

## دراسة التمييز السمعي والبصري والمعالجة الدلالية للكلمة لدى تلاميذ الطور الابتدائي A study of auditory and visual distinction as well as semantic word processing for primary school students

د. زهيرة بولحية<sup>1</sup>

1 جامعة الجزائر -2- أبو قاسم سعد الله، عضوة بمخبر اللغة والمعرفة -النمو والاضطرابات- (الجزائر)

[zahira.boulahia@univ-alger2.dz](mailto:zahira.boulahia@univ-alger2.dz) [boulhiazahira@gmail.com](mailto:boulhiazahira@gmail.com)

تاريخ الاستلام: 2022/3/2 تاريخ القبول: 2022/6/4 تاريخ النشر: 2022/6/9

**ملخص:** هدف البحث الحالي إلى دراسة قدرة التمييز السمعي والبصري والمعالجة الدلالية للكلمة المسموعة والمكتوبة وكذلك إبراز أهمية سلامة هذه العمليات في عملية التعلم لدى عينة من تلاميذ الطورين الأول والثاني ابتدائي بمدارس غرب الجزائر العاصمة، واستخدمت الباحثة في ذلك كل من اختبارات التمييز السمعي والتمييز البصري والمعالجة الدلالية للباحثة "آسيا بومعروف"، وتكونت مجموعة الدراسة من (30) تلميذ بدءاً من السنة الثانية إلى الخامسة ابتدائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

عدم وجود فروق في نتائج التلاميذ حسب الأطوار في كل من القدرة على التمييز السمعي والبصري والمعالجة الدلالية للكلمة المسموعة والمكتوبة، وكانت نتائج التلاميذ في كل الأطوار جيدة ومتقاربة في جميع التهمات السابقة.

**الكلمات المفتاحية:** التمييز السمعي؛ التمييز البصري؛ المعالجة الدلالية؛ الكلمة؛ تلاميذ الطور الأول والثاني ابتدائي.

**Abstract :** This research aims at studying the ability of auditory and visual distinction as well as semantic processing of both heard and written word for primary school students, moreover, it shows the importance of the safety of these operations in a sample of first and second year primary students in central and western schools of Algiers, the researcher used Assia Boumaraf's tests of visual and auditory distinction and semantic processing which were applied on a group of (30) students from the first to the fifth year, the studies resulted in the following:

There is no difference in the students results according to stages in the ability of auditory and visual distinction as well as semantic word processing, the results of the students in all levels were too close in the previous tasks .

**Keywords :** auditory distinction; visual distinction; semantic processing; the word; first and second year primary students.

المؤلف المرسل: زهيرة بولحية،

## 1. مقدمة:

يتعلم الطفل اللغة الشفوية في غضون الخمس سنوات الأولى تقريبا، ويتواصل من خلالها مع عائلته ويكتسب المهارات الأساسية التي يتأقلم بها مع مجتمعه، وبالتحاقه للمدرسة يبدأ في اكتساب اللغة المكتوبة، وهذا الاكتساب يتم عن طريق الكتابة وبدرجة أكبر القراءة، وتحتل كل منهما مكانة رئيسية في ميدان علم النفس المعرفي العصبي إذ يركز المختصون في هذا الميدان اهتمامهم وتجاربهم على كيفية تنسيق وتنظيم العمليات المعرفية والعصبية التي بواسطتها تكتمل باقي العمليات الأكاديمية الأخرى. (العنوم وآخرون، 2005، ص: 24).

ويعتبر التمييز السمعي والبصري من أهم العمليات المعرفية تدخلا في معظم النشاطات اللغوية التي يقوم بها الطفل، والتي تمر بمراحل نمو معرفي منذ ولادة الطفل وتستمر معه في باقي مراحل النمو الأخرى، فالتمثلات الذهنية للغة واكتسابها يخضع لما يسمى بالخبرة، فحسب النموذج المعرفي لـ "Brown" سنة (1986) الذي توصل إلى أنّ الإدراك في نظره هو عملية تمثيلية، بمعنى أنّ التمثلات تكون في بداية نمو الطفل مجردة بحيث لا تأخذ سوى الخصائص العامة، وتصبح بعد ذلك متخصصة بفعل تسلسل التجارب وتواتر الخبرات، وأيضا حسب ما جاء به "Bruner" سنة (1966) فالتحكم في التقنيات والمعلومات المقدمة للطفل وفي مقدمتها اللغة ودلالاتها هو إجراء يرتبط أصلا بالمحيط الذي يعيش فيه الطفل. (أحرشوا، 1993، ص: 35-37).

وبهذا نهدف من خلال البحث الحالي إلى معرفة الفروق في أداء التلاميذ باختلاف أطوارهم الدراسية في المهمات الخاصة بالتمييز السمعي والبصري وكذلك المعالجة الدلالية للكلمة المسموعة والمكتوبة، وخاصةً أنّ أدائها لدى الطفل ما قبل التمدرس يكون تدريجياً وتزامنا مع نمو اللغة والمحفزات البيئية التي تحيط بالطفل، فنسعى إذن إلى التعمق فيها أكثر لدى الطفل المتمدرس في مختلف السنوات بدءاً من السنة الثانية إلى الخامسة ابتدائي ومعرفة إمكانية بقاء وجود هذا التدرج في الأداء من عدمه تزامنا وتتابعا مع التدرج في السنوات الدراسية .

وبهذا تتمحور إشكالية الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

ما هو أداء تلاميذ الطور الأول والثاني ابتدائي في مهارة التمييز البصري للكلمة المكتوبة؟

ما هو أداء تلاميذ الطور الأول والثاني ابتدائي في مهارة التمييز السمعي للكلمة المسموعة؟  
ما هو أداء تلاميذ الطور الأول والثاني ابتدائي في مهارة المعالجة الدلالية للكلمة  
المكتوبة والمسموعة؟

## 2. الإطار النظري للبحث

**1.2. التمييز السمعي:** هي القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات، وتشتمل هذه القدرة أيضاً على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة. (الشحات، 2003، ص: 39).

