جامعة الجزائر2 - أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة الدلالية لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بالمدارس العادية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في التربية الخاصة.

إعداد الطالب:
مراكشي الصالح

تحت اشراف:
أ/د جازولي نادية

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
فتاحين عائشة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر02	رئيسا
جازولي نادية	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2	مشرفا ومقررا
قسمية مبروك	أستاذ محاضر –أ-	جامعة الأغواط	ممتحنا
قماري محمد	أستاذ محاضر –أ-	جامعة الجزائر02	ممتحنا
زعرور لبنى	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر -02-	ممتحنا
مقران فضيلة	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة-	ممتحنا

السنة الجامعية:2023/2022 م

جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة الدلالية لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بالمدارس العادية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في التربية الخاصة.

إعداد الطالب:
مراكشي الصالح

تحت اشراف:
أ/د جازولي نادية

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
فتاحين عائشة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر02	رئيسا
جازولي نادية	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2	مشرفا ومقررا
قسمية مبروك	أستاذ محاضر –أ-	جامعة الأغواط	ممتحنا
قماري محمد	أستاذ محاضر –أ-	جامعة الجزائر02	ممتحنا
زعرور لبنى	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر -02-	ممتحنا
مقران فضيلة	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة-	ممتحنا

السنة الجامعية:2023/2022 م

شكر وتقدير:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبشكره تدوم النعم، أشكرك ربي عدد خلقك ورضا نفسك وزنة عرشك على أن وفقتني لإتمام هذا العمل.

يطيب لي في البداية أن أتقدم بأجمل عبارات الشكر والتقدير للأستاذة المشرفة الدكتورة "جازولي نادية" على كل ما قدمته لي من نصائح وتوجيهات قيمة طيلة مدة انجاز هذه الأطروحة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل.

كما لا يفوتني أن أعبر عن خالص تشكراتي للمفتشين التربويين القائمين على الأقسام المدمجة بولايتي سطيف وبرج بوعريريج على جميع التسهيلات التي منحوها لي من أجل اجراء الدراسة الميدانية.

أتقدم كذلك بشكري الجزيل لكل من ساعدني في انجاز هذا العمل من مربيات، أخصائيات، معلمات، مدراء، العاملين مع فئة المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة.

كما لا يمكنني أن أنسى الأساتذة الأفاضل: قاسمي، قرين العيد، حمي سليم، معوش عبد الحميد، حساني اسماعيل، على مساعدتهم في انجاز الجانب الميداني، والأخ والصديق الدكتور" صاهد بشير" الذي لم يدخر جهدا في ترجمة ملخص المقالات والأطروحة.

إهداء:

- إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله وأطال في عمرهما.
- إلى إخوتي وأخواتي كل باسمه ومقامه.
- إلى زوجتي رمز الوفاء والاخلاص ورفيقة الدرب.
- إلى أولادي (محمد أمين، رو ميساء، معاذ)
- إلى أعضاء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين شعبة الحمادية.
- إلى جميع الأصدقاء والأحباب وكل من لم يكتبه قلمي ولم ينساه قلبي.

أهديكم ثمرة عملي هذا.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الذاكرة الدلالية على مستوى التنظيم الدلالي ، لدى عينة تكونت من 29 تلميذا من ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بالمدرسة العادية، تتراوح أعمارهم بين (7–12 سنة)، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي باستخدام القياس القبلي والبعدي. وبعد الحصول على النتائج تم معالجتها احصائيا باستخدام الاحصاء الاستدلالي: معامل ارتباط بيرسون. اختبار t لعينتين مترابطتين لحساب حجم التأثير، و الاحصاء الوصفي: الانحراف المعياري، النسب المئوية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أدوات تمثلت في اختبار يقيس التنظيم الدلالي، وبرنامج تدريبي للباحثة (قاسمي، 2015)، واختبار الذكاء (رافن)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في جميع أبعاد اختبار التنظيم الدلالي لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة والمدمجين بالمدارس العادية، وعلى اختلاف جنسهم، ومستواهم الدراسي، وانتهت الدراسة بتقديم بعض التوصيات والمقترحات.

Abstract :

The present study aims to identify the effectiveness of a training program to improve semantic organization. The sample of the study consists of (29) hearing-impaired students, between seven to twelve years old, who were subjected to cochlear implants, and who were integrated into the regular public school. The study employs a quasi-experimental design, using pre-test and post-test. The results are statistically processed using inferential statistics, namely Pearson correlation coefficient. Test "t" of two related samples to calculate the impact size, and descriptive statistics: standard deviation, percentage. To achieve the objectives of the study, the researcher used some research tools that consisted of a test that measures semantic organization, a training program by the researcher (Qasimi, 2015), and an intelligence test (Raven). The findings show that there are differences between the pre-tests and post-tests in all dimensions of the semantic organization test in favor of the post-test. This indicates the effectiveness of the training program for students with hearing disabilities who are subjected to cochlear implants and who are integrated in regular schools, regardless of their gender and academic level. The study culminates with some suggestions and recommendations.

Keywords: semantic organization; hearing-impaired students; cochlear implants; training program

الفهرس

الفهرس:

العنوان	الصفحة
مقدمة	**4-1**
الجانب النظري	
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	
تمهيد	**07**
1- الاشكالية	**08**
2- الفرضيات	**12**
3- أهداف الدراسة	**13**
4- أهمية الدراسة	**14**
5- تحديد مفاهيم الدراسة اصطلاحا واجرائيا	**14**
6- الدراسات السابقة	**17**
الفصل الثاني: الذاكرة الدلالية لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية	
تمهيد	**30**
I- الذاكرة	**31**
1- مفهوم الذاكرة	**31**
2- لمحة تاريخية عن دراسة الذاكرة	**31**
3- العمليات الأساسية في الذاكرة	**33**
3-1- عملية التشفير	**33**
3-2- عملية التخزين	**33**
3-3- عملية الاسترجاع	**34**
4- أنواع الذاكرة	**34**
4-1- الذاكرة الحسية	**34**
4-2- الذاكرة قصيرة المدى	**35**
4-3- الذاكرة طويلة المدى	**38**
II- الذاكرة الدلالية	**42**
1- تعريف الذاكرة الدلالية	**42**
2- الأساس العصبي للذاكرة الدلالية.	**43**

3- العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث	**44**
4- الذاكرة الدلالية والذاكرة المعجمية	**46**
5- ذاكرة الأحداث والذاكرة الأوتوبيوغرافية.	**46**
6- علاقة الذاكرة الدلالية باللغة لدى المعاقين سمعيا	**47**
III- التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية.	**51**
1- التنظيم الدلالي.	**51**
2- أهمية التصنيف.	**51**
3- تطور التصنيف عند الطفل.	**52**
4- تطور المفاهيم لدى الطفل حسب بياجيه	**53**
4-1- تعريف المفهوم	**53**
4-2- تشكيل المفهوم لدى الطفل	**55**
4-3- العمليات التي تستخدم فيها المفاهيم	**55**
4-4- تطور المفاهيم عند الطفل حسب النظرية البنائية لجون بياجيه	**56**
4-5- مراحل تطور المفاهيم عند الطفل حسب نظرية فيجوتوسكي.	**58**
4-6- مراحل تطور المفاهيم عند الطفل حسب نظرية برونر.	**59**
5- نماذج تنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية	**61**
5-1- النموذج الشبكي: كولنز و كيليان (1969)	**61**
5-2- نموذج روش (1976)	**64**
5-3- نموذج كولنز ولوفتيس (1975) توزيع التنشيط.	**65**
5-4- نموذج سامسون: (2003)	**66**
5-5- نموذج مقارنة الملامح الدلالية.	**66**
5-6- النماذج (القوالب) المتعلقة بكل نسخة.	**68**
6- التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية.	**69**
7- البرامج التدريبية الخاصة بتحسين التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية.	**71**
خلاصة الفصل.	**75**
الفصل الثالث: الدمج المدرسي للتلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة.	
تمهيد	**77**
I- الدمج المدرسي	**78**

1- مفهوم الدمج	78
2- مبررات الدمج	79
2-1- الاعتبارات الأخلاقية	79
2-2- الاعتبارات القانونية	79
2-3- الاعتبارات التربوية	79
3- ايجابيات دمج الأطفال ذوي الاعاقة السمعية مع العاديين	79
4- شروط نجاح الدمج المدرسي للأطفال ذوي الاعاقة السمعية	81
5- اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو الدمج المدرسي للأطفال ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة.	83
6- واقع دمج التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة في الجزائر	86
II- الاعاقة السمعية وزراعة القوقعة.	88
1- تشريح وفيزيولوجية الجهاز السمعي	88
1-1- الأذن الخارجية	88
1-2- الأذن الوسطى	88
1-3- الأذن الداخلية	89
2- آلية السمع	89
3- تعريف الاعاقة السمعية	90
4- أسباب الاعاقة السمعية	90
4-1- أسباب وراثية	91
4-2- أسباب غير وراثية أو بيئية	91
5- المؤشرات الدالة على وجود إعاقة سمعية	92
6- تصنيف الاعاقة السمعية	92
6-1- التصنيف حسب عمر الاصابة	92
6-2- التصنيف حسب موقع الاصابة	93
6-3- التصنيف حسب شدة الفقدان السمعي	93
7- طرق قياس وتشخيص الاعاقة السمعية	95
7-1- الطرق التقليدية	95
7-2- الطرق العلمية الحديثة الموضوعية	95
7-3- الاختبارات التربوية المقننة	97

8- خصائص الأطفال ذوي الاعاقة السمعية	98
8-1- الخصائص اللغوية	98
8-2- الخصائص المعرفية	98
8-3- الخصائص الأكاديمية	99
8-4- الخصائص الاجتماعية والانفعالية	99
9- طرق التواصل مع ذوي الاعاقة السمعية	99
9-1- التواصل الشفوي	99
9-2- مهارة التدريب السمعي	100
9-3- التواصل اليدوي (لغة الاشارة)	100
9-4- التواصل الكلي	101
III- القوقعة الإلكترونية	102
1- مفهوم القوقعة الالكترونية	102
2- لمحة تاريخية عن زراعة القوقعة	103
3- أشكال جهاز القوقعة الالكترونية	104
4- مكونات نظام القوقعة الالكترونية	104
4-1-الجزء الخارجي من الجهاز	105
4-2- الجزء الداخلي من الجهاز	105
5- كيفية عمل القوقعة الإلكترونية	106
6- شروط الاستفادة من القوقعة الإلكترونية	107
6-1- شروط متعلقة بسن الزرع	107
6-2- الشروط السمعية لزراعة القوقعة	107
7- موانع الاستفادة من زراعة القوقعة الإلكترونية	107
8- خطوات زراعة القوقعة	108
8-1- ميزانية ما قبل العملية	108
8-2- ميزانية ما بعد العملية	110
9- فوائد القوقعة الالكترونية	110
10- التكفل التربوي والأر طوفوني بالأطفال الصم بعد زراعة القوقعة.	111
10-1- التربية السمعية	111
10-2- التربية الصوتية	112

11- أثر الاستفادة من القوقعة الالكترونية على الجانب اللغوي والمعرفي لدى الطفل	**112**
خلاصة الفصل	**114**
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الاجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	**117**
I- الدراسة الاستطلاعية.	**118**
1- المرحلة الأولى: استطلاع الميدان.	**118**
1-1- الأهداف	**118**
1-2- الاجراءات	**118**
1-3- النتائج	**118**
1-3-1- المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية.	**119**
2- المرحلة الثانية: اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية.	**119**
2-1- الأهداف	**119**
2-2- الاجراءات	**119**
2-3- النتائج	**120**
3- المرحلة الثالثة: التطبيق الاستطلاعي لمقياس الذاكرة الدلالية والبرنامج التدريبي.	**123**
3-1- الأهداف	**123**
3-2- الاجراءات	**123**
3-3- النتائج	**123**
II- الدراسة الأساسية:	**128**
1- مجالات الدراسة	**128**
2- المنهج المستخدم في الدراسة	**128**
3- مجتمع وعينة الدراسة.	**129**
3-1- مجتمع الدراسة	**129**
3-2- عينة الدراسة	**129**
4- أدوات جمع البيانات	**130**
4-1- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ رأفن Raven	**130**
4-2- اختبار الذاكرة الدلالية	**132**

3-4- البرنامج التدريبي الخاص بتحسين الذاكرة الدلالية لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية بين (7- 12) سنة	**137**
5-الأساليب الإحصائية المستخدمة	**142**
خلاصة الفصل	**143**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	**145**
1- عرض نتائج تطبيق اختبارات الدراسة.	**146**
1-1- عرض نتائج التلاميذ في اختبار الذكاء	**146**
1-2- عرض نتائج التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية في اختبار التنظيم الدلالي	**147**
2- عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة.	**150**
2-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسة الأولى.	**150**
2-1- 1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.	**153**
2-1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية.	**154**
2-1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.	**156**
2-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسة الثانية.	**158**
2-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسة الثالثة.	**160**
استنتاج عام.	**162**
خاتمة.	**164**
قائمة المراجع.	**167**
الملاحق.	**176**

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح أدوات تشخيص الاعاقة السمعية	98
02	يمثل النتائج المتحصل عليها من أجل تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية.	121
03	يوضح نتائج التلاميذ في اختبار الذكاء	122
04	الأهداف المستخدمة في البرنامج التدريبي لتحسين التنظيم الدلالي	125
05	المدارس الابتدائية التي تم اجراء الدراسة الأساسية فيها:	128
06	عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس والمستوى الدراسي	130
07	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد الصورة الداخلية (ن=10)	135
08	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد التصنيف (ن=10)	136
09	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لاختبار التنظيم الدلالي (ن=10)	136
10	يبين معامل الثبات لبنود اختبار التنظيم الدلالي (ن=10).	137
11	يمثل أهداف ومحتوى البرنامج التدريبي الخاص بتطوير الذاكرة الدلالية	138
12	يبين نتائج التلاميذ المعاقين سمعيا في اختبار الذكاء.	146
13	يمثل نتائج القياس القبلي للتلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة في اختبار التنظيم الدلالي.	147
14	يمثل نتائج القياس البعدي للتلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة في اختبار التنظيم الدلالي.	148
15	نتائج اختبار "ت" (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.	150
16	نتائج اختبار "ت" (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في الصور الدخيلة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.	153

17	نتائج اختبار "ت" (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في تصنيف الحيوانات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.	155
18	نتائج اختبار "ت" (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في تصنيف الأشياء لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.	157
19	نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى مقياس التنظيم الدلالي تعزى لمتغير الجنس (ذكور– إناث) لدى ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية.	158
20	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تبعا لمتغير المستوى الدراسي	160

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح مكونات الذاكرة	41
02	الذاكرة الدلالية والذاكرة المعجمية.	46
03	يوضح شرح مختصر لذاكرة الأحداث والذاكرة الأوتوبيوغرافية.	47
04	يوضح النموذج الشبكي: كولنز وكويليان 1969.	62
05	يمثل نموذج روش 1976.	65
06	يمثل نموذج تمثيل وتنظيم المفاهيم على مستوى الذاكرة الدلالية.	66
07	يوضح تصنيف الاعاقة السمعية حسب المكتب الدولي للأوديوفنولوجيا	94
08	يوضح الشوكة الرنانة diapason	96
09	يمثل نموذجا للمخطط السمعي (audiogramme)	97
10	يوضح مكونات جهاز الزرع ألقوقعي	106
11	يوضح التصميم شبه التجريبي	129
12	يبين منحنى (t) لقبول أو رفض الفرضية	151
13	منحنى (t) لقبول أو رفض الفرضية الرئيسة الثانية حسب متغير التنظيم الدلالي بين الذكور والاناث عند مستوى الثقة 0,05.	159

قائمة الملاحق:

1. تراخيص اجراء الدراسة الميدانية.
2. استمارة المعلومات
3. اختبار الذكاء رافن (RAVAN)
4. اختبار التنظيم الدلالي
5. بعض الحصص من البرنامج التدريبي.
6. الجداول الاحصائية في الدراسة للقياس القبلي والبعدي لاختبار التنظيم الدلالي.
7. الخصائص السيكو مترية لاختبار التنظيم الدلالي

مقدمة

مقدمة:

حظيت الاعاقة السمعية باهتمام الكثير من الباحثين والمختصين في مجال التربية الخاصة والأرط فونيا، وذلك نظرا للعدد المتزايد للأشخاص ذوي الاعاقة السمعية في العالم عامة والجزائر خاصة، تمثل هذا الاهتمام في البحوث والدراسات الكثيرة التي أجريت حول هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة والتي انعكست بالإيجاب عليهم خاصة على الجانب التربوي والتعليمي.

كما أدت هذه البحوث إلى اكتشاف وسائل وطرائق حديثة خاصة في مجال التشخيص والأجهزة السمعية أهمها زراعة القوقعة، والتي تعتبر من بين التقنيات الحديثة التي أحدثت ثورة كبيرة في مجال التكفل بذوي الاعاقة السمعية، حيث مكنتهم من سماع الأصوات من جديد، واكتساب القدرة على التواصل مع الآخرين.

إن استفادة الأطفال ذوي الاعاقة السمعية من القوقعة الالكترونية أكسبهم العديد من المزايا خاصة القدرة على اكتساب اللغة الشفوية والتواصل مع الآخرين، مما دفع بأوليائهم إلى التفكير في تعليمهم في المدارس العادية القريبة من مقر سكناهم، بدلا من المدارس الخاصة بهم التي أثبتت مع مرور الوقت أنها لا تتماشى والقدرات التي يتمتعون بها، بحيث أصبحوا يتواصلون بلغة الاشارة عوض اللغة الشفوية، لذلك فإن تعليم التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية في المدارس العادية كان ولايزال من بين التحديات الكبيرة التي يسعى إليها القائمون والمختصون على هذه الفئة، فالتوجهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة تنادي بضرورة تعليمهم في البيئات الأقل قيودا، أو ما يعرف بالدمج المدرسي وذلك تحقيقا لمبدأ تكافئ الفرص بين الجميع، وتطبيقا للقوانين والمواثيق الدولية التي تحرص الجمعيات والمؤسسات الدولية على تطبيقها. كما أن دمج التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية في المدارس العادية ازداد تقبلا وانتشارا يوما بعد يوم في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك الجزائر التي أصبحت رائدة في هذا المجال، حيث سخرت امكانات مادية ومعنوية هائلة لأجل تعليم الأطفال ذوي الاعاقة السمعية جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين.

إلا أنه ومع مرور الوقت ورغم توفير الإمكانيات المادية والبشرية لنجاح عملية الدمج المدرسي لذوي الاعاقة السمعية بدأ المعلمون والمختصون يلاحظون ويكتشفون الفروق الموجودة بين هذه الفئة والعاديين على المستوى الأكاديمي والمعرفي، فنتائج التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية في القراءة والكتابة والرياضيات ضعيفة ومنخفضة مقارنة بأقرانهم العاديين وهذا رغم استفادتهم من القوقعة الالكترونية ومتابعة متواصلة من طرف المختصين.

كما أنهم أظهروا صعوبات، أعاقت طموحهم في الاندماج الاجتماعي والمدرسي كباقي الأطفال العاديين، بحيث أن لغتهم لم ترتقى إلى مستوى سنهم، إذ تتسم بافتقار على المستوى المعجمي والتركيبي وحتى الدلالي، إضافة إلى عدم قدرتهم على الحفظ وتخزين المعلومات خاصة المجردة منها.

وباعتبار أن الجانب اللغوي والمعرفي من أهم الكفاءات التي يحتاجها الطفل المعاق سمعيا في حياته الأسرية والمدرسية معا، فاللغة هي وسيلة للتواصل والتفكير، وهي أداة للتعبير والتعلم أيضا، أما النمو المعرفي فهو ضروري كذلك للطفل المعاق سمعيا، فالذكاء و الانتباه، والادراك، وكذلك الذاكرة عوامل أساسية للتعلم واكتساب اللغة، فإن الذاكرة هي من أهم الوظائف المعرفية التي يحتاجها الطفل وخاصة في المدرسة، فهي التي تسمح له بترميز، تخزين، واسترجاع المعلومات عند الحاجة، و تلعب دورا هاما في عملية التعلم، والمسؤولة على النجاح الأكاديمي للطفل المعاق سمعيا، وتنقسم إلى ثلاث مكونات: ذاكرة حسية، ذاكرة قصيرة المدى، ثم ذاكرة طويلة المدى.

تقوم الذاكرة الحسية باستقبال المعلومات عن طريق الحواس، لتنتقل بعدها إلى الذاكرة قصيرة المدى والتي تخزنها لفترة قصيرة جدا، وتحتوي كذلك على ذاكرة العمل المسؤولة عن بقاء ومعالجة المعلومات أيضا، لتصل في النهاية إلى الذاكرة طويلة المدى أين تبقى لفترات طويلة جدا.

تعتبر الذاكرة الدلالية من بين أهم أنواع الذاكرة طويلة المدى والتي تعرف على أنها تلك الوظيفة المعرفية التي تهتم بتخزين جميع معارفنا حول العالم، معاني الكلمات والمفاهيم، وهي ضرورية للتعلم واكتساب اللغة والتفكير وحل المشكلات.

الحديث عن أهمية هذه الذاكرة يقودنا للحديث عن كيفية تمثيل المعلومات فيها، بحيث تتمثل في شكل مفاهيم مرتبطة ببعضها البعض تشكل لنا شبكة دلالية منظمة تنظيما هرميا.

بحوث قليلة تلك التي سلطت الضوء على الذاكرة الدلالية في الجزائر، خاصة في جانبها المتعلق بتنظيم المعلومات لدى الطفل المعاق سمعيا، حيث ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات التي أجريت وجد معظمها تطرق إلى الذاكرة الدلالية لدى عينات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة نذكر منها: بوخاري، (2001)، حمداش، (2002)، دريفل، (2006)، لعجال، (2008)، عزاز، (2010)، قماري (2017) ودراسة واحدة لدى الأطفال المعاقين سمعيا، قاسمي، (2015)، هذه الدراسات أكدت على القصور الذي يتميز به ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى الذاكرة الدلالية بجانبيها (التنظيم والاسترجاع).

يلعب التنظيم الدلالي دورا مهما في تخزين المعلومات، التعلم، وخاصة الاسترجاع، ونظرا لنقص الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، وتأكيد الباحثين في مجال علم النفس العصبي على أهمية البرامج التدريبية وفعاليتها في تطويره، عزاز (2010)، (معروف، 2016)، بيزات (2017)، واستنادا كذلك إلى خبرة الباحث كأخصائي أرطفوني مدة 07 سنوات، وملاحظاته أثناء انجازه لرسالة الماجستير الصعوبات التي يعاني منها ذوي الاعاقة السمعية على مستوى التذكر، خاصة الكلمات والأشياء المجردة، تبرز أهمية اجراء مثل هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة الدلالية على مستوى التنظيم لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية المستفيدين من زراعة القوقعة الالكترونية المدمجين بالمدارس العادية، والتي قمنا بتقسيمها إلى جانبين واحد نظري، والآخر ميداني.

الجانب النظري فيه ثلاثة فصول: الفصل الأول تناولنا فيه اشكالية الدراسة أهميتها، أهدافها، والدراسات السابقة المتعلقة بها، أما الفصل الثاني فخصصناه للحديث عن الذاكرة الدلالية لدى التلاميذ المعاقين سمعيا، والذي بدوره يحتوي على ثلاثة عناصر رئيسية، العنصر الأول تكلمنا فيه عن كل ما يخص الذاكرة بصفة عامة، من تاريخ، ومفاهيم، وأنواع، أما العنصر الثاني فتحدثنا فيه عن الذاكرة الدلالية، بحيث قدمنا مجموعة من التعاريف عنها، وعن علاقتها بذاكرة الأحداث، والذاكرة المعجمية، والأوتوبيوغرافية، وكذلك دورها في اكتساب اللغة، أما العنصر الثالث فتناول فيه الباحث التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية بداية بتعريف التصنيف وتطوره لدى الطفل، إضافة إلى تطور المفاهيم حسب نظريات بياجيه، فيجوتوسكي، وبرونر، ونهاية بعرض لمختلف النماذج المفسرة لكيفية تنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية.

عنوان الفصل الثالث الدمج المدرسي للتلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة، يظم عنصرين رئيسيين، العنصر الأول، خصصناه للدمج المدرسي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، حيث تطرقنا فيه إلى ماهية الدمج ومبرراته، أشكاله، اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وأخير واقع دمج المعاقين سمعيا في المدارس العادية، أما العنصر الثاني فكان عن الإعاقة السمعية وزراعة القوقعة، والذي تعرفنا من خلاله على تشريح وفيزيولوجية الجهاز السمعي، مفهوم الإعاقة السمعية، أسبابها، تصنيفاتها، وطرق قياس وتشخيصها، كما تطرقنا إلى تقنية زراعة القوقعة من حيث مفهومها، تاريخها، أشكالها مكوناتها، طريقة عملها، الخطوات اللازمة للقيام بها، وكيفية التكفل الأرطفوني بالأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة.

أما الجانب الميداني فقسمه الباحث إلى فصلين، الأول تناولنا فيه الإجراءات الميدانية للدراسة والذي ينقسم بدوره إلى عنصرين هما الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، والفصل الثاني تناول فيه الباحث عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والتراث النظري، وأخيرا استنتاج عام وخاتمة.

الجانب النظري

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

تمهيد:

في هذا الفصل سيقوم الباحث بعرض الاطار العام لإشكالية الدراسة، والذي يتضمن إشكاليتها وفرضياتها، أهميتها، أهدافها، تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا، بالإضافة إلى عرض لمختلف الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية التي تناولت الموضوع، والتعقيب عليها.

1-الاشكالية:

تعد الذاكرة من بين أهم الوظائف المعرفية التي يمتلكها الانسان، فهي تؤثر على كافة مجالات السلوك الانساني وخاصة في عمليات التعلم، إذ تعتبر المسؤولة عن تخزين المعلومات والخبرات المختلفة والاحتفاظ بها لفترات قصيرة وطويلة وتمثيلها بشكل فعال يساعد على الاستدعاء الجيد لها.

يتفق معظم علماء النفس المعرفي على أن للذاكرة البشرية ثلاث مكونات رئيسية وهي: الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى، حيث يتم استقبال المعلومات عبر الحواس في الذاكرة الحسية للحظات محدودة، ثم تنتقل بعد ذلك إلى الذاكرة قصيرة المدى حيث تعالج المعلومات فيها لمدة قصيرة نسبيا لتصل بعد ذلك إلى الذاكرة طويلة المدى التي تخزن فيها المعلومات لفترات غير محدودة واستدعاؤها عند الحاجة (**الخصاونة، 2011**). هذه الأخيرة حسب (**shacter, 1985**) تنقسم إلى سجلين هما الذاكرة الصريحة la mémoire explicite والذاكرة الضمنية la mémoire implicite .

أشارت الدراسات إلى أن الذاكرة الصريحة la mémoire explicite تحتوي على نوعين من الذاكرة هما الذاكرة الدلالية la mémoire sémantique وذاكرة الأحداث la mémoire épisodique .

تتعلق الذاكرة الدلالية بالحقائق والنظريات والمبادئ والقواعد واستراتيجيات التعلم وحل المشكلات، وهي ضرورية لإنتاج وفهم اللغة، وذلك لأنها تخزن معنى الكلمات، المفاهيم، الخصائص وعلاقات الأشياء، وهي منظمة في شبكات دلالية، بينما تتعلق ذاكرة الأحداث بالخبرات التي نمر بها شخصيا في مناسبات معينة مثل أول يوم لدخولنا المدرسة، أو فوزنا في مسابقة ما. (**أبو لطيفة، 2012، ص38**) كما تقوم بتخزين المعلومات المرتبطة بالوقائع والأحداث المؤقتة والعلاقات بين هذه الأحداث، والأماكن التي تحدث فيها.

شغلت مسألة تمثيل المعارف اهتمام الباحثين منذ عشرات السنين، سواء كانوا أخصائيين نفسو عصبيين أو لغويين وذلك لدراسة الموضوع من الناحيتين العادية والمرضية، وقد وجدوا أنها يمكن أن تأخذ شكلين رئيسيين هما:

طبيعة التمثيل في الذاكرة الدلالية (كيفية تمثيل معنى الكلمة) والثاني متعلق بكيفية تنظيم هذه الدلالات (النموذج الشبكي، التنظيم الفئوي للكلمات). (**Siegwart Zesiger, H. ,1998, p13**) لذلك نجد أن معظم

البحوث حول الذاكرة الدلالية وضعت النقاط حول مفهوم (تمثيل المعلومات) أي تنظيم المعلومات فيها (بنيتها).

التساؤل حول بنية المعلومات الدلالية أي كيفية تنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية مهم جدا وذلك لأن بنية معارفنا حول العالم يمكن أن تسمح لنا بفهم الأداء في عملية التذكر، كما أنها تسلط الضوء على نموذج الحاسوب أين المعلومات يجب أن تخزن (مثل نموذج الخبرة في الذكاء الإصطناعي). **(Fortin, C., & Rousseau, 2012, p342)**

في السنوات الأخيرة، عدة مفاهيم ونماذج اقترحت من أجل وصف طبيعة وتنظيم المعارف في الذاكرة الدلالية. **(Marie-Pier, T. 2017, p20)** والتي يمكن تقسيمها إلى اتجاهان رئيسيان يختلفان من حيث وجهة تركيز كل منهما، فهناك الاتجاه الترابطي الذي يركز على العلاقات الوظيفية بين المفاهيم والاتجاه المعرفي الذي يركز على الأبنية العقلية التي تصف العلاقة بين المعنى والذاكرة مثل نموذج مقارنة المعالم الدلالية، والنماذج الشبكية، والشبكات الافتراضية. **(سولسو،2000، ص411)**

تشكل عملية تنظيم المعلومات أهمية كبيرة في تسهيل عمليات الحفظ والتذكر والتعلم لدى الطفل، سواء كان هذا التنظيم من قبل المتعلم نفسه أو نتيجة لطريقة تقديم المعلومات.**(الزيات، 2006، ص354)** هذه الأخيرة التي يتم تنظيمها في تصنيفات معينة يتم استرجاعها بسهولة.

قليل من الدراسات اهتمت بالتنظيم الدلالي لدى الطفل المعاق سمعيا، بالنسبة لبعض الباحثين التنظيم الدلالي عند الطفل المعاق سمعيا هو نفسه عند الأطفال العاديين ولكن الاختلاف يكمن في كون استراتيجيات الدخول إلى المعجم تكون محدودة عند الطفل المعاق سمعيا.

اغلبية الدراسات أكدت على هذا الاختلاف والقصور الموجود على مستوى الذاكرة الدلالية لدى الطفل الأصم مقارنة بالعاديين، منها دراسة **(Bouchet, M, 2001)** التي هدفت إلى الكشف عن الذاكرة الدلالية لدى الطفل الأصم، أين تكونت عينة الدراسة من (12) طفلا من ذوي الصمم المتوسط والعميق، تتراوح أعمارهم بين (7–12) سنة مستفيدين من معينات سمعية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود قصور (عجز) نوعي في الذاكرة الدلالية لدى هؤلاء الأطفال.

وقد بينت الدراسة أن الصعوبات التي واجهوها كانت قاعدية (على مستوى التنظيم العالي، التفييئ الداخلي) وانشاء علاقات دلالية مناسبة، بالإضافة إلى أن المخزون المعجمي لهؤلاء الأطفال أقل تنظيما

مع غياب للمفاهيم والمصطلحات الدلالية، وعن العلاقات الدلالية فقد وجد أنها أقل ثراء عند الأطفال الصم مقارنة بالعاديين. **(Cuppens, A. 2015, p30)**

كما قام **(Kenett, Y. N., et coll, 2013)** بدراسة التنظيم الدلالي لدى الأطفال الصم من نوع عميق وحاد الخاضعين لزراعة القوقعة، تتراوح أعمارهم بين (7−10) سنوات عن طريق استخدام نموذج شبكة الكلمات الصغيرة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الشبكات الدلالية كانت أكثر كثافة وأقل اتساعا لدى الأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة مقارنة بالعاديين، كما أظهرت أن نوعية الشبكات الدلالية تتوافق مع تلك التي عند الأطفال السامعين.

لذلك استشعر الباحثون والعلماء في مجال علم النفس المعرفي ضرورة تحسين التنظيم الدلالي لدى المعاقين سمعيا، لما له من أهمية على المستوى اللغوي والأكاديمي، فقاموا بتصميم عدة برامج تدريبية لفائدة هذه الفئة.

إن تحسين أداء الذاكرة مرتبط بتنظيم المعلومات، وبذلك فإن المعلومات الكثيرة تتجمع وتنتظم في وحدات قليلة ومحدودة **(عبد الله، م، ق، 2003، ص 32)** كما أن قدرتنا على معالجة مختلف المعلومات في تتابع سريع راجع إلى الاسترجاع الفعال والتنظيم الجيد في ذاكرتنا الدلالية. **(عزاز، 2011)**

وقد قدم عدة باحثين أدلة على أن الطفل يقوم بعملية التذكر وفقا لهذه الاستراتيجيات التي تقوم على العلاقات الارتباطية من خلال التجميع المترابط للمادة المتعلمة أو تصنيفها إلى وحدات في مجموعات فئوية. **(الزيات، 2006، ص368)**

وهاذا ما أظهرته دراسة قام بها باور وآخرون **(bower, et al, 1975)** أن التنظيم الدلالي للمعلومات يسهل ويحسن من استرجاع الكلمات في الذاكرة من حيث معناها والمعرفة المرتبطة بها من ناحية أخرى، وحسب هذه الدراسة فإن التنظيم الهرمي يعزز هذا الاسترجاع ويبدوا أكثر فعالية. **(Calvet, N., 2014, P34)**

كما هدفت دراسة **(عزاز،2011)** إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة الذاكرة الدلالية وأثر ذلك على الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في كلا الاختبارين على مستوى جميع أبعادهما بين القياسين القبلي والبعدي مما يبين أن

كل من البرنامج التدريبي له فاعلية وأثر إيجابي في تنمية مهارات الذاكرة الدلالية والاتصال اللغوي لدى أفراد الدراسة.

وأجرى **Fernández-Vega, S., Quevedo-Blasco, R., & Rodriguez-Mansilla, J. (2011)** دراسة هدفت إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي معزز بالألعاب على التنظيم الدلالي للأطفال المعاقين سمعياً، تكونت عينة الدراسة من 30 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 5 و10 سنوات يعانون من مشاكل في السمع، حيث قسم الأطفال إلى مجموعتين، مجموعة تلقت التدريب المعزز بالألعاب ومجموعة تلقت التدريب التقليدي.

تم تقييم التأثيرات على اللغة والاتصالات باستخدام اختبارات اللغة الشفوية والمكتوبة واختبارات الاتصال الحركي، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التي تلقت التدريب المعزز بالألعاب حققت تطورا يعتبر معنوياً في جميع المجالات المقيّمة، بما في ذلك اللغة الشفوية والمكتوبة والاتصال الحركي، مقارنة بالمجموعة التي تلقت التدريب التقليدي.

أكدت نتائج هذه الدراسة أن برنامج التدريب المعزز بالألعاب يمكن أن يكون فعالًا في تحسين التنظيم الدلالي لدى الأطفال المعاقين سمعيًا.

وقامت " قاسمي، 2015 " بدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين الإعاقة السمعية والذاكرة الدلالية بالإضافة إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي في تحسين هذه العملية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار لقياس الذاكرة الدلالية وبرنامج تدريبي، كما تكونت عينة الدراسة من 60 طفلا من ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية.

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الاعاقة السمعية والذاكرة الدلالية فكلما زادت درجة الاعاقة السمعية ضعفت نتائج الأطفال في اختبار الذاكرة الدلالية، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الأطفال ذوي الاعاقة السمعية والأطفال العاديين في تنظيم واسترجاع المعلومات على مستوى الذاكرة الدلالية فيما لم تكن هناك فروق بين ضعاف السمع والصم.

أما فيما يخص فعالية البرنامج التدريبي فتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية (التنظيم الدلالي، والاسترجاع) لصالح المجموعة التجريبية.

هذا ما أكدته دراسات(marchark ,2004,mc evoy et all,1999,green et shopherd) في أن هناك فروق بين الأطفال ذوي الاعاقة السمعية والأطفال العاديين في طريقة تنظيمهم للمعلومات في ذاكرتهم الدلالية.**(قاسمي، 2015، ص17)**.

ومن خلال الملاحظات التي لاحظها الفريق التربوي المسؤول عن القسم الخاص بالأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة المدمج بالمدارس العادية، والدراسات السالفة الذكر، والتوصيات التي اطلع عليها الباحث في البحوث التي تناولت موضوع التنظيم الدلالي، تأتي ضرورة اجراء مثل هذه الدراسة على هذه العينة لما لها من أهمية في عملية التعليم والتحصيل الدراسي واختبار فعالية البرنامج التدريبي في تحسين ذاكرتهم الدلالية، ومنه يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة الى الاجابة على التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي لمتوسط درجات التنظيم الدلالي لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية؟

1-1- هل توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي لمتوسط درجات الصورة الدخيلة لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية؟

1-2- هل توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي لمتوسط درجات التنظيم الدلالي (تصنيف الاشياء) لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية؟

1-3- هل توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي(تصنيف الحيوانات) لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.

2- هل توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي لمتوسط درجات التنظيم الدلالي لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى إلى متغير الجنس؟

3- هل توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي لمتوسط درجات التنظيم الدلالي لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي؟

2-فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.

1-1- توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي(الصور الدخيلة) لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.

1-2- توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي(تصنيف الاشياء) لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.

1-3- توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي(تصنيف الحيوانات) لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى لمتغير الجنس.

3- توجد فروق في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

3-أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية الذاكرة الدلالية والتنظيم الدلالي لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية، واختبار فاعلية برنامج تدريبي وأهميته في تحسينهما، كما أنها تهدف إلى:

1- التعرف على الفروق بين القياس القبلي والبعدي لمتوسط درجات التنظيم الدلالي لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية.

2- التعرف على الفروق بين القياس القبلي والبعدي لمتوسط درجات الصورة الدخيلة لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية.

3- الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي لمتوسط درجات التنظيم الدلالي (تصنيف الاشياء) لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية.

4- الكشف عن الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي(تصنيف الحيوانات) لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.

5- الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي لمتوسط درجات التنظيم الدلالي لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى إلى متغير الجنس.

6- الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي لمتوسط درجات التنظيم الدلالي لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

4-أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية في كونها تعالج فئة مهمة من فئات التربية الخاصة وهي فئة ذوي الاعاقة السمعية، وتوجها من التوجهات التربوية والتعليمية الرائدة في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنه يعتبر من المواضيع الحديثة والتي تتطلب مزيد من البحوث والدراسات في ميدان علم النفس المعرفي والعلوم العصبية.

فالملاحظ في السنوات الأخيرة هو زيادة عدد الأطفال من ذوي الاعاقة السمعية المستفيدين من معينات سمعية وزراعة القوقعة، والتي مكنت العديد منهم من الالتحاق بالمدارس العادية كغيرهم من التلاميذ العاديين، لذلك ازداد الاهتمام بتوفير أحسن الطرق التعليمية لهم من أجل نجاحهم الدراسي، إلا أن هؤلاء الأطفال أظهروا العديد من المشكلات والصعوبات في عملية التعلم، واكتساب اللغة، والعمليات المعرفية بأنواعها(انتباه، ادراك، ذاكرة).

وباعتبار أن الذاكرة الدلالية تعتبر من العمليات المعرفية المهمة التي تتوقف عليها عملية التعليم والتعلم، ولها دور أساسي في اكتساب اللغة، بالإضافة إلى قلة الدراسات خاصة العربية منها التي عالجت هاذا الموضوع واقتصار الدراسات التي أجريت على الأطفال العاديين، وفئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة تكمن أهمية دراستنا التي ستتطرق إلى أهمية الذاكرة الدلالية في جانبها المتعلق بالتنظيم الدلالي لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية، وأهمية البرامج التدريبية في تحسين ذاكرتهم، كما أنها ستمكن العاملين مع هذه الفئة من الاستفادة من هذا البرنامج التدريبي.

5-تحديد مفاهيم الدراسة اصطلاحا واجرائيا:

5-1- الإعاقة السمعية:

التعريف الاصطلاحي: تعرف المنظمة العالمية للصحة "oms" الاعاقة السمعية على أنها فقدان سمعي، ينتج عن عدم قدرة الشخص على سماع الأصوات مقارنة بشخص ذو سمع عادي الذي تكون عتبة السمع لديه 25db أو أكثر في كلتا الأذنين.

هي إعاقة حسية، متعددة الأسباب، وراثية، مضاعفات أثناء الولادة، بعض الأمراض المعدية، التهابات مزمنة للأذن، التعرض للأصوات المرتفعة، تناول أدوية سامة، و تترك نتائج متعددة على حياة الفرد، يصنفها المكتب الدولي للأوديوفنولوجيا "BIAP " حسب درجة الفقدان السمعي إلى: سمع عادي (20db)، اعاقة سمعية خفيفة (21–40db)، متوسطة، (41–70db)، شديدة، (71–90db)، عميقة، –91) (119db، كلي، (120db<). **(Coquel, E. 2016, p5)** **(https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-)**

التعريف الاجرائي: تعرف الاعاقة السمعية بأنها تلك الاعاقة الحسية من النوع الصمم العميق التي يعاني منها التلاميذ المعاقين سمعيا، المستفيدين من القوقعة الالكترونية والمدمجين مع التلاميذ العاديين في المدارس الابتدائية، والذي يتراوح عمرهم بين (7–12 سنة)، ولا يعانون من أي قصور ذهني أو اعاقة مصاحبة.

5–2– الذاكرة الدلالية: حسب (tulving, 1983) الذاكرة الدلالية هي وظيفة معرفية تحتوي على معارف عامة يملكها الفرد حول نفسه، وحول العالم الذي يحيط به، وكذلك معلومات حول الأحداث والأشخاص، وحول الكلمات والمفاهيم ومعانيها. ويقترح أن تعرف بأنها "الذاكرة الضرورية لاكتساب اللغة"

انها بمثابة المعجم الذهني يجمع جميع التمثيلات الدلالية في شكل شبكة réseaux sémantiques من الوحدات المتصلة ببعضها البعض وفقا لتسلسل هرمي يتراوح من العام إلى الخاص، وهذا ما يجعل منها ذاكرة منظمة. **(Calvet, N., 2014, p33)**

التنظيم الدلالي يشير إلى عملية تجميع أو تصنيف العناصر المتشابهة من حيث المعنى. فعلى سبيل المثال يمكن القول ز(أحمد بن بلة، هواري بومدين، اليامين زروال (رؤساء) وهناك بعض النماذج الأكثر تعقيدا والتي تتعامل مع العلاقات بين المفاهيم بعضها مع البعض . **(سولسو، 2000، ص365)**

واجرائيا يقصد به قدرة التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة، والمدمجين بالمدارس العادية على إيجاد الصورة الدخيلة، وتصنيف الحيوانات، والأشياء في مجموعات، ويقاس بالدرجات التي يتحصلون عليها في اختبار التنظيم الدلالي المعتمد في هذا البحث.

5–3– البرنامج التدريبي:

التعريف الاصطلاحي: هو مجموعة من الخبرات والنشاطات والفعاليات المخططة والمبرمجة، والتي يتم تصحيحها استنادا إلى نظريات التعلم والتعليم التي يتعرض لها المتدرب ويمارسها لتمكنه من اكتساب

المعارف والمهارات وأنماط السلوك والاتجاهات التي يؤدي اكتسابها إلى تلبية الاحتياجات التدريبية لوظيفة الأفراد وتحقيق أهداف المنظمات.(**الخطيب، 1997، ص 2) في (النجار، 2011)**

التعريف الاجرائي: هو مجموعة من الأنشطة، (فردية، جماعية) تقدم للطفل في عدة جلسات من أجل مساعدته على تحسين قدرته على تنظيم وتصنيف المعلومات، حيوانات، أشياء، أثاث، في ذاكرته الدلالية. تم بناءه من طرف الباحثة قاسمي، 2015 استنادا على أسس نظرية بياجيه للنمو المعرفي، حيث تم تطبيق المفاهيم المرتبطة بهذه النظرية مثل الأسس اللغوية والتصنيف، والتسلسل، والترتيب، لتعزيز تنظيم المعلومات والمفاهيم لدى الطفل المعاق سمعيا.

6-الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الذاكرة الدلالية، تنوعت بين العربية والأجنبية، حيث تطرقت إلى الموضوع من جوانب مختلفة، وسيقوم الباحث في هذا العنصر بعرض مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع دراسته، مع الاشارة إلى مظاهر الاستفادة منها، وابراز أوجه التشابه والاختلاف بينها، ومكانة الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى.

فالدراسات التي قام الباحث بجمعها جاءت في الفترة الزمنية بين (1977-2022) وشملت عدة أماكن وبلدان، مما يشير إلى تنوعها المكاني والزمني.

هذا وقد تم تقسيم الدراسة إلى 03 محاور رئيسية تتوافق مع متغيراتها الرئيسية وهي:

1- دراسات سابقة تناولت الذاكرة الدلالية.

2- دراسات سابقة تناولت فاعلية البرامج التدريبية.

3- دراسات سابقة تناولت التنظيم الدلالي لدى ذوي الاعاقة السمعية.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

6-1- دراسات تناولت الذاكرة الدلالية:

6-1-1- دراسة بوخاري(2002) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الذاكرة الدلالية لدى المصابين بعسر الكتابة بالوسط الإكلينيكي الجزائري، تكونت عينة الدراسة من03 أطفال تم اختيارهم بطريقة قصدية يعانون من صعوبات في الكتابة عمرهم يتراوح بين 09 و10 سنوات، الجنس ذكور وإناث.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار عسر القراءة المصمم من طرف صليحة غلاب واختبار الذكاء، بالإضافة إلى اختبار لتقييم الذاكرة الدلالية صمم من طرف الباحثة.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات على مستوى الذاكرة الدلالية لدى عينة البحث تجلى ذلك في عدم قدرة الحالات على كتابة مختلف الأحداث الهامة، وفي ذكر كل عناصر النص بالإضافة إلى الغياب الكلي لحل العقدة في مدونات العينة التجريبية.

6-1-2- دراسة حمداش (2002) والتي هدفت إلى التعرف على الذاكرة الدلالية لدى المصاب بحبسة بروكا، حيث تكونت عينة الدراسة من03 حالات اثنين منهما معربان وحالة واحدة مفرنسة تعاني من حبسة بروكا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة رائز مونريال تولوز النسخة الجزائرية لدراسة

السياقات المعرفية المتدخلة في الذاكرة الدلالية لدى المصاب بحبسة بروكا، ونموذج أندرسون "نموذج الضبط التكيفي للأفكار (contrôle adaptif de la pensée ACT) لتقييم العمليات المعرفية المصابة في حبسة بروكا.

وخلصت النتائج إلى وجود عجز كبير في عمليات المعالجة، تمثلت في صعوبات كبيرة في استرجاع الكلمة المطلوبة من التعليمة، التمكن من الاحتفاظ الدلالي، وحذف بعض الأصوات من الكلمات المنتظرة. كما توصلت الدراسة الى عدم وجود صعوبات في التحويل الشفري، إذ أن الحالات تتعرف على جميع المنبهات المعطاة لها والمشكل يكون في عملية التخزين والاسترجاع.

6-1-3- دراسة (دريفل، 2007) والتي هدفت إلى دراسة الذاكرة الدلالية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون، تكونت عينة الدراسة من (40) طفلا تتراوح أعمارهم بين 08 سنوات و11 سنة مقسمين إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) تم اختيارهم وفق عدة معايير (السن، درجة الذكاء الجنس، الاضطرابات المصاحبة) واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة عدة اختبارات هي: اختبار الذكاء (رسم الرجل) وبروتوكول تقييم الذاكرة الدلالية من تصميم الباحثة.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق (اختلاف) بين الأطفال الحاملين لمتلازمة داون والأطفال الأسوياء على مستوى الذاكرة الدلالية، حيث أظهر الأطفال الحاملون لمتلازمة داون نقص وضعف في التنظيم الدلالي، كما أن مفهوم التصنيف والتعميم والتمييز غير مكتسب بالإضافة إلى صعوبات على مستوى الاسترجاع مقارنة بالعاديين.

6-1-4- دراسة (لعجال، 2008) والتي هدفت إلى التعرف على الذاكرة الدلالية لدى الطفل المصاب بالذهان، حيث تمت مقارنة بين مجموعتين، المجموعة الضابطة تتكون من40 طفلا عاديا ومجموعة تجريبية تضم 10 أطفال مصابين بالذهان. حيث تم اختيارهم وفق شروط معينة منها امتلاكهم للغة الشفوية، عدم معاناتهم من اضطرابات مصاحبة...الخ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن واختبار الذاكرة الدلالية الذي صممه وتحقق من صدقه وثباته، بالإضافة إلى المقابلات العيادية والدليل التشخيصي الاحصائي للأمراض العقلية DSM4 .

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق هامة بين الطفل العادي والطفل المصاب بالذهان في نتائج كل بند من اختبار الذاكرة الدلالية لصالح الطفل العادي. وهذا ما يدل على وجود اضطراب على مستوى الذاكرة الدلالية لدى الطفل المصاب بالذهان.

6-1-5-دراسة (قاسمي، 2015) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الإعاقة السمعية والذاكرة الدلالية بالإضافة إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي في تحسين هذه العملية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار لقياس الذاكرة الدلالية وبرنامج تدريبي، كما تكونت عينة الدراسة من60 طفلا من ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية.

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الاعاقة السمعية والذاكرة الدلالية فكلما زادت درجة الاعاقة السمعية ضعفت نتائج الأطفال في اختبار الذاكرة الدلالية. كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الأطفال ذوي الاعاقة السمعية والأطفال العاديين في تنظيم واسترجاع المعلومات على مستوى الذاكرة الدلالية فيما لم تكن هناك فروق بين ضعاف السمع والصم.

أما فيما يخص فعالية البرنامج التدريبي فتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية (التنظيم الدلالي، والاسترجاع) لصالح المجموعة التجريبية.

