جامعة يحيى فارس المدية.

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية .

دور المحور العمودي للغة في تحسين القراءة لدى عينة من المصابين بمتلازمة داون .

- دراسة ميدانية لحالتين بمدرسة إبراهيم الرحماني بولاية المدية -

مذكرة لنيل شهادة الماستر .

تخصص : أمراض اللّغة والتواصل .

إعداد الطالبتين :

- **وجواج نوال يسرى .**
- **يحياوي آية .**

إشراف الأستاذة :

مـريم أيـوب .

الـسنة الجـامعية :

2023 – 2022

فهرس الدراسة :

الإهداء .

كلمة شكر وتقدير .

ملخص الدراسة بالعربية أ

بالفرنسية ب

المقدمة ج

الإطار النظري للدراسة

الإشكالية 6

الفرضيات 11

الدراسات السابقة 12

أهمية الدراسة 16

أهداف الدراسة 16

المفاهيم الإجرائية للدراسة 17

الجـانب النظري للدراسة

الفصـل الثاني : المحور العمودي – نظرية ديسوسير –

1- التعريف بديسوسير 20

1.1. مؤلفاته 20

2- نشأة نظرية ديسوسير 21

3- لغة، لسان، كلام 21

4- العلامة اللسانية 24

1.4. إعتباطية العلامة اللسانية 25

2.4. ثبوت العلامة اللسانية أو تغيرها 34

5- السيكرونية والدياكرونية 26

6- المحور الأفقي والمحور العمودي 27

1.6. المحور الأفقي 28

2.6. المحور العمودي 28

7- تدريس اللّغة بمنهج ديسوسير (البنيوية) 27

1.7. التمارين البنيوية 30

2.7. أنواع التمارين البنيوية 31

خلاصة الفصل

الفصل الثالث : القراءة

1- تعريف القراءة 34

1.1. التعرف على الكلمات 35

2.1 الفهم 35

2- آليات القراءة 37

1.2. إستراتيجية العنونة 37

2.2. إستراتيجية التجميع 38

3- النماذج المفسرة للقراءة 38

1.3. نموذج فريث 38

2.3. نموذج سيمور 39

3.3. نموذج القراءة ذو المسارين الكلاسيكي 41

4- تطور القراءة لدى الأطفال بالطور الإبتدائي 42

1.4. السنة الاولى الإبتدائي 42

2.4. السنة الثانية إبتدائي 43

3.4. السنة الثالثة إبتدائي 43

4.4. السنة الرابعة والخامسة إبتدائي 44

5- القراءة عند المصابين بمتلازمة داون 44

1.5. أساليب وإستراتيجيات تدريس القراءة لدى المصابين بمتلازمة داون 45

2.5. إستراتيجيات تدريس القراءة لدى المصابين بمتلازمة داون 46

خلاصة الفصل 63

الفـــصل الرابع : متلازمة داون .

1- تعريف متلازمة داون 65

2- خصائص المصابين بمتلازمة داون 68

3- التشخيص الطبي للمصابين بمتلازمة داون 73

4- تطور المصابين بمتلازمة داون 75

5- دمج المصابين بمتلازمة داون 97

الفصل الخامس : إجراءات الدراسة الميدانية .

1- منهج الدراسة 84

2- الدراسة الإستطلاعية 84

1.2. مجموعة الدراسة الإستطلاعية 84

2.2. أدوات الدراسة الأساسية 85

1.2.2. الإختبار الاولي 85

2.2.2. الملاحظة 85

3.2.2. المقابلة 86

3.2. عرض وتحليل نتائج الدراسة الإستطلاعية 87

1.3.2. عرض نتائج الدراسة الإستطلاعية 87

2.3.2. عرض وتحليل نتائج الدراسة الإستطلاعية 87

3- الدراسة الأساسية 89

1.3. عينة الدراسة الأساسية 89

2.3. أدوات الدراسة الأساسية قبل تطبيق تقنية 89

المحور العمودي لتحسين القراءة

3.3. أدوات الدراسة الأساسية بعد تطبيق تقنية 92

المحور العمودي لتحسين القراءة

الفصل السادس : عرض وتحليل نتائج الدراسة .

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية قبل 94

تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة .

2.1. عرض و تحليل إختبار تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة 98

2.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة القراءة 112

2- مناقشة نتائج الدراسة 116

خاتمة . 119

قائمة المراجع . 120

الملاحق . 128

فهرس الجداول :

رقم	الجدول :	الصفحة
1	المحورين الأفقي والعمودي للغة	29
2	التطور النفس حركي لدى المصابين بمتلازمة داون	77
3	مجموعة الدراسة الإستطلاعية	84
4	عرض نتائج الدراسة الإستطلاعية	86
5	نتائج الإختبار الأساسي	96
6	النتائج الكمية التي تحصلت عليها خديجة في إختبار تقنية المحور العمودي	98
7	النتائج الكمية التي تحصلت عليها رونق في إختبار تقنية المحورالعمودي	100
8	نتائج الإختبار المكيف بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة	112

فهرس الأشكال :

رقم الشكل	الشكل	الصفحة :
1	فيرديناند ديسوسير	20
2	محور المتزامنات ومحور المتتابعات	27
3	نموذج فريث للقراءة	39
4	نموذج سيمور للقراءة	41
5	نموذج ذو المسارين الكلاسيكي	42
6	بطاقة حرف a لإستراتيجية التعرف على الحروف	46
7	بطاقة الحرف أ إستراتيجية التعرف على الحروف بعد الترجمة	48
8	بطاقة حرف الألف المضموم بعد الترجمة .	48
9	بطاقة حرف الألف المكسور بعد الترجمة .	49
10	بطاقة إستراتيجية التمييز بين الحروف	50
11	بطاقة إستراتيجية التمييز بين الحروف بعد الترجمة	50
12	بطاقة إستراتيجية معاني الحروف	51
13	بطاقة إستراتيجية معاني الحروف بعد الترجمة	51
14	بطاقتي إستراتيجية التعرف على الكلمات	52
15	بطاقتي إستراتيجية التعرف على الكلمات بعد الترجمة	52
16	بطاقة الخطوة الأولى في إستراتيجية تمييز الكلمات	53
17	بطاقة الخطوة الثانية في إستراتيجية تمييز الكلمات	53

18	بطاقة الخطوة الثالثة في إستراتيجية تمييز الكلمات	53
19	بطاقة الخطوة الأولى لإستراتيجية التمييز الكلمات المترجمة	54
20	الخطوة الثانية لإستراتيجية تمييز الكلمات بعد الترجمة	54
21	بطاقة الخطوة الثالثة الإستراتيجية تمييز الكلمات بعد الترجمة	55
22	بطاقتي إستراتيجية معاني الكلمات	55
23	بطاقتي إستراتيجية معاني الكلمات بعد الترجمة.	56
24	بطاقة إستراتيجية التعرف على الجمل	57
25	إستراتيجية التعرف على الجمل بعد الترجمة	57
26	يوضح بطاقة إستراتيجية تمييز الجمل	58
27	بطاقة إستراتيجية تمييز الجمل بعد الترجمة	59
28	بطاقات إستراتيجية معاني الجمل	60
29	بطاقات إستراتيجية معاني الجمل بعد الترجمة	61
30	كروموزومات المصابين بمتلازمة داون	66

فهرس الملاحق :

الرقم :	الملحق	الصفحة
1	إختبار الدراسة الإستطلاعية	129
2	مدونات إختبار الدراسة الإستطلاعية	130
3	إختبار كاتل للذكاء	132
4	إستجابات المصابتين بمتلازمة داون في إختبار كاتل للذكاء	139
5	شبكة الملاحظة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي	153
6	إختبارات تقييم القراءة الأساسية المكيفة	156
7	إستمارات تحكيم الإختبارات الأساسية المكيفة للقراءة :	157
8	أسئلة المقابلة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة	159
9	إستمارات التقييم قبل تطبيق تقنية المحور العمودي	169
10	إختبار تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة	171
11	نصوص الكتاب المدرسي التي لا يوظف فيها المحور العمودي	182
12	نتائج شبكة الملاحظة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة	184
13	مدونات نتائج الإختبار الاساسي المكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة	186
14	نتائج المقابلة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة	187

15	نتائج الإستمارات الاولية قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة	197
16	مدونات إختبار المحور العمودي لتحسين القراءة	204
17	نتائج شبكة الملاحظ بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة	233
18	مدونات إختبار تقييم القراءة الأساسي بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة	236
19	المقابلة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة	239
20	إستمارات التقييم بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة	240

إهداء :

أهدي ثمرة جهد هذه الدراسة إلى أبي وأمي اللذان شجعاني كثيرا لإتمام هذا العمل وكان لهما الفضل في وصولي إلى هذا اليوم وإلى أخي العزيز وليد .

إلى عائلتي وكل أقاربي .

و إلى الأساتذة تخصص أرطفونيا بجامعة المدية وأخص بالذكر منهن : الاستاذة مريم أيوب، بوسعيد يسمينة، بجاج وافية والأستاذة غزالي .

وإلى الأستاذ خالد إبراهيمي والأستاذ فاتح مسكين والأستاذة تسعديت كلزو من جامعة تيزي وزو .

إلى لجنة المناقشة .

و إلى صديقاتي اللاتي كن معي في الجامعة وصديقتي سمية بلمصطفاوي وإلى زميلي ماسينيسا الذي ساعدني ووجهني في تطبيق الدراسة .

و إلى كل المصابين بمتلازمة داون .

إلى المختصة الأرطفونية بن سونة حورية والمعلمة وسام وزهرة .

أهدي لكم جميعا هذه الدراسة .

يسرى

إهداء :

إلى من أفضلهما على نفسي فلقد ضحا من أجلي على الدوام ولم يتهاونا في توفير الخير والسعادة لي أمي وأبي أدامهما فوق راسي وإلى من اعتمد عليهم في كل صغيرة وكبيرةأخواتي الكريمات وإلى نور عيني أخي وأصدقائي الذين أجلهم واحترمهم وعلى رأسهم صديقتي يسرى وجواج والى المعلمة بن خاوة وسام والى المربية بن سالم زهرة والتلميذة رونق إلى الأساتذة الكرام واخص بالذكر الأستاذة مريم ايوب على هذه الدراسة وصاحبة الفضل في توجيهي وفي الأخير أتقدم بجزيل شكري إلى كل من مدوا يد العون والمساعدة في اخراج هذه الدراسة على أكمل وجه داعية من المولي عزوجل أن يطيل أعمارهم ويرزقهم الخيرات .

آية .

كلمة شكر وتـقدير :

نشكر في المقام الاول الأستاذة مريم أيوب على طرحها هذا الموضوع القيم وعلى سهرها وتوجيهاتها القيمة .

نشكر المعلمة وسام والمربية زهرة على الجهود المقدمة .

كما نشكر الأستاذات المحكمات بوسعيد ياسمينة والأستاذة بجاج وافية والأستاذة جهيدة غزالي .

كما نشكر لجنة المناقشة .

مـلخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى إثبات دور المحور العمودي للغة في تحسين القراءة لدى عينة من المصابين بمتلازمة داون و تكونت عينة دراستنا الحالية من مصابتان بمتلازمة داون مدمجتان في قسم السنة الثالثة إبتدائي في مدرسة إبراهيم الرحماني بولاية المدية . ومن أجل بلوغ الأهداف استعملنا المنهج العيادي في الأول طبقنا اختبار كاتل للذكاء، وتم بناء شبكة ملاحظة أولية قبل تطبيق تقنية المحور العمودي تضم مجموعة محاور متعلقة بالقراءة قصد جمع ملاحظات وأخذها بعين الاعتبار لتحسينها لاحقا . كما بنينا اختبار تقييم القراءة مكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لمجموعة الدراسة وكذلك استمارة التقييم قبل تطبيق التقنية تدرج فيها معطيات شبكة الملاحظة واختبار تقييم القراءة المكيف قبل تطبيق التقنية بالإضافة إلى تقارير شاملة حول مجموعة الدراسة وبنينا أيضا أسئلة مقابلة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي وجهناها إلى المعلمة والأمهات قصد جمع أكبر عدد من المعلومات حول مجموعة الدراسة كما بنينا اختبار تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة وهو عبارة عن مجموعة نصوص مبنية على المحور العمودي ومكيفة حسب واقع عينة المصابين بمتلازمة داون الاجتماعي والمدرسي تهدف إلى تحسين القراءة ومن ثم أعدنا تطبيق شبكة الملاحظة أي بعد تطبيق إختبار تقنية المحور العمودي مع الحفاظ على نفس المحاور وكذلك أعدنا تطبيق إختبار تقييم القراءة الأساسي المكيف بعد تطبيق التقنية لإثبات التحسين كما أعدنا تطبيق المقابلة وجهناها إلى المعلمة وكذلك إستمارة التقييم بعد تطبيق تقنية المحور العمودي الشاملة لما سبق . وتوصلنا إلى :

- توظيف المحور العمودي للغة يحسن القراءة لدى عينة المصابين بمتلازمة داون .
- نصوص الكتاب المدرسي لا يوظف فيها المحور العمودي للغة لعينة المصابين بمتلازمة داون .
- النصوص المكيفة والتي يوظف فيها المحور العمودي للغة تحسن القراءة والفهم القرائي لدى عينة المصابين بمتلازمة داون .

Résumé :

Notre étude vise à étudier le role de l'axe paradigmatique sur l'amélioration de la lecture chez les trisomiques ayant un échantillon de deux trisomiques intégrées à l'école Ibrahim ALRAHMANI à Médéa ceci dans le but de prouver le role de l'axe paradigmatique. On a utilisé la méthode clinique et on a appliqué le test d'intelligence CATTEL et on a construit une chaine d'observation qui a été appliqué avant la technique de l'axe paradigmatique celle-ci contient des axes relatifs à la lecture dans le but de collecter des observations pour les améliorer à travers l'axe paradigmatique . on a ensuite construit un test d'évaluation adapté et également une fiche d'évaluation qui contient les données de la chaine d'observation et les données de test adapté et aussi on a construit un entretien qui contient des questions destinés à la maitresse et la maman afin de collecter des données pour les employer sur des texts fondés sur l'axe paradigmatique du lanagage et adaptés aux environnement sociales et scolaires . après on a réappliqué la chaine d'observation après la technique de l'axe paradigmatique et on réappliqué aussi le test d'évaluation et l'entretien et la fiche d'évaluation pour prouver l'amélioration . Et nous somme prévenues à ce qui suit :

- L'axe paradigmatique du langage a un role sur l'amélioration de la lecture chez les trisomiques .
- L'axe paradigmatique n'est pas employé sur les texts du livre scolaire .
- Les texts adaptés qui respectent l'axe paradigmatique améliorent la lecture et la compréhension de la lecture chez les trisomiques .

مقدمة :

تعلم القراءة يتطلب ملمح يضم مجموعة الشروط اللازمة لتعلم القراءة، ومن أبرز الشروط سلامة الذكاء وإذا حدث نقص فيه يعيق تعلم القراءة، وتتأثر القراءة بمستوى الإعاقة التي تمس الذكاء أو ما يطلق عليها بالإعاقة الذهنية ولكن التأثير يختلف من مستوى إلى آخر وفي مستويات متقدمة جدا من الإعاقة الذهنية هنا لا يمكن للمصابين تعلم القراءة، في حين المستويات البسيطة أي القريبة من مستوى ذكاء العادي أو المتوسطة يمكنها القراءة لكن بشروط ومن أبرز الشروط تكييف برامج القراءة . إن الإعاقة الذهنية عرض بارز في متلازمة داون إذ يعاني جميع المصابين بمتلازمة داون من إعاقة ذهنية لكن بدرجات متفاوتة وبالتالي تأثير متفاوت وتعرف متلازمة داون على أنها متلازمة ناجمة عن كروموزوم إضافي على الكروموزومين 21 يعني أنه بدلا من وجود كروموزومي 21 عند العادي نجد 3 كروموزومات 21 مما يؤدي إلى الإصابة بهاته المتلازمة وهذا الكروموزوم الإضافي يسبب عدة مشاكل جسمية ومعرفية . دراستنا الحالية نسعى فيها إلى تحسين القراءة لدى المصابين بمتلازمة داون المدمجين من خلال اقتراح تقنية المحور العمودي للغة التي تحترم معاش المصابين بمتلازمة داون، وهذا لأن المصابين بمتلازمة يتم تدريسهم ببرنامج الاطفال العاديين ذوي الذكاء العادي والمرتفع مع حذف بعض الدروس مما يؤدي إلى عدم استيعاب البرامج، وعلى رغم من اهتمام الحكومة الجزائرية بالدمج وفتح عديد الأقسام المدمجة ومراكز الدمج عبر التراب الوطني والجمعيات إلا أنها لم تهتم بتكييف البرامج، ولهذا جاءت دراستنا الحالية التي نحاول فيها تحسين القراءة لدى عينة من المصابين بمتلازمة داون وذلك من خلال تقنية المحور العمودي التي تحترم معاش المصابين بمتلازمة داون والمحور العمودي هو واحد من مبادئ نظرية ديسوسير وهو مجموع العلامات اللسانية (دال+مدلول) المتعلقة ببعضها وهنا نستغل العلامات اللسانية المخزنة جراء المعاش والوقائع التي عاشها المصابين في نصوص سهلة بسيطة قصد تحسين القراءة من خلالها . ومن خلال هدف الدراسة الساعي إلى إثبات دور المحور العمودي للغة في تحسين القراءة لدى المصابين بمتلازمة داون، تضمنت دراستنا 3 جوانب :

- الإطـار العام للبحث : يالإشكالية، الفرضيات، الدراسات السابقة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة ومفاهيم الدراسة .

2-الجانب النظري : يضم 3 فصول : **الفصل الأول :** المحور العمودي – ديسوسير - :

و يضم التعريف به وأهم مؤلفاته ونشأة النظرية ومبادئها : اللغة، اللسان والكلام، العلامة اللسانية، السيكرونية والدياكرونية، المحور الأفقي والعمودي بالإضافة إلى تدريس اللّغة بمنهج البنيوية .

الفصل الثاني : تحت عنوان : **القراءة و**يضم هذا الفصل تعريف القراءة وتعريف بالمعالجات التي تحدث أثناء عملية القراءة وهي التعرف على الكلمات والفهم، وتطرقنا أيضا إلى آليات القراءة، والنماذج المفسرة لها وأيضا تطور القراءة لدى الأطفال في الطور الابتدائي والقراءة عند المصابين بمتلازمة داون .

الفصل الثالث : بعنوان : **متلازمة داون و**هو يضم : التعريف بمتلازمة داون، خصائص المصابين بمتلازمة داون، التشخيص الطبي لمتلازمة داون، تطور المصابين بمتلازمة داون ودمج المصابين بمتلازمة داون .

3- الجانب المنهجي : وهنا :

الفصل الرابع : بعنوان : **إجراءات الدراسة الميدانية،** يضم منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية أدواتها، مجموعة الدراسة الإستطلاعية، نتائج الدراسة الإستطلاعية .

الدراسة الأساسية هنا نجد : شبكة الملاحظة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي، إختبار تقييم القراءة المكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي، إستمارة التقييم قبل تطبيق تقنية المحور العمودي، وأسئلة المقابلة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي، إختبار تقييم تقنية المحور العمودي، شبكة الملاحظة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي، إختبار تقييم القراءة المكيف الأساسي بعد تطبيق تقنية المحور العمودي، إستمارة التقييم بعد تطبيق تقنية المحور العمودي، المقابلة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي.

4- الجانب التطبيقي :

الفصل الخامس بعنوان : **عرض** و **تحليل النتائج:** يضم هذا الفصل: عرض و تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية، عرض و تحليل نتائج الدراسة الأساسية و هنا نجد عرض و تحليل نتائج نصوص التحسين، مناقشة عامة لنتائج الدراسة أين نحقق أو ننفي فرضيات الدراسة و خاتمة و قائمة المراجع و الملاحق .

الإطار النظري للدراسة :

1- الإشكالية :

تعد لغة وسيلة للتواصل والتفاعل الاجتماعي، بحيث من خلالها يمكن للفرد التعبير عن حاجياته، رغباته، تجاربه ومشاعره. كما أنها وسيلة لتنمية الفكر اذ انه من خلال اللّغة يستقبل الفرد أفكار ويشارك هو الآخر بأفكار . للغة مظهران : منطوقة اي يتم استعمال رموز منطوقة للتواصل، ومكتوبة هنا يتم التواصل عن طريق الكتابة والقراءة . ولا يختلف المظهران عن بعضهما إذ حسب معجم La rousse للسانيات واللغة فإن

« L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques »

" الكتابة هي تجسيد للغة المنطوقة بواسطة علامات كتابية . (سعيداني، 2011)

... فلغة تبقى لغة مهما اختلفت طريقة تجسيدها والمكتوبة هي نفسها الشفهية اذ يكمن وجه الاختلاف الوحيد هو طريقة التواصل كل منهما والتي نتج عنها تفاوت في استعمالات كل منهما وذلك باختلاف نوع الخطاب والسياق وكذلك الهدف الذي انتج من خلاله الخطاب (سعيداني، 2011) كما ان النص ينتقل من والى اي هيئة ويمكن للخطاب ان ينتقل من الشفهي إلى الكتابة بكل سهولة.

(سعيداني، 2011) .

تعد القراءة مظهر من مظاهر اللّغة المكتوبة وجانب من جوانبها، وهي نشاط مهم جدا للطفل لأنها تهيئه لإكتساب مختلف المعارف والعلوم كما ان نجاح أو رسوب الطفل مرتبط بشكل مباشر بالقراءة وهذا لأن نجاح الطفل واستيعابه للمواد الدراسية والإستفادة منها قائم على القراءة والفهم القرائي .

القراءة ثمرة لمجموعة سيرورات حسية عصبية معرفية ولسانية لغوية، تتدخل فيها عدة أجهزة وعمليات المعرفية وباحات عصبية وخلفيات لسانية لكي تتحقق . وحتى يتم تعلم القراءة بشكل سليم لابد من توفر مجموعة شروط منها سلامة قنوات الإحساس التي تعد مدخل للمثيرات قصد المعالجة (الحروف والكلمات) اي السمع والبصر، سلامة العمليات المعرفية المتدخلة في القراءة نذكر منها : الانتباه بأنواعه، الإدراك بأنواعه، الذاكرة بانواعها بلإضافة إلى الوعي الفونولوجي، التعرف، والبنية الفضائية، سلامة المخ تشريحيا ووظيفيا وهنا تشريحيا يقصد به سلامة الباحات الدماغية من أي اصابة تشريحية كانت والباحات هنا سواءا الباحات الأولية المسؤولة عن ترجمة الرسائل الواردة من الحواس، أو الباحات المسؤولة عن العمليات المعرفية السالفة الذكر أو الباحات المسؤولة عن القراءة بشكل خاص . ووظيفيا يقصد به سلامة الخلية العصبية وانتقال السيالة العصبية بشكل سليم وسلامة الإتصالات بين المناطق العصبية. بلإضافة إلى سلامة اللّغة من الناحية اللسانية نقصد بها هنا سلامة مستويات اللغة، بداية من الصوتي إلى غاية البراغماتي . وتعد المهارات اللسانيات ضرورية في الفهم القرائي بحيث مستوى البناء والتركيب (La syntaxe) ضروري لفهم أسلوب وبناء

الجملة بينما (vocabulaire) يفيد في معرفة معاني الكلمات . ومحدودية كل منهما تمنع فهم النص حتّى وان كان التعرف على الكلمات سليم .(Hubbard، 2019)

يعتبر الذكاء شرط أولي للقراءة، لأنه أساس العمليات المعرفية وأساس اللّغة عموما سواءا كانت شفهية أم مكتوبة. وأي خلل يمسه يؤدي إلى صعوبات وبطئ في تعلم القراءة مثل ما هو الحال عند المصابين بمتلازمة داون إذ أنه رغم الإعاقة الذهنية التي يعاني منها المصابون إلا أن هناك فئة منهم وتحديدا ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة يمكنهم القراءة .

تعرف متلازمة داون على انها متلازمة تتسم بمجموعة الصفات الجسدية والعقلية الناجمة عن خلل الكروموزوم 21، حيث توجد نسخة اضافية منه . (الحربي، صفحة 02) ويتميز المصابين بمتلازمة داون بمجموعة الصفات الجسمية التي على اثرها يتم اثبات الإصابة بهذه المتلازمة مثل تسطح الوجه، قصر الرقبة، كبر حجم اللسان وبروزه وايدي قصيرة وعريضة .

ويختلف المصابون بمتلازمة داون عن اقرانهم العاديين في النمو العقلي وفي مستوى التفكير، الانتباه والذاكرة وبالتالي مستوى العمليات العقلية (شاهين، 2008، صفحة 203) إذ يعاني المصابون بمتلازمة داون من اعاقة ذهنية مما يفسر وجود بطئ في الاكتساب والتعلم بشكل عام واتفقت جل الدراسات على ان هناك تفاوت في العمليات المعرفية لديهم، نجد مشاكل الوعي الفونولوجي كعملية معرفية يؤثر على القراءة عند المصابين بمتلازمة داون (Garekhani A et al, 2019) فهم يعانون من اضطرابات الوعي الفونولوجي لكن التكفل المبكر به يساعدهم على الوعي بالمقطع والفونيمات، بلإضافة إلى مشاكل في الذاكرة قصيرة المدى التي يعانون منها في حين الذاكرة البصرية لديهم تكون قوية مما يسمح لهم بقراءة الكلمات . (Bazin-Berryman, 2018) واشارت (أمين، 2014)ان افراد متلازمة داون لديهم القدرة على القراءة دون الاعتماد على مهارات الوعي الفونولوجي وذلك لانها ضعيفة جدا لديهم ويعتمد هؤلاء الاطفال على الذاكرة البصرية للتعرف على الانماط الفونولوجية المختلفة لانهم يتمتعون بذاكرة بصرية عالية على عكس ضعف قدرتهم السمعية وذلك يسبب قصور شديد في القراءة واطفال متلازمة داون لقراءة اي كلمة وفهمها لابد من ان يمتلكوا صور ذهنية حول الكلمات والحروف المكونة لها بحيث يرسم في ذهنه صورا لها، كالصورة الاملائية التي هي الرسم الاملائي الصحيح للحرف وللكلمة، ثم تليها الصورة الصوتية والتي هي النطق الصحيح ثم الصورة الدلالية التي تشير إلى المعنى وفي الاخير الصورة الحسية التي تلعب دورا هاما لهم اثناء محاولة فك ترميز الكلمات المكتوبة . كما ان الصعوبات التي تحدث اثناء تكوين الصورة الذهنية للاشياء تعيق حدوث عملية الفهم القرائي بكل مستوياتها (قبطان، 2017) . ويصنف معظم المصابين بمتلازمة داون على انهم فئة قابلون للتعلم والتدريب (شاهين، 2008، صفحة 203)و هذا يكون على حسب مستوى الاعاقة الذهنية . بحيث ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة المتراوح ذكائهم من بين 55-70 درجة تكون قدرتهم في تعلم المهارات البسيطة

القراءة الكتابة والحساب في مستوى يوازي كأعلى تقدير طلبة الصف الرابع ابتدائي وهم يواجهون مشاكل التعليم المجرد لا الحسي .اما ذوي الاعاقة الذهنية المتوسطة فهم يشكلون حوالي 10 % وتتراوح نسبة الذكاء لديهم 40-55 درجة، والخصائص التعليمية لديهم نجد صعوبة في تعلم المهارات الاساسية البسيطة كالقراءة، الكتابة والحساب وافضل اداء لديهم يوازي اداء طلبة الصف الاول ابتدائي بينما ذوي الاعاقة الذهنية الشديدة فتتراوح نسبة الذكاء لديهم حوالي 40 درجة ويصعب تعليمهم اي مهارة اكاديمية بسبب قدراتهم التعليمية. (الخطيب و آخرون ، 2013، صفحة 160) ويرى عوني معين شاهين انه يمكن للمصابين بمتلازمة داون الذي يعانون من اعاقة الذهنية بسيطة تعلم المهارات الاكاديمية الاساسية للمرحلة الابتدائية اذا توفرت الامكانيات اللازمة واساليب التدريس المناسبة . ويهدف المنهج الدراسي إلى تهيئتهم لعمليات القراءة والكتابة من خلال التدريب الحركي السمعي والبصري كما يهدف إلى تنمية الحصيلة اللغوية باكتساب مفردات لفظية جديدة من خلال المحادثات الشفهية، وحفظ النصوص والاناشيد والأغاني والقراءة الجاهزة والعمل على تمكين الطفل من استخدام حصيلته اللغوية للتعبير عن نفسه ومشاعره لا سيما في الموضوعات المتصلة بخبراته ومشاهده في الحياة اليومية والرحلات والحفلات والانشطة المدرسية واكتساب مبادئ قراءة الحروف الهجائية وكتابتها (شاهين، 2008، صفحة 199)

يدرس اطفال متلازمة داون بمناهج خاصة، وهذا بسبب الاعاقة الذهنية التي يعانون منها . وقد اشارت (Bazin-Berryman, 2018)انه يجب تحديد ملمح تعليمي Learning profilلكل طفل على حدة وهذا الملمح يساعد المعلمين على فهم سياق القراءة للمصابين بمتلازمة داون بشكل خاص بهدف تزويدهم بلأدوات التي يحتاجونها والمناهج والتدخلات المطبقة لهم لضمان نجاحهم في تعلم القراءة واشار (Westwood، 2009)ان الافكار المجردة صعبة للغاية لمثل هؤلاء الطلاب الامر الذي يستدعي من المعلمين الاخذ بهم إلى للمعرفة الواقعية الملموسة قصد احداث التأثير على عملية التدريس والتعلم، والمصابين بمتلازمة داون الذين يعانون من صعوبات منخفضة ومتوسطة يمكنهم تعلم موضوع ما بسهولة اذا كان قائما على الواقع أو مرتبطا بالواقع . (Westwood, 2009)

وهناك عدة مقاربات تتفق مع ما اشار اليه **westwood** ومعمول بها في دول مثل الباكستان مثل مقاربة LEA التي تتفق بنسبة كبيرة مع الدراسة الحاليةوتتفق مع ما تطرق اليه **Westwood**، وهي مقاربة تسمى **Language Experience Approach** اذ حسب Allen يتم تدريس الطفل انطلاقا من حياته، معارفه وتجاربه (Drouin-couture, 1990) ونظام **Community Based Instruction** . وخطة التعليم الفردي **IEP** الموصاة من طرف UNESCO يتم العمل بهاته الانظمة في الولايات المتحدة الامريكية وتبنى البرامج بالتنسيق مع والدي الطفل وتحرص البرامج على ربط الجوانب الاجتماعية والتعليمية والتاهيلية معا .

(UNESCO)و يتضمن محتوى خطة التعليم الفردي مهارات الاستقلالية والحركية واللغوية والاكاديمية كالقراءة الكتابة والحساب والمهارات المهنية والاجتماعية . (الخطيب و آخرون ، 2013، صفحة 162)

ويجدر بالذكر ان المناهج التي يدرس بها المصابون بمتلازمة داون في الجزائر غير مكيفة، بحيث يتم تدريسهم بمناهج العاديين مع حذف بعض الدروس ونظرا لعدم تكييف المناهج وعدم توافقها مع المصابين بمتلازمة داون، اردنا تسليط الضوء على هذا، واردنا محاولة تحسين القراءة لدى المصابين بمتلازمة داون من خلال نصوص تحترم معاش المصابين وقائمة على المحور العمودي لديسوسير وهذا لأن النظام اللغوي حسب ديسوسير يقوم على العلاقات الداخلية بين الكلمات، وهذه العلاقات حسب ديسوسير تتم على محورين **- محور أفقي axe sygmatique**– و**محور عمودي - axe paradigmatique –** . العلاقات التي تتم على المحورالأفقي هي علاقات تعاقبية، يقصد بها تفاعل الكلمات ما بينها وفقا لمبدأ تتابع أو خطية ومثال ذلك تتابع الكلمات في جملة " ما اجمل الحياة " (قدادرة، 2005) اما **المحور العمودي** أو **l'axe paradigmatique** فهو الخزين الذاكري الذي يملكه المتكلم (قدادرة، 2005)و هو علاقات تنشأ خارج الكلام بين الكلمات يقوم بينها شيء مشترك، عندما نقول مثلا كلمة تعليم فانه يتوارد معها في الذهن كلمات اخرى مثل : مدرسة، اختبارات وغير ذلك مما يشترك معها في الوجود (مصباح عبد الرحمان ، يزة عبد الرحمان، 2019) والعلاقات بين الكلمات لا تقتصر فقط على اللّغة الشفهية، بل ايضا توجد في اللّغة المكتوبة لأن اللّغة المكتوبة هي اسقاط للغة الشفهية كما سبق وأشرنا وديسوسير يدرس اللّغة بوصفها نظاما بنيويا يشكل اساسا لكل استخدام لغوي أو لكل كلام سواءا نطقا كان ام كتابة . (ديب، 2008، صفحة 29)

والقراءة هي الأخرى تقوم على علاقات وتقوم على المحورين الأفقي والعمودي بحيث عند قراءتنا للنصوص المكتوبة نجد كلماتها متتابعة خطيا في جمل النص وهذا التتابع تتحكم فيه قواعد اللّغة مثال : الفعل يتبعه الفاعل خطيا والمبتدأ يتبعه الخبر خطيا، الجار يتبعه المجرور والصفة يتبعها الموصوف وهكذا . اما المحور العمودي فهو مجموع الكلمات المتبادرة إلى ذهننا والمتعلقة بالنص الذي نقرأه . لهذا أردنا اعتماد تقنية المحور العمودي للغة وبناء نصوص واقعية من حياة المصابين بمتلازمة داون سواءا الإجتماعية العائلية أو الحياة المدرسية قصد تحسين الدراسة من خلالها . وهذا من خلال طريقة **La contextualisation didactique** بحيث **Didactique** هنا يقصد بها علم التدريس وهو فرع من علوم اللسانيات يستغل معطيات اللسانيات العامة وفروعها الخاصة وما وصلت اليه بحوثها من نتائج في حل مشكلات تربوية تعليمية ميدانية . (الدريج، 2019)و عدت اللسانيات التطبيقية منذ زمن فرعا من اللسانيات بإعتبارها تهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق في بعض المجالات العلمية، كتعليم لغة أجنبية أو تعليم القراءة والتعبير والفنون اللغوية في اللّغة الأم . ومن ثم فهي تمثل الجانب التطبيقي العلمي للنظريات اللسانيات مع إتخاذ اللّغة الموضوع الحقيقي والوحيد للسانيات . (سعيداوي، 2021)اما **La contextualisaion didactique** هي

وسيلة أو طريقة للتعليم والتعلم اين يتم استعمال سياقات حقيقية لمواقف حقيقية ووضعيات تواصلية قد تكون في مواقف في القسم (سياقات بيداغوجية) كما قد تكون سياقات حقيقة اجتماعية . (Blanchet) كما تعرف ايضا على انها تكييف البرامج مع مراعاة السياقات اللغوية اللسانية، التعليمية الاجتماعية والثقافية . والهدف منها هو استعمال اللّغة في مواقف حقيقية . (Merhy، 2017)

ومما تم ذكره لم نتمكن من العثور على دراسات تناولت المتغيرات التي تناولناها، ولم يتم اخذ بعين الاعتبار اللسانيات عموما والمحورالعمودي بوجه الخصوص في تحسين القراءة لاسيما عند المصابين بمتلازمة داون .

و عليه في دراستنا الحالية نطرح التساؤل التالي :

- هل توظيف المحور العمودي للغة يحسن القراءة لدى المصابين بمتلازمة داون ؟

و يتفرع التساؤل إلى :

- هل نصوص الكتاب المدرسي يوظف فيها المحور العمودي للغة للمصابين بمتلازمة داون ؟
- هل النصوص المكيفة والتي يوظف فيها المحور العمودي للغة تحسن القراءة والفهم القرائي لدى عينة المصابين بمتلازمة داون؟

2- فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة الاولى :

توظيف المحور العمودي للغة يحسن القراءة لدى المصابين بمتلازمة داون .

الفرضية الجزئـية الاولى :

نصوص الكتاب المدرسي يوظف فيها المحور العمودي للغة للمصابين بمتلازمة داون .

الفرضية الجزئية الثانية :

النصوص المكيفة والتي يوظف فيها المحور العمودي للغة تحسن القراءة والفهم القرائي لدى عينة المصابين بمتلازمة داون .

3- الدراسات السابقة :

بعد بحوث متواصلة، لم نتمكن من ايجاد درسات مماثلة لـعنوان دراستنا " دور المحور العمودي للغة في تحسين القراءة لدى عينة من المصابين بمتلازمة داون "، ولم نجد ايضا دراسات عملت بالمحور العمودي للغة في القراءة، ولكن وجدنا دراسات تبنت استراتيجيات ومقاربات سلطت الضوء على اهمية اسقاط الواقع في تدريس متلازمة داون ومن هذه الدراسات نجد :

1.3.دراسة (Drouin-couture, 1990)بكندا ، تحديدا **Montréal** بعنوان : **Le début de la lécture chez l'enfant trisomique أو بـداية القراءة عند اطفال متلازمة داون من خلال طريقة Language Experience Approach**، طبقت الباحثة على طفلين مصابين بمتلازمة داون يدرسان في قسم مدمج بـ Montréal الاول **Y** ذو 8 سنوات من عمره، والثاني **S** ذو 7 سنوات واربع اشهر من عمره . تاكدت الباحثة قبل التطبيق من درجة ذكاء كلاهما التي كانت (55-50) كما تاكدت من ان الطفلين متكفل بهما نفسيا وارطفونيا كما تأكدت من الفهم القرائي ومن قدرة الاطفال على الربط بين الشفهي والمكتوب . استعملت الباحثة طريقة **Language Experience Approach**

Language Experience Approach : هي طريقة تقوم على لغة وتجارب الطفل وتضم الجوانب المهمة من حياة الطفل . وصفت لاول مرة من طرف **Allen (1969-1971)** بعد البحوث التي قام بها في مدارس **San Diégo بـكاليفورنيا** من 1958 إلى غاية 1965 على مئات الاطفال و اتت بنتائج جد ايجابية . وحسب **Allen** نبدأ بما عاشه الطفل وبمعارفه ولغته وهنا يتم الربط بين الشفهي والمكتوب و **LEA** تقوم على نشاط أو تجربة معنوية عاشها الطفل وبقيت راسخة في ذهنه . ودعم **Shohen** اراء **Allen** مبرزا اهمية التفكير، اللغة، وتجارب الطفل الشخصية في تعلمه القراءة . استعملت الباحثة مواضيع مثل : **الثلج، لـنأكل، لنشرب، الحيوانات** بلاضافة إلى مختلف **الالعاب الحركية، التجارب في المطبخ، خرجات ميدانية، ومشاهدة حيوان معين .**

و في كل نشاط يعيشه الطفل يتم بناء نص حوله يقرأ من طرف الطفلين . لم تركز الباحثة على القراءة فحسب، بل ركزت على المشاركة في النشاطات واللغة ونلخص اهم ماركزت عليه الباحثة في النقاط كلآتي :

- **القراءة :** ركزت على الفهم القرائي، احترام اتجاه قراءة الجمل (اللّغة الفرنسية من اليسار إلى اليمين)، واتباع السطر .
- **المشاركة :** اي مدى اهتمام الاطفال بلنشاطات التي يقومون بها .
- **اللغة :** ركزت الباحثة على اللّغة الشفهية وعن التعبير العفوي والمحادثات اثناء النشاطات .

اقتدت الباحثة بالخطوات التي اقترحها **Stauffer** على ضوء **LEA** حيث ذكر **Stauffer** انه يجب التأكد الدائما من ان الحصص فيها نشاط ذو معنى . وهذه الخطوات نلخصها كلآتي : تحديد الموضوع ويجب ان يكون موضوع ذو معنى، نتيح للاطفال فرصة للحديث حول الموضوع وطرح الأسئلة، وهنا على المجرب أو المعلم توجيه المحادثة وتصحيح الأخطاء مما يسمح بإثراء حصيلة الطفل . نسمح للأطفال بلتعبير عن الموضوع بأسلوبهم الخاص و يتم كتابة كل ما صدر عن الأطفال من جمل في روقة وعلى الأطفال ملاحظة ما يتم كتابته، تتم الكتاية والقراءة في آن واحد ثم تعطى للأطفال فرصة القراءة

اشارت الباحثة إلى مثال في دراستها : نشاط لنشرب : في الأول تحدث الأطفال عن المشروبات المفضلة لديهم والمفضلة لأولياءهم . ثم يقارن الاطفال بين المشروبات المفضلة لهم مع زملائهم في القسم من ناحية الذوق وهنا كتبت اراء الاطفال بجمل بسيطة وتكرار نفس الفعل **"يشرب"** في كل مرة والأطفال يشاهدون فعل الكتابة ثم تعطي فرصة لكل منهم لقراءة النص والمثال كلآتي :

..... يشرب عصير العنب

..... يشرب عصير الطماطم

..... يشرب عصير البرتقال

..... .يشرب عصير العنب

..... يشرب الماء

..... يشرب القهوة .

..... يشرب الحليب .

نتائج هذه الدراسة، ذكرت الباحثة انها كانت ايجابية جدا وانها تكرت اثرا في كل من S و Y اذ تحسنت القراءة عندهم بشكل ملحوظ . بل وتعدى التحسن إلى اللّغة الشفهية والى الجانب المعرفي من خلال ما تم تطبيقه .

2.3.دراسة (Dubberly, 2012): قام الدكتور **Russel Dubberly** في دراسته بعنوان : " **Community Based Instruction cbi as a component of a successful transition plan for student with intellectual disabillities "** أو برنامج **CBI** كجزء من نجاح خطة انتقالية ناجحة للطلاب ذوي الاعاقة الذهنية ومبدأ الدراسة كان كيف استفاد الطلاب المصابين بمتلازمة داون من برنامج **CBI** في مجالات مختلفة من حياتهم : التعلم، الاستقلالية، تقدير الذات والثقة بالنفس بلاضافة إلى المهارات الاجتماعية ومدى رضا الطلبة نفسهم عن البرنامج . في مدرسة لذوي الاحتياجات الخاصة بفلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية . وبرنامج **" Community Based Instruction ''CBI**هو استراتيجية أو طريقة تعليمية معتمدة في امريكا وموجهة للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وهنا يعزز تدريس الطفل ذوي الاحتياجات

الخاصة واستعمال المهارات الاكاديمية والوظيفية في الحياة الطبيعية .و هو برنامج عملي من المجتمع يمكن الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من استعمال مهاراتهم الاكاديمية وهنا يطبق الاطفال المهارات الاكاديمية التي تم تعلمها في القسم وفي وضعيات مختلفة مع المجتمع في حياة الطفل كأن الطفل يتعلم مهارات الحساب في القسم ثم يطبق المهارات التي تعلمها في التسوق . والهدف الاساسي من هذا البرنامج هو تدريس الاطفال وتدريبهم على العيش باستقلالية في مختلف مجالات الحياة وهذا لتحسين جودة حياتهم . (project 10 : transition education network) يطبق برنامج **CBI** من خلال **IEP** وهو **Individual Educational Plan** أي خطة التعليم الفردي وهي وثيقة تساعد المعلمين على تتبع تقدم الطلاب مقابل أهداف التعلم الفردية .يجب أن يكملها المعلم بالتنسيق الوثيق مع والدي الطفل، وبقدر الإمكان مع الطفل نفسه .في المدارس التي يتم فيها تعليم الأطفال من قبل العديد من المعلمين (مثل معلمي المادة أو المعلمين المساعدين)، يجب على البالغين العمل معًا لضمان أن يكون برنامج التعليم الفردي على دراية جيدة ومتابعته عن قرب. في حالة الأطفال ذوي الإعاقة، يمكن أن يساعد برنامج التعليم الفردي أيضًا في تبني نهج شامل لتنمية الطفل والاستقلالية الشاملة، وربط الجوانب التعليمية والتأهيلية والاجتماعية .لذلك، يُنصح بإشراك العاملين الصحيين والأخصائيين اجتماعيين وبالتالي انشاء فريق متعدد التخصصات . (UNESCO) طبق الباحث استبان مكتوب على عينة الدراسة التي تم اختيارها عشوائيا والتي بلغت 36 طالب منهم 20 ذكر و16 انثى تم تطبيق عليهم برنامج **CBI** وكل افراد العينة لديهم اعاقة ذهنية، كما ان البعض منهم كانوا يعانون من الصمم، نقص السمع، مشاكل الرؤية ومشاكل صحية اخرى . يضم الاستبيان 5 اسئلة حول المجالات التي يهتم بها برنامج CBI وحول اعتقادات الطلاب عن هذا البرنامج . وقبل تطبيق الاستبيان على الطلبة تم تطبيقه على 6 مدرسين يدرسون الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتم تحليل الاستبيان من ناحية اللّغة ما اذا كانت سهلة وما اذا كانت مناسبة لمجموعة الدراسة، ومن ناحية البنود ما اذا كانت ملائمة لمبدأ الدراسة . وتم ايضا تحليل النتائج من قبل ثلاث مختصين ومديري التعليم . وبعد مراجعتها وتحليل النتائج تم اعادة صياغة بعض البنود وتغيير بعض الكلمات وبعض الجمل .

استعمل الباحث الاحصاء الوصفي تحديدا مقياس ليكرت Likert .

السؤال الأول : كان ما اذا برنامج CBI يعزز الرضا المدرسي : والمتوسط كان (3.00) وهي نتيجة ايجابية للغاية .

السؤال الثاني : كان ما اذا هؤلاء الاطفال يربطون مهاراتهم في الدراسة التي هي مهمة في نجاحهم وتحقيق ذواتهم ببرنامج CBI وهنا كان المتوسط (2.98)

السؤال الثالث : ما اذا هذا البرنامج ساهم في تقدير ذواتهم . وكان المتوسط (2.97) وهنا يرى الطلاب ان لهذا البرنامج اثر كبير في تقدير ذواتهم .

السؤال الرابع : كان ما اذا هذا البرنامج ساهم في تنمية الاستقلالية وتحصل على (2.97)

السؤال الخامس : كان ما اذا ساهم البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة وتحصل على (2.96) .

و ذكر الباحث ان الطلبة لم تكن قراءتهم طليقة وكانوا دائما بحاجة إلى مساعدة خاصة في الفهم . وتوصل الباحث من خلال دراسته ان الاطفال ذوي الاعاقة الذهنية بعد مشاركتهم في هذا البرنامج ان الطلبة اضهروا رضاهم عن البرنامج وان هؤلاء الطلبة تحسن مستواهم في مواد عدة منها الرياضيات والقراءة واضاف ان برنامج CBI يعد مثال على الشراكة المجتمعية التي تظهر ان الطلاب محل تقدير للمجتمع .

4- أهمية الدراسة :

تكمن اهمية الدراسة في تسليط الضوء على المناهج الدراسية التي يدرس بها المصابين بمتلازمة داون بوجه الخصوص و ذوي الإعاقة الذهنية عموما. ولهذا اخترنا هذا البحث حتّى نوضح لمؤلفي البرامج بضرورة تكييف برنامج القراءة والابتعاد عن كل ماهو مجرد وله علاقة بالخيال واللجوء إلى الواقع المعاش وذلك بإدراج التجارب التي عاشها المصابين والتي تركت فيهم اثر في نصوص تحترم المحور العمودي لديسوسير.

5- أهداف الدراسة :

من مجمل الأهداف التي نسعى إلى الوصول اليها :

- ربط اللسانيات (النظرية والتطبيقية) والاخذ بعين الاعتبار هذا العلم في بناء النصوص والبرامج .
- بناء اختبار خاص مكيف ومحكم لفحص القراءة لدى المصابين بمتلازمة داون .
- بناء نصوص مكيفة على حسب بيئة المصابين وتجاربهم وواقعهم تحترم المحور العمودي لديسوسير .
- تسليط الضوء على اهمية تكييف البرامج لذوي الإعاقة الذهنية لتحسين المهارات الاكاديمية لديهم وايصال الصوت إلى الجهات المعنية .
- إقتراح فكرة وفتح مجال للمختصين لدراسة مواضيع مماثلة تتناول مبدأ تكييف البرامج للنهوض بمستقبل ذوي الاحتياجات الخاصة .

6- مفاهـيم الدراسة :

1.6. **المحور العـمودي :** هو مجموع الدرجات المتحصل عليها في إختبار القراءة المكيف الذي يحترم المحور العمودي. وهو مجموع الكلمات التي تترابط بينها علاقة ما (قدادرة، 2005)

2.6. **القراءة :** هي مجموع الدرجات المتحصل عليها في إختبار القراءة . وعرفت (غلاب، 2013) القراءة على أنها نشاط يتمثل في قدرات مكتسبة بواسطة تعلم نوعي ومنظم تتدخل فيه عديد العمليات الحسية، الذهنية والمعرفية والحركية التي تتحكم في آلياتها مناطق عصبية متخصصة . أساسها التعرف على الرموز المكتوبة عن طريق البصر أو اللمس (في حالة القراءة بالبرايل) والهدف منها هو فهم الرسائـل التي تحملها هذه الرموز وتتضمنها .

3.6. **متلازمة داون :** عرفها (SANLAVILLE Damien et al, 2020) على أنها شذوذ كروموزومي مرتبط بوجود كلي أو جزئي لكروموزوم إضافي للكروموزوم 21 . وتعد هذه المتلازمة السبب الأول والرئيسي لتدني القدرات الذهنية .

الجـانب النظري للدراســة :

الفصـــل الثاني :

المحور الـعمودي – نظرية ديسوسير –

1- التعريف بديسوسير .

1.1. مؤلفاته .

2- نشأة نظرية ديسوسير .

3- اللغة الكلام واللسان .

4- العلامة اللسانية .

5- السيكرونية وديـاكرونية .

6- المحور الأفقي والمحور العمودي .

7- تدريس اللّغة بمنهج ديسوسير .

1- التعريف بديسوسير :

فيرديناند دي سوسير (1857 – 1913)،أشهر لغوي في العصر الحديث، ولد فيرديناند ديسوسير سنة 1857 في جنيف سنة 1857 من عائلة مشهورة بالعلم والأدب .درس في جامعة جنيف ولايبزك وبرلين وحصل على شهادة الدكتوراه من جامعة لايبزك سنة 1880 (يوئيل، 1984، صفحة 03) وتولى في ذات العام منصب مدير الدراسات بالمدرسة التطبيقية للدراسات العليا وكان في نفس الوقت يحاضر لمجموع الطلبة في اللسانيات التاريخية والمقارنة (مومن، 2005، صفحة 118)ثم أصبح أستاذ للغات الهندية الاوربية والسنسكريتية من 1901-1913 وأصبح استاذ لعلم اللّغة العام سنة 1908 في جامعة جنيف وبقي في هذا المنصب إلى غاية وفاته (يوئيل، 1984، صفحة 03)و توفي ديوسير سنة 1913 عن عمر يناهز خمسة وستين سنة نتيجة سرطان أصابه في حلقه (مومن، 2005، صفحة 118) .



فيرديناند ديسوسير

1.1.مؤلفاته :

في الواحد والعشرين من عمره نشر ديسوسير مؤلفه الأول الذي جلب له الشهرة عالية عندما كان طالب في ألمانيا بعنوان **" دراسة حول النظام البدائي للصوائت في اللغات الهندية الأوربية "**

'' Mémoire sur le système primatif des voyelles dans les langues indo-européennes ''

و يعد هذا العمل من المعالم اللسانية التاريخية التي ساعدت على إعادة بناء اللّغة الهندية الأوربية الأولى . ويتمثل مؤلفه الثاني في الأطروحة التي قدمها لنيل شهادة الدكتوراه حول **" حالة الجر المطلق في السنسكريتية ' Le génétif absolu en sanskrit '' "** ولقد كتب ديسوسير مجموعة مقالات حول اللّغة جمعت كلها بعد موته بعنوان

'' Receuil des publications scientifiques de Ferdinand de saussure

أما مؤلفه الشهير فقد صدر بعد موته بثلاث سنوات أي سنة 1916 بعنوان **" محاضرات في اللسانيات العامة"Cours de linguistique générale** ولم يكن هذا الكتاب ليرى النور لولا **شارل بالي Charles Bally وألبار سيشيهاي Alper Sechehay** وهما صديقي ديسوسير بجمع محاضراته التي كان يلقيها

على طلبته في جامعة جنيف بين 1908-1911 ثم تصنيفها وتبويبها بشكل الذي نعرفه اليوم . (مومن، 2005، صفحة 119)

2- نشأة نظرية ديسوسير :

إن التغير في الإتجاه الذي حدث في بداية القرن العشرين هو تحول من اللسانيات التاريخية التي تهدف إلى معرفة تاريخ اللغات والكشف عن العلاقات الموجودة بينها واعادة بناء اللغات الأولى المنقرضة إلى ما أصبح بعرف اليوم باللسانيات الآنية التي تعني بوصف وتحليل اللغات . وكان أول من نظر إلى هذا المنهج هو **فيرديناند ديسوسير** (مومن، 2005، صفحة 118) وتسمى نظرية ديسوسير بالبنيوية، والبنيوية حسب عليان هي مصطلح علمي في منهج اللغة، وهو المنهج الوصفي التركيبي الذي يدرس اللّغة في ذاتها ولذاتها وذلك بالرجوع إلى أصلها أصل بناء ويعني أيضا التركيب والعلاقات القائمة بين حدود متنوعة . وهي تبحث في التركيب الصوتي-الصرفي-النحوي (فونيم، مورفيم) وتبحث عن العلاقات بينها . (عليان، 2006) وغيرت هذه النظرية طبيعة التفكير اللغوي ووضعت حد فاصل بين عهدين من الدراسة اللغوية، عهد الدراسة التقليدية الممتد من زمن الإغريق حتّى بداية القرن العشرين وعهد الدراسة الجديدة التي بدأت مع ظهور نظرية ديسوسير (حسني، 2015، صفحة 36) وتوصل العالم ديسوسير أن الكلمات ليست مجرد تسميات نطلقها على أشياء مستقلة بوجودها ومفاهيم قائمة بذاتها وجدت في الطبيعة أصلا قبل وجود الإنسان واللغة خارجا عن المسلمات التي كانت سائدة في اوربا ذلك الوقت بحيث كان العلماء الغربيون أنذاك يرون ان هناك نوع من التلازم المنطقي والوشائج الطبيعية بين الدال والمدلول وأن وظيفة اللّغة تنحصر في إطلاق الأسماء على الأشياء nomenclaturism (الصويان، 2001) وقامت نظرية ديسوسير في دراسة اللّغة على منهج جديد يستند إلى اسس محددة ويتسم بسمات مخصوصة لعل اهمها هو النظر إلى أن اللّغة نظام من العلامات اللغوية يرتبط بعضها ببعض بشبكة من العلاقات أو هي مجموعة عناصر متشابكة لا ينعزل فيها عنصر عن آخر داخل هذا النظام فإذا خرج عنصر من الشبكة ولم تكن له علاقة بغيره فقد قيمته . ونتيجة لنظرة ديسوسير هذه إلى النظام اللغوي وما يكونه من عناصر فقد وقف بعمله اللغوي عند حدود الوصف التحليل التفسير بطريقة علمية موضوعية. (حسني، 2015، صفحة 36)

وحلل ديسوسير اللّغة من خلال جملة من الثنائيات والتي إعتبرها البعض مبادئ النظرية وهي :

- اللغة، لسان والكلام .
- العلامة اللسانية . (ثنائيتي دال ومدلول) .
- السيكرونية والدياكرونية .
- المحور الأفقي والعمودي .

3- اللغة، اللسان والكلام :

يرى ديسوسير ان الظاهرة اللغوية تتمثل في ثلاث مصطلحات أساسية لسان، لغة و كلام .

(مومن، 2005، صفحة 123)

و قسم الظاهرة اللغوية إلى 3 مستويات :

اللغة

اللسان

الكلام (غلفان، 2013، صفحة 156)

ولا يمكن عزل المكونات أو المستويات عن بعضها، فهي مترابطة رغم الإختلافات التي بينها .

اللّغة هي تلك الظاهرة العامة التي يختص بها الإنسان ويتفرد بها دون سائر الكائنات إنها ملكة التعبير برموز ناطقة ويتم إستعمال جهاز النطق في تحقيقها وهي في كليتها متعددة الأشكال لأنها مزيج من مسائل غير متجانسة : نفسية وإجتماعية فيزيولوجية وفيزيائية، ومن ثمة فهي في الوقت ذاته تنتمي إلى الميدان الإجتماعي والفردي وتتوزع على مختلف حقول المعرفة (حسني، 2015، صفحة 25) واللغة في نظر ديسوسير واقعة إجتماعية وخصوصيتها ليست مجردة بل متواجدة فعلا في عقول الناس وبعبارة أخرى هي مجموع كلي متكامل كامن ليس في عقل واحد بل في عقول جميع الأفراد الناطقين **بلسان** معين . (مومن، 2005، صفحة 123) وعرفت اللّغة أيضا على أنها ظاهرة طبيعية تميز الإنسان عن غيره من الكائنات، وتجعله قادرا على التعامل مع بني جنسه في المجتمع عن طريق نسق من الإشارات الصوتية وهي أيضا ظاهرة شمولية بمعنى أنها توجد عند الأفراد في كل زمان ومكان بصرف النظر عن الإختلافات العرقية أو الإعتبارات الحضارية الخاصة . وتشكل اللّغة في جوهرها نوعا من الإستعداد عند الإنسان لإستعمال نسق صوتي ذو طبيعة خاصة في المجتمع وتظهر آثار اللّغة بهذا المعنى وتتبلور في نطاق المستوى الثاني من الظاهرة اللغوية وهو **اللسان** (غلفان، 2013، صفحة 156) شبه ديسوسير اللّغة بالقاموس الذي يمثل في الأصل الذاكرة الجماعية لما يحتويه من علامات يخزنها الفرد الواحد في قاموسه لقوله : " إن اللّغة توجد على شكل مجموعة من البصمات المستودعة في دماغ كل عضو من أعضاء الجماعة على شكل معجم تقريبا " (مومن، 2005، صفحة 156) واللغة كنز إجتماعي، من الوحدات والقوانين يمثل نظاما عام لا يمكن للفرد أن يحيد عنه . فإذا طلبنا من أي إنسان متعلم أن يصرف لنا الفعل "كتب" مع جميع الضمائر في الماضي أو المضارع فإنه يحاول جاهدا أن يتبع قواعد التصريف المتعارف عليها دون إلحاق أي تغيير بقواعد النظام العام (مومن، 2005، صفحة 124)

اللسان، يقول ديسوسير : إن اللسان ليس سوى جزء محدد من اللّغة كظاهرة عامة إنه نتاج جماعي للغة ومجموعة إصطلاحات لازمة التي يكيفها المجتمع الأفراد المتكلمين بممارسة هذه الملكة . واللسان شيء منتظم له قواعده في مختلف المستويات (صواتة /صرافة/ تركيب /دلالة) واللسان وحده يتمتع بخاصية قابلية أنه يكون موضوعي ويقوم اللسان على أرضية اللّغة مع وجود طرف آخر وهو المجتمع الذي يلعب دور

أساسي في تكييف الملكة اللغوية مع اللسان في المحيط الإجتماعي الذي يوجد الإنسان فيه واللسان شيء مكتسب وليس ظاهرة غريزية (غلفان، 2013، صفحة 157) واللسان نسق لغوي قائم بذاته وخاص بكل مجتمع على حدة نقول : اللسان العربي، اللسان الفرنسي، اللسان الألماني .... إلخ، واللسان حسب ديسوسير هو مجموعة علامات تتم المواضعة حولها ليستعملها أفراد المجتمع قصد التعبير عن حاجياتهم وهو مؤسسة إجتماعية وهو نتاج لما هو جمعي ولا دخل للفرد المتكلم الذي لا يخلقه ولا يغيره وإنما يأخذه قسرا عن الجماعة التي يعيش فيها، ويقول ديسوسير " ليس اللسان من وظائف الفرد المتكلم بل هو أثر يسجله الفرد بكيفية سلبية "، و يتعلم الفرد لسان مجتمعه بطريقة سلبية ثم يتكلمه دون أن يكون له دخل في إختياره بل يفرض عليه إجتماعيا . ووصف ديسوسير اللسان داخل المجموعة اللغوية كما يلي :

- ❖ كنز مستودع داخل عقول الأفراد الذين يتكلمون لسانا واحدا ويظهر هذا الكنز بإستعمال الأفراد له .
- ❖ إنه موجود على شكل مجموعة صور كلامية المختزنة عند جميع الأفراد .

(غلفان، 2013، صفحة 158)

على عكس اللغة، التي هي متعددة الأشكال وغير متجانسة وتندرج ضمن عدة مجالات فيزيائية، فيزيولوجية ونفسية . وتنتمي إلى المجال الإجتماعي وتتعلق بالفردي وهي غير قابلة لأن تصنف في أي نوع من الوقائع البشرية لأننا لا نستطيع الكشف عن وحدتها وحيثما ننظر إلى اللّغة فهي :

أولا : فيزيولوجية ونفسية في نفس الوقت

ثانيا : بإعتبارها ظاهرة نفسية فهي ظاهرة إدراكية وتصورية في نفس الوقت

ثالثا : إقتضاؤها مؤسسة إجتماعية وتاريخية في نفس الوقت .

(غلفان، 2013، صفحة 157)

والطبيعي في اللّغة بمعناها العام، هو قدرة الإنسان بفضل إستعداده الأولي على تكوين **لسان** خاص بالمحيط الإجتماعي الذي يعيش فيه، أي القدرة على إستخدام الملكة وتحويلها إلى نسق من العلامات système de signes المعبرة عن أفكار متميزة داخل المجتمع .

(غلفان، 2013، صفحة 158)

الكلام، هو فعل كلامي ملموس ونشاط شخصي مراقب يمكن ملاحظته من خلال كلام الأفراد أو كتاباتهم وهو مطابق لمفهوم الأداء عند تشومسكي وعرفه ديسوسير بقوله " إنه مجموع لما يقوله الأفراد " ويشمل :

- ❖ أنساق فردية خاضعة لإرادة المتكلمين .
- ❖ أفعال فونولوجية إرادية أيضا وضرورية لتنفيذ هذه الأنساق .

و هو ليس وسيلة جمعية، بل تكون مظاهره فردية ووجيزة للغاية . (مومن، 2005، صفحة 124)

والكلام هو نشاط لغوي فردي يتمثل في تنفيذ قواعد نسق لسان معين . وبعبارة أخرى أداء المتكلم للسان وإنجازه له هو ما يسميه ديسوسير كلاما . فلكلام قائم على إرادة المتكلم ومرتبط بذكائه لأنه يقوم بتركيبات وتوليفات يستخدمها وفق ما يوفره له اللسان من إمكانات التعبير عن الأفكار والأغراض الشخصية . ولا يوجد الكلام بالطريقة نفسها عند المتكلمين بلسان معين، بل يختلف من متكلـم لآخر ولكل واحد منهم طريقته الخاصة في أداء قواعد اللسان المشترك . والإنسان وهو يتكلم له نوع من الحرية لأن الأمر مرتبط بإرادة كل واحد منا ونحن نتكلم متى شئنا ولا يتحكم المجتمع في طريقة الكلام الفردية لأنه يمتلك فقط سلطة مراقبة ماهو عام ومشترك من قواعد النسق اللغوي بين الأفراد (غلفان، 2013، صفحة 159)و التمييز بين اللسان والكلام هو التمييز الذي يكتسي أهمية منهجية قصوى وهذا التمييز هو الذي سمح بتحديد موضوع اللسانيات . (غلفان، 2013، صفحة 158) والتمييز أو الفصل بين اللسان والكلام نفصل في نفس الوقت ما هو فردي عما هو جماعي، ما هو جوهري عما هو إضافي أو عرضي في بعض الأحيان . (إبراهيمي، 2006، صفحة 12) وعلى الرغم انه يبدو أن هناك إستقلال شكلي بين اللسان والكلام، فإن العلاقة بينهما علاقة تلازم فاللسان ضروري لكي يكون الكلام والكلام بدوره لازم ليكون اللسان واللسان ضروري لكي يحدث الكلام آثاره ويكون ملموسا والكلام ضروري لإنتظام اللسان. ولم يكتف ديسوسير بلإشارة إلى الارتباط المتبادل بينهما، بل اضاف شيئا بالغ الأهمية وهو أن الكلام أسبق تاريخيا من اللسان وضروري لتفسير ما يطرأ على اللسان من وتطورات وكل ما هو دينامية وتطور في اللسان فهو بفضل الكلام . وفي كل الألسنــة نجد الكثير من التعبيرات اللغوية والإصطلاحات الفردية التي يكون مصدرها النشاط اللغوي الفردي ثم تتبناها المجموعة اللغوية وإنتهى ديسوسير بنتيجة حاسـمة، أن الكلام يطـور اللسان وينميه . (غلفان، 2013، صفحة 162)

وعموما دراسة اللّغة كظــاهرة عامة تشمل جانبين :

- جانب أساسي موضوعه اللسان الذي هو إجتماعي في جوهره ومستقل عن الفرد .
- جانب ثانوي موضوعه الجانب الفردي للسـان وهو الكلام .

(غلفان، 2013، الصفحات 159-160)

4- العلامــة اللســانية :

العلامة اللسانية كانت قبل ديسوسير إشكالية إبستيمولوجية كانت محل إهتمام عديد المفكرين، إذ تساءل فلاسفة اليونان عن طبيعة اللّغة : هل هي وليدة الطبيعة ؟ أم نتيجة إتفاق جماعي ؟ وبعبارة أخرى ماهي العلاقة التي تجمع بين الشيء والإسم ؟ (حسني، 2015، صفحة 26)، وقد هيمن على الدراسات اللغوية والفلسفة القديمة حول العلامات اللسانية (أو كما يسميها البعض العلامة اللغوية) تصور فلسفي-منطقي رائده آرسطو وقد تم تبنيه فيما بعد من قبل فلاسفة القرون الوسطى ومفاد هذا التصور ان اللسان لا يتعدى كونه ثبتا من الأسماء التي

تقابل عددا مماثلا من الأشياء في العالم الخارجي وهذا التصور يعرف بلآسموية . وقد رفض هذا التصور من قبل ديسوسير لعدة أسباب أبرزها أن اللسان لا يتكون من أسماء فقط، ففي كل لسان ثمة مقولات تركيبية إخرى لا تقل اهمية عن الاسماء ولها نفس الدور والوظيفة مثل الفعل، الصفة، الحرف وباق الأدوات . (غلفان، 2013، صفحة 171)

واللغة في نظر ديسوسير مستودع من العلامات، والعلامة تضم جانبين أساسيين الدال والمدلول : بحيث الدال هو الصورة السمعية والمدلول هو التصور أو الشيء المعني . وحسب ديسوسير العلامة اللسانية (العلامة اللغوية) لا نربط شيئا بإسم بل نربط تصورا بصورة سمعية . والصورة السمعية ليست صوت المادي الذي هو فيزيائي بل هي البصمة النفسية للصوت أو ذلك الإنطباع الذي يظهر على حواسنا . (مومن، 2005، صفحة 127)

وتأكيد ديسوسير على الطابع النفسي للصوت يعود لكوننا أن نناجي أنفسنا دون أن ننطق (حسني، 2015، صفحة 28) كما ان العلامة اللسانية (العلامة اللغوية) كيان نفسي ذو وجهين . يستدعي تصور الشيء ذهنيا بالضرورة وصورته السمعية والعكس صحيح . (غلفان، 2013، صفحة 170). وشبه ديسوسير العلامة اللسانية (العلامة اللغوية) بورقة نقدية : الوجه فيها هو الدال (الصورة السمعية) والمدلول (التصور) ولا يمكن تمزيق وجه الورقة دون ظهرها وبصورة أخرى : الفكر هو وجه الصفحة بينما الصوت ظهرها ولا يمكن تمزيق الوجه دون تمزيق الظهر وبالمثل في اللّغة لا يمكن فصل الفكر والصوت . (حسني، 2015، صفحة 28)

ومجمل القول، العلامة اللسانية (اللغوية) بالنسبة لديسوسير مركبة من مفهوم Un concept وصورة سمعية، وإقترح ديسوسير إستبدال المفاهيم القديمة (صورة سمعية، تصور، مفهوم) بأخرى أكثر وضوحا ودقة في التعبير عن طبيعة العلامة وهكذا أصبح مصطلح الصورة السمعية والمفهوم تباعا الدال والمدلول . فالدال هو المتتالية الصوتية المنطوقة : **شجرتن** والمدلول هو مجموع السمات المعنوية التي يثيرها فينا الدال / شجرتن / ومدلوله على سبيل التمثيل **هو نبات_طبيعي + لون أخضر + جذع + فروع + أوراق ... الخ .** (غلفان، 2013، صفحة 171)

1.4. إعتباطية العلامة : بما أن العلامة اللغوية مركبة من مكونين وهما دال ومدلول والعلاقة بينهما هي إعتباطية Arbitaireيعرف ديسوسير إعتباطية العلامة قائلا " إن الرابط الذي يجمع بين الدال والمدلول إعتباطي بعبارة ما أننا نعني بكلمة علامة كيان ناتج عن جمع بين دال ومدلول يمكننا القول بصورة أبسط ان العلاقة بين الدال والمدلول إعتباطية " ومعنى هذا أن الدال ليس مرتبط بأي علاقة مهما كان نوعها بالمدلول أي ليس هناك ما يجبرنا على مقابلة الدال وهو المجموعة الصوتية لهذا المدلول . مثال : لنأخذ العلامة اللغوية **كتاب** : الدال هو المتتالية الصوتية المشكل لعلامة يكون إما منطوقا مثل كتابٌ وإما مكتوبا (حرفيا) اما

المدلول فهو مجموع الملامح الدلالية التي يثيرها فينا الدال / كتابن / منطوقا أو مكتوبا، كأن نقول إن مدلوله هو : مؤلف + عنوان + عدد الصفحات + صفحات مطبوعة + محتوى الفكري . فلا علاقة إذن بين بين الوحدات الصوتية : /ك/+/الكسرة-الحركة- /ت/ +/ فتحة /+/ب/ +/الضمة/ +/ ن/ والوحدات المدلولية أو التصورية . فالكاف في علامة كتاب لا تقابل السمة المعنوية " مؤلف" و" التاء " لا تقابل السمة " له عنوان " و" ب " لم توضع للدلالة على السمة المدلولية التصورية " عدد من الصفحات " وهكذا .... (غلفان، 2013، صفحة 172)

كما أن صفة الإعتباطية لا توحي بأن الدال من إختيار الفرد إذ ليس للفرد القدرة على تغيير اي علامة بأي طريقة كانت بعد ثبوتها في المجموعة اللغوية . (مومن، 2005، صفحة 128)

2.4.ثبوت أو تغير العلامة اللسانية (اللغوية) :

- الثبوت : إن وصف العلامة اللسانية (اللغوية) بالتغير والثبوت في آن واحد من قبل ديسوسير يبدو متناقضا ولكن بمقابلة هاذين النقيضين أراد ديسوسير تأكيد أن اللّغة تتغير على الرغم من عدم مقدرة الناطقين على تغييرها، وعادة ما تميل العلامات إلى الثبوت لأن ثمة قوى تعمل على منع التغيير اللغوي وتقاوم التبدل الإعتباطي ومن هذه القوى نجد : الثورة المفرداتية الكبيرة، البنية اللغوية المعقدة، الجمود الذي يميز اللّغة وكون اللّغة هي ملك للجميع، وجذورها ضاربة في التاريخ وورثناها عن الأجداد وعلينا تقبلها. إذن اللّغة نتاج قوى تاريخية وهذه القوى هي التي تقاوم كل تغير إعتباطي . (مومن، 2005، صفحة 128)
- التغير : تتغير اللّغة تدريجيا عبر الزمن ويمس هذا التغيير بشكل خاص أشكال ومعاني المفردات ويقصد ديسوسير بالتغيير : التغيرات الصوتية التي تصيب الدال والتغيرات في المعاني التي تصيب المدلول ومهما كانت قوى التغيير فهي تؤدي دائما إلى تبدل العلاقة بين الدال والمدلول . ويقول ديسوسير في هذا الشأن " إن اللّغة عاجزة جذريا عن الدفاع عن نفسها ضد هذه القوى التي تغير من حين لآخر علاقة الدال بلمدلول ولإحدى هذه العواقب إعتباطية العلامة " . (مومن، 2005، صفحة 129)

5- السيكرونية والدياكرونية :

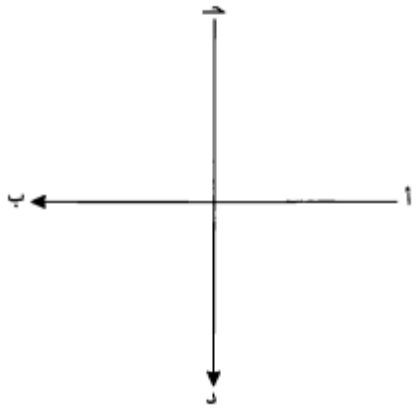
ثالث المبادئ التي تطرق اليها ديسوسير في نظريته التمييز بين المنظور التزامني synchronique والمنظور التعاقبي diachronique . وإنطلق في تمييزه بينهما من ملاحظة يسيطة مفادها أن اللسانيات تعرف في دراسة اللسان عنصر جديد وهو الزمن le temps . (غلفان، 2013، صفحة 183)

و بإعتبار وجود عنصر الزمان في التحليل اللساني، فهذا يعني أن دراسة اللسان تكون على محورين :

- **محور المتزامنات axes de simultanéités :** هي دراسة العلاقات القائمة بين الأشياء المتزامنة أي الموجودة في الزمان نفسه وهي الدراسة التزامنية .

- **محور المتتابعات successivités :** وفيه ينظر إلى الوقائع اللغوية من حيث أنها نقط في تتابع زمني . وهو موضوع الدراسة التعاقبية

و نمثل المحورين كما يلي :



.

الشكل 2 : محور المتزامنات والمتتابعات .

في المحور (أ-ب) يتم تناول اللسان في حالـة زمنية معينة ويتعلق الأمر بالدراسة التزامنية . أما المحور (ج-د) الدراسة التعاقبية تتناول اللسان في مراحل تطوره وذلك بدراسة ما يتطرأ عليه من تغيير جراء تفاعله مع الزمن . ولكل محور قواعده الخاصة . فقواعد المحور التزامني مطردة وثـابتة وهي أيضا عامة وإلزامية للمتكلمين بلـسان معين . أما قواعد الدراسة التعاقبية فهي تطبق على اللسان بعد أن يتكره مستعملوه . (غلفان، 2013، صفحة 184) وحسب ديسوسير الدراسة الآنية واللسانيات الآنية منهجها استقرائي ساكن (مومن، 2005، صفحة 125) وهي تهتم بالعلاقات النفسية المنطقية التي تربط المفردات المتواجدة معا وتشكل نظام جماعي في عقل المتكلمين (مومن، 2005، صفحة 126)على عكس الدراسة الزمانية منهجها حركي تطوري يدرس العلاقات بين المرادفات المتعاقبة التي لا يدركها العقل الجماعي والتي يحل بعضها محل البعض الآخر دون تشكيل أي نظام يذكر (مومن، 2005، صفحة 125) ومن جهة اخرى، وضح ديسوسير العلاقة بين الدراستين بإستعمال لعبة الشطرنج كمثال حيث انه ما يهمنا في اللعبة ليس نشأتها أو تاريخها وليس تحركات البيادق منذ بداية اللعبة لأنها لا تغير شيئا من الأمر الواقع بل ما يهمنا هو تموضعها في الوقت الحالي وعلاقتها ببعض اذ ترتبط قيمة البيدق بموقعه في الرقعة . كذلك هو الحال بالنسبة للغة اذ تستمد كل مفردة قيمتها من خلال مقابلتها مع باق المفردات . (مومن، 2005، صفحة 126)

6- المحور الأفقي والمحور العمـودي :

قبل التطرق إلى المحورين، نتطرق أولا إلى مفهوم البنية وهي مجموعة العناصر المترابطة فيما بينها . ولا قيمة للعنـصر الواحد إلا في إطار العلاقات التي تجمعه بباق العناصر الموجودة معه في السياق نفسه .

