

שם המחקר : יעילות האימון הפונולוגי בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית דוברי שפה עברית וערבית

בהקשר של דיגלוסיה

שנה : 2016

מס' קטלוגי : 618

שם החוקר: סמאח עיד

בהנחיית: דר' אורית חצרוני

רשות המחקר: החוג לחינוך מיוחד, אוניברסיטת חיפה.

מوضوع البحث: فاعلية التدريب الصوتي لدى طلاب ذوي محدودية ذهنية متحدثي اللغة العربية والعبرية فيما يتعلق بازواجية

اللغة

السنة: 2016

رقم النموذج : 618

اسم الباحثة: سماح عيد

بارشاد: د. اوريت حتسروني

الهيئة المسؤولة عن البحث: كلية التعليم الخاص, جامعة حيفا

ملخص البحث

هذا البحث للحصول على اللقب الثاني (الاطروحة) بدعم من "صندوق شاليم"

تلعب القراءة دوراً مهماً في حياتنا اليومية. فهي تسهل وتساعد أداء الفرد في بيئته, تزيد من فرص العمل, تتيح امكانية تعلم مهارات جديدة وتزود بالشعور بالمتعة في النشاطات الترفيهية (Conners, 2003). القراءة تعزز الاستقلالية والمتعة وهي هدف مهم متكامل في مناهج التعليم الخاص. ثقافة القراءة التي تعرف على انها تمثيل لقدرات التعلم, ليست متاحة دائماً للأشخاص ذوي المحدودية الذهنية, وقد يكون السبب لذلك هو انخفاض التوقعات لتنمية قدراتهم على التعلم

(Conners, Rosenquist, Slight, Atwell, & Kiser, 2006).

هنالك نماذج متعددة لشرح تطور القراءة. الأبرز من بينها هي:

نموذج Frith (1995): يركز هذا النموذج على ثلاثة مراحل في تطور القراءة: المرحلة الأولى تسمى "الوجرافي" او

"معجمي", وبه تنتج العلاقات بين الخصائص التصميمية لكلمة مكتوبة وبين كلمة كاملة محكية. في هذه المرحلة يتطرق الولد

القارئ للخصائص البصرية للكلمة فقط. في شكل تدريجي يتطور مخزون مفردات بصري (sight word vocabulary)

حيث يتم تخزين اشكال (صور) كلمات مألوفة. تدعى المرحلة الثانية بالمرحلة "الابجدية" او مرحلة "الترجمة التصميمية-الصوتية". في هذه المرحلة يتعلم الولد الربط بين الاحرف وصوتها والربط بين هذه الاصوات حتى انتاج كلمة كاملة. هذه المرحلة ضرورية لتحليل كلمات غير مألوفة او كلمات غير حقيقية. المرحلة الثالثة هي مرحلة "قواعد اللغة" والتي يستطيع بها الولد ان يستخدم تسلسل حروف وانماط تهجئة من اجل تمييز الكلمات بشكل بصري دون استخدام تحويل تصميمي-صوتي. هذه المرحلة ضرورية ومهمة جدا بهدف تمييز الكلمات بشكل تلقائي وللقراءة بطلاقة الضرورية لفهم المقروء (Frith, 1995).

نموذج من الاسفل الى الاعلى – Bottom-UP (Resnik & Weaver, 1979): وفقاً لهذا النموذج فان عملية اكتساب القراءة هي من الاجزاء الى الكامل, اي ان القراءة تتطور من مرحلة تحليل رموز الاساس وحتى انتاج المعنى. نموذج من الاعلى الى الاسفل- Top-Down (Goodman, 1967): وفقاً لهذا النموذج فان اكتساب القراءة يكون من الكامل الى الاجزاء. تتطور القراءة من المعنى للكلمة وتستند على المفردات, المفاهيم الاساسية, والمعرفة العامة للقارئ على تحليل رموز الاساس.

-النموذج التفاعلي (Rumelhart, 1977): يدمج هذا النموذج بين النموذجين السابقين. وفقاً له فان اكتساب القراءة هو اجراء معرفي(ادراكي) واجراء مضموني.