6-2- دراسات تناولت فاعلية البرامج التدريبية في تحسين الذاكرة الدلالية:

6-2-1-دراسة عزاز (2011) هدفت إلى التعرف على " فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذاكرة الدلالية وأثر ذلك على الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين" ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (30) طفلا توحديا من الذكور والاناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدم الباحث عدة أدوات منها: استمارة المعلومات الأولية، مقياس تقدير التوحد الطفولي، (CARS) اختبار الذاكرة الدلالية وبرنامج تدريبي (التدريب المعرفي والتعليم (TEACCG).

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا في كلا الاختبارين على مستوى جميع أبعادهما بين القياسين القبلي والبعدي مما بين أن كل من البرنامج التدريبي لع فعالية وأثر إيجابي في تنمية مهارة الذاكرة الدلالية والاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين.

6-2-2-دراسة (بيزات، 2021) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة لدى الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي في المرحلة التحضيرية من03- 05 سنوات وهذا في الوسط العيادي

الجزائري. وقد صممت الباحثة برنامج تدريبي متكون من عدة محاور (الذاكرة البصرية الذاكرة السمعية، الذاكرة اللمسية، الذاكرة الذوقية، والذاكرة الشمية).

حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي أين قسمت مجموعة الدراسة إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج العلاجي في تحسين الذاكرة.

6-2-3-دراسة (فاخت، 2017) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة الدلالية والتأخر اللغوي بالإضافة إلى فعالية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة الدلالية لدى الأطفال المتأخرين لغويا، تكونت عينة الدراسة من (26) طفلا قسموا إلى مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية تم اختيارهم بطريقة قصدية.

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث3 اختبارات، اختبار الذكاء واختبار اللغة واختبار الذاكرة الدلالية، بالإضافة إلى وبروتوكول علاجي من تصميم الباحث.

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الذاكرة الدلالية والتأخر اللغوي بالإضافة إلى مساهمة البروتوكول النفس لساني المرتكز على أسلوب لغة القرآن في تحسين الذاكرة الدلالية المعجمية لدى عينة البحث.

6-3- دراسات تناولت التنظيم الدلالي لدى المعاقين سمعيا:

6-3-1 دراسة (Frumkin, B., & Anisfeld, M. (1977) تحت عنوان "الرموز الدلالية والسطحية في ذاكرة اطفال الصم"، عن طريق 3 تجارب، تم عرض قوائم متتابعة لأشياء على الاطفال الصم ما بين 6 سنوات و10 أشهر و15 سنة و5 أشهر، قام الباحثان بطلب تحديد ما اذا كان الشيء قد ظهر من قبل من طرف الأطفال.

أظهرت النتائج في هذه التجربة تأثير خطأ عدم التعرف (أخطاء متعددة بالنسبة للكلمات المرتبطة مقارنة بالغير مرتبطة) بالنسبة لكل من الكلمات المرتبطة من حيث المعنى والكلمات المتشابهة من حيث الشكل.

في ما يخص التجربتين المتبقيتين، شاهد الاطفال مجموعة من الاشارات اليدوية عبر الفيديو، في هذه التجارب كان هناك تأثير خطأ عدم التعرف بالنسبة للإشارات المرتبطة معنويا وبالنسبة للإشارات المرتبطة شيرولوجيا cherologically (متشابهة من حيث انتاجها اليدوي).

هذه النتائج تبين أن التهجئة orthography وشيرولوجيا cherology هما عاملين (codes) فاعلين عند الاطفال الصم.

نتائج التأثير القوي للمعنى semantic عند أصاغر الصم هو عكس نتائج التأثير الضعيف للمعنى في دراسات خطا عدم التعرف false-recognition studies عند الاطفال الصغار ذوو السمع العادي.

تزايد رموز المعنى semantic codes بالنسبة للأطفال أرجع سببه إلى غياب المنافسة عند رمز الكلام speech code والتي تطغى على الذاكرة اللغوية عند الاطفال الصغار ذوو السمع العادي.

6-3-2- دراسة (Bouchet,M, 2001) هدفت هذه الدراسة الى تقييم الذاكرة والتنظيم الدلالي لدى الطفل المعاق سمعيا، تكونت عينة الدراسة من 12 طفلا من ذوي الاعاقة السمعية المتوسطة والعميقة متكلمين ومجهزين بمعينات سمعية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود قصور نوعي على مستوى الذاكرة الدلالية بالإضافة إلى مخزون معجمي أقل تنظيما لدى أفراد العينة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى مساهمة البرنامج المقترح من تحسين مس جميع عناصر التنظيم في الذاكرة الدلالية.

6-3-3- دراسة (Gillon, M. 2012) تحت عنوان "تقييم الذاكرة الدلالية لدى الطفل ذو القراءة العادية والطفل عسير القراءة" هدفت الدراسة الى تقييم سلامة الذاكرة الدلالية على نحو جيد، بصيغة أدق التعرف على ما إذا كانت مهمة الارتباط الحر المقترحة يمكن أن تكون بديلا أو مكملا لمهام الطلاقة اللفظية، بالإضافة الى معرفة اضطرابات الذاكرة الدلالية من خلال مهمة الارتباط الحر، تكونت عينة الدراسة من (20) طفلا ممن يستخدمون الفرنسية كلغة أم متمدرسين ويعانون من عسر القراءة.

تمثلت أدوات الدراسة لتقييم الذاكرة الدلالية في مهمة الترابط الحر une tache de libre association، ومهمة تقييم الوظائف التنفيذية tache d'évaluation des fonctions exécutives ومهمة السيلان اللفظي la tâche de fluence verbale وأخيرا اختبار القراءة l'alouette لتشخيص الأطفال عسيري القراءة.

توصلت نتائج الدراسة الى أن مهمة الارتباط الحر المقترحة مرتبطة جدا بمهمة السيلان اللفظي، وأن الوظائف التنفيذية تشارك بدرجة أقل في مهمة الارتباط الحر، مما يعني أن مهمة الترابط الحر هي مقياس مناسبا للذاكرة الدلالية.

6-3-4- دراسة (Kenett, Y. et all, 2013) تحت عنوان "التنظيم الدلالي عند الاطفال الخاضعين لزراعة القوقعة": دراسة حسابية للطلاقة اللفظية، هدفت هذه الدراسة الكمية إلى التعرف على طبيعة تنظيم الشبكات الدلالية عند الأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة بالمقارنة مع الاطفال ذوي سمع عادي من نفس العمر.

تكونت عينة الدراسة من27 طفلا خاضعين لزراعة القوقعة ومثلهم من العاديين من نفس العمر وذووا ذكاء عادي، تكونت أداة الدراسة من اختبار الطلاقة في تسمية الحيوانات باستعمال chronomètre وكانت التعليمة كالتالي: سم أكبر عدد من الحيوانات التي تعرفها.

تم تحليل الاجابات باستعمال منهجية علاقة الترابط correlation وكذا الشبكات network . تم استنباط ومقارنة بناء اصناف الحيوانات من حيث الدلالة.

أظهرت النتائج أن الأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة كان لديهم تصنيف أو بناء شبكي أقل تنظيما وتطورا من الأطفال ذوو السمع العادي. المدة The average shortest path length (ASPL) وكذا the network diameter measures جاءت أكبر عند الاطفال ذوي السمع العادي مقارنة بالأطفال الخاضعين لزراعة للقوقعة.

كما أستنتج الباحثون أن الفرق الأساسي بين شبكات الدلالية عند الاطفال سمع عادي والأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة يكمن في بناء شبكات الدلالية التصنيف أو التنظيم. شبكات الدلالية semantic network عند الاطفال الزارعين هي أقل تطورا من الاطفال الذين لديهم سمع عادي.

6-3-5- دراسة (MURER,C, 2014) تحت عنوان " دراسة عياديه لسعة وتنظيم المعجم لدى3 أطفال من ذوي الصمم العميق" والتي كان من بين أهدافها الكشف عن التنظيم الدلالي لدى عينة متكونة من3 أطفال ذوي صمم عميق متكلمين ومتمدرسين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث اختبارات بطارية **EVALO 2-6** وهي اختبارات التعيين la désignation والتسمية la dénomination من أجل دراسة المعجم وتنظيم الشبكات الدلالية لدى الطفل الأصم.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الصمم العميق أظهروا صعوبات على مستوى المعجم الداخلي، واسترجاع المعارف المخزنة في الذاكرة الدلالية (سوء تنظيم الشبكات الدلالية، مع صعوبات في التمييز السمعي) بالإضافة إلى اضطرابات على مستوى التصنيف والفهم.

6-3-6- دراسة (Cuppens,A,2015) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف الكمي والكيفي لمعجم الأطفال الصم الخاضعين لزراعة القوقعة أو المجهزين بمعينات سمعية.

تكونت عينة الدراسة من15 طفلا صما اختيروا بطريقة قصدية وفق المعايير التالية:

- السن من 8-11 سنة وقت تطبيق الاختبار.
- صمم خلقي متوسط أو عميق.
- مجهزين بمعينات سمعية أو خاضعين لزراعة القوقعة.
- يتابعون حصص إعادة التربية الأرطوفونية بانتظام.
- مدمجين في المدارس العادية.
- عدم معاناة أفراد العينة من أي اضطرابات مصاحبة.

لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث بروتوكول بالاعتماد على عدة اختبارات منها اختبار EVIP (forme A) مصمم من طرف (CRESN de Noisy-grand)، حيث يهدف إلى تقييم المستوى المعجمي لدى الأطفال، بالإضافة إلى اختبار (DEN-DES48) والذي يسمح بمقارنة المفردات التعبيرية بنظيرتها المتعلقة بالفهم.

كان من بين نتائج هذه الدراسة أن الأطفال المعاقين سمعيا أظهروا انخفاضا دالا في الأداء على مستوى اختبار العلاقات الدلالية واختبار التفييئ الدلالي، كما تحصل الأطفال الصم على نتائج ضعيفة مقارنة بالعاديين في الاختبارات الخاصة بالمعجم الدلالي.

6-3-7- دراسة .(Pereira, S. F., & Fontaine, A. 2016) تحت عنوان " المعجم والذاكرة الدلالية لدى الأطفال (4و6 سنوات) تأثير الصمم"، هدفت إلى دراسة القدرات المعجمية والتنظيم الدلالي لدى الأطفال المعاقين سمعيا، بالإضافة إلى التعرف على تأثير القصور السمعي على اللغة الشفهية (على المستوى المعجمي والدلالي)، تكونت عينة الدراسة من أطفال تتراوح أعمارهم بين (4 و6 سنوات)

تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة الأطفال ذوي السمع العادي (229)، ومجموعة الأطفال المعاقين سمعيا (16 طفلا) تم اختيارهم بطريقة عشوائية ماعدا اقصاء ذوي ثنائيي اللغة.

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث اختبار تقييم المعجم والذاكرة الدلالية، حيث تكون من عدة مهام وبنود هي: التسمية، التعيين، الربط الحر، السيلان الدلالي، بند البحث عن العوامل الدخيلة، بالإضافة إلى تصميم بروتوكول لتأهيل ومساعدة الأطفال على اثراء مخزونهم المعجمي وتطوير شبكاتهم الدلالية.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال المعاقين سمعيا أظهروا ضعف في القدرات المعجمية والدلالية مقارنة بالعاديين، تمثل ذلك على مستوى التنظيم الدلالي، وتطور الشبكات الدلالية، مما يدل على تأثير الاعاقة السمعية على نمو المعارف المعجمية والدلالية. بالإضافة الى وجود علاقة ارتباطية بين اختبارات القدرات المعجمية وتلك الخاصة بتقييم التنظيم الدلالي. وهذا ما أكده (Dumont, 2001) في أن المخزون المعجمي يتطور بفضل بنية الشبكات الدلالية.

كما أبرزت نتائج الدراسة الدور الذي لعبه البروتوكول العلاجي في تحسين التنظيم الدلالي وتطوير المفاهيم الدلالية وأسماء الفئات لدى أطفال العينة.

6-3-8- دراسة (Marshall, et all, 2018) والتي هدفت إلى مقارنة أداء أطفال الصم وأطفال السمع العادي في نشاط حول الطلاقة الدلالية، حيث يتطلب الأداء الأمثل في هذا النشاط البحث المنهجي على المعجم الذهني، استرجاع الكلمات في تصنيف فرعي، وعندما ينتهي هذا التصنيف الفرعي يتم اللجوء إلى تصنيف فرعي جديد. قام الباحثون بمقارنة أنماط الاسترجاع بين المجموعات وكذلك استجابات الأطفال الصم الذين يستعملون لغة الاشارة البريطانية مع أولئك الذين استخدموا الانكليزية المحكية.

تم التحقق من علاقة الأداء الدلالية بمفردات الأطفال التعبيرية وكذا الكفاءات الوظيفية التنفيذية بالإضافة إلى إعادة اختبار الطلاقة الدلالية عند غالبية الاطفال بعد عامين تقريبا، من أجل كشف التقدم المحقق خلال السنتين.

تكونت عينة الدراسة من 106 من الأطفال الصم تتراوح أعمارهم بين 6-11 عام، 69 منهم يستعملون اللغة الانجليزية، و 29 يستعملون BSL و8 يستعملون الانجليزية المدعومة بالإشارة SSE

مقارنة بأطفال السمع العادي (العدد 120) نفس العمر المستعملين للغة الانجليزية. تم اختيار الطلاقة الدلالية من حيث فئة "الحيوانات". وترميز الأخطاء، مجموعة (مثال: الحيوانات الأليفة، حيوانات المزرعة...). المشاركون أيضا انجزوا اختبار التعبير على صورة بكلمة واحدة وكذا مجموعة من ستة نشاطات من نوع الوظائف التنفيذية. بالإضافة لهذا، قام فريق البحث بجمع بيانات حول الطلاقة الدلالية لـ 70 طفل أصم و72 طفل سمع عادي بعد عامين تقريبا من اجراء الاختبار.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاطفال الصم سواء ناطقين أو مستعملين للإشارة، انتجوا عدد قليل من العبارات في نشاط الطلاقة اللفظية مقارنة بالأطفال السمع العادي، ولكنهم أبدوا نمط أجوبة متشابه للعبارات المنتجة عادة، تجميع العبارات في فئات وفئات فرعية. كل من مجموع نقاط التعبير وتنفيذ الوظائف تنبأ بعدد الاجابات الصحيحة المحصلة. البيانات المحصلة بعد عامين اثبتت استمرار التأخر عند الأطفال الصم بالمقارنة مع الأطفال سمع عادي. ومنه استخلص الباحثون أن الطلاقة الدلالية يمكن أن تخضع للتجربة العلمية experimental من أجل البحث في التنظيم المفردات عند الأطفال الصم، وهذا له فائدة سريرية clinical utility ضمن المجموعة المتجانسة لأطفال الصم.

6-3-9-دراسة (BERLAND, et all,2019) تحت عنوان تصنيف الأصوات اليومية للأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة، هدف الدراسة إلى المقارنة بين الاطفال ذوو السمع العادي والأطفال الزارعين للقوقعة في ما يخص كيفية تصنيفهم لبعض الأصوات اليومية. حيث تم اختبار 24 طفل ذو سمع عادي و24 طفل خاضعين لزراعة للقوقعة على واجب لـ18 صوت يومي لأربع أنواع: نطق غير لغوي بشري، أصوات المحيط، أصوات موسيقية، ونطق أصوات الحيوان.

أظهرت التحاليل تنوع معتبر للمجموعتين، رغم أن الأصوات الموسيقية وأصوات النطق عند الإنسان صنفت معا. عكس الأطفال ذوو السمع العادي، صنف الأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة بعض الأصوات طبقا لمحتواهم الصوتي وليس باعتبار المعنى.

توصلت النتائج إلى أنه رغم العجز في تحديد هوية الصوت، استطاع الأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة تصنيف الأصوات المحيطية والصوتية بنفس الطريقة. وأنهم قادرين على التصنيف كعملية تكيفية عندما يتعرضون للأصوات اليومية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1/ أوجه الاختلاف والتشابه بين الدراسات السابقة:

– اتفقت معظم الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو تقييم الذاكرة الدلالية، ومعرفة مدى فعالية برنامج تدريبي في تطويرها، بالإضافة إلى استخدامها لعينات تكونت من تلاميذ يعانون من إعاقة سمعية متوسطة، عميقة، مجهزين بمعينات سمعية أو خاضعين لزراعة القوقعة ومقارنتهم بأطفال عاديين، باستثناء دراسة (GILLON, M, 2012) التي هدفت إلى تقييم الذاكرة الدلالية لدى التلميذ ذوي القراءة العادية والتلميذ عسير القراءة، ودراسة (معروف، 2016) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذاكرة الدلالية والتأخر اللغوي، ودراسة (لعجال، 2008) التي هدفت إلى دراسة الذاكرة الدلالية لدى المصاب بالذهان، ودراسة (دريفل، 2006) التي هدفت إلى دراسة الذاكرة الدلالية لدى متلازمة داون، ودراسة (حمداش، 2002) التي هدفت إلى تقييم الذاكرة الدلالية لدى المصابين بحبسة بروكا، ودراسة (بوخاري، 2001) التي هدفت إلى دراسة الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ يعانون من صعوبة الكتابة، ودراسة (عزاز، 2010) التي هدفت إلى تنمية مهارات الذاكرة الدلالية وأثر ذلك على الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين.

– استخدم الباحثون في الدراسات السابقة أدوات لجمع البيانات تمثلت في المقابلة، استمارة لجمع المعلومات، واختبارات لتقييم الذاكرة الدلالية صممت من طرفهم، ومكيفة على البيئة التي أجريت فيها الدراسات باستثناء دراسة (حمداش، 2002) التي استخدمت مقياس الضبط التكيفي للأفكار لأندرسون، ودراسة (Murer, G, 2014) التي استخدمت بطارية EVALO : 2-6 لتقييم اللغة الشفوية، واختبار تقييم المستوى المعجمي لـ (cuppens,A, 2015)

– اختلفت دراسة (sandra ,P et audrey , 2015) عن دراسة (قاسمي، 2015) في كون الأولى استخدمت اختبار تقييم الذاكرة الدلالية مكون من المهام التالية: التسمية، التعيين، الربط الحر، السيلان الدلالي، بند البحث عن العوامل الدخيلة، فيما استخدمت الدراسة الثانية اختبار مكون من المهام التالية: التسمية، الصورة الدخيلة، التصنيف، السيلان الدلالي.

– تنوع استخدام المنهج في الدراسات السابقة بين منهج تجريبي، ووصفي، فقد وظفت الدراسات السابقة التالية المنهج التجريبي: دراسة (قاسمي، 2015)، و(عزاز، 2011)، (بيزات، 2011)،

(معروف، 2016)، فيما استخدمت دراسات كل من (دريفل، 2006)، و (لعجال، 2008) المنهج الوصفي.

تتفق دراسة (قاسمي، 2015) مع الدراسة الحالية في استخدامهما لنفس أدوات البحث، والوصول إلى نفس النتائج، ويختلفان في المنهج المستخدم، ففي حين استخدمت الدراسة السالفة الذكر المنهج التجريبي، استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج التجريبي، كما أن دراسة قاسمي أجريت على عينة مكونة من التلاميذ المعاقين سمعيا، فيما شملت الدراسة الحالية التلاميذ الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بالمدارس العادية.

– توصلت نتائج الدراسات السابقة أن الأطفال المعاقين سمعيا أظهروا ضعفا وأقل تطورا في الذاكرة الدلالية مقارنة مع العاديين، حيث أنهم يعانون من قصور نوعي على مستوى المعجم بالإضافة الى اضطرابات وعدم تنظيم على مستوى التفييئ، والعلاقات الدلالية، وعدم القدرة على انتاج عدد كبير من العبارات الدلالية مقارنة بالعاديين.

– أكدت الدراسات السابقة على أهمية البرامج التدريبية في تحسين الذاكرة الدلالية لدى الطفل الأصم.

2/ مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

بعد عرضنا لأوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، يتبين لنا أنها تتفق في موضوعها الأساسي وهو دراسة الذاكرة الدلالية، إلا أن دراستنا تختلف عنها في عدة نقاط أهمها:

- تختلف دراستنا عن الدراسات الأخرى في كونها تعالج جانب أساسي في الذاكرة الدلالية وهو التنظيم الدلالي، والتأكد من فعالية برنامج تدريبي في تحسينه.
- كما أن عينة دراستنا هي التلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بالمدارس العادية بخلاف الدراسات الأخرى.
- تعددت أدوات هذه الدراسة حيث شملت استمارة معلومات، والاطلاع على الملفات الطبية والتربوية للتلاميذ وذلك بغية جمع المعلومات الخاصة بعينة الدراسة.

ومما سبق يتضح أن هذه الدراسة عالجت موضوع علمي متعدد الجوانب، وذلك بتطرقها إلى التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة الذي يعتبر ضروري لعملية

الاسترجاع، وعينة متكونة من ذكور و إناث، متمدرسون في مستويات مختلفة واستخدامها للمنهج شبه التجريبي.

3/ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كثير من النقاط المهمة، حيث حاول الباحث أن يوظف الجهود السابقة في صياغة الفرضيات، وفي تفسير النتائج التي توصل اليها، تحديد المشكلة، واختيار أدوات الدراسة المناسبة، ومن بين جوانب الاستفادة العلمية للدراسات السابقة ما يلي:

- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في اثراء الاطار النظري خاصة دراسة (Kenett, Y, et all, 2013)، ودراسة (MURER,C, 2014)، ودراسة دراسة (Cuppens,A,2015)، ودراسة (Pereira, S. F., & Fontaine, A. 2016)، و دراسة (Marshall, et all, 2018)
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الاطلاع على أدوات الدراسة واختيار تلك المناسبة لدراستنا خاصة دراسة (قاسمي، 2015)
- وظفت الدراسة الحالية توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة.

الفصل الثاني

الذاكرة الدلالية

لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية

تمهيد:

تعتبر الذاكرة من أهم الوظائف المعرفية التي يمتلكها الانسان، لأنها تسمح له بترميز، تخزين واسترجاع المعلومات، بالإضافة إلى أهميتها في عملية التعلم، وللذاكرة البشرية عدة أنواع هي الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى، هذه الأخيرة تحتوي كذلك على ذاكرة تسمى بالذاكرة الدلالية، والتي ومنذ اكتشافها على يد tulving تسارعت الأبحاث والدراسات حول دورها وأهميتها خاصة في مجال اكتساب اللغة، لاعتبارها واحدة من أهم الوظائف المعرفية على الاطلاق فهي تحتوى على جميع معارفنا حول العالم بالإضافة إلى كونها تساعد على تنظيم واسترجاع المعلومات، أما عند الطفل الأصم فلازالت الدراسات متواصلة في هذا المجال رغم تأكيد بعضها على القصور الذي يتميز به الأطفال المعاقين سمعيا فيها.

من خلال هذا الفصل الذي يقسمه الباحث إلى ثلاثة أجزاء، أحدهما نتناول فيه مفهوم الذاكرة تاريخها، أنواعها، والعمليات الأساسية فيها، والآخر خصصناه للذاكرة الدلالية انطلاقا من مفهومها، أساسها العصبي، وانتهاء بعلاقتها مع ذاكرة الأحداث، والذاكرة المعجمية، والأوتوبيوغرافية، وكذلك اللغة، والجزء الأخير بعنوان التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية.

I- الذاكرة:

1-مفهوم الذاكرة:

تعتبر الذاكرة من الوظائف المعرفية التي يصعب إيجاد تعريف واحد لها، وذلك لأنها ترتبط بعمليات أخرى لا تقل أهمية عنها كالانتباه والإدراك والتخزين والاستجابة وغيرها، مما يعكس وجهات نظر عديدة حول تركيب الذاكرة وعلاقتها باتجاه معالجة المعلومات وغيرها ولعل من بين أهم تعاريف الذاكرة نجد:

يعرف **(solso, 1988)** الذاكرة بأنها دراسة مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية التي ترتبط بوظائف هذه المكونات.

ويعرف كل من بارون **(baron, 1992)** وفيلدمان **(feldman, 1996)** الذاكرة على أنها دراسة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة. **(العتوم، 2004، ص 128)**

أما **(العتوم، 2014)** فيرى أن الذاكرة هي عملية معرفية تقوم على أساس تلقي المعلومات وترميزها وخزنها واسترجاعها عند الحاجة إليها، بينما يعرفها **(زكي، 2008)** على أنها نشاط معرفي عقلي يظهر القدرة على الترميز والتخزين ومعالجة المعلومات المستقبلة أو المدخلة واستعادتها، وهي قدرة مترابطة مع باقي الوظائف المعرفية الأخرى. **(عبد الفتاح، د س، بدون سنة، ص 74)**

وحسب الباحث فالذاكرة عملية معرفية تسمح للفرد بتخزين المعلومات سواء لثواني أو لفترات طويلة واستدعائها فيما بعد وهي ضرورية للتعلم.

2- لمحة تاريخية عن دراسة الذاكرة:

تعود البدايات الأولى لدراسة الذاكرة للعالم الألماني Ermann Ebbinghaus مع بداية القرن التاسع عشر، الذي قام بعدة أبحاث حولها أهمها اعتبار الذاكرة شكل من أشكال اللاوعي، وأن الذكريات ماهي إلا عبارة عن ممر من اللاشعور إلى الشعور. هذه الفكرة أيدها Théodule-Armand Ribot (1839 – 1916) ونشرها ابنكهاوس (Ebbinghaus) في كتاب بعنوان (on memory) (Ebbinghaus, 1885). **(la Corte, V. 2012).**

كما اهتم إبنكهاوس (ebbinghaus) بشروط ترسيخ أثار الذاكرة، فطرح مسألة دور التكرار وتوزيعه عبر الزمن، وهذا التوزيع هو الذي يؤدي إلى سياق التعلم، حيث التمثل المتتالي للمواد يستقطع بفواصل زمنية طويلة نسبيا وهو ما يسمى بالتعليم الموزع (apprentissage distribué)، وعلى المستوى المنهجي فقد أدخل إبنكهاوس التقنيات التجريبية كطرق الاكتساب وطرق التوقع اللذان يساعدان على مباشرة آليات الترابط. كما أدخل الطريقة الاقتصادية لدراسة التطور الزمني للذكريات.

إن أطروحة إبنكهاوس الذاهبة إلى أن العلاقات ارتباطية بين المثيرات تكون قد نشأت أثناء التعلم وخزنت في الذاكرة قد سيطرت على الأبحاث النفسية حول الذاكرة طيلة النصف الأول من هذا القرن، مما ترتب عليه نشأة التيار الإرتباطي (courant associationniste) بحيث أصبحت الذاكرة وفق هذا التصور تختصر في كونها مجرد حافظة (النسخ من الواقع) مهيأة وفقا لتألية قاعدية تتمثل في المجاورة الزمنية والمكانية للعناصر المراد استظهارها، وهذا معناه أن أحد الشروط الأساسية لإقامة علاقة بين عنصرين هي أن يتزامنا في الظهور أو أن يكونا متقاربين جغرافيا.

وهكذا نجد أنفسنا أمام النموذج السلوكي الشرطي (مثير يستدعي استجابة) الذي يميز مقاربة بأكملها، وهي أن الظروف السياقية تستدعي رد فعل من الشخص دون تهيئة من اجراءات وسيطة غير قابلة للمشاهدة المباشرة **(كريستيان، 2002، ص ص 10-11)**

ثم جاء **(RIBOT, 1982)** بإعطائه تعريفا بيولوجيا للذاكرة اعتمده كثير من علماء النفس فيما بعد كما ميز في كتابه بين عدة أنواع من الذاكرة.

أدخل الفيلسوف الأمريكي جيمس (james) فيما بعد إضافات على هذه الاكتشافات بأن ميز بشكل دقيق وكمي بين الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى، وأكد أن الذاكرة قصيرة المدى تدوم من ثوان إلى دقائق وماهي إلا امتداد للحظة الراهنة تماما مثل حينما يبحث الفرد عن رقم هاتف ويحتفظ به للحظة. وبالمقابل فإن باستطاعة الذاكرة طويلة المدى أن تدوم لأسابيع وأشهر وحتى مدى الحياة وتتم العودة إليها عن طريق الغوص في أعماق الماضي، لقد أثبت هذا الفصل بين نوعي الذاكرة أنه جوهري بالنسبة للذاكرة.

وفي مثل ذلك الوقت الذي قدم كل من ابنكهاوس وجيمس أعمالهما التقليدية نشر سيرجي كورسا كوف الطبيب النفسي الروسي أول وصف لاضطراب الذاكرة والذي حمل اسمه فيما بعد (متلازمة كورساكوف) يعتبر هذا الاضطراب المثال الأكثر دراسة والأكثر شيوعا عن اضطراب فقدان الذاكرة البشرية. وحتى قبل زمان كورساكوف كانت هناك قناعة بأن دراسة الذاكرة المضطربة يمكن أن تقدم تبصرة بينية وتنظيم الذاكرة الطبيعية كما هو الحال في المجالات الأخرى من علم الحياة، حيث ساعد التحليل المرضي على بيان الوظيفة الطبيعية وهكذا الأمر بالنسبة للذاكرة. فقد اتضح أن الدراسات المفصلة لاضطرابات الذاكرة يمكن أن تزود بقدر هائل من المعلومات القيمة. وعلى سبيل المثال أظهرت دراسة فقدان الذاكرة أن هناك أنواع متعددة منها. **(سكوابر و كاندل، بدون سنة، ص21)**

3-العمليات الأساسية في الذاكرة:

تتضمن الذاكرة ثلاث مراحل أساسية في عملية معالجة المعلومات وهي:

3-1- عملية التشفير:

تعتبر مرحلة التشفير أولى العمليات التي يقوم بها الفرد بعد عملية إدراك عناصر المعلومات التي تعرض عليه أو يتعرض لها في المواقف المختلفة، وهي التي يقوم بواسطتها بتكوين آثار الذاكرة التي تعمل على بقاء المعلومات فيها، حيث يتم في هذه المرحلة تحويل وتغيير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد إلى مجموعة صور أو رموز أي تتحول إلى شفرة لها مدلول خاص لتصل بهذه المعلومات.

3-2-عملية التخزين:

يقصد بهذه المرحلة تخزين واحتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تم تشفيرها، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفرد إليها وتستدل على عملية تخزين المعلومات أي على وجود آثار الذاكرة دون نسيان ما يمارسه الفرد من تعرف أو استدعاء خلال عملية الاسترجاع التي تعتبر المرحلة الثالثة من مراحل الذاكرة.

3-3-عملية الاسترجاع:

في هذه المرحلة يقوم الفرد باسترجاع المعلومات التي قام بترميزها وتخزينها في ذاكرته، ويختلف استرجاع المعلومات من فرد لآخر حسب نوعيتها وأهميتها، لذلك تعتبر الذاكرة طويلة المدى من أهم أنواع الذاكرة، ليس فقط لقدرتها على التخزين ولكن لنوعية المعلومات المخزنة فيها مما يجعل من الصعوبة في كثير من المواقف القيام بعملية الاسترجاع بكفاية ودقة، حتى في بعض المواقف التي لا تمثل تحديا كبيرا للذاكرة مثل عملية القراءة، يجب أن يفسر الفرد بشكل مباشر وفوري معنى الرموز التي تحتويها المادة المقروءة حتى يمكن ادخالها إلى الذاكرة طويلة المدى. **(الشرقاوي، 2003، ص192)**.

ويرى الباحث أنه يمكن تلخيص عمليات الذاكرة في ثلاث مراحل أساسية: استقبال المعلومات وترميزها ثم القيام بتخزينها واستدعائها لاحقا عند الحاجة إليها.

4- أنواع (قوالب) الذاكرة:

تشير البحوث الحديثة إلى وجود أكثر من قالب للذاكرة، فتذكر الحوادث والمثيرات بعد فترات زمنية قصيرة جدا من حدوثها يختلف نوعيا وكميا عن تذكر هذه الحوادث والمثيرات بعد فترات زمنية أطول لذلك يذهب الباحثون المعاصرون إلى التمييز بين ثلاثة أنواع للذاكرة وهي الذاكرة الحسية (sensory memory) والذاكرة قصيرة المدى (short-term memory) والذاكرة طويلة المدى (long-term memory)

ويقوم التمييز بين هذه الأنواع الثلاثة للذاكرة بناء على طول الفترة الزمنية التي يتم خلالها الاحتفاظ بالمعلومات المرمزة وعلى طبيعة هذه المعلومات وكميتها. **(أبو لطيفة، 2012، ص63)**

4-1- الذاكرة الحسية:

تعد أول نظام من أنظم الذاكرة، حيث يتم من خلالها استقبال المثيرات الحسية من العالم الخارجي، عن طريق المستقبلات الحسية المختلفة (البصرية، والسمعية، واللمسية، والشمية، والذوقية) كما تتميز باستقبالها لعدد كبير جدا من المعلومات، كما تلعب دورا هاما في نقل صورة العالم الخارجي على نحو دقيق، إذ ما يتم تخزينه فيها هو الانطباعات أو الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية. **(الزغول،2003،ص52)** وتعرف الذاكرة الحسية بالمخزن أو المسجل الحسي (sensory register) فلو طلبت من مجموعة من الطلبة أن يراقبوا ضوء المصباح الكهربائي لمدة عشرة ثواني، ثم طلبت منهم

اغلاق أعينهم بسرعة، فإنهم سيستمرون برؤية ضوء المصباح الكهربائي لفترة وجيزة من الوقت ثم تختفي الصورة البعدية من المسجل الحسي.

ويمكن تلخيص أهم خصائص الذاكرة الحسية في النقاط التالية:

- تسمح بنقل حوالي 4-5 وحدات معرفية في الوقت الواحد علما بأن الوحدة المعرفية قد تكون كلمة أو حرفا أو جملة أو صورة حسب نظام المعالجة.
- تخزن الذاكرة الحسية المعلومات لمدة قصيرة من الزمن لا تتجاوز الثانية بعد زوال المثير الحسي.
- تنقل الذاكرة الحسية صورة حقيقية عن العالم الخارجي بدرجة من الدقة عن طريق الحواس الخمسة.
- لا تقوم الذاكرة الحسية بأية معالجات معرفية للمعلومات بل تترك ذلك للذاكرة قصيرة المدى. **(العتوم،2004، ص 134)**

4-2- الذاكرة قصيرة المدى:

تعتبر هذه الذاكرة النظام الثاني من أنظم الذاكرة، حيث تنتقل إليها المعلومات التي تم استقبالها من طرف الذاكرة الحسية، لتستقر فيها لبعض الوقت يتراوح بين 5-30 ثانية، فالمعلومات التي تدخل إلى هذه الذاكرة يتم معالجتها وتنظيمها أيضا على خلاف ما يتم عليه في الذاكرة الحسية، ففيها يتم تحويل المثيرات البيئية من شكل إلى شكل آخر، الأمر الذي يمكن من استخلاص المعاني المرتبطة بها.

ويرى **(الزيات، 1998)** أنه يكاد هناك اتفاق على أن الذاكرة قصيرة المدى لا تقتصر في عملها على التخزين الفوري للمعلومات، بل بالإضافة إلى ذلك تتم فيها عمليات التجهيز فيما يعرف بالذاكرة العاملة. لذلك يمكن القول أن هناك فرقا واضحا بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة الحسية متمثل في عدم ممارسة عملية التكرار والتسميع في نظام الذاكرة الحسي وعدم بقاء المعلومات فيه أكثر من عدة أجزاء من الثانية، في حين يمكن لنظام الذاكرة قصيرة المدى أن تبقى وحدات قليلة من المعلومات لفترة زمنية غير محدودة بواسطة عملية التكرار أو التسميع. **(علوان، مصعب محمد شعبان، 2009، ص41)**

خصائص الذاكرة قصيرة المدى:

- تستقبل المعلومات التي يتم الانتباه إليها فقط، حيث أن المعلومات التي لا يتم الانتباه إليها في الذاكرة الحسية لا تجرى عليها أي معالجة في الذاكرة.

- قدرتها الاستيعابية محدودة جدا، حيث لا تستطيع الاحتفاظ بكم هائل من المعلومات كما هو الحال بالنسبة للذاكرة طويلة المدى، حيث تتراوح سعتها بين 5-9 وحدات من المعرفة، أي بمتوسط مقداره 7 وحدات، فهي تشبه صندوق يحتوي 7 أدراج بحيث يوضع شيء واحد فقط في كل درج.
- تمثل الجانب الشعوري من النظام المعرفي، حيث غالبا ما تكون على وعي تام بما يحدث فيها فهي تشكل الحلقة التي تربط الانسان بالعالم الخارجي المحيط به.
- تشكل حلقة الوصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى من حيث أنها تستقبل الانطباعات الحسية من الذاكرة الحسية وتعمل على استرجاع الخبرات المرتبطة بها من الذاكرة طويلة المدى لتعمل على ترميزها واستخلاص المعاني منها، كما أنها تحدد الاجراءات السلوكية المناسبة حيال المثيرات والمواقف الخارجية.
- يتم ترميز المثيرات فيها على نحو مختلف عما هي عليه في الواقع الخارجي فالمثيرات يمكن أن تأخذ أشكالا متعددة من التمثيلات في هذه الذاكرة اعتمادا على الغرض من معالجتها وطبيعة عمليات التحكم المعرفية التي يتبناها الفرد في موقف ما، فقد يتم تمثيل المثيرات على نحو لفظي أو صوتي أو دلالي أو غير ذلك. **(الزغلول، 2003، ص50)**

ويذكر MYERS,2008 أن ترميز المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى يتم من خلال ثلاث طرق هي:

الترميز الصوتي: يعتمد غالبية الناس على طريقة ترميز المثيرات حتى البصرية بطريقة صوتية وذلك وفقا لمنطوق الكلمات أو الأعداد أو الرموز أو الأصوات الناتجة عنها، فمعظمنا يتذكر الطيور أو الحيوانات بأصواتها، لا بل يلجأ الكثير من معلمي المراحل التعليمية الأولى إلى تعليم الأطفال أصوات الحيوانات وغيرها.

الترميز البصري: حيث يميل بعض الناس الى ترميز المعلومات وفقا لشكلها بحيث تمثل المعلومات بسلاسل من الصور التي تحدد المثير، هذا النوع من الترميز يفسر ما يعرف بالذاكرة الفوتوغرافية حيث يتميز به الناس دقيقو الملاحظة كرجال الأمن والعلماء الذين لديهم قدرة عالية على وصف التفاصيل بدقة متناهية عندما يتعرضون لمثل هذه الصور البصرية.

ترميز المعنى: وفيها ترمز المعلومات وفق معانيها وليس بالضرورة صوتها أو صورتها، وترميز المعنى يختصر الوقت والجهد إلا أنه يتأثر بالذكاء والقدرات العامة والخاصة ذات العلاقة بالفرد. ومن طرق ترميز المعنى على سبيل المثال تصنيف المثيرات إلى فئات وفق أبعاد كأن تصنف الحيوانات إلى فقارية أو لا فقارية. **(صالح علي عبد الرحيم وآخرون، 2012، ص41)**

4-2-1- ذاكرة العمل: يعتبر بادلي أول من اقترح هذا النوع من الذاكرة، كبديل للذاكرة قصيرة المدى والتي يطلق عليها أيضا اسم الذاكرة النشطة، حيث تقوم هذه الأخيرة بالاحتفاظ بالمعلومات لمدة قصيرة معالجتها، وتنظيمها، إذ تعتبر هي المسؤولة عن تخزين وتجهيز المعلومات بصورة متزامنة تعكس التباين في الأداء على المهام المعرفية المعقدة فهي نظام للاحتفاظ المؤقت بالمعلومات ومعالجتها في أثناء الأداء في المهام المعرفية مثل القراءة، الفهم، التعلم، والاستدلال حيث أنها نظام ثلاثي التقسيم ويشمل ثلاث مكونات هي:

المنفذ المركزي: ويعمل هذا المكون على تكامل المعلومات الواردة من كل من الفص الصوتي، مسودة التجهيز البصري المكاني والذاكرة طويلة المدى كما أنه يتحكم في عمليات الانتباه والتخطيط وانتقاء الاستراتيجيات الملائمة.

المكون اللفظي: وهو المسؤول عن عمليات معالجة المعلومات اللفظية والمنتجة للحديث الباطني الذي يدور بداخلنا وتخزين المعلومات اللفظية لمدة ثانيتين والتي إذا لم يحدث لها تسميع فإنها تضمحل أو تتلاشى.

المكون غير اللفظي (البصري – مكاني): ويرتبط هذا المكون بالتخيل البصري المكاني ويقوم بمعالجة وتخزين المعلومات البصرية أو المرئية والمكانية. **(أمل سليمان، 2010، ص69)**

خصائص الذاكرة العاملة:

- ✓ **من حيث السعة:**

رغم أهمية الذاكرة العاملة خاصة في ميدان معالجة المعلومات والتعلم واكتساب اللغة إلا أنها تتميز حسب ما يراه الباحثون بمحدودية السعة، ويعود ذلك إلى حقيقة مفادها أن الانتباه محدود السعة لأن الأفراد ينتبهون لبعض المثيرات التي يتعرضون لها، وليس لجميع المثيرات، وفي هذا المجال تفيد الدراسات أن

معدل انتاج التمثيلات الذي تقوم به أنظمة الادراك الحسية محدود، هذه الميزة للذاكرة العاملة تشكل قضية هامة في مجال البحث في الذاكرة والتفكير، لأن هذا يعني أن المنفذ المركزي محدود السعة، وهو ما ينطبق على عدد العمليات والمعالجات التي تخضع للضبط، والتي تمكن من الافادة من المعلومات والاستراتيجيات أثناء حل المشكلة. **(شذى عبد الباقي، مصطفى محمد، 2011ص 86)**

- ✓ **من حيث شكل التخزين:**

يبدو أن كثيرا من المعلومات التي تخزن في الذاكرة العاملة تخزن على شكل سمعي، وخاصة إذا كانت المعلومات الواردة معلومات لغوية، وتتضمن الذاكرة العاملة كذلك وسيلة لتخزين ومعالجة المعلومات في شكل بصري أو مكاني، ويعتقد كثير من علماء النفس أن الذاكرة العاملة تحتوي على نظامين أو أكثر من نظم تخزين المعلومات المستقلة عن بعضها البعض والمتخصصة في عمليات حسية مختلفة، وتؤيد الأدلة المستمدة من التجارب التي أجريت على الجهاز العصبي تلك النتائج ذلك أن المهمات التي اشتملت على معالجة المعلومات اللفظية والسمعية تنشط أجزاء من المخ تختلف عن تلك التي تتضمن معالجة المعلومات اللفظية والمكانية، وحتى المظاهر المختلفة لعمل واحد مثل الاحتفاظ بالمعلومات السمعية في مقابل تكرارها عقليا قد تحدث في أجزاء مختلفة من المخ.

- ✓ **المدة:**

الاسم البديل للذاكرة العاملة هو الذاكرة قصيرة المدى وهذا الاسم تعريف دقيق للذاكرة العاملة، ويعتقد النفسانيون أن زمنها هو من 5 إلى 20 ثانية، وكما هو الحال بالنسبة للسجل الحسي كان تفسير الفترة الزمنية القصيرة للذاكرة العاملة هو التشوش والاضمحلال، إذ أن بعض المعلومات المخزنة فيها تضمحل إذا لم يتم معالجتها بعد ذلك. **(أبو علام، 2012، ص58)**

4-3-الذاكرة طويلة المدى:

يعتبر بادلي (baddely, 2003) الذاكرة طويلة المدى العملية الثالثة في نظام معالجة المعلومات والتي تستقر فيها الخبرات والذكريات بصورتها النهائية، حيث يتم تخزين المعلومات على شكل تمثيلات عقلية بصورة دائمة والتي تسمى بالتنشيط طويل المدى. **(صالح وآخرون، 2012، ص45)**

هي عبارة عن خزان يضم كما هائلا من المعلومات والخبرات التي اكتسبها الفرد عبر مراحل حياته المختلفة، ففيها ما يتعلق بالمعارف، والحقائق، والمشاعر، والصور، والأصوات، وغيرها وهي ذات سعة غير محددة بكم معين من المعلومات، كما أنها غير محددة بزمن معين في التخزين حيث تبقى المعلومات مخزنة فيها مادام الانسان على قيد الحياة. **(العتوم، 2004، ص144)**

إن المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى أقل عرضة للتأثر بالمعلومات أو المدخلات الجديدة (التداخل) من المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى، ففي حين تتعرض معلومات الذاكرة قصيرة المدى إلى التشوه أو الاضمحلال والضياع نتيجة التداخل فإن الذاكرة طويلة المدى تعالج المعلومات الجديدة وتخزنها دون أن تطرأ تأثيرات دراماتيكية على المعلومات المخزنة سابقا. كما تقوم الذاكرة طويلة المدى بعمليات معالجة كثيرة جدا للمعلومات المرمزة بشكل أولي، فتحولها وتنظمها بحيث تأخذ أشكالا يمكن الاحتفاظ بها لفترة زمنية طويلة. **(شذى عبد الباقي، مصطفى محمد، 2011، ص 94)**

ولذلك تعتبر الذاكرة طويلة المدى أهم نظام في نظم الذاكرة الثلاث، كما أنها أشد هذه النظم تعقيدا، فكل المعلومات التي تبقى أكثر من دقائق معدودة تدخل في نطاق هذه الذاكرة يشمل ذلك كل الخبرات المتعلمة بما فيها قواعد اللغة التي يمارسها الفرد، مما جعل عملية تكوين وتناول المعلومات على جانب كبير من الأهمية في تفسير كيفية اتصال الفرد بالعالم المحيط به والتعامل معه، حيث يتم في بعض مراحل هذه العملية تعلم الفرد لكثير من المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة ثم استرجاعها في الموقف المناسب. **(الشرقاوي، 2003، ص190)**

إن هذه الذاكرة تتميز بخاصية مهمة جدا وهي أن سرعة النسيان فيها بطيئة جدا، إذ يرى بعض علماء النفس أن الذاكرة طويلة المدى لا يمكن أن تضيع أي معلومة إلا أنها يمكن أن تفقد قدرتها على الاسترجاع **(Reed, S. K 2017, p119)**

4-3-1-أنواع الذاكرة طويلة المدى:

تتكون الذاكرة طويلة المدى من نوعين أساسيين هما: الذاكرة الضمنية والذاكرة الصريحة أو التوضيحية.

تتعلق الأولى بجميع المعارف النشطة أثناء المهارات الادراكية الحركية أو المعرفية والتي هي غير قابلة للدخول إلى الوعي، أما النوع الثاني فيتعلق باكتساب المعجم، معنى الكلمات وعلاقاتها في الجمل، بالإضافة الى الرموز اللفظية والمفاهيم. **(Gabrielle, S. A. N. D. M. A. N. 2013, 54)**

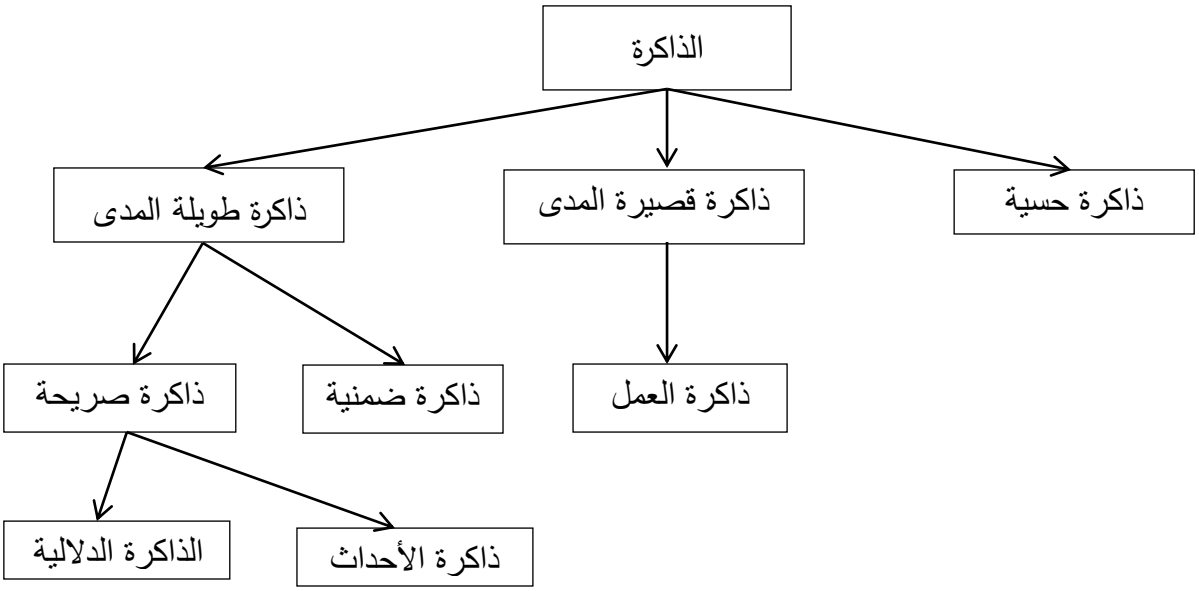
ميز تولفنج tulving, 1972 بين نوعين من الذاكرة الصريحة هما الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث تتعلق ذاكرة المعاني بالحقائق والنظريات والمبادئ والقواعد واستراتيجيات التعلم وحل المشكلة، بينما تتعلق ذاكرة الأحداث بالخبرات الخاصة بالفرد فنحن نختزن الأحداث أو الخبرات التي نمر بها شخصيا في مناسبات معينة في ذاكرة الأحداث مثل أول يوم لدخولنا المدرسة أو فوزنا بمسابقة ما... الخ.

تختلف الذاكرة الدلالية عن ذاكرة الأحداث في كون هذه الأخيرة تشمل معلوماتنا حول أشياء شخصية وأحداث خاصة مرتبطة بزمان ومكان، إذ لا يمكن تقاسمها مع الآخرين وذلك لأن كل شخص له معنى واحد للدخول إلى ذكرياته الخاصة.