(غلفان، 2013، صفحة 179) والوحدات اللـغوية (الكلمات) لا قيمة لها إذا أخذت بمعزل عن الوحدات الأخرى الموجودة معها . وما يهم اللـساني البـنيوي، ليس المادة التي تتكون منها الوحدات سواءا تعلق الأمر بالمـادة الصوتية ام المادة الصرفية أم المادة الدلالـية بل تهمه الصورة **la forme** والمقصود بها في أدبيات اللسانيات البنيوية العلاقات بين العناصر . (غلفان، 2013، صفحة 180)

1.6. المحور الأفقي :

أو ما يسمى بالعلاقات التركيبية، وهو العلاقة التي تربط عنصر بآخر أي السلسلة الأفقية للجملة وهي علاقات متتابعة بين الوحدات اللغوية والكلمات والعبارات ووحدات لغوية أخرى نتيجة تواجدها في تعاقب معين. (عماش وآخرون ، 2016)

عرفها ديسوسير على أنها علاقات تقوم بين الكلمات وفي تسلسلها تعتمد على خاصية اللّغة الزمنية بخط مستقيم يستبعد فيه إمكانية النطق بعنصرين في وقت واحد بل تتابع العناصر بعضها إثر الآخر وتتألف في سلسلة الكلام وهذا التألف المعتمد على على الإمتداد يطلق عليه العلاقات التركيبية " (مصباح عبد الرحمان ، يزة عبد الرحمان، 2019) فللغة هي تتابع من الكلمات تحت سلسلة متصلة مترابطة فيما بينها .... وبالنظر إلى هذا التتابع في الجانب الأفقي فهو يمثل العلاقة الأفقية أوالخطية بين الكلمات ومثال ذلك قولنا " أنجز الطالب واجبه " . والمحور الأفقي يتمثل بتظافر الكلمات فيما بينها لتعطي جملة تفيد بلإتصال إذ يتكون من فعل، فاعل، مفعول به (عماش وآخرون ، 2016) ولا يقتصر المحور الأفقي على العلاقات بين الوحدات اللغوية فقط، بل يضم أيضا العلاقات بين الأصوات في الكلمة الواحدة . (مومن، 2005، صفحة 130) والمحور الأفقي على مستوى الأصوات يعطينا ترابط محدد في الأصوات . وعلى مستوى التركيب يعطينا تراكـيب مكونات وجمل . (غلفان، 2013، صفحة 182)

2.6. المحور العمـودي :

وهو يطلق على العلاقات الإستبدالية بين الوحدات اللغوية التي يمكن أن تحل محل بعضها البعض في سياق واحد . وبعبارة اخرى هي علاقات موجودة بين علامة موجودة في الجملة واخرى موجودة في أذهاننا (مومن، 2005، صفحة 131) والمحور العمودي يحدث خارج السلسلة الكلامية ومقره ذاكرة المتكلم وهنا تتجمع الكلمات التي تترابط بينها علاقة ما (قدادرة، 2005) فالكلمة الواحدة تستدعي في عقولنا علاقات مع علامات اخرى لها كليا أو جزئيا سـمات صوتية، صرفية، تركيبية أو دلالية متشابهة متقاربة أو متباعـدة . (غلفان، 2013، صفحة 183) والمحور العمودي أنواع . على المستوى الصوتي يكون تحديد كل صوت phonème بما يقابله من الأصوات الأخرى والتي يمكن أن تحل محله في سياقات مختلفة لـتكوين الكلمات . وكذا إستبدال الصوت بأصوات والإبقاء على الصوت الثاني أو الثالث مثل : **قـام دام هام** أو إستبدال الحرف

الثاني من الكلمة مع الإبقاء على الحرف الختامي كما في هذه الكلمات : **عجن عان ... الخ** (مومن، 2005، صفحة 130) والنوع ثان يرى ديسوسير أن الكلمات التي يجمعها شيء مشترك تكتسب علاقات من نوع آخر، وهي ترتبط في الذاكـرة مشكلة مجموعات تميزها علاقات مختلفة . فمثلا كلمة **تعليم enseignement** تستدعي لا شعوريا إلى ذهن كلمـات مثل : علَـم **enseigner أو** أعـلم، أو **education تـربية أو apprentissage تعلـيم ... إلخ . وهكذا** فإن كل كلمة تربطها علاقة معينة بـأخرى بجانب أو بآخر . كما أن كلـمات **enseigner , enseignons , enseigmenet** يجمعها عنصر مشترك وهو الجذر . وقد ترد الكلمات في سلسلة مختلفة مبنية على عنصر مشترك آخر مثل اللاحقة **ment** مثال: **changement armemnt enseignement .** كما يمكن أن ينبثق الترابط عن تشابه المدلولات مثال : **apprentissage education , instruction , enseignement ,** أي " تعليم، تثقيف، اكتساب، تربية " .

(مومن، 2005، صفحة 132)

والمحور العمودي لا يكون عموديا ما لم يأت صنوه وهو المحور الأفقي الذي يمثل المعاني التي تتكون من علاقـات فيها : (الصوت الصرف المعجم والدلالة) . وبهذا فإن المستويين متلازمان في اللغة، فلوجـود الأفقي يوجد العمودي والعكس، كما أن وظيفة العمودي إستدعاءا ذاكرية ووظيفة الأفقي تنظيم هذه الإستدعاءات . والبنية اللغوية تعتمد على ركنين : هما العمودي والأفقي . (عماش وآخرون ، 2016)

و يمكننا إبراز كل من المحورين في الجدول التالي :

أنجز	الطالب	واجبه
أكل	العامل	التفاحة
صحا	المرأة	العمل
لعب	الموظفة	الدرس
بدأ	المربية	الأمر
عرف	الطفل	اللعب
الى آخره	الى آخره	الى آخره

جدول (1) المحورين الافقي والعمودي في اللّغة .

عموما، المحور الأفقي هو تتابع الكلمات التي يمثل العلاقة الخطية بينها والعمودي هو إستبدال هذه الكلمات بأخرى .. وهذه الكلمات يمكن أن تتخذ الموقع نفسه وتنتظم في عقل المتحدث وهذا النوع من إحلال المفردات بدلا عن أخرى هو المستوى العمودي . (عماش وآخرون ، 2016)

7. تدريس اللّغة بمنهج ديسوسير :

منهج ديسوسير أو كما يطلق عليها المنهج البنيوي هو منهج ذو طابع علمي، يعمل على دراسة اللّغة دراسة تحليلية وصفية، اي معرفة العناصر المكونة للبنية اللغوية والعمل على بناءها بناءا سليما . وهناك عدة

وسائل استخدمت ووظفت من أجل إكتساب المتعلم القدرة على إمتلاك اللّغة نطقا وكتابة من بين الوسائل المساعدة على ذلك التمارين البنيوية . (أمحمد، 2022)

1.7. التمارين البنــيوية :

ساهمت البنيوية اعتمادا على تمارين البنيوية في تعلم اللّغة مساهمة كبيرة، ولعبت في إستدراج المتعلمين للضوابط اللغوية والعمل بها، ولا يأت هذا إلا من خلال الإستعمال المكثف للتمارين التي تؤدي إلى تثبيت السلوكيات اللغوية الهادفة وحسن توظيفها في مواقف تعليمية أخرى . قصد ترسيخها وتثبيتها في أذهان المتعلمين لتكون لهم عونا في التغلب على الصعوبات والعراقيل التي تصادف مسارهم المعرفي والتعليمي . وتهدف هذه التمارين أساسا إلى اكتساب المتعلم المهارات المعرفية الكافية في إستعمال البنى المورفولوجية والتركيبية التي تشكل نماذج تلفظية للسان ما . (أمحمد، 2022) .

وعند تحديد التمارين، لابد من معايير تراعى فيه حتّى يؤدي الغرض المطلوب وهي :

1- حسن إنتقاء التمارين حتّى تكون هادفة وصائبة تلبي حاجات المتعلمين المعرفية وتعمل على تطويرها .
2- تحديد الهدف والمقصد من كل تمرين لغوي بدقة يخدم جانب من جوانب شخصية المتعلم المعرفية، العاطفية، الوجدانية، الحسية الحركية .
3- ضرورة تكثيف التمارين اللغوية وتنويعها لخدمة كفاءة معينة " الترسيخ والتثبيت " والغرض إكتساب المتعلم القدرة اللغوية وإمتلاكها وحسن توظيفها في مواقف أخرى مشابهة .
4- ضرورة مراعاة تحديد وقت إنجاز التمارين، وحث المتعلمين على إحترامه والعمل في إطاره لأن ذلك يثبت مدى جاهزية المتعلمين وقدراتهم الفكرية والمعرفية لمعالجة التمارين وبالتالي يتيح للمدرس فرصة تقييم المستوى المتعلمين المتباينة من جهة، وتساهم بشكل كبير في إعطاء نظرة ولو متواضعة عن الفروقات الفردية بينهم .
5- التدرج في معالجة التمارين المقترحة والمقدمة بدءا من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل واستعمال مصطلحات ومفردات مألوفة لديهم (أمحمد، 2022)

وتعتبر التمارين اللغوية البنيوية مؤشر حقيقي يعول عليه في تحسين المردود التربــوي، يلجأ اليه المدرسون لتلبية الحاجات التربوية المتمثلة في :

- إكتساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا يليق بها .
- اثراء المعجم اللغوي لدى المتعلم الذي يعينه على التواصل مع الآخرين .
- تسمح للمتعلم إكتساب مهارة إستعمال المفردات المناسبة للحدث الكلامي والتدريب عليها بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النحوية الذي يحصل بالتدريب والتمرن .

- القدرة على الربط بين الجمل تمهيدا لإنشاء نص لغوي سليم التركيب والمعنى أي توظيف صائب للكلمات والمفردات . (أمحمد، 2022)

2.7. أنواع التمارين البنيوية :

تـأخذ التمارين البنيوية انواع وهي :

1- **التمرين التكراري :** هو من أبسط التمارين البنيوية ومدخل لأنواع التمارين البنيوية الأخرى ونذكر منه

- **التكرار البسيط :** هدفه إكساب المتعلم النطق الصحيح للحروف والجمل بلإعتماد على مفهومي الأصل والفرع : مثال : **الدرس مفهوم، إن الدرس مفهوم، كان الدرس مفهوم .**
- **التكرار التـراجعي :** يـهدف هذا النموذج إلى تدريب المتعلمين على اعادة الجمل بطريقة مجزأة مثال : قام التلاميذ بجولة إلى الغابة صباح كل جمعة ... صباح كل جمعة يقوم التلاميذ بجولة إلى الغابة ... إلخ .
- **التكرار بالـزيادة :** يهدف هذا النموذج إلى قراءة الجملة الأصل " النواة " ثم التوسع فيها شيئا فشيئا، وذلك بإضافة عناصر لغوية كل مرة .

2- **تمرين الإستبدال :** يعتمد هذا النمـوذج على إستبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نـفس البنية التركيبية . ولـه أنواع :

- **الإستبدال البسيط :** هو الذي يخص الموضع الواحد الصيغة اللغوية وينوب عليها مثلا : سيصل عمر غدا من الرحلة ... سيرجع عمر غدا من الرحلة ... الخ .
- **الإستبدال متعدد المواضع :** يهدف هذا النموذج إلى تغيير المادة اللغوية في عدة مواضع مثال : جاء عشر طلاب، جاءت طالبة واحدة، جاء عشر طالبات .
- **الإستبدال بالزيادة والحذف :** في هذا النوع تضاف مواضيع اخرى اذا كانت جملة أصلية وتحذف مواضيع اخرى اذا كانت جملة فرعية . كما في : جاء التلاميذ راكبين، جاء التلاميذ راكبين اليوم، جاء التلاميذ راكبين اليوم في الحافلة .
- **الإستبدال بالربـط :** يتم هنا الإستبدال في مواضيع متعددة، لأن العنصر المقترح استبداله فيه يؤثر على باق المواضع الأخرى اي ذو طابع صرفي نمثل ذلك :

التلميذ المجد نجح في الامتحان

التلميذان المجدان نجحا في الإمتحان

التلاميذ المجدون نجحوا في الإمتحان

التلميذة المجدة نجحت في الإمتحان

3- **تمارين التحويل :** هـي من أهم تمارين البنيوية لانها تكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى التركيبية وانتاج وتوليد نماذج لغوية جديدة ذات معاني جديدة . (أمحمد، 2022)

خلاصـة الفصل :

تعـد نظرية ديسوسير من أبرز النظريات في علم اللسانيات، حاولنا في هذا الفصل التطرق إلى الثنائيات التي من خلالها حلل ديسوسير الظاهرة اللغوية وأيضا تطرقنا إلى سبل تدريس اللغات بمنهج ديسوسير والتمارين المدرجة فيه . وأدناه سنتطرق إلى القراءة .

الفــصل الثاني :

القــراءة :

1- تعريف القراءة .

1.1. التعرف على الكلمات .

2.1. الفهم .

2- آليات القراءة .

3- النماذج المفسرة للقراءة .

4- تطور القراءة لدى الأطفال في طور الإبتدائي .

5- القـراءة عند المصابين بمتلازمة داون .

1- تعـاريف القراءة :

عـرفت موسوعة ويكيبيديا القراءة على أنها عملية معرفية تستند على تفكيك رموز تسمى حروفا لتكوين معنى، والوصول إلى مرحلة الإدراك والفهم . وهي جزء من اللّغة .

(ويكيبيديا)

وعرف قاموس Larousse القراءة على أنها كلمة لاتينية (لاتينية من العصور الوسطى) اصلها Lectura عرفها على أنها :

- فك ترميز كل ماهو مدون والتعرف على نص، رسالة، أو كتاب .
- Le fait de savoir lire أي معرفة كيفية القراءة أو بصورة اخرى القدرة على القراءة وهي فك ترميز وفهم المكتوب .
- هي فعل قراءة نص ما بصوت مرتفع امام الأشخاص (La rousse)

وعرفها قاموس الأكاديمية الفرنسية Le dictionnaire de l’académie françaiseفي طبعته التاسعة على أنها :

- فك ترميز نص ما والتعرف على حروفه وكلماته لـفهم المعنى .
- و عرفها أيضا على انها فك ترميز مجموعة من الـعلامات والرموز .

(Dictionnaire de l'académie française)

وعرفت صليحة غلاب القراءة على أنها نشاط يتمثل في قدرات مكتسبة بواسطة تعلم نوعي ومنظم تتدخل فيه عديد العمليات الحسية، الذهنية والمعرفية والحركية التي تتحكم في آلياتها مناطق عصبية متخصصة . أساسها التعرف على الرموز المكتوبة عن طريق البصر أو اللمس (في حالة القراءة بالبرايل) والهدف منها هو فهم الرسائـل التي تحملها هذه الرموز وتتضمنها .

(غلاب، 2013)

أما حدة زدام، فعرفتها على أنها عملية معرفية معقدة ومتعلمة، تتعاون وتتعاضد فيها كل آليات التعرف على الكلمات المكتوبة والفهم وهي سلسلة من المهارات المحددة تقوم على أساس إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة والخطية والأصوات المنطوقة وتشمل رؤية هذه الرموز وإدراك معناها ودلالتها . وهي تشمل إستقبال المثيرات الخطية ونقلها إلى مراكز معينة في الدماغ ومن ثم معالجتها والتعامل معها من خلال القراءة الجهرية . (زدام، 2017)

تتضمن القراءة نوعان من المعالجة: التعرف على الكلمات والفهم، وهما يساهمان في إنجاح القراءة، فتعرف على الكلمات يرتبط دائما بالقراءة، وتجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين القراءة كميكانيزم على حدة والفهم على حدة . (آزداو، 2012)

1.1. التعرف على الكــلمات :

التعرف على الكلمة هو حالة التطابق بين الإشارة البصرية التي هي الكلمة المكتوبة والتمثيل الداخلي لها . وأطلق علماء علم النفس اللغوي فرضية ان التمثيلات الداخلية تكون مخزنة على شكل قاموس يسمى المعجم الذهني الذي يبنى تدريجيا خلال مرحلة اللّغة (بومعزة، 2019) والتعرف على الكلمات المكتوبة هي من أهم المهارات التي تبرز اهميتها إبتداءا من تلقين مجموعة مهام ونشـاطات الأولى بصرية وإدراكية، فالمتعلم يبدأ بإستعمال حاسـة البصر خاصة في تحليل الرموز المكتوبة من حيث الشكل، والثانية هي مهمة التجميع يقوم المتعلم من خلالها بتركيب مبدأي للرموز المكتسبة قبلا للحصول على وحدات شبه لغوية وإعطاءها وظيفة اي ما يسمى بقواعد التوافق الكتـابي-الفونولوجي وأخيرا المهمة الإملائية التي تعطي للكلمة صورتها النهائية وهنا يتمكن المتعلم من الطريقتين السابقتين (تخزين الصور البصرية والإدراكية للرموز المكتوبة وربطها بقواعد التوافق الفونولوجية الكتابية والتمثيلات الذهنية للكلمات) (بومعزة، 2019)

و يعمل ميكانيزم التعرف على الكلمات بطريقتين :

- **التجـميع :** تجرى العملية على الكلمات بعد فك الترميز الفونولوجي لأن الخطوط الكتابية تسمح بتمثيل فونولوجي ذو مدخل معجمي . ويتطلب استعمال هذه الطريقة في القراءة وجود وعي أن اللّغة تتركب من معاني هذه المعاني مقدمة على شكل حروف وعند تجميع هذه الحروف نركب مقاطع ونربطها مع بعض ليؤدي إلى تكوين كلمات ثم جمل لنصل إلى النص . (لعروسي، 2012)
- **التخاطب أو التراسل :** فهو يحدث بطريقة مباشرة بين الكلمة المكتوبة والمدخل المعجمي المخزن في الذاكرة (طريق مباشر) حيث يتم التعرف على الكلمة المكتوبة مباشرة دون وظيفة فونولجية كما ان هذه الطريقة تنسق بين المعنى والنشاط البصري . واستعمال هذا المسار يسمح بإنقاض الضغط المروري لفك الترميز لتكريس اكبر قدر ممكن من العناصر المعرفية داخل بنية نحوية براغماتية للنص .

(لعروسي، 2012)

2.1. الفــهم القرائي :

الفهم هو نشاط تفسيري يهدف إلى انشاء شبكة علاقات بين مختلف المواضيع التي يتناولها النص وهذه الشبكة ترتبط بمعارف القارئ والعلاقات المقامة بواسطة بواسطة التصوات النصية وهو يأخذ أشكال متعددة حسب نوع النص أو اهداف القارئ . (لعطوي، 2013)

و عرف Harris الفهم على انه تفسير ذو معنى للغة المكتوبة وهو نتاج تفاعل بين إدراك الفرد للرموز التي تمثل اللّغة والمهارات اللغوية والمهارات المعرفية . (لعطوي، 2013) .

- **مستويات الفــهم القرائي :**

يعتمد تقسيم مهارات الفهم وفقا لمستويات عدة منها :

- **مستوى الفهم المباشر :** تندرج تحته مهارات منها :

تحديد معاني بعض الكلمات الواردة بالنص المقروء .

تحديد مضاد بعض الأسماء .

تحديد المفرد المناسب لبعض الأسماء .

تحديد الجمع الصحيح لبعض الأسماء المفردة التي وردت في النص .

توضيح العلاقة بين الكلمتين .

توضيح العلاقة بين فقرات النص ونوعية هذه العلاقة .

تحديد الأفكار الاساسية للنص المقروء .

تحديد الأفكار الفرعية .

ترتيب الأحداث وفق تسلسلها المنطقي .

توضيح زمان ومكان وقوع الاحداث الواردة في النص .

تحديد البيانات والمعلومات المطلوبة من النص .

تصنيف الكلمات المتشابهة في المعنى في مجموعات تنتمي إليها .

الربط بين النص المقروء وخبرات القارئ ومعارفه السابقة . (بومعزة، 2019)

- **مستوى الفهم الإستنتاجي :** يندرج تحت هذا المستوى المهارات النوعية التي تتضمن إستنتاج ما يلي :

علاقة السبب بالنتيجة .

العنوان المناسب للمقروء .

أهداف الكاتب في النص .

خاتمة الموضوع التي لم تذكر في النص .

خصائص أسلوب الكاتب .

سمات الشخصيات من خلال الحوار واحداث النص .

القيم المتضمنة في نص المقروء .

أوجه الشبه والإختلاف بين عناصر الموضوع .

النتائج من خلال مجموعة مقدمات . (بومعزة، 2019)

- **مستوى فهم الناقد :** المهارات هنا تتعلق بتمييز بين :

الحقائق والآراء .

ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل .

الأفكار الرئيسية والثانوية .

الأهداف الضمنية والصريحة .

كما يتضمن هذا المستوى مهارات يمكن للقارئ الماهر من الحكم على :

مدى صدق الكاتب .

موضوعيته وذاتيته .

وضوح أفكار النص .

صدق أدلة الكاتب وقوتها في التأثير .

أهمية النص المقروء في ضوء خبرات القارئ .

منطقية وتسلسل الأفكار .

الإلتزام بلأمانة العلمية في النص . (بومعزة، 2019)

- **مستوى الفهم التذوقي :** هنا نجد المهارات التالية :

ترتيب الأدبيات حسب قوة المعنى .

اختيار انسب المعاني التي تضمنها النص الأدبي .

تحليل مواطن الجمال في النص الأدبي .

فهم المعاني الرمزية التي يتضمنها النص المقروء .

- **مستوى الفهم الإبداعي** .

(بومعزة، 2019)

2- آليات القراءة :

.1.2. إستراتيجية العنونة :

المسار الإرسالي أو إستراتيجية العنونة، هو مسار يسمح لنا بالتعرف على الكلمة من شكلها الكلي . ويسمح بدخول المباشر إلى شكل الكلمة الفونولوجي وإلى المعلومات الدلالية فهو يسمح بقراءة سريعة وضرورية لقراءة الكلمات الغير المنظمة وبالمقابل لا يمكن معالجة إلا الكلمات المتعلمة من قبل (بومعزة، 2019) فمثلا نتعرف على كلمة saut seau اعتمادا على طريقة كتابتها ولكن اذا صادفنا كلمة لا نعرفها فلا نستطيع قراءتها إلا اذا قمنا بفك الترميز أي ربط الأصوات ببعضها ويفترض التعرف على الكلمات وجود إدراك بصري في الذاكرة بالتالي يحدث التعرف بالعنونة . والادراك البصري هنا يشكل لنا عنوانا يسمح بإسترجاع المعلومات المعجمية أي طريقة النطق ومعنى الكلمات المتعرف عليها . وهذه الآلية مهمة فهي تمكن القارئ من الوصول مباشرة إلى معاني الكلمات بإعتماد التصورات الكتابية لها .و هناك عامل آخر وهو السياق . التعرف

على الكلمات يتأثر بسياق الذي ظهرت فيه أي مكان الكلمة ضمن الدلالة العامة للجملة وهذا التأثير لا يتدخل القارئ فيه . (زدام، 2002)

2.2. إستراتيجية التجميع :

هنا نقلب الرموز المكتوبة إلى الرموز الوظيفية des phonèmes التي نجمعها للحصول على الشكل الفونولوجي للكلمة وهو يسمح بقراءة الكلمات الجديدة واشباه الكلمات وهو لا يعالج الكلمات الغيرمنتظمة . (بومعزة، 2019) وترى chevrie muller ان التعرف على الكلمات بالوساطة الفونولوجية يتم عن طريق ميكانيزم فك الترميز الفونولوجي للحروف أو مجموعة منها فلإستراتيجية البصرية تسمح بالتعرف على العناصر الخطية التي ستوصل خلال قواعد الربط حرف-صوت والرمز الفونولجي الذي يبنى هنا يسمح لنا بتعرف على الكلمة المكتوبة لاحقا . وأشار علماء علم النفس المعرفي ان الدخول إلى المعجم الكتابي يتم عن طريق المعلومة الفونولوجية، معناه ان الوصول إلى معاني الكلمات يكون غير مباشر بالتجميع . وتكمن اهمية هذه الإستراتيجية في أنها تمكننا من قراءة الكلمات التي لم نصادفها من قبل ففي هذه الحالات علينا ان نمر أولا بمرحلة نكون من خلالها صورة ذهنية التي تحدد لنا كيف تنطق الكلمة وتسمع .

(زدام، 2002)

3- نماذج المفسرة للقراءة :

1.3.نموذج فريث Frith :

يحتوي هذا النموذج على ثلاث إستراتيجيات (مراحل) التي تضع علاقة بين الدال المكتوب والمدلول الموافق له وهي :

- إستراتيجية اللوغوغرافية :

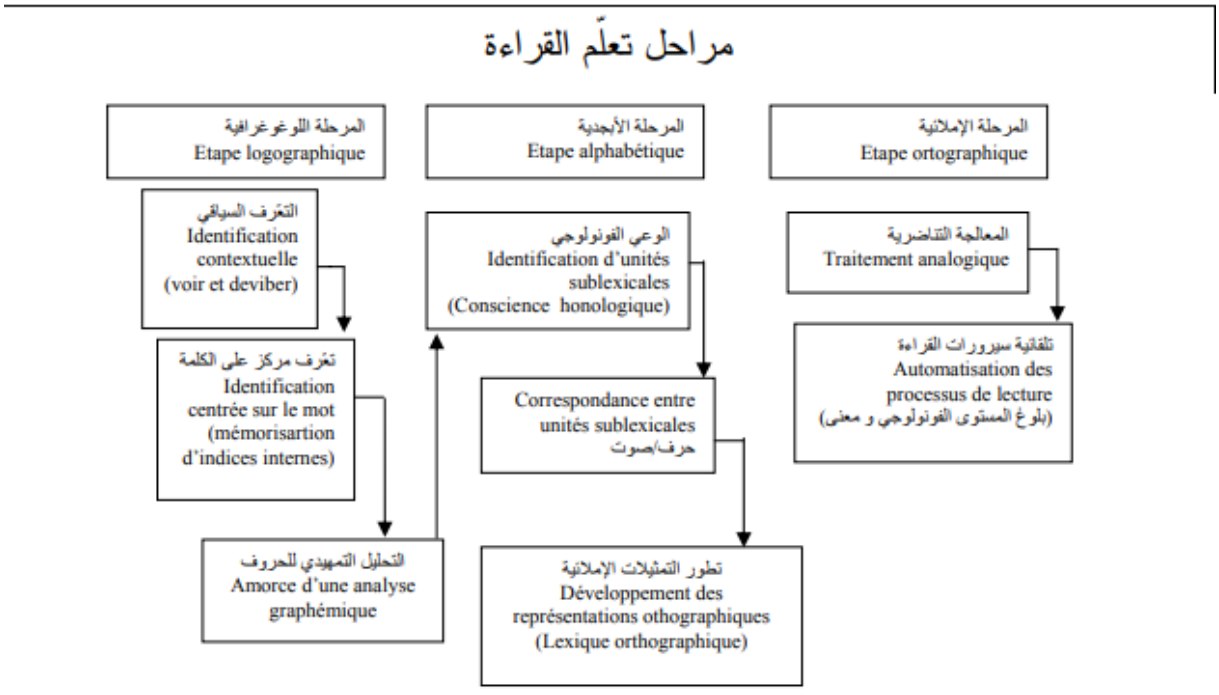
التي تضع العلاقة بين الكلمة المكتوبة والمدلول الموافق لها وهنا يتعرف الطفل فورا على الكلمة التي نقدمها له للقراءة وهذه الكلمة المقدمة يجب ان تكون من ضمن الكلمات الموجودة في المعجم البصري للطفل ... وحسب Valdois هنا هذه المرحلة تتميز بالتعرف الفوري على الكلمات المكتوبة، فالطفل يخزن في ذاكرته مجموعة كلمات ثم يحكم إعتباطيا بين الشكل المكتوب والملفوظ به الذي يعرفه مسبقا (بوخراز، 2016) والتعرف اللوغوغرافي هو ثمرة التذكر لشكل شامل وهنا يتم التعرف مباشرة على الكلمات المعروفة من قبل الأطفال معتمدين على مختلف أنواع المؤشرات لاسيما المؤشرات الغير لغوية مثل السياق . (لعريبي، 2015)

- الإستراتيجية الحرفية :

في هذه المرحلة الطفل يربط بين الحروف من أجل إنتاج صوت وهنا الطفل يكون قادر على إستعمال قانون التحويل الذي تعلمه في المدرسة، فالحروف التي تنتج بأصوات الطفل يقوم بجمعها من أجل الوصول إلى معنى الكلمة، كما يصبح قادر على تقطيع الكلمات إلى حروف ومقاطع ومن ترتيبها . (بوخراز، 2016) وتسمح هذه الإستراتيجية للطفل بالربط بين الشفهي والمكتوب بفضل معالجة ذات طبيعة لغوية وهنا يتم فك ترميز الحروف الواحد بعد الآخر تدريجيا وعلى عكس المرحلة السابقة فإن هوية الحروف هنا مهمة . (لعريبي، 2015)و هذه الإستراتيجية القائمة على فك الترميز والمرتكزة على الفونولوجيا تسمح للطفل بقراءة كل سلاسل الحروف سواءا كلمات معروفة ام غير معروفة وحتى شبه الكلمات في حين يمكنه إيجاد صعوبات في قراءة الكلمات الغير المنتظمة أين التماثل بين الحروف والفونيمات غير واضح . (لعريبي، 2015)

- **الإستراتيجية النحوية :**

هنا يتعرف الطفل فورا على الكلمات التي لها دال ومدلول وهنا يظهر ميكانيزم جديد للقراءة عن طريق العنونة وهذا يعني أن الكلمة هنا سبق وتكررت لتصبح مألوفة لدى الطفل وتوجهت للمعجم الداخلي أين يتم التعرف عليها من خلال شكلها البصري العام دون عنصرها السمعي (لعريبي، 2015) وفي هذه المرحلة يصبح الطفل قادر على معالجة كل مكونات الكلام المكتوب، ويتمكن من القراءة بشكل صحيح ،و القراءة الصامتة تصبح سهلة وسريعة . (بوخراز، 2016)



شكل 3 يوضح نموذج فريث للقراءة . (لعريبي، 2015)

2.3.نموذج سيمور Seymour :

الميزة الأساسية لهذا النموذج هو أن السياق التمييزي والفونولوجي يشتركان معا لإعداد معجم كتابي وحسب سيمور النظام الكتابي نتيجة تفاعل النظامين السابقين . يضم هذا النموذج ثلاث سياقات وهي كلآتي :

- **السياق الفونولوجي :**

يعالج وحدات الكلام .

- **السياق الدلالي :**

يعالج وحدات المعاني .

- **السياق البصري الخطي :**

يختص بالتحليل البصري للكتابة . إن النظام الدلالي متضمن في قاعدة الفهم وبه تعين الصفات الدلالية وتبنى التفسيرات النحوية .

أما السياق الفونولوجي فهو نظام الإنتاج الكلامي ويضم مستويين وهما :

- **المستوى المعجمي :**

ينتمي إلى رصيد المفردات .

- **المستوى الفونيمي :**

تبرز من خلاله الفونيمات .

أما السياق البصري الخطي :

يستكشف نوعين من الوحدات المكتوبة :

الحرفم Le graphème :

هي مجموعة حروف مطابقة للصوت . (بوخراز، 2016)

المورفيمات Les morphèmes :

هي عبارة عن وحدات دالة ويبين هذا النموذج أن عملية القراءة تفترض معالجة الكلمة تكون عن طريق سياق بصري خطي، والسياق الفونولوجي و/أو السياق الدلالي . وإنتقال المعلومة من السياق البصري إلى السياقين يتم بطريقتين أو إتجاهين وهما :

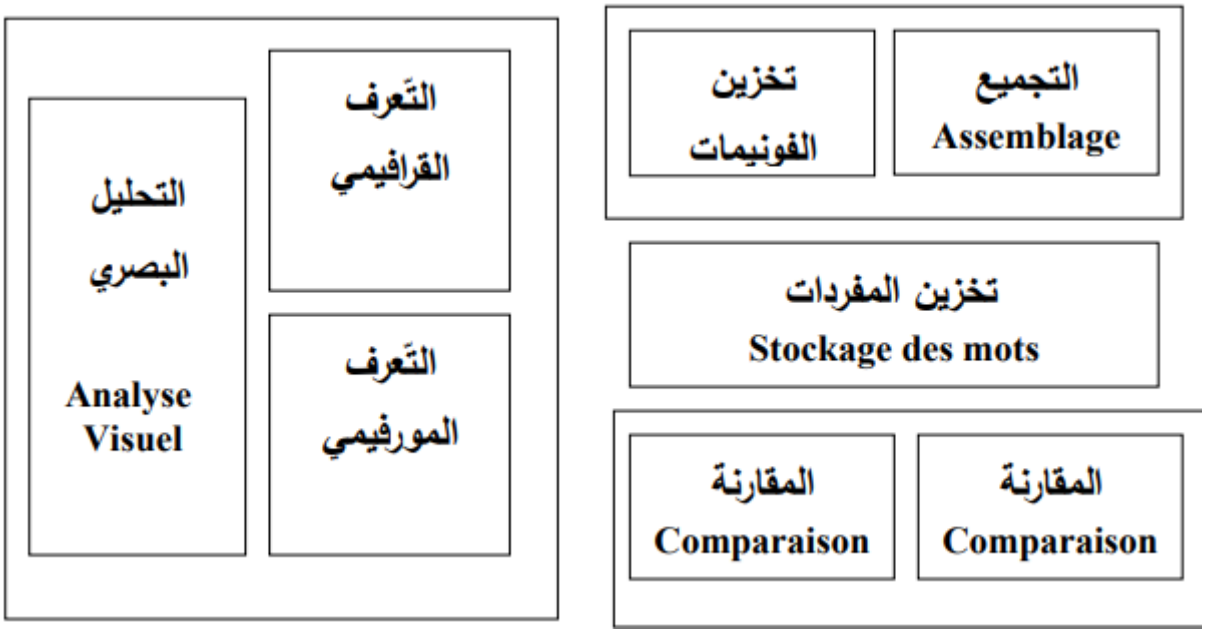
- **الإتجاه الحرفمي La voix graphème :**

وهو يطابق الوساطة الفونولوجية وإتجاه غير مباشر وهذه الوحدات ترسل إلى السياق الفونولوجي للمعالجة وبعد المعالجة فإنها تحول إلى فونيمات ويتجميع الفونيمات تصبح هذه الأخيرة إما إنتاج لفظي أو رمز لإنتقاء كلمة مخزنة في معجم المفردات . ويوضح سيمور أن الوساطة الفونولوجية تسمح بقراءة Les non-mots أي الكلمات الغير الحقيقية أو النادرة ويقوم القارئ بعملية تجميع أو ما يدعى بسياق التجميع والذي يعد سياقا غير مباشر ويسمح بقراءة الكلمات النادرة والكلمات الغير الحقيقية ويعتمد على إستراتيجية تحديد الوحدات القرافيمية وربطها مع الوحدات الفونيمية عن طريق العلاقة حرفم-صوتم Graphème-Phonème

وهذه المرحلة هي الأولى في إكتساب القراءة . ويشير سيمور انه الكلمات النادرة الغير متواجدة في المخزن الفونولوجي عند الأطفال اي ليس لديها توجيه بهذا يستخلص ان المعالجة الفونولوجية فونام-قرافام هي سياق معرفي أما سياق التجميع فيستعمل في بداية إكتساب القراءة عند الأطفال . (بوخراز، 2016)

- **الإتجاه المورفيمي :**

والذي يطابق السياق الكتابي ويعد ثاني سياق معرفي إذ يمكن ان توجه الوحدات المورفيمية إلى السياق الفونولوجي وينتج عن هذه العمليةبعد المعالجة ما يسمى باللفظ كما يمكن أن توجه إلى السياق الدلالي وتظهر في الوحدات الدلالية المرتبطة بها . وتوجه الإتجاه المورفيمي له إرتباطين اما إرتباط بالسياق الفونولوجي أو إرتباط بالسياق الدلالي وما يسمى بالمعالجة المزدوجة (بوخراز، 2016) إن الإرتباط الموجود بين السياقات الفونولوجية والدلالية يسمح بفهم ما نقرأ والتلفظ بما نفهم . وسياق التوجيه له دور في السماح بقراءة كلمات أكثر إستعمالا mot fréquents بطريقة مباشرة . ويوضح سيمور أنه رغم التمايز الموجود بين الإتجاهين الا انه يمكنهما التفاعل في المستوى الوظيفي إذ ان العلاقة التي تربط بين سياقات التعرف على الكلمات والمتمثلة في السياق البصري الخطي، الفونولوجي والسياق الدلالي تتم بلإتجاهين المورفيمي والغرافيمي والسياق البصري الخطي يعد السياق الأساسي للتعرف على الكلمات ويظهر خلال عملية إكتساب القراءة في حين أن السياقيين الفونولوجي والدلالي متواجدان قبل إكتساب القراءة . (بوخراز، 2016)



شكل 4 يوضح نموذج سيمور للقراءة . (بوخراز، 2016)

3.3. نموذج القراءة ذو المسارين الكلاسيكي
Coltheart 1978 , Morton et Patterson 1980

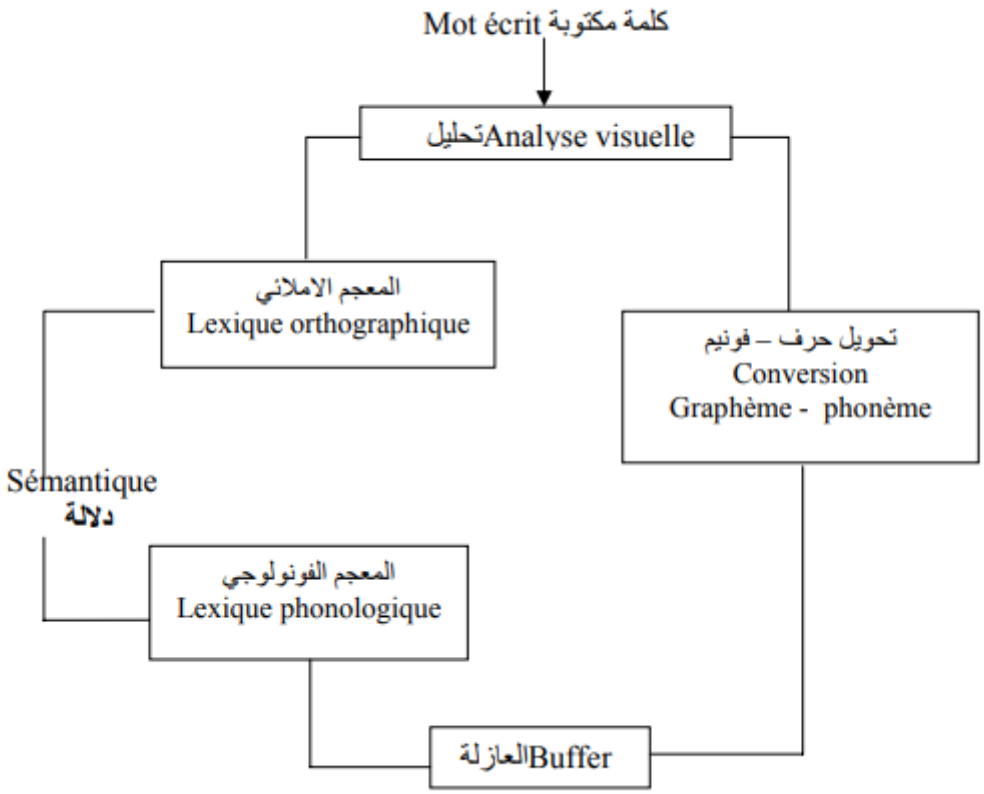
حسب هذا النموذج القدرة على التعرف على الكلمات تتم بطريقتين : سواءا النظام المباشر لبلوغ نوع من المفردات الذهنية التي تتشكل خلال سنوات من التدريب على قراءة الكلمات، أو نظام غير مباشر من خلال تحويل المعلومات الفونولوجية إلى معلومات بصرية .

- **المسارالغير المباشر أو عن طريق التجميع :**

ويسمى أيضا المسار الغير معجمي، هو النسق المتمثل في ربط النظام الإملائي بفونولوجية الكلمات ويسمح ذلك بذلك بقراءة لكلمات الغير المألوفة .

- **المسار المباشر أو عن طريق العنونة :**

ويسمى أيضا المسار المعجمي عكس الأول هنا يتم البلوغ مباشرة للمعلومت الإملائية للكلمات المألوفة المخزنة أثناء عملية التعلم ثم إلى الشبكة الدلالية . (لعريبي، 2015)



شكل 5 يوضح نموذج ذو المسارين الكلاسيكي (لعريبي، 2015)

4- تطور القراءة لدى الأطفال في الطور الإبتدائي :

1.4.السنة الأولى إبتدائي :

يكتسب الطفل في نهاية السنة الأولى المهارات التالية :

- الإلمام بجميع الحروف الهجائية وأشكالها .
- التمييز الصوتي بين الحروف والتمييز بين أشكالها .

يكتسب الطفل في نهاية السنة الأولى المهارات التالية :

- الإلمام بجميع الحروف الهجائية وأشكالها .
- التمييز الصوتي بين الحروف والتمييز بين أشكالها .
- الربط بين الكلمة والصورة المعبرة عنها .
- قراءة الجمل القصيرة والمكونة من كلمتين، ثلاثة حتّى الأربع كلمات .
- إتقان مخارج الحروف .
- تمييز الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة والسكون) والحركات الطويلة (المد بلألف والواو والياء) .

(بوخراز، 2016)

2.4. السنة الثانية إبتدائي :

هنا تتكون المهارات التالية :

- التعرف على الحركات الممدودة، المشدودة، التنوين، اللام الشمسية واللام القمرية، المفرد، المثنى، الجمع، التذكير، التأنيث .
- يستطيع فهم معاني الكلمات التي يقرؤها في جملة .
- التحكم في القراءة الجهرية مع السرعة فيها .
- قراءة بعض القصص القصيرة ذات الأسلوب السهل والمبسط والتي تتناسب مع عمره وميولاته .

(بوخراز، 2016)

3.4. السنة الثالثة إبتدائـي :

في هذه المرحلة نجد :

- قراءة النصوص المختلفة في الطول في الصعوبة قراءة مسترسلة ومعبرة .
- يحترام علامات الوقف .
- فهم النصوص والقدرة على إعطاء عنها معلومات بشكل خاص .

(صيام، 2015)

- إمكانية قراءة الجملة دفعة واحدة مع فهم معناها .
- القدرة على صياغة أفعال في الماضي المضارع والأمر كما يتعرف على الأسماء الموصولة، الضمائر، حروف الجر، أسماء الإشارة، أدوات الإستفهام .
- القدرة على تلقائية التعبيرمع إستعمال أفكار متسلسلة وبسيطة .

(بوخراز، 2016)

4.4. السنة الرابعة والخامسة إبتدائي :

- السنة الرابعة والخامسة هي مرحلة تعليمية وهنا يشرع التلميذ في التعرف على بعض الظواهر النحوية الصرفية تعرفا تحليليا ينقله إلى التجريد المؤسس على ملاحظة الظواهر .

- التمكن من القراءة المسترسلة وتقييم المعارف والتزود بالمعلومات .

- الكتابة الإبداعية للنصوص مع احترام علامات الوقف، الجانب الإملائي للكلمات وتنظيم الفقرات وإستعمال قواعد اللّغة وغيرها . (بوخراز، 2016)

5- القراءة عند المصابين بمتلازمة داون :

إتفقت الدراسات أن المصابين بمتلازمة داون يمكنهم القراءة بفضل قوة الذاكرة البصرية لديهم وهذه الميزة تسمح لهم بالتعرف على الكلمات كما تسمح لهم بالطلاقة وصحة القراءة . والوعي الفونولوجي هو الآخر جزء من نمو القراءة وتطورها عند المصابين بمتلازمة داون، وهو إدراك الأصوات داخل الكلمات . ويجدر بالذكر أنه يجب الأخذ بعين الإعتبار الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة اللفظية عند التقييم وعند العمل على الوعي الفونولوجي لديهم . كما أن التكفل المبكر بالوعي الفونولوجي لدى المصابين بمتلازمة داون يساعدهم على التعلم كما يعد التعرف على الكلمات والوعي الفونولوجي بمثابة مفاتيح للقراء المبتدئين، وبعدها يتطور القراء إلى الفهم القرائي وهي مرحلة معقدة من القراءة . والمصابين بمتلازمة داون لديهم درجات أقل في كل من الفهم القرائي والفهم السمعي (يقصد به فهم النصوص المسموعة التي تقرأ عليهم شفهيا) والفهم القرائي عادة ما يكون أحسن من الفهم السمعي . ويجدر بالذكر أن المصابين بمتلازمة داون يمكنهم التعرف على الكلمات بفضل قوة الذاكرة البصرية لديهم . ويؤكد العلماء أن سلامة اللّغة تلعب دور بحيث إذا كانت لغة فقيرة يكون الفهم القرائي ضعيف والعكس . كما ان غنى الرصيد اللغوي لديهم مرتبط بشكل وثيق بقدرة التعلم والقراءة . (Bazin-Berryman, 2018) وإتفقت كل من (Bazin-Berryman, 2018) و (Kari-anne B.naess et al , 2021) أن المصابين بمتلازمة داون في بداية قرائتهم يعتمدون على الإستراتيجية اللوغوغرافية وهنا يقرأ الأطفال الكلمات بفضل الذاكرة البصرية المعتمد عليها في القراءة . ثم تليها الإستراجية الحرفية أوكما تم تسميتها بفك الترميز الفونولوجي وفي هذه المرحلة يتم الربط بين الحروف والمقاطع بشكل تدريجي . وأخيرا إستراتيجية فك الترميز الإملائي Orthographic Decoding Strategie وهنا التعرف الفونولوجي والدلالي على الكلمات المكتوبة والتي تكون مخزنة في الذاكرة طويلة المدى اين يتم الوصول إليها مباشرة.

و من المعروف أن التعرف على الكلمات يكون أحسن من الفهم القرائي، وعلى الرغم من التعرف السليم على الكلمات الفهم يكون ضعيف . (Gylnis Laws et al, 2015)

1.5. أساليب وإستراتيجيات تدريس القراءة لدى المصابين بمتلازمة داون :

قبل التطرق إلى الأساليب والإستراتيجيات، نوه الباحث هنا أنه يجب على المدرسين فهم سيرورات القراءة لدى المصابين بمتلازمة داون يتيح لهم بتدريس القراءة لديهم .

(sehic, 2017)

الأساليب :

1- أسلوب Dunn and Dunn :

هنا يتم الأخذ بعين الإعتبار العناصر المؤثرة أي بيئية، إجتماعية، عاطفية وجسدية ولكل عنصر هنا عناصر فرعية خاصة به وهنا يجب من المعلمين التأكد من عدم وجود متغير سلبي في البيئة يزعج تعلم الأطفال والتي تعرقل تعلم القراءة . وترتبط العناصر البيئية بدرجة الأولى ببيئة التعلم ويجب على المعلمين التأكد من عدم وجود مؤثرات وأشياء تجذبهم أي لا يجب أن تحيط بهم وأن يوجد في القسم إضاءة ومساحة لجعلهم مرتاحين وتشجيعهم على القراءة . وترتبط العناصر الأجتماعية بلمشاركين في عملية التعلم وهي تشمل الدعم من المعلمين والأقران وأولياء الامور ومعرفة وخبرة المعلمين فيما يتعلق بالمصابين بمتلازمة داون وقدرتهم على استخدام طرق التدريس المناسبة . كما تؤثر العناصر العاطفية على مشاعر الطلاب اذ يمكن ان يكونوا متحمسين للقراءة ثم يفقدونها إذا لم يتلقوا تعزيزإيجابيا . كما تكون العناصر المادية جزء مهم في عملية التعلم لديهم فهم يحتاجون إلى التنقل المناسب، ووقتا للدراسة، وقتا محددا لتناول وجبة الغداء، وغير ذلك . بلإضافة إلى وسائل الراحة التي تمكنهم من الشعور بالراحة .

و هنا يجب التأكد ان ذوي متلازمة داون يكونو مرتاحين في بيئة تعلمهم (sehic, 2017)

2- أسلوب هيل Hill :

طور **Joseph Hill** اسلوب هيل تعليمي، وهو يشير إلى الطريقة التي يتم التلقي بها ومعالجة المعلومات لإستخلال المعاني وتجاربهم الشخصية . ووفقا له فلأسلوب المعرفي التربوي هو المنتج الديكارتي لأربع مجموعات من المتغيرات : الرموز ومعانيها، محدداتها الثقافية، وطرائق الإستدلال والذاكرة التربوية . وهنا يجب على المدرسين المستخدمين لأسلوب هيل عند اعطاء تعليمات القراءة الاهتمام بالرموز والذاكرة التعليمية والخطوة الاولى هي تعلميهم الحروف الأبجدية ودمجها لاحقا في كلمات وجمل . ويتطلب تعلم الرموز الحفظ، وهذا الحفظ منطوي على الذاكرة التعليمية وهنا يجب التأكد من ان المصابين بتلازمة داون يقومون بتخزين جميع ما تعلموا في ذاكرتهم طويلة المدى ويمكن تحقيق هذا من خلال الممارسة المستمرة .

(sehic, 2017)

3- أسلوب كولب Kolb :

ومن أكثر الميزات المفيدة لأسلوب تعلم kolb هي أنماط التعلم الأربعة : الخبرة الملموسة، الملاحظة العاكسة، المفاهيم المجردة وأنشطة التجريب . ويرى كولب أنه يجب تصميم تعليمات تدريس عند تعلميهم القراءة، بحيث اساس المعرفة السابقة للمتعلمين " الخبرة الملموسة " وقدرتهم على إتباع التعليمات دون إضطراب " الملاحظة العاكسة " وقدرتهم على التعلم وفهم المواد التعليمية " المجرد " وقدرتهم على الحفاظ على المعرفة المكتسبة حديثا من خلال الممارسة المستمرة " أنشطة التجريب " .

(sehic, 2017)

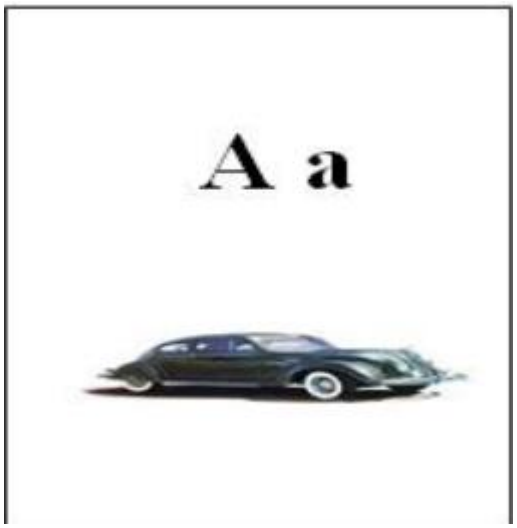
4- أسلوب Grasha-Reichmann :

يمكن تصنيف هذا الأسلوب على انه اسلوب اجتماعي لأنه يتعامل مع الأنماط المختلفة للتفاعل مع المعلمين والزملاء في بيئة تعليمية بدلا من كيفية إدراك وتنظيم المعلومات . وهنا يتم التأكيد على التفاعل الودي والمحبب بين المعلمين والمصابين بمتلازمة داون . (sehic, 2017)

2.5.إستراتيجيات تدريس القراءة للمصابين بمتلازمة داون :

1.2.5 أستراتيجية التعرف على الحرف/الرقم :

هذه الإستراتيجية تستعمل لتدريس المصابين بمتلازمة داون للتعرف على الحروف الأبجدية والأرقام . والغاية منها هو تدريسهم قراءة الحروف والأرقام مما يعني أن المصابين بمتلازمة داون يجب ان يكونوا قادرين على التعرف على الحروف والأرقام في مرحلتهم الأولى من التعلم ومن ثم يمكنهم الإنتقال إلى المرحلة الموالية أين يمكنهم قراءة الجمل والكلمات . هذه الإستراتيجية تركز على الملاحظة والتجريب وهذان النمطان تطرق لهما **Kolb** في إستراتيجيته . في الخطوة الأولى يتم إعطاء للمتعلمين بطاقات ولا يهم نوع البطاقات ويجب أن يكون الحرف مكتوب بشكل كبير وآخر صغير وصورة الشيء الموافق للكلمة مثال : حرف **A : هنا تكون لدينا بطاقة مكتوب فيها A وأمامها a وصورة سيارة Automobile .** (sehic, 2017)



شكل 6 : يوضح بطاقة حرف a لإستراتيجية التعرف على الحروف .

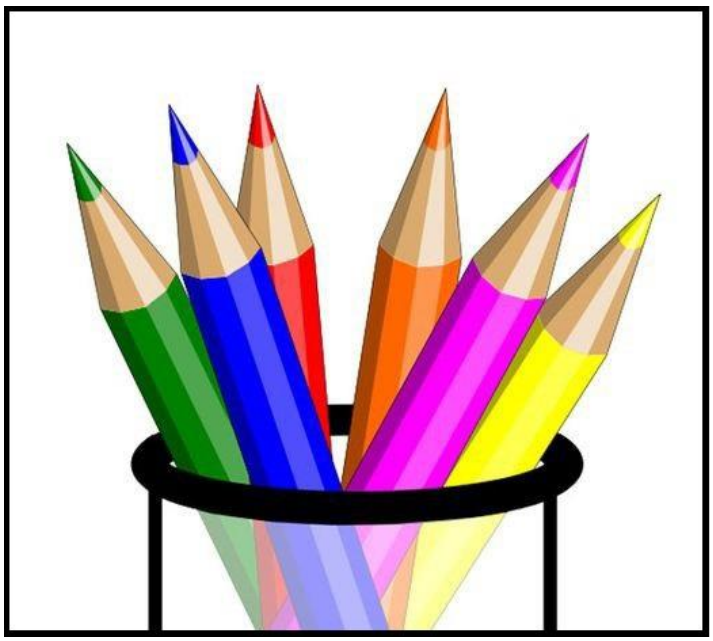
وهنا يسمي المعلم الحرف ويكرره عدة مرات حتّى يتمكنوا من نطقه . عندما يتمكن الأطفال من نطقه بأنفسهم وبشكل صحيح، هنا يطلب منهم قرائتهم خمس مرات وكلما كرره المصابون مرة يعطيهم المعلم توكيدات لفظية إيجابية ومن الضروري إعادة هذه الطريقة عدة مرات حتّى يتمكنوا من التعرف على القراءة وشكل الحرف .

و الطريقة هي كللآتي :

- المعلم : ماهذا الحرف ؟
- ألف
- المعلم : جيد ! ماهذا الحرف مرة أخرى ؟
- ألف
- المعلم : ممتاز ! ماهذا الحرف مرة أخرى ؟
- ألف
- المعلم : رائع ! مرة أخرى ماهذا الحرف ؟
- الف
- المعلم : مدهش ! وماهذا الحرف ؟
- ألف
- المعلم : ممتاز ! عمل رائع . (sehic, 2017)

❖ ترجمة الإستراتيجية:

هنا ترجمنا الإستراتيجيات المتطرق لها من قبل الباحث (sehic, 2017) إلى اللّغة العربية حتّى يتسنى للقارئ تطبيقها .

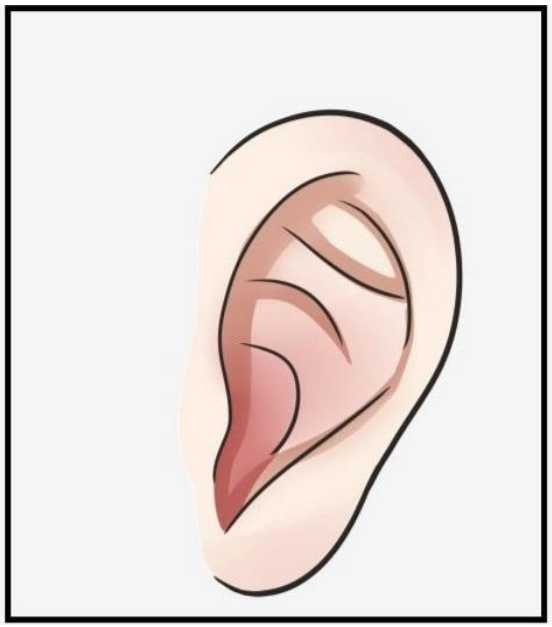


أ

شكل 7 : يوضح بطاقة الحرف أ إستراتيجية التعرف على الحروف بعد الترجمة .

ولأنه دراستنا تركز على الواقع إخترنا **الألوان** للإسقاط وهذا لتوفرها دائما عند التلاميذ في المدرسة . يعتمد المعلم طريقة تكرار الحرف 5 مرات التي سبق ووضحناها، كما يمكنه التعميم من خلال الصورة مثلا : اللـون **الأخضر، الأزرق، الأحمر، الأصفر** وبهذا التعميم يكون المعلم قد ربط بين مكتسبات قبلية (الألوان) وإستعان بها في تعلم شيء جديد . يبدأ المعلم في الأول بحرف الألف (مفتوح) ثم ينتقل إلى باق الحركات (مضموم ومكسور) .

في حرف الألف المضموم : هنا وبنفس المبدأ إستعنا بكلمة أذن وبهذا نكون إستعنا بصورة الجسمية في التعلم . والبطاقة تكون كلآتي :



أُ

شكل 8 : يوضح بطاقة حرف الألف المضموم بعد الترجمة

في حين في آخر صورة والتي تضم آخر حركة : إ . هنا إستعملنا كلمة إنسان .



إ

شكل 9 : يوضح بطاقة حرف الألف المكسور بعد الترجمة .

2.2.5. إستراتيجية التمييز بين الحروف :

هي ثاني إستراتيجية من إستراتيجيات تعليم الأطفال وهنا يتم تعليمهم تمييز بين الحروف . وعندما يتعلمون قراءة الحروف، يعلمهم المعلم التمييز بين بعض الحروف. مثال : يقدم المعلم مجموعة حروف ويطلب منهم إنتقاء أو اختيار مجموعة حروف والغرض هنا هو التعرف على الرموز (الحروف) ويطلب منهم التمييز بينها وبين أخرى . والتمييز بين الحروف هو جزء مهم في القراءة وهذه يتم إستعمالها في إستراتيجية Hill و Kolb . مثال :

A	d	C	m
F	l	K	

شكل 10 : يوضح بطاقة إستراتيجية التمييز بين الحروف. (sehic, 2017)

❖ ترجمة الإستراتيجية :

هنا نستعمل البطاقة التالية :

أ	ب	ث
ع	د	ت

شكل 11 : يوضح بطاقة إستراتيجية التمييز بين الحروف بعد الترجمة .

نطلب من الأطفال تحديد الحروف مثلا : أ ث ع ... ثم نطلب منهم التمييز بين مثلا : ب ت ث . وع وغ وهكذا .

3.2.5 إستراتيجية معاني الحروف :

معرفة معاني الحروف تؤدي بالمصابين بمتلازمة داون خطوة إلى الفهم القرائي، والهدف من هذه الإستراتيجية تدريبهم على الوعي الفونولوجي ومساعدتهم على التعرف على الحروف عندما تكون مدمجة في الكلمات أو في جمل . وعندما يعلمهم المعلم كيف يساهم كل حرف في بناء الجملة يمكنهم الإنتقال إلى الخطوة الموالية : التعرف على الكلمات . وهذه الإستراتيجية تدخل فيها كل الإستراتيجيات السالفة الذكر ولكنها تأخذ وقت طويل نوعا ما لأنه لا يمكن إستيعابها في فقرة قصيرة من الوقت لكنها مفيدة وتعلمهم التجزئة الفونولوجية وهي القدرة على عزل والتعرف على الأصوات في الكلمات . وهي مستوحاة من إستراتيجية Kolb المتطرق

لها سابقا . وهنا يقدم المعلم صور لأشياء مختلفة بحرف واحد ثم يطلب منهم إختيار شيء من الأشياء المقدمة إسمه يبدأ أو يتنهي بالحرف الذي قدمه لهم . ثم يطلب منهم تسمية كل شيء على حدة .

مثال :



شكل 12 يمثل بطاقة إستراتيجية معاني الحروف . (sehic, 2017)

- **ترجمة الإستراتيجية :**

هنا نستعمل :



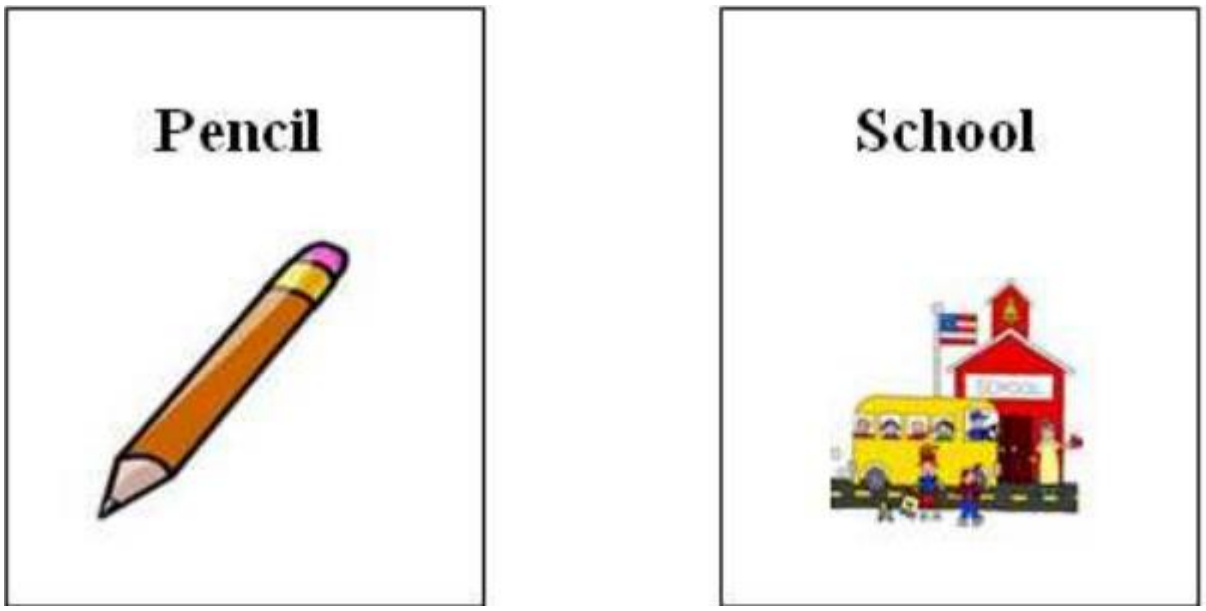
شكل 13 يمثل بطاقة إستراتيجية معاني الحروف بعد الترجمة .

ونطلب منهم تعيين الأشياء التي يبدأ أول ينتهي إسمها بحرف الباء .

4.2.5. إستراتيجية التعرف على الكلمات :

هذه الإستراتيجية مقتبسة من كل الإستراتيجيات التي سبق وذكرناها . وهنا يشمل المعلمة بين الكلمات ومعانيها (و ذلك من خلال صورة تعبر عنها) وهنا يظهر المعلم للمصابين بمتلازمة داون صورة تضم كلمة معينة ويطلب منهم تكرارها خمس مرات . وعندما تصبح الكلمات مألوفة لديهم يزيل المعلم الصور ويقدم الكلمات فقط . كما يمكن للمعلم أن يطلب منهم كتابة الكلمات التي تعلموها حديثا حتّى يتدربوا على القراءة والكتابة في نفس الوقت ويحفظوا الكلمات التي تعلموها حديثا . وهنا ندمج الكتابة مع التعرف لأنه هنا يجب عليهم تعلم الكلمات المكونة من حروف مختلفة وهنا يمكن إيجاد بعض الصعوبات مع بعض المصابين بمتلازمة داون لكن دمج الإستراتيجيتين مع بعض يمكن أن يسهل التعلم . ويجب بدأ هذه الإستراتيجية بكلمات سهلة مثال : " Mom

" " Dad " .. الخ، أو كلمات مستعملة في المدرسة وتكون سهلة وقاعدية مثال : قلم Pencil، ورق Paper، قسم ... الخ .

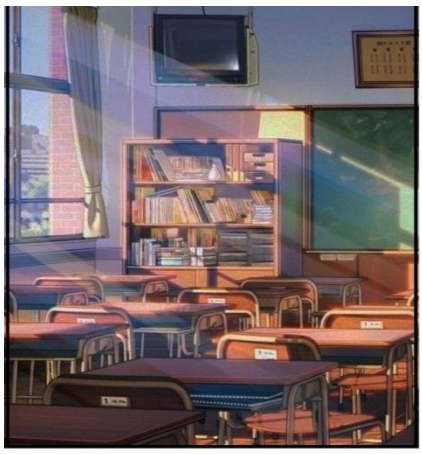


شكل 14 : يمثل بطاقتي إستراتيجية التعرف على الكلمات .

(sehic, 2017)

❖ ترجمة الإستراتيجية :

نوه الباحث هنا أنه يجب إستعمال كلمات سهلة وهنا إخترنا كلمة " أصدقاء " وكلمة " مدرسة " . كما يمكن الإحتفاظ بنفس الصور المتطرق إليها من طرف الباحث وإخترنا هنا الصور التالية :



قِسْمٌ



أَصْدِقَاءٌ

شكل 15 : يمثل بطاقتي إستراتيجية التعرف على الكلمات بعد الترجمة .

5.2.5 إستراتيجية تمييز الكلمات :

تعليم المصابين بمتلازمة داون هذه الإستراتيجية تساعدهم على التعرف على الكلمات عندما تظهر مع كلمات أخرى اين ممكن أن يحدث خلط بين كلمات في الجملة والتعرف على الكلمات عند تواجدها مع كلمات أخرى مع معرفة معاني الكلمات وكيفية قرائتها . وتعليم هذه الإستراتيجية يتطلب ثلاث خطوات، الخطوة الأولى هنا يقدم لهم المعلم كلمة مكتوبة محاطة بمجموعة رموز ثم يطلب منهم تمييزها وهنا يجب ان تقرأ هذه الكلمة بصوت مرتفع ويجب أن يسمعوها قبل تحديدها . والخطوة الثانية، هنا يعطيهم المعلم مجموعة كلمات، ثم يتم الإختيار بعد أن يتلفظ المعلم بواحدة أو أكثر . والخطوة الثالثة، هذه الخطوة تستعمل عندما يصبحون على دراية بالحروف ويجيدون التعرف على الكلمات وهنا يعطيهم مجموعة كلمات ذات قافية ويطلب منهم تحديد واحدة . كما هو موضح هنا :

الخطوة الأولى :



شكل 16 : يوضح بطاقة الخطوة الأولى في إستراتيجية تمييز الكلمات .

الخطوة الثانية :



شكل 17 يوضح بطاقة الخطوة الثانية في إستراتيجية تمييز الكلمات .

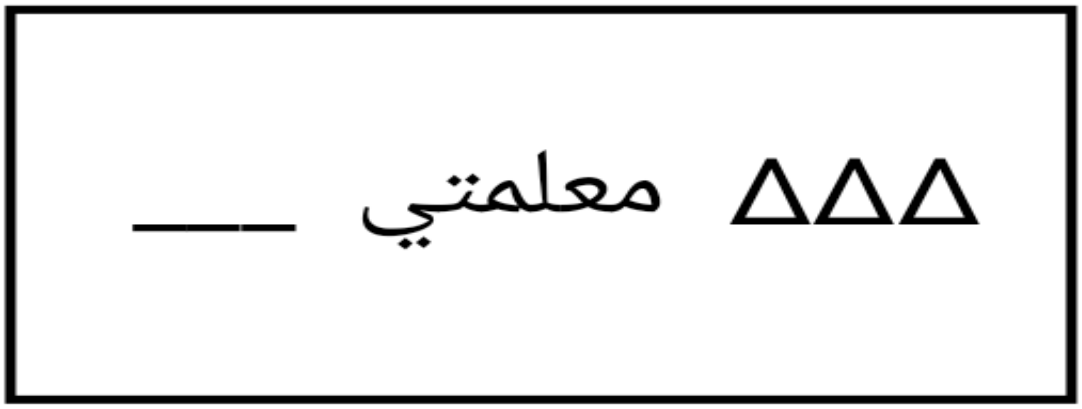
الخطوة الثالثة :



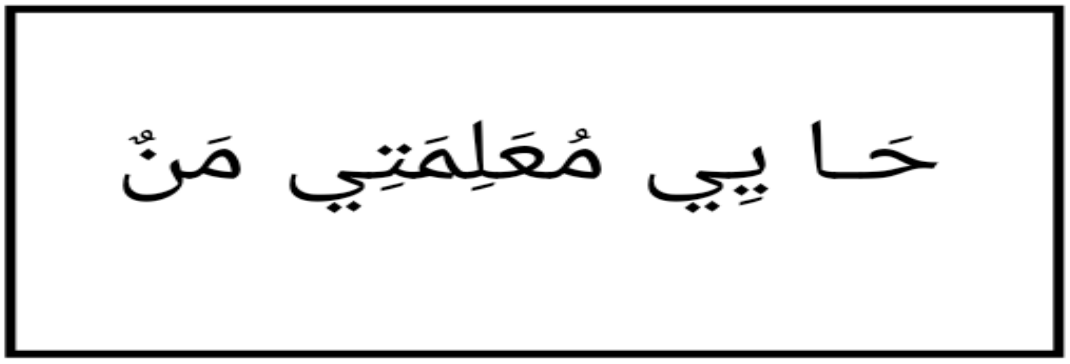
شكل 18 يوضح بطاقة الخطوة الثالثة في إستراتيجية تمييز الكلمات .

(sehic, 2017)

❖ ترجمة الإستراتيجية :



شكل 19 : يوضح بطاقة الخطوة الأولى لإستراتيجية التمييز الكلمات المترجمة .



شكل 20 : يوضح بطاقة الخطوة الثانية لإستراتيجية تمييز الكلمات بعد الترجمة .

أَخَوَاتِي مُعَلِمَتِي مِقْلَمَتِي لُعْبَتِي

شكل 21 :يوضح بطاقة الخطوة الثالثة الإستراتيجية تمييز الكلمات بعد الترجمة .

6.2.5 إستراتيجية معاني الكلمات :

فهم الكلمات منفردة يؤدي بالمصابين بمتلازمة داون إلى خطوة أخرى لتحقيق الفهم القرائي وهذا يعني انه يجب عليهم فهم ماذا تمثل الكلمات المنفردة . وهنا يمكن للمعلم ان يقدم مختلف الكلمات ويطلب منهم الربط مع الصورة المناسبة لكل كلمة . ويمكن للمعلم قراءة الكلمات حتّى يتسنى لهم سماعها وبذلك ربطها مع الصورة المناسبة لها . كما يمكن للمعلم قراءة الكلمة ثم يطلب منهم شرح معناها أو يطلب منهم تقديم مثال يضمها . كما يمكن تقديم هذا التمرين كتابيا وهو يخص الأطفال القادرين على الكتابة وهنا يمكن ان يطلب منهم كتابة شرح الكلمات أو كتابة جملة تضم هذه الكلمة .

مثال :



House







Owl

شكل 22 : بطاقتي إستراتيجية معاني الكلمات .

(sehic, 2017)

❖ ترجمة الإستراتيجية :

هنا أردنا الإحتفاظ بنفس الصور وبالتالي البطاقات تكون كلآتي



شكل 23 يوضح بطاقتي إستراتيجية معاني الكلمات بعد الترجمة.

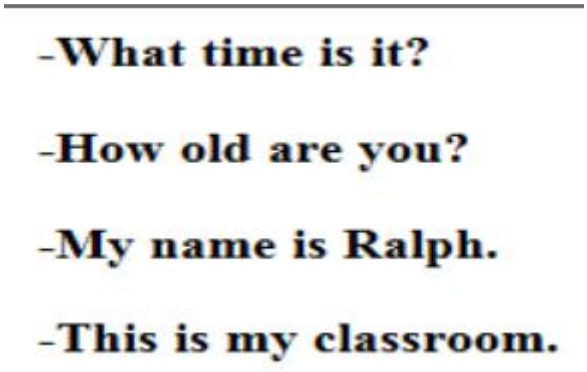
تقدم البطاقات بشكل منفرد ويقرأ المعلم الكلمة ثم يتم وضع الصورة المناسبة أمامها .

7.2.5 إستراتيجيات التعرف على الجمل :

لا يمكن لجميع المصابين بمتلازمة داون الوصول إلى مستوى التعرف على الجمل وهناك بعض الأنواع من الإعاقات الذهنية التي لا تسمح للمصابين بمتلازمة داون بالتعرف على الحروف وقراءة الجمل وفهم معانيها. فقط أولئك الذين يتقنون قراءة الكلمات المنفردة وفهمها . ونبدأ اولا بقراءة جمل بسيطة ثم تدريجيا إلى جمل أكثر تعقيدا والى فقرات وربما قصص صغيرة . وهذه الإستراتيجية هنا تبدأ بعرض جمل بسيطة وقصيرة على السبورة أو على الورق أو على الحاسوب . يبدأون أولا بقراءتها حتّى تصبح قرائتهم طليقة . وفي هذه الإستراتيجية يجب التأكد أنهم قادرون على قراءة كل كلمة منفردة بشكل صحيح وفي وقت محدد وتغيير نبرة الصوت حسب الجملة سواءا في جمل التعجب أو أسئلة أو فواصل .. الخ . وتطوير الطلاقة في القراءة هي

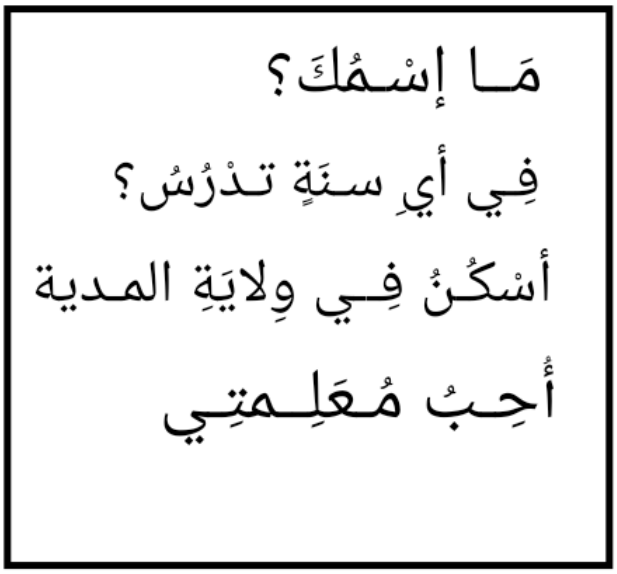
الهدف الرئيسي لهذه الإستراتيجية ويجب على المعلمين التركيز عليها لأنه من الممكن المصابين بمتلازمة داون لا يفهمون الكلمات المجمعة مع بعضها . وعندما تصبح القراءة لديهم الطليقة يمكن الإنطلاق نحو المرحلة الموالية أين تدرس معاني الكلمات والتمييز بين معانيها وهنا في هذه الإستراتيجية لا نركز على الفهم بل نركز على الطلاقة . (sehic, 2017)

مثال عن الجمل :



شكل24 : يوضح بطاقة إستراتيجية التعرف على الجمل . (sehic, 2017)

❖ **ترجمة الإستراتيجية :**



شكل 25 : يوضح إستراتيجية التعرف على الجمل بعد الترجمة .