بناءً على هذه النماذج, يوجد نهجان مركزيان في تعليم القراءة: النهج التحليلي-الشامل الذي يميز به الولد مبنى وتصميم الكلمة الكاملة حيث يوجد تركيز اكثر على المضمون وقل على التحليل. وتتمثل ايجابيات هذا النهج في رعاية ودعم استخدام القراءة والكتابة وتنمية فهم المقروء, التفكير والمعنى منذ عملية اكتساب القراءة, وكذلك فانه يلائم الاولاد ذوي قناة بصرية-بنائية قوية. بجانب هذه الايجابيات هنالك سلبيات تتمثل بان هذا النهج يشجع على التخمين بدلا من التحليل, عملية اكتساب القراءة بهذه الطريقة ليست منظمة وليست منهجية, والى حد ما قد يتم اكتشاف الطلاب الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة في مراحل متأخرة. بالاضافة الى ذلك, هنالك قيود من حيث الذاكرة وعدد الكلمات التي ممكن تذكرها بشكل تصميمي (صورة الكلمة). (Chall, 1967, Tunmer, Herrima, & Nesdaile, 1998).

النهج الثاني هو النهج الصوتي-التركيبى وبه عملية القراءة تكون عملية تركيب اضافات للكلمة. يكون الاجراء من الاجزاء الصغيرة (الحروف-وحدات خطية) وحتى الكلمة, على القارئ ان يضيف الوحدات الخطية للكلمات (ولذلك يسمى ايضا النهج المضاف). للتعلم بواسطة هذا المنهج العديد من الايجابيات ومن بينها اكتساب الادوات الاساسية بشكل منهجي, منظم وذات

اساس. من الممكن السيطرة في هذا النهج على وتيرة التعلم وملائمة للمتعلم، حيث لا يتطلب مستويات عالية من الاصغاء خاصةً بعد بناء التحكم في مرحلة التحويل التصميمي-الصوتي. ان عملية التحليل الظاهرة في هذا النهج تمنع الاعتماد على المضمون والنصوص الداعمة لهذا النهج وغالباً ما تكون اجباراً وغير طبيعية وغير تجريبية وهذا الامر هو عيب هذا المنهج (Chall, 1967, Tunmer, Herrima, & Nesdale, 1998 Connors et al. 2006).

النهج الابرز على مدى سنوات تعليم القراءة لدى طلاب ذوي محدودية ذهنية هو النهج السامل-التحليلي حيث يركز على تعليم شكل(صورة)الكلمات (Sight Word), وذلك بهدف تعليم هؤلاء الطلاب كلمات وظيفية تعزز استقلاليتهم (Browder, Wakeman, Spooner, Delzel, & Algozzine, 2006). احدى السلبات الظاهرة في هذا النهج لدى الطلاب ذوي المحدودية الذهنية هي المحدودية من حيث الذاكرة وعدد الكلمات التي يمكن تذكر شكلها. في المقابل، وفقاً للنهج الصوتي-التركيبى المستند على قراءة صوتية، فإن عملية القراءة هي اجراء تركيب حروف وتركيبات للكلمات. حسب هذا المنهج فان قدرة الطالب ان يتعلم قراءة كلمات بدون ضغط على الذاكرة. تسمح القراءة الصوتية للطلاب بقراءة كلمات غير مألوفة وبالتالي توسيع مهارات القراءة لديهم وصلها و تحسينها وتحقيق مستويات اعلى من الاستقلالية والاندماج في المجتمع (Chall, 1967, Tunmer, Herrima, & Nesdale, 1998).