ويعرّف الإدراك السمعي على أنه القدرة على التعرف على ما يسمعه الفرد من مثيرات أو معلومات وتفسيرها، وهو ديناميكية مستمرة تحوّل اللغة المنطوقة إلى معاني على مستوى الدماغ، وتتخلص مهارات الإدراك السمعي في أربع مهارات هي:

- التمييز السمعي: وكما عرّفناه سابقاً على أنه القدرة على التمييز بين الأصوات المتماثلة والمختلفة.

- الإغلاق السمعي: وهو القدرة على استيعاب النص أو الجملة بالرغم من النقص الحاصل فيها.

- التتابع أو التسلسل السمعي: وهو القدرة على تذكر ترتيب المعلومات في شكل تتابع معين.

- الربط السمعي: هو القدرة على إكمال جمل متجانسة في تركيبها اللغوي.

وتختلف أشكال الإدراك السمعي حسب نوعها ودرجة صعوبتها من حيث سجع وتقفية الكلمات، وإدراك أصوات الحروف منفردة، وكذا تقسيم الجمل إلى كلمات، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع أو أصوات منفردة. (إسماعيل، 2019، ص: 113).

ومجموع هذه المهارات يدخل ضمن **المعالجة السمعية** وهي القدرة على الإدراك المتكامل للمعلومات السمعية التي تدخل النظام العصبي المركزي بتكرار وبشكل متسلسل، مع وجود القدرة على اكتشاف الاختلافات بين المحفزات السمعية، وتشمل المعالجة السمعية نوعين:

- المعالجة السمعية الدينامية: وهي تشمل معالجة الأنماط المتغيرة من الكلام المسموع.

- المعالجة السمعية الثابتة: وهي تختص بمعالجة الأنماط الثابتة من الكلام المسموع.

ويشير الباحثان (AnThony ,Francis,2005) أن الإدراك السمعي يشمل القدرة على معالجة الأصوات اللغوية المنطوقة و تخزينها في الذاكرة واسترجاعها، وتبدأ المعالجة السمعية بالقدرة على معالجة الأصوات الفردية (الفونيمات) وإدراك عددها في الكلمات وكذلك معالجة القوافي، وقد بينت دراسة (Park,2008) أهمية المعالجة السمعية لأصوات الحروف في تطوير اللغة والقراءة لدى الأطفال. (Rondal et al,1983,p:75).

**2.2. التمييز البصري:** يعد التمييز البصري من أهم مهارات الإدراك البصري، وهو القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميزة لشكل عن بقية الأشكال المتشابهة من ناحية اللون والشكل والحجم، ومن أمثلة ذلك أن يميّز الطفل بين الحروف المتشابهة الأرقام، الكلمات والأشكال. (العنوم وآخرون، 2005، ص 80).

ويُعد التمييز بين الحروف والكلمات من العمليات الأساسية لتعلم القراءة. (ملظم، 2022، ص.426).

ويتميز التمييز البصري بخمسة أبعاد هي:

- مهارات التحرك البصري: وهي قدرة الطفل على التحرك ببصره يمينا ويسارا وأفقيا وعموديا بالإضافة إلى التحرك البصري المكاني.
- تمييز الحروف الهجائية: وهي قدرة الطفل على التمييز بين المتشابه من الحروف بالإضافة إلى معرفة الحروف من خلال الكلمات المكتوبة.
- تمييز الكلمات: وهي قدرة الطفل على إدراك المتشابه من الكلمات والتمييز بين المتشابه في بدايات الكلمات والتعرف على الكلمات المختلفة.
- العلاقات البصرية: وهي قدرة الطفل على الربط بين الشكل والصورة بالإضافة إلى الربط بين الكلمة والصورة.
- التمييز بين المختلف والمتشابه من الأشكال والصور: أي قدرة الطفل على إدراك أوجه الخلاف بين الصورتين والتمييز بين المختلف والمتشابه من الأشكال والصور. (السيد، 2001، ص.23).

وبالحديث عن التمييز البصري كأحد أهم عناصر الإدراك البصري، فيعتبر هذا الأخير عملية معرفية مركبة ومرحلة أساسية من مراحل تجهيز المعلومات القادمة من العالم الخارجي ومن خلال المنافذ البصرية لأجل تفسيرها وإعطائها المعاني، ومن ثم

تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد والاستجابة أثناء الحاجة، وأيضاً بالخبرة السابقة تمكن الفرد من ترجمة إحساساته التي يتلقاها من العالم الخارجي، ويلعب هذا الأخير دوراً مهماً وبارزاً في عملية التعلم ودوراً مؤثراً في التحصيل الأكاديمي خاصة ما يتعلق بمجالات القراءة واللغة بصفة عامة. (بهي السيد، 1998، ص: 98).

وتشير الدراسات أنّ الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الوظائف الإدراكية يعانون في واحدة أو أكثر من الصعوبات الآتية:

أ- التمييز البصري: ويصبح الطفل غير قادر على إدراك الفروق بين مثيلين أو أكثر بصرياً، سواء على مستوى الشكل، الحجم، اللون والمسافة. (البطينة، 2005، ص: 112).

ب- الإغلاق البصري: ويشير إلى قدرة الطفل على معرفة الصيغة الكلية عبر الصيغة الجزئية أو معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من الكلمة. (الشحات، 2003، ص: 38).

