الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

رمز المذكرة:

الموضوع:

دراسة مهارة قراءة الكلمة العربية عند الأطفال المتمدرسين حاملي النزع القوقعي

(دراسة تطبيقية ميدانية)

إعداد الطالبتان:

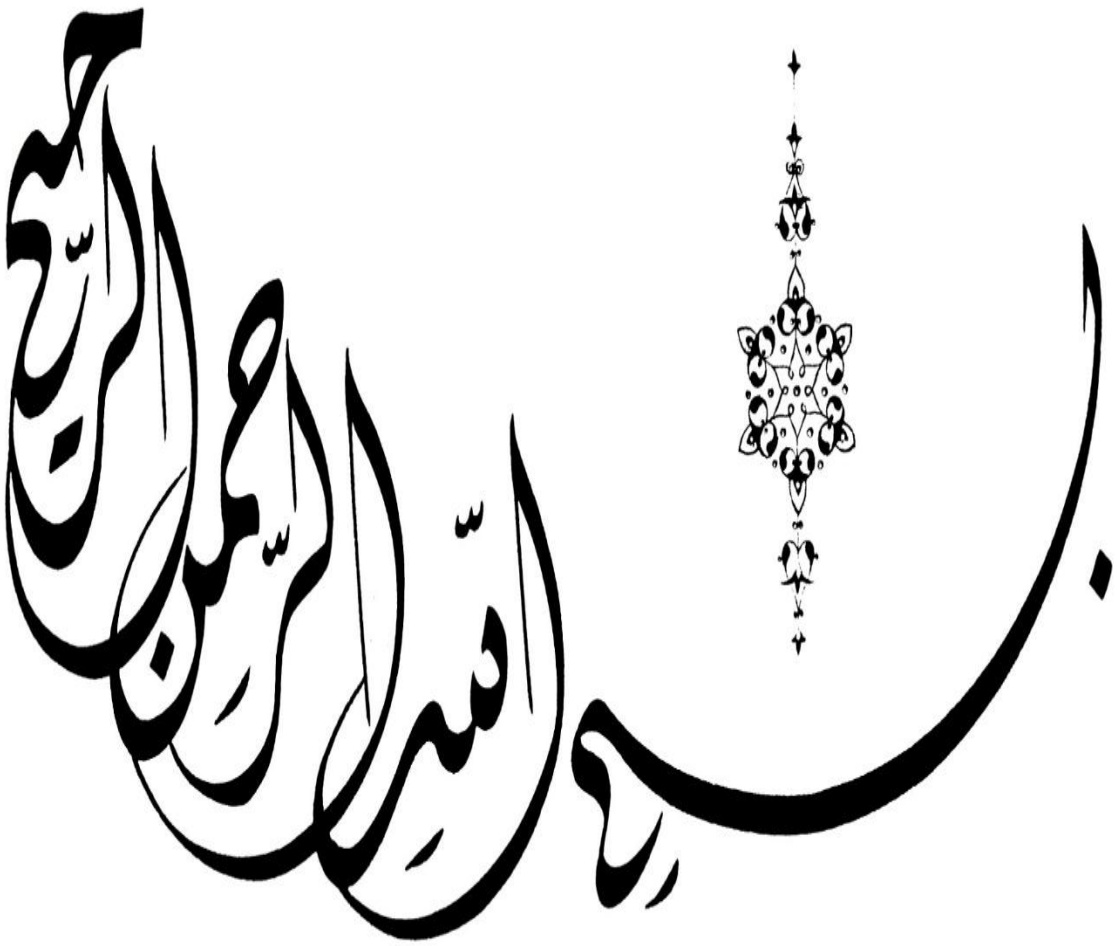
درفوف سولاف

ضريف وهيبة

إشراف: مصطفاوي عبد الجليل

لجنة المناقشة		
أ.الدكتور	بلخيتر عبد الناصر	رئيسا
الدكتور	سعيدي منال	ممتحنا
الدكتور	مصطفاوي عبد الجليل	مشرفا مقررا

العام الجامعي: 1441-1442/2020-2021



إهداء

الحمد لله و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين أما بعد:

الحمد لله الذي وفقنا لتثمين هذه الخطوة في مسيرتنا الدراسية بمذكرتنا هذه التي تعتبر ثمرة الجهد و النجاح بفضله تعالى

اهدي هذا النجاح إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله وأدامهما نورا لدربي ولكل العائلة الكريمة

الّتي ساندتني ولا تزال خاصة أخواتي ورفيقة دربي "وهيبة"

إلى كل قسم اللغة والأدب العربي جامعة ابي بكر بلقايد تلمسان

وإلى كل من كان لهم أثر على حياتي، وإلى كل من احبهم قلبي و نسيهم قلمي.

سولاف

إهداء

إلى من علمني السير على طريق تعاليمه وقوانينه،

إلى من أراه سندي فيراني أمله أبي العزيز

إلى التي جنتي تحت قدميها، وفؤاد البيت أمي الحنونة

إلى الّذين ظفرت بهم هدية من الأقدار إخوتي، وزوجاتهم وأبنائهم، وصديقتي سولاف،

إلى كل من دعمني وشجعني، وكان أجمل ذكرى

دون أن أنسى أساتذتي الأعزاء من المرحلة الابتدائية إلى الجامعة

أهديكم جميعا ثمرة جهدي وتعبي، شكرا لكم.

وهيبة

الشكر والعرفان

الحمد لله سبحانه وتعالى الذي أمدنا بالصحة والجهد ومنحنا الصبر ووفقنا وسدد خطانا لإتمام هذا العمل المتواضع

يشرفنا أن نتقدم بإسمي عبارات الشكر إلى الأستاذ الدكتور "مصطفاوي عبد الجليل" على جميع مجهوداته الّتي قدمها لنا طيلة هذه السنين وعلى توجيهاته القيمة التي أفادنا بها كمشرف.

وتحية احترام و تقدير لكل أعضاء لجنة المناقشة دون أن ننسى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد وإلى كل من علمنا علما ينتفع به

كما نتقدم بالشكر والعرفان للمستشفى الجامعي "تيجاني دمرجي" الّذي سمح لنا بإقامة التربص وشكر خاص لأولياء الأطفال المستفدين من الزرع القوقعي وللأطباء الذين لم يبخلوا علينا بارشاداتهم.

سولاف / وهيبة

مقدِّمة

مقدمة:

باسم الله الرحمن الرحيم والحمد لله الكريم الجواد، خَلق الطين من نطفة أمشاج وجَعَل له السمع والبصر والفؤاد، علم بالقلمِ علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على من كان أوضح الناس بيانًا وأفصحهم لسانًا، المبعوث بالآيات المنزل عليه قرآنًا عربيًا غير ذي عوج.

أمَّا بعد:

تناولنا في بحثنا المتواضع هذا موضوع "دراسة مهارة قراءة الكلمة العربية للأطفال المتمدرسين حاملي الزرع القوقعي"، ومن الأسباب الَّتي دَفَعَتنا للبحث فيه هو شغفنا لاستطْلَاع مثل هذا البحث، أيضًا ندرة الأبحاث والدراسات الأدبية في مثل هذه المواضيع، ثم إنَنا كأساتذة مستقبليين ومعلمين تربويين أردنا أنْ تكون لَنا نظرة على كيفية تدريس هذه الفئة من المعاقين سمعيًا، وطرق التَعَامل معهم ضمن الصُعُوبات الَّتي تَقِف عائقًا أمَام تعلمهم، ولنجعله كموضوع اهتمام في كلية الآداب، إلى جانب "العديد من وجهَات النظر الَّتي ترسم صورة كئيبة فيما يتعلق بمهاراتِ القراءةِ لدى التلاميذ الصم".[1]

باعتبار أنَّ القراءة عملية تَتَطَلَبُ استخدام الحواس.

والإشكاليات المقدمة هي:

- ما مفهوم الإعاقة السمعية؟
- هل ما يسمى بالزرع القوقعي مكَّنهم فعلًا من السمعِ وتعلُم اللغة المنطوقة؟
- ما علاقة الإعاقة السمعية بالقراءة؟
- ما مفهوم القراءة؟
- ماهي صُعُوبَات تعلم القراءة؟
- ماهي المشَاكِل النَاجمة عن الإعَاقةِ السمعية؟

نعلم أنَّ نعمِ الله علينا كثيرةً ومتعددةً ومن هذه النعم نعمة السمع، فكما أنزل علينا النعم أنزل الابتلاء، ولكن يَسر لنا الأمُور وسخر لنا العلم والأسباب. وللسمع أهمية في حياة الفرد ودليل ذلك أنَّها ذكرت في القرآن الكريم في كثيرٍ من الآيات، لأنَّها تلعب دورًا مهمًا في تفاعلِ الفرد في المجتمع من خلال سماعه للأصوات وتعلمه للكلماتٍ ونطقِها، وبالتالي يَعمل على تقييمِها ومحاكَاتها ومن ثُّم يتعلم

[1] ممدوح حمد مبارك الدوسري، أثر تطبيق مناهج التعليم العام في تنمية اللغة للتلاميذ المعاقين سمعياً، رسالة ماجستير في الأدب، جامعة الملك سعود، الرياض، 2006، ص119.

لغة مجتمعه ويكوِّن رصيده اللُّغَوي، وأيُ خلل يصيب هذه الحاسة يؤَدي إلى خلل في عملية اكتساب اللُّغَة.

وبما أنَّهَ بحث علمي أكاديمي يعْتَمد بالدرجة الأولى عَلَى مَنهج مُتبع؛ فقد اتَبعْنا المنهج الوصفي لما تَسْتدْعيه طبيعة ومرَاحل موضُوعنا، وسرنا على أهم أسَاسِيات هذا المنهج من الملاحظة والتحليل والاستنتاج.

وكأيِّ بحثٍ علمِي لابُّد من الاستعانة بمجْمُوعة من المصادر والمراجع، الَّتي تُسَاعد الباحث في جمع المعلومات والتوسُع أَكثر في موضوع بحثه، ولهذا سنختص بذكر بعض المصادر والمراجع الَّتي تعرضْنا إليهَا وَذَلك لمدى توفرها وتنوعها:

- القراءة وتنمية التفكير "لسعيد عبد الله لافي".
- اللسانيات العامة وقضايا العربية "لمصطفى حركات".
- صعوبات التعلم "لمحمود عوض الله سالم".
- المدخل إلى التربية الخاصة "لمحمد الخطيب"....

كَذلك المذَكِرات والرسَائل الأَكَاديمية والمجلات.. ورتبناها ترتيبًا أبجديًا ابتداء من القرآن الكريم إلى المواَقع.

إذْ تناولنا تَقسِيم بَحثنا إلى:

- **المدخل**: بعنوان الإعاقة السمعية والزرع القوقعي.

ثُّم إلى بابين فالباب الأول نظري وَقَد تَطرقنا فيه:

- **الفصل الأول**: القراءة بدوره قَسمنَاه إلى خمْس مباحث كلُّ مبحث إلى مطاَلب في مفهوم القراءة، وأنوَاعُها وأسَالِيب تَنْمِيتُها، وصُعُوبات القِراءة وَكَذلكَ المكونات الأَسَاسِيَة للقراءة من الكلمةٍ العربيةٍ إلى المفهوم القرائي، وطُرُق تَعَلُمها بالإضَافة إلى مُشْكِلاَت وسُلوكيَات الطفل الأصَم.

أمَّا البَاب التطْبِيقي تنَاولنَا فيه:

- **الفصل الثاني**: بعنوان الاجْراءَات المنهَجية والتطبِيقِيَّة والَّذي قُمْنا فيه بالدراسة الميْدَانية (دراسة حالة)، وعَرضْنا فِيه أهَم أدَوات البَحْث، المنهج المتبع، الحَالات، مَكَان الاسْتِطلاع وأهم النتائج والتَحْلِيلات الَّتي توصَلنا إليْها من خلال ملاحَظَتنا لأداء القراءة العربيَة عنْدَ الطفل حامل الزرع القوقعي.

ومن الصُعُوبات والعَراقيل الَّتي واجَهتنا أنَّهُ موضوع شاسِع ومتشَعب ويلزمه وقت كاف للتعَمُق فِيه أكْثَر وَتنَاول جمِيع الجَوَانب، فكلُّ يَعرفه من وجهةِ نظرِ تخصُصِه، أيضًا بعض المصادر والمراجع الَّتي لم نسْتَطع الحصُول عَليها.

- **خاتمة:** وفيها عرض النتائج الّتي توصلنا إليها من خلال البحث في هذا الموضوع.

نَتَمَنى من الله عز وجل أنْ يوَّفُقَنا في بحثنا المتواضع هَذَا، وأنْ يلقى اهتمَامًا أكثر من الباحثين والطلاب الأكاديميين.

الطالبتان: درفوف سولاف / ضريف وهيبة

تلمسان يوم:04/07/2021

الموافق ل: 24/11/1442

/

المدخل:

الإعاقة السمعية والزرع القوقعي

المدخل:

يُعْتَبر السَمْع من أهَمِ الحواس الَّتي يعتَمد عَليها الفرد في تفَاعُلاَته مَع الآخَرين أثنَاء مَواقِف الحيَاة المختلفة، ويحدُث الصَوت كنَتِيجَة لاهتِزاز أجسَام مَادية وَتكُون هَذه الاهْتِزَازات في الهواءِ، وَهُنَاك مَن يعَاني مُشْكلة في السمعِ، وَهَذه المشكلة معرُوفة بمصطلح الإعَاقة السمعيَة، وهَذه الأخيرة أحد الحواجز الَّتي تواجه الأطفال في العَمليةِ التربويةِ الَّتي لها تأثير مبَاشر عَلى بعْضِ المهارات القرائية ولهذا تلجأ هذه الفئة إلى الزرع القوقعي.

I. الإعاقة السمعية:

1. تعريف الإعاقة السمعية: [1]

يدُل مفهوم الصَمم إلى فقدان السَمعِ جزئيًا أو كليًا، وتُصِيب هذه الإعَاقة الفرد خِلال نموه المختلفة وَقد تَعَدَدَت التعَاريف الَّتي تحِدد مَاهية الإعَاقة السَمْعية وفيمَا يلي عَرض لبَعْض المفاهيم:

أ. التعريف الوظيفي:

يُركِز هَذا التَعْريف عَلى مَدَى العَجْزِ السَمْعِي في فَهْم اللُّغَة المنطُوقة، وَلذَلك فَهُو يعتبر أنَّ هذه الإعاقة انحرافًا في السمعِ يحدُّ من قدرةِ الفَرد عَلى التواصُل السَمْعي واللَفْظي.

ب. التعريف الطبي:

هِيَ تلْكَ الإعَاقَة الَّتي تَعتَمد عَلى شدّة الفُقْدان السَمْعِي عَلى فَردِ مقَاسه بالديسبل (diseble).

ج. التعريف المهني:

وَيرى هَذا التَعريف بأنَّها تِلْكَ الإعَاقَة الَّتي تُؤَثِر عَلى أدَاء الفَردِ المهنِي.

د. التعريف التربوي:

الإعَاقة السَمْعية هي تلك الَّتي تُؤَثر عَلَى أَداء الفَرد التربوِي.

[1] سعيد حسني عزة، المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، وسط البلد ساحة الجامع الحسيني عمارة الحجيري، ط1، 2002، ص 110 - 111.

2. أسباب الإعَاقة السَمعِيَة:

هناك العديد من العوامل لحدوث الإعاقة السمعيَة وَتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

أ. عوامل مرتبطة بالوراثة:

- وَتكُون نتِيجة انتقَال بعْض الحَالاَت المرضية مَن الآبَاء إلى الأبنَاء، وَتزدَاد حالات الإعَاقَة السمعية في حَالِ زواجِ الأقارب.

