

جامعة الجزائر 2

-أبو القاسم سعد الله-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم : الأرتوفونيا

دور السند البصري في اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل
الملكية

عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل م د) في الأرتوفونيا

إشراف الأستاذة :

أ.د/ درقيني مريم

الطالبة :

ذيب وحيدة

السنة الجامعية

2018 - 2019

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

كلمة شكر

الحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذا العمل، فلولا توفيقه لما كان.

لايسعني في البداية إلا أن أتقدم بجزيل الشكر للأستاذة **درقية مريم** على قبولها الإشراف على هذه المذكرة وللمساعدة القيمة التي أمدتني بها طيلة انجاز هذا العمل

كما أتقدم بالشكر إلى كل من الأساتذة **أزداو شفيقة** و **الأستاذة دحال سهام** و الأستاذ **اسماعيل لعيس** على ملاحظاتهم القيمة التي قدموها لي حول العمل

كما أتقدم بالشكر لمدراء المدارس ، والمختصين الأرطوفونيين والتربويين ومدير مديرية التربية للجزائر وسط ، والسيد **عوير عبد الله** و السيد **بوداموز** من وزارة التربية على التسهيلات التي قدموها لي. وأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي على استجابتهم معي أثناء التطبيق.

ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر للجزيل لوالدتي الكريمة التي ساندتني بتشجيعاتها و دعائها طيلة مشواري الدراسي، وأيضا أشكر والدي و أخواتي **سامية** ، **صبرينة** على وقوفهما بجانبني ماديا ومعنويا، ولا أنسى شكر صديقتي **صباح بولحية** التي كانت رفيقة الدرب في التريض الميداني، وأمدتني بتشجيعاتها حتى أتممت أنجاز البحث

وأتقدم بالشكر إلى لجنة المناقشة على قبولها مناقشة العمل وتقديم ملاحظات قيمة حوله.

وفي الأخير أشكر الروح الطيبة "**زقعيط صغير**" كان رفيقي في البحث عن المدارس التي يتواجد بها الأقسام الخاصة بفئة أطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، راجية من الله أن يجعله من أهل الجنة .

ملخص باللغة العربية:

سعى هذا البحث إلى معرفة دور السند البصري في اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي ، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم مجموعة من الصور كسند بصري تمثل دلالات الأفعال ، و قمنا بتكييف اختبار التمثلات الدلالية للأفعال الذي وضعه الأستاذ المغربي الغالي احرشاو على البيئة الجزائرية، إذ تم تطبيقهم على 30 طفل حامل للزرع القوقعي ، معتمدين في ذلك على المنهج شبه تجريبي وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية ، ومن خلال المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة تبين أن السند البصري لعب دورا في مساعدة الطفل على التعرف على المكونات الدلالية للأفعال وبالتالي اكتسابها والاحتفاظ بها في الذهن كما بين البحث أهمية السند البصري في إبراز العناصر البصرية المجردة أكثر من العناصر الصيغية المحسوسة وهذا ما يؤكد أن السند البصري دور في اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي.

ملخص باللغة الأجنبية:

La présente recherche a pour objet identifier le rôle du support visuel dans l'acquisition des représentations sémantiques qui concernent les actes du transfert de possession chez l'enfant sourd ayant un implant cochléaire. Pour atteindre ce but, on a préparé comme support visuel un désign graphique représentant la signification des actes, comme l'on a adapté le test des représentations sémantiques proposé par le marocain " El- Ghali Aharchao" au milieu algérien. Le test a été pratiqué sur 30 enfants ayant un implant cochléaire tout en adoptant une méthode quasi-expérimentale, et l'échantillon a été divisé en deux groupes: l'un est un groupe de control et l'autre est un groupe expérimental. Le traitement statistique des hypothèses proposées par cette étude montre que le support visuel joue un rôle essentiel en aide l'enfant à identifier les composantes sémantiques des actes, et par conséquent, il les acquiert et les garde dans la mémoire. La recherche montre que le support visuel est important pour que la mise en relief des éléments focaux abstraits dépasse celle des éléments de formule tangibles, ce qui affirme que le support visuel est essentiel pour acquérir les représentations sémantiques concernant le transfert de possession chez l'enfant sourd ayant un implant cochléaire.

الفهرس

الموضوع	الصفحة
ملخص باللغة العربية.....	أ.....
ملخص باللغة الأجنبية	ب.....
فهرس المحتويات.....	ج.....
فهرس الجداول.....	ح.....
فهرس الأشكال.....	ك.....
فهرس الملاحق.....	ل.....
مقدمة	

الجانب النظري

الفصل الأول: السند البصري

1-تعريف السند البصري.....	06.....
2-الصورة والصور التوضيحية كسند بصري.....	08.....
2-1-نشأة الصورة وماهيتها	08
2-2- ماهية الصور التوضيحية	09.....
2-3-إدراك الصورة والصور التوضيحية عند الطفل	10.....
3-أهمية الصورة والصور التوضيحية في المجال التربوي والممارسة الأرطوفونية.....	13.....
4-معايير تصميم واختيار الصور والصور التوضيحية	18.....

الفصل الثاني: التمثلات الدلالية

1-مفهوم علم الدلالة.....	21.....
2-التصورات التكوينية لمفهوم التمثل الدلالي.....	22.....
2-1- تصور بياجيه.....	22.....
2-2- تصور برونر.....	24.....

26.....	3-2-تصور براون
27	4-2-تصور مونو
28	5-2-تصور كارميلوث سميث
28	3-التصورات اللسانية للتمثل الدلالي
28.....	3-1- التمثلات الدلالية في المنظومة اللسانية العربية
32.....	3-2- التمثلات الدلالية في المنظومة اللسانية الغربية
39.....	4-التصورات السيكلولسانية للتمثل الدلالي
39.....	4-1- نماذج نشاط الذاكرة الدلالية
46.....	4-2-المظاهر الإكتسابية للتمثلات الدلالية من وجهة نظر السيكلولسانيين
50.....	5-تحليل المكونات الدلالية لأفعال تحويل الملكية

الفصل الثالث: الطفل الأصم وتقنية الزرع القوقي

54.....	1-الصمم
54.....	1-1-تعريف الصمم
55.....	1-2-الأسس البيولوجية للجهاز السمعي واضطراباته
60.....	2-تقنية الزرع القوقي
60.....	2-1-تعريف تقنية الزرع القوقي
61.....	2-2-تاريخ الزرع القوقي
64.....	2-3-مكونات جهاز الزرع القوقي
66.....	2-4-مبدأ عمل الزرع القوقي
66.....	2-5-الاختبارات والفحوصات المطبقة قبل عملية الزرع القوقي
69.....	2-6- كيفية إجراء عملية الزرع القوقي
69.....	2-7- التقييم الأرتو فوني بعد عملياالزرع القوقي
75.....	3-النمو اللغوي عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقي

اشكالية البحث.....	81
فرضيات البحث.....	87

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: اجراءات البحث المنهجية

1- الدراسة الاستطلاعية.....	91
2- المرحلة الأولى: تكييف وتصميم أدوات البحث.....	92
2-2- تقديم مجموعة البحث التي كيفت وصممت عليها أدوات البحث.....	93
2-3- تقديم أدوات البحث.....	94
2-3-1- تقديم اختبار تقييم التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية	94
2-3-2- مثير السند البصري.....	96
2-4- خطوات تكييف وتصميم أدوات البحث.....	98
2-4-1- خطوات تكييف اختبار تقييم التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية.....	98
2-4-1-1- الخطوة الأولى.....	98
2-4-1-2- الخطوة الثانية.....	99
2-4-1-3- الخطوة الثالثة: تحديد الخصائص السيكومترية للاختبار	99
2-4-2- خطوات تصميم مثير السند البصري.....	104
2-4-2-1- الخطوة الأولى.....	104
2-4-2-2- الخطوة الثانية.....	106
2-4-2-3- الخطوة الثالثة: تحديد الخصائص السيكومترية لمثير السند البصري.....	107
2-4-3- الصورة النهائية للأداتين.....	111
3- المرحلة الثانية: الدراسة الأساسية للبحث.....	113
3-1- منهج البحث.....	113

113.....	2-3- المجال المكاني للبحث.
113.....	3-3-المجال الزمني للبحث.
114.....	4-3- مجموعة البحث.
114.....	3-4-1- تقديم مجموعة البحث وطريقة اختيارها.
114.....	3-4-2- معايير اختيار مجموعة البحث.
115.....	3-5- خطوات تطبيق أدوات البحث.
116.....	3-6- طريقة التحليل.
120.....	3-7- الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث

122.....	1- عرض النتائج الإحصائية لفرضيات البحث.
122.....	1-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
123.....	1-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
125.....	1-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
126.....	1-4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.
127.....	1-5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.
128.....	1-6- عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة.
129.....	1-7- عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة.
131.....	1-8- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثامنة.
132.....	1-9- عرض نتائج الفرضية الجزئية التاسعة.
133.....	1-10- عرض نتائج الفرضية الجزئية العاشرة.
134.....	1-11- عرض نتائج الفرضية الجزئية الحادية عشر.
135.....	1-12- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية عشر.
136.....	2- تفسير ومناقشة النتائج.

144.....	الخاتمة
147.....	التوصيات
149.....	المراجع
162.....	الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مكان تواجد مجموعة تكييف وتصميم أدوات البحث	93
02	خصائص مجموعة البحث التي كيفت وصممت عليها أدوات البحث	94
03	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لاختبار تقييم التمثلات الدلالية	100
04	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لاختبار تقييم التمثلات الدلالية للأفعال على مستوى الصيغة	102
05	النسبة الحرجة لدلالة الفرق بين منخفضي و مرتفعي درجة التمثلات الدلالية للجمل على مستوى البؤرة و الصيغة	102
06	نتائج حساب ثبات اختبار تقييم التمثلات الدلالية للأفعال باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.	103
07	نتائج حساب ثبات اختبار باستخدام طريقة تطبيق و إعادة التطبيق لاختبار تقييم التمثلات الدلالية للأفعال على مستوى البؤرة و الصيغة (تشابه ، اختلاف).	104
08	الملاحظات المسجلة من خلال تطبيق النسخة الأولى للصور	105
09	نتائج حساب صدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لأداة السند البصري مستوى البؤرة	108
10	نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لأداة السند البصري على مستوى الصيغة	109

110	النسب الحرجة لدلالة الفرق بين منخفضي ومرنفعي درجة التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية من خلال سند بصري على مستوى البؤرة والصيغة	11
111	نتائج حساب ثبات أداة السند البصري بطريقة ألفا كرونباخ	12
113	المؤسسات التعليمية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية	13
115	خصائص المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية	14
115	توزيع مجموعة البحث حسب المدارس والأطوار الدراسية	15
119	تحليل مستوى الصيغة حسب Bernicot (1981)	16
123	نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية .	17
124	نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة(اختلاف ، تشابه) بين القياس القبلي(دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة الضابطة	18
125	نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة(اختلاف ، تشابه) بين القياس القبلي(دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية	19
126	نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة(اختلاف ، تشابه) بين القياس القبلي(دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية	20
128	نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة(اختلاف ، تشابه) بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية	21

129	نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى البؤرة (تشابه، اختلاف) في القياس البعدي (دون سند) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية	22
130	نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتي مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى الصيغة (تشابه، اختلاف) في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية	23
131	نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف، تشابه) بين القياس القبلي (دون سند) والقياس البعدي (سند بصري) في المجموعة الضابطة	24
133	نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة الفروق في مستوى الصيغة (اختلاف، تشابه) بين القياس القبلي (دون سند) والقياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية	25
130	نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتي مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى الصيغة (تشابه، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) والقياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية	26
131	نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف، تشابه) بين القياس البعدي (سند بصري) والقياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية	27
133	نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة الفروق في مستوى الصيغة (اختلاف، تشابه) بين القياس البعدي (دون سند) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية	28

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
16	رسم توضيحي للطريقة البصرية الدلالية	01
33	البنى السطحية للغة المعينة في التعبير عن البنى العميقة الكونية التي ينفرد بها الجنس البشري	02
37	نموذج المتحدث - المستمع في اللغة طبقا لموضع الدلالي التوليدي	03
41	يمثل تحليل جنتر للمكونات الدلالية للفعل أعطى	04
117	نموذج Gentner 1975 لتحليل بؤر الأفعال	05
122	يمثل التصميم شبه التجريبي المعتمد في البحث	06

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
162	النسخة الأصلية لإختبار التمثلات الدلالية ل الغالي أحرشاو	01
164	. الصور التي تم تغييرها	02
167	النسخة المكيفة لاختبار التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية	03
169	النسخة النهائية لمثير السند البصري	04
201	ملخص لبعض الأخطاء المرتكبة من قبل مجموعة البحث:	05
202	المخرجات الإحصائية لفرضيات البحث	06

مقدمة:

يمثل موضوع دور السند البصري في اكتساب التمثيلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي الإشكالية الرئيسية لهذا البحث، إذ يتداخل في هذا الموضوع ميدانان ، الميدان الأول هو التربوي التعليمي الذي يعتبر الإطار المرجعي للسند البصري، و الذي يعد وسيلة تعليمية تعتمد على حاسة البصر، لأنها تساعد الطفل على اكتساب المعرفة، و تعمل على ترجمة المعلومات المجردة إلى معلومات محسوسة تسهل فهمها واستيعابها عند الطفل .

والمقصود بالسند البصري في بحثنا هذا مجموعة من الصور التوضيحية مصاحبة بجمل تبين دلالات أفعال تحويل الملكية (أخذ، اعطى، باع، اشترى، سلف، استلف)، هذه الأخيرة تنتسب جميعها إلى الحقل الدلالي لأفعال انتقال الملكية، بمعنى تلك الأفعال التي نستعملها للتعبير عن عملية تحويل الموضوع الذي يمتلكه الشخص (أ) إلى الشخص (ب) إذ يوجد في مقابل عملية تحويله إعلان رئيسيان، بحيث يعبر كل واحد منهما عن العمل الذي ينجزه منفذ الفعل أما الميدان الثاني فهو ميدان علم النفس اللساني الذي يشكل الإطار المرجعي الرئيسي للتمثيلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية والتي نقصد بها مجموعة العناصر التي تشكل التمثيلات العقلية لمدلولات الأفعال، وتتمثل هذه العناصر أولا في : العناصر البورية المجردة les nucléaires التي لا تتغير بتغير السياق الذي ورد فيه الفعل .

وتتمثل ثانيا: في عناصر صيغية محسوسة les modaux تتغير بتغير السياق، ومعرفة الطفل بهاته العناصر هي التي تسمح له بفهم دلالة أفعال تحويل الملكية، و هذه المعرفة يكتسبها الطفل من خلال تجاربه وخبراته الواقعية، والطفل الأصم بسبب فقدانه السمع يفقد إلى الكثير من هذه الخبرات والتجارب، حتى لو كان خاضع لعملية الزرع القوقعي فحسب Jerger و زملائها (2006) أن القناة السمعية المضطربة قد تقلل من ثروة التمثيلات الدلالية .

و استنادا إلى ماسبق كان هدف هذا البحث هو محاولة تصميم مجموعة من الصور التوضيحية كسند بصري يساعد الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي على التعرف إلى العناصر الدلالية المكونة لأفعال تحويل الملكية وبالتالي اكتسابها وتمثلها في ذهنه، وذلك استنادا لما أكدته اللقاني والقرشي (1999) على أهمية مخاطبة حاسة البصر لدى الصم أكثر من باقي الحواس الأخرى في عملية التعلم، فاستخدام الوسائط البصرية يساعدهم على زيادة الانتباه وتوفير الخبرات البديلة.

وبهذا يكون الهدف أيضا من هذه الصور التوضيحية إيصال هؤلاء الأطفال إلى فهم واستيعاب الجانب التجريدي المكون لمادة نفسو لسانية وهي التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية ، ومن ثم التأكد من أن للسند البصري دور في اكتساب التمثلات الدلالية عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي. وقد انشطرت خطة البحث إلى جانبين يتصدرهما مقدمة جانب نظري ينقسم إلى ثلاث فصول ، فالفصل الأول والمعنون ب "السند البصري" خصص للتعريف بالسند البصري ونشأة الصورة وماهيتها، وماهية الصور التوضيحية باعتبارها السند البصري المعتمد كأداة لهذا البحث وكيف يتم إدراك الصورة والصور التوضيحية عند الطفل، كما تحدثنا عن أهمية الصور والصور التوضيحية في المجال التربوي والممارسة الأروطوفونية ، والبحث في المعايير التي يجب مراعاتها في تصميم الصور التوضيحية .

أما الفصل الثاني فقد عنون ب " التمثلات الدلالية" والذي تناول مفهوم علم الدلالة وذلك لأنه العلم الذي مهد لدراسة التمثلات الدلالية، ومختلف التصورات النظرية (سيكولوجية، لسانية، سيكولسانية) المفسرة لمفهوم التمثل الدلالي، وختمنا الفصل ببعض الأعمال التجريبية التي اهتمت بتحليل المكونات الدلالية لأفعال تحويل الملكية وتصنيفها حسب الحقل الدلالي الذي تنتمي إليه.

وأفرد الفصل الثالث للحديث عن " الطفل الأصم وتقنية الزرع القوقعي" من حيث مفهوم الصمم، والأسس البيولوجية للجهاز السمعي واضطراباته وحاولنا إعطاء لمحة عن تقنية

الزرع القوقعي من حيث (تاريخ ظهوره و مكوناته، أنواعه، آلية عمله)، بالإضافة إلى ذلك فقد تطرق الفصل إلى مراحل إجراء عملية الزرع القوقعي، الفحوصات المطبقة قبل عملية الزرع، والتكفل الأرطوفوني بعد عملية الزرع ، والنمو اللغوي عند الطفل الاصم الحامل للزرع القوقعي.

أما الجانب التطبيقي فقد تم تقسيمه إلى فصلين، فصل خصص ل "الإجراءات المنهجية للبحث" من حيث الدراسة الاستطلاعية و مراحل التي تم من خلالها البحث الذي أنجز في مرحلتين:

المرحلة الأولى :خصصت لتصميم وتكييف أدوات البحث، أما المرحلة الثانية: فقد تناولت الدراسة الأساسية للبحث أين قمنا بتطبيق الأدوات على مجموعة البحث الأساسية وخطوات تطبيقها والكيفية التي قمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها وفقها

أما الفصل الثاني فقد خصص لعرض مختلف النتائج الإحصائية المتعلقة بفرضيات البحث، وتحليلها ومناقشتها .

و الخاتمة كانت عبارة عن ملخص لمجمل النتائج التي توصل إليها البحث، وتوصيات واقتراحات .

الجانِب النظري

الفصل الأول

السند البصري

تعتبر الحواس بوجه عام من أهم الوسائل التي نستدل بواسطتها على العالم الخارجي المحيط بنا، ومن خلالها نكتسب المهارات والمعارف، ولكن حاسة البصر تعتبر الأهم من بين هذه الحواس، لأنها لا تتقيد بشرط الاقتراب من الشيء لإدراكه، وإضافة إلى أن معظم مصادر المعرفة تدرك بواسطة حاسة الإبصار عن طريق سند بصري كالصور والرسوم التوضيحية مثلا، لذلك سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف السند البصري والصورة والصور التوضيحية كسند بصري و أهميتها في الممارسة الأرتوفونية.

1-تعريف السند البصري :

تعتبر حاسة البصر من الحواس التي يعتمد عليها الإنسان في اكتساب المعرفة عن طريق المشاهدة والإدراك (محمد عيسى الطيطي و آخرون، 2012) لذلك يعد السند البصري "مجموع الوسائل التي يستخدمها المعلم من أدوات ومواد تعليمية تخاطب حاسة البصر في المتعلم، وتيسر فهم محتوى المواد التعليمية ومنها الرموز التصويرية كالرسوم والصور الفوتوغرافية أو الخرائط ، والرسوم التوضيحية.... وغيرها، ويؤكد علماء تكنولوجيا التعلم أن الإنسان يتعلم ما يعادل 30 إلى 40 بالمئة مما يرى (سهل ليلي، 2016) .

ويعد السند البصري أداة تدعيمية تعليمية، ومن أهم شروط التعلم التي يمارسها المعلم منذ القدم بفطرته دون التخطيط لها بشكل مسبق، فعندما يقدم المعلم صورة مرئية لمفهوم تعليمي معين لدعم المتعلم ومساندته في التفسير والفهم، يقدم له الأمثلة المتعددة لمساعدته في حل مشكلة معينة، وما يجب أن يفعله ويتبعه من استراتيجيات وخطوات لتحسين أدائه وغيرها من نصائح وإرشادات وتلميحات وأسئلة موجهة، يستهدف بها المعلم مساندته ودفعه نحو التقدم والانجاز، تمثل جميعها أشكال متنوعة من الدعامة التعليمية، وقد قدمت فكرة الدعامات التعليمية من أكثر من نصف قرن مضى تحديدا في 1950 على يد عالم النفس الأمريكي Bruner (محمد حسن رجب خلاف، 2016)، الذي استعملها من أجل إثارة أو تحفيز

سلوكات الطفل، حيث تقوم على مساعدته على فهم الهدف الذي يتعين تحقيقه، ووسائل الوصول إليه (Florin.A,2013) . فالدعامة(السند) في أبسط مستوياتها أنه على الراشد حماية الطفل من الانحرافات من خلال ضمان التقارب الموجود بين اهتمامه واهتمام الطفل في أثناء التفاعل، سواء ذلك بالتعلم من خلال النشاطات الحس- حركية والمعرفية، وأيضا النشاطات اللغوية، ويجب على الراشد أن يضمن للطفل من خلال هذه النشاطات أن تكون لديه فرصة إنشاء علاقات بين العلامات والأحداث، كما يوفر الراشد الوسائل من أجل تمثيل وتنفيذ العلاقات بين الوسائل والأهداف، وعندما لا يتمكن الطفل من فهم الهدف الذي يتعين تحقيقه يوفر وسائل فعالة للوصول إليه، ويوجه الراشد من خلال خطابه وأعماله أنشطة الطفل بحيث يوجهه باستمرار للعلاقات بين العلامات والوسائل والأهداف، كما يجب تسجيل الدور المهم الذي تلعبه الأشكال في ضمان قدر ثابت من النجاح للأطفال والكبار، عن طريق الحد من صعوبة المهمة في المستوى الذي يمكن أن يصل إليه الطفل، وتسمح له الأشكال بمواصلة نشاطه مع الحد الأدنى من الخلل العقلي بسبب الفشل ، وتوفر الأشكال فرص لخلق اتفاقيات التفاعل من خلال استخدام علامات في سياق الفعل ، الاتفاقيات التي لها شروط "البهجة" مثل تلك الموجودة في أفعال الكلام ، وما يضمن الاستمرارية بين أشكال الأطفال والأشكال المعقدة للراشدين، فالراشد يبني علاقة مع الطفل "ثقافة مصغرة" التي تسمح له أن يكون منذ الولادة ثقافة أكثر عمومية. بينما تعمل على مستواها، ولذلك فإن مسألة الطفل تصبح اجتماعية، فالاجتماعية دائما تكون في صورة مصغرة من الأشكال (Bruner.J ,1983)

و السند البصري كوسيلة تعليمية له أنواع عدة منها: الصور المتحركة والصور الثابتة (الفتوغرافية)، والصور التوضيحية ، وبما أن هذا البحث يعتمد على مجموعة من الصور التوضيحية سنتطرق إلي الصورة والصور التوضيحية بشكل من التفصيل .

2- الصورة والصور التوضيحية كسند بصري:

2-1 أنشأة الصورة وماهيتها:

2-1-1 أنشأة الصورة:

كان إنسان ما قبل التاريخ يستخدم في ذلك الحين رسوما بسيطة جدا، إذ لم يكن يرسم سوى الخطوط الضرورية للتعرف إلى ما تمثل. إنها كتابات تصويرية، وتستطيع أن تكون مدمجة بطرق مختلفة لتحرير رسائل مختلفة.

وفي حوالي 4000 قبل الميلاد، بدأت تظهر النقوش التي يبدو أنها كانت مرتبطة بالمعاني، وقد حدث ذلك في مملكة بين النهرين ومصر، وبوجه عام فإن هذه النقوش كانت عبارة عن صور بدائية مرسومة أو محفورة على جدران المباني أو الأسطح المشابهة وخلال فترة قصيرة نسبيا من الزمن، فالرسم البسيط لشروق الشمس يعني اليوم، ورسم القوس والسهم يعني الصيد، والخط المتعرج يعني بحيرة أو النهر... كل هذه الرسومات والنقوش كانت نموذجا للرموز المصورة التي تطورت منها الكتابة، وهكذا فإن الربط بين عدة رسومات يمكن أن يحكي قصة مثل: خرج رجل للصيد قرب النهر (عبدة صبطي، نجيب بخوش، 2009)، فالرسوم إذن كانت تستخدم للتعبير وهي أول محاولة لكتابة رسالة من الماضي إلى الحاضر.

(الكلوب بشير عبد الرحيم، 1993)

إذن فتاريخ الصورة هو تاريخ الإنسان الذي بدأ التواصل عبر الرسم لتأتى اللغة كنظام اشاري يعتمد على ما تثيره المفردة من صور في الخيال الإنساني، فقد كانت الصورة تحل محل الواقع وتمتلك خاصية الإثبات للمواضيع المجردة وتجعل العالم مقروء

(سالم العوكلي، 2003)

2-1-2 ماهية الصورة:

الصورة في اللغة مأخوذة من مادة (ص.و.ر)، وهي كلمة صورة تعني هيئة الفعل أو الأمر وصفته، ومن معانيها أيضا كما جاء في لسان العرب : " الصورة هي الشكل، والجمع

صُورٌ، وصُورٌ، وقد تصوّرتَه فتصوّر، وتصورت الشيء توهمت صورته، فتصور لي، و
التصاوير: التماثيل" (ابن منظور، 1997)

فالصورة في قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية هي: >> خيال الشيء في ذهن
والعقل، وصورة الشيء ماهيته المجردة<< (إميل يعقوب، 1987).

إذا حاولنا الغوص في أصل كلمة (image) نجدها تمتد بجذورها إلى الكلمة اليونانية
القديمة أيقونة (icon)، والتي تشير إلى الشبه والمحاكاة، والتي ترجمت إلى (imago) في
اللاتينية، (image) في الانجليزية، ولقد لعبت هذه الكلمة ودلالاتها دورا مهما في فلسفة
أفلاطون، وكذلك في تأسيس كثير من أنظمة التمثيل أو التمثل للأفكار والنشاطات في
الغرب (محمد جواد مغنية، دون سنة).

والصورة هي مصنوع مشترك بين علم النفس المعرفي والمنطق وعلم اجتماع المعرفة،
وأنثروبولوجيا الثقافة، والنقد الأدبي، والعديد من العلوم الإنسانية والاجتماعية، هي العالم
المتوسط بين الواقع والفكر بين الحس والعقل، فالإنسان لا يعيش وسط عالم من الأشياء أو
الأعداد، بل وسط عالم من الصور، تتحدد رؤيته للعالم وطبيعة علاقته الاجتماعية، وإن
الحوار الذي يتم بين طرفين إنما يتم بين صورة كل طرف في ذهن الآخر.

(حسن حتفي، 2003)

2-2- ماهية الصور التوضيحية:

هي محتوى معرفي لمادة تعليمية، تتكون من رسم أو صور مدعمة بكاتابات تعريفية
تغطي العناصر العلمية لتلك المادة (بشير عبد الرحيم الكلوب، 1993).

وتعد الصور التوضيحية أحد أنماط الرسوم والتكوينات الخطية ويتفق العديد من الباحثين
على مسمى الرسوم التوضيحية، أما البعض فيطلق عليها الرسوم التخطيطية، كما يطلقون
عليها الرسوم التوضيحية التخطيطية، تدعى الرسوم التخطيطية أيضا بالرسوم الخطية، إنها
مجموعة من الأشكال والرموز والرسوم والخطوط والصور، يعتمد تقديمها على التمثيل

البصري، بحيث تعين الطفل على فهم النص المكتوب من خلال قيامه باستنتاج ما يراد من الرسم التوضيحي وقراءته العميقة للملحق بهذا النص (كمال عبد الحميد زيتون، 2002)

وهي تمثل رسوما وأشكالا تقريبية مبسطة ذات بعدين طول وعرض، تبتعد عن التفاصيل غير الضرورية، تصلح للتعبير عن الأفكار، والمفاهيم، وعلاقات وظواهر علمية، أو عمليات ومبادئ وقواعد ونظريات ومكونات شيء ما وغيرها، وتساعد على الإدراك العقلي والتفكير البصري وتكوين الثقافة البصرية (اسماعيل صالح الفرا، 2008)، كما أنها تعد وسيلة لتقريب المعلومات إلى الذهن، وتساعد على فهم المعاني المجردة (محمد عبد الباقي أحمد، 2003). إذن فالصورة أصبحت وسيلة أساسية لشرح الواقع والحقيقة فهي من بين الضروريات التي لا يمكن الاستغناء عنها في مجال التعليم (Dudézert .J, 1994).

2-3: ادراك الصورة والصور التوضيحية عند الطفل:

بداية لابد وأن نعرض تركيب الجهاز البصري (العين) الذي يمثل مدخلا حسيا هاما لمعظم المثيرات اللغوية، خاصة المطبوعة منها والمصورة، وذلك كخطوة تمهيدية لفهم كيفية إدراك الصورة ومعالجتها.

حيث تتكون العين من عدة تكوينات تشبه تركيب الكاميرا الفوتوغرافية على حد تصور Ward (1986) وتسمى الطبقة البيضاء الخارجية الخاصة بالعين باسم الصلبة، وتتكون من نسيج خام صلب كثيف، وهي تشبه الصندوق الخارجي للكاميرا، وتمثل هذه الطبقة من مقلة العين، أما السدس الباقي من الطبقة الخارجية للعين تسمى القرنية، وتتكون من نسيج شفاف وهي تعتبر النافذة التي يمر منها الضوء إلى داخل العين، والضوء الذي تستجيب له العين عبارة عن كمية بسيطة لا تمثل إلا جزء صغير جدا من كافة موجات الأشعة الكهرومغناطيسية، التي تحيط بالعين، حيث يتم حجب القدر الأكبر من هذه الطاقة الضوئية بينما الجزء المحدود من الموجات الضوئية التي تسقط على العين بمعدل يصل إلى 300 نانومتر هو الذي يمر فقط من القرنية ليخضع لمزيد من تحويلات الطاقة، وللقرنية دور

هام في إحداث انكسار لأشعة الضوء لتحسين وضبط مقلة الرؤية، ثم يمر الضوء بعد ذلك خلال مادة سائلة إلى ما يسمى بؤبؤ العين وهو جزء غامض يحيطه الجزء الملون من العين المسمى بالقزحية التي تغير مدى اتساع بؤبؤ العين للتحكم في كمية الضوء الداخلة للعين ثم يمر الضوء بالعدسة التي تركز الضوء على الجزء الخلفي للعين، ثم يمر خلال سائل شفاف يسمى الجزء الزجاجي الذي يعطي الشكل الدائري للعين، وفي النهاية يتركز الضوء على مقلة العين تسمى (حمدي علي الفرماوي، 2011) الشبكية وهي مجموعة من الأنسجة العصبية المتباينة، وتعمل مثل كومبيوتر حقيقي، تقوم بتحليل ودمج العديد من الإشارات الضوئية وتحتوي على الأعصاب الخاصة تسمح بالنقاط الصورة وتحويلها إلى الدماغ

(Jean.D ,1999)

وتحتوي على الخلايا المستقبلية للضوء لتحوله إلى نبضات كهروكيميائية، وهذه الخلايا نوعين، أحدهما يسمى المخاريط التي تختص بالرؤية الدقيقة ،ورؤية الألوان والضوء الساطع، وتتجمع في نقطة تسمى البقعة وتختص بالرؤية المركزية، أما النوع الثاني من خلايا الشبكية فيسمى العصيات وتختص بالرؤية الهامشية واستقبال الضوء الخافت ورؤية الأشكال كبيرة الحجم، ثم تنتقل النبضات الكهروكيميائية بعد ذلك إلى العصب البصري إلى خلايا الأعصاب الواقعة خلف المقلتين ثم إلى القشرة البصرية المخية في الجزء الخلفي من المخ كي يتم إدراك وتفسير هذه النبضات خلال مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات البصرية في المخ .(حمدي علي الفرماوي، 2011).

وبعد الإدراك عملية نفسية تساهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتفاعل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها، وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى (نبيل عبد الفتاح حافظ، 1998) ، وهذه العملية لها بعدان: بعد حسي يرتبط بالإحساس من جهة، وبعد معرفي يرتبط بالتفكير والتذكر من جهة أخرى. إذ أن تفسير الانطباعات الحسية يعتمد على الخبرات المخزنة في الذاكرة (رافع نصير الزغلول، عماد عبد الرحيم زغلول، 2003). لكن بالنسبة للطفل العملية مختلفة، لأنه يمر بمرحلة التعرف على العالم

المحيط به دون أن تكون لديه تجارب وخبرات سابقة يمكن أن يتم البناء عليها، ويركز الطفل في مراحل نموه الأولى على الإدراك الحسي، وبخاصة الإدراك البصري حيث يؤكد الباحثون أن الأطفال بعد سن ثلاثة أشهر يمكنهم التمييز بين صورة وجه إنسان مألوف وبين صورة مغايرة (ماري وين، 1999)، وخلال الشهور الست الأولى يبدأ الطفل في إدراك الأشياء التي يراها، ويتعلم تمييز شيء ما من الآخر، وأن يفعل شيء اتجاه كل شيء، أي أنه يضيف ردة فعل لعملية الرؤية (مواهب ابراهيم عياد، 2000)، وتكون بدايات ظهور النشاط اللغوي عند الطفل موازيا لعمليات الإدراك البصري، بل إن النمو الإدراكي لديه يكون مرتبطا بنمو قدراته اللغوية لأن الأطفال في سن الرابعة يقومون بنشاط أسماء الأشكال، وذلك يساعدهم على تذكر هذه الأشكال بشكل أفضل مما لو سمعوا شخصا آخر يقول أسماءها لهم، ومع ذلك فإن سماع شخص آخر يقول أسماء الصور في الوقت ذاته يسهل التذكر على مدى أكبر من عدم سماع الأسماء على الإطلاق، بالنسبة لأطفال السادسة من العمر، فقد تم الحصول على نتائج مماثلة، فيما عدا أن قول أسماء الصور وسماعها كان على درجة متساوية مع الجدوى في تسهيل الإستدعاء (ديفد الكايند، 1996). ويسمى هذا النوع من الذاكرة بالذاكرة البصرية أو الذاكرة الأيقونية، فهي تشمل صوراً لكل ما نراه، فالأفراد يتعرفون على المعلومات بصرياً بعد التعامل مع المثيرات فترة من الزمن، على الرغم من أن عوامل معينة مثل شدة المثير البصري أو طريقة عرضه تؤثر في دقة عملية التعرف والتمييز.

(بسماء آدم، 2007)

فعند النظر إلى رسم ما يكون من السهل جداً الانتقال بصفة عامة من الدال إلى المدلول والمرور من الشكل المرسوم إلى الحقيقة التي تم التعبير عنها، (أوسفالدو رناتو مبيري، 1997) وهذه السهولة هي التي تجذب الطفل إلى عالم الصور من أجل الاستفادة منه في عمليات الاتصال الخاص به، وتظهر قيمة الإدراك في قدرته على نقل المعنى الدقيق للموضوع المشاهد وما الصور والرسوم بأنواعها التي تتخلل الكتب إلا لتدعيم العبارات المكتوبة بالوسائل الحسية التي تمكن من الإدراك بشكل أسهل (عبد الحافظ سلامة، 2001 ، بتصرف)

3- أهمية الصورة والصور التوضيحية في المجال التربوي والممارسة الأرطوفونية:

3-1 أهميتها في المجال التربوي:

وبما أن بحثنا هذا له بعد تربوي تعليمي سنتطرق لأهمية الصورة والصور التوضيحية في المجال التربوي التعليمي، حيث يقع جزء كبير من عبء تعليم المعرفة اللغوية على عاتق الاتصال غير اللغوي، وبصورة خاصة الوسائل البصرية التي من أبرزها الصورة، هذه الأخيرة >> التي تعد مساعد بصري يعزز الفهم والإنتاج، وقد تم استخدام الصورة في تعليم اللغات منذ العصور القديمة في القرن السابع عشر << (Robert . j, 2008)

ويجمع الباحثون والخبراء أن ثمانين إلى تسعين بالمائة من مدخلاتنا الحسية هي مدخلات بصرية، كما >> ذكر عالم التربية الأمريكي المعروف " Jérôme Bruner"، المشهور بدراسته عن التفكير وعن التربية من خلال الاستكشاف وعن الإبداع، دراسات عديدة تبين أن الناس يتذكرون عشرة بالمائة فقط مما يسمعون و ثلاثين بالمائة مما يقرؤونه، في حين يصل ما يتذكرونه من بين ما يرونه ثمانين بالمائة << (شاعر عبد الحميد، 2005) إن هذه النسبة المعتبرة هي التي جعلت الصورة ترتبط ومنذ القديم بمجال التربية والتعليم ، فهناك عدة فوائد يمكن تحصيلها من استخدام الصورة في العملية التربوية منها:

- تقوم الصور والرسوم التوضيحية على ترجمة المعلومات المجردة إلى مادة علمية محسوسة، مما يساعد الأطفال على الربط الحسي للموضوعات، والاحتفاظ بها في الذاكرة لمدة أطول (الغريب زاهر، 1999) وبهذا يمكن أن يدركها المتعلم بسهولة، وتؤدي إلى فهم موضوع التعلم دون الحاجة إلى لغة لفظية، ولهذا فإنها تصلح لتعليم الأطفال قبل سن الدراسة (عبد الحافظ سلامة، 2001) .

- كما أن الصورة تعمل على استثارة العمليات والقدرات العقلية (الانتباه، الإدراك، التذكر، التصور، والتخيل)، فالعقل بالفطرة إن لم يجد صورة أمامه يميل إلى عمل صور ذهنية،

وهناك علاقات بين عمليات الذاكرة وبين استخدام الصور والرسوم التوضيحية، وخاصة في عمليتي الاستدعاء والتعرف (عبد العظيم الفرجاني، 1997)،

- الصورة تقدم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية سمعية، فهي تقدم للطفل فرص المقارنة والتأمل، وتمده بسبل التفكير الاستنتاجي فضلا عن كونها أساسا معرفيا لغير القادرين على الاستنتاج انطلاقا من القراءة المباشرة فقط، إنها عنصر تشويق، تحمل مضامين الخطاب وتوضح أفكاره وتيسر فهمه وتبسط المعلومات للأطفال .

-وبما أن الصورة هي تمثيل للواقع، فإن الصورة والتربية مرتبطان ارتباطا وثيقا فجميع التمثيلات لها معاني تربوية تظهر شيئا لشخص ما ، وهو افتراضيا يتقاسم بالفعل طريقة تصوره للعالم، وهو في حد ذاته شكل من أشكال المشاركة والتعلم (Sylvand .B,2014)،

3-2-أهميتها في الممارسة الأرطوفونية:

للصورة والصور التوضيحية أهمية في الممارسة الأرطوفونية وذلك لارتباطها الوثيق باللغة، فهي تستخدم في تقييم المستوى المفرداتي أثناء الإنتاج عن طريق التسمية وأثناء الاستقبال عن طريق التعيين، وتعد الأكثر وضوح من الكلمة الشفوية أو المكتوبة، وقد تظهر كوسيلة اتصال بديلة، وأيضا تساعد على التخزين الارطوغرافي للكلمات ،كما أن الرسم مع الإشارة يعد ركيزة أساسية في الطريقة اللفظية – النغمية (Leuba.CH,2007) وسنتطرق إلى هذه العناصر بالتفصيل.

1-التسمية:

في مجال الأرطوفونيا تستخدم الرسومات في كثير من الأحيان كجزء من التمارين أو اختبارات التسمية، وهذا يمكن القيام به من خلال الصور أو الأشياء. ولكن غالبا ما يتعلق الأمر بالصور التي من خلالها يجب على المصاب إعطاء اسم ، وهذه الوسيلة تسمح باختبار المستوى المعجمي أثناء الإنتاج، وبعبارة أخرى المفردات النشطة يسهل ظهورها من خلال الصورة. كما توجد اختبارات التسمية شفوية أو كتابية بالصور في ميزانية الحبسة مثل

(Montréal-Toulouse) وكذلك في ميزانيات اللغة الخاصة بالأطفال مثل (N-EEL)

كما تستخدم الصورة في جميع أنواع إعادة التأهيل.