من جهة أخرى تحتوي الذاكرة الدلالية على معارفنا حول العالم، الأشياء، الأحداث، الأشخاص هذه الأحداث منفصلة عن السياق أو متعارضة، هي ذاكرة مشتركة عند جميع الأفراد على اختلاف ثقافتهم، لذلك فإننا نستخدم هذا النوع لمعرفة أن القلم يتم استخدامه في الكتابة، وأن الزرافة لها رقبة طويلة. **(Gabrielle, S. A. N. D. M. A. N. et al, 2013, p14)**

وأما بالنسبة للذاكرة الإجرائية فهي تتعلق بمعرفة كيف تؤدي الأشياء، وذلك مثل قيادة السيارة أو ركوب الدراجة، في حين تتعلق الذاكرة الانفعالية بتذكر الانفعالات والمشاعر، فنحن نرى شخصا نعرفه فإننا نسترجع مشاعرنا نحوه من الذاكرة الإنفعالية. **(أبو لطيفة، 2012، ص38)**

الشكل رقم (01): يوضح مكونات الذاكرة



المصدر: من إعداد الباحث

II-الذاكرة الدلالية:

1-تعريف الذاكرة الدلالية:

لم يتم اكتشاف مبدأ الذاكرة الدلالية حتى سنة 1969 من طرف المختص في الإعلام الآلي والباحث في الذكاء الاصطناعي روس كويليان (ross quillian) الذي عمل على تصميم برنامج حاسوبي سمي بـ (teachable language comprehender) والذي يسمح بترجمة الكلمات إلى عدة لغات أجنبية.

ولكنه سرعان ما أعاد حساباته عندما أدرك صعوبة وتعقيد العمل الذي قام به، حيث وجد أن الكلمة الواحدة يمكن أن تحمل عدة معاني، ولفهم اللغة لا بد من معرفة معنى كل كلمة وكل مفهوم، ولعل أحسن مثال مرتبط بهذه الفكرة يمكن الاستعانة به هو ترجمة كلمة (pêche) في الواقع هذه الكلمة لن يكون لها نفس المعنى عندما نتحدث عن الفواكه أو عن نشاط آخر معين، وبالتالي فإن كلمة (peche) تحمل عدة معاني حسب طبيعة توظيفها. **(Guyot, C. 2015, p11)**

لذلك ومنذ ذلك الحين ظهرت عدة تعريفات للذاكرة الدلالية نذكر منها:

حسب قاموس la rousse,2004: كلمة (semantique) ترجع إلى الكلمة اليونانية (semantikos) والتي تدل على "ماذا تعني" أي أن الدلالة (la semantisme) متعلقة بالمعنى، ومعاني الوحدات اللغوية.

هي ذاكرة الكلمات والمفاهيم والقواعد والأفكار المجردة وما هو ضروري لاستخدام اللغة وكما يقول tulving, 1972 هي الموسوعة العقلية التي تمثل التنظيم المعرفي للفرد بالنسبة لـ:

- الكلمات والرموز اللفظية الأخرى معناها ومبناها.
- العلاقات بين هذه الرموز اللفظية بعضها البعض.
- القواعد والصيغ والنظم العددية الخاصة بمعالجة هذه الرموز والمفاهيم والعلاقات البينية. ويستطرد تولفنج tulving قائلا أن ذاكرة المعاني ليست مسجلا ادراكيا حسيا يحدث نوعا من الملائمة للمدخلات، ولكنها أطر مرجعية معرفية لما تعنيه المدخلات ودلالتها. **(الزيات، 2006، ص48)**

حسب **(سمير و سليمان، 2009)**: تشير الذاكرة الدلالية إلى ذاكرة المفاهيم العامة والمبادئ وارتباطاتها التي تخزن على نحو رمزي، مثال ذلك قواعد اللغة، المعادلات الرياضية، الأشكال العلائقية المتنوعة. تعد

معرفة الذاكرة الدلالية شبكة عمل خاصة بالمعلوماتية التي تخزن في الذاكرة بطريقة تسمح بالاستدعاء الدقيق والكفؤ. وهي ضرورية لإنتاج وفهم اللغة، وذلك لأنها تخزن معنى الكلمات، المفاهيم، الخصائص وعلاقات الأشياء وهي منظمة في شبكات دلالية، إذن يمكن أن نقول بأنها ذاكرة ماذا أعرف؟ **Murer, (C, 2014, p, 20)**

إنها تسمح لنا باستدعاء جميع المعارف الذهنية الراهنة والأشياء وعلاقاتها مع بعضها البعض من أجل تنظيم تمثيلنا الذهني للعالم، وتحقيق جملة من المهام مثل: التسمية والفهم وأيضا انتاج الكلمات التعرف على الأشياء والأشخاص والأكثر أهمية هو تصنيف أو جمع الكلمات **Pereira, S. F., & Fontaine, A. 2016, p25)**

أما **(timothée behra, 2015)** فيعرف الذاكرة الدلالية بأنها تلك الذاكرة التي تسمح باكتساب المعارف العامة المتعلقة بالفرد (تاريخه، شخصيته) والمعارف حول العالم (جيوغرافية، سياسية، معارف جديدة، علاقات اجتماعية، أو خبرات وتجارب مهنية) إنها ذاكرة العلم والمعرفة تتعلق بمعطيات شخصية تدخل في وعينا الذي يمكننا التعبير عنه.

وحسب **(verfaellie,2000)** يمكن أن تأخذ المعارف الدلالية أشكالا متنوعة مثل دلالة الكلمات والمفاهيم، الحقائق حول العالم (معرفة أن بيروت هي عاصمة لبنان) الكلمة المرتبطة بالشيء أو شخص ما (مثل القول بأن الشخص الموجود في الصورة هو (ألبارت استيان albert enistien)

2- الأساس العصبي للذاكرة الدلالية:

تحتل الذاكرة الدلالية مكانة مهمة لدى الانسان فهي المسؤولة عن تخزين كل ما يتعلمه من معارف ومعلومات وأسماء البشر والحيوانات والنباتات والجمادات، وهي المسؤولة عن معالجتها وتخزينها بشكل يسهل علينا استعادتها واسترجاعها في أي وقت نشاء، وهي أيضا قاعدة بيانات لدى الانسان يوظفها لمصلحته فيما يشاء، وهي إحدى أبنية الذاكرة التي تعالج المفاهيم والقواعد العلمية ومواقف المعلومات عن العالم الخارجي والبيئة المحيطة به **(صلاح حسين، بدون سنة، ص 54)**.

أجريت العديد من الدراسات والبحوث في مجال علم النفس العصبي حول الأساس العصبي للذاكرة الدلالية وحاولت معظمها التعرف على مكان وجودها في الدماغ.

لقد أبانت أولى هذه الدراسات في مجال التصوير العصبي عن نشاط ممتد إلى الفصوص الجبهية والصدغية والخلفية اليسرى المتضمنة للأجزاء البطينية والجانبية للقشرة الدماغية الصدغية.

حيث أثارت الأعمال الأولى المتعلقة بالذاكرة الدلالية في مجال التصوير العصبي مسألة وجود نظام دلالي مشترك لتأويل الكلمات والصور، وقام بيترسون petersen وزملاؤه بسيان لوي (الولايات المتحدة الأمريكية) خلال أول تجربة على النشاط المعرفي انطلاقا من تخطيط الأجزاء بفحص الاختلافات بين الاستعادة الدلالية والمثيرات البصرية أو السمعية.

هكذا طلب من الأشخاص سماع أو رؤية أسماء (مثل تفاحة) والقيام بصياغة كلمة مقترنة بهذا الاسم (مثل غصن) وارتبطت الاستعادة الدلالية الشبيهة بشرط مرجعي قائم على تكرار الكلمات بزيادة في الحجم الدموي الدماغي بالقشرة الجبهية البطينية الجانبية اليسرى، وذلك بالنسبة لصيغتي التمثل معا.

واستنتج الدارسون بأن نشاط هذا الجزء من الفص الجبهي الأيسر يعكس معالجة دلالية غير كيفية (غير نوعية). **(لورون بوتي، 2012، ص 88)**.

3- العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث:

كان العالم **(tulving, 1972)** هو أول من اقترح تمييز على مستوى الذاكرة التصريحية بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث، تتوافق ذاكرة الأحداث مع الذاكرة الأوتوبيوغرافية autobiographique التي تقوم بتخزين ذكرياتنا عن الأحداث التي عشناها، وترميزها في الذاكرة مرتبط بزمان ومكان خاصين يستعملان لاسترجاع هذه الذكريات.

أما الذاكرة الدلالية فتحتوي على مجموعة الأحداث، المفاهيم، المفردات والمعارف العامة حول العالم وتخزينها غير مرتبط بمجال مكاني أو زماني خاص.

إنها تضم جميع المعارف المتعلقة بمعنى الكلمات، الأشياء، الحيوانات النباتات، الكائنات الفريدة (الوجوه، الأماكن) المعطيات والبيانات الثقافية (الجيوغرافية والتاريخية) البيانات الببليوغرافية الشخصية (تاريخ الميلاد، مسار الحياة) كلها مخزنة بشكل مستقل عن المعلومات المكانية والزمانية المتعلقة بسياق ومجال اكتسابها. **(Elodie chardin et anne- claire bréteau, 2012, p16)**

لذلك هناك علاقة تبعية بين ذاكرة الأحداث والذاكرة الدلالية هذا ما يفسر أن التمثيل الذهني للأشخاص لنفس المفهوم مختلف لأنه مرتبط بالتجربة الشخصية لكل فرد. **(Pereira, S. F., & Fontaine, A. 2016, p26)** وهذا ما تؤكده دراسات عديدة كدراسة جريف **(greve,2007)** وارين ستيفن كازوي وآخرون **(kazui et al,2003)** حول التداخل التام بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية وصعوبة التمييز بينهما، حيث تراجع الأداء في إحداهما يؤثر على أداء الأخرى، فذاكرة الأحداث الشخصية ما هي إلا امتداد للذاكرة الدلالية. **(سناء، مالك عزيزة، 2013، ص 15)**

إلا أن هناك من يرى بأن هناك اختلاف على مستوى هاتين العمليتين، فحسب **(tulving,1983)** هناك اختلاف بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث على مستوى المحتوى والوظيفة ففي حين تحتوي الأولى على معارف عامة "تخزين المفاهيم" (معرفة بأن الموز هو فاكهة) الحقائق حول العالم (معرفة بأن الرباط هي عاصمة المغرب، وكذلك الاسم المرتبط بشكل ما أو بشخص) مثل القدرة على قول بأن الشخص الموجود في الصورة هو "أمين" وهنا يمكننا إضافة معرفة الخصائص والتي تكون خاصة ببعض الفئات (مثل معرفة أن الفاكهة صالحة للأكل) وأخيرا مجموع المعارف المتعلقة بالطبيعة الدلالية (مثل معرفة في أي سنة ولدنا)، فإن الثانية (ذاكرة الأحداث) تحتوي على معلومات خاصة حول خبرات وتجارب واقعية كنا قد عشناها في أماكن وأوقات محددة، في هذه الذاكرة على سبيل المثال تجد ذكرياتك المخزنة حول السهرة التي حضرتها في مساء السبت الماضي. **(Gatignol, P., & Rousseau, T. 2012, p340)**

لذلك من المحتمل أن تكون أكثر عرضة للتداخل من خلال مرور العديد من المعلومات فيها ومنها، في حين قد تظل الذاكرة الدلالية في معزل نسبيا عن هذا التدفق من المعلومات وآثاره، ولكي تتضح لنا هذه الأفكار فلنتأمل في محتويات الذاكرة الدلالية فقد احتفظنا بقواعد اللغة وجدول الظرب وأن يناير هو أول أشهر السنة الميلادية.... وليس هذا مقدارا من المعلومات الجديدة يمكن أن يجعلني أنسى أيا من هذه المعلومات، ويحتمل أن هذا التداخل ليس له إلا أثر ضئيل على استدعاء هذه الحقائق.**(سولسو،2000، ص354)**

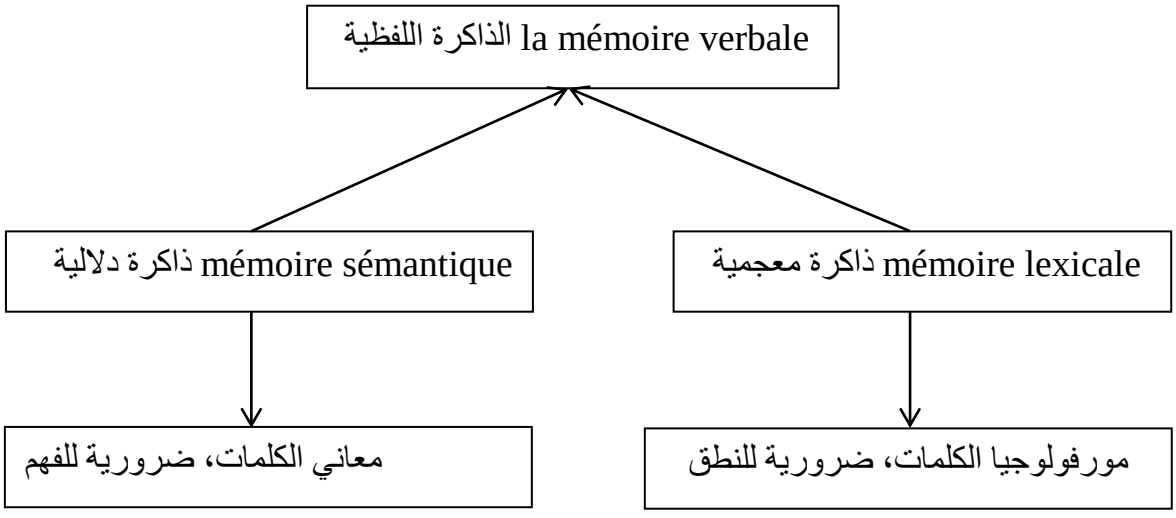
في الأخير يمكن القوق بأنه سواء كان هناك تداخل أو اختلاف بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث، فإنهما يعتبران نظامان مهمان من أنظمة الذاكرة طويلة المدى أثبتت الأبحاث وجودهما ودورهما الفعال في الحياة الاجتماعية والتعليمية.

4- الذاكرة الدلالية والذاكرة المعجمية:

هناك أبحاث عديدة أجريت لدراسة العلاقة بين الذاكرة الدلالية والذاكرة المعجمية منها: **(morton, 1970) (Browen et Mc Neill, 1966)** وقد بينوا أن الكلمة ومعناها يخزنان في نظامين من الذاكرة مختلفين ومستقلين عن بعضهما البعض، وهما الذاكرة المعجمية والذاكرة الدلالية، واللتان أصبحتا تحت مظلة واحدة وهي الذاكرة اللفظية. **(Calvet, N. 2014, p31)**.

فحسب **(Boutard, 2008)** الذاكرة المعجمية هي معجم ذهني يظم جميع تمثلاتنا الفنولوجية، التركيبية، المورفو- تركيبية للكلمات. فيما تسمح الذاكرة الدلالية باكتساب، تمثيل، ومعالجة المعارف المتعلقة بالعالم (مفاهيم، أحداث، وتخزينها أيضا. **(Cuppens, A. 2015, p16)**

شكل رقم (02) يوضح الذاكرة الدلالية والذاكرة المعجمية.



المصدر : Calvet, N. 2014, p31

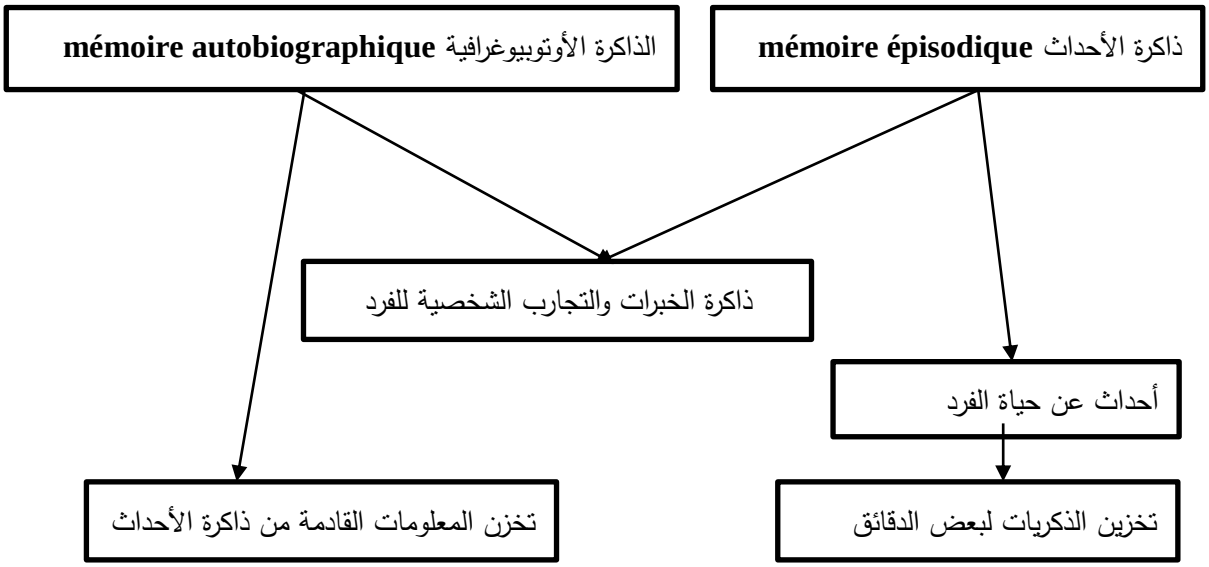
5- ذاكرة الأحداث والذاكرة الأتوبيوغرافية: la mémoire épisodique et la mémoire autobiographique

تشترك كل من ذاكرة الأحداث والذاكرة الأوتوبيوغرافية في كونهما يقومان بتخزين جميع الذكريات حول الخبرات الشخصية للفرد، جميع الأحداث التي عاشها الشخص في حياته والتي تكون مرتبة ترتيبا زمنيا، تسمح له بتكوين شعور بالهوية والاستمرارية.

يتميز هاذين النوعين من الذاكرة في كونهما ذاكرتان فرديتان، تتأثران بالعواطف، استرجاع المعلومات في هذا النظام الذاكري يتم بطريقة واعية، ويقع في سياق اكتسابه المكاني والزماني، والأهم من هذا كله يعتبران أكثر عرضة للتدهور والاضمحلال مقارنة مع باقي أنظمة الذاكرة الأخرى خاصة مع تقدم الانسان في السن.

التمييز بين ذاكرة الأحداث والذاكرة الأتوبيوغرافية يعتمد على مدة تخزين المعلومات، إذ تقوم ذاكرة الأحداث بتخزين ذكريات الشخص لبعض الدقائق، ثم تنقلها إلى الذاكرة الأوتوبيوغرافية. **(de Carbonnières, É., & Tidou, C. 2013, p3)**

شكل رقم (03) يوضح شرح مختصر لذاكرة الأحداث والذاكرة الأوتوبيوغرافية.



المصدر: اعداد الباحث

6-علاقة الذاكرة الدلالية باللغة لدى ذوي الاعاقة السمعية:

بينت العديد من الدراسات في مجال علم النفس المعرفي والعلوم المعرفية ارتباط وتكامل القدرات المعرفية والقدرات اللغوية، وهذا نظرا لما للغة من أهمية ودور في جل النشاطات المعرفية، فهي تعد كوسيلة لمعالجة المعلومات والقيام بمختلف عملياتها **(Auclair-Ouellet, N, 2015)**، حيث يرى

(mazeau, 1999) أن اللغة والذاكرة هما نظامان مرتبطان يصعب التفريق بينهما أي التمييز بين اضطرابات الكفاءة اللغوية من جهة وبين اضطرابات لغوية صادرة بمقتضى حتمية لاضطرابات في الذاكرة من جهة أخرى.

إن دراسة العلاقة الموجودة بين الذاكرة واللغة ليست حديثة العهد فمنذ سنوات مضت بدأ العلماء يدرسون العلاقة الموجودة بين هاتين العمليتين الذهنيتين، ففي مقال لـ girolami- bolinier A metellus يرى: أنه بدون ذاكرة لا يمكن أن يكون هناك اكتساب أو تعلم للغة. **(سليماني، 2011، ص 10)**

إلا أن هناك اختلافات فيما يتعلق بتنظيم وطبيعة المحتويات الممثلة في الذاكرة الدلالية، ومع ذلك يوجد اتفاق على نطاق واسع على أنّ الذّاكرة الدلالية هي المسؤولة عن الترميز والاحتفاظ بمعاني الكلمات والمفاهيم، بحيث تتدخّل الذاكرة الدّلالية في الجانب اللّغوي في انتقاء إنتاج الكلمات لنقل أو توصيل رسالة ما وكذلك فهمها.

فتطور اللغة المنطوقة عند الطفل مبني على عدة أسس منها تطور وسلامة الذاكرة الدلالية، والتي من خلالها يتم اكتساب المعارف اللسانية من مفاهيم وكلمات وكذا المعاني المحددة لها وعليه يمكننا القول أن سلامة الذاكرة الدلالية وتطورها وفق المنحنى العادي يقدم قاعدة سليمة لاكتساب المعارف اللسانية. **(دريفل، 2006، ص06)**

لذلك تتجلى أهمية الذاكرة الدلالية في إنتاج وفهم الكلمات والمفاهيم في اللغة المكتوبة، وفيما يخص هذه الأخيرة فقد أشارت بعض النماذج إلى أنّ الذاكرة الدّلالية تلعب دورا أساسيا في قراءة وكتابة الكلمات الشاذة أو غير المنتظمة. وعلى سبيل المثال، حسب نموذج الاتجاه الثنائي لـ "كولثيرت" (Coltheart) فإنّه تتم قراءة وكتابة الكلمات الشاذة بطريقة معجمية/ دلالية على عكس الكلمات العادية أو المنتظمة، فالكلمات الشاذة لا يمكن كتابتها وقراءتها بشكل صحيح من خلال استخدام وتطبيق قواعد تحويل الصوتيات، ومثال ذلك في اللغة الفرنسية حيث أنّ كلمة "monsieur" يتم نطقها على النحو الآتي /məsjø/ وليس /mɔ̃sjoeʁ/ (أي النطق الذي يتم الحصول عليه بتطبيق قواعد تحويل الصوتيات)، لذلك يجب أن تخضع الكلمات الشاذة للمعالجة الدّلالية من أجل قراءتها وكتابتها بشكل صحيح، وبالرغم من أن هناك اتفاق فيما يخص تدخل الذّاكرة الدلالية في معالجة الكلمات المستبعدة أو الغير مستخدمة، إلا أنّ تدخّلها في مختلف الجوانب اللغوية والتي تتعدى إطار الكلمة المستبعدة أو الغير مستخدمة والتي

تتعلق ببنيتها الداخلية أكثر إثارة للجدل، وعليه تعتبر المورفولوجيا أحد جوانب اللغة والتي تهتم بانسجام وتوافق الكلمات مع كلمات أخرى في الجملة والبنية الداخلية للكلمات، والتي يمكن وصفها على أنها تجميع وحدات يصطلح عليها بـ "المورفيم **(Auclair-Ouellet, N, 2015)**

هذا ما توصلت اليه بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة القراءة (اللغة المكتوبة) أن الوضعية (le contexte) يسمح للقارئ بتنشيط الاسترجاع من الذاكرة مجموعة من الكلمات تكون قريبة فيما بينها من الناحية الدلالية. فمثلا عندما يقرئ شخص كلمة " حصان " فهذه الكلمة تنشط في ذاكرته الدلالية مجموعة من الكلمات مثل (ذيل، إسطبل) **(عزاز، 2011، ص 137)**

وأجرت (بوسبتة وعقيدة 2012) دراسة هدفت إلى معرفة نشاط الذاكرة الدلالية ومدى تأثيرها على القدرة اللغوية اللفظية، توصلت النتائج إلى أن نتائج الفهم اللغوي اللفظي كانت أقرب لنتائج الذاكرة الدلالية من الانتاج اللفظي، كما أشارت نتائج الدراسة أن الذاكرة الدلالية تؤثر على القدرة اللغوية اللفظية وأن تأثيرها على الفهم أكثر من تأثيرها على الانتاج.

أما فيما يخص علاقة الذاكرة الدلالية باللغة لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية فالدراسات العربية وحتي الأجنبية قليلة جدا، إلا أن أغلبيتها تؤكد على القصور الذي يعاني منه الأطفال ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة في اكتساب القدرات اللغوية بكل مستوياتها (الفونولوجي، المورفو تركيبي، المعجمي، الدلالي...الخ) (BENARD, O., & MOYON, A, 2012)

فالإعاقة السمعية تؤثر على جميع نواحي الوظائف المعرفية للطفل وخاصة اللغة، لأنه يميل إلى استخدام الكلمات المرتبطة ببيئته، وكل ما هو قابل للملاحظة لديه، لهذا فإن الذين يعانون من اضطرابات لغوية يجدون سهولة في تعلم الكلمات التي تدل على أشياء محسوسة أكثر من المجردة، لأن تلك الكلمات مرتبطة بخبراتهم اليومية، بينما يواجهون صعوبة في تعلم الكلمات الوظيفية التي تدل على العلاقات بين الجمل.

ولعل هذا الكلام يتفق مع ما تتبناه النظرية السلوكية بقيادة سكينر وآخرون في كيفية اكتساب الطفل للغة، حيث أن فكرتها الأساسية تقوم على ضرورة ملاحظة الطفل السلوك اللغوي (وجود مثير – يؤدي إلى استجابة) مع ضرورة إعادة وتعزيز هذا السلوك لتعلمه، وهذا ما يفتقده الأطفال المعاقين سمعيا

إذ لا يمكنهم سماع الأصوات، ولا يملكون بيئة محفزة تساعدهم على اكتساب اللغة، أو ما يسمى بالتغذية الراجعة.

وعليه فإن اكتساب معاني الكلمات المجردة ودلالتها، يختلف عن اكتساب معاني الكلمات المحسوسة لدى الأطفال المعاقين سمعيا، لأنهم يعتمدون على الملاحظة في تعلمهم.

ويمكن ابراز أهم مظاهر الفشل في اكتساب النظام الدلالي لدى الطفل المعاق سمعيا في النقاط التالية:

- عدم القدرة على تكوين المفاهيم اللغوية.
- العجز عن استخدام الكلمات المناسبة للسياق اللغوي.
- عدم القدرة على تمييز معاني الكلمات المتشابهة في ضوء السياقات المختلفة التي ترد بها.
- صعوبة التداعي اللغوي. **(عويقب، ف، 2020، ص ص 53-54)**

وهذا ما تؤكده النتائج التي توصل اليه (deborah,1981) في وجود علاقة احصائية موجبة دالة احصائيا بين الذاكرة وتطور التراكيب اللغوية وعملية التعليم لدى الأطفال المعاقين سمعيا. **(بن يطو، جلول، 2013، ص264)**

III-التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية:

1-التنظيم الدلالي: l'organisation sémantique

تقوم الذاكرة الدلالية بتخزين المعلومات في شكل مجموعة من الوحدات المترابطة لتشكل بذلك شبكة دلالية، بطريقة منظمة، غير أن التساؤل يطرح حول الطريقة التي يتم بها تنظيم هذه المعلومات.

إن التمثيل الذهني للمعلومات في الذاكرة الدلالية يقترح أن هذه المعلومات تترابط في إطارها بطريقة مشابهة للطريقة التي تترابط بها شبكة تلفونية معقدة، ويتم استدعاء معلومات معينة عن طريق الدخول إلى الشبكة، التي هي مؤهلة لاستدعاء معلومات أخرى ذات صلة، حتى تصل إلى المعلومات المرغوبة، وتتسم شبكة المعلومات المترابطة بدرجة عالية من التعقيد أكبر مما يمكن وصفه.

وتتوافر مجموعة متزايدة من المعارف تؤكد أنه يتم تسجيل معلومات معينة في إطار شبكة جيدة البناء وعملية إلى حد كبير، ويعني هذا المفهوم أن المعلومات التي تدخل الذاكرة الدلالية لا تتطلب تكوين شبكة جديدة قد تبطل فائدة التنظيم، مثلما يتطلب كل حدث نظامه الخاص به، وبالرغم من وجود عدد معتبر من النظم الفرعية يساهم في الوصول إلى النتيجة، إلا أنه وبدلا من ذلك فإن المعلومات الجديدة تسجل في إطار النظم الموجودة سابقا. **(سولسو،2000، ص305)**

2-أهمية التصنيف:

يعتبر التصنيف عملية ذهنية ضرورية لمواجهة التعقيدات الموجودة في بيئتنا، وهو عبارة عن تنظيم هرمي يسمح لنا بتصنيف ووضع الأشياء المتشابهة من حيث خصائصها وطريقة التفاعل بينها في فئات مشتركة، ويتم ذلك من خلال تنشيط المعرفة القائمة على التعلم المسبق.

تعود البدايات الأولى لدراسة التصنيف إلى أواخر خمسينيات القرن الماضي على مستوى المخابر، أين تم تحديد وتصنيف عدة مفاهيم مثل الاختلافات في الأشكال الهندسية، وابتداءً من السبعينيات بدأت Eleanor Rosch (1973) في الاهتمام بدراسة خصائص ما يسمى بالفئات الطبيعية في العالم الحقيقي.

كما قام كل **Bower et al. (1969)** بدراسة أثر التنظيم الهرمي للفئات على استدعاء المعلومات الدلالية، وقد توصل إلى أن التنظيم الدلالي للمعلومات يسهّل ويحسّن استرجاع الكلمات في الذاكرة من

حيث معناها والمعرفة المرتبطة بها اي ادراك ماهيتها، من ناحية أخرى ووفقًا لهؤلاء المؤلفين، فان التنظيم الهرمي يسهل بطريقة أفضل استرجاع المعلومات وتذكرها بكفاءة أكبر. **(Calvet, N, 2014, p34)**

كما بينت دراسة باور كلارك، ليسجولد، ورونزز **(power, clark, lesgold, and winzeuz,1969)** أهمية تصنيف المعلومات تصنيفا جيدا على دقة وسرعة استرجاعها: حيث قدم للأفراد قائمة تحتوي على (26) اسما من الأسماء، بحيث أن نصف عدد الأفراد تقدم لهم في شكل تنظيم هرمي طبيعي، أي مصنفة تصنيفا يتفق مع خواصها، والنصف الآخر تقدم لهم الأسماء بشكل عشوائي، ثم أعطيت للأفراد فترة زمنية لحفظ هذه الكلمات بمعدل56 ثانية لكل قائمة، ثم طلب من الأفراد استدعاء هذه الكلمات فوجدوا أن المجموعة التي قامت بحفظ الكلمات وهي مصنفة تصنيفا طبيعيا استطاعت استدعاء حوالي (70) كلمة صحيحة، في حين لم تستطع المجموعة الأخرى التي قامت بحفظ الكلمات بشكل عشوائي من استدعاء أكثر من (20) كلمة.

كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها ماسون وماكدانيل **(masson et mcdaniel,1981)** أن تنظيم مادة التعليم يفيد في حالة التذكر طويل الأمد عندما تكون عناصر مادة التعلم مرتبطة ببعضها بشكل دال، حيث يستفيد الأفراد من العلاقات ذات الدلالة التي تكون بين عناصر المعلومات مما يساعد على الاحتفاظ بهذه المعلومات لفترات طويلة، ويفسر الاحتفاظ طويل المدى على أساس أنه يعتمد بصفة خاصة على التكامل بين المعلومات ذات الدلالة الموجودة في الذاكرة وتلك التي يتم تشفيرها أو ترميزها. **(الشرقاوي، 2003، ص 195)**.

3-تطور التصنيف عند الطفل:

يبدأ الطفل في إقامة روابط بين المفاهيم وتصنيفها قبل اكتساب اللغة، حيث يشير بياجيه أن الطفل لا يمكنه أن ينتقل إلى المرحلة اللغوية قبل تخطيه للمرحلة الحسو-حركية لأنه حسبه لم يكتسب بعد التمثلات الذهنية، والتصنيف هو أصل بناء المعنى يعرف بالقدرة على استخلاص الخصائص المشتركة من أجل تكوين أصناف مماثلة هذه القدرة نجدها عند الطفل بين (6-7 أشهر) إذن قبل ظهور اللغة ومع ذلك فإن تنمية اللغة هو الذي يثري التصنيف ويجعله مثاليا أو محكما. هناك دراسات عديدة أكدت على قدرة الطفل على التصنيف في سن مبكرة مذكورة في **(Melançon, A, 2015)** منها **(Hohle et al, Shi et melancon, 2010) (Gomez et lakusta, 2004) (Mintz, 2006)**

إلا أن الطفل لا يمكنه فهم هذه الكلمات بمفردها وانما بارتباطها مع الوحدات الأخرى التي ترتبط معها هذه الشبكات (التي تبنى الذاكرة الدلالية وتسمح بتطور المخزون المعجمي).

هذه الشبكات تقوم بتنظيم الذاكرة الدلالية كما تسمح بتنمية المخزون المفرداتي أي المعجمي وأيضا هي بمثابة دعم لإعادة تجمع المفاهيم التي تشترك في نفس الخصائص، هذه التجميعات يتم إنشاؤها بفضل عمليات التجريد.

إن التمثلات الدلالية الأولى لدى الطفل تكون عمومية (globalement) لا يستطيع إذن تنظيمها، بعد ذلك بإمكان الطفل استخلاص مختلف صفات الأشياء المألوفة لديه ويرتكز عليها من أجل تكوين أصنافا من المفاهيم، والتي تحتوي على سمات مشتركة.

عند تطور هذه الأصناف يكتسب الطفل في الوهلة الأولى النموذج المبدئي(le prototype) بمعنى العنصر الأكثر تمثيلا للتصنيف لكي يصل بعد ذلك للفئة الأكثر تنسيقا بواسطة نظام التعميم والذي يلعب دورا كبيرا في تكوين الشبكات الدلالية، وعليه فوجود هذه التصنيفات يرجع إلى هذا النموذج المبدئي (le prototype).

هذا الأخير يحتوي على أكبر عدد من الخصائص لعناصر هذا التصنيف وهو يعتبر بمثابة مرجع أساسي للحقل الدلالي المغطى، لذلك يتم استحضاره بسرعة أكثر من المفاهيم الأخرى أثناء عملية البحث داخل التصنيف وانتمائه إلى هذا الأخير، كما يتم تعلمه والتعرف بسرعة أكثر من المصطلحات أو المفردات الأخرى للتصنيف.

إذن فالشبكات الدلالية تعتمد أساسا على التنظيم التصنيفي، كما يوجد أيضا عدة احتمالات للعلاقات بين الأشياء لتشكيل هذه التجمعات التصنيفية نجد علاقات دمج التصنيف، علاقة الشيء بالسمة، علاقات بين الأشياء وأيضا علاقات التشابه بين الشيء والنموذج الأولي للتصنيف. **Pereira, S. F., & Fontaine, A, 2016, p17). (Calvet, N. 2014, p34) (rossi,2005)**

4- تطور المفاهيم لدى الطفل حسب بياجيه:

4-1- تعريف المفهوم:

يعد المفهوم من المصطلحات التي يصعب ايجاد تعريف موحد لها، إذ يمكن تعريفه على أنه عبارة عن تمثيل ذهني للشيء، أو اسم، أو رمز معين في الذاكرة الدلالية، ويعرفه ديفيد ميريل

(Merrill,D) بأنه عملية تجميع للخصائص والصفات المشتركة للأشياء، بينما يرى اليوسيف Seif,E أن المفهوم كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة، إنه صورة ذهنية يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما حتى لولم يكن لديه اتصال مباشر مع الموضوع أو القضية ذات العلاقة.

كما يعرفه فهمي الديب بأنه "عملية ذهنية يقوم من خلالها الطفل باستنتاج العلاقات الموجودة بين مجموعة من المثيرات، وتكوين المفهوم يحتاج إلى القدرة على التمييز بين هذه المثيرات."

أما نبيل حافظ فيرى أن المفهوم هو عبارة عن "فكرة عامة يكونها الطفل عن شيء ما كالتلفاز مثلا أو حيوان ما كالأرنب، أو شخص ما كالأستاذ، يطلق عليها لفظ يدل عليها بعد أن يكتسب اللغة، هذا اللفظ يكون مكتسبا في الغالب.

أهمية المفاهيم: للمفاهيم أهمية بالغة في حياتنا، فاكتسابها يسمح للطفل بالتعلم، واكتساب اللغة، والقدرة على التكيف الجيد مع المواقف التي يواجهها في المدرسة ويمكن ابراز أهمية دراسة المفاهيم في النقاط التالية:

- تسهيل عملية التعلم، يجعل المفهوم المادة المتعلمة أكثر شمولا واستيعابا.
- تنظيم المفاهيم على مستوى الذاكرة يسمح بعدم نسيان العلاقات والخصائص التي تجمعها.
- يساعد المفهوم على زيادة فاعلية التعلم، وذلك عن طريق تجنب التكرار.
- مساعدة التلاميذ على تطوير معارفهم ومكتسباتهم الأكاديمية.
- فهم المفاهيم لدى الأطفال يقودنا إلى معرفة كيفية إعداد البرامج التدريبية والمناهج الدراسية التي تساعدهم على تنمية تلك المفاهيم.
- تسمح المفاهيم بالمساعدة على التوجيه، والتنبؤ بأي نشاط.
- اكتساب الطفل للمفاهيم يسمح له بامتلاك معرف ومعلومات حول العالم تساعده على الادراك، التمييز، والتصنيف، والتنظيم، والربط بين مجموعات الأحداث والأشياء.
- إن دراسة المفاهيم تقودنا إلى بناء مناهج تعليمية مدروسة، تراعي المراحل العمرية للطفل.
- تساعد المفاهيم التلميذ على القدرة على الاسترجاع، وتوفر الجهد المبذول في إعادة التعلم.

- تساهم المفاهيم في تنظيم الخبرة العقلية، وفي التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة، وذلك عن طريق تقسيمها لأجزاء يمكن التحكم فيها.
- تشجع المفاهيم التلاميذ على اكتساب معلومات أخرى وتنظيمها، واثراء رصيده اللغوي.

4-2- تشكيل المفهوم لدى الطفل:

يتشكل المفهوم عند الطفل من خلال الصورة الذهنية التي يكونها عن طريق الخبرات والتجارب والمثيرات التي يتفاعل معها في البيئة المحيطة به ويمكن أن نميز أربعة مراحل لتشكيل المفهوم لدى الطفل وهي:

- مرحلة الملاحظة التي يتعرض الطفل فيها للخبرات والمثيرات المختلفة.
- مرحلة المقارنة التي يميز فيها الطفل بين الخصائص المشتركة بين كل مجموعة من هذه الخبرات والمثيرات.
- مرحلة التجريد التي يستخلص فيها الخصائص المميزة لكل مجموعة أو فئة.
- مرحلة التعميم التي يطلق فيها الطفل الأحكام على كل ما يشاهده ويصنفه تصنيفا خاصا في ضوء خصائصه ويضعه في الفئة التي تنتمي اليها. **(زهران وآخرون، 2007، ص، 9). (عبد الفتاح رجب، و علي عبد الله، 2010، ص16)**

4-3- العمليات التي تستخدم فيها المفاهيم:

تستخدم المفاهيم في العمليات التالية:

4-3-1- عمليات التصنيف: يعتبر التصنيف من بين العمليات التي يستخدم فيها المفاهيم، وذلك عن طريق وضعه لها في فئات تشترك في نفس المميزات، بحيث يسهل عليه التمييز بين التي تنتمي أو لا تنتمي للفئة.

4-3-2- تعزيز الفهم والتفسير: تستخدم المفاهيم أيضا في عملية الفهم والتفسير، حيث أن قدرة الطفل على التصنيف تتيح له إمكانية تحليل خبراته إلى عناصر، وإلى فهمها، ويظهر هذا الفهم والتفسير بوضوح عندما يستدعي الطفل خبراته لتلائم الموقف الحالي.

4-3-3- تستخدم المفاهيم في عمل التنبؤات: إن قدرة الطفل على تصنيف الحيوانات مثلا إلى فئتين متوحشة، وأليفة تسمح له بالتنبؤ بالحيوان الذي يشكل عليه خطرا فيتجنبه.

4-3-4- تستخدم المفاهيم في الاستدلال: يوظف الطفل قدرته على التصنيف في عملية الاستدلال فيصبح غير محتاج لأن يصنف كل معلومة على حدى، فمثلا يمكنه أن يستدل من خلال الخصائص التي تميز فئة الطيور أن النسر طائر. **(عبد الفتاح رجب، و علي عبد الله، 2010، ص18)**

4-4- تطور المفاهيم عند الطفل حسب النظرية البنائية لجون بياجيه:

تتمحور النظرية البنائية (la théories constructiviste) لصاحبها جون بياجيه jean piaget في الفترة من (1920-1970) حول تطور النمو المعرفي والمفاهيمي (conceptuel) لدى الطفل، حيث قسم بياجي النمو المعرفي للطفل إلى أربعة مراحل أساسية هي: المرحلة الحسية-حركية، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات المجردة، مرحلة العمليات الشكلية.

4-3-1- المرحلة الحسية- الحركية: le stade sensori-moteur

تبدأ هذه المرحلة من الميلاد إلى 24 شهرا تسمى أيضا بالمرحلة ما قبل اللغوية، لأن الطفل في هذه المرحلة لم يكتسب بعد التمثلات الذهنية (les représentations mentales) الضرورية لاستخدام رموز الكلمات. فالطفل من خلال هذه المرحلة وعن طريق حواسه المباشرة يستطيع اكتشاف محيطه واختبار بيئته، هذا النشاط يسمح للطفل من اكتساب عدة مهارات ضرورية للدخول إلى المرحلة اللغوية التي لا تتم دون تخطي هذه المرحلة.

من بين هذه المهارات الضرورية التي تكلم عنها بياجيه نجد " ديمومة الشيء" la permanence de l'objet والتي يقصد بها اعطاء هوية ووجود للشيء بشكل مستقل عن ادراكه الآني، كما تعتبر تمثيل ذهني représentation mentale يشكل مدخل للوظيفة الرمزية للغة. **(Briec, J, 2013, p12)**

حسب بياجي فإن الأطفال لا يمكنهم أن يمتلكوا معارف حول المفاهيم المجردة les connaissances conceptuelles abstraites، إلا أنهم ومن خلال القدرات الحسو حركية التي يتمتعون بها وبنائهم الإدراكي للأشياء سيكونون قادرين على بناء الفئات la construction des) catégories)

4-3-2- مرحلة ما قبل العمليات: le stade préopératoire

وتسمى أيضا بمرحلة تفكير ما قبل الاجرائية، وتمتد هذه المرحلة من الثانية حتى السابعة من العمر، ويرتقي الطفل في هذه المرحلة من فرد يعمل أساسا بصيغة حسية إلى فرد يعمل أساسا بصيغة

مفاهيم رمزية (conceptual-symbolic)، إذ يصبح الطفل قادرا أكثر فأكثر على التمثيل الداخلي للحوادث، ويصبح أقل اعتمادا على أفعاله الحسية– الحركية المباشرة في توجيه السلوك.

ما يميز هذه المرحلة أيضا حسب بياجي هو بداية اكتشاف بعض المفاهيم من طرف الطفل كالوقت، التوجه في الفضاء، والقدرة على التصنيف الأشياء، هذه الأخيرة لا يمكن للطفل أن ينجزها بأسس صحيحة إلا إذا دخل في نهاية مرحلة ما قبل العمليات. **(Honoré-Masson, S, 2002, p7)**

4-3-3- مرحلة العمليات المجردة: le stade des opérations concrètes

وتمتد هذه المرحلة من 6-7 سنوات حتى 11 سنة، حيث تصبح عمليات التفكير لدى الطفل منطقية، أين يطور الطفل ما يسميه بياجيه بالعمليات المنطقية، أي أن الطفل يطور تلك العمليات الفكرية المنطقية التي يمكن تطبيقها في حل المسائل المجردة، وعلى عكس طفل ما قبل العمليات العقلية، لا يواجه طفل العمليات المجردة أية صعوبة في حل مسائل الحفظ عند مواجهته لأي تناقض بين الفكر والادراك، كما في الاحتفاظ بل يقوم طفل العمليات المجردة بصنع قرارات معرفية ومنطقية بما يتناقض والقرارات المدركة الحسية، ولا يعود أسيرا للإدراك الحسي، إذ أنه يصبح قادرا بين السابعة والحادية عشرة على القيام بجميع تلك العمليات المعرفية التي كانت تحد من النشاط الفكري لطفل ما قبل العمليات المعرفية. **(العارضة، 2013، ص، 102)**

وعلى مستوى المفاهيم نلاحظ في هذه المرحلة قدرة الطفل على التفييئ (التصنيف) la catégorisation حيث تصبح ذات فعالية، فقبل هذه المرحلة يواجه الأطفال مشكلات معينة في تصنيف الأشياء والحوادث وربطها مع بعضها البعض.

ويوضح المثال التالي المأخوذ عن بياجيه تطور العمليات التي تنطوي على مقارنة للأصناف، يعرض على الطفل صندوق يحتوي على 20 قطعة خشبية (18) منها خضراء اللون والقطعتين الأخريان بيضاوان، ويطلب من الطفل أن يتفحص القطع، ويضع الخضراء منها في صندوق منفصل، وإذا ما تم إنجاز هذه العملية بشكل صحيح فهذا معناه أن الطفل يمتلك القدرة على تصنيف الألوان (الأخضر والأبيض، والخشبي) إذ لا يواجه غالبا الأطفال في سن الرابعة أي مشكلة في هذا الشأن.

وعند انتهاء الطفل من التصنيف على أساس اللون نسأل الطفل هل القطع الخشبية أكثر أم القطع الخضراء، حيث نلاحظ أنه في المرحلة ما قبل الاجرائية يجيب معظم الأطفال بأن القطع الخضراء أكثر من القطع الخشبية، في حين أنه في مرحلة العمليات المجردة يجيب معظم الأطفال بأن هناك قطع خشبية أكثر من القطع الخضراء.

فالطفل في مرحلة العمليات المجردة يستطيع أن يأخذ في الاعتبار نوعين من الأصناف في آن واحد، إذ يمكنه زيادة الأصناف، كما يمكنه من عكس العملية، ويبدو طفل ما قبل العمليات الاجرائية قادرا على تصنيف القطع بالاستناد إلى بعد واحد فقط في المرة الواحدة، حيث أنه لا يستطيع مقارنة القطع باعتبارها خشبية وبيضاء في الوقت نفسه، أو باعتبارها خشبية وخضراء في آن واحد، بالإضافة إلى إهماله للخصائص الخشبية المشتركة في جميع القطع. **(العارضة، 2013، ص109)**

4-3-4-مرحلة العمليات الشكلية: stade des opérations formelles

تمتد هذه المرحلة الأخيرة من (11-15 سنة)، وفيها يتمكن الطفل من استخدام التفكير المنطقي والمجرد، بالإضافة إلى قدرته على التعامل مع العمليات المجردة. وتتميز هذه المرحلة بتكوين الطفل لتركيبات ادراكية ضرورية لممارسة التفكير. ويؤكد بياجيه بأن أي طفل يجب أن يمر بجميع هذه المراحل أثناء نموه المعرفي، وأن قدراته تتطور وتتعقد تدريجيا من مرحلة لأخرى. **(مطر، ومسافر، 2009، ص49)**

4-5- مراحل تطور المفاهيم عند الطفل حسب نظرية فيجوتوسكي:

4-5-1- المرحلة الأولى: مرحلة الأكوام: تتميز هذه المرحلة برغبة الطفل إلى وضع الأشياء في فئات عشوائية، حيث يميل الطفل الرضيع إلى ادراك الأشياء القريبة من مجاله البصري، ومن ثم اكتشافها والتعرف على الخصائص التي تميزها. كما نلاحظ عند الطفل في هذه المرحلة تطور قدرته شيئا فشيئا في التمييز بين الأشياء المتشابهة، ومعرفة العلاقات التي تربطها، حتى تصبح هذه المجموعات ذات معنى وهذا هو المقصود بالمفهوم الذي يكتسب مزيدا من المعاني حسب الخبرة المكتسبة.

4-5-2- المرحلة الثانية: مرحلة العقد الترابطية: بعد وضع الطفل للمفاهيم في فئات تزداد قدرته في هذه المرحلة على تصنيف الأشياء حسب معايير أكثر منطقية. بحيث أنه يقوم بوضع الأشياء التي

تشترك في خاصية ما في مجموعة واحدة، إلا أن الملاحظ في هذه المرحلة أن تصنيفات الطفل تبقى عمومية، فقد يقوم بوضع الشيء في مجموعة حسب مظهره الخارجي فقط.

4-5-3- المرحلة الثالثة: مرحلة تكوين المجموعات المتكاملة: في هذه المرحلة ينتقل الطفل من تصنيف الأشياء حسب مظهرها الخارجي إلى تصنيفها في فئة واحدة حسب وظيفتها، كأن يقوم بوضع القطار، والحافلة، والسيارة، والدراجة في مجموعة واحدة.

4-5-4- المرحلة الرابعة: مرحلة العقد المتسلسلة: كما سبق وقلنا فإن قدرة الطفل على اكتساب المفاهيم والتصنيف تتطور حسب العمر والخبرة المكتسبة، لذلك في هذه المرحلة يتمكن الطفل من تصنيف الأشياء في فئات حسب صفات مختلفة تميزها، وحسب العلاقات التي تجمعها، فمثلا يضع الأشياء المتشابهة من حيث الشكل، ثم من حيث اللون في مجموعة واحدة، وهكذا يتعلم الطفل أن المفهوم يمكن أن يكون له عدة صفات وأن كل صفة من هذه الصفات يمكن أن تكون أساسا للتصنيف.

4-5-5- المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الانتشارية: في هذه المرحلة يصل الطفل إلى القدرة على إقامة ترابطات وعلاقات كثيرة، ويتعلم تكوين عدة مجموعات من الأشياء حسب الخصائص التي تربطها، فمثلا يضع الطفل المربع في مجموعة المثلثات لأنه يرى أنه عبارة عن مثلثين يشتركان في قاعدة واحدة.

4-5-6- المرحلة السادسة: مرحلة أشباه المفاهيم: في هذه المرحلة يقترب الطفل من القدرة على تكوين مفاهيم حقيقية، بحيث يقوم بتجميع الأشياء في فئات بالاعتماد على صفاتها، وهي غير كافية لإقامة تصنيف حقيقي، فقد تشترك بعض الأشياء في بعض الصفات ولكنها لا تنتمي لنفس النوع أو الجنس.

