسية:

- Alegria J., Morais, J. (1996). - Métaphorologie, acquisition du langage écrit et troubles associés. In S. Carbonnel, P. Gillet, M.D. Martony et S. Valdois, Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte. Marseille, Solal.
- Alain Desrochers, Kirby, J. R., Thompson, G. L. & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l’apprentissage de la lecture. Revue du Nouvel-Ontario, (34), 59–82
- Anne Van Hout, Françoise Estiénne, (2001) les dyslexies, 3 éme, Masson, Paris.
- Alegria, J, & Mousty, P, (2004), Les troubles phonologiques et méta phonologiques chez l’enfant dyslexique. Enfance, 3, 56, 259-271.

- Baumeister, & Bacharach,VR (1996), Article anglaise of the infant health and development program intiligence,23.
- BLOCH، (1992)، Dictionnaire fondamental de la psychologie،la rousse.
- Brin، (1997)، Dictionnaire d'orthophonie, Ortho-édition.
- Casalis, S. (1995), Lecture et dyslexies de l'enfant, Paris, France, Presses universitaires du Septentrion.
- Cicchetti, D,&Beeghly,M(1990).An organizational approach to the study of down syndrome : contribution to an integrative theory of development IN Cicchetti: &.M.Beeghly (Eds) children with down syndrome :A developmental perspective pp 29-62combridege university press.
- Cuillertm (2000). Trisomie21, aides et conseils.3éme édition. Masson, paris.
- Celeste et Zayras, (1997), Le jeune enfant porteur de traisomais21 édition Nathon universitaire. Paris.
- Chapman, R.S ,1995, Langage development in children and adolescent with down syndrome: Imp Fletcher & B.Macwhinney (Eds) Handbook of child langage.pp641-663 Oxford
- Denhière.G& J.F. Richard, (1990), Compréhension et construction des représentations, dans C.Bonnet, R.Ghiglione et J.F. Richard (dir), Traité de psychologie cognitive, vol2, Chapitre 2.2, Paris, Dunod.
- Delpech, D. George. F, & Nok. E, (2001), La conscience phonologique. Test Education et rééducation. Marseille, France, édition Solal, 152
- Dictionnaire usuel de psychologie, (1985).
- Dykens, EM, Hodapp, R.M & Evans (1994). profiles and development of adaptative behavior in children with down syndrome, American journale on mentale retardation, 98. pp580-1090.
- Ecalle, J., Magnan, A., & Bouchafa. H, (2002), Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation. Glossa, 82, 4-12

- Gombert, J.E. (1990), le développement métalinguistique, psychologie d'aujourd'hui, PUF, 291.
- Goswami, V.C., & Bryant. P, (1990), Phonological Skills and learning to read. Hove, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hopmann.MR & Nothnagle M, (1994), Early vocabulary of normal and developmentally deleted infants: A longitudinal perspective, poster session presented at the annual meeting of the society for pediatric research, Seattle.
- Hund-Reid, C. (2008). The effectiveness of phonological Awareness intervention for kindergarten children with moderate to severe language impairment. Ph D, Faculty of Rehabilitation Medicine Edmonton, Alberta.
- Halsey, (2008). Investigating A parent implemented early literacy intervention. Effects of dialogic reading using alphabet books on the alphabet skills, Phonological Awareness, And oral language of preschool children. Ph D, University of Massachusetts Amherst.
- J.M.Noel,(1976),La dyslexie en pratique éducative.
- Johnson, S.K, & Marasky, R.L, (1980), learning disabilities, (2nded), Boston, Allyn & bacon.
- Jackobson R, (1980), langage enfantin et aphasie, édition : de minuit, paris.
- Leybart, J., Van Reybroeck M.V., Ponchaux C., Mousty P. (2004). Dysphasie et développement de la sensibilité à la Rime et au Phonème, 56, 1, pp. 63-79.
- Lambert.J.C.et Rondal, J.A. (1971). Le mongolisme ». Ed Abnormal, bruxelles.
- Liliane Sprenger-Charolles et Séverine Casalis, (1996), Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement Psychologie et sciences de la pensée, Presses Universitaires de France.
- Lambert,J.L et Rondal,J.A.(1982).Question et réponses sur le mongolisme. Edition maloine.
- Lambert. J-L et Rondal.J.A .(1997).Le mongolisme pierre, Mardaga 4éme édition ; ISBN/2-87009-643-7.
- Lambert J.C et Rondal.J.A, (1979), Le mongolisme, Ed Abnormal, Bruxelles.