ج- تمييز الشكل والأرضية: وهو عدم القدرة على الفصل بين الشيء، أو الشكل أو الأرضية والخلفية المحيطة بها، مما يترتب عليه الانشغال بمثير غير المثير الهدف، ومن ثم تشتت الانتباه وتذبذب الإدراك. (بهي السيد، 1998، ص: 90).

د- إدراك العلاقات المكانية: وهي عدم القدرة على إدراك وضع الأشياء وتوجهها في المكان. (السيد، 2001، ص: 113).

ويتطلب إدراك العلاقات المكانية إدراك الطفل في القراءة مثلاً علاقة الحروف مع أمكنتها في المكان الذي وجدت فيه وفق حجم وشكل ومساحة محددة، حيث يؤثر بُعد المسافة أو اقترابها بين الرموز الكتابية على إدراكهم الصحيح لهذه الكلمات مما ينعكس سلباً على القراءة والكتابة والحساب، ويرتبط كذلك بهذه المهارات إدراك الخرائط والرسوم البيانية. (الجرف، 1994، ص: 39).

هـ- الذاكرة البصرية: هي تلك العملية التي يتم من خلالها استرجاع الخبرات البصرية، وتعد هذه العملية مهمة في معرفة واستدعاء الحروف الهجائية والأعداد والمفردات المطبوعة وكذلك في مهارات اللغة المكتوبة والتهجي.

و- التآزر البصري الحركي: وهي المهارة التي تتأزر فيها العين مع حركة اليد عند التعامل مع الأشياء وخاصة في مجالات النسخ والكتابة والثبات على السطر ومسك الأشياء وقذفها. (البطينة، 2005، ص: 113).

**3.2. المعالجة الدلالية للكلمة:** عرّفها "Ferrand" (2007) على أنها كل العمليات التي تحصل بين مرحلة الإدراك البصري أو السمعي للكلمة والتعرف عليها، وهي عمليات يتكفل بها الدماغ بفضل آليات اهتمت بدراستها أبحاث في علم النفس المعرفي، على سبيل المثال تتطلب القراءة عمليات التقاط معلومات حسية (بصرية أو لمسية)، هذه العمليات بحاجة بدورها إلى الإدراك البصري والتحكم الحركي (حركة العين أو حركة اليد)، بالإضافة إلى عملية جد مهمة ألا وهي المعالجة اللسانية للتعرف على الكلمات وتحليل الجمل واستخراج البيانات التركيبية وترجمة الرسائل كما تتطلب مهارات تذكرية للمرور إلى المعارف المرتبطة بالموضوع لتخزين وتنظيم معلومة جديدة، ولا ننسى قدرات التفكير في اختيار المعطيات المناسبة ودمجها مع المعارف الموجودة من قبل إدخال عناصر المعلومة المقحمة في النطق خاصة في حالة القراءة بصوت عال. (حراششة، 2015، ص: 64).

ويستعمل اللسانيون والمختصون في علم النفس اللغوي مفهوم **المعجم الذهني** لتعيين نظام الذاكرة الذي يمد الأشكال اللغوية بالمفاهيم ويسمح بإيجاد المفاهيم انطلاقاً من الأشكال اللغوية المسموعة أو المكتوبة.

ويتم تنظيم الكلمات في هذا المعجم حسب مبادئ معينة أهمها تنظيم الكلمات في هذا المعجم حسب تواترها، بالإضافة إلى مبدأ التصنيفات، مثل التصنيف النحوي اسم/فعل، والتصنيف الدلالي مثل طبيب/مرمضة، وكذا التصنيف الصوتي جرس/حرس، والتصنيف على أساس التضاد مثل أبيض/أسود، وأخيراً التصنيف على أساس التجاور مثل كرسي/طاولة. (الزيات، 2003).

وحسب الباحث "A.Content" (2003)، يعتبر المعجم الذهني كمخزون لترايبطات مخزنة بين الخصائص الدلالية للمفاهيم ومميزات شكل الكلمات المناسبة لها، ووظيفة المعجم الذهني هو تجميع كل المعلومات المتعلقة بالكلمة من خصائص وتمثيلات إملائية، فونولوجية، تركيبية ودلالية، تجتمع فيما بينها مثني-مثني، معتبرا التمثيلات الذهنية هي أساس التعرف على الكلمات في القراءة وفي الإنتاج الكتابي. (Content, 2003, p : 267).

**4.2. الكلمة:** هي وحدة بسيطة أو مركبة، فهي ليست لفظاً فقط وإنما اقتران اللفظ بالمعنى، لذا يركّز علم الدلالة على معنى الكلمة وليس لفظها. (زغبوش، 2008، ص: 51).

والمستوى اللغوي الذي يتناول الكلمة هو "المستوى المورفو-معجمي" (le niveau morpho-lexicologique)، ويسمى أيضاً بالمستوى الصرفي-معجمي، ويحتوي على معجم اللغة (المعجم الذهني) الذي يختلف بين الأفراد حسب السن والخبرة اللغوية. (Rondal et al,2003,p:110).

ويتكوّن هذا المستوى من إلتحام وتؤلّيف الوحدات والأنظمة المعجمية. (Hadj-Salah, T1, 1979, p: 274)، كما للغة الكتابية سواء أثناء الكتابة أو القراءة معجم كتابي (lexique orthographique) وهو تمثيل للغة المنطوقة عن طريق إشارات كتابية (signes graphiques)، فالنفاذ إلى المعجم الكتابي لا يتصل فقط بالنسخ للغة الشفوية، وإنما يتعلق أيضا بقدرات معقدة ومتنوعة وتستلزم موارد معرفية معينة تتمثل في معرفة قواعد تحويل (فونيم-غرافيم) (phonème-graphèmes)، وكذا معرفة الأشكال الكتابية (les formes orthographiques) للكلمات وبنيتها المورفولوجية. (Pialoux, 2006, p: 107).