هذه التسمية هي عبارة عن لعبة تساعد الطفل على الانفجار المفرداتي لذلك فإن الطفل

يتعلم ربط الشيء باسمه (Leuba.CH,2007)

ومع ذلك فإن القدرة على وضع علامة لفظية للشيء لا تعني أنه قد اكتسب المعنى الصحيح، وسنقدم مهمة التسمية من ناحية أنها تتطوي على عمليات عقلية ومن ناحية العوامل التي تتدخل في مثل هذه المهمة:

أولاً: تستخدم التسمية المعجم المخزن في الذاكرة طويلة المدى حيث تبدأ بالكشف والترميز الحسي البصري للشيء (الموضوع) من مؤشرات بصرية. وثانياً: تدخل عمليات الاختيار المعجمي والترميز الفونولوجي وفي الأخير يتلقى النمط الصوتي تفسيراً صوتياً يؤدي إلى بناء برنامج حركي يسمح بالإنتاج الشفوي لاسم الشيء، إذن صعوبات التسمية يمكن أن تكون في واحدة من هذه المستويات الثلاث، وهناك عاملين يتدخلان في مهمة التسمية:

أ-العوامل المتعلقة بالكلمة : وتتمثل في

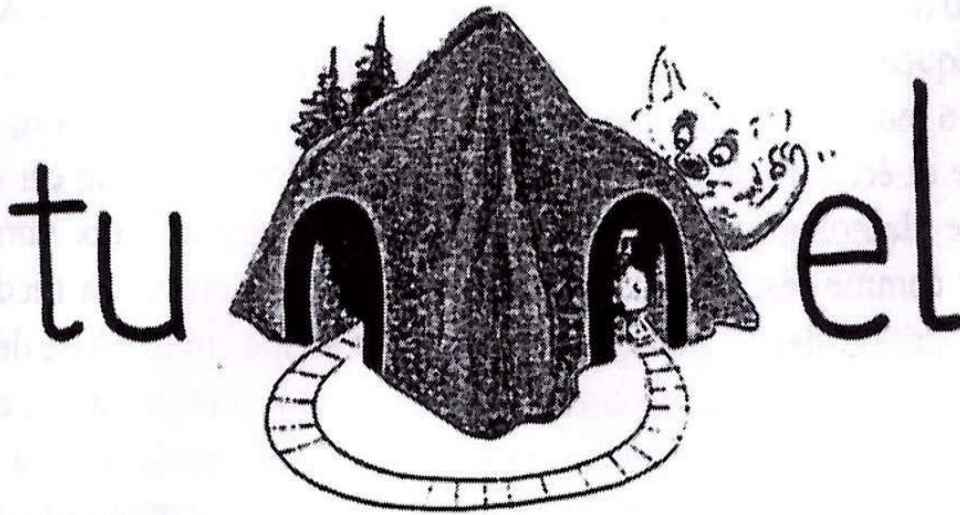
- تكرار الكلمة في اللغة
- متوسط العمر الذي اكتسبوا فيه الكلمة
- طولها
- درجة الإجماع على استجابة الأغلبية التي أثارته التسمية
- ب-العوامل المتعلقة بالصورة أو الشيء: وتتمثل في العوامل التالية
- التعقيد البصري

-الصور أو الأشياء المألوفة (Leuba.CH,2007)

2- الطريقة البصرية الدلالية:

الطريقة البصرية- الدلالية هي طريقة تستخدم في إعادة التأهيل لاضطراب عسر الكتابة وضعها **Sylviane Valdois**. بحيث تستخدم الرسم كوسيلة ذاكرية (mnémotechnique) بهدف إثراء المعرف المعجمية والإملائية (l'orthographique)، من خلال المشاركة في التنفيذ والاحتفاظ في الذاكرة بالمعارف المتعلقة ب الإملاء المتستعملة في الكلمات، وموجهة أيضا للراشدين المصابين ب cérébrolésés ، والأطفال المصابين بعسر الكتابة ، وأيضا تعليم الكتابة أو اللغة الفرنسية كلغة ثانية.

وهذه الطريقة تستخدم الرسومات بهدف السماح للمصاب باستكشاف المميزات الكتابية للكلمة وبعدها يستحضر معناها، وتكون الرسومات على النحو التالي:



الشكل رقم (01) يمثل رسم توضيحي للطريقة البصرية الدلالية .

كل 200 كلمة أساسية موجودة في الإملاء l'orthographe يتضح لها خصوصية إملائية و أن الرسم يؤكد ذلك من خلال ربطه بمعنى الكلمة. هذه الطريقة مناسبة خصوصا في حالات عسر القراءة وعسر الكتابة السطحي أو المختلط التي تكون قدراتهم في الذاكرة البصرية سليمة، ولا يكون لديه أي أثر للقواعد الإملائية للكلمة، وتتكون المفردات الأساسية

من 146 اسم و 20 صفة و 11 كلمة ثابتة، ومع ذلك فإن المري والمصاب يتصورون رسومات جديدة وفقا للاحتياجات، وقبل تعلم الكلمة المكتوبة توجد خطوتان تسمحان بممارسة النظر (التبصر) المباشر وغير المباشر.

-**الخطوة الأولى:** التدريب على النظر المباشر من خلال ملاحظة الصور الأكثر فأكثر تعقيد لكي يكون التمثل الذهني أكثر دقة (إذا كان التمثل الذهني صعبا جدا ، نستطيع أن نطلب من الطفل رسم الصورة التي يشاهدها)، ويتم وضع التمثل الذهني للصورة في مكان ونطلب من الطفل الوصف أو تعيين من بين العديد من الصور.

-**الخطوة الثانية:** التدريب على النظر غير مباشر من خلال دعوة الطفل إلى أن يخلق بنفسه تمثيلا للصورة التي ينتجها المعالج ،والذي سوف يطرح عليه أسئلة محددة عن الشيء الذي تمثله ، ونستطيع بدأ هذا التمرين بأشياء أو أشخاص من محيط المصاب ، والتعليم الأوطوغرافي الصحيح للكلمات يتوضح من خلال الخمس مراحل التالية :

- التحقق الارطوغرافي للكلمات المنتجة بهذه الطريقة
- نسخ الكلمة أو الرسم من خلال رؤية نموذج
- النسخ الفوري للكلمة أو الرسم ولكن في غياب النموذج
- نسخ الكلمة من دون الرسم (الانتقال من خلال الرسم الذهني فقط)

(Leuba.CH,2007)

3-الطريقة اللفظية - النغمية و الخطية - الصوتية:

Méthode verbo-tonale et graphisme phonétique

الطريقة اللفظية النغمية هي طريقة تستخدم في التربية المبكرة للأطفال الصم، والهدف منها هو السماح للأطفال بالكلام، وقد اكتشفت هذه الطريقة في الخمسينات من طرف اللسانية اليوغسلافية **Gubérina**، استعملت تعدد الحواس من أجل إظهار الكلام .

تستند الطريقة اللفظية - النغمية على الإشارة و التخطيط الفونتيكي graphisme phonétique، بهدف السماح للطفل بتحسس وتصور الأصوات اللغوية، فكل صوت يرتبط أولاً بحركة جسدية كبيرة وبعدها بأثر خطي الذي سوف يصبح أصغر فأصغر. (Leuba.CH,2007)

4-معايير تصميم واختيار الصور والصور التوضيحية:

إن تصميم واختيار الصور والرسوم التوضيحية واستخدامها ليس أمراً اعتباطياً بل يستوجب مراعاة العديد من الأسس والمعايير التي تضمن جودتها وفعاليتها فمن معايير الصورة الجيدة كما يرى **طلعت فهمي خفاجي(2006)** أنه >> ينبغي أن تكون جذابة بأشكالها وألوانها وأن تكون مكتملة للنص، كما أن الرسوم البسيطة غير متشابكة تكون أكثر قبولا على وجه العموم لدى الطفل عن تلك التي تحتوي على تفاصيل كثيرة جدا>>(طلعت فهمي خفاجي،2006)، فوضوح خطوط الرسم وبساطته تريح العين، وتشجع على مشاهدة مؤثرة له (ماجدة السيد عبید، 2000)، كما أن اختيار الصور والصور التوضيحية ينبغي أن يتم في توافق مع المحيط السوسيوثقافي، وأن تخضع للمستوى النمائي السيكولوجي للطفل حتى يسهل تفكيك رموزها وإدراكها إدراكاً جيداً، وأيضاً ضرورة وجود تكامل وتناسب بين النصوص والصور التوضيحية

التي تصاحبه ويجب خضوع عملية الاختيار لنوعية الأهداف المتوخاة

(عبد اللطيف الجابري، 2004).

نستنتج مما سبق أن الطفل يكتسب قدر كبير من المعارف والمهارات من خلال حاسة البصر، وهو ما جعل المختصين التربويين يبتكرون صوراً ورسومات توضيحية كسند بصري يساعد على تقريب المفاهيم المجردة لأذهان الأطفال، ولها دور كبير في الممارسة الأرتوفونية، إذ تساعد في إعادة التأهيل الأرتوفوني وما السند البصري إلا دعامة تعليمية، تعمل على تحفيز وإثارة سلوكيات الأطفال.

وبما أن الصورة تنقل الواقع و تترجم المعلومات المجردة إلى معلومات محسوسة والتمثلات الدلالية للأفعال تتكون من عناصر مجردة، فإننا إرتأينا في هذا البحث تمثيلها للطفل من خلال صور توضيحية .وسننتاول في الفصل الثاني التمثلات الدلالية للأفعال بشكل من التفصيل .

الفصل الثاني

التمثيلات الدلالية

يعد موضوع التمثيلات الدلالية للأفعال من المواضيع التي يهتم بها كل من اللسانيين والسيكولوجيين والسيكولسانيين، ولكل مفهومه لهذه التمثيلات الدلالية لذا سنتطرق في هذا الفصل إلى مختلف هذه الأطر، وقبل التطرق إلى هذه الأطر يجب الحديث في بداية الفصل عن علم الدلالة لأنه العلم الذي مهد للدارسين البحث في موضوع التمثيلات الدلالية

1- مفهوم علم الدلالة :

المستوى الدلالي هو أحد مستويات الدراسة اللسانية، الذي يهتم بدراسة المعنى اللغوي من الجانبين الإفرادي والتركيبى ولا يقتصر على الجانب الإفرادى كما هو شائع. ويطلق علماء اللغة المحدثون على العلم الذي يدرس هذا المستوى مصطلح علم الدلالة (sémantique) (نصر الدين بن زروق، 2011)، فقد أخذ هذا المصطلح من الأصل اليوناني (sémantikos) أو (sémanon) بمعنى: يعني ويدل ومصدره كلمة (sema) أي دال، ولكن هذا المصطلح لم يحمل معناه العلمي الحديث إلا في كتاب (la vie des mots) للفرنسي Darmesteter سنة 1887 وفي كتاب (essai de sémantique) للفرنسي Bréal سنة 1897، ويعد علم الدلالة أوسع مجال من أي علم آخر يدرس المفردات أو المعجم أو المصطلح و يشمل فروعاً من البحث اللغوي، منها ما يمت بصلة إلى تقنية صناعة المعاجم أو الدراسة المعجمية (lexicographie)، الذي لا يهتم إلا بوصف فحوى الكلمات كما نراها مسجلة-في الحالة التقليدية- في المعجم، ومنها ما يتعلق بالبحث في معاني الكلمات، ومصادر هذه المعاني واختلافها في اللغة باختلاف العصور، ويسمى هذا الفرع بعلم المفردات أو التأصيل الاشتقاقي (étymologie). كما يشمل علم تصنيف المفردات وهو العلم الذي يبحث في إرساء المبادئ والأصول للدراسة المعجمية ولطرائقها وعلم المصطلح (néologie) والمصطلحية (terminologie). (عبد القادر سلامي، 2004)

كما أن من غايات علم الدلالة البحث في الاشتقاق، والتصريف، والأبنية وتغيرها بتغير المعنى وهو المسمى بعلم الأبنية، والبحث في أقسام الكلمة وأنواع كل قسم ووظيفته الدلالية وأجزاء الجملة وترتيبها وأثر كل جزء منها في الآخر، وهو المسمى علم التركيب، والبحث في أساليب اللغة، واختلافها باختلاف نصوصها وعصورها والناطقين بها .

وقد نبه الباحثون بعد Béal إلى الناحية الاجتماعية والعوامل الخارجية الفاعلة في تطور المعنى، فقد تحدث الباحثان Ogden و Richards سنة 1923 عن تطور المعنى من الناحيتين الاجتماعية والنفسية في كتابهما (Meaning of Meaning) (عبد القادر سلامي، 2004)

2- التصورات التكوينية الأساسية لمفهوم التمثل الدلالي:

تتلخص التصورات التكوينية الأساسية لمفهوم التمثل الدلالي في التصورات التالية:

2-1- تصور بياجيه:

يتمكن الطفل حسب بياجيه (1945)، من بناء الصورة الرمزية انطلاقاً من نشاطه الحركي، ويعتبر كل من التقليد واللعب الرمزي، من بين الأنشطة المعرفية التي تساعد الطفل على التحكم في عملياته الإدراكية، فحينما يحاكي الطفل الموضوع أو الحدث أو الحركة التي أنجزت أمامه، فهو يكون بصدد إنشاء إشارات تعبر عن فهمه لهذه الموضوعات والوضعيات التي تأخذ صورة ما، كأن يقوم بتمثيل الوسادة بقطعة من القماش، أو بفتح فمه للإشارة إلى انفتاح علبة الكبريت، في البداية لا يستطيع الطفل التعبير عن الموضوعات والأشياء بواسطة اللغة. (إسماعيل علوي، 2008) ، وبعدها يستطيع استعمال التمثيلات التي تتبنى من خلال اجتماع الدال (Signifiant) بالمدلول (Signifié) ، وبذلك فالدال يساعد على استحضار الوقائع الغائبة من خلال المدلول الذي يشير إلى الفكر، وبهذا فالتمثل هو الذي يسمح للطفل باستحضار الموضوعات، وبهذه الوظيفة الرمزية تنشأ اللغة (Piaget.J , 1945)، فالأنشطة العقلية للطفل تمر عبر نشاطات ومراحل تتمثل في (المرحلة الحسية الحركية ، مرحلة ما قبل العمليات وصولاً إلى مرحلة العمليات المحسوسة التي يكتسب الطفل خلالها

قواعد التفكير المنطقي ، وبعدها يصل الطفل إلى مرحلة التفكير المجرد بحيث يصل الطفل إلى فهم الدلالات الرمزية للغة (Piaget.J ,1948).

والجدير بالذكر أن **De Saussure (1916)** هو أول من قام بتحديد العلامة اللسانية (signe) باعتبارها تجمع بين التصور (le concept) والصورة السمعية (image acoustique) وهذه الأخيرة ليست صوتاً مادياً، ونعني بذلك شيئاً محضاً فيزيائياً، بل إنها أثر سيكولوجي ناتج عن الصوت، أي التمثيل الذي تعطيه إيانا شهادة حواسنا، فالصورة السمعية إذن ناتجة عن أعضائنا وقدراتنا الحسية. فإن حدث وإن سميناها <<مادية>> فإنما قصدنا إلى ذلك المعنى الذي عرفناه بها، وفي مقابل حد آخر هو الترابط، وهذا هو التصور بعينه، الذي هو بوجه عام أكثر تجريد (فريدناند دي سوسير، 2006) على العموم يركز (دي سوسير) على خاصية أساسية للعلامة اللسانية وهي اعتبارية العلاقة بين دالها ومدلولها ذلك أنه ليست للفكرة أية علاقة طبيعية مع المتواليات الصوتية، في حين أن الرمز تعترضه أسباباً تمنعه من تحقيق هذه العلاقة، لأن بين داله ومدلوله بقية من العلاقة الطبيعية مثلاً رمز العدالة هو الميزان. (الغالي أحرشوا، 1993)

من الواضح إذن أن **(بياجيه)** يوظف مفهوم الرمز، ما دام أن الدال يشكل بصورة ما، الجوهر الحقيقي والواقعي للمدلول ويتوافر على بعض خاصيات الموضوع أو سيمات الفعل، هذا ما يفسر منح **(بياجيه)** الأولوية للسياق الفردي في تأسيس التمثيل الدلالي عوض السياق الاجتماعي، ما دام أنه ناتج عن النمو الحسي الحركي بفعل توسط السلوكات الخاصة بالتقليد واللعب الرمزي، لكن رغم اعترافه بأهمية التمثيل ودوره في التعبير عن ميكانيزمات إنشاء اللغة وظهورها عند الطفل إلا أنه لم يفلح مع ذلك في تقديم التفسير الواضح والدقيق لانتقال الطفل من مستوى اعتماده اللغة الرمزية إلى مستوى استعماله العلامات المتفق عليها اجتماعياً، ففي دراسة له حول <<تمثل العالم عن الطفل>> لاحظ **بياجيه (1929)** أن الأطفال صغار السن يعتقدون أن الكلمة قد تتضمن خاصيات الموضوع الذي تحيل إليه

(اللون، الشكل، القامة) وقد وجه للأطفال ما بين (5و10سنوات) أسئلة تتعلق بأسماء الكلمات وموضوعات العالم كالشمس والسماء...وكانت النتائج على الشكل التالي:

- يعتقد أطفال سن الخامسة والسادسة أن الكلمة تتوافر على خاصية تميزها، مثلاً الشمس تسمى بهذا الاسم لأننا نراها أو لأنها ساخنة.

-أما أطفال سن السابعة والثامنة، فأجابوا بأن الله أو الإنسان الأول هو الذي خلق أو جاء بالكلمات.

-وأخيراً ينبغي بلوغ الطفل سن العاشرة والحادية عشر لتصبح الكلمة كعلامة لسانية.

(الغالي أحرشواو، 1993)

2- 2- تصور برونر:

يرى Bruner (1966) في النمو المعرفي النظام الذي يتشكل عن طريق استبطان عدد من التقنيات الخارجية المقدمة للطفل. وتمثل اللغة إحدى هذه التقنيات على اعتبار أنها هي التي تمكن الفرد من ترميز التجارب واستحضار الوقائع. وهكذا يبدو أن مفهوم الاستبطان (introspection) يحظى بمكانة متميزة في هذا النموذج، إذ إن Bruner نفسه لا يرجع مسألة التنوع في السيرورات المعرفية إلى الاختلافات في القدرات الفطرية فقط، بل إن العوامل التربوية والخصائص الاجتماعية والثقافية تلعب دوراً مهماً في هذا النطاق. فهو يعتقد أن التحكم في التقنيات والمعلومات المقدمة للطفل، وفي مقدماتها التقنيات اللغوية، هو إجراء يرتبط أصلاً بالمحيط الذي ينمو فيه وفي ضوء هذا الاعتقاد ظهرت محاولته الهادفة إلى إبراز أهمية التفاعلات الوجدانية بين الأفراد في فهم دلالة الأشياء. بمعنى إبراز كيف أن الرغبة في التواصل بين الأم والطفل على سبيل المثال، تشكل النقطة الجوهرية التي تبتدىء معها عملية اكتساب اللغة، وبالتالي ظهور ثلاثة أنواع من السلوكيات ذات الطابع التواصلية:

(1) إن الطفل يستخدم الرؤية والصراخ والإشارة بالأصبع كأساليب في تعيين الأشياء

التي يرغب فيها. وهذا ما يؤدي بالراشد إلى توظيف هذه الأساليب في تسمية هذه الأشياء

(2) إن تكرار الطفل لهذه الأساليب وإحاحه المستمر يتضمنان بالضرورة نوعاً من الخطاب الذي يحيل إلى الوضعية المادية المحسوسة.

(3) عادة ما يتعرف الطفل على الأسماء ويفهمها أثناء اللعب الرمزي. (الغالي أحرشوا، 1993) ويؤكد Bruner "أن الطرق والأساليب التي يقوم الأطفال بتمثيل الواقع من خلالها تأخذ ثلاث أشكال: شكل عملي حسي، شكل أيقوني وشكل رمزي .

ففي الشكل العملي أو ما يسمى بالتمثيل الحسي يكون تمثل المعرفة " عن طريق الحركة أو الفعل أو المعالجة اليدوية، فالمعلومات تنتقل عن طريق الفعل والتعلم يعني الممارسة أولاً إذن كي نتعلم نحتاج إلى معالجة يدوية للمعطيات، وإلى الإدراك من خلال الحواس، ويتم التعلم النفسي الحركي من خلال الفعل وتمثيله حسيًا - حركيًا، هنا يمكن التحدث عن ذكاء يدوي فالتمثيل النشط في رأي Bruner " قريب جد من الفعل نفسه" (Barth.B, 1985). بمعنى أن معرفة الطفل في هذا الشكل تقتصر على المعلومات المتمثلة فعلاً في شيء محسوس وحقيقي، حيث تعرض فيه المعلومات عن طريق الأفعال والنشاط الحسي، وتتحكم ادراكاته الحسية بمعرفته للأشياء. (السعدية زروق، 2016)، أما في الشكل الأيقوني فالمستوى المعرفي للطفل يذهب إلى أبعد من ذلك، حيث يكون قادر على تخيل الأشياء دون الحاجة إلى أن تكون أمام عينيه، حيث يتحول الفعل إلى صورة ذهنية، فالصورة تمثل الأحداث المدركة حسيًا مثلما يمثل الجدول الشيء المرسوم، وبهذا نتحصل على الأفكار ونتمثل الأشياء ذهنيًا، ونتعلم التعرف عليها وتمييزها عن الآخر، دون الضرورة لأن تكون هناك القدرة على قول لماذا؟ عندها يكون الطفل قادر على تمييز المثلث من المربع، لكن دون أن تكون لديه القدرة على صياغة أسباب هذا التمييز. (Barth.B, 1985)، ويعتمد تمثيل المعرفة في هذا المستوى على استخدام الصور البصرية في التدريس أي التعامل مع الصور والرسوم و الأفلام وغيرها (السعدية زروق، 2016)

يترجم التمثيل الأيقوني إلى تمثيل مجرد - كلمات أو رموز متنوعة - يؤدي ذلك إلى الشكل الرمزي (Barth.B, 1985)، حيث يستطيع الطفل تمثيل معرفته عن الأشياء بواسطة الرموز

ومعالجة تلك الرموز بدون الاعتماد على خليفيتها الحسية أو الشبه حسية، فالفكرة الأساسية في الرمزية هي أن تكون هناك كلمة تدل على شيء وترتبط في نفس الوقت عشوائيا بهذا الشيء، حيث يتم تحويلها رمزيا باستخدام اللغة، وحسب "Bruner" يمكننا القول أن التمثيلات الرمزية هي تمثيلات تجريدية بكلمات أو رموز مختلفة، فالنظام الرمزي يستحضر الأشياء برموز وألفاظ ويصبح التعلم أكثر نضجا واكتمالا باستعمال اللغة كوظيفة رمزية، كما أنه يربط بين تكوين المفاهيم وبين تمثيلها لفظيا، إذ من المعروف أنه يرى لا وجود لنمو معرفي بمعزل عن اللغة. كما يذهب إلى أن الطفل يستغني عن اللغة التمركية في تنظيم الحلول والتفكير، إذ يتطور تفكيره أكثر ويلاحظ أن نفس الإشارات اللفظية يمكن أن تستخدم في وضعيات مختلفة وبمعاني أخرى ويطور تبعا لذلك نظاما خاصا به ومنه يمكنه تطوير مفاهيمه العقلية والاجتماعية في الوقت نفسه، كما اعتبر اللغة أداة دعامة أساسية لاكتساب اللغة هذه المفاهيم المعرفية. (السعدية زروق، 2016)

2- 3- تصور براون:

إن الإدراك في نظر براون (1986) يشكل في حد ذاته عملية تمثيلية إذ إن أفعال الطفل وارتقائها لا تتدخل في إنبناء العمليات التمثيلية. ولتوضيح هذه المسألة نشير إلى أن وظيفة هذه التمثيلات تتجلى حسب براون في الوصف الرمزي الداخلي، للوقائع أو الموضوعات الخارجية. بمعنى أن هذه التمثيلات تكون في البداية "مجردة" حيث لا تأخذ من الواقع سوى الخصائص العامة جدا، وتصبح بعد ذلك "متخصصة" يقول تسلسل التجارب وتواتر الخبرات، حيث تتطوي على الخصائص الجوهرية للموضوع وهكذا يمكن القول بأنه يتخذ التمثيلات الأصلية كرموز مجردة و التمثيلات المبنية عبر التجارب كصور نوعية. (الغالي أحرشوا، 1993)

وحسب "براون" حينما يواجه الطفل صعوبة أو وضعيات جديدة، يقوم بمجموعة من النشاطات كالمراقبة والتضبيب، وذلك من أجل تدبير القرارات والمشاريع المعرفية وبالتالي التحقق من نتائجها تبعا لمقاييس الفعالية والقصور. وقد أكدت على حضور الوعي المبكر

في الأنشطة المطامعرفية للطفل، وبشكل خاص الأنشطة اللغوية بمختلف مظاهرها الدلالية والتركيبية، المعجمية والتداولية. (اسماعيل علوي، 2008)

2-4- تصور مونو:

لقد ذهب مونو (1979) إلى بناء تصور جديد مؤداه أن التمثل يشكل من جهة النتيجة الفعلية لأفعال التحليل والتعيين ومن جهة أخرى العلاقة بين مختلف أبعاد الموضوع، فبفعل اشتغالها كنماذج ذاكرية، فإن التمثلات تقوم بوظيفة تنظيم مضامين الواقع لدى الطفل فهي التي تتدخل في عمليات المطابقة واستحضار الموضوعات والتعرف عليها وفي هذا الإطار ميز بين أربعة أنواع من الأنماط السلوكية المستخدمة في بنية (structuration) مضامين الواقع، وتتدرج هذه الأنماط التي يخضع ظهورها لمستويات النضج العقلي من النمط الحسي الخاص بنظام التمثلات الموجودة عند الميلاد إلى النمط الإدراكي الذي يسمح بإنشاء تمثلات جديدة خلال المرحلة الحسية الحركية، إلى النمط التصوري الذي يتعلق بنظام التمثلات المنشأة بين سنتين وعشرة سنوات، إلى النمط الصوري الخاص بالتمثلات التي تتكون خلال مرحلة الرشد. وبما أن تمثلات كل نظام من هذه الأنظمة تتفرد بمظهرها المتميز، فغالبا ما نجدها تتسلسل من الطابع الكلي إلى الطابع الجزئي، إلى الطابع التام الصارم إلى الطابع التام القابل للتحليل. (الغالي أحرشوا، 1993)

وحسب مونو (1994) >> يمكن اعتبار أن التمثلات الحسية الحركية غير الواعية والتمثلات المفهومية الإدراكية الواعية كسيرورة رمزية تساهمان في ميكانيزمات بناء التمثلات << فهي ليست لها أصول حركية أو إدراكية، وليست نابعة مباشرة من الأفعال والخطاطات والعمليات الإجرائية كما يقول "بياجيه"، أو عن طريق إعادة وصف التمثلات كما عند "كارميلوف - سميث"، وإنما هي حصيلة التفاعل بين جميع مكونات عناصر النظام المعرفي. (اسماعيل علوي، 2008)

2-5- تصور كارميلوف-سميث:

ذهبت "سميث" إلى أن بناء التمثيلات يكون عن طريق إعادة وصف التمثيلات (Redescription des representation) الذي اعتبرته المحرك الأساسي لسيرونة النمو في بعدها الماركوتكويني و الميكوتكويني.

ويمكن تلخيص أهم خاصيات الميكانيزم <<إعادة الوصف التمثيلي>> وآليات إشتغاله في كونه سيرونة داخلية (Endogène) وقادر على العودة إلى الوراء لوصف ما اكتسبه الطفل ثم مواصلة نموه ليصل إلى مستوى تمثيلي أكثر نضجا وبالتالي يتحقق الوعي بشكل تدريجي، فالطفل كلما أعاد وصف تمثلاته كلما كون وعيا حولها، فعنصر الوعي حسب (سميث) كنتيجة لإعادة الوصف التمثيلي الذي يؤثر بشكل ايجابي على نشاط الطفل، وفي هذا الإطار حاولت الباحثة توظيف هذا المفهوم في مجال تعلم اللغة واكتساب المعارف. (اسماعيل علوي، 2010)

3-التصورات اللسانية للتمثل الدلالي:

3-1 التمثيلات الدلالية في المنظومة اللسانية العربية:

عني المفكرون في شتى مجالات العلم بالعلاقة بين اللفظ والمعنى، كمناقشتهم دلالة اللفظ على المعنى ، وأهمية اللفظ في هذه العملية الإنسانية السريعة، وأهمية المعنى في كونه الأصل الذي تكونت من أجله الألفاظ (عبد القادر سلامي، 2004)، فقد اهتم الفراهي (ت339هـ) اهتماما بالغا بالألفاظ، فصنفها إلى تصنيفات عدة منها (علم الألفاظ المفردة، علم الألفاظ المركبة،....) ، بل إنه وضع لها علما خاصا سماه "علم الألفاظ" الذي عده من فروع علم اللسان، ودراسته للألفاظ لا يمكن تصورها بمعزل عن الدلالة، فلا وجود لألفاظ فارغة الدلالة في علمي المنطق والفلسفة.

إن المستوى الذي تتم فيه الدراسة الدلالية عند الفراهي هو مستوى الصيغة الإفرادية، وما يطلق عليه في الدرس الألسني الحديث بالدراسة المعجمية، التي تتناول الألفاظ بمعزل عن

سياقها اللغوي، فتدرس دلالاتها وأقسامها ضمن حقول دلالية تنتظم وفق قوانين حددها علماء الدلالة، وذلك لإدماجها في استعمال لغوي أمثل: يقول "الفراي" مشيراً إلى هذه الدراسة "الألفاظ الدالة منها مفردة تدل على معان مفردة ومنها مركبة تدل على معان مفردة... والألفاظ الدالة على المعاني المفردة ثلاثة أجناس: اسم وكلمة (فعل) وأداة (حرف) وهذه الأجناس الثلاثة تشترك في أن كل واحد منها دال على معنى مفرد، والحروف على حسبه ليست لها دلالة في ذاتها، وإنما قيمتها الدلالية فيما تشير إليه، واللفظ لا يدل على ذاته إنما يدل على المحتوى الفكري الذي في الذهن، وفي هذا الإطار يشرح استعمالات لفظ "موجود" فيقول: "الموجود لفظ مشترك يقال على جميع المقولات والأفضل أن يقال إنه اسم لجنس من الأجناس العالية على أنه ليست له دلالة في ذاته" ومن هذا نستطيع القول أن "النظرية الدلالية عند "الفراي" لاتخرج عن إطار علاقة الألفاظ بالمعاني ضمن القوانين المنطقية، وبهذا يعرف "الفراي" علم الدلالة "بأنه الدراسة التي تنتظم وتتناول الألفاظ ومدلولاتها، وتتبع سنن الخطاب والتعبير لتقنيته " (منقور عبد الجليل، 2001).

أما ابن سينا (373-427هـ) فقد شرح العملية الدلالية اللغوية على نحو يثير الفضول العلمي المعاصر اليوم، ذلك أنه وقف على دقائق الأبعاد النفسية اعتماداً على درايته بعلم النفس، وبراعته في التحليل العقلي المقترن بالنزعة التشريحية، فقد كان الفيلسوف والطبيب في آن واحد، فقد حدد في العملية الدلالية الأشياء المادية الحاضرة، أو الغائبة عن الحس والأفكار، و المجردات وأشار إلى المثبرات السمعية واستحضرها لصور الأشياء ومعانيها، كما صنف الرموز الدلالية إلى: الألفاظ المثيرة ثم الكتابة التي تنوب عن اللفظ والصوت .

نلاحظ وضوح فصل العالم الخارجي عن اللغة ثم العالم النفسي أي الذهن والتصور مع تميز الذاكرة، وبعد ذلك الأدوات اللغوية والأصوات في ألفاظ تربط بين العالمين: المادي - بعلاقاته وتعالیه التجريدي فيما بعد- والنفسي، فتساعد على ترسيخ صور العالم الخارجي على هيئة معان تحتفظ بها الذاكرة، تثور مع أسمائها عند مشاهدتها، أو عند غيابها بفضل تحريكها بسماع الرموز الصوتية الخاصة بها .

وقد شرح "ابن سينا" على نحو من التفصيل كيف تتم الحركة بين الصور المحفوظة في الذاكرة للمدلولات المادية أو المجردة، وهي المسماة بالآثار أو المعاني، والألفاظ والكتابة التي هي أدوات دلالية، فما يخرج بالصوت يدل على ما في النفس، وهي التي تسمى آثاراً، والتي في النفس تدل على الأمور، وهي التي تسمى معاني، أي مقاصد للنفس" إذ يقصد الإنسان إلى التعبير عن العالم الخارجي بمعطياته أو عن الانفعالات والرغبات في حياته الاجتماعية وروابطها" كما أن الآثار أيضاً بالقياس إلى الألفاظ معانٍ، والكتابة تدل على اللفظ إذ يحاذي بها تركيب اللفظ، واختير ذلك للسهولة. ومعنى دلالة اللفظ أن يكون إذا ارتسم في الخيال مسموع اسم ارتسم في النفس معنى، فتعرف النفس أن هذا المسموع لهذا المفهوم، فكلما أورده الحس على النفس التفتت إلى معناه (فايز الداية، 1996).

أما الغزالي (505هـ) فقد تجاوز البحث عن ماهية الدلالة إلى البحث عن جوهر الدلالة وفروعها، فقد ذكر أصنافاً لمعان قد حددها علماء الدلالة المحدثون كالمعنى الإيماني، المعنى الاتساعي والمعنى السياقي، وإن كان الغزالي يسميها بمصطلحات أصولية وهي على الترتيب دلالة الإشارة، دلالة الاقتضاء وفحوى الخطاب، كما بحث قسم الألفاظ من حيث أفرادها وتركيبها و أحصى في ذلك ثلاثة أقسام: ألفاظ مفردة وألفاظ مركبة ناقصة، وألفاظ مركبة تامة، فاللفظ المفرد عند الغزالي لا يخرج عن تصور من سبقه من العلماء خاصة الفارابي وابن سينا، حيث يقول الغزالي "المفرد هو الذي لا يراد بالجزء منه دلالة على شيء أصلاً، كقولك عيسى وإنسان، فإن جزئي عيسى هما " عي وسا" وجزئي إنسان هما " إن و سا" ما يراد بشيء منهما الدلالة على شيء أصلاً. أما المركب فهو الذي يدل كل جزء فيه على معنى، والمجموع يدل على دلالة تامة مثل زيد يمشي والناطق حيوان، أما قولهم: في الدار أو الإنسان في، مركب ناقص لأنه مركب من اسم وأداة)، كما ويشرح الغزالي على نحو تفصيلي العلاقة بين الصور المحفوظة في الذاكرة للمدلولات المادية والمجردة، والألفاظ والكتابة، التي هي أدوات دلالية فيقول: "اعلم أن المراتب فيما نقصده أربع واللفظ في الرتبة الثالثة، فإن للشيء وجوداً في الأعيان ثم في الأذهان ثم في الألفاظ ثم في الكتابة، فالكتابة

دالة على اللفظ، واللفظ دال على المعنى الذي في النفس، والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان، وعلى هذا الأساس وبحسب تقسيمات "الغزالي" فإن: - الكتابة دال فقط باعتبارها واسطة تمثيل للملفوظ فهي إشارة.

-اللفظ دال باعتبار ومدلول باعتبار آخر.

- المعنى الذي في النفس (الصور الذهنية) مدلول فقط وليست بدال.

- الموجود في الأعيان وبحسب ركني العملية الدلالية (الدال - المدلول)

ويوضح ابن خلدون (808هـ) المسألة التي تخص الدوال فيقول: "إن في الكتابة انتقالاً من صور الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال، ومن الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس (الصور الذهنية) فهو ينتقل من دليل إلى دليل، مادام متلبساً بالكتابة وتتعود النفس ذلك فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات.

(عبد الجليل منقور، 2001).

أما اعتبارية الدال والمدلول في الدلالة، فتظهر في البحوث اللغوية العربية القديمة في أن الرموز اللغوية لفظية كانت أم كتابية، لا صلة بينها وبين مدلولها لأنها بشكلها الطبيعي، وإنما تكمن الصلة على أساس العرف اللغوي الاجتماعي، وقد اورد عبد القادر الجرجاني(471هـ) عبارة في هذا المجال عندما قال " فلو أن واضع اللغة كان قد قال "ريض" مكان "ضرب" لما كان في ذلك ما يؤدي إلى فساد" ويعني هذا أن العلاقة بين الدال والمدلول لا تخضع إلى تعليل، كما أنها لا يمكن أن تفسر فهي علاقة كيفية.

(عبد القادر سلامي، 2004)

وثمة مسائل دلالية أخرى درست درساً نظرياً على نحو مغاير لما مر بنا آنفاً، فقد عني ابن جني في "الخصائص" وابن فارس في " الصحابي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامهما" والثعالبي في " فقه اللغة وسر العربية" والسيوطي في "المزهر" بالعديد من تلك المسائل كالحديث في نشأة اللغة ودلالة ألفاظها والكلام على أنواع اللغة من حيث المعنى، وبحثوا مصادر هذه المعاني المشتركة والمترادفة والمتضادة، وتنبهوا إلى عمل الزمن في

اكتساب ألفاظها ومعانيها الثانوية، كما درسوا العلاقة القائمة بين اللفظ والمعنى من حيث الأصوات والأبنية الصرفية وشغلوا بدراسة الاشتقاق وأنواعه، وتوسعوا فيه وتناولوا أقسام الكلام، وأنواع كل قسم، ووظيفة كل نوع، وأثر أجزاء الجملة بعضها ببعض (العامل) وترتيب أجزاء الجملة (التقديم، التأخير والصدارة في الكلام) وما إلى ذلك من ميادين علم النحو، فكان لهم فضل السبق في التنبيه على ما تعارف عليه المحدثون من أنواع الدلالات: الصوتية، الصرفية النحوية، المعجمية، الاجتماعية والدلالة السياقية. كما تضمنت بحوثهم أفكارا مبتكرة كمعنى المعنى والسياق (عبد القادر سلامي، 2004).

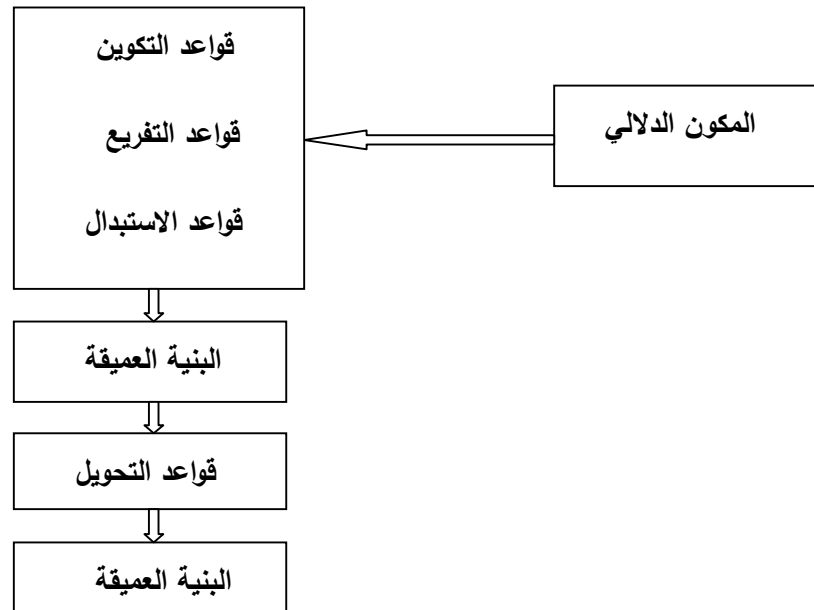
2-3 التمثيلات الدلالية في المنظومة اللسانية الغربية:

1-2-3 تصور تشومسكي:

لم تشهد الدراسات الدلالية أي تقدم يذكر إلا بعد رواج القواعد التوليدية التحويلية. التي وضعها "تشومسكي" في الفترة الممتدة من سنة 1957 إلى بداية الستينات وهي تجسيد لجانبين من جوانب البناء اللغوي. الأول يعنى بتوليد قيود أساسية من الجمل وتداعياتها فيما يسمى البناء العميق للجملة والثاني يعنى بالتحويلات التي ينبغي تطبيقها على البناء العميق لإنتاج عدد من الأبنية السطحية، وتتطلب هذه النظرية أساسا من أن مهمة الوصف اللغوي هي تحديد القواعد التي ترتبط بين الأصوات الكلامية ومعانيها الدلالية، وتتعامل هذه النظرية مع الحقائق العلمية في المجال اللغوي لا من أجلها في ذاتها، بل لأنها تدل على وجود مبادئ تنظيمية معينة في العقل البشري تعمل ما أمكن من أجل أن يستعمل المتكلم لغته بإبداع (جمعة سيد يوسف، 1999)، وعلى الرغم من محدودية معرفة الطفل بالمفردات والجمل إلا أن له قدرة خلاقة وإبداعية في إنتاج تراكيب وجمل لم يسمعها من قبل إذ فهو يرث الجهاز الفطري و الإستعداد الطبيعي، لاكتساب وتطوير تجاربه اللسانية. (إسماعيل علوي، 2010)

إذن فالقواعد التوليدية والتحويلية تتألف من تنظيم عدد من القواعد يمكن من توليد جمل اللغة، وينبثق من تحليل هذا التنظيم مكونات ثلاثة وهي: المكون الفونولوجي والمكون

التركيبي والمكون الدلالي ويعتبر المكون التركيبي هو المكون التوليدي الوحيد، أي المكون الذي يصف بنية الجملة السطحية ويحدد العناصر المؤلفة لها (جمعة سيد يوسف، 1999)، في حين المكون الفونولوجي هو الذي ينظم الشكل الصوتي بمعنى التأويل الصوتي للمتواليات الناجمة عن القواعد التحويلية، وبما أن المكون الدلالي هو الذي يهتما هنا لابد من الإشارة إلى أن موضوعه الرئيسي هو تحقيق التأويل الدلالي للجملة من خلال التركيز الواضح على البنية العميقة فهو يستلزم وجود نظام دلالي كوني وقواعد نوعية للتأويل لكن مع ذلك فإن (تشومسكي) يعترف بافتقارنا حالياً إلى نظرية كونية عن السمات الدلالية وعن تنظيمها وحدودها رغم تسليمه بأهمية البنى السطحية للغة المعينة في التعبير عن البنى العميقة الكونية التي ينفرد بها الجنس البشري (الغالي أحرشواو، 1993) ويمكن توضيح هذه المسألة من خلال الاعتماد على الخطاطة التالية:



الشكل (2) يوضح البنى السطحية للغة المعينة في التعبير عن البنى العميقة الكونية التي ينفرد بها الجنس البشري. (نفس المرجع السابق، 2010)

فإذا كان استعمال اللغة أو الأداء اللساني يتوقف إذن على الفرد المتكلم وعلى وضعية الأداء، فإن هذا التحديد يبرز خاصيتين رئيسيتين: أولهما هي أن المواد اللازمة لتحديد مبدأ

الإبداعية هي من طبيعة تركيبية فقط وثانياتها هي أن الانتقال من البنية التركيبية العميقة إلى البنيتين الدلالية والسطحية يفترض وجود قواعد تأويلية دلالية وصوتية على التوالي، ويعني هذا أن اللسانيين وفي مقدمتهم "تشومسكي" قد عملوا في البداية على الوصف الدقيق للمظاهر الصوتية والتركيبية للغة. وبعد ذلك اعتقد بعضهم أن بلورة نظرية عن التركيب سيؤدي إلى المعرفة الجيدة للمظهر الدلالي وهذه مسألة تترجمها محاولاتهم في اقتراح أنساق تقترب بشكل من الأشكال من النظرية المعيارية الموسعة.

وفي السنوات الأخيرة جرى نقاشا حادا حول دور التمثيلات الدلالية وموقعها داخل النموذج التوليدي التحويلي بمعنى محاولة معرفة الروابط القائمة بين البنى التركيبية و البنى الدلالية.

وتبعاً لما ينص عليه "Brekle" فإن "تشومسكي وكاتز" يدافعان عن فكرة استقلالية التركيب عن التمثيلات الدلالية، ففي نظرهما هناك قواعد لتشكيل البنى العميقة المجردة ، من الناحية التركيبية هي التي تفسر النتائج الاشتقاقية داخل المكون الدلالي الذي يخضع للتأويل عن طريق قواعد الإسقاط.

