جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف-المسيلة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **الرقم التسلسلي:**

قسم: علم النفس **رقم التسجيل: D ES/3C/18**

دراسة أثر برنامج تدريبي مقترح للإدراك البصري قائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) لزيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لفئة المعاقين سمعيا (دراسة عشر حالات)

-دراسة ميدانية بمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط ولاية -تيبازة-

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

تخصص: تربية خاصة

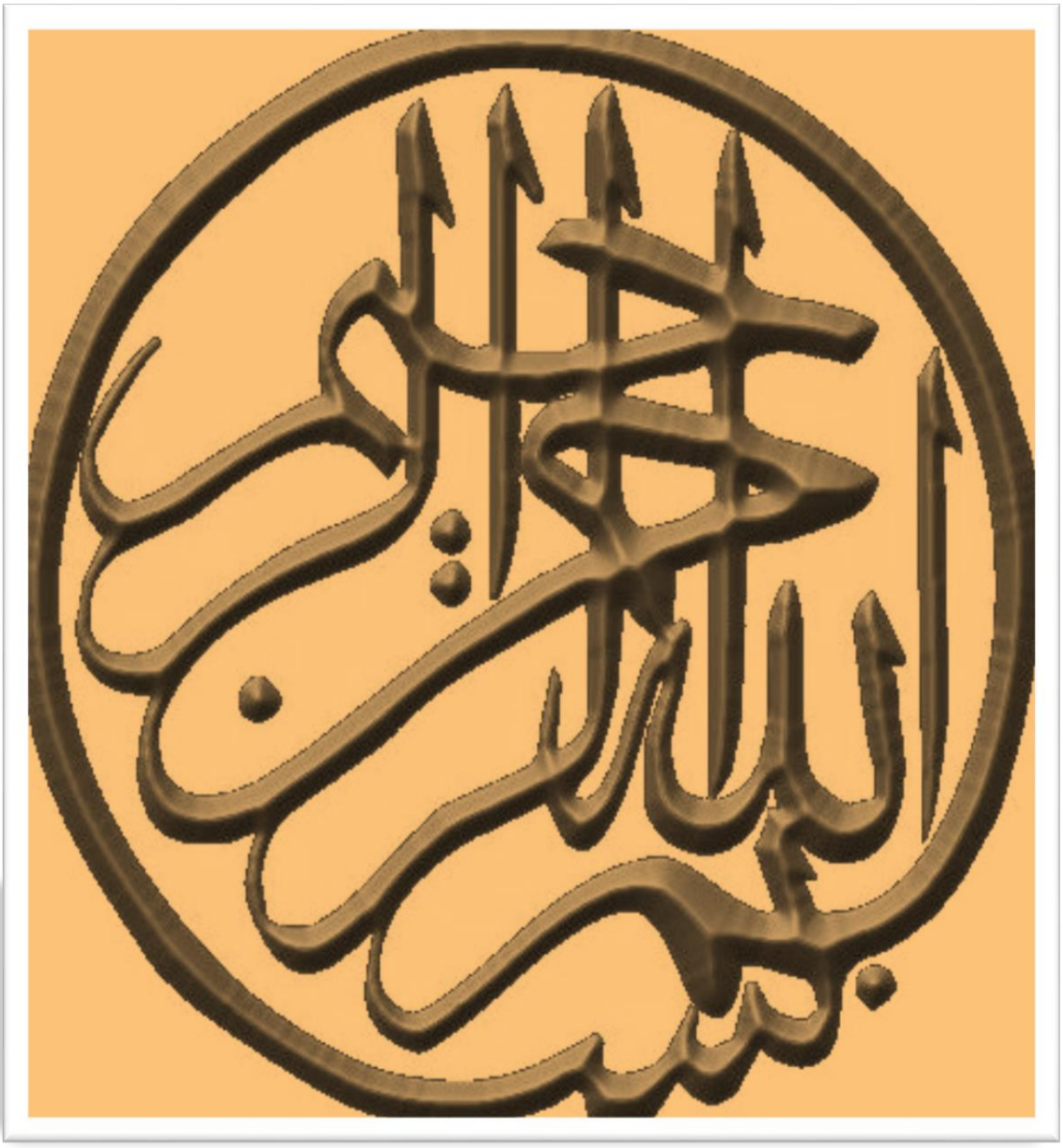
من إعداد: حفصة رزيق

تاريخ المناقشة:...../..../.....

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د	أستاذ التعليم العالي		رئيسا
د.حليمة شريفي	استاذ محاضر"أ"	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د.لبنى زعرور	استاذ محاضر"أ"	جامعة الجزائر 02	مشرفا مساعدا
د.			عضوا
د.			عضوا
د.			عضوا

السنة الجامعية:2022/2021


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

أُهْدِي هَذَا العَمَلْ

الْمُتَوَاضِعْ إِلَى رُوحِ

وَالِدِي الْحِبَيبْ أَسْكَنَهُ

اللَّهُ فَسِيحَ جَنَاتِهِ

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى إنجاز هذا العمل

وبعد:

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل وفي تذليل ما واجهنا من صعوبات، ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة د. حليمة شريفي والأستاذة المشرفة المساعدة د. لبنى زعرور اللتان لم تبخلا علينا بتوجيهاتهما ونصائحهما القيّمة التي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث.

ولا يفوتنا أن نشكر الأساتذة المناقشين على قبولهم مناقشة هذا العمل.

كما نتقدم بالشكر إلى الطاقم النفسي البيداغوجي لمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط ولاية تيبازة على ما قدموه لنا من عون وتسهيلات من أجل إتمام الدراسة.

الباحثة

رزيق حفصة

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه الطور الثالث (ل.م.د)

في التربية الخاصة

ملخص

Rezig Hafsa

Une approche communicative

Une thèse soumise pour l'obtention du doctorat (L.M.D)

en éducation spécialisée

Résumé

La présente étude a visé à révéler l'effet d'un programme d'entraînement proposé pour la perception visuelle basé sur des images et des mots (en utilisant le renforcement symbolique) pour développer le côté linguistique (écrit) d'un groupe de malentendants. L'étude a été menée sur la base d'une hypothèse générale formulée selon l'hypothèse alternative, non dirigée, à partir de laquelle six sous-hypothèses ont émergé avec la même formulation, et basée sur l'approche expérimentale avec sa conception quasi-expérimentale avec un groupe a deux tests, pré et post-test, et la collecte des données était basée sur l'utilisation d'un ensemble de tests: (grille d'observation conçu par la chercheuse, test de Columbia, test de Ray, échelle Hani Hanafi Al-Asali modifiée par Aisha Al-Banaz en 2017-2018, une échelle spéciale pour le programme proposé conçu aussi par la chercheuse , en plus du programme de formation, et après avoir appliqué les outils d'étude et le traitement des données à l'aide du programme statistique (spss) version (20), l'étude a montré les résultats suivants :

- Il existe des différences statistiquement significatives en faveur de la variable genre féminin dans les moyennes de la mesure dimensionnelle du programme proposé.

- Il existe des différences statistiquement significatives en faveur de la variable handicap profond dans les moyennes de la post-mésure du programme proposé.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives en faveur de la variable des niveaux académiques dans les moyennes de mesure avant et après le programme proposé.

- Il existe une corrélation positive entre les scores des malentendants dans la matière en langue arabe et le programme proposé pour la perception visuelle.

- Prolongation de l'effet du programme de formation proposé pour la perception visuelle à base d'images et de mots (en utilisant le renforcement symbolique) en augmentant l'équilibre linguistique (écrit) des malentendants appliqué à l'application pour une période de 3 mois.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives en faveur de la variable niveau académique dans les moyennes de la post-mesure du programme proposé pour la période post-candidature de 3 mois.

Les résultats de l'étude ont indiqué l'impact du programme de formation appliquée proposé et, par conséquent, les objectifs soumaités de l'étude en général et du programme en particulier ont été atteints.

les mots clés : Le programme d'entraînement, perception visuelle, renforcement symbolique, nombre du langage écrit, les malentendants

Encadré par le Professeur : Dr. Halima Charifi, Université de Mohamed Boudiaf - M'Sila-

Janvier 2022

Rezig Hafsa
Communicative Approach
A Thesis Submitted for the PhD Degre
in special education

Abstracte

The current study aimed to empirically reveal the effect of a proposed training program for visual perception based on images and words (using symbolic reinforcement) to develop the linguistic (written) balance of a group of hearing impaired. The age range is from 09-14 years and their sponsors are in the School of Hearing Impaired Children in Hjot, Tipasa Province-Algeria-, where the study was conducted based on a general hypothesis formulated according to the alternative, non-directed hypothesis, from which six sub-hypotheses emerged with the same formulation, and based on the experimental approach with its quasi-experimental design with One group had two tests, pre and posttest, and the data collection was based on the use of a set of tests and measures, which are represented in an observation network prepared by the researcher, Columbia test, Ray test, Hani Hanafi Al-Asali scale modified by Aisha Al-Bahaz in 2017-2018, a special scale for the proposed program for cognition Al-Basri prepared by the researcher in addition to the proposed training program, and after applying the study tools and data processing with the help of the statistical package (spss) version (20), the results showed List the following results:

- There are statistically significant differences in favor of the female gender variable in the averages of the dimensional measurement of the proposed program.

- There are statistically significant differences in favor of the deep disability variable in the averages of the post-measurement of the proposed program.

- There are no statistically significant differences in favor of the academic levels variable in the pre and post measurement averages of the proposed program.

- There is a positive correlation between the scores of the hearing impaired in the Arabic language subject and the proposed program for visual perception.

- Extension of the effect of the proposed training program for visual perception based on images and words (using symbolic reinforcement) in increasing the linguistic balance (written) for the hearing impaired after the application for a period of 3 months.

- There are no statistically significant differences in favor of the academic levels variable in the pre- and post-measurement averages of the proposed program for the post-application period of 3 months.

The results of the study indicated the impact of the proposed applied training program, and accordingly, the desired goals of the study in general and of the program in particular were achieved. To move forward with studies aimed at promoting the care of groups of children with special needs in general and the hearing-impaired group in particular, which at the same time are goals that can be achieved through research and investigation through specialized future studies.

les mots clés: Le programme d'entraînement, perception visuelle, renforcement symbolique, nombre du langage écrit, les malentendants

Supervised by Professor: Dr. Halima Charifi, University of Mohamed Boudiaf - M'Sila-

January 2022

فهرس المحتويات

الموضوعات	الصفحة
الإهداء	
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة بالعربية	
ملخص الدراسة بالفرنسية	
ملخص الدراسة بالإنجليزية	
فهرس الموضوعات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال والرسومات البيانية	
فهرس الملاحق	
مقدمة	أ-خ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	

الرقم		الصفحة
01	إشكالية الدراسة	34
02	فرضيات الدراسة	40
1-2	الفرضية العامة للدراسة	40
2-2	الفرضيات الفرعية للدراسة	41
03	أهمية الدراسة	42
04	أهداف الدراسة	44
05	الضبط الاصطلاحي والإجرائي لمتغيرات الدراسة	45
06	الدراسات السابقة	49
1-6	التعقيب على الدراسات السابقة للإدراك البصري	66
2-6	التعقيب على الدراسات السابقة للتعبير الكتابي للمعاقين سمعيا	81

3-6	مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها	84
الفصل الثاني: الادراك البصري		
//	تمهيد	90
اولا	فيسيولوجية البصر	90
01	الجهاز البصري	91
02	بنية العين	91
03	المسارات العصبية البصرية	97
ثانيا	الإدراك	101
01	تعريف الإدراك	101
02	إدراك الأشكال	102
1-2	عملية البحث البصري	103
2-2	عملية التعرف البصري	104
ثالثا	الإدراك البصري	106
01	تعريف الإدراك البصري	107
02	الإدراك ومعالجة المعلومات البصرية	109
03	النظريات المفسرة للإدراك البصري	110
04	قوانين الإدراك البصري	114
05	مسار الإدراك البصري	118
06	مراحل الإدراك البصري	119
07	الإدراك البصري والتعزيز	120
08	الإدراك البصري وتعلم الكتابة لدى المعاقين سمعيا	123
//	خلاصة الفصل	125
الفصل الثالث: الإعاقة السمعية		
//	تمهيد	127
اولا	فيسيولوجية السمع	127

01	تشريح الأُذن	128
02	الجهاز السمعي العصبي	133
03	آلية السمع	134
ثانيا	الإعاقة السمعية	135
01	مفهوم الإعاقة السمعية	135
02	تعريف الإعاقة السمعية	136
03	تصنيفات الإعاقة السمعية	142
04	خصائص الإعاقة السمعية	149
05	تأثير الإعاقة السمعية على مستويات اللغة	153
1-5	تأثير الإعاقة السمعية على الجوانب الصوتية للغة	153
2-5	تأثير الإعاقة السمعية على اكتساب المفردات والتراكيب والدلالة	154
3-5	تأثير الإعاقة السمعية على القراءة	155
ثالثا	طرق واستراتيجيات التواصل البصري للمعاق سمعيا	158
01	الصورة الدماغية ودورها في تشكيل الثقافة اللغوية لدى الفرد المعاق سمعيا	158
02	الطرق البصرية للفهم	160
03	استراتيجيات التواصل البصري	162
04	تعليم القراءة والكتابة للمعاقين سمعيا	163
05	الكتابة لدى الأطفال المعاقين سمعيا	163
06	مهارات الكتابة لدى المعاقين سمعيا	164
07	خصائص الكتابة لدى المعاقين سمعيا	164
//	خلاصة الفصل	166
الجانب التطبيقي		
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية		
//	التمهيد	169
01	منهج الدراسة	169

اولا	الدراسة الاستطلاعية	171
01	مجتمع الدراسة	172
02	خطوات الدراسة الاستطلاعية	173
03	حدود الدراسة الاستطلاعية	174
04	تحديد المتغيرات	179
05	وسائل وأدوات البحث	179
ثانيا	الدراسة الأساسية	254
01	مجموعة الدراسة	254
02	حدود الدراسة	259
03	تكافؤ مجموعة الدراسة	259
04	إجراءات الدراسة الاساسية	263
05	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	264
//	خلاصة الفصل	264
الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج		
//	تمهيد	266
01	عرض الحالات	266
02	عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها	281
03	عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها	284
04	عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها	290
05	عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها	279
06	عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها	304
07	عرض نتائج الفرضية الخامسة وتحليلها	306
08	عرض نتائج الفرضية السادسة وتحليلها	308
//	خلاصة الفصل	310
الفصل السادس: مناقشة وتفسير النتائج		
//	تمهيد	313

01	تفسير نتائج الفرضية العامة ومناقشتها	313
02	تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	322
03	تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	329
04	تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	335
05	تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	338
06	تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	341
07	تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	345
//	خلاصة الفصل	347
//	مقترحات الدراسة	349
//	خاتمة	352
//	قائمة المراجع	355
//	الملاحق	

فهرس الأشكال والرسومات البيانية

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	الجهاز البصري	91
02	تركيب وبنية العين مع توضيح موقع الصورة التي تتكون على الشبكية للمنبهين	92
03	تكيف عدسة العين للأشياء القريبة والبعيدة	96
04	المسارات البصرية من العين إلى القشرة البصرية	99
05	المناطق التي تشترك مع المنطقتين البصريتين الأولية والثانوية في إدراكنا للمنبهات البصرية	100
06	تأثير السياق في التعرف على الشكل	105
07	نماذج للوجه تبين تأثير السياق على إدراك الشكل	106
08	قانون التقارب	114
09	قانون التشابه	115
10	قانون الاستمرار	115
11	قانون الإغلاق	116
12	قانون الشكل والأرضية	118
13	العلاقة بين الانتباه والإدراك البصري	121
14	الجهاز السمعي	128
15	تشريح الأُذن	133
16	العصب السمعي	134
17	آلية السمع	135
18	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	176
19	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب درجة الإعاقة	177

20	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي	178
21	نتائج مجموعة الدراسة على اختبار النضج العقلي كولمبيا	185
22	نتائج إنتاج الصور من الذاكرة لاختبار راي لمجموعة الدراسة	195
23	المحاور التي تم تعديلها وتغييرها أو استبعادها في الصورة الأولية للمقياس	207
24	محاور المقياس في صورته النهائية بعد التعديل	209
25	توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب الجنس	256
26	توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب درجة الإعاقة	257
27	توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب عددهم لكل المستوى الدراسي	258
28	التوزيع الاعتدالي حسب مخطط (Q-Q Plot) لدرجات القياس القبلي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)	285
29	التوزيع الاعتدالي حسب مخطط (Q-Q Plot) لدرجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)	285
30	التوزيع الاعتدالي حسب مخطط (Q-Q Plot) لدرجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الاعاقة (متوسطة/عميقة)	292
31	التوزيع الاعتدالي حسب مخطط (Q-Q Plot) لدرجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الاعاقة (متوسطة/عميقة)	295

32	يوضح التوزيع الاعتدالي حسب مخطط (Q-Q Plot) لدرجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة	299
33	التوزيع الاعتدالي حسب مخطط (Q-Q Plot) لدرجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة	302

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	التصميم شبه التجريبي المتبع	171
02	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	175
03	يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب درجة الإعاقة	176
04	يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي	178-177
05	يمثل نتائج مجموعة الدراسة على اختبار النضج العقلي كولمبيا	185-184
06	يمثل تقييم إنتاج الصور من الذاكرة لاختبار راي	190
07	يمثل نتائج إنتاج الصور من الذاكرة لاختبار راي لمجموعة الدراسة	195-194
08	يمثل الفقرات المختارة لتطبيقها على مجموعة الدراسة من مقياس صعوبات اللغة العربية	203-202
09	المحاور التي تم تعديلها وتغييرها أو استبعادها في الصورة الأولية للمقياس	207-206
10	محاور المقياس في صورته النهائية بعد التعديل	208
11	يمثل الصدق التمييزي للمقياس	210
12	يمثل معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس	212-211
13	يمثل معامل ألفا كرونباخ للمقياس	213
14	يمثل معامل التجزئة النصفية للمقياس	214
15	تحويل التعزيز الرمزي في البرنامج	228

16	التوزيع الزمني لجلسات البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري	232
17	يمثل عناصر جلسات البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري	251-235
18	نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي المقترح	252
19	القياس القبلي والبعدي لعينة البرنامج الاستطلاعية	253
20	خصائص أعضاء عينة الدراسة	255
21	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	256
22	توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب درجة الإعاقة	257
23	توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب عددهم لكل المستوى الدراسي	258
24	نتائج اختبار تحليل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest) للفروق بين متوسطات درجات أفراد مجموعة الدراسة (ذكور/إناث) في التطبيق القبلي لاختبار كولمبيا	260
25	نتائج اختبار تحليل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest) للفروق بين متوسطات درجات أفراد مجموعة الدراسة (ذكور/إناث) في التطبيق القبلي لاختبار راي.	261
26	نتائج اختبار تحليل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest) للفروق بين متوسطات درجات أفراد مجموعة الدراسة (ذكور/إناث) في التطبيق القبلي لمقياس	262

	هاني حنفي العسلى المعدل من طرف هائشة البهاز في 2017-2018.	
27	دلالة حجم لأثر للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى المعاقين سمعيا	282
28	نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات القياس القبلي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)	285-284
29	الفروق في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)	286
30	نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات القياس البعدي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)	287
31	الفروق في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام	289

	التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)	
32	نتائج اختبار شابيرو لإعتدالية توزيع درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة.	291
33	الفروق في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة	293
34	نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة.	194
35	الفروق في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة	296
36	نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة.	298

37	يبين قيمة (F) لدلالة الفروق في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة	300
38	نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة.	301
39	قيمة (F) لدلالة الفروق في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة	303
40	العلاقة بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي	305
41	دلالة حجم لأثر للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة	307

	الرصيد اللغوي الكتابي لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر	
42	قيمة (F) لدلالة الفروق في متوسط درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية (السنة 2 ابتدائي/السنة 3 ابتدائي/ السنة 4 ابتدائي)	309

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملاحق
01	اختبار كولمبيا
02	اختبار راي
03	مقياس هاني العسلي المعدل من طرف عائشة بهاز في 2018
04	شبكة الملاحظة
05	البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري، مقياس البرنامج المقترح ولوحة الكلمات
06	قائمة المحكمين
07	مخرجات SPSS
08	كراسة التمارين التابعة للبرنامج

مقـــــدمـــــــة

من الجدير بالذكر أن التربية الخاصــة أضــحت اليوم تتلقى قدرا كبيرا من الاهتمام كنســق تربوي يهتم بتربية وتعليم وتأهيل الأطفال والمراهقين من ذوي الاحتياجات الخاصـــــة، حيث ينال هؤلاء الأفراد في وقتنا الراهن اهتماما غير مسـبوق في كافة الدول والمجتمعات وعلى كافة الأصـعدة حتى أصـبح اليوم هذا الاهتمام يعتبر مقياس أو محكا لتقدم هذه الدول، ويرتبط ارتباطا وثيقا بدرجة الوعي والتحضر لأي بلد من البلدان، والتربية هي الورقة التي تراهن عليها جميع المجتمعات لأنها تمثل العمود الفقري للبناء المستقبلي لأي دولة، ويمكن القول أن هذه الأخيرة تسعى إلى تقديم كل ما تستطيع تقديمه من خدمات للنهوض وتطوير واستغلال جميع قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة.

حيث تعتبر الجزائر من بين الدول التي قطعت شـــوطا مهما في مجال الاهتمام بالتربية الخاصـــة عموما، ونلمس هذا في تزايد عدد المؤسـسـات التي تهتم بذوي الاحتياجات الخاصــة في الفترة الممتدة من (2019 إلى 2021) من (238) مؤسسة إلى (244) مؤسسة (msnmsnfcf.gov.dz)، حيث تضـمن هذه الأخيرة مختلف الخدمات التربوية والنفسـية والطبية وذلك بناء على المرسـوم التنفيذي رقم 12-05 المؤرخ في 10 صفر عام 1433 الموافق لــ 04 يناير 2012، المتضمن القانون النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين. (الجريدة الرسمية العدد 2011/5) إذ تعتبر التربية الخاصــة حسـب عواطف مام في (2021) على أنها: "تربية وتعليم الأفراد الذين لا يسـتطيعون الدراسة في برامج التعليم العام (العادي)." (مام، 2021، ص 146)

من بين الفئات التي حضت بالاهتمام نجد فئة المعاقين سمعيا التي كان لها حصة الأسد في الاهتمام منذ بزوغ بوادر التربية الخاصة، حيث ذكرت الإعاقة السمعية في القرآن الكريم بقوله تعالى: [صُمُّۢ بُكۡمٌ عُمۡيٞ فَهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ ١٧١] (سورة البقرة,171)، وقوله تعالى: [خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمۡ وَعَلَىٰ سَمۡعِهِمۡۖ ٧] (سورة

البقرة,7)، وذهب تامر المغاوري في (2016) إلى تحديد الفترات الزمنية التي حضي بها المعاقون سمعيا بالاهتمام والرعاية إذ أشار: "أن السياسة التي لها علاقة بهذا الاهتمام تعود إلى القرن الخامس عشر ميلادي حيث فاز هؤلاء بخدمات تربوية وتأهيلية وتمثل ذلك في مدرسة الصم التي أنشأها راهب إسباني يدعى دو ليون (de leon) عام (1578) وفي القرن الثامن عشر بدأت تظهر المدارس والمؤسسات الخاصة في أنحاء مختلفة في أوروبا". (المغاوري، 2015، ص 02)

حيث أنه في تلك الحقبة الزمنية كان معلمو الصم والبكم رجال دين معروفين أو رجالا دفعهم الوازع الديني لمساعدة هؤلاء الأفراد وكانت غايتهم الأساسية مساعدة المعاقين سمعيا على اكتساب المفاهيم الدينية والأخلاقية وكانت الخدمات تقدم لأبناء الأسر الغنية فقط، ولذلك كان المعلمون يحتفظون بسر المهنة لأنفسهم، ويذكر المغاوري في (2015) أنه:" سادت في أوروبا مدرستان فكريتان في تعليم المعاقين سمعيا، المدرسة الأولى في تعليم الصم وكان رائد هذه الأخيرة الألماني هنيكي سمويل (Samuel Heincke) والبريطاني توماس بريود (Thomas Braiduood)، وفي الولايات المتحدة الأمريكية أنشئت المدرسة الأمريكية لتعليم الصم والبكم على يدي توماس جالوديت (Thomas Galloudet)، أما القرن التاسع عشر تواصلت الجهود لإنشاء مدارس ومؤسسات يديرها القطاعين الخاص والعام، وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر أصبح التركيز في تربية المعاقين سمعيا يرتكز على تعليم الكلام والقراءة على الشفاه ، اللغة اليدوية (لغة الإشارة وتهجئة الأصابع)". (المغاوري، 2015، ص 02)، ومنه يتبن لنا جليا أنه من القرن الخامس عشر إلى غاية القرن السابع عشر كان الهدف الأساسي هو رعاية المعاقين سمعيا. أما بالنسبة للجزائر فإن سياستها في الرعاية والاهتمام بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة باتت واضحة من خلال إنشائها ما يقارب (42) مؤسسة تعليمية لصالح الفئة موزعين عبر التراب الوطني من الاستقلال إلى غاية الوقت الراهن.

بِعْتِبارِ النمو اللغوي من أكثر الجوانب تأثرا لدى المعاقين سمعيا ولا عجب في ذلك حيث يرى فؤاد عيد الجوالدة في (2011): "أن الصعوبة في جوانب النمو اللغوي خاصة في اللفظ لدى المعاقين سمعيا ترجع إلى غياب التغذية الراجعة المناسبة لهم في مرحلة المناغاة على أن الطفل الأصم في الأغلب لا يحصل على إستثارات سمعية كافية أو على تغذية راجعة أو تعزيز من قبل الراشدين لتوقعاتهم السلبية من الطفل الأصم بالتالي فإن الإعاقة السمعية لا توفر للطفل الحصول على نموذج لغوي مناسب يقوم بتقليده". (الجوالدة، 2011، ص ص 49–50)، ويضيف فؤاد عيد الجوالدة: "أن عملية التعلم لها تسلسل منطقي مترابط حيث يمر الفرد بالمراحل جميعها بدون صعوبات، ولكن من الواضح أنه عند فئة المعاقين سمعيا فإننا نجد ثغرة واضحة في المرحلة الثانية وهي الإدراك حيث أن المثيرات السمعية موجودة ولكن فقدان حاسة السمع لا تمكن المعاق سمعيا من إدراك المثيرات وبالتالي تحدث فجوة ما بين عمليات التعلم المختلفة خاصة أن الإدراك يأتي في الترتيب الثاني". (الجوالدة،2011، ص 117)، لهذا يصعب على المعاق سمعيا أن يطور من رصيده اللغوي وبالتالي يصعب عليه أن يكون لديه تحصيل دراسي بسبب النقص السمعي.

كما ينوه جمال القاسم وآخرون في (2001) أن الإدراك محور الدراسات التي اهتمت بموضوع العمليات المعرفية ودورها في كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والمنبهات بشكل عام، إلى جانب أنه يعتبره "عملية عقلية معرفية دقيقة تهدف إلى تحليل مثيرات قادمة إلى الدماغ عن طريق الحواس وتفسيرها وإعطاء المواصفات والمعاني الصحيحة، ومن ثم تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد والإدراك يأخذ عدة مستويات حسب اقترانه بنوع الحاسة". (القاسم وآخرون، 2001، ص 102–103)

لذلك يجدر بنا التوضيح أنه في غياب حاسة السمع تعتبر حاسة البصر من أهم الجوانب المساعدة في عملية الإدراك لدى المعاقين سمعيا، حيث يعتبرها كل من الباحثين خولة معتوق والطاهر مجاهدي في (2021) على أنها: "هي التي يستطيع الشخص من خلالها التمييز بين الأشياء والأشخاص والقدرة

على التواصل مع الناس بشكل سهل وسريع والتحرك بحرية دون مساعدة من أحد" (معتوق ومجاهدي، 2021 ص 72)، فهي وسيلة من وسائل إدراك المكان وإعطاء أنماط مختلفة للأشكال والألوان ويساعد على معرفة المسافة، وتجدر الإشارة هنا حسب عمر بوقصة في (2014)"أن الإدراك البصري يختلف عن حاسة البصر، فالحاسة تنقل خبرة المثير جامدة صماء تخلوا من التعبير والمعنى أما الإدراك فهو الذي يترجم تلك الخبرة ويجعلها حية، وبذلك يعتبر الإدراك البصري من المراحل المبكرة في تجهيز ومعالجة المعطيات والمعلومات البصرية، فهذه العملية تحتل مكانة مهمة ورائدة بين الأنواع الإدراكية الحسية الأخرى عامة وللمعاق سمعيا خاصة، وهذا لما تعطيه لنا هذه الحاسة من معلومات عن المنبهات المتعلقة بالعالم الخارجي". (بوقصة،2014، ص 09)

يعتبر الإدراك البصري من أهم العوامل التي تهيأ المعاق سمعيا على التواصل واكتساب المهارات الأساسية للتعبير على ما يريده، ومنه يَعْتَبِر راضي الوقفي في (2009) أن:" الكتابة أو التعبير الكتابي من أهم المهارات الأساسية التي تساعد الطفل عامة والمعاق السمعي خاصة في نجاح عملية تواصله وتعلمه واكتسابه للخبرات في العالم المحيط به وتعبيره عن مشاعره وأراءه للآخرين". (الوقفي، 2009 ص 419) حيث أن اللغة عامة ارتبطت دائما بالتفكير إلى جانب أنه كلما كَوَنَ الطفل المعاق رصيدا لغويا كبيرا كلما توسعت خبراته ومدركاته وبذلك زاد تحصيله خاصة الأكاديمي، لكن وبسبب انعدام الإدراك السمعي يحتل الإدراك البصري لدى المعاق سمعيا أهمية بالغة في تعلم القراءة والكتابة وبذلك في زيادة الرصيد اللغوي لديه وتوسيع مدركاته وخبراته لذلك وجب أن ترتكز جميع البرامج التعليمية لهذه الفئة على هذه العملية المعرفية (الإدراك البصري)، من أجل تحصيل دراسي فعال وناجع للطفل المعاق سمعيا.

كما أن الدراسات تشير إلى أن الإعاقة السمعية يمكن أن تسبب عوق في جميع جوانب النمو السوي للطفل وبالتالي نجد أن الطفل يصل إلى سن التمدرس دون أن تنمو لديه المهارات الأساسية والضرورية

للتعلم، وحسب كل من حفصة رزيق، أسماء سلطاني و الدكتورة حليمة شريفي في (2021):" أصبح الاهتمام بالعملية التربوية اليوم ضرورة حتمية لما لها من أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع وتحديد مكانته الاجتماعية، لا سيما أننا في مطل الألفية الثالثة، والتي تتميز بالتطور النفسي المعرفي والذي يتيح الفرصة لجميع أفرا د المجتمع الحصول على ما يريدونه".(رزيق، سلطاني وشريفي، 2021، ص 34)، كما أورد الباحثين للاهم قاسيمي وعيسى عمر عمور في (2021) مضيفين حول البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة أن:" فئة المعاقين جزء لا يتجزأ من فئات المجتمع تتصف بجملة من الخصائص والسمات التي تميزها عن غيرها، فإنها في أمس الحاجة إلى برامج تربوية وتدريبية متخصصة تقدم لهم لتلبية احتياجاتهم ولمساعدتهم على تطوير مهاراتهم بما يتماشى وإمكاناتهم ليتسنى لهم تحمل المسؤولية والاعتماد على أنفسهم في مواجهة العقبات وحل مشكلات الحياة اليومية التي تواجههم". (قاسيمي وعمور، 2021، ص715).

لذلك سنحاول من خلال هذه الدراسة اقتراح برنامج تدريبي للإدراك البصري قائم على الصور والكلمات باستخدام التعزيز الرمزي وهذا لزيادة وتنمية الرصيد اللغوي الكتابي لدى المعاقين سمعيا، ومن أجل ذلك قسمت الدراسة الحالية إلى جزئيين، جزء نظري تمّ فيه تناول متغيرات الدراسة بالتفصيل وجزء تطبيقي تناول الإجراءات التطبيقية للدراسة بما في ذلك مناقشة وتحليل وتفسير نتائجها، وعموما احتوت هذه الدراسة في مجملها على ستة فصول مرتبة منهجيا وفق الترتيب التالي:

الفصل الاول: يمثل الإطار العام للدراسة بصفة عامة الذي من خلاله تم تقديم موضوع هذه الأخيرة بداية بصياغة الإشكالية التي انتهت بتساؤل عام ترتب عليه ستة تساؤلات فرعية، ومنه صيغت فرضيات الدراسة كإجابة مؤقتة عن تلك التساؤلات، ثم جاءت أهداف الدراسة كإطار عام للبحث ومنه تم توضيح أهميتها من خلال الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية، ليأتي بعدها ضبط متغيرات الدراسة اصطلاحا وإجرائيا وأخيرا الدراسات السابقة في شقين، شق خاص بالدراسات التي تناولت الإدراك البصري بصفة

خاصة، وشق احتوى على مجموعة من الدراسات التي تناولت فئة أطفال المعاقين سمعيا والتعبير الكتابي بصفة عامة. وختمنا الفصل بإبراز مكانة الدراسة الحالية من سابقاتها.

الفصل الثاني: احتوى هذا الفصل كذلك على ثلاث أجزاء، جزء خاص بفيسيولجية البصر بدأ بالجهاز العصبي ومساراته، أما الجزء الثاني فاشتمل على تعريف الإدراك وتم التطرق إلى عمليتي التعرف والإدراك البصريين، أما الجزء الأخير وهو الأهم فقد تم التطرق للإدراك البصري بالتعريف إلى جانب ذكر النظريات المفسرة لهذا الأخير وأهميته في تعليم المعاقين سمعيا.

الفصل الثالث: وهو الفصل الأخير بالنسبة للجزء النظري، حيث جاء على شاكلة الفصل السابق من ثلاث أجزاء، جزء تناول فيسيولجية السمع، حيث تطرقنا فيه إلى تشريح الجهاز السمعي وآلية السمع، أما الجزء الثاني فقط تطرقنا فيه إلى المفهوم وتعريف الإعاقة السمعية إلى جانب خصائصها أما الجزء الأخير فقط تناول طرق واستراتيجيات التواصل البصري للمعاقين سمعيا إلى جانب الصورة الدماغية ودورها في تشكيل الثقافة اللغوية لدى هذا الأخير، ناهيك عن الطرق البصرية للفهم وتعليم القراءة والكتابة للمعاقين سمعيا.

الفصل الرابع: قمنا في هذا الفصل بتحديد المنهج المناسب للدراسة، ومنه شرحنا مراحل الدراسة الاستطلاعية بما في ذلك مجتمع الدراسة الاستطلاعية وخطواتها وحدودها ثم أدوات البحث وخصائصها السيكومترية وصولا إلى الدراسة الأساسية، من خلال تحديد العينة التي أجْريتْ عليها الدراسة في حدود زمنية ومكانية معينة وانتهى هذا الفصل بذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس :خصصنا هذا الفصل لعرض وتحليل نتائج الدراسة بالتفصيل مرتبةً بداية بعرض وتحليل نتائج الفرضيات الفرعية وصولا إلى عرض وتحليل الفرضية العامة للدراسة.

الفصل السادس :وهو الفصل الأخير للجزء التطبيقي للدراسة بصفة عامة، الذي تم فيه مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الدراسة السابقة والتراث النظري إلى جانب محتوى البرنامج التدريبي المقترح

وفي ظل الواقع الذي طبقت فيه إجراءاتْ هذه الدراسة، وفي الأخير اختتمنا بخلاصة عامة تُوجت بمجموعة من التوصيات التي تعتبر عموما مواضيع لدراسات مستقبلية.

1-الإشكالية:

تعتبر حاسة السمع من المداخل الحسية التي تشكل قناة رئيسية للمعرفة، وتلعب دورا مهما في التعلم والنمو الإنساني، " لذلك فإن فقدان الفرد لسمعه يقوده إلى التعرض للعديد من المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية، الأمر الذي يجعله مجبرا على الاعتماد على حواسه الأخرى". (شاكر، 1995 ص11) وقد لا تعوض تلك الحواس النقص في المعلومات السمعية، فعن طريق السمع يتم تعلم المهارات اللغوية حيث تعتبر اللغة من الوسائل المهمة في التفاعل والتفاهم بين أفراد المجتمع وهي تتخذ عدة أشكال للتواصل كالقراءة والكتابة والكلام، ولكل منها أهمية لا تقل عن الأخرى أو بدائلها المختلفة، وعند التكلم عن الكتابة بإحدى وسائل التواصل اللغوي فإنها تعتبر من المهارات الفاعلة في تطوير الفهم وعملياته بزيادة الرصيد اللغوي وبذلك زيادة مدركات الفرد للعالم الخارجي، حيث أن فقدان السمع يؤثر سلبا في تطور اللغة ويعتبر أهم قنوات التواصل مع العالم الخارجي، وهذا ما أشارت إليه دراسة ديفيز وآخرون (daviset,al ,1986)، "حيث قامت فيها بإجراء تقويم تعليمي نفسي مكثف لأربعين مفحوصا من المعاقين سمعيا تتراوح أعمارهم بين (05-18) سنة وذلك للوقوف على تأثير اضطرابات السمع والعمر وعوامل أخرى على مستوى الذكاء، اللغة، الأداء الأكاديمي والسلوك الاجتماعي، وقد استخدم الباحثون في هذه الدراسة بطارية مكونة من عدد من الاختبارات التعليمية والنفسية واختبارات الذكاء وبالرغم من أن النتائج أشارت إلى وجود تباين كبير في أداء أفراد العينة لكن الدراسة خلصت إلى أن فقدان السمع من شأنه أن يجعل الفرد معرضا للاضطرابات اللغوية والتعليمية" (ثابت ،2007 ،ص541). خاصة أن اللغة مكون أساسي لفهم وتكوين كفاءات في جميع المواد الدراسة، حيث أشارت دراسة كل من يامنة سماعيلي ومصطفى بعلي في (2011) في دراسة تحت عنوان الرياضيات واللغة.... أي علاقة؟ أن: " اللغة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التعليم بجميع أشكاله". (يامنة وبعلي، 2011، ص 355)

كما أن ويليام وماير (william et Mayer,2015) يرون أن: "غالبية المعاقين سمعيا يظهرون ضعفا في المهارات الأكاديمية على عكس أقرانهم السامعين وهم يواجهون تحديات في تنمية رصيدهم اللغوي عن طريق اكتساب مهارات القراءة والكتابة نتيجة فقدانهم السمعي".(willam et Mayer ,2015,P630-666) ومن هنا تتضح الحاجة إلى تطبيق استراتيجيات وبرامج تربوية وتدريبية تساعدهم على تحسين مهارتهم الأكاديمية ومن أهمها القراءة والكتابة، إلى جانب أن ويليام (william,2002) يضيف: أنه غالبا "ما يبدأ الأطفال المعاقين سمعيا بدراسة بمفردات بسيطة، مما يعرضهم إلى نقص فادح في رصيدهم اللغوي." (william,2002,p50,503)، وهذا ما ذكرته عطال (2017)، حيث أشارت إلى أن:" هناك العديد من الدراسات أوضحت وجود صعوبات كبيرة لدى الطلاب المعاقين سمعيا في إتقان مهارات الكتابة خصوصا مهارات الإملاء والتعبير الكتابي والذي يعزى إلى ضعف مستوى اللغة الشفهية لديهم". (عطال، 2017، ص 05)

كما تشير دراسة الحايك والزريقات في (2013) أن:" مهارات الكتابة لدى الطلاب المعاقين سمعيا تتطلب قدرات معرفية، حيث أن كتابة المقال أو التقرير لا بد لها من الربط بين الخبرات الشخصية والمعلومات السابقة، والمعرفة الجيدة بالمعلومات المتنوعة التي قد يصعب إنتاجها وترجمتها كتابيا مما يضع على عاتق المعلم مهمة كبيرة نحو الاهتمام بالخبرات الكتابية والتدريب وتكثيف الممارسات عليها ليتحقق التحسن". (حايك، الزريقات، 2013، ص 904)

يشير الزهراني في(2015) حول الإعاقة السمعية وعلاقتها بالرصيد اللغوي أن:" الفقدان السمعي يعيق عن فهم المعاني والتعريفات وصياغة العبارات مما يتفق مع العديد من الدراسات التي أوردها والتي أثبتت أن التعبير الكتابي يعتبر واحدة من العديد من الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية كصعوبة فهم المعلومات والأفكار بين المواضيع المختلفة" (الزهراني، 2015، ص 129). في ضوء ذلك وبالرغم من

كل التطورات العلمية والتكنولوجية التي أحرزها العالم في مجال التكفل بذوي الإعاقة السمعية يظل غير قادرٍ على إكساب هؤلاء الكثير من القدرات المعرفية العليا التي من أبرزها اللغة المنطوقة والمكتوبة على حد سواء وهذا كله بسبب فقدان حاسة السمع. (I.n.p.e.s,2005,P35)

فإذا سلمنا أن عملية القراءة والتعرف على الكلمة ماهي إلا عملية ربط صوتهم سمعيا بحرف وأن كل حرف يعبر عن صوت يناسبه والقراءة يمكن أن تعرف على أنها عملية فك رموز مسموعة أو مقروءة وربطها بما يقابلها من رموز مرئية والتي هي الحروف، ثم الربط بينها في عملية القراءة، وبالتالي التعرف على الكلمة، فمن هنا يتبين لنا أن الحلقة الفنولوجية تتلقى المعلومات من خلال قناتين إثنين هما القناة السمعية والقناة البصرية، وإذا كان الطفل السليم سمعيا يعتمد على الرؤية ويفهم ما يدور حوله بالآليات الثلاثة: الإشارة، العينين والتعبير الوجهي ثم يدرج آلية جديدة وهي الكلام الشفوي فإن الطفل المعاق سمعيا حسب ما لخصه بيسكيوماتيي (Busquet et Mattier,1986) فهو:" يلجأ إلى ميكانيزمات أخرى للفهم تعوض العامل السمعي بالعامل البصري لذلك يعتبر الطفل المعاق سمعيا ملاحظا ممتازا وهذا كعامل تعويضي لفقدان السمعي حيث تفرض عليه إعاقته تنظيم المثيرات البصرية وتحليلها للاستفادة من أكبر عدد من المعلومات المدركة من خلالها، تعويضا عن النقص في المثيرات الصوتية". (Busquet et Mattier,1986,pp173-175) .

لقد بينت العديد من الدراسات اعتماد المعاقين سمعيا على حاسة البصر وخاصة الإدراك البصري والذاكرة البصرية حيث أشارت دراسة العالم وانسبرق (Ranscbburg,1925) المتكونة من صور لأشخاص يتم اقتراحها للأطفال لمدة ثانية ونصف وتتمثل التعليمة في التعرف على هؤلاء الأشخاص ضمن صور أشخاص آخرين فقد خلصت النتائج بتفوق المعاقين سمعيا على أقرانهم العاديين. كما أظهرت نتائج العالم بلار (Blair,1975) لدراسته المقارنة للأطفال المعاقين سمعيا والعاديين في إعادة إنتاج الأشكال

الهندسية المقتبسة من اختبار قراهام كيندال (graham kendale) الذي تنص تعليماته على إعادة إنتاج الرسم بعد ملاحظته بتفوق المعاقين سمعيا على العاديين .

كما بينت العديد من الدراسات اعتماد المعاقين سمعيا على الإدراك البصري بمختلف أنواعه ومن هنا فقد استلزم بناء برامج تعليمية قائمة على الإدراك البصري وهذا من أجل زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لفئة المعاقين سمعيا، ومن خلال عملنا في مجال الإعاقة السمعية لمدة تفوق العشر سنوات وبسبب احتكاكنا المستمر بالمعلمين المختصين في المرحلة الابتدائية والأساتذة في مرحلة المتوسط، لاحظنا أن المشكلة الأساسية التي تعاني منها جل فئات الإعاقة السمعية هي الرصيد اللغوي الذي يسبب عجزاً في التحصيل الأكاديمي لهذه الفئة بسبب مستوى الصعوبة في فهم المفردات المختلفة باختلاف المستويات الدراسية، إلى جانب أن جل البرامج الموجهة لهذه الفئة غير خاضعة للتكييف، فالمعاقين سمعيا داخل المدارس الخاصة يتلقون نفس البرنامج الدراسي الذي يتلقاه أقرانهم العاديين في المستويات الابتدائي المتوسط والثانوي وبسبب التزام التلاميذ بساعات المنهاج الدراسي يصعب على الأخصائيين الأرطفونيين تزويد المعاقين سمعيا بعدد كاف من الكلمات لزيادة رصيهم اللغوي والذي يمكنهم من مواكبة المناهج الدراسية بمختلف مستوياتها.

لذلك ارتأينا أن نقوم بهذه الدراسة المتمثلة في اقتراح برنامج تدريبي للإدراك البصري قائم على الصور والكلمات باستخدام التعزيز الرمزي لزيادة الرصيد اللغوي الكتابي للمعاقين سمعيا، حيث أننا لاحظنا خلال الحصص الفردية أن المعاقين سمعيا عند احتكاكهم بالأشخاص الذين لا يدركون لغة الإشارة يميلون للاتصال عن طريق الكتابة أو عرض الصور، إلى جانب أننا أردنا استخدام التعزيز الرمزي من أجل زيادة الدافعية للإنجاز لدى أفراد مجموعة الدراسة المختارة، من أجل زيادة الثقة بالنفس لديهم من خلال تقليص فرص الإحباط بسبب تكرار الفشل وتثبيت أثر النجاح، حيث يعد أسلوب التعزيز الرمزي

واحدا من الأساليب التي باتت لافتة الظهور كخلاصة لنواتج النظرية السلوكية المحدثة والتي أسس أفكارها سكينر (skinner) الذي اعتقد اكتشافه العلاقة القائمة بين الاستجابة والتعزيز، وبأنه قد وجد مفتاح التعلم، ومن جانب آخر تستند التربية الخاصة الموجهة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة عموما والمعاقين سمعيا خصوصا إلى مبدأ تكافؤ الفرص التربوية لجميع الأفراد، بما تسمح قدراتهم واستعداداتهم، حيث يؤكد أكسلورد (Axelord) أن: "استخدام التعزيز الرمزي في غرفة التدريس يؤدي إلى تعديل السلوك وتسمى المعززات الرمزية بالمعززات القابلة للاستبدال وهي أشياء عادية يحصل عليها الفرد بعد تأديته للسلوك المقبول، تعوض وتستبدل بمعززات أخرى مادية، ويرى ألفرد هيلي وآخرون (Alfred Hailli et Al,1993) أن مصطلح التعزيز الرمزي يستعمل للإشارة إلى مجموعة من أساليب تعديل السلوك التي تشمل توظيف المعززات الرمزية لتحقيق الأهداف المنشودة والمعززات الرمزية هي رموز مادية يمكن توفيرها مباشرة بعد حدوث السلوك ويتم استبدالها في وقت لاحق بمعززات مختلفة، ومن الرموز التقليدية المستخدمة في برامج تعديل السلوك الطوابع والنجوم وغيرها من الرموز المختلفة".(الخطيب وحديدي،1993،ص 56)

إن البرامج القائمة على أسلوب التعزيز الرمزي تعلم الطفل أن يبذل مجهود من أجل الثواب الرمزي إلى جانب العمل لتطوير السلوكيات المهمة وخاصة الأكاديمية منها وهذا ما يتفق عليه سكينر (Skinner) وكراسر (Krasser)، حيث يشير هذا الأخير أن "ستاتسا وآخرون (statsa et Al) كانوا أول من استخدموا نسق التعزيز التدعيمي في برامج للقراءة، واستخدموا المكافآت التي يمكن تغييرها أو تبديلها بتشكيلة من المأكولات والدمى، بينما يعتبر ماكلولين (Mclanylin) أن من أكثر الدراسات الطموحة التي تضمنت فنيات التعزيز الرمزي تلك التي قام بها آيلون وآزون(Ayllan et Azrin,1968) والتي تم تطبيقها في بعض المستشفيات". (عبد الحفيظ، 2006، ص ص 82 -83 -84)

إلى جانب أنه أشارت العديد من الدراسات الأُخرى إلى أهمية التعزيز الرمزي في البرامج العلاجية والتدريبية خاصة التي تهتم بالسلوك، لذلك ارتأينا استعمال هذا الأسلوب من أجل تثبيت أثر التعلم بسبب المشكلات الذاكرة التي يعانيها المعاقون سمعيا وأيضا من أجل استمرار الدافعية للعمل لدى أفراد العينة بسبب طول البرنامج المقترح وكثرة الكلمات المستخدمة، وبناء على ما سبق يمكننا صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما أثر البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى المعاقين سمعيا؟

حيث انبثقت منه التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى أفراد مجموعة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) بين المستويات الدراسة لدى أفراد مجموعة الدراسة؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي)؟

- هل يمتد تأثير البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية لمجموعة البحث؟

2-فرضيات الدراسة:

2-1-الفرضية العامة:

للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) تأثير في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى المعاقين سمعيا.

2-2-الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى أفراد مجموعة الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) بين المستويات الدراسة لدى أفراد مجموعة الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطية بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي).

- يمتد تأثير البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي

(الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية لمجموعة البحث.

3-أهميةالدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة من ناحيتين هما:

3-1-الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- الفئة التي نتعامل معها من المعاقين سمعيا ومحاولة تنمية رصيدهم اللغوي الكتابي من خلال البرنامج التدريبي المقترح الذي تقدمه الدراسة، حيث نتناول فيه تنمية إحدى القدرات المعرفية المتمثلة في الإدراك البصري، وهذا عن طريق استخدام كلمات وصور في بطاقات إلى جانب التعزيز الرمزي كنوع من الإشراط لزيادة الدافعية لتخزين أكبر عدد ممكن من الكلمات المقدمة في البرنامج التدريبي.
- أهمية الموضوع الذي نتناوله وإخراجه إلى حيز التفعيل الإيجابي، وكثيراً ما نلمس الاهتمام العالمي والمحلي بفئات الإعاقة بصفة عامة، والإعاقة السمعية بصفة خاصة والمحاولات المستمرة لإعداد وتنفيذ البرامج التربوية الملائمة لهم، حيث أثبتت الدراسات أن رعاية المعوقين سمعيا لها فاعليتها وأن عائدها الاقتصادي، الاجتماعي والتربوي يفوق ما يصرف عليها من أموال وجهود.
- ما يزيد من أهمية البحث محاولته تنمية الرصيد اللغوي (الكتابي) للأطفال المعاقين سمعيا من خلال البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري في الدراسة، متوقعين أن يسهم في رفع قدراتهم

على التواصل عامة والتحصيل الدراسي، واستخدامهم للغة بشكل مقبول إلى حد ما مما يساعد على الفهم القرائي وبذلك تحصيلهم الدراسي الجيد.

- وبلا شك فإن النتائج الإيجابية المتوقع أن يصل إليها البحث الحالي من خلال البرنامج المقترح سوف تخدم الأطفال المعاقين سمعيا وأسرهم والمعلمين والمشرفين وسيخفف من وطأة الضغط عليهم وإرشادهم إلى الطرق السليمة في التعامل والتواصل معهم.

3-2-الأهمية التطبيقية:

- تفيد الدراسة الحالية كلا من مخططي ومنفذي البرامج والمناهج التربوية، وتقدم لهم برنامجا تدريبا قائما على الادراك البصري، إلى جانب أسس وفنيات مختلفة لتدريب هؤلاء الاطفال على التواصل الفعال عامة والكتابي خاصة بما يساعد على تحسين تحصيلهم الدراسي وتواصلهم مع المجتمع ايضا.
- وتفيد آباء الأطفال المعاقين سمعيا خاصة في ظل حاجاتهم إلى الكثير من المعلومات الأساسية في معرفة القصور الطبيعي لمهارات اللغة والتواصل واستراتيجيات اكتسابها وتعليمها لأطفالهم وأيضا معرفة الطرق المناسبة والفنيات البيداغوجية المساعدة على ذلك.
- ويتوقع أن يُسهم البحث الحالي في وضع أساليب تربوية تأهيلية تنموية تخدم مؤسسات الإعاقة السمعية والأخصائيين في تطوير هذه الأساليب التي تنشطها البرامج التدريبية المتنوعة للفئات المختلفة من المعاقين سمعيا.
- أن ما سيتوصل إليه البرنامج التدريبي من نتائج محاولة لسد النقص ف مجال البرامج المقدمة للأطفال المعاقين سمعيا في البيئة المحلية التي ستسهم بإكساب الأطفال رصيد لغوي (كتابي).

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج تدريبية وسلوكية أخرى تتناسب مع خصائص وسمات هذه الفئة وبما يتناسب واحتياجاتهم أيضاً.

4-أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- التحقق من أثر البرنامج التدريبي للإدراك البصري في تنمية الرصيد اللغوي الكتابي لدى فئة المعاقين سمعيا.
- الكشف عن أثر البرنامج التدريبي القائم على الصور والكلمات باستخدام التعزيز الرمزي في تنمية الرصيد اللغوي الكتابي لدى عينة من الاطفال المعاقين سمعيا.
- الكشف عن الفروق في درجات القياس القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي للإدراك البصري في تنمية الرصيد اللغوي الكتابي لفئة المعاقين سمعيا بين الذكور والإناث.
- الكشف عن الفروق في درجات القياس القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي للإدراك البصري في تنمية الرصيد اللغوي الكتابي لفئة المعاقين سمعيا بين ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة.
- معرفة أهمية التعزيز الرمزي في زيادة التأثير الإيجابي لدى فئة المعاقين سمعيا وخاصة عند استعمال البرامج التدريبية.
- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين علامات المعاقين سمعيا في مادة اللغة العربية والبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري في تنمية الرصيد اللغوي الكتابي.
- الكشف عن تأثير البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري في زيادة الرصيد اللغوي لدى المعاقين سمعيا بعد تطبيقه بفترة قوامها 3 أشهر.

5-الضبط الاصطلاحي والإجرائي لمتغيرات الدراسة:

يمكن القول بشكل عام أن المقصود بالتعريف كما أورده أبوعلام في 2011 هو "إعطاء معنى لكلمة لمصطلح أو عبارة، ويمكن القول أن التعاريف الاصطلاحية والإجرائية على حد سواء ضرورية للبحث لأنها تمكن الباحث من الانتقال من المستوى النظري إلى المستوى العملي التطبيقي لبحثه، ومنه يستطيع الباحث قياس المفاهيم المجردة والضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة، وهو إعطاء تعريف لكل متغير من متغيرات الدراسة انطلاقا من الزاوية التي يتناول من خلالها الباحث موضوع بحثه وحتى يكون التعريف ذا معنى يجب أن يكون جزءا من الإطار النظري الذي يتبناه الباحث سواء بشكل صريح أو ضمنيا فالتعريف الإجرائي لمتغير ما هو إلا تعريف المفاهيم بتحديد الأنشطة والإجراءات الضرورية لقياسها ورغم أن خبرات الباحثين وتقاريرهم ونتائج بحوثهم تساعدنا في الوصول إلى تعريف معين إلا أن التعريف الإجرائي لمتغير ما يبقى عملية اعتبارية، وتعتبر التعاريف الإجرائية شاملة لمتغيرات الدراسة وكافية إذا كانت الإجراءات المذكورة في التعريف تكفي لجمع البيانات اللازمة لإتمام البحث في أحسن صورة ممكنة".(أبوعلام،2011، ص ص 47-48)

وانطلاقا مما تم ذكره سوف نتطرق لضبط متغيرات الدراسة اصطلاحا وإجرائيا على النحو التالي:

5-1-البرنامج التدريبي:

5-1-1-إصطلاحا: يعرف البرنامج التدريبي على أنه:" الجهود المنضمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغييرات إيجابية في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم من أجل تطوير كفاية أدائهم". (الطعاني، 2007، ص 14) حيث أشار الطعاني إلى عاملين مهمين

في بناء البرامج تمثلا في التنظيم والتخطيط من أجل إكساب المتدربين مهارات وخبرات لفيدهم في تنمية كفاءاتهم.

5-1-2-إجرائيا: يُقصَدُ بالبرنامج التدريبي في الدراسة الحالية بأنه: " سلسلة من العمليات المنظمة والمخططة تهدف إلى تدريب الأطفال المعاقين سمعيا (أفراد مجموعة الدراسة) من خلال تقديم مجموعة من الكلمات مقسمة إلى محاور متنوعة والتي تساعد في تنمية الرصيد اللغوي الكتابي لدى المعاقين سمعيا وبالتالي تنمية تواصلهم وهو برنامج تدريبي يعتمد على عدّة فنيات مثل النمذجة، اللعب، استراتيجية التعلم التعاوني وتبادل الأدوار وأساليب علاجية سلوكية مختلفة أهمها التعزيز الرمز يتساعد في تدريب الإدراك البصري لينمي الرصيد اللغوي الكتابي لمجموعة الدراسة"(نقدّمها بصورة أكثر وضوحا في وصف أدوات الدراسة في فصل الإجراءات الميدانية).

5-2-الإدراك البصري:

5-2-1-إصطلاحا: يعرف الإدراك البصري على أنه:" القدرة على تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات، وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطلت الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه". (الزيات، 1998، ص 340) بمعنى أنه القدرة على إدراك وتفسير المعلومات والمثيرات البصرية وفهمها بالصورة التي يتطلّبها الموقف أو الوضعية.

5-2-2-إجرائيا: يُقصَدُ أنه: "قدرة الأطفال المعاقين سمعيا (مجموعة الدراسة) على تأويل وتفسير المثيرات البصرية المقدمة لهم أثناء البرنامج التدريبي المعدّ، والذي يُعبَّر عنه بالدرجة التي يحصل فيها كلّ طفل بتعرّفه وإدراكه للكلمات من خلال الصور المقدمة له وإعادة كتابة الكلمات على المقياس (المقياس الخاص بالبرنامج المقترح للإدراك البصري).

5-3-التعزيز الرمزي:

5-3-1-إصطلاحا: يعرفه كيلي (Kelly,1989) على أنه: "الإجراء الذي يؤدي إلى حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة. وهو يعرف وظيفيا أي من خلال نتائجه على السلوك فإذا أدت توابع السلوك إلى زيادة احتمالية حدوثه في المستقبل، كما أن العقاب أحياناً يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث السلوك، فإخراج طالب مشاكس من غرفة الصف قد يؤدي إلى قيام الطالب بتكرار السلوك نفسه في المرات القادمة ليحظى بالخروج من الصف (وهذا ما يسمى بالتعزيز السلبي) ومن ثمة فإن التعزيز لا يحدث إلا إذا أدى المثير الذي أعقب السلوك إلى تقويته فإذا لم يؤد إلى تقوية السلوك فهو ليس تعزيزا أصلاً لأننا قد لا نستطيع تحديد المعزز المناسب للفرد ولعل العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز لم تراع". (Kelly, 1989, p.123) هنا كيلي يُأكد أن السلوكيات الإيجابية التي يليها التعزيز تترتب عليها إمكانية حدوث نفس السلوك الإيجابي والعكس صحيح، إلى جانب أنه ينوه على أن ثبات حدوث السلوك الإيجابي هو دليل على نجاعة المعزز.

5-3-2-إجرائيا: فهو إجراء يشتمل على تقديم معززات رمزية حال حدوث السلوك المرغوب فيه أو الاستجابة المرغوب فيها من طرف التلميذ ألا وهو إعادة كتابة التلميذ من ذوي الإعاقة السمعية للكلمة بدون أخطاء إملائية وهذه المعززات تستبدل في وقت لاحق بأشياء مفضلة والمعززات الرمزية هي أشياء مختلفة (كالنجوم واللصقات ... إلخ) ليس لها أية قيمة تذكر بحد ذاتها على الأقل في بداية الأمر، لكنها تكتسب ميزة التعزيز في كونها تستبدل بمعززات أولية أو ثانوية تسمى المعززات الداعمة حيث ارتأينا أن نجعل الأطفال يختارون معززاتهم الداعمة بأنفسهم لتقدم لهم جوائزهم في نهاية كل محور.

5-4-الرصيد اللغوي الكتابي:

5-4-1-إصطلاحا: يعرف على أنه:" درجة الاكتساب التي يحققها الشخص، أو مستوى النجاح الذي يصل إليه، فهو القدرة على تنفيذ النظرية التي يتعلمها، وذلك من خلال أداء واجباته العلمية اللازمة التي تساعده على تأدية عمله وواجباته في الواقع، والرصيد اللغوي مرتبط بمادة دراسية أو مجال تعليمي وبالأداء الدراسي للطالب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية (أولبصير، 2017، ص 08). وهنا نلاحظ، أن الباحث أولبصير يشير إلى أن الرصيد اللغوي هو درجة اكتساب الفرد للمفردات أو الكمية التي يتمكن من استيعابها والتي تمكنه من القيام بالواجبات الأكاديمية المطلوبة منه.

كما تعرفه اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي بالمعهد الوطني التربوي الجزائري بأنه:" مجموعة مفردات عربية تؤدي مفاهيم الطفل في سن معين، تلك المفاهيم التي وردت على لسانه، أو صيغت اعتبارا لحاجته" إضافتا على التعريف السابق فهذا التعريف يربط لنا اكتساب المفردات اللغوية بسن معين حيث هي مجموع المفردات المستعملة لتأدية غرض معين.

5-4-2-إجرائيا: يعرف على أنه: "مجموعة من المفردات التي يكتسبها المعاق سمعيا (مجموعة الدراسة) ويحتاجها من أجل التواصل ومن أجل توسيع دائرة مدركاته ".

5-5-الإعاقة السمعية:

5-5-1-إصطلاحا: يعرفه القريوتي على أنه: "يقصد بالإعاقة السمعية تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه، أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي إلى الدرجة الشديدة جدا، والتي ينتج عنيا صمم". (القريوتي وآخرون، 1995، ص138)، ومن هنا يمكننا القول أن

الإعاقة السمعية هي عدم قدرة الجهاز السمعي على تمييز و إدراك الأصوات المختلفة مما يُؤدي بالفرد إلى العجز السمعي.

5-5-2-إجرائيا: نقصد بالمعاق سمعيا في دراستنا الحالية بأنه الفرد الذي فقد السمع بشكل جزئي أو كلي وهو الملتحق بمدرسة الصم والبكم (بمدينة حجوط بتيبازة) بعد أن تم قبوله من طرف المجلس النفسي البيداغوجي للمدرسة من خلال دراسة ملفه الطبي، النفسي، الأرطوفوني، البيداغوجي والاجتماعي والذي سيخضع لبرنامج تدريبي مقترح للإدراك البصري قصد زيادة رصيده اللغوي الكتابي.

يقسم المعوقون سمعياً إلى ضعاف السمع وذوي الصمم:

-**ضعيف السمع:** يُعرف على أنه: "الشخص الذي يعاني من درجة فقدان سمعي تجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط، سواء باستخدام السماعات أوً بدونها، حيث يصل الفقدان السمعي (35-69 ديسبل)". (إبراهيم، 2008، ص 538) ومن هنا يتضح لنا أن ضعيف السمع يُعتبر شخصا يسمع بدرجات قليلة ويجد صعوبة في التعبير الشفهي.

-**الأصم:** يعرف سميث **(Smith 2001):** "الشخص الأصم بأنه الشخص الغير القادر على إدراك الأصوات في البيئة المحيطة بطريقة مفيدة باستعمال السماعة الطبية أو بدون استعمالها، كما أنه غير قادر على استعمال حاسة السمع كطريقة أولية أساسية لاكتساب المعلومات". (الزريقات، 2003، ص56) بمعنى أن الأصم يعتبر فردا عاجزا عن سماع حتى الأصوات العالية ولا يحتاج لمعينات صوتية بل إلى زرع قوقعي الذي يعتبر عملية جراحية.

6-الدراسات سابقة:

عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة:

إن توظيف الدراسات السابقة في أي بحث يسهم في تحقيق أغراض جمة، تتجلى في تحديد المشكلة وفي بلورة التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة الجديدة وتحديد بعض متغيرات الدراسة، وفي منهجية البحث واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وفي إعداد أداة الدراسة، وفي صياغة فروض الدراسة وأيضا في إثراء الجانب المعرفي مدعم للدراسات الحديثة التناول، وتبعث على تجديد المعارف وصياغتها في قالب بحثي نوعي بحسب المشكلات المطروحة في الميدان. بالنظر إلى موضوع دراستنا الذي يتعلق باختبار أثر برنامج تدريبي مقترح للإدراك البصري قائم على الصور والكلمات باستخدام التعزيز الرمزي لزيادة الرصيد اللغوي الكتابي للمعاقين سمعيا، ولذا سوف نناقش بعض الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية حيث تتكون الدراسات السابقة من محورين واحد يشمل الدراسات الخاصة بالإدراك البصري للمعاقين سمعيا والمحور الأخر خاص بالدراسات الخاصة بالتعبير الكتابي للمعاقين سمعيا. لذا سنتطرق إلى جملة من الدراسات العربية والأجنبية مما وقع تحت أيدينا أثناء البحث والتي تلم بموضوع الدراسة الحالية أو تمس جانبا من جوانبها.

6-1-الدراسات الخاصة بالإدراك البصري: بعض الدراسات السابقة التي تناولت الإدراك البصري من خلال لاطلاع على الأدب التربوي في مجال الادراك البصري تمكنا من جمع عدد من الدراسات التي ألمَّتْ بالموضوع وهي كالتالي:

6-1-1-دراسة أردن، أتمان وتوناي 2004 (Erden& Otman &Tunay):

كان الغرض من الدراسة هو تقييم الإدراك البصري للأطفال المعاقين سمعيا، وتحديد قصورهم في برامج إعادة التأهيل. حيث تكونت عينة الدراسة من أربعين طفلاً يعانون من ضعف في السمع تتراوح أعمارهم بين 8-10 سنوات، وتمت مقارنتهم بأعمار مماثلة لـ 40 طفلًا سليمًا. تم استخدام تصور الشكل الأرضي، والموضع في الفضاء، واختبارات نسخ التصميم لتقييم الإدراك البصري للموضوعات

(إختباراتAyresSouthernCalifornia Sensorial Integration. لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط العمر والطول ووزن الجسم بين المجموعات (P> 0.05). كانت جميع درجات الاختبار للمجموعة الضابطة أعلى بكثير من تلك الخاصة بالأطفال ضعاف السمع (P <0.05). ومع ذلك، لم يكن هناك فرق كبير في وقت الانتهاء من اختبار نسخ التصميم بين المجموعات (P> 0.05). قد يتطور قصور التحفيز وصعوبة التعلم لدى الأطفال ضعاف السمع اعتمادا على مشاكل الاتصال. قد تسلط نتيجة هذه الدراسة الضوء على الأدبيات حول تطوير تقنيات التقييم الجديدة وبرامج إعادة التأهيل المناسبة للأطفال ضعاف السمع أو البالغين في مختلف الفئات العمرية. (**Erden end al, 2004, p281**)

6-1-2-دراسة الزغبي محمد احمد علي 2005:

هدف الباحث من خلال دراسته إلى الكشف عن سرعة التعرف البصري على الحروف العربية اعتمادا على خصائصها المميزة من حيث شكلها وعدد نقاطها وموقع تلك النقاط، وموقع كل حرف من السطر. بلغ أفراد الدراسة (120) طالبا وطالبة من الجامعات الأُردنية، وشارك في كل تجربة (60) طالبا وطالبة وقد تم توزيعهم على مجموعتين تجربتين بالتساوي، شارك في كل تجربة (60) طلبا وطالبة. استخدم الباحث مثيرات من تراكيب ذات الحروف الأربعة لتمثل أنماط الحروف العربية، حيث كانت هذه المثيرات عبارة عن أزواج ذات الحد الأدنى من الاختلاف، وقد بلغ عدد مثيرات التجربة الأولى (40)، استعملت للكشف عن سرعة إدراك الحروف اعتمادا على غياب النقاط ووجودها/وكذلك عدد النقاط (نقطة واحدة، ونقطتين، وثلاث نقاط) واعتمادا إلى موقع النقاط (أسفل الحروف، أو أعلاه). في حين بلغ عدد مثيرات التجربة الثانية (26) مثيراً تجريبياً استخدمت للكشف عن سرعة إدراك الحروف العربية المنفصلة والمتصلة، والحروف المدونة فوق السطر، وتحت السطر، وعلى مسار السطر. وتم عرض المثيرات

على شاشة جهاز حاسوب محمول حيث تم عرض الكلمة عرضا متكررا وسريعا بزمن مقدار (50) مل/ثانية لكل مثير وذلك من خلال برمجية حاسوبية أعدت لهذه الغاية، وتم قياس سرعة التعرف البصري على المثير بعدد مرات العرض المطلوبة للتعرف الصحيح على ذلك المثير. وأشارت نتائج التجربة الأولى المتعلقة بالتنقيط إلى الحروف غير المنقوطة كانت أسرع في التعرف البصري من الحروف المنقوطة كما كانت الحروف ذات النقطة الواحدة والنقطتين أسرع في التعرف البصري من الحروف ذات النقاط الثلاث، كما كانت الحروف المنقوطة بنقطتين أسرع إدراكا من الحروف المنقوطة بنقطة واحدة. وكذلك كانت الحروف المنقوطة من الأسفل أسرع إدراكا من الحروف المنقوطة من الأعلى. كم أشارت نتائج التجربة الثانية المتعلقة بالاتصال والانفصال والموقع من السطر فقد أظهرت أن الحروف المنفصلة كانت أسرع إدراكا من الحروف المتصلة، وكانت الحروف المدونة فوق السطر، والحروف المدونة تحت السطر أسرع إدراكا من الحروف المدونة على مسار السطر. وقد تم تفسير النتائج استنادا إلى نظرية الخصائص المميزة لكل صيغة من الصيغ، والتماثل والاختلاف بين الأنماط والعبء الإدراكي. (2005، الزغبي)

6-1-3-دراسة محمد جعفر ثابت 2007:

هدفت دراسة ثابت إلى معرفة ما إذا كان هناك اختلاف بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع في عمليات الانتباه والإدراك، وكذلك إلى معرفة ما إذا كان هناك اختلاف في الجوانب المذكورة عائدة إلى عامل مستوى الصف الدراسي. فقد أشارت الدراسات السابقة إلى قصور الفهم القرائي والعمليات المعرفية المرتبطة به لدى المعاقين سمعياً. وقد افترض الباحث في الدراسة الحالية بأن سبب هذا القصور قد يكون عائداً إلى اختلاف عمليات الانتباه والإدراك لدى هذه الفئة من أفراد المجتمع عن سليمي السمع. وقد قام باختبار الانتباه باستخدام برنامج حاسوبي بطريقة (مهمة البحث البصري) ، وقام بقياس الإدراك

باستخدام نسخة الإلكترونية من (اختبار مولر لاير لقياس خطأ الإدراك). وقد تم تطبيق الاختبارات على عينة من الأطفال المعاقين سمعياً قوامها 43 طالباً من طلاب الصف الأول والصف الثالث الابتدائي، وعينة أخرى مكونة من 71 طفلاً من سليمي السمع من نفس المستويات الدراسية. وقد خلصت الدراسة وجود فروق دال إحصائياً بين المعاقين وسليمي السمع لصالح الفئة الأخيرة في اختبار الانتباه، كما وجد أن درجات طلاب الصف الثالث الابتدائي كانت درجاتهم أفضل من درجات طلاب الصف الأول الابتدائي لدى كلتا المجموعتين. وبالنسبة لاختبار الإدراك فقد أيدت النتائج كذلك فرضيات الباحث حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المعاقين سمعياً وسليمي السمع في اختبار الإدراك وقد كانت الفروق هذه المرة في صالح الأطفال المعاقين سمعياً حيث كانت نسبة خطأ الإدراك لديهم أقل منها لدى سليمي السمع، وكانت نسبة خطأ الإدراك لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي أقل منها لدى طلاب الصف الأول الابتدائي لدى كلاً من فئة المعاقين سمعياً وفئة سليمي السمع. وقد قام الباحث بمناقشة النتائج في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة. (ثابت، 2007، ص 541)

6-1-4-دراسة دراسة كابلن 2010 (Kaplin):

هدفت دراسة كابلن لفحص العلاقة بين التحصيل الدراسي في المواد الأكاديمية الأساسية (قراءة كتابة، رياضيات) وقدرة الذاكرة البصرية لدى المعاقين سمعياً من عمر المدرسة الثانوية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (30) طالباً في المرحلة الثانوية من المعاقين سمعياً من مستويات تحصيلية متنوعة (10 متفوقين، 10 متوسطين، 10 ضعاف)، تم اختيارهم من معهد لرعاية الصم في مقاطعة (والدن) شمال الولايات المتحدة الأمريكية، واعتمدت الدراسة على استخدام السجلات المدرسية للتحصيل في مادة القراءة والكتابة والرياضيات لدى المعاقين سمعياً من أفراد العينة، واختبار لمذاكرة البصرية (من إعداد الباحث) وخلصت نتائج الدراسة أن التحصيل الدراسي لدى المعاقين سمعياً يعتمد في جزء كبير منه على

المستقبلات الحسية البصرية أكثر منه بالنسبة للبقايا السمعية، كما أن تحصيل الرياضيات لديهم كان أفضل من تحصيل المواد الدراسية الأخرى، كما أظهرت النتائج ارتباطا قوياً ودال إحصائياً وصل إلى حدود (0.93 إلى 0.77) بين التحصيل الدراسي في الرياضيات والذاكرة البصرية، وقد كان أقل من ذلك (0.81 إلى 0.77) لتحصيل القراءة والكتابة، كما بينت النتائج على مستوى الذاكرة البصرية طويلة المدى (أحد مجالات الاختبار المطبق) أنها من المتطلبات الضرورية لتحصيل القراءة بلغة الإشارة كما قدر المعلمون وأولياء الأمور، كما أوصت الدراسة العناية بالذاكرة البصرية كمكون معرفي مهم بالنسبة للتلاميذ الصم من عمر المدرسة الثانوية، إذْ تلعب دورا تعويضياً بدلاً من الذاكرة السمعية أو البقايا السمعية.(مطر، 2016، ص ص 86-87)

6-1-5-دراسة هبة على فرحات محمد 2010:

هدف البحث الحالي هو التوصل إلى معادلة تنبؤيه لأهم مهارات الإدراك البصري والإدراك الحركي التي يمكن أن تسهم في استعدادات الكتابة. وتكونت عينة البحث من 38 طفلا وطفلة من المستوى الثاني بمرحلة ما قبل التمدرس، وتراوحت أعمارهم بين 5-6 سنوات. وتم تطبيق أدوات البحث وشملت (اختبار رسم الرجل، لجودانف-هاريس، ترجمة وإعداد محمد فرغلي، عبد الحميد محمود، صفية مجدي 2004، واختبار مهارات الإدراك البصري من إعداد السيد إبراهيم السمادوني 2005، ومقياس دايتون للوعي الحسي الحركي 1974، واختبار قياس الاستعداد لتعلم الكتابة من إعداد سعد عبد الرحمن وفائقة على أحمد 2002.

تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام أُسلوب تحليل الانحدار المتعدد، وأسفرت نتائج البحث على أن المهارات التالية (الذاكرة البصرية/التحكم العضلي الدقيق/إدراك الأشكال/التوافق بين العين واليد/العلاقة

بين الشكل والأرضية بصريا/المجال والاتجاهات) تسهم في التنبؤ بالدرجة الكلية لمهارات الاستعداد للكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.(هبة، 2010، ص 03)

6-1-6-دراسة صقر السيد أحمد محمود 2011:

في ضوء علاقة التأثير والتأثر فيما بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، يتحدد الهدف من البحث الحالي في الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية عملية الإدراك البصري على صعوبات التعلم في الكتابة، وذلك على عينة قوامها (22) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن =11) تلميذا وتلميذة، يتلقى أفرادها التدريب على البرنامج التدريبي، والذي يتكون من (15) جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، والأخرى ضابطة (ن=11) تلميذا وتلميذة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (96) شهراً، (103) أشهر، بمتوسط قدره (97.1)، وبانحراف معياري (1.87)، في حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (96)، (115) بمتوسط قدره (112.14)، وبانحراف معياري (1.99). وقد تم تشخيص أفراد عينة البحث من عينة كلية قوامها (532) تلميذا وتلميذة، من اثنتي عشر فصلاً، بثلاث مدارس للتعليم الأساسي بإدارة كفر الشيخ التعليمية، باستخدام بطارية من الاختبارات والمقاييس التي تستخدم في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وباستخدام اختبار الإدراك النمائي البصري للأطفال، تعريب وإعداد مصطفى كامل (2001)، لقياس عملية الإدراك البصري ومهاراتها الفرعية، واختبار العسر الكتابي، إعداد عبد الوهاب كامل (1998)، والبرنامج التدريبي، وبمعالجة بيانات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة، على اختبار الإدراك النمائي البصري للأطفال واختبار العسر الكتابي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين عملية

الإدراك البصري ومهاراتها الفرعية وقد انتقل أثر هذا التحسن إيجابياً في تخفيف صعوبات الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد تم مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات التربوية.(صقر، 2011، ص 224)

6-1-7-دراسة محمد، مروى سالم سالم 2012:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى أثر تدريب الإدراك البصري في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. تكونت العينة من 28 تلميذا من الجنسين 22 ذكورا، و6 إناث من الصف الثالث الابتدائي بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدرسة الرضوى الحديثة التابعة لإدارة السادس من أكتوبر التعليمية بمدينة السادس من أكتوبر بمحافظة الجيزة. تم استخدام اختبار القدرات العقلية من (7-9) سنوات، وتطبيق محكي الاستبعاد والتباعد واختبار القراءة الجهرية لجودن 1977، وأداة تشخيص الإدراك البصري للعسر القرائي والكتابي، والبرنامج العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على الاختبار الشفهي للقراءة في اتجاه القياس البعدي. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الشفهي في اتجاه المجموعة التجريبية. بينما، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج، على اختبار القراءة الشفهي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد الاختبار الكتابي، والدرجة الكلية للاختبار في اتجاه القياس البعدي. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد الاختبار الكتابي والدرجة الكلية للاختبار. كذلك، أشارت النتائج إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار الكتابي في اتجاه المجموعة التجريبية. وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار القراءة الشفوي. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد الاختبار الكتابي والدرجة الكلية للاختبار. (محمد ومروى، 2012، ص 01)

6-1-8-دراسة الحجار, سهير يوسف شحدة 2012:

هدف الدراسة إلى بناء برنامج مقترح قائم على المثيرات البصرية لاكتساب المهارات الإلكترونية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي المعاقات سمعياً. استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي، وكذلك بطاقة ملاحظة للمهارات الإلكترونية الواجب إكسابها للطالبات. واختارت الباحثة العينة من طالبات الصف العاشر الأساسي بمدرسة مصطفى صادق الرافعي الثانوية للصم بنات بمدينة غزة. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والبنائي والتجريبي. أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للمثيرات البصرية. إلى جانب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للمثيرات البصرية. وأوصت الدراسة على ضرورة تنظيم دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين العاملين في مجال الصم بإشراف متخصصين في مجال تقنيات التعلم، وذلك لتوجيه المعلمين إلى كيفية استخدام التقنية في التعلم، وخاصة في إنتاج البرامج التعليمية المحوسبة، وفق مواصفات تربوية صحيحة للمساعدة في تدريس الصم. (الحجار، 2012، ص05)

6-1-9-دراسة سماء عبد الفتاح عبد العزيز على، إبراهيم محمد عطا وانشراح عبد العزيز إبراهيم 2014:

هدف الباحثون من خلال الدراسة الموسومة بعنوان أثر التلميحات البصرية لعروض الوسائط المتعددة للمعاقين سمعيا في تنمية مهارات استخدام برامج الحاسب الآلي إلى تقديم تصور مقترح لبناء برنامج كمبيوتر تعليم قائم على التلميحات البصرية لتنمية مهارات التلاميذ المعاقين سمعيا الاستخدام برامج الحاسب الآلي، إلى جانب الكشف عن أثر استخدام التلميحات البصرية لعروض الوسائط المتعدد في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لاستخدام التلاميذ المعاقين سمعيا برنامج معالج النصوصً(Word xp Microsoft) وتكونت عينة الدراسة من (24) تلميذ معاق سمعيا الملتحقين بالصف الأول إعدادي بمدرسة الأمل بنين بمدينة "دمو" محافظة الفيوم والذين تتراوح إعاقتهم بين 91 ديسيبل فأكثر، مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واستخدم الباحثين المنهج الشبه التجريبي. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لأثر التلميحات البصرية على المعاقين سمعيا لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على أهمية الوسائط للإدراك البصري عند هذه الفئة. (سماء وآخرون، 2014، ص 177)

6-1-10-دراسة ماهر صبري 2015:

هدف ماهر صبري إلى دراسة أثر برمجية تلميح بصري تفاعلية على تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري (الاستنتاج البصري، التنبؤ البصري، الطلاقة البصرية، المرونة البصرية)، وكفاءة أداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات، وقد تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية عددها (11) تلميذاً، (معهد الأمل لذوي الإعاقة السمعية بالطائف) ولتحقيق هدف البحث، فقد تم بناء وإنتاج برمجية تلميح بصري في ضوء نمطي (اللون والحركة) [في وحدة العمليات على الكسور العشرية]، واختبار مهارات التفكير التوليدي البصري، واختبار أداء مهام البحث

البصري. وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، تعزي للتدريس في ضوء برمجية التلميح البصري، وذلك في كل مهارات التفكير التوليدي البصري، ومهام البحث البصري، ويوصي البحث بتوفير بعض البرمجيات التفاعلية في مقررات الرياضيات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة سمعية، وبصرية، وإعاقة فكرية بالمراحل المختلفة خاصة مع وجود تقنيات الحاسوب، ومحاولة الدمج بين مجهودات كليات التربية، ومديريات التربية والتعليم بالمناطق المختلفة في الاستعانة بمُصمِّمي مثل هذه البرمجيات المتخصصة في تدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة وتطوير أساليب التعليم التعلم بصورة كاملة من قبل القائمين على الرياضيات، من خلال تصميمات تعليمية إلكترونية، وغير إلكترونية من خلال مسابقات بين المعلمين على المستويين المحلي، والإقليمي. دورات وورش عمل عن الأساليب الحديثة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. دورة مرشد نفسي وتربوي لمعلم الرياضيات. إنتاج برمجيات في الرياضيات لكل المراحل التعليمية، وللفئات الخاصة بالتعاون مع مصممين محترفين وبمساعدة معلم الرياضيات. المقررات وتعديل بعض مفرداتها لتخدم هذه الفئات الخاصة. الدخول إلى ثورة التقنية الحقيقية بحيث تتم معالجة جميع إجراءات العمل التدريسي للعاديين، والمعاقين في الرياضيات إلكترونيا. (ماهر 2015، ص 17)

6-1-11-دراسة إبراهيم شيخ مطر 2016:

من خلال الدراسة هدف الباحث إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ المعوقين سمعيا والتلاميذ العاديين في متوسط درجات أدائهم على مقياس الذاكرة البصرية قصيرة المدى غير اللفظي، إلى جانب الكشف عن الفروق بين التلاميذ الذكور المعوقين سمعيا والتلاميذ الذكور العاديين في متوسط درجات أدائهم على مقياس الذاكرة البصرية قصيرة المدى غير اللفظي. كما كشفت عن الفروق بين التلميذات المعوقات سمعيا والتلميذات العاديات في متوسط درجات أدائهم على مقياس الذاكرة البصرية قصيرة المدى غير

اللفظي، وأيضا الكشف عن الفروق بين التلاميذ الذكور المعوقين سمعيا والتلميذات المعوقات سمعيا في متوسط درجات أدائهم على مقياس الذاكرة البصرية قصيرة المدى غير اللفظي، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، إلى جانب مقياس الذاكرة البصرية غير اللفظي. وطُبِّقت الدراسة على عينة متيسرة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في المدارس الرسمية، ومعاهد الإعاقة السمعية للعام الدراسي (2013-2014) في مدينة دمشق، حيث بلغ عدد أفراد العينة الكلية (336) تلميذ وتلميذة مقسّمين إلى 200 عاديين (100 ذكورو100 إناث) و (136) معوقين سمعيا (74 ذكور و62 إناث). خلصت الدراسة إلى عدم ظهور فرق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المعوقين سمعيا في متوسط درجات أدائهم على مقياس الذاكرة البصرية قصيرة المدى غير اللفظي عند بعد (الذاكرة البصرية المكانية) وأيضا عدم ظهور فرق دال إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المعوقين سمعيا في متوسط درجات أدائهم على مقياس الذاكرة البصرية قصيرة المدى غير اللفظي عند بعد (الذاكرة البصرية الأشكال/الأرقام)،إلى جانب عدم ظهور فرق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المعوقين سمعيا في متوسط درجات أدائهم على مقياس الذاكرة البصرية قصيرة المدى غير اللفظي عند (الدرجة الكمية)، كما استنتجت الدراسة عدم ظهور فرق دال إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المعوقين سمعيا (الذكور) في متوسط درجات أدائهم على مقياس الذاكرة البصرية قصيرة المدى غير اللفظي عند بعد (الذاكرة البصرية المكانية)، وعدم ظهور فرق دال إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المعوقين سمعيا (الذكور) في متوسط درجات أدائهم على مقياس الذاكرة البصرية قصيرة المدى غير اللفظي عند بعد (الذاكرة البصرية الأشكال- الأرقام). (مطر، 2016، ص ص 149-154)

6-1-12-دراسة الحسن، عبد الرزاق حسين2017:

من خلال الدراسة الحالية هدف الباحث إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. واستخدم في الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتكونت مجموعه الدراسة من (20) طالبا من الصف الرابع الأساسي الملحقين بغرف المصادر في محافظه عجلون. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الإدراك البصري واختبار تحصيل القراءة. وجاءت النتائج مؤكده على وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الادراك البصري بين المجموعة التجريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والمجموعة الضابطة. وأشارت إلى أن البرنامج التدريبي كان له دور كبير في التحسن القرائي لأطفال صعوبات التعلم. وأوصت الدراسة بضرورة إجراء بحوث لدراسة الادراك البصري وعلاقته بمتغيرات أخرى وعلى مراحل دراسية أخرى. وأكدت على أهمية إجراء بحوث تدرس العلاقة بين الادراك البصري وأثره في تحسين الكتابة لذوي صعوبات التعلم. وتطرقت التوصيات الى اهتمام معلمي غرف المصادر بعملية تدريب ذوي صعوبات التعلم على مهارات الإدراك البصري. كما توصلت إلى ضرورة إجراء دراسات مستقبليه على فئة الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم لبيان مدى توظيف مهارات الإدراك البصري في عمليه القراءة. وإجراء دراسات في الإدراك البصري لدى فئات أُخرى من فئات التربية الخاصة. (الحسن، 2017، ص 176)

6-1-13-دراسة طالبي ليندة 2018:

من خلال هذه الدراسة قامت الباحثة بدراسة العلاقة بين الإدراك البصري والذاكرة البصرية لدى الأطفال الصم، ودراسة الفروق في قدراتهم بين الأطفال الصم الذين لديهم أجهزة مزروعة والأطفال الصم الذين يعانون من السمع. تتكون المجموعة الملاحظة من (30) طفلاً مقسمة إلى مجموعتين مجموعة الأطفال الصم الزارعي للقوقعة ومجموعة من الأطفال الصم مع المعينات السمعية. لذلك طرحنا الأسئلة التالية: هل تثير الارتباطات بين الإدراك البصري والذاكرة البصرية لدى الأطفال الصم؟، هل تثير اختلافات في

الإدراك البصري بين الصم المزروع والمعينات السمعية للصم؟، هل يثير اختلافات في الذاكرة البصرية بين الصم المزروع والمعينات السمعية للصم؟، لقياس الإدراك البصري، استخدمت الباحثة شكل **Rey**، والذاكرة المرئية المعقدة المستخدمة لمكعبات الكورسي. أظهرت النتائج: أن هناك علاقة ارتباط قوية بين الإدراك البصري والذاكرة البصرية عند الأطفال الصم. عدم وجود فروق في الإدراك البصري بين الصم المزروع والمعينات السمعية للصم. عدم وجود فروق في الذاكرة البصرية بين الصم المزروع والمعينات السمعية للصم.وأخيرًا، خرجت الباحثة بالتوصية التالية لفتح الأبواب لمزيد من الدراسات التي تبحث في القدرات المعرفية لدى الصم. (طالبي، 2018، ص 61)

6-1-14-دراسة نصير قتال وسارة قتال 2019:

من خلال هذه الدراسة هدفت الباحثتين قتال إلى التعرف على ما إذا كان للذاكرة البصرية الفضائية لدى المعاقين سمعيا لها أثر على مهارة الكتابة، وبتعبير آخر هل للذاكرة البصرية الفضائية لدى المعاقين سمعيا أثر على مهارة الكتابة؟، و قد تم صياغة فرضية عامة والتي نصت على ما يلي: يعاني المعاقون سمعيا من صعوبات في الذاكرة البصرية الفضائية مما يؤثر على مهارة الكتابة لديهم بالإضافة إلى فرضيتين جزئيتين، فنصت الأولى على ما يلي: يوجد لدى المعاقين سمعيا صعوبات في الكتابة، أما الثانية تم صياغتها على النحو الآتي: يوجد لدى المعاقين صعوبات في الذاكرة البصرية الفضائية، وقد تم تطبيق اختبار الذكاء (رسم الرجل) لتحديد درجة الذكاء لدى العينة، وتم تطبيق اختبار للذاكرة البصرية الفضائية واختبار الكتابة على عينة تمثلت في (3) أطفال يعانون من إعاقة سمعية درجة خفيفة ومتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي فما فوق في مدرسة خاصة بالمعاقين سمعيا وقد توصلت النتائج إلى أن الذاكرة البصرية الفضائية لدى المعاقين سمعيا ليس لها أثر على مهارة الكتابة، بل تساهم بشكل كبير في اكتسابها وفي عملية التعلم بصفة عامة، فوجدت الباحثتين أن لديهم تذكر بصري فضائي

متطور وهذا راجع على اعتمادهم الكبير على المسار البصري لمعالجة المعلومات، وعند تطبيق اختبار الكتابة توصلت الدراسة إلى أن الإعاقة السمعة لا تؤدي إلى ظهور صعوبات في الكتابة بل توصلنا إلى أن عملية تعلم الكتابة جيدة لديهم وهذا راجع إلى تطور النظام البصري الفضائي الذي يعمل على تخزين واسترجاع الصور البصرية كما تعلموها وهذا ما سهل أمامهم عملية اكتساب الكتابة الجيدة. ومن خلال تحليل كل هذه النتائج توصلت الباحثتين في هذه الدراسة بعد تطبيق الاختبارات إلى أن كل من الفرضيتين الجزئيتين والفرضية العامة لم يتحققوا. (قتال 2019، ص07)

6-1-15-دراسة حفصة رزيق 2019:

هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية استراتيجية **VAKT** في الفهم القرائي للمعاق سمعيا ،حيث تعتبر مهارة القراءة واحدة من المهارات الأكاديمية الأساسية، التي تؤثر على النمو المعرفي واللغوي للفرد، وتشترك في أدائها حواس وقدرات متعددة كالقدرة على الإدراك والتعرف والنطق والفهم والنقد، وتلعب حاسة السمع دورا هاما في اكتسابها، حيث أن مهارة القراءة تبنى بالأساس على النطق والكلام وتعتمد بشكل رئيسي على حصيلة الفرد من مفردات اللغة ولتي عادة ما يكتسبها من خلال تفاعله مع بقية أفراد المجتمع عن طريق حاسة السمع، ووجود أي درجة من الفقدان السمعي ينعكس سلبا على النطق واللغة، بالتالي يؤثر على سرعة تعلم القراءة ،لذلك قامت الباحثة بإبراز أهمية استراتيجية تعدد الحواس على الفهم القرائي للمعاقين سمعيا، واعتمادهم على حواسهم من أجل تنمية الفهم والحصيلة اللغوية خاصة حاسة البصر التي تلعب دورا تعويضيا كبيرة لحاسة السمع في جميع الجوانب الحياتية عامة والتعليمية الاكاديمي خاصة.(رزيق، 2019، ص 57)

6-1-16-دراسة زواوي حليمة 2020:

تم إجراء هذه الدراسة في كل من المؤسسة الابتدائية "عادل الشافعي" و"مدرسة سعدي التريكي" بولاية أم البواقي، والهدف من ذلك هو معرفة دور الإدراك البصري في تنمية اللغة الشفهية لدى الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي، وللقيام بذلك تم اختيار عشر (10) حالات من أطفال مستفيدين من عملية الزرع القوقعي، تتراوح أعمارهم بين 07-09 سنوات، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي باستخدام أساليب إحصائية، وقد انطلقت الدراسة من التساؤل التالي :هل للإدراك البصري دور في تنمية اللغة الشفهية عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي؟، وللتحقق من فرضيات الدراسة تم الاعتماد على المقابلة الملاحظة واختبار تقييم اللغة الشفهية لـ: "شوفري ميلر" واختبار: "صورة راي". لم تتوصل الدراسة إلى نتائج ميدانية وذلك راجع لعدم القيام بالجانب التطبيقي بسبب الظروف الاستثنائية وانتشار الوباء، لكن الباحثة وحسب تحليلها للتراث النظري استنتجت تأثير الإدراك البصري في تنمية اللغة الشفهية عند الطفل الزارع للقوقعة. (زواوي، 2020، ص 04)

6-1-17-دراسة حنان جمعة عبد الله وإحسان عليوي ناصر2020:

الدراسة موسومة ب: مهارات الإدراك البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الكتابة والعاديين في المرحلة الابتدائية (دراسة مقارنة)، حيث هدف البحث للتعرف على: الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مهارات الإدراك البصري بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة والتلاميذ العاديين. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مهارات الإدراك البصري حسب النوع. العلاقة الارتباطية بين مهارات الإدراك البصري وصعوبات تعلم الكتابة. ولغرض تحقيق الهدف تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من أربع مدارس ابتدائية من مدارس تربية الكرخ الأولى، تتكون من (90) تلميذ وتلميذة بواقع (45) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ممن تظهر لديهم مؤشرات صعوبات تعلم الكتابة وفقاً لنظام اختيار

هؤلاء التلاميذ الذي اتبعه الباحثان في البحث الحالي من خلال استمارة الملاحظة و(45) من التلاميذ العاديين من الصف الخامس الابتدائي من نفس مدارس عينة ذوي صعوبات التعلم الكتابة. قام الباحثان ببناء استمارة ملاحظة لتحديد ذوي صعوبات تعلم الكتابة في ضوء خصائص ومؤشرات الاضطرابات في الكتابة تتكون من (20) عبارة في ضوء مقياس ثلاثي يحددها القائم بملاحظة التلميذ (المعلم) واستخرج الصدق والثبات لاستمارة الملاحظة. ولقياس الإدراك البصري قام الباحثان ببناء اختبار مهارات الإدراك البصري، والذي يتكون من سبعة مهارات وهي (التمييز البصري–الذاكرة البصرية–إدراك العلاقات المكانية البصرية–ثبات الشكل بصرياً–ذاكرة التسلسل البصري–العلاقة بين الشكل والأرضية بصرياً–الإغلاق البصري)، وتتكون كل مهارة من (10) فقرات، واستخرجت الخصائص القياسية للمهارات متمثلا بالصدق والثبات. وللتأكد من نتائج البحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ذوي صعوبات التعلم الكتابة والعاديين لمهارات الإدراك البصري وفقاً لكل مهارة من مهارات الإدراك البصري والاختبار ككل باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وأظهرت نتائج البحث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة والعاديين في كل مهارات من مهارات الإدراك البصري. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإدراك البصري حسب النوع ولصالح الاناث، فضلا عن ذلك كشف البحث عن علاقة ارتباطية عكسية بين درجات مهارات الادراك البصري ودرجات صعوبات تعلم الكتابة.(حنان وإحسان ،2020،ص 433)

6-1-18-دراسة سالينس وماكليود 2021 (Caroline Salinas-Marchant,Andrea An MacLeod):

تقدم هذه الدراسة الاستكشافية المعنونة بإدراك الكلام السمعي البصري عند الأطفال للباحثين سالينس وماكليود (Salinas et Macleod) توليفًا وصفيًا للأدلة المتاحة على إدراك الكلام السمعي البصري عند

الأطفال. حيث استخدما ثماني قواعد بيانات لتحديد الدراسات التجريبية المنشورة من عام 2000 إلى عام 2019 وأبلغونا عن البيانات باستخدام إرشادات PRISMA-ScR المصممة لتحديد نطاق المراجعات. بينما قدمت الأبحاث التي أجريت قبل عام 2000 أساسًا متينًا في هذا المجال، فقد حقق العقدين الماضيين تطورات تقنية أتاحت قياسًا أكثر دقة لإدراك الكلام السمعي البصري. تم تحديد (38) دراسة: (18) مقالة تركز على الأطفال الناميون، (09) على الأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد، (08) على الأطفال الذين يعانون من إعاقات في النطق واللغة، و(03) على الأطفال ذوي الإعاقة. معظم الدراسات التي تم تحديدها كانت دراسات سلوكية، بينما ذكرت أقلية وجود ارتباطات تشريحية عصبية أساسية لإدراك الكلام السمعي البصري. من خلال مراجعة النطاق هذه، تم تحديد الثغرات الرئيسية، بما في ذلك بعض الدراسات في المجموعات السريرية، وبعض الدراسات بلغات أخرى غير الإنجليزية، والتنوع في المصطلحات لوصف المفاهيم المتشابهة أو المتداخلة. هناك حاجة إلى مزيد من البحث لتسليط الضوء على آليات تطوير وتكامل الكلام السمعي البصري لدى الأطفال الذين لديهم مسارات تطوير لغوية مختلفة. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام المصطلحات الشائعة في الأبحاث المستقبلية سيحسن الوصول إلى الأدلة وتوصيلها للباحثين والأطباء. بعض الدراسات حول لغات أخرى غير الإنجليزية وتنوع المصطلحات لوصف مفاهيم متشابهة أو متداخلة. (Salinas et MacLeod,2021)

6-1-19-التعقيب على الدراسات السابقة للإدراك البصري:

بعد العرض السابق للدراسات التي تناولت الإدراك البصري أمكن للباحثة التعقيب عليها فيما يلي:

- **من حيث الهدف:**

تناولت الدراسات السابقة أهدفا مختلفة تكمن في محاولة تحسين مهارات الإدراك البصري وتقييمها لدى الطلبة المعاقين سمعيا أو لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما نلمسه في دراسة أردن وأتمان

وتوناي في (2004)، حيث هدفت إلى تقييم الإدراك البصري لدى المعاقين سمعيا وكذلك كانت دراسة ثابت في (2007) التي هدفت إلى إبراز الفرق في العمليات المعرفية الانتباه والإدراك بين المعاقين سمعيا والعاديين، وهدفت دراسة الحجار (2012) إلي بناء برنامج مقترح قائم على المثيرات البصرية للمعاقين سمعيا لتحسن المهارات الإلكترونية وهو نفس هدف دراسة سماء وانشراح وإبراهيم في 2014،حيث هدفت إلى دراسة أثر التلميحات البصرية للمعاقين سمعيا في تنمية مهارات استخدام برامج الحاسوب، وهو أيضا نفس هدف دراسة ماهر في (2015) والتي هدفت إلى إبراز أثر برمجة التلميح البصري على لتوليد البصري لدى المعاقين سمعيا، وذهبت كل من دراسة إبراهيم الشيخ (2016)ودراسة طالبي في (2018)إلى دراسة الذاكرة البصرية للمعاقين سمعيا، أما دراسة صقر في (2011) فقد هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي للإدراك البصري لتلاميذ صعوبات تعلم الكتابة، وكذلك دراسة محمد مروي في (2012) والتي هدفت إلى التعرف على أثر الإدراك البصري والإدراك الحركي في تحسين مهارات الكتابة والقراءة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وفي نفس الفئة هدفت دراسة حنان وإحسان في (2020) إلى التعرف على الفروق في مهارات الإدراك البصري لدى عينة من صعوبات التعلم.