ب. عوامل ما قبل الولادة:[1]

- إصابة الأم بِالحَصبة الألمانية خِلاَل فترة الحَملِ وَخَاصَة في الأشْهُر الثَلاَثة الأُولى.
- سُوء تغذية الأم خِلاَل فترة الحمل.
- نُقْص الأكْسِجين الواصل إلى الجنين خِلال فَترة الحمل وَأثنَاء الوِلَادة ممَّا يؤدي إلى تلفِ
- الخلايَا وقد تَكُون المسْؤولَة عَن السَمعِ.
- إصَابة الأم بالأمراضِ الزهريةِ قبل وأثناء الولادة.
- تعَاطي الأم العَقاَقير كالمضَادات الحيَوية.

ج. عوامل ما بعد الولادة:[2]

- إصَابة الطِفْل بالحصبةِ الألمانية.
- إصَابة الطفْل بالاتهاب السَحَايا الَّذي يؤثرُ في الأذنِ الداخليةِ.
- الحمَى القَرمزية.
- الأصوات أو المتفرقات العالية وَالمسْتَمرة قد تؤثَّر سلبًا في الأذن الوسطى.
- تعَرض الطِفْل إلى الإصَابَات وَالحَوادث الَّتي تصِيب الأجْزاء المسْؤولة عَن السَمع في الدّمَاغ.
- الإصَابة بالنكَاف.
- ارتفَاع دَرجَة الحرَارة.

[1] قحطان أحمد الظاهر، مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل، عمان، ط2، دس، ص122.

[2] المرجع نفسه، ص123.

- ثقب الطبلة.

3. تصنيفات الإعاقة السمعية:

أولًا/ منْ حَيْث العمر عند الإصابة وتنقسم إلى ما يلي:[1]

أ. إعاقة سَمعية ولاَدية (congenital):

أي أنّ الفرد قَد ولد وَهُو ضَعِيف السَمْع منذ لحظة ولاَدَتِهِ.

ب. إعاقة سمعية بَعْد اللُّغة:

وتَشمل هذه الإعاقة الأطفال بعد أنْ كَانُوا قَد تَعلَمُوا اللُّغة وتمكنُوا من تطوير الكلام واللُّغة.

ج. إعاقة سمعية مكتسبة:

وَتَشمل هَذه الإعَاقة الأطفَال الَّذِين فقَدوا حَاسَة السَمعِ بعْد الولاَدة وفقَدُوا قُدُراتهِم اللُّغَوية الَّتي كانَت قد تطورت لديْهم.

ثانيًا/ من حيث موقع الإصابة:[2]

أ. الإعاقة السمعية التوصيلية:

تُكْمن مُشْكلة السَمع في هذه الحالة في عمليةِ توصيلِ الصوتِ إلى الأذنِ الدَاخِليَة بسببِ مشكلاتِ في الأذن الخارجية.

ب. الإعاقة السمعية الحسية العصبية:

تَكُون المشكلة في هذه الحَالة في الأذنِ الداخليَةِ والعصَب السمعي وإخفَاق الأذنِ في استقبال الأصَوَات، أو في نقل السيَالَات العَصَبية عَبْر العصب السَمْعِي إلى الدمَاغِ، وتسبِبُ هذه الإعاقة تشويه في الصوتِ لذلك يدرك المريض أصواتًا مشوشةً.

[1] المرجع السايق، سعيد حسني عزة، ص 111.

[2] المرجع نفسه ص112

ج. الإعَاقَة السَمْعيَة المركزيَة:

تكمن المشكلة في هذه الحالة في التفسير الخاطئ لما يسْمَعه الإنسَان بالرغم من أنَّ حَاسة سمعه قد تكون طبيعية.

ثالثًا/ حسب شدَّة الفقدَان:[1]

أ. الإعاقة السَمعيَة البسِيطة جدًّا:

يتراوح الفقْدَان السَمعي بين (40-27) ديسبل، والشَخْص الَّذي لَديْه إعَاقة سمعيَة مِنْ هَذا المسْتوَى قَد يواجِه صُعُوبة في سمعِ الكلامِ الخافتِ أو الكلامِ عَن بَعدٍ أو تميز بعض الأصْوَات.

ب. الإعاقة السمعية البسيطة:

تَتراوَح شدَّة الفقدان السمعي بين (55-41) ديسبل، ويَستَطِيع الشَخص الَّذي لَدَيه هَذا المستوى السَمْعي أن يفْهم كَلام المحَادثة عَن بُعْد (5-3) أمتَار ولكِن وجهًا لوجهٍ، وقد يفُوت الطَالب حَوالي 50% من المناقشة الصَفية إذا كَانَت الأصْوَات خَافتة أو عَن بعد. وَقَد يحْدُث لَديْه بعض الانحرافاتِ في اللفظِ والكلامِ، وَيجِب إحَالة هَذا الشَخص إلى التربية الخاصة لأنّه قَد يحتَاج إلى الالتحاق بصف خَاص مكيَّف.

ج. الإعاقة السمعية المتوسطة:

تتراوح شِدَّة الفقْدَان السَمْعي بين (70-56%) ديسبل، وَلاَ يسْتَطِيع هَذَا الشَخْص فَهم المحادثة إلاَّ إذا كانت بصوت عال، وَيوَاجِه صُعُوبات كَبيرة في المناقشات الصفية الجماعية وقد يعَاني من اضطِرابَات كَلَامية وَلُغَوِية.

[1] جمال محمد الخطيب ومنى صبحي الحديدي، المدخل إلى التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية قسم الإرشاد والتربية الخاصة، الجامعة الأردنية، دار الفكر، ط1، 2009، ص 138، 139.

د. الإعاقة الشَدِيدَة:

تتراوح شِدّة الفُقْدان السَمعي بين (90-71) ديسبل، وَالشَخْص الَّذي لَديْه هَذَا المسْتَوى من الضعف السمعي لا يسْتَطِيع أنْ يسْمَع حَتى الأصْوَات العالية، وَلذَلكَ فَهُو يعَاني اضْطِرابَات شَدِيدَة في الكَلاَم وَاللُّغة، وإذْ حَدَث هَذا الفُقْدَان السَمْعِي منذ السَنة الأولى مِنَ العُمْر فَإنَّ الطِفل لَن تَتَطَور لَديْه القُدْرة اللُّغوية تلقائيًا. وَهَذا الشَخْص قَدْ يحتَاج إلى الالتحاق بمدْرَسة خَاصة للمعوقين سمعيًا ليحصل عَلى تدريب نطقي وَسمعِي وَتَدريب عَلَى قراءة الشفاه، كَذَلك هو بحاجة إلى سماعةِ طبيَةِ.

هـ. الإعاقة السمعية الشديدة جدًّا:

إنَّ مُسْتَوى الفقْدَان السَمْعي في هذه الحالة يزيد عن 90 ديسبل، وَهَذَا المسْتوى من الضعف السَمعي يشكل إعاقة شديدة حيث أنَّ الشَخْص قد لا يستطيع أنْ يسمَع سِوى بَعْض الأصْوَات العَاليَة، وَيعتَمد عَلى حَاسَة البَصَر أكثر من حَاسة السَمْع ويكون لديه ضُعف واضح في الكلام وَاللُّغة. وهُوَ قَد يحتَاج إلى دَوامٍ كَامل في المدرسة للأشخَاص الصَم تكُون مُزَوَّدة بالوسائل الخاصة وتسْتَخدم أسَاليب خَاصة لتطْوير الكلَام واللُّغة والتوظِيف طُرق التواصَل اليَدوِي وَالتدرِيب السَمْعِي.[1]

4. خصائص الأطفال الصم:

يَرى جيسن وباتي (1990) Beatie& Jessen أنَّه عَلى الرغْم مِنْ وجُود العديد من الدراسات الَّتي تناولت جوانب النمو النفسي والمعرفي واللغوي للمعوقين سمعياً، إلَّا أنَّ نتائج البحوث كَانَت غير ثابتة وغير حاسمة، وَذَلكَ بسبب الفرُوق في طُرق التنَاول بين الدراسَات والتعقِيدات الخَاصة بتَقيِيم النمو وطبيعة الإعَاقة السَمعيَة، كَمَا إنَّ الإعَاقة السَمعيَة ليس لها التأثير نفسه على جميع الأشخاص المعوقين سمعياً، فهؤلاَء الأشخَاص لا يمثلون فئة متجَانسَة ولكلِّ شخصً خصائص فريدة، فتأثيرات الإعَاقة السمعيَة تختلف باختلاَف عِدة عوامل منها: نوع الإعَاقة السَمعيَة، عَمر الشخص عند حدوث

[1] جمال محمد الخطيب ومنى صبحي الحديدي، المدخل إلى التربية الخاصة، ص138 – 139.

الإعَاقة، سُرعة حُدوث الإعَاقة، القدرات السَمعية المتبقيَة وكيْفيَة الوضع السَمْعي للوالدين، سبب الإعاقة، الفِئة الاجتِمَاعية الاقتصَادية وغير ذلك.[1]

أ. الخصائص اللغوية:

من الطبيعي أنْ يتأثر النمُو اللُغوي لدى المعاقين سمعيًا فهُوَ يعْتبر مِنْ أكْثر المجَالات تأثرًا بالإعَاقَة السَمعيَة وَلاَ عَجَب في ذَلك حَيْثُ إنَّ الصُعُوبة في جوانب النُمُو اللُغوي وخَاصة في اللَفظِ لدى الأفراد المعوقين سمعيًا، وترجع إلى غيَاب التَغذيَة الراجعَة المناسبَة لهُم في مَرحَلة المنَاغَاة، إنَّ الطفل السَامع عندَما يقوم بالمناغَاة، فإنَّه يسَمَع صَوْته، وَهَذا يشَكِل لَه تغذية راجِعَة فيَسْتَمر بالمنَاغَاة في حين أنَّ الطِفْل الأصم لا يسْمع مناغاته وبالتالي يتوقف عنْها ولا تتطور لديْه اللُغة بعْد ذلك.كَما أنَّ الطفل الأصم على الأغلب لا يحصل على استشَارات سمعية كَافية أو عَلى تغذيَة راجِعة، أو تعْزِيز من قبل الراشِدَين لتوقُعَاتهم السِلبيَة من الطفلِ الأصمِ، وبالتالي فإنَّ الإعَاقة السَمعيَة لا توفر للطِفل الأصِم الحصُول عَلى نموذَج لُغوِي مُناسِب يقُوم بتقليده.[2]

ب. الخصائص المعرفية:

يتناول الخطيب في كتابه أنَّ الإعَاقة السَمعيَة لاَ تؤثر عَلى الذكاء، فقد أشَارَت بحوث عديدة إلى أنَّ مُسْتوى ذكاء الأشخاص الَّذين يعَانُون من إعاقة سمعية لا يختلف عن مستوى ذكاء الأشخاص العادِيين. وأشَارت دِراسَات أخْرى على أنَّهم لديْهم القَابِليَة للتعَلم والتفكِير التجرِيدِي ما لم يكُن لديْهم تلَف دمَاغي مُرافق للإعاقة. ويَرى أنَّ هنَاك جَدل حول أثر الإعَاقة السمعيَة على النمو المعرفي لا يعتمد على اللُغة بالضرورة وَلذلك فالعلماء يؤَكدُون أنَّ المفاهيم المتصلة باللُغة هي وحدها الضعيفة لدى المرضى بل أَنَّ البعْض يرى في لغة الإشَارة الَّتي يستخدِمُها المعَوقون سمعيًا لغة حقِيقيَة.

[1] رنا عبد الحميد صالح، السمات الشخصية لدى المراهقين المعوقين سمعيا في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية، 2014_2013م، ص 18 - 19، عن الخطيب 1998، ص84.

[2] مصطفى القمش وخليل المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، دط، 2006، ص 90 - 91.

ويعتقد العلماء أنَّه في حال حُصُولهم على درجة منخفِضة عَلى اختبَارات الذكَاء فإنَّ ذلك لا يعني بالضَرُورة أنَّ المعوقين سمعيًا أقل ذكَاء مِنْ غيْرهم وَلكن ذَلك يعزى لعَدم تَوافَر طرق التعليم الفعَالة وَعَدم تزويدهم بالإثَارة المنَاسبة من قبل الأولياء. أمَّا البعض الآخر فيرى أنَّ النمو المعرفي يعتَمد على اللُّغة وربما أنَّ اللُّغة هي الأكثَر ضعفًا بين مظَاهر النمو المختلفة لدى المريض فهم يعتقدون أنَّ النمو المعرفي سيتأثر بالضرورة.[1]

ج. الخصائص الجسمية وَالحركية:

يرَى الخطيب أنَّ الفقدَان السَمْعِي ينطوِي على حرمان الشخص من الحصول على التغذية الراجعة السمعية ممَّا قد يؤثر سلبيًا على وضعه في الفراغ وعلى حركات جسمِه، وَلذلك فإنَّ بعض الأشخاص المعوقين سمعيًا تتَطوَر لديهم أوضَاع جسمية خاطئة، أمَّا النمو الحركي فيَكون متأخر مقارنة بالنمو الحركي للأطفَال العَادِيين كَذلك فإنَّ بعضهم يمشي بطريقة مميزة فلَا يرفع قدميْه عن الأرض وَترتبط هذه المشكلة بعَدم مقدرتهم على سمع الحركة وَربما لا يشعرون بشيء من الأمن عندما تبقى القدمان على اتصَال دَائم بالأرض.

واخيرًا فإنَّ الأطفَال الَّذين يعانون من هذه الإعاقة لا يتمتعون باللياقة البدنية مقارنة بالعاديين فهم عمومًا يتحركون قليلًا حيث يخصصون معظم وقتهم للتواصل مع الآخرين.[2]

د. خصائص التحصيل الأكَاديمي:

غالبًا ما يكون التحْصِيل الأكَاديمي لأفرَاد هَذه الفئة متدن عَلى الرغم من عَدم انخفاض نسبَة ذكائهم، كمَا أنَّ تأثيرهم القرائي هوَ الأكثر تأثرًا بهذه الإعاقة وَيزدَاد تحصِيلهم الأكَاديمي ضعفًا مع ازدياد المتطلبات اللغوية وَمُسْتوى تعقِيدها خاصةً في غيابِ فاعلية أساليب التدريس.

وَتشير بعض الدراسات بأنَّ 50% من أفراد هذه الإعاقة ممن هُم في سن العشرِين كان مستوى قراءتهم تُقَاس بمستوَى طُلَاب الصَف الرابع الأساسي أو أقل من ذلك، و أنَّ 10% منهم كَانُوا

[1] المرجع السابق، جمال محمد الخطيب ومنى صبحي الحديدي، ص 145،146.

[2] المرجع نفسه، ص146.

بمسْتوى الصف الثامن الأساسي، أمَّا في مَادَة الرياضيَات فَكَانَ مُسْتَوى أَدَائهم فقَط بمستَوى أدَاء الصَف الثامن، وأنَّ 10% منهُم كَانُوا بمستوى أداءِ الأشخاصِ غيْر الصم، أمَّا في مادة العلوم فقد ظهرت لديهم صعوبات متعلقة بالمفاهيم واللغة والتحصيل الاكاديمي الَّذي يتأثر بشدة الإعاقة السمعية وَبمستوى قدراتهم العقلية وبالإعاقات المرافقة لها حدوث الإعاقة، ووضع الوالدين السمعي وَالاقتصادي و الاجتماعي وطرق التدريس.[1]

هـ. الخصائص الاجتماعية وَالنفسية:

ويشير (Richard) ريتشارد إلى أنَّ حَواجز الاتصَال بين الأطفَال الصم والناس من حولهم تقيد الفرص في ملاحظة وتبني تكرارات التفاعل الاجتماعي الفعال، نتيجة لذلك فإنَّ كثيرًا من الأطفال الصم يفشلون في تطوير بعض المهارات العقلية والسلوكية الَّتي يحتاجُونها لفهم وحسم الصُعوبَات الشخصية، وغالبًا ما يقف هؤلاء الأطفال منعزلين بسبب تحاشيهم للمواقف المعقدة أو بسبب اضطرابات سلوكهم ولقد وجد (Rutherok& Reevic) ريفيش وروثروك أنَّ فئَات المشكلات السلوكية الَّتي أبدَاها الأطفَال الصَم كَانت متشَابهة جدًا لفئَات المشكلاَت السلوكية الَّتي وجدت عند أفراد مرضَى آخرين (مشكلات السلوك، ومشكلات الشخصية، وعدم النضج، وعدم الكفاية)، وعلى أيَّةِ حالٍ تم اكتشاف مجاليْن آخريْن للمشكلات السلوكية يعتقد أنهما فريدان بالنسبة لمجتمع الصم وهما:

- مشكلات الانعزال: وتشمل الانسيابية السلوكية غير العاطفية، السلوكيات السلبية.
- مشكلات الاتصال: وتشمل سُلوُكيَات إرسَال وتسَلم الرسائل.[2]

و. الخصائص التربوية:

لُوحظ أنَّ الطفل المعاق سمعياً لديه القدرة على اكتساب عدداً من الخبرات الَّتي يمكن أن يتَمَتَع بها الشخص العادي، ويتفقون في عدد من أوجهِ النشاط إذا ما توفرت له البيئة المناسبة والجو الغني

[1] المرجع السابق، سعيد حسني العزة، ص 115 – 116.