وبما أن الدلالة التوليدية لا تقبل الفصل التام بين المكون التركيبي العميق والمكون الدلالي المستقل، فإن دور القواعد التحويلية هو تمثيل البنية الدلالية للجمل بناء على البنى السطحية التي تخصصها المظاهر الصرفية والصوتية، أي ربط البنية الدلالية للجملة ببنيتها الصوتية. (الغالي أحرشواو، 1993)

3-2-2- تصور كاتز و فودور:

تنص هذه النظرية في جوهرها على أن >> عزو التمثيلات الدلالية إلى الجمل مثله مثل عزو البنى التركيبية، يجب أن يكون بواسطة قواعد تكرارية. وأن ربط أية جملة بمعنى ما لا يكون بطريقة اعتباطية وإنما يكون بواسطة البنى التركيبية والمضمون المعجمي للجملة. (أحمد مومن، 2005) أي لكي نفهم الجملة من الضروري أن لا نعرف معاني الكلمات المفردة وحسب بل العلاقات التركيبية بينها أيضا. (مصطفى التوني، 1993)

ويقول "فودور" إن المزاوجات بين الوحدات المعجمية وتمثيلات الدلالية تكون معجم اللغة، وكل مدخل معجمي يحتوي على قراءة أو أكثر، حيث تمثل كل قراءة معنى من معاني الوحدة المعجمية، والقواعد التكرارية التي تبني قراءات مكوناتها تدعى قواعد الإسقاط (أحمد مومن، 2005) هذه الأخيرة تسمح بإنجاز قراءات الملفوظات انطلاقاً من القراءات الخاصة بمكوناتها.

وهكذا فقد تم النظر إلى التمثيلات الدلالية للألفاظ المعجمية كمفاهيم قابلة للتحليل والتفكيك إلى مفاهيم بسيطة (الغالي أحرشواو، 1993)، وهناك عوامل كثيرة تلعب الدور الفعال في هذا التحليل منها: السمات الدلالية، المميزات، وقيد الاختيار.

وعليه فإن السمات الدلالية هي العناصر التي تعبر عن العلاقات الدلالية والغرض منها هو إظهار العلاقات النظامية التي تربط هذه الوحدة ببقية مفردات اللغة، أما المميزات التي تلحق بأية وحدة معجمية تهدف إلى إظهار المعنى الخاص بهذه الوحدة. (أحمد مومن، 2005)، أما قيود الاختيار يمكن أن توضح أن معنى معين لصفة يمكن أن ينطبق على أية اسم له علامة دلالية مناسبة في مدخله المعجمي (مصطفى التوني، 1993)، أي أن قيود الاختيار تمثل الشروط الواجب انجازها لكي يتمكن التمثيل الدلالي للفظ من الاتحاد مع ألفاظ التمثيلات الدلالية الأخرى، ومن ثمة تشكيل التمثيل الدلالي المتعلق بالبنية التركيبية المعينة، وكمثال على ذلك فإن الملفوظ الذي يتضمن فعل (قنص) لن يتم فهمه من لدن الطفل إلا إذا كان منفذ الفعل إنساناً أو حيواناً. (الغالي أحرشواو، 1993)

وفي النسخة الأصلية لنظريتهما، ذهب كاتز وفودور (1963) إلى تقديم الصورة التقريبية لمداخل المعجم وتمثيلات الدلالية، فكل كلمة داخل الجملة تقابلها معان مختلفة. وإن عامل الاختيار الذي يشكل واحد من هذه المعاني يتم بموجب معيارين: أولهما يتجلى في الدور التركيبي للكلمة المقصودة في الجملة، وثانيهما يتمثل في الخاصيات الدلالية للكلمات الأخرى الواردة في الجملة (قيود الاختيار)، ويشترط هذا الاختيار التوفيق بين معاني الكلمات المختلفة حتى يتم الحصول على تنظيم مقبول.

وفي مؤلفة سنة (1972) يقترح "كاتز" النظر إلى كل مدخل من مداخل المعجم كمجموعة من التمثيلات غير المبنية، حيث إن كل تمثيل دلالي يشكل ببساطة جملة من السمات الدلالية غير المتساوقة مع المميزات وقيود الاختيار، ويمكن توضيح أبعاد هذه الفكرة من خلال الاعتماد على هذه الخطاطة التي تشخص التمثيل الدلالي لفعل (قنص):

(نشاط) (طبيعي) (حركة) (سرعة) (ملاحظة) - موضوع س - (بهدف) (القبض على - الموضوع س -) - (إنسان س) (حيوان س) -

ويشير الرمز (س) في هذه الخطاطة إلى منفذ الفعل، وتشير الأقواس إلى السمات الدلالية، وترمز العاكفتين إلى قيود الاختيار. (الغالي أحرشواو، 1993)

3-2-3 النظرية المعيارية الموسعة:

إن الفرق الأساسي بين النظرية المعيارية الموسعة ونظرية "كاتز" يكمن في التراكيب التي تتخذ مدخلا لهذه القواعد الدلالية و إذا كان "كاتز" قد ذهب إلى أن البنى العميقة التركيبية هي وحدها فقط التي يجب أن تكون مدخلا للمكون الدلالي لأنها تشتمل على كل المعلومات المتعلقة بعمل قواعد الإسقاط الدلالية. فإن "تشومسكي" في مقاله الصادر عام 1970 بعنوان البنية العميقة، البنية السطحية، والتفسير الدلالي، أكد أن البنى السطحية المحددة صوتيا لا بد أن تفسر دلاليا كما هو الشأن بالنسبة للبنى العميقة (أحمد مومن، 2005)، وفي هذا الإطار يقترح جكندوف (1972) نموذجاً حول القيمة الجوهرية التي ينطوي عليها التمثيل الدلالي لملفوظات أو لفعل معين. فإذا كانت عملية التنبير تقوم بدور تعيين هذه القيمة بالنسبة للملفوظ، فإن النشاط الغالب هو الذي يؤدي هذا الدور بالنسبة للفعل، ويمكن توضيح هذه الفكرة من خلال الاعتماد على أفعال انتقال الملكية الواردة في هذه الجمل.

(1) اشترت هند هذه الحلوى من عائشة بدرهمين.

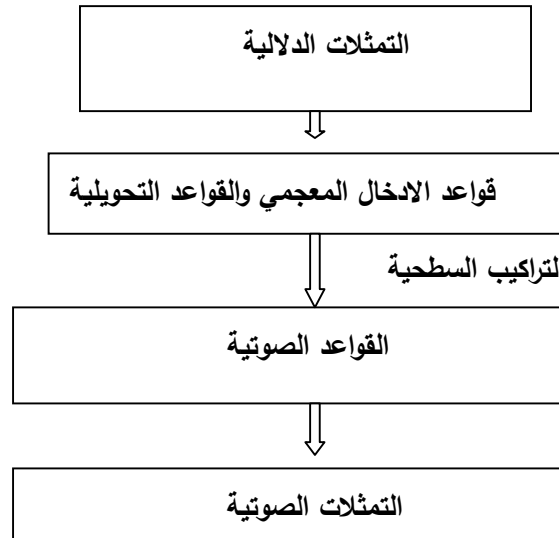
(2) باعت عائشة هذه الحلوى لهند بدرهمين.

(3) دفعت هند درهمين إلى عائشة في هذه الحلوى.

ومن الملاحظ أن التمثيلات الدلالية لهذه الجمل لا يحكمها تطابق واضح وذلك بفعل تباين النشاطات الرئيسية والثانوية المحددة لأفعالها، حيث إنه إذا كان انتقال الموضوع يشكل النشاط الرئيسي وانتقال النقاد يمثل النشاط الثانوي بالنسبة لفعل دفع. (الغالي أعرشاو، 1993)

3-2-4- نظرية الدلالة التوليدية:

يرجع ظهور هذا التيار إلى السنوات الأولى التي أعقبت مباشرة صدور كتاب (تشومسكي) عن <مظاهر النظرية التركيبية>. وأقطاب هذا التيار أمثال مكولي (1968)، لاكوف (1968) وبوستال (1970)، فقد أولو اهتماما شديدا بتعميق البنية العميقة حتى تقترب أكثر من التمثيل الدلالي للجملة. وتوسيع العملية التحويلية للإشتقاق من البنية العميقة إلى البنية السطحية، وبتقليص القواعد الدلالية التفسيرية. وربطها بالتمثيلات الدلالية. وهكذا أصبح التركيب أكثر تجريد مما كان عليه. (أحمد مومن، 2005) وهكذا يكون المكون الدلالي هو المكون المركزي في فهم اللغة، وأن إنتاج الجملة وفهمها إنما يبدأ بالتمثيل الدلالي لمعنى الجملة ثم يبدأ الفرد في تطبيق كل من التحويلات التركيبية والمعجمية على هذا التمثيل وذلك لإنتاج البنية السطحية للجملة. (عبد الرحمن سليمان، 2010)



الشكل رقم (03) يمثل نموذج المتحدث-المستمع في اللغة طبقا لموضع الدلالي

التوليدي (نفس المرجع السابق، 2010)

3-2-5- مراحل اكتساب التمثيلات الدلالية من وجهة نظر لسانية غربية:

وفي هذا الإطار يقترح مكنيل (1970) ثلاث مراحل للنمو اللساني عند الطفل: الأولى تتعلق بمعجم أحادي التعبير، والثانية تخص معجم الجمل، والثالثة ترتبط بمعجم الكلمات. فخلال المرحلة الأولى لا يمكن الحديث عن الانفصال التام بين التركيب والدلالة، إذ إن الكلمة الواحدة تستعمل للتعبير عن دلالة جملة بأكملها أو عدة جمل. وبالتالي فإن ما يشبه هذا المعجم الأحادي التعبير، غالبا ما يرهق ذاكرة الطفل بفعل غموضه الكبير الناتج من ناحية أولى عن التعبير بكلمة واحدة عن دلالة جملة أو أكثر، والتعبير من ناحية أخرى عن الكلمة نفسها بعدة مداخل معجمية. (الغالي أعرشاو، 1993)

إذن بانتقاله من المعجم الأحادي التعبير إلى معجم الجمل، يستمر الطفل في اختزان المعلومات والأخبار التي ينقصها التمايز والاستقلال، حيث إن تعريف الجملة المعينة لا علاقة له بالتعريفات المتعلقة بالجملة الأخرى. إلا أنه مع ظهور معجم الكلمات الذي يشكل الصيغة الجديدة لمعجم الجمل، يصبح نظام السمات الدلالية للطفل قريب الشبه من ذلك الذي نجده عند الراشد. وإذا كانت العلامات الأولى على انبناء معجم الكلمات، تتحدد في نظر مكنيل (1970) في الفترة النمائية الممتدة من 28 إلى 30 شهرا، فإن توسيع هذا المعجم يتحقق بفعل أسلوبين نمائيين. فهناك أولا النمو الأفقي، أو ما يسمى بلغة علم النفس <<النمو العرضي>> الذي تشكل فيه الكلمة جزءا من معجم الطفل رغم عدم استكمالها لجميع السمات الدلالية التي يسند لها إليها الراشد. فهو يتعلق إذن بتنظيم وإغناء السمات الدلالية التي سبق للطفل أن اكتسبها. وهناك ثانيا النمو العمودي، بمعنى <<النمو الطولي>> الذي تحظى بموجبه جميع السمات الدلالية للكلمة بمكانة محددة في قاموس الطفل. وبما أن التمثيلات الدلالية تبدو في البداية متباينة، فإن إقامة علاقات بين عناصرها المتماثلة تمثل الدور الرئيسي لهذا النمو. ولابد من الإشارة هنا إلى أنه إذا كان المتوسط النمائي لاكتساب الكفاءة التركيبية يتحدد في السنتين الرابعة والخامسة تقريبا، فإن النمو الدلالي يستغرق وقتا

أطول، إذ أنه لا يتوقف عن الاسترسال في النمو حتى سن الرشد. ويعزو مكنيل (1973) هذه الظاهرة إلى ثلاث أسباب رئيسية:

- (1) إن الأخبار الدلالية المفروض اكتسابها من طرف الطفل غالبا ما تكون معقدة.
 - (2) إن النمو الدلالي يتوقف في بعض جوانبه على المستوى الفكري الذي بلغه الطفل، ذلك أن اللغة والمعرفة تخضعان معا لتغيرات مهمة بعد سن السابعة.
 - (3) إن السمات التي تسند إلى الكلمات هي سمات مجردة. وبالتالي فإن افتقار الأشكال السطحية للألفاظ المعجمية إلى العلامات الضرورية حول الاطرادات الدلالية الضمنية، يؤدي بالطفل إلى استغراق وقت أطول إلى بذل مجهود أكبر في سبيل اكتشافه لهذه الأخيرة.
- (الغالي أحرشوا، 1993)

4-التصورات السيكلوسانية للتمثل الدلالي

4-1- نماذج نشاط الذاكرة الدلالية:

تشكل الذاكرة الدلالية قاعدة عامة من المعارف التي يبنها الفرد انطلاقا من تجارب مختلفة ومن التربية التي تلقاها في معزل عن سياقها. ونقصد عادة بالذاكرة الدلالية ذاكرة الوقائع والمفاهيم، أي مجموع المعارف المفهومية المكتسبة، التي تسمح لنا بفهم عالمنا المحيط انطلاقا من سؤال ماذا أعرف؟.

إن الذاكرة كما يعرفها **Tulving (1972)** هي معرفة العالم، إنها آلية تخزين الخصائص تتدخل في تمثّل العالم الخارجي، وتتضمن تخزين الخصائص الضرورية لآليات المفهمة (conceptualisation)، مثل التقييء (الكلب حيوان)، والارتباط الدلالي (كلب، قط) إنها باختصار نسق افتراضي يعبر عما اختزنته الذاكرة من معارف ووقائع لفظية، وتسمح لنا بتخزين معاني الكلمات. (بنعيسى زغبوش، 2008) وقد أنيطت هذه الظاهرة، ومنذ أوائل السبعينات من هذا القرن بعدة نماذج سعت إلى التعريف بنشاطها ودورها في فهم الملفوظات وإنتاجها. و سنتطرق في هذا العنصر النماذج التي اعتمدت الجملة كوحدة أساسية واتخذت التمثّل الدلالي لبعض الأفعال كمحور رئيسي لتحليلاتها

4-1-1 النموذج الإعلامية:

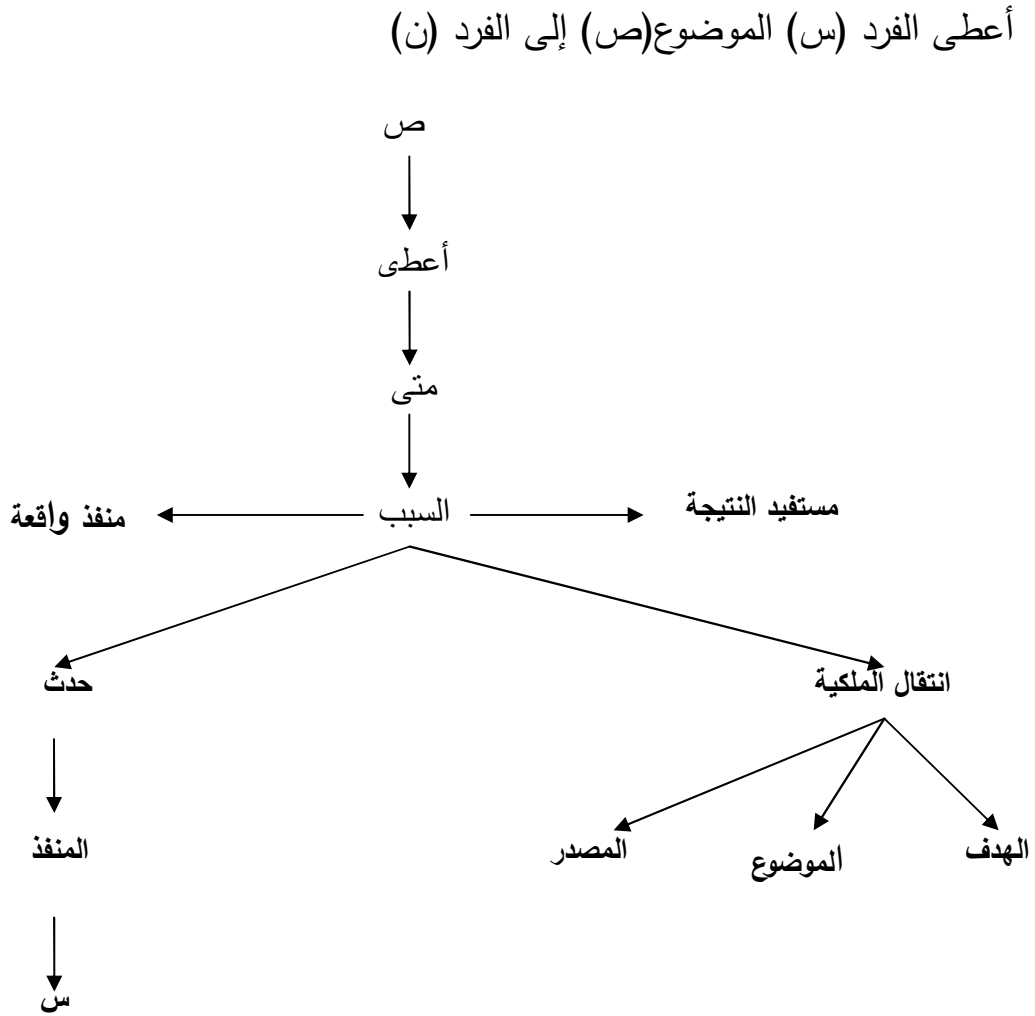
تتلخص الفكرة الأساسية لهذه النماذج في إمكانية تفكيك القضية أو الجملة أو الكلمة إلى عناصرها الأولية أو ما يصطلح عليه في الميدان اللساني بالمكونات أو السمات أو العلامات، وفي هذا النموذج ثلاث نماذج أساسية.

أولاً: نموذج نورمن وريمهارت

تحدد المكونات الأولية لهذا النموذج بناء على المعايير السيكلوجية التالية:

- تسمح للمتكلم باختزان الخبر المعين في ذاكرته.
- توجد في مقابل الملفوظات ذات الدلالة الموحدة تمثيلات دلالية نفسها.
- توضح التمثيلات الدلالية الفروق في المعاني بين الألفاظ.
- إن التمثيل الدلالي المعين لا يكون أبداً مغلقاً، فهو قابل باستمرار للربط مع تمثيل دلالي آخر.

- إن قوة النسق التمثلي وضعفه يعطيان صورة عن قوة الأداءات الإنسانية وضعفها. تبعاً لهذا التحديد توصل "نورمن وريمهارت" إلى صياغة أربع فئات من المكونات الأولية، وهي تقابل على التوالي: الحالة التي يصفها الفعل مثل (المكان، امتلاك موضوع ما)، وتغير هذه الحالة مثل (تحويل امتلاك الموضوع)، ثم أسباب عمل الفعل في حد ذاته. وتشكل هذه الفئة الأخيرة التي تتعلق بعمل الفعل داخل وضعية معينة، الفئة الأقل حظاً من البحث والنقصي. وكمثال على ذلك نورد هذه الخطاطة التي ذهب فيها **Gentner** (1975) تحليل فعل (أعطى) بناء على مكونات هذا النموذج:



الشكل رقم (04) يمثل تحليل Gentner للمكونات الدلالية للفعل أعطى (الغالي أحرشاو، 1993) إذا كان التشخيص العام لعمل الفعل ينبني في هذه الخطاطة على الفرع (واقعة) والمكون (حدث)، فإن عمل فعل (أعطى)، وتبعاً لهوية المنفذ والمستفيد وطبيعة الموضوع، لا يتم بالطريقة نفسها، إذ إن الأم قد تعطي قطعة حلوى لابنها بوضعها في يده، بينما أن عاشق الفن قد يعطي النقود للفنان بإيداعها على حسابه في البنك، وإذا كان الفرع (نتيجة) يشخص حالة الفعل وتغيرها، حيث إن الموضوع (ص) الذي كان في ملكية الفرد (س) قبل عمل الفعل أصبح بعد ذلك في ملكية الفرد (ن)، فإن المكون (سبب) هو الذي يخیل إلى مصدر الفعل، بمعنى قصدية المنفذ أو واقعة معينة...، ومما يلاحظ هنا أن مفهومي: المنفذ (Agent) والمستفيد (Bénéficiaire) تمت استعارتهما من نحو الاحوال عند Fillmore (1968) (نفس المرجع السابق، 1993)، هذا الأخير يرى أن دلالة الفعل ذات صبغة

علائقية إذ أنه لا يمكننا التفكير في الحدث المعبر عنه دون أن نربطه بواحد أو بعدد من المفاهيم الموضوعية التي تقوم بالفعل أو يقع عليها الفعل فمثلا الفعل سافر لا يمكن التفكير فيه دون تخيل وسيلة للسفر، لذا يرى "Fillmore" أنه لا يمكن وصف معنى الفعل دون الأخذ بعين الاعتبار للحالات التي يمكن أن يتخذها، والحالات هي علاقات دلالية بين عناصر سياق ما (عبد الرزاق عبيد، 2002)

ثانيا: نموذج شانك

يحاول شانك تقديم تحليل يدمج في جوهره المفاهيم الاسمية والفعلية والعلاقات، فنظام التمثيلات الذي ينادي به شانك يحتوي على ثلاث أنواع من المفاهيم الأساسية (نفس المرجع السابق، 2002)

(1) المفاهيم الاسمية: (concepts nominaux) تتجلى في الأشياء التي يمكن التفكير فيها أو فهمها بدون أي اعتماد على مفاهيم أخرى. وتشكل الصور التي تغرسها في ذهن المتكلم عن العالم الواقعي أهم مميزاتها. فهي تحيل إلى أشياء عامة مثل (رجل - مدينة) أو خاصة مثل (علي - فاس).

(2) العمل: (action) يتمثل في كل ما يمكن لمفهوم اسم (حي) أن يفعله. و هناك في نظر شانك عدد لا نهائي من الأفعال الأصلية التي يمكن اختصارها في أربعة عشرة فعلا من قبيل: حرك، أخذ، دفع التي تستخدم أساسا لوصف العالم المادي. وتشارك هذه الأفعال في عدد من الحالات المماثلة لحالات "Fillmore" وفي مقدمتها: الموضوع والمستفيد والأداة.

(3) المحورات: (les modificateurs) تتلخص في مفاهيم الصفات والظروف ذات المعنى غير المستقل عن المفاهيم الاسمية أو المفاهيم الفعلية.

إذا كانت هذه المفاهيم وعلاقتها التصورية تشكل العناصر الرئيسية في أي تمثيل للمفهوم، فإن "شانك" يصر على الفائدة المنهجية لأسلوب التمييز داخل التمثيلات الدلالية للأفعال بين عمل الفعل وحالته النهائية. ويعني هذا أن الفعل المعين يمكنه أن يشير في آن واحد إلى العمل نفسه أو إلى سلسلة من الأعمال تبعا للوضعيات المختلفة. فالحالة النهائية

التي يعبر عنها الفعل (قتل) تتمثل بالتأكيد في عملية الموت، رغم أن هذه الحالة يمكنها أن تشكل نتيجة لعدد كبير من الأفعال.

إذن يلاحظ مما تقدم أن نموذج "شانك" ينبني على المسلمة القائلة بأن الفهم الصحيح للملفوظ يستوجب المعرفة الكاملة لمعاني أجزائه. (الغالي أحرشواو، 1993)

فالتمثل الدلالي للكلمة يلعب دورا أساسيا في ترجمة الملفوظ. وهو يقوم بهذا الدور بناء على خصائصه الجوهرية وخصائص الكلمات الأخرى ذات المكانة المحددة في الجملة. فعلى سبيل المثال، إن مكانة كلمة (مقهى) في الملفوظ (لقد مشيت حتى المقهى) تتحدد بالخصائص التالية: (مقهى = مكان) و (مشيت حتى = تحرك في اتجاه مكان).

(نفس المرجع السابق، 1993)

ثالثا: نموذج وينوغراد

إن معرفة معاني كلمات الملفوظ لا تكفي في نظر وينوغراد (1972) في فهم دلالة هذا الملفوظ، إذ لا بد أيضا من معرفة تامة بخصائص الموضوعات والأفعال التي ينطوي عليها هذا الملفوظ. وهكذا فإن الخاصية الأساسية لهذا النموذج تتجلى في ما يحققه من علاقات بين النشاطات اللغوية والنشاطات الإدراكية والحركية. فأسلوبه المنهجي يتلخص في تقديم أوامر لفظية إلى الحاسوب، مثل: ضع الهرم الأزرق فوق الدائرة، وما على هذا الجهاز إلا أن يقوم بتنفيذها تبعا لما يختزنه من معلومات.

وإذا كانت المعارف الخاصة بالعالم، تحظى بمكانة مهمة في هذا النموذج، فإن اعتماده للامشروط على الحاسوب في طرح الأسئلة واستخلاص النتائج، قد يثير لدى الباحث عدة استفسارات من قبيل: ما ذا يحدث حينما تبدو تمثيلات الأفعال والموضوعات كلية أو ناقصة؟ وبالتالي ماذا يحدث عندما نجد أن الطفل غالبا ما يتمثل دلالة فعل ما دون أن يتمثل صيغه الكاملة؟

وعلى هذا الأساس فإذا كان التمثل الناقص للفعل يؤدي في نظر وينوغراد (1972) إلى استحالة عملية الفهم بدعوى أن الحاسوب يطلب معلومات إضافية أو يصرح بتعذر فهم

الجملة الغامضة، فإن الأمر لا يتعلق هنا بالغموض التركيبي أو المعجمي فقط، بل هناك غموض تداولي أيضا. فعبرة (الهرم الأزرق) تصبح غامضة بمجرد وجود عدد من (الأهرام الزرقاء) فوق الطاولة. (الغالي أحرشوا، 1993)

4-1-2- النماذج القضيةية: (modèles propositionnels)

يتلخص هدف النماذج القضيةية في التعريف بعدد من المعطيات التجريبية المستخلصة في مجال التعلم اللفظي. وفي نظر Kintsch (1974) يمكن التمييز هنا بين جانبين اثنين:

فهناك أولا المكون المعجمي الذي تشبه وظيفته وظيفة قاموس معين، وخاصة على مستوى الدور الذي يلعبه في تحديد المداخل المعجمية. بمعنى دوره في التعريف بهذه المداخل على شكل لائحة من السمات التي يصنفها "Kintsch" إلى مجموعتين. تتعلق أولاهما بالسمات المعجمية للكلمات الموصولة بالكلمة الأصلية عن طريق علاقات الترادف والتضاد والانتماء والتعليق... وتتعلق ثانيتهما بالسمات التجميعية التي تساعد على تعيين أصناف الكلمات التي يمكن للكلمة الأصلية أن تدخل معها في النسق، وبالتالي على تقديم المعلومات اللازمة عن الخصائص التركيبية والسياقية للكلمة. وفي هذا الإطار يقترح عدة أساليب لتمثيل المعلومات التي يقدمها المكون المعجمي، وفي مقدمتها الأسلوب القائل بوضع لائحة من الجمل المقرونة برابط أو فواصل عازلة في مقابل كل مدخل معجمي. إلا أنه ومهما يكن أسلوب التمثيل المعتمد، فإن النتيجة هي أن المكون المعجمي هو الذي يقدم للباحث معطيات عن الخصائص الصوتية والتركيبية والدلالية للكلمة المعنية.

(نفس المرجع السابق، 1993)

وهناك ثانيا: نظام القواعد الاستدلالية الذي يتحكم في المكون المعجمي، حيث إن فئة من هذه القواعد تقوم بدور محو الأخبار المطنبة، وفئة أخرى تقوم بدور توليد قضايا جديدة أو قضايا سبق نسيانها. فإذا افترضنا بالنسبة لكلمة (وردة) أن لائحة الوصف الدلالي تتضمن القضية التالية: (زهرة، وردة)، وأن القضية بالنسبة لكلمة (زهرة) هي (نبات، زهرة)،

التي تندرج ضمن القضايا المحددة لكلمة (وردة) هي التي تترجم الخبر الدلالي المتعلق بهذه الأخيرة.

تبعاً لهذا التحديد، يبدو أن النموذج الذي اعتمدته "Kintsch" كأسلوب لتحليل الكلمات و الملفوظات، هو مستمد أساساً من نحو الأحوال الذي وضعه "فيلمور"، وهكذا فالملاحظ أن تعريفات الألفاظ المعجمية تتم بواسطة لائحة من القضايا المرتبة القائمة أساساً على مسند وحجج كثيرة، حيث إن كل حجة تدخل في علاقة للحالة مع المسند. وقد ذهب " Kintsch " إلى مواجهة هذا الأسلوب بأسلوب آخر يتجلى في تفكيك هذه القضايا إلى سمات دلالية. وتتمثل لائحة القضايا التالية المدخل المعجمي لفعل (طها).

1-طها، منفذ إنساني (م)، موضوع (ع)، مكان(ن): فرن أو شمس

2-يستلزم، حرارة، ع، أداة(أ): جهاز تدفئة.

3-يبس، (ع)، (أ)

4-طها، م: خباز، ع: خبز، ن: فرن

5-طها، م: طبّاخ، ع: طعام، ن: فرن

6-طها، م: عامل، ع: اجرات، ن: فرن أو شمس

7-طها، م: فخاري، ع: أواني، ن: فرن

كما أنه حاول من التحقق من صدق فرضيات نمودجه في ثلاث تجارب أساسية. (الغالي أحرشواو، 1993)، وقد اتضح من نتائج الأولى أن التعرف على الجمل الصحيحة والمتداولة يتم بسرعة تتجاوز سرعة التعرف على الجمل الخاطئة والممكنة. وظهر من نتائج الثانية أن الراشد يفهم الجمل الناقصة أو الصامتة مثل (الطوى جاهزة)، حيث يستدل على المعلومات الناقصة من قبيل، (في الفرن إن شخصا ما قد أعدها) وتبين من نتائج التجربة الثالثة أن الوقت المستغرق في قراءة جملة ما يرتفع مع ارتفاع عدد القضايا التي تتضمنها. (الغالي أحرشواو، 1993)

4-2- المظاهر الاكتسابية للتمثيلات الدلالية من وجهة نظر السيكلوسانيين:

4-2-1- المظهر التركيبي:

كيف ينشئ الطفل قواعده النحوية؟ بمعنى هل أن انتقال الطفل من ملفوظ الكلمة الواحدة إلى ملفوظ الكلمات المتعددة يمثل مؤشرا على تمكنه من بعض القواعد التركيبية الأولية؟ لقد شكلت الإجابة على مثل هذه التساؤلات محور أبحاث عديدة يوجز أليرون (1979) أهم خلاصاتها في الوقائع الآتية.

(1) يعبر الطفل في سنواته الأولى بكلمة واحدة عن جملة كاملة.

(2) إن القواعد النحوية المعقدة تحل لدى الطفل بالتدرج محل القواعد النحوية الأولية.

(3) غالبا ما يعمم الطفل المقاطع اللسانية التي اكتسبها داخل أوضاع مقامية معينة على الأوضاع المقامية الجديدة.

إن فالتسؤال المطروح هو هل أن الانتقال من ملفوظ الكلمة الواحدة إلى ملفوظ الكلمات المتعددة يصاحبه تطور في الشكل التركيبي فقط أم أن هذا المنظور يشمل المعنى الدلالي أيضا؟

تبعاً لما ينص عليه Mcnamara (1972) إن الطفل يبدأ في تعلم لغته الأم عن طريق المطابقة بين إدراكاته وأفعاله وتمثلاته و الملفوظات التي يسمعها، حيث إنه إذا كان الأمر يتعلق هنا بالفهم فإن العلامات اللسانية لا تقوم بأي دور يذكر. و بالتالي فلا ضرورة هنا لأي اعتماد على الدلالة في وصف القواعد المنظمة للغة. إلا أن هذا الرفض للدور الدلالي يستوجب التساؤل حول ما إذا كان الطفل ينشئ ملفوظاته نظرا لارتقاء كفاءته التركيبية فقط أم أن هناك ارتقاء لما يريد قوله أو التعبير عنه، بمعنى أن هناك ارتقاء للمدلول؟ (الغالي أحرشوا، 1993)

4-2-2- المظهر الدلالي:

الانتقال من ملفوظات الكلمة الواحدة إلى ملفوظات كلمتين، هل هو مشروط بالاكتساب الدلالي؟ الإجابة بنعم على هذا السؤال تفترض أن الطفل يتعلم أو يجد وسيلة للجمع بين معاني الكلمات التي هي مزيج من هذه المعاني المتعددة.

يعتبر **Gruber** سنة 1967 أول من تجاوز تحليل البنية التركيبية لملفوظات الأطفال، فحسبه ملفوظات الكلمتين التي تسبق الجمل الفعلية هي جزء من البنية << مبتدأ- خبر >> والتي تتطور بعد ذلك لتصبح << مسند إليه- مسند >> (Du Boucheron, 1981)، والملاحظ هنا أن الأمر يتعلق بتحليل متكامل، حيث أن البنية << مبتدأ- خبر >> تستغرق ملفوظات متباعدة الغايات والأهداف. وللتخفيف من عمومية هذا التحليل، ذهب **Bloom (1975)** إلى استخدام أسلوب تحليلي ربطت فيه بين السياقات الإنتاجية للملفوظات والتأويلات التلقائية للراشدين، وذلك بهدف تحديد طبيعة المقولات الدلالية الخاصة بملفوظات الطفل. ونقدم فيما يلي أهم الخلاصات التي توصلت إليها:

- إن مقولات الوجود وعدم الوجود والتكرار تسبق مقولات العمل والحالة المعبر عنها في الغلب بواسطة الأفعال.

- إن مقولات العمل تسبق غالبا ما تسبق مقولات الحالة بالنسبة للأفعال.

- إن مقولات الإضافة، الأداة، الأسئلة المفتوحة التي تبدأ ب (من، ماذا، أين، ولماذا) تكون في المرتبة الأخيرة.

وفي هذا الإطار تشير **دي بوشرون (1981)** إلى أن النتائج التي توصل إليها بعض الباحثين جاءت كلها تأكيدا وتدعيما لهذه الخلاصات. فالعلاقات الدلالية الكامنة وراء إنتاج الملفوظات، تشكل في نظر **(شلزنجر 1971)** جانبا من مقاصد المتكلم، وبالتالي فهي لا تتمثل في العلاقات من النوع (فاعل، مفعول به) بل في العلاقات الدلالية من النوع (منفذ، موضوع، مكان) وهذه مسألة يؤكد عليها كل من **Brown (1973)** و **Bowerman (1975)**، حيث يسلم الأول بكونية هذه العلاقات التي تعرف انطلاقتها مع نهاية المرحلة

الحسية الحركية، وتتص الثانية على أن انتاج الطفل لعلاقات: (منفذ- عمل، عمل- موضوع، مالك- موضوع...) يسبق إنتاجه لعلاقات (صفة- اسم، عمل- تموضع) إذن إذا كانت بداية الملفوظات المكونة من كلمتين تشكل في نظر هؤلاء المرحلة الرئيسية في النمو الدلالي عند الطفل، فإن باحثين آخرين أمثال: "Parisi" و "Antinucci" يرفضون هذا التحديد ويفضلون التركيز على تأويلات الراشد لمفوض الطفل عوض تحليل هذا الملفوظ كما هو. وهكذا فإن البنية الدلالية نفسها هي التي توجد في نظر هذين الباحثين وراء الملفوظات التي ينتجها الطفل. فبفعل ظهور العناصر الاختيارية (المحورات والظروف المكانية) في البنية الدلالية يتم الانتقال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية للنمو اللغوي. (الغالي أحرشواو، 1993)

4-2-3- المظهر التركيبي الدلالي:

تشير أغلب نتائج الأبحاث التي أنجزت خلال العقدين الأخيرين حول موضوع الاكتساب التركيبي والدلالي إلى أن الطفل يبدأ أولاً باكتساب المقولات الدلالية التي تأخذ فيما بعد شكل المقولات التركيبية من قبيل (فعل، فاعل، مفعول به)

وقد طور Slobin (1973) نظرية وضع فيها مجموعة من المبادئ التي من شأنها أن توجه اكتساب هذه الأنماط من التعبير مثلاً: - يجب على الطفل أن ينتبه إلى ترتيب الكلمات في الخطاب الذي يسمعه، ويجب تجنب انقطاع أو إعادة الوحدات اللسانية، كما يجب على الطفل أن يسعى إل توضيح العلاقات الدلالية التي يتمثلها في خطابه.

وقد تبنت Brown (1973) وجهة النظر نفسها، حيث أن إنتاج الكلمات في ترتيب معين وليس إنتاجاً عشوائياً، دال على رغبة الطفل في التعبير عن المعاني البنيوية.

وتعتقد Bowerman (1973) أيضاً أن المعرفة الأساسية التي تقوم عليها ملفوظات الأطفال تكون أولاً دلالية، فالمفاهيم التركيبية مثل الفاعل (sujet) الأكثر تجريداً تنمو لاحقاً انطلاقاً من المفاهيم الدلالية مثل فاعل الحقيقي (agent)، لذلك الطفل يسعى أولاً للتعبير عن العلاقات الدلالية لا عن العلاقات التركيبية، وتدعيماً لهذا تستشهد "Bowerman"

بحالة الطفل الروسي "Gvozdev" الذي يستخدم المفعولية (l'accusatif) ولكن فقط مع الأفعال التي تعبر عن تحويل أو تغيير المكان مثل: أعطى، وضع، رتب، حمل، رمى (Du Boucheron, 1981)، وهي المفعولية التي لا يمكن أن يتخذها الطفل كوسيلة لتحديد مفعول به (وظيفة تركيبية)، بل كوسيلة لتعيين مفعول التحويل أو الانتقال (وظيفة دلالية). وقد تمت ملاحظة تخصيصات أخرى في لغات مختلف الأطفال، حيث أنه إذا كان الاسم متبوع بفعل ما يعبر في البداية عن العلاقة: (فاعل منطقي - فعل) فإنه سيعبر فيما بعد عن العلاقات: (الشخص المتأثر - الوضع، الفاعل المنطقي - الوضع، الأداة - الفعل) وبشكل عام فإنه سيعبر عن العلاقة: (فاعل - فعل) إلا أن كل ما قيل حتى الآن لا يبرهن أبداً على أن العلاقة الدلالية: (فاعل منطقي - فعل) ستصبح قائمة الوجود منذ إنتاج الطفل للسلاسل الأولى: (اسم - فعل)، بل إنها على العكس من ذلك تنشأ بالتدرج بناءً على التميز المتبادل. بمعنى أن مفهوم الفاعل المنطقي يتحدد انطلاقاً من تعارضه المتبادل مع مفهوم الأداة وهكذا يمكن القول بأن الطفل لا يدرك المفاهيم التركيبية (مفهوم الفاعل مثلاً) إلا حينما يعي إمكانية معالجة الأسماء المختلفة بنفس الطريقة، حيث يمكن وضعها قبل الفعل أو بعده. (الغالي أحرشواو، 1993)

4-4- مراحل اكتساب التمثيلات الدلالية عند السيكلوسانيين:

ثبت مؤخراً أن الطفل يكتسب نوعين من المعارف: أولهما لفظي (معجمي وتركيبية) وثانيهما دلالي، فالطفل لا يكتسب التمثيلات الدلالية إلا حينما يكون متوفراً على تمثيلات معرفية. فهو من جهة أولى يتمثل الوقائع ويدرك الموضوعات ومن جهة أخرى فهو يحس بالمشاعر ويتمثل بعض الحالات الوجدانية من قبيل: (الفرح، الرغبة، الغضب...) وإذا كانت هذه التمثيلات محسوسة في طابعها العام نظراً لانبثاقها على إدراكات الطفل، فإن هذا الأخير يصبح متمكناً من بعض التمثيلات الدلالية بمجرد وصوله إلى مرحلة الربط بين وسائله التعبيرية (اللفظية) و تمثلاته المعرفية. ففي المرحلة الأولى من مراحل الاكتساب اللغوي، يختزل الطفل تمثلاته الدلالية إلى تمثيلات دلالية -معجمية. فهو لم يتوفر بعد على ما يسمى

بالمخصصات التي تترجم الخصائص العلائقية لهذه التمثيلات الأخيرة، وكمثال على ذلك، فإن الفعل <<ذهب>> لا يمثل حدث الاختفاء فقط، بل إنه يشكل الخاصية الملازمة لعملية الاختفاء، حيث يمكن استخدامه للإخبار عن حالة موضوع ما أو شخص معين. وهذا ما يؤكد على أن التمثيل الدلالي لهذه المرحلة لا يتولد فقط من إضافة عنصر مخصص إلى التمثيل الدلالي للمرحلة الأولى، بل إنه ينتج أحيانا عن التحليل الدقيق للتمثيل الذي تنفرد به هذه المرحلة، والتي تعد المرحلة الثانية من مراحل الاكتساب. فالطفل يصبح قادرا خلال هذه المرحلة على التمييز بين الفعل والموضوع، متخذًا إياهما كتمثيلين دلاليين مختلفين.

أما المرحلة الثالثة فإن المخصصات ستفصل عن التمثيلات الدلالية المعجمية للفعل والموضوع والحالة، لتستقل كعناصر ذاكرية متميزة تباشر عملها على شكل مقولات دلالية. والواقع أن انبناء هذه المخصصات التي تقوم بدور المقولات الدلالية العامة، يستغرق عدة سنوات، رغم أن ظهورها قد لا يأخذ وقتا طويلا في بعض الحالات، وخاصة عندما تنطوي البنى الدلالية المنشأة من لدن الطفل على مكونات موحدة، فعادة ما يكون هناك تشابه بين الأفعال التي ينجزها الفاعل في حد ذاته أو بين الموضوعات التي يمتلكها.

(الغالي أحرشواو، 1993)

6- تحليل المكونات الدلالية لأفعال تحويل الملكية:

يمكن اختصار الأعمال التجريبية التي اهتمت بتحديد الحقل الدلالي العام لأفعال تحويل الملكية مثل: اشترى، باع، أخذ، أعطى، اقترض، أقرض، تاجر، بادل، اكترى... في ثلاث أبحاث رئيسية:

هناك أولا: البحث الذي أنجزه **بندكس (1966)** حول عشرة أفعال للملكية بالنسبة للغات الانجليزية و اليابانية والهندية. فبعد تطبيق اختبارين دلاليين، أحدهما للمقارنة والآخر للتفسير على عينة من الأطفال الممثلين لهذه اللغات الثلاث، تمكن الباحث من التحديد الدقيق للسمات الرئيسية لهذه الأفعال أهمها سمات: التلازم والنفي والعلاقة والسببية والنشاط والحالة والتحول والملكية وعدم الملكية وحالة الملكية والمكان والمالك.