و هنا للمعلم حرية إختيار الجمل .

8.2.5. إستراتيجية تمييز الجمل :

القراء فقط هم القادرون على قراءة كل الجملة أو مجموعة جمل ويمكنهم التطور تدريجيا حتّى يصلوا إلى الفهم القرائي . القراء الذين يشاركون والذين تتوافق معهم هذه الإستراتيجية يجب أن يكونوا قادرين على فهم الجمل وعلى فهم معاني الرموز وهذا هو مفتاح نجاح هذه الإستراتيجية . يمكن للمصابين بمتلازمة داون ان تصبح قراءتهم طليقة ولكن الطلاقة ليست دليل أومؤشر على الفهم القرائي وفي هذه الإستراتيجية على المعلم إستعمال أدوات تقنية أي على الأقل ثلاث جمل وصورة توضيحية تمثل معاني الجمل وهنا عليهم قراءة الجمل وإختيار الجملة التي توافق الصورة . وهنا على المعلمين عند تصميم الجمل والصور أن يكونوا حذرين من إختيار جمل متشابة أو مختلفة . بل يجب التأكد من تصميم جملة تتطابق مع الصورة وتمثلها . وأثناء العمل بهذه الإستراتيجية على المعلمين مراعاة أنهم يقرأون بطلاقة أو على الأقل يمكنهم القراءة بدون أخطاء كبيرة والفهم هو الهدف الذي عليهم تحقيقه قبل الانتقال إلى مستوى قراءة أكثر تعقيدا وعلى المعلم تصميم أدوات matériel أو إستعمال أدوات إلكترونية . (sehic, 2017)



-A little yellow fish in the aquarium.

-Little red car on the street.

-Two funny animals jumping.

شكل 26 يوضح بطاقة إستراتيجية تمييز الجمل (sehic, 2017)

- **ترجمة الإستراتيجية :**



عُـمَـالٌ يَـعْمَلُـونَ فِي المَـصْـنَعِ

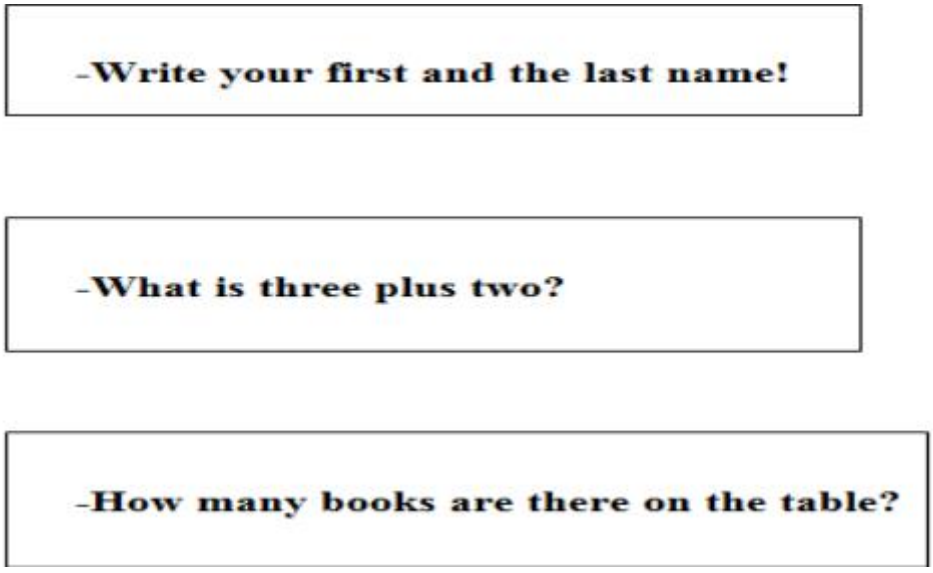
أَطْفَالٌ يَـلْعَبُـونَ بِالـثّـلْجِ

مُـعَـلِمٌ يَـقْرَأُ كِـتَابًا

شكل 27 : يوضح بطاقة إستراتيجية تمييز الجمل بعد الترجمة .

9.2.5. إستراتيجية معاني الجمل :

تعليم معاني الجمل هو الهدف من تدريس المصابين بمتلازمة داون القراءة . وعلى عكس إستراتيجيات تمييز الجمل استراتيجية معاني الجمل لا توفر أدلة للمصابين بمتلازمة داون مثل الصور بل تكتفي بجملة واحدة . والمعلم عليه كتابة جملة واحدة على السبورة وإعطاء بطاقات بمختلف الجمل . وبعد قراءة الجملة بأنفسهم على المتعلمين أن يكونوا قادرين على إنجاز التمرين المعين عليها . وهنا المعلم لا يساعدهم على القراءة، بل يعطي فقط بعض الملاحظات وهنا المصابون بمتلازمة داون يلاحظون ردود أفعال المعلمين بعد قراءة الجمل ويتدخل في حالة القراءة الخاطئة . والمصابين بمتلازمة داون دائما بحاجة إلى تطبيقات اضافية للقراءة لتطوير قرائتهم . وهنا المصابون يأخذون البطاقات ويحاولون الأجابة عنها . وهذه الإستراتيجية موجهة إلى المصابين الذين قرائتهم طليقة وفهمهم سليم وهي غير مناسبة للمصابين بإعاقة ذهنية شديدة . وهنا إذا كانوا مستريحين بإستراتيجية القراءة يمكنهم الإستمرار إلى مستوى أعلى من القراءة الذي يسمح لهم بقراءة قصص قصيرة .

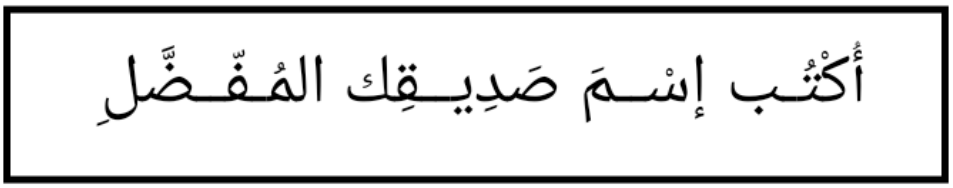


شكل 28 يوضح بطاقات إستراتيجية معاني الجمل . (sehic, 2017)

❖ ترجمة الإستـراتيجية :







شكل 29 يوضح بطاقات إستراتيجية معاني الجمل بعد الترجمة .

10.2.5. إستراتيجية القراءة والكتابة لمعنى :

هي آخر إستراتيجية يستعملها المعلمون لتدريس المصابين بمتلازمة داون وهي إستراتيجية مناسبة لتدريس المصابين ذوي مهارات قرائية متقدمة أي جيدة . والمعلمون هنا يحرصون على إستعمال كتيبات، روايات، قصص قصيرة، مجلات وأدوات اخرى يجدونها مناسبة لهم . والهدف من هذه الإستراتيجية هو قراءة الكتيبات والروايات والقصص القصيرة من خلال ما تم تعلمه في الإستراتيجيات السابقة وهنا يمكن للمصابين التعرف على الكلمات والجمل، وفهمها والقراءة بطلاقة . بلإضافة إلى كتابة تلخيص حول ما تمت قرائته . وفي هذه الإستراتيجية على المعلم توفير ما يسمى بـ Scaffolding أي السقالات التعليمية في الأول ثم يسمح المعلم للمصابين بالقراءة بأنفسهم تدريجيا . (sehic, 2017)

- **السقالات التعليمية :**

إرتبط مفهوم السقالات التعليمية بالعالم فيجوتسكي عندما اكتشف منطقة التطوير التقريبية للمتعلم .
(السيد، 2019)و تعرف على أنها ادوات تدعيمية يختارها المتعلم يمتد بها إلى مهارات التعلم وتكون وسيلة تسمح للمتعلم بإنجاز مهمته بنجاح ويبدأ المعلم أولا بما يعرفه التلميذ ثم يبدأ بالبناء عليه ويقدم المساندة اللازمة التي يستخدمها المتعلم لتقليل الفجوة بين متطلبات المهمة ومستوى المهارة . وتأخذ السقالات التعليمية شكلين :

أدوات تعليمية مساعدة :

وتشمل :

إستخدام الكروت التعليمية

استخدام تلميحات لفظية

تلميحات التنظيم الذاتي والتفكير بصوت مرتفع

تلميحات التأمل والتفكير وهي تلميحات محسوسة مثل (متى أين ماذا لماذا كيف)

الأنشطة المساندة : مثل الكمبيوتر والنماذج والمجسمات

إستراتيجيات معرفية : وتشير إلى إستخدام المعلم إستراتيجيات مثل :

(نمذجة، تجسير، إرشاد، متشابهات، طرح اسئلة، كلمات مفتاحية، تنبؤ وحل المشكلات، تلخيص الموضوع المقروء) . (خليفة، 2018)

و أثناء القراءة يجب التأكد أن المصابون بمتلازمة داون قادرين على فهم ما يقرأون وعند الإنتهاء من القراءة يطلب المعلم منهم كتابة ملخص تحت كل درس . هذه الإستراتيجية تجعل منهم قراء مستقلين يمكنهم قراءة وفهم الأدوات القرائية بأنفسهم وتستعمل هذه الإستراتيجية فقط مع المتعلمين المتقدمين في القراءة أي ذوي مستوى جيد وأيضا ذوي إعاقة ذهنية خفيفة . (sehic, 2017)

خلاصـة الفـصل :

في هذا الفصل حولنا تسليط الضوء على القراءة، وحاولنا الإلمام بهذا الموضوع، وفي نهاية الفصل تطرقنا إلى القراءة عند المصابين بمتلازمة داون والمقاربات المتناولة لهذا الموضوع كما كيفنا الإستراتيجيات المعمول بها حتّى يتمكن المختصين من تطبيقها . وفي الفصل الموالي سنتطرق إلى متلازمة داون .

الفصــل الرابــع :

متلازمة داون :

1- التعـريف بمتلازمة داون .

2- خصائص المصابين بمتلازمة داون

3- التشخيص الطبي لمتلازمة داون .

4- تطور المصابين بمتلازمة داون

5- دمج أطفال متلازمة داون .

1- تعريف متلازمة داون :

عرفها **SANLAVILLE Damien** وزملائه على أنها شذوذ كروموزومي مرتبط بوجود كلي أو جزئي لكروموزوم إضافي للكروموزوم 21 . وتعد هذه المتلازمة السبب الأول والرئيسي لتدني القدرات الذهنية . (SANLAVILLE Damien et al, 2020)

أما **IC-D11** عرفها على أنها شذوذ يتميز بوجود نسخة ثالثة إضافية من كروموزوم 21 وهذه النسخة قد تكون كاملة أي كروموزوم كامل أم جزء منه . وتتميز عياديا بقصور ذهني نقص توتر وقوة العضلات وإرتخاء المفاصل . بلإضافة إلى تشوهات وجهية وتشوهات على مستوى القلب وعلى مستوى الجهاز الهضمي . كما نجد خطر وجود بعض المضاعفات مثل : نوبات الصرع، لوكيميا (يقصد به سرطان الدم)، auto-immune (يقصد بها الأمراض المناعية) والشيخوخة المبكرة ومرض الزهايمر . (ICD-11 for mortality and Morbidity Statistics , 2023)

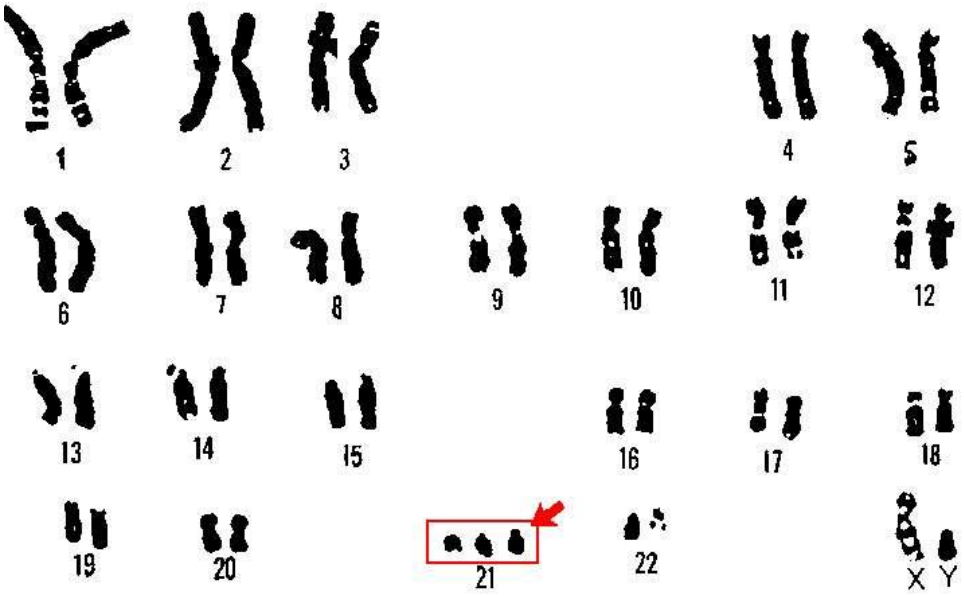
وعرفت أيضا على أنها إصابة جينية تنجم عن إضطراب في توزيع الكروموزومات أثناء الإنقسام الخلوي وبالتالي ينجم عنه كروموزوم زائد في الزوج رقم 21 في خلايا الجسم، وهذا الخلل يؤدي حتما إلى ظهور اعراض مورفولوجية متميزة وإضطرابات تمس مختلف الجوانب النمائية للمصاب أهمها إضطرابات في اللّغة كما يصاحبها تأخر عقلي. (تنساوت، 2018)

لوحظت متلازمة داون أول مرة من قبل Esqueriol سنة 1833 التي كانت جزء من مرض عقلي . وفي سنة 1846 وصف الدكتور Edouar Séguin المواصفات الوجهية للمصابين بمتلازمة داون . وبعد عشرين سنة وصف الطبيب الإنجليزي John Langdon Down وصفا دقيقا المصابين بمتلازمة داون وهنا أصبح يطلق عليها بمتلازمة داون . وفي سنة 1959 حصلت قفزة نوعية في البحوث التي أجريت على متلازمة داون حيث الباحثين الفرنسيين Gautier و Turpin إكتشفوا وجود كروموزوم إضافي في ثنائية الكروموزوم الواحد والعشرين وهنا أصبح يطلق عليها La trisomie 21 . (CHERRIF، 2008)

جسمنا مكون من مليارات الخلايا، داخل كل خلية أساسية هناك وحدات وراثية تورث من الوالدين تعرف بالجينات، والجينات تكون مجمعة في حزم يطلق عليها الكروموزومات ويمكن رؤيتها تحت المجهر . الكروموزومات العادية تتكون من خلايا الرجل وخلايا المرأة . ويبلغ عدد كل الكروموزومات 46 كروموزوم مكونة في 23 زوج وهي تعرف بلكروموزومات الجنسية أو الصبغيات الجنسية وهنا الأنثى لديها xx والذكر Xy يكون x أكبر من y . وما يجب معرفته أن خلايا الجسم تموت بإستمرار وعندما تموت الخلية تتشكل محلها خليتين وأثناء هذا الإنقسام تنتقل الكروموزومات إلى الخليتين الجديدتين بدون أي مشكل أو نقص . وهناك نوع خاص من الإنقسام يسمى Méiose و meiosis وهذا النوع يحدث أثناء إلتقاء الحيوان المنوي

(النطفة) بالبويضة لتشكيل الجنين وهذا الإنقسام الهدف الأساسي منه إحتواء خلايا الطفل على 46 في 23 كروموزوم فقط وكل واحد منهم يتكون من النطفة والآخر من البويضة . ولسبب غير محدد يمكن أن يحدث خلل في هذا التقسيم ويمكن للنطفة أو للبويضة الحصول على رقم خاطئ من الكروموزومات وعادة عندما يحصل حمل بخلل في الكروموزومات يحدث إجهاض . إذا إستمر الحمل وكان خلل في الكروموزوم 21 يولد الطفل مصاب بمتلازمة داون وهي المتلازمة الأكثر شيوعا . وتوجد ثلاث نسخ من الكروموزوم 21 عوض أن تكون نسختان وهذا ما دفع بعض العلماء أن يطلقوا عليها إسم " تريزوميا 21 " .

(Scottish down's syndrome association, 2001)



شكل 30 يوضح كروموزومات المصابين بمتلازمة داون (3 نسخ من الكروموزوم 21)

ويحدد لنا الخلل الكروموزومي ثلاث أنواع من متلازمة داون . وتصنف متلازمة داون وفقا لنوعية الخلل الحاصل في الكروموزومات (شاهين، 2008، صفحة 27) ونجد الأنواع التالية :

- **نمط ثلاثي الكروموزومات :**

وكما يطلق عليه النوع الحر . وهنا سمي بهذا الإسم وفقا للحالة التي تكون عليها عليها الكروموزومات، وهنا نجد في الكروموزوم 21 ثلاث بدلا من إثنين . ويعتبر هذا النوع من أكثر الأنواع شيوعا . (شاهين، 2008، صفحة 27)

ويحدث هذا النوع في حالتين :

الحالة الأولى : يحدث عندما يحدث خلل عند تشكل النطفة والبويضة، أي قبل حدوث عملية الإخصاب حيث تحتوي إحدى الخليتين على إثنين من الكروموزومات في الزوج 21 بدلا من كروموزوم واحد مما يؤدي إلى

انتاج بويضة ملقحة حاملة لثلاث كروموزومات في زوج 21 بدلا من إثنين وهذه الكروموزومات الثلاثة تنتقل إلى الخلايا الأخرى والتي ستنتج عن طريق الإنقسامات الخلوية الموالية وفي الأخير يتكون لدينا جنين كل خلاياه تحمل ثلاث كروموزومات في الزوج 21 .

(تنساوت، 2018)

الحالة الثانية : هنا يتم الخلل عند الإنقسام الخلوي الأول بحيث تنقسم البويضة الملقحة إلى خليتين إحداهما تحمل ثلاث كروموزومات في الزوج الأول اما الأخرى تحمل كروموزوم واحد وهذه الأخيرة تموت وهنا يتطور جنين بخلايا تحمل كلها ثلاث كروموزومات . (تنساوت، 2018)

- **نمط الخطأ في موقع الكروموزوم :**

هو ثاني أنواع متلازمة داون، وإختلف العلماء في تسميته وعادة ما يطلق عليه بالملتحم وهنا هوإنتقال جزء من الكروموزوم 21 إلى موقع آخر أثناء عملية إعادة الترتيب الكروموزومات وعادة يحدث الإنتقال إلى الكروموزوم 14 .. وهنا يحدث إنتقال للكروموزوم 21 إلى موقع كروموزومي جديد ولم يتم إيجاد تفسير منطقي لهذه الظاهرة ... وتشير الإفتراضات العلمية أنه قد ينتج عن طفرة جينية أثناء الإنقسام وينتقل جزء من الكروموزوم 21 إلى أحد الكروموزومات ذات الأرقام 13، 14، 15، 22 واحيانا إلى اخرة لكن غالبا وأكثر الحالات إلى الكروموزوم 14 . (شاهين، 2008، صفحة 33)و في هذا النوع تحديدا يجب على الوالدين إجراء عملية دراسة للكروموزومات لوالدي الأطفال المصابين بهذا النوع هذا لأنه ثلث الأطفال المصابين بهذا النوع وجد أن أحد الوالدين حامل لهذه المتلازمة دون آثار جانبية ويكون لديهم إستعداد أكثر من غيرهم لإنجاب الأطفال من ذوي متلازمة داون . (شاهين، 2008، صفحة 34) .

- **النوع الفسيفسائي** : نسبة شيوعه حوالي 2 % فقط من مجموع الأطفال المصابين بمتلازمة داون . وفي هذا النوع يحدث الخلل أثناء الإنقسام الخلوي الثاني أو الثالث وعند إنقسام الخليتين ينتج لدينا أربع خلايا إثنان منها عادية أي تحتويان على كروموزومين في الزوج 21 أما الثالثة تحتوي على 3 كروموزومات أما الرابعة فتحتوي على كروموزوم واحد . وبعد موت الخلية وحيدة الكروموزوم يتواصل نمو الجنين بخلايا ممزوجة منها العادية والغير العادية . وسمي بالفسيسفائي لأن خلايا الجسم تظهرعلى شكل فسيفساء إذ تكون سليمة فيمواقع معينة ومصابة في مواقع أخرى . والأعراض والصفات في هذا النوع تكون أقل حدة من الأنواع السابقة . فلأعراض تكون على حسب الخلايا المصابة فقد تؤدي إصابة خلايا القلب إلى امراض القلب واصابة خلايا الجلد إلى امراض جلدية وهكذا . وتؤكد بعض المراجع أن معدل ذكاء المصابين بلفسيفسائي أعلى من معدل ذكاء النوع الحر وقد ينتج هذا عن عدد الخلايا الطبيعية فكلما زادت زاد معها معدل الذكاء . (تنساوت، 2018)

2- خصائص المصابين بمتلازمة داون :

يتسم المصابون بمتلازمة داون بجملة من الخصائص الجسمية الظاهرة التي يمكن من خلال معرفة الإصابة بالمتلازمة وهي كلآتي :

- قصر القامة .
- رأس اصغر من المعتاد، وجه مفلطح ،أنف صغير ومفلطح .
- عيون منسحبة للأعلى وإلى الخارج مع وجود ثنية جلدية تغطي زاوية العين الداخلية .
- فم صغير ولسان يبدو أكبر من اللسان العادي وقد يكون متشقق .
- أذن صغيرة وقد تكون فيها عيوب خلقية .
- بطن منتفخ وقد يكون هناك عيوب في الصدر .
- اليد تكون ممتلئة وصغيرة والكف فيه خط واحد والإصبع الصغير معوج وقصير .
- قدم ممتلئة ذات أصابع قصيرة وعريضة وتكون القدم مفلطحة .
- ليونة عامة في الأربطة والعضلات حيث يمكن فرد المفاصل أكثر من الطبيعي.
- مشية غير طبيعية الجسم يكون مفرود والبطن بارز . (الصبي)

وهذه الصفات موجودة منذ الولادة، ولكن البعض منها قد يتغير بزيادة أو بالنقصان وبعضها يمكن ملاحظته في جميع الأعمار والبعض الآخر تتناقص مع النمو وبعضها تزداد وضوحا مع العمر .

(الصبي)

كما يعاني المصابون بمتلازمة داون من جملة من المشاكل والأمراض والإضطرابات نعددها كلآتي :

1- مشاكل السمع :

يعتبر مشكل نقص السمع ومشكل الصمم مشكل وعرض شائع عند المصابين بمتلازمة داون ويمكن أن يكون صمم إدراكي أو إرسالي راجع إلى إلتهابات كما نجد بعضهم يعاني من صمم مزدوج .

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

2- مشاكل البصر :

غالبا ما يعاني المصابون بمتلازمة داون من hypotonie على مستوى عضلات العين وتأخرفي نضج الجهاز البصري .و من أبرز مشاكل التي تصيب البصر نجد : الحول، L'astigmatisme أو ما يسمى اللابؤرية . (Delley, 2011)

وهذه المشاكل الخلقية هي مشاكل خطيرة، لابد من العناية بها وعلاجها لأنها تؤدي إلى العمى (Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

3- مشاكل التنفس :

يعد عرض إعتراض الهواء في المجاري التنفسية العليا عند المصابين بمتلازمة داون عرضا شائعا، وهذا راجع إلى تضخم اللوزتين واللحميات وإلى l'hypotonie والإلتهابات المتكررة .

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

4- أمراض القلب :

يعاني حوالي 40 إلى 50 % من المصابين بمتلازمة داون من أمراض القلب عند الولادة أي الأمراض تكون خلقية وليست مكتسبة . (Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

5- مشاكل الجهاز الهضمي :

مشاكل الجهاز الهضمي تكون موجودة هي الاخرى منذ الولادة، ومن اكثر المشاكل الشائعة هي إنسداد الإثني العشر والحل هنا يكون الجراحة . بلإضافة إلى مرض Hirschprung (غياب الخلايا العصبية في القولون) . كما أن عرض l'hypertonie يعزز الإرتجاعات المريئية .

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

6- مشاكل الغدة الدرقية :

نجد عند المصابين بمتلازمة داون مشاكل في الغدة الدرقية إذ في بعض الحالات نجد قصور في الغدة الدرقية وفي بعض الحالات نجد فرط في نشاط الغدة الدرقية ومع الزيادة في العمر تزيد هذه المشاكل . وقصور الغدة الدرقية يمكن أن يؤثر في النمو الجسمي وفي الوظائف المعرفية . وعلامات قصور نشاط الغدة الدرقية نجد : قصر القامة، زيادة الوزن، جفاف البشرة، تساقط الشعر، تأخر النمو) وهذه العلامات يمكن أن تضاف إلى علامات متلازمة داون أي إلى الخصائص . وعند المصابين بمتلازمة داون، يمكن أن نلاحظ إرتفاع نسبة هرمون TSH .

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

7- مرض السكري :

غالبا ما يصاب المصابين بمتلازمة داون بمرض السكري .

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

8- مرض السيلياك :

نجد حوالي 1-5 % من المصابين بمتلازمة داون لديهم مرض السيلياك (حساسية إتجاه مادة الغلوتين) . وتشخيص هذا المرض عند المصابين بمتلازمة صعب وهذا لأن أعراض المرض تدرج أيضا كأعراض المتلازمة . ومن هذه الأعراض : آلام المعدة المتكررة، الإمساك، إضطرابات المزاج والسلوك .
(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

9- الأمراض والإلتهابات المناعية :

غالبا ما يلاحظ وجود عجز في المناعة الخلطية والخلوية لدى المصابين بمتلازمة داون والسبب لا يزال غير واضح . ومشاكل الإلتهابات المناعية هي التي تسبب الأمراض التي تكلمنا عنها : مشاكل الغدة الدرقية، مرض السيلياك، السكري) وأثبتت بعض الدراسات أن المشاكل التي تصيب الجهاز الهضمي مرتبطة بأمراض المناعة. (Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

10- الأمراض النسائية :

- **البلوغ :** البلوغ عند المصابات بمتلازمة داون يكون بنفس العمر والخصائص في الحالة العادية .
- **سن اليأس :** عند المصابات بمتلازمة داون، يكون سن اليأس في وقته العادي (بنفس وقت النساء العاديات) . في حين، لابد من المتابعة الطبية لدى طبيب أمراض النسائية من قبل المصابات بمتلازمة داون، خصوصا اللاتي يعانين من مشاكل الدورة الشهرية والمتلازمات الناجمة عنها.

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

11- الأمراض العصبية والعقلية :

الأمراض العصبية :

نلاحظ عند حوالي 8% من المصابين بمتلازمة داون لديهم نوبات صرع في حين تعتبر متلازمة واست و l'hypsarythmie شائعة لدى المصابين في مرحلة الطفولة أو الرضاعة .

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

كما أثبتت الدراسات أن الكروموزوم الثالث الدخيل له دور أساسي في الإصابة بالزهايمر في مرحلة الشيخوخة كما أن البيئة ونمط العيش عاملان يتدخلان في الإصابة بمرض الزهايمر . كما أن بروتين الأميليود الموجود في أدمغة المصابين بزهايمر يلاحظ في أدمغة المصابين بمتلازمة داون إبتداءا من سن 36 سنة مما يؤدي إلى الإصابة بزهايمر .

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

كما أن المصابين بمتلازمة داون تبدأ لديهم أعراض الزهايمر الأولية في سن 40 سنة . (Meijer)

الأمراض النفسية العقلية :

يمكن أن تظهر لدى المصابين بمتلازمة داون، وتكون صعبة للغاية خصوصا من ناحية التشخيص . يمكننا أن نجد نوبات الإكتئاب . كما يمكن أن نجد مرض ثنائي القطب أو إضطراب طيف التوحد .

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

12- إضطراب الإعاقة الذهنية :

تعد الإعاقة الذهنية من بين أبرز الإضطرابات التي يعاني منها المصابون بمتلازمة داون عرفها DSM-5 على أنها إضطراب يبدأ خلال فترة النمو مشتملا على العجز في الأداء الذهني والتكيفي في مجال المفاهيم والمجالات الإجتماعية والعلمية ويجب أن تتحقق المعايير الثلاثة التالية : م1- القصور في الوظائف الذهنية، مثل التفكير، وحل المشكلات، والتخطيط، والتفكير التجريدي، والمحاكمة، والتعلم الاكاديمي، والتعلم من التجربة، والتي أكدها كل من التقييم السريري واختبار الذكاء المعياري الفردي . (الحمادي، صفحة 22)

م2- إن القصور في وظائف التكيف يؤدي إلى الفشل في تلبية المعايير التطورية والاجتماعية والثقافية الاستقلال الشخصي والمسؤولية الإجتماعية. ودون الدعم الخارجي المستمر، فالعجز في التكيف يحد من الآداء في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية مثل التواصل، والمشاركة االجتماعية، والحياة المستقلة، عبر بيئات متعددة، مثل البيت والمدرسة والعمل والمجتمع. (الحمادي، صفحة 22)

م3- بداية العجز الذهني والتكيفي خلال فترة التطور . (الحمادي، صفحة 22)

و حسب DSM-5 الإعاقة الذهنية لها درجات حسب الشدة نفصلها كلآتي :

- **إعاقة ذهنية خفيفة :**

عند أطفال ما قبل المدرسة قد لا توجد إختلافات واضحة بينما للأطفال في سن الدراسة والبالغين نجد صعوبات تعلم المهارات الأكاديمية مثل القراءة الكتابة والرياضيات مع الحاجة لواحدة أو أكثر من هذه المجالات لتلبية التوقعات المرتبطة بالعمر . وعند البالغين، هنا ينخفض التفكير التجريدي والمفاهيم التنفيذية (التخطيط الإستراتيجي، تحديد الأولويات والمرونة المعرفية) والذاكرة القريبة كما ينخفض استعمال المهارات الاكاديمية مثل القراءة والادارة المالية كما تكون المقاربة للمشاكل ما وللحلول جامدة نوعا ما مقارنة بنظرائه في السن . (الحمادي، صفحة 23)

- **إعاقة ذهنية متوسطة :**

خلال فترة التطور كاملة تكون المهارات التصورية دون مهارات أقرانه. في الفترة السابقة للمدرسة تكون اللّغة والمهارات ما قبل الأكاديمية بطيئة التطور. وخلال الدراسة تطور القراءة يكون بطيئا والكتابة والرياضيات وفهم الوقت والمال ويكونن محدود مقارنة بلأقران وعند البالغين تكون المهارات الأكاديمية ضعيفة في المرحلة الإبتدائية والحاجة للدعم واضحة لإستعمال هذه المهارات في العمل والحياة الشخصية والحاجة المستمرة للمساعدة اليومية في إستعمال مهارات المفاهيم في مهام الحياة اليومية وقد يقوم الآخرون بهذه المهام بشكل كامل للشخص . (الحمادي، صفحة 23)

- **إعاقة ذهنية شديدة :**

الوصول للمهارات التصورية يكون محدود، وفهم اللّغة المكتوبة يكون قليل كما أن الفهم يكون محدود لمفاهيم تتضمن الأرقام والكميات والزمن والمال ويزود الرعاة هؤلاء الأشخاص بالدعم المكثف لحل مشكلات الحياة . (الحمادي، صفحة 24)

- **إعاقة ذهنية عميقة :**

مهارات التصور عادة تتضمن العالم الفيزيائي بدلا من العملية الرمزية وقد يستخدم الفرد أشياء بصورة محددة يهدف العناية بالنفس والعمل والترفيه . مهارات بصرية مكانية محددة

(الحمادي، صفحة 24)

13- L'hypotonie :

في ظل وجود الإعاقة الذهنية، تعد l'hypotonie عرض أساسي عند المصابين بمتلازمة داون وهي عبارة عن نقص في توتر العضلات . وغالبا ما يكون هذا العرض مصاحبا لـ L'hyper laxité ligamentaire وهي فرط في مرونة الأوتار والروابط والألياف والانسجة التي تتكون منها العضلات(julie S. , 2013) ويظهر هذا العرض بشكل مختلف وبدرجات مختلفة عند المصابين، فمن الممكن ان نلاحظ مصاب يستخدم ركبتيه بشكل عادي في حين يكون لديه صعوبة في إستعمال وفي تحريك ذراعيه كما أن المشاكل اللغوية لدى المصابين بمتلازمة داون راجعة إلى توتر العضلات لا سيما العضلات الفمية الوجهية منها وعضلات الفك

السفلي وينتج عنها صعوبة في مراقبة ونطق الأصوات والكلمات بشكل سليم وواضح . (un regroupement pour la trisomie 21)

وعلى إثر المشاكل والإضطرابات التي يعاني منها المصابين بمتلازمة داون، لابد أن يخضعوا لمتابعة طبية مستمرة وأهم الأطباء الواجب زيارتهم :

- **طبيب الأطفال :** تبدأ زيارة طبيب الأطفال من عمر شهر يهتم طبيب الأطفال بالحالة العامة، التغذية، النمو والوزن والطول، التطور الحركي كما يتأكد من النمو الحسي الحركي ومن مشاكل الجهاز الهضمي ومشاكل النوم كما يهتم بالتلقيح واوقاته المضبوطة .

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

- **طبيب الأنف والأذن والحنجرة :** لفحص السمع ويستعمل الطبيب جهاز PEAفي عمر 6 أشهر كما أنه الواجب زيارته بصفة مستمرة لفحص الأذن خصوصا من الإلتهابات .

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

- **طبيب العيون :** لفحص مشاكل الرؤية وإبتداءا من شهر 6 يمكن تشخيص الحول .

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

- **طبيب القلب :** هنا لفحص القلب، ويتم زيارة طبيب القلب كل خمس سنوات .

(Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)

- **طبيب النفس-عقلي Le psychiatre :** لإبعاد الإصابة بإضطراب طيف التوحد .
- **طبيب الأعصاب .**
- **طبيب الأمراض النسائية :** للمصابات بمتلازمة داون خصوصا في حالة الآلام الحادة للدورة الشهرية . (Bénédicte de Fréminville, et al , 2007)
- **المختص النفسي .**
- **المختص الأرطفوني :** تبدأ حصص التكفل الأرطفوني إبتداءا من حوالي سنة .

3- التشخيص الطبي للمصابين بمتلازمة داون :

طبيا، يمكن تشخيص متلازمة داون قبل الولادة (أثناء الحمل) كما يمكن التشخيص بعد الولادة (SANLAVILLE Damien et al, 2020)

وقبل التطرق إلى التشخيص نوضح أهم الأطباء المساهمين في التشخيص :

1.3.الأطباء المساهمين في التشخيص :

1.1.3. .طبيب أمراض النساء وتوليد : هنا يضمن متابعة الحمل واخذ عينات من . Le caryotype (SANLAVILLE Damien et al, 2020)

- **Le caryotype:** هو إختبار خلوي-جيني يسمح بدراسة مجموعة مواصفات الكروموزومات بالمنظار المجهري البصري للخلية في أطوارها . وفي طب الجينات، يسمح بالكشف عن التشوهات التي تمس الجينات . و يتم إستعماله في الحالات التالية :

2. في الحالة الشك بوجود شذوذ كروموزومي أو شذوذ الكروموزومات الوراثي (وراثة في العائلة.) .
3. تشوهات خلقية أو شذوذ في الوجه .
4. تأخر في النمو والتطور .
5. وجود إعاقة ذهنية وتأخر ذهني . (Belarbi et all , 2019-2020)

2.1.3. قابلة : تضمن متابعة الحمل . (SANLAVILLE Damien et al, 2020)

3.1.3. أخصائي في تخطيط الصدى الطبي Un échographiste :

غالبا ما يكون هذا الأخصائي هو الذي يشك في التشخيص وذلك من خلال الموجات الفوق الصوتية في الجهاز . (SANLAVILLE Damien et al, 2020)

وذلك من خلال :

- **Clarté nucale** يقصد به قياس الشفافية القفوي وهنا يتم إستخدام الأشعة الفوق الصوتية أثناء الحمل وقبل الولادة والهدف منه هو التنبؤ بخلل الكروموزومات . (ويكيبيديا)

4.1.3. مختص نفسي :

يلعب المختص النفسي دور أثناء الإعلام كما يهتم بمتابعة الزوجين . (SANLAVILLE Damien et al, 2020)

3.2. الإكتشاف والتشخيص :

1.2.3. قبل الولادة

يتم التشخيص عبر le caryotype و في الثلاثي الاول يتم لفحص عبر الصدى الطبي échographie la clarté nucale . كما يتم فحص جرعة Les marqueurs sériques .

(SANLAVILLE Damien et al, 2020)

و Les marqueurs sériquesهي عبارة عن مواد تفرزها المشيمة ولها معدل وجرعة محددة في دم الأم إذا زادت الجرعة عن حدها أو نقصت عن معدلها هنا تعتبر علامة من علامات الإصابة بمتلازمة داون . كما يتم الأخذ بعين الإعتبار سن الأم .

(Le dépistage de la trisomie 21, 2018)

إختبار ADN fœtal circulant dans le sang maternel :

هي إختبارات الغرض منها هو الكشف عن عدد نسخ الكروموزوم 21 المنتشر في دم الأم وهنا يكون هناك خليط بين دم الأم وجنينيها . (Trisomie 21 , 2019)و يسمى هذا الإختبار أيضا بـ ADN Lc T21 وأحيانا يطلق عليه DPNIبحيث إذا كان ADN كان من الكروموزوم 21 وكان متوفر بكميات كبيرة هذا يعني أن الجنين مصاب بمتلازمة داون (Le dépistage de la trisomie 21, 2018) وهنا النتيجة تكون إيجابية . (SANLAVILLE Damien et al, 2020)

فحص الثلاثي الثاني :

هنا يتم إعادة فحص Les marqueurs sériques إذا لم يتم تحقق النتائج في الفحص الأول . (SANLAVILLE Damien et al, 2020) وفي الثلاثي الثاني والثلاثي الثالث : تظهر علامات أخرى في L'échographie منها : مشاكل القلب، أنف يكون جد قصير أو غير موجود .. الخ) (SANLAVILLE Damien et al, 2020)

تأكيد التشخيص :

الفروقات الفردية أو الإختلافات الفردية عديدة بين المصابين بمتلازمة داون . و Le caryotype هو الذي يسمح بتشخيص متلازمة داون سواءا أثناء الحمل أم بعد الولادة . أما عن نوع المتلازمة، ما إذا كان فسيفسائي أم حر هذا يتم عن طريق تقنية FISH ويتم عبر عدد كاف من أنوية الدم .
(SANLAVILLE Damien et al, 2020)

4- تطور المصابين بمتلازمة داون :

1.4. التطور العصبي :

يمتاز دماغ المصابين بمتلازمة داون بسلسلة من الخصائص تشريحيا وفيزيولوجيا وهذا ما تم التوصل إليه وإدراجه في أول وصف عصبي لـ Fraser و Mitchell سنة 1876 . وتم ملاحظة ضيق بين التلفيف الصدغي العلوي والتلفيف الجبهي السفلي ولوحظ وجود علاقة بين هذا الضيق وبين صعوبة إنتاج اللّغة الشفهية لديهم وفي سنة 1948 قبل التوصل إلى وجود نسخة من الكروموزوم 21 بسنوات، وجد Jervis آثار لجروح

وندبات في أدمغة 3 أشخاص مصابين بمتلازمة داون وبزهايمر ومتراوح أعمارهم بين 35، 42 و47 سنة . الباحثون في علم الأعصاب، حددوا ثلاث مواصفات للمصابين بمتلازمة داون واضحة وبارزة وهي : l'Hypotonie تكون واضحة عند الولادة، الإعاقة الذهنية المتراوحة من الخفيف إلى الحادة والتدهور التدريجي للوظائف العقلية المسبب في الخرف والتخلف العقلي الموجود مسبقا . وهذه سمات عيادية موجودة عند 25 إلى 50 % من المصابين بمتلازمة داون . من زاوية نظر تطورية، سرعة التطور للقدرة على فعل الأشياء أو مهارة فعل الأشياء غالبا تكون عادية في الأشهر الاولى من الحياة ثم تتمهل تدريجيا وتصبح مهارة والقدرة على فعل الأشياء واللغة والمهارات الحركية متأخرة بسنة أو أكثر .والأسباب التشريحية والفيزيولوجية المحددة اللتخلف الذهني و L'hypotonie غير معروفة . ومع ذلك نلاحظ أن وزن الدماغ يكون أقل من العادي وقد تم وصف تشوهات عديدة للجهاز العصبي بما فيها شجيرات Les dendrites وتشوهات أخرى غير محددة . وأظهرت الدراسات الحديثة انه يمكن أن تحدث نقص في كثافة الخلايا العصبية عبر طبقات القشرة المخية (جسم الخلية – المحور) مما يؤدي اوتوماتيكيا إلى نقص في الإتصالات العصبية .

(Annick COMBLAIN, Jean-pierre THIBAUT)

وأكدت Potier في دراستها أن نسخة الزائدة من الكروموزوم 21 تؤثر في تطور الجهاز العصبي المركزي وفي الليونة الذهنية، وتؤدي إلى تغيير المعرفة والسلوك . وفي سن متطور، فهي تزيد من خطر الإصابة بمرض الزهايمر (POTIER)كما أن المصابين بمتلازمة داون تكون لديهم بعض المناطق الدماغية التي يكون فيها خلل إذ نجد مثلا مناطق الفص الصدغي والحصين التي يمسها الخلل بشكل خاص هذه الأخيرة تؤثر في الذاكرة وفي التعلم، كما أن التعلم يتأثر بتأثر الحصين من الناحية الوظيفية وبالتالي يكون هوالآخر فيه خلل . (Annick COMBLAIN, Jean-pierre THIBAUT)

2.4. التطور النفس حركي :

يكون التطور النفس الحركي عند المصابين بمتلازمة داون متأخر بالنسبة للعادي . والجدول الآتي يوضح مراحل التطور النفس-الحركي لدى كل من المصابين بمتلازمة داون والعاديين :

التطور :	عند العـادي :	عند المصاب بمتلازمة داون :
تدوير الرأس وثباته :	الشهر الأول إلى غاية 3 أشهر	5 أشهر
الجلوس :	من الشهر 6 إلى غاية 8	13 شهر
وضعية الوقوف :	12 شهر	من 20 إلى غاية 22 شهر
المشي لوحده :	من 15 إلى غاية 18 شهر	24 شهر .
الصعود في الدرج :	من 20 إلى غاية 24 شهر	30 شهر

الجدول 02 التطور النفس حركي لدى المصابين بمتلازمة داون .

(julie s. , 2013)

والتأخر في النمو النفس-حركي راجع إلى L'hypotonie التي يعانون منها .

(KRIEGER, 2016)

3.4. التطور المعرفي :

مجالات النمو المختلفة المرتبطة بالنمو المعرفي كتفكير المنطق الفهم تكون متأثرة بشكل واضح عند المصابين بمتلازمة داون . وعموما فإن التطور المعرفي عند المصابين بمتلازمة داون يكون بطيء . كما أن التطور النفس-حركي يلعب دور ويؤثر في التطور المعرفي، والتأخرفي النمو النفس-حركي يكبح ولا يسمح لهم بإستكشاف البيئة مما يأثر في تطور المعرفي . (KRIEGER، 2016) في الإنتباه، المصابين بمتلازمة داون لديهم قدرات ضعيفة ومتدنية في الإنتباه (KRIEGER، 2016) ويؤدي ضعف الإنتباه إلى : صعوبة في تركيز في المثير وضعف في التحليل الإدراكي للمواقف . (Delley, 2011)في حين، الذاكرة قصيرة المدى لديهم ضعيفة وضعف أداء الذاكرة قصيرة المدى يؤثر على تطور عمليات معرفية اخرى مثل التفكير، القراءة والحساب الذهني . والذاكرة البصرية تكون قوية مقارنة بالذاكرة السمعية . (KRIEGER, 2016)كما أن ذاكرة الدلالية والقدرة على التعرف على الأشياء لديهم تكون سليمة ولكن المصابين بمتلازمة داون يعانون من صعوبة في إنتقاء وتنظيم البيانات للتخزين . (Delley, 2011) أما النشاطات الإدراكية مثل التمييز البصري والسمعي يكون فيها خلل . كما نلاحظ وجود مشاكل في التعرف باللمس. (Annick COMBLAIN, Jean-

(pierre THIBAUT والصورة الجسمية : ترى Lavigne أن مشاكل الصورة الجسمية غالبا ما تتجلى في رسومات الأطفال التي تكون عبارة عن أعضاء غير مرتبطة ببعضها وغالبا ما يكون لدى الأطفال تمثيلات لعناصر مختلفة لأجسامهم وهي غير مرتبطة ببعضها أو ما يطلق عليها بـ des dessins éclatés (Delley, 2011)أما عن مفهوم الزمان والمكان فالزمان لديهم يكون مضطرب، خصوصا التعاقب وتسلسل الاحداث أما المكان فيكون نسبي ويرى Comité أن ضعف مفهومي الزمان والمكان مرتبطة بمشاكل الصورة الجسمية وتنظيم المعلومات الإدراكية . (Delley, 2011) أما الوظائف الحسية الإدراكية لا يميز الأطفال جيدا المثير الواقع في حقلهم البصري، السمعي واللمسي . هذا يعني أنهم يعانون من صعوبات في تمييز المعلومات البصرية والسمعية مما يعني أن تجاربهم الإدراكية تكون مشوهة . كما زمن الإستجابة لديهم بطيء مما يوضح لنا أن معالجة المعلومات لديهم تكون بطيئة . والمتابعة المرئية والإستكشاف لدى المصابين بمتلازمة داون يكون محدود مما يؤدي إلى صعوبة التمييز بين الأشياء المألوفة والأشياء الجديدة . كما أن هؤلاء الأطفال لديهم صعوبات ويتميزون بعدم الإهتمام بلأشياء المحيطة في بيئاتهم .

(KRIEGER، 2016)

4.4. التطور اللغوي :

هناك 3 مراحل للتطور اللغوي عند المصابين بمتلازمة داون :

.المرحلة الأولى :

أي القبل لغوية **:** في هذه المرحلة لا نجد لغة، ولكن نجد مجموعة مكتسبات التي تمهد لها .

.بداية المرحلة اللغوية :

هنا نجد بداية كلمات ذات معنى وبداية ظهور الرصيد اللغوي .

.المرحلة اللغوية . (Lafleur, 1993, p. 02)

عند كل الأطفال، يبدأ التواصل قبل بداية اللّغة . والأشهر الأولى من الحياة تتميز بوجود وإستقرار نظام تواصل وأفعال متبادلة بين الطفل ووالديه . وتطور التواصل عند المصابين بمتلازمة داون يكون متأخر، وعادة ما يبدأ بتواصل مع والديه في حوالي 5 أو 6 أشهر (Lafleur, 1993, p. 03) والمناغاة لديهم تكون بنفس الطريقة عند العاديين، وحسب lafleur تبدأ اولا بإصدار /k/، /g/ في 6 الأشهر الاولى ومن ثم تظهر الأصوات /t/، /d/ و /n/ ثم الأصوات الفمية /p/ /b/ و /m/ في حين الصوائت تبدأ بـ u ثم eu، a ثم i ، é وè ثم تبدأ المقاطع بالظهور ba ba ba ma ma ma في حوالي 8 أشهر .

(Lafleur, 1993, pp. 3-4) في حين يرى vinter أن المناغاة تظهر في حوالي 9-10 أشهر .

(Vinter، 1999)

المـرحلة اللغوية :

بداية النطق وتعلم المفردات عند المصابين بمتلازمة داون متأخر جدا وبطيء . إذ عند العاديين بداية ظهور الكلمات يكون من 10 إلى غاية 18 شهر، في حين المصابين بمتلازمة داون يتأخرون بحوالي سنة مقارنة بالعاديين . النطق عادة لا يظهر قبل سن 3 أو 4 سنوات والمصابين بمتلازمة داون لديهم عجز ومشاكل نطقية راجعة إلى l'hypotonie التي يعانون منها والتي تمس أعضاء النطق بلإضافة إلى عدم نضج الحركات الفمية الوجهية وأحيانا يعود إلى مشاكل السمع . وسلامة النطق تتطور مع الوقت والنضج يكون بالتدريب وبعد سن 12 سنة عادة تكون تحسنت . (Lafleur, 1993, p. 05)

تطورالدلالة لديهم يكون أيضا متأخر، كما ان رصيدهم اللغوي يكون مرتبط بشكل أساسي بلعمر العقلي والعمر الزمني . وتطور الدلالة مرتبط بشكل وثيق يتقدم العمر العقلي لديهم وتطور الدلالة يكون نفسه عند العاديين . يبدأ المصابون أولا بأسماء الأشياء وهذا عندما يبلغ العمر العقلي لديهم 14 شهر وعندما يصلون إلى نفس التطور النفس-حركي مع الاطفال العاديين، وبين 12-36 شهر يبدأ الأطفال بفهم الكلمات الإجتماعية وبعض أسماء الأشياء . وهنا يبدأ المصابون بربط الدلالات وبداية تكوين معاجم . واول الكلمات المستعملة هي تلك التي تنتمي إلى فئات دلالية واضحة مثل الحيوانات، الألعاب ... إلخ . (Annick COMBLAIN, Jean-pierre THIBAUT) والتاخر يمس ايضا القدرة على إستعمال الجوانب الفونولوجية بشكل صحيح الدلالي المعجمي والنحوي الصرفي . وتعلم دمج وتركيب كلمتين عند المصابين بمتلازمة داون يكون بنفس العمر العقلي بالنسبة للعادي . التركيب عند المصابين بمتلازمة داون يلاحظ أنهم يركبون كلمات مع غياب أدوات التركيب . في حين التصريف يكون مضطرب بشكل واضح وقدرتهم على هذا تكون بعيدة بغض النظر عن العمر العقلي لديهم بحيث تصريف حسب العدد (مفرد جمع مؤنث .. إلخ) والجنس التصريفات اللفظية والفعلية لديهم نادرا ما تكون مكتسبة وصحيحة عند المصابين بمتلازمة داون
(Annick COMBLAIN, Jean-pierre THIBAUT) أما الفهم، المصابون بمتلازمة داون يبقون عاجزين على الفهم، وحسب Miller فإن حوالي 65 % من المصابين بمتلازمة داون لديهم عجز في الإنتاج مقارنة بالفهم (Annick COMBLAIN, Jean-pierre THIBAUT) وإذا كان الحدث أو الشيء المراد فهمه حدث امامهم فإن الفهم هنا يكون جيد (Lafleur, 1993)

5- دمج المصابين ب متلازمة داون :

الدمج هو برنامج من البرامج التعليمية، يتيح فرص التكامل الإجتماعي والتعليمي مع العاديين سواءا يوما كامل أو جزء من اليوم وهو يعتمد على طبيعة الحالة التي يعاني منها المدمجون . وهناك من يعتبره من البرامج العلاجية لأنه يساعد على إكتساب مهارات تعليمية تساعد في تطوير الشخصية .

(العيد، 2023)

وعرفه كمال سالم سيسالم على أنه إشتمال مدارس التعليم العام وفصوله على الطلاب جميعا بغض النظر عن الذكاء والموهبة أو الإعاقة . (سيسام، 2007، صفحة 17)

وعرفه بطرس حافظ بطرس أنه إتاحة فرصة للأطفال المعوقين عقليا للإنخراط في نظام التعليم الخاص للإنخراط في نظام التعليم ... ويهدف الدمج بشكل عام إلى مواجهة إحتياجات التربوية الخاصة للطفل المعوق عقليا ضمن إطار المدرسة العادية وفقا لمناهج وأساليب ووسائل دراسية تعليمية ويشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص ويهدف الدمج بدرجة أولى إلى إتاحة الفرصة للمصابين متلازمة داون تعليم متكافئ والمتساوي مع غيرهم من الاطفال وإتاحة الفرصة لهم للإنخراط في الحياة العادية . (بطرس، 2009، صفحة 229)

هناك إختيارات لدمج المصابين بمتلازمة داون وتكون على حسب قدرات وإحتياجات كل مصاب وهي

1- أن ينضم المصابون بمتلازمة داون إلى المدارس العادية مع العاديين وتكون هذه المدارس مناسبة لقليل من المصابين من متلازمة داون إذ أن المدرسين في هذه المدارس غير مدربين على التعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة . وإذا كان القسم صغير (لايزيد عن 10 أطفال) وكان المصاب بمتلازمة داون متميز وقدراته قريبة من العادي ويستطيع التكيف إجتماعيا فقد يناسبه الإنضمام للمدرسة العادية في السنتين الأولى والثانية من التعليم ولكنهم بعد ذلك يحتاجون إلى رعاية خاصة ومن المؤسف رؤية مصاب بمتلازمة داون في مدرسة عادية لا تناسب إحتياجاته ولا يستطيع إستيعاب ما يقدم إليه وتضيع سنواته الدراسية دون فائدة يكتسبها ويفقد ثقته بنفسه عندما يرى زملاؤه في القسم يستجيبون أحسن منه .

(العريض)

2- أن ينضم المصابون بمتلازمة داون إلى قسم عادي في مدرسة عادية مع توفر شخص مختص للإستشارة، حيث يستطيع المعلم في هذا القسم إستشارة شخص مسؤول وخبير في تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة عن الطرائق المثلى للتعامل مع طفل متلازمة داون والمعلم لا يكون مؤهل للعناية بالطفل ولكنه يمكنه إستشارة الأخصائي وقت اللزوم، هذا الإختيار يحتاج أن يكون الطفل ذو قدرات عقلية متميزة بحيث يستطيع التكيف إجتماعيا مع الأطفال عاديين . (العريض)

3- الإنضمام إلى قسم عادي في مدرسة عادية مع مساعدته بمعلم مختص في تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة إذ يقوم المدرس المختص بزيارة الطفل بإنتظام ويعلم الطفل منفردا أو ضمن مجموعات صغيرة سواءا في القسم أو في حجرة منفصلة ويركز على المهارات التي درسها في القسم العادي أو يدربه على مهارات مهمة أخرى وهذا يكلف الكثير بحيث لا يتوفر الكثير من معلمي الأقسام الخاصة ولكن يقضي الطفل أغلب أوقاته مع الاطفال العاديين ويجب ان يكون قادر على التكيف معهم . (العريض)

4- أن يقضي جزء من الوقت في قسم العادي والجزء الباقي في أقسام ذوي الإحتياجات الخاصة فجزء من الوقت يقضيه في قسم خاص مع معلم خاص وبقية نهاره يقضيه في قسم عادي مع معلم القسم وهذا يناسب المصابين بمتلازمة داون الذي لديهم قدرات قريبة من العادي .

(العريض)

5- أن يقضي أغلب أوقاته في أقسام خاصة وجزء من الوقت في قسم عادي، ويقضي ا أغلب الأوقات في قسم خاص في مدرسة عادية ويتلقى أغلب تعليمه وإكتساب مهاراته في القسم بواسطة مدرسين متخصصين، ويشارك الأطفال العاديين في الأقسام العادية النشاطات التي لا تحتاج إستخدام القدرات الذهنية أو العقلية مثل الرياضة، الموسيقى، الرسم وغيرها وهنا يستفيد من المهارات المركزة التي يقدمها القسم الخاص إلى جانب مشاركته الأطفال العاديين في المدارس العادية .

(العريض)

6- أن يقضي وقته كله في أقسام خاصة ضمن مدارس عادية، وإذا كان للطفل قدرات محدودة فيمكن أن يستفيد منها أكثر بقضاء وقته كله في قسم خاص ضمن المدرسة العادية ويختلط بالعاديين أثناء وقت اللعب والفسحة والدراسة وما بعدها. (العريض)

بدأ مشروع الدمج في الجزائر سنة 1976 بناءا على قرار المصدر من طرف الميثاق الوطني الذي نص على ضرورة التدخل الدولة لفائدة المتخلفين ذهنيا وبدنيا بعلاجهم وإعادة إدماجهم إجتماعيا بفضل تعليم وتكوين مكيفين حسب ظروف خاصة . كما تم إصدرا قانون يقر بحماية الأشخاص المعاقين وترقيتهم ونص على ضرورة التكفل المبكر والسهر على دمجهم في الحياة الإجتماعية والإقتصادية والأكاديمية وذلك بفتح أقسام خاصة التي تستقبل تلاميذ ذوي إعاقة ذهنية على مستوى مؤسسات قطاع التربية وكيفية تنظيمها وتسييرها . (بوخيط, علي تعوينات، أميرة، 2022)

وأفاد السيد كمال بوحدة أن الحكومة الجزائرية بذلت جهود للتكفل بالمصابين بمتلازمة داون خاصة في مجال التدريس لكن هذه الجهود لا تزال غير كافية إذ أن هؤلاء الأطفال يعانون من نقص في برامج دمجهم بالمجتمع بسبب خصوصيات أوضاعهم الذهنية ومعاناتهم من إضطرابات السمع والكلام مما يتطلب متابعة من المختصين . وكشفت الإحصاءات الدراسية لوزارة التضامن لسنة 2022 أن عدد أطفال متلازمة داون

المسجلين بلأقسام الخاصة في المدارس بلغ 875 تلميذ، ومن بينهم 396 تلميذ إلتحقوا بأقسام خاصة في مؤسسات تربوية تديرها جمعيات بالتنسيق مع وزارة التضامن الوطني .

(بوحدة، 2023)

ومن أبرزالجمعيات المتكفلة والساعية لدمج المصابين متلازمة داون في الجزائر هي : الجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني لأطفال التريزوميا **ANIT** وهي جمعية تأسست سنة 1992 من قبل مجموعة من أولياء المصابين بمتلازمة داون ومجموعة مختصين والهدف منها العمل على تعزيز كل ما يجعل المدرسة والتكامل الإجتماعي والمهني للمصابين بمتلازمة داون حقيقة . وأسست هذه الجمعية من إرادة اولياء المصابين بمتلازمة داون بسبب عدم وجود هياكل للرعاية المناسبة وإدراك لقدراتهم الحقيقية ولأنهم حكم عليهم بالتهميش . وإعتمدت هذه الجمعية من طرف وزارة الداخلية في 29 ديسمبر 1992 تحت رقم 105 .

(trisomiie 21)

ولهذه جمعية فروع في معظم ولايات الوطن ، وتتكفل الجمعية بالتكفل المبكر للمصابين بمتلازمة داون قبل سن التمدرس ودمجهم في أقسام خاصة تابعة للمدارس العادية لاحقا .

الفصل الرابع :

إجراءات الدراسة الميدانية .

1- منهج الدراسة .
2- الدراسة الإستطلاعية .
1.2. مجموعة الدراسة الإستطلاعية .
2.2 أدوات الدراسة الإستطلاعية .
3.2. نتائج الدراسة الإستطلاعية .

3- الدراسة الأساسية :
1.3. عينة الدراسة الأساسية .
2.3 أدوات الدراسة الأساسية قبل تحسين القراءة .
1.2.3. إختبار الذكاء .
2.2.3. شبكة الملاحظة القبلية .
3.2.3. إختبار تقييم القراءة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي .
4.2.3. أسئلة المقابلة القبلية .
5.2.3. إستمارة التقييم القبلية .
6.2.3. إختبار تقييم المحور العمودي لتحسين القراءة .
3.3. أدوات الدراسة الأساسية بعد تحسين القراءة .
1.3.3. شبكة الملاحظة البعدية .
2.3.3. إختبار تقييم القراءة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي .
3.3.3. إستمارة التقييم البعدية .
4.3.3. المقابلة البعدية .

1- منهج الدراسة :

إستعملنا في الدراسة الحاليةالمنهج الإكلينيكي أو العيادي. وهو منهج تطبيقي (pratique) الغرض منه هو تحديد والتعرف على بعض الحالات والسلوكيات بهدف إقتراح علاج (بروتوكول علاجي) لها (Pédinelli, 2016, p. 34) والمنهج الإكلينيكي في البحث يختلف عن باق المناهج وهذا لأنه موجه للافراد ودراسة الحقائق السلوكية المتعلقة بهم ... وبالتالي إيجاد علاج للمشاكل والإضطرابات التي يعاني منها بعض الأفراد . (المنهج الإكلينيكي في البحث العلمي ، 2020) يشمل المنهج العيادي مستويان متكاملان :

المستوى الأول : متعلق بمجموع الأدوات المستخدمة بحضور الحالة والتي تهدف إلى جمع المعلومات حول الحالة . وهذه الأدوات هي : المقابلة، الإختبارات، سلالم التقييم، الرسومات، الألعاب، النصوص المكتوبة، الملاحظة. والبيانات المتحصل عليها لا تعالج أو تحلل بنفس الطريقة (تحليل المحتوى مثلا) وهي تجعل المشاكل التي تعاني منها الحالة ظاهرة وبارزة . (Pédinelli, 2016, p. 36) .

المستوى الثاني : متعلق بديناميكية الحالة. ومبدأ المنهج العيادي هو الفردية والملاحظة المعمقة للحالات . (Pédinelli, 2016, p. 36)

ويستخدم الباحث في المنهج العيادي **دراسة الحالة،** أي حالة فردية ويدرسها دراسة عميقة بقصد فهمها وعلاجها . (شرادي، 2007)

وبالتالي، إستعملنا في الدراسة الحاليةالمنهج الإكلينيكي قصد الإلمام بجميع نواحي القراءة عند المصابين بمتلازمة داون أي فحص القراءة من مختلف الجوانب بإستعمال أدوات المنهج الإكلينيكي من خلال دراسة الحالة (المقابلة، الملاحظة، الإختبارات) وتحسين القراءة من خلال نصوص يتم توظيف المحور العمودي للغة فيها .

2- الدراسة الإستطلاعية :

أجريت الدراسة الإستطلاعية بتاريخ 12 مارس 2023 في قسم السنة الثالثة إبتدائي التابع للجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني للمصابين بتريزوميا 21 والمدمج في مدرسة إبراهيم الرحماني . والهدف من الدراسة الإستطلاعية هو تحديد عينة الدراسة الأساسية .

1.2. مجموعة الدراسة الإستطلاعية :

تتكون مجموعة دراسة الدراسة الإستطلاعية من 6 أفراد مصابين بمتلازمة داون ومتمدرسين بقسم السنة الثالثة إبتدائي من أصل 11 ولم نطبق على كل الأفراد لأن 5 المتبقيين ليس لديهم لغة أصلا .

مريم	10 سنوات
إكرام	16 سنة .
إيمان	14 سنة
رونق	16 سنة
خديجة	18 سنة
نهاد	16 سنة

الجدول 03 يوضح مجموعة الدراسة الإستطلاعية

2.2. أدوات الدراسة الإستطلاعية :

1.2.2. الإختبار الأولي :

هنا أجرينا إختبارا أوليا وهو عبارة عن نص قدم لنا من طرف المعلمة (أنظر الملحق 01) لم يتم قراءته أو التطرق إليه من قبل . قدم هذا النص إلى أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية (الموضحة أعلاه) وطلبنا منهم قراءته والإجابة عن الأسئلة وهذا لإختبار القراءة والفهم القرائي . والهدف من الدراسة الإستطلاعية هو إختيار عينة الدراسة الأساسية على أساس النسب المئوية المتحصل عليها ووعلى أساس مجموعة شروط نذكر منها :

- سلامة الفهم .
- سلامة التعرف على الحروف .
- مستوى متوسط في القراءة .
- الوعي والقدرة على التفريق بين القراءة والإجابة عن أسئلة النص .

2.2.2. الملاحظة :

هنا أكدنا على :

- سلامة الفهم والإستجابة للأوامر .
- التعرف على الحروف .
- قراءة متوسطة نوعا ما .

3.2.2. المقابلة :

أجريت أول مقابلة مع المصابين بمتلازمة داون وهنا إجرينا محادثات مع المعلمة والمربية حول المستوى عموما والقراءة بوجه الخصوص كما أجرينا مقابلات ومحادثات عفوية مع المصابين .و بعد تدوين الإجابات وحساب النسب المئوية وتحديد العينة الأساسية أجرينا مقابلة مع المعلمة وأفراد العينة الأساسية و**كان**

الهدف من هذه المقابلة الحصول على بيانات لإدراجها في نص الإختبار الأساسي المكيف وهنا سألنا عن الإسم، العمر، إسم الأم، إسم الأب، عدد الإخوة والرتبة، المهنة التي يودون إمتهانها والطبق المفضل لديهم .

3.2. عرض وتحليل نتائج الدراسة الإستطلاعية :

1.3.2. عرض نتائج الدراسة الإستطلاعية :

أفراد العينة الإستطلاعية :	نسبة الخطأ المئوية الخاصة بالقراءة :	نسبـة الخطأ المئوية الخاصة بالفـهم القرائي :
مـريم :	0%	0%
إكرام :	3.5 %	0%
إيمان :	3.5 %	100%
رونق :	46.42 %	66.66%
خديجة :	60.71%	100%
نـهاد :	100%	100%

الجدول 04 عرض نتائج الدراسة الإستطلاعية

2.3.2. التحليل الكمي والكيفي لنتائج الدراسة الإستطلاعية :

1.2.3.2 مريم :

- التحليل الكمي :

من خلال الجدول أعلاه، نسبة الخطأ في القراءة التي تحصلت عليها مريم تقدر بـ 0% وهذا يعني أنها تمكنت من قراءة كل الكلمات صحيحة .كما أن نسبة الخطأ في الفهم القرائي قدرت أيضا بـ 0% مما يعني انها اجابت على الأسئلة بشكل صحيح .

- **التحليل الكيفي :**

تقرأ مريم مستعملة مسلك العنونة (أنظر الملحق 02)، أي تقرأ الكلمات مباشرة دون تهجأتها كما لاحظنا أن مريم تقرأ جمل النص بشكل سريع ثم تتوقف قليلا للتفكيرتم تواصل القراءة . أما عن الفهم القرائي، فإن مريم أجابت عن الأسئلة مباشرة وبشكل سريع دون الرجوع إلى النص .

2.2.3.2.إيمان :

- **التحليل الكمي :**

تحصلت إيمان على نسبة خطأ في القراءة تقدر بـ 3.5 % إذ قرأت كلمة واحدة خاطئة من النص، في حين تحصلت في الفهم القرائي على نسبة خطأ تقدر بـ 100% .

- **التحليل الكيفي :**

تستعمل إيمان في القراءة كلتا الإستراتيجيتين (أنظر الملحق 02) بحيث تستعمل إستراتيجية العنونة في الكلمات المألوفة والقصيرة في حين إستراتيجية التجميع في كلمات الطويلة مثل إستطاعوا . وقراءة إيمان بطيئة نوعا ما . أما عن الفهم القرائي فلم تتمكن إيمان من الإجابة عن الأسئلة في النص .

3.2.3.2.إكرام :

- **التحليل الكمي :**

تحصلت إكرام على نسبة خطأ في القراءة المقدرة بـ % 3.5 وقرأت كلمة واحدة خاطئة أما الفهم القرائي فهي تحصلت على نسبة خطأ مقدرة بـ 0% .

- **التحليل الكيفي :**

إكرام هي الأخرى تقرأ بعض الكلمات بإستراتيجية العنونة والبعض الآخر بإستراتيجية التجميع (أنظر الملحق 02) . وأخطأت إكرام في قراءة **الأصدقاء** بحيث : فككت حروفها وعند تجميعها أخطأت . والكلمات الطويلة نوعا ما كانت تقرأ بإستعمال إستراتيجية التجميع . وكانت إكرام تخطأ في قراءة بعض الكلمات لكن سرعان ما تدرك وتصحح أخطاءها والفهم القرائي تمكنت إكرام من الإجابة عن الأسئلة في السؤال الأول عينت العنوان ثم قرأته، في السؤال الثاني كذلك أجابت بالرجوع إلى النص والسؤال الأخير أجابت مباشرة لأن هذا السؤال خارج عن نطاق النص .

4.2.3.2. خديجة :.

- **التحليل الكمي :**

تحصلت خديجة على نسبة خطأ في القراءة قدرت بـ % 60.71 فهي قرأت 8 كلمات من أصل 28 كلمة أما الفهم القرائي فتحصلت على نسبة %

- **التحليل الكيفي :**

لم تقرأ خديجة كل الكلمات بل كانت تصدر أصوات عشوائية بطريقة سريعة بنبرة صوت توحي كأنها تقرأ وأثناء إصدارها الأصوات العشوائية كانت تتبع الكلمات بإصبعها في النص، ثم أوقفناها قليلا وطلبنا منها القراءة قرأت **" وفجأة "** بتجميع إذ فككت الحروف ثم عادت لإصدار الأصوات العشوائية من جديد وبحضور المربية أكملت خديجة قراءة السطرالأخير من النص . وعموما فهي تستعمل إستراتيجية التجميع . أما عن الفهم القرائي، في السؤال الأول عينت خديجة عنوان النص وهذا لتعودهم على تعيين العنوان وقراءته ولكن رفضت قراءته ورفضت الإجابة عن الأسئلة . (أنظر الملحق 02)

5.2.3.2.رونق :

- **التحلـيل الكمي :**

تحصلت رونق على نسبة خطأ تقدر بـ % 46.42 في القراءة إذ أخطأت في قراءة 13 كلمة من أصل 28 كلمة في النص، في حين الفهم القرائي تحصلت على % 66.66

- **التحليل الكـيفي :**

قرأت رونق النص بإستعمال إستراتيجية التجميع، وبسرعة أقل من المتوسط، ولم تتمكن من التعرف على " ص " و" ض" وتنطق حرفي " ذ" و"ظ" فاء، وحرف الغين تنطقه " خ " وحرف الهاء تنطقه حاء كما تخلط بين " ث"و " س " مصاحبة قراءتها خجل وتوتر مع إغماض العينين أثناء القراءة . والفهم القرائي سؤال الأول كان صحيح والسؤال الثاني هنا أجابت الخفاش عوض الغراب لكن باقي الإجابات كانت صحيحة . أما السؤال الثالث كان خاطئ . (أنظر الملحق 02)

6.2.3.2. نـهاد :

قرأت نهاد بخوف شديد وبتوقف وبصوت منخفض وببطئ شديد جدا واحيانا تقرأ قراءة صامتة . رفضت القراءة أمامنا لكن بحضور المعلمة قرأت لكن بشكل خاطئ ثم رفضت قطعيا القراءة والإجابة عن الأسئلة .

3- الدراسة الأساسية :

1.3. عينة الدراسة الأساسية :

في عينة الدراسة الأساسية إخترنا **خديجة ورونق** بناءا على نسب الخطأ المتحصل عليها في الإختبار المطبق في الدراسة الإستطلاعية إذ تحصلت خديجة على نسبة خطأ مقدرة بـ **60.71%** في القراءة ونسبة خطأ مقدرة بـ **100%** في الفهم في حين تحصلت رونق على نسبة خطأ مقدرة بـ **% 46.42** في القراءة ونسبة خطأ مقدرة بـ **66.66%** في الفهم القرائي بلإضافة إلى مجموع الشروط السالفة الذكر والتي لاحظنا توفرها عند كل من خديجة ورونق ولم نأخذ عامل السن بعين الإعتبار لأن هدفنا يكمن في تحسين القراءة من خلال تقنية المحور العمودي للغة .

2.3. أدوات الدراسة الأساسية قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

1.2.3. إختبار كاتل للذكاء :

صمم إختبار كاتل للذكاء من قبل **ريموند برنارد كاتل** بمساعدة زوجته **Ablerta K.seruter** بمعهد قياس الشخصية والمهارات بجامعة **ILLINIOS** بالولايات المتحدة الأمريكية وذلك سنة 1950. يقيس الإختبار العامل العام **G** بنسبة إشباع قدرها % 95 وهو من الإختبارات المتحررة من أثر الثقافة ويقصد بـ **G** بأنه القدرة

العامة على حل المشاكل وهي من أهم القدرات العقلية على الإطلاق . يتكون الإختبار من 3 مقاييس بحيث المقياس الأول موجه للأطفال ما بين 4 إلى 8 سنوات، والمقياس الثاني من 8 إلى 13 سنة في حين المقياس الثالث موجه إلى الذين تتجاوز أعمارهم 13 سنة . (حبال، 2017) (أنظر الملحق 03)

2.2.3. شبكة الملاحظة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة:

تم تصميم شبكة ملاحظة وتقسيمها إلى المحاور والغرض منها جمع أكبر قدر ممكن من الملاحظات وأخذها بعين الإعتبار وتحسينها لاحقا . (أنظر الملحق 05)

ضمت شبكة الملاحظة 5 محاور :

المحور الأول :

التعرف على الحروف والكلمات .

المحور الثاني :

ملاحظة الطريقة المستخدمة في القراءة (الطريقة الهجائية أو الكلية) وسرعة القراءة .

المحور الثالث :

الأخطاء القرائية ونوعية الأخطاء .

المحور الرابع :

الفهم القرائي، أي ملاحظة نوعية الإجابة عن أسئلة النص المقترح ما إذا كانت بشكل مباشردون الرجوع إلى النص أو مباشرة بالرجوع إلى النص، أو من خلال التعيين في النص

المحور الخامس :

سلوكات مصاحبة .

3.2.3. إختبارالدراسة الأساسي المكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

بنينا إختبار يحترم المستوى العمودي للغة ومكيف خاص بكل فرد من أفراد العينة الأساسية على حدة (أنظر الملحق 06) على أساس معطيات المقابلة الإستطلاعية، التي أجريناها مع المعلمة ومع افراد العينة الأساسية **رونق** و**خديجة** وأردنا الإختبار أن يكون تعريفي يجمع بين الحياة الإجتماعية والمدرسية .

