وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم(الجزائر)

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة الارطفونيا

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في تخصص الارطفونيا

تأثير العبء الإدراكي في الكتابة عن طريق الإملاء لذوي الإعاقة السمعية (دراسة مقارنة).

الطالب (ة):

*سيكوك حليمة نسرين

تحت إشراف:

أ. بوزاد نعيمة

السنة الجامعية:2018/2017

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم(الجزائر)

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة الأرطفونيا

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في تخصص الارطفونيا

تأثير العبء الإدراكي في الكتابة عن طريق الإملاء لذوي الإعاقة السمعية (دراسة مقارنة)

الطالب(ة):

سيكوك حليمة نسرين

لجنة المناقشة:

الأستاذ(ة):تواتي حياه(رئيسا) –الرتبة:أستاذة محاضرة –جامعة :مستغانم

الأستاذ(ة):بوزاد نعيمة(مؤطرة) –الرتبة:أستاذة مساعدة– أ– –جامعة :مستغانم

الأستاذ(ة):يحياوي حفيظة(مناقشة) –الرتبة:أستاذة مساعدة–أ– –جامعة :مستغانم

السنة الدراسية:2018/2017

الإهداء

كلما استطعت إبقاء النار ...سيطيل عمر الرماد من بعدها

هكذا هي المعرفة ، و عندما تبدأ بإطفاء الفشل داخلك سينبعث

ضوء الحكمة ليبين لك مسارها ، وهكذا ستنثر عنها غبار الذاكرة

فحشانا نحن لم نخلق عبثا

اهدي ثمرة جهدي

إلى

مثال الصمود أبي العزيز أطال الله في عمره

إلى من كانت سندي الدائم أمي الغالية

باعتقادي انك إن فعلت شيء جيد للغاية فعليك أن تذهب بعدها لتفعل شيئا رائع ، لا تركن بنجاحك طويلا بل اكتشف ما هو الجديد القادم

إلى كل من ساهم في هذا العمل و لو بكلمة تشجيع

إلى كل شخص سيقرأها و يستفيد .

الشكر و التقدير:

إيمانا بقوله الله تعالى في كتابه الكريم :"و إذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم "(سورة إبراهيم الآية 07).

نحمد الله أولا و أخيرا و نشكره شكرا يليق بعظمته و جلاله أن يسر لنا إتمام هذه الدراسة، فله الحمد و الثناء و المنة.

شكرا إلى من كانا سببا في وجودي ،و سهرا على تربيتي و حرصا على تعليمي و غرسا في الحب و الفضيلة و الأخلاق الكريمة إلى الوالدين الكريمين ،أطال الله في عمركم و وفقني في إرضائكم وفتح أبواب الجنة لكما.

كما أسعد و أتشرف بتقديم الشكر الجزيل و التقـدير و العرفان إلى أستاذتي المشرفة "بوزاد نعيمة" الذي كانت لي موجهة و ناصحة و سندا في إتمام هذه الرسالة فشكرا أستاذتي على تواضعك الجميل و سعة و رحابة صدرك للجميع و لا يفوتني أن أشكر باقي الأساتذة المحترمون على توجيهاتهم و نصائحهم طول العام الدراسي.

و في الأخير لا ننسى تعاون و مساعدة جميع العاملين في المؤسسة التي أجرينا فيها الدراسة و بالأخص أطفال ذوي الإعاقة السمعية و أطفال المدرسة العادية، كما لا ننسى الزملاء و الزميلات في التربص و في قسم الأرطوفونيا و إلى كل من قدم إلى يد المساعدة من قريب أو بعيد فشكرا للجميع .

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير العبء الإدراكي على الكتابة عن طريق الإملاء لذوي الإعاقة السمعية والأسوياء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ،،واستخدمنا المنهج الوصفي ،بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من (30) تلميذ وتلميذة،(19)منهم أسوياء و (11) لديهم إعاقة سمعية ،اختيروا بطريقة قصديه ونظرا لعدم توافق مقاييس و اختبارات الدراسات السابقة مع ما نود التوصل إلية و جمع المعطيات قمنا ببناء مقياس العبء الإدراكي المكون من (15)جملة ضمن (8)بنود في ضوء البحوث و الدراسات السابقة مراعيا أسس تصميم المقاييس النفسية ،و تم استخراج معاملات الصدق و الثبات المناسبة لهذا المقياس وبعد تفريغ النتائج و معالجتها إحصائيا، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة عن طريق الإملاء بين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية نتيجة العبء الإدراكي منخفض لصالح الأسوياء،كما توصلت إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العبء الإدراكي تبعا لمتغير درجة الإعاقة السمعية،وأشارت أيضا إلى انخفاض العبء الإدراكي لدى الأسوياء و ارتفاعه لدى ذوي الإعاقة السمعية في الكتابة عن طريق الإملاء .

ومن هنا تشير الدراسة إلى ضرورة تخفيف العبء الإدراكي لتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية ومحاولة تبسيط البرامج الدراسية لهذه الفئة حسب قدراتهم المحدودة و اقتراح البرامج التدريبية التواصلية لتطوير مكتسبات الشفهية السمعية.

الكلمات المفتاحية :العبء الإدراكي،الإعاقة السمعية، الكتابة عن طريق الإملاء.

Résumé de l'étude

L'étude visait à déterminer l'impact de la charge cognitive sur l'écriture par dictées pour les élèves ayant une déficience auditive(Surdité profonde et légère) en quatrième année primaire, et dans cette étude, nous avons utilisé la méthode descriptive, le nombre de l'échantillon de l'étude était de 30 élèves, dont 19 étaient normaux et 11 avaient un handicap Audio, , en raison de l'incompatibilité des mesures et des tests des études précédentes avec ce que nous aimerions réaliser et collecter des données, nous avons construit test de la charge cognitive de (15) phrase dans les (8) points à la lumière des recherches et des études antérieures, en tenant compte des bases de la conception des mesures psychologiques, La véracité et le coefficient de persistance appropriés ont été extraits pour cette mesure et après que les résultats ont été vidés et traités statistiquement, les résultats ont trouvé des différences statistiquement significatives par écrit en dictant entre les normaux et les malentendants en raison de la faible charge cognitive en faveur des normaux également constaté qu'il existe des différences significatives Statistiques sur la charge cognitif de la variable déficience auditive, et a également souligné le faible fardeau cognitif des normaux et le niveau élevé de déficience auditive par écrit l'orthographe.

Par conséquent, l'étude souligne la nécessité de réduire la charge cognitif des élèves souffrant de déficience auditive et d'essayer de simplifier les programmes d'études pour ce groupe en fonction de leurs capacités limitées et de proposer des programmes de formation communicative pour développer des gains audio oraux.

Mots–clés: la charge cognitif, déficience auditive, dactylographie par orthographe.

قائمة المحتويات

الإهداء ..... أ

الشكر و التقدير.....ب

ملخص الدراسة:باللغة العربية.....ج

ملخص الدراسة:باللغة الفرنسية.....د

قائمة المحتويات.....هـ

قائمة الجداول.....ي

قائمة الأشكال.....ك

مقدمة.....2

الجانب النظري

الفصل الأول:الفصل التمهيدي

1-إشكالية لدراسة.....6

2-فرضيات الدراسة.....8

3-أهمية الدراسة.....8

4-أهداف الدراسة.....8

5-صعوبات الدراسة.....9

6-تحديد المصطلحات.....9

الفصل الثاني:العبء الإدراكي

تمهيد:.....13

1-تعريف العبء الإدراكي.....13

2-النظرية التي فسرت العبء الإدراكي.....14

3-أسباب العبء الإدراكي.....14

4-أنواع العبء الإدراكي.....15

5-الأسس المعرفية المرتبطة بالعبء الإدراكي.....16

خلاصة:.....20

الفصل الثالث:الكتابة عن طريق الإملاء

تمهيد:.....23

1-تعريف الكتابة.....24

2-مراحل تعلم الكتابة.....24

3-شروط تعلم الكتابة.....26

4-مشكلات الكتابة.....29

5-تعريف الإملاء.....30

6-أنواع الذاكرة الموظفة في الإملاء.....31

الخلاصة:.....33

الفصل الرابع:الإعاقة السمعية

تمهيد:.....36

1-تشريح الجهاز السمعي.....37

2-تعريف الإعاقة السمعية.....39

3-أسباب الإعاقة السمعية.....40

4-أنواع الإعاقة السمعية.....42

الخلاصة:.....46

الجانب الميداني

الفصل الأول:منهج البحث و إجراءات الميدانية

تمهيد:.....50...

التذكير بالفرضيات.....50..

I. الدراسة الاستطلاعية.....

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية.....51

2-تحديد مجالات الدراسة الاستطلاعية.....51

3-وصف مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....52

4-عينة الدراسة الاستطلاعية.....52

5-أدوات الدراسة الاستطلاعية.....53

6-الأسس العلمية لأداة الدراسة.....55

7–أهم الصعوبات التي واجهت الدراسة.....59

II. الدراسة الأساسية.....

1–منهج الدراسة.....60

2–تحديد مجالات الدراسة الأساسية.....60

3– تحديد متغيرات الدراسة.....65

4–أداة الدراسة.....65

5–الأساليب الإحصائية المستعملة.....65

الفصل الثاني:عرض وتحليل النتائج

III. –عرض النتائج

أولا:عرض نتائج الفرضية العامة:.....69

ثانيا:عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....70

ثالثا:عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....70

رابعا:عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....71

IV. مناقشة و تفسير

أولا:مناقشة الفرضية العامة.....72

ثانيا:مناقشة الفرضية الجزئية الأولى.....73

ثالثا:مناقشة الفرضية الجزئية الثانية.....74

رابعا:مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة.....75

الاستنتاج العام.....76

التوصيات و الاقتراحات.....**76**

الخاتمة.....**78**

قائمة المصادر و المراجع.....**79**

الملاحق.....**83**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب السن	52
2	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	52
3	النسبة المئوية لأراء المحكمين لمقياس العبء الإدراكي	56
4	معاملات ارتباط بيرسون بين بنود المقياس و الدرجة الكلية للمقياس	57
5	معاملات ارتباط بيرسون بين بنود المقياس و درجة كل محور	57
6	معاملات ارتباط بيرسون لمحاور المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس	58
7	ثبات ألفا كرونباخ للمقياس	58
8	توزيع عينة الدراسة الأساسية	60
9	العدد الإجمالي للمقيمين في مدرسة الإعاقة السمعية	63
10	نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية نتيجة العبء الإدراكي	69
11	نتائج اختبار الإشارة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي لدرجة العبء لدى الأسوياء	70
12	نتائج اختبار الإشارة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي لدرجة العبء لدى ذوي الإعاقة السمعية	70
13	نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين ضعاف السمع و ذوي الصمم العميق نتيجة العبء الإدراكي	71

قائمة الأشكال:

رقم الشكل	عنوان	الصفحة
1	منحنى بياني يمثل الصمم الإدراكي	42
2	منحنى بياني يمثل الصمم الارسالي	43
3	منحنى بياني يمثل الصمم مختلط	43

مقدمة

مقدمة:

جون سويلر هو أول من وضع حجر الأساس لنظرية العبء الإدراكي عام(1980)و بنية هذه النظرية على نواتج الأبحاث ذات العلاقة بين التعليم و التعلم ،وقد استعملت مصطلحات نظرية معالجة خاصة فيما يتعلق بالذاكرة العاملة التي تنتبه للمعلومات و تقوم بمعالجتها ، كما أنها تتصف بالمحدودية زمن الحفظ،و هذه المحدودية تقف ضعف التعلم مما يستلزم وجود آليات لمواجهة هذا الضعف و هذا ما أشار أليه جون سويلر في نظريته ،إذ أن كثرة وجود المعلومات في ذاكرة المتعلمين قد تضغط على ذاكرتهم العاملة مما ينتج عنها عبء إدراكي الذي يحدث على مستوى الذاكرة العاملة و بالتالي يكون عائق في طبيعة عملها.

وتعتبر الكتابة من بين القدرات العقلية التي تتطلب بلوغ الطفل درجة معينة من النضج العقلي و تطور نموه النفس حركي لأنها آلية تتدخل في عملها جميع مكونات الذاكرة العاملة من مفكرة بصرية و منفذ مركزي و حلقة فونولوجية ،و إذ كان هناك نقص أو ضعف في عمل إحدى مكونات الذاكرة العاملة نصل إلى الفشل في المعالجة و منه الوقوع في الأخطاء الكتابية .

بما أن الطفل العادي يكتسب المنبهات البصرية ،السمعية، الذوقية في نفس الوقت مستعملا إياها لمعرفة إدراك ما يحيط به ، فإن فقدان أو محدودية حاسة السمع لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية له أثر سلبي في بنية العمليات المعرفية و الاندماج الإدراكي الذي يحدث على مستوى الدماغ (خاصة فيما يخص الصمم العميق)،مهما كانت ميكانيزمات التعويض لديه حيث يبقى الأصم دائما في عالم ناقص انطلاقا من هذه المعطيات أردنا المساهمة في دراسة تأثير العبء الإدراكي غلى الكتابة عن طريق مادة الإملاء لدى ذوي الإعاقة السمعية.

ويتضمن عملنا جانبا نظريا يضم أربعة فصول مقسمة كالآتي:

الفصل الأول و هو الفصل التمهيدي للدراسة تناولنا فيه:طرح الإشكالية ،الفرضيات،أهمية و أهداف الدراسة،صعوبات الدراسة و تحديد المصطلحات .

و الفصل الثاني و هو فصل العبء الإدراكي تطرقنا فيه إلى :تعريف العبء الإدراكي ،النظرية التي فسرت العبء الإدراكي،أسباب العبء الإدراكي،أنواع العبء الإدراكي والأسس المعرفية المرتبطة بالعبء الإدراكي.

مقدمة:

و الفصل الثالث و هو فصل الكتابة عن طريق مادة الإملاء تطرقنا إلى : تعريف الكتابة،مراحل تعلم الكتابة،شروط تعلم الكتابة،مشكلات الكتابة،تعريف الإملاء و أنواع الذاكرة الموظفة في الإملاء.

أما الفصل الرابع و هو الفصل الأخير في الجانب النظري بعنوان الإعاقة السمعية تطرقنا فيه إلى: تشريح الجهاز السمعي،تعريف الإعاقة السمعية،أسباب الإعاقة السمعية،أنواع الإعاقة السمعية.

و الجانب الميداني يضم ثلاثة فصول وهي: الفصل الأول تناولنا فيه :التذكير بالفرضيات،الدراسة الاستطلاعية،أهداف الدراسة الاستطلاعية،تحديد مجالات الدراسة الاستطلاعية،وصف مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية،عينة الدراسة الاستطلاعية،أدوات الدراسة الاستطلاعية،الأسس العلمية لأداة الدراسة،أهم الصعوبات التي واجهت الدراسة و الدراسة الأساسية عرضنا فيها :منهج الدراسة،تحديد مجالات الدراسة الأساسية،أداة الدراسة و الأساليب الإحصائية المستعملة.

و الفصل الثاني تناولنا فيه عرض النتائج الفرضية العامة و نتائج الفرضية الجزئية الأولى،نتائج الفرضية الجزئية الثانية و نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

أما الفصل الثالث فيه مناقشة و تحليل النتائج:مناقشة الفرضية العامة و مناقشة الفرضية الجزئية الأولى، مناقشة الفرضية الجزئية الثانية، مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة و الاستنتاجات و التوصيات و الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل التمهيدي

1. الإشكاليـة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسـة
4. أهداف الدراسة
5. صعوبات الدراسة
6. تحديد المصطلحات

إشكالية:

التعلم من أهم المفاهيم التي تغيرت بشكل كبير بفعل تطور العصور و خصوصا العصر الحالي الذي يشهد انتشار واسعا للتكنولوجيا في كل المجالات فقد تغير التعلم من الاتجاه السلوكي إلى الاتجاه الذي افترض أن التعلم هو عملية التفكير الذي يمارسه المتعلم في الموقف، وان التعلم لا يحدث إلا إذا قام المتعلم بتفاعل مع الموقف إلى أن تتكون لديه ما يسمى بالخبرات، وفي حالة عدم التفاعل الجيد أي التعلم السلبي القائم على الإلقاء تتأثر الأبنية المعرفية مما يفرض على الذاكرة العاملة لديه جهدا إضافيا في إستراتيجية ونوع المعالجة التي يجريها ، إن الذاكرة العاملة من أهم مكونات النموذج المعرفي حيث حظيت باهتمام الكثير من الباحثين لما لها من دور أساسي في عملية المعالجة أثناء تحقيق مهام معرفية ولها القدرة على الاحتفاظ المؤقت للمعلومة .

يرى بادلي وهيتش(1986) الذاكرة العاملة على أنها أنظمة تخزين خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية، وتسمى هذه الأنظمة بالمكون اللفظي بالإضافة إلى أنها تحتوي على أنظمة أخرى خاصة بتجهيز المعلومة وتسمى المنفذ المركزي (رجاء محمود أبو علام وآخرون:2015 ،ص8) ، كما أنها مكون تجهيزي نشط ينقل أو يحول المعلومة إلى الذاكرة الطويلة المدى أو ينقل ويحول منها، وتقاس فعالية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على حمل كمية صغيرة من المعلومة حينما يتم تجهيز ومعالجة معلومات أخرى إضافية لتتكامل مع الأولى مكونة ما تقتضيه من متطلبات الموقف (فتحي الزيات: 1998، ص 38)،فقدرتها على المعالجة المحدودة في فترة زمنية مؤقتة يفرض عليها جهد إضافي في حالة كثرة المثيرات الخارجية أو في حاله حداثة المثير، وهذا يفوق قدرتها وكفاءتها على المعالجة وقدرة الفرد على الاستيعاب، ومنه ينتج لنا عبئا وهذا العبء كان محطة بارزه في المسيرة العلمية لعدة باحثين منها دراسة (حسن2010) التي توصلت إلى انخفاض درجات عينة الدراسة في مقياس العبء الإدراكي كما أوضحت هته الدراسة وجود علاقة ارتباط سالبة بين العبء الإدراكي و الانتباه الاختياري المتأخر لدى عينة دراسته،ودراسة (مونية2010) و توصلت هذه الدراسة إلى أنه كلما زاد العبء الإدراكي أنتقل الفرد من الانتباه الإدراكي المبكر إلى المتأخر وأظهرت نتائج دراسة (مطر2011) إلى ارتفاع مستوى العبء الإدراكي لدى عينة الدراسة كما أظهرت النتائج لا توجد فروق في مستوى العبء الإدراكي تبعا لمتغير الجنس و أشارت النتائج في هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العبء الإدراكي بين التفصيلات الحسية و لصالح التفضيل الحركي.

و وفقا لما ذكرت شرفية مونيه عن كل منkahneman& Tressman (1984) و كذا lavie (1995) أن العبء الإدراكي هو زيادة في المتطلبات الإنتباهية التي يجب أن يقوم بها الفرد أثناء بحثه عن مثير مستهدف أوعند قيامه بمهمة محددة تؤدي في معظم الأحوال إلى فشل التجهيزي الإدراكي لدى الفرد (شرفيه مونية:2010،ص60).كما أشار إليه كل من سويلر وشادلر (1991) إلى انه الكمية الكلية من النشاط

العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معين بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية (جنان أمين :2000، ص203)، ومن هنا نستطيع القول أن هذا النشاط القائم على مستوى الذاكرة العاملة يؤثر عليها وعلى جميع القدرات العقلية التي تحتاج إلى الذاكرة العاملة في المعالجة والتخزين والاسترجاع، و القدرات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي التي من بينها الكتابة التي تمثل مهارة لغوية ونشاط عقلي معرفي شامل يقصد بها القدرة على النسخ ما يكتب أمامك وكتابة ما يملى عليك.