[2] حنان خضر أبو منصور، الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعيا في محافظات غزة، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، 2011م، ص 35.

بالمثيرات الَّتي تعِينه عَلى ذلك، والعكس صحيح أيضاً فالمعَاق سمعياً قد لا يستطيع المشَاركة في كثير من خبرات الطفل العَادي، لذلك يظهر التأثير السِلبي للإعَاقة السَمْعيَة على مظاهر النمو الشخصي، فالطفل المعاق سمعياً مختلف عن الأطفال العَادِيين نتيجة لعَدم قدرته على التواصل أو مشَاركة الآخرِين وسَائل تواصُلهم المختلفة والَّتي تعتمِد على السمع والكلام المحروم منهما.[1]

II. *الزرع القوقعي:*

1. لمحة تاريخية عن الزرع القوقعي:

كانت البداية الفعلية المكتوبة حول زراعة القوقعة عام 1975 في فرنسا على يد (Eyries& Djourno)، أمّا المحاولات الأولى فقد بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1961 حيث تم زراعة جهاز ذو قطب واحد لدى مريض كما قام بزراعة عدة أجهزة أخرى في نفس السنة، أدت إلى تحسن السمع لديه إلاَّ أنَّه لم يستطع فهم الكلام، لكن خلال عدة أسابيع تم تحسين الأجهزة بواسطة السليكون، وَقد شجعت هذه النتائج على جعل أَحد المهندسين ينفق عدة سنوات لتصميم كل من الأقطاب الخارجية و الأقطاب المزروعة.

وفي عام 1964 تمت محاولة ستانفورد لتحسين اجسام الخلايا في العقد العصبية بزرع مجموعة من ستة أقطاب في المركز الرئيسي للحرقفة حيث استطاع المرضى أنَّ يميِّزوا اشَارات الكلام إلاَّ انَّهم لم يفهَمُوا الكلام.

وَتَرتَب عَلى ذلك عَدم الاهتمَام بنتَائج هذه الأبحَاث إلاَّ بقَدر ضَئِيل جدًا خَاصة بعْد أن عقد المؤتمر الجراحي لزراعة القوقعة عام 1965 وَالَّذي كان مثيرًا للجدل من خلال السِلبيَات الناتجة عن استخْدَام هذه الطريقة، إلاَّ أنَّ هذا الجدل حَمل العَدِيد من الأطباء والباحثين عَلى تجرِيب

[1] ماجدة السيد عبيد، المشكلات الّتي تهدد أمن وسلامة الطلاب المعاقين سمعياً وبناء برنامج مقترح لتحسين فرص السلامة لهم، جامعة إربد الأهلية، الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، عن حسين 1986، يونيو 2010، ص 485. عن حسين 1986.

هذه الطريقة وَاختبَارها وَهَذا يظْهر في عَدَد الدراسَات وَالأَبحَاث الَّتي أجرَوْها فيمَا بعْد ضِمْن ثلاثة أجيَال.

حيث ظَهَر الجيل الأول في عام 1969 حيث قام (House) بسلسلةٍ من الاختبَارات لزراعة القوقعة استخْدم مَعَها أَنظمة قطبيَة مكونَة من خمسَة اقطاب، إلَّا أنَّه لم يلاَحظ أيُّ تحسُن في القدرةِ على تمييز الكلام لدى المرضَى المقَارنَة بنظَامِ القُطبِ الواحدِ.

وَنَتِيجة لتضَارب الأبحَاث حَول زراعة القوقعة بقِي المهنِيِّين حذرِين في استِخْدام هذه الطريقة خَاصة مَع غيَاب المقَالاَت وَالأبحَاث المنشُورة في المجالات المتخصِصَة، إلاَّ أنَّه في عام 1978 بدأ الاهتمَام من أجهزة الإعلام مما أدى إلى تقديم عدة طلبَات لتَمويل الابحَاث حول زراعة القوقعة من قبَل المركَز الوطَني الصِحِي.

وَقَد تم نشْر نتَائج الأَبحَاث وَالَّتي أكَدت أنَّ بعض المرضَى قد تحسَنت قُدرتهم عَلى فهم أصْوات البيئة، فضلاً على أنَّ زراعة القَوْقعَة قد سَاعدت المرضى عَلى التحكم بأصْوَاتهم.

أمَّا الجيل الثاني فقد بدأ ببداية الثمانينات من خلال زراعة الأقطاب المتعددة وَقد حَدث ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية وَفي استراليا وباريس، حيث أجريَت العَديد من الدراسَات والَّتي أثبتت فعالية زراعةَ الأقطاب المتعددة في فهم الكلام وَفي زيادة الكلمات والجمل.

في حين أخَذ الجيل الثالث اتجاه تطوير الأجهزة المستخدمة مع زراعة القوقعة حيث قام المعهد القومي للصحة عام 1985 بتطوير معالج جديد يساعد زارعي القوقعة على فهم الكلام وَالحديث، كما اجريَت تطورات أخرى في العام 1986 -1987 من قبل مجموعة من الشركات الَّتي أثبتَت أنَّ المرضى الَّذين استخْدَمُوا هذه الأجهزة المطورة قد حصَلوا على علامات كاملة في اختبَارَات فَهْم الجمل، كَما حَصَلوا على درجات في السمع تقارب السمع الطبيعي بعد أن أجريَت عليهم اختبارات السمع.[1]

[1] سميرة زكزة ونصيرة بونويقة، أهمية الزرع القوقعي المبكر لتنمية اللغة الشفوية والمكتوبة عند الطفل الأصم، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد، بوضياف المسيلة، العدد 1 جوان 2016.

2. مفهوم الزرع القوقعي:

أ. التعريف الاصطلاحي:

الزرع القوقعي مُوَجَه للأطفَال الصَم المصَابِين بالصممِ العميقِ، وَيتَمَثل الزرع القوقعي في معينَات كهربائية قَابلة للزراعَة وَالَّتي تحول المعلُومَات الصَوْتيَة إلى اشَارات كهربائية دَقِيقة، وَيَتَكَوَن هذا الزرع القوقعي من جهاز خارجي متحرك و جهاز آخر داخلي مزروع.[1]

– يعرف الزرع القوقعي على تقنية تجمع بين الجراحة وَالتجهيز تعمل على تحويل الاشارات السَمعيَة إلى اشارات كهربائية.[2]

– وَيعرَف الزرع القوقعي أيضًا أنّه جهاز الكتروني صغير يتم زرعه مكان القوقعة التالفة بعد استخْراجُها، بحيث يتِيح امكانية السمع وَيحسن قدرة الاتصال اللَفظي للأشخَاص المصَابِين بفقدانِ السمعِ الحسِي العصبِي الحاد، وَالَّذين لم يستفِيدوا مِن المعينَات السمْعيَة بعد فترة من التأهيل المناسب لذلك، وَهُو يعتبر نوع من التجهيزات السَمعيَة بعد استعمَاله في فرنسا سنة 1978 من طرف مجموعة من الأطباء.[3]

3. المستفيدون من الزرع القوقعي:

عَادة مَا نجد الأفراد المصَابون بصَمم شديد إلى شديد جدًا ممن تتراوح فقدَانهم السَمعي من 80 ديسبل فما فوق، من الَّذين لا يسَتطِيعون الاستفَادة من المضخَات (السَمَاعات) المألوفة هُمْ المرشحون لزراعة القوقعة، حيث أنَّ الصَمَم الشَدِيد جدًا قد ينتُج عن فقدان وظيفة الخلايَا الشعرية في القوقعة، وَالَّتي تؤثر على توليد النبضَات العصبيَة والنَشَاط الكهربَائي في العصْبِ السَمعِي.[4]

---

[1] بوعمر حسيبة، التفكير المنطقي وعملياته لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، ص 29

[2] جمال الخطيب، أولياء أمور الأطفال المعاقين استراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم، سلسلة اصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية، دط، 2001، ص251

[3] Frédérique brin. Catherinecourier et autres. Dictionnaire d'othophonie. L'ortho edition, France. 1997 p 15

[4] سميرة ركزة ونصيرة بونويقة، أهمية الزرع القوقعي المبكر لتنمية اللغة الشفوية والمكتوبة عند الطفل الأصم.

4. شروط الزرع القوقعي:

أ. على مستوى قياس السمع:

- لابُد أَن يكُون الصَمَم مزدوج وَليَس هناك أيَّ ادرَاك سمعي.
- إذا كَانت هنَاك بقايَا سمعية قليلة وَلَم يستفد المصاب من التجهيز بمرور عدة سنوات
- إذا كانت محاولات تربوية منذ السنة الأولى أو 18 شهرا الأولى من طرف فاحص

ارطوفوني متخصص وَلم تظْهر أيُّ نتائج ايجابية.

ب. على المستوى التقني:

- لما يستطيع الطبيب ادخال الكترود في القوقعة لعدم اصابتها بفيروس مما لا يجعلها صلبة.
- الشكل العادي للأذن الخارجية.
- سلامة العصب السمعي بإجراء كل الفحوصات كأشعة الفحص (Scanner).
- التأكد من أن الأولياء يساندون الأطفال بعد العملية.
- عدم وجود اضطرابات مصاحبة لدى الطفل.
- ضرورة اجراء ميزانية قبل وَبعد العملية لمقارنة النتائج.
- وجود فرقة عمل متخصصة لإجراء عملية الزرع القوقعي. [1]

5. برنامج التأهيل اللغوي لزارعي القوقعة الالكترونية:

يتمكن الأطفال المستفيدون من الزرع القوقعي والتأهيل اللغوي من اكتساب اللُّغة الشفويَة وَالقراءة وَالكتابة وَتتمَثل خطوات البرنامج فيما يلي:

[1] لوناس، لعلم انعكاس الزرع القوقعي على الغشاء النفسي لدى الطفل الأصم في مرحلة الكمون (دراسة عيادية لخمس حالات)، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر الاكاديمي 02، في علم النفس العيادي، جامعة العقيد أكلي محند اولحاج، معهد العلوم الانسانية والاجتماعية، البويرة، 2011 -2012، ص100.

أ. اشعار الطفل بوجود صوت:

تلك هي الخطوة الأولى في التدريب السمعي، وَيمكن تحقيقًا عن طريق القرع على ادوات مختلفة تصْدر أَصوات عاليَة، كالقرع على طبل، دق الباب...الخ.

ب. الاستجابة الحركية للمثير الصوتي:

تلك هي الخطوة الثانية في التدريب السمعي، وَيمكن تحقيقها من خلال اقتران الأصوات الناتجة من الأدوات بحركات معينة يستجيب لها الطفل عند سماعه لها، مثال ذلك:

- وضع قطعًا من الحلوى أمام الطفل وَحين سماعه للصوت يتناول قطعة منها.
- يطلب من الطفل أنْ يرفع يده حين سماعه للصوت.
- وضَع أدوات أمَام الطفل مماثلة للأدوات الَّتي نقرعها لإحدَاث الصَوت، على أنْ يطلب من
- الطفل قرع الأداة الَّتي أمَامه المماثلة للأداة الَّتي أحدثت الصوت.
- وضع مجموعة ألعاب أمام الطفل وَيربط كل لعبة من هذه الألعاب بصوت معين بحيث

يأخذ اللعبة عند سماع الصوت المقترن بها.

- يطلب من الطفل التصفيق أو الوقوف حين سماعه للصوت.

ج. تمييز عدد الطرقات الصادرة عن صوت الأداة:

ترى الدكتورة ركزة أنَّ هذه الخطوة الثالثة في التدريب السَمعي فبعد أن يتعرف الطفل ضعيف السمع على صوت الأدوات المختلفة يطلب منه المدرب أن يميز عدد هذه الطرقات، وَيمكن استخدام نفس أساليب الاستجابة التي اتبعت في الخطوة الثانية، فعلى سبيل المثال: يمكن أن يأخذ الطفل ثلاث قطع من الحلوى عند سماعه لثلاث طرقات على الطبلة وهكذا. [1]

[1] المرجع السابق، سميرة ركزة ونصيرة بونويقة.

د. تمييز مصدر الصوت:

تعتبر هذه الخطوة الرابعة في التدريب السمعي، فبعد أن يتعرف الطفل ضعيف السمع على أصوات أدوات مألوفة لديه في بيته كما أنَّه في هذه الخطوة يطلب من الطفل أن يميز بين أصوات المواصلات وَالبيئة وَالإنسان وَالحيوان وَالطيور.

هـ. التعرف على مصدر اتجاه الصوت:

وَهي الخطوة الخامسة في التدريب وَيمكن تحقيقهَا عن طريق اصدار صَوت ما وَيَطلب من الطفل ضعيف السمع أنْ يتعرف على الجهة الَّتي صدر منها الصوت.

و. تمييز شدة الصوت:

وَهي الخطوة السادسة من خطوات التدريب السمعي، وَفي هذه المرحلة يطلب من الطفل التعرف على الصوت المرتفع وَالصوت المنخفض وَأَن يميز بينهما.

ز. التدريب على التركيز وَالانتباه السمعي:

وَهي الخطوة السابعة من خطوات التدريب السمعي، وَهذه الخطوة تتم عن طريق طلب المدرب من الطفل الاستجابة بالحركة عند سماعِه الصوت، ذلك أنَّه في بعض الأحيان تصبح حركة الطفل روتينية دون إدراك أو التركيز على ما يسمع، كما قد يقوم الطفل بالحركة كاستجابة تلقائية دون صدور الصوت، وَلذلك يتعَين على المدرب أن ينتبه إلى هذه النقطة وَيُراعي التنوع في اصدار الأصوات من حيث الشدة وَالنوع.

ح. التدريب على سماع أصوات حية مألوفة في البيئة:

وَتعتبر هذه الخطوة الأخيرة من خطوات التدريب السمعي، وَيمكن تحقيقها عن طريق تدريب الطفل على الأصوات المألوفة كصوت حيوان، وَتكمن أهمية هذه الخطوة في أنهَّا تتيح للطفل فرصة التدريب على الأصوات المتحركة وَنبَرات الأصوات.[1]

[1] المرجع السابق، سميرة ركزة ونصيرة بونويقة.