عرضنا الإختبار على أساتذة ودكاترة في الأرطفونيا في جامعة يحيى فارس بالمدية وبعد التحكيم تم :

- تعديل عناوين النصوص .
- توحيد معلومات النص بين أفراد العينة وتوحيد الأسئلة وتجنب إضافة معلومات في نص وعدمها في آخر .
- إعادة صياغة بعض عبارات النص (في المستقبل تم صياغتها إلى عندما أكبر – وطبقي المفضل تم صياغتها إلى أحب أكل أو احب تناول) .
- إضافة بند الشرح اللغوي . (أنظر الملحق 07)

4.2.3. إستمارة التقييم قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

بنينا إستمارة التقييم بهدف التقييم الدقيق للقراءة، تحتوي الإستمارة على جداول :

جدول خاص بالقراءة تدرج فيها كلمات النص الأساسي كل كلمة على حدة وطريقة قرائتها وتدون بالكتابة الصوتية API، وجدول آخر خاص بالفهم القرائي تدرج فيه الأسئلة وتدون الإجابات بالكتابة الصوتية. ثم جزء مخصص لحساب النسب المئوية : نسبة المئوية للقراءة وللفهم القرائي، وبعد الإنتهاء يتم وضع تقرير مفصل خاص الأساسية تدرج فيه كل من :

- نسبة الذكاء .
- معطيات شبكة الملاحظة .
- معطيات الإختبار الأولي والأساسي .
- النسب المئوية المتحصل عليها . (أنظر الملحق 09)

5.2.3. المقابلات قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

في هذه الخطوة تم بناء مقابلات (أنظر الملحق 08) وتحديد مؤشراتها تزامنا مع أحداث واقعية حديثة مرتبطة بمعاش المصابين (هطول كثيف للثلوج بولاية المدية، إقبال شهر رمضان المبارك ،العطلة الربيعية، العيد، اليوم العالمي للمصابين بمتلازمة داون ... الخ) وهنا إنتقينا مجموع المواضيع التي فكرنا أنها تركت أثرا فيهم . وتتوجه المقابلات إلى المعلمة وأمهات خديجة ورونق. والغرض الأساسي منها **إدراج المعطيات المتحصل عليها في النصوص المكيفة لتحسين القراءة والتي يوظف فيها المحور العمودي للغة لديسوسير .**

1.5.2.3. مقابلات الأمهات :

تضم هذه المقابلات مجموعة مؤشرات كل مؤشر يضم مجموعة أسئلة و الهدف منه جمع بيانات حول موضوع معين ولإدراجها في نصوص. والمؤشرات هي : رمضان في العطلة، رمضان في المدرسة، عيد ميلادي، الثلج، يوم العيد، أول يوم صيام، في البحر، في المطبخ .

وعند إجراء المقابلة مع أم خديجة تم تغيير مؤشري : في المطبخ إلى أساعد أمي ومؤشر البحر إلى مسبحي في المنزل . في حين تم الإحتفاظ بمؤشرات رونق كما هي دون تغيير .

2.5.2.3. مقابلة المعلمة والمربية :

تضم مؤشرات حول مختلف الانشطة والإحتفالات التي تم فعلها في القسم وخارجه،

و لكل مؤشر مجموعة أسئلة خاصة الغرض منها جمع البيانات لإدراجها في نصوص التحسين والمؤشرات هي : الإحتفال بالينايرـ الصلاة عندما علمتهم المعلمة الصلاة في القسم)، الإحتفال بالمولد النبوي الشريف، الإحتفال باليوم العالمي لأطفال متلازمة داون وعيد ميلاد صديقتي .

6.2.3. إختبار تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

هي مجموعة النصوص المكيفة حسب معاش الطفل والمبنية على المحور العمودي للغة . بنيت هذه النصوص من خلال معطيات المقابلة الأساسية التي أجريت مع الأمهات ومع المعلمة، عددها 13 نص ولكل نص مجموعة أسئلة المتعلقة به يتم الإجابة عنه بعد شرح النص . في الأول نسألهم عن موضوع النص المعاش لتأكيد ما إذا كانوا لا يزالو يتذكروه ثم نتكلم عن الموضوع قليلا ومن ثم نطلب منهم قراءة النص والإجابة عن الأسئلة . (أنظر الملحق 10)

3.3. أدوات الدراسة الأساسية بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

1.3.3. شبكة الملاحظة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة

هنا إحتفظنا بنفس محاور شبكة الملاحظة المطبقة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي، حتّى يتسنى لنا المقارنة بين الشبكتين أي القبلية والبعدية لإختبارتقنية المحور العمودي والمقارنة القبلية والبعدية .

2.3.3 إختبار تقييم القراءة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة:

هنا نعيد تطبيق إختبار تقييم القراءة المكيف الأساسي وهذا لمقارنة النتائج المتحصل عليها قبل تطبيق تقنية المحور العمودي وبعد تطبيق التقنية وهذا لإثبات نجاعة تقنية المحور العمودي .

3.3.3. إستمارة التقييم بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

إعتمدنا هنا إستمارة التقييم من أجل اعادة كتابة كلمات إختبار تقييم القراءة المكيف بعد تطبيق تقنية المحور العموديوتدوين كيفية قراءتها بالضبط بالكتابة الصوتية وكتابة الأسئلة وتدوين الاجوبة بالكتابة الصوتية وكذلك من أجل حساب نسب الخطأ المئوية الخاصة بالقراءة والفهم القرائي وكتابة تقرير شامل مفصل تدرج فيه كل معطيات الأدوات المستعملة وهنا بالتحديد إعتمدنا في إستمارة التقييم المقارنة بين كل من شبكة الملاحظة المطبقة قبل تطبيق التقنية وبعدها وإختبار تقييم القراءة الأساسي المكيف المطبق قبل تطبيق تقنية المحور العمودي و أسئلة المقابلة المطبقة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي وإستمارة التقييم المطبقة قبل تطبيق التقنية وشبكة الملاحظة وإختبار تقييم القراءة الأساسي المكيف وإستمارة التقييم التي طبقناهم بعد تطبيق تقنية المحور العمودي وكل هذا لإختبار تقنية المحور العمودي في تحسين القراءة وإثبات تحسن القراءة لدى كل من خديجة ورونق من خلال تقنية المحور العمودي .

4.3.3. المقابلة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة لدى ديسوسير :

وجهت المقابلة هنا إلى المعلمة وهنا سألناها ما إذا لاحظت تحسن في القراءة لدى كل من خديجة ورونق.

الفصـل الخامس :

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية .

1.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة

1.1.1. عرض نتائج إختبار كاتل للذكاء .

2.1.1. تحليل شبكة الملاحظة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة

3.1.1. عرض وتحليل نتائج إختبار تقييم القراءة المكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة

4.1.1. عرض وتحليل إستمارة التقييم قبل تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة .

5.1.1. تحليل المقابلة قبل تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة .

6.1.1. عرض وتحليل نتائج إختبار تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة .

2.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة .

1.2.1. تحليل شبكة الملاحظة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة .

2.2.1. عرض وتحليل نتائج إختبار تقييم القراءة المكيف بعد تطبيق تقنية المحور العمودي.

3.2.1. تحليل إستمارة التقييم بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة .

4.2.1. تحليل المقابلة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة .

2- مناقشة نتائج الدراسة .

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية :

1.1. عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

1.1.1. عرض وتحليل نتائج إختبار كاتل للذكاء :

تمكنت خديجة من الإجابة على 19 تعليمة صحيحة من أصل 92 تعليمة ومن هنا فإن :

- المتوسط الحسابي لدى خديجة بلغ 0.20 .
- الإنحراف المعياري المتحصل عليه بتطبيق المعادلة يصبح :

$$\sqrt{\frac{\sum \quad x-\bar{x}}{n-1}}$$

$$= \sqrt{\frac{\sum \quad 92-0.2}{19-1}} \quad = 2.25$$

أثناء تطبيق الإختبار كانت خديجة أحيانا تجيب مباشرة واحيانا تدقق في الشكل ولكن غالبا ما كانت تعين الإجابات الواقعة بنفس الإتجاه (اليمين) وعند الإجابة كانت تتطلع في الباحثة لتعرف ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة . في حين رونق، كانت مترددة جدا في الإجابة، إذ في بعض التعليمات كانت تجيب مرتين ثم نسألها عن الإجابة النهائية ونحيط عليها بدائرة وهي أيضا كانت تعين بعض الإجابات الواقعة بنفس الإتجاه . تمكنت رونق من الإجابة على 22 تعليمة من أصل 92 تعليمة، ومن هنا فإن المتوسط الحسابي لدى رونق بلغ :**0.25** (أنظر الملحق 04)

$$\sqrt{\frac{\sum 92-0.23}{19-1}} = 2.25$$

من خلال نتائج الإنحرافات المعيارية التي تحصلت عليها كل من خديجة ورونق وحسب تصنيف كاتل خديجة ورونق تعانيان من ضعف ذهني .

2.1.1. تحليل شبكة الملاحظة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

1.2.1.1. تحليل شبكة ملاحظة خديجة :

بعد ملاحظة خديجة أثناء القراءة في ضوء محاور شبكة الملاحظة، لاحظنا أن التعرف على الحروف لدى خديجة سليم، هذا يعني أن خديجة بإمكانها التعرف وقراءة كل الحروف بشكل سليم وسريع على عكس التعرف على الكلمات لدى خديجة فهو غير سليم وخديجة لا يمكنها التعرف على الكلمات . تقرأ خديجة مستعلمة مسلك التجميع اما عن السرعة في القراءة فهي بطيئة أخطأت خديجة في قراءة بعض الكلمات إذ كانت تضيف

الحروف إلى الكلمات أما الفهم القرائي، فإن خديجة لم تجب عن أسئلة بل كانت تصدر أصوات عشوائية بعد طرح السؤال أما عن زمن الرجع فكان سريع وكانت تتلفظ بلأصوات العشوائية مباشرة بعد طرح السؤال .

لاحظنا مجموعة سلوكيات مصاحبة خارجة عن نطاق محاور شبكة الملاحظة والسلوكيات هي :

- إصدار الأصوات العشوائية بدلا من القراءة وهروبا منها ولإكمال النص بسرعة .
- إنعدام الرغبة في القراءة .
- القراءة بالمحفزات . (أنظر الملحق 12)

2.2.1.1. تحليل شبكة ملاحظة رونق:

في محور التعرف وتحديدا التعرف على الحروف لم تتمكن رونق من التعرف على حرف **ع** وكانت تخلط بين حرفي **م وهـ** أما عن التعرف على الكلمات فتمكنت رونق من التعرف على كلمتي **رونق، نادية** . أما عن القراءة، كانت تقرأ رونق مستعملة مسلك التجميع والعنونة وبسرعة بطيئة . أما عن الأخطاء القرائية، فرونق لها صعوبة في نطق **ث هـ ذ** وصعوبة في التجميع ونسيان حرفي **هـ وم .** لم تفهم رونق النص وكانت معظم إجاباتها غير متوافقة مع ما هو موجود في النص وزمن الرجع كان بطيئا .

لاحظنا مجموعة السلوكيات المصاحبة لدى رونق أثناء القراءة وهي :

- إغماض العينين وشد اليدين عند القراءة وإظهار التوتر .

عدم نطق " **ض ظ ث ذ وظ ع** " في اللّغة الشفهية بالتالي عدم القدرة على قراءتها مكتوبة (أنظر الملحق 12)

3.1.1. عرض وتحليل نتائج إختبار نتائج تقييم القراءة المكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

الإسم :	نسبة الخطأ المئوية في القراءة :	نسبة الخطأ المئوية في الفهم القرائي :	نسبة الخطأ المئوية للشرح اللغوي :
خديجة :	85.41 %	100%	100 %
رونق :	36 %	66%	100 %

الجدول 05 : يوضح نتائج الإختبار الأساسي

1.3.1.1.التحليل الكمي والكيفي لنتائج إختبار تقييم القراءة المكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

التحليل الكمي والكيفي لنتائج إختبار تقييم القراءة المكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لخديجة

التحليل الكمي :

كما هو موضح في الجدول أعلاه، تحصلت خديجة على نسبة خطأ تقدر بـ 85.41 % في القراءة، وفي الإختبار الأساسي تمكنت خديجة من قراءة 9 كلمات بشكل صحيح و4 كلمات خاطئة من أصل 48 كلمة أما باق كلمات النص 35 كلمة لم تقرأ أصلا . وفي الفهم القرائي، تحصلت خديجة على نسبة خطأ 100 % وهي لم تتمكن من الإجابة عن الأسئلة .أما عن بند الشرح اللغوي فتحصلت في هو الآخر على نسبة تقدر بـ 100%

التحليل الكيفي :

إزدادت نسبة الخطأ لدى خديجة مقارنة بالإختبار الأولي، إذ تمكنت من قراءة 9 كلمات صحيحة و4 كلمات خاطئة بحيث : في كلمة مدرستي إستبدلت خديجة حرف د بحرف ذ، و كلمة نصيرة قرأتها **نصطيرة** أي أضافت حرف ط وإكرام قرأتها **إكرو** ومعلمتاي قرأتها **معلمتاتي** . أما باق الكلمات فلم تقرأها بل كانت تصدر أصوات عشوائية بطريقة متأنية، وعندما أوقفناها وطلبنا منها القراءة لم تستجب وإستمرت بإصدار الأصوات . أما الفهم القرائي، لم تتمكن خديجة من الإجابة على أي سؤال، وعندما طلبنا منها قراءة السؤال الأول بدأت خديجة بإصدار الأصوات العشوائية أوقفناها وطلبنا منها القراءة قرأته بشكل خاطئ، قرأنا لخديجة السؤال ثم شرحنا لها السؤال ومن ثم عينت خديجة على مختلف الجمل في النص بشكل خاطئ . أما باق الأسئلة، فكانت تلتفت وتتلفظ بأصوات عشوائية غير مفهومة وأحيانا كانت ترغب في الحديث . أما عن بند الشرح اللغوي، فخديجة لم تتمكن منه، في كلمة لدي أجابت بأنها لا تعرف، في حين في كلمة تناول عندما عادت إلى النص قرأت بتجميع أمامها كلمة بيتزا فأجابت بكلمة " يعجن" أي من نفس الحقل الدلالي هذا يوحي أنها لا تعرف معنى كلمة أتناول أساسا . (أنظر الملحق 13)

2.1.3.1. التحليل الكمي والكيفي لنتائج إختبار تقييم القراءة المكيف الأساسي قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لرونق :

التحليل الكمي :

تحصلت رونق على نسبة 36% في القراءة، وهي أخطأت في قراءة 20 كلمة. أما الفهم القرائي فهي تحصلت على نسبة 66% والشرح اللغوي نسبة 100% .

التحليل الكيفي :

كانت قرائتها بطيئة وبإستراتيجية التجميع، أحيانا تقوم بتجميع كلمات مثل " أمي، نادية، إكرام .... "، لا تنطق التنوين، وعدم التعرف على حرف **غ وض** ونطق الحروف **ظ وث وذ** تنطق **ف** ونطق **هـ ح** وصعوبة في نطق **ل ع ق** مع إغماض العينين، كانت تأخذ وقت في الإجابة ومعظم إجاباتها غير متوافقة مع ماهو موجود في النص . (انظر الملحق 13)

4.1.1. عرض وتحليل نتائج إستمارة التقييم قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

إستمارة التقييم كانت شاملة لما سبق، بحيث كتبنا كلمات نص إختبار التقييم الأساسي في الجدول مع الكتابة الصوتية لكل كلمة على حدة بدقة ونفس الشيء بالنسبة للأسئلة ومن ثم حسبنا نسب الخطأ المئوية لكل من القراءة والفهم القرائي وأخيرا تقرير مفصل لخديجة ورونق. والتقاريرهي كلآتي :

.1.4.1.1. خديجة :

خديجة.ك البالغة من العمر 18 سنة و7 أشهر، مصابة بمتلازمة داون ومدمجة في قسم السنة الثالثة إبتدائي، تعاني خديجة من إعاقة ذهنية ناجمة عن متلازمة داون التي تعاني منها . أول مقابلة مع خديجة أجريت بتاريخ **12 مارس 2023** أين تم تطبيق الإختبار الأولي أما إختبار تقييم القراءة المكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي فتم تطبيقه بتاريخ **9 أفريل 2023** . عند تطبيق الإختبار الأولي طلبت الباحثة من خديجة قراءة النص وهنا خديجة بدأت بإصدار اصوات عشوائية سريعا أوقفتها الباحثة وطلبت منها قراءة حروف النص قرأت كلمة ثم عادت لإصدار الأصوات من جديد وعند وقوف المربية بجانب خديجة خافت وقرأت السطر الأخير من النص . تستعمل خديجة الأصوات العشوائية هروبا من القراءة وتصدر خديجة الأصوات بسرعة لكي تكمل النص مما يعني ان خديجة ليس لها رغبة في القراءة أخذت الباحثة هذه الملاحظة بعين الإعتبار قصد تحسينها من خلال **إختبار تقنية المحور العمودي** أما الفهم القرائي فهو شبه منعدم لدى خديجة . نسبة الخطأ لدى خديجة بين الإختبارين إزدادت بشكل كبير والأصوات العشوائية كذلك في القراءة أما عن الفهم القرائي فقد ظل منعدما في كلا الإختبارين وبعد تطبيق الإختبار الأساسي المكيف قبل تطبيق تقنية المحور

العمودي إستنتجت الباحثة أن خديجة تستعمل الإصوات العشوائية أيضا عندما يطلب منها الإجابة عن الأسئلة وهنا إفترضت الباحثة أن الأصوات العشوائية تصدر من قبل خديجة عند طرح الأسئلة عليها للإيحاء بأنها فهمت وأنها تجيب بشكل صحيح وكل هاته الملاحظات أخذت بعين الإعتبار .

(أنظر الملحق 15)

رونق :

و عند الإختبار الأساسي قرأت رونق النص بإستعمال مسلك التجميع وبسرعة بطيئة نوعا ما قامت بتجميع بعض الكلمات المألوفة مثل أمي أبي رونق ... الخ كان الفهم ضعيف نوعا ما تمكنت من الإجابة عن السؤالين الاوليين في حين باق الأسئلة كانت الإجابة خاطئة أما الشرح اللغوي ربطت لدي بالقصص وتناول بالحلوة . (أنظر الملحق 15)

5.1.1. المقابلة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

1.5.1.1. المقابلة مع أم خديجة :

أجرت الباحثة المقابلة مع أم خديجة وشرحت لها مبدأ الدراسة والهدف الذي تسعى الباحثة إليه في إطار الدراسة، رحبت أم خديجة بالفكرة وهنا أجرينا المقابلة زودتنا أم خديجة بالمعطيات المطلوبة المتعلقة بإختبار تقنية المحور العمودي وإضطرت الباحثة إلى تغيير موضوع **خديجة في المطبخ** لأن الأم لا تسمح لخديجة بالطبخ خوفا عليها (سكاكين، نار،غاز ... إلخ) إلى موضوع **أساعد أمي** لأن خديجة دائما تساعد أمها كما غيرت الباحثة موضوع **البحر** لأن أب خديجة ليس لديه سيارة للذهاب إلى البحر وهنا إشترى لها مسبحا لهذا غيرنا موضوع البحر إلى **مسبحي في المنزل** . (أنظر الملحق 14)

.2.5.1.1. المقابلة مع أم رونق :

كانت المقابلة مع الام جد إيجابية كان الحديث حول رونق وماذا تحب وميولاتها اجابت عن الأسئلة المطروحة بطريقة جيدة ذكرت ان رونق تحب الاعياد وتحب الهدايا والإهتمام كثيرا ومحبة للطبخ في الاخير توصلت إلى أن الأم كانت جد متفهمة ومرتاحة في الحديث من خلال طريقة إجابتها وتعاونها.(أنظر الملحق 14)

6.1.1. عرض وتحليل نتـائج إختبار تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

1.6.1.1.عرض النتائج الكمية لحصص تطبيق إختبار تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

خديجة :

الحصص :	نسبة الخطأ المئوية في القراءة	نسبة الخطأ المئوية للفهم القرائي :	الشـرح اللغوي :
الحصة الأولـى :	24.44%	33.33 %	100%
الحصة الثانية :	18.75%	100%	100 %
الحصة الثالثة :	20.83 %	0 %	
الحصة الرابعة :	25%	0%	
الحصة الخامسة :	34.78 %	0 %	
الحصة السادسة :	14.54%	50**%**	
الحصة السابعة :	15%	0%	
الحصة الثامنة :	15.78%	50%	
الحصة التاسعة :	16.66 %	0%	
الحصة العاشرة :	8.33%	0%	

الحصة الحادية عشر	7.96 %	0%	
الحـصة الثانية عشر :	12.5%	66.66%	
الحصة الثالثة عشر:	4.45%	0%	

الجدول 06 : يوضح النتائج الكمية التي تحصلت عليها خديجة في إختبار تقنية المحور العمودي .

رونق :

الحصص	**النسبة المئوية للخطأ في القراءة :**	**النسبة المئوية للخطأ في الفهم القرائي :**	**الشرح اللغوي :**
الحصة الأولى :	5%	66%	**%** 50
الحـصة الثانية :	5.5 %	100 **%**	100 **%**
الحصة الثالثة :	1.05 %	0%	100%
الحصة الرابعة :	3.6 %	66.6%	100%
الحصة الخامسة :	7.8 **%**	33.33%	100**%**
الحصة السادسة :	2.9 **%**	66.6%	50 %

الحصة السابعة :	0 %	100 %	
الحصة الثامنة :	2.2 %	33.3 %	
الحصة التاسعة:	0%	66.6 %	
الحصة العاشرة :	13.3 **%**	33.5**%**	
الحصة الحادية عشر :	18.64 **%**	66.66 **%**	
الحصة الثانية عشر :	11.7 %	100 **%**	
الحصة الثالثة عشر :	15.6 %	66.6 %	

الجدول 07 : يوضح النتائج الكمية التي تحصلت عليها رونق في إختبار تقنية المحورالعمودي .

2.6.1.1. تحليل نتائج حصص تطبيق إختبار تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

.1.2.6.1.1. الحصة الأولى :

خديجة :

أول نص طبقته الباحثة مع خديجة هو نص **رمضان في العطلة،** ركزت الباحثة في هذه الحصة على التخلص من الأصوات العشوائية التي كانت تستعملها خديجة هروبا من القراءة وبشكل سريع لإكمال النص، وعلى القراءة في حد ذاتها وعلى تجميع الحروف وعدم قرائتها بشكل منعزل . في بداية النص عندما طلبت الباحثة من خديجة القراءة بدأت بإصدار الأصوات العشوائية بشكل سريع، أوقفتها وقرأت لها الحرف الأول وهي تكمل وطوال الحصة كانت عندما تحاول خديجة بداية إصدار الأصوات توقفه وطوال الحصة أصدرت خديجة الأصوات العشوائية مرات . وعندما تحاول إصدارها تقرأ لها الباحثة الحرف ثم تكمل خديجة قراءة الحرف الموالي . بدأت خديجة بتجميع كلمة **رمضان** وقرائتها بشكل مباشر وهذا لتعرفها على الكلمة . وما يأكد تجلي المحور العمودي للغة لدى خديجة في كلمة **فلان** قرأت خديجة الحرفين **فلا ...** وأكملت مباشرة **فلافل** وهنا ربطت خديجة الكلمات على المحور العمودي بمستواه الصوتي وتحديدا **فلا** لفلان والمقطع **فلا** لفلافل .و أكدت الباحثة على الشرح المستمر للنص والتصحيح المستمر للأخطاء. أما عن الفهم القرائي، شرحنا الأسئلة بدارجة تارة وقرأناها بالعربية تارة أخرى وعموما فقد كان حسنا قليلا مقارنة بلحصص والنصوص السابقة، في السؤال الأول اجابت خديجة بشكل بطيئ لكن الإجابة كانت صحيحة أما السؤال الثاني أجابت في بداية الأمر بأصوات عشوائية ثم طلبنا منها الإجابة من النص بدأت خديجة بالتعيين عشوائيا في النص وشكل خاطئ ثم رفضت خديجة الإجابة، أعطيناها راحة مدة 3 دقائق ثم أعدنا طرح السؤال وشرحه مرارا وتكرار وأعطيناها مهلة للبحث في النص ومن ثم عينت خديجة بإصبعها على الفانوس وقرأته ثم اجابت بالدارجة **" نانوس"** وهذا يوحي بالفهم كما يوحي بأن خديجة وضعت علاقة عمودية بين **فانوس** بالفصحى و**نانوس** بالدارجة رغم النطق الخاطئو نوع العلاقة هنا دلالية . في حين السؤال الثالث أجابت خديجة أجوبة عشوائية . في الشرح اللغوي، وتحديدا كلمة **أشاهد** والجملة كانت **أشاهد التلفاز،** يوجد في القسم تلفاز ولهذا قرأت الباحثة الجملة **أشاهد التلفاز** وإستدارت الباحثة وخديجة ناحية التلفاز وبدأت بلإشارة أشاهد التلفاز وهنا أجابت خديجة بـ **نتفرج** أي ربطت خديجة دلاليا لكن كلمة نتفرج ليست الجواب المطلوب. عموما، خديجة بدأت بالربط بين العلامات اللسانية وبتكوين العلاقات بين ما قرأته في النص وبين الواقع وهو الهدف المطلوب، وقلت لدى خديجة الأصوات العشوائية مقارنة بالحصص السابقة أما القراءة فهي كانت حسنة جدا مقارنة بما سبق إذ تحصلت على نسبة خطأ في القراءة تقدر بـ 24.44 وهي نسبة حسنة جدا مقارنة بالنسبة التي تحصلت عليها

في الإختبار الأولي وفي الإختبار الأساسي وأخطأت خديجة في قراءة 22 كلمة من اصل 90 كلمة النص . (أنظر الملحق 16)

رونق :

قرأت رونق نص رمضان في العطلة بطريقة بطيئة قليلا وتجميعية ولم تتعرف في بعض الاحيان على حرف "ص" وو على حرف "ز" نطقته "ك" ونطقت الحروف "ض" و"ث" "ف" من حيث الفهم كان متوسطا نوعا ما لم تجب بطريقة صحيحة على سؤال 2 و3 واجابت فقط على سؤال 1 ومن ناحية الشرح اللغوي اجابت على الكلمة الأولى بطريقة صحيحة والكلمة الثانية بلإشارة . (أنظر الملحق 16)

2.2.6.1.1. الحصة الثانية :

خديجة :

نقصت الأصوات العشوائية عند خديجة بشكل ملحوظ مقارنة بالحصص السابقة، وبدأت بقراءة بعض الكلمات مباشرة مثل **رمضان ونمت وأمي** كما الأخطاء القرائية لديها نقصت بشكل ملحوظ وتحديدا فهي قرأت 12 كلمة خاطئة من أصل 64 كلمة في النص لكنها قرأت ببطئ شديد وبإصرار من الباحثة والمعلمة وهذا راجع إلى غياب المحفزات لأن خديجة تعودت على القراءة بالمحفزات ولقت الباحثة صعوبة بالغة مع خديجة في هذه الحصة وكانت تقرأ الجمل ثم تشرحها ثم تقرأ ثم تشرح وهكذا . وفي الفهم القرائي، في السؤالين الأول والثالث كانت تعين عشوائيا على النص في حين السؤال ثاني عينت على مرهقة لكن لم تقرأها . أما عن الشرح اللغوي، فخديجة أجابت عن مرهقة بـ**عيـانة** ثم **نعسانة** وهذا يوحي الربط العمودي الدلالي بين مرهقة بالفصحى و**تعبانة** و**نعسة** بالدارجة . (أنظر الملحق 16)

رونق :

قرأت رونق نص رمضان في المدرسة بطريقة بطيئة قليلا لم تتعرف على ئـ ونطقت الحروف **ث ذ ض ظ** نونا وحرف **ط** نطقه د وحرف **غ** نطقته **خ** . أما الفهم فقد كان جيدا نوعا ما كانت إجاباتها صحيحة لكن بلإشارة في النص في السؤال الأول اشارت إلى النص مع ذكر كلمة تلفاز دلت على مشاهدة التلفاز والثاني أشارت إلى كنت فرحة في النص والشرح اللغوي كانت اجابتها خاطئة إذ قامت بإكمال الجملة " عدت قالت في المنزل " . (أنظر الملحق 16)

3.2.6.1.1. الحصة الثالثة :

خديجة :

قرأت خديجة نص الإحتفال باليناير، وفي هذه الحصة لاحظنا إختفاء الأصوات العشوائية وتعود خديجة على قراءة الحرف الأول مباشرة دون أن تطلب منها الباحثة ذلك ودون إصدار الأصوات العشوائية . قرأت خديجة الكلمات بشكل صحيح ونقصت الأخطاء لديها وبدأت خديجة بتجميع الكلمات المألوفة مثل المعلمة والحلوى لكن بعد تفكيك حروفها فهي تفكك الحروف وعند إدراكها الكلمة تعيدها مباشرة مبينة أنها فهمت معناها أما الفهم القرائي فلاحظنا في هذه الحصة تحسنه بشكل ملحوظ جدا، أجابت خديجة عن السؤال الأول بشكل سريع وأشارت بإصبعها إلى **في جانفي** وقرأت **في** في نفس الوقت ثم اكملت جانفي بتجميع في السؤال الثاني، لبست أجابت خديجة بكلمة **معطف** لكن بدارجة وهذا يوحي أن خديجة ربطت عموديا فعل اللباس بالمعطف دلاليا ولأنها كانت مرتدية معطفا ذلك اليوم ورفضت تصحيح الخطأ وظلت تعيد نفس الكلمة . وفي السؤال الأخير أجابت خديجة مباشرة بكلمة **حلوى** . تخلينا عن بند الشرح اللغوي في هذه الحصة لأنه إعتمدنا الكلمات البسيطة وعموما، في هذه الحصة أخطأت خديجة في قراءة كلمة أمازيغية وأخطأت في قراءة بعض الحروف وإجمالي عدد الأخطاء قدر ب5 من أصل 24 كلمة التي قرأت بشكل صحيح .(أنظر الملحق 16)

رونق :

قرأت رونق نص عيد ميلادي، قرات رونق النص بسرعة متوسطة وبطريقة جيدة ولم تخطئ في القراءة ولكن كانت هناك مشاكل نطق الحروف مثل كل مرة " ذ، ض، ظ، ث" و"غ" أجابت بطريقة صحيحة على الأسئلة الثلاثة مما يعني ان الفهم كان جيدا، أما الشرح اللغوي فهي شرحت الكلمة الاولى ب**نلبس** والكلمة الثانية شرحتها ب**رحت إلى المدرسة .** (أنظر الملحق 16)

4.2.6.1.1. الحصة الرابعة :

خديجة :

في هذه الحصة كانت خديجة متحمسة جدا للقراءة وهذا لإحضار الباحثة لها المحفز . وقبل بداية القراءة، سألت الباحثة خديجة عن الثلج ومن ثم طلبت منها القراءة، جمعت خديجة في هذه الحصة كلمة الثلج بشكل مباشرو كلمة جد لتعودها على الكلمة وقرائتها في النصوص السابقة في حين باق الكلمات بدت وكأنها جديدة لدى خديجة، وفي هاته الحصة لم يتم إصدار الأصوات العشوائية وأخطات خديجة في قراءة بعض الحروف وكانت تصحح الباحثة لها الأخطاء وعند وجود الحرف في كلمة أخرى كانت تقراه خديجة بشكل صحيح وبلغ عدد الأخطاء 7 أخطاء . أما عن الفهم القرائي، فهي اجابت عن السؤالين بشكل صحيح في السؤال الأول أجابت مباشرة، أما السؤال الثاني الذي كان حول سبب عدم سماح أم خديجة لها بالخروج أجابت خديجة هنا **البرد** وهنا ربطت خديجة بين الثلج والبرد وبين عدم سماح أمها لها بالخروج يوم الثلج ثم أكملت الجملة من النص . (انظر الملحق 16)

رونق :

قرأت نص الثلج بسرعة متوسطة ومتقطعة وهناك تحسن قليل في بعض الكلمات، لم تتعرف على حرف **ع** هناك مشاكل في النطق في الحروف **ث ذ ظ ض** وحرف ئـ نطقه **ك** وعدم التعرف على التنوين . من ناحية الأسئلة أجابت على السؤال الاول بطريقة صحيحة وبالفصحى أما السؤال الثاني أجابت عليه عن طريق الإشارة تدوير يدها على شكل كرات لتصف كرات الثلج والسؤال الثالث أجابت بطريقة صحيحة لعبت مع اختها وصديقتها اما من جانب الشرح أجابت بطريقة صحيحة لكن بالدارجة لكن الفهم كان جيدا . (انظر الملحق 16)

5.2.6.1.1. الحصة الخامسة :

خديجة :

في هذه الحصة، حضرت الباحثة إلى خديجة نص **عيد ميلادي** وهذا تزامنا مع عيد ميلاد أختها التي ظلت تحكي عنه للمعلمة والباحثة بعد إنتهاء النص، قرأت خديجة في هذه الحصة بشكل جيد كما أنها قرأت كلمتي جدا وعيد بشكل مباشر، كما أنها في عبارة **أطفيت شمعتي** فإن خديجة قرأتها **شمعة** وتوقفت مما يعني أنها ربطت فونولوجيا بين **شمعتي** بالفصحى و**شمعة** بالدارجة وعندما سألتها الباحثة عن معنى **أطفيت شمعتي** أجابت إيمائيا بفعل الإطفاء وأخرجت نفسا، أخطأت خديجة في هذه الحصة في قراءة الحروف خصوصا بين حرفي العين والغين وأخطأت خديجة 8 مرات في حين باق الحروف كنت تقراها بشكل صحيح . أما الفهم القرائي، لاحظنا في هذه الحصة إصدار خديجة أصوات عشوائية في السؤال الأول لكن سرعان ما إختفت بمجرد إيجاد خديجة الإجابة في النص وأجابت بشكل صحيح . أما السؤال الثاني رفضت خديجة الإجابة عليه في الأول ترتكتها الباحثة صامتة لحوالي دقيقة ثم طلبت منها البحث في النص وأجابت خديجة **كـعة** ثم طلبت منها البحث عن الكلمة وإعادة قراءتها وهنا قرأتها خديجة بشكل صحيح وفي السؤال الثالث عادت خديجة لإصدار الأصوات من جديد ترتكتها الباحثة لمدة دقيقة ومن ثم لم تتمكن خديجة من الإجابة عن السؤال . (انظر الملحق 16)

رونق :

قرأت رونق نص نزهة إلى البحر، قرأت رونق النصوص بسرعة قليلا مقارنة بالنصوص السابقة جمعت كلمة نزهة وهناك تحسن ملحوظ مشاكل النطق مثل كل مرة **ذ ض ث** وعدم التعرف على **ئـ وع** نطقه **خ** عدم نطق التنوين كانت إجابتها عن الأسئلة صحيحة في السؤال الأول عنوان النص أجابت بالبحر وإجابة السؤال الثاني كانت صحيحة والسؤال الثالث أجابت بإسم اختها ولكن إجابتها كانت صحيحة كان الفهم جيد جدا وزمن

الرجع سريع من ناحية الشرح اللغوي كانت صحيحة لكن باللغة الدارجة الكلمة الأولى إنطلقنا كانت **رحنا** والكلمة الثانية **تناولنا** قالت **ماكلة ثم كلينا** وهنا ربطت رونق دلاليا بين الكلمات . (انظر الملحق 16)

6.2.6.1.1. الحصة السادسة :

خديجة :

في الحصة السادسة طبقت الباحثة مع خديجة نص **الإحتفال بالمولد النبوي .** أخطأت خديجة في قراءة بعض الحروف وبلغ عدد الأخطاء في الحروف 8 أخطاء وغالبا ماكانت تقرأ حرف التاء محل حروف الكلمة الأصلية لكن معظم كلمات النص كانت صحيحة، كانت خديجة تقرأ بعض الكلمات بمباشرة مثل عسل، سلم، وباق الكلمات كانت تجمع في حين في كلمة **طبق** ربطت خديجة عموديا هذه الكلمة مع كلمة بطاطا بشكل خاطئ وهذا لأنها قرأت **طبـ** وإستبدلت حرف **ق** بـ **ط و**بسبب القراءة الخاطئة ربطت خديجة الكلمتين عموديا ونفس الشيء بالنسبة لصلى الله : عندما قرأت خديجة كلمة الله ربطتها عموديا بالله أكبر ومن ثم عندما ساعدتها الباحثة في القراءة أكملت عليه وسلم مباشرة . أما الفهم القرائي، أجابت خديجة عن السؤال الأول بشكل صحيح ومباشر أما السؤال الثاني فربطت خديجة عموديا بين السؤال وبين إجابتها أذ أجابت قائلة **جوائز** ولما طلبنا منها الإجابة عن نوع الجائزة لم تجب على السؤال . (انظر الملحق 16)

رونق :

الحصة السادسة طبقت الباحثة نص **العيد** قرأت النص بسرعة متوسطة وبتجميع لم تتعرف على **ض و**في بعضه الكلمات نطقه **خ** مشاكل النطق في الحروف **ض ث ذ ظ و**عدم نطق التنوين أما بما يخص الأسئلة أجابت في السؤال الأول قالت **الله أكبر " تكبيرات" و**الثاني أجابت بالدارجة في حين الثالث أجابت بشكل صحيح وبالنسبة للشرح شرحت كلمة تهاني بالفعل **قبلت** أي ربطت عموديا بين الدلالتين أما عن أقاربي فأجابت خالاتي وعماتي . (انظر الملحق 16)

7.2.6.1.1. الحصة السابعة :

خديجة :

طبقت الباحثة نص **مسبحي في المنزل،** قبل تطبيق النص سألت الباحثة خديجة عن المسبح وهنا بدأت خديجة تحكي للمعلمة والباحثة عن مسبحها وألوانه وعن الألعاب التي تلعب بها وهي في المسبح، ثم طلبنا من خديجة القراءة، كانت قراءة خديجة جيدة وتمكنت خديجة من قراءة كل من أسبح وسباحة بشكل مباشرة، وأخطأت في قراءة 5 حروف 3 منها صححت من قبل الباحثة في الحين الحرفين المتبقيين هنا أدركت خديجة خطأها لوحدها وبشكل مباشر لكن باقي الكلمات كانت صحيحة . أما الفهم القرائي، هنا عموديا، ربطت خديجة

مباشرة المسبح بالبحر في السؤال الأول أجابت أنه أبيها إشترى إليها الألعاب لتلعب بيها في الرمل وهي نفس ألعاب البحر التي تأخذها وتلعب بها في مسبحها ومن ثم طلبت الباحثة منها البحث عن الإجابة في النص هنا أجابت خديجة مباشرة بالجواب الصحيح وهو المسبح . أما السؤال الثاني أجابت خديجة في الأول مباشرة أسبح داخله وخارجه ومن ثم عينت في النص أقفز داخله وخارجه . (انظر الملحق 16)

رونق :

قرأت رونق نص **رونق في المطبخ** قرأت النص بسرعة مقارنة بالنص السابق بتجميع، وقرأت الكلمات التالية مباشرة : **رونق رحمة أمي بيتزا** هناك مشاكل النطق في كل مرة **ض ث** وحرف **ط** ينطق **د** وعدم نطق التنوين . في حين الفهم كان جيدا أو كانت إجابتها صحيحة في الأسئلة كلها أما السؤال الأخير فهي أضافت كوسة . (انظر الملحق 16)

8.2.6.1.1. الحصة الثامنة :

خديجة :

طبقت الباحثة مع خديجة نص **الصلاة،** في هذه الحصة كانت تخلط خديجة بين حرفي **ص وط** وأخطأت خديجة في قراءة 3 حروف، كما قرأت خديجة كلمة معلمة والصلاة والأمام وبعد مباشرة في حين باق الكلمات كانت تستعمل مسلك التجميع، خديجة ربطت عموديا بين كل من **الصلاة الله أكبر تكبيرة الإحرام مع الإشارة لها بلأيدي حجاب الصلاة أي الخيمار وسجادة والوضوء** . قبل قراءة النص سألناها عن الصلاة وهنا خديجة وضحت حركيا **تكبيرة الإحرام والركوع** أما الفهم القرائي، تجلى الربط العمودي كما سبق ووضحناه جليا في السؤال الأول، أجابت عليه خديجة مباشرة **الصلاة** ثم اضافت **الله أكبر** وفي السؤال الثاني، أجابت خديجة بالدارجة ذكرت في الأول **الحجاب** ثم وضحت طريقة لبس الحجاب حركيا ثم السجادة ومن ثم الوضوء وذكرت خطوات الوضوء ومن ثم طلبنا منها التعيين في النص لم تعين وإستمرت في التحدث عن الصلاة . لكن عموما خديجة فهمت النص بشكل جيد . (انظر الملحق 16)

رونق :

طبقت الباحثة نص **الصلاة** مع رونق وهنا قرأت بسرعة متوسطة وجمعت كلمة الصلاة. هناك مشاكل النطق مثل كل مرة في الحروف **ث ض** تنطقهم **ف** ولم تتعرف على الحرف **ع** في بعض الكلمات ونطقه **هـ** مثل **مهلمة** وعدم التعرف على **ة** في بعض الكلمات. من ناحية الفهم كان جيدا وذلك من خلال طريقة إجابتها أجابت على السؤال الأول بلإشارة إلى كلمة **الثانية** في النص والسؤال الثاني أجابت عليه بحركة غسل اليدين

والسؤال الأخير كانت إجابته صحيحة . وبعد إتمام قراءة النص قالت لقد أحببت النص كثيرا . (انظر الملحق 16)

9.2.6.1.1. الحصة التاسعة :

خديجة :

طبقت الباحثة نص **أول يوم صيام لخديجة،** بدأت خديجة القراءة وأخطأت خديجة في قراءة 4 حروف لكن الباقي كله قرأ بشكل صحيح، وقرأت خديجة إسمها بالنص مستعملة إستراتيجية العنونة وكلمة بيتزا أيضا قرأت بمسلك العنونة في حين باق الكلمات كانت تقرأ بإستراتيجية التجميع لكن عموما القراءة في هذه الحصة كانت جيدة جدا. أما الفهم القرائي هو الآخر كان جيدا وتجلي المحور العمودي في إجابة خديجة عن السؤالين، في الأول أجابت خديجة صحيح ثم أضافت 14 عشر ثم خمس عشر أوقفتها الباحثة وطلبت منها الإجابة من النص أجابت ثلاثة عشر ثم طلبت منها إكمال سنة قرأت سنة ثم أكملت خديجة سنة رابعة سنة ثالثة والسؤال الثاني، أجابت خديجة مباشرة ثم أكملت **بيتزا، عجينة، زيتون، جبن ... الخ** ثم أوقفتها الباحثة لكن عموما كانت القراءة والفهم القرائي جيد جدا . (انظر الملحق 16)

رونق :

قرأت رونق نص الينابر، قرأته بسرعة قليلا، وحاولت تجميع بعض الكلمات مثل " معلمتاي، أمي، القبائلي " ومشاكل النطق مثل كل مرة **ث ظ ذ ض** نطقها **ف** وحرف **ط** نطقه **د** ولا تنطق التنوين، من ناحية الفهم كان جيدا أجابت على كل الأسئلة بطريقة صحيحة . (انظر الملحق 16)

10.2.6.1.1. الحصة العاشرة :

خديجة :

طبقت الباحثة مع خديجة في الحصة العاشرة نص **العيد،** في هذه الحصة أخطأت خديجة في قراءة حرفين من أصل كلمات النص كلها، قرأت خديجة بشكل جيد وبعض الكلمات قرأتها مستعملة مسلك العنونة . تجلى المحور العمودي لدى خديجة في الحصة العاشرة في الفهم القرائي، وتحديدا في السؤال الثاني، السؤال كان حول ما فعلته خديجة يوم العيد خديجة أجابت بالدارجة بأنها أكلت الحلويات ومن ثم بدأت **بقلاوة، تشاراك، شامية** وهنا بمجرد قراءة الحلويات في النص الحلويات التي أكلتها في الواقع والمترابطة مع الكلمة دلاليا، ثم أكملت باق الإجابة بشكل صحيح في الشطر الثاني من الإجابة شرحت خديجة ومثلت حركيا كيف مشطت لها امها في حين الإجابة عن السؤال الأول كانت صحيحة . (انظر الملحق 16)

رونق :

قرأت النص بسرعة مقارنة بالنصوص السابقة، وقرات جملة **" حملتني أمي تسعة أشهر"** بسرعة وبطريقة صحيحة هناك مشاكل النطق في الحروف التالية :**ث ض** تنطق **ف** وحرف **ط** ينطق **د** كان الفهم جيد نوعا ما وأجابت بشكل صحيح على كل الأسئلة والسؤال الأخير أجابت بالدارجة . (انظر الملحق 16)

11.2.6.1.1. الحصة الحادية عشر

خديجة :

قرأت خديجة في هذه الحصة **نص في يومي العالمي،** قرأته خديجة بشكل جيد جدا، وأخطأت في قراءة حرفين من النص. قرأت خديجة كلمتين **القرآن و ثم،** بمسلك العنونة لأنها مألوفة أما باق الكلمات فكانت تجمع لأنها كانت جديدة بالنسبة لخديجة لكنا قرأت بشكل صحيح وفي هذه الحصص وبالضبط مثل الحصص السابقة تجلى المحور العمودي عند إجابة خديجة عن الأسئلة، في السؤال الأول أجابت خديجة بالدارجة ومباشرة **بأنها قرأت القرآن** ثم أضافت خديجة و**نصلي و**هذا يوحي أنها عموديا خديجة سبق لها أن ربطت بين كلا من القرآن والصلاة والسؤال الثاني أجابت عليه مباشرة دون الرجوع إلى النص .في هذه الحصة، طبقت الباحثة مع خديجة نص من كتاب السنة الثالثة إبتدائي بعنوان **حبيبة الزيتون** قرأت خديجة النص بشكل جيد أي القراءة كانت جيدة، في حين الفهم القرائي كان منعدم لم تتمكن خديجة من فهم النص ولا من الإجابة عن الأسئلة وهذا لأنه يحتوي على خيال كما أن الباحثة ثم تتمكن من شرح النص بشكل جلي وعند شرح الباحثة لخديجة **بأن الزيتونة تبكي** ضحكت خديجة مستغربة وهذا لأن خديجة لم تتمكن من إستيعاب كيف للزيتونة أن تبكي ؟ ومن هنا يتجلى لنا الفرق في الأداء في الفهم القرائي بين النصوص التي يوظف فيها المحور العمودي وتلك التي لا تحترمه . (انظر الملحق 16)

رونق :

طبقت الباحثة مع رونق نص **الإحتفال بالمولد النبوي الشريف،** قرأت رونق النص مستعملة إستراتيجية التجميع ورونق لا تنطق الحروف **ث وض** لكن قراءتها في هذه الحصة كانت نوعا ما حسنة، أما عن الفهم القرائي فإن رونق أجابت بشكل صحيح وفي السؤال الثاني اجابت بالدارجة . (انظر الملحق 16)

12.2.6.1.1. الحصة الثانية عشر :

خديجة :

في الحصة الثانية عشر طبقت الباحثة نص **أساعد أمي،** في هذه الحصة كانت خديجة متعبة وترغب في النوم، قرأت خديجة النص بشكل حسن واخطات في كلمتين من اصل 16 كلمة في النص . برز المحور العمودي في جملة **أحب أمي و**هنا قرأت خديجة كلمة **أحب** مباشرة ومن ثم مباشرة عوض أن تقرأ امي مباشرة قالت **أبي و**هنا نقول انه هناك علاقة بين كل من **أحب وأبي و**لأن خديجة في الواقع مقربة من أبيها جدا. قرأت خديجة كلمة أساعد ف بداية النص ومن ثم أصبح تقرأ بمسلك العنونة أي بشكل مباشر . أما عن الفهم القرائي، فهنا خديجة أجابت بالدارجة أجابت نصف الجواب ومن ثم رفضت الإجابة . (انظر الملحق 16)

رونق :

هنا طبقت الباحثة مع رونق نص **أول صيام لي،** قرأت رونق النص بطريقة جيدة ولكن متقطعة بلإضافة إلى مشاكل النطق في الحروف **ض ث** تنطقهم **ق** ونطق **ث ك و**نطق **ع** في بعض الكلمات **ح** من ناحية الأسئلة اجابت على السؤال الأول بلإشارة إليه في النص والسؤال الثاني بدارجة والأخير أجابت بالدارجة **الصحن والملعقة فوق الطاولة وكانت تقصد تحضير الطاولة** كان الفهم جيدا نوعا ما وفي ذات الحصة طبقت الباحثة مع رونق نص **كرة القدم** هنا قرأت رونق النص بسرعة مقارنة بالنصوص السابقة كان هناك مشاكل في نطق الحروف **ذ ث** وحرف **ع** ينطق مرة **خ و**مرة **ح و**أجابت عن السؤال المتعلق بالنص بالدراجة . (انظر الملحق 16)

13.2.6.1.1. عرض نتائج الحصة الثالثة عشر :

خديجة :

في آخر نص من نصوص التحسين، طبقت الباحثة نص **عيد ميلاد صديقتي** في هذا النص قرأت خديجة بشكل بطيء جدا لكن قرأته بشكل جيد جدا وأخطأت في حرف واحد حرف **غ** بدلا من **م** في كلمة المعلمة . أما عن الفهم القرائي، فإن في السؤال الأول اجابت خديجة مباشرة بالدارجة ثم نبهتها الباحثة وأجابت بالفصحى كذلك مباشرة دون الرجوع إلى النص، أما في الشطر الثاني من السؤال هنا في المحور العمودي وتحديدا على المستوى الصوتي، ربطت خديجة بين كلمتين **كعكة وكعبة** عند طرح الباحثة السؤال الذي إجابته كانت كعكة أجابت خديجة ب**كعبة** ثم نبهتها الباحثة بأنها على خطأ أعادة الباحثة الحرفين الأوليين من الكلمة **كـعـ** لم تجب خديجة عندما طلبت منها الباحثة الرجوع إلى النص أجابت بكعكة . أما السؤال الثالث فكان من خلال الرجوع إلى النص وإجابته صحيحة . (انظر الملحق 16)

رونق :

طبقت الباحثة نص **عيد ميلاد صديقتي** قرأت رونق بطريقة سريعة لم تتعرف على حرف **م** في بعض الكلمات ونطق حرف **ق ك** في بعض الكلمات ونطق **ئـ ك** كانت أجوبتها صحيحة فقط الجواب على السؤال الثالث أضافت كلمة **متعنا** لكن الفهم كان جيدا . (انظر الملحق 16)

. عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

1.2.1. تحليل شبكة الملاحظة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

1.1.2.1 خديجة :

بعد إجراء إختبار تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة، ومن خلال معطيات شبكة الملاحظة البعدية المتحصل عليها، لاحظنا ان التعرف على الحروف بقي سليم تماما مثل الملاحظة القبلية، في حين التعرف على الكلمات أصبح سليما في شبكة الملاحظة البعدية بعدما كان مضطرب في شبكة الملاحظة القبلية أما عن طريقة القراءة لاحظنا قراءة بعض الكلمات بمسلك العنونة أي من الذاكرة مباشرة في حين باق كلمات النص بقيت تقرأ بمسلك التجميع أما عن سرعة القراءة بقيت خديجة بطيءة نوعا ما. الأخطاء القرائية أخطأت في قراءة كلمتين فقط من النص والأخطاء تحديدا كانت في الحروف المكونة للكلمة والمتشابهة مع كلمات أخرى في الحروف (**عمري عمر**) أما الفهم فقد كان سليما مقارنة بشبكة الملاحظة القبلية وكانت تجيب أحيانا بالفصحى وأحيانا بالدارجة وزمن الرجع كان سريعا أي كانت تجاوب في ظرف قصير وأبرز ملاحظة توصلت إليها الباحثة والتي كانت بالنسبة لها هدف درج ضمن تحسين القراءة وهي التخلص التام من الأصوات العشوائية والقراءة أو الإجابة عن الأسئلة مباشرة .

أما عن سلوكيات المصاحبة التي لوحظت عند خديجة :

- نقص الرغبة في القراءة .
- القراءة بالمحفزات وأحيانا بوجود المحفزات ترفض القراءة .
- عدم معرفة إتجاه آخر كلمة قرأت : وهنا كانت خديجة تقرأ الكلمة ثم تسأل " أكمل هنا ؟ " (أنظر الملحق 17)

2.1.2.1 رونق :

كانت قراءتها متوسطة بمسلك التجميع لم تتعرف على حرف **ع** والخلط بينه وبين حرف **ح** والخلط بين **هـ وح** والخلط بين **ئـ وك** عدم نطق التنوين مع عدم نطق **ض ظ ذ ث ط غ** تعرفت على الأسماء رونق ونادية . وإجابتها كانت حسنة إستعملت الدارجة في بعض الإجابات وتخلصت رونق من التوتر وكانت مرتاحة .(أنظر الملحق 17)

2.2.1. عرض وتحليل نتائج إختبار تقييم القراءة المكيف بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

1.2.2.1. عرض نتائج إختبار تقييم القراءة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة ا :

الإسم :	نسبة الخطأ المئوية في القراءة :	نسبة الخطأ المئوية في الفهم القرائي :	الشرح اللغوي :
خديجة :	4.16 %	33.33 %	100 %
رونق :	14 %	33.33 %	100 %

الجدول 8 : يوضح نتائج الإختبار المكيف بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة .

2.2.2.1 التحليل الكمي والكيفي لنتائج إختبار تقييم القراءة المكيف بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

التحليل الكمي والكيفي لنتائج خديجة في إختبار تقييم القراءة المكيف بعد تطبيق تقنية المحور العمودي :

التحليل الكمي :

كما هو موضح في الجدول أعلاه، تحصلت خديجة على نسبة خطأ تقدر بـ % 4.16 وهي نسبة ممتزة مقارنة بنتائج الإختبار الأساسي المكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي والتي قدرت بـ % 81.25 . وهنا أخطأت خديجة في قراءة كلمتين من أصل 48 كلمة . أما الفهم القرائي فهي تحصلت على نسبة خطأ تقدر بـ 33.33% وتمكنت من الإجابة عن 4 أسئلة من أصل سؤالتين اما الفهم القرائي فلم تتمكن خديجة من الإجابة .

التحليل الكيفي:

رفضت خديجة القراءة في بداية الأمر، وعند إحضار المحفز لها قرأت. قرأت خديجة النص بشكل جيد وكانت عندما تخطأ في قراءة الحروف تصححها مباشرة إذ أخطئت في قراءة **ذ** ثم صححتها مباشرة في كلمة **نصيرة** كما أخطأت في قراءة إ إذ في بداية الأمر قرأتها أ ثم صححتها مباشرة **إ، و**عموما فهي أخطأت في قراءة كملتين " عمري" قرأت حرفي **عمـ** ثم مباشرة قرأتها عمر أي ربطت خديجة عموديا على المستوى الصوتي بين كل من **عمـ وعمري و**دلاليا فهي صحيحة في حين كلمة مفضلة أخطأت أيضا في قرائتها وتمكنت خديجة من قراءة كلمات **أحب، خديجة، إكرام بيتزا** بمسلك العنونة أي بشكل مباشر . وأثناء تطبيق هذا الإختبار لاحظنا أن خديجة كانت تنسى مكان الكلمة في النص في حال ما توقفت عن القراءة إذ كانت تتوقف ثم

تعود للقراءة وهنا تنسى مكان الكلمة ثم تسأل أين توقفت ومن ثم تكمل كما قرأت خديجة النص ببطئ مستعملة مسلك التجميع في أغلب كلمات النص . في حين الفهم القرائي، فإن خديجة تمكنت من الإجابة عن الأسئلة 1، 2، 3 و5 بشكل سريع ومباشرة دون الرجوع إلى النص، في حين السؤال الأخير عن ماذا تريد ان تصبح عندما تكبر هنا أجابت خديجة بالدارجة عن مهنة الطباخ بأنه يطبخ في المطبخ ونعني بهذا أن خديجة فهمت لكنها لم تتمكن من التعبير بالفصحى وهذا يعني أن ربطت بين العمودي الشفهي " يطبخ في المطبخ بالدراجة " وبين العمودي المكتوب " الطباخ " دلاليا . أما عن الفهم القرائي، هنا خديجة في الكلمة الأولى لدي أجابت خديجة بأنها لا تعرف، في حين الكلمة الثانية فهي أجابت بالدارجة بأنها تأكل البيتزا ولكن لم يتم عدها أنها صحيحة لأنها ليست الكلمة المطلوبة لكن عموما فهي فهمت معناها . (أنظر الملحق 18)

وبالمقارنة بين الإختبار الأساسي المكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي والإختبار الأساسي المكيف البعدي، فإن خديجة تخلصت تماما من الأصوات العشوائية التي كانت تصدرها عندما يطلب منها القراءة كما أصبحت خديجة واعية بما تقرأ وأصبحت تفهم ما تقرأه وتجيب مباشرة عن الأسئلة دون الرجوع إلى النصوص، كما أصبحت خديجة تصحح تلقائيا الحروف التي تقرأها خاطئة وهذا ما سعت إليه الباحثة طوال فترة التطبيق .

2.2.2.2.1 التحليل الكمي والكيفي لنتائج رونق في إختبار تقييم القراءة المكيف بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

التحليل الكمي :

تحصلت رونق كما هو موضح أعلاه على نسبة خطأ مقدرة بـ **14%** وهي نسبة حسنة مقارنة بنتيجة الإختبار المكيف الأساسي أين تحصلت على نسبة **% 44.61** في القراءة ونسبة % **66.66** في الفهم القرائي إذ أخطأت رونق في قراءة 7 كلمات من أصل 50 كلمة في حين تمكنت على الإجابة عن 4 أسئلة من اصل 6 أسئلة وبقيت نسبة الفهم القرائي لدى رونق مستقرة بين الإختبارين .

التحليل الكيفي :

كانت قراءتها متقطعة مشاكل في نطق الحروف **ث ض ط** لم تتعرف على حرف **ع** رغم تصحيحه اكثر من مرة من جانب الأسئلة كانت الإجابة عن السؤال **2 و4** بالدارجة وباقي الأسئلة كانت إجابتها صحيحة بالنسبة للشرح اللغوي لم تجيب على الكلمة الأولى اما الكلمة الثانية أجابت بالدارجة . (أنظر الملحق 18)

3.2.1. تحليل نتائج إستمارة التقييم البعدية بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

1.3.2.1. خديجة :

إستمارة التقييم البعدية تم إدراج فيها كلمات نص **أنا خديجة** وأسئلة النص بشكل مفصل في جداول مع كتابة كل كلمة وكيفية قراءتها بالكتابة الصوتية وكتابة كل سؤال وكيفية الإجابة عليه على حدة، كم تم حساب النسب المئوية كما هو موضح في الجدول 8 . كما تم كتابة تقريرنهائي مفصل خاص بخديجة يقارن بين خديجة كيف كانت قبل إختبار تقنية المحور العمودي وكيف أصبحت بعد تطبيق إختبار تقنية المحور العمودي وكل من شبكة الملاحظة وإختبار تقييم القراءة الأساسي المكيف بعد تطبيق تقنية المحور العمودي .

التقرير :

بلغت حصص إختبار تقنية المحور العمودي للغة 13 حصة، وخلال 13 حصة كانت الباحثة تلاحظ تحسن دائم طيلة مدة التطبيق، بحيث تخلصت خديجة من الأصوات العشوائية التي كانت تصدرها عند القراءة أو الإجابة عن الأسئلة وبدلا من الأصوات العشوائية أصبحت خديجة تقرأ مباشرة أو تجيب مباشرة في حالة الفهم، كما أصبحت خديجة تربط عموديا على المستوى الدلالي بشكل صحيح بين ما هو موجود في النص وما عاشته فعلا على الواقع وهذا الربط هو ما يساهم في الفهم وهنا أصبحت خديجة تضيف معلومات حقيقية غير مدرجة في النص في حين فإن خديجة أحيانا تربط عموديا على المستوى الصوتي بشكل خاطئ بين كلمات متشابهة في حروفها التعرف على الحروف لدى خديجة سليم والتعرف على الكلمات في بداية الأمر خديجة كان التعرف على الكلمات لديها غير موجود وكانت قرائتها عبارة عن قراءة الحروف وتجميعها وفقط في حين بعد إختبار تقنية المحور العمودي أصبح بإمكان خديجة التعرف على الكلمات بل وأصبحت تقرأ بعض الكلمات بمسلك العنونة مباشرة من الذاكرة في حين بقيت خديجة تقرأ أغلب باق كلمات نصوص إختبار تقنية المحور العمودي بمسلك التجميع. أما عن الفهم، فقد أصبح سليما لدى خديجة إذ بإعتماد تقنية المحور العمودي أصبحت خديجة تجيب عن الأسئلة بشكل مباشر وسريع وأحيانا تضيف إجابات أخرى متعلقة بالموضوع وتحكي حكايات ذات علاقة الموضوع في حين الشرح اللغوي غالبا ما تفشل خديجة في الإجابة عنه وبإعتمادنا النصوص البسيطة السهلة تخلينا عنه وعموما لاحظنا تحسن في القراءة ومن أبرز الصعوبات التي واجهتها الباحثة مع خديجة إنعدام الرغبة في القراءة إلا بحضور المحفز . (أنظر الملحق 20)

2.3.2.1. رونق :

كانت رونق بطيئة في القراءة مستعملة مسلك التجميع وكانت تخلط بين العديد من الحروف مع وجود مشاكل في نطق بعض الحروف **ض ع ظ ذ غ** كانت خجولة ومتوترة لا تحب ان تقرأ وفهمها ضعيف وزمن الرجع بطيء . وأصبحت الآن سريعة في قراءتها نوعا ما لا زالت تستعمل مسلك التجميع وتخلط بين الحروف **ح ع ه ئ ك** وجود مشاكل في نطق الحروف وتخلصت من التوتر وأصبحت تحب القراءة وتأتي متحمسة فهمها أصبح جيدا وزمن الرجع سريع .(أنظر الملحق 20)

4.2.1. تحليل نتائج المقابلة البعدية بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

بعد إتمام إختبار تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة إجرينا مقابلة مع معلمة أين سألناها " كيف رأت قراءة خديجة و رونق بعد تطبيقنا الدراسة " و هنا أكدت لنا المعلمة أنها لاحظت تحسن لدى كل من خديجة و رونق كما انها أظهرت لنا فيديو مصور لخديجة و هي تقرأ نص من الكتاب المدرسي بشكل جيد رغم صعوبة النص . كما أضافت المعلمة أنه عند إجراء نشاط القراءة على السبورة لكل من خديجة و رونق فإنهما يقرآن بشكل جيد مقارنة بقراءتهم قبل إجراء إختبار تقنية المحور العمودي للتحسين (أنظر الملحق19)

2- مناقشة نتائج الدراسة :

تهدف دراستنا الحالية إلى تحسين القراءة لدى عينة من المصابين بمتلازمة داون من خلال توظيف المحور العمودي للغة، كما سعينا إلى تحسين بعض المشاكل التي لاحظناها في أثناء تطبيق الإختبار الأساسي المكيف الأولي .

و لقد تمككنا في إطار دراستنا لليوم من تحسين القراءة بتوظيف المحور العمودي وهنا بلغنا الهدف وكانت نتائجنا كللآتي :

بالنسبة للفرضية العامة الأولى : **" توظيف المحور العمودي للغة يحسن القراءة لدى المصابين بمتلازمة داون " : و**هنا من خلال معطيات ونتائج المتحصل عليها في الإختبار الأساسي المكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي والأساسي المكيف البعدي، ومن خلال نتائج الجدول 4 5 6 و7 والجدول 8 نأكد تحقق الفرضية، إذ بتوظيف المحور العمودي للغة المكتوبة وأخذ المحور العمودي للغة الشفهية بعين الإعتبار وإعتباره مدخل تحسنت لدينا كل من القراءة والفهم القرائي وأصبحت كل من **خديجة** و**رونق** تجيبان عن أغلب أسئلة النصوص خاصة خديجة، خديجة أصبحت على وعي بما تقرأ كما أصبحت تجيب عن أسئلة النصوص مباشرة وتضيف وتحكي بعض الأمور التي لها علاقة مباشرة بالموضوع بعد القراءة . وإتفقت دراستنا مع التمارين المقترحة من قبل ديسوسير في إطار نظريته إذ تم تطوير هذه التمارين لحل مشاكل التدريس من خلال إستثمار معطيات لسانية، وعلى المحور العمودي فهنا يتم التدريب بتكرار النمط، وبعد تطبيق نفس الانماط وبحضور محتويات متنوعة تصبح هذه الانماط منتجة آليا وهنا يتم التركيز على :

إستغلال المواقف الطبيعية لجعل منها مثيرات حتّى يتم إكتسابها طبيعيا والحرص على تصحيح الاخطاء والاداء الجيد وتعزيز الإجابات الصحيحة. (عليك)و هو بالضبط ما إعتمدناه في دراستنا وهنا إعتمدنا مبدأ نظرية لسانية لحل مشاكل القراءة لدى كل من خديجة ورونق وحرصنا على تحسين القراءة من خلال التكرار إذ كننا نعتمد على تصحيح الخاطئ بالتكرار حتّى يترسخ بشكله الصحيح. فخديجة مثلا، كانت عندما تخطأ في قراءة حرف ما كانت الباحثة تكتبه منعزلا في ورقة ثم تكرره خديجة ثم تواصل القراءة كما إعتمدت الباحثة على مبدأ التكرار في الفهم القرائي إذ عندما تخطأ خديجة في الإجابة عن سؤال معين كانت تعيد الشرح مرارا وتكرارا ثم تعيد طرح الأسئلة وتجيب خديجة حتّى تترسخ لها كما كانت تعزز الإجابة الصحيحة من خلال التوسع فيها فمثلا كانت تجيب خديجة عن سؤال صحيح يخص الموضوع كنا نظل نتحدث عن الموضوع كيف كان؟ كيف حدث؟ الباحثة شخصيا ماذا تفعل في موقف مماثل ثم نعود للموضوع ونواصل . كما إعتمدنا على إستغلال المواقف الطبيعية التي عاشتها كل من خديجة ورونق في نصوص مكيفة سهلة وبسيطة تحترم مستوى كل منهما . وأبرز تمارين البنيوية المتفقة مع دراستنا بشكل مباشر هو تمرين الإستبدال وهذا التمرين يسمح بإنتاج جمل مماثلة للتركيب الاساسي والإتيان بمفردات جديدة ويتم على محور الإستبدال (عليك): هنا التمرين بالضبط هو مبدا دراستنا، وهنا كنا ننتج جمل مماثلة للتركيب الأساسي للنص بإستعمال المحور العمودي للغة الشفهية كمدخل، وهذا يعني أننا كنا نشرح النص بالحفاظ على تركيب وبناء الجملة لكن بالدراجة وباللغة

الشفهية : مثلا : **إشترى لي أبي مسبحا :** كنا نشرحها مع الحفاظ على نفس تركيب الجملة وهنا نستعمل الكلمات بالدارجة المتحفظ بها وبناء رابط عمودي مباشر بكلمات الفصحى وهذا الربط يساهم في الفهم بدرجة كبيرة .

وعن الفرضية الجزئية الأولى **" نصوص الكتاب المدرسي يوظف فيها المحور العمودي للغة للمصابين بمتلازمة داون "** نص **حبيبة الزيتون** المطبق مع خديجة يحتوي على خيال و هنا فإن النص و الأحداث المسردة فيه لا تتفق مع المحور العمودي لخديجة بشكل خاص وهذا لأنه عموديا وتحديدا في الدلالة خديجة دلاليا تعرف أن زيتونة لا تتكلم ولا تبكي بل هي تأكل وتوضع تحديدا في البيتزا الذي هو أصلا طبق خديجة المفضل وهنا علاقات خديجة العمودية دلاليا لا يمكنها إستيعاب النص و هنا نقول أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق و أن نصوص الكتاب المدرسي لا يوظف فيها المحور العمودي للغة للمصابين بمتلازمة داون و في هذا النص تحديدا كان الفهم القرائي منعدما خديجة كانت مستغربة جدا من النص و لم تتمكن من فهمه أصلا كما أن أحداثه كانت نوعا ما معقدة و لإستغراب خديجة من النص لم تتمكن الباحثة من شرحه بشكل وافي مقارنة بنصوص إختبار تقنية المحور العمودي التي كانت تشرحها الباحثة و تتدخل خديجة و تكمل و تعطي معلومات عن النص في حين في نص حبيبة الزيتون لم تتمكن خديجة من الإجابة عن الأسئلة هنا بالتحديد إتفق جزء من دراستنا مع دراسة (القبطان، 2017) التي درست الفهم القرائي لدى المصابين بمتلازمة داون و هنا قامت الباحثة بإعداد إختبار للفهم القرائي و هذا الإختبار عنون بـ " فأر المدينة و فأر القرية " و هو عبارة عن نص يحتوي على خيال و هنا فأران دار بينهما حوار عن المدينة و القرية و الفرق بين المدينة و بين القرية و الهدف من الإختبار تقييم الفهم وتقييم كل مستوى من مستويات الفهم على حدة و توصلت الباحثة أن 45.25% من أفراد العينة لم يتمكنوا من من الإحتفاظ بأحداث النص بتسلسل و هو الحال بالنسبة لخديجة فخديجة لم تحتفظ بأحداث نص حبيبة الزيتون و بالتالي لم تتمكن من الإجابة عن الأسئلة المتعلقة به خصوصا السؤال الأخير أين تم وضع صور معبرة عن النص و المطلوب كان ترتيب الصور و التعبير عنها في حين لم نتفق مع الباحثة في نص الفهم القرائي من ناحية الموضوع و الخيال لأنه تقريبا له نفس مبدأ نص حبيبة الزيتون المطبق على خديجة وفي ذات السياق أشار (Westwood, 2009) أن الأفكار المجردة صعبة بالنسبة لهم، ونص **حبيبة الزيتون** يضم عديد الأفكار المجردة التي تتطلب خيال .و بهذا نقول أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق وهنا تحديدا نتفق مع مقاربة (Allen, 1967) أين يتم تدريس الطفل إنطلاقا من معارفه تجاربه وأفكاره وإتفقت مع ذات البرنامج التابع لهذه المقاربة وهذا البرنامج يضم : النطق، القراءة، الكتابة، والحديث والمحادثات ... وهو يهدف إلى التنسيق بين تنمية القراءة من جهة وتنمية مهارات الإستماع الحديث والنطق وزيادة المفردات وتنمية الرصيد اللغوي ومهارات الكتابة ومبدأه أن الطفل ينجح من خلال مجموعة من التجارب وهذا البرنامج يؤمن بأن مهارات التعرف على الكلمات تنمى من خلال التجارب والأنشطة (Allen, 1967) وهذا بالضبط ما حدث مع خديجة ورونق كما يعد هذا المبدأ حد فاصل بين النصوص الغير المكيفة

والنصوص المكيفة وعندما نسقط ما يراه ALLEN على الدراسة الحالية وعلى العمودي بالخصوص، هذا يعني أن الدلالات المخزنة عموديا تستحضر من خلال التجربة المعاشة وهنا عند الإستحضار تبني الكلمة علاقات عمودية مع كلمات أخرى وأفعال أخرى ذات صلة بها وعند الربط العمودي بين الكلمات وبين التجربة هنا يحدث الفهم والنصوص الغير المكيفة التي لا يوظف فيها المحور العمودي لا تتوفر فيها هذه الميزة و ما يأكد هذا أيضا خلال القراءة و الفهم القرائي و النسب المئوية المتحصل عليها في الإختبار الأولى و الإختبار الأساسي المكيف القبلي و النسب المئوية المتحصل عليها في الإختبار الأساسي المكيف البعدي و عند المقارنة يتجلى لنا التحسين الذي تحصلنا عليه في ظرف 13 حصة أي في مدة قدرها 3 أشهر و بالمقابل، مستوى القراءة و الفهم القرائي طيلة الثلاث سنوات .

أما عن الفرضية الجزئية الثانية **" النصوص المكيفة و التي يوظف فيها المحور العمودي للغة تحسن القراءة و الفهم القرائي لدى عينة من المصابين بمتلازمة داون ."** هنا من خلال الجداول و النسب المئوية المتحصل عليها في الإختبار الأساسي قبل تطبيق تقنية المحور العمودي و الإختبار الأساسي البعدي، لاحظنا تحسن جلي في كل من القراءة و الفهم القرائي و لاحظنا أيضا نقص الاخطاء القرائية بشكل واضح و في مبدأ تكييف النصوص إتفقت دراستنا مع دراسة (mia beer-toker, Ginette drouine-couture, 1990) التي هدفت إلى تطبيق طريقة **Language Experience Approach** القائمة على إدراج تجارب الطفل المصاب بمتلازمة داون و معارفه و خبراته و كل نشاط أو تجربة معنوية عاشها الطفل تدرج في نص و يقرأه الأطفال و بعد التطبيق توصلت الباحثة أن هذه الطريقة تركت أثرا ايجابيا في الأطفال و تحسنت القراءة و الفهم لديهم بل وتعدى التحسن إلى اللغة الشفهية و إلى الجانب المعرفي و أدرجت الباحثة في هذه الدراسة تقريبا نفس النصوص التي أدرجناها نحن (الثلج، المطبخ) كما إتفقت دراستنا مع دراسة (Dubberly, 2012) التي كانت حول برنامج **CBI** أي **Community Based Instruction** و هو برنامج معتمد بالولايات المتحدة الأمريكية يربط بين المدرسة و الواقع يطبق من خلال **IPE** أي **خطة التعليم الفردي** و هنا يبني المعلمون البرامج بالتنسيق الوثيق مع والدي الطفل و يحرصون على الجمع بين الحياة الإجتماعية و المدرسة و هو نفس ما إعتمدناه نحن في دراستنا إذ من خلال المقابلات التي أجريناها من المعلمة و الأم تحصلنا على معطيات أدرجت في نصوص الهدف منها تحسين القراءة .

الخـاتمة :

في الدراسة الحالية سعينا من خلالها إلى تحسين القراءة من خلال توظيف المحور العمودي للغة لدى المصابين بمتلازمة داون والمدمجين في قسم السنة الثالثة إبتدائي من خلال نصوص مكيفة يوظف فيها المحور العمودي لديسوسير، وتوصلنا في دراستنا هذه إلى :

- المحور العمودي حسن القراءة لدى عينة الدراسة المصابين بمتلازمة داون .
- نصوص الكتاب المدرسي لا يوظف فيها المحور العمودي لدى عينة المصابين بمتلازمة داون .
- النصوص المكيفة والتي يوظف فيها المحور العمودي للغة تحسن القراءة لدى عينة المصابين بمتلازمة داون

و على ضوء النتائج، نقترح التوصيات التالية :

- الحرص على التكفل المبكر المعرفي واللغوي بالمصابين بمتلازمة داون قبل الدمج والحرص على توفير الرعاية اللازمة لهم ودمجهم وفقا لنسب الذكاء والمستوى المعرفي واللغوي .
- تكييف البرامج والتقيد بالمواضيع التي تحترم قدراتهم والإبتعاد عن برامج العاديين ذوي الذكاء العادي .
- فتح أقسام خاصة للمصابين بمتلازمة داون تضم مختصين أرطفونيين ونفسانيين واخصائيين في التربية الخاصة لضمان العمل والإهتمام المكثف بهذه الفئة من كل الجوانب .
- إبرام إتفاقيات وشراكات بين الجامعة ومخابر البحث ووزارة التضامن وتشجيع الباحثين ودعمهم ماديا لإنجاز بحوث ذات ممبدأ مماثل وتجسيدها على أرض الواقع .