في دراسة بحثت 128 مقال في مجال القراءة لدى الاشخاص ذوي المحدودية الذهنية حين تم فحص مستوى استخدام هؤلاء الطلاب للكلمات التي تعلموها شكليا (Sight Word) تبين ان الاستخدام كان ملموساً، فقط للتعبير عن احتياجات اساسية ولم يتضمن تعليم يركز على فهم العبر الدلالية-الاجتماعية والثقافية التي تمثلها الكلمات. في المقابل، وجد ان استخدام القراءة الصوتية لدى الطلاب ذوي المحدودية الذهنية فعال لاكتساب القراءة، وتعليم مباشر لاحكام التحليل التصميمي-الصوتي حيث ساعدوا الطلاب لاكتساب القراءة اكثر من اي وسيلة اخرى. لذلك، تشير نتائج الدراسة انه وبالرغم من وجود فائدة بتعليم اشكال الكلمات (Sight Word Vocabulary) لتعزيز الاستقلالية في الحياة اليومية، الا انه هنالك اهمية للتعليم المستند على اجراءات تعلم مضاف والتي تعمل على اساس التحليل والتركيب للكلمات بواسطة احكام التخطيط التصميمي-الصوتي. من اجل تحقيق اقصى استفادة من هذه الامكانية، يحتاج هؤلاء الطلاب تدريب مفصل في تعليم احكام التخطيط التصميمي-الصوتي، من اجل ان يصبحوا قارئين متعلمين. (Browder, Wakeman, Spooner, Delzel, & Algozzine, 2006). تم فحص القراءة الصوتية بواسطة قراءة كلمات غير حقيقية (pseudowords) حيث اشارت الابحاث ان قراءة الكلمات لدى اشخاص ذوي محدودية ذهنية افضل عند قراءة كلمات حقيقية ومألوفة من قراءة كلمات غير حقيقية وذلك بما

يتلائم مع مراحل تطور القراءة والتي بالفعل تتطور في البداية قدرة القراءة الشكلية (التصميمية) لوجوغرافي للكلمات الحقيقية

المألوفة، وكذلك بسبب الصعوبة المعروفة في التحليل الصوتي لدى هذه الفئة (שמעוני, 2008, Jenkinson, 1992,

Cawly & Parmar, 1995, Corners, 2003). تستند القراءة الصوتية على الوعي الصوتي والتمكن من المهارات

الصوتية (على سبيل المثال، ملائمة الحرف للاصوات) حيث انها مهمة جدا لاكتساب القراءة ولاستمرار تطورها لمستويات

ومهارات افضل. يؤكد برنامج التعليم اللغوي المستخدم في مدارس التعليم العادي والتعليم الخاص على تدريب المهارات

الصوتية بهدف تحسين القراءة الصوتية (دليل تنفيذ واستيعاب التعليم اللغوي, 2007). اجريت غالبية الابحاث التي تناولت

اهمية التدريب الصوتي لدى اشخاص ذوي محدودية ذهنية في اللغة الانجليزية (Cupples & Iacono, 2002,)

Conners et al. 2006). لم يتم اجراء ابحاث تتناول هذا المجال لدى اشخاص ذوي محدودية ذهنية متحدثي اللغة

العبرية او العربية (שמעוני, 2008). احد الخصائص الفريدة للغة العربية بما يتعلق باكتساب القراءة والكتابة هو خاصية

الازدواجية. تتعلق هذه الخاصية في الحدود الواضحة بين استخدام شكلي اللغة، المحكية والمكتوبة (Haeri, 2000).

يتم اكتساب اللغة المحكية بشكل طبيعي من البيت والبيئة المحيطة للاولاد متحدثي اللغة العربية. في المقابل، تنتج اللغة

المعيارية المكتوبة كجزء من التعليم الرسمي في المدرسة. لذلك، فإن اللغة الفصحى (تأثير اللغة العربية الادبية) ليست لغة

الام لدى اي شخص من متحدثي اللغة العربية وبشكل عام هي غير مستعملة في البيئة المحيطة للولد (Coulmas, 1987,)

Joseph, 1987). تشكل ازدواجية اللغة تحديا كبيرا في اكتساب القراءة كذلك لدى الطلاب ذوي التطور النمذجي-السليم

(2008, דדנ).

هدف الدراسة الاول كان لفحص مدى فاعلية التدريب الصوتي لتحسين القراءة المستندة على المهارات الصوتية لدى طلاب

ذوي محدودية ذهنية متحدثي اللغة العربية والعبرية ولفحص وجود اختلاف بين قراءة كلمات حقيقية وبين قراءة كلمات غير

حقيقية لدى هؤلاء الطلاب.