- Lecocq, P. (1991). Apprentissage de la lecture et dyslexie. Mardaga, Liége. 352.
- Liberman, Shank weiler, D. Fischer, & Carter, (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in young children. Journal of Experimental Child Psychology, 18, 201-212.
- Leason, introduction à la linguistique, traduction de Dubois Chalier-Libraire, Larousse paris.
- Marie Dominique Gineste & Jean Francois,(2002), psychologie cognitive du langage, éditio Dunod, Paris.
- Moscatos. M. (1992). La psychologie du langage, PUF. Paris.
- Mathieu, (1998), Le trisomique et le langage, autour d'une rééducation, entretiens d'orthophonie, expansion scientifique français, Paris.
- Miller, (1992), Developement of speech and language in children with down syndrome In I-T,Lott & EE.Mc Coy(Eds) ,down syndrome: Advance in medical care , New York: Wiley-Liss.
- Meiseles.SJ, Dichtelmille .M, Liw, (1993): A multidimensional anglais of children intervention programs. In Zeanah, Hand book of infant mental health, pp361-386New York: the Guildford press.
- Morais, J, (1991), Met phonologic a labilities and literacy, In M. Snowling & M, Thompson (Eds), Dyslexia, Integrating theory and practice (pp. 93 –107), London.
- Nespoulous, (1998), les dyslexies acquises. Modèle de référence (Rééducation orthophonique), V26, Paris.
- Norbert Sillamy, 1999, Dictionnaire de psychologie, Larousse, Paris.
- P.Gillet, M.D.Matory, valdoise,(2000) ,Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'ecriture chez l'enfant et l'adult ,Marseille solal.
- Publishers, J. (2008). Psychological processes in deaf children with complex needs. An Evidence-Based Practical Guide, London and Philadelphia
- R. MUCHEILLI. (1979), Les Méthodes des Cas, Paris P.U.F, 5em ed
- Rondale J.A, Lambert, J.L, Chipran H,(1981).psycholinguistique et handicap mentale, pierre Margada ,Bruxelles.

- Rondal .J.A (1983). L'intéraction adulte enfent et la construction du langage Mardaga, Bruxelles.
- Richard, C lautier, pierre Gosseline, pierre (2005). Psychologie de l'enfant, 2édition, gaetan morine éditeur, canada.
- Santos R, la consience phonologique : réflexion, revue Glossa N°69.
- Smith et Wilson, A (1973), Lenfant trisomique 21, Le mongolisme éd centrion, paris
- Sillamy, YN, (1983). Dictionnaire usuel de psychologie bordas.
- Van hout, (1998), Dyslexis, edition: Masson, paris.
- Zorman, M, (1999), Evaluation de la conscience phonologique entrainement des capacités phonologique en grande section de maternelle revue rééducation orthophonique.

مراجع من مذكرات التخرج:

- ازداو شفيقة، الوعي الفونولوجي سيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الارطفونيا، جامعة الجزائر، 2011-2012.
- أسماء بوخريصة، الضعف القرائي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية أسبابه مظاهره وعلاجه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2013-2014.
- أميرة مروش، أثر عسر القراءة في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الابتدائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات تطبيقية، كلية الآداب واللغات جامعة قالمة، 2018-2019.
- بلعجال لطيفة، دراسة الوعي الفنولوجي عند الطفل المصاب بمتلازمة داون (6-9سنوات) مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر، تخصص أمراض اللغة والاتصال، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، 2018- 2019.
- بن معزوزة خديجة، أهمية اللعب التربوي في التخفيف من ظاهرة فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى أطفال متلازمة داون للمرحلة العمرية(7 -13 سنة)، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، 2012- 2013.