كما يتناول المستوى المورفو-معجمي الكلمة خارج التركيب، فيدرس صيغها من حيث بنائها والتغيرات التي تطرأ عليها من نقص أو زيادة كأحكام الاشتقاق والتثنية والجمع والتصغير والنسب والإبدال والإعلال. (أحرشوا، 1993، ص: 22).

وأخذ الصرف الخاص بالكلمة أهمية في الكتابة خلال السنوات الأخيرة في تعلم الكتابة، والبحوث التي أقيمت في هذا المجال كانت مركزة على المورفولوجيا الإعرابية (la morphologie flexionnelle) مثل توافق النوع والعدد وتصريف الأفعال، وقدرة الطفل في ميدان الصرف على مستوى اللغة الشفوية ينعكس إيجابا في ظهورها واستعمالها في الكتابة. (Estienne, 2002, p: 21).

## 5.2 تلاميذ الطور الأول والثاني ابتدائي

وهم الأطفال المتمدرسين في مدارس عادية، في الطورين الأول والثاني ابتدائي بدءاً من السنة الثانية إلى غاية السنة الخامسة ابتدائي.

### 3. الإجراءات المنهجية للبحث

#### 3.1 منهجية البحث:

المنهج هو عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، وبالتالي فالمنهج ضروري للبحث إذ يساعد الباحث على ضبط أبعاد

ومساعي وأسئلة البحث "ومهما كان موضوع البحث، فإنّ قيمة النتائج تتوقف على قيمة المناهج المستخدمة". (زرواتي، 2008، ص:176) .

وبما أنّ دراستنا تسعى لدراسة مهارات التمييز السمعي والتمييز البصري والمعالجة الدلالية للكلمة لدى الأطفال العاديين المتمدرسين في الطور الأول والثاني ابتدائي، فالمنهج الوصفي يكون الأنسب لأنّه يسعى إلى وصف الظواهر وتقديم بيانات عن خصائص معينة في الواقع.

وأنجزت هذه الدراسة في مدرستين ابتدائيتين، متواجدة بـ "غرب" الجزائر العاصمة وهي مَوْضحة كالتالي:

- جدول رقم(1) يوضح المدارس الابتدائية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية -

عدد التلاميذ العاديين	اسم المدارس الابتدائية -غرب الجزائر العاصمة-
10	مدرسة بوعلام بوسالم زرالدة
20	مدرسة علي شكير أولاد فايت
30	المجموع

وتمّ إجراء هذا البحث الميداني في الفترة الزمنية الممتدة ما بين (9 جانفي 2017) إلى غاية (20 ماي 2017).

### 2.3 تقديم العينة:

- لقد تمّ اختيار تلاميذ الطور الأول والثاني عن طريق مجموعة من الخطوات:
- رأي المعلمين وتقييمهم للتلاميذ المسؤولين عن تدريسهم.
- الأخذ بعين الاعتبار سلامة الخط، الإملاء والتعبير الكتابي عن طريق تطبيق اختبارات: الخط والإملاء والتعبير الكتابي من إعداد الباحثة "بولحية زهيرة" سنة (2017) بعد ما تمّ تقنينها والتأكد من شروطها السيكمترية من صدق وثبات.
- المعدل السنوي الذي لا يقل عن المتوسط عن طريق كشف النقاط.
- عزل التلاميذ الذين يعانون صعوبات أو اضطرابات معرفية، نفسية، حسية وحركية، وكذلك الرسوب المدرسي وذلك بالتطلع على الملف المدرسي للتلاميذ والمقابلة مع المختصين النفسيين والأرطوفونيين التابعين للصحة المدرسية لغرب الجزائر العاصمة، وهم مسؤولين عن تقييم قدرات الطفل المتمدرس عن طريق اختبارات خاصة.



- اختيار العينة لم يخضع لعامل الجنس.

والجدول التالي يوضح توزيع مجموعة التلاميذ العاديين حسب الطور الدراسي:

- جدول رقم (2) يوضح مجموعة التلاميذ العاديين وتوزيعهم حسب الطور الدراسي -

المجموع	الطور الثاني		الطور الأول		الطور الدراسي التلاميذ
	السنة الخامسة 30-26	السنة الرابعة 25-21	السنة الثالثة 20-11	السنة الثانية 10-1	
30	5	5	10	10	المجموع

#### 4. أدوات الدراسة:

**1.4 الملاحظة:** تعتبر إحدى أدوات جمع البيانات، وتستخدم في البحوث الميدانية التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الاستمارة أو المقابلة أو الوثائق .

وركزنا في ملاحظتنا المباشرة للحالات حول طريقة سلوكهم اللغوي في القسم أثناء التدريس، وتقبلهم للاختبارات المختلفة والتأقلم معها والرغبة والانتباه والقدرة على الاستماع والانجاز وكذا فهم التعليمات.

**2.4 المقابلة:** ويتم إجراء المقابلات مع المعلمين للتعرف على مستوى كل طفل، وكذا المقابلة مع الحالة ومحاولة التواصل وخلق علاقة ودية معها لتطبيق اختبارات الدراسة.

#### 3.4 الاختبارات المطبقة:

أ-اختباري التمييز السمعي والتمييز البصري (من إعداد الباحثة آسيا بومعروف):

\* **الهدف من الاختبارين:** التأكد من سلامة المعالجة المحيطة المبدئية للكتابة، والمتمثلة أساسا في التمييز البصري والسمعي، وكذا مراقبة مدى تأثير التشابه الفونولوجي على أداءات المفحوص.

\* **وصف الاختبارين:**

- **اختبار التمييز البصري:** احتوت القائمة على منبهات عربية، تمثلت في (39) زوج متماثل وعلى (39)زوج غير متماثل لكلمات " أحادية، ثنائية المقطع، كلمات زائفة "معروضة بصريا دون رسم الحركات، وعلى المفحوص الإجابة بـ (نعم) بصورة شفوية (إذا كان هناك تماثل) وبـ (لا) إذا كان الزوج غير متماثل.