- **من حيث العينة:**

فقد تنوعت العينات من حيث الجنس والعمر ونوع العينة، وحجم عينتها:

فهناك دراسات تناولت العينة من حيث نوع الجنس أو أخذت العينة من الجنسين مثل دراسة أردن وزملائه (2004)، ودراسات تناولت العينة من الجنس العاديين والمعاقين مثل دراسة ثابت (2007).

أما من حيث العمر وإن كان هناك تباين واضح في أعمار العينات فإن أغلب الدراسات تناولت مرحلة الطفولة المتأخرة مثل دراسة أردن وزملائه (2004) ودراسة صقر (2011)، وفي المقابل هناك دراسة

تناولت الإدراك البصري من حيث مرحلة الطفولة المبكرة من قبل دخول المدرسة بوصفه أفضل الأوقات لعلاج وكشف وتنمية الإدراك البصري مثل دراسة هبة في (2010)، بينما هناك دراسات تناولت مرحلة المراهقة مثل دراسة كابلن في (2010)، وأخيرا دراسة الزغبي في (2005) التي تناولت مرحلة الشباب.

أما من حيث نوع العينة فإن بعض الدراسات تناولت الإدراك البصري أو إحدى مهاراته أو الذاكرة البصرية مع المعاقين سمعيا، أما أغلب الدراسات فقد تناولت عينة التلاميذ من صعوبات التعلم.

أما من حيث حجم العينة فباستعراض الدراسات السابقة نجد تباين في حجم العينة ما بين ذات الحجم الكبير مثل دراسة إبراهيم الشيخ في (2016)، حيث كان حجم العينة يتراوح بين (90-40) طفل وصولا إلى المتوسط مثل دراسة ثابت في (2007) ودراسة هبة في (2010) ودراسة صقر في (2011)، حيث كان حجم العينة يتراوح بين(70-20) طفل ونزولا إلى حجم العينة الصغير مثل دراسة قتال في (2019) ودراسة زواوي في (2020)، حيث كان حجم العينة يتراوح بين(10-03) أطفال.

- **من حيث الأدوات المستخدمة:**

أغلب الدراسات استخدمت مقاييس سيكومترية لقياس الإدراك البصري، ومقياس الذاكرة البصرية إلى جانب اختبارات الذكاء، في المقابل بعض الدراسات اعتمدت على برامج تدريبية للإدراك البصري.

- **من حيث المنهج المستخدم:**

من خلال العرض السابق نلاحظ أن أغلب الدراسات استخدمت المنهج الشبه التجريبي مع التباين في الفنيات التي تم الاعتماد عليها فهناك دراسات اعتمدت القياس البعدي والقبلي لمجموعة واحدة مثل دراسة محمد مروي في (2012)، وهناك من اعتمدت على مجموعتين الضابطة والتجريبية مثل دراسة الزغبي

في (2005)، كما اعتمدت بعض الدراسات على المنهج المقارن مثل دراسة أردن وزملائه في (2004) وأخيرا اعتمدت دراسات أخرى على المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة الحجار في (2012).

- **من حيث النتائج:**

تباينت نتائج الدراسات السابقة لكنها أظهرت جميعا أهمية الإدراك البصري وهذا مثل دراسة ثابت في (2007) ودراسة كابلن في (2010) التي خلصت إلى أهمية المستقبلات البصرية في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا، إلى جانب دراسة الحجار في (2012) والتي توصلت إلى أن المثيرات البصرية مهمة جدا لاكتساب مهارات الحاسب الآلي ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة سماء وزملائها في (2014) حيث أكدت أن التلميحات البصرية مهمة للاكتساب لدى المعاق سمعيا.

6-2-الدراسات الخاصة بالتعبير الكتابي لدى المعاقين سمعيا:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي في مجال التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا تمكنا من جمع عدد من الدراسات ألمتْ بالموضوع وهي كالتالي:

6-2-1-دراسة كريستسن يوشينجا 1985(Yoshinaga-Itano):

قامت الباحثة بدراسة تحت عنوان الشكل والمعنى في اللغة المكتوبة للأطفال ضعاف السمع وهدفت هذه الأخيرة إلى اختبار خصائص الخطاب الدلالي للقصص المكتوبة لأطفال ضعاف السمع الذين درستهم سابقًا الباحثة (في أطروحة غير منشورة)، وهذا لاستكشاف العلاقة بين الشكل والمعنى في الكتابة لـ (49) طفلاً ضعيف السمع و(49) طفلاً عادي (تتراوح أعمارهم بين 10 و15 عامًا). حيث تم اختبار العينة باستخدام إجراءات مشابهة لتلك المستخدمة لإدارة اختبار لغة القصص المصورة. وتم عرض صورة الحوادث والطوارئ من بطارية النمو اللغوي وتطوير اللغة لـ: Peabody وطُلب منهم كتابة أفضل

قصة ممكنة حول هذا الموضوع. أشارت النتائج إلى أن الأطفال العاديين وضعاف السمع لهما نفس نتائج مماثلة للمتغيرات النحوية والدلالية للغة المكتوبة، وارتبط التطور النحوي للغة المكتوبة ارتباطا وثيقًا بالعمر الزمني للأطفال وتميز بتطور الخط، في حين لا يبدو أن التطور الدلالي للغة المكتوبة يتبع اتجاه تطور العمر الخطي. (Yoshinga, 1985, p75)

6-2-2-دراسة يوشنجا-أتانو، داوني1996(Yoshinaga-Itano and Downey):

أجرت كل من كريستين يوشنجا، أتانو ودوريس داوني دراسة على عينة مكونة من (461) طالبا من الطلبة الصم وضعاف السمع(في الأوضاع التربوية المختلفة)، وعلى (94) طالبا من الطلبة العاديين في ولاية كولورادو الأمريكية، حيث شملت الدراسة الطلبة من أعمار (7-18) سنة من أجل اختبار قدراتهم في مهارات اللغة المكتوبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة تأخر مستوى اللغة المكتوبة لديهم مع زيادة درجة الفقدان السمعي، كما أن شكل هذا التأخر في اللغة المكتوبة يختلف تبعا لدرجة الفقدان السمعي، فالطلبة ذوو درجة الفقدان السمعي البسيط والمتوسط يتأخرون بمستوى اللغة المكتوبة بالمقارنة مع اقرأنهم من الأطفال العاديين بعمر (13) سنة، ولكنهم أظهروا مستوى مماثلا لأقرأنهم عند دخولهم للمدرسة الثانوية. أما الطلبة ذوو الفقدان السمعي المتوسط وما فوق فقد أظهروا تقدما في مستوى كتابة مع العمر، إلا أنهم متأخرون بالمقارنة مع اقرأنهم العاديين بكافة الأعمار، كما أن التأخر بمستوى اللغة المكتوبة يزداد مع زيادة درجة الفقدان السمعي. أما في المدرسة الثانوية وبعمر (15-16 سنة)، تبين أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الشديدة والشديدة جدا كانت مهاراتهم متشابهة مع الطلبة العاديين بعمر من (9-10) سنوات. (Yoshinga et Downey, 1996, p03)

6-2-3-دراسة فابريتي فولتيرا وبونتيكورفو 1998 (Fabbretti-Volterra and Pontecorvo):

هدف الباحثون من خلال هذه الدراسة إلى الكشف على الكفاءات اللغوية الكتابية للأطفال الصم الإيطاليين، وتم تطبيق الدراسة على عينة مقارنة مكونة من (30) من الطلبة الصم والسامعين موزعين بالتساوي على ثلاث مجموعات لمقارنة الإنتاج الكتابي، المجموعة الأولى صم يستخدمون لغة الإشارة وآباء صم، والمجموعة الثانية مكونة من طلبة سامعين لآباء صم، أما المجموعة الثالثة فكانت من الطلبة الذين لا يستخدمون لغة الإشارة أو حتى يتواصلون مع الطلبة الصم، حيث أشارت نتائج المقارنة للإنتاج الكتابي أن الطلبة الصم يعانون بشكل عام من صعوبات استخدامهم للكلمات الوظيفية وكذلك في النحو والصرف وقواعد اللغة.(Fabbretti et d'autre, 1998, p231)

6-2-4-دراسة سكيرمر وإنقرام 2003 (Schirmer and Ingram):

فقد حاول الباحثان بربارة سكيرمر وأل إنقرام من خلال الدراسة الحالية أن يبحثا في مدى فعالية استراتيجيات التشجيع لعملية الكتابة، وتطويرها لدى الطلبة المعاقين سمعيا وضعاف السمع، وذلك بالاستفادة من إيجابيات وأثر الدافعية الناتجة عن استخدام شبكة الأنترنت من خلال الحوار والدردشة عبر الشبكة مع الأصدقاء أو الأقران، وقد تم تنفيذ محاولتين تجريبيتان بشكل مباشر عبر الشبكة، وقد كانت هذه المحاولات تتم بين زوجين (طرفين من المتحاورين عبر الشبكة). وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية الأسلوب المستخدم في زيادة إستخدام اللغة السليمة (المكتوبة قواعديا بشكل صحيح) لدى الطلبة في المجموعة الأولى، فيما كانت النتائج لدى المجموعة الثانية غير مشجعة وغير فعالة أي لدى المجموعة الأصغر سنا. (Schirmer and Ingram, 2003)

6-2-5-دراسة أنتيا، ريد وكرايمير 2005 (Antia and Kreimeyer):

تمت الدراسة أنتيا، ريد وكرايمير على عينة تألفت من (110) من الطلبة المعاقين سمعيا الملتحقين في المدارس العادية، تم تعرضهم لاختبار اللغة المكتوبة (TOWL)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (49%) من أفراد العينة هم ضمن أو فوق المتوسط من أفراد العينة وأن متوسطات الاختبارات الفرعية الثلاثة: (الاصطلاحات، لغة السياق، بناء القصة)، فقد كانت أقل من المعدل، وما بين (55%-68%) من درجات الطلبة ضمن المعدل أو فوق المعدل للاختبارات الفرعية. وكان التنبؤ بدرجات الكتابة صادقا للصف، وكذلك لدرجة الفقدان السمعي، والجنس، ولكل فقط (18%) من المتغيرات كما تشير البيانات إلى الحاجة إلى توجيه الاهتمام بالقدرات الكتابية ودفعها إلى الأمام بغض النظر عن درجة الفقدان السمعي .(Antia and Kreimeyer,2005,p244)

6-2-6-دراسة حسنونة (2005):

حيث قامت الباحثة بدراسة تجريبية لبيان أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات التعبير الكتابي والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمية في عينة مكونة من (48 طالبا وطالبة) من الطلبة الصم في المرحلة الأساسية الوسطى في الأردن. واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات تمثلت بـ: (اختبار التعبير الكتابي، مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والبرنامج التدريبي المقترح). وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي المقترح، كما أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة ولصالح المجموعة التجريبية. (حسنونة، 2005)

6-2-7-دراسة بوسكولو وأريف 2006 (Boscolo and Arfé):

عمل الباحثين في هذه الدراسة على البحث عن مظاهر التماسك في قصص الأطفال الصم المكتوبة، وقد قام الباحثان بمقارنة القصص المكتوبة من قبل (17) طالبا من الطلبة الصم في المرحلة الثانوية مع مجموعتين من القصص من كتابات الطلبة العاديين: (17) طالبا من مدرسة ثانوية و(16) طالبا من مستوى الصف الثاني. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه في كتابات الطلبة الصم نجد أنهم يستعملون مبادئ للتنظيم في كتابة القصة، كما أن النصوص التي قاموا بكتابتها، تماسكها ضعيف بالمقارنة مع تلك المكتوبة من قبل أقرأنهم العاديين والأشخاص البالغين من حولهم من العاديين، كذلك وجود بعض الفروق المهمة في المراحل الدراسية في إيجاد التماسك .وقد بدت مهارات الكتابة النحوية لدى الطلبة الصم مرتبطة، فقط وبشكل جزئي مع صعوباتهم في خلق التماسك النسبي. (Boscolo and Arfé, 2006, p271)

6-2-8-دراسة عبد الله الزريقات 2007:

قام الزريقات بدراسة مسحية وصفية هدفت إلى تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، وقد اشتملت عينة الدراسة على (172) طالبا وطالبة من الطلبة الصم في الأردن، وقد تم تقييم الكتابات الحرة الخاصة بأفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار مهارات التعبير الكتابي الذي طوره الباحث. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الصم وضعاف السمع، يمتلكون مهارات تعبير كتابية ضعيفة وأن طلبة الصفوف العليا يمتلكون مهارات أفضل من الصفوف الدنيا. إلى جانب أن الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة يمتلكون مهارات تعبيرية أفضل من الطلبة الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلي. (الزريقات، 2007، ص 218)

6-2-9-دراسة الجهني 2007:

هدفت الدراسة الباحثة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم واتجاهاتهم نحوها، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها (30 طالبا وطالبة) من طلبة معهد التربية الخاصة بدمشق، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما استخدمت الباحثة ثلاث أدوات وهي: (اختبار التعبير الكتابي، البرنامج التدريبي، مقياس الاتجاهات). وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم واتجاهاتهم نحوها لصالح المجموعة التجريبية. (الحايك والزريقات، 2013، ص 04)

6-2-10-دراسة والبيرز 2008 (Wolbers):

تكونت عينة الدراسة التي قامت بها الباحثة كيمبرلي والبيرز من (16) طالبا من الطلبة الصم باستخدام برنامج تدريبي لأسلوب الكتابة المتوازنة التفاعلية، حيث أظهرت المقارنة للدرجات القبلية والبعدية تحسنا واضحا في الاتجاهات المحددة والعامة للكتابة، وإعادة الصياغة للسياق المكتوب وتحديد وكذلك مهارات التحرير معاني الكلمات، وزيادة عدد الكلمات المستخدمة في الجمل في كتاباتهم بالإضافة إلى تحسن مهارات الطلبة الصم في المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالمصطلحات واستخدام الكلمات بشكل وظيفي. أما في المرحلة المتوسطة، فقد ظهر تحسنا أكبر في مهارات التحرير والمراجعة. (Wolbers, 2008, p257)

6-2-11-دراسة أريف وبيروندي 2008 (Arfé and Perondi):

وأجرى كل من الباحث تين باربارة أريف وأيرين بيروندي (2008) دراسة باستخدام نموذج تطبيقي للقصص المكتوبة، على عينة من مجموعتين متماثلتين، مجموعة تجريبية من الطلبة الصم (17طالبا)

ومجموعة ضابطة مكونة من (17 طالبا) من الطلبة العاديين، حيث أظهرت النتائج النهائية للدراسة أن الطلبة الصم يستخدمون ذات الخلفية والطريقة التي يستخدمها الطلبة العاديون في الاستماع والكتابة وأن الطلبة الصم يقومون بتكرار الألفاظ والأسماء في كتاباتهم، وهذا يشير إلى أنه ليس إلا تماثلا بالشكل فقط مع كتابة الطلبة العادين (المبتدئين)، مما يوحي أيضا بأن الصعوبات التي يوجهها الطلبة الصم في الكتابة ليست مجرد تأخر في المهارات اللغوية فقط بل في الاستراتيجيات التي يتبعونها في عملية الكتابة. (Arfé, and Perondi,2008, p35)

6-2-12-دراسة شينغوروز 2009 (Cheng and Rose):

أجرى كل من شينغ وروز في (2009) دراسة على عينة مكونة من (22 طالبا) من الصم في المرحلة الثانوية في مدينة تايوان (Taiwan) للتحقق من مدى ملاءمة طريقة التقييم المعتمد (المبني على المنهاج) في تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم (CBM-W). حيث أظهرت النتائج فاعلية استخدام هذا الأسلوب ودعمها باعتباره أداة صادقة لتقييم التعبير الكتابي(Cheng and Rose, 2009, p503) .

6-2-13-دراسة محمد إسماعيل أبو شعيرة (2012):

تمحورت دراسة أبو شعيرة على أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة (دراسة تشخيصية)، تكونت عينة الدراسة من (51 طالب) وطالبة من الصم وضعاف السمع في مدينة جدة وقام الباحث بإعداد اختبار كتابة للطلاب الصم تضمن فقرات لقياس أخطاء الكتابة، وقد تضمن الاختبار اثنتين وخمسين فقرة، حيث خلصت الدراسة أن هناك الأخطاء في الكتابة واضحة عند الطلاب الصم وضعاف السمع، وهذه الأخطاء تتشابه إلى حد ما في الأخطاء التي يقع فيها السامعون لكن

الفرق هو في نسبة انتشارها، حيث تشير نسبة الانتشار في بعض الأخطاء تصل إلى 4،78% ويمكن تصنيف أخطاء الكتابة إلى ثلاث أشكال الرئيسية:

- ✓ **أخطاء إملائية شائعة مثل:** الأخطاء في كتابة الهمزة وكتابة اللام الشمسية والقمرية وكتابة التاء المربوطة والمفتوحة.
- ✓ **أخطاء نحوية مثل:** الأخطاء في تصريف الأفعال وضمائر المفرد والمثنى والجمع بأنواعها المختلفة.
- ✓ **أخطاء مرتبطة باللغة مثل:** كتابة الجمل المجردة وإضافة كلمات زائدة أو حذف كلمات من جملة مما يغير في المعنى أو يشوه تركيبها، كما بينت النتائج عدم وجود فرق في الأخطاء الكتابية عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعا لمتغير الجنس، إلى جانب وجود فرق تبعا لشدة الإعاقة حيث بينت النتائج أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة يرتكبون أخطاء أكثر في الكتابة من زملائهم ذوي الإعاقة السمعية المتوسطة أو البسيطة. (ابو شعيرة 2012، ص13)

6-2-14-دراسة فيصل شريف الحايك وإبراهيم عبد الله الزريقات 2013:

حيث هدف الباحثان في هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأُردن من خلال فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأُردن. واستخدم المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي على أفراد الدراسة الذين تم إخطارهم من مدرسة الأمل الملكة علياء ومدرسة الرجاء، حيث تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي وتمً التقسيم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تم تدريبها على برنامج التعبير الكتابي ومكونة من (24)

طالبا وطالبة، تم توزيع أفرادها عشوائيا ومجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي وتكونت من (28) طالبا وطالبة. وطبق اختبار التعبير الكتابي قبلي وبعدي، حيث توافرت فيه دلالات الصدق والثبات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المعاقين سمعيا يواجهون العديد من الصعوبات وأن مهارتهم ضعيفة في التعبير الكتابي في مجالي الشكل والمضمون، على الرغم من أن الصعوبات التي يوجهونها في مجال المضمون أكثر مما هي عليه في مجال الشكل. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن على مهارات التعبير الكتابي (الشكل، المضمون). إضافة تدريبات ومهارات متعلقة بالتعبير الكتابي. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمهارات التعبير الكتابي الوظيفية للطلبة المعاقين سمعيا وبالتعبير الكتابي لمناهج الطلبة المعاقين سمعيا. وكذلك تبني برنامج التعبير الكتابي المستخدم في الدراسة بالإضافة إلى إجراء المزيد من الدراسات التي تعنى بالقراءة والكتابة لدى الطلبة الصم وربطهما بمتغيرات اخرى. (الحايك والزريقات، 2013، ص 904)

6-2-15-دراسة عطال يمينة 2017:

هدفت الباحثة في الدراسة الحالية إلى دراسة أثر كل من أنماط السيادة النصفية للمخ ودرجة الفقدان السمعي على مهارات الكتابة المتمثلة في الخط، الإملاء والتعبير الكتابي لدى فئة المعوقين سمعيا والعاديين. وكذا دراسة الفروق في أنماط السيادة النصفية للمخ ومهارات الكتابة بين المعوقين سمعيا والعاديين. أما الأهداف الفرعية فتمثلت في: دراسة الفروق في مهارات الكتابة بين المعوقين سمعيا والعاديين، وفي أي مهارة يكمن الفرق بينهما في الخط أو الإملاء أو التعبير الكتابي. إلى جانب معرفة نمط السيادة النصفية للمخ السائد لدى كل من المعوقين سمعيا والسامعين. أيضا معرفة الفروق بين الجنسين من كلا العينتين المعوقين سمعيا والسامعين في متغيرات البحث أنماط السيادة النصفية للمخ

ومهارات الكتابة، وتوفير أداة لقياس مهارات الكتابة الخاصة بالمعوقين سمعيا، يمكن استعمالها أيضا في تشخيص الاضطراب أو التأخر في مجال الكتابة لدى المعوقين سمعيا. وأخيرا توفير أداة لقياس أنماط السيادة النصفية للمخ خاصة بالأطفال المعوقين سمعيا والسامعين. واشتملت عينة الدراسة على 70 تلميذا وتلميذة من السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، من مدرسة فاطمة بن عاشورة بمدينة باتنة، و50 تلميذا وتلميذة من المعاقين سمعيا. أسفرت الدراسة بعد المعالجة الإحصائية باستخدام spss على نتائج عديدة من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العاديين بالمقارنة بالمعاقين سمعيا بالنسبة لمهارات الكتابة، مهارة الخط، التعبير الكتابي والإملاء. إلى جانب وجود فروق دالة إحصائية لصالح الإناث بالنسبة لمهارات الكتابة، مهارة الخط، التعبير الكتابي والإملاء. وأخيرا عدم وجود فروق بين المعاقين سمعيا إعاقة متوسطة وإعاقة شديدة في مهارات الكتابة، مهارة الخط، التعبير الكتابي والإملاء. (عطال، 2018، ص 03)

6-2-16-دراسة أحمد نبوي عيسى 2017:

استهدف الباحث في هذه الدراسة إعداد برنامج حاسوبي تفاعلي للتدخل المبكر لتنمية اللغة لدى الأطفال المعاقين سمعياً بمدارس جدة بالمملكة العربية السعودية، واتبع البحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي حيث روجعت العديد من الأدبيات التي تناولت البرامج الحاسوبية الخاصة بالتقنيات المساندة للمعاقين سمعياً لتنمية حصيلتهم اللغوية، وتم تصميم برنامج حاسوبي تفاعلي مقترح للتدخل المبكر لتنمية الحصيلة اللغوية للتلاميذ المعاقين سمعياً. وأعد مقياس المسح اللغوي لتلاميذ، كما أُعدت استبانة لتعرف آراء التربويين من قادة معاهد الصم ومدارس الدمج، والمشرفون والمعلمون وأولياء أمور التلاميذ الصم وضعاف السمع، وذلك لتقييم الكفاءة الفنية والتعليمية والمنهجية للبرنامج الحاسوبي. وتم تطبيق مقياس المسح اللغوي قبليا على عينة تكونت من (10) من التلاميذ الصم وضعاف السمع في مدينة جدة، ثم

درسوا البرنامج الحاسوبي التفاعلي، وبعد انتهائهم من دراسته طبق عليهم مقياس المسح اللغوي تطبيقا بعديا، وبعد مرور (45) يوما طبق عليهم المقياس تطبيق متابعة. كما طبقت الاستبانة التقييمية لكفاءة البرنامج على (50) تربوي و(50) فرد من أولياء أمور التلاميذ الصم وضعاف السمع. وأظهرت النتائج وجود فرق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ على مقياس المسح اللغوي لصالح أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، مما يشير إلى ارتفاع الحصيلة اللغوية لديهم مقارنة بالمتوسطات الرتبية لتلاميذ المجموعة الضابطة، ولم توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقييم المستوى اللغوي لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والمتابعة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الحاسوبي التفاعلي في التنمية اللغوية المعاقين، سمعياً . كما أظهرت النتائج التقييمية الارتفاع النسبي للكفاءة الكلية لبرنامج (94%) حيث كانت نسبة كفاءته التعليمية والتربوية (94%)، وكانت نسبة كفاءته الفنية والمنهجية (92%)، وبلغت نسبة كفاءته البرمجية (96%)، مما يشير إلى فعالية البرنامج الحاسوبي المقترح للتدخل المبكر في تنمية الحصيلة اللغوية للتلاميذ المعاقين سمعيا، حيث ساهم في تحسين القراءة والكتابة وزيادة فرص نجاحهم التعليمي. (أحمد 2017، ص 13)

6-2-17-دراسة عائشة بهاز 2018:

قامت الباحثة بهاز في الدراسة التي أمامنا بتشخيص مستوى مهارة القراءة ومهارة الكتابة لدى الطفل الأصم في مدينة بسكرة، وذلك في ضوء تساؤل الدراسة الذي نص على ما مستوى مهارة القراءة والكتابة لدى الطفل الأصم، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الاستكشافي. حيث شملت الدراسة على (35) تلميذا والتي تمثل كل التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية وذلك بعد استبعاد التلاميذ الذين يستعملون المعينات السمعية. وقد تم اختيارهم بطريقة مقصودة من مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا

بسكرة، وذلك بعد تكييف مقياس تشخيص تعلم المهارات الأساسية في اللغة العربية (القراءة– الكتابة) مع خصائص الفئة. وقد أسفرت النتائج عن ضعف مستوى مهارة القراءة ومهارة الكتابة لدى الطفل الأصم. وقد يعود هذا الضعف لعدة أسباب كعدم ملائمة المنهاج لخصائص الفئة ضعف المهارات اللغوية والفهم القرائي لدى الطفل الأصم الى جانب ضعف استراتيجيات التعلم. (عائشة، 2018، ص 02)

6-2-18-دراسة ماير وتريزك 2019 (Mayer, Trezek):

دراسة الباحثتين كوني ماير وبيفراي تريزك حول الكتابة والصمم والتي تعنونت بـ: حالة الأدلة والآثار المترتبة على البحث والممارسة حيث أقرت الباحثتان أنه على الرغم من أن القراءة والكتابة تلعبان دورًا مهمًا بنفس القدر في تنمية معرفة القراءة والكتابة لدى الصم، فقد تم إيلاء المزيد من الاهتمام للقراءة أكثر من الكتابة في البحث والممارسة. هذا أمر مثير للقلق، حيث ظلت النتائج المكتوبة ضعيفة على الرغم من التغييرات في فلسفات الاتصال (على سبيل المثال، الشفوية و/أو الموقعة) والأساليب التربوية. في حين أن هناك مؤشرات على التغيير الإيجابي حيث تم تغيير سياق تعليم الصم مع التقدم في تكنولوجيا السمع، إلا أن التحديات لا تزال قائمة. من أجل فهم أفضل لسبب معاناة المتعلمين الصم لتحقيق نتائج مناسبة للعمر في اللغة المكتوبة، سيكون الهدف من هذه المقالة هو تقييم الأدلة البحثية المتاحة حول الكتابة والصمم ومناقشتها، حيث يرتبط التفكير أو إنشاء النص باللغة الشفهية والنماذج الحالية لعملية التكوين. بناءً على هذه النظرة العامة والتحليل، ستتم مناقشة الآثار والتوجيهات للبحث والممارسة في المستقبل. (Mayer, Trezek, 2019, p01)

6-2-19-دراسة مارينيلا ماجورانو وآخرون2021 (Marinella Majorano et d'autre):

يبحث الباحثون من خلال هذه الدراسة في البيئة الصوتية للأطفال الذين لديهم زرع قوقعي والعلاقة بين التعرض للكلام والضوضاء والهدوء والإنتاج المعجمي للأطفال لمدة تصل إلى عام واحد، مع ملاحظة تأثير الفروق الفردية المبكرة في نمو المفردات المستقبلة. وتمت ملاحظة 18 طفلاً زارعي القوقعة في عمر 3، 6 و12 شهرًا بعد تنشيط الجهاز في إنتاج الكلمات أثناء التفاعل مع أمهاتهم (أنواع والرموز) ومفرداتهم التعبيرية ولاستقباليه. تم النظر في خصائص الصوت للبيئة من حيث (الكلام في الضوضاء أو في الهدوء والسكينة والضوضاء والموسيقى وغيرها) ونطاقات الجهارة تم تقييمها باستخدام تسجيل البيانات لأجهزة الأطفال.

وأظهر تحليل البيانات أن كلا من عدد الرموز وعدد الكلمات التي تم إنتاجها بعد عام واحد تتأثر بتنشيط الجهاز السمعي وحجم المفردات التعبيرية وأنواعها التي كانت تتأثر بدرجة الصوت الذي يتعرض له الأطفال أثناء تلقي الكلام.

6-2-20-التعقيب على الدراسة السابقة الخاصة بالتعبير الكتابي لدى المعاقين سمعيا:

بعد العرض السابق للدراسات التي تناولت التعبير الكتابي للمعاقين سمعيا تمكننا من التعقيب عليها فيما يلي:

- **من حيث الهدف:**

تناولت الدراسات السابقة هدفا مشتركا يكمن في محاولة تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا، وهذا ما نجده في دراسة حسونة في (2005) و دراسة الجهني في (2007) إلى جانب دراسة والبيرز في 2008 وأيضا دراسة أريف ووبير وندي في 2008 ودراسة نبوي عيسى في (2017)

وجل هذه الدراسات تتشابه في محاولاتها لبناء برامج تدريبية لفئة المعاقين سمعيا من أجل تحسين مهارات التعبير الكتابي، ونجد دراسات أخرى اهتمت بتقييم الرصيد اللغوي أو بالأحرى التعبير الكتابي لهذه الفئة ونجد منها دراسة يوشينجا في (1985) ويوشينجا وآخرون في (1996)، إلى جانب دراسة أنتيا وكرايمرز في (2005) وجل هذه الدراسات اهتمت بتقييم أو مقارنة الخصائص اللغوية للمعاقين سمعيا خاصة دراسة مرينيلا وآخرون في (2021).

- **من حيث العينة:**

معظم الدراسات تناولت العينة من حيث مرحلتين عمريتين إما مرحلة الطفولة المتأخرة أو مرحلة المراهقة وهذا ما نلتمسه في جل الدراسات المقدمة حيث كان عمر العينات من (8) سنوات إلى (18) السنة وخير دراسة أخذت المرحلتين هي دراسات يوشينجا في (1985-1996).

أما من حيث حجم العينة فباستعراض الدراسات السابقة نجد تباين في حجم العينة ما بين ذات الحجم المتوسط مثل دراسة فابريتي وآخرون في (1998) ودراسة بوسكولو وأريف في (2006)، إلى جانب دراسة أريف وبير وندي في (2008)، حيث تراوح حجم العينة من (14 الى 30 طفلا)، إلى جانب العينة ذات الحجم الكبير مثل دراسة يوشينجا وداوني في (1996) التي تناولت (461) معاق سمعيا ودراسة أنتيا وكرايمر في (2005) التي تناولت (110) معاق سمعيا.

أما من حيث نوع العينة فإن أغلب الدراسات التي وقعت تحت يدينا تناولت فئة الإعاقة السمعية المتوسطة والشديدة.

- **من حيث الأدوات المستخدمة:**

يمكن القول أن أغلب الدراسات استخدمت مقاييس لتقييم التعبير الكتابي لدى فئة المعاقين سمعيا مثل دراسة الزريقات في (2007) ودراسة شينغ وروز في (2009)، إلى جانب استخدام البرامج التدريبية مثل دراسة سكرايمر وإنقرام في (2003) ودراسة الجهني في (2007) ودراسة نبوي عيسى في (2017).

رابعا: من حيث المنهج المستخدم:

من خلال العرض السابق نلاحظ أن بعض الدراسات استخدمت المنهج الشبه التجريبي مع التباين في الفنيات التي تم الاعتماد عليها فهناك دراسات اعتمدت على دمج المنهج الوصفي وشبه التجريبي مثل دراسة نبوي عيسى في (2017)، أما جل الدراسات المتبقية اعتمدت المنهج المقارن مثل دراسة أبو شعيرة في (2012) ودراسة عطال في(2019).

- **من حيث النتائج:**

بالرغم من اختلاف الأدوات المستخدمة والمناهج أيضا، أشارت الدراسات في نتائجها إلى أن الاستراتيجيات المتبعة في عملية الكتابة متشابه من حيث الشكل مع الطلبة ذوي السمع الطبيعي ومتواضعة ومختلفة من حيث المضمون وهذا ما أدلت به دراسة يوشينجا في (1985) ودراسة يوشينجا وداوني في (1996)، بالإضافة إلى أن الطلبة المعاقين سمعيا بشكل عام يمتلكون مهارات تعبير كتابي ضعيفة مقارنة بالطلبة العاديين، وأن التأخر في مستوى اللغة المكتوبة يتأثر ويزداد بدرجة الفقدان السمعي والبيئة المحيطة بالطفل أيضا إلى جانب الطرق التعليمية والمنهاج، وهذا ما أدلت به دراسة فابريتي وآخرون في (1998) ودراسة بوسكولو وأريف في (2006) ودراسة أبو شعيرة في (2012)، أما من حيث طريقة البرامج المقترحة فقد أشارت عدد من الدراسات إلى أن الطلبة الذين يستخدمون البرامج التدريبية كان أداؤهم أفضل من أقرانهم في المجموعات الأُخرى التي لا تستعمل البرامج، وهذا مثل

دراسة الجهني في (2006) ودراسة والبيرز في (2008) إلى جانب دراسة الحايك والزريقات في (2013).

6-3-مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها:

يلجأ الباحثون في العلوم الاجتماعية وغيرها في الغالب إلى قراءة تلك الدراسات النظرية والميدانية قراءة تحليلية، حتى تكون بمثابة الأرضية التي ينطلق منها في دراسته، وضبط جميع المتغيرات التي يريد تناولها، بالإضافة إلى تحديد مدى مساهمة النتائج التي تم التوصل إليها في تلك الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث المراد تنفيذه.

ومن المفروض أن تبرز مراجعة البحوث السابقة بشكل واضح مدى أهمية المشكلة المطروحة في الدراسة الحالية، والأسس المنطقية لفروضها، وأن يتم الاستفادة منها في اختيار الموضوع بشكل عام والمتغيرات التي يتناولها، أو الأدوات التي يستخدمها، أو العينة والمجتمع، أو البيئة التي يطبق البحث فيها...إلخ.وترى الباحثة أن ما توصلت إليه الدراسات السابقة قد تم الاستفادة منه من عدة جوانب نظرية وتطبيقية، ومكنت الدراسة الحالية من تفادي بعضاً من أوجه القصور في عدة مجالات مختلفة كالعينات والمقاييس وغيرها، ويمكن إبراز نقاط الضعف التي تعاني منها الدراسات السابقة، وما يمكن تفاديه في الدراسة الحالية، وكذلك ما أضافته تلك الدراسات على جدوى ونجاح الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- **عينات الدراسات السابقة:**

إذ استخدمت معظم الدراسات السابقة عينات من الطلاب المرحلة الثانوية من المعاقين سمعيا، إلى جانب لجوء معظم الدراسات إلى استخدام المقارنات مع كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ المعوقين سمعياً في الإدراك البصري مثل دراسة إبراهيم الشيخ في (2016)، أو في مهارات التعبير الكتابي مثل دراسة فابريتي وآخرون في (1998)، كما يجب التذكير أن عدد الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت

متغيرات دراستنا الحالية معا قليل إلى محدود أيضاً حيث لم تقع تحت يدنا أثناء بحثنا دراسة تلم بجميع متغيرات الدراسة، مما اضطرنا إلى تقسيم الدراسات إلى جانبين حيث تناولنا في الجانب الأول الدراسات حول الإدراك البصري وتناولنا في الجانب الأخر الدراسات حول التعبير الكتابي للمعاقين سمعيا، مما جعل تعميم نتائج تلك الدراسات من حيث تواجد المتغيرات كلها محدود أيضاً، أما من حيث حجم العينة فقد لاحظنا أن جل البرامج التدريبية للإدراك البصري كان حجم العينة قليل بسبب أنها تتناول فئة خاصة تمثلت في المعاقين سمعيا مثل دراسة صقر في (2011) ودراسة الحجار في (2012). وبناء على توصيات العديد من الدراسات السابقة، تم استخدام العينة الغرضية البسيطة للبرنامج التدريبي الذي اقترحناه والتي تمثلت في (10) حلات.

- **المقاييس المستخدمة:**

لقد تعددت مقاييس والاختبارات المستخدمة في الدراسات السابقة، كاستخدام مقاييس مصممة من قبل الباحثين أنفسهم، أو اللجوء إلى مقاييس واختبارات جاهزة مصممة من قبل باحثين آخرين، وفي الدراسة الحالية عمدنا إلى التنويع بين الاختبارات والمقاييس التي صممناها شخصيا والمقاييس والاختبارات الجاهزة إلى جانب البرنامج التدريبي المقترح كالآتي:

-برنامج تدريبي مقترح قائم على الصور والكلمات.

-شبكة الملاحظة من تصميمنا.

-مقياس الكلمات التابع للبرنامج التدريبي من تصميننا.

-اختبار كولمبيا لقياس القدرات العقلية والذكاء.

-اختبار راي لقياس الإدراك البصري.

-جزء من اختبار اللغة المكتوبة لهاني العسيلي.

حيث تم التحقق من صدق وثبات المقاييس المعدة من طرفنا، وذلك لكي تتلاءم مع مجموعة البحث المختارة من فئة المعاقين سمعيا.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التي هدفت إلى البحث في الإدراك البصري عموماً، والرصيد اللغوي الكتابي على وجه الخصوص لدى فئة المعاقين سمعيا، لوحظ وجود عدد قليل من الدراسات العربية في مجال الرصيد اللغوي الكتابي أو التعبير الكتابي لدى فئة المعاقين سمعيا ويقابله عدد كبير جدا من الدراسات الأجنبية التي وقعت تحت يدنا، وبالمقابل لوحظ نقص في الدراسات الأجنبية التي تناولت الإدراك البصري لفئة المعاقين سمعيا تقابلها عدد كبير من الدراسات العربية التي تناولت إما مباشرة الإدراك البصري أو أحد مهاراته، أما الدراسات المحلية فكانت قليلة جدا للمتغيرين، إلى جانب عدم توفقنا في الحصول على دراسات سابقة تتوفر على متغيرات الدراسة مجتمعة مع بعضها سواء كانت دراسات عربية أو أجنبية أو محلية. ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية، وتتمثل أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية في عدة مجالات نظرية وعلمية هي:

- **من الناحية النظرية:**

ساهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من التعمق في مفهوم الإعاقة السمعية، كإحدى الإعاقات الفيسيولوجية المنتشرة في جميع دول العالم، ولها أهمية علمية وبحثية، حيث أن هذه الإعاقة تصاحبها حاجات خاصة (تربوية، تعليمية، ونفسية واجتماعية... إلخ)، وقد تقود حالة عدم إشباع تلك الحاجات الخاصة إلى بعض المشكلات السلوكية والانفعالية والاجتماعية لدى المعاقين سمعياً أو تقود إلى اضطراب بعض العمليات المعرفية (الإدراك، والانتباه، والتفكير، واللغة، والذاكرة) أو تدني مستوى التحصيل للمهارات الأكاديمية، وذلك مقارنة بالعاديين من نفس العمر الزمني والذكاء العام، مما يستدعي

ضرورة البحث في العوامل النفسية، الانفعالية والأكاديمية لديهم، وبهذا تكون الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات السابقة في تحديد مسار البحث النظري بالآتي :

-تعريف الإعاقة السمعية وتحديد مفهومها بدقة، والمشكلات السلوكية والأكاديمية والمعرفية والاجتماعية والصحية والتربوية...إلخ التي يمكن أن تنشأ من عدم إشباع الحاجات الخاصة المرتبطة بها.

- تحديد الحاجات الأساسية للتلاميذ المعوقين سمعياً من عمر المدرسة الابتدائية إلى المتوسطة ثم الثانوية في عدة مجالات أشارت إليها الدراسات السابقة، مبادئها وأهدافها.

- تحديد مفهوم القدرات المعرفية بشكل عام، والقدرات الخاصة بالإدراك البصري والتعبير الكتابي على وجه الخصوص، وتبيان أهمية هذه القدرات لدى المعوقين سمعياً كجانب تعويضي عن القدرات السمعية المفقودة.

- **من الناحية العلمية:**

-ساهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من تحديد المنهج المستخدم لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وهو المنهج الشبه تجريبي.

- وفي تحديد الوسيلة التي يتم بها جمع المعلومات عن الادراك البصري والرصيد اللغوي الكتابي لدى فئة المعاقين سمعيا من أجل بناء البرنامج المقترح.

-كما ساهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من تحديد آلية تعيين المجتمع الأصلي لمجموعة الدراسة الحالية بدقة، وكيفية اختيار مجموعة دراسة مماثلة قدر الإمكان والوصول إلى استنتاجات من نتائج التطبيق الميداني.

-كما ساهمت الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من الاختيار المناسب للأساليب الإحصائية للتحقق من الفروض ومعالجتها.

كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الحدود الزمانية والمكانية والبشرية التي جرت فيها إلى جانب محتويات البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري كما أن متغيرات الدراسة الحالية تختلف بشكل جزئي مع الدراسات السابقة حيث أن هذه الأخيرة لم تتناول كل متغيرات الدراسة الحالية معا.

تمهيد

يعتبر الفهم العام لأجزاء أُسس العين والآلية التي تعمل بها عنصرا رئيسيا ويُساعدنا في فهم طبيعة الحاسة البصرية، ولذلك فإن المعلومات الواردة في الفصل تشكل مدخلا رئيسيا لطبيعة الإدراك البصري الذي يعتبر جزءا مهما من نظام معالجة المعلومات أي تحليل وفهم المعلومات المرئية القادمة من البيئة المحيطة ومحاولة فهم العالم من حولنا. فسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى كل التفاصيل المتعلقة بهذا المفهوم، حيث سوف يتم التعريف بالأَجزاء والمكونات الرئيسية للعين وعلاقتها مع بعضها البعض ووظائفها في الجهاز البصري، إلى جانب أيضا مفهوم الإدراك وعمليات البحث والتعرف البصريين وأخيرا نتطرق لأهم عنصر وهو الإدراك البصري إلى جانب إبراز أهميتهِ بالنسبة للمعاقين سمعيا ودوره في عملية التعبير الكتابي.

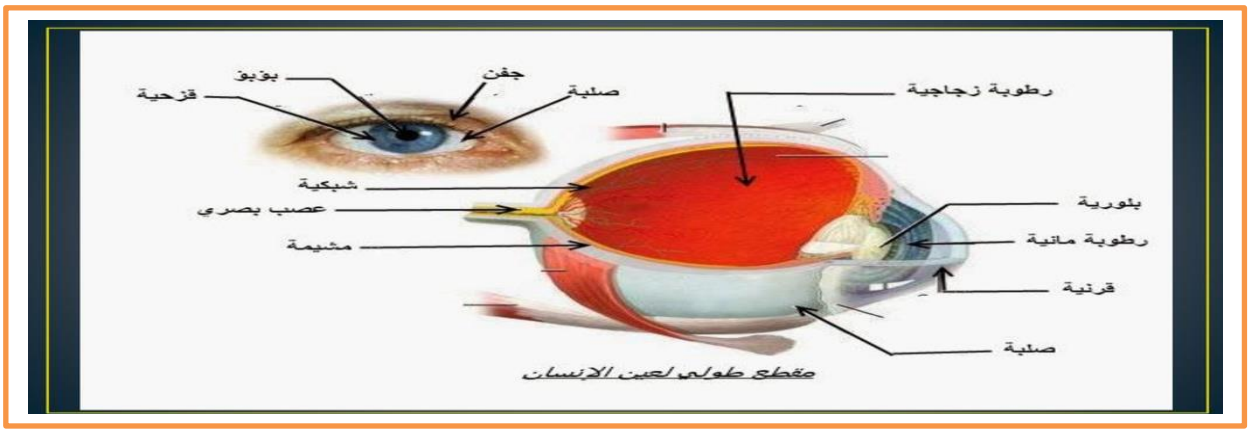
أولا–فسيولوجية البصر:

نحن نحصل على المعلومات ونتفاعل معها من خلال حواسنا من السمع والبصر والشم واللمس والتذوق ومن خلالها فإننا نستطيع معرفة القريب والبعيد في البيئة ومعرفة من يتواصل معنا. وحسب وارد (Ward, 1986) "تلعب حاسة الإبصار لدى معظم الأفراد دور الوسيط خصوصا في تنظيم البيئة وآلية التفاعل معها، كما تضع الأشياء والأصوات والصور والانطباعات اللمسية والأفراد في أبعاد مختلفة، وبالإبصار نرى العالم من حولنا ونجمع المعلومات عنه، ومن خلال هذا الجهاز المعقد الذي يجمع بين الطاقة المغناطسية الكهربائية والكيميائية، فإنه يتطلب تنسيق عضلي دقيق جدا لضبط حركات مجموعة البنى التركيبية أو الأعضاء الحساسة التي نسميها العين". (Ward, 1986)

01-الجهاز البصري:

حسب يتكون الجهاز البصري لدى الإنسان من العينين والعصبين البصريين اللذين يخرجان من شبكتي العينين حيث يلتقيان عند نقطة تسمى التقاطع، وهذه النقطة ليست موضع اتصال أو تلاحم للعصبين البصريين، ولكنها نقطة عبور فقط حيث يأْخذُ كل عصب بصري بعدها مسما آخر هو: المجرى البصري والذي يتجه بعد نقطة التقاطع إلى الجهة الأخرى في القشرة المخية التي تقع عكس جهة العين التي يخرج منها العصب البصري، كما هو مبين في الشكل رقم (01). (السيد وفائقة،2001، ص20)

الشكل رقم (01): يوضح الجهاز البصري



المصدر: https://www.google.dz/search

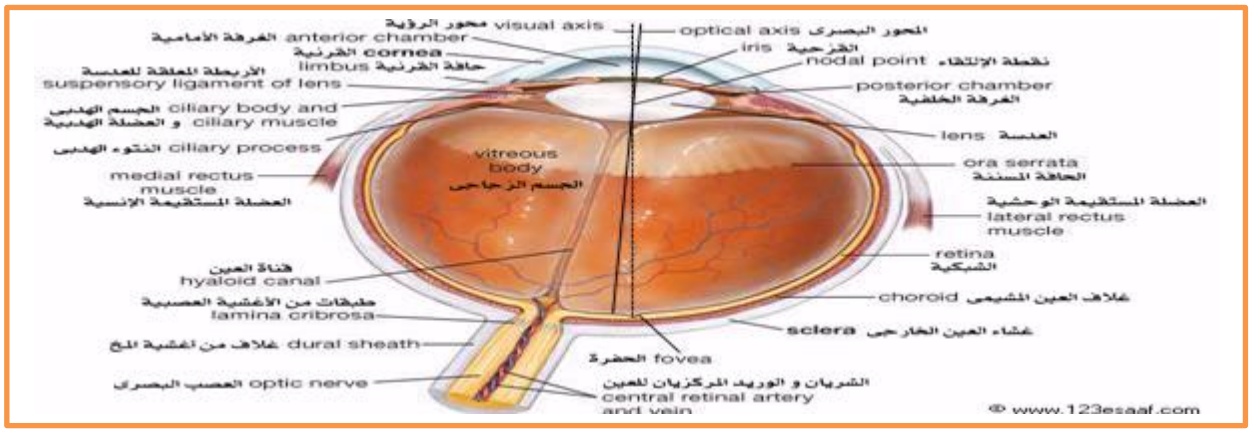
02-بنية العين:

تعتبر العين أهم عضو في الجهاز البصري ف حسب فات وويسمان (Fatt ,Weissman,1992)"تقع عين الإنسان داخل تجويف عظمي في الجمجمة، وهي كروية الشكل مسطحة قليلا يتراوح قطرها (20-25) ملليمتر تقريبا، وتحاط العين بغشاء خارجي قوي ومرن أبيض اللون يسمى الصلبة (بياض العين)

وتحافظ العين على شكلها الكروي من خلال ضغط السائل الزجاجي على الصلبة وفضلا عن أهمية الصلبة في المحافظة على شكل العين فإنها تتصل أيضا بالعضلات التي تتحكم في تحريك العين". (Fatt &Weissman, 1992)

وحسب ما أورده كل من أحمد السيد علي سيد وفائقة محمد بدر، يرى بارمان وبيتي ; (Berman ,1991 Beatty ,1995) أن: "تتكون العين من القرنية، الغرفة الأمامية، القزحية، الحدقة (إنسان العين)، العدسة الغرفة الخلفية، الشبكية، الغلاف المشيمي وأخيرا العصب البصري الذي يبدأ من الشبكية وينتهي في القشرة المخية، حيث تقوم المستقبلات الضوئية التي توجد في شبكية العين بتحويل الطاقة الضوئية التي تستقبلها إلى طاقة عصبية وهناك تتم معالجة المعلومات البصرية وتحليلها وإدراكها، ولذلك فإن العين مثل غيرها من الحواس الأخرى تقوم بتحويل طاقة التنبيه الحسي إلى طاقة عصبية يتم إرسالها إلى المراكز العصبية في القشرة المخية على شكل نبضات عصبية".(السيد وفائقة، 2001، ص21)، ويبين الشكل رقم (02) مكونات العين، لذلك نقدم عرض مختصر لهذه المكونات فيما يلي:

الشكل (02): يبين تركيب وبنية العين مع توضيح موقع الصورة التي تتكون على الشبكية للمنبهين



المصدر: https://www.google.dz/search

2-1-القرنية:

يرى مارتن وهولدن (Martin , Holden ,1982) أن القرنية "تحتوي مقدمة العين على غشاء رقيق شفاف يتصل بالصلبة، ويبرز قليلا إلى الخارج متوسط قطره (13) ملليمترا تقريبا يسمى القرنية، وهي أول مكونات العين النشيطة بصريا حيث يقوم هذا الجزء (القرنية) بتجميع الموجات الضوئية من مصدر التنبيه، أو المنعكسة من سطح الأشياء وتركيزها على العدسة والتي تقوم بدورها بعمل انكسار لهذه الموجات الضوئية لتركيزها على منطقة توجد في شبكية العين تسمى البقعة الصفراء حيث تتركز بها المستقبلات الضوئية التي تقوم بامتصاص هذه الطاقة الضوئية وتحولها إلى طاقة عصبية ". (Martin & Holden, 1982, p59)

أما بيسوسل (Biswell,1992) فيرى أنه "ورغم أن مكونات أنسجة القرنية والصلبة واحدة، إلا أنهما تبدوان مختلفتين لأن الألياف المكونة للصلبة متداخلة لكي تجعلها قوية، ولذلك فإنها ليست شفافة أما الألياف المكونة للقرنية فإنها موزعة بشكل متجانس ولذلك فإنها تبدو شفافة حتى لا تعوق الأشعة الضوئية التي تدخل إلى شبكية العين". (Biswell, 1992, p130)

2-2-الغرفة الأمامية:

يعرفها فوين وريوردن إيفا (Voughn & Riordan – Eva ,1992) فيقولان: "تقع الغرفة الأمامية خلف القرنية مباشرة، وهي عبارة عن تجويف صغير مليء بسائل يشبه النخاع الشوكي المحيط بالمخ حيث تتلقى منه خلايا القرنية الغذاء والأكسجين، ويتكون هذا السائل من تحليل بلازما الدم بعد أن تمر بعدة مراحل من الترشيح، لذلك تختلف خلايا القرنية في طريقة حصولها على الغذاء والأكسجين من خلايا الجسم الأخرى التي تحصل عليه من الدم الذي يوجد في الأوعية الدموية المنتشرة في أجزاء الجسم

المختلفة، أما بالنسبة للقرنية فإنها تحصل على الغذاء والأكسجين اللازمين لها من هذا السائل الذي يوجد بالغرفة الأمامية لأن وجود الأوعية الدموية بين خلايا القرنية، أو في الغرفة الأمامية سيعوق الضوء الداخل إلى شبكية العين والذي تحمل موجاته المختلفة المعلومات البصرية التي تتلقاها العين من المشهد البصري، وسوف يترتب على ذلك أن الرؤية ستصبح مشوشة وغير واضحة، ولذلك شاء الله أن يجعل خلايا القرنية تحصل على هذا الغذاء والأكسجين اللازمين لها من سائل لا يحتوي على أية أوعية دموية تعوق الرؤية".(Voughn & Riordan – Eva, 1992, p218)

2-3-القزحية:

حسب رونوف (Renouf ,1989) إن: " القزحية هي ذلك الجزء الملون من العين، فنحن نشاهد عيوننا خضراء وزرقاء وأخرى سوداء وألوان العيون هذه ماهي إلا ألوان للقزحية، وتتحدد هذه الألوان لدى الإنسان وراثيا أثناء عملية الإخصاب في رحم الأم مثلها في ذلك مثل الصفات الأخرى في جسم الإنسان التي تتحدد بالوراثة مثل الطول، لون الشعر ولون البشرة ...إلخ، وتعمل هذه الصبغة الملونة للقزحية على حماية العين من الضوء الشديد الذي تتعرض له حيث تمتص هذه الصبغة قدرا كبيرا منه تاركة منه ما يكفي حاجة العين للرؤية الواضحة، ولذلك فإن الألوان البنية والسوداء للقزحية تكون أكثر فعالية في حماية قزحية العين من الضوء الشديد الذي تتعرض له لأن صبغتها الداكنة تكون أكثر امتصاصا للموجات الضوئية المختلفة من الصبغة الخضراء والزرقاء". (Renouf ,1989.p93)

2-4-الحدقة (إنسان العين):

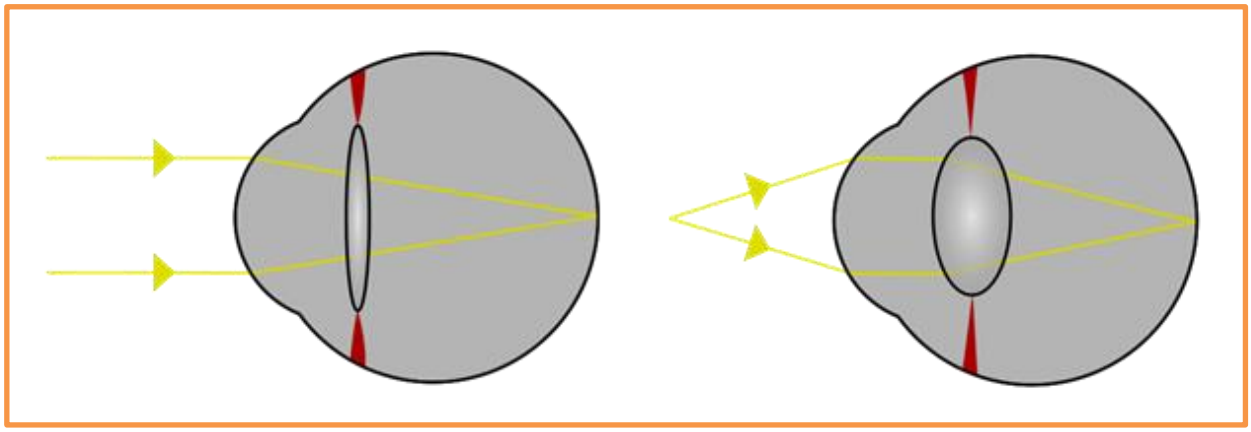
يشير شانق (Chang ,1992) على أنه: "توجد في منتصف القزحية فتحة تسمى حدقة أو إنسان العين حيث تمر من خلالها الأشعة الضوئية التي جمعتها القرنية متجهة نحو العدسة، وهناك نوعان من

العضلات يرتبطان بالقزحية يعملان علة تضييق أو توسيع حدقة العين، فالنوع الأول من هذه العضلات يعمل على تضييق حدقة العين في حالة الإضاءة الشديدة بحيث يسمح فقط بالقدر اللازم من هذا الضوء للعملية أما في حالة الإضاءة الضعيفة فإن النوع الثاني من هذه العضلات يعمل على توسيع حدقة العين بحيث تسمح بمرور القدر اللازم من الضوء للرؤية الواضحة التي تمكن العين من تحليل وتمييز التفاصيل المختلفة للمنبهات البصرية". (Chang, 1992, p40)

2-5-عدسة العين:

يذكر كورت وهاندلمان (Koret & Handelman, 1998) أنه: "توجد إن عدسة العين هي ذلك الجزء الشفاف الذي يقع خلف الحدقة مباشرة ومهمتها الأساسية هي تجميع الأشعة الضوئية التي تستقبلها وتركيزها على شبكية العين لكي يتمكن الفرد من الرؤية الواضحة، وتقوم بهذه المهمة من خلال العضلات الهدبية التي تتصل بها حيث تعمل هذه العضلات على تغيير شكل العدسة وفقا لبعد الأشياء المرئية عن العين، بحيث تقع الصورة المتكونة للشيء المرئي على شبكية العين، فإذا نظرت العين إلى شيء بعيد فإن العضلات الهدبية ترتخي بالقدر الذي يسمح بانبساط عدسة العين لتركيز الأشعة الضوئية التي تستقبلها على الشبكية تماما، أما إذا نظرت العين لشيء قريب فإن العضلات الهدبية تنقبض بالقدر الذي يؤدي إلى انبعاج العين وتغيير مركز بؤرتها بما يلائم التحديق في الشيء المرئي ويمكن العين من الرؤية الواضحة، وهذا التغيير في شكل وموقع بؤرة عدسة العين يطلق عليه تكيف العين للرؤية وفقا لموقع الشيء المرئي من العين". (Koretz & Handelman, 1998, p93)، والشكل (03) يبين هذا التكيف.

الشكل رقم(03) يوضح تكيف عدسة العين للأشياء القريبة والبعيدة



المصدر: https://www.google.dz/search

ويضيف كورت وهاندلمان (Koret & Handelman, 1998) أن عدسة العين " تعمل عدسة العين أيضا على تغيير اتجاه الأشعة الضوئية التي تستقبلها بحيث تجعل الصورة المتكونة من الشيء المرئي على شبكية العين تكون في وضع مقلوب حيث يكون أعلاها في المشهد البصري وأسفلها على الشبكية والعكس صحيح، كما أن الأشياء التي تقع في الجهة اليمنى في المشهد البصري تقع في الصورة المتكونة لها على الشبكية في الجهة اليسرى من الشبكية، والعكس صحيح". (Koretz & Handelman, 1998, p93)

2-6-الغرفة الخلفية:

يعتبر فات وويسمان (Fatt & Weissman ,1992) أن:" الغرفة الخلفية تقع بين العدسة والشبكية، وهي تحتوي على سائل شبه بالهلام يسمى السائل الزجاجي حيث يؤدي وجوده في الغرفة الخلفية إلى المحافظة على مقلة العين في شكلها الكروي، ورغم أن هذا السائل صافيا، إلا أنه يحتوي على بعض المواد الصلبة

التي تسمى المواد الطافية، ويمكن لأي فرد أن يرى هذه المواد الطافية عندما ينظر إلى سطح ناصع البياض، أو إلى السماء وهي صافية، من غذاء وأكسجين". (Fatt & Weissman ,1992)

2-7-الشبكية:

يذكر أحمد السيد علي سيد وفائقة محمد بدر أن:" سمك الشبكية يبلغ مثل سمك ورقة واحدة من كتاب تقريبا، وهي تتكون من ثلاث طبقات من النسيج العصبي حيث تحتوي الطبقة الأولى على نوعين من المستقبلات الضوئية، فالنوع الأول منها خلاياها طويلة ورفيعة وأُسطوانية الشكل لذلك تسمى الخلايا العصوية وأكثر منها سمكا ولذلك الخلايا المخروطية". (السيد وفائقة، 2001، ص 28).

03-المسارات العصبية البصرية:

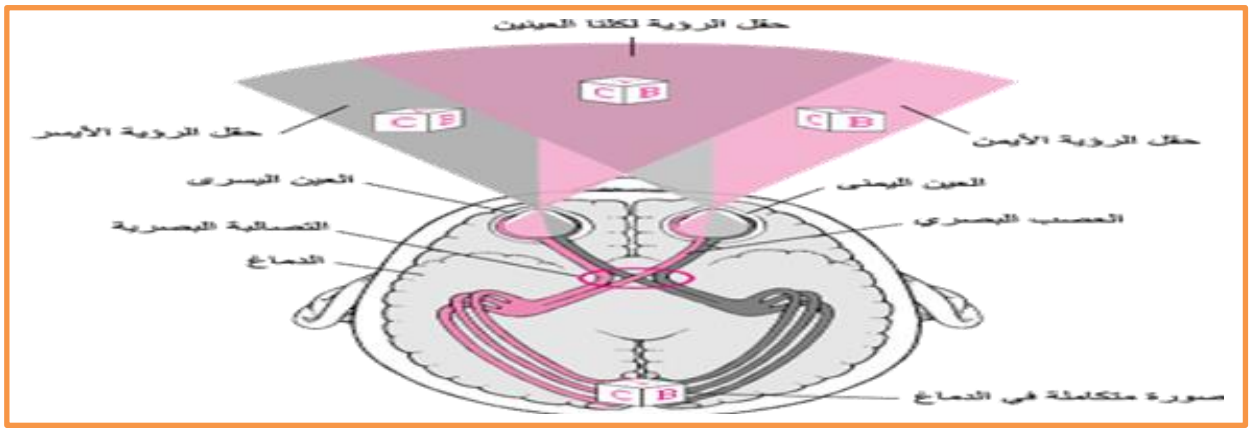
يشير شابلاي (Shapley, 1990) "إن الخلايا العقدية المكونة للمسارين البصريين الصغير والكبير في كل عين على حدى تتجمع معا في شكل حزمة عصبية تسمى بعد خروجها من مقلة العين بالعصب البصري لهذه العين، وهذا يعني أن العصب البصري لكل عين يضم خلايا عصبية للمسارين البصريين الصغير والكبير، ويبلغ سمك العصب البصري للعين الواحدة مثل سمك الأصبع الصغير في يد الفرد ويعتبر العصب البصري بمثابة معبر تمر من خلاله المعلومات البصرية من العين إلى المخ بعد معالجة جزء منها في الشبكية".

كما أن شابلاي (Shapley, 1990) يضيف أن "الألياف العصبية المكونة للعصب البصري تنقسم إلى قسمين حيث نجد أن الألياف العصبية التي تتصل بالجزء الخارجي لشبكية العين (القريب من الصدغ) والتي تشمل خلايا عصبية للمسارين البصريين الصغير والكبير تأخذ طريقها مباشرة إلى المراكز البصرية

بالقشرة المخية من نفس الجهة التي توجد فيها العين أما الألياف العصبية التي تتصل بالجزء الداخلي لشبكية العين (القريب من الأنف)، والتي تتكون أيضا من خلايا عصبية للمسارين البصريين الصغير والكبير، الألياف العصبية التي تتصل بالجزء المجاور للأنف في شبكية العين اليسرى فإنها تعبر إلى المراكز البصرية التي تقع في الجهة اليمنى للمخ، ولذلك فإن عبور الألياف العصبية يجعلها تلتقي عند نقطة تسمى نقطة التقاطع ،وهذه النقطة ليست نقطة اتصال بين العصبين البصريين للعينين، ولكنها نقطة عبور فقط للمراكز البصرية التي تقع في الجهة الأخرى للمخ، وبعد نقطة التقاطع هذه يأخذ العصب البصري لكلتا العينين مسما آخرا هو المجرى البصري". (Shapley, 1990, p640)

أما شيلر (Shiller, 1988) فيرى:" وبعد نقطة التقاطع تلتقي خلايا العصب البصري غير متقاطعة التي تتصل بالجزء الخارجي لشبكية العين مع خلايا المجرى البصري المتقاطعة التي تتصل بالجزء الداخلي لشبكية العين الأخرى حيث تتجمعان معا ثم تنقسمان بعد ذلك إلى قسمين حيث يشكل كل قسم منهما مسارا بصريا جديدا يضم الخلايا العصبية المتقاطعة وغير المتقاطعة، ويسمى هذان المساران البصريان: الجهاز الركبي الجانبي والجهاز النتوئي الوسادي". (Shiller, 1988, p824) ويبين الشكل (04) المسارات البصرية من العين إلى القشرة المخية، ونقدم فيما يلي عرض مختصر لهذين المساريين البصريين الجديدين :

الشكل (04) يوضح المسارات البصرية من العين إلى القشرة البصرية



المصدر: https://www.google.dz/search

3-1-مراكز الإحساس البصري بالمخ:

يذكر شلبلي (Shapley, 1990) إن:" المراكز البصرية بالقشرة المخية هي آخر المواقع التي تتم فيها معالجة المعلومات البصرية حيث يحدث بعد ذلك إدراك المنبهات البصرية وفقا للمعلومات التي استقبلها الجهاز البصري عن هذه المنبهات، وتقع المراكز البصرية في الجزء الخلفي من القشرة المخية (في الفص القفوي) ، ويبلغ سمكها نحو (2) ملليمترا تقريبا مثل سمك باقي أجزاء القشرة المخية، كما أنها تحتوي على أكثر من (100) مليون خلية عصبية". (Shapley, 1990, p642)

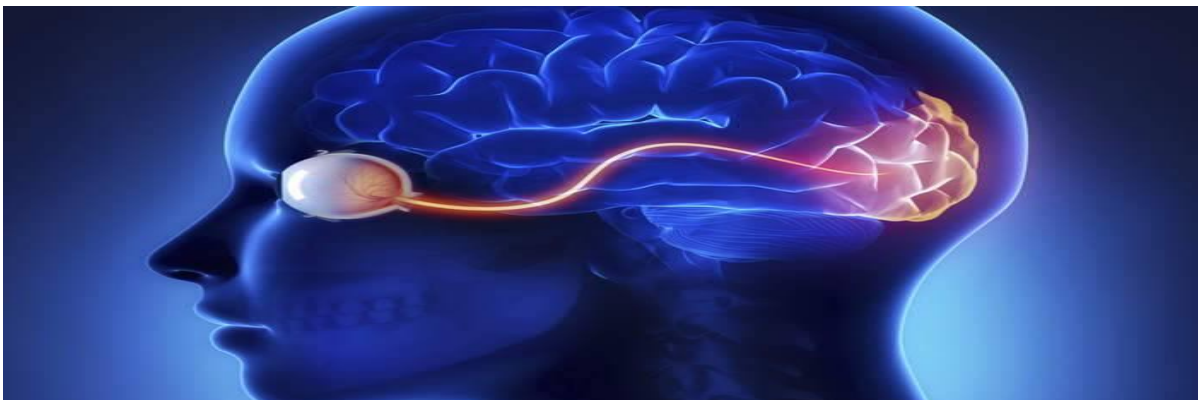
حسب ويندل (Wandell, 1995) فإن: "تتكون المراكز البصرية من منطقتين رئيسيتين تساعدها عدة مناطق أخرى على تحليل المعلومات البصرية، فالمنطقتان الرئيسيتان هما المنطقة (17) والتي يطلق عليها المنطقة البصرية الأولية، وهي تستقبل معلوماتها من النواة الركبية الجانبية، أما المنطقة الثانية فإنها تتكون من منطقتين فرعيتين همتا المنطقتان (18 و19)، حيث يطلق عليهما معا المنطقة البصرية

الثانوية، وهذه المنطقة تتلقى معلوماتها من النتوئين العلويين والنواة الوسادية أي الجهاز النتوئي الوسادي".

(Wandell, 1995, p125)

أما بالنسبة للمناطق الأخرى التي تساعد المراكز البصرية في تحليل وإدراك الأشياء فقد أشار كوي (Cowey,1994) بأن: "هناك ما يقرب من (30) منطقة أخرى بالقشرة المخية تساعد المنطقتين البصريتين الأولية والثانوية على مهام عملية الإدراك البصري، وأوضح أن هذه المناطق تنحصر في منطقتين رئيستين هما : المنطقة الصدغية السفلية التي تقع في الجزء السفلي من الفص الصدغي ، وهذه المنطقة مهمة جدا في إدراك تفاصيل المنبهات البصرية المعقدة، والمنطقة الثانية هي الفص الجداري، وهو يلعب دورا بالغ الأهمية في إدراك الموقع المكاني للمنبهات البصرية" (Cowey,1994,p21) والشكل رقم (05) يبين هذه المناطق التي تشترك مع المنطقتين البصريتين الأولية والثانوية في إدراكنا للمنبهات البصرية .

الشكل رقم (05) يوضح هذه المناطق التي تشترك مع المنطقتين البصريتين الأولية والثانوية في إدراكنا للمنبهات البصرية



المصدر: https://www.google.dz/search

ثانيا –الإدراك:

يعرف الإدراك في علم النفس على أنه العملية التي تتم بها معرفتنا للعالم الخارجي عن طريق التنبيهات الحسية، كأن أُدرك أن هذا الشيء الذي أمامي هو كتاب، وأن لهذا الكتاب مميزات خاصة من لون ومن اتجاه في المكان، ومن طول، عرض، سمك وبروز، ومن وضع بالنسبة إلى المكتب وإلى ما يحيط به من أشياء، ولا يقتصر إدراكي لهذا الكتاب على هذه الخصائص الحسية بل يشتمل على معرفتي استخدام هذا الشيء، فأنا أدرك أن هذه الأشكال السوداء أي الكلمات التي أقرأُها الآن هي رموز تفيد في معنى من المعاني، وأن هذا المعنى يرتبط بمعاني أخرى تثار من تلقاء نفسها أو عمدنا على استحضارها، وقد تحملني هذه المعاني إلى القيام بسلوك معين، وعلى هذا يمكن القول أن الإدراك على أنه نوع من الاستجابة ترمي إلى القيام بضرب معين من السلوك، و يتوقف نوع الاستجابة على الشروط التالية: (يوسف،2002 ، ص 183)

- طبيعة المنبه الخارجي.
- تجهيز الآلات الحسية.
- الحالة الشعورية الراهنة والاتجاه الشعوري.
- معلومات وتجارب السابقة

01-تعريف الإدراك:

يعد الإدراك نتيجة لترجمة المعلومات الحسية، ويتطلب دمج مجموعة من الأحاسيس، فبفضله يقوم الفرد بالاختبار وأخذ القرار وذلك من خلال معارفه السابقة وتوقعاتها والمحفزات المعرفية العاطفية.

حيث يعرفه لوفن وشيفنر (Leven & Shefner, 1981) إنه: " عملية تفسير المعلومات التي تأتي بها المجسات الحسية". أما كوفن (Coven,1986) فهو يرى أنه: "عملية تجميع الانطباعات الحسية وتحويلها

إلى صورة عقلية". (الزغلول والزغلول، 2003، ص 111) ويضيف محمد نجيب الصبورة (1987) أنه: "قدرة الفرد على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة". (ملحم، 2002 ص222)

ويعرف عزت عبد الحميد الإدراك في (1999) بقوله: "عملية تفسير وتأويل ما نحس به في عالمنا الخارجي أو الداخلي من أشياء أو أشخاص". (عطية، 2001، ص 104)

ومنه نستنتج أن الإدراك هو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى. كما أن الإدراك هو عملية بسيطة ومعقدة في نفس الوقت، فهو يتضمن مفاهيم، ويعمل على ترجمة المثرات الخارجية وإعطائها الدلالات المناسبة وتنظيمها.

02-إدراك الاشكال:

عندما تنظر حولك في البيئة المحيطة بك ستجد أنها مليئة بمنبهات ذات أشكال مختلفة حيث يتحدد شكلها بالحواف الخارجية التي تحيط بها، وقد ذكرنا في الجزء الأول لهذا الفصل أن الحواف تعتبر واحدة من أهم العوامل الأساسية للرؤية وأن العين لا تستطيع رؤية أي شيء ليس له حواف إلا لدقائق معدودة ويشير كل من أحمد السيد علي سيد وفائقة محمد بدر من خلال الدراسات العلمية "أن إدراك الأشكال يتم من خلال مرحلتين أساسيتين هما: البحث البصري، والتعرف على الشكل". (السيد وفائقة،2001 ص63)

2-1-عملية البحث البصري:

إن عملية البحث البصري تعني محاولة التحديد الدقيق للمنبه الهدف من بين المنبهات الأخرى توجد معه في المجال البصري، فإذا كنا ننظر إلى مشهد بصري يحتوي على عدة أشكال هندسية وطلب منا تركيز بصرنا على الشكل المثلث مثلا، فإن عيوننا سوف تمر على المشهد البصري ذهابا وإيابا حتى ترى المثلث وتتركز عليه، وتلك المحاولات التي قامت بها العينان للبحث عن الشكل المثلث من بين الأشكال الهندسية التي توجد معه في المشهد البصري تسمى عملية البحث البصري.

ويذكر السيد "أن العلماء يرون عملية البحث البصري تنقسم لعدة أنواع ، فالنوع الأول منها : هو البحث خارجي المنشأ وهذا النوع من البحث يحدث لا إراديا للشيء المفاجئ الذي يظهر في مجالنا البصري مثل ظهور ضوء خاطف كضوء البرق مثلا، أما النوع الثاني : فهو البحث داخلي المنشأ ويشير هذا النوع إلى عملية البحث الاختيارية المخططة لمثير معين ذات صفات محدودة، أما النوع الثالث: فهو البحث المتوازي ، وهو الذي يحدث عندما يريد الفرد تحديد مثير معين من بين عدة مثيرات تشترك أو تختلف معه في صفة واحدة أو أكثر مثل صفات اللون ،الطول ،الاتجاه ،الشكل والحركة ...إلخ وأما عن النوع الرابع والأخير: فهو البحث المتسلسل ويحدث هذا النوع من البحث عندما يريد الفرد متابعة منبه معين في عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية محددة". (السيد، 1998، ص 65)

2-2-عملية التعرف البصري:

يشير بالمار (Palmer, 1991) "أن عملية التعرف البصري تعني التحديد الدقيق لمنبه معين من خلال وجود ملامح معينة في هذا المنبه أو صفات محددة تميزه عن المنبهات الأخرى التي توجد معه في المشهد البصري مثل الحواف الخارجية للشكل حيث إنه حواف المثلث مثلا تختلف عن حواف المربع وكلاهما يختلفان عن حواف الدائرة، ويلعب السياق دورا هاما في عملية التعرف على الشكل، فإذا نظرت إلى الشكل (05) ستجد أنه يتكون من سطرين حيث يحتوي السطر الأول على بعض الحروف الهجائية الإنجليزية، بينما يحتوي السطر الثاني على بعض الأرقام باللغة الإنجليزية وإذا محصت النظر في حرف **(B)** في السطر الأول، ورقم **(13)** في السطر الثاني ستجد أن شكلهما واحد، ورغم ذلك ستفسر الشكل الذي يوجد في السطر الأول على أنه حرف **(B)**، والشكل الذي يوجد في السطر الثاني على أنه رقم **(13)**، ويرجع التفسير المختلف لهذا الشكل في كلا السطرين لأنك تتعرف على الشكل من خلال السياق الذي يوجد فيه، فعندما يوجد هذا الشكل في سياق الحروف التي توجد في السطر الأول فإنك ستدركه على أنه حرف **(B)**، ولكن عندما يوجد في سياق الأرقام التي في السطر الثاني فإنك ستدركه على أنه رقم **(13)**". (Palmer, 1991) ونظرا لأهمية السياق في عملية التعرف على الأشكال، فإننا سنلقي الضوء على تأثير السياق على إدراك الشكل فيما يلي :

الشكل (06) يوضح تأثير السياق في التعرف على الشكل

BRONZE

B6O428

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

2-2-1-تأثير السياق على إدراك الشكل:

و يرى قرويبرق (Groossberg, 1995) "أن السياق يعني النمط العام لمثيرات المشهد البصري مثل الحروف والأرقام والحيوانات والطيور ...إلخ، ويرى العلماء أن السياق ينقسم إلى نوعين ، **فالنوع لأول** يمثل مجموعة المثيرات التي تحيط بالمنبه الهدف والتي تؤثر على إدراك الفرد لهذا المنبه فنحن في المثال السابق أدركنا شكل المنبه الهدف على أنه حرف **(B)** عندما كانت المنبهات الأخرى التي توجد معه في السياق حروفا ، بينما أدركناه رقم (13) عندما كانت المنبهات التي معه في السياق أرقاما رغم أن شكل المنبه الهدف كان واحدا في هذين السياقين ، وهذا يعني أن إدراكنا للأشكال يتأثر بالسياق الذي توجد فيه هذه الأشكال". (Groossberg, 1995, p441)

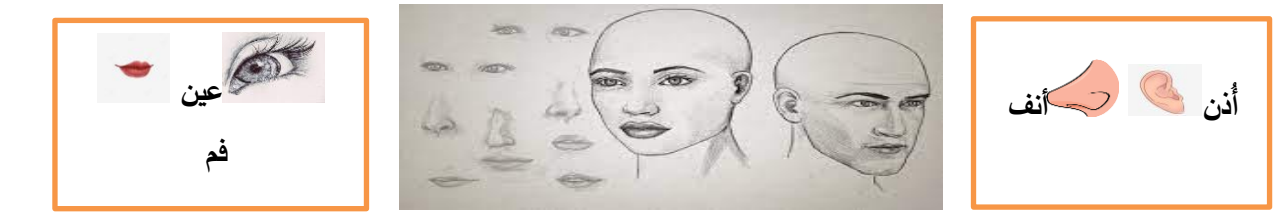
أما النوع الثاني من السياق فإنه يتمثل في الخبرة السابقة للفرد عن هذا السياق بمعنى أن الخبرة السابقة عن السياق تجعل الفرد يفسر الأشكال التي يحتويها هذا السياق بناء على خبرته السابقة بحيث تكون هذه الأشكال مرتبطة بذلك السياق فمثلا إذا نظرت من الخارج إلى إحدى مدرجات الكلية فإن خبرتك السابقة به سوف تثير لديك مجموعة من التوقعات الذهنية عما يحتويه هذا المدرج مثل الأستاذ الذي يلقي المحاضرة، والطلاب الذين يستمعون إلى هذه المحاضرة، ولكنك لن تتوقع أبدا أن يكون هنام مباراة

قدم داخل هذا المدرج (Capaldi & Proctor,1994,p245). ونخلص من هذا العرض أن السياق يستشير الصور الذهنية والمعلومات السابقة عن السياق والأشياء التي يحتويها.