ط. الصوت والنطق بالنسبة للطفل زارع القوقعة:

- نعود الطفل على الانتباه قبل بداية الكلام للنظر مباشرة في الفم لكي يتعلم القراءة على الشفاه وَيعرف مكان النطق.
- يجب مشاركة كل المحيطين بالطفل في عملية التعلم.
- يجب على كل فرد من أفراد العائلة ملزم بتخصيص وقت مع الطفل للتعلم.
- عدم استعمال أي شكل من الأشكال لغة الاشارة للتواصل مع الطفل وَالتركيز على استعمال وتطوير السمع.
- قبل بداية تربية الصوت يجب تطوير التنفس واستعمال طريقة النسف على الهواء.
- نبدأ بالمصوتات (voyelle) ثم نذهب إلى الحروف.
- كل حرف يتعلمه الطفل في مدة لا تقل عن ثلاثة أيام يعيده كل من في البيت لكي يرسخ في ذهن الطفل.
- عند تعلم الطفل الحرف يجب أن نختار له كلمات قصيرة.
- بعد ثلاث سنوات يجب أن يتبع كل عملية تعلم حرف كتابته.
- تتبع عملية تعلم كل حرف وَالكلمات القصيرة بالصور.
- استعمال تمارين الايقاع الموسيقي للتعود على التدرج الصوتي الصحيح للكلمة، الحواس، الأيام، الألوان، أسماء افراد العائلة، أسماء الصلوات والفواكه والحيوانات.
- تعليم الطفل أن يفرق بين الأصوات كأصوات الإنسان الذكر وَالأنثى، وَأصوات الحيوانات وَالتلفاز...الخ.
- يجب إجراء حصة الرسم الحر للطفل مرة في الاسبوع لأنَّ الرسم يعبر عن كل ما يحس به الطفل فمثلاً نطلب منه رسم أَصدقائه أو العائلة.

في بعض الأحيان نؤتى ببعض اصدقائه أو أطفال من نفس العائلة وَنترك المجال مفتوح للتعبير وَاللعب شرط عدم استعمال لغة الاشارة.

6. المشاكل الناتجة في الزرع القوقعي:

أكد المختصون أنَّ عملية الزرع القوقعي هي عملية ناجِحة وَآمنة وَلكنَّها تملك بعض المخاطر وَنذْكُر منها:[1]

- طنين في الاذن.
- الدوار.
- مشاكل في التوازن.
- التهاب السحايا.
- شلل في الوجه.
- فقدان القدرة الطبيعية المتبقية على السمع.
- ازالة الجزء الخارجي عند الاستحمام أو السباحة.
- شحن البطاريات باستمرار أو تجديدهم.
- الحاجة إلى عملية جراحية لإزالة الزرع لإصلاحه أو لمشَاكل أخرى.

الشكل (01) طفل حامل للزرع القوقعي.



[1] https:// www.webteb.com/articles/23106- زراعة -القوقعة -معلومات -هامة -حولها

الشكل (02) يمثل اجزاء الأذن.



صورة توضح اجزاء الأذن

الشكل (03) مكونات الزرع القوقعي.



الاستنتاج:

من خلال هذا المدخل و الذي تناول الاعاقة السمعية والزرع القوقعي استنتجنا أنّه كلما تطورت مهارات الفهم السمعي لدى الطفل الحامل للزرع القوقعي، كان ذلك مدعاة لنمو الفهم القرائي اللاحق لديه؛ فالفهم عملية عقلية لا تتجزأ وهي عملية مشتركة بين القراءة و الاستماع.

وَثمة علاقة أخرى بين القراءة وَالاستماع، فالقراءة هي كعمليَة عضويَة تعتمد على النطق، وَعلى الاستماع اعتمادًا مباشرًا، لأنَّ القارئ يستَمع إلى صَوته في القراءة الجهرية، فيعَالجه ذهنيًا ليفهمه كما يستمع إلى صَوتِ نفسِي داخلِي (يوظف البصَر فيه) عنْدما يقرأ قراءة صَامتة، وكلمَا كَان استمَاعه جيِّدًا كَان فهْمُه أفضَل، ثم كَانت قِراءة فيمَا بعد أكثر دقةَ وَإتقانًا.[1]

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، مكتبة الأسد، دمشق، 2011، ص 51.

الباب الأول: الإطار النظري

الفصل الأول: القراءة

المبحث الأول: مفهوم القراءة وأنواعها

المبحث الثاني: أهمية القراءة وأساليب تنميتها

المبحث الثالث: مظاهر وعوامل صعوبات القراءة عند الطفل وطرق علاجها

المبحث الرابع: المكونات الرئيسية لمهارة القراءة واستراتيجيات تعلمه

المبحث الخامس: المشكلات السلوكية والانفعالية للطفل المعاق سمعيا

المبحث الأول: مفهوم القراءة وأنواعها

أخَذَت القراءة عدة مفاهيم كل عرفها على حَسب تخصصه ومنطلقات الفكرية والنظرية، إذ نجد تعاريف لغوية، اصطلاحية، تربوية وأخرى نفسية...، عند العديد من اللغويين والمختصين والباحثين.

فالقراءة ليْسَت مقترنة بعمر معيَن وَلَا بفئة معينة من الناس، فقَط يجب المواظبَة عَليها بغض النظر إلى مُسْتوى الشخص أو ثقَافَته أو عِرقه فَكُلُنا بحاجة إلى القِراءةِ، ولَعَل الأطفَال أحَوج للقرَاءة خاصَة في بداية مراحِل عُمْرهم، لأنَّها هي الركِيزة الَّتي تبني مقوماتهم الفكرية وَاللغوية وَالاجتمَاعية بالدرجة الأولى، وَتسَاعدهم على الاكتسَاب وَالفهم السريع، وَالاندمَاج في المجتمع.

المطلب الأول: مفهوم القراءة (La lecture):

وردت في اللُّغة العربية على أنَّها مصدر الفعل "قرأ" وعرفت أيضا" بالمطالعة" وارتبط هذا المصطلح بالكتاب خاصة.

وَفي "معجم اللغة العربية المعاصرة" جاءت بمعنى: (يقرأ، قراءة، وقرآنا فهو قارئ والمفعول مقروء).

- **قرأ الكتاب ونحوه:**
- تتبع كلماته نظرا، نطق بها أو لا- قرأ علامات الغضب على وجهه: لاحظها فراسة أو عادة.
- (جمعه وضمه). **قرأ الآية من القرآن:** تلاها؛ نطق بها عن نظر أو عن حفظ.[1]

أما "معجم الغني" فوردت فيه على النحو الآتي:

- قرأ القصيدة: نطق بكلماتها المكتوبة.
- قرأ آيات من القرآن: نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ.
- يقرأ الكتاب: يتتبع كلماته ولا ينطق بها.[2]

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص1789.

[2] https://www. almaany.com

وَوردت في كتاب المرجع في صعوبات التعلم على أنَّ: "القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ومن خلال ما تنَاولنَاه نجد أنَّ جُل المعَاجم العربية صَبَت في مفهوم لغوي واحد وَهُو أنَّ القراءة تعني: (تتبع الكلمات المكتوبة سواء نطق بها أو تم ملاحظتها).

وَهذا المفهوم الآلي البسيط والمتداول للقراءة الَّذي كان ينظر إليه قديمًا والَّذي يعنى بالتعرف على الرموز المكتوبة من (حروف وَكلمات)، لكن مع تطور البحوث وتعدد التخصصات العلمية بدأ هذا المصطلح في الايضاح شيئًا فشيئًا ويأخذ مفهومه الصحيح، "فأصبحت عملية فكرية عقلية ترمى إلى الفهم، أي ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار".[1]

وتعرف أيضا أنَّها: "عملية عقلية عضلية انفعالية تشتمل على تعرف الرموز المكتوبة، والنطق بها، وفهمها، وتذوقها، ونقدها، وحل المشكلات من خلالها، والاستمتاع بالمادة المقروءة".[2]

كما يمكننا أنَّ نعرف القراءة "بأنَّها ترجمة لمجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها والمرتبطة بدَلَالَات معلوماتية معينة، وهي عملية اتَصال تتطلب سلسلة من المهارات فهي عملية تفكير متكاملة وليست مجرد تمرين في حركات العين".[3]

وعرفها الدكتور حسني عبد البارئ في كتابه الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية وَالثانوية على أنَّها "عملية تعرف الرموز المكتوبة وَنَطقها، وَترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان سواء أكانت معاني مفردة، أم متصلة".[4]

[1] عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط10، 1978، ص57.

[2] سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2012، ص12.

[3] بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل، ترجمة أحمد هوشان، القراءة السريعة، ط1، 2006، ص11.

[4] حسني عبد الباري، عنصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين (الإعدادية والثانوية)، المكتب العربي الحديث للنشر و التوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، ص 145.

وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها".[1]

وَيرى جمَال القاسم (2002: 119) "أنَّ القراءة هي نَشاط فكري وبَصري صَاحبه إخرَاج صَوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار الَّتي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها".[2]

فالقراءة "عملية تفكيك للكتابة من خلال دراسة علاقة الدال (Signifiant) بالمدلول (Signifier) في العلامة، ومن ربط العلامات بمنظورات دلالية تشكل المحاور الأساسية للمعنى".[3]

غير أنَّ (Bonnet) اعتبر القراءة "عَمَليَة جِدُّ معقدة تشترك فيها معالجات من مستويات مختلفة، ابتداءا من التعرف على العناصر الخطية "الحروف" وصولا إلى إضفاء المعنى على مجمل النص".[4]

وعرَفها ماكلين (Mclins) أنها عملية اتصال، تشكل بؤرة الجهود المدرسية في تنظيم المنهج وتخطيطه، لتنمية عادات القراءة الترويجية.[5]

والقراءة كما ترى كريمان بدير وإميلى صادق (2000، 90) ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه، وذكاؤه، فقراءة جملة بسيطة تستوجب تتبع الخطوات التالية:[6]

1. رؤية الكلمات المكتوبة – يبين أهمية حاسة البصر.
2. النطق بهذه الرموز المكتوبة يبين أهمية أداة النطق وحاسة السمع.

---

[1] سليمان عبد الواحد يوسف، ابراهيم، المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2010، ص 293

[2] المرجع نفسه، ص 295.

[3] نعمان عبد السميع متولي، القراءة والتلقي، (دراسة تطبيقية)، عن (دلائل الإعجاز)، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، ص21،

[4] G. L . Roulin , 1998 , (psychologie cognitive), édition : Breal Rosny, France, P351.

[5] سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، منتدى ستور الأمريكية، ط2، 2004م، ص02 – 03.

[6] سليمان عبد الواحد يوسف، ابراهيم، المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2010، ص 297 – 298.

3. إدراك معنى الكلمات منفردة ومجتمعة يظهر عمل قابلية التجريد والتعميم.

4. انفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأ.

وبناءًا على ما تطرقنا إليه من مفاهيم وجدنا أنَّ مفهوم القراءة تطور نتيجة للبحوث الَّتي أجريت فلم يعد يقتصر على تتبع الكلمات وملاحظتها والنطق بها فقط، بل أصبح عملية معقدة تهدف إلى التعرف على الرموز المكتوبة وإدراك معانيها (أي ترجمتها) والتحليل والتركيب واستعمال الحواس.

المطلب الثاني: أنواع القراءة

القراءة نوعين هي، القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، وكلا النوعين يتضمن التعرف على الرموز وفهمها وتفسيرها:

1. القراءة الجهرية:

وتعرف بأنَّها عملية التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ، وَفهمها من خلال الجمع بين الرمز كشَكل مجرد وبين المعنى المختزن في المخ لهذا الرمز، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخدامًا صحيحًا.[1]

2. القراءة الصامتة:

يعرفها (فوستمار جونسون 2007)، بأنَّها استقبال الرموز المطبوعة وإعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دُون استخدام أعضاء النطق (سرًا).[2]

المبحث الثاني: أهمية القراءة وأساليب تنميتها

تتجلى مليًّا أهميَّة القراءة في حياة الفرد من خلال كونها البوابة الأولى للمعرفة والثقافة بمختلف أنواعِها فهِي الطريقة المثلى لتطوير الذات الإنسَانيَة، والغذاء الروحي لاتسَاع أفق الفرد، ليصبِح أكثر

[1] عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة وبرامجها الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2011، ص128، عن سامي رزق 2006.

[2] المرجع نفسه، ص 129.

اطلاعًا على شاسع العلوم، وأكبَر دَليل على عظيم شأنها، أنَّ أول آية نزلت على خير الأنام محمد صلى الله عليه وسلم من عند الله _ عز وجل _ كانت تحثُ على القراءة في قوله تعالى: {اقرأ باسم ربك الذي خلق}.[1]

المطلب الأول: أهمية القراءة

1. عند الفرد: [2]

- القراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره.
- والقراءة أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لجميع المواد الدراسية.
- القراءة تزود الفرد بالأفكار والمعلومات، وتطلعه على تراث الجنس البشري.
- القراءة تساعد المتعلمين على الإعداد العلمي، والتوافق الشخصي والاجتماعي.
- القراءة وسيلة لاستثمار الوقت.[3]

2. عند الطفل:[4]

- القراءة توسع الحصيلة المعرفية لدى الأطفال، مما يجعل تعلمهم أيسر.
- إنَّ ملكة القراءة الممتازة تمكن الأطفال من تحمل الصدمات والمشكلات الشخصية دون تأثر إمكانياتهم الأكاديمية الدراسية، إذْ يستطيعون المتابعة بقليل من وقتهم وطاقتهم، وعلى عكس ذلك فإنَّ أية صدمة أو أزمة كافية للقضاء على الطفل قليل القراءة.
- القراءة تعود الطفل العطف والمحبة، والعطف يمكنه من فهم وجهات نظر الآخرين.
- القراءة تكشف للطفل حياة ألوف الشخصيات المختلفة فيفهم أنماط الحياة وتعقيداتها.
- القراءة بشغف تنمي لدى الطفل ملكة التفكير السليم.

---

[1] سورة العلق، الآية [1].

[2] سعيد عبد الله لافى، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2012، ص 12-13.

[3] أمير بن محمد المدري، أمة اقرأ لابد أن تقرأ، مكتبة خالد بن الوليد، دار الكتب اليمنيةّ، ط2، 2010، ص 36.

[4] ماري ليونهاردت، نقله إلى العربية بتصرف ابراهيم الغمري، راجعه محمد جمال عمرو، حب القراءة (99 طريقة لجعل الأطفال يحبون القراءة)، بيت الأفكار الدولية، ص 11-12.

- كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعنى، وإحسان الوقف عند اكتماله، ورد المقروء إلى أفكار أساسية.[1]
- جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

المطلب الثاني: أساليب تنمية القراءة[2]

تستطيع الأسرة والمدرسة _بناء على ما تقدم_ أنْ تنمي الميل إلى القراءة عن طريق بناء المواقف الَّتي ترغب الأطفال في القراءة وتشجعهم عليها، ومن أهَّم هذه المواقف والوسائل ما يأتي:

- أن يكون اتجاه الوالدين نحو القراءة إيجابيا.
- أن تتوفر الكتب والمجلات المناسبة للطفل في كل مرحلة من مراحل حياته.
- أن يكون هناك مجال للحوار عن الكتب وعن القضايا الَّتي تثيرها الكتب بين الأبوين وأن يشركا الأطفال في هذا الحوار.
- أن يكون هناك مجال لقص القصص وحكاية النوادر، وكذلك قراءة الأناشيد، وأيُّ مواد قرائية أخرى جيدة. ويجب أنْ يتم كل هذا دون افتعال للمواقف بحيث لا يشعر الأطفال أنَّ هذا يخطط لهم من أجل أن يقرؤوا.

وَتستطيع المدرسة أن توفر الظروف والفرص المناسبة الَّتي تشجع الأطفال على القراءة ومن بين هذه الظروف ما يأتي:

- عمل مكتبة للفصل، بحيث تحتوي على كتب ومجلات مناسبة من حيث المحتوى والأسلوب والصور، وأنْ تكون كثيرة ومتنوعة بحيث يجد كل تلميذ بغيته وما يميل إليه.
- أنْ تخصص حصص للقراءة الحرة حيث يتاح للتلاميذ حرية كاملة في أن ينتقوا الكتب الَّتي يميلون إلى قراءتها.
- عمل معارض للكتب داخل المدرسة بحيث يستطيع التلميذ أن يجد الكتب الَّتي يحب شراءها

[1] بليغ حمدي اسماعيل، استيراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص83.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر وللتوزيع، القاهرة، دط، 1991، ص175-176.

وقراءتها.