يرى فالو(valot) الكتابة على أنها عملية تخطيط الحروف والكلمات، بالتركيز على الشكل والصوت في وقت واحد والربط بينهما للتعبير عن مفاهيم ومعاني معينة (نبيل عبد الفتاح حافظ:1998،ص68)،وهي عملية تسجيل للحروف والكلمات بالتركيز في آن واحد على الشكل و الصوت و الربط بينهما للقيام بالترميز،مع مراعاة القواعد النحوية والصرفية والإملائية و الإلمام بالصيغ المعقدة للتعبير عن مفاهيم و معاني تحدث في السياقات موقفية واجتماعية مختلفة.(صلاح الدين تغلبت:2008،ص55)،تختلف المداخل الحسية لدى الفرد من مدخل بصري عن طريق النقل المباشر و المدخل السمعي عن طريق الإملاء حيث يتم استخدام كل من الوسيط السمعي و المعلومات المخزنة المناسبة لهذا الوسيط الصوتي،في حالة إملاء يتم تشفير الكلمات المسموعة على مستوى الحلقة الفونولوجية للذاكرة العاملة و تحويلها لصورة مكتوبة بعد استرجاع أشكال المناسبة للأصوات و الحروف المسموعة من المفكرة البصرية لذا فإن الإملاء إنتاج كتابي و عملية معرفية تتطلب جهد أكثر من الكتابة عن طريق النقل

يرى بادلي (1992)أن بعض الأطفال في سن السادسة والنصف يستطيعون قراءة بعض الكلمات التي يحتويها رصيدهم البصري لكنهم يعجزون في الوقت ذاته عن كتابتها إملاء ،والإملاء تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد (عاشور و مقدادي:2013 ،229)، ويتطلب مثل هذا التسجيل نشاطا حركيا معقدا ودقيقا، إذ لا يمكن تحقيق الكتابة إلا بواسطة ميكانيزمات تعمل بطريقة آلية يكتسبها الطفل خلال تعلمه للحركة الخطية وفهمه لقيمتها التعبيرية و التواصلية ،ويمكن اعتبار اللغة المكتوبة من أهم وسائل التي تعتمد عليها فئة الصم كبديل للتفاهم و التفاعل مع الآخرين نتيجة لحرمانهم من الاتصال الشفوي ،إن فقدان الطفل لحاسة السمع قد تؤثر على تحصيله الأكاديمي الدراسي و يعتبر أن الطفل ضعيف السمع تبقي تنقصه الاستفادة من المنبهات الصوتية و الكلامية مهما كانت درجة هذا الضعف،و الصمم هو نوع أو درجة من الفقدان السمعي التي يمكن أن تصنف ضمن صمم بسيط،حاد،عميق(إبراهيم عبد الله فرج الزريقات:2005،ص56)،كما يعرف على انه تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو مكتسبة ،ويترتب عليها أثار سلبية اجتماعية أو نفسية أو الاثنين معا،حيث تحول بينه و بين تعلم بعض الأعمال و الأنشطة التي يؤديها الفرد العادي بدرجة

كافية وقد يكون الصمم جزئيا أوكليا كما قد يكون خفيفا،متوسطا،شديدا أو عميقا(محمد فتحي:2000،ص31).

المدرسة هي البيت الثاني للطفل ،فهي تعلمه أن يكون فعالا و مستقلا بذاته كما تعزز إقامة العلاقات الاجتماعية مع المحيطين به من أقرانه و المعلمين من خلال هذا الواقع الذي يعيشه المعاق سمعيا أصبح يواجه مشاكل الفشل في الكتابة بسبب النقص الذي يعاني منه في حاسة السمع التي تعتبر المعبر الحسي الرئيسي لنمو الكلام و اللغة والافتقار اللغوي بشكليه المنطوق و المكتوب لهذا طرحنا التساؤل التالي:هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة عن طريق مادة الإملاء بين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية؟ ويتفرع منه التساؤلات الجزئية التالية:

_ما درجة العبء الإدراكي عند الأسوياء؟

_ما درجة العبء الإدراكي عند ذوى الإعاقة السمعية؟

_ هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات العبء الإدراكي إثر درجة الصمم؟

فرضيات الدراسة :

الفرضية الأساسية :

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإملاء بين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية نتيجة العبء الإدراكي .

الفرضية الجزئية 1: نتوقع انخفاض العبء الإدراكي عند الأسوياء .

الفرضية الجزئية 2:نتوقع ارتفاع العبء الإدراكي عند ذوى الإعاقة السمعية.

الفرضية الجزئية 3:يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات العبء الإدراكي إثر درجة الصمم.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال مايلي:

دراسة عمليتين معرفيتين مهمتين هي الكتابة والعبء الإدراكي أو المعرفي، وما قد يكون لهذا الأخير من تأثير على مهارة الكتابة.

تسليط الضوء على واقع تعلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وما قد يواجهون من عراقيل وصعوبات أثناء مشوارهم التعليمي الأكاديمي.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى خدمة فئة معينة من المجتمع عن طريق:

التعرف على درجة العبء الإدراكي لدى الأطفال العادين

التعرف على مفهوم العبء الإدراكي لدى ذوي الإعاقة السمعية

التعرف على طبيعة العلاقة المعالجة المعرفية في الذاكرة العاملة ومهارة الكتابة لدى ذوي الإعاقة السمعية

التعرف على مستوى و درجة مهارة الإملاء لدى ذوي الإعاقة السمعية

صعوبات الدراسة:

- رفض مدير مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن الموافقة علة التربص لعدم وجود عقد بينهم و بين جامعة عبد الحميد بن باديس .
- كثرة المتربصين في المؤسسة .
- بعد المؤسسة التي أجرينا فيها الدراسة عن مكان الإقامة .
- صعوبة في التواصل مع التلاميذ لعدم اتقننا للغة الإشارة و هي اللغة الأساسية التي تستعمل داخل المؤسسة .
- عدم توفر عدد كبير من تلاميذ الزرع القوقعي .

تحديد المصطلحات :

العبء الإدراكي: سويلر sweller (1998) :يشير إلى السعة المطلوبة للذاكرة العاملة لأجل بناء المخطط المعرفي الأوتوماتيكي الذي يحدث تغيرات في الذاكرة طويلة المدى.(سهاد عبد الأمير:2013،616)

- سويلر و جادلر (chadle &sweller 1991):يعنى الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكـــــــــــــــــــــــــــــــــرة العاملة خلال وقت معين ،ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية والعامل الرئيسي الذي يشكل العبء المعرفي هو عدد العناصر التي يتوجب الانتباه إليها. (أبو الرياش:2007، 193)
- يعتبر تعريف سويلر 1980للعبء المعرفي أو العبء الإدراكي تعريفا شاملا لأنه يلم بجميع الجوانب و النواحي التي تخص العبء المعرفي من ذاكرة وانتباه و استراتيجيات للتعلم كما أنه نشاط عقلي بحت يمكن قياسه بعدد الوحدات المعرفية.

التعريف الإجرائي للعبء الإدراكي:

- الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من مقياس العبء الإدراكي ،يشير العبء الإدراكي إلي أي معلومة مفروضة على الذاكرة العاملة وهذا العبء ينتج عن حداثة المعلومة وكثرة التشابه بين المعلومات من حيث الشكل ، الصوت أو الشكل و الصوت معا أو الحركات باختلافها بين الطويلة و القصيرة إضافة إلى تعدد شكل الحرف في الكلمة وغيرها من قواعد الإملاء التي يحتويها برنامج اللغة العربية لهذه السنة الدراسية ،ويعتبر عامل الوقت المناسب للمعالجة المعرفية للمعلومة في حالة صعوبتها أو حداثتها من أسباب العبء الإدراكي،يتكون هذا المقياس من 15 جملة تختلف من حيث السهولة و الصعوبة وعدد الوحدات و كيفية

استحضار المعلومة من الذاكرة طويلة المدى تم تحديد الوقت من (33ث-40ث-1د)باستعانة من مجموعة معلمين في الميدان وقمنا بحساب متوسط الوقت المستغرق لكل جملة ،وأمام كل جملة 3درجات يمكن التحصل عليها(0، 1، 2) و بذلك تكون أعلى درجة للمقياس 30 و أدنى درجة 0 و بمتوسط فرضي 15درجة.

- الكتابة :

لغة: مصدر كتب يكتب كتابًا وكتابةً ومكتبةً وكتبةً، فهو كاتب، ومعناها الجمع؛ يقال: تكتب القوم إذا اجتمعوا، ومنه قيل لجماعة الخيل: كتيبة، كما سمي خرز القربة كتابةً لضم بعض الخرز إلى بعض، وقال ابن الأعرابي: وقد تطلق الكتابة على العلم، ومنه قوله تعالى :﴿ أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ ﴾]الطور: 41]؛ أي: يعلمون.

اصطلاحا:هي نوع من القدرة أو المهارة العقلية،واليدوية في نفس الوقت التي تحتاج من الكاتب بعض الإبداع في طريقة العمل،وسيلة تواصل و تبادل بين الأشخاص تتطلب الوضوح و السرعة.

- إجراء يهدف إلي تثبيت اللغة المنطوقة،و الاحتفاظ بها لأجل ضمان استمرار فكر الإنسان،و ثقافته،و وسيلة للوصل إلى التراث الثقافي بلغة معينة. (ظافر بن حسن:1433ه،ص11)
- «إنا نحن نُحى الموتى ونكتب ما قدموا وءاثرهم وكل شيء أحصينه في إمام مبين » . (يس،ص12)
- يقصد بها ذلك النشاط المعقد المكتسب بالتعلم الذي تتدخل في تحقيقه عدة وظائف معرفية أخرى على مستوى الدماغ، ويركز التدريب على الكتابة في المرحلة الابتدائية على ثلاثة أنواع من القدرات: القدرة في الخط، القدرة في الإملاء، القدرة في التعبير الكتابي.

الإملاء:

هو نظام لغوي يتمثل في تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة للوصول إلى المعنى المراد،فتكون هذه الأصوات مساوية للرموز فيكون لكل صوت رمزه،كما قد تكون بعض هذه الحروف غير مصوتة ،وهنا يقع الالتباس عند المملى عليه،فيقع في الخطأ. (بارد شمسية:2013،ص9).

الإملاء مهارة التهجي بطريقة سليمة و مهارة الرسم الواضح الجميل للحروف والكلمات(مذكور:2007،ص227)

التعريف الإجرائي:

الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من نتائج الجمل المملاة عليهم أثناء حصة الإملاء و المقاسة بنسبة الأخطاء التي يرتكبها الطفل.

ضعف السمع :

هو ضياع جزئي لحاسة السمع يتراوح في شدتها من البسيطة و المتوسطة تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة تختلف أسبابه من فرد لأخر ويعيقه على اكتساب اللغة بجميع أشكالها.

وجود مشكلات تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه بالكامل أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة.(مجدي عزيز إبراهيم:2002، ص 434).

كما يعرف على أنه تباين في مستويات السمع التي تتراوح بين الضعيف و البسيط، فالشديد جدا و تصيب هذه الإعاقة الفرد خلال مراحل نموه المختلفة، و تحرمه من سماع الكلام المنطوق(سعيد حسنى العزة:2002، ص110).

الفصل الثاني

العبء الإدراكي

1تعريف العبء الإدراكي

2-النظرية التي فسرت العبء الإدراكي

3-أسباب العبء الإدراكي

4-أنواع العبء الإدراكي

5-الأسس المعرفية

المرتبطة بالعبء الإدراكي

تمهيد:

يعتبر العبء المعرفي من بين المواضيع التي أخذت حيز كبير في الآونة الأخيرة لأنه يمثل نقطة مركزية في فشل أو نجاح المعالجة المعرفية علي مستوى الذاكرة العاملة للمتعلم لأن الذاكرة العاملة مقر المعالجة المعرفية الفعالة و لكن يحدث الفشل بسبب القدرة المعرفية الغير كافية المتاحة للمتعلم ،ومنه الكمية الهائلة من العناصر المعرفية التي تواجه الذاكرة العاملة تؤدي إلي تزايد العبء المعرفي أو ضعف في كفاءة الذاكرة العاملة .

تعريف العبء المعرفي:

يرى ليفي(1998) أن تزايد العبء الإدراكي يؤدي إلي استخدام الانتقاء المتأخر بينما انخفاض العبء الإدراكي يؤدي إلى استخدام الانتقاء المبكر. (أنور محمد الشرقاوي:2004،ص32)

تعريف (Mayar)العبء المعرفي الزائد يعوق المعالجة المعرفية للمتعلم و هو يحتاج إلي معالجة معرفية معقدة تفوق القدرة المعرفية المتاحة. (نور فضل:2014،ص15) ،كما ذكرcouper 1998 على أن العبء المعرفي هو الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معين ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية

(سهاد عبد الأمير:2013،ص 613)

تعريف سويلر (1980)مجموعة الأنشطة العقلية التي تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين

(نورفضل:2014،ص10)

سويلر sweller (1998) :يشير إلى السعة المطلوبة للذاكرة العاملة لأجل بناء المخطط المعرفي الأوتوماتيكي الذي يحدث تغيرات في الذاكرة طويلة المدى. (سهاد عبد الأمير:616،2013)

سويلر و جادلر (chadler & sweller):يعنى الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معين ،ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية والعامل الرئيسي الذي يشكل العبء المعرفي هو عدد العناصر التي يتوجب الانتباه إليها. (أبو الرياش:2007، 193).

يشير العبء المعرفي إلي أي معلومة مفروضة على الذاكرة العاملة وهذا العبء ينتج عن حداثة المعلومة أو المثير وكثرة التشابه بين المعلومات و المثيرات ويعتبر تعريف سويلر 1980للعبء المعرفي أو العبء الإدراكي تعريفا شاملا لأنه يلم بجميع الجوانب و النواحي التي تخص العبء المعرفي من ذاكرة وانتباه و استراتيجيات للتعلم كما أنه نشاط عقلي بحت يمكن قياسه بعدد الوحدات المعرفية .

النظرية التي فسرت العبء الإدراكي:

نظرية جون سويلر1980

وضع جون سويلر حجر الأساس لنظرية العبء الإدراكي ،وهي نظرية تعليم بنيت على نتائج الأبحاث ذات العلاقة بالتعلم و التعليم وقد استعملت هذه النظرية مصطلحات نظرية معالجة المعلومات ،ولا سيما ما يخص الذاكرة بأنواعها الثلاثة:فالذاكرة العاملة التي تنتبه إلي المعلومة و تعالجها تتسع إلي تسعة عناصر فقط تلتقط عن طريق الحواس، كما تتصف بمحدودية الزمن في الاحتفاظ بالمعلومة .

إن هذه المحدودية كانت تقف وراء ضعف التعليم و التعلم ،مما يستلزم وجود إستراتيجيات لمواجهتها و هذا ما قام به سويلر في منتصف الثمانينات ،أما الذاكرة طويلة المدى فهي التي تخزن المعارف التي عولجت و المهارات التي تعلمها الفرد و سعتها الغير محددة . (أبو رياش:2007،ص91).

نظرية العبءالإدراكي تنطوي علي سعة تخزين المعلومات في ذاكرة العاملة وتكامل المعلومات الجديدة. وهي مفيد للمعلمين والمربيين ،كما ركزت نظرية العبء الإدراكي على هدفين رئيسين لخفض العبء الإدراكي وتحقيق أكبر قدر من التعليم لدى الفرد:

- بناء تصاميم تستند إلى البناء المعرفي للفرد
- تسليط الضوء بشكل أكبر على أسلوب البناء المعرفي

كما ركزت على أهمية العمليات المعرفية و الذهنية التي تنمي قدرات المتعلمين وتساعدهم على تطوير أبنيتهم المعرفية و التعامل مع المعرفة و المعلومات . (سهاد عبد الأمير:2013،614).

أسباب العبء المعرفي:

- محدودية الذاكرة قصيرة المدى تعوق التعلم أحيانا بسبب عدم قدرتها على الاحتفاظ ومعالجة المعلومات وتكون هذه المعلومات كثيرة و صعبة في نفس الوقت. (نور فضل:2014،ص15).
- سيادة أنماط تعليم تقليدية سواء في المدارس أو الجامعات التي يتولى فيها الأستاذ دور الرئيس في عملية التعلم فهو الذي يسأل و هو الذي يحدد الإجابة التي على الطالب تقديمها (سلمان:2009،ص2)
- تشبيه نظرية العبء المعرفي العقل البشري بالحاسوب في معالجة المعلومة .
- المهام المختلفة تتطلب كميات مختلفة من موارد المعالجة من نفس الشخص.

- حل المشكلات بواسطة الطريقة التقليدية يرهق الذاكرة العاملة و لاتؤدي إلى تلقي فعال و البديل هو استعمال إستراتيجية حديثة. (مغربي إيناس،2017:ص 47).
- عدم إعطـــاء فترة زمنية للمتعلم كي يقوم بالتفكير و عدم إعطاء فرصة للذاكـــــــــــــــــرة العاملة لكي تقوم بوظائفـــــــــــــــها .
(نور فضل ،2014،ص15).
- نوع المعالجة المعرفية للمعلومة المعروضة إضافة إلى زمن المعالجة الذي يستغرقه المفحوص لحل المشكلة التي يواجهها . (سليمان:2012،ص116).
- عدد المثيرات المعروضة في الموقف بحيث يزداد العبء المعرفي بزيادة عدد المثيرات المعروضة سواء كانت مستهدفة أو غير مستهدفة .
- يزداد العبء المعرفي بزيادة التشابه أو عدم الاختلاف بين المثيرات المعروضة ،بحيث يصعب أن نميز المثير المستهدف من غيره من المثيرات غير مستهدفة،كما يقل العبء المعرفي بزيادة الخصائص المساعدة على بروز المثير المستهدف عن المثيرات الغير مستهدفة ،كما أن حالة ازدياد بروز المثيرات لغير مستهدفة ويمثل عبء في إدراك المثير المستهدف . (شرفيه مونية:2010،ص61).

أنواع العبء المعرفي:

النوع الأول : العبء المعرفي الداخلي Intrinsic :

عن طريق التفاعل بين المواد التي يتم تعلمها ومستوى الخبرة للمتعلم،ويعتمد الحمل المعرفي في البداية على عدد المواد التي يجب معالجتها فوريًا في الذاكرة العاملة والتي في المقابل تعتمد على مدى تفاعلية المادة أو المهمة التي يجب تعلمها،فالمواد ذات تفاعلية عالية العنصرية صعب فهمها والطريقة الوحيد للمساعد على فهمها هي تطوير مخططات معرفية التي تدمج العناصر التفاعلية، إذ يبرز هذا النوع إلى الصعوبة في بعض المحتوى المطلوب تعلمه, ويتكون هذا العبء نتيجة الطبيعة المعقدة للمعلومات التي يجب معالجتها (سهاد الأمير:2013،617).

النوع الثاني:العبء المعرفي الخارجي Extraneus :

يرتبط الحمل المعرفي الخارجي بالعمليات التي ليست مرتبطة ارتباطًا مباشرً ا بعملية التعليم، ذلك عن طريق التداخلات التعليمية .ويمكن أن ينتج الحمل المعرفي الخارجي عن طريق استخدام أساليب ضعيفة لحل المشكلات.

يعزى هذا النوع من العبء إلى طرائق التعلم المستخدمة في عرض المعلومات على الطلبة،إذ إن العبء يظهر بسبب الجهد الإضافي نتيجة التدريس الغير المناسب فأن عدم التوافق بين الخبرة وصعوبة المهمة تحدث بطريقتين أولهما الخبرة تفوق خبرة المتعلم وثانيا خبرة المتعلم تفوق صعوبة المهمة، يحدث هذا بسبب التفاعل مع المعلومات الضرورية للمهمة مع الإبقاء والحفاظ على المهمة من جهة والتفاعل بين المعلومات الغير مهمة من جهة أخرى وكل هذا يؤدي إلى ضياع الوقت والجهد (Jhon sweller :2007 ,p166)

النوع الثالث: العبء قرين الصلة Germane load :

عندما يقوم المتعلم بالاشتراك في العملية المقصودة لمعالجة المعرفة التي تؤدي إلى بناء المخطط المعرفي، فإن العبء المعرفي سوف يزداد بأي شكل من الإشكال ويكون العبء مناسباً أو متوافقاً إذ انه يساعد ويدعم بناء المخطط العقلي . (شرفية مونية:2013،ص60).

إن العبء المتوافق أو المناسب يتولد بسبب ضغط التعلم المجهد نتيجة بناء المخطط اتوماتيكية المخطط، فإستناداً إلى نظرية العبء المعرفي، فان العبء المتوافق يجب زيادته حيث لوحظ إن البحوث التي أجريت خلال النصف الثاني من التسعينيات في نظرية العبء المعرفي كانت تتركز بصورة رئيسية على التصاميم أو الإشكال التعليمية التدريسية التي كانت تريد التقليل من العبء المعرفي الخارجي وذلك لأن العبء المعرفي الداخلي ثابت لا يتغير فان الجهود انصبت إلى تقليل العبء المعرفي الخارج لأنه قابل للتغيير. (سهاد الأمير:2013،617).

إن الأحمال المعرفية الخارجي والذاتي ووثيق الصلة مرتبطين ببعضهما البعض خلال العملية التعليمية؛ المدى الذي يمثله الطلاب خلال حل المشكلة، يعتمد أساسًا على الحمل الذاتي فلو كان الحمل الذاتي عاليا ، يجب حينها خفض الحمل المعرفي الخارجي،حيث إن كان الحمل المعرفي الذاتي منخفض،لن يكون ضارًا حينها زيادة الحمل المعرفي الخارجي. حيث أن الحمل المعرفي الكلي هو داخل حدود الذاكرة العاملة .أضف إلى ذلك؛ إذا ترك حجم الحمل المعرفي الخارجي والذاتي سعة معالجة إضافية، فمن المهم مساعد الطلاب على استخدام الحمل المعرفي وثيق الصلة في العملية التعليمية وخصوصا مع الوضع في الاعتبار تكوين المخطط والتنفيذ الآلي لذا فإن المبدأ التعليمي الأساسي لنظرية الحمل المعرفي هو تقليل الحمل المعرفي الخارجي وزيادة الحمل المعرفي وثيق الصلة في حدود سعة المعالجة المتاحة، ولكي يتم ذلك، لابد أن نضع في الاعتبار مستوى خبرة المتعلم لأن ذلك يحدد الحمل المعرفي الذاتي لمهمات التعليم. (Jhon sweller :2007 ,p168)

الأسس المعرفية المرتبطة بالعبء المعرفي:

الانتباه:

يعرف الإنتباه على قدرة الفرد على حصر و تركيز حواسه في مثير داخلي(فكرة،إحساس خيالي)،أو مثير خارجي(شيء، موقف،شخص)،أو هو بؤرة شعور الفرد بمثير ما. (نبيل:1998،ص14).