أ –ملامح الوجه داخل السياق ب – ملامح الوجه خارج السياق بدون تفاصيل

جـ –ملامح الوجه خارج السياق بالتفاصيل

الشكل (07) يوضح نماذج للوجه تبين تأثير السياق على إدراك الشكل



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

ثالثا–الإدراك البصري:

تشير دينا ويليمز أن:" الخبرات البصرية تمثل أهمية كبيرة في عملية بناء وتعزيز مفاهيم الأطفال في سن مبكر عن الأشياء، والمواقف التي توجد من حولهم، وتعد هذه المعلومات بمثابة اللبنة الأولى والأساس الراسخ، الذي تقوم عليه تنمية المهارات المعرفية واللغوية فيما بعد". (ديانا ويليمز، 2004، ص 25)

01-تعريف الإدراك البصري:

يعتبر موضوع الإدراك البصري ذا أهمية كبرى في علم النفس المعرفي، وقد تنوعت التعاريف التي أعطيت له، حيث يعرفه أتكيسون (Atkinson) في 1980 على أنه: "وجه من أوجه الإدراك يختص بتناول ومعالجة نوع معين من الطاقة الفيزيائية تعرف بالضوء ". (Atkinson, 1980, P40)

أما العتر في 1991 فيعرفه على أنه:" القدرة على تنظيم وتفسير المنبهات الحسية في ضوء الخبرة السابقة وذلك من خلال استجابة الكائن الحي البصرية المباشرة المميزة للملامح البيئية، وتؤدي هذه الاستجابة إلى استخلاص الكائن للمعلومات التي تمكنه من معرفة العالم المباشر وتحدد علاقته به والإدراك البصري عملية إيجابية تتوقف على التقاط المنظومة البصرية للمعلومات، كما أنها عملية انتقائية فمن خلال المتابعة البصرية للمعلومات يصبح ما يستطيع الكائن استخلاصه بالفعل جزء أو جانب مما هو متاح بالفعل". (العتر، 1991، ص 97)

وبالنسبة لباغو (Bagot, 1996) يرى أن:" الإدراك البصري هو تفاعل مع العالم الخارجي والتعرف على الأشياء الموجودة فيه، وكيفية توسعها وتواجدها في مكان معين، لتحديد خصائصها من خلال مطابقتها ومقارنتها مع بعضها البعض قصد تسميتها وتصنيفها". (Bagot, 1996, P173)

أما حسب فتحي الزيات في1998 عرفه على أنه: "عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطاء المعاني والدلالات، وتحويل المثير من صورته الخام إلى جشطلت ويلعب دورا هاما في التعلم المدرسي وبصفة خاصة". (الزيات ،1998، ص 340)

والخولي فقد أشار في 2002 إلى أن: "الإدراك البصري إلى ان الإدراك البصري يعبر عن طريقة الفرد في التعامل مع العالم الخارجي بطريقة بصرية، يهدف إلى التفسير والتعرف على المثيرات الخارجية". (الخولي، 2002، ص 248)

إلى جانب أن لندري ونورمان (Landry et Norman) يعرفانه على أنه: " تعديل للانطباعات الحسية عن المثيرات الخارجية من أجل تفسيرها وفهمها". (العتوم، 2004، ص 39)

أما ما جاء في تعريف معجم الطب النفسي والعقلي فالإدراك البصري: "هو فهم المثيرات القادمة عن طريق البصر، حيث تنتقل الصورة من شبكية العين إلى العصب البصري، وإلى المسارات البصرية ثم إلى مراكز الإدراك البصري في الفص القفوي من القشرة المخية، حيث يرتبط بالذاكرة البصرية فيتم تفسير معنى المثير تبعا للخبرة في الذاكرة". (عواد ،2006، ص 47).

ويعرف دير (Dere, 2019) الإدراك البصري بأنه: "حالة الوعي وفهم العلاقات والأحداثُ من خلال الحواس، كما أنه حالة التعرف على المواقف، فهو يساعد على رد الفعل المناسب في المواقف المختلفة". أما بولك وآخرون (Bolk et al, 2018) فيعرفوه على أنه: "القدرة على تفسير التناسق بين المعلومات البصرية والبرمجة الحركية".(Bolk et al, 2018)

كماُ يعرفه بيلوتشي وآخرون (Bellocchi, et al,2017) بأنه "فهم المعلومات البصرية المتضمنة في أثناء ممارسة المهارات الحركية مثل الحركة الدقيقة والكبيرة والحركة الحسية". ويعد الإدراك الحسي أحد المهارات التي تعتمد على المدخلات البصرية والتحفيز الحسي ذات الصلة الوثيقة بمهارات الحركة ويظهر من خلال القدرة على تفسير عناصر البيئة والمعالجة المرئية وتحليل المعاني واستنباط سرعة واتجاه العناصر. (إيمان، 2019، ص 206)

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نستنتج أن الإدراك البصري هو عملية تنظيم وتفسير المنبهات البصرية، بحيث يصبح لها معنى انطلاقا من إدراك بعض صفاتها المرئية التي تميزها عن غيرها مثل الشكل والحجم واللون والاتجاه والعمق.

02-الإدراك ومعالجة المعلومات البصرية:

حسب مريم سليم فإن: "الفرد يستغرق في استخلاص معنى المعلومات التي تستقبلها الحواس من المثيرات الخارجية، فترة زمنية أطول من الفترة الزمنية التي يستغرقها ظهور المثير أو الموضوع المرئي أمام الفرد مما يجعل نظام تخزين المعلومات الحسية يؤدي دورا مهما بالنسبة لعمليات الإدراك والتعارف لكي تتعامل مع المعلومات الواردة إليها من هذا النظام، فبعد تحول المثيرات من مدخلات بصرية تختزن لا تتعدى عدة أعشار من الثانية، ثم يمكن بعد بذلك أن يتعامل الفرد مع هذه المعلومات الحسية التي اختزنت، ويستمر هذا التفاعل لفترة زمنية معينة".(مريم، 2009، ص84) ومنه نستخلص أن هناك فرق بين المدة الزمنية التي تستغرقها الحواس في رصد المثير والمدة التي تتناول فيها المثير بالتعريف من بين ما تم اختزانه مسبقا من معلومات حسية.

فمن الصعب في كثير من المواقف السلوكية عزل عملية التذكر عن عملية الإدراك فعلى الرغم من الاختلاف في العملتين، إلا أنهما يشتركان في بعض وظائف عملية الاستثارة كما أنها في بعض المواقف الغير العادية يكوِّنانِ معا عملية الاستثارة ذاتها، ويمكن تلخيص هذه الافتراضات كالتالي:

أولا :إن الاستجابة الإدراكية ليست النتيجة الفورية لحالة الاستثارة، وإنما الاستجابة الإدراكية هي نتاج مراحل أو عدة عمليات، كل منها تأخذ وقتا معينا في التكوين إما في شكل تنظيم المعلومات أو تحويلها إلى صورة أخرى.

ثانيا :يفترض هذا الاتجاه كذلك أنه من الصعوبة دراسة العمليات الإدراكية أو تحويلها في شكل مستقل بمعزل عن عمليات الذاكرة طالما أن عملية التحويل الشفري وحفظ المعلومات في الذاكرة في كل مراحل أو مستويات عمليات معالجة المعلومات.

القضية الهامة من وجهة نظر كيرك ولوكهارت (kirck & lokhart, 1972) أن: "الأفراد مُؤَهَلِينْ للقيام بالإدراك عند مستويات أكثر بساطة، ومن ثم فإن مستويات المعالجة تعكس مدى أوسع من المعالجة بحيث يحتمل أن تتم معالجة المنبهات المألوفة إلى درجة كبيرة وذات معنى عند مستوى أكثر عمقا بالمقارنة بالمنبهات الأقل تشبعا بالمعنى.

وقد افترضت الدراسات العلمية أن هناك مناطق بصرية مختلفة وظيفيا، منها المنطقة الواقعة في مؤخرة الراس فهي لتعريف الأجسام عن طريق مظهرها والمنطقة الواقعة في جدار الرأس الخلفي الأعمى، وهي مسؤولة عن مواقع الأجسام". (فوقية وجابر، 2005، ص 149)

03-النظريات المفسرة للإدراك البصري:

يتم إدراك الأشياء الموجودة في عالمنا بسرعة وسهولة حتى لو كانت في محيط جديد علينا، فالمهمة لا تتطلب أي مجهود رغم أن الميكانيزمات التي وراءها ليست بسيطة، وقد جاءت العديد من النظريات محاولة تفسير وشرح هذه الميكانيزمات، ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

3-1-نظرية إدراك الأشكال:

يشير كل من فائقة محمد بدر وعلي أحمد السيد في (2001) أن العلماء وضعوا عدة نظريات تفسر كيف يتم إدراك الأشكال، وتتفق جميع هذه النظريات على أن إدراك الشكل يمر بثلاثة مراحل أساسية ففي المرحلة الأولى تسقط الأشعة الضوئية من مصدر الإضاءة على سطح الشكل لكي تكشف عن

خواصه التي تميزه، أما المرحلة الثانية فإن العين تستقبل الأشعة الضوئية التي تنعكس من سطح الشكل والتي تحمل معها المعلومات البصرية المختلفة عن مكونات هذا الشكل وصفاته، أما المرحلة الثالثة فيتم فيها تجميع المعلومات البصرية المختلفة عن مكونات هذا الشكل وصفاته، ثم يتم تجميع المعلومات البصرية التي تتلقاها المستقبلات الضوئية في شبكية العين، وتحولها إلى نبضات عصبية يتم إرسالها إلى مراكز المعالجة البصرية بالقشرة المخية، حيث يتم تشفيرها ومعالجتها إدراكيا. **وأهم هذه النظريات نجد:** (إيمان، 2018، ص 41)

3-3-1- نظرية بيت العفاريت : مع أن هذه النظرية لها اسم غريب إلا أنها تعتبر من النظريات الناجحة جدا في تفسير كيفية إدراك الأشكال ولقد سميت هذه النظرية بهذا الاسم لأن أنصارها يفترضون أن عملية التعرف على الشكل تمر بعدة مراحل لتحليل المعلومات المدخلة عن الشكل وكل مرحلة من هذه المراحل لها عفريت خاص بها حيث يصرخ بعد هذه المرحلة معلنا بأن مدخلات هذه المرحلة قد تمت معالجتها فَوِفْقَ لتصور أنصار هذه النظرية يقوم عفريت في الشبكية بتجميع المعلومات المختلفة عن الشكل ويرسلها إلى عفريت الملامح حيث يوجد عفريت لكل ملمح من ملامح هذا الشكل، وكل عفريت من هؤلاء العفاريت يصرخ عندما يجد ملمحه في المدخلات التي يرسلها عفريت تجميع المعلومات في الشبكية. (قوريش، 2016، ص 16)

ونستنتج من خلال هذه النظرية أن عملية إدراك الأشكال تمر بثلاث مراحل أساسية هي التجميع الحسي التعرف على الأشكال ثم معالجتها وكل مرحلة لها بدورها مراحل يشرف عليها عفريت ينقل المعلومات للعفاريت الأخرين.

3-1-2-نظرية إدراك الشكل بناءً على النموذج:

تعتمد هذه النظرية على الذاكرة، والخبرات السابقة لدى الفرد عن الشكل والسياق، والاستراتيجيات التنظيمية العامة والتوقعات المبنية على المعرفة بمكونات السياق، ولذلك نجد أن عملية التعرف على الأشكال من وجهة نظر أنصار هذه النظرية تتم بناءً على النموذج الذهني الذي يراه الفرد بالنموذج المخزن عن هذا الشكل في ذاكرة الفرد البصرية، ولذلك فإن الأشكال التي يدركها الفرد لابد أن يكون لها نموذج مخزن عنها في ذاكرته البصرية. (قوريش، 2016، ص 16) ومنه نستنتج أن العملية الأساسية التي ترتكز عليها هذه النظرية هي الذاكرة، لذلك فعلى الفرد أن يكون لديه مخزون بصري ليتمكن من التعرف على الأشكال.

3-1-3-نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها:

يرى فهمي مصطفى أن هذه النظرية اقترحت أن الشكل الذي سبق رؤيته يكون له نموذج يخزن في ذاكرة الفرد البصرية، حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمقارنته بمعلومات النموذج المخزن عنه لكن هذه النظرية لها نقطة ضعف وهي أن الأشياء التي يراها الفرد لأول مرة ليس لها نموذج مخزن في ذاكرته البصرية لذلك جاءت نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها، حيث تفترض أن الأشكال تتكون من مجموعة مكونات أولية، حيث يتم التعرف على الشكل وإدراكه من خلالها، وفضلا عن ذلك فإن النظرية قد قدمت تفسيرا لبعض المظاهر الرئيسية على أشكال. (نادية، 2015، ص27) من خلال هذه النظرية نستخلص أن التعرف على الأشياء المخزنة صوريا في الذاكرة يتم عن طريق إبراز أوجه الشبه والاختلاف في مكوناتها وبهذا نقول أن هذا الشيء يشبه ذلك الشيء الأخر و العكس صحيح.

3-2-نظرية الجشطلت:

حسب لوماتر (Le Maitre, 1992) فإن كلمة جشطلت هي كلمة ألمانية الأصل وتعني: الشكل، الصيغة أو النمط، ومفادها أن صفات الكل تؤثر في الطريقة التي ندرك بها الأجزاء، وأن الإدراك يعمل على تجميع البيانات الحسية وتنظيمها في شكل متكامل يدعى بالشكل أو جشطلت، والقول المشهور عند أصحاب النموذج هو: " أن الكل يختلف عن مجموع أجزائه".

أما ديلومي (Délome, 1982) فيرى أنه ومن خلال هذه النظرية اقترح علماء الجشطالت مجموعة من المباديء والقوانين التي تحكم وتنظم إدراكنا وهي القوانين التي أصبحت مستعملة في كثير من مجالات علم النفس خاصة التعلم، ومن هذه القوانين والمبادئ التمييز بين الصورة والخلفية، قوانين التجميع التقارب، التشابه والاستمرار، ومن أهم رواد هذه النظرية : كبرت، كوفكا، ألفانج كوهل وليفر تهيمر هذا الأخير الذي انطلقت به النظرية الجشطالتية عن طريق مقاله عن الإدراك الظاهري للحركة، أطلق عليه بظاهرة {فاي Fhi}، إدراك الحركة والأساس الذي تقوم عليه هذه الظاهرة أنه إذا ومض ضوئان على نحو متقطع وبصورة معينة تتعلق بإيقاع الفرق الزمني بين ظهورهما فإنهما يعطيان الانطباع بأن الضوء واحد يتحرك. من بين هذه القوانين والمبادئ التمييز بين الصورة والخلفية، قوانين التجميع (التقارب التشابه، الاستمرار، الغلق...الخ).

وقد كان الافتراض البارز لعلماء النفس الجشطالتين وخاصة" كوهلر حسب راي سولسو (Ray solso, 1996):" هو أن التنظيم التلقائي لنمط وظيفي (للمنبه ذاته وليس له إلا صلة ضعيفة بالخبرة السابقة للفرد) ". (نادية، 2015، ص28)

نستنتج في الأخير أن نظرية جشطلت تهتم بالكل وتعطينا نموذج أدراكي مفاده أن التدقيق في الأجزاء التي تشكل الشيء تعطينا الصورة الكاملة لذلك الشيء أو الشكل، لهذا فإن علماء الجشطلت اقترحوا علينا مجموعة من القوانين التي تفسر الأدراك والتي أفادت علم النفس عامةً وعلم النفس المعرفي خاصةً إلى جانب أن رواد هذه النظرية استخلصوا أن الأدراك الظاهري الحركي يكون للمثير الأول بشكل خاص ثم يحول للمثير الثاني.

04-قوانين الإدراك البصري :

4-1-قانون تجميع الاشكال:

إن معظم الأشكال التي نراها مكونة من عدة عناصر إدراكها يحتاج إلى تجميع وتنظيم تلك العناصر وهناك خمسة قوانين أساسية أعدها علماء مدرسة جشطلت تبين تجميع عناصر الأشكال لكي تبدو مترابطة حتى تمكن الجهاز البصري من إدراك الشكل وهذه القوانين هي:

- **قانون التقارب** :ينص هذا القانون على أن العناصر القريبة من بعضها تدرك على أنها شكل واحد أو وحدة، لأن المسافات القريبة بين هذه العناصر تجعلها تنتظم في سياق واحد ولذلك ندركها على أنها شكل واحد.

الشكل رقم(08) يوضح قانون التقارب

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

❖ **قانون التشابه** :ينص هذا القانون على أن العناصر المتشابهة في الشكل أو اللون أو الحجم أو التراكيب تميل إلى أن تنتمي إلى بعضها البعض، وترتبط فيما بينها بسهولة، وتكون صيغة واحدة تجعلنا ننتبه إليها وندركها كشكل متماسك ومتمايز.

الشكل رقم (09) يوضح قانون التشابه.

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

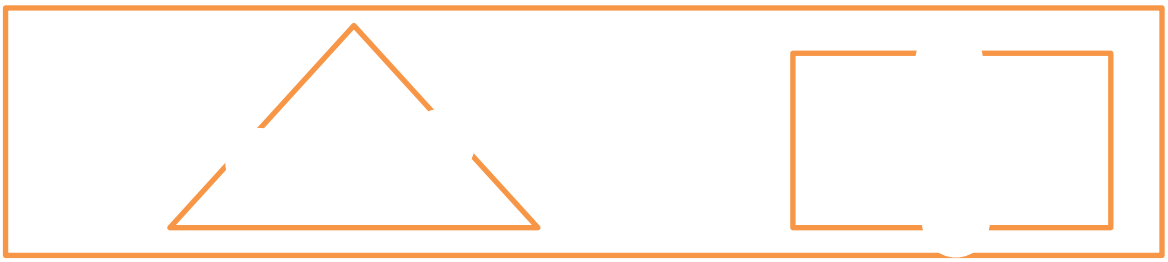
❖**قانون الاستمرار (الاتصال):** ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتابع في خط منحنى أو مستقيم تدرك على أنها تنظيم لشكل واحد، فإذا نظرت إلى الشكل رقم **(10)** ستجد أن عناصر الشكل **(أ)** مكونة من مجموع نقاط تدرك في شكل متصل، أما الشكل **(ب)** فنجد أنه يتكون من خط مقوس يتقاطع مع خط آخر متموج، لذلك ستدرك هذين الخطين على أنهما منفصلان لأن الخط المقوس يستمر بعد نقطة تقاطعه مع الخط المتموج.

الشكل رقم (10) يوضح قانون الاستمرار

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

❖ **قانون الإغلاق:** ينص هذا القانون على أن الأشكال التي تحتوي على فجوات في محيطها ندركها على أنها أشكال كاملة، ففي الشكل رقم(11) ستجد أنه يتكون من مثلث، ولكن أضلاعه الثالثة تحتوي على فجوات ورغم ذلك ندركه على أنه مثلث له ثالثة أضالع وثالثة زوايا ويرجع السبب إلى أن جهازنا البصري يقوم بمليء فراغات الأشكال التي تحتوي على فجوات من خلال عملية الإغلاق لكي يجعل الشكل له معنى إدراكي. (زواوي، 2020، ص 16)

الشكل (11) يوضح قانون الإغلاق



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

❖ **قانون الاتجاه:** ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتحرك في اتجاه واحد ندركها على أنها شكل واحد، نظرا لأن هذا القانون يتضمن عملية الحركة لذلك يصعب علينا توضيحه من خلال الرسم. ومنه نستنتج أن قانون تجميع الأشكال يهتم بالجانب المكاني لهذه الأخيرة، حيث قانون التقارب ينص على أن الأشكال المتقاربة تدرك على أنها شكل واحد، أما قانون التشابه فندرك الأشكال من خلال تشابهها في اللون، الحجم والحيز، وذهب أصحاب قانون الاستمرارية إلى القول أن الأشكال التي تتواجد على مسافة مستقيمة تدرك على أنها شكل واحد، في حين أن أصحاب قانون الإغلاق فقد أكدوا أن العقل البشري وبحكم المعلومات المخزنة في الذاكرة البصرية يستطيعون

أن يدركوا كلية الشكل إذا كان ناقصا، أما في قانون الاتجاه فيرون أن تحرك عدة عناصر في اتجاه واحد يجعلنا ندركهم ككل واحد.

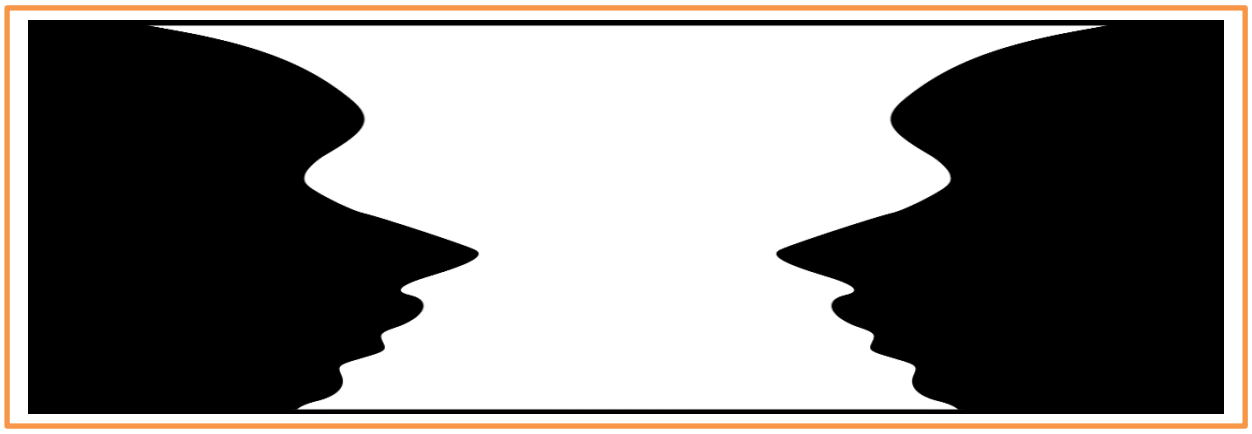
4-2-قانون جودة الأشكال:

إن هذا القانون ينص على أن الأشكال الأسهل والأسرع في الإدراك هي تلك الأشكال التي تتصف بالبساطة والتناسق والانتظام، ولذلك نتنبأ بأن بعض الأشكال الهندسية أسهل وأسرع في إدراكها من الأشكال الأُخرى. نستخلص من أصحاب هذا القانون أن الأشكال البسيطة والغير معقدة تسهل على الشخص إدراكها بعكس الأشكال الهندسية المركبة. (زواوي، 2020، ص ص 17-18)

4-3-قانون الشكل والارضية:

ينص هذا القانون على أننا ندرك الأشياء وفقا لتنظيم الشكل والأرضية، بمعنى أن الإنسان ينظم الأشياء التي يراها إلى شكل وأرضية، حيث يتحدد الشكل بالحواف المحيطة به التي تميزه، بينما تكون الأرضية هي الخلفية التي تقع خلف الشكل وهي بدون حواف، وهناك مبدأ عام في العلاقة بين الشكل والأرضية وهو أن المنطقة الأصغر في المشهد البصري تدرك على أنها شكل، بينما تدرك المنطقة الأكبر على أنها أرضية، وأحيانا تكون حواف الشكل غير موجودة ورغم ذلك تؤثر على إدراكنا للشكل والأرضية وفي مثل هذه الحالة يقوم الجهاز البصري لدى الفرد بتكوين حواف وهمية للشكل تسمى الحواف الذاتية حيث يستطيع إدراك الشكل. (زواوي، 2020، ص 19)

الشكل (12) يوضح قانون الشكل والأرضية



المصدر: https://www.google.dz/search

نستنتج من هذا القانون وبكل بساطة أن العقل البشري عامة والتجهيز المعلوماتي للفرد خاصة في جزئه البصري، يميل إلى أن يعتبر الجزء الأصغر شكل والجزء الأكبر أرضية، إلى جانب أنه إذا استعصى على الفرد إدراك الشكل بصورة واضحة فإنه يتخيله ليكمل الصورة.

05-مسار الإدراك البصري:

يساعد الإدراك البصري عدد من المفاتيح التي يتحكم فيها الإنسان والتي تسهل عملية الإدراك نذكر منها: (قوريش ،2016، ص 26)

- **حركة الرأس:** تسمح حركة الرأس بمتابعة المثير البصري كذلك تغطية أوسع لمجال بصري ممكن.
- **وجود عينين يسمح بإدراك الأجسام:** حيث وجود عينين يسمح بإدراك الأجسام بأكثر من بعدين أو ما يعرف بإدراك العمق حيث أن الصورة تنطبع على الشبكية ثنائية الأبعاد أي الطول

والعرض فقط وعندما تصل إلى الإشارات العصبية من العينين إلى الدماغ فيستطيع هذا الأخير بفضل المعلومات المتوفرة من الضوء والظلال وتقدير حجم المثيرات إلى إدراك البعد الثالث وهو العمق.

06-مراحل الادراك البصري:

تناولت العديد من الدراسات الادراك البصري مثل دراسة ويتمر(Whitmir1991) ودراسة دانيلز وونج (Daniels; Wong,1993) ودراسة ويندر(Wender, 2000)، إلى جانب دراسة وسبيرس ووزيلمر(Zillmer ; Spiers, 2001)، وأوضحت إنه يمر بعدة مراحل على النحو الآتي: (حنان واحسان،2019، ص438)

6-1-إستقبال المثير: وفيه يتم تنبيه العين فتستقبل الأشعة الضوئية المنعكسة من الشكل المراد إدراكه كمثير بصري، فتقوم بنقلها إلى الخلايا الشبكية ليبدأ إنتباه الفرد لإستقبال مثيرات بصرية ذات معالم وخصائص ومعنى محدد.

6-2-تحويل ونقل المثير البصري: يتم تحويل المثير البصري الذي تم استقباله إلى نبضات عصبية ثم يتم نقل تلك النبضات العصبية خلال مسار العصب البصري بالمخ إلى مراكز إدراك ومعالجة المعلومات البصرية بالقشرة المخيةً خاصة تحمل معنى محددا.

6-3-تحليل وإدراك المثير البصري: في هذه المرحلة يقوم الفرد بفهم المعلومات البصرية والأشكال المعروضة أمامه ليعطي لها معنى ذا دلالة محدد، ثم يستخدم الفرد تلك المعلومات في الموقف الحالي أو في المستقبل بعد تخزينها في الذاكرة البصرية واسترجاعها بهدف استخدامها مرة أخرى.

6-4-تخزين المعلومات البصرية: يتم فيها تخزين الصورة الذهنية التي يتم إدراكها وتكوينها عن الأشكال والمعلومات البصرية المعروضة أمام الفرد في مراكز الذاكرة البصرية بالقشرة المخية لحين استرجاعها بهدف استخدامها مرة أخرى في موقف محدد.

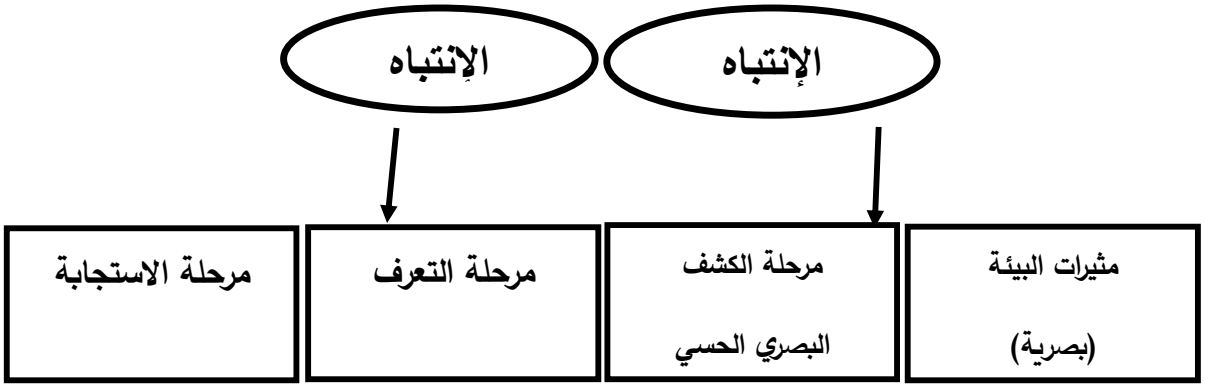
07-علاقة الإدراك البصري بالعمليات المعرفية:

حسب جون لويس في (Jean Louis, 1988) يعتبر الإدراك بصفة عامة عبارة عن تفاعل العمليات الحسية والعمليات المعرفية وأنه مجموعة العمليات العقلية التي تسمح للشخص باقتناء وتوجيه في آن واحد المعلومات الآتية من العالم الخارجي من جهة ومن جهة أخرى القدرات ومحتوى التصورات أي التمثيلات الخاصة لذلك نجد أن الإدراك البصري من بين أنواع الإدراك وكعملية نشطة تشمل على أنشطة متعددة كالانتباه، الإحساس، الوعي والذاكرة.

7-1-علاقة الإدراك البصري بالانتباه: وبنظر ويليام جيمس (William James,2003) يعد الانتباه مفتاح للإدراك وأنه بدون انتباه لا يستطيع أن يحصل إدراك بصري وهناك محددات في ذلك منها: الشدة والتكرار، لكن قبل ذلك هناك الإحساس الذي يحدث في البداية. بعد ذلك نجد الانتباه الذي يساعد على تحديد وانتقاء عدد المثيرات الذي يسهل عملية الإدراك البصري أي تجهيز ومعالجة المعلومات حيث نجد أن برود بينت (Brode bint,1962 – 1958) الذي يقر أن الاختبار أو الترشيح (الانتقاء) سابق لمرحلة التحليل الإدراكي، وأما دوتش ودوش (Dotch, Dotch,1963) الذي يقر أن الإدراك يسبق الترشيح أي أن المثير يسجل ثم يخزن على مستوى المستقبل الحسي ثم الإدراك ثم يتم تصفية المعلومات والاستجابة للمثير. (حسينة، 2008، ص 58)

إذن نجد أن الانتباه عملية مهمة في عملية الإدراك خاصة البصري بغض النظر في أي فعل يكون ذلك ونجد أن الانتباه دائما يستمر مع عملية المعالجة وهذا المخطط المبين في الشكل (12) سوف يوضح أثر العلاقة بين الإدراك البصري والانتباه. (حسينة ،2008، ص 59)

الشكل رقم (13): يوضح العلاقة بين الانتباه والإدراك البصري



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

7-2-علاقة الإدراك البصري بالذاكرة: وتكلم سولسو (Solso, 1988) عن تكامل هذه العمليات وسجل نقاطا عن الذاكرة وأنها عملية معقدة ترتبط بـ: (الانتباه – التخزين / الإدراك – الاستجابة) وكيف تتفاعل مع بعضها البعض. نركز على الذاكرة الحسية البصرية التي تسمح باستقطاب المثيرات البصرية والتي تسمح بنقل (9-10) وحدات معرفية وتؤكد نتائج معظم الدراسات التي أُنجزت على هذه الذاكرة مثل ليا وآل (Lea & Al,1974) أن المعلومات لا تتم عليها أي معالجات وإنما يتم الاحتفاظ بها لاسيما التي يتم الانتباه لها ريثما يتم معالجتها، لكن هناك أدلة لـ: هورد (Howard,1983) أن بعض التحليل يجري على المعلومات في هذه المراكز الحسية وما يتم تحليله هو سطحي لخصائص المثيرات الفيزيائية، هذا ما ذهب إليه نيسر (Nisser, 1976) وسماه بالانتباه البؤري. أما سبرلينج (Sprilling, 1963) فيرى أن

معلومات المثيرات الخارجية تخزن في هذه الذاكرة الحسية على شكل صور، أي أن المثيرات تستقبل من الجهاز البصري الحسي الذي يخزن المعلومات لكن لا تحدث المعالجة المعرفية، وبعد ذلك الانتباه والإدراك البصري أين تكون المعالجة المميزة أي الترميز والتحليل ويكون ذلك في الذاكرة قصيرة المدى أو أنها تدخل معلومات أخرى ونسيان لمعلومات أخرى في حالة عدم التخزين. (حسينة، 2008، ص ص598-600)

ومنه نستخلص أنه لا شك أن عمل الذاكرة قصيرة المدى هو الترميز البصري وفق هذا الشكل في حالة الإدراك البصري والذاكرة طويلة المدى تزودها بمعلومات عند الحاجة لإتمام عمليات الترميز عند التعامل مع مثيرات حسية جديدة. إن هذا النموذج يمكن أن يوضح أكثر المعالجة المعرفية وعلاقتها بالإدراك البصري.

8-الإدراك البصري والتعزيز:

إن الإدراك البصري من أهم المقومات المعرفية التي تؤدي إلى جعل الطفل ينمو ويتطور ويستعد لعملية القراءة والكتابة، لذلك من خلال الإدراك البصري يتعلم ويميز الطفل الأشياء التي يصادفها في حياته اليومية عبر التجارب، وحتى عندما يذهب إلى المدرسة هو يتعلم عن طريق الإدراك البصري السليم وهنا ستبدأ مرحلة القراءة والكتابة لديه.

8-1 -تعزيز مهارات التدقيق البصري:

تهدف إلى تشجيع الطفل على إمعان النظر والقدرة على تحريك رأسهم في جميع الاتجاهات من أجل فحص جميع الأشياء التي تحيط بهم، وقد يواجه بعض الأطفال الصعوبات في حفظ توازنهم والتحكم في حركات الرأس.

8-2-تعزيز مهارات المقارنة البصرية:

تتطلب هذه المهارة من الطفل التعرف على الأشياء ذات نفس السمة أو أكثر حتى يساعد على تنمية إدراك الطفل واستيعابه للمفاهيم مثل اللون والحجم والشكل.

8-3-تعزيز مهارات التصنيف البصري:

تتطلب هذه المهارة من الطفل التعرف على أوجه التشابه وبين المجموعات المختلفة ثم تصنيفها. فيتعلم الطفل تصنيف الأشياء على مستوى إدراكه لبعض المفاهيم .

8-4-تعزيز مهارات التذكر والتركيز البصري:

تهدف هذه المهارة إلى تنمية مهارات التركيز البصري وإنعاش ذاكرة الطفل من المثيرات البصرية، فتعتمد مهمة التذكر والتركيز البصري على تذكر مكان الأشياء وخصائصها التي تميزها كالأسماء، الوجوه الأشياء المتواجدة في بيئته، الحروف، والكلمات. صفحة التربية والتكوين والتعليم على موقع الفيس بوك.

(/https://www.facebook.com/ben25mohamed/posts/704668663010116)

09-الإدراك البصري وتعلم الكتابة عند المعاقين سمعيا:

تتصف كتابة الأفراد المعاقين سمعيا بالمقارنة مع الأفراد العاديين، كما يصفها كل من كرتشمر وكيقليوند (Kretschmer et Quigleyand,1982) بالجمل البسيطة، القصيرة، الجمود، النمطية وصعوبة في تنسيق أجزاء الكلام والاستخدام المفرط لأصناف معينة من الكلمات في مجال المحتوى (المعاني) مثل (الأسماء، الأفعال، والصفات)، في حين أنهم يستخدمون أنواع أُخرى من الكلمات في مجال الوظيفة (النحو) بشكل أقل مثل: (الأفعال المساعدة، حروف الجر وأدوات الربط)، كما أن الأطفال الصم يشتركون –على تنوع خلفياتهم– بخاصية مشتركة وهي: أنهم لا يخططون لشكل كتابة اللغة في

النظام اللغوي وهذه من الخصائص المعروفة التي تميز كتاباتهم، وعلى العكس من ذلك فإنهم يخططون لنظام كتابة لفهم اللغة (عائشة، 2018، ص 44). لذلك فإن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، إن توضيح الاختلاف بين حرف ح –ع على سبيل المثال يتطلب من الطفل معرفة السمة والمعلم الرئيسي لكل منهم والمتمثل في الاتجاه، هذا ويحتاج بعض الأطفال إلى وقت أطول لتمييز ما يحتاجه البعض الأخر، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا لديهم أيضا صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة. إن المشاكل في إدراك العلاقات المكانية –البصرية ترتبط مع العجز في الكتابة، أن الأطفال الذين يتصفون بالمشكلات هذه عادة ما تكون لديهم صعوبة في مطابقة الأشكال الهندسية، وتمييز الخط الأفقي من العمودي، ونسخ الأشكال والحروف والأعداد والكلمات والقراءة واستخدام الخرائط، وإعطاء الوقت والكتابة. (حافظ، 2009، ص352)

نستنتج من هذا أن كتابة المعاقين سمعيا تمتاز بالبساطة والحدودية إلى جانب النمطية في التراكيب اللغوية، كما أنها تتصف بالصعوبة في التنسيق خاصة ما تعلق بالتراكيب النحوية والصرفية.

لذلك فإن تعلم الكتابة لدى المعاقين سمعيا يتطلب التمييز البصري بين أشكال الحروف المختلفة، حيث أن تنمية الإدراك البصري لديهم سوف يساعدهم على تذليل الصعوبات الكتابية لديهم، إلى جانب أن إدراك العلاقات المكانية–البصرية يساعد على الحد من الصعوبات في الكتابة لدى فئة المعاقين سمعيا أيضا، ومنه يتمكنون من تمييز الخطوط المختلفة وهذا يؤدي إلى نسخ الأعداد، الحروف والكلمات.

خلاصة الفصل:

يعد الإدراك البصري إحدى الروابط الأساسية بين العمليات المعرفية لأنها عملية يستقبلها الإحساس والانتباه وتليها عملية الذاكرة والتذكر وهي عملية تتأثر بعدة عوامل داخلية أو خارجية حيث يتغير معنى الشيء حسب هذه العوامل ويختلف تفسير عملية الإدراك البصري من نظرية لأخرى حسب مبادئها لكونها عملية معرفية معقدة ترتبط بالعمليات المعرفية العليا كحل المسائل والمشكلات التي سوف نتطرق إليها في الفصل الموالي.

تمهيد:

إن الحكم على شخص ما بأنه يعاني من إعاقة سمعية مسألة معقدة، لأنّ فيها تقرير لمستقبله ومصيره القريب والبعيد وأي تقصير يعتبر ظلم في حقه وفي حق أُسرته والمجتمع عامة لذا من الضروري أن تكون عملية التشخيص دقيقة من أجل محاولة الوصول إلى السلوكيات والأنماط التي تؤدي إلى تلخيص المشكلات وأسبابها، وغير ذلك من الخصائص الهامة للطفل، وهذا ما سنتعرف عليه في هذا الفصل محاولين تسليط الضوء على هذه الفئة من ذوي الإعاقة السمعية بنوع من التفصيل.

أولا-فسيولوجية الإعاقة السمعية:

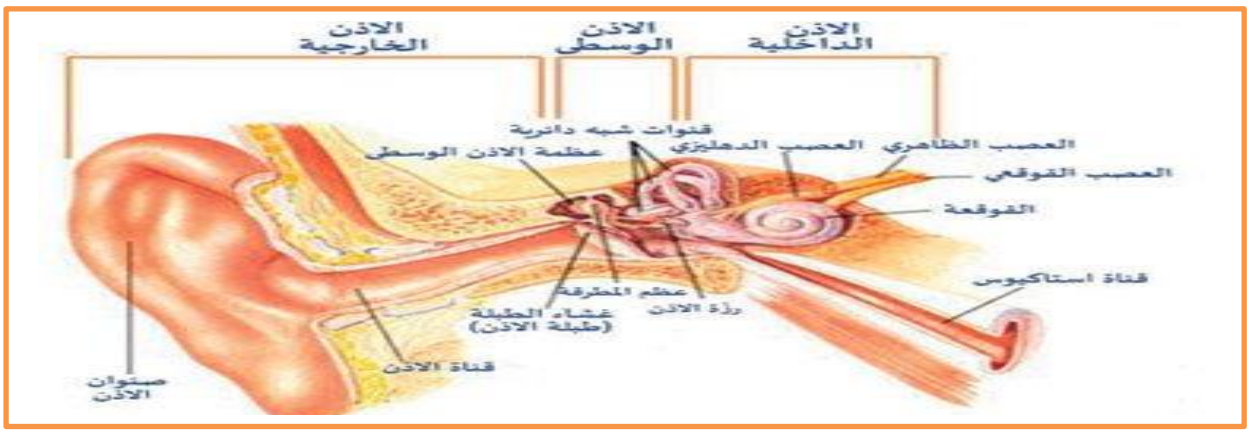
قبل البدء بالكلام عن فسيولوجية السمع من المفيد ذكر كلمة عن الوحدة التي تقاس بها شدة الصوت التي تدعى الديسيبل **decibel** وتختصر بـ **db**.

حيث تستطيع الأذن السليمة سماع أصوات ذات شداة متفاوتة جداً فشدة أقوى صوت تسمعه الأذن أكثر بترليون مرة عن شدة أخفت صوت تستطيع سماعه، وهو الذي يطلق عليه إسم العتبة **threshold**. لذلك وتخفيفاً للأرقام استعملت الطريقة اللوغاريتمية في قياس شدة الصوت، فشدة الصوت بالـ "**بل**" **"bell"** هي اللوغاريتم العشري لنسبة شدة هذا الصوت إلى صوت مرجعي هو وسطي الشدة الأخفت التي يسمع بها الأصحاء ذلك التواتر، والديسيبل هو عشرة أمثال لوغاريتم هذه النسبة. ولما كانت شدة الصوت تتناسب ومربع الضغط الذي يطبقه الصوت مقيساً ب **"الدينه" "dyne"** على مساحة من السطح قدرها 1/سم2 فتكون المعادلة: **ديسيبل = 10 لغ ش1/ش2 = 10لغ (1ض2/2ض2) = 20لغ ض1/ض2-**

$$Ndecibels = 10\log I_2/I_1 = 10\log {}^2p_2/{}^2p_1 = 20\log P_2/P_1$$

هذا يعني أن ازدياد شدة الصوت 10 مرات يعني ازدياد 10 ديسيبل، وإذا كانت الشدة 20 ديسيبل فهو أشد بمئة مرة، وإذا كانت 30 ديسيبل فهو أشد بـ 1000 مرة، وإذا كانت 120 ديسيبل فهو أشد بترليون مرة. لتكوين فكرة عملية نقول: إنّ شدة صوت الكلام العادي هي بحدود 40 – 50 ديسيبل، وشدة صوت محرك الطائرة نحو 100 ديسيبل.(http://arab-ency.com.sy/medical/detail/574)

الشكل رقم (14): يوضح الجهاز السمعي



المصدر: https://www.google.dz/search?q

01-تشريح الأذن:

إن أحد أهم العناصر التي تشكل أساس إنتاج وفهم الكلام هو الجهاز السمعي السليم الحساس لمدى الترددات التي تقع فيها الأصوات الكلامية (500 – 2000 هيرتز)، كذلك يجب أن يكون المستمع قادرا على اكتشاف الفروق الفردية الطفيفة التي تعكس الخصائص الصوتية للكلام، ولذا فالأفراد الذين يعانون من فقدان سمعي يجدون صعوبة في تغيير الإشارات الصوتية القادمة ولذلك يدركون الكلمات بشكل مختلف من الأفراد ذوي السمع العادي (عبد المعطي والببلاوي، 2007، ص 234)

1-1 – الأذن الخارجية:

تعمل الأذن الخارجية على تجميع الموجات الصوتية، وتحديد موقع الصوت، كما تقوم بوظيفة حماية الأذن الوسطى، هذا بالإضافة إلى أنها توصل الطاقة الصوتية إلى الأذن الوسطى، تلك هي الوظائف الأربع للأذن الخارجية، أما عن تركيبتها فهي تتكون من ثلاث أجزاء رئيسية:

1-1-1-صيوان الأذن:

هو الجزء المرئي وهو عبارة عن نسيج ليفي غضروفي مغطى بالجلد أو ملتصق بالوجه من كلا جانبيه بيضاوي الشكل وله حافتان الأولى: خارجية كبيرة محدبة وتسمى غالبا بالحلزون، والثانية: داخلية صغيرة وتحيط بقناة السمع، وفي أسفل الصيوان توجد حلمة الأذن ولصيوان الأذن عدة وظائف منها:

- تضخيم الصوت بما يعادل 4500 هيرتز.
- حماية قناة الأذن.
- تجميع الموجات الصوتية وتوجيهها إلى قناة السمع الخارجية (محمد علي، 2009 ص43).

1-1-2-القناة السمعية:

يسميها البعض الصماخ الخارجي للسمع أو الصماخ الظاهري أو قناة الأذن وهي قناة ضيقة، تخرج من فتحة في جانب الرأس، وتمتد من الصيوان إلى الغشاء الطبلي، ويبلغ طولها حوالي 25 سم تقريبا وقطرها بين 6–7 ملم، ويتكون هيكل الثلث الخارجي لقناة الأذن من غضروف مرن والثلثان الداخليان من عظم الصفيحة الطبلية، ويبطن القناة جلد وشعر وغدد صملاخية وهي غدد عرقية تفرز شمعا بنيا مصفرا ويؤمن الشعر والشمع حاجزا يمنع دخول الأجسام الغريبة، ويفيد أيضا في إزالة الجلد الميت والجراثيم

ونقلها للخارج كما يفيد الصملاخ في الحفاظ على طبلة الأذن لينة لتتأثر بأقل الذبذبات الصوتية بالإضافة إلى أنها تبعد الحشرات برائحتها، ولكن إذا ما أفرزت الأذن كمية كبيرة من الصملاخ فقد يؤدي ذلك إلى غلاف الأذن الأمر الذي يترتب عليه ضعف قدرة الفرد على السمع، وإن كان في العادة يجف الصملاخ ويتساقط خارج القناة السمعية الخارجية، وتقوم القناة السمعية أو قناة الأذن بوظيفة غرفة رنين تتولى تضخيم الموجات الصوتية عند الترددات القريبة من ترددها الطبيعي، وهكذا يمكن لضغط الهواء بالنسبة للترددات الواقعة بين 3000 – 4000 هيرتز أن تبلغ الضعفين أو أربعة أمثال بالنسبة لضغطها عند مدخل القناة السمعية وبذلك تتمكن من تمييز بعض الأصوات التي ما كنا لندركها لو أن طبلة الأذن كانت ظاهرة على السطح.

يمكن تلخيص وظائفها في:

- توجيه الصوت إلى طبلة الأذن
- حماية طبلة الأذن من دخول الأجسام الغريبة وإزالة الجلد الميت والجراثيم والأوساخ ونقلها إلى خارج الأذن (عبد المعطي والببلاوي، 2007، ص 237)

1-1-3-طبلة الأذن:

تقع طبلة الأذن بين الأذن الوسطى والخارجية وتتكون من ثلاث طبقات : طبقة مغطاة بطبقة جلدية رقيقة هي الجانب المواجه للقناة السمعية الخارجية، وطبقة مغطاة بغشاء مخاطي على الجانب المواجه للأذن الوسطى، أما الطبقة الوسطى فهي طبقة ليفية، وطبلة الأذن لونها رمادي فاتح نصف شفاف ولها شكل دائري قطره حوالي 1سم، مائلة بزاوية 45 درجة ولا يتجاوز سمكها 01 ملم، وهي تتخذ وضع مائلا متجها نحو الداخل إلى الأمام، والغشاء الطبلي حساس جدا للألم، كما أنها بالغة الحساسية للموجات الصوتية معا يتسبب في ذبذبتها بين 16 إلى 16000 دورة/الثانية هيرتز، وهكذا فالطبلة تتأثر

بالموجات الصوتية فتهتز بنفس ترددها أي أنها تحدث ترددات مطابقة للترددات الصادرة عن الجسم المهتز (مصدر الصوت) فهي تقوم بتحويل الطاقة الموجية للصوت إلى طاقة اهتزازية (عبد المعطي والببلاوي، 2007، ص 238)

1-2-الأذن الوسطى:

تسمى أحيانا (تجويف الأذن) وهي عبارة عن حيز ضيق داخل الجزء الصخري للعظم الصدغي، وتقع بين الأذن الداخلية (الأذن الخارجية)، ويبطن سطحها للعظم الصدغي، وتقع بين الأذن الداخلية والأذن الخارجية ويبطن سطحها الداخلي غشاء مخاطي ويملأ فراغها هواء جوي يدخلها من البلعوم عن طريق القناة البلعومية السمعية (قناة أستاكيوس)، ويوجد بها ثلاث عظام سميت حسب شكلها: المطرقة والسندان والركاب.

1-2-1-المطرقة:

هي العظمة الأكبر في العظيمات الثلاث وهي تتركز على طبلة الأذن وتتصل بها اتصالا وثيقا معطية حوالي نصف مساحة الطبلة تقريبا تتكون من:

-**الرأس:** شكله مستدير وموضعه فوق الطبلة ويتمفصل في الخلف مع السندان.

-**العنق:** وهو جزء ضيق يقع أسفل الرأس.

-**القبضة:** وهي ترتكز بإحكام على السطح الأمامي للغشاء الطبلي ويمكنٍ رؤيتها من خلال غشاء الطبلة بواسطة منظار الأذن.

1-2-2-الناتئي الأمامي:

وهو شوكة عظمية تتصل برباط مع الجدار الأمامي لجوف الطبلة.

1-2-3-السندان:

وهي العظمة التي تلي المطرقة وتتكون من:

-**الجسم:** وهو مستدير مضغوط ويتمفصل مع رأس المطرقة.

-**النتوء الطويلة:** والذي ينزل خلف قبضة المطرقة وموازيا لها ويتمفصل مع الركاب.

-**النتوء القصيرة:** والذي يتركز على الجدار الخلفي لجوف الطبلة بواسطة رباط

1-2-4-الركاب:

وهي العظيمة الثالثة والتي تلي السندان، وتعد عظيمة الركاب هي أصغر عضلة في جسم الإنسان وتتكون من:

-**الرأس:** وهو صغير ويتمفصل مع النتوء الطويل للسندان.

-**العنق:** وهو ضيق ويلتقي مع مغرز العضلة الركابية

-**الطرقان:** وهما يتشعبان من العنق ويتركزان على القاعدة البيضاوية

ويمكن تلخيص وظائف الاذن الوسطى على النحو التالي:

- حماية الأذن الداخلية من الأصوات بالغة العلو.
- زيادة كمية الطاقة التي تنقل إلى الأذن الداخلية.

1-3-الأذن الداخلية:

يطلق على الأذن الداخلية اسم التيه أو متاهة الأذن، وذلك بسبب تركيبها المعقد وشكلها المتعرج، فهي على شكل سلسلة من الأنابيب والجيوب الغشائية وبها الخلايا الحسية مع أنسجتها وتتكون من هذه الأخيرة من ثلاث أقسام رئيسية. (سعيد، 2011، ص ص45-46).

1-3-1-القوقعة:

سميت بهذا الاسم لأنها تشبه أحد القواقع الصغيرة وهي تنفتح على الجزء الأمامي من الدهليز، وتبلغ عدد لفات القوقعة 25 لفة تقريبا ومساحتها 22.5 مم 2 تقريبا.

والقوقعة عبارة عن أنبوبة مقسمة داخليا إلى ثلاث أنابيب مختلفة تلتف بجانب بعضهما البعض هي: السلم الدهليزي، السلم الطبلي، السلم المتوسط (سعيد، 2011، ص46).

الشكل رقم (15): يوضح تشريح الأذن

المصدر: https://www.google.dz/search?q

02-الجهاز السمعي العصبي:

1-2-العصب السمعي:

بعد أن تمتلئ تلك القنوات بسائل نسيجي يوجد به مئات الألف من الخلايا السمعية الدقيقة المعروفة باسم الخلايا الشعرية، ويتميز السائل بالحساسية العالية لما يصل إليه من ذبذبات الموجات الصوتية فيحرك الخلايا الشعرية الدقيقة، التي تحول الحركة الميكانيكية إلى نبضات كهربائية تلتقطها أطراف العصب السمعي الملتصق بالقوقعة إلى المخيخ. (فؤاد ،2012، ص 28)

2-2-الدماغ:

يوجد بالدماغ مراكز السمع ترجع النبضات الكهربائية الملتقطة من أطراف العصب السمعي إلى رموز مسموعة ذات معنى.

الشكل رقم (16): يوضح العصب السمعي

المصدر: https://www.google.dz/search?q

03-آلية السمع:

سماع الصوت ينشأ عن اصطدام الموجات الصوتية لغشاء الطبلة فينتج تغيير في الضغط على غشاء الطبلة والذي ينتقل إلى المستقبلات السمعية في الأذن الداخلية وسرعة الموجات الصوتية تبلغ 3444 مترا في الثانية الواحدة. (فؤاد ،2012، ص 28)

الشكل رقم (17): يوضح آلية السمع

المصدر: https://www.google.dz/search?q

ثانيا: الإعاقة السمعية:

01-مفهوم الإعاقة السمعية:

هناك تباين في استخدام المصطلحات التي تتعلق بموضوع الإعاقة السمعية، فهناك من يستخدم مصطلح المعاقين سمعيا وهو يعني الصم، ومن يلتبس عليه الأمر فيخلط بين معنى الصمم وضعاف السمع لذلك يجب توضيح أن الإعاقة السمعية تنقسم إلى فئتين أولهما الصم وهم الذين فقدوا حاسة السمع أومن كان سمعهم ناقصا إلى درجة أنهم يحتاجون إلى أساليب تعليمية تمكنهم من الاستيعاب دون مخاطبة

كلامية، وثانيهما ضعاف السمع وهم الذين لديهم سمع ضعيف إلى درجة أنهم يحتاجون في تعليمهم إلى تدريبات خاصة أو تسهيلات ليست ضرورية في كل الواقف التعليمية التي تستخدم للأطفال الصم كما أن لديهم رصيدا من اللغة والكلام الطبيعي (السيد وربيع، 2014، ص 49) .

02-تعريف الإعاقة السمعية:

الإعاقة السمعية مصطلح عام يغطي مدى واسعا من درجات فقدان السمع ويتراوح الصمم أو الفقدان الشديد للسمع الذي يعوق عليه الكلام واللغة، الفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة (عبد المطلب، 2001، ص 137).

لذا يعتمد تعريف الإعاقة السمعية لأي حالة على عملية التشخيص الذي يشمل على اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومستويات الكلام والتقييم الوظيفي السلوكي على نحو عام، بناء على ذلك عرفها كل من يسليدك والجوزين (ysseldyke – Algozzine) : "بأنها قصور في السمع بصفة دائمة أو غير مستقرة إذ تؤثر بشكل سلبي على الأداء التعليمي للفرد"، ويعرفها عبد الحي (1998) : "بأنها تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليه أثار اجتماعية أو نفسية أو الإثنين معا، بحيث تحول بينه وبين التعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية من المهارة وقد يكون القصور السمعي جزئيا أو كليا ، شديدا أو متوسطا، أو ضعيفا، وقد يكون متزايدا أو متناقصا أو مرحليا". كما يعرف الخطيب والحديدي

في (2004) الإعاقة السمعية بأنها:" مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد.

أما القريوتي في (2006) فيعرف الإعاقة السمعية على أنها:" خلل في الجهاز السمعي عند الفرد مما يحد من قيامه بوظائفه أو يقلل من قدراته على سماع الأصوات، مما يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم". (فؤاد، 2012، ص20)

بدوره الزريقات يعرفها في (2003): "الإعاقة السمعية بأنها مصطلح يشمل كلا من الصمم، الضعف السمعي وعرفها الزريقات أيضا على أنها أي نوع أو درجة من الفقدان السمعي التي تصنف ضمن بسيط، متوسط أو شديد (الزريقات، 2003، ص 108)، أما زينب محمود شقير (2012) فقد عرفت ضعيفي السمع على:" أنهم أشخاص يعانون من اضطرابات أو خلل في أجهزة السمع المختلفة تعوقهم عن الاستخدام الأمثل لحاسة السمع مما يجعل من الصعب عليهم الاستفادة أو الاعتماد عليها فقط في الحياة بل يمكنهم الاستفادة بوسائل معاونة لتحقيق السمع لديهم". (زينب، 2012، ص 206) كما أن عبد العزيز السيد يذكر في (2013):"أن الشخص ضعيف السمع هو حالة من انخفاض حدة السمع لدرجة قد تستدعي خدمات خاصة بالتدريب السمعي أو قراءة الشفاه أو علاج النطق، أو التزويد بالمعينات السمعية". (عبد العزيز، 2013، ص 173)

يعرف هشام إبراهيم عبد الله وآخرون (2015) ضعيف السمع بأنه: "الشخص الذي يعاني من قصور سمعي قد يتطلب استخدام معينات سمعية، إلا أنه لا يعوقه عن اكتساب اللغة وتعلم الكلام من خلال حاسة السمع في وجود خدمات تدريبية في بيئة تعليمية خاصة". (إبراهيم وآخرون، 2015، ص 112).

أما مصباح جلاب في (2016) فقد عرف الإعاقة السمعية على أنها: " فقدان واحدة أو أكثر من الأعضاء أو وظائفيا المختلفة، وهذا يؤثر على تواصل الفرد الاجتماعي والنفسي وحتى الذاتي" .(مصباح 2016، ص 01)

منه نستنتج أن تعريف الإعاقة السمعية الذي يعتبر المصطلح العام ويغطي مدى كبير من درجات الفقدان السمعي، نجد فيها أنها تشمل الفقدان إما الكلي أو الجزئي اللذين يؤثران على تعليم الفرد وهذا ما لمسانه في تعريفات كل من يسلدك والجوزين والزريقات، أما عبد الحي فيرى أن الفقدان السمعي هو حالة ناتجة عن أسباب وراثية أو خلقية أو بيئية تؤدي إلى تبعات نفسية واجتماعية، إلى جانب الحديدي الذي اعتبر الإعاقة السمعية تفاوت في درجات الفقدان السمعي وأما القريوتي فقد أعتبرها خلل في الجهاز السمعي يحد الفرد من القيام بوظائفه، وعليه فقد أخترنا في عنوان الأطروحة استخدام هذه الكلمة، لأننا لاحظنا في مدارس الصم والبكم أنها تضم بالخصوص فئتين من المعاقين سمعيا وهي فئة الإعاقة الشديدة والمتوسطة دون الفقدان السمعي البسيط الذين يحولون إلى الإدماج في الوسط المدرسي العادي.

2-2 – مفهوم ضعيف السمع:

تعددت التعريفات المتخصصين في مجال دراسات الأطفال ضعاف السمع، حيث عرفهم حسانين (1985) على أن: "الطفل ضعيف السمع هو الطفل الذي لديه قدرة منخفضة على السمع منذ الميلاد أو ضعفت لديه هذه القدرة منذ مرحلة بدأ تعلم اللغة والكلام (سنتين)، لدرجة تفوق قدرته على فهم الحديث، سواء باستعمال أو بدون استعمال وسيلة سمعية". (حسانين، 1985، ص 27)

أما الأشول في (1987) فقد عرف الأطفال ضعاف السمع: "بهؤلاء الأطفال الذي يتسمون بحدة السمع المنخفضة لدرجة احتياجهم خدمات معينة مثل التدريب السمعي وقراءة الكلام والعلاج الكلامي أو المعينات السمعية". (الأشول، 1985، ص 422).

ويذكر مورس (MOORES, 1987) أن الطفل ضعيف السمع هو: " الطفل الذي يعاني من ضعف سمعي إلا أن القدرة السمعية المتبقية تمكنه من اكتساب المعلومات اللغوية عن طريق ما تبقى من حاسة السمع وذلك باستخدام السماعات الطبية أو بدونها". (مورس، 1987، ص 482)

أما عبد الرحيم وبشاي في (1988) فقد عرفا ضعيفي السمع على أنهم: "الأطفال الذين لا يتعلمون الكلام واللغة بالطريقة النمائية العادية، نتيجة لنقص حاسة السمع لديهم بدرجة تجعل من الضروري استخدام أجهزة وأدوات معينة حتى يتمكنوا من فهم الكلام المسموع". (عبد الرحيم، 1988، ص 215)

يعرف السرطاوي في (1991) ضعيف السمع بأنه: "ذلك الشخص الذي يعاني من نقص حاسة السمع بدرجة تجعل من الضروري استخدام أجهزة وأدوات تساعده حتى يتمكن من فهم الكلام المسموع". (السرطاوي ،1991، ص 309).

كذلك يذكر الخطيب في (1992) أن ضعاف السمع هم: "الأشخاص الذين يمتلكون بقايا قدرة على الاستماع، وعند استخدامهم سماعة طبية فإنهم يتمكنون من معالجة المعلومات اللغوية بنجاح". (الخطيب 1992، ص 138).

أما في سنة (1994) عرف عبد اللطيف ضعاف السمع بأنهم: "الأطفال الذين تؤدي حاسة السمع لديهم وظائفها، ولكن بدرجة أقل، وهم قادرون على فهم الكلام واللغة باستخدام الأجهزة السمعية". (عبد اللطيف ، 1994، ص 50) إلى جانب أن بشير عبد النبي في (1996) عرف ضعاف السمع على أنهم "أولئك

الأشخاص الذين يعانون من عجز ونقص في حاسة السمع بدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعية للأغراض الاجتماعية والتعليمية، إلا من خلال استخدام وسائل معينة'. (عبد النبي، 1996، ص 63)

كما يرى عبيد في (2000): "أن الطفل ضعيف السمع هو الذي فقد جزء من قدرته على السمع بعد أن تكونت لديه قدرة ومهارة على فهم اللغة وحافظ على قدرته على الكلام، وقد يحتاج هذا الطفل إلى وسائل سمعية معينة". (عبيد، 2000، ص 33)

عرف عبد المطلب القريطي في (2001) ضعاف السمع على أنهم: "أولئك الذين لديهم قصور سمعي أو بقايا سمعية، ومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تؤدي وظائفها بدرجة ما ويمكنهم تعلم الكلام واللغة سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها". (القريطي، 2001، ص 312)

كما عرفهم أحمد في (2003) بأنهم:" أولئك الأفراد الذين فقدوا أجزاء من سمعهم، كما أنهم قادرون على فهم الكلام واللغة المنطوقة عن طريق استخدام المعينات السمعية وتكون عتبة سمعهم بين 40إلى 70 ديسيبل". (أحمد، 2003، ص 49).

أما كامل في (2004) فقد عرف ضعاف السمع بأنهم: "الذين عجز جزئي في حاسة السمع بدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعية لأغراض الحياة اليومية إلا في ظروف خاصة باستخدام المعينات السمعية". (كامل، 2004، ص 33) أما النمر في (2007) فقد عرف ضعيف السمع على أنه: "الفرد الذي يعاني من فقدان في القدرة السمعية قد يمكنه تعويضها بالمعينات السمعية، أو ارتفاع شدة الصوت حيث التحدث إليه، ويمكنه التعلم بذات الطريقة التي يتعلم بها الأفراد السامعون باستخدام المعينات السمعية". (النمر، 2007، ص20)

من خلال التعريفات المتناولة آنفا لضعاف السمع وجدنا أن جل التعريفات يركزون على ضعف الحاسة السمعية لدى هذه الفئة، فهي موجودة ولكن بشكل جزئي ويستطيع ضعيف السمع أن يستجيب للكلام المسموع وهذا يدل على إدراكه ولو بشكل جزئي للبيئة المحيطة وهذا ما ذهب إليه عبد اللطيف (1994) وعبد النبي (1996) ومما سبق من التعريفات أيضا نرى أن الأطفال ضعاف السمع هم من عجزوا عن سماع أجزاء من الكلام المنطوق بوضوح، ولكن يمكن تدريبهم على تنمية البقايا السمعية الموجودة لديهم سواء باستخدام وسائل مساعدة أو بدونها وهم من تقع عتبة سمعهم من 40 إلى 70 ديسبل كما ذكر أحمد (2003) وهو ما يطلق عليه ضعف سمعي متوسط .

كما أن الطفل ضعيف السمع يعاني عجزا جزئيا في حاسة السمع وبالتالي ما لديه من بقايا سمعية لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية، إلا باستخدام وسائل مساعدة باختلاف أنواعها، وهذا كدت عليه جل التعريفات. وبالتالي فالطفل ضعيف السمع في حاجة ماسة إلى التدريب السمعي أو ما يطلق عليه التأهيل السمعي.

2-3-مفهوم الصمم:

يعرف أفزالي (AFZALI, 1997) الصمم بأنه: "فقدان القدرة على السمع نتيجة عوامل وراثية ويولد بدون به أو هم من فقدوا القدرة على السمع نتيجة لمرض مزمن أو نتيجة حادث". (AFZALI ,1995 ,P397)

كما يشير الأشول (1987) إلى الأصم بأنه: " الشخص الذي يعاني من نقص أو تعويق حاسة السمع بصورة ملحوظة، لدرجة تمنع أو تعوق الوظيفة السمعية، وبالتالي لا تكون حاسة السمع الوسيلة الأساسية لتعلم الكلام واللغة". (الأشول، 1987، ص 245).

أما عبد النبي (1996) فاعتبر الشخص الأصمك "هو الذي فقد حاسة السمع من الولادة أو قبل تعلم الكلام أو حتى بعد تعلم الكلام بدرجة لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية في البيئة السمعية إلا باستخدام طرق التواصل المعروفة (الإشارة – قراءة على الشفاه – هجاء الأصابع – التواصل الكلي)". (عبد النبي،1996، ص 66).

إلى جانب أن سليمان (1998) يعرفه على أنه: "الفرد الذي فقد حاسة السمع لأسباب وراثية فطرية أو مكتسبة سواء من الولادة أو بعدها، الأمر الذي يحول بينه وبين متابعة الدراسة وتعلم خبرات الحياة مع أقرانه العاديين بالطرق العادية، لذا فهو في حاجة ماسة إلى تأهيل يتناسب مع قصوره السمعي". (سليمان ،1998، ص 67).

ذكر عطية في (2002) أن: "الأصم هو ذلك الشخص الذي يتراوح فقدانه السمعي بين (70ديسيبل فأكثر بحيث يعوقه ذلك من فهم الكلام من خلال الأذن، مع أو بدون استخدام معينات سمعية". (عطية 2002، ص 40).

من خلال التعاريف السابقة للطفل الأصم نستنتج أن جلها اتفقت أن الشخص الأصم لديه درجات شديدة من فقدان السمع حيث لا يستطيع معها الفرد أن يكون قادرا على السمع وفهم الكلام المنطوق، حتى مع استخدام معينات سمعية وقد يبلغ حدا من الشدة يعوق به الفرد حتى عن تفعيل المعلومات اللغوية وبالتالي يؤثر بالسلب على الأداء التعليمي والوظيفي للفرد.

03-تصنيفات الإعاقة السمعية:

لقد عرضنا في عنصر التعريف بالإعاقة السمعية أن وضع المعاقين سمعيا في قالب واحد خطأ جسيم لذلك تحاول تصنيفات الإعاقة السمعية توضيح تلك الفروق الفردية بهدف وضع تلك الفئات في

مجموعات متجانسة تقريبا لتحديد احتياجاتها التي تختلف من فئة إلى أخرى، وتصنف الإعاقة السمعية تبعا لأربع معايير وهي:

- التصنيف حسب العمر عند الإصابة
- التصنيف حسب موضع الإصابة.
- التصنيف حسب شدة الإصابة

3-1-التصنيف حسب العمر عند الإصابة:

يعتبر تحديد عمر الطفل وقت الإصابة السمعية من المتغيرات الأساسية لتحديد الأثار الناتجة عن تلك الإصابة، كما يساعد في تحديد طرق التواصل التي يمكن استخدامها مع الطفل من خلال الخدمات التربوية التي تقدم لهم، وقد صنف الباحثون الإعاقة السمعية حسب العمر الذي حدثت فيه الإعاقة على النحو التالي:

3-1-1-الإعاقة السمعية قبل اكتساب اللغة:

عرفها البشير القريوتي على أنها: "تشير إلى حالات العوق السمعي الذي يحدث من الميلاد أو في مرحلة عمرية تسبق تطور اللغة والكلام عند الطفل، أي قبل ثلاث سنوات". (القريوتي وآخرون، 2001 ص 11) حيث هي بدورها تترك آثارا سلبية على النمو اللغوي للطفل، لأنها تفقده كثيرا من المثيرات السمعية مما يؤدي إلى محدودية ميزاته وقلة تنوعها، ويذكر الخطيب (2002) أن: "المشكلة هنا تكمن في أن الطفل لا يستطيع اكتساب اللغة والكلام بطريقة طبيعية، فعدم قدرته على سماع الكلام تعني عدم قدرته على تقليد كلام الآخرين ومراقبة كلامه لذلك فهو يحتاج إلى تعلم اللغة بصريا، وغالبا استخدام أساليب التواصل اللغوية". (الخطيب، 2002، ص 56)

3-1-2-الإعاقة السمعية بعد اكتساب اللغة:

يرى حنفي أنها: "هي الإعاقة التي تحدث عند الطفل بعد تطور اللغة والكلام أي بعد بلوغ الطفل لسن الخامسة، حيث يكون قد توفرت لديه مجموعة من المفردات". (حنفي ،2003، ص 138). كما يشير الروسان: أنه: "هذا التصنيف يطلق على تلك الفئة من المعاقين الذين فقدوا قدرتهم السمعية كلها أو بعضها بعد اكتساب اللغة حيث تتميز هذه الفئة بقدرتها على الكلام لأنها سمعت وتعلمت اللغة". (الروسان، 2001، ص 143).

كما تصنف أيضا الإعاقة السمعية حسب العمر إلى:

- **إعاقة سمعية ولادية:** وهؤلاء الأطفال يحدث لديهم ضعف سمعي منذ لحظة الولادة، فهم لن يستطيعوا تعلم الكلام تلقائيا.
- **إعاقة سمعية مكتسبة:** وهؤلاء الأطفال يحدث لديهم الضعف السمعي بعد الولادة وفي هذه الحالة يبدأ الأطفال بفقدان القدرة اللغوية التي تكون قد تطورت لديهم إذا لم تقدم لهم خدمات تأهيلية خاصة (المخلافي، 2001، ص 25)

3-2-التصنيف حسب موقع الإصابة:

يتعلق هذا التنصيف بالجانب الطبي حيث يتم تحديد الجزء المصاب في الجهاز السمعي الذي تسبب في الإعاقة السمعية، ويمكن تصنيف موقع الإصابة في الجهاز السمعي إلى إعاقة سمعية توصيلية أو حسية عصبية. أو مختلطة أو إعاقة سمعية مركزية كالآتي:

3-2-1-الإعاقة السمعية التوصيلية:

يشير جبايلي أنها: "تحد الإعاقة التوصيلية نتيجة خلل يصيب الأذن الخارجية والوسطى مع وجود أذن سليمة، وهذا أبسط أنواع ضعف السمع حيث تنحصر المشكلة في وجود عقبات تحول دون توصيل الأصوات إلى الأذن الداخلية، حتى يتم تمييز وتحليل هذه الأصوات بواسطة مناطق السمع العليا". (الجبابلي، 2002، ص 54) أما رجب فيعتبر أن: "الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الإعاقة السمعية يتمتعون بمقدرة جيدة على تمييز الأصوات العالية نسبيا، ويميلون للتكلم بصوت منخفض لأنهم يسمعون أصواتهم جيدا أو بسهولة، حيث لا يتجاوز الفقدان السمعي لديهم (60 ديسبل)". (رجب، 2008، ص 18)

3-2-2-الإعاقة السمعية الحسية العصبية:

يرى لقريوتي وآخرون أن الإعاقة السمعية: "تحدث من أي اضطراب أو تلف في الأذن الداخلية أو في العصب السمعي الموصل للمخ مما يستحيل معه وصول الموجات الصوتية مهما بلغت شدتها إلى المخ، أو وصولها محرف". (القريوتي وآخرون، 2001، ص 105) كما أن الزريقات يضيف أن: " الاختبارات السمعية الفسيولوجية مثل فحص التردد السمعي القوقعي وقياسات جذع الدماغ والتخطيط الإلكتروني للقوقعة تساعد على التمييز بين الإعاقة السمعية العصبية والحسية". (الزريقات، 2003، ص 46).

3-2-3-الإعاقة السمعية المختلطة:

ويوازي هذا النوع بين فقدان السمع القوقعي وبين الإعاقة الحسية العصبية حسب قلين **(GLEN)** حيث تكون الإعاقة السمعية مختلطة وإن الفرد يعاني من إعاقة توصيلية وحس عصبية في نفس الوقت وفي هذه الحالة قد يكون هناك خلل كبير بين التوصيل العظمي للموجات الصوتية، حيث أن الأشخاص

المصابون بهذا النوع من الصمم قد يسمعون أصواتا متقطعة ومشوشة، وقد تكون السمعات الطبية مفيدة لهؤلاء ولكن لا يعود السمع لحالته الطبيعية. (GLEN, 1999, p55)

3-2-4-الإعاقة السمعية المركزية:

يعرفها موسى والعربي على أنها: " خلل أو اضطراب يحول دون وصول الصوت من الممرات السمعية في جذع الدماغ إلى المراكز السمعية في الدماغ، وغالبا ما يعاني الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الإعاقة السمعية من اضطرابات عصبية خطيرة تطغى على الضعف السمعي". (موسى والعربي، 2007، ص 145).

3-2-5-الصمم الهيستيري:

وهذا النوع ينتج حسب القريوتي: "عن حدوث ضغوط انفعالية التعرض لخبرات شديدة وصادمة وغير طبيعية حيث أن منشأه نفسي وليس له علاقة بالجانب العضوي". (القريطي، 2005، ص 32) وهي حالة تحتاج إلى علاج نفسي (نيسان ،2009، ص 15).

3-3-التصنيف حسب شدة الإصابة:

حيث حسب تورنبول وآخرون (turnball et all,2002) يمكن تصنيفها إلى خمس فئات:

3-3-1-الإعاقة السمعية البسيطة:

وتتراوح حدة الفقدان السمعي كما يراها ألبرتيني (Alpertini, 2000) بين (41-55) ديسبل ويستطيع الشخص الذي لديه هذا المستوى السمعي أن يفهم الكلام المنطوق بمعدل (3- 5) أمتار ويجب إحالة

هذا الشخص إلى التربية الخاصة لأنه يحتاج إلى الإلتحاق بصف مكيف وقد تكون المعينات الصوتية ذات فائدة.(Alpertini, 2000, P124)

3-3-2-الإعاقة السمعية المتوسطة:

يوضح الخطيب: "ويكون هنا الفقدان السمعي بين (56-70) ديسبل، ولا يستطيع الشخص فهم المحادثة إلا إذا كانت بصوت عال، ويواجه صعوبات كبيرة في فهم المناقشات الصفية الجماعية وقد يعاني هذا الشخص من اضطرابات كلامية ولغوية وقد تكون ذخيرته اللفظية محدودة، ويحتاج هذا الشخص للالتحاق بصف خاص، ويحتاج للمعينات السمعية". (الخطيب، 2004، ص 171)

3-3-3-الإعاقة السمعية الشديدة:

يشرح الروسان أنه: "يتراوح الفقدان السمعي بين (71-90) ديسبل، والمصابون بهذا النوع لا يستطيعون سماع الأصوات العالية، لذلك فهم يعانون من اضطرابات شديدة في اللغة التلقائية، ويجب وضعهم في مدرسة خاصة ليحصلوا على التدريب السمعي والقراءة على الشفاه وهم بحاجة لمعينات سمعية". (الروسان ،1996، ص142)

3-3-4-الإعاقة السمعية الشديدة جدا:

ويتراوح الفقدان السمعي لدى الشخص (90) ديسبل وأكثر (أبو النصر ،2005، ص 75)، وهذا المستوى من الضعف السمعي يشكل إعاقة شديدة جدا حيث أن الشخص قد لا يستطيع أن يسمع سوى بعض

الأصوات العالية، وهو يعتمد اعتمادا كليا على حاسة البصر ويكون لديه ضعف واضح في اللغة الكلامية ويحتاج إلى مدرسة خاصة وطرق تواصلية يدوية وتدريب سمعي (Hallahan ,Kauffman,2003, P54).

- **كما هناك تصنيفات أخرى حسب شدة الإعاقة وهو التصنيف التربوي**

يركز هذا التصنيف على الربط بين الفقدان السمعي وآثره على فهم وتمييز الكلام وعلى نمو المهارات الكلامية واللغوية لدى الطفل وما يترتب على ذلك من احتياجات تربوية وتعليمية خاصة، ويصنف التربويين الإعاقة السمعية إلى أربع فئات كالتالي:

– **الفئة الأولى:** الأطفال الذين يحتاجون إلى تدابير تربوية خاصة كجلوسهم في مكان مناسب في غرفة الصف وهم يعانون من فقدان سمعي بسيط

– **الفئة الثانية:** فهم الذين لديهم قدرة على تلقي دروس فصلهم العادي شريطة اجلاسهم في مكان مناسب مع تقديم تدريبات خاصة في الكلام وتعلم القراءة على الشفاه مع تزويدهم بالمعينات السمعية.

– **الفئة الثالثة:** هم الذين لا يملكون حاسة سمع بما يكفي لتعلم اللغة والكلام بدون آلة سمعية مساعدة لذلك يتم تعليمهم في صفوف خاصة أنشئت لضعاف السمع.

–**الفئة الرابعة:** هم الفئة التي تعاني من صمم تام ولا يستطيعون سماع الأصوات بأذانهم حتى مع استخدام المعينات السمعية لذلك يدرسون في المدارس الخاصة بالمعاقين سمعيا. (عبيد، 2000، ص30)

من خلال ما تم تقديمه في العنصر السابق نستنتج أن الإعاقة السمعية تنقسم إلى وجهات نظر متعددة وكلها وجهات نظر مكملة لبعضها البعض، والاهتمام بهذه التصنيفات يرجع إلى أهمية تحديد مدى الإعاقة وأسبابها مما يسهل توفير البرامج التعليمية التي تناسب درجة الإعاقة ومن تصنيفات التي تم

تناولها التصنيف حسب العمر عند الإصابة، الذي قسم الإعاقة السمعية إلى مرحلتين وهي قبل اكتساب اللغة أي الإعاقة السعية الولادية، وبعد اكتساب اللغة أي الإعاقة السمعية المكتسبة، وفي النوع الأول المعاق يكون فاقد تماما للغة أما النوع الثاني فيكون لديه بعض البقايا السمعية.

أما في التصنيف حسب موضع الإصابة أو ما يعرف بالتصنيف الطبي، فتم تقسيم الإعاقة السمعية إلى خمسة أنواع، تمثلت في الإعاقة السمعية التوصيلية وهي أخف الأنواع، ثم الإعاقة السمعية الحسية العصبية وهي إما تلف الأُذن الداخلية أو العصب السمعي وفيها يستحيل على الفرد سماع الأصوات كما يضيف هذا التصنيف الإعاقة السمعية المختلطة التي تجمع بين التوصيلية والحسية العصبية وكذلك الإعاقة السمعية المركزية التي تعتبر خلل في الممرات التي توصل الصوت الى المراكز العصبية للدماغ وأخيرا الإعاقة السمعية الهستيرية و التي تعتبر حالة نفسية و ليس لديها سبب عضوي و يمكن معاجلتها بالجلسات النفسية.

أما التصنيف الأخير حسب شدة الإصابة، فقد تناول الإعاقة السمعية حسب درجات الفقدان السمعي من شديد، متوسط إلى حفيف.

04-خصائص المعاقين سمعيا:

تعرض الإعاقة السمعية على الأصم أو ضعيف السمع خصائص معينة تميزه عن أقرانه العاديين والتي بدورها تؤثر على جميع مظاهر نموه المعرفي واللغوي والاجتماعي والنفسي، نظرا لارتباط المظاهر بتعلم اللغة والكلام، وهذه الخصائص تنعكس بشكل واضح على قدراته وميزاته وإمكانياته واهتماماته وتؤثر على نظرته للحياة وفاعلية المشاركة فيها.

4-1-الخصائص اللغوية:

- صعوبة سماع الأصوات خاصة المنخفضة
- صعوبة فهم ما يدور حوله من مناقشات
- نقص عدد المفردات اللغوية
- صعوبة التعبير الشفوي

وحسب اللقياني والقريشي فإن: "المعاق سمعيا يعاني من تفاوت في درجات المشكلات اللغوية، تبعا لدرجة الإعاقة، ووقت الإصابة وكذلك تبعا لوجوده في الأسرة لأحدهما أو كلاهما معاقا سمعيا والمشكلات اللغوية التي يعاني منها هذا الأخير تؤدي إلى العجز عن فهم اللغة السائدة والتحدث بها". (اللقياني والقريشي، 1996، ص 54)

4-2-الخصائص المعرفية:

يشير اللقياني والقريشي أن النمو المعرفي للأصم: "يرتبط باللغة فقد أشر كل من (بينيه وسيمون) أن عمليات التفكير لدى الأصم تنمو قبل تعلم اللغة وتتم هذه العمليات من خلال اللغة المرئية ذات الخصوصية المختلفة عن اللغة المنطوقة، الأمر الذي ينعكس على اللغة التي يكتسبها الأصم، والتي تتميز بأنها ذات جمل بسيطة (غير مركبة) وقصيرة وإضافة إلى أن التراكيب اللغوية مفككة وغير مترابطة المعنى ولا تلتزم بالقواعد النحوية أو الإملائية معا يعكس انخفاضا في مستولى القراءة، يؤثر على النواحي المعرفية".(اللقياني والقريشي، 1996، ص 54)

ويرى عبد المطلب القريطي (2001) بأن الصم غير متجانسون في الخصائص المعرفية للأسباب التالية: (القريطي،2001، ص 76)

- التأخر في اكتشاف الإصابة أو حدوثها
- نوع الصمم ومدى عمق الإصابة
- ولادة طفل أصم لأهل معاقين سمعيا أو عاديين
- السن عند الالتحاق بالمدرسة أو التكفل المبكر
- وجود اضطرابات أو إعاقات مصاحبة للإعاقة السمعية.

4-3-الخصائص النفسية والاجتماعية:

يذكر موريس (Moores, 2001) أن:" ظهور المشكلات النفسية التوافقية لدى المعاقين سمعيا يكون نتيجة لكيفية تقبل الآخرين المحيطين بهم لإعاقتهم وخاصة الأهل، حيث أكدت الدراسات النفسية لهذه أن الخصائص النفسية لهم ترجع إلى تعرضهم لمواقف تتسم بالقسوة والتفرقة وإثارة الشعور بالنقص والإهمال والسخرية أو تتسم بالشفقة والتعبير عنها أمامهم". (Moores, 2001, p48)

ويذكر حنفي أن كل من مورثان وريتشارد (Richard et Morthan, 1980) أشارا إلى أن:" الطفل الأصم لا يشعر بحنان الأمومة وعطفها الدافئ، ويرجع ذلك إلى عدم سماعه صوت أمه وترنيمها خلال فترة عنايتها به وهو في حضنها حيث أن هؤلاء الأطفال يعانون من الإحباط نتيجة لعدم تفهم الآخرين لهم وبسبب افتقادهم لوسيلة التواصل (اللغة)". (حنفي، 2003، ص57)

حيث أن قوشم أضاف أن: "الإعاقة السمعية تحد كثيرا من عالم خبرات الفرد وتحرمه من بعض التي يكون من خلالها شخصيته وهذا من شأنه أن يجعل سلوكه جامدا ويواجه الكثير من مواقف الشعور بعدم

الأمان'. (قوشم ،2001، ص 64) وأكد القريطي (2001) أن:" المعاقين سمعيا أقل قبولا من الأقران ويجدون صعوبة في إقامة علاقات صداقة مع أقرانهم العاديين". (القريطي، 2001، ص 315) لذلك أضاف قاسم القريوتي أنهم: "يتجنبون التفاعل الاجتماعي في الجماعة ويميلون إلى المواقف الاجتماعية التي تجمعهم بفرد أو بفردين". (القريوتي وآخرون، 2001، ص 103) وترى موراي (Murray, 2004) أنهم: " أقل معرفة بقواعد السلوك المناسب ويعانون من قصور واضح في المهارات الاجتماعية مما يجعلهم يميلون إلى العزلة ويصبحون أشخاصا اعتماديين". (Murray, 2004, p69)

4-4-الخصائص الجسمية والحركية:

حسب كراز يعاني المعاقون سمعيا من: " اضطرابات في التآزر الحركي وقدرتهم على السيطرة على الأطراف والتنسيق بينها وتوجيه الحركات وحفظها وتكرار حدوثها بيسر وسهولة، مما ينعكس على قدراتهم في ضبط الحركات الدقيقة والتحكم في مسك وتحريك الفكين أثناء النطق والكلام، مما يصعب تعلمهم استخدام بقايا السمع، استخداما مثمرا وفعالا أو استخدامهم لأساليب تعلم الكلام وقراءة الشفاه". (كراز ،2001، ص 74)

4-5-الخصائص الأكاديمية:

يشير ترابوس وكرشكر **(Trybus et Karchmer,1977)**: "على الرغم من أن ذكاء الطلاب المعاقين سمعيا ليس منخفضا إلا أن تحصيلهم العلمي عموما منخفض بشكل ملحوظ عن تحصيل الطلاب العاديين فالأداء الأكاديمي يعتمد كثيرا على التعلم اللغوي ، ويظهر تأخرهم الدراسي في مجال التحصيل القرائي ، ومثل هذا التأخر يزداد بزيادة شدة الضعف السمعي الذي يعاني منه المعاق سمعيا". (Trybus

et Karchmer, 1977, p53) وأضاف عبيد أن فورت (Fuart, 1971) قد وجدت أن: "المتوسط العام لمستوى القراءة بالنسبة للتلاميذ الذين بلغوا سن السادسة عشر لم يتجاوزوا في مهارتهم القرائية أكثر من مستوى الصف الخامس ابتدائي كما كانت حصيلتهم من المفردات اللغوية شبيهة بحصيلة تلميذ عادي في الصف الثالث إبتدائي". (عبيد، 2000، ص 315)

وأما يسلدر وألقتين **(ysseldy Algottine,1995)** فيرون: "تزداد المشكلات الأكاديمية بازدياد شدة الإعاقة السمعية، وتتأثر بمدى تأثر القدرات العقلية والشخصية والدعم الذي يقدمه الوالدان والعمر عند حدوث الإعاقة السمعية" (ysseldy Algottine,1995 ,P63).

بناء على ما سبق ذكره في خصائص المعاقين سمعيا فإنه يمكننا القول أنه كلما زادت درجة الإعاقة السمعية حدة ازداد التباعد بين المعوق سمعيا والعاديين ونستنتج أن الإعاقة السمعية ليست مجرد مشكلات في القدرة الكلامية بل تتعدى ذلك إلى المشكلات النفسية من عزلة وانطواء وخجل وهذا يسبب بالضرورة عدم النضج الاجتماعي والاعتمادية وتأثير الإعاقة السمعية على الفرد يختلف من شخص إلى آخر لأن عوامل البناء النفسي للشخص والبيئة المحيطة تختلف من فرد لآخر.

05-تأثير الإعاقة السمعية على مستويات اللغة:

يشير سعيد أن جاكسون في **(Jackson,1977)** يعتبر أن:" النمو اللغوي هو أكثر مظاهر النمو تأثر بالإعاقة السمعية فكلما زادت شدة الضعف السمعي كلما قلت الحصيلة اللغوية التي يكتسبها المعاق والتي تؤثر بدورها على اللغة، مع الأخذ في الاعتبار توقيت الإصابة بالضعف السمعي وهل الطفل أصيب بالضعف السمعي قبل تعلم اللغة أم بعد تعلم اللغة، فالطفل الذي أصيب بالضعف السمعي بعد

نمو اللغة عنده، سوف يحتفظ بقدرة لغوية لا يمكن لطفل أخر أصيب بالضعف السمعي منذ ولادته أن يصل إليها أبدا، حتى وإن تفوق على الأول في نسبة السمع المتبقية لديه". (سعيد، 2011، ص 58) حيث يذكر أديب والقطاونة أن: "حاسة السمع هي الطريق الأول لاستقبال المعاني والتصورات الكلية لهذا يعاني الأطفال ذوي الإعاقة السمعية أعظم صعوباتهم فيما يتصل بالمعاني الكلية للكلمات، ولهذا أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يخطئون في التركيب البنائي للغة المكتوبة حيث يلاحظ البطء في تعلم القواعد اللُّغويَّة وتعلم القراءة عند الطفل ذي الإعاقة السمعية والتي تتمثل في تأخر ذوي الإعاقة السمعية عن أقرانهم عادي السمعية فترة تتراوح ما بين ثلاث إلى خمس سنوات. ويعد الأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية لا يمكنهم اكتساب اللغة من خلال عملية التقليد بسبب وجود هذه الإعاقة ولذلك يحاول الأطفال ذوي الإعاقة السمعية اكتساب اللغة المكتوبة لأنها الوسيلة التي يتعاملون من خلالها مع المجتمع، ويشير مصطلح الطفل الأصم الأبكم إلى ارتباط ظاهرة الصمم والبكم، إذ يؤدي الصمم بشكل مباشر إلى حالة البكم، وخاصة لدى ذوي الإعاقة السمعية الشديدة، وذلك يعني أن هناك علاقة طردية واضحة بين درجة الإعاقة السمعية من جهة ومظاهر النمو اللغوي من جهة أخرى". (أديب والقطاونه، 2015، ص 199-200).

5-1-تأثير الإعاقة السمعية على اكتساب المفردات والتراكيب والدلالة:

يذكر إبراهيم وآخرون أن نوبر ونوبر **(Nouber et Nouber, 1997)** يشيران أن: " هناك صعوبة في التخاطب نتيجة لضعف السياق، وشكل الكلمات، وحصيلة المفردات اللغوية، إذ يكون تتابع الكلمات

مختلا، وقد توضع بعض الكلمات دون الحاجة لها، أو تحذف بعض الكلمات المهمة، كما يستخدم الطفل مقاطع نهاية الكلمات استخداما خاطئا".

كما يرى كوبر وروسنشتين **(Wroncheste, 1996)** أن:" مشكلات السياق عند الأطفال ضعاف السمع تتلخص في: نقص القدرة على استخدام التركيبات اللغوية المعقدة، تأخر اكتساب أشكال النفي المختلفة، قلة الأفكار التي يمكن التعبير عنها ". (إبراهيم وآخرون ،2001، ص 226)

وهناك صعوبة في استخدام الأفعال من الناحية الزمنية، وكذلك صيغة المبني للمجهول، مصحوبة في تشكيل الجمل عموما فيما دون الجمل الخبرية، وفي استخدام صيغ الجمع والتذكير والتأنيث، وتنمو فكرة الطفال ضعاف السمع عن العالم من حولهم، والتي من خلالها ينبع المضمون المعنوي أو الدلالات اللغوية بنفس التتابع التي تنمو بها عند الأسوياء، مع شيء قليل من التأخير، وبالطبع فإن تتابع اكتساب العلاقات الدلالية يكون مماثلا في كل من ضعيف السمع والطبيعي، ولما كان اكتساب اللغة عن طريق القناة السمعية بصفة أولية كانت المشكلة التي تواجه الطفل ضعيف السمع عند التحاقه بالمدرسة هو الفقر الشديد في عدد المفردات اللغوية التي اكتسبها، فنجد أن الطفل ضعيف السمع البالغ من العمر خمس سنوات يستطيع اكتساب عدد من المفردات اللغوية يقدر بحوالي 500 كلمة وليست لديه أي دراية بتركيب الجمل، بينما تقدر حصيلة السوي بنحو 5000 كلمة، وتكون لديه دراية كاملة يستطيع بها الربط بين الكلمات ليكون جملا . (إبراهيم وآخرون ،2001، ص 226 – 227)

منه نستخلص أنه عند الحديث عن حجم حصيلة المفردات والتراكيب السليمة لدى الأطفال المعوقين سمعيا يتضح مباشرة أن هناك نقصا وتأخرا مقارنة بالأطفال العاديين من نفس السن، فليست المشاكل

الصوتية والنطقية هي الوحيدة التي يعاني منها المعاقين سمعيا بل تتعدى إلى فقر المفردات وسوء استخدام للنحو والصرف، ناهيك عن اضطراب الفهم لديهم سواء فيما يستقبلونه أو فيما ينتجونه من لغة.

