



الْجُمْهُورِيَّةُ الْجَزَائِرِيَّةُ الدِّيمُقْرَاطِيَّةُ الشَّعْبِيَّةُ
رِئَاسَةُ الْجُمْهُورِيَّةِ
الْمَجْلِسُ الْأَعْلَى لِللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ



استراتيجيات التدريس والتعلم واضطرابات تعلم اللغة



منشورات المجلس 2026



استراتيجيات التدريس و التعلم واضطرابات تعلم اللغة

قال فيه رئيس المجلس:

"...إنه عمل جاد ومُمْتَاز، بما يعالجه في محاوره الكبرى؛ حيث نقرأ دراسات وأفكاراً نوعيّة في تقديم خلاصة تجارب ناجحة؛ أبانت عن نسبة نجاح جيّدة في أداء المنظومة التربويّة، عندما يكون هناك التّفافُّ نوعيٌّ من صاحب الحوكمة والحكمة والعمالة. وفي الكتاب نقرأ ضرورة الاستثمار في معالجة ظواهر الخلل في طرائق التّعليم، وما يتبع ذلك من صعوبات وصول الرّسالة التّعليميّة لدى بعض الفئات نتيجة أمراض اللّغة وكلّ ما له علاقة باضطرابات الكلام، وفي الكتاب نقرأ ضرورة الإلحاح في الاستثمار في التّعليميات (تدريس وتعلّم) وحُسن إدارة التّعليم والتّربيّة، وفعاليّة المُعلّم القدوة، وهو العمدة في العمليّة التّعليميّة، وما يتبع ذلك من طرائق التّعليم في العمليّات الحديثة عندما نربط ذلك بمشاريع الحداثة التي تُتيحها التّقانات المُعاصرة، شرط أن تحترم اللّغة العربيّة، وما يتبعها من دين ودنيا وحداثة، أي الرّبط بين الدّالات اللّغويّة الثّلاث: لغة الدّين + لغة الدّنيا + لغة الدّولة. هي مُقوّمات تربويّة نعصّ عليها بالتّواجد للخروج من أزمة التّربيّة والتّعليم".

البروفيسور صالح بلعيد

المجلس الأعلى للغة العربية

52، شارع فرانكلين روزفلت

ص.ب. 575، ديدوش مراد، الجزائر

الهاتف: +213 23 48 72 79 / 85

الفاكس: +213 23 48 72 62

الموقع الإلكتروني: www.hcla.dz

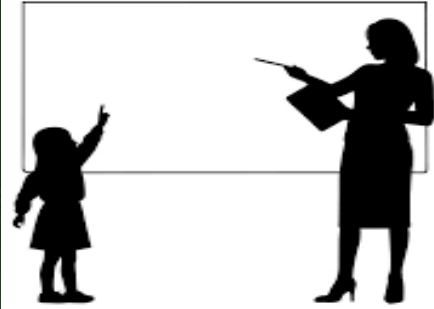
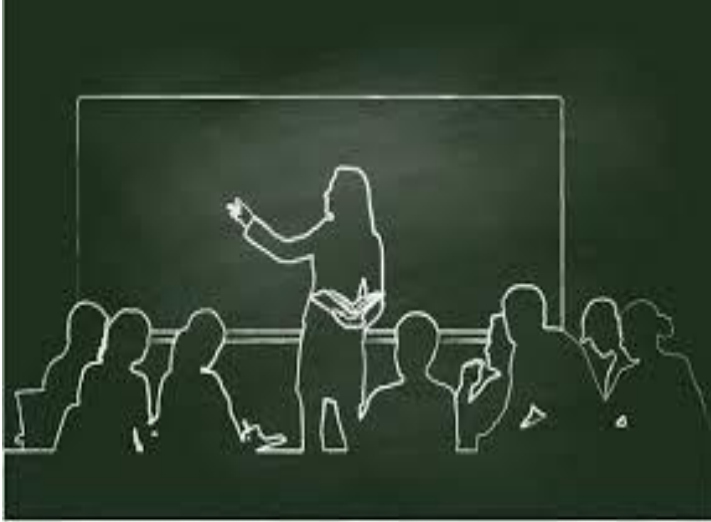
موبيليس

تصميم: أ. جمال بوعنينة

الردمك: 978-9931-681-94-6

منشورات
2026

استراتيجيات التدريس والتعلم واضطرابات تعلم اللغة



دراسات تطبيقية:

أ. د. علي تعوينات (عضو المجلس الأعلى للغة العربية)

منشورات المجلس 2026م

استراتيجيات التدريس والتعلم، واضطرابات تعلم اللغة
دراسات تطبيقية: أ. د. علي تعوينات

توضيب وتنسيق: أ. حنيسة كاسحي.
التدقيق اللغوي: أ. حسن بهلول.
تصميم الغلاف: أ. جمال بوخروبة.

قياس الصفحة: 29,7/21

عدد الصفحات: 345

الإيداع القانوني: 2026م

ردمك: 978-9931-681-94-6

	الفهرس العام
05	ماذا ينشد المجلس الأعلى للغة العربية من المنظومة التربوية ؟ الأستاذ المتميز، صالح بلعيد، رئيس المجلس الأعلى للغة العربية
17	مقدمة الأستاذ الدكتور علي تعوينات عضو المجلس الأعلى للغة العربية
19	طرائق ونماذج التدريس وتكنولوجيات المعلومات والاتصال
33	بناء المناهج الدراسية في الجزائر ما لها وما عليها
41	الدكاء الاصطناعي في التربية والتعليم، الفوائد والمخاطر
51	التوجيه الجامعي ومدى استقرار الطلبة في الفروع والتخصصات (دراسة ميدانية)
59	البرامج التربوية لفئات ذوي الإعاقة العقلية
83	بيداغوجية الدعم
89	التعلم: مفهومه، شروطه، التعلم بالاستكشاف عند جيروم برونر
95	سيكولوجية التعلم المدرسي
119	استراتيجية التعلم التعاوني في المرحلة الابتدائية
131	التعلم النشط واستراتيجياته
137	الفهم القرائي في مرحلة التعليم الابتدائي
147	التخلف العقلي عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية
181	الرصيد اللغوي في الكتاب المدرسي للتعليم الابتدائي ومدى استجابته لمستوى المتعلم ولحاجاته التواصلية
211	أسباب ومظاهر الضعف اللغوي عند تلاميذ طوري التعليم الأساسي
235	صعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية
241	عسر القراءة: أسبابه، أعراضه، نتائجه
251	دور الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى مجموعة تلاميذ ذوي إعاقة سمعية خفيفة في المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية)

ماذا ينشد المجلس الأعلى للغة العربية من المنظومة التربوية؟♥

كلمة رئيس المجلس الأعلى للغة العربية. صالح بلعيد

. الديباجة: سبق للمجلس الأعلى للغة العربية أن قدّم مشروعاً بمُسمى (منظومة التربية والتعليم والتكوين للجزائر الجديدة) عبر لجنة مُتخصصة نصّبها يومي 7 - 8 أوت 2022م، ويمكن قراءة المشروع من خلال شفرة الاستجابة السريعة هذه:



ومن خلال اجتماعات اللجنة العلمية للمشروع وتداولها؛ خلصت إلى اقتراح المشروع المذكور، ومن ثمّ قدّمناه إلى مَنْ يُهمهم الأمر. ولم يأت هذا المشروع إلّا استجابة لذلك التقرير الدولي **الأصفر والخطير** والصادر عن البنك الدولي والموسوم (النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلّمها، مسار للحدّ من فقر التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا). يمكن العودة إلى هذا الرّابط لمعرفة فحوى التقرير بالكامل:



إنّهُ تقرير **أصفر** وخطير؛ يعني تقرير يُنذر بالخطر الدّاهم الذي تُعانيه اللغة العربية في أوطانها، وأنّ المتعلّمين في أوطاننا العربية وشمال أفريقيا مُصابون بضعف كبير في صعوبات التّحكّم في لغتهم الأمّ وفي المهارات الأربع، وهي مسألة خطيرة تحتاج إلى علاج فوري؛ حيث كشف تقرير البنك الدولي عن خلاصات دراسات ميدانية في البلاد العربية تُفيد بأنّ 65 % من تلاميذ المرحلة القاعدية في الدّول العربية ينتقلون من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة وهم لا يتقنون تكوين جملة مُفيدة! إذاً هناك خلل في التّعليم القاعدي! وكان علينا أن نستكشف الوضع، ونعالج الرّصيد اللّغويّ الهشّ، ونقوم بندوات جهويّة لمعرفة الخلل. وذلك الذي حصل بالنّسبة للمجلس الأعلى للغة العربية الذي أدار ثلاث ندوات جهويّة، وأخرج حوصلة النّدوات الجهويّة الثلاث في كتاب خاصّ لكلّ ندوة: الشرق+ الغرب+ الوسط. ويجد مَنْ يهتمّ الأمر كلّ ما قيل في الكتاب بشفرات الاستجابة السريعة التي تظهر في الأسفل:

♥ الكلمة التي أُعدّت تصديراً للكتاب الموسوم (استراتيجيات التدريس والتعلّم واضطرابات تعلّم اللغة).

أعمال ندوة الشرق



أعمال ندوة الغرب



أعمال ندوة الجنوب



ونأسف أننا لم نعقد ندوة الوسط؛ لأن وزارة التربية الوطنية لم تعمل على ذلك، فهي المكلفة بعقدتها، وتسوّف أمرها، وضاعت ندوة/ حلقة الوسط، وكنا نطمح أن تكون الخاتمة، ومنها نُقدّم التقرير الشامل.

والمهمّ في الأمر أنّ المجلس؛ وبالشراكة مع المدرسة العليا للأساتذة (آسيا جبّار) بقسنطينة عقدنا الندوة الجهوية للشرق+ مركز تطوير اللغة العربية في جامعة تلمسان، عقدنا الندوة الجهوية في الغرب+ جامعة حمة لخضر بالوادي عقدنا الندوة الجهوية في الجنوب. ومن خلال هذه الندوات الثلاث قدّمنا أعمال كلّ ندوة مع تقريرنا ورأينا الاستشاري، ونحن لسنا مؤسسة صُنع القرار، ولكننا قوة اقتراح بما قدّمناه من منشور، وما أشرنا له في التقرير. وفي خلاصة التقارير الثلاثة قدّمنا جملة مقترحات تدعو إلى ضرورة الاستثمار في المنظومة التربوية التي يرتبط فيها الحاضر بالماضي، وأنّ اللغة العربية هي الماضي والحاضر والمستقبل. ومن الأهمية بمكان الاهتمام باللغة الأمّ، وهي لغة فطرة يجب التّحكّم فيها بما لها من منطق قاعديّ لفهم مختلف اللّغات، ومُصطلحات العلوم، ومَن فقد اللغة الأمّ/ لغة المرحلة القاعدية لا يتقن باقي اللّغات. ولهذا أكّدت كلّ الدّراسات ضرورة إغماس لغويّ فطريّ استعماليّ دائم يعلو على الدّوارج؛ لأنّه في هذه المرحلة تترسّخ المفاهيم، وتنمو الملكة اللّغوية؛ باعتبار أنّ في المدرسة احتذاءً مناويل النّحو وتعلّم النّحو؛ ويعني حُسْن استعمال اللغة العربية الأدبية والعلمية. أضف إلى ذلك أنّ اللغة الأمّ أحياناً تحتاج إلى صناعة جماعية، واهتمام مُشترك بين المدرسة والبيت والمُحيط والمُجتمع في تفاعل السّماع العالي الصّحيح وأحياناً إلى افتعال الصّناعة النّحوية؛ نظراً لغياب عصر الفصاحة. ومع ذلك ففي المدرسة يتمّ غرس الثّقافة اللّغوية عبر النّصوص المتنوّعة بما لكلّ لغة من مخزون وتراث وروافد تخصّ الدّين والعِمران والفنون والعلوم والاقتصاد والآداب وتعلّم اللّغات. كما أكّدت الأبحاث/ الدّراسات ضرورة تحقيق الأمن اللّغويّ باللغة العربية بما لها من خصوصيات ترتسم فيها روافد تاريخية بها وفيها فقط، وبما لها من حضارة وقُطبية وعلم، وأنّ الأمن اللّغويّ يتحقّق باللغة الأمّ وحدها وهي التي تُشكّل لنا المُستقبل الآمن، وإلاّ سنبقى تابعين نعيش السّهللة اللّغوية، ويضيع واقعنا اللّسانيّ بين الفُرط والتّفريط، وأنّنا لم نكن فحولاً لنحافظ على لساننا المُشترك، كما لم نحافظ على الأندلس المفقود، ونصبح بلا لغة، ولا نفهم ماضيّنا، وينهدّ حاضرنا، ولا يكون لنا مُستقبل نحقق به وجودنا، ولا نُحقّق المطلوب من حاضرنا؛ لأنّه لم يثبت أنّ أمة في العالم عرفت التّقدّم والازدهار باللغة الأجنبية.

ولهذا، وكي لا ينفطر عقدنا، ندعو إلى ربط الحاضر بالماضي في منظومتنا التربوية في صورة الاستثمارية المتجددة التي هي القاسم المشترك الجماعي، ونحملها بالقوة الناعمة؛ بربط الأنسال بالأجداد، والانفتاح على العالم دون قلع السقوف. وفي هذه النقطة علينا أخذ تقرير البنك الدولي بالجدية المطلوبة، وأن نوجد له المصدات التي تُعالج مواطن الخلل، وإلا سنعيش مرحلة صعبة في مستوانا اللغوي، ومن ثم تشترط علينا الجامعات العالمية إعادة الرسكلة، كي توافق على تعديل شهادتنا العلمية التي تصادق عليها جامعاتنا والأخوف من هذا أن لا يكون لنا موقع بين الأمم في علمنا وفي علمائنا وفي مشاريعنا وفي أطبائنا وفي مهندسينا. وعليه؛ ندعم العالمين والعاملين على منظومتنا التربوية بالقوة الناعمة، ونقدم لهم ما بصرنا به من أفكار قطبية وعالمية، وبالمناعة الذاتية التي تُغذيها المدرسة الجزائرية في تقوية الانتماء للقطبية العرفونية بمدرسة الجودة؛ التي تضع رجلاً في الأصالة، ورجلاً في الحداثة، وبهذين الرجلين (2) وباعتماد حسن تدعيم اللغة العربية في مراحل التكامل بين التعليم القاعدي بالجمع بين التربية والتكوين المثنى، ومراعاة حسن التدرج بين التعليم القاعدي من مدرسة الجودة إلى المرحلة الجامعية بقاعدة قوية جامعة للابتكار في مشاريع المؤسسات الناشئة، وهذا بمواصلة تعميم استعمال العربية في كل الاختصاصات، مع ضرورة تدريس أكثر من مساق في الجامعة الجزائرية باللغة الأجنبية القطب، ليقع التكامل في ما يعرفه العالم في تطوير المنظومات التعليمية بغية الاكتفاء شبه الذاتي في براءات الاختراع، وما تعرفه التقنية من تطورات ذاتية وصناعية، وبذلك نكون أصيلين وحداثيين؛ بالتفاعل القائم بين الأصالة والهندسة اللغوية التي يحققها الذكاء الاصطناعي، ولا يمكن أن نعيش خارج الاستفادة من اللغات الأجنبية التي لها السبق في المجال التقني، وهي تعرف تقدماً في المنافسة والابتكار والإبداع والخبرة المتجددة. وسوف تشهد السنوات القادمة خطوات عملاقة في المجال التربوي والتعليمي مع التحولات العلمية في التكنولوجيات الجديدة، ويؤسس ذلك فكرنا وآفاقنا واقتصادنا، وكل المهن التي نحتكم إليها، فهل نحن على استعداد لهذا التحول؟

لا أجب عن السؤال بقدر ما يقع الزهان على الاستثمار في المنظومة التربوية بما سيكون لها من نسق علمي ونظري تربوي لغوي ترفدها، وقابليتها للتكيف، وزمان إصلاحي مُحَدَد، ومُريدين يعملون على مدها بدراسات، ومُعَلِّمين واستشاريين ومُوجِّهين يعملون على التحسين وما يقبل التجديد، وإدارة جامعة تُدير هذا التكامل بين الوزارات المعنية، والذي لا يتحقق إلا بقوة تأسيس (المجلس الأعلى للتربية) وهو الجهاز المنظم الجامع/ Etat Régulateur يقوم على تسيير آليات التكامل البيئي، من خلال المرجعيات العلمية والتاريخية والوطنية، وما يجمعنا بالانتماء، وهذا ما أخذت به الدول الناهضة، ونجحت في إدارة لغاتها بيسر، وحققت طفرات علمية بلغاتها، ولا تُعاني فقراً فيها. وهذا ما يدعو إليه المجلس الأعلى للغة العربية، بل من المطالب التي أجمعت عليه الدراسات والندوات الجهوية ونراها جد ضرورية لصناعة مدرسة الجودة بجامعة الابتكار. وهذا ليس من الصعوبة بمكان، وليست من ماء البحر الذي لا يُشرب، ونحن نشهد القرار

السياسي قائماً، والقرار السيادي متكاملًا، وأن التكامل سوف يشتد ويقوى بين صاحب الحوكمة وأصحاب الحكامة، وأهل العمالة أحسن، والطريق تصنعه الأعمال التي تُبنى على جدية خريطة المِوال.

إنها خريطة لغوية قادمة في مُرافقة جيلٍ رقيٍّ جديدٍ يجمع بين الاكتساب والابتكار والتقد وصناعة الاقتصاد الرقيّ، جيل يبيع الأرقام، ومع تلك الفئات القادمة من الشباب الذين يدخلون عالم الشغل بأعداد كثيرة كل سنة، وفي عالم مُتعدد اللغات؛ عالم تتصارع فيه اللغات، وتتصاعد الحاجة إلى مهارات التفكير الجديد؛ تفكير تحليلي هندسي في كل وسائل التواصل، وفيه التعلّم المُستمرّ، ومزید من إنتاج أدوات الذكاء الاصطناعي. وإنها لظاهرة قادمة تأتي على دُحر اللغات الهشة، ولا بدّ لنا من أخذ الاحتياطات لإخراج لغتنا الأم من مظلة الضوء الأصفر الخطير إلى الغلاف الأخضر المُبشّر بالأمل، وبذلك يُمكن أن نُحقّق المردود الفكريّ والماديّ والصنّاعيّ والتقنيّ "... وتشير بيانات البنك الدوليّ أنّ الاقتصاديات المتقدّمة قد تحقّق مكاسب إنتاجيّة تتراوح بين 26 إلى 30 بالمئة بفضل الذكاء الاصطناعيّ؛ خصوصاً في التعليم والصّحة والخدمات الماليّة. في المقابل تتصدّر المهن الجديدة مجالات هندسة الذكاء الاصطناعيّ، وتحليل البيانات والتصميم، وتفاعل الإنسان والآلة وأخلاقيات التكنولوجيا، ويغدو الاستثمار في التعليم المُستمرّ وتنمية المهارات المهنّيّة والتحليليّة شرطاً أساسياً للبقاء في أسواق العمل التي تتغيّر بوتيرة أسرع ممّا شهده أيّ جيل سابق". وهكذا، ونحن نحتفي هذا اليوم بصدور عمليّن (2) في صيغة ورقية، ومشروعين (2) إلكترونيين في مجال المنظومة التربويّة، تحقّقت فيهما نسبة مهمّة. وإليكم بعض التوضيح في كلّ عمل:

أولاً: الكتابان الورقيّان هما:

1. استراتيجيات التدريس والتعلّم واضطرابات تعلّم اللّغة: هو كتاب ورقيّ جاء خلاصة دراسات حول واقع اللّغة العربيّة لدى المُعلّم والمتعلّم، ويحمل دراسات ميدانيّة من خلال نماذج وبيانات كان المجلس الأعلى قد وافق على إجرائها، وهي دراسات تطبيقية في مُحيطنا المدرسيّ في قطاع التربيّة الوطنيّة. ويدخل هذا الكتاب في مهام عمل المجلس في "العمل على ازدهار اللّغة العربيّة" في صورتها التعليميّة مُمثّلة في عضو هذه اللّجنة (أ. د. علي تعوينات) صاحب الخبرة التربويّة، وأستاذ علم النّفس التربويّ، وله مؤلّفات في اختصاصه. وقد زكّي العمل مكتب المجلس، وقبّل نشره في هذه السّنة، كما يُعدّ هذا العمل من أنشطة اللّجنة الأولى للمجلس (لجنة ازدهار اللّغة العربيّة). وله منّا كل الشكر على هذه الدّراسة التي نأمل أن يستفيد منها المُربّون في مُختلف مراحل التعليم.

إنّه عمل جادٌ ومُمتاز، بما يعالجه في محاوره الكبرى؛ حيث نقرأ دراسات وأفكاراً نوعيّة في تقديم خلاصة تجارب ناجحة؛ أبانت عن نسبة نجاح جيّدة في أداء المنظومة التربويّة، عندما يكون هناك التّفافّ نوعيٌّ من صاحب الحوكمة والحكامة والعمالة. وفي الكتاب نقرأ ضرورة الاستثمار في مُعالجة ظواهر الخلل في طرائق

التّعليم، وما يتبع ذلك من صعوبات وصول الرّسالة التّعليميّة لدى بعض الفئات نتيجة أمراض اللّغة وكلّ ما له علاقة باضطرابات الكلام، وفي الكتاب نقراً ضرورة الإلحاح في الاستثمار في التّعليميات (تدريس وتعلّم) وحُسن إدارة التّعليم والتّربيّة، وفعاليّة المعلّم القدوة، وهو العمدة في العمليّة التّعليميّة، وما يتبع ذلك من طرائق التّعليم في العمليّات الحديثة عندما نربط ذلك بمشاريع الحداثة التي تُتيحها التّقانات المُعاصرة شرط أن تحترم اللّغة العربيّة، وما يتبعها من دين ودنيا وحداثة، أي الرّبط بين الدّالات اللّغويّة الثّلاث: لغة الدّين + لغة الدّنيا + لغة الدّولة. هي مُقوّمات تربيّة نعضّ عليها بالنّواجذ للخروج من أزمنة التّربيّة والتّعليم.

2. القاموس المدرسيّ المُصوّر: هو قاموس تعليميّ مُلحق بصوّر توضيحيّة مُشوّقة، وقد تفاعل المُبادرون/ المُعدّون لهذا القاموس مع الدّكاء الاصطناعيّ في صناعة الصّور التي جاءت مُستجيبة لمُطالب هذا القاموس، وهو جهد فريق من العاملين المُتطوّعين من خارج المُجلس، بمُرافقة مُديرين وبَحثة من المُجلس. وأشكر لهم فضلهم وجهدهم واهتمامهم بأهمّ كتاب لغويّ للتّلميذ في تشفير دلالات الألفاظ التي يسمّعها أو يقرأها. إنّه من الكتب التي يحتاجها التّلميذ/ المُتعلّم للنّجاح في تعلّماته، وفهم ما يتلقّاه، إلى كتب ومراجع ووسائل تعليميّة؛ فضلاً عن الكتب المدرسيّة المُقرّرة. ويُعتبر القاموس المدرسيّ من أهمّ الوسائل التّعليميّة؛ حيث يقدّم لمُستخدميه خدمات مُتعدّدة أهمّها الكشف عن الكلمات الغامضة والمُجهولة التي تُواجهه في إثراء رصيده اللّغويّ، أضف إلى ذلك أنّ القاموس المدرسيّ وسيلة تُمكن المُتعلّم اكتساب صيغ عديدة ومصادر لا سيّما السّماعيّة منها، كما تغرس فيه حبّ الاطّلاع والتّعلّم الدّاتي، وتقلّل من الأخطاء الإملائيّة بتعليمه طريقة كتابة الكلمة كتابة صحيحة.

1/3. أهميّة هذا القاموس: تكمن أهميّة هذا القاموس المدرسيّ في توفير قاموس لغويّ ومُدونة معرفيّة مُصوّرة لتلاميذنا في مرحلة التّعليم القاعديّ والمتوسّط، ويُقرّب لهم المفاهيم، ويوفّر لهم التّعبير المُختلفة والصّور الشّارحة لكلّ المُصطلحات والكلمات/ المسكوكات المُستعملة في الكُتب المدرسيّة وغيرها، ممّا يُساعدهم على اكتساب المعارف والعلوم بأسهل الطّرائق وأيسرها وأمتعها، مع الشّواهد والأمثلة ومن مَظانها.

2/3. الغايات المرجّوة منه:

• تذليل الصّعوبات اللّغويّة، وربط المُفردات بسياقها التّعليميّ الصّحيح؛

- توضيح اللّبس الوارد على بعض المُفردات والاستعمالات؛

- إسهام في إثراء الرّصيد اللّغويّ عند التّلميذ؛

- تطوير الرّزاد الثّقافيّ للمُتعلّم؛ بتعريف النّاشئة بمُختلف الأعلام والبلدان والعمّلات ...؛

- السّعي إلى إكساب التّلميذ تنوعاً لغوياً وثقافياً؛

- وضعُ مُدَوّنة لغويّة ومعرّفيّة خاضعة للسياسة اللّغوية للبلد والتّوجّهات المرجعيّة الوطنيّة.

3:3. مُواصفات هذا القاموس المدرسيّ:

- البساطة في الشّرح؛

- البُعد عن التّعقيد والتّكلف؛

- إرفاقه بالصّور الشّارحة؛

- شموليّته على كلّ الكلمات والمُصطلحات والألفاظ المدرسيّة التي تحتاج إلى شرح وبسط؛

- السّعي لتحقيق أغراض تعليميّة تتمثّل في:

1. الجودة في اختيار المادّة المعجميّة (القاموس) وعرضها.

2. يُسر التعرّف ووضوحه، مع تطعيم القاموس بالأمثلة والصّور التّوضيحيّة الاختياريّة؛ لمُساعدة التّلميذ على شرح المعنى، واستحضار المعلومة.

3. التّحديد الدّقيق للفئة المعنيّة بالقاموس.

4. إضافة المواد والمُصطلحات الحديثة.

5. تلبية مُتطلّبات المتعلّمين اللّغويّة والمعرّفيّة بسهولة.

ثانياً: الكتابان/ المشروعان الإلكترونيان:

مدخل: كان علينا توضيح بسيط في هذا المدخل الذي نفيد به القارئ/ المتابع من تبني وإسهام المجلس في العملين (2) الرّقميّين والذي يكمن في جعل العربيّة تتماهى مع الدّكاء الاصطناعيّ، وأنّ هذا الجيل لا تُفارقه المحمولات والحواسيب، وهي من الضّرورات الحديثة، وليست من الكماليات. ونستهدف من خلال هذه الكتابين/ الكتب الإلكترونيّة ربط هذا الجيل بحُسن إدارة الدّكاء الاصطناعيّ في الأغراض التّعليميّة البينيّة، وفي تطوير آليات الاستقطاب الدّهني؛ لتحبيب حُسن التّعامل مع الجوّالات في ما ينفع المتعلّم/ التّلميذ، ويربطه بما يعيشه في مواقفه التّعليميّة، وما يُرافقه في الإبداع التّربويّ عبر انغماسه اليوميّ مع وسائل التّواصل الاجتماعيّ. وإنّ المجلس يدعو إلى خدمة العربيّة عن طريق الجمع بين الكتاب الورقيّ والكتاب الورقيّ، ولكلّ مجاله، علماً أنّهما يخدمان معاً حُسن استعمال وتدبير العربيّة. ولهذا تبني المجلس المشروعين في مزيد من التّماهي مع الدّكاء الاصطناعيّ الذي نعقد له دورات سنويّة للنّظر في

معايير استفادة العربية من هذا الفتح التقني الذي يخدم العربية بلا شك. ونعمل على جعل هذا الذكاء الاصطناعي يتعرف على العربية بما لها من خصائص، وتستفيد من المنجز الذكي في اللغات العالمية، وتبادل المنافع في المشترك اللغوي. وإليكم توضيحات توصيفية في المشروعين:

1. رحلة مع الجدة بين كنوز الجزائر:



كتابٌ رقيٌّ حديثٌ يخصّ غرس حبّ الوطن في نفوس الصغار المتعلمين، ويُعرفهم بما للجزائر من تراث ومجد وفخر، وتتناول كلّ رحلة الوقوف عند كلّ ولاية من ولايات الوطن للحديث عن خصائص الولاية، وما لها من قواسم مُشتركة، وما لكلّ ولاية من خصوصيّة، ومخزون ثقافيّ وأبطال وحضارة وتاريخ وثورة وصناعة الحاضر بأيدي أبنائها. والكتاب إلكترونيّ مُحبّب لفهم تراثنا بعربيّة فصيحة، وبصفر خطأ، ويعمل على ترسيخ قيم الوُحدة الوطنيّة لدى الأطفال الصغار، وفي ذات الوقت يُلهم هذه الفئة برابط الإخوة والتبادل ومعرفة الآخر، والعيش معاً بسلام وألفة وتكامل في الجزائر الكبيرة بما لها من كنوز كان علينا أن نغرسها في هذه الفئة العُمريّة، وتبقى راسخةً مدى الحياة، إنّها الجزائر التي كان يجب أن نعزّ عليها بالتواجد، ولا وطن يجمّعنا غير الجزائر، وهي المقولة التي ننقلها لأحفادنا.

إنّ كتاب إلكترونيّ نُسوّق له؛ لما له من مُتعة المواضيع المروية على لسان الجدة وما تحكيه لأحفادها عن كنوز كلّ ولاية، أضف إلى ذلك قابليته ليكون عوناً تعليمياً ممتعاً لأولادنا في المهجر، ويربطهم بوطنهم الأمّ، أضف إلى ذلك أنّنا نقدّمه للمحافظة السّاميّة للأمازيغيّة للنظر في إمكانيّة ترجمته للغة الأمازيغيّة بما لها من مناطقيّة ناطقة بمكوّنات الهوية والأصالة والتراث، وذلك هو الرّباط الوطنيّ الوحدويّ القويم والقويّ في لحمّة وطنيّة؛ والوطن يجمّعنا بما لنا من خصوصيات تراثيّة، وقواسم تاريخيّة وحضاريّة كثيرة ودين ولغة، والجمال في ذلك التّنوع.

1/1. في وصف المشروع/ الكتاب الإلكترونيّ: وفي توصيف لهذا المشروع يمكن القول إنّ هذا الكتاب الإلكترونيّ رقيٌّ تفاعليٌّ؛ لتعزيز المرجعيّة الثقافيّة واللّغويّة للطفّل الجزائريّ. كتاب ذكي/ E-book وعنوانه (رحلة مع الجدة بين كنوز الجزائر) يستهدف فئة 6 سنوات إلى 12 سنة، وتقوم نصوصه على فلسفة المزاجية بين الأصالة والمعاصرة؛ بربط التراث واللّغة بالتكنولوجيا والوسائط الرّقميّة. يتوخّى حماية المخيال

الوطني في ظلّ اكتساح التّطبيقات العالميّة التي لا تقبل إلّا بثقافتها، ونحن بهذا العمل (الكتاب/ المشروع) نُسوّق للغتنا ولأبطالنا ولوطننا ولتاريخنا، ولقصص شهدائنا ولمجدنا ولخدمة هويتنا. ويتقاطع مع مهام المجلس في حيث المصطلحيّة التّراثيّة، وتوثيق المصطلحات الجديدة، وتعميم استعمال العربيّة في الفضاء الرّقميّ، بتوفير لغة سهلة سليمة راقية. والمشروع له أبعاد استشرافيّة في تجسيد منصّة الذكاء الاصطناعيّ التّحويليّ القابلة للتّحديث المُستمرّ، والمُعزّزة بدمج تقنيات AR لمُريّيات أخرى بأبعاد ثلاثيّة في مجال هندسة الصّورة التي أصبحت في مُتناول شبابنا في تحويل الصّورة الجامدة وتلوينها وإنطاقها وتحديثها، وكلّ مُتطلّبات جعل الماضي حاضراً بهذه التّقنيّة.

أنتصر كثيراً لهذا العمل التّقانيّ العلميّ التّربويّ الوطنيّ الثّقافيّ اللّغويّ، وهو من حيث لغته من السّهل المُمتنع في أسلوبه، وقد كانت فكرته من الأستاذة الدّكتورة (نادية بولقدام) من جامعة تلمسان، وهي مَشكورة على تجسيد الخطوات الأولى من هذه الرّحلة العلميّة في شكل كتاب إلكتروني (بودكاست تربويّة مُشوّقة) وهذا العمل يُنجز شراكة بين الجامعة والمجلس، ويدخل في تطبيق الاتّفاقيّة التي وقّعناها سنة 2022م، وجسّدنا بعض بنودها في اللّقاءات السّنويّة عبّر النّدوات والمُحاضرات والمُلتقيّات والتّأطيرات وتستمرّ الاتّفاقيّة في هذا النّشاط التّربويّ، وأراه نشاطاً لغوياً يقبل عليه أطفال الجزائر الذين يسعون إلى معرفة بلدهم في تراثه وخصوصياته ووحدته ودينه وتعايشهم بسلام. شباب صغار يتطلّعون إلى فتح مَزيد من آفاق العلم والمعرفة، وبناء التّنميّة على استمراريّة متجدّدة.

أنتصر لهذا الكتاب الإلكترونيّ، ونحن نمسّ هذه الفئة التي تتماهى مع التّقانات الحديثة، وعبرها تتعلّم وتأخذ وتستفيد، ويُمكن أن يزيّدونا فتوحات في أمثال ابتكارات جديدة على هذا العمل، وهم مُبدعون وأذكي مِنّا؛ ويحتاجون فقط إلى مُرافقة وتشجيع وتنوير، وإلى فتح مَشاريع مُلهمة على غرار المكتبات الرّقميّة والمعارض الوطنيّة والجهويّة، واللّقاءات الوطنيّة، والتّواصل البيئيّ، وحسن الاحتواء، وإلى الفهم الدّقيق لمُنجزات الأجداد الثّقافيّة والعلميّة والحضاريّة واحتوائها تقنياً، ولم لا احتذاء مناويلها، والعمل على تحيينها حسب مُستجدّات العصر، وبما تعرفه التّقانة المُعاصرة من تقريب التّعليم وتيسيره.

2. نصوص مسرحية لتنمية الكفاءة التواصلية وغرس القيم الأخلاقية:



يقدم الكتاب في أصله الأول مجموعة من النصوص المسرحية التي تُناسب التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية؛ لتشجيعهم على استعمال اللغة العربية. وقد تم اختيار هذه النصوص المسرحية من موضوعات تعليمية ماثعة، تستهدف كلها غرس القيم الأخلاقية والوطنية، وكذلك تعمل على تحفيز الخيال وتنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين، وفي المسرحيات شخصيات متنوعة وأحداث مثيرة تسهم في تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الفئة العمرية في مرحلة القاعدة. وإن ما يقدمه المجلس هو وضع المسرحيات في صور إلكترونية ناطقة مُشوّقة من خلال نصوص المسرحيات القديمة، مع إضافات حديثة ملبية لمستجدات الحياة اليومية التي يعيشها المتعلم في حياته اليومية، وتعمل كل المسرحيات على غرس القيم والأخلاق والنهي عن كل ما يعمل الفرقه، وما يُخل بالتضامن والوحدة والوئام.

إنّ المجلس الأعلى يُخرج هذا الكتاب في صورة جديدة مزيّدة، وبتقنية الذكاء الاصطناعي، وهو من فكرة المعلمة النجيبية (نادية حمدي) وهو مشروع غير مُتكامل، ولكنّ الفكرة كاملة، وتتجسّد قريباً في شكل كتاب نضعه في موقع المجلس، ونُقدّمه لأصحاب القرار إذا أرادوا طبعه.

ولقد أعمل خبراء المجلس في هذا المشروع الإلكتروني، ووافقوا على تبني الفكرة، والعمل ضمن فريق من المختصين لمزيد تثمينه بمحتويات مسرحية جديدة/ مسرحيات درامية/ مونولوج ناطق/ علاقات عائلية/ مناسبات وطنية/ تمثيل شخصيات وطنية تاريخية/ عروض ثقافية هادفة... وتكون في شكل بودكاست/ Podcasts يتراوح عرض كل مسرحية بين عشرة (10) دقائق إلى 15 دقيقة. وما هو من الجميل أن في المنجز من المسرحيات وظفت فيها اللغة العربية البسيطة العالية، ونلمس في لغة الكتاب أسلوب السرد والحوار والحجاج والأداء المسرحي الجميل والهادف. ومن خصائص هذا الكتاب الإلكتروني التعليم عبر التسلية وغرس الحكمة، وتوخي الحذر، والانتباه إلى وخز الضمير في موضوعات تعليمية تجمع بين المتعة والفائدة مع تفاعل اجتماعي يتعلم فيها التلاميذ كيفية غرس حب العمل الجماعي، والتفاعل مع الشخصيات المختلفة وفهم وجهات نظر الآخرين، ومن خلال نصوص المسرحيات نرى أفكاراً في تعزيز القيم الأخلاقية والوطنية وما له علاقة بالتسامح، وحب الوطن، والاحترام؛ مما يعزز التطور الشخصي والاجتماعي لدى التلاميذ.

نُزكي هذه الفكرة، ونعتبرها مبادرة نوعية؛ لما من أبعاد اجتماعية تعليمية تمس معظم الفئات العمرية في مراحل التعليم في المدرسة الجزائرية بأطوارها الثلاثة، وهذا ما نلمسه من المنجز الحالي من المسرحيات، وما يمكن أن يجيب عنه لاحقاً في استخدام المسرحيات في الأنشطة الصفية، وبالتحديد في حصّة الأعمال الموجهة أو أسبوع الإدماج لكي لا يكون الأداء المسرحي حكراً على الفئة المتميزة دون الفئة المتعثرة، ولا يكون مناسباتياً؛ أي يمارسه المتعلم في مناسبات خاصة... وإن المسرحيات هادفة تعمل على تشجيع التلاميذ على التفاعل والمشاركة والمناقشات والأداء العفوي، دون أن ننسى الأهم وهو النطق الصحيح لمخارج حروف العربية، واحترام قواعدها بصفر خطأ. وإن هذه المسرحيات لها آفاق تعليمية فعالة في تعزيز مهارات التعبير الشفوي وامتلاك ملكة السماع، ونراها تزوج بين الأدوار في تفاعل تمثيلي تفاضلي يدفع المؤدين للمسرحية إلى الإبداع اللغوي.

إنه كتاب تعليمي بامتياز، نروم أن نجسد حلقاته التي نبدأ عرضها بمناسبة وطنية في القريب، ونرى مدى تفاعل المتابعين لنستفيد من توجيهاتهم ونقودهم التي تعمل على التحسين والتطوير. والمهم في الأمر أن نضع القطار في السكة، وننشد الإيجابية، ونعزل السلبية من خلال الأداء المؤثر.

هو مشروع في المستوى المقبول (نصوص مسرحية) مستوحاة من واقع المتعلم؛ وتمس المقاطع التعليمية التعليمية. نصوص تتسم بالجاذبية للفئة المستهدفة، وأداة مفيدة لتحقيق التعلم الذاتي/ البيئي، وبخاصة بعد توليد الصور الناطقة من الذكاء الاصطناعي، وما لهذا الأخير من إضافات في الوضوح والحركة وجمال اللغة. ونرى بأن الذكاء الاصطناعي يقدم لنا خدمات في هذا الكتاب الإلكتروني؛ الذي يمزج بين تشكيل النصوص المسرحية، وتغيير الصور المرافقة، والأداء الآلي القريب للأداء البشري... وكل ما يمكن أن نقول عن هذا المشروع. إنه مشروع طموح وجيد يقدم خدمات جمّة للغة العربية التي تحتاج أن تكون في أوعية

تقانيّة، وفي أتمنة التّحليل الآلي. وأنا أستبشر به خيراً، حيث أضع المشروع في يد الفريق المُختصّ، ولا شكّ أنّهم يحقّقون مقولة "المسرح أبو الفنّون" وهنا يلتقي تعليم اللّغة بالمسرح، ونقول بأنّ التّعليم إبداع في الفنّون.

وانّ هذه الأعمال كلّها ليست بديلة عن مُقرّرات وزارة التّربيّة الوطنيّة أبداً، بل هي من الكُتب الدّاعمة والمُوجّهة للاستفادة منها فقط، ونُقَدِّمُها للاسترشاد بها حالة ما تتطلّبها الضّرورة، وتشغيل المُتعلّم/ التّلميذ بما يُفيدّه وهو يحمل هذه الأدوات الجيّبة والتي لا يستغني عنها، فأحرانا أن نقدّم له أمثال هذه الدّروس لمزيد تحسين لغته أكثر، ونعلم أنّه سوف تعجبه عندما تشدّه بلغة عاليّة جيّدة، وتُشوّقه بحسن الأداء وما يعلق بها من بيان اللّغة العربيّة العالِيّة.

وعلى غرار هذا المُلتقى الدّوليّ III سبق أن أنجزنا كُتباً في المجال التّربويّ من خلال مُلتقيات وندوات ومشاريع عملاقة، ويُمكن الإشارة إلى مُنجز (الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ) وهو عدّة مُفرداتيّة عظيمة. وإليكم شفرته:



يعمل هذا الرّصيد اللّغويّ على توحيد لغة التّلميذ في كلّ البلاد العربيّة، ونأمل أن ينال موقِعاً في صناعة الكتاب المدرسيّ عندنا، وفي كلّ البلاد التي تنضوي تحت جامعة الدّول العربيّة، بما له من شمول البحث والمسح النّمودجيّ للبلاد العربيّة (الأربع نماذج: الجزائر+ تونس+ الأردن+ الإمارات) من خلال كُتبها

المدرسية للسنة الدراسية 2022-2023م. كما نُفيد القراء بأن هذه الأعمال مُتاحة كُلّها في موقع المجلس
يمكن تحميلها وبالمجان www.hcla.dz

الخاتمة: قد يفهم القارئ الإجابة عن العنوان السؤال، فأقول إنّ المجلس الأعلى للغة العربية يعمل على اقتراح أفكار في بناء مدرسة الجودة إلى جامعة الابتكار، مدرسة تربط بين الأصالة والحداثة، وبها نخرج من استيراد المناهج من بلاد لا ننتمي لها ثقافة ولا تاريخاً. ولا يعني الانغلاق على أنفسنا ولغتنا فقط، وذلك خطأ جسيم والحمد لله لم نقع فيها، ولكن إنّ هذه البلاد نستفيد من مناهجها الناجحة مع تكييف بما يليق بمنطق اللغات فقط، وكان علينا الخروج من برامج تُهمّش أصالتنا، وتُمجّد منظومات تربوية لا ننتمي لها. ولهذا، من الضروريّ تفادي مزيد من التماهي في التجارب التي نجحت في بلادها، وليس من الضروريّ أن تنجح في بلادنا بما لنا من خصوصيات: اللغة العربية+ التاريخ+ المرجعيات+ الدني... وندعو إلى الخروج من إصلاح الإصلاح، ونعرف بأنّ ذلك أفسد علينا ربح الوقت، فضاعت جهودنا بين الإقدام والإحجام، ولم نعرف موقعنا بعد، والدليل لا تزال المسألة اللغوية في بلادنا تُطرح بعد ثلاث وستين (63) سنة من الاستقلال، ولم نُحقّق المقام العالي وفي مستوى التجلي للغات الوطنية، ولم نُحقّق تعميمها في مختلف ميادين الحياة اليومية وفي بعض دواليب الإدارة، ولدى الشركات، دون الحديث عن الميادين العلمية والاقتصادية والتقانية، وبقيت لغتنا في ميدان العلوم الإنسانية كأثرها عاقر عن توليد وتوليف اللغة العلمية. علماً بأنّ التنمية الشاملة في كلّ أبعادها لا تتحقّق إلاّ باللغة الوطنية الجامعة، وبالخصوصيات اللغوية التي نحتكم إليها، والإقرار بخصوصياتنا المحلية والتراثية التي نعمل على ترقيتها، والافتخار بها، وجعلها محلّ التباهي والافتخار، ولنا العبرة في هذه الأمم الناهضة الناجحة؛ أنّها نجحت؛ لأنّها أقامت حضارتها المعاصرة على اللغات الوطنية، وباللغات الوطنية وتماهت بلغاتها مع الحداثة المعاصرة، فهل نعتبر؟!

مقدمة

يتكوّن المجلس الأعلى للغة العربية من ثلاث (3) لجان: الأولى الخاصة بازدهار وتطوير اللغة العربية، واللجنة الثانية الخاصة بتعميم استعمال اللغة العربية في الميادين العلمية والتكنولوجية، واللجنة الثالثة الخاصة بالترجمة. وكوّن عضو بالمجلس ومنتدٍ إلى اللجنة الأولى، وأنّ كلّ عضو يقوم بأعمال باسم المجلس واللجنة، فقد أنجزت عددا من الأعمال التي قدّمت في ندوات تربوية تكوينية للمعلّمين، وكذا المهتمّين بذوي الاحتياجات الخاصة والمتقيات جامعية أو هيئات تربوية، وكذا إنجاز بعض الدراسات في إطار نشاطات اللجنة التي أنا عضو فيها.

تنقسم هذه الأعمال إلى ثلاثة (3) مجالات: التدريس والتعلّم واضطرابات في النّشاطات اللّغوية وعلاجها. يحتوي كلّ مجال على مجموعة من الأعمال المفيدة لمن يشتغل في حقل التربية والتكوين والتعليم، وخاصة ما يتعلق بمرحلة التعليم الابتدائي. يتضمّن المجال الخاصّ بالتدريس على المواضيع التالية: طرق ونماذج التدريس، مهارات التدريس، بناء البرامج الدّراسية في الجزائر، الذكاء الاصطناعي في التربية، التوجيه الجامعي ومدى استقرار الطلبة في التخصّصات، البرنامج التربوي لفئات الإعاقة العقلية، بيداغوجية الدّعم المدرسي.

ويتضمّن مجال التعلّم، المواضيع التالية: التعلّم، سيكولوجية التعلّم المدرسي، استراتيجيات التعلّم التعاوني في المرحلة الابتدائية، التعلّم النّشط، الفهم القرائي، التخلّف العقلي عند الطّفل.

ويحتوي مجال اضطرابات في اللغة المواضيع التالية: الرّصيد اللّغوي في الكتاب المدرسي ومدى استجابته لحاجات المتعلّم في التعليم الابتدائي، أسباب الضّعف اللّغوي، صعوبات التعبير الكتابي في التعليم الابتدائي، عسر القراءة، دور الوعي الصّوتي في تنمية مهارات القراءة.

تساعد هذه المواضيع المعلّمين عامّة ومُعَلّمي المرحلة الابتدائية خاصّة في تحسين أدائهم التّدريسي وتجعل المتعلّمين في يقظة مستمرة وانتباه إرادي فعال، ممّا يسمح لهم بالاستفادة من تحصيل المعرفة وترقيّة مستواهم التّعليمي.

أ.د. علي تعوينات، عضو المجلس الأعلى للغة العربية.

طرائق ونماذج التدريس وتكنولوجيات المعلومات والاتصال ♥

1. الطرائق التربوية:

يقول (رونيه أوبر / René Hubert) (إنَّ شأن العمل التربوي كشأن العمل العلمي، كلاهما يستلزمان الملاءمة بين الطرائق المتبعة وبين طبيعة الغاية التي يرجى الوصول إليها، ويتطلبان نوعاً من الانسجام بينهما) (1946). ينبع موضوع طرق التدريس من هيكل العملية التربوية، والمتكوّن من الغايات والأهداف التي تُصاغ في مناهج دراسية بمختلف المواد والوحدات الدراسية، والتي يقدمها المعلم من خلال طريقة تربوية يفرضها منهاج كلّ مادة، من خلال نوع التعليمية didactique المناسبة لها.

الطريقة حسب (غاستون مياريه / G. Mialaret) (مجموعة منسقة ومنسجمة نوعاً ما من النوايا والإنجازات التربوية موجّهة نحو هدف مُعبّر عنه بوضوح أو متفق عليه ضمناً). (1991، 224) هذا التعريف العام يبين لنا أنّ الطريقة تابعة للهدف أو للأهداف المراد بلوغها من خلال الفعل التربوي- التعليمي. وبما أنّ الهدف التربوي يتحدّد من خلال نظرة المجتمع إلى الفرد، ومن خلال ما يطمح أن يكون عليه هذا الفرد، وأنّ نظرة المجتمع هذه هي التي تحدّد فلسفته في الحياة، فإنّ الفلسفة هي التي تحدّد الطريقة التي بواسطتها تتمّ عملية تحقيق هذه الأهداف.

ومن هنا نجد اختلاف طرق التدريس يعود على اختلاف الفلسفات التي يسير عليها كلّ مجتمع. فنظرة الفلسفة الشكلية لصاحبها (جون لوك / J. Lock) والتي نظرت إلى الإنسان على أنّه مجموعة من الملكات التي تشبه الأوعية الفارغة، والتي ينبغي ملؤها بما يراه المجتمع صالحاً، أو أنّ هذا الإنسان كالصفحة البيضاء يمكن أن نكتب عليها ما نشاء... ومن هنا ظهرت الطريقة التلقينية التي تجعل المتعلّم سلبياً وتجعل المعلم إيجابياً.

وإذا انتقلنا إلى (روسو / Rousseau) الثائر على وضع الطّفولة في مجتمعه بسبب معاملتها نفس معاملّة الرّاشد، ممّا جعله يقلب الأوضاع رأساً على عقب، بحيث اشتهر بمجموعة من المبادئ التربوية ومنها (سير عكس المجتمع نحو الطّفولة تجد نفسك في طريق الصّواب)، ممّا جعله ينادي بتربية طبيعية خالصة لا دخل للمجتمع فيها، وأنّ الطريقة المفضّلة في ذلك هي (الطريقة الطبيعية) التي من خلالها لا يتعلّم الطّفل إلّا ما يحتاج إليه وما يريده هو أن يتعلّمه، ويتحدّد دور المعلم في تقديم المساعدة عند الحاجة فقط.

وقد أكّد جون ديوي على ضرورة تطبيق الفلسفة البراغماتية في التربية واقترح لتنفيذ ذلك (طريقة المشروع) في التدريس بحيث تتناول هذه المشروعات في كلّ مدرسة ما يجري محلياً بالفعل، حتى تسير المدرسة المجتمع من جهة، وحتى تكون للتربية دلالة وحياة.

وننتج عن الأبحاث التي أجريت في علم النفس فرع جديد هو علم النفس الفارق الذي أدّى إلى الاستفادة منه لأجل تطبيقه في التربية ما أدّى إلى ظهور (طريقة تفريد التعليم)، أيّ تقديم تعليم حسب حاجات كلّ متعلّم في أفواج صغيرة. ولما تقدّم علم النفس الاجتماعيّ وبيّن ما للتفاعل بين الأفراد والجماعات من فوائد في العمل معاً، وما تقدّمه من نتائج فعّالة، راحت التربية تستفيد من ذلك ونادت بطريقة (التعليم الفرقي المتجانس). إذ من خلال العمل الجماعيّ يكتسب المتعلّم، بالاحتكاك بالغير، المعارف والاستراتيجيات المختلفة التي يستعملها زملاؤه في حلّ المشكلات، كما تقوى دافعيّته نحو العمل مع المتعلّمين من نفس الفئة.

♥ تقديم أ. د. علي تعوينات، عضو المجلس الأعلى للغة العربية في ندوة تكوين أساتذة التعليم الثانوي، مارس 2025م.

1.1. أنواع الطرائق التربوية:

1. الطرائق العرضية: تبدأ بتقديم المعلومات والبيانات من قبل المعلم كمثيرات تعليمية تتطلب استجابة ضمنية من قبل الطلبة، بقصد الوصول إلى أهداف محددة مسطرة سلفاً.

ومن أهم الطرائق العرضية نجد طريقة الإلقاء التي تؤكد على دور المعلم الرئيس في تقديم المعلومات ودور الطالب المتلقي والمستمع لتلك المعلومات. فدور الأول إيجابي ودور الثاني سلبي. ويمكن اتباع الأساليب التالية في طريقة الإلقاء: أ- أسلوب المحاضرة: وهو يهتم بالتوضيح والتفسير، بحيث تعرض المعلومات التي يحتوي عليها الموضوع خلال الحصّة الدراسية، بينما يبقى الطلبة مُتلّقين.

ب- أسلوب العرض القصصي: تقدّم من خلاله المعلومات الحقيقية عن ظاهرة أو حادثة معينة كرواية قصّة عن بطل باستخدام الإثارة والتشويق للانتباه، ويمكن استخدامها كتمهيد لحصّة دراسية.

ج- الأسلوب الوصفي: هو أسلوب يعتمد على اللغة اللفظية لتوضيح الغامض وباستخدام الأمثلة المحسوسة.

د- أسلوب العروض البصرية والبصرية السمعية: هنا تُستخدم الوسائل كمثيرات بصرية أم سمعية أم الإثنين معا وتستخدم الوسائل المناسبة لذلك.

2. طرائق التفاعل والمناقشة:

أ. طريقة المناقشة: أيّ المحادثة التي تدور بين المعلم وطلّبه في موقف تعليمي/تعلمي، وتعتمد على الحوار بطرح سؤال ثمّ جواب. وعلى المعلم أن يتدرّج في الحوار الكشف عن المعلومات واستخراجها عن طريق سؤال – جواب.

ب. الطريقة الاستنتاجية أو القياسية: يقصد بهذه الطريقة العمليات العقلية التي ينتقل بها العقل أثناء عملية التفكير من التعميمات والقواعد العامة إلى الوقائع والأحداث الجزئية المفردة. وفيها يكتب المعلم القانون أو القاعدة لينتقل إلى إثبات صحتها من خلال الأمثلة التي تنطبق عليها.

ج. الطريقة الاستقرائية: يعرف الاستقراء بأنّه عملية عقلية ينتقل بها العقل أثناء عملية التفكير من البيانات والحالات المفردة إلى القوانين والقواعد العامة التي تنظم تلك الوقائع والحالات.

3. الطرائق الكشفية أو العملية: ومن أبرز الصّور التطبيقية للطرائق الكشفية ما يلي: أ. المشاريع، ب. حلّ المشكلات. ج. الطرائق التكاملية.

أ. طريقة المشروع: في مجال التربية يعتبر تنظيم المشروع على صورة مشروعات غرضية من أكثر الصّور التطبيقية انتشاراً لمنهاج النشاط الذي يبنى على أغراض الطلبة وميولهم. ويتمّ ذلك عن طريق وضع خبرات المتعلّمين في صورة مشروع تربوي يقوم على حلّ المشكلات في المواقف التعليمية التي تواجه هؤلاء المتعلّمين. ومن خطوات طريقة المشروع نجد:

- اختيار المشروع؛

- وضع خطة لتنفيذ المشروع؛

- تنفيذ خطوات المشروع؛

- تقييم المشروع.

ب. طريقة حلّ المشكلات: وهي طريقة التفكير العلميّ تقوم على تحديد المشكلة وافترض الحلّ المؤقّت مع الملاحظة الواعية بعدها جمع المعلومات وتجريب الحلّ، وأخيراً الوصول إلى القانون أو النتيجة النهائية. وممّن دعا إلى استخدام هذه الطريقة في التربية المربي الأمريكي (جون ديوي).

ج. الطريقة التكاملية: تعني الطرائق التكاملية بهندسة سلوك المتعلّم من أجل الوصول إلى التعلّم المتقن من خلال طرائق فردية وجماعية. أملاً في الحصول على نتائج تربوية أفضل تتصلّ بنموّ الإنسان المتعلّم، وتحقيق الأهداف المسطرة. وتتضمّن هذه الطرائق التعليم المبرمج (التعليم المفرد) والمجمعات التعليمية والحقائب التعليمية.

2. نماذج التدريس: يعتبر النموذج بمثابة الاستراتيجية التي يوظفها المدرس في الموقف التدريسي بهدف تحقيق نتائج تعليمية لدى المتعلمين مستندا فيها إلى افتراضات يقوم عليها النموذج ويتحدد فيها دور كل من المدرس والمتعلم وأسلوب التقييم المناسب.

لقد صنف جابر عبد الحميد النماذج التدريسية في أربع مجموعات (أسر) على أساس أنماط التعلم التي تعمل على تحسينها. وعلى أساس توجهها نحو الناس، وكيف يتعلمون وأساس الاتجاه النظري الذي تستند إليه وفيما يلي توضيح لذلك:

• النماذج المعرفية أو نماذج معالجة المعلومات: وتضم النماذج التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على أن يتعلموا كيف يبنون المعرفة ويكونونها، تركز على القدرة العقلية على نحو مباشر، وهي تساعد التلاميذ على أن يتناولوا ويعالجوا المعلومات التي حصلوا عليها من الخبرة المباشرة ومن المصادر الوسيطة بحيث ينمون السيطرة المفاهيمية والتصورية على المجالات التي يدرسونها، يختلف كل نموذج من هذه النماذج في الجانب الذي يؤكد عليه، لأنه يهدف إلى تنمية وتحسين أنواع معينة من التفكير. ومن أمثلة النماذج المعرفية نذكر: نموذج التفكير الاستقرائي ل (هيلدا تابا) ونموذج اكتساب المفهوم ل (جروم برونر) ونموذج النمو المعرفي ل (ايرفينج سيجل) ونموذج المنظّمات التمهيدية ل (أوزوبل) ونموذج معيّنات الذاكرة ل (ميشيل بريسلي).

2.2. النماذج الاجتماعية: وتضم النماذج التي تعمل على مساعدة التلاميذ على أن يتعلموا كيف يشحذوا تكويناتهم المعرفية من خلال التفاعل مع الآخرين، وكيف يعملون على نحو منتج مع أفراد يمثلون مدى عريضا من الشخصيات وكيف يعملون كأعضاء في جماعة، وتساعدهم كذلك على استخدام منظورات الآخرين سواء كانت منظورات فردية أم جماعية وأن يستوضحوا تفكيرهم وينمونه وأن ينموا أيضا تصوراتهم ومفاهيمهم (جابر عبد الحميد 1998).

3.2. النماذج الشخصية: وتولي اهتماما كبيرا لمنظور الفرد، وتسعى لتشجيع الاستقلال المنتج، بحيث يصبح المتعلم وعلى نحو متزايد واع بذاته ومسؤول عن مصيره، وتنصرف إلى التأكيد على الطبيعة الفردية لكل إنسان وإلى الكفاح لينمو كشخصية متكاملة واثقة كفأة ومساعدة كل شخص بحيث يملك نموّه ويحقق إحساسا بالجدارة والتناغم الشخصي وتسعى أيضا إلى أن تنمي وتحقق التكامل ما بين الجوانب الانفعالية والجوانب العقلية للشخصية.

4.2. النماذج السلوكية: وتستمد أساسها النظري من النظريات السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي وتعديل السلوك والعلاج السلوكي و(السربرنطقي/ Cypernetic) وتعتمد على الدراسات المتعلقة بالتعليم المبرمج والمحاكاة والتدريب والطرائق المشتقة على نحو مباشر من العلاج، كما تركز على السلوك القابل للملاحظة والمهام الواضحة التحديد وطرائق توصيل المعرفة للتلميذ.

5.2. نموذج (برونر/ J. Bruner) (1915- ...): اقترح جيروم برونر نموذجا للتدريس الاكتشافي (Discovery Teaching Model) استنادا إلى نظريته في النمو المعرفي وتوظيف أفكاره بتطوير استراتيجيات تدريسية تسهل هذا النمو وتعزّزه. عرف التعلم بأنه إعادة تنظيم محدّدات الموقف المشكل أو موقف التعلم في صيغ أو نماذج إدراكية أو تعميمات أو علاقات جديدة كما اعتبره نموًا عقليا وزيادة في قدرة الفرد على إيجاد تكامل بين المعلومات القائمة واستخدام معلومات جديدة ويتضمن ثلاث عمليات متأنية هي: اكتساب المعلومات الجديدة، تحويل المعرفة، والتقويم. كما يمتاز التعلم بالاكتشاف بالخصائص التالية:

ا- الديمومة: بحيث تبقى نواتج التعلم داخل البناء المعرفي للتعلم لمدة أطول من نواتج التعلم القائمة على الطرائق التقليدية كالحفظ والتلقين.

ب- إيجابية المتعلم: بحيث يكون دور المتعلم نشطا وإيجابيا ومشاركا في عملية التعلم.

ج- المرونة: بحيث يساعد التعلّم بالاكتشاف على تكوين تعميمات ومبادئ وعلاقات جديدة، وينبّي المرونة الذهنية متأصلة في صلب أية مادة دراسية أو حقل دراسي، تتبدّى في المبادئ الأساسية التي تضبط العلاقات المتبادلة بين مفاهيم هذه المادة وعناصرها المختلفة. تهدف عملية التدريس بصورة أساسية إلى مساعدة المتعلّمين على التّبصر في هذه العلاقات وتكوين نظرة واقعية وصحيحة حول المبادئ الأساسية المنظمة لبنية المادة الدراسية بغض النظر عن مضمونها أو محتواها (Bruner 1960). ويرى أنّ المتعلّم إذا فهم بنية المعرفة فإنّ هذا الفهم يتيح له التّقدّم معتمداً على نفسه ولن يحتاج إلى مواجهة كلّ ما في الطبيعة من ظواهر وأشياء لكي يفهمها، ذلك أنّ الإلمام ببعض المبادئ العميقة يمكنه من التّقدير الاستقرائي للجزئيات التي يحتاجها واستخدام استراتيجيات بارعة في المعرفة تمكّنه من معرفة الكثير عن أشياء كثيرة ومتنوعة مع التّركيز على جزئيات قليلة.

إنّ التّمكّن من البنية في حدّ ذاتها يسهل التعلّم والانتقال ويزوّد بالقدرة على مقاومة النسيان وتتوقّف فعالية الخبرات التعلّمية إلى حدّ كبير على البنية التنظيمية للمادة الدراسية وتسلسلها المنطقي، وتزويد المتعلّمين بالتغذية الراجعة التصحيحية المناسبة. ويرى برونر أنّه في الإمكان تكييف بنية أية مادة دراسية طبقاً للوظائف المعرفية التي يحددها مستوى النّمو العقلي للطلّ، أي أنّه باستطاعة أيّ طفل اكتساب بعض أنواع التّفكير الحدسي حول أيّ موضوع مهما كان مستوى نموّه المعرفي، كما يكتسب تفكيراً حدسياً أكثر تعقيداً حول الموضوع ذاته عند ارتقاء هذا المستوى مستقبلاً، ودعا بذلك إلى الأخذ بما اسماه المنهاج اللولبي (Curriculum Spiral) في تعديل بنية المنهاج الدراسي على نحو يتفق وطبيعة الوظائف المعرفية للمتعلم. وقد حدّد برونر ثلاث مراحل لنموذجه الاكتشافي كما يلي:

المرحلة الأولى: طرح المشكلة بطريقة مثيرة (استفزازية) على نحو يضمن استثارة دافعية الطّالّباهتمامهم ويقودهم إلى إيجاد المرغوب فيه، ويتطلّب ذلك تخطيط المشكلة بطريقة تمكّن الطّالّباه من التّبصر في المبادئ التي تؤسّس لبنية المشكلة.

المرحلة الثانية: الحثّ على الإسهام والاكتشاف بطرح الأسئلة الموجّهة التي تقود إلى إنتاج الحلّ وتزويد الطّالّبالقرائن المناسبة التي تُسهّل عملية إدراك المبادئ واستبصار البنية والتّأكّد من معرفة الطّالّباللمتطلّبات السابقة التي يستلزمها الحلّ.

المرحلة الثالثة: اكتساب استراتيجيات الحلّ بتقديم مدى عريض من الخبرات أو المشكلات المنظمة وتوفير المناخ الصفي الملائم الذي يتيح للطّالّبالشعور بالحرية والتّعبير عن أفكارهم بتلقائية وطلاقة.

كما اقترح برونر رفقة (جودناو واوستين/ Goodnow et Austin) (1956) نموذجاً آخر لتدريس المفاهيم واكتسابها، تمّ التّركيز فيه على عملية تعلّم المفاهيم بالتّساؤل عمّا هو المفهوم؟ وماذا يعني التّعريف على المفهوم؟

تمّ الانطلاق في هذا النّموذج من التّأكيد على تنوّع البيئة بدرجة كبيرة، وقدرة الأفراد المحدودة على التّمييز بين الأشياء ومظاهرها المختلفة لتحديد الفروق بين الأشياء والاستجابة لكلّ حادثة كوحدة متكاملة ومواجهة الإرباك النّاجم عن تعقيدات البيئة نفسها (Bruner et al, 1956. P 12) لذلك يلجأ الأفراد إلى استخدام عملية التّصنيف للتّعامل مع البيئة وتعني معالجة الأمور المختلفة بالتّساوي والاستجابة لها في ضوء المجموعة أو الصنف الذي تنتهي إليه بدلاً من الاعتماد على استقلاليتها أو كينونتها (Bruner et Al, 1956. P 12) ومن ثمة أعطى برونر ورفاقه أهمية خاصة لعملية التّصنيف في تشكيل المفاهيم واكتسابها. يتضمّن التّصنيف جميع نشاطات تحديد الحوادث ووضعها في مجموعات أو فئات في ضوء معايير محدّدة سلفاً، ثمّ إهمال غيرها، يتمّ اكتساب المفهوم عبر البحث عن الخصائص التي يمكن استخدامها للتّمييز بين الأمثلة واللا أمثلة لمختلف الفئات ووضع تلك الخصائص في قوائم ويتضمّن اكتساب المفهوم التّعريف على الصّفات Adjectives والأمثلة Examples والخصائص Attributs.

أما تشكيل المفهوم فيتضمن عملية تشكيل فئات أو تصنيفات جديدة، أي أنها عملية اختراع في الواقع وبذلك فإن لعملية التصنيف شقان هما:

تشكيل المفهوم ثم اكتسابه، وتمثل عملية تشكيل المفهوم الخطوة الأولى نحو اكتسابه.

كما حدّدوا عدّة متطلّبات لتدريس اكتساب المفهوم منها:

البحث عن الأمثلة المتشابهة والمختلفة، والأمثلة الإيجابية والسلبية، وتشكيل فرضيات تتعلّق بالمفهوم أو إعادة تشكيلها من جديد. وتقديم معلومات أساسية عن الصفات والخصائص والقيم التي تُعزى للمفهوم أو توضّحه، وأن لكلّ مفهوم خمسة عناصر هي: الاسم، الأمثلة الإيجابية والسلبية والخصائص الأساسية وغير الأساسية، القيمة المميّزة القاعدة أو التعريف، وأن ما يجعل مفهوماً يختلف عن الآخر هو الخصائص أو الصفات المجمعة لكليهما واختلاف العناصر الأخرى. يهدف هذا النموذج بالإضافة إلى تشكيل المفاهيم واكتسابها إلى معرفة المتعلّم بعملية تعلّم المفهوم نفسها، عبر فهم العلاقة بين الأمثلة والخصائص والصفات والمفاهيم وأنماط التفكير التي يتمّ استخدامها لاكتساب المفهوم. كما أنّ الأفراد يتخذون قرارات متتابعة عندما يواجهون يومياً كلّ مفهوم من المفاهيم ويستخدمون استراتيجيات مختلفة لأنماط متنوعة من المفاهيم وبمواد تعليمية ومعلومات وبيانات مختلفة.

تتغير الاستراتيجيات حسب طبيعة المفهوم الذي يتمّ البحث عنه، وضمن أنواع من الضغوط التي تظهر في المواقف المختلفة وحسب التّوابع المترتبة على السلوك وغير ذلك من المتغيرات المتعددة انطلاقاً من ذلك ميز برونر بين نوعين من استراتيجيات التفكير حسب ظروف التعلّم وهما: استراتيجيات التفكير الاختياري واستراتيجيات التفكير الاستقبالي، بحيث يؤثر نوع الطّرف التعلّمي سواء الاختياري منه أو الاستقبالي في استراتيجية التفكير التي سوف يقوم الطّالب بتطبيقها وفيما يلي توضيحاً لذلك:

1- استراتيجيات التفكير الاختياري: تشير إلى اكتساب المفهوم تحت ظروف الاختيار وتتضمن هذه الفئة أربع (4)

استراتيجيات هي:

- استراتيجية التدقيق المتزامن؛
- استراتيجية التدقيق المتتابع؛
- استراتيجية المغامرة المركزة؛
- استراتيجية التركيز الدائم.

2- استراتيجيات التفكير الاستقبالي: تشير إلى اكتساب المفاهيم تحت ظروف الاستقبال وتضمّ استراتيجيتان فرعيتان

هما:

- الاستراتيجيات الكلية: ويتمّ فيها أخذ أول مثال إيجابي عن المفهوم واستخدامه كدليل ثمّ مقارنة جميع خصائص المثال الأول بتلك الخصائص المتعلقة بالأمثلة التالية والعمل على تعديل الفرضيات تبعاً لذلك.
- الاستراتيجيات الجزئية: ويتمّ فيها اختبار الفرضية اعتماداً على جزء واحد فقط من المثال الأول والعمل على تعديل الفرضية أو تغييرها.

وقد لاحظ برونر ورفاقه أنّ معظم النّاس تسيطر عليهم الاستراتيجيات الكلية في تعاملهم الأولي مع المشكلة وذلك تحت الطّروف الخاصة باستراتيجيات التفكير الاستقبالي بينما يسعى أصحاب الاستراتيجيات الكلية إلى التركيز على الإجراءات المعرفية.

حدّد برونر ورفاقه ثلاثة (3) مراحل لنموذج اكتساب المفهوم وهي:

- المرحلة الأولى: تقديم البيانات أو المعلومات وتعريف المفهوم؛ حيث يقدّم المدرّس أمثلة مصنّفة إلى إيجابية وسلبية

في شكل أزواج.

- المرحلة الثانية: اختبار عملية اكتساب المفهوم: ويقوم فيها الطلبة بتحديد المزيد من الأمثلة غير المصنفة إلى إيجابية وسلبية.

المرحلة الثالثة: تحليل استراتيجيات التفكير ويقوم فيها الطلبة بوصف الأفكار وشرح دور الفرضية وخصائص المفهوم ومناقشة نوع الفرضيات.

وقد مكن هذا النموذج من طرح أفكار جديدة تتعلق بالمفاهيم والتي يمكن أن تتبعها عمليات البحث والتحصيص التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات، بما يمكنهم من التعامل المباشر مع الخبرات الجديدة التي يمرون بها عبر عمليتي التعميم والتحويل. كما يمكن لاستراتيجيات اكتساب المفهوم أن تؤدي إلى تحقيق عدد من الأهداف التدريسية اعتماداً على نوعية الاهتمام الذي يتم التركيز فيه لكل درس أو وحدة تدريسية معينة حيث تم تصميم هذه الاستراتيجيات حول مفاهيم محدّدة وحول طبيعة المفاهيم بصورة عامة، كما تشجع على التدريب في مجال الاستقرار وتتيح الفرصة للتعديل وتطوير استراتيجيات تشكيل المفهوم وتعمل من جانب آخر على تنمية وتطوير نوع من الوعي والاهتمام بأهمية الأسباب وتبريرها وتحمل الغموض أثناء التعامل مع المشكلات خاصة بالنسبة للمفاهيم المجردة.

سمحت البحوث والدراسات التي أجريت لتطبيق نموذج برونر لاكتساب المفهوم خاصة بحوث (تيدسون وزملاؤه/ Tnyson et al 1986) بالتوصل إلى الكثير من المزايا منها أنّ التلاميذ يتوصلون إلى تكوين مفاهيم أوضح والاحتفاظ بها لفترة أطول، وأنهم ينمون ويكتسبون معرفة إجرائية، أي كيف يكتسبون المفاهيم بالممارسة، وأنه كلما ازدادت المعرفة الإجرائية التي يمتلكونها كلما ازدادت فاعليتهم في اكتساب المعرفة المفاهيمية أو التصورية وفي تطبيقها. كما مكّن النموذج من تحليل عمليات تفكيرهم وساعدهم على تنمية استراتيجيات أكثر فاعلية، ومكّنهم من ممارسة الاستقصاء والاستكشاف والاستدلال الاستقرائي وأتاح لهم الفرص لتحسين استراتيجيات تكوين المفاهيم وتعديلها وتنمية وعيهم بالمنظورات البديلة.

6.2. نموذج أوزوبل/ David Ausubel (1918- ...) يهدف النموذج إلى مساعدة المدرس في تصميم وإعداد المادة الدراسية وطريقة تقديمها، بحيث يتمكن من إيصال أكبر كمية ممكنة من المعلومات إلى المتعلمين على نحو فعال وذو معنى ويعتقد أنّ غاية التعليم المدرسي هي تمكين المتعلم من اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها ونقلها إلى أوضاع جديدة وأن أسلوب الشرح القائم على تنظيم المادة الدراسية وعرضها بشكل هرمي واضح بدءاً بالمفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً والانهاء بالحقائق المحددة هو انسب الأساليب التي تحقق هذه المهام على نحو فعال.

أقام أوزوبل نموذجه على مجموعة من الفروض منها:

- تختلف مواد التعلم الجديدة التي يتعلمها الفرد في درجة ارتباطها بمحتوى البناء المعرفي لديه ويصبح التعلم أكثر يسراً كلما كان حجم هذا الارتباط كبيراً؛

- لكل فرد أسلوبه الخاص المميز في استقبال ومعالجة المعلومات وتكتسب المعلومات معناها الخاص في ضوء ما لدى المتعلم من خبرات شعورية ومعلومات سابقة؛

- تعتمد سرعة وفاعلية التعلم على قدرة المتعلم على أحداث ارتباطات جوهرية بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة، ويتم تعلم المعلومات الجديدة اعتماداً على المعنى أو اعتماداً على الحفظ الصم أو الاستظهار.

- استخدام المنظّمات المسبقة يرفع من كفاءة عمليتي التعليم والتعلم ويسر عملية إحداث ترابطات لشبكة المعاني داخل الذاكرة.

وفي ضوء هذه الفروض يتحدّد دور المدرس حسب هذا النموذج في دور المحاضر والشّارح والمفسر حيث يعرض المعلومات الجديدة بصيغتها النهائية وعلى نحو مباشر، في حين يقتصر دور المتعلم على استقبال هذه المعلومات ودمجها في بنيته المعرفية للتمكّن منها.

كما أقام أوزوبل نموذجه على مجموعة من المفاهيم الأساسية التي أضفت صبغة خاصة عليه ومنها:

1- مفهوم المعنى: وعرفه بأنه خبرة شعورية متميزة بدقة ومحددة بوضوح تنبثق لدى الفرد حين تتفاعل العلامات والرموز والمفاهيم والوظائف المرتبطة بمضمون المعنى ويتم استيعابها وتمثلها في البناء المعرفي للفرد، يشكل المعنى أساس هام للتعلّم الفعّال حيث تختلف مواد التعلّم الجديدة التي يتعلّمها الفرد في درجة وضوح عامل المعنى فيها، ويصبح أكثر يسرا كلّما تشبعت هذه المواد بعامل المعنى.

تختلف المواد المتعلّمة في مدى وضوح عامل المعنى فيها، وهناك الكثير من المعلومات الهامة في العديد من المجالات يبدو عامل المعنى فيها أقل وضوحا وهي ما يطلق عليها المعلومات اللفظية منعقدة المعنى، والتي تشكل عبئا على كلّ من المتعلّم والمتعلّم وما لم يسعى كلّ منهما لاستخدام الاستراتيجيات الملائمة لتعلّمها يصبح اكتسابها صعبا وأكثر قابلية للانطفاء والنسيان.

2- مفهوم البنية المعرفية: ويقصد بها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية للفرد وخواصها التنظيمية المتميزة التي تميّز المجال المعرفي للفرد أو هي العامل الرئيسي المؤثر في مبنى التعلّم ومعناه والاحتفاظ به واسترجاعه فتمثّل بذلك البنية المعرفية ما يعرفه المتعلّم عن مادة أو موضوع ما، في وقت معيّن، ومدى تنظيم هذه المعرفة في عقله. يتحدّد دور البنية المعرفية في التعلّم من خلال إعطاء الفكرة أو المادة الجديدة معنى إضافيا يتحدّد في ضوء خصائص البنية المعرفية وتخفيض احتمالية فقدان أو نسيان الفكرة الجديدة عن طريق ارتباطها بغيرها وجعل الفكرة أو المادة الجديدة أكثر قابلية للاسترجاع عندما تصبح جزءا من المحتوى الدائم للبناء المعرفي للفرد.

تتأثر فاعلية البنية المعرفية بعدة عوامل هي:

أ- التنظيم: أيّ التنظيم الهرمي للبنية المعرفية من المستوى الأكثر عمومية إلى المستوى الأقل عمومية.

ب- التمايز: بمعنى أنّ فئات المعلومات في مستويات تنظيمها السابقة تتمايز داخل البنية المعرفية بحيث تكون هذه الفئات ووحداتها أقل قابلية للفقدان والنسيان وأكثر قابلية للاحتفاظ والاسترجاع.

ج- الترابط: بحيث تكون البنية المعرفية بوحداتها وفئاتها ومستوياتها مترابطة معرفيا بحيث يؤدي هذا الترابط إلى علاقات بينية حيّة وفعّالة وعالية. وبذلك فإنّ البنية المعرفية تتكوّن من مفاهيم وأفكار شبه ثابتة ومنظمة بدرجة ما في وعي المتعلّم أو شعوره ويفترض أن طبيعة هذا التنظيم هرمية متدرّجة تكون فيها المفاهيم والأفكار والقضايا الأكثر شمولاً أو عمومية في القمة والمفاهيم الأكثر تخصصاً أو نوعية في القاعدة.

3- مفهوم المنظّمات المسبّقة أو المتقدّمة: ويقصد بها مجموعة من العبارات التنظيمية التي تكون على درجة عالية من التجريد والعمومية والتي تستوعب أو تضمّ موضوع ما، وترتبط عضويا بتفاصيل ذلك الموضوع، كما ينظر إليها على أنّها موادّ مدخّلة تقدّم في بداية التعلّم تتّصف بمستوى من التجريد والشمولية أعلى من مستوى تجريد وشمولية المادة التعليمية ذاتها، تهدف إلى تزويد المتعلّمين بمجموعة من المفاهيم الشاملة التي توضح وتشرح مفاهيم المهمة التعليمية وتسهّل عملية احتوائها ودمجها في البنية المعرفية، لكنّها لا يمكن أن تؤديّ وظيفتها بشكل فعّال إلّا إذا تمّ تعلّمها وفهمها على نحو جيّد لأنّها تنطوي على مادّة تعلّمية في حدّ ذاتها.

تمايز المنظّمات المسبقة في نمطين هما:

نمط المنظّمات الشارحة: وتستخدم حين تكون المادة المراد تعلّمها جديدة تماما وغير مألوفة للمتعلّم، حيث تزوده ببناء تصوّري لموضوع التعلّم يمكن ربطه بتفاصيل ذلك الموضوع.

نمط المنظّمات المقارنة: وتستخدم حين تكون المادة موضوع التعلّم مألوفة ومن خصائص هذا النمط مساعدة المتعلّم على إيجاد تكامل بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم المشابهة لها في البناء المعرفي للفرد ومساعدته على التمييز بين الأفكار الجديدة والأفكار القديمة الموجودة في بنائه المعرفي.

ومن جانب آخر ميّز أوزوبل بين أنماط التعلّم وحددها في أربعة (4) أنماط هي:

- أ- نمط التعلّم بالاستقبال القائم على المعنى.
 - ب- نمط التعلّم بالاستقبال القائم على الحفظ.
 - ج- نمط التعلّم بالاكشاف القائم على المعنى.
 - د- نمط التعلّم بالاكشاف القائم على الحفظ.
- وقد اعتمد في هذا التمييز على بُعدين أساسيين هما:
- بُعد العمليّات أو الأساليب، أي أسلوب المتعلّم في الحصول على المعلومات وهما الاستقبال والاكتشاف؛
 - بُعد أساليب معالجة المتعلّم وتفاعله مع المعلومات وهما: أسلوب الحفظ والاستظهار وأسلوب المعنى والربط بين المعلومات.

أمّا بالنسبة لمراحل النموذج فقد حدّد ثلاثة (3) مراحل أساس هي:

المرحلة الأولى: تقديم المنظم المتقدّم وتتضمّن النشاطات التالية:

- توضيح أهداف الدّرس؛
 - تقديم المنظم المتقدّم؛
 - استشارة وعي المتعلّم بالمعرفة ذات العلاقة.
- المرحلة الثانية:** تقديم المادّة الدّراسيّة وتتضمّن إجراءين هما:
- إظهار البنية التّنظيميّة للمادّة الدّراسيّة وبيان تسلسلها المنطقيّ؛
 - الاحتفاظ بانتباه الطّلاب طيلة فترة تقديم المادّة التّعليميّة.
- المرحلة الثالثة:** تقوية التّنظيم المعرفي، وتهدف إلى تثبيت المادّة الدّراسيّة الجديدة في بنيّة المتعلّم المعرفيّة وتتضمّن مجموعة من النّشاطات التّعليميّة قد يندمج بعضها في المرحلة الثّانية أثناء تنفيذ عمليّة التّعليم في سياق صفّي طبيعيّ وأهم الإجراءات التي يجب أن يؤدّيها المدرس في هذه المرحلة هي:

- أ- استخدام مبادئ التّوفيق الدّمي.
 - ب- حث التعلّم الاستقبالي النّشط.
 - ج- استخدام المنحى النّقدي.
 - د- التّوضيح.
- كما حدّد أوزوبل مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها التعلّم القائم على المعنى والتي يمكن تطبيقها في مواقف التعلّم المختلفة ومنها:

- استخدام أطر مرجعيّة جيدة التّنظيم يحسن التعلّم والحفظ والتّدكر؛
- استحضار البنية المعرفيّة المتعلّقة في فكر المتعلّم يرفع من كفاءة التعلّم؛
- إحداث نوع من المواءمة والاستيعاب بين المعلومات الجديدة والمعلومات الماثلة في البناء المعرفي للمتعلّم يجعل التعلّم أكثر ديمومة.

لقد أسفرت الدّراسات العديدة التي قام بها أوزوبل نفسه وباحثون آخرون على تأكيد فعاليّة هذا النموذج في الاكتساب والاحتفاظ الانتقال لدى تعليم مواد دراسيّة متنوّعة وخاصّة في الدّراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة حيث يسود الكثير من المفاهيم العامّة والغامضة. وعلى الرّغم من هذا التأكيد إلّا أنّه تعرض إلى مجموعة من الانتقادات منها:

- تركيزه على التعلّم اللّغويّ واللفظيّ وإعطاء أولويّة أكبر للتعلّم بالتلقّي على حساب التعلّم بالاكشاف، وتضمّنه تكوينات فرضيّة يصعب تعريفها إجرائيًا واختبارها بالدراسات العلميّة.

7.2. نموذج تكنولوجيا المعلومات والاتصال:

1. ما التّكنولوجيا؟

المفهوم الشائع لمصطلح التكنولوجيا هو استعمال الكمبيوتر والأجهزة الحديثة، وهذه النظرة محدودة الرؤية فالحاسوب نتيجة من نتائج التكنولوجيا، بينما التكنولوجيا التي يقصدها هذا المقرر هي طريقة للتّفكير وحلّ المشكلات وهي أسلوب التّفكير الذي يوصل الفرد إلى النتائج المرجوة أي أنّها وسيلة وليست نتيجة، وأنّها طريقة التّفكير في استخدام المعارف والمعلومات والمهارات بهدف الوصول إلى نتائج لإشباع حاجة الإنسان وزيادة قدراته، لذا يري اللقاني أنّ (التكنولوجيا تعني الاستخدام الأمثل للمعرفة العلميّة وتطبيقاتها وتطويرها لخدمة الإنسان ورفاهيّته).

ويعرفها محمد عطية خميس بأنّها (العلم الذي يعنى بعملية التطبيق المنهجي للبحوث والنظريات وتوظيف عناصر بشريّة وغير بشريّة في مجال معين، لمعالجة مشكلاته، وتصميم الحلول العلميّة المناسبة لها، وتطويرها، واستخدامها وإدارتها وتقويمها لتحقيق أهداف محدّدة).

وتعرفها كوثر كوجك على أنّها جهد وفكر إنساني، وتطبيق المعلومات والمهارات لحلّ مشكلات الإنسان، وتوفير احتياجاته وزيادة قدراته.

ويلخص حسين كامل بهاء الدين رؤيته لمفهوم التكنولوجيا قائلا:

(إنّ التكنولوجيا فكر وأداء وحلول للمشكلات قبل أن تكون مجرد اقتناء معدّات).

من خلال هذا العرض يمكننا تعريف التكنولوجيا على أنّها:

"جهد إنساني وطريقة للتّفكير في استخدام المعلومات والمهارات والخبرات والعناصر البشريّة وغير البشريّة المتاحة في مجال معيّن وتطبيقها في اكتشاف وسائل تكنولوجيايّة لحلّ مشكلات الإنسان وإشباع حاجاته وزيادة قدراته".

يمكن تحديد المكونات الثلاثة التالية للتكنولوجيا:

- المدخلات/Inputs: وتشمل جميع العناصر والمكونات اللازمة لتطوير المنتج، من: أفراد، نظريات وبحوث أهداف، آلات، مواد وخامات، أموال، تنظيمات إداريّة، أساليب عمل، تسهيلات.
- العمليات/Processes: وهي الطّريقة المنهجية المنظّمة التي تعالج بها المدخلات لتشكيل المنتج.
- المخرجات/Outputs: وهي المنتج النهائي في شكل نظام كامل وجاهز للاستخدام كحلول للمشكلات
- 2. مصادر التكنولوجيا: أي المعرفة والمهارات العقلية والجسميّة المتاحة أثناء تنفيذ الأنشطة التكنولوجية بمعنى:
 - المهارات والطرائق العمليّة.
 - المعرفة العلميّة والنظريّة وفهم الموارد والعناصر والأدوات.
 - المهارات العقلية المتاحة لتعريف الاحتياجات وتحليل المشكلات وتطوير الحلول وتقييم المخرجات.
 - القدرة على الاتّصال الفكريّ الشفهي والجغرافي مثل استخدام التكنولوجيا المعلوماتيّة.
 - الصّفات الشخصيّة للتّضامن والتّعاون والمرونة والإدراك المطلوب.

ولأنّ العالم أصبح معتمداً اعتماداً تاماً على التكنولوجيا من نواح عديدة رغم أنّ هذه التكنولوجيا في الوقت ذاته تحمل خطر تدمير المجتمع؛ والمعضلة هي أنّ نتجنب تدمير المجتمع مع الحفاظ على منافع الاعتماد على التكنولوجيا. أضف إلى ذلك أنّ التطوّر السّريع في تكنولوجيا المعلومات والاتّصال وتطبيقاتها يقدم للعالم تحديات جديدة، والاتّجاه نحو ما يسمّى (الطريق السّريع للمعلومات) والآثار الاقتصاديّة والاجتماعيّة والتربويّة المرتبطة به، ممّا دعي مؤتمّر السياسات والتكنولوجيا الجديدة المنعقد في موسكو 1996 إلى التأكيد على متابعة الأهداف التالية:

- تحليل الاتجاهات والخبرات الوطنية والإقليمية والدولية في إدخال واستخدام المعلومات الجديدة وتكنولوجيات الاتصال في النظم التعليمية.
- مراجعة آخر التطورات في مجال المعلومات وتكنولوجيات الاتصال وفحص تطبيقاتها في التعليم.
- وقد حددت كوثر كوجك أهداف (التكنولوجيا وتنمية التفكير) كمادة دراسية في الأهداف التالية:

 1. تنمية التفكير الابتكاري في دراسة وتحليل المشكلات.
 2. إضفاء البهجة والمتعة على العملية التعليمية التعلمية لكل من التلميذ والمعلم، حيث يتم العمل في مجموعات عمل صغيرة.
 3. متابعة التغيرات التكنولوجية المتلاحقة، وأثرها على المجتمع سلباً وإيجاباً، والجهود التي تبذل للتحكم فيها.
 4. التعامل مع الأجهزة والمعدات التكنولوجية، لتنظيم أدائها مع صيانتها وتطويرها.
 5. زيادة الثقة بالنفس والقدرة على المشاركة في الإنتاج.
 6. تطبيق حل المشكلات للوقاية من الأخطار الطارئة، وتجنب أثارها السلبية.
 7. تنمية الوعي باستشعار المشكلات قبل ظهورها، واتخاذ الاحتياطات الوقائية لتجنب أثارها.
 8. تعرف مصادر التعلم المختلفة معها، وعدم الاكتصار على الكتاب المدرسي أو المعلم فقط.