هو استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة مع عدم الالتفات للتنبيهات الحسية الأخرى.هو التهيؤ ذهني للإدراك الحسي و هو يمثل بدوره استعداد خاص داخل الفرد يوجهه نحو الشيء الذي ينتبه إليه لكي يدركه . (عوني شاهين :2011،ص102).

أشكال الانتباه و مكوناته:

سلطت السيكولوجيا المعرفية الضوء على هذه العملية المعرفية العقلية باعتبارها أساسا للنمو المعرفي للفرد و محققاً فعلياً لتوافقه، ولقد أشارت إلى الضروب التي تظهر بها هذه العملية.

حيث أشار(**بورن و زملاؤه:1979**)إلى أن علماء النفس المعرفيين قد بيّنوا أن الانتباه يوجد في عدة أشكال:

-**الشكل الأول** :الانتباه موزعاً على جملة من المنبهات.

-**الشكل الثاني** :توجيه الانتباه و انتقائه لمنبه واحدٍ، ضمن جملة من المنبهات(انتقاء الانتباه).

-**الشكل الثالث** :و المتعلق بعملية اليقظة حيث يكون الشخص يقظا جداً و في هذه الحالة ينتقل الانتباه بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لكي ينتقي منها المنبه الذي يهتم به الشخص .

(السيد علي سيد أحمد:1999 ، ص17)

أما عن ميكانيزم عملية الانتباه فهو مركب من ثلاثة مكونات أساسية هي:

أ -البحث :هو محاولة تحديد موقع المنبه في المجال البصري.

ب -التصفية :عملية انتقاء لمثير ما، أو لصفة محددة مع إغفال باقي المنبهات الأخرى.

ج -الاستعداد للإجابة :و المسماة ب " **التهيئة** "و هي استعداد العمليات الإنتباهية للاستجابة للمثير الهدف. (فاطمة حاج صبري:2005،ص15)

الذاكرة العاملة:

تعرف الذاكرة العاملة على أنها نظام ذو مكونات متعددة لفهم الطريقة التي تخزن بها المعلومات و تعالج

لاستخدامها في أداء مختلف الأنشطة المعرفية المعقدة. (بوردين:1994، 587)

وتعرف الذاكرة العاملة على أنها تسجيل مؤقت للأحداث المطلوب تذكرها فترة زمنية محدودة (عبد القوي ،1994: 184).

ويمكن تعريفها على أنها مكون تجهيزي نشط ينقل أو يحول من الذاكرة طويلة المدى وإليه (الزيات ،1998 :ص38).

مفهوم التعلم في ضوء نظرية العبء المعرفي

التعلم هو عملية تخزين المعرفة والمهارات في الذاكرة طويلة المدى بطريقة تمكن المتعلمين من استرجاعها وتطبيقها وقت الحاجة إليها. إذ يعتقد أصحاب نظرية العبء المعرفي أنهم قادرون على مواجهة التعلم التقليدي، فقد ذكر كوبر إن تقديم محتوى بسيط يتضمن القليل من تفاعل العناصر المعرفية يجعل الطالب قادر على استيعاب النص حيث أوصى بالابتعاد عن تضمين المحتوى مستويات عالية من التفاعل لان ذلك يؤدي إلى تعلم غير فعال بسبب زيادة العبء المعرفي على الذاكرة, والابتعاد قدر الإمكان عن الزيادة المعرفية في المعلومات التي من شأنها إن تقلل في عملية التعلم.

فقد ارتأت هذه النظرية إلى إن المسؤول الرئيس عن عملية التخزين هو محدودية الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة), فعندما يريد المتعلم تخزين إي معلومة فلابد من معالجتها في الذاكرة العاملة، فإذا كانت هذه الذاكرة تحت إي ظرف غير قادرة على تخزين المعلومة، فأن التعلم يفشل مما يتطلب تصميم المواد التعليمية بما يراعي هذه المحدودية. (أبو رياش :2007،ص202،201)

الإستراتجيات:

تشير نظرية العبء المعرفي إلى الاستراتيجيات التالية:

ا- **إستراتيجية السكيما:** إذ تشير هذه الاستتراتيجية إلى إن امتلاك المتعلم لمعرفة واسعة في موضوع ما تمكنه من تعلم الموضوع بشكل فاعل لان ذاكرته العاملة تحتاج فقط إلى القليل من العناصر المعرفية حتى يستطيع أن يلم بالموضوع.

2-**إستراتيجية الهدف الحر** :إذ ترى هذه الإستراتيجية أن تقدم المعلومة أو المشكلة التعليمية بطريقة الهدف الحر تمكن الطالب من تركيزه على المعلومة التي تقدم له، ويستخدمها عند اللزوم لتحقيق الهدف المطلوب لتجنيب الذاكرة العاملة المستويات العالية من العبء المعرفي.

3- **إستراتيجية المثال المحلول وإكمال المسألة** :إذ تشير هذه الإستراتيجية أن التعلم يسير وفق خطوات تختلف عن خطوات التعلم التقليدي والذي يشكل عبء معرفي عال يلقى على ذاكرة الطالب, مما يعيق عملية التعلم. ولمواجهة هذه المشكلة وضعت هذه الإستراتيجية نوع من المخططات المطورة حول الموضوع (سهاد الأمير:2013،ص616)

4- **إستراتيجية تركيز الانتباه:** تعمل هذه الإستراتيجية على تقليل تشتت الانتباه إثناء طرح المادة التعليمية,مما يستدعى التخلص من مسببات تشتت الانتباه والتي تنتج من العناصر النصية والصورية للمادة التعليمية نفسها,فتشتت الانتباه يحدث عندما يحتاج الشخص للاهتمام والتفكير بأكثر من مصدر من المعلومات في نشاط واحد, فهذا الأمر يتطلب مراجعة تقديم المواد التعليمية لإزالة أو تقليل تشتت الانتباه.

5- **إستراتيجية الانجاز:** تركز هذه الإستراتيجية على إن التعلم يتم إما صوري أو نصي، لا ن الثاني يكون زيادة لا حاجه له, ويجب أبعادة عن المادة التعليمية لتقليل العبء المعرفي لديه، فالنصوص ذات المصدر الواحد للمعلومات تحقق مستويات عاليه من التعلم المترابط.

6- **إستراتيجية الشكلية** : من الملاحظ أن جميع استراتيجيات نظرية العب المعرفي تعمل على تقليل العبء المعرفي بسبب محدودية الذاكرة العاملة, بينما ترى إستراتيجية الشكلية انه يمكن توسيع حدود الذاكرة العاملة تحت بعض الظروف, من خلال خفض العبء المعرفي الخارجي وذلك عن طريق تصميم المادة التعليمية بحيث يتم عرض جزء منها بصريا, والمعلومات الأخرى يتم عرضها سمعياً, مما يعزز من عملية التعلم . (أبو رياش:2007،ص201،198).

الخلاصة :

الفصل الثالث

الكتابة

1. تعريف الكتابة
2. مراحل تعلم الكتابة
3. شروط تعلم الكتابة
4. الكتابة كنشاط معرفي
5. مشكلات الكتابة

تمهيد:

تعتبر الكتابة من وسائل الاتصال و أحدى مهارات الحياة الأساسية، كما أنها إحدى مهارات اللغة العربية والوجه الثاني لعملة التعبير ، كما أنها عملية معقدة في ذاتها فهي كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار و تصويرها في حروف و كلمات معقدة وتراكيب صحيحة نحوا،و في أساليب متنوعة العمق و المدى و الطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع كما أنها مفهوم لغوي واسع مرتبط بالتفكير وتعتبر بمثابة المخبر الذي يتفاعل فيه كل ما لدى الفرد من خبرات لغوية و معارف مخزنة ،ومهارات عقلية أدائية مركبة يتم اكتسابها بصورة مقصودة عبر مواقف التعلم.

تعريف الكتابة:

رأى ابن خلدون في مقدمته أن الخط والكتابة من عداد الصنائع الإنسانية،وهو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة؛ إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها عن الحيوان، وأيضًا فهي تطلع على ما في الضمائر وتتأدى بها الأغراض إلى البلد البعيد، فتقضى الحاجات وقد دفعت مئونة المباشرة لها، ويطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأولين وما كتبوه من علومهم وأخبارهم؛ فهي شريفة بهذه الوجوه والمنافع، وخروجُها من الإنسان من القوة إلى الفعل إنما يكون بالتعليم. (المندورة:1994،ص87).

الكتابة هي تصوير اللفظ بحروف الهجاء،يقال كتب،يكتب،كتابة الكتاب:صور فيه اللفظ بحروف الهجاء،وفلان يكتب الناس يعلمهم الكتابة ينسخهم أو يملي عليهم ، و الكتابة عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولا إلي نهاية العمليات الكتابية و بإنهاء العمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة أو النشر(راتب ، مقدادي:2013،ص205،203)،كما تعتبر عملية الكتابة قراءة معكوسة ،حيث يتم تشفير الكلمات في صورة مكتوبة بدلا من فك شفرة الكلمات كما يحدث أثناء القراءة،فحينما نكتب الكلمات فإننا نكتبها حرف بعد حرف في اتجاه معين،فلا تكتب كلمة لاحقة قبل كلمة سابقة ولا نكتب حرفا في أخر الكلمة قبل حرف سابق في أولها . إلا أننا حينما نقرأ فبإمكاننا أن نحلل كلمة ما بصورة كلية أو أن نعالج عدة كلمات مرة واحدة فقيود التسلسل في القراءة ليست بالصراحة التي تتطلبها الكتابة . (حمدي علي الفرماوي،2006،ص29).

تعريف جاكلين بوجو:

الكتابة نشاط خاص يجعل اللغة المنطوقة مادية ،وهي تعتبر الميزة الخاصة التي تدل على تحضر الإنسان وهي تسمح باكتساب و حفظ المعارف ،وكذا الاتصال غير المباشر في غياب المخاطب . (Peugeot،1997،p10).

الكتابة مهارة اتصالية إنتاجية إبداعية ،و لا نعنى بالكتابة مجرد الكلمات و لكنها تحمل مضامين تتعدى هذا التخطيط ،إن الممارسة المستمرة و التدريب عليها ليس كافي لتنمية هذه المهارة وهي تقوم على أسس عضوية فيزيولوجية كسلامة الأعضاء المتدخلة في القيام بالنشاط مثل اليد و الأذن و العين كما تقوم على أسس

عضوية عصبية تتمثل في المناطق الدماغية متخصصة مسئولة عن تنسيق العمليات الحسية الحركية الضرورية لانجازها.

مراحل تعلم الكتابة:

يتم تعلم الكتابة عبر مراحل متتابعة، إذ أنه وقبل أن يتمكن الطفل من ذلك لابد أن يمر بمراحل خطية متدرجة، يمكن تصنيفها ضمن مرحلتين على النحو الآتي:

- المرحلة الخطية قبل الكتابة.
- المرحلة الخطية للكتابة.

1. المرحلة الخطية قبل الكتابة:

إن أول ما يقوم به الطفل في تمثيله للكتابة هو الرسم العشوائي (الشخبطة)، سواء على الجدران أو الأبواب للتعبير عن نفسه، أين يعبر عن رغباته من خلال إخراج الصور العقلية التي يختزنها إلى عالم الواقع، في محاولة منه لتفسير تلك الشخبطة للآخرين.

وتأخذ هذه الشخبطات التي ما هي إلا رموز في المراحل الأولى اتجاهات مختلفة بحسب وضعية الطفل وبحسب طريقة مسكه للقلم، ويكتشف فيما بعد أن هناك علاقة بين الحركات والرموز الناتجة، وبهذا يبدأ في تنويع حركاته إلى أن يصبح قادرا على رسم خطوط عمودية أفقية ودائرية. (هدى محمود الناشف: 1999، ص 104).

2 . المرحلة الخطية للكتابة:

تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة تمهيدية للكتابة، وذلك من خلال الإعداد لها من خلال ممارسة الأنشطة المفيدة التي تساعد على تنمية المهارات الحركية اللازمة لها، لينتقل فيما بعد إلى المدرسة أين يصل هنا الطفل إلى مرحلة النضج في الكتابة.

حيث أنه يمكن تقسيم هذه المرحلة بدورها إلى ثلاث فترات على النحو الآتي:

أ. فترة التمهيد للكتابة:

يكمن الهدف في هذه الفترة في إثارة الاهتمام بتعلم الكتابة عند الطفل، وإعداده لاكتساب مهاراتها المتمثلة في الإمساك الصحيح بالقلم، وكذا أداء الحركات المطلوبة وهذا وفق ما يلي:

أولا: تدريب الأطفال على التحكم الحركي، فأنشطة الرسم والتخطيط والتمرينات الرياضية لليدين والكتفين والأصابع، ورسم الخطوط بالطباشير، ورسم الدوائر، وعمل الأشكال باستخدام الصلصال، كلها عبارة عن أنشطة يقوم بها الطفل من خلال ألعاب تساهم في النضج العضلي العصبي لديه.

ثانيا: تنمية الجانب المعرفي، ونعني بذلك المرحلة التي يكتسب فيها الطفل مفاهيم الأشكال (مثل الدائرة، المثلث....)، وكذلك مفاهيم المكان مثل الأمام، الخلف...، بالإضافة إلى المفاهيم المكانية الزمانية مثل قبل، بعد...، وكذا مفاهيم الحجم مثل كبير، صغير، متوسط. (محمد رجب فضل الله: 1998، ص122).

ب.فترة تعلم الكتابة:

في هذه المرحلة يبدأ الطفل في تعلم كتابة الحرف المشتق من كلمة ذات معنى لدى الطفل، حيث تكون هذه الكلمة مأخوذة من جملة قرأها الطفل وفهم معناها.

في هذه الفترة يركز الطفل على رسم الحرف بكل مكوناته، مميزا بين شكله في أول الكلمة، في وسطها، وفي آخرها، كما يفرق بين الحرف المكتوب وبين جميع الحروف وفي جميع أوضاعها. (رشدي أحمد طعيمة: 2000، ص 165)

جـــ.فترة النضج في الكتابة:

خلال هذه المرحلة يكون تدريس الكتابة من خلال العمل المدرسي، حيث نبدأ بالخط ونقيمه من خلال ملاحظة وضع كل من اليد والورقة، وكذا حجم الحروف ومدى تناسقها من خلال المسافات المتروكة فيما بينها وبين الكلمات، لننتقل فيما بعد إلى الإملاء أين نقيم مدى قدرة الطفل على كتابة الأحرف التي يسمعها بشكل صحيح، أين تبرز قدرته على نسخ هذه الحروف بالرغم من غيابها عن مجاله البصري، أي أنه يجب أن يربط بين شكل الحرف الموجود في ذاكرته وبين الصورة السمعية لهذا الحرف، وفي الأخير نصل إلى التعبير الكتابي الذي يمكن تقويمه من خلال قدرة التلميذ على التعبير عن مضمون معين، وكذا قدرته على صياغة فقرة أو على اختيار كلمات مؤثرة وتنظيمها وترتيبها جيدا. (محمد رجب فضل الله: 1998، ص123).

.شروط تعلم الكتابة:

إن تعلم أي مهارة من المهارات المعرفية لدى الطفل يشترط توفر خصائص عقلية و جسمية إضافة إلي نضج الأجهزة المتدخلة عملية الاكتساب نذكر أهمها مايلي :

1.النمو الحركي:

الكتابة نشاط حركي معقد ومميز، ينمو بصعوبة ويحتاج إلى وقت طويل، أين تتطلب الكتابة تناسقا حركيا للأعضاء المحققة لهذا النشاط، ونذكر من بينها: اليد، الرقبة، والكتف، وأي خلل حركي يصيب هذه الأعضاء فإنه لن يسمح بتجريد صحيح لأشكال الحروف وتنظيمها في الفضاء الكتابي.

2. الصورة الجسمية:

إن اكتساب الطفل للصورة الجسمية يعني وعيه بجسمه منفصلا عن غيره (جسم الأم)، واكتسابه لهذا المفهوم متوقف على محيطه بإعطائه فرصا لذلك وعدم الاعتراض على فضوله، مما يؤهل الطفل إلى إدراك وضعية جسمه ومختلف أعضائه في الفضاء، وبالتالي وضعية مختلف الأشياء المحيطة ومنها الحروف والكلمات.

3.الجانبية:

إن اكتساب مفهوم الجانبية يعني قدرة الطفل على التمييز بين اليمين واليسار، وكذا قدرته على تمييز أعضائه اليمنى عن أعضائه اليسرى، مما يسمح له باحترام قواعد الجانبية في الكتابة.

.4التنظيم الفضائي:

الكتابة عبارة عن تنظيم الحروف والكلمات في الفضاء المخصص لها (الورقة)، ولهذا فعلى الطفل أن يكتسب أولا مفهوم الفضاء بأبعاده المختلفة: فوق- تحت- أمام- خلف، وكذا أن يتعلم تقييم المساحات والتنبؤ بالحركات اللازمة للقيام بعمل ما.

يبدأ هذا التعلم في سن مبكرة داخل الوسط العائلي، إذ يستوعب الطفل المفاهيم المكانية من خلال تعامله مع الأشياء المحيطة به. (ابتسام بوطيبة : 2008، ص 43،44).

5. التنظيم الزماني:

إن اكتساب مفاهيم الزمان ضرورية لاكتساب مهارة الكتابة، لذلك لابد أن يتعلم الطفل موضع ذاته من حيث الزمن بالمقارنة مع أفراد عائلته، هل هو أصغر من أبيه أو أكبر من أخته، كما يجب أن يتعلم أن الزمن ينقسم إلى سنوات والسنة تنقسم إلى شهور، والشهر ينقسم إلى أسابيع، والأسبوع ينقسم إلى أيام، واليوم

ينقسم إلى ساعات، وكذا أن اليوم يبدأ في الصباح وينتهي عند حلول الليل، وبفضل هذا يدرك أن التتابع المتسلسل للحروف يعطينا آثارا تعرف بالكتابة.

6.4. البصر والسمع:

هما ضروريان لاكتساب الكتابة، فالبصر السليم ضروري لإدراك مختلف الإشارات الخطية والتمييز بينها، وكذا إدراك كيفية تنظيمها في الفضاء، أما السمع فهو ضروري لإدراك مختلف الأصوات والتمييز بينها، لذا فأي اضطراب بصري أو سمعي يؤدي إلى اضطراب في اكتساب الكتابة.

7.4. النضج العاطفي:

للنضج العاطفي أثر كبير على تعلم اللغة المكتوبة عند الطفل، فإذا اضطربت حياته العاطفية فهذا سيؤثر على كتابته سلبا، حيث قد يؤدي ذلك إلى عدم القدرة على الكتابة أصلا أو إلى إعاقة تطورها وتأخيره.

8.4. اللغة الشفوية:

هناك علاقة وطيدة بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، إذ أن الكلام المنطوق يعد المادة الخام للكتابة، أي أن هذه الأخيرة تمثل الجانب المادي للغة الشفوية، التي تزود الطفل بنظام فونولوجي ونطقي يسمح له بالتمييز بين مختلف الأصوات التي تميز بدورها كل حرف، كما تمده أيضا برصيد لغوي معتبر يمكنه لاحقا من ترجمة أحاسيسه ترجمة كتابية. (ابتسام بوطيبة : 2008، ص 44، 45).

الكتابة كنشاط معرفي:

الكتابة أكثر من أي مهارة من مهارات الاتصال اللغوي تجعلنا مسؤلين عن كلماتنا و تجعلنا في النهاية أكثر عمقا في التفكير ،فالكتابة الواضحة تؤدي إلي التفكير الواضح ،و التفكير الواضح هو أساس الكتابة الواضحة . و الكتابة تنطوي على نشاط معرفي معقد يتضمن تنشيط التمثلات الذهنية الملائمة لإنتاج شفرات الحروف والكلمات ،ويتم هذا التنشيط بالاعتماد على التنشيط الفوني phonie لشفرة التهجئة فالوسيط الصوتي phonie médiation يمكن أن ينشط تتابع الجرافيمات (أصغر وحدة بنائية للكتابة)عندما نحاول أن نهجئ الأسماء غير المألوفة لنا،ولا يعني ذلك أننا نعتمد على التنشيط

الفونـــــــــــــي،بل تؤكد تمبل (1993)Temple على ضرورة التنشيط السيمانتي لشفرة التهجئة أثناء الكتابة ،فمثلا أن نكتب كلمة sale بالانجليزية أو sail حينما نسمع نطقيهما المتماثل فان علينا أن ننشط شفرة التهجئة ،ليس فقط بالوسيط الفونى، بل أيضا بتنشيط المعنى لذا تحدد مساران منفصلان لتنشيط الجرافيمات هما: التنشيط الصوتي و التنشيط الدلالي.