قــائمة المراجع :

المـراجع الأجنبية :

1. Anne-emanuelle KRIEGER .novembre , 2016 .(Etude de développement cognitif et socio-émotionnel et de la régulation de l'activité de l'enfant ayant le double diagnostic de trisomie 21 et d'autisme . France.
2. Annick COMBLAIN, Jean-pierre THIBAUT.
3. .Approache neuropsychologique du Syndrome de Down.
4. Bazin-Berryman, M. (2018). Reading : Children with down syndrome.
5. Belarbi et all . (2019-2020). Le caryotype.
6. Bénédicte de Fréminville, et al . (2007, Décembre). Suivi médical de la personne porteuse de trisomie 21. France.
7. Delley, j. (2011). Education précoce spécialisée et trisomie 21 ... Démarche pédagogique avec l'enfant. France.
8. Dubberly, R. (2012). Community Based Instruction cbi as a component of a successful transition plan for student with intellectual disabillities ‘’.
9. Garekhani A et al. (2019). *Applied Reading Program On Understading Written Material in Everyday Life Situations Of Down Syndrome.* Récupéré sur Semantic Scholar.
10. Gylnis Laws et al. (2015). Reading comprehension in children with Down syndrome.
11. Issam CHERRIF .(2008) .Trisomie 21.

12. Kari-anne B.naess et al .(2021) . Occurence of reading skills in a national age cohort of Norwegian children with down syndrome : Characterizes those who develop early reading skills?

13. Katherine Jean Hubbard .(2019) .*Descriptive study of reading comprehension skills in individuals with down syndrome .* United States Of America.

14. Lafleur, l. (1993). *Le langage de l'enfant trisomique.* canada .

15. Laurent Meijer ..*Fondation Jérome le jeune* https://www.fondationlejeune.org/la-recherche-de-la-fondation-jerome-lejeune/programmes-de-recherche/dyrk1a-trisomie-21-et-alzheimer/

16. Layal Merhy) .janvier , 2017 .(La contextualisation de l'apprentissage de l'arabe langue étrangère , un besoin sociolinguistique.

17. *Le dépistage de la trisomie 21.* (2018, décembre). Consulté le 05 18, 2023, sur Haute Autorité de Santé: https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2019-01/depistage_trisomie.pdf

18. Le retard mental de la trisomie 21 serait du à la présence d'un seul gène en triple dose .(1997) . *médecine / science*.

19. marie-claude POTIER ..les déficits cognitifs dans la trisomie 21 , de la naissance à la démence : mécanismes et traitements.

20. Mia Beer Toker and Ginette Drouin-couture .(1990) .Les débuts de la lecture chez l'enfant trisomique 21 par la méthode language experience approach..

21. Pédinelli, J.-L. (2016). *La méthode clinique et ses outils.*

22. Peter Westwood .(2009) .*What teachers need to know about students with disabilities .*

23. Philippe Blanchet ..contextualisation didactique de quoi parle-t-on. ?

24. *project 10 : transition education network* http://project10.info/DPage.php?ID=158

25. Roach Van Allen .(1967) .How a language experience program works.

26. SACHET julie .(2013) .réflexion sur la prise en charge de la motricité globale chez deux enfants porteurs de Trisomie 21 . France.

27. SANLAVILLE Damien et al. (2020, janvier). Protocole National de Diagnostic et de Soin Trisomie 21. France.

28. *Scottish down's syndrome association* 18 تاريخ الاسترداد). (2001 *.* 2023 ,05

29. sehic, S. (2017). Teaching reading skills to learners with Down syndrome. *International journal of education technology and learning* .

30. shirley Vinter .(1999) .L'organisation pré-

31. conversationnelle chez l'enfant trisomique 21 .France.

المراجع العربية :

32. احمد مومن. (2005). *اللسانيات النشأة و التطور*. الجزائر.

33. أسماء ياسين خليفة. (2018). فاعلية إستراتيجيات السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الإجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية على تنمية المفاهيم التاريخية و مهارات البحث التاريخي . *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية و النفسية* .

34. آسية بوخراز. (2016). مدى فعالية برنامج علاجي مقترح لعلاج إضطرابات الإدراك البصري في التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة و الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة إبتدائي . الجزائر .

35. أنور الحمادي. *معايير DSM-5*.

36. بطرس حافظ بطرس. (2009). *سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة*. الأردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع .

37. بوخيط, علي تعوينات، أميرة. (2022). الدمج المدرسي و دوره في إكتساب المهارات اللغوية. *مجلة الدراسات الإنسانية و الإجتماعية* .

38. تاثر ديب. (2008). *بؤس البنيوية*. (ليونارد جاكسون، المحرر) دار الفرقد .

39. جمال الخطيب و آخرون. (2013). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة*. الأردن : دار الفكر.

40. حدة زدام. (2002). دراسة آليات القراءة عند الطفل المعاني لصعوبات القراءة . جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله ، الجزائر.

41. حدة زدام. (2017). دراسة آليات القراءة عند الطفل من خلال بناء إختبار باللغة العربية لتشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية . الجزائر .

42. خاليد حسني. (2015). *مدخل إلى اللسانيات المعاصرة*. الجزائر .

43. خولة إبراهيمي. (2006). *مبادئ في اللسانيات* . الجزائر: دار القصبة .

44. رابح أمحمد. (2022). دور اللسانيات التطبيقية في تطوير نظريات تعليمية اللغات و مدى إستفادة اللغة العربية منها . تيارت، الجزائر.

45. زبيدة القبطان. (2017). دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب لدى الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين تتراوح أعمارهم بين 14 إلى 16 سنة .

46. سعد عبد الله الصويان. (2001). التظرية اللغوية عند فيرديناند ديسوسير. *مجلة الدراسات اللغوية* .

47. سعيداوي هشام. (2021). دور اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة العربية.

48. سليمة لعطوي. (2013). الفهم القرائي إستراتيجياته و صعوبات تعلمه. *دراسات نفسية و تربوية* .

49. سمية لعروسي. (2012). التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة . جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله ، الجزائر.

50. سوزان محمد حسن السيد. (2019). استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التعليم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي و الحس العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية* .

51. شرادي. (2007). المنهج العيادي.

52. شفيقة آزداو. (2012). الوعي الفونولوجي و سيرورات إكتساب القراءة عند الطفل . الجزائر .

53. شيخة سالم العريض. *نحو حياة أفضل لأطفال متلازمة داون* .

54. صافية تنساوت. (2018). فاعلية برنامج تدريبي (لساني -معرفي) في تحسين فهم اللغة الشفهية لدى أطفال متلازمة داون . الجزائر .

55. صليحة غلاب. (2013). عسر القراءة في الوسط العيادي الجزائري . الجزائر .

56. عبد السلام قدادرة. (2005). المبحث التركيبي في الدراسة اللسانية الحديثة . قسنطينة ، الجزائر.

57. عبدالرسول أحمد عايد عليان. (2006). دراسة الخصائص البنيوية بين القدماء و المحدثين من علماء اللغة. مصر .

58. عماش وآخرون . (2016). الخط العمودي و الخط الأفقي في اللسانيات الغربية. *مجلة جامعة بابل* .

59. عوني معين شاهين. (2008). *الاطفال ذوي متلازمة داون مرشد الآباء و المعلمين*. الأردن .

60. فيرديناند ديوسير ت.بوسف عزيز يوئيل. (1984). *علم اللغة العام* . العراق: آفاق عربية .

61. فيروز سعيداني. (2011). *اشكالية ترجمة صيغ التعجب و الهتاف في رواية "آخر يوم في حياة محكوم عليه بلإعدام" للأديب فيكتور هوغو ترجمة فاطمة طبال*. قسنطينة.

62. فيصل عبد العزيز الحربي. (بلا تاريخ). 100 سؤال و جواب حول متلازمة داون. الأردن .

63. كايسة عليك. (بلا تاريخ). المقاربة البنيوية في التعليم اللغات و تعلمها .

64. كريمة صيام. (2015). كفاءة القراءة في المدرسة الإبتدائية دراسة تشخيصية و تقويمية تصميم إختبار تشخيصي لمستوى القراءة و إقتراح نموذج علاجي لصعوبات تعلم كفاءة القراءة عند القارئ الضعيف. الجزائر

65. كمال سالم سيسام. (2007). *الدمج في مدارس التعليم العام و فصوله*. دار الكتاب الجامعي .

66. لامية بومعزة. (2019). عسر القراءة الفونولوجي تأثير ميكانيزم التعرف على الكلمة المكتوبة على الفهم القرائي في المرحلة الإبتدائية. جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

67. محمد الدريج. (2019). *ديدكتيك اللغات و اللسانيات التطبيقية تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي*.

68. مصباح عبد الرحمان ، يزة عبد الرحمان. (2019). البنيوية اللغوية عند فيرديناند ديسوسير. ليبيا.

69. مصطفى غلفان. (2013). *اللسانيات البنيوية منهجيات و إتجاهات*. ليبيا : دار الكتاب الجديد المتحدة .

70. نجلاء أحمد أمين. (2014). تم الاسترداد من المنهل .

71. نورية لعريبي. (2015). الوعي الفونولوجي و علاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي و المجهزين كلاسيكيا و الأطفال العاديين . الجزائر .

72. هشام سعيداوي. (2021). دور اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة العربية . الجزائر .

73. وليد العيد. (2023). محاضرات الدمج المدرسي .

74. ياسين حبال. (2017). تقنين إختبار كاتل للذكاء - المقياس الثالث- على تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

1.

قـائمة المراجع الإلكترونية :

1. (بلا تاريخ). تاريخ الاسترداد 20 05, 2023، من un regroupement pour la trisomie 21 : https://trisomie.qc.ca/ressources/hypotonie-musculaire-et-problemes-du-langage/

2. (بلا تاريخ). تم الاسترداد من UNESCO : https://policytoolbox.iiep.unesco.org/glossary/individual-education-plan-iep/

3. (بلا تاريخ). تم الاسترداد من ويكيبيديا: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9

4. (بلا تاريخ). تم الاسترداد من La rousse : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lecture/46547

5. (بلا تاريخ). تم الاسترداد من Dictionnaire de l'académie française : https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L0501

6. (بلا تاريخ). تم الاسترداد من ويكيبيديا: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%81%D8%AD%D8%B5_%D9%82%D9%81%D9%88%D9%8A

7. (بلا تاريخ). تم الاسترداد من trisomiie 21 : https://trisomiie21.blog4ever.com/anit-l-association-des-enfants-trisomiques-d-algerie

8. (2023). تم الاسترداد من ICD-11 for mortality and Morbidity Statistics : https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1624623908

9. *Trisomie 21* 12) . juin, 2019 18 تاريخ الاسترداد .(mai, 2003 من، Haute Autorité de Santé :https://www.has-sante.fr/jcms/pprd_2974260/fr/trisomie-21-les-tests-adn-libre-circulant-integres-dans-le-depistage#:~:text=Les%20tests%20ADN%20libre%20circulant%20de

%20la%2
0T21%20sont%20fond%C3%A9s,d'ADN%20f%C5%93tal%20et%20m
aternel

10. (بوحدة، 2023)

11. *المنهج الإكلينيكي في البحث العلمي* . (2020). تم الاسترداد من موقع إعداد رسائل الماجيستار و دكتوراه : https://master-theses.com/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D9%87%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%83%D9%84%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%83%D9%8A-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D8%AB-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A/#:~:text=%D9%8A%D9%82%D9%88%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D

12. عبد الله الصبي. (بلا تاريخ). تاريخ الاسترداد 17 05, 2023، من أطفال الخليج : r_id=7&http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res topic_id=111&

13. كمال بوحدة. (2023). تم الاسترداد من العربي الجديد : https://www.alaraby.co.uk/society/%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1-%D8%AC%D9%87%D9%88%D8%AF-%D9%85%D8%AA%D8%B2%D8%A7%D9%8A%D8%AF%D8%A9-%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84-%D9%85%D8%AA%D9%84%D8%A7%D8%B2%D9%85%D8%A

الملاحق :

الملـحق 01:

إختبار الدراسة الإستطلاعية :



الأَصْدِقاءُ الثَّلاثَةُ

اِجْتَمَعَ الأَصْدِقاءُ الثَّلاثَةُ: الأَرْنَبُ وَالقِرْدُ وَالغُرَابُ بِالقُرْبِ مِنْ شَجَرَةٍ كَبِيرَةٍ يَمْرَحُونَ وَيَلْعَبُونَ، وَفَجْأَةً! هَجَمَ الأَسَدُ عَلَيْهِمْ لِيَصْطَادَ فَرِيسَتَهُ، وَبِتَعَاوُنِ الأَصْدِقاءِ اسْتَطَاعُوا الفِرَارَ مِنْهُ.

الأسئلة :

1/ ما هو عنوان النص : .....

2: سَمِّ الشخصيات المذكورة في القصة : .....

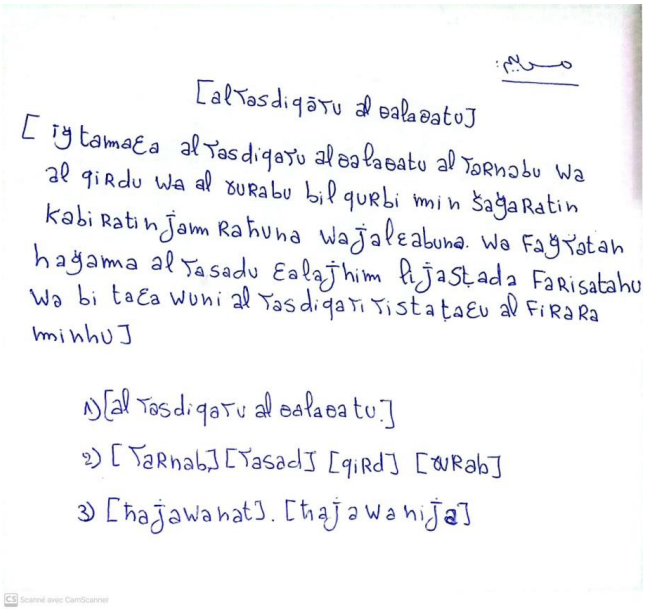
.....

3- هل شخصيات هذه القصة (بشرية) (حيوانية) ؟

Scanné avec CamScanner

الملحق 02 :

عرض مدونات المصابين المصابين بمتلازمة داون في الدراسة الإستطلاعية :



مثال:

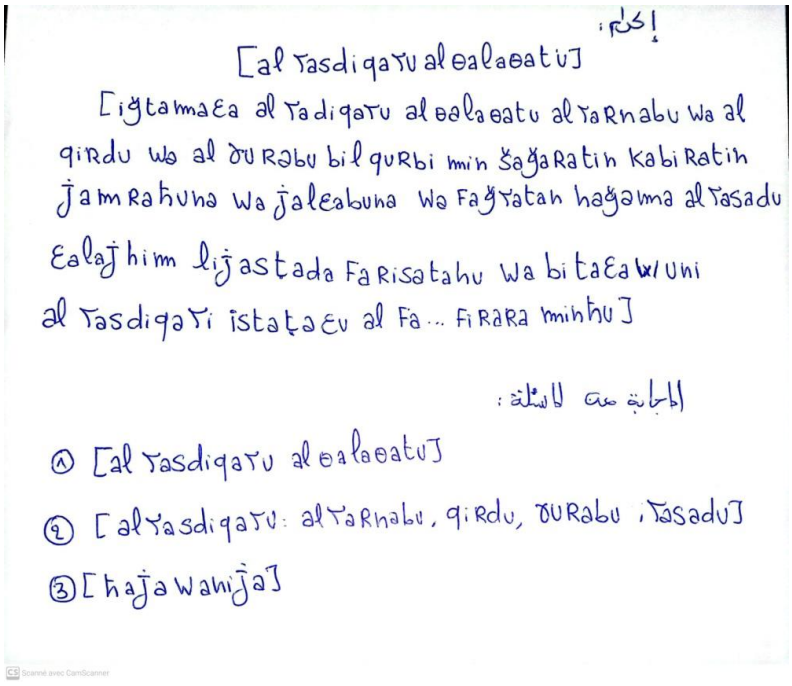
[al Tasdiqatu al ealaeatu]

[iytamaEa al Tasdiqatu al ealaeatu al Tarnabu wa al qirdu wa al Durabu bil qurbi min Sagaratin kabiratin jamrahuna wajaleabuna. wa faTratan hagama al Tasadu Ealajhim lijastada farisatahu wa bi taEawuni al Tasdiqati istataEu al firara minhu]

1) [al Tasdiqatu al ealaeatu]

2) [Tarnab] [Tasad] [qird] [Durab]

3) [hajawanat]. [hajawanijat]



إكمل:

[al Tasdiqatu al ealaeatu]

[iytamaEa al Tadiqatu al ealaeatu al Tarnabu wa al qirdu wa al Durabu bil qurbi min Sagaratin kabiratin jamrahuna wajaleabuna wa faTratan hagama al Tasadu Ealajhim lijastada farisatahu wa bitaEawuni al Tasdiqati istataEu al Fa... firara minhu]

الإجابة على الأسئلة:

① [al Tasdiqatu al ealaeatu]

② [al Tasdiqatu: al Tarnabu, qirdu, Durabu, Tasadu]

③ [hajawanijat]

إيماء:

[igtamaɛa alʏasdiqaʏu alɛafaJatu alʏarnabu wa al qiRdu wa al ɤuRabu bil qURbi minšağaRatin kabiRatin JamRatuna wa JalɛabunaWa FaZZatun hağama alʏasadu ɛlaJ hum fiJastadaFaRisatahu wa bitaɛawuni alʏasdiqaʏi ʏistataɛu alFiRaRa minhu]

خدوسة:

[i...ğ...tā.....ma...ɛa atdiqaɛaabadufa al tafaRtunaaRaba]

[wā][أصوات حنجرية | haxaRA | أصوات حنجرية]

[أصوات حنجرية |][wā....fa....ʒ....ʏa....tu...n

أصوات حنجرية | i....s....tā....ta....ɛu al FāRaRA minhu]

① /

② /

③ /

روتة:

[is...da...ka...al...ʏa...s...di...ka...ʏu...al...

θa...la...tu...al...ʏa...R...ha...bu...wa...al...

qa...R...du....Wa...al...ɤu...Ra...bu...bi...al...

ku...R...bi...mi...n...ša...ğa...Ra...tun....

ka...ba...bi...Ra...tun....ja...m...Ra...hu...ha...

wa...ja...l...ɛa...bu...Wa....Fa...ğ...ʏa...tu...n

ha....ğa...ma....ʏa...sa...du...ɛa...la...j...hum...

li...ja...s...ta...da...Fa...Ri...ja...sa...ta...hu....

Wa...bi....ta...ɛa...wu...ni...al...sa...dr....ku...n....

is...ta...ta...ɛu...al...Fa...Ra...Ra....ma...n...hu]

الأسئلة:

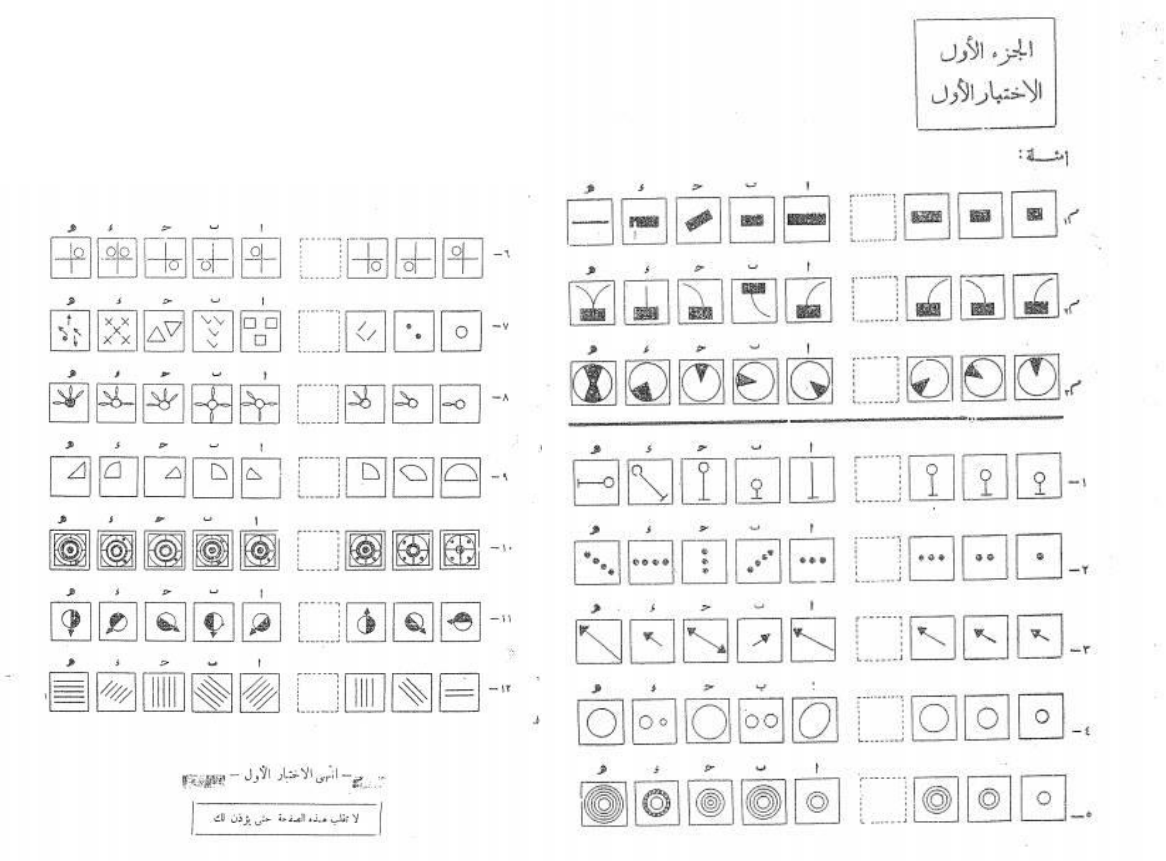
① [sa...di...ka...hu...sa...la...sa...tu]

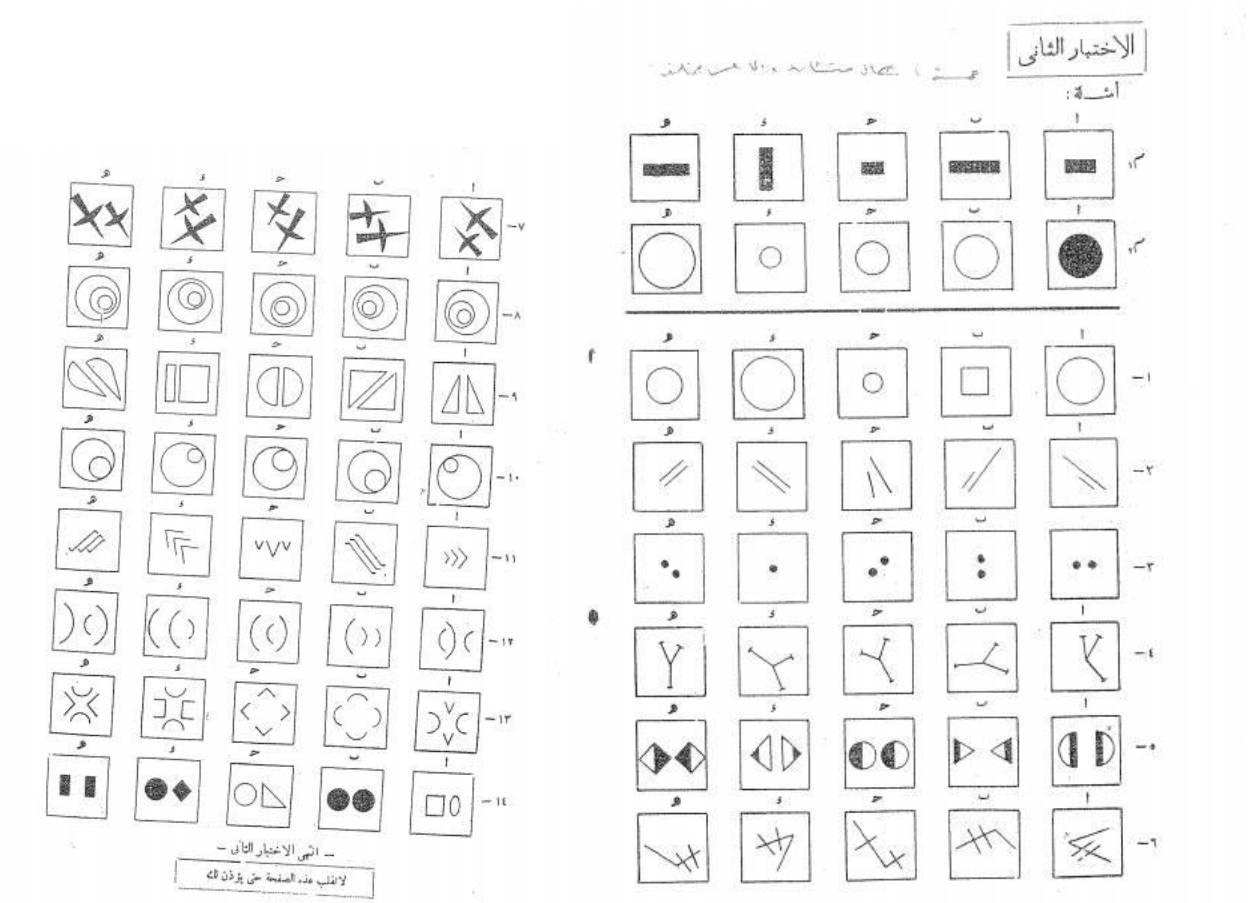
② [xu...Fa...ʃ] [kaRd] [ʏaRnab] [ʏasad]

③ [insah]

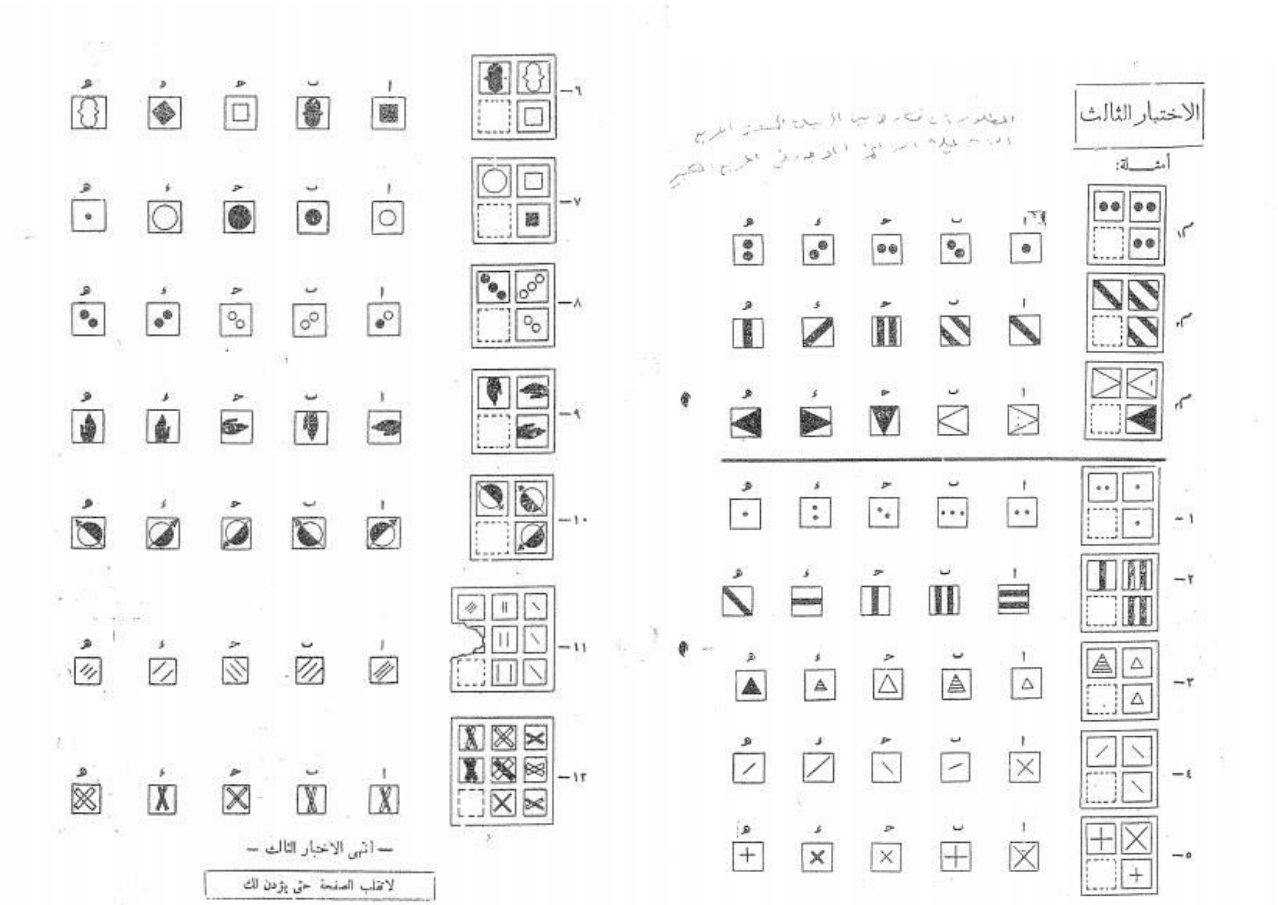
الملحق 03:

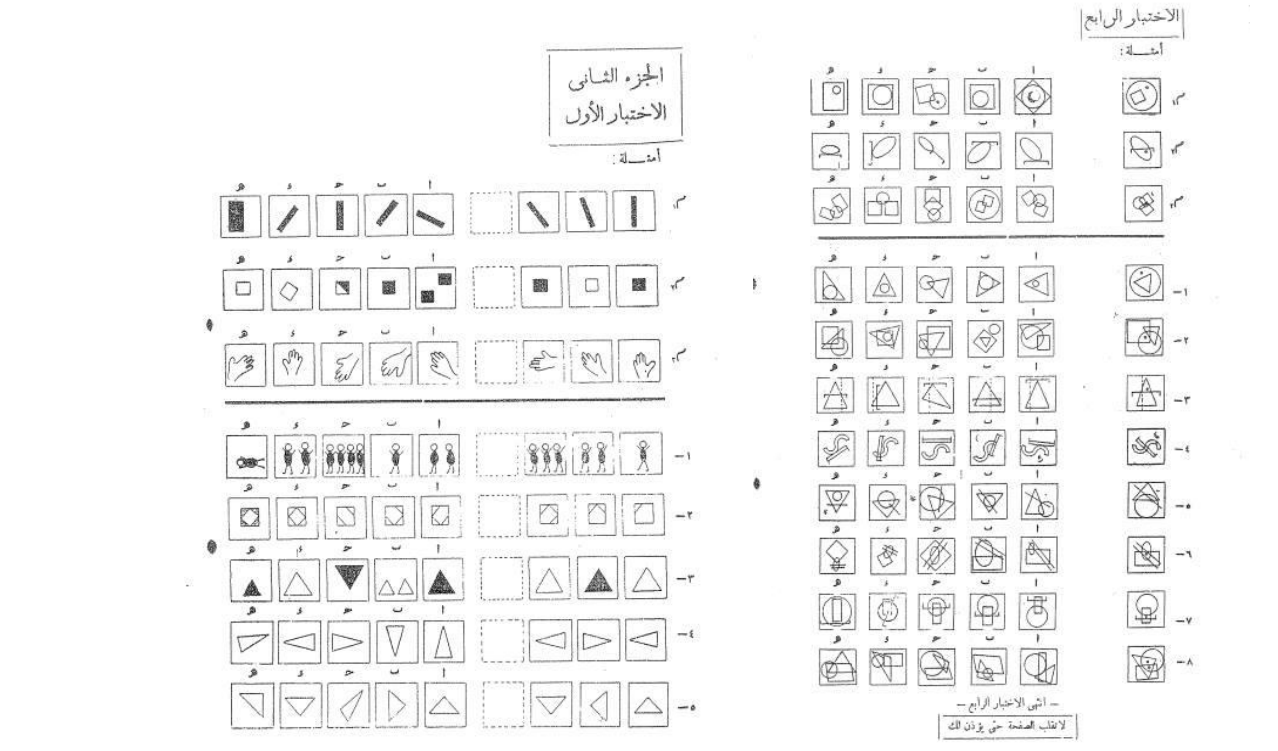
إختبار كـاتل للذكاء :

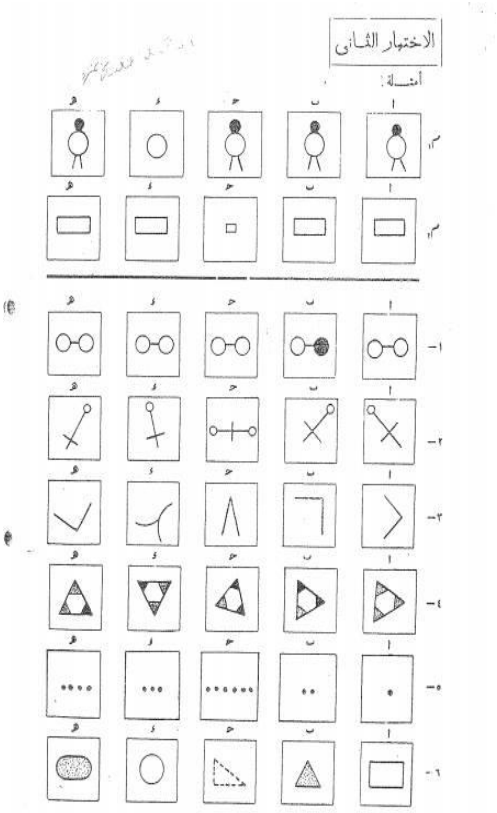


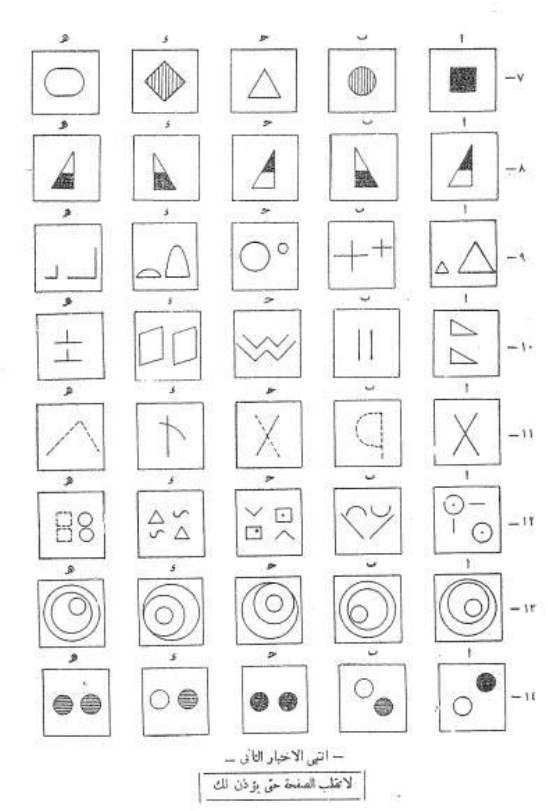

الاختبار الثانى
أمثلة:
١
٢
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
– انتهى الاختبار الثانى –
لاتقلب هذه الصفحة حتى يؤذن لك

١


الاختبار الثالث
أمثلة:
— انتهى الاختبار الثالث —
لاتقلب الصفحة حتى يؤذن لك

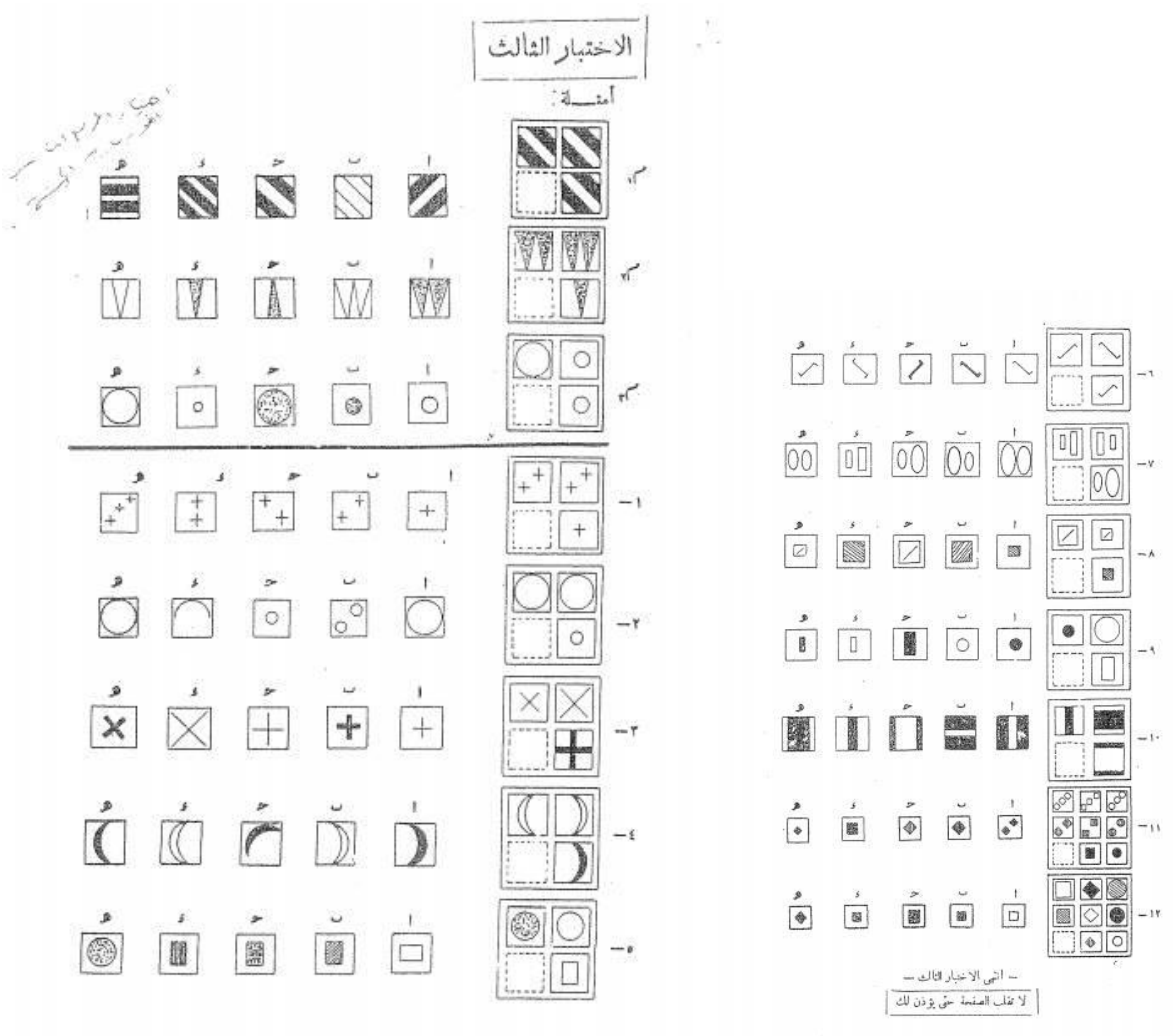

الاختبار الرابع
أمثلة:
الجزء الثانى
الاختبار الأول
أمثلة:
— انتهى الاختبار الرابع —
لاتقلب الصفحة حتى يؤذن لك

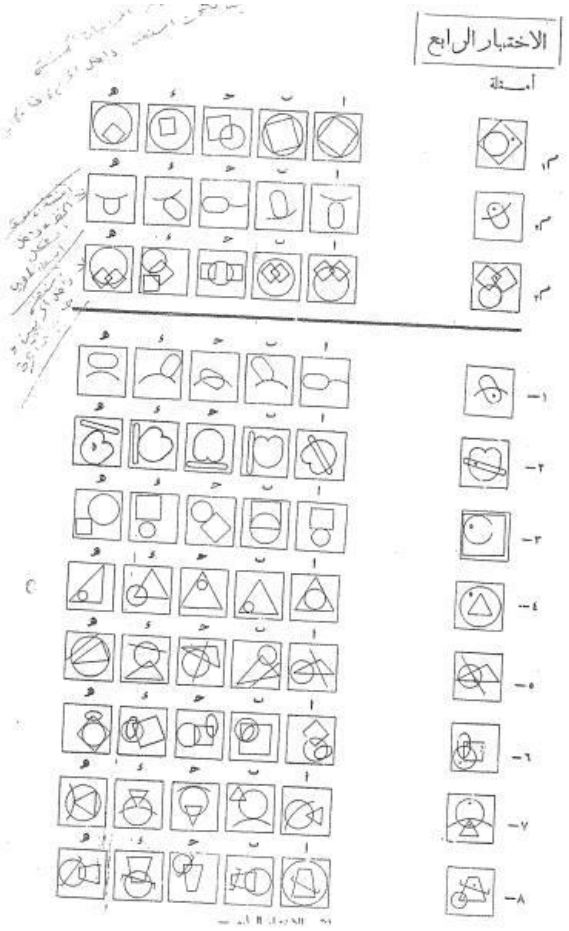




– انتهى الاختبار الثانى –

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك


الاختبار الثالث
أمثلة:
أ ب ح د هـ
١ـ
٢ـ
٣ـ
١ـ
٢ـ
٣ـ
٤ـ
٥ـ
٦ـ
٧ـ
٨ـ
٩ـ
١٠ـ
١١ـ
١٢ـ
ـ انتهى الاختبار الثالث ـ
لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك


الاختبار الرابع
أمثلة

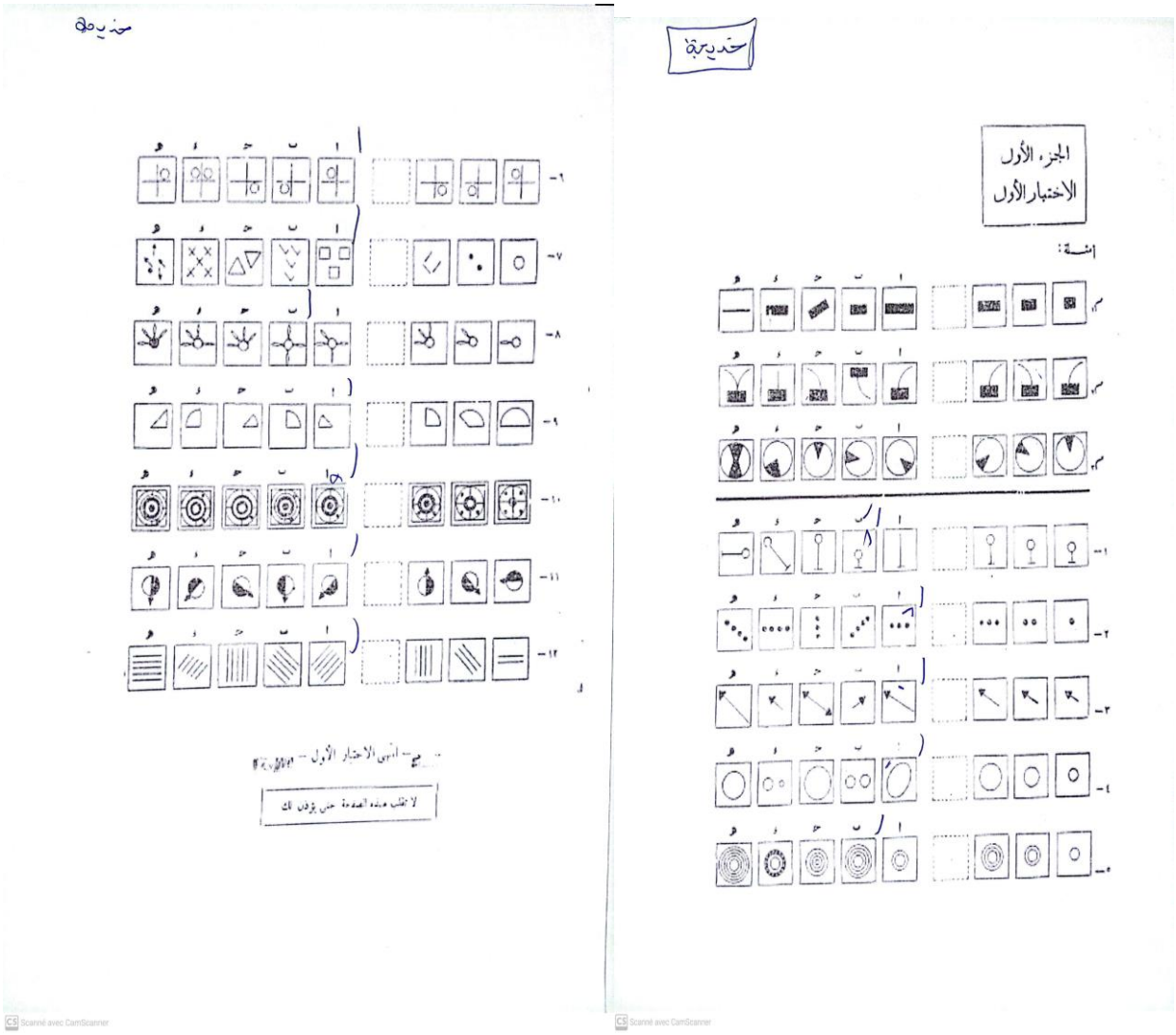
اختبار كاتل للذكاء
مفتاح التصحيح

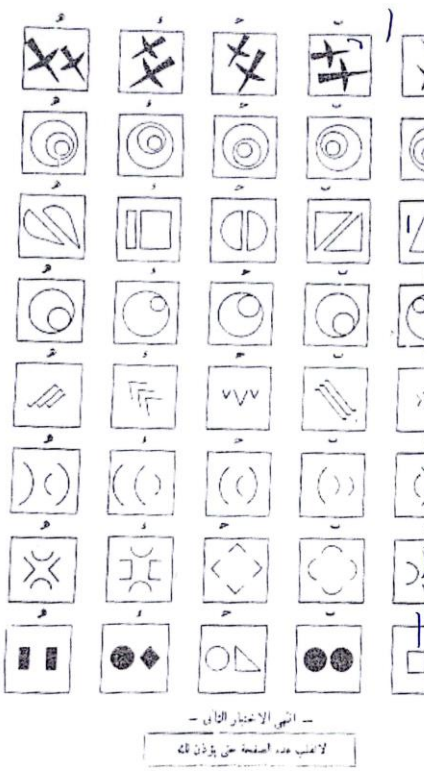
الجزء الأول والثاني

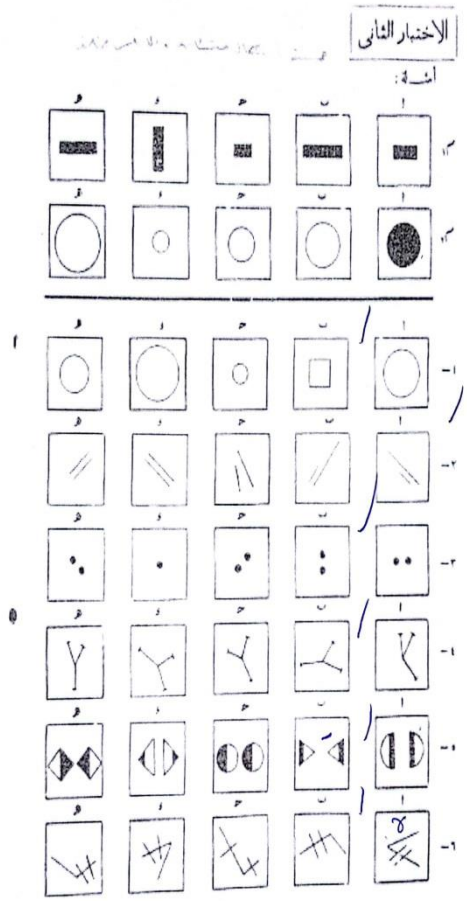
الاختبار الأول	الاختبار الثاني	الاختبار الثالث	الاختبار الرابع
الصفحة ٢ ، ١٠	الصفحة ٤ ، ١٢	الصفحة ٦ ، ١٤	الصفحة ٨ ، ١٦
م١ [أ]	م١ [ء]	م١ [ح]	م١ [ح]
م٢ [ ]	م٢ [ ]	م٢ [ ]	م٢ [ ]
م٣ [ ]	م٣ [ ]	م٣ [ ]	م٣ [ ]
١- [ح]	١- [ب]	١- [أ]	١- [ح]
٢- [ء]	٢- [ح]	٢- [ح]	٢- [أ]
٣- [أ]	٣- [ء]	٣- [ب]	٣- [ب]
٤- [ح]	٤- [أ]	٤- [هـ]	٤- [ء]
٥- [ب]	٥- [ح]	٥- [ح]	٥- [ح]
الصفحة ٣ ، ١١	٦- [ح]	الصفحة ٧ ، ١٥	٦- [ح]
٦- [هـ]	الصفحة ٥ ، ١٣	٦- [أ]	٧- [أ]
٧- [ب]	٧- [أ]	٧- [ب]	٨- [ب]
٨- [ح]	٨- [هـ]	٨- [ء]	
٩- [ح]	٩- [ء]	٩- [هـ]	
١٠- [ح]	١٠- [ح]	١٠- [أ]	
١١- [ء]	١١- [ح]	١١- [ب]	
١٢- [أ]	١٢- [ح]	١٢- [ب]	
	١٣- [أ]		
	١٤- [ء]		

المـلـحـق 04 :

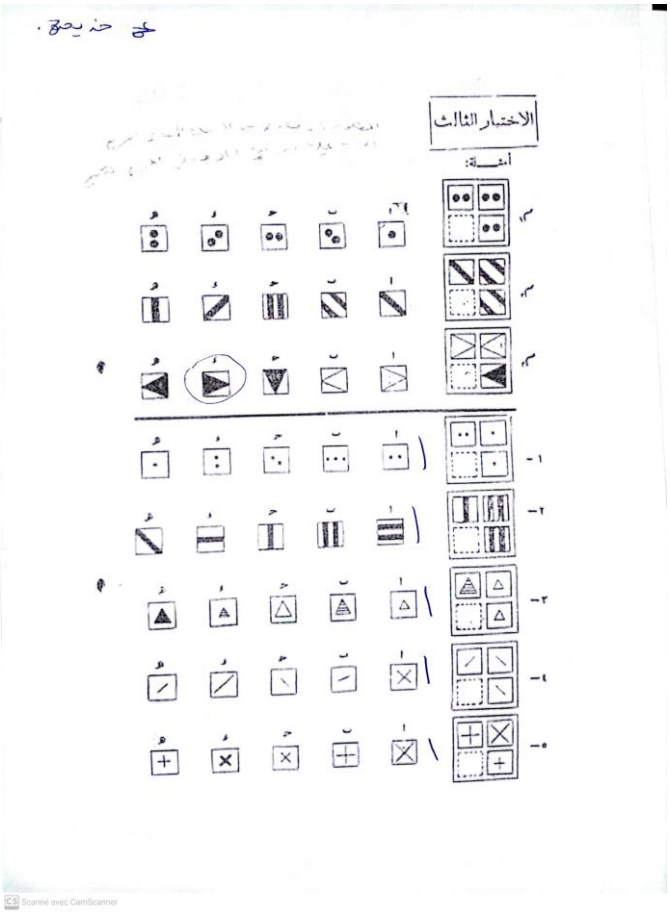
إستجابات المصابتين بمتلازمة داون في إختبار كاتل للذكاء :



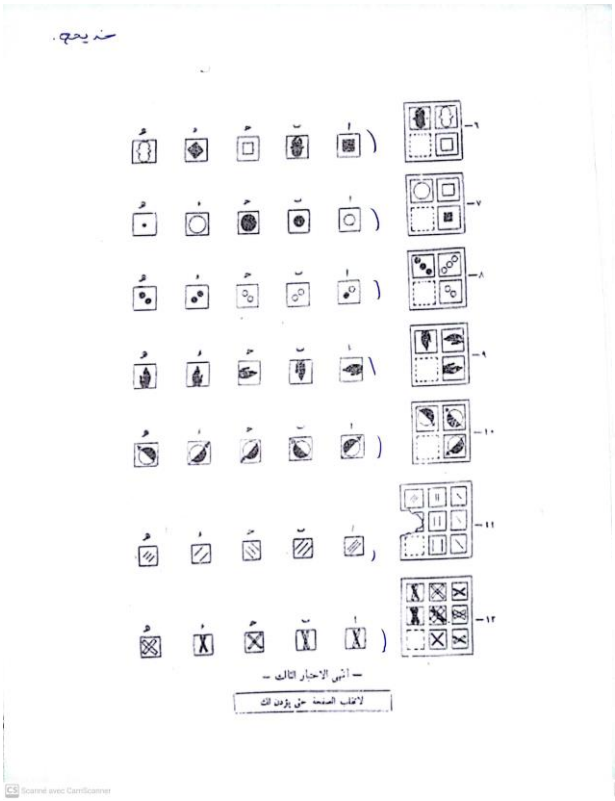




Scanné avec CamScanner



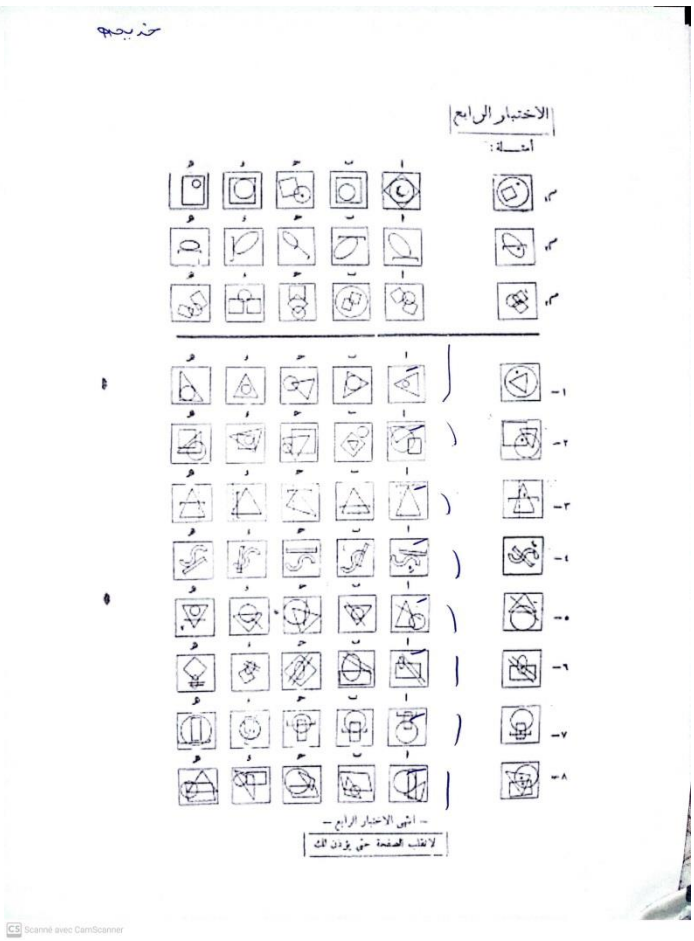
الاختبار الثالث





الجزء الثانى
الاختبار الأول

أمثلة:

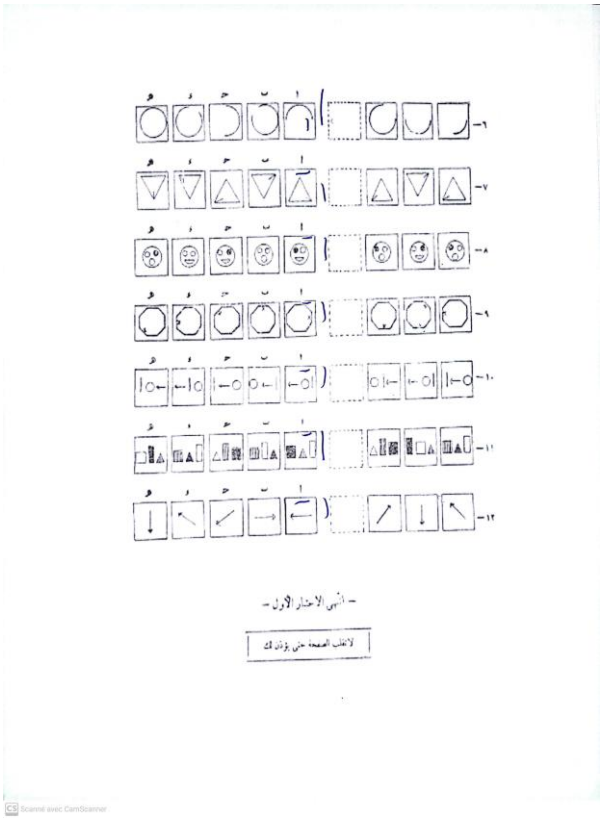


الاختبار الرابع

أمثلة:

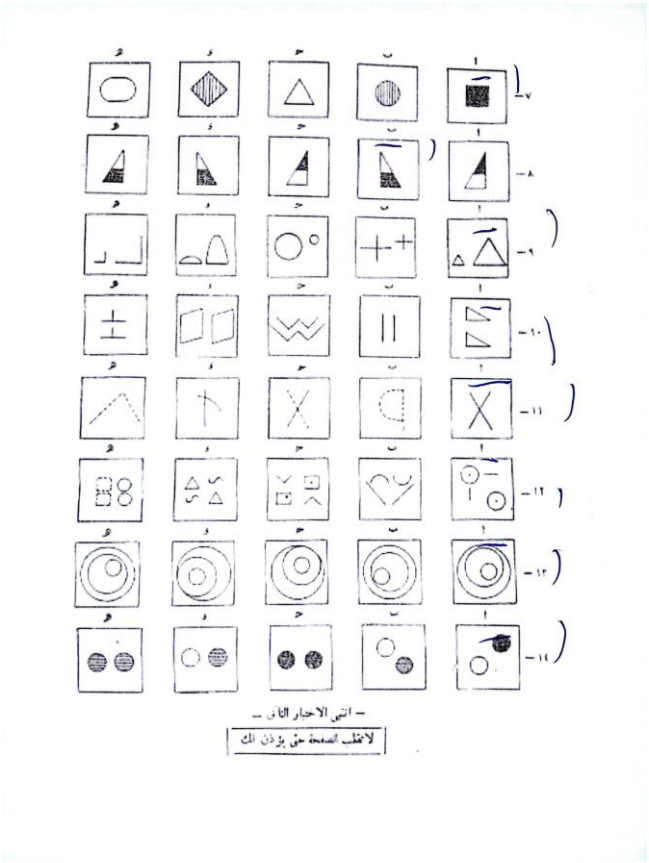
- انتهى الاختبار الرابع -

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك



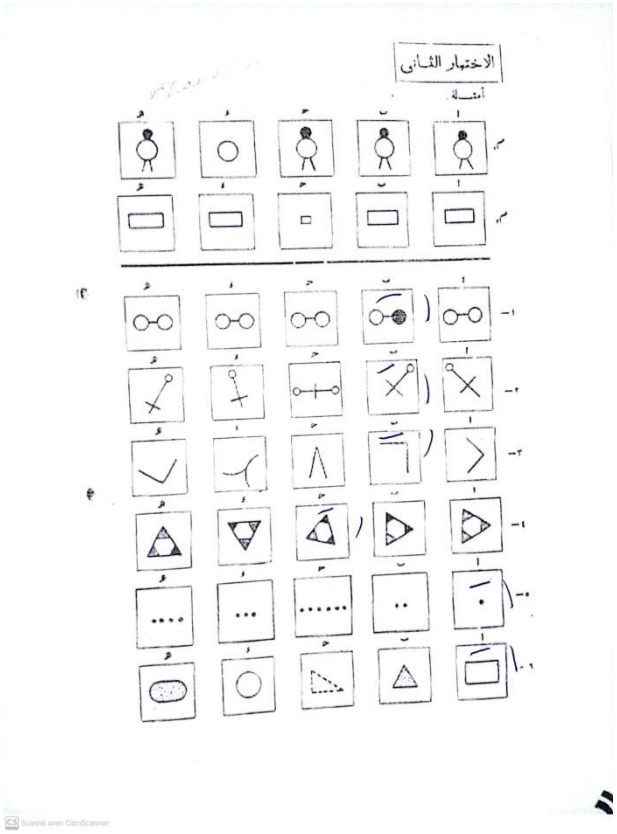
- انتهى الاختبار الأول -

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك



الاختبار الثانى

أمثلة

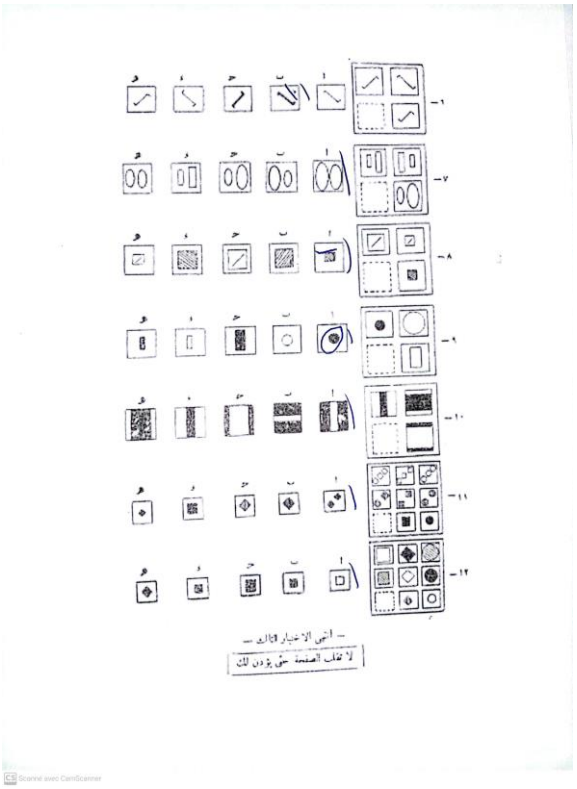


Scanné avec CamScanner

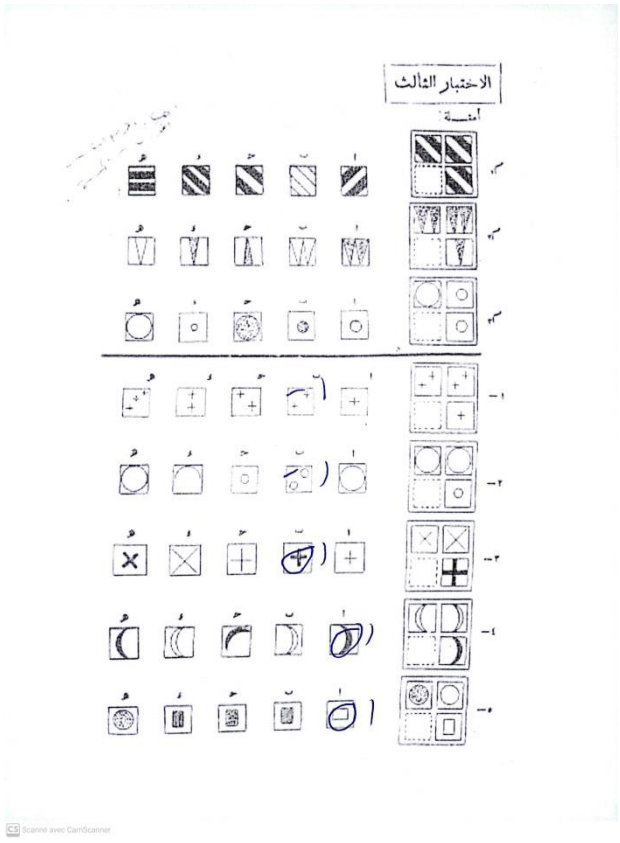
– انتهى الاختبار الثانى –

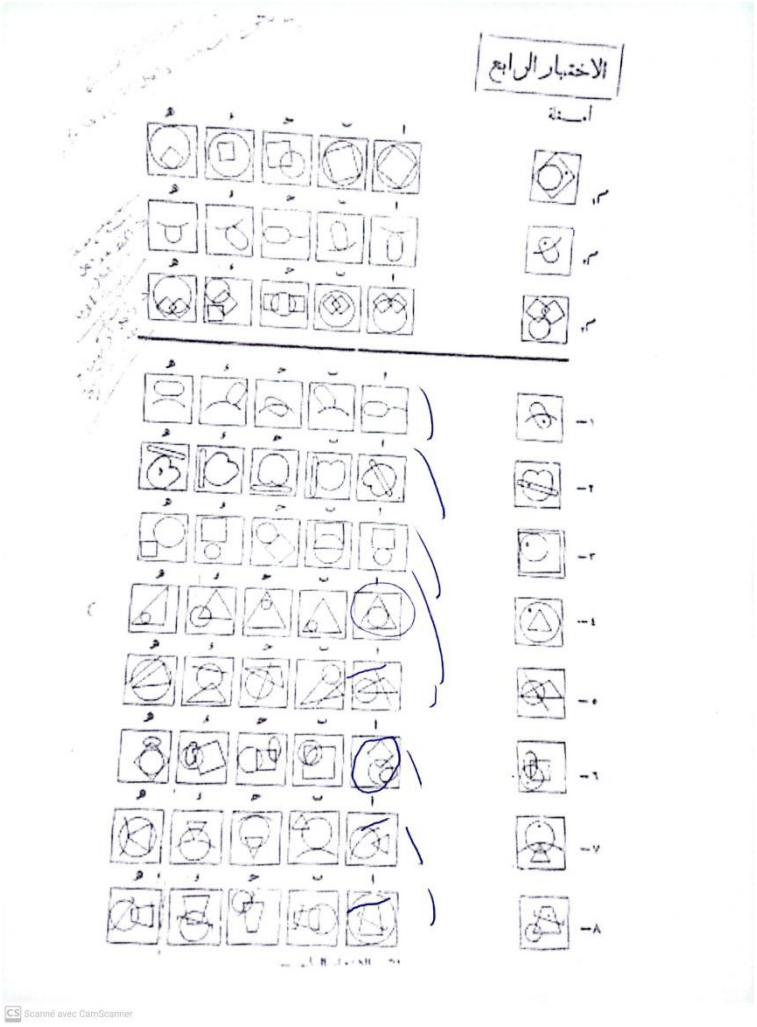
لاتقلب الصفحة حتى يؤذن لك

Scanné avec CamScanner



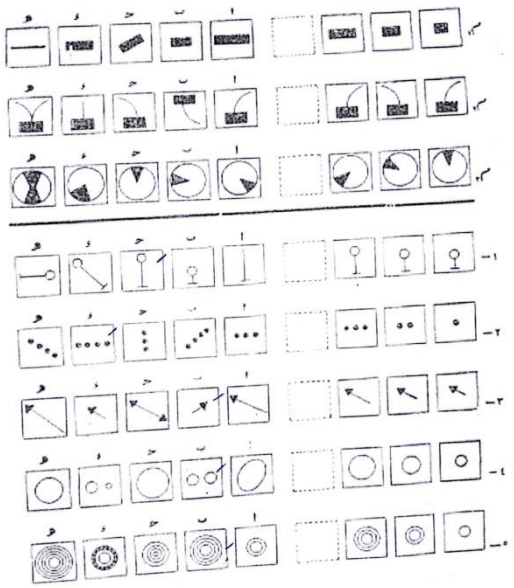
الاختبار الثالث



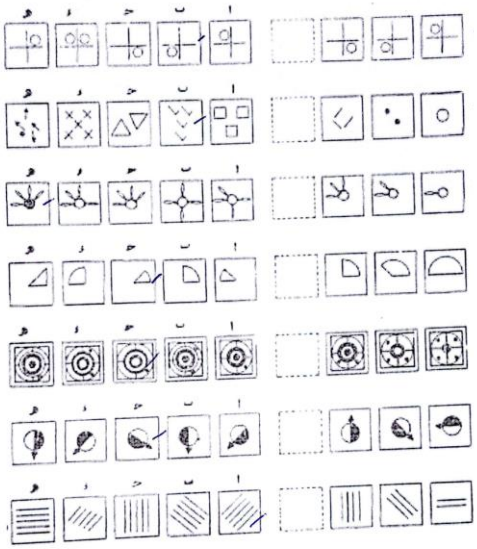

الاختبار الرابع
أمثلة
١-
٢-
٣-
١-
٢-
٣-
٤-
٥-
٦-
٧-
٨-

روئة :

الجزء الأول
الاختبار الأول

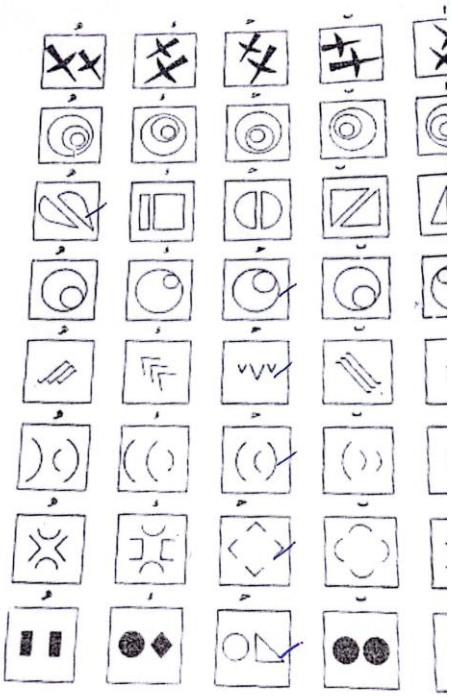


روئة



Scanné avec CamScanner

روتة



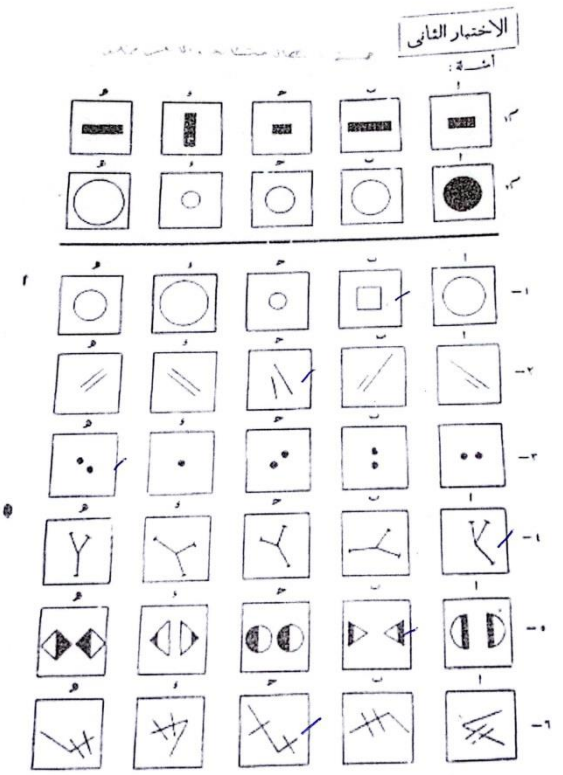
— انتهى الاختبار الثانى —

لا تقلب هذه الصفحة حتى يؤذن لك

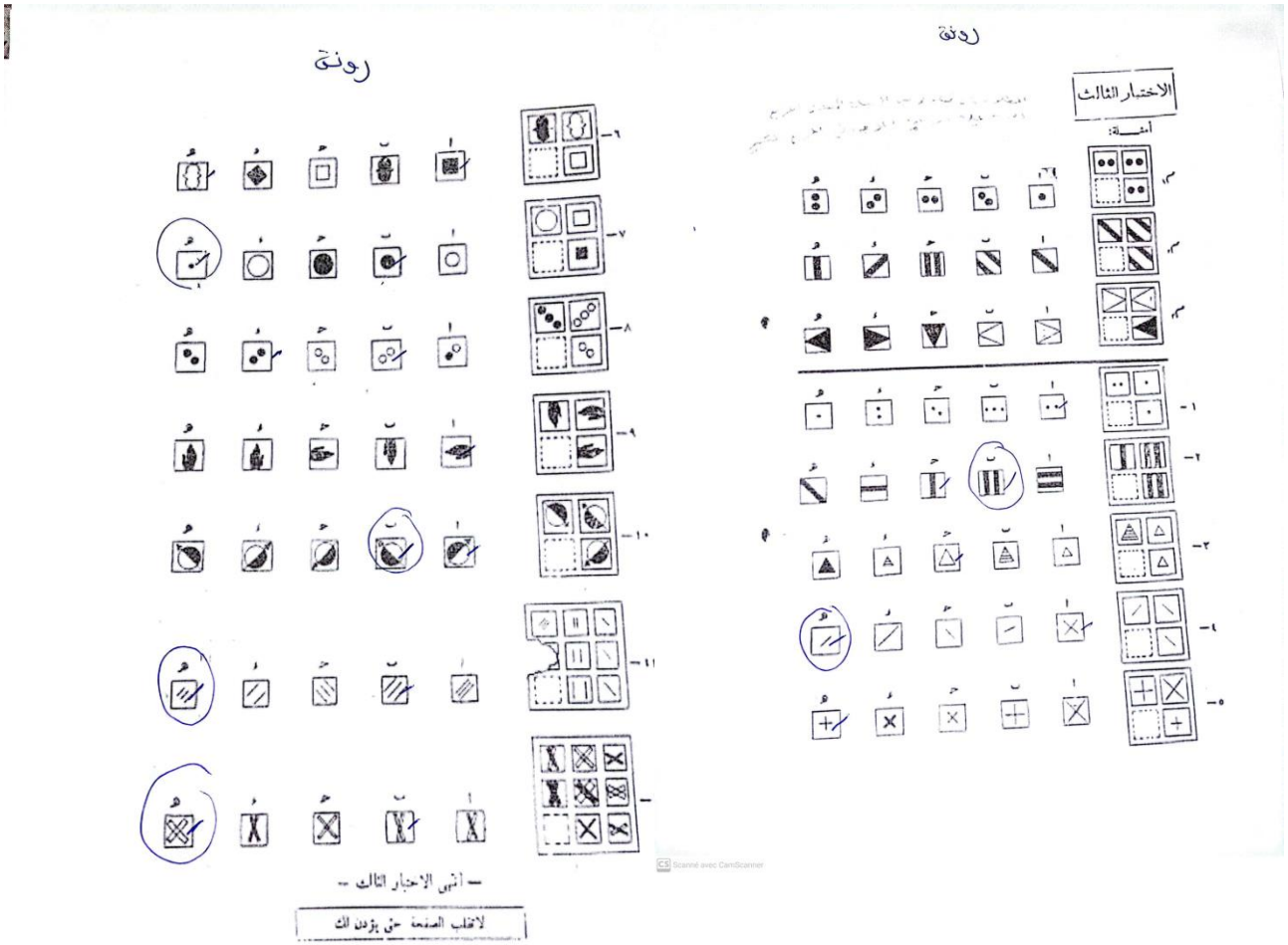
Scanné avec CamScanner

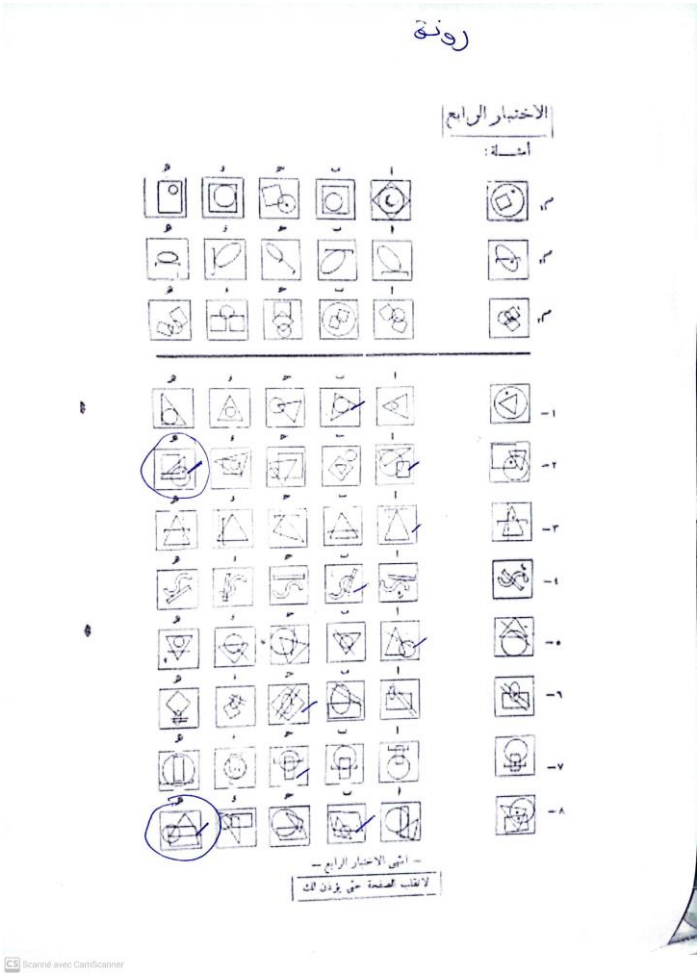
روتة

الاختبار الثانى



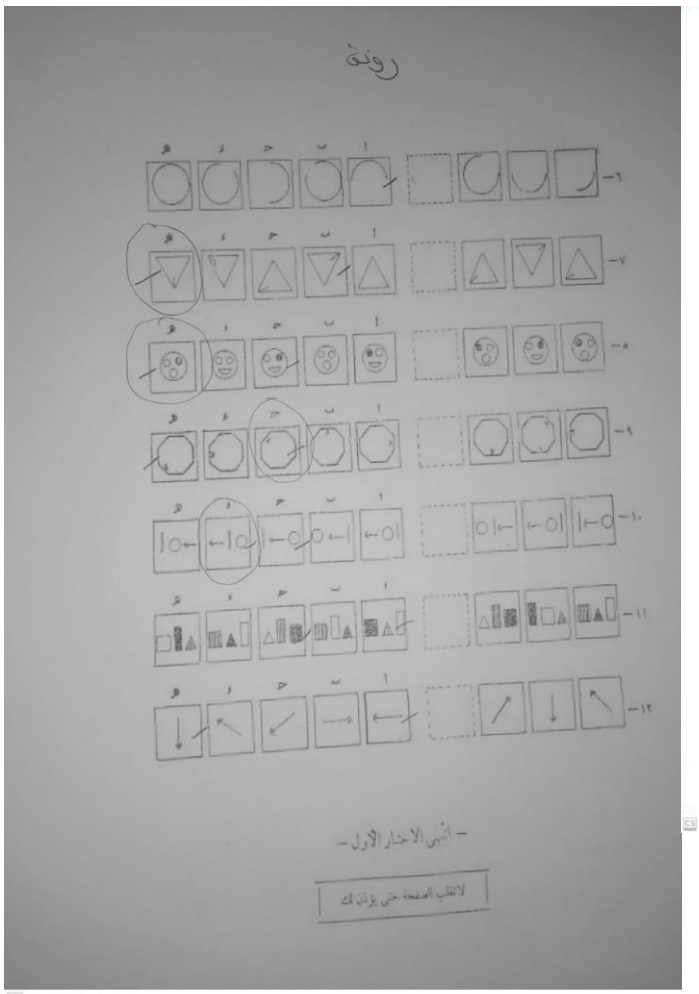
Scanné avec CamScanner

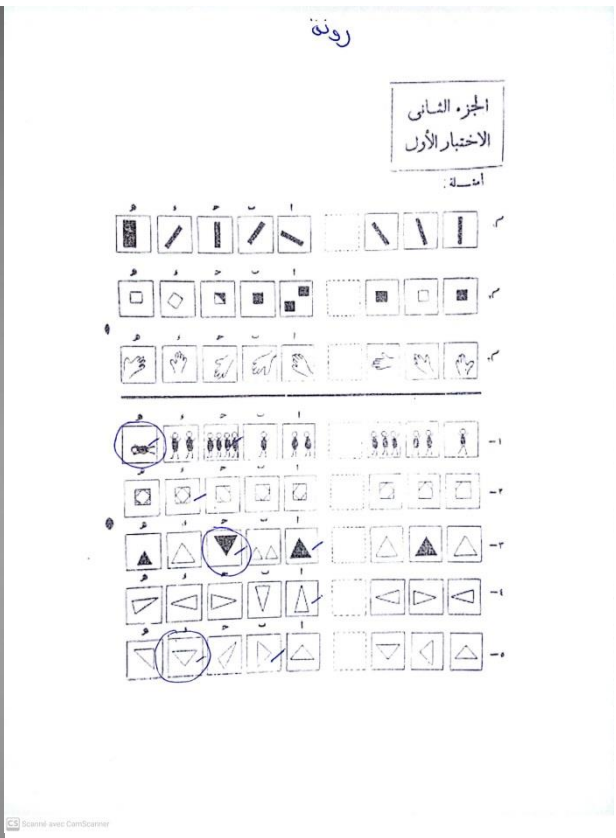

رونق
الاختبار الثالث
أمثلة:
رونق
– انتهى الاختبار الثالث –
لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