- يمس الاختلاف بين الكلمتين في الأزواج غير المتماثلة صامتة واحدة قد تكون في "بداية، وسط، آخر" الكلمة، وتم تقسيم الأزواج غير المتماثلة إلى (04) أزواج:
- (10) أزواج: يحتوي كل زوج على صوامت متشابهة من حيث الكتابة، لكنها فونولوجيا مختلفة من حيث الوظيفة التمييزية مثل: ولد- رلد.
  - (09) أزواج: يحتوي كل زوج على صوامت مختلفة من حيث الكتابة لكنها فونولوجيا متشابهة مثل: ذيل- ضيل.
  - (10) أزواج: يحتوي كل زوج على صوائت متشابهة فونولوجيا وكتابيا مثل: لحم- لعم.
  - (10) أزواج: يحتوي كل زوج على صوائت مختلفة فونولوجيا وكتابيا مثل: خبز- ديز.
- اختبار التمييز السمعي: احتوت القائمة على منبهات: (60) زوج، (30) منها متماثلة و(30) المتبقية غير متماثلة لكلمات أحادية وثنائية المقطع (حقيقية وزائفة) .
- في حالة الأزواج غير المتماثلة كان الاختلاف يقتصر على حرف واحد كان الاختلاف يقتصر على حرف واحد "بداية، وسط وآخر" يشمل خاصية تمييزية واحدة (صفة أو مخرج) مثل: جمعة- شمعة.
- تعرض المنبهات بصورة سمعية وعلى المفحوص الإجابة بـ (نعم) بصورة شفوية (إذا كان هناك تماثل) وبـ (لا) إذا كان الزوج غير متماثل.
- \* تعليمة الاختبار:**
- اختبار التمييز البصري: أنظر جيدا إلى أزواج الكلمات ثم أجب بـ (نعم) بصورة شفوية (إذا كان هناك تماثل) وبـ (لا) إذا كان الزوج غير متماثل، أو تعاد باللغة العربية الدارجة.
  - اختبار التمييز البصري: اسمع جيدا زوجين من الكلمات ثم أجب بـ (نعم) بصورة شفاهية (إذا كان هناك تماثل) وبـ (لا) إذا كان الزوج غير متماثل، أو تعاد باللغة العربية الدارجة.
- \* تنقيط الاختبار:**
- اختبار التمييز البصري والتمييز السمعي: يتحصل المفحوص على نقطة واحدة (01) لكل إجابة صحيحة.

**ب. اختبار المعالجة الدلالية (من إعداد الباحثة آسيا بومعروف):**

اكتفينا بالاختبار الأول والثاني من فحص المعالجة الدلالية، ونلخصها فيما يلي:

**- اختبار ربط الكلمة المكتوبة بالصورة**

\* **الهدف من الاختبار:** يُعد اختبار ربط الكلمة بالصورة المناسبة لها أقصر طريق لفحص عملية الوصول إلى دلالة الكلمات انطلاقاً من شكلها الكتابي، حتى وإن عجز المفحوص عن قراءتها.

\* **وصف الاختبار:** يتمثل هذا الاختبار في عرض كلمة مكتوبة في وسط الصفحة مرفقة بـ(04) صور، صورة مناسبة للكلمة، وصورة متشابهة معها من الناحية الدلالية وصورة أخرى تعبر عن كلمة متشابهة مع الكلمة المكتوبة من الناحية البصرية الفونولوجية وصورة رابعة ليس لديها أي علاقة بالصورة المناسبة.

مثل: الكلمة المكتوبة هي نخلة، والصورة المناسبة لها هي صورة النخلة والمشوش الدلالي يتمثل في صورة شجرة والمشوش الفونولوجي يتمثل في صورة النحلة والمشوش العشوائي يتمثل في صورة الصحن، ويحتوي هذا الاختبار على(30) لوحة بالإضافة إلى لوحة محاولة.

\* **تعليمية الاختبار:** يطلب من المفحوص تعيين الصورة المناسبة للكلمة المكتوبة بعد قراءتها قراءة صامتة

\* **تنقيط الاختبار:** يتحصل المفحوص على نقطة واحدة (01) على كل إجابة صحيحة.

**- اختبار ربط الكلمة الشفهية بالصورة**

\* **الهدف من الاختبار:** يُعد اختبار ربط الكلمة الشفهية بالصورة المناسبة لها أقصر طريق لفحص عملية الوصول إلى دلالة الكلمات انطلاقاً من شكلها الفونولوجي، حتى وإن عجز المفحوص عن تسمية أو تكرار هذه الكلمة.

\* **وصف الاختبار:** يتمثل في نفس (30) لوحة بالإضافة إلى لوحة محاولة الخاصة باختبار ربط الكلمة المكتوبة بالصورة، لكن الكلمة تعرض عليه شفاهاً.

\* **تعليمية الاختبار:** يطلب من المفحوص تعيين الصورة المناسبة للكلمة المسموعة.

\* **تنقيط الاختبار:** يتحصل المفحوص على نقطة واحدة (01) على كل إجابة صحيحة.

## 4.4 الشروط السيكومترية للاختبارات:

## • صدق الاختبارات:

يُعدى بالصدق أنّ الاختبار يقيس فعلا ما صُمّم من أجله، واكتفت الباحثة بالصدق الظاهري (صدق المحكمين) نظرا لقلّة الاختبارات التي تُصاهي تصميم هذه الاختبارات في اللغة العربية، حيث تم عرضها على مجموعة من الخبراء الأساتذة من جامعة الجزائر -2-، وبعض الباحثين في مركز البحث التقني لترقية اللغة العربية، وكذا باحثين في كندا في مجال اللغة العربية، وكذا مختصين ممارسين في ميدان الأروپونيا بالجزائر العاصمة، من خلال إبداء اقتراحاتهم وملاحظاتهم سواء بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، وهذا على مستوى المفردات، الصور وكذا التعليمات وشبكة التقيط.