ولقد صاغت فرث(1985)Frith نموذجا يوضح مراحل ثلاث لنمو عملية إنتاج الجرافيمات لدى الطفل وهي:

1-مرحلة الكلمات المكتوبةlogo graphique :التي يتمكن فيها الطفل من تهجئة عدد ضئيل من الكلمات بصورة كلية

2-مرحلة تهجئة الحروف Alphabétique :وفيها يتأسس لديه قواعد التنشيط الفونى المعتمد على الصوت Sound-based phonie rules

3-مرحلة الكتابة الاملائية Orthographique :حيث يتم استخدام كل من الوسيط الصوتي والمعلومات الخاصة بالكلمات (الوسيط الدلالي). (حمدي على الفرماوي:2006،ص30).

مشكلات الكتابة:

يواجه الطفل المبتدئ في تعلم الكتابة عدة صعوبات و عراقيل تخفض من جودة هذه القدرة عنده و الكتابة قدرة عقلية و معرفية و مهارة فردية جد معقدة وتتجسد هذه الصعوبات و العراقيل فيم يلي:

تشابه بعض الحروف:هناك العديد من الحروف المتشابهة و المتقاربة من حيث الشكل أو النطق

-من حيث الشكل نجد:ب،ت،ث،يـــــــــــــ،ن.

-من حيث النطق نجد:ذ،ز،ث،ك،ق، غ،خ. (مهدية بن عنان:2006،ص12)

شكل الكلمة:

المقصود بالشكل هنا اختلاف وضع الحركات القصار(الضمة، الفتحة، الكسرة)في كلمات تتشابه في الشكل مثل:عُلِمْ،عِلْمُ،عَلَمْ وهنا يتجسد مظهر من مظاهر الصعوبة. (راتب،مقدادي:2013،ص230).

قواعد الإملاء:

كثرة الدراسات التي تناولت قواعد الإملاء علي أنها تشمل صعوبات الكتابة عند الناشئين ويمكن تلخيصها في:

الفرق بين رسم الحرف و صوته:

المفروض في نظام الكتابة السهلة أن رسم الحرف يكون مطابقا لأصواتها بحيث أن كل ما ينطق يكتب ،و ما لا ينطق لا يكتب و في اللغة العربية هناك بعض الحروف التي تنطق و لا تكتب مثل الألف في :ذلك ،طه،هذا،لكن.(مهدية بن عنان:2006،ص12)،فإذا ما قدمت هذه الكلمات للتلميذ كان إلزاما علي المعلم أن يمهد لها و يقدمها بمهارة بحيث لا يصاب المتعلم المبتدئ بالحيرة،ولا يحس بصعوبة المهمة المطلوبة منه.

ارتباط قواعد الإملاء بالنحو و الصرف:

ربط الكثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو و الصرف يشكل عقبة من العقبات التي تعيق الكتابة فعلى التلميذ أن يعرف قبل أن يكتب نوع الحرف الذي يكتبه و هذا فيه ما فيه من الإحراج و الإرهاق.

وتتجلى الصعوبة إذا نظرنا إلى (الألف)اللينة فإذا كانت ثالثة أصلها (واو)رسمت (ألف)كما في (سما)،و إذا كانت ثالثة و أصلها (الياء)رسمت (ياء) كما في (رمى) وإذا كانت زائدة في ثلاثة أحرف رسمت (ياء)كما في (انتهى) إلا إذا سبقت (بياء) فترسم ألفا كما في (دنيا). (بن مالك أمينة:1979،ص100).

اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه في الكلمة:

تعددت صور بعض الحروف في الكلمة فهناك حروف تبقي على صورة واحدة وهي:الدال،الذال،الراء،الزاي،الطاء،الظاء،الواو،وهناك حروف لكل منها صورتان وهي:الباء،التاء،الثاء،الجيم،السين،الشين،الصاد،الضاء،الفاء،اللام،النون،الياء،وهناك حروف لكل منها ثلاث صور وهي:الكاف،والميم. (مدكور، على:2007 ،ص265).

وهناك حروف لكل منها أربع صور ة هي:العين،الغين،والهاء، يضاف الي أن هذا التعدد في صور الحروف في الكتابة حسب موقع الخرف في الكلمة كما يربك هذا التعدد المتعلم في بداية تعلمه و يوقعه في الخطأ. (راتب،محمد:2013،ص231)

يعد الإملاء فرع من فروع اللغة العربية ،فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي و وسيلة لصحة كتابة القواعد النحوية و الصرفية،و يعتبر الخطأ الإملائي مشوها للكتابة وقد يعيق فهم الجملة.

تعريف الإملاء:

هو الرسم الصحيح للكلمات ،و الكتابة الصحيحة تكتب بالتدريب المنظم ورؤية الكلمات والانتباه إلى صورها و ملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة ،واستخدام أكثر من حاسة في تعليم الإملاء،لتنطبع صورة الكلمات في الذهن ويصبح لدى الطفل مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب،وهو وسيلة من الوسائل الكفيلة التي التلميذ قادرا على كتابة الكلمات بطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة.

الإملاء اصطلاحا:تصوير اللفظ بحروف هجائه بأن يطابق المكتوب المنطوق في ذوات الحروف. (بارد شمسية:2013،ص9)

وقد يعرف الإملاء على انه تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك

لاستقـــــــــامة اللفظ

وظهور المعنى المراد ويعتبر الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل اليـــــــــــه الصغار في تعلمهم

ويعرف أيضا على انه نظام لغوي موضوعه الكلمات التي أساسها القواعد النحوية و التركيبية والصرفية وغيرها والإملاء بهذا لاعتبار يتطلب مهارة في الإصغاء إلى المضمون و مخارج الحروف ومعرفة المسار اللغوي.

قالي تعالى:(فهي تملى عليه بكرة و أصيلا). (الفرقان:،05).

أنواع الذاكرات الموظفة في الإملاء:

عندما يسمع الطفل كلمة معينة يحفظها بالإحساس الصوتي ، الإحساس البصري،الإحساس اللفظي و الإحساس العضلي و من هنا نستطيع القول أن الإملاء كعملية عقلية تتدخل فيه أربع أنواع من الذاكرة:

-**الذاكرة السمعية:**ويترتب على المعلم لفظ الكلمات لفظا معبرا و متكرر لترسخ في ذهن الطالب و عدم نطق هذه الكلمات أمامه نطقا خاطئا،وكذلك فان الاستماع إلي نطق الكلمات التي تتضمنها المادة الإملائية نطق صحيحا يقود إلى تذكر شكلها و الابتعاد عن الخلط بين كتابة الكلمات المتقاربة و المتشابهة في اللفظ.

- **الذاكرة البصرية:**عندما تتاح للطفل فرصة رؤية المادة المكتوبة أمامه فان ذلك يساعدهم على تذكر صورها عند الكتابة لذلك يجب استخدام اللوح و الدفاتر دائما مع الانتباه لعدم الكتابة بشكل خاطئ ،إذا لا يجوز وضع نماذج خاطئة أمام أعين الطلبة تفاديا لان ترسخ لديهم بشكل الخاطئ،فهي التي تخزن الكلمات بصورها الصحيحة مرتبة وفقا لنطقها و يتم الاسترجاع منها

أثناء الكتابة. (راتب،محمد:2005،ص232-233)

- **الذاكرة اللفظية:**المتكونة من اللفظ بالكلمة أو الجملة و تكرار ذلك، يجب أن يصاحب دروس الإملاء ودروس القراءة و أن نحث الطلبة علي القراءة الجيدة المعبرة،وسيلتها الجهاز النطقي عن طريق التلفظ لأن النطق يساعد على ثبات الكلمة في الذهن.

- **الذاكرة العضلية :** تتولد هذه الذاكرة من حركات اليد، ويجب الاهتمام بهذه الذاكرة لأنها الخطوة الضرورية الأخيرة لتعلم الكتابة ،وهي التي تكلل درس الإملاء بالنجاح،فالتدريب علي كتابة المادة الإملائية قبل أن يمليها المعلم من شأنها أن يقود إلي الإتقان الذي هو الهدف الرئيسي من الإملاء. (مهدية بن عنان:2006،ص31)

ومن هذا المنطلق نستطيع القول أن المعلم الجيد هو الذي تكون لديه استراتيجيات تعليم تحمل في طياتها الذكرات الأربع أثناء تدريس الإملاء.

الخلاصة:

إن الكتابة نشاط معقد و ليس سهلا ، إلا أنه يبقى من الضروري تعلمه ،لذا يجب علينا أن نهيئ الطفل لذلك من خلال اختيارنا الجيد للنشاطات المفيدة التي تنمي استعداده للكتابة بأحسن وجه .

ويعتبر ما تطرقنا له في مضمون الفصل من تعاريف للكتابة و مراحل تعلمها و شروطها ،مع عرض للمشكلات التي تواجه الكتابة باللغة العربية كما تطرقنا لتعاريف الإملاء الذي يعتبر نوع من أنواع الكتابة ،إضافة إلى أنواع الذاكرة الموظفة في الإملاء.

مما يجعلنا نهتم بالكتابة عند ذوي الإعاقة السمعية التي تعد الوسيلة المتاحة لتواصل أسهل مع الأفراد في مجتمعه في غياب اللغة المنطوقة لديه،حيث أن الكتابة ترتبط ارتباطا وثيقا بالقراءة التي تعتمد كل منهما على التآزر البصري السمعي الحركي ،يتم تعليم ذوي الإعاقة السمعية نشاط الكتابة وفق مراحل تعلمها مثل الطفل العادي إلا أنها تكون مكيفة حسب قدراته الخاصة.

الفصل الرابع

الإعاقة السمعية

1. تشريح الجهاز السمعي
2. وظائف الاذن
3. تعريف الاعاقة السمعية
4. أسباب الاعاقة السمعية
5. أنواع الاعاقة السمعية

تمهيد:

يرتبط التعليم واكتساب اللغة بشكل أساسي بحاسة السمع فالإنسان يتلقى معظم المهارات والمعارف من خلال السمع بل أن تقليد الأصوات وتعلم الكلام لا يتم إلا عن طريق السمع فالطفل الأصم لا يستطيع الكلام لعدم قدرته على سماع الأصوات ، لذا فأن لحاسة السمع الأهمية الأولى في التعلم وقدر ورد تقديم حاسة السمع في القرآن الكريم على بقية الحواس في كثير من آيات الذكر الحكيم. قال تعالى: ـ(وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (النحل ، 78) ومما يدل على أهمية السمع هو أن حاسة السمع تتكون لدى الإنسان وتستجيب للأصوات منذ الولادة بل أن هناك دراسات تشير إلى وجود هذه الحاسة أثناء وجود الجنين في رحم أمه.(الخطيب ، 1416 هـ ، ص 13)

فالنمو المعرفي والاجتماعي للإنسان خاصة في سنوات العمر الأولى يعتمد على السمع حيث يتفاعل مع الأصوات التي يسمعها ويبدأ في اكتساب مهارات ومعلومات تحقق له التواصل مع المحيطين به ،وفقدان جهاز مهم في تحقيق هذا النمو يستوجب أن يكون هناك نوع خاص من التعليم ملائم لطبيعة هذه الإعاقة وذلك باستخدام منهج يتوافق مع حاجات وخصائص المعاقين سمعياً .

1. تشريح الجهاز السمعي:

يعتبر الجهاز السمعي الإنساني من أعظم أجهزة الجسم تعقيدا تركيبا وتنظيما، فهو يلتقط إشارات من البيئة المحيطة به ويحولها إلى أصوات مفهومة ذات معاني ومدلولات. (جمال الخطيب: 1998، ص19).

تعتبر الأذن العضو الأساسي لتأمين حاسة السمع، فهي عضو قابل لالتقاط الذبذبات والاهتزازات الفيزيائية الخارجية المنبعثة من مصادر البيئة ونقلها إلى الأذن الداخلية عبر القناة السمعية، ومن هناك تنتقل الاهتزازات عن طريق العصب السمعي إلى الدماغ فيتم الإحساس بها وبالتالي إدراك الأصوات.

1.1. الجهاز السمعي الخارجي:

ويتكون بدوره من ثلاثة أجزاء وهي:

أ. الأذن الخارجية: L'oreille externe: وتتكون من صوان الأذن Pavillon de l'oreille، والقناة السمعية الخارجية Conduit auditif externe والتي تنتهي بطبلة الأذن Tympan.

- **الصوان:** هو الجزء الغضروفي الخارجي الثابت أي الجزء الظاهر من الأذن، ويقوم الصوان بالتقاط الأصوات وتحديد اتجاهها كما أنه يقوي الصوت ويركزه، ويساعد على تحديد مصدره وتوجيه الموجات الصوتية اتجاه الطبلة مما يجعلها تهتز.(بدر الدين كمال عبده وآخرون:2001، ص104).
- **القناة السمعية الخارجية:**

هي الجزء الممتد من الصوان إلى طبلة الأذن ويبلغ طولها 25 مم وقطرها 4-7مم، ويوجد في هذا الممر بعض الشعيرات ومادة شمعية تفرزها الغدد الموجودة في جداره، وكلاهما يحمي باطن الأذن، ولتعرج هذا الممر فائدتان هما :

منع المؤثرات الخارجية من الوصول إلى الأذن الوسطى مباشرة.

التأثير بتجويفه في كمية الصوت إذ أنه يقوم بوظيفة غرفة الرنين، حيث تتضخم ذبذبات الصوت التي تتراوح بين 2000-5000 هرتز إلى الضعف تقريبا وقد تصل إلى أربعة أضعاف، لأن طبيعة الموجة الصوتية انتشارية أي لا تدخل كلها إلى الأذن بل تنتشر في الجو ولا ينتهي منها إلى استيعاب الأذن سوى نسبة ضئيلة جدا، تتولى أجزاء الأذن تضخيمها وتهيئتها للإدراك.(عصام نور الدين: 1992 ، ص169)

ب. الأذن الوسطى: L'oreille moyenne: تبدأ الأذن الوسطى بطبلة الأذن وتنتهي بالنافذة البيضاوية، وتتكون مما يلي:

- **طبلة الأذن :Tympan** أو غشاء الطبلة وهو غشاء رقيق جدا، يهتز ردا للطاقة الصوتية، ثم يرسل الاهتزازات الميكانيكية الناتجة إلى تراكيب الأذن الوسطى.
- **السلسلة العظمية: Chaine des osselets** وهي ثلاث عظيمات هي: المطرقة Le marteau، السندان L'enclume، الركاب L'étrier، وتتصل هذه العظيمات ببعضها بواسطة أحزمة ليفية، حيث تتصل عظيمة المطرقة بطبلة الأذن من ناحية وتتصل من الناحية الأخرى بالسندان الذي يتصل بدوره بالركاب الذي يتصل بالنافذة البيضاوية.
- **قناة استاكيوس:** تصل هذه القناة الأذن الوسطى بالبلعوم الأنفي، وتكون مغلقة عادة ولكنها تفتح بحركتي الابتلاع أو السعال، وتتمثل وظيفتها في إحداث التوازن في ضغط الهواء في الأذن الوسطى.
- **النافذة البيضاوية: La fenêtre ovale** هي فتحة بيضاوية الشكل في الجزء العلوي من غشاء الأذن توجد بين الأذن الوسطى والدهليز. (البطاينة وآخرون: 2007، ص 314-315)

جـ.الأذن الداخلية: L'oreille interne تقع الأذن الداخلية داخل جزء من عظام الصدغ يسمى العظمة الصخرية، وتعتبر الأذن الداخلية من أعقد أجزاء الجهاز السمعي، فهي تبدو في شكلها المتعرج كما لو كانت شبكة من الممرات المعقدة لذا فإنها تسمى أحيانا المتاهة، وهي تنقسم إلى قسمين:

- **القسم الداخلي:** ويسمى المتاهة الغشائية Labyrinthe membraneux
- **القسم الخارجي:** ويسمى المتاهة العظيمية Labyrinthe osseux

كما تحتوي الأذن الداخلية على سائلين: داخلي يشغل التجويف الداخلي للمتاهة الغشائية L'endolymphe، وخارجي يشغل الفراغ الموجود بين المتاهة الغشائية و العظيمية Le périlymphe

أما من الناحية الوظيفية فيمكن تقسيم الأذن الداخلية إلى جزأين :

- **الجزء الأمامي** منها يسمى القوقعة La cochlée أو الحلزوني L'imaçon

ويختص بحاسة السمع وتزويد الفرد بالكفاءة والقدرة السمعية.

- **والجزء الخلفي** الذي يساعد الفرد على حفظ توازن جسمه وحركة رأسه.

ويتمثل القسمان الرئيسيان في الأذن الداخلية فيما يلي :

ج.1. دهليز الأذن أو الجهاز الدهليزي: L'appareil vestibulaire

يتكون من تجويفين، قريبة Utricule وكيسيسSaccule ومن ثلاث قنوات هلالية (نصف دائرية)(Les canaux semi circulaires) تحتوي على سائل دهليزي وخلايا هدبية (شعيرية)(Cellules ciliée) متصلة بالعصب الدهليزي السمعي Le nerf vestibulaire

ج.2. الجهاز السمعي الرئيسي:

يتكون على الأخص من القوقعة التي يبلغ طولها بين 25-35مم، وهو مليء بالسائل اللمفي الداخلي وملفوف حول نفسه في حوالي دورتين، ويحتوي على آلاف الخلايا المجهرية المتصلة بالعصب القوقعي السمعي كما نجد داخل القوقعة عضو كورتي، إن العصب الدهليزي والعصب القوقعي يلتقيان ليعطيا العصب السمعي، أين يتحول الضغط السائلي إلى دفعات كهربائية. (ماجدة السيد عبيد: 2000، ص 23-29)

الصمم:

. تعريف الصمم

يعرف الشخص الأصم بأنه هو الذي يعاني عجزا أو اختلالا يحول دون الاستفادة من حاسة السمع فهي معطلة لديه ،أي أن الأصم هو الشخص الذي يتعذر عليه الاستجابة بطريقة تدل على فهم الكلام المسموع

تعريف قاموس الأرطفونيا: يعرف الصمم على أنه عبارة عن قصور سمعي مهما يكن أصله وأهميته، ويمكن أن يكون عابرا أو دائما، وعواقبه متنوعة منها: اضطرابات في الاتصال غير الشفوي عند

الرضع، تأخر اللغة، تأخر الكلام، اضطرابات الصوت، صعوبة في الاندماج المدرسي والاجتماعي، قد لا يكون الصمم دائما لأنه قابل للعلاج عن طريق الجراحة وإعادة التربية.

(Frédérique B , 1997: p185,186)

أما **القاموس الطبي:** يعتبر الصمم نقص أو فقدان للسمع أو إعاقة متكررة ناجمة عن إصابة في الجهاز السمعي.

يعرف **مورس:** الشخص الأصم بأنه الشخص الذي مقدار الفقدان السمعي لديه 70 ديسبال أو أكثر ويعيق فهم الكلام من خلال الأذن وحدها و باستعمال السماعة الطبية.(إبراهيم عبد الله فرج الزريقات،2003،ص56).

يعرف **سميث:** الشخص الأصم بأنه الشخص غير 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.(إبراهيم عبد الله فرج الزريقات،2003،ص56).

أسباب الصمـــم :

يرجع الصمم إلى مجموعة من الأسباب بعضها وراثي و البعض الاخر يرتبط بعوامل غير جينية.

. الأسباب الجينية للصمم :

تحدث حالات الصمم ذو الأصول الجينية نتيجة لانتقال حالة من الحالات المرضية من الوالدين إلى الجنين عن طريق الوراثة، ويتضمن هذا النوع من الصمم الوراثي فقدان للسمع بدرجة حادة و يكون غير قابل للعلاج و كذلك فإن هذه الحالات تكون مزدوجة (أي تصيب الأذنين) و تتضمن عيوبا جسيمة عصبية في نفس الوقت تسبب تليف الخلايا الشعرية القوقعية الخاصة بالسمع أو إصابة العصب السمعي و يمكن تحديد بعض من هذه العيوب :

أ) الأطفال الذين يولدون بإعاقات سمعية نتيجة للتكوين الخاطئ في عظام الأذن الوسطى تكونت نتيجة عوامل وراثية، إلا أن حالات عدم التكون الصحيح لعظام الأذن الوسطى يمكن علاجها بالأساليب الجراحية.(ماجدة السيد عبيد،2000،ص48).

ب) زملة أعراض **"تريتشر"Syndrome de Treacher Collin** : و تتضمن أعراضها المتزامنة ; صغر حجم أذن الطفل و اتساع الفم، و خلل في تكوين الأسنان،وارتجاع خلقي للذقن و بعض العيوب الخلقية في عظام الوجه.

جـــ) زملة أعراض "أوردنبرنج" Syndrome de Waardenburgs : و تتضمن أعراضها المتزامنة وجود خصلة من الشعر الأبيض في مقدمة الرأس و تلون العينين بلونين مختلفين و بروز الأنف و خاصة من ناحية الوجنتين و تقوس الشفاه.

د) زملة أعراض **"تروتر" Syndrome de Trotter :** و تتضمن أعراضها المتزامنة ألم عصبي فكي سفلي ، نقص سمع توصيلي ، وذمة أمام الأذن و شلل في الحنك الرخو.