وهي السمات التي يرى فيها "بندكس" الدليل القاطع على كونية مثل هذه البنى القاعدية المتحركة في الحقل الدلالي العام لأفعال انتقال الملكية. وهناك ثانياً البحث الذي فحص فيه وكسلر (1970) تسعة أفعال من الأفعال العشرة التي درسها "بندكس" وقد تمثل الأسلوب القياسي المعتمد في هذا البحث في خطوتين اثنتين: تعلقت أولهما بمطالبة المفحوص بتعيين الفعل الدخيل وسط الأفعال الثلاثة المقدمة إليه، وارتبطت ثانيتهما باستفسار المفحوص حول مدلول الموقفين التاليين:

- امتلاك الموضوع بعد فترة ثم افتقاد الموضوع

- امتلاك الموضوع قبل فترة ثم افتقاد الموضوع

وتبعاً لآداءات المفحوصين، توصل الباحث إلى صياغة ثلاث مجموعات من الأفعال هي:

(1) امتلاك، احتفظ.

(2) أحرز، أخذ، وجد، اقترض.

(3) أعطى، أقرض، فقد.

وهناك ثالثاً البحث الذي اهتم فيه كل من فلنبور وربوبورط (1971) بدراسة تسعة وعشرون فعلاً من أفعال الملكية، فبعد تطبيقها لعدة اختبارات على عينة من الأطفال توصلوا إلى تلخيص السمات الدلالية المستخلصة في أربعة محاور رئيسية:

(1) محور الاكتساب الذي يتضمن الأفعال: أحرز، أخذ، وجد.

(2) محور التعامل الذي يتضمن الأفعال: أعطى، أقرض، فقد.

(3) محور الملكية الذي يتضمن الأفعال: امتلاك، احتفظ.

(4) محور الاحتياج الذي يتضمن الأفعال: افتقر، احتاج، ابتغى.

(الغالي أحرشوا، 1993)

خلاصة لما سبق نقول أن مفهوم التمثيلات الدلالية اختلف بحسب التصورات المفسرة له فالتكوينيين فقد اعتمدوا على توظيف الرمز والسياق الفردي والتفاعلات الوجدانية بين الأفراد من أجل فهم معاني ودلالات الأشياء، أما اللسانيين فقد اعتمدوا في تحديد التمثيلات الدلالية عن التراكيب و المستوى الإفرادي وأولو تركيزهم للبنية السطحية والبنية العميقة، أما السيكلسانيين فقد اعتمدوا في مفهومهم على الجانب المعرفي وركزوا على نماذج نشاط الذاكرة الدلالية، فقد جمعوا بين اللسانيين والسيكلوجيين فقد اعتمدوا أيضا على مستوى التراكيب في فهم دلالة الأفعال، ومن خلال البحوث التي قدمها كل من **بندكس (1966)** و **وكسلر (1971)** و **فلنبور و ريبورط (1971)** فقد توصلوا إلى نفس النتائج تقريبا خصوصا على مستوى تصنيف الأفعال على حسب دلالة ملكية الموضوع .

و بما أن موضوع البحث يعتمد على السند البصري في توضيح العناصر المكونة لدلالة الأفعال من أجل تسهيل استيعابها عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي وبهذا سنتطرق في الفصل الموالي إلى الطفل الأصم والزرع القوقعي بشيء من التفصيل.

الفصل الثالث الطفل الأصم

وتقنية الزرع الموقّعي

في حالات الإعاقة السمعية العميقة، تكون مجموعة من الخلايا الحسية العصبية مهدمة بفعل الإصابة المسببة للإعاقة، ما يجعل تحويل الأصوات إلى سيالة عصبية غير ممكن حتى وإن تم تضخيمها بواسطة المعينات السمعية التقليدية.

ولهذا كان لوسيلة أخرى من الوسائل المعينة على تحسين السمع مبدأ آخر في تعويض الحرمان السمعي الذي تعاني منه حالات الإعاقة السمعية العميقة، حيث نجحت بعض التجارب في إيصال الذبذبات إلى المراكز السمعية عن طريق زرع قوقعة اصطناعية داخل الأذن، وسنتناول في هذا الفصل الصمم وتقنية الزرع القوقعي بشكل من التفصيل.

1-الصمم:

1-1تعريف الصمم:

تعددت التعاريف الخاصة بالصمم وذلك حسب المعايير المعتمدة للتعريف (حسب الدرجة، النوع، السبب، الآثار والمخلفات) وحسب الميدان الذي يتناول هذه الإعاقة ووجهة نظر المختصين. حيث تعرف "Dumant" الصمم على أنه تلف، نقص، فقدان جزئي أو كلي لحاسة السمع أو الوظيفة السمعية (Dumant . A,1988)

ويقصد بالصمم أيضا حدوث إعاقة سمعية على درجة من الشدة، بحيث لا يستطيع معها الفرد أن يكون قادرا على السمع و فهم الكلام المنطوق. أو وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي، فقد تحدث هذه المشكلة في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أو في العصب السمعي الموصل إلى المخ (أحمد حسين اللقاني، أمير القرشي، 1999)، بحيث تزيد درجة فقدان السمع عن 70 ديسيبال للفرد (مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعاينة، 2007).

ويعرف الصم أيضا على أنه فقدان العميق الذي يعيق عملية الكلام و اللغة، أو فقدان الخفيف الذي لا يعيق استخدامات الأذن في فهم الحديث.

(عبد المحسن عبد المقصود سلطان، 2005)

1-2- الأسس البيولوجية للجهاز السمعى واضطراباته :

يتكون الجهاز السمعى من الجهاز السمعى المحيطى والجهاز السمعى المركزى

1-2-1: الجهاز السمعى المحيطى: **le système auditif préphérique** يتكون هذا

الجهاز من الأذن الخارجية (الصوان والقناة السمعية الداخلية)، الأذن الوسطى (الطبلة والعظيمات الثلاث) وأيضا الجزء القوقعى من الأذن الداخلية الواقعة في الخلايا الحسية المستقبلية للسمع. (Bonnet.C, et al,2003)

أ- الأذن الخارجية: تصل الذبذبات الصوتية إلى الأذن الخارجية التي تتكون من الصيوان والقناة السمعية الخارجية، كما أنها تلعب دور مهم في حماية الغشاء الطبلى وتضخيم الأصوات من 10 إلى 15 ديسبال على سلم التواترات من 1,5 إلى 7 كيلو هرتز (Rondal. J, et al,2003) فالصيوان عبارة عن امتداد نسيجي نصف صلب ، مسطح وعريض يقع على الوجه الجانبي للجمجمة فوق العظم الصدغى (la fosse temporal) من الأمام وفوق الغشاء الحلمى (mastoïde) من وراء مفصل (temporo-maxillaire) ومنطقة (parotidienne) تساعد على توجيه الاهتزازات الصوتية نحو القناة السمعية والتي تسمح بتمركز الصوت (McFarland.D,2009) .

أما القناة السمعية الخارجية فهي قناة أو أنبوب غير منتظم الشكل، تتراوح فيه الموجات الصوتية مما يزيد من فاعليتها في تحريك غشاء الطبلة والتي تنتهي عندها القناة السمعية. يبلغ طول القناة السمعية الخارجية حوالي 3 سم و قطرها حوالي 7 ملم. وتحتوي القناة السمعية الخارجية على بعض الشعيرات الكثيفة، كما يوجد في بطانتها مئات الغدد الصماء الصغيرة التي تفرز مواد شمعية بنية اللون تعمل على مسك الغبار الداخلى إلى القناة السمعية وتحافظ على ليونة طبلة الأذن، ولذا يجب تنظيف القناة السمعية من المادة الشمعية الماسكة للغبار والأوساخ بشكل متكرر لكي لا تتراكم المادة الشمعية الماسكة للغبار والأوساخ بشكل

متكرر وبالتالي تسبب حجزا لمرور الموجات الصوتية مما يؤدي إلى الصمم الجزئي
(ابراهيم خليل البياتي، 2002)

ب-الأذن الوسطى :

هي تجويف ممتلئ بالهواء يقع داخل العظم الصدغي مغطى بغشاء مخاطي، محصورة على المستوى الخارجي بالغشاء الطبلي الذي يتكون من طبقتين من النسيج وغشاء مخاطي تنقل الذبذبات الصوتية إلى الأذن الداخلية، وعلى المستوى الداخلي محصورة بالنافذة البيضاوية والنافذة الدائرية، فالنافذة البيضاوية عبارة عن فتحة في جدار بين الأذن الوسطى والأذن الداخلية حيث يوجد جزء من الركاب هذه الوضعية تنقل الذبذبات الصوتية إلى الأذن الداخلية. أما النافذة الدائرية فهي فتحة أخرى على مستوى نفس الجدار، وهي مغلقة بغشاء طبلي ثانوي مثلها مثل النافذة البيضاوية تعمل على نقل الذبذبات الصوتية إلى الأذن الداخلية .

كما تتكون الأذن الوسطى من ثلاث عظيمات (المطرقة، السندان والركاب)، مترابطة معا لنقل الأصوات فعظم المطرقة مثبتة على السطح الداخلي للطلبة، وعظم الركاب مثبتة على النافذة البيضاوية، وعظم السندان يتصل بعظم المطرقة من جهة، ومن جهة أخرى يتصل بعظم الركاب أثناء انتقال ذبذبات غشاء الطلبة باتجاه الأذن الداخلية أو أثناء تنبيه النهايات العصبية (Cahill . M, 1998) ، دورها تضخيم الصوت أكثر من 33 ديسبال ونقلها إلى الأذن الداخلية ، وأي إصابة على مستوى الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى أو الأذنين معا، يسمى بالصمم الإرسالي وينشأ الفقدان السمعي نتيجة نقص التنبيه الميكانيكي (stimulation mécanique) الذي لم يصل إلى القوقعة، وهذا النوع من العجز يكون بسبب انسداد السملاخ أو تشوه خلقي في الأذن الخارجية أو العظيمات الثلاث ويحدث أيضا بسبب الالتهابات . (Briec. J ,2012)

و تكون العتبة السمعية من 20 إلى 40 ديسبال ويسمى هذا النوع من الصمم بالصمم الخفيف، حيث يدرك المصاب الكلام لكن لا يستطيع التعرف على جميع التباينات الصوتية (contrastes phonétique)، كما انه يستطيع تطوير لغته لكن يعاني من عراقيل مدرسية وإذا كان يريد فهم الكلمات المتغيرة يجب أن يكون دائم الانتباه. أما على المستوى الشفوي فإنه يعاني أحيانا من صعوبات في النطق كما أنه لا يدرك الأصوات الضعيفة ولديه بعض الصعوبات في الفهم.

كما قد تكون العتبة السمعية من 40 إلى 70 ديسبال ويسمى هذا النوع من الصمم بالصمم المتوسط حيث يعاني المصاب من إدراك سيء للكلام، ويصدر الأصوات بالشدة المعتادة، والطفل يستطيع اكتساب اللغة ولكن بطريقة ناقصة ويعاني من عيوب في النطق والصوت، ويكون كلامه مسموع ولكن غير واضح ويستخدم القراءة على الشفاه، وفي هذا النوع من الصمم الكلام يدرك على مستوى العتبة ويكون مسموع لكن غير واضح، والطفل يجب أن يكون مجهز من أجل اكتساب اللغة و متابعة دراسته. (Dumont.A,1995)

ج-الأذن الداخلية:

تتكون من جزئين: جزء سمعي (القوقعة) وجزء دهليزي يشتركان في مراقبة التوازن فالقوقعة هي ملفوف حول عظمة المحور المركزي ونميز فيها بوضوح ثلاثة أجزاء: أولا المنحدر الدهليزي (la rampe vestibulaire) الذي يتصل بالطبلة (la rampe tampanique) على مستوى العنق الطرقي للقوقعة و بين هذين الممرين تقع قناة القوقعة التي تفصل في الأعلى المنحدر الدهليزي بالغشاء الدهليزي وفي الأسفل المنحدر الطبلي بالغشاء القاعدي. وتنتهي القناة القوقعية بـcul-de-sac في ذروة القوقعة ويفصل المنحدر الدهليزي والمنحدر الطبلي و آخر اتصال مع الأذن الوسطى على مستوى النافذة البيضاء بالنسبة للمنحدر الدهليزي و النافذة الدائرية بالنسبة للمنحدر الطبلي، وهذه الأجزاء الثلاثة ممتلئة بالسائل فالقناة القوقعية ممتلئة بالسائل (endolymphatique) الذي يتميز بغناه

بالبوتاسيوم ونقص محتواه من الصوديوم أما المنحدرين (الدهليزي و الطلي) ممثلين بسائل اللف المحيطي الذي يتكون من أيونات بعكس القناة القوقعية. (Rondal.j,et al ,2003)

كما يوجد في القناة القوقعية عضو كورتي الذي يعتبر مستقبل السمع الحقيقي ويحتوي على 1300 خلية هدية خارجية مرتبة على شكل W في ثلاث طبقات ومغطاة بأهداب ساكنة و ترتبط 90% بالألياف الناقلة من المراكز العصبية و 10% بالألياف الناقلة نحو المراكز العصبية . كما يحتوي على 3500 من الخلايا الهدبية الداخلية وترتبط 90% بالألياف الناقلة نحو العصب السمعي وبهذا لها دور كبير في نشأة الرسالة السمعية (Ecalard .j ,2013)

أما الدهليز فهو الجزء الأوسط من التيه العظمي، وتوجد فيه فتحات لمرور العصب السمعي، وتوجد في المنطقة الخارجية منه فتحة تسمى النافذة البيضاوية والتي تتصل بعظمة الركاب، وهذه النافذة تتصل من الداخل بالمنحدر الدهليزي (خليل ابراهيم البياتي، 2002)

1-2-2: الجهاز السمعي المركزي: le système auditif central

الجهاز السمعي المركزي موجود على مستوى العقد الحلزونية لعضو كورتي ، ويتضمن جميع الألياف العصبية الموصلة للدماغ والتي تلتقط وتفسر المعلومات السمعية بحيث تتجه المسارات السمعية الناقلة نحو المراكز العصبية من جذع الدماغ إلى القشرة من خلال روابط المسارات السمعية الأساسية والثانوية ، والعكس الألياف الناقلة من المراكز العصبية تغادر المسارات السمعية لتقديم المعلومات إلى العقد الحلزونية، ويتكون المسار السمعي الأساسي من ثلاث روابط مركزية، وكل رابط يعمل على فك الترميز والتفسير، ويدخل العصب السمعي في جذع الدماغ حيث النواة القوقعية ، يحمل الرابط الأول أين يتم فك ترميز التواترات في الشدة وفي المدة، أما الرابط الثاني يمثل العقد الزيتونية العليا يقطع خط الوسط من أجل الصعود إلى الدماغ وبعدها إلى مستوى (colliculus inférieur) والموقع المكاني لهذين الرابطين هو الذي يسمح بذلك .وأخيرا فإن الجسم الركيبي على مستوى

الميهاد يكون الجزء الأخير من المسار السمعي الأساسي وبعد ذلك يتم تخزين وتمييز الرسالة السمعية من قبل القشرة السمعية (Ecalard .j, 2013)

و سوء إدراك الأصوات على مستوى الأذن الداخلية بفعل إصابة القوقعة أو العصب السمعي، يؤدي إلى الإصابة بالصمم الإدراكي، بحيث تكون الأذن الوسطى والأذن الخارجية سليمتان وتتقلان الذبذبات الصوتية الخارجية بصفة جيدة باتجاه سائل الأذن الداخلية، لكن هذه الأخيرة لا تستطيع تحويل الأصوات بالدفع الكهربائي، بحيث يتوقف التوجه أو التقدم على المستوى العصبي أين يجب معالجة هذا الدفع.

هذا النوع من العجز السمعي يمكن أن يرجع إلى تشوه خلقي، مرض مكتسب أثناء الحمل (rébéole, toscoplasmose, cytomegalovirus) أو أثناء الولادة (ولادة مبكرة prématurité، اختناق)، وقد يكون بسبب النكاف (oreillons)، أو الإصابة بالتهاب السحايا (méningite). (Briec. J, 2012)

وتكون العتبة السمعية من 70 إلى 90 ديسبال ويسمى هذا النوع من الصمم بالصمم بالصمم، بحيث يتعرف المصاب على أصوات المحيط وبعض الصوائت ولكن يتعرف على الصوائت بصعوبة، ويستعمل القراءة على الشفاه كما أن كلامه غير مفهوم لكن بعض الأطفال يسمعون الأصوات قوية الشدة، أما اللغة الواضحة لا يمكن أن تتطور بشكل عفوي عند الطفل الذي لم تكن لديه خبرة لغوية سابقة، وفي هذا النوع من الصمم التجهيز ضروري عند تعلم اللغة والكلام (Dumont .A, 1995).

وحسب تصنيف القياس السمعي BIAP فإن العجز السمعي ما بين 91، 100 ديسبال في الدرجة الأولى، و 101، 110 في الدرجة الثانية وما بين 111، 119 في الدرجة الثالثة. (Brin.F et al, 2004) يسمى بالصمم العميق، و المصاب بهذا النوع من العجز لا يدرك الكلام المنطوق ولكن يبقى محافظا للإيقاع، والقراءة على الشفاه بالنسبة للمصاب ضرورية لأن نقل المعلومات عن طريق السمع ضعيف جدا (Dumont,A, 1995).

كما وتصنف اضطرابات الجهاز السمعى حسب سن الذي حدثت فيه الإصابة إلى:

Pré-linguale يظهر هذا النوع من الصمم قبل اكتساب اللغة أي قبل 18 شهرا تقريبا،

وفي هذا النوع من الصمم الوصول إلى اكتساب اللغة محدود وصعب

Péri-linguale يظهر هذا النوع من الصمم أثناء فترة اكتساب اللغة ما بين 18 شهر

و36 شهر بالتقريب

Post-linguale يظهر هذا النوع من الصمم بعد اكتساب اللغة أي بعد ثلاث سنوات

بالتقريب (lamoureux.PH,2005)

ويعمل الجهاز السمعى بآلية منظمة ،فعندما تصل الموجات الصوتية إلى صيوان الأذن وتدخل إلى القناة السمعية وتسري بداخلها حتى تصل إلى غشاء الطبلة المرن لتحركه تبعاً لشدة الاهتزازات لتتحرك المطرقة المتصلة بالطبلة، وهذه العظيمة بدورها تؤدي إلى اهتزاز السندان والركاب ومن خلالهما يتم تكبير هذه الاهتزازات الصوتية حيث يغطي الطرف الثاني لعظيمة الركاب النافذة البيضاوية، وعندما تتحرك الاهتزازات الصوتية تتحول إلى اهتزازات كهربائية عصبية من خلال الخلايا الشعرية الموجودة في عضو كورتي بالقوقعة، والذي يؤدي بدوره إلى تنشيط النهايات العصبية التي تقوم بإرسال سيل من الإشارات العصبية عبر العصب السمعى فينقله الى مركز السمع بالدماغ، لنتم معالجتها بفك رموزها وتفسيرها واستخراج معانيها (عبد الواحد محمد، 2001).

2-تقنية الزرع القوقعي:

2-1: تعريف تقنية الزرع القوقعي:

الزرع القوقعي هو نظام إلكتروني موضوعي يخلق إحساس صوتي ابتداء من تحريض كهربائي للنهايات العصبية السمعية للعصب السمعى، هذا ممكن لأن أعصاب الجسم الإنساني قادرة على النقاط تيار مستمر للمعلومات، وهي تتركب من شبكة معقدة الإرسال

مقارنة بتيار كهربائي، والأعصاب تقوم بإرسال الإشارات الملتقطة من طرف المستقبل الحسي إلى الدماغ، في حين أنه في بعض حالات الصمم المستقبل الحسي الطبيعي مصاب " القوقعة"، فهذا الأخير يعوّض بنظام إصطناعي يتكوّن من إلكترونيات مزروعة في الأذن الداخلية، والزرع القوقعي مخصّص للأشخاص الذين يعانون من صمم داخلي قوقعي عميق وكذا الصمم الحاد والكلي (Dumont.A,1997)

ويعرفه (Erea- Noel) بأنه معين خاص يتم زرعه داخل الأذن يسمح بالتنبيه الكهربائي للعصب السمعي، وهو يختلف عن المعينات التقليدية المكبرة للصوت. لأن هذه الأخيرة لا تسمح بتأهيل سمعي جيد. (Garabédian .E et al 2003) ، والزرع القوقعي حسب القاموس الطبي هو مجموعة إلكترونيات مزروعة جراحيا داخل قوقعة الأذن الداخلية، ولا يتم اللجوء إليه إلا بعد التأكد من أن استعمال التجهيز السمعي الكلاسيكي لا يظهر أي نتائج حسنة في حالات الإعاقة السمعية الإدراكية الحادة سواء كانت خلقية أو مكتسبة.

(Brin.F ,et al ,2004)

وتهدف عملية الزرع القوقعي إلى تسهيل وصول الطفل الأصم إلى التواصل الشفوي وتطوير الإدراك السمعي . (Personnic.M,2005)

2-2-تاريخ الزرع القوقعي :

لقد لعبت كل من فرنسا ،النمسا ،أمريكا و أستراليا دورا أساسيا في تاريخ زراعة القوقعة، والتي كانت مغامرة عيادية ، تكنولوجية وعالمية . وقد مرة هذا التاريخ بثلاث مراحل: أول محاولة كانت من 1951 إلى غاية 1976 و المرحلة الثانية من 1977 إلى غاية 1997 وهي فترة التنمية الصناعية ، والمرحلة الثالثة من 1998 إلى وقتنا الحالي.

أولا: المرحلة الأولى 1951-1976

في بداية هذه المرحلة كان هناك زرع كهربائي فقط. وأول زرع قوقعي وضع سنة 1957 في باريس من طرف طبيب الأذن والتشريح " Charles Eyriès "، بعدما صمم وصنع من طرف " André Djourno " البرفسور في الفيزياء الطبية بباريس، و " Eyrès "

هو صاحب فكرة التنبيه الكهربائي للأذن الداخلية لمريض مصاب بصمم كلي جانبي ، و " **Djourno** " هو الذي درس التنبيه العظلي عن بعد بواسطة التحريض الكهرومغناطيسي وهو الذي صنع جهاز زرع مركب من زوج من الألياف واحد منهم يتصل بالالكترود. ووضعها " **Eryiès** " ضد تفرعات العصب السمعي، وقد كانت النتائج المباشرة لهذا التنبيه الإلكترودي الواحد مرضية لكن بعد بعض الأسابيع تعطل الجهاز (Chouard.H,2010)

وفي سنة 1961 قام كل من الباحث **House et Simmons et Michelson** في الولايات المتحدة الأمريكية بتطوير أول جهاز زرع قوقعي أحادي القناة مكون من الكترود **extracochléaire** يوضع وراء النافذة البيضاضوية، هذا الجهاز مقدم من أجل تنبيه الإحساسات السمعية الداخلية لكن تطبيقيا ليس هناك أي مساعدة في إدراك الكلام (Alegria.J,2007)

وفي سنة 1964 وضع " **Simmons** " وآخرون في سانفرانسيסקو عدة الكترودات في نقاط مختلفة من تفرع العصب القوقعي في عمق القناة السمعية الداخلية وقد تحصل على استجابات مختلفة على مستوى (colliculus). فيما بعد بين كل من " **Merzenich** " و " **Burgge** " عند قرد آسيوي أن تنبيه هذه الالكترودات يؤدي إلى استجابات مختلفة أثناء التدريب في القشرة السمعية، لكن جراحيا هذه الوضعية للإلكترودات تكون مستحيلة عند الانسان .

علاوة على ذلك وفي وقت قصير وفي المؤتمر الدولي ORL الذي انعقد في **venise** في ماي سنة 1973 ذكر " **Michelson** " وآخرون بسان فرانسيسكو، نتائج الإدراك الحسي المتحصل عليها لدى الإنسان من خلال أربع الكترودات مختلفة الطول تحفز أربع أزواج من ملفوف لولبي التي شكلها يشبه الملقط على فروة الرأس، ويؤكدون أيضا أن أكبر الصعوبات تكون بعزل الالكترودات بعضها عن بعض، وبهذا تنبيه الكترود واحد لا يثبت على الوحدات العصبية المجاورة لها من خلال سوائل الأذن الداخلية ، وفي 22 سبتمبر 1976 جرت أول عملية زرع بمستشفى **Saint-Antoine** (Chouard.H,2010)

ثانيا: مرحلة التنمية الصناعية للزرع القوقعي : 1977-1988

تميزت هذه الفترة بالترددات التجارية والمراوغات التقنية للفرقة الادراية الجديدة ل Bertin Société التي حلت محل مؤسسها الرئيسي الذي مات عام بعد أول جهاز زرع قوقعي، وأول النتائج عرضت في المؤتمر الدولي للأنف والأذن والحنجرة المنعقد ب Buenos -Aires مارس 1977 ثم قدمت للإعلان، فقد عزم فريق من مستشفى Saint-Antoine على إثبات فعالية جهاز الزرع القوقعي لديهم على عدد مهم من المرضى ، وحتى أنه استطاع تصميمه بحجم صغير وتعميم هذه التقنية على الصم الكبار، وبعدها وصل إلى تقديمها للمصابين بصمم ولادي ، وفي سبتمبر 1978 تم تنظيم أول محاضرة دولية في مستشفى Saint Antoine بباريس على جهاز الزرع القوقعي متعدد الإلكترودات ومن أجل تقديم مفصل عن مبدأ جهاز Bertin وتقنية التدخل والنتائج المتحصل عليها وكان جميع الرواد هناك وقد شارك فيها كل من " House et Eyriès et Michelson " ومع مرور الوقت وفي سنة 1979 حضر "Clark" و فريقه Melbourne مؤتمر باريس، وأعلنوا النتائج التي تم الحصول عليها عن طريق إرسال أشعة من ثلاث إلكترودات مختلفة الطول من خلال النافذة البيضاوية بسهولة، والمعلومات تقتصر على تغيير الشكل الأولي للكلام، وتبقى ميزة هذه المساهمة توفير معلومات على تلك التي قدمها جهاز زرع أحادي الإلكترود دون الحاجة إلى جهاز إرسال ضخم مثل Bertin .ولأشهر حفزت Bertin مع هذا الإعلان بالتأكيد ومن التفوق النظري للجهاز، كان عليهم تخفيض حجمها وتبسيط التركيب ثمانية إلى 12 قطب، بحيث يجرؤ الجراحون الآخرون على وضعها في مكانها ويسهمون في انتشاره، وفي 1982 كان الجهاز الذي يتكون من 12 إلكترود جهازه إرساله صغير وحجمه لايتجاوز الدينار، هائلا بالنظر إلى أنظمة مبسطة سهل الاستعمال في Melbourne وكانت اعدادات هذه 12 قناة قابلة للتكيف من طرف المختصين في إعادة التربية على حسب الخصائص الفيزيوكهربائية المحددة لكل شخص . (Chouard.H,2010)

وفي عام 1983 نظم للمرة الثانية المؤتمر الدولي بباريس، حيث أعلن الأستراليين والنمساويين في هذا المؤتمر النتائج التي أظهرتها آخر أجهزتهم، فهم لا زالو يقلصون في الجهاز واحد تلو الآخر، كعقد في اليد أو يختبئ في الجيب وكانت هذه الميزة التي ضمنت نجاحها.

وفي سنة 1984 وافقت إدارة الدواء والغذاء الأمريكية (L'US Food and Drug Administration) على زرع جهاز Melbourne في مؤشراتنا للبالغين، ومنذ ذلك التاريخ عرفت زراعة القوقعة الأسترالية تطورا مستحقا ووضعت في العديد من المراكز الجراحية. وفي سنة 1987 اتخذ النظام الأسترالي منحى كبير فقد تم توسيع معالجته للإشارة فآن ليس فقط التعبير بالشكل الأول ولكن أيضا الشكل الثاني وهو voyelle، وكان الأستراليون قد بذلوا جهدا تسويقيا هائلا ومن ثم استخدام أجهزة الزرع النمساوية على نطاق واسع في العديد من المراكز الفرنسية، وفي 1988 تمكنت من بيع أجهزتها للشركات الصغيرة والمتوسطة وقامت شركة MXM- Neurelec اعطاء الحق في استعمالها.

وفي 1992 لوحظ أن مختلف أجهزة الزرع القوقعي الموجودة في العالم تقوم تدريجيا بتعديل استراتيجياتها لمعالجة الإشارات الصوتية، وكانت هذه الإستراتيجية قريبة بشكل متزايد من تكنولوجيا براءة اختراع Bertin أي ارسال جميع المعلومات بالنتابع.

وفي سنة 1997 جميع الشركات المصنعة طبقت مبادئ Bertin والمحددة من طرف P.

Macleod بباريس (Chouard.H,2010)

المرحلة الثالثة: الفترة المعاصر من 1998 الفترة المعاصرة إلى يومنا هذا

وقد شهدت هذه الفترة ترسيخ جميع الآمال التي أثارها البحوث السابقة (Chouard.H,2010)

2-3- مكونات جهاز الزرع القوقعي:

نظام الزرع القوقعي يتكون من جزئين، الأول خارجي متحرك يحتوي على ميكروفون، سلك ناقل وعلبة تتضمن المعالج الصوتي. أما الثاني فهو داخلي يثبت بعد عملية جراحية، ويحتوي على مستقبل يقع داخل العصب الصدغي وحامل إلكترونيات ملفوف داخل القوقعة.

أ- الجزء الخارجي: (La partie externe)

* **المكروفون (Microphone):** يلتقط الأصوات وهو مثبت خلف صوان الأذن من الجانب المزروع.

* **المعالج الصوتي (Processeur vocal):** أو ما يسمى بالعلبة (boitier) يزن حوالي 100 غ، وهو يشبه جهاز (synthétiseur) الذي يقوم باختيار، ترميز وتحويل الأصوات إلى إشارات كهربائية. يحتوي على البطارية القابلة لإعادة الشحن أو البطاريات العادية لتوفير الطاقة للنظام، ويمكن حملها بطرق مختلفة حسب السن والذوق الشخصي.

* **الأسلاك (les fils):** مهمته نقل الأصوات قبل وبعد تحويلها. ويختلف طولها حسب مورفولوجية الشخص الحامل للزرع القوقعي وحسب رغبته في حمل المعالج الصوتي.

* **الهوائي (l'antenne):** هو عبارة عن حلقة تحتوي على مغناطيس في جزئها المركزي تسمح بنقل المعلومات عبر الشعر، البشرة والعظم عن طريق موجات راديو، يلتصق على عظم الجمجمة فوق جلد الرأس. (Dumont.A, 1997)

ب- **الجزء الداخلي: (la partie interne):** مزروع تحت الجلد عن طريق الجراحة، يتكوّن من جزئين:

* **المستقبل الداخلي (le récepteur interne):** يحوّل الأصوات المرمّزة إلى إشارات كهربائية وينقلها إلى الإلكتروودات.

* **الإلكتروودات (les électrodes):** الإلكتروودات متشابهة، وهي عبارة عن حلقات جدّ صغيرة، موضوعة على خيط رقيق جدا يسمى حامل الإلكتروودات (porte électrodes) موضوعة داخل القوقعة وتعمل عمل الخلايا العاجزة، هذه الإلكتروودات تبعث الرسالة إلى العصب السّمي الذي يحوّلها بدوره إلى الدماغ والخلايا الدماغية تعطي هوية جديدة للضجيج الخاص بالأصوات. (Dumont.A, 2008)

2-4- مبدأ عمل الزرع القوقعي:

يلتقط الميكروفون المعلومات الصوتية وتحويلها إلى العلبة التي تحتوي على المعالج الصوتي، هذا الأخير يعمل على تحليل وتحويل الطاقة الصوتية إلى طاقة كهربائية تعوض الخلايا الهدبية الداخلية العاجزة . وعلى حسب كل مصاب تختلف طرق التنبيه واستراتيجيات الترميز التي يمكن أن يختارها المعالج الصوتي. هذا الأخير الذي يرسل إلى مختلف الالكترودات ذبذبات تناظرية أو رقمية تمثل مختلف مكونات الرسالة الصوتية بواسطة الهوائي الناقل الذي يحتوي على مغناطيس إلى الجزء الداخلي الممغنط أيضا

(Transler.C, et al, 2005) وتصل هذه الذبذبات إلى المناطق المركزية للتكامل السمعي

بالعصب السمعي (Dumont . A ,1996)

2-5- الاختبارات والفحوصات المطبقة قبل عملية الزرع القوقعي:

يتكون فريق التجهيز القوقعي من طبيب مختص في الأذن والأنف والحنجرة ومختص في القياس السمعي ، جراح في الأنف والأذن والحنجرة، مختص أرطوفوني ومختص نفساني إضافة إلى هذا الفريق يجب العمل بالاشتراك مع فريق آخر، يتكون من مختص في الوراثة ، مختص في الأشعة، مختص نفسوعصبي، مختص في طب الأعصاب للأطفال و مختص في الطب العقلي للأطفال.

2-5-1-الميزانية الطبية

يجتمع الطبيب المختص في الأذن والأنف والحنجرة بالشخص المرشح للزرع القوقعي وعائلته أكثر من مرة، ففي البداية يقيم سبب ودرجة النقص السمعي بالاعتماد على نتائج اختبارات القياس السمعي، بعدها يلتقي بالمصاب مع تجميع كل الميزانيات المطبقة من قبل فريق الزرع من أجل إعطاء أو عدم إعطاء مؤشر للزرع القوقعي، كما يقوم بتنسيق توقيت

الميزانيات والاختبارات والإجراءات الإدارية. (Kremer. J.M ,et al, 2016)

2-5-2-ميزانية القياس السمعي:

يستقبل المختص في القياس السمعي المصاب من أجل تطبيق الاختبارات في عيادة عازلة للصوت لتقييم عتبة الإدراك السمعي مع أو بدون معيناته السمعية المأفلوفة (قياس سمعي صوتي)، كما يقيم بطريقة أكثر دقة مستوى فهم الكلام مع أو بدون معينات سمعية بمساعدة قائمة الكلمات القصيرة أو متعددة المقاطع (قياس سمعي لفظي)، عند الراشد والطفل بعد اكتساب اللغة، وفي الأخير يطبق اختبارات من أجل التحقق من وظائف الخلايا الهدبية في القوقعة بواسطة اختبار (otoémissions acoustiques) ووظيفة العصب السمعي بواسطة اختبار (potentiels évoqués auditifs) .

(kremer. J.M et al,2016)

2-5-3-ميزانية الأشعة:

وتشمل ميزانية الأشعة ماسح ضوئي (scanner) للعظم الصدغي الذي يدور حول الأذن الوسطى والداخلية، ونظيف إليه غالبا التصوير بالرنين المغناطيسي (IRM) لنرى البنية التشريحية للأذن الداخلية عند المصاب وهل تسمح بالفعل الجراحي (نفس المرجع السابق، 2016)

2-5-4:الميزانية النفسية:

يستقبل المختص النفسي الأطفال الصم برفقة أوليائهم و المصابين الراشدين من أجل استحضار تاريخ الصمم ومعرفة الخبرات التي لديهم ، ومدى خوفهم من العملية، ودافعيتهم لذلك وتساؤلاتهم عن الزرع القوقعي، كما أن الهدف من الاجتماع معهم هو مساعدتهم في المسار قبل وأثناء وبعد عملية الزرع. وفي بعض المراكز المختص النفسي ينشط اجتماعات تسمح للأشخاص الذين هم في مرحلة الميزانية قبل الزرع القوقعي بالاجتماع مع أشخاص قد خضعوا لعملية الزرع.(نفس المرجع السابق،2016)

2-5-5: الاجتماع مع الجراح والمخدر:

يجتمع كل من الجراح والمخدر مع المصاب وعائلته قبل الإقامة في المستشفى ليشرحوا لهم نوعية التدخل الجراحي ويعلمهم بالمخاطر، والإجابة على أسئلتهم الأخيرة .

2-5-6: الميزانية الأرتوفونية:

دور المختص الأرتوفوني في الميزانية قبل الزرع القوقعي يكون من جهة: تحديد ماهي العوائق التي يتعرض لها المصاب أثناء عملية التواصل ، ومن جهة أخرى يحاول تقدير رغبة الطفل في التواصل قبل لفظي ، وسهولة الاتصال الشفوي للمصاب بصمم مكتسب، ويشرح لأولياء الطفل أهمية إعادة التأهيل الأرتوفوني في الأشهر التي تلي التدخل الجراحي، من أجل تعلم إدراك الأصوات، التمييز، التعرف، وفهم أصوات الكلام مع الزرع. (Kremer.J.M,et al,2016)، كما أن الميزانية الأرتوفونية قبل الزرع القوقعي تسمح بتقييم القدرات الإتصالية ومستوى اللغة الشفوية عند الطفل (Loundon.N ,2014)، هذه الميزانية تعتمد من جهة على المقابلة مع الأولياء ومن جهة على ملاحظة الطفل، وأخيرا على تحليل نتائج الإختبارات فالمقابلة مع الأولياء تسمح بتقييم توقعات ودافعية وجاهزية العائلة، كما أنها تشرح الضغط النفسي وفوائد الزرع القوقعي، كما أن هذه المقابلة تسمح بتحليل التفاعل بين الطفل والأولياء وتحديد نوعية التواصل المستعملة في الوسط العائلي (شفوي أو بالإشارة) أما الملاحظة تكون مهمة خاصة مع الأطفال صغار السن، فهي تسمح بتقييم قدراتهم الاتصالية اللفظية وغير اللفظية وذلك من خلال ملاحظة الطريقة التي يعبرون بها عن رغباتهم وكيف يستعملون المواد الخاصة من أجل التواصل، وهل يأخذون المبادرة في التعبير، وهل يفهمون بسهولة ما يقوله الأولياء، وهي فرصة أيضا لرؤية ما إذا كان سلوك الطفل تكيفي و إن كان لديه اضطرابات مصاحبة مشكوك فيها . أما تطبيق الاختبارات مع الأطفال الأصغر سنا يعمل المختص الأرتوفوني من خلالها على معرفة كيف يؤدي الطفل النشاطات الرمزية، والتعرف على قدراته غير لفظية(خصوصا الحركية والمعرفية)، وهل هي ملائمة مع سنهم، هذه القدرات السمعية تختبر بألعاب صوتية ويربطها مع إجابات الأولياء

عن استبيانات ذاتية على سمع طفلهم بالمعينات السمعية الكلاسيكية ،ومع الأطفال الأكثر سنا يقيم لغتهم الشفوية في الفهم والتعبير (وهذا التقييم ممكن يكون بالقراءة على الشفاه أو بدونها) ، كما يقوم بتقييم وضوح كلامه ونوعية صوته وأيضا القدرات السمعية

(Kremer.J.M ,et al ,2016)

2-6- كيفية إجراء عملية الزرع القوقعي :

عملية الزرع القوقعي تتطلب جراح دقيق في الأذن، حيث يقوم بإجراء شق أدنى ممتد في المنطقة الصدغية وراء وأعلى صيوان الأذن ويتم تنفيذ هذا الإجراء تحت المجهر، وبعدما يفتح التجويف الغشائي يقوم بفتح (le recessus) الموجود بين العصب الوجهي والغشاء الطبلي وهذا مايسمح له بالكشف عن النافذة البيضاوية التي تتيح الوصول إلى القوقعة، وبعد (le tympanotomie)الخلفي ، يوسع المستقبل فتحة في الجزء الخلفي للعظم الصدغي ويهياأ الجزء العلوي للغشاء للسماح بمرور بوابة الالكترودات ويثبت في موقعها ويجب إدخال أقصى الالكترودات في الأذن الداخلية. وفي الاخير يقوم الجراح ب تثبيت المستقبل في الجزء العظمي (Dumont.A,1996)

2-7- التقييم الارطوفوني بعد عملية الزرع القوقعي:

التقييم الأرطوفوني بعد الزرع القوقعي تستوجب رؤية الطفل كل 6 أشهر أثناء العامين الأولين من عملية الزرع القوقعي وبعدها مرتين في العام عند الأغلبية، هذه الميزانية المنتظمة تسمح بمتبع تطور الطفل طول الوقت على المستوى الإدراكي اللغوي والمدرسي، وانعكاساتها على سلوكيات الطفل في وقت معين وفي ظروف معينة وهي تختلف وفقا لسن الطفل، كما تساهم الميزانية الأرطوفونية بعد عملية الزرع في تسوية ضبط الجهاز من جهة ومن جهة أخرى يعمل المختص على بناء علاقة بين الطفل والأشخاص المساهمين في إعادة التأهيل والأشخاص القريبين من مسكنه (Kremer.J.M ,et al ,2016)

2-7-1-تقييم القدرات التواصلية:

يقوم المختص الأرتوفوني بتقييم القدرات التواصلية خصوصا المقدمة للأطفال صغار السن الذين لم يكتسبوا بعد اللغة الشفوية ويهتم بالمكتسبات الأولية المدعمة للتواصل واكتساب اللغة: كالنظر، التقليد، تناوب الأدوار في التبادل و استخدام الإيماءات والإشارات الرمزية التقليدية .

ومن جهة أخرى يقيم المختص الأرتوفوني طريقة التواصل المفضل عند الطفل كاستخدامه للإشارات المصاحبة أو الغير مصاحبة للإنتاج اللفظي ، استخدام إشارات شخصية عائلية، وتقليدية في اللغة الاشارية، استعمال الصوت

(Kremer.J.M ,et al ,2016)

2-7-2-تقييم الإدراك السمعي:

يهتم المختص الأرتوفوني بتقييم مختلف طبقات المعالجة السمعية للغة الشفوية التي تكون بالاكشاف ، التمييز، التعرف والفهم، والتي يقوم بها المختص بوسائل خاصة ومكيفة ومخترة من أجل الأطفال مثلا : بطارية الوضع السمعي (la Batterie d'intelligibilité auditive)، اختبار إدراك وإنتاج الكلام (TEPPP)، تقييم الإدراك يكون بعدم وضوء، تمييز بعض إعدادات الأصوات (الإيقاع ،المدة ،...)، التعرف على الكلام بواسطة قائمة مغلقة من الكلمات وذلك عن طريق التسمية والإعادة ، وفهم الجملة بالإعادة والتسمية.