3. مبررات استخدام التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال:

1. لا بد من التأكيد أولاً على ظاهرة ثورة المعلومات أو انفجار المعلومات، على مستوى الكم الهائل من مصادر المعلومات المنتجة. كذلك تعدد أنواع مصادر المعلومات، الورقية منها وغير الورقية، وتشعب موضوعاتها وتداخلها، وظهور موضوعات جديدة باستمرار. فجاءت تكنولوجيا المعلومات - التي تفاعلت مع تكنولوجيا الاتصالات - لربط العالم في مجتمع معلوماتي واحد. أو كما يقال اليوم "أصبح العالم قرية صغيرة ينظر لها من خلال شاشة الحاسوب.
2. الإنسان المعاصر بحاجة ماسة إلى المعلومات المطلوبة بسرعة كبيرة، ودقة مناسبة، وشمولية وافية، وبأقل ما يمكن من الجهد، مهما كان موقعه الجغرافي من هذا العالم، وقد حققت له ثورة المعلومات المعاصرة مثل هذه الميزات.
3. حصل تطوّر هائل وسريع في مجال تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، من حيث كميات المعلومات المخزونة، وسرعة معالجتها، واسترجاعها. فبعد حواسيب الصّمامات جاءت حواسيب الترانزستور ثم السيليكون، وهكذا إضافة إلى الأقراص المكتنزة/ المتراصّة (CD-ROM) بكل أنواعها. ثم جاءت أقمار الاتصال الصناعية والاتصالات بعيدة المدى، والألياف البصرية، وتفاعلت مع تكنولوجيا تخزين واسترجاع المعلومات، لتؤمن للإنسان المعاصر مختلف الأنواع من شبكات المعلومات التعاونية، ابتداءً من الشبكات المحلية والإقليمية، وانتهاءً بالإنترنت.
4. أصبحت المعلومات بمثابة سلعة تسوّق وأصبحت مورداً أساسياً في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والإدارية والعلمية والسياسية.
5. وعلى أساس ما ورد في النقطة السابقة فقد حدث نمو كبير في المجتمعات المعتمدة على المعلومات، بل وتحولت المجتمعات الصناعية، أو مجتمعات الثورة الصناعية، إلى مجتمعات معلوماتية، وأصبحت المعلومات هي المواد الأولية كما كان الفحم والحديد والصلب المواد الأولية لنفس المجتمعات في بداية القرن العشرين، وبداية الثورة الصناعية.
6. ظهور ظاهرة الذكاء الاصطناعي المرتبطة بالحواسيب الإلكترونية، الذي يدعو العديدين من العلماء في الدول الصناعية إلى الاعتقاد بأن الحواسيب ستساعد الإنسان، أو ربما -كما يعتقد البعض- تحلّ محلّه في القيام بالعمليات

الإبداعية.

7. ساعدت تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات في ظهور نظم متكاملة للمعلومات، على مستوى المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، في الدول الصناعية وفي عدد من الدول النامية. كذلك على مستوى النظم والشبكات الوطنية والقطاعية للمعلومات. بل وأكثر من ذلك فقد امتدت مثل تلك النظم والشبكات على المستويين الإقليمي والدولي أيضاً.

8. أسهمت تكنولوجيا المعلومات، وبشكل فاعل، في ظهور علم جديد هو علم المعلومات يؤكد على التعامل المتطور مع مصادر المعلومات العلمية والبحثية، وتوثيقها واختيار المناسب منها للتخزين والمعالجة المحوسبة، ومن ثم الاسترجاع المتقن والدقيق للمعلومات المناسبة، للباحث المناسب، في الوقت المناسب

4. الملامح السلبية لعصر المعلومات:

جوانب سلبية:

من جانب آخر فقد جلبت ثورة المعلومات الجديدة هذه معها عدداً من العيوب والسلبيات على مجتمع المعلومات الجديد، وخاصة بما يتعلق بالدول النامية، من أهمها:

1. مشكلة البطالة المنتشرة التي تسبب في الفقر للطبقة الفقيرة والوسطى في مختلف المجتمعات.
2. التوزيع الجغرافي غير المتناسب للمعلومات. ففي الوقت الذي تتوفر فيه كل أنواع المعلومات في منطقة محددة من العالم، يوجد فقر شديد للمعلومات في مناطق أخرى. فالدول المقتدرة الصناعية تتوفر لها جميع أنواع المعلومات، وجميع أنواع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بينما زادت الدول النامية فقراً، وأحياناً عزلة، في هذا المجال. بل وأصبح يحجب عن بعضها المعلومات المهمة.
3. الحواجز اللغوية، خاصة وأن معظم المعلومات هي ليست بلغات الدول النامية، ومنها الدول المتحدثة باللغة العربية.
4. يعتقد بعض المفكرين أن الاعتماد الكبير على تكنولوجيا المعلومات، وخاصة بعد ظهور مسألة الذكاء الاصطناعي سيؤدي إلى ما يسمى بتسطيح العقل البشري، والاعتماد على الآلة لتؤدي التفكير، بدلاً من الإنسان، والقيام بالخطوات الإبداعية المطلوبة.

- طريقة العمل:

إيجاد طريقة فعالة للتعاون والتفاعل بين اختصاصي الحواسيب واختصاصي المعلومات أولاً وهنا هم الأساتذة والمعلمون بالتدريس.

. إيجاد علاقة متفاعلة بين المتخصصين في مجالي الحواسيب والمعلومات.

وانطلاقاً من النقطة الأخيرة هذه فإن تخصص علم المعلومات الجديد، ودراسة وتدريس نظم المعلومات لها أهمية خاصة في عصرنا الحاضر لا تقل عن أهمية عن تخصص علم الحواسيب، بل إن الاثنان ينبغي أن يكونا متفاعلين ومتفاهمين لكي يؤمنا للمخططين وصانعي القرارات والباحثين والمستفيدين الآخرين كل ما يحتاجونه من معلومات محدثة ودقيقة ووافية وسريعة.

5. تكنولوجيا المعلومات الحديثة والاتصال وطرائق التدريس:

إذا ما تطرقنا إلى العلاقة بين طرائق التدريس وتكنولوجيا المعلومات الحديثة للاتصال نجد هذه الأخيرة تكمل الأولى، فهي تدخل ضمن الأدوات والوسائل البيداغوجية التي تتطلبها العملية التعليمية، إلا أن هناك مجالات في هذه التكنولوجيات تسهم في خدمة التربية وطرائق التدريس أكثر من غيرها، ونذكر على سبيل المثال ما يلي:

1. جهاز الكمبيوتر: يُعدّ اليوم من أعجَب الأجهزة التي تقدّم خدمات جليّة في المجال التّعليمي. فهو في حدّ ذاته جهاز يُمكن برمجة محتويات تعليميّة بحيث يتمكّن المتعلّم لوحده من تحصيلها من خلال الأسلوب البسيط والسّهل والذي يخضع للقواعد التّفسيّة والبيداغوجيّة الرّاقية (ترتيب منطقي إدماج صوّر ورسومات توضيحيّة، وضع أسهم تلخيص في جداول ورسوم بيانيّة...) الذي يعرض به هذه المحتويات.

2. الأسطوانات المضغوطة CD Rom: نظرا لضيق الأسطوانات الصّلبة في جهاز الكمبيوتر فإنّ الاسطوانات المضغوطة حلّت كلا من مشكل السّعة والوزن، فهي أدوات تسجّل فيها حتى الدّروس بالصّوت والصّورة الرّقميّة بمعالجة عاليّة للألوان، ممّا يجعلها قريبة جدا من الحقيقة. كما أنّه يستحيل إدراج أكبر قدر من المعلومات في كتاب واحد، بينما يمكن ذلك في الأسطوانة المضغوطة؛ وتعرض هذه المعلومات حسب الأسس والقواعد السيّكوبيداغوجيّة المتطوّرة، لأنّ برمجتها نتيجة لتعاون كلّ من المختصّ في البرمجيّات والمختصّ في المادّة العلميّة وكذلك المختصّ في علم التّفنيس التّربويّ والديداكتيك.

3. التّمثيلات Simulations: يقصد بالتّمثيل تقليد الوضعيّات الطّبيعيّة التي يصعب استحضارها بأيّة وسيلة أخرى كالصّور الفوتوغرافيّة أو بالفيديو. فالتمثيل الرّقمي يُعدّ من بين أهمّ الوسائل التي تُقرب الواقع للمتعلم. ففي بعض الأعمال المخبريّة التي يستحيل استخدام التّجارب الحقيقيّة مثل: تمثيل حركات العظام في الهيكل العظمي، وتجزئة كلّ عظم لمعرفة مكانه وحركته، وكذا دوران الدّم في الدّورة الدّمويّة الكبرى والصّغرى، أو تمثيل وضعيّة فرقة في حصّة تكوينيّة مع احتلال كلّ فرد لمكان استراتيجي لتشغيل جهاز مركزيّ وتطبيق الآخرين لنفس الأفعال، أو إجراء عمليّة استكشاف لمنطقة من علو مشرف عليها وذلك قصد تعيين أماكن معيّنة مفيدة من هذه المنطقة. هكذا يعتبر التّمثيل أسلوبا من الأساليب التّعليميّة التي تسهل التّحصيل المعرفي تحصيلًا لن يكون بنفس المستوى في غياب التّمثيل، حتى ولو كانت الطّريقة مناسبة.

4. الأرضيّات الافتراضيّة Plateformes virtuelles: هي أرضيّات بنيت بأشكال متنوّعة، وتهدف إلى برمجة دروس في مختلف الجوانب العلميّة والمستويّات متنوّعة، بحيث تراعي المتطلّبات المنطقيّة والسيّكوبيداغوجيّة للمتعلم. وتستخدم من خلال شبكة الانترنت، ويجب على المتعلّم أن يشارك بقبوله الشّروط التي تفرضها الأرضيّة، كي يتمكّن من الحصول على كلمة المرور، ومن خلال الأرضيّة يستطيع المتعلّم أن يتلقّى دروسا، وأن ينجز الأعمال التّطبيقيّة والتّمارين التّقويميّة كما يستطيع أن يتّصل بأستاذ المادّة ليتلقّى شروحا أو توضيحات إضافيّة حول الموضوع المعروض، بالإضافة إلى التّصحّيات الخاصّة بعمله التّقويمي. فكلّ متعلّم يملك قالبًا خاصًا به وشفرة يتعامل بها مع الأرضيّة في أيّ وقت شاء من اليوم. هكذا يتبيّن أنّ هذه الأرضيّات لها من الفائدة ما يسمح للمتعلم أن يبرمج نفسه حسب أعماله ونشاطاته في اليوم وأن لا يفوته الوقت عندما يريد التّعلم، وقد يستفيد من ذلك من يتعلّم عن بعد بشكل أكثر ممّن يعتمد على الدّروس بالمراسلة مثلا.

5. التّعليم عن بعد: التّعليم عن بعد قديما كان يتمّ عن طريق مراسلة الدّروس والتّطبيقات والتّمارين من المركز المُعدّ لهذه الدّروس إلى المتعلّم عن طريق البريد، مع كلّ ما يعتري ذلك من إمكانيّة التّأخّر أو الضّياع.

أمّ اليوم فإنّ كلّ ما ذكر أعلاه من إمكانيّات التّكنولوجيا الحديثة يستخدم في التّعليم عن بعد ممّا جعل هذا التّعليم متطوّرا. وقد طبّقته جامعة التّكوين المتواصل ونجحت فيه إلى حدّ كبير. لذلك يمكن الاستفادة من هذا النوع من التّعليم في القطاعات الجامعيّة التي تتواجد في المناطق النّائية خاصّة، أو تلك التي لا تستطيع أن تستوعب كلّ الطّلبة المنتمين إليها ممّا قد يخفف من عبء الضّغوط في القاعات والإقامات الجامعيّة.

من خلال ما تقدّم يتبيّن للقارئ أنّ طرائق التدريس هي من أصل مجالين: أحدهما فلسفي، أيّ المدرسة الفلسفيّة التي تعرّف الإنسان من وجهة نظرها، كالفلسفة الطّبيعيّة والفلسفة الإنسانيّة والفلسفة البراغماتيّة... والآخر سيكو – تعليمي

أي يختص بالنماذج التدريسية ونظرة أصحاب هذه النماذج إلى الإنسان المتعلم، مما يتولد عن ذلك أيضا بعض أساليب التدريس التي تتماشى وهذه النماذج.

أما عن التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال، فهي متمثلة في الأجهزة والأدوات والوسائل مع التقنيات والمنهجيات التي تستخدم من خلالها هذه التكنولوجيات، بإتباعها طرائق تدريسية تتماشى وهذه التكنولوجيات. أي أن في هذه الأخيرة تستخدم الأساليب البيداغوجية الراقية – وقد تدمج عدة طرائق في موضوع واحد معروض من خلالها – لذلك تعتبر طرائق التدريس دعائم لتخطيط المحتويات التدريسية التي تقدم بواسطة هذه التكنولوجيات.

الخاتمة:

تبين مما عُرِض سابقا أن طرائق ونماذج التدريس انبثقت من الرؤى المختلفة للباحثين والمختصين لموضوع التربية والتعليم والتدريس. فاختلاف الرؤية نحو المتعلم ونحو ما ينبغي أن يتعلمه والكيفية التي يتعلم بها كوّنت اختلافا في طرائق ونماذج التدريس، ومن هنا نجد تبني أحدها يعني الاقتران بها وتطابق نظرة رجال التربية في المجتمع مع اتجاه الطريقة والنموذج، فهل تبني نموذج الكفاءات في الجزائر نابع بالفعل من تطابق هذا النموذج ونظرة المقترحين له؟ طبعا ليس بالضرورة، لكن المشرفين على التربية في بلدنا يقتبسون النماذج ليس لكونها تطابق توجهاتهم وإنما تقليدا بمن تطبق في بلدانهم. لذلك فالنماذج المعروضة أعلاه هي نماذج طبقت في بلدان أصحاب هذه النماذج فناعة وإدراكا بالأهمية وليس اقتباسا وتقليدا.

قائمة المراجع:

- جابر عبد الحميد جابر ((1998) التدريس والتّعليم، الأسس النظريّة، الاستراتيجيّات والفاعليّة، ط 1 دار الفكر العربي القاهرة.
- الزيات فتحي مصطفى (1995) الأسس المعرفيّة للتّكوين العقليّ وتجهيز المعلومات سلسلة علم النّفس المعرفي 1 دار الوفاء للطباعة والنّشر والتّوزيع المنصورة، مصر.
- زيتون حسن حسين (2001) تصميم التدريس رؤية منظوميّة سلسلة أصول التدريس الكتاب الثّاني المجلد 1 عالم الكتب القاهرة.
- سولسو روبرت (1996) علم النّفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون، شركة دار الفكر الحديث الكويت.
- قطامي يوسف وقطامي نايفة (1998) نماذج التدريس الصّفي، دار الشّروق الأردن.
- الشرقاوي أنور (1992) علم النّفس المعرفي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.
- غريب عبد الكريم وآخرون (1992) في طرائق وتقنيّات التّعليم، من أسس المعرفة الى أساليب تدريسها سلسلة علوم التّربية 7، الشركة المغربيّة للطباعة والنّشر.
- Barzan, M. (1993) Modèles pédagogiques et recherche en didactique. ASTER N° 16 INRP Paris.
- Bernard, C. (1998) psychologie cognitive in press édition France.

بناء المناهج الدراسية في الجزائر ما لها وما عليها ♥

1. المنهج الدراسي:

يعتبر المنهج الدراسي الأداة التي تتحقق من خلالها فلسفة التربية والمتمثلة في الغايات والأهداف التربوية التي يضعها الخبراء والمؤكلون بأمور التربية في المجتمع. فالفلسفة التربوية تُشخّص وتُبين وتُصف وتُعدّ نوع الفرد الذي يصبو المجتمع إلى تحقيقه بعد عقدين من الزمن أو أكثر. ويكون هذا الوصف في عدّة مجالات: اقتصادية واجتماعية وتعليمية- تكوينية وثقافية.

ويُعتمد في بناء المنهج على مجموعة من المكونات التي تتعلّق بالغايات والأهداف والمرامي ويُنتقل في ذلك من الأرضية التي يكون عليها المجتمع، ومن أصوله التاريخية والحضارية والاقتصادية والسياسية.. ولتوضيح ذلك أكثر نعتمد على نمطية لويس دينو التي وضعها في كتابه من الغايات إلى الأهداف.

تتضمّن نمطية دينو ثلاثة مستويات أساسية وكل مستوى يحتوي هو الآخر على مجموعة العناصر وهي كالتالي:

أ – المستوى الأول:

هو مستوى خاص بالبحث عن الغايات والأهداف وتضمن خمس (5) مراحل وهي:

1- تحليل تحديد السياسة التربوية: ويقصد هنا بتمييز ما يتعلّق بالاختيارات والقيم والتصورات عن المعرفة والثقافة والإنسان.

2- تحديد المرامي: وهنا تحديد المهام والأدوار المنتظرة من المتعلّم والوضعيات التي ستنتج فيها هذه المهام والمواقف المتوخى اكتسابها ووجوب ذلك مما ينتظر بلوغه.

3- دراسة الفئات المستهدفة: وهنا ينبغي القيام بدراسة خصوصيات التلاميذ (الفيزيولوجية والنفسية والبيداغوجية والثقافية والاجتماعية واللغوية....)

4- تحليل المحتويات: هنا تحليل المعارف الإنسانية وعمليات الذكاء وبنياته والعلاقات بينها.

5- صياغة الأهداف الإجرائية: وهنا تحليل الأهداف في صيغة أفعال وأنشطة عقلية ملموسة بالإضافة إلى المواقف المعبرة عن المرامي العاطفية.

ب- المستوى الثاني:

هنا يبحث عن الطرائق والوسائل، ويتضمّن هذا المستوى ستّ (6) مراحل هي:

1- إحصاء الموارد والمعيقات: قبل تحديد الوسائل ينبغي التّعرّف أولاً على الحدود المادية والإدارية والاجتماعية والموارد المتوفرة.

2- استراتيجية الطرائق والوسائل: تتطلب هذه المرحلة البحث عن الطرائق والوسائل التي ستمكّننا من تحقيق النتائج المنتظرة، وذلك بناء على عملية انتقاء تبدأ من الأهداف المحددة.

3- دراسة شروط الإدماج: عند تحديد الطرائق والوسائل ينبغي إدماجها داخل نظام مع البحث على أساليب تكييفها مع وسائل موجودة من قبل.

♥ الملتقى الوطني III حول البرامج التعليمية (الواقع وضرورة المراجعة) 23-24 أبريل 2025م-المكتبة الوطنية الحامة الاتحاد الوطني لأولياء التلاميذ (تقديم أ. د. علي تعوينات، عضو المجلس الأعلى للغة العربية).

- 4- تحديد وضعيات التّعلّم: في هذه المرحلة تحدّد الوضعيات والبيئات التي سينجز فيها المتعلّمون أنشطتهم وذلك انطلاقاً من الأهداف التي حدّدت إجرائياً ونعني بذلك نشاط المتعلّم في علاقته بالمتعلّم والمادّة الدّراسيّة والزّمان.
- 5- تخصيص الوسائل: بعد تحديد الوضعيات التي سيكون فيها المتعلّم ينبغي تخصيص الوسائل التي تتيح تحقيق هذه الوضعيات بدقة (تحديد كيفية بلوغ الأهداف الإجرائيّة).
- 6- تحقيق الوسائل: يتمّ هذا التّحقيق ببلورة الأدوات وتجريبها ثمّ تصحيحها (إن اقتضت الضّرورة ذلك: الكتب والأدوات والمضامين التي تحتوي عليها الدّروس ...)

ج- المستوى الثالث:

تحديد التّقييم ويتضمّن هذا المستوى ثلاث مراحل وهي:

- 1- إعداد تصميم للتّقييم: ينبغي إعداد مخطّط للتّقييم بكل وضوح بحيث يشمل الهدف ومعايير وطرائقه والجوانب التي سينصب عليها
- 2- اختيار وإعداد الأدوات: وبقصد من ذلك أن يشير المنهاج إلى نوع أدوات الاختبار الممكن استعمالها.
- 3- تحديد طرائق وأدوات التّقييم: ينبغي إعداد الأدوات وتجريبها لاختيار مدى صحّتها وصدقها على عيّنة من الفئات المستهدفة.

يتّضح ممّا سبق أنّ أوّل شيء ينبغي القيام به عند بناء منهاج دراسي هو تخطيط المرامي والأهداف ونظراً لكونها قد اعتمدنا منهجيّة (دينو) فيما سبق فإنّنا نتّبع هذه المنهجية فيما يلي:

أ- ما الذي ينبغي القيام به لتخطيط مرامي وأهداف المنهاج؟

- 1- استخراج لائحة الاختيارات الأساسيّة والأولويّات والقيم التي تتأسّس عليها السّياسة التّربويّة المتّبعة. وذلك عن طريق تحديد الأولويّات والاختيارات الأساسيّة التي سيعتمدها التّكوين والقيم المراد توضيحها أو تنميتها.
- 2- تكوين صورة إجماليّة عن الوسط الذي سيندمج فيه الأفراد عند نهاية تكوينهم، وذلك من خلال تحديد خصائص هذا الوسط وحاجاته وتطلّعات الجماعة ومتطلبات وقدرات وتطورات الأفراد والعوائق..
- 3- تكوين صورة إجماليّة عن المستهدفين بالتّكوين. وذلك انطلاقاً من متطلباتهم وحقوقهم في التّكوين وحاجتهم وثقافتهم ومستواهم قبل التّكوين.

4- تحديد المعوقات التي قد تقف ضدّ تحقيق أهداف التّكوين: مثل المعوقات التّشريعيّة أو التّاريخيّة أو الإداريّة أو الماديّة والماليّة إذ قد يتطلّب برنامج التّكوين استخدام بعض الوسائل التي يصعب الحصول عليها أو الحصول على من يجيد استعمالها.

5- تكوين صورة إجماليّة عمّا هو منتظر بالنّسبة للأشخاص عن نهاية إنجاز المنهاج وذلك انطلاقاً من مواصفات هؤلاء الأشخاص قبل التّكوين، وصورة الوسط الذي سيندمجون فيه عند نهاية التّكوين والاختيارات والأولويّات وقيم السّياسة التّربويّة المتّبعة.

ب- تحديد هذه المنطلقات (المرامي والأهداف)؟

إن تحديد هذه المنطلقات يمكن أن يتمّ بالاعتماد على وسائل مختلفة منها:

- دراسة النّصوص التّشريعيّة والتّصريحات الرّسميّة والأدبيّات المختصّة في المجال التّربوي؛
- استشارة واستفسار المسؤولين عن التّكوين (التّعليم) والمستهدفين به، وغيرهم كالأباء وممثلي الجماعات ورؤساء المؤسّسات الاجتماعيّة والاقتصاديّة؛
- تحليل المعطيات والمعلومات المحصل عليها من خلال الأولويّات والاستشارة قصد تحديد الأولويّات والحاجات و التّطلّعات...؛

- اتخاذ قرارات لتحديد الأولويات التي سيرتكز عليها المنهاج في الانسجام مع السياسة التربوية التي يندرج داخلها؛
 - في حقيقة الأمر كان الغرض من تقديم هذه الكلمة حول تخطيط المنهاج في انسجام يتمثل في اطلاع القارئ على القواعد العلمية والأساسية، التي لا يمكن لأي مخطط لمنهاج في أي مستوى تعليمي أو تكويني أن يجهلها، وإلا لا يمكن أن نسقي ما يخططه منهاجا لكونه لا يستجيب للشروط العلمية والتربوية التي تجعله كذلك، هنا نطرح سؤالاً يخص كل من يشغل منصباً في الهيئة التربوية، وهو سؤال يطرح إشكالية تناول وضع التربية والتعليم في بلدنا.
 فإذا كان ما قبل أعلاه يمثل شروط تخطيط المناهج فهل خضعت المنهاج الدراسية في بلدنا إلى هذه الشروط؟ وهل أملت بكل المعايير اللازمة لذلك؟ وهل استشير في ذلك المجتمع أصلاً بكل هيئاته؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التي لا تنتهي.
 وهذا ما يؤكد سبب تخطيط نظامنا التربوي في المشاكل التي هو فيه، ونود أن نعرف عن طريق دراسات وأبحاث العوامل التي أوجدت هذه المشاكل، ولكن في حقيقة الأمر لم نردّد أن نحلّ أمّ المشاكل والمتمثلة في أبعاد الكفاءة والتخصّص عن كلّ عمل تربوي/ تعليمي ونكتفي-ظلالاً بما يسّى الخبرة وما أهون الخبرة البعيدة عن العلم وقواعده ومنهجيته.
 فمشكل التربية عندنا يكمن في عدم الاعتماد على العلم ومنهجه في كلّ عمل تربوي، وإذا كانت الجزائر بالأمس تفتقر إلى الإطارات العلمية الكفوءة، فإنّ هذه الإطارات اليوم منتشرة في ربوع الوطن وفي مختلف التخصّصات. علماً بأنّ النية الحسنة قد تكون ولكّتها لا يمكن أن تكفي لتخطيط مهمّة من أصعب وأخطر المهام في المجتمع ألا وهو بناء الأجيال. ولنعلم القارئ أنّ أي منهاج تربوي/ تعليمي لا يمكن الاستغناء عن أحد عشر (11) إطاراً على الأقلّ بدءاً بالمعلّم ومنتهاً بمقرّر سياسة التربية في المجتمع.

2. مكونات المنهاج الدراسي:

يتكوّن المنهاج الدراسي من عدّة موادّ تعليميّة كل واحدة أو أكثر تحقق جزءاً من الأهداف التربويّة المسطرة. وتُنقّى محتويات هذه الموادّ بعد تحليل الأهداف العامة إلى أهداف مرحليّة، وهذه الأخيرة إلى خاصّة وإجرائيّة. ويبدأ بناء محتويات المناهج بحيث تنطلق من أساسيّات تعلّم القراءة والكتابة والحساب وكذا بعض المحتويات التوجيهيّة والإرشاديّة للأطفال المتدربين في السّنة الأولى والثانية ابتدائي. وبعدها يُتبع بناء المحتوى بشكل حلزوني، ويُنتقى من المعرفة ما يستجيب لتحقيق الأهداف المسطرة بعد تجزئتها وتحليلها، بحيث تضاف المعارف والمعلومات تبعاً لنموّ المتعلّم ولارتقائه في المستوى الدراسي أيضاً.

لكن كيف يُنتقى محتوى المناهج الدراسية من قبل اللجان المتخصصة في الموادّ الدراسية عندنا؟ (وللعلم لا يوجد متخصصون في بناء المناهج الدراسية في بلدنا).

يبدأ أعضاء اللجان المتخصصة للموادّ الدراسية في جمع الكتب المدرسيّة والمحتويات التعليميّة لعدد من البلدان العربيّة ويقومون بمجموعة من الإجراءات التّالية:

1. جمع الكتب المدرسيّة والمحتويات التعليميّة لمستوى دراسي معين لعدد من البلدان العربيّة.
2. تحديد المواضيع الخاصّة بالمادّة التعليميّة المعيّنة والمستوى دراسي معيّن حسب كل بلد.
3. إجراء مقارنات بين نفس الموضوع ونفس المستوى الدراسي بين مختلف البلدان.
4. تحديد الاقتباسات التي تنجز حسب كل بلد لبناء (محتوى موضوع جديد) لمستوى دراسي معيّن مُكوّن من مجموع مختلف الاقتباسات.
5. دراسة محتوى الموضوع الجديد بإضافة الناقص منه وتكييفه وإجراء الترتيبات التي تجعله مختلفاً بعض الشيء عن مواضيع البلدان الأخرى.

وهكذا يقدم المنهج بهذه الصورة إلى مؤلفي الكتاب المدرسي، الذين هم أيضا يفتقرون إلى هذا التخصص، ويترجمون محتويات المنهج حسب فهمهم وتأويلهم له، علما بأنه لا يوجد تنسيق بين مستويي المنهج والكتاب المدرسي، مما يُشجّع مؤلفي هذا الكتاب على التأويلات الخاطئة والإضافات، ووضع مضامين دروس لا علاقة لها بالمصدر (المنهج). إضافة إلى هذا نجد مشكلة ثانية تجعل محتويات المناهج الدراسية وكذا الكتب المدرسية، قد لا تتناسب والعمر العقلي للمتعلمين بسبب عدم وجود مختص نفسي-تربوي يقوم بمراجعتهم، إذ بينت دراسة على مستوى الدكتوراه (2018) حول (مدى تناسب محتوى دروس التربية الرياضية للسنتين الأولى والثانية ابتدائي)، فتبين أنّ ما يقارب 30% من هذا المحتوى يفوق العمر العقلي للمتعلمين، وهذا يدلّ على أن هذا المحتوى لا يتعلّمه التلاميذ مهما بذل المعلم من جهد. كما بينت دراسة أخرى (2021) حول الرصيد اللغوي الذي يقدم في التعليم الابتدائي أن نسبة 45% من المفردات الموجودة في النصوص فوق مستوى التلاميذ. وهذا يؤكد عدم تحكّم واضعي المناهج والكتب المدرسية من الجانب النفسي الذي يكون عليه التلميذ في كل مستوى دراسي. إلى جانب كل ذلك يخلو كل بناء للمنهج الدراسي في الجزائر على مرّ الزمن من أية دراسة سابقة للوضع التربوي الميداني، ولا لحاجات المتعلمين أو مستوياتهم العقلية أو الاستعدادات للتعلّم، وإنما تنجز هذه المناهج وكذا الكتب المدرسية ثم تطبّق بشكل تلقائي ومُعَمَّم.

3. بناء المنهج حسب المقاربة بالكفاءات:

كلمة عن نظام المقاربة بالكفاءات في التربية والتعليم:

ما المقصود بالكفاءة في التربية والتعليم؟

تعني الكفاءة حسب (Alain) et (Françoise Raynal) مجموعة السلوكيات الممكنة (الوجدانية والمعرفية والحس-حركية) التي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين. فالكفاءة هنا تشمل الدرايات والإتقان وحسن التواجد في ترابط متكامل وبعتماد المصطلح المعرفي، فهي تفيد في الوقت ذاته معارف إثباتية أو منهجية أو مواقف معينة. (Françoise Raynal et Alain 1997).

ويعرف (بيرنو/ Philippe Perrenoud) الكفاءة بأنها (القدرة على الفعل بنجاعة داخل فئة محدّدة من الوضعيات قدرة تستند إلى معارف لكنّها لا تنحصر فيها...كفاءات ليست في حدّ ذاتها معارف، إنّها تدمج بين المعارف الحقيقية والمنهجية والأداتية والمهاراتية) (Perrenoud, Philipe: 1998).

وقد أشار في مؤلّف آخر إلى أنّ الكفاءة هي: " معرفة إدماج موارد معينة في إطار أداء نشاط معين. والمقصود بالموارد مجموع المعارف النظرية والتجريبية والآليات والمواقف والاتجاهات التي يحملها الفرد والتي تعدّ ذات تأثير قوي في ظهور الكفاءة". (Perrenoud, Philippe: 1999, p17).

ويُعرفها باري (Porette) (جملة من المعارف المنسقة والمهارات العملية والمواقف التي يستحضرها المتعلّم في وضعية معينة بهدف القيام بنشاط محدّد و إنجاز مهمة معينة). (Portti, A P227. 2000).

يعرف بيير جيلي (P. Gillet) الكفاية بكونها (نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطوات إجرائية، تمكّن في إطار فئة من الوضعيات، التّعرّف على المهمة. الإشكالية وحلها بنشاط وفاعلية)

(GILLET, P Education permanent, Nr:85, octobre 1986, p:17-37)

وانطلاقا من هذه التعريفات يمكن اعتماد تعريف الكفاءة باعتبارها:

-استعداد الفرد لإدماج وتوظيف مكتسباته السابقة من معلومات ومعارف ومهارات في بناء جديد قصد حلّ وضعية- مشكلة أو التّكيف مع وضعية طارئة؛

- الكفاءة هدف ختامي مدمج أي أنها النتيجة المتوقعة في نهاية مرحلة تعليمية، ومثل ذلك الهدف الختامي المدمج لكافة التعلّيمات في مستوى دراسي معيّن أو مرحلة تعليمية محدّدة، أي مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلّم بنجاح، والتي يمكنه توظيفها مدمجة لحلّ مشكلات قد تعرض له مستقبلا خاصة تلك الوضعيات الشبيهة بالوضعيات التي تمارس عليها في برنامج دراسي محدّد. (محمد الدريح: 2000).

1.3. خصائص الكفاءة:

1. الكفاءة منتج تعليمي قابل للنقل والتّحويل.
2. الكفاءة منتج تعليمي قائم على الشمولية.
3. كفاية ذات سياق (contexte) محدّد.
4. الكفاءة ذات طابع تركيبي.
5. الكفاءة لها صفة المرونة.
6. الطّبيعة اللّولبية – النمائية: كما تتميز الكفاية بطابعها اللّولي، فهي تشكيلة من العناصر، منها ما هو مكتسب الآن ومنها ما تم اكتسابه في حصص ومواقف وتجارب ماضية، عناصر تتجمّع شيئا فشيئا وبشكل تدريجي (تصاعدي من الأدنى إلى الأعلى و بشكل لولبي تراكمي).

2.3. أنواع الكفاءات:

1. الكفايات القاعدية (المرحلية):

وهي الكفايات المرتبطة بمادّة دراسية معينة أو مجال نوعي، ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة، وقد تكون سبيلا إلى تحقيق الكفايات المستعرضة. وتسمّى أيضا بالكفايات الأساسية أو الجوهرية أو الدّنيا، وتشكّل الأسس الضّرورية التي لا بدّ من اعتبارها في بناء تعلّيمات لاحقة والتي لا يحدث التعلّم في غيابها.

2. الكفاءة العرضية:

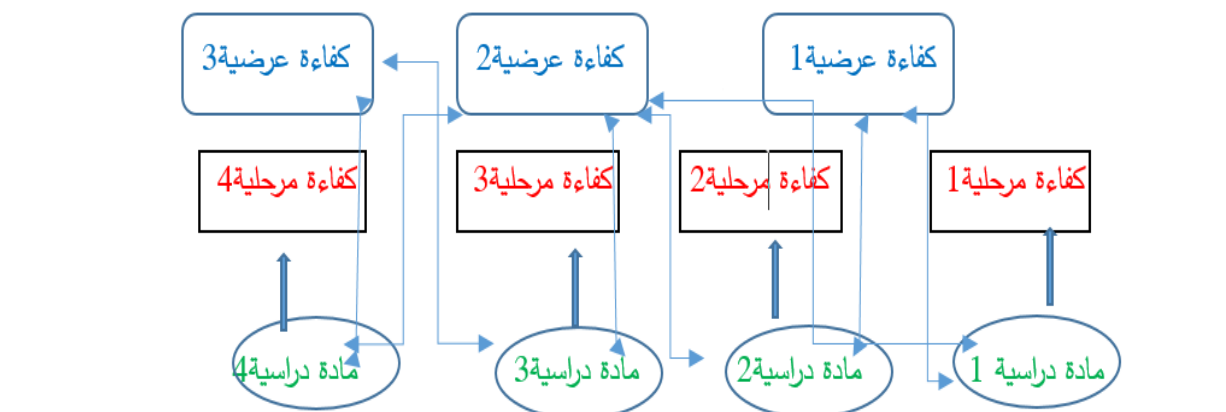
ويقصد بها الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجال محدّد أو مادّة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدّة أو موادّ مختلفة.

3. الكفاءة الختامية:

وهي أوسع من المستعرضة، وتلك التي تنتج في نهاية أو مستوى أو نصفه، تشترك فيها كل موادّ المنهاج. طبّقت المقاربة بالكفاءات في كل مادّة دراسية، وقد تم ذلك بتحديد الكفاءات القاعدية المرحلية والعرضية والختامية في كلّ مادّة تعليمية، دون أن يكون هناك أي تنسيق بين المجموعات المتخصصة التي وضعت المنهاج أو مؤلّفو الكتب المدرسية بمحتوياتها.

الأصل في بناء المناهج على أساس المقاربة بالكفاءات أن تُصاغ (كفاءة ختامية) في مجال معيّن بشكل واضح ودقيق وتأمّ بعدها تحدّد الكفاءات القاعدية المرحلية والتي تحقّقها كل مادّة تعليمية، كما توجد كفاءات عرضية تجمع أكثر من مادّة تعليمية لكي تتحقّق، ويظهر من هذا الطّرح أنه من الضّروري أن تعمل المجموعات المتخصصة بالتنسيق المستمرّ لكي تتمكّن من إنجاز هذا الأصل الذي يعتمد عليه نظام المقاربة بالكفاءات.

الكفاءة الختامية (فهم المكتوب حسب المستوى)



إنّ ما يجرى بالفعل في بناء المناهج الدّراسيّة هو أنّ المجموعات المتخصّصة قامت باتّباع المنهجيّة التي جعلتها تقوم بتحديد هذه الخطوات لكن مع كل مادّة، أي حدّدت الكفاءات الختاميّة والقاعدية والمرحليّة والعرضيّة في المادّة التي يتخصّص فيها الأعضاء. هذه العمليّة تجعل المعلّم في المستوى الابتدائيّ صعب التّحكّم في العدد الكبير من الكفاءات المختلفة التي يعمل على إكسابها لتلاميذه، ثمّ إن تخصيص كل مادّة دراسيّة بكفاءات تجعل المنهاج الدّراسيّ ضخماً بحيث لا يمكن إنشاؤه، وهذا ما يشكو منه المعلّمون اليوم في كلّ المستويات، كما أنّ تعدّد الكفاءات حسب كل مادّة يجعل اكتسابها بشكل مُؤكّد صعباً وهذا ما يظنّ على المتعلّمين فعلاً.

إنّ الوضعيّة الإدماجة التي يحرص كل معلّم على بلوغها في كلّ مادّة (وهي التي تضمّ الكفاءات العرضيّة) يعملون على تحقيقها في كلّ مادّة بينما الأمر يتعلّق بدمج عدّة مواد في بناء معرفة تؤدي إلى كفاءة ختاميّة، ومن هنا تبقى الطّريقة التي طُبّق بها نظام المقاربة بالكفاءات مُنحرفاً عن مساره الصّحيح الذي من خلاله تتحقّق الكفاءات المنتظر إيصالها للمتعلّمين.

خاتمة:

إنّ ما يمكن الاختتام به هذه المداخلة هو أن يتوقّف واضعو المناهج والبرامج عن سياسة التّرفيع المستمرة، وأن يجدوا في مهمّتهم من خلال الاعتماد على ذوي الاختصاص الحقيقيين وليس على من يدّعي المعرفة، بحيث يبدؤون من المنطلقات الصّحيحة التي تنطلق من الكشف عن الحاجات الأساسيّة للمجتمع وخصوصيّاته، وكذا حاجات المتعلّم وخصوصيّاته في بناء المناهج، وأن يعتمدوا التّجريب الميداني الجزئي لما يُبنى من أجزاء هذه المناهج والتّعديل عند الحاجة قبل التّعميم، ولا يمكن الاستغناء عن هذه المنهجية إذا أُريد للمناهج أن تُبنى علمياً وترتبطاً صحيحاً وناجحاً.

المراجع:

- سعادة، أحمد جودت، إبراهيم، عبد الله محمد (2001)، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق عمان، رقم الصّفحة (392-412).
- محمد مجاور، فتحي الديب (1987) المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التّربويّة، مكتبة المعارف، القاهرة، مصر.
- الوكيل حلمي أحمد، المفتي محمد أمين، (2005)، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان.
- محمد السيد علي (1998)، علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات التّعليميّة، المنصورة، عامر للطباعة والنّشر.
- حسن شحاتة (1998)، المناهج الدراسيّة بين التّظريّة والتّطبيق، القاهرة، الدّار العربيّة للكتاب.

الدَّكاء الاصطناعي في التَّربية والتَّعليم، الفوائد والمخاطر

مقدِّمة:

في السَّتينيات والسَّبعينيات من القرن الماضي تعلَّمتنا من دروس الحساب بدء المعلم الدَّرس بالحساب الدَّهني، وهو مقدِّمة لمُدَّة بضع دقائق ينجزها المعلم مع التَّلاميذ كتمهيد لدروسه، وكان كلُّ التَّلاميذ نشطين للمشاركة من خلال حفظهم جداول الجمع والطَّرح والضَّرب والقِسمة. وعند ظهور الآلة الحاسبة في الثَّمانينيات وآلات البرمجيَّات، بدأ الحساب الدَّهني يختفي إلى أن حُذف نهائياً وبدأ الجهاز العصبي في التَّعطل شيئاً فشيئاً. ظهرت الشَّبكة العنكبوتية وما يتبعها من برامج ومحركات بحث فعطل ذلك تشغيل الفكر والدِّماغ عند النَّاس، لأنَّ كلَّ من يطرح تساؤلاً أو استقصاءً أو مشكلةً إلّا ولجأ إلى هذه الشَّبكة أو المحركات ليجد الجواب دون تردّد، ولا يحاول تشغيل ذهنه ليفكّر ويبحث ليجد الجواب أو الحلَّ من تلقاء نفسه عن طريق تفعيل الفكر والمحاولة المتكرِّرة إلى أن يجد ما يبحث عنه.

وفي السَّنوات الأخيرة ظهر الدَّكاء الاصطناعي ليغلق بشكل نهائيَّ كلَّ محاولات التَّفكير وإعمال الجهاز العصبي عند الإنسان قبل أيَّة محاولة للاستعانة بالمصادر الخارجيّة.

ولكن لا يمكن إنكار فوائد الشَّبكة العنكبوتية أو محركات البحث أو التَّطبيقات التي تُسهم في حلِّ المشكلات، ومع ذلك ليس من المفيد تعطيل القدرات والإمكانات التي زوّد بها الله الإنسان واستعمال التي صنعها هذا الإنسان.

لقد انتبه ساسة الغرب وعُلماءهم منذ وقت بعيد إلى ضرورة التَّحكُّم في العالم وإخضاعه لشروطهم ولسلطتهم فشجَّعوا نُخبهم وأنشأوا مناهج دراسية تشجِّع على التَّفوق، ومن هنا توصَّلو إلى اختراعات لتكنولوجيا تُضاهي قُدرات الإنسان وبراعته في مختلف مجالات الحياة، ومنها الدَّكاء الاصطناعي. إذ لا يتوقَّف الأمر على استبعاد المجتمعات والدَّول بإخضاعهم على استعمال التَّقنية التي صنعوها، ولكن يضعون لهم سقفاً لما تحاول هذه المجتمعات والدَّول إنتاج صناعات تكنولوجية مماثلة وحصرها في حدود مسموح بها دون غيرها.

إنَّ استعمال التَّقنية ووسائل التَّواصل الاجتماعي والدَّكاء الاصطناعي والأنترنت ومحركات البحث المختلفة كلّها تحتفظ بالمنتج الذي يُنجزه مستعمل هذه التَّقنية، ويصبح هذا المنتج عند صانع التَّقنية، ممَّا يسمح بالمراقبة المباشرة وغير المباشرة لكلِّ مستعمل لأيِّ أداة من التَّقنية، ويكون تحت الرقابة.

1. ما هو الدَّكاء الاصطناعي؟

يعتمد الدَّكاء الاصطناعي على خوارزميات تسمح للآلات بتقليد شكل من أشكال الدَّكاء الحقيقي. وتساعد هذه التَّقنية المبتكرة على تقليل الأخطاء وتحسين تجربة المستخدم في مختلف المجالات، بما في ذلك التَّربية.

إذن ما هو دور الدَّكاء الاصطناعي وتأثيره على التَّربية؟

الدَّكاء الاصطناعي العامّ قادر على فهم اللُّغة البشريّة وإجراء محادثات شبيهة بالإنسان. كيف إذن لا يمكننا أن نفكر في استخدامه خلال أوقات التَّعلُّم الفرديّة للاستجابة للحاجة إلى الاستقلاليّة التي يعبر عنها الطُّلاب.

لقد أحدث الدَّكاء الاصطناعي ثورة في الطَّريقة التي تتفاعل بها مع العالم، ممَّا يمنح الآلات القدرة على التَّعلُّم والتَّفكير والتَّواصل وحلِّ المشكلات تماماً مثل البشر. يمتدّ تطبيقه إلى قطاعات مختلفة مثل الصِّحة والتَّربية والتَّجارة والأمن والفن والترفيه، ممَّا يُسهم في تحسين الإنتاجيّة والجودة والابتكار.

في مجال التّربية، من الممكن تأدية بعض الأنشطة، خاصّة فيما يتعلّق بتصحيحات التّقييم. وتفريد التّعلّم وفقاً لاحتياجات كلّ شخص وقدراته الاستيعابية. على سبيل المثال، يمكن لهذه التّكنولوجيا الجديدة أن تقدّم للطلّاب تمارين تتكيّف مع مستوى تعلّمهم.

ويمكن مساعدة المعلّم بالتّعرّف على الأفراد الذين يواجهون صعوبات في الفصول الدّراسية. كما تسمح هذه التّقنية للمعلّمين بتحرير أنفسهم من المهامّ المتكرّرة، ممّا يساعدهم على تخصيص أساليب التّدريس الخاصّة بهم وتعميقها. ويفتح الدّكاء الاصطناعي الباب أمام التّعلّم المكثّف والقابل للتّفريد، ممّا يجعل من الممكن تشكيل مسارات التّعلّم وتوجيهها وفقاً لخصوصيّات المتعلّمين.

2. أهميّة التّربية: التّربية هي أحد الركائز الأساسيّة للمجتمع الحديث. وتلعب دوراً حاسماً في تنمية الكفاءات الفرديّة وتعزيز التّقدّم الاجتماعي. ومن خلال الاستثمار في التّربية، تفتح البلدان فرصاً للنّجاح الاقتصادي والاجتماعي لأجل تحقيق المساواة بين النّاس.

مزايا الدّكاء الاصطناعي عامّة؟

يتمتع الدّكاء الاصطناعي بالعديد من المزايا التكنولوجيّة للمؤسّسات:

- تقليل الأخطاء البشريّة لتحقيق مستوى أعلى من الدّقة؛
- تقديم تطبيقات ذات أساليب تفكير وتعلّم وإدراك آليّة لتحسين الحياة اليوميّة؛
- الاستفادة من المساعدة الرقميّة: على سبيل المثال، استخدام الصّور الرّمزيّة التي تحلّ محلّ البشر جزئيّاً في مهامّ معيّنة (مثل Chatbot)؛

- استبدال البشر بالمهامّ المتكرّرة ومنخفضة القيمة المضافة.

أ. فوائد الدّكاء الاصطناعي في التّربية والتّعليم:

فيما يلي بعض النّقاط الرّئيسيّة التي تبرز أهميّتها في استعمال الدّكاء الاصطناعي في التّربية والتّعليم:

- تنمية الكفاءات: تُكوّن التّربية الأفراد لمهن متنوّعة.
- الانسجام الاجتماعي: يعزز التّفاهم واحترام الثّقافات والآراء الأخرى.
- الابتكار: من الأرجح أن يبتكر السّكان المتعلّمون المشاكل المعقّدة ويحلّونها.
- ومن خلال دمج الدّكاء الاصطناعي في التّربية، من الممكن ليس فقط تفريد التّعلّم ولكن أيضاً تلبية الاحتياجات المتنوّعة للمتعلمين، ممّا يفتح المزيد من الآفاق للمستقبل التّربوي، وبالتالي، فإنّ تأثير الدّكاء الاصطناعي على التّربية لا يقتصر على التّحسين التكنولوجي البسيط، بل يغيّر بشكل أساسي طريقة تقديم التّعلّم وتلقيه.
- التّعلّم المفرد: واحدة من الفوائد الواعدة لتأثير الدّكاء الاصطناعي على التّربية هي إمكانيّة التّعلّم الفردي حقاً. باستخدام الخوارزميات المتقدّمة، يمكن لمنصّات التّعلّم تحليل أداء الطّالب وتفضيلاته لإنشاء رحلة تعليميّة مفردة. على سبيل المثال، قد يتلقّى الطّالب الذي يتفوّق في الرّياضيات ولكنّه يعاني من صعوبة في القراءة المزيد من الموارد والتمارين التي تركز على القراءة مع الاستمرار في التّقدّم في مهاراته في الرّياضيات. يشجع هذا النّهج على زيادة المشاركة ويعزّز الثّقة بالنّفس.

وفيما يلي بعض العناصر الأساسيّة للتّعلّم المفرد:

- التّقييم المستمرّ: يمكن للدّكاء الاصطناعي تقديم تعليقات فوريّة حول الأداء، ممّا يسمح للطلّاب بمعرفة إمكاناتهم وكيفيّة تحسينها.

- تكييف المحتوى: يتمّ تعديل الموادّ التّعليميّة تلقائيًا وفقًا لاحتياجات الطّالب، مما يجعل التّعلّم أكثر جاذبيّة وسهولة.

- إدارة الوقت: يمكن للطلّاب التّعلّم بالسرعة التي تناسبهم، مما يساعد على تقليل التّوتّر وتعزيز الفهم الأفضل.

1. تحسين العمليّات التّربويّة: بالإضافة إلى تفريد التّعلّم، يتجلّى تأثير الدّكاء الاصطناعي على التّربيّة أيضًا في تحسين العمليّات التّربويّة-التّعليميّة. وهذا يشمل التّسيير الإداري، وتفاعل المعلّم مع الطّالب، وحتى استراتيجيّات التّدريس. يمكن لأدوات الدّكاء الاصطناعي تأدية العديد من المهامّ المتكرّرة، مثل:

تصحيح الواجبات المنزليّة: يمكن تصحيح التّمارين والامتحانات، ممّا يسمح للمدرسين بالتركيز على التّفاعل مع الطّالب.

تحليل البيانات: يمكن للمدرسين الاستفادة من التحليلات المتعمّقة حول أداء الطّالب، ممّا يسمح لهم بتعديل طرق التّدريس الخاصّ بهم في وقت قصير.

الدّعم التّربوي: يمكن لروبوتات الدّردشة التّعليميّة تقديم إجابات فوريّة لأسئلة الطّالب، ممّا يحسن وصولهم إلى المعلومات.

ولا تعمل هذه الابتكارات على زيادة كفاءة المدارس فحسب، بل إنّها تعمل أيضًا على إثراء تجربة التّعلّم للطلّاب، ممّا يجعل التّعليم أكثر ديناميكيّة ومصمّمًا لتلبية الاحتياجات الفرديّة.

لكن مع ذلك يصبح من الضّروري اعتبار الدّكاء الاصطناعي مكملًا وليس بديلًا للتّدريس، وبالتالي الحفاظ على ثراء التّفاعل البشري في الصفوف التّعليميّة.

2. تأثير الدّكاء الاصطناعي على المعلّم: يضمن الدّكاء الاصطناعي تطوير العديد من التّقنيّات التي من المحتمل أن تحلّ محل المهامّ المتوقّعة والمتكرّرة للمعلّمين. على سبيل المثال، يتضمّن ذلك تأدية مهامّ معيّنة ذات قيمة مضافة، مثل تصحيحات الامتحانات التي تستهلك الكثير من وقت المعلّمين. ومع ذلك؛ فإنّ عمل المعلّم يتجاوز نطاق المهامّ القابلة للتأدية. إلى جانب كونه ناقلًا رئيسيًا للمعرفة، يُعدّ معلم القرن الحادي والعشرين دليلًا للطلّاب ومنشئًا لبيئة التّعلّم. فالتّعاطف واللفظ والمرونة المعرفيّة والحكم التّقدي كلّها صفات إنسانيّة يصعب إعادة إنتاجها في الدّكاء الاصطناعي الذي يلعب دور المساعدة وليس البديل.

1.2. الدّكاء الاصطناعي التّوليدي كمساعد تعليمي للمعلّم: قدرات الدّكاء الاصطناعي التّوليدي واسعة ويمكن أن تساعد المعلّمين بشكل كبير في أعمالهم التّحضيريّة، وتوفير المعلومات حول موضوعات مختلفة وكتابة المحتوى الأصلي في ثوانٍ (المقالات، والإجابة على الأسئلة المعقّدة، وكتابة التّعليمات البرمجيّة ...) وكتابة رسائل البريد الإلكتروني، وإنشاء الاختبارات والتّمارين. ومع ذلك، للحصول على أقصى استفادة من الدّكاء الاصطناعي العامّ، من الضّروري معرفة كيفيّة كتابة مطالبة فعّالة.

2.2. دور المعلّمين في استخدام الدّكاء الاصطناعي: يلعب المعلّمون دورًا حيويًا في استخدام الدّكاء الاصطناعي في التّعليم. يمكن لتعاوننا مع الدّكاء الاصطناعي أن يتّخذ أشكالًا مختلفة، لا سيما بفضل مفهوم التّدريس المشترك. ومن خلال العمل جنبًا إلى جنب مع الدّكاء الاصطناعي، يمكننا إنشاء بيئات تعليميّة غنيّة، حيث يساعد الدّكاء الاصطناعي المعلّمين في التّدريس والتّقييم والدّروس الخصوصيّة. وهذا يسمح بتخصيص تجربة التّعلّم لكلّ طالب بشكل أكبر وتوفير الدّعم المصمّم خصيصًا لتلبية احتياجاته الخاصّة.

يُعدّ التّوجيه أيضًا جانبًا مهمًا من دور المعلّم في استخدام الدّكاء الاصطناعي. كمدرسين، نقدم الدّعم البشري والتّوجيه وتفسير المواد. فالمعلّم يساعد الطّالِب على فهم وتطبيق المعرفة المكتسبة من خلال الدّكاء الاصطناعي. إنّه يُحدث ثورة في تدريس العلوم، ممّا يسهل تعلّم المفاهيم الأساسيّة في الفيزياء، على سبيل المثال، مثل كثافة الماء. تساعد هذه التّقنيّة الطّالِب على تصوّر وفهم الموضوعات المعقّدة بطريقة تفاعليّة وجذّابة، ونحن هنا للإجابة على أسئلتهم، وتوجيههم في تعلّمهم، وتشجيعهم على تطوير تفكيرهم النّقدي وإبداعهم.

يظلّ الالتزام تجاه الطّالِب أمرًا بالغ الأهميّة. في حين أنّ الدّكاء الاصطناعي يمكن أن يقدّم مساعدة قيمة فإننا ندرك أن بعض المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة لا يمكن تكرارها بواسطة التّكنولوجيا. فالمعلّم يتواصل مع طُلابه ويشجعهم ويدعمهم في تطوّرهم الشّامل. يُعدّ تواجد المعلّم في الفصل الدّراسي ضروريًا أيضًا لوضع القواعد والحدود، لضمان الاستخدام المتوازن للدّكاء الاصطناعي والحفاظ على بيئة تربويّة-تعليميّة صحيّة وتفاعليّة.

باختصار، عند استخدام الدّكاء الاصطناعي في التّربية، يلعب المعلّمون دورًا رئيسيًا في التّعاون مع الدّكاء الاصطناعي وتوفير الإرشاد، وإشراك طُلاب. إنّ تفسير المعلّم للمادّة ودعمه البشري وقدرته على تشجيع الإبداع والتّفكير النّقدي هي أصول قيمة تكمل إسهام الدّكاء الاصطناعي. معًا، ويمكن إنشاء بيئة تربويّة مثالية، حيث يمكن لكلّ طالب الاستفادة من فوائد الدّكاء الاصطناعي مع الاستمتاع بتجربة تعليميّة شاملة ومتوازنة.

3. تأثير الدّكاء الاصطناعي على المتعلّمين: لعدّة سنوات، تمتّعت الدّورات الضّخمة المفتوحة عبر الإنترنت (MOOCs) بنجاح كبير مع الطّالِب الذين يمكنهم تعلّم ما يريدون، عندما يريدون، وقبل كلّ شيء بالوتيرة التي تناسبهم. ومع ذلك، فإنّ حرية الاختيار ووفرة الفرص يمكن أن تخلق ارتباكًا بشأن ما يجب تعلّمه. يمكن أن يساعد الدّكاء الاصطناعي في منع هذه الظّاهرة من خلال تقديم تسلسلات من التّمارين أو الدّروس الأكثر صلة بالطّالِب. كما يمكن للمدرّسين الأذكياء التنبؤ بالوقت الذي يبدأ فيه الطّالِب في فقدان الاهتمام وتحذير معلّمهم، لمنع حدوث انخفاض محتمل في الدّافع.

4. تأثير الدّكاء الاصطناعي على المعرفة: ويبدو أنّ تأثير الدّكاء الاصطناعي على المعرفة يتمّ على مستويين: أولاً، التّدريب الذي يجب أن يتلقّاه الطّالِب لفهم الدّكاء الاصطناعي واستخدامه. ثمّ هناك المعرفة بأنّ البشر يجب أن يعيشوا في عالم حيث من المقرّر أن يصبح الدّكاء الاصطناعي منتشرًا في كلّ مكان، في عالم رقمي بشكل متزايد. لذلك من المهمّ أن تتكيّف برامج التّدريس مع ذلك من أجل تلبية حاجة الطّالِب إلى الخبرة أو تطوير التّفكير النّقدي.

فيما يلي بعض الأمثلة على الممارسات التي تجعل الطّالِب يستخدم الدّكاء الاصطناعي في التّعلّم:

أن يتعرّف على أفضل النّصائح للتّعلّم من خلال المطالبة:

(لقد بدأت حاليًا في تعلّم (ذكر الموضوع)). أريد تحديد أفضل الاستراتيجيّات والنّصائح الخاصّة بـ (الموضوع).
بإنشاء خطّة تعليميّة تتضمّن المطالبة: (أريد أن أتعلّم (الموضوع)) أعطني تعليمات خطوة بخطوة حول كيفيّة التّعلّم (المهارة). ضع في اعتبارك أنّي مبتدئ.

ركّز على ما هو أكثر أهميّة من خلال المطالبة: (التّصرّف كخبير في (الموضوع)).

هدي هو تعلّم (المهارة) في أسرع وقت ممكن.

قم بإعداد قائمة بأهمّ الأشياء التي يجب معرفتها والتي ستساعدني في إتقان هذا الموضوع.

عرف المفهوم وافهمه باستخدام المصطلح وأعط مثالاً يمكن استخدامه في الحياة اليوميّة.

يجب أن يكون التعريف كاملاً ولكن سهل الفهم، مع شرح الكلمات المعقّدة إن وجدت.

اختبر معلوماتي من خلال المطالبة: (قم بإنشاء اختبار حول (الموضوع) يتضمّن 10 أسئلة). تذكر محادثتنا السّابقة

عند طرح أسئلتك.

ب. مخاطر الدّكاء الاصطناعي وأدواته على الإنسان وعلى التّربية والتّعليم:

إن استخدام الدّكاء الاصطناعي لا يخلو من مخاطر، فهو يثير تحديات ومخاطر كبيرة، لا سيّما فيما يتعلّق بالتّوظيف والكفاءات والأخلاق والآثار المجتمعيّة والأمن ومسألة السّيطرة عليه. تهدف هذه المقالة إلى دراسة هذه القضايا الحاسمة واستكشاف طرائق لمنع أو تقليل أثارها السّلبية.

مخاطر الدّكاء الاصطناعي وأدواته على الإنسان:

1. التأثير على التّوظيف والكفاءات المهنيّة:

يمثّل الدّكاء الاصطناعي سيّفاً ذا حدين لسوق العمل. فمن ناحية، يوفر إمكانيّات تأديّة لكثير من المهامّ، خاصّة تلك المتكرّرة أو ذات الكفاءات البسيطة، ممّا يؤدّي إلى انخفاض الطلب على العمالة البشريّة. ومن ناحية أخرى، يمكن أن يؤدّي إلى فقدان الوظائف وزيادة خطر البطالة وانعدام الأمن الوظيفيّ وحتى الاستبعاد الاجتماعيّ للعمال الأكثر ضعفاً. 2. التّأديّة وفقدان الوظائف: وتكشف دراسة أجرتها منظمّة التعاون الاقتصاديّ والتّنميّة أنّ 14% من الوظائف في الدّول الأعضاء من المرجح أن تتمّ تأديّتها، في حين يمكن أن تشهد 32% تغييرات كبيرة نتيجة للدّكاء الاصطناعي. وتُعدّ قطاعات مثل النّقل والبناء والتّجارة والصّيافة، التي تركز على المهامّ اليدويّة أو الإداريّة، من بين القطاعات الأكثر عرضة للخطر. وعلى العكس من ذلك، فإنّ المجالات التي تتطلّب الإبداع أو المهارات العلائقيّة أو العاطفيّة مثل الفنّ أو التّعليم أو الصّحة، تبدو أقلّ تهديداً للتّأديّة.

3. التّطوّر السّريع للكفاءات المطلوبة: يشجع الدّكاء الاصطناعي أيضاً التّطوّر السّريع للكفاءات المطلوبة في سوق العمل. والعمال مدعوون إلى التّكيّف مع هذه التّغيرات التكنولوجيّة، وتطوير كفاءات جديدة، وخاصّة في مجال التكنولوجيا الرّقميّة، ومواصلة تعليمهم المستمرّ. تمثّل هذه الظّاهرة تحدياً كبيراً لأنظمة التّربية ومراكز التّدريب والسياسات العامّة، التي يجب ألا تتوقّع الاحتياجات المستقبلية لسوق العمل فحسب، بل يجب أيضاً أن توقّر التّدريب في متناول الجميع.

4. عدم المساواة في حظوظ سوق العمل: يهدّد الدّكاء الاصطناعي بتفاقم عدم المساواة وزيادة تقسيم سوق العمل، وتوسيع الفجوة بين العمال المهرة وغير المهرة. بين أولئك الذين يستفيدون من الدّكاء الاصطناعي وأولئك الذين يعانون من عواقبه، أو بين أولئك الذين لديهم القدرة على الوصول إلى التّدريب وأولئك المستبعدون. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للدّكاء الاصطناعي أن يعزّز التّمييز على أساس الجنس أو العمر أو الأصل أو الإعاقة، ما لم يتمّ تصميمه واستخدامه بشكل أخلاقي ومسؤول.

5. العواقب الأخلاقيّة والاجتماعيّة: تكمن إحدى النقاط المهمّة المتعلّقة بالدّكاء الاصطناعي في تأثيره على الأخلاق والمجتمع. يمكن للدّكاء الاصطناعي بالفعل أن يقوض قيمنا وحقوقنا ومعاييرنا وسلوكياتنا. بالإضافة إلى ذلك، فهو مصدر محتمل للصّراع والتّلاعب والتبعية والعزلة داخل مجتمعنا.

6. الاعتداء على القيم وحقوق الإنسان: يملك الدّكاء الاصطناعي القدرة على تقويض حقوق الإنسان والقيم الأساسيّة، لا سيّما إذا لم يتمّاش مع المبادئ الأساسيّة مثل العدالة والكرامة والحرية والمساواة والتنوع والتّضامن والديمقراطيّة. إن استخدام الدّكاء الاصطناعي لرصد الأفراد والجماعات أو فرض رقابة عليهم أو التّمييز بينهم أو قمعهم أو استغلالهم يعرض هذه المبادئ للخطر. وهناك خطر رئيسي آخر يتمثّل في طبيعته المتحيّزة والخاطئة والمهمة والتي لا يمكن السّيطرة عليها، والتي يمكن أن تعرض الثّقة والشفافيّة والمساءلة والسّلامة الشّخصيّة للخطر.

7. تغيير الأعراف والسلوكيات الاجتماعيّة: يتمتّع الدّكاء الاصطناعي أيضاً بالقدرة على تحويل أعرافنا وسلوكياتنا الاجتماعيّة، والتّأثير على الآراء والعواطف والعلاقات والتّفاعلات. يمكن استخدامه لنشر معلومات كاذبة أو رسائل

كراهية أو استهداف الإعلانات أو توزيع محتوى يسبب الإدمان. إن إدخال وكلاء افتراضيين أو روبوتات أو صوّر رمزية تحلّ محلّ البشر أو يقلّدونهم يمكن أن يغيّر نظرتنا لأنفسنا وهويّتنا وتعاطفنا وطريقتنا في التّواصل وموانستنا.

7. خلق حالات الصّراع أو التّلاعب أو التّبعيّة أو العزلة الاجتماعيّة: وأخيراً، بدون استخدام متوازن، يمكن للدَّكاء الاصطناعي أن يسبّب صراعات، أو يتلاعب بالأفراد، أو يخلق التّبعيّة أو يعزّز العزلة الاجتماعيّة. ويصبح أداة للهجمات الإلكترونيّة أو حروب الكمبيوتر أو الأعمال الإرهابيّة. ويمكن أن يؤثّر على خياراتنا وأفعالنا ويتحكّم فيها، ويحفز الاعتماد على التّكنولوجيّات، ويضعف أواصر التّضامن الإنساني.

8. نقاط الضّعف والهجمات السيبرانية: من المرجح أن يتمّ استهداف الدَّكاء الاصطناعي من خلال الهجمات السيبرانية التي تسعى إلى تغيير أدائه السّليم أو موثوقيّته أو أمنه. تشمل التّهديدات القرصنة أو الاختطاف أو التّخريب أو التّلاعب أو سرقة البيانات. نلاحظ أيضاً الهجمات العدائيّة، والتي تتكوّن من إدخال أخطاء دقيقة في بيانات الإدخال لخداع الدَّكاء الاصطناعي. ومن الممكن أن تؤدّي نقاط الضّعف هذه إلى عواقب كارثيّة، وخاصّة في القطاعات الرئيسيّة مثل الصّحة أو الدّفاع أو التّمويل أو الطّاقة.

10. الاستخدام الضّار للدَّكاء الاصطناعي: بالإضافة إلى ذلك، يمكن استغلال الدَّكاء الاصطناعي لأغراض شريرة من قبل جهات ذات نوايا سيّئة. يمكن للمجرمين أو الإرهابيّين أو المتسلّلين أو الدّول أو المنظّمات استخدامه لشنّ هجمات إلكترونيّة أو شنّ حروب أو ارتكاب أعمال إرهابيّة. يُستخدم الدَّكاء الاصطناعي أيضاً لنشر معلومات كاذبة أو محتوى يحضّ على الكراهيّة أو لاستهداف الإعلانات بطريقة تطفليّة. ويمكن استخدامه أيضاً لإنشاء عوامل افتراضيّة قادرة على محاكاة التّفاعلات البشريّة أو استبدالها.

11. الدَّكاء الاصطناعي: تهديدات خطيرة:

- مقاطع الفيديو المزيفة: اغتصاب هويّة شخص ما من خلال جعله يقول أو يفعل أشياء لم يقلّها أو يفعلها من قبل، وذلك بهدف طلب الوصول إلى بيانات أمانة أو التّلاعب بالرّأي العامّ أو الإضرار بسمعة شخص ما...هذه الفيديوهات المزيفة تكاد تكون غير قابلة للاكتشاف.

- اختراق السيّارات ذاتيّة القيادة: الاستيلاء على أدوات التّحكّم في مركبة ذاتيّة القيادة لاستخدامها كسلاح (مثل تنفيذ هجوم إرهابي، أو التّسبّب في حادث، وما إلى ذلك).

- التّصيد الاحتيالي: قم بإنشاء رسائل تدليك مخصّصة وآلية لزيادة فعاليّة التّصيد الاحتيالي الذي يهدف إلى جمع معلومات أمانة أو تثبيت برامج ضارة.

- اختراق الأنظمة التي يتمّ التّحكّم فيها بواسطة الدَّكاء الاصطناعي: تعطيل البنية التّحتيّة، على سبيل المثال التّسبّب في انقطاع التّيار الكهربائي على نطاق واسع، أو الازدحام المروري، أو تعطيل الخدمات اللوجستيّة الغذائيّة.

- الابتزاز واسع النّطاق: جمع البيانات الشّخصيّة من أجل إرسال رسائل تهديد آليّة. يمكن أيضاً استخدام الدَّكاء الاصطناعي لإنشاء أدلة كاذبة (مثل: الجنس).

- معلومات مزيفة مكتوبة بواسطة الدَّكاء الاصطناعي: كتابة مقالات دعائيّة يبدو أنّها صادرة عن مصدر موثوق. يمكن أيضاً استخدام الدَّكاء الاصطناعي لإنشاء إصدارات عديدة من محتوى معين لزيادة ظهوره ومصداقيّته.

12. مشاكل التّحكّم والاستقلاليّة للدَّكاء الاصطناعي المتقدّم: وأخيراً، يمكن للدَّكاء الاصطناعي الذي يصبح متقدّمًا جدًّا أو معقدًّا أو مستقلاً أن يفلت من السّيطرة البشريّة. تتعلّق هذه المشكلة بشكل خاصّ بما يسمى الدَّكاء الاصطناعي القوي أو العامّ، القادر على مضاهاة أو تجاوز الدَّكاء البشري في مختلف المجالات. يمكن لمثل هذا الدَّكاء

الاصطناعي أن يطوّر ذكائه وأهدافه ودوافعه، بشكل مستقلّ عن إرادة الإنسان. وبالتالي يمكن أن يصبح خارجاً عن السيطرة ولا يمكن التنبؤ به، أو حتى معادية، ممّا يشكل تهديداً وجودياً لجنسنا البشريّ.

13. الدَّكاء الاصطناعي: تهديدات متوسّطة الخطورة: الروبوتات العسكريّة: السيطرة على الروبوتات أو الأسلحة لأغراض إجرامية. من المحتمل أن يكون تهديداً خطيراً للغاية ولكن يصعب تنفيذه نظراً لأنّ المعدّات العسكريّة محميّة جداً بشكل عامّ.

الاحتيال: بيع خدمات احتياليّة باستخدام الدَّكاء الاصطناعي. هناك العديد من الأمثلة التاريخيّة سيئة السمعة للمحتالين الذين نجحوا في بيع تكنولوجيا مزيفة باهظة الثمن إلى مؤسسات كبيرة، بما في ذلك الحكومات الوطنيّة والجيش.

تلف البيانات: تعديل أو إدخال بيانات خاطئة عن عمد للحثّ على تحيّزات محدّدة. على سبيل المثال جعل الكاشف غير حساس للأسلحة أو تشجيع الخوارزميّة على الاستثمار في هذا السّوق أو ذاك.

الهجوم الإلكترونيّ القائم على التعلّم: تنفيذ هجمات محدّدة وواسعة النّطاق، على سبيل المثال باستخدام الدَّكاء الاصطناعي لاستكشاف نقاط الضّعف في الأنظمة قبل شنّ هجمات متزامنة متعدّدة.

طائرات بدون طيار للهجوم المستقلّ: اختطاف طائرات بدون طيار ذاتيّة التّحكّم أو استخدامها لمهاجمة هدف. يمكن أن تشكّل هذه الطّائرات بدون طيار تهديداً بشكل خاصّ إذا تصرفّت بشكل جماعي في أسراب ذاتيّة التّنظيم.

الحرمان من الوصول: الإضرار أو حرمان المستخدمين من الوصول إلى الخدمات الماليّة أو التّوظيف أو الخدمة العامّة أو النّشاط الاجتماعي. هذه التّقنيّة غير مربحة في حدّ ذاتها، ويمكن استخدامها للابتزاز.

التعرّف على الوجه: اختراق أنظمة التعرّف على الوجه، على سبيل المثال عن طريق تصنيع صور هويّة مزوّرة (الوصول إلى الهاتف الذّكي، وكاميرات المراقبة، وفحص الركاب، وما إلى ذلك).

التلاعب بالأسواق الماليّة: إفساد خوارزميّات التّدول من أجل الإضرار بالمنافسين، أو خفض القيمة أو زيادتها بشكل مصطنع، أو التسبّب في انهيار مالي، وما إلى ذلك.

الدَّكاء الاصطناعي: التّهديدات منخفضة الشّدة.

استغلال التّحيّز: الاستفادة من التّحيّزات الموجودة في الخوارزميّات، على سبيل المثال توصيّات (YouTube) لمشاهدي القنوات أو تصنيفات (Google) لتعزيز ملفّات تعريف المنتج أو تشويه سمعة المنافسين.

- **اللصوص الآليون:** استخدموا روبوتات صغيرة مستقلة تنزلق إلى صناديق البريد أو النّوافذ لاستعادة المفاتيح أو فتح الأبواب. من المحتمل أن يكون الضّرر منخفضاً، لأنّه موضعي جداً على نطاق صغير.

- **حظر اكتشاف الدَّكاء الاصطناعي:** إحباط فرز الدَّكاء الاصطناعي وجمع البيانات من أجل محو الأدلّة أو إخفاء المعلومات الجنائيّة (مثل المواد الإباحيّة).

- **تقيّيمات مزيفة كتبها الدَّكاء الاصطناعي:** قم بإنشاء تقيّيمات مزيفة على مواقع مثل (Amazon) أو (Tripadvisor) للإضرار بمنتج ما أو تفضيله.

- **التّتبّع بمساعدة الدَّكاء الاصطناعي:** استخدام أنظمة التعلّم لتتبّع موقع الفرد ونشاطه.

- **التّزييف:** إنشاء محتوى زائف، مثل اللوحات أو الموسيقى، يمكن بيعه تحت تأليف مزيف. تظلّ احتماليّة الإزعاج منخفضة جداً نظراً لوجود عدد قليل من اللّوحات أو الموسيقى المعروفة.

مخاطر الدَّكاء الاصطناعي وأدواته على التَّربية والتَّعليم:

أحد مخاطر الدّكاء الاصطناعي هو عدم الأمانة أو الغشّ في الفصل، أي قيام الطّالّاب بنسخ ولصق نصّ ليس ملكهم. وهذا سلوك حسّاس للغاية وبهذا المعنى فهو خطر، إذا لم نتحدّث مع الطّالّاب عن الأشياء الجيّدة والصّادقة التي يمكنهم استخدام هذه التّكنولوجيا من أجلها، فسوف يرونها في الواقع مجرد أداة للغشّ. السّؤال الذي يجب أن نطرحه على أنفسنا هو: "هل نخلق العوامل التي تجعل الطّالّاب أكثر عرضة للغشّ أكاديمياً؟"، كلّما كانت التّعليمات التي نقدّمها لطلّابنا أبسط ازدادت احتماليّة قيامهم بالغشّ من السّهل تحقيقه.

1. الاحتيال في التّربية: في السّياق التّربوي، يمكن اعتبار الاستخدام غير المعلن أو غير المصرّح به لأدوات الدّكاء الاصطناعي لإنتاج أعمال لأغراض تعليميّة أو تقييميّة من قبل الطّالّاب (مثل الواجبات المنزليّة والنّشاط العملي المُقيّم، والامتحانات، وما إلى ذلك) شكلاً من أشكال السّلوك السيّء أو حتى الاحتيال التّعليمي.

- لا يوجد إبداع وأصالة: الدّكاء الاصطناعي لم يكن يتمتّع بالعواطف، ولن يكون الإبداع موجوداً في المهامّ التي تكلفه بها؛
- تكلفة كبيرة بسبب تعقيد الآلات والبرامج النّاتجة؛
- خلق البطالة للبشر إذا استمرّت التكنولوجيا في استبدالهم.

1. تنظيم استخدام الدّكاء الاصطناعي في التّربية: إنّ تنظيم استخدام الدّكاء الاصطناعي في التّربية يجب أن يأخذ في الاعتبار التّحدّيات التي تواجهها ويشمل ذلك مواجهة تجريد تجربة التّعلّم من إنسانيّتها حيث يمكن لخوارزميّات الدّكاء الاصطناعي أن تحلّ محلّ التّفاعل البشري. بالإضافة إلى ذلك، قد تعمل خوارزميّات الدّكاء الاصطناعي على إدامة التّحيّز وتفشل في توفير منهج دراسي شامل ومتنوّع، ولتنظيم استخدام الدّكاء الاصطناعي في التّربية بشكل فعّال؛ من الضّروري إشراك جميع أصحاب المصلحة المعنيين بمن في ذلك المعلّمين والباحثين وصانعي السّياسات وخبراء التكنولوجيا. معاً يمكننا وضع مبادئ توجيهيّة وسياسات تضمن أن يظلّ استخدام الدّكاء الاصطناعي مفيداً للطّالّاب ومكمّلاً للتّدرّيس التّقليدي.

الخاتمة:

إنّ العلم والمعرفة والتّقنيّة كلّها أدوات تساعد على ارتقاء الإنسان فكريّاً وحضاريّاً وثقافيّاً واجتماعيّاً والرّقيّ مجال إيجابيّ يجعل الفرد يتّصف بالإنسانيّة والمروءة والعدل والأتزان والأخلاق التي تعبّر عن كلّ هذا. فإذا ثبت على هذه الخصال يكون قد استفاد ويستفيد ويفيد بهذه الأدوات، أمّا إذا استغلّها في الانحراف والاعتداء والتّحاييل والتّزوير وأكل أموال النّاس بالباطل فإنّ ذلك ينقله من صفة الإنسان إلى صفة الديناصور المجنون الذي لا يعرف حدوده، ولا يشعر بغيره ولا تقف أمامه قوة تردعه. هكذا هو الدّكاء الاصطناعي بأدواته، إذا استخدم حسب منافعه كان ما ذكر في الأوّل أما إذا حُرّف استخدامه كان ما ذُكر في الأخير.

المراجع:

- Caroline Brizard et Yann Le Cun (2019)-Quand la machine apprend : La révolution des neurones artificiels et de l'apprentissage.
- David Brenet (2024)-L'intelligence artificielle expliquée : Des concepts de base aux applications avancées de l'IA.
- Daniel Andler (2023)-Intelligence artificielle, intelligence humaine : la double énigme:
- John Mueller et Luca Massaron (2018) -L'Intelligence artificielle pour les Nuls.

- Stéphane Roder (2019)-Guide pratique de l'intelligence artificielle dans l'entreprise : Anticiper les transformations, mettre en place des solutions.
- Peter Norvig et Stuart Russell (2020) -Intelligence artificielle : Une approche moderne.

التوجيه الجامعي ومدى استقرار الطلبة في الفروع والتخصصات (دراسة ميدانية)♥

مقدمة:

التوجيه الجامعي تقنية تتم الآن بشكل آلي، علما بأن هذه الآلية بدأت منذ وقت متقدم وبشكل تدريجي إلى أن أصبحت رقمية بصفة نهائية. ويعني ذلك وضع التخصصات ومعدلات كل تخصص وحسب الجامعات، يقوم الحاسوب بتوزيع الطلبة انطلاقا من درجاتهم على تلك التخصصات، دون تدخل الإنسان في ذلك. فيمكن لطالب بجامعة البرج رغم وجود جامعة سطيف جنبه والتخصص الذي اختاره، لكن معدله يوجهه إلى ذلك التخصص بجامعة تلمسان التي تحتوي على ذلك المعدل. ومن هنا تختلط الأوراق تماما على الطلبة والأولياء، خاصة إذا كان المعني أنثى، وقد يكون هذا التوجيه سببا في عدم الالتحاق بالجامعة أصلا، أو أن الطالب يسجل ثم لا يلتحق ويدخل ضمن المتسربين أو يجمد دراسته ويعيد اجتياز شهادة البكالوريا حرا..

فالتسرب عن الدراسة الجامعية أو تجميد الدراسة أو التوقف عنها بعد الشروع فيها لمدة سنة أو أكثر، وإعادة اجتياز البكالوريا عدة مرات، والفشل الدراسي، وتقديم الرشاوي لإعادة النقل إلى الجامعة القريبة لكن البقاء في نفس التخصص الموجه إليه.. هذه كلها مشكلات تطرح على بساط البحث لكونها تتسبب في تعاسة الطلبة وتعاسة أوليائهم، وهدر وضياح للطاقات البشرية.

لهذا ارتأينا إجراء دراسة حول المشكلة للتعرف عن قرب على نتائج التوجيه الجامعي غير المرغوب فيه من قبل الطلبة والأولياء، لأن هؤلاء الأخيرين هم الذين يرفضون ابتعاد بناتهم بعيدا عنهم بسبب الدراسة. وقد أنجزت هذه الدراسة في إطار فرقة البحث الجامعية سنوات 2021-2023.

الهدف من هذه الدراسة هو المعرفة الحقيقية للجوانب السلبية للتوجيه الجامعي وأثر ذلك على الطلبة الموجهين لتخصصات غير مرغوب فيها، وما هي نتائج هذا التوجيه على هؤلاء الطلبة؟ وتتمثل أهمية الدراسة في معرفة المشكلات التي تنتج عن التوجيه الجامعي غير المرغوب فيه وأثرها على الطلبة وأوليائهم من جهة، وكيف يمكن التغلب على هذه المشكلات على مستوى الطلبة والأولياء.

• تساؤل الدراسة:

– ما هي المشكلات التي تنتج عن التوجيه الجامعي غير المرغوب فيه من قبل الطالب وأوليائه؟

• فرضية الدراسة:

نفترض في هذه الدراسة أن التوجيه الجامعي غير المرغوب فيه ينتج عنه إحدى التصرفات التالية من قبل الطالب: تسرب الطالب أي عدم الالتحاق أصلا، أو يسجل لكن يجمد الدراسة، أو يلتحق ويسجل لكن لا يبذل المجهود المناسب في الدراسة وبالتالي يرسب باستمرار أو يكرر اجتياز شهادة البكالوريا حتى يحصل على الفرع المرغوب.

• مفاهيم الدراسة: التوجيه الجامعي، غير المرغوب فيه، مشكلات التوجيه الجامعي.

– التوجيه الجامعي: هو عملية تقوم بها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تخص توجيه الطلبة نحو الفروع والتخصصات التي تناسب الطلبة حسب معدلاتهم في شهادة البكالوريا ولا تتدخل الميول والرغبات في ذلك إلا لمن له معدل مرتفع.

- التوجيه الجامعي غير المرغوب فيه:

يتمثل في نتيجة التوجيه التي تلقاها الطالب حسب معدله في شهادة البكالوريا والذي كانت له خيارات لكنه لا يميل إليها أو أن له الحق في بعض الخيارات التي يميل إليها لكن لا يوجه إليها. كما أن هناك توجيه مرغوب فيه من حيث الفرع أو التخصص لكن المؤسسة الجامعية لا تناسب الطالب كأن يختار فرع علوم اجتماعية ويُقبل لكن يوجه إلى جامعة بعيدة خاصة ما يتعلق بالإناث.

- مشكلات التوجيه الجامعي:

تتمثل مشكلات التوجيه الجامعي في عدم قبول الطالب نتيجة توجيهه إما بسبب الفرع الذي لا يرغب فيه أو الجامعة التي وجه إليها أو في الإثنين معا مما يجعله يرفض هذه النتيجة وبالتالي يتصرف بأحد التصرفات التالية: التسرب أي عدم الالتحاق أصلا، أو يسجل لكن يُجمد الدراسة، أو يلتحق ويسجل لكن لا يبدل المجهود المناسب في الدراسة وبالتالي يرسب، أو يفعل ذلك ويحضر نفسه لإعادة امتحان البكالوريا، أو يتخلى نهائيا عن الدراسة ويوجه نفسه نحو عالم الشغل في مجالات أخرى.

1. كلمة عن التوجيه عامة والتوجه الجامعي: التوجيه عملية واعية مستمرة بناء ومخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسميًا وعقليًا واجتماعيًا وانفعاليًا، ويفهم خبراته، ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حدٍ مستطاع، وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته بنفسه، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق التكوين الذي يتلقاه.

وهو مجموعة من الخدمات التربوية تعمل على ترقية الجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية لدى الطالب بحيث تهدف إلى مساعدته على فهم نفسه وقدراته وإمكاناته الذاتية والبيئية واستغلالها في تحقيق أهدافه بما يتفق مع هذه الإمكانيات ويعمل المرشد على إتاحة كل الفرص من خلال مبادئ علم النفس لتسهم بفاعلية في تطوير ورفع مستوى الطالب وتحقيق توافقه، فأصبح لكل البرامج والإرشادات النفسية دور في العملية التربوية.

ويعتبر التوجيه الجامعي حاليا ضرورة ملحة نتيجة التقدم التكنولوجي الذي شهده العالم، وما خلفه ذلك من تعقيدات للحياة الاجتماعية وكثرة التخصصات التي يقف الطالب أمامها لاختيار نوع المهنة أو الدراسة التي يريد ممارستها مستقبلا، وذلك مع ما شهدته الجامعات الحالية من تزايد كبير في عدد الطلاب، والعجز عن استيعاب الكم الهائل من هؤلاء الطلاب، كما أن تطور الفكر التربوي الحديث جعل من الطالب مركز اهتمام الجميع، وما لزم ذلك من إجراءات يجب تطبيقها وما يترتب عن ذلك من مشكلات تتعلق بالنظام الدراسي، وصعوبات تلبية رغبات الجميع في التوجيه كل ذلك جعل من التوجيه الجامعي حاجة لا غنى عنها ضمن النظام التكويني ويزداد الاهتمام حاليا بالتوجيه الجامعي نلمس ذلك من خلال المشكلات التي تنجم عنه وتجعل الطالب والإدارة في حرج كبير، لا الأول يجد نفسه في الفرع الذي يرغب فيه، ولا الثاني يلي هذه الرغبة.

توجد بلدان لا يوجد فيها التوجيه الجامعي، فجامعاتها تعتمد على المسابقات التي هي شرط للدخول إلى فرع من فروع أية جامعة، فالتجّاح في المسابقة هو الذي يسمح للمترشح بالدخول إلى الجامعة وبالتالي إلى الفرع الذي يرغب فيه. طبعاً هناك شروط لاجتياز هذه المسابقة منها حق التسجيل في قائمة المترشحين، تقديم دليل على أن الدراسة الثانوية تناسب الفرع الذي يُجتاز فيه المسابقة، كشف الدرجات الذي يبين قدرة المترشح على المشاركة في المسابقة. وهذه الطريقة تغني عن القائمين عن التسجيلات في الجامعات من تتبع ما يجري عندنا من تخصيص أرضية وجند من الموظفين لتسيير ذلك وكذا المشكلات التي يواجهها المترشحون في عملية التسجيل بسبب التدفق السيء للأنترنت.

بالنسبة للنّظام الذي يتبعه القائمون على وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي والمكلّفون بالتّسجيلات الجامعيّة، فقد لجأوا إلى وضع منصّة إلكترونيّة وبرمجتها بحيث يتعامل الطّالب معها وذلك بوضع المعلومات التي تُطلّب منه، ثمّ يقوم النّظام بمعالجة هذه المعلومات (الدّرجات والمعدّلات) وبعدها يقدّم له قائمة الفروع التي يُسمح له التّسجيل فيها والجامعات التي تتواجد فيها هذه الفروع، ولا يُسمح للطّالب أن يختار الجامعة التي يريد التّسجيل فيها وإنّما نظام المنصّة يفرض عليه قائمة الفروع وأسماء الجامعات أيضا، ولا يُظهر له كلّ الجامعات التي تتواجد فيها هذه الفروع. ومن هنا نجد أنّ الطّالب مجبّر على قبول ما فُرض عليه وليس ما وُجه إليه.

ونظرا لهذا الفرض والإجبار فإنّ هناك نسبة من الطّلبة الذين لا يسمح لهم ذلك بقبول نتيجة (التّوجيه) ممّا يجعلهم يتخلّون عن الدّراسة أو يجمدون السّنة حتى يجدوا حلا مناسباً لهم أو يسجّلون لكنّ لا يلتحقون أو يسجّلون ويتابعون لكن سرعان ما يفشلون في الدّراسة ويتركون مقاعد الجامعة.

2. الدّراسة الميدانيّة: نظرا للوضعيات التي تنتج عن التّوجيه غير المرغوب فيه قمنا بدراسة ميدانيّة في 5 جامعات للتّأكّد من هذه التّناج ومدى تأثيرها على مستقبل الطّالب، وعلى أوليائه ونذكر ذلك فيما يلي:

3. الإجراءات المنهجية للدّراسة:

1.3. منهج وأدوات الدّراسة: اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يُصوّر الواقع كما هو، ثمّ يقوم الباحث بتحليل المعطيات المجمعة من ذلك الواقع وتأثيراته على ظهور المشكلة المدروسة.

وبالنسبة لأدوات الدّراسة فقد استخدمنا (استمارة استبيان) تتناول الجوانب المراد دراستها ومنها: مدى إعادة الطّالب لاجتياز امتحان البكالوريا وأسباب ذلك؟ شعوره بتلقّي توجيه غير مرغوب فيه، فيم يفكر وهو يدرس؟ في التّوقّف عن الدّراسة دون إعداد بديل أو بديل، أو تجميد الدّراسة، عدم القدرة على الجديّة في الدّراسة..