هـــ) زملة أعراض "مارشال" Syndrome de Marchall: من أعراضها المتزامنة-نقص سمعي حسي عصبي ، تشوه في الفخذ ،ضعف العضلات ،قصر الجذع مع مشية البطة ، تأخر المشي حتى الأسبوع 30 ، شق في قبة الحنك ،قصر بصر شديد وقد يحدث انفصال شبكية العين.

(بدر الدين:2001،ص111)

و) مضاعفات **عامل الـــ RH :** توجد إتحادات وراثية معينة لفصائل الدم لدى الوالدين ينتج عنها تنافر الدم بين الأم و الطفل خلال فترة الحمل، تحدث هذه الحالة عندما تكون فصيلة الأم -RH و تحمل جنينا +RH ، في هذه الحالة تدخل المواد المضادة للأجسام الغريبة من الأم إلى المشيمة الخاصة بالطفل و تدخل مجرى دم الجنين فتتلف كرات الدم الحمراء و تؤدي في النهاية إلى الإصابة باليرقان الحاد و تكون النتيجة الطبيعية لذلك إما موت الجنين عند الولادة أو بعد الولادة مباشرة و إما أن يظل على قيد الحياة مصاب بالصمم و كثيرا منهم يكونون مصابين بشلل جزئي في المخ.(محمد السيد حلاوة،2003،ص48).

. أسباب الصمم التي لا ترجع إلى عوامل جينية :

الأسباب الجينية التي يمكن أن تؤدي إلى إعاقة سمعية كثيرة و متنوعة و فيما يلي أكثرها شيوعا

أ) استخدام العقاقير: هناك بعض العقاقير التي قد يترتب على استخدامها وجود إعاقة في السمع سواء عند الجنين أو عند الطفل حديث الولادة أو حتى عند الشخص الراشد و من أهم هذه العقاقير Kanomycin Meomycin و كذلك فإن Streptomycin و بعض العقاقير الأخرى من مجموعة Mcin قد تسبب إصابة الخلايا القوقعية في الأذن بالتلف.كما أن الأفراد يختلفون عن بعضهم البعض في درجة تأثرها بالعقاقير المختلفة.

ب) الفيروسات Les Virus : و أهم الأمراض لهذا النوع فيروس الحصبة الألمانية الذي قد يصيب الأم خلال الشهور الثلاثة الأولى من فترة الحمل و كذلك فيروسات: الجدري الكاذب و الإلتهاب السحائي،إلتهاب الغدد النكفية و الحصبة و الأنفلونزا.(إيمان عباس:2015،ص58).

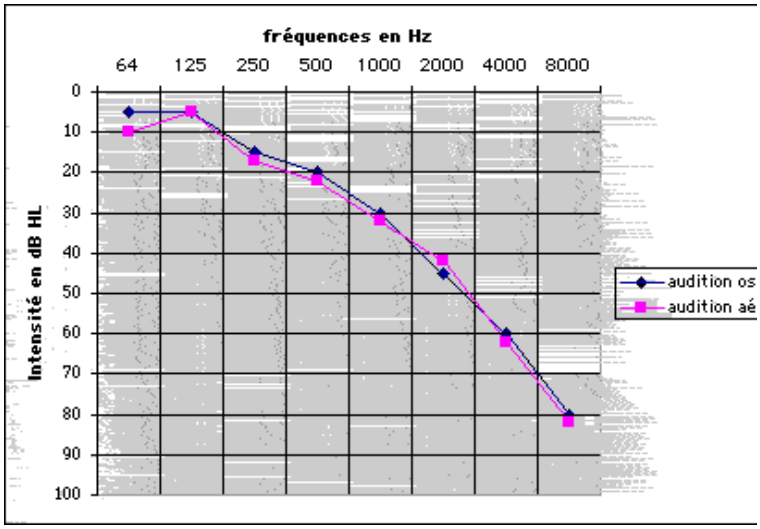
جـــ) أمراض تصيب الأذن الداخلية: هناك عدد كبير من الأمراض الفيروسية و التي قد تسبب تلفا للأذن الداخلية و من بين هذه الأمراض: الإلتهاب السحائي،الجدري الكاذب،البكتيريا العضوية و إلتهابات الغدد النكفية و الحصبة و الأنفلونزا،ففي مثل هذه الحالات يتسلل الفيروس عن طريق الثقب السمعي الداخلي الموجود بالجمجمة إلى النسيج العصبي المخي.

د) أمراض تصيب الأذن الوسطي: لعل من أهم الأمراض التي تصيب الأذن الوسطى الإلتهاب السحائي المخي،ففي هذه الحالة يتواجد سائل(صديد) في الأذن الوسطى ومن الأعراض الملحوظة في مثل هذه الحالات إفراز صديد من الأذن الوسطى قد يجده الوالدين على الوسادة التي ينام عليها الطفل، وينتج ذلك عن إضابة الأذن الخارجية بثقب إما نتيجة مؤثر خارجي كالة حادة أو إلتهاب في الأذن الوسطى فيحدث مثل هذا الثقب الذي يسمح بنزول الصديد،على أن الإلتهاب السحائي المزمن من شأنه أن يتلف الأذن تماما بالإضافة إلى الإلتهاب السحائي توجد أنواع أخرى من الأمراض الإلتهابية التي تؤثر على الأذن الوسطى

و التي من بينها: ورم الأذن الوسطى اللؤلؤي فهو عبارة عن تواجد أنسجة جلدية مكونة داخل الأذن الوسطى.(عبد الحليم:1990،ص44).

. أنواع الصمـــم :

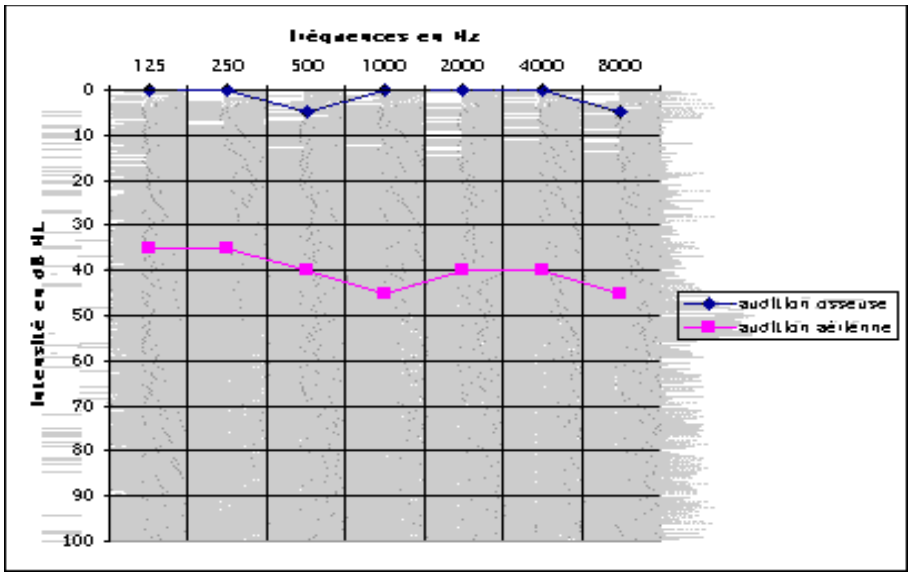
. الصمم الإدراكي: ناتج عن إصابة في الأذن الداخلية و المسالك العصبية الموصلة إلى المخ حيث يترتب على هذه الحالة عدم وصول الموجات الصوتية مهما كان إرتفاعها إلى الأذن الداخلية و عدم مراقبة الصوت أو الكلمة التي يصدرها الأصم.(الروسان:1996،ص143)



منحنى(01):يمثل مخطط الصمم الإدراكي.

صمم إرسالي:

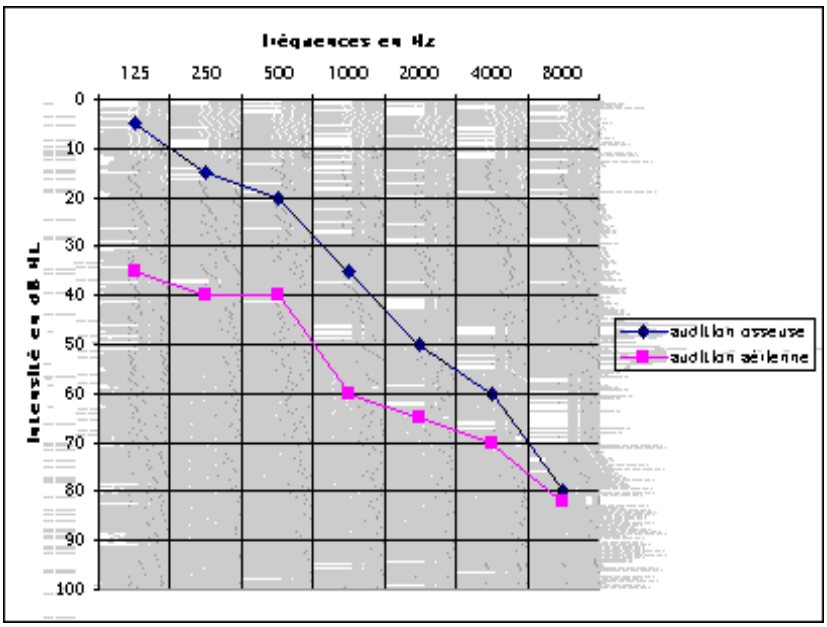
ينتج هذا النوع عن خلل في عمل الأعضاء المسؤولة عن الإرسال، في حين تبقى الوظيفة الحسية العصبية سليمة، حيث تكون الإصابة في الأذن الخارجية المسؤولة عن التقاط الأصوات، أو الأذن الوسطى التي تعمل على نقل الأصوات إلى الأذن الداخلية، والعلاج هنا يكون باستخدام الوسائل الطبية، فإذا كان للطفل رصيد لغوي قبل إصابته بهذا الصمم فإن اللغة تبقى مستمرة من حيث الاكتساب، ولكن يجب التحدث معه بصوت مرتفع، أما كلام الصم فغالبا ما يكون عاديا إلا في الحالات التي يتعدى فيها الفقدان السمعي 50 ديسبل.



منحنى(02):يمثل مخطط الصمم الإرسالي.

. الصمم الإرسالي الإدراكي(الصمم المركب أو المزدوج): وتدخل فيه العمليتان وفقا لسيطرة الواحدة أو الأخرى و يدعى الصمم المزدوج ذو الإرسال المسيطر أو المزدوج ذو الإدراك المسيطر، و ذلك نتيجة لوجود خلل في أجزاء الأذن الثلاث، والعلاج حسب نوع الإعاقة كما في التوصيلية و العصبية.

(ماجدة السيد عبيد،2000،ص46).



منحنى(3):يمثل مخطط الصمم المختلط.

شدة الفقدان السمعي: يصنف الصمم أيضا حسب درجات الفقدان السمعي أيضا تستعمل وحدة الديسيبال "DB" كوحدة لقياس التفاوت السمعي بين و فئات الصمم حسب الدرجات هي كالآتي:

الصمم الخفيف:

العتبة السمعية تقع ما بين 20 و 40 BD و هذا حسب المكتب العلمي للسمع الفنولوجي "BIAP" و يمتاز بصعوبة في سماع الكلام مع إمكانية وجود خلل لفظي بسيط, و هذا النوع من العجز السمعي قد يبقى لمدة طويلة غير ظاهر, و غالبا يكشف عنه عن طريق اختبار سمعي مؤخر, وقد يواجه الشخص المصاب صعوبات تذكر في المدرسة العادية, لكن قد يحتاج إلى ظروف إضاءة مناسبة وجلوس خاص في غرفة الدرس و قد يستفيد من المعينات السمعية و من برامج علاجية لتصحيح النطق.

الصمم المتوسط:

العتبة السمعية تقع ما بين 40 و 70 BD, الطفل الأصم يسمع الأصوات لكن يميز بصعوبة مختلف أصوات الكلام, مع استخدام أجهزة مكبرة للصوت, بالاضافة إلى استخدام البصر كحاسة مساعدة, والسعي لإدماج الطفل في روضة لتحقيق شروط كافية للالتحاق المدرسة العادية, للحد من اضطراباته الكلامية و اللغوية.

الصمم الحاد:

العتبة السمعية تقع ما بين 70 و 90 BD, فالأصوات ذات الشدة القوية تكون مدركة و نادرا ما يتمكن المصاب بهذا النوع من الصمم من اكتساب بعض العناصر الغوية بفضل القراءة الشفوية.

فأغلبية المصابين لديهم صعوبة في ذلك و بالتالي يحتاجون كلهم إلى إعادة التربية الأرطوفونية, في الصمم يكون إدراك الإشارات الصوتية المكونة غير ممكن لأن مجال الكلام موجود في مجال أعلى من حد الضياع السمع.(كراز:2001،ص64).

الصمم العميق:

العتبة السمعية لها تفوق 90 BD فما فوق في الدرجات التي لا تسمح للفرد من سماع الأصوات, لكن العناصر المتعلقة بنبرة الصوت, النغمة و الإيقاع محتفظ بها, يصنف الصمم العميق في المرتبة الرابعة حسب المكتب العالمي للسمع الفنولوجي "BIAP", أفراد هذه العينة من الصمم نادرا ما يتعلمون اللغة عن طريق الأذن فقط حتى لو استخدام درجات كبيرة من التكبير للصوت.

الصمم العميق يعرقل اكتساب اللغة و الكلام و نمو الفكر بصفة عادية, و ينقسم الصمم العميق إلى ثلاثة درجات بأخذ بعين الاعتبار التوتر 250zh,500zh- 1000zh 2000zh.

(الروسان:1996،ص142،141).

الخلاصة:

أنعم الله سبحانه و تعالى على الإنسان فعلمه الكلام،الذي هو وسيلة تواصلية بين الناس .وقد أثبتت الكثير من التجارب العلمية أن الكلام هو نتيجة طبيعية لعملية السمع، إن أي خلل أو إصابة على منطقة من مناطق الجهاز السمعي سواء الأذن الخارجية ،الوسطى ، الداخلية ،العصب السمعي أو المراكز الصدغية المتخصصة قد يؤدي إلى ضعف حاسة السمع أو غيابها نهائيا و هذا يضعف مهارتهم في الكلام و فهم اللغة وقد يكون فقدان السمع قبل اكتساب الطفل للغة ،بحيث تكون القدرة على الكلام وفهم اللغة لديهم مفقودة، يمثل العجز السمعي عائق لا يسمح للطفل باكتساب لغة محيطه بشتى أنواعها التي تمكنه من التواصل و الاندماج في وسطه الاجتماعي إذ أنه يكون في معزل عن مختلف النشاطات و السلوكيات و التفاعل في المواقف اللغوية لتحقيق حاجاته اليومية بالإضافة إلى عدم مواصلة تعليمه الأكاديمي كأقرانه في المدارس العادية.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

منهج البحث و اجراءاته

1. **الدراسة الاستطلاعية**

-أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-تحديد مجالات الدراسة الاستطلاعية

3-وصف مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية

4-عينة الدراسة الاستطلاعية

5-أدوات الدراسة الاستطلاعية

6-الأسس العلمية لأداة الدراسة

7-أهم الصعوبات التي واجهت الدراسة

2. **الدراسة الأساسية**

منهج الدراسة

2-تحديد مجالات الدراسة الأساسية

3- تحديد متغيرات الدراسة

4-أداة الدراسة

5-الأساليب الإحصائية المستعملة

منهج البحث و الإجراءات الميدانية:

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم وسائل جمع المعلومات و البيانات حول الظاهرة المراد دراستها و البحث فيها ،ويعتمد الباحث على الدراسة الميدانية بغيت إثبات أو نفي فرضيات بحثه لذلك فالجانب الميداني يعتبر أساسيا لتدعيم الجانب النظري و هذا حسب طبيعة الدراسة.

و يقوم الجانب الميداني في هذه الدراسة حول بناء وسيلة البحث و المتمثلة في مقياس العبء الإدراكي واختيار عينة البحث ،و المعالجة الإحصائية للمعطيات و في النهاية تحليل النتائج المتحصل عليها.

التذكير بالفرضيات:

الفرضية العامة:

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة عن طريق مادة الإملاء بين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية نتيجة العبء الإدراكي .

الفرضية الجزئية 1: نتوقع انخفاض العبء الإدراكي عند الأسوياء .

الفرضية الجزئية 2:نتوقع ارتفاع العبء الإدراكي عند ذوى الإعاقة السمعية.

الفرضية الجزئية 3: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات العبء الإدراكي إثر درجة الصمم.

1/الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية أول خطوة في سلسلة البحث ، و سميت بالاستطلاعية لأنها تتيح للباحث التعرف و الاطلاع على الميدان الذي ستجرى فيه الدراسة الأساسية.

كما تكشف لنا هذه الدراسة الأولية عن حجم الصعوبات التي يمكن أن نواجهها أثناء الشروع في الدراسة الأساسية، و تمنحنا فرصة التعرف على نوعية الأفراد الذين ستطبق عليهم الأدوات، ومدى استعدادهم ورضاهم عن الإجراءات الخاصة التي ستتبع معهم.

1-1:أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تحديد موضوع الدراسة بدقة

تحديد متغيرات الدراسة بشكل نهائي من الجانب الإجرائي

تحديد عينة البحث و ضبطها

الاحتكاك بالعينة و الكشف عن خصائصها

تحديد مكان إجراء الدراسة حسب العينة المراد دراستها

تحديد أداة البحث و حسب دراستنا الاستطلاعية تم بناء مقياس العبء الإدراكي في شكله الأولي

2:تحديد مجالات الدراسة الاستطلاعية:

المجال المكاني:

تم إجراء البحث الحالي في المؤسسة الابتدائية مليص خليفة بمدينة فرندة ولاية تيارت التي أنشأة سنة(05.10,1998)التي تحتوى على450تلميذ ،239ذكور و 211إناث

المجال الزماني:

قمنا بإملاء الجمل المختارة على التلاميذ حسب متوسط الزمن المستغرق و ذلك في جانفي 2018.

المجال البشري:

تتحدد عينة البحث من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لسنة الدراسية (2017_2018)

3-وصف مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

المؤسسة الابتدائية مليص خليفة بمدينة فرندة ولاية تيارت التي أنشأة سنة(1998/10/05)التي تحتوى على450تلميذ ،239ذكور و 211إناث

-تتكون المدرسة من 12قسم قسمين لكل مستوى من التحضيري حتى السنة الخامسة،مكتبية ،ملعبين رياضيين ،مطعم ،مكتب خاص بالمدير، مكتب خاص بالمقتصد ،مكتب خاص بالأمانة

4-عينة الدراسة الاستطلاعية:

ضمت عينة الدراسة الاستطلاعية 44 تلميذ لسنة الرابعة إبتدائي من مجتمع أصلي عدد45 تلميذ و تم اختبارهم بطريقة قصديه،تتراوح أعمارهم بين(9_15سنة).

السن	التكرار
9 سنوات	20
10سنوات	8
11سنة	9
12سنة	2
13سنة	2
14 سنة	3
المجموع	44

جدول (01)توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب السن.

الجنس	التكرار
ذكر	24
أنثى	20
المجموع	44

جدول(02)توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.

5-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

الأداة الأولى:مقابلة

قمنا بزيارات ميدانية لمدرسة ابتدائية بمدينة فرندة ولاية تيارت و إجراء بعض المقابلات مع المعلمين بغية جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة حيث ارتكزت المقابلات على أسئلة المقابلة المشار إليها في الملحق(01).

الأداة الثانية:مقياس العبء الإدراكي

لتحقيق أهداف البحث كان لابد من توفر أداة لقياس العبء المعرفي وبعد اطلاعنا على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث لم نتحصل على أداة تناسب عينة البحث و أهدافه مم تطلب ذلك منا بناء أداة لقياس العبء الإدراكي لدى تلاميذ السنة الرابعة.

و تم الاعتماد الخطوات الآتية في البناء المقياس:

إعداد الصيغة الأولية لمواقف المقياس:

أ-تحديد مفهوم العبء الإدراكي:

تم تحديد مفهوم العـــــــبء الإدراكي في ضوء النظرية المتبناة نظرية جون سويلر(1980) و قد عرفه سويلـــــــــــــــــر و جادلر (sweller & chadler 1991): على انه الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معين ،ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية والعامل الرئيسي الذي يشكل العبء المعرفي هو عدد العناصر التي يتوجب الانتباه إليها.

(أبو الرياش:2007، 193).

التعريف الإجرائي للعبء الإدراكي:

الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من مقياس العبء الإدراكي ،يشير العبء الإدراكي إلي أي معلومة مفروضة على الذاكرة العاملة وهذا العبء ينتج عن حداثة المعلومة وكثرة التشابه بين المعلومات من حيث الشكل ، الصوت أو الشكل و الصوت معا أو الحركات باختلافها بين الطويلة و القصيرة إضافة إلى تعدد شكل الحرف في الكلمة وغيرها من قواعد الإملاء التي يحتويها برنامج اللغة العربية لهذه السنة الدراسية ،ويعتبر عامل الوقت المناسب للمعالجة المعرفية للمعلومة في حالة صعوبتها أو حداثتها من أسباب العبء الإدراكي،يتكون هذا المقياس من 15 جملة تختلف من حيث السهولة و الصعوبة وعدد الوحدات و كيفية استحضار المعلومة من الذاكرة طويلة المدى تم تحديد الوقت من (33ث-40ث-1د)باستعانة من مجموعة معلمين في الميدان وقمنا بحساب متوسط الوقت المستغرق لكل جملة ،وأمام كل جملة 3درجات يمكن التحصل عليها(0، 1، 2) و بذلك تكون أعلى درجة للمقياس 30 و أدنى درجة 0 و بمتوسط فرضي 15درجة.