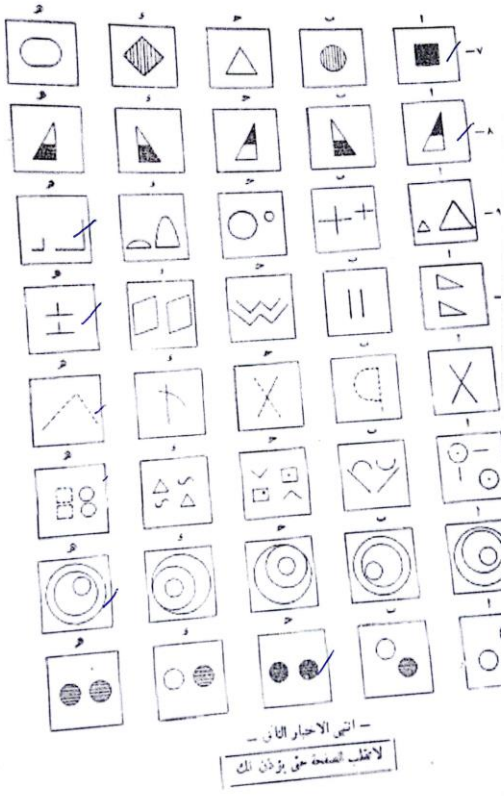

روند

الاختبار الرابع

أمثلة:

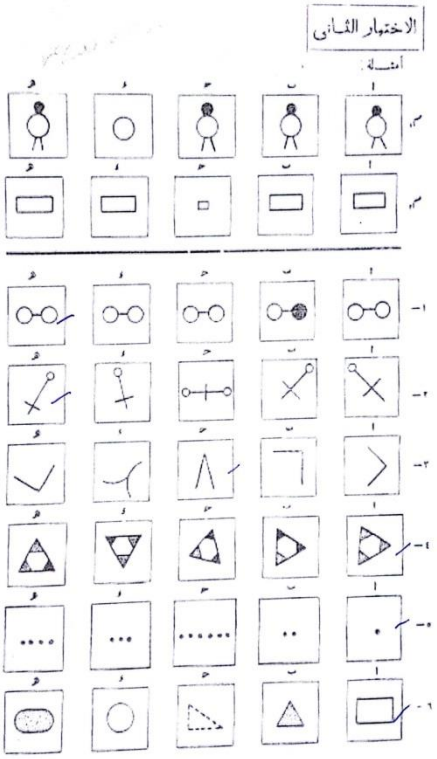

رونة
- انتهى الاختبار الأول -
لاتقلب الصفحة حتى يؤذن لك


رونة
الجزء الثانى
الاختبار الأول
أمثلة:



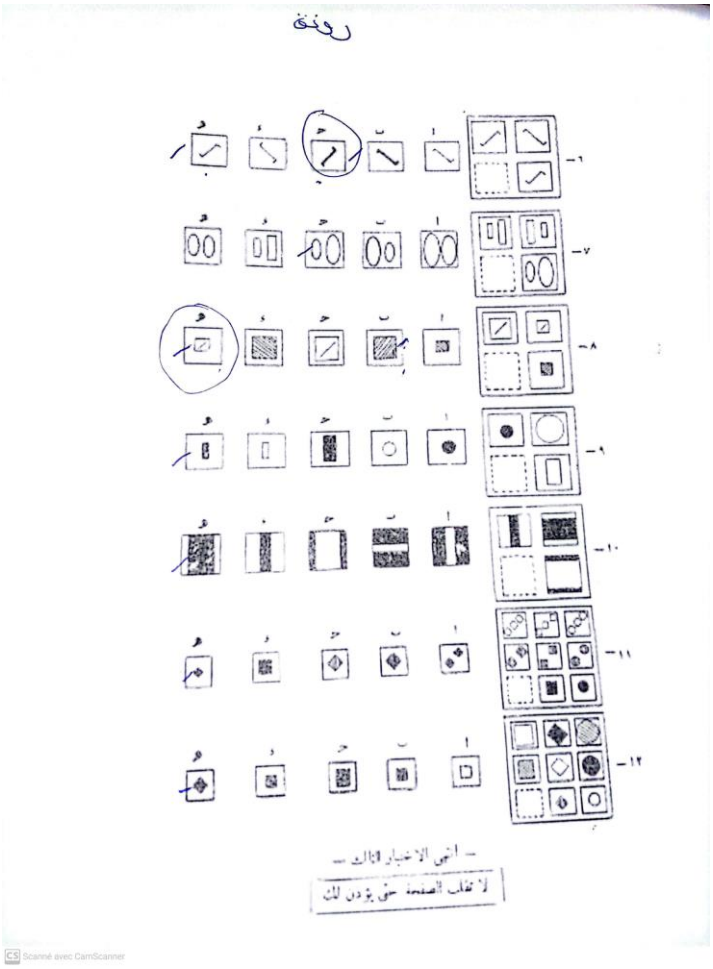
الاختبار الثانى

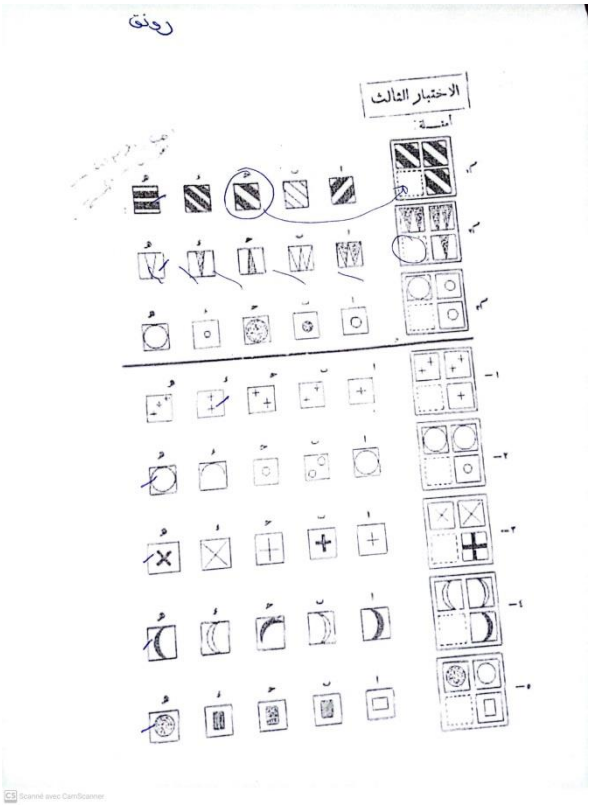
أمثلة:

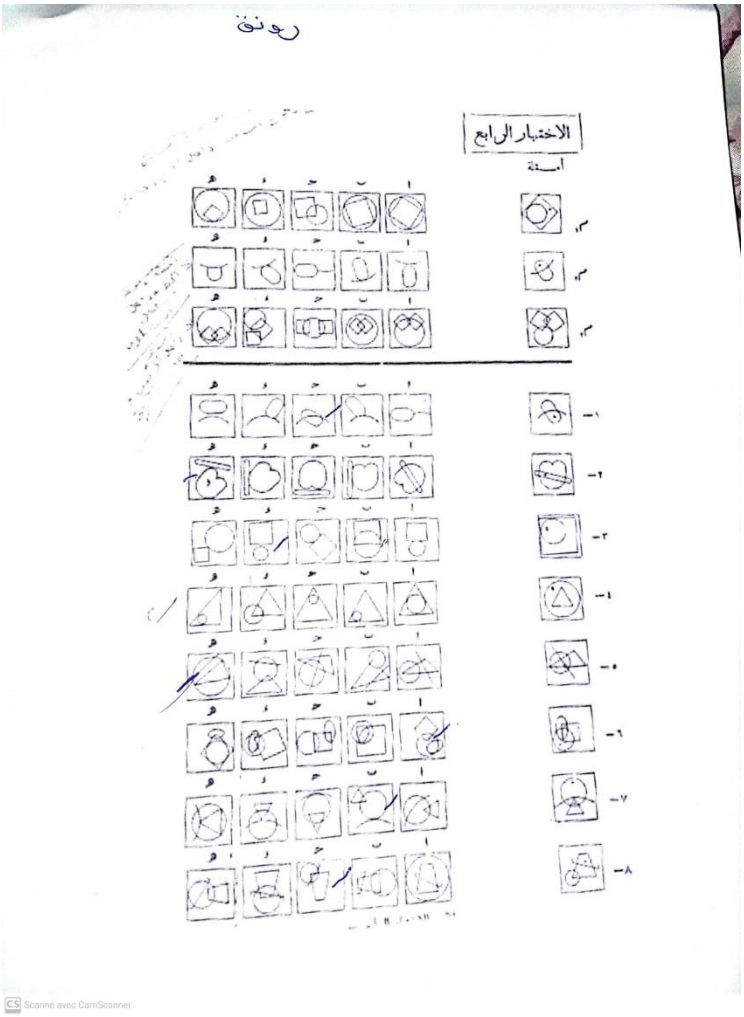


Scanné avec CamScanner

Scanné avec CamScanner

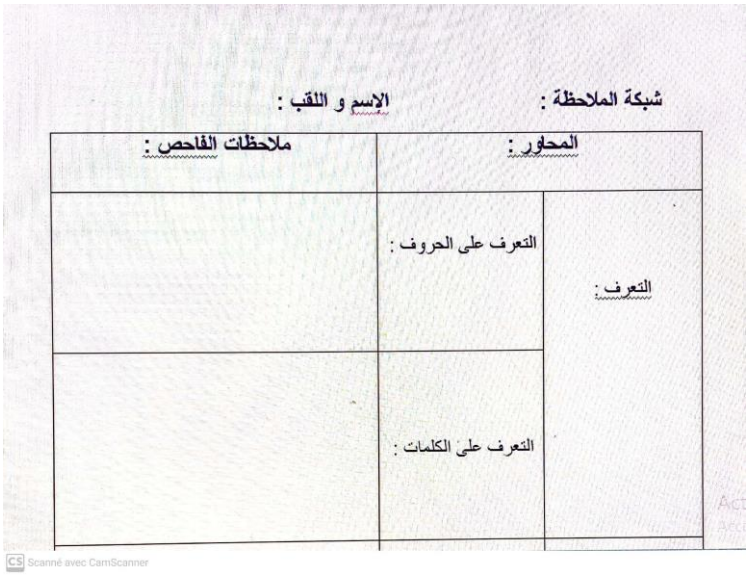

رونق
انتهى الاختبار الثالث
لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك
Scanné avec CamScanner


رونق
الاختبار الثالث
Scanné avec CamScanner


ملحق
الاختبار الرابع
أسئلة

الملحق 05 :

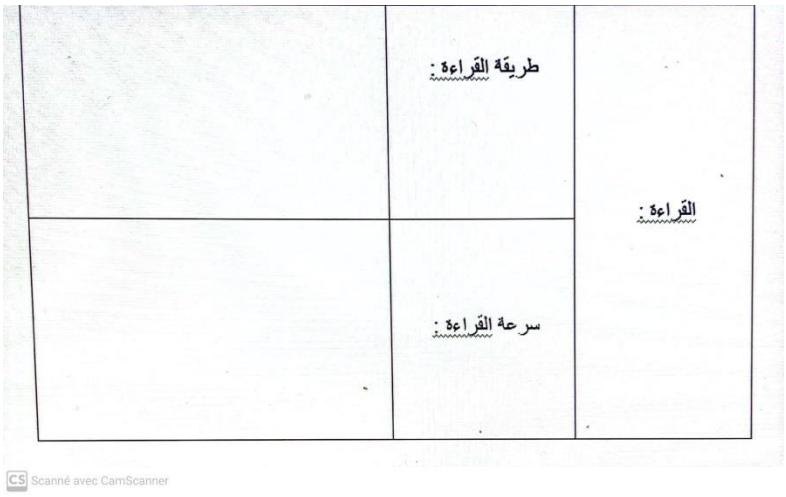
شبكة الملاحظة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي :



شبكة الملاحظة : الإسم و اللقب :

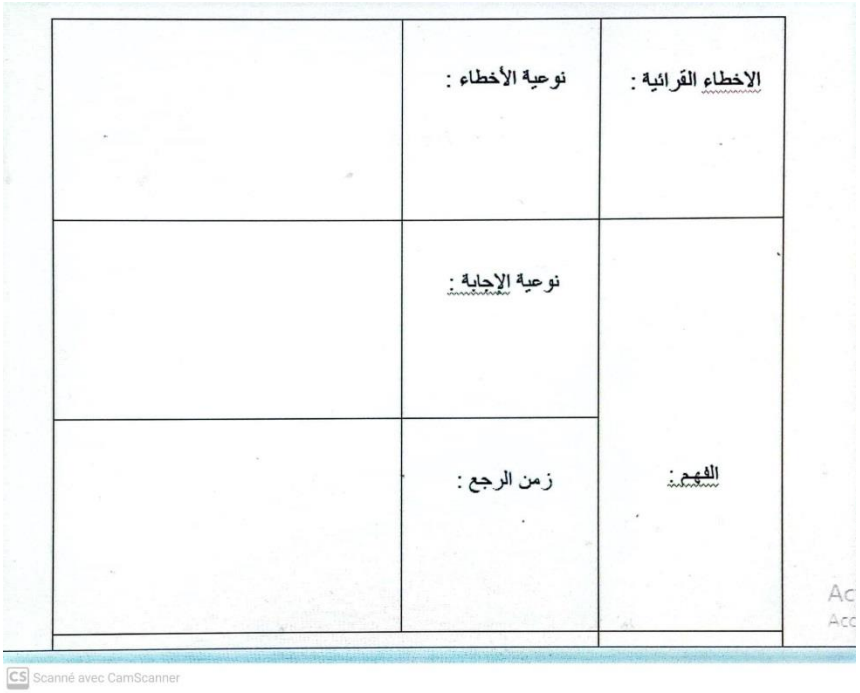
المحاور :		ملاحظات الفاحص :
التعرف :	التعرف على الحروف :	
	التعرف على الكلمات :	

Scanné avec CamScanner



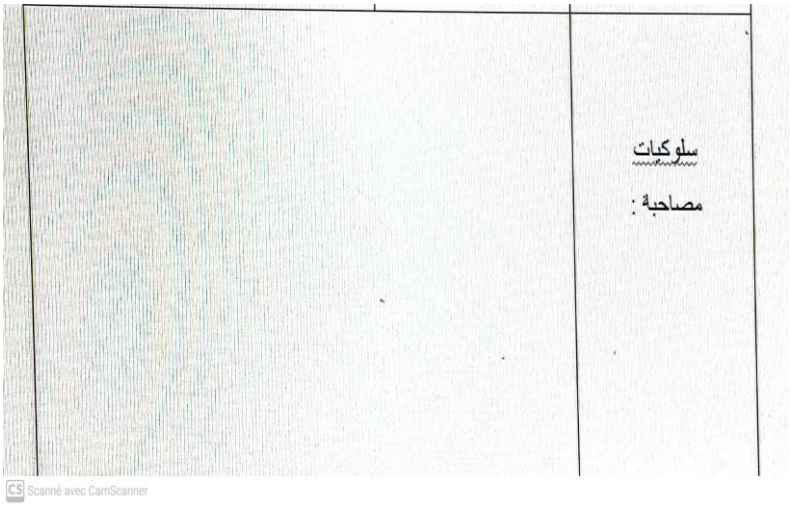
القراءة :	طريقة القراءة :	
	سرعة القراءة :	

Scanné avec CamScanner



الاخطاء القرائية :	نوعية الأخطاء :	
	نوعية الإجابة :	
الفهم :	زمن الرجع :	

Scanné avec CamScanner



سلوكيات مصاحبة :	

Scanné avec CamScanner

المـــلـــحق 06 :

إختـــبارات تقييم القراءة الأساسية المكيفة :

أنا خديجـــة :

إسمي خديجة ، عمري تمنية عشر سنة ، و أدرس السنة الثالثة إبتدائي في مدرسة إبراهيم الرحماني . أمي إسمها صبيرة ، و أبي إسمه محمد ، و لدي أختان و أبا إسمهن إخواتي . في القسم صديقتي المفضلـة إسمها إكرام . أحب معلمتاي كثيرا . عندما اكبر أريد أن أصبح طباخة و احب تناول البيتزا .

الأسئلة :

- ما إسم الشخصية التي تتكلم في النص ؟
- في أي سنة تدرس ؟ و في أي مدرسة ؟
- ما إسم صديقتها المفضلة ؟
- ماذا تحب تناول ؟
- ماذا تريد أن تصبح عندما تكبر ؟

الشرح اللغوي :

إشرح ما يلي :

- لدي :
- تناول :

Scanné avec CamScanner

أنـــا رونق :

إسمي رونق ، عمري ستة عشر سنة ، و أدرس السنة الثالثة إبتدائي في مدرسة إبراهيم الرحماني . أمي إسمها دادية و أبي إسمه نصر الدين . و لدي اربع إخوتي و انا أوسطهم . في القسم صديقتي المفضلة إسمها إكرام . أحب معلمتاي كثيرا و عندما اكبر اريد أن أصبح معلمة . و أحب تنـاول الكسـكس .

أسئلة :

- ما إسم الشخصية التي تتكلم في النص ؟
- في أي سنة تدرس ؟ و في أي مدرسة ؟
- ما إسم صديقتها المفضلة ؟
- ماذا تحب تناول ؟
- لماذا تريد أن تصبح عندما تكبر ؟

الشـرح اللغوي :

إشرح ما يلي :

- لدي :
- تناول :

Scanné avec CamScanner

المـلـحق السابع :

إستمارات تحكيم الإختبارات الأساسية المكيفة للقراءة :

جامعة يحيى فارس المدية

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية .

قسم العلوم الإجتماعية .

تخصص أرطفونيا .

2مستوى : ماستر

إستمارة التحـكيم :

تم تحكيم إختبارات تقييم القراءة المكيفة و الذي تحترم المحور العمودي لديسوسير و

المعنونة بـ أنا خديجة و أنا رونق من قبل د.بجاج وافية .

و الملاحظات العامة المقترحة هي :

- اعادة صياغة عنوان يرتبط بالنص .
- إضافة بند الشرح اللغوي
- صياغة الجملة أحب البيتزا باضافة كلمة أحب تناول .

رأي المحكم :

- قابل للتطبيق بعد إجراء التعديلات الطفيفة اتي تمس بشكل النص و ليس بجوهره .

إمضاء المحكم :

CS Scanné avec CamScanner

جامعة يحيى فارس المدية

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية .

قسم العلوم الإجتماعية .

تخصص أرطفونيا .

2مستوى : ماستر

إستمارة التحـكيم :

تم تحكيم إختبارات تقييم القراءة المكيفة و الذي تحترم المحور العمودي لديسوسير و المعنونة بـ أنا خديجة و أنا رونق من قبل الأستاذة جهيدة غزالي .

وأهم الملاحظات المقترحة :

إعادة صياغة جملة في المستقبل إلى عندما أكبر .

إمضاء المحكم : الأستاذة غزالي

Scanné avec CamScanner

جامعة يحيى فارس المدية .

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية .

قسم العلوم الإجتماعية .

تخصص أرطفونيا .

مستوى : ماستر 2

إستمارة التحكيم :

تم تحكيم إختبارات تقييم القراءة المكيفة و التي تحترم المحور العمودي لديسوسير و المعنونة بـ أنا خديجة و أنا رونق من قبل د.بوسعيد يسمينة .

و الملاحظات العامة المقترحة هي :

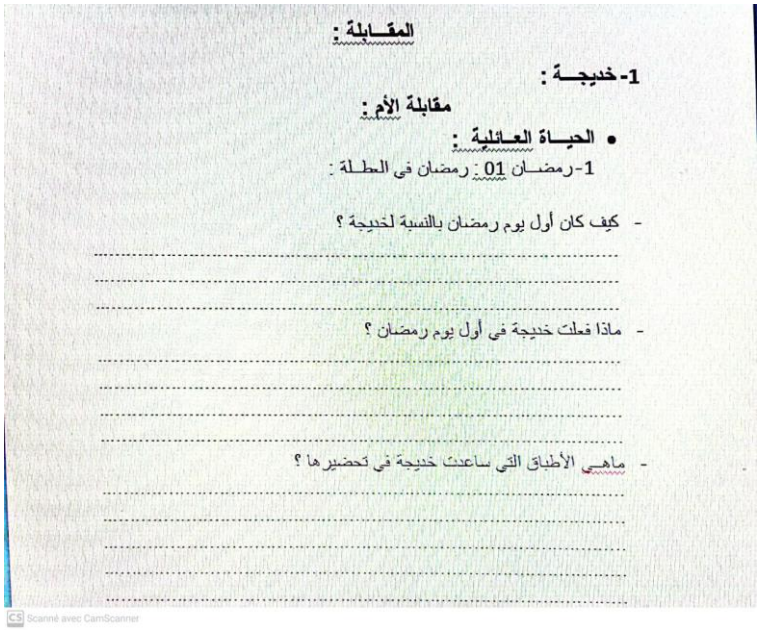
- توحيد معلومات النص بين النصين و عدم إضافة معلومة في نص و عدمها في آخر
- توحيد الأسئلة بين النصين .

إمضاء المحكم :

Scanné avec CamScanner

المـلـــحق 08 :

أسئلة المــقـابلة قبل تطبيق تــقــنية المحور العمودي لتحسين القراءة :



المقــابلة :

1-خديجـــة :

مقابلة الأم :

- **الحيـــاة العـائلية :**

1-رمضـــان 01 : رمضان في العطـلة :

- كيف كان أول يوم رمضان بالنسبة لخديجة ؟

.....

.....

.....

- ماذا فعلت خديجة في أول يوم رمضان ؟

.....

.....

.....

.....

- ماهـي الأطباق التي ساعدت خديجة في تحضيرها ؟

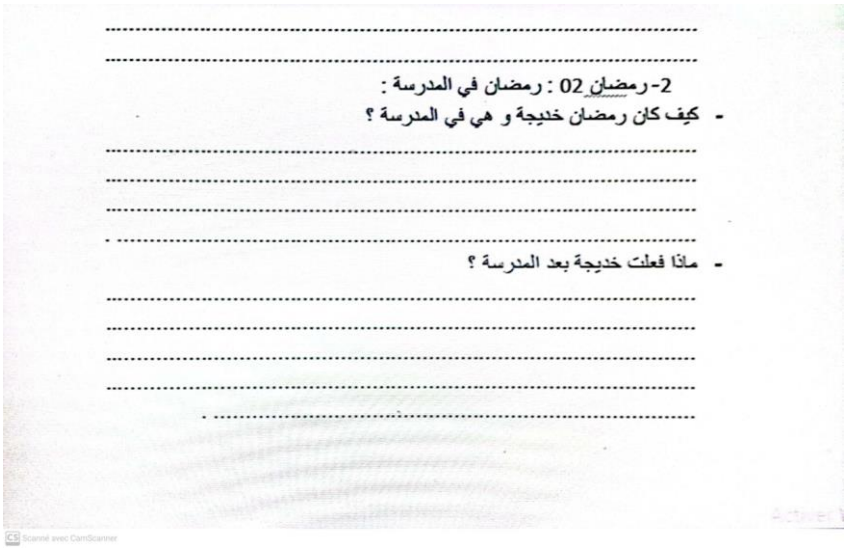
.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

2-رمضان 02 : رمضان في المدرسة :

- كيف كان رمضان خديجة و هي في المدرسة ؟

.....

.....

.....

.....

- ماذا فعلت خديجة بعد المدرسة ؟

.....

.....

.....

.....

.....

- ماذا فعلت خديجة بعد الإفطار ؟

.....

.....

.....

3- عيد ميلادي :

- متى احتفلت خديجة بعيد ميلادها ؟

.....

.....

- ماذا حضرتم لها يوم الإحتفال ؟

.....

.....

.....

.....

- ما هي الهدايا التي قدمت الي خديجة يوم عيد ميلادها ؟

.....

Activer
Scanné avec CamScanner

.....

.....

- ما هي الهدايا التي قدمت الي خديجة يوم عيد ميلادها ؟

.....

.....

.....

4- الثلـــج :

- كيف كان شعور خديجة عندما رأت الثلج ؟

.....

.....

.....

- ماذا فعلت خديجة يوم الثلج ؟

.....

.....

.....

.....

.....

Activer
Scanné avec CamScanner

5- يـوم العيد :

- ماذا فعلت خديجة ليلة العيد ؟

.....

.....

.....

.....

- ماذا لبست خديجة يوم العيد ؟

.....

.....

.....

.....

- ماهي الحلويات التي حضرت يوم العيد ؟ و اي الحلويات أحب الى خديجة ؟

.....

.....

.....

.....

.....

Activer
Scanné avec CamScanner

.....

- من زارت خديجة من العائلة يوم العيد ؟

.....

.....

.....

.....

6- أول يوم صوم لخديجة :

- متى كان اول يوم صوم لخديجة ؟ كم كان عمرها ؟

.....

.....

.....

.....

- ماذا فعلت خديجة في ذلك اليوم ؟

.....

.....

.....

.....

Scanné avec CamScanner

- و ماهي الأطباق التي تم تحضيرها لخديجة ؟

.....

.....

.....

.....

- هل تم مكافأة خديجة يوم اول صيام لها ؟ و ماذا كانت المكافأة ؟

.....

.....

.....

.....

7- خديجة الطباخة الماهرة :

- ماهي أهم الأطباق التي تجيد خديجة تحضيرها ؟

.....

.....

.....

.....

- متى تعلمت خديجة الطبخ ؟ و كيف كانت اول تجربة لخديجة ؟

Scanné avec CamScanner

.....

.....

8- في البحر :

- مع من ذهبت خديجة إلى البحر ؟

.....

.....

.....

- هل تجيد خديجة السباحة ؟

.....

[إذا كانت خديجة تجيد السباحة من علمها ؟ و كيف تعلمت ؟]

.....

.....

Scanné avec CamScanner

مقابلة المعلمة :

1- الإحتفال بالسنــة الأمازيغية (الناير) :

- متى تم الإحتفال بالسنة الأمازيغية ؟

.....

.....

- ماذا تم فعله أثناء الإحتفال ؟

.....

.....

.....

.....

.....

- ماذا أحضرت خديجة يوم الإحتفال ؟

.....

.....

.....

.....

Scanné avec CamScanner

2- الصلاة :

- متى علمتي خديجة و زملائها الصلاة ؟

.....

.....

- كيف كان ذلك ؟

.....

.....

.....

.....

Scanné avec CamScanner

3- الإحتفال بالمولد النبوي الشريف

- متى أحتفلتم بمولد النبي صلى الله عليه و سلم ؟

.....

.....

- ما الذي تم فعله أثناء الإحتفال ؟

.....

.....

.....

.....

- ما الذي تم تحضيره ؟

.....

.....

.....

.....

4- الإحتفال باليوم العالمي لأطفال متلازمة داون :

- ما الذي تم فعله ذلك اليوم ؟

.....

.....

Scanné avec CamScanner

.....

.....

4- الإحتفال باليوم العالمي لأطفال متلازمة داون :

- ما الذي تم فعله ذلك اليوم ؟

.....

.....

.....

.....

.....

5- عيد ميلاد صديقتي ..... :

- متى كان يوم ميلاد ..... ؟

.....

- ماذا تم التحضير الي ..... يوم ميلادها ؟

.....

.....

.....

.....

- ماذا فعلتهم يوم عيد الميلاد ؟

Scanné avec CamScanner

.....

.....

.....

.....

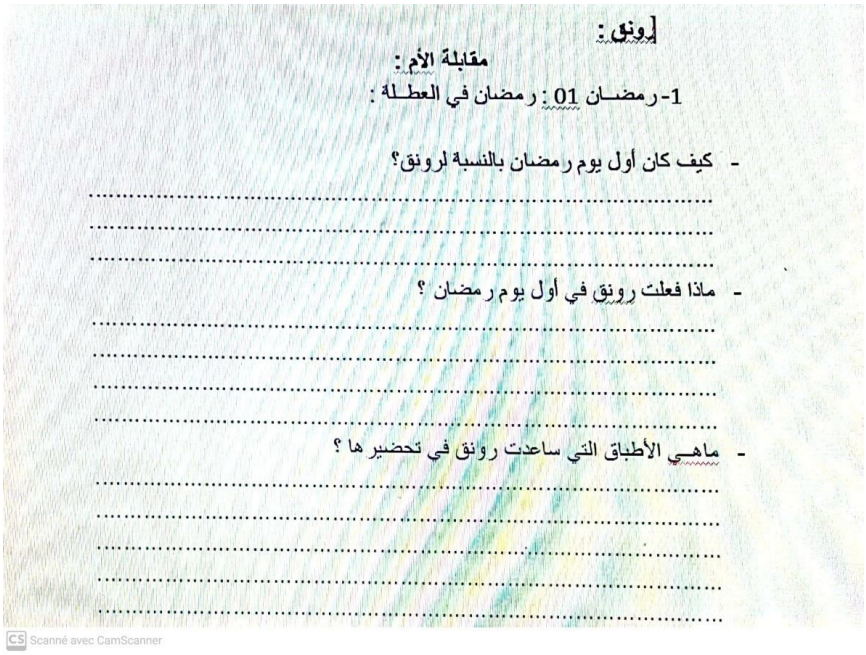
.....

- هل قدمتم الهدايا الي ..... ؟

.....

.....

Scanné avec CamScanner



رونق :

مقابلة الأم :

1- رمضـان 01 : رمضان في العطـلة :

- كيف كان أول يوم رمضان بالنسبة لرونق؟

.....

.....

.....

- ماذا فعلت رونق في أول يوم رمضان ؟

.....

.....

.....

.....

- ماهـي الأطباق التي ساعدت رونق في تحضير ها ؟

.....

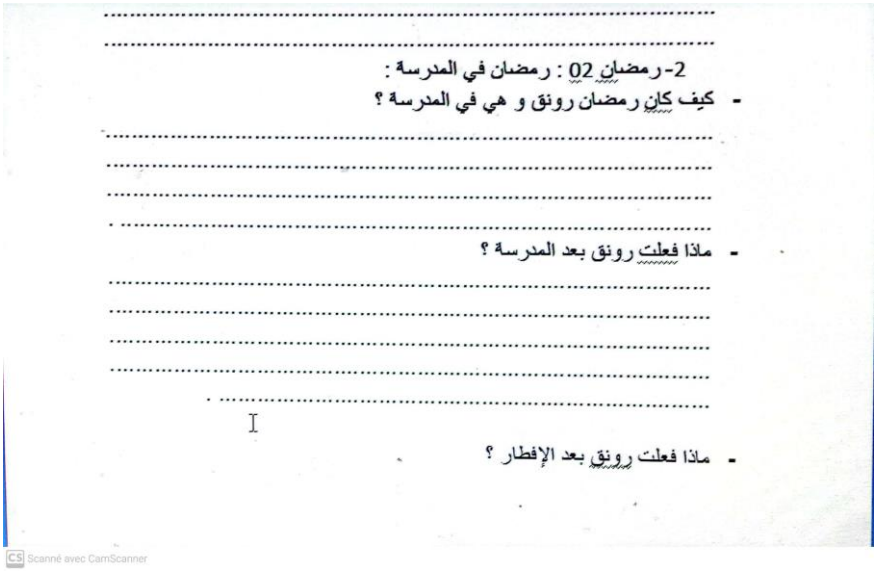
.....

.....

.....

.....

Scanné avec CamScanner



.....

.....

2- رمضان 02 : رمضان في المدرسة :

- كيف كان رمضان رونق و هي في المدرسة ؟

.....

.....

.....

.....

- ماذا فعلت رونق بعد المدرسة ؟

.....

.....

.....

.....

.....

- ماذا فعلت رونق بعد الإفطار ؟

Scanné avec CamScanner

.....

3- عيد ميلادي :

- متى إحتفلت رونق بعيد ميلادها ؟

.....

.....

- ماذا حضرتم لها يوم الإحتفال ؟

.....

.....

.....

.....

- ما هي الهدايا التي قدمت الي رونق يوم عيد ميلادها ؟

.....

.....

.....

4- الثلـــج :

- كيف كان شعور رونق عندما رأت الثلج ؟

.....

.....

.....

- ماذا فعلت رونق يوم الثلج ؟

.....

Scanné avec CamScanner

5- يـوم العيد :

- ماذا فعلت رونق ليلة العيد ؟

.....

.....

.....

.....

- ماذا لبست رونق يوم العيد ؟

.....

.....

.....

.....

- ماهي الحلويات التي حضرت يوم العيد ؟ و اي الحلويات أحب الي رونق؟

.....

Scanné avec CamScanner

.....

- ماهي الحلويات التي حضرت يوم العيد ؟ و اي الحلويات أحب الى رونق؟

.....

.....

.....

.....

.....

- من زارت رونق من العائلة يوم العيد ؟

.....

.....

.....

.....

6- أول يوم صوم لرونق :

- متى كان اول يوم صوم لرونق؟ كم كان عمر ها ؟

.....

.....

.....

.....

- ماذا فعلت رونق في ذلك اليوم ؟

.....

.....

Scanné avec CamScanner

.....

.....

.....

- ماذا فعلت رونق في ذلك اليوم ؟

.....

.....

.....

.....

- و ماهي الأطباق التي تم تحضير ها لرونق؟

.....

.....

.....

.....

- هل تم مكافأة رونق يوم اول صيام لها ؟ و ماذا كانت المكافأة ؟

Scanné avec CamScanner

7- رونق في المطبخ :

- ماهي أهم الأطباق التي تجيد رونق تحضيرها ؟

.....

.....

.....

.....

- متى تعلمت رونق الطبخ ؟ و كيف كانت اول تجربة لها ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8- في البحر :

- مع من ذهبت رونق إلى البحر ؟

.....

.....

.....

- هل تجيد رونق السباحة ؟

Scanné avec CamScanner

.....

.....

- هل تجيد رونق السباحة ؟

.....

[إذا كانت رونق تجيد السباحة من علمها ؟ و كيف تعلمت ؟]

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Scanné avec CamScanner

مقابلة المعلمة :

1- الإحتفال بالسنــة الأمازيغية (الناير) :

- متى تم الإحتفال بالسنة الأمازيغية ؟

.....

.....

- ماذا تم فعله أثناء الإحتفال ؟

.....

.....

.....

.....

.....

- ماذا أحضرت رونق يوم الإحتفال ؟

.....

.....

.....

.....

2- الصلاة :

- متى علمتي رونق و زملائها الصلاة ؟

Scanné avec CamScanner

.....

2- الصلاة :

- متى علمتي رونق و زملائها الصلاة ؟

.....

.....

- كيف كان ذلك ؟

.....

.....

.....

.....

.....

3- الإحتفال بالمولد النبوي الشريف

- متى أحتفلتم بمولد النبي صلى الله عليه و سلم ؟

.....

...

- ما الذي تم فعله أثناء الإحتفال ؟

Scanné avec CamScanner

.....

- ما الذي تم تحضيره ؟

.....

.....

.....

.....

4- الإحتفال باليوم العالمي لأطفال متلازمة داون :

- ما الذي تم فعله ذلك اليوم ؟

.....

.....

.....

.....

.....

5- عيد ميلاد صديقتي ..... :

- متى كان يوم ميلاد ..... ؟

.....

- ماذا تم التحضير الى ..... يوم ميلادها ؟

.....

.....

.....

.....

Scanné avec CamScanner

- ماذا فعلتهم يوم عيد الميلاد ؟

.....

.....

.....

.....

.....

- هل قدمتم الهدايا الى .....؟

.....

.....

.....

Scanné avec CamScanner

المـلـــحق 09 :

إستمارات التقييم قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

استمارة التقييم الأولي :

الإسم و اللقب :

المستوى : السنة الثالثة إبتدائي .

عنوان النص :

1- تقييم القراءة :

كلمات النص	الكلمات الصحيحة :	الكلمات الخاطئة :

Scanné avec CamScanner

2- تقييم الفهم :

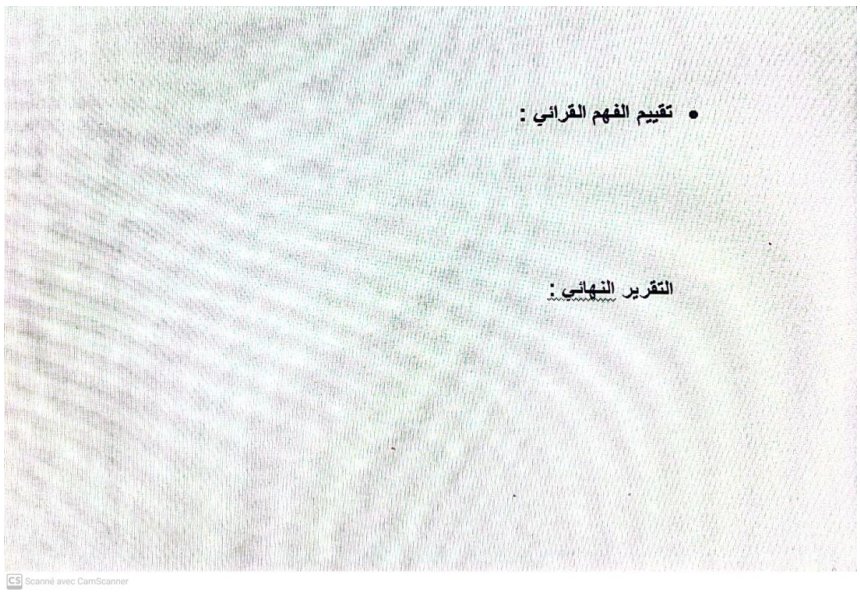
الأسئلة :	اجابات الطفل :

Scanné avec CamScanner

التقييم النهائي :

- تقييم القراءة :

Scanné avec CamScanner

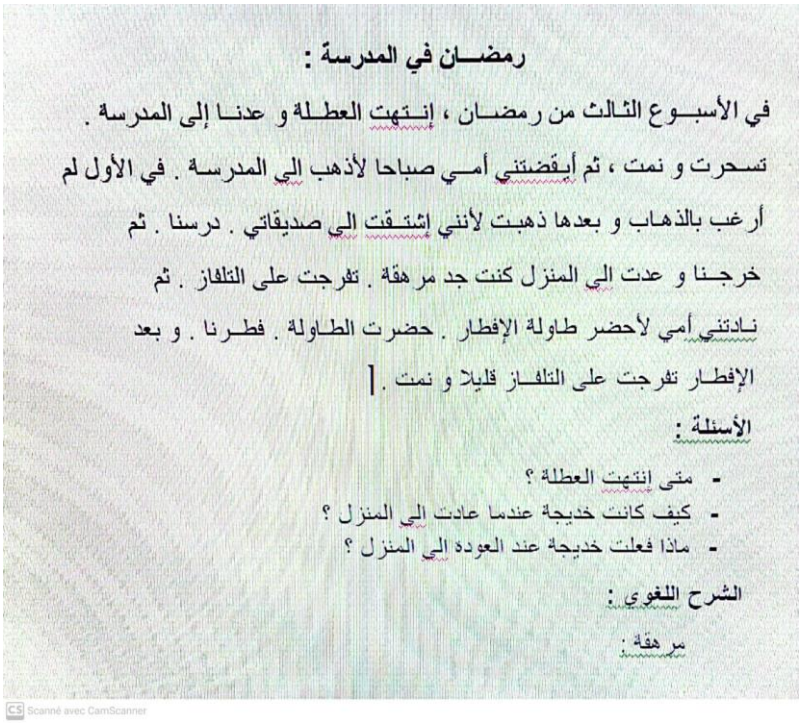


Scanné avec CamScanner

المـلحق 10 :

إختبارات تقنية المحور العمودي في تحسين القراءة :

1- خديجة :



رمضـــان في المدرسة :

في الأسبـــوع الثـالث من رمضـــان ، إنـتهت العطـلة و عدنـا إلى المدرسة . تسـحرت و نمت ، ثم أيقضتني أمـــي صباحا لأذهب إلى المدرسـة . في الأول لم أرغب بالذهـاب و بعدها ذهبـت لأنني إشتـقت إلى صديقاتي . درسنا . ثم خرجـنا و عدت إلى المنزل كنت جد مرهقة . تفرجت على التلفاز . ثم نـادتني أمي لأحضر طاولة الإفطار . حضرت الطـاولة . فطـرنا . و بعد الإفطـار تفرجت على التلفـاز قليلا و نمت .

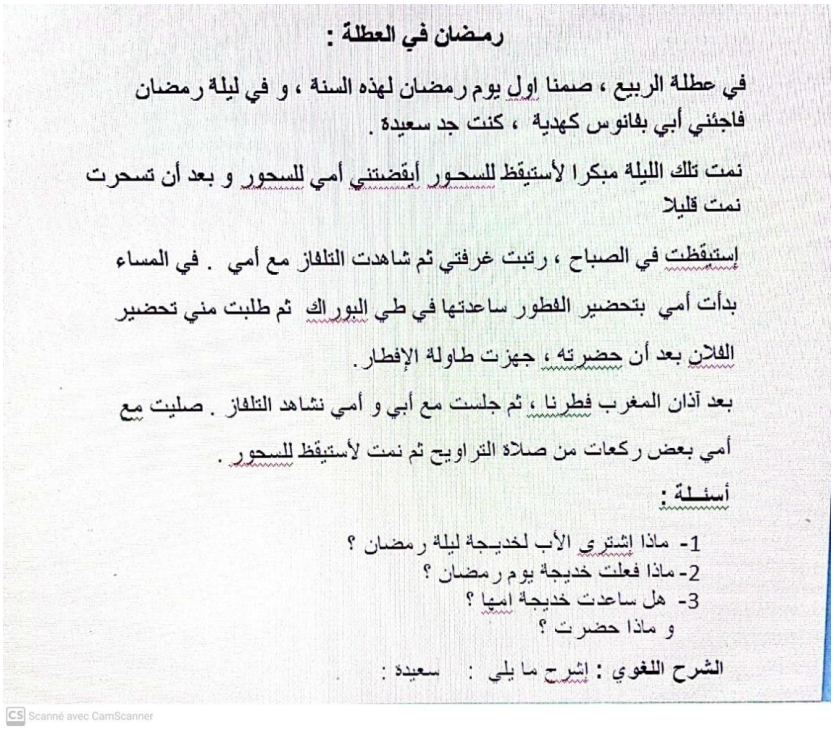
الأسئلة :

- متى إنتهت العطلة ؟
- كيف كانت خديجة عندما عادت إلى المنزل ؟
- ماذا فعلت خديجة عند العوده إلى المنزل ؟

الشرح اللغوي :

مرهقة :

Scanné avec CamScanner



رمضان في العطلة :

في عطلة الربيع ، صمنا اول يوم رمضان لهذه السنة ، و في ليلة رمضان فاجئني أبي بفانوس كهدية ، كنت جد سعيدة .

نمت تلك الليلة مبكرا لأستيقظ للسحور أيقضتني أمي للسحور و بعد أن تسحرت نمت قليلا

إستيقظت في الصباح ، رتبت غرفتي ثم شاهدت التلفاز مع أمي . في المساء بدأت أمي بتحضير الفطور ساعدتها في طي البوراك ثم طلبت مني تحضير الفلان بعد أن حضرته ، جهزت طاولة الإفطار .

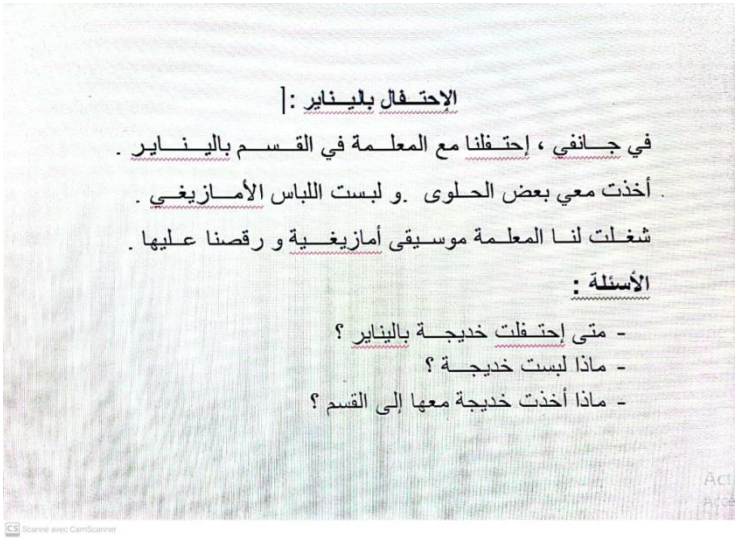
بعد آذان المغرب فطرنا ، ثم جلست مع أبي و أمي نشاهد التلفاز . صليت مع أمي بعض ركعات من صلاة التراويح ثم نمت لأستيقظ للسحور .

أسئـلة :

1- ماذا إشترى الأب لخديجة ليلة رمضان ؟
2- ماذا فعلت خديجة يوم رمضان ؟
3- هل ساعدت خديجة امها ؟
و ماذا حضرت ؟

الشرح اللغوي : إشرح ما يلي : سعيدة :

Scanné avec CamScanner



الاحتـفال بالينـاير :[

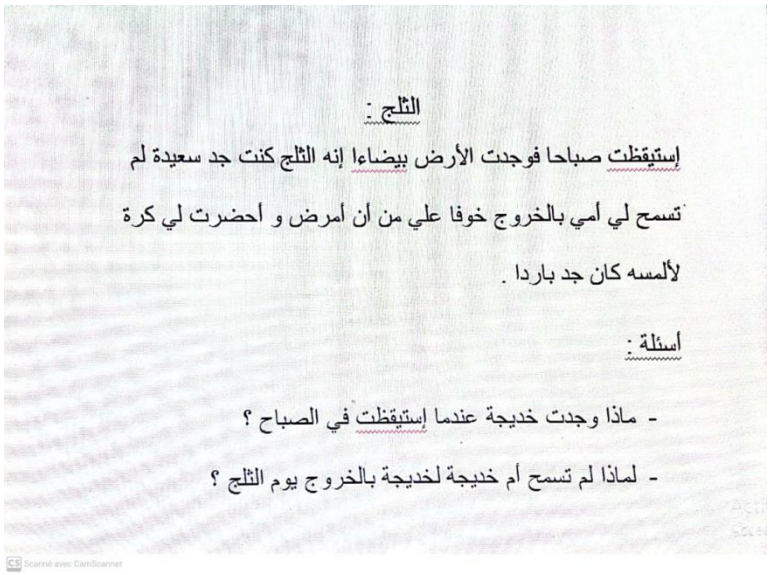
في جـانفي ، إحتـفلنا مع المعلـمة في القـسـم باليـنـاير .

أخذت معي بعض الحـلوى .و لبست اللباس الأمـازيغـي .

شغـلت لنـا المعلـمة موسـيقى أمازيغـية و رقصنا عـليها .

الأسئلة :

- متى إحتـفلت خديجـة بالينـاير ؟
- ماذا لبست خديجـة ؟
- ماذا أخذت خديجة معها إلى القسم ؟

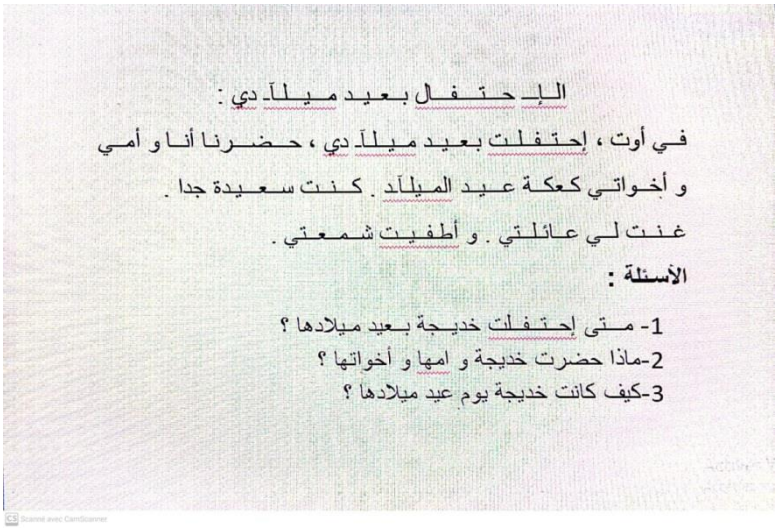


الثلج :

إستيقظت صباحا فوجدت الأرض بيضاءا إنه الثلج كنت جد سعيدة لم تسمح لي أمي بالخروج خوفا علي من أن أمرض و أحضرت لي كرة لألمسه كان جد باردا .

أسئلة :

- ماذا وجدت خديجة عندما إستيقظت في الصباح ؟
- لماذا لم تسمح أم خديجة لخديجة بالخروج يوم الثلج ؟

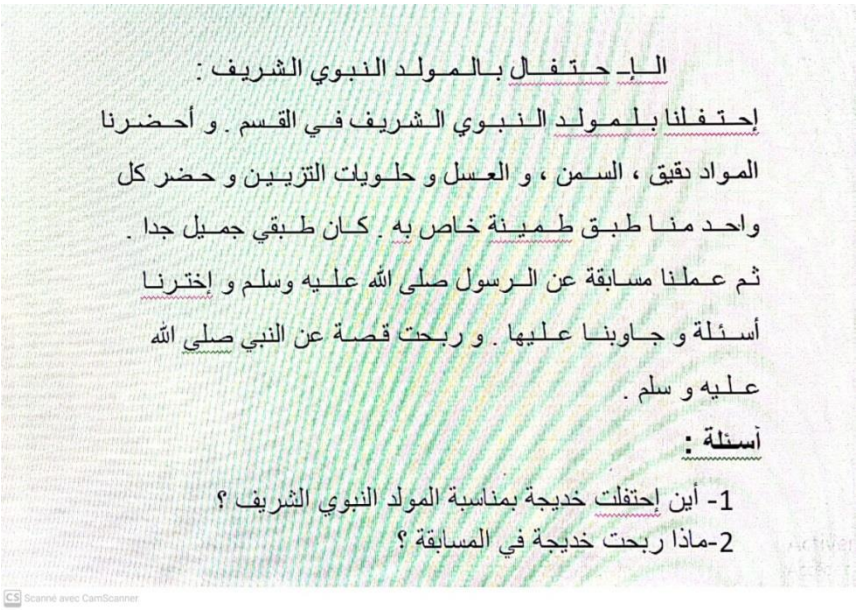


الـإحـتـفـال بـعـيـد مـيـلآ دي :

فـي أوت ، إحـتـفـلـت بـعـيـد مـيـلآ دي ، حـضـرنـا أنـا و أمـي و أخـواتـي كعكـة عـيـد الميلآد . كـنـت سـعـيـدة جدا . غـنـت لـي عـائـلـتـي . و أطـفـيـت شـمـعـتـي .

الأسئلة :

1- مـتـى إحـتـفـلـت خديـجـة بـعـيد ميلادها ؟
2-ماذا حضرت خديجة و امها و أخواتها ؟
3-كيف كانت خديجة يوم عيد ميلادها ؟



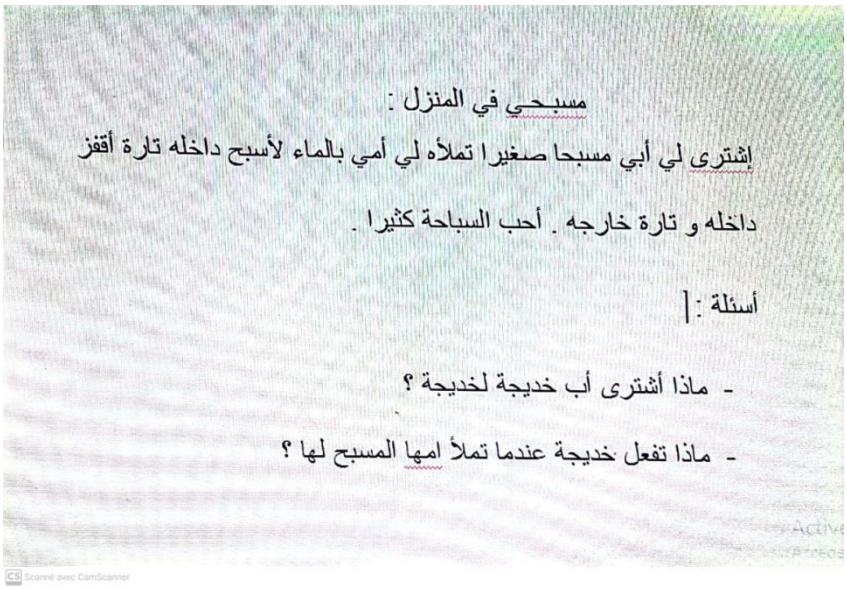
الـإحـتـفـال بـالـمـولـد الـنـبـوي الـشـريـف :

إحـتـفـلـنـا بـلـمـولـد الـنـبـوي الـشـريـف فـي الـقـسـم . و أحـضـرنـا الـمـواد دقيق ، الـسـمـن ، و الـعـسـل و حـلـويات التزيـيـن و حـضـر كل واحـد مـنـا طـبـق طـمـيـنـة خـاص بـه . كـان طـبـقي جـمـيـل جدا . ثـم عـمـلـنـا مـسـابـقـة عـن الـرسـول صـلـى الله عـلـيـه وسـلـم و إخـتـرنـا أسـئـلـة و جـاوبـنـا عـلـيـهـا . و ربـحـت قـصـة عـن الـنـبـي صـلـي الله عـلـيـه و سـلـم .

أسئلة :

1- أين إحتفلت خديجة بمناسبة المولد النبوي الشريف ؟
2-ماذا ربحت خديجة في المسابقة ؟

Scanné avec CamScanner



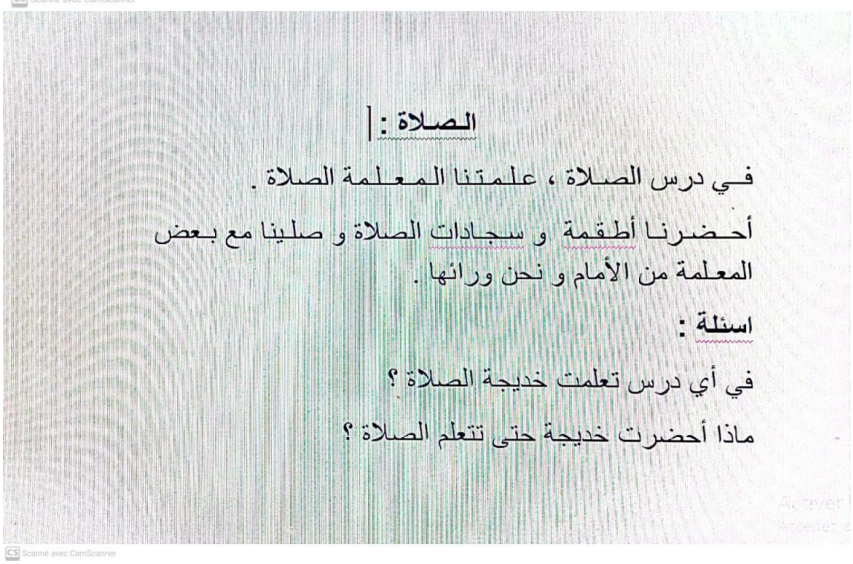
مسبـحـي في المنزل :

إشترى لي أبي مسبحا صغيرا تملأه لي أمي بالماء لأسبح داخله تارة أقفز داخله و تارة خارجه . أحب السباحة كثيرا .

أسئلة :

- ماذا أشترى أب خديجة لخديجة ؟
- ماذا تفعل خديجة عندما تملأ امها المسبح لها ؟

Scanné avec CamScanner



الـصـلاة :

فـي درس الـصـلاة ، عـلـمـتـنـا الـمـعـلـمـة الـصـلاة .

أحـضـرنـا أطـقـمـة و سـجـادات الـصـلاة و صـلـيـنـا مع بـعـض الـمـعـلـمـة من الأمام و نـحـن ورائـهـا .

اسئلة :

في أي درس تعلمت خديجة الصلاة ؟

ماذا أحضرت خديجة حتى تتعلم الصلاة ؟

Scanné avec CamScanner

أول يوم صيام لخديجة :

عـنـدمـا صـمت أول مرة كان عـمـري 13 سنة كـنـت جـائعة جـدا و لم تـسـمح لـي أمـي بلأكل حـضـرت لي أمـي البيـتزا و كـانت فـخـورة بي .

أسئلة :

- كـم كان عمر خديجة عندما صامت أول مرة ؟
- ماذا حضرت أمها لها في الإفطار ؟

Activer
Accédez

Scanné avec CamScanner

في يـومي العـالمي: |

فـي يـومـي الـعـالـمي شـاركـت في حـفـلـة نـظـمـت لـنا جـاءنـا

مـهـرج مضـحك جدا ثم قـرأنا القـرآن الكـريـم و لـعـبنا لـعـبـة

الـأـ رقـام و أخذت رقـم 1 بصـفة الرحـمآن .

أسئلة :

- ماذا فعلت خديجة في الحفلة ؟
- أي رقـم أخذت ؟

Activer
Accédez

Scanné avec CamScanner

الإحـتـفـال بـعيد ميلآد صـد يقـتي :|

فـي فيـفـري إحـتـفـلـنا بـعيد مـيـلاد صـديقـتي إكـرام أحـضـرت لـنا كـعـكـة عيد المـيـلاد و عصير و أخـذنا صورا و قدمـت لـها المـعـلـمة قصة كـهديـة .

أسئلة :

- متى إحتفلوا بعيد ميلاد إكرام ؟
- ماذا أحضرت إكرام لهم ؟
- ماذا قدمت المعلمة لإكرام ؟

Activer

Scanné avec CamScanner

أســاعــد أمـــي :

أحـب أمـي، و دائـمـا أسـاعدهـا في البـيت أرتـب غـرفـتي و

أغـسـل الأوانـي وأجـيد تحـضـير الفلان .

أسئلة :

- مـاذا تـفـعل خديـجة في البيت ؟

2- رونق :

رمضان في العطلة

اليوم شهر رمضان الفضيل، نهضت باكرا من اجل الصحور وصلاة الفجر، ثم نمت قليلا لأنهض من جديد واتفقد امي في المطبخ، ثم لعبت قليل كان يوما رائعا وفرحة كبيرة مع المائدة لنجتمع مع بعض عليها وبعد الفطور صليت التراويح مع عائلتي، ثم جلست اشاهد التلفاز مع امي ونمتباكرا.

الأسئلة:

-ما هو عنوان النص؟

-في ماذا ساعدت رونق أمها؟

-ماذا فعلت رونق بعد الفطور؟

اشرح ما يلي: الشرح اللغوي:

جلست :

نهضت :

رمضان في المدرسة

مرت على رمضان أيامه الأولى في العطلة واليوم جاء الدخول المدرسي وانا صائمة، ايقظتني امي باكرا للسحور ثم عدت الى النوم لأنهض واستعد للذهاب الى المدرسة ولقاء أصدقائي ومعلماتي، كنت فرحة جدا. أكملت دروسي وعدت الى المنزل شاهدت التلفاز ثم تفقدت امي في المطبخ صليت واستلقيت قليلا، ساعدت امي في تحضير مائدة الإفطار، بعدها غسلت الاواني مع امي ثم صلينا جماعة التراويح، ثم نمت باكرا.

الأسئلة:

-ماذا فعلت رونق بعد العودة من المدرسة؟

-ما هو شعور رونق بأول يوم صيام في المدرسة؟

الشرح اللغوي:

اشرح ما يلي:

عدت:

عيد ميلادي

اليوم الموافق ل 07 جانفي 2007 ولدت انا، هذا اليوم مميز لي، ومثل كل عام احتفل به مع عائلتي واصدقائي، هذا العام كان الاحتفال به رائعا. نهضت في الصباح وانا فرحة ونشيطة، وجدت امي تحضر في الحلويات والمشروبات لأخذها معي الى المدرسة،ثم قامت امي بتمشيط شعري الجميل، وارتداء ملابس جديدة بمناسبة عيد ميلادي، ذهبت مع امي للمدرسة كان القسم مزين جيدا بالبالونات وكان أصدقائي ومعلماتي في انتظاري، اجتمعنا حول الكعكة لأقطعها , لقد كان يوما رائعا رقصنا واستمتعنا الى الأغاني ولعبنا وتحصلت على هدايا جميلة .

الأسئلة:

1/ متى كان عيد ميلاد رونق؟

2/ من مشط لرونق شعرها؟

3/ مع من احتفلت رونق بعيد ميلادها؟

الشرح اللغوي:

اشرح ما يلي:

ارتداء:

Scanné avec CamScanner

الثلج

في يوم من أيام الشتاء البارد، استيقظت صباحا لأجد الهدوء يعم الحي، نهضت مسرعة لأنظر من النافذة، لاتفاجئ بوجود ثلوج كثيفة غطت كل المكان ففرحت جدا، ثم ذهبت الى امي شربت قهوتي ولبست معطفي واستعدت لألعب بالثلج انا واختي واصدقائي ونصنع كرات الثلج لعبنا حتى تعبنا ثم عدت الى المنزل.

الأسئلة:

1/ ماذا وجدت رونق عندما نظرت من النافذة؟

2/ ماذا صنعت رونق بالثلج؟

3/ مع من لعبت رونق بالثلج؟

الشرح:

كثيفة:

Scanné avec CamScanner

نزهة الى البحر

في يوم من أيام الصيف الساخن. كنت جالسة مع عائلتي حتى قرر ابي اخذنا في نزهة الى البحر فتشوقت للذهاب. حضرت ملابس السباحة مع امي واختي ثم ركبنا في السيارة وانطلقنا نحو البحر. عند وصولنا استرحنا على الشاطئ قليلا وتناولنا الفطور بعدها دخلت مع اختي للبحر لكي تسبح فهي من علمتني السباحة كان يوما رائعا وجميلا مع القليل من الحر.

الأسئلة:

-ما هو عنوان النص؟

-من اخذ رونق الى البحر؟

-من علم رونق السباحة؟

الشرح اللغوي:

اشرح ما يلي:

انطلقنا:

تناولنا:

Scanné avec CamScanner

العيد

في آخر يوم من رمضان و بعد الإفطار ، حضرت ملابس العيد
و أنا فرحة جدا ثم نمت لأستيقظ في الصباح الباكر على صوت تكبيرات
العيد كان شعورا رائعا نهضت من فراشي ثم توضأت و صليت
صلاتي ثم ذهبت إلى أمي ساعدتها في تحضير الحلويات في الأطباق
ثم شربت قهوتي بحلوة المذاق و تبادلت التهاني مع عائلتي ثم لبست ملابسي
لأذهب بعدها مع عائلتي إلى أقاربي لأهنئهم بالعيد .

أسئلة :
1) : ماذا سمعت روتا عند ما إستيقظت ؟ .
2) : في ماذا ساعدت روتا أمها ؟ .
3) : إلى أين ذهبت روتا مع عائلتها ؟ .

الشرح اللغوي :
الشرح مايلي :

- التهاني :

Scanné avec CamScanner

روتا في المطبخ .

في أول يوم دخلت إلى المطبخ قررت تحضير البيتزا أنا و رحمة
بدأت أول شيء بخلط الفرينة و الزيت و الملح و الماء في إناء لتنضج
عجينة ، ساعدتني رحمة في فتحها و وضع فوقها ملعقة الكاتشاب
و الفلفل و الزيتون و الجبن ، ثم أدخلنا ها إلى الفرن و لما جهزت
أخرجناها و بعدها قامت أمي بتقطيعها و أنا و صفتها فوق طاولة
الأكل ، ففرح أبي كثيرا .

أسئلة :
- ماذا حضرت روتا لما قررت المطبخ ؟ .
- ماذا وضعت في الإناء ؟
- من ساعد روتا في المطبخ ؟
- ماذا وضعت روتا فوق البيتزا ؟

Scanné avec CamScanner

الصلاة.

في السنة الثانية ابتدائي أثناء درس التربية الإسلامية، علمتنا المعلمة كيفية الصلاة. ابتدأنا بالوضوء وتراجلة ثم لبست منا المعلمة ابتداء ملابس الصلاة وتفرش السجادة وبعدها توجهنا إلى القبلة كانت المعلمة في أول الصف وتحن وراءها نقلد بدنها في كل بقية الصلاة.

#أسئلة:

- في أي سنة تعلمت وضوء الصلاة؟
- بماذا ابتدأوا الدرس؟
- من علم وضوء الصلاة؟.

Scanné avec CamScanner

بيناير

في يوم 18 جانفي كان اليوم المرافق للاحتفال ببيناير، في هذا اليوم استيقظت باكرا وأنا متحمسة، شربت قهوتي ثم قامت أمي بتمشيط شعري الجميل وارتداء الثياب التقليدية القبايلية ثم ساعدت أمي في تحضير الفطور من أجل أخذه معي وبعدها ذهبت مع أمي إلى المدرسة لكي أحتفل مع معلمتنا وأهدي قالبي كان القسم مزينا وكانت هناك موسيقى أمازيغية وماكولات تقليدية، قرقمنا ولعبنا كان يوما جميلا.

- #سئلة:

1: في أي يوم نحتفل ببيناير؟.

2: ماذا لبست رونق في الحفلة؟

3: ماذا أخذت رونق معها للحفلة؟

Scanné avec CamScanner

الحفلة.

في مركز التسلية احتفلنا باليوم العالمي لأطفال متلازمة داون كانت حفلة كبيرة، كان هناك مهرج وموسيقا وكيلة كبيرة ثم قدمنا جوقا أدى بتقليد با وكنت لباسا القبائلي وبعدها شاركت في مسابقة الأرقام كان رقمها "9" وجملتي هي: "حملتني أمي 9 أشهر".

أسئلة:

- أين احتفلت رونا باليوم العالمي لأطفال متلازمة داون؟
- ماذا كان هناك في الحفلة؟
- ما هو رقم رونا وجملتها؟
- ماذا لبست رونا في عرض الزي؟

Scanné avec CamScanner

المولد النبوي الشريف

في 12 ربيع الأول كان اليوم الموافق للمولد النبوي الشريف، تهمت مباشرة حفرت نفسي وكنت لباسي القبائلي مشطتني أمي شعري الجميل ثم ذهبت إلى المدرسة طلبت المعلمة من كل واحد منا ترتيبا لها تسميته وبعدها شاركنا في مسابقة دينية وأجبنا على أسئلة حول الرسول صلى الله عليه وسلم وربحنا جوائز وكانت قصصا الأنبياء.

أسئلة:

- متى كان المولد النبوي الشريف؟
- ماذا طلبت منكم المعلمة؟
- ماذا ربحت رونا في المسابقة؟

Scanné avec CamScanner

أول ميلاد لي

أول يوم مشت كان في محرجا 14 سنة لبست فرجة هذا وهنيهة
مشت و تعبت قليلا ، شاهدت التلفان حتى اقترب وقت الإفطار
ثم ساعدت أمي في تحضير المائدة ، كان أفضل يوم لي.

أسئلة :

- متى كان أول يوم ميلاد لرونقا؟
- ماذا فعلت رونقا في اليوم ؟
- فيما ماذا ساعدت رونقا أمها؟ .

Scanné avec CamScanner

عيد ميلاد حديقتي

في يوم فيفري كان عيد ميلاد حديقتي إكرام ، قامت معلمتاتي
بتزيين القسم بالبالونات والعبدويات وكانت هناك موسيقا
ومشروبات وكيكة جميلة ، رقصنا ولعبنا وأخذنا صورا رائعة

أسئلة :

- متى كان عيد ميلاد إكرام ؟
- بماذا كان القسم مزين ؟ .
- ماذا فعلوا في الحفلة؟

Scanné avec CamScanner

الملحق 11 :

نصوص الكتاب المدرسي التي لا يوظف فيها المحور العمودي :

4 الإدماج

حُبَيْبَةُ زَيْتون

اِنْتَهى مَوْسِمُ جَمْعِ الزَّيْتونِ وبَقِيَتْ حُبَيْبَةُ زَيْتونٍ وَحيدَةً، فَراحَتْ تَبْكي وما إنْ سَمِعَتْها الْعُصْفورَةُ حتى أَسْرَعَتْ إِلَيْها وَسَأَلَتْها عن سَبَبِ بُكائِها، فَأَجابَتْها قائِلَةً: «لقد تَرَكَني الْإِنْسانُ الَّذي قَطَفَ جَميعَ أَخَواتي... كُنْتُ أُريدُ أنْ أَكونَ مَعَهُنَّ في الْمِعْصَرَةِ لِأُفيدَ الْجَميعَ بِزَيْتي، فهو نافِعٌ يَحْمي الْجِسْمَ مِنَ الْأَمْراضِ.» رَقَّ قَلْبُ الْعُصْفورَةِ لِكَلامِ الزَّيتونَةِ فَحَمَلَتْها بِمِنْقارِها وأَخَذَتْها إلى الْمِعْصَرَةِ. فَرِحَتْ حَبَّةُ الزَّيْتونِ كَثيرًا حِينَ الْتَحَقَتْ بِأَخَواتِها وَشَكَرَتِ الْعُصْفورَةَ على مَعْروفِها.

الْأَسْئِلَة :

- ماسَبَبُ حُزْنِ الزَّيْتونَة ؟ • لماذا تُريدُ حَبَّةُ الزَّيْتونِ أن تَذْهَبَ إلى الْمِعْصَرَة؟
- من ساعَدَها في ذلك؟

☐ رَتِّبِ الْمَشاهِدَ التَّالِيَةَ وعَبِّرْ عنها شَفَهِيًّا .





Scanné avec CamScanner

كُـــرَةُ الْقَـــدَم



كان رَشَـادُ جالِسـاً أمـامَ جِهـازِ الْحاسُـوبِ، وقَـدْ أَخَـذَتْ أَصابِعُـهُ تُداعِـبُ أَزْرارَهُ وهوِيَتَمَعَّنُ في الشَّاشَـةِ بِشَـغَفٍ واهتِمـام . وكانـتْ والِدَتُهُ تُراقِبُهُ عَنْ كَثَبٍ فَسـألَتِ ابْنَهـا : « أَراكَ مُنْهَمِكاً في الْعَمَلِ، عَمَّ تبْحَثُ يا رشاد ؟ »

ـ إِنَّني أَجْمَعُ مَعْلوماتٍ لِأُنْجِزَ بَحْثًا عَن تاريخِ كُرةِ الْقدم .