## • ثبات الاختبارات:

يشير مصطلح الثبات إلى اتساق، ثبات ودقة القياس، وتوصلت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة من التلاميذ مكوّنة من (ن = 40) تلميذ وتلميذة، إلى أنّ معاملات ثبات أبعاد الاختبار مرتفعة، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

- جدول رقم (3) يبيّن نتائج حساب ثبات الاختبارات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ-

معاملات الارتباط	
0.781	التمييز السمعي
0.815	التمييز البصري
0.770	المعالجة الدلالية للكلمة

## 5. عرض وتحليل ومناقشة النتائج

## 1.5. عرض وتحليل نتائج اختبار التمييز السمعي:

- جدول رقم (4) يبيّن نتائج اختبار التمييز السمعي لدى التلاميذ العاديين-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	
السنة الرابعة	60/60	21	60/60	السنة الثالثة	11	60/60	السنة الثانية	1
	60/60	22	60/60		12	60/60		2
	60/60	23	60/60		13	60/60		3
	60/60	24	60/60		14	60/60		4
	60/60	25	60/60		15	60/60		5
السنة	60/60	26	60/60	16	60/60	6		
	60/60	27	60/60	17	60/60	7		

60/60		28	60/60		18	60/60		8
60/60		29	60/60		19	60/60		9
60/60		30	60/60		20	60/60		10

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة جدا ومثلت كفاءات عالية في مهمة التمييز السمعي لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة، بحيث كان تحصيل الحالات في اختبار التمييز السمعي كاملا دون الإخفاق في الإجابة بدرجة 60/60 ن، وهذا يدل على سلامة التحليل السمعي لدى جميع الحالات من خلال عرض أزواج متماثلة، وأخرى غير متماثلة سمعيًا، وكان الاختلاف يمس حرف واحد على مستوى صفته أو مخرجه التمييزي سواءً في بداية، وسط وآخر الكلمة.

يظهر أنّ التلاميذ العاديين يتمتعون بتمييز سمعي جيد وصلت نسبته (100%)، ودون ملاحظة فروق بين مختلف سنوات الأطوار الدراسية، وهذا يدل على سلامة التحليل السمعي لدى تلاميذ الطورين الأول والثاني، وهذا طبيعي متوافق مع سلامة الاستقبال السمعي، وهي نتائج جيدة في معظمها لدى التلاميذ العاديين في مختلف السنوات الدراسية.

## 2.5. عرض نتائج اختبار التمييز البصري:

- جدول رقم (5) يبيّن نتائج اختبار التمييز البصري لدى التلاميذ العاديين -

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها			
السنة الرابعة	78/78	21	78/78	السنة الثالثة	11	78/78	السنة الثانية	1
	78/78	22	78/78		12	78/78		2
	78/78	23	78/78		13	78/78		3
	78/78	24	78/78		14	78/78		4
	78/78	25	78/78		15	78/78		5
السنة الخامسة	78/78	26	78/78	16	78/78	6		
	78/78	27	78/78	17	78/78	7		
	78/78	28	78/78	18	78/78	8		
	78/78	29	78/78	19	78/78	9		
	78/78	30	78/78	20	78/78	10		

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة جدا ومثلت كفاءات عالية في مهمة التمييز البصري لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة، بحيث كان تحصيل الحالات في اختبار التمييز البصري كاملا دون الإخفاق في الإجابة بدرجة 78/78 ن، وهذا يدل على سلامة مراقبة التشابه الفونولوجي على أداء جميع الحالات

من خلال عرض أزواج متماثلة، وأخرى غير متماثلة بصريًا، وكان الاختلاف يمس صامته واحدة سواءً في بداية، وسط وآخر الكلمة، ويكمن الاختلاف في التشابه في الصوامت كتابة لكنها فونولوجيا مختلفة مثل: ولد-رلد، أو الاختلاف في الصوامت كتابة والتشابه فونولوجيا مثال: ذيل-ضيل، أو صوامت متشابهة كتابة وعلى المستوى الفونولوجي مثل: لحم-لعم، أو أخيرا الاختلاف كتابةً وعلى المستوى الفونولوجي مثل: خبز-دبز.

### 3.5. عرض وتحليل نتائج المعالجة الدلالية-ربط الكلمة الشفاهية بالصورة:

-جدول رقم (6) يبيّن نتائج اختبار ربط الكلمة الشفاهية بالصورة لدى التلاميذ العاديين-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	30/30	11	30/30	21	30/30
2	30/30	12	30/30	22	30/30
3	30/30	13	30/30	23	30/30
4	30/30	14	30/30	24	30/30
5	30/30	15	30/30	25	30/30
6	30/30	16	30/30	26	30/30
7	30/30	17	30/30	27	30/30
8	30/30	18	30/30	28	30/30
9	30/30	19	30/30	29	30/30
10	30/30	20	30/30	30	30/30

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة جدا ومثّلت كفاءات عالية في مهمة ربط الكلمة الشفاهية بالصور لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة، بحيث كان تحصيل الحالات في هذا الاختبار كاملا دون الإخفاق في الإجابة بدرجة 30/30، وهذا يدل على ربط الكلمة المسموعة بالصورة المناسبة وهذا يدل على سلامة الوصول إلى دلالة الكلمات انطلاقا من شكلها الفونولوجي لدى الحالات، وذلك بعرض الكلمة شفويا وتقديم أربعة صور: صورة مناسبة للكلمة المسموعة، وصورة متشابهة معها دلاليا، وصورة أخرى متشابهة من الناحية الفونولوجية، أمّا الصورة الأخيرة فليس لها أي علاقة مع الكلمة المسموعة.