2.3. ميدان وعينة الدّراسة: تركّزت الدّراسة على الجامعات التّالية: الجزائر2، باب الزّوار، البليدة2، لمدينة وتيبازة.

جدول 1 يبيّن عينة الدّراسة:

الجامعة الجنس	ج. الجزائر2	ج. هوارى بومدين	ج. البليدة2	لمدية	ج. تيبازة	المجموع
ذكور	85	95	74	68	45	367
% إلى الذكور	23.16	25.88	20.16	18.5	12.26	100
إناث	115	105	126	82	105	533
% إلى الإناث	21.57	19.7	23.63	15.4	19.7	100
المجموع	200	200	200	150	150	900
% إلى المجموع	22.22	22.22	22.22	16.66	16.66	100

يبين الجدول رقم 1 مجموع أفراد عينة الدّراسة بحيث يمثّل الذكور 40.77 بالمئة بينما تمثّل الإناث 59.23 بالمئة. وقد اكتفينا بطلبة الجدوع المشتركة أيّ السنتين الأولى والثّانية لكونهم الجدد والأقرب إلى أثر التّوجيه الجامعي عليهم. أمّا عن نسبي الجنسين فإنّ عدد الذّكور المتواجدين في فروع العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة والاقتصاد وما تابع ذلك أقلّ من الإناث، بينما كان الأمر متقاربا في باب الزّوار حيث جامعة العلوم والتّكنولوجيا.

وبالنسبة للمعالجة الإحصائيّة فإنّنا نكتفي بالتكرارات والنسب المئوية التي تعبر عن تلك التكرارات مقارنة بالمجموع العامّ للذكور والمجموع العامّ للإناث ثمّ المجموع الكلّي لهما.

• نتائج الاختبارات في الجامعة:

قمنا بجمع الدّرجات التي حصل عليها طلبة العينة في الاختبارات، بالنسبة للسّنة الثّانية أخذنا نتائج السّنة الأولى ونتائج السّداسي الأوّل من السّنة الثّانية، بينما السّنة الأولى أخذنا نتائج السّداسي الأوّل لأنّ السّداسي الثّاني لم ينجز بعد.

جدول 2 يبيّن معدّلات الدّرجات التي حصل عليها أفراد عيّنة الدّراسة في الجامعة:

الجامعة درجات	مركز فئات	ج جزائر 2	ج. هوارى بومدين (200)	ج. البلدية 2 (200)	لمدية (150)	ج. تيبازة (150)	المجموع (900)
3-0	1.5	9 13.5	10 15	6 9	4 6	5 7.5	34 51
6-4	5	18 90	25 125	19 95	15 75	14 70	91 455
9-7	8	33 264	55 440	38 304	39 312	33 264	198 1584
12-10	11	87 957	91 1001	96 1056	65 715	78 858	419 4587
15-13	14	38 532	14 196	35 490	20 280	17 238	122 1736
20-16	18	15 270	5 90	6 108	7 126	3 54	36 648
المجموع		200 2126.5	200 1867	200 2062	150 1514	150 1491.5	900 9061

عند ملاحظة الجدول 5 يظهر أنّ فئات الدّرجات تنقسم إلى 6 فئات، ويظهر أنّ في الفئات توجد تكرارات الطّلبة فالدّرجات تكون منخفضة في الفئات الدّنيا والعليا بينما تتجمّع التكرارات في الوسط أي بين فئتي 12-10 و 15-13، وأمّا المتوسّط الحسابي فيبلغ 10.06 درجة. عند ملاحظة الجدول نجد درجات طلبة جامعة هوارى بومدين هي الأخفض مقارنة بغيرها من الجامعات، ويعود ذلك إلى تشدّد الأساتذة في عمليّة التّقييم من جهة وإلى الدّقة في العلوم الدّقيقة في عمليّة التّصحيح وسهولة توزيع الدّرجات على أجزاء الاختبار بشكل دقيق. أمّا في العلوم الاجتماعية والإنسانية فإنّ لك يكون صعبا نظرا لطبيعة الاختبارات الإنشائية وتقييم الأفكار عوض النّتائج الدّقيقة، وعلى هذا الأساس نجد أغلب الطّلبة مؤزعين بين الفئتين المذكورتين؛ لكن من لهم درجات أقلّ في العموم هم الطّلبة غير الرّاضين عن توجيههم، وهم يعبرون بوضوح عن عدم قدرتهم على متابعة وفهم الدّروس ومحاضرات الأساتذة.

• إعادة السّنة أو أكثر:

جدول 3 يبيّن نسبة الإعادة للسّنة أو السّنات لطلبة العيّنة:

الجامعة الجنس	ج. الجزائر 2	ج. هوارى بومدين	ج. البلدية 2	لمدية	ج. تيبازة	المجموع
ذكور	8	7	6	4	6	29
% إلى الذكور	4.0	3.5	3.0	2.66	4.0	7.9
إناث	15	11	9	10	9	54
% إلى الإناث	7.5	5.5	4.5	6.66	6.0	10.13
المجموع	23	18	15	14	15	83
% إلى المجموع	11.5	9.0	7.5	9.33	10.0	9.22

عند ملاحظة الجدول 2 أعلاه نجد أنّ نسبة إعادة سنة أو أكثر لدى أفراد العيّنة تساوي 9.22 بالمئة، كما نلاحظ أنّ جامعة الجزائر 2 وتيبازة نسبة أكبر للمعدين وأنّ البلدية هي أقلّ نسبة، هذا بالنّسبة للسنتين الأولى والثّانية فقط، أمّا السّنة الثّالثة فلم تخضع للدّراسة، وعلى هذا الأساس يمكن القول أنّ إعادة سنة أو أكثر في الجامعة أمر لا يحدث بسهولة لأنّ نظام التّعويض يطبق في التّقييم، أي أنّ المواد الدّراسيّة تتكامل فيما بينها، وإذا حصل الطّالب على المعدّل فهو ناجح إلاّ إذا كانت درجته في إحدى المواد أو أكثر أقلّ من 5، فهنا يضطر للمرور للاستدراك ثمّ إعادة المادّة إذا لم ينجح.

لقد قامت وزارة التّعليم العالي بتسهيل كلّ الطّروف للدراسة مثل عدم محاسبة الطّالب على الغياب وعدم تخفيض درجته لأقلّ من خمسة (05) وتوفير له امتحانا عاما ثمّ امتحانا استدراكيا وامتحانا خاصا إلى أن ينجح، بحيث تعطى له فرصة النّجاح بكلّ وسيلة، ورغم هذا نجد الطلبة غير مجدين تماما في الدّراسة ويتكاسلون ويتغيّبون كثيرا، وبالتالي تحدث عمليّة إعادة السّنوات لعدة أسباب وأهمّها عدم القدرة على مواصلة الدّراسة بشكل طبيعي، إما لبعد المسافة، أو لأنّ الطّالب يشتغل، أو أنّه لا يرغب في الفرع، ويصل إلى تكوين علاقات شخصيّة مع بعض الأساتذة حتى لا يحاسب وينجح بسهولة. وللعلم فإنّ تكلفة الطّالب الواحد سنويا تبلغ حوالي 400 ألف دج. حسب إحصائيات الوزارة، لذلك نجد فقط إعادة سنة واحدة لـ 83 طالب تساوي 33200000 دج. وهكذا نجد أن إعادة السّنوات لا يعود بالسلب على الطالب وحده وإنما خسارة الدّولة من الأموال يكون طائلا أيضا.

إن عدد الطّلبة الذين صرحوا بتوجيههم حسب الرّغبة لا تتعدّى نسبهم 23.46 بالمئة، بينما الباقي أي 76.54 بالمئة أغلبهم غير راضين عن ذلك.

• تجميد الدّراسة:

جدول 4 يبيّن عدد الطّلبة الذين جمّدوا الدّراسة أو ينوون ذلك:

الجامعة الجنس	ج. الجزائر2	ج. هواري بومدين	ج. البليدة2	لمدية	ج. تيبازة	المجموع
العدد	11	8	10	7	8	44
% حسب الجامعة	5.5	4.0	5.0	4.66	4.0	4.88

يُقصّد بتجميد الدّراسة تقديم الطّالب رسالة يبيّن فيها الدّليل الذي يمنعه من الدّراسة، ويُدرس من قبل الإدارة المعنيّة ثمّ تقبل أو ترفض الطّلب. وقد أكّد أغلب الطّلبة في تبريراتهم أنّ أكبر سبب لهذا التّجميد هو صدمة التّوجيه حتى بعد الطّعن، ممّا يجعل المفر من ذلك غير ممكن إلّا بتجميد الدّراسة والحصول على وقت أكبر لاتخاذ القرار النهائي بقبول أو برفض الفرع الموحّه إليه.

ويلاحظ في هذا الجدول أن 4.88 من أفراد العيّنة الذين عددهم 900 في المجموع إما أنّهم جمّدوا الدّراسة بالفعل ثمّ عادوا من جديد، وإمّا أنّهم ينوون اللّجوء إلى ذلك في القريب. وهنا نتساءل عن هذا التّوجيه الذي قد يجبر الطّالب -وخاصّة الطّالبات- على التّوقف عن الدّراسة بشكل مؤقت أو بشكل دائم؟ وعلى هذا الأساس من الأفضل أن تقوم وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ بدراسة معمّقة حول آثار التّوجيه غير المرغوب فيه على الطّلبة ثم تجد إجراءات مناسبة للحدّ من المشكلات التي تنجم عن ذلك.

• التّفكير في التّسرّب وإعادة امتحان البكالوريا:

هذا الجانب من مشكل التّوجيه غير المرغوب فيه وجدناه عند عدد معتبر من الطّلبة في الجامعات والجدول التّالي يوضّح العدد في عيّنة الدّراسة:

جدول 5 يبين نية التّسرب لدى الطّالب ومن أعاد امتحان البكالوريا:

الجامعة الجنس	ج. الجزائر 2	ج. هواري بومدين	ج. البليدة 2	لمدية	ج. تيبازة	المجموع
% إلى الذكور	تس 5	14	11	6	5	41
	بك 7	9	8	4	10	38
% إلى الإناث	تس 11	16	18	9	7	61
	بك 8	7	12	10	11	48
% إلى المجموع	تس 16 8.0	30 15.0	29 14.5	15 10.0	12 8.0	102 11.33
	بك 15 7.5	16 8.0	20 10.0	14 7.0	21 14.0	86 9.55

يظهر من الجدول 4 عاملان وهما التّفكير في التّخلي عن الدّراسة من جهة، والطّلبة الذين أعادوا اجتياز امتحان البكالوريا لأكثر من مرّة (بلغ لدى البعض 4 مرات).

أمّا العامل الأوّل فنجد في المجموع نسبة 9.55 بالمئة من الطّلبة والطّالبات يفكّرون في التّخلي عن الدّراسة -كما صرحوا- بسبب التّوجيه الذي لم يناسبهم تمامًا، بحيث كانوا يفكّرون في فروع فوجدوا أنفسهم في أخرى لم يفكّروا فيها من قبل، وأنّ الإناث أكثر تفكيراً من الذّكور في الموضوع. ويدلّ هذا على أنّ فرحة النّجاح في البكالوريا لم تدم طويلاً لديهم لأنّهم صُدّموا بنتيجة التّوجيه غير المرغوب فيه، فكثير منهم من قدم طعنًا وقدّمت له بعض الخيارات الجديدة لكن تلك التي ينتظرها -رغم وجودها في قائمة خياراته- لكن لا يوجه إليها ولا يعرف السّبب، لأنّ المعدّل المطلوب حصل عليه ومع ذلك لا تقدّم له الخيارات الموجودة في قائمة الخيارات حسب معدّله.

وأما العامل الثّاني وهو إعادة امتحان البكالوريا فنجد 11.33 بالمئة من الطّلبة صرحوا بأنّهم أعادوا امتحان البكالوريا مرّة على الأقلّ أو أكثر. وطبعاً أنّ الطالب الذي يحضر للبكالوريا يصعب عليه الاجتهاد في دراسته الجامعيّة، ممّا يجعل نتائجه ضعيفة وقد يرسب أنّه يعزّي نفسه بأن يغيّر الفرع في السّنة المقبلة بعد نجاحه فيما يحضره. ويظهر أنّ طلبة جامعة تيبازة (14.0 بالمئة) أكثر في إعادة اجتياز امتحان البكالوريا تليها جامعة البليدة 2 (10.0 بالمئة).

الخلاصة:

بعد عرض النّتائج التي أسفرت عنها هذه الدّراسة يمكن أن نستخلص النّتائج العامّة بأنّ نسبة الرّاضين عن عمليّة توجيههم لا تتعدّى 23.46 بالمئة بينما الباقي أغلبيهم رفضوا هذا التّوجيه هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ هؤلاء الأخيرين يوجد من هم يفكّرون في التّوقّف عن الدّراسة نهائياً ويوجد من جمّد الدّراسة أو سيجمدها، ويوجد من أعاد امتحان البكالوريا مرّة أو أكثر أو يعمل الآن على ذلك، ويوجد من لا يستطيع أن يزاوّل دراسته ويواجه مشكلات في ذلك. لذلك نقترح ما يلي:

1. تطبيق نظام الانتقاء للدّخول إلى الجامعة بواسطة إجراء المسابقات التي من خلالها يوجه الطّالب نفسه بنفسه وهو لا يجرؤ على المشاركة في المجالات التي لا يستطيع النّجاح فيها، ومن هنا نستبدل جهاز التّوجيه والتّكاليف التي تنتج عنه إلى تصحيح اختبارات المسابقات والتّالي كلّ المشكلات التي تنجم عن ذلك تزول.
2. إذا كان الإصرار على إبقاء التّوجّه مؤكّداً فإنّه من الأفضل إجراء دراسات استطلاعيّة منذ السّنة الثّانية ثانوي حتى يمكن معرفة رغبة الطّالب مسبقاً وتؤخّذ بعين الاعتبار ولا يُكتفى بمعدّله في البكالوريا فقط، لأنّ ذلك -كما رأينا- يجحف

نسبة معتبرة من الطّلبة، وتحدث الخسارة في تكرار السّنوات أو التّسرّب أو حتى تجميد الدّراسة وإعادة امتحان البكالوريا وهذا إهدار مالي وبشري في نفس الوقت.

3. العمل على أخذ مقرّ السّكن عاملاً أساسياً في تقريب توجيه الطّالب نحو الجامعة القريبة خاصّة ما يتعلّق بالإناث لأنّنا عرفنا عن قرب أولياء أوقفوا بناتهم عن الدّراسة بسبب بُعد الجامعة التي وُجّهن إليها.

البرامج التربوية لفئات ذوي الإعاقة العقلية♥

1. البرامج التربوية:

يهدف المشروع التربوي الموجه لفئة المعاقين عقلياً إلى تنمية القدرات الموجودة لديه وإيقاظ إمكانياته فهو يواجه عدّة صعوبات منها انعدام الأمن، قلة الحيوية، عدم الاستقرار النفسي والحركي، صعوبات النطق، اضطرابات عائلية، عدم التعرف على الذات وعلى المحيط، اضطرابات حركية. لذلك يسعى هذا التكفل إلى تنمية هذه الجوانب التي تساعد مستقبلًا إلى الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية.

يتم توزيع الأطفال في الأقسام حسب درجة الإعاقة والعمر العقلي لكل طفل، كل فئة لديها مستوى معين، ولكل مستوى برنامج خاص، وتحدد هذه المستويات كما يلي:

1. الاستثارة: التفتين الأول، التفتين الثاني، التفتين الثالث، شبه المدرسي، ورشات التمهين.

ويحتوي البرنامج التربوي المسطر لكل فئة على المحاور التالية:

الاستقلالية: الوعي بالذات والجسم، التربية النفسية والحركية، النشاطات الفكرية والمعرفية التربية الحسية، نشاطات التعبير واللغة، النشاطات اليدوية، التربية البدنية، النشاطات التثقيفية والترفيهية التربية الأخلاقية والاجتماعية.

ويتم تسطير البرنامج التربوي سنوياً، مقسم على الأشهر فيما يسمى بالتوزيع الشهري، ويتم العمل وفق توزيع أسبوعي، وهذا حسب قدرات كل فئة، مع مراعاة الفروق الفردية والسن والعمر العقلي لكل طفل، إذ ينتقل الطفل من مستوى إلى مستوى آخر حسب قدراته ودرجة استيعابه، كما تقترح ورشات مهنية للأطفال الذين يفوق سنهم 15 سنة.

1.1. برنامج الاستثارة:

أ- الاستقلالية :

1- النظافة : تعويد الطفل على ما يلي :

غسل الوجه. غسل اليدين. مشط الشعر. التزير والتشبيك وربط الحذاء. اللباس بصفة عامة. طي المناديل.

II- الوعي بالذات والجسم :

1- الوعي بالذات: الاسم واللقب. اسم ولقب الوالدين. الإخوة. الأقارب.

2- الوعي بالجسم:

- معرفة الأعضاء الكبرى والصغرى للجسم، على نفسه وعلى غيره، على شيء ما (دمية)، ومحاولة

رسم رجل.

III - التربية النفسية الحركية :

1- التربية الحركية العامة:

1-1 التنسيق الحركي:

المشي على رصيف الساحة.	المشي على الخشبة.	المشي على رجل واحد
تجاوز العراقيل والحواجز.	قذف الكرة.	اللعب في الأرض.
الرقص	اللعب بالماء (أحواض مائية).	الجري.
تقليد مختلف وضعيات الجسم.	الدوران في مختلف الجهات	

مثال: وضع اليدين على الرأس، خلف الظهر، نحو الأمام، الرفع للأعلى، الانحناء ومد الذراعين نحو

الأرض..

2.1. التوجه المكاني والزمني: التتابع. القيام بتمارين بسيطة (الآن - بعد):

مثال: الآن نمشي ثم نجلس ثم نقف.. = أصدد هذا السلم. أدخل هذا النفق. أجلس فوق هذا

الكرسي

ملاحظة: يتم تنفيذ الحركات من المدرب ثم المتدرب، ثم مشاهدة الآخرين ينفذون نفس الحركات، ثم

يطلب من البعض تكرار بعض الحركات بطلب شفوي دون التوضيح العملي ليتم تعلم معنى اسم الحركة.

(تعويد الطفل على القيام بحركات موجهة في الفضاء).

مثال: إرسال طفل لوحده لجلب شيء ما من أجل خلق الاطمئنان النفسي والاستقلالية.

1-3- التربية الإيقاعية:

في مختلف حصص التربية النفسية الحركية يقوم المدرب بالنشاطات التي تحتوي على المفاهيم

الإيقاعية مثل الاستماع إلى الأصوات المختلفة الألحان، أصوات منتظمة، أو عشوائية، وهادئة.

إصدار بعض الأصوات عن طريق التصفيق أو اللعب بالشفيتين.

2 - التربية الحركية الدقيقة: على المربي القيام بالتقنيات الآتية:

فرز البذور بمختلف أشكالها وأحجامها. خلط البذور بالرمل ثم فرزها. وضع البذور في إناء من الماء

ثم نزعها واحدة تلو الأخرى. تمرير الخيط في بعض العجائن والأصداق.

3 - التربية الحركية الفمية والأنفية:

- إطفاء الشموع (1، 2، 3) = أف؛

- نفخ البالونات.

مثال: بوضع المربي (بالونه) أو قطعاً من الورق ويطلب من الطفل أن يبعدها عن طريق النفخ

لمسافات مختلفة.

- استعمال الماء والصابون والتنفيس بواسطة أنبوب. تقنية التنفس العادي ثم السريع ثم البطيء.

- تقنية نفخ الخدين

IV - النشاطات الفكرية :

1. مفاهيم الأشكال والألوان:

- الأشكال القاعدية مثل المربع والمثلث والدائرة.

- الألوان القاعدية مثل الأحمر والأصفر والأزرق والأسود.

- **ملاحظة :** على المربي تجسيد المفاهيم التي تتماشى مع مستوى الفكر.

2 - ما قبل التخطيط: تعليم الطفل كيفية استعمال القلم.

أمثلة: - الخربشة على ورقة بيضاء أو في السبورة. متابعة النقاط المحددة (أشكال مختلفة).

- الإيصال بين نقطتين أو ثلاثة. - القيام برسومات حرة أو موجهة.

ملاحظة: يمكن للمربي تكثيف هذه التمرينات لتحضير الفوج للكتابة (برامج تحضيرية).

V- التربية الحسية : تطوير وتنمية الحواس الخمس.

- إدراك حاسة اللمس وذلك بلمس مختلف الأشياء لمعرفة والتفرقة بينها حتى وأن الطفل لا يستطيع

التعبير عنها؛

- إدراك حاسة البصر: إيجاد العضو الناقص في دمية مثلاً أو في مجسم حيوان أليف؛

- إدراك حاسة السمع: معرفة مختلف الأصوات ومصادرها؛

- معرفة أصوات الحيوانات الأليفة؛

- إدراك حاسة الذوق: بالتعرف على مختلف الأذواق.

ملاحظة: أفضل طريقة للاستيعاب هي القيام بنشاطات تنمي هذه الحواس.

VI- نشاطات التعبير واللغة :

1. الصورة: التعرف على مختلف الصور مثل المدرسة، المنزل، البحر، المزرعة..... الخ.

والتعرف على مختلف الحيوانات خاصة الأليفة.

2. الصورة والتعبير: التعرف على الصورة والتعبير عنها.

3. الغناء (أناشيد والمحفوظات).

4. الرقص والموسيقى (الجماعية. الفردية).

5. ألعاب تركيبية وألعاب حرة.

VI- النشاطات اليدوية : تنمية الحركات الدقيقة. تنمية التنسيق البصري والحركي. تطوير القدرات الإبداعية والتصور وذلك: الرسم. التلوين. القص والتلصيق. أشغال بالورق. أشغال بالعجينة والطين. القطع والتقطيع. التثقيب والتشبيك

VII- التربية البدنية : من أجل تطوير الحالة الصحية و الجسمية للطفل نقوم بالنشاطات التالية : تمارين السرعة. تمارين المقاومة والتحمل. مبادئ في الجمباز. ألعاب شبه رياضية. ألعاب جماعية (كرة القدم...).

IX- النشاطات الثقافية والترفيهية :

ملاحظة: يمكن للمربي تنظيم خرجات بيداغوجية للفوج المتكفل به إلى مكان معين مرة في الأسبوع.

- يجب أن تكون ذات دلالة أو موضوع محدد ومفهوم. مع إمكانية القيام برحلات استكشافية.

ملاحظة: إن لم يتمكن المربي القيام بهذه الأخيرة فليقتصر فقط على خرجات جوار المركز.

برنامج التفتين الأول

1. الاستقلالية:

1. الاستقلالية في الحياة الاعتيادية:

نظافة الجسم بصفة عامة. نظافة الهندام. التحكم في عملية الإخراج التبول والتبرز. نظافة المكان عامة، القسم والساحة، المراض، أروقة وجدران المكان والمحيط عموماً. النظافة والمحافظة على وسائل العمل عموماً.

2- الاستقلالية في الحياة العملية:

خلع الملابس وإعادة ارتدائها. خلع الجوارب وإعادة ارتدائها. التزير والتشبيك.

II - الوعي بالذات والجسم :

1- الوعي بالذات: - الاسم واللقب. - اسم الأولياء +جنسهم. الجنس. السن. - الإخوة جنسهم +

أسمائهم المسكن.

- مكان السكن والمسافة

2- الوعي بالجسم - معرفة الأعضاء الكبرى والصغرى للجسم وهذا عبر طرق مختلفة مثلاً باستعمال

مرآة وباستعمال جسم الطفل نفسه، جسم المربي أو زميل، جسم دمية. - معرفة وظائف الجسم.

III- التربية النفسية الحركية :

* تنمية الحركية العامة: المشي، الوقوف، الجلوس، التربع، الجري.

* تمارين خاصة بالتوازن: القفز، المشي برجل واحدة والقفز على الرجلين. اتباع خطوط في

اتجاهات مختلفة وتكون مرسومة على الأرض.

* تمارين خاصة بالتنسيق البصري الحركي: كاللعب بالكرة، استعمال كل الوسائل

البيداغوجية الممكنة لتدعيم التمارين الجانبية.

*** - تنمية الحركة الدقيقة:**

- فرز بعض البذور ذات حجم متوسط (الفاصوليا. العدس)؛
- فرز بعض البذور ذات حجم صغير (الأرز. العدس)؛
- وضع رمل فيه عدس ويطلب من الأطفال فرزها أو وضع عدس في إناء فيه ماء؛
- تمارين عن طريق العجين؛
- وضع المقرون ووضع خيط يدخل في فراغ كل حبة مقرون؛
- عملية التركيب؛
- التمييز والتزوير، التشبيك، التخطيط، التقطيع، التلوين، العمل بالعجينة، أنشطة الأشغال اليدوية عموماً.

*** التوجه المكاني والزمني:**

- التوجيه المكاني: تساعد الطفل على الوعي بالمكان (فوق، تحت، داخل، خارج، أمام، وراء، أسفل أعلى) وهذا يكون بالنسبة لجسمه وبالنسبة للآخرين وبالنسبة للدمية.
- التوجيه الزمني: تعليم الطفل على التعرف على كيفية تتابع فترات اليوم (الصباح، منتصف النهار، أمس، اليوم، الآن، غدا، قبل، بعد، أيام الأسبوع، المساء، الليل) والفصول (الصيف، الشتاء، الخريف الربيع).

*** الحركية الفمية والأنفية:**

- إطفاء الشموع، نفخ البالونات، إبعاد أشياء عن طريق النفخ لمسافات طويلة.
- مثلاً: كاستعمال الماء والصابون ويتنفس بواسطة أنبوب على سطح الماء وتنمية التنفس من الأنف وإخراجه من الفم وتقنية نفخ الخدين وحركة الفم، مضغضة الماء داخل الفم.
- IV - النشاطات الفكرية والمعرفية : تنمية التفكير المنطقي عن طريق اكتساب مفاهيم.
- 1- الألوان الأساسية والثانوية: عن طريق عملية تقديم المفهوم ثم تعيين المفهوم ثم التسمية.
- 2- الأشكال: عن طريق عملية تقديم المفهوم ثم تعيين المفهوم ثم التسمية.
- 3- مفاهيم الأحجام: صغير، كبير، سميك، رقيق..
- 4- مفاهيم الكم: (قليل، كثير، متوسط).
- 5- مفاهيم ما قبل النطق: (متشابه، غير متشابه).
- 6- التخطيط: باستعمال الحركية الكبرى لليد باستخدام الفرشاة، الألوان المائية لرسم دائرة الخط العمودي، الخط الأفقي، الخط المنكسر، الخط المنحني.
- نبدأ بالرسم الحر لمعرفة قدرات ومهارات الأطفال.
- اتباع نقاط الاستدلال لرسم خطوط مختلفة وفي اتجاهات مختلفة أيضاً.
- رسم الخطوط انطلاقاً من تعليمية.

- اتباع نفس الخطوط لرسم الأشكال الهندسية المبرمجة.
- رسم الرجل بطريقة دورية منتظمة.
- 7- القيم الاجتماعية والخلقية: البسمة، الحمد لله، التحية، الاحتفال بالأعياد الدينية، آداب الحديث، آداب المعاملة، ترتيب القسم والمحيط عموماً، وكيفية الحفاظ عليه.
- ٧- التربية الحسية :
 - حاسة اللمس: تنمية حاسة اللمس وذلك بلمس للأشكال صوف، الاختلاف الموجود بين حالتين: المبلل، الجاف، الأملس، الأحرش، اللين، الصلب، الناعم، الخشن، البارد، الساخن.
 - حاسة الرؤية: تنمية حاسة الرؤية عن طريق الانتباه والتركيز+ تنمية وتطوير الذاكرة البصرية عن طريق لصق الصورة على السبورة ويقوم الطفل بالتعبير عن هذه الصورة وهذا بالتمييز بين الأشكال والأحجام المختلفة.
 - إبعاد الأشياء الخاصة فوق الطاولة.
 - حاسة السمع: تنمية حاسة السمع عن طريق التعرف على أصوات مختلفة ومصدرها والتركيز على أصوات مألوفة.
 - حاسة الذوق: تنمية حاسة الذوق عن طريق التحسس لمختلف الأذواق مالح، حلو، حامض.
 - حاسة الشم: تنمية حاسة الشم عن طريق التمييز بين الرائحة الكريهة، الرديئة والطيبة، والتعرف على الروائح المألوفة كالصابون، العطر.
- ٧١ نشاطات التعبير واللغة :
 - تنمية فهم التعبير الكلامي عن طريق تحسين النطق وإثراء المفردات عبر كل الوسائل البيداغوجية الممكنة.
 - *- التربية المناسباتية:
 - إثارة فضوليات الطفل في مختلف المناسبات اليومية مثل فطور الصباح، عند لباس جديد، دخول فصل الصيف، عند القيام بإجراء الفحص الطبي لطفل ما وأثناء غياب الطفل.
 - التعبير عن طريق الصور الحائطية والمعلقة على السبورة مثل: البحر، الحيوانات، المطبخ، الغابة والصور التي تعبر عنها عن طريق السؤال والجواب.
 - التعبير الجسدي القيام برقص جماعي أو فردي.
 - التعبير اللغوي اختيار بعض المواضيع والأحداث التي يصادف ذلك الوقت (المحادثة اليومية).
 - أناشيد والغناء والقصص القصيرة.
 - لعب الأدوار والتمثيل الذي بدوره يتيح الفرصة لتنمية النمو العاطفي والفكري، مما يستعرض من خلاله من موضوعات تمس حياته وقد تعالج أموراً يعاني منها المعوق.
 - التعبير الحر: منح الفرص للفوج للتعبير عن ميولهم ورغباتهم عن طريق نشاطات حرة.

VII- النشاطات اليدوية :

- تنمية الحركية الدقيقة لتنمية التنسيق البصري الحركي وتنمية القدرات الإبداعية والتصور عن طريق مجموعة من النشاطات منها:
- التقطيع باستعمال السبابة والإبهام؛
- التقطيع إلى أجزاء صغيرة جدا؛
- التقطيع باستعمال القص باتباع خطوط مستقيمة؛
- التقطيع الحر والموجه، تقطيع أشكال هندسية، تقطيع الأشكال؛
- نشاطات الورق بصفة عامة.
- التلوين: - باستعمال أقلام التلوين. - باستعمال إسفنجة. - باستعمال الأصابع وذلك بغطسها في الألوان، والضغط على الورق (السبابة، الإبهام، الأصبع الصغير) - العمل بالعجينة المملحة والعجينة العادية. - تلوين أشكال ذات دلالة ومعنى - نشاطات بالصوف - نشاطات تلصيق البذور - البستنة - تربية بعض الحيوانات الأليفة - أشغال يدوية حسب اهتمامات المربي - الحجم والقلوبة.

VIII- التربية البدنية :

- الألعاب الفردية والجماعية الحرة والموجهة، تمارين المقاومة والتحمل والسرعة.
- الألعاب شبه الرياضية، القفز القصير، الطويل مباراة في الجمباز، مباراة في كرة اليد والقدم.

IX- النشاطات الثقفية والترفيهية :

تنظيم خرجات بيداغوجية لطفل حسب قدرات المركز	يجب أن تكون ذات دلالة أو موضوع معين.	القيام برحلات اكتشافية.
ملاحظة بعض الآلات.	الخروج إلى الطبيعة.	عرض الأفلام.
الاحتفال بأعياد مثل ميلاد الأطفال في نهاية كل شهر.	تنظيم أمسيات ترفيهية بالرقص أو الغناء أو المسرحيات.	التحضير للاحتفال بالأعياد الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة. تنظيم ألعاب ومسابقات منظمة بين الأفواج.

برنامج التفتين الثاني

1. الاستقلالية :

1- الاستقلالية في الحياة الاعتيادية:

- نظافة الجسم والهندام بصفة عامة؛
- التحكم في عملية الإخراج التبول والتبرز؛
- نظافة المكان عامة، القسم والساحة، المرحاض، أروقة وجدران المكان والمحيط عموماً؛
- النظافة والمحافظة على وسائل العمل عموماً.

2- الاستقلالية في الحياة التطبيقية:

1. خلع الملابس وإعادة ارتدائها.

2. خلع الجوارب وإعادة ارتدائها.

3. التزير والتشبيك.

II- الوعي بالذات والجسم :

1- الوعي بالذات: الاسم واللقب. اسم الأولياء + جنسهم. الجنس. السن. الإخوة جنسهم +

أسماءهم المسكن. مكان السكن والمسافة

2- الوعي بالجسم:

- معرفة الأعضاء الكبرى والصغرى للجسم وهذا عبر طرق مختلفة مثلاً باستعمال مرآة

وباستعمال جسم الطّفل نفسه، جسم المربي أو زميل، جسم دمية.

- معرفة وظائف الجسم.

III- التربية النفسية الحركية :

تنمية الحركية العامة: المشي، الوقوف، الجلوس، التربع، الجري.

تمارين خاصة بالتوازن:

- القفز، المشي برجل واحدة والقفز على الرجلين.

اتباع خطوط في اتجاهات مختلفة وتكون مرسومة على الأرض.

تمارين خاصة بالتنسيق البصري الحركي:

كاللعب بالكرة، استعمال كل الوسائل البيداغوجية الممكنة لتدعيم التمرينات الجانبية.

تنمية الحركة الدقيقة:

- فرز بعض البذور ذات حجم متوسط (الفاصوليا. العدس).

- فرز بعض البذور ذات حجم صغير (الأرز. العدس).

- وضع رمل فيه عدس ويطلب من الأطفال فرزها أو وضع عدس في إناء فيه ماء.

- تمارين عن طريق العجين.

- وضع المقرون ووضع خيط يدخل في فراغ كل حبة مقرون.

- عملية التركيب.
- التمييز والتزير، التشبيك، التخطيط، التقطيع، التلوين، العمل بالعجينة، أنشطة الأشغال اليدوية عموماً.
- التوجه المكاني والزمني :
- التوجيه المكاني: تساعد الطفل على الوعي بالمكان (فوق، تحت، داخل، خارج، أمام، وراء، أسفل أعلى) وهذا يكون بالنسبة لجسمه وبالنسبة للآخرين وبالنسبة للدمية.
- التوجيه الزمني: تعليم الطفل على التعرف على كيفية تتابع فترات اليوم (الصباح، منتصف النهار، أمس، اليوم، الآن، غداً، قبل، بعد، أيام الأسبوع، المساء، الليل) والفصول (الصيف، الشتاء، الخريف، الربيع).
- الحركة الفمية والأنفية :
- إطفاء الشموع، نسف البالونات، إبعاد أشياء عن طريق النفخ لمسافات طويلة.
- مثلاً: كاستعمال الماء والصابون ويتنفس بواسطة أنبوب على سطح الماء وتنمية التنفس من الأنف وإخراجه من الفم وتقنية نفخ الخدين وحركة الفم، مضمضة الماء داخل الفم.

IV- النشاطات الفكرية والمعرفية :

- تنمية التفكير المنطقي عن طريق اكتساب مفاهيم.
- 1- الألوان الأساسية والثانوية: عن طريق عملية تقديم المفهوم ثم تعيين المفهوم ثم التسمية.
- 2- الأشكال: عن طريق عملية تقديم المفهوم ثم تعيين المفهوم ثم التنمية.
- 3- مفاهيم الأحجام: صغير، كبير، سميك، رقيق، عملية.
- 4- مفاهيم الكم: (قليل، كثير، متوسط).
- 5- مفاهيم ما قبل النطق: (متشابه، غير متشابه) عملية.
- 6- التخطيط: باستعمال الحركة الكبرى لليد باستخدام الفرشاة، الألوان المائية لرسم دائرة، الخط العمودي، الخط الأفقي، الخط المنكسر، الخط المنحني.
- نبدأ بالرسم الحر لمعرفة قدرات ومهارات الأطفال
- اتباع نقاط الاستدلال لرسم خطوط مختلفة وفي اتجاهات مختلفة أيضاً.
- رسم الخطوط انطلاقاً من تعليمية.
- اتباع نفس الخطوط لرسم الأشكال الهندسية المبرمجة.
- رسم الرجل بطريقة دورية منتظمة.
- 7- التعرف على الأعداد الأولية من خلال الجسم وهذا بالتعرف على عدد الأعين، عدد الأذن، الأنف الرأس، الأيدي، الأرجل، التعرف على الأرقام من 1 إلى 3 بتطبيق العدد على الأشياء الملموسة.
- 8- التعرف على الحروف المخططة وقراءتها.

9- القيم الاجتماعية والخلقية: (البسمة، الحمد لله، التحيّة، الاحتفال بالأعياد الدينيّة، آداب الحديث، آداب المعاملة، ترتيب القسم والمحيط عموماً، وكيفية الحفاظ عليه).

٧-التربية الحسية :

- حاسة اللمس: تنمية حاسة اللمس وذلك بلمس للأشكال صوف، الاختلاف الموجود بين حالتين: المبلّل، الجاف، الأملس، الأحرش، اللين، الصّلب، الناعم، الخشن، البارد، الساخن.

- حاسة الرؤية: تنمية حاسة الرؤية عن طريق الانتباه التركيز + تنمية وتطوير الذاكرة البصرية عن طريق لصق الصّورة على السّبورة ويقوم الطّفل بالتّعبير عن هذه الصّورة وهذا بالتمييز بين الأشكال والأحجام المختلفة.

- إبعاد الأشياء الخاصّة فوق الطّاوله.

- حاسة السّمع: تنمية حاسة السّمع عن طريق التّعرف على أصوات مختلفة ومصدرها والتركيز على أصوات مألوفة.

- حاسة الذّوق: تنمية حاسة الذّوق عن طريق التحسّس لمختلف الأذواق مالح، حلو، حامض.

- حاسة الشّم: تنمية حاسة الشّم عن طريق التّمييز بين الرائحة الكريهة، الرديئة والطّيبة.

والتّعرف على الروائح المألوفة كالصابون، العطر.

٧١ نشاطات التّعبير واللّغة :

- تنمية فهم التّعبير الكلامي عن طريق تحسين النّطق وإثراء المفردات عبر كلّ الوسائل البيداغوجيّة الممكنة.

- التربية المناسباتيّة:

- إثارة فضوليات الطّفل في مختلف المناسبات اليومية مثل فطور الصباح، عند لباس جديد، دخول فصل الصيف، عند القيام بإجراء الفحص الطّبي لطفل ما وأثناء غياب الطّفل.

- التّعبير عن طريق الصّور الحائطية والمعلقة على السّبورة

مثل: البحر، الحيوانات، المطبخ، الغابة والصّور التي تعبر عنها عن طريق السؤال والجواب.

- التّعبير الجسدي القيام برقص جماعي أو فردي.

- التّعبير اللغوي اختيار بعض المواضيع والأحداث التي يصادف ذلك الوقت (المحادثة اليومية).

- أناشيد والغناء والقصص القصيرة.

- لعب الأدوار والتمثيل الذي بدوره يتيح الفرصة لتنمية النّمو العاطفي والفكري، ممّا يستعرض من خلاله من موضوعات تمس حياته وقد تعالج أموراً يعاني منها المعوّق.

- التّعبير الحرّ: منح الفرص للفوج للتّعبير عن ميولهم ورغباتهم عن طريق نشاطات حرة.

٧٢-النشاطات اليدويّة :

تنمية الحركة الدقيقة لتنميّة التّنسيق البصري الحركي وتنمية القدرات الإبداعية والتّصور عن

طريق مجموعة من النّشاطات منها: -التّقطيع باستعمال السّبابة والإبهام. - التّقطيع إلى أجزاء صغيرة جداً.

- التّقطيع باستعمال القص بإتباع خطوط مستقيمة. - التّقطيع الحر والموجه، تقطيع أشكال هندسية، تقطيع الأشكال. - نشاطات الورق بصفة عامة.
- التلوين: - باستعمال أقلام التلوين. - باستعمال إسفنجة. - باستعمال الأصابع وذلك بغطسها في الألوان، والضغط على الورق (السبابة، الإبهام، الأصبع الصغير). - العمل بالعجينة المملحة والعجينة العادية. - تلوين أشكال ذات دلالة ومعنى ثم تلوينها. - نشاطات بالصفوف. - نشاطات تلصيق البذور. - البستنة. - تربية بعض الحيوانات الأليفة.
- أشغال يدوية حسب اهتمامات المربي. - الحجم والقولبة.

VIII- التربية البدنية :

- الألعاب الفردية والجماعية الحرة والموجهة، تمارين المقاومة والتحمل والسرعة.
- الألعاب شبه الرياضية، القفز القصير، الطويل مباراة في الجمباز، مباراة في كرة اليد والقدم.

IX- النشاطات الثقيفية والترفيهية :

- تنظيم خرجات بيداغوجية للأطفال حسب قدرات المركز؛
- يجب أن تكون ذات دلالة أو موضوع معين؛
- القيام برحلات اكتشافية؛
- ملاحظة بعض الآلات؛
- الخروج إلى الطبيعة؛
- عرض الأفلام؛
- الاحتفال بأعياد مثل ميلاد الأطفال في نهاية كل شهر؛
- تنظيم أمسيات ترفيهية بالرقص أو الغناء أو المسرحيات؛
- التحضير للاحتفال بالأعياد الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة؛
- تنظيم ألعاب ومسابقات منظمة بين الأفواج.

برنامج التفتطين الثالث

- الهدف الأساسي للتكفل : إدماج الطّفل المعوق في المجتمع الذي يعيش فيه وهذا التنمية والتطور الجوانب الهامة في تكوين الشخصية.
- الأهداف العامة للتكفل :
- تحقيق الاستقلالية؛
- تنمية وتقدير الذات من خلال الوعي بالذات وإدراك الجسم؛
- التخفيف من حدة الاضطرابات لمختلف أنواعها اللغوية، السلوكية الخ؛
- تنمية وتطوير القدرات الموجودة عند الطّفل؛
- تنمية المهارات الحسية والإدراكية؛
- التربية النفسية الحركية؛

-نشاطات التعبير واللغة.

I -الاستقلالية :

- الاستقلالية في الحياة الاعتيادية:

- نظافة الجسم عموماً، الأطراف، الوجه، الأظافر، الأسنان، الشعر، تقليم الأظافر، تنظيف الأذن.

- نظافة الهندام. - نظافة المكان عموماً.

- نظافة وسائل العمل وكيفية المحافظة عليها ترتيب المحافظ حملة تطوعية داخل المركز.

- الاستقلالية في الحياة التطبيقية:

- نزع وارتداء الملابس والحذاء. - التزير والتشبيك. - ترتيب الأدوات الخاصة في أماكنها المخصصة في القسم (تعليق المعاطف وضع المحافظ وكافة الأدوات والمناديل والمنشفات في أماكنها المخصصة لها).

II - الوعي بالذات وبصورة الجسم :

- الهوية:- الاسم الشخصي. - الجنس. - اسم الأولياء، الإخوة. - الأسماء. - السكن والمسافة.

- الوعي بالجسم:- معرفة الأعضاء الكبرى والصغرى للجسم على نفسه وعلى غيره.

III- التربية النفسية الحركية (تنمية الحركات الدقيقة والعامة):

- تمارينات التوازن؛

- تمارينات التنسيق البصري الحركي مثل اللعب بالكرة، الجمباز؛

- التخطيط والتحضير للكتابة بالتعرف على كافة الخطوط العمودي، الأفقي، المائل، المنحني،

المنكسر، الدائري، وهذا عن طريق التخطيط؛

- التمثيل النقطي الاستدلالي للحروف المنعزلة (كتابة الحروف المنعزلة انطلاقاً من نموذج)؛

- تمارينات خاصة بالاسترخاء؛

- تمارينات خاصة بالحركات الإيقاعية؛

- تنفيذ أنشطة من حركات مائلة ودقيقة بتناسق ودقة؛

- تمارين التنفس؛

- ينجز حركات بأدوات ووسائل؛

- ينجز حركات بسند موسيقي؛

- أنشطة ألعاب القوى، الجري، القفز، التسلق؛

- التوجيه الزماني والمكاني.

IV- النّشاطات الفكرية والمعرفية :

- ما قبل الحساب:

وقبل الانطلاق في تعليم الطّفل الحساب نبدأ بتعليمه التّفكير المنطقي والتّعرف على الأشياء المتشابهة الملموسة، بعدها نصل إلى الحساب المجرد.

- مفهوم المجموعة:

- ندرب الطّفل على وضع الأشياء المناسبة سواء في اللون، أم الشّكل، أم الحجم، أم العدد؛

- تمييز العنصر المنتمي لمجموعة ما، أو غير منتمي إليها؛

- المنطق: معرفة الصحيح والخطأ (تصحيح المعلومة)؛

- التّرتيب: حسب الحجم (أكبر، أصغر، أو العكس، حسب العدد وتقدير الكمي

(1.....10) ثم الانتقال بالتّدرج إلى باقي الأرقام؛

- تدريب الطّفل على مفهوم أطول من، أقصر من؛

- تدريب الطّفل على مفهوم أثقل من، أخف من، ثقيل، خفيف؛

- ترتيب أيام الأسبوع.

- ما قبل الكتابة:

وهذا بالتّعامل مع (القلم) الأداة وهذا يتمّ عن طريق:

- خربشة حرّة. - خربشة في إطار محدّد. - إكمال الرّسومات الغير مكتملة. - النّسخ للأشكال.

- تربية التّفكير المنطقي عن طريق اكتساب مفاهيم (الألوان، الأشكال، الأحجام، الوزن) وهذا

يكون بالتمييز عن طريق التّعرف والتّسمية. - تنمية الجانب الإدراكي عند الطّفل وبه اكتساب الأشكال حسب التّقنيّات.

- التّربية الاجتماعية:

- التربية الأخلاقية والمدنية:

- تعليم آداب عامة: آداب الأكل، النوم، الاستئذان، الاحترام، الجلوس، الحديث؛

- الشّهادتان؛

- تلقين سور من القرآن الكريم، الفاتحة، الإخلاص، النّاس، الكوثر؛

- طاعة الوالدين، الرفق بالحيوان، حسن الجوار؛

- التّعرف على المحيط والانتماء؛

- المحافظة على المحيط؛

- جولة بيداغوجيّة في المركز (قاعة الطّبيب، مكتب المدير، مكتب الأخصائي النفسي العيادي

الارطفوني، المسئول البيداغوجي)، كتمهيد للخرجات البيداغوجيّة خارج المركز (المكاتب العمومية)؛

- البريد والمواصلات: البلدية، المستشفى، الدرك الوطني، مصالح الأمن.

٧- التربية الحسية : تنمية الحواس الخمس

01- السمع: تطوير الانتباه والذاكرة السمعية.

02- حاسة اللمس: تطوير الانتباه والذاكرة اللمسية.

04- حاستي الذوق والشم: تطوير الانتباه والذاكرة الشمية والذوقية.

- عدم التداخل بين حاستي الذوق والشم لتمكن الطفل من التفريق بينهم وعدم إتلاف فهمه.

VI - نشاطات التعبير واللغة : - الحوار اليومي. - صور المحادثة حسب المناسبة (تسلسل وترابط) -

الصّور: معرفة الصّور والتّعبير عليها (مكعبات وبطاقات) - نشاطات الغناء والإنشاد (أناشيد وأغاني تربوية)

-التّعبير الجسدي لعب الأدوار، تقليد بعض المشاهد، الرقص. - التعبير الحر.

.النّشاطات اليدوية:

- الطي، التقطيع العشوائي، والموجه. - الأعمال بالورق(الفسيفساء) -انجاز إطارات، العمل

بالعجينة.

- الحجم والقولبة. - الرّسم والتلوين، الحرّ والموجّه. - التّلصيق. - الطّلاء. - العمل بالجبس والطين.

- طلاء المساحات (مجسم بيضة، صخور، غصن ملتوي الشّكل، ثعبان). - البستنة.

VII- التربية البدنية :

- ألعاب جماعية (سباق، كرة القدم) -. ألعاب فردية. - القفز في إطار. - القفز المعاكس.

- تبادل الكريات بين فريقين من نفس الفوج. - لعبة الثّقة بالنفس. - المندبل، الغميضة. - القفز

التعدادي.

VIII-النّشاطات الترفيهية والثّقافية : - خرجات بيداغوجيّة. - عرض أفلام، أناشيد. - إحياء

المناسبات. - أعياد الميلاد والأعياد الخاصّة بذوي الاحتياجات الخاصّة -. إحياء الأعياد الوطنيّة والدينيّة. -

تنظيم أمسيات ترفيهية.

برنامج شبه المدرسي

محاور التّكفل:

الاستقلالية، التربية النفسية الحركية، النّشاطات الفكرية والمعرفيّة، التربية الحسيّة، نشاطات

التّعبير واللغة، النّشاطات اليدوية، التربية البدنيّة، النّشاطات التّرفيهيّة والتّثقيفيّة.

I- الإستقلالية:

01- النّظافة:

.تعويد الطّفل على غسل الأسنان، الأيدي، الوجه، الأرجل، قص الأظافر.

.مبادئ في نظافة الجسم، نظافة الأماكن، الأقسام، البيت، القاعة، الطاولة.

02- الحركات الاعتيادية:

التّشبيك التّزير، لبس ونزع الملابس. تحضير طاولة الغداء، آداب الأكل. تعويد الطّفل على مشط الشّعر. تدريب الطّفل على ترتيب الأدوات...إلخ.

II. الوعي بالجسم والذات

01 – الوعي بالذات:

- معرفة: الاسم واللقب، السنّ والجنس، الأولياء، الإخوة والأخوات، الأجداد، الأقارب، الإقامة (مكان السكن). الأصدقاء، مهنة الأولياء. الموقع الجغرافي لمكان السكن.

02- الوعي بالجسم:

- معرفة الأعضاء الكبرى والصغرى للجسم (على نفسه، على غيره).

III- التربية النفسية الحركية :

01- الحركات الدّقيقة: الفمية والأنفية (تمارين التنفس). - نشاطات التّقطيع (استعمال المقص

نشاطات باستعمال العجينة والبذور) - نشاطات التركيب.

02- الحركات العامّة :- ينجز حركات بسند موسيقي. - أنشطة الإدراك الحركي (ينجز حركات بأدوات

ووسائل). - لعبة النحات. - لعبة عكس الإشارة. - تمارينات التّنسيق البصري الحركي.

03- أنشطة الوعي بالفراغ:

- الجري في اتجاهات مختلفة. - الجري يبطئ ثم بسرعة عبر حواجز دون لمسها. - يجلس الأطفال على

الأرض ويؤدون بعض الحركات التي تعودهم على ثني الجسم إلى الأمام وإلى الخلف.

04- التوجيه المكاني والزمني:

التوجيه الزمني: تذكير الطّفل بتسلسل فترات اليوم، أيام الأسبوع، الفصول الأربعة (الصباح،

منتصف النهار، المساء، الليل) ويتم استعمال مفردات التوجه الزمني والمكاني كلها حيث ما أمكن فهي تدمج مثلاً في المحادثة والتعبير وفي التخطيط والكتابة والتربية الفكرية.

التوجيه المكاني: القيام ببعض النشاطات لإدراك مفاهيم: (تحت، فوق، أمام، وراء، في الوسط، على

الجانب، في الزاوية، يمين، يسار).

05- التربية الإيقاعية: تعويد الطّفل على السمع، المتابعة والتكيف بمختلف الإيقاعات (القيام

بالتصفيق).

IV - النشاطات المعرفية والفكرية :

- الحجم: كبير، صغير، كثير، قليل، الأطوال، الكيل. مفاهيم الحساب (أمثلة ملموسة):

- ربط المجموعات. - تفكيك وتركيب؛

- مبادئ في المنطق: التماثل، التطابق، التّشابه (أوجه الاختلاف والتّشابه)؛

- التمييز بين الأشكال الهندسية؛

- الانتماء وعدم الانتماء؛

. مبادئ في مزج الألوان.. إضافة عدد إلى مجموعة.

- ربط عددين.	- التخطيط والكتابة والتمهيد للحروف (الكتابة).	- مرجعة تعلم الخطوط وفي كل الاتجاهات.
- التمثيل النقطي الاشتراكي للحروف.	- كتابة الحروف المنعزلة.	- كتابة الحروف بالحركات.
- كتابة الحروف بالمد.	- كتابة كلمة بسيطة.	- كتابة الاسم الشخصي.

- ما قبل الحساب ويتم فيها:

- تعليم الحساب عبر نشاطات الترتيب والتصنيف وتبدأ من السهل إلى المعقد وهذا كله يتم أولاً باستخدام الجسم وكل ما هو ملموس (كالتعرف على عدد الأصابع، عدد الأطراف، عدد الأعين.. إلخ؛ الانتقال إلى العدد الالي وذلك بعد الأشياء؛
- تعليم الرموز البسيطة (+) (-) (=)؛
- القيام بعمليات الجمع البسيطة بالأشياء الملموسة ثم بالأرقام؛
- القيام بعمليات الطرح البسيطة؛
- اكتساب مفاهيم أكثر من، أثقل من، أطول من، أكثر من، أكبر من، أصغر من، أخف، ثقيل، خفيف..؛
- مراجعة الأعداد من 1 إلى 10 عشوائياً ثم ترتيبها ثم الدخول في الأعداد فوق 10؛
- ربط الأعداد بأشياء. - التمييز الكمي للأعداد. (=)، (>)، (<). الرموز مثلاً. - ترتيب الأعداد من 01 إلى ما فوق 10.

* مبادئ في التربية الاجتماعية والخلقية:

- التعرف على المحيط والانتماء والمحافظة عليه والتعرف على المرافق العامة الأساسية، البريد والمواصلات، البلدية، الدرك الوطني، مصالح الأمن، العلم الوطني، وسائل النقل: جواً، بحراً، براً والتمييز بينها، المستشفى، المدينة، الإسعاف، التلقيحات، الحماية المدنية والمطافئ، الدفتر العائلي، السوق بمختلف الأنشطة التي يمارسها؛
- الوقاية من أخطار البيت (الكهرباء، اللعب بالمنظفات، السكاكين). - الوقاية من أخطار الشارع؛
- غرس في الطفل روح الإخوة، الصداقة، الاحترام، المناسبات الدينية؛
- تحفيظ سور قصيرة من القرآن الكريم مثل سورة الفاتحة، الفلق، الناس، الإخلاص، المسد، النصر، الكافرون.
- تعلم الآداب العامة للأكل، النوم، الاستئذان، الاحترام، آداب الجلوس، آداب الحديث؛
- التعرف بالله وبالرسول، تحية الإسلام، طاعة الله والرسول، طاعة الوالدين حسن الجوار.
- * غرس الروح الدينية: البسملة. الشهادتان. المولد النبوي الشريف. عيد الفطر. عيد الأضحى.
- رمضان. تعليم الوضوء. تعلم الصلاة؛

- دخول في دروس بسيطة: الفصول الأربعة، حياة الإنسان، حياة النبات، الماء ومصادره، فوائده
كيفية الحفاظ عليه، مصادر الغذاء، الحيوانات: أكلات اللحم، أكلات الأعشاب، التمييز بين أشكال تنقل
الحيوانات (القفز، المشي، سباحة، زحف، طيران)؛

- تشجيع الطفل على بعض الخصال.

* التعاون مع أفراد الأسرة:

- مع الأصدقاء. - مع الجيران. - احترام الغير والرفق بهم. - احترام الأدوار. - أدب التعامل مع مختلف
الفئات العمرية.

* أخطار في المنزل: الصعود على النافذة. - اللعب بالسكاكين. - اللعب بالمنظفات. - لمس الفرن.

* أخطار في المركز: الشجار، اللعب بالحجارة، التدافع في الدرج.

* أخطار في الشارع: عدم المشي فوق الرصيف، تسلق الشاحنات، اللعب بالكرة في الطريق، عبور
الطريق.

* القراءة: وهي الوسيلة التي تمكن من فهم اللغة المكتوبة التي يتصل الطفل من خلالها مع محيطه
فهي تمكنه من استكمال استقلاليته عن طريق القراءة وهي تمر بمراحل عديدة:

1. مرحلة تعلم الحروف المنعزلة.

2. مرحلة تعلم الحروف بالحركات (ب، بُ، بٍ).

3. مرحلة تعلم الحروف بالمد (با، بو، بي).

4. تعلم قراءة النقط أو الكلمة (التزام ربط الكلمة بصورة وكتابتها في بطاقة كبيرة والألوان واضحة).

5. قراءة الجمل البسيطة وهذا يتوقف على قدرات الأطفال الاستيعابية.

IV- التربية الحسية :

01- حاسة البصر: تطوير الانتباه والذاكرة البصرية.

02- حاسة السمع: تطوير الانتباه والذاكرة السمعية.

03- حاسة اللمس: تطوير الانتباه والذاكرة اللمسية.

04- حاسي الذوق والشم: تطوير الانتباه والذاكرة الشمية والذوقية.

*-عدم التداخل بين حاسي الذوق والشم لتمكن الطفل من التفريق بينهما وعدم إتلاف فهمه.

V - نشاطات التعبير واللغة :

وهي نشاطات تساعد الطفل على التعبير عما يجول في خاطره وكذلك تنمي لديه الجانب اللغوي
وتقيدته في إقامة علاقات مع زملائه.

01- الصّور: معرفة الصّور والتّعبير عنها (تحديد الجو إن كان مشمساً أو ممطراً أو به سحب).

02- نشاطات الغناء والإنشاد: (أناشيد وأغاني تربوية).

03- التّعبير الجسدي: رقص فردي، رقص جماعي، لعب الأدوار، تقليد بعض المشاهد مثل:

(الضحك، البكاء، الصراخ).

04-التعبير اللغوي: اختيار بعض المناسبات الدينية (العيد، العاشوراء).

05-التعبير الحر.

06- لعب الأدوار: الهدف من هذا النشاط هو إثبات شخصية الطفل وإثراء وتطوير لغته وهذا بتقليد شخصيات مختلفة يصادفها الطفل في حياته اليومية.

07- رسم حر.

08-المسرح.

VI-النشاطات اليدوية :

01-الرسم والتلوين:

- نشاطات باستعمال الصوف. - نشاطات باستعمال العجينة، المملحة، العجينة. - تقنيات الورق.

- نشاطات تلصيق البذور. - البستنة.

02-الأشغال اليدوية: حسب اهتمام المربي.

03- تربية بعض الحيوانات الأليفة.

04- العناصر الطبيعية: تشمل الأوراق المجففة، الأصداغ الأحجار الحبوب الجافة الخ.

VII- التربية البدنية :

- تعتبر الألعاب من تقنيات التعبير والاتصال لدى الأطفال بالإضافة إلى أنها أداة للتفكير المنطقي

يسهم أيضا في:

- تدعيم وتنمية التركيز والانتباه، تنمية روح الجماعة والتعاون بين الأطفال؛

- تمارين المقاومة. - مبادئ في الجمباز. - نشاطات السرعة. - ألعاب رياضية جماعية (كرة القدم، كرة

اليد). - مبادئ في مختلف القوانين الرياضية؛

- مراقبة الطفل: (اللباس، الحذاء الأظافر) لتجنب أي خطر. - الأخذ بعين الاعتبار الحالة

الفيزيولوجية للطفل (الجانب الصحي). - التسخين؛

.تمارين التحكم في الحركة؛

- القيام بالنشاطات الحركية المطلوبة. - الرجوع إلى الهدوء (الدوران، الاسترخاء)؛

- تقييم الحصص (مكتسب، مكتسب نوعا ما، غير مكتسب)، مع إعادة لغير المكتسب مع الملاحظة.

VIII-النشاطات الترفيهية والثقافية :

- دروس في الملاحظة: -ملاحظة مختلف تحركات وطريقة عمل فرقة ما (المطبخ، المصنع)؛

- ملاحظة كيفية تسيير بعض الآلات داخل المركز (الثلاجة، الغسالة). - زيارة بعض الأماكن التي تعود

بالفائدة على الأطفال من حيث الترفيه والاكتشاف؛

- ملاحظة طريقة العمل (المصنع، المطبخ)؛

- الاحتفال بأعياد أعياد الميلاد، الأعياد الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة. - تنظيم أمسيات ترفيهية

حيث تكون الأنشطة فيها متنوعة؛

- خرجات بيداغوجية استكشافية (اكتشاف الأماكن واكتشاف بعض الآلات القطار الحافلة السيارة). وهذه الخرجات تعمل الطفل يكتشف محيطه ويفهم محيطه الاجتماعي والاقتصادي.

اكتشاف مختلف المهن: الجزار، البقال، بائع الخضار وتطوير وتنمية روح الجماعة والتفائل كل جماعة ويكون التنظيم وذلك تحضير زيارات السوق وذلك بإعلام المؤسسة وأولياء الأطفال والتفكير في المرافقين لمساعدة المربية أثناء الزيارة والقدرات والكفاءات المطلوب تنميتها وتطويرها.

برنامج الورشات

1. ورشة الخياطة، التزيين:

المحتوى:

1. الخياطة على بطاقة ذات ثقب باستعمال إبرة كبيرة جدا	2. خياطة قطب بسيطة باستخدام إبرة كبيرة على امتداد خط مرسوم على القماش	3. خياطة قطب بسيطة بدقة وباستعمال إبرة عادية
4. خياطة (تركيب) زر	5. خياطة (تركيب) الخرز (الشك)	6. خياطة (تركيب) البراق
7. خياطة الإضافات الزخرفية.	8. إدخال الخيط في إبرة كبيرة	9. خياطة اللفقة
10. خياطة الحاشية	11. خياطة بعض قطب التطريز السهلة	12. إدخال الخيط في إبرة عادية
13. خياطة العروة	14. تطريز القطب البسيطة باستخدام ماكينة الخياطة	

1. ورشة الطبخ والحلويات:

المحتوى:

1. طلي المربي على الخبز	2. مزج مشروب مرطب (ليموناضة)	3. تقشير البازيلاء
4. صنع لمجة موز (أو ما شابه)	5. تقطيع البندورة (الطماطم)	6. تقطيع الجزر أو التفاح
7. تقطيع البصل	8. صنع سلطة بندورة وخيار بلا مساعدة	9. تقشير وتنظيف الفواكه المختلفة
10. صنع سلطة الفواكه بدون مساعدة	11. تنقية الرز والعدس	12. التعرف على الخضار والحبوب بأنواعها ومعرفة طرائق إعدادها
13. وضع القدر على النار	14. صنع الشاي (باستثناء إشعال النار)	15. قلي البندورة والبصل
16. طبخ البازيلاء	17. إطفاء النار (الغاز أو مصدر النار) عندما يصبح الطعام جاهزا أو عند حصول أي طارئ	18. صنع البيض المخفوق المقلي
19. صنع الفلون	20. طبخ العدس	21. قلي الخبز
22. إشعال عود الكبريت بأمان	23. إشعال الغاز (النار/ السخان)	24. إعداد وطبخ اللحم المفروم
25. إعداد وطبخ الكبد	26. طبخ الرز	27. صنع الكباب.
		28. إشعال طبخ الغاز (أو أي وسيلة طبخ أخرى موجودة في المركز)

II. ورشة النجارة: التركيز على مختلف الأنشطة اليدوية الخاصة بالنجارة فيما يخص الحصص

العملية، وهي كما يلي:

- التعرف على مختلف الوسائل المستخدمة في الورشة؛
- القدرة على تسميتها؛
- معرفة مجالات استخدامها؛
- القدرة على استخدامها عمليا.
- ويقوم المربي بما يلي لتسهيل التعرف على الوسائل:
- ذكر كلي للوسائل؛
- القيام بالتدعيم مع كل أعضاء الفوج؛
- اتباع المرحلية والتدرج في مرحلة استيعاب الوسائل؛
- التعامل اليدوي مع كل الوسائل اثناء النشاطات؛
- التعرف على أنواع الخشب من خلال: تسميته وربطه بنوع الخشب المقدم، ملاحظة التشابهات والاختلافات بين كل نوع وآخر من حيث اللون، الحجم، الثقل والمتانة.
- الاستخدام العملي للوسائل: يركز المربي في الاستخدام العملي للوسائل على الأهداف التالية:
- الوضعية المريحة أثناء العمل؛
- المسك السليم لكل وسيلة؛
- حركات الأيدي أثناء كل عملية؛
- التركيز والانتباه أثناء العمل؛
- التحسيس بمخاطر التهاون عموما وخطورة بعض العمليات بصفة خاصة؛
- البحث على الملاحظة المستمرة والمتابعة أثناء عمل المربي، وتوجيهه أثناء عمل الزملاء بالتناوب، وأثناء عمل كل فرد.
- ويمكن تلخيص العمل في الورشة كما يلي:
- استخدام المنشار اليدوي " القطع حسب الرسوم " يخضع لنوعية الخشب من حيث " السهولة والصعوبة " وكذلك الشكل المراد قطعه؛
- استخدام المطرقة والمسامير؛
- استخدام الورق الزجاجي؛
- استخدام الملمع، إذ يتدخل المربي من حين لآخر فيما يخص التفكير الكمي، الجانب الجمالي والإحاطة (الإلمام بكل الإنجاز)؛
- إدراج نماذج تطويرية لمجموعة من الإنجازات؛
- إنجاز إطارات الصور؛
- عمل طاولة وكراسي من خشب؛
- إنجاز حامل المفاتيح، حامل الفناجين ...
- ويبقى العمل في الورشة من اختيار المربي وكذا مراعاة قدرات الأطفال ومستلزمات الإنجاز

III. ورشة الأشغال اليدوية: يتمثل في صنع مزهريات، لوحات الحائط وتزيينها بالألوان وأنواع الأصناف، ويتم هذا بعد تحضير المادة المطلوبة والكمية اللازمة للعمل، تحت إشراف وتوجيه من المربي بعد أن يكون قد شرح كيفية العمل وقدم الوسائل المستعملة، حيث يركز على أهداف عدة وهي:

- التركيز والانتباه أثناء تطبيق النشاط؛
- تدعيم الجانب الخيالي والفني لدى أعضاء الفوج؛
- التعاون في العمل ومشاركة جميع أعضاء الفوج؛
- تقييم أعضاء الفوج لذاتهم، من خلال اكتشافهم لقدراتهم خلال الإنجاز والتدريب المهني؛
- تنمية القدرات الحركية العامة والدقيقة.

الاهداف العلاجية:

- تطوير مجالات الخلق والإبداع لتنمية الإحساس ومعنى الملاحظة عند الأطفال؛
 - تنمية القدرة على الإصغاء والمناقشة؛
 - إجابة المعاق على حاجاته عن طريق التعبير والاستكشاف؛
 - التخفيف من القلق وعدم الاستقرار والعنف والانطواء.
- IV. ورشة الفلاحة: يتمثل البرنامج في قلب التربة وتنظيفها، زرع البذور وغرس نباتات الزينة والبقوليات والأشجار، وسقيها والعناية بها وتقليمها ونزع الحشائش الضارة عنها، وذلك وفق بطاقة تقنية لكل نشاط للعمل في المزرعة.

الاهداف:

- التعرف على النباتات أو البذور أو أنواع الأشجار؛
 - اكتساب المهارات اليدوية الفلاحية؛
 - التحكم بمختلف العمليات الخاصة بالغرس والمتابعة؛
 - اكتساب الاستقلالية في عملية الغرس؛
 - الدقة والسرعة في العملية.
- يطلب من أعضاء الفوج القيام بعملية الغرس مع مراعاة ما يلي:
- منطقة الوضع السليمة؛
 - عدد البذور اللازمة؛
 - احترام المسافة بين مجموعة من البذور والأخرى.
- ينجز العمل بالتناوب بين أعضاء الفوج مع تدخل المربي للتوجيه عند الضرورة، كما يطلب من كل واحد أن يقوم بالعملية تحت ملاحظته وتوجيهه، وأثناء العمل يحث على العناصر التالية: الوضعية السليمة للجسم أثناء العملية والمسك الجيد للوسيلة.
- الحفر بالمقدار اللازم (العمق المناسب).
 - طمي البذور بالكيفية المناسبة.

4. وسائل التكفل:

يلعب التأطير النفسي البيداغوجي دوراً مهماً في نجاح عملية التكفل وغالباً ما تكون الفرقة مكونة من:

مساعدة اجتماعية، مختص في علم النفس الأروطوفوني، مختص في علم النفس التربوي، مختص في علم النفس الإكلينيكي، مربين مختصين، مختص في إعادة التربية النفسية الحركية، ممرض، ومربين متخصصين.

بالإضافة إلى التأطير الإداري كل هذه العناصر لها مهامها الخاصة وتعمل بشكل تكاملي لتحقيق أهداف المجسدة لمشروعها المؤسسي.

الوسائل التعليمية: على الفرقة البيداغوجية اختيار الوسائل التي تستجيب لحاجات الأطفال المعاقين في تنمية قدراتهم ومؤهلاتهم وحتى يتم توظيف واستعمال هذه الوسائل بشكل نوعي يجب توفر بعض الشروط:

- استعمال أدوات بسيطة ومفيدة؛
- التنوع في استعمال مواد مختلفة الشكل والنوع في النشاط البيداغوجي؛
- استعمال البطاقات التقنية البيداغوجية لكل نشاط مع تحديد هدف النشاط: المواد المستعملة، سير مدة الحصة.

5. أهداف التكفل:

يواجه الطفل المعاق عدة صعوبات تخص الجوانب التالية:

انعدام الأمن والطمأنينة	عدم الاهتمام وقلة الحيوية	عدم الاستقرار النفسي الحركي	مقارنة التغير
بطء الحركة	الاعتماد على الآخرين	اضطرابات علائقية	

إنّ الغاية من التكفل هو تحقيق دمج الطفل اجتماعياً ومهنيّاً فوعي الطفل بذاته يجعله قادراً على التواصل مع الآخرين، وتحقيق استقلالية لتنمية قدراته الحركية، اجتماعية والعاطفية من هذا يصبح قادراً على العيش في المجتمع.

فالهدف من عملية التكفل هو التقليل من حدة اضطرابات كما تهدف إلى جعل الطفل واعياً بذاته، وقادراً على التواصل مع الآخرين فالتموضع في الحيز المكاني والزمني وتحقيق الاستقلالية والتنمية القدرات الحركية والفكرية العاطفية والاجتماعية، تسمح للطفل بالعيش في المجتمع.

6. الفريق النفسي البيداغوجي: يوجد في المركز النفسي البيداغوجي: مسؤولية بيداغوجية

أخصائي نفسي عيادي، أخصائي نفسي تربوي، أخصائي في تصحيح النطق والتعبير اللغوي، المربون وآخرون، كل هؤلاء يساهمون على رعاية المعاقين، ويعملون على أن يكونوا بأحسن حال.

دور كل واحد منهم:

1. المسؤولية البيداغوجية:

.التنسيق بين أعضاء الفرقة البيداغوجية، سواء بين المربين أم المختصين البيداغوجيين والنفسانيين؛

.تنشيط الطرق البيداغوجية على مستوى العمل وهذا بالسهر على تطبيق البرامج المسطرة خلال

السنة:

.المقابلات المنظمة مع الأولياء في مجال التوجيه؛

.تحضير وتنظيم وتنمية الحفلات والتظاهرات، سواء داخل المركز وخارجه؛

.كتابة تقارير الاجتماعات واللقاءات بين الطاقم؛

.التنسيق بين الإدارة والطاقم النفسي البيداغوجي؛

.التوجيه ومتابعة التكفل.

2. الأخصائي النفسي العيادي:

.يمكن من التكفل النفسي بالفئة داخل المركز؛

.أول من يستقبل الفئة والذي يقوم بالفحص النفسي ويقدم تقارير تثبت التخلف العقلي؛

.المشاركة في الاجتماعات البيداغوجية والمجلس النفسي البيداغوجي؛

- يستقبل الأولياء ويرشدهم حسب مستحقاتهم.

3. المختص النفسي البيداغوجي:

.وضع برامج تربوية بمشاركة المربي والإشراف على تطبيقها داخل الورشات؛

.جمع الملاحظات بهدف اقتراح مختلف الأنشطة؛

.توجيهات مباشرة حول سير العملية التربوية من أجل تفعيل النشاط التربوي؛

.المشاركة في الاجتماعات البيداغوجية؛

.التدخل حسب طلب المربي لإيجاد الحلول ومعرفة الصعاب التي يتلقاها المربي في الوقت المناسب.

4. الأخصائي في تصحيح النطق والتعبير اللغوي:

.جعل المراهق يتقبل إعادة التربية اللفظية وأهمية التعبير والتواصل؛

.تعزيز الإمكانيات اللغوية لدى المفحوص وتطويرها؛

.تطبيق تقنيات خاصة مع المراهق اعتمادا على نوع الاضطرابات؛

.تجسيد السلوك اللغوي في عملية الاتصال؛

.المشاركة في الاجتماعات النفسية البيداغوجية.

5. المُرَبُّون (المُرَبُّون المتخصصون):

. تطبيق البرامج المسطرة من طرف المربي بمشاركة المختص البيداغوجي والمسؤولة

البيداغوجية؛

.العناية بالمراهق من جميع النواحي "النظافة والتّربية الخاصّة بمختلف المفاهيم البيداغوجيّة؛
تسطير برنامج التّدخل السنوي وتطبيقه؛
المشاركة في الاجتماعات النفسيّة البيداغوجيّة.

بيداغوجية الدعم ♥

1- ثلاث وضعيات للخطأ:

1-1- الوضعية التقليدية:

حسب هذا النموذج، الذي انتقد كثيرا لكنه موجود دائما يجب تجنب الخطأ في القسم، لأنّ المعلم مهيكّل ومعدّل لبذل كلّ ما أمكن حتى لا يرتكب التلاميذ أخطاء، ويعتبر الخطأ غلطة من جهة التلميذ، وفشل بالنسبة للمعلم.

من خلال هذه الرؤية فإن مفهوم المعرفة ومفهوم التعلم معرضان للخطأ، إذ أنه يتم إعطاء قيمة أكبر وتضخيم للمعرفة العلمية، وكأنها نص مقدس لا يمكن المساس به، بحيث يجب على كل واحد أن يحترم بشكل قطعي، كل مصطلحاته وذلك حتى إذا كنا واعين بأنه يحوي فروقا صغيرة أحيانا، يُعدّل أو يكون غير صالح في بعض الجوانب من خلال تطوّر هذه المادة العلمية، أمّا عملية التعلم فتصغر ويقلل من قيمتها نظرا لاعتبارها مجرد بساط من المعارف يتمّ مدّه، والذي يجب أن يُطبع في الذاكرة، بشرط أن تكون الجهود اللازمة من الانتباه والتركيز، مبذولة من طرف التلميذ.

2-1- الغلطة، والعائق:

تسمح المفاهيم المختلفة للخطأ باستنتاج النموذج البيداغوجي الذي يسير عليه المعلم، بشكل ظاهري أو ضمني:

أ- في النموذج التحويلي: التلميذ كما ذكرنا، يُعتبر المذنب والأخطاء المرتكبة تُرى وتُعاش على أنّها خلل وظيفي للطريقة التعليمية، وكان من الممكن تجنبها لو أنّه تم الأخذ بالنصيحة المقدّمة، والانتباه الموجه بشكل مناسب، ولهذا السبب يُعاقب على الخطأ بغياب ربّما لطريقة علاج مناسبة...

ب - في النموذج السلوكي:

يأخذ صورة ومنحنى آخر، يتمّ تقديم مقاطع متسلسلة من المادة العلمية في القسم، بشكل أقل تعقيد بحيث يُوجه التلميذ إليها خطوة خطوة، يتسلسل متدرج التعقيد من التمارين والتعليمات، المفهوم الجزئي التحتي، إذا مأخوذ من علم النفس المسمى "السلوكي" الناتج عن الأبحاث التي تمت حول التعلم عند الحيوانات وعلى الإشراف، بانتقال الأبحاث التجريبية إلى الطفل، تظهر فكرة أنّه من الممكن دائما تعليم مفهوم أو معلومة ما، وإن كانت معقّدة وذلك بشرط القيام بتجزئتها من حيث المراحل والصّعوبات، إلى وحدات ثانوية أيضا.

♥ تقديم أ.د. علي تعوينات، عضو المجلس الأعلى للغة العربية، (أساتذة العلوم الإسلامية، بلدية مسيلة، 2025/11/11).

نحدّد أنه من المهم تعزيز كل تعلم جزئي مكتسب، وذلك بالثواب بدل العقاب، بهذا النموذج والذي قبله من المفروض أن لا تكون هناك أخطاء، لأنّ البرمجة التعليمية بخطوات صغيرة مهيأة للحرص على تفاديها، الفرق بين النموذجين مع ذلك مهمّ، إذ أنّه في الأخير ورغم الاحتياطات المأخوذة لا تحمل مسؤولية وجود أخطاء، فشل التلميذ بل ترجع للطريقة التي تم تصوّر النموّ التعليمي (طرق وفنون التعليم) من طرف المعلّم أو المنهاج، فكرة الغلطة تمثّل فيما يسمّى بـ (القشرة الكستناء) كما يقال في لغة المعلوماتية، بما أنّ هناك عقبة في برنامج لا يعمل بالكيفية التي أعد لها، على معديه أن يراجعوه ويعيدوا صياغته، مع ذلك ورغم الجهود الكبيرة المبذولة لتجنب الوقوع والمستهان بها.

ج- النماذج البنائية:

من خلال التطوّر الهائل الذي شهدته في السنوات الأخيرة، تحاول جاهدة. على عكس النماذج السابقة . عدم التخلص من الخطأ لكن فهم سببه ودلالته، وأحيانا الإرتكاز عليه لتحسين التعليم، الهدف المرجو هو دائما القضاء على الخطأ من خلال إنتاجات التلاميذ تدريجيا، لكن لتحقيق هذا الهدف نترك الخطأ يظهر وأحيانا نستثيره لبذل جهد أفضل لمعالجته بالتخلّي عن وضعيّة الغلطات المحكوم عليها سلبيا ووضعية القشرة المتأسّف عليها، أصبحت الأخطاء حاليا أعراضا مهمّة للعوائق التي يواجهها التفكير عند التلاميذ «أخطاؤكم تهمني» هذا ما يمكن أن يقوله المعلّم «بما أنها تسمح لي بالدخول إلى قلب عملية التعلم بتعرجاتها وطرقها المسدودة وتعرجلاتها في الواقع، تسمح هذه الأخطاء بتحديد التطور العقلي الذي ينتظره المعلّم من تلاميذ قسمه والذي يجب عليه أن يشجعه.

2- الخطأ في التربية والتعليم:

يعتبر الخطأ أحد الأساليب التي يعبر بها المتعلّم عن غموض فكرته والتعبير عنها من خلال تشجيع ذلك عن طريق هذا الخطأ، ويحدث الخطأ عادة عند المتعلّم في الحالات التالية:

- غموض رسالة المعلّم حيث قد يستخدم المعلّم ألفاظا ليست من مخزون المتعلّم ورصيده اللّغوي لذلك لا يفهمها تماما أو تكون مهمة تعبر عن دلالات مختلفة لا يمكن للأخطاء حصر معناها؛
- عندما يستخدم المعلّم أدوات تعبيرية مختلفة عن الأدوات التي تعود المتعلّم عليها من قبل؛
- عندما تكون رسالة المعلّم حاملة لمعارف ليس لها امتداد للمتعلّم لا تصل بالشكل السليم إلى هذا الأخير؛

- عندما يكون المتعلّم في وضعية غير مناسبة لتلقي المعارف مثل: التعب الدّهني، آلام...؛
- عندما يحدث انقطاع بين الرّصيد المعرفي للمتعلّم والمعلومات الجديدة التي يقدمها المعلّم، بسبب غياب المتعلّم أو بسبب عدم ترتيب المواضيع في المنهاج بالشكل المناسب.

3-أنواع الأخطاء:

- 1- أخطاء الخلط والتشابه بين المعارف وعدم الدّقة فيما بينها.
- 2- أخطاء التّشابه بين المعلومات والمعارف في مختلف المواد ولا يستطيع المتعلّم التمييز بينها.
- 3- أخطاء التّعميم: حيث يمكن أن تتقارب بعض المعارف لكنها لا تتطابق ومن هنا يعتقد المتعلّم بأنها متطابقة فيتعامل معها بنفس الأسلوب، وقد يستخدم إحداها بدل الأخرى نتيجة للتّعميم الذي يجريه على هذه المعارف.
- 4- أخطاء الدّمج: حيث يعمل المتعلّم على دمج المعارف الغير متكافئة والغير متطابقة في قالب واحد.
- 5- أخطاء التّنوع: حيث يمكن لنفس المعارف أن تستخدم في سياقات مختلفة وتنتج عنها دلالات مختلفة لكن المتعلّم لا يكتشف هذا التنوع في دلالات.
- 6- أخطاء في الاستعمال: قد يخطئ المتعلّم في انتقاء معارف من رصيده معتقدا أنها صالحة لسياق معين لكونه تدرب عليها في المدرسة بشكل آلي ولكن الحقيقة تبين خطأ ذلك لأنّ هذا الأخير تنمط بنمطية المدرسة فقط ولم يحدث معه التعلم المؤدي إلى الاكتساب.

4- الاستفادة من الخطأ في عملية التعلم:

- 1- إنّ منهجية اكتشاف أسلوب الخطأ الذي انتهجه المتعلّم في إظهار هذا الخطأ يعد طريقة يمكن للمُعلّم أن يستفيد منها في معرفة المنهجية هذه حتى يبصر المتعلّم عن الخطوات التي اتبعها هذا الأخير في حدوث الخطأ ويصح له هذه الخطوات بتعويضها بخطوات الصّواب من أجل أن يمحو الخطوات الأولى.
- 2- إنّ أنواع الأخطاء وأساليب الوقوع فيها من أهمّ الوسائل التي ينبغي للمُعلّم أن يكتشفها لدى المتعلّمين من أجل تصحيح المسار المتّبع في الأخطاء وتعويضها بالصّواب.
- 3- على المُعلّم أن يكتشف الخطوات التفكيرية التي يتبعها بحيث إذا كانت تؤدي إلى الخطأ يعوضها بما فعله في الصّواب.
- 4- إنّ المنهجية التي يقوم بتطبيقها المُعلّم في تبليغ المعارف قد تكون غامضة بالنّسبة للمُتعلّم ومن هنا لا يستطيع هذا الأخير أن يمثّلها ومن هنا يتذبذب بين ما قام به المُعلّم وما يفكر فيه هو ومن هنا يقع في الخطأ وعلى المُعلّم أن يعيد مسار المنهجية كلما اعتقد أنّ المتعلّمين لم يتمكنوا من متابعته. (مأخوذة عن محاضرة أ.د. علي تعوينات).

5- مفهوم بيداغوجية الدّعم:

مجموعة من الوسائل والتّقنيات التّربويّة التي يمكن اتباعها داخل الفصل (في إطار الوحدات الدّراسيّة) أو خارجه (في إطار أنشطة المدرسة ككل) لتلاقي بعض ما قد يتعرض له تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم فهم. تعثرات. تأخّر...) تحول دون إبراز القدرات الحقيقيّة والتّعبير عن الإمكانيات الفعلية الكامنة. (الفارابي عبد اللطيف، 1991، ص 76).

ومن خلال هذا التعريف يمكن القول إنّ بيداغوجية الدّعم هي مجموعة من الوسائل والطرائق التي يتبعها المُعلّم داخل الفصل الدراسي أثناء الحصص العادية أو خارجها من خلال أخذ مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية للعمل بشكل فردي عن طريق مجموعات صغيرة للحد من المشاكل التي يعانون منها.

6- خطة عمليّة لبيداغوجية الدّعم:

6-1- العمليّات التي يقوم بها المُدرّس:

- يشخص: يكشف عن مواطن ضعف أو تعثر التلاميذ بواسطة اختبارات تقييميّة؛
- يدعم: يتدخل لدعم التّلاميذ وتصحيح مواطن النّقص. (الفارابي عبد اللطيف، 1991، ص 78).

6-2- المجالات التي تنصب عليها العمليّات:

- مجالات تفسر علة الضعف أو التعثر المدرسي؛
- الوسط الاجتماعي والبيئة المحيطة (دعم غير مدرسي)؛
- الوسط التربوي المدرسي (دعم مدرسي)؛
- مجالات تبين مواطن الضعف وأسلوب العلاج؛
- المجال المعرفي (القدرات العقلية). (الفارابي عبد اللطيف، 1991 ص 78).

6-3- الوضعيّات التي تتمّ فيها العمليّات:

- قبل عملية التّدرّس للوقاية من التعثر والفسل؛
- خلال عملية التّدرّس لتفادي الصعوبات وتتبع مسار التلاميذ؛
- عند نهاية التّدرّس لتعويض النّقص الحاصل في النّتائج.

7- مفهوم الاستدراك:

إنّ الاستدراك المدرسي نشاط إضافي تدعيمي خاصّ بالمواد الأساسيّة وهي: اللّغة العربيّة، اللّغة الفرنسيّة، الرياضيّات.

ويتمثل الاستدراك في حصة لا توجد ضمن توقيت التلميذ، وإنما توجد في توقيت الأستاذ، والقصد من هذا أنها حصص خارج الأوقات المسموح بها للتعليم، أو خارج أوقات الحصص العادية للتلميذ. والمستفيدون من هذه الحصة هم التلاميذ الذين يبدو عليهم بعض التأخر في فهم الدروس دون بقية زملائهم.

8- أهمية الاستدراك:

إنّ الحصص الاستدراكية مفيدة في إنقاذ فئة من التلاميذ، وتؤثر تأثيراً إيجابياً في المردود التربوي والمدرسي وتساهم في تحقيق الانسجام، وتسجل مبدأً من أهم مبادئ المدرسة الأساسية، وهو تكافؤ الفرص وتساوي الحظوظ في القسم الواحد وفي الفوج التربوي الواحد للوصول إلى الأهداف المسطرة، وعلى الأستاذ أن يولي هذا النشاط التربوي المهم ما يستحقه من العناية والدقة في إعداد وتبليغ ومتابعة مستوى المستدرّكين.

الخلاصة:

من خلال كل ما سبق ذكره يمكن القول إنّ الخطأ في العملية التعليمية هو ليس عيباً بل مطلوب حتى يتمكن التلميذ من التعلم من أخطائه وهذا بوجود مُعلّم قويّ وواعي بما يقدمه وما يقوم به مع تلاميذه، كما أنّه من الضروري إدراج حصص بيداغوجية الدعم في المدارس الابتدائية التي تقوم على كشف مواطن الضعف في التعلم لتفاديها ويكون ذلك إمّا في الحصص العادية أو في أوقات أخرى خارج الحصص العادية.

التَّعَلُّمُ: مفهومه، شروطه، التَّعَلُّمُ

بالاستكشاف عند جيروم برونر ♥

مقدمة:

موضوع التَّعَلُّم في علم النفس التربوي بحث من مختلف الجوانب: النفسيّة-الانفعاليّة والتَّربويّة-التَّعليميّة والعصبية-المعرفيّة والتَّكوينية.. فكل مدرسة في علم النفس تناولت الموضوع من زوايتها، وهو من المواضيع الأكثر اهتماما من قبل الباحثين.

التَّعَلُّم عملية ذهنيّة معرفيّة تجري في الدِّماغ وتنتج عن استعمال مخطّطات (schèmes) ذهنيّة-عصبية وطرائق وتقنيات وأدوات تسمح باكتساب معارف وخبرات وأفكار واتّجاهات ومواقف وقيّم ومعتقدات يستفيد منها المتعلّم في حلّ مشكلاته اليومية وفي التَّعامل مع غيره من بني جنسه.

ويوجد نوعان من التَّعَلُّم: تلقائي وقصدي، فالأول يحدث تلقائيا دون التَّخطيط له، فلمسّ لهب الشمعة المشتعلة يؤدّي إلى الاحتراق وليس لدى الصَّغير فكرة لما سيحدث له قبل وضع اليّد أو الأصبع في لهب الشمعة، لكن بعد الاحتراق والألم يكشف نتيجة فعله فيكتسب خبرة لا يمكن له أن ينساها أو يكرّرها، نفس الشيء يحدث مع الخبرات الجديدة المؤلمة.

1. تعريف التَّعَلُّم:

تعريف (غيتس/Gates): (التَّعَلُّم عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدّوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتخذ صورة حلّ المشكلات).

أو هو (التَّعَلُّم عملية اكتساب لسلوك أو تصرّف معيّن (معارف، حركات، مواقف، مهارات...) ويتمّ هذا الاكتساب في وضعية محدّدة ومن خلال تفاعل ما بين الفرد المتعلّم والموضوع الخاصّ بالتَّعَلُّم).