– هذا جَميل ! .... هَلَّا قَرأْتَ عَلَيَّ ماوَجَدْتَه ؟

بَدَأَ رَشـادُ فـي قِراءَةِ ما لَخَصَّـهُ : «اَلْإِنْجليزُ هُـمْ أَوَّلُ مَنْ طَوَّرُوا كُرةَ الْقَـدَمِ وَوضَعُوا قَواعِدَها ، وانْتَشَرَتْ بَعْدَها في جَميعِ أَرْجاءِ الْعالَمِ ، وأَصْبَحَتْ أَكْثَرَ الْأَلْعابِ شَعْبِيَّةً . مُبـارَاةُ كَرَةِ الْقَدَمِ حُدِّدَتْ بِتِسْـعينَ دَقيقَةً ، مُقَسَّـمةٌ إلى شَـوْطَيْنِ ، وَيُؤَدِّيها فَريقانِ يَتألَّـفُ كُلٌّ مِنْهُما مِنْ أَحَدَ عَشَـرَ لاعِبـاً ، ويُديرُها طاقَمٌ يَتَكَوَّنُ مِـنْ ثلاثَةِ حُكّامٍ .... وفَجْـأَةً توقَّفَ رَشـادُ عَنِ الْـكَلامِ وَأَذْعَنَ مُنْصِتاً ، ثُمَّ راحَ مُهَرْوِلاً لِيَصيحَ بِكُلِّ حَماسَـةٍ : « تَحْيَـا الْجَزائر ! يَحْيَا الْفَريقُ الْوَطَنِيُّ ! سـأُكْمِلُ لاحِقاً ياأُمّي لقَـدْ بَدأَتْ مُباراةُ الْفَريقِ الْوَطَنِيِّ .»

Scanné avec CamScanner

المـلــحق 12 :

نتائج شبكة الملاحظة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :



شبكة الملاحظة : القبلية . الإسم و اللقب : ضريحة . ك .

المحاور :		ملاحظات الفاحص :
التعرف :	التعرف على الحروف :	سليم .
	التعرف على الكلمات :	- عين سليم .
القراءة :	طريقة القراءة :	- مسلك تجميع
	سرعة القراءة :	- بطيئة جدا .



الاخطاء القرائية :	نوعية الأخطاء :	- اضافة حروف الى الكلمة .
الفهم :	نوعية الإجابة :	- خاطئة [بأصوات عشوائية .]
	زمن الرجع :	سريع .
سلوكيات مصاحبة :		- إنعدام الرغبة في القراءة . - إصدار أصوات عشوائية للهروب من القراءة و طاكال بسرعة .

#اسم واللقب: رونق

شبكة الملاحظة: قبل تطبيق تقنية المحور العمودي.

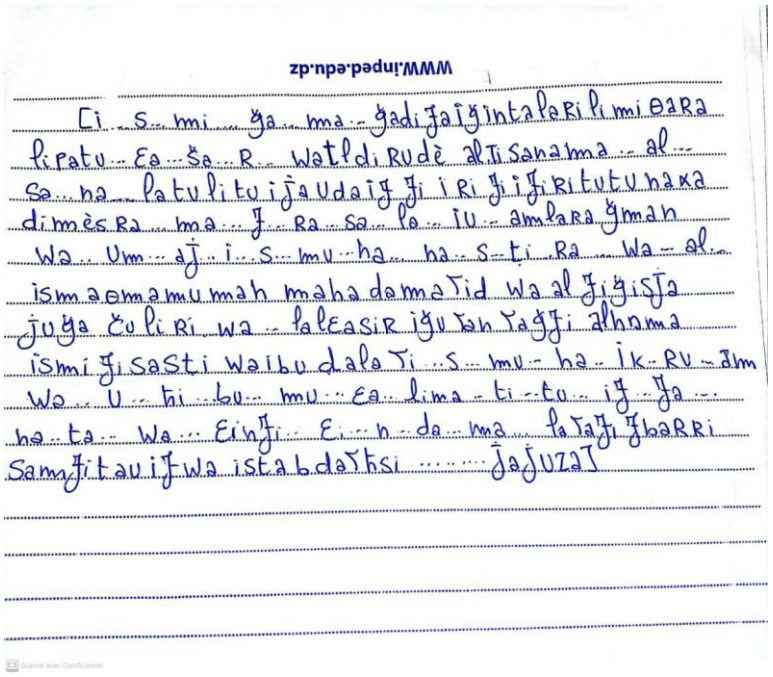
المحاور:		ملاحظات الفاحص:
التعرف:	التعرف على الحروف:	- عدم التعرف على حرق "خ" - الخلط بين "م" و حرق "هـ" - الخلط بين حرق "هـ" و "ح" - الخلط بين "ث" و "س"
	التعرف على الكلمات:	تعرفت على "رونق" و "نادية"
القراءة:	طريقة القراءة:	مسلك التجميع، والقرينة
	سرعة القراءة:	بطيئة

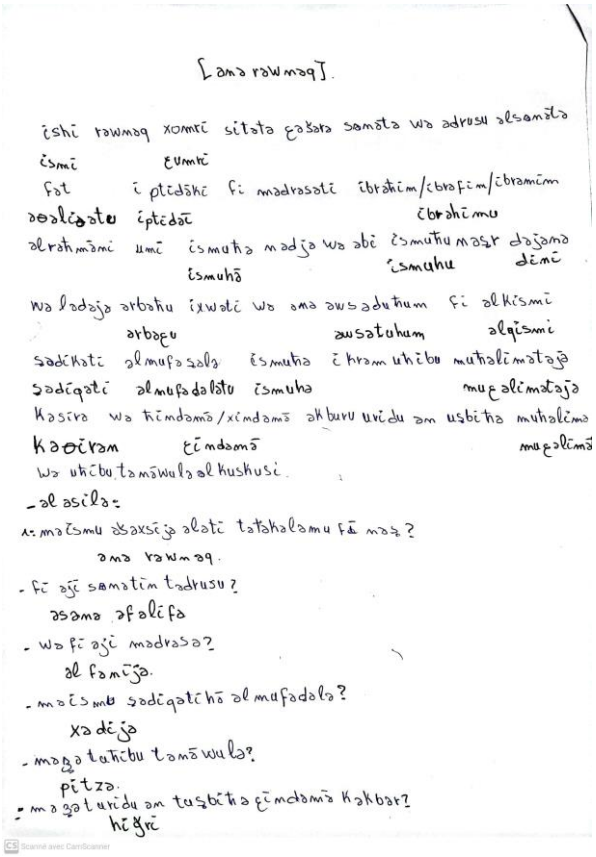
الاخطاء القرائية:	نوعية الأخطاء:	
		- صعوبة في نطق بعض الحروف مثل: "ث"، "هـ"، "ذ" - صعوبة في التجميع - نسيان بعض الحروف "م"، "هـ"
الفهم:	نوعية الإجابة:	- غير متوافقة مع ماوجد في النص، معظمها خاطئة
	زمن الرجع:	بطيء
سلوكيات مصاحبة:		اغماض العينين و الشد على اليدين عند القراءة و التوتر عدم نطق "ه"، "ظ"، "ث"، "ذ"، و "ط" "ع" في اللغة الشفهية و بالتالي عدم القدرة على نطقها أو قراءتها مكتوبة.

الملـحق 13 :

مدونات نتائج إختبار تقييم القراءة الأساسي و المكيف قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

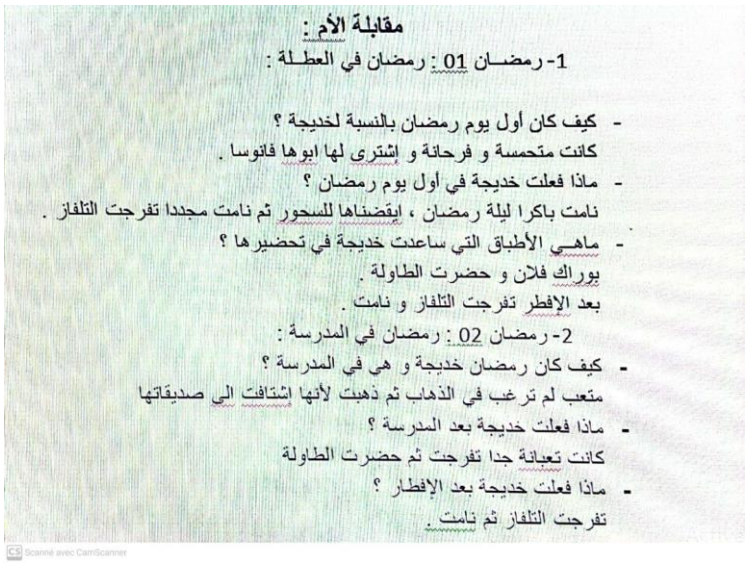
1- خديجة :





الملـحق 14 :

نتائج المقابلة قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :



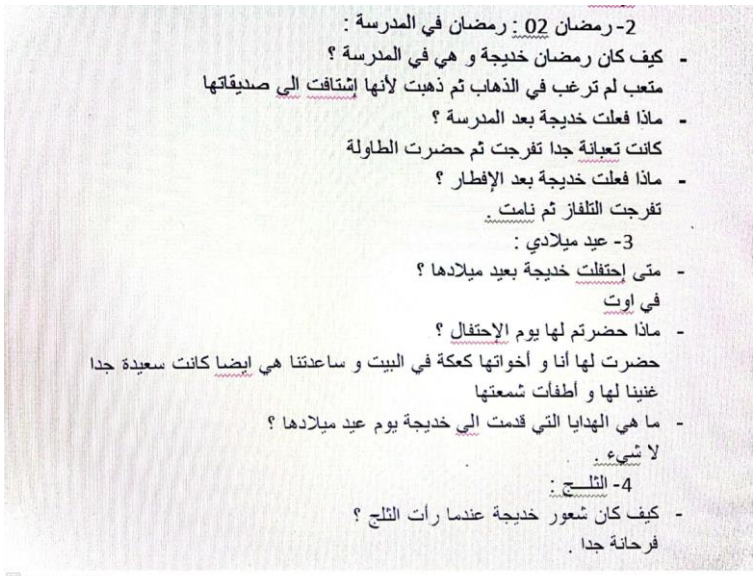
مقابلة الأم :

1- رمضـــان 01 : رمضان في العطـلة :

- كيف كان أول يوم رمضان بالنسبة لخديجة ؟
كانت متحمسة و فرحانة و إشترى لها ابوها فانوسا .
- ماذا فعلت خديجة في أول يوم رمضان ؟
نامت باكرا ليلة رمضان ، ايقضناها للسحور ثم نامت مجددا تفرجت التلفاز .
- ماهـي الأطباق التي ساعدت خديجة في تحضيرها ؟
يوراك فلان و حضرت الطاولة .
بعد الإفطر تفرجت التلفاز و نامت .

2- رمضان 02 : رمضان في المدرسة :

- كيف كان رمضان خديجة و هي في المدرسة ؟
متعب لم ترغب في الذهاب ثم ذهبت لأنها إشتاقت الى صديقاتها
- ماذا فعلت خديجة بعد المدرسة ؟
كانت تعبانة جدا تفرجت ثم حضرت الطاولة
- ماذا فعلت خديجة بعد الإفطار ؟
تفرجت التلفاز ثم نامت .



2- رمضان 02 : رمضان في المدرسة :

- كيف كان رمضان خديجة و هي في المدرسة ؟
متعب لم ترغب في الذهاب ثم ذهبت لأنها إشتاقت الى صديقاتها
- ماذا فعلت خديجة بعد المدرسة ؟
كانت تعبانة جدا تفرجت ثم حضرت الطاولة
- ماذا فعلت خديجة بعد الإفطار ؟
تفرجت التلفاز ثم نامت .

3- عيد ميلادي :

- متى إحتفلت خديجة بعيد ميلادها ؟
في اوت
- ماذا حضرتم لها يوم الإحتفال ؟
حضرت لها أنا و أخواتها كعكة في البيت و ساعدتنا هي ايضا كانت سعيدة جدا
غنينا لها و أطفأت شمعتها
- ما هي الهدايا التي قدمت الي خديجة يوم عيد ميلادها ؟
لا شيء .

4- الثلـــج :

- كيف كان شعور خديجة عندما رأت الثلج ؟
فرحانة جدا .

- ماذا فعلت خديجة يوم الثلج ؟

جلست في البيت لم أسمح لها بالخروج لأنها تمرض و أحضرت لها كرة لتلمسه و حتى لا تصر علي بالخروج .

5- يـوم العيد :

- ماذا فعلت خديجة ليلة العيد ؟

نامت باكرا

- ماذا لبست خديجة يوم العيد ؟

سروال و قميص أبيض بالأرزق .

- ماهي الحلويات التي حضرت يوم العيد ؟ و اي الحلويات أحب إلي خديجة ؟

تشاراك و بقلاوة و تحب الشامية جدا .

- من زارت خديجة من العائلة يوم العيد ؟

بيت جدتها .

6- أول يوم صوم لخديجة :

- متى كان اول يوم صوم لخديجة ؟ كم كان عمرها ؟

13 سنة .

- ماذا فعلت خديجة في ذلك اليوم ؟

لم ترغب بفعل أي شيء جاعت جدا و لم نسمح لها بالأكل

- و ماهي الأطباق التي تم تحضيرها لخديجة ؟

Scanné avec CamScanner

13 سنة .

- ماذا فعلت خديجة في ذلك اليوم ؟

لم ترغب بفعل أي شيء جاعت جدا و لم نسمح لها بالأكل

- و ماهي الأطباق التي تم تحضيرها لخديجة ؟

البيتزا .

- هل تم مكافأة خديجة يوم اول صيام لها ؟ و ماذا كانت المكافأة ؟

كافأناها بالبيتزا .

7- خديجة الطباخة الماهرة :

- ماهي أهم الأطباق التي تجيد خديجة تحضيرها ؟

لا أسمح لها بالطبخ لأنني اخاف من السكاكين و الغاز ... الخ

- متى تعلمت خديجة الطبخ ؟ و كيف كانت اول تجربة لخديجة ؟

هل تساعدكم خديجة في البيت ؟

نعم تغسل الأواني، و ترتب غرفتها و نطلب منها دائما و تحضر الفلان لنا في رمضان .

8- في البحر :

- مع من ذهبت خديجة إلى البحر ؟

لا نذهب للبحر لأننا لا نملك سيارة .... و لكن أب خديجة إشترى لها مسبحا صغيرا املاه لها .

- هل تجيد خديجة السباحة ؟

كيف ذلك ؟

Scanné avec CamScanner

املاه لها لتلعب تظل تقفز داخلها و خارجه و ترفض الدخول إلى المنزل .

[إذا كانت خديجة تجيد السباحة من علمها ؟ و كيف تعلمت ؟]

مقابلة المعلمة :

1- الإحتفال بالسنــة الأمازيغية (الناير) :

- متى تم الإحتفال بالسنة الأمازيغية ؟

في جانفي بيوم الأربعاء

- ماذا تم فعله أثناء الإحتفال ؟

شغلت لهم موسيقى أمازيغية رقصنا و لعبنا معهم أكلنا

- ماذا أحضرت خديجة يوم الإحتفال ؟

حلوى .

2- الصلاة :

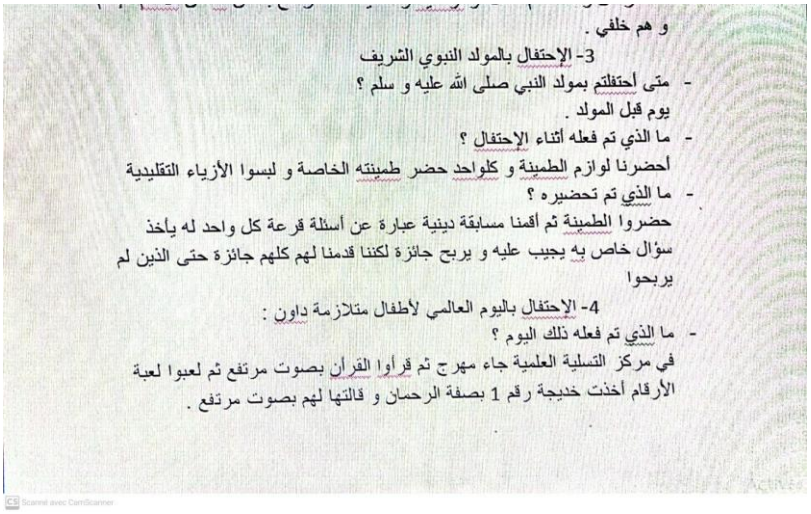
- متى علمتي خديجة و زملائها الصلاة ؟

في درس الصلاة في التربية الإسلامية في السنة الثانية .

- كيف كان ذلك ؟

أحضر كل واحد طقم صلاة و توضينا و صلينا العصر مع بعض انا من الإمام كإمام و هم خلفي .

Scanné avec CamScanner



و هم خلفي .

3- الإحتفال بالمولد النبوي الشريف

- متى احتفلتم بمولد النبي صلى الله عليه و سلم ؟

يوم قبل المولد .

- ما الذي تم فعله أثناء الإحتفال ؟

أحضرنا لوازم الطمينة و كلواحد حضر طمينته الخاصة و لبسوا الأزياء التقليدية

- ما الذي تم تحضيره ؟

حضروا الطمينة ثم أقمنا مسابقة دينية عبارة عن أسئلة قرعة كل واحد له يأخذ سؤال خاص به يجيب عليه و يربح جائزة لكننا قدمنا لهم كلهم جائزة حتى الذين لم يربحوا

4- الإحتفال باليوم العالمي لأطفال متلازمة داون :

- ما الذي تم فعله ذلك اليوم ؟

في مركز التسلية العلمية جاء مهرج ثم قرأوا القرآن بصوت مرتفع ثم لعبوا لعبة الأرقام أخذت خديجة رقم 1 بصفة الرحمان و قالتها لهم بصوت مرتفع .

Scanné avec CamScanner

5- عيد ميلاد صديقتي إكرام :

- متى؟

في 24 فيفري .

- ماذا تم التحضير الي إكرام يوم ميلادها ؟

أحضرت ام اكرام كعكة و عصير الي القسم

- ماذا فعلتهم يوم عيد الميلاد ؟

زيننا القسم من أجلها ثم احضر تام اكرام الكعكة و العصير غنينا لها وأخذت لهم صورا تذكارية .

- هل قدمتم الهدايا الي إكرام ؟

إشتريت لها قصة و كانت القصة مني لكن باسم كل صديقاتها .

- رونق :
- **الحيـــاة العـائلية :**

1- رمضـــان 01 : رمضان في العطـلة :

- كيف كان أول يوم رمضان بالنسبة لرونق؟

كان يوما عاديا

كانت فرحة جدا لأنه عرس

تجولت في المنزل واحسست بالقليل من الجوع

- ماذا فعلت رونق في أول يوم رمضان ؟

تفقدت أمها واختها في المطبخ

لم تساعد في تحضير الطباق

- ماهـي الأطباق التي ساعدت رونق في تحضيرها ؟

لم تساعد في تحضير الطباق بل ساعدت

في تحضير ما ئدة الفطار

2- رمضان 02 : رمضان في المدرسة :

- كيف كان رمضان رونق و هي في المدرسة ؟

كان يوما عاديا

كانت فرحة لأنه قائما

تعبت قليلا واحست بالقليل من الجوع

- ماذا فعلت رونق بعد المدرسة ؟

لم تنام بل بسطت قليلا واستراحت

وشاهدت التلفاز

ساعدت امها في تحضير مائدة الفطار

- ماذا فعلت رونق بعد الإفطار ؟

ساعدت أمها في أخذ الطبق إلى المطبخ وغسلت صلاة التراويح، سمعت قليلا ثم نامت

3- عيد ميلادي :

- متى إحتفلت رونق بعيد ميلادها ؟

احتفلت به في 2017/ وكان في القسم

- ماذا حضرتم لها يوم الإحتفال ؟

أخذت كعكة كبيرة إلى القسم، مع المشروبات والحلويات وقامت أمها بتقسيم شعرها كان جميلا جدا

- ما هي الهدايا التي قدمت الى رونق يوم عيد ميلادها ؟

مجموعات وأكسسوارات الشعر وثياب جديدة لها

4- الثلـج :

- كيف كان شعور رونق عندما رأت الثلج ؟

كانت فرحتها كبيرة وجسمها كبير ال

- ماذا فعلت رونق يوم الثلج ؟

أخذت صورا في موسم الثلج

اللعب بالثلج والفرح

الخروج مع أختها للعب

5- يـوم العيد :

- ماذا فعلت رونق ليلة العيد ؟

فرحة كبيرة مثل يوم العرس

تحضير ملابسها الجديدة

Scanné avec CamScanner

- ماذا لبست رونق يوم العيد ؟

فرحت بلباسها ولبست قميص وسروال وجداد
وملفي

- ماهي الحلويات التي حضرت يوم العيد ؟ و اي الحلويات أحب الى رونق؟

ساعدت في تحضير الحلويات
و احب الحلويات الى رونق هي المقروط والتشراك

- من زارت رونق من العائلة يوم العيد ؟

اقربون اليها خالتها وعماتها

6- أول يوم صوم لرونق :

- متى كان اول يوم صوم لرونق؟ كم كان عمرها ؟

في 11 سنة كان أول يوم صوم لرونق
كانت جد سعيدة ومتحمسة
لم تستعن بالتعب

- ماذا فعلت رونق في ذلك اليوم ؟

شاهدت التلفاز
ساعدت في تحضير المائدة

- و ماهي الأطباق التي تم تحضيرها لرونق؟

حساء الشربة بطاطا (هذا ما تذكرت)

Scanné avec CamScanner

.....
.....

- هل تم مكافأة رونق يوم اول صيام لها ؟ و ماذا كانت المكافأة ؟

.....أكسسوارات.....
.....هدية.....
.....وهدايا تحبها.....
.....

7- رونق في المطبخ :

- ماهي أهم الأطباق التي تجيد رونق تحضيرها ؟

.....بوراك.....
.....بيتزا.....
.....سلاطة.....
.....

- متى تعلمت رونق الطبخ ؟ و كيف كانت اول تجربة لها ؟

.....لما كان عمرها 14 سنة.....
.....كانت تشوفة ومتحمسة وسعيدة.....
.....
.....
.....
.....

8- في البحر :

- مع من ذهبت رونق إلى البحر ؟

.....مع عائلتها.....
.....
.....

- هل تجيد رونق السباحة ؟

.....قليلا.....

[إذا كانت رونق تجيد السباحة من علمها ؟ و كيف تعلمت ؟]

.....تجيد السباحة قليلا و أختها الصغيرة.....
.....هي من علمتها.....
.....
.....

Scanné avec CamScanner

.....
.....

- **الحيـــاة المدرسية :**

1- الإحتفال بالسنـــة الأمازيغية (الناير) :

- متى تم الإحتفال بالسنة الأمازيغية ؟

يـــوم قبل اليوم الوطني (01-11).....
.....

- ماذا تم فعله أثناء الإحتفال ؟

الرقص على الموسيقى الأمازيغية.....
لبس الملابس التقليدية وتناول الطعام القبائلي.....
أكل الحلويات التي تم إحضارها.....
.....
.....

ماذا أحضرت رونق يوم الإحتفال ؟

أحضرت معها القطين.....
.....
.....
.....

2- الصلاة :

متى علمتي رونق و زملائها الصلاة ؟

في السنة الثانية في درس التربية الإسلامية...
.....

كيف كان ذلك ؟

طلبت منهم أحضار سجادة الصلاة والسجادة
ثم تعليمهم الوضوء وبعدها الصلاة جماعة
الصلاة قبلكم وهم خلفنا.....
.....
.....

Scanné avec CamScanner

3- الإحتفال بالمولد النبوي الشريف

- متى أحتفلتم بمولد النبي صلى الله عليه و سلم ؟

يوم قبل المولد

- ما الذي تم فعله أثناء الإحتفال ؟

تحضير الطبيعة و تزيينها على حسب كل فرد
و قبل الحفلة و القيام بمسابقة دينية كان فيها
أسئلة حول الرسول صلى الله عليه وسلم و قبل جوائز

- ما الذي تم تحضيره ؟

تزيين القسم
و كذا اللباس المقلدي و رقص لباس قبائلي
تزيين الطبيعة و أكلها

4- الإحتفال باليوم العالمي لأطفال متلازمة داون :

- ما الذي تم فعله ذلك اليوم ؟

كان # حتفال في مركز التسلية كان هناك معرض
قراءة القرآن موسيقى كعكة عرفي
اللباس التقليدي و مسابقة الرقص كان رقص رونق
و جملتها هي حملتي أحبهم

5- عيد ميلاد صديقتي أكرام :

- متى كان يوم ميلاد ..... ؟

كان في شهر فيفري

- ماذا تم التحضير الى أكرام..... يوم ميلادها ؟

إحضار كعكة، مشروبات، حلويات، تزيين
القسم بالبالونات و الديكورات و وضع موسيقى

- ماذا فعلتهم يوم عيد الميلاد ؟

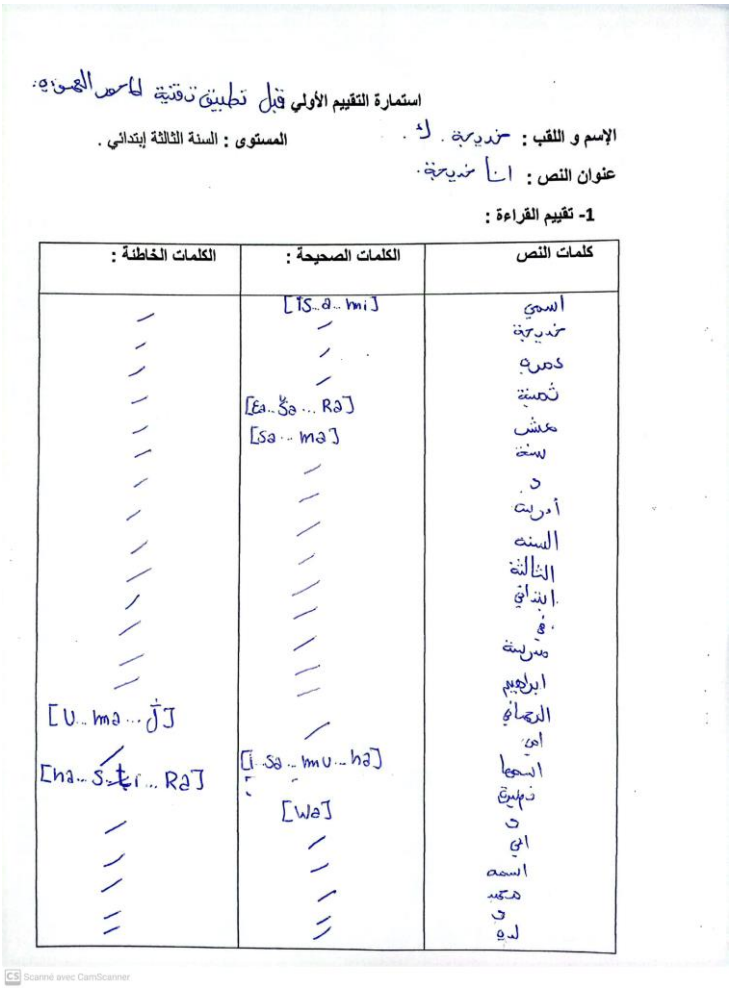
الرقص، اللعب، التصوير، أخذ صور مع بعض

Scanné avec CamScanner


هل قدمتم الهدايا الى اكراح؟
نعم و كانت قصيرة
Scanné avec CamScanner

الملحق 15 :

نتائج إستمارات التقييم الأولية قبل تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :



استمارة التقييم الأولي قبل تطبيق تقنية المحور العمودي

الإسم و اللقب : خديجة . ك

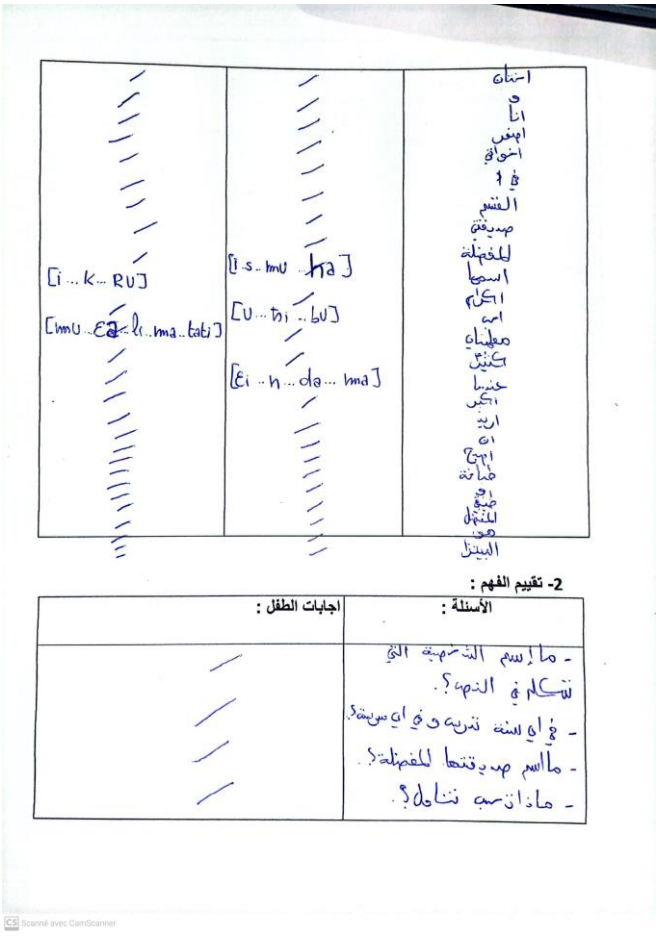
المستوى : السنة الثالثة إبتدائي .

عنوان النص : انا خديجة

1- تقييم القراءة :

كلمات النص	الكلمات الصحيحة :	الكلمات الخاطئة :
اسمي	[Is..a..mi]	
خديجة		
عمري		
ثمنية	[Ea..Sa..Ra]	
عشر	[sa..ma]	
سنة		
و		
أدرس		
السنة		
الثالثة		
ابتدائي		
في		
مدرسة		
ابراهيم		
الدحماني		[U..ma..jJ]
أمي	[i..sa..mu..ha]	[ha..S..r..Ra]
اسمها		
زهيرة	[wa]	
و		
ابي		
اسمه		
محمد		
و		
له		

Scanné avec CamScanner



استاذ انا اسمي اخواتي في القسم صديقتي المفضلة اسمها اكرم اسم معلمتي تكتب عندما اكبر اريد ان اصبح ممرضة من اجل مساعدة المرضى	[i...s...mu...ha] [U...ni...bU] [Ei...n...da...hma]	[i...k...RU] [mU...Ez...l(r...ma...tati]

2- تقييم الفهم :

الأسئلة :	اجابات الطفل :
- ما إسم الشخصية التي تتكلم في النص؟ - في اي سنة تزوجت وفي اي سويسرة؟ - ما اسم صديقتها المفضلة؟ - ماذا تحب تناول؟	

Scanné avec CamScanner

ماذا تريد ان تصبح عندما تكبر؟	الشرح اللغوي : - لديه، - تناول

التقييم النهائي :

- **تقييم القراءة :**

$\frac{48}{49} \times 100$

$= 85,48\%$

Scanné avec CamScanner

• تقييم الفهم القرائي :

لم تجب على أي سؤال وبالتالي : 0%.

التقرير النهائي :

خديجة لـ. البالغة من العمر 18 سنة و3 أشهر متهيئة بمتلازمة داون و متمدرسة بقسم السنة الثالثة ابتدائي تعاني من إعاقة ذهنية نتيجة إصابتها بمتلازمة داون ، أجريت أول مقابلة معها بتاريخ 12 مارس 2023 أين طبقنا اختبار أولي [illegible]

أما الاختبار التقييم القرائي القبلي كان بتاريخ 9 أفريل 2023 حيث تطلب الاختبار الأولي طلبت منها الباحثة قراءة النص وهنا بدأت بإصدار أصوات عشوائية بسيطة أوقفتها الباحثة وطلبت منها قراءة الحروف من النص، قرأت كلمة ثم عادت لإصدار الأصوات العشوائية مرة جديدة وعند وقوف للسبورة نافت خديجة وبدأت القراءة وقرأت السطر الأخير من النص، نستنتج خديجة الأصوات العشوائية صعوبة من القراءة وبسرعة لكي تكمل وهما يعني أنها ليس لها رغبة في القراءة أخذت الباحثة هذه الملاحظة بعين الاعتبار قصد تحسينها من خلال اختبار تقنية لمحور التعودي أما الفهم القرائي فهو ثنية منعدم لدى خديجة وبنية الصعوبات الاختبارية لدى خديجة واضحة زادت بشكل أكبر والفهم القرائي ظل منعدما وبعد تطبيق الاختبار الإحصائي للتكيف القبلي استنتجنا أن خديجة ستتقبل هذه الأصوات

CS Scanné avec CamScanner

عندما جي يطلب منها الاجابة عن الاسئلة وهنا لحق اقنعتها
ان هذه الاجوبة نصوص حتى قبل خديجة للاجابة بانها فاهمة وتجيب
بشكل صحيح واخذت بكل هذه الملاحظات بعين الاعتبار

Scanné avec CamScanner

استمارة التقييم الأولي :

الإسم و اللقب : رونق **المستوى :** السنة الثالثة إبتدائي .

عنوان النص : أنا رونق .

1- تقييم القراءة :

كلمات النص	الكلمات الصحيحة :	الكلمات الخاطئة :
اسمي		[csht]
رونق	[raumaq]	[xumit]
عمري		
ستة	[sitata]	
عشر	[čaŝar]	
سنة	[samata]	
و	[wa]	
أدرس	[adreso]	
السنة	[esamata]	
الثالثة		[fat]
إبتدائي		[iptidahi]
في	[fi]	
مدرسة	[madrasati]	
إبراهيم		[ibrahim] [ibraf im] [ibram im]
الرحماني	[elrahmani]	
أمي	[umi]	
إسمها		[ismoha]
نادية	[nadja]	
و	[wa]	
أبي	[abi]	
إسمه		[ismuhu]
نهير	[nasir]	
الديه		[dajama]
و	[wa]	
لدي	[ladaja]	
أربع		[arbahu]

Scanné avec CamScanner

	[ʔxwati]	أختي
	[wa]	و
	[ana]	أنا
[awsaduhum]		أوسطهم
	[fi]	في
[alkismi]		القسم
[sadikati]		صديقتي
[almufaḍala]		المفضلة
[ismuha]		إسمها
	[ikram]	إكرام
	[uhibu]	أحب
[muʕalimataja]		معلمتاي
[kasira.]		كثيرا
	[wa]	و
[ʕindama]		عندما
	[akburu]	أكبر
	[uridu]	أريد
	[an]	أن
	[usbiha]	أصبح
[muʕalima]		معلمة
	[wa]	و
	[uhibu]	أحب
	[tanāwul]	تناول
	[alkuskus]	الكسكس

2- تقييم الفهم :

الأسئلة :	اجابات الطفل :
ما اسم الشخصية التي تتكلم في النص؟ maismu alʃaxsiyati tatakalamu fi annasi	؟ تارو تقا /ana rawnaq/
في أي سنة تدرس؟ fi ej sanatadrusu/	السنة الثالثة. asana alθaliθa

CS Scanné avec CamScanner

[alfamīja]	[wāfī ajī madrasa?]
[xādīga]	-[mā ismu ṣadīqatīka almufaḍala?]
[pītza]	-[māḏā tuḥibu tanāwula?]
[hiḏrī]	-[maḏā turīdu antuṣbiḥa ɛindamā takbar?]
	aṣaḥ alubrawī:
[qiṣaṣ]	[laḍaja]:
[ḥalwa]	[tanāwela]:

التقييم النهائي :

- **تقييم القراءة :**

$$\frac{18}{50} \times 100 = 36\%$$

Scanné avec CamScanner

- **تقييم الفهم القرائي :**

$$\frac{4}{6 \times 100} = 66\%$$

التقرير النهائي :

قرأت رونق النص بطلاقة . سلك التجميع وبسرعة بطيئة بوعا ما قامت بتجميع بقية الكلمات المألوفة مثل " أمي ، أبي ، رونق .. " . كان الفهم عميقا و معظم اجابتها خاطئة ، كانت إجابتها على السؤال " أ " و " ج " صحيحة والباقي كلها خاطئة من ناحية الشرح اللغوي ربطت كلمة لديا بالقهوة ، و كلمة تناول بالحلوة

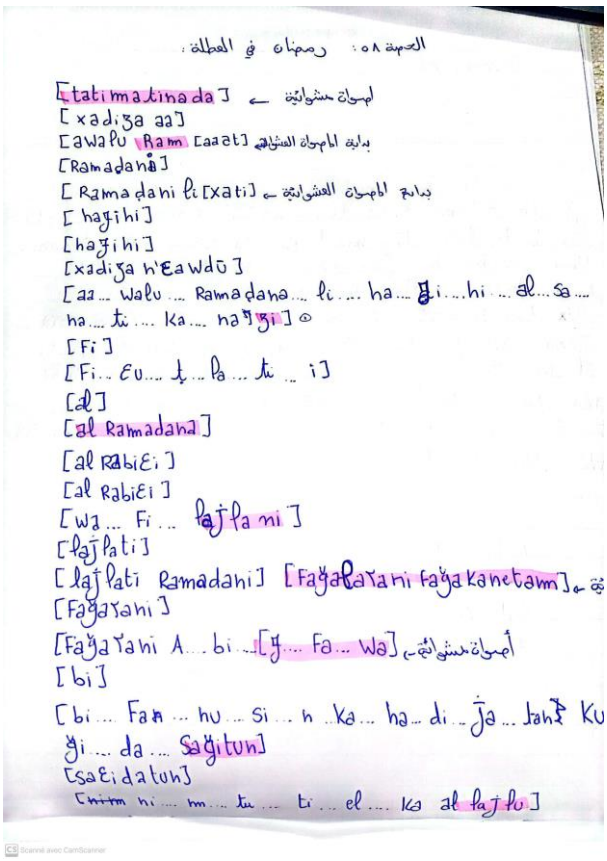
CS Scanné avec CamScanner

الملحق 16 :

مدونات إختبار تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

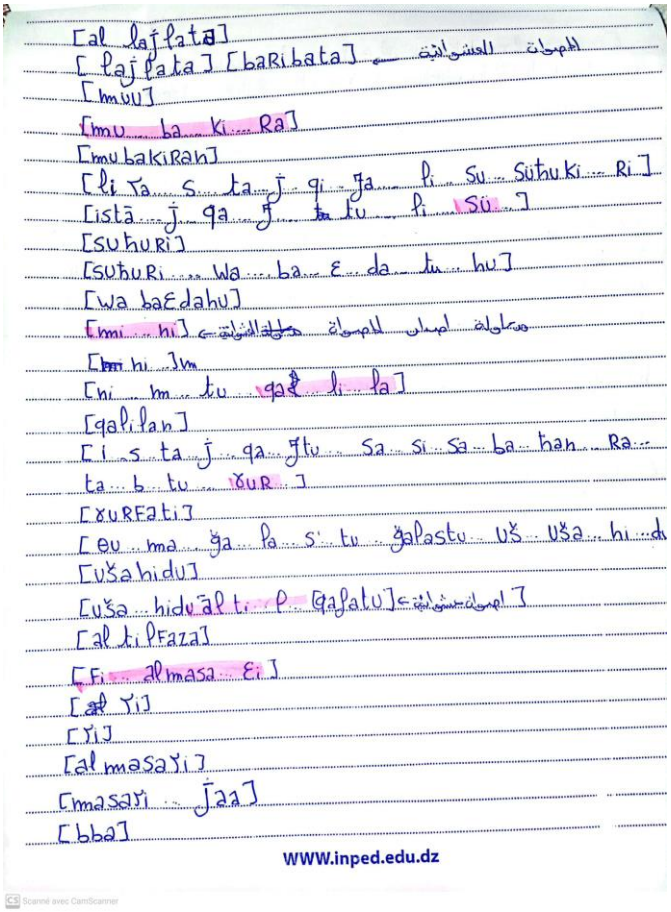
الحصة الأولى :

مدونة خديجة :



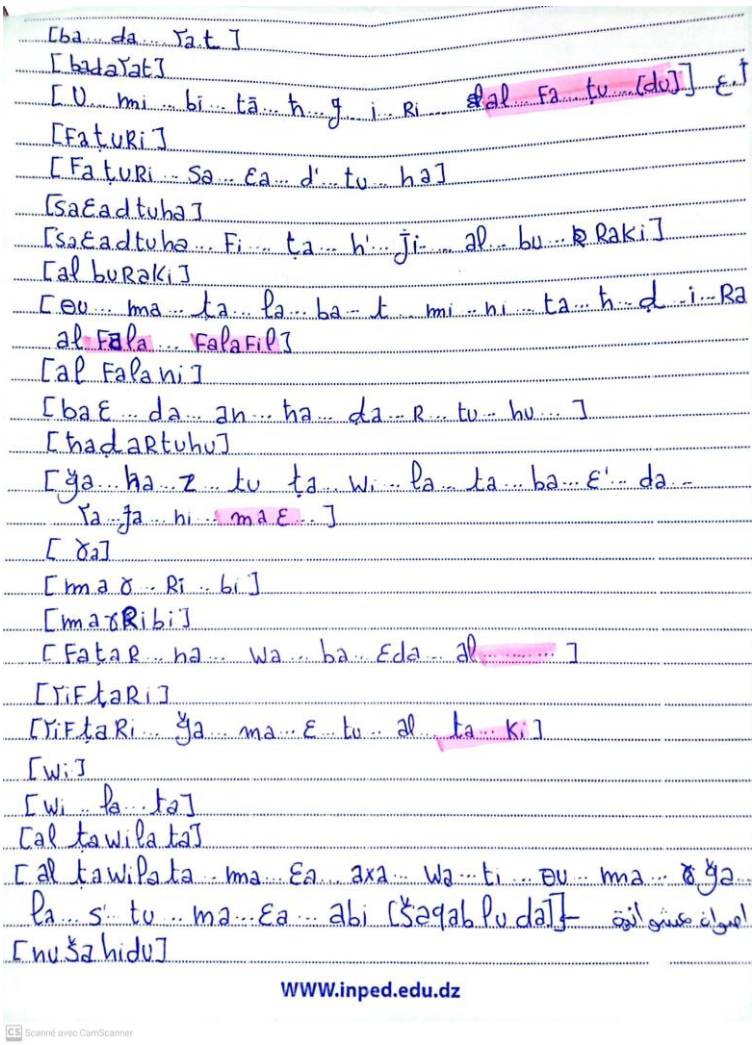
العجوة ٥٠ : رمضان في العطلة :

[tatimatimada] ← لهجات مشوانية
[xadiza aa]
[awalu Ramm [aaat] بداية الهجرات الشتوية
[Ramadani]
[Ramadani li[xati] ← بداية الهجرات الشتوية
[hajihi]
[hajihi]
[xadiza h'ɛawdū]
[aa... walu ... Ramadana... li.... ha... ji...hi ...al...sa...
ha... tu .... ka... naji] ⊙
[Fi]
[Fi... ɛu.... t... la ... tu .. i]
[al]
[al Ramadana]
[al Rabiɛi]
[al Rabiɛi]
[wa... Fi... fajfa ni]
[fajfati]
[lajfati Ramadani] [Faǧaraǧani faǧa kanetam] ←
[Faǧaǧani]
[Faǧaǧaǧani A... bi ...[j... Fa... wa] أصوات مشوانية ←
[bi]
[bi... Fam ... hu ... si ... n .ka... ha... di ...ja... tan ku
ji ... da ... saǧitun]
[saɛidatun]
[mitm ni ... m ... tu ... ti ... el .... ka al fajfu]



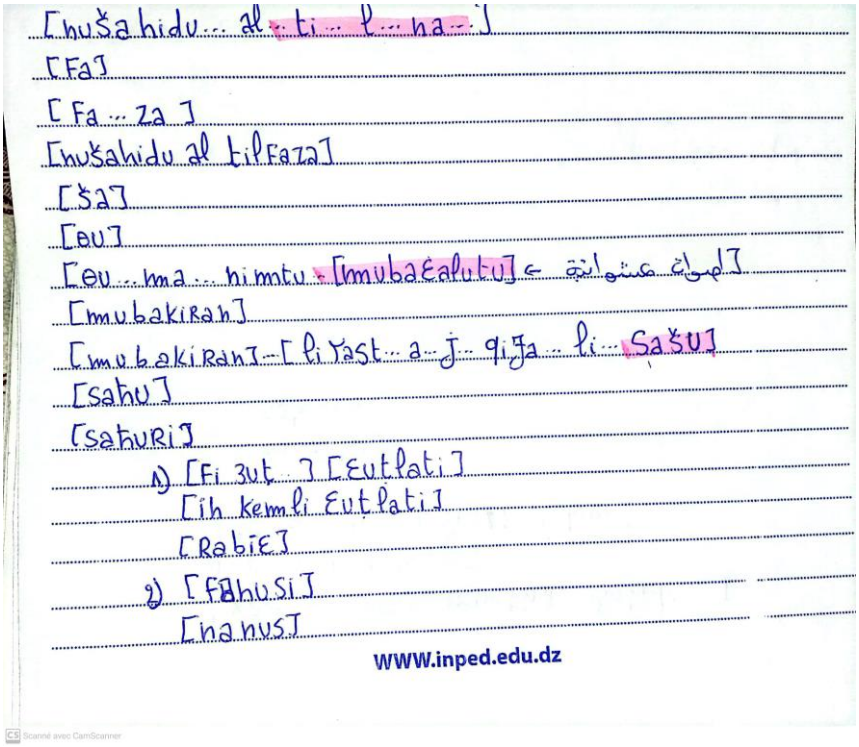
[al lajfata]
[lajfata] [baRibata] ← الهجرات العشوائية
[mvu]
[mu ... ba ... ki ... Ra]
[mubakiRah]
[li ǧa ... s ... ta ... j ... qi ... ǧa ... li ... su ... sūhu ki ... Ri]
[istā ... j ... qa ... j ... ta tu ... fi ... sū ...]
[suhuRi]
[suhuRi ... wa ... ba ... ɛ ... da ... tu ... hu]
[wa baɛdahu]
[mi ... hi] ← الهجرات الشتوية
[hi ... m]
[hi ... m ... tu ... qa li ... la]
[qalilan]
[i ... s ... ta ... j ... qa ... ǧtu ... sa ... si ... sa ... ba ... han ... Ra ...
ta ... b ... tu ... ǧuR ...]
[ǧuRFati]
[ɛu ... ma ... ǧa ... la ... s' ... tu ... ǧalastu ... uš ... uša ... hi ... d
[ušahidu]
[uša ... hidu āl ti ... l ... [qalatu] ← أصوات مشوانية
[al tiRFaza]
[Fi ... almasa ɛi]
[al ǧi]
[ǧi]
[al masaǧi]
[masaǧi ... jaa]
[bba]

WWW.inped.edu.dz



[ba da ʏat]
[badaʏat]
[U mi bi tā h ǧ i Ri ḏal Fa ṭu (du)] ←
[FaṭuRi]
[FaṭuRi Sa Ɛa d' tu ha]
[saƐadtuha]
[saƐadtuha Fi ṭa h' ǰi al bu ḳ Raki]
[al buRaKi]
[ou ma ṭa la ba t mi ni ta h ḍ i Ra
al Fala FalaFil]
[al Falani]
[baƐ da an ha da R tu hu]
[hadaRtuhu]
[ǧa ha z tu ṭa wi la ṭa ba ε' da
ʏa ǧa hi maε]
[ɣa]
[maɣ Ri bi]
[maɣRibi]
[Fataʁ ha wa ba Ɛda al]
[ʏiFṭaRi]
[ʏiFṭaRi ǧa ma Ɛ tu al ṭa ki]
[wi]
[wi la ṭa]
[al ṭawilaṭa]
[al ṭawilaṭa ma Ɛa axa wa ti ou ma ɣ ǧa
la s' tu ma Ɛa abi [šaqabluda]] ← ابواب مشرعة
[nuša hidu]

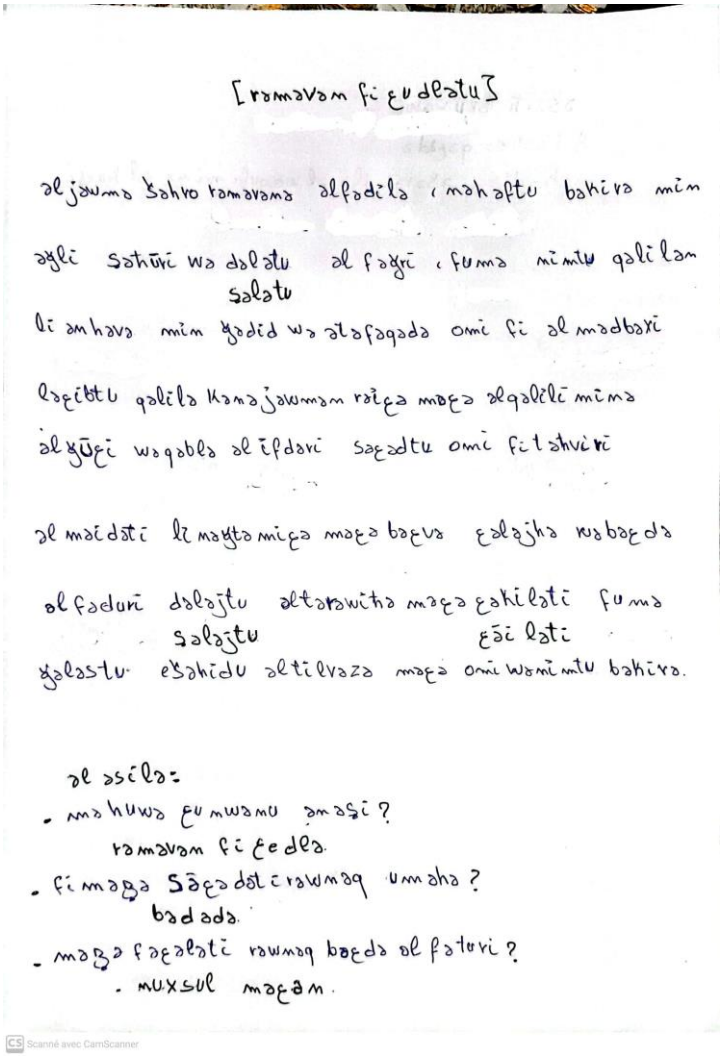
WWW.inped.edu.dz



[nušahidu al ti l ha]
[Fa]
[Fa za]
[nušahidu al tilFaza]
[ša]
[ou]
[ou ma ni mtu - [mubaƐalutu]] ← [ابواب مشرعة]
[mubakiRah]
[mubakiRah] - [li ʏast a j qiǧa li Saṣu]
[sahu]
[saḥuRi]
1) [Fi ɜut] [Eutlati]
[ih kemli Eutlati]
[RabiƐ]
2) [FaḥuSi]
[ha nuS]

WWW.inped.edu.dz

رونق :



[ramaDaan fi Eudlatu]

al jawma Dahru ramaDaan alfaDila , mahaftu bahira min
aghli Sahuri wa dalatu al fajri , fuma mimiu galilam
Salatu
li anhara mim jadid wa alafaqada omi fi al madbaxi
laqibtu galila kama jawmam ratqa maqa alqalili mima
alkuqi waqabla al ifdari saqadtu omi fi tahwiri
al maidati li maqta miqa maqa baqua Ealajha kabaqda
al faduri dalajtu altarawiha maqa Eahilati fuma
Salajtu Eāi lati
jalastu eSahidu altilvaza maqa omi wamimu bahira.

al asila:
- ma huwa Eumuamu amaji ?
ramaDaan fi Eedla.
- fi maja Sāqadat i rawmaq uma ha ?
bada da.
- maja faqalati rawmaq baqda al fatari ?
. muxsul maqam.

CS Scanné avec CamScanner

عبارة الموجه :

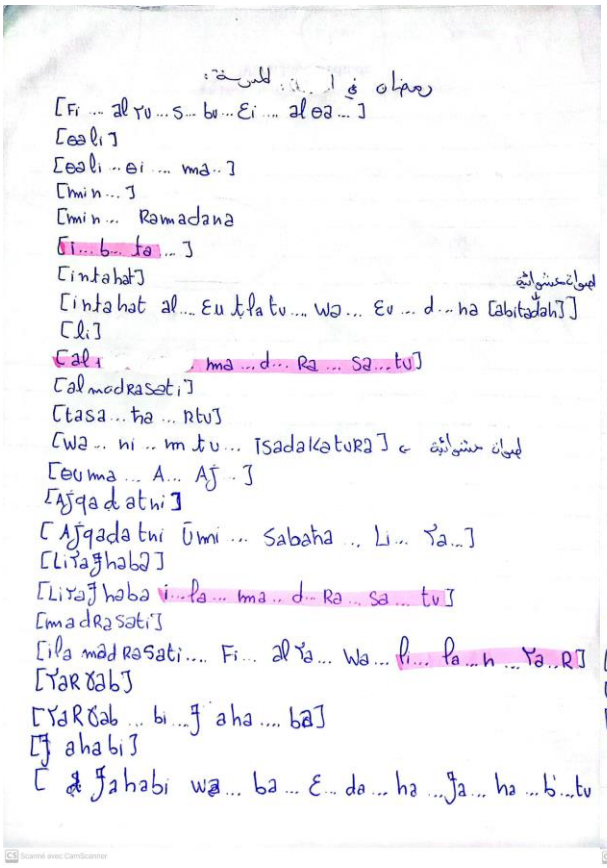
جلست = قعدت.

محادثة = عبارة إلى الموقف مما الكرسي.

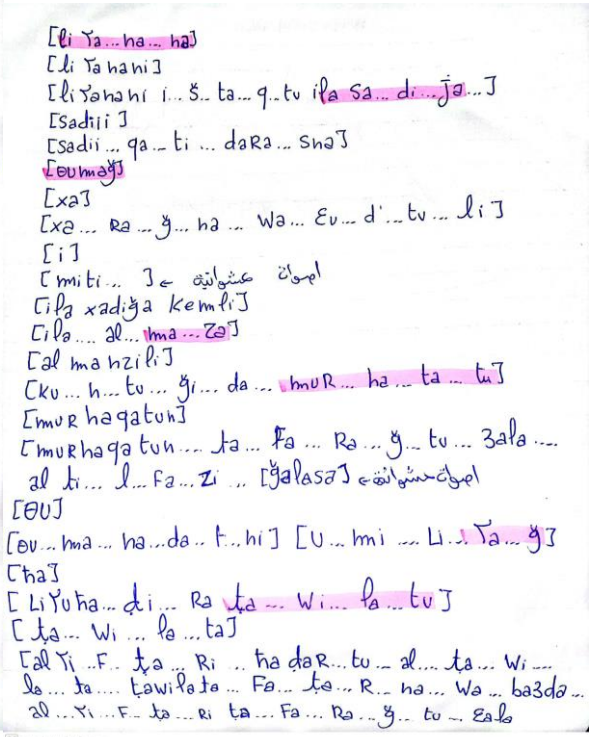
CS Scanné avec CamScanner

الحصة الثانية :

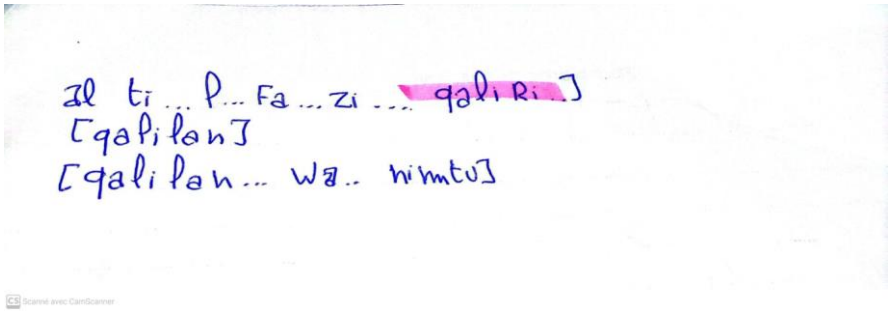
خديجة :



[Fi ... al ʏu ... s ... bi ... Ei ... al ea ...]
[eali]
[eali ... ei ... ma ...]
[min ...]
[min ... Ramadana
[i ... b ... ta ...]
[intahat]
[intahat al ... Eu ṭla tu ... wa ... Eu ... d ... ha [abitadah]]
[li]
[al ... ma ... d ... Ra ... sa ... tu]
[almodrasati]
[tasa ... ha ... ntu]
[wa ... ni ... m tu ... [sadalkaturə] ← لميان مشوائية
[eu ma ... A ... Aʃ ...]
[Aʃqadatni]
[Aʃqadatni Ūmi ... Sabaha ... Li ... ʏa ...]
[LiʏaɣhabƏ]
[LiʏaɣhaBa i ... la ... ma ... d ... Ra ... sa ... tu]
[madrasati]
[ila madrasati ... Fi ... al ʏa ... Wa ... fi ... fa ... h ... ʏa ... R]
[ʏaRƟab]
[ʏaRƟab ... bi ... ɣ aha ... ba]
[ɣ ahabi]
[al ɣahabi wa ... ba ... E ... da ... ha ... ɣa ... ha ... b ... tu



[li ʏa ... ha ... ha]
[li ʏahani]
[liʏahani i ... š ... ta ... q ... tu ila sa ... di ... ja ...]
[sadiii]
[sadii ... qa ... ti ... daRa ... sna]
[eumaɣ]
[xa]
[xe ... Re ... ɣ ... ha ... wa ... Eu ... d' ... tu ... li]
[i]
[miti ...] ← لميان مشوائية
[ila xadiɣa kemli]
[ila ... al ... ma ... Ze]
[al ma hzili]
[ku ... h ... tu ... ɣi ... da ... hmuR ... ha ... ta ... tu]
[muR haqatun]
[muRhaqatun ... ta ... fa ... Ra ... ɣ ... tu ... 3ala ...
al ti ... l ... fa ... zi ... [ɣalasa] ← لميان مشوائية
[ƟU]
[eu ... ma ... ha ... da ... t ... hi] [U ... mi ... Li ... ʏa ... ɣ]
[ha]
[LiʏuRa ... di ... Ra ta ... Wi ... fa ... tu]
[ta ... Wi ... fa ... ta]
[al Ti ... F ... ta ... Ri ... ha daR ... tu ... al ... ta ... Wi ...
la ... ta ... tawila ta ... Fa ... te ... R ... ha ... Wa ... ba3da ...
al ... Yi ... F ... ta ... Ri ta ... Fa ... Ra ... ɣ ... tu ... Eala



al ti ... l ... Fa ... zi ... qali Ri]
[qalilan]
[qalilan ... wa ... nimtu]

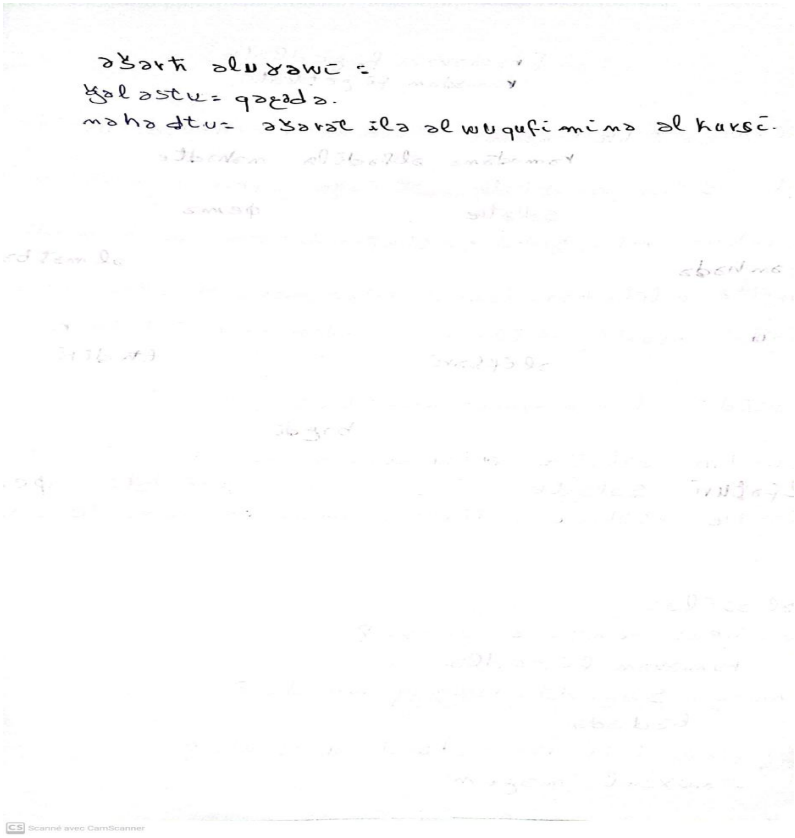
رونق :

[ramaḍam fi al madrasati]

marat ɛala ramaḍām ajāmuhu alulā ki al ɛudlati
fi
wa aljawma ǧāa alduxūla al madrasi wa ama sāki matu
sāimatum
ajqavatmī omi bākira lisathūri fuma ɛudtu ila almanzi
li anhaa. waastaɛida livahābi ila al madrasati wa
liqai asdiqāki wa muɛalimātija kumtu farihatu ǧida
asdiqāc
akmaltu durūsi wa ɛudtu ila almanzili ǧāhadtu altilvaza
fuma tafaqadtu omi fi almadbaxi slajtu wa istalqajtu
qalila sāɛadtu omi fi tathvivi makidati alifdāri
macidati
baɛdaha xasaltu alawani maɛa omi fuma sal ajna
ǧamaɛata altarawitha fuma nimtu bakira.

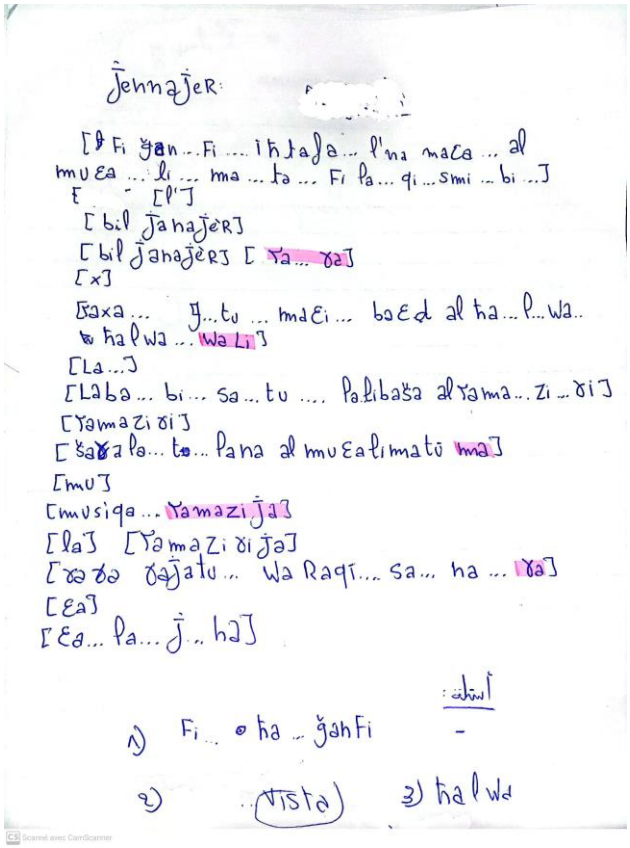
alasila=
- maǧa faɛalatirawmaq baɛda al ɛudati mina almadrasati ?
tilifizju.
- mahuwa ǩoɛuro rawmaqbi awalijawmi sijamin fi almadrasati?
aǩarat ilajha fi maş

CS Scanné avec CamScanner



الحصة الثالثة :

خديجة :



Ɛidu miladi.

al jawmu al muwafiqu li sabɛa janvi wulidtu amā hava

al jawmu mumajazu li wa mifla koli ɛami ahtafilu bihi maɛa

ɛailati wa asdiqai . hava alɛama kama alihtifalu bihi raiɛa

mahaftu fi al sabahi wa ama faritatu wa maʃidatu waɣadtu

omi tuhaviru fi al thalawijata wa al maʃrubata liāxuvaho

maɛi ila al madrasati .fuma qamata omi bitamʃidi ʃaɛri

alɣamili wa irtidaa malabisi ɣadidatu bi mumasabatu

ɛidu miladi. vahabtu maɛa omi lilmadrasati kama alqism

muzajamaɣajida bi al balumati ma wa kama asdiqāi wa

muɛalimataja fi intivari iɣtamaɛa thawla al hiɛkati

li uqadiɛeha . laqada. kama jawma raiɛaraqisawa istama

ila al axami wa laɛiba wa tahasaltu ɛala hadaja ɣamil

CS Scanné avec CamScanner

əl əsilə :

1: mətə kəmə çidumilədi rəwmaq ?.
səbəə ɣəmvi

2: məm məšətə lirəwmaq ɣəçrəhə ?
omi

3: məçə məm ihtəfələterəwmaq biçidi milədihə ?
məçə əsdiqəi wəçəilətə wə muçəlimətəjə.

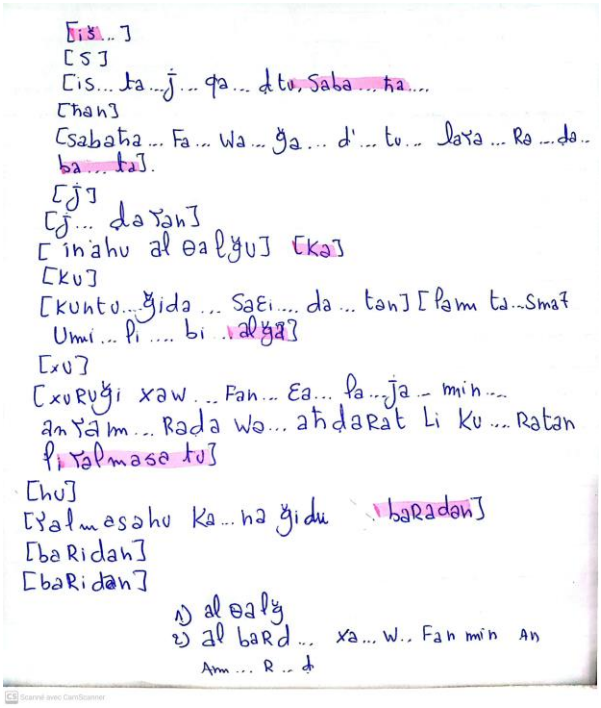
əšərh ələrəwi:

ihtidə : məlbəs

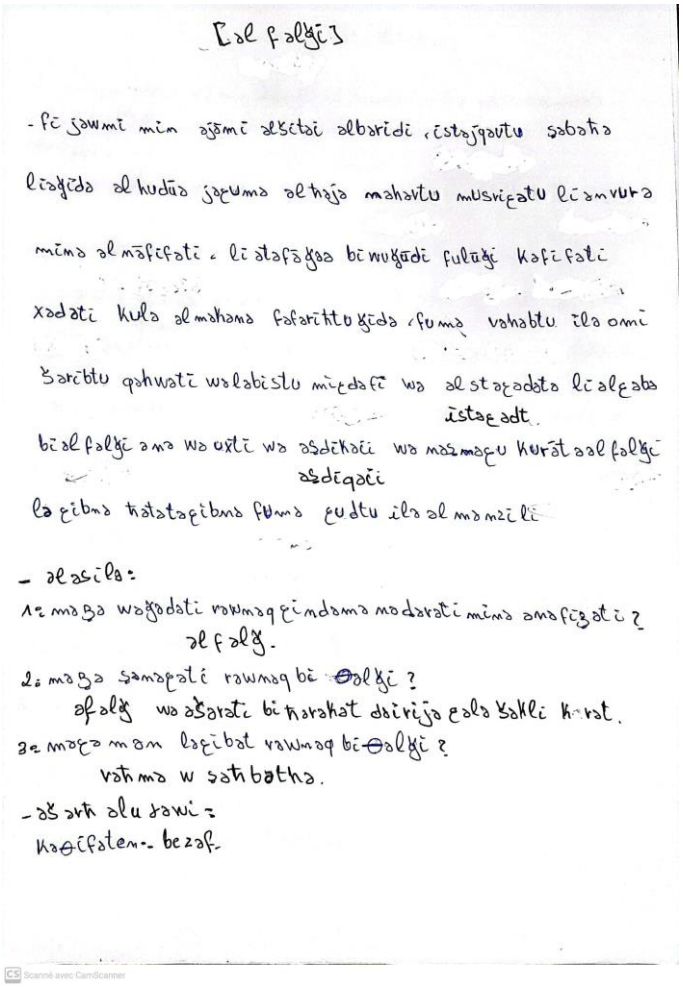
CS Scanné avec CamScanner

الحصة الرابعة :

خديجة :

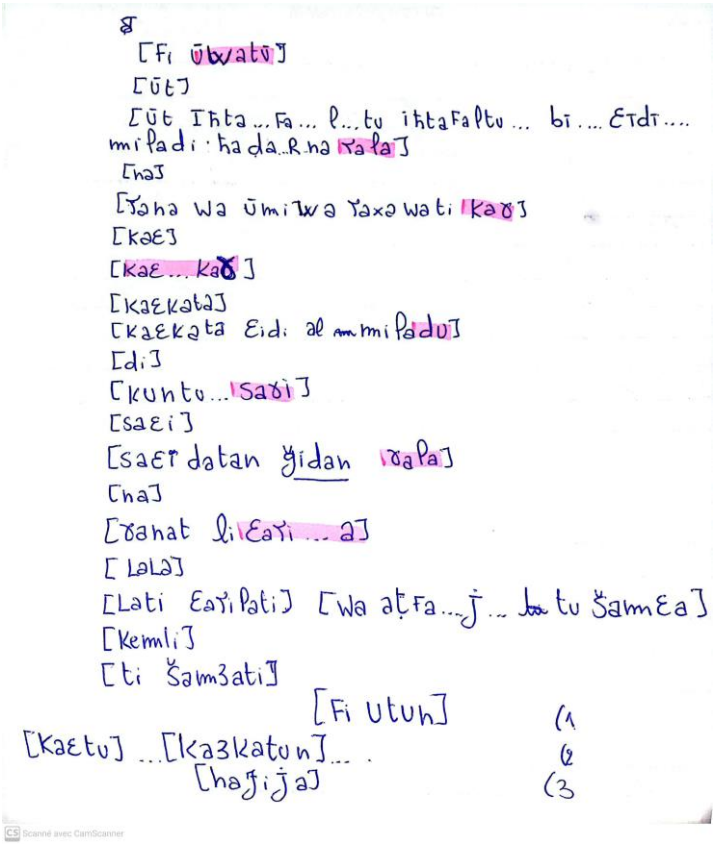

[iš...]
[s]
[is... ta... ǰ... qa... d tu, Saba... ha...
[han]
[sabaha... Fa... Wa... ǧa... d'... tu... laya... Ra... da...
ba... ta].
[ǰ]
[ǰ... daγan]
[in'ahu al ɵalǧu] [ka]
[ku]
[kunto... ǧida... saɛi... da... tan] [lam ta... sma?
Umi... li... bi... alǧa]
[xu]
[xuruǧi xaw... Fan... ɛa... la... ǰa... min...
anγam... Rada wa... aḥdaRat Li ku... Ratan
li γalmasa tu]
[hu]
[γalmesahu ka... ha ǧidu baRadan]
[baRidan]
[baRidan]
1) al ɵalǧ
2) al baRd... xa... w.. Fan min An
Am... R.. d

رونق :

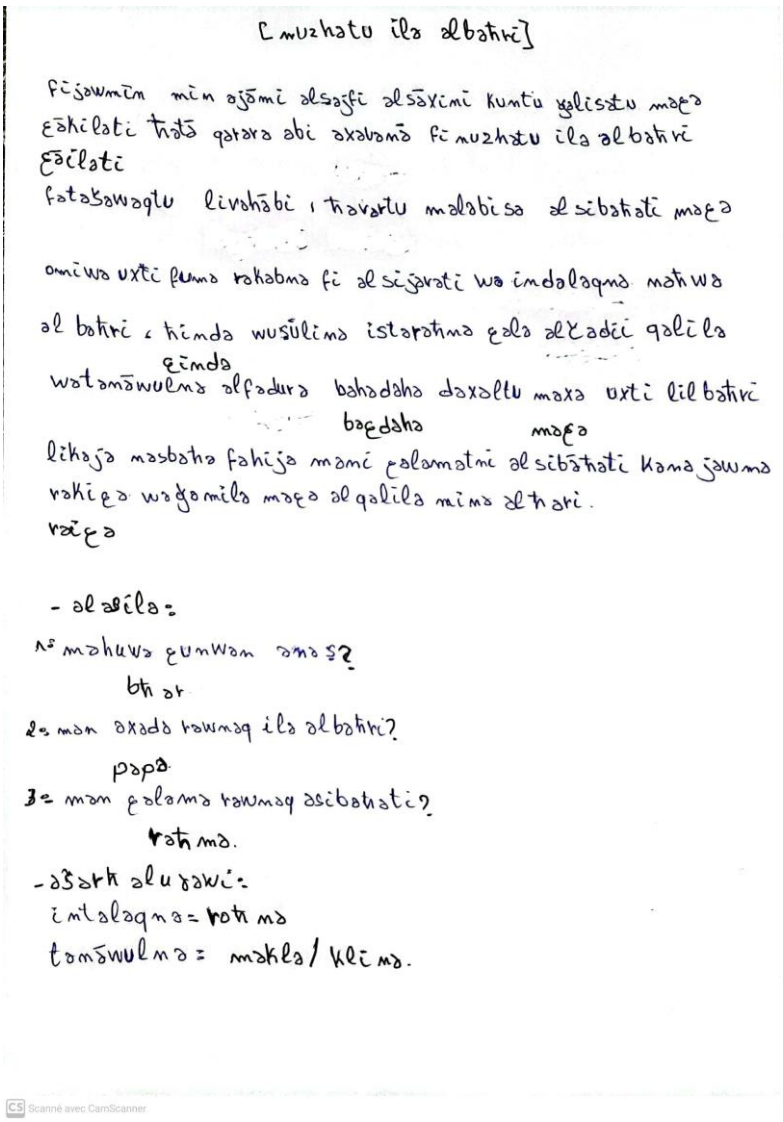


الحصة الخامسة :

خديجة :


[Fi ūtwatū]
[ūt]
[ūt Ihta ... Fa ... l ... tu ihtaFaltu ... bī .... ETdī ....
mifadi: hada.R.na ɣafa]
[haJ]
[ɣaha wa ūmiTwa ɣaxawati kaɣ]
[kaE]
[kaE ... kaɣ]
[kaEkata]
[kaEkata Ei di al mmifadu]
[di]
[kuntu ... saɣi]
[saEi]
[saEr datan yidan ɣafa]
[ha]
[ɣanat li Eayi ... a]
[lələ]
[lati Eayifati] [wa aṭFa ... j ... tu šamEa]
[kemli]
[ti šam3ati]
[Fi utuh] (1
[kaEtu] ... [ka3katun] ... (2
[haǰija] (3

رونق :


[muzhatu ila albahir]

fijawmin min ajomi alsajfi alsaxmi kuntu yalistu maqa
eahilati thta qarara abi axalama fi muzhatu ila albahri
eaylati

fatakawaqtu livahabi , thartu malabisa alsibahati maqa

amiwa uxti fuma rahabma fi alsijarati wa indalaqma mahwa
al bahri , himda wusulima istarahma eala alkadi qalila
watamawulma eimda alfadura bahadaha daxaltu maxa uxti lilbahri
baedaha maqa
lihaja masbaha fahija mami ealamatni alsibahati kama jawma
rakiqa wajamila maqa alqalila mima alhari.
raeqa

- alasila:

1- mahuwa eunwan ama?
bhar

2- man axada rawmaq ila albahri?
papa

3- man ealama rawmaq asibahati?
rahma.