- بن عبيد بلقيس زهرة، دور الذاكرة العاملة في اكتساب اللغة الشفوية عند متلازمة داون دراسة مقارنة بين مكتسبي اللغة وغير مكتسبي اللغة، مذكرة لنيل شهادة الماستر في الارطفونيا، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، 2015- 2016.
- بوبكر قليف، تقييم مهارات الكلام لدى أطفال متلازمة داون، مذكرة لاستكمال نيل شهادة الماستر في الارطفونيا العامة تخصص ارطفونيا، جامعة لمين دباغين سطيف، 2014-2015.
- بلعباس أسماء، دور اللعب الرمزي في تنمية لغة أطفال متلازمة داون، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، 2015-2016.
- حورية رميلي، تعليم اللغة عند ذوي الاحتياجات الخاصة(أطفال متلازمة داون أنموذجا)، جامعة أكلي محند اولحاج البويرة، 2017-2018.
- رقوش إنصاف، دور الإدماج السمعي البصري في إعادة تربية الاضطرابات الفنولوجية عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الارطفونيا تخصص أمراض اللغة والاتصال جامعة الجزائر، 2 2011- 2012.
- سماح نور وشاحي, التدخل المبكر وعلاقته بتحسين مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون دراسة, ارتقائية للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة تخصص إرشاد نفسي جامعة القاهرة 2003.
- صونيا عيواج، تكييف اختبار ذكاء الأطفال(3 -9سنوات) لإجلال محمد يسري وبرمجته معلوماتيا وتطبيقه على أطفال عرض داون, مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الارطفونيا العلوم العصبية والعلاج المعلوماتي جامعة الجزائر 2 2011-2012.
- عياد مسعودة، اكتساب مفهوم الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية, أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الارطفونيا جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 2006- 2007.
- قيرواني زهية وجنون وهيبة، القياس النفســـي وبناء الاختبارات، بجامعة محمد لمين دباغين، الجزائر.
- ليندة هرود، مذكرة مهارة القراءة في اللغة العربية ودورها في التحكم في اللغة الطفل المتمدرس أنموذجا, مذكرة لاستكمال شهادة الماستر 2 تخصص علوم اللسان جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية 2013- 2014.
- لامية عروش، اثر عســر القراءة على التحصــيل اللغوي لدى الطفل الجزائري دراســة ميدانية لبعض المدارس الابتدائية, مذكرة مقدمة لاســتكمال شــهادة الماســتر في اللغة العربية وآدابها تخصص علوم اللسان, جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية 2016 -2017.

- لعجال يسين، 2019، تعلم القراءة وصعوباتها في بيئة ليسانية العربية الجزائرية، دراسة ميدانية لتلاميذ طور الابتدائى، جامعة مولود المعمري، تيزي وزو.
- لواني يمينة ,علاقة الوعي الفنولوجي باضطراب تعلم القراءة, مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي, 2006-2007.
- محمد الأمين عبد الله، فعالية برنامج تأهيل نفسي لتحسين السلوك التكيفي والمهارات الأكاديمية لأطفال متلازمة داون بمركز فرسان الإرادة بالخرطوم, رسالة مقدمة الى جامعة الخرطوم لنيل درجة دكتوراه الآداب في علم النفس.
- محمد مصباح حسين العرعير، الصحة النفسية لدى أمهات ذوي متلازمة داون في قطاع غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات, رسالة مقدمة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس من كلية التربية بالجامعة الإسلامية غزة 1431- 2010.
- نزهة خلفاوي, الدعم الحاسوبي للوعي الفونيمي لدى فئة متلازمة داون, أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم اللغة الحديث جامعة الجيلالي اليابس سيدي بلعباس 2016-2017.
- نميري نجية، القلق لدى أم الطفل المصاب بمتلازمة داون, مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي جامعة العقيد أكلي محند اولحاج 2011 -2012.
- وضاح عبد القادر، دراسة الجانب الفنولوجي لدى أطفال متلازمة داون درجة متوسطة, جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2 2014- 2015.
- Boukadida, N. (2008). Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (Etude longitudinale), Université Rennes2- Université Tunis.
- Petiot K. (2006), Compétences graphophonologique et phonographique chez des adultes en situation d'illetrisme : absence ou inefficience ? Université Lyon 2.
- Comblain. A(1996) ,Mémoire et langage dans le syndrome de down thèse de doctorat non publiée liège laboratoire de psycholinguistique.