#### 4.5. عرض وتحليل نتائج المعالجة الدلالية-ربط الكلمة المكتوبة بالصورة:

- جدول رقم (7) يبين نتائج اختبار ربط الكلمة المكتوبة بالصورة لدى التلاميذ العاديين-

رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها	رقم التلميذ	درجته المتحصل عليها
1	30/30	11	30/30	21	30/30
2	30/30	12	30/30	22	30/30
3	30/30	13	30/30	23	30/30
4	30/30	14	30/30	24	30/30
5	30/30	15	30/30	25	30/30
6	30/30	16	30/30	26	30/30
7	30/30	17	30/30	27	30/30
8	30/30	18	30/30	28	30/30
9	30/30	19	30/30	29	30/30
10	30/30	20	30/30	30	30/30

يظهر من خلال الجدول أنّ النتائج كانت جيدة جدا ومثلت كفاءات عالية في مهمة ربط الكلمة المكتوبة بالصورة لدى تلاميذ السنة الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة، بحيث كان تحصيل الحالات في هذا الاختبار كاملا دون الإخفاق في الإجابة بدرجة 30/30 ن، وهذا يدل على ربط الكلمة المكتوبة بالصورة المناسبة ممّا يدل على سلامة الوصول إلى دلالة الكلمات انطلاقا من شكلها الكتابي لدى الحالات، وذلك بعرض الكلمة كتابيا وتقديم أربعة صور: صورة مناسبة للكلمة المكتوبة، وصورة متشابهة معها دلاليا، وصورة أخرى متشابهة من الناحية البصرية الفونولوجية، أمّا الصورة الأخيرة فليس لها أي علاقة مع الكلمة المكتوبة.

#### 6. الاستنتاج العام:

بيّنت نتائج تطبيق اختبارات التمييز السمعي والتمييز البصري والمعالجة الدلالية للكلمة المسموعة والمكتوبة لدى تلاميذ الابتدائي أنّ لهم أداء جيد جدا في جميع المهمات، كما كان لهم نفس الأداء في جميع الاختبارات وهذا يدل على نضج مهارات التمييز البصري والتمييز السمعي والمعالجة الدلالية للكلمة في هذه المرحلة العمرية من تعلم القراءة والكتابة، مقارنة بأطفال في مرحلة اكتساب اللغة أو ما قبل التمدرس الذين يمرون بمراحل تدريجية في نمو هذه القدرات، وبيّنت دراسة "le Normand" سنة (2005) عن طريق تطبيق اختبار "L'E.co.s.se" للباحث "Le cocq" سنة (1996) لتقييم الفهم التركيبي-الدلالي لدى الطفل مع تتبعه لمدة أربعة سنوات،

فالنتائج المتحصل عليها كانت مُتماشية مع الخبرة السمعية التي خضع لها الطفل، وتتطور نحو الأحسن تماشياً مع العمر الزمني، أي كلما كبر الطفل كلما زادت قدرته على الفهم والتعبير وباقي القدرات المعرفية نضجا وتطورا.

وكذلك النمو على المستوى المعجمي (structuration du lexique) والذي يمر على مرحلة التعميم (généralisation du lexique) ثم التطور والنمو لاحقاً، ويظهر ذلك من خلال إطلاق الطفل مصطلح واحد مرتبط بالحدث (الفعل) على مختلف العناصر المنتمية لنفس التصنيف الدلالي (catégorisation sémantique)، فعلى سبيل المثال من أجل التعبير عن "حمام، صابون..." يُستعمل الفعل "يغسل" وكذا الأمر بالنسبة لـ "كرسي طاولة..." يُستعمل الفعل "يجلس"، ولكن هذه المظاهر تختفي مع نمو الطفل في السنوات القادمة.

وانطلاقاً من هذا وجب العمل مبكراً مع الطفل على الشبكات الدلالية بربط الدال بمدلوله وكذا التنظيم التصنيفي للمعجم (l'organisation catégorique du lexique)، لأنه أساسي في المراقبة الدلالية (contrôle sémantique)، وهذا ما يُفسر إعطاء الأولوية لبناء هذه الشبكات المعجمية واستراتيجيات تنشيطها (كالاعتماد على عامل تردد وتكرار الكلمة في سياقات متنوعة)، مما يسمح بنمو سريع وكمي للمخزون المعجمي. (Dumont, 2001, p:66-67).

كما بين الباحثان "Dagne et légé" سنة (1974) عن طريق تطبيق إختبار (VOCIM) على الأطفال أنّ الفهم المعجمي (lexicale Compréhension) متناسب مع الخبرة السمعية ويتطور وينمو زمنياً مع العمر الزمني. (Le normand et al, 2001, p:51) فقد أكدت دراسة كل من الباحثين (عبد الرحمان، 2001) و(خليل، 2003)، أنّ بإمكان الطفل عادي القدرات إلى الذكي والذي هيأت له ظروفه الثقافية وخبراته السابقة فرصة اكتساب المهارات الممهدة للمهارات اللغوية كالاستماع، التعبير الشفوي، القراءة والكتابة في سن مبكرة أن يتمكن من القراءة والكتابة قبل السادسة. (chevrie Muller et al, 2000, p:252-260).