ب- صياغة المواقف:

بعد الاطلاع على الأدبيات و الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث ومنها الرائز الكتابي ل "د-بن بوزيد مريم، مقياس العبء الإدراكي لنجاة محمود مطر ومقياس العبء الإدراكي لنور فضل محمود و دراسة (حسن2010) ودراسة (مونية2010)و دراسة (مطر2011)التي تناولت العبء الإدراكي على عينات مختلفة و قد راعينا في الصياغة مايلي:

مشكلات النظام الكتابي العربي من حيث الشكل ، الصوت ، الحركات ،قواعد الإملاء و الأخطاء الإملائية إضافة إلى أسباب الوقوع في الإملائية.

اختيار الجمل من الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي.

تجنب الكلمات الصعبة و غير مألوفة.

إدراج منهاج قواعد الإملاء المتطرق إليها فقط.

تجنب إيقاع التلاميذ في خوف الامتحان.

و قد تم تحديد الوقت المخصص لكل جملة من خلال حساب المتوسط زمن الاستجابة لأفراد العينة الاستطلاعية،كما يوضح الجدول (04) المشار إليه في الملحق(02).

تعليمات وطريقة التطبيق:

لقد أخذنا بعين الاعتبار أن تكون التعليمة سليمة لغويا و واضحة ومناسبة لأفراد العينة و يتم تطبيق المقياس بطريقة جماعية باستعمال قلم أزرق جاف ورقة بيضاء يكتب عليها الاسم و اللقب والسن و إعادة إملاء كل جملة مرتين و الجداول (02-01) و (03) في الملحق (02) يوضح ذلك.

تصحيح المقياس:

أمام كل جملة 3درجات يمكن التحصل عليها(0، 1، 2) و بذلك تكون أعلى درجة للمقياس 30 وأدنى درجة 0 و بمتوسط فرضي 15درجة، و الجدول (09) في الملحق (02) يوضح مفتاح التصحيح.

6-دراسة الأسس العلمية للأداة:

التأكد من صدق و ثبات كل الأدوات المستخدمة في الدراسة، و هذا ما نسميه في منهجية البحث العلمي بالخصائص السيكومترية لأدوات جمع المعلومات.

التحقق من السلامة اللغوية لعبارات وسائل القياس، مما يسمح بالفهم الجيد لهذه العبارات أثناء تمريرها عن العينة الأساسية.

التعرف على الاستجابة الأولية للعينة، وهذا ما يسمح لنا برصد أهم الملاحظات كالصعوبات المتوقعة و تقدير الزمن الافتراضي للإجابة عن أدوات الدراسة و بالتالي التعرف على الزمن الكلي للدراسة الميدانية.

تم عرض مقياس العبء الإدراكي بصيغته الأولية على خبراء في (علم النفس المعرفي، علم النفس المعرفي و اللغوي،أرطفونيا،اللغة العربية، تعليم متخصص) لغرض التحقيق من مدى صلاحية العبء الإدراكي لعينة البحث الحالي و الملحقان (02)و(03)يوضحان أسماء الخبراء و المقياس بصيغته الأولية وأعطى الخبراء ملاحظات و تعديلات على بعض الفقرات ،و قامت الباحثة بالتعديل على ضوء ملاحظات الخبراء.

أولا:صدق الاتساق الظاهري(صدق المحكمين):

قمنا بعرض المقياس التمثل في إستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص لإبداء رأيهم في مدى وضوح محاور المقياس و مدى مناسبتها للقياس و إجراء التعديلات إن طلب ذلك و يعد هذا الإجراء وسيلة لتحقيق الإتساق الضاهري ،من خلال معرفة رأى المحكمين و لقد اعتمدنا نسبة(80%) فما فوق كمعيار لموافقة المحكمين على صلاحية المقياس ،وقد تم تعديل .....كما هو موضح في (الملحق04) والجدول(03) يوضح ذلك:

رقم الجدول	العدد الكلي للمحكمين	الموافقين	الغير موافقين		النسبة المئوية
			حذف	تعديل	
2_1	08	05	/	03	37.5
10_9_8_7_6_5_4_3	08	08	/	/	100

جدول(03)النسبة المئوية لأراء المحكمين لمقياس العبء الإدراكي.

ثانيا:صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل بند من بنود المقياس مع المحور الذي ينتمي إليه هذا البند و مدى اتساق المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس،و ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط .

1_علاقة درجة الفقرة بدرجة الكلية للمقياس:

لقد استخدمنا معامل بيرسون لاستخراج العلاقة الإرتباطية بين درجات كل بند من بنود المحور والدرجة الكلية للمقياس و قد تراوحت معاملات الارتباط بين(0,611-0,370) و هي دالة عند مستوى دلالة (0,01)و(0,05), والبند الثامن معامل ارتباطه 0,102و هو غير دال و الجدول (04) يوضح ذلك:

المحاور	البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الحرف	1	0,611	0,01
	2	0,370	0,05
	3	0,401	0,01
الكلمة	4	0,371	0,05
	5	0,419	0,01
	6	0,467	0,01
الجملة	7	0,519	0,01
	8	0,102	غير دال
	9	0,476	0,01

جدول(04)يوضح معاملات الارتباط بين بنود المقياس و الدرجة الكلية للمقياس.

2_علاقة درجة البند بدرجة المحور:

تم استعمال هذا المؤشر للتأكد من أن محاور تسير في نفس مسار الذي يسير فيه المقياس و قد تم استخراج العلاقة الإرتباطية بين كل درجة كل بند و الدرجة الكلية للمحور و قد خضعت درجات كل أفراد العينة (44) للتحليل الإحصائي باستعمال معامل بيرسون وتحصلنا على معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0,01), و الجدول(05)يوضح ذلك:

المحاور	البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الحرف	1	0,715	0,01
	2	0,862	0,01
	3	0,872	0,01

الكلمة	4	0,870	0,01
	5	0,549	0,01
	6	0,910	0,01
الجملة	7	0,487	0,01
	8	0,492	0,01
	9	0,964	0,01

جدول (05)يوضح معاملات الارتباط بين البنود و درجة كل محور.

3_علاقة درجة المحور بالدرجة الكلية للمقياس:

تم التحقق من هذا النوع من الصدق باستعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجة كل محور و درجة الكلية للمقياس ، و ذلك لأن ارتباطات المجالات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس،هي قياسات أساسية للتجانس ،وقد تراوحت معاملات الارتباط بين(0.913،0.672)عند مستوى دلالة (0.01)و الجدول (06) يوضح ذلك:

المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1_الحرف	0,672	0,01
2_الكلمة	0,719	0,01
3_الجملة	0,913	0,01

جدول (06)يوضح معاملات الارتباط محاور المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثالثا:ثبات الأداة

يقصد بثبات المقياس أن يعطي هذا المقياس النتيجة لو تم إعادة توزيعه أكثر من مرة تحت نفس الظروف و الشروط أو بعبارة أخرى ثبات المقياس يعني الاستقرار في نتائج هذا المقياس و عدم تغيرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة،وقمنا باستخراج ثبات مقياس العبء الإدراكي عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ.

1_ قيمة معامل ألفا لثبات المقياس:

يشير معامل الثبات المحسوب وفق هذه الطريقة إلى الاتساق بين فقرات المقياس أو إلى التجانس الداخلي لفقراته و قد كانت قيمة معامل الثبات المحسوبة بهذه الطريقة (0.78)و يعد معامل الثبات الذي يزيد عن (0.70)مقبولا .

المقياس	المحاور	معامل ألفا كرونباخ
	3	0,789

جدول (07)يوضح ثبات المقياس.

7-أهم الصعوبات التي واجهت البحث:

- رفض مدير مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن الموافقة علة التربص لعدم وجود عقد بينهم و بين جامعة عبد الحميد بن باديس .

-كثرة المتربصين في المؤسسة .

-بعد المؤسسة التي أجرينا فيها الدراسة عن مكان الإقامة .

-صعوبة في التواصل مع التلاميذ لعدم اتقننا للغة الإشارة و هي اللغة الأساسية التي تستعمل داخل المؤسسة .

-عدم توفر عدد كبير من تلاميذ الزرع القوقعي .

2/الدراسة الأساسية:

1-منهج الدراسة:

مهما كان موضوع البحث فإن قيمة النتائج تتوقف على قيمة المناهج المستخدمة والمنهج في البحث العلمي هو الطريقة الموضوعية التي يسلكها الباحث في دراسته أو في تتبعه لظاهرة معينة من أجل تحديد أبعاد بشكل شامل. (خالدي،قدي:1996،ص22)

و المناهج تختلف باختلاف المواضيع فلكل منهج وظيفته و خصائصه التي تميزه عن غيره من المناهج،و المنهج الوصفي هو المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبّر عنها كيفيا بوصفها وبيان خصائصها، وكميا بإعطائها وصفا رقميا من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

فقد اخترنا المنهج الوصفي لما يوفره لنا من معلومات في هذا البحث الذي جاء لدراسة تأثير العبء الإدراكي على الكتابة عن طريق الإملاء دراسة مقارنة بين أطفال معاقين سمعيا و أطفال أسوياء متمدرسين سنة رابعة ابتدائي.

2-تحديد مجلات الدراسة الأساسية :

المجال البشري:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من تلاميذ الابتدائي للسنة الرابعة في مدينة تيارت للعام الدراسي 2018-2017

عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من (30) تلميذ تم اختيارهم بطريقة قصدية تتراوح أعمارهم بين(09-17سنة)من مدرستين من مدينة تيارت هما مدرسة صغار الصم بسوقر و كان عدد التلاميذ من هذه المدرسة (11)أي ما يساوي 100 %تلاميذ السنة الرابعة ،(5)إناث و (6)ذكور و(19)من مدرسة عادية أي ما يساوي 21,1 % من تلاميذ السنة الرابعة ،(9)إناث و (10) ذكور والجدول(08)يوضح ذلك:

اسم المدرسة	ذكور	اناث	المجموع
مدرسة الاعاقة السمعية	6	5	11
المدرسة العادية	10	9	19
المجموع الجنس	16	14	30

الجدول (08) يوضح عينة الدراسة الأساسية.

المجال الجغرافي(المكاني):لقد تمت الدراسة بمؤسستين:

المؤسسة الأولى:

أجري البحث الراهنة بالمدرسة الأطفال سمعيا بالسوقر و هي وليدة المرسوم 259-87 المؤرخ في جانفي 1994،حيث تم إنشاء هذه المؤسسة ()إلى جانب عدة وحدات أخرى منها:المستشفى و الحي العسكري و الطريق العام مولاي بوشريط.

بمساحة كلية للمدرسة 7150م2 منها 2199م2 ، و هي ملك للدولة مسجل في الجدول العام العقارات الأملاك الوطنية تحت رقم 1416110066بتاريخ 17_02_2012.

هيكلة المدرسة :قدرة الاستيعاب 120.

تتكون المدرسة من :

-عدد الأقسام الدراسية09

-قاعة للمطالعة(مكتبة)01

-نادي الأنترنت

-ورشة خياطة

-ورشة الأشغال اليدوية

-ملعب رياضي

-قاعة خاصة بالإيقاع

-قاعة خاصة بالتربية النفسية الحركية

-أربع مكاتب للأخصائيين:

مكتب الأخصائية العيادية

مكتب الأخصائية البيداغوجية

مكتب الأخصائية الأرطوفونية

مكتب مساعدة إجتماعية

-ثلاث مخازن :

المخزن العام

مخزن الأغذية

مخزن الأفرشة

-المصلى

-مكاتب خاصة بالموظفين

مكتب المقتصد

مكتب الإستقبال

مكتب المخزنى

-مركز المراقبة

-ورشة متعددة الخدمات

- المرآب (حضيرة السيارات):

حافلة

سيارة نيفا معطلة

سيارة كيا معطلة

شاحنة من نوع سوناكوم10طن

الإدراة:

جناح الإداري على هيئة مسكن و يتكون من أربعة مكاتب:

-مكتب المدير

-مكتب الأمانة

-مكتب المستخدمين

-مكتب الإعلام الآلي

-السكنات الوظيفية داخل المؤسسة:

سكن خاص للمدير (أربعة غرف)

سكن خاص بملحق إداري (ثلاث غرف)

-السكنات الوظيفية خارج المؤسسة:

سكن وظيفي للمربية المختصة (ثلاث غرف)

سكن وظيفي للأخصائية العيادية.

العدد الإجمالي للمقيمين	الذكور	الإناث	نظام داخلي		نظام خارجي	
			ذكور	إناث	ذكور	إناث
70	45	25	35	23	09	03

جدول (09) يوضح العدد الإجمالي للمقيمين

الأخصائية التربوية.....01

الأخصائية العيادية.....01

الأخصائية الأرطوفونية.....01

المساعدة الاجتماعية.....01

معلمو التعليم المتخصص رئيسيون.....02

معلمو التعليم المتخصص.....02

المربون المتخصصون الرئيسيون 02

المربون المتخصصون 06

المؤسسة الثانية:هي نفس المؤسسة التي أجرينا فيها الدراسة الاستطلاعية

المؤسسة الابتدائية مليص خليفة بمدينة فرندة ولاية تيارت التي أنشأة سنة(05.10,1998)التي تحتوى على450تلميذ ،239ذكور و 211إناث

-تتكون المدرسة من 12قسم قسمين لكل مستوى من التحضيري حتى السنة الخامسة

مكتبية ،ملعبين رياضيين ،مطعم ،مكتب خاص بالمدير ،مكتب خاص بالمقتصد،مكتب خاص بالأمانة

المجال الزمني:

قمنا عرض جمل المقياس عن طريق الإملاء على التلاميذ لحساب متوسط درجاتهم لمعرفة درجة العبء المعرفي لديهم و ومعرفة الفروق بين العينتين و تم ذلك في شهر مارس2018.

3-تحديد متغيرات الدراسة:

العبء الإدراكي:يعتبر العبء الإدراكي متغير مستقل أي المتغير الأساسي للدراسة حيث تم تطبيق القياس الذي تم بنائه

الكتابة بالإملاء:تعتبر الكتابة بالإملاء المتغير التابع في هذه الدراسة لتأثرها بالعبء الإدراكي الذي هو متغير مستقل

الإعاقة السمعية:تتناول الدراسة كلا من الأطفال المصابين بالإعاقة السمعية البسيطة و العميقة ،وهذا نظرا لعدم التوفر الكبير للحالة من درجة إعاقة سمعية موحدة ، وذلك بغرض اختبار الفرضية الجزئية الثالثة.

4-أداة الدراسة:

يتكون المقياس العبء الإدراكي بصيغته النهائية من (15)جملة و (8)بنود (ملحق/4) وذلك بعد تعديل التعليمة من الناحية اللغوية و حذف بند واحد بعد التحليل الإحصائي للبنود و هو (2) من المحور(3) إذا تم توضيح ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط سابقا ،و بلغت أعلى درجة لمقياس العبء الإدراكي (30) و أدنى درجة (0)و بمتوسط فرضي (15)درجة.

5-الأساليب الإحصائية المستعملة:

-استعنا بالحقيبة الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات و قد استعملنا الوسائل الإحصائية التالية:

1-معامل ارتباط بيرسون لمعرفة:

-العلاقة بين درجة كل بند و الدرجة الكلية للمقياس.

-العلاقة بين درجة البند و درجة المحور.

-العلاقة درجة المحور و الدرجة الكلية للمقياس.

2-معامل ألفاكرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

3-اختبار مان ويتني اللابرامتري لحساب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط عينيتين.

4-اختبار الإشارة اللابرامتري لحساب المتوسط و مقارنته بالمتوسط الفرضي.

الفصل السادس

عرض و تحليل النتائج

1. عرض نتائج الفرضيات
2. تحليل نتائج الفرضيات
3. الاستنتاج العام
4. التوصيات و الاقتراحات
5. الخاتمة

الفصل السادس

عرض و مناقشة النتائج

بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة ، و ذلك من خلال إتباع إجراءات المقياس تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية للتأكد من صحة الفرضيات الإجرائية للبحث، و لذلك سيتم في هذا الفصل عرض نتائج البحث المتوصل إليها و مناقشتها انطلاقا من فرضيات البحث.

1- عرض النتائج:

أولا:نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة عن طريق الإملاء نتيجة العبء الإدراكي:

في هذا الجزء اختبرنا صحة الفرضية العامة و التي تنص على أنه : يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية في الكتابة عن طريق الإملاء نتيجة العبء الإدراكي و لتعرف على مستوى العبء الإدراكي استخرجنا المتوسط الحسابي للأسوياء و البالغ (20.05)و المتوسط الحسابي لذوي الإعاقة السمعية والبالغ(7.64)و للتعرف على دلالة الفروق استعملنا اختبار مان ويتني اللابرامتري و الذي تقبل فيه الفرضية البديلة في حالة (p valu)أصغر من 0.05 و هذا ما تحقق لأن الفرضية المتبناة تنص على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية في الكتابة عن طريق الإملاء نتيجة العبء الإدراكي منخفض لصالح الأسوياء .

جدول (10) يوضح نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية نتيجة العبء الإدراكي.

المتغير	العدد الإجمالي	م_حسابي لذوي الإعاقة السمعية	م_حسابي للأسوياء	P. valu
العبء الإدراكي	30	7.64	20.05	0,01

يتضح من الجدول(10) أن متوسط الحسابي للأسوياء مرتفع بنسبة 12.41 على المتوسط الحسابي لذوي الإعاقة السمعية عند مستوى دلالة 0.01، إذن يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية في الكتابة عن طريق الإملاء نتيجة العبء الإدراكي منخفض لصالح الأسوياء.

ثانيا:التعرف على درجة العبء الإدراكي لدى الأسوياء:

لتعرف على درجة العبء الإدراكي لدى أفراد العينة ،استخرجنا المتوسط الحسابي و البالغ (23.11)بانحراف معياري (3.843)، و لتعرف على الفروق الإحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي استعملنا اختبار الإشارة اللابرامتري .

الجدول (11) يوضح نتائج اختبار الإشارة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي لدرجة العبء الإدراكي لدى الأسوياء.

المتغير	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
العبء الإدراكي	19	23.11	3.843	15

يتضح من الجدول(11) أن المتوسط الحسابي للأسوياء أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس و من هنا يتبين لنا انخفاض العبء الإدراكي لدي الأسوياء في الكتابة عن طريق الإملاء .

ثالثا:التعرف على درجة العبء الإدراكي لدى ذوي الإعاقة السمعية:

لتعرف على درجة العبء الإدراكي لدى أفراد العينة ،استخرجنا المتوسط الحسابي و البالغ (11.09)بانحراف معياري (7.409)، و لتعرف على الفروق الإحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي استعملنا اختبار الإشارة اللابرامتري.

الجدول (12) يوضح نتائج اختبار الإشارة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي لدرجة العبء الإدراكي لدى ذوي الإعاقة السمعية.

المتغير	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
العبء الإدراكي	11	11.09	7.409	15

يتضح من الجدول(12) أن المتوسط الحسابي لذوي الإعاقة السمعية أقل من المتوسط الفرضي للمقياس ومن هنا يتبين لنا ارتفاع العبء الإدراكي لدي ذوي الإعاقة السمعية في الكتابة عن طريق الإملاء .

رابعا:نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة عن طريق الإملاء نتيجة العبء الإدراكي وفق متغير درجة الإعاقة السمعية:

في هذا الجزء اختبرنا صحة الفرضية العامة و التي تنص على أنه : يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الإعاقة السمعية في الكتابة عن طريق الإملاء نتيجة العبء الإدراكي وفق متغير درجة الإعاقة لتعرف على مستوى العبء الإدراكي استخرجنا المتوسط الحسابي لضعاف السمع و البالغ (7.33)و المتوسط الحسابي لذوي الصمم و البالغ(4,40)و للتعرف على دلالة الفروق استعملنا اختبار مان ويتني اللابرامتري و الذي تقبل فيه الفرضية البديلة في حالة (p valu)أصغر من 0.05 و هذا ما تحقق لأن الفرضية المتبناة تنص على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ضعاف السمع و ذوي الصمم العميق في الكتابة عن طريق الإملاء نتيجة العبء الإدراكي منخفض لصالح ضعاف السمع.

جدول (13) يوضح نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين ضعاف السمع و ذوي الصمم العميق نتيجة العبء الإدراكي.

المتغير	العدد الإجمالي	م_حسابي لذوي الصمم العميق	م_حسابي لضعاف السمع	P. valu
العبء الإدراكي	11	4.40	7.33	0,01

يتضح من الجدول(13) أن متوسط الحسابي لضعاف السمع مرتفع بنسبة 2,93على المتوسط الحسابي لذوي الصمم العميق عند مستوى دلالة 0.01، إذن يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ضعاف السمع و ذوي الصمم العميق في الكتابة عن طريق الإملاء نتيجة العبء الإدراكي منخفض بقليل لصالح ضعاف السمع.