5-2-تأثير الإعاقة السمعية على القراءة:

تعد القراءة من الموضوعات التي يواجه الأطفال فيها صعوبة كبيرة ولكنها أيضا مجال من المجالات التي يكون فيها لنطق المدرس بملء النفس تأثير واضح، وهذا التأثير يتراوح بين جعل الأطفال الصم يقرءون مثل التلاميذ العاديين سمعيا بقدر الإمكان وبين تقبل فكرة أن الأطفال الصم هم مختلفون ويحتاجون إلى أساليب مختلفة. حيث نستنتج أنه من البديهي لكل الناس أن الإعاقة السمعية تعيق تطور اللغة الشفوية، لكن يبقى الاختلاف حول ما إذا كان لها نفس التأثير بالنسبة للغة المكتوبة المتمثلة في القراءة والكتابة، لأنه لا شيء يعيق الأصم على إدراك الرموز المكتوبة المرئية.

5-2-1-الصعوبات التي يواجهها في قراءة الحرف :من الصعوبات التي يواجهها الطفل الأصم في قراءة الحرف هي:

-عدم قدرته على التعرف على الحرف المكتوب وبالتالي صعوبة قراءته أو قراءته بالخطأ

- يواجه مشكلة في الحروف التي تتقارب في النطق مثل: (ت _ط).

-(س_ص) حيث ان معظم الأطفال ال يعرفون التمييز بينهم في المرحلة الأولى ويفصل التمييز بين الحرفين عن طريقة الكتابة، فيصدر الطفل الأصم (س) بدلا من (ص.)

- (س _ ز) فالطفل يواجه صعوبة في نطق هذين الحرفين وبالتالي يخلط في قراءته فهو يصدر حرف س بدل ز. (السرطاوي،2009،ص 149)

– يصعب التمييز بين الحروف التي تتشابه في الرسم الخطي مثل : (ب، ت، ث)، (د، ذ)، (ط، ظ) (ع، غ)، (س، ش)، (ر ، ز)، (ف، ق)، (ج، ح، خ) .

– إذا أهمل الطفل الأصم الحركات ولم يرسمها على الحروف في الكتابة يجعل النطق بها للمبتدئين أمرا صعبا مثل:

– صوت (آ) : إذا نطق "آ" بدون حركة فإن الطفل الأصم يواجه صعوبة ألنه يفتح فمه دون صوت وكذلك إذا كانت الأوتار الصوتية للأصم قصيرة وغير مرنة فإنه بذلك يواجه صعوبة في نطق هذا الصوت. (الحسن،2005، ص62)

– صوت "و" : إذا نطق هذا الصوت بدون حركة فإن الطفل يواجه صعوبة في نطقه.

– صوت "ي" : يواجه الطفل الأصم صعوبة في إخراج صوت "ي" فيخرج إ منفرجة بدال من (ي). (الحسن،2005، ص62)

– يواجه الطفل صعوبة في التمييز بين الأصوات الكلامية وخاصة الأصوات الاحتكاكية عالية التردد مثل : (س، ش، ث، ف .)

–كثيرا ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم تركيز في التعليم على الأصوات المنفصلة عن بعضها البعض، قد يتعلم الطفل هذه الأصوات منفردة وبالتالي يصعب عليه جمعها لتكوين كلمة.

– يجد الطفل صعوبة في الحروف التي تكتب والتلفظ مثل : الواو في عمرو، والألف بعد واو الجماعة مثل : سافروا.

– يجد صعوبة الحروف التي تلفظ ولا تكتب مثل : هذا، وهللا، الذي، التي، الذين، حيث لا تكتب الألف بعد هاء الكلمة الأولى.

– يواجه الطفل صعوبة في نطق بعض الحروف التي تنطق بطرق مختلفة للحرف الواحد مثل: تاء التأنيث في آخر كلمة فمرة تنطق تاء وعند الوقف تنطق هاء، فالصوت يتغير والرمز لا يتغير.

– يميل هؤلاء الأطفال إلى قراءة بعض الحروف بشكل مقلوب خاصة (ب، ن) ، وهذه الظاهرة مألوفة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية. (شواهين، 2008، ص15)

منه نستنتج أن المعاقين سمعيا يواجهون صعوبات عديدة في كتابة الحروف، أو التعرف عليها إلى جانب النطق الصحيح لهذه الأخيرة، تمثلت أكثر الصعوبات المتناولة في هذا العنصر على صعوبات في نطق الحروف المتشابهة في النطق، كما أن المعاق يواجه صعوبة أيضا في حفظ الحروف بالصوائت ويخطأُ في كتابة الحروف أيضا بالتشكيل الصحيح، كما أنهم يجدون صعوبة في الجانب النحوي والتركيبي.

5-2-2-الصعوبات التي يواجهها في قراءة الكلمة:

تتمثل الصعوبات القرائية للكلمة عند المعاقين سمعيا فيما يلي: (الزريقات، 2011، ص382)

–إذا لم يستخدم الطفل الأصم الرموز الصوتية أو لم يميز بين الصوت والحرف لتحديد الكلمات والتعرف عليها، فهذا يعيقه على قراءة هذه الكلمة.

– إذا لم يستخدم الطفل الأصم تهجئة الأصابع وإشارات أخرى، فهذا يجعله يواجه صعوبة في نطق هذه الكلمة أيضا.

– يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلة في تتابع الأحداث المسموعة صعوبة في ترتيب أصوات الحروف، فقد يقوم هؤلاء الأطفال بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرؤونها.

– يواجه الطفل الأصم صعوبة في قراءة الكلمات المتشابهة بشكل عام مثل : قام، نام.

– قد يتعلم الطفل بعض الأصوات منفردة، ولكن يصعب عليه الربط بينها وجمعها لتكوين كلمة وقراءته.

منه نستخلص أن القراءة تتطلب المعرفة بالكلمات المطبوعة على الورق وهذا يتحقق من خلال إدراك معنى الكلمات ككل، أو فك أجزاء الكلمات، فالطفل المعاق سمعيا حين يواجه كلمات غير منظورة فإنه يصعب عليه نطقها لأنه يعتمد على القراءة ببصره غالبا.

فالمعاق سمعيا يواجه صعوبة في قراءة الكلمات المتشابه مثله مثل الحروف المتشابه في العنصر السابق إلى جانب أنهم يخلطون في المقاطع الصوتية أثناء القراءة.

ثالثا: طرق واستراتيجيات التواصل البصري للمعاق سمعيا:

01-الصور الدماغية ودورها في تشكيل الثقافة اللغوية لدى الفرد:

1-1-المدخل الحسي، الإدراك، التصور، الرمز، التعميم:

حسب فؤاد الجوالده: "تبدأ عملية التعلم بالتعرض لمثير والمقصود هنا هو المثير الحسي الذي قد يكون سمعيا ، بصريا، حسيا أو عقليا، حركيا، ونوعية المثير هي التي تحدد أي الحواس تم استخدامها ومن ثم الانتقال إلى المرحلة الثانية وهي الإدراك حيث يتم فهم طبيعة هذا المثير وتحليله ثم الانتقال إلى المرحلة الثالثة وهي التصور حيث تتم على جزئيين أولهما ربط الإدراك بالوعي الإدراكي السابق (جزء من الذاكرة) وثانيهما إضافة وعي إدراكي جديد فمثلا إذا كان لدى الفرد شيء قديم يفهم من خلال

المثير الذي تعرض له يقوم الدماغ باستخراج الرمز القديم من الذاكرة وإذا كان شيء جديد يتم حفظه بطريقة معينة عن طريق إعطائه رمزا وهذه هي المرحلة الرابعة، أما الأخيرة وهي عملية التصور العقلي والذي يتم من خلال عمليات التصنيف أو التعميم أو التوصيف للمثيرات (المدخلات الحسية)". (فؤاد ، 2012، ص 115)

1-2-ماهية الصورة الدماغية:

يضيف فؤاد الجوالده: "هي صورة محفوظة في ذاكرة الإنسان يتم تخزينها مرورا بعمليات التعليم السابقة وبواسطة المثيرات الحسية ولكل معنى موجود في اللغة صورة دماغية أو رمز ما محفوظ في الذاكرة

والصورة المحفوظة هي التي لها معنى ودلالة يدركها الفرد، والكلمات التي ليس لها معنى لا يوجد لها صورة بالتالي لا تفهم وغير معممة فمثلا البعض منا يجيد قراءة اللغة الإنجليزية لأنه يجيد ويعرف قراءة الحروف ولكنه عندما يقرأ جملا من اللغة الإنجليزية أو يسمعها أو حتى كلمات منفصلة فهو لا يستطيع التعرف عليها وفهمها وذلك لعدم وجود صور دماغية للمفردات التي يستطيع التعرف على معناها.

عندما تسمع كلمة خشن أو ناعم أو طري فإن هذه المثيرات قد تم ترميزها بإستخدام اللمس وبالتالي توضيح المعنى للفرد بغض النظر عن اختلاف المسميات". (فؤاد، 2012، ص 115)

1-3-أهمية الصورة الدماغية لفئة الصم:

كما يعتبر الجوالده الصورة الدماغية للمعاقين سمعيا إن: "عميلة التعلم لها تسلسل منطقي مترابط حيث يمر الفرد بالمراحل جميعها بدون صعوبات ولكن بالنسبة لفئة الصم فإننا نجد ثغرة واضحة في المرحلة الثانية وهي مرحلة الإدراك حيث أن المثيرات السمعية الموجودة موجودة، ولكن لفقدان حاسة السمع لا يستطيع إدراك المثيرات وبالتالي حدوث فجوة ما بين عمليات التعلم المختلفة خاصة أن عملية الإدراك

تأتي في الترتيب الثاني من تلك العمليات وإذا أردنا أن نساعد هذه الفئة على تكوين إدراك سليم فما علينا إلا أن نحول المثيرات السمعية إلى مثيرات بصرية وبالتالي تعويض حاسة السمع ".(فؤاد،2012 ، ص 117)

02-الطرق البصرية الشفهية:

يرى الزريقات أن الطرق البصرية الشفهية:" تتعارض مع الطرق السمعية الشفهية، وذلك باحتوائها على الإشارات اليدوية وتهجئة الأصابع، وهي التي تعرف باسم أنظمة التواصل اليدوية، إن الفلسفة الرئيسية خلف طرق التعليم هذه هي العامل البصري للإشارات وتهجئة الأصابع، مما يضيف مكونات إلى الإجراءات التي تجعل التواصل أسهل، الأطفال يستعملون المعلومات من خلال نظام مقنن للإشارات وتهجئة الأصابع، كما ويتعلم الأطفال أن يعبروا عن أنفسهم خلال الكلام والإشارات وتهجئة الأصابع.

الطرق البصرية الشفهية لا تستثني قراءة الكلام وإنتاج الكلام ولكنها لا تكون موضع التركيز، إن الهدف الرئيسي من الأسلوب البصري الشفهي هو تزويد الأصم والأطفال ثقيلي السمع بقاعدة معلومات قوية والإنتاج واستقبال الكلام بحد ذاته هو هدف ثانوي ويعتقد اختصاصيو التواصل اليدوي بأن طرقهم في التواصل تعلم الصم بشكل مساوٍ لتعلم السامعين كما يعتقدون أن المهارات اللغوية متفرغة عن إنتاج الكلام أو قراءة الكلام في كلا الجوانب الاجتماعية والتربوية وفيما يلي عرض لهذه الطرق". (الزريقات 2003، ص 234) ويعتبر محمود مندوه محمد أن: "لغة الإشارة وسيلة للتواصل تعتمد اعتمادا كبيرا على الإبصار، ولغة الإشارة لغة مستقلة لها فوائدها ونظامها والذي يمكننا من تركيب جمل كاملة وتعتبر لغة طبيعية أو كاللغة الأم بالنسبة للصم". (محمود، 2010، ص 179)

ونجد لغة الإشارة تنقسم إلى نوعين مختلفين من النظام اليدوي: (الزريقات ،2003، ص 236-237)

2-1-الطريقة المشتركة المصاحبة: وتشمل استعمال الكلام وتهجئة الأصابع والسماعات الطبية وقراءة الكلام.

2-2-الطريقة المتزامنة: وهي نفس الطريقة السابقة مضافا إليها استعمال لغة الإشارة.

2-3 – طريقة روشتر: وهي طريقة الاستخدام المتزامن الحديث وتهجئة الأصابع (نوع من الكتابة في الهواء) وهي تقنية تتفوق على الكلام العادي وهي تعرف أيضا باسم الكلام المرئي قادر على مواجهة الصف والتأثير بما يقال ويرى على الشفاه بطريقة مرئية أكثر، وهي تمثل الأسلوب المتعدد الجوانب البصري – الشفهي المتطور لتطوير اللغة. ومنه نستخلص من الأسلوب البصري الشفهي أنه يزود المعاقين سمعيا بمجموعة من معلومات القاعدية إلى جانب الإنتاج واستقبال الكلام بحد ذاته، وهو هدف ثانوي، كما يظن مختصو التواصل اليدوي أن طرقهم في التواصل تعلم المعاقين سمعيا وخاصة الصم منهم بشكل مساوٍ لتعلم السامعين، كما يضيفون أن المهارات اللغوية متفرغة عن إنتاج الكلام أو قراءة الكلام في كلا الجوانب الاجتماعية والتربوية، وأخيرا نجد لغة الإشارة تنقسم إلى نوعين مختلفين من النظام اليدوي، الأول يعرف باسم الطريقة المشتركة المصاحبة وتشمل استعمال الكلام وتهجئة الأصابع والسماعات الطبية وقراءة الكلام. أما النوع الأخر فهو الطريقة المتزامنة وهي نفس الطريقة السابقة مضافا إليها استعمال لغة الإشارة. كما نجد أيضا طريقة روشتر التي تعتبر طريقة لاستخدام المتزامن الحديث وتهجئة الأصابع.

03-إستراتيجيات التواصل:

أضاف الزريقات أن: " تطوير استراتيجيات خاصة بالتواصل تقع على عاتق الشخص المعاق سمعيا بهدف التعويض عن الصعوبات في التواصل الناتجة عن العوق السمعي، والتدريب على مهارات التواصل وتطويرها يكون في أوضاع جماعية ويستخدم لعب الدور لتوضيح الاستراتيجية المستخدمة، لقد صنف جيولاس في (Giolas, 1994) استراتيجيات التواصل إلى ثلاث مجموعات هي استعمال الإشارات البصرية وضبط البيئة والاستجابات البنائية للفشل السمعي، وسوف تتفرق لأنهم عنصر من هذه الاستراتيجيات ألا وهو الإشارات البصرية لأنه يخدم أكثر البحث الذي نحن بصدد إنجازه". (الزريقات ،2003، ص 237)

3-1-استعمال الإشارات البصرية:

كما نوه عبد الله الزريقات أن استعمال الإشارة البصرية هو: "واحدة من أهم استراتيجيات التواصل التعويضية المستخدمة في مواقف الاستماع الصعبة هو زيادة الاعتماد على الإشارات غير اللفظية في كل مواقف التواصل، هذه الاستراتيجية تستند إلى افتراض أن حركات الشفاه وتعبيرات الوجه والإيماءات والإشارات الوقفية تقدم معلومات ذات معنى ومساعدة على الفهم، الإشارات البصرية مصاحبة للتواصل الشفوي، واستخدام إشارات سمعية مضخمة بواسطة السماعة الطبية وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تطوير الوعي في استخدام الإشارات البصرية المساعدة في تحسين التواصل". (الزريقات، 2003، ص 241)

نستخلص من هذا العنصر أن تطوير استراتيجيات خاصة بالتواصل هي حكر على الشخص المعاق سمعيا وهذا من أجل التعويض عن الفقدان أو النقص السمعي، كما أن الصعوبات في التواصل الناتجة عن العوق، والتدريب على مهارات التواصل وتطويرها يكون في أوضاع جماعية، واستنتجنا في هذا العنصر أن جيولاس في (1994) صنف استراتيجيات التواصل إلى ثلاث مجموعات.

04-تعليم القراءة على الشفاه والكتابة للمعاقين سمعيا:

تشير إيمان فؤاد كاشف أنه: "يعد تعليم القراءة والكتابة للطفل الأصم أحد الأركان الأساسية لتعليم الطفل ويرغب كل الآباء أن يكون أطفالهم ناجحين في تنمية هذه المهارات ويعرف أيضا معلمي الأطفال المعاقين سمعيا أن معرفة القراءة والكتابة للطفل المعاق سمعيا تعتبر حاجة أساسية لتحقيق المشاركة المتكاملة والنجاح في حماية السامعين ومن إحدى الأهداف التعليمية الأساسية للمعاقين سمعيا تحصيل ومعرفة القراءة والكتابة الملائمة للعمر على الأقل". (إيمان، 2012، ص 301).

05-الكتابة لدى الاطفال المعاقين سمعيا:

يرى كل من الدكتور أُسامة فاروق مصطفى والدكتور السيد كامل الشربيني أن: "الإملاء يمثل صعوبة خاصة للتلميذ الأصم، وذلك لعدم عقلانية الرموز التي نستخدمها في وحدات مميزة للكلام، إن حروف الهجاء لا ترتبط بالأصوات الخاصة بها، وبالإضافة إلى ذلك فإن أغلب هذه الرموز تمثل أكثر من صوت، كما أن أغلب أصواتنا تظهر بأكثر من شكل. وتشير التقارير إلى أن الجمل والتراكيب اللغوية المكتوبة من خلال الصمت كون أقصر من أقرانهم عاديي السمع في نفس العمر الزمني، كما أنهم يكررون الكلمات والجمل باستخدام أكثر من فقرة أو اسم. وفُحِصَتْ المفاهيم المبكرة من خلال مطبوعات أطفال تراوحت أعمارهم ما بين(4-5) سنوات لديهم فقدان سمعي شديد وعميق الدرجة. ولوحظ الأطفال أثناء وقت الرسم والكتابة في المدرسة. والعاملون بالمدرسة يجمعون عينات الكتابة ويقدرون الأداء على مقاييس القراءة والكتابة المبكرة، حيث أشارت النتائج إلى اكتساب الأطفال مفاهيم عدة ذات قيمة عاديي السمع ملاحظة في الأطفال صغار السن". (مصطفى والشربيني،2012، ص ص255-256).

6-مهارات الكتابة لدى المعوقين سمعيا:

تعتبر الزريقات أن: "الكتابة من أهم طرق التواصل بين مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية ومجتمع السامعين الذين لا يتقنون لغة الصم الأساسية وهي لغة الإشارة، لذا نجد الأولياء ومعلمي الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية مهما كانت شدتها، يحاولون جاهدين أن يعلموهم الكتابة وبعضا من مهاراتها الضرورية للتعبير عن أبسط رغباتهم واحتياجاتهم وكذا أحاسيسهم وأفكارهم.

ويرتبط تطور مهارات الكتابة لدى الصم بتطور اللغة المنطوقة ولغة الإشارة ، وكذلك بتطور القراءة لديهم ، وتؤدي وظائف مختلفة لدى التلاميذ الصم فهي تساعدهم على التعبير عن أفكارهم وتطور المعرفة لديهم وأداء الأنشطة اليومية مثل تدوين الملاحظات الهامة والاحتفاظ بها ، ونظرا لأهمية الكتابة لديهم ، فإنها تستخدم أداة القراءة والتعلم ، وفي مجتمع الصم فإن الكتابة تؤدي وظائف ثقافية ويعبر الانتقال إلى مرحلة متقدمة من الكتابة عن القدرات المعرفية للتلاميذ ، كما أن الكتابة المعقدة تعتمد على معرفة الشخص وقدراته العقلية ومدى صعوبة الموضوع". (الزريقات، 2007، ص 436)

7-خصائص كتابة الطالب الصم :

من أهم خصائص الكتابة للطالب الأصم حسب الزريقات في 2007 نجد ما يلي: (الزريقات، 2007، ص 256)

- الطلاب الصم البالغ أعمارهم 17-18 سنة يكتبون بمعدلات مشابهة للطالب عاديي السمع البالغ أعمارهم 09-10 سنوات.
- تميل المفردات التي يستخدمها الأطفال الصم إلى أن تكون مقيدة.
- أما بالنسبة لعلامات الوقف والهجاء فإن الطلاب الصم يؤدون بطريقة أكثر تشابها مع أقرانهم عاديي السمع.

- عينات الكتابة للطلاب الصم الأكبر سنا تشابه بدرجة كبيرة كتابة الطلاب عاديي السمع الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية باعتبارها اللغة ثانية.

ومن أكثر ما يميز كتابة الطلبة الصم هو: (الزريقات، 2009، ص 371)

-الأخطاء الصرفية والتنسيق غير المناسب وقلة استعمال الكلمات الوظيفية.

-استخدام مفردات محدودة جدا.

-صعوبة استعمال القواعد النحوية الصحيحة في الكتابة.

-حذف الفعل والفاعل، والفشل في توضيح لمن يعود الضمير وحذف النهايات التصريفية .

- قلة الجمل المعقدة، وتكرار للصياغات.

-استعمال كلمات غير ضرورية.

- حذف الكلمات الرئيسية.

-استعمال ترتيب غير صحيح للكلمات.

- صعوبات في استخدام آليات الكتابة.

- يظهرون أخطاء إملائية متكررة.

نستخلص من خلال ما تم التعرض له في العناصر السابقة، أن صعوبات القراءة لدى الطفل المعاق سمعيا تعتبر بمثابة المحور الأساسي الذي تناولناه وقد قصدنا من خلاه تبيين أهم العراقيل التي تقف كحاجز في طريق تعلمه اللغة، التي تنقسم بمجملها إلى قسمين هما: اللغة المنطوقة والمكتوبة. حيث

عقبت إيمان فؤاد كاشف أن تعليم القراءة والكتابة للطفل الأصم يعد من المؤشرات لتحقيق الأهداف التعليمية الأساسية للمعاقين سمعيا وتحصيل المعرفة وبالتالي زيادة رصيده اللغوي المنطوق والمكتوب.

كما أن افتقار المعاق سمعيا إلى الخبرات الكتابية يؤدي إلى ضعف تطور مهارات اللغة ويتأثر تطور مهارات الكتابة لديه بدرجة الفقدان السمعي والعمر عند الإصابة بالإعاقة السمعية، ونموذج التواصل. هذه الفئة من الأطفال يمارسون استراتيجيات تستند إلى الإشارة أو كلمات مطبوعة، والمظاهر البصرية للكلمات. ويتطلب معالجة ضعف مهارات التعبير الكتابي لدى الأطفال الصم توفير بيئة لغوية والالتحاق ببرنامج التدخل المبكر، وبهدف تحسين هذه المهارات، وأشار الزريقات أن جل الصعوبات التي تواجه الأصم كتابيا هي الحذف والأبدال، إلى جانب الأخطاء النحوية والتركيبية.

خلاصة الفصل:

إن مشكلة الفقدان السمعي هو نتيجة ضعف الحساسية السمعية أو تقلص وضوح الكلام من نظام السمعي الفسيولوجي ويوصف الأفراد الذين يعانون من فقدان السمع في بعض الأحيان على أنهم أصم أو ضعاف السمع على أساس نوع ودرجة وتكوين ضعف السمع. وتم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الصمم، المؤشرات الدالة عليه، أسبابه، أنواعه، درجاته، خصائص المعاقين سمعيا وطرق التواصل لدى الأصم، إلى جانب التطرق لأهم طرق التواصل عند هذه الفئة، كما تطرقنا بالتفصيل لأهمية التواصل البصري في زيادة الرصيد اللغوي خاصة الكتابي لدى المعاقين سمعيا.

تمهيد:

إنَّ نجاح أي بحث علمي يعتمد أساسا على مدى مناسبة الإجراءات المتخذة للموضوع المدروس، فأي خطأ في المنطلق سيؤثر لا محالة على النتائج، ولذلك، وفي هذا الفصل الذي نفتتح الجانب التطبيقي لهذا العمل به، سيتم عرض الإجراءات التجريبية المتبعة وتفاصيل العمل الميداني.

يبدأ هذا الفصل بتبيان المنهج المتبع في الدراسة وأسباب اختياره إلى جانب تناول الدراسة الاستطلاعية بجميع خطواتها، ثم ينتقل إلى وصف مجموعة الدراسة وخصائص أعضائها وكيف تم اختيارها. بعد ذلك يتم عرض الإطار المكاني والزّمني للبحث وكذا الوسائل المستخدمة وجمع المعلومات الخاصة بأدوات القياس، ثمّ تم عرض الخطّة المتبعة وكيفية سير البحث والإجراءات التجريبية للدراسة الأساسية.

1- المنهج المتبع:

عرف أنجرس **(Angers ,1996)** المنهج بأنه: "عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي اتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه ". (Angers, 1996, p 58) بالتالي فالمنهج ضروري للبحث حسب كومبيسي **(com bessie, 1996)**: "إذ هو الذي ينير الطريق، ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفروض البحث". (com bessie, 1996, p 09).

حيث ذكر بودون **(boudon,1984)** أنه: "نظرا لتعدد وتنوع وتشعب مواضيع العلوم الاجتماعية، فإن لها مناهج كثيرة وكل منهج يلاءم طبيعة موضوع ما". (boudon,1984,p124) وتختلف المناهج باختلاف المواضيع من وجهة نظر بوحوش و الذنيبات في (1995): "فلكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه ".(بوحوش، الذنيبات، 1995، ص92)

لذلك فإن اختيار أي منهجية دراسة معينة يقوم على أساس الغرض من هذه الدراسة والأهداف المرغوب تحقيقها، فكل منهج يصلح لدراسات معينة ولا يصلح لأخرى وبما أنّ دراستنا الحالية تقوم على زيادة الرصيد اللغوي الكتابي عن طريق اقتراح برنامج تدريبي للإدراك البصري قائم على الصور و الكلمات باستخدام التعزيز الرمزي، أي أننا بصدد دراسة تأثير عامل على آخر، وبما أن اختيارنا لأفراد العينة لم يكن عشوائيا بل كان مقصودا بحيث تفرض الدراسة التي بين أيدينا خصائص محددة في عينة الدراسة من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء ودرجة الإعاقة السمعية في مثل هذه الدراسات فإن المنهج شبه التجريبي هو الأنسب والأصح للوصول إلى الأهداف المرجوة، وقد اعتمدنا التصميم شبه تجريبي للمجموعة الواحدة متمثلا بالقياس القبلي، والبعدي والتتبعي، والمنهج شبه التجريبي في الواقع هو شبيه بالمنهج التجريبي، غير أَنّهُ يختلف عنه خاصة فيما يتعلق باستخدامه عينة مقصودة (غير عشوائية). فالمنهج شبه التجريبي كما عرفه أ.لمورو **(A. Lamoureux, 1995)** "هو عبارة عن تصميم تجريبي يخضع المساهمين فيه لمتغير مستقل، يسمح باقتراح علاقة سببية بين المتغيرين، المستقل والتابع". (Lamoureux, 1995, p 95)

في البداية يتم إجراء قياس قبلي لأفراد العينة لقياس المتغير التابع والمتمثل في مقدار الإجابة الصحيحة على بنود المقياس الذي أعدته الباحثة والتابع للبرنامج المقترح، ثم بعد ذلك يتم إدخال المتغير المستقل والمتمثل في التدريب على البرنامج المقترح للإدراك البصري، ثمّ إجراء القياس البعدي على أفراد العينة. ويمكن تلخيص ذلك في الجدول رقم (01)

جدول رقم (01) يمثل التصميم شبه التجريبي المتبع

العينة	المتغير التابع	المتغير المستقل	المتغير التابع
مجموعة واحدة	القياس القبلي (زيادة الرصيد اللغوي الكتابي)	الإجراء (البرنامج المستخدم في الدراسة)	القياس البعدي

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

أولا-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية كما يشير إليها مختار في (1995) على أنها: "أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وذلك لما يُمكن للباحث تحقيقه من خلالها، إذ تهدف الدراسة الاستطلاعية إضافة للتحقق من صلاحية أدوات البحث إلى تعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته، وتجميع الملاحظات والتعرف على أهمية البحث وتحديد فروضه .....الخ". (مختار، 1995، ص 48) وبناء على ذلك وقبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية قمنا بدراسة استطلاعية الهدف منها ما يلي:

- بحكم أن الباحثة تعمل كأخصائية نفسانية عيادية داخل المؤسسة المختارة لإجراء الدراسة فهي على دراية كافية بميدان الدراسة خاصة المسؤولين من أجل الحصول على التراخيص المطلوبة ومحتكة مع مجتمع الدراسة عموما.

-التحقق من صحة ومدى ملائمة أدوات جمع البيانات وتقنياتها ومدى صلاحيتها على مجموعة الدراسة المتمثلة في الأطفال المعاقين سمعيا.

-تحديد مجموعة الدراسة والتعرف على خصائصها (حجمها، كيفية اختيارها ومميزاتها).

-تحديد الفترات الزمنية المناسبة للجلسات والفنيات التي تناسب محاور البرنامج الى جانب الادوات المناسبة للعمل في جلسات.

-تحديد المكان المناسب للجلسات الفردية والجلسات الجماعية أيضا بما يتناسب مع طبيعة الفنيات المستخدمة في الجلسة.

-اكتشاف الصعوبات أو النقائص التي يمكن أن تصادفنا خلال إجراء الدراسة الأساسية وذلك لمواجهتها أو تفاديها.

-مراجعة البرنامج التدريبي المقترح من طرف الأخصائيين (النفسانيين، الأرطفنيين، البيداغوجيين) والمعلمين والأساتذة المختصين داخل المؤسسة وإبداء آرائهم في المحتوى وعدد الجلسات والعينة المختارة من حيث خصائصها (العدد، العمر الزمني والتحصيل الدراسي) واقتراح التعديلات أو الإضافات المناسبة.

ولتحقيق هذه الأهداف ارتأينا تتبع الإجراءات التالية:

1-مجتمع الدراسة:

يشتمل مجتمع الدراسة الاستطلاعية على (58) تلميذ معاق سمعيا متكفل بهم بنظامين داخلي ونصف داخلي للموسم الدراسي 2020/2019 على مستوى مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط ولاية تيبازة التابعة لوزارة التضامن الوطني، وتتراوح أعمارهم من (5-19 سنة).

2-خطوات الدراسة الاستطلاعية:

تتمثل خطوات الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- الاتصال المباشر بمسؤولة المؤسسة وشرح طبيعة الدراسة وهذا للحصول على التسهيلات الضرورية للقيام بالدراسة.
- القيام بحصص ملاحظة يومية تشمل جمع الأقسام الخاصة للأطفال المعاقين سمعيا لبناء شبكة ملاحظة تشمل جميع الأخطاء اللغوية الكتابية التي يرتكبها هؤلاء إلى جانب معرفة الكلمات المراد توظيفها تبعا للمنهاج الدراسي.
- الاتصال بالمعلمين والأساتذة المختصين، المختصين الأرطفنيين والمختصين البيداغوجيين لشرح طبيعة البرنامج وأسسه النظرية إلى جانب أهدافه والفنيات التي سوف نستخدمها لتقديم النصائح اللازمة والتعديلات المناسبة.
- تحديد جدول العمل لتوزيع المقياس على مجتمع الدراسة لكيلا يعرقل سير الحصص الدراسية والحصص الفردية للزملاء من الأخصائيين مع مراعات الفترات الزمنية الصباحية لذلك.
- عرض برنامج الدراسة والمقياس المقترحين من طرف الباحثة على مجموعة من الأساتذة للتحكيم وتقديم التعديلات.
- تطبيق مقياس الدراسة المعد من طرف الباحثة على مجتمع الدراسة بعد انتهاء فترة التحكيمات وهذا بهدف قياس الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات) بعد تعديله وفقا للملاحظات المقدمة من طرف المختصين والمعلمين.
- إعادة تطبيق المقياس على عينة تكونت من (30) طفل معاق سمعيا المتكفل بهم في المدرسة من أجل تحديد العينة الأساسية للدراسة (اشتمل العدد على (30) طفل لأننا استبعدنا بعض

الأقسام الخاصة بمستوى التنطيق والتحضيري والأقسام الخاصة التي يكون مستوى الإعاقة لتلاميذها بسيط).

- اختيار (2) تلميذين من ذوي الإعاقة السمعية (ولد وبنت) حيث تم مراعاة مطابقتهم لشروط العينة الأساسية لتطبيق بعض جلسات البرنامج التدريبي المقترح، الفنيات والأدوات المستخدمة فيه.

3-حدود الدراسة الاستطلاعية:

3-1-الحدود المكانية:

تمت الدراسة الاستطلاعية في مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط ولاية تيبازة، حيث أنشأت المدرسة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 284/81 المؤرخ في 1981/10/24 المتعلق بإنشاء مراكز طبية بيداغوجية ومراكز التعليم الخاص ويرجع بناء المدرسة إلى العهد الاستعماري وبالضبط سنة (1890) على شكل قصر قديم. استقبلت المدرسة أول دفعة من أطفال الصم عام 1981 من شهر جانفي، وكانت تابعة آنذاك إلى وزارة العمل والشؤون الاجتماعية والتكوين المهني وكان مقرها ببلدية مراد في عام (1990) بعد الزلزال الذي أصاب المنطقة والبناية حُوِلَ مقرها إلى قرب مدينة حجوط وكانت المؤسسة تحت وصاية وزارة التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج، تقع المدرسة حاليا بدائرة حجوط على بعد 12كلم من مدينة تيبازة، أي مقر الولاية باتجاه الجنوب، يحدها من الشمال مدينة حجوط ومن الجنوب مدينة مراد على الطريق البلدي وتبلغ المساحة الكلية للمدرسة 13.000م².

3-2-الحدود الزمانية:

تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية منذ تاريخ 2019/09/15 واستمر العمل الاستطلاعي إلى غاية 2020/03/12 التاريخ الذي أعلنت فيه العطلة الربيعية وبعد ذلك العطلة المفتوحة بسبب جائحة كورونا لكن تمكنا من استكمال الإجراءات اللازمة لبداية الدراسة الأساسية في العام الموالي.

3-3-الحدود البشرية:

تشتمل عينة الدراسة الاستطلاعية على (30) تلميذ معاق سمعيا متكفل بهم بنظامين داخلي ونصف داخلي للموسم الدراسي 2020/2019 على مستوى مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط ولاية تيبازة التابعة لوزارة التضامن الوطني، وتتراوح أعمارهم من (6-19 سنة)، حيث تم استبعاد (28) معاق سمعيا تابعين لأقسام التنطيق لصغر عمرهم إلى جانب الأقسام الخاصة المتواجدة بالمدرسة وهي أقسام من المفروض أن تكون في المدارس العادية لكن بسبب عدم توفرها تم إبقاءهم في المدرسة الخاصة.

3-3-1-خصائص العينة:

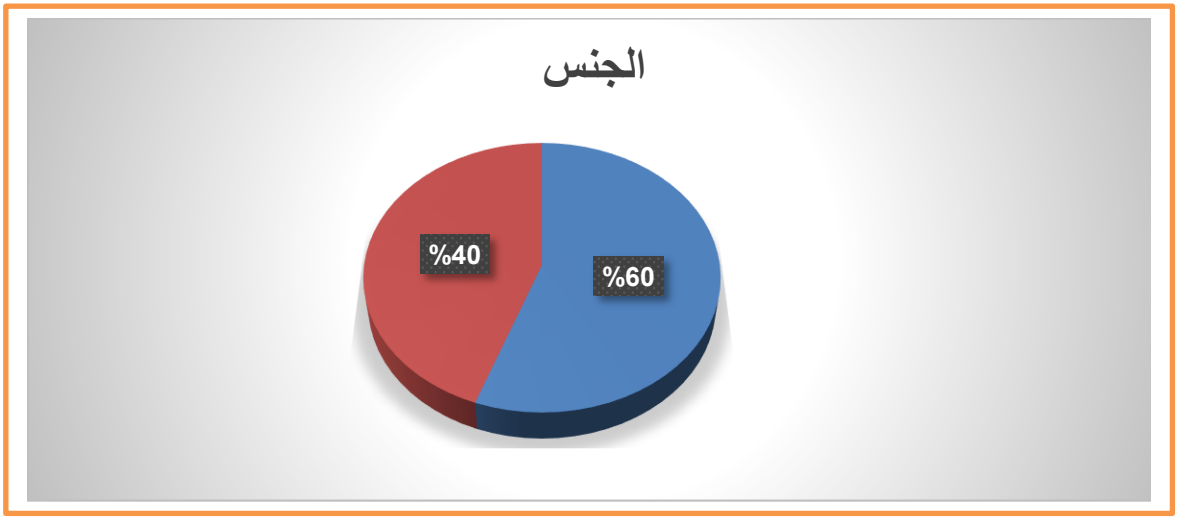
* **حسب الجنس:** يتم توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس كالتالي:

جدول رقم (02) يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	12	%40
إناث	18	%60
المجموع	30	%100

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

الشكل رقم (18): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

يتضح من خلال الجدول رقم (02) والشكل البياني رقم (18) أن عدد الذكور يبلغ (12) معاق سمعيا بنسبة تتمثل بـ (40%)، بالمقابل عدد الإناث بلغ (18) معاقة سمعيا بنسبة تتمثل بـ (60%)، وكان عدد الاناث أكبر من الذكور بنسبة (20%).

***حسب شدة الإعاقة:** يتم توزيع العينة الاستطلاعية حسب درجة الإعاقة كالتالي:

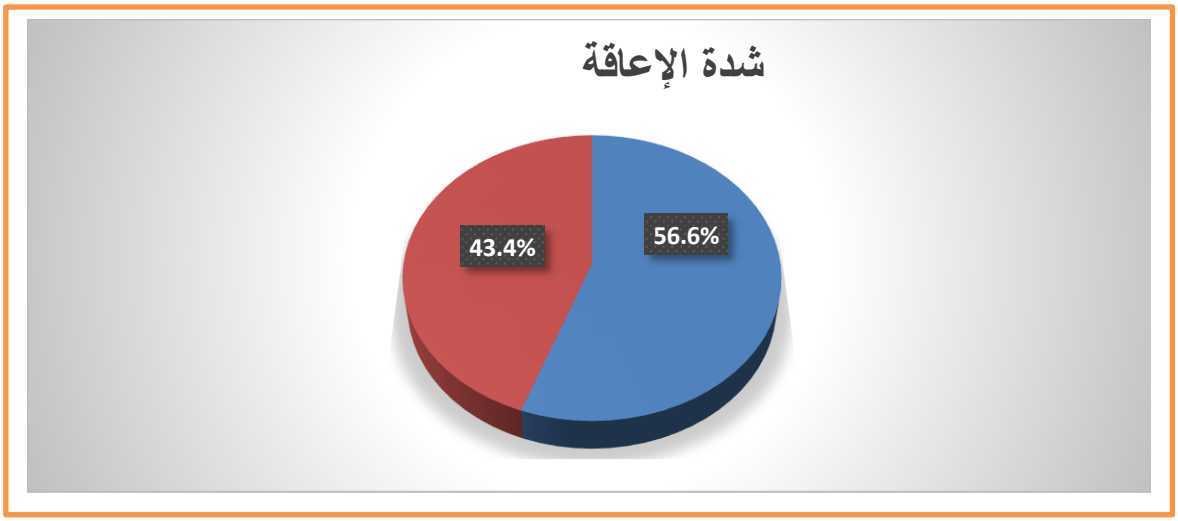
جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب درجة الإعاقة

درجة الإعاقة	التكرار	النسبة المئوية
عميقة	17	%56.6
متوسطة	13	%43.4

المجموع	30	%100

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

الشكل رقم (19): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب درجة الإعاقة



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

يتضح من خلال الجدول رقم (03) والشكل البياني رقم (19) أن عدد التلاميذ الذين لديهم إعاقة سمعية متوسطة بلغ (13) وبنسبة بلغت (56.6%)، أما التلاميذ الذين يعنون من إعاقة سمعية عميقة فقد بلغ عددهم (17) بنسبة تتمثل بـ (43.4%)، ومنه فان عدد المعاقين إعاقة عميقة أكثر بفارق (13.2%).

***حسب المستوى الدراسي:** يتم توزيع العينة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي كالتالي:

جدول رقم (04) يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة أولى إبتدائي	5	%16.6

السنة الثانية إبتدائي	4	%13.4
السنة الثالثة إبتدائي	3	%10
السنة الرابعة إبتدائي	3	%10
السنة الخامسة ابتدائي	3	%10
السنة أولى متوسط	3	%10
السنة الثانية متوسط	3	%10
السنة الثالثة متوسط	3	%10
السنة الرابعة متوسط	3	%10
المجموع	30	%100

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

الشكل رقم (20): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

يتضح من خلال الجدول رقم (04) والشكل البياني رقم (20) أن عدد التلاميذ في قسم السنة الأولى ابتدائي بلغ (05) معاقين سمعيين بنسبة تتمثل بـ (16.6%)، أما عدد التلاميذ في قسم السنة الثانية ابتدائي بلغ (04) معاقين سمعيين بنسبة تتمثل بـ (13.4%)، وفيما يخص عدد تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بلغ عددهم (03)معقا سمعيا بنسبة بلغت (10%)، أما عدد التلاميذ في قسم السنة الرابعة ابتدائي بلغ (03) معاقين سمعيين بنسبة تتمثل بـ (10%)، وبلغ عدد قسم السنة الخامسة ابتدائي (03) بنسبة (10%)، حسب المعطيات بلغت النسبة الاجمالية لمرحلة الابتدائي (60%)، أما في مرحلة المتوسط فبلغ عدد قسم السنة اولى متوسط(03) معاقين سمعيين بنسبة قدرت بـ (10%) تقاسم نفس العدد والنسبة قسم السنة الثانية، الثالثة والرابعة متوسط، وكانت النسبة لمرحلة المتوسط (40%)، ومنه يتضح أن النسبة الاكبر كانت لمرحلة الابتدائي بفارق (20%).

4-تحديد المتغيرات:

عمدنا في هذه الدراسة التركيز على متغير مستقل واحد وهو البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات باستخدام التعزيز الرمزي، وبهذا يمكننا ضبطه من خلال أنّ كل أطفال مجموعة الدراسة تلقوا نفس التدريب بنفس عدد الحصص وبنفس الطريقة والإجراءات ما أمكن لذلك كان المتغير المستقل المعتمد هو " **البرنامج التدريبي المقترح**" لإمكانية ضبطه بسهولة أما المتغير التابع فهو " **زيادة الرصيد اللغوي**" الذي سوف نلاحظ التغيير الذي سوف يحدثه المتغير المستقل فيه.

5-وسائل وأدوات البحث:

احتاجت الدراسة الحالية إلى استخدام مجموعة من الوسائل نذكرها كما يلي:

- شبكة الملاحظة (من إعداد الباحثة).

- دراسة الحالة.
- المقابلة.
- اختبار كولمبيا لقياس النضج العقلي.
- اختبار راي لقياس الإدراك البصري.
- مقياس هاني حنفي العسلى المعدل من طرف هائشة البهاز في 2017-2018.
- مقياس خاص بالبرنامج المقترح للإدراك البصري (من إعداد الباحثة).
- البرنامج التدريبي والوسائل المستخدمة في تطبيق هذا البرنامج (من إعداد الباحثة).
- أساليب المعالجة الإحصائية.

5-1-شبكة الملاحظة:

حسب زرواتي في (2002): "تعتبر الملاحظة إحدى أدوات جمع البيانات، وتستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها إلا عن طريق الدراسة النظرية أو المكتبية، كما تستخدم في البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستمارة أو المقابلة أو الوثائق والسجلات الإدارة أو الإحصاءات الرسمية والتقارير والتجريب، و يمكن للباحث أن يبوب الملاحظة وتسجيل ما يلاحظه عن المبحوث سواء كان كلاما أو سلوكا".(زرواتي، 2002، ص 153) حيث تتطلب بعض الدراسات من الباحث أن يسجل الملاحظات المتعلقة بظاهرة معينة. هذه الملاحظات تكون مقننة ضمن شبكة ملاحظة. حيث إن استعمال شبكة ملاحظة يفرض على الباحث تحديد العناصر الواجب ملاحظتها بصورة واضحة وموضوعية، فهي تكون عبارة عن ورقة يسجل فيها الظواهر الملاحظة وأزمنة ظهورها.

تجدر الإشارة هنا أننا قمنا ببناء شبكة ملاحظة أولية من أجل رصد جميع المشكلات المتعلقة بمتغير الدراسة التابع المتمثل في الرصيد اللغوي الكتابي للتلاميذ المعاقين سمعيا المتمدرسين في المدرسة الخاصة من أجل بناء البرنامج التدريبي للإدراك البصري.

5-1-خطوات تصميم شبكة الملاحظة:

-بعد الاطلاع على الكتب والدراسات السابقة بالإضافة إلى ما تم التطرق إليه في الإطار النظري وكذلك استطلاع أراء الأخصائيين، والأساتذة المختصين من ذوي الخبرة، قامت الباحثة بإعداد شبكة ملاحظة أولية مفتوحة، أين تكون الظواهر الملاحظة غير محددة والباحث يسجل متى شاء من مؤشرات تساعده على التعرف على مشاكل المعاقين سمعيا المتعلقة بالرصيد اللغوي الكتابي ورصد عدد تكرارها في كل مستوى دراسي.

-قمنا بتصميم الجدول الزمني للملاحظة داخل الأقسام وتحديد عدد الحصص حسب جدول التوقيت للمواد التالية (لغة عربية، تربية إسلامية وتربية مدنية) وذلك من أجل رصد الحصيلة اللغوية لديهم.

-حيث قسمنا شبكة الملاحظة الى مرحلتين:

المرحلة الأولى: يتم رصد الملاحظات المتعلقة بالرصيد اللغوي الكتابي لدى المعاقين سمعيا.

المرحلة الثانية: يتم رصد عدد التكرارات للملاحظات التي تم تدوينها مسبقا من طرف الباحثة. (أنظر الملحق رقم 04)

-قمنا بملاحظة التلاميذ المعاقين سمعيا في آخر غرفة الصف، واستغرق وقت الملاحظة في كل مادة ولكل قسم (45) دقيقة.

5-2-دراسة الحالة:

حسب فكري لطيف متولي (2016) "تعتبر دراسة الحالة من الأدوات الرئيسية التي تعين الأخصائي النفسي على تشخيص وفهم حالة الفرد وعلاقته بالبيئة. والمقصود بها جمع المعلومات المفصلة والشاملة عن الفرد المراد دراسته في الحاضر أو الماضي. وتعد دراسة الحالة تاريخ شامل عن الفرد المعني بالدراسة وتاريخ الحالة ما هي إلا جزء من دراسة الحالة". (فكري، 2016، ص 23) تم استخدام الطريقة من طرفنا من أجل توضيح تاريخ مجموعة الدراسة وإبراز خصائصهم قبل وبعد تطبيق البرنامج، حيث سوف يتم عرض هذا التغيير بالتفصيل في الفصل الموالي ومن أهم المؤشرات التي ارتكزنا عليها الملامح العامة للتلميذ المعاق سمعيا إلى جانب تقييمه قبل وبعد تطبيق البرنامج.

5-3-المقابلة:

حيث يعرفها طلعت إبراهيم لطفي في (1995) على أنها: "تفاعل لفضي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات وأداء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية". (طلعت، 1995، ص ص 85-86) ونظرا لأهمية هذه الأداة في جمع الحقائق والمعلومات فقد تم الاستعانة بها من طرفنا أثناء الدراسة وكانت هناك مقابلات تم من خلالها التحاور مع مديرة مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا إلى جانب رئيستي مصلحتي البيداغوجيا و الإدارة والوسائل من أجل شرح طبيعة الدراسة وتمكيننا من الموازنة بين عملنا كأخصائية نفسانية عيادية وبين كوننا باحثة تدرس ظاهرة معينة، إلى جانب الحصول على قاعة للعمل الجماعي والوصول إلى أكبر عدد من الأدوات التي نراها مهمة للبرنامج المقترح في المرحلة الأولى، كما أننا في المرحلة الثانية قمنا بمجموعة من المقابلات مع الأخصائيين العاملين في المؤسسة إلى جانب

المعلمين والأساتذة المختصين وذلك لتسليط الضوء على آراء هؤلاء والتعرف ورصد أهم الاقتراحات التي يمكنها إثراء البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري.

5-4-إختبار كولمبيا للنضج العقلي:

هو اختبار فردي يهدف لتقييم القدرات العقلية للأطفال في سلسلة من الاختبارات المتجانسة. هذا الاختبار لا يتطلب إجابات لفظية ولا يتطلب إلا نشاط حركي بسيط. ولهذا يمكن استخدامه في الفحص النفسي للأطفال المصابين بالشلل الدماغي **IMC**، ويمكن استخدامه مع جميع الأطفال العاديين والمختلين عقليا المعاقين جسديا، الصم و الذين يعانون من الأفازيا. حيث يطبق هذا الاختبار للأطفال من عمر(3) سنوات إلى (11) سنة.

وضع هذا الاختبار في جامعة كولومبيا بين سنة (1947-1959) من طرف برمجستر **(Burgemeister)** ولوسيل بلوم هولند وأرفينق لورج بيزي **(Bessie Lorge Irving et Lucille Blum Hollander)** وهو مستوحى من الاختبار العقلي الغير اللفظي لـ: كول ماك و لترمان **(Terman Mc Call et Lorge)**.

5-4-1-تقديم الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من (100) ورقة كرتونية من الورق المقوى ذات الحجم 48*15 سم. بها رسومات بألوان مختلفة وباللون الأسود (في البداية ثلاثة رسومات ثم أربعة ثم خمسة في كل بطاقة) تمثل أشكال

هندسية، أشخاص حيوانات أو خضر وأشياء من الحياة اليومية. وهي رسومات يمكن لأي طفل أن يتعرف عليها بسهولة.

5-4-2-طبيعة الوظيفة العقلية لهذا الاختبار:

يتطلب هذا الاختبار القدرة على التمييز (التفكير التصنيفي). ويرتكز على تعرف المفحوص على الرسم الذي لا يتوافق مع الرسومات الأخرى أي اكتشاف أسس تنظيم الرسومات في كل بطاقة والتي تسمح بإبعاد رسم واحد من بين مجموع الرسومات الموجودة في البطاقة. في البطاقات الأولى يرتكز التمييز على أسس اختلاف الشكل واللون والحجم، بعد ذلك تصبح المهمة أكثر تعقيدا والمطلوب هو اكتشاف أسس التجميع (التشابه، الاستخدام والانتماء لعائلة واحدة.....)

5-4-3-تطبيق الاختبار:

يطبق الاختبار بنفس طريقة تطبيق الاختبارات النفسية، بشكل فردي بين الفاحص والطفل المفحوص في قاعة هادئة بإنارة جيدة ومؤثثة بشكل بسيط، والعمل يكون على طاولة فارغة لأن أغلبية الأطفال سريعي التشتت. الطفل يجلس مقابلا للفاحص بشكل مريح خاصة لدى تقديم البطاقات الواحدة تلو الأخرى فوق الطاولة بحيث لا يرى الطفل إلا بطاقة واحدة في كل مرة، ويطلب من المفحوص أن يشير بأصبعه إلى الشكل الذي لا يتوافق مع باقي الأشكال في البطاقة. تنقل إجابات المفحوص على ورقة الإجابة، إذا كانت الإجابة صحيحة نضع (X) أمام رقم البطاقة وإذا كانت خاطئة نضع رقم إجابة المفحوص لدراستها لاحقا يتم توقيف الاختبار إذا أعطى المفحوص (12) إجابة خاطئة في مجموع (16) بطاقة مقدمة، وتتمثل نقطة الاختبار الكلية في مجموع الإجابات الصحيحة للطفل. (أنظر للملحق رقم 01)

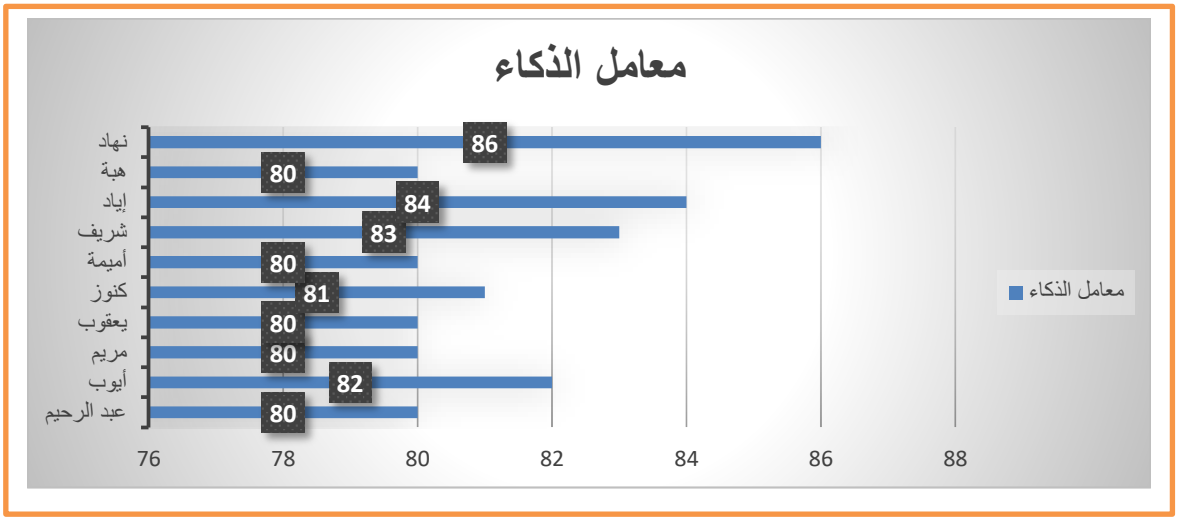
5-4-4-نتائج تطبيق الاختبار على مجموعة الدراسة:

جدول رقم (05) يمثل نتائج مجموعة الدراسة على اختبار النضج العقلي كولمبيا

الرقم	المعاقين سمعيا	معامل الذكاء
1	عبد الرحيم	80
2	أيوب	82
3	مريم	80
4	يعقوب	80
5	كنوز	81
6	أميمة	80
7	شريف	83
8	إياد	84
9	هبة	80
10	نهاد	86

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

الشكل رقم (21): يبين نتائج مجموعة الدراسة على اختبار النضج العقلي كولمبيا



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

من خلال الجدول رقم (05) والشكل البياني رقم (21) يتضح لنا أن النتائج المتحصل عليها في اختبار كولمبيا للنضج العقلي تدل على درجة ذكاء عادية لدى مجموعة الدراسة، مما يؤكد على تكافؤ عينة الدراسة.

5-5-إختبار راي figure de ray:

أُخترع هذا الاختبار عام (1942)، وهو عبارة عن صورة معقدة هندسية ليس لها معنى أو فيه نوع من التصور، وهذا الفحص بعض لمرضى كان عملهم الذهني قد اضطرب من جراء حادث أو صدمات دماغية، ثم قام العالم أستيث (**P.A . Osterieth**) بتقنين الاختبار الذي يحتوي على مرحلتين :

-**الأولى:** نقل نموذج عمل.

-**الثانية:** إعادة النموذج من الذاكرة بعد مدة زمنية (03).

ولهذه الصورة عدة ميزات: 1) – ليس لها معنى محدد.

2) – التحقيق الشكلي سهل.

3) – البنية العامة معقدة وتتطلب عمل إدراكي تحليلي وتنظيمي.

والطريقة التي يستعملها المفحوص لنقل الصورة تمكننا لحد ما من معرفة نشاطه الإدراكي أما الشكل الذي تتحصل عليه بعد سحب النموذج فيعطينا معلومات عن امتداد ودقة الذاكرة البصرية وقد يستعمل

الاختبار للفحوص النفسية، خاصة عند الذين يعانون صعوبات في الذاكرة أو صعوبات في ذكر الأشياء أو إنتاج شيء معين. وهناك نوعين من الصور:

- **الصورة Figure A:** تستعمل مع أشخاص من سن (08) أعوام حتى سن الرشد. (والباحثة استعملت هذه الصورة).
- **الصورة Figure B:** تستعمل مع أطفال من (04 إلى 08) أعوام.

5-5-1-المعطيات القياسية لهذا الاختبار Technique d'examen figre A:

نقدم الصورة للطفل بشكل أفقي، بحيث يكون المعين في الجهة اليمنى، نقدم للطفل ورقة بيضاء غير مخططة وقلم رصاص، (05 أو 06) أقلام تلوين.

-**التعليمة:** "هذه الصورة سوف تعيد رسمها على الورقة، ليس من الضروري أن يكون رسمك مطابقا للنموذج، ولكن عليك إن تنتبه لكيلا تنسى بعض الأجزاء، ابدأ بهذا القلم " يقدم له قلم التلوين الأول" بعد مدة زمنية من رسمه نقدم له لونا آخر ونطلب منه مواصلة الرسم وهكذا حتى نهاية الرسم. نلاحظ عند أغلب الأشخاص العاديين أن أول شيء يلفت انتباههم، هو الهيكل المركزي أي المستطيل ثم يكمل رسم الأجزاء الملتصقة به سواء الداخلية أو الخارجية.

أما بالنسبة للمتخلفين عقليا أو عند الأطفال الصغار نلاحظ أنهم يبدؤون جزءا بجزء، مما يعطي شكل غير منسق أو مشوه.

***ملاحظات:** إذا بدأ الطفل برسم المستطيل والأقطار بالقلم ما يمكن تركه يكمل بنفس اللون، ونحاول إعطاءه قلما آخر، في الوقت الذي ينتقل إلى رسم البنيات الداخلية والخارجية للهيكل ولكن إذا بدأ الطفل

برسم جزء من الصورة فنغير القلم عندما ينتقل لجزء آخر. عندما ينتهي الطفل من رسم الصورة يمكن أن نسأله: **(التحقيق)**

- كيف يمكن أن نبدأ الرسم حتى نتحصل على كل جزء في مكانه الصحيح؟

غالبا ما يكون الرد على هذا السؤال عند هؤلاء الذين ينتبهون إلى أهمية المستطيل، والأقطار الموجودة فيه.

5-5-2-إعادة الرسم من الذاكرة Reproduction mémoire:

بعد راحة لا تتجاوز (03) دقائق ننتقل للمرحلة الثانية من الاختبار، وهو إعادة الرسم على ورقة ثانية ولكن من الذاكرة. إذ كنا مستعجلين يمكن أن نطلب منه إعادة الصورة بقلم واحد فقط، ولكن عملية استبدال الأقلام موجودة حتى في إعادة الرسم من الذاكرة. ولا يوجد تحديد لمدة الرسم بل عندما ينتهي الطفل يصرح بذلك.

5-5-3-تصحيح أوراق الاختبار correction et étalonnage de copie:

هناك 03 معايير للتنقيط، سواء من في المرحلة 01 أو 02 من الاختبار:

1) - الطريقة التي يتبعها المفحوص في الرسم والتي تعكس النضج العقلي، حيث يجب ملاحظة تدرج المفحوص في الرسم وانتقاله من عنصر لآخر، بكل دقة.
2) - المدة المستغرقة.
3) - مجموع النقاط المتحصل عليها من خلال تنقيط كل جزء.

من خلال التجارب التي قام بها أستريث (**P.A . Osterieth**) على من (295) فردا، تمكن من تحديد (06) أنماط من الرسومات ملاحظة فئة 04 أعوام ، بين سن الرابعة ⟵ حتى الرابعة و 11 شهر).

- **النمط السادس:** المفحوص يبسط الصورة إلى شكل عائلي معروف، هذا النمط يتراوح بين سن 04 ⟵ 05 أعوام ولكن تكون صورة نادرة وتختفي بعد سن (06) أعوام.
- **النمط الخامس:** الخطوط تكون نوعا ما غامضة، وتظهر بعض الأجزاء بطريقة واضحة، يظهر هذا النوع في سن الرابعة حيث يكون مسيطر، ثم يبدأ في الانخفاض حتى الثامنة.
- **النمط الرابع:** التصاق العناصر ببعض دون تخطيط عام للقاعدة، ولكن الشكل العام الناتج يكون منسجم ونوعا ما جيد، هذا النمط يبرز بين 05 ⟵ 10 أعوام، وهذا النوع عند الراشد يدل على مستوى فكري ضعيف.
- **النمط الثالث:** تخطيط للشكل العام وتضاف إليه كل الأجزاء، لا يظهر في سن معين إذ يلاحظ هذا النوع في كل الأعمار، ما عدا سن (10) أعوام أين يكثر ظهوره (35٪).
- **النمط الثاني:** بعض الأجزاء تضاف للقاعدة، لا يوجد فيه (مثل النمط 03) سن مسيطر يظهر في سن الرابعة وينقص ظهوره تدريجيا في سن 12 عام ⟵ (42٪) وينقص حتى سن الرشد.
- **النمط الأول:** رسم المستطيل كقاعدة للرسم، ويميز هذا الرسم عند الراشد (56٪) نلاحظ أن النمط **I** والنمط **II** يختلفان في نقطة واحدة، حيث يبدأ النمط **II** برسم جزء ملتصق بالمستطيل ثم يرسم المستطيل، أما النمط **I** فيبدأ بالمستطيل .

هذه الأنماط الستة يمكن أن نجمعها في (03) مراحل حسب ظهورها في تقنين العالم أست (O. P. OSTE):

❖ **المرحلة الأولى:** نجد فيها النوع الخامس الذي يكون مسيطر في سن الرابعة، وممكن أن نجد نوعا ثانويا وهو النوع الرابع.

❖ **المرحلة الثانية:** نجد النوع الرابع مسيطر من سن الخامسة إلى غاية سن (12) عام ويمكن أن نجد النوع الثالث كنوع ثانوي، ما بين 05 ⟵ 07 أعوام، وكذلك يمكن ان نجد النوع الأول والثاني، ما بين 07 أعوام إلى ⟵غاية (11 – 12 عام).

❖ **المرحلة الثالثة:** نجد فيها النوع الأول والثاني الذي يكون مسيطر ما بين 11 ⟵12 عام حتى سن الرشد، يمكن أن نجد النوع الرابع كنوع ثانوي.

5-5-4-تقييم نتائج إنتاج الصورة من الذاكرة، تتقيد بنفس المعايير:

المدة، نوع الإنتاج، التدقيقّ ، ثراء الإنتاج وسرعة العمل، حسب الجدول الموالي:

جدول رقم (06) يمثل تقييم إنتاج الصور من الذاكرة لاختبار راي

السن	النسبة المئوية				
	10	25	50	75	100
04 أعوام	VII	VI	III V	II	II
5/ 6 أعوام	VI	V	III	IV	II
07/ 10أعوام	V	III	IV	II	I
11/ 12 عام	V. III	IV	II	I	I
13					

الرشد	III. IV	II	I	I	I

بمقارنة النماذج مع الصورة المنقولة والمنتجة من الذاكرة، نستنتج أنه من سن (06) أعوام نصف الأفراد تقريبا يبقون على نفس السياق، للتمثيل بحيث يبقى على حاله مع بعض التغييرات التي تطرأ عليه، مع تقدم السن، وعند الراشد تمثل (73٪) من الحالات حيث نجد عند الراشد نماذج النقل الأكثر تطورا، وهذا النوع إذا يحتفظ به أثناء إنتاج الصورة من الذاكرة.

نلاحظ عند الأطفال خصوصا حتى سن السابعة: نكوص لنوع النقل في الصورة المنقولة من الذاكرة هؤلاء الأطفال في رسمهم للشكل يتحررون من النموذج المقدم لهم. ويتقيدون بتذكرهم الوحيد، يميلون غالبا إلى قولهم أو الرجوع إلى الرسم اللامعقول للشكل.

من الطبيعي أن يسمح لنا هذا التنقيط الأخير باستعماله بتحديد قدرات الفرد من حيث التذكر بحيث تقيم مدة العمل، لا يعطينا أبدا أهمية عملية أو ملموسة، وهذا من خلال " إنتاج الصورة عن طريق التذكر "

فهناك من الأفراد من يهتمون بالتدقيق فيبذلون جهدهم في الرسم، وهناك من هم على العكس، فيحكمون أن "تذكرهم " قد أبذل.

يكفي أن نشير أنه من 4 0 ⟵ 15 عام متوسط التوزيع يتطور من (06 إلى 03) لكن يصبح (04) عند الراشد.

– **تقييم الشكل المنقول (la copie):**

- **سياق نقل منخفض بوضوح:** تقييم من وجهة نظر فكري أو عقلي.
- **مدة النقل عامة طويلة:** ممكن أن الفرد لا يحسن التخطيط نوعا ما، إدراك بصري غامض، شمولية خلط، صعوبة التحليل البصري الفضائي عند الصغار سنا هذه الصعوبات تعتبر عادية ويجب أخذ

بعين الاعتبار المحيط الثقافي للطفل، تدريبه المدرسي والقيمة التي تعطيها المدرسة والعائلة للرسم الحر.

مدة نقل قصيرة (غير عادية): عدم قدرة على التحليل هي الأكثر احتمالا من الحالة الأولى، بحيث المدة أكثر قصرا، تتمثل في نقل عنصر واحد وسهل الشكل، أو أن يكتفي الفرد بخربشة سريعة. مع أن سياق الرسم يكون منخفض بوضوح (بالنسبة لعمر الفرد).

-الصورة المنقولة مدققة وثرية:

- **مدة النقل طويلة وأحيانا أكثر:** الشخص يتميز بالدقة والتركيز صعوبة تحليل سريع وعقلاني للبنيات الفضائية.
- **مدة نقل عامة قصيرة:** التخطيط يكون عامة عفوي وسهل وملتزم: أشخاص موهوبين للرسم، أحيانا ينقلون الشكل بأقل عقلانية ولكن يرسمون بثقة بالنفس، لديهم طريقة خاصة في تحليل الواقع المرئي إنتاجهم للصورة عامة جيد عندما نطلب منهم الرسم من الذاكرة.
- **سياق نقل مرتفع بوضوح:** النقل أقل دقة، هناك نسيان مدة الرسم غالبا طويلة، الفرد يتميز بالدقة والتركيز ويتميز بالبناء العقلاني للمعطيات البصرية الفضائية.

5-5-5-التصحيح والتقييم:

نصحح الإنتاجين (النقل، الذاكرة) بشكل منفصل باتباع المعايير التالية:

1) -العنصر موجود .....(1) نقطة لكل عنصر حيث أن العناصر هي: دائرة، مربع، مثلث، مستطيل، نقطتان في الدائرة، صليب، قوس في المستطيل،

خطوط عمودية داخل القوس (وجود 02 أو أكثر) للقطر في المربع، نقطة في المربع، علامة تساوي ..... المجموع 11 نقطة.

***ملاحظة:** نعطي ½ نقطة في حالة كون العنصر يمكن التعرف عليه فقط.

نعطي ½ نقطة في حالة كون الصليب مرسوم كمساحة.

نعطي ½ نقطة في حالة كون النقطتان مرسومة كدائرتين.

2) كبر متقارب للمساحات الأربع الرئيسية:

- تساوي بين حجم الدائرة والمثلث .....01 نقطة
- تساوي بين الدائرة، المربع والمثلث .....01 نقطة
- تساوي بين ارتفاع المربع والمستطيل .....01 نقطة
- تساوي بين الأشكال الهندسية الأربعة .....01 نقطة

يتعلق الأمر هنا بتساوي تقريبي (04 ملم) كفرق مقبول، نحب ½ نقطة في حال كون المثلث والدائرة شكل ناقص، ولكن وجود تناسق وتقارب بين حجم العناصر الموجودة المجموع 04 نقاط

3) علاقة صحيحة بين المساحات الأربعة الرئيسية:

- تقاطع المثلث والدائرة، أو بما يمثلها، التقاطع واضح .....02 نقاط
- تقاطع المثلث والمستطيل أو ما يمثلهما بشكل واضح .....02 نقاط
- تقاطع الدائرة والمستطيل أو ما يمثلهما بشكل واضح .....02 نقاط

– تقاطع المربع والمستطيل أو ما يمثلهما بشكل واضح .....02 نقاط

في حالة تجاوز الأشكال أو تقاطعها المبالغ فيه، نعطي 01 نقطة واحدة المجموع 08 نقاط.

4) موضع العناصر الثانوية:

– للنقطتين الموجودة في الدائرة، إذا كان مكانها صحيحا إلى اليمين .....01 نقطة

(ولكن إذا كاتبا واحدة تحت الأخرى أو بعيدتان عن بعض عوض تجاوزهما جنبا لجنب، إذا نعطي ½ نقطة).

- الصليب موضوع على يسار المثلث .....01 نقطة
- للقوس موضوع في وسط قاعدة المستطيل .....01 نقطة

(إذا لم يكن في الوسط نعطي ½ نقطة)

- إذا كان عدد الأعمدة داخل القوس هو صحيح أي 04 .....01 نقطة
- لعلامة = موضوعة في المربع الصغير الناتج عن تقاطع .....01 نقطة

المستطيل والمربع

(إذا كان العلامة = تقطع جانبي المربع الصغير نعطي ½ نقطة)

- للقطر (مستقيم مائل) الموضوع بشكل صحيح .....01 نقطة.
- لنقطة المربع موضوعة في الزاوية اليمنى للأسفل .....01 نقطة.
- لنفس هذه النقطة إذا كانت كبيرة بوضوح أكثر من نقطتا الدائرة .....01 نقطة.

المجموع: 08 نقاط

أعلى درجة من النقاط يمكن تحصيلها .....31 نقطة. (انظر الملحق رقم 02)

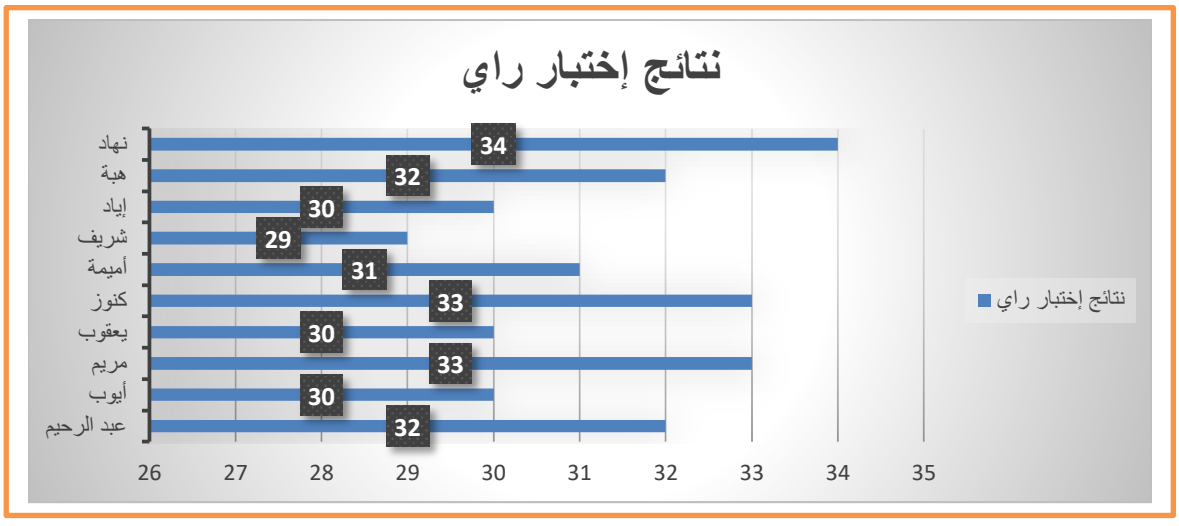
5-5-6-نتائج مجموعة الدراسة على اختبار راي:

جدول رقم (07) يمثل نتائج إنتاج الصور من الذاكرة لاختبار راي لمجموعة الدراسة

الرقم	المعاقين سمعيا	نتائج إختبار راي
1	عبد الرحيم	32
2	أيوب	30
3	مريم	33
4	يعقوب	30
5	كنوز	33
6	أميمة	31
7	شريف	29
8	إياد	30
9	هبة	32
10	نهاد	34

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

الشكل رقم (22): يبين **نتائج إنتاج الصور من الذاكرة لاختبار راي لمجموعة الدراسة**



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

من خلال الجدول رقم (07) والشكل البياني رقم (22) يتضح لنا أن النتائج المتحصل عليها تدل على عدم وجود أي خلل في الإدراك البصري لدى مجموعة الدراسة، بل يتمتعون بدرجات إدراك بصري جيد، مما يؤكد على تكافؤ عينة الدراسة.

5-6-مقياس هاني حنفي العسلى لتشخيص صعوبات اللغة العربية المعدل من طرف الباحثة عائشة بهاز (2017-2018):

يهدف هذا المقياس الى تشخيص صعوبات تعلم المهارات الاساسية في اللغة العربية (المهارات الأساسية للقراءة – المهارات الأساسية للكتابة)

-تم الاستعانة بهذا المقياس لتشخيص مستوى مهارة الكتابة لدى الطفال المعاقين سمعيا.

– قام صاحب المقياس بتجميع جميع المهارات الأساسية للقراءة والكتابة للصفوف الابتدائية من الأول حتى الخامس التي على الطالب أن يتقنها تماما من مصادر متعددة سواء كانت مقاييس أو اختبارات تشخيصية في اللغة العربية أو صعوبات التعلم ودفاتر تسجيل المهارات الأساسية في اللغة العربية والخطط العلاجية واعد هذا المقياس بناء على ذلك.

ومقياس تشخيص صعوبة القراءة والكتابة للمرحلة الابتدائية لمصممه هاني العسلي وينقسم إلى قسمين:

القسم الأول :اختبار تشخيص مستوى مهارة القراءة للمرحلة الابتدائية وينقسم بدوره إلى خمسة أقسام كل جزء يمثل فصل دراسي من الصف الأول ابتدائي إلى الصف الخامس ابتدائي. ويتكون الجزء الخاص الصف الأول من (25) بند، أما جزء الفصل الثاني فيحتوي على (23)، في حين جزء الفصل الثالث يضم (15) أما الفصلين الرابع والخامس فلهما نفس البنود وعددها، ويهدف هذا الاختبار إلى التعرف على مدى إتقان أو عدم إتقان التلميذ للمهارات الأساسية في القراءة للمرحلة الابتدائية حسب الفصل الذي ينتمي إليه.

القسم الثاني :اختبار تشخيص مستوى مهارة الكتابة للمرحلة الابتدائية، وينقسم إلى خمسة أقسام كل جزء يمثل فصل دراسي من المرحلة الابتدائية، ويحتوي الجزء الخاص بالصف الأول من (10) بند أما جزء الفصل الثاني فيحتوي على(10) ، في حين جزء الفصل الثالث فيضم (19)، أما الفصل الرابع فعدد بنوده هو(25) ، والفصل الخامس فعدد بنوده هو (15) ويهدف الاختبار إلى التعرف على مدى إتقان أو عدم إتقان التلميذ للمهارات الأساسية في الكتابة للمرحلة الابتدائية.

قد قامت الباحثة عائشة البهاز في دراسة لها بعنوان تشخيص مستوى القراءة والكتابة عند الطفل الأصم سنة (2017-2018) بإعداد الجانب التطبيقي لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال الاطلاع على الكتب المدرسية لكل فصل دراسي، كما تم تكييفه على فئة المعاقين سمعيا من خلال حذف بعض البنود التي لا تلاءم التلميذ الأصم وقدراته، وقد تم عرض البنود على أساتذة مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا للحكم على مدى اتفاق الأهداف المسطرة ضمن المنهج الدراسي وكيفية تقديمه للطفل الأصم.

5-6-1-تعليمات الاختبار:

يقوم الفاحص بتصحيح الاختبار عن طريق وضع إحدى الاستجابات التالية (يستطيع-أحيانا-لا يستطيع) أمام كل فقرة من فقرات الاختبار طبقا لإجابة التلميذ.

5-5-2-فقرات الاختبار :الصف الأول:

- ❖ يمسك القلم بصورة صحيحة.
- ❖ ينسخ الحرف وفق اتجاهه الصحيح.
- ❖ يكتب الحرف من الأعلى إلى الأسفل.
- ❖ كتابة الحروف الهجائية كاملة.
- ❖ كتابة الحروف بأوضاعها المختلفة من الكلمة.
- ❖ التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الصوت.
- ❖ التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الشكل.
- ❖ كتابة التنوين كتابة سليمة بأشكالها الثلاث.
- ❖ التمييز كتابة بين المد بالألف والمد بالياء والمد بالواو.
- ❖ نسخ الكلمات والجمل بصورة متقنة.
- ❖ يتدرب على مهارة التحليل والتركيب.

5-6-3-فقرات الاختبار :الصف الثاني:

- ❖ يتعرف طريقة الكتابة الصحيحة.
- ❖ الكتابة الصحيحة للحروف مع حروف المد الثلاث.
- ❖ الكتابة الصحيحة للحروف مع حركات المد الثلاث.
- ❖ الكتابة الصحيحة لكلمات بها حركات المد القصير.
- ❖ الكتابة الصحيحة لكلمات بها حروف المد الطويل.
- ❖ الكتابة الصحيحة لكلمات بها أنواع التنوين الثلاث.

- ❖ كتابة كلمات بها حركة مد قصير مع حرف مد طويل.
- ❖ كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة في أواخر الكلمة كتابة سليمة.
- ❖ التمييز في الرسم بين الكلمات المبدوءة بأل الشمسية أو القمرية.
- ❖ كتابة كلمات أو جمل بعد النظر إليها ثم حجبها.

5-6-4-فقرات الاختبار :الصف الثالث:

- ❖ كتابة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث.
- ❖ كتابة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث.
- ❖ كتابة كلمة بها حركة مد قصير وحرف مد طويل.
- ❖ كتابة كلمات مشددة.
- ❖ إتقان رسم الحروف والكلمات ومحاكاة المكتوب بدقة.
- ❖ كتابة كلمات بها أل القمرية وأل الشمسية.
- ❖ كتابة كلمات تحتوي على أشكال التنوين الثلاث.
- ❖ كتابة كلمات بها التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء.
- ❖ كتابة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.
- ❖ كتابة قطعة مكونة من عدة كلمات بعد النظر إليها ثم حجبها.
- ❖ رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، ومراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات.
- ❖ كتابة كلمات وجمل مقررة بمنهج اللغة العربية بالصف الثالث.
- ❖ كتابة كلمات بها مقطع ساكن.

- ❖ كتابة جميع حروف الجر.
- ❖ يتدرب على الكتابة التي يقرئها أو يسمعها وفق زمن مناسب مع مراعاة علامات الترقيم
- ❖ الإجابة الصحيحة كتابيا عن الأسئلة المعطاة.
- ❖ كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهدها.
- ❖ يكتب الأنماط اللغوية كتابة صحيحة.
- ❖ يعبر كتابة عن مشاعره وحاجاته مستعينا بالأنماط اللغوية التي تعلمها.

5-6-4-فقرات الاختبار :الصف الرابع:

- ❖ رسم الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف.
- ❖ كتابة الكلمات التي أولها لام إذا دخلت عليها أل الشمسية.
- ❖ كتابة كلمات بها أل الشمسية أو القمرية عند دخول حروف الجر أو العطف عليها.
- ❖ كتابة بعض علامات الترقيم المناسبة.
- ❖ كتابة الألف في آخر الكلمة في الأسماء والأفعال والحروف.
- ❖ كتابة الهمزة المتطرفة بأشكالها الأربعة (على ألف أو واو أو ياء أو على سطر).
- ❖ إتقان كتابة تنوين الفتح بزيادة الألف أو تركها في بعض الكلمات.
- ❖ التفريق بين كتابة الألف المقصورة والألف الممدودة.
- ❖ رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه أو مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات والحروف.
- ❖ رسم الكلمات المبدوءة بـ "آل" والمسبوقة بالباء والكاف والفاء.

- ❖ توظيف الأساليب اللغوية والتراكيب النحوية والصرفية والظواهر الإملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما.
- ❖ كتابة نص من فقرتين رئيسيتين وجمل تفصيلية بسيطة.
- ❖ كتابة قصة قصيرة استنادا الى أربع صور تعرض عليه.
- ❖ كتابة كلمات وجمل قصيرة تشمل المهارات السابقة.
- ❖ كتابة ما يملي عليه كتابة صحيحة مراعيا الظواهر الإملائية التي درسها.
- ❖ كتابة كلمات حذفت الألف من وسطها (الله–الرحمن–لكن–ذلك–هؤلاء).
- ❖ الإجابة الصحيحة كتابيا عن أسئلة معطاة.
- ❖ تكوين جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة.
- ❖ كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته أو مواقف شاهده.
- ❖ كتابة الحروف الهجائية بمختلف أوضاعها في الكلمة بخط النسخ.
- ❖ كتابة كلمات وجمل بخط النسخ.
- ❖ ملأ استمارة تسجيل لانضمام الى جماعة مدرسية.
- ❖ كتابة قصة قصيرة استنادا الى صورة تعرض عليه.
- ❖ كتابة أغراض أو بطاقة أو رسالة لأغراض متعددة.
- ❖ كتابة نص من فقرتين رئيستين وجمل تفصيلية بسيطة.

5-6-5-فقرات الاختبار :الصف الخامس:

- ❖ إتقان كتابة المهارات السابقة مثل اللام الشمسية والتنوين، المد، دخول حروف الجر على الكلمة.

- ❖ إتقان كتابة الألف في آخر الكلمة، والتفريق بين الألف المقصورة والممدودة.
- ❖ إتقان كتابة الهمزة متطرفة.
- ❖ كتابة بعض علامات الترقيم.
- ❖ كتابة الهمزة المتوسطة بأشكالها الأربعة (على ألف أو واو أو ياء أو على السطر).
- ❖ رسم حروف وكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه أو مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات والحروف.
- ❖ التعبير كتابيا عن مشاهداته وانطباعاته وآرائه وحاجاته وميوله بأسلوب واضح، والجمل المترابطة صحيحة البناء، وأفكار متسلسلة.
- ❖ كتابة حكايات واقعية قصيرة بأسلوب واضح، أو إعادة قص حكاية قراها أو سمعها.
- ❖ كتابة تقرير مصغر عن رحلة أو زيارة أو نشاط مدرسي.
- ❖ كتابة عبارات الشكر والتهاني والرسائل القصيرة بلغة سليمة.
- ❖ توظيف الأساليب اللغوية والتراكيب النحوية والصرفية والظواهر الإملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما.
- ❖ توظيف علامات الترقيم: النقطة، النقطتين، الفاصلة، علامات التعجب، علامات الاستفهام في كتابته.
- ❖ كتابة عبارات بخط النسخ وفقا للقواعد المدروسة.
- ❖ كتابة نص بطريقة الفقرات.
- ❖ كتابة مقال علمي.

5-6-6-الفقرات المختارة من مقياس هاني حنفي العسلى لتشخيص صعوبات اللغة العربية المعدل من طرف الباحثة عائشة بهاز (2017-2018) لتطبيقها على عينة البحث:

جدول رقم (08) يمثل الفقرات المختارة لتطبيقها على مجموعة الدراسة من مقياس صعوبات اللغة العربية

الرقم	البند	التطبيق
1	يتعرف على جميع الحروف	قراءة الحروف من كروت
2	يتعرف على الطريقة الصحيحة للكتابة	نطلب منه كتابة أي شيء ونلاحظ طريقة مسكه للقلم وكتبنه على السطر
3	الكتابة الصحيحة للحروف مع حروف المد الثلاث	نطلب منه كتابة كل الاحرف مع المد
4	الكتابة الصحيحة لكلمات بها حركات المد القصير	فَهِمَ – كَتَبَ – رَسَمَ – مُعَلِم – كُرْسِي
5	الكتابة الصحيحة لكلمات بها حروف المد الطويل	دُخُول – واسع – يسير
6	الكتابة الصحيحة لكلمات بها أنواع التنوين الثلاث	ضَجِيجٌ – جَيِدًا – شَارِعٍ
7	كتابة كلمات بها حركة مد قصير مع حرف مد طويل	عَائلَة – يُراقِبُ – قَمِيصٌ
8	كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة في اواخر الكلمة كتابة سليمة	سنة – سنوات– ولايته
9	التمييز في الرسم بين الكلمات المبدوءة بأل الشمسية أو القمرية	الساعة – اليوم – السنة – الورد –
10	كتابة كلمات او جمل بعد النظر اليها ثم حجبها	اختيار جملة عشوائيا من النص والنظر اليها مدة 5 دقائق سم كتابتها من الذاكرة

11	كتابة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث	فاكهة – حليب – صورة
12	كتابة كلمة بها حركة مد قصير وحرف مد طويل	مُيَاه – خروف – بخيل
13	اتقان رسم الحروف والكلمات ومحاكاة المكتوب بدقة	نقل الفقرة ثم محاكاتها: استيقظت الأم باكرا، واعدت الفطور، وأيقضت كل أفراد العائلة
14	رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، ومراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات	نقل فقرة من النص
15	كتابة جميع حروف الجر	من – عن – لِ – إلى
16	الإجابة الصحيحة كتابيا عن الاسئلة المعطاة	تختار الباحثة امور حصلت للتلميذ في نفس اليوم
17	كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهدها	يطلب منه: كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهدها
18	يعبر كتابة عن مشاعره وحاجاته مستعينا بالأنماط اللغوية التي تعلمها	يطلب منه: يعبر كتابة عن مشاعره وحاجاته مستعينا بالأنماط اللغوية التي تعلمها
19	كتابة بعض علامات الترقيم المناسبة	جلس عارف مع اصدقائه الذين يسكنون معه في الحي(.) وراح يكلمهم عن الاقمار الاصطناعية(،) فتعجب زميله علي وسأله(:) "تقصد القمر الذي نراه مضيئا(؟) فرد عليه عارف (:) بل الاقمار التي يرسلها الانسان في الفضاء(،) ويمكن بواسطتها تسهيل عملية الاتصال(.)

20	كتابة الالف في آخر الكلمة في الأسماء والأفعال والحروف	انتهى – أعلى – رجا – سلمى – مستشفى
21	كتابة الهمزة المتطرفة بأشكالها الأربعة (على ألف أو واو او ياء أو على سطر)	شاطئ – بطيء – سماء – ابن – امرأة
22	توظيف الاساليب اللغوية والتراكيب النحوية والصرفية والظواهر الاملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما	كتابة نص من ذهنه

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

5-7-مقياس خاص بالبرنامج المقترح للإدراك البصري:

هو عبارة عن مجموعة الكلمات تم إعدادهم من طرف الباحثة، بلغ عدد الكلمات العدد الإجمالي للكلمات (200) كلمة مقسمة الى محاور بلغ عدد المحاور (13) محور.

5-7-1-الهدف من بناء المقياس: لكل أداة قياس هدف وضعت من أجله، لذا فإن هدف المقياس الذي أعدّته الباحثة هو معرفة عدد الكلمات التي تم إدراكها كتابيا من طرف أفراد مجموعة الدراسة بعد تقديم البرنامج التدريبي للإدراك البصري.

5-7-2-مصادر بناء المقياس: استخدمت الباحثة مقياس مخصص لأغراض الدراسة من إعدادها وقامت بتعديله اعتمادا على الدراسة الاستطلاعية والأدوات التي خصصت لها. كما تم الاطلاع على التراث البيداغوجي لتنمية الرصيد اللغوي وعلى بعض الدراسات التي تناولت الموضوع قيد الدراسة بشكل

عام. وقد أمكن الاستفادة منها في تكوين تصور أولي لأبعاد موضوع دراستنا وفي بناء المقياس الحالي

ومن هذه المقاييس نذكر بعضها فيما يلي:

- دراسة الرصيد اللغوي العربي والتأليف المدرسي (إعداد حفيظة تازروتي، 2004).
- كراس التمارين اللغوية (إعداد حفيظة تازروتي، 2005).
- كراس التمارين اللغوية (إعداد زهير كحال، 2010).
- شبكـة تقييم النصـوص المكتـوبة من إعداد مركبّاتها إلى تطبيقه (إعداد حفيظة تازروتي، 2017).
- استثمار التعريف الطبيعي أو العادي للأطفال في إعداد قاموس مدرسي (إعداد حفيظة تازروتي، 2018).

5-7-3-إعداد المقياس في صورته الأولية:

يتكون المقياس في صورته الأولية من (500) كلمة موزعين على (13) محور هي كالاتي:

المحور الأول: ويتضمن جسم الإنسان يحتوي على (50) كلمة.

المحور الثاني: ويتضمن الأسرة ويحتوي على (20) كلمة.

المجموعة الثالث: ويتضمن المنزل ويحتوي على (50) كلمة.

المحور الرابع: ويتضمن الملابس ويحتوي على (50) كلمة.

المحور الخامس: ويتضمن المدرسة ويحتوي على (50) كلمة.

المحور السادس: ويتضمن الزمن ويحتوي على (35) كلمات.

المحور السابع: ويتضمن الطبيعة ويحتوي على (50) كلمة.

المحور الثامن: ويتضمن الألوان ويحتوي على (15) كلمات.

المحور التاسع: ويتضمن الحيوانات ويحتوي على (50) كلمة.

المحور العاشر: ويتضمن الخضر والفواكه ويحتوي على (50) كلمة.

المحور الحادي عشر: ويتضمن الحلي والمجوهرات ويحتوي على (15) كلمات.

المحور الثاني عشر: ويتضمن الدين ويحتوي على (15) كلمات.

المحور الثالث عشر: ويتضمن الوظائف والمهن ويحتوي على (50) كلمات.

والجدول رقم (09) يبين أرقام المحاور التي تم فيها تعديل أو استبعاد أو تغيير.