ويرى في هذا الصدد "جبايب علي حسن" أنّ الكثير من الباحثين يعتقدون وجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي ونوعية التعبير الكتابي وباقي القدرات



المعرفية خاصة الإدراك البصري والسمعي، كما أنّ هناك علاقة قوية بين القدرة على الكتابة والخبرات التي يمر بها التلميذ، فلا يستطيع بعض التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابةً، وذلك لأنّ خبرتهم محدودة وغير مناسبة، في حين يكون التلاميذ الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة كالمشاركة في الأسئلة والاستفسار والنقاش، أكثر قدرة على التعبير كتابيا عن أفكارهم من أولئك الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلا شفويا مع الآخرين. (جبايب، 2011، ص:9).

## 7. الخاتمة:

وبهذا نخلص من خلال النتائج المتوصل إليها إلى أنّ التلاميذ الطور الأول والثاني ابتدائي لعينة البحث يُظهرون أداء عالي في القدرة على التمييز البصري للكلمة المكتوبة، وكذلك القدرة على التمييز السمعي للكلمة المسموعة، وكذا المعالجة الدلالية للكلمة المكتوبة والمسموعة وهذا يدل على نضج هذه المهارات لدى الطفل في هذه المرحلة العمرية مقارنة بأطفال في مرحلة اكتساب اللغة الشفوية أو في مرحلة ما قبل التمدرس كالأقسام التحضيرية، وتم التوصل أيضا لعدم وجود فروق في الأداء بين مختلف السنوات الدراسية في الطورين الأول والثاني ابتدائي في مختلف المهمات السابقة وهذا يدل على نضج هذه القدرات في مرحلة التمدرس، وتوصي الباحثة بإجراء بحوث حول تطور ونمو القدرات على التمييز البصري والسمعي والمعالجة الدلالية للكلمة لدى عينة طولية واستعراضية، وكذلك تحفيز الطفل لتنمية مهاراته الحسية والمعرفية والتي لها علاقة بتأثير وتأثر بنمو اللغة الشفوية والكتابية.

## 7. قائمة المراجع:

### المراجع باللغة العربية:

1. أحرشوا الغالي. (1993). الطفل واللغة-تأطير نظري ومنهجي-، المركز الثقافي العربي، ط1، دار البيضاء، المغرب.
2. اسماعيل حسين هبة. (2019). "تتمية الإدراك السمعي مدخل لتحسين مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال"، في: مجلة الخدمة النفسية، جامعة عين الشمس، المجلد 11، مصر، ص. 107-164.
3. البطاينة أسامة محمد. (2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة-، دار المسيرة، ط1، عمان.
4. بوحفص عبد الكريم. (2010). أسس ومناهج البحث في علم النفس، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
5. بهي السيد فؤاد. (1998). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط2، دار الفكر العربي، الأردن.
6. جبايب علي حسن أسعد. (2011). "صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي"، في: مجلة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية، العدد 1، المجلد 13، نابلس، ص. 1-34.
7. الجرف سعد ريماء. (1994). تعليم المهارات القرائية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، جامعة السعودية، السعودية.
8. حراشة إبراهيم. (2013). المهارات القرائية وطرق تدريسها-، دار اليازوري للنشر والتوزيع، ط3، عمان.
9. الشحات مجدي. (2003). صعوبات التعلم النمائية-، دار العلم، ط2، دار المسيرة، عمان.
10. زرواتي رشيد. (2008). تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 3، قسنطينة.
11. زغبوش بنعيسى. (2008). الذاكرة واللغة، جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن.
12. الزيات فتحي مصطفى. (1995). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات-، دار الوفاء، ط1، مصر.
13. السيد عبد الحمد سليمان. (2003). صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص وعلاج، كلية التربية، جامعة حلوان، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
14. السيد علي محمد فائق. (2001). الإدراك الحسي والبصري والسمعي، مركز آيات للكمبيوتر والطباعة، ط1، مصر.
15. العتوم عدنان يوسف وآخرون. (2005). علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة، عمان.

16. ملظم علاء الدين حسن.(2022). "أثر استخدام أنشطة قائمة على مدخل منتسوري لتحسين مهارات التمييز البصري لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الاعدادي ذوي صعوبات الإدراك البصري"، في: مجلة البحث والتربية وعلم النفس، العدد 1، المجلد 37، أسيوط، ص.425-448.

### المراجع بالفرنسية:

17. Chevrie-muller et al.(2000), Le langage de l'enfant (aspects normaux et pathologiques) , MASSON , 2<sup>ème</sup> édit, Paris
18. Cadet, B.(1998), psychologie cognitive , IMPRESS, Paris
19. Content,I.(2003), compétences et processus mobilisée par l'apprentissage de la lecture, MASSON , Marseille
20. Dumont, A .(2001), Mémoire et langage, 3<sup>ème</sup> Masson, Paris .
21. Estienne, F .(2002), Orthographe,pédagogie et orthophonie, Masson, France .
22. Hadj-salah, A. (1979), linguistique arabe et linguistique générale :Essai d'épistémologie du 'ilm al 'arabiyya, Tome 1, thèse de doctorat, université de Sorbonne , Paris, France, publiée.
23. Le normand, M et al .(2006), suivi neurolinguistique et cognitif chez l'enfant, in : Revue de la rééducation orthophonique, n° 228, Décembre, F.N.O, France p :97-112 . <http://www.CTNERHI.com.fr>, 19/09/2017.
24. Pialoux,P. (1975), Le précis d'orthophonie , Masson , Paris .
25. Rouger, J. (2007), la perception audiovisuelle de la parole chez le sourd et le sujet normo-entendant « étude longitudinale psychophysique et neurofonctionnelle », thèse de Doctorat, sciences de la vie et la terre, université Paul SABATIER , Toulouse, france, non publiée.
26. Rondal, J et al. (1983), troubles du langage (bases théoriques diagnostic et rééducation), MARDAGA , Belgique .
27. Rondal, J et al. (2003), troubles du langage (bases théoriques diagnostic et rééducation), MARDAGA , Belgique .