4-5-7- المرحلة السابعة: مرحلة تكوين المفاهيم: تعتبر هذه المرحلة الأخيرة في نظرية فيكوتسكي لبناء المفاهيم، أين يتمكن فيها الطفل من بناء المفهوم بناء على المراحل السابقة، ويتعلم أن كل شيء له صفات تجمع بينه وبين أشياء أخرى قد تكون مختلفة عنه. **(مطر، ومسافر، 2009، ص55)**

4-6- مراحل تطور المفاهيم عند الطفل حسب نظرية برونر:

ترتكز نظرية برونر في اكتساب المفاهيم على تكوين مجموعة من التصنيفات من أجل تشكيل مفهوم ما، حيث تسمح هذه التصنيفات من تجميع الأشياء المختلفة جوهريا، ووضعها في مجموعة أو فئة

واحدة حسب الخصائص التي تتميز بها، ويمكن تمييز عنصران لعملية التصنيف هما تشكيل المفهوم ثم اكتسابه:

عنصر التشكيل يتضمن وضع جميع الأمثلة معا في فئات طبقا لقاعدة أو صفة محددة، كاللون، أو الحجم، أو الطول، أو الوزن، والثاني تتضمن عملية اكتساب المفهوم تحديده في ضوء الأمثلة السابقة.

ويرى برونر أن المفهوم يتكون من 05 عناصر هي:

1/ الاسم: من بين العناصر التي يتكون منها المفهوم هي الاسم وهو عبارة عن مصطلح مثل: الكلمات، الفعل، الاسم، الحرف، الصفة ....الخ.

2/ الأمثلة الايجابية والسلبية: للمفهوم أمثلة قد تكون ايجابية، وقد تكون سلبية، فعلى سبيل المثال قد يكون المفهوم هو (المرفوعات) تكون الأمثلة الايجابية عليه هي الفاعل، المبتدأ، الخبر، اسم كان، خبر إن، واذا كان المفهوم هو المفعول به فإن المبتدأ، والخبر واسم كان، وخبر إن ليست أمثلة عليه، أو أنها تعتبر أمثلة سلبية.

3/ الخصائص الأساسية وغير الأساسية: وهي الصفات التي تميز المفاهيم والتي يتم على اثرها وضع الأمثلة في فئة محددة، ففي مفهوم الفاعل مثلا يكون هذا الأخير اسما لا فعلا، أو يكون ضميرا مستترا أو ظاهرا ويكون مرفوعا.

4/ القيمة المميزة: يقصد بها القيمة التي تميز المفهوم عن باقي المفاهيم الأخرى التي يشترك معها في بعض الخصائص، وبالرجوع إلى المثال السابق دائما فالقيمة المميزة للفاعل هنا هي أنه قد يأتي مستترا، وهذه الصفة خاصة به فقط.

5/ القاعدة: الخصائص والصفات الأساسية التي تميز المفهوم هي التي تحدد طبيعته، فعلى سبيل المثال في التعريف السابق للفاعل تكون القاعدة هي:

الفاعل: أحد المرفوعات، ويكون اسما، أو ضميرا ظاهرا أو مستترا. **(زهران وآخرون، 2007، ص 70)**

أما عن تطور المفاهيم فيبرزها برونر في المراحل التالية:

1- المرحلة العملية: في هذه المرحلة يقوم الطفل بالتفاعل المباشر مع الموقف، ومع الأشياء الموجودة فيه، كما يربط المدركات الحسية ببعض الأفعال أو الأعمال التي يقوم بها الفرد عند تعامله مع الموقف وما به من أشياء.

2- المرحلة الصورية: بعد أن تم تكوين الأشياء في المرحلة السابقة، يتم نقلها إلى مرحلة الإدراك داخل المخ، وتصبح خبرة بديلة يستطيع الطفل استدعاءها بكل تفاصيلها بالإضافة إلى خبراته السابقة عن المفهوم.

3- المرحلة الرمزية: في هذه المرحلة الأخيرة يمكن أن يرمز للمفهوم بكلمة، أو اشارة، أو رمز يشير إلى المفهوم وخصائصه، ويحل الرمز في هذه المرحلة مكان الفعل، كما تدخل اللغة والمنطق في هذه المرحلة في تشكيل الرمز الذي يدل على المفهوم. **(مطر، ومسافر، 2009، ص58)**

5- نماذج تنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية:

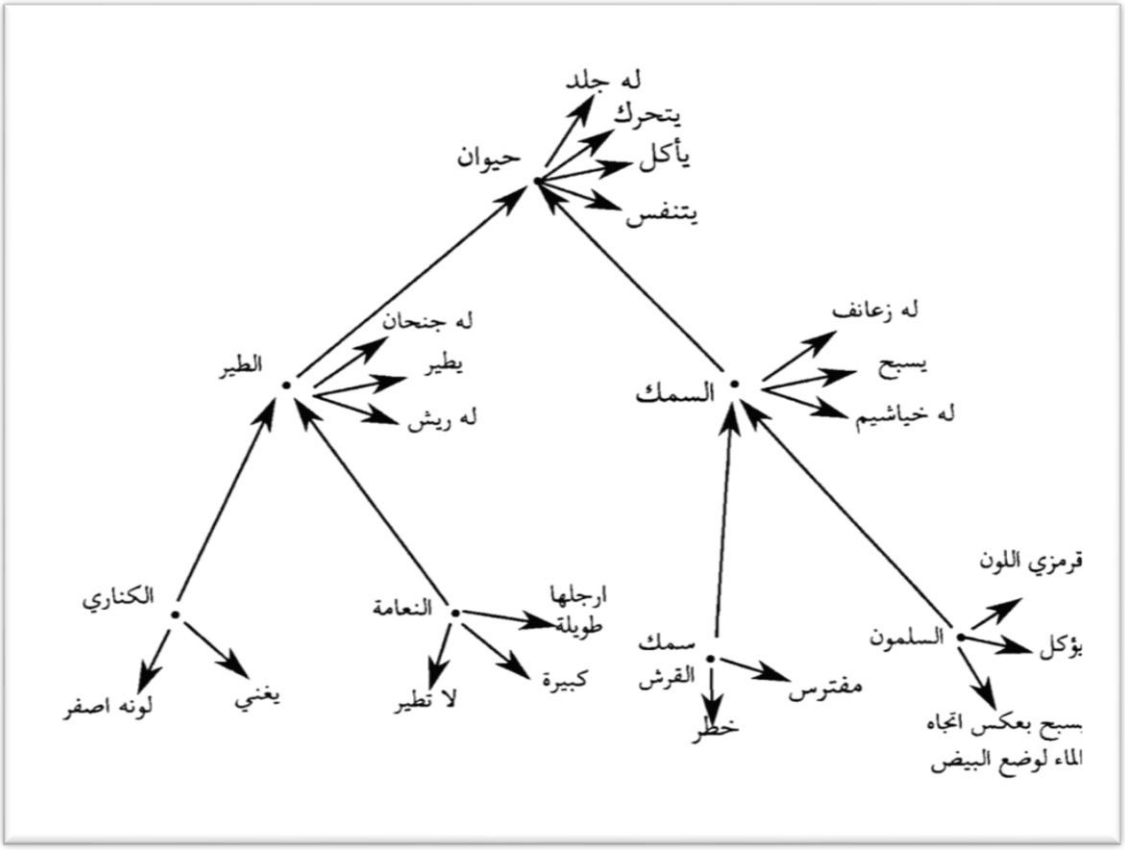
منذ سنوات عديدة أنجزت عدة دراسات حول النماذج المفسرة لتنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية، حيث حاولت معظمها الاجابة عن التساؤل التالي: كيف يتم التمثيل الدلالي للمعلومات على مستوى الذاكرة وكيف يمكن استرجاعها ونتيجة لهذه التساؤلات والأبحاث ظهرت عدة نماذج أبرزها نموذج يعتبر الذاكرة الدلالية كشبكة من المفاهيم المترابطة (un réseau de concept reliés)، وآخر يعتبرها كمكان دلالي (espace sémantique) أين المفاهيم تكون متمثلة في شكل نقاط تحمل مجموعة من السمات الدلالية. **(Cuppens, A. 2015, p17)**

5-1-النموذج الشبكي: كولنز و كيليان: (collins et Quillian,1969)

هو أول نموذج في الشبكة الدلالية اقترح عام 1969 من طرف كيليان ثم أدخلت عليه بعض التعديلات من طرف زميله كولين، وقد تم تأييده من طرف عدد كبير من الباحثين. ويعتبر كولين أول من استعمل نمط التمثيل الخاص بالشبكة وهو نموذج يشبه القاموس، فمعنى أي كلمة يمكن تمثيله في علاقته بمجموعة أخرى من الكلمات، فشرح كلمة ما يعطى عن طريق كلمات أخرى وهذا ما يشكل شبكة. **(حمداش، مليكة، 2002، ص47)** كما يعتبر هذا النموذج الدلالي المفاهيم كعقد مرتبطة ببعضها عن طريق روابط، هذه الأخيرة تحدد العلاقات بين المفاهيم.

يتم تخزين الملامح الدلالية les traits في مختلف مستويات التنظيم الهرمي، حيث يتم تخزين جميع الملامح التي تمتلكها الحيوانات مثل (تتغذي، تتنفس) في المستوى الأعلى، فيما تخزن الخصائص مثل (يغني، أصفر اللون) في المستوى القاعدي، وهي خاصة بعنصر واحد وليست لجميع عناصر الفئة.

شكل رقم (04): يوضح النموذج الشبكي: كولنز وكويليان 1969.



المصدر: (الزغلول،2003، ص، 188)

من خلال هذا الشكل يمكن أن نميز ثلاث مستويات من التنظيم تخزن فيها المعلومات وفق هذا النموذج.

المستوى الأول: نجد فيه فئة الطيور والتي تظم الخصائص التالية: 1- له أجنحة. 2- يطير. 3- له ريش.

المستوى الثاني: نجد فيه فئة الحيوانات وتظم الخصائص التالية: 1- له جلد. 2- يتحرك. 3- يتنفس.

المستوى القاعدي: نجد فيه الفئة التي تظم نوع الطيور مثل طائر الكناري والذي يتصف ب: 1- يغني. 2- لونه أصفر.

يعتبر هذا النموذج من النماذج الاقتصادية بامتياز فالمعلومات المخزنة فيه لا يمكن أن تتكرر في أي مستوى من هذه المستويات. فمثلا ليس من الضروري اعادة تخزين خصائص (الحركة، والتنفس) في المستوى الأول (فئة الطيور) لأنه ووفقا لهذا النموذج الشبكي فإن هاته الخصائص سبق تخزينها في المستوى الثاني، لذلك ومن أجل معرفة أن الكناري له جلد، يتنفس، يتغذى، يجب معرفة أنه ينتمي لفئة الطيور، وأن الطيور تنتمي إلى فئة الحيوانات.

إلا أنه وحسب **collins et quillian, 1969** فإنه يجب توفر عامل الزمن للانتقال من مستوى إلى آخر، (المستوى الثاني إلى المستوى الأول) ووقت إضافي في حالة ما إذا كان من الضروري استرجاع الملامح les traits من أحد المستويات الأخرى، وهذا معناه أنه يجب امتلاك وقت اضافي أكبر عند الاجابة على الأسئلة المتعلقة بخصائص الأشياء.

الافتراض الثاني الذي يعتمد عليه هذا النموذج هو: تسهيل استرجاع المعلومات من الذاكرة الدلالية، حيث تسهل عملية استرجاع المعلومة عندما نكون قد طلبنا من الشخص في سؤال سابق استرجاع معلومة مطابقة لما طلبنا منه في السؤال الثاني، وكمثال على ذلك: إذا طلبنا من الشخص في السؤال الأول الاجابة عن" ما هو الكناري؟ " فإنه يسهل عليه معرفة خصائصه في السؤال الثاني، وذلك لأنه أخذ نفس الطريق للإجابة على السؤالين معا، فالتحقق من أن الكناري هو طائر أسهل من معرفة أنه يغني، ويمكنه الطيران، ويفسر النموذج الشبكي هذه السهولة لاكتساب الطفل القدرة على التنبؤ. **(REED, S .K, 2017, P245)**

يتضح مما سبق ذكره حول النموذج الشبكي أنه منطقي إلى أبعد الحدود، في تفسيره لكيفية تنظيم المعارف على مستوى الذاكرة الدلالية، من خلال تركيزه على زمن الاستجابة، والتنبؤ أو ما يسمى بالتسهيل، إلا أنه لا يخلو من بعض الانتقادات التي نذكر منها:

– **أن المعارف التي نمتلكها لا يمكن أن تصنف جميعها في فئة واحدة:** لقد تمت الاشارة في عديد الدراسات أن عملية التصنيف تعتبر قدرة أساسية في جهازنا المعرفي، والتي تظهر في سن مبكرة، بحيث أن الرضيع يكون قادرا على القيام بمجموعة من التصنيفات مثل: تصنيف "الكائنات الحية" " الأشياء".

هذه التصنيفات تتطور وتنمو وتتنظم عن طريق التعلم. ونفس الشيء إذا كانت بعض الفئات طبيعية" naturel والمتقاسمة عند كثير من الأفراد. بينما البعض الآخر ينتج عن الثقافة ومعارف

ومكتسبات كل فرد، لذلك فإنه مما يعاب على هذا النموذج أن عددا من المفاهيم لا تتضمن أو لا تندرج في فئة محددة. بالتأكيد يمكن خلق فئة ارتباطية، لكن بصرف النظر على أن هذه الفئة مصطنعة يجب معرفة أن هذا الارتباط لا يعطي معنى إضافي، مثلا عند محاولة تجميع أفعال الحركة في نفس الفئة فهذا لا يعني أن الكناري طائر.

- **لا يمكن دائما احترام الميراث الحقيقي للممتلكات:** لقد رأينا أن فيما سبق أن ميراث الممتلكات يعتبر مبدأ تنظيميا وعلى وجه الخصوص اقتصاديا.

إن المفهوم (concept) يرث مفهوم الخصائص المرتبطة والمحيطة به في التسلسل الهرمي التصنيفي. بما أن الكناري يملك خاصية الطيور التي لها صفة الطيران، لديه أجنحة وريش...الخ، بينما لا يملك خصائص الطيور التي لا تطير. كما أن النعامة من بين خصائصها عدم القدرة على الطيران، وهذا يتطلب تشكيل فئة فرعية للأفراد، تسمى فئة وسطية تظم الطيور التي تطير وتلك التي لا تطير. وهكذا نكون قد حصلنا على فئة فرعية أو وسطية في كل مرة.

- **بندين أو عنصرين من نفس المستوى غير مرتبطين مباشرة،** علاقتهما أو ارتباطهما يتم من خلال البند عند الطلب. وهذا ما يمثل مشكلة حقيقية، فإذا كان البطريق والسنونو ينتميان لنفس الفئة ويقعان في نفس المستوى، فإن عرض كلمة « moineau » ينشط الكلمات التي تنتمي إلى نفس الفئة مثل طائر البطريق. **(Rossi, J. P. 2005, p67)**

5-2- نموذج روش (1976) le modèle de rosch

هذا النموذج يعتمد على الطريقة التي اعتمدها **(collins et quillian, 1969)** في تنظيم المعلومات الدلالية، والتي سبق التطرق لها في العنصر السابق، بالنسبة لهذا النموذج فإن المعلومات تنظم في شكل شبكة دلالية مرتبة ترتيبا هرميا، ويعتبر الفئات بمثابة التمثلات الدلالية للأشياء حول العالم الحقيقي، والتي تكون منظمة بطريقة هرمية أيضا، كما أن هذه الفئات تظم علاقات مترابطة وليست مستقلة عن بعضها البعض.

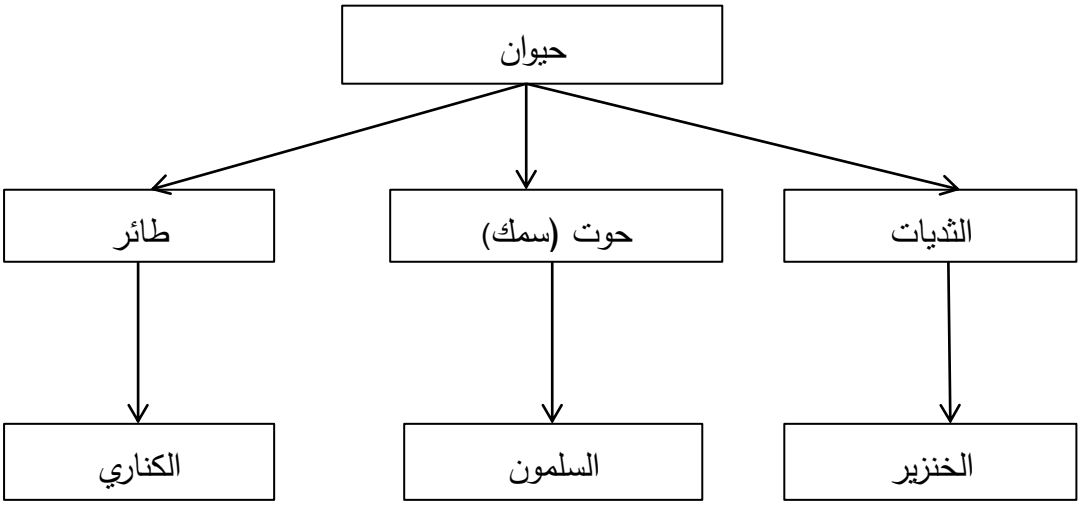
تقترح روش (1976) تصنيف الفئات في 03 مستويات هي:

- **المستوى القاعدي:** le niveau de base مثل (طيور)

- **المستوى فوق الفئوي (الأعلى):** super ordonné مثل (حيوان)
- **المستوى تحت الفئوي :** le niveau subordonné مثل (طائر الكناري)

يتم التعرف على المستوى القاعدي بسرعة من طرف أي شخص مقارنة بالمستويات الأخرى، لذلك فهو يعتبر بمثابة المستوى المفضل للتصنيف.. **(Chardin, E., & Brêteau, A. C. 2012, p19)**

شكل رقم (05) : يمثل نموذج روش 1976.



المصدر: Chardin, E., & Brêteau, A. C. 2012, p19

5-3- نموذج كولنز ولوفتيس 1975 توزيع التنشيط: le modèle de collins et loftus distribution de l'activation

في هذا النموذج قام كل من كولنز ولوفتيس بإدخال مبدأ المسافة الدلالية (distance sémantique) والذي يعني المسافة التي تفصل بين مفهومين وذلك من أجل توضيح مدى فعالية التقطيع.

حسب هذا النموذج فإنه وعند القيام بتنشيط مفهومين، فإن هذا التنشيط سيتوزع في كامل الشبكة الدلالية، حتى يقيم علاقة بين مفهومين. كما أشار هذا النموذج أنه ولأجل تنظيم الترابطات الدلالية، يجب تقييم الوقت اللازم من أجل مشاركة ونشر التنشيط (l'activation) عن طريق الشبكة.

إن هذا النموذج يختلف عن النموذج الشبكي **(collins et quillian, 1969)** في كونه نموذج غير هرمي، بحيث يمكن تمييز مخرجين من الروابط:

الأول: يتعلق بربط المفهوم بخصائصه مثل (العصفور هو طائر)

الثاني: يتعلق بإقامة علاقات بين المفاهيم (مثل إقامة روابط بين التفاحة والكرز الذي ينتمي لفئة الفواكه)

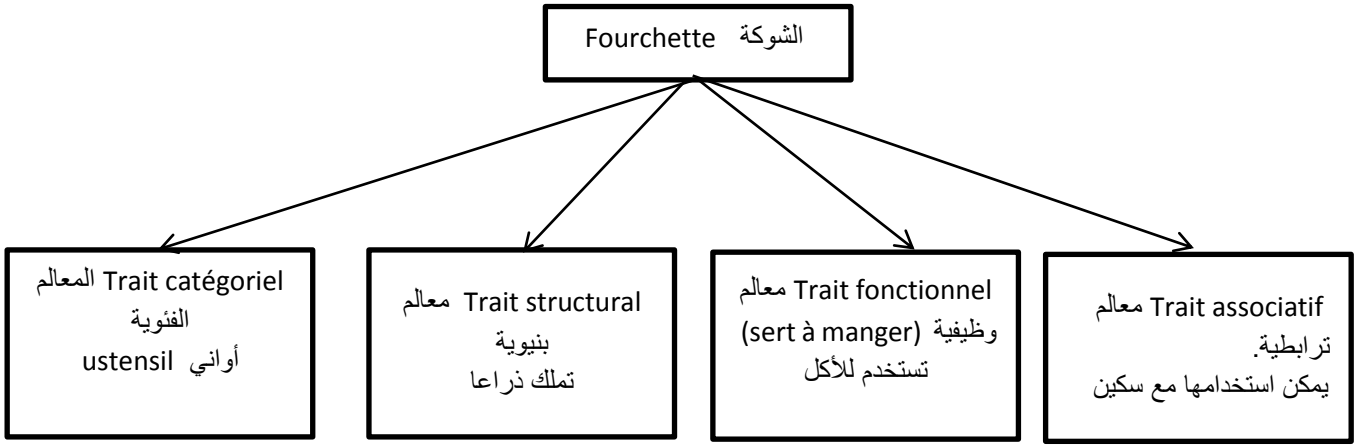
5-4- نموذج سامسون: 2003 le modèle de samson

التمثيل الدلالي للمفاهيم يعني القدرة على تذكرها، مما يتطلب من الطفل القيام بعملية بحث على مستوى ذاكرته الدلالية، وتنشيط لمختلف السمات الدلالية التي تربط بعضها ببعض.

أثناء عملية التنشيط يمكن تمييز عدة أنواع من السمات الدلالية les traits sémantiques مصنفة إلى مستويات هي: بنيوي، وظيفي، فئوي، ترابطي.

يمكن التفريق بين السمات الوظيفية والترابطية و السمات البنيوية في أن الأولى تتميز بأنها أكثر خصوصية للأشياء المصنعة، فيما تتميز الثانية بخاصية المعالجة البصرية ذات الأولوية في الفئات الطبيعية (نباتات، حيوانات) **(Chardin, E., & Brêteau, A. C. 2012, p19)**

شكل رقم (6) يمثل نموذج تمثيل وتنظيم المفاهيم على مستوى الذاكرة الدلالية.



المصدر: (Bourrel, T., & Gathier, J.2015, p15)

5-5- نموذج مقارنة الملامح الدلالية: le modèle de la comparaison des traits

تم اقتراح هذا النموذج من طرف سميث وزملائه **(smith et ses collègues, 1974)** حيث يرى هذا النموذج أن المفاهيم لا تخزن على شكل هرمي ترابطي، وإنما تخزن على شكل مجموعات من الملامح المميزة. **(صالح، علي وآخرون، 2012، ص 56)**

فعلى سبيل المثال يمكن وصف طائر أبو الحناء طبقا للمظاهر المعالم التالية: له جناحان ورجلان، وصدره أحمر، يعيش فوق الأشجار، يحب الديدان، غير أليف، وأنه من علامات قدوم الربيع.

إن بعض هذه المعالم تعد من المعالم الحاسمة المرتبطة بالتعريف (كالأجنحة والأرجل، والصدر الأحمر) بينما هناك معالم أخرى تعد فقط من المعالم المرتبطة بالخصائص المميزة لطائر أبو الحناء

(مثل كونه يعيش فوق الأشجار، يأكل الديدان، غير أليف، وأنه من علامات قدوم الربيع) وهكذا فإن سميث وزملاءه يفترضون أن معنى وحدة معجمية ما يمكن تمثيله عن طريق معالم قد تكون جوهرية، أو معالم متصلة بالتعريف (المعالم المرتبطة بالتعريف) ومظاهر أخرى تعد فقط جوانب عرضية أو خصائص مميزة (المعالم المرتبطة بالخصائص) (**سولسو،2002، ص،375**) إلا أنه يولي أهمية كبيرة لتلك المعالم المتصلة بالتعريف، لكونها تمثل الخصائص التي يجب أن يمتلكها المفهوم ليكون داخل الفئة. بالرغم من ظهور المعالم المرتبطة أيضا داخل الفئة ولكن ليس بنفس الأهمية.

ولفهم دور كل من المعالم المرتبطة بالتعريف، وتلك المرتبطة بالخصائص داخل الفئة نعطي هذا المثال عن الطائر:

أ-**المعالم المرتبطة بالتعريف: les traits de définition** يمكن أن تحتوي على: الطائر هو كائن حي، له ريش.

ب-**المعالم المرتبطة بالخصائص: les traits caractéristiques** يمكن أن تحتوي على: يمكنه أن يطير، لديه طول يتراوح بين مجموعة من القيم.

يمكن تمييز مرحلتين أساسيتين في نموذج مقارنة الملامح:

المرحلة الأولى: يتم فيها مقارنة مجموع الملامح لمفهومين معا وذلك من أجل تحديد مدى تطابق مفهوم مع مفهوم آخر، فمثلا إذا أردنا تحديد ما إذا كان أبو الحناء من الطيور، فإننا سنقوم بمقارنة الملامح الخاصة بأبو الحناء مع تلك التي عند الطيور، فإذا تمكنا من معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين المفهومين فإنه يمكننا في هذه الحالة من الاجابة على السؤال المطروح ب: نعم أو لا.

المرحلة الثانية: في بعض الحالات لا يمكن الاعتماد على المعالم المرتبطة بالتعريف لوحدها من أجل تحديد ما إذا كان المفهوم يحمل الملامح الضرورية للفئة، فتكون الإجابة عن السؤال غير واضحة وكمثال على ذلك وجود تشابه عائلي بين طرفين. من هنا يرى سميث وزملاءه، 1974 أن قدرتنا على تصنيف المفاهيم الأكثر خصوصية (typiques) داخل الفئة أسهل وأسرع بكثير من تلك المفاهيم الغير مرتبطة بالخصائص.

الانتقادات الموجهة لنموذج مقارنة الملامح:

لقد رأينا أن النموذج السابق يعتمد على مقارنة الملامح لتنظيم المعلومات ووضعها في فئات عكس النموذج الشبكي، حيث ميز بين نوعين من الملامح، (الملامح الخاصة بالتعريف، وتلك المتعلقة بالخصائص)، ووقفنا على أهمية التمييز بين هاذين النوعين في اكتساب وتعلم المفاهيم الجديدة لدى الطفل، وكذلك في تكوين الفئات، إلا أن هذا النموذج تعرض لانتقادات بسبب تنبؤاته إذ توصل كل من روش ومارفيز **(rosch et mervis, 1975)** إلى نتيجة معاكسة في دراستهما إلى ما ذهب إليه سميث وزملاؤه، حيث خلصا إلى أن تكوين الفئة لا يعتمد على المعالم الخاصة بالتعريف التي يجب أن يحملها جميع أفرادها، وإنما يمكن ايجاد عدد كبير من الملامح لا تظهر إلا عند عدد قليل من العناصر.

من بين الانتقادات الموجهة لنموذج مقارنة الملامح أيضا هو اعتماده بشكل مفرط على تشابه المفاهيم، والحساب le calcul، في تفسير معظم اقتراحاته وفرضياته، حيث يرى أن جميع التصنيفات تتطلب عملية حسابية، وهو يمثل عامل أساسي في عملية التصنيف، وأن الزمن المسغرق لتحقيقها يتوقف على مدى تشابه المفاهيم وليس على مدى طول الفئة. **(Reed, S. K, 2017, p, 246)**

5-6- النماذج (القوالب) المتعلقة بكل نسخة: le modèles par exemplaires

تفترض أن الفئات محددة انطلاقا من مجموعة معينة من التجارب (أو الأمثلة)، يتم ترميز هذه الأمثلة ذات الطبيعة العرضية بشكل مستقل عن بعضها البعض في الذاكرة التي تكون في سياقها ومتعددة الأبعاد، ويتم تمثيل كل مثال من هذه الأمثلة بنمط معين من السمات، ومن وجهة نظر وظيفية، فإن المعالجة الفئوية لموضوع ما تنطوي عنه إجراءات تتعلق في آن واحد باسترجاع الأمثلة ومقارنة المعلومات فيما بينها. ولما نأخذ من جديد مثالنا "الكناري هو طائر"، يفترض هذا النموذج أن كلمة "طائر" ستكون بمثابة إشارة استرداد للعثور على جميع تمثيلات الأمثلة المتعلقة به، إذ يفترض هذا النموذج مقارنة بين خاصية من الخصائص التي تميز "الكناري" وبين السمات التي تتميز بها الأمثلة مثل " الطيور"

6- التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية:

التنظيم الدلالي مفهوم يشير إلى عملية تجميع أو تصنيف العناصر المتشابهة من حيث المعنى فعلى سبيل المثال يمكن القول أن (أحمد بن بلة، هواري بومدين، اليامين زروال (رؤساء) وهناك بعض النماذج الأكثر تعقيدا والتي تتعامل مع العلاقات بين المفاهيم بعضها مع البعض.

كما يعني قدرة التلميذ على تصنيف الفئات في مجموعات وايجاد الصورة الدخيلة، فمثلا قدرة التلميذ على تصنيف الحيوانات والأدوات المدرسية والأثاث والخضر والفواكه في مجموعات وايجاد الصورة التي لا تنتمي اليهم. **(سولسو، 2000، ص365)**

للتنظيم الدلالي أهمية في عملية الاسترجاع، هذه الأهمية دفعت الباحثين إلى التساؤل أكثر عن الطرق المستخدمة في تعليم الأفراد القدرة على الاسترجاع باستخدام مختلف استراتيجيات التنظيم الفعالة بطريقة أخرى كيفية تنظيم المعلومات وتكوين شبكات دلالية؟

الشبكات الدلالية تكشف لنا كيفية ارتباط المفاهيم مع بعضها البعض، هذه الأخيرة تشكل لنا ما يسمى بالعقد، والخطوط التي بين المفاهيم تسمى أقواس.

قام هولاي و دونسيرو **(holley et dansereau 1984)** بدراسة فعالية الشبكات الدلالية لدى عينة من التلاميذ، حيث تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، واحدة ضابطة، والأخرى تجريبية، تم تدريب المجموعة التجريبية على تكوين شبكات دلالية في المواد التي يدرسونها في محاضراتهم. قبل ذلك كان الطلبة جميعهم قد درسوا حوالي 3000 كلمة موجودة في كتبهم العلمية المدرسية قبل تعريضهم للتدريب.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين تدربوا على بناء الشبكات الدلالية حققوا نتائج دالة في هذه المادة مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث تمكنوا من الاجابة على الأسئلة التي طرحت عليهم خاصة (أسئلة من نوع: سؤال- جواب)

كما قام **(bower, clark, winzing, lesgold, 1969)** بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التنظيم الهرمي للمعلومات على الاسترجاع، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأشخاص، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون 04 فئات تحتوي على مجموعة من الكلمات.

تم عرض الفئات الأربع التي تحتوي كل منها على 28 كلمة بطريقة منظمة بشكل هرمي على المجموعة الأولى لمدة دقيقة واحدة، فيما تم عرضها على المجموعة الثانية بطريقة عشوائية. ثم طلب منهم استرجاع الكلمات والتي تقدر بـ(112) كلمة حسب الترتيب الذي يختارونه.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد المجموعة الأولى تمكنوا من استدعاء 73 كلمة بعد أول محاولة، و112 كلمة بعد ثلاث محاولات متتالية. بالمقابل كان استرجاع الكلمات أقل بالنسبة للمجموعة الثانية بعد أربع محاولات. **(REED,S,K, 2017, p, 238)**

قلة من الدراسات فحصت التنظيم الدلالي لدى ذوي الإعاقة السمعية وخصوصا الخاضعين لزراعة القوقعة، معظم هذه الدراسات أكدت على وجود فشل وقصور في التنظيم الدلالي لدى المعاقين سمعيا حيث توصلت دراسة **(bishop et gregony, 1986)** إلى أن الأطفال المعاقين سمعيا أظهروا صعوبات على مستوى الربط بين المفاهيم، كما قام الباحث **(مراكشي، 2022)** بدراسة هدفت إلى معرفة التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة على عينة قدرها (10) تلاميذ ومقارنتها بنفس العدد من العاديين، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التنظيم الدلالي لدى الأطفال ذوي الاعاقة سمعيا منخفض مقارنة بالعاديين.

وأجرى نوبار **(nober, 1977)** دراسة حول الذاكرة الدلالية لدى الطفل ذوي الاعاقة السمعية الخاضع لزراعة القوقعة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الطفل المعاق سمعيا لديه صعوبات على مستوى الكلمات المتضادة والمترادفات، وأنه يملك بنية دلالية أكثر تعقيدا مقارنة بالعاديين، كما أظهر الأطفال أخطاء على مستوى الاختبارات التي تقيس الذاكرة الدلالية مثل (أخطاء داخل الفئة، الربط بين المفاهيم، وأخطاء رئيسية) **(christine ouellet, 2006, p26)**

وفحص **(Ormel, E. A. ET AL, 2010)** جودة التصنيف الدلالي لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة، مقارنة بين الصم والسامعين، حيث قدمت للأطفال مجموعتين من الكلمات واحدة تحتوي على كلمات مكتوبة، والثانية تحتوي على الصور، وطلب منهم تصنيفها في مستويين اثنين، توصلت نتائج الدراسة أن أداء الأطفال الصم كان أفضل في تصنيف الصور مقارنة بتصنيف الكلمات المكتوبة، في حين كان أداء الأطفال السامعين متماثلًا في الصور والكلمات المكتوبة.

بالإضافة إلى ذلك، كانت نتائج الأطفال الصم للكلمات المكتوبة مترابطة بمفردات الإشارة و فهم لغة الإشارة، كما توصلت الدراسة إلى أن الأطفال الصم قدموا تصنيفا دلاليا محدودا مقارنة بالعاديين.

كما توجد دراسات أخرى أكدت على النتائج السابق ذكرها كنا قد تكلمنا عنها بالتفصيل في عنصر الدراسات السابقة وهي: **(Frumkin, B., & Anisfeld, M. (1977)**، **(Bouchet,M, 2001)**، **(Gillon, M. (2012).)**، **(Kenett, Y. et all, 2013)**، دراسة **(MURER,C, 2014)**، **(Cuppens,A,2015)**، – دراسة **(Pereira, S. F., & Fontaine, A. (2016)**، دراسة **(Marshall, et all, 2018)**، دراسة **(قاسمي، 2014)**

7. البرامج التدريبية الخاصة بتحسين التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية:

كما سبق وتكلمنا في العنصر السابق فالتلاميذ ذوي الاعاقة السمعية يعانون من صعوبات في التنظيم الدلالي مقارنة بالعاديين نتيجة لعدم قدرتهم على سماع الأصوات، والتواصل مع الآخرين، يظهر ذلك في شكل عدم القدرة على بناء علاقات دلالية بين الكلمات والجمل وبين الأفكار والمعلومات الخاصة بالعالم الذي يدور من حولهم، لذلك صممت العديد من البرامج التدريبية من أجل مساعدتهم على تطوير ذاكرتهم الدلالية.

يؤكد معظم الباحثين في مجال علم النفس المعرفي والتربية الخاصة على أهمية البرامج التدريبية وفعاليتها في تحسين التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية، منها دراسة **Guiberson et al. (2014)** التي هدفت إلى تحسين التنظيم الدلالي لدى الطفل المعاق سمعيا باستخدام برنامج تدريبي، توصلت نتائج دراسته إلى مساهمة البرنامج التدريبي في تحسين التنظيم الدلالي لدى العينة التي خضعت للتدريب، كما هدفت دراسة **li et al, (2017)** إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي يعتمد على التصنيف في تحسين التنظيم الدلالي لدى الطفل ذوي الاعاقة السمعية، كشفت نتائج دراسته عن فعالية البرنامج المقترح، و تحقق كذلك **de Yin et al, 2019** من فعالية برنامج تدريبي مبني على أساس التصنيف البصري في تحسين التنظيم الدلالي لدى ذوي الاعاقة السمعية.

تعتمد البرامج التدريبية الخاصة بتحسين الذاكرة الدلالية على استراتيجيات تهدف إلى تطوير المعنى وتنظيم المعلومات فيها، فمثلا يتم تصنيف الخضر والفواكه مثلما تصنف الكتب في المكتبة حسب تصنيف معين، كما يجب التنويه أنه يجب أن يصمم البرنامج التدريبي لتحسين الذاكرة الدلالية بطريقة ملائمة لاحتياجات ومستوى الطفل ذوي الاعاقة السمعية، و أن يتم تنفيذه بشكل متكرر ومتواصل لتحقيق النتائج المرجوة.

ومن بين الاستراتيجيات المستخدمة في تصميم البرامج التدريبية الخاصة بتحسين الذاكرة الدلالية نذكر ما يلي:

1- **استراتيجية التدريب على المعنى:** تعتمد هذه الاستراتيجية على تخزين المعلومات ذات المعنى في الذاكرة طويلة المدى، وذلك عن طريق ربط المعلومات الجديدة بتلك التي تم تعلمها من قبل.

فالتعلم الذي يعتمد على المعلومات ذات المعنى يساعد على التخزين والاسترجاع، لذلك فإن التلاميذ يجدون سهولة في الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية ذات المعنى مقارنة بتلك الخالية من المعنى، ففي دراسة باور وكارلين وديوك (Bower, Karlin, dueck, 1975) طلب من التلاميذ تذكر بعض الخطوط بدون معنى وأعطيت لمجموعة أخرى من التلاميذ خطوط مع تسميات ذات معنى لها، وقد تبين أن تلاميذ التجربة الثانية تمكنوا من تذكرها بسرعة وبسهولة مقارنة بتلاميذ التجربة الأولى.

فالتعلم المبني على المعنى يسمح بتنظيم المعلومات الحالية، مع تلك التي سبق تعلمها من قبل.

تطبيقات تربوية لجعل المعلومات ذات معنى:

- عمل روابط أو مقارنات بين المفاهيم الجديدة (التعلم الجديد) مع مفاهيم أو تعلم سابق، فمثلا تعليم مفهوم الخطوط المتوازية بربطه بخطوط السكة الحديدية.
- اقامة روابط بين المعلومات، وذلك عند افتقار المعلومة السابقة للمعنى بحيث يتم تدريب التلاميذ على بعض استراتيجيات مساعدة الذاكرة.
- الانفعالات والاحتفاظ بالمعلومات: حيث أننا نتذكر المعلومات المرتبطة مع مشاعرنا وانفعالاتنا الايجابية .
- الأنشطة التعليمية التي تتضمن لعبا للأدوار، أو أداء تمثيليا، وتقيم روابط جيدة، تعزز التعلم.
- الأنشطة التعليمية التي تتطلب حل المشكلات تعمل على رفع مستوى الدافعية واقامة مشاعر طيبة حول التعلم. **(شذى عبد الباقي، مصطفى محمد، 2010، ص93)**

2- استراتيجية التصنيف والتجميع الفئوي: يلعب تنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية دورا هاما في عملية التعلم، ورغم أن التلاميذ يميلون إلى ترتيب المعلومات التي يكتسبونها، إلا أنهم يحتاجون إلى تدريب حول كيفية تصنيفها في فئات من أجل الاحتفاظ بها.

فتصنيف المعلومات المراد الاحتفاظ بها في الذاكرة الدلالية تصنيفا جيدا يساعد على استرجاعها، فالذاكرة الدلالية مثل القاموس الذهني على شكل شبكة من الوحدات المترابطة مع بعضها البعض وفقا لتسلسل

هرمي يندرج من العام إلى الخاص وكل وحدة تخرج ترابطات إلى السمات الدلالية. في هذه الاستراتيجية يقوم المفحوص بتصنيف المادة موضوع الحفظ في فئات حسب نوع المعلومات المتعلقة بها، بحيث تصبح هذه المعلومات وحدات في المجموعات الفئوية المكونة للبناء المعرفي للفرد مع توظيف تلك المعلومات توظيفا قابل للاستخدام المتكرر. **(الزيات، 2006، ص369)**

وقد أكدت عدة أبحاث أهمية التنظيم الهرمي للمعلومات على الاسترجاع منها دراسة ماسون وماكدانيل، (1981masson mcdaniel) التي أكدت أن تنظيم مادة التعليم يفيد في حالة التذكر طويل الأمد بدرجة أكبر مما يفيد في حالة التذكر قصير الأمد عندما تكون عناصر مادة التعلم مرتبطة ببعضها بشكل دال.

كما كشفت دراسة ماندلر mandler, 1968 أهمية التصنيف في عملية التذكر فقد عرض على مجموعة من الأفراد قائمة تتكون من 100 كلمة وطلب منهم تصنيفها في مجموعات، كل مجموعة تندرج تحت نمط معين، بحيث لا يتعدى هذا التصنيف سبعة أنماط، وبعد عدة أيام من الأفراد استدعاء أكبر عدد ممكن من الكلمات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه كلما زاد عدد الأنماط التي على أساسها يقوم الفرد بتصنيف الكلمات، كلما تمكن من استدعاء اكبر عدد من الكلمات. **(الشرقاوي، 2003، ص، 194)**

3- استراتيجية الجزل: تقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ تنظيم أو اعادة تنظيم المعلومات المخزنة في الذاكرة الدلالية، مما يؤدي إلى زيادة سعتها، أي تكوين مزيد من المعلومات، حيث يتدرب التلاميذ على تجميع الوحدات الصغيرة من المعلومات في وحدات كبيرة تكون مترابطة وذات معنى لمساعدتهم على التذكر، ويؤكد علماء النفس المعرفي أن تجميع المعلومات في مجموعات يسهل تخزينها واسترجاعها من الذاكرة.

4- استراتيجية الخرائط الذهنية: تعد هذه الاستراتيجية من بين الاستراتيجيات الأكثر انتشارا وفعالية في تحسين الذاكرة، حيث يسجل الذهن المعلومات التي تقدم له بصورة أفضل إذا كانت في صورة أشكال ورموز مرتبطة بدلالتها من معاني، ومن بين الأشكال التي يمكن استخدامها في خرائط الذهن ما يلي:

- السهم: يستخدم لتوضيح كيفية تواصل الأفكار المتناثرة بأجزاء مختلفة في شكل ما.
- الرموز: لتوضيح العلاقات والأبعاد الأخرى.
- الأشكال الهندسية: وذلك للإشارة إلى مساحات أو مواقع متماثلة في الطبيعة.
- الأشكال الابداعية: يأتي الابداع نتيجة للاستعانة بالأبعاد الثلاثية في الأشكال الزخرفية التي تتناسب والموضوع الذي توضع فيه.

- الألوان: تساعد الألوان على تحسين الذاكرة، فهي بمثابة السهم تقوم بتوضيح كيفية تواصل الأفكار المتناثرة، كما يمكن الاستعانة بها لتحديد الفواصل بين المساحات الرئيسية في تصميم معين.

يمكن أن نستنتج أن الطفل يقوم بعملية استرجاع المعلومات من خلال تدريبه على هذه الاستراتيجيات التي تقوم على العلاقات الارتباطية بين المفاهيم ذات المعنى، أو تصنيفها في فئات، ونلاحظ أن البرنامج التدريبي المطبق في دراستنا قد احتوى على هاته الاستراتيجيات المهمة في تحسين الذاكرة الدلالية.

فالبرنامج التدريبي الخاص بتحسين التنظيم الدلالي لدى الطفل المعاق سمعيا يجب أن يحتوي على العديد من الأنشطة التعليمية والتدريبية المتنوعة، مثل:

- تدريب الطفل على تطوير المهارات اللغوية، مثل التعرف على الأشياء والأشخاص وتسميتها بشكل صحيح.
- تدريب الطفل على استخدام الصور والرسومات والرموز لتعزيز فهمه للمفاهيم والمعلومات.
- تدريب الطفل على تنظيم المعلومات بشكل مرئي، مثل استخدام الجداول والمخططات والخرائط الذهنية.
- تنمية مهارات الذاكرة الدلالية، من خلال تدريب الطفل على استخدام الروابط اللغوية والتعرف على الأنماط والعلاقات بين المعلومات.

خلاصة الفصل:

تكتسي الذاكرة الدلالية أهمية بالغة لدى الطفل عامة، والمعاق سمعيا خاصة، حيث تطرقنا في هذا الفصل إلى ماهيتها، ودورها في اكتساب اللغة الشفوية والكتابية لدى الطفل المعاق سمعيا، وعلاقتها بذاكرة الأحداث، دون أن ننسى الإشارة إلى تاريخ الذاكرة البشرية بصفة عامة، خصائصها، وأنواعها.

ولأن طريقة تنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية أصبحت تشكل قضية جدلية لحد الساعة، إذ لا تزال بحاجة إلى دراسات وأبحاث أخرى، فقد قمنا بعرض أهم النماذج التي ساهمت في تسليط الضوء على هذه العملية، ورغم قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالنسبة للأطفال المعاقين سمعيا، فقد حاولنا شرح تطور التصنيف وأهميته في عملية التنظيم، كما تطرقنا أيضا إلى اكتساب المفاهيم عند الطفل وفيما تستخدم، وأخيرا تكلمنا عن البرامج التدريبية الخاصة بتحسين التنظيم الدلالي لدى المعاقين سمعيا.

الفصل الثالث

الدمج المدرسي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة

تمهيد:

المتتبع لتاريخ التربية الخاصة يلاحظ التطور الكبير الذي شهده هذا الميدان خاصة في العقود الأخيرة، ومما لاشك فيه أن أهم هدف سعت إليه التربية الخاصة منذ نشأتها هو دمج الأطفال ذوي الاعاقة السمعية في المجتمع وتوفير التعليم لهم في أقل البيئات تقيدا تحقيقا لمبدئ تكافئ الفرص بين الجميع.

ازداد الاهتمام بدمج الأطفال ذوي الاعاقة السمعية في المدارس العادية خاصة بفضل الجمعيات والمؤسسات النشطة في هذا المجال، كما كان للقوانين والتشريعات العالمية سند قوي في إلزام جميع الدول بتطبيق وتعميم هذا التوجه الرائد في مجال التربية الخاصة، لذلك بدء هذا المفهوم يتطور شيئا فشيئا بداية بوضع المعاقين سمعيا في أقسام خاصة ووصولا إلى تعليمهم في المدارس العادية جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين أو ما أصبح يطلق عليه في الوقت الراهن بالدمج الشامل، والذي أثبتت الدراسات العديدة التي أقيمت بخصوصه أنه يترك أثار إيجابية على جميع النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية للطفل المعاق.

في هذا الفصل سنتطرق إلى عنصرين رئيسيين هي: 1/ الدمج المدرسي، 2/ الاعاقة السمعية وزراعة القوقعة.

I-الدمج المدرسي:

1-مفهوم الدمج:

يعرف الدمج بأنه تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية التي كانوا سيلتحقون بها لولا إعاقتهم، على أن يبقوا فيها طوال اليوم الدراسي، ويتولى الإشراف عليهم معلم بالتعليم العام يوفر لهم بيئة تعليمية مناسبة في الصفوف الدراسية، وهو يعني بذلك إتاحة الفرصة للأطفال ذوي الإعاقات للتواجد والانخراط في التعليم العام كإجراء يؤكد على مبدأ تكافؤ الفرص بين الجميع، ويهدف إلى تلبية وإشباع حاجاتهم التربوية الخاصة في إطار المدرسة العادية التي تمثل البيئة الأقل تقييدا. **(محمد، ع، ع،2012 ،ص4)**

يرى praisner, 2000 الدمج بأنه نموذج تربوي خدمي تعليمي يقوم على الاستجابة للحاجات التعليمية والتربوية للتلاميذ ذوي الاعاقة السمعية داخل فصول ومدارس التربية العامة النظامية، إلى أقصى مدى يتلاءم مع احتياجاتهم واستعداداتهم الخاصة، بحيث يتيح هذا الدمج لهم ما يتيح لأقرانهم العاديين من فرص اجتماعية وتعليمية وحياتية.

كما تنظر اليونسكو **(unesco,2002)** إلى الدمج باعتباره مدخل دينامي للاستجابة على نحو ايجابي لاختلاف التلاميذ وتنوع إمكاناتهم وقدراتهم وحاجاتهم، والنظر إلى الفروق الفردية بينهم، ليس باعتبارها مشكلات، وإنما باعتبارها فرصا لإثراء التعلم وتفعيله. **(الزيات، 2009، ص62)**

وللدمج أنواع وأشكال تختلف باختلاف مستوى الاعاقة، وطبيعة تكوين الفرد المعاق، حيث يمكن تصنيف الأنواع التالية:

- **الدمج المكاني:** ويقصد به وضع التلاميذ ذوي الاعاقات في قسم خاص داخل مدرسة عادية بمعزل عن زملائهم العاديين، بحيث يتلقون نفس المنهاج، ولا يشاركون معهم في أي نشاط تربوي، أو تعليمي أو رياضي، أو ثقافي.

- **الدمج التربوي/الأكاديمي:** هذا النوع من الدمج يعني التحاق التلاميذ ذوي الاعاقة مع التلاميذ العاديين في مدرسة واحدة تشرف عليها هيئة تعليمية واحدة وبرنامج دراسي موحد، وقد تقتضي الحالة وجود

اختلاف في مناهج الدراسة المعتمدة، وهذا بعد تحديد التلاميذ القابلين للدمج من طرف لجنة التربية الخاصة.

- **الدمج الشامل:** وتعرف مدرسة الدمج الشامل بالمدرسة التي لا تستثني أحدا، حيث تبنى على ما يعرف بفلسفة التعليم للجميع، وهذا يعني عدم استبعاد أي طفل بسبب وجود أي اعاقة لديه. **(القمش وأخرون 2008)**

2-مبررات الدمج:

2-1-الاعتبارات الأخلاقية:

من بين الاعتبارات التي تبرر دمج التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية مع التلاميذ العاديين نجد الاعتبارات الأخلاقية، فالتسليم بأن ذوي الاعاقة لهم نفس الحقوق التي يمتلكها العاديين يدفع بالمجتمعات والحكومات إلى ضرورة تعليمهم مع العاديين، ودمجهم اجتماعيا.

2-2-الاعتبارات القانونية:

هناك العديد من القوانين التي سنت في عديد من بلدان العالم وفي الجزائر من أجل إعطاء الطفل ذوي الاعاقة الحق في التعليم في المدارس العادية، وإلزام الهيئات الرسمية بتطبيقه، وذلك من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الجميع، فعلى سبيل المثال يتطلب القانون العام الأمريكي رقم (94-142) الذي ينص على الدمج لجميع الأطفال أن يتلقى الأطفال المعاقين تعليمهم في البيئة الأقل تقيدا.