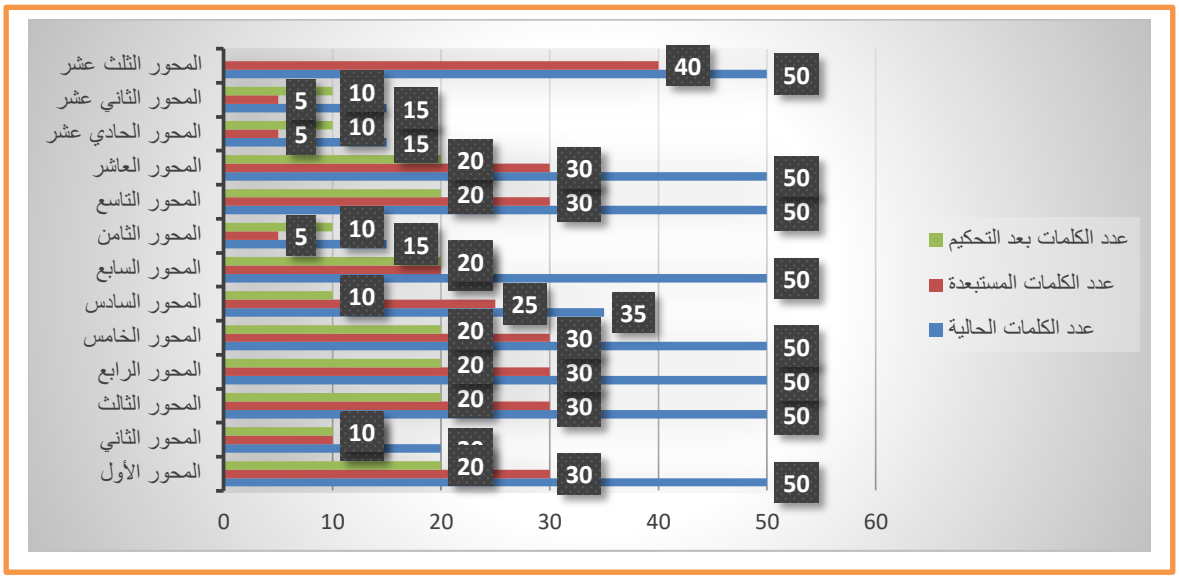
جدول رقم (09) يبين المحاور التي تم تعديلها وتغييرها أو استبعادها في الصورة الأولية للمقياس

المحاور	عدد الكلمات الحالية	عدد الكلمات المستبعدة	عدد الكلمات بعد التحكيم
المحور الأول	50 كلمة	30 كلمة	20 كلمة
المحور الثاني	20 كلمة	10 كلمات	10 كلمات
المحور الثالث	50 كلمة	30 كلمة	20 كلمة
المحور الرابع	50 كلمة	30 كلمة	20 كلمة
المحور الخامس	50 كلمة	30 كلمة	20 كلمة
المحور السادس	35 كلمة	25 كلمة	10 كلمات
المحور السابع	50 كلمة	30 كلمة	20 كلمة

المحور الثامن	15 كلمة	05 كلمات	10 كلمات
المحور التاسع	50 كلمة	30 كلمة	20 كلمة
المحور العاشر	50 كلمة	30 كلمة	20 كلمة
المحور الحادي عشر	15 كلمة	05 كلمات	10 كلمات
المحور الثاني عشر	15 كلمة	05 كلمات	10 كلمات
المحور الثالث عشر	50 كلمة	40 كلمة	10 كلمات

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

الشكل رقم (23): يبين **المحاور التي تم تعديلها وتغييرها أو استبعادها في الصورة الأولية للمقياس**



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

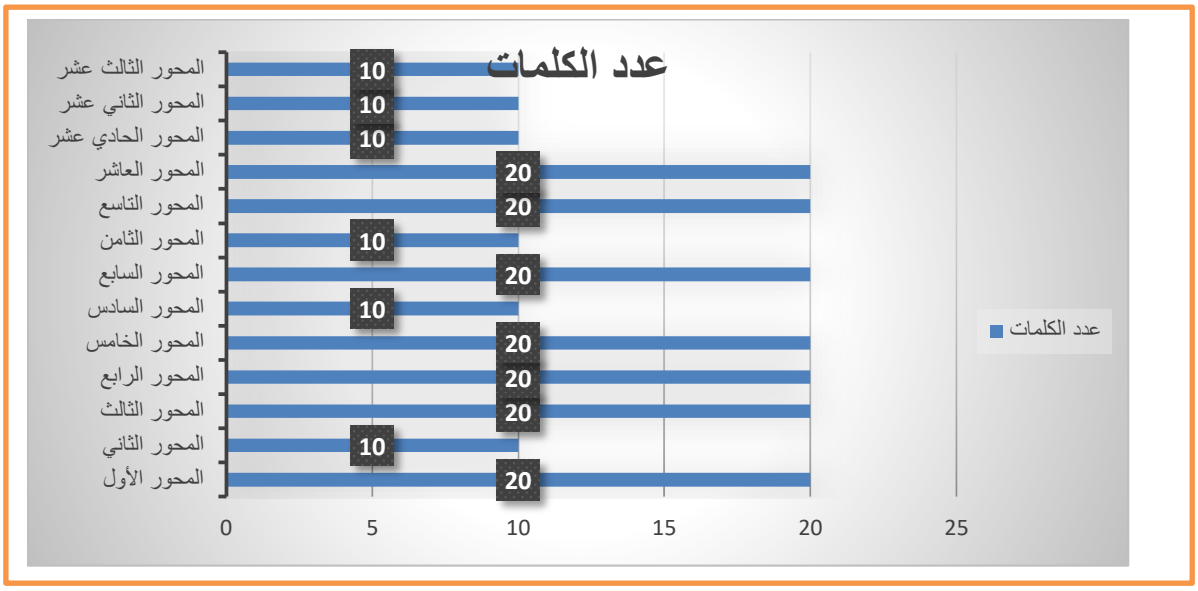
في ضوء ما تم حذفه واستبعاده أصبح المقياس في صورته الأولية مكونا من (200) كلمة والجدول رقم (09) مع الشكل البياني رقم (23) يوضحان محتوى البرنامج في صورته النهائية.

جدول (10) يبين محاور المقياس في صورته النهائية بعد التعديل

المحاور	عدد الكلمات
المحور الأول	20 كلمة
المحور الثاني	10 كلمات
المحور الثالث	20 كلمة
المحور الرابع	20 كلمة
المحور الخامس	20 كلمة
المحور السادس	10 كلمات
المحور السابع	20 كلمة
المحور الثامن	10 كلمات
المحور التاسع	20 كلمة
المحور العاشر	20 كلمة
المحور الحادي عشر	10 كلمات
المحور الثاني عشر	10 كلمات
المحور الثالث عشر	10 كلمات

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

الشكل رقم (24): يبين **محاور المقياس في صورته النهائية بعد التعديل**



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

5-7-4-وصف المقياس في صورته النهائية:

يتكون المقياس من (13) محور كل محور يحوي مجموعة من الكلمات التي لها علاقة بموضوع المحور مثلا محور العائلة يحتوي على (10) كلمات (الأب، الأم، الخال، العم.... الخ)، حيث يعرض على الطفل صورة الكلمة ويطلب منه كتابتها، والمقياس يحتوي على ثلاث بدائل (أدركها، أدركها بأخطاء، لم يدركها) ويتم إعطائهم النقاط التالية بالترتيب (02، 01، 00).

- ✓ **أدركها:** للدلالة على ان المعاق سمعيا أدرك الصورة وكتبها بطريقة صحيحة، فيتحصل على نقطتين.
- ✓ **أدركها بأخطاء:** للدلالة على أن المعاق سمعيا أدرك الصورة وكتبها لكن بأخطاء، فيتحصل على نقطة.

✓ **لم يدركها:** للدلالة على ان المعاق سمعيا لم يدرك الصورة ولم يستطع كتبها بطريقة صحيحة فيتحصل على صفر. (انظر الملحق رقم 06)

4-7-5-الخصائص السيكومترية لأداة القياس "مقياس الكلمات":

أولا: صدق المقياس:

من أجل أن يحقق المقياس هدفه في الدراسة الحالية لابد أن يتمتع بدرجة عالية من القياس ليقيس ما وضع لأجله وفيما يلي سنعرض كيفية حساب صدق وثبات المقياس بطريقتين، وهذا بالاستعانة ببرنامج حزمة التحليل الإحصائي(spss) الإصدار(20).

1-**حساب الصدق:**

1-1- حساب الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

لأجل التأكد من صدق مقياس الدراسة تحت عنوان" مقياس الكلمات"، تم حساب الصدق التمييزي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (11) يمثل الصدق التمييزي للمقياس

المعالجة الاحصائية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة الدلالة	الدلالة
العينة العليا	8	0.62	1.76	12.113	0.000	دالة عند 0.01
العينة الدنيا	8	73.62	16.95			

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

يتضح من خلال الجدول (11) أن هناك فرق بين المتوسط الحسابي للطرف الأعلى والذي بلغ (0.62) والمتوسط الحسابي للطرف الأدنى والذي بلغ (73.62) ومنه نستنتج بأن الفرق لصالح الطرف الأدنى ذي المتوسط الحسابي الأكبر، وهذا ما تؤكده قيمة (ت) التي بلغت (12.113) وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.01. **بمعنى أن الاستبيان يتمتع بالصدق وهو يقيس ما وضع لأجله**

1-2- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من تمتع المقياس من الصدق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، كانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (12) يمثل معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	الدلالة
البعد 1 "جسم الإنسان"	0.983**	دالة عند 0.01
البعد 2 "الأسرة"	0.968**	دالة عند 0.01
البعد 3 "المنزل"	0.965**	دالة عند 0.01
البعد 4 "الملابس"	0.755**	دالة عند 0.01
البعد 5 "المدرسة"	0.956**	دالة عند 0.01
البعد 6 "الزمن"	0.901**	دالة عند 0.01
البعد 7 "الطبيعة"	0.886**	دالة عند 0.01
البعد 8 "الألوان"	0.975**	دالة عند 0.01

البعد 9 "الحيوانات"	0.876**	دالة عند0.01
البعد 10 "خضر وفواكه"	0.968**	دالة عند0.01
البعد 11 "الحلي والمجوهرات"	0.510*	دالةعند0.05
البعد 12 "الدين"	0.421*	دالةعند0.05
البعد 13 "الوظائف والمهن"	0.874**	دالة عند0.01

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

من خلال الجدول (12) نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين **البعد 1 "جسم الإنسان"** والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.983) وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بيرسون بين **البعد 2 "الأسرة"** والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.968) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ومعامل الارتباط بيرسون بين **البعد 3 "المنزل"** والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.965) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بيرسون بين **البعد 4 "الملابس"** والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.755) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بيرسون بين **البعد 5 "المدرسة"** والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.956) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بيرسون بين **البعد 6 "الزمن"** والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.901) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بيرسون بين **البعد 7 "الطبيعة"** والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.886) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بيرسون بين **البعد 8 "الألوان"** والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.975) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بيرسون بين **البعد 9 "الحيوانات"** والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.876) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بيرسون بين **البعد 10**

"**خضر وفواكه**" والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.968) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ومعامل الارتباط بيرسون بين **البعد 11** "**الحلي والمجوهرات**" والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.510) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، ومعامل الارتباط بيرسون بين والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.968) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بيرسون بين **البعد 12** "**الدين**" والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.421) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ومعامل الارتباط بيرسون بين **البعد 13** "**الوظائف والمهن**" والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.874) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01). **مما يدل أن قيم ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس عالية وهي تؤكد تمتع المقياس بالقدرة على قياس ما وضع لأجله ألا وهو إدراك الكلمات الموجودة في البرنامج كتابيا.**

2-حساب الثبات:

من أجل التأكد من ثبات مقياس الدراسة قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وكذا طريقة التجزئة النصفية وهذا بالاستعانة ببرنامج حزمة التحليل الإحصائي (spss) في إصداره(20) وتحصلت على النتائج الموضحة في الجدولين التاليين:

2-1-حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

جدول (13) يمثل معامل ألفا كرونباخ للمقياس

المقياس	عدد الكلمات	ألفا كرونباخ
الكلمات	201	0.812

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

يتضح من الجدول (13) أعلاه أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي (0.812) مما يعد مؤشرا على ثبات المقياس ودال إحصائيا.

2-2-حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول (14) يمثل معامل التجزئة النصفية للمقياس

المقياس	عدد الكلمات	التجزئة النصفية
الكلمات	201	0.701

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

يتضح من الجدول (14) أعلاه أن قيمة معامل التجزئة النصفية تساوي (0.701) ما يعد مؤشرا على ثبات المقياس ودال إحصائيا.

5-8-البرنامج التدريبي:

من أجل إعداد البرنامج موضوع البحث الحالي للأطفال المعاقين سمعيا، لابدّ أن يتوفر البرنامج على الخصائص المناسبة والتي تتلاءم مع البيئة المحلية، والذي يساعد في تحقيق أهداف البرنامج والغرض الذي أعد من أجله.

5-8-1-مصادر إعداد البرنامج: استندت الباحثة في بناء وإعداد البرنامج بالاطلاع على التراث النظري والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت موضوع البحث مثل دراسة أردن و آخرون في (2004) دراسة حسونة في (2005)، دراسة الجهني في (2007) إلى جانب دراسة محمد مروى في (2012) حيث كان هذا الاطلاع هو الأساس في تحديد فنيات واستراتيجيات البرنامج وأيضا من خلال طبيعة

عملها كأخصائية نفسانية عيادية مع شريحة المعاقين سمعيا، إلى جانب احتكاكها الدائم مع جملة من الأخصائيين النفسانيين الأرطوفونيين والتربويين، دون أن ننسى المربين المختصين ومعلمي التعليم المتخصص، والذين أفادوا الباحثة كثيرا في تحديد الإطار العام للبرنامج وكيفية التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا، وكذلك في تحديد الفنيات والاستراتيجيات التي تساعد في تحقيق أهداف البرنامج.

5-8-2- أهمية البرنامج: تكمن أهمية البرنامج المقترح الحالي في كونه يركز على تدريب الإدراك البصري عن طريق اقتراح مجموعة من الصور وكلماتها باستخدام التعزيز الرمزي لزيادة الرصيد اللغوي الكتابي للمعاق سمعيا، إلى جانب استخدام فنيات وأساليب متنوعة، وعليه فإن البرنامج بمحتواه يسهم في تحسين وتنمية مهارات التعبير الكتابي، وكذلك تحسين تفاعل المعاقين سمعيا الاجتماعي دون أن ننسى الجانب التحصيلي الذي يعتبر بالغ الأهمية في المرحلة التعليمية الابتدائية، وبالتالي فهذا البرنامج يشكل نموذجا عمليا يمكن أن يتدرب عليه الأطفال المعاقين سمعيا من قبل الأخصائيين والمعلمين المختصين، حيث أن المهتمين بهذا الميدان من معلمين وأولياء وأخصائيين بحاجة ماسة إلى كثير من البحوث الميدانية والبرامج الخاصة بتربية وتأهيل الأطفال المعاقين سمعيا. وتنبع أهمية البرنامج أيضا من نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت فعالية مثل هذه البرامج في تنمية ورفع مستوى مهارات التعبير الكتابي عن طريق تدريب الجانب التعويضي للطفل المعاق سمعيا الذي يتمثل في هذه الدراسة بالإدراك البصري، وبالتالي الحث على ضرورة إعداد وبناء المزيد من هذه البرامج.

5-8-3-أهداف البرنامج: الهدف الأساسي من البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري هو تنمية الرصيد اللغوي الكتابي للمعاقين سمعيا، كما يسعى البرنامج لتحقيق مجموعة من الأهداف المساعدة على تحقيق الهدف الرئيسي وهي:

- **الأهداف الرئيسية:**

- تنمية الإدراك البصري.
- تنمية الرصيد اللغوي الكتابي للمعاق سمعيا.
- **الأهداف الجزئية:**
- تنمية قدرة الطفل المعاق سمعيا على الانتباه البصري والفهم والتركيز.
- تنمية قدرة الطفل المعاق سمعيا على مهارات الإدراك البصري مثل (التمييز، الغلق البصري، الشكل والخلفية...الخ).
- تنمية قدرة الطفل المعاق سمعيا على تذكر الكلمات صوريا وكتابيا.
- أن يستطيع الطفل المعاق سمعيا ربط الكلمة المكتوبة بمدلولها المجسم (صورة) والعكس أيضا وتنمية إدراكه للمفاهيم.
- زيادة الفهم القرائي للطفل المعاق سمعيا من خلال تنمية رصيده اللغوي باعتبار الكتابة والقراءة عملياتنا مترابطتان.
- تنمية قدرة الطفل المعاق سمعيا على التعبير الكتابي والإنتاج اللغوي.

5-8-4-خصائص الفئة المستهدفة: إن الفئة المستهدفة من البرنامج هي فئة المعوقين سمعيا تتميز بمجموعة من الخصائص هي:

يمثل الأفراد المعاقين سمعياً فئات غير متجانسة فكل فرد له خصائص تميزه عن غيره ولذلك فإن الإعاقة السمعية لا يكون لها نفس التأثير على جميع الأفراد المعاقين سمعياً وذلك لوجود عدد من الأسباب منها:

- مقدار الفقدان السمعي.
- العمر عند الإصابة بالإعاقة.

- مدى الاستفادة من القدرات السمعية المتبقية.

لذلك فإن الباحثة تورد عدد من الخصائص المشتركة التي تجمع بين المعاقين سمعياً، حيث أنه لا شك في أن النمو اللغوي هو أكثر مظاهر النمو تأثراً بالإعاقة السمعية. فهذه الأخيرة تؤثر سلبياً على جميع جوانب النمو اللغوي، ومن تلك الآثار السلبية على النمو اللغوي، عدم تلقي الطفل المعاق سمعياً لأي تعزيز سمعي عندما يصدر أي صوت من الأصوات، كما أنه لا يستطيع سماع كلام الكبار كي يقلده وبالتالي فهو محروم من معرفة نتائج أو ردود أفعال الآخرين نحو ما يصدره من أصوات.

وتتصف لغة المعاقين سمعياً بالفقر البالغ قياساً بلغة الآخرين ممن لا يعانون من هذه الإعاقة، وتكون ذخيرتهم اللغوية محدودة وألفاظهم تدور حول الملموس، وتتصف جملهم بالقصر والتعقيد علاوة على بطء كلامهم واتصافه بالنبرة غير العادية، فالطفل السامع في الخامسة من عمره يعرف ما يزيد عن (2000) كلمة، أما الطفل الأصم لا يعرف أكثر من (200) كلمة، وبدون تعليم لغوي منظم للطفل الأصم لا يعرف أكثر من (25) كلمة فقط، وبذلك فأن الخصائص اللغوية تختلف من فرد لآخر، وهناك علاقة طردية بين النمو اللغوي للمعاق سمعياً وبين درجة الإعاقة، فكلما زادت درجة الإعاقة السمعية زادت المشكلات اللغوية لدى المعاقين سمعياً، الأمر الذي يجعل من الصعب على الوالدين فهم المعاق سمعياً وما يريد إيصاله من معنى بسهولة ويسر، وبالتالي قد تسوء المعاملة الوالدية له الأمر الذي يؤدي إلى شعوره بالاغتراب النفسي نتيجة لعدم فهمه وتعرضه لأساليب والديه غير سوية.

5-8-5-أسس البرنامج:

يقوم البرنامج على أسس علمية وعملية يستوعبها الأخصائي حال قيامه بالعملية التدريبية، ويستعملها جيدا في تطبيق البرنامج التدريبي بعد إدراكها معرفياً والتدرب عليها والتمكن من حيثياتها، وتوظيفها التوظيف اللائق في الممارسة التدريبية وتتمثل في:

5-8-5-1-الأساس العام:

إن مجال الرعاية بكل أنواعها (النفسية، البيداغوجية، الأرطفونية والاجتماعية) للمعاقين سمعيا من المجالات التي تستخدم أساليب علاجية وتدريبية متنوعة لهؤلاء الأطفال، ولما كان الضعف في التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا أحد المشكلات التي تعيق عملية التعليم والتعلم وتطورها بشكل يوازي إتقانهم لمهارات التعبير بلغة الإشارة، فقد بقي موضوع التعبير الكتابي لدى الأفراد المعوقين سمعيا ولفترة طويلة موضع إغفال وتجاهل من قبل الباحثين العرب في ميدان التربية الخاصة، بالرغم من أنه من الموضوعات الحيوية والمهمة للأفراد المعاقين سمعيا. لذلك وجب على البرنامج التدريبي المقترح مراعات النقاط التالية:

- ✓ يراعي البرنامج التدريبي الموجه للتلاميذ المعاقين سمعيا المقصودين بالتدريب ثبات سلوكهم نسبيا بالإضافة إلى استعدادهم للجلسات المبرمجة، ومرونة البرنامج وثنائية (الفردي–الجماعي) بالإضافة إلى تقبل مجتمع الدراسة لعملية التدريب المنظّمة من قبل الباحثة، ومراعاة خلفيات التنشئة والتربية التي تلقاها المعاقين سمعيا إلى جانب صعوباتهم الأكاديمية.
- ✓ يراعي البرنامج الصفة الفردية للمعاق سمعيا دون إغفال المكونات الشخصية الأخرى، لتمييز الفروقَ التي تبين عن الانحرافات أو الاختلافات الفردية عن المتوسط العام في أي صفة من الصفات المشتركة بين مجتمع الدراسة "فالحالة في نظر المبرمج تمثل حالة خاصة متفردة يتعامل معها وفق سمة الفروق والتمايز، وإذا أمكنه أي " المبرمج" تحديد السبب الذي يجعل كل

شخص يختلف عن الآخر في تصرفاته فإننا نستطيع الوصول إلى العوامل الكامنة وراء سلوك الأفراد والتي تعوقهم عن عملية التوافق.

- ✓ يراعى في الأسس العامة لبناء البرنامج التدريبية العمر الزمني لمجموعة الدراسة، حيث البرنامج الذي يصلح مع الأطفال لا يصلح مع المراهقين، ومراعاة الفروق بين الجنسين، والأخذ بعين الاعتبار نوع المشكلة وطبيعتها، إلى جانب واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منه ومراعاته للإمكانات المتاحة.
- ✓ يراعي البرنامج التدريبي نوع المشكلة وطبيعتها، فلا يعمم المشكلة أو يزيفها أو يختار مشكلة غير حقيقية أو يقحم إشكالية لا يسندها البحث التجريبي، ففي برنامجنا التدريبي للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات باستخدام التعزيز الرمزي نراعي زيادة التدريب للرصيد اللغوي الكتابي للمعاقين سمعيا والتي تعتبر المشكلة الأساسية وسبب بناء البرنامج.
- ✓ واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منه ومراعاته للإمكانات المتاحة، فالبرنامج الموجه إلى فئة المعاقين سمعيا المتمدرسين في مدرسة خاصة والذين يعانون من نقص في الرصيد اللغوي الكتابيً ينطلق من الواقع حقا وليس من واقع مفترض ومتخيل من قبل الباحثة وهذا بلا شك يؤثر على واقعية البرنامج. وتضيف الواقعية مصداقية وإجرائية على البرنامج التدريبي وتطمئن المتدربين إلى حيوية البرنامج حيث يمكن أن يقدم إضافة جديدة للحياة الاكاديمية التي يطمحون إليها والإجابة الوافية على مشكلاتهم التي يعانون منها فضلا عن تكوين أو زيادة رصيدهم اللغوي الكتابي.

5-8-5-2-الأسس النظرية للبرنامج:

بما أن رواد نظرية جشطلت يؤكدون أن الحواس هي مصدر المعرفة والتعلم، ارتكزت الباحثة على هذا المفهوم من أجل بناء البرنامج التدريبي المقترح إلى جانب نظريات التعلم حيث تحتل مكان الصدارة بين النظريات السيكولوجية، لأنها الأساس في فهم سلوك الكائنات الحية. حيث أن أنماط السلوك الإنساني تخضع للتفسيرات التي تذهب إليها نظريات التعلم، وهو السبب الذي جعل من هذه النظريات الأساس الذي تقوم عليه المذاهب والاتجاهات السيكولوجية. بداية يقول واطسون مؤسس المدرسة السلوكية " **أعطوني عشرة أطفال أصحاء أسوياء التكوين فسأختار أحدهم عشوائيا ثم أدربه فأصنع منه ما أريد طبيبا، فنانا، عالما، لصا أو متسولا وذلك بغض النظر عن ميوله مواهبه وسلالة أسلافه**"، وفيما يلي نعرض نظريات التعلم التي أِعتمد عليها هذا البرنامج:

-نظرية الارتباط:

لكي نعرف موقف إدوارد إل. ثورندايك من موضوع التعلم وإسهامه فيه منذ بداية القرن الحالي حتى الخمسينات منه، لا بد من التعرف على المفاهيم التي وضعها ثورندايك وطريقة تعريفه لها. صحيح انه يمكن تفسير هذه المفاهيم مما قاله العلماء الآخرون الذين سيرد ذكرهم إلا أن التجارب التي قام بها ثورندايك نفسه أضافت المعاني الخاصة به إلى هذه المفاهيم وهي التي عرفها على النحو التالي :

الإرتباطية: وهو المذهب القائل بأن كل العمليات العقلية تتألف من توظيف الارتباطات الموروثة والمكتسبة بين المواقف والاستجابات وينظر إلى هذا المذهب باعتبار أنه الأساس في نظرية ارتباط المثير والاستجابة (م –س).

الاستجابات: وهي تطلق على أية ردود فعل ظاهرة قد تكون عضلية أو غدية أو غيرها من ردود الفعل الظاهرة (بما فيها الصور والأفكار) والتي تحدث كرد فعل لمثير ما. وقد أشار ثورندايك إلى ردود الفعل الفسيولوجية الظاهرية والتي يمكن مشاهدتها وقياسها والتي تربط السلوك بالبيئة المحيطة به. أما في

الوقت الحاضر فان تعبير «الاستجابات» يطلق على ردود الفعل الفسيولوجية (التي تقاس بطريقة مباشرة) والنفسية (التي تقاس بطريقة غير مباشرة)

الإثارة: ولهذا التعبير أي الإثارة معنيان 1) أي عامل خارجي مثير ما يتعرض له الحي و 2) أي تغير داخلي في الكائن الحي نفسه عن طريق أي عامل خارجي.

قانون الاستعداد: وهو الأول من قوانين ثورندايك الأولية. وقانون الاستعداد مبدأ إضافي يعبر عن خصائص الظروف التي تجعل المتعلم يميل إلى أن يكون مشبعا أو متضايقا وقد شرح هليغارد وبور هذه الظروف بما يلي:

- إذا ما أثير حافز قوي لأداء عمل ما فان تتابع تنفيذ هذا العمل بطريقة سلسة يكون مشبعا.
- إذا ما أجهض أو أعيق إتمام عمل ما فان هذا العمل يكون سببا للضيق.
- إذا ما أصبح أداء عمل متعبا (منهكا) أو متخما فان الإكراه على تكراره يكون سببا للضيق.

قانون المران (أو التدريب): وهو ثاني قوان ثورندايك الأولية وينص على أنه عند حدوث ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة تزداد قوة هذا الارتباط (مع افتراض ثبات العوامل الأخرى). ويعرف هذا الجزء من القانون باسم «قانون الاستعمال» أما إذا انقطع الارتباط القابل للتعديل بين الموقف والاستجابة فان قوته تضعف (ويعرف هذا الجزء أيضا من القانون باسم قانون عدم الاستعمال.)

قانون الأثر :وهو ثالث قوانين ثورندايك الأولية وينص على أن أي ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة يزداد إذا ما صاحبته حالة إشباع ويضعف إذا ما صاحبته أو أعقبته حالة ضيق. ويختلف الأثر الذي يقوي الرابطة المشبعة (أو يضعفها في حالة الرابطة 81سببة للضيق) باختلاف ما بين الاقتران والرابطة الناجمة عنه من قرب أو بعد.

قانون نقل الارتباط :إذا ما بقيت الاستجابة ثابتة أثناء حدوث سلسلة من التغيرات في الموقف المثير فان الاستجابة يمكن أن تنقل إلى مثير جديد تماما. ويتغير الموقف المثير بالإضافة أولا ثم بالطرح ثانيا حتى لا يتبقى سوى الموقف.

الانتماء :تكتسب الرابطة بسهولة أكبر إذا كانت الاستجابة تنتمي إلى الموقف ويعمل التأثير اللاحق بشكل أفضل إذا ما كان منتميا إلى الرابطة التي يقويها. ويعتمد انتماء الثواب أو العقاب على مدى ملاءمته لإشباع دافع أو حاجة لدى المتعلم.

انتشار الأثر :إن أثر حالة الإثابة لا يقتصر على الرابطة التي ينتمي إليها فحسب بل تمتد إلى الروابط الأخرى التي تسبق تلك الرابطة أو تأتي بعدها. ويقل هذا الأثر كلما ازداد البعد بين الرابطة المثابة وغيرها من الروابط. (علي وعطية، 1978، ص ص 19-20-21)

-النظرية السلوكية:

حسب الزهران في (2005): "يطلق على هذه النظرية عدة مسميات منها: اسم نظرية المثير والاستجابة ونظرية التعلم". (زهران، 2005، ص 102) ويقوم مبدأ هذه النظرية على أساس المثير والاستجابة أي لا استجابة بدون مثير، بل أن عملية التعلم تحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين مثير ما واستجابة معينة (المصطفى، 1995, ص 148)

يذكر الشناوي في (1994) أن: "الاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك :كيف يتعلم وكيف يتغير، ويرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد فسلوك الفرد خاضع لظروف البيئة فتصرفات الفرد سواء كانت سوية أم شاذة فهي من وجهة نظرهم

سلوكيات متعلمة". (الشناوي , 1994 , ص53) حيث ساهمت المدرسة السلوكية حسب كنافي في (1990)" في بناء مفهوم جديد للتعلم ركز على سلوك المتعلم والظروف التي يحدث في ظلها التعلم. والعالم الذي يرجع إليه الفضل في بلورة هذا الاتجاه هو جون واطسون". (كفنافي،1990 ، ص23) الذي أطلق تسمية السلوكية على هذا الاتجاه انطلاقا من اهتمامه بالسلوك الملاحظ، وهو عالم نفس أمريكي تأثر بأعمال العالم الروسي بافلوف (1849 /1958) تأثرا عظيما وانتهى به الأمر إلى اعتبار السلوكية هي علم النفس الوحيد وإنها تقف على قدم المساواة مع علوم الحيوان والفسيولوجيا والكيمياء واستنتج واطسون أن أشكال السلوك المنحرف كالمخاوف الشاذة والأمراض النفسية ما هي إلا استجابات وعادات شاذة يكتسبها الشخص عن طريق الخبرات الخاطئة التي يمر به. (عبد الرحمن , 2006 , ص517)، تنقسم النظرية السلوكية إلى اتجاهين الأول سلوكي محظ والثاني معرفي، لذلك وبسبب طبيعة البرنامج العلاجي ركزت الباحثة على التيار المعرفي في اكتساب السلوكيات والمفاهيم اللازمة.

-نظرية جشطلت:

لقد ظهرت نظرية الجشطلت في بدايات القرن العشرين في ألمانيا على يد عالم النفس الألماني ماكس وريثماير **(max Wertheimer:1980-1943)**، وقد ساهم أيضا في تطوير أفكارها كل من عالم النفس ولفانج كوهلر وكيرت كوفكا (1441–1881) وهي من النظريات المعرفية التي عارضت بشدة المدرسة السلوكية (نظرية المثير والاستجابة) والمدرسة البنائية من حيث دعوتهما الى التأكيد على تحليل الظاهرة النفسية الى مكوناتها الأولية كي يتيسر فهم مثل هذه الظاهرة.

حيث أنه حسب قنتر **(GUENTHER,1998)** "الجشتلت كلمة ألمانية تعني الكل أو الشكل أو الهيئة أو النمط المنظم الذي يتعالى على مجموع الأجزاء، فالجشتلت هي بمثابة كل مترابط الأجزاء على نحو منظم ومنسق ويمتاز هذا الترابط بالديناميكية بحيث أن كل جزء فيه له دوره الخاص ومكانته ووظيفته

التي يفرضها عليه هذا الكل "**(GUENTHER, 1998)** أما زغلول في (2015) "فقد رفضت مدرسة لاجشتلت أفكار كل من المدرسة البنائية والمدرسة السلوكية لأنهما يعتمدان على اختزال الظاهرة النفسية أو السلوك الى مجموعة عناصر أولية، أي أنهما يعتمدان على تحليل الخبرات الى مجموعة من العناصر المكونة لها بهدف فهم مثل هذه الخبرات فبرغم من أن هذه المدرسة ترى أن الخبرات النفسية تنشأ من مجموعة من العناصر الحسية، إلا أنها تؤكد أن مثل هذه الخبرات تختلف اختلافا جوهريا عن هذه العناصر فالمدرسة الجشتلتية تؤكد مبدأ الكلية وتنطلق من مبدأ أن الكل أكثر من مجموع العناصر المكونة له، فهي ترى أن للكل وظيفة أو معنى معينا يصعب إدراكه على مستوى الأجزاء أو العناصر. هكذا فإن فهم الظاهرة السلوكية أو الخبرة النفسية لا يتم على المستوى الجزئي، أي من خلال تحليلها الى مكوناتها أو عناصرها، وانما على المستوى الكلي الأكثر عمومية وشمولية، لأن جوهر هذه الظاهرة يتضمن في الكل وليس في مجموع العناصر (Solso,1998)" (الزغلول، 2015، ص ص172-173).

اعتمدت الباحثة بشكل أساسي على النظرتين حيث عملت بنظرية جشطلت في تلقين الكلمات للمعاقين سمعيا ووظفت النظرية السلوكية بفنياتها من أجل التعزيز وتثبيت أثر التعلم لدى مجموعة الدراسة من المعاقين سمعيا.

5-8-6-خطوات بناء البرنامج:

يعتبر المحتوى صلب البرنامج التدريبي إذ يتوقف نجاحه على مدى الأثر الذي يحدثه في نفس المتدرب على ما يحتويه هذا البرنامج من مادة علمية، ويختلف المحتوى من برنامج لآخر باختلاف المشكلة التي يتصدى لمعالجتها والأهداف الموضوعة لهذا البرنامج، ويتم اختيار المحتوى في ضوء الأهداف الموضوعة للبرنامج حيث يمكن الاعتماد في اختيار وإعداد المحتوى على مصادر متعددة كالاطلاع على الدراسات السابقة والكتب والمراجع والدوريات والمؤتمرات والأحداث المرتبطة بموضوع الدراسة

والمشكلة التي يتصدى لها العمل التدريبي لمعالجتها باللغة العربية أو الاجنبية حيث يقوم بدراسة دقيقة لمحتوى البرامج السابقة التي أتيح له الاطلاع عليها وفهمها. حيث يتكون المحتوى من ثلاثة أبعاد رئيسية هي كالتالي:

- ✓ **المعارف والعمليات العقلية:** تقوم فكرة الأهداف المعرفية على أن العوامل المعرفية تتفاعل مع السلوك والشعور لإنتاج الأعراض، والتالي إذا أمكن تعديل هذه المعارف أمكن علاج المشكلة وفي ضوء هذا التوجه يكون محتوى البرنامج المعرفي: استخلاص الأفكار والإحساسات والمشاعر السلبية وتعديلها، إلى جانب التعامل مع الاتجاهات الخاطئة أو المشوهة وتعديلها كما يتم إعادة تكوين معنى جيد تجاه مواقف الجديدة لذلك اعتمدنا في البرنامج التدريبي على التعزيز الرمزي من أجل المساعدة على تغيير اتجاهات ودوافع المعاقين سمعيا نحو التعليم خصوصا التلاميذ الذين كان لديهم إحباط من تكرار مواقف الفشل في الموقف التعليمي.
- ✓ **الأنشطة:** التي يتضمنها البرنامج قد تكون أنشطة تعليمية أو ترفيهية هادفة ويمكن أن تقوم على الأداء أو تقوم على اللفظ وقد تؤدى بشكل فردي أو جماعي ومن أمثلة الأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي: تمرينات الاسترخاء، الأنشطة تعليمية وتمرينات مقدمة في كراسة خاصة أما للإدراك البصري أو الخاصة بكتابة الكلمات المقدمة في البرنامج.
- ✓ **المهارات:** يقوم أداء المهارة على المعارف والأنشطة ومن أمثلة المهارات لتي يمكن أن يتضمنها البرنامج التدريبي (مهارة التواصل مع الآخرين، مهارة التعبير عن الأفكار، مهارة القراءة والكتابة مهارة اتخاذ القرار ... الخ) وتشمل الإجراءات العملية التدريبية للمهارات على الخطوات الآتية: تحديد المهارة، تحليلها، الهدف منها، مراحل تحقيق الهدف من المهارة، وصف السلوك الإجرائي للمتدرب.

5-8-7-الفنيات المستخدمة في البرنامج: اعتمد البحث الحالي على فنيات متنوعة لتنمية الرصيد اللغوي الكتابي عن طريق تدريب الإدراك البصري، وترى الباحثة أنّه من الأفضل عدم الاعتماد على فنيات أسلوب تدريبي واحد فقط بل الاستفادة من أي فنية تساعد في التدريب على تنمية الرصيد اللغوي الكتابي بغض النظر عن الأسلوب التدريبي الذي يتبع، ومن الفنيات المستخدمة في البرنامج ما يلي:

أولا-الفنيات السلوكية:

1-التعزيز الرمزي: يشير جونسون **(johnson, 1978)** "وهي رموز معينة كالنقاط أو هي المعززات للاستبدال كالنجوم أو الكوبونات أو أية أشياء أخرى يحصل عليها الفرد تأدية للسلوك المقبول المراد تقويته وتستبدل فيما بعد بمعززات أخرى مادية". (johnson, 1978, p 88)

1-1-أنظمة التعزيز الرمزي: قد لا تكون المعززات الاجتماعية (الثناء، الانتباه ،....الخ) وهي المعززات الشائعة في الحياة اليومية ذات فعالية في ضبط سلوك مجموعة من الأطفال أحيانا والأطفال لن يؤدوا المهمات المطلوبة منهم إذا كان عليهم أن ينتظروا طويلا ليحصلوا على المعززات. لهذا يمكن اللجوء إلى أنظمة التعزيز الرمزي لأن لها صفات عديدة منها: (johnson, 1978, p 87)

-في الإمكان إعطاءها مباشرة بعد حدوث السلوك ويمكن أن تستبدل لاحقا بمعززات أخرى ، وهذه المعززات تقلل المدة الزمنية التي تقع بين حدوث السلوك وتقديم المعزز.

-التعزيز الرمزي وسيلة فعالة لتعزيز مجموعة من الأفراد على نحو.

-إن فعالية التعزيز الرمزي لا تتوقف على مستوى الحرمان اللفظي لدى الفرد بمعنى أن المعززات الرمزية ذات مناعة نسبيا للإشباع.

وتشمل أنظمة التعزيز عموما على ثلاث عناصر هي:

– المعززات الرمزية التي سيتم استخدامها.

– المعززات الداعمة التي سيتم استخدامها.

– قوانين محددة توضح الظروف التي سيحصل فيها الفرد على المعززات والظروف التي سيفقدها فيها.

يضيف جونسون **(johnson, 1978)** "إن التعزيز الرمزي وسيلة وليس هدفا بذاته فالغرض من استخدام هذا النوع من المعززات هو المبادأة بالسلوك المرغوب فيه وليس اخضاعا على نحو دائم". (johnson ,1978 ,p 90)

1-2-العوامل المؤثرة في فاعلية التعزيز:

1-2-1-التعزيز الفوري: من أهم العوامل التي تزيد فاعلية التعزيز وتقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك فالتأخر في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيزا سلوكيا غير مرغوبة قد تكون حدثت في الفترة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز وعندما لا يكون تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف أمرا ممكنا.

1-2-2-ثبات التعزيز: ويكون التعزيز أكثر فعالية إذا استخدم على نحو منظم وفقا لقوانين معينة يتم تحديدها، فلا يكفي أن نعطي المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك بتواصل في مرحلة اكتساب السلوك وبشكل متقطع في مرحلة المحافظة على استمرارية السلوك.

1-2-3-كمية التعزيز: تتحدد فاعلية التعزيز في الكمية التي تعطى منه للفرد، فكلما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فاعليته أكثر، مادامت الكمية ضمن حدود معينة.

1-2-4-مستوى الحرمان فكلما كان حرمان الفرد أكبر كان المعزز أكثر فاعلية.

1-2-5-الإشباع: تعتمد فاعلية التعزيز على مستوى الإشباع لدى الفرد.

1-2-6-درجة صعوبة السلوك: من العوامل التي تؤثر في فاعلية التعزيز ملائمته لدرجة تعقيد السلوك ولكن التعزيز الكثير يؤدي إلى الإشباع.

1-2-7-الجدة: كون الشيء جديدا يكتسبه ميزة التعزيز أحيانا ولذلك ينصح بمحاولة استخدام أشياء غير مألوفة قدر الإمكان.

1-3-طريقة تقديم المعززات: بما أن الباحثة اعتمدت على التعزيز الرمزي فقد استعملت اللاصقات مختلفة (نجوم، دوائر.....) في جدول للرصد مبني لكل محور، حيث عندما يجيد المعاق سمعيا العمل على كراسة التمارين التابعة للبرنامج تكافئه الباحثة بوضع نجمة على جدول الرصد وبعد الانتهاء من المحور تحول القصاصات إلى هدية على النحو التالي:

جدول رقم (15) يمثل تحويل التعزيز الرمزي في البرنامج

نسبة الإجابة الصحيحة	تحويل التعزيز
%70-%100	هدية من اختيار التلميذ
%45-%65	هدية من اختيار الباحثة
40% فما أقل	لا تقدم هدية

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

2-التعميم: حسب عادل في (2011) " الاستجابة التي يتكرر تدعيمها في موقف معين يحتمل أن يتكرر حدوثها في ذلك الموقف، كما قد يحدث عندما تتغير استجابة شخص ما أن تتأثر استجابات

أخرى لديه، ويرجع ذلك إلى أن تعزيز استجابة ما يزيد من احتمال حدوث استجابات أخرى مشابهة للاستجابة الأولى المعززة". (عادل ،2011، ص 154)

3-الإسترخاء العضلي: يذكر عبد المنعم في (1999) "هو طريقة علاجية من العلاجات النفسية ووسيلة خفض التوترات الانفعالية المرتبطة بالحالات نفسية". (عبد المنعم ،1999، ص 185)، وهو توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات للتوتر فهو يؤدي إلى فوائد علاجية ملموسة بين المرضى بالقلق ويعتبر من الأساليب الحديثة في الاسترخاء من أشهر أساليب العلاج السلوكي، وهذا لأن أغلبية المعاقين سمعيا يعانون من القلق الشديد والعدوانية لأسباب عديدة أهمها عدم القدرة على التواصل أو تكرار مواقف الفشل خاصة في المدرسة.

ثانيا-فنيات العلاج التفاعلي:

1-النمذجة: عرفها عبيد في (2009)على أنها: "استراتيجية تعليمية لإيصال المعرفة للمتعلمين يعرض فيها المعلم للمتعلمين طرقه في معالجة المعلومات بصوت مرتفع أثناء القيام بالإجراءات المتضمنة من أجل تعلم مهمة معينة والتركيز على إبراز طرق المعلم في التفكير في التعلم والعمل على أن يضع المتعلمين أنفسهم في الإطار المرجعي للمعلم ".(عبيد، 2009 ،195 ص) حيث تقوم هذه الفنية على نظرية باندورا **(Bandura)** في التعلم الاجتماعي وتؤكد على استخدام الملاحظة والتقليد والتعميم لكونها خطوات لتعديل السلوك، وبالتالي يتعلم الطفل بتقليد النموذج، سواء كان هذا النموذج الذي يتم عرضه من جانب الإباء والمعلمين أو الأقران أو الوسائط التربوية الأخرى أو دراسة في البيئة الصفية .

2-إستراتيجية التصور البصري: حسب صفوت توفيق هنداوي حرحش في (2015) "يقصد بها مجموعة من الإجراءات المتتابعة المنظمة التي يتبعها المعلم من خلال مساعدة المتعلم على تكوين صورة ذهنية للشيء الذي سبق أن تعرض له وذلك من خلال ثلاث خطوات أو مراحل رئيسية وهي: مرحلة التأمل

ومرحلة المحاكات، ومرحلة المراجعة، وتعتمد على نشاط المتعلم وإجاباته، وتفاعله مع المعلم في كل خطوة من هذه الخطوات". (صفوت، 2015، ص 345) وقد تم استخدام هذه الاستراتيجية من أجل تنمية الوعي البصري والتذكر لدى مجموعة الدراسة إلى جانب زيادة الرصيد اللغوي لديهم.

3-اللعب: ويرى بياجيه **(piaget)** حسب ما نقله كل من جلاب مصباح و بعايري حسان في (2021) "أن اللعب يعد مظهرا من مظاهر النمو العقلي للطفل بحيث يعبر تطور ألعابه عن درجة تطوره ونضجه العقلي والوجداني، فيعرفه على أنه عملية تمثل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الطفل، واللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء، فحسبه فإن البنية التي يعمل فيها عقل الطفل تؤثر في نوع الأبنية العقلية الموجودة لديه وتتم عملية التكيف عن طريق عمليتين هامتين هما التمثيل، حيث يستوعب الطفل الخبرات التي مرت به من قبل عن طريق هذه العملية، أي أنها تحدث كلما استجاب الطفل في موقف جديد مثلما فعل في مواقف متشابهة في الماضي، أما الملائمة فتحدث عندما يمر الطف ل بخبرات جديد ة ومن ثم فإن الأبنية العقلية الموجودة لا بد أن تغير نفسها لكي يمكن تقبل هذه الخبرات الجديدة وهذا التغير يصبح ضرورة بسبب المعلومات التي تم تمثلها حديثا ، وقد ربط بياجيه بين هذين السلوكين وبين التقليد واللعب". (جلاب وبعايري،2021، ص 50). فنستنتج أن التدريب باللعب يستند إلى أسس أهمها أن اللعب سلوك يقوم به الفرد بدون عملية مسبقة، وأن اللعب يكاد يكون مهنة الطفل، ويعتبر أحد الأساليب الهامة التي يعبر بها الطفل عن نفسه ويفهم عن طريقها العالم من حوله، كما أن اللعب حاجة نفسية اجتماعية لابد أن تشبع، واللعب مهم للتعلم والتحصيل المعرفي واللغوي لدى الطفل.

4-المناقشة والحوار: يذكر الصيفي في (2008) على أنها:" طريقة تدريس تعتمد على قيام المعلم بإدارة حوار شفوي خلال الموقف التدريسي، بهدف الوصول الى بيانات أو معلومات جديدة". (الصيفي،

2008، ص 20) وهي أسلوب من أساليب التدريب الجماعي، حيث يغلب فيه الجو شبه العلمي ويلعب عنصر التعليم وإعادة التعليم دورا رئيسا حيث يعتمد أساسا على إلقاء محاضرات يتخللها مناقشات لشرح بعض المعلومات والمفاهيم العلمية لأفراد مجموعة الدراسة بأسلوب مبسط عن الإدراك البصري وتنمية الرصيد اللغوي لدى المعاق سمعيا وأسباب ضعف الفهم القرائي وعلاجه، وكذلك شرح مبسط للعلاج التدريبي بفنياته المختلفة وزيادة الرصيد اللغوي الكتابي بفنياته المختلفة أيضا، كما تستخدم المناقشة في معظم الجلسات، حيث تعد المشاركة الفعالة بين أفراد المجموعة ضرورية لإنجاح البرنامج.

5-فنية لعب الدور: يعرفها الجلاد في (2008) على أنها:" تمثيل موقف من قبل بعض المتعلمين وبتوجيه المعلم، يتقمص فيه المتعلمون شخصيات الموقف وأحداثه، وينتقد بقية المتعلمين ما شاهدوه بعد الانتهاء من التمثيل". (الجلاد، 2008، ص 151) فعليه أسلوب يعبر بواسطته عن مواقف ومشكلات من واقع الحياة، حيث يؤدونه بشكل تلقائي، وتستخدم كأسلوب لاستكشاف عمليات التفاعل بين الأشخاص في مجتمع ما، ومساعدة أعضاء الجماعة على فهم وإدراك نقائصهم وتصحيحها.

6-التعليم التعاوني: يشير السعدني في (1993) على أنه:" طريقة للتدريس تعمل فيها مجموعات صغيرة متعاونة من التلاميذ ذوي مستويات أداء مختلفة، وذلك لتحقيق هدف مشترك، ويتم تقييم كل فرد في المجموعة على أساس الناتج الجماعي، ويتراوح عدد كل مجموعة ما بين (6-7) أفراد يعملون معاً باستقلالية تامة دون تدخل من المعلم الذي يعد مرشداً وموجها".(السعدني، 1993، ص 205) ومنه هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة) يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين (4 -6) أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة.

5-8-8-الأدوات المستخدمة في البرنامج:

- بطاقات لصور.
- بطاقات صغيرة تحمل الكلمات المعروضة في الصور.
- حروف للقص وتكوين الكلمات.
- لوحة للعمل توضع فيها الصورة والكلمة حيث يعاد تركيب الصورة المفككة والكلمة أيضا مع كتابتها يدويا.
- كراس يحوي التمارين الخاصة بكل الكلمات المقدمة في الجلسة الواحدة لكل طفل.
- بطاقات للتعزيز مع جدول الرصد للاستجابات.
- قاموس لكل طفل يحوي الكلمات المخزنة بصريا وكتابيا.

4-8-9-التوزيع الزمني للبرنامج: يستغرق البرنامج مدّة (08) شهور، ابتداء من نصف شهر أكتوبر (2020) إلى غاية نصف شهر جوان 2021، وتمّ توزيع الجلسات على مدى (32) أسبوع أي ما يعادل (53) جلسة بمعدل (40) جلسة فردية و (10) جلسات جماعية و (03) جلسات جماعية فصلية، تتراوح مدّة كل جلسة (45) دقيقة إلا الجلسة الأولى والأخيرة حيث تم إجرائهما في 1sا بسبب القياسين القبلي والبعدي للمقياس تتخلل الجلسات دائما تمارين لتنمية الإدراك البصري إلى جانب الاسترخاء العضلي حسب الجدول الاتي:

جدول (16) يمثل التوزيع الزمني لجلسات البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري

مدة البرنامج	08 أشهر
عدد أيام التطبيق في الأسبوع	الإثنين-الثلاثاء-الأربعاء-الخميس
عدد الجلسات	53 جلسة
نوع التطبيق	فردي-جماعي

زمن الجلسة	45 دقيقة للجلسة

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

4-8-10-طريقة تطبيق البرنامج:

طبقت الباحثة البرنامج من خلال العمل على تدريب مهارة الإدراك البصري من أجل تنمية الرصيد اللغوي الكتابي للمعاقين سمعيا مع الأخذ بعين الاعتبار توفر الإمكانيات والوسائل المساعدة، ويتم تطبيق البرنامج من خلال عدة جلسات فردية متتالية بانتظام إلى جانب جلسة جماعية كل أسبوع وأخرى كل فصل، كما أنه تم إعداد كراسة خصيصا لهذا الغرض تتماشى مع أهداف البرنامج التدريبي كما أن الباحثة تقدم لمجموعة الدراسة واجبات منزلية تابعة للنشاطات المقدمة في الجلسات، حيث تم مراعاة النقاط التالية:

-التدرج في الصعوبة بالنسبة للأطفال.

-الوسائل والأدوات المستخدمة لتنمية الرصيد اللغوي الكتابي لدى مجموعة الدراسة.

-المكان ومدة تطبيق الجلسة.

-الاستراتيجيات المستخدمة.

5-8-10-جلسات البرنامج: يتكوّن البرنامج من (05) وحدات موزعة على (40) جلسة، وتمّ توزيع الجلسات على الوحدات الأربعة كما يلي:

***مرحلة البدء بالبرنامج (التمهيد له):** وتتضمن (01) جلسة بحكم معرفتي المسبقة للعينة، جلسة الهدف منها التعريف بالبرنامج وأهدافه بطريقة سهلة وبسيطة.

***مرحلة الاسترخاء العضلي:** وهي مرحلة ضمنية في كل الجلسات، وهنا يتم تهيئة الحالات لتقديم الصور والكلمات الخاصة بالبرنامج العلاجي من أجل ضمان استبعاد التشنجات العضلية بسبب القلق

أو السلوك العدواني بهدف زيادة عملية التركيز والفهم والانتباه لدى المعاق سمعيا خاصة للتلاميذ الذين يرفضون العمل البيداغوجي.

***مرحلة تدريب الإدراك البصري:** وهي مرحلة ضمنية في كل الجلسات، وتتم هذه الحصص بصورة فردية أو جماعية حسب طبيعة الحصة لكل أفراد العينة وبمساعدة المختصين الارطفونيين في المركز وتشمل على التدريبات التالية:

- **التمييز البصري** :التمييز البصري يتضمن القدرة على ملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشكال والحروف ومدى هذا الاختلاف بين الأشياء والتمييز بين الألوان والإحجام والمطابقة بين الأشياء ومهارة التصنيف أي تقسيم الأشياء على أساس إدراكه لخصائصها في اللون أو الحجم أو الشكل.
- **الإغلاق البصري:** هو قدرة الطفل على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء محددة من هذا الشكل فقط.
- **التمييز بين الشكل والأرضية:** التمييز البصري بين الشكل والخلفية تتضمن القدرة على التركيز على بعض الأشكال، واستبعاد كل المثيرات التي توجد في الخلفية المحيطة بهذه الأشكال والتي لا تنتمي إليها. فالفرد الذي يعاني من مشكلات في تحديد الشكل والخلفية لا يستطيع أن يستخلص الشكل من الخلفية الذي يعتبر جزءاً منها، ويبدو عليه الارتباك عندما يكون هناك أكثر من شيء في الصفحة .
- **إدراك العلاقات المكانية:** إدراك العلاقات المكانية هي القدرة على تمييز الأشياء المحيطة، والتي تظهر في كيفية الانتقال من مكان إلى آخر، وكيفية إدراك مواضع

الأشياء والفرد الذي لديه مشكلة في هذا المجال يكون غير قادر على إدراك وضع الأشياء بالنسبة للمثيرات الأخرى.

***مرحلة تدريب الإدراك البصري باستخدام الصور والكلمات:** (جلسات مضمون البرنامج) وعددها (40) جلسة، وهي جلسات التدريب على تنمية الرصيد اللغوي الكتابي المستهدفة لدى أفراد العينة، وعدد هذه الكلمات (200) كلمة، وسنتناول الكلمات وفق المجموعات التالية:

المحور الأول: ويتضمن جسم الإنسان يحتوي على 20 كلمة.

المحور الثاني: ويتضمن الأسرة ويحتوي على 10كلمات.

المجموعة الثالث: ويتضمن المنزل ويحتوي على 20كلمة.

المحور الرابع: ويتضمن الملابس ويحتوي على 20كلمة.

المحور الخامس: ويتضمن المدرسة ويحتوي على 20كلمة.

المحور السادس: ويتضمن الزمن ويحتوي على 10كلمات.

المحور السابع: ويتضمن الطبيعة ويحتوي على 20كلمة.

المحور الثامن: ويتضمن الألوان ويحتوي على 10كلمات.

المحور التاسع: ويتضمن الحيوانات ويحتوي على 20كلمة.

المحور العاشر: ويتضمن الخضر والفواكه ويحتوي على 20كلمة.

المحور الحادي عشر: ويتضمن الحلي والمجوهرات ويحتوي على 10كلمات.

المحور الثاني عشر: ويتضمن الدين ويحتوي على 10كلمات.

المحور الثالث عشر: ويتضمن الوظائف والمهن ويحتوي على 10كلمات.

وكل مجموعة استغرقت من (2-4) جلسات.

جدول (17) يمثل عناصر جلسات البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري

رقم الجلسة	المحور	الكلمات	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة
0	التمهيد	////////	• التعرف على مجموعة البحث. • إعطاء فكرة مبسطة عن البرنامج وطبيعته • القياس القبلي	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة.	1سا
01	المحور الأول "جسم الإنسان"	عين أذن فم أنف لسان	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء، والتعميم ولعب الدور ،تدريب الإدراك البصري والتعزيز.	45 دقيقة
02	المحور الأول "جسم الإنسان"	يد رجل شعر بطن إصبع	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. تخزين الكلمات وإسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء، الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة والشرح المبسط والتعزيز.	45 دقيقة

03	المحور الأول "جسم الإنسان"	أسنان ظهر عظام قلب رأس	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الحوار والمناقشة وطرح الاسئلة والتعميم ولعب الدور والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
04	المحور الأول "جسم الإنسان"	كتف دم دماغ رقبة سره	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء، اللعب والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
05	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، والتعليم التعاوني والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
06	المحور الثاني " الأسرة"	الأب الأم ولد بنت	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي.	المناقشة – التعميم – لعب الدور – النمذجة والتعزيز،	45 دقيقة

		لجد	•تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	استراتيجية التصور البصري.	
07	المحور الثاني " الأسرة"	جدة رضيع العائلة العم الخال	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	المناقشة – التعميم – التمييز البصري – النمذجة والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
08	المجموعة الثالث" المنزل"	منزل سقف حديقة نافذة باب	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء–المناقشة – التعميم – التمييز البصري – لعب الدور والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
09	المجموعة الثالث " المنزل	درج مطبخ حمام غرفة النوم	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	المناقشة – التعميم –التمييز البصري النمذجة والتعزيز، استراتيجية التصور البصري	45 دقيقة

		غرفة الجلوس		
10	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز والتعليم التعاوني والتعزيز.	45 دقيقة
11	المجموعة الثالث " المنزل	كرسي مدفئة سرير خزانة ستار	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. •تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء، – التعميم – التمييز البصري والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
12	المجموعة الثالث " المنزل	مرآة مرحاض رواق طاولة أكل مكيف	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	المناقشة – التعميم – التمييز البصري النمذجة والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة

13	المحور الرابع" الملابس"	فستان سروال حذاء جوارب معطف	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء –التمييز البصري–النمذجة والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
14	المحور الرابع" الملابس"	قبعة حزام قميص برنوس حجاب	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	التمييز البصري – المناقشة – التعميم – لعب الدور –النمذجة والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
15	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز والتعليم التعاوني والتعزيز.	45 دقيقة
16	جلسة جماعية فصلية	كل الكلمات المتناولة	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • التقييم بتقديم مقياس الكلمات المدركة كتابيا	الاسترخاء، التعزيز والتعليم التعاوني.	45 دقيقة

		أثناء الفصل			
17	المحور الرابع " الملابس"	ملابس ربطة عنق قفاز تنورة سترة	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء، التمييز البصري – المناقشة – التعميم – النمذجة والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
18	المحور الرابع " الملابس"	لباس النوم مئزر بدله عمامة جبة	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء– المناقشة – التعميم – لعب الدور – النمذجة ، التعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
19	المحور الخامس " المدرسة"	معلم معلمة مدير ساحة قسم	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	التمييز البصري – المناقشة– لعب الدور والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة

20	المحور الخامس " المدرسة"	سبورة مكتب خزانة ملعب محفظة	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء– المناقشة –النمذجة والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
21	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز والتعليم التعاوني	45 دقيقة
22	المحور الخامس " المدرسة"	مدرسة م راقبة قسمة جدول الضرب قلم	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. •تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	التمييز البصري – لعب الدور – النمذجة والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة

23	المحور الخامس " المدرسة"	كراس كتاب امتحان الجمع الطرح	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. •تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء، – لعب الدور والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
24	المحور السادس " الزمن"	مساء الصباح ليل شتاء صيف	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	المناقشة – الاسترخاء، والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
25	المحور السادس" الزمن"	خريف ربيع سنة شهر أسبوع	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	التعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
26	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز والتعليم التعاوني	45 دقيقة

		أثناء الأسبوع		
27	المحور السابع " الطبيعة"	بحر غابة جبل الحقل الوادي	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء-العميم لعب الادوار والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
28	المحور السابع " الطبيعة"	بحيرة تربة كهف الريف صحراء	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	التمييز البصري، التعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
29	المحور السابع " الطبيعة"	طبيعة مجرة إعصار فيضان بركان	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	التعزيز والتعليم التعاوني، استراتيجية التصور البصري	45 دقيقة

30	المحور السابع " الطبيعة"	كوكب جزيرة شاطئ سحاب سماء	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	التمييز البصري والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
31	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز والتعليم التعاوني والتعزيز	45 دقيقة
32	جلسة جماعية فصلية	كل الكلمات المتناولة أثناء الفصل	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • التقييم بتقديم مقياس الكلمات المدركة كتابيا	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز و التعليم التعاوني و التعزيز.	45 دقيقة
33	المحور الثامن" الألوان"	احمر اصفر اخضر ازرق	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي.	التمييز البصري التعزيز–لعب الدور، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة

		اسود	• تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.		
34	المحور الثامن" الألوان"	بني برتقالي ابيض وردي بنفسجي	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء–التعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
35	المحور التاسع " الحيوانات"	دجاجة قط كلب عصفور كبش	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	التمييز البصري – التعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
36	المحور التاسع: " الحيوانات"	بقرة غزالة ذئب دب أسد	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز ، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة

37	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز والتعليم التعاوني.	45 دقيقة
38	المحور التاسع" الحيوانات"	صقر حصان زرافة سمكة أرنب	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	التمييز البصري- النمذجة-التعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
39	المحور التاسع" الحيوانات"	ثعلب غراب بومة تمساح ثعبان	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	التمييز البصري – التعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
40	المحور العاشر" الخضر والفواكه"	طماطم بطاطا بصل جزر	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي.	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، التعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة

		خس	• تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.		
41	المحور العاشر" الخضر والفواكه"	برتقال عنب تفاح موز أجاص	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	التمييز البصري – التعميم والتعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
42	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز والتعليم التعاوني.	
43	المحور العاشر" الخضر والفواكه"	فلفل تين زيتون ليمون بطيخ	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء، التعزيز ولعب الدور، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
44	المحور العاشر"	ثوم الباذنجال	• تنمية الانتباه البصري	التمييز البصري والتعزيز والنمذجة،	45 دقيقة

	الخضر والفواكه"	الخيار التوت اللفت	• إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	استراتيجية التصور البصري.	
45	المحور الحادي عشر" الحلي والمجوهرات"	قلادة خاتم عقد ذهب فضة	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، التعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
46	المحور الحادي عشر" الحلي والمجوهرات"	الماس سوار ساعة أقراط خلخال	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الاسترخاء – التعزيز، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
47	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، التعزيز والتعليم التعاوني	45 دقيقة

48	المحور الثاني عشر" الدين"	الصلاة الصوم إمام مسجد مسجد	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الحوار والمناقشة والتعزيز –النمذجة، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
49	المحور الثاني عشر" الدين"	الجنة النار الكعبة مسيحية يهودية	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الحوار والمناقشة والتعزيز – لعب الدور، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
50	المحور الثالث عشر" المهن والوظائف"	شرطي إطفائي نجار خياط طيار	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	الحوار والمناقشة والتعزيز –النمذجة، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة
51	المحور الثالث عشر" المهن والوظائف"	طبيب بناء صياد مصور	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي.	الاسترخاء–الحوار والمناقشة والتعزيز – النمذجة، استراتيجية التصور البصري.	45 دقيقة

		جمركي	• تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا.	
52	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة ، التعزيز والتعليم التعاوني.	45 دقيقة
53	جلسة جماعية فصلية	كل الكلمات المتناولة أثناء الفصل	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • التقييم بتقديم مقياس الكلمات المدركة كتابيا. • القياس البعدي	الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، التعزيز والتعليم التعاوني والتعزيز.	1سا

5-8-11-تقييم البرنامج:

- **<u>التقييم البعدي</u>:** تمّ تقييم أثر البرنامج التدريبي بعد تطبيقه الذي استغرق (08) أشهر وذلك باستخدام المقياس الذي أعدته الباحثة للكلمات المقدمة في البرنامج، ومعرفة مدى تأثيره على مجموعة الدراسة.
- **<u>التقييم التتبعي</u>:** تمّ تقييم مدى استمرار أثر البرنامج التدريبي من خلال تطبيق المقياس الذي أعدته الباحثة للكلمات المقدمة في البرنامج على مجموعة البحث بعد مرور حوالي (3) أشهر من انتهاء البرنامج.

5-8-12-تحكيم البرنامج:

تم التأكد من صدق البرنامج التدريبي بعد جملة من الإجراءات تمثلت كالآتي:

5-8-12-1-صدق البرنامج: تم عرض البرنامج على جملة من الأخصائيين التربويين والأرطفونيين والنفسانيين إلى جانب أساتذة ومعلمين مختصين كما تم عرضه على بعض الأساتذة الجامعيين (أنظر الملحق رقم....) كان قوامهم (10) من أجل إبداء أراءهم في عدة نواحي يتم عرضها في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) نسب اتفاق السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي المقترح

الرقم	بنود التحكيم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
01	وضوح أهداف البرنامج	10	0	%100
02	مناسبة الفنيات المستخدمة	10	0	%100
03	التسلسل المنطقي لمحاور البرنامج	09	01	%90
04	التسلسل الزمني لمحتوى البرنامج	10	0	%100
05	فعالية الأدوات المستخدمة في البرنامج مدى ارتباطها بالأهداف	10	0	%100
06	فعالية الأنشطة المستخدمة في البرنامج مدى ارتباطها بالأهداف	10	0	%100
07	فعالية الإجراءات لتحقيق الأهداف	10	0	%100
08	كفاية مدة الجلسات	10	0	%100
09	كفاية عدد الجلسات	10	0	%100
نسبة الاتفاق الكلية		%99		

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

يتضح من الجدول رقم (18) أن نسبة المحكمين الذين اتفقوا على صلاحية البرنامج التدريبي بلغت (99%) وهي نسبة عالية تشير إلى صلاحية استخدام البرنامج التدريبي.

5-8-12-2-التجربة الاستطلاعية للبرنامج: في البداية وقبل تطبيق البرنامج بشكل رسمي تم التحقق من صدق وثبات هذا البرنامج ومدى قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ومناسبته لسن العينة والمستوى المعرفي خاصة الجانب الكتابي إلى جانب الذكاء ومستوى الإدراك البصري، وتحقق ذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الأرطفونيا، التربية الخاصة وعلم النفس ليبدو رأيهم حوله وهذا ما تم إيضاحه في العنصر السابق، ثم بعد ذلك قمنا بتطبيقه على مجموعة دراسة استطلاعية مشابهة للمجتمع الأصلي الذي سوف يطبق فيه البرامج للتأكد من مدى مناسبته لمجموعة الدراسة، ومن خلال ردود الفعل لمجموعة البحث الاستطلاعية نقوم بإجراء التعديلات ومعالجة الصعوبات حتى نصل إلى إعداد الصورة النهائية للبرنامج ثم نقوم بتطبيقه مرة أخرى، حيث أخذنا معاقين سمعيين (ذكر/أنثى) وقمنا بتطبيق المحورين الأولين من البرنامج بقياس قبلي وبعدي باستخدام الفنيات المقترحة للبرنامج والتعزيز الرمزي الذي شرحنا حيثياته سابقا وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (19) يوضح القياس القبلي والبعدي لعينة البرنامج الاستطلاعية

المعاقين سمعيا	المحاور	نسبة القياس القبلي		نسبة القياس البعدي	
الحالة الأولى (ذكر)	المحور الأول	عدد الكلمات 20			
		20/1	%5	20/20	%100
	المحور الثاني	عدد الكلمات 10			
		10/3	%30	10/09	%90
	المحور الأول	عدد الكلمات 20			

الحالة الثانية (أنثى)		20/0	%0	20/19	%95
	المحور الثاني	عدد الكلمات 10			
		10/4	%40	10/10	%100

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

يتضح من الجدول رقم (19) أن نسبة القياس القبلي للحالة الأولى كانت (05%) للمحور الأول و(30%) للمحور الثاني والحالة الثانية تحصلت على (0%) للمحور الأول و(40%) للمحور الثاني أما القياس البعدي فكان للحالة الأولى (100%) للمحور الأول و(90%) للمحور، ونتائج الحالة الثانية (95%) للمحور الأول و(100%) للمحور الثاني ونتائج القياس البعدي بالمقارنة مع نتائج القياس البعدي تأكد على صلاحية البرنامج التدريبي وتشير إلى صلاحية استخدامه.

ثانيا-الدراسة الأساسية:

1-مجوعة الدراسة:

تتكون مجموعة الدراسة الأساسية من (10) أطفال (05 ذكور و05 إناث) من مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط ولاية بتيبازة تتراوح أعمارهم بين (09 و14 سنوات) ونسبة ذكائهم بين (95-100) درجة.

وقع الاختيار على أفراد العينة للأسباب التالية:

- تمّ أولا تحديد الأطفال الذين يتناسب عمرهم الزمني مع الدراسة الحالية حيث تم استبعاد (28) طفل من أصل (58) وتبقى (30) تلميذ معاق سمعيا.

– وبناء عليه قامت الباحثة بتحديد (30) طفل معاق سمعيا، ومنه قامت بدراسة لهذه المجموعة من الأطفال من أجل تحديد مدى توفرها على متغيرات الدراسة، فتمّ بالتالي:

- تقييم مستوى الوعى بالبرنامج والرصيد اللغوي الكتابي:

✓ **المحادثة:** حيث قامت الباحثة بطرح مجموعة من الأسئلة على الأطفال لا يتعدى زمنها (05) دقائق تدور حول معلوماتهم الشخصية وطلبت منهم تدوينها (الاسم مكان السكن، أفراد الأسرة، أسماء رفقائه...).

✓ **الكتابة:** حيث طلبت الباحثة من الأطفال كتابة بعض الكلمات بناء على عرض لـ: (20) صورة.

وعليه تمّ:

- استبعاد (02) طفلين يعانون من أكثر من إعاقة وبالتالي أصبح عددهم (28) طفل.
- أيضا قامت الباحثة باستبعاد (08) أطفال يتغيبون لفترات متكررة وبصفة مستمرة فأصبح عددهم إذن (20) طفل.

وعند طرح الأسئلة من طرف الباحثة تم استبعاد (10) أطفال بسبب أنهم تمكنوا من الإجابة والكتابة بشكل جيد على الأسئلة، وبهذا خلصت الباحثة إلى الاعتماد على عينة قوامها (10) أطفال (05 ذكور و05 إناث)، والجدول رقم (09) يعرض أفراد العينة في صورتها النهائية.

جدول رقم (20) يمثل خصائص أعضاء مجموعة الدراسة

أفراد العينة					
الطفل (ة)	الجنس	العمر الزمني		درجة الإعاقة	المستوى

		السنة	الشهر	مستوى الذكاء		
01	ذكر	09	05	80	عميقة	مستوى الثانية ابتدائي
02	ذكر	09	07	82	متوسطة	
03	أنثى	09	09	80	عميقة	
04	ذكر	09	11	80	عميقة	
05	أنثى	10	00	81	متوسطة	مستوى الثالثة ابتدائي
06	أنثى	10	03	80	عميقة	
07	ذكر	10	05	83	متوسطة	
08	أنثى	10	11	84	عميقة	مستوى الرابعة ابتدائي
09	أنثى	11	00	80	متوسطة	
10	ذكر	11	02	86	متوسطة	

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

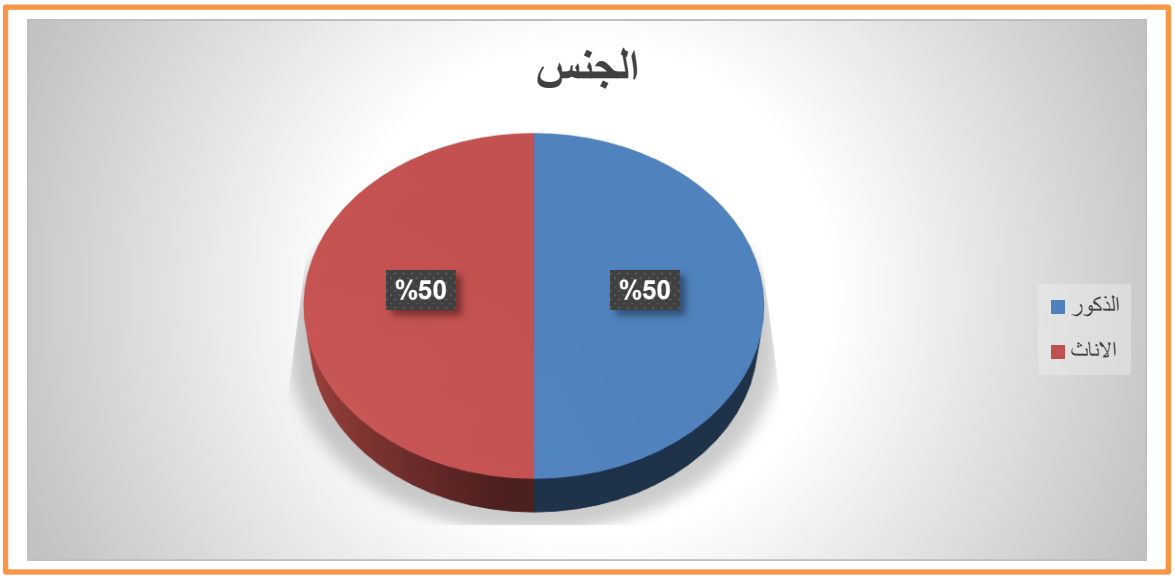
1-2—توزيع مجموعة الدراسة حسب الجنس: يتم توزيع مجموعة الدراسة حسب الجنس كالتالي:

جدول(21) يمثل توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	5	%50
إناث	5	%50
المجموع	10	%100

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

الشكل رقم (25): يبين **توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب الجنس**



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

يتضح من خلال الجدول (21) والشكل البياني رقم (25) تجانس مجموعة الدراسة من حيث الجنس(ذكور/إناث)، إذ بلغت النسبة المئوية لمجموعة الذكور **(50%)**، بلغت النسبة المئوية لمجموعة الإناث **(50%)**

1-3-توزيع مجموعة الدراسة حسب شدة الإعاقة: يتم توزيع العينة حسب درجة الإعاقة كالتالي:

جدول(22) يمثل توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب درجة الإعاقة

درجة الإعاقة	التكرار	النسبة المئوية
عميقة	5	%50
متوسطة	5	%50
المجموع	10	%100

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

الشكل رقم (26): يبين توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب درجة الإعاقة

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

يتضح من خلال الجدول (22) والشكل البياني رقم (26) تجانس مجموعة الدراسة من حيث درجة الإعاقة، إذ بلغت النسبة المئوية لمجموعة الذكور **(50%)**، بلغت النسبة المئوية لمجموعة الإناث **(50%)**.

1-3-توزيع مجموعة الدراسة حسب المستوى الدراسي: يتم توزيع مجموعة الدراسة حسب المستوى الدراسي كالتالي:

جدول (23) يمثل توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب عددهم لكل المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة الثانية ابتدائي	4	%40
السنة الثالثة ابتدائي	3	%30
السنة الرابعة ابتدائي	3	%30
المجموع	10	%100

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

الشكل رقم (27): يبين توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب عددهم لكل المستوى الدراسي

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021

يتضح من خلال الجدول (23) والشكل البياني رقم (27) تجانس مجموعة الدراسة تقريبا من حيث عددهم في كل مستوى، إذ بلغت النسبة المئوية لمستوى السنة الثانية ابتدائي **(40%)**، بلغت النسبة المئوية لمستوى السنة الثالثة ابتدائي **(30%)**، أما مستوى السنة الثالثة ابتدائي فبلغت نسبتهم **(30%)** وهذا مؤشر لتجانسهم.

2-حدود الدراسة:

2-1-الحدود المكانية: أجريت الدراسة بمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط ولاية تيبازة.

2-2-الحدود الزمانية: امتدت الدراسة الميدانية من منتصف شهر أكتوبر (2021) إلى غاية منتصف شهر جوان (2021)، وفي هذه الفترة تم إجراء القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة والإجراءات التدريبية بالإضافة إلى إجراءات ثبات المقاييس من قياس قبلي وبعدي مجموعة الدراسة، وتلاها قياس تتبعي في شهر سبتمبر لقياس أثر البرنامج التدريبي.

3-تكافؤ مجموعة الدراسة:

قامت الباحثة بحساب التكافؤ بين متوسطات رتب درجات مجموعة الدراسة من حيث (درجة الذكاء– درجة الإدراك البصري–الدرجة على مقياس اللغة العربية لهاني العسلي المعدل من طرف الباحثة عائشة بهاز).

3–1–درجة الذكاء:

للتأكد من تكافؤ مجموعة الدراسة في ضوء متغير الجنس (ذكور/إناث)، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وبعد تقديم استجاباتهم على اختبار كولمبيا عند، تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest)، وذلك لمعرفة دلالة الفروق في معامل الذكاء لاختبار كولمبيا في التطبيق القبلي في ضوء متغير الجنس. **(تم عرض الجدول الذي يتوفر على النتائج في عنصر تقديم الاختبار)**

جدول (24) يوضح نتائج إختبار تحليل إختبار (ت) لعينتين مستقلتين(independent-samples-Ttest) للفروق بين متوسطات درجات أفراد مجموعة الدراسة (ذكور/إناث) في التطبيق القبلي لإختبار كولمبيا.

الإختبار	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	الدلالة
اختبار كولومبيا	ذكور	5	81.80	1.78	8	0.283	0.784	غير دالة
	إناث	5	81.40	2.60				

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

يتضح من خلال الجدول (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار كولومبيا في القياس القبلي في ضوء متغير الجنس (ذكور/إناث)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور (81.80) بانحراف معياري قدره(1.78)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (81.40) بانحراف معياري قدره (2.60)، كما قدرت قيمة (ت) بـ: (0.283).

مما تدل هذه النتائج إلى تكافؤ وتجانس مجموعة الدراسة (ذكور/إناث) في التطبيق القبلي، الأمر الذي مهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

3-2-الإدراك البصري:

للتأكد من تكافؤ مجموعة الدراسة في ضوء متغير الجنس (ذكور/إناث)، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وبعد تقديم استجاباتهم على اختبار راي، تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين **(independent-samples-Ttest)، وذلك لمعرفة دلالة الفروق في درجاتهم على اختبار راي في التطبيق القبلي في ضوء متغير الجنس.**

جدول (25) يوضح نتائج اختبار تحليل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest) للفروق بين متوسطات درجات أفراد مجموعة الدراسة (ذكور/إناث) في التطبيق القبلي لاختبار راي.

الاختبار	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	الدلالة
اختبار راي	ذكور	5	30.20	1.09	8	3.394	0.278	

	إناث	5	32.60	1.14				غير دالة

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

يتضح من خلال الجدول (25) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار راي في القياس القبلي في ضوء متغير الجنس (ذكور/إناث)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور(30.20) بانحراف معياري قدره (1.09)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (32.60) بانحراف معياري قدره (1.14)، كما قدرت قيمة (ت) بـ: (3.394).

مما تدل هذه النتائج إلى تكافؤ وتجانس مجموعة الدراسة (ذكور/إناث) في التطبيق القبلي، الأمر الذي مهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة. (تم عرض الجدول الذي يتوفر على النتائج في عنصر تقديم الاختبار)

3-3-مقياس اللغة العربية:

للتأكد من تكافؤ مجموعة الدراسة في ضوء متغير الجنس (ذكور/إناث)، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وبعد تقديم استجاباتهم على مقياس هاني حنفي العسلى المعدل من طرف هائشة البهاز في 2017-2018، تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين **(independent-samples-Ttest) وذلك لمعرفة دلالة الفروق في التعرف على الحروف والكلمات وطريقة كتابتها من خلال مقياس هاني العسيلي في التطبيق القبلي في ضوء متغير الجنس.**

جدول (26) يوضح نتائج اختبار تحليل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest) للفروق بين متوسطات درجات أفراد مجموعة الدراسة (ذكور/إناث) في التطبيق القبلي لمقياس هاني حنفي العسلى المعدل من طرف هائشة البهاز في 2017-2018.

المقياس	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	الدلالة
مقياس اللغة العربية	ذكور	5	11.20	2.68	8	0.305	0.768	غير دالة
	إناث	5	11.80	3.49				

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

يتضح من خلال الجدول (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس هاني العسيلي المعدل من طرف عائشة البهاز في (2017-2018) في القياس القبلي في ضوء متغير الجنس (ذكور/إناث) حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور(11.20) بانحراف معياري قدره (2.68)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (11.80) بانحراف معياري قدره (3.49)، كما قدرت قيمة (ت) بـ: (0.305).

مما تدل هذه النتائج إلى تكافؤ وتجانس مجموعة الدراسة (ذكور/إناث) في التطبيق القبلي، الأمر الذي مهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

4-إجراءات الدراسة الأساسية:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الأساسية وفقا للخطوات التالية:

-تكييف مكتب الباحثة ليكون مناسب لإجراء الدراسة مع تخصيص غرفة في الداخلية للقيام بالجلسات الجماعية.

-خصصت الجلسة الأولى لشرح البرنامج وإجراء القياس القبلي لأفراد مجموعة الدراسة.

-تم إخطار المعلمين المختصين بمواعيد الجلسات وهذا بتعليق جدول زمني في كل مستوى.

-في نهاية الجلسة (53) والأخيرة من جلسات البرنامج المطبق تم إجراء القياس البعدي.

-بعد مرور مدة 3 أشهر قامت الباحثة بقياس أثر البرنامج التدريبي المقترح.

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تطلبت الدراسة الحالية استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقق واختبار فرضيات الدراسة وذلك بالاستعانة بحزمة التحليل الإحصائية (SPSS) الإصدار (20) وهي:

والاختبارات الإحصائيّة لاختبار فرضيات الدّراسة الحالية وهيّ:

- صدق المحكمين وتخص تقديرات عينة من المحكمين المختصين في مجال قياس الخاصية المستهدفة وذوي الخبرة لتحكيم مقياس الكلمات الخاص بالبرنامج.
- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) لحساب صدق مقياس الكلمات الخاص بالبرنامج.
- صدق الاتساق الداخلي لحساب صدق مقياس الكلمات الخاص بالبرنامج.
- معامل الفا كرونباخ (**Alpha's Cronbach**)، وذلك لحساب الثّبات بالنّسبة لمقياس الكلمات.
- معامل ثبات التجزئة النصفية وذلك لحساب الثّبات بالنّسبة لمقياس الكلمات.
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والارتباطات.

- اختبار شابيرو **(Shapiro-Wilk)** لحساب اعتدالية توزيع درجات الفروق بين المجمعات القليلة أقل من (30).
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين **(Independent-samples-Ttest)** لقياس الفروق بين مجموعتين.
- معامل ارتباط بيرسون **(Person Correlation Coefficient)** للتحقق من وجود علاقة بين متغيرين.
- اختبار وان واي انوفا **(ANOVA)** لتحليل التباين الاحادي.
- قيمة **(F)** هي نسبة متوسط التباين بين المجموعات ومتوسط التباين داخل المجموعات.
- اختبار كوهين **(Cohen)** لحساب حجم الأثر.

وقد تمّت معالجة البيانات عبر الحزمة الإحصائيّة للبحوث الاجتماعية، الإصدار (20)، **(Statistical Package for the Social Sciences) SPSS20.**

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات العامة للدّراسة الميدانية، فتعرفنا على المنهج المتبع والدراسة الاستطلاعية بخطواتها إلى جانب خطة البحث والمتغيرات، كما اطلعنا على الوسائل والمقاييس المستخدمة في البحث الجاهز منها وما تم إعداده من طرف الباحثة، كما تعرفنا على مجموعة البحث ومكان إجراء البحث وزمانه هذه المعلومات كلها لابد من توضيحها ليفهم القارئ حيثيات الدراسة، وتطرقنا بالتفصيل إلى البرنامج المقترح.

وفي الحقيقة يعتبر هذا الفصل تمهيدا لما يأتي بعده حيث سيتطرق الفصل الخامس والسادس إلى عرض وتحليل وتفسير النتائج، أين ستعرض النتائج المتوصل إليها من خلال الاختبار وإعادة الاختبار والقياس التتبعي.

تمهيد:

انطلاقا من تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية، وبعد التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، يتم في هذا الفصل عرض تفصلي للنتائج المتحصل عليها، وذلك بعد تطبيق أدوات القياس على مجموعة الدراسة الأساسية. حيث صيغت الفرضية العامة للدراسة الحالية وفق صياغة الفرض البديل فجاءت كما يلي : أن للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) تأثير في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى المعاقين سمعيا، وكذلك أُعْتُمِد نفس الصياغة بالنسبة للفرضيات الفرعية، ومنه جاءت الفرضيات لتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى مجموعة الدراسة، وهذا ما سيتمّ التحقق منه خلال عرض الحالات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح إلى جانب معالجة وتحليل نتائج الدراسة إحصائيا بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية (spss) الإصدار (20) ومنه جاءت النتائج كما يلي:

1-عرض الحالات:

1-1-الحالة الأولى:

الاسم: عبد الرحيم.

الجنس: ذكر.

السن: 09 سنوات و5 أشهر.

المستوى: السنة الثانية ابتدائي.

درجة الاعاقة: إعاقة سمعية عميقة.

الملامح العامة: يتسم سلوكه بالهدوء، منظم، علاقته بالأقران جيدة ولديه تفاعلات اجتماعية إجابيه إلى جانب أنه مجتهد.

1-1-1-تقييم التلميذ قبل تطبيق البرنامج:

بعد تقييمنا لشبكة الملاحظة لا حظنا أن التلميذ يعاني من نقص في الرصيد اللغوي وهذا يأدي به إلى الإحباط خاصة عند تكرار الفشل في التمارين المقدمة في القسم، كما لاحظنا أن دافعيته للعمل نقصت بسبب هذا الإحباط مع العلم أن التلميذ مجتهد ولديه قدرات معرفية لا بأس بها.

1-1-2-تقييم التلميذ بعد إخضاعه للبرنامج التدريبي:

بعد إخضاع التلميذ للبرنامج التدريبي المقترح والمكون من مجموعة من الجلسات التدريبة التي تمت الإشارة إليها مسبقا لوحظ مجموعة من التغيرات التي تعبر بدورها عن مدى استجابة التلميذ عبد الرحيم وتجاوبه التدريجي لهذا البرنامج المكثف، سرعان ما بدأ التلميذ في التعود على الحضور إلى مقر التدريب في هدوء بعكس البدايات الأولى له مما يدل على انخفاض مستوى التوتر والقلق تدريجيا وبمستوى أداء مناسب، فبعد أن كان في بداية البرنامج لا يستطيع أن يكتب الكلمات البسيطة، قد لوحظ أنه مع مرور الوقت أصبح أكثر قدرة على كتابة الكلمات وستراجعها حتى تلك المركبة مثل (ربطة عنق) وإجادة تكوين جمل بسيطة ومفيدة ومفهومه داخل القسم، كما لوحظ أن التلميذ أصبح يشارك ويبادر بالإجابة في البيئة الصفية، ومع ذلك ظل رصيده اللغوي يتمركز حول كلمات معينة وجمل معتادة، لكن عموما ظهر عليه أثر البرنامج واضح في زيادة دافعيته للعمل سواء في حصص البرنامج التدريبي أو في القسم، حيث أصبح يتردد على مكتبنا خارج أوقات الحصة ويتشارك الكلمات مع أقرانه الغير المبرمجين في البرنامج التدريبي في أوقات اللعب، وكذلك الاشتراك في الأنشطة المختلفة في الفصل وخارجه ويمكن القول : أن

البرنامج في مجمله ساعد التلميذ وأصبحت لديه رغبة أكبر في تعلم كلمات جديدة وقد نجحت الباحثة في تحقيق هذا الهدف من خلال الفنيات المستخدمة في البرنامج خاصة التعزيز الذي كان له الأثر الأكبر في زيادة الرصيد اللغوي للتلميذ.

1-2-الحالة الثانية:

الاسم: أيوب

الجنس: ذكر

السن: 09 سنوات و07 أشهر.

المستوى: السنة الثانية ابتدائي.

درجة الاعاقة: إعاقة سمعية متوسطة.

الملامح العامة: يمتاز سلوكه بالعناد ورفض التغيير لكن بالمقابل هو تلميذ مجتهد ولديه قدرات معرفية لا بأس بها.

1-2-1-تقييم التلميذ قبل تطبيق البرنامج:

من خلال شبكة الملاحظة تمكنا من معرفة أن التلميذ لديه نقص واضح في رصيده اللغوي وهذا يتبلور في الأخطاء التي يرتكبها سواء في القسم أو في حصص التعبير لدى الأخصائية الأرطفونية مما يسبب للحالة نوع من الملل السريع داخل البيئة الصفية أو مع الأخصائية الارطفونية أو الأخصائية البيداغوجية، وأحيانا يرفض المشاركة في الحصص ويتحجج دائما بالتعب، إلى جانب أن تحصيله الدراسي يتأثر بسبب عدم فهمه للأسئلة.