يتضمّن هذا التعريف خمسة عناصر وهي تشمل في:

- الفرد المتعلّم بخصائصه النفسيّة الاجتماعيّة – الثَّقافيّة يخضع لشروط محدّدة ذاتيّة (قدرات مهارات، استعدادات نفسيّة وذهنيّة... وموضوعيّة (خاضعة للشّروط التي يجري فيها فعل التَّعَلُّم):

- موضوع التَّعَلُّم: ويدلّ على كلّ ما يمكن أن يكتسبه المتعلّم ضمن وضعية وشروط معيّنة، وقد يكون هذا الموضوع أفكارا أو تصوّرات أو مواقف والحركات والمهارات...:

- الوضعية التَّعليميّة: ويقصد به الإطار أو السّياق العامّ الذي يتمّ فيه فعل التَّعَلُّم، وغالبا ما تكون موجّهة وقصديّة كاللّعليم المدرسيّ مثلا:

- ناتج التَّعَلُّم: وتشمل السلوكيات والمهارات باطنة كانت أو ظاهرة تظهر على شكل إنجازات، تختلف من فرد إلى آخر حسب درجة إتقان عملية التَّعَلُّم:

- التَّفاعل: ويعني ذلك أنّ فعل التَّعَلُّم ينتج بالتَّفاعل بين العناصر المذكورة وبالتَّكامل فيما بينها. فالمتعلّم يتفاعل مع موضوع التَّعَلُّم، والوضعية التَّعليميّة تخضع لموضوع التَّعَلُّم وخصائص المتعلّم...

2. الشُّروط الأساسيّة للتَّعَلُّم:

توجد عدة شروط للتَّعَلُّم لكن نذكر أهمّها هنا: التَّحفيز، الانتباه، الوضعيّة الانفعاليّة، الفهم الشَّعور بحدوث التَّغْيِير ثمَّ الممارسة.

1. التَّحفيز والدَّافعيّة: وهو حالة من (الاهتمام بموضوع معيّن لدى المتعلِّم، بحيث كلّما ارتفعت درجة هذا الاهتمام ارتفع معها الإقبال على هذا الموضوع، واجتهد المتعلِّم في طلبه، وكلّما ضعف هذا الاهتمام كلّما انخفض ذلك الطلب). وهناك عدد من السلوكيات الدّالة على التَّحفيز وهي كالآتي:

1.1. التَّعاون: وهو أن يظهر المتعلِّم في بداية الفعل التَّعليميّ وأثناء استعدادا ومواقف وسلوكيّات تبين إقباله الصَّريح على التَّعاون في علاقته مع المدرس، وذلك بإظهار: قبوله ما يصدر عن المدرس واستفسار حول كلّ ما غمض عليه، وعرض إنجازاته على المدرس قصد طلب التَّوجيه، الاندماج مع جماعة الرِّملاء الذين يتعلَّم معهم خاصّة في النِّشاطات التَّعليميّة.

2.1. الاستمراريّة: ويعني ذلك الاستمرار في العمل ولو واجه صعوبات في ذلك، مع استمرار رغبته في التَّعَلُّم حتى وإن كانت هناك فواصل زمنيّة بين عناصر الموضوع المقصود تعلُّمه، مواصلة العمل المسند للمتعلِّم رغم غياب الرّقابة.

3.1. الارتياح: التَّعبير عن حبّ العمل ضمن وضعيّة التَّعلُّم مع ظهور الإعجاب ومؤشّرات الارتياح.

4.1. التَّقبُّل: إنجاز الأنشطة التَّعليميّة بالرضا والبحث عن سدّ الثَّغرات المتعلّقة بموضوع التَّعلُّم تلقائيا ضمن سندات أخرى خارجيّة.

2. الانتباه: الانتباه هو تهيؤ واستعداد عامّ للفرد لاستقبال مثير خارجيّ محدّد، وهو توجيه الحواس نحو شيء أو موضوع معيّن يكون منتقى بتركيز الدَّهن والحواس على هذا المثير.

الانتباه ← تهيؤ ← توجيه الحواس ← انتقاء ← تركيز.

ومن العوامل التي تجذب الانتباه والمرتبطة بالإدراك الحسي: موقع الموضوع وحجمه وحركته، اللّون والشَّكل والتَّكرار والشَّدة ومدّة الظُّهور ودرجة ارتباطه بالدّافع.... كلّ هذا يؤثّر في الانتباه نحو موضوع ما.

3. الوضعيّة الانفعاليّة: ينبغي للمتعلِّم أن يكون في وضعيّة استقرار نفسي وجسدي متوازنة بحيث لا يشعر بالخوف أو الغضب أو الألم أو التَّعب والجوع، لأنّ ذلك يقلّل من فرص تركيز الانتباه حول موضوع التَّعلُّم وقليل القدرة على متابعة تسلسل المعلومات التي تُقدّم له.

4. الفهم:

الفهم هو المعرفة بشيء أو حدث أو تقرير لفظي، ويشمل المعرفة الكاملة والصَّريحة بالعلاقات والمبادئ العامّة. الفهم من النّاحية السيكلوجيّة هو معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجهه الفرد مع إدراك هذا الموقف ككلّ مترابط. وهو أيضا عمليّة ذهنيّة يقوم بها الفرد المتعلِّم لفكّ شفرة إرساليّة مكتوبة أو شفهيّة.

وفي نظرنا فالفهم مفهوم متعدّد الدّلالات والمستويات، فهناك فهم للمعرفة المحسوسة، مثل تعداد مكوّنات الجهاز التَّنفسي في جسم الإنسان، وفهم للمعرفة المجردة، مثل العناصر التي تتكوّن منها الشَّخصيّة الإنسانيّة، أو حساب معادلة من الدّرجة الثّانية، وفهم للمعرفة المنهجية والعلائقيّة، مثل تطبيق القواعد النّحويّة في كتابة فقرة، أو إيجاد مساحة دائرة في مشكل هندسي... فكلّ نوع من أنواع هذه المعارف يتطلّب تجنيد مهارات خاصّة بها.

5. حدوث التَّغْيِير والممارسة: يقصد بحدوث التَّغْيِير أن يشعر المتعلِّم بأنّه يتلقّى معارف ومعلومات وخبرات تصحّح ما كان عنده سابقا أو هي جديدة عليه فيستوعبها ويتمثّلها وبذلك يشعر بالطمأنينة والسّرور لفهمه ما تلقّاه. ونقصد

بالممارسة الاستعمال المستمر للموضوع المتعلّم من قبل الفرد الذي تعلّمه، وذلك في كلّ وضعية مشكل يحتاج إلى المعرفة التي يتضمّن هذا الموضوع، وذلك لكي تصبح هذه المعرفة سلوكا يتصرّف به أنى شاء صاحبه. وتعمل الممارسة على ترسيخ المعرفة المتعلّمة وتجاوز العثرات التي ظهرت أثناء فعل التَّعَلُّم، ويسمح ذلك بالاقتصاد في الوقت والجهد في إنجاز المهمة التي تستعمل فيها هذه المعرفة.

3. نظرية التفاعل والوساطة والاكتشاف (لبرونر): ركّز (برونر) في نظريته على أهمية الاستقلال الذاتي للمتعلّم ومبادئه وإجابيته، وأهمية العملية الإدراكية المتضمنة في التَّعَلُّم والمثيرات التي يتعرّض لها الفرد وطرائق استقبال المعلومات والتعرّف عليها والاحتفاظ بها واستخدامها.

1.3. الدافعية والاستعداد للتَّعَلُّم: أعطى برونر أهمية خاصة لدور الدافعية في التَّعَلُّم وسَمّاها الاستعداد أو الرغبة في التَّعَلُّم من جهة، والتعاون المتبادل من جهة ثانية. يتعلّق الاستعداد للتَّعَلُّم بالظروف التي تجعل المتعلّم مريدا للتَّعَلُّم وقادرا عليه. ويرى أنّ الرغبة في التَّعَلُّم يجب أن توجد بشكل كامل وذلك عندما يبني التَّعَلُّم على طرائق الكشف والبحث بحيث يكون المتعلّم مساهما فعّالا في الكشف عن الحقائق. وعموما يلخّص (برونر) دافع الاستعداد والرغبة في العناصر التالية: حب المعرفة، دافع بلوغ الكفاءة، التعاون المتبادل.

وركّز على ثلاثة جوانب معرفية وهي: التنشيط، والمثابرة، والاتّجاه الذي ينبغي أن يكون إيجابيا.

2.3. بناء المعرفة عن طريق الاكتشاف:

التَّعَلُّم بالاكتشاف:

الاكتشاف هو وسيلة يكتسبها شخص ما يستخدمها في الحصول على معرفة معينة عن طريق استخدام قدراته العقلية وخبراته السابقة. والاكتشاف هو التَّعَلُّم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة المتعلّم المعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة.

أعطى (برونر) أهمية خاصة لعملية الاكتشاف في التَّعَلُّم وأكد بأنّ خبرة الإنسانية تدلّ على أن المعارف التي تمّ الحصول عليها بطريقة الاكتشاف الشخصي أكثر رسوخا وتأثيرا على الإنسان وتوصّل بذلك إلى النتيجة القائلة بأنّ على طرائق التدريس أن تقود المتعلّم إلى الكشف الذاتي.

ويخلص (برونر) إلى أنّ للمدارس وظيفة أساسية هي تمكين المتعلّمين من معالجة بيئاتهم بفاعلية أكبر وتحسين هذه البيئات فيزيقيا واجتماعيا، ولأنّ تقتصر الأهداف التربوية على الأوصاف المجردة لعالمنا وعلى مجرد نقل المعلومات والحقائق والمعارف التي جمعتها الأجيال السابقة، بل ينبغي الاهتمام بالطريقة الشخصية التي ينبغي كلّ فرد من خلالها مفهومه عن نفسه وعن عالمه، وأن يقوم المتعلّم بدور نشط جدًا في العملية التعليمية بمعالجة الحياة بصفة عامة.

3.3. أهداف التَّعَلُّم بالاكتشاف:

- أن يكتشف المتعلّم المفاهيم والمبادئ بنفسه من خلال التفاعل مع الموقف واستخدام الاستبصار؛

- أن يتعوّد المتعلّم على السعي للحصول على المعرفة بنفسه نتيجة لاشتراكه بصوره فعّالة في عملية التَّعَلُّم والتعليم

1. تحفيز المتعلّم على التَّعَلُّم:

- ينمّي التَّعَلُّم بالاكتشاف في الطّالِب اتجاهات واستراتيجيات تدريبية تستخدم في حلّ المشكلات والاستقصاء والبحث.

- تساعد طريقة التَّعَلُّم بالاكتشاف الطّالِب على زيادة قدراتهم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلية

سليمة؛

- إعداد أفراد قادرين على التّقدّم لما توصل إليه غيرهم بهدف التّوصل للأفضل؛

- إعداد أفراد قادرين على اكتشاف معارف جديدة وليس مجرد تقليد لما عمله غيرهم؛

- تساعد طريقة التَّعَلُّمُ بالاكتشاف على إنماء طرق فعالة للعمل الجماعي ومشاركة المعلومات والاستماع إلى أفكار الآخرين واستخدامها؛
- هناك بعض الشَّواهد التي تشير إلى أنَّ المهارات والمفاهيم والمبادئ التي يتمُّ تعلُّمها عن طريق الاكتشاف تكون أكثر بقاءً عند الطَّالِب.

2. مبادئ التَّعَلُّمُ بالاكتشاف :

1. يواجه المتعلِّم في طريقة الاكتشاف بمشكلة ما يتصدَّى لها ويحاول حلَّها.
2. يكتشف المتعلِّم المفاهيم والمبادئ بنفسه من خلال التَّفَاعُل مع الموقف واستخدام الاستبصار.
3. يكون المتعلِّم نشطاً ودائم السَّعي للحصول على المعرفة بنفسه.
4. يمتاز التَّعَلُّمُ بالاكتشاف بأنَّه يلبي حاجات الفرد التَّعليميَّة ويوافق اهتماماته.
5. يحتاج التَّعَلُّمُ عن طريق الاكتشاف إلى وقت أطول وجهد أكبر من المتعلِّم.
6. يرتبط التَّعَلُّمُ بالاكتشاف بطبيعة الموضوع، وبنيتة المعرفيَّة الأساسيَّة (مفاهيمه - مبادئه - حقائقه)
7. يركز التَّعَلُّمُ عن طريق الاكتشاف على الدَّافع الدَّاخلي الذي يقوم علي إرادة التَّعَلُّم.

3. مراحل التَّعَلُّمُ بالاكتشاف: ويرى (برونر) أنَّ التَّعَلُّمُ بالاكتشاف يمرُّ بثلاث (3) مراحل هي :

- 1- مرحلة النَّشاط: حيث يتعامل المتعلِّم مع الأشياء المحسوسة مباشرة.
- 2- مرحلة الصُّور الذَّهنيَّة: حيث يفكِّر المتعلِّم في الأشياء ذهنيّاً دون التَّعامل المباشر معها.
- 3- المرحلة الرَّمزيَّة: حيث يتعامل المتعلِّم بالرَّموز مباشرة بطريقة مجردة. (يتعامل مع الأشجار ثمَّ يضع صوِّر ذهنيَّة لها وبعدها ينتقل إلى التَّرميز لها عن طريق الكتابة أو وضع أرقام لها مثل 5 أشجار).

4. أهميَّة ومميَّزات التَّعَلُّمُ بالاكتشاف:

- 1- يساعد الاكتشاف المتعلِّم في تعلُّم كيفيَّة تتبع الدَّلَّال وتسجيل النَّتائج وبذلك يتمكَّن من التَّعامل مع الموضوعات الجديدة.
- 2- يوفِّر للمتعلِّم فرصاً عديدة للتَّوصل إلى استدلالات باستخدام التَّفكير المنطقي سواء الاستقرائي أم الاستنباط.
- 3- يعود المتعلِّم على التَّخلص من التَّسليم للغير والتَّبعية التَّقليديَّة.
- 4- يحقق نشاط المتعلِّم وإجابيَّته في اكتشاف المعلومات بنفسه ممَّا يساعده على الاحتفاظ بالموضوع المتعلِّم؛
- 5- يساعد على نميَّة الإبداع والابتكار.
- 6- يزيد من دافعيَّة التَّلميذ نحو التَّعلُّم بما يوفِّره من تشويق وإثارة يشعر بها المتعلِّم أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.
- 7- يجعل التَّلميذ مشاركاً في العمليَّة التَّعليميَّة.
- 8- ينقل مركز العمليَّة التَّعليميَّة من المعلِّم إلى المتعلِّم.
- 9- يؤكِّد على التَّجريب الاستكشافي واستمراريَّة عمليَّة التَّعلُّم.
- 10- يزيد القدرة العقليَّة الإجماليَّة للطَّالِب فيصبح قادراً على النِّقد والتَّحليل ورؤيَّة العلاقات وتقويم المعلومات بطريقة عقلائيَّة.
- 11- يكسب الطَّالِب القدرة على استخدام أساليب البحث والاستقصاء وحلِّ المشكلات.
- 12- ينمى الشُّعور بالمتعة وتحقيق الدَّات عند الطَّالِب لدى توصله إلى اكتشاف ما ممَّا يخلق لديه دافِعاً قوياً للاستمرار في عمليَّة التَّعلُّم ويحسن من اتِّجاهاته نحو التَّعلُّمات.

13- يزيد من قدرة الطَّالِب على تذكر المعلومات والاحتفاظ بها لفترة طويلة وتكون أكثر معنى عند الطَّالِب ممَّا يساعد على انتقال اثر تعلُّمها إلى مواقف جديدة.

5. أنواع الاكتشاف: هناك عدة طرائق تدريسيَّة لهذا النُّوع من التَّعَلُّم بحسب مقدار التَّوجيهِ الذي يقدِّمه المعلِّم لمعلميه وهي:

1- الاكتشاف الموجه: وفيه يزوّد المتعلِّمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيِّمة، وذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقليَّة لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلميَّة، ويشترط أن يدرك المتعلِّمون الغرض من كلّ خطوة من خطوات الاكتشاف ويناسب هذا الأسلوب تلاميذ المرحلة التأسيسية ويمثّل أسلوباً تعليمياً يسمح للتلاميذ بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عمليَّة مباشرة.

1. الاكتشاف شبه الموجه: وفيه يقدِّم المعلِّم المشكلة للمتعلِّمين ومعهما بعض التَّوجيهِات العامَّة بحيث لا يقيده ولا يحرمه من فرص النِّشاط العمليّ والعقليّ، ويعطي المتعلِّمين بعض التَّوجيهِات.

2. الاكتشاف الحرّ: وهو أرقى أنواع الاكتشاف، ولا يجوز أن يخوض فيه المتعلِّمون إلّا بعد أن يكونوا قد (مارسوا) النُّوعين السَّابقيين، وفيه يواجه المتعلِّمون عمليَّة التَّعَلُّم بمفردهم، بحيث يباشرون البحث والاستكشاف والاستقصاء تدريجياً إلى أن يتوصّلوا إلى تحقيق المعرفة التي يقصد المعلِّم تعلُّمها.

6. دور المعلِّم في التَّعَلُّم بالاكتشاف:

1. تحديد المفاهيم العلميَّة والمبادئ التي سيتمّ تعلُّمها وطرحها في صورة تساؤل أو مشكلة.

2. إعداد المواد التَّعليميَّة اللازمَة لتنفيذ الدَّرس.

3. صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعيَّة بحيث تنمّي مهارة فرض الفروض لدى المتعلِّمين.

4. تحديد الأنشطة أو التَّجارب الاكتشافيَّة التي سينفذها المتعلِّمون.

5. تقويم المتعلِّمين ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

تعتبر هذه النُّظريَّة – رغم قَدَمها- من أبرز النُّظريَّات التي أحدثت ثورة في مجال علم النَّفس المعرفي المهتمّ بالتَّربيَّة والتعليم في مختلف المراحل الدَّراسيَّة، وأنَّ استعمال الاستكشاف من بين أهم الطرائق التي تعتمد عليها التَّربيَّة عامَّة والتدريس خاصة في الفصول الدَّراسية. ويُعد جيروم برونر رائداً في ذلك إلى جانب رواد آخرين مثل جون بياجي السويسري (وفييجوتسكي السوفيَّاتي). وأنَّ نظريَّاتهم مازالت ساريَّة المفعول إلى وقتنا الحالي، رغم ظهور التَّعليم المعلوماتي بمختلف أدواته، فلذلك نجد اليوم مجالاً مكتملاً لعلم النَّفس المعرفي الذي يتمثّل في كلّ من العلوم العصبيَّة والتَّربيَّة والتَّعَلُّم، والذي يعالج بشكل مباشر وظائف الدِّماغ أثناء عمليَّة التَّعَلُّم الفعليَّة. ويتعلّق الأمر هنا بضرورة معرفة هذه الوظائف وكيفيَّة استغلالها في قاعة الدَّرس مع المتعلِّمين، ممَّا يتطلّب من الهيئات المعنيَّة بالمعلِّم بتكوينه في ذلك، حتى يشقَّ طريقه في التدريس بشكل مباشر في فهم عمل الدِّماغ لدى المتعلِّم وهو يتعلَّم.

المراجع:

- سعادة، أحمد جودت، إبراهيم، عبد الله محمد (2001)، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها دار الشروق عمان، رقم الصفحة (392-412).
- محمد مجاور، فتحي الديب (1987) المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية، مكتبة المعارف القاهرة، مصر.
- الوكيل حلمي أحمد، المفتي محمد أمين، (2005)، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- محمد السيد علي (1998)، علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات التعليمية المنصورة عامر للطباعة والنشر.
- حسن شحاتة (1998)، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار العربية للكتاب.

سيكولوجية التعلّم المدرسي ♥

مقدمة:

التعلّم من المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس، وبالرغم من ذلك فإنه ليس من السهل وضع تعريف محدّد لمفهوم التعلّم، وذلك لأنّه لا يمكننا ملاحظة عملية التعلّم ذاتها بشكل مباشر، ولا يمكن اعتبارها وحدة منفصلة أو دراستها بشكل منعزل، فالتعلّم يعتبر عمليات افتراضية يستدلّ عليها من ملاحظة السلوك.

لقد اقترح علماء النفس العديد من التعريفات لمفهوم التعلّم، غير أنّه لا يمكننا الاعتماد على تعريف واحد.

1- تحديد مفهوم التعلّم: يعرف التعلّم عموماً، بكونه عملية تغيير، شبه دائم في سلوك الفرد. ولا يمكن ملاحظته مباشرة ولكنّ يستدلّ عليه من أداء الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة. وقد يتفق علماء النفس عموماً على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبياً تندرج تحت التغيرات المتعلّمة، وهذا يعني أنّ التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلاً على حدوث التعلّم.

ويشير هذا التعريف أنّ التعلّم تغيير في الحصلة السلوكية أكثر ما هو تغيير في السلوك. وقد اكتشف المختصون في علم النفس أنّ السلوك لا يعتبر مؤشراً للتعلّم، وان غياب السلوك ليس دليلاً على عدم التعلّم. ويرى (ويتيج 1980) ضرورة استبعاد التغيرات الناتجة عن الخبرة والعمليات الطويلة المدى كالتي تحدث نتيجة التّموّ الجسدي أو التّقدّم في السن أو التعب أو المرض.

بينما ترى النظرية التربوية التعلّم بمفهوم التفكير الذي يتطلّب استعمال معرفة سابقة واستراتيجيات خاصّة لفهم الأفكار في نصّ ما، وفهم عناصر المسألة باعتبارها كلفة واحدة.

تفترض هذه النظرية أن المدارس تحدث أثراً في التعلّم. أن عدم تحصيل المتعلّمين يمكن تعديله من خلال توفير خبرات تدريسية ملائمة، وتعليمهم كيفية مراقبة أدائهم والسيطرة عليه.

أمّا كلمة التعلّم في القاموس الفرنسي (لاغوس / Larousse) تعني الدّراسة واكتساب معارف. ويأخذ التعلّم صفة ارتباط المثير بالاستجابة نتيجة للتعزيز الإيجابي بمفهوم السلوكيين، وتغيير في البنيات العقلية بمفهوم المعرفيين. ويعتبر عالم البيولوجيا التعلّم بمثابة الكيفية التي تتطوّر بها شبكة الأعصاب في الدماغ.

ويرى (جونز 1988) أن هناك ستّ (06) فرضيات عن التعلّم مستندة إلى نتائج البحث التربوي، وأنّ هذه الفرضيات تشكّل المفهوم الجديد للتعلّم، ولها أثر حاسم في الكيفية التي ينفّذ بها التدريس ويمثّل الشّكل أدناه الفرضيات الستّ المذكورة.

♥ تقديم أ. د. علي تعوينات، عضو المجلس الأعلى للغة العربية.



التعلّم الموجّه بالهدف يعني أنّ المتعلّم الماهر يبذل قصارى جهده لبلوغ هدفين يتمثلان في فهم معنى المهمّات التي بين يديه وضبط تعلّمه، بالإضافة لذلك فقد يضع المتعلّم النموذجي في سياق تعليمه عددا من الأهداف الخاصة بالمهمّة. ويعتقد الباحثون في مجال التربية أنّ المعلومات المخزنة في الذاكرة على شكل بنى معرفية تسمّى مخطّطات، ويمثّل المخطّط الواحد جملة ما يعرفه المتعلّم عن الموضوع، وهي شديدة الترابط وذات صفات حيوية، تتيح للمتعلّم أن يقوم بأنواع مختلفة من النّشاط المعرفي الذي يتطلّب الكثير من التّفكير والتّخطيط مثل الاستدلال والتّقييم. ويعتبر تنظيم المعرفة عبارة عن تركيب الأفكار والمعلومات في بنى منظّمة وموحّدة. أمّا فيما يخصّ ما وراء المعرفة فالمتعلّم يعي ويدرك المهارات والاستراتيجيات الخاصة التي يستعملها في التعلّم ويسعى هذا النّشاط بالإدراك فوق المعرفي للتعلّم. وخلاصة القول أنّ التعلّم لا يحدث مرة واحدة وإنّما يحدث على شكل دفعات في مراحل متلاحقة تبدأ بمرحلة التّحضير وذلك بتنشيط معرفته السابقة، ثمّ مرحلة المعالجة المباشرة المضبوطة التي تتميّز بتقيّم المعرفة الجديدة ودمجها وفق المعرفة السابقة. وأخيرا مرحلة التعزيز والتّوسع ضمن عملية الإدراك الكلّي للمعنى وإدماجه في المخزون المعرفي السابق. والقيام بإيجاد الروابط بين المعرفتين والتأكّد منها.

إنّ التعلّم يتأثر بالعوامل النمائية للمتعلم ممّا يؤدي إلى فوارق متباينة البنى المعرفية بين المتعلّمين. ويشير إلى أنّ الطّلبة المتخلفين في التّحصيل يحتاجون إلى فرص متنوّعة للتّدريب على المهارات وتطبيقها في ظروف مختلفة، على أن يكون ذلك مصحوباً بتغذية راجعة تصحيحية وبتعليم مثير لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

مراحل التعلّم في معالجة المعرفة:

- 2- مراحل البحث في التعلّم: يقسم هورتن وتيرنج (1976) تاريخ البحث في التعلّم إلى ثلاث (3) مراحل وهي:
 - 1.2- مرحلة ما قبل السلوكية: وقد بدأت هذه المرحلة بفلسفة جون لوك الذي قال أنّه وضع الأساس لنظرية تداعي الخبرة ببريطانيا، ويرى جون لوك أنّ العقل البشري يولد صفحة بيضاء تخطّ الخبرة عليها فيما بعد.
 - وقد ارتبط مفهوم التعلّم بكون العقل البشري يتميّز بعمليات فطرية خاصّة مستقلة عن الخبرة. ويرى العالم الألماني (ولهم فونت) الذي تنسب إليه المدرسة التركيبية في علم النفس أنّ المتعلّم يلاحظ عملياته العقلية أي يقوم بالاستبطان الذاتي. كما تميّزت هذه الفترة بأعمال (هرمان ايبنجهاوس) في مجال الذاكرة التي لعبت دوراً كبيراً في التطوّر اللاحق لتجارب (ثورندايك وكلارك هل وايدوين جاثري). وفي الوقت الذي كان فيه علم النفس التجريبي لا يزال في مراحله الأولى، كان (ايبنجهاوس) يقدّم نظرة منهجية لدراسة التعلّم البشري.

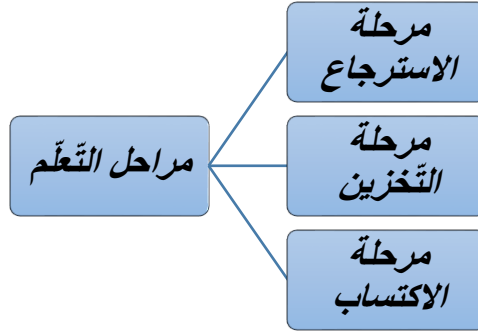


2.2- المرحلة السلوكية: أما المرحلة السلوكية التي تميّزت بنظرية الارتباطين التي تبناها (جون واطسون)، وقد جاءت نتيجة لتأثير أعمال العالم الروسي (أيفين بافلوف) في نظريته الشهيرة في الاشتراط الكلاسيكية، ونظرية (ادوارد ثورندايك) صاحب التعلّم بالمحاولة والخطأ ولاشتراط الإجرائي (لبوريس سكينر) وغيرهم ممّن كان لهم بصمات في عملية التعلّم.

3.2- المرحلة المعاصرة: في هذه المرحلة اتّجه علماء النفس إلى التّفكير في وضع تخطيط للقدرات المعرفية والوجدانية للكائن الحيّ في عماليّات التعلّم حيث ازداد الاهتمام بالدّافعية والارتباط والتّعزيز.

- 3- مراحل التعلّم: دلّت نتائج البحوث أنّ التعلّم يحدث خلال ثلاث مراحل أساسية، يمكن تقديمها على الشكل التالي:
- مرحلة الاكتساب: وهي المرحلة التي يدخل المتعلّم من خلالها المادّة المتعلّمة إلى الذاكرة؛
 - مرحلة الاختزان: تتميّز بحفظ المعلومات في الذاكرة؛
 - مرحلة الاسترجاع: وتتضمّن القدرة على استخراج المعلومات المخزنة في صورة استجابة؛
- يعتبر فهم المعنى السيكولوجي للتعلّم، هو معرفة ما لا يقدر تعلّمه.

فالتعلّم ليس ما يحدث في غرفة الصّف. وإنّما التعلّم يحدث بشكل مستمرّ في حياتنا اليومية ولا يتعلّق الأمر بكلّ ما هو صحيح فقط، فالخطأ يُعدّ تعلّماً أيضاً، ولا يقتصر التعلّم على المعرفة والمهارات وإنّما يتضمّن تعلّم الاتجاهات والعواطف (هل 1985). إذا التعلّم هو تغيير دائم في سلوك المتعلّم وقد يكون مقصوداً أو غير مقصود ويتخلّله المرور بالخبرة والتّفاعل البيئيّ أمّا التغيّرات الناتجة عن النّضج لا تعتبر تعلّماً، والتغيّرات الطّائرة المؤقّتة النّاجمة عن التعب والجوع تستثنى أيضاً من التعلّم (ولفولك 1987 ص.165).



4- أنواع التعلّم الرئيسة: اعترف علماء النفس بوجود أنماط مختلفة للتعلّم وهي التعلّم البسيط الذي يتميّز بالاعتیاد حيث يتوقّف المتعلّم عن الانتباه للمثيرات البيئية الثابتة دوماً كالساعة التي تدقّ في إحدى الغرف. والاشتراط يشير إلى اكتساب سلوكيات بوجود مثيرات بيئية محدّدة ونميّز نوعين من الاشتراط وهما الاشتراط الكلاسيكي والاشتراط الإجرائي الذي سوف يتمّ الحديث عنهما لاحقاً وإلى جانب ذلك هناك التعلّم المعرفي حيث يقوم المتعلّم بالتّفكير بشكل مختلف حول العلاقات بين السلوك والحوادث البيئية (بيترسون، 1991، 173).

5- نتاج التعلّم: يتمّ تصنيف نتاج التعلّم على النحو التالي:

- تكوين العادات: يطلق لفظ العادة على أيّ نوع من السلوك المكتسب وهو أيّ سلوك يقوم به الفرد بصفة سهلة وآلية نتيجة التكرار. ويمكننا القول إنّ العادة هي استعداد يكتسب بالتعلّم ولا يحتاج إلى الجهد والتّفكير والتركيز والانتباه.
- تكوين المهارات: تكتسب على مستوى الحركي والتّوافق الحركي العقلي، حيث يلعب التكرار دوراً كبيراً في تكوينها، وتؤثّر التّدريبات المستمرة في التّوصيلات العصبية حيث تيسر حدوث العمليات المتتالية في المهارة بسرعة ودقّة من غير تركيز للانتباه. ومعظم المهارات تبنى على استعداد وموهبة وقدرة خاصّة بالإضافة إلى الميل التي تلعب دوراً في تكوين المهارات العلمية.

- تعلّم المعلومات والمعاني: يتزود الفرد بالمعلومات والمعاني من البيئة التي يتفاعل معها في محيطه الطّبيعي والأسري والمدرسي والاجتماعي والثّقافي الحضاري.

- تعلم حل المشكلات: يعتمد أسلوب حل المشكلات على فهم الموقف وتحليله ابتداء من الشعور بالمشكلة والعمل على حلها ثم جمع المعلومات عن موضوع المشكلة ووضع الفروض الملائمة لها والتحقق من الفروض بالتجربة والممارسة للنشاط وأخيرا الوصول إلى النتائج أو القوانين أو القواعد اعتمادا على التحليل بالمقارنة وتنمية التفكير الاستدلالي والاستقرائي.

- تكوين الاتجاهات النفسية: الاتجاه النفسي هو استعداد أو تهيؤ عقلي يتكون نتيجة عوامل مختلفة مؤثرة في حياته تجعله يأخذ موقفا نحو بعض الأفكار بحسب قيمتها الخلقية أو الاجتماعية.

والواقع أن شخصية الفرد، تتكون من مجموعة من الاتجاهات النفسية التي تتكون نتيجة التنشئة والتربية والتعلم، فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه، ويتصف تعلم الاتجاهات بالتخزين طويل المدى، بينما يتعرض تعلم المعلومات إلى الإتلاف الناتج عن عوامل النسيان.

6- نظريات التعلم: ونظرا لأهمية نظريات التعلم وتعدد الاتجاهات النفسية التي تنسب إليها فسوف نعرض أهم النظريات شيوعا في الفكر النفسي ألا وهي نظرية التعلم بالمحاولة (ثورندايك) ونظرية الاشتراط الإجرائي (ل斯基ير) ونظرية التعلم بالملاحظة لباندورا التي تنسب إلى نظرية أو منحى التعلم الاجتماعي ونظريتي (الجشطالت) والنظرية البنائية التي تنسب إلى المنحى المعرفي.

1.6- النظريات السلوكية:

1- النظرية الارتباطية ل(ثورندايك) أو التعلم بالمحاولة

لمحة تاريخية:

ولد (ثورندايك) في ويلميز بيرج بولاية ماساشوسيتس في 31 أوت 1874، وبدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم في الظهور منذ مطلع القرن العشرين. وظهرت أبحاث (ثورندايك) في نظرية التعلم في عام 1913-1914 عندما نشر كتابه (علم النفس التربوي) الذي يتألف من ثلاث أجزاء وحدد فيه قانون التدريب وقانون الأثر وهي المبادئ التي وضعها في ضوء أبحاثه التجريبية والإحصائية. أما طريقته في البحث فكانت تقوم على المشاهدة وحل المشكلات وذلك على النحو التالي:

- 1- وضع العضوية في موقف حل المشكلة.
 - 2- ترتيب توجهات الإنسان أو الحيوان.
 - 3- اختيار الاستجابة الصحيحة من بين عدة خيارات.
 - 4- مراقبة سلوك الإنسان أو الحيوان.
 - 5- تسجيل هذا السلوك في صورة كمية.
- وقد كان (ثورندايك) من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر التعلم تميزا عند الإنسان والحيوان على حد سواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ، (نشواتي، 1985، 319).
- فالتعلم عند ثورندايك هو تغير آلي في السلوك يتجه تدريجيا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي نسبة التكرار أعلى للمحاولات الناجحة التي تؤدي إلى إزالة حالة التوتر والوصول إلى حالة الإشباع. فعلم النفس عند ثورندايك هو دراسة السلوك دراسة علمية والتعلم هو تغير في السلوك (علبان وآخرون، 1987، 68).
- وقد عرفت نظرية ثورندايك، التي ظلت مهيمنة لعدة عقود من القرن الماضي على الممارسات التربوية في الولايات الأمريكية المتحدة باسم الترابطية، لأنه اعتقد أن التعلم عملية تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها. وقد طور ثورندايك، نظريته من خلال أبحاث طويلة، التي قام بها على أثر المكافأة في سلوك الحيوانات المختلفة.
- وإحدى أبرز تجاربه كانت على القطعة التي توضع في قفص له باب يمكن فتحه إذا سحبت القطعة الخيط المدلى داخل القفص. وكانت مهمة القطعة الخروج من القفص للحصول على الطعام (المكافأة) الموجود خارج القفص. وقد كرر ثورندايك

هذه التجربة عدّة مرات، فوجد أنّ الوقت الذي تستغرقه القطعة يتناقص تدريجيًا إلى أنّ أصبحت تسحب الخيط فور دخولها القفص. وفسر ثورندايك عملية التعلّم كالتالي:

بعد تمكّن القطعة من فتح الباب كوفئت بطبق سمك ففويت الرابطة بين المثير والاستجابة وأهمّ مبادئ التعلّم التي توصل إليها هي قانون الأثر.

لم يكتف ثورندايك بوصف التعلّم، بل حاول تفسيره بارتباطات مباشرة بين المثيرات والاستجابات تتحكّم في قوتها أو ضعفها قوانين رئيسية وأخرى ثانوية، بل هي قوانين تفسيرية (نشواتي 1985). وتسمّى هذه الروابط بقوانين التعلّم.

1- القوانين الرئيسية:

1- قانون الأثر: عندما تكون الرابطة بين المثير والاستجابة مصحوبة بحالة ارتياح فإنّها تقوى، أمّا إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو انزعاج فإنّها تضعف (ثورندايك، 1913، 71). ويرى لثورندايك العمل الرئيسي في تفسير عملية التعلّم هو المكافأة، ويعتقد أنّ العقاب لا يضعف الروابط (الشرقاوي، 1983، 80).

2- قانون التدريب (التكرار): إنّ تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها وبالتالي يصبح التعلّم أكثر رسوخا. يرى ثورندايك أنّ لهذا القانون شقين هما:

أ- قانون الاستعمال: الذي يشير أنّ الارتباطات تقوى بفعل التكرار والممارسة

ب- قانون الإهمال: الرابطة تضعف بفعل التكرار وعدم الممارسة.

3- قانون الاستعداد: يصف الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر، فهو يحدّد ميل المتعلّم إلى الشعور بالرضي أو الضيق (كراجة 1997، 273) ويصوغ ثورندايك ثلاث حالات لتفسير الاستعداد وهي:

1- تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتعمل، فعملها يريح الكائن الحي.

2- تكون الوحدة العصبية مستعدة ولا تعمل، فإنّ عدم عملها يزعج الكائن الحي.

3- تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتجبر للعمل فإنّ عملها يزعج الكائن الحي. (القطامي، 1993، 30). أمّا

القوانين الثانوية فهي:

1- قانون الانتماء: في هذا القانون، الرابطة تقوى بين المثير والاستجابة الصحيحة كلّما كانت الاستجابة أكثر انتماء إلى الموقف، لهذا تجد الفرد يميل إلى ردّ التحية بانحناء الرأس أكثر ما يكون ميله إلى الاستجابة بالكلام. ولهذا تكون إثابة العطشان بالماء أقوى من إثابته بالنقود. ويعتبر قانون الانتماء من أهمّ القوانين التي أضافها ثورندايك لنموذجه وهذا القانون يجعل نموذجه أقرب إلى النموذج المعرفي.

2- قانون الاستقطاب: تسير الارتباطات في الاتجاه الذي كانت قد تكوّنت فيه بطريقة أيسر من سيرها في الاتجاه المعاكس، فإذا تعلّم الفرد قائمة مفردات عربية انكليزية فان الاستجابة للكلمة العربية بما يقابلها بالانكليزية يكون أكثر سهولة من الاستجابة العكسية (كراجة، 1997، 275).

3- قانون انتشار الأثر: وضع (لثورندايك) هذا القانون بعد عام 1933، حيث يرى أنّ أثر الإثابة لا يقتصر على الرّبط فقط، وإنّما يمتد إلى الروابط المجاورة التي تتكوّن قبل إثابة الرابطة وبعد إثابتها. وعلى سبيل المثال فإذا عزّز المعلم أثناء التعليم كلمة فيما بين الكلمات، فإنّ التعزيز ينتقل إلى الكلمة السابقة واللاحقة في السلسلة أي أنّ الثواب يؤثّر أيضا في الارتباطات المجاورة له. وهكذا يرى أنّ الثواب يقوي حتى الارتباطات غير الصحيحة المجاورة للارتباط المثاب.

4- قانون التعرف: يسهل على المتعلّم ربط وضع مثيري معيّن باستجابة معيّن إذا تمكّن المتعلّم من التعرف على الوضع وتميّزه نتيجة مروره بخبراته السابقة. ويرى (لثورندايك) أنّه إذا كانت عناصر الموقف الجديد معروفة، فإنّ ذلك يسهل التكيف للموقف أكثر ممّا لو كانت العناصر غير معروفة، فمثلا يسهل على المتعلّم حلّ مسألة حسابية إذا تعرّف المتعلّم على الأرقام والرموز المستعملة فيها.

5- قانون الاستجابة المماثلة: يكون تصرف المتعلّم إزاء وضع جديد مشابها لتصرفه مع الوضع القديم وهذا يعني أنّه استفاد من خبراته السابقة.

6- قانون قوّة العناصر وسيادتها: تتّجه استجابة المتعلّم للعناصر السّائدة في الموقف أكثر ممّا تتوجّه إلى العناصر الطّائرة غير السّائدة (عليان وآخرون، 1987، 77).

2- خصائص التعلّم بالمحاولة والخطأ:

- يستخدم عند الأطفال الصّغار الذين لم تتمّ عندهم القدرة على التّفكير الاستدلاليّ والاستقرائيّ وقد يستعمله الكبار في حالات الانفعال؛

- يستعمل التعلّم بالمحاولة والخطأ لانعدام عمل الخبرة والمهارة في حل المشكلات المعقّدة؛

- يمكن لهذا التعلّم أن يكون أساس اكتساب بعض العادات والمهارات الحركيّة وتكوينها مثل السّباحة وركوب الدّراجة.

3- التّطبيقات التّربويّة لنظرية (ثورندايك): ثورندايك أوّل من شغل منصب أستاذيّة علم النّفس التّربوي في تاريخ علم النّفس، وقد اهتمّ ثورندايك بثلاث مسائل أساسيّة، تؤثر في استفادة المعلّم منها في عمله داخل الصّف وهذه الأمور هي:

- تحديد الرّوابط بين المثيرات والاستجابات التي تتطلّب التّكوين أو التّقوية أو الإضعاف؛

- تحديد الظّروف التي تؤدّي إلى الرّضي أو الضّيق عند التّلاميذ؛

- استخدام الرّضا أو الضّيق للتحكّم في سلوك التّلاميذ؛

- يرى (ثورندايك) أنّ على المعلّم والمتعلّم تحديد خصائص الأداء الجيّد حتى يمكن تحديد تشخيص الأخطاء، كي لا تتكرّر ويصعب تعديلها فيما بعد لأنّ الممارسة تقوي الرّوابط الخاطئة كما تقوي الرّوابط الصّحيحة.

ويرى (ثورندايك) أنّ قانون الأثر الأهمّ في عمليّة التعلّم، بحيث كان ناقدا للكثير من الممارسات التّربويّة السّائدة، خاصّة العقاب، وطالب بأن تكون غرف الصّف مصدر سعادة وتهيئة للبواعث المدرسيّة كما حدّد الدور الإيجابي للمتعلّم المنبعث من موقف التعلّم حيث أنّ حاجاته ورغباته هي التي تحدّد استجاباته.

- مهمّة المعلّم، هي استثارة رغبة التلميذ في الاستجابة والاندفاع في المحاولة والخطأ وذلك بالالتزام بالنّصائح التّالية:

- أن يؤخّذ في عين الاعتبار الموقف التّعليمي الذي يوجد فيه التّلميذ؛

- أن يعطي التّلميذ فرصة بذل الجهد في التعلّم وذلك بالمحاولة؛

- تجنب تكوين الرّوابط الضّعيفة وتقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف؛

- ربط مواقف التعلّم بمواقف مشابهة لحياة التّلميذ اليوميّة؛

- التّركيز على الأداء والممارسة وليس على الإلقاء؛

- الاهتمام بالتّدرج في عمليّة التعلّم من السّهل إلى الصّعب من الوحدات البسيطة إلى الوحدات المعقّدة؛

- عدم إغفال أثر الجزاء لتحقيق السّرعة في التعلّم والفاعليّة والمحافظة على الدّافعيّة.

يرى (ادوارد تولمان) في أهميّة نظريّة المحاولة والخطأ إن علم النّفس التعلّم، كان ومازال في الأساس مسألة اتّفاق مع ما جاء به (ثورندايك) أو اختلاف ومحاولة إدخال التّحسين عليه في أجزاء ثانوية، ويبدو أنّنا جميعا في أمريكا سواء أكنا علماء نفس الجشطت أو الفعل المنعكس الشّرطي أو الجشطلتيون جدّد قد اتّخذنا من (ثورندايك) بطريقة ظاهرة أو خفيّة نقطة بداية لنا، ولكن العالم الذي بذل جهدا كبيرا لتطوير الأفكار التي قدّمها (ثورندايك) والاستفادة منها في مجال التّطبيق العملي هو العالم الأميركيّ الشّهير (سكينر) (جابر، 1982، 208).

ب- نظرية الاشتراط الإجرائي (سكينر):

لمحة تاريخية:

ولد (بُورهُوس فريدريك سكينر/ Burrhus Frederic Skinner) عام 1904 في بلدة ساسك وبهانا في الشمال الشرقي من ولاية بنسلفانيا. وقد كان والده (وليام أثر سكينر) محاميا ذا طموحات سياسية، يعمل لدى إحدى شركات السكك الحديدية. أمّا والدته (جريس مادي سكينر) فهي امرأة ذكية وجميلة وتتبنّى فلسفة ثابتة في الحياة لا تحيد عنها. لم يستخدم والد سكينر العقاب البدني في تنشئته، غير أنّهما لم يتردّدا في استخدام أساليب أخرى لتعلمه الأنماط السلوكية الجيدة. ويبدو أنّ حياة سكينر المبكرة كانت تزخر بالشعور بالأمن والاستقرار. ويشير سكينر إنّ حياته المدرسية كانت ممتعة محاطا دوما بالكتب التي شغف والده بقراءتها. والتحق سكينر بكلية هاملتون، حيث تخصصّ في الأدب الإنجليزي، ودرس مواد شملت اللغات الرومانسية وأسلوب الخطاب، وعلم الأحياء والأجنة والتشريح والرياضيات. وبعد أن فشلت محاولات سكينر في أن يصبح كاتباً، فاهتمّ بميدان علم النفس وذلك بجامعة هارفارد في خريف 1928.

أثناء إقامته بالجامعة لمدة خمس (05) سنوات تحصّل على منحة التجريب على الحيوان وتأثّر منهجه في البحث بمنهج بافلوف. وكان شعاره (تحكّم في البيئة تتحكّم في السلوك). وفي عام 1936، حصل سكينر على وظيفة مدرس في جامعة مينيسوتا وظلّ فيها حتى عام 1945، وظهر أول عمل ضخم له (سلوك الكائنات) عام 1938، وكان وصفا مفصّلا لبحوثه حول الفئران، وفي صيف عام 1945 كتب روايته الشهيرة (والدان تو)، ولكتّها لم تنشر إلّا عام 1948. وتولى منصب رئيس قسم علم النفس في جامعة أنديانا، ورغم كثرة المسؤوليات الإدارية إلّا أنّه واصل الأبحاث على الحمام وفي عام 1947، أصبح عضواً في قسم علم النفس بجامعة هارفارد.

ينتمي سكينر إلى مدرسة ثورندايك فهو ارتباطي مثله يهتمّ بالتعزيز كعامل أساسي في عملية التعلّم. وسكينر أحد علماء النفس الذين اهتمّوا بدراسة الأمراض السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه.

1- أنواع السلوك عند سكينر: يميز سكينر بين نوعين من السلوك وهما:

- السلوك الاستجابية: ويمثّل لاستجابات ذات طابع انعكاسي فطري مثل إغماض العينين عند التعرّض لمنبه قوي أو المشي الآلي ومنعكس المصّ عند المولود حديثاً.

- السلوك الإجرائي يتمّ هذا السلوك من الإجراءات المنبثقة من العضوية على نحو تلقائي دون أن تكون مقيّدة بمثيرات معيّنة، وتقاس قوة الاشتراط الإجرائي بمعدّل الاستجابة بعدد تكرارها وليس بقوة المثير (نشواتي 1985). يعرف السلوك الإجرائي بآثره على البيئة، وليس بواسطة مثيرات قبلية مثال على ذلك قيادة السيارة ركوب الدراجة المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان ما. ويميّز سكينر ثلاثة أنواع من المثيرات التي تتحكّم في السلوك الإجرائي وهي:

- المثير المعزّز ويقصد به كلّ أنواع المثيرات الإيجابية التي تصاحب السلوك الإجرائي كالمعزّزات اللفظية والمادّية والاجتماعية والرمزية؛

- المثير العقابي ويقصد به كلّ أنواع العقاب، مثل العقاب اللفظي والاجتماعي أو الجسدي، التي تلي حدوث السلوك الإجرائي، وتعمل على إضعافه؛

- المثير الحيادي ويقصد به المثيرات التي تؤدّي إلى إضعاف السلوك الإجرائي أو تقويته (الروسان، 2000).

تجارب سكينر:

استخدم سكينر صندوقاً أطلق عليه اسمه وهو عبارة عن صندوقٍ بداخله رافعة يمكن الضّغط عليه ويوجد أيضاً بداخل الصندوق وعاء للطعام، حيث وضع فيه سكينر فأراً جائعاً ممّا جعل الفأر يقوم بسلوك استكشافي وكان الضّغط على الرافعة إحدى الاستجابات. وكان سكينر يعزّز هذا السلوك بتقديم الطّعام له. إنّ تزويد الفأر بالطّعام يسمّى بالتعزيز

العرضي لأنَّ استجابة الضَّغط على الرَّافعة صدرت بالمصادفة وليس كوسيلة للحصول على الطَّعام وهي الاستجابة التي تميَّز التَّعلُّم الإجرائي. وقد توصَّل سكينر إلى الاشتراط الإجرائي عن طريق التَّعزيز.

2. جدول التَّعزيز عند سكينر: عندما يتعلَّم الفرد سلوكا جديدا يتمَّ تعزيزه مباشرة ويسمَّى هذا الإجراء بالتَّعزيز المستمرَّ. أمَّا إذا وصل المتعلِّم إلى مرحلة الإتقان، يستحسن تقديم التَّعزيز من فترة لأخرى ويسمَّى هذا الإجراء بالتَّعزيز المتقطع. وهناك أربعة أنماط أساسية للتَّعزيز المتقطع اثنان منهما يعتمد على مقدار الوقت الذي يمرُّ بين المعزَّزات وتسمَّى جداول التَّعزيز الزَّمني، أمَّا النِّوعان الآخران فيعتمدان على عدد الاستجابات المقدَّمة بين المعزَّزات وتسمَّى بجداول النِّسبة (فرستر وسكينر، 1957).

ويتَّخذ التَّعزيز سواء كان نسبيا أم زمنيا، شكلا ثابتاً أو متغيِّراً من الاستجابات، وقد يفصل بين كلِّ استجابتين معزَّزتين، في تعزيز نسبي، عدد ثابت أو متغيِّر من الاستجابات. وقد تفصل بين كلِّ تعزيزين في التَّعزيز الزَّمني، فترة زمنية ثابتة أو متغيرة بغض النَّظر عن عدد الاستجابات المنبعثة خلال هذه الفترة. المقارنة بين جداول التَّعزيز الثَّابتة والمتغيرة للاستجابات والزَّمن.

جداول التَّعزيز الثَّابتة/ المستمرة	جداول التَّعزيز المتغيرة/ المتقطعة
تُعَدُّ أكثر فاعلية عند بداية السُّلوك	تُعَدُّ أكثر فاعلية بعد بناء السُّلوك
تحافظ على استمرار السُّلوك وتكراره	تحافظ على استمرارية السُّلوك وتكراره بشكل أكبر
تُعَدُّ أقل مقاومة لانطفاء	تُعَدُّ أكثر مقاومة للانطفاء
يصعب تقديمها باستمرار	يسهل تقديمها بين الحين والآخر
يخمد سلوك الفرد بعد التَّعزيز	يبقى الفرد في حالة نشاط دائم بحثا عن المعزَّز
- تعمل على ظهور السُّلوك المرغوب فيه وتكراره عند تعزيزه	- تعمل على خفض معدَّل تكرار السُّلوك إذا لم يحصل التَّعزيز نهائيا
- تُعَدُّ أقل اقتصاديّة من حيث كلفتها	- تُعَدُّ أكثر اقتصاديّة من حيث كلفتها
- تصبح العضويّة أقل نشاطا وحيويّة	- تصبح العضويّة أكثر نشاطا وحيويّة

3- تصنيف المعزَّزات:

نميَّز أكثر من طريقة في تصنيف المعزَّزات ومنها

- المعزَّزات الأوَّلية والمعزَّزات الثَّانوية:

المعزَّزات الأوَّلية تتمثَّل في المثيرات التي تؤدِّي إلى تقويّة السُّلوك دون خبرة سابقة ودون تعلُّم وتسمَّى أيضا بالمعزَّزات غير الشَّروطية أو المعزَّزات الطَّبيعيّة غير المتعلَّمة ومنها الطَّعام والشَّراب والدَّفء. أمَّا المعزَّزات الثَّانوية فهي التي تكسب خاصيّة التَّعزيز من خلال اقترانها بالمعزَّزات الأوَّلية، والتي تسمَّى بالمعزَّزات الشَّروطية أو المتعلَّمة.

- المعزَّزات الطَّبيعيّة والمعزَّزات الصَّناعية:

- ا المعزَّزات الطَّبيعيّة:

هي التَّوابع ذات العلاقة المنطقيّة بالسُّلوك ومن الأمثلة على ذلك ابتسامة المعلِّم للطَّالب، أمَّا إعطاء المعلِّم نقاطا للطَّالب يمكن استبدالها فيما بعد بأشياء يحبُّها الطَّالب كالعلامات فهذا يعتبر تعزيزا اصطناعيا (الخطيب، 1987).

- التَّعزيز الموجب والتَّعزيز السَّالب:

التَّعزيز الموجب هو إضافة مثير معيَّن بعد السُّلوك مباشرة، ممَّا يؤدِّي إلى احتمال حدوث نفس السُّلوك في المواقف المماثلة ومنها المديح وتكريم الفائزين وزيادة الراتب وتقدير الوالد لطفله أمَّا التَّعزيز السَّالب فهو التَّخفيف من العقوبة المفروضة على الفرد نتيجة لالقيام بسلوك مرغوب فيه، إلغاء إنذار وجّه للطَّالب لتقصيره في الدُّروس، نتيجة لسلوك الاجتهاد الذي أظهره فيما بعد. وتعتبر المعزَّزات السَّالبة مثيرات تزيد من احتمال ظهور الاستجابة بعد زوالها.

4- العقاب عند سكينر: يعتقد سكينر أن العقاب يمكن أن يكون عاملاً مهماً في تعديل السلوك. يؤكد أن هناك نوعين من العقاب الموجب والسالب، ويعمل العقاب الموجب على تقديم مثير غير محبب أو مؤلم إلى الموقف يعمل على إزالة أداء الاستجابة غير المرغوب فيها. ويشير العقاب السالب إلى حذف مثير محبب من الموقف أو إزالته للعمل على التوقف عن أداء الاستجابة غير المرغوب فيها. مثال: منع الطفل من الحصول على الحلوى في حالة الاستمرار في سلوك غير المرغوب فيه. نزع اللعبة عند عدم استجابة الطفل لمطالب الوالد.

5- تشكيل السلوك: تتم إجراءات تشكيل السلوك على عملية تحديد الهدف السلوكي المرغوب فيه وتجزئته إلى سلسلة من الخطوات المتتابعة التي تقترب تدريجياً من بلوغ الهدف. ويتم تعزيز كل خطوة على حدة بالترتيب المؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود. ولا يحدث الانتقال إلى خطوة تالية إلا إذا أتقنت العضوية أداء الخطوة السابقة لها، ويستمر هذا النوع من التقريب المتتالي إلى أن يتمكن من تحقيق السلوك المطلوب. والسلوك الإجرائي هو سلوك معزز، يعتبر الخطوة الأولى في التشجيع ظهور السلوك المحدد، وهو انتظار السلوك المرغوب فيه، ثم إتياعه بتعزيز (أبو جادو 2005).

6- تعديل السلوك: يتم تعديل السلوك وفق المبادئ التالية:

- السلوك تحكمه نتائجه؛
- التركيز على السلوك القابل للملاحظة المباشرة؛
- التعامل مع السلوك على أنه هو المشكلة وليس كمجرد عرض لها؛
- السلوك غير المقبول تحكمه القوانين نفسها التي تحكم السلوك المقبول.
- السلوك الإنساني ليس عشوائياً بل يخضع لقوانين تعديل السلوك ومنهجية تجريبية، يمكن أن تأخذ الأشكال التالية:
- زيادة احتمال ظهور سلوك مرغوب فيه؛
- تقليل احتمالات ظهور سلوك غير مرغوب فيه؛
- إظهار نمط سلوكي ما، في المكان والزمان المناسبين؛
- تشكيل سلوك جديد (أبو جادو 2005).

7- التعليم المبرمج: يعتبر سكينر أول مبتكر للتعليم المبرمج. ففي عام 1954، حيث شهدت الولايات المتحدة الأمريكية نقصاً في عدد المعلمين، اقترح سكينر التعلم المبرمج بناء على ما توصل إليه من نتائج الاشتراط الإجرائي ويعتبر التعليم المبرمج أسلوب التعليم الذاتي، إذ يعطي المتعلم فرص تعليم نفسه، حيث يقوم البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق أهداف معينة.

إن مفهوم التعليم المبرمج من أكثر التطبيقات التربوية أهمية لمبادئ الاشتراط الإجرائي والذي يقوم على الاستفادة من مبادئ التعلم الإجرائي ومن مزايا التعليم المبرمج ما يلي:

- يساهم في حل بعض المشكلات التربوية مثل تزايد عدد التلاميذ ومشكلة الفروق الفردية، ونقص عدد المعلمين.
- يركز على المتعلم باعتباره محور العملية التربوية مع تنبيه الدافعية.
- يضمن تغذية راجعة فورية.
- التعزيز المستمر لمجهودات المتعلم.
- ليس هناك وجود لمثيرات منفرة التي قد يحدثها بعض المعلمين.

8- التطبيقات التربوية لنظرية سكينر: اقترح سكينر الخطوط التربوية العريضة للمعلمين وهي:

- 1- استخدام التعزيز الإيجابي بقدر الإمكان.
- 2- ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف وتقليلها، حتى لا يزداد استخدام أسلوب العقاب أم التعزيز السالب.
- 3- ضرورة تقديم التغذية الراجعة، سواء كانت في صورة تعزيز موجب أو سالب أو عقاب فور صدور سلوك المتعلم.

4- الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلّم وتتابعها، وتقديم التّغذية الرّاجعة في كلّ ما يتعلّمه التّلميذ (أبو جادو 2005).

وقد استفاد من مبادئ الاشتراط الإجرائي العلاج النّفسي السّلوكي في تقويم المشكلات السّلوكية غير السّوية أو بعض العادات غير المرغوب فيها، كما أضاف سكينر تحذيرات للمعلّمين خاصّة بالممارسة الصّفية والتي قد تفتقر بسلوكياتهم أو بالمادّة الدّراسية منها:

- السّخريّة من استجابات المتعلّم وتقديم التّعليقات المؤلّمة لذاتهم؛

- استخدام الأساليب العقابيّة المختلفة؛

- الوظائف البيئيّة الاضافيّة الكثيرة والصّعبة؛

- إرهاب نفسيّة الطّلبة بالأعمال الإجابيّة؛

- إلزام المتعلّم بنشاط لا يرغب فيه (سكينر 1968)؛

- إلزام المتعلّم بالجلوس بصمت طول مدّة الدّرس.

ج- النّظريّات المعرفيّة:

أ- نظريّة الجشطت في التّعلّم:

لمحة تاريخيّة:

يعتبر (ماكس فرتيمر / Max Wertheimer) (1880-1943) مؤسس النّظرية الجشطتية وانضمّ إليه (ولفنج كوهلر / Wolfgang Köhler) (1887-1967). (وكيرت كوفكا / Kurt Koffka) (1886-1941) وقد نشر أبحاث النّظرية أكثر من (فرتيمر) ثمّ ارتبط بهم (كيرت ليفن) (1891-1947) وأسس نظرية المجال.

ولدت النّظرية في ألمانيا وقدّمت إلى الولايات المتّحدة في العشرينات على يد (كوفكا وكوهلر) وفي 1925 ظهرت النّسخة الانكليزية للتّقرير الذي يضمّ تجربة (كوهلر) المشهورة عن حل المشكلات عند (الشمبانزي) وأوّل المنشورات كان مقالا تحت عنوان الإدراك مقدّمة للنّظرية الجشطتية (غازدا 1983).

لقد شاعت نظرية (ثورندايك) وذاع صيتها في الثّلاث الأوّل من القرن العشرين، وظهر كتاب (كوفكا) (نموّ العقل) عام 1924، واحتوى على نقد تفصيلي للتّعلّم بالمحاولة والخطأ وقد أيد بما أجراه (كوهلر) من تجارب على القردة. وأبرز (كوهلر) دور الاستبصار في التّعلّم أعتبره بديلا للتّعلّم بالمحاولة والخطأ، وبين كيف أنّ القردة تستطيع أن تحصل على الثّواب دون أن تمرّ بمحاولات وأخطاء وتثبيت المحاولات النّاجحة والتّخلّص من المحاولات الخاطئة.

لقد ظهرت السيكولوجية الجشطتية في ألمانيا في نفس الوقت الذي ظهرت فيه المدرسة السّلوكية في أمريكا. إنّ كلمة الجشطت معناها صيغة أو شكل، وترجع هذه التّسمية إلى دراسة هذه المدرسة المدركات الحسيّة حيث بيّنت أنّ حقيقة الإدراك تكمن في الشّكل والبناء العامّ، وليس في العناصر والأجزاء. وثارت هذه المدرسة على نظام علم النّفس وخاصّة على المدرسة الارتباطيّة وفكرة الارتباط، وقالت بأنّ الخبرة تأتي في صورة مركبة فما الدّاعي لتحليلها إلى ارتباط. ولا يمكن ردّ السّلوك إلى مثير واستجابة، فالسّلوك الكلّي هو السّلوك الهادف الذي يحقّقه الفرد بتفاعله مع البيئة.

1- الأسس التجريبيّة للنّظرية: عابت مدرسة الجشطت على (ثورندايك)، أن الأقفاس التي كان يستخدمها في تجاربه لا تسمح للحيوان بإظهار قدرته على التّعلّم، لأنّ المزالج والأزرار وغيرها من المفاتيح الأقفاس مخبأة ولا يمكن للحيوان معالجتها إلّا عن طريق الصّدف، وهو يلتمس الخروج من مأزقه، في حين أنّ الاختبار المناسب لقياس القدرة على التّعلّم يجب أن تكون عناصره واضحة أمام العضويّة، فإنّ كانت له القدرة على الملاحظة وإدراك العلاقات تسنّى له حلّ المشكلات.

وتميّزت أبحاث (كوهلر) بنوعين من التجارب ما بين عامي (1917- 1913) وهما تجارب مشكلات الصّندوق وتجارب مشكلات العصي.

2- العوامل المؤثرة على الاستبصار

لقد ميز القشطلت عوامل مؤثرة على التّعلّم بواسطة الاستبصار وهي:

1- مستوى النّضج الجسدي:

إنّ النّضج الجسدي هو الذي يحدّد إمكانية قيام المتعلّم بنشاط ما للوصول إلى الهدف.

2- مستوى النّضج العقلي:

تختلف مستويات الإدراك باختلاف تطوّر النّمو المعرفي، ما هو أكثر نموًا وخبرة يكون أكثر قدرة على تنظيم وإدراك علاقات مجاله.

3- تنظيم المجال: نقصد بتنظيم المجال هو احتواؤه على كلّ العناصر اللازمة لحل المشكلة مثلًا في تجارب القشطلت وجود العصا (الوسيلة) والهدف (الموز) والجوع (الدافع) وافتقار المجال لإحدى العناصر يعرقل تحقّق التّعلّم.

4- الخبرة: ويقصد بها الألفة بعناصر الموقف أو المجال بحيث تدخل في مجال المكتسبات السابقة ممّا يجعل المتعلّم ينظّم ويربط أجزاء المجال بعلاقات أكثر سهولة.

5- المفاهيم الرئيسيّة في نظرية الجشطلت:

- البنية: (التنظيم) تعني بنية خاصّة متأصلة بالكلّ أو النمط بحيث تميّزه عن غيره من الأنماط الأخرى وتجعل منه شيئًا منظمًا ذا معنى أو وظيفة خاصّة.

وتحدّد البنية وفقا للعلاقات القائمة بين الأجزاء الترابطيّة للقشطلت (الكلّ)، وعليه فإنّ البنية تتغيّر بتغيّر العلاقات، حتى لو بقيت أجزاء الكلّ على ما كانت عليه.

- إعادة تنظيم: استبعاد التفاصيل التي تؤدّي إلى إعاقة إدراك العلاقات الجوهرية في الموقف.

- المعنى: هو ما يترتّب من إجراء العلاقات القائمة بين أجزاء الكلّ.

- الاستبصار: هو الفهم الكامل للبنية الجشطلت (الكلّ) من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه وإعادة تنظيمها بحيث يمكن الاستدلال عن المعنى ويتشكّل ذلك في لحظة واحدة وليس بصورة متدرّجة.

6- فرضيات نظرية الجشطلت:

1- التّعلّم يعتمد على الإدراك الحسيّ أي أنّ كلّ المدركات المخزّنة في الذاكرة يتمّ التّعرّف عليها وإدخالها إلى الذاكرة بواسطة الحواس.

2- التّعلّم هو إعادة تنظيم المعارف حيث يعتمد التّعلّم على فهم العلاقات التي تشكّل المشكلة أو الموقف التعليمي وذلك بإعادة تنظيمها للدلالة على معناها.

3- التّعلّم هو التّعرّف الكامل على العلاقات الدّاخلية

لا يمكن اعتبار التّعلّم مجرد ارتباط بين عناصر لم تكن مترابطة وإنّما هو الإدراك الكامل للعلاقات الدّاخلية للشيء المراد تعلّمه، وجوهر التّعلّم هو التّعرّف على القوانين الدّاخلية التي تحكم موضوع التّعلّم.

4- يتعلّق التّعلّم بالحصول على العلاقة بين الاستعمال الصّحيح للوسيلة وبين تحقيق الهدف أو النّتائج المترتبة عن هذا الاستعمال.

5- الاستبصار: يجنبنا الأخطاء الغبية وإن فهم واستنتاج العلاقات المنطقية بين عناصر المشكلة يؤدّي حتما إلى تجنب الخطأ.

6- إنّ الفهم يؤدّي إلى عملية تحويل المعارف من موقف إلى آخر أي تطبيقها في مجال تعليمي مشابه للموقف الأوّل.

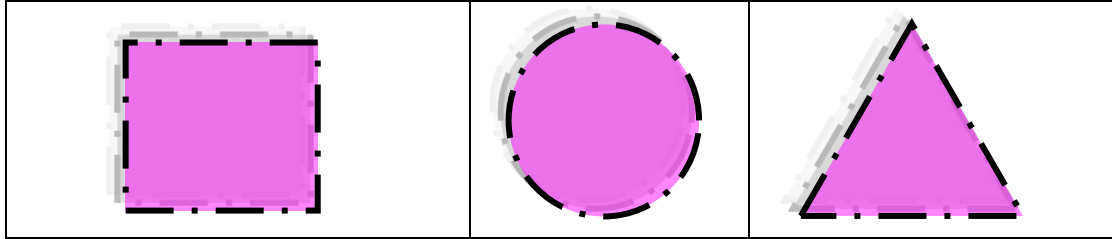
7- التعلّم الحقيقي لا ينطفيئ (لا يتعرض للنسيان) إنّ التعلّم الذي يتمّ عن طريق الاستبصار يصبح جزءاً من الذاكرة طويلة المدى، بالتالي تكون نسبة تعرضه للنسيان ضعيفة.

8- لا يحتاج التعلّم عن طريق الاستبصار إلى مكافأة بل كثيراً ما تكون نتائج التعلّم الناجح الشعور بالارتياح والابتهاج الناتج عن القدرة على إدراك المعنى فيمثل هذا النشاط خبرة سارة في حدّ ذاتها، فهذا الشعور يترك نفس الأثر الذي تتركه المكافأة في التعلّم السلوكي. إذا التعلّم بالاستبصار هو مكافأة في حدّ ذاته.

9- التشابه يلعب دوراً حاسماً في الذاكرة فإذا كانت النظريات السلوكية تعتمد على الاقتران والتكرار والتعزيز في تثبيت التعلّم، فإنّ النظرية الجشطولية تعتمد على قانون التشابه في العلاقات المخزنة في الذاكرة والتي يتمّ استدعاؤها أثناء التعرّض لتعلّم جديد.

7-قوانين التعلّم في نظرية الجشطولت: إنّ التعلّم هو عملية إدراك أو تعرّف على الأحداث باستخدام الحواس، حيث يتمّ تفسيرها وتمثيلها وتذكرها عند الحاجة إليها. وقد اعتبرت القوانين التي تفسر عملية الإدراك قوانين لتفسير التعلّم، ومنها:

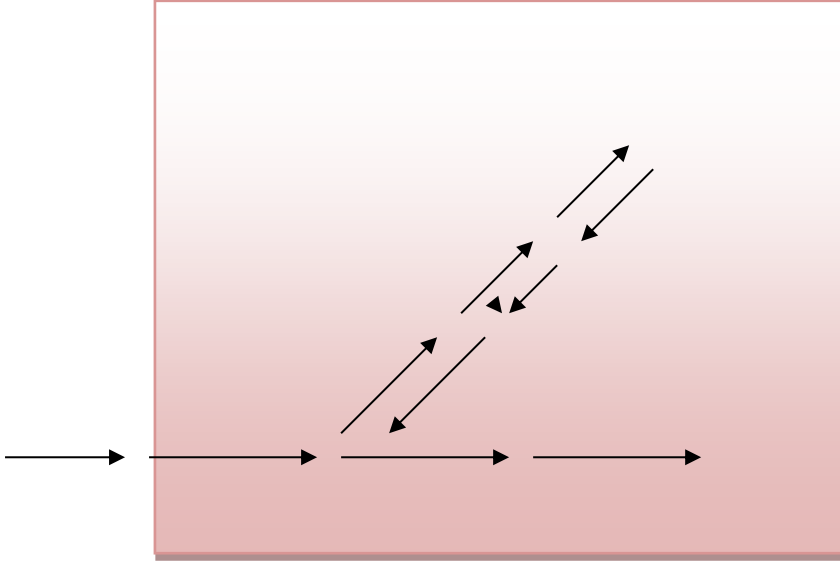
- 1- قانون التنظيم: يتمّ إدراك الأشياء إذا تمّ تنظيمها وترتيبها في أشكال وقوائم، بدلاً من بقائها متناثرة.
- 2- مبدأ الشكل والأرضية: يعتبر هذا القانون أساس عملية الإدراك، إذ ينقسم المجال الإدراكي إلى الشكل وهو الجزء السائد الموحد المركز للانتباه. والأرضية والخلفية المتناسقة المنتشرة عليها الشكل في البيئة.
- 3- قانون التشابه: وهي العناصر المتماثلة المتجمعة معاً ويحدث ذلك نتيجة التفاعل فيما بينها.
- 4- قانون التقارب: إنّ العناصر تميل إلى تكوين مجموعات إدراكية تبعاً لتموضعها في المكان.
- 5- قانون الانغلاق: تميل المساحات المغلقة إلى تكوين وحدات معرفية بشكل أيسر من المساحات المفتوحة ويسعى المتعلّم إلى غلق الأشكال غير المتكاملة للوصول إلى حالة الاستقرار الإدراكي.



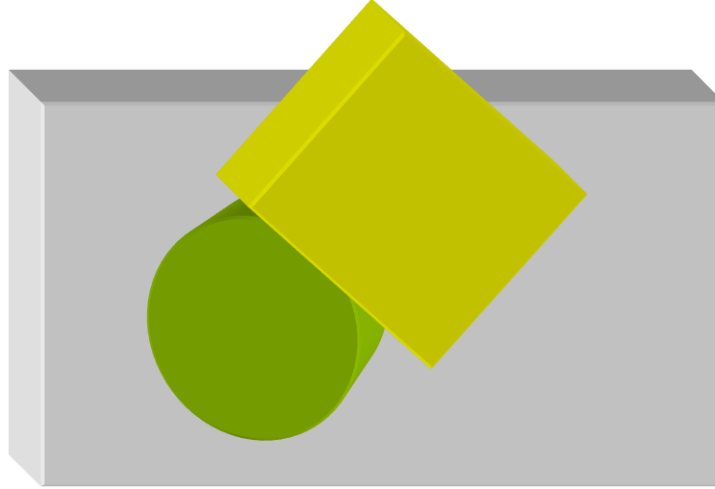
يمثل هذا الشكل 1 مبدأ التشابه والانغلاق

5- مبدأ التشارك في الاتجاه: (أو الاستمرار) أيّ نميل إلى إدراك مجموعة من الأشياء التي تسير في نفس الاتجاه على أنها استمراراً لشيء ما، في حين يتمّ إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتجاه على أنها خارج نطاق هذا الاستمرار (كاسين 1998). وهكذا فإنّ الأشياء التي تشترك في الاتجاه تدرك على أنها تنتمي إلى نفس المجموعة.

6- مبدأ البساطة: يشير هذا المبدأ إلى الطبيعة التبسيطية التي يمتاز بها النظام الإدراكي الإنساني. اعتماداً على هذا المبدأ، فإنّنا نسعى إلى إدراك المجال على أنّه كلّ منظّم يشتمل على أشكال منتظمة وبسيطة فهو يعكس الميل إلى تكوين ما يسمّى بالكلّ الجيد الذي يمتاز بالانسجام والانتظام والاتساق.



شكل رقم 2 يوضح مبدأ الاتجاه المشترك



شكل رقم 34 يوضح مبدأ البساطة

ندرك المقطع (الأخضر) على أنه شكل أسطواناني والمقطع (الأصفر) على أنه المربع الشكل بينما الشكل الرمادي مستطيل. 7- الذاكرة ونظرية الأثر: لا يختلف مفهوم الذاكرة عند الجشطالت عما هو عند أرسطو حيث يرى أن الانطباع الحسي المدرك يتقاطع مع الأثر الذاكري المخزن، فالنظرية الجشطالتية ترى أن الانطباعات الحسية تخزن في الذاكرة على نحو مماثل، أي بنفس الصيغة والشكل التي تواجد عليها الأثر الذاكري، ويخزن بنفس الآليات العصبية.

فعملية التذكر أو الاسترجاع هي بمثابة إعادة تنشيط لأثر ذاكري معين، من خلال استخدام نفس النشاط العصبي المستخدم في عمليات الإدراك الأولية لهذا الأثر (هلجار د وبوير 1982). ويعود سبب النسيان إلى عاملين هما:

1- صعوبة تنشيط الأثر أثناء عملية التذكر.

2- اضمحلال الأثر بسبب التداخل مع الآثار الذاكرية الأخرى.

تؤكد نظرية الجشطالت الطبيعة الدينامكية للذاكرة، حيث ترى أن النظام الإدراكي نشيط وفعال يعمل بصورة دائمة في تنظيم مكونات الذاكرة، في ضوء المستجدات الناجمة من فعل التفاعلات المستمرة والمتكررة مع الخبرات الحسية

البينية. فالكثير من آثار الذاكرة يتم دمجها مع آثار أخرى أو تتداخل مع غيرها وقد يؤدي ذلك ربما إلى صعوبة في عملية التذكر.

8- التطبيقات التربوية لنظرية الجشطت: يمكن أن نستفيد من فكرة التعلّم بالاستبصار في عدة نواحي، نذكر منها ما يلي:

1- تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار، حيث يفضل إتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية، أي البدء بالكلمات ثم الأصوات والحروف.

2- تستخدم النظرية الكلية في تقديم خطوات عرض موضوع ما لتسهيل فهم الوحدة الكلية للموضوع.

3- تستخدم الطريقة الكلية في التعبير الفني نجد الكل يسبق الجزء، والإدراك الكلي يؤثر في تكوين الصورة الجمالية للشيء، فالرسم يعتمد على رسم الهيكل ثم توضيح التفاصيل والأجزاء بالتدريج.

4- يعتمد التفكير في حلّ المشكلات باستخدام النظرية الكلية عن طريق حصر المجال الكلي للمشكلة ويساعد هذا في فهم العلاقات التي توصل إلى الحل.

تقويم نظرية الجشطت:

يتفق علماء النفس غير أتباع الجشطت، أنّ هذه المدرسة قد أسهمت مساهمة جديرة في فهمنا للإدراك الحسي ألا أنهم يرون أن هذا الإسهام ما هو إلاّ تحسينا لحقائق معروفة، وليس أساسها كشفا جديدا، فالتّمييز بين الشكل والأرضية ليس أساسه فكرة مبتكرة، إلاّ أنّه يمكن القول أنّ علماء الجشطت قد درسوا العلاقة بين الشكل والأرضية ووضّحوا القوانين التي تحكم هذه العلاقة توضيحا تفصيليا.

وعلى العموم فإنّ نظرية الاستبصار كان لها أثر عظيم على التربية، فلم يعد المعلمون يهتمون كثيرا بالتكرار والتدريب البسيط، ممّا أدّى بالمعلمين إلى تكثيف جهودهم في الوصول إلى انتقال أثر التعلّم إلى المواقف الجديدة المتنوعة. إنّ مبادئ التربية القشطلنية لعبت دورا رئيسيا في السياسات التربوية وممارساتها في السنوات الأخيرة. فالرياضيات الحديثة وغيرها من البرامج التعليمية التي طوّرت ما بين الخمسينات والستينات، والتي تمّ تطبيقها في الولايات المتحدة كانت في معظمها مبنية على التعلّم القائم على الاكتشاف (غازدا، 1983).

ب- نظرية التعلّم بالملاحظة (لباندورا) أو نظرية التعلّم الاجتماعي:

مقدمة:

تركز هذه النظرية على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية والسيّاق والظروف الاجتماعية في حدوث التعلّم ويعني ذلك أنّ التعلّم لا يتمّ في فراغ بل في محيط اجتماعي.

وقد اثبت للكثير من الناس أنّ الأنماط السلوكية والاجتماعية وغيرها يتمّ اكتسابها من خلال المحاكاة والتعلّم بالملاحظة، وكما قال (أرسطو) أنّ التقليد يزرع في الإنسان منذ الطفولة، وأحد الاختلافات بين الناس والحيوانات الأخرى يتمثل في أنّه أكثر الكائنات الحيّة محاكاة، ومن خلال المحاكاة يتعلّم أول دروسه" (غازدا، 1980).

ويعود الفضل في الاهتمام بموضوع التعلّم بواسطة المحاكاة إلى باندورا الذي لخص بحثا قدّمه إلى ندوة نبرا سكا يحمل عنوان (التعلّم الاجتماعي من خلال المحاكاة) كما اشترك مع ريتشارد ولترز وهو أول طالب يشرف عليه باندورا في دراسة الدكتوراة، في نشر كتاب يحمل اسم (التعلّم الاجتماعي وتطور الشخصية)، وقد أصبح هذان العملان سبب البحث حول موضوع المحاكاة خلال العقد التّالي.

اهتمّ باندورا ولترز بالتمييز بين اكتساب استجابات المحاكاة وأدائها، دون أن يتمّ تحديد وتحليل الآليات اللازمة للتعليم بالملاحظة (التعلّم). ولقد أوضح باندورا أن عمليتي التمثيل الخيالية واللفضية ضروريتان كي يتمّ التعلّم بالملاحظة (غازدا 1980). كما أكّد على أنّ هذا النوع من التفاعل (التّحديد المشترك) (باندوزا 1977). ويمكن شرح ذلك بكون العوامل

الشخصية والعوامل البيئية غير الاجتماعية تتفاعل فيما بينها، حيث يصبح كلّ عامل محدداً للآخر. ويرى باندورا أنّ القوة في السلوك التفاعلي، تتميز بالنسبية حيث يمكن أن تتغير تبعاً لتغير العوامل البيئية. كما يحدّد باندورا السلوك الاجتماعي بكونه يميل دوماً إلى التعميم وإلى الثبات لمدة زمنية غير محدودة، ويمكن أن ندرج المثال التالي للشرح: فالشخص الذي يميل إلى التصرف بعدوانية في موقف معيّن، سوف يميل دوماً إلى العدوانية في الكثير من المواقف المشابهة.

1- مفهوم التعلّم بالملاحظة: يفترض هذا النموذج من التعلّم أنّ الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أيّ يستطيع أن يتعلّم منهم نماذج سلوكية عن طريق الملاحظة والتقليد. ويشير التعلّم بالملاحظة إلى إمكانية التأثير بالثواب والعقاب على نحو بدني أو غير مباشر وقد أفاد باندورا في إحدى دراساته على رياض الأطفال بتقسيم التلاميذ إلى خمس مجموعات كما يلي:

1- قام أفراد المجموعة الأولى بملاحظة رجل يعتدي جسدياً ولفظياً على دمية كبيرة بحجم إنسان مصنوعة من المطاط ومملوءة بالهواء.

2- وقام أفراد المجموعة الثانية بمشاهدة الأحداث نفسها مصوّرة في فيلم سينمائي.

3- وقام أفراد المجموعة الثالثة بمشاهدة المشاهد العدوانية السابقة نفسها، في فيلم كرتون.

4- أمّا أطفال المجموعة الرابعة فلم تعرّض لهذه المشاهد، فكانت المجموعة الضابطة.

5- أمّا المجموعة الخامسة فشاهدت شخصاً يعتبر مثلاً للتّوغل المغلوب المسالم غير العدواني.

بعد الانتهاء من عرض هذه النماذج، تمّ وضع كلّ طفل في وضع مشابه للنموذج الملاحظ. وقام الملاحظون بتسجيل سلوك هؤلاء الأطفال من عبر الرّجاج وتمّ استخراج معدّل الاستجابات العدوانية كالتالي:

جدول رقم 1: توزيع معدّل الاستجابات العدوانية

المجموعات	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة	المجموعة الخامسة
معدّل الاستجابات العدوانية	183	92	198	52	42

من خلال هذا الجدول يتّضح لنا من نتائج هذه الدراسة. أنّ متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاث الأولى التي تعرّضت إلى نماذج عدوانية، يفوق كثيراً متوسط استجابات المجموعة الرابعة الضابطة التي لم تعرّض لمشاهدة النماذج كما تبين نتائج المجموعة الخامسة التي تعرّضت لنموذج مسالم غير عدواني أقلّ من متوسط استجابات المجموعة الرابعة. ويقترح باندورا ثلاثة أثار للتعلّم بالملاحظة وهي:

1- تعلّم سلوكيات جديدة: إنّ التمثيلات الصّورية والرمزية المتوقّرة عبر الصّحافة والكتب والسّينما والتلفزيون والأساطير والحكاية الشعبيّة، تشكّل مصادر مهمّة للنماذج، وتقوم بوظيفة النموذج الحيّ حيث يقوم المتعلّم بتقليدها بعد ملاحظتها والتأثر بها.

2- الكفّ والتحرير: قد يؤدّي ملاحظة بعض السلوكيات التي تميّزت بالعقاب إلى تجنب أدائها. إنّ معاقبة المعلم لأحد تلاميذه على مرأى من الآخرين، فينقل أثر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ بحيث يمتنعون عن أداء السلوك الذي كان سبباً في عقاب زميلهم. وقد يلجأ البعض الآخر إلى تحرير الاستجابات المكفوفة أو المقيدة، وخاصة عندما لا يواجه النموذج عواقب سيئة أو غير سارة.

3- التسهيل: تختلف عملية تسهيل السلوك عن عملية تحريره. فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلّمة غير المكفوفة والمقيدة والتي يندر حدوثها بسبب النسيان، والترك. أما تحرير السلوك، فيتناول الاستجابات المكفوفة التي ترفضها البيئة أو تنظر إليها على أنّها سلوكاً سلبياً.

2- تحليل التعلّم الاجتماعي:

نلاحظ أربع مراحل للتعلّم من خلال النموذج، المملّصة في الجدول رقم 2.

الجدول رقم 2: مراحل التعلّم بالملاحظة وخصائصه

خصائص التعلّم بالملاحظة	مراحل التعلّم بالملاحظة
مرحلة الانتباه شرط أساسي لحدوث التعلّم، يتأثر بخصائص النموذج ومستوى النمو والتّضج، والدّافعية والحوافز والحجّات.	
مرحلة الاحتفاظ ضرورة التّواصل، وتمثّل الأداء في الدّكرة بواسطة التّدرب وتكرار النموذج لإجراء المطابقة بين سلوك المتعلّم وسلوك النموذج.	
مرحلة إعادة الإنتاج أهميّة التّغذية الرّاجعة التّصحيحية في تشكيل السلوك المرغوب فيه، حيث تحتاج إلى مراقبة دقيقة من قبل المعلّم أو النموذج.	
مرحلة الدّافعية تشابهه مع نظريّة الاشتراط الإجرائي وذلك لأهميّة التّعزير والعقاب وتأثرهما على الدّافعية في أداء السلوك. يميل المتعلّم إلى تكرار السلوك المعزّز وتجنب السلوك المعاقب عليه.	

3- العوامل التي تؤثر على التعلّم بالنموذج :

تتلخّص العوامل المؤثّرة في دافعية تقليد النموذج أو عدم المثابرة في محاكاته حسب المخطط التّالي:

العوامل المؤثّرة في التعلّم بالملاحظة

يميل المتعلّم إلى تقليد الأشخاص المتشابهين في الاهتمامات والخلفيات، والنماذج الحية أكثر من النماذج المتلفزة

يميل المتعلّم إلى تقليد الأشخاص ذوي القدرات العالية والأداء الملحوظ، والذين يميزون بالتفوق في الأداء.

يميل المتعلّم إلى تقليد الأشخاص ذوي الجاذبية العالية أو الشخصيات المهمة

4- فرضيّات التعلّم بالملاحظة:

تستند الفرضيّات الخاصّة لشرح التعلّم بالنموذج إلى:

1- الكثير من التعلّم الإنساني معرفي: يميّز تعلّم الإنسان بالتصوّر أو المعرفة، وتتضمّن هذه المعرفة النظم اللّغويّة والصّور الدّهنية والرّموز الموسيقيّة والعدديّة، وتصبح المعرفة عملاً رئيسيّاً في مجالات وظيفيّة مثل الإدراك وحلّ المشكلات والدّافعية.

2- نتائج الاستجابات مصدر التعلّم الإنساني: يؤدّي حدوث الاستجابة إلى نتيجة ايجابية أو سلبية ومحيدة، فهي تمارس تأثيرها على رصيد السلوك وتأخذ هذه التّأثيرات ثلاثة أبعاد كما يوضّحها الجدول رقم 3.

الجدول رقم 3: يبين أبعاد التأثيرات لمختلف لاستجابات وخصائصها.

أبعاد التأثيرات لمختلف الاستجابات	خصائص الأبعاد الثلاثة
المعلومات	تكوين الفرضيات حول أي سلوك نتائجه ناجحة، تستخدم هذه الفرضيات كدليل للعمل المستقبلي القائم على الاحتمالات للاستجابة بمختلف أنواع السلوك.
الدافعية	المعلومات المكتسبة من خلال الخبرة، تصبح باعثا للسلوك في الوقت الحاضر رغم عدم حضور شروط الباعث في البيئة .
التعزيز	زيادة تكرار الاستجابة السابقة يؤدي إلى تدعيم الاستجابة

3- التعلّم عن طريق الملاحظة مصدر ثاني للتعلّم: يكتسب الإنسان الكثير من السلوكيات عن طريق مراقبة ما يفعل الناس والذي يحدث عندما يفعلون ذلك، مثل اكتساب اللغة والعادات الثقافية والاتجاهات والانفعالات.

4- تتأثر عملية الانتباه بالنموذج والملاحظة وظروف الباحث: يتأثر الانتباه بالسن والجنس والمستويات الاقتصادية إلى جانب الجاذبية المتبادلة والقوة الاجتماعية التي يتم إدراكها.

5- الترميز والإعادة يساعدان عملية الاحتفاظ: يمكن تعزيز الاحتفاظ بعدد من استراتيجيات الإعادة والتدوين الرمزي اللفظي والتصور، وهو الذي يفسر لسرعة في الاكتساب والاحتفاظ الطويل المدى.

6- عملية الاستخراج الحركي تتضمن صورا عقلية وأفكارا لتوجيه الأداء الظاهر: تعمل الصور العقلية والأفكار المكتسبة كمثيرات داخلية شبيهة بالمثيرات الخارجية التي يقدمها النموذج، حيث يتم اختيار الاستجابات على أساسها وتنظيمها على المستوى المعرفي.

7- تتأثر الدافعية بالتعزيز الخارجي والبديل والذاتي: يعتمد اكتساب السلوك على توفر البواعث الضرورية لذلك المتمثلة في أنواع التعزيز المقدمة من طرف النموذج الملاحظ. فيؤدي ذلك إلى كبت السلوك أو إعادته.