- عَمَل صحف مدرسية يعرض فيها التلاميذ بعض قراءاتهم، وإنتاجاتهم من القصص والحكايات والنوادر والمواقف...إلخ.

المبحث الثالث: مظاهر وعوامل صعوبات القراءة عند الطفل وطرق علاجها

المطلب الأول: صعوبات القراءة وطرق علاجها

نعرف صعوبة تعلم القراءة بأنَّها: "التباين الملحوظ في قدرة التلميذ على القراءة الصحيحة سواء كانت جهرية أو صامتة وعمره الزمني، الَّتي ترجع إمَّا إلى قصور تكويني أو خلل عصبي المتمثل بصعوبات إدراكية سمعيَة أو بصريَة، ضعف في الاستيعاب القرائي، رغم امتلاك نسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط وكذلك خلوهم من الاضطرابات وسلامة حواسهم".[1]

وفيما تعلقَ بصعوبات تعلم القراءة أوضح مصطفى ووافية (2015) في الجانب النظري من دراسته أنَّ نسبة انتشار صعوبة القراءة فى البلدان العربية تُعد مخففة؛ حيث تتراوح هذه النسبة من (10%) إلى (21%)، أمَّا في أمريكا فيعاني (1%) إلى (15%) من صعوبات في القراءة، وفي الأرجنتين تتراوح نسبة الأطفال الَّذين لديْهم صعوبات في القراءة من (10%) إلى (25%)، وفي بلجيكا فتقدر نسبة الأطفال ذوي صعوبات القراءة بـ (48%)، وفي بريطانيا تقدر نسبة صُعُوبات التعلم في القراءة بحوال (15%). بينما كشفت النتائج التطبيقية لدراسة مصطفى ووافية (2015) أنَّ صعوبات تعلم القراءة فى الصفين الثاني والثالث الابتدائي بالجزائر قد بلغت (31.4%) للذكور، و(24.91%) للإناث، وأنَّ الصعوبات الأكثر انتشارا تمثل في: صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، تليها صعوبة تعرف وقراءة الكلمات، ثُّم صعوبة المزج الصوتي، ثُّم صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، ثُّم صعوبة التمييز السمعي، ثم صعوبة التمييز البصري.

[1] أسماء خوجة، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية)، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 1، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 12/6/2019، ص109.

كما بيَّنت الدراسة أنَّ نسبة صعوبات تعلم القراءة بين تلاميذ الصف الثاني الابتدائي كانت أكثر انتشارًا وبصورةٍ دالةٍ إحصائيًا عن صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

وتوصلت دراسة العجمى والدوخى (2010) إلى أنّ نسبة تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت الَّذين لديهم صعوبات تعلم في اللغة العربية بلغت (21.4%)، وبلغت نسبة تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقليًا الَّذين لَدَيهم صعوبات فى تعلم اللغة العربية (6.5%). وأشارت أدبيات الدراسة إلى ما كشف عنه المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية بمصر من ارتفاع لنسبة ذوي صعوبات التعلم فى البيئة العربية بشكل كبير الابتدائية حيث بلغت نسبة صعوبات التعلم في المرحلة (14%)، يعاني (52.24%) منهم من صعوبات تعلم في القراءة، و(57.9%) منهم من صعوبات تعلم في الكتابة.[1]

وهذه بعض صعوبات القراءة وطرق علاجها عند العالم، فليمنج: [2]

1. التعثر في النطق، والخلط بين الحروف والأصوات المتقاربة.

العلاج: تدريب التلاميذ على الحديث، وتدريبهم-من خلال قوائم معدة- على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها.

2. القراءة العكسية.

العلاج: تدريب التلاميذ على تحليل الكلمات، مع مراعاة اتجاه العين أثناء القراءة مع الاستعانة بالأصبع.

3. التكرار.

العلاج: التدريب على معرفة كلمات جديدة، واستعمال القراءة الجهرية والجمعية في وقت واحد وبصوت مناسب.

4. إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين.

[1] عاصم محمد ابراهيم عمر وآخرون، صعوبات تعلم العلوم وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية(شهرية_علمية_محكمة)، العدد 2، جامعة أسيوط، فبراير 2018، ص134.

[2] راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2005، ص 184 – 185.

العلاج: تدريبهم عن طريق ألعاب بكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتي، وتزويد التلاميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق المناشط المختلفة.

5. إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة.

العلاج: التركيز على المعنى، واستخدام البطاقات الخاطفة الَّتي تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينهما، واستخدام القراءة الجمعية مع اشراك المدرس فيها.

6. إغفال سطر أو عدة سطور.

العلاج: استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة.

7. القراءة المتقطعة، كلمة بعد كلمة.

العلاج: التخفيف من العناية بالكلمات تخفيفا مؤقتا.

8. قصور فهم المراد من المادة المقروءة.

العلاج: استخدام مادة قرائية أسهل، والتركيز على المعنى وإثارة الدوافع والحوافز للقراءة.

9. صعوبة تذكر المقروء.

العلاج: تدريب التلاميذ على التلخيص.

10. العجز عن القراءة السريعة.

العلاج: تدريب التلاميذ على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة أو على جملة في فقرة أو في صفحة، ويكون ذلك شفويًا أو تحريريًا.

11. الصعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء.

العلاج: استخدام تدريبات إكمال الجمل.

المطلب الثاني: عوامل صعوبات القراءة

أجمع العديد من المختصين والباحثين على أنه هناك عوامل تقف خلف صعوبات القراءة والَّتي يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات أساسية وهي كالآتي:

- العوامل الجسمية Physical

- العوامل البيئية Environmental
- العوامل النفسية Psychologica
- العوامل العقلية

1. العوامل الجسمية:

يقصد بالعوامل الجسمية تلك العوامل الَّتي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية، أو الفسيولوجية، الَّتي تشيع لدى الأطفال الَّذين يعَانون من صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات القراءة بوجه خاص، كالاختلَال العصَبي الوظيفي أو السيطرة الجانبية لأحد أجزاء المخ، أو الاضطرابات البصريَة والسمعيَة، أو العوامل الوراثية.[1]

أ. القدرة السمعية:

نستطيع بكل بساطة أن نحدد العلاقة الوثيقة الصلة بين السمع (القدرة السمعية) وتعلم القراءة، فلا عجب أنَّ التلميذ الَّذي يُعاني من مشكلة سمعية يجد عائقًا يحول بينه وبين القراءة وَالفهم القرائي فهو عاجز عن الربط السليم بين النغمات (الأصوات) الَّتي يسمعها والكلمات الخطية الّتي يراها (يقرأها)، كما أنّه يجد صعوبة في تعلم الهجاء الصحيح للكلمات، فيعاني من فقر في قاموسه اللغوي فينجر عن كل هذا انعكاسات انفعالية قد تعيق الحياة اليومية للتلميذ.[2]

ب. القدرة البصرية:

بعض التلاميذ لديهم صعوبات في الرؤية الأمر الَّذي يؤثر على إعاقة عملية القراءة، فمن الأطفال من يعاني من عيب بصري شديد ومنهم الَّذي يستطيع القراءة ولكن باستخدام نظارة طبية إذا كَان ضعف الرؤية راجع إلى خطأ نكساري ولكن لا تفيد الظارة إذا كان عيب الرؤية ناتجا عن خلل بصري من غير علة عضوية ظاهرة، ومن هنا تعتبر الحدة المنخفضة سببا محتملا للقراءة الضعيفة.[3]

---

[1] سلطان عبد الله المياح، صعوبات التعلم (التعريف، التدريس، الأساليب)، دار الزهراء، الرياض، ط1، 2010، ص42، عن فتحي الزيات 1997.

[2] حاج صابري فاطمة الزهراء، عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، إشراف عبد الكريم قريشي، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، مذكرة غير منشورة، جامعة ورقلة، 2005، ص 80.

[3] محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر، سوق البتراء، ط2، 2006، ص147.

ج. سلامة الجهاز النطقي:

لا بد أن تكون أعضاء النطق سليمة خالية من أي خلل عضوي أو عيب خلقي في جهاز النطق، حتى يتمكن الطفل من قراءة الحروف بشكل صحيح و القدرة على إخراج الحروف من مخارجها الأصلية.[1]

2. العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي، فالطفل الَّذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الإخوة وضيق المكان: كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان ممَّا يضعف توافق التعلم مع المدرسة، ويؤدي إلى ضعفه في القراءة، وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، عامل مؤثر في مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي، وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.[2]

3. العوامل النفسية:

تتعدد العوامل النفسية الَّتي تقف خلف صعوبات القراءة، إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل، أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة، وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل وتبادلها فيما بينها، ومع ذلك فإنَّه يمكن تقرير أنَّ العوامل النفسية الّتي تقف خلف صعوبات القراءة تتمايز فيما يلي: اضطراب الإدراك السمعي، اضطراب الإدراك البصري، اضطرابات لغوية، اضطرابات الانتباه الانتقائي.[3]

[1] الحسن هشام، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية الدولية، عمان، دط، 2000، ص 86.

[2] سليمان عبد الواحد يوسف، ابراهيم، المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2010، ص 310.

[3] المرجع السابق، صعوبات التعلم (التعريف، التدريس، الأساليب)، ص 42.

4. العوامل العقلية:

يعتمد تعلم القراءة على وجود جهاز عصبي يمتلك أولا القدرة الفيزيولوجية من حيث الفصوص (Les lobes) وَمركز التخزين وَمعالجة المعلومة (Centre de stockage et de traitement) واكتساب اللغة، وثانيا القدرة الوظيفية من حيث نضج هذه المراكز وقيامها بوظائفها، فعمليات الإدراك، الانتباه، الذكاء، التفكير، الاستيعاب و الذاكرة تقتضي هذا النضج ومرحلة متقدمة من النمو حتَّى يكون الطفل مؤهلاً لتعلم القراءة وجميع المهارات الأخرى كالكتابة وَالحساب والَّتي تحتاج إلى هذه الشروط الذهنية من أجل الاكتساب. [1]

المطلب الثالث: مظاهر صعوبات القراءة

ويرى أسامه البطانية أنَّ نتائج الدراسات والاختبارات الَّتي تم تطبيقها على الطلبة ذي صعوبات القراءة بينت أنَّ أخطاء القراءة عند ذوي صعوبات القراءة يمكن حصرها بما يلي:

1. العادات القرائية والَّتي تتضمن:

- الحركات الإضرابية عند القراءة.
- الشعور بعدم الأمان.
- فقدان مكان القراءة باستمرار فهو غير قادر على المحافظة على المكان الَّذي وصل إليه بل يفقد مكان الكلمة الَّتي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب مما يسبب له الإدراك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.
- القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.
- جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين ويسبب له الوقوع بأخطاء.

2. أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة وتضم:

- الحذف (Omission): حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.

[1] الناشف هدى محمود، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1999، ص 33.

- الإضافة (Insertion): حيث يضيف بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه.
- الإبدال (Substitution): حيث يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفا بحرف آخر في الجملة الواحدة.
- التكرار (Repetition): ويعمل الطالب هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.[1]
- الأخطاء العكسية (Reversal errors): حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلًا من بدايتها.
- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة.
- التهجئة غير السليمة للكلمات.
- التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.
- القراءة السريعة غير الصحيحة (fast and inaccurate Reading): يلجأ الطالب إلى القراءة بسرعة فتكثر في قراءته الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف وعلى وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.
- القراءة البطيئة: وهي قراءة النص ببطء حتى يتمكن من التعرف إلى رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه مما يسبب لهم عدم فهم المعنى المراد من النص.
- القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها.
- القراءة بصوت مرتفع.
- استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة مثل: التوقف في مكان لا يستدعي التوقف.[2]

[1] أسامة البطانية وآخرون، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص145.

[2] المرجع نفسه، ص146.

3. أخطاء في الاستيعاب القرائي: وتضم:

- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية(بسيطة) من نص ثم قراءته.
- عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.
- عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة.[1]

المبحث الرابع: المكونات الرئيسية لمهارة القراءة واستراتيجيات تعلمها

1. المهارة لغة: وردت في معجم الوجيز بمعنى أحكمه وصار به حاذقا. فهو ماهر. و(تَمَهَّرَ) في كذا: حَذَقَ فيه. فهو مُتَمَهِّرٌ.[2]

2. المهارة اصطلاحا: شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب، وما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها.[3]

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين هما:

- التعرف على الكلمة Word recognition
- الفهم القرائي Reading comprehension

المطلب الأول: التعرف على الكلمة

تتطلب القراءة قدرات عقلية، وحسية، وتدريبا متواصلاً لأنَّ أساسها الرموز الدالة على الأصوات، وفهم الرموز يستوجب مستوى من الإدراك، والنضج وتزداد صعوبة إدراك الرمز، وقيمته الصوتية لأنَّ العلاقة بينهما ليست علاقة ترابط منطقي، ومع ذلك فالتعلم مطالب بتمثل هذه العلاقة، واعتمادها كأساس في التعرف والنطق.[4]

إن منهج كل لغة هو الميل إلى التخفيف و التيسير والتلخيص ما أمكن من الأصوات المتنافرة، ولذلك كانت بنية الكلمة في العربية تقوم على هذا الأساس، و هو الخفة في النطق، و الجمال في

[1] أسامة البطانية وآخرون، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ص146.

[2] مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، الناشر مجمع اللغة العربية، المجلد1، 1989، ص 593.

[3] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، ط1، 2018م، ص 15.

[4] محمود جلال الدين سليمان وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ط2، 2004، ص51.

السمع، فكان للقوانين الصوتية الدور الأهم في تشكيل الكلمة العربية في بنيتها، و فيما يطرأ عليها من التغيرات.[1]

فتتخذ الأبعاد الصوتية في النحو العربي لنفسها ظواهر مختلفة متباينة تتوزع على جميع فروع الدراسة اللغوية، بدءا من تأليف الكلمة إلى تأليف الجملة إلى تأليف البيت الشعري، أينما تبحث عن أثر الصوت تجده أمامك، يلزمك اتخاذ سمت معين في الكلام، صرفه ونحوه وَمعجمه.

ويعد الجانب الصرفي من أهم الجوانب التي كان للأصوات فيها دور بارز حيث يتم تحديد الوحدات الصرفية من خلالها، فالأوزان وَالأبنية وَكثير من الظواهر التركيبية في الصرف قائمة على أسس صوتية.[2]

فالتغيرات الحادثة داخل الكلمات نفسها تشكل موضوع علم الصرف Morphology الَّذي يختص بدراسة الصيغ. وتنظيم الكلمات في نسق معين يشكل موضوع علم النحو Syntax. وإنَّ الصرف والنحو ليكونان ما يسمى بعلم القواعد Grammar أو التركيب Structure. والموضوع الأساسي، أو موضوع الدراسة في علم الصرف هو دور السوابق واللواحق والتغيرات الداخلية الّتي تؤدي إلى تغيير المعنى الأساسي للكلمة.[3]

وفيما يلي سنتطرق إلى مفهوم الكلمة:

1. مفهوم الكلمة:

لغة: الكلمة قول مفرد.

تطلق الكلمة في اللغة على الجمل المفيدة، كقوله تعالى: **{كَلاَّ إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَائِلُهَا}** إشارة إلى قوله: **{رَبِّ اِرْجِعُونِي لَعَلِّي أَعْمَلُ صَالِحاً فِيمَا تَرَكْتُ}**، وفي الاصطلاح على القول المفرد.

والمراد بالقول: اللفظ الدال على معنى، كَرَجُلٍ، وفَرَسٍ.

---

[1] ربيح عمار، بنية الكلمة العربية والقوانين الصوتية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 11، ماي 2007، ص 137.

[2] المرجع نفسه، ص 138.

[3] ماريو باي، ترجمة أحمد مختار عمر، أسس علم اللغة، عالم الكتب، ط8، 1998، ص 53.