1-2-2-تقييم التلميذ بعد إخضاعه للبرنامج التدريبي:

لاحظنا من خلال إخضاع التلميذ أيوب لجلسات البرنامج التدريبي أن هناك تحسن تدريجي في سلوكه وتقبله للجلسات بعد الرفض في البداية نتيجة تغير الروتين اليومي للتلميذ وتغير طبيعة الجلسات مع الباحثة بحكم أنها أخصائية نفسانية عيادية، وسرعان ما بدأ التلميذ في التجاوب معنا وبدأت علامات عدم الرضا تتلاشى شيئا فشيئا وكلما استمرت الجلسات زاد تفاعل التلميذ وأصبح قادر على كتابة الكلمات، إلى جانب أن التلميذ أصبح يسترجع المقاطع التي ظهرت فيها هذه الكلمات إما في حصة القراءة في القسم أو في الحصص الفردية مع الأخصائية الأرطفونية التي أكدت أن التلميذ أصبح قادر على تكوين جمل بسيطة، ومن الناحية الاجتماعية ظهر التحسن ملموسا على التلميذ أصبح يشارك زملائه الكلمات التي تعلمها كنوع من التفاخر، كما ظهر الترابط قوي بينه وبين أفراد مجموعة الدراسة التي معه وبخاصة في نشاط اللعب في فترة الراحة، وهذا يدل أن البرنامج المقترح للإدراك البصري قد ساهم في زيادة الرصيد اللغوي للتلميذ.

1-3-الحالة الثالثة:

الاسم: مريم.

الجنس: أنثى.

السن: 09 سنوات و09 أشهر.

المستوى: السنة الثانية ابتدائي.

درجة الاعاقة: إعاقة سمعية عميقة.

الملامح العامة: تلميذة مجهدة ولديها قدرات لا بأس بها سلوكها هادئ ولديها حب كبير للأكل مما يفسر الزيادة الكبيرة في الوزن.

1-3-1-تقييم التلميذ قبل تطبيق البرنامج:

لاحظنا من نتائج شبكة الملاحظة أن التلميذة مريم ورغم أنها تلميذة مجتهدة ولديها علامات لا بأس بها، لكنها تستطيع تحسين مستواها أكثر بزيادة رصيدها اللغوي الذي يفتقر لأبسط الكلمات بسبب عدم تمكنها من الكتابة رغم تعرفها الإشاري على الكلمات لكن لا تستطيع التلميذة حتى كتابة جملة بسيطة، وهذا ما أكدته الأخصائية الأرطفونية.

1-3-1-تقييم التلميذ بعد إخضاعه للبرنامج التدريبي:

كان تجاوب التلميذة إيجابيا منذ بداية الحصص الأولى ولمسنا رغبتها في تحسين مستواها التعبيري الكتابي، فعلى مدار الجلسات لوحظ زيادة دافعية التلميذة مريم للعمل داخل القسم وفي الحصص مع مختلف الأخصائيين. ومع مرور الوقت أصبحت أكثر قدرة على إجادة تكوين جمل بسيطة ومفيدة ومفهومه، كما ظهر التحسن ملحوظا على السلوك الاجتماعي للتلميذة فبدأت بتبادل الكلمات وكذلك المبادرة في تعليم زملائها من نفس المستوى الدراسي حيث كانت تحرص على إعادة الكلمات في أوقات الفراغ وتستغل المواقف لتطلب من زملائها إعادة كتابة الكلمات المقدمة، و تحاول في بداية كل حصة أن تظهر للباحثة أنها ساعدت زملائها في مراجعة الكلمات خاصة في الحصص الجماعية كما لوحظ عليها زيادة المشاركة في الفصل والتعاون مع المدرسين، وهذا يؤدي بنا للقول أن البرنامج كان له أثر إيجابي على التلميذة و مكنها من زيادة رصيدها اللغوي.

1-4-الحالة الرابعة:

الاسم: يعقوب.

الجنس: ذكر

السن: 09 سنوات و11 شهر.

المستوى: السنة الثانية ابتدائي.

درجة الاعاقة: إعاقة سمعية عميقة.

الملامح العامة: سلوك هادئ، قدرات معرفية لا بأس بها إلى جانب أن التلميذ لديه تفاعل اجتماعي قليل مع أقرانه خاصة من غير المستوى الدراسي فتجده أكثر الأوقات يلعب وحده.

1-4-1-تقييم التلميذ قبل تطبيق البرنامج:

يعاني التلميذ من نقص كبير في رصيده اللغوي إلى جانب أنه لا يحب الجلسات الفردية وكان يرفض الذهاب لدى الأخصائية الأرطفونية لأن دافعيته للعمل متذبذبة بسبب تكرار الفشل.

1-4-1-تقييم التلميذ بعد إخضاعه للبرنامج التدريبي:

لاحظنا في البداية رفض التلميذ يعقوب لجلسات البرنامج وذلك نتيجة تغير الروتين و طبيعة الجلسات مع الباحثة، عبر على ذلك بنوع من السلبية، إما بتحجج بعدم الانتهاء من الكتابة داخل القسم أو المرض، ولكن سرعان ما تغير ذلك نتيجة الفنيات المستخدمة داخل الجلسات خاصة التعزيز ورؤية تفاعل أفراد مجموعة الدراسة خلال الجلسات الجماعية للبرنامج التدريبي المقترح وكذلك استجابة التلميذ السريعة للتعزيز المادي في نهاية كل محور، وقد استطاع التلميذ يعقوب بعد تحسن أداءه في الجلسات

من زيادة رصيده اللغوي مما أثر إيجابا على سلوكه العام مع مجموعة الأقران، إلى جانب تحسن نتائجه الدراسية بتصريح من المعلمة كما أصبح يستطيع تكوين جمل بسيطة، إلا أن قدرته على استرجاع الكلمات المركبة كان منخفض خاصة عند قياس أثر البرنامج بعد مدة ثلاث أشهر. ومن الناحية أخرى متن علاقته بزملائه كما تحسن أداءه الاجتماعي على مستوى الدراسة والمشاركة في الفصل والمشاركة مع أصحابه في النشاطات، كما كان للتعزيز أكبر أثر على التلميذ. ومن الجدير بالذكر أن استخدام اللعب بشكل دائم في معظم الجلسات التدريبية كان له بالغ الأثر في تحسن حالة التلميذ يعقوب وخصوصا عندما كانت الباحثة تستخدم استراتيجية لعب الأدوار أو التصور البصري، وهذا إن دل على شيء فيدل عل نجاعة البرنامج المقترح.

1-5-الحالة الخامسة:

الاسم: كنوز.

الجنس: انثى

السن: 10 سنوات.

المستوى: السنة الثالثة ابتدائي.

درجة الاعاقة: إعاقة سمعية متوسطة.

الملامح العامة: تلميذة مجتهدة، لديها قدرة عالية على الانتباه البصري لأكثر من مثير، علاقاتها الاجتماعية جيدة مع الأقران من الجنسين.

1-5-1-تقييم التلميذ قبل تطبيق البرنامج:

رغم النتائج الجيدة للتلميذة كنوز إلا أننا من خلال شبكة الملاحظة رصدنا النقص الواضح في رصيدها اللغوي الكتابي، حيث أن الحالة لا تستطيع تكوين جمل بسيطة من مبتدأ وخبر رغم أنها في مستوى السنة الثالثة ابتدائي، وتتلقى برنامج فردي مكثف من طرف الأخصائيتين البياغوجية والارطفونية.

1-5-1-تقييم التلميذ بعد إخضاعه للبرنامج التدريبي:

لاحظنا أن إخضاع التلميذة كنوز للبرنامج التدريبي المقترح والمكون من مجموعة من الجلسات التدريبية التي تمت الإشارة إليها مسبقا صاحبه مجموعة من التغيرات التي تعبر بدورها عن مدى استجابة التلميذة وتجاوبها التدريجي لهذا البرنامج المكثف، يمكننا القول أن التلميذة رحبت بالحصص منذ بداية البرنامج التدريبي المقترح وكان لها دور هام في الجلسات الجماعية حيث كانت تساعد الزملاء من مجموعة الدراسة في أداء التمارين الجماعية للبرنامج التدريبي، كما أن التلميذة سرعان ما بدأت في تكوين بعض الجمل البسيطة مثل (الدم أحمر) وهو الأمر الذي أدلت به المعلمة والأخصائية الأرطفونية وتحسنت قدرتها على التعبير الكتابي عموما وعلى الفهم القرائي، كما لوحظ أن التلميذة تحسنت نتائجها الدراسية رغم كونها من التلاميذ المجتهدين، والجدير بالذكر أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية التصور البصري كان يدفع التلميذة من تحسين قدراتها في استرجاع الكلمات وزيادة ثقتها بنفسها، كما أن التعزيز كان له أكبر أثر في زيادة تفاعل التلميذة كنوز مع البرنامج عموما، وهذا يدفعنا للقول أن البرنامج التدريبي المقترح فعال وله أثر إيجابي.

1-6-الحالة السادسة:

الاسم: أميمة.

الجنس: أنثى.

السن :10 سنوات و03 أشهر.

المستوى: السنة الثالثة ابتدائي.

درجة الاعاقة: إعاقة سمعية عميقة.

الملامح العامة: يمتاز سلوكها بالعدوانية أحيانا اتجاه زملائها بسبب حبها للقيادة وترعرعها مع إخوانها الذكور ورغم هذا فلديها تفاعل إيجابي مع أقرانها، إلى جانب أن لديها قدرات معرفية لا بأس بها.

1-6-1-تقييم التلميذ قبل تطبيق البرنامج:

لديها نقص ملحوظ في رصيدها اللغوي بالمحاكات مع المستوى الدراسي، إلى جانب أن التلميذة وخاصة في مادة اللغة العربية تعاني من مشكلات في الفهم القرائي والكتابة مما يؤثر سلبا على تحصيلها في كافة المواد.

1-6-1-تقييم التلميذ بعد إخضاعه للبرنامج التدريبي:

في بداية جلسات البرنامج كان التلميذة أميمة ترفض المشاركة أو التفاعل معنا وكذلك ترفض البرنامج التدريبي المقترح، نتيجة تغير روتين الحياة اليومية للتلميذة وعبرت عن ذلك بصريح العبارة بقولها أنها تعبت من كثرة الحصص الفردية، ولكن سرعان ما تغير ذلك حيث بدأت التلميذة في التجاوب مع الباحثة ومع من حولها من زملائها خاصة في الحصص الجماعية، ولوحظ انخفاض مستوى التوتر والقلق الذي كان ظاهرا على التلميذة إلى جانب سلوكياتها العدوانية، وسرعان ما بدأت في تكوين بعض الجمل البسيطة حسب ما ورد على لسان المعلمة والأخصائيين، كما أن رصيدها اللغوي تحسن مستواه وكان هذا ظاهرا في طريقة إجابتها على الأسئلة داخل القسم، وبهذا فإن جلسات البرنامج التدريبي المقترح كان

لها أثر واضح وملموس في تنمية الرصيد اللغوي خاصة الكتابي وزيادة الجانب التفاعلي عند التلميذة. كما أصبحت تطالب بزيادة الحصص الخاصة بالبرنامج التدريبي، وقد ظهر على التلميذة أميمة أيضا أثر التعاون مع زملائها والباحثة خاصة في الجلسات الجماعية حيث أصبحت تساعد زملائها وتطلب المساعدة إذا لزم الأمر مما ساعد كثيرا في خفض عدوانيتها وزيادة تركيزها لاستيعاب أكبر قدر ممكن من الكلمات، وقد كان للتعزيز الرمزي أكبر أثر على التلميذة، مما يسمح لنا بالقول أن لهذا الأخير تأثير إيجابي.

1-7-الحالة السابعة:

الاسم: شريف.

الجنس: ذكر

السن :10 سنوات و05 أشهر.

المستوى: السنة الثالثة ابتدائي.

درجة الاعاقة: إعاقة سمعية متوسطة.

الملامح العامة: سلوكه هادئ، يعاني من نسيان أو يتحجج به لكي يتهرب من أعمل المنوطة منه خاصة التعليمية منها، قدراته المعرفية لا بأس بها، كما أن تفاعله الاجتماعي جيد مع أقرانه من الجنسين.

1-7-1-تقييم التلميذ قبل تطبيق البرنامج:

يعاني التلميذ من فقر في الرصيد اللغوي كما أنه ينسى كثيرا ما تم تقديمه في حصص التعبير الكتابي والتأهيل السمعي من طرف الأخصائيين الأرطفنيين، إلى جانب أنه لديه نتائج متوسطة في تحصيله في جميع المواد.

1-7-1-تقييم التلميذ بعد إخضاعه للبرنامج التدريبي:

في بداية جلسات البرنامج كان التلميذ الشريف متحمسا للجلسات غير ما توقعنا تماما، خاصة أننا غيرنا من الروتين اليومي للتلميذ وأصبح هناك حصص أخرى مبرمجة أسبوعيا، وسرعان ما لاحظنا التجاوب مع الباحثة ومع من حولها من زملائها ولوحظ تحسن في استرجاع التلميذ للكلمات المقدمة في البرنامج حتى الكلمات المركبة الذي كان ظاهرا عليه من خلال تكوين بعض الجمل البسيطة، كما لوحظ أن جلسات البرنامج التدريبي المقترح كان لها أثر واضح وملموس في زيادة الجانب الرصيد اللغوي الكتابي للتلميذ الشريف ولمسنا التفاعل الإيجابي مع الزملاء خاصة أنه أصبح يردد الكلمات الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح مع مجموعة الدراسة. كما أصبح قادر على المشاركة داخل البيئة الصفية وزادة دافعيته للإنجاز وهذا ما لاحظناه وأكدته المعلمة، وقد ظهر على التلميذ الشريف أيضا أثر التعاون مع زملائه والباحثة وخاصة في الحصص الجماعية، وقد كان للتعزيز أثر إيجابي إلى جانب استراتيجية التعليم التعاوني في الحصص الجماعية، منه نستدل من خلال ما تم ملاحظته الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المقترح.

1-8-الحالة الثامنة:

الاسم: نهاد.

الجنس: أنثى.

السن :10 سنوات و11 أشهر.

المستوى: السنة الرابعة ابتدائي.

درجة الاعاقة: إعاقة سمعية عميقة.

الملامح العامة: تلميذة مجتهدة، سلوكها عامة يمتاز بالهدوء رغم أنها عنيدة بعض الشيء ولكن هذا لا يؤثر في تفاعلها الإيجابي مع زميلاتها، لديها قدرات معرفية جيدة.

1-8-1-تقييم التلميذ قبل تطبيق البرنامج:

رغم تحصيلها الجيد وهذا حسب نتائجها الدراسية إلا أن التلميذة لديها نقص واضح في رصيدها اللغوي الكتابي بالمقارنة مع مستوى السنة الرابعة ابتدائي وهذا يؤثر في فهمها القرائي.

1-8-1-تقييم التلميذ بعد إخضاعه للبرنامج التدريبي:

كانت التلميذة نهاد فرحة خاصة بعد الجلسة التمهيدية وشرحنا لحيثيات البرنامج التدريبي المقترح إلى جانب أن الحالة أرادت أن تأتي للحصص كل يوم، لكننا فهمنها أن عدد الحصص محدود بعدد الكلمات. وسرعان ما لمسنا التغيير الإيجابي أثناء الحصص والتجاوب مع الباحثة ومع من حولها من زملائها ولوحظ ارتفاع في الرصيد اللغوي الكتابي حيث بدأت في تكوين بعض الجمل البسيطة، ولوحظ أن جلسات البرنامج التدريبي المقترح كان لها أثر واضح وملموس في زيادة المستوى التحصيلي في جميع المواد وتوسيع المدركات اللغوية الكتابية للتلميذة بحيث أصبحت تسعى لبذل مجهود أكثر وفهم وكتابة كلمات أخرى موجودة في المقرر الدراسي كما أخبرنا أستاذها أن الجانب التفاعلي زاد عند التلميذة وخاصة بعد أن نقص عندها العناد. وهذا ما يؤكد نجاعة البرنامج التدريبي المقترح.

1-9-الحالة التاسعة:

الاسم: هبة.

الجنس: أنثى.

السن :11 سنوات.

المستوى: السنة الرابعة ابتدائي.

درجة الاعاقة: إعاقة سمعية متوسطة.

الملامح العامة: تلميذة هادئة السلوك، لديها تفاعل اجتماعي وقدرات معرفية لا بأس بهم، مستواها التحصيلي تحت المتوسط.

1-9-1-تقييم التلميذ قبل تطبيق البرنامج:

تعاني من نقص في لغة الإشارة والرصيد اللغوي الكتابي حيث إذا طرحت عليها سؤال تتهرب دائما وتتحجج بعدم فهمها للإشارة، قدراتها اللغوية محدودة رغم أنها في السنة الرابعة ابتدائي، تميل إلى الوقوف والثبات في وضع شبه ثابت.

1-9-1-تقييم التلميذ بعد إخضاعه للبرنامج التدريبي:

في بداية جلسات البرنامج كان التلميذة هبة ترفض المشاركة أو التفاعل معنا وكذلك ترفض البرنامج التدريبي المقترح، نتيجة تغير روتين الحياة اليومية للتلميذة وعبرت عن ذلك بعدم إدراكها وفهمها للتعليمات في الجلسات الأولى ولكن سرعان ما تغير ذلك حيث بدأت التلميذة هبة في التجاوب مع الباحثة ومع من حولها من زملائها خاصة في الحصص الجماعية ولوحظ انخفاض مستوى التوتر الذي كان ظاهرا على التلميذة وسرعان ما بدأت في استيعاب الكلمات وفهمها حتى أنها مع نهاية جلسات البرنامج أصبحت تكون بعض الجمل البسيطة، كما لوحظ أن جلسات البرنامج التدريبي المقترح كان له أثر واضح وملموس في زيادة الجانب التفاعلي عند التلميذة حيث لاحظنا أنها تتشارك الكلمات التي تعلمتها في البرنامج مع زملائها الغير مبرمجين ضمن مجموعة الدراسة. كما أصبحت قادرة على المبادرة بالكلام بالإشارة بعد أن كانت تتحجج عدم فهمها للإشارة، فأصبحت قادرة على المشاركة داخل القسم وهذا ما أكدته ملاحظة الباحثة والأستاذ المسؤول على القسم، وقد ظهر على التلميذة هبة أيضا أثر التعاون مع زملائها والباحثة خاصة في استراتيجية التعلم التعاوني ولعب الأدوار، وقد كان للتعزيز الأثر الأكبر في التأثير على التلميذة، مما يمكننا من استنتاج نجاح البرنامج التدريبي.

1-10-الحالة العاشرة:

الاسم: إياد.

الجنس: ذكر.

السن : 11 سنوات و02 أشهر.

المستوى: السنة الرابعة ابتدائي.

درجة الاعاقة: إعاقة سمعية متوسطة.

الملامح العامة: تلميذ هادئ وخجول لا يبادر مع زملائه، لديه قدرات معرفية لا بأس بها وتحصيله الدراسي عوما متوسط.

1-10-1-تقييم التلميذ قبل تطبيق البرنامج:

يعاني التلميذ من فقر واضح في رصيده اللغوي، إلى جانب أن تفاعله الاجتماعي متوسط مع جماعة الأقران وحتى داخل البيئة الصفية، مما يزيد من محدودية الرصيد اللغوي، كما أن نتائجه الدراسية متوسطة بسبب عدم فهمه للأسئلة الكتابية خاصة إذا تغيرت صيغة السؤال.

1-10-1-تقييم التلميذ بعد إخضاعه للبرنامج التدريبي:

في بداية جلسات البرنامج كان التلميذ إياد يرفض المشاركة أو التفاعل معنا بطريقة غير مباشرة حيث أنه لا يرفض القدوم للحصص لكنه شبه غير متفاعل مع الباحثة، مما اضطرنا إلى إخضاعه لبعض الجلسات الجماعية على غرار زملائه، وهذا بسبب تغير روتين الحياة اليومية للتلميذ وخجله ولكن سرعان ما تغير ذلك حيث بدأ التلميذ إياد في التجاوب مع الباحثة ومع من حوله من زملائه ولوحظ انخفاض مستوى الخجل الذي كان ظاهرا على التلميذ وسرعان ما بدأ في التجاوب مع الجلسات الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح و هذا ما تم ملاحظته أيضا في ساحة اللعب و داخل القسم، حيث استطاع أن يحسن من مستواه الدراسي وأصبح يبادر بالمشاركة داخل البيئة الصفية، وفي نهاية البرنامج التدريبي المقترح أصبح يكون بعض الجمل البسيطة، كما لوحظ أن جلسات البرنامج كان لها أثر واضح وملموس في زيادة الجانب التفاعلي عند التلميذ. كما أصبحت قادر على المبادرة بالكلام فأصبح قادرة على القاء التحية أقرانه من غير مستواه الدراسي وحتى الأكبر منه سنا، وقد ظهر على التلميذ إياد أيضا أثر التعاون مع زملائه والباحثة وخاصة عند استخدام استراتيجية اللعب والتعلم التعاوني وقد كان للتعزيز

أكبر أثر في مساعدة التلميذ على زيادة رصيده اللغوي الكتابي وتفاعله مع زملائه، ومنه نستخلص نجاعو البرنامج التدريبي المقترح.

2-عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها:

تنص الفرضية العامة للدراسة على أنّ " للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) تأثير في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى المعاقين سمعيا".

لإيجاد حجم الأثر لمعالجات أفراد مجموعة الدراسة (المعاقين سمعيا)، تم تطبيق اختبار كوهين (d) الذي يتمثل نص قانونه كالتالي:

$$\mathbf{d} = \frac{\boldsymbol{t}}{\sqrt{\mathbf{N}}}$$

بحيث: t: قيمة اختبار (ت)

N : عدد العينة

ولدينا: حجم الأثر صغير: d تساوي أو تفوق 0.2

حجم الأثر متوسط: d تساوي أو تفوق 0.5

حجم الأثر كبير: d تساوي أو تفوق 0.8

وبعد المعالجة الإحصائية وتطبيق قانون كوهين لقياس حجم الأثر كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (27) يوضح دلالة حجم لأثر للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى المعاقين سمعيا

المتغير	القياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة الارتباط r	قيمة t "ت"	قيمة الدلالة	حجم الأثر كوهين (d)
البرنامج التدريبي المقترح	القبلي	10	24.20	21.306	9	0.534	33.396	0.000	10.56
	البعدي	10	358.90	37.46					

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (27) نجد أن:

⇐ قيمة (ت) تقدر بـ (33.396) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01(sig=0.001) ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس القبلي على أفراد مجموعة الدراسة، كما نجد أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي (358.90) بانحراف معياري قدره (37.46)، جاءت أكبر من قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي والتي قدرت بـ (24.20) بانحراف معياري قدره (21.306) ما يؤكد لنا أن الفروق لصالح القياس البعدي.

⇐ ومن خلال ملاحظة قيمة الارتباط (r) التي قدرت بـ (0.534) تبين أنها قيمة موجبة ومرتفعة وتأخذ اتجاه طرديا لصالح درجات القياس البعدي.

⇐ أما بالنسبة لقيمة كوهين (d) تساوي (10.56) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن حجم الأثر كبير للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي وبالإسقاط على ما جاء به (الدردير، 2006، ص79)

نجد حجم الأثر ضعيف عندما تقل قيمة كوهين عن (0.20) ومتوسط عندما تكون قيمة كوهين محصورة ما بين (0.20-0.50) ومرتفعا عندما تكون أكبر من (0.80)، وبمأن قيمة كوهين لدينا مرتفعة ومنه نقول أن البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور و الكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى المعاقين سمعيا يؤثر بدرجة مرتفعة.

⇐ **ومنه نقبل الفرضية البديلة التي مفادها " للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) تأثير في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى المعاقين سمعيا". حيث أنه توجد فروق بين أثر القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.**

3-عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها:

نصت الفرضية الأولى على أنّه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى أفراد مجموعة الدراسة".

3-1-لمعرفة الفروق في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، تم التحقق من اعتدالية التوزيع عن طريق اختبار شابيرو فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

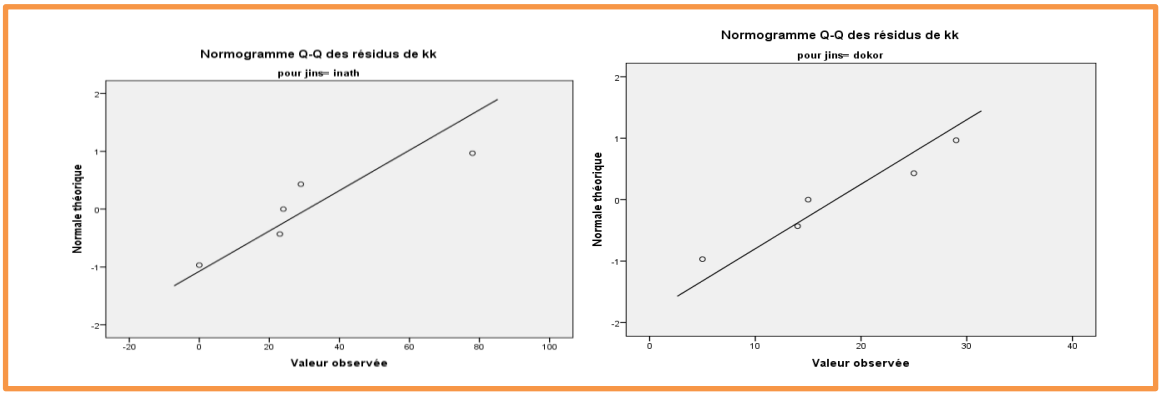
جدول رقم (28) يوضح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات القياس القبلي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)

القياس	المجموعات	العدد	قيمة شابيرو	درجة الحريةddl	قيمة مستوى الدلالة	القرار
القياس القبلي	ذكور	5	0.953	5	0.76	إعتدالية التوزيع
	إناث	5	0.864	5	0.24	اعتدالية التوزيع

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ يتضح من خلال الجدول رقم (28) أن قيمة شابيرو لمجموعة الذكور في القياس القبلي تساوي (0.953) وقيمة مستوى الدلالة (0.76) أي (0.05>0.76) وهي غير دالة إحصائيا، وقيمة شابيرو لمجوعة الإناث في القياس القبلي (0.864) بمستوى دلالة يقدر بـ (0.24) أي (0.05<0.24) وهي غير دالة إحصائيا ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الذكور والإناث في القياس القبلي لأفراد مجموعة الدراسة أي تتمتع بتوزيع اعتدالي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور و الكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي وهذا ما يؤكده الشكلين التاليين:

الشكل رقم (28): يوضح التوزيع الاعتدالي حسب مخطط (Q-Q Plot) لدرجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ من خلال الشكل رقم (28) نلاحظ منحنى بياني ممثل عليه خط مستقيم تتوزع عليه البيانات وهذا يدل على التوزيع الطبيعي (الاعتدالي)، وعليه يتم اختبار الفرضية الأولى في شقها الأول (القياس القبلي) بتطبيق إختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest)، وبعد المعالجة الإحصائية)، توصلنا للنتائج التالية:

جدول رقم (29) يوضح الفروق في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	قيمة مستوى الدلالة	الدلالة
البرنامج التدريبي المقترح	ذكور	5	17.60	9.52	8	0.977	0.357	غير دالة
	إناث	5	30.80	28.66				

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ يتضح من خلال الجدول (29) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي **الكتابي** تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث) وهذا يرجع إلى أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور قدر بـ (17.60) بانحراف معياري قدره (9.52)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (30.80)، بانحراف معياري قدره (28.66)، كما قدرت قيمة (ت) بـ (0.977)، وبلغت قيمة مستوى الدلالة (0.357)أي (0.05<0.357)، بمعنى أنها غير دالة إحصائيا.

3-2-لمعرفة الفروق في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)، إلا أنه تم التحقق من اعتدالية التوزيع عن طريق اختبار شابيرو، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

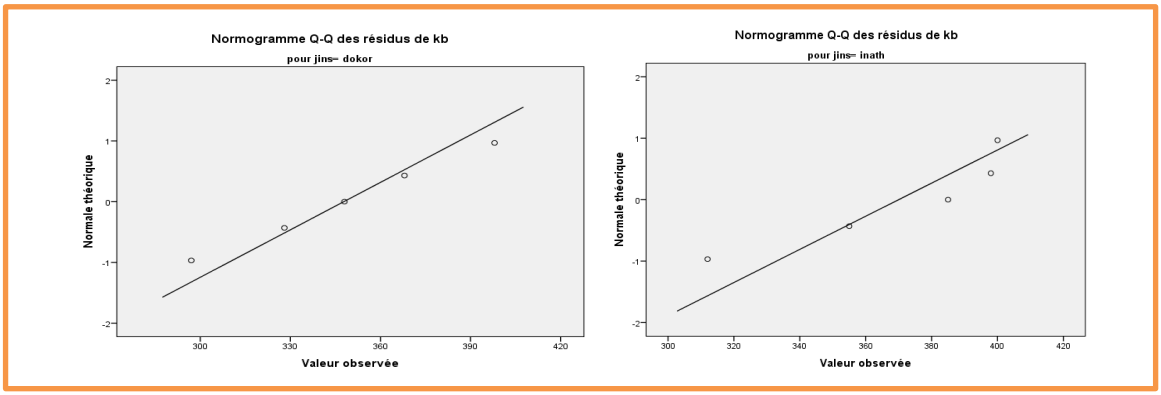
جدول رقم (30) يوضح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات القياس البعدي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)

القياس	المجموعات	العدد	قيمة شابيرو	درجة الحريةddl	قيمة مستوى الدلالة	القرار
القياس البعدي	ذكور	5	0.999	5	1.00	اعتدالية التوزيع
	إناث	5	0.863	5	0.23	اعتدالية التوزيع

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

يتضح من خلال الجدول رقم (30) أن قيمة شابيرو لمجموعة الذكور في القياس البعدي تساوي (0.999) وقيمة مستوى الدلالة (1.00) أي (0.05<1.00) وهي غير دالة إحصائيا، وقيمة شابيرو لمجوعة الإناث في القياس البعدي (0.863) بمستوى دلالة يقدر بـ (0.23) أي (0.05<0.23) وهي غير دالة إحصائيا ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الذكور والإناث في القياس البعدي لأفراد مجموعة الدراسة، أي تتمتع بتوزيع اعتدالي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي وهذا ما يؤكده الشكل التالي:

الشكل رقم (29): يوضح التوزيع الاعتدالي حسب مخطط (Q-Q Plot) لدرجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ من خلال الشكل رقم (29) نلاحظ منحنى بياني ممثل عليه خط مستقيم تتوزع عليه البيانات وهذا يدل على التوزيع الطبيعي (الاعتدالي)، وعليه يتم اختبار الفرضية الأولى بتطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest)، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا للنتائج التالية:

جدول رقم (31) يوضح الفروق في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	قيمة الدلالة	الدلالة
البرنامج التدريبي المقترح	ذكور	5	347.80	38.40	8	2.211	0.032	دالة إحصائيا
	إناث	5	370.00	37.07				

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ يتضح من خلال الجدول رقم (31) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث) وهذا يرجع إلى أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور (347.80) بانحراف معياري قدره (38.40)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (370.00) بانحراف معياري قدره (37.07)، كما قدرت قيمة (ت) بـ (2.211)، وبلغت قيمة مستوى الدلالة (0.032) أي (0.05>0.032) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي الفروق تعزى لصالح الإناث لحصولهم على المتوسط الحسابي الأكبر.

⇐ **ومنه نقبل الفرضية البديلة التي مفادها " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى أفراد مجموعة الدراسة". حيث أنه توجد فروق في القياس البعدي لصالح متغير الجنس الخاص بالإناث.**

4-عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها:

تنص الفرضية الثانية على أنّه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة".

4-1-لمعرفة الفروق في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة، تم التحقق من اعتدالية التوزيع عن طريق اختبار شابيرو، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

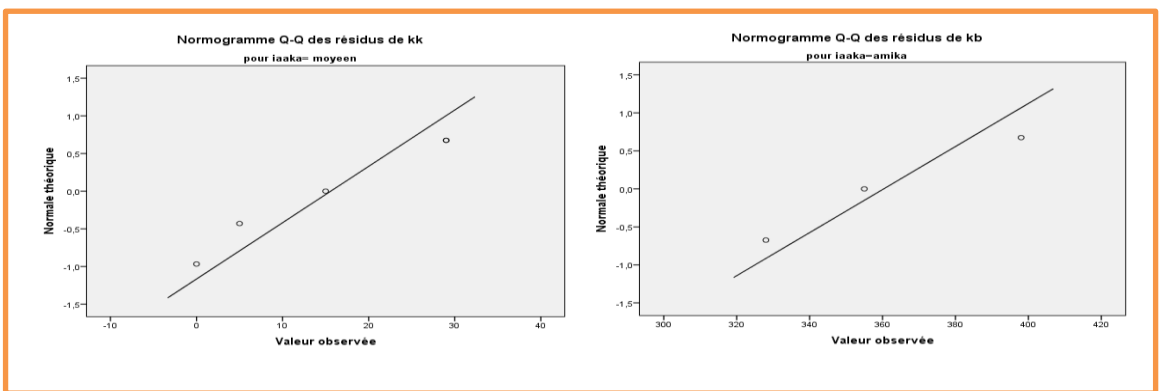
جدول رقم (32) يوضح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة.

القياس	المجموعات	العدد	قيمة شابيرو	درجة الحرية ddl	قيمة مستوى الدلالة	القرار
القياس القبلي	عميقة	5	0.703	5	0.11	إعتدالية التوزيع
	متوسطة	5	0.879	5	0.303	أعتدالية التوزيع

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ يتضح من خلال الجدول رقم (32) أن قيمة شابيرو لمجموعة الاعاقة العميقة في القياس القبلي تساوي (0.703) وقيمة مستوى الدلالة (0.11) أي (0.05>0.11) وهي غير دالة إحصائيا، وقيمة شابيرو لمجموعة الإعاقة المتوسطة في القياس القبلي (0.879) بمستوى دلالة يقدر بـ (0.30) أي(0.05<0.30) وهي غير دالة إحصائيا ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الاعاقة العميقة والمتوسطة في القياس القبلي لأفراد مجموعة الدراسة، أي تتمتع بتوزيع اعتدالي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي وهذا ما يؤكده الشكل التالي:

الشكل رقم (30): يوضح التوزيع الاعتدالي حسب مخطط (Q-Q Plot) لدرجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الاعاقة (متوسطة/عميقة)



⇐

⇐

⇐

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ من خلال الشكل رقم (30) نلاحظ منحنى بياني ممثل عليه خط مستقيم تتوزع عليه البيانات وهذا يدل على التوزيع الطبيعي (الاعتدالي)، وعليه يتم تطبيق إختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest)، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا للنتائج التالية:

جدول رقم (33) يوضح الفروق في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	قيمة الدلالة	الدلالة

البرنامج التدريبي المقترح	إعاقة متوسطة	5	32.80	25.64	8	1.330	0.220	غير دالة
	إعاقة عميقة	5	15.60	13.37				

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ يتضح من خلال الجدول (33) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة، وهذا يرجع إلى أن المتوسط الحسابي لمجموعة الاعاقة المتوسطة (32.80) بانحراف معياري قدره (25.64)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الاعاقة العميقة (15.60) بانحراف معياري قدره (13.37)، كما قدرت قيمة (ت) بـ (1.330)، وقدرت قيمة مستوى الدلالة بـ (0.220) أي (0.05<0.220) وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

4-2-لمعرفة الفروق في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة، إلا أنه تم التحقق من اعتدالية التوزيع عن طريق اختبار شابيرو، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

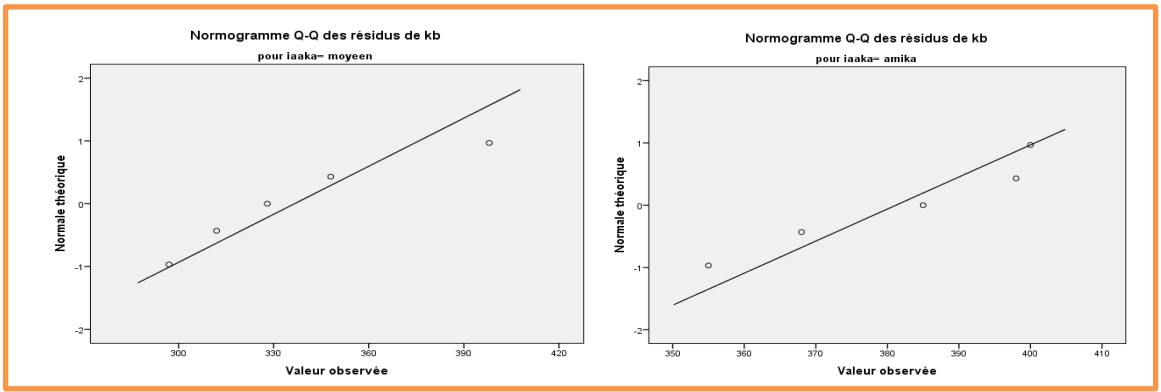
جدول رقم (34) يوضح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة.

القياس	المجموعات	العدد	قيمة شابيرو	درجة الحرية ddl	قيمة مستوى الدلالة	القرار
القياس البعدي	عميقة	5	0.489	5	0.48	إعتدالية التوزيع
	متوسطة	5	0.632	5	0.63	أعتدالية التوزيع

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ يتضح من خلال الجدول رقم (34) أن قيمة شابيرو لمجموعة الإعاقة العميقة في القياس البعدي تساوي (0.489) وقيمة مستوى الدلالة (0.48) أي (0.48>0.05) وهي غير دالة إحصائيا، وقيمة شابيرو لمجموعة الاعاقة المتوسطة في القياس البعدي (0.632) بمستوى دلالة يقدر بـ (0.63) أي (0.63>0.05) وهي غير دالة إحصائيا ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الاعاقة العميقة والمتوسطة في القياس البعدي لأفراد مجموعة الدراسة، أي تتمتع بتوزيع اعتدالي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي وهذا ما يؤكده الشكل التالي:

الشكل رقم (31): يوضح التوزيع الاعتدالي حسب مخطط (Q-Q Plot) لدرجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الاعاقة (متوسطة/عميقة)



⇐

⇐

⇐

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ من خلال الشكل رقم (31) نلاحظ منحنى بياني ممثل عليه خط مستقيم تتوزع عليه البيانات وهذا يدل على التوزيع الطبيعي(الاعتدالي)، وعليه يتم تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest)، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا للنتائج التالية:

جدول رقم (35) يوضح الفروق في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	قيمة مستوى الدلالة	الدلالة
	اعاقة متوسطة	5	336.60	39.20	8	2.279	0.052	دالة إحصائيا

البرنامج التدريبي المقترح	اعاقة عميقة	5	381.20	19.43				

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ يتضح من خلال الجدول (35) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإعاقة المتوسطة (336.60) بانحراف معياري قدره (39.20)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإعاقة العميقة (381.20) بانحراف معياري قدره (19.43)، كما قدرت قيمة (ت) بـ (2.279)، وقيمة مستوى الدلالة (0.052) أي (0.05<0.052) وهي قيمة دالة إحصائيا.

⇐ **ومنه نقبل الفرضية البديلة التي مفادها " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة". حيث أنه توجد فروق في القياس البعدي لصالح متغير درجة الإعاقة الخاص الإعاقة المتوسطة.**

5-عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها:

تنص الفرضية الثالثة على أنّه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) بين المستويات الدراسة لدى أفراد مجموعة الدراسة".

5-1-لمعرفة الفروق في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة تم التحقق من اعتدالية التوزيع عن طريق اختبار شابيرو، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (36) يوضح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة.

القياس	المجموعات	العدد	قيمة شابيرو	درجة الحرية ddl	قيمة مستوى الدلالة	القرار

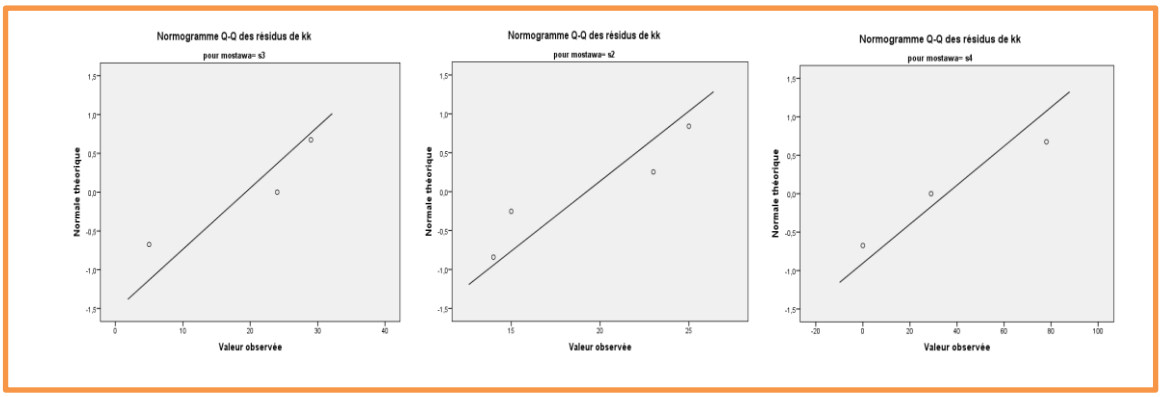
القياس القبلي	السنة الثانية ابتدائي	4	0.852	4	0.23	اعتدالية التوزيع
	السنة الثالثة ابتدائي	3	0.895	3	0.38	اعتدالية التوزيع
	السنة الرابعة ابتدائي	3	0.979	3	0.71	اعتدالية التوزيع

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ يتضح من خلال الجدول رقم (36) أن قيمة شابيرو لمجموعة السنة الثانية في القياس القبلي تساوي (0.852) وقيمة مستوى الدلالة (0.23) أي (0.05<0.23) وهي غير دالة إحصائيا وقيمة شابيرو لمجموعة السنة الثالثة في القياس القبلي (0.895) بمستوى دلالة يقدر بـ (0.38) أي (0.05<0.38) وهي غير دالة إحصائيا، وقيمة شابيرو لمجموعة السنة الرابعة في القياس القبلي (0.979) بمستوى دلالة يقدر بـ (0.71) أي (0.05<0.71) وهي غير دالة إحصائيا ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة في القياس القبلي، أي تتمتع بتوزيع اعتدالي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي وهذا ما يؤكده الشكل التالي:

الشكل رقم (32): يوضح التوزيع الاعتدالي حسب مخطط (Q-Q Plot) لدرجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي)

في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ من خلال الشكل رقم (32) نلاحظ منحنى بياني ممثل عليه خط مستقيم تتوزع عليه البيانات وهذا يدل على التوزيع الطبيعي (الاعتدالي)، وعليه يتم اختبار الفرضية الثالثة، في شقها الأول (القياس القبلي) بتطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين(independent-samples-Ttest)، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا للنتائج التالية:

جدول رقم (37) يبين قيمة (F) لدلالة الفروق في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	مجموع	درجة الحرية	F	قيمة مستوى الدلالة	الدلالة

تباين بين المجموعات	563.517	281.758	2	0.560	0.595	غير دالة
تباين داخل المجموعات	3522.083	503.155	7			
المجموع	4085.600		9			

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ يتضح من الجدول رقم (37) أعلاه أن قيمة مجموع المربعات للتباين بين المجموعات قدرت بـ (563.517) بمتوسط قدره (281.758)، أما التباين داخل المجموعات فقد قدر مجموع مربعاته بـ (3522.083) بمتوسط قيمته (503.155)، كما أن قيمة " F " تساوي (0.560) بقيمة مستوى دلالة (0.595) أي (0.05<0.595) وهي غير دالة إحصائيا وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة.

5-2-لمعرفة الفروق في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة، تم التحقق من اعتدالية التوزيع عن طريق اختبار شابيرو، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (38) يوضح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة.

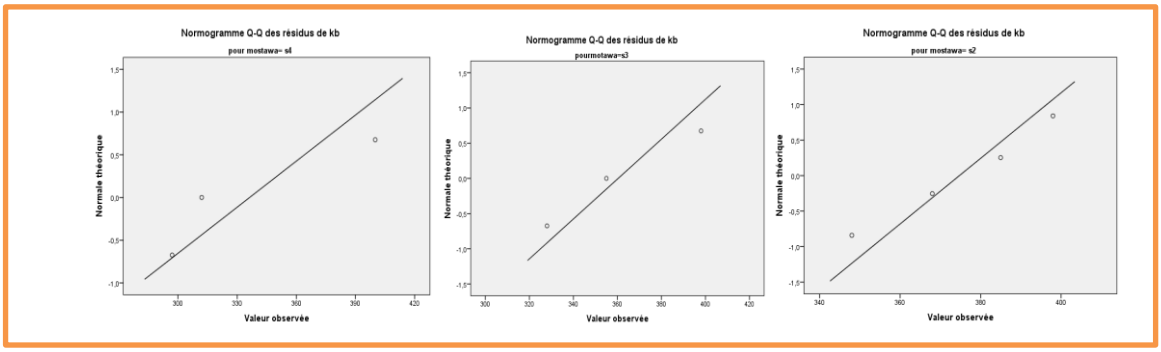
القياس	المجموعات	العدد	قيمة شابيرو	درجة الحرية ddl	قيمة مستوى الدلالة	القرار
القياس البعدي	السنة الثانية ابتدائي	4	0.852	4	0.23	إعتدالية التوزيع
	السنة الثالثة ابتدائي	3	0.898	3	0.38	اعتدالية التوزيع
	السنة الرابعة ابتدائي	3	0.979	3	0.71	اعتدالية التوزيع

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ يتضح من خلال الجدول رقم (38) أن قيمة شابيرو لمجموعة السنة الثانية في القياس البعدي تساوي (0.852) وقيمة مستوى الدلالة (0.23) أي (0.05<0.23) وهي غير دالة إحصائيا وقيمة شابيرو لمجموعة السنة الثالثة في القياس البعدي (0.898) بمستوى دلالة يقدر بـ (0.38) أي (0.05<0.38) وهي غير دالة إحصائيا، وقيمة شابيرو لمجموعة السنة الرابعة في القياس البعدي (0.979) بمستوى دلالة يقدر بـ (0.71) أي (0.05<0.71) وهي غير دالة إحصائيا ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة في القياس البعدي، أي تتمتع

بتوزيع اعتدالي للبرنامج التدريسي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي وهذا ما يؤكده الشكل التالي:

الشكل رقم (33): يوضح التوزيع الاعتدالي حسب مخطط (Q-Q Plot) لدرجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة



المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ من خلال الشكل رقم (33) نلاحظ منحنى بياني ممثل عليه خط مستقيم تتوزع عليه البيانات وهذا يدل على التوزيع الطبيعي (الاعتدالي)، وعليه يتم إختبار الفرضية الثالثة بتطبيق إختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest)، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا للنتائج التالية:

جدول (39) يبين قيمة (F) لدلالة الفروق في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة

	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	F	قيمة الدلالة	الدلالة
تباين بين المجموعات	2538.817	1269.408	2	0.880	0.456	غير دالة
تباين داخل المجموعات	10092.083	1441.726	7			
المجموع	12630.900		9			

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ يتضح من الجدول رقم (39) أعلاه أن قيمة مجموع المربعات للتباين بين المجموعات قدرت بـ (2538.817) بمتوسط قدره (1269.408)، أما التباين داخل المجموعات فقد قدر مجموع مربعاته بـ (10092.083) بمتوسط قيمته (1441.726)، كما أن قيمة "F" تساوي (0.880) بقيمة مستوى دلالة (0.456) أي (0.05<0.456) وهي غير دالة إحصائيا وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة.

⇐ **ومنه نرفض الفرضية البديلة التي مفادها " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) بين المستويات**

الدراسة لدى أفراد مجموعة الدراسة"، ونقبل الفرضية الصفرية التي تقول أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) بين المستويات الدراسة لدى أفراد مجموعة الدراسة".

6-عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها:

تنص الفرضية الرابعة على أنّه " توجد علاقة ارتباطية بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي)".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون"R" لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي.

جدول رقم (40) يمثل العلاقة بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي

المعالجة الاحصائية	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة بيرسون(R)	قيمة الدلالة	الدلالة
البرنامج المقترح للإدراك البصري	10	358.90	37.46	0.572	0.047	دالة إحصائيا

علامات مادة اللغة العربية	10	9.45	0.49			

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ من خلال الجدول رقم (40) يتضح أن المتوسط الحسابي للبرنامج قيمته (358.90) بانحراف معياري قدره (37.46)، والمتوسط الحسابي لعلامات اللغة العربية قيمته (9.45) بانحراف معياري قدره (0.49)، كما قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون (R) بـ (0.572) هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ومنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي.

⇐**ومنه نقبل الفرضية البديلة التي مفادها " توجد علاقة ارتباطية بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي)". حيث أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين علامات اللغة العربية وتطبيق لبرنامج المقترح.**

7-عرض نتائج الفرضية الخامسة وتحليلها:

تنص الفرضية الخامسة على أنّه " يمتد تأثير البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر".

لإيجاد حجم الأثر لمعالجات أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بعد مدة 3 أشهر، تم تطبيق اختبار كوهين (d) الذي يتمثل نص قانونه كالتالي:

$$d = \frac{t}{\sqrt{N}}$$

بحيث: t: قيمة اختبار (ت)

N: عدد العينة

ولدينا: حجم الأثر صغير: d تساوي أو تفوق 0.2

حجم الأثر متوسط: d تساوي أو تفوق 0.5

حجم الأثر كبير: d تساوي أو تفوق 0.8

وبعد المعالجة الإحصائية وتطبيق قانون كوهين لقياس حجم الأثر كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (41) يوضح دلالة حجم لأثر للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر.

المتغير	القياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة الارتباط r	قيمة t	قيمة الدلالة الاحصائية	حجم الأثر كوهين(d)
البرنامج المقترح للإدراك البصري	البعدي	10	358.90	37.46	9	0.902	7.770	0.000	2.45
	بعد مرور مدة 3 أشهر	10	303.90	49.26					

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (41) نجد أن قيمة (ت) تقدر بـ (7.770) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01(sig=0.001) ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي وفي قياس الأثر بعد مدة 3 أشهر على أفراد مجموعة الدراسة، كما نجد أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي (358.90) بانحراف معياري (37.46) جاءت أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لقياس الأثر بعد مدة 3 أشهر والتي قدرت بـ (303.90) ما يؤكد لنا أن الفروق لصالح القياس البعدي.

⇐ ومن خلال ملاحظة قيمة الارتباط (r) التي قدرت ب (0.902) تبين أنها قيمة موجبة ومرتفعة وتأخذ اتجاه طرديا لصالح درجات القياس البعدي

⇐ أما بالنسبة لقيمة كوهين (d) تساوي (2.45) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن حجم الأثر كبير للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي وبالإسقاط على ما جاء به (الدردير، 2006، ص79) نجد حجم الأثر ضعيف عندما تقل قيمة كوهين عن (0.20) ومتوسط عندما تكون قيمة كوهين محصورة ما بين (0.20-0.50) ومرتفعا عندما تكون أكبر من (0.80)، وبمأن قيمة كوهين لدينا مرتفعة فيمكننا القول أن قيمة الأثر للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى أفراد مجموعة الدراسة تمتد لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر.

⇐ **ومنه نقبل الفرضية البديلة التي مفادها " يمتد تأثير البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي**

(الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر". حيث أن أثر البرنامج التدريبي المقترح يمتد لما بعد التطبيق بمدة زمنية قوامها 3 أشهر.

8-عرض نتائج الفرضية السادسة وتحليلها:

تنص الفرضية السادسة على أنّه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية لمجموعة الدراسة".

لمعرفة الفروق في متوسط درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية (السنة 2 ابتدائي/السنة 3 ابتدائي/ السنة 4 ابتدائي) لمجموعة البحث، تم استخدام تحليل التباين " f " لأكثر من مجموعتين وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (42) يبين قيمة (F) لدلالة الفروق في متوسط درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية (السنة 2 ابتدائي/السنة 3 ابتدائي/ السنة 4 ابتدائي)

	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	F	قيمة الدلالة	الدلالة

تباين بين المجموعات	732.817	366.408	2	0.121	0.887	غير دالة
تباين داخل المجموعات	21114.083	3016.298	7			
المجموع	21846.900		9			

المصدر: من إعداد الباحثة، 2021، من مخرجات (spss) الإصدار (20)

⇐ يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة مجموع المربعات للتباين بين المجموعات قدرت بـ (732.817) بمتوسط قدره (366.408)، أما التباين داخل المجموعات فقد قدر مجموع مربعاته بـ (21114.083) بمتوسط قيمته (3016.298)، كما أن قيمة "F" تساوي (0.887) وهي غير دالة إحصائيا وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية(السنة 2 ابتدائي/السنة 3 ابتدائي/ السنة 4 ابتدائي).

⇐ **ومنه نرفض الفرضية البديلة التي مفادها " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية لمجموعة الدراسة"، ونقبل الفرضية الصفرية التي تقول أنه "لا " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قياس**

البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية لمجموعة الدراسة".

خلاصة الفصل:

تم من خلال هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة، وذلك بتحليل نتائج الفرضية العامة للدراسة وصولا إلى عرض وتحليل نتائج الفرضيات الفرعية كل على حدى، حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري لزيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدي المعاقين سمعيا بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي مما يدل على فعالية البرنامج ، كما تم قبول معظم الفرضيات المصاغة التي تأكد علة جود فروق دالة إحصائيا لمتغير الجنس ودرجة الاعاقة لصالح متغير الاناث والاعاقة السمعية العميقة، كما أكدت النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين علامات اللغة العربية و البرنامج التدريبي المقترح، وتم رفض فرضيتين خاصتين بالفروق بين المستويات الدراسية لمجموعة الدراسة حيث اكدت النتائج عدم وجود أي فروق بين نتائج أداء مجموعة الدراسة تعزى لمستويات الدراسية المختلفة .

تمهيد:

بعد عرض وتحليل نتائج الفرضيات في الفصل السابق، والتي جاءت في مجملها تدل على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي مما يؤكد على أثر البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) على مجموعة الدراسة بعد تطبيقه، ومن هذا المنطلق ومن خلال هذا الفصل سيتم تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات كل فرضية على حدا بناء على ما جاء من نتائج سابقة وصولا إلى الفرضية العامة التي تعتبر الهدف الأساسي للدراسة، وهذا في ضوء مضمون البرنامج التدريبي المقترح والمرجعية النظرية لمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة، ليختم بجملة من التوصيات والمقترحات.

1-تفسير نتائج الفرضية العامة ومناقشتها:

صيغت الفرضية العامة للدراسة وفق صياغة الفرض البديل الغير موجه، حيث نصت الفرضية العامة للدراسة على أنّ " للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) تأثير في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى المعاقين سمعيا"، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" **test** "**T**" لعينيتين مستقلتين بعد قياسين قبلي وبعدي لمجموعة الدراسة، حيث دلت النتائج الموضحة في الجدول رقم (27) أن قيمة (ت) تقدر بـ **(33.396)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01**(sig=0.001)**، ومنه نستدل أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس القبلي على أفراد مجموعة الدراسة، كما نجد أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي (358.90) بانحراف معياري قدره (37.46)، جاءت أكبر من قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي والتي قدرت بـ (24.20) بانحراف معياري قدره **(21.306)** ما يؤكد لنا أن الفروق لصالح القياس البعدي، إلى جانب أنه ومن خلال ملاحظة قيمة الارتباط **(r)** التي قدرت بـ

(0.534) تبين أنها قيمة موجبة ومرتفعة وتأخذ اتجاه طرديا لصالح درجات القياس البعدي. كما انه تم استخدام اختبار كوهين **(d)** لقياس حجم أثر البرنامج والتي قدرت بـ (10.56) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن حجم الأثر كبير للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي، وبمأن قيمة كوهين لدينا مرتفعة يمكننا القول أن البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى المعاقين سمعيا يؤثر بدرجة مرتفعة، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة الغير موجهة التي مفادها " للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) تأثير في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى المعاقين سمعيا". حيث أنه توجد فروق بين أثر القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو أكبر من **(99%)** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة أقل من **(01%)** عند مستوى الدلالة 0.01**(sig=0.001)** **(p<0.001***)**، وهذا يعني انّ استخدام البرنامج التدريبي المقترح قد حقق تحسنا ملحوظا لأفراد مجموعة الدراسة، من حيث زيادة رصيدهم اللغوي الكتابي، وأن الفنيات والاساليب المستخدمة في البرنامج (فنيات السلوكية : من تعزيز رمزي، والاسترخاء العضلي...، وفنيات العلاج التفاعلي: من نمذجة، استراتيجية التصور البصري، لعب الادوار...) ساهمت بشكل مباشر في نجاح الجلسات واكتساب رصيد لغوي كتابي لفئة المعاقين سمعيا.

← حاولت الباحثة من خلال جملة الاستراتيجيات المستخدمة تنويع التمارين المقدمة في كراسة البرنامج من أجل اكتساب لغوي كتابي فعال، حيث لاحظنا مثلا أن استخدامنا لاستراتيجية التصور البصري لعب دورا هاما في إدراك المعاقين سمعيا لشكل الكلمات وربطها مباشرة مع الصور الحقيقية في ذهنهم، حيث بعد كل استخدام للاستراتيجية كان المعاقون سمعيا يعيدون

كتابة الكلمة بشكل صحيح وقد ادرجنا استراتيجية التعميم حيث لم نقدم نموذج صوري واحد للكلمة بل حاولنا التنويع من أجل تثبيت أثر التعلم لدى التلاميذ وتوسيع سياق الادراك البصري للدال والمدلول، وحاولنا تثبيت وتيرة التعزيز من أجل تشجيع التلاميذ على الاكتساب ومعالجة المعلومات الصورية لتخزينها في الذاكرة. **وهذا ما أكدته مريم سليم في (2009) بان الفرد يستغرق في استخلاص معنى المعلومات التي تستقبلها الحواس من المثيرات الخارجية، فترة زمنية أطول من الفترة الزمنية التي يستغرقها ظهور المثير أو الموضوع المرئي أمام الفرد مما يجعل نظام تخزين المعلومات الحسية يؤدي دورا مهما بالنسبة لعمليات الإدراك والتعارف لكي تتعامل مع المعلومات الواردة إليها من هذا النظام فبعد تحول المثيرات من مدخلات بصرية تختزن لا تتعدى عدة أعشار من الثانية، ثم يمكن بعد بذلك أن يتعامل الفرد مع هذه المعلومات الحسية التي اختزنت، ويستمر هذا التفاعل لفترة زمنية معينة.**(مريم، 2009، ص84)، لذلك عمدت الباحثة لاستخدام استراتيجية التصور البصري من أجل إدراك ومعالجة معلوماتية حسية سريعة ودقيقة وعمدت الباحثة استخدام صور كثيرة لنفس الكلمة من أجل إعادة عملية التعرف الصوري للكلمة لأكثر من مرة. كما تشير مجمل النظريات على أن إدراك الشكل يمر ب3 مراحل ففي المرحلة الأولى تسقط الأشعة الضوئية من مصدر الإضاءة على سطح الشكل لكي تكشف عن خواصه، أما المرحلة الثانية فإن العين تستقبل الأشعة التي تنعكس من سطح الشكل والتي تحمل معها المعلومات البصرية المختلفة عن مكونات هذا الشكل وصفاته، أما المرحلة الثالثة فيتم فيها تجميع المعلومات البصرية عن مكونات هذا الشكل وصفاته، ثم يتم تجميع المعلومات البصرية التي تتلقاها المستقبلات الضوئية في شبكية العين، وتحولها إلى نبضات عصبية يتم إرسالها إلى مراكز المعالجة البصرية بالقشرة المخية،

حيث يتم تشفيرها ومعالجتها إدراكيا. (إيمان، 2018، ص 41)، هذا ما تأكده نظرية بيت العفاريت، حيث أنها تعد من النظريات الناجحة جدا في تفسير كيفية إدراك الأشكال ولقد سميت هذه النظرية بهذا الاسم لأن أنصارها يفترضون أن عملية التعرف على الشكل تمر بعدة مراحل لتحليل المعلومات المدخلة عن الشكل وكل مرحلة من هذه المراحل، كذلك نجد نظرية إدراك الشكل بناءً على النموذج التي تعتمد على الذاكرة، والخبرات السابقة لدى الفرد عن الشكل والسياق، والاستراتيجيات التنظيمية العامة والتوقعات المبنية على المعرفة بمكونات السياق (قوريش، 2016، ص 16) ولذلك نجد أن عملية التعرف على الأشكال من وجهة نظر أنصار هذه النظرية تتم بناءً على النموذج الذهني الذي يراه الفرد بالنموذج المخزن عن هذا الشكل في ذاكرة الفرد البصرية، ولذلك فإن الأشكال التي يدركها الفرد لابد أن يكون لها نموذج مخزن عنها في ذاكرته البصرية.

← **رغم أنه على حدّ بحثنا لم نجد دراسات مشابهة لدراستنا الحالية إلى –حد كبير–تناولت تنمية الرصيد اللغوي الكتابي باستخدام برامج تدريبية للإدراك البصري منبثقة من النظرية معرفية–السلوكية، إلاّ أن هناك الجملة من الدراسات اهتمت بالإدراك البصري والتعبير الكتابي لفئة المعاقين.**

← حيث تتفق تقريبا النتيجة التي توصلت اليها الفرضية العامة مع نتائج دراسة الزغبي محمد احمد علي (2005) التي تناولت الكشف عن سرعة التعرف البصري على الحروف العربية استنادا إلى خصائصها المميزة من حيث شكلها العام وعدد نقاطها وموقع تلك النقاط، وموقع كل حرف من السطر، حيث استخدم الباحث مثيرات من اللا كلمات ذات الحروف الأربعة لتمثل أنماط الحروف العربية، حيث كانت هذه المثيرات عبارة عن أزواج ذات الحد الأدنى من

الاختلاف، وتم عرض المثيرات على شاشة جهاز حاسوب محمول حيث تم عرض الكلمة عرضا متكررا وسريعا بزمن مقدار (50) مل/ثانية لكل مثير وذلك من خلال برمجية حاسوبية أعدت لهذه الغاية، وأشارت نتائج التجربة الأولى المتعلقة بالتنقيط إلى الحروف غير المنقوطة كانت أسرع في التعرف البصري من الحروف المنقوطة، كما كانت الحروف ذات النقطة الواحدة والنقطتين أسرع في التعرف البصري من الحروف ذات النقاط الثلاث، كما كانت الحروف المنقوطة بنقطتين أسرع إدراكا من الحروف المنقوطة بنقطة واحدة. وكذلك كانت الحروف المنقوطة من الأسفل أسرع إدراكا من الحروف المنقوطة من الأعلى. كم أشارت نتائج التجربة الثانية المتعلقة بالاتصال والانفصال والموقع من السطر، فقد أظهرت أن الحروف المنفصلة كانت أسرع إدراكا من الحروف المتصلة، وكانت الحروف المدونة فوق السطر، والحروف المدونة تحت السطر أسرع إدراكا من الحروف المدونة على مسار السطر. وقد تم تفسير النتائج استنادا إلى نظرية الخصائص المميزة لكل صيغة من الصيغ، والتماثل والاختلاف بين الأنماط والعبء الإدراكي. رغم الاختلاف الجوهري في الدراستين من حيث نوع العينة وطريقة التطبيق (2005، الزغبي) الا أن الدراستين اتفقتا على أن التعرف البصري خاصة التمييز البصري مهم جدا في عملية اكتساب الكلمات أو الحروف.

← كما اتفقت نتائج الفرضية العامة مع دراسة الجهني (2007) حيث هدفت الباحثة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم واتجاهاتهم نحوها، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها (30 طالبا وطالبة) من طلبة معهد التربية الخاصة بدمشق، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما استخدمت الباحثة ثلاث أدوات وهي: (اختبار التعبير الكتابي، البرنامج التدريبي، مقياس الاتجاهات).

وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم واتجاهاتهم نحوها لصالح المجموعة التجريبية. (الحايك والزريقات، 2013، ص 04)

← اتفقت نتائج الفرضية العامة مع دراسة محمد، مروى سالم سالم (2012)، حيث هدفت الدراسة للتعرف على أثر تدريب الإدراك البصري في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. تكونت العينة من 28 تلميذا من الجنسين 22 ذكورا، و6 إناث من الصف الثالث الابتدائي بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدرسة الرضوى الحديثة التابعة لإدارة السادس من أكتوبر التعليمية بمدينة السادس من أكتوبر بمحافظة الجيزة. تم استخدام اختبار القدرات العقلية من (9-7) سنوات، وتطبيق محكي الاستبعاد والتباعد واختبار الكتابة لجودن (1977) وأداة تشخيص الإدراك البصري للعسر القرائي والكتابي، والبرنامج العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على الاختبار الشفهي للقراءة في اتجاه القياس البعدي. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الشفهي في اتجاه المجموعة التجريبية. بينما، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج، على اختبار القراءة الشفهي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد الاختبار الكتابي، والدرجة الكلية للاختبار في اتجاه القياس البعدي. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد الاختبار الكتابي والدرجة الكلية

للاختبار. كذلك، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار الكتابي في اتجاه المجموعة التجريبية. (محمد ومروى، 2012، ص 01)

← من بين الدراسات أيضا التي ابرزت دور وأثر المثيرات البصرية في التحصيل، نجد دراسة الحجار سهير يوسف شحدة (2012)، التي هدف إلى بناء برنامج مقترح قائم على المثيرات البصرية لاكتساب المهارات الإلكترونية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي المعاقات سمعياً. استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي وكذلك بطاقة ملاحظة للمهارات الإلكترونية الواجب إكسابها للطالبات. واختارت الباحثة العينة من طالبات الصف العاشر الأساسي بمدرسة مصطفى صادق الرافعي الثانوية للصم بنات بمدينة غزة. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والبنائي والتجريبي. أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للمثيرات البصرية. كما نجد ايضا دراسة سماء عبد الفتاح عبد العزيز على، إبراهيم محمد عطا وانشراح عبد العزيز إبراهيم (2014) تحت عنوان أثر التلميحات البصرية لعروض الوسائط المتعددة للمعاقين سمعيا في تنمية مهارات استخدام برامج الحاسب الآلي إلى تقديم تصور مقترح لبناء برنامج كمبيوتر تعليم قائم على التلميحات البصرية لتنمية مهارات التلاميذ المعاقين سمعيا الاستخدام برامج الحاسب الآلي، إلى جانب الكشف عن أثر استخدام التلميحات البصرية لعروض الوسائط المتعدد في التحصيل المعرفي والأداء المهاري لاستخدام التلاميذ المعاقين سمعيا برنامج معالج النصوصً، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لأثر التلميحات البصرية على المعاقين سمعيا لصالح

المجموعة التجريبية وهذا يدل على أهمية الوسائط البصرية في لإدراك عند هذه الفئة. (الحجار، 2012، ص05)

← كما أضافت دراسة ماهر صبري في (2015) بعنوان أثر برمجية تلميح بصري تفاعلية على تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري (الاستنتاج البصري، التنبؤ البصري، الطلاقة البصرية، المرونة البصرية)، وكفاءة أداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات، وقد تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية عددها (11) تلميذاً، (معهد الأمل لذوي الإعاقة السمعية بالطائف) ولتحقيق هدف البحث، فقد تم بناء وإنتاج برمجية تلميح بصري في ضوء نمطي (اللون والحركة) [في وحدة العمليات على الكسور العشرية] واختبار مهارات التفكير التوليدي البصري، واختبار أداء مهام البحث البصري. وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. (ماهر 2015، ص 17)

← كما تتفق نتائج الفرضية العامة مع دراسة حسنونة (2005) حيث قامت الباحثة بدراسة تجريبية لبيان أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات التعبير الكتابي والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمية في عينة مكونة من (48 طالبا وطالبة) من الطلبة الصم في المرحلة الأساسية الوسطى في الأردن. واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات تمثلت بـ: (اختبار التعبير الكتابي، مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والبرنامج التدريبي المقترح). وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي المقترح، كما أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة ولصالح المجموعة التجريبية والقياس البعدي. (حسنونة، 2005)

← إلى جانب أن دراسة فيصل شريف الحايك وإبراهيم عبد الله الزريقات (2013) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأُردن من خلال فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأُردن. واستخدم المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي على أفراد الدراسة الذين تم إخطارهم من مدرسة الأمل الملكة علياء ومدرسة الرجاء، حيث تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، وتمّ التقسيم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تم تدريبها على برنامج التعبير الكتابي ومكونة من (24) طالبا وطالبة، تم توزيع أفرادها عشوائيا ومجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي وتكونت من (28) طالبا وطالبة. وطبق اختبار التعبير الكتابي قبلي وبعدي، حيث توافرت فيه دلالات الصدق والثبات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المعاقين سمعيا يواجهون العديد من الصعوبات وأن مهارتهم ضعيفة في التعبير الكتابي في مجالي الشكل والمضمون، على الرغم من أن الصعوبات التي يوجهونها في مجال المضمون أكثر مما هي عليه في مجال الشكل. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن على مهارات التعبير الكتابي (الشكل، المضمون). إضافة تدريبات ومهارات متعلقة بالتعبير الكتابي. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمهارات التعبير الكتابي الوظيفية للطلبة المعاقين سمعيا وبالتعبير الكتابي لمناهج الطلبة المعاقين سمعيا. وكذلك تبني برنامج التعبير الكتابي المستخدم في الدراسة بالإضافة إلى إجراء المزيد من الدراسات التي تعنى بالقراءة والكتابة لدى الطلبة الصم وربطهما بمتغيرات اخرى. (الحايك والزريقات، 2013، ص 904)

← من كل ما تم تقديمه نستدل أن الادراك البصري مهم جدا للتحصيل اللغوي لدى الطفل المعاق سمعيا لذلك كان للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) دور مهم وأثر كبير في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى المعاقين سمعيا، حيث بزيادة رصيدهم اللغوي سوف يتمكن المعاقون سمعيا من تحسين مستواهم الأكاديمي وبالتالي تحصيلهم الدراسي، حيث يجب تفعيل مثل هذه البرامج التدريبة لجانب الإدراك البصري كتعويض للجانب السمعي المفقود لدى هذه الفئة من أجل زيادة رصيدهم اللغوي الكتابي ومنه يستطيعون تخزين أكبر عدد من المفردات التي سوف تساعدهم في تخطي مشكلاتهم اللغوية، ولا يجب أن ننسى تكثيف البرامج التدريبية التي تعنى بالجاني النحوي لأن زيادة الرصيد اللغوي وحده لا يكفي لتخطي صعاب اللغة لدى المعاقين سمعيا بل يجب التوظيف الصحيح لهذه المفردات في شطرها النحوي، ولاحظت الباحثة ندرت الدراسات السابقة التي تهتم بالجانب اللغوي للمعاقين سمعيا وخاصة تنمية وزيادة هذا الجانب بالمقارنة مع ما وقع تحت يد الباحثة من دراسات اهتمت بالجانب اللغوي الشفهي لهذه الفئة.

2-تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

صيغت الفرضية الاولى للدراسة وفق صياغة الفرض البديل الغير موجه، حيث نصت الفرضية على أنّه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى أفراد مجموعة الدراسة".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" **T"test** " لعينيتين مستقلتين بعد قياسين قبلي وبعدي لمجموعة الدراسة، حيث دلت النتائج الموضحة في الجدول رقم (29) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث) وهذا يرجع إلى أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور قدر بـ (17.60) بانحراف معياري قدره (9.52)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (30.80)، بانحراف معياري قدره (28.66)، كما قدرت قيمة (ت) بـ (0.977)، وبلغت قيمة مستوى الدلالة (0.357)أي (0.05<0.357)، بمعنى أنها غير دالة إحصائيا. أما نتائج القياس البعدي يتضح من خلال الجدول رقم (31) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث) وهذا يرجع إلى أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور(347.80) بانحراف معياري قدره (38.40)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (370.00) بانحراف معياري قدره (37.07)، كما قدرت قيمة (ت) بـ (2.211) وبلغت قيمة مستوى الدلالة (0.032) أي (0.05>0.032) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أي الفروق تعزى لصالح الإناث لحصولهم على المتوسط الحسابي الأكبر. منه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى أفراد مجموعة الدراسة"، حيث أنه توجد فروق في القياس البعدي لصالح متغير الجنس الخاص

بالإناث. ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو **(95%)** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **(05%)** عند مستوى الدلالة **(sig=0.05)** **(p<0.05**)، وهذا راجع للأسباب التالية:

← تفوق الإناث الدائم على الذكور في المجالات اللغوية بالمقارنة مع تفوق الذكور في المجالات الرياضية والتقنية، وهذا ما خلصت له دراسة عطال يمينة (2017) حيث هدفت الباحثة إلى دراسة أثر كل من أنماط السيادة النصفية للمخ ودرجة الفقدان السمعي على مهارات الكتابة المتمثلة في الخط، الإملاء والتعبير الكتابي لدى فئة المعوقين سمعيا والعاديين. وكذا دراسة الفروق في أنماط السيادة النصفية للمخ ومهارات الكتابة بين المعوقين سمعيا والعاديين. أما الأهداف الفرعية فتمثلت في: دراسة الفروق في مهارات الكتابة بين المعوقين سمعيا والعاديين، وفي أي مهارة يكمن الفرق بينهما في الخط أو الإملاء أو التعبير الكتابي. إلى جانب معرفة نمط السيادة النصفية للمخ السائد لدى كل من المعوقين سمعيا والسامعين. أيضا معرفة الفروق بين الجنسين من كلا العينتين المعوقين سمعيا والسامعين في متغيرات البحث أنماط السيادة النصفية للمخ ومهارات الكتابة، واشتملت عينة الدراسة على 70 تلميذا وتلميذة من السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، من مدرسة فاطمة بن عاشورة بمدينة باتنة، و50 تلميذا وتلميذة من المعاقين سمعيا. أسفرت الدراسة بعد المعالجة الإحصائية باستخدام spss، على نتائج عديدة من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العاديين بالمقارنة بالمعاقين سمعيا بالنسبة لمهارات الكتابة، مهارة الخط، التعبير الكتابي والإملاء. إلى جانب وجود فروق دالة إحصائية لصالح الإناث بالنسبة لمهارات الكتابة، مهارة الخط، التعبير الكتابي والإملاء. (عطال، 2018، ص 03)

← زيادة الدافعية للإنجاز عند الاناث بالمقارنة بزملائهم الذكور حيث لاحظت الباحثة أن الإناث كانوا يدرسون الكلمات المقدمة في البرنامج خارج الجلسات أكثر من الذكور، وتعتبر الدافعية للإنجاز من أهم الأسباب الداخلة في التفوق، فقد اتفقت الدراسات على أن هناك ارتباطا دالا إحصائيا وموجبا بين التحصيل والتفوق بمعنى أن فروق دافعية التحصيل كانت لصالح الفئات المتفوقة أكاديميا وخصوصا الإناث، وهذا من شأنه أن يبين مدى أهمية عملية إثارة دافعية المتعلم نحو قدر أكبر من التعلم والتحصيل وبالتالي مستوى أعلى من النجاح والتفوق والتميز، ومن الدراسات التي أجريت في هذا المجال ما قام به بركال **Perkal (1979)** المعنونة بدافعية التحصيل الأكاديمي، وأثره على النجاح، والتي خرج منها بأهمية الدافعية في ارتفاع مستوى التحصيل وإحراز النجاح، كما أكدت دراسة صرداوي (2009) على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز والتفوق. (سعود وسيف، 2019، ص ص 78-79)

← طبيعة تربية الإناث، المختلفة جذرياً عن نظيرتها التي يتلقّاها الذكور، تجعل الإناث يتعوّدن على نوعٍ من الانضباط، ما يجعلهنّ بالتالي أكثر انضباطاً من الذكور في تلقي المعلومات خلال الجلسات خاصة وفي المحيط المدرسي عامة. ويرجعُ الانضباط عند الفتيات إلى كونِهنّ يحظين بتتبّعٍ دائم من طرف أسرهنّ بالمقارنة مع الذكور، ليس في المدرسة فحسب، بل في مختلف مناحي الحياة. في هذا السياق، تشير دراسة جمعية علم النفس الأمريكية إلى أنّ نتائج التربية التي تتلقّاها الفتاة منذ طفولتها تجعلها أكثر قابليةً للانتباه والتنظيم وإتمام الواجبات وحسن الإصغاء واتباع التعليمات بدقّة، حيث تلعب الأسرة دورا كبيرا في التأثير الإيجابي والسلبي على الأبناء كونها تعد الخلية الاجتماعية الأولى التي يحتك فيها الطفل

ويتفاعل معها تأثرا وتأثيرا ويتلقى منها الكثير من سلوكياته وأفكاره ويصبح لديه مشاعر حب واحترام لأفرادها ويتقمص في كثير من الأحيان آراء والديه أو أحدهما، وما يتوجب على الوالدين اتباعها لمساعدة أبنائهم في الوصول إلى مرحلة التفوق. كما أثبتت الدراسات كذلك علاقة المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة وبين التحصيل والتفوق فيه، إذ أن معظم المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا، وقد يبدو هذا منطقيا لأن المناخ الأسري الثقافي المرتفع يؤثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء، كذلك الحال بالنسبة للحالة الاقتصادية التي تمكن من توفير الإمكانات الضرورية لعمليات التفوق الدراسي. (عبد الحميد، 2011، ص ص 120-121)

← في نفس السياق تشير الدراسة التحليلية لدانيل وسوزان (Daniel & Susan, 2014) على أداء الإناث والذكور شمل أكثر من 30 بلدا بما فيها دول عربية مثل السعودية والأردن منذ العام (1914) وحتى (2011)، حيث أظهرت النتائج تفوق الإناث في علامات المدرسة بغض النظر عن المادة والمساق، وتعكس الدرجات مكتسبات التعليم في سياق اجتماعية أكبر من الصف ذاته أي تستدعي الإصرار والمثابرة على مدى فترات أطول، فيما تقيم الامتحانات القدرات الأساسية أو القدرات الأكاديمية المتخصصة في مرحلة معينة من سيرة الطالب أو الطالبة الدراسية دون المؤثرات الاجتماعية .أشارت النتائج كذلك إلى تضخم الفرق في الدرجات بين الإناث والذكور في مواد اللغة وتضائل الفارق لحدوده الدنيا في العلوم والرياضيات، ولم يبرز تفوق أداء الإناث في المدرسة بمواد الرياضيات والعلوم إلا في مراحل ما قبل المتوسطة والمتوسطة، وازداد الفارق في الدرجات بين الإناث والذكور (لصالح الإناث) من التعليم الابتدائي حتى الإعدادي ولكنه تراجع بين مرحلتي الثانوية والجامعية .وعن سر تفوق أداء الإناث مقابل

أداء الذكور في الدراسة، فقد فسر القائمون على الأبحاث الجديدة السابقة أن العوامل الاجتماعية والثقافية قد تلعب دورا كبيرا في ذلك .فقد يفترض الأهل أن الأولاد أفضل من البنات في الرياضيات والعلوم مما يدفعهم لتشجيع البنات على الدراسة أكثر ويؤدي ذلك إلى تفوقهم .كما يلعب أسلوب التحصيل العلمي المختلف لدى كل من البنات والأولاد دورا في تفوق الإناث، اللاتي يسعين عادة للتركيز على فهم المادة فيما يسعى الذكور للتركيز على تحقيق النتائج النهائية من دراستهم. (Daniel Voyer and Voyer , 2014, p 1174)

← زيادة معدل ذكاء الإناث بالمقارنة مع أقرانهم الذكور وهو ما لاحظناه في جدول رقم (05) الذي يمثل نتائج مجموعة الدراسة على اختبار النضج العقلي كولمبيا في فصل إجراءات الدراسة، حيث وأوضح ريتشارد وآخرون **(Richard, et al 2012)** أن معدل الذكاء لدى الإناث ارتفع عن نظيره لدى الرجال للمرة الأولى منذ **(100)** عام، وأن ذلك يرجع إلى حقيقة أن الإناث هن أفضل من يقوم بمهام متعددة من خلال ارتفاع درجات معدل الذكاء للرجل والمرأة على مدار القرن الماضي، مع ملاحظة حدوث ارتفاع في درجات المرأة بصورة أسرع، وعزو ذلك إلى اعتباره تسلسل حداثة، حيث تسبب تعقيد العالم الحديث في جعل أدمغتنا مهيأة وفي رفع قدراتنا الخاصة بمعدل الذكاء، وبدأ يظهر ويتضح للتو التأثير الكامل لمسألة الحداثة على السيدات فيما يتعلق بهذا الشأن، وتوصل الباحثون إلى تلك النتيجة بعد تجميعهم بيانات خاصة باختبارات معدل الذكاء من دول في أوروبا الغربية وأميركا وكندا ونيوزيلندا والأرجنتين واستونيا، وأضاف الباحثون أنه كلما زادت درجة تعقيد العالم، وتطلب العيش بداخله قدراً أكبر من الفكر المجرد، يبدأ الناس في التكيف، ويمكن ملاحظة هذا التحسن بصورة أوضح مع السيدات مقارنةً بالرجال، لأنهن كُن أكثر حرماناً في الماضي (سعود وسيف، 2019، ص ص 83-84) وانطلاقا من

دراسة ريشارد يتضح لنا جليا أن تفوق الإناث في نتائجهم على البرنامج التدريبي المقترح بالمقارنة مع زملائهم الذكور يعزى لمتغير الذكاء المرتفع لديهم بالمقارنة مع زملائهم الذكور.

← القدرة على الانتباه وإتمام الواجبات بالمقارنة مع الذكور، حيث لاحظت الباحثة أن التركيز والانتباه البصريين لدى مجموعة الإناث كان أكبر من زملائهم من مجموعة الذكور حيث كن بعد انتهاء كل حصة بنفس الحماس ومعدل الطاقة بالمقارنة مع الذكور الذين كانوا يعبرون عن تعبهم ورغبتهم في التوقف بسبب عدم قدرتهم على التركيز والانتباه، إلى جانب أن مجموعة البنات كان متفانيات في الواجبات المقدمة من طرف الباحثة بالمقارنة مع زملائهم من الجنس الاخر. حيث قد كشفت دراسة سليجمان دكورث **(Seligman & Duckworth, 2006)** أن الفتيات أكثر قدرة على الانضباط الذاتي الذي يجعلهن أكثر قدرة على فهم تعليمات الامتحان قبل البدء بالإجابة على سبيل المثال، ولدى الحيرة بين الترفيه والواجب تلبي الفتيات نداء الواجب رغم الملل والإحباط من عدم مشاهدة التلفزيون من أجل أداء الواجبات فيما يفضل الذكور مشاهدة التلفزيون بدلا من أداء الواجب، ويفسر ذلك تفوق درجات الإناث في الرياضيات والتي تعد مجال تفوق الذكور عادة.

← كما أشار كل من سعود مبارك سالم البادري وسيف بدر محمد الكندي في (2019) أن الواجبات المدرسية تقوى وتدعم مهارات الطلبة وتصنع التفوق، وأنها تعمل على تحسين المستوى التحصيلي للطلبة، إن كان مخططا لها تخطيطا سليما وذات أهداف واضحة ومرتبطة بحاجات الطلبة وقدراتهم .وعلى المعلم أن يتبع برنامجا محفزا بالتعزيز يدفع الطالب لاستكمال واجباته المنزلية في وقتها، وذلك بمنح النجوم للذين يؤدون واجباتهم المنزلية على أكمل وجه فالأطفال في حاجة إلى أن يعلموا قيمة الاستذكار بالمنزل، كما أظهرت نتائج أبو سريس (1998) إلى

أن تفوق الطالبات في التحصيل التي كلفت بواجبات بيتية كان افضل من تحصيل الذكور في الشعبة التي كلفت بواجبات بيتية، ويرى اكسو وكورنو **(Xu & Corno, 2006)** إلى تفوق الإناث على الذكور في جوانب إدارة الوقت والاحتفاظ بدافعية ذاتية ومراقبة المشاعر وضبطها عند إنجاز الواجب، وفي السياق ذاته فقد أكدت دراسة شارب وآخرون **(Sharp, et al, 2001)** أن الجنس والعمر لهما دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية وحيث أن الطالبات يرغبن في قضاء وقت أطول في إنجاز الواجبات مقارنة بالذكور، كما أسفرت نتائج جودت (2010) عن وجود فروق بين الذكور والإناث في وضع جدول أسبوعي لصالح الإناث، إذ أن **39%** من الإناث يضعن جدول أسبوعي، في حين يضع **18%** فقط من الذكور جدول أسبوعي، كما أن **59%**من الذكور يستغرقون وقتاً طويلاً، في حين أن**84%** من الإناث يستغرقن وقتاً طويلاً في المذاكرة.

← كما يرى أديبي وعبادة **(1994)** أن ارتفاع مستوى الإناث في عادات الاستذكار واتجاهاته، وارتفاع دافعية الإنجاز لدى الإناث في سعيهن لإثبات وجودهن، تساعد على تفوق الإناث على الذكور في التحصيل الدراسي بشكل عام، وقد عزز ذلك ما أقرته الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي **(2012)** حول استغلال الطلبة لأوقاتهم خارج المدرسة، إذ أن طالبات الصف الثامن يشاهدن التلفاز أو أشرطة الفيديو أو يمارسن الألعاب على أجهزة الحاسوب فترات اقل، ويقضين وقتا أطول في قراءة الكتب للمتعة الذاتية أو في أداء واجباتهن المنزلية، وعلى سبيل المثال فقد ذكرت **69%** من الإناث إنهن يقضين ساعة واحدة على الأقل يوميا في أداء واجباتهن المنزلية الدراسية في كل ليلة مقارنة بنسبة**48%** فقط من الذكور.

(سعود وسيف، 2019، ص ص 91-92)

3-تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

صيغت الفرضية الثانية للدراسة وفق صياغة الفرض البديل الغير موجه، حيث تنص الفرضية الثانية على أنّه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (بإستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة". ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" **T" test** لعينيتين مستقلتين بعد قياسين قبلي وبعدي لمجموعة الدراسة، حيث دلت النتائج الموضحة من خلال الجدول (33) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة، وهذا يرجع إلى أن المتوسط الحسابي لمجموعة الإعاقة المتوسطة (32.80) بانحراف معياري قدره (25.64)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإعاقة العميقة (15.60) بانحراف معياري قدره (13.37)، كما قدرت قيمة (ت) بـ (1.330)، وقدرت قيمة مستوى الدلالة بـ (0.220) أي (0.05>0.220) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. أما نتائج القياس البعدي يتضح من خلال الجدول (35) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإعاقة المتوسطة (336.60) بانحراف معياري قدره (39.20) وبلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإعاقة العميقة (381.20) بانحراف معياري قدره (19.43) كما قدرت قيمة (ت) بـ (2.279)، وقيمة مستوى الدلالة (0.052) أي (0.05<0.052) وهي قيمة دالة إحصائيا.