قائمة الملاحق

(الكراسة الأولى)

مقياس تقويم الأداء
في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي

بناء وإعداد:
أ. د. الغالي أحرشاو

معلومات شخصية عن المبحوث

الاسم والنسب : ـــــــــــــــــــــــــــــ تاريخ التطبيق : ـــــــــــــــــــــــــــــ

تاريخ الولادة : ـــــــــــــــــــــــــــــ السن الحالي : ـــــــــــــــــــــــــــــ

اسم المدرسة : ـــــــــــــــــــــــــــــ المستوى الدراسي : ـــــــــــــــــــــــــــــ

مهنة الأب : ـــــــــــــــــــــــــــــ مهنة الأم : ـــــــــــــــــــــــــــــ

عنوان السكن : ـــــــــــــــــــــــــــــ

الجزء (I) التمييز البصري للرموز الحرفية

الاختبار (1):

تعليمات: انظروا جيدا إلى الحروف المكتوبة في الصف المقابل للنجمة. فتحتّ كل حرف يوجد رقم. مثلا تحت الحرف "ح" يوجد الرقم 1، وتحت الحرف "ن" يوجد الرقم 2، وهكذا دواليك بالنسبة للحروف الأخرى. الآن انظروا إلى الأسفل قليلا، سترون في الصف المقابل للدائرة السوداء ثلاثة حروف لكن بدون أرقام تحتها. سنبحث معا عن أرقامها في الصف المقابل للنجمة.

★

ح	ن	ب	خ	ذ	د
1	2	3	4	5	6

●

ح	خ	ب

كان هذا مثالا فقط والآن انظروا جيدا للحروف في صف الهلال وللحروف في صف المربع ثم ابحثوا عن رقم كل حرف واكتبوه في الخانة التي تقابله.

☾

ح	ب	خ	ذ	ح	ن	ذ	ح	د	خ	ب	ذ	ن	د	ح

■

ذ	د	ح	ب	خ	ذ	ح	ن	ذ	د	ن	ح	ب	خ	د

الأجوبة الصحيحة :...../30 الأجوبة الغامضة :.....

الاختبار (2):

تعليمات: في كل صف أحدده لكم، حاولوا أن تقرؤوا بإمعان الكلمات المكتوبة و أحيطوا بدائرة الصوت الذي سأطلب منكم تحديده. لنقم جميعا بالمثال التالي: في الصف المقابل للعلامة (✚)، ابحثوا عن الصوت "ل". انظروا جيدا لكل كلمة على حدة و كلما وجدتم الصوت "ل" ضعوا دائرة حوله.

✚	لَيْل" - شَجَرَة" – فَتَاة" – مَلاك" – أرْنَب" كَلْب" – خَـائِط" - إبِـل" – أحْمَد – قَلْب"

إذن، في هذا المثال، ستلاحظون أن الكلمات التي تحتوي على الصوت "ل" هي: ليل - ملاك - كلب - إبل - قلب.

الآن، انتبهوا جيدا واستمعوا بإمعان للصوت الذي سأردده أمامكم بخصوص كل صف، وحاولوا أن تحيطوه بدائرة كلما وجدتموه في الكلمات المعروضة.

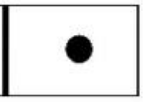
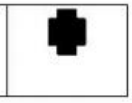
☾	مَدْرَسَة – وَرْدَة" – قِطَار"– مَسْرَح" - قَهْوَة" سَيَّارَة" - غَـابَة – سَحَاب" – إبْرِيق" – أمِير"
●	أبّ – بَبَّغَاءُ – قَاعَةٌ – أكْبَرُ – صَبَاح" إبِل"– غَابَة - طِـفْل" – حَدِيقَة" – إخْلاص"
★	دجَاجَة – خَبَر" – تَنْوِير" – جَمَلٌ – سَنْجَابٌ جَزَرٌ – أكْلٌ – إجَّـاصٌ" – حَيَوَان" - جَزَّار"
❤	مَحَطَّة" – شَارِع" – قَلْس" – حَسَاء" – شَاطِىء" بَقَرَة" – مُصَنَّعَة" – كَلْس" - أرْنَب" – أصْوَاء"
■	صَغِير" – تِلْمِيذ" – أرْز" – بَيْضَةٌ – تِـينٌ أرْنَب" – تُفَّاحَة – تِـبْن" – ثَوْبٌ – تَمْرٌ

الأجوبة الصحيحة : ...5 / ..... الأجوبة الخاطئة ..... الأجوبة الغامضة ..... إغفال .....