2-تفسير النتائج

أولا:الفرضية العامة:يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية في العبء الإدراكي منخفض لصالح الأسوياء و وفق الاحتكاك المباشر مع هذه الفئة تعود تفسير هذه النتائج إلى :

_الغياب النهائي لتطوير البقايا السمعية لفئة ذوي الإعاقة السمعية داخل المؤسسة والتي تمثل المثيرات التي تساهم في خفض العبء الإدراكي،و يتشكل العبء الإدراكي لدى هذه الفئة نتيجة ضعف القدرة على التركيز على أكثر من مثير (سمعي و بصري)في نفس الوقت ،تشتت الانتباه كلما زاد التركيز سواء بالنسبة لطول الجملة(حسب عدد الوحدات المعروضة) أو صعوبتها نظرا لفقر في البقايا السمعية، و هذا ما اتفق مع دراسة (صبحي سعيد الحارثي2014)بأن ارتفاع العبء الإدراكي لدى التلاميذ يرتبط بانخفاض مهارات الانتباه.

كما أشار بريل و أورمان(Brill & Orman 1993) إلى أن الأطفال الصم لديهم ذاكرة للجمل أقصر بأربع أو خمس كلمات بالمقارنة مع الأطفال العاديين.(ابراهيم مطر:2016،ص3)، كما وجده والاس وكربالس

(wallas & Corballis, 1973) من أن الصم يرتكبون أخطاءً بصرية بدلاً من سمعية، كما يفعل سليمو السمع، عند استدعائهم مواد مكتوبة، الأمر الذي يشير إلى أن تركيز الصم يكون على الشكل المرئي للكلمة وليس على طريقة لفظها.

ويمكن تفسير ذلك بوجود مشكل في المعالجة الأكثر عمقا(الذاكرة العاملة) التي تستخدم شبكة أكبر من الترابطات بين الوحدات المعروضة أي الطفل المعاق سمعيا في هذه الحالة يبذل طاقة أكبر من الجهد العقلي لاسترجاع شكل الصوت الذي لا يعرف خصائصه من الجانب السمعي لأنه قبل اختيار الاستجابة الملائمة التي تشبه بدرجة كبيرة عملية اتخاذ القرار حيث تتأثر هذه العملية بما لدى الفرد من خبرة و مكتسبات و معرفة سابقة مشابهة،إضافة إلى يعود تفسير ذلك إلى وقت التجهيز(المعينات السمعية و الزرع القوقعي) و الكفالة إذا كانت مبكرة أو متأخرة ،و في هذه العينة المدروسة وجدنا حالة واحدة من بين إحدى عشر حالة هي التي كان لها الفرصة في التكفل المبكر و زرع القوقعي المباشر بعد اكتشاف الإعاقة ويظهر فعالية الكفالة المبكرة و الزرع القوقعي في النتائج التي تحصلت عليها الحالة و هي17من 30 في مقياس العبء الإدراكي .

ـغياب مهارة الوعي الصوتي عند عينة الدراسة و التي تتكون في سنوات ما قبل التمدرس ، كما لديهم صعوبة استرجاع ما يسمعون من مثيرات أو معلومات لغياب المكتسبات القبلية بسبب غياب التخزين الصوتي و هذا يعكس الكثير من المظاهر السلوكية لبطء الإدراك و يبطء لديهم تجهيز المعلومة و يزيد الجهد في عملية الانتباه لأكثر من مثير و يزيد العبء الإدراكي و يفشل في انتقاء الاستجابة الملائمة،لا يحصل الطفل نتيجة للإعاقة السمعية على تغذية راجعة مناسبة في مرحلة المناغاة، فالطفل العادي عندما يقوم بالمناغاة يسمع صوته و بذلك يتلقى تغذية راجعة فيستمر على المناغاة،أما الطفل المعوق سمعيا فلا يتحقق له ذلك.

وهذا مايتفق مع ما أشار إليه دراسة (إبراهيم شيخ مطر2016)أن تفوق التلاميذ العاديين على التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في بعد الذاكرة البصرية الأشكال-الأحرف قد يعود إلى غياب اللغة لدى المعوقين سمعيا يؤثر على الذاكرة.

و اختلفت هذه الفرضية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (أحمد2000)التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات تجهيز المعلومة لدى كل من الصم و العاديين، التي بينت عدم وجود فروق بين الصم و العاديين في استخدام إستراتيجية التجهيز العقلي.

ثانيا:الفرضية الجزئية 1:اتضح من خلال نتائج البحث الحالي انخفاض العبء الإدراكي لدى الأسوياء و يعود تفسير ذلك إلى :

ـالإملاء يكون مرتين (المرة الأولى يكون فيها إملاء متقطعا و المرة الثانية الجملة كاملة) و ذلك لتمكن التلاميذ من الانتقاء الجيد أثناء عملية الاسترجاع ،و يعود ذلك إلى التدريب و القراءة الدائمة و تطور التميز السمعي لديهم إضافة إلى أن يوضح تطور الوعي الصوتي للأصوات المسموعة و هذا راجع إلى قدرتهم على التخزين والاسترجاع .

ـ الاستجابة الجيدة و المباشرة للمعلومة الشفهية و يظهر ذلك من ارتفاع نسبة الفهم القرائي لديهم.

ـفي حالة وقوع التلاميذ في خطأ إملائي أو كتابي يصحح مباشرة من طرف الأستاذ.

و هذا ما يتفق مع دراسة (حسن2010،مونيه2010،التكريتي و أحمد2013)في انخفاض درجات عينة العبء الإدراكي لدى تلاميذ في مختلف المراحل الدراسية.

ثالثا:الفرضية الجزئية 2:اتضح من خلال نتائج البحث الحالي ارتفاع العبء الإدراكي لدى تلاميذ ذوي الإعاقة السمعية نتيجة لانخفاض الانتباه السمعي الذي يعود إلى الخلل العضوي في حاسة السمع متفاوتة الدرجة بين الخفيف و العميق .

_كما يعود إلى الاختلاف في طريقة تطبيق المقياس و الطريقة المعتادة في القسم(يعرض نص الإملاء لمدة 10دقائق بصريا أي تخزين الصورة الذهنية للنص و بعدها إملاء النص بالاستعانة بلغة الإشارة)،الغياب النهائي للخبرات و المكتسبات السمعية للأصوات و هذا ما يفسر كثرة الأخطاء من حذف نهائي للحروف التي لا تظهر حركتها على الشفاه كالحروف الحلقية و القلب و الإبدال في الحروف المتشابهة في حركة الشفاه مثل (د_ط،م_ب)و كانت نسبة الخطأ عند هذه الفئة في مقياس العبء الإدراكي .76.53% .

_ الغياب النهائي لثقافة التكفل المبكر عند بعض أولياء إضافة إلى الـــتأخر في عملية التجهيز و الزرع ألقوقعي في معظم الحالات التي مرت علينا كان السن الزرع و التجهيز متأخر جدا، التشابه الكبير في البرامج الدراسية التعليمية مع العادين رغم الفروق الفردية الكبيرة و عدم مراعاة النقص و تخفيف البرنامج لتخفيف العبء.

_عدم تطوير و تنمية البقايا السمعية رغم توفر الأجهزة و الاعتماد على لغة الإشارة بشكل كبير وغياب فرص التدريب السمعي و اللغوي الفعالة.

_غياب الإرشاد ألوالدي و توعية و تثقيف عائلات هذه الفئة بأهمية المراقبة الدورية للمعينات و صيانتها،إن ذكاء أفراد هذه الإعاقة لا يتأثر ، و كذلك لا تتأثر قابليتهم للتعلم ما لم تكن لديهم إصابة أو مشكل في الدماغ فالمفاهيم المتصلة باللغة تكون ضعيفة لديهم و إن قصورهم في اختبارات الذكاء يعود لمشاكل لغوية (سعيد حسني العزة:2002،ص115)،يشير (Nothern & dourns ,2002) بأن المشكلة تبرز في تعلم اللغة كون الأطفال المعاقين سمعيا لا يفهمون الكلمات ،حيث يشوه الفقدان السمعي الإشارات الصوتية و يتداخل ذلك مع المعلومات السمعية المستقبلية (ابراهيم الزريقات:2003،ص180)،حدودية الخبرات بسبب غياب البرامج التدريبية التواصلية (تخاطبيه)داخل المؤسسة.

و هذا ما يتفق مع دراسة (صبحي سعيد الحارثي2014)بأن ارتفاع العبء الإدراكي لدى التلاميذ يرتبط بانخفاض مهارات الانتباه و الإدراك و الذاكرة ، كما تتفق مع نتائج ما أشارت إليه كل من دراسات (موسى2002،البنا2008،ثابت2010،وحسن و الشمسي2009)بأن أغلب عينات التي استخدمتها تلك الدراسات كانت تعاني من ارتفاع العبء الإدراكي .

رابعا:الفرضية الجزئية 3:اتضح من نتائج الدراسة أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العبء الإدراكي نتيجة درجة الصمم ،كما يشير (القريطي2005)أن المصابين بالصمم الشديد و الحاد لا سيما قبل سن الخامسة يعجزون عن الكلام أو يصدرون أصواتا غير مفهومة ، حيث لا يواصلون مراحل النمو اللفظي لعدة أسباب وأهمها:

-لا يتمكنون من سماع النماذج الكلامية و اللغوية الصحيحة من الكبار ، و من ثم لا يستطيعون تقليدها.

-نتيجة للإعاقة السمعية لا يتلقون أي تغذية راجعة ،أو ردود أفعال بشأن ما يصدرونه من أصوات سواء من الآخرين أو حتى من داخل أنفسهم ، و من ثم يفتقرون إلى التعزيز السمعي اللازم مقارنة بالعاديين، و لذلك فغالبا ما يرتبط الصمم بالبكم.

أما ضعاف السمع فيعانون من مشكلات لغوية من درجات متفاوتة كمشكلات سماع الأصوات المنخفضة،وعدم فهم ما يدور حولهم من مناقشات ،ومشكلة تناقص عدد المفردات اللغوية و صعوبات التعبير اللغوي بالنسبة لذوي الإعاقة السمعية المتوسطة والخفيفة(القريطي:2005،ص321)،كما أشارت لين وأوسبورن(Osborne & lane) أن المعاقين سمعيا يعانون من حالة من الفقدان اللغوي ، و يرتبط فهم اللغة أـــو النطق لديهم بدرجة فقدان السمع.

الاستنتاج العام:

من خلال دراستنا الميدانية التي قادتنا إلى زيارة "مدرسة صغار الصم بالسوقر " أين يتلقى فيها التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية تعليم متخصص ولكن بنفس المنهاج التعليمي للعاديين، اتضح لنا من خلال النتائج أن فئة ذوي الإعاقة السمعية يتعرضون إلى مشكلة زيادة متطلبات الانتباه للمثيرات التي يتوجب الانتباه إليها و يؤدي ذلك إلى حدوث العبء الإدراكي على الذاكرة العاملة مما تعجز عن القيام بوظائفها بصورة طبيعية ،رغم التشابه الكبير في الظروف البيئية داخل المدارس و تشابه المناهج التي يتعرض لها كل من التلاميذ الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية مما يجعل ذلك فرق بينهم في العبء الإدراكي .

إن التلاميذ الأسوياء يمتلكون مرونة في الاسترجاع عند الوقوع في نفس المهمة أو مهمة مشابهة بسبب التخزين الجيد و المعالجة الفعالة، و هذا عكس ما لاحظناه عند فئة التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بسبب غياب المكتسبات و الخبرة و ضعف المعالجة،إضافة إلى ضعف أو غياب كلي للمستوى النطقي للغة الشفهية لهذه الفئة حسب درجة الإعاقة السمعية ،كما لديهم عبء إدراكي مرتفع في الكتابة عن طريق الإملاء رغم تمتعهم بالرغبة و الاستعداد للتعلم.كما اتضح لنا أن ارتفاع العبء الإدراكي يرتبط ارتباط وثيق بانخفاض مهارات الانتباه ،الإدراك و الذاكرة.

وخلاصة القول وبعد قيامنا بالدراسة الميدانية و تطبيق مقياس العبء الإدراكي الذي قمنا ببناءه ،بدراسة مقارنة بين فئتين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية و توصلنا إلى نتائج حققنا من خلالها فرضية دراستنا وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية في العبء الإدراكي منخفض لصالح الأسوياء في الكتابة عن طريق الإملاء.

الاقتراحات و التوصيات:

- تصميم منهاج تعليمي خاص لتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية لتخفيف العبء الإدراكي.

-عرض الدروس وفق ما يتناسب مع قدرات هذه الفئة الخاصة(ذوي الإعاقة السمعية).

-بناء برامج تدريبية تواصلية خطابية لتطوير اللغة الشفهية و الفهم اللفظي.

-برمجة حصص للإرشاد الوالدي كل فترة لتوعية و التثقيف.

-زيادة الاهتمام المعرفي الفعال لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم في بناء المخططات معرفية جيدة .

-بناء برنامج تدريبي لتخفيف العبء الإدراكي.

- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي لدى شرائح أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة و المقارنة مع نتائج هذه الدراسة.

-إجراء تهدف للتعرف على علاقة العبء الإدراكي و متغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي .

-إجراء دراسة تجريبية مع توظيف برنامج لخفض العبء الإدراكي لدى التلاميذ في جميع المراحل التعليمية ، والمقارنة مع نتائج الدراسات السابقة.

خاتمة:

تهتم نظرية العبء المعرفي بالطريقة التي يوظف بها الفرد المعرفة والمعلومات المخزّنة لديه خلال التعلم وحل المشكلات، وتهدف هذه النظرية إلى مساعدة مصممي المناهج على التقليل من العبء المعرفي النتائج عن التخطيط الضعيف للمواد التعليمية بإستخدام اتجاه إنتاج المعلومات في كل من الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة الأمد، وتستخدم هذه النظرية في الغالب العروض التعليمية ،ولا يمكن تقليل أهمية إستخدام نظرية العبء المعرفي في عملية التعلم، فمعرفة الطرق التي يتعلم بها الناس بشكل طبيعي يسمح لهم بتحرير عقولهم والتركيز على الرسالة التي ينبغي توصيلها بدلاً من إضاعة الوقت والطاقة الذهنية في دمج المعلومات التي تم عرضها بشكل سيء، وسيعمل المصممون جيداً على دمج مبادئ علم النفس المعرفي، ونظرية العبء المعرفي بشكل خاص لجعل خبرات المستخدم ذات كفاءة.

و من خلال احتكاكنا المباشر مع أطفال الإعاقة السمعية، و من أجل التعمق أكثر في الصعوبات التي تواجههم في حياتهم الدراسية نتيجة النقص الذي يعانون منه و كيفية استخدامهم للمعلومة أثناء عملية التعلم، لهذا الغرض تناولنا موضوع تأثير العبء الإدراكي على الكتابة عن طريق الإملاء في دراسة مقارنة بين العاديين و ذوى الإعاقة السمعية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة عن طريق الإملاء بين الأسوياء و ذوي الإعاقة السمعية نتيجة العبء الإدراكي منخفض لصالح الأسوياء،كما توصلت إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العبء الإدراكي تبعا لمتغير درجة الإعاقة السمعية،وأشارت أيضا إلى انخفاض العبء الإدراكي لدى الأسوياء و ارتفاعه لدى ذوي الإعاقة السمعية في الكتابة عن طريق الإملاء .

و في الأخير فإني لا أدعي أني وفقت في هذه الدراسة و لكن محاولة متواضعة أتمنى أن لا نكون الأخيرة فإنها لا تخلو من النقائص والثغرات التي أتمنى أن أتفادها في الدراسات القادمة إن وفقني الله، و الحمد لله تعالى وحده الموفق .

قائمة المصادر و المراجع: ترقيم المراجع

-ابتسام بوطيبة.(2008). **تحليل وظيفة المفكرة البصرية الفضائية و علاقتها بصعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر.

-إبراهيم عبد الله فرج الزريقات.(2005).**اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج**. ط1 ،دار الفكر، الأردن.

-أبو الرياش،حسين محمد.(2007).**التعلم المعرفي**،ط1،عمان:دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطبيعة.

-أسامة محمد البطاينة وآخرون.(2007). **علم نفس الطفل غير العادي**. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

-بادر شمسية.(2013).**صعوبات دراسة الإملاء لدى طلاب المستوى الثالث**،جامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية

-بدر الدين كمال عبده وآخرون.(2001).**رعاية المعوقين سمعيا وحركيا**.دط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

-بن مالك أمينة.(1979).**الحروف العربية ومشكلة الخط العربي،معهد اللغة العربية و أدأبها**،جامعة الجزائر.

-جمال الخطيب.(1998).**الإعاقة السمعية**.ط1،الجامعة الأردنية قسم الإرشادات والتربية الخاصة، الأردن..

-جنان أمين.(2013).**مستويات العبء الإدراكي و أثرها على القدرة القرائية لدى التلميذ المعسر قرائيا**،مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية،العدد13،جامعة البليدة-الجزائر.

-رجاء محمود أبو علام و آخرون.(2015).**الذاكرة العاملة في مجال الدراسات التربوية**،العدد الثاني-ج2،معهد الدراسات و البحوث التربوية،جامعة القاهرة.

-رشدي أحمد طعيمة. (2000).**تدريس العربية في التعليم العام – نظريات وتجارب –**،ط1 ، دار أمون للطباعة، القاهرة.

-سعيد حسني العزة .(2001). **الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام النطق واللغة** . ط1، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان.

-سلمان،خديجة حسين.(2009)،**أثر برنامج تعليمي تعلمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد** ، أطروحة دكتوراه(غير منشورة) ،كلية التربية،جامعة المنتصرة.

-صلاح الدين تيغليت. (2008). **برنامج مقترح في تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة**، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة سطيف.

-ظافر بن حسن آل جبعان .(1433ه)**الدعوة إلى الله بالكتابة**،ط1.

-عصام نور الدين. (1992). **علم الأصوات اللغوية الفونيتيكية**. ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت.

-عوني معين سهين.(2011)،**متلازمة النشاط الزائد(الاندفاعية و تشتت الانتباه)**،دار الشروق للنشر و التوزيع،ط1،عمان .

-فتحي الزيات.(1998)،**الأسس البيولوجية و النفسية للنشاط العقلي المعرفي**،عالم المعرفة،القاهرة.

-ماجدة السيد عبيد. (2000). **السامعون بأعينهم**. ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-مجدي عزيز إبراهيم.(2002).**مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة** ،مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة.

-محمد السيد عبدو حلاوة. (1995). **الرعاية الاجتماعية للطفل الأصم**.ط1، دراسة في الخدمة الاجتماعية، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، القاهرة.

-محمد رجب فضل الله. (1998).**الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**. دط، أمون للطباعة، القاهرة.

-محمد فتحي. (2000). **الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل**.ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

-مذكور ،علي أحمد(2007).**طرق تدريس اللغة العربية** .عمان :دار الميسرة.

-مصطفى سلامة عبد الباسط سراج الدين.(بدون سنة)،**التعلم الالكتروني في ضوء نظرية الحمل المعرفي**،كلية التربية النوعية،جامعة المنوفه.

-مغربي إيناس.(2016)،**العبء الذهني وأثره على اتخاذ القرار دراسة ميدانية بوحدة الكوابل**،مذكرة مقدمة لنيل متطلبات شهادة الماستر تخصص علم النفس العمل و التنظيم،بسكرة.

-المندورة، أبو عبد الله السعيد(1994).**مقدمة ابن خلدون** ،تصحيح و فهرسة،ط1،ط2.مكة المكرمة:مؤسسة الكتب الثقافية.

-مهدية بن عنان.(2006).**النشاط الكتابي و التعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال الإملاء**،مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الدراسات اللغوية التطبيقية،جامعة الجزائر.

-نايف سليمان وآخرون. (2001). **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. ط1، دار الصفاء، عمان.

-هدى محمود الناشف. (1999). **إعداد الطفل للقراءة والكتابة**. ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

المراجع باللغة الأجنبية:

-Frédérique Brin .Catherine courrier . Emmanuelle Lederlé . Véronique Masy , .(l'année),**dictionnaire d'orthophonie**,2é ,orth éduction

-John SWELLER .Lucile CHANQUOY .André TRICOT(2007) **, LA CHARGE COGNITIVE** (Théorie et Applications ,Armand colin.

-PEUGEOT J. (1997). ***La connaissance de l'enfant par l'écriture***, édition Dunod, Paris.