2-3-الاعتبارات التربوية:

هناك آثار ايجابية كثيرة يتركها الدمج على الأطفال ذوي الاعاقة، ومن أهمها الجانب التربوي حيث يتحسن مردودهم العلمي والأكاديمي، ويكتسبون مهارات جديدة كالقراءة والكتابة أحسن من وضعهم في المدارس الخاصة. **(الجوالدة، 2012، ص، 150)**

3-ايجابيات دمج الأطفال ذوي الاعاقة السمعية مع العاديين:

أجريت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية حول تأثير الدمج المدرسي على ذوي الاعاقة السمعية وقد أثبتت معظمها الفوائد الكبيرة للدمج المدرسي على التلاميذ العاديين وذوي الاعاقة السمعية في نفس الوقت فدمج الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين له آثار ايجابية على جميع النواحي النفسية والاجتماعية والانفعالية، والأكاديمية، والمعرفية عليهم، كما أن إحدى الفوائد المحتملة للدمج هي قبول

الأطفال العاديين لزملائهم من ذوي الإعاقة السمعية، كما أن الأطفال المدمجين اكتسبوا العديد من المهارات الأكاديمية والوظيفية مقارنة بأقرانهم غير المدمجين بسبب المستوى الرفيع من الإثارة الذي يتوفر في الفصول والمدارس العادية. **(محمد، ع، ع، م، 2007، ص10)**

وفي هذا الاطار فحص هولورد، ساليسبورغ، رينفورث، وبالومبارو، فوائد الدمج على الأطفال ذوي الاعاقة، وتوصلت نتائجهم إلى أن الدمج لا يؤثر سلبا في أداء الطلبة العاديين، بل يساهم في تطور التلاميذ المعاقين في الجانب الأكاديمي من حيث القراءة واستيعاب اللغة والتمكن من مواضع تعليمية أخرى (**بشارة،2014،ص61)**

وفي دراسة أخرى قام بها cale et al ,2004 أين تم مقارنة مستوى الأداء في القراءة والرياضيات لمجموعات متناظرة من التلاميذ العاديين وذوي الاعاقات في ضل كل من التربية الدامجة والتربية الخاصة المنفصلة بالمدارس الابتدائية، توصلت النتائج إلى أن 50 بالمئة من طلاب العينة في مدارس الدمج أحرزوا تقدما مقارنة بأقرانهم العاديين من غير ذوي الاعاقات في الرياضيات، 69.5 منهم في القراءة. **(الزيات، 2009، ص37)**

وقام الباحث **(مراكشي، 2017)** بدراسة حول دور الدمج المدرسي في تطوير اللغة الشفهية لدى الطفل المعاق سمعيا الخاضع لزراعة القوقعة، حيث توصلت نتائجه إلى أن الدمج المدرسي يساهم في تطوير الفهم والتعبير اللغويين لدى عينة الدراسة السالف ذكرها.

كما يمكن ابراز أهم ايجابيات دمج الأطفال ذوي الاعاقة السمعية مع العاديين في النقاط التالية:

- اكتساب الأطفال ذوي الاعاقة السمعية بعض السلوكيات السليمة مع العاديين.
- اكتساب الأطفال ذوي الاعاقة السمعية المهارات اللغوية والنطقية بطريقة صحيحة.
- الاعتماد على النفس، الثقة بالنفس ودافع الانجاز مع العاديين.
- اكتساب المهارات الحركية السليمة من خلال المشاركة في الأنشطة الرياضية مع العاديين.
- اكتساب أساليب التفكير المختلفة ومهارات حل المشكلات اليومية مع العاديين.

كما تتمثل سلبيات الدمج فيما يلي:

- إساءة معاملة العاديون للمعاقين سمعيا التي تلعب دورا سلبيا في معاناتهم من الضغوط النفسية التي تؤثر على ذواتهم وتعاملهم مع الآخرين.
- اختلاف البيئة التعليمية للمعاقين سمعيا عن العاديين.
- تأثر العاديين بتقاليد وعادات ذوي الاعاقة السمعية.
- خوف آباء وأمهات العاديين من انخفاض المستوى الأكاديمي لأبنائهم نتيجة دمجهم مع ذوي الاعاقة السمعية.
- الضغوط النفسية التي يعاني منها ذوي الاعاقة السمعية نتيجة عدم قدرتهم على مسايرة التقدم الأكاديمي أو الاجتماعي الذي يحرزه أقرانهم العاديين. **(خليفة و عيسى، 2015، ص59)**

4- شروط نجاح الدمج المدرسي للأطفال ذوي الاعاقة السمعية:

يعتبر الدمج من العمليات المعقدة التي تحتاج إلى تخطيط سليم للتأكد من نجاح البرنامج، بحيث يكون مخططا له بصورة دقيقة، حيث أن الأطفال من ذوي الإعاقة السمعية والذين سيستفيدون من هذا البرنامج يجب أن يحصلوا على مستوى من التعليم لا يقل عن البرامج المطبقة في المدارس الخاصة أيضا وجود الطفل المعاق سمعيا في المدارس العادية لا يجب أن يؤثر بأي حال على برنامج المدرسة العادية ومستوى تقدم وطموح الأطفال، وأن لا يشكل عبئا إضافيا على المعلم في المدرسة العادية لذا لابد من مراعاة الجوانب التالية:

التكامل: ويقصد به الدمج المتكامل الشامل الذي يشمل (دمجا اجتماعيا، تعليميا، مجتمعيا) مع الأسوياء حيث يكون دمجا كاملا لجميع مهارات الحياة ويكون طوال الوقت وليس جزءا من الوقت.

التخطيط التربوي المستمر: وهو تعديل المنهج بدقة حتى يلائم الصم وضعاف السمع والأسوياء للاستفادة منه وتحقيق أقصى فائدة في القسم من خلال تفاعل الصم وضعاف السمع والأسوياء معا ولتقبلهم لذلك كجزء من الحياة الطبيعية وعدم حدوث نتائج عكسية على الفئتين. **(ذوي الاعاقة والأسوياء)**

تحديد مسؤوليات المعلمين: من خلال تحديد مسؤولية معلم الصم وضعاف السمع ومعلم الفصل العادي وكل من يتعامل ببرنامج الدمج لمنع حدوث الارتباك والبلبلة والازدواجية ويتم التنسيق بينهم لخدمة الطالب.

كما يمكن ابراز أهم الشروط الواجب توفرها لنجاح عملية دمج الأطفال ذوي الاعاقة السمعية في المدارس العادية في النقاط التالية:

- يجب أن تكون الاضاءة في الصف مناسبة.
- يجب على المعلم التحدث بصوت مسموع.
- يجب على المعلم أن يقف داخل الصف في مكان مناسب مواجه للأطفال.
- العمل على حد الضوضاء والأصوات الأخرى في غرفة الصف.
- يجب على المعلم تشجيع الأطفال على استخدام طرائق التواصل المتعددة.
- التركيز على استخدام المعينات البصرية كالرسوم والصور والاشارات اليدوية.
- يجب على المعلم أن يحرص على التغذية الراجعة من الطفل.
- يجب على المعلم أن يقوم بكتابة الاختبارات والواجبات المنزلية. **(بطرس، 2009، ص352)**
- استعمال الطفل لسماعة مناسبة منذ وقت مبكر، واستخدام السماعة باستمرار وطول اليوم.
- تقليل الفروق بين الطفل الأصم وأقرانه العاديين من حيث:
  - العمر السمعي
  - المستوى اللغوي
  - المستوى الاجتماعي والعاطفي
  - المهارات الأكاديمية (مستوى القراءة...)
- أن يتحلى بمستوى ذكاء متوسط أو عال.
- الابتعاد عن الشخصية المنطوية الصامتة إلى الشخصية الاجتماعية.
- القدرة على التعلم في مجموعة كبيرة ومع مواد تعليمية جديدة.

- توفر الأخصائيين لمتابعة الطفل وأسرته في الارشاد والتوجيه النفسي والخدمات التعليمية العلاجية. **(السعيد، 2014، ص، 652)**

5- اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو الدمج المدرسي للأطفال ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة:

تنادي التوجهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة بضرورة تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأوضاع التعليمية العادية (الصفوف العادية) طالما كان ذلك ممكنا أو في بيئة تعليمية قريبة من البيئة التربوية العادية، وذلك تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين الجميع وإتاحة كافة فرص التعليم لجميع الأطفال والأفراد دون تمييز لأي سبب وذلك عن طريق "دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف إعاقتهم من حيث النمط، أو النوع والحدة والشدة دمجا كليا في الفصول والمدارس العادية مع أقرانهم العاديين، بحيث يتلقون نفس برامج التربية العادية بمدخلاتها وعملياتها". **(الزيات، 2009، 37)**

وخلال السنوات الأخيرة ومع زيادة عدد الأطفال ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة في الجزائر، حيث تشير الإحصائيات التي قدمها رئيس الجمعية الوطنية اسمع للأطفال حاملي الزرع القوقعي السيد بن عبد الله محمد إلى استفادة 2000 حالة من هذه التقنية الحديثة منذ 2003 **(مقال منشور في جريدة المشوار السياسي بتاريخ 2013/02/12)** ازداد الاهتمام بدمج هذه الفئة في المدارس العادية، وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية لهم جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين، وهذا مسايرة لنفس التوجه الذي سلكته معظم دول العالم في هذا الشأن، كالولايات المتحدة الأمريكية، حيث يشير تقرير the u.s departement of education 2000 أن حوالي 84% من الصم وضعاف السمع يتلقون على الأقل جزءا من الوقت في فصول التعليم العام. **(حنفي، ع، ع، م، 2008،ص 2)**

فالمدرسة هي المكان الذي يقضي فيه الأطفال معظم أوقاتهم والمكان الذي يمارسون فيه اتصالاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية، وهي المكان الذي عن طريقه يكونون أصدقاء ويقيمون علاقات مع الآخرين. **(سالم سيسالم، 2006، ص48)**

لذلك نجد أن هناك اتفاقا عاما على أن المدرسة العادية هي البيئة الملائمة لتطوير الأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة المدمجين ذوي الإعاقة السمعية. **(الدبابنة ، 2008، ص5)**

من هنا أصبحت فكرة الدمج الشامل أو كما أصبح يطلق عليه في الوقت الراهن بالتعليم الشامل أو المدارس الشاملة أكثر تقبلا وتنفيذا على مر الأيام والسنين، وأصبح إبراز الفروق الفردية لدى هذه الفئة هدفا لتحديد احتياجاتهم داخل الفصول العادية بعد أن كان مصدرا هاما لعزلهم، إذ أصبح بالإمكان توظيف تلك الفروق لصالح مشاركة الأطفال لأقرانهم العاديين. **(محمد، ع، ع، م، 2012، ص6)**

ولأن نجاح عملية الدمج مرتبطة أساسا بالدور الجوهري الذي يقوم به المعلم العادي، كونه يمثل عصب العملية التعليمية، فبتقبله لفكرة الدمج فإنه سينعكس ذلك بشكل إيجابي على جميع التلاميذ داخل المدرسة وعلى المجتمع بشكل عام، حيث أوضحت البحوث العلمية في العقود القليلة الماضية أن اتجاهات المعلمين نحو ذوي الاعاقة السمعية وتوقعاتهم منه تشكل أحد المتغيرات الهامة التي يتحدد على ضوئها نجاح الدمج وفاعليته. **(الخطيب و الحديدي، 2009، ص40)**

وهذا ما أكدته دراسة مونسن وفريدريكسون (monsen&frederikson,2004) والتي هدفت إلى التعرف على أثر اتجاه المعلمين نحو دمج المعاقين في توفير البيئة التعليمية المناسبة، حيث توصلت إلى أن الأطفال الذين تم تدريسهم من قبل المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي ارتفع مستواهم وكانوا أكثر احتكاكا مع العاديين وذلك مقارنة بالأطفال الذين تلقوا تعليمهم من قبل معلمين ذوي اتجاه سلبي، بمعنى أنه كلما كانت اتجاهات المعلمين إيجابية كلما كان لهم أثر فعال في مستوى الأطفال المدمجين في الفصول العادية. **(المهيري،2008، ص17)**

كما قام عثمان (1998) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية ومديريها نحو دمج التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية وبصريا وحركيا بالتعليم العام وعلاقتها بتنمية مهارتهم اللغوية وبينت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين والمديرين نحو عملية الدمج جاءت إيجابية وأن للدمج تأثير مباشر في تنمية اللغة. **(بشارة، 2014، ص60-62)**

لذلك فإن اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة السمعية لها أهمية بالغة في نجاح عملية الدمج شريطة توفر الشروط التالية:

- اخضاع معلمي المدارس الابتدائية لدورات تكوينية حول طرق التعامل واستراتيجيات تعليم التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية.

- تزويد واعلام المعلمين بمعارف وخبرات حول الفوائد التي يجنيها الطفل المعاق سمعيا والطفل العادي من جراء استفادته من برامج الدمج.
- إدراج حصص اذاعية وتلفزيونية حول الاعاقة السمعية وتقنية زراعة القوقعة تهدف الى نشر ثقافة تقبل الآخر و حق التعليم للجميع بدون استثناء.
- تهيئة التلاميذ والمعلمين لاستقبال الطفل المعاق سمعيا.
- إجراء مزيد من الدراسات حول اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو الدمج لما لها من أهمية في نجاح هذه العملية مع توسيع حجم العينة.
- ضرورة اجراء تقييم شامل لمكتسبات الطفل من قبل أخصائيين قبل دمجه في المدارس العادية.

6- واقع دمج التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة في الجزائر:

تعتبر الجزائر من بين الدول العربية الرائدة في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وذوي الإعاقة السمعية بصفة خاصة، لذلك فقد خطت خطوة كبيرة نحو توفير التعليم للجميع بدون استثناء، وخاصة للأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة المتزايد عددهم بكثرة بفضل تكفل الدولة بالعملية من بدايتها إلى نهايتها، ويمكن تلخيص مراحل دمج الأطفال ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة مع العاديين في ما يلي:

- تسجل هذه الفئة من الأطفال على مستوى الروضة التابعة للأقسام المدمجة، حيث يدمج الطفل كليا مع الأطفال سليمي السمع ويشارك معهم في كل النشاطات لكنه ينفرد عنهم في الحصص الفردية التي يشرف عليها فريق متخصص متكون من أستاذ التعليم المتخصص، المختص الأرطفوني، والمختص الإكلينيكي والمربي.
- يتبع الطفل برنامجا وفقا لقدراته ونوع تجهيزه، تعرف هذه المرحلة باسم مرحلة التنطيق وتدوم سنتين وتعتبر القاعدة اللغوية للطفل.
- في أخر هذه المرحلة يقيم مستوى الطفل ويقرر بعد ذلك إذا كان بإمكانه الانتقال إلى مستوى أعلى.
- في سن خمس سنوات يسجل في قسم تحضيري خاص بهذه الفئة في مدرسة تابعة لوزارة التربية الوطنية، يتابع البرنامج المقرر مثل الأطفال سليمي السمع ويشرف عليه في هذه المرحلة الفريق المتخصص المذكور سابقا ونضيف إليهم فيما بعد المختص البيداغوجي في مستويات تعليمية.
- يشارك الطفل الخاضع لزراعة القوقعة الأطفال الآخرين اللعب في وقت الراحة في حصص التربية البدنية وفي مختلف الحفلات المقامة في المدرسة كما يلتقي معهم في المطعم المدرسي أثناء وجبة الغذاء.
- يشجع الطفل الخاضع لزراعة القوقعة على مشاركة الأطفال سليمي السمع في اللعب والدخول معهم في دائرة الاتصال لتعزيز رصيده وأدائه اللغوي، كما تحفز المعلمين الآخرين والتلاميذ السالمين سمعيا على تقبل هؤلاء الأطفال.

- يقيم التلاميذ شهريا كما ينظم الفريق المتخصص اجتماعات كل نهاية أسبوع واجتماع مع الأولياء في نهاية كل فصل دراسي.
- يقيم التلاميذ على المستوى اللغوي ويقرر بعد ذلك انتقاله إلى مستوى السنة الأولى أين تبدأ مرحلة التمدرس كما تجدر الاشارة إلى مجموعة من الملاحظات التي لاحظناها أثناء زياراتنا المتكررة للمدارس التي تضم أطفال خاضعين لزراعة القوقعة من أهمها:
  - تقبل المعلمين والمدراء والتلاميذ العاديين لتواجد الأطفال المعاقين سمعيا معهم في نفس المؤسسة.
  - وجود رصيد لغوي لا بأس به لدى هؤلاء الأطفال.
  - تواصل الأطفال المعاقين سمعيا مع أقرانهم العاديين باستخدام اللغة الشفوية.
  - سلوكات إيجابية ومشاركة فعالة في الدرس داخل القسم. **(مراكشي، 2017، ص16)**

يعتبر دمج التلاميذ المعاقين سمعيا أحد الخيارات التربوية المقبولة والمطبقة بكثرة في السنوات الأخيرة، وهذا نظرا للفوائد التي يتركها الدمج على الطفل المعاق سمعيا ونظرا للتغير الواضع في القوانين والتشريعات الداعمة له.

يعتبر المعلم الحلقة الرئيسية من بين عدة حلقات مهمة لنجاح عملية الدمج الشامل للأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة والذي يهدف أساسا الى اعطاء فرص أفضل للتعليم مع مراعاة للاختلافات الموجودة بين الجميع.

II-الاعاقة السمعية وزراعة القوقعة:

تعتبر حاسة السمع من أهم الحواس التي يملكها الانسان، وأي اصابة في مكونات الجهاز السمعي تؤدي إلى الاعاقة السمعية، هذه الأخيرة التي انتشرت بكثرة في السنوات الأخيرة لعدة أسباب هي قصور واضح في عملية السمع تحرم صاحبها من سماع الأصوات واستخدام اللغة كأقرانه العاديين.

إن عملية الكشف المبكر عن الاعاقة السمعية لها دور مهم في تجنب التأخر اللغوي والاجتماعي، والنفسي لدى المعاقين، وتساعد على التكفل المبكر بهم.

لذلك من المهم جدا معرفة مفهوم الاعاقة السمعية، أسبابها، تصنيفاتها، وطرق الكشف عنها، بالإضافة إلى خصائصهم، وطرق التعليم والتواصل لديهم.

1-تشريح وفيزيولوجية الجهاز السمعي:

يتكون الجهاز السمعي من ثلاث مكونات رئيسية هي:

1-1-الأذن الخارجية:

تتكون من:

أ-**الصيوان:** وهو الجزء الخارجي الظاهر الغضروفي المفلطح الشكل، وظيفته استقبال الموجات الصوتية وتوجيهها عبر القناة السمعية والتي تنتهي بغشاء رقيق يسمى الطبلة.

ب-القناة السمعية الخارجية: يوجد في القناة السمعية الخارجية مادة تسمى الصملاخ المتكون من مادة دهنية تفرز شحفا طريا يمنع التشقق والجفاف لغشاء الطبلة. وإذا ازدادت كمية الصملاخ فإنها تؤدي إلى ضعف سمعي مؤقت.

جـ-الطبلة: وهو غشاء رقيق جلدي من الظاهر ومخاطي من الداخل، يسد النهاية الداخلية لمجرى السمع ويفصله عن الأذن الوسطى.

1-2- الأذن الوسطى:

وتتكون من ثلاث عظيمات هي:

أ-**المطرقة:** ينطمر جزء منه في طبلة الأذن، أما الجزء الآخر فيتصل بالسندان من الرأس.

ب-السندان: وهو أحد العظيمات الثلاث التي تشترك في آلية السمع فيصل من جانب بالمطرقة ومن جانب آخر بالركاب.

جـ-الركاب: أحد مكونات الأذن الوسطى التي تشترك في نقل الذبذبات الصوتية من طبلة الأذن إلى النافذة البيضاوية، وتتصل قاعدة عظمة الركاب بالنافذة البيضاوية. وتوجد عضلة صغيرة متصلة بعظمة الركاب، تنقبض بطريقة أوتوماتيكية عندما تزداد شدة الصوت عن قوة تحمل الأذن الداخلية فتصل الأذن الوسطى بالبلعوم عن طريق قناة تسمى قناة أوستاش، وظيفتها إيجاد التوازن (التعادل) بين الضغط الخارجي والضغط الداخلي الواقعين على طبلة الأذن.

1-3-الأذن الداخلية:

وتتكون من ثلاثة أجزاء هي:

أ-**الدهليز: (vistibule)** وهو الذي يوصل ما بين القوقعة الحلزونية، والقنوات الهلالية، وظيفته هو توازن الجسم في الفراغ.

ب-القوقعة: (cochlea) وهو الجزء الخارجي من الأذن الداخلية سميت بهذا الاسم لأنها تشبهه من حيث الشكل غطاء الحلزون الذي يشكل دورتين ونصف مملوء بالسائل الغني بالبوتاسيوم والصوديوم وللقوقعة فتحتان هما النافذة البيضاوية والنافذة الدائرية. كما يوجد فيها العصب السمعي المتكون من ألياف عصبية مهمته نقل الاحساس السمعي إلى المراكز العليا في المخ.

جـ-القنوات شبه الهلالية: (semicircular canals) وهي عبارة عن عقد ثلاث ذات تركيب عظمي نصف دائري يتخللها سائل وظيفتها الحفاظ على التوازن، وتتصل هذه العقد بكل من القوقعة والدهليز وأي خلل فيها يؤدي إلى الدوار والدوخة والقصور السمعي.

2-آلية السمع:

يلتقط صيوان الأذن الخارجية الأصوات على شكل موجات، تنتقل بعدها عن طريق القناة السمعية الخارجية لتصل إلى طبلة الأذن التي تؤدي إلى اهتزازها، ثم تنتقل هذه الحركة الاهتزازية أولا إلى المطرقة ثم السندان والركاب، أما وظيفة هذه العظيمات فهي تكبير الحركة الموجية، ونقلها إلى الأذن الداخلية محدثا تيار في السائل الموجود في القوقعة يحرك الخلايا الشعرية الموجودة في عضو كورتي والتي تنشط

النهايات العصبية . بعدها ينتقل التيار الكهربائي عن طريق العصب السمعي إلى القشرة الدماغية الذي يقوم بمعالجتها ليكوم معنى صوتيا. **(قحطان، أحمد، 2004، ص، 117)**

3-تعريف الاعاقة السمعية:

يشير مصطلح الاعاقة السمعية (hearing impairment) إلى قصور واضح في حاسة السمع يتفاوت من حيث المستوى، فقد تكون ضعيفة، أو متوسطة، أو شديدة، وهي إعاقة نمائية ومكتسبة تصيب الكبار والصغار، ذكورا وإناثا.

كما يمكن أن نميز عدة تعاريف للإعاقة السمعية منها:

التعريف الوظيفي: تعرف الاعاقة السمعية حسب هذا الأساس على أنها فقدان سمعي يعيق صاحبه من فهم وإدراك اللغة المنطوقة، وسماع الأصوات، إنها انحراف في السمع يختلف من حيث الشدة والأسباب مثل: العمر عند فقدان السمع، موقع الإصابة، مدة الفقدان السمعي، وفاعلية أدوات تضخيم الصوت والخدمات التأهيلية المقدمة، والعوامل الأسرية والقدرات التعويضية أو التكيفية. **(الخطيب، و الحديدي 2009، ص، 135)**

ويشمل مصطلح الاعاقة السمعية كلا من الصمم والضعف السمعي، والاعاقة السمعية هي خسارة في حدة السمع تزيد عن (25db) وقد تكون موجودة منذ الولادة (congenital) أو في مراحل الحياة، وقد تكون توصيلية بمعنى ناتجة عن خلل الأذن الخارجية أو الوسطى، أو عصبية، بمعنى أنها تنتج عن خلل في المراكز الدماغية العليا المسؤولة عن معالجة المعلومات.

ويرى الباحث أنه يمكن تعريف الاعاقة السمعية على أنها انخفاض في حاسة السمع يمنع صاحبة من تعلم اللغة والتواصل مع الآخرين، والتي تكون ناتجة عن خلل في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أو العصب السمعي، مما يتطلب تقديم مساعدة وخدمات تربوية، طبية نفسية...للشخص المعاق.

4-أسباب الاعاقة السمعية:

تكتسي معرفة أسباب الاعاقة السمعية أهمية كبيرة خاصة عند الطفل، فالمعروف أن الجهاز السمعي المركزي والمناطق المسؤولة عن السمع في الدماغ تنموا بصورة متوازية، كباقي المناطق الدماغية للإنسان، كما أن القوقعة تتشكل بداية من الشهر السادس من مرحلة الحمل، لذلك فإن أي خلل يصيب الجهاز السمعي بمكوناته، أو المناطق الدماغية المسؤولة عن السمع يؤدي إلى قصور سمعي.

يمكن تمييز نوعين من أسباب الاعاقة السمعية:

4-1-أسباب وراثية:

حيث تشير الدراسات أن ما يقارب من 50% من حالات الصمم تعود إلى أسباب وراثية، في هذا النوع يمكن تمييز المتلازمات التالية:

- متلازمة ألبورت syndrome d'alport.
- متلازمة ايشار syndrome d'usher .
- متلازمة بوندراد syndrome de pendred .
- متلازمة فرونسيشتي syndrome de franceschetti .
- متلازمة واردنبورغ syndrome de waardenburg **(Egelierler, C, 2011, p16)**

4-2-أسباب غير وراثية أو بيئية:

والتي تحدث بعد عملية الاخصاب أي أثناء الحمل أو الولادة أو ما بعد الولادة مثل سوء التغذية للأم الحامل، التعرض للأشعة السينية، خصوصا في الشهور المبكرة من الحمل، وتناول الأم للعقاقير والأدوية بدون استشارة الطبيب، وهناك عوامل مرتبطة بتعرض الأم للأمراض والالتهابات أثناء الحمل مثل الحصبة الألمانية. وهناك عوامل تسبب الاعاقة السمعية أثناء الولادة مثل نقص الأوكسجين.

أسباب بعد الولادة: التهاب السحايا، الالتهابات التي تصيب الأذن الوسطى، التسمم، التعرض للضجيج المتكرر، الحوادث والصدمات. **(الروسان، 2000. في كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص102)**

ويمكن تلخيص أهم أسباب الاعاقة السمعية في النقاط التالية:

- العوامل الوراثية.
- الحصبة الألمانية.
- عدم توافق العامل الريزيسي.
- إلتهاب السحايا.
- الخداج.
- الوراثة. **(الخطيب والحديدي، 2009، ص141)**

5-المؤشرات الدالة على وجود إعاقة سمعية:

هناك عدة مؤشرات يمكن الاعتماد عليها للكشف المبكر عن الاعاقة السمعية منها:

- تظهر على المصاب عيوب في الكلام مع أصوات غير واضحة وغريبة، والالتزام بنبرة واحدة عند التحدث، أو بحذف بعض الحروف، وقد يتوقف الطفل عن إصدار الأصوات منذ الأشهر الأولى وهذا يرتبط بدرجة الاصابة لديه.
- يلاحظ أن الطفل المصاب بقصور في سمعه أن حالته الدراسية رديئة بوجه عام وعلى الأخص في الاختبارات الشفوية.
- عدم الانتباه والاهتمام بالأنشطة التي تتطلب الاستماع ونشاطات شفهية، وهذا يتمثل بعدم الرغبة عند المصاب بالاتصال بالآخرين فيحب العزلة والانطواء.
- الشكوى من آلام في الأذن أو صعوبة في السمع وعدم الارتياح لوجود أصوات غريبة في الأذنين أو رنين مستمر.
- الحرص على الاقتراب من مصادر الصوت ورفع صوت التلفاز والمذياع بشكل مزعج للآخرين.
- عدم الانتباه والاستجابة للمتكلم حتى يتكلم بصوت طبيعي.
- يقوم بلف رأسه ويميل جانبا نحو المتكلم ليسمع أكثلا.
- أعراض البرد المتكررة وافرازات الأذن وصعوبة في التنفس نتيجة الالتهابات الحادة في الأذن الوسطى أو في مجرى التنفس. **(ماجدة السيد عبيد، 2000، ص181)**

6- تصنيف الاعاقة السمعية:

هناك ثلاث تصنيفات للاعاقة السمعية: حسب عمر الاصابة ، حسب موقع الاصابة ، حسب شدة الاصابة

6-1-التصنيف حسب عمر الاصابة:

وهنا يمكن تمييز نوعين من الاعاقة السمعية:

أ-**الصمم الولادي أو الصمم قبل تعلم اللغة:** يرجع هذا النوع من الصمم إلى فقدان الأطفال لحاسة السمع قبل اكتساب اللغة الشفوية.

ب-**الصمم بعد تعلم اللغة:** يرجع هذا النوع إلى فقدان السمع بعد تعلم أو اكتساب اللغة الشفوية.

6-2- التصنيف حسب موقع الاصابة:

ويعتمد هذا التصنيف على تحديد الجزء المصاب من الجهاز السمعي، وتبعا لذلك يمكن تصنيف أربع مجموعات هي:

أ- **فقدان السمع التوصيلي:** وتحدث هذه الاصابة نتيجة لخلل في الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى، مما يؤدي إلى عدم وصول الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية ويجد المصاب بهذه الحالة صعوبة في سماع الأصوات المنخفضة ولا يتجاوز الفقدان السمعي في هذه الحالة 60 ديسبل.

ب- فقدان السمع الحسي عصبي: وتحدث الاعاقة السمعية في هذه الحالة بسبب خلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي، ونتيجة لذلك تحدث مشكلة في تحويل الموجات الكهربائية داخل القوقعة، أو قد تحدث مشكلة في العصب السمعي ولذلك لا يتم نقل الموجات الكهربائية إلى الدماغ. ويؤثر فقدان السمع الحسي العصبي على سماع الأصوات، بالإضافة إلى عدم فهم هذه الأصوات وتزيد درجة الفقدان السمعي عادة عن 76 ديسبيل كذلك فإن استفادة المصاب من المعينات السمعية أو أجهزة تكبير الصوت تكون قليلة.

جـ- فقدان السمع المركزي: وتحدث هذه الاعاقة نتيجة لخلل يحول دون توصيل السيالات العصبية من جذع الدماغ إلى القشرة السمعية الموجودة في الفص الصدغي في الدماغ وذلك نتيجة تلف دماغي أو أورام أو عوامل ولادية مكتسبة.

د- فقدان السمع المختلط: وتحدث هذه الاصابة نتيجة إصابة الأذن الخارجية أو الأذن الداخلية أو الأذن الوسطى والعصب السمعي ونتيجة لذلك يحدث خلل في الجهاز السمعي بأكمله. **(كوافحة، وعبد العزيز، 2003، ص، 102)**

6-3- التصنيف حسب شدة الفقدان السمعي:

وتصنف الاعاقة السمعية حسب هذا البعد إلى ثلاث فئات بحسب شدة الفقدان السمعي والتي تقاس بوحدة الديسبل (db) إلى:

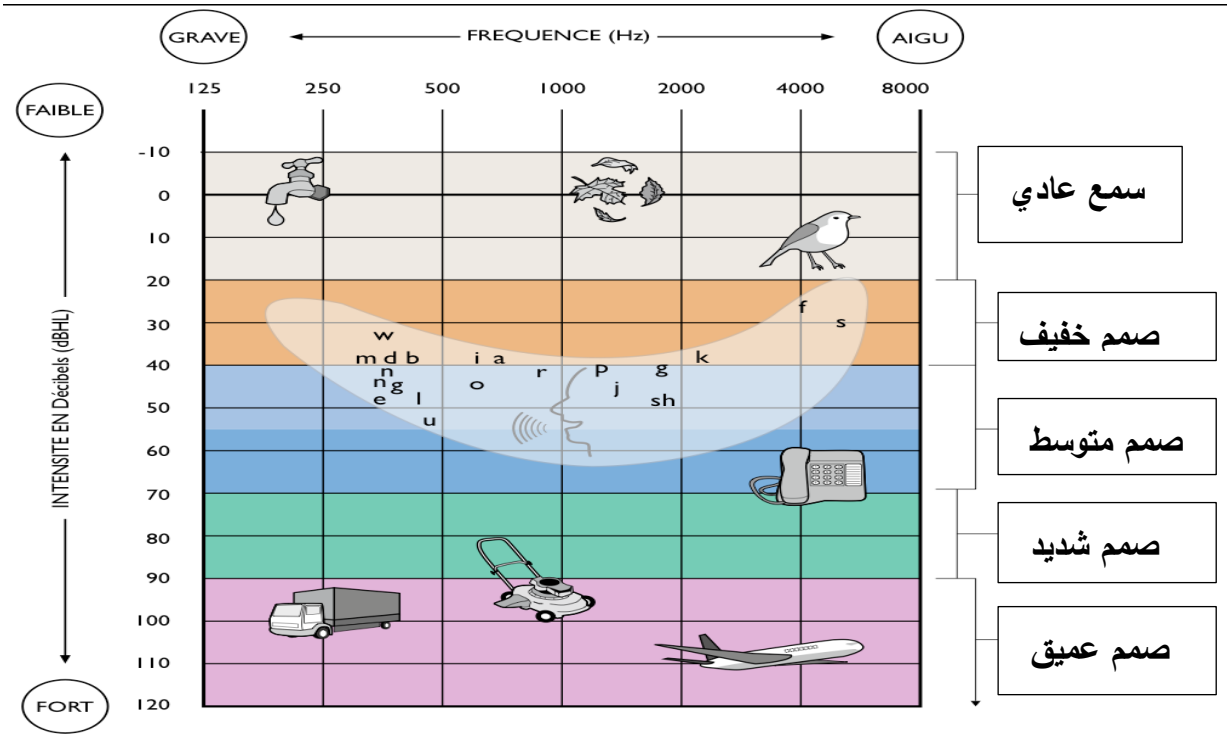
أ- **الاعاقة السمعية البسيطة:** وتتراوح قيمة الفقدان السمعي في هذا النوع ما بين (20-40db) وهنا لا يمكن للطفل أن يسمع الأصوات والكلمات الضعيفة.

ب- الاعاقة السمعية المتوسطة: وتتراوح قيمة الفقدان السمعي في هذا النوع ما بين (40-70 db) وهنا نلاحظ عدم قدرة الطفل على سماع الأصوات العادية، واستخدام المعينات السمعية أمر ضروري.

جـ- الاعاقة السمعية الشديدة: تتراوح قيمة الفقدان السمعي في هذا النوع ما بين (70-90 db) فيه نلاحظ عدم قدرة المصابين على سماع الكلام، واستعمال السماعة ضروري بالإضافة إلى إعادة التربية السمعية.

د- الاعاقة السمعية العميقة: تزيد قيمة الفقدان السمعي عن 90db، حيث يبقى الطفل أبكم إذا لم يتلقى تربية متخصصة، وإذا لم تتوفر له آلة السمع، كما يجب هنا على العائلة احترام التوجيهات والنصائح الضرورية من قبل المختصين. **(ماجدة السيد عبيد، 2000، ص173)**

شكل رقم (07) : يوضح تصنيف الاعاقة السمعية حسب المكتب الدولي للأوديوفنولوجيا



المصدر: (Egelierler, 2011, C,, p25)

7- طرق قياس وتشخيص الاعاقة السمعية:

تنقسم طرق قياس وتشخيص الاعاقة السمعية إلى قسمين هما:

7-1-الطرق التقليدية:

ومن بينها طريقة مناداة الطفل باسمه بطريقة الهمس (whisper test) وطريقة سماع دقات الساعة (watch test) وهي من الطرق التقليدية غير الدقيقة في تشخيص الاعاقة السمعية.

7-2-الطرق العلمية الحديثة الموضوعية:

وغالبا ما يقوم بإجراء تلك الطرق أخصائي في قياس وتشخيص القدرة السمعية ويطلق عليه مصطلح (audiologiste) **(الروسان، 2001، ص 175)** ومن بين هذه الطرق نجد:

7-2-1-اختبار الشوكة الرنانة: Acoumétrie

في هذا النوع من الاختبارات يمكن أن نميز نوعين أساسيين لفحص السمع هما:

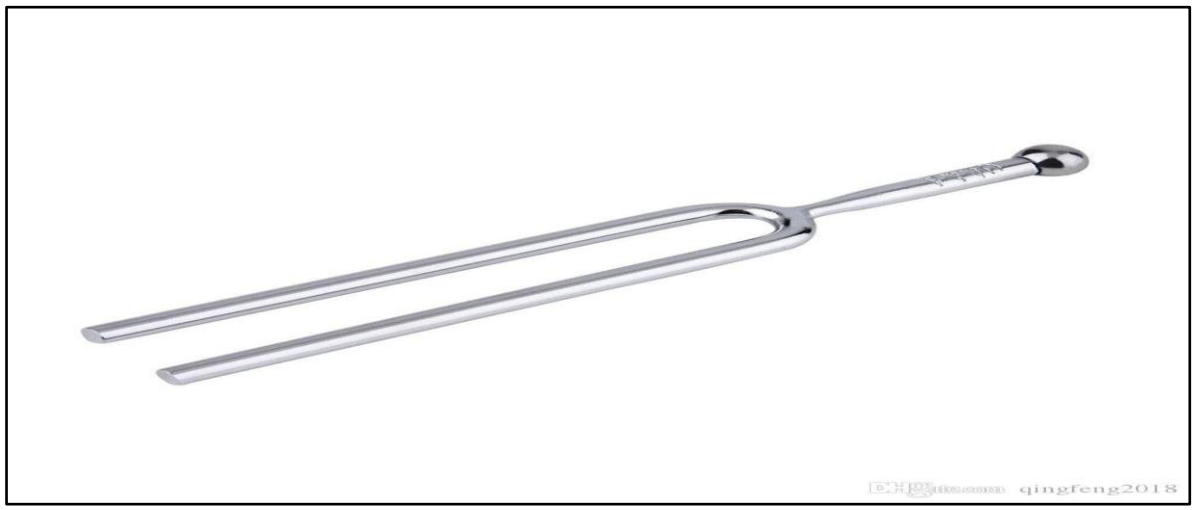
أ-**فحص وبر: l'épreuve de weber** في هذا الاختبار يقوم الفاحص بوضع الشوكة الرنانة le diapason على جبين المفحوص، فإذا أحس بالاهتزازات الصوتية les vibrations sonores في وسط الجبهة فهذا يعني أن سمعه عادي.

أما إذا أحس بالاهتزازات الصوتية في الجهة السليمة من الجبهة فهذا يعني أنه يعاني من صمم إدراكي surdité de perception ويكون أمام صمم توصيلي surdité de transmission إذا أحس بها في الجهة المصابة.

ب-اختبار رين: l'épreuve de rinne وفيه يتم مقارنة السمع عن طريق التوصيل العظمي voie osseuse والتوصيل الهوائي voie arienne.

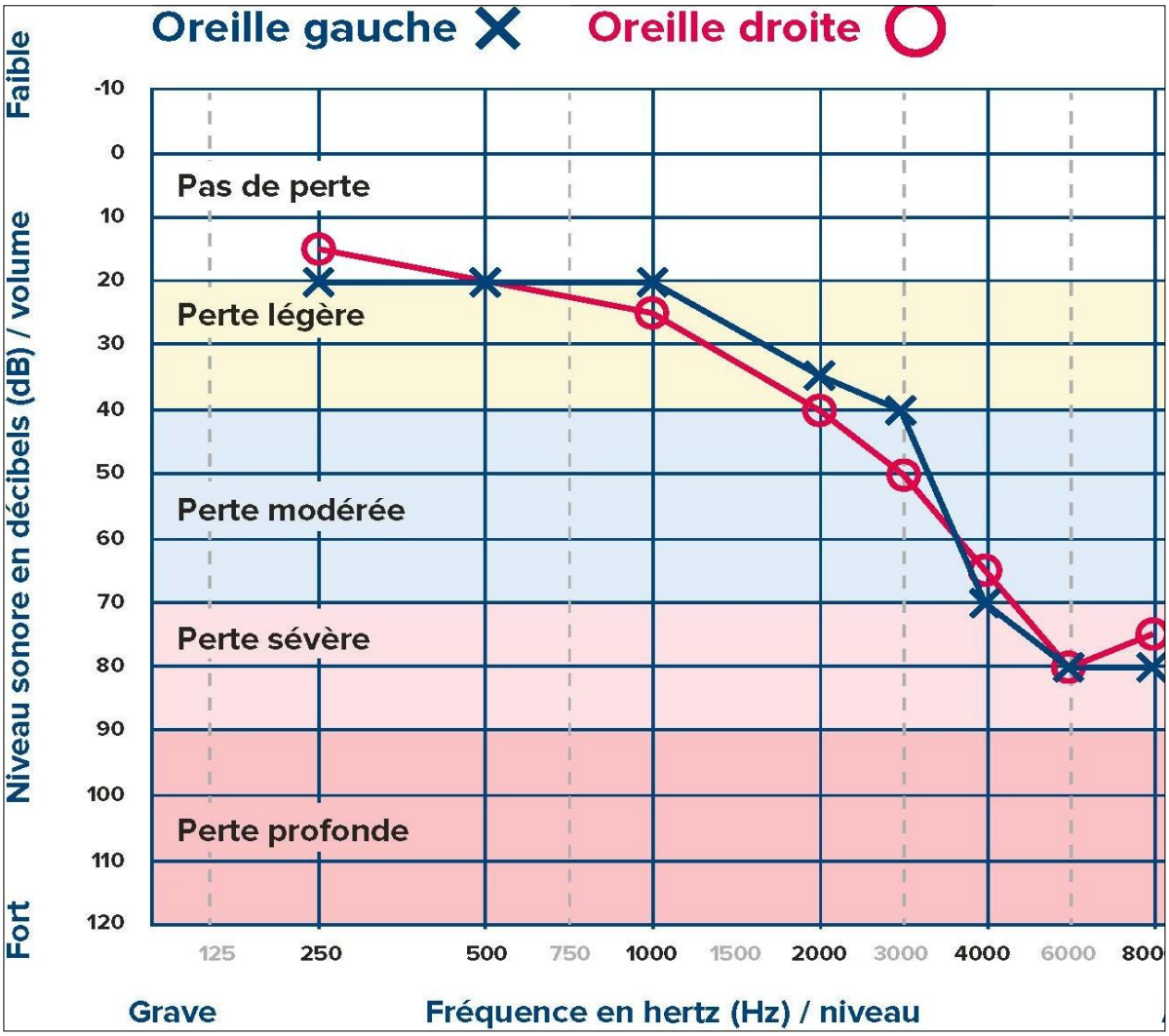
فإذا سمع المفحوص الذبذبات الصوتية les vibrations sonores بشكل أفضل عن طريق التوصيل العظمي (CO) فهذا يعني أنه يعاني من صمم توصيلي surdité de transmission أما إذا سمع الذبذبات الصوتية بشكل أفضل عن طريق التوصيل الهوائي (CA) فإن ذلك يعتبر إشارة على سلامة الأذن الوسطى ويدل على أن المفحوص لديه صمم حسي عصبي. **(العزة، ح، س، 2002، ص121)**

شكل رقم (08) يوضح الشوكة الرنانة diapason



7-2-2- طريقة القياس السمعي للنغمات: النقية: (Pure-Tone Audiometry) في هذه الطريقة يحدد أخصائي السمع درجة السمع بوحدات تسمى هيرتز (HZ) والتي تمثل عدد الذبذبات الصوتية في كل وحدة زمنية وبوحدات أخرى تعبر عن شدة الصوت تسمى ديسيبيل (DB) حيث يقوم الأخصائي بقياس القدرة السمعية للفرد بوضع سماعات الأذن (un casque) على أذني المفحوص، كل أذن على حدى، ثم يبعث الفاحص أصواتا ذات ذبذبات تتراوح ما بين (125-8000Hz) وذات شدة تتراوح ما بين (0-110db) وعلى ضوء ذلك يقرر الفاحص مدى سماع المفحوص للأصوات ذات الذبذبات والشدة المدرجة .

شكل رقم (09): يمثل نموذجا للمخطط السمعي (audiogramme)



7-3-الاختبارات التربوية المقننة:

تعتبر الاختبارات التربوية المقننة من الطرق الحديثة المستخدمة في تشخيص الاعاقة السمعية حيث يستخدم الأخصائي فيها اختبارات التمييز السمعي المقننة، ومنها مقياس ويبمان (wepman auditory discrimination test) ومقياس جولدمان فرستو ودكوك للتمييز السمعي (goldman- fristoc- woodckck test of auditory discrimination test) ومقياس لندامود للتمييز السمعي (lindamood sudiory conceptualization test)

وهناك أدوات أخرى تستعمل لتشخيص الاعاقة السمعية سنقوم بعرضها في الجدول التالي:

جدول رقم (01) يوضح أدوات تشخيص الاعاقة السمعية:

نوع الاختبار السمعي	السن
les potentiels évoqués auditifs (P.E.A.)	إبتداءا من الميلاد
l'impédancemétrie	ابتداءا من الميلاد حتى 6 أشهر
OEAP	إبتداءا من الميلاد
l'audiométrie comportementale	6 أشهر إلى سنتين ونصف
l'audiométrie de jeu	من سنتين إلى 4 سنوات ونصف

المصدر: (Egelierler, 2011, p 47)

8- خصائص الأطفال ذوي الاعاقة السمعية:

تؤثر الاعاقة السمعية على جميع النواحي النفسية، والاجتماعية، والمعرفية، وخاصة اللغوية للطفل المعاق، إذ يتميز الأطفال ذوي القصور السمعي غالبا بضعف في جميع هذه الجوانب ومن بين أهم الخصائص التي تتميز بها هذه الفئة نجد:

8-1- الخصائص اللغوية:

يعاني الطفل المعاق سمعيا من تأخر واضح في اكتساب اللغة الشفوية مقارنة بالطفل العادي فنجد مثلا تأخر في ظهور الكلمة الأولى التي عادة تكون في العام الأول عند الطفل العادي، كذلك نلاحظ تأخر في اكتساب المرحلة اللغوية، بالإضافة إلى الاضطرابات النطقية الكثيرة التي يعانون منها وهذا يرجع إلى غياب التغذية الراجعة خصوصا في (المرحلة ما قبل اللغوية) والتي تتميز عادة بالمناغاة حيث لا يحصل على إثارة سمعية كافية أو على التعزيز من قبل الآخرين، وفي حالة وجود بعض الرصيد اللغوي لديهم فإنه يكون محدود.

8-2- الخصائص المعرفية:

أشارت عدة دراسات إلى أن ذكاء الأطفال المعاقين سمعيا لا يختلف عن مستوى ذكاء العاديين بالرغم من تأثير الاعاقة السمعية على النمو اللغوي للطفل المعاق، إلا أن لغة الاشارة التي يستخدمها

الأفراد المعاقين هي لغة حقيقية كما يعتقد البعض. ويواجه المعاقين سمعيا مشكلات في التعبير عن بعض المفاهيم وخصوصا المفاهيم المجردة، ويشير البعض أن الفروق بين الأفراد العاديين والمعاقين سمعيا في الأداء على اختبارات الذكاء يرجع إلى النقص الواضح في تقديم تعليمات الاختبارات، بالإضافة إلى اعتماد كثير من اختبارات الذكاء على الجانب اللفظي، وبالتالي فإنها لا تقيس القدرات العقلية الحقيقية للمعاقين سمعيا.

8-3- الخصائص الأكاديمية:

يتميز الأطفال ذوي الاعاقة السمعية من انخفاض ملحوظ في مهاراتهم الأكاديمية (القراءة الكتابة، والحساب) مقارنة مع أقرانهم العاديين، وهذا نظرا لأن التحصيل الأكاديمي مرتبط بدرجة كبيرة بالجانب اللغوي، ويمكن إرجاع هذه الصعوبات إلى أسباب عديدة منها: عدم وجود منهاج خاص بالأطفال المعاقين سمعيا، أو أن أساليب التدريس المستخدمة معهم غير مناسبة، وأسباب متعلقة بانخفاض دافعية المعاق للدراسة أو غيرها من الأسباب.

8-4- الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

يعاني المعاقون سمعيا من مشكلات في التكيف الاجتماعي بسبب النقص الواضح في قدرتهم اللغوية، وصعوبة تفاعلهم مع الآخرين في البيت والعمل والمدرسة والمجتمع المحيط بشكل عام. ولذلك فإن الأشخاص المعاقين سمعيا يميلون للتفاعل مع أشخاص مثلهم.

أما فيما يتعلق بالنمو الانفعالي عند الأفراد المعاقين سمعيا فقد أشارت دراسات عديدة أن نسبة كبيرة من المعاقين سمعيا يعانون من سوء التكيف النفسي وسوء تقدير الذات، وعدم الاتزان العاطفي وأكثر عرضة للاكتئاب والقلق والعدوانية وعدم الثقة بالآخرين. **(كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص 107)**

9- طرق التواصل مع ذوي الاعاقة السمعية:

9-1- التواصل الشفوي:

تعتمد هذه الطريقة على تدريب الطفل المعاق سمعيا إلى توجيه انتباهه للملاحظة البصرية لوجه المتكلم ومراقبة حركات وأوضاع الفم والشفاه أثناء نطق الكلام، إضافة لطبيعة الأصوات الصادرة وحروف

الكلمات المنطوقة كالمد والضم والفتح وترجمة هذه الحركات إلى أشكال صوتية بما يساعد على فهم الكلام، إضافة إلى ملاحظة وجه المتحدث وتعبيراته.

لذلك لا بد من تعويد الطفل المعاق سمعيا ومنذ الصغر على النظر في وجه المتكلم، وشفتيه وذلك بطريقة متكررة حتى يحدث تثبيت لما يتعلمه الطفل من كلمات ومعلومات عن طريق القراءة على الشفاه. ولكي يتم ذلك يجب اشراكه في اللعب والأنشطة المختلفة واستغلال المواقف المختلفة التي تشبع رغباته وميوله، حتى يمكننا مساعدته على تعلم طريقة القراءة على الشفاه بطريقة مشوقة ومثيرة بهدف تنشيط فهمهم لما يقوله الآخرون وذلك بتوجيه انتباه الطفل المعاق سمعيا إلى بعض الحركات والاشارة المعينة، التي تحدث على الشفاه وبعض حركات الوجه التي تساعد على الكلام.**(أحمد يحيى، 2006، ص، 138)**

9-2- مهارة التدريب السمعي:

لقد حققت هذه الطريقة انتشارا واسعا في السنوات الأخيرة، نظرا لحاجة الأشخاص الذين لجأوا إلى زراعة القوقعة في آذانهم إلى الاستفادة من برامج العلاج السمعي المكثفة بهدف الاستفادة الكاملة من بقاياهم وامكاناتهم السمعية التي حصلوا عليها. وترتكز هذه الطريقة على الاستماع كقوة رئيسة في تطور الطفل في الجوانب الشخصية والاجتماعية والأكاديمية، كما أنها تستند على مبادئ أن استخدام البقايا السمعية يسمح للأطفال الصم أو ضعيفي السمع بتعلم الاستماع ومعالجة اللغة المنطوقة والكلام مع عائلاتهم ومجتمعهم. **(الزريقات، 2003، ص، 228)**

9-3- التواصل اليدوي (لغة الاشارة):

تشتمل الطرق اليدوية على العديد من الأنظمة الإشارية، حيث تعتبر لغة الاشارة من أكثرها انتشارا، وكبقية اللغات فإن لغة الإشارة لها قواعدها الخاصة بها، والتي تختلف عن اللغة الأم المنطوقة ولكل إشارة في لغة الإشارة ثلاثة عناصر هي: وضع الأيدي، شكل الأيدي، حركة الأيدي لتكوين الأوضاع المختلفة.