8- تنتقل معلومات الاستجابة في التعلّم بالملاحظة من خلال التوضيح المادي أو الصور: تعتبر المهارات اللفظية المكتسبة من الولدين أكثر الطرائق في نقل المعلومات عن الاستجابات المراد نمذجتها، كما يعتبر التمثيل بالصور لسلوك النموذج مصدرا آخر لاكتساب المعلومات من خلال وسائل الإعلام كالتلفاز وجهاز الكمبيوتر والسينما.

9- التعرض للنموذج قد يؤدي إلى آثار مختلفة: أكد باندورا، أن ملاحظة النموذج، يؤدي إلى كف السلوك أو تحريره أو تعلّم سلوكيات جديدة.

10- التعلّم بالملاحظة مصدر لتعلّم المبادئ والقواعد الاجتماعية: يمكننا التعلّم بالملاحظة من اكتساب القواعد والمبادئ الاجتماعية، وذلك من خلال ملاحظة النموذج وتقليده وفقا للتعزيز المقدم إليه. حيث يرسم المتعلّم صورة مجردة للعناصر العامة في سلوك النموذج الذي يراد تطبيقه.

11- التعلّم بالملاحظة مصدر للإبداع: إن التمايز والاختلاف المتباين في النماذج المقدمة، يؤدي إلى احتمال ظهور سلوك مستحدث.

5- التطبيقات التربوية: يقدر اتجاه التعلّم بالملاحظة، بكونه نموذجا للتدريس الحالي لما يوقره من خبرات تعليمية. حيث يخضع التعلّم إلى الملاحظة وأداء السلوك ثم الجزاء.

ج- النظرية البنائية لجون بياجي في النمو المعرفي:

يتوجب على المعلم معرفة سلوك تلاميذه وكيف يتعلمون وماذا يتعلمون وكيف يوظفون ويحولون مكتسباتهم. وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي، التي تمثل نقطة التقاء بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي. حيث تقوم نظرية (بياجي) بشرح عملية الاكتساب وفقا للنمو العقلي. وسنتناول بالشرح في هذا الفصل، أهم المفاهيم التي جاءت في هذه النظرية وكيفية تطبيقها في المجال التربوي.

لمحة تاريخية:

ولد (جون بياجى) في نيوشتل بسويسرا عام 1896، وقد كان في طفولته لامعا، ذا رغبة عالية في الاستطلاع. نشر أول مقال علمي وهو في العاشرة من عمره. وفي الحادية عشر من عمره، عمل مساعدا في مختبر المتحف التاريخي الوطني، ثم أصبح خبيرا بالمتاحف. نال أول شهادة جامعية في الثامنة عشر من جامعة نيوشتل، وأصبح بعد ذلك موظفا في جنيف. وتحصل على شهادة الدكتوراه في العلوم الطبيعية وعمره 21 سنة. وقد اشتهر خارج سويسرا، بالعمل مع بينه في باريس في تصميم اختبارات الذكاء. ويعتبر (بياجي) من أهم علماء النفس الذين قدموا نظرية شاملة لتفسير الذكاء وعمليات التفكير. وألف أول كتاب في علم النفس التطوري عام 1921 حيث تسلم جراء ذلك إدارة مركز جان جاك روسو للعلوم التربوية في جنيف. قام (بياجي) بنشر ما يزيد عن 20 بحثا في حقل علم الحيوان. أما المرحلة الثانية من أبحاثه، فقد تضمنت ولادة أطفاله الثلاثة (جاكلين، لورنس، ولووسين) في الأعوام 1925، 1927، 1931، مما وفر له مختبرا سيكولوجيا لتدوين ملاحظته الخاصة بالنمو المعرفي. وكرس أبحاثه كلها لدراسة النمو العقلي عند الأطفال محاولا بذلك فهم شكل التفكير عند الرأشد. أضف إلى ذلك، اهتمامه بالدافعية والإدراك والاتجاهات والقيم عند الأطفال. ولاقت أبحاثه تأثيرا كبيرا في الولايات المتحدة الأميركية، حيث ترجمت أبحاثه من الفرنسية إلى الانكليزية في العشرينات من القرن الحالي.

1- النمو المعرفي عند (جون بياجى): ينظر (جون بياجى) إلى النمو المعرفي من زاويتين وهما البنية العقلية والوظائف العقلية. ويرى أنّ النمو المعرفي لا يتمّ إلا بمعرفتهما. أما البناء العقلي فيشير إلى حالة التفكير التي توجد في مرحلة ما من مراحل نموه. والوظائف العقلية تشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها. يهتم (بياجي) بتطور التراكيب أو الأبنية المعرفية، حيث يؤكد أنّ الوظائف العقلية عند الإنسان موروثه وبالتالي فهي ثابتة لا تتغير. أما الأبنية العقلية فلا تتغير مع مرور الزمن نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة. ويضيف (بياجي) وظيفتين أساسيتين للتفكير لا تتغيران مع تقدّم العمر هما:

التنظيم والتكيف، حيث تمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة. أما التكيف فتمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة. ويعتبر التكيف تغيرات في العضوية تحدث استجابة لمطالب البيئة، ويتمّ التكيف من خلال عمليتين هما الاستيعاب والمماثلة. فأما الاستيعاب فهو تعديل المعلومات الجديدة أيّ التغير في المحيط لجعله يوافق البنيات العقلية. وأما المماثلة فهي التغير في الأبنية العقلية لجعلها متوافقة مع البيئة التي يواجهها.

ولتفسير العماليات العقلية استخدم (بياجي) مصطلح شام أو السكيما ليشير إلى البنية العقلية، وقد يكون الشام بسيطا جدا كما هو الحال في منعكس الرضاعة، أو يكون معقدا كما هو الحال في استخدام اللغة. ويعتبر (بياجي) النمو المعرفي يتقدّم نحو التفكير الأكثر تجريدا، ومما لا شكّ فيه هو كون العماليات العقلية المكتسبة مبكرا حجر الأساس الذي تبنى عليه العمليات المعرفية الأكثر تعقيدا فيما بعد. ولقد حدّد (بياجي) أربعة عوامل للانتقال من مرحلة نموّ إلى أخرى.

1- النضج: يرتبط النمو المعرفي بصفة عامة بنضج الجهاز العصبي المركزي والتناسق الحركي، فوظيفة المشي تتطلب نمو العضلات ونضجها بالإضافة إلى نضج الأعصاب المتحكّمة فيها.

2- التفاعل مع الخبرة المادية: إنّ تفاعل الطّفل مع بيئته المادية، يزيد من نسبة نموه، وذلك بزيادة عدد خبراته التي تمكّنه من الوصول إلى التفكير المعقد.

3- **التفاعل مع البيئة الاجتماعية:** يعتبر اكتساب الخبرات بواسطة استعمال اللغة للتواصل مع مجموعة الرفاق والاكتساب المدرسي مؤشرين لزيادة معدل النمو المعرفي.

4- **التوازن:** هو عملية تنظيم ذاتي يستوجب استعادة حالة التوازن في حالة عدم التوازن التي تمرّ بها العضوية، وذلك باستخدام سلسلة لا متناهية من الاستيعاب والملائمة يمكننا شرح ذلك من خلال المثال التالي: (البكاء عند الرضيع الجائع) تعبير عن حالة التوتر أو عدم التوازن (العب والمناغاة عند الرضيع بعد أخذ الطعام)، تعبير عن استرجاع حالة التوازن والوصول إلى (حالة الإشباع).

(توتر وقلق التلميذ أمام مشكلة تعليمية يستعصى حلّها) تعبيراً عن فقدان حالة التوازن.

(حلّ المشكلة بشكل صحيح) يعبر عن زوال حالة التوتر واستعادة التوازن.

2. العوامل المؤثرة في النمو المعرفي:

الافتراضات الأساسية في نظرية (بياجي):

1- يرى (بياجي) أنّ للطفل قدرات فطرية تمكّنه من التفاعل مع البيئة والتزود بالخبرات بواسطة اكتشافه للعالم. فالمولود حديثاً يتمكّن من التفاعل مع الوسط باستخدام انعكاسات فطرية تمكّنه من التّحكّم في المحيط والتّكيف معه مثل المصّ والقبض على الأشياء.

2- تتحوّل الانعكاسات إلى سلوك هادف، حيث يقوم الطفل بالجمع بين الهدف والوسيلة باستخدام وسائل جديدة للاستكشاف.

3- عملية الاستكشاف تحدث في تسلسل منطقي، فلا يستطيع الطفل إدراك وفهم مبادئ الجمع والطرح إلا بعد اكتساب ثبات الموضوعات ويتمّ التّقدّم في هذه السلسلة ببطء وبشكل تدريجي.

4- تؤثر البيئة التي يعيش فيها الطفل في معدل النمو الذي يمرّ فيه (الطواب، 1985).

3- **مراحل النمو المعرفي عند (بياجي):** يتفق علماء النفس النمو على أنّ نمو الإنسان يتضمّن خاصّيتي الاستمرار وعدم الاستمرار فهو يسير على نحو مستمرّ خلال مراحل محدودة، حيث تتزامن خصائص النمو المستمرّ وخصائص النمو المرحلي في الحدوث. كما يستخدم مفهوم المرحلة ليشير إلى التّغيّرات الحادّة التي تمسّ السلوك أثناء فترات النمو المختلفة. إذا فهي عبارة عن مجموعة من الظواهر والأنماط السلوكية. ولفهم مفهوم المرحلة عند (بياجي) لابد من التّعرّض إلى ما يلي:

- تتميز كلّ مرحلة بفترة تشكيل وفترة تحصيل، أما فترة التّحصيل فتتّصف بالتنظيم المستمرّ للعمليات العقلية في مرحلة معيّنة، وتصبح هذه المرحلة نقطة انطلاق لتشكل المرحلة الموالية؛

- كلّ مرحلة من المراحل تتكوّن في الوقت نفسه من فترة التّحصيل للمرحلة التي سبقتها بهذا يمكن التّأكيد على أنّ المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض؛

- ترتيب المراحل ثابت لا يتغيّر إلا أنّ سنّ تحصيل المرحلة يتغيّر حسب الفروق الفردية المرتبطة بالنّضج والبيئة الوراثية والاجتماعية بالإضافة إلى عوامل التّدريب والدّوافع؛

- يخضع النمو من مرحلة إلى أخرى إلى قانون التّكامل، بمعنى أنّ كلّ الأبنية المعرفية السابقة تدمج ضمن أبنية المرحلة اللاحقة.

يعتقد (بياجي) أنّ كلّ الأشخاص يمرون بأربع مراحل من النمو المعرفي، تبدأ بالمرحلة الحسية الحركية وتنتهي بمرحلة التّفكير المجرد. حيث لا يمكن العودة أو النّكوص إلى مرحلة سابقة. يمكن لنا أن نلخص مراحل النمو المعرفي فيما يلي:

1- **مرحلة التّفكير الحسي الحركي من (0 إلى سنتين):** تبدأ حياة الإنسان باستخدام الحواسّ والنّشاطات الحركية التي تتمّ بشكل تلقائي لاستكشاف المحيط الذي يعيش فيه. ويمكننا تلخيص مميّزات هذه المرحلة كالتّالي:

- يتمّ التفكير بواسطة نشاط الطفل؛
- يتحسن التأزر الحركي؛
- تناسق الاستجابة الحركية؛
- يتطوّر الوعي بالذات تدريجياً؛
- تطوّر فكرة ثبات الأشياء؛
- تظهر البوادر الأولى للغة.

2- التفكير ما قبل العمليات من (2 إلى 7 سنوات): تعتبر مرحلة انتقالية وتتميّز بظهور اللغة والتحكّم فيها بالإضافة إلى ظاهرة التمرّكز حول الذات وعدم ثبات الإدراك وذلك من حيث الحجم والوزن والشكل واللون، كما يتميّز تفكير الطفل في هذه المرحلة بالإحائية أي إعطاء الحياة لكلّ شيء جامد أو ميت. ولقد سمّيت بمرحلة ما قبل العمليات، لكون الطفل غير قادر على الدخول في عمليات ذهنية بعيدة عن المنطق ويعالج أغلب الأشياء عن طريق الحواس فهو يعدّ الأصابع لمعرفة عدد الأشياء مثلاً. وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى مرحلتين وهما:

1- مرحلة ما قبل المفاهيم من (2 إلى 4 سنوات): يستطيع الطفل القيام بعملية تصنيف بسيطة حسب مظهر واحد كاللون مثلاً، ولا يميز الطفل بين الأحجام والأوزان، فهو يظنّ أنّ الشيء الكبير رغم خفته يغوص في الماء ولا يطفو والشيء الصغير رغم ثقله يبقى على سطح الماء.

2- المرحلة الحدسية من (4 إلى 7 سنوات): يتمكّن الطفل من التصنيفات المعقّدة حدساً أي دون الخضوع لقاعدة يعرفها أو منطق معين. وخلال هذه المرحلة يبدأ الوعي التدريجي بثبات الخصائص أو ما يسمى بالاحتفاظ. وتتميز هذه المرحلة بالخصائص التالية:

- ازدياد النمو اللغوي واستخدام الرموز اللغوية بشكل أكبر؛
- تفكير المتمركّز حول الذات؛
- تكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء؛
- تقدم الإدراك البصريّ على التفكير المنطقيّ.

3- مرحلة تفكير العمليات المادية من 7 إلى 11 سنة: يستخدم مصطلح العمليات لدلالة على الأعمال والأنشطة العقلية التي تشكّل منظومة معرفية وثيقة، ويستطيع الطفل خلال هذه المرحلة التنبؤ بالظواهر وتفسيرها علمياً ولكن على مستوى ماديّ وملموس. وتزول ظاهرة التمرّكز حول الذات تدريجياً، إلى أن يصل الطفل إلى التفكير الاجتماعيّ عن طريق فهم الآخر والتواصل معه. أضف إلى ذلك تطوّر مفهوم الاحتفاظ من حيث الكتلة والحجم والوزن. ومن أهمّ مميّزات هذه الفترة هي:

- الانتقال إلى لغة اجتماعية بعد ما كانت متمركزة حول الذات؛
- استخدام الملموس للموضوعات المادية في التفكير وحلّ المشكلات؛
- يتطوّر مفهوم الاحتفاظ والمقلوبية؛
- تطوّر عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم؛
- الفشل في التفكير في الاحتمالات المستقبلية.
- ومن بين الصعوبات التي يواجهها تفكير الطفل في هذه المرحلة:
- ضعف القدرة في الوصول إلى استدلالات منطقية؛
- ضعف الطفل في اكتشاف المغالطات المنطقية؛
- العجز في التعامل مع الفروض التي تغاير الواقع (توق وآخرون، 2002).

4- مرحلة التفكير المجرد من 11 أو 12 سنة فما فوق: يظهر في هذه المرحلة الاستدلال المنطقي المجرد الرمزي حيث يتمكن كل الأطفال من وضع الفرضيات واختبارها. وتطوير استراتيجيات لحلّها دون الرجوع إلى المادّيات. وتتميّز هذه المرحلة بما يلي:

- تتوازن عملية الاستيعاب والملاءمة؛
 - تطوّر التفكير الاستدلالي؛
 - تطوّر تخيل الاحتمالات قبل تقديم الحلول؛
 - التفكير في احتمالات المستقبل؛
 - استخدام التفكير العلمي في تحليل الظواهر.
- الجدول رقم 1: يلخص مراحل النّمو وخصائصها عند (بياجي).

المرحلة	العمر الزمني	الخصائص
الحس حركي	0-2 سنة	الانتقال من الأفعال المنعكسة إلى النشاطات الهادفة، باستعمال النشاط الحسي الحركي.
ما قبل العماليات	2-7 سنوات	اللغة والتفكير متمركزان حول الذات، والتفكير في اتجاه واحد.
العماليات المادية	7-11 سنة	فهم قوانين الاحتفاظ والترتيب والتصنيف. استعمال التفكير المنطقي باكتساب مبدأ المقلوبية.
العماليات المجردة	11-15 سنة	حل المشكلات المجردة بشكل منطقي والتدرج نحو التفكير العلمي واستعمال التفكير الافتراضي.

4- المفاهيم الأساسية في نظرية (بياجي):

النّمو المعرفي: تحسن ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي تتشكل من حصيلة الخبرات. يهدف إلى تحسين عملية التّوازن بين عملية الاستيعاب والملاءمة.

البنى المعرفية: هي مجموعة من القواعد يستخدمها الفرد في معالجة الموضوعات والتحكّم في العالم العمليّات: الصّورة الذهنية للعمليات المختلفة في تحقيق الفهم وحلّ المشكلات.

السّكيما: صورة إجمالية ذهنية لحالة المعرفة الموجودة، تتمثّل في تصنيف وتنظيم الخبرات الجديدة التي يدخلها الفرد في أبنية ذهنية معرفية، وهي أسلوب خاصّ بتمثيل العالم وأحداثه ذهنيًا

الوظائف العقلية: هي العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع المحيط.

التنظيم: يشير هذا المصطلح إلى كون العمليات العقلية مرتّبة ومنسقة في أنظمة كلية متناسقة ويعتبر الميل الذاتي يشكّل استعداداً يجعل الطّفل يقوم بإحداث ترابط بين المخطّطات الذهنية بكفاءة عالية.

التّكيف: يشير هذا المفهوم إلى الوظيفة العقلية الثّانية عند (بياجي) التي تعبّر عن نزعة الفرد نحو التّلاؤم والتّألف مع البيئة التي يعيش فيها.

ثبات الموضوعات: يعني إدراك الطّفل للأشياء على أنّ موضوعاتها يستمرّ وجودها حتى وإن كانت بعيدة عن مجال إحساسه.

الاحتفاظ: يعني إدراك أن تغيّر الخصائص المادية للأشياء لا يغيّر بالضرورة من جوهرها.

الاستيعاب: عملية تعديل الخبرات والمعلومات الجديدة لتتوافق مع البنية العقلية الحاليّة للفرد وتعني أيضا استخدام الخبرات والمكتسبات السابقة في حلّ المشكلات الجديدة المماثلة لمشكلة سابقة. أيّ التّغيير في المحيط لجعله يتوافق مع البنية العقلية الحاليّة للفرد.

الملاءمة: هي عملية تغيير أو مراجعة السّكيمات الموجودة عند الفرد خلال مواجهة مشكلات وخبرات جديدة. وبالتالي هي التغيير في البنىّات العقلية لتتوافق مع الموقف البيئي أو التعليمي، ويعني ذلك التفكير في الحصول على حلول جديدة. المقلوبية: القدرة على تمثيل الداخلي لعملية عكسية بحيث يكون قادراً على التأمل في الآثار المترتبة عند إبطال الاحتمال الأول مثال $(2=1+1)$ $(1-1=2)$.

يتصاعد البخار من الإناء المتواجد على الفرن إذا الماء يغلي. النتيجة العكسية: الإناء في البراد إذا الماء يتجمّد. الذكاء: هو التوازن الذي تسعى إليه التراكيب العقلية أي تحقيق التوازن بين التراكيب العقلية والمحيط وبمعنى آخر تحقيق التكيف في أبعاده المختلفة (البيولوجي النفسي العقلي والاجتماعي والوجداني).

5- تطبيقات نظرية (بياجي/ Piaget) في الميدان التربوي:

- يرى بياجي أنّ التربية لا تتواجد إلا على شكل نظريات مشكلة من طرف المتعلّم، الذي يجب أن يكون عضواً نشيطاً وفعالاً من الناحية العقلية والمادية، وذلك باستخدام وسائله الخاصة.
- إنّ حالات عدم التوازن التي تعبّر عن الحالة الداخلية للمتعلم عند الفشل في الوصول إلى الحلول الناجعة للمشكلة قد تصبح منبعا لمواصلة الجهود في تحقيق التعلّم؛
- إنّ طريقة المقابلة الفردية التي وضعها بياجي في ملاحظة سلوكيات الأطفال، تعتبر وسيلة ناجحة إذا ما استعملها المربي في فهم مشكلات التعلّم والتّمدّس عند التلاميذ؛
- إنّ التعلّم بواسطة حلّ المشكلات، جعلت بياجي يتأكد أنّ التعلّم لا يتمّ بشكل كليّ وإنّما يتمّ على شكل اكتتابات جزئية يشكّلها المتعلّم في قالب بنائي. فالمعرفة الأولية تعتبر قاعدة الأساس الذي تبنى عليها المعارف اللاحقة. إذا لبناء المعرفة يجب تجميع كلّ الأجزاء في قالب معرفي كليّ؛
- لقد أكد (فلافل 1985) على أهمية نظرية بياجي وتأثيرها في دراسة القدرات العقلية المعرفية عند الأطفال؛
- إنّ إتاحة العديد من فرص التفاعل بين المتعلّم وبيئته الطبيعية والاجتماعية يؤدي إلى تطوّر النمو المعرفي بشكل أفضل؛

- مراعاة قدرات الطّفل ونموّه في بناء البرامج التربوية المخصّصة له؛
- ضرورة الاستفادة من أخطاء المتعلّم في بناء المواقف التعليمية بتجاوز جوانب الضعف فيها؛
- توفير الألعاب التربوية وتدعيم الأنشطة التعليمية باللعب وجعل المتعلّم يشعر بالحرية والتلقائية والمتعة أثناء أدائها.

استراتيجية التّعلّم التّعاوني في المرحلة الابتدائية[♥]

مقدمة:

كثيراً ما يلجأ المعلّم إلى تكوين مجموعات تلاميذ بقصد إنجاز أعمال مدرسية في القسم أو خارج القسم، والهدف من ذلك أن يتعاون التلاميذ فيما بينهم في إنجاز ذلك العمل، ويحدث أيضاً التّعلّم المتبادل من خلال المناقشات والإقناعات التي تجري بين أفراد كلّ مجموعة. والمعلّم في ذلك يطبق مقولة العلامة ابن خلدون التي تقول (التّلميذ للتّلميذ ألّقن) وتعني أنّ التّعلّمات التي تحدث من تلميذ لزميله تكون افيد، لأنّه لا توجد حواجز (الخوف والخجل والسلطة..). بينهما. فالتّعلّم التّعاوني طريقة تستخدم لعدّة مقاصد أهمّها: تحميل التّلاميذ مسؤولية المشاركة في اكتشاف المعارف، والمشاركة الفعّالة مع الزملاء دون حواجز، ومناقشة ما يقدمه كلّ تلميذ من معلومات، والخضوع للنّظام في سير المجموعة، وتعلّم أسلوب الإقناع..

1. التّعلّم التّعاوني: يعتبر التّعلّم التّعاوني أحد الأهداف الحديثة في مجال التّعلّم المرتبط بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب التّلاميذ، وقد بدأ الاهتمام الفعلي بالتّعلّم التّعاوني في الآونة الأخيرة إذ لاقت استراتيجياته اهتماماً كبيراً بسبب إمكانية استخدامه كبديل للتعلّم التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين التلاميذ بدلاً من روح التعاون، كما تتمثل أهميته في مساهمته الإيجابية في التّحصيل المعرفي وتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات. وسنحاول من خلال هذا الفصل التّطرق لأهم العناصر التي تسمح بالتّعريف بالتّعلّم التّعاوني واستراتيجياته وكيفية تطبيقها، وما هي الأسس والمبادئ التي يقوم عليها.

1.1 نشأة التّعلّم التّعاوني: بدأ التّطوّر الحقيقي للتّعلّم التّعاوني في القرن الثامن عشر (XVIII) حيث تمّ فتح المدارس لتعليم الطّلاب اعتماداً على مجموعات التّعلّم مع الأقران، وقد تمّ افتتاح إحدى هذه المدارس من قبل "جوزيف، لانكستر، وأندرو بيل" (Joseph Lancaster and Andrew Bell) في إنكلترا ثمّ قامت هذه المدرسة بفتح فروع أخرى في بلدان مختلفة، والتي اعتبرت علامة بارزة للتّعلّم الجماعي، خاصّة في بداية القرن التاسع عشر (XIX) في الولايات المتّحدة. ويُعدّ (جون ديوي/John Dewey) من بين الذين أسهموا في تطوير التّعلّم التّعاوني من خلال مشروعه الذي استخدم فيه طريقة التّعلّم مع الأقران والذي اكتسب صيتاً واسعاً في المدارس الأمريكية. (Norizan & Yassin, 2018) (Norisan, 2018)

حيث أعرب جون ديوي عن اعتقاده بأنّ التّعليم هو عملية معيشية، وأنّ المدارس تتحمّل مسؤولية التقاط اهتمامات الأطفال وتوسيع آفاقهم وتطويرها ومساعدتهم على الاستجابة بشكل مناسب للأفكار والتأثيرات الجديدة، علاوة على ذلك يجب أن يكون التّعليم عملية نشيطة وديناميكية، تستند إلى فضول الأطفال المتزايد في عالمهم كما يجب أن تكون متمحّورة حول الطفل وأنّ تستجيب لاهتماماته الاجتماعية، وفي هذا الصّدد يعتقد (ديوي) أنّ المدارس يجب أن تتحمل مسؤولية بناء بيئة اجتماعية للطّلاب من خلال تعزيز التّواصل والتّفاعل بينهم، فيتعلّمون السلوكيات المناسبة اجتماعياً، ويفهمون ما ينطوي عليه التّعاون والعمل معاً (Norizan & Yassin, 2018, p. 2).

وقد توالى الاهتمامات وظهرت المحاولات التي اهتمت بدراسة المشاكل الاجتماعية على يد (كيرت لوين/Kurt Lewin) سنة 1930 وقامت عدّة فرق من الباحثين بدراسة سيكولوجيا الجماعات وبذلك عرف العلم الذي يطلق عليه اليوم

♥ تقديم أ. د. علي تعوينات، عضو المجلس الأعلى للغة العربية، في ندوة المعلّمين بتمقرة، بجاية، في 11 فيفري 2026.

(ديناميكية الجماعات) ثم وضعت عدّة تقنيّات لزيادة فاعليّة العمل عن طريق الفرق أو (الجماعات)، فظهر مفهوم الجماعة بطابع جديد يؤكّد على احترام الأشخاص وتوزيع المسؤوليّات على أعضاء الجماعة. ومع بداية السبعينات تم تطوير برامج التعلّم التعاوني النظامي التي يمكن أن تستخدم كوسيلة لنقل المعلومات داخل المؤسسات التعليمية. (أبو حرب، 2004، ص82).

وقد بدأ الاهتمام فعليا بالتعلّم التعاوني في السبعينات، حيث نشرت عدّة تقارير عن الفوائد الاجتماعية والأكاديمية للطلّاب، المستمدة من التعلّم التعاوني، وقد أظهرت هذه الدراسات أنّه يمكن تدريب الأطفال من أجل تسهيل عملية تعليم بعضهم بعضا، والمساعدة في تحفيز الأطفال الذين يعانون من نقص في الأداء. ونظرا للأساليب التقليديّة للتعلّم التي كانت سائدة في ذلك الوقت، كان تركيز البحث في هذا المجال على المقارنة بين التعلّم التعاوني والطرائق الأخرى. ففي عام 1981 نشر (جونسون/Johnson) وزملاؤه نتائج 122 دراسة تناولت آثار التعلّم التعاوني والتنافسي والفردى على تحصيل الطّلاب في المدارس، وقد أظهرت النتائج أن التعاون في عملية التعلم يشجع على تحقيق تحصيل تعليمي أكبر مقارنة بالأساليب الأخرى، وكانت هذه النتائج متسقة عبر جميع المجالات وجميع الفئات العمرية، ومجموعة متنوعة من المهام المعرفيّة الصّعبة، ومن المثير للاهتمام، أنّه مع زيادة التعاون، وجد الباحثون أن المجموعات تنتج إنتاجا جماعيا أفضل عندما تتنافس ضد مجموعات أخرى، ممّا يدلّ على أن الطّلاب كانوا لا يزالون يتمتعون بروح المنافسة ولكن في بيئة تدعم جهودهم لتحقيقها. (Gillies, 2014, p127.128)

وتوالى بعد ذلك عدّة أبحاث حول موضوع التعلّم التعاوني وعلاقته بالتحصيل المعرفي من ذلك الوقت إلى يومنا هذا. إذ يتم اعتماد التعلّم التعاوني الآن في المدارس والجامعات في معظم أنحاء العالم في كلّ مجال دراسي ومن مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة الدّراسات العليا. (Johnson&Johnson, 2009, p365)

إنّ الحديث عن المراحل التي مرّ بها التعلّم التعاوني ليصبح استراتيجيّة معتمدة لها أسس ومبادئ تقوم عليها، أمر يطول ولا يسعنا التّوسع فيه أكثر ههنا، لكن تجدر بنا الإشارة أنّ استراتيجيّات التعلّم التعاوني ليست وليدة العدم وإنّما استمدت من عدّة نظريّات معرفيّة نادت بضرورة تعلّم الفرد وسط بيئته الاجتماعية ومع أقرانه الذين يتأثّر بهم ويؤثّر فيهم، وهذا ما سنتطرق إليه بعد توضيح مفهوم التعلّم التعاوني.

2.1. مفهوم التعلّم التعاوني: يعرفه Salvin سالفين 1980 "على أنّه تقنيّة الفصل الدّراسي التي يعمل فيها الطّلاب على أنشطة التعلّم في مجموعات صغيرة، ويحصلون على تقدير معيّن بناء على أداء مجموعتهم إذ يساهم نجاح أحد الطّلاب في نجاح أعضاء مجموعته الآخرين، وذلك من خلال الاعتماد المتبادل الإيجابي، إذ يساهم التعلّم التعاوني في تغيير هيكل الفصل الدّراسي من المهمّة الفرديّة مع تعليمات متكرّرة، إلى مهمّة متميّز بتفاعل الطّالب داخل مجموعات صغيرة." (Salvin, 1980, p,115) كما أكّد سلافن 1985 "على أنّ التعلّم التعاوني كاستراتيجيّة تعليميّة فعالة، يمكن اعتمادها لتحسين التحصيل الدّراسي وتعزيز التّنشئة الاجتماعية للطلّاب." (Gillies, 2014, p8)

وفي نفس السّياق يعرف "ستيفن Steven 1992" التعلّم التعاوني على أنّه استراتيجيّة تدريس يتمّ فيها استخدام الجماعات الصّغيرة حيث تضمّ كلّ جماعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في الخبرات والقدرات يمارسون أنشطة تعلّم متنوّعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته. (الديب، 2006، ص 54) وعرفه "جونسون وجونسون" (Johnson & Johnson) على أنّه استخدام تعليمي لمجموعات صغيرة يعمل فيها المتعلّمون معا لتحقيق أقصى قدر من التعلّم فيما بينهم بحيث تكون أهداف المشاركين في العملية التّعليميّة التعاونيّة مترابطة بشكا إيجابي، يدرك فيها الأفراد أنّهم لا يستطيعون الوصول إلى أهدافهم إلّا إذا كان أعضاء المجموعة الآخرين يدركون ذلك جيّدا، وبالتالي يسعى الفرد داخل المجموعة التّعاونيّة إلى تحقيق نتيجة تعود بالفائدة على نفسه وعلى بقية الأفراد (Jonson & Johnson, 2014, p. 841).

تتفق التعاريف سابقة الذكر على أنّ التعلّم التعاوني عبارة عن استراتيجية تقوم على التعلّم داخل مجموعات صغيرة يعمل فيها الأفراد مع بعضهم البعض بشكل تعاوني من أجل النجاح في تعلّم موضوع معين، حيث أنّ نجاح الفرد الواحد داخل المجموعة يؤثر في نجاح المجموعة ككل، و التعلّم التعاوني ليس مجرد تقسيم الأفراد داخل مجموعات من أجل تبادل الخبرة في عملية التعلّم وإنّما هو عبارة عن استراتيجية قائمة على أسس ومبادئ، حيث يكون لكل فرد في هذه المجموعة دور خاص به يؤديه اتّجاه زملائه، إذ يحمل كلّ فرد من المجموعة اسماً خاصاً حسب الدور الذي يأخذه، وهذا ما يساعد على تنظيم سير العمل داخل كلّ مجموعة. وسنتناول الأسس والمبادئ التي تقوم عليها استراتيجية التعلّم التعاوني بشكل مفصّل في العنصر الموالي.

3.1. المبادئ الأساسية للتعلّم التعاوني: إنّ تنفيذ عملية التعلّم التعاوني داخل حجرة التعلّم لا يعني مجرد وضع التلاميذ في مجموعات صغيرة والتوقع منهم أن يعملوا مع بعضهم البعض بطريقة إيجابية، ففي هذه الحال قد يرجع بعض الأطفال إلى أقرانهم الأكثر قدرة في المجموعة والذين يتولون الأدوار المهمة في تنفيذ النشاطات وذلك على حساب أعضاء المجموعة الآخرين، كما قد يميل بعضهم الآخر إلى الاتكال على أقرانهم المتمكنين في إنجاز المهمّات المسندة إليهم. لكن في التعلّم التعاوني لا يكون التلميذ مطالباً بإنجاز مهمّته فقط وإنّما أن يتفاعل مع أقرانه ويتبادل الأدوار معهم وهذا ما يحقق الاعتماد المتبادل الإيجابي، والذي يعتبر أهم عنصر في التعلّم التعاوني وكذا التفاعل مع الأقران والتّمتع بالمسؤولية الذاتيّة اتّجاه النشاط المطلوب إنجازه. (Gillies, 2014, p. 37) وسيتمّ فيما يلي عرض أهم المبادئ الأساسية للتعلّم التعاوني بشكل مفصّل.

2. الاعتماد الإيجابي المتبادل:

يُعدّ التبادل الإيجابي هو العنصر الأساسي الأول للتعلّم التعاوني، فمواقف التعلّم لن تكون تعاونيّة بمجرد ترتيب الطّلاب في مجموعات فقط، بل يشترط تحقيق الاعتماد الإيجابي بينهم، إذ يجب أن يكونوا مسؤولين عن تعلّمهم ونجاح تعلّم أعضاء المجموعة الآخرين بعبارة أخرى يجب على كلّ فرد في المجموعة التأكّد من أن الأعضاء الآخرين في مجموعتهم يكملون المهامّ المسطّرة، إذ لن يكون هناك تعاون في تعلّم درس ما إذا لم يسبح الطّلاب معا في أنشطة التعلّم الجماعي. (Van, 2013, p. 102)

فالمبدأ الرئيس الذي يسير عليه التعلّم التعاوني يتحقّق من خلال العبارة التالية: (يجب أن نسبح معا كي ننجو من الغرق) ويعني هذا وجود قدرة إيجابية ذاتيّة نابعة من داخل المتعلّم، ويمكن تحقيق هذا العنصر عبر الأهداف الموجودة عند المتعلّم والتي يمكن أن يتبادلها مع الآخرين، ويسمّى هذا العنصر الاعتماد المتبادل للأهداف، فعند تقسيم العمل إلى مهامّ بين أفراد المجموعة التعاونية، يتولى كلّ عضو تنفيذ مهمّة تناسب وقدراته وإمكاناته، بحيث تكون أهداف الأعضاء في المجموعة المتعاونة متداخلة فيما بينها، ويسمح لكلّ فرد بالوصول إلى أهداف الآخرين، ومساعدته على تحقيقها، وهذا عكس ما يحصل في التعلّم التنافسي، حيث يمنع دخول أي فرد إلى منطقة أهداف الفرد الآخر، وكلّما كانت أهداف المجموعة التعاونيّة في ظلّ التعلّم التعاوني متشابهة، كلّما تحقّقت الاعتماديّة الإيجابية بين الأفراد، فتسمّى الأهداف في هذه الحالة بالأهداف الجماعيّة للمجموعة. ويوجد أسلوبان لتنظيم الاعتماد الإيجابي المتبادل داخل المجموعة، هما:

- التأكّد على هدف المجموعة، وإشعار الأفراد أنّه عليهم أن يبلغوا الهدف، وأنّ جميع الأعضاء متّحدون لتحقيق هدف تعليمي مشترك.

- التّعزيز الإيجابي: بحيث يحصل كلّ فرد على نفس التقدير الذي يحصل عليه زميله عندما تحقّق المجموعة أهدافها. (أبو حرب، 2004، ص، 105).

ولا يمكن لأعضاء المجموعة التعاون بشكل فعّال دون التّمتع بالمهارات اللازمة للتعاون فلتنسيق الجهود وتحقيق الأهداف المتبادلة، يجب على أعضاء المجموعة أن يحقّقوا النّقاط التالية (Johnson & Johnson, 2009):

أ - أن يتعرّفوا على بعضهم بعض محاولين اكتساب ثقة بعضهم.

ب - التّواصل بدقّة وبشكل لا لبس فيه.

ج - قبول ودعم بعضهم البعض.

د - القدرة على حلّ التّراعات بشكل بناء.

تُعدّ هذه العناصر من أهم عناصر التّعلّم التّعاوني، إذ من الضّروري أن يشعر كلّ عضو من أعضاء المجموعة أنّه بحاجة إلى بقية زملائه، وأن نجاحه في تحقيق الأهداف المسطّرة مرتبط بالجهد الذي يبذله كلّ فرد في المجموعة، فإمّا أن ينجحوا سويا أو يفشلوا سويا.

3. التّفاعّل وجها لوجه: يقوم التّعلّم التّعاوني على التّقاء أعضاء المجموعة وجها لوجه وحدوث تفاعل إيجابي بينهم لإنجاز المهمة المكلفين بها بنجاح، حيث يلتزم كلّ فرد بتقديم المساعدة والتّفاعّل الإيجابي وجها لوجه مع زملائه في نفس الذي مجموعة، ويتمّ التّأكّد من هذا التّفاعل من خلال مشاهدة التّفاعل اللفظي الذي يحدث بين أفراد المجموعة وتبادلهم الشّرح والتوضيح والتّليخيص الشّفهي ولا يعتبر التّفاعل وجها لوجه غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق أهداف عامّة مثل: تطوير التّفاعل اللفظي في الصّف، وتطوير التّفاعلات الإيجابية بين الطّلاب، والتي تؤثر إيجابيا على تحصيلهم الدّراسي. (سليمان 2005 ص 87)

تُعدّ مسألة التّفاعل المباشر مع الآخرين (وجها لوجه) من ضروريات نجاح التّعلّم التّعاوني فبتحقيق هذا العنصر يتسنى لأفراد المجموعة تبادل المعارف بسهولة ومرونة فكّلما كان الاتّصال بينهم فعّالا كلّما ساهم ذلك في نجاح العمل التّعاوني.

4. المسؤولية الدّاتية: تهدف المسؤولية الدّاتية إلى رفع مستوى الإنجاز عند التّلاميذ من أجل استيعاب أفضل للمادّة الدّراسية، فتحدد مستوى الاستيعاب لكلّ فرد في المجموعة يُعدّ أمرا ضروريا للمعمل التّعاوني كي يستطيع التّلاميذ تقديم الدّعم والمساعدة لبعضهم البعض، كما أنّه لا يجوز الاعتماد على الجهد الشّخصي للفرد الواحد في المجموعة، إذ ينبغي على كلّ شخص داخل المجموعة أن يقوم بإنجاز مهمّته. (أبو حرب، 2004، ص 111) ولتفادي قيام فرد واحد أو عدد قليل من الأفراد بمعظم العمل دون مشاركة الآخرين، فلا بد من التّقييمات الفرديّة في تحديد ما إذا كان كلّ تلميذ يتقن المادّة المدروسة ويمكن للمعلّمين اختبار كلّ تلميذ بشكل فردي أو القيام باختيار عشوائي لأحد التّلاميذ من كلّ مجموعة للردّ على الأسئلة أو شرح المادّة لزملائه، يجب أيضًا تشجيع التّلاميذ على مراقبة أنفسهم بشكل دوري، وقد يكون ذلك من خلال ملئ استمارة مسألة فردية. (Putnam, 1993, p17)

يجب أن تتحلّى المجموعة التّعاونية بالمسؤوليّة اتّجاه تحقيق أهدافها الجماعيّة، وأهداف كلّ عضو في المجموعة، فلكلّ عضو نقائصه التي يسعى إلى تحسينها وأهدافه الشّخصيّة التي يهدف إلى تحقيقها من خلال العمل التّعاوني الجماعي، وعلى فرد من أفراد المجموعة أن يكون مسؤولا عن الإسهام بنصيبه في العمل. وتظهر المسؤولية الفرديّة عندما يتمّ تقييم عمل كلّ فرد وتُعاد النّتائج إلى المجموعة والفرد من أجل التّأكّد ممن هو في حاجة إلى المساعدة، فالّتلميذ في العمل الجماعي لا يشعر بمسؤوليّة اتجاه نفسه أو معلّمه فقط وإنّما أمام زملائه أيضا.

5. المهارات الخاصّة بالأشخاص ومهارات المجموعات الصّغيرة: يشترط على كلّ عضو من أعضاء المجموعة أن يمتلك مهارات اجتماعية كشرط ضروري لنجاح العمل التّعاوني الجماعي إذ ينبغي تدريب التّلاميذ مسبقا على بعض المهارات الاجتماعيّة اللازمة للتّعاون، من أجل ضمان بقاء علاقات العمل داخل المجموعة متفاعلة ومتبادلة، وليتمكن أعضاء المجموعة من تحقيق أهدافهم، يجب عليهم أن يقبلوا العمل الجماعي ويدعم بعضهم بعضا، وأن يكونوا على قدر من الثقة ليتمكنوا من حل مشكلاتهم الدّاخلية بطرائق إيجابيّة وبناءة. وفي بعض الأحيان يستلزم الأمر وضع التّلاميذ الذين لا يتمتعون بمهارات اجتماعيّة في مجموعة واحدة، ويتمّ تدريبهم على ضرورة التّعاون فيما بينهم، وهذا ما سيَجبرهم على التّعاون لتصبح المجموعة منتجة وفعّالة. (أبو حرب، 2004، ص 112)

فالتلاميذ قد لا يعرفون كيف يتفاعلون الواحد مع الآخر، وكيف ينفذون خطط العمل التعاوني وينسقون العمل بين أعضاء الجماعة، لذا فعلى المعلمين أن يدربوا تلاميذهم على اكتساب المهارات الاجتماعية والجماعية المطلوبة. ومن أهم هذه المهارات: مهارات الاقتسام: حيث يجد كثير من التلاميذ صعوبة في اقتسام الوقت والمواد المستعملة، وهذه الصعوبة يمكن أن تؤدي إلى مشكلات صعبة أثناء درس التعلم التعاوني، كأن يكون تلميذ واحد مسيطرا على التلاميذ الآخرين، أو أن يتحدث دون توقف، ويحتاج هؤلاء التلاميذ إلى أن يتعلموا قيمة الاقتسام وكيف يسيطرون على سلوكياتهم ويكون ذلك بتوجيه من المعلم حتى يتعود التلاميذ على ذلك. وكذلك مهارات الاتصال: إذ لا تستطيع جماعات التعلم التعاوني أن تؤدي عملها بفاعلية إذا اتسم عمل الجماعة بسوء التواصل والتفاهم، وهنا على المعلم أن يدرّب التلاميذ على الإصغاء لبعضهم بعض واحترام أداء الآخرين. (جابر، 1999، 107) تُعدّ مهارات العلاقات بين الأشخاص ومهارات المجموعة الصغيرة الرابطة الأساسي بين التلاميذ داخل مجموعتهم، والعامل المباشر في نجاح عمل المجموعة.

6. معالجة عمل المجموعة: تحتاج المجموعات إلى تخصيص وقت محدّد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء، ويستطيع المعلمون أن يبنوا مهارة معالجة عمل المجموعة من خلال تفقد المجموعات وإعطائها تغذية راجعة حول تقدم الأعضاء في عملهم مع بعضهم بعض داخل المجموعة وخارجها (أي داخل الصف). كما يجب أن تتاح الفرصة لأعضاء المجموعة بمناقشة وتحليل مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى المحافظة على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهمّاتهم. ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمّات العمل، يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى ذلك، لتحسين عملية التعلم داخل المجموعة. (سليمان، 2005، ص 90)

يتّضح من خلال هذا العنصر أن المبادئ الأساسيّة للتعلم التعاوني تنصب حول نجاح إدارة العلاقات داخل المجموعة بشكل مرّن وفعل من أجل تحقيق غرض التعاون الذي يجلب المنفعة لكلّ عضو داخل المجموعة، ولتحقق هذا المسعى يجب على المعلم داخل الصف أن يزرع تلك المبادئ المذكورة سابقا في نفوس التلاميذ وتشجيعهم للتّحلي بها من أجل النّجاح في تعلّم المهامّ المنوطة بهم.

7. أسس التعلم التعاوني: يقوم التعلم التعاوني على عدّة أسس نفسيّة وتربويّة واجتماعيّة يمكن تلخيصها في النقاط التالية: (خفاف، 2013، ص 80)

1.7. الأسس النفسيّة: تهتمّ استراتيجيّة التعلم التعاوني بحاجات التلاميذ وتحاول اشباعها من خلال العمل الجماعي مع الأقران، مع السعي لتقويّة دافع الانتماء إلى الجماعة، كما تسهم في استكشاف ميول التلاميذ، فالمجموعات في الصف الواحد متنوّعة وتسمح لكلّ تلميذ أن يشترك في مجموعة ما، مع حقّ تغييرها إذا وجد أنّها لم تشبع ميوله. (خفاف، 2013 ص 80).

2.7. الأسس الاجتماعيّة: يمارس التلميذ حياة اجتماعيّة عاديّة داخل المجموعة التي يعمل فيها، فقد تواجهه مشكلات معيّنة أثناء عمله مع زملائه فيتعاون معهم في حلّها، ممّا يجعله يحس بضرورة الحياة الاجتماعيّة بصورة مستمرة، فالعمل مع الجماعة يثير دوافع النّشاط عند التلميذ، فيشعر بأنّه عليه أن يساعد في تحقيق أهداف الجماعة، ممّا يدفع به إلى بذل جهد أكبر لتنشيط العمل.

كما أنّ العمل مع الأقران وفق استراتيجيّة التعلم التعاوني يساعد على إزالة المنافسة الفردية ويحفز التلميذ على التعاون مع مجموعته ليدفع بها إلى النّجاح.

3.7. الأسس التّربويّة: تجمع هذه الطّريقة بين النّمو الفردي للمتعلم والنّمو الاجتماعي ممّا يؤدي إلى تحقيق تربيّة متكاملة، إذ يتعلّم التلميذ في هذه الطّريقة السلوك الجماعي والتعاوني وضرورته لإنجاز العمل وهذا ما يؤدي إلى التّخلص

من القيم الفردية السلبية التي تقوم على الأنانية والمنافسة والغرور وغيرها، كما يتعلم التلميذ تحمل مسؤولية انجاز العمل مع احترام الأدوار، والعمل بانضباط داخل مجموعته.

4.7. مزايا التعلم التعاوني: يسهم التعلم التعاوني في إشباع العديد من الحاجات الأساسية لدى المتعلمين والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- مساعدة المتعلمين في إشباع حاجاتهم للقيام بمهام تتعدى تفكيرهم وقدراتهم وهي الحاجة إلى الانجاز، إضافة إلى سد حاجاتهم للتقدير والاهتمام. (جابر، 1999، ص 114)؛
- ينمي روح العمل الجماعي عند المتعلم ويشعر الجميع أن عليهم مساعدة بعضهم البعض، كما يسهم في تعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلمين عن طريق تدريبهم على تحمل مسؤولية قيادة المجموعة لفترة محددة. (خفاف، 2013، ص 51)؛
- يساعد التعلم التعاوني على تنمية المهارات اللغوية والقدرة على التعبير عند المتعلم كما ينمي قدراته على تطبيق ما يتعلمه في مواقف جديدة وذلك من خلال اكتسابه القدرة على حل المشكلات. (السامرائي، 2019، ص 499).
- تجدر بنا الإشارة إلى أن اتباع استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم مادة معينة، له فوائد متعددة الأبعاد سواء على المستوى المعرفي أو الاجتماعي أو النفسي، فبالإضافة إلى تنمية القدرات المعرفية المختلفة من خلال الاحتكاك بالأقران والمشاركة في العملية التعليمية، فهو يساعد أيضا على تقرب العلاقات بين المتعلمين من خلال زرع فكرة التعاون من أجل تحقيق نجاح أكبر، ومنه تحسين العلاقات بين المتعلمين والتقليل من نظرة المنافسة التي قد تحيد بالمتعلم عن الهدف الرئيسي المتعلق بالاكتساب المعرفي إلى أغراض أخرى شخصية، إضافة إلى ذلك كله فإن استراتيجية التعلم التعاوني تسعى دائما إلى تحسين الجانب النفسي للتعلم من خلال إشعاره بمدى قدرته على مساعدة غيره والاستفادة منهم وبالتالي إشعاره بأنه عنصر فعال في العملية التعليمية.

5.7. عيوب التعلم التعاوني: رغم الإيجابيات الكثيرة للتعلم التعاوني غير أننا لا ننفي وجود جملة من النقص والعيوب التي تعتريه، وسنشير إلى أهمها في النقاط التالية:

- وجود بعض السلوكيات غير المرغوب فيها من بعض أفراد المجموعة، والتي قد تؤدي إلى فشل التعلم التعاوني، كاتجاه أحد أعضاء المجموعة مثلا إلى اللعب أو إحداث الشغب والفوضى، أو قد يحدث الصراع بين أعضاء المجموعة الواحدة أو بين المجموعات وهذا ما قد يؤدي إلى إضاعة الوقت، إضافة إلى ذلك فقد يفضل بعض التلاميذ العمل بمعزل عن الآخرين نظرا لعدم وجود الثقة بين أعضاء الجماعة الواحدة. (الديب، 2006)؛
- من بين العيوب التي قد تعيق فعلا سير حصص التعلم التعاوني هو ضعف إدارة الصف، كارتفاع الأصوات وانشغال بعض المتعلمين عن المهام التي هم مكلفون بالقيام بها، مما يجعل بعضهم يحث البعض الآخر على سرعة الإنجاز، أو إلقاء اللوم على الزملاء بسبب ضعف اتقانهم، وهذا ما قد يؤثر على الموقف الصفّي بجمليته. (أبو النصر، 2007، ص 91)
- يجدر بنا الإشارة إلى أن هذه النقص والعيوب التي قمنا بذكرها، يمكن الحد منها إلى مدى بعيد، وقد يقع هذا على عاتق المعلم الذي يقوم بانتهاج استراتيجية التعلم التعاوني مع تلاميذه ويكون ذلك باتباع عدة خطوات، أهمها يتمثل في تدريب التلاميذ جيّدا قبل الشروع في استراتيجية التعلم التعاوني، وذلك عن طريق احطهم بالجوانب الإيجابية للتعلم التعاوني ومحاولة اقناعهم بإيجابية العمل التعاوني مع الأقران، والفائدة التي تعم عليهم جميعا من جراء تبادل المعارف والخبرات فيما بينهم، مع التأكيد لهم أن هذا العمل الجماعي لن يقلل من قيمة العمل الفردي، وإنما يكون سببا في تعزيزه هذا من جهة، من جهة أخرى، على المعلم أن يراقب سلوك التلاميذ باستمرار، ويحاول ضبط السلوكيات غير المرغوب فيها داخل القسم وذلك من خلال تقديم النصائح باستمرار، وإعادة التنبيه لمبادئ العمل التعاوني، الذي يقتضي التبادل الإيجابي بين الأفراد داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات.

6.7. أنواع التعلّم التعاوني: هناك ثلاثة أنواع للتعلّم التعاوني يمكن تنفيذها داخل الفصول الدراسية (السعيد، 2007، ص 34-35) وسنذكرها كالآتي:

أ- التعلّم التعاوني الرسمي

ويتم فيه تقسيم الفصل الدراسي إلى مجموعات لا يتغير أعضاؤها إلى مدة تتراوح من عدة أيام إلى عدة أسابيع، وذلك لإنجاز مهام وأعمال محدّدة تكلف بها كلّ مجموعة، ويستخدم هذا النوع في حالة تدريس وحدة دراسية كاملة في منهج أحد المواد الدراسية.

ب- التعلّم التعاوني غير الرسمي

ويتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مؤقتة لأداء مهمة محدّدة وذلك خلال بضع دقائق أثناء تقديم درس معيّن أو مشاهدة فيلم تعليمي مرتبط بالمادة التعليمية موضوع الدراسة وذلك لمناقشة بعض الموضوعات التي يحدّدها المعلم.

ج- التعلّم التعاوني الأساسي

وفي هذا النوع يتمّ التركيز على التحصيل الدراسي للتلاميذ ليس في مادة معيّنة وإنّما في جميع المواد ولذلك يتمّ تقسيم التلاميذ في مجموعات ثابتة غير متجانسة وذلك لمدة طويلة قد تمتد إلى فصل دراسي كامل أو سنة كاملة. واستخدام هذا النوع من التعلّم التعاوني يكون ضروريا كلّما كان عدد التلاميذ كبيرا. كما أن استخدامه يؤدّي إلى زيادة الاهتمام بين أفراد المجموعة الواحدة وتحسين المعاملات الشخصية بصفة عامّة، كما يعمل على تحسين جودة التعلّم كما وكيفا.

7.7. استراتيجيات التعلّم التعاوني: توجد استراتيجيات للتعلّم التعاوني، وتتفق كلّها على ضرورة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة من تتكون 3 إلى 6 أفراد، ويأخذ كلّ فرد من المجموعة مهمة معيّنة سنطرق في هذا العنصر لأهم استراتيجيات التعلّم التعاوني المعتمد عليها وأكثرها انتشارا في الوسط التعليمي.

1.7.7 استراتيجية جكسو: وهناك نوعين لهذه الاستراتيجية، استراتيجية "أرنسون وزملائه" (Aronson and 1978) (others) واستراتيجية سلافن (slavin 1986).

أ- استراتيجية أرنسون وزملائه: ويسمّى هذا الأسلوب أيضا بأسلوب الترتيب المتشابك (، أو طريقة الصّور المقطوعة (السعيد، 2007، ص 90). كان أول من استخدم هذا الأسلوب هو أرنسون (1978) وهو أسلوب تعلّم جماعي يطلب من كلّ عضو في الجماعة تعلّم جزء معيّن من الموضوع الذي يدرسه ثمّ يعلمه لزملائه في الجماعة. ويتميّز هذا الأسلوب بأنّه يشجع على التعاون بين الأفراد وتوجيههم في الفصل الدراسي وخلق اعتماد ايجابي متبادل بين الأعضاء عن طريق تقسيم مهامّ التعلّم بينهم.

ولإعداد هذا الأسلوب يقوم المدرس بتقسيم التلاميذ في الفصل إلى مجموعات تتكوّن كلّ مجموعة من خمسة أعضاء من مستويات مختلفة ويقسم المعلم المادة الدراسية إلى خمسة أجزاء ويخصّص جزء من الدرس لكلّ عضو في المجموعة يدرسه بنفسه ومع زملائه في مجموعة مؤقتة (تسمّى مجموعة الفريق الخبير) ثمّ يعلم هذا الجزء لزملائه في جماعته الأساسيّة.

حيث يقوم المعلم بوضع التلاميذ في مجموعات رئيسيّة للعمل في نشاطات تعليمية محدّدة لكلّ عضو في مجموعته وبعد ذلك يتم تشكيل مجموعات فرعية يتكوّن أعضاؤها من المجموعات الرئيسيّة لمناقشة الموضوع أو عنصر من عناصر الموضوع الأساسي، ثم يعود كلّ عضو إلى مجموعته الأساسيّة ويقوم بمناقشة هذه المعلومات التي تعلمها في المجموعة الفرعية مع مجموعته الأساسيّة للإفادة بما تعلّمه من أعضاء المجموعات الأخرى التي ناقشت هذا الجزء. (سليمان، 2005، ص 145).

ويمكن تلخيص هذا النموذج من خلال المخطّط التالي:

ب-استراتيجية سلافن :

قام "سلافن" (Slavin 1986) بتطوير وتعديل نموذج جيڪسو الأول المصمم من قبل أرنسون ، ومن ثم وصف فيه برنامج التعلّم الجماعي للطلّاب و أسماه Jigsaw2 حيث يتكوّن أعضاء كلّ فريق من 4 إلى 5 أفراد، وبدلاً من أن يكون لكلّ تلميذ قسم فريد خاصّ به لدراسته يدرس جميع التلاميذ موضوعاً واحداً مشتركاً مثل فصل من كتاب معين أو قصّة قصيرة... إلّا أنّهم يركزون على أجزاء منفصلة منه حتى يصبح التلميذ خبيراً في هذا الموضوع ومن ثمّ يعودون لفرقهم لتدريس ما تعلّموه وبعد ذلك تعقد للتلاميذ اختبارات فردية وتدخل هذه الاختبارات ضمن علامات الفريق باستخدام نظام تحسين العلامات ليتمّ بعد ذلك مكافأة الفريق الحائز على أعلى علامة وكذلك التلاميذ الفائزون . (Salvin , 1989, p 232)

2.7.7. استراتيجيّة فرق التعلّم الطلّابية: يُعدّ هذا النموذج من تقنيّات التعلّم التعاوني التي تمّ تطويرها والبحث فيها في جامعة جون هوبكنز John Hopkins، فأكثر من نصف الدّراسات التجريبيّة حول أساليب التعلّم التعاوني استخدمت نموذج فرق التعلّم الطلّابية.

فبالنسبة لفكرة العمل التعاوني، يؤكّد نموذج فرق التعلّم الطلّابية على استخدام أهداف الفريق والسعي إلى انجازه وهذا لا يمكن تحقيقه إلّا إذا كان جميع أعضاء الفريق يتعلّمون الأهداف التي تمّ تحديدها، حيث أنّ مهمّة التلميذ هنا ليست فعل شيء ما كفريق وإنما تعلّم شيء ما كفريق. وقد حدّد (slavin 1989) ثلاثة مبادئ أساسية لنموذج فرق التعلّم الطلّابية وهي: (مكافأة الفريق، المسؤولية الدّاتيّة، تكافؤ فرص التّجّاح) ويرى أنّه بهذه الأساليب قد يكتسب الفريق التعاوني شهادات أو مكافآت فرق أخرى إذا تمكن من تحقيق نتائج أعلى من النتيجة المرغوبة. وحسبه فإنّ الفرق التعاونية ليست في منافسة تامّة من أجل كسب المكافآت، إذ يمكن لجميع الفرق كسب الوصول إلى النتائج المرغوبة، وذلك بتحقيق المسؤولية الدّاتيّة والتي يقصد بها أنّ نجاح الفريق يعتمد على التعلّم الفردي لجميع أعضاء الفريق وذلك من خلال تركيز نشاط أعضاء الفريق على تعليم بعضهم البعض والتأكد من أنّ كلّ فرد في الفريق جاهز للاختبار أو أي تقييم يخضع له التلاميذ دون مساعدة زملائهم.

أما فرص النّجاح المتكافئة فتتحقّق بإسهام التلاميذ في فرقهم من خلال تحسين أدائهم على ما كان عليه في الماضي ممّا سيضمن أنّ المتفوقين والمتوسّطين والمنخفضين يواجهون تحدياً متساوياً لبذل قصارى جهدهم من أجل تفوق الفريق وبالتالي تكون جميع أعضاء الفريق ذات قيمة متساوية.

3.7.7. استراتيجيّة تقسيم الطلّبة إلى فرق التّحصيل: وقد سمّيت بهذا الاسم نسبة لتوزيع التلاميذ داخل المجموعات بحسب مستوياتهم التّحصيلية حيث لا بدّ أن يكون في كلّ مجموعة تلميذ متفوّق وآخر متوسّط وثالث ضعيف طوّرت هذه الطّريقة على يد روبرت سلافن Slavin وجماعته في جامعة جون هوبكنز John Hopkins عام 1980 وهي من أبسط طرّيق التعلّم التعاوني، فهي مباشرة وواضحة، إذ يعرض فيها المعلّمون الموادّ التّعليميّة الجديدة على التلاميذ كلّ أسبوع مستخدمين العرض الشّفهي، ويقسم التلاميذ في الصّف إلى فرق تعلّم يتألّف كل فريق من 4 إلى 5 أفراد يختلفون في الجنس والتّحصيل ويتمّ استخدام أوراق عمل أو أي أدوات خاصّة بالمراجعة، ثمّ يساعد الواحد منهم الآخر في تعلّم المواد من خلال المناقشات بين أعضاء الفريق، ويجب التلاميذ فردياً على اختبارات قصيرة كلّ أسبوع أو مرتين في الأسبوع وتتعلّق تلك الاختبارات بالموادّ التّعليمية التي تمّت دراستها من قبل، وتصحح هذه الاختبارات ويعطى لكلّ فرد درجة تحسّنه ويستند تقدير التّحسّن هذا ليس على درجة التلميذ المطلقة وإنما على درجة تحسّنه مقارنة بمتوسّطات درجاته الماضية. ويتمّ أسبوعياً الإعلان عن الفرق التي حصلت على أعلى التّقديرات، والتلاميذ الذين حقّقوا تحسّناً أكبر في الدّرجات أو الذين حصلوا على تقديرات نهائية في الاختبارات القصيرة، ليتمّ بعدها مكافأة الفريق الفائز. (خفاف، 2013، ص 93)

4.7.7 استراتيجيّة لتعلّم معاً: تمّ تطوير هذه الاستراتيجية من قبل جونسون وجونسون (Johnson & Johnson 1978) في جامعة منسوتا الأمريكية، يتمّ في هذه الاستراتيجية تقسيم الصّف إلى مجموعات وكلّ مجموعة تتكوّن من 4 إلى

5 أعضاء غير متجانسين، وتقوم كل مجموعة بأداء واجبات معينة ثم تسليم العمل المطلوب بعد الانتهاء منه وتأخذ مكافأة مقابل ما قامت به من عمل، وتعتمد هذه الاستراتيجية على النشاطات الجماعية البناءة حيث تركز على كيفية العمل الجماعي بين أعضاء المجموعة الواحدة. وتسمى كذلك استراتيجية التعلم بالمشاركة وتعتمد على مفهوم التعلم التعاوني وهو مشاركة متبادلة بمعنى أن الأهداف والمهام المتبعة لتحقيقها يشارك فيها جميع الأفراد قبل البدء في تعلم المهمة ويتحمل التلاميذ المسؤولية في جميع المعلومات وتحديد المهم وغير المهم منها بالنسبة لما يقومون بتعلمه. (خليل، 2005 ص 147)

ولتطبيق الاستراتيجية يجب اعتماد الخطوات التالية:

- تحديد أهداف تعليمية توضح نتائج التعلم المتوقع الحصول عليها من التلاميذ مع اختيار وحدة أو موضوع للدراسة، يمكن تعليمه لتلاميذ في مدة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة تحضيرها ويستطيع المدرس عمل اختبار فيها؛
 - تقسيم الموضوع الدراسي إلى وحدات صغيرة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص وتجمع المجموعة بين ذوي التحصيل العالي والمتدني والمتوسط. وكذلك في ميولهم الاجتماعية حيث تبين أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل من الناحية الأكاديمية والاجتماعية عندما يكون أعضاء المجموعة مختلفين؛
 - يُعطي كل شخص دوراً غير ثابت مثل القائد، الملخص، القارئ، المقوم، الباحث المسجل المشجع، الملاحظ، ... الخ؛
 - خضوع جميع التلاميذ لاختبار فردي حيث أن كل تلميذ أو تلميذة هو المسؤول شخصياً عن انجازه، ويتم تدوين العلامة في الاختبار لكل تلميذ على حدة ثم تجمع علامات تحصيل التلاميذ للحصول على إجمالي درجات المجموعات.
 - حساب درجات التحصيل للمجموعات، ثم تقدم المكافآت الجماعية للمجموعة؛ المتفوقة بزيادة درجتين إلى علاماتها التي حصلت عليها المجموعة.
- من خلال ما تم عرضه في هذا العنصر والمتعلق باستراتيجيات التعلم التعاوني، يتضح جلياً أنها جميعها تصب تحت هدف واحد وهو العمل الجماعي والتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة أو الفريق الواحد من أجل تحقيق نجاح المجموعة إذ تشترك جميع استراتيجيات التعلم التعاوني في فكرة أن التلاميذ يعملون معاً، يتعلمون ويكونون مسؤولين عن تعلم بعضهم بعض، بالإضافة إلى تعلمهم الشخصي. ولا تختلف هذه الاستراتيجيات سوى في بعض الجوانب المتعلقة بتقسيم المجموعات أو طريقة تقسيم المهام، أما الأهداف والمبادئ فهي واحدة.

8.7. مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني: يتم تنفيذ التعلم التعاوني عبر أربع مراحل كما يلي:

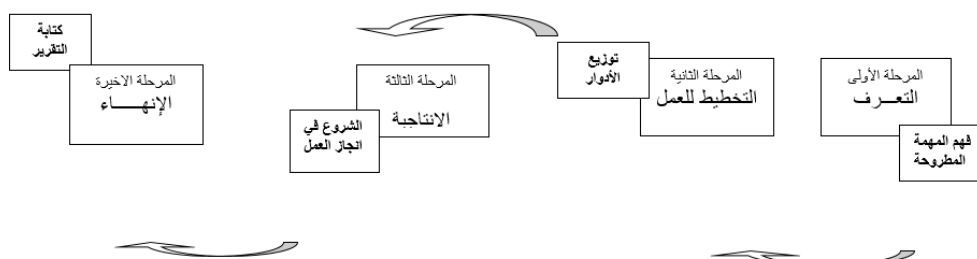
1. مرحلة التعرف: ويتم فيها طرح المهمة المراد إنجازها، تحديد معطياتها أو جوانبها المختلفة، والهدف المراد تحقيقه كما يتم كذلك تحديد الوقت اللازم لإنجازها بشكل جماعي.
2. مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي: يتم في هذه المرحلة توزيع الأدوار المختلفة على أفراد المجموعة، ويجب أن تكون المجموعة غير متجانسة في مستواها الدراسي، ثم يتم تحديد مهام كل فرد في المجموعة وكيفية استجابته لأداء مهمته داخل المجموعة. (سعادة، 2008، ص 192) تقسم الأدوار في المجموعات عن طريق اعطاء مهمة لكل فرد داخل المجموعة حيث تتكون كل مجموعة من خمس إلى ستة أفراد يأخذ كل فرد مهمة معينة داخل مجموعته. وسيتم توضيح هذا في الجانب التطبيق عند شرحنا لطريقة تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

3. مرحلة الإنتاجية: ويتم في هذه المرحلة انجاز العمل المشترك من جانب أعضاء المجموعة، وذلك من خلال التعاون والتفاعل الإيجابي فيما بينهم، من أجل عمل ما هو مطلوب، وفق الأسس والمعايير التي تم التخطيط لها مسبقا بين المعلم وأفراد المجموعة.

4. مرحلة الانتهاء: ويتم في هذه المرحلة كتابة التقرير النهائي حول مدى انجاز المهمة، بهدف عرض ما تم انجازه أثناء المناقشة مع زملاء الصف كافة. (سعادة، 2008، ص 193)

ويمكن تلخيص هذه المراحل في المخطط التالي:

الشكل رقم 3 يمثل مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني



9.7. دور المعلم في التعلم التعاوني: بالرغم من أن التعلم التعاوني يقوم على أساس جعل المتعلم هو محور عملية التعلم، غير أنه لا يمكن تجاوز الدور الفعال الذي يلعبه المعلم خلال تنفيذ أحد استراتيجيات التعلم التعاوني في تقديم مادة تعليمية معينة، وسنحاول من خلال النقاط التالية إبراز دور المعلم في التعلم التعاوني:

أولاً: اتخاذ القرارات قبل البدء بالتعلم: ويكون ذلك من خلال تحديد حجم المجموعات وتقسيمها إضافة إلى تعيين دور كل متعلم داخل مجموعته، كما يقوم المعلم أيضاً بترتيب حجرة الصف ويعمل على التخطيط للمواد المراد تعليمها وفق استراتيجية التعلم التعاوني.

ثانياً: بناء المهمة والاعتماد المتبادل الإيجابي: هنا يقوم المعلم بشرح ماهية المهمة والإجراءات التي يتوجب على المتعلمين اتباعها، وذلك من خلال شرح أهداف الدرس وربط المفاهيم والمعلومات التي سيدرسها المتعلمين حالياً مع خبراتهم ومعلوماتهم السابقة، وذلك بغية ضمان أكبر قدر ممكن من فهم المعلومات وانتقال أثر التعلم.

ثالثاً: التفقد والتدخل: ويكون ذلك من خلال تقديم المساعدة للمتعلمين في أداء مهامهم، وتفقد سلوكياتهم من خلال التجول بينهم للتأكد من فهمهم للعملية التعليمية، مع محاولة إعطائهم تغذية راجعة، كما يكون على عاتق المعلم أيضاً حل المشكلات التي قد تحدث بين أفراد المجموعة. (مصطفى، 2014، ص 242)

10.7. دور المتعلم في التعلم التعاوني: يقوم المتعلم أثناء استراتيجية التعلم التعاوني بدور فعال ونشط وذلك ضمن ظروف اجتماعية مختلفة تماماً عن الظروف التقليدية التي تعود عليها في الصف المدرسي العادي، فهنا لم يعد المتعلم مجرد متلق للمعلومات والمفاهيم التي يجب عليه حفظها واستدعاؤها حينما يطلب منه ذلك، بل أصبح له دور بارز في إنجاز المهام التي تقدم للمجموعة التي يعمل معها. ويمكن تلخيص دور المتعلم أثناء استراتيجية التعلم التعاوني فيما يلي: (الطنطاوي، 2013، ص 217)

- البحث عن المعلومات وجمعها وتنظيمها بما يتناسب مع المطلوب.
- تنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.
- توجيه الآخرين نحو انجاز المهام مع الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والإيجابية بين المتعلمين.
- حل الخلافات بين الزملاء وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم.

- التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.

- بذل الجهد في مساعدة الآخرين عن طريق الاسهام بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي.

يتم تشجيع المدارس على تبني الممارسات التربوية القائمة على أسس مستمدة من مجموعة من النظريات المعرفية التي تعزز المشاركة النشيطة للتلاميذ أثناء عملية التعلم وتعد استراتيجيات التعلم التعاوني من الممارسات التربوية التي حظيت باهتمام كبير من طرف الباحثين خلال العقود الماضية، وقد تطوّر الاهتمام بالتعلم التعاوني، فقد أصبحت المدارس أكثر وعياً بالفوائد التي تعود على التلاميذ من خلال العمل معاً ومساعدة بعضهم بعض.

حيث بينت العديد من الدراسات الجوانب الإيجابية للتعلم التعاوني، الذي يساهم في تنمية المفرادات والتعبير الكتابي وتطوير المفاهيم الرياضية، كما يساعد على تعزيز وتنمية المواقف الايجابية اتجاه العملية التعليمية والرغبة في التعامل مع الأطفال الآخرين من أجل تبادل الأفكار. ومن أجل الاستفادة من إيجابيات التعلم التعاوني، يستحبّ تعميم استراتيجياته في المدارس الابتدائية من خلال اعتماده في تعلم بعض الوحدات الدراسية، كأن يتم اعتماده يوماً واحداً كلّ أسبوع، ويكون ذلك بصفة مستمرة، فالهدف من التعلم التعاوني ليس فقط تبادل الخبرات المعرفية وتحسين التحصيل الدراسي، وإنما يلعب دوراً فعالاً في تنمية شخصية التلاميذ وإكسابهم ذكاء اجتماعياً يمكنهم من التفاعل الإيجابي في محيطهم الاجتماعي.

التَّعَلُّمُ النَّشِطُ واستراتيجياته ♥

بدأ التدريس عن طريق التلقين المباشر في المؤسسات الرّسميّة وغير الرّسميّة، لأنّ الاعتقاد بأنّ المتعلّم – وهو الطّفل عادة – صفحة بيضاء يجب ملئها بالكتابة (أي ملؤه بالمعارف المختلفة). لكن بعد ظهور علم النّفس النّمّو ومراحله وخصائص كل مرحلة، وكذا نظريات التّعلّم، استفادت من ذلك علوم التّربية وتخلت تدريجيا عن التلقين، وصارت تُشرك الطّفل في التّعلّم بمختلف الطّرائق، فظهر من خلال ذلك ما سُمّي (بالتّعلّم النّشط) الذي يدفع المتعلّم إلى الاشتراك في بناء المعارف التي يريد المعلّم أن يُقدّمها له. وفي التّعلّم النّشط طرائق وأساليب متنوّعة مثل التّعلّم التّعاوني والتّعلّم بحل المشكلات والتّعلّم بالحوار...

الحاجة إلى التّعلّم النّشط:

في التّعلّم النّشط تندمج فيه المعلومة الجديدة اندماجا حقيقيا في عقل المتعلّم مما يُكسبه الثّقة بالذّات. ويمكن أن توصف أنشطة المتعلّم في التّعلّم النّشط بالتّالي:

- يحرص المتعلّم عادة على فهم المعنى الإجمالي للموضوع ولا يتشتّت في الجزئيات؛
 - يحاول المتعلّم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها؛
 - يربط المتعلّم كلّ موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السّابقة ذات العلاقة؛
 - يعمل المتعلّم على الرّبط بين الأفكار في مادّة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة في المواد الأخرى.
1. تعريف التّعلّم النّشط: لكي يكون التّعلّم نشطا ينبغي أن ينهمك المتعلّمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي، وبصورة أعمق فالتّعلّم النّشط هو الذي يتطلّب من المتعلّمين أن يستخدموا مهام تفكير عُلّيا كالتّحليل والتّركيب والتّقويم فيما يتعلّق بما يتعلمونه.
- إذن فالتّعلّم النّشط هو: "طريقة تدريس تشرك المتعلّمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه"
2. تغيير دور المتعلّم في التّعلّم النّشط: المتعلّم مشارك نشط في العملية التّعليمية، حيث يقوم المتعلّمون بأنشطة عدة تتصل بالمادّة المتعلّمة، مثل: طرح الأسئلة، وفرض الفروض، والاشتراك في مناقشات، والبحث والقراءة، والكتابة والتّجريب...

3. تغيير دور المعلّم في التّعلّم النّشط: في التّعلّم النّشط يكون دور المعلّم هو التّوجيه وتسهيل التّعلّم. فهو لا يسيطر على الموقف التّعليمي ولكنه يدير الموقف التّعليمي إدارة ذكيّة بحيث يوجه المتعلّمين نحو الهدف منه. وهذا يتطلّب منه الإلمام بمهارات طرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وتصميم الخطوات التّعليمية المناسبة لإشراك المتعلّمين
4. أبرز فوائد التّعلّم النّشط:

- يتوصّل المتعلّمون خلال التّعلّم النّشط إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لأنّهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عندهم وليس استخدام حلول أشخاص آخرين.
- الحاجة إلى التّوصّل إلى ناتج أو التّعبير عن فكرة خلال التّعلّم النّشط تجبر المتعلّمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها، وهذا يشابه المواقف الحقيقيّة التي سيستخدم فيها المتعلّم المعرفة؛

♥ ندوة تكوينيّة لمعلّمي السّنّتين 4 و5 ابتدائي ببلديّة تمقرة ولاية بجاية يوم 2024/11/26، تقديم الأستاذ الدكتور علي تعوينات عضو المجلس الأعلى للغة العربيّة.

- يبيّن التَّعَلُّمُ النَّشِطُ للمتعلّمين قدرتهم على التَّعَلُّمِ بدون مساعدة وهذا يعزّز ثقتهم بذواتهم والاعتماد على الذات؛
- المهمة التي ينجزها المتعلّم بنفسه، خلال التَّعَلُّمِ النَّشِطِ أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر؛

- يساعد التَّعَلُّمُ النَّشِطُ على تغيير صورة المعلّم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة، وهذا له تضمين مهمّ في النمو المعرفي المتعلق بفهم طبيعة الحقيقة؛

• يتعلّم المتعلّمون من خلال التَّعَلُّمِ النَّشِطِ أكثر من المحتوى المعرفي، فهم يتعلّمون مهارات التّفكير العليا، فضلاً عن تعلمهم كيفية إنجاز مهام وبأية وسائل تنجز هذه المهام؟ يتعلم المتعلّمون خلال التَّعَلُّمِ النَّشِطِ استراتيجيات التَّعَلُّمِ نفسه – طرائق الحصول على المعرفة.

5. طرائق التدريس الملائمة للتعلّم النّشط: هناك مدى من الطرائق المناسبة للتعلّم النّشط وهي:

1. طريقة الحوار والمناقشة: تدور هذه الطّريقة حول إثارة تفكير ومشاركة الطلاب، وإتاحة الفرصة للأسئلة والمناقشة، مع احترام آرائهم واقتراحاتهم، وهذه الطّريقة تساعد في تنمية شخصيّة الطّالب معرفياً وانفعالياً ومهارياً. فهي طريقة تقوم في جوهرها على البحث وجمع المعلومات وتحليلها، والموازنة بينها، ومناقشتها داخل الفصل، بحيث يطلع كل تلميذ على ما توصل إليه زملاؤه من معارف وحقائق حول موضوع التَّعَلُّمِ، وبذلك يشترك الجميع في تنفيذ الدّرس. وتقوم على خطوات ثلاث (3): الإعداد للمناقشة، السّير في المناقشة، تقويم المناقشة.

فمن خلال الدّرس يبرز سؤال أو أسئلة تحتاج إلى بحث ودراسة فيوجّه المعلّم تلاميذه إلى البحث عن إجابتها من المصادر المتاحة في مكتبة المدرسة أو مصادر أخرى، ويدون الطلاب ما توصلوا إليه من إجابات استعداداً لمناقشتها في حصّة محددة. وفي حصّة المناقشة يعرض كل طالب ما جمعه من معلومات عن السّؤال ويتبادل الطلاب الإجابات ويقوم المعلّم بتنظيم عملية النقاش وإدارته.

أنواع المناقشة:

1. مُناقشة تلقينية: وتعتمد على السؤال والجواب بطريقة تقود التلاميذ إلى التفكير المستقل، وتدريب الذاكرة.
2. مُناقشة استكشافية: وتعتمد على أسئلة تقود إلى الحلول الصحيحة، بما تثيره من فضول وحب للمعرفة.
3. مُناقشة جماعية حرة: وفيها تجلس مجموعة من التلاميذ على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعاً.
4. الندوة: وتتكوّن من مقرر وعدد من التلاميذ لا يزيد عن ستة، يجلسون في نصف دائرة أمام زملائهم ويعرض المقرر موضوع المناقشة، ويوجهها بحيث يوجد توازن بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم حول الموضوع، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة.
5. مناقشة ثنائية: وفيها يجلس تلميذان أمام طلاب الفصل ويقوم أحدهما بدور السائل، والآخر بدور المجيب، وقد يتبادلان الأدوار.

6. مجموعات العمل: ويسير العمل في هذه الطّريقة على أساس تكوين جماعات صغيرة داخل الفصل كل جماعة تدرس وجهاً مختلفاً لمشكلة معيّنة، وقد يعاد تشكيل المجموعات على ما ضوء ما يتضح من اهتمامات الطّلاب، وما يطرأ من موضوعات جديدة (التّعليم التعاوني).

2. طريقة التَّعَلُّمِ التَّعاوُنِي: وفيه يُقسم المتعلّمون إلى مجموعات غير متجانسة، وتشجع هذه المجموعات على أن تستخدم كافة أساليب التواصل بينها (هواتف، بريد إلكتروني، ...). وتكلف المجموعة في التواصل داخل قاعة الدرس وخارجها في عمل مهمة معيّنة مثل: وضع أسئلة للمناقشة وإدارتها، تقديم مفاهيم مهمّة، كتابة تقرير حول بحث قامت به.

3. طريقة حلّ المشكلات:

مفهوم حلّ المشكلات:

يقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على الموقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له. إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلّم أو الطّفل في موقف حقيقي يُعْمِلون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطّفل إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف.

ويصف المتخصصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات المطروحة على التلاميذ إلى طريقتين قد تختلفان في بعض العناصر ولكنهما تختلفان في كثير منها هما:

وطريقة حل المشكلات العادية هي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما، وعلى ذلك تُعرف بأنّها: كل نشاط عقلي هادف من بتصرّف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحلّ المشكلة.

خطوات حلّ المشكلة:

1. الشّعور بالمشكلة: وهذه الخطوة تتمثّل في إدراك معوّق أو عقبة تحُول دون الوصول إلى هدف محدّد.
 2. تحديد المشكلة: هو ما يعني وصفها بدقّة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها.
 3. تحليل المشكلة: التي تتمثّل في تعرف الفرد/ التلميذ على العناصر الأساسية في مشكلة ما واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة.
 4. جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة: وتتمثّل في مدى تحديد الفرد/ التلميذ لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلّق بالمشكلة.
 5. اقتراح الحلول: وتتمثّل في قدرة التلميذ على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحلّ المشكلة.
 6. دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة: وهنا يكون الحل واضحاً، ومألوفاً فيتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة أبدال ممكنة، فيتمّ المفاضلة بينها بناءً على معايير نحددها.
- شروط توظيف استراتيجية حلّ المشكلات:
1. أن يكون المعلّم نفسه قادراً على توظيف استراتيجية حلّ المشكلات ملماً بالمبادئ والأسس اللازمة لتوظيفها.
 2. أن يكون المعلّم قادراً على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات استراتيجية حلّ المشكلات.
 3. أن تكون المشكلة من النّوع الذي ستثير الطّلبة وتحدهم، لذا ينبغي أن تكون من النّوع الذي يستثني التلقين أسلوباً لحلّها.
 4. استخدام المعلّم طريقة مناسبة لتقويم تعلم الطلاب استراتيجية حلّ المشكلات، لأن كثيراً من العمليات التي يجريها الطلاب في أثناء تعلم حلّ المشكلات غير قابلة للملاحظة والتقويم.
 5. ضرورة تأكّد المعلّم من وضوح المتطلّبات الأساس لحلّ المشكلات قبل الشّروع في تعلّمها.
 6. تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التّدريب المناسب.
- تعلّم مهارة حلّ المشكلة:
- إنّ مهارة حلّ المشكلة تنصف بأنّها مهارة تجعل المتعلّم يمارس دوراً جديداً يكون فيها فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلّمه لذلك يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية التدريب على مهارة حلّ المشكلة كأسلوب للتعلّم وهي:
- إن المعرفة متنوعة لذلك لا بد من تدريب الطّلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة؛

- إنّ مهارة التدريب على التفكير إحدى المهارات اللازمة التي ينبغي أن يتسلّح بها أفراد المجتمع لمعالجة مشكلات مجتمعهم وتحسين ظروف حياتهم؛
- إنّ مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية، أم مجالات الأكاديمية التكيفية؛

- إنّ مهارة حلّ المشكلات مهارة تساعد المتعلّم على تحصيل المعرفة بنفسه، وتزويده بآليات الاستقلال؛
- إنّ مهارة حلّ المشكلة تساعد المتعلّم على اتّخاذ قرارات هامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي تقترحها.

بعد عملية جمع المعلومات التي تجيب عن فرض المشكلة والتحقّق من صحتها يتبيّن أن الطّالب قد حصل على معارف جديدة وهي نتيجة بحث المشكلة والتّوصل إلى حلها، ومن هنا ينبغي إجراء تعميم لتلك النّتائج وحصول خبرة جديدة لدى الطّالب.

■ تعميم النّتائج:

- إنّ مضمون هذه المرحلة ينصبّ على ما يصل إليه المتعلّم من نواتج مترتبة عن الاختبار والتّجريب، أو التّحقيق، يقوم بتعميم هذه النّتيجة على الحالات المشابهة أو القريبة في المتغيّرات في البديل أو المشابهة في العلاقات القائمة أو المتضمّنة ضمن العلاقة بين سؤال المشكلة والفرض المطروح كحلّ لذلك.
- ويترتّب على ذلك ما يلي:

- توقّر زمن لدى الطّلبة والمعلّمين للوصول إلى الخبرة؛
- زيادة كمية المعرفة والخبرة وتوسعها في مجالات مختلفة؛
- ارتقاء الخبرة والمعرفة المتراكمة لدى الطّلبة؛
- زيادة فاعلية المعرفة المتراكمة لدى الطّلبة.

4. طريقة الاستقصاء في التّعليم:

■ فوائد الاستقصاء:

1. تنمية القدرة على التعلّم الذاتي، وتعمل هذه المهارة على ترسيخ التعلّم القائم على الممارسة الذاتية، وما يولده في نفوس المتعلّمين من ثقة بالنفس، وتحقيق الذات والتعلّم التعاوني وتوسيع الميول عند الطّلبة.
2. تنمية قدرة الاستكشاف عند الطّلبة لمصادر المعرفة المختلفة، مثل: الكتب، والدوريات، والوثائق والأفلام والمتاحف، والمؤسّسات الحكومية والأهلية ذات العلاقة.
3. تنمية مهارات القراءة للدراسة (الفهم والاستيعاب).
4. تنمية القدرة على تحديد مصادر المعلومات وكيفية جمعها.
5. تنمية القدرة على كتابة التقارير والبحوث والتحقيقات والمقالات.
6. استخدام وسائل التقنية الحديثة في البحث والاستقصاء.
7. تدريب الطّلبة على اتّخاذ القرارات، وإصدار الأحكام وتبريرها اعتماداً على المعلومات الصحيحة.
8. تطوير وتعزيز ثقة الطّلبة بأنفسهم، واعتمادهم على الذات.
9. تنمية القدرة على التخطيط وجمع المعلومات ومعالجتها.

■ دور المعلّم في الاستقصاء:

1. مسح الكتب المدرسية، وحصر الموضوعات التي يمكن تدريسها بالاستقصاء.
2. توزيع الموضوعات المقترحة جميعها على الطّلبة.

3. إرشاد الطَّلَبَة إلى الكتب والدوريات والنشرات، التي تفيد الطَّلَبَة في استقصائهم.
- خطوات التَّدرِيس بطريقة الاستقصاء
1. تحديد المشكلة: يقوم المعلِّم في بداية الحصّة بتحديد المشكلة ولفت انتباه الطَّلَبَة من خلال طرح الأسئلة المتعلقة بها.
2. سبر غور المشكلة: بعد تحديد المشكلة المراد تعرفها، يبدأ الطَّلَبَة بالغوص في المشكلة من خلال طرح المعلِّم لأسئلة تتناول مختلف جوانب الدرس. ويقوم الطَّلَبَة بطرح أسئلة مختلفة متعلقة بالمسألة
3. تحليل المواقف وتفسير المعلومات: يقوم الطَّلَبَة بتجميع المعلومات وتبويبها وتحليلها، وتبيان علاقتها بالمسألة موضوع الدرس، في محاولة لتحقيق تعلم استقصائي من خلال المعلومات، والوصول إلى إمكانية تطبيق هذه المعلومات بطريقة عملية
4. تثبيت المعلومات: يقوم المعلِّم بتلخيص أهم الأفكار الموجودة في الدرس من خلال إجابة الطَّلَبَة على عدد من الأسئلة في نهاية الحصّة. ويطلب المعلِّم من الطَّلَبَة واجبات بيتية، حيث تساعد على ترسيخ المفاهيم والمعلومات، ويقوم المعلِّم بتصحيح هذه الواجبات وتقديم التغذية الراجعة حول ذلك.
5. الاستنتاجات والتوصيات والاقتراحات: يستعرض المعلِّم مع الطَّلَبَة أهم الاستنتاجات التي تؤدي إلى وقوع المشكلة وإبرازهم الحلول والإجراءات التي تحد منها.
6. معوقات التَّعَلُّم النَّشِط: تتمحور معوقات الأخذ بالتَّعَلُّم النَّشِط حول عدة أمور، منها: فهم المعلِّم لطبيعة عمله وأدواره، عدم الارتياح والقلق الناتج عن التغيير المطلوب، وقلة الحوافز المطلوبة للتغيير.
- ويمكن تلخيص تلك العوائق في النقاط التالية:
- الخوف من تجريب أي جديد؛
- قصر زمن الحصّة؛
- زيادة أعداد المتعلِّمين في بعض الصفوف؛
- نقص بعض الأدوات والأجهزة؛
- الخوف من عدم مشاركة المتعلِّمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا؛
- عدم تعلم محتوى كاف؛
- الخوف من فقد السيطرة على المتعلِّمين؛
- قلة مهارة المعلِّمين لمهارات إدارة المناقشات؛
- الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التَّعليم.
9. نصائح للبدء بتصميم أنشطة التَّعَلُّم النَّشِط..
1. ابدأ بداية متواضعة وقصيرة.
2. طور خطة لنشاط التَّعَلُّم النَّشِط، جرِّبها، اجمع معلومات حولها، عدِّلها، ثم جرِّبها ثانية.
3. جرب ما ستطلبه من المتعلِّمين بنفسك أولاً.
4. كن واضحاً مع المتعلِّمين مبيناً لهم الهدف من النشاط وما تعرفه عن عملية التَّعَلُّم.
5. اتفق مع المتعلِّمين على إشارة لوقف الحديث.
6. شكل أزواج عشوائية من المتعلِّمين في الأنشطة.
7. إن شرط النجاح في تطبيق التَّعَلُّم النَّشِط (كما في غيره من الأنشطة الواقعية) هو التفكير والتأمل في الممارسات التَّدرِسية ومتابعة الجديد.