هدف الدراسة الثاني كان لفحص الفاعلية المكتسبة من التدريب الصوتي لدى الطلاب ذوي المحدودية الذهنية متحدثي العربي

مقارنة بطلاب متحدثي اللغة العبرية.

فرضيات البحث كانت:

-التدريب الصوتي فعال لدى الطلاب ذوي المحدودية الذهنية ويسمح لهم بقراءة قراءة صوتية بمستوى كلمات.

-هنالك صعوبة بالاستفادة من التدريب الصوتي بهدف القراءة الصوتية لدى الطلاب ذوي المحدودية الذهنية متحدثي اللغة

العربية مقارنة مع متحدثي اللغة العبرية.

- هنالك علاقة بين معطيات الخلفية: IQ, العمر, المستوى اللغوي, القدرة على تمييز حروف وربط الحروف والاصوات وبين

قدرة قراءة الكلمات.

-سوف يكون الطلاب ذوي المحدودية الذهنية اكثر نجاحاً بقراءة كلمات حقيقية مقارنة بقراءة كلمات غير حقيقية.

اشترك في البحث 60 طالب ذوي محدودية ذهنية بمستوى خفيف-متوسط, تتراوح اعمارهم بين 7-13 سنة والذين يتعلمون

بمدارس التعليم الخاص. 30 طالب متحدثي اللغة العبرية و30 متحدثي اللغة العربية, تم تقسيمهم لاربعة مجموعات حيث

هنالك 15 طالب في كل مجموعة: مجموعتين من الطلاب متحدثي اللغة العربية والعبرية والذين اشتركوا ببرنامج تدريب

صوتي, ومجموعتين للضبط. اجري 60 طالب تقييم لغة وتقييم وظيفي. بالاضافة, اجرؤا اختبار لتمييز الحروف. بعد ذلك, تم

ملائمة الطلاب قدر الامكان لازواج بما يتعلق بالعمر وIQ ونفس المستوى من ناحية القدرات اللغوية. اجري كل الطلاب

المشتركين تقييم قبل التدخل والذي يقيم قدرة الطلاب بالمهارات التالية: تمييز الحروف, ربط الحروف مع الاصوات, وقراءة

بصوت عالي لكلمات حقيقية وغير حقيقية. اكمل الطلاب المشتركين في مجموعة التدخل 22 درساً خاصاً لمدة 10-20

دقيقة. بعد نهاية التدخل, اجري ال 60 طالب تقييم ما بعد التدخل (post test) وبه تم تقييم قدرة القراءة بصوت عالي

لكلمات حقيقية وكلمات غير حقيقية.

نتائج البحث كانت:

-وجد اختلاف ذو دلالة بحثية في نتائج قراءة كلمات حقيقية وكلمات غير حقيقية قبل وبعد برنامج التدخل بين مجموعة البحث

ومجموعة الضبط. حسن الطلاب المشتركين في مجموعة البحث قدرتهم على القراءة بنسبة تقارب ال 50%. بالمقابل, بقي

الطلاب الذين استمروا بتعليمهم الطبيعي من غير تقدم في نتائج قراءتهم.

لم يتم ايجاد اختلاف ذو دلالة بحثية بين مجموعتي التدخل بما يتعلق بنتائج قراءة كلمات حقيقية وكلمات غير حقيقية. نتائج

متحدثي اللغة العربية والعبرية كانت متشابهة.

-وجد ارتباط ايجابي واضح وذو دلالة بحثية بين قراءة كلمات غير حقيقية وبين قراءة كلمات حقيقية ولكن لم يتم ايجاد علاقة بين معطيات الخلفية (IQ, العمر, المستوى اللغوي, القدرة على تمييز حروف وربط الحروف والاصوات) وبين قدرة قراءة الكلمات.

لم يتم ايجاد اختلاف في النتائج بين قراءة كلمات حقيقية وبين قراءة كلمات غير حقيقية لدى مجموعة التدخل.