والمراد باللفظ: الصوت المشتمل على بعض الحروف: سواء دل على معنى: كزيد، أم لم يدل كدَيْزٍ ــ مقلوب زَيْدٍ ــ وقد تبين أنّ كلّ قول لفظ، ولا ينعكس.

والمراد بالمفرد: ما لا يدل جزؤه على جزء معناه، وذلك نحو "زيد"، فإنّ أجزاءه ــ وهي: الزاي، والياء، والدال ــ إذا أفردت لا تدل على شيء مما يدل هو عليه، بخلاف قولك " غلام زيد" فإنَّ كلا من جزءيه ــ وهما الغلام، وزيد ــ دال على جزء معناه؛ فهذا يسمى ركبا، لا مفردا.[1]

أما من المنظور الاصطلاحي فلها عدة مفاهيم كل حسب استعمالاتها:

- من المنظور **الصوتي**:

هي وحدة مكونة من فونيمات، وعناصر نغم، مثل: على(ala)، في(fi)، فتى(fata).[2]

- أما من المنظور **النحوي**:

فهي مرتبطة بصورتها الصوتية، التي هي كلمة فونولوجية، لكن هذا الارتباط ليس بالتقابل الأحادي فالكلمة (ala) صورة صوتية لحرف الجر (على) وللفعل (علا من: علا يعلو علوا) كما أن (fata) قد تكون صورة صوتية للاسم (فتى) أو للفعل(فتا، يفتو) أما (fi) فإنها قد تكون تأدية لحرف الجر (في)، أو فعل أمر، عندما يكون المخاطب مفردا مؤنثا (أنت تفين، الأمر: في).[3]

- **الكلمة المعجمية**:

قال "بلومفيلد" بأن النحو المدرسي مخطئ عندما عندما يقول بأن كتاب، كتابان، كتب... أشكال مختلفة لكلمة واحدة.

ولكن "بلومفيلد" هو المخطئ هنا كما لاحظ ذلك "ليونيس"، فالَّذي يحدد مفهوم العبارة "كلمة" هو المستعمل، وهنا استعملت هذه العبارة بمعنى كلمة معجمية أو(lexème).

[1] جمال الدين بن هشام الأنصاري، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، شرح قطر الندى وبل الصدى، ط1، 1410هـ، 1990م، ص 15.

[2] مصطفى حركات، اللسانيات العامة وقضايا العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1998، ص46.

[3] المرجع نفسه، ص46.

فالكلمة المعجمية هي كلمة مجردة تأخذ أشكالا مختلفة حسب تصريفها: ف (كَتَبَ) كلمة معجمية تأخذ الأشكال: كَتَبْتُ، كُتُبًا، أَكْتُبُ، نَكْتُبُ، أُكْتُب، أُكْتُبِي، إلخ، حسب التصريف و (كاتب) كلمة معجمية أخرى لها الأشكال: كَاتِبَان، كُتَّابٌ...إلخ

والفرق بين الكلمة "المعجمية" والكلمة النحوية هو أنَّ هذه "الكلمة المعجمية" شيء مجرد لا يدخل في تركيب الجملة إلاَّ عن طريق شكل من أشكالها، وهذا الشكل هو الَّذي يسمى بالكلمة النحوية.[1]

2. أقسام الكلمة:

تنقسم الكلمة عند النحاة العرب إلى ثلاثة أقسام: اسم وفعل، وحرف.

- الاسم: هو ما دل على معنى في ذاته دون اقتران هذه الدلالة بزمن مثل: محمد، سعاد، منزل، رجل.. ومن علاماته، الجر مثل: سلمت على محمد، والنداء مثل: يا سعاد أقبلي، والتنوين مثل: أنت رجل مهذب، والاسناد إليه مثل: تامر تلميذ مجتهد، وقبول (ال) مثل: هذا المنزل فسيح جميل.
- الفعل: ما دل على معنى مقترن بزمان محدد مثل: كتب، يكتب، اكتب.

ومن علاماته قبول السين أو سوف مثل: سيكتب وسوف يكتب، ودخول قد مثل: قد يكتب، ونون التوكيد مثل: والله لاجتهدن، ودخول النواصب والجوازم على المضارع مثل: لم أشهد بالباطل، ولن أقول الزور، وتاء الفاعل أو تاء التأنيث على الماضي مثل: أما كتبت، وهي كتبت.

- الحرف: غير مستقل في الدلالة، ولا يقبل شيئا من العلامات السابقة، وليس للحروف مجال في علم الصرف.[2]

[1] مصطفى حركات، اللسانيات العامة وقضايا العربية، ص47.

[2] محمد أبو الفتوح شريف وآخر، بنية الكلمة بين العربية والانجليزية، كلية التربية جامعة المنصورة، مكتبة الشباب، ع 758، ص22.

3. استراتيجيات التعرف على الكلمة:

ويرى "فتحي الزيات" أنَّ استراتيجيات التعرف على الكلمة تشمل ما يلي:

- **نطق الكلمات.**
- **مدلول الكلمات.**
- **دلالات أو مؤشرات السياق.**
- **التحليل التركيبي.**
- **الاستراتيجيات المشتركة للتعرف على الكلمات.**

أ. نطق الكلمات: **Phonics**

يقصد بعملية نطق الكلمات المزاوجة بين الصوت والحرف المكتوب الذي يتشكل نطقه من خلال موقعه في الكلمة موضوع القراءة. وتسمى عملية اتصال الصوت بالصيغة الرمزية للحرف المكتوب بالتشفير Decoding أي إعطاء الحرف الفونيمية الصحيحة Phoneme من خلال النطق.

ب. مدلول الكلمات Sight word

يشير مرأى أو معلم أو مدلول الكلمات إلى ما نتعرف عليه فورا خلال رؤية الكلمات أو المدلول الذهني الفوري المباشر للكلمات بلا تأمل أو أي تحليل إضافي. وتتطلب الطلاقة في القراءة أن تكون معظم الكلمات في النص موضوع القراءة ذات مدلولات ذهنية فورية، أي أن تكون قابلية هذه الكلمات للقراءة أو انتقائيتها بمعرفة القارئ عالية. وعندما يحتوي النص موضوع القراءة على العديد من الكلمات الأقل انفرادية أو غير المعرفة للقارئ تكون المادة موضوع القراءة صعبة أو شاقة القراءة ومحبطة.[1]

ج. دلالات أو تلميحات السياق:

ويقصد بها: المؤشرات أو الدلالات أو التلميحات الَّتي تساعد الطالب في التعرف على الكلمات من خلال المعنى، أو سياق الجملة في الفقرة أو النص الَّذي تظهر من خلاله الكلمات. وتشكل دلالات

[1] فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية)، كلية التربية، جامعة المنصورة، سلسلة علم النفس المعرفي 4، ص458.

أو تلميحات السياق أهمية كبرى في علاج مشكلة التعرف على الكلمات خلال عملية القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة. [1]

د. التحليل التركيبي: Structural Analysis

يشير التحليل التركيبي إلى التعرف على الكلمات من خلال تحليل معاني وحدات الكلمات مثل: أدوات التعريف، والمقاطع الزائدة أو المضافة على الكلمة، وجذور أو مصادر الكلمات، والكلمات المولفة أو المشتقة، وتشمل العناصر التركيبية للكلمات المؤلفة مثل: النفسحركية والحسحركية والنفسعصبية...إلخ.

هـ. التوليف بين استراتيجيات التعرف على الكلمات: Combining word Recognition Strategies

يمكن لمدرسي الطلاب ذوي صعوبات القراءة الجمع بين جميع الاستراتيجيات التي تقدمت أو بعضها اعتمادًا على نمط الصعوبة ودرجتها أو حدتها والتداعيات الَّتي تحدثها.[2]

ويضيف آخرون ميكانيزمات تتداخل هي الأخرى في عملية التعرف على الكلمة:

أ. حركة العين: Les mouvements des yeux

تتم القراءة جهرية أو صامته بتمْييز الرموز المكتوبة (كلمات، حروف، جمل)، وَمعرفتها وَيتم هذا عن طَريق حاسة البصر. وَهناك دراسات كثيرة أجريت لمعرفة نشاط العين أثناء القراءة، بينت أنَّ العين تتحرك فوق الصفحة باتجاه السطر على صورة قفزات (des sautes) تفصل بينها وقفات، وأنَّ القارئ يدرك الكلمات أثناء تلك الوقفات.

[1] فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية)، ص 459.

[2] المرجع نفسه ص460.

ب. الأذن وَالجهاز النطقي:

بالإضافة إلى حركة العين، تشارك في عملية القراءة الأذن والصوت (الجهاز النطقي فيساعدان على فهم الرموز المكتوبة، وَيجب أن يكلف الطفل بنطق الكلمات بعد سماعها وبعد رؤيتها مباشرة لتقترب الصورة اللفظية (الحركة) بالصورة السمعية (الصوت) والصورة البصرية (الكتابة).[1]

المطلب الثاني: الفهم القرائي

1. مفهومه:

يعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة وهو الغاية الرئيسة من درس القراءة ويتضح ذلك عندما نعرض لمفهوم الفهم القرائي حيث نجد أنَّ هناك تعدد في التعريفات الخاصة بالفهم القرائي فمثال يرى سالم (2004م، 184) أنَّ الفهم القرائي عملية تتطلب من القارئ دافعية للقراءة ووعي بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص والقدرة على توجيه القراءة ومراقبة القراءة وتوظيف السياق في فهم المعنى.[2]

في حين يرى يونس (2001م، 365) أنَّ الفهم القرائي يشمل الربط بين الرمز اللغوي والمعنى وإيجاد المعنى في السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في النشاطات الحاضرة والمستقبلية.

وهذا يشير إلى أنَّ الفهم القرائي عملية تتطلب تفاعلا مع النص من المعلومات السابقة وذلك لتعرف بنية النص والتراكيب اللغوية والأساليب البيانية ومن ثُّم تحليل النص واستخدام ما به من أحكام وقيم.[3]

[1] شاوي دي‌هية، شريفي فريدة، اقتراح بروتوكول تحليلي تقييمي لقياس عسر القراءة (دراسة ميدانية ل 40 حالة)، مذكره ماستر، في الأرطفونيا، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2014، ص32. عن محمد صبري كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية.

[2] سعيد سعد هادي القحطاني، تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر العدد 177، ج1، يناير لسنة 2018م، ص 586.

[3] المرجع نفسه، ص 587.

المطلب الثالث: طرق تعليم القراءة

1. الطريقة التحليلة التركيبية:

وهذه الطريقة تسمى بالجزئية أيضا وهي تنقسم إلى ما يلي:

أ. طريقة الحروف (الطريقة الهجائية):

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية، وَأسمائها، وَأشكالها وَبالترتيب الذي هي عليه (ألف، باء، تاء، ثاء،... الخ) ولذلك سميت الطريقة الهجائية. [1]

ب. الطريقة الصوتية:

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسماءها لذا فهي تختصر على مرحلة تعلم الحروف نفسها.[2]

ج. الطريقة المقطعية:

تعتمد هذه الطريقة على المقاطع الكلمات وتجعل منها لتعليم وحدات لتعلم القراءة للمبتدئتين بدلا من الحروف والأصوات وَلذلك سميت بالطريقة المقطعية وهي محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف والصوت ولكنها أقل من الكلمة. [3]

2. الطريقة الكلية (التحليلية):

وهذه الطريقة تختلف عن الطريقة التركيبية لأنها تبدأ بالكل وتنتهي بالجزء وتندرج تحتها الطرق التالية:

[1] دحال سهام، دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، مذآرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2004-2005، ص 15.

[2] المرجع السابق، دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، ص 17.

[3] المرجع نفسه، ص 18.

أ. طريقة الكلمة whole word:

وفيه تعرض كلمات مجردة أو مصحوبة بصور. وينطق المعلم الكلمة ويرددها المتعلم وراءه، وبعد تقديم عدد من الكلمات يبدأ المعلم في تجريد الحروف latter abstracion منها ثم يدربه على تكوين كلمات جديدة...إلخ.

ب. طريقة الجملة whole sentence : وفيها تعرض على الطالب جمل قصيرة ذات معنى ويرددها المتعلم وراء المدرس ثم يحللها إلى كلمات ومن الكلمات بمستخرج الحروف ويجردها ثم يكون منها كلمات وهكذا.

ج. طريقة المد: وهي وإن كانت تشبه الطريقة الصوتية إلَّا أنَّها تبدأ بالحروف المدودة أي بكلمات بسيطة فيها حرف من حروف المد مثل، راس، دار، مال، قال، باع، صالون، فول، سور...إلخ. ومن خلال هذه الكلمات تبرز صور بعض الحروف وطريقة نطقها فيجردها المعلم ويبرزها أمام المتعلم ويدربه بعد ذلك على تكوين كلمات أخرى منها. [1]

المبحث الخامس: المشكلات السلوكية والانفعالية للطفل المعاق سمعيا

قد ذكر جمال الخطيب ومنى الحديدي، أنّ شيفزنجر Schlesinger وميدو وأورلانز Meadew & Orlans أشارُوا إلى إنّ نسبة انتشار المشكلات السلوكية والانفعالية، لدى الأطفال المعاقين سمعيًا تزيد بمعدل خمسة أضعافا عن نسبة انتشارها لدى الأطفال العاديين، وأنّ أكثر المشكلات شيوعًا كان الانسحاب الاجتماعي وعدم النضج، لذلك يشعر الكثير من المعاقين سمعيًا على حد تعبير فيرونون وجرينبنج Vernon & Greenbeng أنهم سجناء في عالم العاديين، الأمر الَّذي يدفعهم للتصرف بعدوانية اتجاه العاديين.[2] مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي والنفسي وَالاجتماعي...

[1] رسلي هادي، فعالية استخدام الطريقة التحليلية في تعليم القراءة، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك ابراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، 2008 _2009، ص 45.

[2] علي عبد النبي حنفي، مشكلات المعاقين سمعيا كما يدركها معلموا المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ببنها، المجلد 12، العدد 53، أكتوبر 2002، ص 3.

ومن التعريفات الأكثر قبولا للاضطرابات السلوكية والانفعالية الذي حصل على دعم كبير هو الذي طوره (بور 1969،1978 Bower) وأدخل في قانون تعليم الأفراد المعوقين ويستخدم مصطلح الإعاقة الانفعالية في وصف هؤلاء الأطفال، ويعني المصطلح وجود صفة أو أكثر من الصفات التالية لمدة طويلة من الزمن لدرجة ظاهرة وتؤثر على التحصيل الأكاديمي، وهذه الصفات هي:

- عدم القدرة على التعلم.
- عدم القدرة على إقامة علاقات شخصية مع الأقران والمعلمين والاحتفاظ بها.
- ظهور السلوكيات والمشاعر غير الناضجة وغير الملائمة ضمن الظروف والأحوال العادية.[1]

1. المشكلات النفسية:

تظهر لدى المعاقين سمعيا ميول انسحابي نتيجة لإحساسه بعدم القدرة على التفاعل بشكل جيد مع المحيطين كما يشعر بالشك والقلق لكل ما يدور حوله وأحيانا يشعر بالعدوان نتيجة لعدم القدرة على المتابعة والتفاعل كذلك يتعرض كثيرا لمواقف الإحباط نظرا لعدم القدرة على المشاركة.[2]

2. المشكلات الاجتماعية:

وهي المشكلات الناتجة عن توتر العلاقات الاجتماعية بين الزوجين بسبب إلقاء التهم فيما بينهم حول المتسبب في الإعاقة أو ما يترتب على اهتمام أم بالطفل المعوق وما يثير ذلك من غير الأب والإخوة لعدم إعطائهم نفس القدرة من الاهتمام، كذلك عدم إدراك الإخوة لأسلوب التفاعل السليم مع ذوي الإعاقة السمعية وأيا كان موقع هذا الشخص فلذلك تأثيره على تفاعل باقي أعضاء الأسرة ويحتاج الأمر لمواجهة تلك المشكلات إلى إرادة ورغبة وقدرة عالية على التكيف.[3]

[1] خولة أحمد يحي، الإضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر، عمان، ط1، 1421هـ _ 2000م، ص 16.