منه نرفض الفرض البديل ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة"، حيث أنه توجد فروق في القياس البعدي لصالح متغير درجة الإعاقة الخاص بالإعاقة المتوسطة. ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (05%) عند مستوى الدلالة (**sig=0.05**) (**p<0.05****)، وهذا راجع لما لي:

← اعتماد المعاقين سمعيا إعاقة عميقة على الادراك البصري بشكل كبير بالمقارنة مع زملائهم أصحاب الإعاقة المتوسطة حيث يعتمدون أكثر على الإدراك السمعي عن طريق المعينات السمعية، وهذا يجعل الأدراك البصري للصم أكثر فاعلية منه عند المعاقين سمعيا إعاقة متوسطة. وهذا ما أكدته دراسة أردن أتمان وتوناي (Erden& Otman &Tunay, 2004) التي كان الغرض منه هو تقييم الإدراك البصري للأطفال ضعاف السمع، وتحديد قصورهم في برامج إعادة التأهيل. حيث تكونت عينة الدراسة من أربعين طفلاً يعانون من ضعف في السمع تتراوح أعمارهم بين 8–10 سنوات، وتمت مقارنتهم بأعمار مماثلة لـ 40 طفلًا سليمًا. تم تضمين الأطفال الذين يعانون من 71 ديسيبل وأكثر من ضعف السمع الحسي العصبي في كلتا الأذنين في هذه الدراسة. تم استخدام تصور الشكل الأرضي، والموضع في الفضاء وإختبارات نسخ التصميم لتقييم الإدراك البصري للموضوعات (إختبارات AyresSouthernCalifornia Sensorial Integration). كان متوسط مستوى ضعف السمع 95.5 +/–13.86 ديسيبل للأذن اليمنى و92.25 +/–14.3 ديسيبل للأذن اليسرى. خلصت الدراسة أن جميع درجات

الاختبار للمجموعة الضابطة أعلى بكثير من تلك الخاصة بالأطفال ضعاف السمع (P <0.05)، حيث قد يتطور قصور التحفيز وصعوبة التعلم لدى الأطفال ضعاف السمع اعتمادا على مشاكل الاتصال وخاصة اعتمادهم على الأدراك السمعي. (**Erden end al, 2004, p281**) كما اتفقت نتيجة الفرضية الاولى مع دراسة طالبي ليندة في (2018) حيث قامت الباحثة بدراسة العلاقة بين الإدراك البصري والذاكرة البصرية لدى الأطفال الصم، ودراسة الفروق في قدراتهم بين الأطفال الصم الذين لديهم أجهزة مزروعة والأطفال الصم الذين يعانون من السمع. تتكون المجموعة الملاحظة من (30) طفلاً مقسمة إلى مجموعتين مجموعة الأطفال الصم الزارعي للقوقعة ومجموعة من الأطفال الصم مع المعينات السمعية. لذلك طرحنا الأسئلة التالية: هل تثير الارتباطات بين الإدراك البصري والذاكرة البصرية لدى الأطفال الصم؟، هل تثير اختلافات في الإدراك البصري بين الصم المزروع والمعينات السمعية للصم؟، هل يثير اختلافات في الذاكرة البصرية بين الصم المزروع والمعينات السمعية للصم؟، لقياس الإدراك البصري، استخدمت الباحثة شكل Rey والذاكرة المرئية المعقدة المستخدمة لمكعبات الكورسي. أظهرت النتائج: أن هناك علاقة ارتباط قوية بين الإدراك البصري والذاكرة البصرية عند الأطفال الصم. عدم وجود فروق في الإدراك البصري بين الصم المزروع والمعينات السمعية للصم. عدم وجود فروق في الذاكرة البصرية بين الصم المزروع والمعينات السمعية للصم. (طالبي، 2018، ص 61)

← لكن نتائج الفرضية الثانية اختلفت مع دراسة يوشنجا–أتانو، داوني (**Yoshinaga-Itano and Downey,1996**) حيث أجرت الباحثين دراسة على عينة مكونة من (461) طالبا من الطلبة الصم وضعاف السمع(في الأوضاع التربوية المختلفة)، وعلى (94) طالبا من الطلبة العاديين

في ولاية كولورادو الأمريكية، حيث شملت الدراسة الطلبة من أعمار (7–18) سنة من أجل اختبار قدراتهم في مهارات اللغة المكتوبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة تأخر مستوى اللغة المكتوبة لديهم مع زيادة درجة الفقدان السمعي، كما أن شكل هذا التأخر في اللغة المكتوبة يختلف تبعا لدرجة الفقدان السمعي، فالطلبة ذوو درجة الفقدان السمعي البسيط والمتوسط يتأخرون بمستوى اللغة المكتوبة بالمقارنة مع اقرأنهم من الأطفال العاديين بعمر (13) سنة، ولكنهم أظهروا مستوى مماثلا لأقرأنهم عند دخولهم للمدرسة الثانوية. أما الطلبة ذوو الفقدان السمعي المتوسط وما فوق فقد أظهروا تقدما في مستوى كتابة مع العمر، إلا أنهم متأخرون بالمقارنة مع اقرأنهم العاديين بكافة الأعمار، كما أن التأخر بمستوى اللغة المكتوبة يزداد مع زيادة درجة الفقدان السمعي. أما في المدرسة الثانوية وبعمر (15–16 سنة)، تبين أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الشديدة والشديدة جدا كانت مهاراتهم متشابهة مع الطلبة العاديين بعمر من (9–10) سنوات. (Yoshinga et Downey, 1996, p03)، كذلك نتائج دراسة عبد الله الزريقات (2007) الذي قام بدراسة مسحية وصفية هدفت إلى تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، وقد اشتملت عينة الدراسة على (172) طالبا وطالبة من الطلبة الصم في الأردن، وقد تم تقييم الكتابات الحرة الخاصة بأفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار مهارات التعبير الكتابي الذي طوره الباحث. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الصم وضعاف السمع يمتلكون مهارات تعبير كتابية ضعيفة. (الزريقات، 2007، ص 218) بينت أيضا دراسة محمد إسماعيل أبو شعيرة (2012) التي تمحورت على أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة (دراسة تشخيصية)، تكونت عينة الدراسة من (51 طالب) وطالبة من الصم وضعاف السمع في مدينة جدة وقام الباحث بإعداد اختبار

كتابة للطلاب الصم تضمن فقرات لقياس أخطاء الكتابة، وقد تضمن الاختبار اثنتين وخمسين فقرة، حيث خلصت الدراسة أن هناك الأخطاء في الكتابة واضحة عند الطلاب الصم وضعاف السمع، وهذه الأخطاء تتشابه إلى حد ما في الأخطاء التي يقع فيها السامعون لكن الفرق هو في نسبة انتشارها، حيث تشير نسبة الانتشار في بعض الأخطاء تصل إلى 4،78%، كما بينت النتائج عدم وجود فرق في الأخطاء الكتابية عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعا لمتغير الجنس، إلى جانب وجود فرق تبعا لشدة الإعاقة حيث بينت النتائج أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة يرتكبون أخطاء أكثر في الكتابة من زملائهم ذوي الإعاقة السمعية المتوسطة أو البسيطة. (ابو شعيرة، 2012، ص13)

← الاختلاف في نتيجة المتوصل اليها في الفرضية الثانية للدراسة والتي مفادها أنه يوجد فروق على نتائج البرنامج المقترح للإدراك البصري في زيادة الحصيلة اللغوية لدى المعاقين سمعيا لصالح متغير الإعاقة العميقة بالمقارنة مع مجموعة الدراسات التي أكدت أنه كلما زادت الإعاقة السمعية كلما قلت الحصيلة اللغوية الشفهية والكتابية، طبيعة البرنامج الخالي من التراكيب والدلالات النحوية واعتماده على كلمات فقط. حيث هناك صعوبة في استخدام الأفعال من الناحية الزمنية، وكذلك صيغة المبني للمجهول مصحوبة في تشكيل الجمل عموما فيما دون الجمل الخبرية، وفي استخدام صيغ الجمع والتذكير والتأنيث وتنمو فكرة الأطفال المعاقين سمعيا عن العالم من حولهم، والتي من خلالها ينبع المضمون المعنوي أو الدلالات اللغوية بنفس التتابع التي تنمو بها عند الأسوياء، مع شيء قليل من التأخير، وبالطبع فإن تتابع اكتساب العلاقات الدلالية يكون مماثلا في كل من المعاقين سمعيا والطبيعي، ولما كان اكتساب اللغة عن طريق القناة السمعية بصفة أولية كانت المشكلة التي تواجه الطفل المعاق سمعيا

عند التحاقه بالمدرسة هو الفقر الشديد في عدد المفردات اللغوية التي اكتسبها، فنجد أن الطفل المعاق سمعيا البالغ من العمر خمس سنوات يستطيع اكتساب عدد من المفردات اللغوية يقدر بحوالي 500 كلمة ولكن ليست لديه أي دراية بتركيب الجمل، بينما تقدر حصيلة السوي بنحو 5000 كلمة، وتكون لديه دراية كاملة يستطيع بها الربط بين الكلمات ليكون جملا. لذلك فقد سهلت طبيعة البرنامج الخالية من التراكيب النحوية والصرفية والمعتمدة على الكلمات للصم بالتفوق على ضعاف السمع بسبب إدراكهم وانتباههم البصري الكبيرين.

4-تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

صيغت الفرضية الثالثة للدراسة وفق صياغة الفرض البديل الغير موجه، حيث تنص الفرضية الثالثة على أنّه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) بين المستويات الدراسة لدى أفراد مجموعة الدراسة". ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تم استخدام تحليل التباين " f " لأكثر من مجموعتين بعد قياسين قبلي وبعدي للمستويات الدراسة لمجموعة الدراسة، حيث دلت النتائج الموضحة في الجدول رقم (37) أن قيمة مجموع المربعات للتباين بين المجموعات قدرت بـ (563.517) بمتوسط قدره (281.758)، أما التباين داخل المجموعات فقد قدر مجموع مربعاته بـ (3522.083) بمتوسط قيمته (503.155)، كما أن قيمة " F " تساوي (0.560) بقيمة مستوى دلالة (0.595) أي (0.05<0.595) وهي غير دالة إحصائيا وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس القبلي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة.

أما نتائج القياس البعدي يتضح من الجدول رقم (39) أن قيمة مجموع المربعات للتباين بين المجموعات قدرت بـ (2538.817) بمتوسط قدره (1269.408)، أما التباين داخل المجموعات فقد قدر مجموع مربعاته بـ (10092.083) بمتوسط قيمته (1441.726)، كما أن قيمة "F" تساوي (0.880) بقيمة مستوى دلالة (0.456) أي (0.05<0.456) وهي غير دالة إحصائيا وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي بين المستويات الدراسية (السنة الثانية ابتدائي/السنة الثالثة ابتدائي/السنة الرابعة ابتدائي) لدى أفراد مجموعة الدراسة. منه نرفض الفرضية البديلة الغير موجهة التي مفادها " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) بين المستويات الدراسة لدى أفراد مجموعة الدراسة"، ونقبل الفرضية الصفرية الغير موجهة التي تقول أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) بين المستويات الدراسة لدى أفراد مجموعة الدراسة"، وتعتبر الفرضية الصفرية المقبولة في هذه الدراسة خاضعة للخطأ من النوع الثاني لأنها مقبولة لكن منطقيا تكون خاطئة حيث من البديهي أن يكون اختلاف في النتائج بين المستويات الدراسة لصالح المستويات العليا لكن نتائج الفرضية راجع للأسباب خاصة بمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط ولاية تيبازة وهي كالآتي:

← عدم تفعيل المجلس النفسي البيداغوجي الذي لديه السلطة في دراسة الملفات الخاصة بالأطفال الملتحقين من جهات أخرى، واعتماد المدرسة على المديرة والمسؤولة البيداغوجية لوضع التلاميذ

في مستويات دراسية محاكاتا لعمرهم الزمني وليس اعتمادا على التقارير المقدمة من المختصين بعد تقييمهم لمستويات المعاق السمعي (النفسية، الارطفونية والأكاديمية).

← عدم إعادة السنة للتلاميذ المعاقين سمعيا ذوي التحصيل الأكاديمي الضعيف.

← عدم وجود أساتذة للتعليم المتخصص والاعتماد على المربيين المختصين لأداء مهام التدريس.

← عدم وجود منهاج خاص مكيف بالمعاقين سمعيا يسمح بتحصيل دراسي فعال لهذه الفئة.

← إهمال الجانب اللغوي الكتابي لدى المعاقين سمعيان كما أن المربيين يعتمدون على لغة الإشارة في الشرح، وعدم وجود تقييمات خاصة بالحصيلة اللغوية الكتابية لهذه الفئة.

← اختلفت نتائج الفرضية الحالية مع دراسة بوسكولو وأريف (**Boscolo and Arfé, 2006**)، حيث عمل الباحثين في هذه الدراسة على البحث عن مظاهر التماسك في قصص الأطفال الصم المكتوبة، وقد قام الباحثان بمقارنة القصص المكتوبة من قبل (17) طالبا من الطلبة الصم في المرحلة الثانوية مع مجموعتين من القصص من كتابات الطلبة العاديين: (17) طالبا من مدرسة ثانوية و(16) طالبا من مستوى الصف الثاني. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه في كتابات الطلبة الصم نجد أنهم يستعملون مبادئ للتنظيم في كتابة القصة، كما أن النصوص التي قاموا بكتابتها، تماسكها ضعيف بالمقارنة مع تلك المكتوبة من قبل أقرأنهم العاديين والأشخاص البالغين من حولهم من العاديين، كذلك وجود بعض الفروق المهمة في المراحل الدراسية في إيجاد التماسك. (Fabbretti et d'autre, 1998, p231)، واختلفت أيضا نتائج الفرضية الحالية مع دراسة عبد الله الزريقات (2007) التي هدفت إلى تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، وقد اشتملت عينة الدراسة على (172) طالبا وطالبة من الطلبة الصم في الأردن، وقد تم تقييم الكتابات الحرة الخاصة بأفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار مهارات التعبير الكتابي

الذي طوره الباحث. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الصم وضعاف السمع، يمتلكون مهارات تعبير كتابية ضعيفة وأن طلبة الصفوف العليا يمتلكون مهارات أفضل من الصفوف الدنيا. (الزريقات، 2007، ص 218)

5-تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

صيغت الفرضية الرابعة للدراسة وفق صياغة الفرض البديل الموجه، حيث تنص الفرضية الرابعة على أنّه " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي)". للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون"R"، ومن خلال الجدول رقم (40) يتضح أن المتوسط الحسابي للبرنامج قيمته (358.90) بانحراف معياري قدره (37.46)، والمتوسط الحسابي لعلامات اللغة العربية قيمتة (9.45) بانحراف معياري قدره (0.49) كما قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون (R) بـ (0.572) هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ومنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي. منه نقبل الفرضية البديلة الموجهة التي مفادها " توجد علاقة ارتباطية بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي)". حيث أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين علامات اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح، ونسبة التأكد من هذه النتيجة

هو (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (05%) عند مستوى الدلالة (sig=0.05 **p<0.05)، وهذا راجع للأسباب التالية:

← أثر فنية التعزيز الرمزي على المعاقين سمعيا، واعتماد الأساتذة نفس الفنية في التدريس بحكم عمل الباحثة في نفس مؤسسة البحث. حيث تتفق دراسة أمل فتاح زيدان في (2006) التي هدفت على التعرف الى أثر استخدام التعزيز الرمزي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء. وتكونت عينة البحث من (70) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة الشام للبنات للعام الدراسي (2005-2006). قُسمن على مجموعتين احداهما تجريبية تكونت من (35) طالبة وأخرى ضابطة تكونت من (35) طالبة. كوفئت المجموعتان بالمتغيرات الآتية (اختبار المعلومات الإحيائية السابقة، التحصيل السابق في مادة الأحياء، العمر الزمني). درست المجموعة التجريبية وفقا لطريقة الاعتيادية مع إضافة المعززات الرمزية في حين درست المجموعة الضابطة وفقا للطريقة الاعتيادية فقط .استغرقت التجربة (09) أسابيع. ثم اجري الاختبار التحصيلي في نهاية المدة واستخدمت الباحثة الاختبار التائي **test-t** لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين .أظهرت النتائج أنه ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05.0) في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وانه ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05.0) بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أوصت الباحثة بتفعيل استخدام هذا النوع من التعزيز في مواد دراسية ومراحل دراسية اخرى للتحقق من مدى فاعليته مع هذه المواد او المراحل الدراسية .كما اقترحت بحوثا اخرى لدراسة أثر التعزيز في متغيرات اخرى. (زيدان، 2006، ص 266)، ومنه نستنتج أن لتعزيز الرمزي أثر إجابي وعلاقة ارتباطية موجبة بزيادة التحصيل الدراسي لدى فئة المعاقين سمعيا.

← زيادة البرنامج التدريبي المقترح للدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعاقين سمعيا، ورغبتهم في الحصول على نتائج جيدة خاصة في مادة اللغة.

← اهتمام المعاقين سمعيا بالواجبات المنزلية الخاصة بمادة اللغة العربية لتأثرهم بالبرنامج التدريبي المقترح.

← التأثير السلوكي للبرنامج التدريبي المقترح على المعاقين سمعيا، حيث لاحظت الباحثة أن جميع الحالات أصبحوا يشاركون ويتفاعلون مع المربي داخل البيئة الصفية وهذا بفضل استخدام وفنيات النظرية السلوكية. ويتفق هذا العنصر مع دراسة وبيكر اوليري **(O'Leary and Beker)** حيث استخداما نظام التعزيز لتعديل السلوك الصفي غير المقبول لدى مجموعة من الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية وقد اشتمل على (مضغ العلكة، الأكل في غرفة الصف، والاعتداء على الآخرين، عدم التركيز). قام الباحثان بمراقبة سلوكيات الأطفال المستهدفة في غرفة الصف من الساعة الحادية عشرة والنصف إلى الساعة الثانية وعشر دقائق مدة ثلاثة أيام في الأسبوع الواحد. وكان الباحثان قد دربا طالبين جيدا قبل البدء رسميا بالملاحظة وقام طالب ثالث (درب هو الآخر) بمراقبة السلوكيات المستهدفة أنفسها مرتين في الأسبوع وذلك بهدف التحقق من ثبات المعلومات التي يجمعها المراقبان الأساسيان وكانت المراقبة قد تمت في أثناء انشغال الأطفال بالنشاطات الصفية المختلفة كالقراءة الجماعية أو حصة الحساب أو الاستماع الى القصص .واشتملت الدراسة على مرحلتين تجريبيتين هما مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التعزيز طلب الباحثان من المعلمة في اثناء مرحلة الخط القاعدي التعامل مع الأطفال كالمعتاد واستمرت هذه المرحلة أربعة أسابيع وكان الهدف من ذلك معرفة سلوكيات الأطفال دونما تدخل من اجل مقارنتها بمرحلة التعزيز وفي مرحلة التعزيز قامت المعلمة بكتابة التعليمات الاتية على اللوحة:

اجلس في مقعدك ارفع يديك إن أردت أن تقول شيئا، انتبه إلى ما تقوله المعلمة، حافظ على نظافة مقعدك. وأبلغت المعلمة الأطفال بعدد النقاط التي تمنحهم إياها إذا ما نفذوا التعليمات السابقة وان مجموع النقاط هو ما سيحدد المعزز الذي سيعطي لهم كالهدايا والجوائز أو النقود . وقد أدى برنامج التعزيز إلى تقليل السلوكيات الصفية غير المناسبة إلى درجة كبيرة كما انخفض معدل حدوث السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الأطفال من 76% في أثناء الخط القاعدي إلى 10% في أثناء مرحلة التعزيز، كما أستخدم باريش (**Barrish et.al 1969**)، في الدراسته ما عرف باسم لعبة السلوك الجيد، اذ قام باريش وزملاؤه بتقسيم الأطفال في الصف على فريقين واعد قائمة مجموعة من التعليمات المطلوبة من التلاميذ والمتعلقة بالسلوك الدراسي الجيد وكتبها على السبورة وحدد للتلاميذ معايير واضحة للفوز باللعبة وحدد لهم المكافأة التي سينالها الفريق الفائز، ووجد أن أداء طلبة الصف جميعا قد تحسن على نحو كبير بعد ثلاثة أسابيع من تطبيق هذه الطريقة. أما دراسة صايغ وعمر في (1983) فاستخدم تكرار لعبة السلوك الجيد للتحقق من مصداقيتها الاجتماعية وتقييم فعاليتها في معالجة مجموعة من السلوكيات الصفية غير المناسبة لدى أطفال في الصف الثاني الابتدائي فقسم أطفال الصف على فريقين وعرفهم بشروط اللعبة وهي ان كل طالب من الفريق يقوم بسلوك غير مرغوب فيه (من السلوكيات التي حددها لهم) يخسر نقطة والفريق الذي يحصل في نهاية اليوم الدراسي على نجوم أكثر يكافأ بالحصول على شارات النصر ونجوم ولوحة شرف لذلك اليوم يكتب عليها اسم الفريق وتعلق في الصف ووجدوا من خلالها أن أداء الطلاب قد تحسن على نحو كبير في الأسبوع الرابع من التطبيق.

(زيدان، 2006، ص ص 271-272)

6-تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

صيغت الفرضية الخامسة للدراسة وفق صياغة الفرض البديل الغير موجه، حيث تنص الفرضية الخامسة على أنّه " يمتد تأثير البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر". ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" **T" test** لعينيتين مستقلتين بعد قياسين بعدي وبعد مدة 3 أشهر من القياس لمجموعة الدراسة، حيث تم تطبيق اختبار كوهين (d) لإيجاد حجم الأثر لمعالجات أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بمدة 3 أشهر، ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (41) نجد أن قيمة (ت) تقدر بـ (7.770) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01(sig=0.001) ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي وفي قياس الأثر بعد مدة 3 أشهر على أفراد مجموعة الدراسة، كما نجد أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي (358.90) بانحراف معياري (37.46) جاءت أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لقياس الأثر بعد مدة 3 أشهر والتي قدرت بـ (303.90) ما يؤكد لنا أن الفروق لصالح القياس البعدي. كما أن قيمة الارتباط (r) التي قدرت ب (0.902) تبين أنها قيمة موجبة ومرتفعة وتأخذ اتجاه طرديا لصالح درجات القياس البعدي.

أما بالنسبة لقيمة كوهين (d) في القياس بعد التطبيق بمدة زمنية قدرها 3 أشهر فهي تساوي (2.45) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن حجم الأثر كبير للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي، ونجد حجم الأثر ضعيف عندما تقل قيمة كوهين عن (0.20) ومتوسط عندما تكون قيمة كوهين محصورة ما بين (0.20-0.50) ومرتفعا عندما تكون أكبر من (0.80) وبمأن قيمة كوهين لدينا مرتفعة فيمكننا القول أن قيمة الأثر للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي)

في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى أفراد مجموعة الدراسة تمتد لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر مرتفعة و دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01(**sig=0.001**)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة الغير موجهة التي مفادها " يمتد تأثير البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر". حيث أن أثر البرنامج التدريبي المقترح يمتد لما بعد التطبيق بمدة زمنية قوامها 3 أشهر، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو أكبر من **(99%)** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة أقل من **(01%)** عند مستوى الدلالة 0.01(**sig=0.001 p<0.001*****).

وقد لاحظنا أن قيمة الأثر قد نقصت بين القياس البعدي والقياس التتبعي حيث كانت في القياس البعدي تساوي (10.56)، أما في القياس بعد مدة 3 أشهر أصبحت تساوي (2.45)، بفارق (8.11) لكن يبقى البرنامج التدريبي المقترح لديه أثر مرتفع وهذا التفاوت في حجم الأثر راجع للأسباب التالية:

← غياب المتابعة الدراسية والمراجعة أثناء العطلة وانشغال الأطفال باللعب فقط.

← مشكلة الذاكرة التي يعاني منها المعاقين سمعيا. وهذا ما تشير له دراسة كويتر وآخرون (2010 Qounter et al,) التي تمثلت في مقارنة تطور الذاكرة البصرية بين الطلاب البالغين الصم والعاديين بحيث كان هدفها هو فحص تطور الذاكرة البصرية لدى البالغين من الصم و العاديين من عمر المرحلة التعليمة الثانوية، وطبقت على عينة قوامها (22) من المعاقين سمعيا بالإضافة إلى (22) من العاديين اللذين يسمعون بشكل جيد وطبيعي بحيث استخدمت الدراسة مثيرات بصرية متنوعة تعرض على المفحوصين بطريقة منظمة (كل ثلاثة أيام لمدة ستة أشهر) لتذكر مثيرات بصرية متنوعة، ثم يطلب من المفحوصين تذكرها بعد مرور فترة زمنية تتراوح بين يوم

واحد وشهرين وأظهرت نتائج الدراسة في البداية بروز تفوق لدى الطلاب العاديين بشكل ملحوظ وذو دلالة على المعوقين سمعيا في مهمات الذاكرة البصرية قصيرة الأمد و الذاكرة البصرية طويلة الأمد بعد مرور شهرين من عرض المثيرات البصرية ولكن بعد مرور أربع جلسات من التدريب تبين تحسن ملحوظ لدى الطلاب المعاقين سمعيا وتضاؤل الفرق في الإجابة على المثيرات البصرية مقارنة بالعاديين إلى ما يقارب 66% كما بينت نتائج الدراسة أن المثيرات الملونة كانت أفضل بالنسبة للتذكر لدى المعوقين سمعيا على المدى الطويل من المثيرات الباهتة أو الملونة بالأبيض والأسود، كما تبين تقلص الفرق بين المعاقين سمعيا والعاديين في مهمات الذاكرة البصرية في الجلسة الأخيرة إلى ما يقارب 87% والذي حدث بعد مرور 6 أشهر من بدأ الملاحظة. لهذا عمدت الباحثة على تلوين كروت الكلمات باللون الاصفر لتثير إنتباه المعاقين سمعيا وتنشط الذاكرة البصرية لديهم. (نصير قتال وسارة قتال 2019)

← في نفس السياق أشارت دراسة وونغ وبترسون وتومسو **(Thomson et Paterson et Wong, 2008)** حول قدرة الذاكرة البصرية العاملة لدى الطلاب المعوقين سمعيا والهدف منها تمثل في فحص قدرة الذاكرة البصرية العاملة لدى الصم مع تلامذة المرحلة التعليمية المتوسطة وطبقت الدراسة على عينة قوامها (128) من المعاقين سمعيا (70 ذكور، 58 إناث) من عمر المرحلة التعليمية المتوسطة في عدة من الولايات الأمريكية. استخدمت الدراسة اختبار للذاكرة البصرية (أحد الاختبارات الفرعية من مقياس ويكسلر لذكاء البالغين النسخة الرابعة لعام (2004) وأشارت النتائج إلى أن الذاكرة العاملة مكون معرفي مهم لتلاميذ الصم من عمر المدرسة المتوسطة إذ كانت بمثابة ذاكرة تعويضية عن فقدان الذاكرة العاملة السمعية كما ظهر في التطبيق الميداني وبناء على الأداء على الاختبار تبين أن التلاميذ الصم من أفراد العينة يمارسون عمليات تخزين

ومعالجة المعلومات ويقومون بتطبيق استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية قدر الإمكان دون اللجوء إلى استخدام العناصر اللفظية التي يلجأ إليها التلاميذ العاديين، كما أن مقدار المخزون البصري للذاكرة البصرية طويلة الأمد كانت لديهم أكبر وأكثر فعالية في الاسترجاع لاسيما في مجال ذاكرة الشخصيات والأماكن والأجسام المادية. **(نصير قتال وسارة قتال، 2019)**

← ومنه نستخلص أنه رغم ضعف الذاكرة العاملة لدى المعاقين سمعيا إلا أن الذاكرة البصرية تبقى قوية لديهم لذلك كان أثر البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر والقياس البعدي كبير ودال إحصائيا.

7-تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:

صيغت الفرضية السادسة للدراسة وفق صياغة الفرض البديل الغير موجه، حيث تنص الفرضية السادسة على أنّه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية لمجموعة البحث". تم استخدام اختبار تم استخدام تحليل التباين " f " لأكثر من مجموعتين، يتضح من الجدول رقم (42) أن قيمة مجموع المربعات للتباين بين المجموعات قدرت بـ (732.817) بمتوسط قدره (366.408)، أما التباين داخل المجموعات فقد قدر مجموع مربعاته ب(21114.083) بمتوسط قيمته(3016.298)، كما أن قيمة "F" تساوي (0.887) وهي غير دالة إحصائيا وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام

التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية (السنة 2 ابتدائي/السنة 3 ابتدائي/ السنة 4 ابتدائي).

← ومنه نرفض الفرضية البديلة الغير موجهة التي مفادها " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية لمجموعة الدراسة"، ونقبل الفرضية الصفرية الغير موجهة التي تقول أنه "لا " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية لمجموعة الدراسة"، وهذا راجع للأسباب نفسها التي تم ذكرها في مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة للدراسة.

بمقارنة نتائج الدراسة الحالية بما هو موجود في الواقع، وذلك بالرجوع إلى ما لاحظه الباحثة أثناء إجراء الدراسة الميدانية واستقصاء التراث النظري، لاحظت انه لا توجد برامج تدريبية متخصصة تنمي الرصيد اللغوي الكتابي بالمقارن مع البرامج الموجهة لهذه الفئة في المجال اللغوي الشفوي، إلى جانب أن هذه البرامج لا تأخذ بعين الاعتبار حاجات كل طفل كحالة منفردة من جهة وحاجاته بصفته فرد ينتمي لجماعة الأقران داخل المدرسة الخاصة وخارجها بهدف الوصول بالمعاق سمعيا إلى أقصى درجة من التحصيل الأكاديمي، وفي ضوء ما جاء في نتائج الدراسات السابقة نستطيع القول : في ظل ما هو موجود في واقع التكفل بالأطفال المعاقين سمعيا داخل المدارس المتخصصة من ممارسات غير مدروسة وعشوائية مبهمة الأهداف، يصبح بالضرورة أي برنامج منظم ومعد بطريقة علمية ذا

فاعلية مهما انخفض مستواه من ناحية التقنيات والاستراتيجيات والأدوات المستعملة، بمعنى آخر أن معظم النتائج التي خلصت إليها الدراسات التي ارتكزت على تطبيق برامج موجه لفئة الأطفال المعاقين سعيا بصفة خاصة وفئات ذوي الاحتياجات الخاصة عموما بهدف التحقق من أثرها ومدى فعاليتها، ليس بالضرورة أن ذلك أو تلك الفاعلية تعود لجودة هذه البرامج بل قد يرجع السبب إلى الواقع المرير والممارسات اللا مدروسة داخل تلك المدارس التي تفتقد إلى أدنى متطلبات التكفل خاصة من ناحية التقنيات والاستراتيجيات وحتى الكوادر العاملة بها التي يتطلبها العمل مع فئات التربية الخاصة إجمالا، هذا للأمانة العلمية، وعليه فإنه لا نستطيع الجزم أن أثر البرنامج المطبق في الدراسة الحالية يعود إلى جودته فقط، بل قد يعود الأمر إلى الواقع المتعطش لمثل هذه البرامج المعدة بطريقة علمية ومتخصصة إضافة إلى شرط الكفاءة في تطبيقها.

خلاصة الفصل:

تم من خلال في هذا الفصل تحليل، تفسير ومناقشتها نتائج الدراسة وفقا لما جاء به الجانب النظري وعلى ضوء ما سبق من دراسات، وبهذا تكون هذه النتائج منطلقا نحو دراسات أخرى على هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة تعالج فيها متغيرات جديدة تتعلق بالمتمدرسين من ذوي الإعاقة السمعية ومن خلال عرض وتحليل النتائج نتوصل الى مجموعة من الاستنتاجات وهي كالتالي:

⇐ تحققت الفرضية العامة للدراسة التي مفادها أن للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) تأثير في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى المعاقين سمعيا.

⇐ كما تحققت الفرضية الفرعية الاولى للدراسة ووجدنا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى أفراد مجموعة الدراسة، حيث كانت الفروق لصالح القياس البعدي ولمتغير الإناث.

⇐ أيضا تحققت الفرضية الفرعية الثانية للدراسة ووجدنا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة، حيث كانت الفروق لصالح القياس البعدي ولمتغير الاعاقة السمعية العميقة.

⇐ وتم رفض الفرضية البديلة الغير موجهة الغير محققة التي توصي بوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) بين المستويات الدراسة لدى أفراد مجموعة الدراسة، و قبول الفرضية الصفرية الغير موجهة، حيث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) بين المستويات الدراسة لدى أفراد مجموعة الدراسة.

- أما بالنسبة للفرضية الفرعية الرابعة فقد تحققت ووجدنا علاقة ارتباطية بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي).

⇐ فيما يخص الفرضية الفرعي الخامسة فقد تحققت ووجدنا أن تأثير البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) يمتد لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر.

- وأخيرا تم رفض الفرضية البديلة الغير موجهة التي مفادها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية لمجموعة البحث، وقبلنا الفرضية الصفرية الغير موجة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية لمجموعة البحث.

مقترحات الدراسة:

اعتمادا على النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة الحالية تم تحديد مجموعة من المقترحات، التي من شأنها دفع وتحفيز الدارسين والباحثين للمضي قدما في دراسات تهدف إلى ترقية التكفل بفئات الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة عموما وفئة المعاقين سمعيا خصوصا، وهي في نفس الوقت

أهداف يمكن تحقيقها من خلال البحث والاستقصاء من خلال دراسات أخرى متخصصة، حيث تحددت المقترحات كما يلي :

- ❖ بناء برامج تربوية تعليمية تدريبية علاجية متخصصة انطلاقا من التشخيص الدقيق للمستوى الأكاديمي والتحصيلي وخاصة مراجعة الميزانية الأرطفونية للمعاقين سمعيا.
- ❖ بناء برامج تدريبية تعنى بزيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى فئة المعاقين سمعيا.
- ❖ بناء مقاييس تشخيصية تعمل على تحديد المستويات اللغوية الكتابية الخاصة بكل مستوى تعليمي لفئة المعاقين سمعيا.
- ❖ إجراء دراسات ميدانية تتبعيه دورية تهتم بفئات التربية الخاصة لتحديد متطلباتهم المتجددة بتقدمهم في السن.
- ❖ الاهتمام بالاستراتيجيات والتقنيات المنبثقة من النظريات المعرفية والسلوكية في التكفل بالأطفال المعاقين سمعيا تأخذ بعين الاعتبار قدراتهم اللغوية المحدودة خاصة أصحاب الإعاقات المتوسطة والعميقة.
- ❖ تكييف البرامج التربوية لفئة المعاقين سمعيا، حيث للأسف يستخدم المعاقين سمعيا نفس البرنامج الدراسي للعاديين وكثير من التمارين تعتمد في حلها على الشطر السمعي وهذا لا يأخذ بعين الاعتبار الفقدان السمعي لهذه الفئة كما أن الرصيد اللغوي لفئة المعاقين سمعيا يختلف مع نظيره للعاديين لذلك وجب تكييف الرامج الدراسية لهذه الفئة.
- ❖ هيكلة وتدريب المعلمين المختصين بتدريس فئة المعاقين سمعيا، وهذا بتفعيل التعليمة الوزارية التي تنادي بإنشاء مدارس عليا للأساتذة المتخصصين، وبهذا يصبح لدينا معلمين وأساتذة متدربين لتعليم هذه الفئة بمختلف مستويات إعاقاتها.

- عقد دورات إرشادية لصالح أولياء الأطفال المعاقين سمعيا لاطلاعهم أكثر عن خصائص أبنائهم المعرفية، إلى جانب دورات في لغة الإشارة من أجل تمكين الأهل للتواصل مع أبنائهم. حيث لاحظت الباحثة أثناء احتكاكها بالأهل من أجل توضيح طبيعة البرنامج بحكم أنها كانت تقدم واجبات منزلية للتلاميذ أنهم كانوا يشتكون من نقص الفهم للإشارة كما أنهم أثنوا على البرنامج لأنه قربهم من أطفالهم وسهل التعامل معهم، لذلك فالدورات الإرشادية مهمة للطرفين أي الأولياء وأبنائهم المعاقين سمعيا على حد سواء.
- إعداد برامج تدريبية موجهة للمربين والمعلمين المختصين العاملين بالمدارس الخاصة للصم البكم لرفع قدراتهم وتحيين معلوماتهم في مجال الاستراتيجيات والتقنيات الحديثة المستخدمة في تربية وتدريب تلك الفئة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الاطفال المعاقين سمعيا خاصة تلك المتعلقة بدرجة الإعاقة عند بناء البرامج العلاجية والتدريبية.
- المتابعة المستمرة للطفل المعاق سمعيا داخل المدرسة او خارجها من حيث السلوك او اي تغيير اخر، يمكنه أن يحدث خلل للمعاق سمعيا.
- خلق برامج الكترونية تهتم بتنمية الرصيد اللغوي الكتابي للمعاق سمعيا لمواكبة العصرنة.
- زياد الدعم المادي للقائمين على برامج التربية الخاصة بهدف تحسين مستوى وجودة البرامج للوصول بأداء فعال لفئة المعاقين سمعيا خاصة وذوي الاحتياجات الخاصة عامة.

خاتمة:

تشكل الإعاقة عجزا إما في واحدة أو أكثر من هذه النواحي الجسدية، النفسية، الاجتماعية والاكاديمية والاعاقة السمعية واحدة من الاعاقات التي تشكل عائقا في عملية التعلم، لذلك نجد المعاقين سمعيا يلجئون إلى الاستعانة بجوانب أخرى لتعويض الحرمان السمعي الذي يعانون منه، فنجدهم يعتمدون على حاسة البصر بشكل كبير لإدراك، معالجة وتخزين المعلومات على مستوى الدماغ. لذلك تعد هذه الدراسة على جانب كبير من الاهمية في ميدان التربية الخاصة بصفة عامة وميدان التدخل العلاجي النفس-بيداغوجي والارطفوني بصفة خاصة، حيث تناولت موضوع اقتراح برنامج تدريبي للإدراك البصري قائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) لزيادة الرصيد اللغوي لدى فئة المعاقين سمعيا. حيث يرتكز هذا البرنامج المقترح على مخرجات النظريتين أساسيتين أولها معرفية وهي نظرية جشطلت التي يؤكد روادها أن الحواس هي مصدر المعرفة والتعلم، والثانية سلوكية وبالضبط نظرية الاشراط الإجرائي

لسكينر عن طريق التعزيز الرمزي ، بهدف تيسير تطبيق البرنامج انطلاقا مما هو موجود في الواقع الذي يختلف اختلافا جوهريا على ما يجب أن يكون، وهذا بعد الاستطلاع على مستوى مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط ولاية تيبازة التي طبقت فيها هذه الدراسة كنموذج من بين مجموعة من مدارس المعاقين سمعيا المجودة عبر التراب الوطني الجزائري، حيث حاولت الباحثة تسليط الضوء أكثر على أهمية الرصيد اللغوي الكتابي لهذه الفئة ببناء برنامج تدريبي لجانب معرفي وهو الإدراك البصري الذي يعوض به المعاقين سمعيا النقص السمعي لديهم، وهذا اعتماد على شبكة ملاحظة حددت عن طريقها حاجياتهم في المجال اللغوي الكتابي التي رأتها الباحثة ضرورية لتحسين مستواهم التحصيلي والأكاديمي.

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وجدنا أن لتدريب الإدراك البصري عن طريق صور وكلمات باستخدام فنية التعزيز الرمزي دور مهم في حدوث عملية اكتساب وزيادة الرصيد اللغوي الكتابي لدى فئة المعاقين سمعيا، باعتبار الإدراك البصري القناة المعرفية الرئيسية في هذه العملية.

فمن خلال عرض وتحليل النتائج تحققت الفرضية العامة للدراسة حيث وجدنا أن للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) تأثير في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى المعاقين سمعيا، وايضا تحققت الفرضية الفرعية الأولى للدراسة والمتضمنة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى أفراد مجموعة الدراسة، حيث كانت الفروق لصالح القياس البعدي ولمتغير الإناث. الى جانب الفرضية الفرعية الثانية التي تحققت وتتضمن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح تعزى لمتغير درجة الإعاقة (متوسطة/عميقة) لدى أفراد مجموعة الدراسة، حيث كانت الفروق لصالح القياس البعدي ولمتغير الاعاقة السمعية العميقة. أما الفرضية الفرعية الثالثة فتم رفضها وقبول الفرضية الصفرية الغير

موجهة، حيث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) بين المستويات الدراسة لدى أفراد مجموعة الدراسة. لنصل للفرضية الفرعية الرابعة التي تحققت ووجدنا علاقة ارتباطية بين علامات أفراد مجموعة الدراسة في مادة اللغة العربية وتطبيق البرنامج المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي).

كما أنه تحققت الفرضية الفرعية الخامسة والمتضمة وجود تأثير للبرنامج التدريبي المقترح للإدراك

يمتد لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية قوامها 3 أشهر، وأخيرا تم رفض الفرضية الفرعية السادسة وقبول الفرضية الصفرية الغير موجة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قياس البرنامج التدريبي المقترح للإدراك البصري القائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) في زيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى أفراد مجموعة الدراسة لما بعد التطبيق بفترة زمنية بين المستويات الدراسية لمجموعة البحث.

تبقى النتائج المحصل عليها مرتبطة بخصائص العينة المدروسة ولا يمكن تعميمها نظرا لقلة عدد أفراد مجموعة البحث، ونعتبر دراستنا هذه ما هي إلا محاولة بسيطة تمهد الطريق لإجراء دراسات مستقبلية أخرى معمقة وشاملة لهذا الموضوع للوصول إلى دراسات علمية تفيدنا وتفيد المجتمع وإعطاء صورة أوضح لإثراء العلم والمعرفة، ويبقى البحث مفتوح حول هذا الموضوع من جوانب أخرى التي لم تتمكن الباحثة من التطرق لها كتسليط للضوء على المشاكل والصعوبات التي يعاني منها المعاقون سمعيا وإيجاد الحلول المناسبة لها لإدماجهم في الحياة الاجتماعية بصفة طبيعة كغيرهم من الأطفال.

قائمة المراجع

-المراجع باللغة العربية:

- ابراهيم، شيخ مطر. (2016). لذاكرة البصرية لدى المعو قين سمعياً والعاديين دراسة ميدانية مقارنة لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في معاهد الإعاقة السمعية والمدارس الرسمية في مدينة دمشق. رسالة معدة للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة. جامعة دمشق. سوريا.

- إبراهيم، مجدي عزيز. (2008). تنمية تفكير التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. (ط1). مصر: عالم الكتب.

- ابوشعيرة، محمد اسماعيل محمود. (2012). أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة: دراسة تشخيصية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. مصر.ع(27) 13-31.

- أبوعلام، رجاء محمود. (2011) . مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (ط 6). القاهرة :دار النشر للجامعات.

-أحمد، نبوي عيسى. (2017). فعالية برنامج حاسوبي تفاعلي للتدخل المبكر في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ المعاقين سمعيا في جدة. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد (271). الجزء الثاني.

- أحمد، أسامة. (2003). برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية وعلاقتها بمستوى النمو اللغوي للأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

-اديب، عبد الله النوايسة، ايمان، طه القطاونة. (2010). النمو اللغوي والمعرفي للطفل عمان (الاردن): مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

-اسامة، فاروق مصطفى، سيد، كامل الشربيني. (2012). الاعاقة السمعية. عمان (الاردن): دار الميسرة للنشر والتوزيع.

– الأشول، عادل أحمد عز الدين. (1987). موسوعة التربية الخاصة. (ط1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

–أمل، فتاح زيدان. (2006). أثر التعزيز الرمزي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء في مركز محافظة نينوى. مجلة التربية والعلم جامعة الموصل. كلية التربية الأساسية. مج (14). ع (1) 265–265.

–اولبصير، مقدودة. (2016–2017). أثر كتب اللغة العربية ودورها في تطوير الرصيد اللغوي عند الطفل في الدور الابتدائي. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر. جامعة عبد الرحمن ميرة –بجاية–.

–إيمان، أونيس. (2018). تقييم الإدراك البصري عند عسيري القراءة. مذكرة ماستر تخصص أرطفونيا عامة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي – الجزائر.

–إيمان، أحمد خليل. (2019). برنامج فاتح علي لألعاب الفنية التشكيلية لتنمية الإدراك البصري لأطفال الروضة. مجلة الطفولة. ع (32) 201 – 229.

–بن طالبي، ليندة. (2018). علاقة الإدراك البصري بالذاكرة البصرية عند المعاقين سمعيا. مجلة دراسات في علم الأرطوفونيا وعلم النفس العصبي. ع (07) 61–75.

–جمال، قاسم وأمل، البكري وآخرون. (2001). مبادئ علم النفس. ط (01). عمان (الاردن): دار الصفاء للنسر و التوزيع.

–جلاب، مصباح. (2016). فئة الإعاقة السمعية (تجلياتها وطرق التواصل معهم وأساليب إرشادهم). مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. جامعة المسيلة–الجزائر. ع(0). مج(01).

– جلاب، مصباح وبعايري، حسان. (2021). أهمية اللعب في حياة الطفل ووظائفه ونظرياته وأدواره التربوية والاجتماعية(مقاربة نظرية). مجلة الراصد للعلوم الاجتماعية. مج (01). ط (01) 49–69.

–الجلاد، ماجد زكي. (2008). تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم. ط (02). عمان (الأردن): دار الميسرة.

– الجهني، ريم. (2007). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية.

– حافظ، نبيل عبد الفتاح (1998). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط (03). مصر: مكتبة زهراء الشرق.

– حافظ،ة بطرس بطرس. (2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات الكتابة. ط (01). عمان (الأردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع.

–الحجار، سهير يوسف شحدة. (2012). فاعلية برنامج مقترح قائم على المثيرات البصرية لاكتساب المهارات الإلكترونية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي المعاقات سمعيا. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس (تكنولوجيا التعليم). بكلية التربية. بالجامعة الاسلامية بغزة .

–حامد، عبد السلام الزهران. (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة (مصر): دار علم الكتب.

– الحسن، هشام. (2005). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. ط (01). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحسن، عبد الرزاق حسين. (2017). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية. مج (25). ع (02) 209 – 176.

–حسانين، عواطف محمد. (1985). الخصائص السيكولوجية والفسيولوجية في علاقتها بالاستعداد لتعلم لدى المعاقين سمعيا. رسالة دكتورا. كلية التربية سوهاج بجامعة أسيوط – مصر.

–حفصة، رزيق، أسماء، سلطاني، حليمة، شريفي. (2021). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة للفئة العمرية من (5–6 سنوات) –دراسة ميدانية لأقسام التحضيري ببعض روضات بولاية تيبازة–. مجلة العلوم النفسية والتربوية لجامعة الوادي. مج (07). ع (04) 33–47.

-حنان، جمعة عبد الله، احسان، عليوي ناصر. (2019). مهارات الادراك البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الكتابة والعاديين (دراسة مقارنة). مجلة كلية التربية الأساسية. وقائع المؤتمر العلمي التاسع عشر كلية التربية الأساسية. ع (خاص) 433-449.

-خولي، هشام محمد. (2002). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

-الخطيب، جمال. (1992). تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الأباء والمعلمين. عمان (الأردن): دار إشراف للنشر والتوزيع.

-الخطيب، جمال ومنى، الحديدي. (1993). الخدمات المبكرة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. الامارات: مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.

-خولة، معتوق والطاهر، مجاهدي. (2021). التوافق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المكفوفين -دراسة ميدانية بمدرسة المكفوفين بالمسيلة-. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية لجامعة المسيلة-الجزائر-. مج (06). ع (01) 72-99.

-رشيد، زرواتي. (2012). تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. مج (01). ط (01). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية .

-الروسان، فاروق. (1996). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. ط (01). عمان (الأردن): دار الفكر للنشر والتوزيع.

-الروسان، فاروق. (2001). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة. عمان (الأردن): جمعية عمان للمطابع التعاونية.

-الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج. (2003). الإعاقة السمعية. ط (01). عمان (الأردن): دار وائل للنشر.

-الزريقات، ابراهيم عبد الله فرج، جمال، الخطيب واخرون. (2007). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ط (01). عمان (الأردن): دار الفكر للنشر والتوزيع.

– الزريقات، عبد الله فرج. (2011). مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي. ط (02). عمان (الأردن): دار الفكر للنشر والتوزيع.

–الزعبي، أحمد محمد علي. (2005). سرعة إدراك الحروف والكلمات العربية بوصفها صيغا إدراكية: دراسة تجريبية. اطروحة دكتوراه. كلية العلوم التربوية والنفسية، قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة. جامعة عمان العربية. الأردن. تاريخ الدخول: 2021/06/22. الساعة: 12:30. الرابط:https ://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/4568 ;jsessionid=B788D3580AC 2D02FDD9DE0016F8A810 A

–الزغول، رافع النصير والزغول، عماد. (2003). علم النفس المعرفي. ط (01). عمان (الأردن): دار الفكر للنشر والتوزيع.

–الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2015). نظريات التعلم .عمان (الأردن): دار الفكر للنشر والتوزيع. –– زواوي، حليمة. (2020). الإدراك البصري ودوره في تنمية اللغة الشفهية لدى الطفل الاصم الحامل للزرع القوقي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص أمراض اللغة والتواصل. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. قسم العلوم الاجتماعية تخصص أمراض اللغة والتواصل لجامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي– الجزائر–.

–الزيات، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم: الاسس النظرية والتشخيصية والعلاجية: اضطرابات العمليات المعرفية والقدرات الاكاديمية. القاهرة (مصر): دار النشر للجامعات.

– زين، محيو دشفير. (2017). اضطرابات اللغة والتواصل. القاهرة (مصر): دار الزهراء.

–سامي، محمد. (2002). صعوبات التعلم. عمان (لأردن): دار الميسرة.

–السرطاوي، زبدان عبد العزيز. (1991). أثر الإعاقة السمعية للطفل على الوالدين وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية لجامعة الملك سعود–الامارات–. مج (03) 335–305.

– السرطاوي، زبدان عبد العزيز. (2009). تشخيص صعوبات القراءة. د.ط. عمان: دار وائل للنشر.

-سعود، مبارك سالم البادري وسيف، بدر محمد الكندي. (2019). أسباب تفوق الإناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي وأولياء أمور الطلبة، دراسة استطلاعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. مجلة روافد.مج (03). ع (01) 71-115.

-سعيد كمال، عبد الحميد العزالي. (2011). تربية وتعليم المعوقين سمعيا. ط (01). عمان: دار المسيرة.

سعيد كمال، عبد الحميد الغزالي. (2011). اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج. ط (01). عمان: دار المسيرة.

-سليمان، حسن. (1998). الوقاية من ضعف السمع. مج (01). المؤتمر السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين. القاهرة.

-السيد علي، سيد أحمد. (1998). برنامج مقترح لتنمية الانتباه البصري لدى الأطفال المتخلفين عقليا. رسالة دكتورا. جامعة عين شمس – القاهرة-.

-السيد علي، سيد أحمد وفائقة محمد بدر. (2001). الإدراك الحسي البصري والسمعي. ط (01). القاهرة: توزيع مكتبة النهضة المصرية.

-شاكر، عطية قنديل. (1995). سيكولوجية الطفل الأصم ومتطلبات إرشاده. المؤتمر الثاني لمركز الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. 25-27 ديسمبر. القاهرة: جامعة عين شمس.

-الشناوي، محمد محروس. (1994). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب.

-شواهين، خير. (2008). خبرات علمية ومهارات عملية في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان (الأردن): عالم الكتب.

-صفوت، توفيق هنداوي حرحش. (2015). فاعلية استراتيجية التصور البصري في تنمية مهارات الإملاء والاتجاه نحو الكتابة لدى طالب الصف الخامس الابتدائي. مجلة الدراسات التربوية والانسانية .كلية التربية .جامعة دمنهور-مصر-. مج (07). ع (04) 337-384.

-صقر، السيد أحمد محمود. (2011). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري على صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية. جامعة الإسكندرية. كلية التربية –مصر-. مج (21). ع (02) 224 – 135.

-الطعاني، حسن احمد. (2007). التدريب مفهومه وفعالياته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها. عمان (الأردن): دار النشر الشروق.

-طلعت، إبراهيم لطفي. (1995). أساليب وأدوات البحث الاجتماعي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

-عائشة، بهاز. (2018). تشخيص مستوى القراءة والكتابة عند الطفل الأصم (دراسة ميدانية في مدرسة صغار الأطفال المعوقون سمعيا-بسكرة-). مذكرة ماستر. قسم العلوم الاجتماعية شعبة علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا. جامعة محمد خيضر بسكرة-الجزائر-.

-عادل، عبد الله محمد. (2011). مدخل إلى التربية الخاصة. ط (01). الرياض: دار الزهراء.

-عاطف، الصيفى. (2008). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث. ط (01). عمان (الأردن): دار اسمه للنشر.

-عبد المنعم، حنفي. (1999). موسوعة الطب النفسي. ط (02). مصر: مكتبة مديولي.

-عبد الحميد، مدحت عبد اللطيف . (2011). الصحة النفسية والتفوق الدراسي. الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

-عبد الرحمن، محمد السعدني. (1993). فاعلية استخدام اسلوب التعلم التعاوني على التحصيل التلاميذ الصف الاول الاعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجاز. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. ع (18) 195-226.

-عبد الرحيم، والبشاوي. (1980). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. ج (03). الكويت: دار القلم.

-عبد العزيز، السيد الشخص. (2013). اضطرابات النطق والكلام خلفيتها وتشخيصها وأنواعها – علاجها. ط (08). الرياض (المملكة العربية السعودية): الصوحات النهية للنشر والتوزيع.

-عبد اللطيف، السيد. (1994). دراسة الاستقلالية لدى الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

-عبد النبي، حنفي علي. (1996). دراسة مقارنة للتقبل الاجتماعي لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعاديين. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الزقايق –مصر-.

-عبيد، ماجدة السيد. (2000). السمعون بأعينهم. عمان (الأردن): دار المرفأ.

-عبيد، وليم. (2009). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة. ط (01). عمان (الأردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-العتوم، عدنان يوسف. (2004) . علم النفس المعرفي بين النظري والتطبيقي. عمان (الأردن): دار الميسرة.

-العتر، فكري محمد حسن. (1991). العلاقة بين الإدراك البصري والمؤثرات العامة للارتقاء العقلي لدى الأطفال في السنة الأولى من العمر. رسالة ماجستير. كلية الأداب . جامعة القاهرة-مصر-.

-عطال، يمينة. (2014). أنماط السيادة النصفية للمخ ودرجة الفقدان السمعي ومهارات الكتابة (الخط – الاملاء – التعبير الكتابي) – دراسة ميدانية مقارنة بين السامعين والمعوقين سمعيا. اطروحة دكتوراه منشورة. قسم العلوم الاجتماعية شعبة علم النفس. جامعة الحاج لخضر باتنة-الجزائر-.

-عطية، إبراهيم أحمد. (2002). مدى فعالية برنامج مقترح لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس-مصر-.

-عطية، سميحة محمد علي محمد. (2001). إدراك الأطفال الشبكة علاقاتهم الاجتماعية وصفية، مقارنة. رسالة ماجستير منشورة. قسم الدراسات النفسية والاجتماعية. معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس-مصر-.

-عطية، نعيم. (1993). ذكاء الأطفال من خلال الرسوم. ط (01). بيروت (لبنان): دار الطليعة.

-عمار، بوحوش ومحمد محمود الذنيبات. (1995). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

-علي، حسين حجاج وعطية، محمود هنا. (1978). نظريات التعلم. السلسلة (70). الكويت: عالم المعارف.

-عمر، بوقصة. (2014). الإدراك البصري: مقاربة معرفية وإطار نظرية تكوين وتناول المعلومات. القاهرة: إستراك للطباعة.

-عواطف، مام. (2021). البرامج التربوية لمعلمي التربية الخاصة في تدقيق الدمج الأكاديمي للمعاقين سمعيا- دراسة ميدانية بمراكز المعاقين سمعيا بالمسيلة أنموذجا-. مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية. مج (02). ع (01) 141-159.

-فكري، لطيف متولي. (2016). دراسة الحالة في علم النفس. ط (01). السعودية: مكتبة الرشد ناشرون.

-فوقية، عبد الفتاح وجابر، عبد الحميد جابر. (2005). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. ط (01). لقاهرة: دار الفكر العربي.

-فيصل، شريف الحايك وإبراهيم، عبد الله الزريقات. (2013). فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن. دراسات العلوم التربوية الأردن مج (40). ع (03) 904-926.

-فيوليت، فؤاد ابراهيم واخرون. (2001). بحوث ودراسات في سيكولوجية الاعاقة. ط (01). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

-القريوتي، يوسف وآخرون. (2001). المدخل إلى التربية الخاصة. ط (02). عمان (الأردن): دار القلم.

-القريطي، عبد المطلب أمين. (1996). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط (03). القاهرة: دار الفكر العربي.

-قوريش، سهام. (2016). تأثر الإدراك البصري على اكتساب الحساب عند الأطفال زارعي القوقعة. مذكرة لنيل شهادة الماستر اختصاص أرطفونيا عامة منشورة. قسم الحقوق الاجتماعية. شعبة أرطفونيا. جامعة العربي بن مهيدي – الجزائر-.

-قويم، أحمد عفت (2004). مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة (مصر): مركز الكتاب للنشر.

-كراز، باسم. (2009). تصور مقترح لعلاج مشكلات الخاصة بمهارات الاتصال والتواصل لدى معلمي الصم بمحافظة غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية بجامعة الأقصى غزة-فلسطين-.

- كفنافي، علاء الدين. (1990). الصحة النفسية. القاهرة: هجر للطباعة.

-للاهم، قاسيمي وعيسى، عمر عمور. (2021). برامج المراكز النفسية البيداغوجية ودورها في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. دراسة ميدانية ببعض ولايات الشرق الجزائري. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية المسيلة-الجزائر-. مج (06). ط (01) 746-715.

-ماهر، محمد صالح زنقور. (2015). برمجية تفاعلية قائمة على التلميح البصري وأثرها في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري وأداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع (61) 17-78.

-محمد، جعفر ثابت. (2007). الانتباه والادراك البصري وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من ذوي الاحتياجات السمعية الخاصة من طلاب الصف الأول والصف الثالث الابتدائي. مجلة كلية التربية. جامعة الامارات العربية المتحدة. ع (24) 201-236.

-محمد، علي محمد النوبي. (2009). الاعاقة السمعية. دليل الاباء والامهات والمعلمين وطلاب التربية الخاصة. ط1 (01). عمان (الأردن): دار وائل للنشر.

-محمد، مروى سالم سالم. (2012). أثر تدريب الإدراك البصري في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. اطروحة دكتوراه. علم النفس التربوي. جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. القاهرة-مصر-.

-المخلاني، صادق عبده سيف. (2001). فعالية برنامج إرشادي في تخفيف السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس-مصر-.

-محي، الدين مختار. (1995). بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير. مجلة العلوم الإنسانة. عدد (خاص). منشورات جامعة قسنطينة-الجزائر-.

-مريم، سليم. (2009). علم النفس المعرفي. ط (01). بيروت (لبنان): دار النهضة العربية.

-يوسف، مراد. (2002). مبادئ علم النفس العام. ط (02). القاهرة (مصر): دار المعارف للطباعة والنشر.

-المغاوري، تامر الملاح. (2015). نبذة تاريخية عن الإهتمام بذوي الإعاقة السمعية. شبكة الألوكة .وإصلاح.تربية .التربية الخاصة تاريخ الزيارة: 2021/07/18. الساعة: 13:20. رابط الموضوع: https ://www.alukah.net/social/0/93882/#ixzz7DPfG5wvb

-مساء، عبد الفتاح عبد العزيز وعلى، إبراهيم محمد عطا وانشراح عبد العزيز إبراهيم. (2014) أثر التلميحات البصرية لعروض الوسائط المتعددة للمعاقين سمعيا في تنمية مهارات استخدام برامج الحاسب الآلي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. ع (03) 177-214.

-المصطفى، عبد العزيز عبد الكريم. (1995). علم النفس الحركي. الرياض: دار الإبداع الثقافي.

-ملحم، سامي ملحم. (2002). صعوبات التعلم. ط (01). عمان (الأردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-موسى، جمال والعربي وأميرة، عبد العزيز. (2007). الخدمة الاجتماعية وذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة (مصر): المعهد العالي للخدمة الاجتماعية.

-نادية، لميري. (2015). صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية. تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم. جامعة محمد خيضر بسكرة –الجزائر–.

-النصر، عصام. (2007). الإعاقة السمعية. القاهرة (مصر): دار العلوم للنشر والتوزيع.

-نصيرة، قتال وسارة، قتال. (2019). وظيفة الذاكرة البصرية –الفضائية لدى الأطفال المعاقين سمعيا وأثرها على مهارة الكتابة (درجة خفيفة). مذكرة ماستر. كلية العلوم الإنسانة والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية. تخصص عم النفس المدرسي. جامعة البويرة–الجزائر–.

- نيسان، خالدة. (2009). الإعاقة السمعية من مفهوم تأهيل. عمان (الأردن): دار السلامة.

-هبة، علي فرحات محمد. (2010). الاسهام النسبي لمهارات الادراك البصري والادراك الحركي في مهارات الاستعداد للكتابة لدى اطفال المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس–مصر–. ع (02) 1–30.

-هشام، إبراهيم عبد الله وحسن، عبد المجيد النجار وآخرون. (2015). المرجع في التربية الخاصة. ط (02). الرياض (الإمارات): مكتبة الشقيري.

-يامنة، سماعيلي ومصطفى، بعلي. (2011). اللغة والرياضيات .... أي علاقة؟ مجلة الاجتماعية. مج (05). ع (02) 354–360.

-المراجع باللغة الأجنبية:

-Afazali, N. (1995). *Educational conditions related to successful inclusion prograns inovolving deaf , hand of hearing children* . American annals of the deaf .

-Alpitini, j. (2000). *Advance in litracy research and practice*. Journal deaf student and deaf education . val 5 .

- Arfé, B and Perondi, I. (2008). *Stratégies référentielles des élèves sourds et entendants à l'écrit : ce que la cohésion référentielle nous apprend sur le développement de la littératie des élèves sourds.* First Language Journal. 28(4), 355-374.

- Bagat, GD. (1996). *Information suscitation* . A ninuerd collia. Paris.

- Biswell, R, cornea, In D.Vanghn ,T.Asbury and P .Richard –Eva(Eds). (1992). *General ophthalmology.* Norwalk. CT : Appleton and longe. (Pp125-149).

- Berman , ER. (1991). *Biochemistry of the eye* .New 328ork : lenum press .

-Beatty, d. (1995). *Principe of behavioral neurohscience a burque*. Tm.A :brown and benchmark.

- Boscolo, P, Arfé, B. (2006). *Causal coherence in deaf and hearing students' written narratives*. A multidisciplinary journal. 42(3), 271-300.

- Capaldi, E.J. 8 proctor, R.W. (1994). *Contextralis m : in the act in contex the adequate metaphor for scientific psychology*. Psychonamic 328ork328ipa of review 1 .(2) pp 239 – 249.

-Chang, D, F. (1992). *328ork328ipals328gic examination in D.Varyhn* .TAS bury and p.Riordan – F Va (Eds). General ophthalmology. (pp.30 – 62).

- Cowey , D .(1994). *Cortical visual areas and the neurobiology of high 328ork328i processes*. In M.J.Farah and G Rotcliff (Eds). The neuropsychology of high – level vision: collected tutorial essays. (pp 3- 31).

-Christine, Yoshinaga-Itano, Doris, M. Downey. (1996). *Développement du langage écrit des élèves sourds, malentendants et entendants normaux d'âge scolaire*. La revue volta. 98(1), 3-7.

-Christine, Yoshinaga-Itano. (1985). *Forme et sens dans la langue écrite des enfants malentendants*. La revue Volta. (87) 75-90.

- Cheng, S, Rose, S. (2009). *Investigating the technical adequacy of curriculum-based measurement in written expression for students who are deaf or hard of hearing*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 14(4). 503-515.

-Caroline Salinas-Marchant, Andrea AN MacLeod. (2021). *Perception audiovisuelle de la parole chez les enfants : une étude de cadrage*. Revue Parole, langage et audition, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2050571X.2021.1923302

- Daniel; Voyer and Susan, D. Voyer. (2014). *Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis*. American Psychological Association. Vol. 140 No. 4. Pp 1174-1204.

- Erden, Zafer , Saadet, Otman , Volga, Bayrakci Tunay. (2004). *La perception visuelle des enfants malentendants est-elle différente de celle des enfants en bonne santé ?*. International Journal of Pediatric. Otorhinolaryngology. 68(3):281-5 ,April 2004.

- Fatt.J, &Weissman, B.A. (1992). *Physiology of the ey : An introduction to the vegetative function (inded).* Boston : butterworth – 329ork329ipal

- Fabbretti, D, Volterra, V, and Pontecorvo, C. (1998). *Compétences linguistiques écrites chez les sourds italiens*. Studies and Deaf Education, 3(3), 231-244.

- Glen , M. (1999). *Audiologiste 329ork329ipa , mixed hearing loss , audiologists carery for American hearing* .val .55 – 56.

- Hallahan, D. and Kauffman, j. (2003). *Exceptional learners into diction special education*. 9 th ed , boston – New York.

- Jean-clude, com bessie. (1996). *La méthode en sociologie*. (série :approches) éd :casbah-Alger /la découverte, paris.

- Kelly, M.L. And stokes, T. F. (1989). *Contingency Tokeu Reinforcement*. Journal of Applicad Behavior Analysis. 15-447-454.

- Kortez, J .F and handelman, G.H. (1988). *Haw the human eye focuses*. Scientific American. 259 .(1) .pp 92 – 99.

- LATKINSON, R.C et Hilard. (1980). *Introduction a la psychologie : étude vivantes*.

- Moores, D. (2001). *Eduquer les sourds psychologie*. Principes et pratiques (5 ed) Boston , Ma :houghtn Mifflin company.

- Moores, D. (1987). *Educating the deaf psychology 330ork330ipals and practices* 2 Boston. Hovghton Mifflin.

- Martin, D.K, and halden. (1982). *A new method for measuring the diameter of the unvivo human coreneo*. American journal of optometry and physiological optic. (436 – 441).

-Mayer, Connie. (2010). *Les exigences de l'écriture et l'écrivain sourd*. Dans M. Marshark & PE Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, Vol. 2, p. (144-155). Presses de l'Université d'Oxford.

-Mayer, Connie, Trezek, Beverly. (2019). *Écriture et surdité : état des preuves et implications pour la recherche et la pratique*. Revue Sciences de l'éducation. 9(3) :185,1-16.

-Marinella, Majorano et d'autre. (2021). *Les caractéristiques de l'environnement acoustique affectent-elles le développement lexical des enfants porteurs d'implants cochléaires ? Une étude longitudinale avant et après l'activation de l'implant cochléaire*. Journal américain d'audiologie. DOI : 10.1044/2021_AJA-20-00104

-Mourice, Angers. (1996). *Inition pratique à la méthodologie des sciences humains*. Ed : casbah- Alger. Cec-qubec.

-Raymond, boudon (1984). *Les méthode en socioligie(série :que sais-je ?*. N: °1334). P.U.F. 6 éme edition. Paris.

- Ranouf. (1989). *Sensory function in the harbar real*. Scientific American 2 C(4) . pp 90 – 95.

- Schirmer, R, et Ingram, L. (2003). *Utilisation du chat en ligne le développement du langage écrit des élèves qui sont sourd*. Éric. N° (EJ671207).

Shirin, D, Antia, Susanne Reed , Catherine, H. Kreimeyer. (2005). *Langue écrite des élèves sourds et malentendants dans les écoles publiques* **.** The Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Volume 10. Numéro 3. Pp 244-255.

-Shapley, R. (1990). *Visual sensitivity and parallel retinocortical channels*. Annual review of psychology. 41 , pp 635 – 658 .

-Shiller, P .H , Sandell , d .Hand Mansell, d .H.R. (1986). *Function of the on and off channels of the visual system*. Nature. 232. Pp 824 – 825.

- Wandell, B.A. (1995). *Fondations of vision* . *sunderland* . M .A : sinaver .

-Ward, M. (1976). *The visual system .In : Geraldine* .T.Shall (ed) .Fondation for blind. New 331ork : American Fondation for The blind (A.F.B).

-Wolber, kimberly A. (2008). *Using Balanced and Interactive Writing Utiliser un enseignement d'écriture équilibré et interactif pour améliorer les compétences d'écriture d'ordre supérieur et inférieur des étudiants sourds*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 13(2), 257-277.

- Ysseldyk, j and Algozzini, B. (1995). *Special education apratical approach for teachers*. New jersy. Honghton Mifflin company.

-مواقع الانترنت:

−msnmsnfcf.gov.dz

-https://www.facebook.com/ben25mohamed/posts/704668663010116/

ملاحق

الملحق رقم 01: اختبار كولمبيا

ECHELLE DE MATURITÉ MENTALE DE COLUMBIA

FEUILLE DE NOTATION

Nom : ..... Prénom : ..... Sexe : G F

Etablissement : ..... Classe : .....

Adresse des parents : .....

Date de l'examen : ..... Note : ..... Quartile : .....

Date de naissance : ..... A.M. : ..... Classe normalisée : .....

Age à l'examen : ..... Q.I. : ..... Q.I. standard : .....

N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R
1	(1)		21	(1)		41	(5)		61	(1)		81	(3)	
2	(1)		22	(2)		42	(5)		62	(5)		82	(3)	
3	(3)		23	(3)		43	(3)		63	(2)		83	(4)	
4	(2)		24	(3)		44	(1)		64	(4)		84	(2)	
5	(1)		25	(4)		45	(2)		65	(3)		85	(3)	
6	(1)		26	(3)		46	(4)		66	(1)		86	(1)	
7	(2)		27	(3)		47	(5)		67	(3)		87	(1)	
8	(3)		28	(2)		48	(4)		68	(5)		88	(3)	
9	(3)		29	(2)		49	(5)		69	(5)		89	(1)	
10	(1)		30	(3)		50	(5)		70	(1)		90	(1)	
11	(3)		31	(2)		51	(2)		71	(5)		91	(2)	
12	(1)		32	(4)		52	(1)		72	(5)		92	(4)	
13	(2)		33	(4)		53	(3)		73	(3)		93	(4)	
14	(1)		34	(4)		54	(4)		74	(1)		94	(4)	
15	(1)		35	(1)		55	(2)		75	(1)		95	(4)	
16	(2)		36	(1)		56	(2)		76	(5)		96	(5)	
17	(1)		37	(2)		57	(3)		77	(4)		97	(5)	
18	(3)		38	(4)		58	(4)		78	(4)		98	(1)	
19	(1)		39	(4)		59	(1)		79	(5)		99	(2)	
20	(2)		40	(3)		60	(4)		80	(5)		100	(3)	

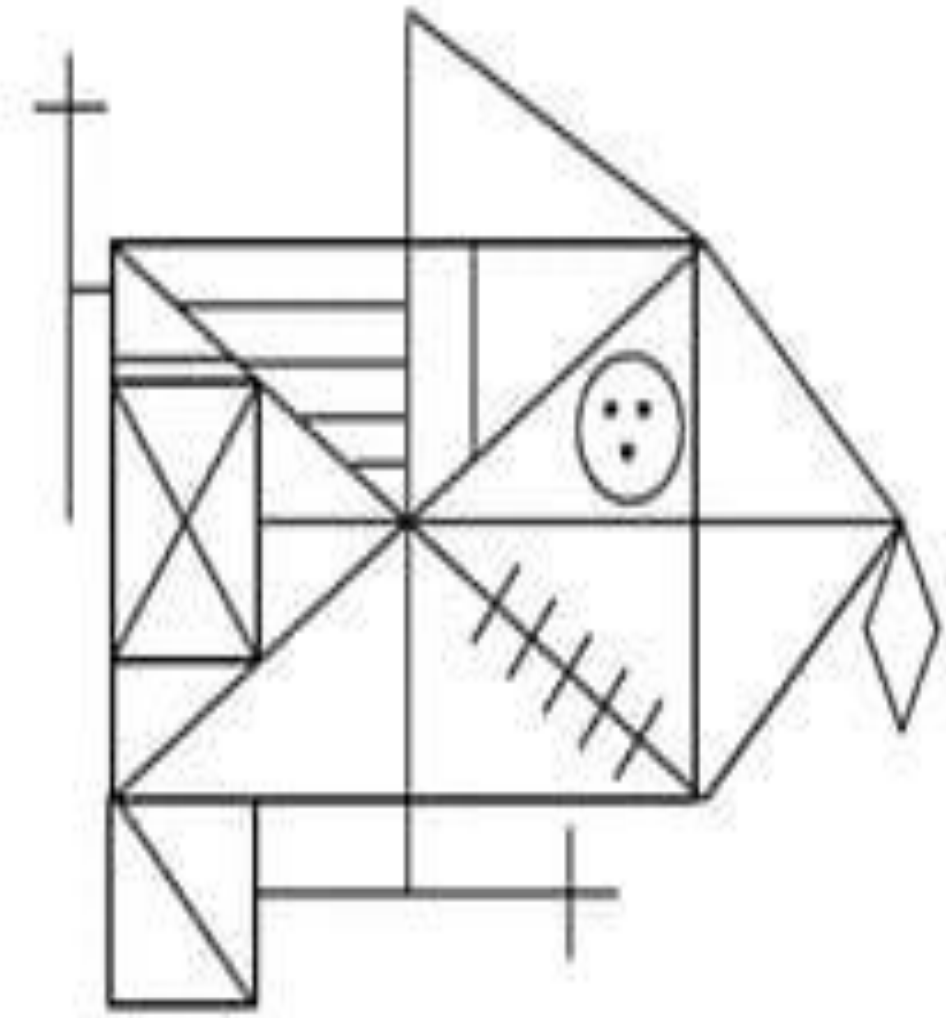
Handicap : .....

Observations : .....

Examinateur : .....

LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE,
25, rue de la Plaine 75980 Paris cedex 20
Copyright 1964 - by Centre Psychologie Appliquée - Tous droits réservés
Dépôt légal : 1er trim. 1965 - Ed. n°1060301 - Imp. A.J. Communication Cde : 3750

الملحق رقم 02: **اختبار راي Rey**



الملحق رقم 03: **مقياس ماني العسلي المعدل من طرف عائشة بهاز في 2018**

اختبار تشخيص صعوبات الكتابة للمرحلة الابتدائية

المقدمة: يهدف هذا الاختبار الى التعرف على مدى اتقان او عدم اتقان التلميذ للمهارات الاساسية في الكتابة للمرحلة الابتدائية.

تعليمات الاختبار: يقوم الفاحص بتصحيح الاختبار عن طريق وضع إحدى الاستجابات التالية (يستطيع-أحيانا-لا يستطيع) أمام كل فقرة من فقرات الاختبار طبقا لإجابة التلميذ.

فقرات الاختبار:

الصف الأول:

الرقم	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	أحيانا	لا يستطيع
01	يمسك القلم بصورة صحيحة	يطلب منه: يمسك القلم بصورة صحيحة			
02	ينسخ الحرف وفق اتجاهه الصحيح	يطلب منه: ينسخ الحرف وفق اتجاهه الصحيح			
03	يكتب الحرف من الاعلى الى الاسفل	يطلب منه: يكتب الحرف من الأعلى الى الأسفل			
04	كتابة الحروف الهجائية كاملة	يطلب منه: كتابة الحروف الهجائية كاملة			
05	كتابة الحروف بأوضاعها المختلفة من الكلمة	يطلب منه: كتابة الحروف بأوضاعها المختلفة من الكلمة			

06	التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الشكل	يطلب منه: التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الشكل			
07	كتابة التنوين كتابة سليمة بأشكالها الثلاث	يطلب منه: كتابة التنوين كتابة سليمة بأشكالها الثلاث			
08	التمييز كتابة بين المد بالألف والمد بالياء والمد بالواو	يطلب منه: التمييز كتابة بين المد بالألف والمد بالياء والمد بالواو			
09	نسخ الكلمات والجمل بصورة متقنة	يطلب منه: نسخ الكلمات والجمل بصورة متقنة			
10	يتدرب على مهارة التحليل والتركيب	يطلب منه: يتدرب على مهارة التحليل والتركيب			

الصف الثاني:

الرقم	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	أحيانا	لا يستطيع
01	يتعرف طريقة الكتابة الصحيحة	يطلب منه: كتابة أي شيء ونلاحظ طريقة مسكه للقلم وكتبته على السطر			
02	الكتابة الصحيحة للحروف مع حروف المد الثلاث	يطلب منه: كتابة كل الاحرف مع المد			
03	الكتابة الصحيحة للحروف مع حركات المد الثلاث	يطلب منه: الكتابة الصحيحة للحروف مع حركات المد الثلاث			
04	الكتابة الصحيحة لكلمات بها حركات المد القصير	يطلب منه: فَهِمَ – كَتَبَ – رَسَمَ – مُعَلِم- كُرْسِي			
05	الكتابة الصحيحة لكلمات بها حروف المد الطويل	يطلب منه: كتابة دُخُول – واسع – يسير			
06	الكتابة الصحيحة لكلمات بها أنواع التنوين الثلاث	يطلب منه: ضَخِيمٌ – جَيِدًا – هَارِعٍ			
07	كتابة كلمات بها حركة مد قصير مع حرف مد طويل	يطلب منه: كتابة عَائِلَة – يراقِبُ –قَمِيصٌ			
08	المربوطة والتاء المفتوحة التاء كتابة في اواخر الكلمة كتابة سليمة	يطلب منه: كتابة سنة – سنوات- ولايته			
09	الكلمات بين الرسو في التمييز بأل المبدوءة الشمسية أو القمرية	يطلب منه: الساعة – اليوم – السنة – الورد			
10	اليها النظر بعد جمل او كلمات كتابة ثم حجبها	يطلب منه: اختيار جملة عشوائيا من النص والنظر اليها مدة5 دقائق ثم كتابتها من الذاكرة			

الصف الثالث:

الرقم	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	أحيانا	لا يستطيع
01	كتابة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث	سَمَكٌ – شجرة - رتب			
02	كتابة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث	فاكهة – حليب – صورة			
03	كتابة كلمة بها حركة مد قصير وحرف مد طويل	مُيَاه – حروف – بخيل			
04	كتابة كلمات مشددة	قويّ – سيّارة–النّص			
05	اتقان رسم الحروف والكلمات ومحاكاة المكتوب بدقة	نقل الفقرة ثم محاكاتها :استيقظت الأم باكرا، واعدت الفطور، وأيقظت كل أفراد العائلة			
06	كتابة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية	الشمس – الْحلوى – النمل - الْورد			
07	كتابة كلمات تحتوي على اشكال التنوين الثلاث	حديثٍ – مدينةً – جملا			
08	كتابة كلمات بها التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء	ملعقة – غلبته – معلمات			
09	كتابة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة	هذا – هذه – هذان – هاتان الذي - التي - اللذان - اللتان			
10	كتابة قطعة مكونة من عدة كلمات بعد النظر اليها ثم حجبها	اختيار فقرة عشوائيا والنظر اليها مدة 5 دقائق ثم كتابتها من الذاكرة			
11	رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، ومراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات	نقل فقرة من النص			

12	كتابة كلمات وجمل مقررة بمنهج اللغة العربية بالصف الثالث	اشترى احمد مجلة خاصة بالأطفال ولما وصل الى البيت قال : يا سلمى هذه مجلة ممتعة ومفيدة .فيها نشاطات للتسلية ،هل تساعديني على حلها.			
13	كتابة كلمات بها مقطع ساكن	تلْفاز – صنْدوق – صوْت			
14	كتابة جميع حروف الجر	من – عن – لِ - الى			
15	يتدرب على الكتابة التي يقرؤها او يسمعها وفق زمن مناسب مع ٍ مراعاة علامات الترقيم	يطلب منه :يتدرب على الكتابة التي يقرؤها أو يسمعها وفق زمن مناسب مع مراعاة علامات الترقيم			
16	الإجابة الصحيحة كتابيا عن الاسئلة المعطاة	ماذا اشترى احمد؟ ماذا طلب من اخته؟			
17	كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهدها	يطلب منه :كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهدها			
18	يكتب الانماط اللغوية كتابة صحيحة	الحكم على كتاباته الشخصية			
19	يعبر كتابة عن مشاعره وحاجاته مستعينا بالأنماط اللغوية التي تعلمها	يطلب منه :يعبر كتابة عن مشاعره وحاجاته مستعينا بالأنماط اللغوية التي تعلمها			

الصف الرابع:

الرقم	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	أحيانا	لا يستطيع
01	رسم الالف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف	رأى - أتى – طوى – رمى – دنا - نما			
02	كتابة الكلمات التي اولها لام اذا دخلت عليها أل الشمسية	ليمون – لعبة – لحم			

03	كتابة كلمات بها أل الشمسية أو القمرية عند دخول حروف الجر او العطف عليها	والله – كالورد – في البستان			
04	كتابة بعض علامات الترقيم المناسبة	جلس عارف مع اصدقائه الذين يسكنون معه في الحي (.)و ا رح يكلمهم عن الاقمار الاصطناعية(،) فتعجب زميله علي وسأله"(:)تقصد القمر الذين ا ره صغيرا(؟) فرد عليه عارف (:) بل الاقمار التي يرسلها الانسان في الفضاء(،) ويمكن بواسطتها تسهيل عملية الاتصال(.)			
05	كتابة الالف في آخر الكلمة في الأسماء والأفعال والحروف	انتهى – أعلى – رجا – سلمى – مستشفى			
06	كتابة الهمزة المتطرفة بأشكالها الأربعة(على ألف أو واو او ياء أو على سطر)	شاطئ - بطيء – سماء – ابن – او أ رة			
07	إتقان كتابة تنوين الفتح بزيادة الألف او تركها في بعض الكلمات	كتاباً – مساءً – سماءً – رجاءاً - هدوء اً			
08	التفريق بين كتابة الألف المقصورة والألف الممدودة	بكى – دعا – عصا – نما			
09	رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، أو م ا عاة المسافات اللازمة بين الكلمات والحروف	نقل نص			
10	رسم الكلمات المبدوءة بـ" أل " والمسبوقة بالباء والكاف والفاء	استخراج الكلمات من النص ونقلها			
11	توظيف الاساليب اللغوية والت ا ركيب النحوية والصرفية والظواهر	كتابة فقرة من ذهنه			

	الاملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما				
12	كتابة نص من فقرتين رئيسيتين وجمل تفصيلية بسيطة	كتابة فقرة او قصة قصيرة من ذهنه			
13	كتابة قصة قصيرة استنادا الى اربع صور	يطلب منه :كتابة قصة قصيرة استنادا الى أربع صور			
14	كتابة كلمات وجمل قصيرة تشمل المعا ا رف السابقة	يطلب منه :كتابة كلمات وجمل قصيرة تشمل المعا ا رف السابقة			
15	كتابة ما يملي عليه كتابة صحيحة و ا رعيا الظواهر الاملائية التي درسها	كان ارنب يحب حديقته ويسقي اشجارها بنفسه .وفي يوم من الايام وقف على حافة البئر ليخرج الماء فتزحلقت رجله وسقط في البئر.			
16	كتابة كلمات حذفت الالف من وسطها(الله الرحمن-لكن-ذلك-هؤلا)	يطلب منه :كتابة كلمات حذفت الالف من وسطها(الله-الرحمن-لكن-ذلك-هؤلاء)			
17	الإجابة الصحيحة كتابيا عن اسئلة معطاة	ماذا فعل الأرنب؟ ماذا حدث له؟			
18	تكوين جمل مف ا ربطة باستخداو كلمات مساعدة	شمس – مريض – مساعدة			
19	كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهده	يطلب منه :كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهده			
20	كتابة الحروف الهجائية بمختلف اوضاعها في الكلمة بخط النسخ	يطلب منه :كتابة الحروف الهجائية بمختلف أوضاعها في الكلمة بخط النسخ			
21	كتابة كلمات وجمل بخط النسخ	اختيار جمل عشوائيا من الكتاب			
22	ملأ استمارة تسجيل لانضماو الى جماعة مدرسية	الاسو.....:اللقب.....:تاريخ ومكان الميلاد.....:السنة الدراسية الهوايات.....			

23	كتابة اغراض او بطاقة أو رسالة لأغراض متعددة	يطلب منه :كتابة أغراض أو بطاقة أو رسالة لأغراض متعددة			

الصف الخامس:

الرقم	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	أحيانا	لا يستطيع
01	إتقان كتابة المهارات السابقة مثل اللام الشمسية والتنوين، المد، دخول حروف الجر على الكلمات	الرجال – الحلو – صباحًا – الحماية – أُذُنٌ – ساعاتٍ إدخال حروف الجر على الكلمات السابقة			
02	إتقان كتابة الألف في آخر الكلمة، والتفريق بين الألف المقصورة والممدودة	مستشفى – عصا – فتى – جرحى – أعمى- نما			
03	إتقان كتابة الهمزة متطرفة (معدل : اتقان كتابة همزة القطع– لعدم وجود الهمزة المتطرفة في المنهج وباعتبارها احد همزات القطع)	أقيمت – أعياد – أخذ – أقبل– أُحب – إقامة - أكرم			
04	كتابة بعض علامات الترقيم المناسبة	جلس عارف مع اصدقائه الذين يسكنون معه في الحي (.)وراح يكلمهم عن الاقمار الاصطناعية(،) فتعجب زميله علي وسأله"(:)تقصد القمر الذين ا ره صغيرا(؟) فرد عليه عارف (:) بل الاقمار التي يرسلها الانسان في الفضاء(،) ويمكن بواسطتها تسهيل عملية الاتصال(.)			
05	كتابة الهمزة المتوسطة بأشكالها الأربعة(على ألف او واو او ياء او على السطر)	رس – سأل – او أ رة– يؤلم – مؤذن –سائق– رئيس مئزر – دماء – دعاء -بكاء-			

06	رسم حروف وكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، أو مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات والحروف	نقل فقرة من كتاب			
07	التعبير كتابيا عن مشاهداته وانطباعاته وآرائه وحاجاته وميوله بأسلوب واضح، والجمل المترابطة صحيحة البناء، وأفكار متسلسلة	يطلب منه :التعبير كتابيا عن مشاهداته وانطباعاته وآرائه وحاجاته وميوله بأسلوب واضح، والجمل المترابطة صحيحة البناء، وأفكار متسلسلة			
08	كتابة حكايات واقعية قصيرة بأسلوب واضح، أو إعادة قص حكاية ق ا رها او سمعها	يطلب منه :كتابة حكايات واقعية قصيرة بأسلوب واضح، أو إعادة قص حكاية قراءتها أو سمعها			
09	كتابة تقرير مصغر عن رحلة او زيارة او نشاط مدرسي	يطلب منه :كتابة تقرير مصغر عن رحلة أو زيارة أو نشاط مدرسي			
10	كتابة عبا ا رت الشكر والتهاني والرسائل القصيرة بلغة سليمة	يطلب منه :كتابة عبا ا رت الشكر والتهاني والرسائل القصيرة بلغة سليمة			
11	توظيف الاساليب اللغوية والتراكيب النحوية والصرفية والظواهر الاملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما	يطلب منه :توظيف الأساليب اللغوية والتراكيب النحوية والصرفية والظواهر الإملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما			
12	توظيف علامات الترقيم :النقطة، النقطتين، الفاصلة، علامات التعجب، علامات الاستفهام في كتابته	يطلب منه :توظيف علامات الترقيم: النقطة، النقطتين، الفاصلة، علامات التعجب، علامات الاستفهام في كتابته			
13	كتابة عبارات بخط النسخ وفقا للقواعد المدروسة	يطلب منه :كتابة عبارات بخط النسخ وفقا للقواعد المدروسة			
14	كتابة نص بطريقة الفقرات	يطلب منه :كتابة نص بطريقة الفقرات			
15	كتابة مقال علمي	يطلب منه :كتابة مقال علمي			

الملحق رقم 04: **شبكة الملاحظة**

رصد عدد التكرارات في شبكة الملاحظة للأسبوع الأول: التاريخ: / /

الرقم	اسم التلميذ	المستوى الدراسي	المادة	أخطاء املائية	نقص في الرصيد اللغوي	عدم إدراك معاني الكلمات	نقص الرصيد اللغوي	ضعف التعبير الكتابي	أخطاء في الكتابة
01									
02									
03									
04									
05									
06									
07									
08									
09									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

الملحق رقم 05: البرنامج التدريبي

Université de Mohamed Boudiaf – M'sila-

Department de psychologies

جامعة محمد بوضياف المسيلة

قسم علم النفس

اسم البرنامج التدريبي:	**برنامج تدريبي مقترح للإدراك البصري قائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) لزيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لفئة المعاقين سمعيا**

مدة البرنامج:	**طبق البرنامج في سنة 2020-2021**

عدد الساعات التدريبية باليوم:	**ساعة واحدة**

هذا البرنامج التدريبي من تصميم

الاسم:	**الباحثة حفصة رزيق**
التاريخ:	**2020/2018**

المقدمة

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه في علوم التربية تخصص تربية خاصة تم اعداد هذا البرنامج التدريبي تحت عنوان:

أهداف البرنامج التدريبي	• **الأهداف الجزئية:** • تنمية قدرة الطفل المعاق سمعيا على الانتباه البصري والفهم والتركيز. • تنمية قدرة الطفل المعاق سمعيا على مهارات الإدراك البصري مثل /التمييز والغلق البصري...الخ. • تنمية قدرة الطفل المعاق سمعيا على تذكر الكلمات صوريا. • أن يستطيع الطفل المعاق سمعيا ربط الكلمة المكتوبة بمدلولها المجسم (صورة) والعكس أيضا. • تنمية قدرة الطفل المعاق سمعيا على التعبير الكتابي. • **الأهداف الرئيسية:** • تنمية الإدراك البصري. • تنمية الرصيد اللغوي الكتابي للمعاق سمعيا.

اثر برنامج تدريبي مقترح للإدراك البصري قائم على الصور و الكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) لزيادة الرصيد اللغوي (الكتابي) لفئة المعاقين سمعيا (دراسة 10 حالات)-دراسة ميدانية بمدرسة المعاقين سمعيا بحجوط ولاية تيبازة-

1-البرنامج التدريبي:

من اجل إعداد البرنامج موضوع البحث الحالي للأطفال المعاقين سمعيا، لابدّ أن يتوفر البرنامج على الخصائص المناسبة والتي تتلاءم مع البيئة المحلية، والذي يساعد في تحقيق أهداف البرنامج والغرض الذي اعد من اجله.

2- مصادر إعداد البرنامج: استندت الباحثة في بناء وإعداد البرنامج بالاطلاع على التراث النظري والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت موضوع البحث، حيث كان هذا الاطلاع هو الأساس في تحديد فنيات واستراتيجيات البرنامج وأيضا من خلال طبيعة عملها كأخصائية نفسانية عيادية واحتكاكها الدائم مع شريحة المعاقين سمعيا إلى جانب جملة من الاخصائيين النفسانيين الارطوفونيين والتربويين، دون ان ننسى المربين المختصين ومعلمي التعليم المتخصص، والتي أفادتها كثيرا في تحديد الإطار العام للبرنامج وكيفية التعامل مع الأطفال المعاقين سمعيا، وكذلك في تحديد الفنيات والاستراتيجيات التي تساعد في تحقيق أهداف البرنامج.

4- أهمية البرنامج: تكمن أهمية البرنامج المقترح الحالي في كونه يركز على تدريب الادراك البصري عن طريق اقتراح مجموعة من الصور و كلماتها باستخدام التعزيز لزيادة الرصيد اللغوي الكتابي للمعاق سمعيا ، و هذا باستخدام أساليب متنوعة ، وعليه فان البرنامج بمحتواه يسهم في تحسين وتنمية مهارات التعبير الكتابي، وكذلك تحسين تفاعلهم الاجتماعي، وبالتالي فهذا البرنامج يشكل نموذجا عمليا يمكن أن يتدرب عليه الأطفال المعاقين سمعيا من قبل الأخصائيين والمعلمين المختصين ، حيث أن المهتمين بهذا الميدان من معلمين وأولياء وأخصائيين بحاجة ماسة إلى كثير من البحوث الميدانية والبرامج الخاصة بتربية وتأهيل الأطفال المعاقين سمعيا. وتنبع أهمية البرنامج أيضا من نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت فعالية مثل هذه البرامج في تنمية ورفع مستوى مهارات التعبير الكتابي عن طريق تدريب الجانب التعويضي للطفل المعاق سمعيا الذي يتمثل في هذه الدراسة بالإدراك البصري، وبالتالي الحث على ضرورة إعداد وبناء المزيد من هذه البرامج.