10. خطوات تحويل وحدة إلى التَّعلُّمِ النَّشِطِ:

- حدد ما يمكن تعلمه بالاكشاف. وما يمكن تعلمه بالتشارك. وما لا يمكن تعلمه سوى عن طريق الإلقاء. وهنا يتغير دور المعلم بتغير طريقة التدريس.
- إذا ما توافرت لديك مصادر تقنيات المعلومات، ما الذي ستغيره في تدريس الوحدة بما يعزز تعلم المتعلمين وفهمهم؟
- بناء على إجابتك للسؤالين السابقين:
- صمم الوحدة بحيث يحل التَّعلُّمِ النَّشِطِ محل التَّعلُّمِ التقليدي آخذاً في الاعتبار أهداف الوحدة وأهداف المادة؛
- صمم أنشطة مناسبة لبيئة التَّعلُّمِ النَّشِطِ؛
- صمم أنشطة إلقاء لأجزاء الوحدة التي لا يمكن تعليمها من خلال التَّعلُّمِ النَّشِطِ؛
- صمم أنشطة تساعد المتعلمين على تقويم تقدمهم خلال الوحدة؛
- صمم أنشطة تقويم مناسبة للتعلم النشط.

11. التَّخْطِيطُ لنشاط في التَّعلُّمِ النَّشِطِ: من المفيد الإجابة عن الأسئلة التالية عند تصميم أنشطة التَّعلُّمِ النَّشِطِ:

1. ما الهدف من النشاط؟ أو ما هي أطراف التفاعل؟ متعلم مع آخر يجلس بجواره، متعلم مع آخر لا يعرفه؟ مجموعة من المتعلمين.
 2. ما موعد النشاط؟ بداية اللقاء، منتصف اللقاء، نهاية اللقاء، أو اللقاء بأكمله.
 3. كم من الزمن يلزم للقيام بالنشاط؟
 4. هل سيكتب المتعلمون إجاباتهم/ أفكارهم/ أسئلتهم أم أنهم سيكتفون بالمناقشة؟
 5. هل سيسلمون الإجابة؟ وهل سيكتبون أسماءهم على الورق؟
 6. هل سيعطى للمتعلمين وقتاً كافياً للتفكير في إجاباتهم وفي مناقشتها مع المعلم؟
 7. هل سيناقش العمل الفردي أم الزوجي مع الصف بأكمله؟
 8. هل سيزود المتعلمين بتغذية راجعة حول نشاطهم؟ لاحظ أنه حتى ولو كان الموضوع خلافياً فإن المتعلمين بحاجة إلى أن يعرفوا رأي المعلم في الموضوع أو القضية أو السؤال موضوع المناقشة.
 9. ما الاستعدادات اللازمة للنشاط؟ وما المطلوب من المتعلمين للمساهمة الفعالة؟
- في النهاية يمكن القول بأن طرائق التَّعلُّمِ النَّشِطِ متعددة ومفيدة كلها لكن كل طريقة تناسب مرحلة تعليمية معينة لذلك من المفيد للمعلم أن ينتقي تلك التي تناسب مرحلة نمو متعلميه وكذا مرحلة التَّعليم التي يكون عليها هؤلاء المتعلمون.

♥ الفهم القرائي في مرحلة التعليم الابتدائي

مقدمة:

يعد الفهم القرائي من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالنظرة إلى طبيعة القراءة ومفهومها، لذا يُعدّ مطلباً لغوياً وتعليمياً وتربوياً. فيما لا شك فيه أنّ الهدف من كل قراءة هو الفهم، فقراءة بلا فهم لا تُعدّ قراءة بمفهومها الصحيح، فهو عملية معقدة تسير في مستويات متباينة، وتتطلب قدرات عقلية متنوعة، وتحتاج إلى كثير من التدريب، الأمر الذي يتطلب مآً تحديد مفهوم الفهم القرائي، وأهميته وأساسه ومبادئه وعملياته ومستوياته ومهاراته، وأهم العوامل المؤثرة فيه وكيفية تحسين مستوى الفهم القرائي.

أولاً- الفهم القرائي:

1. معنى الفهم القرائي:

أ- 1. الفهم لغة: حسن تصوّر المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط.

- تصوّر المعنى من اللفظ.

- كما يعرفه معجم علم النفس وعلوم التربية "بأنّه المعرفة التفصيليّة لشيء أو فكرة أو حادثة" (سامية محمد محمود عبد الله، 2015، ص 39).

من الناحية السيكلوجية: يشير مصطلح الفهم لمعرفة العلاقات القائمة في موقف يجابه الفرد وإدراك هذا الموقف ككل مترابط (، ص 50).

- يُعرّف الفهم القرائي قاموسياً "بأنّه القدرة على فهم ما يقرأه الفرد بصمت أو بصوت عال، وبالتالي فإنّ الطّفل ذا صعوبة الفهم القرائي تكون قدرته على القراءة سليمة، ولكن ليس ثمة فهم أو القليل من الفهم لما تتمّ قراءته".

ب- اصطلاحاً: يُعرّفه ميرهاساني توسي (Toosi, Mirhassani) (2000) "بأنّه عملية بنائية من خلالها يتعلّم القارئ استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق، ويستخدم المعلومات الصريحة والضمنية في النص لفهم الرسالة المقصودة التي يتضمنها النص". (اسماعيل الصاوي، 2009، ص 56، 57).

تعريف جيلفورد (Guilford): بأنه "القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل المعرفية في النموذج النظري لبناء العقل، ويطلق عليه معرفة الوحدات الدلالية" (Clark and Clark E, 1983) (ص 43).

♥ تقديم الأستاذ علي تعوينات ، عضو المجلس الأعلى للغة العربية في يوم تكويني خاص بمعلّمي السّنوات 3 و4 و5 ابتدائي بثانوية عين تاقورايت ولاية تيبازة يوم 2024/10/22.

كما هو" الرّبط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية. (أحمد عبد الله، فهم محمد، 1994، ص 37).

كما يمكن تعريف الفهم القرائي من خلال التّصنيفات التي قدّمت لبعض الباحثين:

ب-1 - الفهم باعتباره عملية تحصيل معلومات: "يحاول القارئ معرفة الحقائق التي تحتويها الرّسالة، فالقارئ يريد أن يعرف ما تقوله الرّسالة حرفياً، ولكي يتم ذلك عليه أن يعرف معنى الكلمات التي يقرأها، وأن يدرك الحقائق التي تحملها وأن يتذكر ذلك" (جيرالد ج دوفي، وجورج ب شيرمان، ولورا روهلر 1987، ص 117، 118).

أ - 2 - الفهم باعتباره عملية عقلية: "الفهم القرائي عملية عقلية تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في الموضوع المقروء، مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللّغوية والرّسومية وبين المعلومات الصريحة والضمنية، ويتضمن الفهم القرائي العديد من الأمور".

أ - 3 - الفهم باعتباره عملية تقييم أو حكم: "يعني أنّ الرّسالة بعد أن تُفهم على كلا المستويين: مستوى المعلومات ومستوى التّأهل والفحص فإنّه يمكن اتخاذ موقف إزاءها وهذا الموقف يمكن أن يعين على قبول هذه الرسالة وحفظها عن ظهر قلب أو رفضها أو البحث عن مزيد من المعلومات لتوضيح موقف أو فهم هذا الموقف" (مرجع سابق نفس الصفحات).

أ - 4 - الفهم باعتباره عملية بنائية نشطة: "أنّه عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ والنّص القرائي والسيّاق أو هو مجموعة من العمليات الدّاخلية الشّخصية التي تختلف من شخص لآخر بل لأنّها تختلف من شخص لآخر، بل لأنّها تختلف عند الفرد من فترة لآخرى ومن مرحلة ص 4،5).

من خلال العرض السابق يمكن تعريف الفهم القرائي "بأنّه عملية عقلية بنائية تفاعلية؛ يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدلّ على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشّرات السلوكية المعبّرة عن هذا الفهم، ويتمّ هذا من خلال الدّرجة التي لا يحصل عليها القارئ الذي سيخضع لدراستنا الحالية.

2 -أهمية الفهم القرائي: يُعدّ الفهم القرائي هدفاً من الأهداف الأساسية التي يجب أن نسعى إلى تحقيقها، ويمكن القول إنّ للفهم القرائي أهمية تظهر في النقاط التّالية:

- إنّ البنية الأساسية التي ينطلق المتعلّم من خلالها إلى تعلم المواد الدّراسية واستيعابها؛
- إنّ العديد من صعوبات التّحصيل في المواد الدّراسية المختلفة مرتبطة ارتباطاً إيجابياً بالضعف في الفهم القرائي، وبالمقابل يساعد الفهم القرائي الطّلاب على التعمق في النّص المقروء والتّوصّل إلى علاقات جديدة، ومن ثمّ يكتسب الطّلاب الثّقة بالنّفس؛
- يُعدّ الفهم القرائي همزة وصل بين عمليّتي المنطق والنقد، ففهم الظّاهرة في العِلْم يساعد على تحليلها والتّحكم فيها والتّنبؤ بنتائجها؛

- إنَّ العلاقة وثيقة بين الفهم القرائي ومستويات التفكير العليا (ياسين العديقي، 2009، ص 32).
- 3- أسس الفهم القرائي: يعتمد الفهم على ما يستحضره القارئ معرفيًا خلال الموقف القرائي، حيث تقوم هذه العملية على فهم المادة موضوع القراءة من خلال ملء الفجوات بين المعلومات المقدّمة في النصّ المقروء، والمعرفة السابقة أو البناء المعرفي للقارئ الذي يُعتبر أساساً مهماً في الفهم القرائي، وقد حدّد براون مجموعة من الأسس تنطلق منها عمليّة الفهم القرائي، وهي كالتّالي:
- أ- تحديد جوانب الفهم المهمّة.
 - ب - تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسيّة أكثر من التركيز على الأفكار الثانويّة.
 - ج - مراقبة النّشاطات القائمة لتحديد ما إذا كان الفهم يحدث.
 - د- الانغماس في المراجعة لتحديد ما إذا كانت الأهداف يتم تحقيقها.
 - هـ- اتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم.
- وفي هذا الاتجاه حدّد طه علي الدليمي الأسس التالية التي يقوم عليها الفهم القرائي:
- تحديد هدف القارئ وطبيعة الهدف المراد تحقيقه؛
 - تحديد استراتيجيّة الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ لزيادة قدرته على الفهم القرائي؛
 - تحديد المستوى القرائي للقارئ والثروة اللغويّة؛
 - المعرفة السابقة للنص، فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجديدة وفهمها
- فالاختلاف في الفهم القرائي يرجع الى تباين الاهتمام بالموضوع الذي يحتويه. (طه علي الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، 2005، ص 19).
- 4 - مبادئ الفهم القرائي: تقوم عملية الفهم القرائي على مبادئ أساسية تعمل على تحفيز المهارات القرائية والتي تعمل بدورها على تنشيط مهارات الفهم لدى القارئ ويرى الزيات بأنه يمكن تنشيط واستثارة الدوافع للوصول إلى الفهم القرائي من خلال الاعتماد على عدد من مبادئ تتمثل فيما يلي:
- 4 - 1 - الفهم القرائي عملية معرفية: يعتمد الفهم القرائي على ما يستحضر معرفياً خلال موقف القراءة، ويتضمن هذا المبدأ خبرات القارئ وخلفيته المعرفية، والمعرفة المناسبة للتراكم اللغوية القائمة على النص موضوع القراءة.
- 4 - 2 - الفهم القرائي عملية لغوية: الفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللّغة إذ لا يستطيع القارئ خلال عملية القراءة، وبينما تتحرك العينان من اليمين إلى اليسار في قراءة النص، فإن العقل يتحرك بالتفكير دائرياً ومستعرضاً حتى تتم عملية التفكير.
- 4 - 3 - الفهم القرائي عملية تفكير: هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، والقراءة نوع من حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم ويطور ويختبر الفروض ويعدل المفاهيم، يستنتج المعاني وبهذا تكون القراءة نوعاً من التفكير والاستنتاج للوصول إلى المعاني التي يتضمنها النص، من هنا يمكن القول إنّ القراءة نشاط ذهني موجه.

4 - 4 - الفهم القرائي يتطلب تفاعلا مع النص: يجب أن يكون القارئ إيجابيا ونشطاً خلال القراءة ومتفاعلاً مع النص موضوع القراءة ويتم ذلك عن طريق تأليف وتوظيف خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة في النص موضوع القراءة.

4 - 5 - الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة الذهنية: تعني الطلاقة في القراءة بطريقة متصلة حتى يستكمل المعنى التام في الفقرات أو النصوص موضوع القراءة، استناداً على الحضور الذهني للمتعلم. (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص 463).

5 - عمليات الفهم القرائي: يعتبر الفهم القرائي عملية تفاعلية بين القارئ والنص تقضي إلى إعادة بناء المعنى أو صناعة معان وأفكار ومواقف وأحكام حيال الموضوعات، حيث يأتي القارئ بكل ما لديه من خلفية معرفية واتجاهات ودوافع وتوقعات، ويتعامل مع النص بمحتوياته، وطريقة تنظيم هذه المحتويات ضمن عمليات تُعرف بعمليات الفهم القرائي.

ويؤكد عبد الباري عمر (2005) على أنّ البحوث التربوية النفسية المعرفية تجمع إلى أنّه ثمة خمس عمليات تحدث أثناء القراءة، وتسفر عما يسمّى بالفهم القرائي، وكلّ واحدة من تلك العمليات تضمّ عمليات أخرى فرعية تشترك فيما بينها، ممّا يعكس مدى إسهام كل عملية من عملياته في نجاح العمليات الأخرى. وهذا ما أكّده عطية سليمان بأنّ عمليات الفهم القرائي إمّا أن تكون مرتبطة بالقارئ كالمدرّكات الحسية والتعرف والتذكر، وإمّا أن تكون مرتبطة بالموضوع مثل التجريد والتقدير وبعضها مشترك بين عمليات القارئ وعمليات الموضوع مثل الإدراك الترابطي (جمال سليمان عطية، 1999، ص 48). وتتمثّل هذه العمليات في:

5 - 1 - العمليات الجزئية: وهي تقوم على مبدأ الجزئية بحيث يقوم القارئ باختيار وحدات صغيرة من الجملة، كاختيار معنى أو فكرة من الوحدات اللغوية المكوّنة للجملة أو الفكرة أو الأفكار المعروضة، وتتضمّن عمليتين فرعيتين هما:

أ- التركيب في تجميع الكلمات وربطها مع بعضها البعض لتكوين جملة صحيحة.
ب- الاختيار الجزئي، والذي يعتمد أساساً على فهم معنى الكلمة المفردة قبل ربطها وتركيبها، لتنسجم فيما يعرف بالعلاقات التركيبية.

5 - 2 - العمليات التكاملية: باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة وتتضمّن ثلاث عمليات فرعية:
أ- العائد: مثل الضمائر، أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

ب- الروابط: العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة: مثل السببية والتّمييز والتأكيد.

ج- الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل لتكوين روابط ضمنية.

5 - 3 - العمليات الكلية: هذه العمليات تتمّ وفق خطوتين أساسيتين وهما التّنظيم والتّليخيص، حيث يتمّ تنظيم المعاني والأفكار ضمن نمط محدّد وفي شكل كليّ يشمل الوحدات الجزئية والتي تلخّص كلّ الأفكار والمعاني.

- 5-4 - العمليات التفصيلية المكملّة: هذه العمليات تختصّ بتقديم الاستنتاجات غير المقيدة وتعمل على ربط التفاصيل الجزئية لتصل إلى الاستنتاج، وتتضمّن خمس عمليات فرعية هي:
- أ- وضع الاحتمالات الافتراضية للواقع (التنبؤ).
 - ب- استغلال المدارك المعرفية السابقة في الإكمال والإتمام.
 - ج- إدراك التّصورات الذهنية التي تختصّ بالتّعبيرات المجازية والتّعبيرات الحقيقية.
 - د- تنشيط العمليات العقلية المعرفية في شكل استجابة انفعالية للمقروء.
- 5-5 - العمليات الذهنية المصاحبة للتّعرّف: يتمّ من خلالها التّركيز على الاستراتيجية المناسبة والتّحكم فيها وتقويمها وتعديلها، ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها القارئ السيطرة على درجة فهمه.

ويرى دوفي وآخرون أنّ الفهم القرائي يقوم على ثلاث عمليات:

- 1 - الفهم بوصفه عملية تحصيل معلومات وتتطلب معرفة القارئ للحقائق التي تحتويها الرّسالة.
 - 2 - الفهم بوصفه عملية تأمل أو فحص، وتتطلب تفكير القارئ في المعلومات التي اكتسبها واستكشاف محتواها واستنتاجاتها البعيدة.
 - 3 - الفهم بوصفه عملية تقويمية أي قبولاً لرسالة أو رفضها بعد فهمها في العمليتين السابقتين.
- (duffy GG, Explaining Reading, A Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategies, The Guilford Press, new york, 2009, p117)
- أمّا بلوم فقد صنّف عمليات الفهم القرائي كما ذكر الدليبي والوائلي في قائمة من أنماط السلوك ومنها:

- 1- التّعليل: محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها في النّص.
- 2- حلّ المشكلة: محاولة القارئ إيجاد حلول للتّساؤلات التي تظهر له أثناء قراءته للنّص.
- 3- تشكيل المفهوم: العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ ليكون قادراً على تطبيق المعرفة في النّص وإعادة تشكيل مخزونه المعرفي.
- 4- التّعرّف على علاقة السّبب بالنتيجة في النّص المقروء.
- 6 - مهارات الفهم القرائي: بمجرد ما نقول مصطلح مهارات الفهم القرائي قد يوحي خطأ بأنّ الفهم القرائي مقسّم إلى عدة مهارات منفصلة، وإذا تعلّم التّلميذ واحدة منها يصبح متمكّناً من الفهم القرائي، لكن في الواقع هي مهارات مترابطة مع بعضها البعض؛ وهدفنا من تحديد مهارات الفهم القرائي تسهيل مهمة المعلم في تحقيق أهداف تعليم القراءة للتلاميذ، وأهمها:
- القدرة على إعطاء الرّمز معناه؛
- القدرة على فهم العبارات والجمل والفقرات كوحدة كبيرة؛
- القدرة على فهم سياق الكلمات ومعناها؛
- القدرة على إدراك التّنظيم الذي يتّبعه الكاتب؛

- القدرة على فهم اتجاه الكاتب وغرضه؛
- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الأقل منها؛
- القدرة على نقد الموضوع من حيث الأفكار والغرض نقدا موضوعيًا. (فتحي علي يونس، 2000، ص 263).

كما صنف عبد الناصر أنيس مهارات الفهم الى سبع مهارات هي:

- تحديد معاني المفردات؛
- تحديد معاني الكلمات من السياق؛
- استنتاج إجابية للأسئلة من عبارات وجمل النص؛
- تحديد هدف الكاتب واتجاهاته؛
- استنتاج نظام بناء القطعة؛
- تحديد أساليب الكاتب الأدبية؛
- استنتاج الأفكار وصياغتها مع بعض الكلمات. (عبد الناصر أنيس، 2008، ص 108).

7 - مستويات الفهم القرائي

والتي تعرف على أنها مجموعة من التصنيفات أو التقسيمات المتدرجة في الصعوبة تتحرك من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الأدنى إلى الأعلى حسب مستوى التفكير الذي تعالجه، والهدف من تحديد مستويات الفهم القرائي هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف تدريس القراءة وفي استخدام طرق التدريس التي تساعد على تنمية فهم المقروء وتساعد المدرس في صياغة أسئلة القراءة تتناسب والنتائج التي يرغب المعلم في الحصول عليها، فقد قسم بعض الباحثين الفهم القرائي تبعاً لحجم المادة المقروءة فقد قام علي جاب الله 1996 بتقسيمه على ثلاثة مستويات هي:

• مستويات الفهم الأفقي: والذي صنف إلى:

- 1-7 مستوى الكلمة: والذي يتضمن مهارات تحديد معنى الكلمة، وفهم دلالتها، ومعرفة أضداد الكلمة، وإدراك العلاقة بين الكلمتين، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.
- 2-7 مستوى الجملة: ويتضمن تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها، وربط الجملة بما يناسبها من معان، وإدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين، ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.
- 3-7 مستوى الفقرة: والذي يتضمن إدراك ما تهدف إليه الفقرة، كتحديد الفكرة الأساسية للفقرة والقدرة على تحديد عنوان مناسب للفقرة وتقويمها تبعاً لما تتضمنه من أفكار وآراء، وإدراك مآبين السطور من أفكار ضمنية. (علي جاب الله، 1997، ص 72).

• مستويات الفهم الرأسي: والذي يتضمن ما يلي:

- أ - مستوى الفهم الحرفي: القدرة على تذكر ورواية الأحداث كما وردت في النص.

ب - مستوى الفهم الاستنتاجي: قدرة القارئ على استيعاب المعلومات الضمنية للنص باستخدام الخلفية المعرفية السابقة المرتبطة بالنص.

ج - مستوى الفهم الناقد (التقيني): يقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة وتقييمها وتكوين رأي حول ما يطرحه الكاتب في النص في ضوء مجموعة من المعايير المحددة.

د - مستوى الفهم التذوقي: والذي يقوم على خبرة تأملية تتجلى في إدراك القيمة الجمالية والإيحائية في التعبيرات والحالة المزاجية والشعورية المخيطة على النص.

هـ - مستوى الفهم الإبداعي: ويشير هنا إلى التنبؤ بالأحداث وتوقع نهايات قبل الانتهاء من القراءة مع استخدام المعلومات للوصول إلى حلول لمشكلات وردت في النص أو إعادة ترتيب أحداث القصة بصورة مبتكرة. (العيسوي جمال مصطفى، محمد عبيد الظنحاني، 2006، ص 123).

8 - العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

تصور عمليات الفهم القرائي يتطلب إدراك العوامل المؤثرة فيه، أو ما يطلق عليها كذلك مكونات الموقف القرائي؛ وقد أشار عبد الباري 1431هـ، إلى أنّ هناك ثلاثة عناصر أساسية وهي:

8 - 1 - القارئ: ويعد العنصر الأول والأهم، فهو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ومن خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح.

8 - 2 - النص القرائي: وله تأثير شديد في تنمية الفهم للقارئ أو إعاقته هذا الفهم لديه، ولبلوغ هذا الفهم يبني القارئ عددا من التمثيلات المُعينة والتي تتمثل فيما يلي:

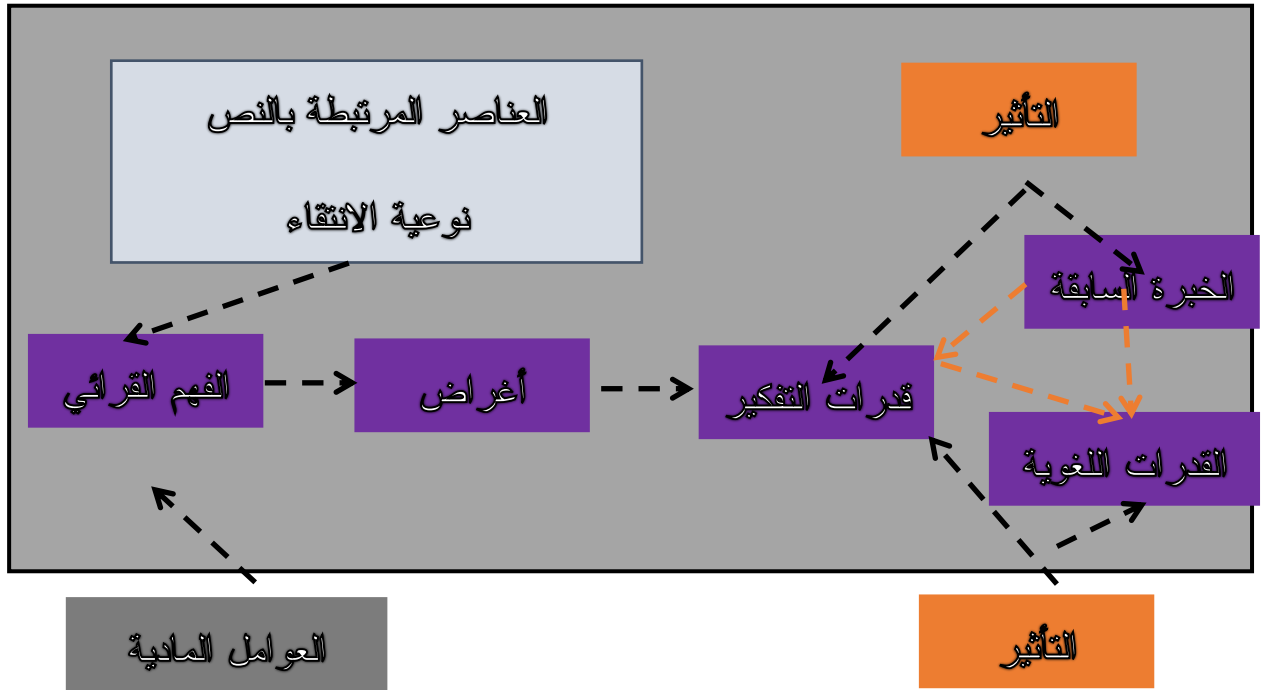
8 - 2 - 1 - الشفرة الظاهرة للنص: والتي تتمثل في الصياغة اللغوية للموضوع مستخدما مفردات وتراكيب تعين القارئ على فهم الرسالة اللغوية.

8 - 2 - 2 - قاعدة النص: ويقصد بها مجموعة الأفكار المكونة للموضوع والتي تعبر عن المعنى العام لموضوع القراءة.

8 - 2 - 3 - النماذج العقلية: ويقصد بها الطرائق التي من خلالها تعالج الأفكار الواردة في الموضوع لتعين على توصيل الفكرة العامة.

8 - 3 - السياق القرائي: والمقصود من ذلك أن عمليات تعلم القراءة تحتل مكانها داخل السياق القرائي، وتتجاوز نطاق الفصل الدراسي إلى البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ. ويحاول هاريس وسميث تمثيل العناصر المؤثرة في الفهم القرائي في النموذج التالي:

الشكل رقم (1) يبين نموذج هاريس وسميث للعوامل المؤثرة في الفهم القرائي ♥



ثانيا - صعوبات الفهم القرائي:

تعد صعوبات الفهم القرائي من أكثر المشكلات تأثيراً على التلاميذ والتي تقف كحاجز أمام تطورهم الأكاديمي، وأمام مسيرتهم التعليمية في اكتساب المعارف حيث أن قراءتهم لا تعبر عن فهم المعنى، ويلاحظ أنهم لا يدركون في معظم المواقف القرائية ما تتضمنه قراءتهم من معان خلف الحروف والرموز التي يقرؤونها، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي في الموضوعات الدراسية المختلفة.

وفي هذا الصدد يذكر فتحي الزيات أن صعوبات الفهم القرائي من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فبالرغم من أن الفهم القرائي يعد عاملاً عاماً يسهم في جميع صور التعلم حيث أنه لا يعد مادة دراسية بالمعنى المألوف ولكنه نشاط أساسي يؤثر على التحصيل الدراسي، إلا أن فشل التلميذ في فهم الموضوع الذي يقرأه يعتبر من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لدى تلاميذ ذوي صعوبات في التعلم، والتي تنبؤ بحدوث صعوبات تعلم في مجالات دراسية أخرى. (فتحي الزيات، مرجع سابق ص 193).

1 - مفهوم صعوبات الفهم القرائي: يختلف معنى هذا المفهوم باختلاف الباحثين إلا أنهم يتفقون في مفهومه العام على أنه تلك الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في فهم ما يقوم بقراءته.

♥ (عبد الباري ماهر شعبان، 1431هـ، استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، بدون طبعة،

دار الميسرة، عمان، الأردن، ص 32)

يعرفه حمدان نصر وشفيق علوانة " التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بأنهم ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولكنهم يجدون صعوبة في ترميز المعلومات الصوتية والمقروءة في الذاكرة وفي استيعابها نتيجة لنقص الاستراتيجيات، وفي التنظيم الفعال لتدفق المعلومات من الذاكرة، وهذا العجز له الأثر في فهم محتوى النص "(حمدان علي حمدان نصر، 2003، ص 77).

وتعرّفها الباحثتان من خلال التعاريف السابقة بأنها عدم قدرة التعرف على الرموز المكتوبة وربطها بدلالاتها وتفسيرها في ضوء الخبرة الثقافية السابقة للتلميذ وعدم القدرة على إعادة بناء النص وبحث عميق لما وراء النص من الكلمات والجمل، وعدم تجاوز البنية السطحية للنص إلى البنية العميقة.

2 - أسباب صعوبات الفهم القرائي:

توجد العديد من الأسباب التي تكتمن خلف صعوبات الفهم القرائي التي يعاني منها الأطفال والمراهقين من ذوي صعوبات القراءة ويمكن إيجازها في النقاط التالية:

- قصور في معالجة المعلومات؛
- قصور الخلفية المعرفية؛
- نقص الثروة اللغوية؛
- الفشل في توظيف المعلومات السابقة؛
- الاستفادة بصورة خاطئة من المعرفة السابقة؛
- قلة القراءة؛
- وجود مشكلات في حركة العين؛
- القراءة الجهرية الخاطئة؛
- القراءة الصامتة الخاطئة؛
- مشكلات في التنظيم الذاتي؛
- مشكلات في مهارات ما وراء المعرفة؛
- ضعف ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في ذاكرته؛
- ضعف في تنظيم النص من حيث ترتيب الأفكار وتسلسلها، والنقاط الأساسية في النص؛
- الاهتمام بالقراءة دون الاهتمام بفهم المقروء والافتقار لمهارات الفهم القرائي؛
- استخدام طرق التدريس التقليدية؛
- الفشل في فهم الكلمات والجمل المفتاحية للموضوع والفشل في ربط الجمل ببعضها البعض والفشل في تنظيم المعلومات. (أبو بكر عبد اللطيف عبد القادر، ص 146).

3 - استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي: ويقصد بالاستراتيجية الخطوات التي يقوم بها المتعلم لفهم ما يراد تعلمه ومعرفة العمليات التي يؤديها، والتخطيط لها وتوجيهها ومراقبة هذه العمليات وتقويمها، وذلك قبل وأثناء التعلم أو بعد حدوثه، مما يساعده على الوصول للأهداف والمشكلات التي تقابله (الصياد وليد عاطف، 2004، ص 19).

توجد العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تنمية مهارات الفهم القرائي، ومن بينها ما

يلي:

♦ النمذجة؛

♦ التعليم المباشر؛

♦ المشاركة الثنائية (جروان فتحي، 2002، ص 334، 336)؛

أما كوستا فقد أشار إلى العديد من استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويحددها فيما يلي:

♦ استراتيجية التخطيط؛

♦ استراتيجية توليد الأسئلة؛

♦ استراتيجية الاختيار؛

♦ استراتيجية استخدام محكات متعدد التقييم؛

♦ استراتيجية إعطاء النقد والتقدير؛

♦ استراتيجية تحديد المصطلحات وتوضيحها؛

♦ استراتيجية لعب الأدوار والمحاكاة؛

♦ استراتيجية العصف الذهني والعرض الذهني؛

♦ استراتيجية التساؤل الذاتي. (كوستا، 1998، ص 34).

مما سبق يتضح أن الفهم القرائي موضوع ينبغي الاهتمام به عند متعلّمي المرحلة الابتدائية لكونه

الأساس الذي تنبني عليه عملية التعلم لمختلف المواد الدراسية وأولها مادّة اللّغة العربيّة بأنشطتها المختلفة

وأن عدم الفهم الجزئي أو الكلي يؤدي بالضرورة إلى عدم حدوث التعلّم.

التَّخَلُّفُ العقلي عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ♥

مقدمة:

يعتبر مصطلح التَّخَلُّف الذَّهني من المصطلحات التي عرفها الإنسان منذ أقدم العصور، فقد رأى الإنسان عبر العصور هذه الإعاقة أو التَّخَلُّف كمشكلة اجتماعية ونفسية يجب التعامل معها. فقد عمل علماء النفس والمختصون على تعريف المصطلح ومعرفة أسبابه وذلك لمساعدة الطفل وأهله بالتعامل معه. 1. تعريف التَّخَلُّف العقلي: هو عبارة عن نقص في نسبة ذكاء الطفل مما يؤدي الى عدم قدرته على التكيف مع نفسه والبيئة المحيطة به، وذلك من خلال عدم نجاحه بالعناية بنفسه وعدم قدرته على إنشاء علاقات اجتماعية مع المحيطين به.

اعتمد تعريف التَّخَلُّف الذهني من خلال مقاييس الذكاء التي تعرف بـ I.Q تصنيف التَّخَلُّف الذهني حسب درجة الصعوبة وذلك طبقاً لاختبارات بينيه وفكسلر وهما أكثر الاختبارات شيوعاً في الاستخدام:

1. التَّخَلُّف البسيط - وتتراوح نسبة الذكاء ما بين 55-69.
2. التَّخَلُّف العقلي المتوسط - وتتراوح نسبة الذكاء ما بين 35-54.
3. التَّخَلُّف العقلي الشديد - وتتراوح نسبة الذكاء ما بين 20-34.
4. التَّخَلُّف العقلي الحاد - وتتراوح نسبة الذكاء ما بين 19 فأقل.

في هذا الفصل ندخل مباشرة في مفهوم الإعاقة الذهنية حسب الدليل التشخيصي النسخة الخامسة، دون تقديم تاريخ المفهوم ولا التناولات النظرية المختلفة التي اهتمت بهذا المفهوم.

1.1. العوامل التشخيصية: راجعت جمعية الطب النفسي الأمريكية 2013 (DSM-V) معايير الكشف عن الإعاقة الذهنية والتسمية من (التأخر الذهني) إلى (اضطراب في النمو الذهني) فالإعاقة الذهنية هي الاضطراب الذي يتضمّن تأخراً ذهنياً وكذا تأخراً في الوظيفة التكيفية تبدأ خلال فترة النمو. المعايير الثلاثة للكشف عن التأخر الذهني قد أصبحت كما يلي:

1. نقص في القدرات المعرفية العامة، مثل الاستدلال، حلّ المشكلات، التخطيط، التفكير المجرد الحكم، التعلم الأكاديمي، والتعلم بالخبرة.

2. نقص في الوظيفة التكيفية للفرد حسب سنّه وجماعته الثقافية. الوظيفة التكيفية ترجع إلى قدرة الفرد على الاستجابة لمتطلبات الاستقلالية والمسؤولية الاجتماعية في ميدان أو عدّة ميادين الحياة

♥ تقديم أ.د. علي تعوينات عضو المجلس الأعلى للغة العربية (معلّمي المتخلفين عقلياً بمركز جمعيتهم بمدينة صدوق ولاية بجاية 01-أكتوبر 2025).

اليومية، مثل التواصل، المشاركة الاجتماعية، الأداء المدرسي أو في الشغل والحياة الجماعية. هذه القيود تستتبع حاجة متواصلة للدعم في المدرسة، في العمل أو للاستقلال الوظيفي.

3. كل الأعراض ينبغي أن تلاحظ أثناء الفترة النمائية.

وقد كان التعريف في الدليل التشخيصي 4 حسب ما يلي: (انخفاض ملحوظ دون المستوى العادي في الوظائف العقلية العامة يكون مصحوباً بانحسار ملحوظ في الوظائف التكيفية، مع التعرض له قبل سن الثامنة عشر)

يتضمن هذا التعريف ثلاثة محكات أساسية يجب توفرها معاً قبل الحكم على شخص ما بأنه ذو إعاقة عقلية. وهذه المحكات هي:

- أداء ذهني وظيفي دون المتوسط ونسبة ذكاء حوالي 70 أو أقل على اختبار ذكاء يطبق فردياً؛
- وجود عيوب أو قصور مصاحب للأداء التكيفي الراهن (أي كفاءة الفرد في الوفاء بالمستويات المتوقعة ممن هم في مثل عمره أو جماعته الثقافية في اثنين على الأقل من المجالات التالية: التواصل، استخدام إمكانات المجتمع، التوجيه الذاتي، المهارات الأكاديمية والوظيفية والعمل، الفراغ، الصحة والسلامة التكيف مع متطلبات المواقف والحياة الاجتماعية)؛
- يحدث ذلك كله قبل سن 18 سنة.

يظهر أن الاختلافات طفيفة جداً بين الدليلين 4 و5، في هذا المجال، ويمكن تقديم رأي آخر. حسب "الجمعية الأمريكية للتأخر الذهني" (2002) التأخر الذهني هو العجز الموصوف بالقيود في سيرورة الوظيفة الذهنية وفي السلوك التكيفي، حسب ما يعبر عنه في القدرات التكيفية، والمفاهيمية والاجتماعية والممارساتية، تظهر هذه الأنواع من العجز قبل سن 18.

عدّة قدرات معنوية، وحسب الحالات، البعض منها أكثر خرقاً من الأخرى.

– القدرات المفاهيمية: اللغة، الكتابة، القراءة، مفهوم النقود، الاستقلالية؛

– القدرات الاجتماعية: العلاقات بين-شخصية، تحمّل مسؤوليات، تقدير الذات، سداجة، تتبع التعليمات، الخضوع للقانون، الحذر من الضاحوية؛

– القدرات العملية: في نشاطات الحياة اليومية (أكل، التنقل، النظافة والملبس)، نشاطات مساعدة للحياة اليومية (تحضير الطعام، الاعتناء بنظافة البيت، النقل، تناول الأدوية، تسير النقود)، مهارات تشغيل الذات، الاعتناء بالبيئة الأمنية.

حسب هذا الاتجاه – الجمعية الأمريكية للعجز في النمو الذهني (2010)، الاضطراب في النمو الذهني (الإعاقة الذهنية) قد عُمد حسب نموذج عالمي تفسيري "حيوي-نفسى-اجتماعي"، هذا النموذج موجه نحو الدعم يقوم على البديهيّات التالية:

– عند نفس الفرد، القيود تتعايش مع القدرات والمجهودات؛

– وصف القيود يهدف إلى نمو ملمح الدعم الضروري؛

- تقييم حاجات التأطير في المصالح ينبغي تحقيقه من اجل الحياة الأفضل حسب شبكة وسطه الحيوي والطبيعي قدر المستطاع؛

- ينبغي إذن التَّعرّف على شدة الدّعم (تناوبي، محدود، مهمّ، مكثّف)؛

- على أساس التوافق، حسب مقارنة بيئية، ينبغي تحقيق التّخطيط للدعم.
2. المُسبّبات:

توجد عدّة عوامل يمكن أن تكون مصدرا للتخلف العقلي وهي ذات مستوى وراثي، عضوي وبيئي. توجد سلسلة من الدراسات التي بحثت ترددا لمختلف الأسباب للتخلف العقلي. وقد أوضحت بأن المسبب قد عُرف بالتقريب في 50 بالمئة من الحالات؛ حسب الدراسات فإن توزع الترددات للأسباب تختلف (Rooms et Kooy, 2003)، لكن يمكن أن تختصر حسب ما يلي:

- تشوّهات صبغية (م = 16 بالمئة؛ 10.33 بالمئة)؛

- متلازمات يمكن التَّعرّف عليها (م = 6 بالمئة، 1.10 بالمئة)؛

- أمراض وراثية أحادية معروفة (م = 4 بالمئة؛ 2.20 بالمئة)؛

- مضاعفات مرتبطة بعدم النضج (م = 3 بالمئة؛ 2.13 بالمئة)؛

- العوامل البيئية (م = 20 بالمئة؛ 8.10 بالمئة)؛

- تخلفات ذهنية مجهولة الأسباب (م = 50 بالمئة؛ 20.54 بالمئة).

1.2. عوامل وراثية: من بين العوامل الوراثية (Ropers 2008) يوجد تشوهات صبغية للعدد أو لبنية الصبغيات (شطب، تكرار، انقلاب..). مثل التثلث الصبغي 21، التثلث الصبغي الفسيفساء، X الضعيف. أعراض أخرى وراثية يمكن أن ترتبط باضطراب طيف التوحد، أعراض وليام بيرن Williams Beuren، وكذا الأمراض الأحادية الجينية المعروفة.

2.2. عوامل عضوية: العوامل العضوية تتدخل قبل، أثناء أو بعد الميلاد.

1. عوامل قبل الميلاد: من الأم: الإصابة المعدية، تسمّم، مرض.
2. فترة الولادة: ولادة قبل الأوان، الولادة العسرة، جروح وكدمات وتعب عصبي، اختلاف فصيلة الدّم.
3. جروح وإصابات عصبية بعد الولادة: الإصابة بالالتهابات جرثومية، تسمّم، صدمة، سرطان.
4. أمراض ذات أصل خلقي: أمراض إنزيمية أو أيضية، تشوّه عصبي خلقي.
5. اضطرابات عصبية.
6. عجز وعطل جسدي مقعد: تأخر نمو الحواس، إصابة حركية ذات الأصل العصبي، إصابة عصبية أو عضلية، نتائج حادث، نقص في المناعة.
7. تشنّج وصرع.
8. آثار المرض الجسدي في مرحلة الطفولة.

9. خطر مرتبط بالمساعدة على الإنجاب مع مضاعفات قبل أو بعد الولادة.
10. الإصابة بمبيدات الحشرات للدماغ من خلال الهواء والأطعمة الملوثة بهذه المبيدات.
- 3.2. عوامل بيئية: هذه العوامل هي أساسا من أصل عائلي، ثقافي أو وضعيات خطر.
 - اضطرابات ذهنية أو نفسية في الأسرة، ذهان، كآبة الأم، غياب التفاعل والاضطرابات العلائقية المبكرة، مشكلة العناية الأمومية، اضطرابات ذهنية لأحد الوالدين، الإدمان على الكحول أو المخدرات للوالدين، اضطرابات حالية في الأسرة.
 - النقص العاطفي والتربوي والاجتماعي والثقافي: المبكر أو الحالي.
 - أحداث تتسبب في الانقطاع في الرباط العاطفي: استشفاء الطفل أو أحد الوالدين، تغير متكرر لأنواع العناية، الوفاة، التخلي.
 - سياق اجتماعي أسري خاص: تبني، إبعاد الطفل عن الأسرة، طلاق، أسرة غير تامة أو مغتربة أو مجحفة اجتماعيا.
3. الافتراضات المتعلقة بنمو الأفراد ذوي التأخر العقلي:
 - لكي نجد فروقا بسيطة حول الأفراد ذوي الاضطرابات في النمو العقلي، فإن الأعمال العلمية الحديثة تشجع على الاهتمام ب:
 - ملمحهم النمائي حسب الأعراض الوراثية المختلفة؛
 - التنوع بين الأفراد على مستوى الملامح؛
 - المسار النمائي والمهارات الوظيفية؛
 - العلاقة بين النقص والإمكانيات وبين المجالات المختلفة وتطورها في الزمن؛
 - عوامل الخطر والحماية المتخذة في نموهم وسيورتهم، سواء عوامل فردية أو أسرية أو بيئية، أو سياق ثقافي الناتج عن أوساط الحياة اليومية، والممارسات التربوية وكذا التدخل.
 - تطرح الأعمال في مختلف ميادين النمو من جهة، سؤالا حول "الاختلاف" أو "التخلف" في النمو عند الأفراد ذوي التأخر العقلي. وتبحث من جهة أخرى، عن خصوصيات النمط الظاهري السلوكي للأفراد الذين يُظهرون أعراضا وراثية مختلفة. هذان التساؤلان الأساسيان تسمح بتعميق المعارف حولهم وترشيد - بشكل مختلف - الوقاية والتدخل حسب هذه الملامح المتنوعة.
- 1.3. نموّ وأداء المهارات الحسية الحركية: هذا الميدان يختلف حسب نوع الأسباب للتأخر الذهني والاضطرابات المصاحبة لهذا التأخر.

إذا ما أخذنا مثال "عرض داون" أو التثلث الصبغي 21، بعض الخصوصيات تخص الإدراك، الحركية العامة والدقيقة يسلط عليها الضوء. على المستوى الإدراكي والحركية الدقيقة نلاحظ:

- نقص في توتر العضلات المحركة لعين؛
- بطء في تفكيك المدركات؛
- مدة أطول في التعود؛
- حركات العين أكثر بطئاً ومنخفضة عند المتابعة البصرية؛
- صعوبات في هيكلة الحقل البصري المحيطي؛
- نقص في تمييز التباين للمثيرات؛
- مدة أطول في تثبيت البصر؛
- إعادة توجيه الانتباه أقل فعالية؛
- إدراك لمسي قليل الفعالية، أثناء تجارب التعرف على الأشكال وتعدد الوسائط لهذه الأخيرة؛
- نقص واضح في الالتزام بالاستكشافات اليدوية؛
- تقليدات وجهية فقيرة نظراً لنقص التوتر العضلي وصعوبات في تنظيم وضبط مستوى الصحوه والتَّباهة؛

- الرتابة المختلفة في التعامل مع الأشياء.
- على مستوى المهارات الحركية الإجمالية ونمو الهيكل والتنقل، يلاحظ:
- نقص في الشد العضلي يمس النمو الهيكلي؛
- تأخر وتفرد في النمو الهيكلي، حسب منحنيات النمو؛
- نقص في حرية الحركة تترجم من خلال الحركات التلقائية القليلة وغير المتنوعة؛ مما يقلل من فرص استعمال التآزرات العضلية وتعديلات هيكلية تؤثر الانسجام في الحركات، تغيير وضعية إلى أخرى وينتج عن ذلك تأخر في التنظيمات الحركية، خاصة ما يمس التنظيم، المشي على أربع والمشى واقفاً.
- قلة المبادرات الاستكشافية للبيئة من خلال التنقلات؛
- صعوبات في التنظيم الفضائي - الزماني التي تؤثر في التنظيم الحركي التلقائي والمتعلّم.
- على كل توجد اختلافات مهمة بين الأفراد في مختلف هذه المستويات. كيفما كان سبب التأخر الذهني، فاضطرابات على المستوى الحسي الحركي الإجمالية أو الدقيقة قد لوحظت.
- ونلاحظ أيضاً صعوبات مهمة في بنية الفضاء (تجعل التنقلات المستقلة صعبة) وكذا في بنية الزمان (تنشأ عنها صعوبات في تخطيط أعمال ونشاطات واحترام مواقيت أو معالم زمانية).

هذه التأخرات والنقائص النفس حركية تؤثر على النمو المعرفي، والتعلم والتكيف والاستقلالية في الحياة اليومية.

2.3. النمو والأداء المعرفي:

1.2.3. الافتراضات وخصوصيات النمو المعرفي:

لشرح نمو الأطفال ذوي التأخر الذهني، تُسجل الافتراضات في الجدال النظري العام لـ "التَّخَلُّف" مقابل "الاختلاف" في النمو (Nader Grosbois, 2014, Zigler 1982). عادة ثلاث نظريات تظهر للأفراد حول النمو المعرفي لأفراد يُظهرون تأخرا ذهنيا

أولاً: "النظرية النمائية" (زيغلر 1969) يدعم الافتراض الخاص بالتَّخَلُّف في النمو، حسبها يُظهر الأطفال تأخرا ذهنيا ويمرون بمراحل معرفية حسب ترتيب مطابق لذلك الذي يمر عليه الأطفال الأسوياء لكن المرور من مرحلة إلى أخرى يحدث ببطء، والمستوى النهائي المحقق هو أقل ارتفاعا لدى الأفراد الذين يُظهرون تأخرا ذهنيا. من هذا الافتراض تنتج الفرضيات القائلة بأوجه الشبه في تسلسل النمو، وكذا أوجه الشبه في البنيات المعرفية. ومنذ سنوات 1970 هذه المقاربة النمائية قد توسعت إلى الميادين الأخرى (لغوي تواصل، انفعالي، تحفيزي، تكيفي). فقد أدمجت تأثير البيئة، المحيطين في بعد إيكولوجي وطُبقت على الأفراد الذين تأخرهم الذهني ناتج عن عدّة مسببات، عضوي، وراثي، ما قبل الميلاد وما بعد الميلاد والأسرية.

ثانياً: "النظرية الفارقية" تفترض بوجود اختلاف في النمو يؤثر في الميادين المعرفية وسيرورات التفكير التي يستخدمها الأفراد الذين يُظهرون تأخرا ذهنيا، بالمقارنة بالأفراد (العاديين) من نفس فئة العمر الذهني. بعض الأنصار ذهبوا إلى الافتراض باختلاف مراحل النمو (Milgram, 1973). حسب هذا الافتراض فالأعمال تبحث عن التعرف على الفوارق في تسلسل النمو، الانتقال من مرحلة إلى أخرى، البنيات المعرفية والتفكير المعرفي الإدراكي.

في إطار الأعمال البحثية لنظرية بياجي الحديثة إنهلندر (Inhelender 1963) قد بيّن سابقا حدود الاهتمام لدى الأطفال الذين يُظهرون تأخرا ذهنيا، بتقليص القدرة على طرح أسئلة جديدة. إنه يشير إلى التثبيت في بعض المراحل، التذبذب بين مستويات نمائية مختلفة، لزوجة في التفكير تساهم في هشاشة عملياتهم الذهنية (ص 264). فتفكيرهم المتمركز حول الذات ينطوي على أنهم يعانون من صعوبات في مقارنة آراءهم مع آراء الآخرين بفعالية، وإدماج معطيات جديدة حُصلت من خلال الخبرة إلى مخططات (schèmes) تفكيرهم. (صص 72-77). كما أنهم يُظهرون أخطاء في الاستدلال التي تحد من قدراتهم في إيجاد حلول متنوعة. إنهم يُظهرون نقصا في المرونة الذهنية، وجهود التكيف والمراقبة في تصحيح أخطائهم. (133).

وبالنسبة لـ نوت (1986-1990) Not فقد سلّط الضوء على خصوصيات مثل:

أ. خلل في التمييز الإدراكي، الحفظ والاستثناف، التخيل، التفكير وحل المشكلات؛

ب. اضطرابات النشاط المرتبط بعيوب في المخططات (schèles)؛

ت. لزوجة وراثية في التفكير يُعبر عنها بالتذبذب في الانتقالات الصعبة بين المراحل؛

ث. هيمنة الوظائف التنفيذية الأولية على الوظائف العليا والرمزية؛

ج. نقص في اندماج بين السرعة والدقة في أداء المهام؛

ح. عدم التناسق النمائي.

لكن كلاً من انهلندر (1993) ونوت (1990) يؤكدان على عدم تجانس هؤلاء الأفراد، الناشئ عن عوامل عصبية، جسدية، حسية، معرفية، حوافزية، انتباهية، إدراكية، خبرية وكذا الاختلافات البيئية. **ثالثاً:** "نظرية النقص" تفترض اختلافاً كمياً بين الأفراد الذين يُظهرون تأخراً ذهنياً ذا سبب عضوي والأفراد الآخرين.

هناك موقف بديل قد اتخذه بوركوفسكي Borkowsky وآخرون (1984) على أساس النموذج المدمج للمعرفة الذي يتضمن ثلاثة مكونات: العمليات المعرفية الأساسية، الوظائف والاستراتيجيات التنفيذية وما وراء المعرفة، الحالة التحفيزية والتصرفات الشخصية. بعض من هذه المكونات يمكن أن تتأخر أو تنمو بطريقة خاصة عند الأفراد الذين يُظهرون تأخراً ذهنياً.

لكن أعمال باور (1988) Paour، قد افترضت ضعفاً في الوظيفة المعرفية عند الأفراد يُظهرون تأخراً ذهنياً. وحسب هذا المؤلف، فالأدوات المعرفية للأطفال الذين يُظهرون تأخراً ذهنياً مشتركة مع الأطفال الآخرين. لكن هذه الأدوات مطبقة بطريقة نمطية، وعلى عدد ضيق من الوضعيات التي كان عليها الأطفال المتأخرون ذهنياً. مما يُؤلّد تصورات ناقصة وغير متنوعة، أي بنية معرفية عاجزة. وبمعنى آخر، "ضعف الوظيفة المعرفية" تشبه صعوبة في تجنيد بفعالية أدوات هذه الوظيفة المعرفية. إنه مبطن بنقص في التحفز وبضعف التحكم في سيرورات الرقابة التنفيذية وأداء المهام والمعارية (المرتبطة بالمعايير الاجتماعية، ودلالة الوضعيات والمهام) (باور 1991).

وقد حدد أيضاً: "في الواقع، بمراعاة معالم الوضعيات والمهام التي تختلف حسب المعالجة في اتجاه أو آخر للكفاءة المعرفية، يلاحظ أن العوامل الانفعالية والتحفيزية تُعد مسؤولة عن ضعف ونقص الوظيفة المعرفية المزمّن لدى الأفراد المتخلفين ذهنياً عندما يُتركّون دون رعاية، لأجل تعريف طبيعة المشكلات التي ينبغي علاجها والتخطيط لهذا العلاج؛ في هذه الحالات فهم يعانون من صعوبة القدرة على تجنيد بفعالية إمكانياتهم المعرفية" (باور 1992، ص 94). كل من خصائص الوضعية، شروط تنفيذ المهمة والإدراك الذاتي والكفاءة الشخصية يمكن أن تؤثر في نوعية الاستثمار المعرفي والتحفيزي في هذه المهمات. بعد إدراج أدوات معرفية والتدريب عليها عند الأفراد الذي يُظهرون تأخراً ذهنياً، فهم ينتقلون من نظام قواعد إلى نظام آخر في سياق معين ويثبتون نوعاً من التنقل والحركة الوظيفية. (بأول 1992 ص 94) بالتحفيز على الطرق الوظيفية الفعالة، ندعم مرونة سلوكية نسبية، ونعزز تطوراً في النمو المعرفي. ويُقصد من المرونة عند هذا المؤلف ما يلي:

1. أنظمتهم التصورية العامة قابلة للتحويل؛
2. تحتفظ أنظمتهم بالولوج (إلى الجديد) شرط أن يأخذ التدريب قدراتهم الوظيفية بعين الاعتبار؛

3. إذا كان الأفراد يشتركون بنشاط في المهمات، فالسيرورات التي تؤثر في هذا التحول لا تختلف عن تلك التي يختص بها الأفراد الآخرون؛

4. هذا التحول يحدث من خلال التدخل لبضعة ساعات.

حسب تصور التأخر الذهني، فالعلاج المعرفي تطوّر من خلال اتجاهين، حسب ما يشرحه Buchel 2005 z 229. "المقاربة النمائية" تبحث عن إكساب مفاهيم مركزية (فئات، ترتيب، عدد، علاقة فضائية) بينما مقاربة "الاختلاف" تهدف إلى عملية علاج سيرورات العجز من خلال اكتساب الاستراتيجيات المعرفية. والنتائج العلمية المدعمة لهاتين المقاربتين المختلفتين تؤدي إلى أهداف وطرائق بيداغوجية والتدخل قد تكون مختلفة أيضا.

2.2.3. خصوصيات الوظائف المعرفية والتنفيذية لمعالجة المعلومات: لقد تم التعرف وتحديد الضعف والنقص في السيرورات المعرفية والتنفيذية من قبل الباحثين في علم النفس العصبي وعلم النفس المرضي النمائي، والتي تُعيق التعلم، والقرارات الذاتية والتكيف الاجتماعي للأفراد الذين يُظهرون تأخرا عقليا، وخاصة عندما يواجهون وضعيات جديدة ومعقدة. (بوشل وباور 2005). هذه النقائص تتعلق خاصة بـ:

- المعالجة الإدراكية والمعرفية للمثيرات (بما فيها المعالجة الإدراكية للتعبيرات الانفعالية للوجوه)؛
- التمييزات الإدراكية؛
- الانتباه الانتقائي المتضمن لصعوبات لانتقاء المثيرات ذات صلة أكثر بالمهمة والانتباه المستمر للبقاء على التركيز؛
- التعرف على الأغراض أو الأهداف؛
- تخطيط السلوكيات المرحلية؛
- المراقبة الواعية للأفعال والأفكار؛
- عدم الاهتمام بالمثيرات المشتتة، والأعمال الحركية أو سلوكيات غير لفظية ولفظية؛
- المرونة المعرفية؛
- انتقاء إجابة فعالة؛
- الذاكرة قصيرة المدى أو ذاكرة العمل تجعل صعوبة الفهم السريع أو استحضار المعلومات العديدة والمعقدة؛
- التحويل والتعميم، تسبب صعوبة استعمال المعارف الجديدة أو استراتيجيات في وضعيات مختلفة.

هناك خصوصيات حسب الأعراض الوراثية قد يُسلط عليها الضوء في هذه السيرورات المعرفية وهذه الوظائف التَّنفِيزية.

يلاحظ العجز في الانتباه بصفة خاصة منذ السن المبكرة عند الأطفال الذين يُظهرون أعراض متلازمة "س" الهاشة، بالمقارنة مع أعراض "وليامز Williams وداون Down. حسب الدراسة الطولية لـ كورنيس Cornish وآخرون 2012، فالانتباه المعرفي يتحسن في المسار النمائي للأطفال ذوي متلازمة الهاشة؛ فالمشيرات الانتباهية في المجال البصري والسمعي تسمح بتكهن قدراتهم العقلية وسلوكياتهم في الصف الدراسي، وهذا ما يتباين مع الاستقرار في الاضطرابات السلوكية الناتجة عن أعراض طيف التوحد أو فرط النشاط. فالأطفال ذوو عرض وليامز يُظهرون انتباها ناقصا عن الأطفال ذوي متلازمة داون، بنفس المستوى المعرفي. (كورنيس وآخرون 2012).

يلاحظ عجز مستمر في السيرورات المتتابعة في المهمات الملتزمة في الانتقال من مرحلة إلى أخرى لدى الأطفال ذوي متلازمة "س" الهاشة مما يكون له تأثير سلبي على سيرتهم اليومية. لذا هذا العجز ينطوي على صعوبة تذكر التنظيم المنطقي للمعلومات التي تبين الخطوات (أولا، بعد ذلك، في الأخير، ...). (كورنيس وآخرون 1998-99).

ما يتعلّق بذاكرة العمل أو قصيرة المدى، يلاحظ عجز يمس أكثر تخزين الحلقة الصّوتية أو ذاكرة العمل اللفظية (Bussy et Rigard 2013). لكن هذا العجز في ذاكرة العمل يختلف حسب الأسباب أو الأعراض الوراثية، حسب ما توضحه أعمال حول التّخزينات البصرية الفضائية، لفظية أو الذاكرة البصرية. فالأطفال ذوو عرض متلازمة داون، أفضل في التخزين البصري-الفضائي من الأطفال ذوي متلازمة وليامز وذوي اضطرابات في التعلّم. (Jarrold, Badelley, 1999)، ولكنهم ضعافا أكثر في التخزين اللفظي (نفس المؤلفين 2000). بالمقارنة مع الأطفال العادين، الأطفال ذوو متلازمة داون أضعف في ذاكرة العمل في آن واحد في التخزين البصري-الفضائي وفي التخزين اللفظي في الحد الأكبر. ويمكن أن تكون هناك صعوبات في التذكر المرجأ عند الأفراد ذوي متلازمة وليامز، يظهر أن الذاكرة قصيرة المدى يمكن أن تقارن مع الأفراد من نفس العمر العقلي، والذاكرة اللفظية (جارولد وآخرون 1999) وكذا الذاكرة البصرية المستخدمة في التعرف على الوجوه والأشياء. (Viccari, Belucci, Carlsimo, 2003, 2006)، وهذا ما يتباين مع عجزهم في الذاكرة البصرية – الفضائية. عند الأفراد ذوي متلازمة "س" الهاشة بالمقارنة مع الأفراد من نفس السن والعمر العقلي مماثل، عجزهم في ذاكرة العمل يتعمم على كل المكونات: الذاكرة اللفظية (بصفة خاصة) والبصرية الفضائية (Baker et al 2011).

هذه الوظائف المعرفية والتنفيذية التي يكون العجز فيها أو تأخر ضمن ملامح الأطفال، تختلف حسب العوامل الفردية (بما فيه الأعراض الوراثية) والبيئية ولها تأثير قوي على التعلّمات. كما اكتشفت صعوبات معرفية أخرى أيضا في التعلّمات المدرسية وفي الحياة اليومية. يمكن ملاحظة خاصة صعوبات في التوجه في الفضاء وفي التنقل (Gollegde, Richardson, 1983).

3.3. النّمو التواصلي واللغوي: تم تنقيح أدبيات مفصلة من قبل الباحثين في مجال الكفاءات التواصلية المبكرة، المرحلة قبل اللغوية إلى البداية اللغوية قد سمحت بإصدار عدّة نتائج عند الأطفال الذين يُظهرون تأخرا عقليا. (Nader-Grosbois 1999,2014). على المستوى العملي يمكن أن يلاحظ:

- تأخر نمائي للتواصل الاجتماعي المبكر، لكن مع بعض العجز أيضا؛
- متغيرات ما بين الأفراد وفي الفرد نفسه معتبرة، وجديدة في ملمحهم النمائي وفي مسار نموهم؛
- أقل إنصاتا لمثير موجه في الوقت المبكر (حوالي 4 أشهر)؛
- أقل اتصالا بالعين رغم تكرار النظر إلى الوجه، ما ينطوي على أقل تناوب النظر بين الأشياء ووجه الأم أو الراشد المؤلف في النشاطات المشتركة؛
- استعمال الإشارات أكثر من الكلمات (حوالي سنة)؛
- فترات راحة قصيرة بين الألفاظ (إلى 18 شهرا)؛
- عدم الانسجام في النمو حسب الوظائف والأدوار التواصلية؛
- نقص واضح يصل إلى العجز في كفاءة الانتباه المشترك، وكذا ضبط السلوك مقارنة بوظيفة التفاعل الاجتماعي؛
- أدوار المبادرة والاستمرار فيها غالبا ما تكون ناقصة مقارنة بالاستجابة للتواصل؛
- الانتقال بين المستويات (التواصلية) أكثر طولاً في المدة (خاصة بين المستوى المعقد والمستوى التوافقي الإشاري وكذا بين هذا الأخير والمستوى اللفظي)؛
- صعوبة في التّحكم في قواعد التناوب في التّواصل وفترات الراحة، ما يؤدي إلى عدم تسلسل رسائل الطفل والأم.

على مستوى أدوات التواصل ما قبل اللفظي وبداية اللفظي، نلاحظ:

- اختلافا في تطور للاتصال البصري أثناء الأشهر الستة الأولى، ومدة قصيرة عند صغار الثلث الصبغي 21،

- تأخرا نمائيا لاستعمال الألفاظ، الكلام، النظر، الإشارات، للربط بين اللفظ والإشارة، للكلمات الأولى، والربط بين الإشارة - الكلمة لصغار الثلث الصبغي 21.

تدقق نادر-غروبوا (Nader-Grosbois 2014 p, 259) بأن الأعمال المعترف بها فيما يتعلق بالأطفال ذوي الثلث الصبغي 21 تبين نقصا في الاستماع لأنماط صوتية منبعثة من الشريك (يمكن أن تحدث ضررا في تطور في إصداراتهم الصوتية) والاستخدام المتكرر للإشارات التواصلية على حساب استخدام اللغة. من جهة أخرى هناك علاقات إيجابية قد وُجدت لدى الأطفال المتأخرين عقليا بين انتباه المرحلة الحسية الحركية ومستوى نمو التواصل الاجتماعي المبكر، وكذا بين المكتسبات المعرفية في ميادين خاصة

والمكتسبات التواصلية (نادر غروبوا 2001). نظرا أن هذه العلاقات الإيجابية متذبذبة حسب عمر النمو والمجالات المعرفية والتواصلية، فهي مؤهلة لأن تكون متناظرة. وهناك علاقات إيجابية يمكن أن تحدث بين كفاءات اللعب الرمزي واللغوي (حسب طول النصوص، ربط الكلمات)، لأطفال الثلث الصبغي 21 ويُظهرون تأخرا عقليا شديدا (Beeghly et al 1990).

اهتمت عدّة أعمال بأثر السلوكيات التواصلية للشركاء بما فيهم الأم، على تواصل الأطفال ذوي التأخر العقلي (نادر غروبوا 2014، صص 274-289). بعض الدراسات لاحظت أوجه التشابه بالنسبة لنوع اللغة، بالنسبة لتكيف المواقف، للوظائف والأدوار التواصلية للأم أو الشركاء اتجاه هؤلاء الأطفال. وهناك دراسات أخرى، على العكس من ذلك، تؤكد على الاختلافات. بالنسبة لنوعية اللغة، تقترح الأمهات لغة أقل تعقيدا على المستوى الدلالي والنحوي ويقبلن أكثر تقريب الأصوات، والكلمات المنتجة من قبل أطفالهن المتأخرين عقليا عن أمهات الأطفال الآخرين. بالإضافة، هناك اختلافات تظهر عند أمهات الأطفال المتأخرين عقليا عند حصص المراجعة وتسيير الانتباه، والتسيير الزمني لتفاعلات الأبناء. فهن يتبعن أسلوبا أكثر توجها ورقابة. توجد أعمال كثيرة تشرح هذه الخصائص التفاعلية وآثارها على لغة أطفال الثلث الصبغي 21 بإظهار عدّة أسباب (Jones 1980, Seibert et Hogan 1985, Kasart 1988):

– محدوديتهم المعرفية؛

– يستفيدون أقل من استجابات المحيط لنشاطاتهم التواصلية؛

– يجد راشدو المحيط صعوبات في إدراك الطفل الصغير ذي الثلث الصبغي 21 على أنه شريك التفاعل الاجتماعي ويترجمون إجراءاته التواصلية غير اللفظية والقريبة من اللفظية؛

توجد سلسلة من الأعمال توضح أن لدى الأطفال والمراهقين المتأخرين عقليا خصائص في النمو اللغوي على المستويات الصوتية، والنحوية الإفرادية والدلالية والنحوية-الصرفية، والتعبيرية، ناتجة عن العجز التشريحي، التلفظي والسمعي التي تضطرب هذا النمو اللغوي. وراء هذه النتائج، هناك أعمال علمية تبين اختلافات القوة والضعف في التواصل واللغة حسب أسباب ومتلازمات وراثية.

يُظهر الأطفال ذوو الثلث الصبغي 21 ومتلازمة وليامز استجابات سلوكية إيجابية عند التدريب عليها من قبل الراشدين الذين يبلغون رسالة سارة؛ الأطفال ذوي الثلث 21 لهم أفضل المستوى التواصلية الاجتماعي المبكر في الاتصال البصري وكذا متابعة النظر لشخص آخر في وضعيات تكاملية ثلاثية، ولكن مستوى أقل في اللغة الاستقبالية عن أطفال متلازمة وليامز (Thurman et Mervis 2013). عند الأفراد ذوي الثلث الصبغي 21 الكفاءات التواصلية واللغوية مرتبطة إيجابيا لمستواهم المعرفي وينمون نموا ناقصا مقارنة بتنشئتهم الاجتماعية وتكيفهم في الحياة اليومية (Dykens 2000). إنه عند سن ما بين سنتين إلى أربع سنوات ويمكن أن يلاحظ نموهم اللغوي. إذ أن صعوباتهم اللغوية تتعلق بالجانب التعبيري أكثر من الجانب الاستقبالي (Filder et al 2009)، وبصفة أخص المظهر النحوي والمظهر الأدائي المرجعي (معياري) (Abberduto et al 2006). فعمرهم العقلي يتطور وقدراتهم اللغوية الاستقبالية ترتقي، إلى حد كبير عن

لغتهم التعبيرية (Filder et al 2009). أسئلتهم فقيرة في المعلومات وتستخدم للتبادل الاجتماعي أو للحصول على شيء ما (Mundy et al 1985).

الأطفال ذوو متلازمة وليامز (4 – 9 سنوات) لهم أحسن قدرات تواصلية مبكرة على مستوى الرصيد اللغوي عن الأطفال ذوي متلازمة داون من نفس المستوى المعرفي (Cornish 2012). عند الأفراد ذوي متلازمة وليامز Williams فقدراتهم اللغوية يظهر على أنها محفوظة، فصيحة ومتفاعلة، لكن يواجهون بعض الصعوبات اللغوية ذات الأثر على القراءة.

عند الأطفال ذوي "س" الهشة، صعوبات جمّة في التواصل واللغة تظهر من خلال اضطرابات صوتية، نحوية وأدائية (Abbeduto et al 2007). توصف لغتهم بالصدوية (صدى) ثم محاولات الاجتهاد، بوتيرة سريعة ومتشنجة، وفي بعض الأحيان، لجلجة، والأقلية منهم يرتقون إلى القراءة والكتابة.

عند الأفراد ذوي متلازمة (أنجلمان / Angelman) لغتهم محدودة جداً وقد تكون غائبة، واللغة التعبيرية لديهم ضعيفة أكثر من اللغة الاستقبالية؛ فقلما يستخدمون إشارات لفظية لضبط سلوكهم (Clark et Marston, 2000).

ما هي متلازمة الرجل الملاك او متلازمة انجلمان ؟

هي عبارة عن خلل جيني يحدث في الجين الذي يوجد في الكروموسوم 15 ويسمى (UBE3A gene) وهو جين يورث من الأم فيمكن أن يكون قد تم توريثه وبه نقص أو يحدث في الجين تغير طفيف ويورث، ولكنه يكون غير عامل أي أنه لا يؤدي وظيفته، ويؤدي ذلك الى وجود خلل او مشاكل في النمو بشكل طبيعي.

من هذا يمكننا تحديد أسباب الإصابة بالمتلازمة في النقاط التالية:

1. وجود خلل في الكروموسوم 15.
2. نقص او تغيير في الجين. (UBE3 gene)
3. النقص يكون في الجين الموروث من الأم اما إن حدث في الجين الموروث من الأب فيصاب الطفل بنوع آخر من المتلازمات مثل متلازمة برادر ويلي .
4. المتلازمة ليست وراثية فهي عبارة عن طفرة جينية وهو من المتلازمات النادرة الحدوث حيث يصاب بها 1 لكل 15000 مولود حي.

أما بالنسبة للأفراد ذوي متلازمة برادر-ويلي Prader-Wili، فلغتهم تكوم مرتبطة بمستواهم المعرفي، لكن تتصف بأسئلة متكررة، بالمقارنة مع الأفراد ذوي المتلازمات الأخرى، فهم يعبرون بسهولة عن أفكارهم ويمكنهم مجادلتها وتبريرها، وأحيانا يثرثرون.

متلازمة برادر ويلي (Prader-Willi syndrome PWS) هي عبارة عن اضطراب وراثي نادر جداً، ينتج عن غياب أو عدم ظهور سبعة مورثات أو بعض منها في الكروموسوم رقم (15)، أو وجود حذف في أجزاء هذا الكروموسوم chromosome 15q partial deletion الذي يرثه الطفل عن والديه، وأول محاولة لوصف هذه المتلازمة كانت في العام 1954 عن طريق العلماء Andrea Prader, Heinrich Willi

وزملائهم الباحثين الآخرين في سويسرا، وتمثل الإصابة بهذه المتلازمة 1 من 12.000 طفل، و1 من 15.000 من المواليد الأحياء.

وتتسم هذه المتلازمة بميل المصابين بها إلى الإفراط في تناول الطعام، وقصر القامة وصعوبات التعلم، ويتم التشخيص التقليدي لهذه المتلازمة إكلينيكيًا من خلال السمات والمظاهر العامة، لكن حالياً يتم تشخيصها عن طريق الفحص الوراثي، لذلك فالفحص الوراثي من الضروري أن يتم للمواليد الجدد التي تتسم بضعف التوتر العضلي Hypotonia والمرونة الزائدة، ويفيد التشخيص المبكر لهذه المتلازمة في التدخل المبكر وتقديم العلاج الطبي المناسب لهرمون النمو، حيث قد يتم حقن هرمون النمو للأطفال متلازمة برادر ويلي الأمر الذي يساعد في زيادة خطى النمو وزيادة الكتلة العضلية، وقد يخفف من التناول المفرط للطعام وزيادة الوزن.

تعتمد الطريقة الرئيسية في تشخيص هذه المتلازمة على الفحص الوراثي كما قلنا، وتحديدًا الحامض النووي DNA لفحص غياب أو وجود متلازمة برادر ويلي أو متلازمة أنجلمان، Prader-Willi (PWS/AS) syndrome Angelman syndrome، في منطقة كروموسوم 15-q11-13، وإن مثل هذا الفحص يكشف عن 97٪ من المصابين، وذلك عن طريق اختبار Methylation الذي يعد ضرورياً للتأكد من وجود هذه المتلازمة عند الفرد، خاصة عند الأطفال الذين تظهر عليهم السمات الإكلينيكية في المراحل المبكرة من العمر.

4.3. النمو الانفعالي والتعلق:

في العلاقات المبكرة بين الطفل الصغير المتأخر عقليا ووالديه، فالإعاقة تضرب خبراته العاطفية والاجتماعية المبكرة والمستقبلية. في حالات التشخيص المبكر، فإدراك، من قبل الأم والأب، لبنية مرضية عند طفلهما تنتج عنه علاقة مرضية تتصف غالبا بتضخم دور الأم أو الراشدين المحيطين. يمكن أن يترجم هذا برجحان دور الأم، الأب والإخوة، والحماية الزائدة للطفل التي تنمي علاقة اجتماعية عاطفية اعتمادية، أو جرح نرجسي، ووالدية التي تجعل النمو الشعوري الإيجابي صعبا تجاه الطفل؛ إذ يصعب على الوالدين محبة الطفل نظرا لاختلافه عن الطفل المرغوب الذي كانا يحلمان به، ولا يمكن لهما استثمار عاطفتهما بصفة طبيعية تجاه هذا الطفل. إضافة إلى اضطرابات في العلاقة المبكرة نتجت عن عدم الفهم المتبادل لأن الطفل المتأخر عقليا يصل بصعوبة لأن يرى نفسه على أنه فرد مختلف له إرادات الرغبة، المبادرات، الكلام و/ أو الأفعال. فالوالدان لا يترجمان حاجاته بسهولة، نواياه، رغباته ولا يستجيبان له بشكل مقبول لكل ذلك.

ماذا عن سيرورة تعلقهم؟ بالنسبة لروابط التعلق بين الطفل الصغير ذي الثلث الصبغي 21 وأمه، يظهر أنها تنمو بنفس الطريقة التي ينمو عليها الأطفال الآخرون (عاديون)، لكنها تنمو ببطء أكثر وبمحنة أقل عند الفراق (Blacher 1983). تظهر مشاركة الأب أقل حضورا، نظرا لجرحه النرجسي بسبب ولادة ابن متأخر عقليا ويستخدم أسلوب التجنب للوضعية التواصلية (Lambert et Lambert 2002 p. 68). يشرح ماتيو (Mathew 2008) بأن الأطفال المتأخرين عقليا على دراية بتنمية العلاقات تعلق وأن "طفولتهم

الممتدة" بسبب تأخرهم في النمو تمنح مساحة أكثر للتفاعلات أم-صغيرها مما يساهم تدريجياً لتعلق مؤمن عند هؤلاء الأطفال المتأخرين عقلياً. حسب Schuengel و Jansen 2006 فالأفراد المتأخرون عقلياً لهم خطر عال نحو تنمية تعلق غير منتظم وغير نمطي. ويؤكد فوغان Vaughan وآخرون (1994) زيادة في تمثّل التعلق غير المنتظم عند الأطفال ذوي التثالث الصبغي 21.

اهتم كل من Feniger schaal, Openhein, Koren-Karie 2011 بمسائل الدعائم المعرفية لنمو التعلق عند الأطفال المتأخرين عقلياً والعوامل الفردية والوالدية المساعدة على نمو التعلق الآمن أو غير آمن عند هؤلاء. وهي من بين العوامل الوالدية، التي تحدّد سلوكياتهم الحاسوبية تجاه أطفالهم والتصورات حول أطفالهم. في الواقع، تتكون علاقة بين الحاسوبية الأمومية وأمن التعلق عند الأطفال ذوي التثالث الصبغي 21 (Atkinson et al 1999). فالأولياء الذين كانت لهم صعوبة جمة في التعلق برضيعهم المتأخر عقلياً، يتسببون أيضاً في القلق والصعوبات السلوكية عند الطفل في العمر المتقدم في الوسط الأسري (Buckley, 2002). تقترح بعض الأعمال البحثية بأن التعلق المبكر تنبؤي بشكل كبير للعلاقات المستقبلية للأفراد المتأخرين عقلياً: فقرر في التعلق أثناء الطفولة المبكرة يمكن أن تترجم فيما بعد من خلال الصداقات غير مناسبة، علاقات استحواذية وسلوكيات لاصقة بالآخرين (Clegg et Lansdall-Welfare 1995).

يقترح كيف Kef وآخرون 2013 إعادة تنقيح الأعمال المنجزة حول التعلق (سلوكيات، العلاقات التصورات والأساليب) عند الأفراد المتأخرين عقلياً، نظراً لأهميته، تقييمه وتشخيصه. هؤلاء المؤلفون يحددون بأن الدراسات حول سلوكيات التعلق وعلاقات التعلق هي متقدمة أكثر ويمكن أن يكون لها آثار عملية؛ تكون النتائج حول التصورات، والأساليب واضطرابات التعلق ما هي إلا في مرحلتها الأولى وينبغي أن تستمر في أن تكون موضوع البحوث من أجل فهم أعمق لحياة وسير هؤلاء الأفراد المتأخرين عقلياً.

من جهة أخرى، أوضحت عدّة أعمال بحثية أن المراهقين والراشدين المتأخرين عقلياً منهمكون بحياتهم العاطفية، الجنسية والزوجية وكذا بالزواج والوالدية؛ فهذه الأعمال تؤكد على الأثر على بناء الهوية، بما في ذلك حالة البالغين (Missonnier et Scelles, 2010 et al). ونظراً إلى أن الأولياء والمهنيين ينمون تصوراتهم، خوفهم من المحرمات في هذا الشأن، فهم يميلون إلى تحديد الخبرات العاطفية والجنسية للأفراد المتأخرين عقلياً، من أجل حمايتهم والحد من احتمال أخطار السلوك غير المناسبة (Barillet-Lepley, 2011 et al). في الواقع ينكر الأولياء الجانب الجنسي والعاطفي لأبنائهم البالغين المتأخرين عقلياً. فتصورات الأولياء والمهنيين مشبعة بتطفيل (الطفولة) هؤلاء البالغين، عدم الاعتراف ببلوغهم رغم الإعاقة، والخوف من عدم التكيف من قبلهم والإنجاب اللامسؤول. من بين هذه السلوكيات غير المناسبة توجد حالة الاستمناء الذاتي، الشبق الذاتي في الماكّن العامة، لمس جنسي، اللواط...

5.3. النمو الانفعالي:

1.5.3. التعرف على الانفعالات: أجرى عدّة باحثين دراسات مقارنة تتعلق بالأطفال المتأخرين عقلياً ذات أسباب مختلفة أو غير معينة تعالج نظرية تفكير-انفعال، تبين أن الأطفال المتأخرين عقلياً يُظهرون قدرات أضعف في التعرف على التعبيرات الانفعالية عن الأطفال العاديين الخاضعين للدراسة في نفس سن

النمو أو العمر الزمني. بعض الأعمال تذكر بأن الانفعالات السلبية تعالج بصعوبة أكبر عن الانفعالات الإيجابية لدى الأطفال المتأخرين عقليا. وتذكر بعض الدراسات الأخرى أن هناك ضعفا في التعرف على التعبير عن الغضب.

رغم ظهور بأن الأطفال المتأخرين عقليا المقارنين بالأطفال غير نمطيين يُظهرون ضعفا أو عجزا في التعرف على الانفعالات، فنتائج الدراسات ينبغي أن تكون معتدلة. في الواقع، هذه النتائج تختلف حسب تعبيرات الوجه الانفعالية المعنية، مطابقة الأطفال (في العمر النمائي أو الزمني)، درجة شدة التأخر العقلي والأسباب، بما في ذلك المتلازمة الوراثية. عدّة دراسات قارنت بين الأطفال النمطيين وغير النمطيين من نفس العمر الزمني، بينت أن التخلّفات في النمو تترافق بالعجز في التعرف في إنتاج التّعبيرات الانفعالية (Oren 2002). لكن هذا العجز يختفي عند المقارنات تجرى في نفس العمر النمائي للعينتين المقارنتين (Pochon et al 2006). كما أن عدّة دراسات لاحظت ضعفا خاصا عند الأطفال ذوي الثلث الصبغي 21 في التعرف على تعبيرات الوجه الانفعالية (Kasari et al 2001, Pochon et al 2006..).

بالنسبة للأفراد ذوي متلازمة وليامز، فهم يُظهرون بالعكس سهولة خاصة في تعرفهم على تعبيرات الوجه الانفعالية ويظهر عليهم التقمص العاطفي (Perry 2001, Eviatar 2002).

2.5.3. التعبير الانفعالي وضبط الانفعالات: ما هي النتائج بالنسبة للتعبير وضبط الانفعالات الإيجابية لدى الأطفال ذوي الثلث الصبغي 21؟

الأطفال الصغار جدا ذوي الثلث الصبغي 21 يُظهرون إشارات انفعالية أكثر بكما، خاصة عندما يعبرون عن انفعالات إيجابية من خلال الابتسامات ذات شدة عالية نحو الكبار (Berger et al 1986, Ganiban et Barnett 1991). يشرحون هذه النتيجة من خلال الاختلاف المرفلوجي في تعبيراتهم الوجهية، لا تسمح لهم بتقليد التّعبيرات الانفعالية. لكن الأطفال ذوي الثلث الصبغي 21 من مستوى ما قبل المدرسي يستمرون في الابتسامة بشكل متكرر (Filder, Barrett et Most 2005).

لاحظ (كساري/ Kasari) وآخرون 1990 تعبيرا انفعاليا إيجابيا، انتباه مشترك وتفاعلات مكثفة نحو الكبار، أكثر أهمية عند الأطفال الثلث الصبغي 21 عنه عند الأطفال الآخرين لكن لهم طيف التوحد. حسب موتي وسروف 1983، Motti et Srouf، الأطفال ذوي الثلث 21 من سن سنتين (2) يُظهرون نسبة نمو أفضل، تظهر عليهم انفعالات إيجابية، متحمسون أكثر ويشتركون في وضعيات اللعب. يظهر أن الأطفال والمراهقين ذوي الثلث 21 لهم ميل للابتسامة باستمرار عن أولئك الذين لهم متلازمات أخرى. فالأطفال ذوو الثلث 21 ومتلازمة وليامز من عمر ما قبل المدرسة يُظهرون استجابات سلوكية إيجابية عند المرجعية (معيار) الاجتماعية المدرب عليها من قبل البالغ الذي يرسل رسالة سارة. عند الأفراد الذين يُظهرون متلازمة أنجلمان يُظهرون ابتسامتهم وضحكاتهم بشكل مفرط، ويقومون بضربات اليد والساعد متكررة ويمشون مشيا خاصا؛ لهذا السبب تسمى "متلازمة الدمى السارة".

في إطار دراسة (Baurain et Nader Grosbois 2012) حول أوجه التشابه مقابل الاختلافات في الضبط الانفعالي-الاجتماعي لـ 45 طفلا متأخرين عقليا و45 طفلا أسوياء من عمر ما قبل المدرسة

متطابقون حسب عمرهم النمائي، بيّنت النتائج بأن الأطفال المتأخرين عقليا لا يعبرون ولا يضبطون قليلا انفعالاتهم عن الأطفال الآخرين، لكن يُظهرون بشكل أقل السلوكيات الاجتماعية. بالنسبة للمجموعتين فالضبط الاجتماعي الانفعالي اختلفت السياقات، التسلسل، وفي بعض الأحيان حسب خصائص الأطفال. فالدرجات المتوسطة في الضبط الانفعالي الاجتماعي في السياقات التنافسية ومتعاونة (عندما الطفل الهدف يلعب مع القرين) مرتفعة عما إذا كانت في السياقات الحيادية (عندما يلعب الطفل الهدف مع البالغ).

بالنسبة للمجموعتين، توجد عدّة فئات من الضبط الانفعالي الاجتماعي في مختلف السياقات تنوعت حسب العمر النمائي للأطفال. فالنتائج المترتبة تدعم تخلفا نمائيا في الضبط الانفعالي الاجتماعي للأطفال المتأخرين عقليا بدلا من الاختلاف مقارنة بالأطفال الآخرين. في المجموعة المتأخرة عقليا نجد تعبيرات الأطفال الانفعالية في السياق التنافسي، وسلوكهم فيما يتعلق للقواعد الاجتماعية في السياق المحايد تنوعت حسب عمرهم الزمني.

6.3. النمو الاجتماعي، التفاعلات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي:

بصفة عامة، اضطرابات الخبرات الاجتماعية للأفراد المتأخرين عقليا ونمو شبكتهم الاجتماعية والصدقة مرتبطة بالمشكلات التالية:

1. تمركزهم حول الذات مستمر ينتج عنه صعوبة في الابتعاد عن وجهة نظرهم: يتمركزون حول أنفسهم ما يؤثر في علاقاتهم بالغير؛
2. صعوبة في التصور والتعبير عن أفكارهم الشخصية يكون مكبحا إضافيا: نظرا لغموض الفكرة التواصل بشكل مفهوم مع الغير يكون صعبا، الرغبة في التكلم معهم يتقلص، شبكة العلاقات تنخفض؛
3. مواقفهم ومظهرهم يمكن أن تسيء أيضا إلى العلاقة: لغتهم قليلة الاجتماع، المبادرات غير الملائمة صعوبات ضبط ومراقبة إشاراتهم، وضعياتهم ومواقفهم وأحيانا مظهرهم الجسدي.. كل هذا يمكن أن يبعد عنهم الأفراد الآخرين؛

4. الحماقات والأخطاء التربوية واضطرابات العلاقات المبكرة، الحماية الزائدة للأولياء والمحيطين قد شجعت على التبعية الزائدة للآخرين لا يفضي إلى تطوير شبكته الاجتماعية.

بالإشارة إلى العجز في التكيف الاجتماعي لفرضية "الاختلاف" في النمو هي التي يفترض بها.

إن عددا من الباحثين يوضحون بأن هؤلاء الأطفال لهم عجز في التكيف الاجتماعي، بالمقارنة مع الأطفال المطابقين من عمر نمائي أو عمر زمني من خلال افتراض "الاختلاف" في النمو التكيفي الاجتماعي عند الأطفال المتأخرين عقليا. بيّنت تحليلات المسارات الطولية للتكيف الاجتماعي للأطفال ذوي التثالث الصبغي 21 وأوضحت نظاما بطيئا للاكتساب، وأحيانا توقفات وتغير كبير ما بين الأفراد (Dykens, 1994).

من جهة أخرى كثير من الباحثين لاحظوا بأن الأطفال المتأخرين عقليا يُظهرون سلوكيات لا اجتماعية والانسحاب وهو على وشك خطر إظهار مشكلات سلوكية سواء في البيت أو في المدرسة (Crnic, Hoffman 2004). من بين اضطرابات السلوك للأفراد المتأخرين عقليا يوجد -نادرا- سلوكيات إيذاء الذات بشدة متغيرة، الناتجة عن أسباب عضوية، نمائية، أو سلوكيات متعلمة أو التي تشبه التنبيه الذاتي (Le Blanc 1991).

حسب المتلازمة الوراثية توجد اختلافات في الملامح أو اضطرابات السلوك. الأفراد ذوو الثلث الصبغي 21 من جنس الإناث، بصفة خاصة، يظهرن اضطرابات السلوك والصحة النفسية أقل، بالمقارنة مع الأفراد الذين لهم أسباب أخرى للتأخر العقلي (Cillacott, Branford et al 1998). عند الأفراد ذوي الثلث 21 اضطراباتهم السلوكية تتطور حسب فترة النمو. أثناء الطفولة، يعبرون عن طريق اضطرابات فرط النشاط، الانتباه، الاندفاعية، اضطرابات المعارضة أو السيرة، أو بالعكس اضطرابات داخلية، على مر الزمن هؤلاء الأفراد يصبحون عصبيين، مزاج مضطرب، أو ينسحبون (Di Nuovo et Bueno 2011).