[2] أسماء محمد رضوان أبو شعبان، المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين في قطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة، 2016، ص 68.

[3] المرجع نفسه، ص 68.

3. مشكل العدوانية:

هو أحد المشكلات السلوكية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم الموجهة نحو الخارج والَّتي تعني كل سلوك يصدر من الفرد بهدف إيذاء الذات أو الآخرين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، جسدية او لفظية.[1]

4. مشكل السلوك الانسحابي:

هو سلوك غير تكيفي موجه نحو الداخل او الذات ويعني الميل إلى البقاء وحيدا وتجنب المواقف الاجتماعية، والافتقار إلى أساليب التواصل والانعزال وعدم التوافق والانسجام وعدم بناء علاقات مع المعلمين أو الرفاق.

[1] أسماء خوجة، أهم المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية المسيلة، جامعة محمد خيضر بسكرة – الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 9، العدد 1، /12/6 /2019، ص101.

الباب الثاني: الإطار التطبيقي

الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للبحث الميداني (دراسة حالة)

1. الدراسة الاستطلاعية
2. عينة الدراسة وخصائصها
3. حدود الدراسة
4. منهج الدراسة
5. أدوات الدراسة
6. عرض وتحليل نتائج الحالات
7. الاستنتاج

تطرقنا في هذا الفصل لتقديم الدراسة الميدانية التي قمنا بها والمتضمنة (دراسة حالة)، وذلك باتباع إجراءات وخطوات منهجية، حيث عرضنا الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة، حدود الدراسة (المكانية، الزمنية، والبشرية)، كما تناولنا وصفا للمنهج وعرض وتحليل النتائج والملاحظات التي توصلنا إليها.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الميدانية من الخطوات المهمة في البحوث العلمية والأكاديمية، نظرا لتطبيق ماهو نظري على أرض الواقع والوصول إلى النتائج والتحليلات وكذلك الملاحظات، حيث تثبت مصداقية المعلومات النظرية المقدمة، كما يمكنها مساعدة الباحث في اكتساب الخبرة والصبر، من خلال التنقل والمقابلات والتجارب إلى جانب الصعوبات والعوائق التي لابُّد له من المرور بها، والَّتي تعتبر كخطوات أساسية في البحث الميداني.

إذ مرت دراستنا الاستطلاعية بمعرفة مكان الدراسة وتحديد العينة المناسبة والتي تتوفر فيها الشروط، كالسن وعدم وجود أي اضطرابات مرضية، حيث تم إجراء هذه الدراسة بالمستشفى الجامعي "دمرجي" بولاية تلمسان، في مصلحة الأنف والأذن والحنجرة، وذلك بحكم احتواء المصلحة على المكتب الأرطوفوني المسؤول عن متابعة الحالات المناسبة لدراستنا التي تتوفر فيها الشروط.

2. عينة الدراسة وخصائصها:

تتكون عينة الدراسة من (ذكر وأنثيين)، قد خضعوا لزرع القوقعة السمعية الإلكترونية في المركز الاستشفائي الجامعي بتلمسان، تتراوح أعمارهم مابين 5 سنوات إلى 15 سنة، تم اختيارنا لأفراد هذه العينة، تبعًا لبعض المميزات مثل السن ومتابعة الدراسة في مدارس عمومية، حيث أجريت المقابلة مع الحالات وأولياء أمورهم وتعرفنا عليهم.

- كل الحالات تنتمي إلى عائلات تتكلم اللغة العربية.
- يزاولون الدراسة بمدارس عمومية وفي أقسام عادية وتمكنوا من فعل القراءة.

- لا توجد لديهم أيُّ اضطرابات صحية، كالكفف البصري والتخلف الذهني، وَنوبات الصرع وَلا غيرها من العوامل الَّتي تعرقل نمو لغتهم.
- مستوى دراسي لا بأس به.
- خضعت الحالات للتكفل الأرطفوني قبل وبعد عملية الزرع القوقعي.

والجدول الآتي يوضح أهم خصائص العينات:

الجنس	السن	نوع الصمم	درجة الصمم	سنة القيام بعملية الزرع القوقعي	مدة التكفل الأرطوفوني قبل العملية	سن إجراء عملية الزرع القوقعي	سنة الدخول إلى المدرسة	الوسط اللغوي	المستوى الدراسي	المستوى الاجتماعي و الاقتصادي
ذكر	15 سنة	عميق	%100	[redacted]	منذ الصغر	6 سنوات	6 سنوات	اللغة العربية	السنة الرابعة ابتدائي	متوسط
أنثى	6 سنوات	حاد	%90	[redacted]	3 سنوات	6 سنوات	6 سنوات	اللغة العربية	السنة الأولى ابتدائي	متوسط

الجدول رقم (1): يوضح أهم خصائص عينات الدراسة.

– تقديم الحالة الأولى:

الحالة ([redacted]) المولودة [redacted] بولاية [redacted] من أب و أم متقاربين، تنتمي الطفلة إلى عائلة ذات مستوى اجتماعي متوسط، تم تلقيحها بكل التلقيحات، مرت الأم بفترة حمل

عادية كما انها كانت بصحة جيدة في مرحلة الولادة، أما بالنسبة لنمو الطفلة كان نمو جيد وفي ظروف عادية حسب ما ذكرته الأم، إلا أنّ الطفلة تعاني من صمم حاد خلقي و ليس لديها أي اعاقة مصاحبة. لديها أختان بصحة جيدة ولا تعانيان من أي اعاقة، وتم التكفل بها من قبل الأخصائيين الموجودين على مستوى المركز الاستشفائي الجامعي لمصلحة أنف، أذن، حنجرة. حيث خضعت لتكفل ارطفوني قبل العملية بثلاث سنوات ولكن لم تتجاوب كثيرًا، ثم أجْريت عملية زرع القوقعة السمعية الالكترونية في [redacted] وتمت العملية بنجاح. وحسب ما ذكرته الأم أنَّ ابنتها تعاني مشكلة في اللغة وتجد صعوبة في نطق الحروف ولكن رغم ذلك مستواها الدراسي لا بأس به، وَأفادت الوالدة أنها طبيعية في تواصلها مع المجتمع وَلكنها تعاني من فرط الحركة والنرفزة.

- **تقديم الحالة الثانية:**

الحالة ([redacted]) البالغ من العمر 15 سنة القاطن بولاية تلمسان، من أب وأم متقاربان وينتمي إلى عائلة ذات مستوى متوسط، مرت الأم بفترة حمل صعبة لكن كانت الولادة عادية، أما فيما يخص نمو الطفل كانت العائلة تواجه صعوبة في ذلك لأنّه لم يكن يجلس ويلعب كباقي الأطفال.

يعاني الطفل من صمم عميق وراثي وليس لديه أي اعاقة مصاحبة، وَلديه أخوين من بينهما أخ يعاني هو كذلك من الصمم وَالآخر يعاني من إعاقة حركية، تم التكفل به من قبل الأخصائيين الموجودين على مستوى المركز الاستشفائي الجامعي لمصلحة أنف، أذن، حنجرة (ORL). حيث خضع لتكفل ارطفوني قبل العملية منذ صغره، ثم أجرى عملية زرع القوقعة السمعية في [redacted]، وَإلى حد الآن يقابل الطفل المختصين وَلكن بدون جدوى لأنَّ الطفل لا يزال يواجه ضعف لغوي وأفادت الأم أنَّ مستوى ابنها ضعيف جدًّا ولا يزال في المستوى الابتدائي (السنة الرابعة)، وَذكرت لنا كذلك أنَّ طفلها أصبح يفضل الانعزال مؤخرًا.

3. حدود الدراسة:

أ. الحدود المكانية:

تم إجراء هذه الدراسة بالمركز الاستشفائي الجامعي"تيجاني دمرجي" والَّذي يقع في دائرة منصورة بولاية "تلمسان"، وقد تم اختيارنا لهذا المكان نظرًا لتواجد هذه الحالات فيه ومتابعتهم للحصص الأرطفونية.

أمَّا بالنسبة للخدمات المقدمة كثيرة إذ نجد عدة مصالح نذكر منها ما يلي:

- مصلحة الجراحة العامة
- مصلحة أمراض القلب
- مصلحة طب الأطفال
- مصلحة طب الأعصاب
- مصلحة أمراض الكلى وَالجهاز البولي

وَقد أجرينا دراستنا في مصلحة أنف، أذن، حنجرة Servise ORL» المتكونة من قسمين:

- القسم الأول: يضم قاعة خاصة بالتشخيص، وَقاعة للفحص الأرطوفوني وقاعات خاصة بالطبيب المختص، وَقاعة خاصة بالفحص السمعي.
- أما القسم الثاني: هو الآخر يضم المرضى، وقاعة الجراحة، وجهة مخصصة للإدارة، ومكتب البروفيسور.

حيث يعمل الطاقم الطبي من جهة وَمجموعة من المختصين في اضطرابات اللغة وَالكلام من جهة أخرى يقومون بالتكفل بفئة الأطفال الصم والحاملين للقوقعة السمعية الإلكترونية، وبمختلف اضطرابات الصوت وَاضطرابات اللغة الشفهية والكتابية والعديد من الاضطرابات الأخرى..

ب. الحدود الزمنية:

تم إجراء الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة من 2021/06/15 إلى 2021/06/12 صباحا حيث تتوافق مع مواعيد الحالات.

ج. الحدود البشرية:

الأطفال المتمدرسين ذوي الإعاقة السمعية حاملي الزرع القوقعي.

4. منهج الدراسة:

- المنهج: هو التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار. أو هو الأسلوب والطريقة الَّتي يمكن بها تحقيق هدف معين، بغية الكشف عن الحقائق لمواقف وأحداث معينة عن طريق إتباع مجموعة من القواعد العامة والخطوات. والَّتي يسترشد بها الباحث في سبيل الوصول إلى الحلول الملائمة لمشكلة البحث.

اتبعنا في منهجنا هذا دراسة حالة والَّذي قُمْنا من خلاله أولًا بتحديد الهدف المراد الوصول إليه من هذه الدراسة، ثُّم حددنا العينة والمكان المناسب، وَحَاولنا جمع أكبر عَدد من المعلومات عن الحالة وتنظيمها، وَذلِك عن طريق الملاحظة المباشرة المتمثلة في المقابلات الَّتي أجريْناها مع الحالات وأولياء أمورهم، ممَّا سَاعدنا في ترتيب الأفكار واستقراءها، من خلال تطبيق الاستفسارات والأسئلة بغية الوصول إلى تحليل النتائج، لمعرفة وتوضيح المؤثرات والسلوكيات الَّتي اكتسَبتها، وأثرت في تكوين شخصيتها والخروج بخلاصة هادفة تحمل مجموعة من الحلول والعلاجات.

5. أدوات الدراسة:

اتبعنا في دراستنا منهج علمي يعتمد على الملاحظة المقابلة وَاستمارة جمع المعلومات التحليل والاستنتاج.

- الملاحظة:

تمت الملاحظة وهي من الخطوات الأولى في البحث العلمي والأكاديمي في دراسة حالة وفي المنهج الوصفي إذ قمنا بالملاحظة بطريقة مباشرة من خلال المقابلات الَّتي أجريناها.

- المقابلة:

سبق لنا وذكرنا أنَّ المقابلات الَّتي أجريناها تمَت من خلال التعرف على الأطفال وكَذلك الأولياء، وَالمقَابلة مَع الأولياء كَانت في الأول بعرض الموضوع عليهم حتى يتعرفوا علينا وعلى ما يهمنا. ثُّم نتطرق إلى جمع كل المعلومات المتعلقة بالحالة كالمعلومات الشخصية من اسم، ولقب، والسن ...، ثُّم المقابلة مع الحالات من أجل التعرف عليهم بطريقة مباشرة بُغية الملاحظة والتحليل ولأخلاقيات ممارسة المهنة لا يمكن لنا عرض أسماء الحالات والمعلومات الشخصية لذلِك سنقوم فقط بعرض ما يهمنا في بحثنا.

- استمارة جمع المعلومات:

وتمثلت هذه الاستمارة في جمع المعلومات الشخصية والبيانات المتعلقة بتقديم الحالة، بتاريخ المرض، والظروف الاجتماعية والعائلية، الاضطرابات المرضية والخصائص اللغوية والسلوكية، كذلك المعلومات الدراسية وكل ما يتعلق ببحثنا.

- التحليل والاستنتاج:

وهي بمثابة تفسيرات وشروحات للبيانات التي تم جمعها وملاحظتها، وصولا إلى حلول وقواعد عامة.

6. عرض وتحليل نتائج الحالات:

- التحليل:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات الَّتي يواجهها الأطفال الحاملين للزرع القوقعي، في قراءة الكلمة العربية.

- التعليمة:

أمامك كلمات قرائية، وَالمطلوب منك أن تقرأ كل كلمة على حدة وبعناية، شرط أن تكون قراءتك جهرية أي بصوت مرتفع، ونحن سنقوم بالملاحظة وتقييم القراءة.

- الملاحظات:

من خلال المقابلة الشفهية الَّتي أجريناها مع الحالات، لاحظنا أنَّها تعاني صعوبات في قراءة الكلمة العربية، وأغلبها أخطاء ذات طبيعة فونولوجية وخاصة في قراءة الكلمات غير المألوفة، تمثلت أساسًا في أخطاء ذات خصائص التقارب الفونولوجي:

- كالخلط في نطق الأصوات المتقاربة المخرج، مثل: /ص___س/ ، /ق___ك/ ، /ط___ت/ فلما عرضنا عليهم كلمة (بط) قرأت (بت).
- كذلك صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة في الشكل الكتابي للحرف Ghrapème والشكل الصوتي Phonème، مثل: (ح، خ، ج) و (س، ش) و(ع، غ)...
- وجود صعوبة في التمييز بين الأصوات التي لا تكتب كما تنطق مثل: (هاذا/ هذا).
- أيضا الحروف التي تنطق ولا تكتب كظاهرة التنوين. (كِتَابٌ / كِتَابُنْ).
- وهنا طلبنا منه بكتابها بعد سماعها كما ذكرنا، (هذا) كتبها (هاذا) و كلمة (كتابٌ) كتبها (كِتَابُنْ).
- لاحظنا أيضا وجود بطء في قراءة الكلمات، ولا يقرأها إلا بعد تردد كبير.
- لا ينطق الكلمات إلا بعد تفكيكها إلى رموز ومن ثم إلى أصوات خاصة الكلمات الغير المألوفة.
- تعثر في النطق.
- بالإضافة إلى ظهور خصائص الحذف (omission) مثل كلمة (قنطار) قرأها (قطار).
- إضافة حروف غير موجودة للكلمات. (صباح) ___ (مصباح).
- الإبدال فكلمة (جديد) قرأها (حديد).
- القلب (inversion) (مساء) ___ (سماء).
- تكرار الكلمة قبل الانتقال إلى الكلمة التي بعدها في الجملة، وأحيانا يكرر الحرف.
- مشكلة تذكر ما يقرأ.
- تجاهل قراءة الحركات الموجودة في الكلمات، لمجرد تشابه كلمة مع كلمة أخرى من نفس الحقل

الدلالي ك (عَلَمٌ) و (عِلْمٌ).

- لاحظنا أيضا ظهور بعض الخصائص السلوكية عندما طلبنا منهم القراءة ك:
  - العبوس.
  - القلق.
  - الملل.
  - عدم التركيز.
  - فرط في الحركة.
  - وإبداء ردات انفعالية عند العجز على نطق الكلمات.