أما تهجئة الأصابع فهي الكتابة في الهواء، فبدلا من الكتابة بالقلم فإن الطفل يكتب بأصبعه ويهجئ كل حرف في الكلمة.

9-4- التواصل الكلي:

يرى (الخطيب وآخرون، 2007) أن التواصل الكلي يمثل طريقة وفلسفة في تربية وتعليم الصم وتشير هذه الفلسفة إلى إمكانية استعمال أي من الطرق التي تقوي وتعزز التواصل وذلك اعتمادا على الحاجات النمائية لكل طفل، ويسمح التواصل الكلي للطفل بالتواصل من خلال النموذج الأسهل والأكثر فعالية، وتستند هذه الفلسفة إلى مبدأ أن كل طفل يجب أن يستعمل القنوات المتوفرة لتعلم وفهم الرسالة ويشتمل التدريب على استعمال التواصل اليدوي والاشارات وتهجئة الأصابع والاشارات والقراءة للتواصل واستقبال الكلام والايماءات والكلمات المكتوبة أو التهجئة.

إن الاعاقة السمعية هي قصور واضح في حاسة السمع يحرم صاحبه من سماع الأصوات والاندماج في المجتمع، ويرجع ذلك لعدة أسباب، وتصنف الاعاقة السمعية إلى عدة أنواع منها البسيطة والخفيفة، والشديدة، والعميقة، نتيجة لذلك ظهرت عدة اختبارات وأدوات لقياس السمع، كما يتميز الأطفال المعاقين سمعيا بخصائص معرفية ونفسية، واجتماعية، ولغوية تختلف عن العاديين، وقد تطرقنا في هذا الفصل كذلك إلى الطرق المستخدمة في تعليم ذوي الاعاقة السمعية.

III- القوقعة الإلكترونية:

لقد تسارعت الجهود والأبحاث من طرف الباحثين والأخصائيين لتقديم خدمات نوعية للأطفال الذين يعانون من اعاقة سمعية، لذلك وبالموازاة مع التطور الذي شهده هذا المجال على المستوى النفسي الاجتماعي، التربوي والتعليمي، الطبي، كان هناك تطور أيضا على المستوى التكنلوجي، حيث ساهم هذا الأخير في تطوير أدوات القياس والتشخيص للمعاقين سمعيا، وابتكار تقنيات جديدة تساعدهم على السماع من جديد، ولعل أهم تقنية حديثة حتى الآن هي زراعة القوقعة، والتي مكنت الأطفال الذين يعانون من فقدان جزئي أو كلي لحاسة السمع من القدرة مجددا على التواصل الشفهي والاندماج الاجتماعي.

1- مفهوم القوقعة الالكترونية:

يستفيد الأطفال الذين يعانون من صمم عميق من زراعة القوقعة الالكترونية، وهي تقنية حديثة مكنتهم من سماع الأصوات والقدرة على التواصل مع الآخرين من جديد، وكلما كانت زراعة القوقعة في سن مبكر كانت النتائج أفضل، وتتدخل عدة عوامل في نجاح وفعالية الجهاز منها: العمر عند زراعة القوقعة، وطول فترة الصمم، ومدة زراعة القوقعة، ونموذج تواصل الفرد، واكتساب الكلام قبل الاصابة بالصمم، كما يلعب عامل الاستفادة من حصص التكفل الأر طوفوني أهمية كبيرة.

يمكن تعريف القوقعة الالكترونية بأنها جهاز إلكتروني يتم زرع جزء صغير منه في القوقعة لتوفير التنبيه الكهربائي المباشر للعصب السمعي، وأجزاء خارجية مثل معالج الكلام الموصول مع قطعة الرأس والميكروفون الذي يلتقط الأمواج الصوتية، يحول المعالج هذه الأمواج إلى اشارات كهربائية، ويرسلها إلى المرسل، الذي يعمل على إرسالها بدوره عبر الجلد إلى الجزء المزروع في العظم، المرسل مثبت في مكانه فوق المستقبل المزروع داخليا فوق الصيوان بواسطة مغناطيس. **(أحمد يحي، 2006، ص125)**

إنها جهاز يتيح إمكانية السمع ويحسن قدرة الاتصال اللفظي للأشخاص المصابين بفقدان السمع الحسي العصبي الحاد والذين لم يستفيدوا من المعينات السمعية بعد فترة من التأهيل المناسب لذلك، وهو عبارة عن جهاز متعدد الالكترونات يستخدم لنقل المعلومات الصوتية إلى الأذن الداخلية، فهو لا يعيد السمع الطبيعي ولكنه يحسن مقدرة الشخص على سماع الأصوات المحيطة، وعلى القراءة على الشفاه. **(السعيد، هلا، 2016، ص، 613)**

2- لمحة تاريخية عن زراعة القوقعة:

كانت هناك عدة محاولات لزراعة القوقعة من طرف عدة باحثين خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1961)، حيث تم زراعة جهاز ذو قطب واحد لدى مريض، كما تمت زراعة عدة أجهزة أخرى في نفس السنة، حيث ساهمت جميعها في تحسن السمع لديهم إلا أنهم لم يتمكنوا من فهم الكلام.

لكن خلال عدة أسابيع تم تحسين الأجهزة بواسطة السليكون، وقد شجعت هذه النتائج على جعل أحد المهندسين ينفق عدة سنوات لتصميم كل من الأقطاب الخارجية والأقطاب المزروعة، غير أن البداية الفعلية لزراعة القوقعة بدأت في فرنسا على يد (djourno, 1957)

وفي عام (1964) تمت محاولة في ستانفورد لتحسين أجسام الخلايا في العقد العصبية بزرع مجموعة من ستة أقطاب في المركز الرئيسي للحرقفة، حيث استطاع المرضى تمييز علامات كاملة في اختبارات فهم الجمل، كما حصلوا على درجات في السمع تقارب السمع الطبيعي بعد أن أجريت عليهم اختبارات السمع.

في عام (1965) قام مجموعة من الباحثين والأطباء بإجراء عدة بحوث يمكن حصرها ضمن ثلاثة أجيال، حيث ظهر الجيل الأول عام (1969) من طرف (house) أين قام بسلسلة من الاختبارات لزراعة القوقعة، استخدم معها أنظمة قطبية متكونة من 05 أقطاب، غير أن نتائجه كانت غير مرضية كسابقيها.

أما الجيل الثاني فقد ظهر في سنوات الثمانينات من خلال زراعة الأقطاب المتعددة، وقد حدث ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، وباريس، وقد أثبتت نتائج الأبحاث على فعالية زراعة الأقطاب المتعددة في فهم الكلام. أما الجيل الثالث فقد كان بين سنوات (1985-1987) والذي سمح بتطوير معالج جديد يساعد الأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة على فهم الكلام. **(صالحي،2018،ص،179)**

ومن خلال الأرقام التي جمعت من قبل معهد أبحاث السمع تبين أنه مع نهاية عام 2000، كان أكثر من 1500 بالغ و1400 طفل قد أجريت لهم زراعة القوقعة في بريطانيا مثلا. **(أحمد، يحي، 2006، ص، 125)**

وفي فرنسا تم استفادة ما يقارب من 500 شخص من زراعة القوقعة الالكترونية إلى غاية 2005 موزعة عبر 25 مركز مخصص لهاته العمليات.

في الجزائر وحسب البروفسور جناوي (DJENNAOUI, DJ, 2007) تم اجراء أول عملية لزراعة القوقعة سنة 2003 بمستشفى مصطفى باشا الجامعي، ليرتفع العدد مع مرور السنوات حيث وصل إلى 06 سنة 2005، 17 سنة 2006.

3- أشكال جهاز القوقعة الالكترونية:

- أجهزة تتم زراعتها داخل القوقعة: وهي الأكثر فعالية
- أجهزة تتم زراعتها خارج القوقعة: فعاليتها محدودة، ومتناقصة مع الزمن.
- أجهزة وحيدة القناة: وهي تحتوي على مسرى كهربائيا واحدا، قليلة الفعالية.
- أجهزة متعددة القنوات: عدد قنوات مختلفة وهي الأكثر فعالية مقارنة ببقية الأجهزة الأخرى وتحتوي على عدد متفاوت من الإلكترودات يختلف باختلاف الشركة المصنعة للجهاز، ومن أهمها:

- جهاز med-el من صنع ألماني.
- جهاز advanced bionics-clarion من صنع أمريكي.
- جهاز spectro de cochleairen من صنع أسترالي.
- جهاز digisonic من صنع فرنسي. **(L.Nathalie. Gbdenis, 2009, p70-75)**

إذن هناك عدة أنواع من القوقعة الالكترونية تختلف كل منها حسب عدد الأقطاب الكهربائية (les éléctrodes) واستراتيجيات الترميز التي تعتمد عليها، حيث يوجد 05 ممونين رئيسيين في السوق العالمية، ويمكن تمييز نوعين من القوقعة الالكترونية هما الأكثر استخداما في العالم ويتعلق الأمر بـ:

- Le Clarion (Advanced Bionics)
- Le Nucléus (cochlear) **(Bechara, 2016, p26)**

4- مكونات نظام القوقعة الالكترونية:

يتكون جهاز القوقعة الالكترونية من 03 أجزاء رئيسية:

4-1-الجزء الخارجي من الجهاز:

هذا الجزء يحلل ويرمز الرسالة الصوتية إلى إشارات كهربائية التي تحول إلى الجزء الداخلي ويتكون من:

-**الميكروفون:** Microphone يستقبل الأصوات وهو يشبه على العموم المعين السمعي التقليدي ويوضع على التفاف الأذن من الجهة المزروعة.

- **المعالج الصوتي:** Le processeur vocal يزن حوالي 100غ وظيفته تشفير وتحويل الأصوات إلى نبضات كهربائية ويحتوي كذلك على بطاريات قابلة للشحن، وهي مسؤولة على توفير الطاقة اللازمة لتشغيل النظام، ويمكن أن يحمل بطرق متنوعة.

- **الأسلاك:** Les fils تستعمل لنقل الأصوات قبل وبعد المعالجة، ويمكن أن تكون ذات أطوال مختلفة حسب البنية الجسمية للفرد والمكان الذي يختار أن يوضع فيه المعالج الصوتي.

- **الهوائي:** Antenne هو عبارة عن قرص يحتوي على مغناطيس في الجزء المركزي منه لكي يسمح بالتوصيل عبر الجلد والعظم، يثبت هذا الهوائي الخارجي مغناطيسيا على الجمجمة، أما حجمه وطريقة تثبيته فتختلف باختلاف نوع الجهاز المستعمل.

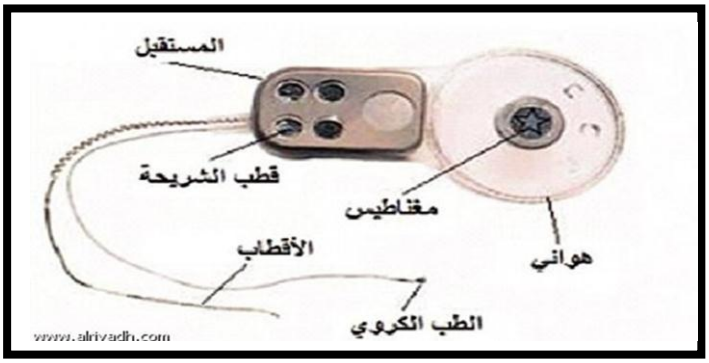
4-2-الجزء الداخلي من الجهاز:

يتكون من:

- **المنبه المستقبل:** antenne réceptrice interne هو عبارة عن كبسولة إلكترونية بسمك يتراوح بين (4 إلى 8 ملم) وتضم مغناطيسا يسمح بالاتصال مع الهوائي الخارجي، وهي مسدودة بواسطة سيراميك ومحمية بمادة لزجة بيضاء لسد الثغرات، أما دورها فيتمثل في ضمان الاتصال بالهوائي الخارجي وإرسال الأصوات المشفرة إلى الأقطاب الموجودة داخل القوقعة.

- **الحزمة الإلكترونية:** Les électrodes تتكون من مجموعة من الإلكترودات يختلف عددها باختلاف نوع الجهاز المستعمل، توضع جراحيا داخل القوقعة، وظيفتها نقل الرسالة إلى ألياف العصب السمعي الموجودة في الأذن الداخلية والتي تنقل فيما بعد إلى مراكز القشرة الدماغية عبر العصب السمعي **(فني، س، 2014،ص12)**

الشكل رقم (10) يوضح مكونات جهاز الزرع ألقوقعي



المصدر: (فني، س،2014، ص12)

5- كيفية عمل القوقعة الإلكترونية:

يشبه عمل القوقعة الإلكترونية عمل الجهاز السمعي الطبيعي للإنسان، فيقوم الميكروفون le microphone بالتقاط الأصوات على شكل موجات des ondes، والذي من المفروض أن يقوم به صيوان الأذن الذي ينتمي إلى الأذن الخارجية، وذلك من أجل تحويلها فيما بعد إلى إشارات كهربائية.

تحول بعدها هذه الإشارات إلى معالج الكلام le processeur audio، الذي بدوره يحولها إلى موجات كهربائية، عن طريق استراتيجيات ترميز معينة. ثم تحول هذه الموجات الكهربائية عن طريق كابل câble إلى المستقبل l'émetteur وبالتالي إلى الهوائي l'antenne الذي يقوم بعد ترميزها بإرسالها إلى هوائي الاستقبال l'antenne réceptrice الموجود خلف صيوان الأذن.

يقوم بعدها جهاز الاستقبال، وبالتالي القوقعة بترميز الاهتزازات التي وصلتها، ثم تحويلها، إلى حامل الإلكترونات الموجود في القوقعة. في الأخير تصل هذه المعلومة الصوتية les schémas pulsatifs إلى القوقعة وتقوم بتحفيز العصب السمعي الذي بدوره يرسلها إلى المناطق المسؤولة عن السمع في الدماغ. **(Egelierler,c, 2011, p23)**

6-شروط الاستفادة من القوقعة الإلكترونية:

6-1-شروط متعلقة بسن الزرع: l'Age de l'implantation

بالنسبة للأطفال المعاقين سمعيا الذين لم يكتسبوا اللغة بعد، يستحسن أن يستفيدوا من زراعة القوقعة مبكرا، حيث أثبتت البحوث والدراسات أنه كلما كانت زراعة القوقعة في سن مبكر، كانت النتائج جيدة خاصة على مستوى الفهم والتعبير اللغويين.

بعد 05 سنوات وفي حالة الصمم الخلقي، العميق، أو الصمم الكلي الغير تطوري، لا توجد مؤشرات للاستفادة من زراعة القوقعة إلا في بعض الحالات الخاصة، مثل رغبة الطفل في تطوير تواصله اللغوي، وإذا ما حقق ذلك تمكنه من الدخول في مرحلة التواصل الشفوي، يمكنه بعد ذلك الاستفادة من زراعة القوقعة.

6-2-الشروط السمعية لزراعة القوقعة:

- يستفيد الأطفال المعاقين سمعيا من ذوي الصمم العميق من زراعة القوقعة الالكترونية، وذلك في حالة عدم سماح المعينات السمعية لهم من تطوير لغتهم الشفهية.
- يستفيد الأطفال الذين يعانون من صمم شديد من زراعة القوقعة الالكترونية، حينما يكون التمييز (la discrimination) أقل أو يساوي 50 بالمئة أثناء القيام باختبار السمع (audiométrie) المكيف حسب سن الطفل.

7- موانع الاستفادة من زراعة القوقعة الإلكترونية:

- عدم وجود الأذن الداخلية (agénésie d'oreille interne)
- غياب أو عدم سلامة العصب السمعي.
- خطر كبير على تخدير المريض. Risque anesthésique
- الالتهابات التي تصيب الأذن الداخلية مثلا من نوع Mondini
- المتغيرات البيولوجية كذلك تؤثر على الاستفادة من القوقعة الالكترونية.

8-خطوات زراعة القوقعة:

يشرف على عملية زراعة القوقعة فريق متعدد التخصصات يتكون من (جراح في الأذن والأنف والحنجرة orl، أخصائي في التصوير الطبي radiologue، أخصائي النطق orthophoniste أخصائي نفساني، طبيب أطفال pédiatre.

يتمثل دورهم في تحديد ما إذا كانت زراعة القوقعة الإلكترونية ستسمح للطفل بتطوير قدراته بشكل أفضل مما كانت عليه أثناء استخدام المعينات السمعية، بالإضافة إلى معرفة موانع استخدام القوقعة مثل (صعوبة العملية الجراحية، مرض طبي تطوري، مشكل نفسي)

ويمكن إيجاز أهم المراحل التي تمر بها زراعة القوقعة الإلكترونية في ما يلي:

8-1-ميزانية ما قبل العملية: bilan pré-implantation

8-1-1-الميزانية العيادية: le bilan clinique يكتسي الفحص الإكلينيكي أهمية خاصة لدى الطفل، وذلك لأنه يسمح بالبحث عن الأسباب les étiologies والأمراض المصاحبة التي تدخل ضمن الصمم المتلازمي surdité syndromiques، أو الوراثي، والأمراض المتعفنة، هذا الفحص الإكلينيكي يستند على التاريخ المرضي للطفل.

- **فحص الأنف والأذن والحنجرة examen ORL** (أمراض الأذن: التهابات الأذن الخارجية، إضطراب التوازن...إلخ)

- **فحص عام:** (طبيب العيون، طبيب القلب، طبيب الأعصاب) **(HEJANE, 2016, p89)**

8-1-2-الفحص السمعي: يتم فحص السمع عن طريق مراقبته بطرق وأدوات واختبارات ذاتية وموضوعية والتي سبق وتطرقنا إليها في عنصر أدوات الفحص السمعي، وذلك من أجل تحديد نوع الصمم الذي يعاني منه الطفل واستثارة العصب السمعي.

8-1-3-الفحص النفسي: يقوم به الأخصائي النفساني عن طريق إجراء مقابلة مع الطفل ومع الوالدين وذلك بهدف جمع المعلومات حول الطفل (نموه النفسي، الاجتماعي، المعرفي)، وجود اضطرابات وأمراض مصاحبة يعاني منها الطفل، وضعية الطفل العائلية، المحيط الاجتماعي، الوضعية المهنية للوالدين، وما ذا ينتظر الوالدين من وراء إجراء زراعة القوقعة. **(Egelierler,C, 2011, p30)**

8-1-4-الميزانية الأرطفونية: le bilan orthophonique

تعتبر الميزانية الأرطفونية مهمة جدا قبل العملية الجراحية، وهي تتكون من عدة أهداف لخصها Annie Dumont في النقاط التالية:

- تسجيل ودراسة طلب الاستفادة من القوقعة الإلكترونية.
- التعرف على نوع (نموذج) التواصل المستخدم من طرف الطفل.
- تقييم القدرات اللغوية(الفهم، التعبير) على المستوى الفونولوجي، المعجمي، التركيبي.
- دراسة الطرق المستعملة لتعويض الفقدان السمعي لدى الطفل.
- تقييم مستوى القراءة على الشفاه. La lecture labiale
- تقييم الصوت. Evaluer la voix
- تقييم عمليات الانتباه والتذكر.

كما تسمح لنا الميزانية كذلك من دراسة سلوك الطفل من خلال طرح أسئلة على الوالدين، أو فريق التأهيل، أو عن طريق الملاحظة.

- تقييم التكيف الاجتماعي واضطرابات التوازن، قدرات الانتباه، وردة فعله اتجاه الطلبات والأوامر، بالنسبة لقدرات التواصل من المهم ملاحظة التواصل البصري ونوعيته، ومختلف السلوكيات التقليدية العفوية التفاعل الاجتماعي والحوار، دخول الطفل إلى الرمزية.
- تقييم مدى استخدام الطفل للحركات الدلالية.

8-1-5-الفحص بالأشعة: le bilan radiologique

الملف الطبي للمريض يجب أن يحتوي فحص يثبت غياب موانع استخدام أو التعرض للأشعة كما يسمح لنا اجراء الفحوصات بالأشعة باستخدام التصوير الطبي IRM والتصوير بالرنين المغناطيسي TDM بفحص وتحليل الأذن الداخلية، ومعرفة مختلف الأمراض (تشوهات، التهابات،...الخ) كما تتيح هذه الفحوصات للطبيب الجراح (ORL) بتحديد الأذن التي سيتم فيها زراعة القوقعة. كما يجب اجراء اختبار الاستشارة الكهربائية من أجل فعالية القوقعة وللتأكد من سلامة العصب السمعي.

8-2-ميزانية ما بعد العملية: bilan post-implantation

بعد عملية زراعة القوقعة يجب أن يستفيد الطفل من عملية تقييم منتظمة خاصة من الجانب الأرطفوني والسمعي، فالمتابعة المستمرة تسمح بالتأكد من التطور الجيد على مستوى ادراك الكلام واكتساب اللغة، كما أنها تساهم في تحليل ومعرفة أصل المضاعفات والتأخر الذي قد يمس تطور الجانب اللغوي. **(Garabédian, E. N., & Loundon, N, 2010, p,49)**

8-2-1-تفعيل الجهاز وضبطه: activation de l'implant et réglages

تتم عملية ضبط جهاز القوقعة الالكترونية بين (10 إلى 40 يوما) من بعد العملية الجراحية حيث يتم فيها لأول مرة ربط المعالج le processeur بالقوقعة، وإدراك الطفل لمختلف الإحساسات السمعية.

يقوم أخصائي ضبط الجهاز بتقديم معالج القوقعة للطفل، ويشرح له كيفية وضعه، كما يجب على الطفل أن يتعلم كيفية وضع الهوائي l'antenne بشكل صحيح مقابل مستقبل القوقعة.

عمليات الضبط تكون تحت المراقبة الطبية، وحسب كل حالة، عن طريق (طبيب، أخصائي سمعي، أخصائي في علاج اضطرابات النطق والكلام)، إذن يمكن القول أن ضبط جهاز القوقعة هي مهمة معقدة، تكون أكثر سرعة عند الأشخاص الذين كانوا يسمعون من قبل، مقارنة بالأشخاص الذين لم يستقبلوا العالم الصوتي تماما.

في الأخير يهدف الضبط الأولي للجهاز إلى التحقق من عمل القوقعة وأقطابها الإلكترونية. **(JAGUE, M, 2011, p26-27)**

9- فوائد القوقعة الالكترونية:

- تتيح القوقعة الالكترونية سماع الأصوات بشكل أفضل مقارنة بالمعينات السمعية الأخرى.
- تحسن واضح في اللغة الشفوية (الفهم والتعبير)
- تسمح القوقعة الالكترونية للمستفيدين منها بالتواصل مع الآخرين بشكل جيد في الاجتماعات، والمطاعم، والأماكن المزدحمة.
- القدرة على استعادة الأصوات واللغة التي كانت لديهم قبل فقدانهم لحاسة السمع.
- للقوقعة الالكترونية آثار كبيرة على الجانب النفسي للطفل، حيث تشعرهم بالأمن النفسي، وتخفف من الاكتئاب، والمشاكل التي يتركها الصمم.

- للقوقعة الالكترونية فوائد أخرى على مستوى النطق، والتحدث عبر مختلف الوسائل السمعية.

10-التكفل التربوي والأر طوفوني بالأطفال الصم بعد زراعة القوقعة:

10-1-التربية السمعية: Education auditive

هي أول خطوة من خطوات التكفل الأر طفوني والتي يجب أن تدخل ضمن المرحلة الحس-حركية la phase sensori-moteur التي تتميز بالتطور النفسي للطفل، حيث يقوم الطفل فيها باكتشاف أحاسيسه والتعرف على الأصوات، اللعب بالأشياء الصوتية، متابعة الريتم بحركاته.

تهدف التربية السمعية إلى:

- إثارة الاهتمام إلى عالم الأصوات.
- تنمية الانتباه نحو المعلومات الصوتية.
- تحسيس الطفل نحو الايقاع (le rythmes)
- اكتشاف خصائص الأصوات.
- التمييز بين الأصوات.
- التعرف على الأصوات.
- إعادة التعرف على أصوات اللغة.

مراحل التربية السمعية:

- اكتشاف الأصوات، مصدرها، وتأثير الضجيج.
- التفريق بين الأصوات.
- التعرف على اتجاه الصوت.
- التفريق بين الصوت من حيث (طويل/ قصير)
- ادراك الايقاع (الريتم)
- التفريق بين الصوت من حيث (قوي/ ضعيف)
- التفريق بين الصوت من حيث (الشدة/الحدة)
- التربية السمعية اللغوية. **(yaalaoui, et makhloufi, 2018, p, 68)**

10-2-التربية الصوتية:

تعتبر التربية الصوتية مرحلة مهمة من مراحل التكفل الأرطفوني بالطفل بعد زراعة القوقعة، والتي تبدء غالبا بعد التدريب على التعرف والوعي بالصورة الجسمية (التعرف على أطراف الجسم: اليدين العينين... الخ، التعرف على اليمين واليسار، التوجه في الفضاء والزمان...) باعتبارها أساس معرفي لاكتساب اللغة.

تحتوي التربية الصوتية على عدة تمارين يقوم بها المختص الأرطفوني تهدف إلى تهييئ الطفل للدخول إلى عالم اللغة منها: تمارين التنفس، وتمارين خاصة بتدريب أعضاء النطق، وأخيرا تمارين التصويت.

فالمختص الأرطفوني له دور مهم في اكتساب اللغة الشفوية لدى الطفل بعد زراعة القوقعة، ومن بين ما يبتدأ به، تدريبه على القراءة على الشفاه وذلك لما لها من أهمية في التواصل مع الآخرين. ثم ينتقل بعدها إلى تدريبه على نطق الفونيمات والبداية بالتي تشترك في نفس المخرج /b/ و/m/ وتختلف في الصفة، ثم المقاطع، فالكلمات فالجمل.

11-أثر الاستفادة من القوقعة الالكترونية على الجانب اللغوي والمعرفي لدى الطفل:

القوقعة الإلكترونية هي جهاز يسمح للطفل من تطوير جانبه المعرفي واللغوي، لذلك أجريت عدة أبحاث حول الفائدة والآثار التي تتركها هذه التقنية على هذا المجال. Dauman (2012) .Briec et al) et ses collaborateurs (1998) Sharma, Tobey, Dorman, Bharadwaj, Martin, Gilley et Kunkel (2004) Tomblin et ses collaborateurs (2008) Tait (1993)

هذه الدراسات التي اهتمت بالنمو اللغوي لدى الطفل قبل أو بعد استفادته من زراعة القوقعة الالكترونية، تباينت نتائجها بين من تؤكد على وجود تأخر وصعوبات في اكتساب اللغة الشفوية، ومشاكل على مستوى القراءة، والكتابة منذ السنوات الأولى لدخولهم إلى المدرسة، حيث يرى ((Ertmer, et coll, 2002)

أن الأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة لديم نموذج خاص يتميز بقصور في الميكانيزمات التحليلية المستخدمة في معالجة اللغة وبالتحديد على مستوى (intra-lexical)

وبين من أثبتت الفوائد الكبيرة لزراعة القوقعة على الجانب اللغوي فقد خلصت نتائج عدة أبحاث إلى وجود تحسن ملحوظ دال لدى الأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة، ففي دراسة **(richter, essele, laszig, 2002)** توصلوا إلى أن الأداء اللغوي تحسن بعد الاستفادة من القوقعة مقارنة بأداء الأطفال الحاملين لمعينات سمعية. كما توصلت نتائج **(young, g, killen, 2002)** إلى أن الأطفال المعاقين سمعيا حققوا نتائج دالة إحصائيا على مستوى اختبارات التي تقيس القدرات المعرفية، الدلالية، المعجمية التركيبية، الذاكرة قصيرة المدى بعد تعرضهم لزراعة القوقعة.

كما خلصت نتائج عدة دراسات مثل ((Tait, De Reave et Nikolopoulos (2007) إلى وجود تحسن دال لدى الأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة على مستوى انتاج الكلام، وبينت أن تعلم اللغة لدى زارعي القوقعة يشبه غالبا نفس المراحل والخطوات التي يمر بها الطفل العادي، إذ يمكن أن يتطور عمره اللغوي (الفهم– التعبير) في 09 أشهر بعد 06 أشهر من استفادته من القوقعة.

كما توصلت الأبحاث التي أجريت في هذا الخصوص أن هناك سرعة في اكتساب المفردات واللغة بجانبيها، وتطور على المستوى المعجمي عند الطفل بعد زراعة القوقعة، وبالنسبة لإنتاج الكلمات الأولى فإنها تبدأ بداية من السنة الأولى لاستخدام القوقعة الإلكترونية، وعلى النقيض من هذا أثبتت الدراسات التي أجريت حول الخاضعين لزراعة القوقعة مقارنة بالعاديين وجود فروق دالة لصالح العاديين حيث قام (ouellet, le nomand et cohen) بدراسة هدفت إلى تقييم القدرات المعجمية لدى أطفال 05 أطفال خاضعين لزراعة القوقعة، يتراوح سنهم بين (2–4) سنوات ومقارنتهم مع أطفال ذوي سمع عادي من نفس العمر، توصلت نتائجه إلى أن المستوى المعجمي أقل لدى زارعي القوقعة مقارنة بالعاديين.

وعلى المستوى المورفوتركيبي أجرى **(bubors, bélanger, 2011)** دراسة على 14 طفلا من الخاضعين لزراعة القوقعة تتراوح أعمارهم بين 5–8 سنوات، توصلت نتائجه إلى أن عينة الدراسة أظهروا نتائج أقل على مستوى المورفلوجي والبناء التركيبي مقارنة بالعاديين.**(OUELLET, C, 2006, p140)**

من هنا يظهر أن هناك عدة متغيرات تتدخل بشكل أساسي في نجاح عملية زراعة القوقعة الالكترونية، والتي سبق الاشارة لها سابقا، وتبقى القوقعة بمثابة الحل الوحيد والفعال لبعض الأشخاص الصم الغير قادرين على استعمال اللغة.

خلاصة الفصل:

لقد أحدثت زراعة القوقعة الالكترونية ثورة كبيرة في المجال الطبي والتكنلوجي منذ ظهورها وبداية استخدامها لفائدة الأشخاص ذوي الصمم الحس عصبي، حيث مكنتهم من الدخول إلى عالم اللغة، والقدرة على التواصل اللفظي مع الآخرين بكل سهولة. ونتيجة لكثرة استخدام هذا الجهاز ظهرت عدة خيارات تربوية تهدف إلى إعطاء نفس الفرص التي يتلقاها الطفل العادي في التعليم إلى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة ألا وهو الدمج المدرسي.

كنا قد تكلمنا في هذا الفصل إلى ثلاثة عناصر أساسية وهي: الدمج المدرسي والاعاقة السمعية وزراعة القوقعة.

الجانب الميداني

..

الفصل الرابع

الاجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:

نهدف من خلال إجرائنا للدراسة الميدانية إلى تطبيق ادوات ووسائل البحث من أجل الوصول الى نتائج علمية، ولهذا فإن الجانب الميداني يسمح لنا باختبار فرضيات الدراسة، عن طريق أساليب منهجية وفق المنهج المناسب وتجانس العينة وسلامة طرق تحديدها وحصرها ومناسبة أدوات الدراسة وملائمة الأساليب الاحصائية التي يستدل بها على صحة وعدم صحة فرضيات الدراسة التي صيغت من قبل وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل.

I-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة لأي باحث لأنها تمثل له مفتاح الدخول إلى الدراسة النهائية، كما يمكنه من خلالها من تحقيق أهداف البحث العلمي، إنها بمثابة الاحتكاك الأول للتعرف على الظروف المحيطة بالظاهرة المراد دراستها، وجمع أكبر قدر من المعلومات والبيانات المتعلقة بعينة الدراسة، بالإضافة إلى التحقق من سلامة أدوات الدراسة، وقد مرت الدراسة الاستطلاعية بثلاث مراحل أساسية هي:

1- المرحلة الأولى: استطلاع الميدان: بعد التأكد من وجود تلاميذ معاقين سمعيا متمدرسين في مدارس عادية، تم جلب التراخيص من طرف كل من مديرية التربية لولاية برج بوعريريج، ومديرية النشاط الاجتماعي، ثم تنقل الباحث إلى ميدان الدراسة لأجل تحقيق الأهداف التالية:

1-1- الأهداف:

- ✓ التأكد من وجود العينة التي سيجري عليها الباحث دراسته.
- ✓ التعرف على مكان اجراء الدراسة.
- ✓ التعرف على الفريق العامل مع العينة المراد دراستها.
- ✓ معرفة الصعوبات والعراقيل التي ستواجه الباحث في دراسته.
- ✓ اقامة علاقة ثقة بين الباحث وافراد العينة.

1-2- الاجراءات: تنقل الباحث رفقة المفتش البيداغوجي المشرف على الأقسام المدمجة السيد " بن خالد " إلى المدرسة الابتدائية التي تحتوي على تلاميذ خاضعين لزراعة القوقعة، أين أجرينا أول لقاء مع المعلمات والأخصائيات (تربوية، وأورطوفونية)، تعرفنا عليهم وعلى التلاميذ، وتناقشنا حول المشكلات والصعوبات التي تواجههم أثناء تعليم هذه الفئة. ثم شرحنا لهم الهدف من الدراسة، حيث استحسنوا الأمر ووافقوا على مساعدتنا في إجراءها.

1-3- النتائج: لقد سمح لنا استطلاع الميدان من الحصول على النتائج التالية:

- التأكد من وجود عينة الدراسة.
- معرفة مكان تواجد التلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة. (برج بوعريريج)
- الاتفاق مع المختصات على طريقة تطبيق أدوات الدراسة.

- تحديد المجال المكاني والزماني للدراسة الاستطلاعية.

1-3-1- المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في مدرسة " بلعياضي السعيد" الواقعة بحي " 1 نوفمبر بلدية برج بوعريريج" والتي أنشأت سنة 1975، تبلغ مساحتها 3808م تحتوي على14 قاعة تدريس، يؤطر المدرسة فريق تربوي يتكون من 21 أستاذا، 14 عربية و03 للفرنسية ويبلغ عدد تلاميذ المؤسسة 421 تلميذا.

تحتوي المدرسة على 03 أقسام خاصة بالأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة (سنة أولى، سنة ثانية وقسم سنة ثالثة ابتدائي) يشرف عليم 4 معلمات نجحن حديثا في مسابقة التعليم المتخصص، 3 عربية وواحدة فرنسية، بالإضافة إلى أخصائية تربوية وأرطوفونية ومرافقة تربوية كذلك.

المجال الزماني:

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 2020/11/19 إلى 2021/02/25

2- المرحلة الثانية: اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية.

2-1- الأهداف:

- تحديد الحالات التي ستجرى عليهم الدراسة الاستطلاعية.
- استبعاد التلاميذ ذوي التخلف الذهني.
- جمع المعلومات الخاصة بالتلاميذ من أجل تحديد معايير اختيار العينة.
- استبعاد التلاميذ ذوي الاضطرابات المصاحبة (سلوكية، توحد، صرع، التشوهات الخلقية، تخلف ذهني)

2-2- الاجراءات:

التحق الباحث بمكان اجراء الدراسة الاستطلاعية (مدرسة بلعياضي السعيد) من أجل اختيار عينة الدراسة، حيث التقى في البداية مع الأخصائية الأرطوفونية، والتربوية، والمعلمات، وتبادلوا المعلومات حول التلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بالمدارس العادية، من حيث ظروف دمجهم، والصعوبات التي يواجهونها في التعليم، والاضطرابات التي يعانون منها.

1- توزيع استمارة معلومات: في هذه المرحلة قام الباحث بإعداد استمارة معلومات وتوزيعها على المختصة الأرطوفونية، المختصة التربوية، العاملات مع التلاميذ الخاضعين لزراعة القوقعة.

2- الاطلاع على ملفات التلاميذ: قام الباحث رفقة المختصة الأرطوفونية، والتربوية، بالاطلاع على الملفات الطبية، والنفسية، والتربوية للتلاميذ من أجل جمع معلومات حول الاضطرابات التي يعانون منها.

3- تطبيق اختبار الذكاء (رافن) المصفوفات المتتابعة: بعد توزيع استمارة المعلومات، والاطلاع على الملفات الخاصة بالتلاميذ، قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء على التلاميذ من أجل استبعاد الحالات التي تعاني من تخلف ذهني.

2-3- النتائج:

أولا بالنسبة لاستمارة المعلومات وملفات التلاميذ:

- سمح لنا توزيع استمارة المعلومات، والمقابلة من جمع المعلومات الخاصة بالتلاميذ (كالاسم واللقب، العنوان، تاريخ التجهيز، سنة الدمج، اللغة المستخدمة في البيت)
- أما الاطلاع عن الملفات الطبية فقد سمح لنا من استبعاد الحالات التي تعاني من اعاقة مصاحبة (التوحد، الشلل الدماغي، اضطرابات سلوكية وانفعالية، صعوبة تعلم) .

وسنقوم في الجدول التالي بعرض النتائج المتحصل عليها بعد توزيع الاستمارة، والاطلاع على الملفات الطبية للتلاميذ.

جدول رقم (02) : يمثل النتائج المتحصل عليها من أجل تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية:

الرقم	الاسم واللقب	الجنس	تاريخ الميلاد	سنة التجهيز	اللغة المستخدمة	المستوى الدراسي	الاعاقة المصاحبة	سبب الاستبعاد
1	ر- ع	ذكر	2008	2018	العربية	الرابعة ابتدائي	لا توجد	السن فوق 12
2	ع- ع	ذكر	2007	2019	العربية	الثالثة ابتدائي	لا توجد	السن فوق 12
3	د- ع	ذكر	2009	2019	العربية	الثالثة ابتدائي	لا توجد	السن فوق 12
4	ع- ع	ذكر	2008	2019	العربية	الثالثة ابتدائي	لا توجد	السن فوق 12
5	ب- أ	ذكر	2010	2019	العربية	الثالثة ابتدائي	اعاقة عصبية	اعاقة مصاحبة
6	د. ز	ذكر	2007	2019	العربية	الثالثة ابتدائي	لا يوجد	السن فوق 12
7	إ. ب	ذكر	2008	2019	العربية	الثالثة ابتدائي	لا يوجد	السن فوق 12
8	ر.س	ذكر	2004	2019	العربية	الثالثة ابتدائي	توجد	السن + اعاقة مصاحبة
9	م. ب	ذكر	2007	2019	العربية	الثالثة ابتدائي	لا يوجد	السن
10	س. س	ذكر	2007	2019	العربية	الثالثة ابتدائي	لا يوجد	السن فوق 12
11	ب. ت	ذكر	2007	2016	العربية	الثالثة ابتدائي	لا يوجد	السن فوق 12

يوضح الجدول رقم (02) المعلومات التي اعتمد عليها الباحث في اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث تم استبعاد الحالات التي يفوق سنها 12 سنة، و كذلك التي تعاني من اضطرابات مصاحبة، وبذلك بلغ عدد عينة الدراسة الاستطلاعية بعد استبعاد هذه العوامل 11 تلاميذ.

ثانيا نتائج اختبار الذكاء: بعد استبعاد التلاميذ بناء على المعلومات المتحصل عليها، والموضحة في الجدول السابق قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء على التلاميذ المتبقين والبالغ عددهم 11 والذي سمح لنا بتحديد عينة الدراسة بعد استبعاد حالة تعاني من تخلف ذهني، وفيما يلي نتائجهم في اختبار الذكاء:

جدول رقم (03) يوضح نتائج التلاميذ في اختبار الذكاء

رقم المفحوص	اسم المفحوص	العمر الزمني	الدرجة الخام	درجة الميئيني	حاصل الذكاء	العمر العقلي
1	ن-س	10 سنوات	23	50	74-50	متوسط
2	م-ع	11 سنة	34	90	94-90	متفوق
3	ب-إ	11 سنة	34	90	94-90	متفوق
4	ل-ج	11 سنة	28	50	74-50	متوسط
5	أ-أ	11 سنة	30	75	89-75	متوسط مرتفع
6	ع-ع	12 سنة	28	50	74-50	متوسط
7	ر-ع	12 سنة	29	50	74-50	متوسط
8	م-أ	12 سنة	30	50	74-50	متوسط
9	إ-ي	9 سنوات	22	50	74-50	متوسط
10	ت-ح	9 سنوات	23	50	74-50	متوسط
11	ح-م	11 سنوات	25	25	49-25	أقل من المتوسط

من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن معدل الذكاء تراوح بين متوسط- إلى متوسط مرتفع لدى غالبية التلاميذ الذين طبق عليهم اختبار الذكاء، باستثناء تلميذ كان ذكاءه مرتفع، وآخر تحت المتوسط والذي تم استبعاده من عينة الدراسة.

2-2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 10 تلاميذ معاقين سمعيا خاضعين لزراعة القوقعة من بين 22 طفلا مدمجين بالمدرسة الابتدائية "لعياضي" الواقعة بولاية برج بوعريريج تم اختيارهم بطريقة قصدية وفق الشروط التالية:

2-2-1-خصائص العينة:

- السن من 7- 12 سنة لأن الاختبار موجه لهذه الفئة حسب صاحبة الاختبار (**قاسمي، 2015**) وحسب الدراسات التي تؤكد بأن التصنيف يبدأ عند الأطفال ابتداء من هذا السن. (أشرنا إليه في فصل الذاكرة، والذاكرة الدلالية)
- عدم وجود اضطرابات مصاحبة (سلوكية، توحد، صرع، التشوهات الخلقية، تخلف ذهني) تم التأكد من ذلك من خلال الملفات الطبية والمقابلة مع الأخصائيات الأرطوفونيات، وتطبيق اختبار الذكاء (رافن للمصفوفات المتتابعة)
- أطفال معاقين سمعيا مستفيدين من زراعة القوقعة.
- مدمجين بالمدارس العادية.
- اللغة الأم: لغة عربية
- استبعاد التلاميذ الحاملين لمعينات سمعية.

3- المرحلة الثالثة: التطبيق الاستطلاعي لمقياس الذاكرة الدلالية والبرنامج التدريبي:

3-1- الأهداف:

- ✓ تطبيق الاختبار للتحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار الذاكرة الدلالية.
- ✓ الوقوف على الصعوبات التي قد يواجهها التلاميذ أثناء تطبيق الاختبار والبرنامج التدريبي.

3-2- الاجراءات:

3-2-1- تطبيق مقياس الذاكرة الدلالية (قاسمي، 2015):

قام الباحث بتطبيق اختبار الذاكرة الدلالية في شقه المتعلق باختبارات تقييم التنظيم الدلالي، بمساعدة المختصة الأورطوفونية، وداخل مكتبها،

3-2-1-1- النتائج:

تحققت أهداف هذه المرحلة حيث جرى التطبيق في ظروف جيدة، أين وجدنا لدى التلاميذ رغبة وانتباه كبيرين، مما ساعدنا على الانتهاء من تطبيقه في ظرف وجيز، سيتم عرض نتائج الصدق والثبات في عنصر لاحق (الدراسة الأساسية.)

3-2-2- تطبيق البرنامج التدريبي الخاص بتنمية وتطوير التنظيم الدلالي والاسترجاع من الذاكرة الدلالية لدى الطفل المعاق سمعيا بين (7-12 سنة)

3-2-2-1- الأهداف:

- الوقوف على الصعوبات التي يواجهها التلاميذ أثناء تلقيهم للبرنامج التدريبي.
- التعرف على نقاط القوة والضعف التي تميز البرنامج التدريبي.

3-2-2-2- الاجراءات:

بعد طباعة البرنامج التدريبي، والاتفاق مع الأخصائيات، والمعلمات، حول البرنامج الزمني وكيفية تطبيقه، شرع الباحث والفريق التربوي في تطبيقه على التلاميذ الخاضعين لزراعة القوقعة، وذلك بمعدل أربعة حصص في الأسبوع لكل تلميذ، حيث لاحظنا شغف المعلمات في تطبيقه على تلاميذهم، وذلك بعدما شرحنا لهم الأهمية التي يكتسيها، وقد تنوعت الحصص بين حصص فردية وجماعية، فقد طبقت الحصص الجماعية في القسم من طرف المعلمة، والحصص الفردية في مكتب الأخصائية الأرطوفونية، كما ننوه إلى الظروف الحسنة التي طبق فيها البرنامج من استقبال جيد، وهدوء، وانارة جيدة.

3-2-2-3 النتائج:

يحتوي البرنامج التدريبي على أربعة (4)أهداف خاصة بتنمية التنظيم والاسترجاع من الذاكرة الدلالية، لذلك ولأجل تحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحث على الأهداف التي تنمي التنظيم الدلالي فقط والاستغناء عن تلك الخاصة بالاسترجاع، وذلك لطول البرنامج، وضيق الوقت، وصعوبة تطبيقه كاملا مع التلاميذ خاصة في ظل وباء كورونا وارتباطهم بإنهاء البرنامج الدراسي.

قام الباحث باستبدال التعليمات الخاصة ببعض الحصص في الهدف الثاني الخاص (بالتصنيف باستعمال الفئات الكبرى) بدون التأثير على محتواها، والتي تعتمد على قراءة التلميذ للتعليمة والنشاط وتعويضها بتعليمات تعتمد على اعطاء اشارة باليد عند سماع السؤال.(التعليمة)، وهذا لعدم قدرة تلاميذ السنة أولى ابتدائي (7 سنوات) على قراءتها.

في كل الحصص التي تدرب الطفل على التصنيف وقبل البداية، يطلب المدرب من التلميذ تسمية الصور المستعملة وإذا لم بتعرف عليها نسميها له، ثم ننتقل إلى نشاط الحصة الرئيسي.

وفيما يلي جدول يمثل أهداف البرنامج التدريبي بالإضافة إلى عدد الجلسات ومحتوى كل جلسة:

جدول رقم (04) يمثل الأهداف المستخدمة في البرنامج التدريبي لتحسين التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة:

أهداف البرنامج	مراحله	الجلسات	طريقة التطبيق	الملاحظات والتعديلات التي طرأت على البرنامج.
الهدف: التصنيف إلى فئات كبرى باستعمال الفئات العليا	-بإعطاء اسم الفئة	الجلسة الأولى و الثانية.	نشاط قبلي: تسمى فيه الصور، أو تسترجع فيه بعض الأسماء. وضع الصور في الخانة المناسبة (الفئة التي تنتمي اليها)	- قبل أن نطلب من الطفل وضع الصور في الخانة المناسبة لهم، قام بتسميتها والتعرف على المهن التي تمثلها.
	دون اعطاء اسم الفئة.	الجلسة الثالثة والرابعة.	-نشاط قبلي: التحدث عن الصور وخصائصها - إعطاء اسم الفئة الكبرى للصور الموجودة في اللوحة.	الاستغناء عن النشاط القبلي. الاكتفاء بتسمية الصور قبل بدأ النشاط الرئيسي.
	الاشارة إلى صورة تنتمي لفئة معينة.	5-6	-تسمية الصور حسب فئاتها	
	نشاطات المرحلة 1-2 باستعمال كلمات مكتوبة.	7-8	-تسطير، تلوين، أو تشطيب كلمات تنتمي لفئة محددة مسبقا.	استبدال التعليمة " أسطر على" بـ(أرفع يدي عند سماع كلمة الخضر، الألوان، الحيوانات، أجزاء الجسم، الفواكه، المهن. بالنسبة لتلاميذ السنة أولى. استبدال التعليمة " أسطر على الأدوات المدرسية بـ(أرفع يدي عند سماع، الأثاث، أشهر السنة، الملابس، وسائل النقل، أدوات مدرسية. -مساعدة الطفل الذي لا يتمكن من

				قراءة الكلمات على قراءتها من أجل وضعها في الخانة المناسبة من الجدول، (حيوانات، خضر فواكه، أدوات مدرسية، أدوات العمل.
	نهاية المرحلة الثانية، حصة جماعية.	9	نشاط قبلي: التحدث عن الصور وخصائصها. اعطاء اسم الفئة الكبرى للصور الموجودة في اللوحة.	مساعدة الطفل في الخروج من المتاهة عن طريق قراءة الكلمات.
الهدف: التصنيف واستعمال اسم ومفهوم الفئات الكبرى: أي يتعّلم الطفل القدرة على تنظيم وترتيب الصور والكلمات بالاعتماد على خصائص الفئات الكبرى من خلال النّماذج التي تعرض عليه والتي سيمارسها في مختلف الأنشطة المقترحة عليه	-التعرف على الصور الدخيلة.	10-12-11	-نشاط قبلي: التحدث على الصور -البحث عن الصورة الدخيلة بين مجموعة من الصور. البحث عن الكلمة الدخيلة بين مجموعة من الكلمات.	حصة 12: التعليمة الأصلية: أشطب الكلمة الدخيلة في كل مجموعة. التعديل: أرفع يدي عند سماع الكلمة التي لا تنتمي للمجموعة.
	التعرف على المفهوم العام باستعمال الصور.	14-13	-تحديد الاسم العام للفئة باستعمال ألواح مختلف الفئات.	
	التعرف على المفهوم العام باستعمال كلمات مكتوبة	15	-إعطاء اسم الفئة الكبرى لمجموعة من الكلمات.	قراءة التعليمة للطفل ومساعدته على ايجاد اسم المجموعة.
	التعرف على الخصائص الوظيفية والوصفية للمفاهيم.	17-16	تحديد الخصائص الوظيفية والوصفية لمجموعة من الصور. تحديد الخصائص المشتركة لمجموعة من الكلمات.	قراءة الكلمات للطفل.

	نهاية المرحلة الثالثة، حصة جماعية.	18	خلق جو المنافسة واستثارة رغبة الأطفال. إعطاء أسماء وكلمات انطلاقا من تعاريف.	