الاختبار (3):

تعليمات: في كل صف أحدده لكم، حاولوا أن تقرؤوا بإمعان الكلمات المكتوبة وأحيطوا بدائرة الصوت الذي سأطلب منكم تحديده. الآن، انتبهوا جيدا واستمعوا بإمعان للصوت الذي سأردده أمامكم بخصوص كل صف، وحاولوا أن تحيطوه بدائرة كلما وجدتموه في الكلمات المعروضة.

☾	ثَعْلَب" – كِتَاب" – ثَلْج" – ثَمَر" – ثِيَاب" - بَحْث"

	صَبَابٌ – اَحْضَر – اُنظُر – ضِفْدع " – اَصفَر – ضِيْعَة "
	صَنَبُور " – صَابُون " – صَحِيَّة " – صَدَاع – صَهْرِيج " – سَعَادَة "
	طَائِر " – صَابُون " – طَاوُوس " – بَطَّارِيَّة " – حَرَارَة " – طَعَام "
	حَدِيقَة " – فَرَس " – قِرَاءَة " – وَلَدٌ – قَرْيَة " – قَصِيدَة "
	خُبزٌ – ثُعبَان – خَيْرٌ – عصَا – مَخَالِب " – فِرَاخ "
	شَطَّةٌ – طَرِيق " – شَهْرٌ – سَهْل " – مِشْمِشٌ – شَمْس "
	ذُبَابٌ – دُرُوس " – دَرَةٌ – ذَكَر " – مَدِينَة " – ذَاكِرَة "
	مَهْزَلَة " – زَرْبِيَّة " – رَبِيع " – زَهْرَةٌ – سَفِينَة " – زَوْجَة "
	زَوْرَق " – لَيْل " – مَوْسِمٌ – مِفْتَاح " – مَوْعِد " – وَلَاء "
	عقْلٌ – زَرَافَة – فَارُورَة " – رَمَاد " – زَبَدٌ – وَرْدَة "

	حافِلة " - عُصْفُور - عِنَبٌ - لُعاب " - عَـنَم " - صُدَاع "
	هِـنْدام " - بَدْر " - نَهـر " - هِلَال " - طِفْل " - هِـرَّة "
	عُلام " - صِرَاع " - غُرَاب " - غَزَال " - صُورَة " - مَعْـلُوب "
	سَمَكَـةٌ - دُكَّـان " - قَاعة " - كرْسِيّ " - مَلِك " - بَحْر "

الأجوبة الصحيحة ...../15 .....الأجوبة الخاطئة ..... الأجوبة الغامضة .....إغفال .....

الاختبار (4):

تعليمات: في كل صف من الصفوف التي سأحددها لكم، اقرؤوا بإمعان كل كلمة و ضعوا دائرة حول الصوت الذي سأطلب منكم تحديده. الآن انتباه سوف نبدأ:

	بـزُنْقَلَة " - ظَابِطٌ - بطَّارِيَّة " - لَيْمُون " - لَيْل " بَطَّة - مَحَبَّة " - سَمَادَ " - جُنْدِيّ " - بَـابٌ
	جَـمَـل " - سلاح - جِنّ - أَسْـمَـر " - جَدّ مِصْبَاح " - جَار " - مَـجْد " - سَاعة " - حمَـامَة "
	حَالة - كَـرِيق " - غَرِيق " - سِجْن " - رَحِيق " شَامِخ " - مَكْـرَاث " - فَرِيق " - حِـصَانٌ - جَرَادٌ
	نَـصّ " - قَمْعٌ - فُـسْـدُقٌ - بَطَلٌ - مَـسْـزل " نَـبِيجَة " - تَمْر " - نَـجَاح " - كُرَة " - هِجْرَة "
	سِـيرَةٌ - مَصِيرٌ - عـمَـل " - صِيَّاغ - سَـيَّارَة " ثَوْرَة " - مَسِيرَةٌ - شُرُوق " - صَدِيق " - سِـرّ "
	عَـلَبَةٌ - بِئْر " - لَـيْـل " - رَسَّام " - زُجَاج " لِـقَاء " - نَجَّار " - مَـلِـك " - فَجْر " - لَـوْنٌ

(الكراسة الثانية)

مقياس تقويم الأداء
في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي

بناء وإعداد:
أ. د. الغالي أحرشاو

معلومات شخصية عن المبحوث

الاسم والنسب: ———————— تاريخ التطبيق: ————————

تاريخ الولادة: ———————— السن الحالي: ————————

اسم المدرسة: ———————— المستوى الدراسي: ————————

مهنة الأب: ———————— مهنة الأم: ————————

عنوان السكن: ————————————————————

الجزء (IV): استيعاب ترتيب تتابع الحروف والأصوات

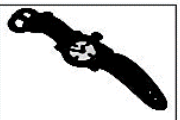
الاختبار (7):