الملاحق:

الملحق(01)

أسئلة المقابلات

ما هو برنامج اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي؟

ما هي أسباب انخفاض مستويات التلاميذ في التحصيل الدراسي ؟

هل نفس البرنامج الدراسي مطبق على جميع المدارس العامة و الخاصة من حيث فئة التلاميذ؟

ما هو برنامج قواعد الإملاء للسنة الرابعة ابتدائي؟

ما هي الطريقة التي يتبعها المعلم في تطبيق حصص الإملاء؟

ما هي الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في مادة الإملاء؟

ما هي أسباب الوقوع في تلك الأخطاء؟

و يجدر الإشارة إلى أن هذه المقابلات غير مقننة ، و إنما تتضمن أسئلة قصديه ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

الملحق(02)

مقياس العبء المعرفي بصفته الأولية التي عرضت على الخبراء

جامعة عبد الحميد بن باديس

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

شعبة الأرطـــــــــــوفـــــــــــونـــــــيا

الماستر

الأرطوفونيا

استبانه أراء الخبراء

حول مقياس العبء الإدراكي

حضرة الأستاذ(ة)الفاضل(ة).....المحترم(ة)

تحية طيبة:

في إطار إعداد مذكرة ماستر تخصص ارطفونيا حول : تأثير العبء الإدراكي على الكتابة عن طريق الإملاء لدى ذوى الإعاقة السمعية.

تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال مايلي:

- دراسة عملية معرفية مهمة و هي العبء الإدراكي أو المعرفي، وما لهذا الأخير من تأثير على مهارة الكتابة.
- تسليط الضوء على واقع تعلم الأطفال وما قد يواجهون من عراقيل وصعوبات أثناء مشوارهم التعليمي الأكاديمي،وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة الإعاقة السمعية.

نسعى لدراسة تأثير العبء الإدراكي على الكتابة عن طريق الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لكل من التلاميذ العادين و ذوى الإعاقة السمعية دراسة مقارنة للعام الدراسي 2017-2018.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة و دراية ،نعرض أمامكم محتويات المقياس التي سنعتمدها لقياس العبء الإدراكي لذا يرجى إبداء رأيكم فيها من حيث صلاحيتها و ملائمتها لطلبة السنة الرابعة ابتدائي وتسجيل أية ملاحظات أخرى تروها مناسبة.

ولغرض تحقيق أهداف البحث قامنا ببناء مقياس العبء الإدراكي وفق نظرية (John Sweller).
وإتباعا أيضا لمقاييس العبء الإدراكي لكل من الرائز الكتابي ل "د-بن بوزيد مريم.

مقياس العبء الإدراكي لنجاة محمود مطر

مقياس العبء الإدراكي لنور فضل محمود.

الكتاب المدرسي للقراءة للسنة الرابعة ابتدائي.

دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة.

تعريف العبء الإدراكي:

- سويلر sweller (1998) :يشير إلى السعة المطلوبة للذاكرة العاملة لأجل بناء المخطط المعرفي الأوتوماتيكي الذي يحدث تغيرات في الذاكرة طويلة المدى.(سهاد عبد الأمير:2013،616)
- سويلر و جادلر (sweller & chadler1991):يعنى الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكـــرة العاملة خلال وقت معين ،ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية والعامل الرئيسي الذي يشكل العبء المعرفي هو عدد العناصر التي يتوجب الانتباه إليها.(أبو الرياش:2007، 193).
- يعتبر تعريف سويلر 1980للعبء المعرفي أو العبء الإدراكي تعريفا شاملا لأنه يلم بجميع الجوانب والنواحي التي تخص العبء المعرفي من ذاكرة وانتباه و استراتيجيات للتعلم كما أنه نشاط عقلي بحت يمكن قياسه بعدد الوحدات المعرفية.

التعريف الإجرائي للعبء الإدراكي:

- الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من مقياس العبء الإدراكي ،يشير العبء الإدراكي إلي أي معلومة مفروضة على الذاكرة العاملة وهذا العبء ينتج عن حداثة المعلومة وكثرة التشابه بين المعلومات من حيث الشكل ، الصوت أو الشكل و الصوت معا أو الحركات باختلافها بين الطويلة و القصيرة إضافة إلى تعدد شكل الحرف في الكلمة وغيرها من قواعد الإملاء التي يحتويها برنامج اللغة العربية لهذه السنة الدراسية ،ويعتبر عامل الوقت المناسب للمعالجة المعرفية للمعلومة في حالة صعوبتها أو حداثتها من أسباب العبء الإدراكي،يتكون هذا المقياس من 15 جملة تختلف من حيث السهولة و الصعوبة وعدد الوحدات و كيفية استحضار المعلومة من الذاكرة طويلة المدى تم تحديد الوقت من (33ث-40ث-1د)باستعانة من مجموعة معلمين في الميدان وقمنا بحساب متوسط الوقت المستغرق لكل جملة ،وأمام كل جملة 3درجات يمكن التحصل عليها(0، 1، 2) و بذلك تكون أعلى درجة للمقياس 30 و أدنى درجة 0 و بمتوسط فرضي 15درجة.

الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي هي:

الخلط بين الأصوات الحروف ،الخلط بين أشكال الحروف.

زيادة أو حذف الحروف

التاء المفتوحة عوض المربوطة

همزة الوصل عوض القطع

حذف المد بالياء

زيادة المد بالواو

1-الجدول يوضح تعليمة المقياس :

جدول (01)لغة :

التعليمة	سليمة	غير سليمة	الملاحظة
استمعوا جيدا للمعلمة واكتبوا بأحسن ما عندكم من خط			

جدول (02) : وضوح التعليمة:

التعليمة	واضحة	غير واضحة	الملاحظة
استمعوا جيدا للمعلمة واكتبوا بأحسن ما عندكم من خط			

2- جدول (03): خطوات التطبيق:

كيفية التطبيق	صحيحة	غير صحيحة	الملاحظة

يتم تطبيق المقياس بطريقة جماعية عن طريق الإملاء باستعمال ورقة بيضاء و قلم أزرق جاف . دون تغيير نظام القسم و بحضور معلمة القسم.			
طلب من التلاميذ كتابة الاسم و اللقب على الورقة المخصصة للكتابة.			
إعادة كل جملة مرتين على التلاميذ			
مدة التطبيق 15دقيقة			

3-جدول(04):يوضح الوقت المخصص لكل جملة

الوقت المخصص للجمل	الوقت	مناسب	غير مناسب	الملاحظة
1-2-3-5	33ث			
4-6-7-12-15	40ث			
8-9-10-11-13-14	1د			

4-الجدول (05)يوضح محاور و بنود المقياس و محتوى كل بند:

المحاور	البنود	محتوى كل بند	صحيح	غير صحيح	الملاحظة
المحور الأول : الحرف	الخلط بين الحروف من حيث	(س،ش)،(د،ذ،ر،ز) (ب،ت،ن،ي،ث)			

	الشكل				
	الخلط بين الحروف من حيث الصوت	(ت،د)،(س،ص،ز) (ظ،ض،ذ)،(ل،ر) (ن،م)،(ق،ط).			
	الخلط بين حركات الحروف الطويلة و القصيرة	الضمة ،الفتحة ، الكسرة،الف المد واو المد، ياء المد			
المحور الثاني:الكلمة	تعدد شكل الحرف حسب موضعه في الكلمة	العين:عـــــــ،ع،ـــــــع، ـــــــــــعـــــــــ . الهاء:ه ، ـــــــــه، اه .			
	حذف أو إضافة أو إبدال موقع الحرف في الكلمة	(سرير)-(سريع) (جمالا)-(جمال)			
	أخطاء التاء المفتوحة و المربوطة	(أنت)-(أنة) (الصدقات)-(الصدقاة)			
المحور الثالث:الجملة	حروف تنطق و لا تكتب مثل التنوين،المد	(جميلنٌ ،قمرنٌ) (بذلك ،بذالك)			
	حذف أو إضافة حرف أو	لى ، على ،عن من، في			

	كلمة في الجملة				
	إبدال كلمة بآخري تشبهها في الإيقاع أو الوزن	كتب،تعب ليث،لين،ليت دار ،زار			

5-الجدول(06) يوضح الجمل من الناحية اللغة:

الجمل	سليمة	غير سليمة	الملاحظة
دار العجزة			
الخبز و الحليب			
الأفراح و الأقراح			
شيخ خفيف السمع			
أرض الدفء			
ماض مجيد و خالد			
تتلألأ كالنجوم			
الضجيج الصادر عن المصنع			
حضارات مختلفة في العالم			
رجال صناديد ووطن من فلاذ			
ذهب رامي إلى المخبزة مجددا			
خير خلف لخير سلف			

هذا الشبل من ذاك الأسد			
مقاومة عظيمة ضد الاستعمار			
عثر ليث على الكنز			

6-الجدول (7)يوضح الجمل من ناحية قياس العبء المعرفي من خلال الإملاء:

الجمل	تقيس	لا تقيس	الملاحظة
دار العجزة			
الخبز و الحليب			
الأفراح و الأقراح			
شيخ خفيف السمع			
أرض الدفء			
ماض مجيد و خالد			
تتلألأ كالنجوم			
الضجيج الصادر عن المصنع			
حضارات مختلفة في العالم			
رجال صناديد و وطن من فلاذ			
ذهب رامي إلى المخبزة مجددا			
خير خلف لخير سلف			
هذا الشبل من ذاك الأسد			
مقاومة عظيمة ضد			

الإستعمار			
عثر ليث على الكتر			

7-الجدول (8)يوضح الجمل من ناحية الوضوح:

الجمل	واضحة	غير واضحة	الملاحظة
دار العجزة			
الخبز و الحليب			
الأفراح و الأقراح			
شيخ خفيف السمع			
أرض الدفء			
ماض مجيد و خالد			
تتلألأ كالنجوم			
الضجيج الصادر عن المصنع			
حضارات مختلفة في العالم			
رجال صناديد ووطن من فلاذ			
ذهب رامي إلى المخبزة مجددا			
خير خلف لخير سلف			
هذا الشبل من ذاك الأسد			
مقاومة عظيمة ضد الاستعمار			

عثر ليث على الكتر			

8-الجدول (09)يوضح تنقيط أخطاء المقياس:

النقطة	الأخطاء	مناسبة	غير مناسبة	الملاحظة
صفر(00)	وجود أكثر من 50 %من الأخطاء المذكورة أعلاه			
نقطة واحدة(01)	وجود أقل من 50% من الأخطاء المذكورة أعلاه			
نقطتين (02)	غياب نهائي للأخطاء			

9-الجدول(10) يوضح درجات القياس: درجة القياس بالمتوسط الفرضي:

مجموع الدرجات	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظة
أقل من 15 درجة(يوجد عبء معرفي)			
تساوى 15درجة (درجة متوسطة)			
أكثر من 15 درجة (لا يوجد عبء معرفي)			

معلومات خاصة بالمحكم :

*اسم ولقب الأستاذ(ة):

*التخصص:

*سنوات الخبرة:

*الجامعة:

ملاحظات إضافية:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

إمضاء المحكم

الملحق(03)

أسماء المحكمين الذين عرض مقياس العبء الإدراكي

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص	الجامعة
1	أستاذة	يحياوي حفيظة	الأرطفونيا	عبد الحميد بن باديس –مستغانم
2	أستاذ مساعد أ	ضيف حليمة	علم النفس المعرفي-أرطفونيا	عبد الحميد مهري-قسنطينة 02
3	أستاذ مساعد ب	صفران ريمة	علم النفس المعرفي	عبد الحميد مهري-قسنطينة 02
4	أستاذ مساعد ب	هميسي ليلى	علم النفس المعرفي-أرطفوني	باجي مختار عنابة
5	استاذة	فاخت معروف	علم النفس المعرفي و اللغوي- ارطفونيا	عبد الحميد بن باديس –مستغانم
6	استاذة	بالعيفاوي حليمة	علم النفس العصبي- أرطوفونيا	عبد الحميد بن باديس –مستغانم
7	معلمة	خاشة أسماء	لغة عربية	مدرسة مليص خليفة الابتدائية
8	معلمة تربية خاصة	مذكور خالدية	علم النفس التربوي	مدرسة صغار الصم بالسوقر

الملحق(04)

مقياس العبء المعرفي بصفته النهائية

مقياس العبء الإدراكي

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

ماستر

هذا المقياس معد لغرض البحث العلمي و ليس امتحانا موجه للتلميذ و هو يحتوي على ثلاثة محاور و لكل محور ثلاثة بنود يتم على أساسها تكوين مجموعة من الجمل تشبه الجمل الموجودة في الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة.

أساس البناء(مصادر الاشتقاق):

- ✓ الرائز الكتابي ل "د-بن بوزيد مريم.
- ✓ مقياس العبء الإدراكي ل
- ✓ مقياس العبء الإدراكي لنور فضل محمود.
- ✓ الكتاب المدرسي للقراءة للسنة الرابعة ابتدائي.
- ✓ دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة.

تعريف العبء الإدراكي:

- سويلر sweller (1998) :يشير إلى السعة المطلوبة للذاكرة العاملة لأجل بناء المخطط المعرفي الأوتوماتيكي الذي يحدث تغيرات في الذاكرة طويلة المدى.(سهاد عبد الأمير:616،2013)
- سويلر و جادلر (sweller chadler1991):يعنى الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معين ،ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية والعامل الرئيسي الذي يشكل العبء المعرفي هو عدد العناصر التي يتوجب الانتباه إليها.(أبو الرياش:2007، 193).

التعريف الإجرائي للعبء الإدراكي:

- الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من مقياس العبء الإدراكي ،يشير العبء الإدراكي الي أي معلومة مفروضة على الذاكرة العاملة وهذا العبء ينتج عن حداثة المعلومة وكثرة التشابه بين المعلومات من حيث الشكل ، الصوت أو الشكل و الصوت معا أو الحراكات بإختلافها بين الطويلة و القصيرة اضافة الى تعددشكل الحرف في الكلمة وغيرها من قواعد الإملاء التي يحتويها برنامح اللغة العربية لهذه السنة الدراسية ،ويعتبر عامل الوقت المناسب للمعالجةالمعرفية للمعلومة في حالة صعوبتها أو حداثتها من اسباب العبء الأدراكي.
- ويعتبر تعريف سويلر 1980للعبء المعرفي أو العبء الادراكي تعريفا شاملا لأنه يلم بجميع الجوانب و النواحي التي تخص العبء المعرفي من ذاكرة وانتباه و استراتيجيات للتعلم كما أنه نشاط عقلي بحت يمكن قياسه بعدد الوحدات المعرفية

مفتاح الخاص بالتصحيح:

- ✓ نقطة صفر : الكثير من الأخطاء .(التاء المفتوحة و المربوطة،الهمزة بأنواعها)
- ✓ نقطة واحدة:بعض الأخطاء .
- ✓ نقطتين: غياب الأخطاء نهائيا .

محتوى المقياس:

- ✓ المحور الأول:الحروف

- البند الأول:الخلط بين الحروف من حيث الشكل.أمثلة:

(س،ش)،(د،ذ،ر،ز)،(ب،ت،ن،ي،ث)،(ع، غ)،(ح، ج، خ).

- البند الثاني:الخلط بين الحروف من حيث الصوت.أمثلة:

(ت،د)،(س،ص،ز)،(ظ،ض،ذ)،(ل،ر)،(ن،م)،(ق،ط).

- البند الثالث:الخلط بين حركات الحروف الطويلة و القصيرة.أمثلة:

الضمة ،الفتحة ،الكسرة، الف المد، واو المد، ياء المد .

✓ المحور الثاني:الكلمات

- البند الأول:تعدد شكل الحرف حسب موضعه في الكلمة.أمثلة:

العين:عـــــــ، ع،ـــــــــع، ـــــــــــــعـــــــــــ .

الهاء:ه ، ـــــــــــه، اه .

التاء:ت ، ـــــــــــــــــــــة ، ة .

- البند الثاني:حذف أو إضافة أو إبدال موقع الحرف في الكلمة.أمثلة:

(سرير)-(سريع)، (جمالا)-(جمال)،

- البند الثالث:أخطاء التاء المفتوحة و المربوطة.أمثلة:

(أنت)-(أنة)،(الصدقات)-(الصدقاة)،(ممطرت)-(ممطرة)،(طويلت)-(طويلة).

✓ المحور الثالث: الجمل

- البند الأول:حروف تنطق و لا تكتب مثل التنوين،المد،

(جميلنٌ ،قمرنٌ) ،(بذلك ،بذالك)

- البند الثاني:إبدال كلمة بآخري تشبهها في الإقاع أو الوزن .أمثلة:

كتب،تعب، ليث،لين،ليت،دار ،زار،

برنامج الإملاء للسنة الرابعة:

- التاء المفتوحة و المربوطة في الأفعال.
- الهمزة المتوسطة على الألف والواو و على النبرة.
- الهمزة في أخر الكلمة.
- الأسماء الموصولة.
- الألف اللينة في الأفعال و الأسماء و الحروف.

كيفية التطبيق:يتم تطبيق المقياس بطريقة جماعية عن طريق الإملاء باستعمال ورقة بيضاء و قلم أزرق جاف .

دون تغيير نظام القسم و بحضور معلمة القسم.

طلب من التلاميذ كتابة الاسم و اللقب على الورقة المخصصة للكتابة.

مدة التطبيق 15دقيقة تتراوح مدة كل جملة من 38ثانية إلى 45ثانية.

المفحوصون:تلاميذ من الفئتين (ذكور و إناث) من عينتين مختلفتين ذوي الإعاقة السمعية و عادين في السمع يدرسون السنة الرابعة ابتدائي.

التعليمة:استمعوا جيدا للمعلمة و أكتبوا بأحسن خط

الجمل:

1. دار العجزة
2. الخبز و الحليب
3. الأفراح و الأقراح
4. شيخ خفيف السمع
5. أرض الدفء
6. ماض مجيد و خالد
7. تتلألأ كالنجوم
8. الضجيج الصادر عن المصنع
9. حضارات مختلفة في العالم
10. رجال صناديد و وطن من فلاذ
11. ذهب رامي إلى المخبزة مجددا
12. خير خلف لخير سلف
13. هذا الشبل من ذاك الأسد
14. مقاومة عظيمة ضد الاستعمار
15. عثر ليث على الكتر

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	43	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	43	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,748
		Nombre d'éléments	2[a]
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1[b]
	Nombre total d'éléments		3
Corrélation entre les sous-échelles			,547
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,707
	Longueur inégale		,725
Coefficient de Guttman split-half			,706

a. Les éléments sont : الخلط بين الحروف من حيث الشكل, الخلط بين الحروف من حيث الصوت.

b. Les éléments sont : الخلط بين الحروف من حيث الصوت, الخلط بين الحركات الطويلة و القصيرة للحرف.

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	43	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	43	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,789	4

Corrélations

		الكلمة	تعدد شكل الحرف حسب موضعه في الكلمة	حذف أو إضافةأو ابدال موقع الحرف في الكلمة	أخطاء الناء المفتوحة و المربوطة
الكلمة	Corrélation de Pearson	1	,870**	,549**	,910**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	43	43	43	43
تعدد شكل الحرف حسب موضعه في الكلمة	Corrélation de Pearson	,870**	1	,288	,746**
	Sig. (bilatérale)	,000		,061	,000
	N	43	43	43	43
حذف أو إضافةأو ابدال موقع الحرف في الكلمة	Corrélation de Pearson	,549**	,288	1	,234
	Sig. (bilatérale)	,000	,061		,131
	N	43	43	43	43
أخطاء الناء المفتوحة و المربوطة	Corrélation de Pearson	,910**	,746**	,234	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,131	
	N	43	43	43	43

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الجملة	حروف تنطق و لا تكتب	حذف أو اضافة حرف أو كلمة في الجملة	إبدال كلمة بأخرى تشبهها في الإقاع أو الوزن
الجملة	Corrélation de Pearson	1	,487**	,492**	,964**
	Sig. (bilatérale)		,001	,001	,000
	N	43	43	43	43
حروف تنطق و لا تكتب	Corrélation de Pearson	,487**	1	,720**	,265
	Sig. (bilatérale)	,001		,000	,086
	N	43	43	43	43
حذف أو اضافة حرف أو كلمة في الجملة	Corrélation de Pearson	,492**	,720**	1	,260
	Sig. (bilatérale)	,001	,000		,092
	N	43	43	43	43
إبدال كلمة بأخرى تشبهها في الإقاع أو الوزن	Corrélation de Pearson	,964**	,265	,260	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,086	,092	
	N	43	43	43	43

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		مجموع المحاور	الحرف	الكلمة	الجملة
مجموع المحاور	Corrélation de Pearson	1	,672**	,719**	,913**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	43	43	43	43
الحرف	Corrélation de Pearson	,672**	1	,628**	,366*
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,016
	N	43	43	43	43
الكلمة	Corrélation de Pearson	,719**	,628**	1	,437**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,003
	N	43	43	43	43
الجملة	Corrélation de Pearson	,913**	,366*	,437**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,016	,003	
	N	43	43	43	43

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

		الحرف	الخلط بين الحروف من حيث الشكل	الخلط بين الحروف من حيث الصوت	الخلط بين الحركات الطويلة و القصيرة للحرف
الحرف	Corrélation de Pearson	1	,715**	,862**	,872**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	43	43	43	43
الخلط بين الحروف من حيث الشكل	Corrélation de Pearson	,715**	1	,611**	,370*
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,014
	N	43	43	43	43
الخلط بين الحروف من حيث الصوت	Corrélation de Pearson	,862**	,611**	1	,589**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	43	43	43	43
الخلط بين الحركات الطويلة و القصيرة للحرف	Corrélation de Pearson	,872**	,370*	,589**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,014	,000	
	N	43	43	43	43

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).