ولكي ينمو الطفل ويصبح ناجحا يجب تقييم إمكانية الدمج الفونيتيكي (أو قدرة تمييز الكلمات القريبة و غير المتضادة باعتبارها السمة المميزة ، وتعرفه على الكلمات في قائمة مفتوحة في الهدوء والضوء، إدراكه للموسيقى وفهمه في الهاتف (نفس المرجع السابق،2016)

2-7-3الاستبيانات الذاتية المقدمة للأولياء:

تعتمد التقييمات الأولى بعد عملية الزرع القوقعي على الاستبيانات الذاتية الإدارية المقدمة للأولياء وهناك نوعين من الاستبيانات :

1-استبيان Meaningfull auditory intégration scale يهتم هذا الاستبيان بقدرات الإدراك السمعي للطفل في محيطه المألوف، كما يسمح بتقييم ثلاث جوانب مهمة في الاستعمال اليومي للصوت من طرف الطفل الأصم صمم عميق: ردة الفعل للصوت، القدرات التي تمنح معاني للمثيرات السمعية في الحياة اليومية .

2-استبيان Meaningful Use of Speech Scale يهتم بالإنتاج الصوتي واللفظي عند الطفل أثناء التواصل في الحياة اليومية هذين الاستبيانين لا تكون بالتأكيد أعمال ذاتية ترتبط فقط بتقدير الأولياء ولكن يسمح بفهم الطفل ككل (Kremer.J.M ,et al ,2016)

2-7-4-تقييم اللغة الشفوية:

عندما يكون الطفل صغيرا جدا أو في الفترات الأولى بعد عملية الزرع القوقعي يقوم المختص الأروطوفوني بتقييم كلامه ولغته في إطار التبادل التلقائي، ويستند التقييم خصوصا على ملاحظة الطفل واستبيانات (MUSS) الإدارية المقدمة للأولياء، هذا التقييم يصبح ممكنا بوجود اختبارات ثابتة لا تخص الطفل الأصم لكنها مكيفة مع سن و امكانيات اللفظية للطفل وتستخدم لتقييم جودة صوته (la qualité de sa voix) ونطقه ووضوح كلامه وغنى مفرداته ومستوى لغته الشفوية في التعبير والفهم. كل هذا يكون في خدمة الطفل من اجل تسهيل فهمه، ويركز التقييم في هذا الوقت على القدرات اللغوية، وليس على القدرات الإدراكية السمعية، و يحرص المختص الأروطوفوني على ملاحظة إذا كان الطفل يستخدم في كثير من الأحيان القراءة على الشفاه، ويحتاج لغة كلامية مكمل (LPC)، وإشارات لغوية

2-8-إعادة التأهيل الأروطوفوني بعد عملية الزرع القوقعي:

تعتمد إعادة التأهيل الأروطوفوني بعد عملية الزرع القوقعي على تاريخ ظهور الصمم (بعد أو قبل اكتساب اللغة) ، وسن الطفل أثناء عملية الزرع القوقعي، فمثلا عند الطفل الأصم الحامل للمعينات السمعية (الطفل الأصم المجهز من قبل) نتحدث عن إعادة تأهيل

مع الإبقاء وإثراء القدرات اللغوية وذلك لما يكون الطفل الحامل للزرع القوقعي قد دخل في التواصل الشفوي، كما نتحدث عن إعادة التأهيل المبكر والمصاحب للإرشاد الوالدي عندما يكون الطفل مصاب بالصمم الولادي وحامل للزرع القوقعي مبكرا . ومع ذلك فإن الزرع القوقعي يؤدي إلى تغييرات في وصول الطفل الأصم إلى اللغة الشفوية، ومن جهة أخرى فإن ردود الطفل السمعية بسبب عملية الزرع القوقعي تغير لاشعوريا سلوك الأولياء والتي تكون أكثر تأثير على المستوى اللفظي. إذن فالوصول إلى المعلومات السمعية يكون أكثر تطورا عن طريق عملية الزرع وسهولة الكفالة الأرتوفونية التي لا تزال دعما أساسيا لا يمكن الاستغناء عنه، فهي تركز على التدريب السمعى وإعادة تأهيل الحلقة السمعية صوتية كما أنها تسمح بإنتاج الكلام وتنمية التواصل بالتوازي مع اللغة الشفوية ، ويجب تكييف هذه الكفالة الأرتوفونية على حسب وضعية وسن وإمكانيات الطفل

(Kremer.J.M ,et al ,2016)

2-8-1 التربية السمعية:

يجب العمل في التربية السمعية على جميع مستويات معالجة المعلومة السمعية والتي تكون على مستوى الإكتشاف (la détection)، التمييز (la discrimination)، التطابق (identification)، الفهم (la compréhension) أ-الاكتشاف:

يتعلق الأمر في هذا المستوى بوعي الطفل بالعالم الصوتي والحفاظ على مصالحه في هذه المدخلات الحسية الجديدة ليستقر في وضع الاستماع، لذلك يمكن استخدام Loto (وهو نوع من أنواع لعب الورق)، الصور الصوتية ، البرامج الصوتية ، الآلات الموسيقية ، الألعاب الصوتية (نفس المرجع السابق، 2016)

والهدف من ذلك هو تطوير وظيفة التنبية عند الطفل والتي تمثل الدور الأساسي في السمع، فغالبا ما نكون من خلال المعلومات السمعية في حذر من المخاطر مثلا صوت الشاحنة

عند وصولها وصوت الشخص الذي ينادينا ليبلغنا عن خطر (Dumont.A, 1996)، وعلى حسب (Busquet et al) سنة 2009 فإن أكثرية الأطفال الحاملين للزرع القوقعي يدركون بسرعة الأصوات في محيطهم، مع أن القدرة على تمييزها والتعرف عليها تتطلب وقتاً أطول

ب- التمييز :

التمييز قدرة على إدراك التشابه أو الاختلاف بين المؤثرات الصوتية (الأكثر اختلاف والأكثر تشابه) تمارس على خصائص الصوت وهي: على مستوى التواترات (الحادة مقابل المنخفضة)، الشدة القوية مقابل الشدة الضعيفة، المدة الطويلة مقابل المدة القصيرة، الإيقاع البطيء مقابل الإيقاع السريع، عن طريق آلات موسيقية أو أصوات مسجلة وأيضاً مع صوت المختص الارطوفوني، وسيتم ترميز هذه الخصائص بحركات جسدية أو تمثيلات خطية وتدرجياً يحقق الطفل تمييز الكلمات المختلفة الطول والنبرات الأكثر صلة (الجملة الاستفهامية مقابل الجملة التوكيدية) أو (i مقابل a).

ج- التطابق :

الخطوة الأولى : هي التعرف على المحفزات لأول مرة من خلال قائمة مغلقة : بحيث تقدم تحت أنظار الطفل الآلات الموسيقية أو الصور المرتبطة بالصوت ، للتعرف على الكلمات بالتعيين أو الإعادة، والعمل بالتمائل أو التطابق سوف يركز أيضاً على الكلام من خلال الاستماع وتكرار الأعداد والأغاني الصغيرة وتمائل الأصوات (رجل، امرأة، طفل، شخص كبير، والنبرات المختلفة).

الخطوة الثانية: تتعلق بالتمائل من خلال قوائم شبه مغلقة: كتعيين أو إعادة أسماء الألوان، أسماء العائلات كأسماء عائلة الطفل ، الأرقام...)وبعدها قوائم مفتوحة وفي هذه الخطوة يستطيع الإعادة من دون فهم، ولكن يستطيع أيضاً كما هو الشأن بالنسبة للأطفال السامعين اكتشاف الرسائل السمعية الجديدة وإعطائهم معنى من خلال المؤشرات السياقية المستعملة.

(Kremer.J.M ,et al,2016)

د- الفهم :

هذه هي الخطوة النهائية في التربية السمعية وسيتم العمل بالتوازي مع إنتاج اللغة وفي الواقع لم يتم استخدام الطرق الحسية السمعية فقط ، ولكن أيضا كل شيء من شأنه أن يعزز عمل الفهم اللفظي من طرف الطفل : كالسند البصري ، الإشارات، الرموز مثلا اللغة الكلامية المكتملة.

2-8-2: إعادة تأهيل الحلقة السمعية صوتية : Réhabilitation de la boucle

audiophonatoire عادة هذه العملية اللاشعورية والتي من خلالها يتعلم الطفل السامع الكلام، وفي كثير من الأحيان سوف تتطور بشكل عفوي عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي لأن السمع والنطق مرتبطان .

2-8-3- إنتاج الكلام la production de la parole

يبدأ أغلبية الأطفال الصم صمم قبل لغوي في وقت قصير بعد عملية الزرع القوقعي، بنطق أكثر فأكثر مع تنوع النغمة والشدة ، وسيكون لديهم تقطعات أكثر فأكثر في الإنتاج الشفوي من نوع المناغاة، هذا هو الفرق الأساسي بين الزرع القوقعي و المعينات السمعية الكلاسيكية عند الطفل الأصم صمم جانبي وعميق لأنه " سيكون الأحسن في الإدراك، والأسرع في أخذ العلامات والأفضل في الإنتاج"

مع ذلك فإن وتيرة التطور تبقى جد متغيرة من طفل لآخر، ويجب في بعض الأحيان طمأنة الأولياء في هذه المرحلة، فالإنتاج يكون بطيء مع توقعاتهم العالية ، ولدعم الوصول إلى الكلام يستخدم المختص الأرطوفوني مع الأطفال الصم المجهزين طرق مختلفة ومساعدات من ألعاب صوتية، أعداد أو ألعاب مع مساعدات خطية أو اشارية التي تستخدم أكثر النطق، وبمساعدة طريقة (verbotonale) ، اللغة الكلامية المكتملة (LPC) أو اشارات بורال

ميزوني (Kremer.J.M ,et al,2016)

2-8-4- اللغة و التواصل :

للوصول إلى اللغة التواصلية عند الطفل الحامل للزرع القوقعي يجب على المختص الارطوفوني تدعيم كلام الطفل بالتوازي مع التربية السمعية، وبهذا يساعد الطفل على بناء وظيفته اللغوية (Kremer.J.M ,et al,2016)

3-النمو اللغوي عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي:

لقد لوحظ تطور كبير في الإدراك وإنتاج الكلام بعد عملية الزرع، فحسب "Blamey" سنة 2001 و "Pisoni et Svirsky et Kirk et Miyamoto" سنة 1997 أن هناك دراسات قليلة جدا ركزت على اكتساب اللغة، وبشكل أكثر تحديد على المستوى المعجمي التركيبي، و الدلالي، والمورفولوجي على الرغم من وجود علاقة بين الكلام والقدرات اللغوية عند الأطفال حاملي الزرع القوقعي ومساهمة تقنية الزرع القوقعي في تطوير اللغة، فمعدل نمو اللغة الاستقبالية والتعبيرية أعلى بشكل ملحوظ بعد التدخل الجراحي، وبعد عام واحد من استخدام الزرع قد يكون هذا المعدل متشابها في بعض الحالات بمعدل النمو عند الطفل العادي، هذا يعني ما يقارب تطور 12 شهرا في مدة 12 شهرا مقارنة بالأطفال الصم مجهزين تجهيزا كلاسيكيا، بحيث يقدر النمو اللغوي لديهم ب 5 أشهر في مدة عام، وبعد عام من التدخل الجراحي فإن القدرات اللغوية يمكن أن تتجاوز 7 أشهر، إن هذه السرعة في النمو اللغوي خلال الستة الأشهر الأولى أين تكون المهام اللغوية أكثر بساطة، في حين النمو اللغوي يتباطىء لاحقا أين تتطلب المهارات اللغوية أشكالا تركيبية أكثر تعقيد ومفاهيم معجمية أكثر تجريد، فقد سجل كل من Killen et Youg (2002) في دراساتهم نقاط قوة على المستوى الدلالي والمعجمي في حين سجلوا ضعفا موضوعيا على المستوى التركيبي والمورفولوجي (Ouellet.Ch, 2006)، وعلى حسب "Audoit و Houston et Coll و Rinaldi et Caselli و Fagan et Pesoni و Coll et Duchesne" أن الأطفال الصم يعانون من تأخر في كثير من الأحيان يكون أكثر من سنتين على مستوى

المفردات التعبيرية والاستقبالية، فقد وجد **Duchesne et Coll (2010)** أن التطور في السن المعجمي للطفل الأصم يكون بعيدا عن نمو العمر الزمني هذا الانحراف عن المعيار الطبيعي يفسر من خلال استمرار التأخر المعجمي، و أيضا من خلال انخفاض في إيقاع اكتساب المعجمي وعلى الغالب تؤثر على بعضها، فقد قاموا بدراسة المستوى المعجمي عند الأطفال الصم الذين تتراوح أعمارهم تقريبا 34 شهر، وخضعوا للزرع القوقعي في 15 شهر فلم يسجلوا أي اختلاف في تنظيم المعجمي لديهم مقارنة بأقرانهم السامعين كما بينوا أن التوزيع المعجمي داخل الفئات (intra-catégorielle) متماثل

كما يضيف **Fagan et Pisoni (2010)** أن التوزيع المعجمي بين الفئات عادي في حالات الزرع القوقعي ، وأن المظهر المفرداتي (le profil lexical) يكون مشابها للأطفال عاديي السمع بحيث يكون لديهم نفس عدد الكلمات، كما أن الأطفال الصم يعانون من صعوبات على مستوى محددات الملكية، والضمائر وحروف الجر والأفعال وذلك لأنها تتغير في شكلها الصوتي على حسب تصريفها (Cuppens.A, 2015)، كما وقد سجل كل من (Le Normand et Parisse) في السنوات (1997،1998،2006) في دراساتهم أن الأطفال الصم حاملو الزرع القوقعي يتمكنون من اكتساب الكلمات الإعرابية وملحقاتها ببطء مع بقاء أخطاء على مستوى وحدات المعالجة للإسم والفعل: من ناحية نوع وعدد الأسماء، ولا يستعمل تصريف الأفعال بطريقة صحيحة، وهذه الصعوبة في معظم الأحيان تكون مصاحبة لنقص الكلمة (manque du mot) أو الكلمات غير مفهومة وأحيانا صعوبة في النغمة، أين نجد اضطرابات على مستوى إيقاع الكلام والصوت وهذه الاضطرابات تؤثر على الكلمة البسيطة والمعقدة بعد 84 شهرا من عملية الزرع القوقعي (Le Normand.M et al, 2006)

أما " **Audoit et Carbonnière** " فقد بين سنة 2005 أن الأطفال الصم صم عميق الذين تتراوح أعمارهم 4 إلى 6 سنوات وخضعوا للزرع القوقعي قبل 3 سنوات ونصف يستعملون الزوائد أكثر من الأطفال عاديي السمع كما بين وجود صعوبات للأسماء المتعلقة

بالحمام عندما تنطق هذه الكلمات داخل السياق وصعوبات على مستوى الضمائر والصفات (Cuppens.A ,2015)، وقد ذكرت (Jerger) و زملائها (2006) في مقال لها أن هناك بحوث عديدة بينت أن للإدخال السمعي دورا مهما في بناء التمثيلات التصورية، فتعلم الكلمة عن طريق قناة سمعية مضعفة أو مضطربة قد يقلل من ثروة التمثيلات الدلالية، وذلك بسبب النقص السمعي وعدم القدرة على الاستنتاج من السياق (أمال قاسمي، 2014)، وقد ذكرت (Jerger et coll) سنة 2013 أن تنظيم الذاكرة الدلالية عند الأطفال الصم متشابه مع أقرانهم السامعين الاختلاف فقط في استراتيجيات النفاذ المعجمي (Cuppens.A ,2015) فسياق إظهار الكلمة لا يؤثر على الأداء وذلك لأن الطفل الأصم لا يستعمل المساعدات الدلالية أو الفونيتيكية المقترحة، سواء كانت الكلمة مألوفة لديه أم لا، فهو ينجح في إيجاد الكلمة بعيدا عن سياقها وهو ما يعرف بالنفاذ المباشر للمعجم دون الاعتماد على استراتيجيات المقاربة (stratégies d'approche) عكس الطفل سليم السمع الذي يعتمد في إجاباته على الشبكات الدلالية، وقد قارن "MC Donald" بين الطفل الأصم صمم عميق المستفيد من الزرع القوقعي وطفل سليم السمع في عملية البحث المعجمي فوجد أن الأطفال سليمي السمع يعتمدون على سيرورات التصنيف أي يذكر أسماء نفس الصنف ثم ينتقل إلى أسماء الأصناف الأخرى مثل (فواكه، خضر،...) بينما وجد أن الأطفال الصم يعتمدون على الإجابة وفقا لمعاشهم الآتي دون ترتيبها حسب التصنيف الذي تنتمي إليه، يعني هذا أن الأطفال الصم في بحثهم المعجمي يعتمدون على الذكريات البصرية والسياقية التي لها علاقة مع الرابط المكاني (topographique liens) أكثر منها علاقة بالجانب اللغوي المرتبط بالدلالة. (Dumont.A ,2001)

وقد خلُصت الاختبارات الخاصة بالاستدعاء إلى أن الأطفال الصم يعتمدون على الإجابات المركبة (les réponses syntagmatique) أي وضع الكلمة التي يدور حولها الاستدعاء بالوضعية الحالية مما يحد من إمكانيات الاستدعاء، فمثلا كلمة "قط" تثير الإجابات التالية: "شكله، صوته.." دون اللجوء إلى استراتيجيات التعميم التي تسمح بالانتقال من

المستوى القاعدي "القط" إلى المستوى الأعلى "حيوان" ، إن الأطفال الصم يعانون من مشكل على مستوى البناء المعجمي (structuration du lexique) وكذا التعميم (généralisation du lexique)، حيث تظهر من خلال إطلاق الطفل الأصم مصطلح واحد مرتبط بالفعل على مختلف العناصر التي تنتمي إلى نفس الصنف الدلالي، مثلا لكي يعبر عن "حمام أو صابون" يستعمل الفعل "يغسل"، لذا يجب العمل مبكرا على الشبكات الدلالية بربط الدال بمدلوله وكذا التنظيم التصنيفي للمعجم لأنه أساسي في المراقبة الدلالية، هذا ما يفسر إعطاء الأولوية لبناء هذه الشبكات المعجمية واستراتيجيات تنشيطها (الاعتماد على تردد وتكرار الكلمة في سياقات متنوعة) مما يسمح بنمو سريع وكمي للمخزون المعجمي (Dumont.A ,2001)

وقد اهتم كل من "Seuny ,Holmes, colburn" سنة 2000 بمقارنة المهارات المفرداتية الدلالية فتوصلوا إلى أن مستوى الفهم عادة ما يكون أحسن من مستوى التعبير، وقد سجلت جنون وهيبة سنة 2012 في دراستها للمستوى الدلالي عند الأطفال الصم حاملِي الزرع القوقعي اضطرابا نسبيا في المستوى الدلالي مقارنة وأقرانهم العاديين.(جنون وهيبة،2012)

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل نستنتج أن أي إصابة على مستوى الجهاز السمعي يؤدي إلى فقدان كلي أو جزئي للسمع وتختلف درجة فقدان السمعي على حسب نوع ومكان الإصابة، هذا فقدان السمعي يحرم الطفل من اكتساب اللغة، لكن بعد التطور الذي شهدته تكنولوجيا الالكترونيات أدى إلى تمكين نسبة كبيرة من المعاقين سمعياً من تحسين سمعهم والاستفادة من البقايا السمعية، حيث كان لتقنية الزرع القوقعي دور كبير في تطوير اللغة والادراك عند الطفل الأصم صمم حاد أو عميق، لكن ومع ذلك تبقى هذه الفئة تعاني من صعوبات على مختلف مستويات اللغة ، وتحتاج دائماً إلى الدعم من طرف الأخصائيين الأروطوفونيين والتربويين، من أجل تقديم مختلف المساعدات بمختلف الطرق والوسائل، من أجل تحسين نمو مختلف المستويات اللغوية لإيصال الطفل إلى بناء لغة تواصلية سليمة .

الاشكالية

-الإشكالية:

يرتبط نشاط التمثّل بالوظيفة الرمزية التي يقوم بها الذهن، أي ذلك الشكل من النشاط الإنساني الذي يتعلق بإنتاج الرموز، بمعنى أن هناك نشاط تمثّل كلما كان موضوع أو عناصر مجموعة من الموضوعات ، التي تجد تعبيراً وترجمة لها في شكل مجموعة جديدة من العناصر، وبالتالي يتحقق تطابق بين مجموعة المنطلق ومجموعة الوصول، وهذا التطابق يستحضر مظهرين:

- الاحتفاظ بالعلاقات بين العناصر المكونة لموضوع التمثّل .

- تحويل معلومات المنطلق عبر سيرورة الترميز التي تؤدي إلى تغيير في طبيعته

(عبد الكريم بلحاج، 2009) ، وبهذا المعنى يمكن القول إن للتمثّلات قدرة على تحويل الموضوعات والأحداث إلى رموز ذهنية أو مفاهيم أو مخططات. (اسماعيل علوي، 2008) ،

ولا شك أن المتتبع لمسار علم النفس المعرفي يرى أنه من الصعب التخلي عن مفهوم التمثّل خاصة وأن هذا الأخير يشكل المفهوم الأساسي والمشارك بين مجموعة من الميادين والتخصصات كعلم النفس والذكاء الاصطناعي وعلم الأعصاب، وعلم الاجتماع والفلسفة واللسانيات. وللتمثّلات أنواع عدة منها التمثّلات الفونولوجية والتمثّلات الدلالية ، هذه الأخيرة تنقسم بدورها إلى تمثّلات دلالية للجمل، وتمثّلات دلالية للأفعال التي هي عبارة عن مجموعة معلومات مسجلة في شكل تجريدي (Caron.J,1989) والتي يستخدمها الطفل في فهم دلالة الأفعال.

وقد ارتأينا في هذا البحث تناول التمثّلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية (أخذ، أعطى، اشترى، باع، سلف، استلف) أي العناصر البؤرية (تحويل الموضوع واتجاهه، تحويل النقود، ارجاع الموضوع واتجاهه) والصيغية (منفذ، وموضوع ومكان الفعل) المكونة لهاته الأفعال . ولقد حظي موضوع التمثّلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية بالبحث والتقصي التجريبيين منذ أواسط السبعينات ، فقد شملت الدراسة التي خصصها Genter (1975) لدراسة أفعال

تحويل الملكية الأفعال السبعة التالية) أخذ، أعطى، اشترى، باع، بادل، أنفق و سدد)، حيث قام بتحليل هذه الأفعال وفقا لنموذج **Norman et Rulhart (1975)** فقد عرف الفعل اشترى على سبيل المثال بأخذ الموضوع O وإعطاء النقود في التبادل، وقام بالتجربة على 70 طفل وقسمهم على خمس مجموعات على حسب السن من 4 إلى 8 سنوات وأعطاهم مهمة تمثيل الإجراءات المعينة من الأفعال بالألعاب والدمى مثلا *Erine donne l'avion* a Bert، ومن خلال تحليل النتائج استنتج أن الأطفال يكتسبون أولا مفهوم تحويل الملكية ففي سن الرابعة يحاكي بشكل صحيح الفعلين (أخذ و أعطى) وفي سن السادسة فعلي (بادل و سدد) وفيما بعد الأفعال (اشترى، باع و أنفق) ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة من خلال الاكتساب التدريجي من السمات الدلالية العامة إلى السمات الدلالية الخاصة والعلاقات الموجودة بينهم (Bernicot.J, 1981)

أما **دي بوشرون (1979، 1981)** قام باختبار مراحل اكتساب المكونات الدلالية لأفعال انتقال الملكية عن طريق ملاحظة عدد الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء مواجهته بأفعال تنطوي على عدد كبير من المكونات الدلالية، فإذا كان فعل (باع) يشير إلى إعطاء موضوع ما مقابل ثمن معين فإن مكوناته يمكنها وبفعل تميزها وارتباطها أن تستخدم إما منفصلة وإما متصلة داخل نظام ثابت، وقد استنتج أن الطفل ينشئ بالتدرج تمثيلات تحليلية بمعنى أن انبناء هذه التمثيلات لا يركز على التجميع البسيط للسمات الدلالية ابتداء من السمات العامة (الاحتفاظ بالملكية أو فقدانها) وانتهاء بالسمات الخاصة، بل على العكس من ذلك فإن انبناء هذه التمثيلات يتم على أساس الافتراض القائل بأن عمومية سمة ما داخل الحقل الدلالي المعين ما هي إلا عمومية نسبية، وهكذا يصبح انتقال الملكية بمثابة السمة العامة كلما أخذت جميع أفعال هذا الانتقال بعين الاعتبار. وبمثابة السمة الخاصة في حالة اعتبار كل التفاعلات الاجتماعية التي يشكل الطفل طرفا فيها، ويعني هذا أن الطفل غالبا ما يكتسب أولا بعض المكونات الدلالية الضرورية في تنمية سلوكاته الأولية لينتقل بعد ذلك إلى اكتساب بعض المكونات الدلالية المتميزة التي تنتظم بالتدرج.

أما في الدراسات العربية فقد قام الباحث **الغالي أحرشاو 1993** بدراسة ستة أفعال لانتقال الملكية (أخذ، أعطى، اشترى، باع، اقترض وأقرض) على 72 طفلا تتراوح أعمارهم بين 4 و12 سنة حيث طلب منهم المقارنة بين الجمل التي تحتوي هذه الأفعال وفي كل مرة يتم التعبير إما في الفعل أو الموضوع

وقد توصل في هذه الدراسة إلى أن التمثلات الدلالية لأفعال انتقال الملكية تتكون عند الأطفال بكيفية متوازنة وفي فترات متزامنة على وجه التقريب، فعلى الرغم من محدودية ادراك أطفال سن التاسعة فما تحت لعناصرها البؤرية المجردة، بحيث نجد هؤلاء يميزون بين دلالة هذه الأفعال بناء على صيغها المحسوسة، إلا أن الملاحظ هو أن نظام اكتسابها يبقى في مساره العام مشروطا بأسباب ذرائعية أكثر منها منطقية، وخير دليل على ذلك هو أن أطفال القسم الثالث أبانوا على معرفتهم لدلالة فعل (اشترى)، وهو من الأفعال المعقدة، بصورة أفضل من دلالة فعل (أخذ) الذي يعتبر من الأفعال البسيطة وبالتالي فإن العناصر البؤرية لدلالة الأفعال البسيطة (أخذ وأعطى) لا تتكون بالضرورة قبل العناصر البؤرية لدلالة الأفعال المعقدة (اشترى، باع واقترض وأقرض)، وهذه واقعة تؤكد مصداقية فرضيته الثالثة التي مفادها أن الطفل ينشئ دلالة هذه الأفعال بناء على خبراته وتجاربه الواقعية (الغالي أحرشاو، 1993)،

وانطلاقا من هاته الدراسات يتبين أن اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية لدى الطفل تتحكم فيها خبراته وتجاربه التي يتلقاها من خلال تفاعلاته الاجتماعية، والأطفال الصم بسبب فقدانهم السمع يفتقدون لكثير من هاته الخبرات ، فقد ذكرت Jerger وزملائها سنة 2006 في مقال لها أن ثمة نتائج بحوث واستكشافات عديدة منها (Yoshinaga- Itano 1986 و Dourney 1988, Moeller all, 1996) بينت أن للإدخال السمعي دورا مهما في بناء التمثلات التصورية فتعلم الكلمة عن طريق قناة سمعية مضعفة أو مضطربة قد يقلل من ثروة التمثلات الدلالية، وذلك بسبب النقص السمعي وعدم القدرة على الاستنتاج من السياقات، فالتفاعلات في البيت، المدرسة وفي موضع آخر يمكنها أن تسهم

في التقيء الدلالي عند الأطفال، لكن الأمر يكون مختلف بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية إذا ما قورنوا بالأطفال العاديين، يعني هذا أن أغلب الأطفال الصم يكبرون في عائلات سامعة، حيث تكون تفاعلاتهم اللغوية عادة محدودة، كما بينت دراسة **Salthouse** (1985) في **Jerger et al (2006)** أن الخبرات السمعية واللغوية الضعيفة والإدراك المجهد للكلام (لأن الجهد الزائد الذي بذله الأطفال الصم على الإدراك قد يحد من توفر مصادر المعالجة المهمة للتعلم وبناء وظائف معرفية ذات مستوى عال، والذي يؤدي بدوره إلى تمثيلات دلالية متدنية)، قد تسبب في تدني نوعية التمثيلات الدلالية وتنظيمها. (قاسمي آمال، 2014)

وقد قام **زغبوش بنعيسى سنة 2008** بدراسة كان الهدف منها هو الكشف عن مدى قدرة الأطفال الصم مقارنة مع العاديين على الوعي الدلالي للكلمة ومدى تمكنهم من التمييز بين الكلمة كواقع لساني ذهني ومرجعها كواقع فيزيقي مادي بغية تحديد طبيعة الوعي الدلالي للكلمة عند الأطفال الصم مقارنة مع العاديين، وكانت النتائج أن مجموع متوسط الصم هو (1,60) وغير الصم هو (2,88) وبالتالي ما تقره الدراسة أن الأطفال الصم لديهم نقص كبير على مستوى الوعي الدلالي مقارنة مع العاديين، **فزغبوش** يقر أن تدعيم معطيات الذاكرة الدلالية مصدره الأساسي هو الوسط الاجتماعي الذي من خلال التفاعل معه ينشئ الفرد علاقات متعددة بين المعطيات، بل وهي مصدر المعطيات الموجودة في الذاكرة الدلالية. (بنعيسى زغبوش، 2008)

وقام **Magalie Boucher** بدراسة من أجل تقييم تنظيم الذاكرة الدلالية عند الأطفال الذين لديهم نقص سمعي، والدراسة كانت على 12 طفل يتراوح سنهم ما بين 7 سنوات و11 سنة، وقد توصل إلى أن هؤلاء الأطفال لديهم نقص كمي في الذاكرة الدلالية وهذا النقص يمس جميع مجالات الذاكرة الدلالية. (Bouchet.M ,2001)

لذا من خلال هذه الدراسات سنعمد في هذا البحث تصميم سند بصري يتمثل في صور توضيحية تبين دلالات الأفعال المدروسة (أخذ، أعطى، اشترى، باع، سلف، استلف)، من أجل مساعدة الأطفال الصم الحاملين الزرع القوقعي (وهم الأطفال الذين يتم زرع معين سمعي داخل قوقعتهم المصابة من أجل تحسين السمع لديهم)، على التعرف على المكونات الدلالية للأفعال وبالتالي تتكون لديهم خبرة واقعية عن دلالات الأفعال المدروسة، وذلك لما يؤكد **اللّقاني والقرشي (1999)** على أهمية مخاطبة حاسة البصر لدى الصم أكثر من باقي الحواس الأخرى في عملية التعليم والتعلم التي تساعد على زيادة الإنتباه والدافعية وتوفير الخبرات البديلة وتساعد على فهم المفاهيم بشكل مرئي، مما يساعد على التعامل مع المشكلات اليومية وحلها (أحمد حسين اللّقاني، أمير ابراهيم القرشي، 1999)

كما يؤكد **Lachs et Kirk (2001)** على أن معظم الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي يستفيدون من المعلومات البصرية التي يقدمها وجه المتكلم (القراءة على الشفاه) من أجل إدراك المحتوى اللغوي المشار بالكلام بشكل أفضل. (Alegria. J et al, 2007)

وقد بين **فايز أحمد حمادة** أن استخلاص المفاهيم من الصور إحدى ركائز التفكير البصري الذي يعتمد على الرؤية الجيدة للمثيرات البصرية كالصور والرسوم والأشكال التوضيحية أمام الأصم . (فايز احمد حمادة، 2002)

وقد هدفت دراسة **Debvac et pelham (2004)** معرفة أثر فاعلية استخدام أفلام الفيديو مقارنة بالطرق التقليدية في تعليم المعاقين سمعياً ومعرفة القدرة الاستيعابية لأفراد الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى أفضلية استخدام الفيديو مقارنة بالطرق التقليدية في تعليم المعاقين سمعياً. (محمود زايد ملكاوي، ابراهيم حسين أبو علام، 2010)

و من كل ما سبق سنحاول البحث حول إمكانية مساعدة الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي من خلال استخدام سند بصري (الصور التوضيحية المصممة) في اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية وسنحاول الإجابة على التساؤل التالي:

هل للسند البصري دور في اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي؟ وتندرج ضمن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- هل لا توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس القبلي (دون سند)؟

- هل لا توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة الضابطة؟

- هل توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية؟

- هل توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية؟

- هل لا توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية؟

- هل توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة في القياس البعدي (دون سند) و المجموعة التجريبية في القياس البعدي (دون سند) ؟

- هل لا توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس القبلي (دون سند)؟

- هل لا توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة الضابطة؟

- هل توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية؟

- هل توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية؟

- هل لا توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس البعدي (دون سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية؟

- هل توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة في القياس البعدي (دون سند) و المجموعة التجريبية في القياس البعدي (دون سند)؟

الفرضيات :

الفرضية العامة

- للسند البصري دور في اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي.

الفرضيات الجزئية:

- الفرضية الجزئية الأولى: لا توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس القبلي (دون سند).

- الفرضية الجزئية الثانية: لا توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة الضابطة.

- الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية.

-الفرضية الجزئية الرابعة: توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

- الفرضية الجزئية الخامسة: لا توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

- الفرضية الجزئية السادسة : توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة في القياس البعدي (دون سند) و المجموعة التجريبية في القياس البعدي (دون سند).

-الفرضية الجزئية السابعة : لا توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس القبلي(دون سند).

- الفرضية الجزئية الثامنة:لا توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة الضابطة.

-الفرضية الجزئية التاسعة : توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية.

- الفرضية الجزئية العاشرة: توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

-الفرضية الجزئية الحادية عشر:لا توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

-الفرضية الجزئية الثانية عشر : توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة في القياس البعدي (دون سند) و المجموعة التجريبية في القياس البعدي (دون سند).

الجانِب التّطبيقي

الفصل الرابع :اجراءات البحث المنهجية

هدف البحث الحالي إلى التحقق من أن للسند البصري دور في اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي ، وبعد التطرق إلى الجانب النظري، وبناء الإشكالية وصياغة الفرضيات، سنتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات التي تم من خلالها البحث فبعد عرض الدراسة الاستطلاعية، قمنا بتقسيم البحث إلى مرحلتين :المرحلة الأولى تناولنا فيها خطوات تكيف وتصميم أدوات البحث، أما المرحلة الثانية تطرقنا فيها إلى الدراسة الأساسية للبحث من المنهج المتبع ،مجموعة البحث الأساسية وخطوات تطبيق الأدوات على مجموعة البحث و أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة لمعالجة النتائج.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الناحية المنهجية مرحلة تمهيدية نقوم بها قبل التطرق إلى الدراسة الأساسية في البحث العلمي، وقد تمت دراستنا الاستطلاعية في هذا البحث في مرحلتين :

- المرحلة الأولى: التجريب على عينة صغيرة لغرض التعرف على مدى ملائمة الاختبار ومدى فهم العينة للتعليمات، ويقصد بمدى ملائمة الاختبار أي مدى وضوح العبارات والمدة اللازمة للإجابة على الاختبار، ومن ثم تعديل فقرات الاختبار في ضوء الدراسة الاستطلاعية. (سوسن شاكر الجبلي، 2005)، حيث قمنا بعرض على 30 طفل عادي (ذكور و إناث)، تتراوح أعمارهم ما بين 8 و 11 سنة، يتمدرسون في الطور الابتدائي من السنة الثانية إلى السنة الخامسة لا يعانون من أي اضطرابات ذهنية أو حسية حركية، من أجل التعرف على صعوبتها على الأطفال ومدى فهمهم لدلالة الأفعال من خلالها الرسومات، للقيام بالتعديلات وفق الملاحظات المسجلة، كما تم عرض محتوى الاختبار و الرسومات على مجموعة من المعلمين والمختصين الأروطوفونيين من أجل أخذ آرائهم بصفاتهم يتعاملون مع الأطفال وذو خبرة في الميدان، وتمت هذه المرحلة من الدراسة الاستطلاعية بمدرستي

كانوني عثمان و الإخوة بوقرن للبنات لولاية سطيف وذلك في الفترة الممتدة ما بين 14 نوفمبر 2014 إلى غاية مارس 2016.

-المرحلة الثانية: من أجل التعرف على ميدان الدراسة الأساسية : فقد توجهنا إلى مديرية التربية لولاية الجزائر وسط ومديرية الضمان الاجتماعي لمعرفة المؤسسات التعليمية التي يتواجد بها أقسام مدمجة خاصة بالأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، وأخذ الموافقة من كلتا المديريتين للسماح لنا بإجراء البحث بهاته المؤسسات ، كما تم عرض أدوات البحث في شهر أبريل 2016 على مجموعة تتكون من 5 أطفال حامي الزرع القوقعي بمدرسة مالكي، ومدرسة الساحل، يتمدرسون في السنة الخامسة ابتدائي، لاستقراء آرائهم حول وضوح العبارات وإمكانية فهم معناها، وبذلك أمكن الاطمئنان أكثر على وضوح عبارات المقياس ومناسبتها للتطبيق، وتعرفنا أكثر على مجموعة الأساسية للبحث التي تتناسب مع معايير موضوع البحث، وأدركنا أن عددها سيكون قليل لا يتناسب مع المنهج الشبه التجريبي لذلك توجهنا إلى مديرية الجزائر غرب للتعرف على مؤسسات تعليمية أخرى تتواجد بها مجموعة البحث في شهري أكتوبر وديسمبر 2016.

وبعد عرض الدراسة الاستطلاعية ارتأينا تقسيم بحثنا إلى مرحلتين:

-المرحلة الأولى: هي مرحلة تكييف وتصميم أدوات البحث.

- المرحلة الثانية: هي مرحلة الدراسة الأساسية التي تم فيها تطبيق أدوات البحث على مجموعة البحث الأساسية.

2- المرحلة الأولى: تكييف وتصميم أدوات البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث قمنا بتكييف اختبار تقييم التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية وتصميم مثير السند البصري .

2-1- المجال المكاني للتكيف والتصميم :

تم إجراء تكيف اختبار تقييم التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية و تصميم مثير السند البصري في المؤسسات التعليمية الابتدائية لولاية سطيف كما هو موضح في الجدول التالي:

المؤسسة التعليمية	مكان تواجدها	إجراء التكيف أو التصميم
مدرسة كانوني عثمان	سطيف	تكيف
مدرسة الأخوات بوقرن	سطيف	تكيف
مدرسة تامر السعيد	سطيف	تصميم

الجدول رقم (01) يمثل مكان تواجد مجموعة تكيف وتصميم أدوات البحث.

2-2- تقديم مجموعة البحث التي كُيفت وصممت عليها أدوات البحث:

تتكون مجموعة البحث التي كُيفت وصممت عليها أدوات البحث من 80 طفل عادي (40 طفل بالنسبة للتكيف و 40 طفل بالنسبة للتصميم) ، تتراوح أعمارهم ما بين 8 و 11 سنة . متدرسين بالطور الابتدائي ، بحيث أخذنا من كل طور 20 فرد واتبعنا نفس التقسيم بالنسبة لمجموعة التكيف و مجموعة التصميم، وقد تم اختيارهم وفقا للمعايير التالية:

-**الجنس:** اشتملت مجموعة البحث على الجنسين (ذكور واث).

-**السن الزمني :** تم اختيار الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 8 و 11 سنة وذلك على حسب وجهة نظر كل من دي بوشرون (1981) و برنكوت (1981) الفترة التي تنمو فيها التمثلات الدلالية المجردة تمتد من سن الثامنة إلى سن التاسعة حيث تبدأ تتفصل بؤر الفعل عن صيغه عند الطفل في هذه الفترة .

- **المستوى الدراسي:** مجموعة البحث من الطور الابتدائي يتمدرسون في السنة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي .

- لا يعانون من أي اضطرابات حسية حركية أو اضطرابات ذهنية وتعرفنا على ذلك من خلال آراء المعلمين العاملين مع هاته الفئة لأنهم الأقرب إلى التلاميذ .

- وقد تم اختيار مجموعة البحث عشوائياً من خلال قوائم التلاميذ وذلك لاستبعاد المعيّدين في السنة الدراسية.

وسنعرض في الجدول التالي خصائص مجموعة البحث وكيفية توزيعها :

الخصائص	مجموعة البحث أطفال عاديّين
الجنس	ذكور وإناث
السن	ما بين 8 و 11 سنة
المستوى الدراسي	سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة، سنة خامسة
الاضطرابات الحسية الحركية والذهنية	لا يوجد
الوسط اللساني	العربية

الجدول رقم (02) يمثل خصائص مجموعة البحث التي كُفِت وصممت عليها أدوات البحث
2-3- تقديم أدوات البحث:

2-3-1- تقديم اختبار تقييم التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية :

اختبار تقييم التمثلات الدلالية وضعه الباحث المغربي الغالي أحرشاو سنة 1993
النسخة الأصلية أنظر الملحق رقم (01)، من أجل تقييم اكتساب التمثلات الدلالية لفئة
الأطفال العاديين الذين تتراوح أعمارهم ما بين أربع سنوات و 12 سنة، وهو عبارة عن اختبار
لفظي استوحاه من دراسة "Josie Bernicot" سنة 1981 لتطور النظام الدلالي لأفعال
الحركة لفئة من الأطفال العاديين تتراوح أعمارهم ما بين 6 سنوات و 11 شهر و 8 سنوات
و 11 شهر. تتلخص بنوده في سلسلة من الجمل البسيطة الملائمة لمقارنة الفعلين المقصودين
، سواء على مستوى البؤرة ومكوناتها (تحويل الموضوع واتجاهه ثم تحويل النقود واتجاهها)
أو سواء على مستوى الصيغة ومكوناتها (منفذ الفعل ، موضوع الفعل، مكان الفعل). وينبغي
هذا الاختبار على 15 مقارنة تم توزيعها إلى ثلاث مجموعات :

أ- المجموعة الأولى: وهي تتضمن ست مقارنات كلها تتمحور من حيث التغيير على الموضوع . فالموضوعان المتعلقان بدلالة الفعل المقصود لا يشغلان في هذه المقارنات المكانة نفسها بالنسبة لعمل هذا الفعل. فإذا كان الموضوع الأول في متناول منفذ الفعل فإن الموضوع الآخر يبقى على العكس من ذلك متعذر المنال. وفيما يلي مثالين من بنود هاته المجموعة :

1-أخذ السيد عمر كتابا - أخذ السيد عمر منزلا.

2-أعطى السيد عمر قلما -أعطى السيد عمر صدقة.