تعليمات: انظروا جيدا إلى الشكل المرسوم في بداية كل صف. فإلى جانب كل رسم، كتبنا بأربع طرق مختلفة اسم الشيء أو الكائن المرسوم. حاولوا أن تحددوا الاسم المكتوب بطريقة صحيحة ثم أحيطوه بدائرة. لننجز معا المثال التالي:

	ضِفْصَع " _ دِفْدَع " _ ضِفْدَع " _ دِفْصَع"

والآن حاولوا أن تقوموا بنفس العملية بالنسبة لكل صف من الصفوف الآتية:

	صَيَّارَة " _ سَيَّار"ة _ سَايِرَة " _ سَيَّارَة "
	جَشَرَة " _ سَجَرَة " _ شَجَرَة " _ رَشَجَة "

	وَرْدَة" _ وَرْضَة" _ رَوْضَة" _ دَرْوَة"
	رَسِير" _ سَرِير" _ سَفِير" _ سَبِيل"
	مَحْفُوظَة" _ مِحْفَصَة" _ مِحْفَظَة" _ مِحْفَطَة"
	حِرَاء" _ نَحَاء" _ حِذَاء" _ قُفَّاز"
	سُرْكِيّ" - كُرْسِيّ" - رُكْسِيّ" - كَسْرِيّ"
	تَعَاسَة" _ سَاعَة" _ صَاعَة" _ شَاعَة"
	نَمْلَة " _ نَحْلَة " _ نَخْلَة " _ حَمْلَة "

	هَافِت " - تَافِه " - هَاتِف " - فَاهِت "
	بَلاخِرَة " _ صَاخِرَة " _ فَاخِرَة " ــ خَافِرَة "
	طَائِرَة " _ تَائِرَط " _ طَافِرَة " _ طَارِئَة "

الأجوبة الصحيحة ..../12 الأجوبة الغامضة. .... إغفال :... إبدال :..... المعكوسة .....

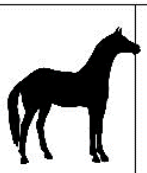
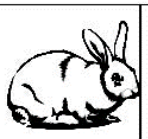
الاختبار (8):

تعليمات: انظروا جيدا لهذه الأشكال، ففي كل صف يوجد رسمان تفصل بينهما أربع كلمات مكتوبة، وبجانب كل رسم يوجد فراغ يجب ملأه. المطلوب منكم أن تتأملوا جيدا الشيء الموجود في كل رسم ثم تحددوا في أذهانكم الصوت الذي يبدأ به اسم ذلك الشيء، وبعد ذلك ابحثوا في قائمة الكلمات المكتوبة بين الرسمين عن الكلمة التي تبدأ بنفس الصوت واكتبوها في المكان الفارغ المخصص لها إلى جانب الرسم. لننجز معا المثال التالي:

.....		بَحْر " شَارِع " سَمَك " هِوَايَة "		.....

والآن، حاولوا أن تقوموا بنفس الشيء بالنسبة لكل صف من الصفوف الموالية:

.....		صَحِيفة " يَوْمِيّة " سَاعَة " بَصْلَة "		.....

.....		"شَبَكَة" "صَدِيق" "كُتُب" "زَجَاجَة"		.....
.....		"مِنْقَار" "جَرَس" "ضَرِير" "صَيْدَلِيَّة"		.....
.....		"مَحَطَة" "فَرَاشَة" "قِمَّة" "بُسْتَان"		.....
.....		"نَعَامَة" "حَمَامَة" "سَحَاب" "جَزَّار"		.....
.....		"أَسَد" "قَمِيص" "خُضَر" "حِذَاء"		.....

.....		حَافِلَة" بَبَّغَاء" عُرْفَة" عازِف"		.....

الأجوبة الصحيحة ...../14 الأجوبة الخاطئة ..... الأجوبة الغامضة ..... الأجوبة المعكوسة .....