تشير نتائج البحث بوضوح ان التدريب الصوتي فعال في تحسين القراءة الصوتية لدى طلاب ذوي محدودية ذهنية متحدثي اللغة العربية والعبرية وكذلك استطاعوا تحسين نتائجهم بقراءة كلمات حقيقية وكلمات غير حقيقية. تشير هذه النتيجة الى فائدة التدريب الصوتي بهدف تحسين نتائج القراءة لدى الطلاب ذوي المحدودية الذهنية.

وكذلك اشارت نتائج البحث انه لم يكن هنالك اختلاف بين اللغة العربية واللغة العبرية بما يتعلق بنتائج قراءة الكلمات. اي انه لم يكن تأثير للازدواجية في اللغة العربية على قدرة قراءة كلمات منفردة لدى الطلاب ذوي المحدودية الذهنية. وبالتالي يمكن الاستنتاج ان لدى الطلاب الصغار ذوي محدودية ذهنية الذين ما زالوا في بداية تعلم القراءة لا يوجد تأثير للازدواجية على قدرتهم بقراءة كلمات حقيقية وكلمات غير غير حقيقية.

من الواضح, ان هنالك تأثير اولي حاسم للمحدودية الذهنية على نتائج القراءة الصوتية بدلاً من الاختلافات في اللغة.

خلافاً لاتجاه البحث المتوفر, اشارت نتائج البحث الحالي انه لا يوجد اختلاف بين قراءة كلمات حقيقية وبين قراءة كلمات غير حقيقية لدى الطلاب ذوي محدودية ذهنية. لذلك, من الممكن الاستنتاج بحذر انه عندما نحاول تعليم طالب ذوي محدودية ذهنية الذي لم يتعلم بعد القراءة والكتابة ان يقرأ قراءة صوتية سوف يتعامل مع قراءة الكلمات الحقيقية والكلمات الغير حقيقية بشكل مشابه.

عدد المشتركين القليل نسبياً كان احد القيود المركزية في البحث الحالي. وايضا, لم يتم فحص قراءة وحدات لغوية اكبر مثل, جمل او نصوص, ولم يتم فحص قدرة فهم المقروء. من القيود الاخرى للبحث هي طريقة تمرير التدريب الصوتي حيث كان بشكل فردي وليس جماعياً, لانه وبالرغم من فعاليته بتحسين نتائج الطلاب الا انه لا يعكس الواقع في المدارس حيث ان

التعليم غالبا ما يكون بشكل جماعي.

הנאלק ؤاآة לאבأا اضاآية بهءف ؤص فاعلية الأرب الصوآي بأآسين قراة وءاا لغوية اكبر مآل؁ ؤمل ونصوص بالاضافة لؤص فهم المقروء. بالاضافة الى ذلك؁ يُنصآ بوجود بآآ اسآمراري يشمل عءء مشآركين اكبر ويفصص آأآير برنامج آءآل يآرى بمآموعا صآيرة. قء يساهم هءا البآآ كآيـراً بفهم اهمة الأرب الصوآي على آآسين نآاآ القراة الصوآية للآآين العربية والعبرية لءى طلاب ذوي مءوءوءة ذهنية وذلك لانه تم الملاحظة من آلال نآاآ البآآ ان الأرب الصوآي لآآرة قصيرة نسبياً يآسن نآاآ هؤلاء الطلاب بقراة كآما آآيقية وكآما غير آآيقية. بالاضافة الى ذلك؁ ولأن البآآ الآلي ؤصص آصااا اضاآية للقراة لءى الطلاب ذوي المءوءوءة الذهنية مآل الاختلافاا بين اللآا؁ العلاقة بين معطياا الآلفية والقراة وايضا الاختلاف بين قراة كآما آآيقية وكآما غير آآيقية؁ فإنه قء يساهم بشكل كبير في آآطيط البرامج التعليمية بهءف اكتساب القراة لءى الطلاب ذوي المءوءوءة الذهنية الذين سوف يأآون بعين الاعتبار نآاآ البآآ لغرض آآطيط برامج ملائمة اكآر.

- [لؤريآ الملاء للمآآوى الكامل](#)
- [لمآآر المآآقريم של قرون שלم](#)
- [لمآآر كلي المآآقري של قرون שלم](#)