7. الاستنتاج:

فالطفلة التي استفادت من الزرع القوقعي، وكان التجهيز مبكرًا، أبدت نتائج حسنة في قراءة الكلمات، وإنْ ارتكَبت بعض الأخطاء، لكن تعتبر أخطاء بسيطة بالنسبة لعمر الست (6) سنوات، إذْ يمكن لأيَّ طفل عادي ارتكابهَا، حيث النمو اللغوي مازال في تطور. كما أنَّها تزاول دراستها مع أقرانها العاديين، وذات مستوى لا بأس به في الدراسة وفي تواصل جيد معهم، حتى أنَّها تجاوبت معنا، وأظهرت نتائج حسنة في القراءة. مقارنة بالولد ذو 15سنة، الَّذي لاحظنا أنَّ مستواه اللغوي، ومستواه الدراسي متأخران جدًّا بالنسبة لعمره، فمستواه الفونولوجي مماثلًا لمستوى الطفلة، وهذا راجع لعدم استفَادته من الزرع القوقعي والتجهيز مبكرًا، كمَا لاحظنا أيضا أنه لا يوجد تواصل جيد مع والدته، وهذا في حد ذاته يلعب دورا مهما في كون الوالدين همَا الأساس في تحسين واكتساب المستوى اللغوي، وحسب ما أخبرتنا به أمه أنه في الفترة الأخيرة أصبح يرفض الذهاب إلى المدرسة، لأنَّه لا يجد من يفهمه أو يتواصل معه ويفضل الجلوس لوحده.

وأخيرا يمكننا القول بأنهم أبدو نتائج متوسطة حتى لا نقول ضعيفة، فبالنسبة لحالتهم الصحية تعتبر نتائج مرضية، إضافة إلى أنَّ هذه القوقعة الإلكترونية هي كمعين لهم فقط، ويمكن لمستواهم الفونولوجي أنْ يتطور مع الوقت، فكلما كان التجهيز مبكرًا ووعي الآباء بمشكلة أبناءهم (بالإعاقة

السمعية)، كلما كانت عملية الاكتساب الفونولوجي جيدة وسريعة مما يساعدهم في تطوير وتحسين المستوى اللغوي،

وهذا الأمر الذي اتفق عليه معظم الباحثين، وإن كانتا عمليتان صعبتان بعض الشيء، لأنّهما تتطلبان صبرًا، وعلاجات ومتابعة مستمرة، التدريب المنظم، ونوعية التجهيز والتربية المبكرة وكذلك مختصين لسَانيْين حتى يتمكنُوا من مساعدة الأطفال على النطق الجيد والسليم، والتفاعل مع المحيط..

– إذا الفرضية الَّتي تقول أنَّ اضطراب في الوعي الفونولوجي هو اضطراب في تعلم القراءة، هي فرضية صحيحة، حيث هناك علاقة تكامل بينهُما لأنَّ القدرة عَلى القراءة تؤدي إلى اكتساب مستوى فونولوجي جيّد، والمستوى الفونولوجي الجيّد يؤدي إلى القدرة على القراءة، وأيُّ اضطراب في أحدهما يؤدي إلى اضطراب الآخر واختلال في المستوى اللغوي. وهذا ما ذكرته الباحثة نورية لعريبي في دراستها الميدانية بجامعة الجزائر (2)، التجهيز المبكر وأثره على تطوير الوعي الفونولوجي عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا،

وهذا ما يثبت أيضًا صحة الفرضية التي تقول بأن الأطفال الصم الحاملي للزرع القوقعي يواجهون بعض الصعوبات في مهارة قراءة الكلمة العربية، والمتمثلة أساسًا في الأخطاء الفونولوجية الَّتي ذكرناها سابقا.

ومن هنا نكون قد جاوبنا عن الإشكالية المقدمة والَّتي مفادها كالتالي:

- **هل الأطفال ذوي الإعاقة السمعية حاملي الزرع القوقعي قادرين على القراءة؟**
- **نعم، قادرين على القراءة وإن واجهوا بعض الصعوبات.**

الخاتمة

الخاتمة

تعتبر القراءة من المهارات التي يكتسبها الطفل وَالَّتي من خلالها يطور لغته الشفوية، باعتبارها جملة من النشاطات الادراكية اللغوية وَالمعرفية، وَكل هَذَا راجع إلى تدخُل أعضاء وأجهزة، كالجهاز السمعي لأنَّه ضروري لأداء هذه المهارة، فإنْ أصِيب هذا العضو يؤدي إلى فقدان كلي أو جزئي للسمع أو ما يسمى بالإعاقة السمعية (الصمم).

وَهذ الأخير يعتبر من أصعب الإعاقات الَّتي يمكن أن يعاني منها الطفل لأنَّه يؤثر على مختلف جوانب النمو اللغوي لديه، ولكن مع تطور العلم وَتقدم التكنولوجيا تم اختراع الزرع القوقعي لمساعدة هذه الفئة من الأطفال على تطوير المستوى اللغوي لديهم وبالتالي قدرتهم على التواصل والاندماج في المجتمع، بالرغم من أنّ الزرع القوقعي لَا يجعل من الطفل طفلا عاديا إلاَّ أنَّه يعتبر أمل بالنسبة له ليدرك وَلو بنسبة قليلة اللغة المنطوقة خاصة إذا ما جهز باكرًا، في هذه المرحلة العمرية لأنَّها مرحلة التعلم والاكتساب.

ومن خلال البحث الميداني وَالتطبيقي استنتجنا أنَّ الطفل ذو الإعاقة السمعية حامل الزرع القوقعي، المدمج في المدارس العادية يمكنه أن يتعلم اللغة ويكتسبها وبالتالي يستطيع التفاهم والتعبير عن مشاعره وَمتطلباته، كأيِّ طفل عادي، رغم مواجهته لبعض الصعوبات في انتاجه للأصوات اللغوية وَهذا راجع إلى العوامل المتمثلة فيما يلي:

تعرض الطفل لنماذج النطق المشوه دون مراعاة خصوصيته، وَبالتالي يقلدها بشكل متكرر مع عائلته أو أصدقائه حيث تصبح تلك الأصوات جزء من نظامه الصوتي العام فقط؛ بمعنى آخر هو يحاكي أحد أفراد أسرته المحيطين به في طريقة كلامه وخاصة في صغره مما يرسخ في ذهنه أنّ ما يسمعه هو ذلك الإنتاج الصحيح، وَكذلك هناك عامل التحفيز فعدم وجود هذا العامل، يؤثر على منتجات الطفل اللغوية، لأنّ التشجيع من قبل الوالدين يعتبر من أهَم العوامل الَّتي تلعب دورًا مهمًا في الاكتساب اللغوي للطفل، وَأيضًا التأهيل ما قبل وَما بعد عملية الزرع القوقعي.

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم**

1. العلق، الآية [1].

- **المعاجم والقواميس**

1. أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008.

2. جمال الدين بن هشام الأنصاري، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، شرح قطر الندى وبل الصدى، ط1، 1410هـ، 1990م.

3. مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، الناشر مجمع اللغة العربية، المجلد 1، 1989.

- **المصادر والمراجع باللغة العربية**

1. ماريو باي، ترجمة أحمد مختار عمر، أسس علم اللغة، عالم الكتب، ط8، 1998.

2. ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، ط1، 2018م.

3. أسامة البطانية وآخرون، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005.

4. أمير بن محمد المدري، أمة إقرأ لابد أن تقرأ، مكتبة خالد بن الوليد، دار الكتب اليمنيةّ، ط2، 2010.

5. بليغ حمدي اسماعيل، استيراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

6. بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل، ترجمة أحمد هوشان، القراءة السريعة، ط1، 2006.

7. جمال الخطيب، أولياء أمور الأطفال المعاقين استراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم، سلسلة اصدارات اكادمية التربية الخاصة، الرياض المملكة العربية السعودية، 2001..

8. جمال محمد الخطيب ومنى صبحي الحديدي، المدخل إلى التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية قسم الإرشاد والتربية الخاصة، الجامعة الأردنية، دار الفكر، عمان، ط1، 2009.

9. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، مكتبة الأسد، دمشق، 2011.

10. الحسن هشام، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية الدولية، عمان، 2000.

11. حسني عبد الباري، عنصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين (الإعدادية والثانوية)، المكتب العربي الحديث للنشر و التوزيع ، الإسكندرية ، مصر ط1.

12. سعيد حسني عزة، المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.

13. سعيد عبد الله لافى، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2012.

14. سلطان عبد الله المياح، صعوبات التعلم (التعريف، التدريس، الأساليب)، دار الزهراء، الرياض، ط1، 2010.

15. سليمان عبد الواحد يوسف، ابراهيم، المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2010.

16. سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، منتدى ستور الأمريكية، ط2، 2004م.

17. عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط10.

18. عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة وبرامجها الخاصة، ط 1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2011.

19. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر وللتوزيع، القاهرة، 1991.

20. فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية)، كلية التربية، جامعة المنصورة، سلسلة علم النفس المعرفي 4.

21. قحطان أحمد الظاهر، مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل، عمان، ط2.

22. ماري ليونهاردت، نقله إلى العربية بتصرف ابراهيم الغمري، حب القراءة (99 طريقة لجعل الأطفال يحبون القراءة)، بيت الأفكار الدولية.

23. محمد أبو الفتوح شريف وآخر، بنية الكلمة بين العربية والانجليزية، كلية التربية جامعة المنصورة، مكتبة الشباب، ع 758.

24. محمود جلال الدين سليمان وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ط2، 2004.

25. محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر، سوق البتراء، ط2، 2006.

26. مصطفى القمش وخليل المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، 2006.

27. مصطفى حركات، اللسانيات العامة وقضايا العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1998.

28. الناشف هدى محمود، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

29. نعمان عبد السميع متولي، القراءة والتلقي، (دراسة تطبيقية)، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، عن (دلائل الإعجاز).

- **المصادر والمراجع الأجنبية**

1. Frédérique brin. Catherinecourier et autres. Dictionnaire d'othophonie. L'ortho edition, France. 1997.
2. G. L . Roulin, (psychologie cognitive), édition : Breal Rosny, France, 1998.

- **المذكرات والرسائل باللغة العربية**

1. أسماء محمد رضوان أبو شعبان، المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين في قطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية في الجامعة الإسلامية، عزة، 2016.
2. حاج صابري فاطمة الزهراء، عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، إشراف عبد الكريم قريشي، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، مذكرة غير منشورة، جامعة ورقلة، 2005.
3. حنان خضر أبو منصور، الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعيا في محافظات غزة، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، 2011م.
4. دحال سهام، دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2004،2005.
5. رنا عبد الحميد صالح، السمات الشخصية لدى المراهقين المعوقين سمعيا في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جاهعة دهشق كلية التربية، 2013،2014م.
6. شاوي دي‌هية، شريفي فريدة، اقتراح بروتوكول تحليلي تقييمي لقياس عسر القراءة (دراسة ميدانية ل 40 حالة)، مذكره ماستر، في الأرطفونيا، جامعة مولود معمري تيزي وزو، عن محمد صبري كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، 2014.
7. لوناس لعلم، انعكاس الزرع القوقعي على الغشاء النفسي لدى الطفل الأصم في مرحلة الكمون (دراسة عيادية لخمس حالات)، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر الاكاديمي 02 في علم النفس العيادي، جامعة العقيد أكلي محند اولحاج معهد العلوم الانسانية والاجتماعية، البويرة، 2011،2012.

- **المجلات والمقالات باللغة العربية**

1. أسماء خوجة، أهم المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية المسيلة، جامعة محمد خيضر بسكرة – الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 9، العدد 1، /12/6 /2019.
2. أسماء خوجة، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية)، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 1، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 12/6/2019.
3. بوعمر حسيبة، التفكير المنطقي وعملياته لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، جامعة الجزائر 2، (الجزائر).
4. خولة أحمد يحي، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر، عمان، ط1، 1421هـ، 2000م.
5. ربيح عمار، بنية الكلمة العربية والقوانين الصوتية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 11، ماي 2007.
6. سعيد سعد هادي القحطاني، تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر العدد 177، ج1، يناير لسنة 2018م.
7. سميرة ركزة ونصيرة بونويقة، أهمية الزرع القوقعي المبكر لتنمية اللغة الشفوية والمكتوبة عند الطفل الأصم، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، العدد 01، جوان 2016.
8. علي عبد النبي حنفي، مشكلات المعاقين سمعيا كما يدركها معلموا المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ببنها، المجلد 12، العدد 53، أكتوبر 2002.

9. ماجدة السيد عبيد، المشكلات التي تهدد أمن وسلامة الطلاب المعاقين سمعياً وبناء برنامج مقترح لتحسين فرص السلامة لهم، جامعة إربد الأهلية، الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، يونيو 2010.

- **المواقع**

1. https://www. almaany.com
2. https://www.webteb.com

الفهرس

الموضوع	الصفحة
بسملة	.....
إهداء	.....
الشكر والعرفان	.....
مقدّمة	أ-د
المدخل: الاعاقة السمعية و الزرع القوقعي	02
الباب الأول: الإطار النظري/ الفصل الأول: القراءة	
المبحث الأول: مفهوم القراءة وأنواعها	21
المطلب الأول: مفهوم القراءة (La lecture)	21
المطلب الثاني: انواع القراءة	24
المبحث الثاني: اهمية القراءة وأساليب تنميتها	24
المطلب الأول: اهمية القراءة	25
المطلب الثاني: اساليب تنمية القراءة	26
المبحث الثالث: مظاهر وعوامل صعوبات القراءة عند الطفل وطرق علاجها	27
المطلب الأول: صعوبات القراءة وطرق علاجها	27
المطلب الثاني: عوامل صعوبات القراءة	29
المطلب الثالث: مظاهر صعوبات القراءة	32
المبحث الرابع: المكونات الرئيسية لمهارة القراءة واستراتيجيات تعلمها	34
المطلب الأول: التعرف على الكلمة	34
المطلب الثاني: الفهم القرائي	40
المطلب الثالث: طرق تعليم القراءة	41
المبحث الخامس: المشكلات السلوكية والانفعالية للطفل المعاق سمعيا	42
الباب الثاني: الإطار التطبيقي	

الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للبحث الميداني (دراسة حالة)	
1. الدراسة الاستطلاعية	46
2. عينة الدراسة وخصائصها	46
3. حدود الدراسة	49
4. منهج الدراسة	50
5. أدوات الدراسة	50
6. عرض وتحليل نتائج الحالات	51
7. الاستنتاج	53
الخاتمة	56
المصادر والمراجع	58
الفهرس	65

الملخص:

باللغة العربية:

القراءة كعملية عضوية وحسية تتأثر بوجود الإعاقة السمعية، لأن حاسة السمع تتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ونطقها نطقا صحيحا أثناء عملية القراءة، لذلك فإن أي اضطراب يصيب حاسة السمع يؤثر سلبا على عملية اكتساب القراءة وبالتالي يؤدي إلى خلل في النمو اللغوي.

الكلمات المفتاحية:

الاعاقة السمعية – الصمم – الزرع القوقعي– القراءة – مهارة – الكلمة – الحرف.

Abstract:

Reading as an organic and sensory process is affected by the presence of hearing disability, “because the sense of hearing allows the child to hear the sounds of letters and words and pronounce them correctly during the reading process.” Therefore, any disturbance that affects the sense of hearing negatively affects the process of acquiring reading and thus leads to an imbalance in language development.

Key words: (Hearing disability) - (the deafness) - (a cochlear implant) - (the Reading) - (the skill) - (the word) - (the lettre)

Résumé :

La lecture en tant que processus organique et sensoriel est affectée par la présence d'un handicap auditif "parce que le sens de l'ouïe permet à l'enfant d'entendre le son des lettres et des mots et de les prononcers correctement pendant le processus de lecture". Par conséquent toute perturbation qui affecte le sens de l'audition affecte négativement le processus d'acquisition de la lecture et conduit ainsi à un défaut de développement du langage.

Mots clés: (un handicap auditif) - (la surdité) - (un implant cochléaire) - (la lecture) - (une compétences) - (un mot) - (une lettre)