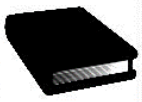
الاختبار (9):

تعليمات: انظروا جيدا لهذه الأشكال، ففي كل صف يوجد رسمان تفصل بينهما أربع كلمات مكتوبة، وبجانب كل رسم يوجد فراغ يجب ملأه. المطلوب منكم أن تتأملوا جيدا الشيء الموجود في كل رسم ثم تحددوا في أذهانكم الصوت الذي ينتهي به اسم ذلك الشيء، وبعد ذلك ابحثوا في قائمة الكلمات المكتوبة بين الرسمين عن الكلمة التي تنتهي بنفس الصوت واكتبوها في المكان الفارغ المخصص لها إلى جانب الرسم. لننجز معا المثال التالي:

.....		سَجَّادَة قِفَّاز" أَدَوَات" طَائِر"		.....

والآن، حاولوا أن تقوموا بنفس الشيء بالنسبة لكل صف من الصفوف الموالية:

.....		مِصْبَاح" زَرْبِيَّة" كِتَاب" تِـبن"		.....

.....		طَاوِلَة" دُمُوع" نَـبَات" عُشْب"		.....

.....		قِطَار" نُوب" شَقَّة" شَرِيك"		.....
.....		لِصّ" سِكِّين" مَنْزِل" كَأس"		.....
.....		قَلَم" ذِرَاع" قَلب" قَنَيَات"		.....
.....		عَرِيق" سَيْف" مَوْز" مَطَار"		.....

الأجوبة الصحيحة ...../12 الأجوبة الخاطئة ..... الأجوبة الغامضة .....

الجزء(V) تحليل - تركيب الكلمة

الاختبار (10):

تعليمات: في كل خانة من الخانات الموالية توجد كلمات متشابهة. حاولوا أن تبحثوا من بين كلمات نفس الخانة عن الكلمتين المكررتين ثم أحيطوهما بدائرة. لننجز معا المثال التالي:

قِصّة"	شَارِع"
قِطَّة"	عالِم"
قِمَّة"	بَارِع"
قَطَّة"	لاَمِع"
قُفَّة"	عالِم"

الآن حاولوا أن تقوموا بنفس العمل بالنسبة لباقي الخانات:

1 كَلَب" كلاَم" كُوب" كَأس" كَلَب"	2 مَنْزَلَة" نَزَلَ" مَنْزِل" نُزْهَة" مَنْزِل"	3 طَاوِلَة" طَابِرَة" بَابْجِرَة" طَاوِلَة" صُورَة"	4 رِيشَة" سِيرَة" سَيِّدَة" سِيرَة" سَعِيدَة"	5 دَرَّاجَة" سَجَّادَة" دِرَاسَة" جَرِيدَة" دَرَّاجَة"
6 بَحَّار" بُخَار" نَجَّار" بَحَّار" بَقَّال"	7 مَطَار" قِطَار" قُطُور" قِطَار" أَمْطَار"	8 سَمِع سَلِمَ سَهِرَ رَسَمَ سَهِرَ	9 سُرُور" شُكُوب" شُرُود" شُكُوب" شُكُور"	10 وَرْشَة" وَرْدَة" وَزَّة" وَرْدَة" وَمْضَة"

الأجوبة الصحيحة ...../10 الأجوبة الخاطئة .....

الاختبار (11):

تعليمات: في هذه الصفحة، انظروا للكلمات المصاحبة للأرقام من 1 إلى 15، ستلاحظون أن كل كلمة ينقصها حرف أو حرفان. عليكم أن تتأملوا جيدا كل كلمة وبعد ذلك حاولوا أن تملأوا الفراغ الموجود بالحرف أو بالحرفين المناسبين. لننجز معا المثال التالي:

1 ..سُجِد"	2. بـ ...خِرَ ...

والآن حاولوا أن تقوموا بنفس الشيء بالنسبة للكلمات الموالية :

1-مَدَرَ ...ـة" 2 - ...رَاشَة" 3 -عمَـ .....ة" 4 –آلْ ...سَابَ 5 -صَنَو ...ـد...	6- م ...شَ ...ة" 7- ...زْبِيَّة" 8- صُ ...ـاخ" 9- تُ ...اح ... 10- طَا ...لَة"	11- ظُ .....ور" 12- قَ ...طَا ... 13- قَاطِ..ةٌ 14- قِنّ .....ة" 15 – فتَ ...نُ ...س "

الأجوبة الصحيحة : ..... 15 / الأجوبة الخاطئة :.....