ب- المجموعة الثانية: وهي تتضمن ست مقارنات يتجلى فيها التغيير بالفعل لكنه يبقى عموديا، الأمر الذي يعني أن المقارنات الثلاث الأولى تتبنى على مظاهر أخذ الملكية (الموضوع) وأما المقارنات الثلاث الأخرى فهي تركز على مظاهر فقدان الملكية (الموضوع) وفيما يلي مثالين من بنود هاته المجموعة:

1-أخذ السيد عمر حلويات -اشترى السيد عمر حلويات

2-أخذ السيد عمر كتابا -اقترض السيد عمر كتابا

ج- المجموعة الثالثة: وهي تتضمن ثلاث مقارنات يتعلق فيها التغيير بالفعل لكنه يبقى أفقيا، وفيما يلي مثالين من بنود هاته المجموعة:

1-أخذ السيد عمر كتابا - أعطى السيد عمر كتابا

2- اشترى السيد عمر طاولة - باع السيد عمر طاولة

3- التعليم:

يتلخص الإجراء القياسي لهذا الاختبار إذن، في مطالبة الطفل بتعيين الأوجه التشابه أو الاختلاف القائمة بين المقارنات الخمس عشرة المقدمة إليه تباعا. فعليه أن يذكر >> ما إذا كان الأمر نفسه>> أم العكس مع التبرير. ففي حالة تأكيده على التشابه بين الجملتين المعينتين يسأله الباحث >> هل بالفعل أن الأمر يعني الشيء نفسه؟>> وفي حالة تأكيده على الاختلاف يسأله الباحث على هل أنت متأكد من أن الأمر لا يعني الشيء نفسه؟

التنقيط:

فيما يخص التبريرات

-حساب عدد التبريرات الصحيحة وعدد التبريرات الخاطئة وعدد التبريرات الصيغية.

فيما يخص دلالة الأفعال

نقطة للإجابة الصحيحة وصفر نقطة لإجابة الخاطئة

وقد قمنا بتكييف هذا الاختبار بهدف وضع اختبار تقييم التمثلات الدلالية لأفعال تحويل

الملكية عند الطفل خاص بالبيئة الجزائرية.

2-3-2- مثير السند البصري: اعتمادا على جمل اختبار تقييم التمثلات الدلالية

لأفعال تحويل الملكية، المكيف قمنا بإعداد رسومات توضيحية كسند بصري، لمعرفة هل

فعلا لهذه الأخيرة دور في مساعدة الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي، على التعرف على

المكونات الدلالية لأفعال تحويل الملكية، وبالتالي يتوصل الطفل إلى تمثيل المعنى في ذهنه

واكتسابه وفيما يلي مثال على ذلك



يشترى عمر حلويات

يأخذ عمر حلويات

و فكرة الصور التوضيحية مستوحاة من :

-الدراسة التي قامت بها M.E.SMITH عام 1926 بهدف معرفة عدد المفردات التي

يتلفظ بها الطفل، ويكون لها دلالتها في مختلف أعمار الطفل، وقد أخذت سميث قائمة

مفردات كان قد وضعها ثورندايك عام 1921 واختارت منها عينة مكونة من 203 كلمة ثم حاولت إيجاد رسوم توضيحية توافق كل كلمة من هذه الكلمات وتدل عليها، وكانت تعرض الرسوم على عينة من الأطفال في مستويات مختلفة من العمر، وتوجه إليهم بعض الأسئلة البسيطة حول هذه الرسومات وذلك بهدف النطق بالكلمة التي ترمز إلى الرسم، فإذا أخفق الطفل في نطق الكلمة فإن المجرب يقوم بنطق الكلمة، ومن ثم ينظر إلى استجابة الطفل اللفظية وهل تتناسب مع مدلولها من الرسم. (جنون وهيبة، 2012)

الدراسة التي خصصها **Gentner (1975)** لدراسة أفعال تحويل الملكية، الأفعال السبعة التالية (أخذ، أعطى، اشترى، باع، بادل، أنفق و سدد)، حيث قام بتحليل هذه الأفعال وفقا لنموذج **Norman et Rumelhart** فقد عرف الفعل اشترى على سبيل المثال بأخذ الموضوع O وإعطاء النقود في التبادل، وقام بالتجربة على 70 طفل وقسمهم على خمس مجموعات على حسب السن من 4 إلى 8 سنوات وأعطاهم مهمة تمثيل الإجراءات المعينة من الأفعال بالألعاب والدمى مثلا (Erine donne l'avion à Bert)، ومن خلال تحليل النتائج استنتج أن الأطفال يكتسبون أولا مفهوم تحويل الملكية ففي سن الرابعة يحاكي بشكل صحيح الفعلين (أخذ و أعطى) وفي سن السادسة فعلي (بادل و سدد) وفيما بعد الأفعال (اشترى، باع و أنفق) ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة من خلال الاكتساب التدريجي من السمات الدلالية العامة إلى السمات الدلالية الخاصة والعلاقات الموجودة بينهم. (Bernicot. J ,1981)

الإطلاع على الشكل الأيقوني من التمثيل الذي تحدث عنه **Bruner** فالمستوى المعرفي للطفل في هذا الشكل يذهب إلى أبعد من ذلك، حيث يكون قادر على تخيل الأشياء دون الحاجة إلى أن تكون أمام عينيه، حيث يتحول الفعل إلى صورة ذهنية، فالصورة تمثل الأحداث المدركة حسيًا مثلما يمثل الجدول الشيء المرسوم، وبهذا نتحصل على الأفكار ونتمثل الأشياء ذهنيًا، ونتعلم التعرف عليها وتمييزها عن الآخر، دون الضرورة لأن تكون هناك القدرة على قول لماذا؟ عندها يكون الطفل قادر على تمييز المثلث من المربع، لكن

دون أن تكون لديه القدرة على صياغة أسباب هذا التمييز. (Barth.B, 1985)، ويعتمد تمثيل المعرفة في هذا المستوى على استخدام الصور البصرية في التدريس أي التعامل مع الصور والرسوم و الأفلام وغيرها. (السعيدة زروق، 2016)

2-4- خطوات تكييف وتصميم أدوات البحث:

2-4-1-خطوات تكييف اختبار تقييم التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية:

2-4-1-1 - الخطوة الأولى :

قمنا بعرض النسخة الأصلية على مجموعة من المعلمات (مداسي نصيرة، مومن رحيمة، بن جدية ليلي، قوسيم سعيدة)، ومفتش في التربية (فيصل مهني) ذوو خبرة مهنية في قطاع التربية مع الأطفال وقد سجلنا الملاحظات التالية:

- أجمعوا على وجوب تغيير الفعلين أقرض واقترض إلى الفعلين سلف واستلف لأن الاقتراض في الأموال وليس الأشياء ولأنه فعلا في اللغة العربية ومتداولان في اللهجة الجزائرية

- كلمة السيد ليست متداولة في الكتاب المدرسي وحتى في اللهجة

- اختصار الجملة على فعل وفاعل ومفعول به من التبسيط للطفل

ليس من المنطق القول أخذ منزل لأن المنزل يشتري، يبنى ولا يؤخذ

- اشترى عمارة بعيدة عن واقع الطفل .

و لم نعرض اختبار تقييم التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية على الأطفال لأننا في مذكرة الماستر لسنة 2013، تناولنا موضوع اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية وكانت لدينا فكرة عن الجمل التي كانت صعبة بالنسبة للأطفال.

2-1-4-2- الخطوة الثانية :

من خلال الملاحظات المسجلة في الخطوة الأولى قمنا بإعداد نسخة ثانية اختبار تقييم التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية، حيث غيرنا في الجمل التالية: استغينا عن كلمة السيد

استبدلنا -الفعل اقترض وأقرض بسلف واستلف

-منزل بمحفظة

- عمارة بالدراجة لكي نقرب من واقع الطفل

- استبدال المزرعة والخضر بالحليب والخبز

2-1-4-3- الخطوة الثالثة: تحديد الخصائص السيكمترية للاختبار:

من أجل قياس الخصائص السيكمترية ، قمنا بتطبيق الاختبار على مجموعة من الأطفال العاديين تتكون من 40 طفل وطفلة وقمنا بإعادة التطبيق بعد 20 يوم وذلك في مدرسة كانوني عثمان بولاية سطيف في شهري أفريل وماي 2015.

2-1-4-3-1- قياس الصدق:

لقد استخدمنا لقياس صدق اختبار تقييم التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية صدق الاتساق الداخلي و الصدق التمييزي، و قد توصلنا في الحالتين، إلى أن المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه و فيما يلي عرض للطريقتين :

أولاً: صدق الاتساق الداخلي : اعتمدنا لدراسة الصدق طريقة الاتساق الداخلي لفقرات و

أبعاد الاختبار، حيث قمنا بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل بند مع الدرجة الكلية

للاختبار على مستوى البؤرة وعلى مستوى الصيغة ، فكانت النتائج كما يلي :

1-على مستوى البؤرة: يتكون اختبار تقييم التمثلات الدلالية للأفعال على مستوى البؤرة من

(15) بند مرقمة من (1) إلى (15) ، قيم معامل الارتباط في إجابات البؤرة تشابه تتراوح

بين 0.22 و 0.62 و هي قيم موجبة و غير صفرية و دالة إحصائياً ، كما أن قيم معامل

الارتباط في إجابات البؤرة اختلاف تتراوح بين 0.26 و 0.71 و هي قيم موجبة و غير صفرية و دالة إحصائيا .

و سوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود:

رقم الفقرة	معامل الارتباط إجابات البؤرة تشابه	الدالة الإحصائية	معامل الارتباط إجابات البؤرة اختلاف	الدالة الإحصائية
1	0,523	دالة عند 0.01	0,486	دالة عند 0.01
2	0,219	مقبول	0,475	0.01
3	0,532	0.01	0,260	مقبول
4	0,394	0.01	0,488	0.01
5	0,618	0.01	0,643	0.01
6	0,515	0.01	0,515	0.01
7	0,421	0.01	0,711	0.01
8	0,301	0.05	0,530	0.01
9	0,251	مقبول	0,707	0.01
10	0,260	مقبول	0,523	0.01
11	0,371	0.05	0,523	0.01
12	0,523	0.01	0,523	0.01
13	0,404	0.01	0,523	0.01
14	0,373	0.05	0,523	0.01
15	0,326	0.05	0,523	0.01

جدول رقم (03) يبين نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لاختبار تقييم التمثيلات الدلالية للأفعال على مستوى البؤرة.

2- على مستوى الصيغة : يتكون اختبار تقييم التمثلات الدلالية للأفعال على مستوى الصيغة من (15) بند مرقمة من (1) إلى (15) ، قيم معامل الارتباط في إجابات الصيغة تشابه تتراوح بين 0.21 و 0.92 و هي قيم موجبة و غير صفرية و دالة إحصائيا ، كما أن قيم معامل الارتباط في إجابات الصيغة اختلاف تتراوح بين 0.52 و 0.91 و هي قيم موجبة و غير صفرية و دالة إحصائيا ، و سوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبند:

رقم الفقرة	معامل الارتباط إجابات الصيغة تشابه	الدالة الإحصائية	معامل الارتباط إجابات الصيغة اختلاف	الدالة الإحصائية
1	0 , 213	مقبولة	0 , 912	دالة عند 0.01
2	0,610	0.01	0. 521	0.01
3	0, 921	0.01	0,910	0.01
4	0,418	0.01	0 , 652	0.01
5	0,231	مقبولة	0,652	0.01
6	0,418	0.01	0,652	0.01
7	0,418	0.01	0,652	0.01
8	0,273	مقبولة	0,652	0.01
9	0, 210	مقبول	0,652	0.01
10	0,752	0.01	0,741	0.01
11	0,856	0.01	0,836	0.01
12	0,850	0.01	0 , 890	0.01
13	0,842	0.01	0 , 831	0.01
14	0,611	0.01	0 , 705	0.01

15	0 ,663	0.01	0 ,724	0.01
----	--------	------	--------	------

جدول رقم (04) يبين نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لاختبار تقييم التمثلات الدلالية للأفعال على مستوى الصيغة.

ثانيا: الصدق التمييزي : لقد اعتمدنا لحساب الصدق التمييزي ، على المقارنة الطرفية بين مرتفعي و منخفضي درجة التمثلات الدلالية على مستوى البؤرة و الصيغة (تشابه والاختلاف) على عينة التقنين مكونة من 40 طفل ، و ذلك لحساب النسبة الحرجة لدرجات أعلى من 50% و درجات أدنى من 50 % : و تشير هذه القيم، إلى أن الفرق بين 15 بين المجموعتين في كل الحالات دالة إحصائيا عند 0.01 ، مما يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز، والجدول الآتي يلخص مختلف النتائج:

التمثيلات الدلالية للأفعال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الحرجة	الدالة الإحصائية
البؤرة	20	0.05	0.22	7.52-	دالة عند
تشابه	20	2.70	1.56		0.01
البؤرة	20	2.65	2.13	9.02-	دالة عند
اختلاف	20	7.40	0.99		0.01
الصيغة	20	0.15	0.37	9.96	دالة عند
تشابه	20	5.20	2.23		0.01
الصيغة	20	0.45	0.82	15.20-	دالة عند
اختلاف	20	5.35	1.18		0.01

جدول رقم (05) ،يبين النسبة الحرجة لدلالة الفرق بين منخفضي و مرتفعي درجة التمثلات الدلالية للجمال على مستوى البؤرة و الصيغة

و تشير نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي و الصدق التمييزي إلى اتساق أبعاد الاختبار و صدق محتواه في قياس ما وضع لقياسه.

2-4-1-3-3-قياس الثبات :

استخدمنا لقياس الثبات طريقة ألفا كرونباخ وطريقة تطبيق و إعادة التطبيق (ثبات الاستقرار)، و فيما يلي نستعرض الطرق المستخدمة في الدراسة الحالية لحساب ثبات اختبار تقييم التمثيلات الدلالية للأفعال على مستوى البؤرة و الصيغة (تشابه ، اختلاف)

أولاً: طريقة ألفا كرونباخ: توصلنا باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على مجموعة من الأطفال مكونة من (ن = 40) طفل و طفلة ، إلى أن معاملات ثبات أبعاد الاختبار مرتفعة . فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

معاملات الارتباط	
0.644	البؤرة تشابه
0.787	البؤرة اختلاف
0.845	الصيغة تشابه
0.820	الصيغة اختلاف

جدول رقم (06) ، يبين نتائج حساب ثبات اختبار تقييم التمثيلات الدلالية للأفعال باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.

ثانياً-طريقة ثبات الاستقرار(stabilityreliability):تم حساب معامل ثبات الاستقرار بطريقة تطبيق و إعادة تطبيق الاختبار ، حيث تم الحصول على معامل ثبات الاختبار من خلال تطبيق اختبار التمثيلات الدلالية للأفعال على مجموعة من الأطفال (ن=40) ثم

إعادة تطبيق الاختبار ذاته على المجموعة نفسها بعد عشرين يوم، و يتبع ذلك حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد (الأطفال) على ذلك الاختبار في الفترتين، و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

معاملات الارتباط	
0.69	البؤرة تشابه
0.88	البؤرة اختلاف
0.94	الصيغة تشابه
0.65	الصيغة اختلاف

جدول رقم (07) يبين نتائج حساب ثبات اختبار باستخدام طريقة تطبيق و إعادة التطبيق لختبار تقييم التمثلات الدلالية للأفعال على مستوى البؤرة و الصيغة (تشابه ، اختلاف).

2-4-2- خطوات تصميم مثير السند البصري:

2-4-2-1- الخطوة الأولى: تصميم النسخة الأولى

من خلال الاختبار اللفظي لتقييم التمثلات الدلالية قمنا بترجمة تلك الجمل إلى رسومات تعبر كل رسمة على المكونات الدلالية للفعل الذي تقوم عليه الجملة حيث توجهنا إلى الرسام هرياجي باسم من ولاية سطيف من أجل تجسيد الفكرة ، وقد شرحنا له كل مشهد ماذا يرسم فيه انطلاقا من الجمل الموجودة في الاختبار اللفظي، وتتكون هذه الرسومات في مجملها من 30 مشهد، تحتوي على ست أفعال تحويل الملكية (أخذ ، أعطى، اشترى، باع، سلف، استلف) وبعد انجاز النسخة الأولى من الرسومات .

توجهنا إلى مؤسستين ابتدائيتين لولاية سطيف : ابتدائية كانوني عثمان، ابتدائية أخوات بوقرن للبنات، وقد تم عرض النسخة الأولى من الرسومات على مجموعة من الأطفال تتكون من 30 طفل ، تتراوح أعمارهم ما بين 8 سنوات و 11 سنة، وقد تم اختيار العينة

بطريقة عشوائية، كما قمنا بعرض الصور على كل طفل بصورة منفردة وكل صورة على حدى، وطلبنا من الطفل التعبير عن الفعل الذي يشاهده في الصورة ، بهدف معرفة مدى وضوح الصور، ومعرفة هل الصورة تعبر عن دلالة الفعل ، وقد قمنا بتسجيل الملاحظات كما هو موضح في الجدول التالي :

الصورة	الملاحظة المسجلة
أخذ عمر كتاب	يضع الكتاب في المكتبة
استلف عمر سيارة	التركيز على المفتاح وإهمال السيارة
-استلف عمر النظارة -استلف عمر مذياع	مفهومه وذلك راجع إلى المونولوج الداخلي وقبل قراءة المونولوج يسأل
استلف عمر نظارة	غير مفهوم نتيجة غياب المونولوج
أخذ عمر حلويات	الطفل الصغير يضع الحلوى
أعطى عمر بقرة	الرجل يعطي للبقرة الحشيش

الجدول رقم(08) يمثل الملاحظات المسجلة من خلال تطبيق النسخة الأولية للصور

كما قمنا بعرض نسخة من الصور على مجموعة من المعلمات (مداسي نصيرة، مومن رحيمة، بن جدية ليلي، قوسيم سعيدة،)ومفتش في التربية(فيصل مهني) ذوو خبرة مهنية في قطاع التربية مع الأطفال وقد سجلنا الملاحظات التالية:

- صورة اخذ عمر الكتاب لا تعبر عن حقيقة عن الفعل أخذ
- صورة أعطى عمر قلما: وضع اليد في الجيب خطأ لأن العطاء يكون بالفرح ولا التكبر
- أعطى عمر صدقة صورة النقود غير واضحة
- في صورة السيارة:عبارة سأعيدها لك بعد 3أيام يجب أن نقول سأعيد السيارة بعد 3
- صورة أخذ عمر الحلويات لاتعبر حقيقة عن الفعل يجب وضع اليد داخل علبة الحلويات

- صورة اشترى حلويات : يجب رسم طاولة حلويات لنبيين فعلا أن عمر يشتري حلويات
- صورة استلف عمر الممسحة من الأفضل ارتداء مآزر وذلك لوجود الممسحة
- صورة باع عمر محفظة: محفظة لا تليق بالشخص
- العبارة في صورة سلف عمر محفظة: أعطيني محفظتك يا عمر وسأعيدها لك من المستحسن نقول أعطني.
- كما عرضنا الصور على المختصة الأرطوفونية ببيزات لامية بمدرسة سواكير محمد ولاية سطيف، والمختصة الأرطوفونية بن ميمون زهيرة بمدرسة الساحل ولاية الجزائر وهما تعملان في الأقسام المدمجة الخاصة بالزرع القوقعي وقد سجلنا الملاحظات التالية:
- الفعلين سلف واستلف يكونا مفهومين بشرط وجود منولوج داخلي فغيابه في الصورتين استلف عمر نظارة اسلف عمر نظارة لا يساعدهم لا تمثل دلالة الفعل
- صورة أخذ عمر حلويات: الصورة توضح أن الطفل يضع الحلويات في بوقية الأفضل إدخال يد الطفل في العلبة.
- صورة اشترى عمر حلويات تكون برسم طاولة من الحلويات ونكتب من فوق بائع الحلوى ويكون المشهد ممثل أكثر.

2-2-4-2-الخطوة الثانية: تصميم النسخة الثانية

من خلال الملاحظات المسجلة قنا بتغيير عدة صور بالاعتماد على برنامج فوتوشوب أنظر الملحق رقم (02).

2-4-2-3- الخطوة الثالثة : تحديد الخصائص السيكومترية لمثير السند البصري :

2-4-2-3-1- قياس الصدق :

لقد استخدمنا لقياس صدق مثير السند البصري صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي، و قد توصلنا في الحالتين، إلى أن المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه و فيما يلي عرض لمختلف الطرق:

أولاً: صدق الاتساق الداخلي : اعتمدنا لدراسة الصدق طريقة الاتساق الداخلي لفقرات و أبعاد الاختبار، حيث قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل بند مع الدرجة الكلية للاختبار على مستوى البؤرة وعلى مستوى الصيغة ، فكانت النتائج كما يلي :

1- على مستوى البؤرة:و يتكون مثير السند البصري على مستوى البؤرة من (15) بند مرقمة من (1) إلى (15) ، قيم معامل الارتباط في إجابات البؤرة تشابه تتراوح بين 0.27 و 0.83 و هي قيم موجبة و غير صفرية و دالة إحصائياً ، كما أن قيم معامل الارتباط في إجابات البؤرة اختلاف تتراوح بين 0.16 و 0.68 و هي قيم موجبة و غير صفرية و دالة إحصائياً ، و سوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
	إجابات البؤرة تشابه		إجابات البؤرة اختلاف	
1	0,650	0.01	0,572	0.01
2	0,781	0.01	0,681	0.01
3	0,691	0.01	0,442	0.01
4	0,830	0.01	0,462	0.01
5	0,343	0.05	0,238	مقبول
6	0,279	مقبول	0,165	مقبول
7	0,562	0.01	0,288	مقبول
8	0,552	0.01	0,600	0.01
9	0,450	0.01	0,139	مقبول
10	0,449	0.01	0,300	0.05
11	0,294	0.05	0,411	0.01
12	0,270	مقبول	0,452	0.01
13	0,401	0.01	0,198	مقبول
14	0,640	0.01	0,299	0.05
15	0,325	0.05	0,263	مقبول

جدول رقم (09) ، يبين نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لأداة السند البصري مستوى البؤرة.

2- على مستوى الصيغة :و يتكون مثير السند البصري على مستوى الصيغة من (15) بند مرقمة من (1) إلى (15) ، قيم معامل الارتباط في إجابات الصيغة تشابه تتراوح بين 0.20 و 0.68 و هي قيم موجبة و غير صفرية و دالة إحصائيا ، كما أن قيم معامل

الارتباط في إجابات الصيغة اختلاف تتراوح بين 0.16 و 0.56 و هي قيم موجبة و غير صفرية و دالة إحصائيا ، و سوف يتم عرض في الجدول الموالي نتائج حساب معامل الاتساق الداخلي للبنود:

رقم الفقرة	معامل الارتباط إجابات الصيغة تشابه	الدالة الإحصائية	معامل الارتباط إجابات الصيغة اختلاف	الدالة الإحصائية
1	0,596	0.01	0,275	مقبول
2	0,594	0.01	0,165	مقبول
3	0,300	0.05	251,	مقبول
4	0,594	0.01	0,165	مقبول
5	0,501	0.01	0,252	مقبول
6	0,594	0.01	251,	مقبول
7	0,301	0.05	0,491	0.01
8	0,681	0.01	0,522	0.01
9	0,201	مقبول	0,562	0.01
10	0,535	0.01	0,271	مقبول
11	0,318	0.05	0,251	مقبول
12	0,594	0.01	0,294	مقبول
13	0,530	0.01	0,447	0.01
14	0,311	0.05	0, 251	مقبول
15	0,534	0.01	0,512	0.01

جدول رقم (10) يبين نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لأداة السند البصري على مستوى الصيغة .

ثانيا: الصدق التمييزي : لقد اعتمدنا لحساب الصدق التمييزي ، على المقارنة الطرفية بين مرتفعي و منخفضي درجة التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية من خلال مثير السند

البصري على مستوى البؤرة و الصيغة (تشابه و الاختلاف) على عينة التقنين مكونة من 40 طفل ، و ذلك لحساب النسبة الحرجة لدرجات أعلى من 50% و درجات أدنى من 50 % : و تشير هذه القيم، إلى أن الفرق بين المجموعتين في كل الحالات دالة إحصائيا عند 0.01 ، مما يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز، والجدول الآتي يلخص مختلف النتائج :

التمثيلات الدلالية للأفعال من خلال السند	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة الإحصائية
البؤرة	20	0.75	0.71	-8.92	دالة عند 0.01
تشابه	20	4.10	1.51		
البؤرة	20	6.00	1.33	-8.81	دالة عند 0.01
اختلاف	20	9.00	0.72		
الصيغة	20	1.05	0.99	-10.05	دالة عند 0.01
تشابه	20	4.60	1.23		
الصيغة	20	00	00	-5.80	دالة عند 0.01
اختلاف	20	2.10	1.62		

الجدول رقم(11) النسب الحرجة لدلالة الفرق بين منخفضي ومرفعي درجة التمثلات الدلالية للأفعال من خلال سند بصري على مستوى البؤرة والصيغة.

و تشير نتائج حساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي و الصدق التمييزي إلى اتساق أبعاد الاختبار و صدق محتواه في قياس ما وضع لقياسه .

2-4-2-3-2- قياس الثبات:

لحساب ثبات الاختبار قمنا باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، و فيما يلي سنعرض الطريقة المستخدمة في البحث الحالي لحساب ثبات مثير السند البصري على مستوى البؤرة و الصيغة (تشابه ، اختلاف).

1- طريقة ألفا كرونباخ: توصلنا باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة من الأطفال مكونة من (ن = 40) طفل و طفلة ، إلى أن معاملات ثبات أبعاد الاختبار مرتفعة، و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

معاملات الارتباط	
0.616	البؤرة تشابه
0.464	البؤرة اختلاف
0.645	الصيغة تشابه
0.643	الصيغة اختلاف

جدول رقم (12) يبين نتائج حساب ثبات أداة السند البصري باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

2-4-3- الصورة النهائية للأداتين :

وفي ضوء الإجراءات السابقة ، تم عرض الأداتين في شهر أفريل 2016 على عينة تتكون من 5 أطفال حاملي الزرع القوقعي بمدرسة مالكي، يتمدرسون بالسنة الخامسة ابتدائي لاستقراء آرائهم حول وضوح العبارات وإمكانية فهم معناها، وبعد ذلك أمكن الاطمئنان أكثر على وضوح عبارات المقياس ومناسبتها للتطبيق على عينة الدراسة، ومنه ارتأينا أن تكون النسخة النهائية للأداتين كما يلي:

-اختبار تقييم التمثلات الدلالية: يتكون من 15 مقارنة أنظر الملحق رقم (03)

- **التعليمة:** اعتمدت الباحثة نفس التعليمة التي اعتمدها الباحث **الغالي أحرشواو**، حيث يتلخص الإجراء القياسي لهذا الاختبار في مطالبة الطفل بتعيين أوجه التشابه أو الاختلاف القائمة بين المقارنات الخمس عشرة المقدمة إليه تباعا. فعليه أن يذكر >> ما إذا كان الأمر نفسه << أم العكس. ففي حالة تأكيده على التشابه بين الجملتين المعنيتين يسأله الباحث لماذا الأمر متشابه، وفي حالة تأكيده على أن الأمر مختلف يسأله الباحث أيضا لماذا الأمر مختلف (التبرير).

- **مثير السند البصري :** تتكون من 30 صورة (أنظر الملحق رقم 04) تمثل الجمل الموجودة في اختبار تقييم التمثلات الدلالية ، على أن يتم إجراء مقارنة بين الفعلين الموجودين في صورتين وبذلك تكون لدينا 15 مقارنة ، كما تم ضبط مايلي:

- **التعليمة :** نطلب من الطفل النظر جيدا إلى الصورتين ، ثم يقوم بتعيين أوجه التشابه أو الاختلاف القائمة بين الفعلين الموجودين في الصورتين. فعليه أن يذكر >> ما إذا كان الأمر نفسه << أم العكس. ففي حالة تأكيده على التشابه يسأله الباحث لماذا الأمر متشابه، وفي حالة تأكيده على أن الأمر مختلف يسأله الباحث أيضا لماذا الأمر مختلف .

- **التنقيط :** نفس طريقة التنقيط بالنسبة للأداتين

- 01 نقطة بالنسبة للإجابات الصحيحة سواء بالنسبة لمستوى البؤرة (التشابه أو الاختلاف) وأيضا 01 لمستوى الصيغة (تشابه أو اختلاف)

- 00 نقطة بالنسبة للإجابات الخاطئة

- **مدة الاختبار :** نفس مدة التطبيق بالنسبة للأداتين

- 25 دقيقة

- طريقة التطبيق تكون بشكل فردي في كلتا الأداتين

3- المرحلة الثانية : الدراسة الأساسية للبحث

3-1- منهج البحث:

اعتمدنا في هذا البحث المنهج شبه تجريبي الذي يستخدم لدراسة بعض المواضيع التي لا يمكن التحكم في كل المتغيرات المرتبطة بالموضوع ، وبناء على ذلك يقوم الباحث بذكر حدود ونقائص موضوعه، خاصة أن عدم تثبيت مختلف المتغيرات قد يؤدي إلى الإخلال بصدق الدراسة. (عشوي مصطفى، 1994)

و قد اعتمدنا على المنهج شبه التجريبي، وذلك لأننا لم نتمكن من ضبط متغير سن عملية الزرع القوقعي، الذي له دور كبير في عملية اكتساب اللغة .وقد قمنا باتباع التصميم شبه التجريبي بمجموعتين واحدة ضابطة والأخرى تجريبية، وبتابع قياسين: قياس بعدي وقياس قبلي للمجموعتين، وذلك للتحقق من أن للسند البصري دور في اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي.

3-2-المجال المكاني للبحث :تم إجراء البحث بالمؤسسات التعليمية الابتدائية لولاية

سطيف والجزائر كما هو موضح في الجدول التالي:

المؤسسة التعليمية	مكان تواجدها
مدرسة عبد الرحمان جعدي	القبّة
مدرسة الساحل	الأبيار
مدرسة مالكي	بن عكنون
بوعالم بوسالم	زرالدة
مبارك الملي	عين البنيان
18 فيفيري	عين البنيان

الجدول رقم (13) : المؤسسات التعليمية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية.

3-3-المجال الزمني للبحث: امتدت الدراسة الأساسية للبحث من 21 جانفي إلى غاية

20 ماي 2017.

3-4- مجموعة البحث:

3-4-1: تقديم مجموعة البحث وطريقة اختيارها:

تتكون مجموعة البحث من 30 طفل وطفلة من أصل 32 طفل، وتم اختيارها بطريقة قصدية من فئة الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، متدرسين ضمن أقسام مدمجة خاصة بالمدارس الابتدائية، وقد تم تقسيم هاته المجموعة إلى مجموعة ضابطة تتكون من 15 طفل وطفلة و أخرى تجريبية تتكون من 15 طفل وطفلة .

3-4-2- معايير اختيار مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة البحث وفق المعايير التالية:

- السن الزمني: ما بين 8 سنوات إلى 11 سنة .

- المستوى الدراسي: متدرسين بالأطوار الابتدائية (من الطور الثاني إلى الطور الخامس).

- مستوى الذكاء عادي : لقد اعتمدنا على ملاحظات المختصين النفسانيين والأرطوفونيين العاملين مع هاته الفئة، لمعرفة إن كان لديهم ذكاء عادي أم لا .

- لا يعانون من أي اضطرابات عقلية

وسنوضح خصائص المجموعتين و كيفية تقسيمهم على حسب المدارس والأطوار التي

يتمدرسون بها من خلال الجدول التالي :

الخصائص	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
الجنس	9 ذكور و 6 إناث	5 ذكور و 10 إناث
نوع الصمم	حسب سن حدوث الإصابة	صمم مكتسب وصمم وُلادي
	حسب درجة الصمم	صمم عميق وصمم حاد
السن الزمني	ما بين 8 سنوات ونصف و 11 سنة و 6 أشهر	ما بين 8 سنوات و 7 أشهر و 11 سنة و 7 أشهر
السن السمعي	ما بين 5 سنوات و 9 أشهر إلى 9 سنوات و 5 أشهر	ما بين 5 سنوات و 9 أشهر إلى 9 سنوات و 5 أشهر
السن عند إجراء العملية	ما بين عام وتسعة أشهر و 5 سنوات	ما بين عام ونصف و 5 سنوات
مستوى الذكاء	عادي	عادي

الوسط اللساني	العربية	العربية
الإضطرابات المصاحبة	لا يوجد	لا يوجد

الجدول رقم (14) يمثل خصائص المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية للبحث.

كما تم تقسيم مجموعة البحث على حسب المدارس والأطوار التي يتدرسون بها كالتالي:

المجموعة	المؤسسات التعليمية	الأطوار الدراسية
المجموعة الضابطة	- مدرسة عبد الرحمان جعدي	-الطور الثاني
	-مدرسة بوعلام بوسالم	-الطور الثالث
	-مدرسة 18 فيفري	-الطور الثالث
	-مدرسة مبارك الملي	-الطور الرابع
	-مدرسة مالكي	-الطور الخامس
المجموعة التجريبية	-عبدالرحمان جعدي	-الطور الثاني
	-مدرسة الساحل	-الطور الثالث
	-مدرسة مبارك مليلي	-الطور الرابع
	-مدرسة مالكي 1	-الطور الخامس

الجدول رقم (15) يمثل توزيع مجموعة البحث حسب المدارس والأطوار الدراسية .

3-5- خطوات تطبيق أدوات البحث :

قمنا بتطبيق اختبار تقييم التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية كقياس قبلي (دون سند بصري) لكلتا المجموعتين من أجل التأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين في اكتسابهم للتمثلات الدلالية للأفعال، وبالتالي نحقق التجانس بين المجموعتين من حيث اكتسابهما للتمثلات الدلالية

-وبعد مدة 25 يوم تم تطبيق القياس البعدي (بسند بصري) بالنسبة للمجموعة التجريبية لمعرفة هل للسند دور في اكتساب التمثلات الدلالية للأفعال، وأيضا بعد مدة 25 قمنا بقياس بعدي (دون سند بصري) كقياس تتبعي للتأكد من استقرار المكتسبات التي تم الحصول عليها بتطبيق السند البصري، وكذلك قمنا بقياس بعدي (دون سند بصري) للمجموعة الضابطة من أجل إجراء مقارنة بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعتين،

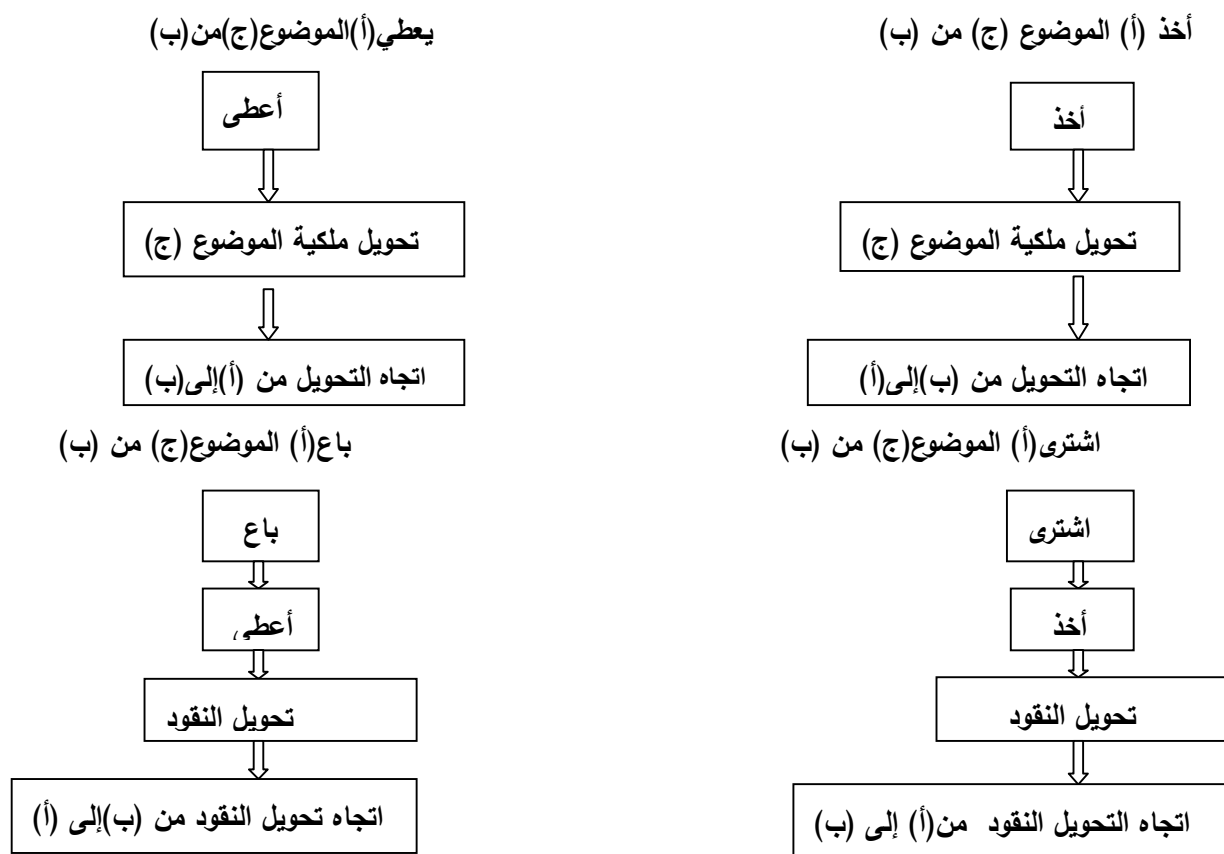
وللمجموعة الواحدة، وذلك للتأكد من أن للسند البصري دور في اكتساب التمثلات الدلالية عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي.

- ولقد تم التطبيق بشكل فردي على مجموعة البحث في أوقات الاستراحة بعد تناول وجبة الغداء.

_ وفي الأخير تم تحليل النتائج على حسب نموذج جنتنر 1975 ، ومن ثم معالجتها احصائيا للتأكد من تحقق الفرضيات أو عدم تحققها .

3-6- طريقة التحليل:

لقد اعتمدنا في تحليلنا لبؤر الأفعال على التحليل الذي اقترحه جنتنر (1975). فالتمثلات الدلالية لهذه الأفعال تتكون حسب هذا الباحث من عناصر أولية مجردة، وسنوضح هذه الفكرة من خلال المخطط التالي:



استلف (أ) الموضوع (ج) من (ب)

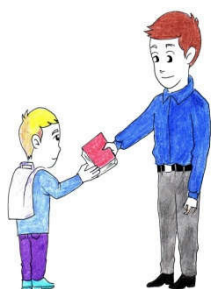
سلف (أ) الموضوع (ج) من (ب)



الشكل رقم (04) يمثل نموذج Gentner (1975) لتحليل بؤر الأفعال

(Bernicot.J1981).

وفقا لهذا النموذج فإن الفعلين (أخذ و أعطى) يتكونان من مكونين بسيطين يتمثلان في تحويل ملكية الموضوع و اتجاه هذا التحويل، ويعتبران عنصرين إضافيين لتحديد الأفعال (اشترى، باع، سلف، استلف) التي تتكون بالإضافة إلى (تحويل ملكية الموضوع، اتجاه تحويل الموضوع) من تحويل النقود واتجاه تحويل النقود بالنسبة للفعلين (اشترى، باع) وإرجاع الموضوع واتجاه الإرجاع بالنسبة للفعلين (استلف، سلف)، وسنشرح هاته الفكرة من خلال تقديم هذه الأمثلة: مثال 1



يعطي عمر كتابا



يأخذ عمر كتابا

من إجابات أحد أفراد مجموعة البحث فإن: الفعلين مختلفين لأن في الصورة الأولى "يأخذ عمر الكتاب لعمر" أما في الصورة الثانية "يعطي عمر كتاب لولد" وفقا لنموذج Gentner فإنها اجابة على مستوى اتجاه تحويل الموضوع ففي الصورة الأولى تم تحويل الموضوع من

الخزانة أو الرف (ب) إلى عمر (أ)، أما في الصورة الثانية فقد تم تحويل الموضوع من عمر (أ) إلى ولد (ب).
مثال 2:



يبيع عمر الطاولة



يشتري عمر طاولة

من خلال إجابات أحد أفراد مجموعة البحث فإن: الفعلين متشابهين لأن "يشتري بنقود ويبيع بنقود" فإنها إجابة على مستوى تحويل النقود، وأيضا في إجابة أخرى لأحد أفراد مجموعة البحث فإن: الفعلين مختلفين لأن "يشري يأخذ و يبيع يعطي" وفقا للنموذج فإن الاختلاف على مستوى اتجاه تحويل الموضوع ففي الفعل يشتري اتجاه تحويل الموضوع (الطاولة) من البائع (ب) إلى عمر (أ) و في الفعل يبيع فغن اتجاه تحويل الموضوع (الطاولة) من عمر (أ) إلى المشتري (ب).

مثال 3:



يسلف عمر مسحة



يستلف عمر مسحة

الفعلين مختلفين لأن "يستلف يأخذ و يسلف يعطي" فإن وفقا للنموذج فإن الاختلاف على مستوى اتجاه تحويل الموضوع ففي الفعل يستلف اتجاه تحويل الموضوع (مسحة) من البنت (ب) إلى عمر (أ) و في الفعل يسلف اتجاه تحويل الموضوع (مسحة) من عمر (أ) إلى

البنـت(ب)، وأيضاً الفعلين مختلفين لأن في الصورة الأولى " بنت تعطي ممسحة عمر باه
يمسح في سبورة وعمر يرجع ممسحة" وفي الصورة الثانية " يعطي عمر بنت ممسحة باه
تمسح في سبورة وبنت ترجع ممسحة لعمر" الإجابة على مستوى اتجاه إرجاع الموضوع ففي
الفعل "يستلف" إرجاع موضوع (الممسحة) من عمر(أ) إلى البنـت (ب)، وفي الفعل "يسلف"
إرجاع موضوع (الممسحة) من بنت (ب) إلى عمر (أ) .

أما تحليل صيغة الفعل فقد اعتمدنا على التحليل نفسه الذي اعتمدته **Josie Bernicot (1981)** وذلك لأن صيغة الفعل تتمثل في منفذ الفعل وموضوع الفعل ومكان
الفعل وسنوضح هذه الفكرة من خلال الجدول التالي:

أخذ السيد تينو حلويات و أخذ السيد تينو حلويات

الأحكام	تشابه	اختلاف
منفذ	نفس السيد يأخذ ويشترى	
مكان		السيد تينو يأخذ الحلويات من الخزانة ويشترى من الدكان
موضوع	السيد تينو يأكل الحلويات	توجد حلويات ملفوفة وحلويات غير ملفوفة

الجدول رقم (16) يمثل تحليل مستوى الصيغة على حسب **Josie Bernicot (1981)**

ووفقاً لتحليل مستوى الصيغة الذي وضعته **Bernicot (1981)** فقد سجلنا من خلال
إجابة أفراد مجموعة البحث مثلاً في صورة: يستلف عمر الممسحة/ يسلف عمر الممسحة
الإجابة تشابه لأن "الممسحة نمسحو بيها في سبورة" وهي إجابة صيغية التبرير من خلال
الموضوع، وفي صورة يأخذ عمر الكتاب/ يأخذ عمر المحفظة فالإجابة تشابه لأن " يأخذ
عمر و يعطي عمر" التبرير من خلال منفذ الفعل، وفي صورة " يبيع عمر الدراجة/ يبيع
عمر الساعة، فقد كانت الإجابة مختلفاً لأن " باع الساعة من حانوت و باع الدراجة من
حانوت آخر" وهي إجابة صيغية لأن التبرير كان من خلال مكان الفعل.