II-الدراسة الأساسية:

1- مجالات الدراسة:

الحـدود الزمنيـة: تـم إجـراء الدراسـة الميدانيـة خـلال الفتـرة الممتـدة مـن أربعـة عشـرة فيفـري2022 الى غاية خمسة عشرة ماي 2022.

الحـدود المكانيـة: تـم اجـراء الدراسـة الميدانيـة بعـدة مـدارس ابتدائيـة تحتـوي علـى أقسـام مدمجـة خاصـة بالتلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة تقع في ولاية سطيف، والجدول التالي يوضح المدارس الابتدائية التي تم اجراء الدراسة الأساسية فيها.

جدول رقم (05) يمثل المدارس الابتدائية التي تم اجراء الدراسة الأساسية فيها:

اسم المؤسسة	مكان المؤسسة	مجتمع الدراسة
مدرسة سواكير محمد	سطيف مركز	**12**
مدرسة حرافة علي	حي 400 مسكن سطيف مركز	**23**
مدرسة قاسمي بشير	العلمة	**12**
مدرسة أحمد قراوي	بلدية عين الكبيرة –سطيف–	**12**
المجموع		**59**

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن الدراسة الميدانية قد أجريت في أربعة (4) مدارس ابتدائية، تقع كلها في ولاية سطيف، حيث بلغ مجموع التلاميذ الخاضعين لزراعة القوقعة (59) تسعة وخمسون تلميذا، بحيث تحتوي مدرسة "حرافة علي" على أكبر عدد بثلاثة وعشرون تلميذا، فيما تحتوي المدارس الأخرى على (12) اثني عشر تلميذا.

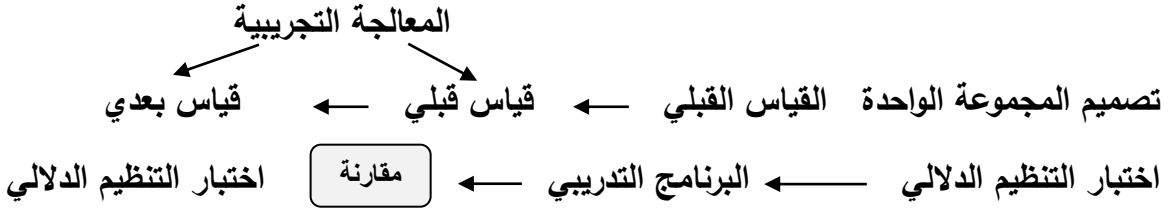
2-المنهج المستخدم في الدراسة:

حسب القاعدة العامة فإن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج المستخدم، وعليه فالمنهج المناسب للدراسة في موضوع " فعالية برنامج تدريبي لتحسين الذاكرة الدلالية (التنظيم) لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بالمدارس العادية" هو المنهج الشبه التجريبي Quasi- Expérimental، الذي ينتمي إلى التصميمات شبه التجريبية غير الحقيقية، والذي يطلق عليه

أيضا " تصميم الاختبار القبلي – البعدي، (أبو علام،2011)، كما أن هذا المنهج يتميز بدراسة العلاقة بين متغيرين كما هما في الواقع، واختيار العينة فيه يكون قصديا.

حيث قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة واحدة باستخدام القياس القبلي والبعدي، وعليه فإن التصميم شبه التجريبي الملائم هو كما يلي:

الشكل رقم (11) : يوضح التصميم شبه التجريبي:



3-مجتمع وعينة الدراسة:

3-1-مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بجميع المدارس الابتدائية التي بها أقسام خاصة بهذه الفئة والبالغ عددهم (59) تلميذا وتلميذة.

3-2-عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (29) تلميذا وتلميذة من ذوي الاعاقة السمعية من بين (59) موزعين بين 17 ذكور و12 إناث من مستويات مختلفة (الأولي، الثانية، الثالثة، الرابعة ابتدائي) وتم اختيارهم بطريقة قصدية معتمدين على المعايير التالية:

شروط اختيار عينة الدراسة:

اعتمد الباحث في اختيار العينة على أسلوب اختيار العينات المقصودة، وهذا وفقا للخصائص والشروط التالية:

- السن من 7- 12 سنة لأن الاختبار موجه لهذه الفئة.

- عدم وجود اضطرابات مصاحبة (سلوكية، توحد، صرع، التشوهات الخلقية، تخلف ذهني) تم التأكد من ذلك من خلال الملفات الطبية والمقابلة مع الأخصائيات الأرطوفونيات، وتطبيق اختبار الذكاء (رافن للمصفوفات المتتابعة)
- أطفال معاقين سمعيا مستفيدين من زراعة القوقعة.
- مدمجين بالمدارس العادية.
- اللغة الأم: لغة عربية
- استبعاد التلاميذ الحاملين لمعينات سمعية.

وفيما يلي جدول يوضح عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس والمستوى الدراسي.

جدول رقم (06) يوضح عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس والمستوى الدراسي.

عينة الدراسة	**الجنس**		**المستوى الدراسي**			
	ذكور	اناث	الأولى ابتدائي	الثانية ابتدائي	الثالثة ابتدائي	الرابعة ابتدائي
	17	12	3	7	12	7
النسبة المئوية	58.62 %	% 41.37	% 10.29	24.13 %	41.37 %	% 24.13

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن عدد الذكور أكبر من عدد الاناث، إذ بلغ عددهم 17 بمعدل 58.62 %، فيما بلغ عدد الاناث 12 بمعدل 41.37 %، أما فيما يتعلق بالمستوى الدراسي، فنلاحظ أن عدد التلاميذ المتمدرسين في مستوى الثالثة ابتدائي أكبر من باقي المستويات، حيث بلغ عددهم 12 تلميذا بنسبة مئوية قدرها 41.37 %، يليها تلاميذ السنة الثانية والرابعة ابتدائي، بنسبة مئوية قدرت بـ 24.13 لكل مستوى، فيما بلغت نسبة السنة أولى ابتدائي 10.29%.

4- أدوات جمع البيانات:

4-1- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل رأفن Raven:

ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (1947) وتم تعديله عام (1956) حيث استغرق إعداد وتطوير هذا الاختبار حوالي (30) عاما من عمر العالم الانجليزي جون رافن « john. Raven » وهو موجه للأطفال العاديين والمتأخرين عقليا في الفئة العمرية بين (5.6-11.6)، وكذلك كبار السن ممن تتراوح أعمارهم بين (65-85) عاما **(حماد، 2008، ص 2)**

وقد قام الباحث باختيار هذا الاختبار لقياس القدرة العقلية لدى التلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة ومن أجل استبعاد الحالات التي لها قصور ذهني، حيث أنه يناسب عينة هذه الدراسة باعتباره اختبار غير لفظي، سهل التطبيق ويمكن استخدامه بطريقة جماعية كما يتمتع هذا الاختبار بخصائص سيكو مترية عالية. بالإضافة الى استخدامه الواسع من قبل الباحثين في البيئات العربية وهو متحرر من قيود الثقافة لقياس الذكاء.

وصف الاختبار: تتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من ثلاثة أقسام هي (أ)، (أب)، (ب) يشمل كل منها 12 بندا، وقد اعدت هذه المصفوفات لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال من عمر 5.5-11 سنة كما تصلح للمتخلفين عقليا وكبار السن.

ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، وأسفله ستة أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي.

طريقة تطبيق الاختبار: بعد إعطاء الكراريس التي تحتوي على المصفوفات المتتابعة مع أوراق الاجابة للأطفال يطلب الفاحص منهم النظر إلى الأشكال الملونة ويقول لهم بأن بها أجزاء ناقصة وعليهم التعرف عليها مع توضيح طريقة تسجيل الاجابة الصحيحة على ورقة الاجابة. **(حسن علي، 2016، ص16)**

طريقة التصحيح: بعد انتهاء المفحوص من الاجابة على الأسئلة، يتم سحب الكراسة وورقة الاجابة ثم يحسب لكل سؤال إجابة المفحوص بطريقة صحيحة (1 درجة) ولكل إجابة خاطئة (0 درجة) ثم تجمع الدرجات الصحيحة، وبذلك نلجأ إلى قائمة المعايير المئينية لكي نستخرج نسبة الذكاء المقابلة للدرجة ولعمر المفحوص. **(محمود محمد، وشيلي علي، 2019، ص12)**

الخصائص السيكو مترية للاختبار في نسخته الأصلية وفي البيئة المحلية:

تم التأكد من صدق وثبات اختبار رافن من طرف عدة باحثين سواء في البيئة الغربية، أو العربية أو المحلية.

ثبات الاختبار: تراوحت معاملات الثبات في الدراسات التي أجراها كل من: Bourk 1958, Katena,1965, fryberay 1966, wonek et Moller 1966, Jakoner et fandvnter 1970, Raven et Curt بطريقة إعادة الاختبار بين (0.62) و(0.91)، وبطريقة حساب معامل الاتساق الداخلي بين نصفي الاختبار بين (0.44) و(0.99) (**علي، 2016، ص18**)

وتشير جميع الدراسات التي أجريت أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصدق: تم التأكد من صدق الاختبار من طرف عدة دراسات أجنبية كانت أو عربية، نذكر منها دراسة (raven, court, 1980 et raven, 1977) ودراسة (محمود، وشيلي، 2019) و (حماد، 2012) والتي كانت في اطار نيل شهادة الماجستير في فلسطين، (كاظم وآخرون، 2008)، (أبو القاسم، 2017) في السعودية، (علي، 2016)، وفي الجزائر كل من (جغراب، بن زرقين، 2016) (عراج، 2016)، (جاب الله، وبلبكاي، 2017)، (قدي، 2017) وذلك بحساب الصدق التلازمي، الصدق التنبئي، الصدق التكويني، حيث أكدت جميعها على صدق الاختبار.

4-2-اختبار الذاكرة الدلالية: (قاسمي، 2015)

وصف الاختبار:

نظرا لوجود العديد من الاختبارات التي تقيس الذاكرة الدلالية في البيئة الجزائرية نذكر منها: (دريفل، 2006) (لعجال، 2008) (اعتدال، 2011) (عبد العزيز، 2009) (فاخت، 2016) (يوسفي، 2009) (عزاز، 2010) (بوخاري، 2002) (حمداش، 2002) (قاسمي، 2015) قرر الباحث استخدام أحد هذه الاختبارات وعدم بناء اختبار جديد وذلك لضيق الوقت من جهة ولكون جميع هذه الاختبارات تتكون في الغالب من نفس البنود من جهة أخرى، وقد وقع اختيار الباحث على اختبار (قاسمي، 2015) وهذا لملائمته مع عينة الدراسة ولكونه يحتوي على بنود تقيس التنظيم، وأخرى لقياس الاسترجاع من الذاكرة الدلالية، بالإضافة إلى تمتعه بخصائص سيكو مترية عالية، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.52 إلى0.73) في حساب صدق الاتساق الداخي، و0.89/0.92/0.87 في حساب ثبات الاختبار.

هو اختبار من إعداد الباحثة أمال قاسمي يقيس الذاكرة الدلالية للأطفال في الفئة العمرية بين 7-12 سنة والذي يتكون من 04 مهمات (épreuve) أو اختبارات فرعية تقيس الاستدخال، التنظيم والاسترجاع من الذاكرة الدلالية.

- مكونات الاختبار:

أ-مهمة الصورة الدخيلة: l'épreuve de l'intrus ،**ب**-مهمة التفييء: l'epreuve de catégorisation، **جـ**- مهمة تسمية الصور: l'épreuve de dénomination ، **د**- مهمة السيولة الدلالية: l'épreuve de fluence sémantique

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على البندين الذين يقيسان التنظيم الدلالي وهما: مهمة الصورة الدخيلة: l'épreuve de l'intrus ، ب- مهمة التفييء: l'epreuve de catégorisation

طريقة تطبيق الاختبار: يمكن للباحث أن يطبق الاختبار بعد شرح كل مهمة وتدريب المفحوص عليها بشكل فردي.

الصورة الدخيلة:

المبدأ: نعرض على الطفل لوحات تحتوي كل واحدة منها على أربعة صور (3) منها تربط بينها علاقة ما (مثلا 3 صور خضر) والصورة الرابعة لا تربطها أية علاقة بالصور الأخرى، وعلى الطفل أن يجد هذه الصورة، ويبرر إجابته.

تبدأ المهمة بلوحتان تدريبيتان نشرح من خلالهما للطفل سيرورة النشاط، ونتأكد من فهمه ثم ننطلق في المهمة.

الأدوات: 20 لوحة تحوي صور تنتمي إلى فئات مختلفة، فئة الحيوانات، الخضر، الفواكه، الملابس وسائل النقل...

تصحيح الاختبار:

- يتم اعطاء المفحوص نقطتين(2) في حالة الاشارة إلى الصورة المناسبة مع تبرير اختياره.
- يتم اعطاء المفحوص نقطة واحدة (1) في حالة الاشارة الى الصورة المناسبة مع عدم تبرير اختياره.
- يتم اعطاء المفحوص صفر(0) في حالة عدم اشارته للصورة الصحيحة واعطائه تبرير خاطئ.

- التفيئء (التصنيف):

المبدأ: نضع أمام الطفل مجموعة من الصور، ونطلب منه تجميع الصور التي تربط بينهم علاقة ما، وعليه أن يبرر اختياره (أي لماذا جمعهما بهذه الطريقة)

الأدوات: مجموعة من الصور تمثل فئات مختلفة، تقدم للطفل على مرحلتين.

المرحلة الأولى: نضع أمامه مجموعة من الحيوانات (20 صورة) حيوانات متوحشة، أليفة، أسماك، حشرات، طيور.

المرحلة الثانية: نضع أمامه مجموعة من الأشياء (16صورة) أدوات المطبخ، أدوات كهر ومنزلية، أدوات البستاني، الأثاث.

تصحيح الاختبار:

- يتم إعطاء المفحوص نقطتين(2) في حالة وضع الصورة مع المجموعة (الفئة) الدلالية المناسبة لها مع ذكر صفة الفئة التي تنتمي اليها الصورة.
- يتم اعطاء المفحوص نقطة واحدة (1) في حالة وضع الصورة مع المجموعة (الفئة) الدلالية المناسبة لها و عدم ذكر الصفة التي تميز عناصر الفئة.
- يتم اعطاء المفحوص صفر (0) في حالة عجزه عن تصنيف الصورة أو تصنيفها في فئة خاطئة.

الخصائص السيكومترية للمقياس في نسخته الأصلية:

أ-**الصدق:** : قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار بطريقتين:

-صدق المحكمين:

- لحساب الصدق المبدئي للاختبار، قامت الباحثة بعرض الاختبار على 06 أساتذة في مجال علم النفس وعلوم التربية الذين يهتمون بعلم النفس المعرفي ودراسة الذاكرة.
- وقد أسفرت نتائج التحكيم على حصول معظم الفقرات على درجة اتفاق بين المحكمين تزيد عن 80% وتبين من ذلك أن معظم مهمات وبنود الاختبار صادقة.

-صدق الاتساق الداخلي:

- حيث قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط باستخدام البرنامج الاحصائي spss وكانت النتائج المتحصل عليها ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.01 و0.05 .

ب- ثبات الاختبار: قامت الباحثة (قاسمي، 2015) بحساب ثبات الاختبار بطريقتين:

- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للبنود الخاصة بالتنظيم الدلالي والثبات بطريقة الاعادة للبنود الخاصة بالاسترجاع حيث وجدت الباحثة أن جميع الاختبارات تتميز بدرجة ثبات عالية، حيث

تراوحت معاملات الثبات بين 0.87 و0.92 بالنسبة للتنظيم الدلالي و0.29- 0.66 في معاملات الارتباط بالنسبة للسيولة الدلالية. **(قاسمي، 2014، ص 166)**

الخصائص السيكو مترية للاختبارات التي تقيس التنظيم الدلالي: (من اعداد الباحث)

أ-**الصدق:** هو خاصية مهمة من الخصائص السيكو مترية للمقاييس، ويكون الاختبار صادقا إذا كان قادرا على قياس الشيئ أو الهدف الذي وضع من أجله، ويمكن تمييز عدة أنواع من الصدق، إلا أننا في دراستنا هذه اعتمدنا على نوع فقط وهو صدق الاتساق الداخلي.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق اختبار التنظيم الدلالي قام الباحث بتطبيقه على عينة قدرها (10) تلاميذ معاقين سمعيا خاضعين لزراعة القوقعة تم اختيارهم بطريقة قصدية، ثم قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لبنود الاختبار أو الصدق البنائي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند وبعده وبين درجة البعد والدرجة الكلية على الاختبار الكلي، كما يوضحها الجدول التالي:

نتائجها:

جدول (07): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد الصورة الداخلية (ن=10)

البند	م. الارتباط	البند	م. الارتباط	البند	م. الارتباط	البند	م. الارتباط
1	0.728**	6	0,693	11	0,589**	16	0,690**
2	0,735**	7	0,782	12	0,685**	17	0,782**
3	0.644**	8	0,857	13	0,453**	18	0,630**
4	0,851**	9	0,795	14	0,452**	19	0,801*
5	0,869**	10	0,858	15	0,872**	20	0,385**

**** دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 و * دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.**

وبناء على نتائج قيم معاملات الارتباط بيرسون، فإن معاملات الارتباط تتراوح بين (0,385**-0,869**) ومستوى الدلالة يتراوح بين (0.05- 0.01)، ومنه يمكن القول أن اختبار التنظيم الدلالي يتمتع بصدق مقبول يمكن تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية.

وللتحقق من صدق أبعاد الاختبار، قام الطالب الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (08): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبعد التصنيف (ن=10)

البند	م.الارتبط	البند	م.الارتباط	البند	م.الارتباط	البند	م.الارتباط	البند	م.الارتباط	البند	م.الارتباط
1	0,588**	7	0,382	13	0,746**	19	0,726**	25	0.219	31	0.210
2	0,617**	8	0,546	14	0,646**	20	0,668**	26	0.465	32	0.210
3	0,497**	9	0,465	15	0,521**	21	0,750**	27	0.465	33	0.413
4	0,714**	10	0,465	16	0,446**	22	0,630*	28	0.315	34	0.413
5	0,424**	11	0,329	17	0,433**	23	0,827*	29	0.246	35	0.499
6	0.554	12	0.754	18	0.337	24	0.811	30	0.735	36	0.499

**** دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 و * دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.**

وبناء على نتائج قيم معاملات الارتباط بيرسون، فان معاملات الارتباط تتراوح بين (210-827)، ومستوى الدلالة يتراوح بين (0.05- 0.01)، ومنه يمكن القول إن اختبار التنظيم الدلالي يتمتع بصدق مقبول يمكن تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية.

وللتحقق من صدق محاور الاختبار، قام الطالب الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(09): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لاختبار التنظيم الدلالي (ن=10)

الأبعاد	الصورة الدخيلة	التصنيف (الحيوانات والأشياء)
الدرجة الكلية للمقياس	**0.840	**0.594

يتضح من خلال الاطلاع على الجدول السابق بأن كل بعد يرتبط مع الدرجة الكلية، بمستوى دلالة 0.01، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الطالب الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ب- الثبات:

للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كالتالي:

وفيما يلي جدول

جدول رقم (10) يبين معامل الثبات لبنود اختبار التنظيم الدلالي (ن=10).

بنود اختبار التنظيم الدلالي	العينة	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
- الصورة الدخيلة - تصنيف الحيوانات - تصنيف الأشياء	**10**	**56**	**0.861**

يتضح من خلال الاطلاع على الجدول السابق بأن معاملات ثبات للمقياس دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

4-3-البرنامج التدريبي الخاص بتحسين الذاكرة الدلالية لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية بين (7-12) سنة:

وصف البرنامج:

تم تصميم هذا البرنامج من طرف الباحثة (قاسمي، 2015) في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه في الأرط فونيا وهو عبارة عن أنشطة متنوعة تهدف إلى تنمية وتطوير التنظيم الدلالي والاسترجاع من الذاكرة الدلالية عند الطفل المعاق سمعيا (7-12) سنة.

كما سبق ذكره ونظرا للظروف والعوامل التي سبق ذكرها قمنا بتطبيق الأهداف الخاصة بالتدريب على التنظيم الدلالي فقط، والتي عرضناها في الدراسة الاستطلاعية، حيث تم الاستغناء عن المحور الأول الخاص بـ: إثراء الرصيد المفرداتي للطفل وزيادة الحصيلة اللغوية والمحور الثاني الخاص بالحكم الدلالي، كما أن التدريب على التنظيم الدلالي سيؤدي حتما إلى تحسين الاسترجاع من الذاكرة الدلالية.

خطوات بناء البرنامج التدريبي: قامت الباحثة (قاسمي، 2015) باتباع الخطوات التالية في بناء البرنامج التدريبي الحالي وهي:

- الاطلاع على الدراسات التي تتحدث عن طرق تدريب وتعليم الأطفال ذوي الاعاقة السمعية بشكل عام **(سويدان، الجزار، 2007، سويدان الرشيدي، 2006)** وطرق تطوير المهارات المعرفية بما فيها الذاكرة بشكل خاص **(الخطيب، الحديدي، 2005، بن صديق، 2005) (Dumoulin,2000, paquette, 2009)**
- الرجوع إلى الدراسات التي تتحدث عن كيفية بناء وتصميم البرامج التدريبية والعلاجية بشكل عام **(كريم الدين، ل، 2000، الإمام، م، إسماعيل. ع.ر، 2009)**
- الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية وتطوير الذاكرة بشكل عام، والتنظيم الدلالي والذاكرة الدلالية. **(Bragard, Maillart, 2005. Coyotte, 2005, Gibson, 2003. Ramel, 2007)**
- الرجوع والاطلاع على البرامج التدريبية التي تهتم بتطوير وتنمية الذاكرة الدلالية– التنظيم، التصنيف، الاسترجاع. **(Brissart, Leroy, 2009, Sanani, 2010, Boutart, Bouchet ,2010, Brissart et al, 2010, Bouchet, 2001)**
- إعداد الصورة الأولية للبرنامج التدريبي وعرضه على المحكمين .

الهدف العام من البرنامج: يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية وتطوير التنظيم الدلالي والاسترجاع من الذاكرة الدلالية لدى الطفل المعاق سمعيا بين (7–12 سنة)، وفيما يلي جدول يوضح أهداف ومحتوى البرنامج التدريبي في نسخته الأصلية:

جدول رقم (11) يمثل أهداف ومحتوى البرنامج التدريبي الخاص بتطوير الذاكرة الدلالية:

أهداف البرنامج	مراحله	عدد الحصص	طريقة التطبيق
الهدف الأول: توسيع واثراء الرصيد المفرداتي	نشاطات التوسيع المفرداتي باستعمال الفئات الكبرى	4–3–2–1	–وضع اللوحات أمام الطفل وحثه على الحديث طرح الأسئلة حول خصائص الفئة المقدمة. تسمية صور اللوحة.
	نشاطات ربط الصور بأسمائها	8–7–6–5	تسمية أو تعيين بعض الصور ربط الصور بالاسم المناسب

	نهاية المرحلة الأولى: حصة جماعية	9	خلق جو المنافسة والمشاركة بين الأطفال تسمية صور صغيرة قد تم تدرب الطفل عليها. إعطاء اسم صورة تنتمي لفئة معينة تعطى من طرف المختص.
الهدف الثاني: التصنيف إلى فئات كبرى باستعمال الفئات العليا.	بإعطاء اسم الفئة	(11-10)	نشاط قبلي: تسمى فيه الصور، أو تسترجع فيه بعض الأسماء. وضع الصور في الخانة المناسبة (الفئة التي تنتمي اليها)
	دون اعطاء اسم الفئة.	13-12	-نشاط قبلي: التحدث عن الصور وخصائصها - إعطاء اسم الفئة الكبرى للصور الموجودة في اللوحة.
	الاشارة إلى صورة تنتمي لفئة معينة.	15-14	-تسمية الصور حسب فئاتها
	نشاطات المرحلة 1-2 باستعمال كلمات مكتوبة.	17-16	-تسطير، تلوين، أو تشطيب كلمات تنتمي لفئة محددة مسبقا.
	نهاية المرحلة الثانية، حصة جماعية.	18	نشاط قبلي: التحدث عن الصور وخصائصها. اعطاء اسم الفئة الكبرى للصور الموجودة في اللوحة.
الهدف الثالث: التصنيف واستعمال اسم ومفهوم الفئات	-التعرف على الصور الدخيلة.	19-20-21	-نشاط قبلي: التحدث على الصور -البحث عن الصورة الدخيلة بين مجموعة من الصور. البحث عن الكلمة الدخيلة بين مجموعة من الكلمات.

الكبرى: أي يتعّلم الطفل القدرة على تنظيم وترتيب الصور والكلمات بالاعتماد على خصائص الفئات الكبرى من خلال الّنماذج التي تعرض عليه والتي سيمارسها في مختلف الأنشطة المقترحة عليه	التعرف على المفهوم العام باستعمال الصور.	22-23-	-تحديد الاسم العام للفئة باستعمال ألواح مختلف الفئات.
	التعرف على المفهوم العام باستعمال كلمات مكتوبة	24	-إعطاء اسم الفئة الكبرى لمجموعة من الكلمات.
	التعرف على الخصائص الوظيفية والوصفية للمفاهيم.	25-26	تحديد الخصائص الوظيفية والوصفية لمجموعة من الصور. تحديد الخصائص المشتركة لمجموعة من الكلمات.
	نهاية المرحلة الثالثة، حصة جماعية.	27	خلق جو المنافسة واستثارة رغبة الأطفال. إعطاء أسماء وكلمات انطلاقا من تعاريف.
الهدف الرابع: الحكم الدلالي، بناء وتدقيق المفاهيم.	باستعمال الصور	28	التعرف على خصائص صورة معينة تحديد خصائص كلمة معينة.
	باستعمال اللغة المكتوبة.	29-30- 31-32- 33	الحكم على صحة أو خطأ مجموعة من الجمل حسب خصائصها. الحكم على صحة بعض تصنيفات الصور حسب خصائصها. الحكم على صحة بعض تصنيفات الكلمات حسب خصائصها.
	نهاية المرحلة الرابعة.	34-35- 36	اقتراح اسم كلمة جديدة تنتمي لفئة معينة. التعرف على بعض الصور انطلاقا من تعريفها.

كيفية تطبيق البرنامج:

قبل تطبيق البرنامج التدريبي قام الباحث بمقابلة المفتشين القائمين على الأقسام الخاصة بولاية سطيف، أين سمح لنا اللقاء بحصر المدارس الابتدائية التي يتواجد بها التلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بالمدارس العادية، ثم قمنا بجلب التراخيص من كل من مديرية النشاط الاجتماعي ومديرية التربية لولاية سطيف، حيث تحصلنا بموجبها بترخيص يسمح لنا بالدخول إلى أربعة مدارس ابتدائية تتواجد فيها عينة الدراسة.

بعدها قام الباحث بزيارة المدارس الابتدائية أين التقى بمدراءها، والمعلمين والأخصائيين العاملين مع هذه الفئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

قام الباحث بعقد لقاءات مع الأخصائيات في تصحيح التعبير اللغوي، والنفسانيات في جميع المدارس الابتدائية من أجل شرح البرنامج التدريبي ووضع برنامج عمل لتطبيقه.

بعد شرح البرنامج التدريبي والهدف منه والنتائج المتوقعة منه، وافقت المختصات على المساعدة في تطبيقه، حيث قمنا بوضع برنامج يومي لسير الحصص.

بالنسبة لطريقة تطبيق البرنامج التدريبي لم تكن هناك طريقة موحدة لتطبيقه وهذا نظرا للصعوبات التي وجدها الباحث في الميدان والتي تفاوتت من مدرسة لأخرى، حيث أننا اقترحنا على المعلمات تطبيقه بعد نهاية التوقيت الدراسي الخاص بالتلاميذ ولكنهن رفضن بحجة عدم وجود الوقت وخروج التلاميذ وضرورة اكمال البرنامج الدراسي. لذلك اضطر الباحث إلى التنقل إلى جميع المدارس الابتدائية على الأقل مرتين في الأسبوع للمشاركة في تطبيق البرنامج.

كما كان للمفتشين القائمين على هذه الأقسام والأخصائية الأرطفونية الرئيسية السيدة –عزي– بولاية سطيف دور كبير في تسهيل عملنا وذلك عن طريق السماح للمختصات الأرطفونيات بتطبيق البرنامج التدريبي في وقت حصص التكفل الأر طفوني.

مدة تطبيق البرنامج:

تكون البرنامج من 18 حصة تدرب التلاميذ على التنظيم الدلالي حيث استغرق تطبيقه حوالي شهر ونصف.

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث بإجراء المعالجة الإحصائية لبيانات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف البحث ومن هذه الأساليب :

الاحصاء الاستدلالي: معامل ارتباط بيرسون، اختبار t لعينتين مترابطتين لحساب حجم التأثير.

الاحصاء الوصفي: الاحصاء الوصفي: الانحراف المعياري، النسب المئوية، المتوسط الحسابي.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل عرض الباحث الاجراءات الميدانية التي اتبعها في الدراسة من دراسة استطلاعية ونهائية، حيث اختار عينة الدراسة ومنهجها، وتأكد من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة، وتحصل على نتائج الحالات بعد تطبيق الاختبارات عليهم، وسيقوم بعرض نتائج الدراسة في الفصل القادم.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

تناولنا في الفصل الرابع الاجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية والأساسية من أهداف ومنهج ومجتمع، وعينة، وعرض لمختلف الأدوات المستخدمة في الدراسة.

في هذا الفصل سنقوم بعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتحسين التنظيم الدلالي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين مع العاديين، وفيما يلي تحليل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي تحصلنا عليها بعد تطبيق الاختبارات على المفحوصين، وكذا تفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري في الموضوع، وذلك من أجل التحقق من فرضيات الدراسة.

1/ عرض نتائج تطبيق اختبارات الدراسة:

1-1- عرض نتائج التلاميذ في اختبار الذكاء:

جدول رقم (12) يمثل نتائج التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية في اختبار الذكاء:

اسم المدرسة	رقم الحالة	العمر الزمني	الدرجة الخام	الترتيب الميئيني	فئة الذكاء المقابلة للمئيني	مستوى الذكاء
مدرسة حرفاية	1	11 سنة	29	75	75-89	متوسط مرتفع
	2	11سنة	33	90	90-94	متفوق
	3	11سنة	34	90	90-94	متفوق
	4	7سنوات	19	75	50-74	متوسط
	5	10سنوات	23	50	50-74	متوسط
	6	11 سنة	29	75	75-89	متوسط مرتفع
	7	11سنة	29	75	من 75-89	متوسط مرتفع
	8	9سنوات	22	50	من 50-74	متوسط
	9	8 سنوات	21	75	50-74	متوسط
	10	9سنوات	22	50	من 50-74	متوسط
	11	12 سنة	28	50	50-74	متوسط
	12	10 سنوات	27	75	75-89	متوسط مرتفع
مدرسة سواكير	13	9 سنوات	23	50	50-74	متوسط
	14	10 سنوات	31	90	من 90-94	متفوق
	15	11 سنة	29	50	50-74	متوسط
	16	9 سنوات	31	95	95 فأكثر	موهوب
	17	11 سنة	29	75	75-89	متوسط مرتفع
	18	11 سنة	32	75	75-89	متوسط مرتفع
	19	9 سنوات	22	50	50-74	متوسط
أحمد قراوي	20	12 سنة	28	50	50-74	متوسط
	21	9 سنوات	22	50	50-74	متوسط
	22	9 سنوات	26	75	75-89	متوسط مرتفع
	23	11 سنة	29	50	50-74	متوسط
	24	11 سنة	29	50	50-74	متوسط
	25	11 سنة	29	50	50-74	متوسط
مدرسة قاسمي البشير	26	9 سنوات	22	50	50-74	متوسط
	27	9 سموات	19	25	25-49	متوسط
	28	11 سنة	29	50	50-74	متوسط
	29	9 سنوات	22	50	50-74	متوسط

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بالمدارس العادين تحصلوا على نتائج متباينة في اختبار الذكاء، فقد تراوحت بين متوسط، متوسط مرتفع، متفوق، وأخيرا موهوب، مما يدل على أن التلاميذ يمتلكون ذكاء عادي، ويمكن تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، ومن خلال الجدول دائما نلاحظ أن 18 تلميذا تحصلوا على درجة ذكاء متوسط، فيما تحصل 07 تلاميذ على درجة ذكاء متوسط مرتفع، بينما تحصل 03 تلاميذ على درجة متفوق، وتلميذ واحد بدرجة ذكاء موهوب.

1-2- عرض نتائج التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية في اختبار التنظيم الدلالي:

جدول رقم (13) يمثل نتائج القياس القبلي للتلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة في اختبار التنظيم الدلالي:

القياس القبلي	الصورة الدخيلة	تصنيف الحيوانات	تصنيف الأشياء	مجموع التنظيم الدلالي	القياس القبلي	الصورة الدخيلة	تصنيف الحيوانات	تصنيف الأشياء	مجموع التنظيم الدلالي.
الرقم					الرقم				
1	11	9	7	27	16	17	18	13	48
2	29	16	12	57	17	24	13	13	50
3	22	19	8	49	18	38	14	14	66
4	28	26	16	70	19	14	14	8	36
5	26	17	15	58	20	15	4	14	33
6	10	10	3	23	21	13	17	0	30
7	26	11	10	47	22	15	14	16	45
8	8	7	12	27	23	9	7	3	19
9	6	12	13	31	24	20	20	24	64
10	9	15	10	34	25	14	10	13	37
11	11	18	10	39	26	6	17	10	33
12	25	16	3	44	27	12	10	8	30
13	18	15	12	45	28	18	13	13	44
14	22	12	15	49	29	10	16	11	37
15	33	15	10	58					

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن نتائج التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية في الاختبارات الخاصة بالتنظيم الدلالي كانت ضعيفة، حيث تحصلوا على نتائج تراوحت بين (6-38) في اختبار الصورة الدخيلة، و

(4-26) في اختبار تصنيف الحيوانات، ومن (0-24) في اختبارات تصنيف الأشياء، وتحصلوا في مجموع الاختبارات على نتائج تراوحت بين (19-64) نقطة مما يدل على أن التلاميذ المعاقين سمعيا يتميزون بتنظيم دلالي منخفض.

جدول رقم (14) يمثل نتائج القياس البعدي للتلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة في اختبار التنظيم الدلالي:

القياس البعدي الرقم	الصورة الدخيلة	تصنيف الحيوانات	تصنيف الأشياء	مجموع التنظيم الدلالي	القياس القبلي الرقم	الصورة الدخيلة	تصنيف الحيوانات	تصنيف الأشياء	مجموع التنظيم الدلالي.
1	35	40	32	107	16	40	36	30	106
2	31	36	28	95	17	40	32	30	102
3	29	40	31	100	18	39	36	30	105
4	38	40	30	108	19	37	36	28	101
5	38	32	23	93	20	35	34	30	99
6	40	36	28	104	21	30	38	24	92
7	40	35	28	103	22	32	38	30	100
8	36	32	30	98	23	33	38	28	99
9	35	34	32	101	24	40	38	30	108
10	36	38	28	102	25	34	38	26	98
11	30	34	20	84	26	20	29	32	81
12	35	27	26	88	27	31	34	30	95
13	40	32	19	91	28	38	36	30	104
14	40	34	30	104	29	36	40	32	108
15	38	36	30	104					

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن التلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة قد تحصلوا على نتائج جيدة في الاختبارات التي تقيس التنظيم الدلالي، حيث تحصلوا على نقاط تراوحت بين (20-40) في اختبار الصورة الدخيلة، الذي يعتمد على ايجاد الصورة الدخيلة، مع التبرير، وتحصلوا على (27-40) في اختبار تصنيف الحيوانات، فيما كانت نتائجهم ايجابية كذلك في اختبار تصنيف الأشياء حيث بلغت (19-32) وفيما يخص مجموع اختبارات التنظيم الدلالي ككل فقد تحصلوا على (84-108) **مما** يدل على تحسن التنظيم الدلالي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

2-عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

2-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسة الأولى:

نص الفرضية : " توجد فروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي".

تُشير حسب هذا المتغير إلى توقع وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في التنظيم الدلالي باختباراته الثلاثة، وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لعينتين مترابطتين.

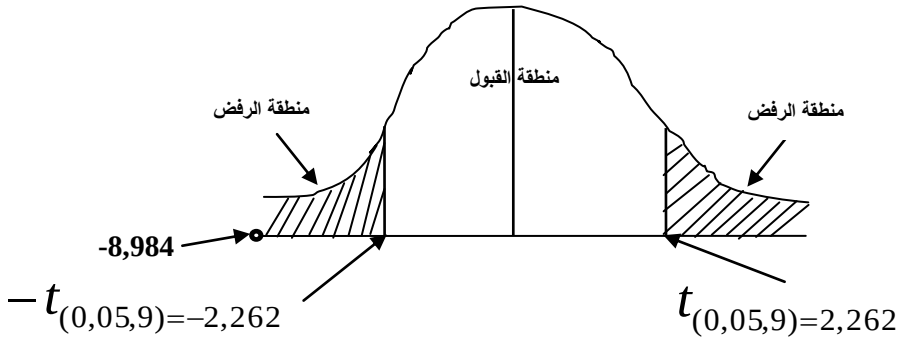
جدول رقم (15): نتائج اختبار "ت" (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.

الإحصاءات / المقياس	متغير القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة * (Sig)	القرار	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الدرجة الكلية التنظيم الدلالي	القبلي	29	42.4138	13.22205	22,973	28	0,000	توجد فروق معنوية (دالة)	**0.05**	كبير
	البعدي	29	99.3103	7.03615						

قيم (ت) الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0,05) = 2,262.

يتبين من الجدول رقم (15) أن قيمة (ت) بلغت (22,973) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0,000) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو (0,05)، أي أن (0,000) أصغر من (0,05). ومعناه أنه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05). فهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة إحصائيا في بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي، وعليه نقبل الفرضية البديلة H_1 التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا. وبما أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي (99.3103) أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي (40,60) فإن الفرق لصالح القياس البعدي.

الشكل رقم (12): يبين منحنى (t) لقبول أو رفض الفرضية



المصدر: من إعداد الطالب على أساس مخرجات الجدول رقم (15).

ويمكن أن تفسر نتائج هذه الفرضية، بأن للبرنامج الذي طبقه الباحث تأثير كبير على التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بالمدارس العادية، وقد ساهم في تحسنهم بشكل كبير. والدليل هو أنهم حققوا نتائج جيدة في المهام التي تقيس التنظيم الدلالي (الصورة الدخيلة، تصنيف الحيوانات، وتصنيف الأشياء) مقارنة بنتائجهم قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي، وقد بينت عدة دراسات أهمية البرامج التدريبية في تحسين الذاكرة الدلالية لدى المعاقين سمعيا وذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة منها (**قاسمي، 2015**)، (**عزاز 2010**)، (**بيزات، 2021**) (**معروف، 2016**)، (**kargin, 2004**)، **Brissart, H., Leroy, M., & Debouverie, M. (2009)**

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (قاسمي، 2015) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الذاكرة الدلالية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، ودراسة **(Bouchet, M, 2001)** والتي توصلت إلى مساهمة البرنامج المقترح من تحسين مس جميع عناصر التنظيم في الذاكرة الدلالية، وكذلك دراسة **Bragard, A., & Maillart, C. (2005)** التي هدفت إلى تقييم واعادة تأهيل التنظيم الدلالي لدى الطفل – دراسة حالة– حيث كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين التنظيم الدلالي والمعجم بجانبيه الاستقبال والانتاج.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية أيضا إلى:

- أن الأنشطة التي يحتويها البرنامج التدريبي لتحسين التنظيم الدلالي كانت فعالة، وذلك راجع لتناسبها ومراعاتها لخصائص المعاقين سمعيا، حيث تعتمد في الكثير منها على حاسة البصر.
- أن التلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة تمكنوا من اكتساب المفاهيم، وانشاء ارتباطات بينها، ومن ثم وضعها في فئات مشتركة حسب خصائصها وسماتها الدلالية وهذا ما أدى إلى سهولة تنظيمها.
- أن محتوى البرنامج التدريبي الذي يقوم بتدريب الطفل على التصنيف، سمح للتلاميذ المعاقين سمعيا بدمج الأشياء في فئات مشتركة واقامة علاقات ذات دلالة بين المفاهيم أو بين العناصر المشتركة، وقد أكدت عدة دراسات أهمية التصنيف في تحسين التنظيم الدلالي منها دراسة **باور كلارك، ليسجولد، ورونزز** كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها ماسون وماكدانيل (masson et mcdaniel,1981) أن تنظيم مادة التعليم يفيد في حالة التذكر طويل الأمد عندما تكون عناصر مادة التعلم مرتبطة ببعضها بشكل دال. حيث يستفيد الأفراد من العلاقات ذات الدلالة التي تكون بين عناصر المعلومات مما يساعد على الاحتفاظ بهذه المعلومات لفترات طويلة **(power, clark, lesgold, and winzeuz,1969**
- أن الأطفال المعاقين سمعيا يعانون من صعوبات في التنظيم الدلالي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات مثل دراسة (**Bouchet,M, 2001**) والتي توصلت نتائجها الى وجود قصور نوعي على مستوى الذاكرة الدلالية بالإضافة الى مخزون معجمي أقل تنظيما لدى الأطفال ذوي الاعاقة السمعية، ودراسة **(Kenett, et all, 2013)** واتي هدفت إلى التعرف على طبيعة تنظيم الشبكات الدلالية عند الأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة بالمقارنة مع الاطفال ذوي سمع عادي من نفس العمر. أظهرت النتائج أن الأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة كان لديهم تصنيف او بناء شبكي اقل تنظيما و تطورا من الاطفال ذوو السمع العادي.

كما تتفق نتائج **(MURER,C, 2014)** مع الدراسات السالفة الذكر والتي كان من بين أهدافها الكشف عن التنظيم الدلالي لدى عينة متكونة من 3 أطفال ذوي صمم عميق متكلمين ومتمدرسين، توصلت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة لديهم سوء تنظيم الشبكات الدلالية، بالإضافة إلى اضطرابات

في مهمة التصنيف . كما توصلت نتائج **(Cuppens,A,2015)** أن الأطفال المعاقين سمعيا أظهروا انخفاضا دالا في الأداء على مستوى اختبار العلاقات الدلالية واختبار التفييئ الدلالي، أما دراسة – **(sandra fernandes,P et audrey fontaine, 2015)** فقد توصلت إلى أن الأطفال المعاقين سمعيا أظهروا ضعف في القدرات المعجمية والدلالية مقارنة بالعاديين.

2-1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نص الفرضية:

– توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي (الصور الدخيلة) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي. ولفحص الفروق استخدم اختبار "ت" (T-Test) لعينتين مترابطتين وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (16): نتائج اختبار "ت" (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في الصور الدخيلة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.

الإحصاءات / الأبعاد	متغير القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة * (Sig)	القرار	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الصور الدخيلة	القبلي	29	17,5517	8,40317	12,313	28	0.000	توجد فروق معنوية (دالة)	0.05	كبير
	البعدي	29	35,3793	4,57800						

يتبين من الجدول رقم (16) أن قيمة (ت) بلغت (12,313) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0,000) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو (0,05)، أي أن (0,000) أصغر من (0,05). ومعناه أنه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05). فهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة إحصائيا في بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي (الصورة الدخيلة) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي، وعليه نقبل الفرضية البديلة H_1 التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا. وبما أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي (35,3793) أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي (17,5517) فإن الفرق لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتائج :

- البرنامج التدريبي ساهم في تحسين نتائج التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة في اختبار الصورة الدخيلة في القياس البعدي مقارنة بنتائجهم في القياس القبلي.
- استفادة التلاميذ من حصص تدريبية حول التعرف على الصورة الدخيلة مكنهم من التعرف على الصورة التي لا تنتمي إلى الفئة الكبرى (حيوانات مثلا) والصورة التي لا تنتمي إلى الفئة الصغرى (حيوانات متوحشة، أليفة..مثلا)
- قدرة التلاميذ على اكتساب المفاهيم واقامة علاقات بينها مكنهم من التعرف عليها وايجاد الصورة التي لا تتناسب مع المجموعة الأخرى، حيث ظهر هذا في النتائج المتحصل عليها في اختبار الصورة الدخيلة في القياس البعدي.
- البرنامج التدريبي يحتوي على أنشطة مكنت التلاميذ المعاقين سمعيا من اعطاء اسم الفئة، والاشارة إلى الصورة التي تنتمي إلى الفئة المحددة.
- أن التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة وبعد تعرضهم للبرنامج التدريبي تمكنوا من معرفة واستخلاص السمات الدلالية المشتركة بين عناصر المجموعة الواحدة وإيجاد العنصر الذي لا يحمل نفس الخصائص الدلالية مع العناصر الأخرى. فمثلا نجح التلاميذ في تمييز الدجاجة عن باقي الصور التي تمثل حيوانات، وذلك عن طريق ايجاد الخصائص المشتركة التي تجمع الحيوانات، ووضعها في فئة واحدة، واستبعاد الشجرة التي لا تشترك معهم في نفس الخصائص.

2-1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نص الفرضية:

- توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي (تصنيف الحيوانات) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.

جدول رقم (17): نتائج اختبار "ت" (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في تصنيف الحيوانات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.

الإحصاءات / الأبعاد	متغير القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة * (Sig)	القرار	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تصنيف الحيوانات	القبلي	29	10,8966	4,82808	17,826	28	0.000	توجد فروق معنوية (دالة)	0.05	كبير
	البعدي	29	28,4483	3,32293						

يتبين من الجدول رقم (17) أن قيمة (ت) بلغت (17,826) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0,000) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو (0,05)، أي أن (0,000) أصغر من (0,05). ومعناه أنه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05). فهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة إحصائيا في بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي (تصنيف الحيوانات) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي، وعليه نقبل الفرضية البديلة H_1 التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا. وبما أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي (28,4483) أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي (10,8966) فإن الفرق لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بالمدارس العادية حققوا نتائج ايجابية في اختبار تصنيف الحيوانات بالنسبة للقياس البعدي مقارنة بنتائجهم في القياس القبلي، وهذا يدل على أن عينة الدراسة وبعد استفادتها من حصص البرنامج التدريبي، أصبحت قادرة على وضع الحيوانات في فئات، أي تصنيفها، فقد تعرض الأطفال للتدريب على تسمية الحيوانات المتوحشة، والأليفة، الطيور ، الحيوانات بالإضافة إلى التدرب على وضعها في فئات تشترك في نفس الخصائص السمات الدلالية.

وهذا يعني كذلك أن التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة قبل تصنيفهم للحيوانات، قاموا بإنشاء مجموعة من الشبكات الدلالية، وإقامة علاقات بين المفاهيم، ثم إنشاء فئات تحتوي على سمات تجمعها، فمثلا من أجل وضع النسر في مجموعة الطيور، تمكن التلميذ من التعرف

على مجموعة السمات الدلالية المرتبطة به على النحو التالي: الوصف: له أجنحة، الوظيفة: يطير، السمات: له قدمين كبيرتين ومنقار ثقيل.

مما يدل على أن عينة الدراسة اكتسبت النموذج المبدئي(le prototype) بمعنى العنصر الأكثر تمثيلا للتصنيف لكي يصل بعد ذلك للفئة الأكثر تنسيقا بواسطة نظام التعميم والذي يلعب دورا كبيرا في تكوين الشبكات الدلالية. وعليه فوجود هذه التصنيفات يرجع إلى هذا النموذج المبدئي (le prototype)

هذا الأخير يحتوي على أكبر عدد من الخصائص لعناصر هذا التصنيف وهو يعتبر بمثابة مرجع أساسي للحقل الدلالي المغطى، لذلك يتم استحضاره بسرعة أكثر من المفاهيم الأخرى أثناء عملية البحث داخل التصنيف وانتمائه إلى هذا الأخير، كما يتم تعلمه والتعرف بسرعة أكثر من المصطلحات أو المفردات الأخرى للتصنيف.

إذن فالشبكات الدلالية تعتمد أساسا على التنظيم التصنيفي، كما يوجد أيضا عدة احتمالات للعلاقات بين الأشياء لتشكيل هذه التجمعات التصنيفية نجد علاقات دمج التصنيف، علاقة الشيئ بالسمة، علاقات بين الأشياء وأيضا علاقات التشابه بين الشيئ والنموذج الأولي للتصنيف . **Pereira, S. F., & Fontaine, A, 2016, p17). (Calvet, N. 2014, p34) (rossi,2005)**

2-1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نص الفرضية:

- توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي (تصنيف الأشياء) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي. وللتحقق من ذلك قام الباحث باستخدام اختبار (T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين فيما يخص متغير نوع القياس (القبلي- البعدي) ويوضح الجدول التالي ما توصلت إليه من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (18): نتائج اختبار "ت" (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في تصنيف الأشياء لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.

الإحصاءات / الأبعاد	متغير القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة * (Sig)	القرار	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تصنيف الأشياء	القبلي	29	13,9655	4,50779	22,521	28	.000	توجد فروق معنوية (دالة)	0.05	كبير
	البعدي	29	35,4828	3,24720						

يتبين من الجدول رقم (18) أن قيمة (ت) بلغت (22,521) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0,000) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو (0,05)، أي أن (0,000) أصغر من (0,05). ومعناه أنه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05). فهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة إحصائيا في بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي (تصنيف الأشياء) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي، وعليه نقبل الفرضية البديلة H_1 التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا. وبما أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي (35,4828) أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي (13,9655) فإن الفرق لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتائج بالأثر الايجابي الذي تركه البرنامج التدريبي على التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين بالمدارس العادية، بحيث أدى إلى اكتسابهم لمفاهيم الأشياء (أدوات كهرومنزلية، أدوات العمل، أدوات المطبخ، أثاث) وإقامة علاقات بينها، والقدرة على تصنيفها في مجموعات أو فئات مشتركة، (إقامة علاقات بين الفئات .inter- catégorielles، وعلاقات داخل الفئات intra- catégorielles) كما أن استخدام التلاميذ للسمات الدلالية المشتركة بين الأشياء سهل لهم مهمة تصنيفها، ولنعطي مثال عن كيفية وضع الأثاث في مجموعة واحدة، فقد قام التلاميذ المعاقين سمعيا بتصنيفها عن طريق ثلاث مستويات هي:

- المستوى القاعدي: مثل مجموعة الأثاث.
- المستوى فوق الفئوي: مثل أشياء.
- المستوى تحت الفئوي مثل: مصنوعة من الخشب

كما أن الأدوات المستخدمة في البرنامج التدريبي والتي تعتمد على لوحات تمثل صورا للمهن، والرياضات، وأدوات المطبخ أدت إلى تأثر الأطفال بالبرنامج، واكتسابهم لهذه المعارف بسهولة، مع القدرة على التفريق بينها.