الاختبار (12):

تعليمات: انظروا جيدا إلى الكلمات المصاحبة للأرقام من 1 إلى 13، ستلاحظون أن كل واحدة منها تتكون من كلمتين صغيرتين لكل منهما معنى واضحا ومحددا يجعل منهما كلمتين مستقلتين. فعليكم إذن بعد تحديد الكلمتين المقصودتين أن تفصلوا بينهما بواسطة خط مائل صغير (/). قبل أن تبدأوا، لننجز أولا هذا المثال:

1. مِنْهاج ".....	2. قِـنْـطار ".....

1. مَسْـكُوت	8. زَيَّهْ بَيْـت
2. مَصْـروفِـي	9. كَفْـتِيـن
3. شَهْـرزَاد	10. بَـريـد
4. عَبْد اللَّـه	11. قَبْـل قَلِيـل
5. جَـديـد	12. كُـرةُ القَـدَم
6. اِخْتِـرَاع	13. فَـرَسُ المَـاء
7. كِيـلُومِـتْر	

الأجوبة الصحيحة ...../14 الأجوبة الخاطئة .....

الجزء (VI) فهم نصوص بسيطة

الاختبار (13):

تعليمات: في كل خانة من الخانات الموالية يوجد نص بسيط يعبر عن لغز ما. لكي تحلوا مضمون كل لغز، عليكم أن تقرؤوا جيدا كل واحد من هذه النصوص ثم تعملوا بعد ذلك على تحديد من يكون الشخص أو الشيء المقصود في اللغز، وتكتبوا اسمه على النقط الموجودة أسفل كل خانة. قبل البدء في الإجابة لننجز معا المثال التالي:

أنَا قَاعِهَة " أَرْضُهَا خَضْرَاء وَبُيُوتُهَا حَمْرَاء وَسُكَّانُهَا سُود وَمِفْتَاحُهَا حَدِيد. مَنْ أَكُون: البَطِيخُ الأَحْمَر

1. **عَزِيزِي يَظَلُّ فِي العَمَل. يَتْعَبُ مِنَ الصَّبَاحِ إِلَى المَسَاءِ. يَوفِّرُ مَأكَلَنَا وَمَلْبَسَنَا وَيُحَقِّقُ كُل طَلَبَاتِنَا. أَحْتَرِمُهُ وَأُحِبُّهُ إِلَى الأَبَد. إِنَّهُ: .....**

2. **فَوقَ رُفُوفِي كُتُب" وَ قِصَص". يُقْصِدُنِي الصِّغَارُ وَالكِبَارُ. يَقْرَأُون كُلَّ نَهَار لِيَتَعَلَّمُوا وَيَتَثَقَّفُوا أكثر. مَنْ أَنَا: .....**

3. **بِدُونِي يَمُوتُ الجَمِيعُ. بِدُونِي لاَ يُزْهِرُ الرَّبِيعُ. فَمِنَ الأَمْطَارِ تَسْتَمِدُّنِي وَفِي الأَنْهَارِ تَجِدُنِي وَفِي السُّدُودِ تُخَزِّنُنِي. مَنْ أَنَا: .....**

4. **لَوْنِي أَزْرَق. أَمْتَدُّ عَلَى بِسَاطٍ وَاسِعٍ مِنَ الأَرْضِ. تَسْكُنُنِي حَيَوَانَات" كَثِيرَة " وَتَعْبُرُنِي بَوَاخِر " وَسُفُن " عَدِيدَة ". مَنْ أَنَا: .....**

5. **تَعَاوَنَ الأَطْفَالُ عَلَى غَرْسِي. وَغَدًا سَتَكْبُرُ أَغْصَانِي وَتُزْهِرُ وُرُودِي وَتُورِقُ أَشْجَارِي فَيَفْرَحُونَ بِمَنْظَرِي وَيَتَمَتَّعُونَ بِهَوَائِي النَّقِي. مَنْ أَنَا: .....**

6. **تَدْعُوكَ فِي سِنِّ السَّادِسَةِ لِلْحُضُورِ. فَتَذْهَبُ مَعَ أَصْدِقَائِكَ لِتَقْصُّوا دَاخِلَهَا وَقْتًا مُسَلِّيًا وَمُفِيدًا. مَنْ أَنَا: .....**

الأجوبة الصحيحة :..... /6 الأجوبة الخاطئة :.....