عند الأفراد ذوي متلازمة أنجلمان Angelman، فهم يُظهرون تهيجا باستمرار، وفرط النشاط والإثارة والاندفاعية، نوبات الغضب والعدوانية، العصيان والسلوكيات المتكررة والنمطية (Benson et Cherkoff 2002).

أما الأفراد ذوي متلازمة الإفراط في الطعام يتطلبون مراقبة وزنهم، فاضطرابات السلوك لديهم متعددة ومتنوعة. فهي التهيجية، نوبات الغضب، العدوانية، العنف، الأكاذيب، السرقة، المقاومة والنفور، القلق، القرص الجلد، تقلب المزاج، مظاهر الوسواس، الطبع التملكي وتجميع الأشياء، ووتيرة مرتفعة لسلوكيات الفوضوية متكررة وقهرية والتي تتطور حسب العمر. بالنسبة للأفراد ذوي متلازمة "س" الهشة، فهم يُظهرون بعض الأعراض المرتبطة باضطراب طيف التوحد، يعانون من صعوبات سلوكية شديدة، أحيانا فرط النشاط والقلق الاجتماعي وتكيف فقير (Bailey, Hatton et Skinner 1998).

فيما يتعلق بالتفاعلات الاجتماعية، كثير من الباحثين وجدوا عند الأطفال المتأخرين عقليا:

- مشاركة اجتماعية صعبة وغير مستقرة في الألعاب الرمزية (نادر غروبوا 2008)؛
 - منفعة قليلة محصل عليها في التفاعلات الاجتماعية؛
 - ضعف وعجز في السلوكيات الإيجابية؛ (Zion et Jenvey 2006).
 - صعوبات التكيف مع أقرانهم (المرجع السابق).
- يضيف كل من Connor et Johnson (2009) بأن هؤلاء الأطفال ذوي التأخر العقلي هم أقل اجتماعيا في تفاعلاتهم الاجتماعية عن الأطفال الآخرين من عمر ما قبل المدرسة (من نفس العمر النمائي) وهم بحاجة أكثر إلى الرعاية من أجل البدء في اللعب لكي يبقوا منخرطين ومن أجل فهم القواعد الاجتماعية.

من هنا هؤلاء الأطفال المتأخرون عقليا منطوون أكثر، ويحتاجون لوقت أكثر من أجل تعلم سلوكيات اجتماعية إيجابية أو التقمص العاطفي. هذه الخصائص التفاعلية المذكورة لا توجد عند أطفال متلازمة وليامز، وهي تتغير طبعاً من شخص إلى آخر.

7.3. إدراك الذات:

الافتراضات تؤكد، إما تأخراً، أو اختلافاً في نمو إدراك الذات عند الأطفال والمراهقين المتأخرين عقليا في اتجاه مغالاة تقييم أو بخس تقييم إدراك الكفاءات في بعض الميادين. بعض الدراسات تكشف إدراك الذات للأطفال أو المراهقين المتأخرين عقليا يستفيدون من السياق والدعم المدرسي منفصل، وآخرون يقارنون إدراكهم للذات مع إدراك الأطفال الآخرين مطابقين في العمر الزمني أو النمائي أو العقلي. عند المطابقة في العمر الزمني فطول التجربة يمكن أن يكون متساو، لكن نهمل أثر مستوى النمو المعرفي على إدراك الذات. عند مطابقة في العمر النمائي أو العقلي، نقارن الأفراد المتأخرين عقليا من عمر أكثر تقدماً مع الأطفال الآخرين أصغر لهم كمية وتنوع مختلفان في الخبرات الاجتماعية والحياة؛ هذا يسمح بملاحظة ما إذا كان هناك تأخر أو اختلاف في نمو إدراك الذات.

على أساس إحصاء أدبيات Vrancken 2006 يلخص هذا النمو في إدراك الذات حسب مختلف فترات الحياة. إلى 3 سنوات تسلسل فترات النمو الملاحظة عند الأطفال المتأخرين عقليا تكون مماثلة لتلك الخاصة بالأطفال الآخرين، مع تأخر متعلق بدرجة شدة التأخر العقلي. أثناء فترة ما قبل المدرسة والمدرسة، هذا الباحث يذكر أيضاً بأن النمو سيتعلق بالنمو العقلي؛ إدراكات الذات لدى الأطفال المتأخرين عقليا من فئة العمر 9-13 سنة تكون بنائياً متطابقة (تقدير مرتفع وعدم وضوح إدراك الذات) مقابل تلك الخاصة بالأطفال الآخرين أصغر. في المراهقة، فالإدراك يكون أكثر واقعية للكفاءات التي تظهر لدى الأطفال الآخرين في عمر 10 سنوات والذي لا يكون حاضراً عند المراهقين المتأخرين عقليا. هؤلاء الأخيرين يقدررون بشكل مرتفع كفاءاتهم المعرفية؛ لكن يدركون أنفسهم على أنهم أقل إيجابية من الآخرين.

يؤكد Vrancken (2006) في الأخير أن لهم إدراك أقل وضوحاً لهيكلهم ولصورتهم الجسدية. بالنسبة لفترة النمو الرمزي المعادل للعمر النمائي 3-6 سنوات، ها هي بعض النتائج. دراستان (Fiasse et Nader 2011, 2013) قارنت 45 طفلاً متأخراً عقلياً و45 طفلاً سوياً من عمر نمائي 3-6 سنوات. الدراسة الأولى بحثت الافتراضات المتعلقة بالتأخر مقابل الاختلاف في تسلسل نمو إدراك الذات على المستويات المعرفي، المادي، الاجتماعي، الانفعالي للأطفال المتأخرين عقلياً، لكن اختلاف في النمو في الاتجاه حيث الأطفال المتأخرون عقلياً يدركون أنهم أكثر قبولاً اجتماعياً عن الأطفال الآخرين.

حسب الإدراك غير المتجانس للمعلمين، النتائج تؤكد التأخر في النمو للذات على المستويات المادي الاجتماعي والانفعالي للأطفال المتأخرين عقلياً، لكن اختلافاً سلبياً للذات العامة والمعرفية؛ وبمعنى آخر معلمو الأطفال المتأخرين عقلياً يدركونهم كأن لهم ذات عامة وذات معرفية أقل إيجابية عن معلمي الأطفال الآخرين. في صالح فرضية الاختلاف، إدراكات الذات المعرفية، المادية والاجتماعية للأطفال المتأخرين عقلياً أقل واقعية عن تلك الخاصة بالآخرين.

بالنسبة فترة العمر المدرسي والمراهقين، عدّة نتائج (مواصفات) دقيقة قد حُصِّلَ عليها حسب الدراسات المتناولة.

توضح بعض الدراسات عجز أو إدراك الذات سلبي، عند الأطفال والمراهقين المتأخرين عقليا. حسب Cadieu 2003 فالأفراد المتأخرون عقليا يكونون عرضة لتنمية إدراك ذات سلبي، نظرا لكونهم يواجهون عوامل خطر مثل: العيش المتكرر للتلاؤم الذهني والفشل في مجالات المعرفية والاجتماعية وكذا الوصم الاجتماعي (Zigler et Hoddap 1986). المقارنة الاجتماعية السلبية، الوصم والوعي الذي عندهم من هذا التأخر العقلي يؤثر في تقدير ذواتهم.

كثير من الدراسات كشفت إدراك الكفاءات منخفضة و"تضخيم تعميم" الشعور بعدم الكفاءة عند الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم، مقارنة بتلاميذ من نفس العمر دون صعوبات في التعلم (Bulter et Marinov-Glasman 1994). حسب هؤلاء المؤلفون، بالأحرى اعتبار الوضعيات المعقدة على أنها متحكم فيها وأن الفشل محدود في مهمات خاصة، فالأطفال والمراهقون المتأخرون دراسيا يحتقرون كفاءاتهم ويتجنبون هذه الوضعيات، ويطورون شعور عدم الكفاءة، عدم اللباقة الشخصية ويتعمم ذلك على المجالات الأخرى. Thomasset et Blanc 2008، بمقارنة 8 أطفال حاملو متلازمة وليامز بورن Williams Beuren و8 أطفال أسوياء الكل عمرهم 9 و10 سنوات، لاحظوا بأن مستوى تقدير الذات العامة في جرد تقدير الذات لكوبر سميث Coopersmith (1984)، لا يختلف وليس دالا بين المجموعتين. وقد بينت أيضا دراستان لجونز 2009 و2012 الذي أوضح نموذج عجز لإدراك الذات عند 51 مراهق متأخرين عقليا. عند المقابلة، رغم 55 بالمئة منهم يتعرفون على أنفسهم على أنهم يعانون من عجز، فهم ناقصو اللغة البنائية والتقديرية لوصف ذلك.

وبالعكس، عدّة دراسات أخرى استنتجت في بعض الميادين، "مغالاة"، إدراك أكثر إيجابية، من قبل الأطفال والمراهقين المتأخرين عقليا، لكفاءاتهم، خاصة عندما يكونون متمدرسين في الأقسام الخاصة. Pierrehumbert et al 1988 قارنوا درجات النسخة الفرنسية "ملح إدراك الذات النسخة الخاصة بالأطفال" self perception profil، للأطفال من ذوي 9 – 13 سنة موزعون إلى ثلاث مجموعات حسب تمدرسهم: مسار دراسي عادي، مسار دراسي مع تأخر سنة أو سنتين، وفي مسار الأقسام الخاصة. لقد لاحظوا عند الأطفال المتأخرين دراسيا أنهم يُظهرون سيورة معرفية محدودة، مع المغالاة في إدراكهم لكفاءاتهم الدراسية.

هذه المغالاة تترجم كدفاع مقابل شعورهم بالفشل من أجل الاحتفاظ بإدراك إيجابي للذات. والتلاميذ المتواجدين في الأقسام الخاصة لا يُطورون كفاءاتهم المعرفية ويدركون أنفسهم أكثر إيجابية من أولئك الذين يعانون من الصعوبات المدرسية في المسار العادي. حسب الباحثين، يمكن أن يكون هذا راجع لنمط بيداغوجي أكثر مكافأة في الأقسام الخاصة، أقل مطالبة وحرصا على المهارات الشخصية وتدعم النجاح، أو راجع إلى أن هؤلاء التلاميذ يحتكون بأقران يعانون من نفس الصعوبات المدرسة، عوض الاحتكاك بالتلاميذ الجيدين الذين يشعرونهم بالنقص. حسب Pierre Humbert et Rankin 1990، من

خلال الرغبة الاجتماعية التلاميذ ذوي الصعوبات المدرسية المتواجدين في الأقسام الخاصة، يمنحون أهمية كبيرة للمجالات المعرفية ويغالون في قيمتها على حساب الإمكانيات في المجالات الأخرى. والتلاميذ المعيدون في القسم يميلون إلى تقييم الكفاءات الجسدية والاجتماعية والمظهر. في المجال الجسدي والاجتماعي ويظهر الذكور إدراكا مهما للكفاءات عن إدراك الإناث.

المراهقون والشباب المتأخرون ذهنيا يواجهون صعوبات في نمو هويتهم، إدراك الذات، وبصفة أخص عند الانتقال إلى سن الرشد، والدخول في أدوار اجتماعية جديدة (Haelewyck et al, 2013). حسب هؤلاء الباحثون هذه الصعوبات مرتبطة بوضعهم الصعب في العلاقات الاجتماعية، واستقلالياتهم، وتبعيتهم العاطفية وتناقضاتهم الداخلية الهامة عن الأطفال الآخرين.

5. حاجات الأفراد ذوي التأخر العقلي، نحو حاجات الدعم: نعتمد في هذا المجال على الأدبيات في هذا الموضوع، مبادئ حاجات الأفراد المتأخرين عقليا. فهي قريبة من تلك الخاصة بكل إنسان، لكن بعضها منها قد تكون أكثر خصوصية لأدائهم الفكري والتكيفي المتغير. وقد يحصل أيضا أن تدخلات أعضاء البيئة المحيطة أو المجتمع المحلي لا يهتمون بهم إلا قليلا، وقد يهملونهم. هذه الحاجات الخاصة بالتأخرين عقليا ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار من أجل تحديد الدعائم الضرورية والمسماة "حاجات الدعم".

حاجات الأفراد ذوي التأخر العقلي: يمكن تلخيص هذه الحاجات في النقاط التالية:

1. حاجات مرتبطة بالبيئة المعيشة والسكن: فأوساط الحياة ينبغي أن تأخذ حاجاتهم البيولوجية (التنفس، الحرارة.. للجسم والدماغ) خصوصياتهم الإدراكية والحسية (من بينها صعوبات التمييز البصري، والسمعي، الاندماج الحاسي) أمنهم ورفاههم. ينبغي تقديم إضاءة كافية، الحماية من الضجيج، أن يمتلكوا أدوات تحميهم من الخطر مع الحفاظ على المظهر الجمالي والراحة. أن يكون السكن مكيفا لدرجة استقلاليتهم وحركاتهم.
2. حاجات مرتبطة بصحتهم الجسدية: نظرا للأخطار التي تحق بهم من حيث المشكلات الصحية، الوقاية والعلاج الصحي المقدمة ويجب السهر للوصول إلى المصالح والخدمات الصحية وكذا مصالح الاستعجالات. وكل نشاط يحسن الصحة الجسدية مثل الرياضة والتغذية.
3. حاجات مرتبطة بصحتهم العقلية وراحتهم النفسية: نظرا للأخطار المرتفعة للاضطرابات النفسية، ينبغي الكشف عنها واقتراح التدخلات للمعالجة النفسية أو تعزيز المرونة الخدمانية والراحة النفسية.
4. حاجات الانشغال بنشاطات مرتبطة بالعمل، والشغل والترفيه: هؤلاء الأفراد ينبغي أن يتمكنوا من الحصول على نشاطات متنوعة وأداء مهمات التي تجعلهم نشطين مع احترام وتيرتهم مهاراتهم ومستواهم في الكفاءات.

5. حاجات مرتبطة بالوضع: يحتاج هؤلاء الأفراد أن يعيشوا خبرات مرتبطة بمرحلة عمرهم، حتى وإن كان هناك تأخر عمرهم العقلي عن العمر الزمني. فالراشد المتأخر عقليا بحاجة للاعتراف بكيونونه ووضع كراشد ما يتطلب الحصول على وضع اجتماعي-اقتصادي، بعض الاستقلالية (امتلاك سيارة سكن مستقل..) حياة مستقلة.

6. الحاجة إلى المعرفة والتربية والتعلّم: ينبغي أن يستفيد هؤلاء الأفراد من الولوج إلى الأخبار والمعارف الحديثة (مثل استعمال الأدوات التقنية، المواد الاستهلاكية، المظاهر الثقافية). ينبغي أن يتعلموا استخدام التكنولوجيات الحالية والتي يمكن أن تساعد في تعلماتهم أو المهام. ينبغي أن يتعلموا كيف يشكلون أفكارهم وأفعالهم، وكذا استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرارات والاستقلالية الذاتية.

7. الحاجات إلى تكوين البنية الفضائية المكانية، الزمانية والنشاط فيها: لكي تنظم النشاطات عند هؤلاء الأفراد، إنه من الضروري التكهن بالتناوبات في النشاطات وتكوين معالم فضائية وزمانية. ينبغي أن يميزوا:

- النشاطات المتكررة - المتنوعة (عادة-إبداع)؛
- النشاط - الراحة (الصحة-النوم)؛
- النشاطات الآنية-المؤجلة (قصيرة المدة-طويلة المدة)؛
- العمل-الترفيه (معوقات/حرية؛ على الهواء-الداخل)؛
- الأيام المفتوحة-العطل (العامة والخاصة)؛
- الأيام العادية-أيام المناسبات (العادية-المهمة).

8. حاجات الحياة الاجتماعية والعلاقات الشخصية: يحتاج هؤلاء الأفراد إلى العلاقات الاجتماعية والشخصية متنوعة، (صداقة، حب، مهنية مرتبطة بنشاطات خاصة) والمتبادلة، رغم صعوبات تواصلهم ينبغي إيقاظ لدى هؤلاء مهارات اجتماعية سير الاستقبال، والمساعدة، والانتباه والتعاون في مختلف أوساط الحياة والخارجية.

9. الحاجات إلى الاحترام والحماية بالقوانين: نظرا لأخطار الإهمال والمعاملة السيئة ينبغي لهؤلاء الأفراد أن يستفيدوا من تدابير الوقاية والحماية. إذ لهم حقوق للمواطنة والحقوق القانونية. هذه الحاجات الخاصة بالأفراد المتأخرين عقليا ينبغي ترجمتها إلى: "الحاجات إلى الدعم". والحاجات إلى الدعم هي مفهوم نفسي الذي يعود إلى نوع وشدة الدعم الذي يتطلبه فرد من أجل المشاركة في النشاطات المرتبطة بالعمل الإنساني في الحياة الجماعية. وحاجات الدعم يُتعرّف عليها على أساس المعلومات المقدمة من قبل الفرد المتأخر عقليا ومحيطه، ما يحصل عليه المختصون من معلومات. ويمكن تصورها تحت 4 زوايا:

1. الحاجات المعيارية أو الهادفة التي تكتشف في وضعية معينة على أساس تقييم من قبل مختص خبير؛
2. الحاجات التي يشعر بها الفرد المعني؛
3. الحاجات المعبر عنها بوضوح؛
4. الحاجات بالمقارنة، بالرجوع إلى الأفراد يشتركون في خصائص متطابقة ويستفيدون من الدعم. هذه الدعائم للفرد لا تعني عجزه وإنما تخص النقص الذي يعانيه حسب الوسط الذي يعيش فيه.

6. التقييم الوظيفي والنمائي:

إلى جانب أعداد أدوات تقييم الوظيفة أو النمو كيفية على أطفال ومراهقين ذوي النمو النمطي وغير النمطي، التي استخدمت مع أطفال ومراهقين متأخرين عقليا، بعض الأدوات بُنيت لتقييم أطفال ذوي النمو غير النمطي (غير المعياري). ضمن برامج التدخل ذات المقاربة الشاملة أو قصد بعض المجالات الخاصة، توجد طرق وأدوات قد بُنيت من أجل تكوين ملمح الكفاءات أو المهارات أو حاجات الفرد الذي يصلح مباشرة لبناء مخطط التدخل المفرد أو مخطط الدعم.

7. من التدخل المبكر إلى مرافقة ودعم الراشد:

منذ الصغر إلى الرشد، يمكن للأفراد المتأخرين عقليا أن يستفيدوا من سلسلة من الخدمات (المساعدة المبكرة، التوجيه، والمتابعة المدرسية، المساعدة على الاندماج المدرسي والمرافقة) وكذا لعدد من البرامج وطرق التدخل الخاصة. يأخذ هذا التدخل مكانه ضمن الوسط الذي يعيشون فيه أو في إطار الهياكل العادية أو المتخصصة. أثناء الطفولة الصغيرة، فالطفل المتأخر عقليا وأسرته لهم الحق في التدخل المبكر المتخصص، وفي نفس الوقت يعيش مع أسرته أو في وسط محروس عادي. في العمر المدرسي، حسب التوجيه المقترح، فالطفل والمراهق المتأخر عقليا يتمدرس في أقسام عادية (مع مرافقة بيداغوجية) أو في أقسام خاصة.

في حالة الدمج المدرسي، يمكن أن يكون جزئيا أو كاملا. فالطفل أو المراهق المتأخر عقليا يكون متابعا في مسيرته الدراسية بالاعتماد على مشروع مفرد. فهو مدعم في تعلماته عن طريق مرافق بيداغوجي أو معلم مختص. في الحالات الشديدة، حيث تظهر اضطرابات مصاحبة، يمكن للأطفال والمراهقين المتأخرين عقليا والمتواجدين في الداخليات أو في مؤسسة متخصصة الاستفادة من المرافقة البيداغوجية. في مرحلة الرشد فالفرد المتأخر عقليا، حسب مستواه في الكفاءات، والاستقلالية، وحسب حاجاته يستفيد من مرافقة توفر له أنواعا من الدعم متغيرا حسب حاجاته وذلك في حياته اليومية واندماجه الاجتماعي والمهني. لنحدد ما هي المنهجية المشجعة في مجال الدعم تجاه الأفراد المتأخرين عقليا. حسب المقاربة الاجتماعية-البيئية؛ وحسب الجمعية للتخلف العقلي (2010)، "الدعم متكون من مصادر واستراتيجيات التي تهدف إلى تعزيز النمو، والتربية والفوائد وكذا راحة الفرد، والتي تحسن سيره الشخصي. (Lukasson)

(et al 2003). حسب النماذج الاجتماعية-البيئية للعجز، خمس مراحل ينبغي أن تتبع منذ تقييم الحاجات الدعم نحو منح دعم مفردن (Morin, 2011, pp. 115-117).

1. تحديد الخبرات الحياتية والأهداف المنتظرة؛
2. تقييم حاجات الدعم؛
3. بناء وتنفيذ مخطط الدعم مفردن (بالرجوع إلى معطيات 1 و2 لتحديد الأولويات الشخصية بتحديد الدعم المناسب وكتابة المخطط، نوع وشدة الدعم بالارتباط مع النشاطات المختصة والمحيط والمصادر)؛

4. رصد التنفيذ لمخطط الدعم المفردن من خلال الاجتماعات الدورية؛
 5. تقييم النتائج الشخصية حسب الخبرات الحياتية، وتحقيق الأهداف الشخصية.
- هذه السيرة تتبع تطور الفرد وتنشط في مختلف الفترات في عموميتها أو عند المراحل المحددة خصيصا لذلك. ويمكن للدعم أن يُوجه مباشرة للفرد أو محيطه. ويمكن للدعم أن يندمج في مختلف الأغراض: الوقاية الأولية، ثانوية، ثلاثية تقصد مختلف فئات من عوامل الخطر (طبي، اجتماعي، سلوكي، تربوي) عند الأفراد المتأخرين عقليا، منذ الطفولة الأولى إلى سن الرشد. (Morin, 2011, pp. 121-131).

والتدخلات نفس-تربوية ونفس-اجتماعية أو مشتركة.

يمكن للدعم أن يتخذ عدة أشكال:

- تكنولوجيات متخصصة؛
 - أفراد مصدر الذين يؤطرون مهامها؛
 - إصلاحات نوعية في نشاطات تربوية، الحياة اليومية أو العلم؛
 - تكييفات في نشاطات تعليمية؛
 - الدعم للدمج المدرسي؛
 - استعمال وسائل التواصل الراقى أو تبادلي في مختلف البيئات؛
 - مساعدات تحسّن الاستقلالية؛
 - دعم لتحسين علاقاتهم الاجتماعية وصحتهم واحترام حقوقهم.
- يمكن أن تتنوع شدة وتواتر الدعم حسب الأفراد الذين يوجه إليهم هذا الدعم. حاجات الفرد، درجة شدة العجز العقلي، فترة حياته، مستويات وظيفته وكفاءاته التكيفية الخ، هي المعلومات التي ينبغي جمعها بواسطة التقييمات والمقابلات من قبل الفرد ومحيطه. المصادر وعوامل الخطر ينبغي التعرف عليها. مجمل هذه المعطيات تسمح بتحديد أهداف التدخل أو الدعم ووضع مخطط التدخل أو الدعم الفردي.
- ها هي بعض مسارات التدخل حسب الفترة النمائية. فهي تشبه برامج التدخل حسب مقارنة الشاملة متعدّدة الأبعاد، أو برامج أو تدريبات تقصد الكفاءات الخاصة.

8. التدخل المبكر في مستوى ما قبل المدرسة:

1.7. برامج تقييم-تدخل ومتابعة، بقصد المهارات الوظيفية:

من بين عدّة برامج مطورة في الولايات المتحدة، نظام التقدير والتقييم والبرمجة للرضع والأطفال (من الميلاد إلى السادسة 1993 Bricker). والبرنامج "تقييم-تدخل-متابعة" يسمح بتقييم المهارات الوظيفية للأطفال في 6 مجالات: الحركية الدقيقة، الحركية الكلية، المعرفة، التواصل، مجال اجتماعي، والتكيف. فهو موجه للأطفال يتموضعون في مستوى نمائي من صفر إلى 3 سنوات، ومن 3 إلى 6 سنوات، حسب نسخ الأداة. يمكن أن يستخدم مع أطفال يُظهرون تأخرًا في النمو منها التأخر العقلي إلى سن 9. (مثلا النسخة 3-0 يمكن أن تكون صالحة لأطفال متأخرين عقليا من ذوي العمر 4-6 سنوات. (Dionne, Bricker et al 2001, p. 22). بطريقة أصيلة ومنظمة، التقييم عن طريق (تقييم، تدخل، متابعة) يسمح بجمع معلومات مفيدة من أجل توجيه مخططات التدخل الفردي، ويمكن أيضا رسم مخططات الخدمات (Bricker et al 1990). هذا البرنامج يُحسن التعاون بين المهنيين وتدخل الأولياء في سيرورة التقييم والتدخل. ويرتكز التقييم على ملاحظة السلوكيات التلقائية في الحياة اليومية، والتقييم المعياري مباشر ينجز من قبل مختبر بالتعاون مع كل من له علاقة بالموضوع. والتقييم يركز على القدرات الوظيفية عوض العجز الناتج عن النقص الذي يعاني منه الطفل.

2.7. تدخل بقصد النمو النفسي الحركي:

على أساس الملاحظات الناتجة عن التقييم الفردي المبكر للقدرات والصعوبات في الإدراك، في الحركية الشاملة والدقيقة، يهدف التدخل إلى تنشيط (Rivière 2005):

- اكتساب مختلف الوضعيات (تعديل الرأس، وضعية جلوس، وضعية وقوف)؛
 - التنقلية، التنقلات، تمارين عضلية لمختلف الأطراف بتدعيم فعال ممكن تنظيم ذلك؛
 - اكتشافات البيئة والأشياء بتجنيد المعلومات الآتية من الحواس الخمسة؛
 - التحويلات متعددة الوسائط؛
 - التنسيق البصري اليدوي واليدوي.
 - حسب الميزانية النفس حركية والنفسية للطفل الشاب، وحصص نفس حركية يمكن أن تهدف إلى علاج الاضطرابات النفس حركية في حصص جماعية او فردية بقصد الدعم للنمو الشامل.
- ### 3.7. تدخل بقصد النمو المعرفي:

- الاستجابة والسلوكيات المناسبة للمثيرات الحسية لتدعيم التمييز الإدراكي مفيد للسيرورات المعرفية وللتعلمات الأولية؛
- استمرارية الشيء؛
- السببية؛

– تقليد الإشاري واللفظي؛

– وسائل لتحقيق أغراض وقدرات لحل المشكلات؛

– الألعاب التقليدية والرمزية؛

– مهارات ما قبل المدرسة.

سيرورات التثبيط (الامتناع عن أداء حركات غير مفيدة) الحركي، الإشاري والمعرفي، الانتباه، الوظائف التنفيذية والذاكرة الخ، هي أيضا موضوع التدخل باحترام وتيرة نمو الطفل المتأخر عقليا.

4.7. تدخل بقصد النمو التواصل الاجتماعي المبكر: بالاعتماد على الملامح المعرفية والتواصلية القائمة والنتيجة عن الفترة الحسية الحركية لأطفال يُظهرون عجزا عقليا، يمكن الرجوع لطريقة تدخل تهدف إلى انسجام النمو المبكر بتخفيض الاختلاف بين مستوياتهم المعرفية والتواصلية (Nader Grosbois 2004). حسب هذه الطريقة وحسب المراحل الحسية الحركية والمعرفية التي بلغها الأطفال المتأخرون عقليا، نشط السلوكيات التواصلية غير اللفظية واللفظية الأولية التي تناسب. عندما يتواجدون في مراحل 3 و4 للحسية الحركية، نركز على الأنشطة التواصلية غير اللفظية الناتجة عن الوظائف الثلاثة التواصلية، التفاعلات الاجتماعية، الانتباه المشترك وضبط السلوك، ونعلمهم فك تشفير الإشارات والمواقف غير اللفظية ويستخدمونها هم أنفسهم للتعبير عن نواياهم. تعد الاتفاقية العامة الإشارات وأغراضها مثل استخدام التعيين الإشاري لجلب الانتباه نحو شيء أو تقديم شيء من الحصول على مساعدة أو التبادل. إنه انطلاقا من بلوغ الطفل المرحلة 5 و6 من النمو الحسي الحركي حيث نتمكن من تفضيل دعم المستويات التواصلية اللفظية المتوافق عليها (استعمال الكلمات المنعزلة) والرمزية (الربط بين كلمتين) في السياقات الدلالية للطفل.

5.7. تدخل بقصد الكفاءات الاجتماعية الانفعالية، المعرفة الاجتماعية: منذ ثلاثة عقود، عدّة برامج للتدخل المبكر موجهة للأطفال غير العاديين غرضها نمو التواصل الاجتماعي المبكر، القدرات على الإجابة، تعلم أو الاستمرار على الانتباه المشترك تجاه شريك وإشراك نواياهم، على شكل إشاري أو لفظي. وكذلك القدرة على اللعب الرمزي، تقليد صوتي وإشاري هادف. التحريض على ألعاب التمثيل، اتخاذ الأدوار تدعو الطفل لاتخاذ وجهات نظر مختلفة والتقليد يتطلب الاندماج في وجهة النظر للفرد المقلد. تسمح هذه التدخلات بتحقيق الكفاءات الأساسية في الفترة النمائية حسية حركية ذات البداية الرمزية.

محاكاة الوظائف التنفيذية والمعرفية:

محاكاة الوظائف التنفيذية كالانتباه الانتقائي، والضبط الذاتي (تحديد الهدف، تخطيط، تقييم ذاتي) يمكن أن يكون مفيدا لمعالجة المعلومة الاجتماعية، وتسيير الضبط الانفعالي الاجتماعي. بعض الدراسات تثبت فعالية التدريب على الوظائف التنفيذية لتحسين التفكير، خاصة معتقدات الأطفال العاديين (kloo et Perner 2003).

التدريب على المعالجة الاجتماعية الإدراكية الانفعالية:

لقد أوضحت الدراسات فعالية التدريب على التحديد والتعرف على تعبيرات الوجه الانفعالية باستعمال الصور الحقيقية والرمزية والوسائط المتعددة أو برمجيات الكمبيوتر. (Golanet Barron- 2006). إن منح فرص تعرف وتحديد تعبيرات الوجه الانفعالية، مواقف، إشارات ودرجات شدة الانفعالات بأدوات متنوعة يسمح بالتدريب على هذه المعالجة "الاجتماعية الإدراكية الانفعالية" المفيدة لمعالجة المعلومة الاجتماعية والتفكير، وكذا عند التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين.

6.7. تدخل بقصد التفاعلات الاجتماعية لدعم نمو الضبط الاجتماعي الانفعالي، المعرفة

الاجتماعية واللغة:

يُنصح بتنويع المناسبات للطفل والمراهق وضبط انفعالاته وسلوكه المتفاعل مع المشاركين في سياقات ذات أجواء مختلفة لكي تتنوع خبرات التفاعل الاجتماعي (Baurain et Nader Grosbois 2009). هذه الأخيرة تُنتج تصورات ذهنية تفضي إلى نمو التفكير، والمعارف الاجتماعية الانفعالية واستراتيجيات حل المشكلات الاجتماعية. وبالعكس منح فرص تجنيد معارفه الاجتماعية المفاهيمية عند التفاعل يمكن أن يحسن السهولة للطفل لكي ينظم سلوكياته لمتطلبات التفاعل.

7.7. تدخل بقصد التكيف الاجتماعي:

إثراء المعارف الاجتماعية المفاهيمية:

إنه من العادة أن الأولياء، المعلمين والمربين يعلمون من خلال مختلف وسائل للأطفال والمراهقين كيفية معرفة وفهم القواعد الاجتماعية، الاتفاقيات الاجتماعية التي يمكن أن تتخذ أحيانا دلالات مختلفة حسب السياقات.

خفض اضطرابات السلوك:

يقدم L'abbé et Morin 2001 عدّة أدوات تحليل للسلوكيات غير المكيفة وعدوانية. فهما يقترحان إجراء تحليلات دقيقة للأسباب، والشروط والمتغيرات الفردية والبيئية تفسر هذه السلوكيات وكذا أشكال مظاهرها (لفظية، غير لفظية، الشدة، التواتر). هذان المؤلفان يمنحان مسارات متعددة التدخل لخفض هذه السلوكيات العدوانية يمكن أن تطبق على أفراد متأخرين عقليا. Willaye et Magirotte 2013 يقترحان أيضا مسارات للتقييم والتدخل فيما يتعلق بمختلف "سلوكيات التحدي" بالرجوع إلى النموذج الوظيفي السلوكي وإلى مبدأ "الدعم الإيجابي" للسلوك. وقد بنى الأداة "تأثير" (صص 115-150) يسمح بتقييم، ملاحظة وبناء مخطط التدخل مع اعتبار السلوكيات المشكّلة.

توجد برامج أخرى تهدف إلى خفض اضطرابات السلوك عند التدخل الاجتماعي للأطفال غير الأسوياء عند التفاعلات الاجتماعية، مع اعتبار الكفاءات في المراقبة الذاتية. هذه الطرق تعلم:

– التعرف وتحديد انفعالاتهم؛

– مراقبة ردود أفعالهم الانفعالية غير المناسبة في أحداث الحرجة (منها وضعيات الاستفزاز والإحباط)؛

– فهم نتائج السلوكيات؛

– تجنيد سلوكيات مناسبة باستعمال اللغة وحل وضعيات اجتماعية.

ظهرت هذه الطرق على أنها فعالة (Orobio de Castro et al 2004).

9. التدخل في سن التمدرس:

1.8. تدخل بقصد المعرفة:

بما أنّ سلسلة من الوظائف المعرفية تنفيذية ثبت أنها عاجزة أو متأخرة في نمو أطفال ومراهقين متأخرين عقليا مع التباين بين الأفراد، وأن هذا يؤثر في تعلماتهم، والمهنيون التربويون ينبغي أن يأخذوهم بعين الاعتبار لكي ينظموا عملهم التربوي ويجعلونه أكثر فاعلية على أساس التقييمات (Frenkel et al 2010). وحسب Courbois و Paour 2007 نظرا لكون وضعيات الإعاقة متعلقة بطريقة إدراك الفرد، وتخزينه، وتأويله لعناصر البيئة، فالمهنيون التربويون ينبغي أن يحلّلوا هذه الوضعيات حسب العوامل الفردية والبيئية. ثم يقومون فيما بعد بتطوير هذه الوضعيات لكي تكون الشروط في المستوى الأمثل، وفي مصلحة تعلمهم وتكيفهم.

في علم الأعصاب، فتحسن تكنولوجيا التصوير الذهني يتطلب نموا للمعارف حول عمل المخ ويمكن أن يقدم إضاءة جديدة لعلوم التربية وعلم النفس التعلم. ومن باب أولى عند الأفراد المتأخرين عقليا. سواء عند حل المشكلات المعرفية أو عند الوضعيات الاجتماعية التي يمكن أن يواجهها الفرد، فالعلوم العصبية تبين دور الوظائف التنفيذية، والانفعالات في سيرورة هذه التعلم والتكيف الاجتماعي. وبصفة ملموسة إنه من المهم ربط مساهمات المختص النفسي العصبي بتلك الخاصة بمهني التربية لتدعيم التعلم (Nader 2013).

ها هو التدخل الذي يمكن أن يساهم به المختص النفس عصبي لصالح دعم التعلم للأفراد المتأخرين عقليا.

– في الفترة الأولى، المختص النفس عصبي يجري ميزانية موارد وصعوبات للوظائف المعرفية التنفيذية ومعالجة المعلومة للفرد. لكي يقوم بذلك، ينبغي أن ينتقي اختبارات نفس عصبية مكيفة حسب الفرد وحسب الوضعية، إجراء تقييمات أكثر استجابة للبيئة وتكييف زمن الإجراء. في خطوة تشخيصية صارمة، الميزانية النفس عصبية تساهم في التمييز بين التأخر العقلي مقارنة باضطرابات خاصة بالتعلم أن يكتشف الاختلافات في النتائج لمختلف الاختبارات المعرفية، ولا يكفي بقياس نسبة الذكاء فقط (Mazeau 2003, 2008).

– في الفترة الثانية، المختص النفس عصبي ينقل تقارير مفصلة يمكن أن يطلع عليها المعلم والمتدخلون الذين "يعتنون" بالفرد: تحتوي – هذه التقارير-دقة الاختبارات المطبقة، التحاليل أو

التفسيرات الناتجة عن تطبيق الأدوات والملاحظات الكيفية، تنتهي إلى مسارات ملموسة مفيدة مباشرة للتدخل النفس التربوي.

– في الفترة الثالثة، المختص النفس عصبي ومهنيو التربية يتشاورون من أجل تحديد أهداف المشروع الفردي للتعليم وضبط متطلبات التعلم (أدوات، تعليمات، نوع التوجيه..) حسب خصوصيات معالجة المعلومات المعرفية والاجتماعية للطفل. فهم يسهرون على تنمية المبادرات المناسبة لتجديد الكفاءات "المستعرضة"، مثل استراتيجيات الضبط الذاتي.

لكي يكون المعلمون ومهنيو التربية قادرين على اقتراح آليات بيداغوجية ومنهجية مكيفة ومفردة للتلاميذ المتأخرين عقليا، عليهم أن يثروا ويجددوا معارفهم للوظيفة العصبية للدماغ والمعرفية للأطفال الأسوياء والمتأخرين عقليا، في إطار تكوينهم الأولي والمستمر. فالمعلمون المكونون تكويننا جيدا في هذه المواضيع يمكن أن يدعموا كفاءة وفعالية عملهم، ويقترحون بعض المسارات التالية لأجل تكييف مواقف المهني التربوي تجاه الأطفال والمراهقين المتأخرين عقليا. بالاعتماد على البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي لنمو الطفل يقترح برونر (1983) من أجل تجديد كفاءات الطفل أثناء المهمات أن ينوع ويكيف مهنيو التربية مساندتهم مثل:

– ثبات التوجيه نحو المهمات؛

– التوضيح؛

– تقديم نماذج الحلول؛

– الحد من درجات الحرية؛

– التحكم في الإحباط؛

– المساعدة المحددة في الزمن؛

– التوجيه؛

– المرافقة.

هذه المساندة تشبه مختلف استراتيجيات للضبط الخارجي أو اختلاف الضبط من قبل المتدخل التربوي لدعم الضبط الداخلي أو الضبط الذاتي للطفل في وضعية التعلم، وبمعنى آخر قدرته على تنظيم نشاطه، وتجنيد الوسائل لتحقيق غرضه من تلقاء نفسه (Nader Grosbis 2001). انطلاقا من معارف خصوصيات معرفية، معترف بها في التصنيفات العالمية، وناتجة عن أعمال في علم النفس المرضي السلوكي وعن علم النفس العصبي والمتعلقة بالأفراد المتأخرين عقليا، انبثقت بعض المسارات المذكورة أدناه لتكييف الأدوات والمواقف التوسيطية للمعلم أو مهني التربية:

– تقديم تعليمات بسيطة وواضحة، مجزأة، واحدة لكل مرة؛

- المساعدة على تركيز الانتباه على المثيرات المهمة وتطوير الأدوات من أجل إبعاد العناصر المشتتة في البيئة؛
 - خفض من تعقد المهمات بتجزئة وتشخيص المراحل وكذا تكوين "شبكات" ثابتة نسبيا لحل المشكلات، يمكن أن تطبق على وضعيات مشابهة، ذلك من أجل خفض من التكلفة المعرفية والمساعدة على برمجة العمليات المعرفية؛
 - ضبط درجات الحرية أثناء المهمات وتحديد المضامين؛
 - التشجيع على توقع نتائج أعماله وسلوكياته، منح فترة قبل الإجابة؛
 - جعل التعلّم أكثر نشاطا ممكنا من خلال التجربة، فرديا وفي جماعات صغيرة؛
 - تصور التعلّم كسيرورة تطورية، باقتراح تحديات تحقيق خيارات ممكنة، مع ضبط وقت محدد من أجل احترام الوتيرة؛
 - التّحكم في الاندفاعية المعرفية والسلوكية؛
 - استعمال اللّغة الوسيطة؛
 - الدّعوة إلى التثقيف الذاتي، التّعبير الدّاخلي وكذا التّكرار اللفظي الذاتي أثناء المهمّة، من أجل المساعدة على التّخطيط، تدعيم الوعي بوظائفه المعرفية والتّشجيع على الما-وراء المعرفة؛
 - خفض القلق ومنح التشجيعات؛
 - تكييف الوتيرة، وخاصة عند الوضعيات الجديدة للتعلّم.
- للإجابة على اختلاف الحاجات، تقترح أساليب ووتائر التعلّم أن يدمج المعلمون مقاربات جديدة للتعليم، خلق شروط الأكثر مناسبة للتعلّم، ويلعبون أدوارهم كتوسطيين تربويين. عليهم ان يساعدوا التلميذ على تنمية أدوات مناسبة لمساهمهم الشخصي وتعزيز جهودهم في مقارنة إيجابية للتلميذ.
- من جهة أخرى، فيما يتعلق بالعلاجات المعرفية الأكثر خصوصية، هناك اعمال علمية قد أنتجت تدريبات فعالة لسيرورات معرفية تنفيذية يمكن أن تطبق على أطفال ومراهقين متأخرين عقليا. بعض منها وُضعت في كتيبات تعليمية منها ذلك الخاص بـ Gagné et al 2009، مرشد للأولياء أو المهنيين مثل ذلك الخاص بـ Bussy et Kintz 2012.
- 2.8. تدخل بقصد التواصل واللغة: فيما يتعلق بالتدخلات المتمركزة على الطفل، ونظرا لخصوصيات التواصل واللغة، المتعرف عليها عند الأطفال والمراهقين ذوي المتلازمة الوراثية، التّكفل لعلاج النطق، ترتيبات الدعم وكذا التّعلّمات في القراءة والكتابة ينبغي أن تكييف حسب هذه الملامح التّواصلية واللغوية الخاصّة. كل تدخل ينبغي أن يركز على ميزانية معمقة لمختلف المكونات اللغوية والتّواصلية. إلى

جانب التدخل المتمركز على اللغة، يمكن للأطفال ومراهقين من ذوي العمر المدرسي أن يستفيدوا من برامج التواصل متطورة والبديلة إن كان ذلك ضروريا.

3.8. التدخل بقصد المعرفة الاجتماعية: نرشد المعلمين بتنشيط التلاميذ عن طريق الحلول المترابطة للمشكلات، الوضع التبايني المختلف بين التلاميذ، التجنيد، الوعي الذاتي بوضعهم الذهني والآخرين من خلال اللجوء إلى اللغة الما وراء المعرفي (Astington et Pelletier 2005).

4.8. تدخل بقصد التحكم الذاتي: حسب أهداف التدخل، ينبغي للممارس استعمال إجراءات تشمل – على أحسن حال – استراتيجيات خاصة للتحكم الذاتي التي تهتم، الكشف عن التطابقات أو الاختلافات بين النتائج المحصلة بواسطة عدة أدوات قياس، واعتبار تأثير المتغيرات على المستوى الفردي والشخصي أو سياقية وبيئية.

إنه انطلاقا من النشاطات البيداغوجية للمعلم يتمكن التلميذ المتأخر عقليا من اكتساب استراتيجيات تسيير سيروراته التعليمية، والتحكم الذاتي وينمي قدرته على مراقبة أدائه. يمكن لصقل الملاحظات حول استراتيجيات التحكم الذاتي للتلاميذ المتأخرين عقليا. ويمكن أن يساعد المعلم والمختص النفسي المدرسي ليستهدف في نفس الوقت أهدافا وأدوات أكثر فردانية لتدعيم نمو استراتيجيات التحكم الذاتي. يوجد عدد معتبر من التلاميذ المتأخرين عقليا لا يتعرفون دائما بشكل واضح على الهدف من النشاط، يسلكون عادة طريقة المحاولة والخطأ دون توقع، لا يعيرون الانتباه دائما للعناصر الأساسية للنشاط، ويفقدون الدافعية لإنجائه.

لتعليم الأطفال المتأخرين عقليا كيفية التحكم في ذواتهم، ينبغي تحريضهم على:

– تساؤلهم حول خطواتهم؛

– تعليم أنفسهم أثناء المهام؛

– التعبير عن درجة صعوباتهم في حل مهمة معينة؛

– خفض طلباتهم للمساعدة؛

– القيام بخيارات بين النشاطات أو استراتيجيات بديلة.

تميز المراحل على مستوى التعليمات التي تحترم تنظيما للعمليات الذهنية، تنظيم بيئة التعلم ذات خيارات، إدماج العناصر تدعم انتباههم ودافعتهم هي خطوات أساسية ينبغي استخدامها. يمكن لفحص صعوبات التعلم التنبؤ بضبط تقييم لاستراتيجيات التحكم الذاتي مجندة تلقائيا أو لاقتراح علاجات بقصد كفاءات متقاطعة عوض مكتسبات منعزلة.

كلما اهتم المعلمون والنفسانيون باستراتيجيات التحكم الذاتي كلما صمموا واقتروا آليات من خلالها ينبغي هؤلاء التلاميذ شعور المراقبة، الكفاءة والتحكم الذاتي التدريجي.

10. تدخل ومرافقة في سن المراهقة والرشد:

1.9. تدخل بقصد المعرفة:

في سن الرشد يمكن متابعة التدريب و"العناية" بالكفاءات المعرفية للأفراد المتأخرين عقليا. في إطار كل نشاطاتهم، ينبغي لهؤلاء الأشخاص أن يجندوا مواردهم المعرفية ومتابعة تعلمهم.

2.9. تدخل بقصد التواصل والاندماج الاجتماعي: إلى جانب العناية بالكفاءات التواصلية واللغوية للمراهقين والراشدين المتأخرين عقليا، هناك أهداف أخرى تتبع. كثير من التدخلات تهدف إلى الاندماج الاجتماعي، المرونة، تناول الكلام، المشاركة الاجتماعية من قبل هؤلاء الأشخاص المتأخرين عقليا، بتحسين كفاءاتهم التواصلية. هذه الأخيرة تأخذ عدّة أشكال: جماعات المناقشة بمواضيع متنوعة، ألعاب الأدوار، أنشطة لاستعادة ما حدث في هذه الوضعيات.

لنأخذ مثال التدخل الثنائي للاندماج الاجتماعي، Jourdan et Julien Gauthier, 2004. فهو يهدف إلى تعزيز الكفاءات التواصلية، الاتفاقات الاجتماعية الثنائية مع الأقران المرشدين، في سياقات متنوعة وفي مختلف الأوساط الحياتية. فهو (التدخل) تسهل التبادلات مع أشخاص لهم أدوار اجتماعية خاصة ويمكن أن يكونوا أشخاصا مرجعيين. قدم هذا البرنامج آثارا إيجابية. على المستوى الفردي، الشباب ابتعدوا عن أسرهم كي يفتحوا على التفاعلات مع الأقران وأعضاء المجتمع المحلي.

فالتعزيزات الإيجابية من قبل الأقران المرشدين عندما يصدر هؤلاء الشباب رسائل واضحة غير لفظية ولفظية يدعمون تقدير ذواتهم. وفرص أداء أدوار اجتماعية، والتعبير عن وجهات نظرهم، والدفاع عن مواقفهم، ومناقشة اندماجهم الاجتماعي بسهولة، وإعدادهم لاندماجهم المهني. ومرونتهم تحسنت أيضا. وعلى المستوى الأسري، فالأولياء يشعرون بخفض العبء من خلال تحسّن التواصل والتفاعلات الاجتماعية نحو أعضاء الأسرة ونحو الأشخاص الخارجيين عن الأسرة. على مستوى البيئة الاجتماعية، أعضاء الشبكة الاجتماعية والجماعة المحلية تكون لهم معرفة جيدة بالشباب المتأخر عقليا ويتقبلونه براحة نفسية ويكونون روابط اجتماعية معه.

3.9. تدخل بقصد المعرفة الاجتماعية والكفاءات الاجتماعية الانفعالية: يوجد عدّة برامج تهدف إلى الضبط الانفعالي الأحسن وحل المشكلات. برنامج التحكم في الغضب، مثلا (Benson 1992) يركز على أربعة جوانب: (1) التعرف على الانفعالات، (2) تعلم الاسترخاء، (3) التعلم الذاتي، (4) مهارات حل المشكلات. ينتظم المفحوصون في مجموعات 6 أو 8 أفراد، في حوالي 15 حصة ساعة ونصف. والتقنيات المقترحة من قبل متدخلين يقومون بالتوضيح، والمناقشة، ولعب الأدوار، وردود الأفعال وكذا التمرن.

4.9. تدخل بقصد مفهوم الذات وتأكيد الذات:

يشرح كل من لابي وموران (L'Abbé et Morin 2001, pp 341-345) بشكل عام، أنه ينبغي تجنب مع شخص متأخر عقليا، استعمال المقارنة مع الآخرين والمنافسة، أو الزيادة في الحماية أو الحكم على شخصه في حضوره. هذان الباحثان يقترحان عدّة استراتيجيات للاستعمال من قبل المتدخلين لتدعيم تقدير الذات:

- تقبل الذات بما فيها من القوة والضعف وتقبل الآخر بما فيه من اختلاف؛
 - تهنئة وتشجيع كل مظهر إيجابي يصدر من هؤلاء الأشخاص؛
 - احترام هؤلاء الأشخاص (بالاستماع إليهم، شرح التدخل، طلب الرأي)؛
 - تعزيز النجاح لدى هؤلاء الأشخاص عند التعلم أو مهام لتدعيم دافعيتهم لتحقيق الأهداف؛
 - اعتبار هؤلاء الأشخاص على أنهم مهمين وقادرين على تسيير شؤونهم بأنفسهم؛
 - الاعتراف بحقوق هؤلاء الأشخاص؛
 - تعزيز تحمل مسؤولياتهم وقراراتهم؛
 - تنمية شعورهم بالكفاءة.
- هناك عدّة برامج تدمج معرفة الذات، الهوية، إدراك الإعاقة ضمن برامج أكثر اتساعاً تهدف إلى التحكم الذاتي أو تقرير المصير (في مختلف المواقف) (Haeleweyck 2013) أو الكفاءات الانفعالية والاجتماعية.
- لتدعيم إثبات الذات عند هؤلاء الأشخاص المتأخرين عقلياً، يمكن استخدام، مثلاً، برنامج معهد إلوين (Elwyn) الذي يتكون من 6 وحدات في مجموعات والذي يهدف إلى:
- التعبير عن تأثر مناسب وعن مشاعره؛
 - التعبير عن حاجاته ورغباته؛
 - التعبير عن انفعال الغضب؛
 - تعلم قول لا؛
 - التعبير عن معارضاته؛
 - تأكيد الذات بحضور شخص يسلك على أنه ذا سلطة.
- قمنا غي هذا التدخل بعرض أهم خصائص الأطفال ذوي التَّخَلُّف العَقْلِي في مختلف جوانبهم وخصوصياتهم ونموهم وكذا كفايات التدخل من أجل التَّكْفُل والرَّعاية. واتَّبَعْنَا طريقة عرض واضحة ومبسّطة حتى يستفيد القارئ من المحتوى المقدم له ويستخدمه عند الحاجة.

الرّصيد اللّغوي في الكتاب المدرسي للتّعليم الابتدائي ومدى استجابته لمستوى المتعلّم ولحاجاته التّواصلية (السّنة الرّابعة والخامسة ابتدائي نموذجاً)♥

مقدّمة:

الكتاب المدرسي لمادّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي هو مرجع أساسي في تعليم وتطوير هذه اللّغة عند المتعلّم من خلال ما يتضمّن من النّصوص والأنشطة اللّغويّة المختلفة، والتّمارين والقطع الشّعريّة؛ فهو مرجع تحمل نصوصه عدّة جوانب: ثقافيّة واجتماعيّة وحضاريّة ودينيّة وعلميّة وأخلاقيّة... بالإضافة إلى نماذج من الشّخصيّات النّموزجيّة والأحداث التّاريخيّة والطّبيعيّة. وهي كلّها تُسهم في تنمية شخصيّة التّلميذ وتغرس فيه المعتقدات والقيم والاتّجاهات والمبادئ الخلقيّة، كما تقدّم له نماذج من الخبرات والمعارف والقصص التي تصقله وتكوّن لديه التّوجّه الذي خطّط له مجتمعه... ومن بين الجوانب المعرفيّة المتنوّعة نجد المعارف اللّغويّة والرّصيد المعجمي والنّحوي والصّرفي والإملائي وكلّ ما يرقّي لغته الشّفهيّة والمكتوبة.

إذا ما قارنّا تلاميذ المدارس بالجزائر بزملائهم في فلسطين أو سوريا أو مصر أو الأردن في مجال التّعبير الشّفهي نكتشف بسهولة الفرق الشّاسع بينهم، فالطلاقة والاسترسال والدّقة في استعمال الكلمات التي يتّصف بها تلاميذ هذه البلدان إلى جانب العجز الواضح الذي يعاني منه الأبناء عندنا في مختلف جوانب التّعبير، يجعلنا في حيرة من أمرنا، فهل المدرسة تقوم بدورها التّعليمي بفعالية أم أنّها توهم النّاس بأنّها كذلك ولكن في الحقيقة توهم فقط ولا يحدث من ذلك شيء؟

يمكن لقائل ان يعتبر وضعيّة الجزائر اللّغويّة مختلفة عن وضعيّات هذه البلدان، لأنّ الجزائر يوجد بها عدة سجلات لغويّة: العربيّة والفرنسيّة والأمازيغيّة بمختلف لهجاتها وحتى عاميّة الجزائر ليست موحّدة فكلّ جهة من جهات الوطن متأثرة بالبلد العربي المجاور لها: فالجهة الغربيّة متأثرة باللهجة المغربيّة وموريتانيا، والجهة الشرقيّة متأثرة باللهجة التونسية والليبية، بالإضافة إلى الخليط اللّغوي بين العاميّة الجزائريّة والفرنسيّة.

فإذا كان واضعو المناهج في البلدان العربيّة يتّخذون الرّصيد اللّغوي للطفّل قبل الدخول المدرسيّ أساساً لبناء منهاج اللّغة العربيّة عندهم وبالتالي لا يشعر هذا الأخير بالغربة في المدرسة، وفي دروس اللّغة العربيّة، فإنّ الطّفّل عندنا ينسلخ كلياً عن حياته الاجتماعيّة والبيئيّة واللّغويّة ليدخل مدخلاً جديداً في المدرسة وكأنّه شخص أجنبي تماماً، لأنّ واضعي المناهج يجبون كلّ ما يتعلّق بحياة الطّفّل قبل المدرسيّة، بل ويتجاهلون تماماً حياته خارج جدران المدرسة، لكي يحيا حياة جديدة في القسم. وقد يستغرب الطّفّل

♥ إنجاز أ.د. علي تعوينات. عضو المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

عندما يجد تشابهاً أحياناً بين ما في بيئته وبين ما درسه في المدرسة بسبب غربة المدرسة عمّا يجري في بيئة التّلميذ اليومية.

إنّ الرّصيد اللّغوي الذي يتعلّمه التّلميذ في المدرسة مصدره ليس كتاب اللّغة العربيّة فقط وإنّما من الموادّ الدّراسيّة الأخرى أيضاً، من التّربية الرّياضيّة والتّربية العلميّة والمدنيّة والإسلاميّة والتّاريخ والجغرافيا. فكلّ كتاب مادّة يقدم قائمة من الكلمات التي تخصّ تلك المادّة، ومن هنا ينبغي أن يفهم المعلّم بأنّ هذا الكمّ الكبير من الرّصيد الذي يقدمه للتّلميذ، يجب أن ينظّم تنظيمًا يسمح بعدم تكرار الكلمات من مادّة إلى أخرى من جهة، وأن يرتب مواضع هذه الموادّ بطريقة تساعد على التّقريب بين المعارف التي يتضمّنهما محتوى كلّ مادّة، حتى يمكن تنسيق وتسهيل عمليّة تبليغ دروس كلّ مادّة حسب تقارب مواضعها مع تقريب الرّصيد اللّغوي أيضاً، وبالتالي لا يكون إدماج المعارف في مادّة واحدة ولكن بين الموادّ أيضاً.

إنّ الفقر اللّغوي الذي يعاني منه ليس تلاميذ المرحلة الابتدائيّة فقط وإنّما يمتد إلى المرحلة الجامعيّة، حيث نجد الطّلبة يعانون من هذا الفقر بصفة ملحوظة، ونجد ذلك في كتاباتهم الحرّة وفي التّحليلات التي يقومون بها عندما يُطلب منهم ذلك. فرغم أن الانتقال من مستوى إلى آخر يكون بعد اجتياز الاختبارات والامتحانات، وحتى الحصول على شهادات في مجالات اللّغة العربيّة، لكن مع ذلك فإنّ المشكل يبقى مطروحاً بحدّة. فكيف يمكن تفسير العجز الذي يعاني منه تلاميذ مدارسنا في التّحكّم اللّغوي عامّة وفي التّعبير وفقر الرّصيد اللّغوي خاصّة؟

• مقدّمة عن بناء المناهج الدّراسيّة:

يعتبر المنهج الدّراسي الأداة التي تتحقق من خلالها فلسفة التّربية والمتمثّلة في الغايات والأهداف التربويّة التي يضعها الخبراء والمؤكّلون بأمور التّربية في المجتمع. فالفلسفة التربويّة تُشخّص وتُبيّن وتصف وتُعدّ نوع الفرد الذي يصبو المجتمع إلى تحقيقه بعد عقدين من الزّمن أو أكثر. ويكون هذا الوصف في عدة مجالات: اقتصاديّة واجتماعيّة وتعليميّة-تكوينيّة وثقافيّة...

ويتكوّن المنهج الدّراسي من عدّة موادّ تعليميّة كلّ واحدة أو أكثر تحقق جزءاً من الأهداف التربويّة المسطرة. وتُنقّى محتويات هذه الموادّ بعد تحليل الأهداف العامّة إلى أهداف مرحليّة، وهذه الأخيرة إلى خاصّة وإجرائيّة. ويبدأ بناء محتويات المناهج بحيث تنطلق من أساسيّات تعلم القراءة والكتابة والحساب وكذا بعض المحتويات التّوجيهيّة والإرشاديّة للأطفال المتدربين في السّنة الأولى والثّانية ابتدائي. وبعدها يُتبع بناء المحتوى بشكل حلزوني، وينتقى من المعرفة ما يستجيب لتحقيق الأهداف المسطرة بعد تجزئتها وتحليلها، بحيث تضاف المعارف والمعلومات تبعاً لتّمو المتعلّم ولا يرتقائه في المستوى الدّراسي أيضاً.

لكن كيف يُنتقى محتوى المناهج الدّراسيّة من قبل اللجان المتخصّصة في الموادّ الدّراسيّة عندنا؟ (وللعلم لا يوجد متخصّصون في بناء المناهج الدّراسيّة في بلدنا).

يبدأ أعضاء اللجان المتخصّصة للموادّ الدّراسيّة في جمع الكتب المدرسيّة والمحتويات التعليميّة لعدد من البلدان العربيّة ويقومون بمجموعة من الإجراءات التّالية:

- جمع الكتب المدرسيّة والمحتويات التّعليميّة لمستوى دراسي معين لعدد من البلدان العربيّة؛
- تحديد المواضيع الخاصّة بالمادّة التّعليميّة المعينة لمستوى دراسي معين حسب كلّ بلد؛
- إجراء مقارنات بين نفس الموضوع ونفس المستوى الدّراسي بين مختلف البلدان؛
- تحديد الاقتباسات التي تنجز حسب كلّ بلد لبناء "محتوى موضوع جديد" لمستوى دراسي معين
- مُكوّن من مجموع مختلف الاقتباسات؛
- دراسة محتوى الموضوع الجديد بإضافة النّاقص منه وتكييفه وإجراء التّرتيبات التي تجعله مختلفا بعض الشيء عن مواضيع البلدان الأخرى.

وهكذا يقدم المنهاج بهذه الصّورة إلى مؤلّفي الكتاب المدرسي، الذين هم أيضا يفتقرون إلى هذا التخصّص، ويترجمون محتويات المنهاج حسب فهمهم له، علما بأنّه لا يوجد تنسيق بين مستويي المنهاج والكتاب المدرسي، مما يشجع مؤلّفي هذا الكتاب على التّأويلات الخاطئة والإضافات، ووضع مضامين دروس لا علاقة لها بالمصدر (المنهاج) ..

إضافة إلى هذا نجد مشكلة ثانية تجعل محتويات المناهج الدّراسيّة وكذا الكتب المدرسيّة، قد لا تتناسب والعمر العقلي للمتعلّمين بسبب عدم وجود مختص نفسي-تربوي يقوم بمراجعتهم، إذ بيّنت دراسة على مستوى الدكتوراه (2018) حول "مدى تناسب محتوى دروس التّربية الرّياضية للسنتين الأولى والثّانية ابتدائي"، فتبيّن أن 30% من هذا المحتوى يفوق العمر العقلي للمتعلّمين، وهذا يدلّ على أن هذا المحتوى لا يتعلّمه التّلاميذ مهما بذل المعلّم من جهد.

كما بيّنت دراسة أخرى (2021) حول الرّصيد اللّغوي الذي يقدم في التّعليم الابتدائي أنّ نسبة 45% من المفردات الموجودة في النصوص فوق مستوى التّلاميذ. وهذا يؤكّد عدم تحكم واضعي المناهج والكتب المدرسيّة من الجانب النّفسي الذي يكون عليه التّلميذ في كلّ مستوى دراسي. إلى جانب كلّ ذلك يخلو كلّ بناء للمنهاج الدّراسي في الجزائر على مر الزّمن من أيّة دراسة سابقة للوضع التربوي الميداني، ولا لحاجات المتعلّمين أو مستوياتهم العقليّة أو الاستعدادات للتّعلم، وإنّما تنجز هذه المناهج وكذا الكتب المدرسيّة ثمّ تطبق بشكل تلقائي ومعمّم.

انطلاقاً ممّا ذكرناه أعلاه، فقد فكّرنا في إجراء دراسة حول (الرّصيد اللّغوي المستعمل في نصوص القراءة لكتاب اللّغة العربيّة في السّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائي ومدى استجابته لمستوى المتعلّمين من جهة ومدى حاجاتهم للعمليّة التّواصلية من جهة ثانية).

وقبل التّطرق إلى هذه الدّراسة ونتائجها يجدر بنا تقديم فكرة عن اللّغة واللّغة المكتوبة.

• مفهوم اللّغة:

اللّغة هي وسيلة الفرد لقضاء حاجاته وتنفيذ مطالبه في المجتمع وبها يناقش شؤونه ويستوضح وبالتالي تزداد خبراته فيؤثّر الفرد في الآخرين ويستثير عواطفهم كما يؤثّر في عقولهم. فاللّغة هي المستودع

لتراثه وهي الجسر الذي يعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر ومن الحاضر إلى المستقبل. (رشدي أحمد طعيمه 2006).

اختلف الباحثون في تعريفهم للغة، فنجد أن اللّغويين يعرفون اللّغة بأنّها: "نظام من الأصوات المنطوقة، له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصّوتية والصّرفية والنّحوية، وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر ومتربط وثيق ولهذا فهي نظام الانظمة". (سهير محمد سلامة شاش، بدون سنة ص16) في حين أن علماء النفس عرفوها بأنّها: "قدرة ذهنيّة مكتسبة يمثلها نسق من رموز منطوقة، يتواصل بها أفراد مجتمع ما يعبرون بها عن حاجاتهم ومشاعرهم"

أي أنّهم يؤكّدون على أنّ اللّغة تقرن الصّوت بالمعنى على نحو خاصّ وامتلاك لغة معيّنة هو مبدئيًا بمثابة القدرة على فهم ما يقال، وإنتاج إشارة تحمل التفسير الدلالي الذي نريده.

لا تقتصر اللّغة على الرّموز الصّوتية المنطوقة فحسب، بل تتعدى ذلك لتشمل جميع الوسائل الأخرى، كالإشارات والإماءات والحركات التّعبيريّة والجسديّة وهذا المنظور، يمكن النّظر الى اللّغة على أنّها جميع الرّموز المنطوقة وغير المنطوقة التي يستخدمها افراد مجتمع ما كأداة من أدوات التّخاطب للتّعبير عن المشاعر، والأحداث والآراء والأفكار والرّغبات.

خصائص اللّغة:

يمكننا أن نضع اهم الخصائص التي تمتاز بها اللّغة استنادا الى التّعريف السّابقة:

- للغة قواعد تفرض نفسها على الافراد، وهذا ما يطلق عليه النّظام الصّوتي بمعنى أنّ لكلّ لغة نظامها الذي يميّزها عن اللغات الأخرى؛

- لكلّ أمة أو شعب لغتها الخاصّة بها التي تشكل هويّتها. مثلا: اللّغة الصّينية لا نفهمها حتى نتعلمها؛

- اللّغة وسيلة من الوسائل التي لا نستغني عنها في عمليّة التّفاهم والتّواصل في استمراريّة الحياة؛

لغة وجهان كلّ واحد يكمل الآخر، فالأول مقروء أمّا لثاني فمكتوب وهذا بدوره يؤدي الى التّوافق والتّواصل بين النّاس، حيث يعبرون عما يريدون بواسطة هذه اللّغة.

وظائف اللّغة: للغة عدة وظائف وأهمها ما يلي:

- الوظيفة النّفعيّة:

من خلال اللّغة يمكن إشباع الحاجات والدّوافع والرّغبات منذ مرحلة الطفولة، ممثّلا ذلك بالتّعبير

لغويا عن هذه الحاجات والدّوافع.

- الوظيفة التفاعلية:

تشكل اللّغة الأداة الرّئيسة في التّخاطب بين الجماعات والأفراد في المجتمعات فمن خلالها يتمّ

التّفاعل والتّواصل الاجتماعي بين الأفراد، إذ أنّها تخدم وظيفة الأنا وأنت ونحن وهم ...

- الوظيفة الشّخصيّة:

تشكل اللّغة لأي فرد من أفراد المجتمع أداة إثبات الهوية والثّبات الشّخصي حيث من خلالها يعبر الفرد عن مشاعره واتّجاهاته وآرائه وأفكاره ومعتقداته نحو المواضيع والمواقف المتنوّعة في البيئة.

- الوظيفة التّنظيميّة:

تؤدي اللّغة وظيفة الفعل والتّوجيه العملي لسلوك الآخرين، فهي تعمل على تنظيم العديد من الجوانب الحيّاتيّة من خلال التّعبير اللّغوي عن الطلبات والأوامر والتّعليمات والذي من شأنه أن يعمل على توجيه سلوك الآخرين والتّحكّم فيه.

- الوظيفة الاستكشافيّة:

تعدّ اللّغة إحدى وسائل التّعلّم والاستكشاف، حيث من خلالها يستطيع فرد اكتساب المعارف والخبرات وتحقيق الفهم من خلال التّساؤل حول العديد من الظّواهر التي يواجهها في حياته اليوميّة، فاللّغة تقوم بالوظيفة الاستفهاميّة التي تتمثّل في طرح الأسئلة والاستفهام حول المواقف والأشياء المختلفة.

- الوظيفة الرمزيّة:

تعدّ اللّغة أداة للتّعبير عن المفاهيم والموضوعات والأشياء، إذ أن الألفاظ اللّغويّة التي نطلقها على الأشياء هي بمثابة رموز اصطلاحية للدلالة على المفاهيم الماديّة والمجردة في البيئة الماديّة، والاجتماعيّة التي تتفاعل معه، وبهذا فهي تشكل إحدى أدوات الفكر المهمّة في الحياة البشريّة.

- الوظيفة الإخباريّة الإعلاميّة:

تعمل اللّغة على نقل المعارف والخبرات والمعلومات إلى الآخرين، والأجيال اللاحقة، فهي تمثّل إحدى الوسائل الأساسيّة في نقل الثّقافة والتّراث الحضاري بين الشّعوب من جهة وإيصال هذا التّراث إلى الأجيال المتعاقبة من جهة أخرى.

اللّغة كعامل تشكيل للفكر:

من جهةٍ أخرى، يقدّم الفيلسوف لودفيغ فيتغنشتاين، رؤيةً أكثر تعقيداً. فحسبه أن اللّغة ليست مجرد وسيلة للتّعبير، بل هي تشارك في تشكيل الأفكار نفسها. يعني هذا أن معنى الكلمات لا يتحدّد فقط من خلال محتواها اللفظي، بل أيضاً من خلال السّياقات الاجتماعيّة والثّقافيّة التي تُستخدم فيها. من خلال هذا الفهم، تصبح اللّغة عاملاً أساسياً في تشكيل الفكر، مما يفتح المجال لفهم أعمق لكيفيّة تأثير اللّغة بإدراكنا للعالم وتنظيم أفكارنا. يرى فيتغنشتاين أن الفكر ليس كياناً منفصلاً عن اللّغة، بل هو مرتبط بها بشكلٍ جذري.

فهو يعارض فكرة أن اللّغة مجرد أداة لنقل الأفكار، ويؤكّد أنّها تشكّل معانيها من خلال الاستخدام الفعلي في السّياقات الاجتماعيّة. ويرى أن التّفكير واللّغة مرتبطان بشكلٍ لا يمكن الفصل بينهما، وأنّ معنى الكلمات يتطوّر من خلال استخدامها في مواقف حياتية مختلفة.

اللّغة المكتوبة، الماهيّة والوظيفة:

تعدّ الكتابة من أصعب المهارات اللّغويّة، يتضمّن إكمالها سياقاً وتفاعلاً معقّداً بين المعارف الصّوتية، الدّلالية، والمعجميّة والنّحويّة. والآليّات الحركيّة، فالتّدريب عليها يركّز على العناية بالقدرة على إتقان الخط، القدرة على إتقان التهجي والقدرة على إتقان التّعبير الكتابي. ومنه فالمكتوب إذا كان صحيحاً وواضحاً ومنتظماً يستطيع المتعلّم استعمال ما تعلمه ويكشف عن مدى فهمه له، بل ويعبر عن قدراته ومواهبه في مجالات كثيرة، لذلك فهي، أي الكتابة، تعد من أهم المهارات التي يتمّ تعليمها للتلاميذ، إذ يتوقف عليها اكتساب المعرفة والعلوم في مختلف المجالات الأكاديميّة، كما لها أهميّتها في الحياة العمليّة وفي تنفيذ متطلّبات الحياة اليوميّة.

• أهمّ صعوبات الكتابة المرتبطة بالجمل والفقرات:

يتعلّق هنا باكتساب البنيات العقلية الدّلاليّة لكلمات وجمل اللّغة مع تركيبها النّحوي والصّرفي وتنوّع دلالة الكلمة والجملة بتغير مكانها في البنية اللّغويّة؛ وهذا يتطلّب إدراكاً واستنتاجاً عاليين في مستوى العلاقة بين تركيب جملة ودلالاتها، وقد تكون هذه من أعلى قدرات التّجريد لدى الطّفل كي يتمكّن من التّحكّم في اكتساب واستعمال اللّغة بالمفردات المناسبة في تواصلاته الشّفويّة والمكتوبة؛ وهذه المهمّة العقلية خاصّة بالفرد البشري دون غيره. وتُعدّ الصّعوبة في استخدام هذه القدرة سبباً في بناء نصوص لغويّة ركيكة شكلاً ثم معنّى، مما يؤدّي إلى غموض الرّسائل المعبّر بها عمّا يجول في الأفكار. ولعلّ أنواع الصّعوبات التّالية التي نجد نسبة معتبرة من الأطفال المتدرّسين يتّصفون بها.

أ- التّعبير عن الأفكار:

سوء تنظيم وتسلسل الأفكار يشكل منطقي:

لا يستطيع بعض التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التّعبير الكتابي تصنيف الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقيّاً، ولذلك تتميّز كتاباتهم بالتّشوش وبعدم التّنظيم والترتيب. وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة موزعة في عدة جمل وفقرات نظراً لمحدودية الرّصيد اللّغوي الذي يعبر عن أفكارهم.

ب- النّحو والصّرف:

صعوبة في تطبيق قواعد اللّغة واستخدامها:

يواجه كثير من الذين يعانون من صعوبات في الكتابة صعوبة في تطبيق قواعد اللّغة، لذلك تكون كتاباتهم مشوبة بكثير من الأخطاء النّحويّة التي تشوه المعنى في كثير من الأحيان كالاستخدام الخاطئ للضمائر والأفعال، وعدم الدّقة في استخدام علامات التّرقيم المناسبة.

- حذف الكلمات .

- ترتيب الكلمات في الجمل ترتيباً غير صحيح .

- الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال .

- الخطأ في نهاية الكلمات وعدم الدّقة في التّقييم.

ج- نقص المفردات:

ضآلة المحصول اللّغوي من المفردات:

تعدّ المفردات في التّعبير الكتابي أمرا ضروريا، إذ لابد من معرفة عدد كبير من الكلمات المختلفة ليتمكن الفرد من التّعبير عن أفكاره. ومن الملاحظ أن كثيراً من التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات كتابية لا يملكون العدد الكافي من المفردات اللازمة للتّعبير الكتابي.

د. الخلط بين العاميّة والفصحى:

كثير من التّلاميذ الذين يقتصر لديهم التّعبير الكتابي على الفقرات التي ينجزونها في القسم في التّطبيقات التي يقدمها المعلّم في الصف، ولا يزاولون ذلك خارج هذه المهمّة لذلك نجدهم لا يستخدمون الكتابة في تواصلهم. كما أن ظاهرة الخلط بين العاميّة والفصحى منتشرة لدى تلاميذ التّعليم الابتدائي لكونهم لا يميزون بين النّظامين، مما يجعل تعبيرهم غير واضح وقد يكون الموضوع غير مكتمل.

اكتساب اللّغة من قبل الطّفل:

يرى تشومسكي أنّ الأطفال يمتلكون القدرات الفطريّة لتعلّم اللّغة، وهي عبارة عن قواعد فطرية تمكّنهم من بناء مخزون لساني يساعدهم على استيعاب الجمل وانتاجها. فالأطفال مؤهلون خلال عمليّة تطوّرهم اللّغوي طبيعيا من التّعرف على قواعد انتاج اللّغة بما يسمح لهم من تشكيل وفهم أو استعمال جمل جديدة لم يسمعوها من قبل، فالأطفال لا يتعلمون سلسلة من الكلمات ولكن مجموعة من القواعد القابلة للتّعميم أو التّحليل. (السرطاوي وأبو جودة، 2000).

لا يتعلّم الأطفال عند اكتسابهم اللّغة مجرد مجموعة من الجمل، بل هم الآن يمتلكون النّظام اللّغوي الكلّي اللازم لفهم جمل جديدة. فكل طفل يولد مزودا بأبنية لغويّة تشكّل جزءا من جهازه العصبي، وهي مشتركة لدى كلّ الأطفال في العالم، يعتمدون عليها في اشتقاق القواعد من البيانات اللغويّة التي تثيرهم من خلال تفاعلهم التّواصلي مع بيئتهم، لكي يبنوا ويطوروا بها نظاما لغويا متكاملا ومنسجما فيما بعد. (Tallal et al, 1997)

• **العوامل المؤثّرة في نمو الثّروة اللغويّة:** توصف المراحل النّمائية اللغويّة بأنّها معقدة ومترابطة فالخلل في واحدة منها مؤداه التّعثر في الأخرى، وقد يتوقّف النّمو والثراء اللّغوي على سلسلة من العوامل المؤثّرة بدونها تكون أمام اضطراب حقيقي وفعلي لها:

1. ثقافة الوالدين ومستواهم التّعليمي، وما قد يوفره من الثراء اللّغوي والتّواصل الفعّال والمستمر ما استمرت العلاقة.

2. العوامل الاسريّة كترتيب الطّفل بين إخوته، والظّروف الاقتصاديّة والاجتماعيّة للأسرة.

3. تأثير وسائل الاعلام ووسائل التّواصل الحديثة التي أصبحت في متناول الأطفال (الهاتف الذّكي والحاسوب).

4. الحالة الصّحية العامّة، ومستوى النضج العصبي في المراكز الدّماغية المسؤولة على انتاج الكلام وسلامة القدرات العقليّة، والتّوازن النفسي للطفّل.

5. نوع الجنس له دور مؤثّر على مستوى النّمو اللّغوي، إذ أنّ الإناث أسرع نموًا لغويًا من الذّكور. يخضع النّمو اللّغوي في تطوره لمظاهر نمو المهارات الأخرى، سواء كان نموها متسارعًا أم متباطئًا كما أكدت أبحاث (W.N.Brigance) و (M.M.Shirey)، فقد يستثمر الطّفّل مثلاً كل طاقته لتقوية مهارة المشي فهي تستغرق أغلب نشاطه وتعوق نموّه اللّغوي. (راضي الوقفي، 1998).

المحيط اللّغوي للطفّل الجزائري:

يعيش الطفل الجزائري ظاهرة لغويّة معقّدة هي ظاهرة الثّنائية اللغويّة بين الفصحى التي يتعلمها في المدرسة والعامية التي يستعملها بصورة أساسية في التّواصل اليومي في المحيط الاجتماعي العام، وأثناء التّعلم يحدث هناك تداخل بين المستويين ويكون التأثير للمستوى الأكثر استعمالاً؛ حيث يترك في لغة التّلميذ أثراً تشوب الملكة التي اكتسبها في المدرسة.

يصف الدّارسون اللّغة العربيّة واستعمالاتها في بلادنا وفي سائر البلاد العربيّة بالثنائية اللغويّة ويعتبر الباحث "وليام مارسيه William Marçais" أول من أطلق هذا المفهوم على وضع اللّغة العربيّة في قوله: "وهي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث" أما "فيرجسون" فيعتبر مفهوم الثنائية اللغويّة الخاصة باللّغة العربيّة بأنها وضعيّة لغويّة ثابتة نسبياً، يوجد فيها فضلاً عن اللهجات الأساسيّة نمط آخر مختلف في اللّغة، ويتعلم الناس هذا النمط بطرق التّعلم الرسميّة لكنه لا يستعمل من قبل أي قطاع من القطاعات الجماعية للمخاطبة أو المحادثة العاديّة، فهي تخصّ تعدد المستويات اللغويّة داخل إطار لغوي واحد والمجتمع الجزائري يتسم بهذه الظاهرة أي يستعمل مستوى راقٍ في المجال الفكري والأدبي (الفصحى) ومستوى آخر يستعمل على نطاق المحيط العائلي الاجتماعي (العامية) ﴿كريمة أو شيش، 2003، ص.ص: 89، 90﴾.

وهناك رأي يعارض فكرة الثّنائية اللغويّة، حيث جاء في الدّليل المنهجي للتّعليم ما قبل المدرسي المسطر من طرف وزارة التربية الوطنيّة بالجزائر ما يلي:

"يجرّ الحديث عن لغة الطفل ولغة المدرسة إلى فكرة مهمّة ألا وهي فكرة الثنائية اللغويّة والتي كثيراً ما تحدث عنها كتّاب أجنب درسوا الفضاء اللّغوي في الجزائر، بعبارة أخرى سنتحدث عن لغة دارجة ولغة فصحى، إلا أن هذه الظّاهرة الثّنائية - وقد تعتبر حقيقة - ليست جديدة بالاعتبار، لأنّ الوضعيّة السوسيو لغويّة قد تحولت بفعل سياسة التّعريب وديمقراطية التّعليم إلى ووسائل الاتّصال، وقد لعبت هذه العناصر دوراً مهمّاً في تقريب المسافة بين اللّغتين، ومن هذا المنطلق نعترض على فكرة الثنائية اللغويّة ونعوضها بمقاربة مخالفة ترتكز على فكرة السّلم التّواصلي حيث يكون فيه الحديث عن لغة واحدة مهيكل ومدرجة

على أساس مستويات لغويّة في علاقاتها مع الأوجه المختلفة للمحيط مما يجنّبنا الحديث عن لغة عاميّة ولغة معيارية". (الدّليل المنهجي للتّعليم ما قبل المدرسي، 1996، ص: 30)

إذن هذا الرّأي يعارض فكرة الفصل بين لغة عامية ولغة أخرى فصيحة، ويبين أنه من الأحسن الحديث عن تدرج لغوي يبدأ بالاستعمال الأكثر معيارية إلى الاستعمال الأقل معيارية وتم اقتراح نموذج ينتظم على هذه الفكرة فيكون كما يلي:

- 1-العربيّة المعيارية هي الضابط الأعلى ومثلها لغة القرآن الكريم.
- 2-العربيّة النمطية وهي لغة الأدب والصّحافة.
- 3- العربيّة تحت النّمطية وهي لغة التواصل الشفوي (لغة اللقاءات الرّسميّة كالتيّريس والاجتماعات...).
- 4- عربية المتدربين وهي لغتهم حين تواجدهم في وضعيات لا رسمية بالمدرسة وبالجامعات خارج قاعة الدراسة.

5- اللّغة العامية (الدّارجة) وهي لغة الحي والقرية والمدينة.

إنّ هذه الفكرة فصلت في ظاهرة استعمال اللّغة العربيّة في المجتمع الجزائري فجعلت لها نموذجا معياريا هي لغة القرآن وبعدها نماذج أخرى تتدرج حسب مواقف استعمالها.

فيما يخصّ لغة القرآن الكريم ولغة الشعر، فحسب لم تعد مستعملة في وقتنا الحالي لا في المدارس ولا في المؤسسات الأخرى بل انتقلت اللّغة العربيّة إلى ما يعرف باللّغة العربيّة المعاصرة. ولكن لا يمكن التخلص من فكرة لغة عاميّة مستعملة في البيت، ولغة فصحي يلتقي بها الطفل عند دخوله المدرسة لأول مرة دون سابق استعمال لها، خاصة إذا لم يتلق هذا الأخير تعليما قبل مدرسي.

فهذه لغة المدرسة تختلف عمّا ألفه من حيث الانضباط والتنظيم والأداء فيتعسر عليه في بداية مشواره الدراسي استعمال العربيّة الفصيحة استعمالا عفويا وذلك لوجود تباين بين اللّهجة المكتسبة المميّزة بزيادة حروف أو بحذف حروف أو مقاطع من الأصل الفصيح أو باستبدال حرف مكان حرف حتى أضحت اللّهجة العاميّة تختلف عن لغة الكتابة ولغة المدرسة.

كلّ هذه العوامل تشكل لدى الطفل صراعا داخليا عند توظيف الكلمة لذلك نجده في بداية التعبير أو أثناء سرد المضمون مترددا لأنه يبحث في قاموسه اللّغوي عن الكلمة التي يقبلها مدرّسه. (الحمزة البشير 2006، ص: 25).

وهنا تكمن أهميّة وجود سنة تحضيرية سابقة للتّعليم الإلزامي، تكون نقطة وصل بين اللّغة التي يستعملها الطّفل في البيت واللّغة المستعملة في المدرسة، وذلك بإكسابه رصيда من الكلمات الفصيحة التي تسهل عليه فهم ما يُقدّم له عندما يلتحق بالسّنة الأولى.

الرّصيد اللّغوي:

يكتسب الإنسان اللّغة السّائدة في بيئته الاجتماعيّة منذ طفولته ويتحكّم فيها ويلبي حاجاته التّواصلية والتّعبيرية والعلائقية، وذلك بما تتضمّنه من بنيات نحويّة وصرفيّة وقوالب ومعجم وغيرها من

المكوّنات اللّغويّة. وكلّ هذه المكوّنات تكتسب تلقائيًا لكون هذا الإنسان يمتلك قدرات ومراكز عصبية خاصة باللّغة. فهو يمتلك قاموسين من المفردات بهذه اللّغة، واحد يتعلّق بما يسمعه من غيره ويفهمه، وهو أوسع بكثير من الثّاني لكونه يُستخدم من قبل مختلف فئات المجتمع والتي قد تستخدم مرادفات مختلفة للتّعبير عن موقف واحد ووضعية واحدة، لهذا نجده أكثر اتساعا من الثّاني. وهذا الثّاني يتعلّق بقاموس المفردات التي يستخدمها هو في تواصله وتعبيره اليومي وهو قاموس أضيق من الأوّل.

مفهوم الرّصيد اللّغوي:

يتمثّل الرّصيد اللّغوي في عدد الكلمات التي يكتسبها الفرد بحيث تصبح جزءا من مدخراته المعرفيّة يستطيع أن يستخدمها في عمليّة التّواصل مع الآخرين، استماعا ومحادثة وتعبيرا عما يدور في ذهنه من أفكار وما يحسّ به من مشاعر، وما يكتنه من خواطر وعواطف. وهو ذلك المخزون من مفردات اللّغة التي يكتسبها المتعلّم باستمرار، محافظا على بقائه في ذهنه سواء بالممارسة الفعلية أم بالتّحصيل المستمرّ.

وهو أيضا ما يمكن إثراؤه وتزويده مما تملكه اللّغة اللامتناهي من ألفاظها عبر مختلف الأنشطة اللّغويّة التي يقوم بها الفرد حتى تصبح له طاقة أو قدرة تمكنه من الحديث أو الكتابة بشكل سليم. أو بتعبير آخر هو مجموع ما عند الفرد من مفردات اللّغة التي يتحدث ويكتب بها، والتي تنمي قدراته التّعبيرية والتّواصلية عبر الأنشطة اللّغويّة التي يقوم بها.

ويشير جميع ما سبق إلى أنّ الرّصيد اللّغوي الإفرادي هو ما يملكه الإنسان من مفردات وألفاظ يدرك مدلولاتها، يكتسبها من محيطه أو خلال مراحل تعلمه عن طريق ما يقرأ ويكتب ويسمع من موضوعات وكلمات ازداد رصيده ازدادت قدرته على التّواصل والتّخاطب مع الآخرين.

ويمثّل أيضا القدرات اللفظيّة والأسلوبية والدّلالية الموجودة عند المتكلّم والتي تمنحه طاقة تعبيرية خاصّة، حيث يتفاوت المتكلمون باللّغة الواحدة في مقدار هذه الحصيلة ونوعيتها والقدرة على استعمالها

عملية اكتساب الثّروة أو الرّصيد اللّغوي:

وهي تعد من وسائل التّعلّم الذاتي التي تساعد الفرد على تنمية ذاته وقدراته ومن بينها القدرات اللّغويّة التي تمكنه من المهارات التالية:

- التّواصل الاجتماعي البناء حيث اللّغة من أهم وسائل الاتّصال الإنساني؛
- التّكيف الاجتماعي من خلال التّعبير في المواقف المختلفة بشكل سليم؛
- التّجّاح العلمي والاجتماعي والمهني حيث اللّغة أداة أساسية للعلم والابتكار والتّطور الوظيفي.

•أهميّة الرّصيد اللّغوي الإفرادي للمتعلم:

يعتبر اكتساب الرّصيد اللّغوي الإفرادي واستخدامه أمرا بالغ الأهميّة في عمليّة التّعليم والتّعلّم، فهو يشكّل عنصرا أساسيا للتّواصل والتّفاعل اللّغوي، وتتجلى أهميته في عدّة جوانب نذكر منها:

- إنه قاعدة إثراء حصيلة المتعلّم في مادة اللّغة وفي غيرها من المواد الدّراسيّة الأخرى، فهو يستخدم هذا الرّصيد في نشاطه الدراسي وفي حياته اليومية؛
- يعتبر الرّصيد اللّغوي مورداً أساسيّاً في فهم ما يقرأه التّلميذ وفي التّفاعّل مع الموضوعات التي يطالعها، ومن خلال هذا الفهم يكتسب الخبرات والمعارف الجديدة التي تثري تفكيره وتنميّه؛
- إنه يساعد المتعلّم على التّواصل اللفظي والكتابي بشكل واضح ودقيق باستخدامه للمفردات المناسبة والمعبرة تعبيراً دقيقاً على الدّلالات التي يقصدها في مضمون رسالته اللفظيّة والخطيّة؛
- يوسع الرّصيد اللّغوي الإفرادي من مدارك المتعلّم وأفكاره وخبراته في مجال اللّغة والفكر، كما يقدّم له رصيذاً ثقافيّاً يجعله يكتشف التنوّع الثّقافي في البيئة ويتفاعل مع كلّ نوع ويثري حصيلته الثّقافيّة؛
- يساعد هذا الرّصيد على امتلاك الثراء اللّغوي الذي يساعد على الطّلاقة في الكلام وفي المناقشات ممّا يجعل المتعلّم مكتسباً للشّجاعة الأدبيّة وعدم الحرج عند كلّ تواصل مع الغير؛
- ينمي الرّصيد اللّغوي الثّقة بالنفس لدى المتعلّم ويثّمره بالقوة والجدارة والاستعداد للإقدام في أمور حياته اليوميّة عامّة والدّراسيّة خاصّة.