أن التحسن الحاصل في نتائج التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية يمكن ارجاعه إلى الطريقة التي طبق بها البرنامج، حيث عمدت الأخصائية الأرطفونية إلى الاعتماد في كثير من الأحيان على الحصص الجماعية، حتى تخلق جو من التنافس.

كما أن المدة التي تعطى لكل حصة والمقدرة ب (30–40 دقيقة) كافية لتدريب التلاميذ بأريحية.

2-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسة الثانية:

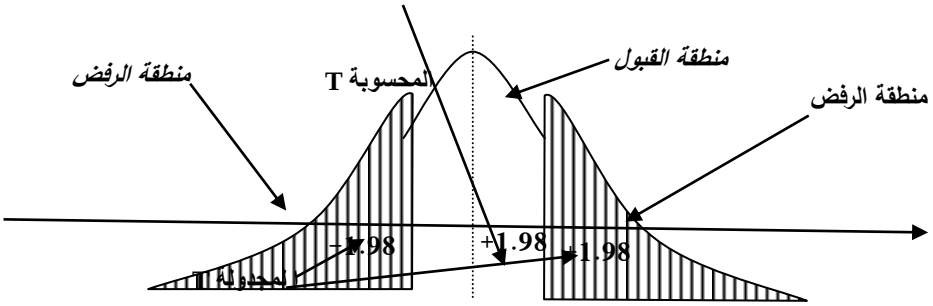
نص الفرضية:

– توجد فروق في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى لمتغير الجنس. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت" **(T-Test)** لعينتين مستقلتين وذلك بعد التأكد من شروط تطبيقه، لمعرفة دلالة الفروق في درجات التنظيم الدلالي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين مع العاديين تبعا لمتغير الجنس**(ذكور،إناث)**، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينتين، فكانت النتائج الموضحة في الجدول رقم(16)

جدول رقم (19): نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى مقياس التنظيم الدلالي تعزى لمتغير الجنس (ذكور– إناث) لدى ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية.

الإحصاءات / المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة * (Sig)	القرار	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التنظيم الدلالي	الذكور	24	72.5417	33.56497	.349	56	.728	لا توجد فروق معنوية (دالة)	0.05	
	الإناث	34	69.6765	28.70616						

الشكل رقم (13): منحنى (t) لقبول أو رفض الفرضية الرئيسة الثانية حسب متغير التنظيم الدلالي بين الذكور والاناث عند مستوى الثقة 0,05.



يتبين من الجدول رقم (19) أن قيمة (ت) لدرجات التنظيم الدلالي تقدر ب(349) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية(56)،وبلغت قيمة(sig) (0,46) ومن خلال المقارنة بين مستوى الدلالة المعتمد والمحسوب تبين أن قيمة (sig) أقل من مستوى الدلالة المعتمد، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، ويظهر ذلك من خلال التقارب في قيم المتوسطات الحسابية حيث نجد أن متوسط الإناث البالغ (69.6765)، ومتوسط الذكور الذي بلغ (72.5417)، كما أن قيمة "ت" المحسوبة تقع في منطقة القبول ومنه تقبل الفرضية الصفرية H0 وترفض الفرضية البديلةH1.القائلة بوجود فروق في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا في ضوء متغير الجنس.

وهذا يُبين أن الفرضية الخامسة لم تتحقق، أي عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين مع العاديين في ضوء الجنس، حيث قيمة "ت" لدرجات التنظيم الدلالي بـ(349) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (56)، وبلغت قيمة(sig) (728).

وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها كل من **Pereira, S. F., & Fontaine, A. (2016)**، و **Billard et coll, (2012)** والتي أكدت عدم وجود فروق في التنظيم الدلالي تعزى لمتغير الجنس.

كما تتفق مع دراسة Vivas, A. B., Marful, A., & Bajo, M. T. (2003) التي هدفت إلى معرفة الفروق في التنظيم الدلالي لدى 120 شخصا، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في الأداء على مستوى التصنيف الدلالي يعزى لمتغير الجنس.

ويمكن أن تفسر نتائج هذه الفرضية التي لا يختلف فيها الذكور على الإناث وهذا يعني أن التنظيم الدلالي عند الذكور نفسه عند الاناث، ولا يوجد فرق بينهما، حيث أن نتائج التلاميذ المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة في اختبارات الصورة الدخيلة، واختبارات التصنيف (تصنيف الحيوانات، والأشياء) كانت متشابهة.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين إلى أن القدرات اللغوية والادراكية المتعلقة بالتنظيم الدلالي تتطور بشكل مشابه لدى الجنسين، وبعبارة أخرى لا توجد اختلافات بين الذكور و الاناث في القدرة على تنظيم المعارف ذات المعنى وتخزينها واسترجاعها من الذاكرة الدلالية.

2-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسة الثالثة:

نص الفرضية:

- توجد فروق في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (20) : يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

مصادر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الاحصائية	القرار
التنظيم الدلالي	بين المجموعات	619.560	3	206.520	.212	0.05	دال احصائيا
	داخل المجموعات	52601.337	54	974.099			
	الكلي	53220.897	57	///////			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي"(One-Way ANOVA) بلغت (.212) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في التنظيم الدلالي تبعا لمتغير المستوى الدراسي (الأولى/ الثانية/ الثالثة/الرابعة) وهذه القيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)،

وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في (التنظيم الدلالي) –تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات سابقة أجريت على الأطفال المعاقين سمعيا منها دراسة Lang, H., & Bohn, O. S. (1996)، ودراسة Schick, B., de Villiers, J., de Villiers, P., & Hoffmeister, R. (2007)، ودراسة Schick, B., de Villiers, J. G., de Villiers, P. A., & Hoffmeister, R. (2002)، ودراسة Traxler, C. B., & Klinger, M. R. (2000) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في التنظيم الدلالي لدى المعاقين سمعيا تبعا للمستوى الدراسي، وإنما يعود إلى متغيرات أخرى مثل استخدام لغة الاشارة، سنة ومدة ظهور الاعاقة السمعية.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بأن مستوى التنظيم الدلالي نفسه عند جميع التلاميذ، وهذا معناه أن التلاميذ بجميع مستوياتهم تمكنوا من ايجاد الصورة الدخيلة، وكذلك تصنيف الحيوانات والأشياء، فالتصنيف عند الطفل يعتبر من العمليات التي يستخدم الطفل فيها المفاهيم، وذلك عن طريق وضعه لها في فئات تشترك في نفس المميزات، بحيث يسهل عليه التمييز بين التي تنتمي أو لا تنتمي للفئة.

وبطريقة أخرى يمكن تفسير نتائج هذه الدراسة بما يلي:

- أن البرنامج التدريبي ساهم في تطوير التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية على اختلاف مستواهم الدراسي، فقد ترك أثرا ايجابيا على جميع المستويات التي أجريت عليهم الدراسة.
- أن طريقة تنظيم التلاميذ المعاقين سمعيا للمعلومات على مستوى الذاكرة الدلالية متشابهة بغض النظر عن مستواهم الدراسي، وهذا ما يفسر النتائج الايجابية التي تحصلوا عليها في اختبار التنظيم الدلالي.
- أن القدرة على التصنيف تبدأ عند الطفل في سن مبكرة ويكون عمومي، غير أن البداية الحقيقية له تبدأ في سن 07 سنوات، وربما هذا ما يفسر فعالية البرنامج التدريبي.
- أن التنظيم الدلالي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا يتأثر بدرجة السمع وليس بالمستوى الدراسي.

استنتاج عام:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة الدلالية (التنظيم الدلالي) لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية، ولأجل ذلك قام الباحث باختيار عينة قصدية قوامها 29 تلميذا من الخاضعين لزراعة القوقعة مدمجين بالمدارس العادية تم اختيارهم وفق عدة شروط منها، السن، العمر العقلي، عدم وجود اعاقات مصاحبة كالصرع، أو مشاكل سلوكية وانفعالية، أو توحد، أو اضطراب في اللغة. وكذلك عدم وجود تخلف ذهني لدى عينة الدراسة، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية وتطبيق اختبار التنظيم الدلالي كقياس قبلي وبعدي على عينة الدراسة.

تحصل الباحث بعدها على نتائج تم تفريغها في ملف اكسيل EXCEL ومعالجتها باستخدام برنامج spss، وبعد عرض النتائج وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري يمكن استنتاج النقاط التالية:

- ✓ أن البرنامج التدريبي المطبق على عينة البحث من أجل تحسين التنظيم الدلالي قد حقق فعاليته.
- ✓ توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.
- ✓ توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي (تصنيف الأشياء) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.
- ✓ توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي (تصنيف الحيوانات) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.
- ✓ عدم وجود فروق في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى لمتغير الجنس.
- ✓ لا توجد فروق في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

خاتمة

خاتمة:

تكتسي الذاكرة الدلالية أهمية كبيرة في حياتنا الشخصية، المهنية، وخاصة المدرسية، وذلك لأنها تسمح لنا بتخزين واستدعاء جميع معارفنا الذهنية للأشياء، والعلاقات التي تربطها، كما أن لها دور أساسي في عمليات التفكير والفهم. هذه المعارف ذات المعني وحسب العديد من الأخصائيين في مجال علم النفس العصبي يجب تمثيلها وتنظيمها بشكل جيد في الذاكرة الدلالية من أجل تسهيل عملية استرجاعها.

إن طريقة تنظيم معارفنا على مستوى الذاكرة الدلالية كان ولا يزال محل نقاش جاد بين الباحثين والعلماء، إذ يمكن تمييز عدة نماذج مفسرة لهذه العملية، منها من يفترض تنظيمها في شكل فئات على أساس السمات الدلالية المرتبطة بالمثير، ومنها من يفترض تنظيمها في شكل شبكة دلالية من المفاهيم حسب خصائصها الدلالية .

يعاني التلاميذ المعاقين سمعيا عموما والخاضعين لزراعة القوقعة خصوصا من صعوبات على مستوى اكتساب اللغة الشفوية، الذاكرة الدلالية، وخاصة التنظيم الدلالي، ونظرا لما تكتسيه البرامج التدريبية من أهمية في تحسين مهاراتهم، ومكتسباتهم حاولنا في هذه الدراسة تحسين التنظيم الدلالي لديهم من خلال تطبيق برنامج تدريبي خصص لهذا الغرض.

كما هدفت دراستنا إلى معرفة مستوى التنظيم الدلالي لدى المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة قبل وبعد التعرض للبرنامج التدريبي، لذلك قمنا بتطبيق مجموعة من الأدوات التي سمحت لنا من الحصول على النتائج والتحقق من الفرضيات، حيث توصلنا إلى مساهمة البرنامج التدريبي في تحسين الذاكرة الدلالية (التنظيم الدلالي) لدى التلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية الخاضعين لزراعة القوقعة. وفي نهاية هذه الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

- ✓ إعداد برامج تدريبية مماثلة ترتكز على نشاطات التصنيف، وتكون مدتها قصيرة مقارنة بالبرنامج الحالي.
- ✓ تحسيس الأخصائيين والمعلمين العاملين مع هذه الفئة بأهمية هذه البرامج التدريبية.
- ✓ تشجيع وتدريب الأخصائيين على تصميم برامج تدريبية لفائدة هذه الفئة.
- ✓ إدراج النشاطات التدريبية الموجودة في هذا البرنامج التدريبي في المنهاج الدراسي الخاص بالمعاقين سمعيا.

- ✓ إجراء دراسة حول أثر التنظيم الدلالي على الاسترجاع لدى نفس العينة.
- ✓ اعادة تطبيق اختبار التنظيم الدلالي على نفس عينة الدراسة من أجل تتبع النتائج التي توصلنا اليها.
- ✓ اثراء البرنامج التدريبي باستراتيجيات وأنشطة عن الشبكات الدلالية والتصنيف من أجل مساعدة الأطفال على تحسين تنظيمهم الدلالي.
- ✓ إجراء دراسة أخرى حول علاقة التنظيم الدلالي باكتساب اللغة الشفهية لدى الطفل المعاق سمعيا.
- ✓ تدريب المعلمين على طرق تعليم التلاميذ كيفية استخدام استراتيجيات التنظيم الدلالي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

I-المراجع باللغة العربية:

- الدبابنة، (2008) أثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي والأداء الاجتماعي الانفعالي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثالثة والعشرون/العدد 25.

- أبو علام، (2012) سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

- أبو لطيفة، (2012) تقييم مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية القدرة على التذكر على تحصيل الطلبة في جامعة الباحة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد 1.

- أحمد يحيى، (2006) البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

- أمل سليمان، ح، ن، (2010) أثر التدريب على بعض مهام الذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظية على تحسين بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بالسويس- جامعة قناة السويس-العدد الأول يناير.

- بشارة، (2014) دمج طلاب التربية الخاصة بالتربية العادية كعامل مساعد على التنمية اللغوية من منظور المعلمات، مجلة الحصاد، المعهد الأكاديمي العربي للتربية.

- بطرس، (2009) سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

- بن يطو .جلول. (2013). الذاكرة الدلالية و علاقتها باللغة عند الطفل المكفوف. مجلة العلوم الاجتماعية, 7(2), 254-270

- بوخاري، ص، (2002). الذاكرة الدلالية لدى المصابين بعسر الكتابة بالوسط الإكلينيكي الجزائري-تناول لساني معرفي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطوفونيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2.

- بيزات, عمرية، (2021) تنمية الذاكرة و تطويرها لدى الطفل الأصم الحامل لزرع القوقعي في المرحلة التحضيرية (3–5 سنوات) من خلال نشاطات خاصة،. مجلة العلوم النفسية والتربوية, 7(4), 89–106.
- الجوالدة، (2012) الاعاقة السمعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حمداش، مليكة، (2002). الذاكرة الدلالية لدى المصاب بحبسة بروكا–تناول نفسي معرفي من خلال تطبيق نموذج أندرسن، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر 2. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية.
- حنفي، ع، ع، م، (2008) متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسامعين دراسة ميدانية بمدينة الرياض، الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع) الرياض –مركز الملك فهد الثقافي.
- خصاونة، ف، ا، (2011) دور سعة الذاكرة العاملة والتنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن
- الخطيب و الحديدي، (2009)، المدخل إلى التربية الخاصة، ط1، دار الفكر، عمان.
- خليفة و عيسى، (2015) الاتجاهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.
- دريفل، يسمينة، (2007). دراسة الذاكرة الدلالية عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر2.
- الدهمشي، (2007) دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان، ط1، الأردن.
- الروسان، (2001) سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الخامسة.
- الزريقات، (2003) الإعاقة السمعية، دار وائل، عمان، الطبعة الأولى.
- الزغلول، (2003) علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زهران وآخرون، (2007) المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- الزيات، (2006) الأسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات، دار النشر للجامعات.

- الزيات، (2009) دمج ذوي الإحتياجات الخاصة الفلسفة والمنهج، دار النشر للجامعات، مصر، الطبعة الأولى
- سالم سيسالم، (2006) الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الثانية.
- السعيد، (2014) اضطرابات التواصل اللغوي التشخيص والعلاج، مكتبة الأنجلو المصرية –القاهرة – مصر.
- السعيد، هلا، (2016) الاعاقة السمعية دليل علمي وعملي للآباء والمختصين، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة مصر.
- سليماني، هدى، (2011) علاقة الذاكرة العاملة بالأداء اللغوي لدى الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 02.
- سمير، يونس، علي سليمان حسين، (2009) أثر الاسترجاع المتكرر في تنظيم الذاكرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة أبحاث، كلية التربية الأساسية، المجلد 3، العدد 4.
- سناء، مالك عزيزة، (2013)، الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس النمو، قسم علم النفس، جامعة دمشق.
- سولسو، روبرت، ترجمة الصبوة محمد نجيب، (2000) علم النفس المعرفي، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر.
- شذى عبد الباقي محمد، مصطفى محمد عيسى، (2011) اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1،
- الشرقاوي، (2003) علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الانجلو مصرية، مصر، ط2.
- صالح علي عبد الرحيم وآخرون، (2012) ومضات في علم النفس المعرفي، دار الرضوان للنشر والتوزيع –عمان.
- صالحي، ط، (2018) زراعة القوقعة تحد آخر للطفل الأصم، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مجلد 6، عدد 1.
- الظاهر، (2008) مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل للنشر، ط2، عمان، الأردن.

- العارضة، (2013) النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة نظرياته وتطبيقاته، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط2.

- عبد الفتاح رجب، و علي عبد الله، (2010) نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الأطفال، مكتبة الرشد، ط1، مصر.

- عبد الفتاح محمود صبري، فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال، مجلة الطفولة العربية، العدد السادس والستون، بدون سنة.

- عبد الله، م، ق، (2003) سيكولوجية الذاكرة، قضايا واتجاهات حديثة، عالم المعرفة، الكويت.

- العتوم، (2004) علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

- عزار، محمد زهير، (2011). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذاكرة الدلالية و أثر ذلك على الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

- العزة، ح، س، (2002) الاعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- علوان، مصعب محمد شعبان، (2009) تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الصحة النفسية، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، جامعة غزة.

- عويقب، فتيحة، (2020) ارتباط المستوى التركيبي بالمستوى الدلالي " فئة الاعاقة السمعية أنموذجا" مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 07، عدد 04.

- فاخت, معروف، (2017) دور الأسلوب اللغوي للقرآن الكريم في تنمية الذاكرة الدلالية–المعجمية للأطفال المتأخرين لغوياً، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس اللغوي والمعرفي، قسم الأرطوفونيا، جامعة الجزائر 2.

- فني، س، (2014) أهمية الزرع القوقعي في تنمية مهارة اللغة الشفوية عند الطفل الأصم، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد 20.

- قاسمي، (2015) الذاكرة الدلالية عند الطفل الأصم، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس اللغوي والمعرفي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر 2.
- قحطان، أحمد (2004) مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل للنشر، عمان، ط1.
- القمش وآخرون، (2008) قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
- كوافحة و عبد العزيز، (2003) مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ط1
- لعجال، (2008) الذاكرة الدلالية لدى الطفل المصاب بالذهان، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر2.
- لورون بوتي، ترجمة الخطابي عز الدين، (2012) الذاكرة أسرارها وآلياتها، الطبعة الأولى، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، الامارات العربية المتحدة.
- ماجدة السيد عبيد، (2000) تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1.
- محمد، ع، ع، م، (2007) آليات تفعيل الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقات في مدارس التعليم العام كمدخل لدمجهم الشامل في المجتمع، بحث مقدم إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، عمان، مسقط.
- محمد،ع،ع،م، (2012) متطلبات الدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام رؤية مستقبلية، المؤتمر العلمي الحادي عشر للتربية وحقوق الإنسان لكلية التربية جامعة طنطا.
- مراكشي، (2018) واقع الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا والخاضعين لزراعة القوقعة في الجزائر، مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية (مركز جيل البحث العلمي) العام الخامس، العدد2
- مطر، ومسافر، (2009) نمو المفاهيم العلمية والرياضية عند الأطفال، مكتبة الرشد، ط1.
- المهيري، (2008) إتجاهات المعلمات نحو دمج المعاقين سمعيا في المدارس العادية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثالثة والعشرون، العدد
- النجار، عفاف أحمد، (2011) البرامج التدريبية واثرها على اداء موظفي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة الخليل : واقع وطموحات، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، فلسطين.

II–المراجع باللغة الأجنبية:

- de Carbonnières, É., & Tidou, C. (2013). Élaboration d'une batterie d'évaluation de la mémoire sémantique pour les personnes âgées (Doctoral dissertation).

- DJENNAOUI, DJ, 2007, L'implant cochléaire en Algérie : État actuel et perspectives, Revue Scientifique du Laboratoire Sciences du Langage et de la Communication (SLANCOM) Université d'Alger.

- Egelierler, C, (2011) L'acquisition du langage chez des enfants de langue maternelle française, ayant subi une implantation cochléaire au stade préverbal, université wien.

- Auclair-Ouellet, N. (2015). Implication de la mémoire sémantique dans les opérations de morphologie flexionnelle et dérivationnelle (Doctoral dissertation, Université de Neuchâtel).

- Béchara, J. (2016). Évaluation de la production morphosyntaxique chez un enfant québécois francophone porteur d'implant cochléaire.

- BENARD, O., & MOYON, A. (2012) Les habiletés linguistiques de l'enfant sourd implanté précocement: Évaluation d'enfants âgés de 3 ans 8 mois à 5 ans

- Berland, A., Collett, E., Gaillard, P., Guidetti, M., Strelnikov, K., Cochard, N & Deguine, O. (2019). Categorization of everyday sounds by cochlear implanted children. Scientific reports, 9(1), 1-16.

- Bouchet, M. (2001). Evaluation et rééducation de la mémoire sémantique chez l'enfant déficient auditif. Glossa (Paris), (77), 30-41.

- Bourrel, T., & Gathier, J. (2015). Evaluation de la mémoire sémantique dans le cadre de maladies neuro-dégénératives: normalisation du protocole Semantoul et cas cliniques.

- Bragard, A., & Maillart, C. (2005). Evaluation et rééducation de l'organisation sémantique chez l'enfant: étude d'un cas clinique. Glossa: Cahiers de l'UNADRIO, 94.

- Briec, J. (2012). Implant cochléaire et dévelppement du langage chez les jeunes enfants sourds profonds (Doctoral dissertation, Université Rennes 2).

- Calvet, N. (2014). Mémoire sémantique: fluence verbale et organisation du réseau lexico-sémantique dans la schizophrénie. À propos de trois observations. Cognitive Sciences, 81-94.
- Chardin, E., & Brêteau, A. C. (2012). La Batterie d'Evaluation des Troubles Lexicaux: validation du questionnaire sémantique de la BETL. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie de l'Institut Gabriel Decroix de Lille .
- Coquel, E. (2016). *Élaboration d'un matériel de travail de la pragmatique (axe d'adaptation) chez l'enfant sourd* (Doctoral dissertation).
- Cuppens, A. (2015). Exploration quantitative et qualitative du lexique d'enfants sourds implantés ou appareillés d'âge élémentaire (Doctoral dissertation).
- Elodie chardin et anne- claire bréteau, (2012) la batterie d'évaluation des troubles lexicaux : validation du questionnaire sémantique de la BETL, mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, université lille 2.
- Fortin, C., & Rousseau, R. (2012). Psychologie cognitive. Une approche du traitement de l'information. Presses de l'université du Québec, Sillery.
- Frumkin, B., & Anisfeld, M. (1977). Semantic and surface codes in the memory of deaf children. Cognitive Psychology, 9(4), 475-493.
- Gabrielle, S. A. N. D. M. A. N. (2013) Etude du langage oral chez quatre enfants sourds suite à une infection à cytomégalovirus congénitale. Sciences cognitives
- Garabédian, E. N., & Loundon, N. (2010). L'implant cochléaire chez l'enfant. Mémoire de l'Académie Nationale de Chirurgie .
- Gatignol, P., & Rousseau, T. (2012). L'émotion dans la maladie d'Alzheimer. Rééducation orthophonique, 50(251), 63-70.
- Gillon, M. (2012). L'évaluation de la mémoire sémantique chez l'enfant normolecteur et chez l'enfant dyslexique (Mémoire pour le master de psychologie). Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Guyot, C. (2015). Mémoires sémantique et épisodique et apprentissage en classe d'anglais, Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master, école supérieure du professorat et de l'éducation, Université angers.

- HEJANE, (2016) evaluation des enfants implantés cochléaires, thèse pour l'obtention du doctorat en medcine, faculté de medecine, et de pharmacie, université sidi mohamed ben abdellah.
- Honoré-Masson, S. (2002). Etude de l'organisation des connaissances sémantiques en mémoire: approches cognitive, neuropsychologique et développementale (Doctoral dissertation, Lyon 2).
- Jagu, M. (2011). L'implant cochléaire pédiatrique au CHU de Nantes: état des lieux après 15 ans de pratique (Doctoral dissertation).
- Julie Briec. (2012) Implant cochléaire et développement du langage chez les jeunes enfants sourds profonds. Psychologie. Université Rennes 2, France.
- Kenett, Y. N., Wechsler-Kashi, D., Kenett, D. Y., Schwartz, R. G., Ben-Jacob, E., & Faust, M. (2013). Semantic organization in children with cochlear implants: Computational analysis of verbal fluency. Frontiers in Psychology, 4, 543.
- La Corte, V. (2012). Systèmes de mémoire et distorsions mnésiques: approches neuropsychologique et neurophysiologique (Doctoral dissertation, Université Pierre et Marie Curie-Paris VI).
- LE NORMAND, M. T., SENPERE, M., MEDINA, V., & SANCHEZ, J. (2006). Suivi neurolinguistique et cognitif chez un enfant implanté cochléaire ayant présenté une foetopathie à cytomégalovirus au cours de la période néonatale. Rééducation orthophonique, 44(228), 97-112.
- Marie-Pier, T. (2017). Le rôle de la mémoire sémantique dans la reconnaissance des émotions, thèse de doctorat en psychologie, université laval.
- Marshall, C. R., Jones, A., Fastelli, A., Atkinson, J., Botting, N., & Morgan, G. (2018). Semantic fluency in deaf children who use spoken and signed language in comparison with hearing peers. International journal of language & communication disorders, 53(1), 157-170.
- Melançon, A, (2015) LA CONNAISSANCE ABSTRAITE DES REPRÉSENTATIONS GRAMMATICALES CHEZ L'ENFANT, THÈSE PRÉSENTÉE pour l'obtention de doctorat, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.

- Murer, C. (2014). Essai d'étude clinique sur l'étendue et l'organisation du lexique chez trois enfants sourds profonds oralisant (Doctoral dissertation, Université de Lorraine).
- Ormel, E. A., Gijsel, M. A., Hermans, D., Bosman, A. M., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2010). Semantic categorization: A comparison between deaf and hearing children. *Journal of communication disorders*, *43*(5), 347-360.
- OUELLET, C. (2006). ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ LES ENFANTS AVEC IMPLANT COCHLÉAIRE..
- Pereira, S. F., & Fontaine, A. (2016). Lexique et mémoire sémantique des enfants de 4/6 ans: impact de la surdité (Doctoral dissertation).
- Reed, S. K. (2017). Cognition: Theories et applications, de boeck supérieur, s a, 4 éme edition
- Rossi, J. P. (2005). Psychologie de la mémoire, De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique. D. Boeck, Éd., 260.
- Siegwart Zesiger, H. (1998). La mémoire sémantique. Bulletin VALS-ASLA, 68, 13-32.
- yaalaoui et Makhloufi , (2018), Prise en charge orthophonique de l'enfant après implant cochléaire. Studies in orthonia and neuropsychology. Volume 03, numéro 01.

الملاحق

الملحق رقم : 01

تراخيص إجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـة لولاية سطيـــف
مصلحة التكـــوين و التفتيـــش
الرقـم : 11 / 2022/0.5

مديـــر التربيـــة
إلـــى
السيد مدير ابتدائية : قاسمـي البشير
عين الكبيرة

الموضـوع : المـوافقة على إجـراء تربص ميداني .

المرجـــع : مراسلة مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن رقم 612 بتاريخ 2022/02/13 .

بنـــاء علـى مـا هـو مشـار إليه فـي المرجـــع أعلاه، يشرفنـي أن اطلب منكم السماح للطالب : **مراكشي الصالح** بالموافقة على إجـراء التربص الميداني بمؤسساتكم . وتسهيـل مهمتـه مع البقاء تحت مسؤولياتكم المباشرة و ضرورة التقيد بالبروتوكول الصحي الوقائي المعمول به و ذلك ابتداء من 14 فيفري 2022 إلى غاية 15 ماي 2022 .

سطيـف فـي : 2022/02/13

ع / مديـــر التربيـــة

مديرية التربية لولاية سطيف
مديـر التربيـة وبتفويـض
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
عبد الوهـاب بلحسـين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـة لولاية سطيـــف

مصلحة التكـــوين و التفتيـــش

الرقـم : 11 / 0.5/2022

مديـــر التربيـــة

إلـــى

السيد مدير ابتدائية : حرافـة علـــي

سطيـــف

الموضـوع : المـــوافقة على إجـــراء تربص ميداني .

المرجـــع : مراسلة مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن رقم 612 بتاريخ 2022/02/13 .

بنـــاء علـى مـا هـــو مشـار إليه فـــي المرجـــع أعلاه، يشرفنـي أن اطلب منكم السماح للطالب : مراكشي الصالح بالموافقة على إجـراء التربص الميداني بمؤسساتكم . وتسهيـل مهمتـــه مع البقاء تحت مسؤولياتكم المباشرة و ضرورة التقيد بالبروتوكول الصحي الوقائي المعمول به و ذلك ابتداء من 14 فيفري 2022 إلى غاية 15 ماي 2022 .

سطيـف فـي : 2022/02/13

ع / مديـــر التربيـــة

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية سطيف
06

مدير التربية وبتفويض
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

عبد الوهـاب بلحسـين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـة لولاية سطيـــف

مصلحة التكـــوين و التفتيـش

الرقـم : 11 / 0.5/2022

مديـــر التربيـــة

إلـــى

السيد مدير ابتدائية : محمد سواكـــير

سطيـــف

الموضـوع : الموافقة على إجـراء تربص ميداني .

المرجـــع : مراسلة مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن رقم 612 بتاريخ 2022/02/13 .

بنـــاء علـى مـا هـو مشـار إليه فـي المرجـــع أعلاه، يشرفني أن اطلب منكم السماح للطالب : مراكشي الصالح بالموافقة على إجـراء التربص الميداني بمؤسساتكم . وتسهيـل مهمتـه مع البقاء تحت مسؤولياتكم المباشرة و ضرورة التقيد بالبروتوكول الصحي الوقائي المعمول به و ذلك ابتداء من 14 فيفري 2022 إلى غاية 15 ماي 2022 .

سطيـف فـي : 2022/02/13

ع / مديـــر التربيـــة

مدير التربية وبتفويض
من رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

عبد الوهـاب بلحسـين

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية سطيف
06

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـة لولاية سطيـــف
مصلحة التكـــــوين و التفتيـــش
الرقـم : 11 / 2022/0.5

مديـــــر التربيـــة
إلـــى
السيد مدير ابتدائية : احمد قـــــراوي
العلمـــة

الموضـــوع : المـــوافقة على إجـــراء تربص ميداني .

المرجـــع : مراسلة مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن رقم 612 بتاريخ 2022/02/13 .

بنـــاء علـــى مـــا هـــو مشـــار إليه فـــي المرجـــع أعلاه، يشرفنـــي أن اطلب منكم السماح للطالب : مراكشي الصالح بالموافقة على إجـــراء التربص الميداني بمؤسساتكم . وتسهيـــل مهمتـــه مع البقاء تحت مسؤولياتكم المباشرة و ضرورة التقيد بالبروتوكول الصحي الوقائي المعمول به و ذلك ابتداء من 14 فيفري 2022 إلى غاية 15 ماى 2022 .

سطيـــف فـــي : 2022/02/13

ع / مديـــر التربيـــة

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية سطيف
06

مديـر التربيـة وتثويـض
مصلحة التكـوين والتفتيش

عبد الوهـاب بلحسـين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التضامن الوطني و الأسرة وقضايا المرأة

ولايـــة سطيف

مديـرية النشـاط الاجتماعي و التضامن

رقـــم/ ..../ م. ن. إ. ت / 2022

إلـــــى

السيد/ مدير التـــربية لولاية سطيف

سطيف في 13 فيفري 2022

الموضوع : ف/ي تربص ميداني.

المرجـــع: مراسلة جامعة سطيف 02 كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية المؤرخة في 2022/02/10.

يشـرفني أن أطلـب مـنكم السـماح للطالـب " **مراكشـي الصـالح**" المسـجل فـي علـم الـنفس و علـوم التربيـة و الأرطوفونيـا (تخصـص التربيـة الخاصـة) لإنجـاز تـربص ميـداني لنيـل شـهادة الـدكتوراه وذلـك بكـل مـن الابتدائيـة محمد سـواكير وحرافـة علـي بسـطيف، أحمـد قـراوي العلمـة ، قاسـمي البشـير بعـين الكبيـرة ، إبتـداءا مـن 2022/02/14 إلـى غايـة 15 /2022/05 مـع ضـرورة التقيد بالبروتوكول الصحي الوقائي المعمول به داخل المؤسسات التعليمية .

سطيف:.....

ع/ المديـــر

رئيس مصلحة الطفولة و الشبيبة

زلاقي جابر عدلان

الملحق رقم : 02

استمارة المعلومات

إستمارة معلومات للطفل المعاق سمعيا

1/ معلومات أولية:

الاسم: اللقب: تاريخ الميلاد: العمر:

العنوان: عدد الاخوة: المستوى الدراسي: الجنس:

اللغة المستخدمة في البيت:

اللغة المستخدمة في المدرسة:

2/ معلومات حول طبيعة الاعاقة:

نوع الصمم: درجة الصمم: تاريخ التجهيز نوع الجهاز:

العمر السمعي:

هل يعاني الطفل من اعاقة مصاحبة:

هل يعاني الطفل من تخلف ذهني؟

هل سبق وأن استفاد الطفل من برنامج تدريبي؟

هل سبق وان طبق على الطفل اختبار الذكاء؟

هل سبق وأن طبق على الطفل اختبار تقييم الذاكرة الدلالية؟

3/ معلومات حول تمدرس الطفل:

سنة الدمج: المستوى الدراسي: معيد أو لا:

الملحق رقم : 03

اختبار الذكاء " رافن"

ورقة الإجابة

اختبار المصفوفات المتتابعة الملون

الاسم واللقب: ..... الجنس.....

تاريخ الميلاد: ..... تاريخ الاختبار: .....

المستوى الدراسي: .....

المجموعة أ			المجموعة أب			المجموعة ب		
رقم البند	الإجابة	التصحيح	رقم البند	الاجابة	التصحيح	رقم البند	الاجابة	التصحيح
1			1			1		
2			2			2		
3			3			3		
4			4			4		
5			5			5		
6			6			6		
7			7			7		
8			8			8		
9			9			9		
10			10			10		
11			11			11		
12			12			12		

المجموع أ ☐ المجموع أب: ☐ المجموع ب: ☐

الدرجة الكلية: ☐ الترتيب الميئيني: ☐

مفتاح تصحيح رائز رافن للمصفوفات الملونة

البطاقة	الإجابة الصحيحة	العلامة	البطاقة	الإجابة الصحيحة	العلامة	البطاقة	الإجابة الصحيحة	العلامة
أ :01	04	01 ن	أب :01	04	01 ن	ب :01	02	01 ن
أ :02	05	01 ن	أب :02	05	01 ن	ب :02	06	01 ن
أ :03	01	01 ن	أب :03	01	01 ن	ب :03	01	01 ن
أ :04	02	01 ن	أب :04	06	01 ن	ب :04	02	01 ن
أ :05	06	01 ن	أب :05	02	01 ن	ب :05	01	01 ن
أ :06	03	01 ن	أب :06	01	01 ن	ب :06	03	01 ن
أ :07	06	01 ن	أب :07	03	01 ن	ب :07	05	01 ن
أ :08	02	01 ن	أب :08	04	01 ن	ب :08	06	01 ن
أ :09	01	01 ن	أب :09	06	01 ن	ب :09	06	01 ن
أ : 10	03	01 ن	أب : 10	03	01 ن	ب : 10	01	01 ن
أ :11	04	01 ن	أب :11	05	01 ن	ب :11	04	01 ن
أ :12	01	01 ن	أب :12	06	01 ن	ب :12	05	01 ن
المجموع		12 ن	المجموع		12 ن	المجموع		12 ن
الدرجة الكلية								36 ن

الملحق رقم : 04

اختبار التنظيم الدلالي

3/اختبار التنظيم الدلالي (قاسمي، 2015)

/ الصورة الدخيلة:

الصور	الصورة الدخيلة	تبرير الطفل
أسد- شجرة- دجاجة- سمك	شجرة	
عنب- سلق- سلاطة- كرنب	عنب	
مسطرة- قلم- سيالة- ملعقة	ملعقة	
ثنورة- معطف- دجاجة- سروال	دجاجة	
دراجة- مروحية- سيارة- طاولة الكي	طاولة الكي	
بطيخ- كرة- برتقال- فراولة	كرة	
جزر- لفت- بصل- تفاح	تفاح	
معطف- دمية-قميص-جوارب	دمية	
أناناس- تمر-ثوم- كرز	ثوم	
بطة- هدهد- نسر- بومة	بطة	
فرن- خلاط- ثلاجة- حاسوب	حاسوب	
أريكة- كرسي- خزانة- كرسي الطفل	خزانة	
توت- كرز- عنب- رمان	عنب	
أسد- نمر- فيل- قطة	قطة	
فول- جلبانة- فاصولياء- قرنون	قرنون	
قفازات- قبعة- سروال قصير- قميص	سروال قصير	
برتقال- موز- خوخ- مشمش	موز	
فرن كهربائي- ألة خياطة- خلاط- ثلاجة	آلة خياطة	

فراشة- ذبابة- نحلة- نملة	نملة	
أقلام لباد- ألوان- ألوان مائية- سيالة	سيالة	

3/ الفئات الواجب تكوينها في اختبار تفيئ الصور:

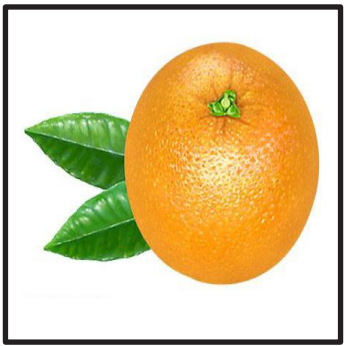
	الحيوانات المتوحشة	**الحيوانات الأليفة**	**الأسماك**	**الحشرات**	**الطيور**	**التبرير**
المرحلة 1						

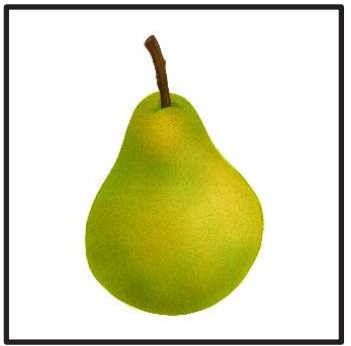
	أدوات كهربائية	**أدوات المطبخ**	**أدوات العمل**	**الأثاث**	**التبرير**
المرحلة 2					

:

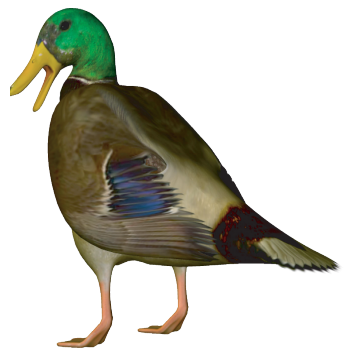
إختبار الصورة الدخيلة

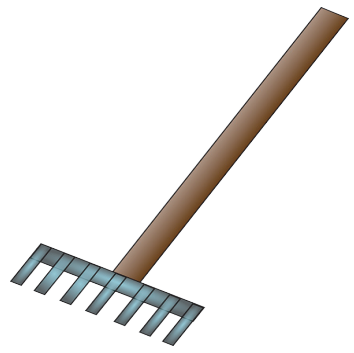
التدريب

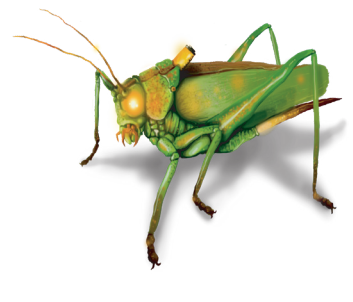
STANLEY


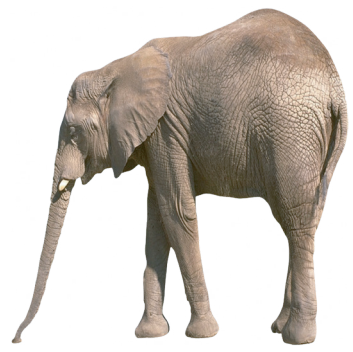


الإختبار









الملحق رقم : 05

بعض أنشطة البرنامج التدريبي

الهدف الثّاني:

التّصنيف إلى فئات كبرى باستعمال الفئات العليا:

أ) بإعطاء اسم الفئة.

ب)دون إعطاء إسم الفئة.

ج)الإشارة إلى صورة تنتمي إلى فئة محدّدة.

د)النشاطات السابقة باستعمال اللغة المكتوبة.

مدّة تحقيق الهدف:

أسبوعين

طبيعة الحصص:

نشاطات فرديّة:*الحصة 10-11:إعطاء إسم الفئة.

*الحصة 12-13:دون إعطاء إسم الفئة.

*الحصة 14-15:الإشارة إلى صور تنتمي لفئة محدّدة.

*الحصة 16-17:نشاطات تعتمد على اللغة المكتوبة.

نشاط جماعي: الحصة 18

الحصّة العاشرة:

مدّة الجلسة:

(30–40 د) حسب الحالة.

الأدوات المستخدمة:

اللوحة(1) تمثّل صور المهن و الرّياضات قابلة للقص.

اللوحة(2) تمثّل صور الحشرات و الثّدييّات قابلة للقص.

كيفيّة التطبيق:

_ نشاط قبلي:

_ تقدّم المختصّة للطّفل اللّوحة و تدعه يرى الصور.

_ تطلب المختصّة من الطّفل تسمية الصّور (هل يتذكّرها).

_ تعطي المختصّة المقصّ للطّفل و تدعه يقصّ الصّور و يضعها أمامه.

النّشاط الرّئيسي:

_تشرح المختصّة للطّفل أنّه عليه وضع كل صورة في الخانة المناسبة لها.

_تدع المختصّة الطّفل يعمل و عندما ينتهي، تصحّح له الأخطاء إن وُجِدت، أو تشجّعه إن كان عمله صحيح.

تنتقل المختصّة إلى اللّوحة (2) وتقوم بنفس العملية.

ملاحظة: _ يمكن تفادي القص، و نطلب من الطّفل كتابة العدد على الصّورة: فإذا كانت الصّورة تنتمي للخانة (1) ، يضع الطّفل أمام الصّورة رقم (1) ، و إذا كانت تنتمي للخانة (2) ، يضع رقم (2) على الصّورة.

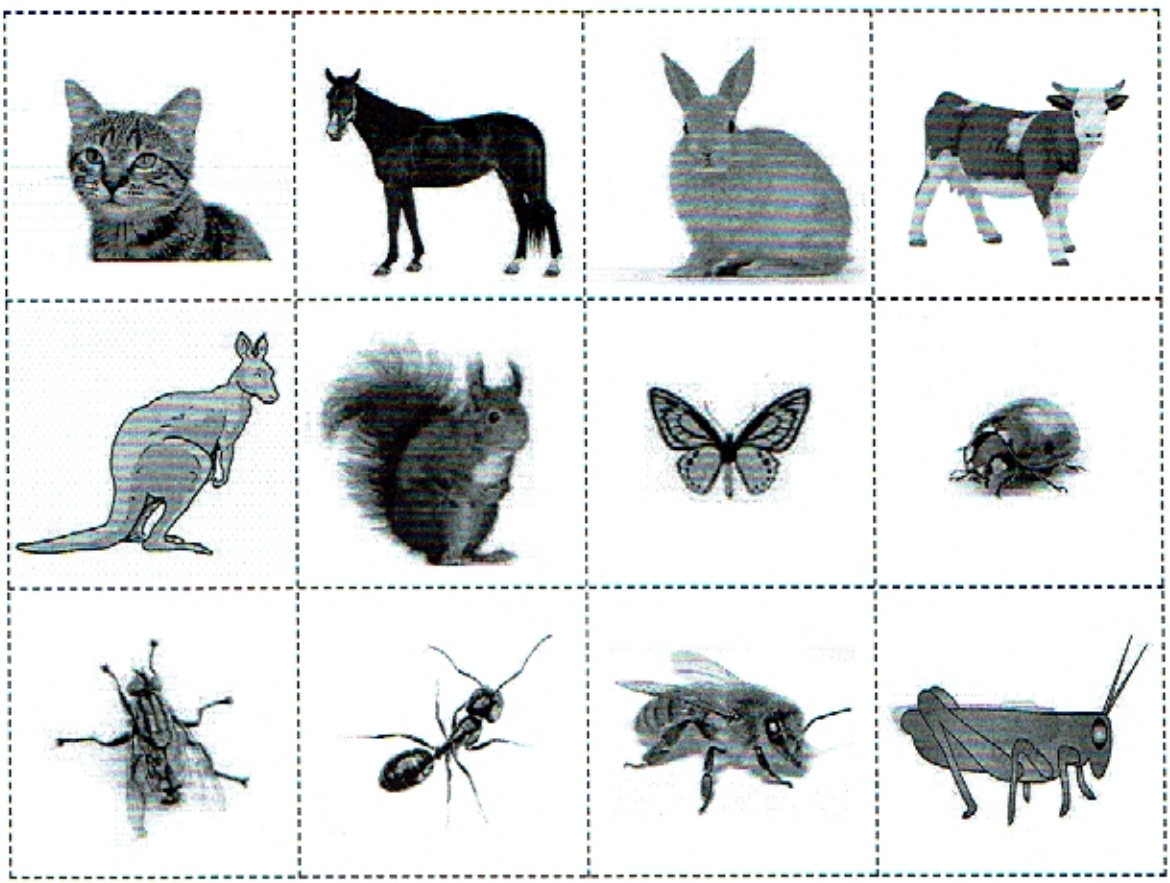
تستطيع المختصة أن تشرح للطفل إذا لم يفهم (مثلا الثدييات قد لا يعرفها الطّفل).

أرتّب الصور في الخانات المناسبة

المهن(1)	رياضة (2)

أرتّب الصور في الخانات المناسبة

حشرات (1)	ثدييات (2)



الهدف الثالث:

التّصنيف باستعمال اسم الفئات الكبرى.

مدّة تحقيق الهدف:

أسبوعين

طبيعة الحصص:

- نشاطات فردية من الحصة 19 إلى 26.
- نشاط جماعي الحصة 27.

الحصّة التّاسعة عشر

مدة الجلسة:

(30-40 د)

الأدوات المستعملة:

اللّوحة(1) و(2): تحمل صور تنتمي إلى نفس الفئة إلاّ صورة واحدة دخيلة عليه أن يجدها.

كيفيّة التّطبيق:

اللّوحة (1):

نشاط قبلي:

- تضع المختصّة اللّوحة أمام الطّفل و تدعه يراها ،دون قراءة التّعليمة.
- تطلب المختصّة من الطّفل أن ينظر إلى الصّور (1) من اللّوحة و أن يسمّيها.
- ثمّ الصّور (2)، ف (3).

النّشاط الرّئيسي:

- تترك المختصّة الطّفل يقرأ التّعليمة، و تقيّم مدى فهمه لها "الصّورة الدّخيلة".

- تشرح المختصّة للطّفل مبدأ النّشاط في الصّورة (1) من اللّوحة و إذا وفّق فيها و فهم، تدعه يقوم بالنّشاط في الصّورة (2) و (3) .

- تصحّح المختصّة للطّفل إن أخطأ مع الشّرح.

اللّوحة(2):

- تضع المختصّة الصّورة أمام الطّفل و تدعه يقرأ التّعليمة و يقوم بالنّشاط.
- تصحّح المختصّة للطّفل إن أخطأ.

الملحق رقم : 06

نتائج فرضيات الدراسة

فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.

توجد فروق

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	بعدي0تنظيم	99,3103	29	7,03615	1,30658
	تنظيمقبلي	42,41	29	13,222	2,455

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	تنظيمقبلي - بعدي0تنظيم	56,89655	13,33723	2,47666	51,82334	61,96976	22,973	28	,000

2- توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي(الصور الدخيلة) لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي. **توجد فروق**

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	دخيلةبعدب	35,3793	29	4,57800	,85011
	دخيلةقبلي	17,5517	29	8,40317	1,56043

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	دخيلةبعدب - دخيلةقبلي	17,82759	7,79684	1,44784	14,86183	20,79334	12,313	28	,000

3- توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي(تصنيف الاشياء) لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي.
توجد فروق

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	أشياءبعدي	28,4483	29	3,32293	,61705
	أشياءقبلي	10,8966	29	4,82808	,89655

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	أشياءقبلي - أشياءبعدي	17,55172	5,30220	,98459	15,53488	19,56857	17,826	28	,000

4- توجد فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التنظيم الدلالي(تصنيف الحيوانات) لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية لصالح القياس البعدي. توجد فروق

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	حيوانالت0بعدي	35,4828	29	3,24720	,60299
	حيوانالت0قبلي	13,9655	29	4,50779	,83708

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	حيوانالت0بعدي - حيوانالت0قبلي	21,51724	5,14518	,95544	19,56012	23,47436	22,521	28	,000

- توجد فروق في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى لمتغير الجنس.

لا توجد فروق في الجنس

-

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكل	1.00	24	72.5417	33.56497	6.85142
	2.00	34	69.6765	28.70616	4.92307

-
-

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الكل	Equal variances assumed	1.966	.166	.349	56	.728	2.86520	8.21002	-13.58145	19.31184
	Equal variances not assumed			.340	44.596	.736	2.86520	8.43674	-14.13152	19.86191

-

- توجد فروق في التنظيم الدلالي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

لا توجد فروق في المستوى

ANOVA

الكل

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	619.560	3	206.520	.212	.888
Within Groups	52601.337	54	974.099		
Total	53220.897	57			

الخصائص السيكومترية لاختبار الذاكرة الدلالية:

1/ الثبات:

للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كالتالي:

جدول يبين معامل الثبات لبنود اختبار التنظيم الدلالي

بنود اختبار التنظيم الدلالي	العينة	عدد البنود	معامل الثبات
- الصورة الدخيلة - تصنيف الحيوانات - تصنيف الأشياء	10	56	0.861

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات لبنود اختبار التنظيم الدلالي مرتفع

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	10	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	10	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.861	56