- ajarh alurawi:
imtalaqna = rahma
tamawulma = makla / kima.

CS Scanné avec CamScanner

الحصة السادسة :

خديجة :

[ihta ... Fa ... l ... ha ... bil maw ... lidi ... habawi ... ǰi al šarif ... Fi Fi al qi ... s ... mi wa ah ... da ... Rna al mawa ... da da ... qi ... qi]
[daqiqi]
[al sim ... ha wa ~~ha~~ ... 3asel wa halawiǰa ... tu al tazaǰa]
[al tazǰini]
[wahadaRa kulu wahi ... di ... mina ... tabaha batata]
[tabaqa]
[tabaqa su]
[tu]
[tumi ... ha ... tun ... ǧ ... xa ... Sim ... bi ... tun]
[bihi]
[bihi ...
[θuma ... Eamil na ... musaba ... ta ... tan]
[LaLa haǰa maši ta]
[qa ... mu ... sa ... ba ... qa ... tan ... Eani ... al RasuLi sal
alahu Eala ... j ... hi ... wa ... Salam wa ixta ... Rna ...
asri ... la ... tum ... wa ǧawab ... na ... Eale ... ǰha ... wa
Rabi ... h ... tu ti]
[qi]
[qisatan Eani ... al ... nabi ... ǰi ... ta]

Scanné avec CamScanner

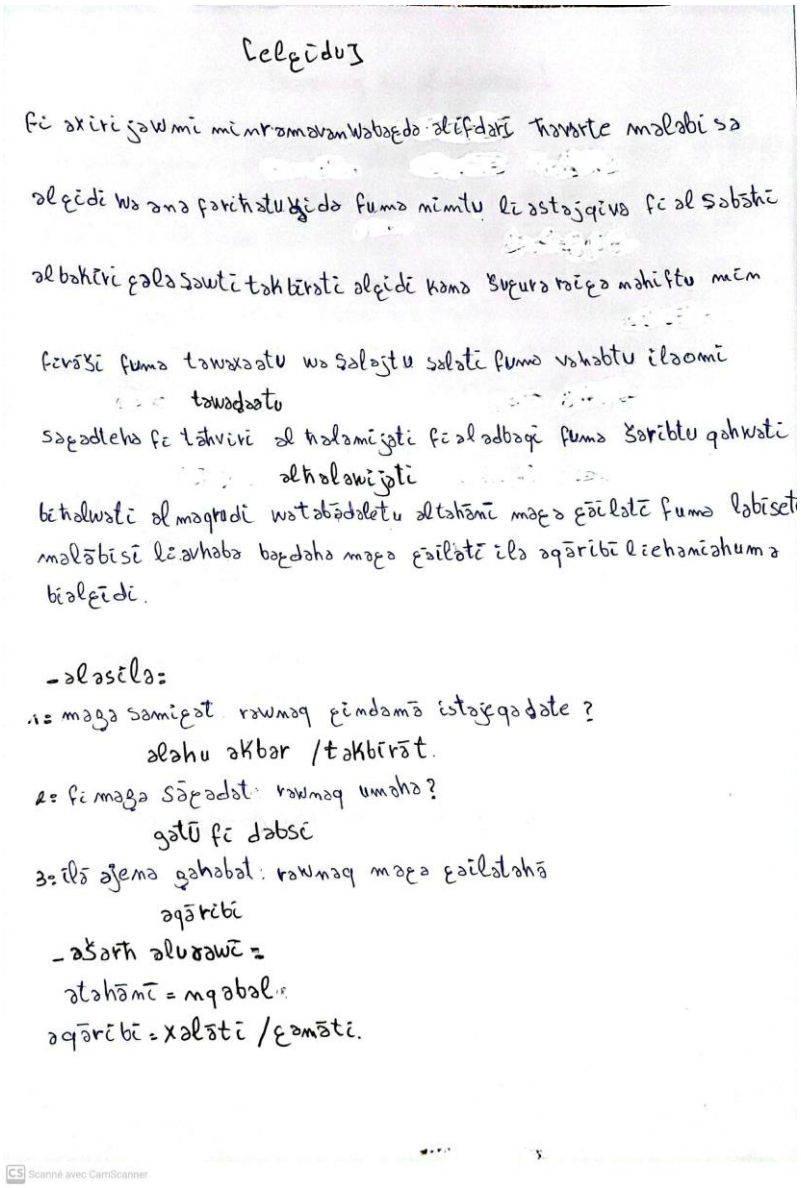
[LaLa]
[sa ... Sala ... alahu akbaR]
[salaalahu]
[Ealaǰhi wa salam]

1) al qismi
2) ǧawaziz
[ih waš hiǰa al ǧaziza] [Rabahi]
[~~qi~~ al ǧazaziR]
[LaLa]

WWW.inped.edu.dz

Scanné avec CamScanner

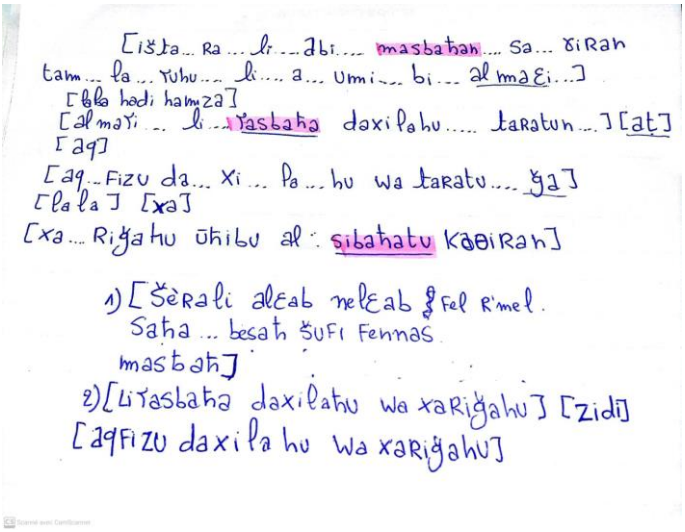
رونق :



Scanné avec CamScanner

الحصة السابعة :

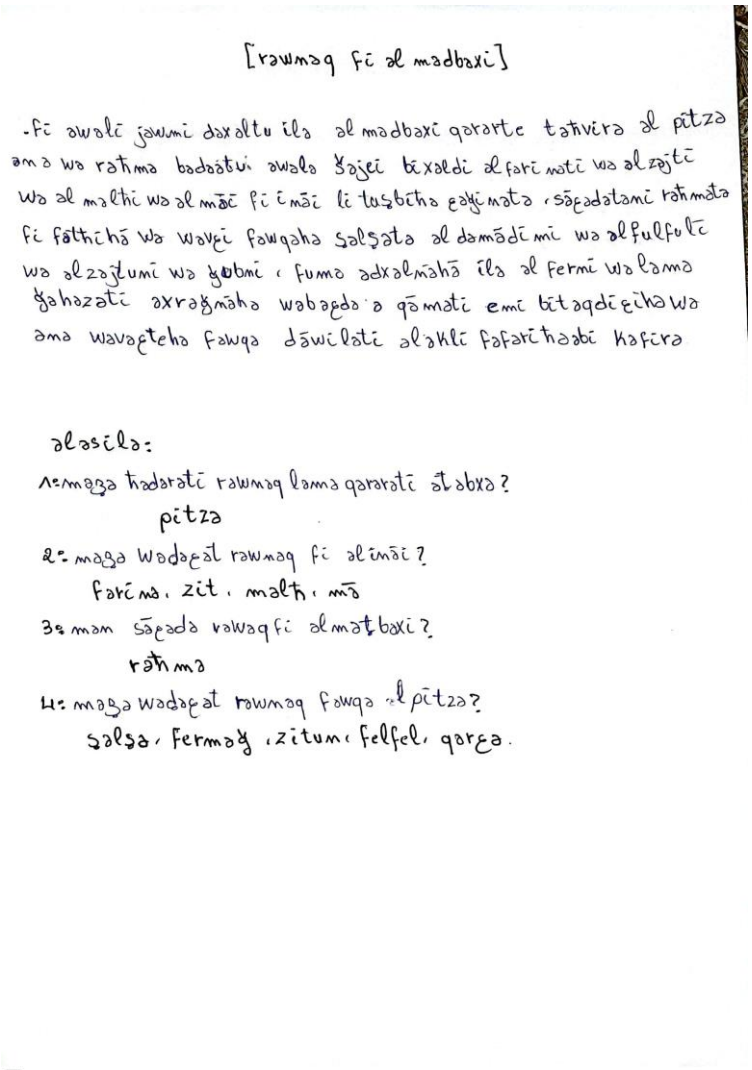
خديجة :



[išta... Ra... li... dbi... masbathan... Sa... ðiRan
tam... la... ruhu... li... a... umi... bi... al mazi...]
[bla hadi hamza]
[al maði... li... yasbaha daxilahu..... taratun...] [at]
[ag]
[ag... Fizu da... xi... la... hu wa taratu.... ya]
[lala] [xa]
[xa... Riyahu ūhiBu al: sibathatu KaBiRan]

1) [šèRali aleab nelab fel R'mel.
Saha... besah šuFi Fennas
masbah]
2) [liyasbaha daxilahu wa xaRiyahu] [zidi]
[aqFizu daxilahu wa xaRiyahu]

رونق :



[rawmaq fi al madbaxi]

-fi awali jawmi daxaltu ila al madbaxi qararte tasviRa al pitza ama wa rahma badaatu awala yajei bexaldi al farimati wa alzajtī wa al malhi wa al māc fi imāi li tuşbiha ealimata ,sāeadatami rahmata fi fathichā wa wavei fawqaha salşata al damādimi wa alfulfulī wa alzaytumi wa yabmi , fuma adxalmāhā ila al fermi wa lama yahazati axraymāha wabaeda a qōmati emi bitaqdiecha wa ama wavaeteha fawqa dāwilati alakli fafarichabi kafira

alasila:

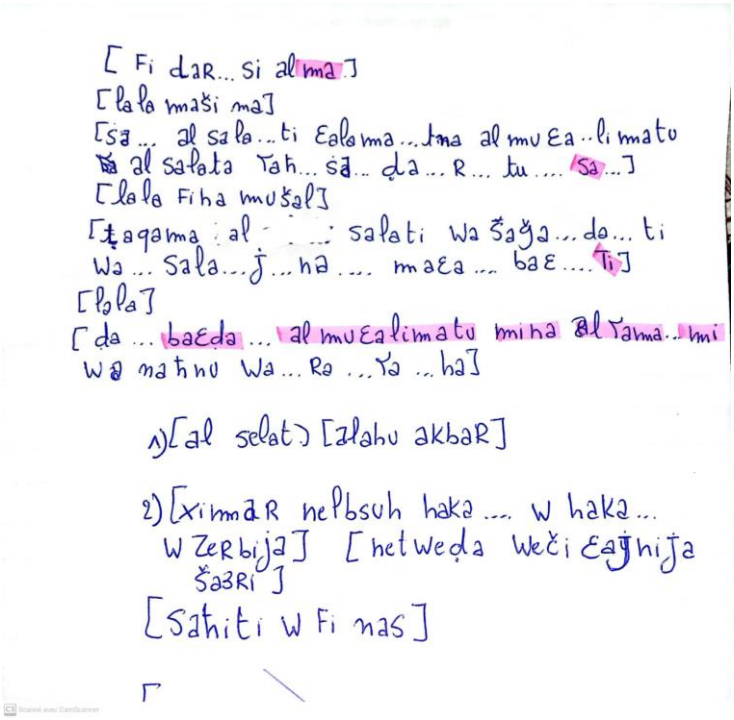
1: maga hadarati rawmaq lama qararati atabxa?
pitza
2: maga wadaeat rawmaq fi alimāi?
farima, zit, malh, mā
3: mam sāeada rawaqfi almatbaxi?
rahma
4: maga wadaeat rawmaq fawqa alpitza?
salşa, fermay, zitum, felfel, garea.

Scanné avec CamScanner

الحصة الثامنة :

خديجة :

نص المكيف :

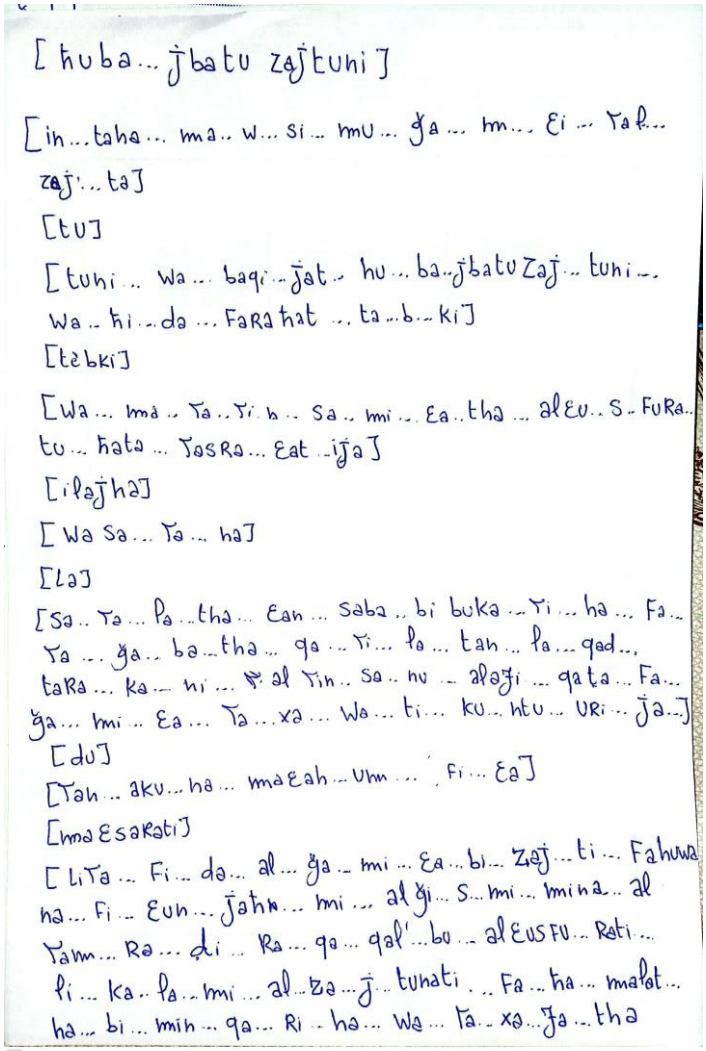


[Fi daR... si al ma]
[la la maši ma]
[sa ... al sa la ... ti Ɛala ma ... tna al muɛa .. li mato
al salata Tah ... sa .. ḍa ... R ... tu .... Sa ...]
[la la Fiha muṣal]
[ṭaqama : al - ... : salati wa Šaǧa ... do ... ti
Wa ... Sala ... j ... ha .... maɛa ... baɛ .... Ti]
[la la]
[da ... baɛda ... al muɛalimatu miha al Tama .. mi
wa natnu Wa ... Ra ... Ta .. ha]

1)[al selat) [Allahu akbaR]

2) [ximaR nelbsuh haka .... w haka ...
w zeRbija] [hetweḍa weči ɛaǧnija
ŠaɜRi]
[Sahiti w Fi nas]

النص المدرسي :



[ħuba... ǰbatu zaǰtuhi]

[in... taha... ma.. w... si... mu... ǧa... m... ɛi... ʈaf...
zaǰ'... ta]
[tu]
[tuhi... wa... baqi... ǰat... hu... ba..ǰbatu zaǰ... tuhi...
wa... hi... da... faʀaħat ... ta... b... ki]
[tɛbki]
[wa... ma... ʈa.. ʈi. h... sa... mi... ɛa.. tha... alɛu.. s.. fuʀa..
tu... ħata... ʈosʀa... ɛat ..iǰa]
[ilaǰha]
[wa sa... ʈa... ha]
[la]
[sa.. ʈa... la... tha... ɛan... saba.. bi buka... ʈi... ha... fa...
ʈa ... ǧa.. ba... tha... qa... ʈi... la... tan... la... qad...
taʀa... ka... hi... ʁ al ʈin.. sa.. hu ... alaǰi ... qata... fa...
ǧa... mi.. ɛa... ʈa... xa... wa... ti... ku... htu... uʀi... ǰa...]
[du]
[ʈah... aku... ha... maɛah... uhm... fi... ɛa]
[maɛsaʀati]
[liʈa... fi... da... al... ǧa... mi... ɛa... bi... zaǰ... ti... fahuwa
ha... fi... ɛun... ǰahu... mi... al ǧi... s... mi... mina.. al
ʈaim... ʀa... di... ʀa... qa... qaf'... bu... alɛusfu.. ʀati...
li... ka.. la.. mi... al.. za... ǰ.. tunati .. fa... ha... mafat...
ha... bi... min... qa... ʀi.. ha... wa... ʈa.. xa... ǰa... tha

Scanné avec CamScanner

ila... al... maɛsa... ʀa... ti... faʀi... ħat... ħa ... bu]
[ba]
[batu]
[ħabatu]
[ħabatu.. al... za... ǰtuhi.. ka'.. ɵi... ʀah ħi... ha...
ʈi... l.. ta ħa... qat... bi.. ʈa... xa ... wa.. ti.. ha
wa.. ša.. ka.. ʀat ... al... ɛus.. fu.. ʀa.. ta.. ɛala
maɛ... RUF... i... ha]

Scanné avec CamScanner

رونق :

النص المكيف :

[al salati]

fi alsamati alfamijati iptidāti afmāa darsi altar bijadī alislamijati

atartijati

ɛalamatma almuɛalimatu kajfijata alsalāti , ibtada bi darīqati al wuvūī wa marāhiluhu fuma dalabati mima almuɛalimata irtidāa malabisa alsalāti wa tafriʃa al saɣadata wa baɛdaha tawaɣahmā ila alqiblati kamati almuɛalimatu fi awali alʃafi wa mahmu warāaha muqalidīmahā fi darīqati alʃalātī .

al asila :

1- fi aji samatim taɛalamat rawmaq aʃalat ?

ptidāi waaʃarat ila alkalima atamijate fi maʃ

2: bimaɣa iptadaū adarsa?

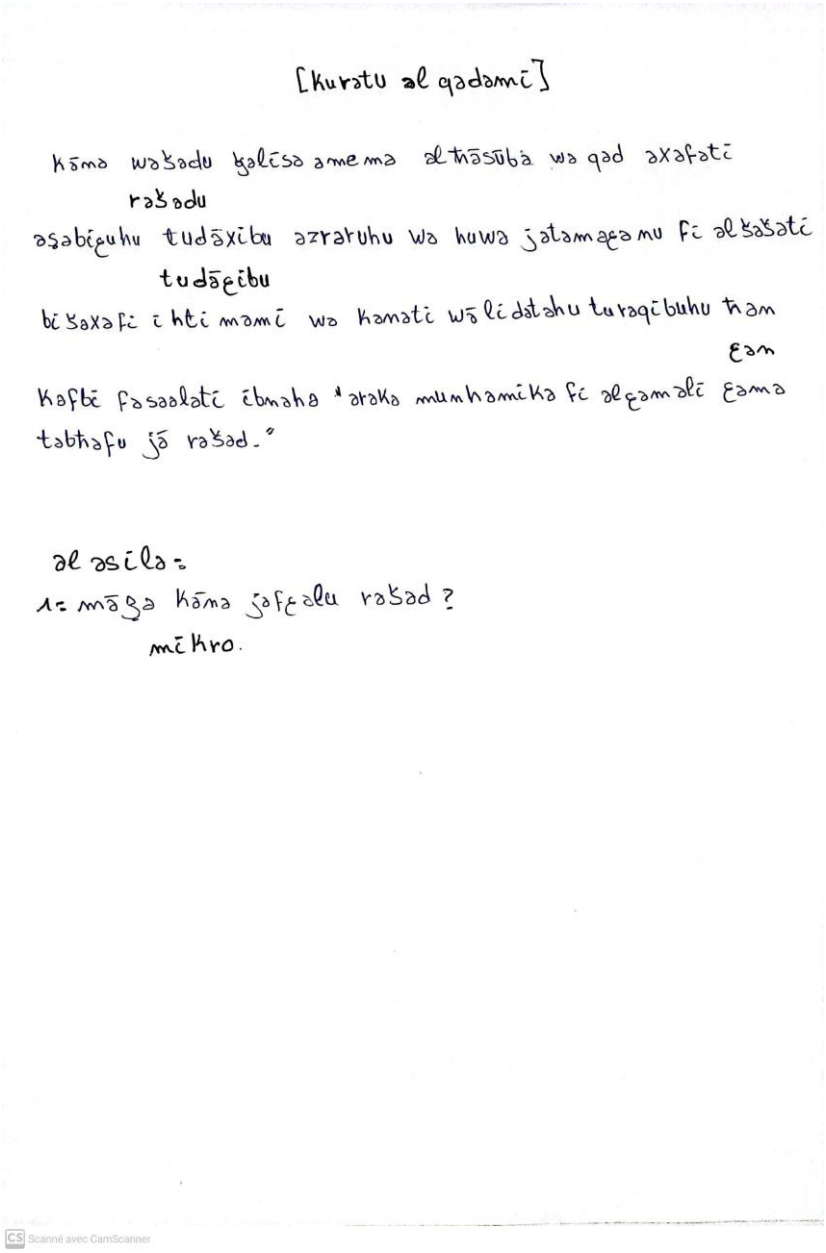
tuvuā wa qamat bifiɛli harakat tadbleuɛala alweduī.

3: man ɛalama rawmaq aʃalat ?

eɛalima.

Scanné avec CamScanner

نص الكتاب المدرسي :



[kurətu al qadəmī]

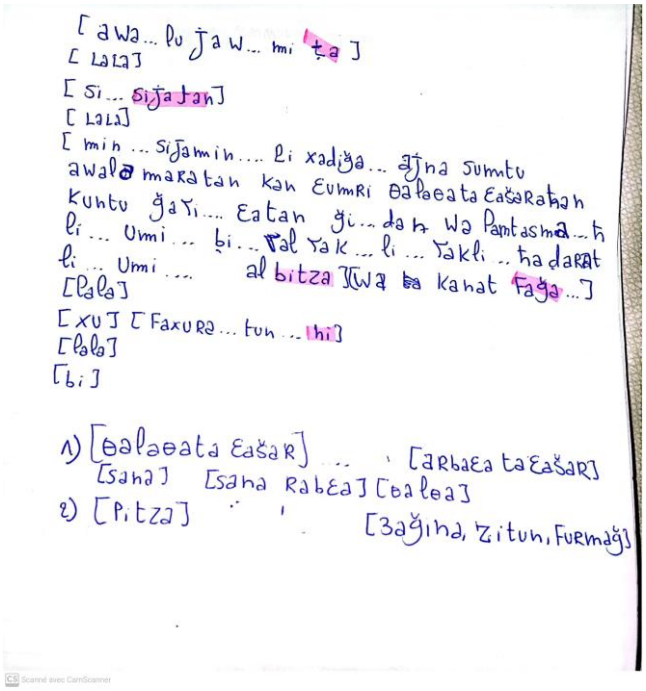
kāma waždadu ǧalīsa amema alθāsūbā wa qad axafatī
rəždadu
aṣabīḳuhu tudāxibu azraruhu wa huwa jatamaḳaamu fi alždati
tudāḳibu
bīžaxafi ihti mamī wa hamati wālidatahu turaqibuhu θam
ḳam
kafti fasaalati ibnaha "araka mumhamika fi alḳamali ḳama
tabθafu jā rəždad."

al asila:
1= māḏa kāma jafḳalu rəždad ?
mīkro.

CS Scanné avec CamScanner

الحصة التاسعة :

خديجة :


[awa... lu ʒaw... mi ṭa]
[LALA]
[si... sijatan]
[LALA]
[min ... sijamin.... li xadiya... ajna sumtu
awala marratan kan Eumri θalθeata Easaratan
kuntu jari.... Eatan ji... dan wa lantasma... h
li... Umi... bi... Tal Tak... li... Takli .. ha darat
li... Umi .... al bitza Tiwa ba kanat faja ...]
[lala]
[xu] [Faxura... tun... hi]
[lala]
[bi]

1) [θalθeata Easar] ... [arbaEa taEasar]
[sana] [sana rabEa] [θalθa]
2) [Pitza] [3ajina, Zitun, Furmaj]

رونق :

[jamajar]

fi jawmi ifmā ɛašara jāmvi kāma aljawma al mawafiqa lilihtifāla bijamājara . fi hava aljawmu istajqaṭu bakira wa ama mutahamisatu šariblu qahwatī fama qāmati emi bitamšidi šaɛri alǧamīli wa irtidāi allibāsi altaqlidi alqabāili fama sāɛadtu umi fi tahvīri alfadīri mim ajli axvihi maɛi wa baɛdaha vahablu maɛa umi ila almadrasati lihaja ahtafila maɛa meɛalimataja wa aṣdiqāci kama alqismu muzajamu wakamāli humāka musiqā amāzixija wa maakulāta taqlidijāta ,faraqaṣmā wa laɛabamā kama jawmu ǧamila.

alasīla :

1= fi aji jawmin nahtafilu bi jamājar ?

ifma ɛašar jamvi.

2= maǧa labīsat rawmaq fi alhaflati?

jeba qbajal

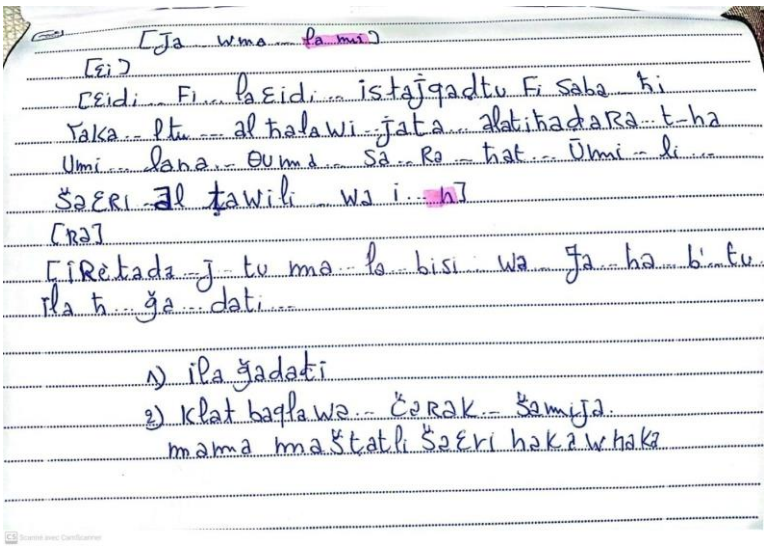
3=māǧa axaǧat rawmaq maɛaha fi lhaflati?

fdir

CS Scanné avec CamScanner

الحصة العاشرة :

خديجة :



[Ja wma ... ha ma]
[Ei]
[Eidi ... Fi ... laEid ... istajqadtu Fi Saba hi
Yaka ... ltu ... al halawi jata ... alatihadaRa ... t-ha
Umi ... lana ... θumd ... Sa ... Ra ... hat ... Ūmi ... li ...
ŠaEri al tawili wa i ... h]
[Ra]
[iRetada ... j ... tu ma ... la ... bisi wa ja ... ha ... b'tu.
la t ... ǧa ... dati ...

1) ila ǧadati
2) klat baqlawa ... čeRak ... Šamija.
mama maštatli ŠaEri hakawhaka

رونق :

[al haflatu]

Fi markazi al taslijati ihtafalnā bi alǰawmi alEālami li adfali
Wetalāzimati dawama kamati haflatu kajirate kāma humaha
metalazimati dāwm Kabiratem
meharidge wa musiqā wa kikatu kabiratu fuma qadamma tarvi
eardi
azjai taflidijatu walabistu libāsi alqabaili wa baEdahā šārakitu
taqlidijatu
fi mesajaqatu al arqāmi kama raqmi tisEa wa yumlati hija
mesabaqatu
° hamalatmi umi tisEata ašhuri!

- al asila :

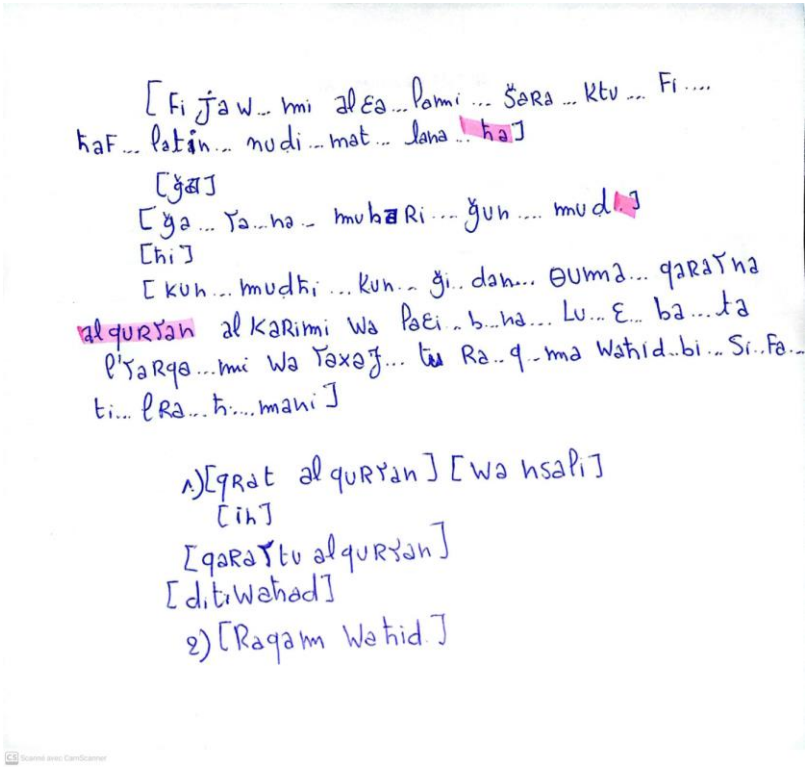
1: ajma ihtafalati rawmaq bi alǰawmi alEālami li atfal metalāzimati dāw
-ataslija wa ašarati ila kalimat marhaz fi maš
2: maǧa kāma humaha fi al haflati ?
meharig , xumja , pātisri .
3: māhuwa raqmu rawmaq wa yemlatcha ?
raqmihuwa : tisEa
wa yemlati hija : hamalatmi umi tisEata ašhuri

Scanné avec CamScanner

ا

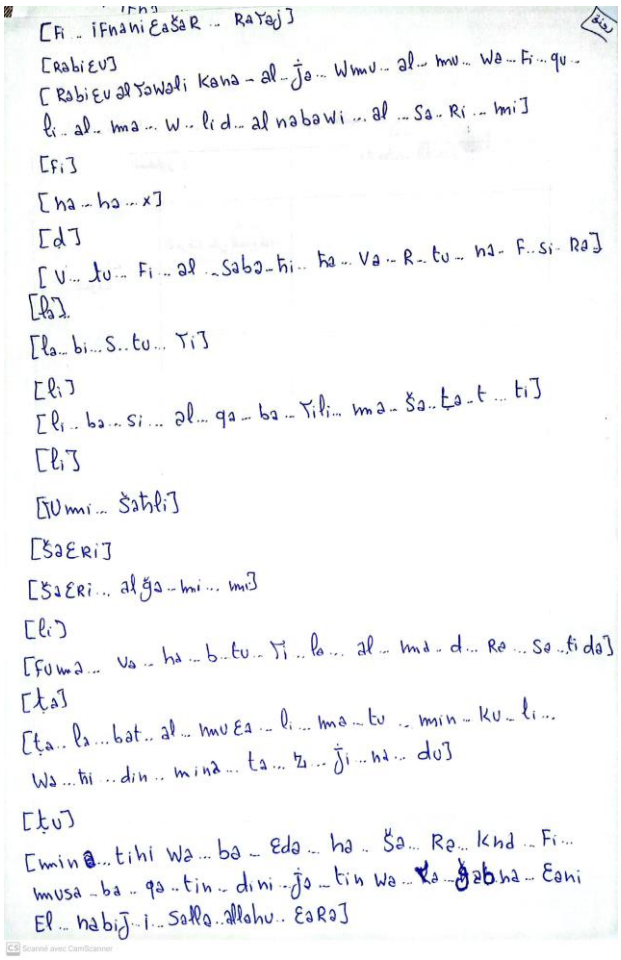
الحصة الحادية عشر :

خديجة :

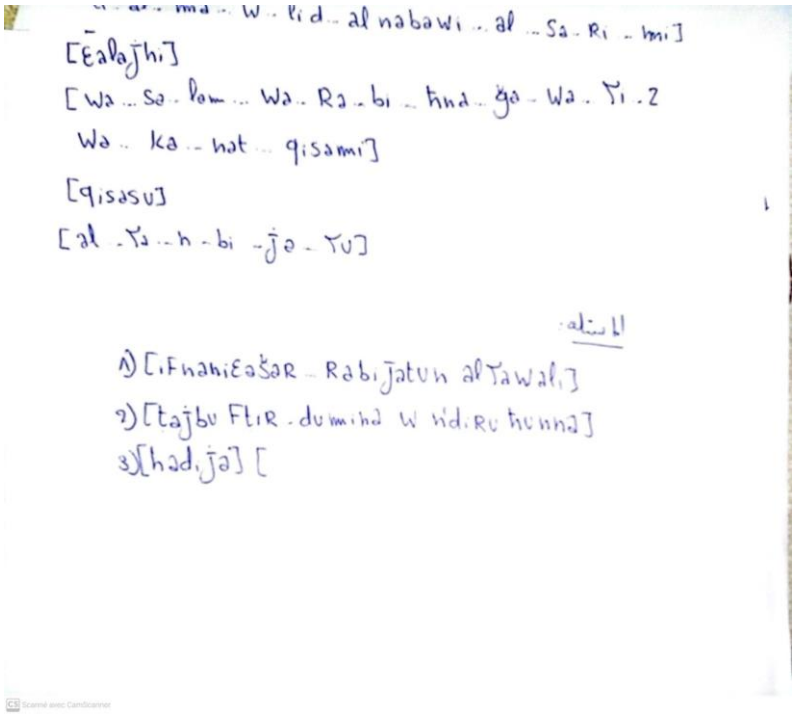

[Fi ǰaw... hmi alɛa... lami ... šaRa ... ktu ... Fi .... haF... latin... nudi... mat... lana ... ha]
[ǧa]
[ǧa ... ʕa... ha... hmuhaRi ... ǧuh .... mud...]
[hi]
[kuh ... hmudhi ... kuh... ǧi.. dah... θuma... qaRaʕna alquRʕan alkaRimi wa laɛi ..b...ha... lu... ɛ... ba... ta l'ʕaRqa... hmi wa ʕaxaǰ... tu Ra..q..ma wahid..bi.. Si..Fa.. ti... lRa... h.... mahi]

1)[qRat alquRʕan] [wa hsali]
[ih]
[qaRaʕtu alquRʕan]
[d,tiwahad]
2) [Raqam Wahid]

رونق :



[Fi .. iFnaniEašaR .. RaʕaJ]
[RabiEU]
[RabiEu alʕawali kana - al - ǰa .. Wmu .. al .. mu .. Wa .. Fi .. qu ..
li .. al .. ma .. W .. lid .. al nabawi .. al .. Sa .. Ri .. mi]
[Fi]
[ha .. ha .. x]
[d]
[U .. tu .. Fi .. al .. Saba - hi .. ta .. Va .. R .. tu .. na .. F .. Si .. Ra]
[ba]
[la .. bi .. S .. tu .. ʕi]
[li]
[li .. ba .. si .. al .. qa .. ba .. ʕili .. ma .. Ša .. ta .. t .. ti]
[li]
[Umi .. Šahli]
[šaERi]
[šaERi .. alǧa .. mi .. mi]
[li]
[Fuma .. va .. ha .. b .. tu .. ʕi .. la .. al .. ma .. d .. Ra .. Sa .. ti da]
[ṭa]
[ṭa .. la .. bat .. al .. muEa .. li .. ma .. tu .. min .. ku .. li ..
Wa .. ti .. din .. mina .. ta .. ʒi .. ǰi .. ha .. du]
[ṭu]
[mina .. tihi Wa .. ba .. Eda .. ha .. Ša .. Ra .. kha .. Fi ..
musa .. ba .. qa .. tin .. dini .. ǰa .. tin Wa .. ta .. ǧabha .. Eani
El .. nabiǰ .. i .. Salla .. llahu .. EaRa]



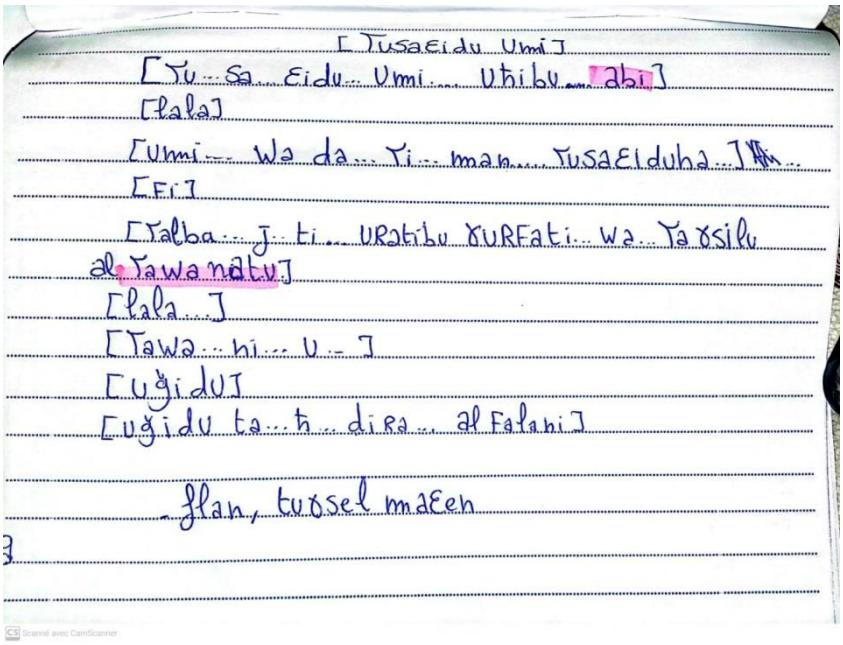
[Ealaǰhi]
[Wa .. Sa .. lam .. Wa .. Ra .. bi .. hma .. ǧa .. Wa .. ʕi .. z
Wa .. ka .. hat .. qisami]
[qisasu]
[al .. ʕa .. h .. bi .. ǰa .. ʕU]

ملاحظة:

1) [iFnaniEašaR - RabiǰatuN alʕawali]
2) [taǰbu FtiR .. dumiha W sidiRu huNna]
3) [haḍiǰa] [

الحصة الثانية عشر :

خديجة :


[ʔusaʕidu ʔumi]
[ʔu...sa ʕidu... ʔumi... ʔuhibu... ʔabi]
[ʔala]
[ʔumi... wa da... ʔi... man... ʔusaʕiduha...]
[ʕi]
[ʔalba... j... ti... ʔuratibu ʔurʃati... wa... ʔaʔsilu al ʔawanatu]
[ʔala...]
[ʔawa... hi... u...]
[ʔugidu]
[ʔugidu ta... th... dira... al ʔalani]
...ʃlan, tuʔsel maʕen

رونق :

[awalu ṣiyāmi lī]

awalu yawmu ṣumtu kāna fi ʿeemri abaʿata ʿašar sanata
arbaʿata
kuntu farihtu ʿīda wa metahamisatu yaʿtu wa tahibtu
taʿibtu
qalila kahadtu al tilfāza hata iqtaraba waqtu al ifdari fuma
sāʿadatu umi fi tahviri al mākidati kāna afarala yawmi lī
al māʿidati

al asila:-

1= mata kāna awalu yawmi ṣiyāmim li rawmaq?
arbaʿa wa ašarati ila arbaʿatašar fi mas.

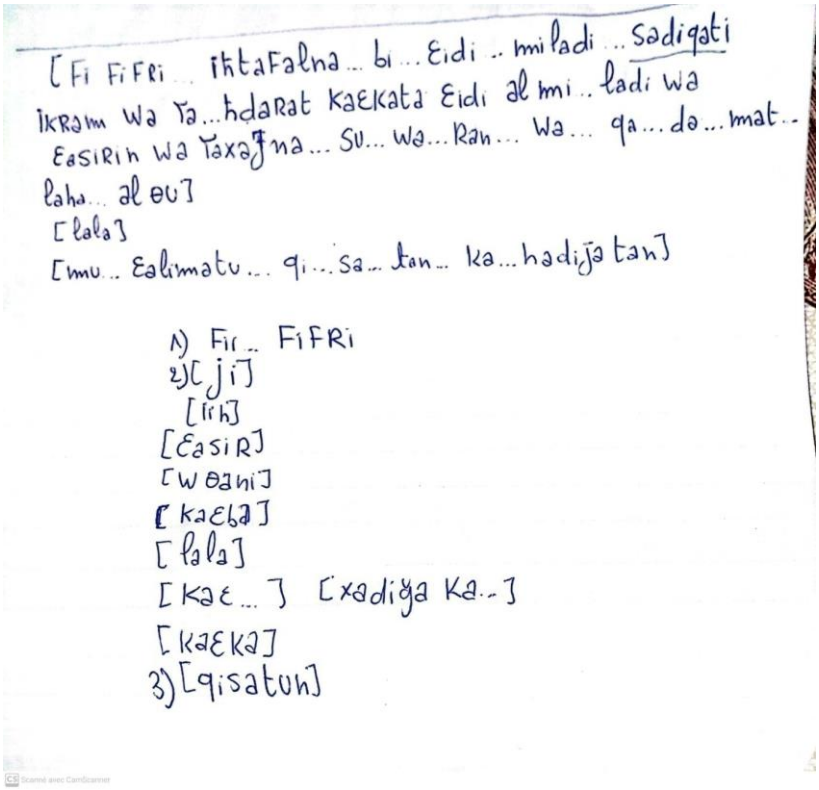
2= maʿa faʿalat rawmaq fi lyawmi?
tilifizyū

3= fi maʿa saʿadat rawmaq umaha?
dubsi w muxrof fuq adabla w dyab.

CS Scanné avec CamScanner

الحصة الثالثة عشر :

خديجة :


[Fi FiFRi ... ihtaFalna ... bi ... Eidi ... miladi ... Sadiqati
ikRam wa Ta ... hdaRat kaEkata Eidi al mi ... ladi wa
EasiRin wa Taxaj na ... Su ... wa ... Ran ... wa ... qa ... da ... mat ...
laha ... al eu]
[lala]
[mu ... Ealimatu ... qi ... Sa ... tan ... ka ... hadija tan]

1) Fi ... FiFRi
2) [ji]
[ih]
[EasiR]
[weani]
[kaEba]
[lala]
[kaE ...] [xadiya ka ...]
[kaEka]
3) [qisatun]

رونق :

[ʕīdu milādi sadiqati]

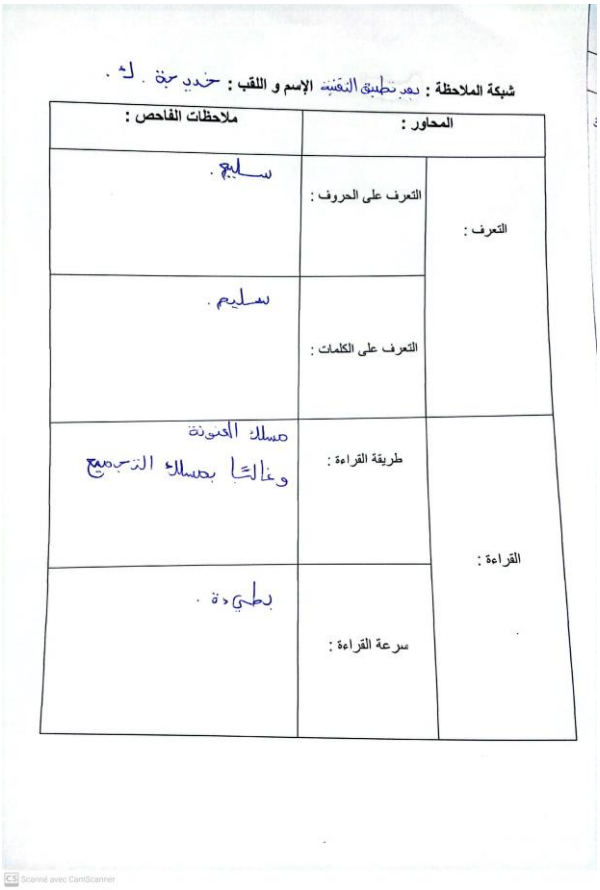
fi abaʕa wa ʕiʃrum kama ʕīdu milādi sadiqati ikrama qamati
arbaʕa
meʕalimataja bitazjimi al kismi ti albāluwāti wa aldabdubati
alqismi
wa kamati humaka mūsīqa wa waʃrubati wa kikatu ʁamīlatu
maʃrubatēm
raqaʃma wa lathibna wa axavma suware rakiʕatu
laʕibna raīʕatum.

al asila:
1= mātā kāma ʕīdu milādi ikrom?
abaʕawaʕiʃrum
2= bi maga kama alqismu muzajamum?
mabulāt
3= maga faʕalū fi al hafalati?
matamā wa raqaʃmā.

CS Scanné avec CamScanner

المـلحق 17 :

نتائج شبكات الملاحظة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :



شبكة الملاحظة : بعد تطبيق التقنية الإسم و اللقب : خديجة . ك .

المحاور :		ملاحظات الفاحص :
التعرف :	التعرف على الحروف :	سليم .
	التعرف على الكلمات :	سليم .
القراءة :	طريقة القراءة :	مسلك المدونة وغالبا بمسلك الترجمة
	سرعة القراءة :	بطيئة .

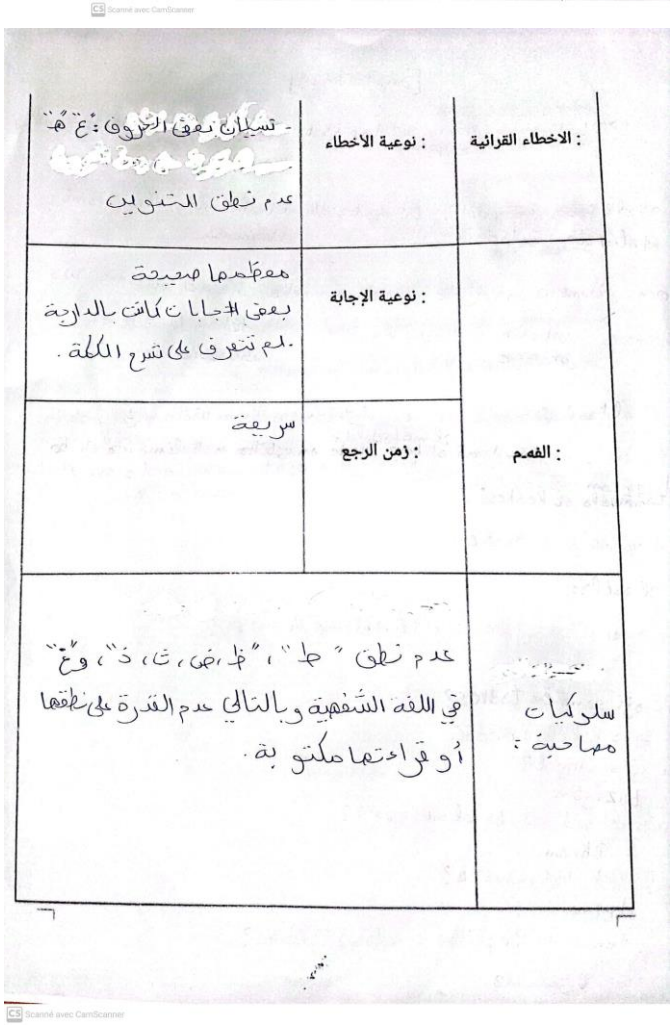


الاخطاء القرائية :	نوعية الأخطاء :	
		اخطاء في الضبوط . للمكونة للكلمة والتي تكون مشابهة لكلمات اخرى . (خضرة / غضرة مثلا) .
الفهم :	نوعية الإجابة :	احيانا يفهم و احيانا بالمساعدة .
	زمن الرجع :	سريع .
سلوكيات مصاحبة :		- إنعدام الرغبة في القراءة - القراءة بالسبابة (تتبع الخط ، يتنقل ، يخمن ... الخ) . - عدم معرفة إنتهاء آخر الكلمة قرأة و عدم تتبع السطر الموالي .

#سم واللقب: رونق

: شبكة الملاحظة : بعد تطبيق تقنية المحور الهودي.

: المحاور		: ملاحظات الفاحص
: التعرف	: التعرف على الحروف	عدم التعرف على حرف "ع" عدم التعرف على حرف "ث" الخلط بين "ع" و "غ" الخلط بين "ه" و "ح"
	: التعرف على الكلمات	تعرفت على اسمها "رونق" اسم أمها "نادية"
: القراءة	: طريقة القراءة	مسلك التجميع .
	: سرعة القراءة	متوسطة

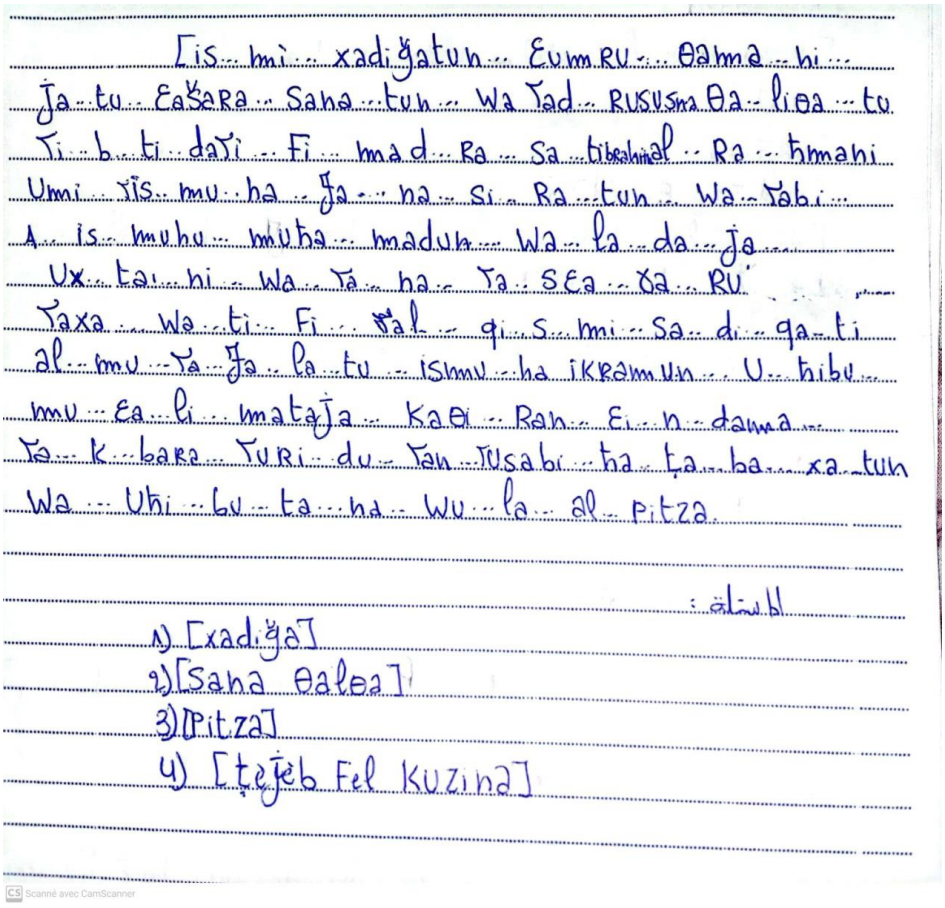


: الاخطاء القرائية	: نوعية الأخطاء	
		- تسيان نطق الحروف: "ع" "ه" عدم نطق التنوين
: الفهم	: نوعية الإجابة	معظمها صحيحة بعض الاجابات كانت بالدارجة لم تتعرف على شرح الكلمة .
	: زمن الرجع	سريعة
سلوكيات مصاحبة :		عدم نطق "ط"، "ظ، ض، ث، ذ"، و"غ" في اللغة الشفهية وبالتالي عدم القدرة على نطقها أو قراءتها مكتوبة.

الملحق 18:

مدونات إختبار تقييم القراءة الأساسي بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :

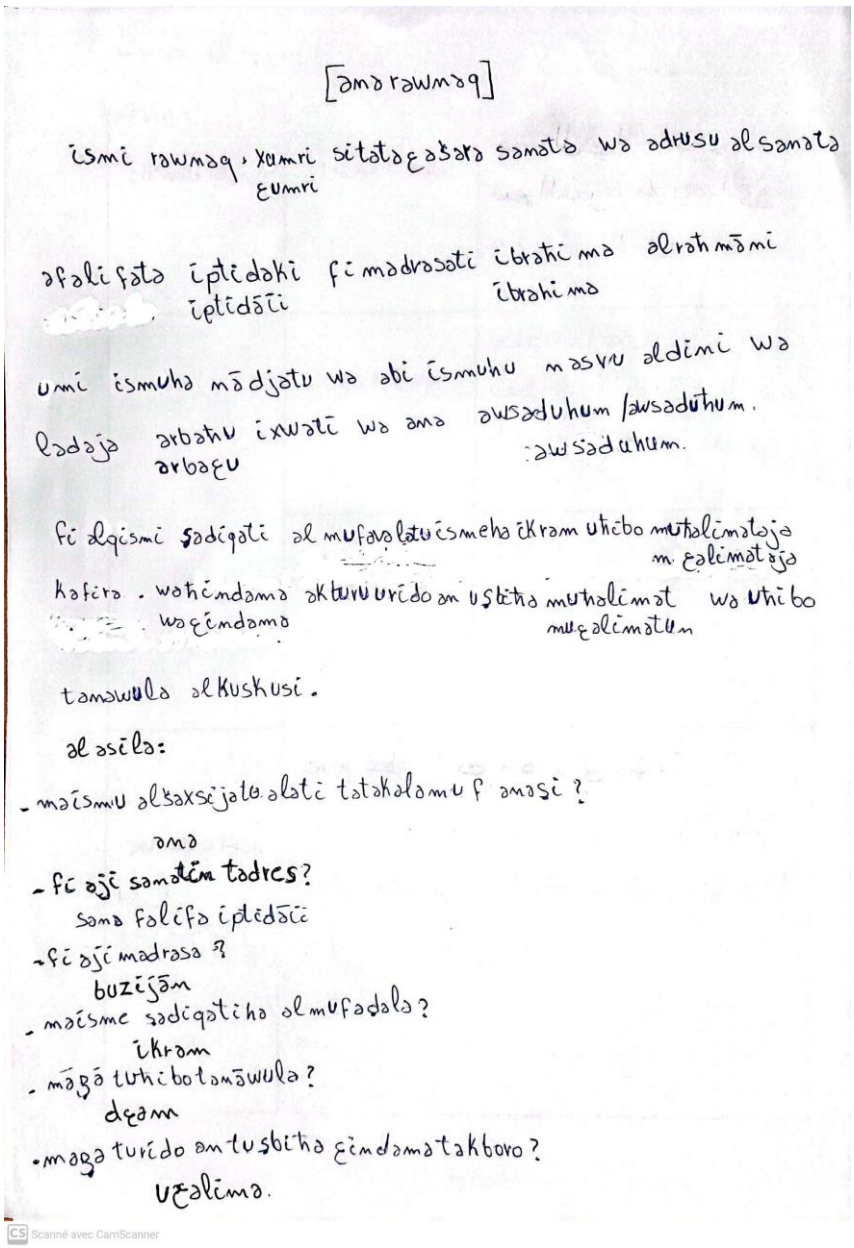
خديجة :


[is mi xadiğatun Eumru θama hi
ja tu EaŠara Sana tun wa Jad Rusuma θa lioa tu
Ji b ti daJi Fi mad Ra Sa tibaJinal Ra Jmani
Umi JiS mu ha ja na si Ra tun wa Jab i
A is muhu muθa maduh wa la da ja
Ux ta: hi wa Ja ha Ja sEa Ra Ru
Jaxa wa ti Fi Jal qi s mi Sa di qa ti
al mu Ja ja la tu ismu ha ikramun U tibu
mu Ea li matağa kaEi Ran Ei n dama
Ja k bara JuRi du Jan Jusabi ha ta ba xa tun
wa Uhi bu ta ha wu la al pitza

الاجابة :

1) [xadiğa]
2) [Sana θalθa]
3) [Pitza]
4) [tejeb Fel kuzina]

رونق :



[ama rawmaq]

ismi rawmaq, xumri sitatacašara samata wa adrusu alsamata
eumri

afalifata iptidaki fi madrasati ibrahima alrahmāni
iptidāi ibrahima

umi ismuha mādjatu wa abi ismuhu masru aldini wa
ladaja arbathu ixwati wa ama awsaduhum /awsadūhum.
arbaeu awsaduhum.

fi alqismi sadiqati almufaalatu ismeha ikram uhibo muhalimataja
m. ealimataja

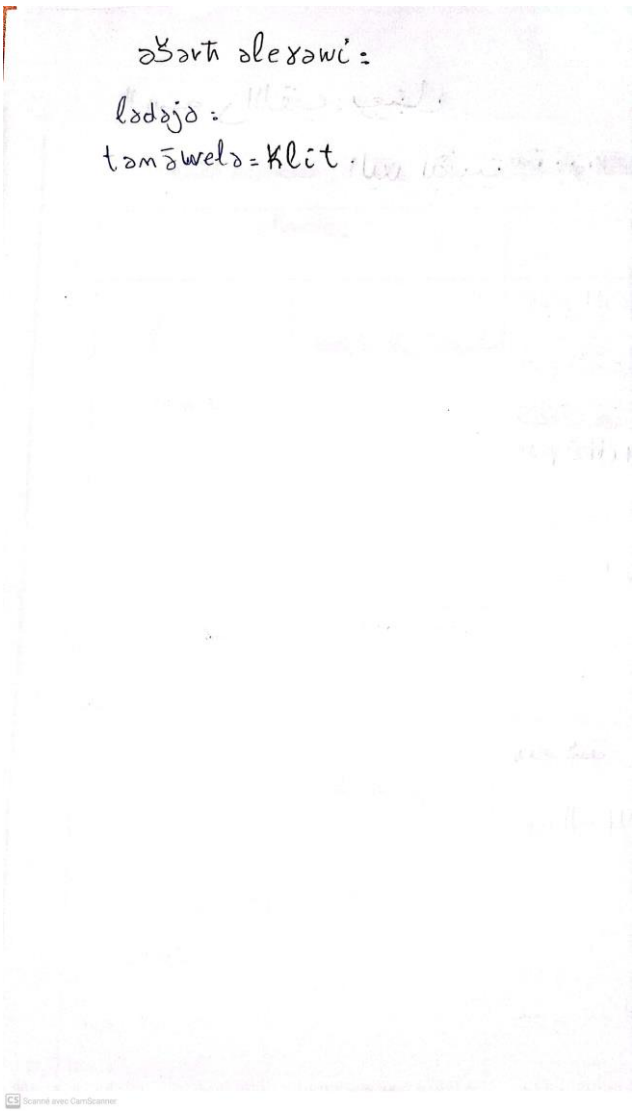
kafira . wahidama akturu uridoan ušbiha muhalimat wa uhibo
waeidama muealimatum

tamawula alkuskusi.

alasila:

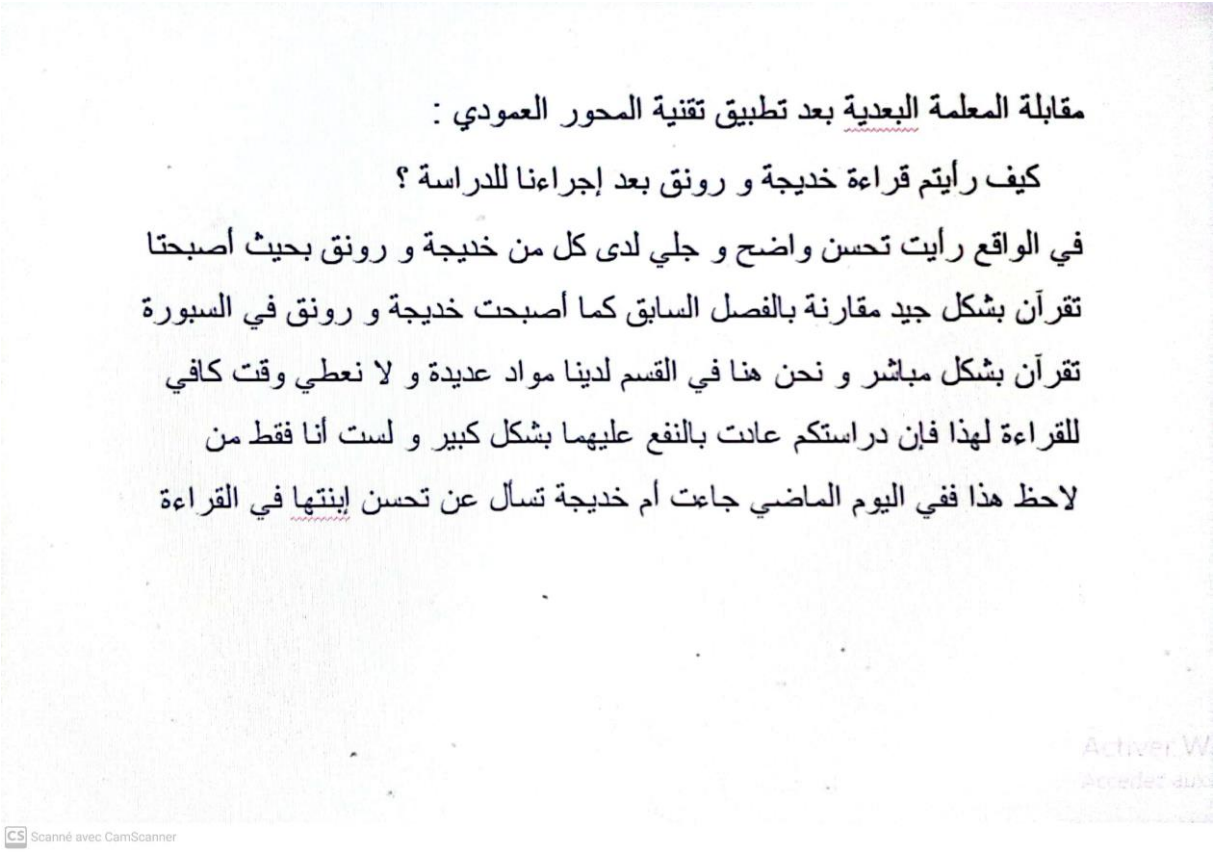
- maismu alshaxsijato alati tatakalamu f amasi ?
ama
- fi aji samatin tadrcs?
sama falifa iptidāci
- fi aji madrasa ?
buzijām
- maismc sadiqatiha almufadala?
ikram
- māja tuhibotamāwula?
dcam
- maja turido an tušbiha eindamatakboro?
uealima.

CS Scanné avec CamScanner


ǯart aleɣawi:
ladaja:
tamǯwela=klit.

مـلحق 19 :

المقابلة بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :



مقابلة المعلمة البعدية بعد تطبيق تقنية المحور العمودي :

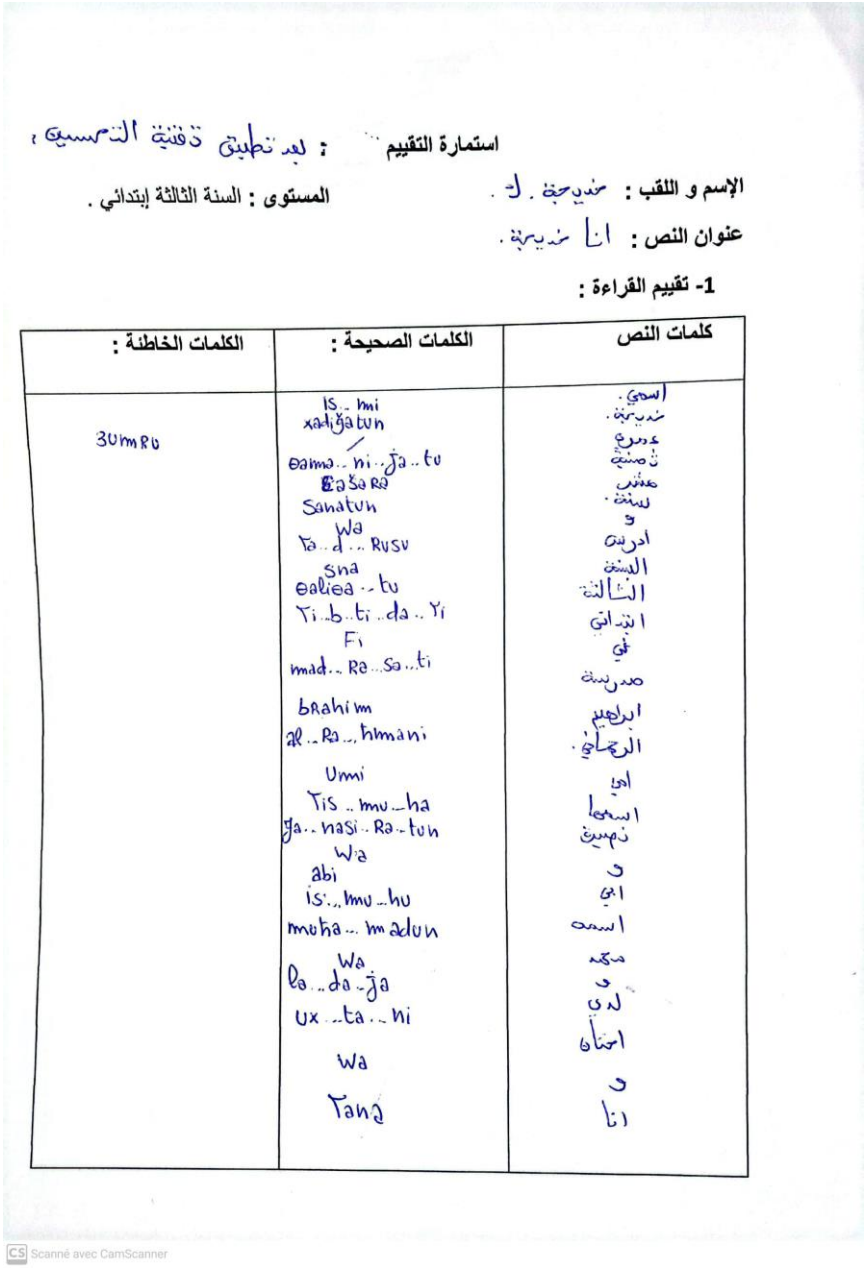
كيف رأيتم قراءة خديجة و رونق بعد إجراءنا للدراسة ؟

في الواقع رأيت تحسن واضح و جلي لدى كل من خديجة و رونق بحيث أصبحتا تقرآن بشكل جيد مقارنة بالفصل السابق كما أصبحت خديجة و رونق في السبورة تقرآن بشكل مباشر و نحن هنا في القسم لدينا مواد عديدة و لا نعطي وقت كافي للقراءة لهذا فإن دراستكم عادت بالنفع عليهما بشكل كبير و لست أنا فقط من لاحظ هذا ففي اليوم الماضي جاءت أم خديجة تسأل عن تحسن إبنتها في القراءة

Activer W
Accédez aux
CS Scanné avec CamScanner

الملحق 20 :

إستمارات التقييم بعد تطبيق تقنية المحور العمودي لتحسين القراءة :



استمارة التقييم : بعد تطبيق تقنية التحسين .

الإسم و اللقب : خديجة . ك .

المستوى : السنة الثالثة إبتدائي .

عنوان النص : انا خديجة .

1- تقييم القراءة :

كلمات النص	الكلمات الصحيحة :	الكلمات الخاطئة :
اسمي .	Is.. mi	
خديجة .	xadiğatun	
عمري	/	
ثمنية	eama.. ni..ja..tu	
عشر	EaŠaRa	
سنة .	Sanatun	
و	Wa	
ادرس	ta..d..Rusu	3umRu
السنة	sna	
الثالثة	ealiea..tu	
ابتدائي	Ti..b..ti..da..Yi	
في	Fi	
صدرية	rmad..Ra..Sa..ti	
ابراهيم	brahim	
الرحماني .	al..Ra..hmani	
امي	Ummi	
اسمها	Tis..mu..ha	
نهيرة	ja..nasi..Ra..tun	
و	Wa	
ابي	abi	
اسمه	is:..mu..hu	
محمد	muha..madun	
و	Wa	
لدي	la..da..ja	
اخت	ux..ta..ni	
و	Wa	
انا	Tanğ	

CS Scanné avec CamScanner

	Ta..sEa..Ra..Ru Ta..xa..We..ti Fi al..qi..S'..mi Sadiqa'..ti ismuha ikRamuh U... hibu mo..Ea..li..ma.. ta..Ja kaOi..Ran Ei..n..dama Ta..k..baRu TuRidu Tan TusabiL..ha tabaxa..tun Ühi..bu ta..hawula al pitza	اصبح تحاول في القسم صديقتي المفضلة اسمها اكرام احب معلمتي كثيرا منذ اكبر اريد ان اصبح طباخة اسم تتناول البيتزا

2- تقييم الفهم :

الأسئلة :	اجابات الطفل :
1) ما اسم الشخص الذي تتكلم في النص ؟	[radiğaJ
2) في اي سنة تدرس ؟ وفي اي مدرسة ؟	[sana ealeaJ
3) ما اسم صديقتك المفضلة ؟	[ikramJ

Scanné avec CamScanner

[al pitza] [tejeb fel kuzina]	4) ماذا تحب تطبخ؟ 5) ماذا تريد ان تصبح عندما تكبر؟
[nakul pitza]	النوع اللغوي: لدي : تتعلم :

التقييم النهائي :

- **تقييم القراءة :**

$$\frac{2}{48} \times 100 = 4,16\%$$

Scanné avec CamScanner

- **تقييم الفهم القرائي :**

$\frac{4}{6} \times 100 = 33,33$

التقرير النهائي :

بالفة صعوبة اختبار . تلميذة لها صعوبة في
تحسين القراءة 3 مرات خلال 3 مرات كانت الباحثة تلاحظ تحسن
دائم طيلة مدة التطبيق بحيث تمكنت من الإجابة الشفوية التي كانت
تعسرها عند القراءة والإجابة عن الأسئلة وبعد الأسئلة الشفوية
أصبحت تنتقل إلى تحديد مباشرة وأصبحت تربط عمودي على المستوى
الدلالي بين المفردات والواقع وهذا الربط يساهم في الفهم و
أصبحت تضيف معلومات من خلال النص في حين هنا تربط أحيانا
هذا المستوى الصوتي بشكل خاطئ بين الكلمات متشابهة في حروفها التعرف
على الحروف والكلمة سليم في بداية الأمر كان التعرف على الكلمات من
موجود والقراءة كانت مبارة عن قراءة الحروف في حين بعد اختبار
تمكنت المحسن العصبي أصبح بإمكانها التعرف على الكلمة وأصبحت تنتقل
بعض الكلمات بمسلك العنونة من الباحثة مباشرة في حين بعد أن التمكن
خلت تنتقل بمسلك التحويل أما الفهم فقد أصبح سليما لدى تلميذة و
باعتماد تمكنت المحسن العصبي أصبحت تنتقل تحديد من الأسئلة
مباشرة وأحيانا تضيف أجابة من المحفوظ وتحكم مكانها الباحثة مباشرة

CS Scanné avec CamScanner

بالموضوع في حين السرح اللغوي غالبا ما تفشل في الإجابة
عنه وباعتمادنا النموذج البسيطة تمكنا بعد و
لاحظنا تحسنا في القراءة وحتى أبقى الصعوبات
التي واجهتها الباحثة مع انعدام الرغبة في القراءة المحفوظ
للمحفوظ .

CS Scanné avec CamScanner

استمارة التقييم الاولي:

الاسم واللقب : رونق [redacted] المستوى : الثالثة إبتدائي.

عنوان النص:

1-تقييم القراءة:

كلمات النص:	الكلمات الصحيحة:	الكلمات الخاطئة:
إسمي	[ismi]	
رونق	[rawnaq]	
عمري		[xumri]
ستة	[sitta]	
عشر	[ɛašara]	
سنة	[sanata]	
و	[wa]	
أدرس	[adrusu]	
السنة	[alsanata]	
الثالثة	[alθaliθata]	
ابتدائي		[ibtidāʔi]
في	[fi]	
مدرسة	[madrasati]	
ابراهيم		[ibrahimi]
الرحماني	[alrahmāni]	
أمي	[umi]	
اسمها	[ismuhā]	
نادية	[nādiatu]	
و	[wa]	
أبي	[abi]	
اسمه	[ismuhu]	
نصر	[nasru]	
الدين	[aldīni]	
و	[wa]	
لدايا	[laadaja]	
أربع		[arbaɛa]
إخوتي	[axwati]	
و	[wa]	

CS Scanné avec CamScanner

[awsaduhum]	[ama]	أو سطهم
	[fi]	في
	[alqismi]	القسم
	[ṣadiqati]	صديقتي
	[almufaḍala]	المفضلة
	[ismeha]	اسمها
	[ikram]	اكرام
	[uhibu]	أحب
[muhalimataja]		معلماتنا
	[kafirā]	كثيرا
	[wa]	و
[hindamā]		عندما
	[akuru]	أكبر
	[uridu]	أريد
	[ana]	أن
	[usbeha]	أصبح
[muhalima]		معلمة
	[wa]	و
	[uhibu]	أحب
	[tanāwulā]	تناول
	[alkuskusi]	الكسكس

2-تقييم الفهم:

الأسئلة:	إجابات الطفل:
{mā ismu aṣaṣija alati takalamu fi maṣ?}	[ama]
{fi ajiy ṣamat intdrusu?}	[ṣama falifaciptidāc]
{fi aja madrasa?}	[buzijām]
{ma ismu ṣadiqatiha almufaḍla?}	[ikram]

Scanné avec CamScanner

[dɛ̄m]	-[maʒā tuhibu tanāwula]?
[uɛalima]	-[maʒa turidu antusbiha ɛindama takburu]?
	aššarh alusawi:
	[ladaja]:
[klimā]	[tanawula]:

التقييم النهائي:

- **تقييم القراءة:**

$$\frac{8}{50} \times 100 = 16\%$$

CS Scanné avec CamScanner