ومن خلال تحليلنا لإجابات أفراد مجموعة البحث سجلنا تبريرات خاطئة سواء على مستوى البؤرة أو الصيغة، فعلى مستوى البؤرة سجلنا أخطاء خاصة ب "تحويل النقود" مثلاً في "يبيع عمر الطاولة /يشترى عمر الطاولة " الإجابة اختلاف لأن " يشترى نشرو بيها بدراهم ويبيع حانوت"، وسجلنا أخطاء على خاصة "اتجاه تحويل الموضوع" مثل "يستلف عمر ممسحة/يسلف عمر ممسحة" الإجابة تشبه لأن " يستلف أعطت و يسلف أعطت" .

أما على مستوى الصيغة فسجلنا أخطاء خاصة ب "موضوع الفعل" مثل " اختلاف لأن " الممسحة باه يمسحو بيها " وفي جملة " يعطي عمر قلما/ يعطي عمر صدقة الاجابة اختلاف لأن " القلم نكتب والصدقة صديقي" ، وما سجلناه أيضاً تبريرات غامضة كأن يجيبوا تشابه لأن " ممسحة ممسحة " وأيضاً اختلاف لأن " سلف واستلف لا شبه" وأيضاً اختلاف لأن " القلم والصدقة لا تشبه" ، وما لاحظناه معظم اجابات أفراد مجموعة البحث قبل السند البصري على الأفعال "سلف واستلف" بلا أعرف، مثلاً في المقارنة " اشترى عمر نظارة/ استلف عمر نظارة " الاجابة كانت تشابه لأن " يشترى نظارة دراهم ، استلف النظارة مانعرفوش" ملخص الإجابات الخاطئة أنظر الملحق (05)

3-7- الأساليب الإحصائية :

من أجل التحقق من فرضيات البحث، وتحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها استخدمنا الأسلوب الإحصائي Ttest لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين. وقد تمت معالجة البيانات الإحصائية من خلال الاعتماد على برنامج spss للمعالجة الإحصائية في العلوم الاجتماعية.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة

نتائج البحث

هذا الفصل سيتم فيه عرض النتائج وتحليلها في ضوء فرضيات البحث الجزئية ومناقشتها، ثم التطرق إلى الفرضية العامة وتفسير ومناقشة النتائج المتحصل عليها

1- عرض النتائج الإحصائية لفرضيات البحث:

للتحقق من فرضياتنا و إعطاء مصداقية علمية للبحث توجب علينا القيام بدراسة إحصائية، وذلك من أجل إبراز أهمية السند البصري في اكتساب التمثلات الدلالية للأفعال عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي، ولتحقيق هذا الهدف توجب علينا تقسيم مجموعة البحث إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، واعتمدنا التصميم الشبه التجريبي التالي:

قياس قبلي دون سند ↓ قياس بعدي (سند بصري) ↓ قياس بعدي (دون سند)	المجموعة التجريبية
قياس قبلي (دون سند) ↓ قياس بعدي (دون سند)	المجموعة الضابطة

الشكل رقم(06) يمثل التصميم شبه التجريبي المعتمد في البحث

1-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

و التي تنص على أنه: " لا توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس القبلي(دون سند)" لدراسة هذه الفرضية و الإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى البؤرة (تشابه ،اختلاف) في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

على مستوى البؤرة القياس القبلي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
اختلاف	المجموعة الضابطة	15	0.13	0.35	28	2.05	غير دال عند 0.05
	المجموعة التجريبية	15	0.40	1.29			
تشابه	المجموعة الضابطة	15	0.33	0.81	28	2.05	غير دال عند 0.05
	المجموعة التجريبية	15	0.67	0.26			

جدول رقم(17)، يبين نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية .

يتبين من خلال مضامين هذا الجدول و من تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية ، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي (0.76 ، 1.20) أصغر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.05)، و هذا يعني أن متوسط مستوى البؤرة اختلاف (0.13) ، تشابه(0.33) في القياس القبلي للعينة الضابطة تساوي متوسط مستوى البؤرة اختلاف (0.40) و تشابه(0.67) في القياس القبلي للعينة التجريبية .

1-2-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

و التي تنص على أنه: " لا توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة الضابطة" لدراسة هذه الفرضية و الإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار

(ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند)، و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

المجموعة الضابطة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولة	الدلالة الإحصائية
اختلاف القياس القبلي	15	0.13	0.35	0.00	14	2.14	غير دال عند 0.05
	15	0.13	0.52				
تشابه القياس القبلي	15	0.30	0.82	0.90	14	2.14	غير دال عند 0.05
	15	0.13	0.35				

جدول رقم (18) يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة الضابطة

يتبين من خلال مضامين الجدول و من تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) ، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي: 0.00 ، 0.90 أصغر من قيمة (ت) الجدولة و المساوية (2.14)، و هذا يعني أن متوسط مستوى البؤرة اختلاف (0.13) تشابه (0.33) في القياس القبلي (دون سند) تساوي تقريبا متوسط مستوى البؤرة اختلاف (0.13) تشابه (0.13) في القياس البعدي (دون سند) .

1-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

و التي تنص على أنه: " توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية" لدراسة هذه الفرضية و الإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري)، و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولة	الدلالة الإحصائية
اختلاف القياس القبلي	15	0.40	1.29	-16.50	14	2.98	دال عند 0.01
	15	8.06	1.53				
تشابه القياس القبلي	15	0.07	0.25	-7.91	14	2.98	دال عند 0.01
	15	3.4	1.55				

جدول رقم (19)، يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية.

يتبين من مضامين هذا الجدول و من تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) ، أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي: 16.50 ، 7.91 أكبر

من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.98)، و هذا يعني أن متوسط مستوى البؤرة اختلاف (8.06) تشابه (3.4) في القياس البعدي (سند بصري) أكبر من متوسط مستوى البؤرة اختلاف (0.40) تشابه (0.07) في القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

1-4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

و التي تنص على أنه: " توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية" لدراسة هذه الفرضية و الإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند)، و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
اختلاف القياس القبلي	15	0.40	1.29	-23.23	14	2.98	دال عند 0.01
	15	7.53	0.99				
تشابه القياس القبلي	15	0.07	0.25	-7.47	14	2.98	دال عند 0.01
	15	3.87	1.88				

جدول رقم (20)، يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية

يتبين من مضامين هذا الجدول و من تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) ، أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي: 23.27 ، 7.47 أكبر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.98)، و هذا يعني أن متوسط مستوى البؤرة اختلاف (7.53) تشابه (3.87) في القياس البعدي (دون سند) أكبر من متوسط مستوى البؤرة اختلاف (0.40) تشابه (0.07) في القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

1-5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

التي تنص على ما يلي : " لا توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية " لدراسة هذه الفرضية و الإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي (بسند بصري) و القياس البعدي (دون سند)، و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
اختلاف القياس البعدي (سند بصري)	15	7.53	0.99	1.52	14	2.14	غير دال عند 0.05
	15	8.06	1.53				
القياس البعدي (دون سند)							

تشابه	القياس البعدي (سند بصري)	15	3.86	1.88	1.24	14	2.14	غير دال عند 0.05
	القياس البعدي (دون سند)	15	3.40	1.55				

جدول رقم (21)، يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

يتبين من مضامين هذا الجدول و من تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) ، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي: 1.52 ، 1.24 أصغر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.14)، و هذا يعني أن متوسط مستوى البؤرة اختلاف (7.53) تشابه (3.86) في القياس البعدي (دون سند) تساوي تقريبا متوسط مستوى البؤرة اختلاف (8.06) تشابه (3.40) في القياس البعدي (سند بصري) .

1-6- عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

و التي تنص على انه: " توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة في القياس البعدي (دون سند) و المجموعة التجريبية في القياس البعدي (دون سند)" لدراسة هذه الفرضية و الإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) في القياس البعدي (دون سند) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

على مستوى البؤرة القياس البعدي دون سند	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدالة الإحصائية
اختلاف	المجموعة الضابطة	15	0.13	0.51	28	2.76	دال عند 0.01
	المجموعة التجريبية	15	7.53	1			
تشابه	المجموعة الضابطة	15	0.13	0.35	28	2.76	دال عند 0.01
	المجموعة التجريبية	15	3.86	1.88			

جدول رقم(22) يبين نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) في القياس البعدي (دون سند) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية .

يتبين من مضامين هذا الجدول و من تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى البؤرة (اختلاف ، تشابه) في القياس البعدي (دون سند) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية ، أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي : 25.66 ، 7.54 أكبر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.76)، و هذا يعني أن متوسط مستوى البؤرة اختلاف (7.53) ، تشابه(3.86) في القياس البعدي (دون سند) للعينة التجريبية أكبر من متوسط مستوى البؤرة اختلاف (0.13) و تشابه(0.13) في القياس البعدي (دون سند) للعينة الضابطة .

1-7-عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

و التي تنص على أنه: " لا توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس القبلي(دون سند)" لدراسة هذه الفرضية و الإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار

(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

على مستوى الصيغة القياس القبلي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
اختلاف	المجموعة الضابطة	15	2.07	2.05	28	2.05	غير دال عند 0.05
	المجموعة التجريبية	15	2.13	2.13			
تشابه	المجموعة الضابطة	15	1.6	2.56	28	2.05	غير دال عند 0.05
	المجموعة التجريبية	15	1.6	2.92			

جدول رقم(23) يبين نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية .

يتبين من الجدول و من تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية ، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي : 0.087 ، 00 أصغر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.05)، و هذا يعني أن متوسط مستوى الصيغة اختلاف (2.07) ، تشابه(1.6) في القياس القبلي للعينة الضابطة تساوي متوسط مستوى الصيغة اختلاف (2.13) و تشابه(1.6) في القياس القبلي للعينة التجريبية .

1-8- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثامنة:

و التي تنص على أنه: " لا توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة الضابطة" لدراسة هذه الفرضية و الإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند)، و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

المجموعة الضابطة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولة	الدلالة الإحصائية
اختلاف القياس القبلي	15	2.13	2.06	0.56	14	2.14	غير دال عند 0.05
	15	2.07	2.05				
تشابه القياس القبلي	15	1.6	3.38	00	14	2.14	غير دال عند 0.05
	15	1.6	2.56				

جدول رقم (24)، يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة الضابطة

يتبين من خلال مضامين هذا الجدول و من تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) ، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي: 0.56 ،

00 أصغر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.14)، و هذا يعني أن متوسط مستوى الصيغة اختلاف (2.13) تشابه (1.6) في القياس القبلي (دون سند) تساوي تقريبا متوسط مستوى البؤرة اختلاف (2.03) تشابه (1.6) في القياس البعدي (دون سند) .

1-9- عرض نتائج الفرضية الجزئية التاسعة:

و التي تنص على ما يلي : " توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية" لدراسة هذه الفرضية و الإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري)، و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
اختلاف	15	2.13	2.13	0.4	14	2.14	غير دال عند 0.05
	15	1.93	1.33				
تشابه	15	1.60	2.92	1.51	14	2.14	غير دال عند 0.05
	15	0.33	0.90				

جدول رقم (25) يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية.

يتبين من مضامين هذا الجدول و من تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) ، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي: 0.4 ،

1,51 أصغر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.14)، و هذا يعني أن متوسط مستوى الصيغة اختلاف (1.93) تشابه (0.33) في القياس البعدي (سند بصري) يساوي تقريبا متوسط مستوى الصيغة اختلاف (2.13) تشابه (1.60) في القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

10-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية العاشرة:

و التي تنص على أنه: " توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية" لدراسة هذه الفرضية و الإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند)، و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
اختلاف القياس القبلي	15	2.13	2.13	1.52	14	2.14	غير دال عند 0.05
	15	1.27	1.03				
تشابه القياس القبلي	15	1.60	2.92	0.52	14	2.14	غير دال عند 0.05
	15	1.13	1.88				

جدول رقم (26)، يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

يتبين من خلال مضامين هذا الجدول و من تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) ، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي: 1.52 ، 0.52 أصغر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.14)، و هذا يعني أن متوسط مستوى الصيغة اختلاف (2.13) تشابه (1.60) في القياس القبلي (دون سند) أكبر من متوسط مستوى الصيغة اختلاف (1.27) تشابه (1.13) في القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

11-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الحادية عشر :

و التي تنص على أنه: " لا توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية " لدراسة هذه الفرضية و الإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي (بسند بصري) و القياس البعدي (دون سند)، و فيما يلي عرض لمختلف النتائج:

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
اختلاف القياس البعدي (سند بصري)	15	1.93	1.33	2.19	14	2.14	دال عند 0.05
	15	1.26	1.03				
تشابه القياس البعدي (دون سند)	15	0.33	0.90	2.17	14	2.14	دال عند

0.05							البعدي (سند بصري)
							القياس البعدي (دون سند)
				1.88	1.13	15	

جدول رقم (27)، يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

يتبين من مضامين هذا الجدول و من تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) ، أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي: 2.19 ، 2.17 أكبر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.14)، و هذا يعني أن متوسط مستوى الصيغة اختلاف (1.93) في القياس البعدي (سند بصري) أكبر من متوسط مستوى الصيغة اختلاف (1.26) ، بينما متوسط مستوى الصيغة تشابه (1.13) في القياس البعدي (دون سند) أكبر من متوسط مستوى الصيغة تشابه (0.33) في القياس البعدي (سند بصري).

1-12- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية عشر:

و التي تنص على أنه: " توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة في القياس البعدي (دون سند) و المجموعة التجريبية في القياس البعدي (دون سند)" لدراسة هذه الفرضية و الإجابة على تساؤل البحث المرتبط بهذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) في القياس البعدي (دون سند) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

على مستوى الصيغة القياس البعدي دون سند	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
اختلاف	المجموعة الضابطة	15	2.13	2.06	28	2.05	غير دال عند 0.01
	المجموعة التجريبية	15	1.27	1.03			
تشابه	المجموعة الضابطة	15	1.60	3.37	28	2.05	غير دال عند 0.01
	المجموعة التجريبية	15	1.13	1.88			

جدول رقم (28) يبين نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) في القياس البعدي (دون سند) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية

يتبين من الجدول و من تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في مستوى الصيغة (اختلاف ، تشابه) في القياس البعدي (دون سند) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية ، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي : 1.45 ، 0.47 أكبر من قيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.05)، و هذا يعني أن متوسط مستوى الصيغة اختلاف (1.27) ، تشابه (1.13) في القياس البعدي (دون سند) للعينة التجريبية تساوي تقريبا متوسط مستوى الصيغة اختلاف (2.13) و تشابه (1.60) في القياس البعدي (دون سند) للعينة الضابطة.

2- تفسير و مناقشة النتائج:

من أجل إبراز أهمية السند البصري في اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية لدى الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي،تطلب الأمر صياغة الفرضية العامة التالية: للسند

البصري دور في اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي، وللتحقق من هاته الفرضية قمنا بصياغة 12 فرضية على المستويين مستوى البؤرة ومستوى الصيغة، وقد أكدت النتائج الإحصائية المتحصل عليها من خلال الاختبار ت لعينتين مستقلتين للفرضية الأولى: والتي تنص على أنه لا توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه، اختلاف) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي (دون سند)، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي (0,76، 0,12) أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2,05).

كما أشارت المعالجة الإحصائية للفرضية السابعة: والتي تنص على أنه لا توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه، اختلاف) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي (دون سند)، أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الصيغة (تشابه، اختلاف) في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي (0,087، 00) أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2,05).

كما يتبين أن متوسطات الإجابات للاختبار دون سند بصري متساو لكلا المجموعتين معنى هذا أن هاتين الأخيرتين متجانستين في اكتسابهما للتمثلات الدلالية، ولا توجد مجموعة أحسن من مجموعة، وهذا مؤشر جيد على إمكانية التطبيق الجيد للتصميم شبه التجريبي بمجموعتين وقياسين قبلي وبعدي، الذي اعتمدنا عليه لتحقيق أهداف البحث، وبهذا يتبين قبول الفرضيتين على المستويين (البؤرة و الصيغة).

ويتضح من المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية التي تنص على أنه: لا توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة الضابطة، انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف، تشابه) للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي

(دون سند) والقياس البعدي (دون سند)، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي (00,0,90) أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2,14) في المجموعة الضابطة .

كما يتضح من المعالجة الإحصائية للفرضية الثامنة والتي تنص على : لا توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة الضابطة، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05، بحيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (00,0,56) أصغر من قيمة (ت) المجدولة (2,14) في المجموعة الضابطة .

وهذا دليل على أن المجموعة الضابطة بحكم عدم خضوعها لمتغير السند البصري بقيت محافظة على نفس النتائج، رغم مدة عشرين يوم من تطبيق الباحثة للقياس البعدي (دون سند)، أي أنه لم يحدث أي تطور في التعرف على مكونات التمثلات الدلالية سواء على مستوى البؤرة أو على مستوى الصيغة فقد كانت متوسطات الاجابات تقريبا متساو في القياسين (القبلي و البعدي، دون سند)، وهذا يعني أن هناك استقرار في النتائج بالنسبة للمجموعة الضابطة . وهكذا يتبين قبول الفرضيتين الثانية والثامنة على المستويين البؤرة والصيغة

بينما أكدت نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة التي تنص على أنه: توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية، على أنه توجد فروق دالة احصائيا في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي (دون سند) والقياس البعدي (سند بصري) عند مستوى دلالة 0,01 حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (16,50، 7,91) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2,98)، و أن متوسط مستوى البؤرة في القياس البعدي (سند بصري) أكبر من متوسط مستوى البؤرة في القياس القبلي، وهو ما يبين أهمية

السند البصري في التعرف على العناصر البصرية المجردة (تحويل الموضوع، تحويل النقود، إرجاع الموضوع) المكونة للتمثيلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية لدى المجموعة التجريبية وبذلك استطاع الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي من استخلاص معاني الأفعال المدروسة من خلال التعرف على العناصر المجردة والتي بفضل الصور التوضيحية أصبحت عناصر محسوسة، وهذا يتناسب مع ما بينه فايز أحمد حمادة (2002) أن استخلاص المفاهيم من الصور إحدى ركائز التفكير البصري الذي يعتمد على الرؤية الجيدة للمثيرات البصرية كالصور والرسوم والأشكال التوضيحية أمام الأصم (فايز احمد حمادة، 2002)، وما بينه Lachs et Kirk (2001) على أن معظم الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي يستفيدون من المعلومات البصرية التي يقدمها وجه المتكلم (القراءة على الشفاه) من أجل إدراك المحتوى اللغوي المشار بالكلام بشكل أفضل.

كما بين Jacqueline Leybaert et Cecile (2007) أن المعلومات البصرية التي تتعلق بالحركات النطقية والتي تم الحصول عليها من خلال القراءة على الشفاه، تحسن عملية فهم كلام للمواضيع المسموعة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي (Jacqueline ,L, 2007,P246). وبهذا تكون قد تحققت هاته الفرضية وتم قبولها

كما أكدت نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الرابعة التي تنص على أنه: توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية، أنه توجد فروق دالة احصائيا في مستوى البؤرة (اختلاف،تشابه)، بين القياس القبلي (دون سند) والقياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية عند مستوى 0,01 ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (23,27، 7,47) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2,98)

كما أكدت أيضا نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الخامسة التي تنص على أنه : لا توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس البعدي (سند بصري) و

القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية، أنه لا توجد فروق دالة احصائية في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي (سند بصري) وقياس بعدي (دون سند) للمجموعة التجريبية عند مستوى 0,05، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (1,24، 1,52) أصغر من قيمة (ت) المجدولة (2,14).

ذلك لأنهما تبينان أن المجموعة التجريبية تظهر فعلا تطور في التعرف على العناصر البؤرية المجردة للتمثيلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية، وذلك لأن متوسط مستوى البؤرة في الفرضية الرابعة في القياس البعدي (دون سند) أكبر من متوسط مستوى البؤرة في القياس القبلي (دون سند)، وفي الفرضية الخامسة في القياس البعدي (دون سند) يساوي في القياس البعدي (سند بصري). وهذا يعني أن الأطفال الحاملين للزرع القوقعي احتفظوا بالمكتسبات والخبرات التي حصلوا عليها من خلال السند البصري، وهذا ما يتناسب مع نتائج الدراسة التي أجراها **Barker (2003)** على عينة من أطفال معاقين سمعياً، لتنمية الحصيلة اللغوية لديهم من خلال برنامج كمبيوتر يحتوي على 218 كلمة مصورة لتنمية الاستقبال البصري السمعي، وأظهرت العينة بأكثر من نصف هذا العدد بعد انتهاء البرنامج . وهكذا يتبين قبول الفرضيتين على مستوى البؤرة للمجموعة التجريبية .

كما أشارت نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية السادسة والتي تنص على أنه: توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة في القياس البعدي (دون سند) و المجموعة التجريبية في القياس البعدي (دون سند)، أنه توجد فروق دلالة إحصائية في متوسط مستوى البؤرة (اختلاف، تشابه) في القياس البعدي (دون سند)، بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، هذا ما يبين تطور أفراد المجموعة التجريبية في مستوى البؤرة ، والأهمية التي لعبها السند البصري في هذا التطور، وهذا ما أكدته اللقاني والقرشي (1999) على أهمية مخاطبة حاسة البصر لدى الصم أكثر من باقي الحواس الأخرى في عملية التعلم، وذلك من خلال استخدام الصور

الرسومات ، والأشكال وغيرها من الوسائط البصرية التي تساعد على الانتباه وتوفير الخبرات البديلة وفهم المفاهيم وترجمتها بشكل أفضل (أحمد حسين اللقاني، أمير ابراهيم القرشي، 1999)، وبهذا نستطيع القول أن الأطفال الصم تشكلت في أذهانهم صورة ذهنية عن المكونات البصرية المجردة بمساعدة الصور التوضيحية وهذا ما يفسره قول الغزالي (505هـ) " اعلم أن المراتب فيما نقصده أربع واللفظ في الرتبة الثالثة، فإن للشيء وجود في الأعيان ثم في الأذهان ثم الألفاظ ثم في الكتابة، فالكتابة دالة على اللفظ، واللفظ دال على المعنى الذي في النفس، والذي في النفس مثال الوجود في الأعيان (عبد الجليل منقور، 2001)، فالمقصود بالموجود في الأعيان في هذا البحث الصور التوضيحية، والمعنى الذي في النفس الصور الذهنية للعناصر البصرية التي تشكلت في أذهان أطفال المجموعة التجريبية من خلال الصور التوضيحية التي بينت هذه العناصر المجردة والتي لم يستطع أطفال المجموعة الضابطة استيعابها من خلال السياق الذي وردت فيه الأفعال في الجمل ، ومن هنا يتبين قبول الفرضية على مستوى البؤرة بالنسبة للمجموعة التجريبية.

بينما على مستوى العناصر الصيغية المحسوسة فقد أكدت نتائج المعالجة الإحصائية على أن في الفرضية التاسعة والتي تنص على أن : توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية، على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي (دون سند) والقياس البعدي (سند بصري) عند مستوى 0,05، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (0,4، 1,06) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2,14). كما أكدت النتائج أيضا في الفرضية العاشرة والتي تنص على أن : توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصيغة (اختلاف، تشابه) بين القياس القبلي (دون سند)، والقياس

البعدي (دون سند) للمجموعة التجريبية، وكذلك أكدت النتائج الإحصائية للفرضية الحادية عشر والتي تنص على أنه: لا توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسط مستوى الصيغة (اختلاف، تشابه) للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي (سند بصري) والقياس البعدي (دون سند) عند مستوى 0,05 حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (2,17،2,19) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2,14)، كما وأكدت

نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية عشر والتي تنص على أن: توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة في القياس البعدي (دون سند) و المجموعة التجريبية في القياس البعدي (دون سند)، عدم وجود فروق دالة إحصائية على مستوى الصيغة (اختلاف، تشابه) بين المجموعة الضابطة في القياس البعدي (دون سند) والمجموعة التجريبية في القياس البعدي (دون سند) عند مستوى 0,05 حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (1,45، 0,47) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2,07).

عدم تحقق الفرضيات على مستوى الصيغة هي نتيجة منطقية، وذلك لأن السند البصري بصفة عامة، والصور والرسوم التوضيحية بصفة خاصة، تعمل على ترجمة المعلومات المجردة إلى مادة علمية محسوسة، مما يساعد الأطفال على الربط الحسي للموضوعات والاحتفاظ بها في الذاكرة ، وكذلك كما ذكر في الفصل النظري الأول أن الصورة كما يقول محمد عبد الباقي احمد (2003) تساعد على فهم المعاني المجردة، إذن العناصر الصيغية هي عناصر محسوسة لذلك فأفراد العينة التجريبية كان لديهم ميل إلى العناصر البؤرية المجردة التي كانت لديهم صعوبة في استيعابها، وأصبحت واضحة لديهم من خلال الرسومات التوضيحية، وهذا مثلما يحدث لتطور اكتساب التمثيلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية كلما زاد السن عند الأطفال العاديين، وهذا ما توصل إليه الغالي أحرشاو (1993) من أن العناصر البؤرية المجردة تتزايد بشكل دال مع التقدم في السن وتبدأ في أخذ شكلها

النهائي ابتداء من سن العاشرة أما العناصر الصيغية المحسوسة تنخفض كلما كان هناك تقدم في السن. معنى هذا أن السند البصري في هذا البحث أبرز العناصر البؤرية المجردة بشكل واضح هذا ما جعل الأطفال الحامل للزرع القوقعي يستوعبونها بشكل كبير و تتجه إجاباتهم إليها أكثر من العناصر الصيغية المحسوسة.

وبهذا تتحقق أهداف البحث، ونستطيع القول أن للسند البصري دور في اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي .

خاتمة:

من خلال ما تطرقنا إليه في الجانب النظري يتبين أن للصورة و الصور التوضيحية أهمية كبيرة في المجال التربوي والممارسة الأرتوфонية، فهي تساعد على اكتساب المعرفة ، وتقريب الواقع إلى ذهن الطفل، وتجذب اهتمامه، كما أنها تعد وسيلة مهمة في ترجمة المعارف المادية وجعلها محسوسة ظاهرة، سهلة الإدراك من خلال حاسة البصر، وأن التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية تتكون من عناصر مجردة تتمثل في بؤرة الفعل ومن عناصر محسوسة تتمثل في صيغة الفعل، وعلى هذا الأساس كان الهدف من بحثنا هو معرفة هل للسند البصري دور في اكتساب التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقي.

وبعد تطبيق مثير السند البصري على مجموعة البحث، والتي تكونت من 30 طفل وطفلة موزعة على مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية ، ومن خلال المعالجة الإحصائية للنتائج :

تبين تأكيد تحقق الفرضيات الستة المتعلقة بالعناصر البؤرية المجردة، والتي تنص على أنه -لا توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس القبلي(دون سند).

- لا توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة الضابطة.

- توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية.

- توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق في مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

- توجد فروق على مستوى البؤرة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة في القياس البعدي (دون سند) و المجموعة التجريبية في القياس البعدي (دون سند).

بينما الفرضيات الستة المتعلقة بالعناصر الصيغية المحسوسة تبين تأكيد تحقق الفرضيتين : السابعة والتي تنص على أنه :

- لا توجد فروق في متوسط الصيغة (تشابه، اختلاف) في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية والفرضية الثامنة التي تنص على أنه :

- لا توجد فروق في متوسط مستوى الصيغة (تشابه، اختلاف) للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي (دون سند) والقياس البعدي (دون سند).

كما تبين تأكيد عدم تحقق الاربعة فرضيات التي تنص على :

-توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (سند بصري) في المجموعة التجريبية.

- توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس القبلي (دون سند) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق في مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين القياس البعدي (سند بصري) و القياس البعدي (دون سند) في المجموعة التجريبية.

- توجد فروق على مستوى الصيغة (تشابه ، اختلاف) بين المجموعة الضابطة في القياس البعدي (دون سند) و المجموعة التجريبية في القياس البعدي (دون سند)

وبذلك نستنتج أن السند البصري في هذا البحث لعب دورا مهما في ترجمة العناصر البؤرية المجردة، بحيث استطاع الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي التعرف عليها من خلال الصور التوضيحية ، وبالتالي إجابتهم ركزت على العناصر البؤرية التي كانت مبهمة بالنسبة إليهم في التطبيق الأول (دون سند) ، وبهذا اتجهت إجابات الأطفال إلى العناصر البؤرية المجردة أكثر من العناصر الصيغية المحسوسة .

وبالاستناد على ما تناولناه في الجانب النظري والنتائج الإحصائية المتوصل إليها نقول أن السند البصري المصمم قد حقق أهداف البحث وبين فعلا أن للسند البصري دور في اكتساب التمثلات الدلالية عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي.

التوصيات :

من خلال ما توصلنا إليه في هذا البحث توصي الباحثة بمايلي:

- ضرورة الاعتماد على حاسة البصر في تعليم الاطفال الصم الحاملين للزرع القوقي وذلك للدور الكبير الذي تلعبه في مساعدتهم على اكتساب الخبرات التي يفتقدونها بسبب اعاقتهم .
- عدم الاعتماد بشكل مطلق على نسبة السمع التي يتحصلون عليها من خلال عملية الزرع لأن الزرع لا يعوض حاسة السمع وإنما يحسن فقط، يعني أن الطفل يحتاج إلى إثارة حواسه الأخرى من أجل اكتساب المعرفة أكثر وخاصة حاسة البصر

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

الكتب

1. أبو علام رجاء، محمود. مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دراسات للجامعات، ط5، 2005.
2. أحرشوا، الغالي. الطفل واللغة تأطير نظري ومنهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل. بيروت: المركز الثقافي العربي، ط1، 1993.
3. الجابري، عبد اللطيف، آيت دوصو، عبد الرحيم. الكتاب المدرسي-تقنيات الاعداد وأدوات التقويم. المغرب: افريقيا الشرق، ط1، 2004.
4. الجبلي، سوسن شاكر. أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. دمشق: مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، ط2005، 1.
5. الخفاجي، طلعت فهمي. أدب الأطفال في مواجهة الغزو الثقافي، طنطا: دار ومكتبة الاسراء للطبع والنشر والتوزيع، ط1، 2006.
6. الداية، فايز. التفكير الدلالي العربي-النظرية والتطبيق - . دمشق: دار الفكر، 1996.
7. الزغلول، رافع النصير، والزغلول، عماد عبد الرحيم. علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2003، 1.
8. السيد عبد الحميد، سليمان. سيكولوجية اللغة والطفل. القاهرة: دار الفكر العربي، ط2 2010.
9. الطيطي، محمد عيسى وآخرون. إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2012.
10. الفرجاني، عبدالعظيم. التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية. القاهرة: دار غريب، ط1997، 1.

11. الفرماوي، علي .معالجة اللغة واضطرابات التخاطب-الأسس النفسية والعصبية. القاهرة: المكتبة الأنجلوالمصرية ،ط1، 2011.
12. الكلوب، بشير عبد الرحيم.التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، دط، 1993.
13. اللقاني ،أحمد حسين و القرشي، أمير.مناهج الصم- التخطيط والبناء والتنفيذ، القاهرة: عالم الكتب، دط، 1999 .
14. ايرفينغواينر ، ديفيد الكايند. نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة. ترجمة ناظم الطيحان، دمشق: منشورات الثقافة الجمهورية العربية السورية، دط 1996.
15. بخوش، نجيب و صبطي، عبيدة. الدلالة والمعنى في الصورة. الجزائر: دار الخلدونية- القبة القديمة- ط1، 2009.
16. بلحاج، عبد الكريم. المدخل على علم النفس المعرفي. الرباط: دار أبي رقرق للطباعة والنشر، ط1، 2009.
17. بن زروق، نصر الدين.محاضرات في اللسانيات العامة. الجزائر: كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2011.
18. بهبهاني، إقبال و الغريب ، زاهر .تكنولوجيا التعليم -نظرة مستقبلية. الجزائر: دار الكتاب الحديث، ط1، 1999.
19. جرين ،جودت. علم اللغة النفسي. علم اللغة النفسي، تشومسكي وعلم النفس. ترجمة مصطفى التواتي، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1993.
20. جمعة، السيد يوسف.سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دط، 1990.
21. حافظ ، نبيل عبد الفتاح .صعوبات التعلم والتعلم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، دط، 1998.

22. خليل البياتي، إبراهيم. علم النفس الفيزيولوجي مبادئ أساسية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر، دط، 2002.
23. زغبوش ، بنعيسى. الذاكرة واللغة. الأردن: عالم الكتب الحديث، ط1، 2008.
24. زيتون ، كمال عبد الحميد. تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. القاهرة: دط، 2002.
25. سلامة ،عبد الحافظ،. تصميم وانتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل . عمان: دار الكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، ط2001، 1.
26. سلطان ،عبد المحسن عبد المقصود. دور المجتمع نحو أبنائه من ذوي الإحتياجات الخاصة. عمان: دار الثقافة، ط1، 2005.
27. شاكر، عبد الحميد. عصر الصورة- الايجابيات والسلبيات-. الكويت: منشورات عالم المعرفة، دط، 2005.
28. عبد الباقي، أحمد .المعلم والوسائل التعليمية، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث ط1، 2003.
29. عبد الواحد، محمد. الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل. الإمارات: دار الكتاب الجامعي ، دط، 2001.
30. عبيد، ماجدة السيد. الوسائل التعليمية في التربية الخاصة. عمان: دط، 2000.
31. عشوي، مصطفى. مدخل علم النفس المعاصر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية دط، 1994.
32. علوي ،إسماعيل .نمو الوعي الدلالي عند الطفل، الأسس المعرفية والممارسة التربوية .الأردن:عالم الكتب الحديث، ط1، 2010.
33. فرديناند، دي سوسير. محاضرات في علم اللسان العام. ترجمة عبد القادر قنيني، المغرب: مطبعة افريقيا الشرق، دط، 2008.

34. كنبوش، كريستيان. الذاكرة واللغة . ترجمة عبد الرزاق عبيد، الجزائر: دار الحكمة، دط، 2002.

35. منقور، عبد الجليل. علم الدلالة-أصوله ومبادئه في التراث العربي - . دمشق: اتحاد دار الكتاب العرب، دط، 2002.

36. مواهب ، ابراهيم عياد. نمو وتنشئة الطفل من الميلاد حتى السادسة. السكندرية: منشأ المعارف، ط2، 2000.

37. مومن ،أحمد. اللسانيات النشأة والتطور. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2005.

38. وين، ماري. الأطفال و الادمان التلفزيوني. ترجمة عبد الفتاح الصبحي ، الكويت: المجلس الوطني للثقافة، عالم المعرفة، ط2، 1999

39. نور القمش، مصطفى و المعاينة، خليل عبد الرحمان. سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة، ط1، 2007.

القواميس:

40. ابن منظور. لسان العرب .مجلد 4، بيروت: دار صادر، ط1، 1997.

41. إميل، يعقوب. قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية . القاهرة: مؤسسة القاهرة للتأليف والترجمة والنشر، ط1، 1987.

42. جواد مغنية، محمد. مذاهب فلسفية وقاموس المصطلحات. بيروت: دار مكتبة الهلال، دط، دس

المجلات:

43. أبو علام، ابراهيم حسين و ملكاوي،محمود زايد. فاعلية برنامج حاسوبي للتدريب النطقي بالطريقة اللفظية لضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال ، العدد 3، مجلة جامعة دمشق، 2010، ص 794-796.

44. آدم، بسام. التعرف البصري الفوري وعلاقته بالسرعة الإدراكية. مجلة دمشق، مجلة 23، العدد 2، 2007، ص 395.
45. العوكلي، سالم. الصورة والواقع. المجلة الليبية المقتطف، العدد 32، ديسمبر 2007، مجلة الكترونية.
46. حمادة، فايز أحمد. استخدام الألعاب التعليمية بالكمبيوتر لتنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. العدد 22، مجلة تربوية، جامعة جنوب الوادي، 2002، ص
47. حنفي، حسن. عالم الأشياء أم عالم الصور؟. مجلة فصول، العدد 62، 2003، ص 27-28.
48. خلاف، رجب و حسن محمد. دعامات التعلم. مجلة التعليم الالكتروني، العدد 01، 2016، emag.mans.edu.eg
49. زروق، السعدية. اكتساب المفاهيم المعرفية- مفاهيم الرياضيات نموذجاً- لدى الطفل مرحلة العمليات المحسوسة تناول مفاهيمي لمنظور النظرية المعرفية (بياجيه جون، فيغوتسكي ليف، برونر جيروم). مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 19- جويلية 2016- ص 160-161-162-163.
50. سهل، ليلي. دور الوسائل في العملية التعليمية. مجلة الأثر، العدد 26، سبتمبر 2016، ص 149.
51. علوي، إسماعيل. الكفاءات المعرفية بين النشاط الآلي والنشاط الواعي، مجلة سيكولوجية الطفل - مقاربات معرفية - العدد 12، 2008، ص 58-79

المذكرات:

52. جنون، وهيبة. اكتساب المستوى المورفوتركيبي والدلالي عند الطفل الخاضع للزرع القوقعي-دراسة وصفية مقارنة بين مجموعة من الأطفال العاديين والأطفال حاملي الزرع القوقعي. رسالة ماجستير علم النفس اللغوي، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر: 2011-2012.
53. قاسمي، أمال. الذاكرة الدلالية عند الطفل الأصم -دراسة تشخيصية مع برنامج تدريبي. رسالة دكتوراه علم النفس اللغوي، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر: 2013-2014.

مواقع الانترنت :

54. سلامي، عبد القادر. التفكير الدلالي عند العرب -دراسة تأصيلية. موقع منبر حر للثقافة والفكر والأدب، 2004. [www. diwanalarb.com.spip.php?article](http://www.diwanalarb.com.spip.php?article)
55. بنعيسى، زغبوش. معالجة المعلومات في ذاكرة العمل والذاكرة الدلالية: مقارن بين الصم وغير الصم، منتدى الدولي الثاني للصم وغير الصم بالمغرب، أكتوبر 2008. www.psy.cognitive.net
56. الفراء، اسماعيل صالح، مهارات قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعليمية-دراسة ميدانية- .مؤتمر فيلادلفيا " الصورة في اطار الآداب واللغات والعلوم الإنسانية"، 2008. www.alghad.com

المراجع باللغة الأجنبية:

الكتب:

57. Alegria, J , et al . Surdité et langage prothèses, LPC et implants cochléaires. Paris : PUV Saint-Denis ,2007.

58. Bernicot, J. Le développement des systèmes sémantiques des verbes d'action. Paris : édition Du CNRS , 1981
59. Bonnet. C , et al. Traité de psychologie cognitive perception, action , langage. Paris : Dunod ,2003.
60. Brin, F, et al. Dictionnaire d'orthophonie. France : Ortho éditions, 2004.
61. Bruner ,J .S .Le développement de l'enfant–savoir faire– savoir dire– . Paris : PUF ,1983 .
62. Cahill , M. Anatomie et physiologie l'essentiel. Paris : éditions Maloine, 1998.
63. Caron, J. Précis de psycholinguistique. Paris : P.U.F,1989.
64. Du Boucheron ,B .La mémoire sémantique de l'enfant.Paris : P.U.F,1981
65. Dudézert ,J.P . L'audiovisuel pour l'école. Paris : Ellipses Marketing ,1994
66. Dumont ,A .L'orthophoniste et l'enfant sourd. Paris : édition Masson ,1995

- 67.Dumont ,A . Implant cochléaire surdité et langage. Bruscelles : 1996.
- 68.Dumont, A. Implantations cochléaires : guide pratique d  valuation et de rééducation. France : l'ortho édition, 1997.
- 69.Dumont , A. L'orthophonie et surdité. Paris : Masson ,2008
- 70.Dumont, A. Mémoire et langage –surdité, dysphasie, dyslexie–
Paris : Masson ,3  dition ,2001
- 71 .Florin ,A .Led veloppement du langage. Paris : Dunod ,2013 .
- 72.Garabédian ,E .N. Surdité de l'enfant. France :2003
73. Kremer, J .M ,et al. Guide de l'orthophoniste : intervention dans les troubles : parole, voix, déglutition et déficiences auditives.
Paris : Lavoisier ,2016
74. Lamoureux , PH . La surdité de l'enfant guide pratique à l'usage des parents. France :  ditions–Inpes, 2005.
- 75.McFarland ,D.L'anatomie en orthophonie : parole, déglutition et audition . Paris : 2^{ème} édition , Masson ,2009 .

76. Piaget , J. La formation du symbole chez l'enfant. Paris :6^{ème} édition , Delachaux et Niestlé éditeurs Neuchâtel ,1945–1976

77 . Piaget ,J. Le langage et la pensée chez l'enfant. Paris: 9^{ème} édition , Delachaux et Niestlé éditeurs Neuchâtel , 1948–1976

78. Robert , J.P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. paris :édition Ophrys,2008.

79. Rondal, J.A ,et al. Troubles du langage–bases théoriques ,diagnostic et rééducation. Belgique : Pierre Mardaga éditeur ,2003.

80. Sylvand, B. L'image pédagogique. Editions des archives contemporaines ,2014.

81. Transler, C, et al. L'acquisition du langage par l'enfant sourd :les signes,l'oral et l'écrit. Marseille : Solal éditeur ,2005.

المذكرات:

82. Briec, J. Implant cochléaire et développement du langage chez les jeunes enfants sourds profonds. Thèse de doctorat en psychologie Université Rennese2 : 2012.[https://tel .archives-ouvertes .fr /tel .00775862](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel.00775862).