5-الأدوات المستخدمة في البرنامج:

- بطاقات لصور تحمل كلمات للصورة.
- حروف للقص وتكوين الكلمات.
- لوحة للعمل توضع فيها الصورة والكلمة حيث يعاد تركيب الصورة المفككة والكلمة أيضا مع كتابتها يدويا.
- كراس يحوي التمارين الخاصة بكل الكلمات المقدمة في الجلة الواحدة لكل طفل.
- حلويات وبطاقات للتعزيز مع جدول الرصد للاستجابات.
- قاموس لكل طفل يحوي الكلمات المخزنة بصريا وكتابيا.

6-التوزيع الزمني للبرنامج: يستغرق البرنامج مدّة (8) شهور، ابتداء من شهر نوفمبر 2020 إلى غاية انتهاء شهر جوان 2021، وتمّ توزيع الجلسات على مدى (32) أسبوع أي ما يعادل (53) جلسة بمعدل (40) جلسة فردية و (10) جلسات جماعية كل أسبوع و (03) جلسات جماعية فصلية، تتراوح مدّة كل جلسة (45) دقيقة تتخللها دائما تمارين لتنمية الإدراك البصري إلى جانب الاسترخاء العضلي.

6-1-**جلسات البرنامج:** يكوّن البرنامج من (4) وحدات موزعة على (40) جلسة، وتمّ توزيع الجلسات على الوحدات الأربعة كما يلي:

6-1-1-مرحلة البدء بالبرنامج (التمهيد له): وتتضمن (1) جلسة بحكم معرفتي المسبقة للعينة جلسة الهدف التعريف بالبرنامج وأهدافه بطريقة سهلة وبسيطة.

6-1-2-مرحلة الاسترخاء العضلي: وهي مرحلة ضمنية في كل الجلسات، وهنا يتم تهيئة الحالات لتقديم الصور والكلمات الخاصة بالبرنامج العلاجي من اجل ضمان استبعاد التشنجات العضلية بسبب القلق أو السلوك العدواني، من اجل زيادة عملية التركيز والفهم والانتباه لدى المعاق سمعيا.

6-1-3-مرحلة تدريب الإدراك البصري: وهي مرحلة ضمنية في كل الجلسات، وتتم هذه الحصص بصورة فردية أو جماعية حسب طبيعة الحصة لكل أفراد العينة وبمساعدة المختصين الارطفونيين في المركز، وتشمل على التدريبات التالية:

•**التمييز البصري** :التمييز البصري يتضمن القدرة على ملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشكال والحروف ومدى هذا الاختلاف بين الأشياء والتمييز بين الألوان والإحجام والمطابقة بين الأشياء ومهارة التصنيف أي تقسيم الأشياء على أساس إدراكه لخصائصها في اللون أو الحجم أو الشكل .

• **الإغلاق البصري** : هو قدرة الطفل على إدراك الشكل الكلى عندما تظهر أجزاء محددة من هذا الشكل فقط.

•**التمييز بين الشكل والأرضية** : التمييز البصري بين الشكل والخلفية تتضمن القدرة على التركيز على بعض الأشكال، واستبعاد كل المثيرات التي توجد في الخلفية المحيطة بهذه الأشكال والتي لا تنتمي إليها. فالفرد الذي يعاني من مشكلات في تحديد الشكل والخلفية لا يستطيع أن يستخلص الشكل من الخلفية الذي يعتبر جزءاً منها، ويبدو عليه الارتباك عندما يكون هناك أكثر من شيء في الصفحة .

•**إدراك العلاقات المكانية** : إدراك العلاقات المكانية هي القدرة على تمييز الأشياء المحيطة ، والتي تظهر في كيفية الانتقال من مكان إلى آخر، وكيفية إدراك مواضع الأشياء والفرد الذي لديه مشكلة في هذا المجال يكون غير قادر على إدراك وضع الأشياء بالنسبة للمثيرات الأخرى.

6-1-4-مرحلة تدريب الإدراك البصري باستخدام الصور والكلمات: (جلسات مضمون البرنامج) وعددها (40) جلسة، وهي جلسات التدريب على تنمية الرصيد اللغوي الكتابي المستهدفة لدى أفراد العينة، وعدد هذه الكلمات (200) كلمة، وستتناول الباحثة الكلمات وفق المجموعات التالية:

وكل مجموعة استغرقت من (2-4) جلسات.

فهرس المحتويات

م	الموضوع
01	المحور الأول ويتضمن جسم الإنسان يحتوي على 20 كلمة.
02	المحور الثاني ويتضمن الأسرة ويحتوي على 10كلمات.
03	المجموعة الثالث ويتضمن المنزل ويحتوي على 20كلمة.
04	المحور الرابع ويتضمن الملابس ويحتوي على 20كلمة.
05	المحور الخامس ويتضمن المدرسة ويحتوي على 20كلمة.
06	المحور السادس ويتضمن الزمن ويحتوي على 10كلمات.
07	المحور السابع ويتضمن الطبيعة ويحتوي على 20كلمة.
08	المحور الثامن ويتضمن الألوان ويحتوي على 10كلمات.
09	المحور التاسع ويتضمن الحيوانات ويحتوي على 20كلمة.
10	المحور العاشر ويتضمن الخضر والفواكه ويحتوي على 20كلمة.
11	المحور الحادي عشر ويتضمن الحلي والمجوهرات ويحتوي على 10كلمات.
12	المحور الثاني عشر ويتضمن الدين ويحتوي على 10كلمات.
13	المحور الثالث عشر ويتضمن الوظائف والمهن ويحتوي على 10كلمات.

البرنامج

رقم الجلسة	المحور	الكلمات	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة

0	التمهيد	////////	• التعرف على العينة. • إعطاء فكرة مبسطة عن البرنامج و طبيعته	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة.	45 دقيقة
01	المحور الأول : "جسم الإنسان"	عين أذن فم انف لسان	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الاسترخاء،التعز يز و التعميم ولعب الدور ،تدريب الإدراك البصري.	45 دقيقة
02	المحور الأول : "جسم الإنسان"	يد رجل شعر بطن إصبع	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الاسترخاء،الحوا ر و المناقشة وطرح الأسئلة والشرح المبسط	45 دقيقة
03	المحور الأول : "جسم الإنسان"	أسنان ظهر عظام قلب رأس	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الحوار و المناقشة وطرح الاسئلة والتعزيز و التعميم ولعب الدور ا.	45 دقيقة
04	المحور الأول : "جسم الإنسان"	كتف دم دماغ رقبة سره	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الاسترخاء، التعزيز .	45 دقيقة

01	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز و التعليم التعاوني.	45 دقيقة
05	المحور الثاني : " الأسرة"	الأب الأم ولد بنت لجد	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. •تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	المناقشة – التعميم – لعب الدور – النمذجة	45 دقيقة
06	المحور الثاني : " الأسرة"	جدة رضيع العائلة العم الخال	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	المناقشة – التعميم – التمييز البصري – النمذجة.	45 دقيقة
07	المجموعة الثالث : " المنزل"	منزل سقف حديقة نافذة باب	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الاسترخاء– المناقشة – التعميم – التمييز البصري – لعب الدور .	45 دقيقة
08	المجموعة الثالث : " المنزل	درج مطبخ حمام غرفة النوم	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي.	المناقشة – التعميم –التمييز البصري النمذجة	45 دقيقة

		غرفة الجلوس	• تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.		
02	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز و التعليم التعاوني.	45 دقيقة
09	المجموعة الثالث : " المنزل	كرسي مدفئة سرير خزانة ستار	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. •تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الاسترخاء، – التعميم – التمييز البصري .	45 دقيقة
10	المجموعة الثالث : " المنزل	مرآة مرحاض رواق طاولة أكل مكيف	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	المناقشة – التعميم – التمييز البصريالنمذجة	45 دقيقة
11	المحور الرابع : " الملابس"	فستان سروال حذاء جوارب معطف	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الاسترخاء – التمييز البصري– النمذجة.	45 دقيقة
12	المحور الرابع : " الملابس"	قبعة حزام	• تنمية الانتباه البصري	التمييز البصري – المناقشة –	45 دقيقة

		قميص برنوس حجاب	• إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	التعميم – لعب الدور – النمذجة	
03	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز و التعليم التعاوني	45 دقيقة
01	جلسة جماعية فصلية	كل الكلمات المتناولة أثناء الفصل	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • التقييم بتقديم مقياس الكلمات المدركة كتابيا	الاسترخاء، التعزيز و التعليم التعاوني .	45 دقيقة
13	المحور الرابع : " الملابس"	ملابس ربطة عنق قفاز تنورة سترة	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الاسترخاء،التمي يز البصري – المناقشة – التعميم – النمذجة	45 دقيقة
14	المحور الرابع : " الملابس"	لباس النوم مئزر بدله عمامة جبة	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الاسترخاء– المناقشة – التعميم – لعب الدور – النمذجة.	45 دقيقة

15	المحور الخامس : " المدرسة"	معلم معلمة مدير ساحة قسم	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	التمييز البصري – المناقشة– لعب الدور .	45 دقيقة
16	المحور الخامس : " المدرسة"	سبورة مكتب خزانة ملعب محفظة	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الاسترخاء– المناقشة – النمذجة.	45 دقيقة
04	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز و التعليم التعاوني	45 دقيقة
17	المحور الخامس : " المدرسة"	مدرسة مراقبة قسمة جدول الضرب قلم	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. •تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	التمييز البصري –لعب الدور – النمذجة	45 دقيقة
18	المحور الخامس : " المدرسة"	كراس كتاب امتحان	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي.	الاسترخاء، – لعب الدور.	45 دقيقة

		الجمع الطرح •تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.		
19	المحور السادس: " الزمن"	مساء الصباح ليل شتاء صيف • تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	المناقشة – الاسترخاء،	45 دقيقة
20	المحور السادس: " الزمن"	خريف ربيع سنة شهر أسبوع • تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	التمييز البصري .	45 دقيقة
05	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع • التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز و التعليم التعاوني	45 دقيقة
21	المحور السابع: " الطبيعة"	بحر غابة جبل الحقل الوادي • تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الاسترخاء– التمييز البصري .	45 دقيقة
22	المحور السابع: " الطبيعة"	بحيرة تربة كهف الريف • تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي.	التمييز البصري – ،التعزيز	45 دقيقة

		صحراء	• تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.		
23	المحور السابع: " الطبيعة"	طبيعة مجرة إعصار فيضان بركان	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	التعزيز و التعليم التعاوني	45 دقيقة
24	المحور السابع: " الطبيعة"	كوكب جزيرة شاطئ سحاب سماء	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	التمييز البصري .	45 دقيقة
06	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز و التعليم التعاوني	45 دقيقة
02	جلسة جماعية فصلية	كل الكلمات المتناولة أثناء الفصل	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • التقييم بتقديم مقياس الكلمات المدركة كتابيا	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز و التعليم التعاوني و التعزيز.	45 دقيقة

25	المحور الثامن:" الألوان"	احمر اصفر اخضر ازرق اسود	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	التمييز البصري – التعزيز–لعب الدور	45 دقيقة
26	المحور الثامن:" الألوان"	بني برتقالي ابيض وردي بنفسجي	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الاسترخاء– التعزيز.	45 دقيقة
27	المحور التاسع: " الحيوانات"	دجاجة قط كلب عصفور كبش	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	التمييز البصري –التعزيز.	45 دقيقة
28	المحور التاسع: " الحيوانات"	بقرة غزالة ذئب دب أسد	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز .	45 دقيقة
07	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز	45 دقيقة

			زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	و التعليم التعاوني	
29	المحور التاسع: " الحيوانات"	صقر حصان زرافة سمكة أرنب	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	التمييز البصري– النمذجة– التعزيز.	45 دقيقة
30	المحور التاسع: " الحيوانات"	ثعلب غراب بومة تمساح ثعبان	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	التمييز البصري – التعزيز	45 دقيقة
31	المحور العاشر" الخضر و الفواكه"	طماطم بطاطا بصل جزر خس	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز .	45 دقيقة
32	المحور العاشر" الخضر و الفواكه"	برتقال عنب تفاح موز أجاص	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	التمييز البصري – التعميم.	45 دقيقة

08	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز و التعليم التعاوني	
33	المحور العاشر" الخضر و الفواكه"	فلفل تين زيتون ليمون بطيخ	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الاسترخاء ،التعزيز و لعب الدور.	45 دقيقة
34	المحور العاشر" الخضر و الفواكه"	ثوم الباذنجال الخيار التوت اللفت	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	التمييز البصري – النمذجة.	45 دقيقة
35	المحور الحادي عشر" الحلي و المجوهرات"	قلادة خاتم عقد ذهب فضة	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز .	45 دقيقة
36	المحور الحادي عشر" الحلي و المجوهرات"	الماس سوار ساعة أقراط	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي.	الاسترخاء – التعزيز.	45 دقيقة

		خلخال	• تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.		
09	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز و التعليم التعاوني	45 دقيقة
37	المحور الثاني عشر" الدين"	الصلاة الصوم إمام مسجد مسجد	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الحوار و المناقشة والتعزيز – النمذجة	45 دقيقة
38	المحور الثاني عشر" الدين"	الجنة النار الكعبة مسيحية يهودية	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الحوار و المناقشة والتعزيز – لعب الدور	45 دقيقة
39	المحور الثالث عشر" المهن و الوظائف"	شرطي إطفائي نجار خياط طيار	• تنمية الانتباه البصري • إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	الحوار و المناقشة والتعزيز – النمذجة	45 دقيقة
40	المحور الثالث عشر"	طبيب بناء	• تنمية الانتباه البصري	الاسترخاء– الحوار و	45 دقيقة

	المهن و الوظائف"	صياد مصور جمركي	• إدراك الصورة و ربطها بشكلها الكتابي. • تخزين الكلمات و استرجاعها كتابيا.	المناقشة والتعزيز – النمذجة	
10	جلسة جماعية أسبوعية	كل الكلمات المتناولة أثناء الأسبوع	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز و التعليم التعاوني	45 دقيقة
03	جلسة جماعية فصلية	كل الكلمات المتناولة أثناء الفصل	• التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع. • التقييم بتقديم مقياس الكلمات المدركة كتابيا	الحوار و المناقشة وطرح الأسئلة ،التعزيز و التعليم التعاوني و التعزيز.	45 دقيقة

الجلسة الاولى

اليوم الأول – الزمن : 1 سا

أهداف الوحدة:

1-التقرب من مجموعة الدراسة من المعاقين سمعيا.

2-تعريف الأطفال بطبيعة البرنامج.

3-محاولة تشويق الاطفال وتحفيزهم للبرنامج.

جدول الجلسة:

م	الجلسة الأولى	راحة	
مواضيعها	جلسة تمهيدية للتعرف على البرنامج		جلسة تمهيدية للتعرف على البرنامج
زمنها	30دقيقة	10دقائق	20دقية

أهداف الجلسة:

يتوقع في نهاية الجلسة أن يكون المتدرب من التلاميذ المعاقين سمعيا قادراً على:

1-فهم طبيعة البرنامج.

2-فهم الفنيات التي سوف نستخدمها في البرنامج.

3-مستعد وموافق على التدريب.

الجلسة الثانية

الزمن : 45 د

أهداف الجلسة:

1-تنمية الانتباه البصري.

2-إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي.

3-تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا

جدول الأساليب والأنشطة والوسائل:

م	الكلمات	الفنيات المستخدمة
1	عين	الاسترخاء التعزيز التعميم ولعب الدور تدريب الإدراك البصري
2	أذن	
3	فم	
4	أنف	
5	لسان	

الجلسة الثالثة

الزمن : 45 د

أهداف الجلسة:

1-تنمية الانتباه البصري.

2-إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي.

3-تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا

جدول الأساليب والأنشطة والوسائل:

م	الكلمات	الفنيات المستخدمة
6	يد	الاسترخاء الحوار والمناقشة طرح الأسئلة والشرح المبسط
7	رجل	
8	فم	
9	بطن	
10	إصبع	

الجلسة الرابعة

الزمن : 45 د

أهداف الجلسة:

1-تنمية الانتباه البصري.

2-إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي.

3-تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا

جدول الأساليب والأنشطة والوسائل:

م	الكلمات	الفنيات المستخدمة
11	أسنان	الحوار والمناقشة طرح الاسئلة التعزيز والتعميم لعب الادوار
12	ظهر	
13	عظام	
14	قلب	
15	رأس	

الجلسة الخامسة

الزمن : 45 د

أهداف الجلسة:

1-تنمية الانتباه البصري.

2-إدراك الصورة وربطها بشكلها الكتابي.

3-تخزين الكلمات واسترجاعها كتابيا

جدول الأساليب والأنشطة والوسائل:

م	الكلمات	الفنيات المستخدمة
11	**كتف**	**الاسترخاء** **التعزيز**
12	**دم**	
13	**دماغ**	
14	**رقبة**	
15	**سره**	

شرح النشاط:

يتم تقديم لوحة الكلمات للتلميذ، ثم تقد له صورة العين وصورة كتابية للعين ويطلب منه ملاحظة الكتابة وإعادتها، بعد ذلك نخفي الكتابة ونقدم للطفل حروف العين ونطلب إعادة تشكيل الكلمة، وهذا ساري لجميع الكلمات الأخر. ثم نقدم للتلميذ كراسة التمرينات التي تحوي الكلمات المتناولة بعدة طرق مختلفة ونستخدم الفنيات المختلفة مع كل تمرين (ملاحظة كراسة التمارين).

الجلسة السادسة الاسبوعية الجماعية

الزمن : 45 د

أهداف الجلسة:

1-التقييم للكلمات المخزنة خلال الأسبوع.

2-زيادة الدافعية من خلال العمل الجماعي.

جدول الأساليب والأنشطة والوسائل:

م	الكلمات	الفنيات المستخدمة
01	**كل الكلمات المتناولة في محور جيم الإنسان**	**الحواروالمناقشة** **طرح الأسئلة** **التعزيز** **التعليم التعاوني.**

شرح النشاط:

يتم تقسيم التلاميذ لمجموعات تعمل بشكل موحد، ومنه نعيد العمل بنفس الوتيرة على جميع الكلمات التي تم تناولها مع تحديد المجموعات الضعيفة ليتم دعمها.

ملاحظة:

كل الجلسات محاكية للبرنامج المعروض سابقا

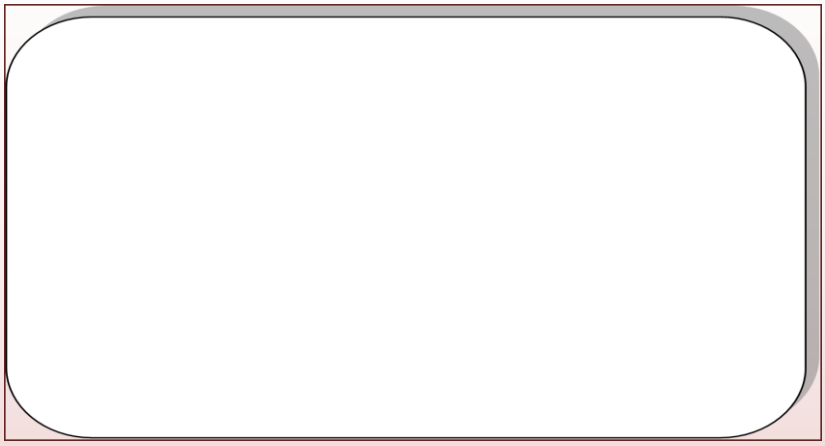
Université de Mohamed Boudiaf – M'sila-

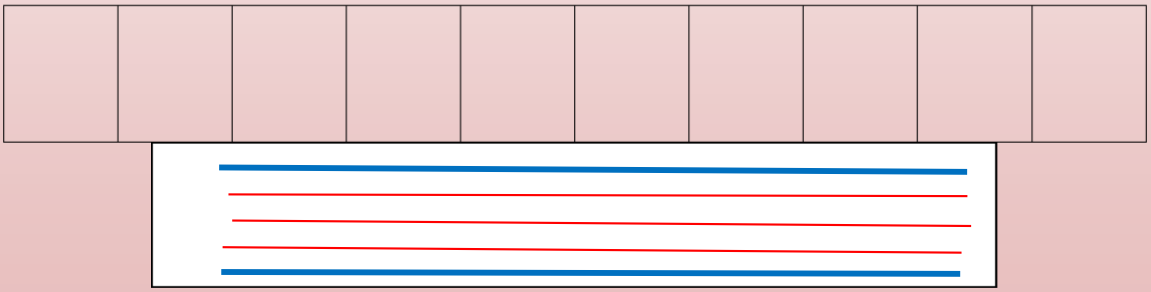
Department de psychologies

جامعة محمد بوضياف المسيلة

قسم علم النفس

جوخت ثزلآ قبم لمنبث ىبم ضوز





Université de Mohamed Boudiaf – M'sila-

Department de psychologies

جامعة محمد بوضياف المسيلة

قسم علم النفس

قاموس الصور والكلمات المدركة من طرف المعاق سمعيا من طرف

Université de Mohamed Boudiaf – M'sila-

Department de psychologies

جامعة محمد بوضياف المسيلة

قسم علم النفس

المقياس الخاص بالكلمات

الصور		التعرف الكتابي		
		أدركها كتابيا	أدركها كتابيا بأخطاء	لم يدركها كتابي
المحور الأول		جسم الإنسان		
01	عين			
02	أذن			
03	فم			
04	انف			
05	لسان			
06	يد			
07	رجل			
08	شعر			
09	بطن			
10	إصبع			
11	أسنان			
12	ظهر			
13	عظام			
14	قلب			
15	رأس			
16	كتف			
17	دم			
18	دماغ			
19	رقبة			
20	سره			
المجموع				
المحور الثاني		الأسرة		
01	الأب			
02	الأم			
03	ولد			
04	البنت			

05	الجد			
06	الجدة			
07	رضيع			
08	أقارب			
09	العم			
10	الخال			
	المجموع			
	المحور الثالث	المنزل		
01	منزل			
02	سقف			
03	حديقة			
04	نافذة			
05	باب			
06	درج			
07	مطبخ			
08	حمام			
09	غرفة النوم			
10	غرفة الجلوس			
11	كرسي			
12	مدفئة			
13	سرير			
14	خزانة			
15	ستار			
16	غرفة			
17	مرحاض			
18	رواق			
19	طاولة أكل			
20	مكيف			
	المجموع			
	المحور الرابع	الملابس		
01	فستان			

02	سروال			
03	حذاء			
04	جوارب			
05	معطف			
06	قبعة			
07	حزام			
08	قميص			
09	برنوس			
10	حجاب			
11	ملابس			
12	ربطة عنق			
13	قفاز			
14	تنورة			
15	سترة			
16	لباس النوم			
17	مئزر			
18	بدله			
19	عمامة			
20	جبة			
	المجموع			
	المحور الخامس		المدرسة	
01	معلم			
02	معلمة			
03	مدير			
04	ساحة			
05	قسم			
06	سبورة			
07	مكتب			
08	خزانة			
09	ملعب			
10	محفظة			

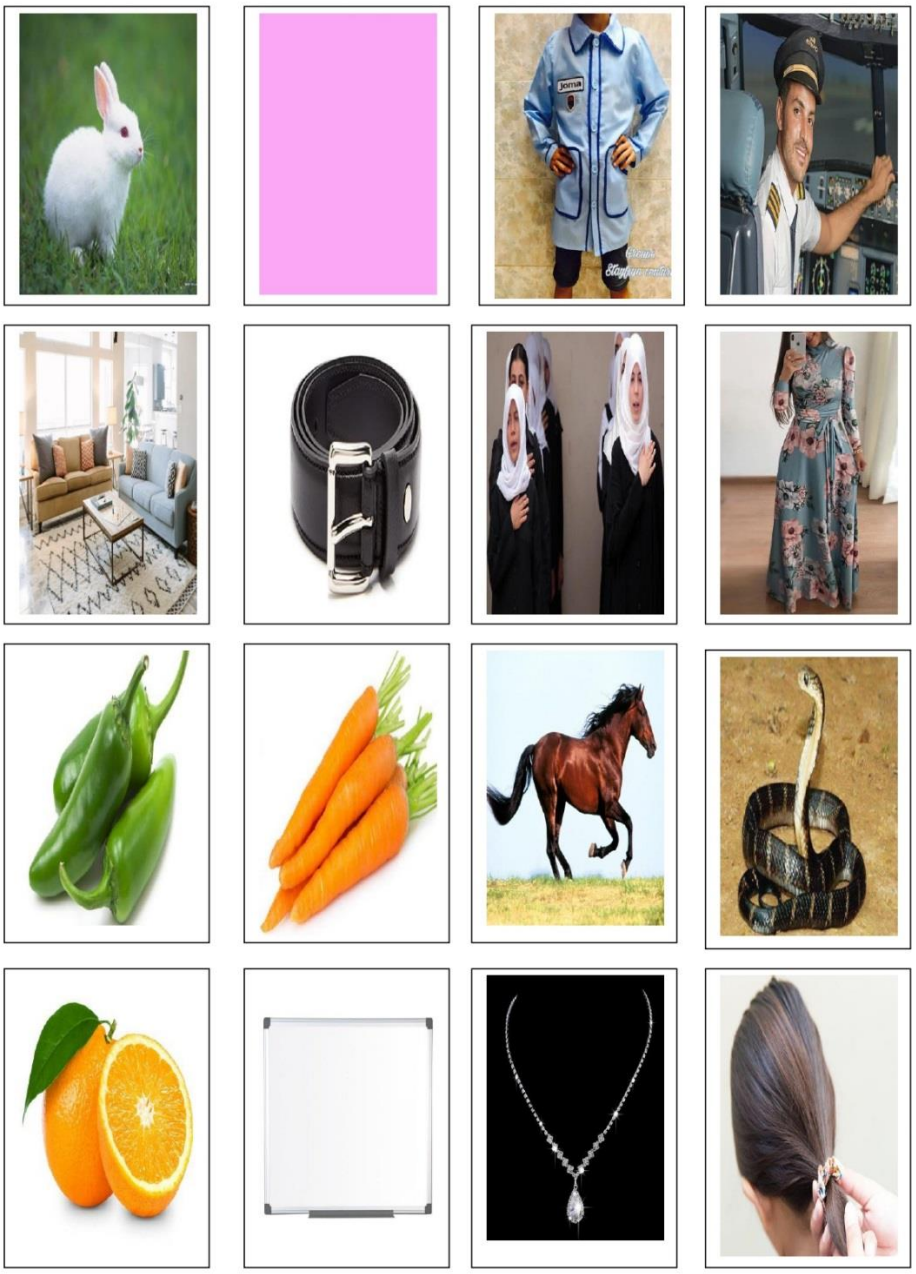
11	مدرسة			
12	حارس			
13	قسمة			
14	جدول الضرب			
15	قلم			
16	كراس			
17	كتاب			
18	امتحان			
19	الجمع			
20	الطرح			
	المجموع			
	المحور السادس		الزمن	
01	الصباح			
02	مساء			
03	ليل			
04	شتاء			
05	صيف			
06	خريف			
07	ربيع			
08	سنة			
09	شهر			
10	أسبوع			
	المجموع			
	المحور السابع		الطبيعة	
01	بحر			
02	غابة			
03	جبل			
04	الحقل			
05	الوادي			
06	بحيرة			
07	تربة			

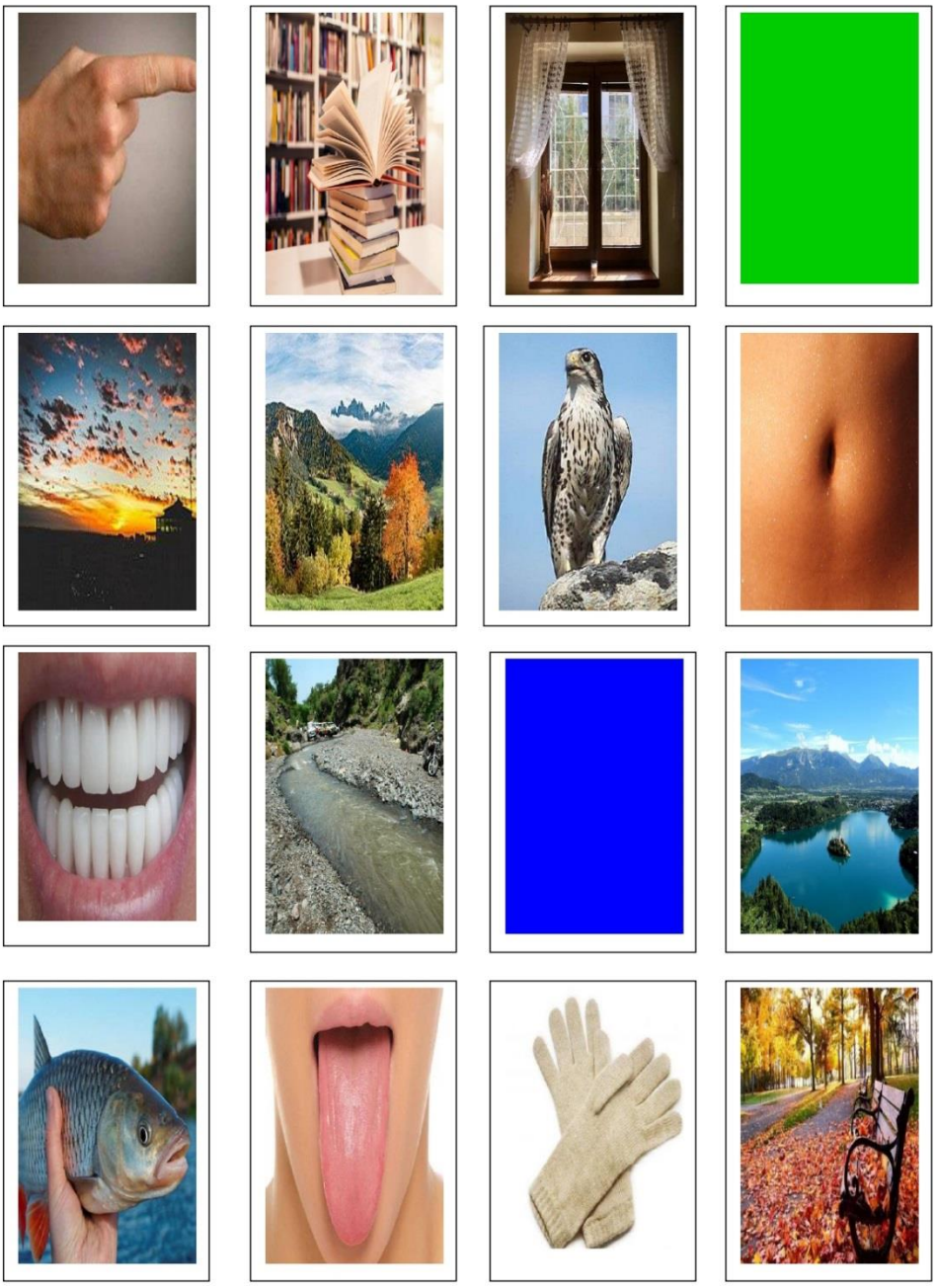
08	كهف			
09	الريف			
10	صحراء			
11	طبيعة			
12	مجرة			
13	إعصار			
14	فيضان			
15	بركان			
16	كوكب			
17	جزيرة			
18	شاطئ			
19	سحاب			
20	سماء			
	المجموع			
	المحور الثامن	الألوان		
01	احمر			
02	اصفر			
03	اخضر			
04	ازرق			
05	اسود			
06	البني			
07	البرتقالي			
08	ابيض			
09	الوردي			
10	البنفسجي			
	المجموع			
	المحور التاسع	الحيوانات		
01	دجاجة			
02	قط			
03	كلب			
04	عصفور			

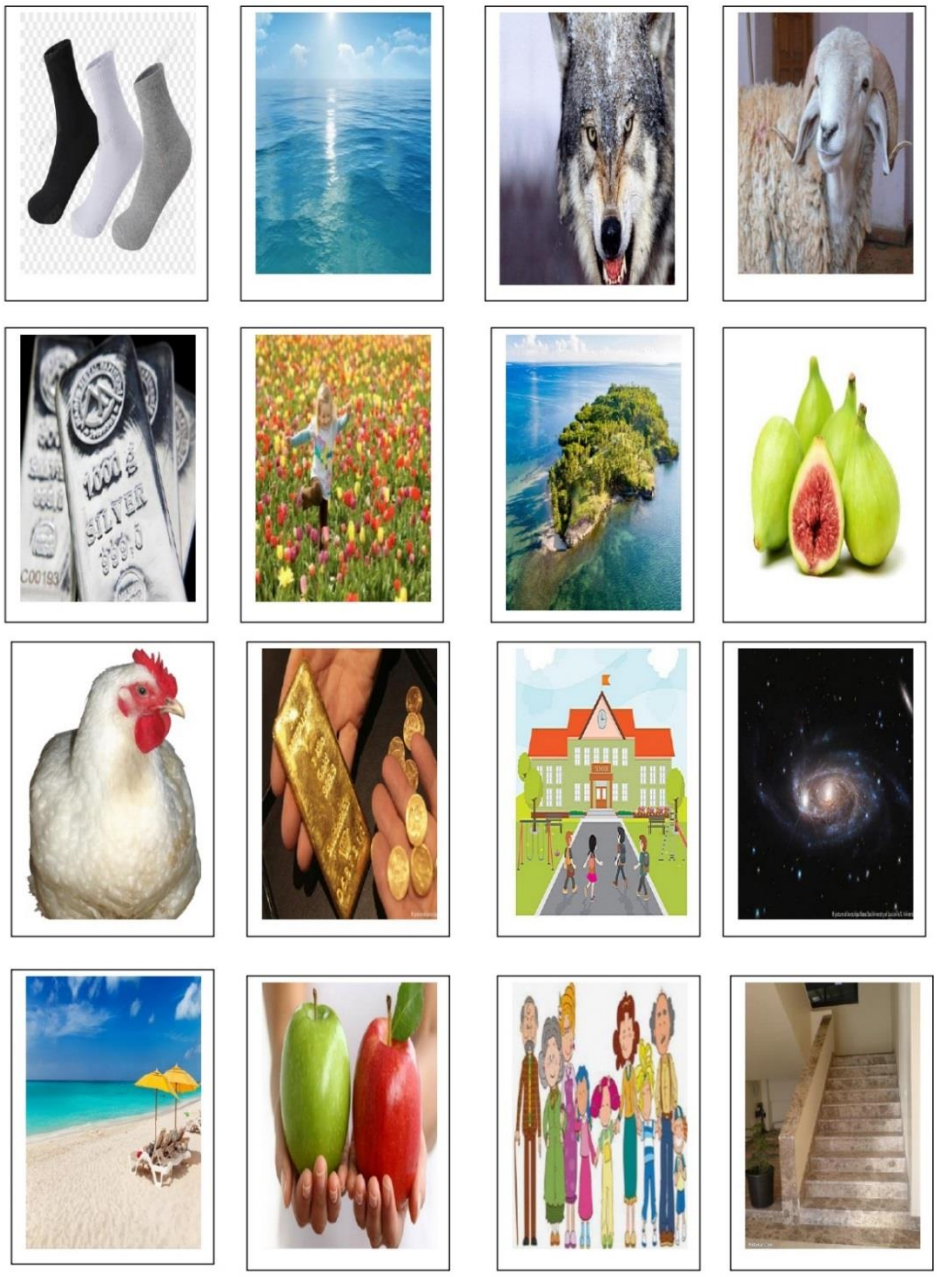
05	كبش			
06	بقرة			
07	غزالة			
08	ذئب			
09	دب			
10	أسد			
11	صقر			
12	حصان			
13	زرافة			
14	سمكة			
15	أرنب			
16	ثعلب			
17	غراب			
18	بومة			
19	تمساح			
20	ثعبان			
	المجموع			
	المحور العاشر	خضروفواكه		
01	طماطم			
02	بطاطا			
03	بصل			
04	جزر			
05	خس			
06	برتقال			
07	عنب			
08	تفاح			
09	موز			
10	أجاص			
11	فلفل			
12	تين			
13	زيتون			

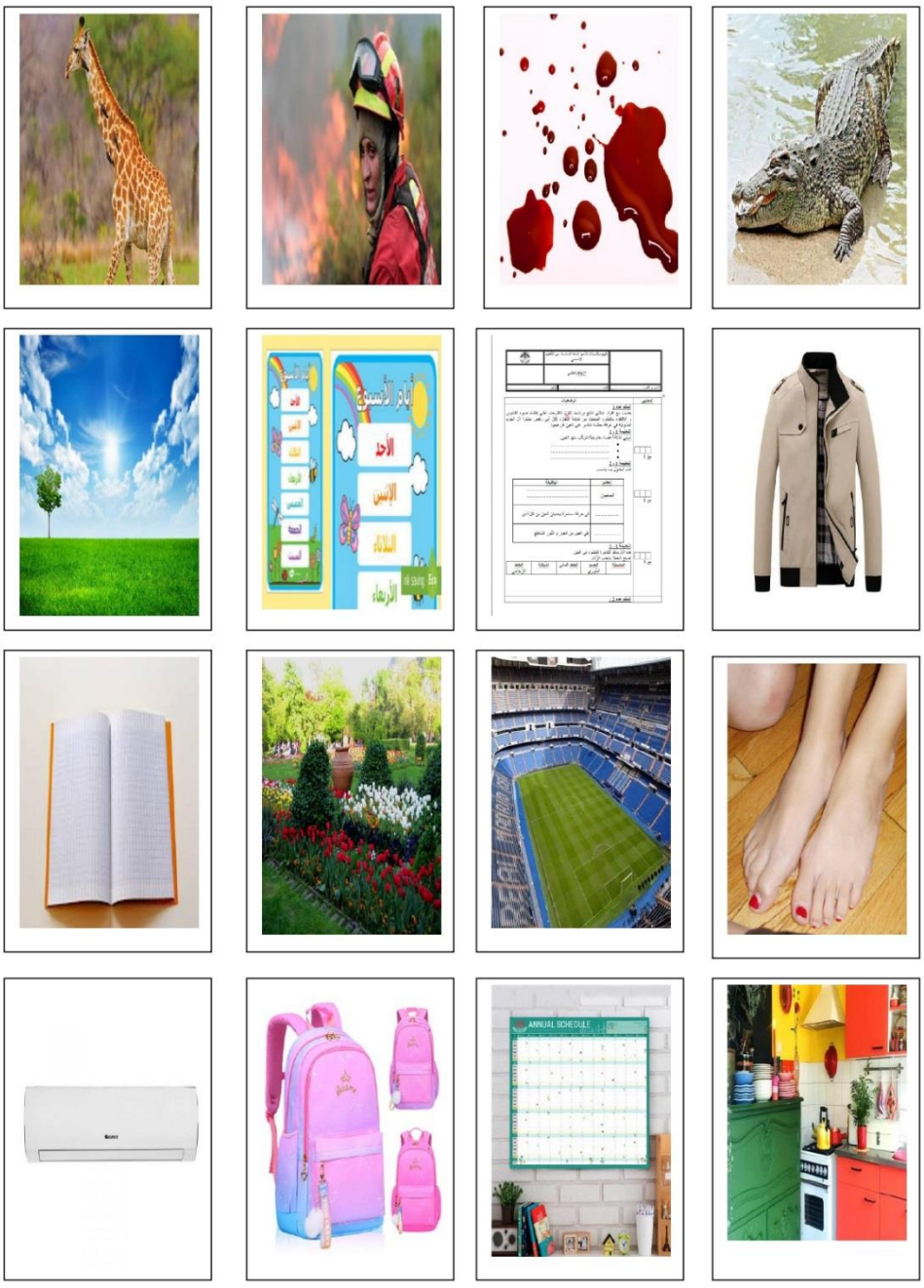
14	ليمون			
15	بطيخ			
16	ثوم			
17	الباذنجال			
18	الخيار			
19	التوت			
20	اللفت			
	المجموع			
	المحور الحادي عشر		الحلي والمجوهرات	
01	قلادة			
02	خاتم			
03	عقد			
04	ذهب			
05	فضة			
06	الماس			
07	سوار			
08	ساعة			
09	أقراط			
10	خلخال			
	المجموع			
	المحور الثاني عشر		الدين	
01	الصلاة			
02	الصوم			
03	إمام			
04	مسجد			
05	القران			
06	الجنة			
07	النار			
08	الكعبة			
09	مسيحية			
10	يهودية			

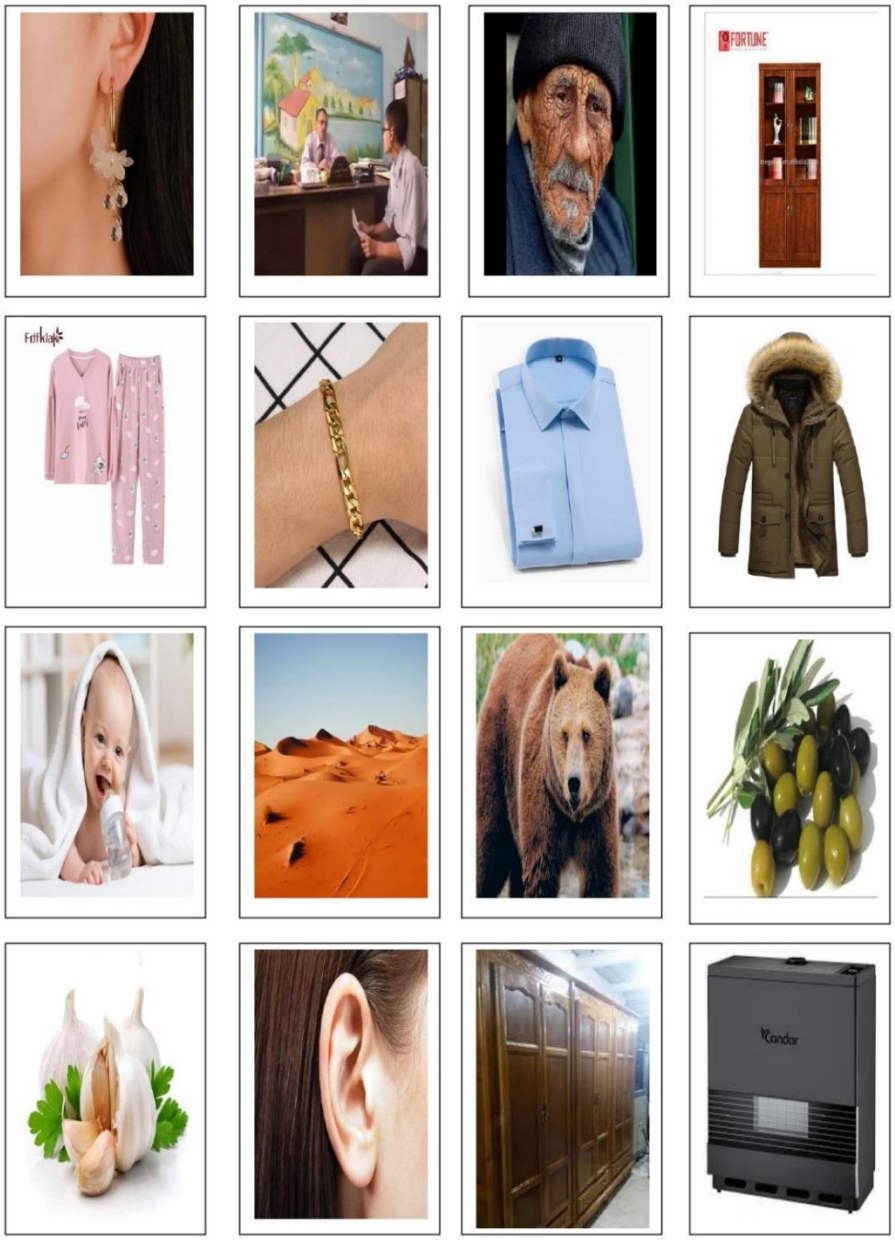
المجموع				
المحور الثالث عشر			الوظائف والمهن	
01	شرطي			
02	إطفائي			
03	نجار			
04	خياط			
05	طيار			
06	طبيب			
07	بناء			
08	صياد			
09	مصور			
10	جمركي			
المجموع				

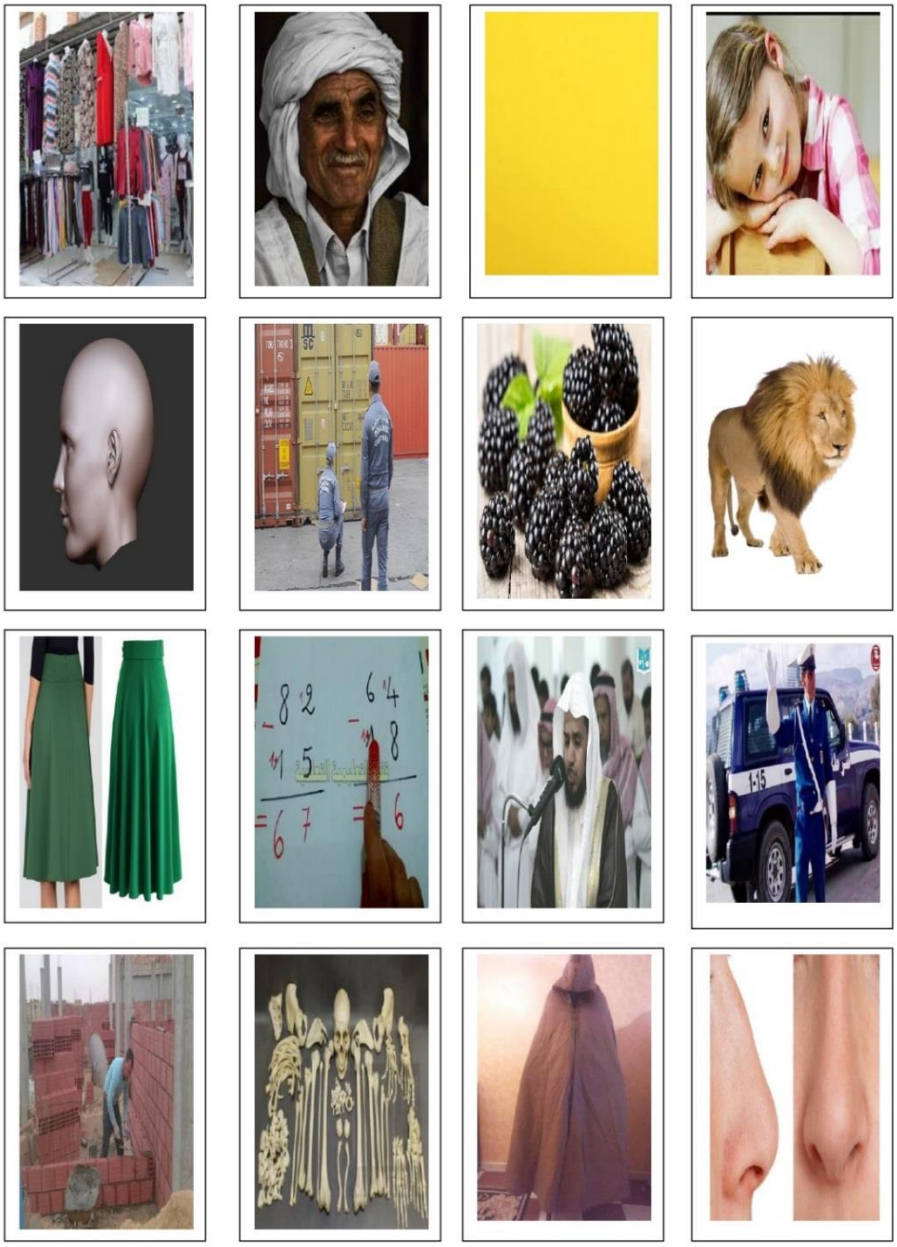


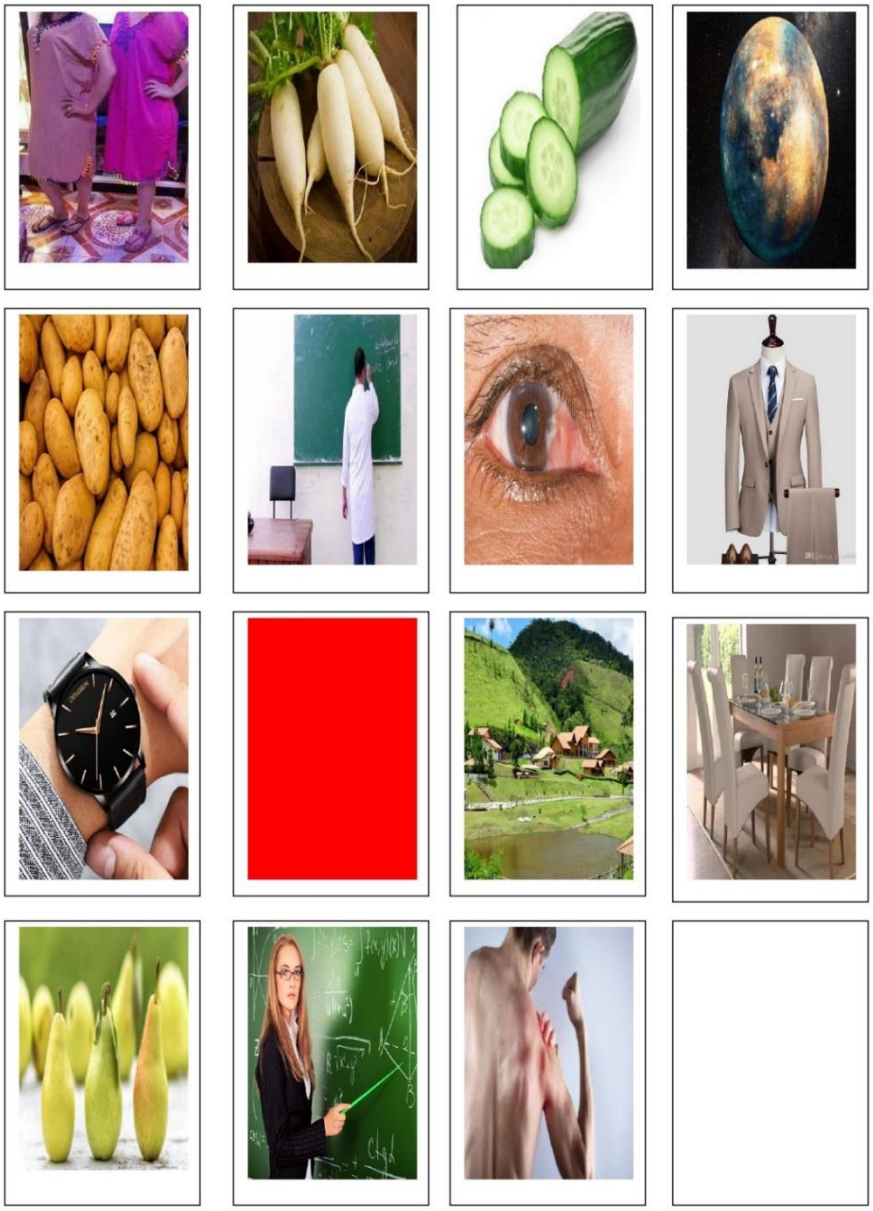


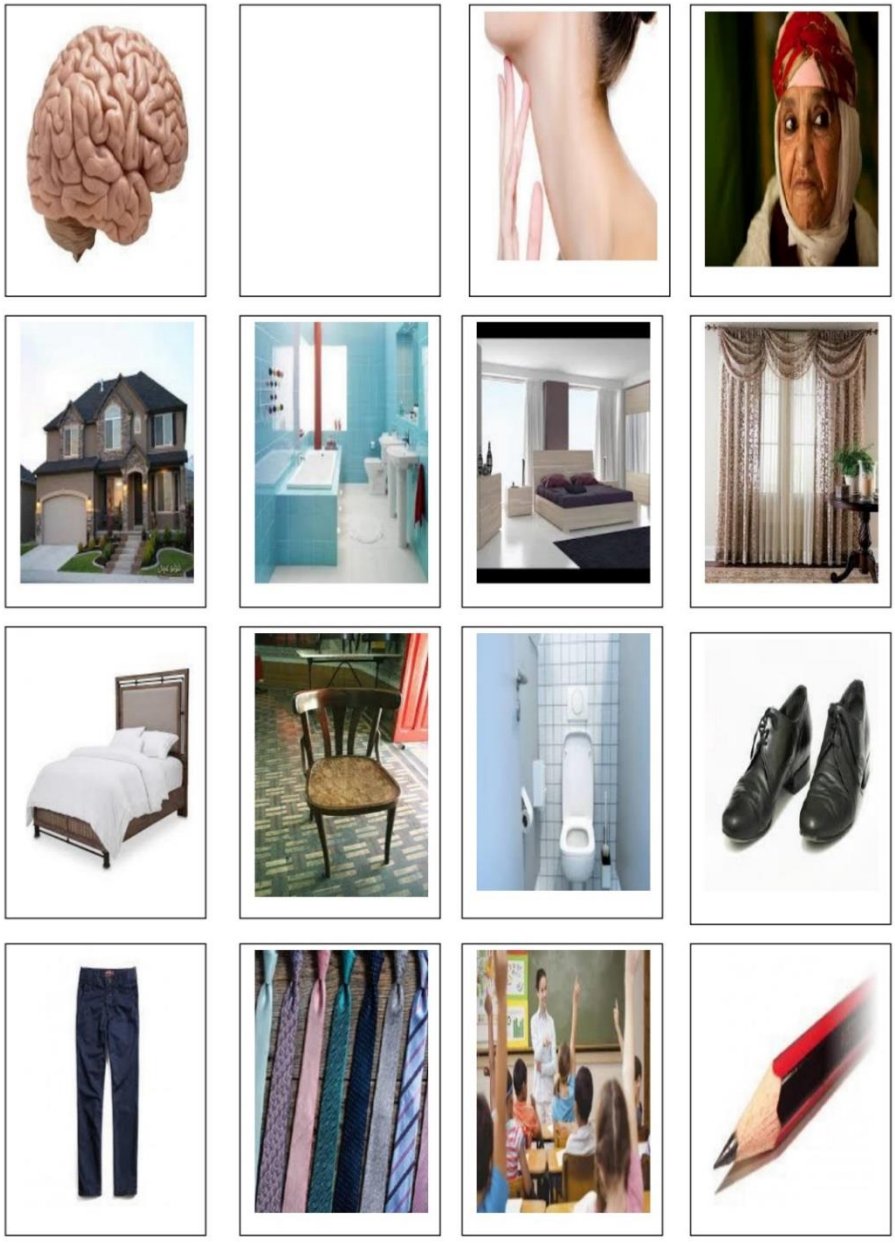


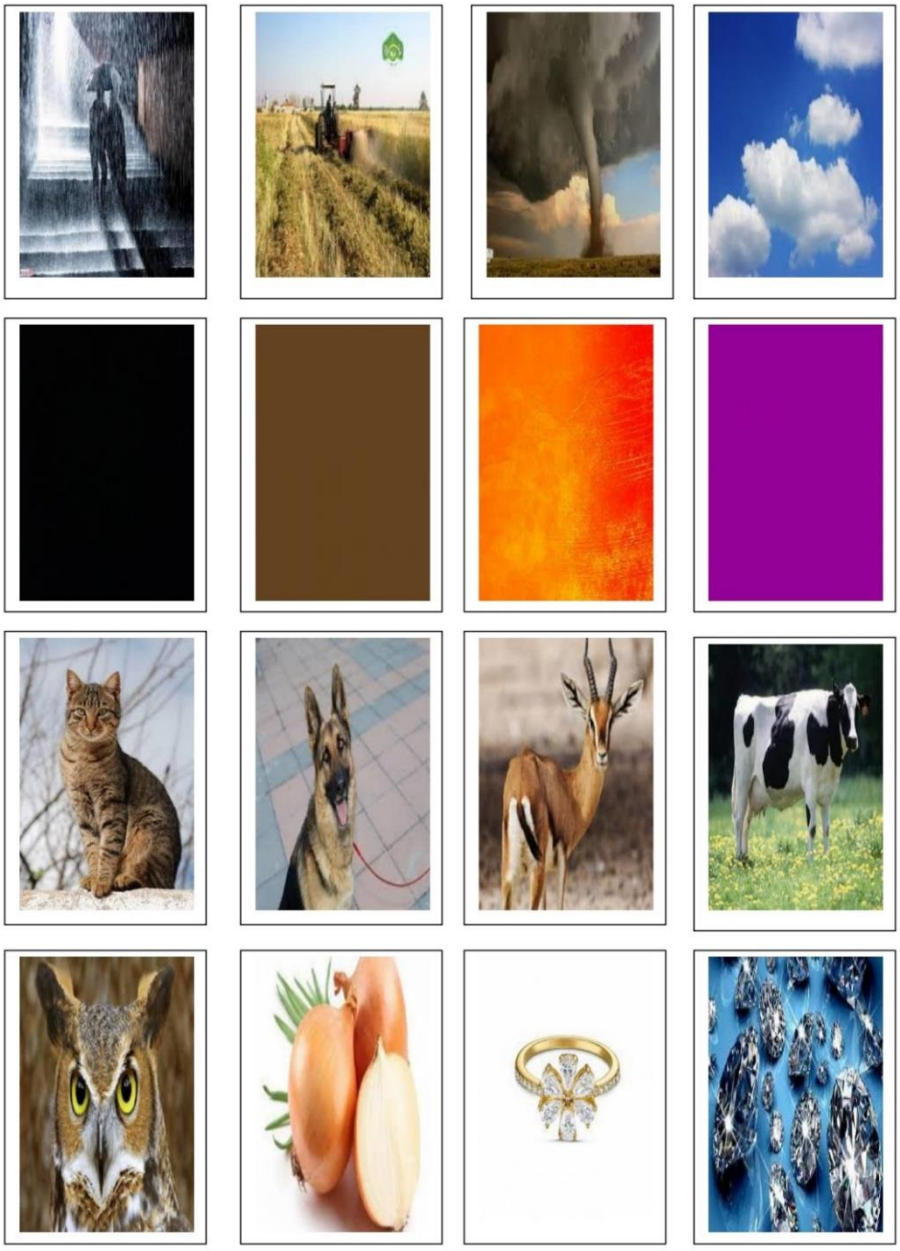

الأحد
الإثنين
الثلاثاء
الأربعاء
ANNUAL SCHEDULE

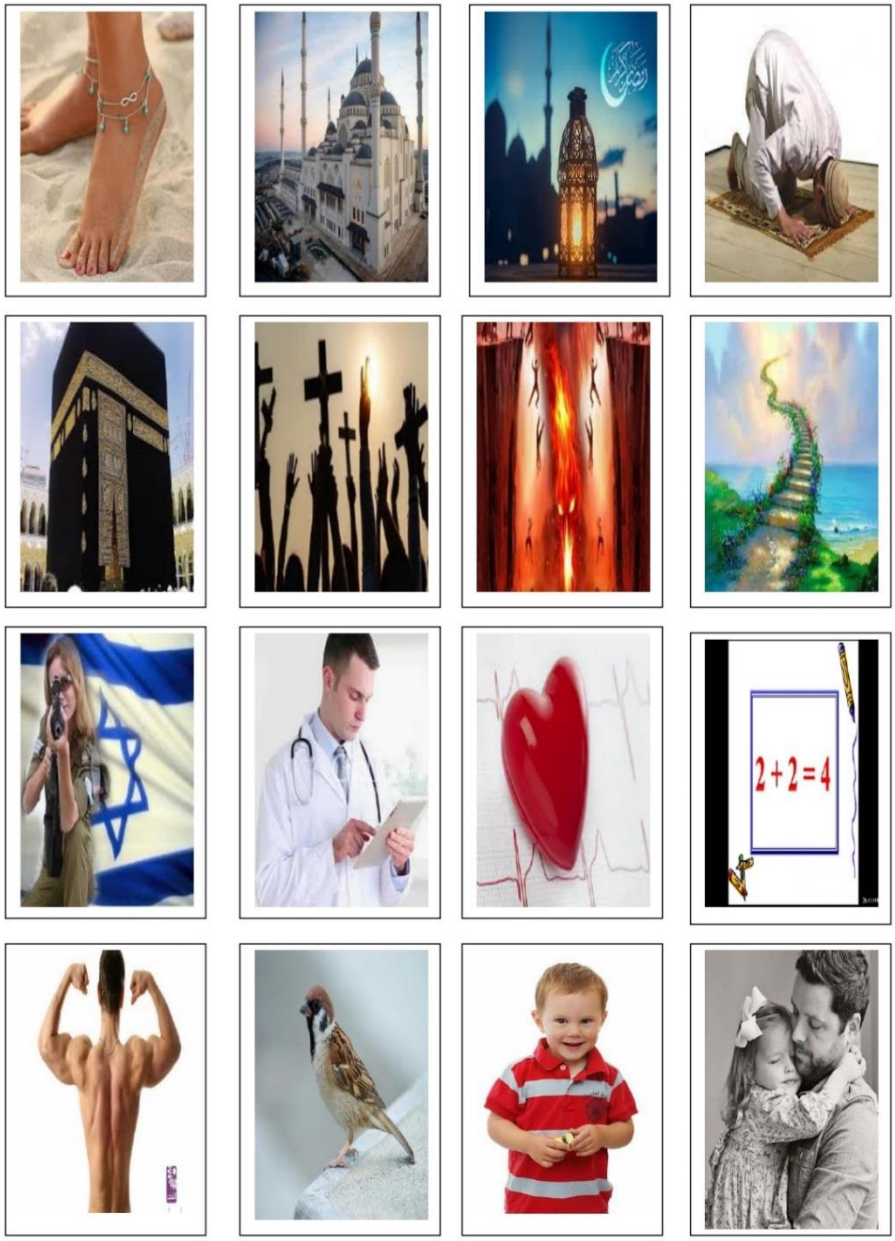

FORTUNE
Condor

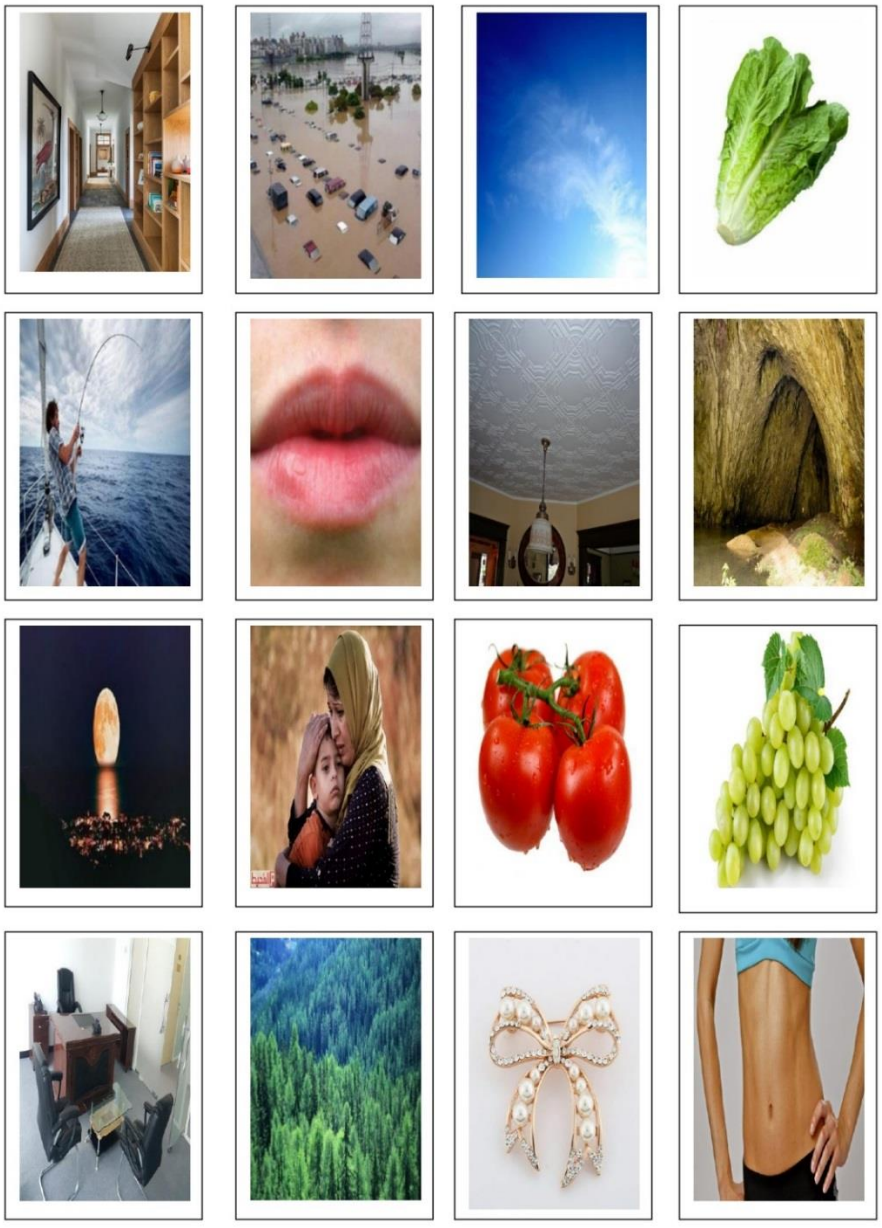


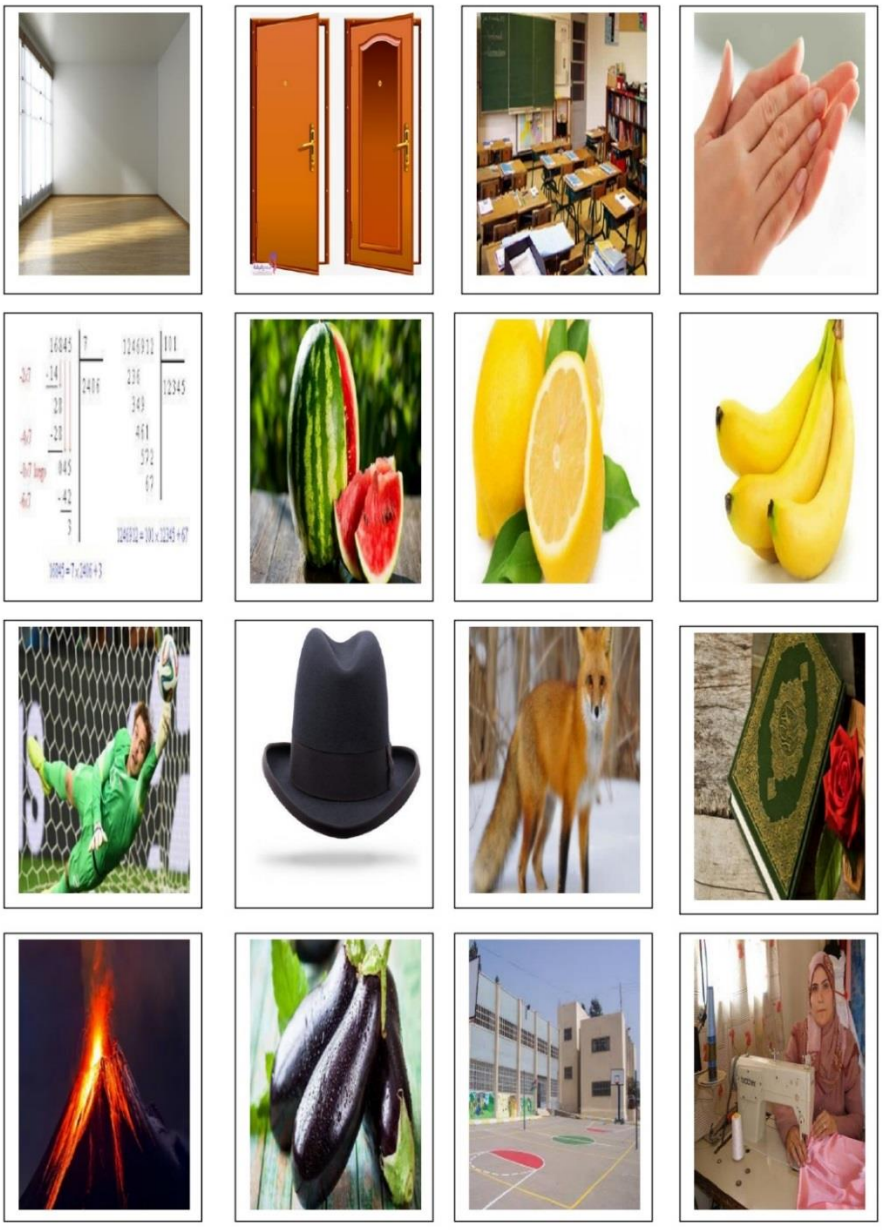


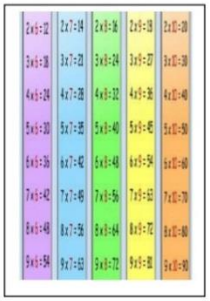





2+2=4

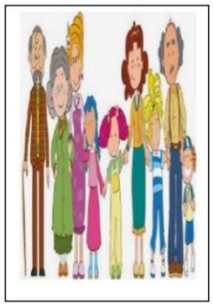


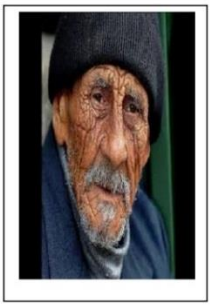




عين	أذن	دماغ
يد	إصبع	فم
أسنان	لسان	انف
رقبة	كتف	ظهر
بطن	سره	رجل
رأس	دم	شعر

عظام
قلب





الأب	الأم	ولد	بنت
جد	جدة	العائلة	رضيع
العم	الخال	منزل	سقف
حديقة	نافذة	باب	درج
مطبخ	حمام	غرفة النوم	غرفة الجلوس
كرسي	مدفئة	سرير	خزانة
ستار	مراة	مرحاض	رواق
مكيف	طاولة اكل	فستان	سروال

معلمة	معلم	لباس النوم	ملابس
مكتب	سبورة	قسم	ساحة
خزانة	محفظة	ملعب	مدير
ضرب	قسمة	حارس	مدرسة
كراس	جدول ضرب	طرح	جمع
مساء	قلم	كتاب	امتحان
الصباح	مئزر	بدله	عمامة
جبة	ليل	شتاء	صيف
قبعة	معطف	جوارب	حذاء
حجاب	برنوس	قميص	حزام
سترة	تنورة	قفاز	ربطة

خريف	ربيع	سنة	شهر
أسبوع	بحر	غابة	جبل
الحقل	الوادي	بحيرة	تربة
كهف	الريف	صحرا	طبيعة
مجرة	إعصار	فيضان	بركان
كوكب	سحاب	جزيرة	شاطئ
سماء	احمر	اصفر	اخضر
ازرق	اسود	بنى	برتقالي
ابيض	وردي	بنفسجي	دجاجة
قط	كلب	عصفور	كبش
دب	اسد	ذئب	غزالة

الملحق رقم 06: **قائمة المحكمين**

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية أو الوظيفة	الدرجة العلمية
01	حليمة شريفي	أستاذ محاضر "أ" جامعة المسيلة	دكتوراه
02	لبنى زعرور	أستاذ محاضر "أ" جامعة الجزائر 02	دكتوراه
03	بكير مليكة	أستاذ محاضر "أ" المركز الجامعي بتيبازة	دكتوراه
04	زواد دليلة	أستاذ محاضر "أ" المركز الجامعي بتيبازة	دكتوراه
05	خنيفه خديجة	أستاذ محاضر "أ" المركز الجامعي بتيبازة	دكتوراه
06	رحموني دليلة	أستاذ محاضر "أ" المركز الجامعي بتيبازة	دكتوراه
07	سميرة ركزة	أستاذ محاضر "أ" جامعة البليدة 02	دكتوراه
08	عماري فوزية	أستاذ محاضر "أ" المركز الجامعي بتيبازة	دكتوراه
09	منصور غنية	أستاذ محاضر "أ" المركز الجامعي بتيبازة	دكتوراه
10	بن عثمان عبد الله	أستاذ محاضر "أ" المركز الجامعي بتيبازة	دكتوراه
11	شلابي سميلة	أستاذ محاضر "أ" المركز الجامعي بتيبازة	دكتوراه
12	بوثلجة تفاحة	اخصائية ارطفونية درجة 03 مدرسة الاطفال المعاقين سمعيا بحجوط/تيبازة	ماجستير
13	شايب فريدة	اخصائية ارطفونية درجة 02 مدرسة الاطفال المعاقين سمعيا بحجوط/تيبازة	ماستر
14	مباركي رتيبة	اخصائية ارطفونية درجة 01 مدرسة الاطفال المعاقين سمعيا بحجوط/تيبازة	ماستر
15	بوقرن منيرة	اخصائية اعيادية درجة 03 مدرسة الاطفال المعاقين سمعيا بحجوط/تيبازة	ليسانس
16	دشير محمد	معلم مختص رئيسي مدرسة الاطفال المعاقين سمعيا بحجوط/تيبازة	ليسانس

الملحق رقم 07: مخرجات SPSS

1- الخصائص السيكومترية لمقياس الكلمات:

صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي)

Statistiques de groupe

	maj	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
tamyizi	olya	8	,6250	1,76777	,62500
	donya	8	73,6250	16,95319	5,99386

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
-12,113	14	,000	-73,00000	6,02636	-85,92525	-60,07475
-12,113	7,152	,000	-73,00000	6,02636	-87,18882	-58,81118

صدق الاتساق الداخلي

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
b1	4,0333	4,15629	30
b2	5,3000	4,27624	30
b3	1,8000	1,51771	30
b4	,0000	,00000	30
b5	2,5333	3,67408	30
b6	,8667	1,63440	30
b7	,8000	1,54026	30
b8	4,0333	3,78275	30
b9	5,6667	3,88927	30
b10	5,8000	5,24174	30
b11	,0000	,00000	30
b12	,0000	,00000	30
b13	,6667	1,51620	30
kolia	31,5000	29,34780	30

معامل ألفا كرونباخ لمقياس الكلمات:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	8	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	8	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,812	14

معامل التجزئة النصفية لمقياس الكلمات:

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%

Observations	Valide	8	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	8	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,054
		Nombre d'éléments	13[a]
	Partie 2	Valeur	,581
		Nombre d'éléments	12[b]
	Nombre total d'éléments		14
Corrélation entre les sous-échelles			,421
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,592
	Longueur inégale		,593
Coefficient de Guttman split-half			,701

2- تكافؤ مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي:

1- إختبار راي:

Statistiques de groupe

	jins	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
kk	dokor	5	30.2000	1.098903	4,261455
	inath	5	32.6001	1.145310	12,819516

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
-3,394	8	,278	-13,200000	13,509256	-44,352400	17,952400

-3,394	4,873	,278	-13,200000	13,509256	-48,199845	21,799845

2- اختبار هاني العسيلي:

Statistiques de groupe

	jins	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
kk	dokor	5	11.20100	2.688903	3,261455
	inath	5	11.8000	3.495310	13,819516

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
-,305	8	,768	-13,200000	13,509256	-44,352400	17,952400
-,305	4,873	,768	-13,200000	13,509256	-48,199845	21,799845

3- اختبار كولمبيا:

Statistiques de groupe

	jins	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
kk	dokor	5	81.80000	1.788903	2,261455
	inath	5	81.40000	2.605310	10,819516

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
-,283	8	,784	-13,200000	13,509256	-44,352400	17,952400
-,283	4,873	,784	-13,200000	13,509256	-48,199845	21,799845

2- نتائج فرضيات الدراسة:

1- الفرضية الأولى:

اعتدالية التوزيع

Récapitulatif du traitement des observations

	jins	Observations					
		Valide		Manquante		Total	
		N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
kk	dokor	5	100,0%	0	0,0%	5	100,0%
	inath	5	100,0%	0	0,0%	5	100,0%

Descriptives

	jins			Statistique	Erreur standard
kk	dokor	Moyenne		17,60000	4,261455
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	5,76830	
			Borne supérieure	29,43170	
		Moyenne tronquée à 5%		17,66667	
		Médiane		15,00000	
		Variance		90,800	
		Ecart-type		9,528903	
		Minimum		5,000	
		Maximum		29,000	
		Intervalle		24,000	
		Intervalle interquartile		17,500	
		Asymétrie		-,086	,913
		Aplatissement		-1,131	2,000
	inath	Moyenne		30,80000	12,819516
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	-4,79268	
			Borne supérieure	66,39268	
		Moyenne tronquée à 5%		29,88889	
		Médiane		24,00000	
		Variance		821,700	
		Ecart-type		28,665310	
		Minimum		,000	
		Maximum		78,000	
		Intervalle		78,000	
		Intervalle interquartile		42,000	
		Asymétrie		1,329	,913

Aplatissement	2,866	2,000

Tests de normalité

	jins	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
kk	dokor	,208	5	,200*	,953	5	,760
	inath	,325	5	,091	,864	5	,243

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.

a. Correction de signification de Lilliefors

فروق:

Statistiques de groupe

	jins	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
kk	dokor	5	17,60000	9,528903	4,261455
	inath	5	30,80000	28,665310	12,819516

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
-,977	8	,357	-13,200000	13,509256	-44,352400	17,952400
-,977	4,873	,374	-13,200000	13,509256	-48,199845	21,799845

2- الفرضية الثانية:

اعتدالية قياس قبلي

Récapitulatif du traitement des observations

	iaaka	Observations					
		Valide		Manquante		Total	
		N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
kk	amika	5	100,0%	0	0,0%	5	100,0%
	moyeen	5	100,0%	0	0,0%	5	100,0%

Descriptives

	iaaka			Statistique	Erreur standard
kk	amika	Moyenne		32,80000	11,469089
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	,95670	
			Borne supérieure	64,64330	
		Moyenne tronquée à 5%		31,33333	
		Médiane		24,00000	
		Variance		657,700	
		Ecart-type		25,645662	
		Minimum		14,000	
		Maximum		78,000	
		Intervalle		64,000	
		Intervalle interquartile		33,000	
		Asymétrie		2,065	,913
		Aplatissement		4,477	2,000
	moyeen	Moyenne		15,60000	5,979967
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	-1,00305	
			Borne supérieure	32,20305	
		Moyenne tronquée à 5%		15,72222	
		Médiane		15,00000	
		Variance		178,800	
		Ecart-type		13,371612	
		Minimum		,000	
		Maximum		29,000	
		Intervalle		29,000	
		Intervalle interquartile		26,500	
		Asymétrie		-,031	,913
		Aplatissement		-2,669	2,000

Tests de normalité

	iaaka	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
kk	amika	,419	5	,004	,703	5	,010
	moyeen	,242	5	,200*	,879	5	,303

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.

a. Correction de signification de Lilliefors

فروق قياس قبلي

Statistiques de groupe

	iaaka	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
kk	amika	5	32,80000	25,645662	11,469089
	moyeen	5	15,60000	13,371612	5,979967

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
1,330	8	,220	17,200000	12,934450	-12,626895	47,026895
1,330	6,025	,232	17,200000	12,934450	-14,417426	48,817426

اعتدالية قياس بعدي

Récapitulatif du traitement des observations

	iaaka	Observations					
		Valide		Manquante		Total	
		N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
kb	amika	5	100,0%	0	0,0%	5	100,0%
	moyeen	5	100,0%	0	0,0%	5	100,0%

Descriptives

	iaaka			Statistique	Erreur standard
kb	amika	Moyenne		381,2000	8,69138
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	357,0689	
			Borne supérieure	405,3311	
		Moyenne tronquée à 5%		381,6111	
		Médiane		385,0000	
		Variance		377,700	
		Ecart-type		19,43451	
		Minimum		355,00	
		Maximum		400,00	
		Intervalle		45,00	
		Intervalle interquartile		37,50	
		Asymétrie		-,502	,913
		Aplatissement		-1,811	2,000
	moyeen	Moyenne		336,6000	17,53169
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	287,9242	
			Borne supérieure	385,2758	
		Moyenne tronquée à 5%		335,3889	
		Médiane		328,0000	
		Variance		1536,800	
		Ecart-type		39,20204	
		Minimum		297,00	
		Maximum		398,00	
		Intervalle		101,00	
		Intervalle interquartile		68,50	
		Asymétrie		1,074	,913
		Aplatissement		1,029	2,000

Tests de normalité

	iaaka	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
kb	amika	,206	5	,200*	,913	5	,489
	moyeen	,187	5	,200*	,935	5	,632

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.

a. Correction de signification de Lilliefors

فروق قياس بعدي

Statistiques de groupe

	iaaka	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
kb	amika	5	381,2000	19,43451	8,69138
	moyeen	5	336,6000	39,20204	17,53169

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
2,279	8	,052	44,60000	19,56783	-,52350	89,72350
2,279	5,854	,064	44,60000	19,56783	-3,57138	92,77138

1- الفرضية الثالثة:

2-

Récapitulatif du traitement des observations

	mostawa	Observations					
		Valide		Manquante		Total	
		N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
kk	s2	4	100,0%	0	0,0%	4	100,0%
	s3	3	100,0%	0	0,0%	3	100,0%
	s4	3	100,0%	0	0,0%	3	100,0%

3-
4-

Descriptives

	mostawa			Statistique	Erreur standard
kk	s2	Moyenne		19,25000	2,780138
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	10,40236	
			Borne supérieure	28,09764	
		Moyenne tronquée à 5%		19,22222	
		Médiane		19,00000	
		Variance		30,917	
		Ecart-type		5,560276	
		Minimum		14,000	
		Maximum		25,000	
		Intervalle		11,000	
		Intervalle interquartile		10,250	
		Asymétrie		,083	1,014
		Aplatissement		-5,211	2,619
	s3	Moyenne		19,33333	7,310571
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	-12,12151	
			Borne supérieure	50,78818	
		Moyenne tronquée à 5%		.	
		Médiane		24,00000	
		Variance		160,333	
		Ecart-type		12,662280	
		Minimum		5,000	
		Maximum		29,000	
		Intervalle		24,000	
		Intervalle interquartile		.	
		Asymétrie		-1,433	1,225
		Aplatissement		.	.
	s4	Moyenne		35,66667	22,762054
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	-62,27055	
			Borne supérieure	133,60388	
		Moyenne tronquée à 5%		.	
		Médiane		29,00000	
		Variance		1554,333	

	Ecart-type	39,425034	
	Minimum	,000	
	Maximum	78,000	
	Intervalle	78,000	
	Intervalle interquartile	.	
	Asymétrie	,739	1,225
	Aplatissement	.	.

5-

6-

Tests de normalité

	mostawa	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
kk	s2	,278	4	.	,852	4	,233
	s3	,310	3	.	,898	3	,380
	s4	,234	3	.	,979	3	,719

a. Correction de signification de Lilliefors

7-

فروق قياس قبلي

ANOVA à 1 facteur

kk

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	563,517	2	281,758	,560	,595
Intra-groupes	3522,083	7	503,155		
Total	4085,600	9			

اعتدالية قياس بعدي

Récapitulatif du traitement des observations

	mostawa	Observations		
		Valide	Manquante	Total

		N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
	s2	4	100,0%	0	0,0%	4	100,0%
kb	s3	3	100,0%	0	0,0%	3	100,0%
	s4	3	100,0%	0	0,0%	3	100,0%

Descriptives

	mostawa			Statistique	Erreur standard
		Moyenne		374,7500	10,82724
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	340,2929	
			Borne supérieure	409,2071	
		Moyenne tronquée à 5%		374,9444	
		Médiane		376,5000	
		Variance		468,917	
	s2	Ecart-type		21,65448	
		Minimum		348,00	
		Maximum		398,00	
		Intervalle		50,00	
		Intervalle interquartile		41,75	
		Asymétrie		-,381	1,014
		Aplatissement		-1,109	2,619
kb		Moyenne		360,3333	20,38245
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	272,6347	
			Borne supérieure	448,0320	
		Moyenne tronquée à 5%		.	
		Médiane		355,0000	
		Variance		1246,333	
	s3	Ecart-type		35,30345	
		Minimum		328,00	
		Maximum		398,00	
		Intervalle		70,00	
		Intervalle interquartile		.	
		Asymétrie		,664	1,225
		Aplatissement		.	.
	s4	Moyenne		336,3333	32,12649
			Borne inférieure	198,1042	

	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne supérieure	474,5624	
	Moyenne tronquée à 5%		.	
	Médiane		312,0000	
	Variance		3096,333	
	Ecart-type		55,64471	
	Minimum		297,00	
	Maximum		400,00	
	Intervalle		103,00	
	Intervalle interquartile		.	
	Asymétrie		1,592	1,225
	Aplatissement		.	.

Tests de normalité

	mostawa	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
kb	s2	,182	4	.	,983	4	,921
	s3	,227	3	.	,983	3	,749
	s4	,336	3	.	,857	3	,258

a. Correction de signification de Lilliefors

فروق قياس بعدي

ANOVA à 1 facteur

kb

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2538,817	2	1269,408	,880	,456
Intra-groupes	10092,083	7	1441,726		
Total	12630,900	9			

3- الفرضية الرابعة:

العلاقة:

Corrélations

		kb	loghaa
kb	Corrélation de Pearson	1	,572
	Sig. (bilatérale)		,084
	N	10	10
loghaa	Corrélation de Pearson	,572	1
	Sig. (bilatérale)	,084	
	N	10	10

5- الفرضية الخامسة:

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	kb	358,9000	10	37,46243	11,84666
	ka	303,9000	10	49,26899	15,58022

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	kb & ka	10	,902	,000

Différences appariées							
			Intervalle de confiance 95% de la différence				
Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Inférieure	Supérieure	t	ddl	Sig. (bilatérale)
55,00000	22,38551	7,07892	38,98637	71,01363	7,770	9	,000

6- الفرضية السادسة:

ANOVA à 1 facteur

ka

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	732,817	2	366,408	,121	,887
Intra-groupes	21114,083	7	3016,298		
Total	21846,900	9			

7- الفرضية الرئيسية:

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	kk	24,20000	10	21,306233	6,737622
	kb	358,9000	10	37,46243	11,84666

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	kk & kb	10	,534	,112

Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
			Intervalle de confiance 95% de la différence				
Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Inférieure	Supérieure			
-334,700000	31,693147	10,022253	-357,371911	-312,028089	-33,396	9	,000

الملحق رقم 09:

كراسة التمارين

التابعة للبرنامج

الملخص بالعربية: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف تجريبيا عن أثر برنامج تدريبي مقترح للإدراك البصري قائم على الصور والكلمات (باستخدام التعزيز الرمزي) لتنمية الرصيد اللغوي (الكتابي) لدى مجموعة من المعاقين سمعيا، ولتحقيق ذلك تم اختيار مجموعة البحث بطريقة قصديه قوامها 10 أطفال من ذوي الاعاقة السمعية للفئة العمرية من 09-14 سنة والمتكفل بهم في مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط ولاية تيبازة-الجزائر، وبالاعتماد على المنهج التجريبي بتصميمه الشبه تجريبي ذو المجموعة الواحدة باختبارين قبلي وبعدي، واعتمد في جمع البيانات على استخدام مجموعة من الاختبارات والمقاييس والتي تتمثل في شبكة ملاحظة من إعداد الباحثة، اختبار كولمبيا، اختبار راي، مقياس هاني حنفي العسلى المعدل من طرف عائشة البهاز في 2017-2018 ، مقياس خاص بالبرنامج المقترح للإدراك البصري من إعداد الباحثة إلى جانب البرنامج التدريبي المقترح، وبعد تطبيق أدوات الدراسة ومعالجة البيانات بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية (spss) الإصدار (20) دلت نتائج الدراسة على أثر البرنامج التدريبي المقترح المطبق، وعليه تحققت الأهداف المرجوة من الدراسة عموما ومن البرنامج خصوصا، وبناء على هذه النتائج وبعد مناقشتها وتفسيرها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة تمّ تقديم مجموعة من المقترحات.

Résumé en arabe : La présente étude visait à révéler empiriquement l'effet d'un programme d'entraînement proposé pour la perception visuelle basé sur des images et des mots (en utilisant le renforcement symbolique) pour développer l'équilibre linguistique (écrit) pour un groupe de malentendants. groupe d'âge de 09-14 ans et leurs parrains à l'école des enfants malentendants à Hejout, province de Tipasa - Algérie, et basé sur la méthode expérimentale avec son design quasi expérimental d'un groupe avec deux pré et post tests, et les données la collecte était basée sur l'utilisation d'un ensemble de tests et de mesures, qui est représenté par une note de réseau préparée par le chercheur, test de Columbia, test de Ray, échelle Hani Hanafi Al-Asali modifiée par Aisha Al-Bahaz en 2017-2018, une mesure du programme proposé pour la perception visuelle préparée par le chercheur en complément du programme de formation proposé, et après application des outils de l'étude et du traitement des données à l'aide du progiciel statistique (spss) Version (20) Les résultats de l'étude ont indiqué l'impact de le programme de formation appliquée proposé et, par conséquent, les objectifs souhaités de l'étude ont été atteints en général et d'ailleurs. Un programme en particulier, et sur la base de ces résultats et après les avoir discutés et interprétés à la lumière de l'héritage théorique et des études antérieures, un ensemble de propositions a été présenté.

Abstract in Arabic: The current study aimed to empirically reveal the effect of a proposed training program for visual perception based on images and words (using symbolic reinforcement) to develop the linguistic balance (written) for a group of hearing impaired. Hearing impairment for the age group of 09-14 years and their sponsors in the School of Hearing Impaired Children in Hejout, Tipasa Province - Algeria, and based on the experimental method with its quasi-experimental design of one group with two pre and post tests, and the data collection was based on the use of a set of tests and measures, which is represented by a network Note prepared by the researcher, Columbia test, Ray test, Hani Hanafi Al-Asali scale modified by Aisha Al-Bahaz in 2017-2018, a measure of the proposed program for visual perception prepared by the researcher in addition to the proposed training program, and after applying the study tools and data processing using the statistical package program (spss) Version (20) The results of the study indicated the impact of the proposed applied training program, and accordingly, the desired goals of the study were achieved in general and by the way. Program in particular, and based on these results and after