83.Cuppens ,A. Exploration quantitative et qualitative du lexique d'enfant sourds implantés ou appareillés d'âges élémentaire.

Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste , Université

Paris : 2014-2015 [https : dumas.ccsd.cnrs.fr-012476](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/012476)

84.Ecalard, J. Etude de l'efficacité des réducteurs de bruit de la nouvelle génération de prothèse auditive . mémoire présente en vue de l'obtention du diplôme d'état d'audioprothésiste , Université de Lorraine : 2013.

85.Leuba, CH .Dessin et langage :une étude de l'intérêt du dessin dans la rééducation du langage oral d'enfants sourds ou dysphasiques . mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste, Université de Nantes : 2006-2007.

86.Ouellet ,Ch. Acquisition du langage chez les enfants avec implant cochléaire . thèse du doctorat en psychologie , Université du Québec à Montréal : 2006.

المجلات

87.Britt, M .B . Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique , Revue communication et langages, n66, 4trimestre , 1985, p46–58.www.presse.fr

88.Bouchet, M. Evaluation et rééducation de la mémoire sémantique chez l'enfant déficient auditif , Revue Glossa , n 77 , 2001 , p31–38

89 .Chouard , H. Histoire de l'implant cochléaire ,Revue Histoire ORL , n 127 ,_2010 , p 191–192.

90.Leybaert ,J ,et Colin, C .Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire , Revue Enfance ,n59 ,2007 ,p255.

91.Le Normand .M, et al. Suivi neurolinguistique et cognitif chez un enfant implanté cochléaire ayant présenté une foetopathie à cytomégalovirus au cours de la période néonatale. Revue de

Rééducation Orthophonique , n228 ,2006 , p97–

112.[http :www.cenerhi.com](http://www.cenerhi.com),1909–2016.

92.Loundon, N. Implants cochléaires chez l'enfant : bilan et perspectives. Revue générales oral, réalités pédiatriques ,n 187, 2014.P 39

93.Personnic ,M.A Implantation cochléaire et rééducation une approche multimodale. Revue pédagogie, n 14, 2005 , p 14

الملاحق

الملحق رقم 01

النسخة الأصلية لإختبار التمثلات الدلالية ل الغالي أحرشاو

تتبنى اختبارات هذا البحث على 15 مقارنة تنتوع إلى ثلاث مجموعات:

أ-المجموعة الأولى: تتضمن ست مقارنات يتعلق فيها التغيير بالموضوع. وقبل مساءلة

الطفل، نقدم له مثالا حول الفعل: "ريح: ربح علي دراجة- ربح علي جائزة "

أخذ السيد عمر كتابا / أخذ السيد عمر منزلا.

أعطى السيد عمر قلما / أعطى السيد عمر صدقة.

اشترى السيد عمر خضرا / اشترى السيد عمر مزرعة.

باع السيد عمر ساعة / باع السيد عمر عمارة.

اقترض السيد عمر كرسيًا / اقترض السيد عمر سيارة.

أقرض السيد عمر مديعا / أقرض السيد عمر دكانا.

ب- المجموعة الثانية: تتضمن ست مقارنات يتعلق فيها التغيير بالفعل لكنه يبقى

عموديا.

أخذ السيد عمر حلويات / اشترى السيد عمر حلويات.

أخذ السيد عمر كتابا / اقترض السيد عمر كتابا

اشترى السيد عمر نظارة / اقترض السيد عمر نظارة.

أعطى السيد عمر بقرة / باع السيد عمر بقرة .

أعطى السيد عمر كرة / أقرض السيد عمر كرة.

باع السيد عمر محفظة / أقرض السيد عمر محفظة.

ج- المجموعة الثالثة: تتضمن ثلاث مقارنات يتعلق فيها التغيير بالفعل لكنه يبقى

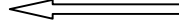
أفقيا:

أخذ السيد عمر كتابا / أعطى السيد عمر كتابا.

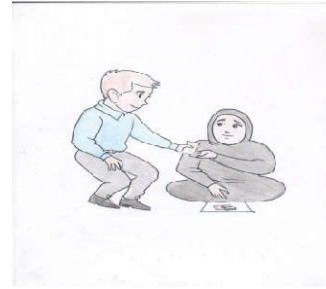
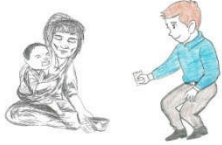
اشترى السيد عمر طاولة / باع السيد عمر طاولة.
اقترض السيد عمر ممسحة / أقرض السيد عمر ممسحة.

الملحق رقم (02)

الصور التي تم تغييرها :



يعطي عمر بقرة



يعطي عمر صدقة



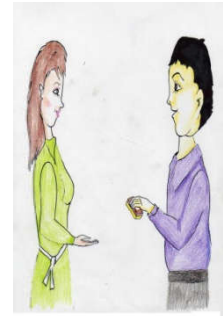
يستلف عمر سيارة



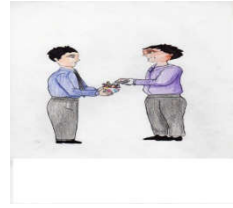
يأخذ عمر حلويات



يأخذ عمر كتابا



يستلف عمر ممسحة



يشتري عمر حلويات

الملحق رقم (03)

النسخة الميكيفة لاختبار تقييم التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية.

تتبنى اختبارات هذا البحث على 15 مقارنة تتنوع إلى ثلاث مجموعات:

أ- المجموعة الأولى: تتضمن ست مقارنات يتعلق فيها التغيير بالموضوع. وقبل مساءلة

الطفل، نقدم له مثالا حول الفعل: "وجد: وجد علي خاتما - وجد علي نقودا "

أخذ عمر كتابا / أخذ عمر محفظة

أعطى عمر قلما / أعطى عمر صدقة.

باع عمر ساعة / باع عمر دراجة.

استلف عمر كرسيًا / استلف عمر سيارة.

سلف عمر مذياعا / سلف عمر كرة.

اشتري عمر خبزا / اشتري عمر حليبًا .

ب- المجموعة الثانية: تتضمن ست مقارنات يتعلق فيها التغيير بالفعل لكنه يبقى

عموديا.

أخذ عمر حلويات / اشتري عمر حلويات.

أخذ عمر كتابا / استلف عمر كتابا .

اشتري عمر نظارة / استلف عمر نظارة.

أعطى عمر بقرة / باع عمر بقرة .

أعطى عمر كرة / سلف عمر كرة.

باع عمر محفظة / سلف عمر محفظة.

ج- المجموعة الثالثة: تتضمن ثلاث مقارن يتعلق فيها التغيير بالفعل لكنه يبقى أفقيا:

أخذ عمر كتابا / أعطى عمر كتابا.

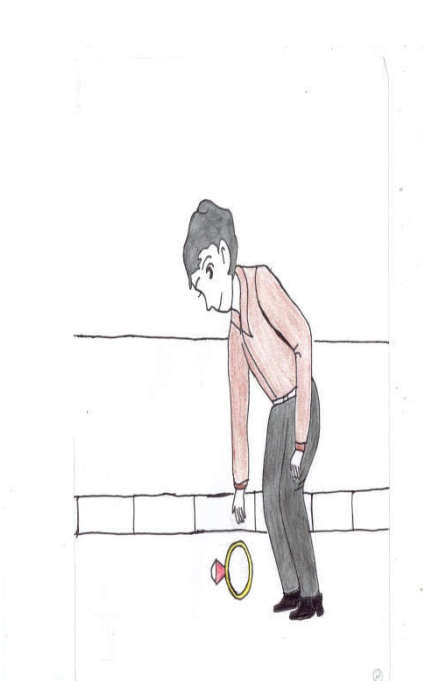
اشتري عمر طاولة / باع عمر طاولة

استأنف عمر ممسحة / سلف عمر ممسحة.

الملحق رقم (04)

النسخة النهائية لمثير السند البصري

مثال: للتوضيح



يجد علي خاتما

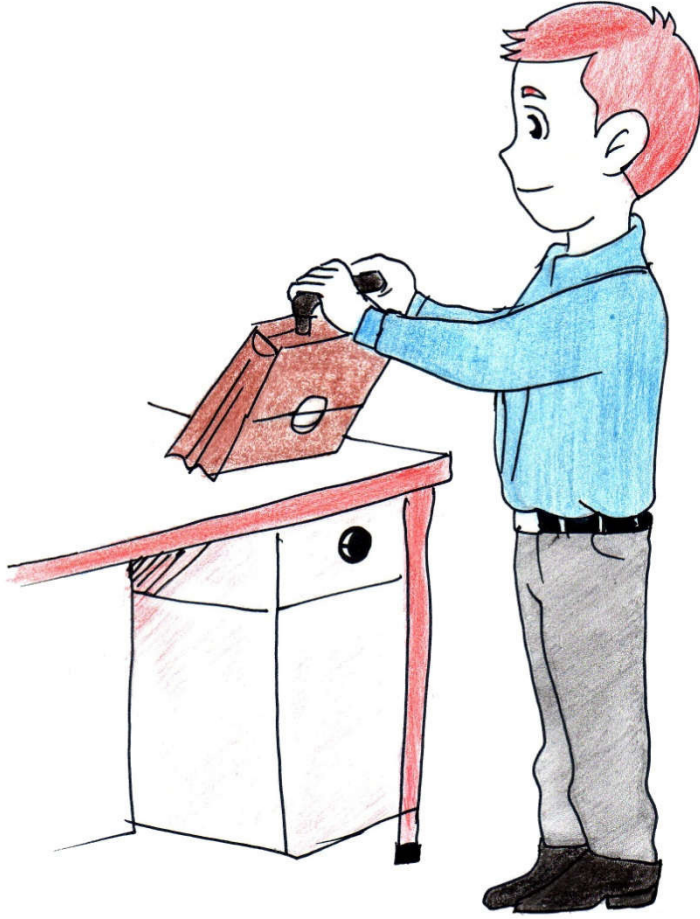


يجد علي ديناراً

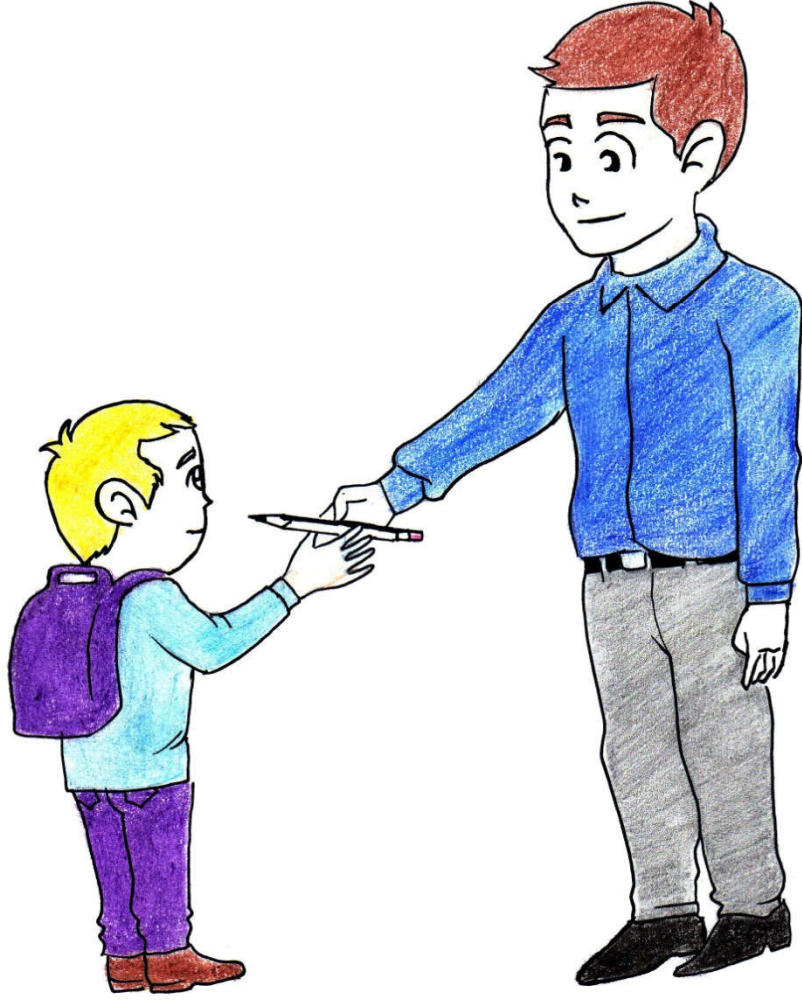
المجموعة الأولى



يَأْخُذُ عُمَرُ كِتَابًا



يَأْخُذُ عُمَرُ مَحْفَظَةً

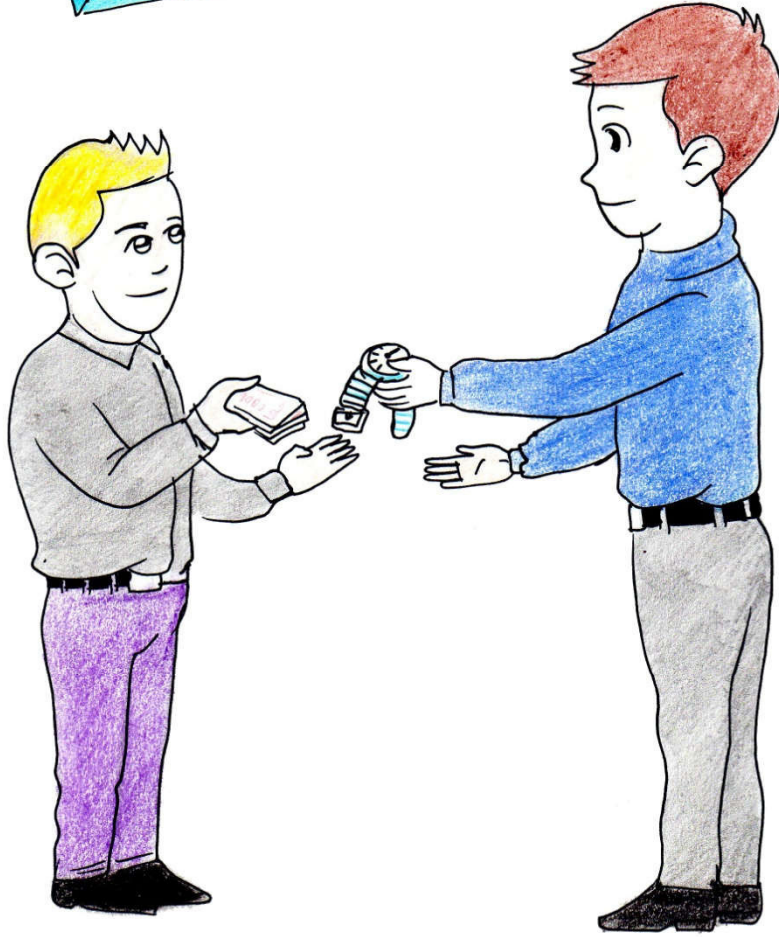


يُعْطِي عَمْرُقَ لَمَّا



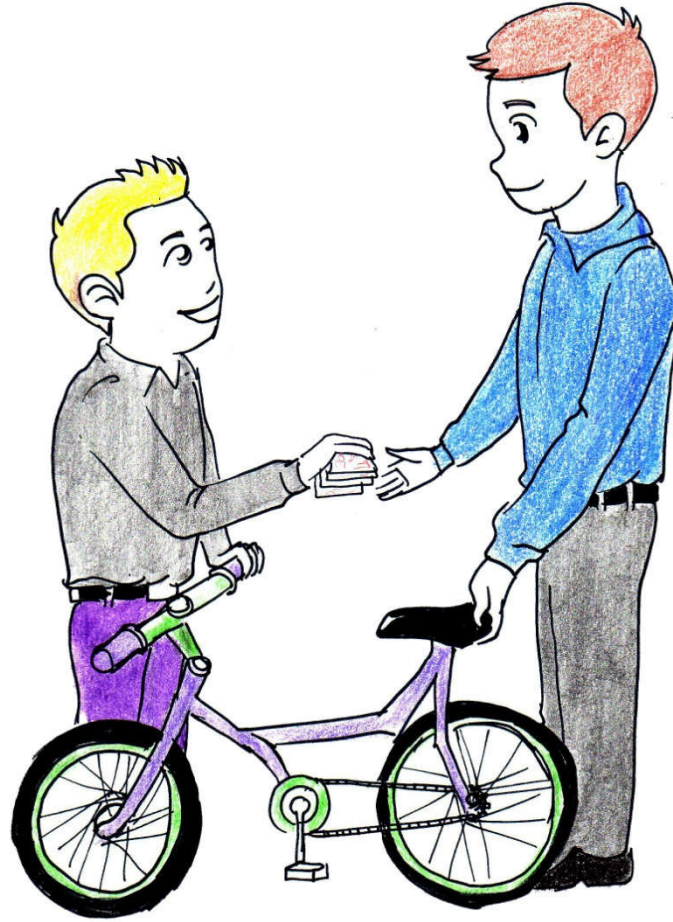
يُغْطِي عُمَرُ صَدَقَةً

محل بيع الساعات



يَبِيعُ عُمَرُ سَاعَةً

محل بيع الدراجات



يَبِيعُ عُمَرُ دَرَجَةً



يَسْتَلِفُ عُمَرُ سَيَّارَةً



يَسْتَلِفُ عُمَرُ كُرْسِيًّا



يُسَلِّفُ عُمَرُ كُرَةً



يُسَلِّفُ عُمَرُ مَذْيَعًا

مخبزة



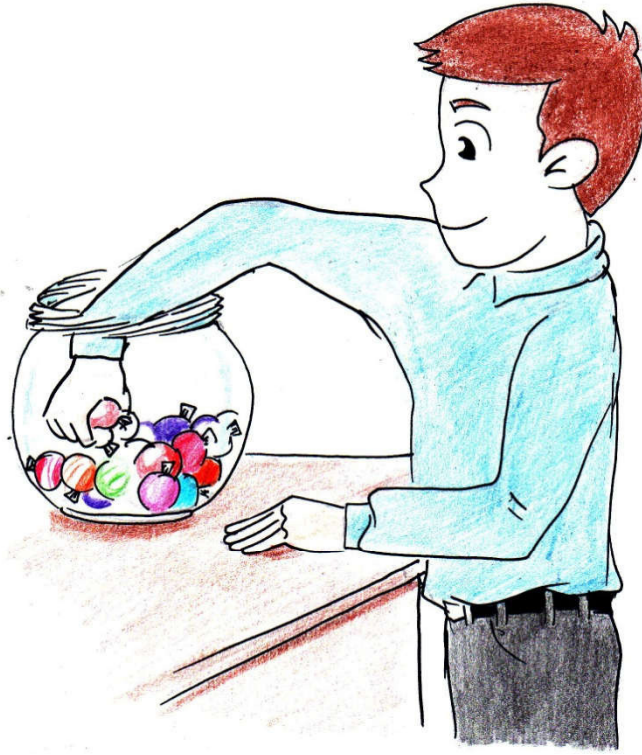
يَشْتَرِي عُمَرُ خُبْزًا

بائع الحليب



يَشْتَرِي عُمَرُ حَلِيبًا

المجموعة الثانية



يَأْخُذُ عُمَرُ حَلَوِيَّاتٍ



يَشْتَرِي عُمَرُ حَلَوِيَّاتَ

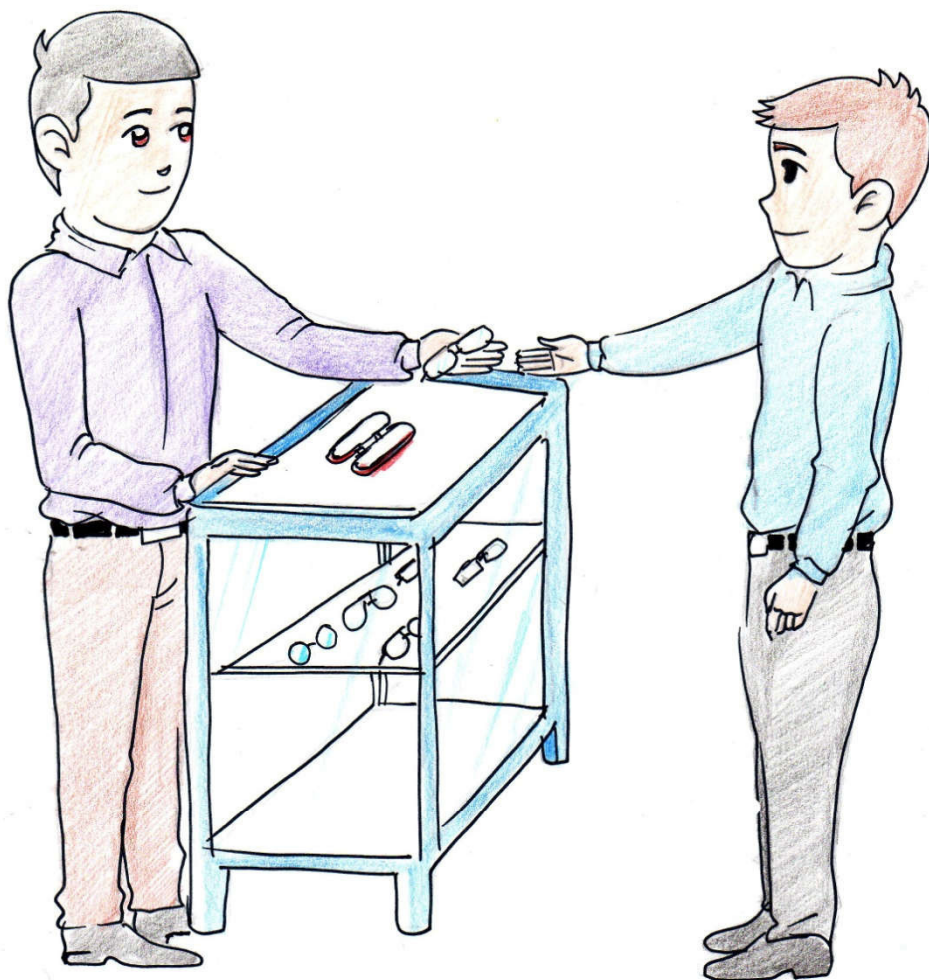


يَأْخُذُ عُمَرُ كِتَابًا

إعارة كتب



يَسْتَلِفُ عُمَرُ كِتَابًا



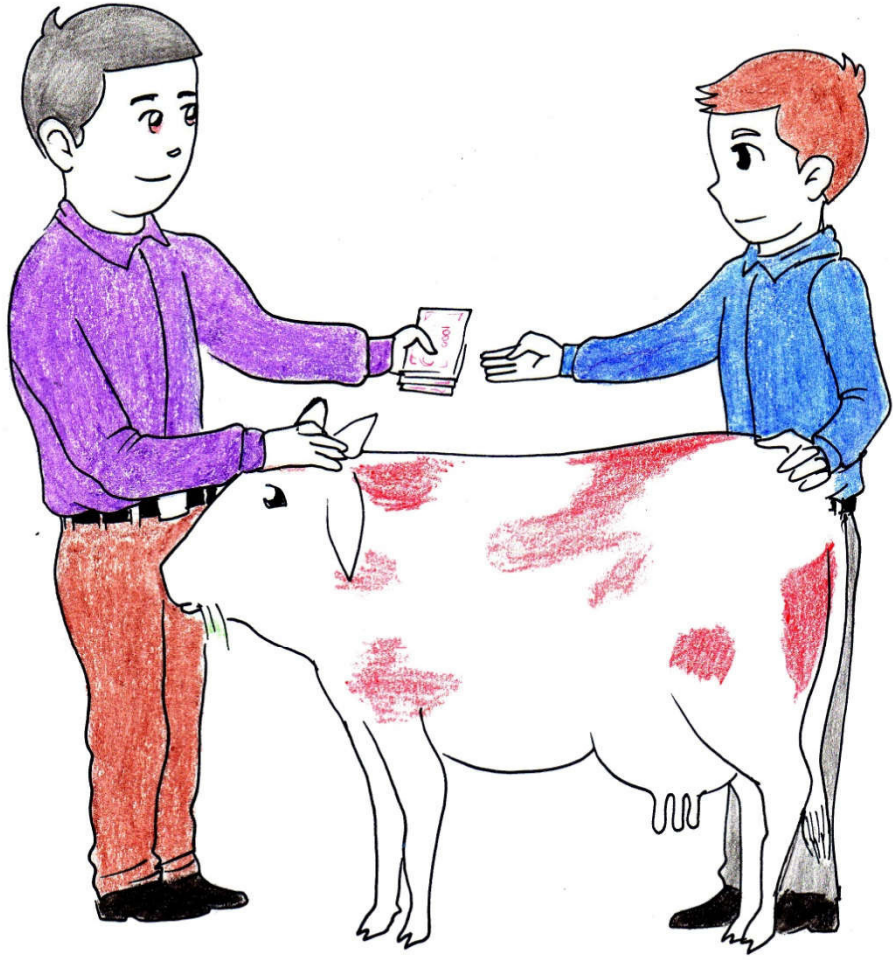
يَشْتَرِي عُمَرُ نَظَّارَةً



يَسْتَلِفُ عُمَرُ نَظَارَةً



يُعْطِي عُمَرُ بَقْرَةً



يَبِيعُ عُمَرُ بَقَرَةً



يُعْطِي عُمَرُ كُرَةً



يَسْلَفُ عُمَرُ كُرَةً



يَبِيعُ عُمَرُ مَحْفَظَةً

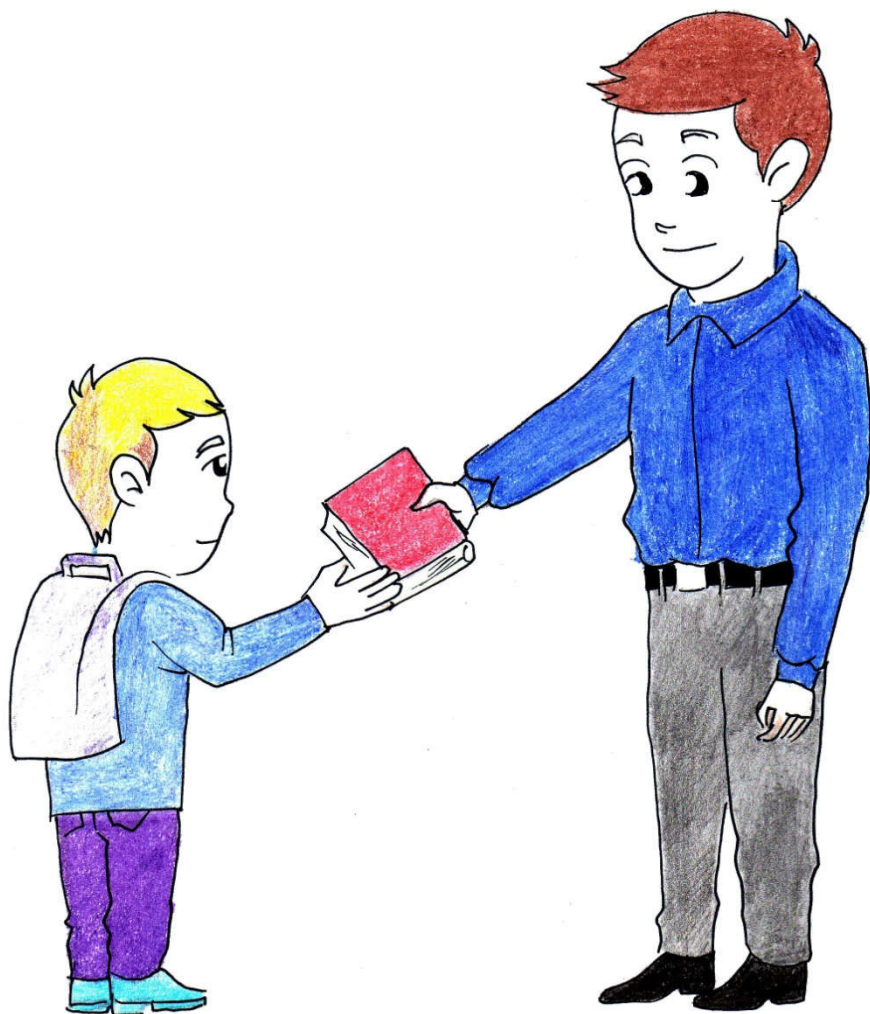


يُسَلِّفُ عُمَرُ مِخْفَظَةَ

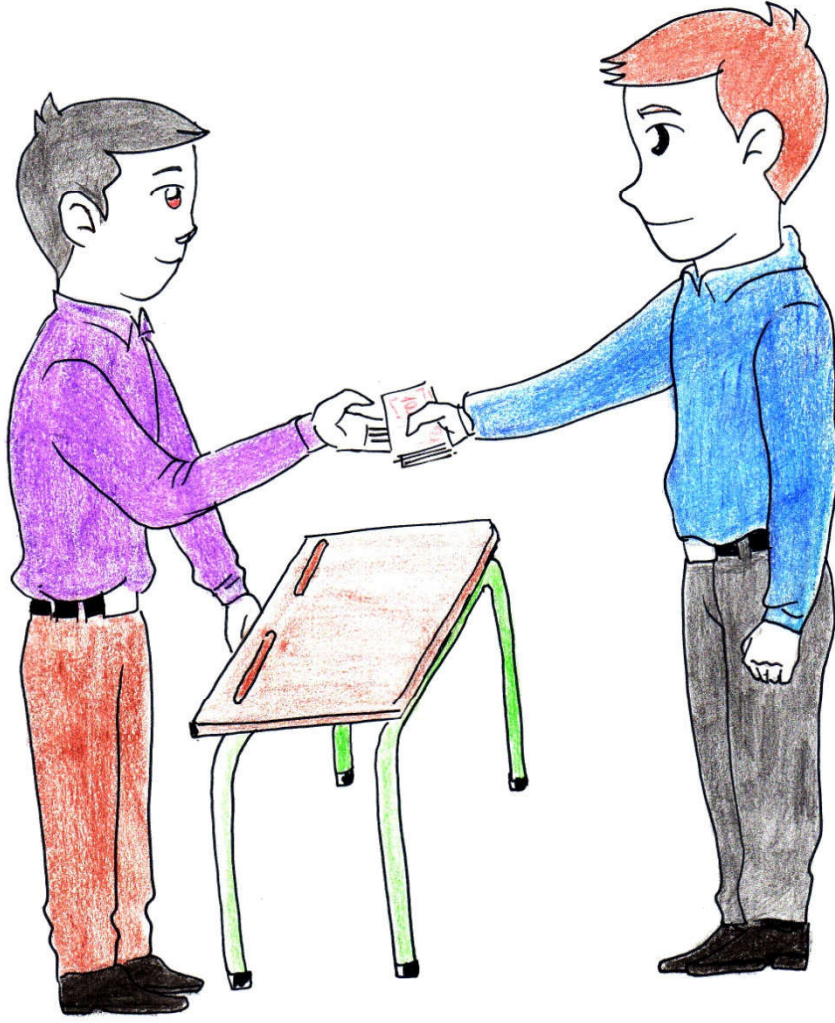
المجموعة الثالثة



يَأْخُذُ عُمَرُ كِتَابًا

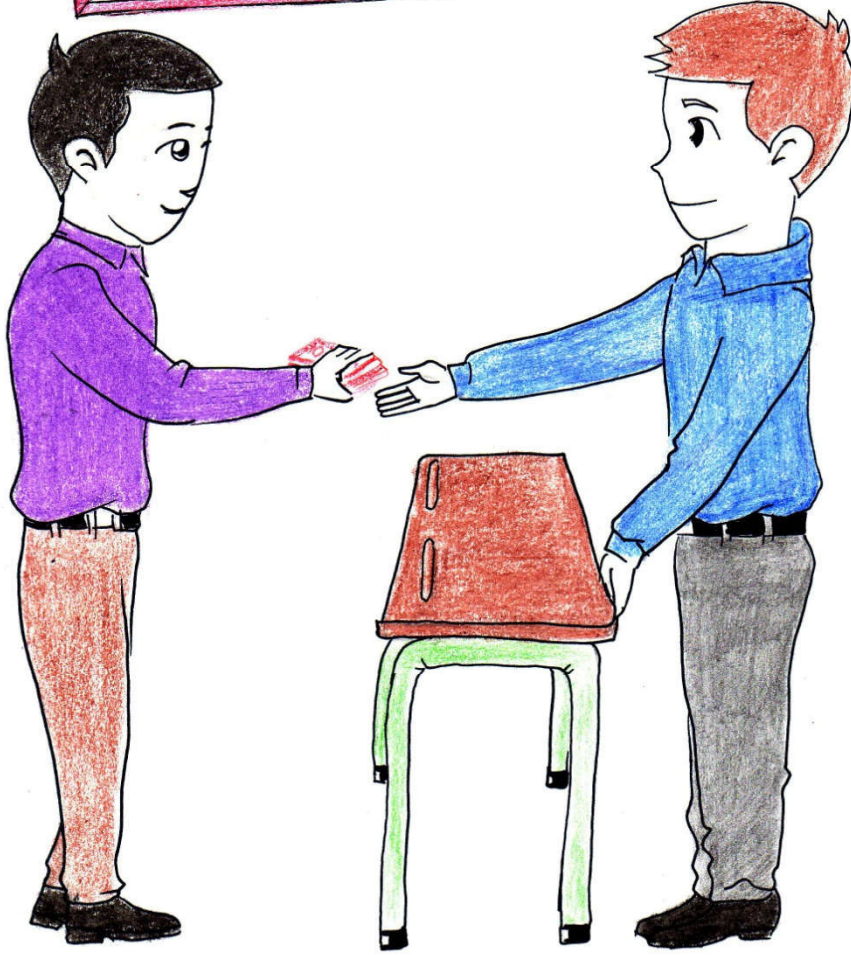


يُعْطِي عُمَرُ كِتَابًا



يَشْتَرِي عُمَرُ طَاوِلَةً

محل بيع الطااولات



يَبِيعُ غُمَرُ طَاوِلَةً



يَسْتَلِفُ عُمَرُ مَسْحَةً



يَسْتَلِفُ عُمَرُ مِمْسَحَةً

الملحق رقم (05)

ملخص لبعض الأخطاء المرتكبة من قبل مجموعة البحث:

تبريرات غامضة	تبريرات بؤرية خاطئة	تبريرات صيغية خاطئة	مثال
تشبه لأن حلويات حلويات لا تشبه لأن أخذ واشترى لا تشبه	تشابه لأن أخذ بمعنى حطت، اشترى نشرو بيها بنقود		أخذ عمر حلويات-اشترى عمر حلويات
تشبه لأن نظارة نظارة		لاتشبه اشترى في حانوت عمر استلف	اشترى عمر النظارة- باع عمر النظارة
لا تشبه القلم لاتشبه الصدقة		اختلاف لأن قلم تكتب وصدقة صديقي	أعطى عمر قلما-أعطى عمر صدقة
تشبه محفظة محفظة		يشرو طاولة باه اخبرو كراس وكتاب	يشترى عمر محفظة -يبيع عمر محفظة
تشبه استلف استلف	تشبه احمد يعطي سيارة	تشبه كرسي في سيارة أقعد تشبه لأن كرسي أقعد والسيارة طوموبيل	استلف عمر كرسي-استلف عمر سيارة
لا تشبه أعطى عمر سلف عمر			أعطى عمر كرة- سلف عمر كرة
	لا تشبه أعطى أخذ وباع دراهم كبش		أعطى عمر بقرة- باع عمر بقرة

الملحق رقم (06)

المخرجات الإحصائية لفرضيات البحث

الفرضية الأولى

Statistiques de groupe

	VAR00050	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00051	,00	15	,1333	,35187	,09085
	1,00	15	,4000	1,29835	,33523
VAR00052	,00	15	,3333	,81650	,21082
	1,00	15	,0667	,25820	,06667

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différenc e moyenne	Différenc e écart- type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieur e	Supérieur e
VAR00051	Hypothès e de variances égales	2,59 0	,11 9	-,768	28	,449	-,26667	,34733	-,97813	,44480
	Hypothès e de variances inégales			-,768	16,04 5	,454	-,26667	,34733	-1,00279	,46946
VAR00052	Hypothès e de variances égales	6,08 7	,02 0	1,20 6	28	,238	,26667	,22111	-,18625	,71959

Hypothèse de variances inégales			1,206	16,772	,245	,26667	,22111	-,20031	,73365
---------------------------------	--	--	-------	--------	------	--------	--------	---------	--------

الفرضية الجزئية الثانية

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	boukabdabik	,1333	15	,35187	,09085
	VAR00031	,1333	15	,51640	,13333
Paire 2	boukabdabit	,3333	15	,81650	,21082
	VAR00032	,1333	15	,35187	,09085

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	boukabdabik & VAR00031	15	,681	,005
Paire 2	boukabdabit & VAR00032	15	,083	,769

Test échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)	
	Moyenne	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance					
				95% de la différence					
				Inférieure	Supérieure				
Paire 1	boukabdabik - VAR00031	,00000	,37796	,09759	-,20931	,20931	,000	14	1,000
Paire 2	boukabdabit - VAR00032	,20000	,86189	,22254	-,27730	,67730	,899	14	,384

الفرضية الجزئية الثالثة

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00037	,4000	15	1,29835	,33523
	VAR00045	8,0667	15	1,53375	,39601
Paire 2	VAR00038	,0667	15	,25820	,06667
	VAR00046	3,4000	15	1,54919	,40000

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00037 & VAR00045	15	,201	,473
Paire 2	VAR00038 & VAR00046	15	-,250	,369

Test échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 VAR00037 - VAR00045	-7,66667	1,79947	,46462	-8,66318	-6,67015	16,501	14	,000
Paire 2 VAR00038 - VAR00046	-3,33333	1,63299	,42164	-4,23765	-2,42901	-7,906	14	,000

الفرضية الجزئية الرابعة

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00037	,4000	15	1,29835	,33523
	VAR00041	7,5333	15	,99043	,25573
Paire 2	VAR00038	,0667	15	,25820	,06667
	VAR00042	3,8667	15	1,88478	,48665

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00037 & VAR00041	15	,489	,064
Paire 2	VAR00038 & VAR00042	15	-,274	,323

Test échantillons appariés

Test échantillons appariés					t	ddl	Sig. (bilatérale)
Différences appariées							
Moyenne	Ecart- type	Erreur standard	Intervalle de confiance 95% de la différence				

			moyenne	Inférieure	Supérieure			
Paire 1	VAR00037 - VAR00041	-7,13333	1,18723	,30654	-7,79080	-6,47587	-	14
						23,270		,000
Paire 2	VAR00038 - VAR00042	-3,80000	1,97122	,50897	-4,89163	-2,70837	-7,466	14
								,000

الفرضية الجزئية الخامسة

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00041	7,5333	15	,99043	,25573
	VAR00045	8,0667	15	1,53375	,39601
Paire 2	VAR00042	3,8667	15	1,88478	,48665
	VAR00046	3,4000	15	1,54919	,40000

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00041 & VAR00045	15	,492	,062
Paire 2	VAR00042 & VAR00046	15	,656	,008

Test échantillons appariés

Test conditions appariées									
		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	VAR00041 - VAR00045	-,53333	1,35576	,35006	-1,28413	,21746	1,524	14	,150
Paire 2	VAR00042 - VAR00046	,46667	1,45733	,37628	-,34038	1,27371	1,240	14	,235

على مستوى الصيغة

الفرضية الجزئية السابعة

Statistiques de groupe

	العينة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الضابطة،	الصيغة اختلاف	15	2,0667	2,05171	,52975
التجريبية	القياس القبلي	15	2,1333	2,13363	,55090

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	,010	,920	-,087	28	,931	-,06667	,76428	-1,63223	1,49889
Hypothèse de variances inégales			-,087	27,957	,931	-,06667	,76428	-1,63234	1,49900

Statistiques de groupe

العينة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الضابطة, الصيغة تشابه	15	1,6000	2,55790	,66045
التجريبية, القياس القبلي	15	1,6000	2,92282	,75467

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	,123	,728	,000	28	1,000	,00000	1,00285	-2,05425	2,05425
Hypothèse de variances inégales			,000	27,516	1,000	,00000	1,00285	-2,05588	2,05588

الفرضية الجزئية الثامنة

Statistiques pour échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	2,1333	15	2,06559	,53333
Paire 2	2,0667	15	2,05171	,52975
Paire 2	1,6000	15	3,37639	,87178
Paire 2	1,6000	15	2,55790	,66045

Corrélations pour échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	15	,975	,000
Paire 2	15	,501	,057

Test échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 الصيغة اختلاف الضابطة دون & سند(قياس بعدي) الصيغة اختلاف دون سند (قياس قبلي)	,06667	,45774	,11819	-,18682	,32015	,564	14	,582

الصيغة تشابه الضابطة								
دون سند (قياس بعدي)								
الصيغة تشابه دون & 2	,00000	3,04725	,78680	-1,68751	1,68751	,000	14	1,000
سند (قياس قبلي)								

1

الفرضية التاسعة

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00039	2,1333	15	2,13363	,55090
	VAR00047	1,9333	15	1,33452	,34457
Paire 2	VAR00040	1,6000	15	2,92282	,75467
	VAR00048	,3333	15	,89974	,23231

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00039 & VAR00047	15	,455	,088
Paire 2	VAR00040 & VAR00048	15	-,217	,437

Test échantillons appariés

Test conditions appariées									
		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure				Supérieure
Paire 1	VAR00039 - VAR00047	,20000	1,93465	,49952	-,87137	1,27137	,400	14	,695
Paire 2	VAR00040 - VAR00048	1,26667	3,23964	,83647	-,52738	3,06072	1,514	14	,152

الفرضية العاشرة

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00039	2,1333	15	2,13363	,55090
	VAR00043	1,2667	15	1,03280	,26667
Paire 2	VAR00040	1,6000	15	2,92282	,75467
	VAR00044	1,1333	15	1,88478	,48665

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00039 & VAR00043	15	,177	,528
Paire 2	VAR00040 & VAR00044	15	,010	,971

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	VAR00039 - VAR00043	,86667	2,19957	,56793	-,35141	2,08475	1,526	14	,149
Paire 2	VAR00040 - VAR00044	,46667	3,46135	,89372	-1,45017	2,38350	,522	14	,610

الفرضية الحادية عشر

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00043	1,2667	15	1,03280	,26667
	VAR00047	1,9333	15	1,33452	,34457
Paire 2	VAR00044	1,1333	15	1,88478	,48665
	VAR00048	,3333	15	,89974	,23231

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00043 & VAR00047	15	,532	,041
Paire 2	VAR00044 & VAR00048	15	,688	,005

Test échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 VAR00043 - VAR00047	,66667	1,17514	,30342	1,31744	,01590	2,197	14	,045
Paire 2 VAR00044 - VAR00048	,80000	1,42428	,36775	,01126	1,58874	2,175	14	,047