• تنوّع الرّصيد اللّغوي بتنوّع البيئات الاجتماعيّة والثّقافيّة:

اقترح بعض المختصّين في التّربية أنّ الرّصيد اللّغوي الإفرادي الذي يكون في الكتب المدرسيّة للّغة العربيّة في بعض البلدان التي تمتلك تنوعاً بيئياً طبيعياً واجتماعياً وثقافياً وجغرافياً يجدر بوضعي المناهج والكتب المدرسيّة أن ينوعوا هذا الرّصيد وهذه الكتب حسب تلك البيئات المتنوّعة، لأنّ لكلّ بيئة خصوصيّات مختلفة وتخضع الخصوصيّة اللّغويّة لهذه الخصوصيّات الطّبيعيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، لذلك فتعميم رصيد موحد على كلّ البيئات يجعل متعلّمي هذه اللّغة واحدة فقط هم الذين يستفيدون بينما الآخرون قد لا يستفيدون، حتى ولو اكتسبوا الرّصيد الغريب عنهم لا يستعملونه. لهذا يكون التنوّع في الرّصيد اللّغوي حسب البيئات أكثر فائدة ممّا لو عمّم نمط واحد على جميع المتعلّمين لكلّ البيئات.

لغة طفل المدرسة:

في عمر المدرسة الابتدائية يكتمل نمو الطّفل اللّغوي بصورة كبيرة ويتضح ذلك في ثراء محصولة اللفظي ومفرداته اللّغويّة، وفي نمو التّراكيب اللّغويّة، والقدرة على التّعبير عن أفكاره بامتلاك مهارات الاتّصال إلى جانب نمو ممارسات القراءة والكتابة.

ويمكن تلخيص مظاهر النمو اللّغوي فيما يلي:

أ- نمو المحصول اللفظي:

عندما يلتحق الطّفل بالمدرسة في سنّ السّادسة يكون عدد المفردات التي يعرفها حوالي 2500 كلمة تقريباً، وإذا كانت اللّغة هي وسيلة الاتّصال الأساسيّة بين الطّفل والمجتمع الخارجيّ. لذلك يجب أن نأخذ بعين الاعتبار محصول الطّفل اللّغوي الذي يأتي به الطّفل إلى المدرسة في سنّ السّادسة، وهذا المحصول

في منتهى الأهميّة لأنّ الطّفل قد اكتسبه في قمة النّمو اللّغوي في الفترة التي مرت به قبل ذلك، ومن الخطورة بمكان أن نزيل من حسابنا حينما نضع مناهج اللّغة في المرحلة الأولى هذ المحصول اللّغوي السّابق: فلا بناء إلا على خبرة، والخبرة السّابقة التي اكتسبها الطّفل إنّما اكتسبها الطّفل ومارسها وثبتت لديه لأنّها أدت وظيفتها بنجاح، ولذلك لا يصح أن نتغاضى تمامًا عن المحصول اللّغوي الذي يتفاهم به الطّفل في حياته اليومية، فالوظيفة الرّئيسيّة للّغة هي أنّها أداة اتّصال الطّفل وبيئته اليومية.

وإذا كانت الوسيلة الأولى لزيادة محصول الطّفل هي الممارسة، لذلك يجب أن تكون كتب القراءة في المدرسة الابتدائيّة مصوّرة، لأنّ هدف القراءة في المراحل الأولى أن ننمي لدى الطّفل مجموعة من العادات والاتّجاهات والميول المهمّة إلى جانب تنمية محصوله اللفظي.

كما أنّه لزيادة الحصيلة اللغويّة لدى طفل المدرسة الابتدائيّة فإنّه يجب أن تنتقل المقررات الدّراسيّة من الموضوعات الدّالة على أشياء حسية محدّدة، إلى ألفاظ ذات معاني أكثر تجريديًا تبعًا لخطوط النّمو العقلي.

• الأضرار النّاتجة عن الفقر في الرّصيد اللّغوي عند المتعلّم:

تؤثر معرفة الأطفال بالمفردات اللغويّة تأثيرا مباشرا في نجاحهم لاحقا في تعلّم القراءة (Roit, 2002). إذ تبين أنّ الأطفال ذوي المعرفة المحدودة بالمفردات يعانون كثيرا عند التحاقهم بالمدرسة. ويواجهون صعوبات جمة في طلاقة القراءة والاستيعاب التي ستزداد بمرور الوقت. (Baker et simmons, 1997). من جانب آخر، يُعدّ الثّراء في المفردات خلال الطّور التّعليميّ الأوّل تنبؤا مهمّا لقياس مدى الاستيعاب القرائي، وإذا لم تُثر مفردات الطّفل حتى نهاية الطّور أي نهاية السّنة الثّالثة ابتدائي، فستكون مؤشّرات استيعابهم متدنيّة في الصفوف الابتدائيّة اللاحقة، وإذا بقي الأطفال على حالهم في الفقر في الرّصيد اللّغوي فإنّهم لن يستطيعوا معرفة ما يقارب 15 ألف جذر من جذور الكلمات التي يعرفها طفل الصّف 4 و5 ابتدائي.

ما هي وسائل تنمية الثّروة اللغويّة:

يقول اللّغوي: "لودفج فتح نشتين": إنّ كلّ كلمة تبدو في حدّ ذاتها كما لو كانت شيئا ميتا فما الذي يعطيها الحياة؟ إنّها تكون شيئا حيا أثناء استخدامها فاستخدام الكلمات إحياء لها. فليس هناك طريقة لبعث الحياة في الكلمات المخزنة في الذاكرة خير من الممارسة الفعلية، فالكلام هو المادّة التي تتكوّن منها اللّغة وهو الوسيلة التي تبعث فيها الحياة فكلّ وسيلة تحرك المحصول اللّغوي؛ هي وسيلة تنمية لغويّة.... القراءة الكتابة... الخطابة... الإلقاء... الإنشاد... الحكاية...

يرى المختصّون في علم النّفس اللّغوي أن الرّصيد اللّغوي الذي يكتسبه الطّفل في مختلف المراحل يثبت ويتطور بالممارسة والاستعمال، ويضمّر تدريجيا إلى أن يختفي بعدم الاستعمال. فهو مثل دروس الحساب والرياضيات تكتسب هي الأخرى بالممارسة وتنسى بعدمها.

ونتيجة لعدم استعمال الرّصيد اللّغوي المقدم في دروس اللّغة العربيّة للتلاميذ (تلاميذ العينة نموذجاً) فإنّهم يحتفظون بمعاني المفردات التي استعملت في الدروس، ولا يستطيعون أن ينوعوا هذه المعاني

لتلك المفردات حسب السياقات الجديدة التي تكون عليها، بمعنى آخر لا يمكنهم التصرف فيها واستخدامها في سياقات جديدة لها، رغم أنهم يمكنهم ذلك لو دُربوا على ذلك. فالمعلّم يقدم في دروسه سياقاً واحداً وهو الموجود في نص القراءة فقط ويكتفي بذلك، لهذا وجدنا أن إدخال المفردات في جمل كان على نمط واحد لدى أغلب تلاميذ العينة وهو النمط الذي قدمه لهم المعلّم.

الدّراسة الميدانية:

بعد تقديم عرض مختصر حول كيفية بناء المناهج نظرياً وفي الواقع الجزائري، وكذا كلمة عن اللّغة واللّغة المكتوبة، ثم مفهوم الرّصيد اللّغوي وأهميته بالنسبة للمتعلم، سنتطرق إلى الدّراسة الميدانية التي أنجزناها مع المعلّمين والتّلاميذ.

1. مشكلة الدّراسة: في أواخر الثمانينات حضرت درسا في السنة الثانية من التّعليم الابتدائي بطلب من معلم القسم في قرية تمقرة، حول موضوع "وسائل النقل المواصلات"، وكان درس المحادثة حول "الدراجة"، فكك المعلّم الدراجة في اللوح الوبري إلى أجزاء وكان يطلب من التّلاميذ تسمية كل جزء ولما أشار إلى "الدواستين" لم يرفع أحد يده فكرر الطلب لكن لا أحد يجيب فطلبت منه تلميذة إذا ممكن تسميتها بالقبائلية فقال نعم فقالت (ليبيدال les pédales)، فضحك الجميع ومنهم المعلّم، لكن أنا شخصياً تأملت لأن كل النشاط وكل الرغبة في المشاركة وكل الدافعية التي عليها التّلاميذ، لكن العجز في الرّصيد اللّغوي جعلهم يشعرون بالنقص.

وهنا قررت أن أتناول الموضوع بالبحث في رسالة الدكتوراه تحت عنوان "صعوبات تعلم اللّغة العربيّة عند الناطقين بالأمازيغية والناطقين بالعربيّة دراسة مقارنة". فكانت إحدى النتائج أن الجهد الذي يبذله أبناء الناطقين بغير العربيّة يتضاعف عن ذلك الذي يبذله الآخرون بعدة أضعاف، وقدمت حلولاً لذلك فاستفاد منها المغرب بينما تجاهلت الجزائر ذلك.

في نهاية شهر أفريل 2023 حضرت درسا في التعبير الشفهي في قسم السنة الخامسة ابتدائي بنفس البلدية ولاية بجاية، مع مفتش المقاطعة في ندوة تربوية حول موضوع "الطبيعة في فصل الربيع". وما استخلصته من ذلك هو مشاركة بعض التّلاميذ في التعبير، بينما بقيت الأغلبية منسحبة وإذا أجبرتهم المعلّمة على المشاركة لا يجدون ما يقولون وإذا تكلموا يستخدمون جملاً قصيرة بكلمات قليلة وأحياناً غير مناسبة. في نهاية الندوة سألت المفتش والمعلّمة عن السبب ففيل لي أنه موضوع "حر" استخدمته المعلّمة كي تعرف مدى قدرة التّلاميذ على استعمال رصيدهم اللّغوي الذي درّسوه منذ بداية السنة الدّراسيّة، وهل يمكنهم استغلال ذلك في المواضيع الحرة التي لا ترتبط بالمواضيع التي درّسوها.

هنا فكّرت ملياً حول ما إذا كان الرّصيد اللّغوي الذي يقدم في مواضيع دروس اللّغة العربيّة لتلاميذ السنتين الرابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي يستخدم من قبل هؤلاء التّلاميذ فقط في المواضيع التي درّسوها؟ أي كلّ مجموعة من المفردات المقدمة في درس معين يستخدمها التّلاميذ فقط في موضوع هذا الدرس أو ما يكون قريباً منه من مواضيع.

من المفروض أن الكلمة المتعلّمة تستخدم في مجالات متنوعة حسب السيّاقات التي تكون فيها، وهو ما يسمى "الاقتصاد في اللّغة"، أي أن الكلمة يتغير معناها بتغير سياق استعمالها، لذلك تساءلت لماذا عجز تلاميذ الندوة عن استعمال الرّصيد الكبير من المفردات الذي تعلموه في التعبير عن موضوع الطبيعة منذ السنة الأولى ابتدائي، كما أنهم في الريف وفصل الربيع الجميل؟

من هنا قمت بصياغة تساؤلات المشكلة الأساسية والمتمثلة في:

- هل الرّصيد اللّغوي المقدم لتلاميذ السنتين الرابعة والخامسة في التّعليم الابتدائي يستجيب لحاجاتهم اللّغويّة والتواصلية؟
 - هل الرّصيد اللّغوي المتضمن في كتابي اللّغة العربيّة للمستويين المذكورين في مستوى هؤلاء التّلاميذ أم هو أعلى من المستوى؟
 - هل يكتسب تلاميذ المستويين الرّصيد اللّغوي المقدم لهم ويتصرفون فيه بمرونة؟
- **فرضيات الدراسة:**

- نفترض أن الرّصيد اللّغوي الذي يقدم لتلاميذ السنتين 4 و 5 المتضمن في كتابي اللّغة العربيّة من التّعليم الابتدائي لا يستجيب للحاجات اللّغويّة والتواصلية لهؤلاء التّلاميذ.
 - نفترض أن نسبة معتبرة من هذا الرّصيد اللّغوي أعلى من مستوى التّلاميذ.
 - نفترض أن الرّصيد اللّغوي المقدم لتلاميذ السنتين 4 و 5 ابتدائي يتعلمونه (يستخدم فقط في الأمثلة التي قدمها لهم المعلّم) ولا يكتسبونه (يتصرفون فيه حسب المواقف والوضعيّات).
- **أهداف الدراسة:**

- معرفة مدى استجابة الرّصيد اللّغوي المقدم لتلاميذ السنتين 4 و 5 ابتدائي للحاجات اللّغويّة والتواصلية لهم؛
 - معرفة ما إذا كان الرّصيد اللّغوي المقدم لهؤلاء التّلاميذ في مستواهم التّعليمي أم هو أعلى منه؛
 - معرفة ما إذا كان الرّصيد اللّغوي المقدم لهؤلاء التّلاميذ يبلغ مستوى الاكتساب بحيث يتمكن هؤلاء من التصرف فيه واستخدامه في المواقف والوضعيّات الجديدة عن وضعية الدرس؟ أم يبقى على مستوى التّعلم فقط أي يستخدم في وضعية الدرس وما يشبه هذه الوضعية دون التعميم؟
 - معرفة ما إذا كان المعلّم يجعل التّلاميذ يستخدمون رصيدهم اللّغوي في المواقف الجديدة التي يعيشونها في حياتهم.
- **أهميّة الدّراسة:**

تتمثّل أهميّة الدّراسة في كونها تبحث موضوع الرّصيد اللّغوي المقدم في الكتاب المدرسي والذي يدرّس للتّلاميذ، ويسمح هذا بإثراء هذا الرّصيد لدى هؤلاء التّلاميذ من أجل القدرة على فهم الآخرين في تواصلهم

معهم، أو في تعبيراتهم الشخصية عن ذواتهم ومشاعرهم وطلباتهم. كما يسمح الرّصيد اللّغوي بالمساعدة على إثراء مواضيع التفكير والتعبير وتوسيعه ليشمل مجالات متنوعة، بحيث يسهل على حامل الرّصيد الثري المشاركة مع الغير في مختلف مواضيع الحديث والمناقشة وفهم ما يدور في ذلك.

• المفاهيم المستخدمة في الدّراسة:

– الرّصيد اللّغوي المتضمّن في كتابي السنة 4 و5 ابتدائي:

يتمثّل في المفردات الأساسية (وقد تكون جديدة) التي تتضمنها نصوص القراءة في كتابي السنتين 4 و5 ابتدائي، والتي يعمل المعلّم على تعليمها للتلاميذ لتصبح – من المفروض-زادا لهم يثرون بها حصيلتهم اللغويّة.

– الحاجة اللغويّة:

هي تلك الكلمات والتراكيب والعبارات التي يحتاج إليها الفرد لكي يعبر بها عن مشاعره وإحساساته للآخرين كما يسمح له ذلك بالتعبير عن طلباته لإشباع رغباته.

– الحاجة إلى التّواصل:

يتمثّل في رغبة الفرد أو حاجته للتواصل من أجل تلبية حاجاته المتنوعة والاندماج مع غيره للحصول على دور في البيئة الاجتماعية بقصد التوافق معهم.

– مستوى المتعلّم:

يقصد بمستوى المتعلّم مستويان: الأول يتعلق بنموه العقلي الذي يسمح له بأن يستقبل المضمون التّعليمي الذي يقدم له ويتمكن من تعلمه ثم اكتسابه، ومن بين ذلك الرّصيد اللّغوي الموجود في كل نص من نصوص المطالعة. أما المستوى الثاني فيتعلق بالمستوى التّعليمي الذي تلقاه سابقا من السنة الثالثة نحو الرابعة ومن الرابعة نحو الخامسة؛ فهل يسمح له مضمون ما تلقاه وهو كأرضية وسند لما يأتي بعده من المعلومات والمعارف فيما بعد (الرابعة والخامسة ابتدائي) يُمكنه من تعلمه وتحصيله بسهولة.

• ميدان الدّراسة:

طبّقت الدّراسة في 3 ولايات والجدول التّالي يوضح ذلك:

جدول رقم (1) يبين ميدان الدّراسة الميدانيّة.

الولاية	البلدية	المدارس	س4	س5
الجزائر العاصمة	بلدية عين النعجة،	مدرسة مولود قاسم نايت بلقاسم.	2	1
		مدرسة الإخوة مسادي	1	1
	بلدية برج الكيفان	مدرسة رايح وازن. مدرسة رايح حليل.	1 1	1 1
تيزابزة	بلدية عين تاقورايت	مدرسة داوم بن يوسف. مدرسة كراوف محمد	1 1	2 1

1	1	مدرسة شعيب بلقاسم ربيع وحسين.	بلدية تمقرة	بجاية
1	1	مدرسة حمداش وعلى والعربي.		
1	1	مدرسة أفتيس لحسن.		
2	1	مدرسة ساعد خليل.	بلدية بني معوش	
1	1	مدرسة شلاح محند المولود.		
13	12	11 مدرسة.	05 بلديات	المجموع

يظهر من الجدول أن الدّراسة أنجزت في ثلاث ولايات، أي 5 بلديات، وعدد المدارس هو 11 مدرسة ابتدائية.

هدفنا من استعمال هذه المقاطعات حضرية وناطقة بالعربية وريفية وناطقة بالأمازيغية، لمعرفة ما إذا كان تعليم الرّصيد اللّغوي يكون له أثر إيجابي في الأولى أو في الثانية أو أن الأمر متساو بين المنطقتين بالإضافة أن نقص الصعوبات البيروقراطية بسبب العلاقات كانت أقل بكثير. من المفيد التنبيه إلى أن عدد التّلاميذ في القسم في المناطق الريفية أقل من ذلك الذي يوجد في المناطق الحضرية، فقد كان في أحد أقسام الريف 16 تلميذاً فقط، بينما قسم في العاصمة عدد التّلاميذ فيه 43 تلميذاً.

لإنجاز الدراسة تمت الاستعانة بمفتشي البيداغوجيا لتلك المناطق، وهم بدورهم كلفوا مديري المدارس التي اختيرت عشوائيا. وتم توضيح الهدف من الدراسة ولصالح من ستنجز بعد تقديم رسالة المجلس التي وُجّهت لهم.

•مجتمع الدراسة:

1. مجتمع المعلّمين: يشمل مجتمع المعلّمين كل أولئك الذين يُدرسون في السنتين الرابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي في كل مقاطعة خضعت للدراسة، وكذا أولئك الذين درسوا في هذين المستويين السنة الماضية وعددهم الإجمالي 45 معلما ومعلمة.

1.1. عينة المعلّمين: نظرا لكون عدد المعلّمين قليلا فقد استخدمنا المجتمع كله مع الذين درسوا المستويين السنة الماضية وهو العدد 45 معلما ومعلمة. وقد وزعنا على الجميع استمارة الاستبيان للمستويين معا، خاصة أن 2 منهم فقط لم يدرسا السنة الرابعة ابتدائي.

2. مجتمع التّلاميذ: يتمثل مجتمع التّلاميذ في مجموع هؤلاء في السنتين الرابعة والخامسة للمدارس التي خضعت للدّراسة، وعدد الأقسام في الرّابعة هو 12 بينما عدده في الخامسة هو 13 قسما، وعدد التّلاميذ الإجمالي في المستويين هو 530 تلميذاً وتلميذة.

2.2. عينة التّلاميذ: بالنسبة لعينة التّلاميذ فقد أخذنا قسما واحدا في كلّ مدرسة إما قسم الرّابعة أو الخامسة وبالتالي كان عدد أقسام الرّابعة 6 وعدد أقسام الخامسة 7 والمجموع هو 13 قسما بمجموع التّلاميذ مساو إلى 403 تلميذاً (186 سنة رابعة 217 سنة خامسة).

جدول رقم (2) يبين ميدان وعينة الدراسة.

البلدية	المدارس	س4	ن تلا	س5	ن تلا
بلدية عين النعجة	مدرسة مولود قاسم نايت بلقاسم مدرسة الإخوة مسادي	2 1	0 42	1 1	40 0
بلدية برج الكيفان	مدرسة رايح وازن. مدرسة رايح حليل.	1 1	0 43	1 1	44 0
بلدية عين تاقورايت	-مدرسة داوم بن يوسف. -مدرسة كراوف محمد	1 1	41 0	2 1	0 40
بلدية تمقرة	مدرسة شعيب بلقاسم ربيع وحسين. مدرسة حمداش وعلى والعربي. مدرسة أفتيس لحسن	1 1 1	0 25 0	1 1 1	32 0 25
بلدية بني معوش	مدرسة ساعد حليل مدرسة شلاح محند المولود	1 1	0 35	2 1	36 0
05 بلديات	11 مدرسة	12	186	13	217

يبين الجدول أعلاه البلديات والمدارس التي أجريت فيها الدّراسة الميدانيّة وكذا عدد الأقسام والتّلاميذ التي كوّنّت عينة الدّراسة منهم في السّنتين الرّابعة (186 تلميذًا وتلميذة) والخامسة (217 تلميذًا وتلميذة) والمجموع الكلّي هو 403 من التّعليم الابتدائي. يرمز الصفر إلى عدم اخذ التّلاميذ في ذلك القسم وتلك المدرسة سواء في الرّابعة أم الخامسة.

• المنهج المتبع في الدّراسة:

يقتضي إنجاز الدراسات العلمية التّظريّة منها والميدانية الاعتماد على منهج من مناهج البحث العلمي التي تناسب الدراسة المنجزة. ودراستنا هذه عبارة عن وصف للوضع الرّاهن حول "تعليم الرّصيد اللّغوي الموجود في كتابي اللّغة العربيّة للسّنتين الرّابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي ومدي استجابته لمستوى المتعلّمين وللحاجات التّواصلية في حياتهم اليوميّة"، ولذلك يكون المنهج الوصفي التّحليلي هو الأنسب لإنجاز هذه الدّراسة.

ويعرف المنهج الوصفي بأنّه "طريقة لدراسة الظواهر أو المشكلات العلميّة من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين تمنح الباحث القدرة على وضع أطر محددة للمشكلة، ويتم استخدام ذلك في تحديد نتائج البحث".

• الخطوات المتبعة في انتقاء الرّصيد اللّغوي المستعمل في الدّراسة:

- الحصول على كتابي اللّغة العربيّة للسّنتين 4 و5 ابتدائي؛
- القراءة السريعة لمضمون الكتابين مع التوجيهات المقدمة فيهما؛

- القراءة المتأنية والمعمقة لكل نصوص الكتابين؛
- تحديد مجموعة نصوص في كل كتاب كعينة شاملة لنصوص الكتاب في كل مستوى؛
- قراءة كل نص من العينة بتمعن وتحديد الكلمات المفتاحية أولاً ثم تلك التي يركز عليها النص كمحاور لجمل النص؛
- وضع عنوان النص والكلمات المنتقاة منه في جدول (انظر الشبكة) وطلب من المعلّم تحديد: إن كانت الكلمة في مستوى التّلميذ أم دون مستواه أم أعلى من مستواه؛
- طلب من المعلّم اقتراح المرادف المناسب للكلمة إذا كانت أعلى من المستوى.
- تقديم تمرينين لكلّ مستوى (4 و 5) الأول يتناول "إدخال مجموعة من الكلمات المنتقاة في جمل تامة، والثاني قُدمت فيه جملتان لكل كلمة منتقاة إحداها صحيحة والأخرى خاطئة (قد تكون الجملتان صحيحتين أحياناً) وعلى التّلميذ شطب الجمل الخاطئة.

• الأدوات المستخدمة في الدّراسة:

بما أنّ الدّراسة تستخدم نوعين من العينات : معلمون وتلاميذ، فإنّه من المنطوق أن يكون لكلّ عينة أداة خاصة بها، تخصّص استمارة استبيان للمعلمين واختبار في اللّغة للتلاميذ.

1. استمارة الاستبيان: استمارة الاستبيان عبارة عن قائمة من الكلمات المنتقاة من نصوص كتاب اللّغة العربيّة للسنتين 4 و 5 ابتدائي، وتقديمها للمعلم كي يختار المستوى المناسب لها بالنسبة للتلميذ (في المستوى، أقل من المستوى، فوق المستوى)، وإذا كانت الكلمة فوق المستوى يُطلب منه اقتراح المرادف السهل. تحتوي استمارة السنة 4 على 74 كلمة بينما تحتوي استمارة السنة 5 على 54 كلمة. والاستمارة على الشكل التالي:

النص والمفردات	في المستوى	أقل من المستوى	أعلى من المستوى	اقتراح مناسب	مرادف	ملاحظات
نص ماسح الزجاج: المقود يتربص						

حتى يكون المعلّم حراً في إجابته فلم يُطلب منه وضع اسمه أو ما يشير إليه. ولكي نعرف المدرسة التي أنجز فيها العمل خصّصنا ظروفًا لكلّ واحدة وضعنا في كلّ ظرف استمارة المعلّم واختبارات التّلاميذ. وللعلم فإننا أخبرنا المعلّمين بضرورة ترك التّلاميذ ينجزون الاختبار دون تدخل منهم ولا تقديم أي شرح ما عدا المطلوب إنجازه مع عدم تحديد الوقت للإنجاز.

• طريقة انتقاء مفردات الرّصيد اللّغوي المتضمّن في الاستبيان وفي الاختبار:

بعد تحديد النّصوص المراد اعتمادها في الدّراسة أخذنا المفردات التي وُضعت على أنّها جديدة وشرّحت في الكتاب، ثمّ بعد ذلك زدنا عددا من المفردات المحوريّة في النّص ووضعتها في قائمة بالاستبيان تحت عناوين نصوصها. ومن هذه القائمة أخذنا الكلمات الخاصّة باختبار التّلاميذ في الرّصيد اللّغوي. انطلاقا من خبرتنا في هذا المجال، وانطلاقا من ألفتنا بإجراء دراسات حول الموضوع، فإنّه تبيّن من قائمة الكلمات المنتقاة أن عددا معتبرا منها أعلى من المستوى التّعليمي للتّلاميذ، وحتى عدد من النّصوص ليست من اهتمامات ولا من المستوى الفكري لهم، وقد ذكرنا أعلاه أن عملية التّأليف للكتب المدرسية لا تتبع القواعد الرّئيسيّة لذلك، كما أنّها لا تعتمد على الدّراسات التي تنطلق من احتياجات الأطفال وكذا تسلسل المحتويات بين المقرّرات، لذلك تحدث هذه الثغرات.

2. اختبار في الرّصيد اللّغوي: وهو موجه لتلاميذ عينة الدراسة.

يتكون الاختبار من مطلبين، أحدهما عبارة عن قائمة من الكلمات المأخوذة من النصوص المدروسة والمقدمة في استمارة المعلّم، وعلى التّلميذ أن يدخل كل واحدة في جملة تامة وعدد الكلمات هو 18. أما المطلب الثاني فهو عبارة عن قائمة من جمل استخدمت في بعضها كلمات الرّصيد وهي صحيحة معنى ومبنى، بينما جمل أخرى خاطئة معنى وقد تكون صحيحة مبنى، وعلى التّلميذ أن يشطب كل الجمل الخاطئة. وقد قدمت الجمل مثنى مثنى واحدة صحيحة وأخرى خاطئة، لكن أحيانا قد تكون الجملتان صحيحتين.

لماذا هذان الاختباران؟

الهدف هو معرفة ما إذا كان التّلاميذ في السّنتين 4 و5 يستطيعون أن يقدموا جملا للكلمات التي درسوها في وضعيّات دلاليّة وبنائيّة، خارج السّياق الذي درسوها فيه في المدرسة، لأنّ التعلّق بهذا السّياق يؤكد على عدم امتلاك تلك الكلمات لتصبح سهلة الاستعمال في مختلف السياقات التي يمكنها أن تستخدم فيه، وذلك من خلال الجمل التي يكونونها هم بأنفسهم. أما الجمل التي قدمت لهم وطلب منهم التمييز بين الصحيحة والخاطئة، فإن هذه الأخيرة قريبة معنى ومبنى من الصحيحة وعليه أن يكتشف عنصر الخطأ الذي جعلها كذلك، ولا يستطيع إلا إذا فهم فعلا دلالة الكلمة المستعملة والمأخوذة من الكتاب. وعند القيام بالتصحيح وجدنا أن الأغلبية احتفظت فقط بالسّياق المدروس.

يتم وضع الدرجات بتخصيص درجة واحدة (1) لكل جواب صحيح وصفر (0) لكل جواب خاطئ. وبما أنه يوجد 18 كلمة توضع كل واحدة في جملة، يكون مجموع درجات التمرين الأول هو 18، وبما أن عدد مجموعات الجمل المقدم هو 12، فإن مجموع الدرجات لهذا التمرين هو 12، ويكون المجموع الكلي لاختبار رصيد اللّغة العربيّة هو $12 + 18 = 30$ درجة.

هنا أيضا لم يُطلب من التّلاميذ كتابة الاسم ولا ما يشير إليه.

•المعالجة الإحصائية للنتائج:

يمكن استخدام المعالجة الإحصائية للنتائج التي سوف نحصل عليها ويمكن تطبيق كا² بالنسبة لنتائج استمارة استبيان المعلّم، لمعرفة الفروق بين أولئك الذين ذكروا بمناسبة الكلمات لمستوى التّلميذ، والذين ذكروا أن هذه الكلمات فوق مستواهم للتأكد من صدق أي فريق.

أما معالجة نتائج اختبار اللّغة العربيّة الخاص بالتّلاميذ فإن القانون المناسب هو حساب الفروق بين المجموعات "T test"، بحيث نقوم بقياس الفرق بين نتائج من حصل على درجات فوق المتوسط الحسابي ومن حصل على درجات أقل منه وإلى ماذا يعود هذا الفرق بين المجموعتين من التّلاميذ.

•عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

تتم عملية عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية حسب الخطوات التالية:

– عرض نتائج استمارة استبيان المعلّمين حسب كل مستوى، والتعليق على كل استمارة لتوضيح ما غمض،

– عرض نتائج اختبار اللّغة العربيّة للمستويين والتعليق عليها.

1. نتائج استمارة الاستبيان الخاصة بالمعلّم: قبل التطرق إلى النتائج أود لفت انتباه القارئ أنه تم التصرف فيها بحيث ألغي احتمال "في المستوى ودون المستوى" من الاستمارة لكون ذلك لا يقدم معلومات تفيد الدراسة إفادة كبيرة، بينما أبقى الاحتمال الخاص بـ "فوق المستوى" لأنه يظهر أن التّلميذ يصعب عليه تعلم الكلمة التي تكون فوق مستواه بسبب عدم نضجه أو أن الكلمة لم يسبق لها سند تعليمي يمكن أن تركز عليه كي يسهل تعلمها هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، أبعدنا عن الحساب الكلمات التي أجاب عنها أقل من خمس (5/1) المعلّمين بأنها صعبة، لأن ذلك لا يعبر بصدق عن صعوبتها، وأبقينا عن تلك التي أكد صعوبتها أكثر من خمس منهم.

•قائمة كلمات مستوى السنة 4 ابتدائي:

جدول (3) يبين الكلمات المقدّمة للمعلم لإظهار التي هي أعلى من مستوى التّلميذ.

النص والمفردات	أعلى من المستوى	%
ماسح الزجاج:	/	
يتربص	28	62.22
براعة خارقة	22	48.88
يتأفف	37	82.22
فضاضة	38	84.44
يعول،	17	37.77
سند،	16	35.55
خاض،	23	51.11

53.33	24	المعدم،
68.88	31	زمرة المتطفلين.
62.22	28	التاجماعت: / اعتلى،
42.22	19	يتطلع،
60.00	27	الرزانة،
51.11	23	دلائل العافية،
71.11	32	انتفض،
40.00	18	يتلمهف،
77.77	35	سليل،
37.77	17	الأعيان،
62.22	28	التملص،
33.33	15	العوائق،
53.33	24	تجسيد،
75.55	34	لوكيل تاجماعت،
31.11	14	السكينة،
48.88	22	هيبة، وقار،
46.66	21	الحنين إلى الوطن:
		جارف،
57.77	26	ننوق،
42.22	19	ينساب،
73.33	33	الأترجة،
48.88	22	الشموخ،
57.77	26	يضاهي،
37.77	17	البيت البيئي:
		نموذجي،
53.33	24	ازدان،
40.00	18	الطحالب،
53.33	24	قصة زيتونة:
		مذهولا،
46.66	21	النفص،
68.88	31	غضة،
35.55	16	مرض سامية:
		السقم،

31.11	14	جرعة،
51.11	23	ملياً،
68.88	31	الغائر،
46.66	21	المتصّيب،
55.55	25	تعكّر.
73.33	33	أنامل من ذهب:
		الليف،
46.66	21	حطة، رفدة،
57.77	26	الخلالة،
53.33	24	الأنامل،
75.55	34	تنسيق،
44.44	20	الهواية.
/	/	مركبة الأعماق:
		التوق،
64.44	29	المقاومة،
40.00	18	يتحسس،
35.55	16	شعاب،
62.22	28	عين، عينات،
/	/	سالم والحاسوب:
		يحتقن،
60.00	27	التدبير،
33.33	15	

كما ذكرنا في مكان أدوات إجراء الدراسة أعلاه أننا حذفنا الاحتمالين الآخرين (في المستوى، أقل من المستوى) وأبقينا على احتمال (أعلى من المستوى) لأن ذلك هو الذي يهمنّا أكثر. يُظهر الجدول رقم 3 الخاص بقائمة الكلمات الخاصة بالسنة 4 والمقدمة للمعلم كي يبيّن ما إذا كانت أعلى من مستوى التّلميذ أم لا، فيضع إشارة × إذا كانت الكلمة أعلى.

وبيّن الجدول أنه توجد كلمات اتفق المعلّمون على أنها أعلى من المستوى ونسبة هؤلاء أكثر من نصف العينة إذ أن نسبتهم تتراوح بين 51.11 % و 84.44 % من المعلّمين المستجوبين والذين أكدوا على 30 كلمة من هذه القائمة على أنها صعبة مثل: يحتقن، التوق، الخلالة، التنسيق، الليف، الغائر... ويدل هذا على أن الرّصيد اللّغوي الذي قدّم للتلاميذ في الكتاب المدرسي ليس في متناولهم، وقد تكون النصوص التي تتضمن هذا الرّصيد أعلى من مستواهم أيضاً. وسوف نبين في جانب التمرين الأول الذي يتعلق بتركيب جمل بهذه الكلمات، أن نسبة معتبرة من التّلاميذ ركبوا جملاً خاطئة معنى ومبنى بعدد من هذه الكلمات.

بالنسبة لنسبة الأقل من نصف العينة من المعلّمين والتي تتراوح ما بين 31.11% و 48.88%، نجد عدد الكلمات التي عينوها " أعلى من المستوى" هو 24 كلمة مثل: التدبير، المتصّيب، النفض، الشموخ، وقار.. وللعلم أن المعلّم هو أدرى من غيره عن الصعوبات التي يواجهها تلاميذه خاصة في التّعليم الابتدائي، لأنّه هو الذي يعلم كل المواد الدّراسيّة، فهو الأكثر احتكاكا بهم.

قائمة كلمات مستوى السنة 5 ابتدائي:

جدول (4) يبين الكلمات المقدمة للمعلم لإظهار التي هي أعلى من مستوى التّلميذ.

النص والمفردات	أعلى من المستوى	
التّعاونيّة المدرسيّة:		
تعاونية	14	31.11
محض	31	68.88
المهارة	17	37.77
العمل الفعال.	19	42.22
الإخلاص في العمل:		
شroud الذهن	16	35.55
حب الفكرة	23	51.11
الفطنة	20	44.44
التفاني	30	66.66
أَكَنَّ	22	48.88
كيان.	26	57.77
تاكفاريناس يتحدث:		
المغوار	25	55.55
بسالة	22	48.88
السليلة	34	75.55
يتطلع	15	33.33
الأبّي	33	73.33
استوطن	18	40.00
ينهش	23	51.11
ضارية	29	64.44
المجابهة	27	60.00
المباغطة	24	53.33
الالتفاف	17	37.77
الملاحم	35	77.77

حين تصير النفایات ثروة:		
62.22	28	الاشمئزاز
68.88	31	الترمید
44.44	20	الردم
53.33	24	تدوير النفایات
42.22	19	یتوّج
46.66	21	استحداث
وادي الحياة:		
40.00	18	تدبّ الحياة
60.00	27	البلازما
51.11	23	متناهية
عبقريّة فذة:		
33.33	15	الاضطرار
40.00	18	التأمل
35.55	16	الاستكشاف
31.11	14	خالط
33.33	15	موسوعة
73.33	33	الفذ.
قصة البنسلین:		
60.00	27	البكتيرية
55.55	25	جرا
37.77	17	الابتكار
73.33	33	مستعصية
عزة ومعزوزة:		
57.77	26	استرق
48.88	22	اندفع
46.66	21	يطارد
31.11	14	القبضة
53.33	24	محتارة
40.00	18	حلّ
33.33	15	الشرر
42.22	19	البأس

ويبيّن الجدول أنه توجد كلمات اتفق المعلّمون على أنها أعلى من المستوى ونسبة هؤلاء أكثر من نصف العينة إذ نسبتهم تتراوح بين 51.11% و75.55% من المعلّمين المستجوبين والذين أكدوا على 23 كلمة من

هذه القائمة على أنها صعبة مثل: محض، التفاني، أكن، مستعصية، الفذ، المباغته... ويدل هذا على أن الرّصيد اللّغوي الذي قُدم للتلاميذ في الكتاب المدرسي ليس في متناولهم، وقد تكون النصوص التي تتضمن هذا الرّصيد أعلى من مستواهم أيضا. وسوف نبين في جانب التمرين الأول الذي يتعلق بتركيب جمل بهذه الكلمات، أن نسبة معتبرة من التّلاميذ ركبوا جملا خاطئة معنى ومبنى بعدد من هذه الكلمات.

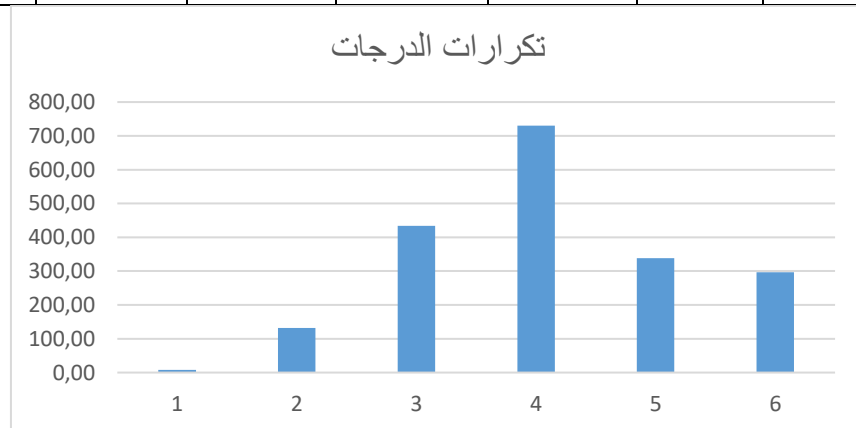
بالنسبة لنسبة الأقل من نصف العينة من المعلّمين والتي تتراوح ما بين 31.11% و 48.88% نجد عدد الكلمات التي عيّنوها "أعلى من المستوى" هو 24 كلمة مثل: البأس، الابتكار، موسوعة، استوطن.. وللعلم أن المعلّم هو أدرى من غيره عن الصعوبات التي يواجهها تلاميذه خاصة في التّعليم الابتدائي، لأنه هو الذي يعلم كل المواد الدّراسيّة، فهو الأكثر احتكاكا بهم.

2. نتائج اختبار تكوين الجمل للسنة 4: كما ذكرنا أعلاه، أن التّلميذ مطالب بإنجاز تمرينين على ورقة قدمت له، عدد المطالب في التمرين الأول هو 18 (18 كلمة توضع كل واحدة في جملة مفيدة)، وعدد المطالب في التمرين الثاني هو 12، (كلّ مطلب يتكون من جملتين إحداها صحيحة وأخرى خاطئة، وينبغي شطب الخاطئة).

ويكون وضع الدرجات بمنح كل مطلب درجة واحدة (1) بحيث يكون للتمرين الأول 18 درجة وللثاني 12 درجة والمجموع هو 30 درجة.

جدول رقم (5) يبين درجات التمرين الأول (سنة 4) (تكوين جمل)

المجموع	+17-15	14-12	11-9	8-6	5-3	2-0	فئات الدرجات
	16.5	13	10	7	4	1.5	مراكز الفئات
186	8	38	69	47	18	6	التكرارات
100%	4.30	20.43	37.1	25.27	9.67	3.22	%
1726	132	494	690	329	72	9	تكرار الدرجات
مح: 9.27							



شكل (1) يبين الدرجات المحصل عليها من تلاميذ السنة 4 في التمرين 1

يبين الجدول 5 فئات الدرجات ومراكزها وتكرارات أفراد العينة للسنة 4 ابتدائي والنسب المئوية وكذا تكرارات الدرجات. ويظهر 61.83% من التّلاميذ حصلوا على متوسط الدرجات أي بين 9 و 18. بينما حصل

38.17% الآخرون على درجات أقل من المتوسط. أما عن المتوسط الحسابي (مجموع الدرجات مقسوم على عدد أفراد العينة) فإنه يساوي 9.27 درجة. ونفس الشيء تقريبا عن الذين حصلوا على متوسط الدرجات فما فوق، ونفس الشيء عن الذين حصلوا على متوسط أقل من ذلك.

كان من المفروض أن نسبة الحاصلين على درجات أقل من المتوسط الحسابي تكون أقل بكثير مما هي عليه، أي أن يكون مستواهم في الرّصيد اللّغوي أعلى مما هو عليه، خاصة وأن أغلب المفردات في متناول تلميذ السنة 4 على العموم، ويدل هذا بوضوح على انخفاض في المستوى التّعليمي لهؤلاء التّلاميذ.

عينات جمل صحيحة وأخرى خاطئة من إنجاز تلاميذ العينة:

ملاحظات	الجمل الخاطئة	الجمل الصحيحة
عينة من الجمل التي اعتمد التّلاميذ على امثلة المعلّم في القسم، أو القربة منها. نماذج من أوراق التّلاميذ توضع في ملحق الدراسة.	يتريص أخي من النافذة. يتريص التّلميذ الكسول على ورقة زميله. إذا تأفف أحد يقول استغفر الله. المعلّم يتأفف في الدروس. سقم الرجل باب وهطلت الأمطار. تنساب السحب الكثيفة الأمطار. المعلّمة تعكر على التّلاميذ.	يتريص الأسد بفريسته. يتريص النمر لمسك الغزالة. يتأفف الولد من أبيه. تتأفف أختي علي. أصيب الولد بالسقم بسبب بلله من الأمطار. ينساب الماء في البرك نحو الأنهار. يعكر أخي هدوء أمي.

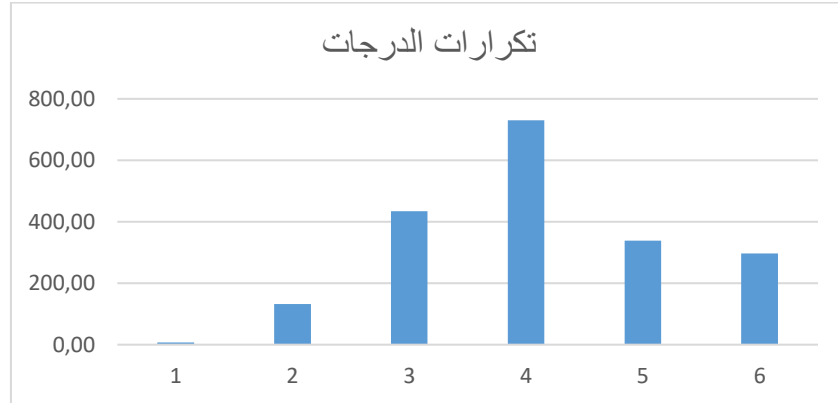
3. نتائج اختبار تكوين الجمل سنة 5:

جدول رقم (6) يبين درجات التمرين الأول (سنة 5) (تكوين جمل)

فئات الدرجات	2-0	5-3	8-6	11-9	14-12	+17-15	المجموع
مراكز الفئات	1.5	4	7	10	13	16.5	
التكرارات	5	33	62	73	26	18	217
%	2.30	15.20	28.57	33.64	11.98	8.29	100%
تكرار الدرجات	7.5	132	434	730	338	297	1938.5 مح: 8.93

إذا لاحظنا الجدول أعلاه (6) نجد أن نسبة 53.91% حصلت على الدرجات في هذا التمرين الأول فوق المتوسط الحسابي الذي يساوي 8.93، بينما 46.09% حصلوا على درجات أقل من هذا المتوسط. تلاميذ السنة الخامسة مرشحون للانتقال إلى التّعليم المتوسط في السنة المقبلة، وهذا يتطلب مستوىً معتبرا في التّعليم، وإذا كان يقرب من نصف العينة ضعفاء في الاستعمال الصحيح للكلمات بوضعها في جمل تامة ومفيدة وواضحة المعنى، فماذا يقال عن مستواهم في الجوانب اللغوية الأخرى؟ مثل التحكم في قواعد النّحو والصرف والإملاء، والتعبير الشفهي والكتابي الصحيحين.. وغيرها؟

وليس ضروريا هنا تكرار أهمية ودور الرّصيد اللّغوي في التواصل الشفهي والكتابي لدى التّلميذ، وتنمية أفكاره والطلاقة في الكلام.



شكل (2) يبين الدرجات المحصل عليها من تلاميذ السنة 5 في التمرين 1

عينات جمل صحيحة وأخرى خاطئة من إنجاز تلاميذ العينة:

ملاحظات	الجمل الخاطئة	الجمل الصحيحة
عينة من الجمل التي اعتمد التّلاميذ على امثلة المعلّم في القسم، أو القرية منها. نماذج من أوراق التّلاميذ توضع في ملحق الدراسة.	المعلّم قدر التّلاميذ بنقاط منخفضة. التّلميذ الكسول لا يحفظ إلا بالفطنة. أخي الصغير يبكي في شرود الذهن. الأم لها اشمئزاز كبير مع صديقاتها. ببسالة جيش التحرير يحب وطنه. الطفل الكسول دائما يتوج بالرسوب.	قدر أبي المسافة بين قريتنا والعاصمة بـ 200 كلم. القط له فطنة كبيرة في الصيد عندما يرى الفأر. أحيانا يشرد ذهني عندما يقدم المعلّم الدرس. تشمئز أُمي من الرائحة الكريهة. القائد الحربي في الثورة يقاتل العدو ببسالة. التّلميذ المجتهد يُتوج في الامتحانات بالنجاح

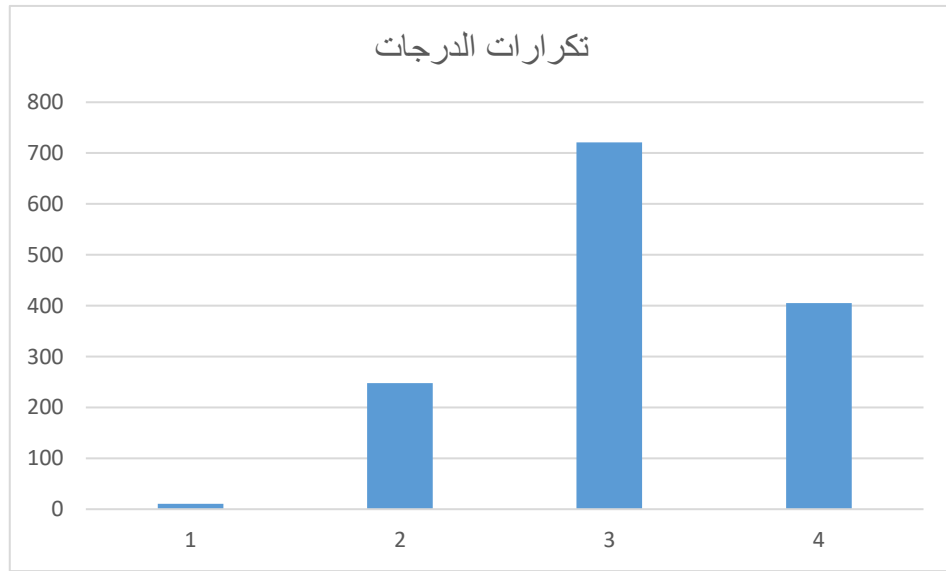
4. نتائج اختبار التمرين الثاني سنة 4:

جدول رقم (7) يبين درجات التمرين الثاني سنة 4 (شطب الجمل الخاطئة):

فئات الدرجات	2-0	3-5	6-8	9-11+	المجموع
مراكز الفئات	1.5	4	7	+9	21.5
التكرارات	8	48	88	42	186
%	4.30	25.80	47.31	22.58	100%
تكرار الدرجات	12	192	616	378	1198
					مع: 6.44

شكل (3) يبين الدرجات المحصل عليها من تلاميذ السنة 4 في التمرين 2

يلاحظ في الجدول 7 أنّ نسبة التّلاميذ الذين حصلوا على أكثر من المتوسط الحسابي (6.44) تساوي إلى 69.89 %، بينما حصلت نسبة 30.11 % على درجات أقل من هذا المتوسط. وللعلم فإن هذا التمرين أسهل من الأول، لأن التّلميذ يكتشف الجملة الخاطئة ويشطبها، ومن المفروض أنها تختلف بوضوح عن الجملة الصحيحة التي يُفهم معناها بسهولة، بينما الخاطئة يكون معناها غامضا بعض الشيء. فرغم عدم تقيد التّلاميذ بالوقت حتى يفكروا مليا في كيفية إنجاز العمل المطلوب منهم، إلا أن عدم التركيز والسرعة في الإنجاز جعل كثيرا منهم يقعون في الأخطاء التي يمكن ألا يقعوا فيها.



5. نتائج اختبار التمرين الثاني سنة 5:

جدول رقم (8) يبين درجات التمرين الثاني سنة 5 (شطب الجمل الخاطئة):

المجموع	+11-9	8-6	5-3	2-0	فئات الدرجات
21.5	+9	7	4	1.5	مراكز الفئات
217	45	103	62	7	التكرارات
110%	20.74	47.46	28.57	3.22	%
1384.5 مج: 6.38	405	721	248	10.5	تكرار الدرجات

يلاحظ في الجدول 8 أن نسبة التّلاميذ الذين حصلوا على أكثر من المتوسط الحسابي (6.44) تساوي إلى 68.2 %، بينما حصلت نسبة 31.8 % على درجات أقل من هذا المتوسط. وللعلم فإن هذا التمرين أسهل

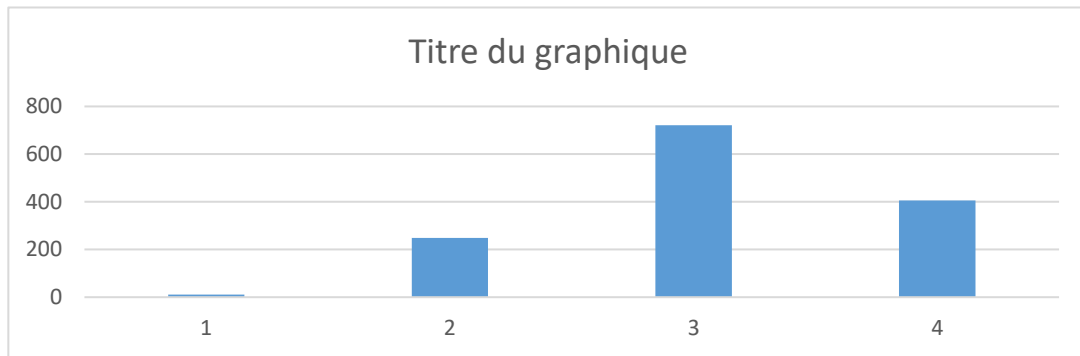
من الأول، لأن التّلميذ يكتشف الجملة الخاطئة ويشطبها، ومن المفروض أنها تختلف بوضوح عن الجملة الصحيحة التي يُفهم معناها بسهولة، بينما الخاطئة يكون معناها غامضا بعض الشيء.

قد يستهين بعض المعلّمين بأهمية ووظيفة الرّصيد اللّغوي في عملية التعبير عن الأفكار والمشاعر وفي عملية التواصل. فالتعبير يتطلب تحديد الهدف أو القصد واختيار الوسيلة والتنفيذ، والوسيلة هنا هي اللّغة التي تتكوّن من مجموعة عناصر وهي الكلمات المناسبة وترتيبها حسب قواعد نحوية تجعلها تُكون جملا وهذه الأخيرة تحمل المعاني التي نقصدها. لكن إذا كان الرصيد المعبر في اللّغة فقيرا فإنه قد يستخدم كلمات لا تناسب المواقف التي يريد التعبير عنها، وبالتالي لا يتحقق الهدف أو يتحقق جزئيا.

شكل (4) يبين الدرجات المحصل عليها من تلاميذ السنة 4 في التمرين 2

• تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

إذا أردنا معرفة الحقيقة حول ما إذا كان الرّصيد اللّغوي الذي حدّده المعلّمون على أنه أعلى من مستوى التّلاميذ في الكتاب المدرسي للسنتين 4 و5 ابتدائي، أم أن القضية ليست كذلك؟ يعني أن الكلمات قد تكون في أغلبها في متناول هؤلاء، لكن مستواهم التّعليمي السابق والحالي أقل من المستوى التّعليمي الحقيقي الذي يكون عليه التّلميذ من المفروض. وانطلاقا من الدراسات التي أشرفنا عليها حول الموضوع فإن عددا معتبرا من الكلمات في متناول التّلاميذ، وأنهم يستطيعون اكتسابها بسهولة، لكن كيفية تدريسها من قبل المعلّم قد تكون هي السبب في عدم تمكن التّلاميذ من تحصيلها بشكل عميق ومتحكم فيه. وسوف نرى في الجمل التي أنتجوها في التمرين الأول من الاختبار، أنهم تشبثوا بنماذج الأمثلة التي قدّمت لهم في



الدرس ولم يخرج أغلبهم عن ذلك مما يدل على سطحية وهشاشة الطريقة التي تعلموا بها هذا الرّصيد وغيره من المعارف.

إن ما يمكن أن يُزعج هو ما أنتجه التّلاميذ من جمل هي صحيحة لكنها متقاربة ومتشابهة جدا لدرجة التطابق أحيانا، وهذا ما يؤكد احتفاظ هؤلاء بالنماذج التي قدّمت لهم في القسم ولم يستطيعوا أن يثروا هذا الرّصيد في سياقات جديدة، فهم فهموا المفردات ضمن دلالة واحدة هي تلك التي قدّمت في النصوص

المعتمدة فقط، وهذا ما جعل التّلاميذ لا يرتقون كثيرا في كتاباتهم وفي تعبيرهم الكتابي الذي ينجز في المدرسة، وكذا في تواصلهم في مواقف جديدة عنهم.

خاتمة:

إنّ ما يمكن قوله في التّهاية أنّ مضامين كتب اللّغة العربيّة تنقل إلى المتعلّمين بصفة أمينة من قبل المعلّمين، بحيث بحفظها المتعلّم حفظا لكنه قلما يصل إلى درجة الاكتساب التي تعني أمرين أساسيين هما: إمكانية إخراج ما حفظه على السّياق الذي قدمه فيه المعلّم، وهذا يعني أنّ ذلك المضمون أصبح معلومة او خبرة يمكن للمتعلّم أن يتصرف فيه ويستخدمه في المواقف التي يحتاج فيها إلى ذلك. كما أنّ تلك المعرفة المحفوظة (ولم تبلغ درجة الاكتساب والتصرف فيها)، تبقى سطحية وتستخدم من قبل حافظها فقط في الموقف التعليمي الذي قُدمت فيه من قبل المعلّم، وليس له القدرة على تنويع المواقف والسياقات، وهذا يترجم درجة هشاشة ثبات هذه المعارف لدى المتعلّم، وسهولة تبخرها من الدّكرة وبالتالي نسيانها.

أسباب ومظاهر الضعف اللغوي عند تلاميذ طَوْرَي التعليم الأساسي♥

من أهم الصّعوبات التي يعاني منها التّلاميذ الضّعفاء، خاصّة في المراحل الأولى من الدّراسة، هي المواد المرتبطة باللّغة، من قراءة وكتابة وتعبير. أمّا أسباب ذلك فغالبا ما ترجع لإحدى الأسباب العضويّة أو النفسيّة أو الأسريّة أو التّربويّة أو الاجتماعيّة.

تمثّل اللّغة أداة أساسيّة للتّعبير عن الأحاسيس وتبليغ الأفكار من المتكلّم على المخاطب، وبهذا فهي وسيلة للتّفاهم بين البشر. "كما أنّها تميّز الكائن الإنساني عن غيره من الكائنات الأخرى، فهي ظاهرة إنسانيّة بالدرجة الأولى. رغم التّساؤلات الكثيرة التي تدور حول وجود لغة لدى الحيوانات الأخرى لما بينها من تواصل وتأثير إلا أنّنا يجب أن نعلم أن نظام اللّغة عند الحيوان مجرد نظام إشاري فقط يقوم على العلاقات البسيطة، بينما الإنسان فلغته راقية وشديدة التّعقيد والثّراء، فهي رموز وليست إشارات" (حنفي بن عيسى: 1980، 86). وسنحاول في هذا الفصل تعريف اللّغة وإبراز وظائفها. بما أنّ بحثنا هذا يتصلّ بلغة الطّفل المتّمدّس سنعرّف على مقوّمات اللّغة عنده.

نتطرّق في هذه الورقة إلى بعض أسباب الصّعوبات اللّغويّة في المدرسة الجزائريّة، وأهمّ الطّرائق المعتمدة في مواجهتها.

1. تعريف اللّغة: يرى ابن خلدون (1882) أن اللّغة: "هي ملكة الإنسان للعبارة عن المعاني وهي في كل قوم بحسب اصطلاحاتهم".

ويعرفها (لويس / Lewis) على أنّها "صياغة المعلومات والمشاعر بكل رموز منطلقة أو أصوات تكون على شكل مقاطع". وهو يشير في كلامه عن كلام الطّفل بأن اللّغة لا تكون إلا عندما يكون هناك نظام اجتماعي وأفراد أي لغة اجتماعيّة. ويوضّح أنّ مفهوم اللّغة يختلف عن مفهوم الكلام، "حيث يستخدم مفهوم الكلام عندما نكون بصدد الرّموز التّعبيريّة المنطوقة لدى الفرد، معنى ذلك أنّ الكلام هو فعل خاصّ ينتسب للفرد بينما اللّغة ينتسب للجماعة". (أنس محمد أحمد: 2000، 15).

أما (سابير / sapir. 1921) فيرى أن "اللّغة طريق إنسانية متعلّمة لإيصال الأفكار والانفعالات والرّغبات بواسطة نظام معيّن الرّموز، اختاره أفراد مجتمع ما واتّفقوا عليه".

في حين يبيّن (كلود كوهلر) استعمال اللّغة، ويستنتج أنّ لها:

- استعمال انفعالي: تكون اللّغة فيها تعبيرا تلقائيا عن الانفعالات؛
- استعمال لّعي: حيث تكون اللّغة وسيلة اللّعب؛
- استعمال عملي: يكون في شكل نداء أو أوامر أو نواهي (حنفي بن عيسى: 1980، 86).

- وهكذا تستعمل اللُّغة كوسيلة للاتِّصال كما أنها مظهر من مظاهر النِّمُو العقلي والتَّنشئة الاجتماعية والتَّوافق النَّفسي الاجتماعي ("صالح الشماع: 2000، 3).

مقوِّمات اللُّغة عند الطِّفل المتَّمدِّس: تشمل مجالات دراسة اللُّغة مجموعة من المواد، تتمثَّل في القراءة والكتابة والتَّعبير، وما تتطلَّبه هذه العمليَّات من قدرات ومهارات.

1. القراءة: تعتبر القراءة مفتاح التَّعلُّم، لهذا فلا نستغرب أن تكون أوَّل سورة نزلت في القرآن الكريم، تحتَّ على القراءة كما جاء في سورة العلق.

والقراءة بمفهومها العلمي هي: "عملية بصرية صوتية إدراكية، لا تتم إلا إذا تحقَّق الإدراك والفهم وللفهم هنا شروط لمعرفة الرَّموز وتحويلها إلى معاني وتحويل المنطوق من جهة ثانية إلى مكتوب، والمكتوب إلى معرفة، وبهذا تكون عملية القراءة اكتملت في مفهوم الصَّورة الصَّوتية ثم الذَّهنية" (محمد مصطفى زيدان: 1975، 120).

2. الكتابة والإملاء: أهمَّ العوامل المساعدة على إتقان اللُّغة وفهمها والتَّحكُّم فيها هي الكتابة بوضوحها وحروفها. لهذا على التَّلاميذ تذكُّر طرق رسم الحروف والكلمات بطريقة سليمة، وبدون ذلك لا يتم التَّحكُّم في اللُّغة.

كما يعتبر الإملاء أحد العوامل الأساس التي تهدف إلى تنمية اللُّغة وحمايتها من التَّحريف ونقلها سليمة بين الأجيال، تتجلَّى أهميَّتها فيما يلي:

1. حفظ التَّلميذ من الخطأ وصيانة اللُّغة من التَّشويه.

2. نقل التَّراث الثَّقافي وتوطيد الصِّلة بين الأجيال.

3. تربية حاسة البصر على الدِّقة والملاحظة.

4. تربية حاسة السَّمع على الانتباه والإصغاء.

5. ترجمة الأصوات إلى حروف وكلمات ترجمة صحيحة.

6. الرِّبط بين حاستي السَّمع والبصر (علي أوحيد: 1997، 106).

ولنشاط الإملاء علاقة بالكتابة في الرِّسم الصَّحيح للحروف ومراعاة التَّنسيق بينهما وهذا يعني أن ضعف التَّلميذ في الكتابة يؤثِّر على صحَّة الإملاء، لأنَّ صعوبة النُّطق بالكلمات دليل قاطع على أنَّه لا يستطيع ترجمة ما يسمع ترجمة صحيحة أثناء الكتابة لذلك تكثر الأخطاء. فعن طريق الإملاء يتعلَّم الطِّفل كيفية كتابة الحروف وحركتها، كما يساعد على إثراء محصولة اللُّغوي بحفظ الكلمات التي تملأ عليه وبالتالي فالإملاء من المواد الأساس التي تعتمد عليها المدرسة الأساسيّة في تلقين التَّلميذ اللُّغة.

3. التَّعبير: يعتبر التَّعبير أحد أهمَّ الأنشطة اللُّغويّة، ذلك لأنَّه يحقِّق في المجال التَّربوي مجموعة من الأهداف النَّفسيّة والتَّربويّة:

أ- الأهداف النَّفسيّة: يعتبر التَّعبير بمثابة تنفيس عمَّا يحسُّه التَّلميذ من كبت أثناء مراحل التَّنشئة المختلفة، فحُصص التَّعبير كثيرا ما تكون بديلا عمَّا يحرم منه الطِّفل من التَّعبير عن مشاعره وأفكاره ورغباته المتنوّعة (كشروود سعد: 1995، ص 28).

ب- الأهداف التّربويّة: وتتمثّل فيما يتروّد به الطّفل من خلال إتاحة هذه الفرصة من آليات التّفكير اللّغويّة.

فالتّعبير بنوعيه الكتابي والشّفهي علاوة على أنّه يكسب التّلميذ اللّغة، فإنّه كذلك يكسبه معلومات عن الطّبيعة والحياة ومواقفها المختلفة، وربّما ساعدته هذه التّقنيّات على تعديل مواقفه واتّجاهاته حيال هذه الأفكار والمواقف والتّجارب. ومن هنا تتّضح لنا أهميّة اللّغة في الاتّصال بين الأفراد، فالطّفل بحاجة للتّعبير عن نفسه وعن أفكاره وتزويد رصيده اللّغوي بكلمات وجمل جديدة. فتعمل الأسرة والمدرسة على مساعدته وتلقينه اللّغة السليمة عن طريق كلمات يقوم الطّفل بتوظيفها يوميّاً في مختلف المواقف التّربويّة والاجتماعيّة.

2. أسباب الصّعوبات اللّغويّة: عادة ما يكون من الصّعب، إن لم يكن من الاستحالة تحديد السّبب أو الأسباب المؤدية إلى الصّعوبات اللّغويّة، بغضّ النّظر عن الطّروف العضويّة والجسميّة مثل فقدان السّمع وانحرافات التّركيب الفمي (كعيوب الأسنان وشقّ الحلق)، والعيوب العضليّة والنّيرولوجيّة في أجهزة الكلام (كالتّلف العضلي أو الشّلل المخّي)، والتّخلّف العقلي غالباً ما تكون ذات أثر واضح على الكلام (أثر جيمس وزملاؤه: 1966، ص 118).

فما هي أسباب الصّعوبات اللّغويّة؟ وما هي أشكالها؟

يمكن تقسيم أسباب الصّعوبات إلى أسباب داخلية مرتبطة بالتّلميذ وأسباب خارجيّة مرتبطة بالمحيط.

1.1. الأسباب الدّاخلية: وتتعلّق بالطّفل ذاته، وتنقسم إلى عضويّة ونفسيّة:

أ. الأسباب العضويّة: بالرّغم من أن الكلام وظيفة عقليّة واجتماعيّة بالدّرجة الأولى، إلا أن له جانب عضوي. إذ لا بدّ أن تصل أعضاء الكلام إلى درجة من النّضج المطلوب حتى يتمكن الفرد من القيام بوظيفة الكلام. ولتحقيق هذا التّواصل اللّغوي لا بدّ من تفاعل عدد كبير من الأجهزة والأعضاء الجسميّة كاللسّان والحنجرة والرّئتين والبلعوم والأحبال الصّوتيّة. لتجعل من الحركات والرّموز أصواتاً مسموعة ومنطوقة وعليه تصبح سلامة هذه الأعضاء وصحّتها عاملاً مهمّاً لحسن أداء اللّغة (أثر جيمس وزملاؤه: 1966 ص 118) أظهر نوبر سيلامي / nobertsillamy في أبحاثه أنّ اللّغة بمفهومها الحقيقي هي قدرة فطريّة خاصّة بالجنس البشري وذلك لعدّة أسباب:

أولاً: وجود ارتباط متبادل بين النّواحي الفيزيولوجيّة، والتي تظهر من خلال العلاقة بين اللّغة وجهازي السّمع والبصر وبين اللّغة والدّماغ وأحكام التّنفس وضبطه، ليتمكّن الإنسان من مواصلة الكلام لفترة معيّنة بالإضافة إلى الخصائص المتعلّقة بالحسّ والإدراك اللّازمين للإدراك اللّغوي.

ثانياً: تتطوّر اللّغة حسب النّموّ الزّمني للطّفل وهذا مهما اختلفت البيئة أو لغة هذا الطّفل.

ثالثاً: تتعرّض اللّغة إلى صعوبات إذا أصيبت أو إذا تعرّضت الأجهزة العضوية المسؤولة عن اللّغة بإعاقة سواء كانت دائمة أو مؤقتة كالإعاقة السّمعيّة أم اضطراب في منطلق الكلام في منطقة بروكا أم خلل في التّنفس.

كما أنّ الخلل العضوي للحنجرة الذي يصاحب الطّفل منذ ولادته، والتي تصيبه في حياته تؤثر في النّمو اللّغوي العادي للطفّل. كما أنّ التّشوّهات التي تصيب أعضاء النّطق كتشوّه الشّفّتين والحنك الرّخو، وتشوّه الخياشيم والأنف، والتّصاق اللّسان بقاعدة الفمّ، وكذا عدم تطابق بين أسنان الفكّين العلوي والسّفلي، كلّها أسباب تعيق النّمو اللّغوي العادي للطفّل.

ب. الأسباب النّفسيّة: لا يمكن فصل الجانب اللّغوي عن البعد النّفسي، حيث يرى تعوينات "التّقاء السّلك اللّغوي عند الطّفل بمحتويات من منطقة الشّعور، بالإضافة إلى بعض التّوجيهات من الجانب اللاشعوري، فالرّغبة في الكلام تصدر من وجود مؤشّر ينتقل إلى الصّبي عن طريق الحواس، كأن ينادي الطّفل أباه أو أمّه أو يرى شيئاً معيّناً فيرغب في طلبه. وقد تشترك أكثر من حاسة في تلقّي المؤشّر الخارجيّ أو يكون المؤشّر داخليّاً ناتجاً عن انفعال سببه المرض أو نتيجة دافع فطريّ فيعبر الطّفل عن أحاسيسه بطريقة لغويّة في الغالب (علي تعوينات: 1998، 24).

توجد عدّة أسباب نفسيّة تعيق النّمو اللّغوي العادي عند الطّفل هي:

1. شعور الطّفل بالنّقص والخلل وشعوره بأنّ الآخرين يلتفتون لأخطائه وهفواته.
2. الخوف من الاتّصال اللّغوي مع الغير وذلك لشعوره بأنّه سوف يعيش موقفاً حرجاً بالتحدّث مع الغير.

3. عجز الطّفل عن مراقبة ما يسمعه مما لا يسمح له بتصحيح الحروف المحرّفة التي يتلقّظ بها رغم سلامة جهازه السّمعّي (علي تعوينات: 1998، ص 24).

2.2. الأسباب الخارجيّة: ويقصد بها أسباب المحيط الذي يعيش فيه الطّفل وأثره في نموّه اللّغوي.

1. الأسباب الأسريّة:

تعدّ الأسرة الخليّة الأساس في تكوين المجتمع وبنائه وصالحها وقوّتها ضروريان لصّلاح وقوّة المجتمع ولذلك كانت هي المؤسّسة الاجتماعيّة الأولى التي يتلقّى فيها الطّفل المبادئ الأساس للتّربية، تقوم بتلقينه المبادئ والأفكار والمعتقدات لإعداد النّاشئة إلى الحياة بكلّ متطلّباتها.

كما يرى محمد زردومي أنّه لما كانت اللّغة هي الوعاء الطّبيعيّ للفكر والقيم والمبادئ فإنّ الطّفل يكتسب هذه اللّغة من أثناء التّواصل الأسري والتّنشئة الاجتماعيّة، وبذلك فإنّ اللّغة الأم هي تلك اللّغة التي يتعامل معها الطّفل منذ نشأته الأولى من المحيط الأسري، فبقدر ما تكون هذه اللّغة ثريّة في قاموسها دقيقة في تراكيبيها وتعبيرها وأصواتها، يكون هذا الثّراء واضحاً في لغة الرّاشد وكلّما كانت لغة الأسرة قريبة من لغة المدرسة كان هذا مساعداً لحصول التّعلّم الجيّد، والاكتساب الأوسع للّغة (محمد زردومي: 1994 ص 37) إلى جانب كون الأسرة هي محطّة ظهور لغة الطّفل وتطوّرها إلّا أنّها قد تكون سبباً في بعض المشاكل اللّغويّة عند الطّفل وتتمثّل أهمّها في:

1. أنماط كلام الآخرين: التي يتفاعل الطّفل أثناء تعلّم الكلام لو أنّ كلام الأشخاص المهمّين في عالم الطّفل-كالوالدين والإخوة- يتضمّن أخطاء في النّطق، ففي هذه الحالة من المتوقّع أن تنمو لدى الطّفل أنماط خاطئة مشابهة، فالأنماط الرديئة من النّطق تؤدّي عادة إلى مهارات غير ملائمة للكلام عند الأطفال

خاصّة وهم في طور التّموّ بالمثل، إذا كانت تنقص الطّفل الاستشارة المناسبة والدّافعيّة الكافية لتطوير طريقة جيّدة للتّلق، فإنّ أنماط التّلق عند الطّفل تظلّ أنماطاً طفليّة (علي تعوينات 1998، ص 27).

2. إجبار الطّفل تعلّم اللّغة دون مراعاة استعداداته وهذا قد يؤدّي في كثير من الأحيان إلى حدوث عيوب للكلام كالنّأتأة.

3. ازدواجيّة اللّغة: الأسرة مفرنسة والتّعليم معرّب وكذلك بالنّسبة للأطفال أبناء الأسر الأمازيغيّة يجدون صعوبة في التّكيّف اللّغوي المدرسي.

4. الطّروف الأسريّة السيّئة أين يحظى الطّفل بمعاملة صارمة أو تدليل زائد أو حرمانه من الاحتكاك بأطفال سنّه فينشأ لا يملك الثّقة في نفسه غير متفاعل مع أقرانه.

5. الانخفاض الكبير في المستوى الاجتماعي والاقتصادي في الأسرة، وعدم توقّر الجوّ الثقافيّ فيها وكبر حجمها، غياب الوالدين أو أحدهما، واليتم، والعلاقات الأسرية المتفكّكة، وأسلوب التّربية المتناقضة (الأب يأمر والأمّ تنهى أو العكس) وتفضيل جنس عن الآخر الإهمال واللامبالاة.

6. القلق الزّائد على تحصيل الطّفل أو رفع مستوى طموحه إلى درجة لا تتناسب مع قدراته وإمكانيّاته (علي تعوينات 1998، ص 27).

2. الأسباب المدرسيّة: وهي كثيرة ومتشعّبة منها ما هو راجع إلى التّلميذ ذاته ومنها ما هو راجع إلى المعلّم ومنها ما هو راجع إلى النّظام التّربوي ككلّ.

1) أسباب متعلّقة بالمعلّم: تتضح العلاقة الموجودة بين المعلّم و التّلميذ وما لها من تأثيرات، فالمعلّم يواجه مشاكل عدّة وهذا ما يراه حسن بحري حيث يرى أن المعلّم يواجه مشكلة التّعامل مع جماعة من الأطفال يختلفون في الاستعدادات والعواطف والدّوافع ، وهذه كلّها أمور تتحوّل ولا تتغيّر وفقاً لتغيير الحياة الإنسانيّة نفسها " (حسن بحري: 1973، ص 58). فالّتغيّر لا بد منه حسب المعطيات التي تفرض نفسها ولهذا فالمعلّم دائم التّجدّد في معلوماته ومعاملاته حسب مقتضى الحال و دليلنا أنّ زيارتنا المتكرّرة للميدان و ملاحظتنا لطرائق التّعامل مع التّلاميذ لاحظنا بكلّ أسف أن المعلّم قصير التّعامل مع مجموعات معيّنة من التّلاميذ مع إهماله لعدد كبير لا يتجاوب مع أسلوبه المستعمل.

وبعدّ هذا تقصيرا منه في حقّ التّلميذ الذي لم تلب حاجاته بطريقة تربوية عادية وهذا ما ذهب إليه محمد أرزقي بركات في معالجته لهذا الموضوع حيث يقول: " فالمعلّمون يلاقون بعض العوائق في أن يقدرُوا حاجات الأطفال الذين لا تجدي معهم التّربيّة بطريقة عادية مألوفة، وهنا يلاقي البعض ما لا يحبّون وما لا يروقهم فيكون التّسرّب بسبب عدم وضوح الأهداف في أذهانهم" (محمد أرزقي، ص 31).

بالإضافة إلى تدنّي المستوى العلمي والأخلاقي والتّربوي، وأسلوب القيادة التّسلطي أو الفوضوي وعدم الإدراك الواضح للأهداف التّربويّة، وطريقة التّدريس الغير مرنة، وعدم فهم خصائص الطّفولة ومتطلّباتها وعدم استيعاب المناهج التّعليميّة، وضعف الدّافعيّة والتّحفّز، والانشغال بأمور خارج التّدريس.

(2) أسباب متعلّقة بالتّلاميذ:

- التّغيب عن المدرسة لفترات طويلة (دائمة أو متقطّعة)؛
- التّنقّل المستمرّ من مدرسة إلى أخرى خلال العام الدراسي؛
- هروب التّلميذ من المدرسة وانعدام الدّافعية للتّعلّم؛
- ارتفاع مستوى طموح غير متناسب مع قدراته الفعلية؛
- التّغيب المستمرّ بسبب المرض (علي تعوينات: 1998، ص 21).

(3) أسباب تتعلّق بالنّظام التربوي:

- عدم وضوح أهداف التربية والتعليم؛
 - عدم كفاءة الإشراف التربوي؛
 - الإدارة التربوية المتسلّطة؛
 - نظم امتحانات غير موضوعية؛
 - التّوجيه السيء للتّلاميذ؛
 - المحيط العامّ وجماعة الرّفاق ...؛
 - ارتفاع الحجم الساعي للموادّ التعليمية؛
 - عدم توفّر الأقسام الخاصّة بالتّعليم المكثّف (علي تعوينات 1998، ص 21).
- من هنا تتّضح لنا الأسباب الرئيسة التي تعيق النّمو اللّغوي العادي للطفّل فمهما ما يتعلّق بالطفّل ذاته من أسباب عضويّة وأسباب نفسيّة، ومنها ما يتعلّق بالمحيط الذي يعيش فيه كالأسرة والمدرسة وأنّ ظروفهما الصّعبة تؤثر على الطّفّل عامّة ولغته خاصّة.

منهجية البحث الميداني:

يهدف الموضوع إلى دراسة المشاكل اللّغوية التي يتعرّض لها الطّفّل الجزائريّ في التّعليم الإعدادي. ذلك أنّنا نلاحظ أنّ كثيرا من الطّلبة في المرحلة الجامعية يعانون من صعوبة التّحكّم في اللّغة تعبيرا وتحريرا وهو ما يؤثّر سلبا على مستوى تحصيلهم الدّراسي، بل وحتى على أدائهم المهنيّ. لهذا سوف يعمل الباحث على التّعرّف على الأسباب الحقيقيّة للمشاكل والصّعوبات اللّغوية لتلاميذ التعليم الابتدائي، ومتابعة أسبابها في محيطهم الأسري والمدرسي، وذلك من أجل تحديدها واقتراح طرق لمعالجتها.

إشكالية البحث:

تعدّ اللّغة هي المحرك الأساس لعملية التّعلّم، وما أمكن ملاحظته هو معاناة كثير من التّلاميذ من صعوبات تعلّم اللّغة وعدم التّحكّم فيها، نتيجة انتشار الجهل بين شريحة واسعة من المجتمع، إلى جانب نقائص في مناهج تدريس اللّغة العربيّة ونقص تكوين المدرّسين واعتماد طرائق غير مناسبة في التدريس، وهي عوائق تركت آثارها سلبية على مستوى التّحكّم اللّغوي عند تلاميذ المدرسة الجزائرية.

إنّ دراسة موضوع اللّغة عند الطّفّل، يتطلّب منّا الكشف عن الصّعوبات التي تعيق الاستعمال السّليم لها.

وباعتبار اللغة أداة تواصل بين الأفراد، فهي بذلك وسيلة أساس في اكتساب المعارف والعلوم وإقامة علاقات، فإن اضطرابها معيق للنمو المعرفي والتحصيلي، ويعيق التواصل السليم بين الأفراد وهو ما جعل الكثير يتساءلون عن هذه الصعوبات وأسبابها وكيفية التعامل معها.

فرضيات البحث: من خلال الإشكالية السابقة، يمكن استخلاص مجموعة من الفرضيات و تتمثل في أن:

أ. هناك أسباب عضوية تعيق النمو اللغوي للتلميذ.

ب. هناك أسباب نفسية تعيق النمو اللغوي للتلميذ.

ج. هناك أسباب أسرية تعيق النمو اللغوي للتلميذ.

د. هناك أسباب مدرسية تعيق النمو اللغوي للتلميذ.

هـ. هناك أسباب اجتماعية تعيق النمو اللغوي للتلميذ.

وهي فرضيات يمكن التأكد منها من خلال الدراسة الميدانية واستعمال استبيان بجمع المعطيات مباشرة من التلاميذ.

طريقة جمع المعطيات: مثلت طريقة جمع المعطيات في حضور الدروس المقدمة في بعض المدارس بمنطقة وهران حيث تعرف الباحث على التلاميذ الذين يعانون من مشاكل لغوية وضعف في الأداء بالنسبة للغة كتابة وتعبيرا. قام الباحث بإعداد استبيان لجمع المعطيات بإجراء مقابلات مع المدرسين والوالدين والتلاميذ أنفسهم.

إعداد أداة جمع المعطيات: بعد الاطلاع على ما جاء في أدبيات موضوع أسباب الضعف اللغوي، تم تصميم "استبيان للكشف عن أسباب الصعوبات اللغوية عند التلاميذ"، بحيث أنه ينقسم إلى خمسة أبعاد وهي:

أ. البعد العضوي.

ب. البعد النفسي.

ت. البعد الأسري.

ث. البعد المدرسي.

ج. البعد الاجتماعي.

وضعت أسئلة (أنظر الملحق) لتحديد الأسباب الحقيقية للصعوبات اللغوية عند الأطفال. وقد تم الاتصال بالمعلمين وبعض الأولياء وتسجيل كل ملاحظاتهم واقتراحاتهم من أجل إثراء الأداة المعتمدة لجمع المعطيات.

أما طريقة ملء الاستبيان فاعتمدت أسلوب المقابلات مع التلاميذ بسبب عدم قدرتهم على استيعاب الأسئلة، وعدم تعودهم التعامل معها، وبالتالي عدم قدرتهم على ملئها بأنفسهم. وهو ما تطلب الاستعانة ببعض طلبة الجامعة للمساعدة على الاستبيانات.

عَيِّنة الدِّراسة ومواصفاتها:

من أجل القيام بهذه الدِّراسة تمَّ الاتِّصال بمدارس مختلفة وكانت العَيِّنة المختارة 24 تلميذا من مدرسة بوهرا ن وثلاث مدارس بـ (غيليزان) وأخذت منها العَيِّنات 14، و24، و38 تلميذا وتلميذة، ليصبح بذلك حجم العَيِّنة هو 100 تلميذا وتلميذة، من ضعاف التَّلاميذ في المواد اللِّغويَّة، تمَّ تحديدهم بمساعدة المعلِّمين، وقد تمَّ حضور مجموعة من الحصص الخاصَّة في المواد اللِّغويَّة. (قراءة، تعبير، كتابة).

الجدول رقم 1: يبيِّن العَيِّنة ومواصفاتها:

السَّنة الدِّراسية الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
السَّنة الأولى	09	09	18
السَّنة الثَّانية	08	07	15
السَّنة الثَّالثة	09	07	16
السَّنة الرَّابعة	08	09	17
السَّنة الخامسة	07	09	16
السَّنة السَّادسة	10	08	18
المجموع	51	49	100

وقد شملت العَيِّنة المدروسة تلاميذ من الطَّورين الأوَّل والثَّاني من التَّعليم الإعدادي.

نتائج البحث:

بعد تفريغ المعطيات المجموعة من خلال الاستبيان، أمكن الحصول على نتائج يمكن توضيحها فيما

يلي:

الجدول رقم 2: يبيِّن التكرارات والنَّسب المئويَّة المتعلِّقة بالصَّعوبات اللِّغويَّة.

النَّسبة المئويَّة	التكرارات			الفقرات
	مجموع	الطَّور الثَّاني	الطَّور الأوَّل	
64%	64	27	37	1. أجد صعوبات في التَّعبير
63%	63	23	30	2. أجد صعوبات في بناء جمل سليمة
59%	59	30	29	3. أجد صعوبات في القراءة
53%	53	23	30	4. أجد صعوبات في التَّعبير عن أفكار
43%	43	21	22	5. أجد صعوبات في الكتابة
42%	42	17	25	6. أجد صعوبات في النُّطق السَّليم للكلمات
30%	30	09	21	7. أجد صعوبات في قراءة خطِّي عند مراجعة خطِّي في المنزل
28%	28	08	20	8. أجد صعوبات في فكِّ الحروف

يتبيَّن من خلال التَّنتائج أنَّ هناك صعوبات تعيق النُّمو اللِّغوي السَّليم عند تلاميذ الطَّورين الأوَّل والثَّاني إذ نجد أكبر نسبة في التَّعبير تقدَّر بـ 64 % وهو علامة من علامات الصَّعوبات اللِّغويَّة ويظهر هذا

خاصة عند تلاميذ الطَّور الأوَّل إذ صادفنا 37 حالة وهذا لكونهم لم يكتسبوا مصطلحات جديدة بسبب التحاقهم الأوَّل بالمدرسة على غرار تلاميذ الطَّور الثَّاني الذين نجد عندهم المكتسبات الأوَّليَّة لِلغة مثل الحروف، وتليه صعوبات في القراءة قدَّرت النَّسبة بـ 59 % ونلاحظ نسبة التَّعبير عن أفكارهم وصعوبات في بناء جمل سليمة تقدر بـ 53 % ويظهر هذا خاصَّة عند تلاميذ الطَّور الأوَّل، ونجد أنَّ هناك صعوبات في الكتابة قدَّرت بـ 43 % وهناك صعوبات في النَّطق السَّليم للكلمات قدَّرت نسبتها بـ 42 % ويظهر هذا عند تلاميذ الطَّور الأوَّل، فصادفنا 25 حالة نظرا لفقر منتوجهم اللُّغوي وبعدها الصَّعوبات في قراءة الخطَّ عند المراجعة بالمنزل قدَّرت بـ 30 % وكذا صعوبات في فك الحروف قدَّرت بـ 28 % ويظهر هذا خاصَّة عند تلاميذ الطَّور الأوَّل.

الجدول رقم 3: يبيِّن التَّكرارات والنَّسب المئويَّة الخاصَّة بفقرات الجانب العضوي:

النَّسبة المئويَّة	التَّكرارات			الفقرات
	المجموع	الطَّور الثَّاني	الطَّور الأوَّل	
50%	50	21	29	أجد صعوبات في النَّطق.
32%	32	14	18	أجد صعوبات في تذكُّر الكلمات والأسماء
06%	06	02	04	أعاني من مرض مزمن
05%	05	02	03	أجد صعوبات في السَّمع

يتبيَّن من خلال تحليل نتائج الجدول أنَّ ظاهرة الاضطرابات العضويَّة بمختلف أنواعها لها تأثير كبير على إمكانيَّة اكتساب ثروة لغويَّة جيِّدة عند التَّلميذ خاصَّة في السَّنوات الأولى من التَّعليم لأنَّنا تحصَّلنا على 29 حالة من الطَّور الأوَّل تعاني صعوبات لغويَّة بسبب الاضطرابات العضويَّة، كما صادفنا حالات أخرى لها تأخُّر دراسي بسبب صعوبات في تذكُّر الكلمات والأسماء قدَّرت نسبتها بـ 32 % وهذا راجع لضعف في الدَّكرة أو النِّسيان أو عدم التَّمكُّن من الحفظ بالإضافة إلى بعض الحالات التي تعاني من الأمراض المزمنة كالربو، التهاب اللُّوزتين، الصَّداع، قدَّرت بـ 06 % إضافة إلى بعض التَّلاميذ الذين يعانون من ضعف في السَّمع قدَّرت بـ 05 %.

الجدول رقم 4: يبيّن التكرارات والنسب المئوية الخاصة بفقرات الجانب التَّفسي.

النسب المئوية	التكرارات			الفقرات
	المجموع	الطَّور الثَّاني	الطَّور الأوَّل	
68%	68	35	33	1- أخاف أخذ الكلمة في القسم
60%	60	33	27	2- أحسَّ بالخجل عندما أتكلَّم
55%	55	36	19	3- أجد نفسي قلقاً أثناء الكلام
24%	24	08	16	4- أشعر أنَّ زملائي يجدون صعوبة في التَّفاهم معي
16%	16	07	09	5- أتسرَّع في الكلام
06%	06	01	05	6- أميل إلى العزلة والانطواء

من خلال تحليل النتائج نجد أن الطَّفل المضطرب لغويًا يخاف من أخذ الكلمة في القسم ممَّا يعرقل نموّه اللُّغوي السَّليم ونجدها بنسبة كبيرة خاصَّة في الطَّور الثَّاني وقدَّرت النسبة بـ 68 %، ولاحظنا أن الخجل ينتشر بشكل واسع خاصَّة عند المضطرب لغويًا، هذا ما يجعل التَّلميذ يجد صعوبة في الاتِّصال مع الآخرين والتَّحدُّث معهم ممَّا يعيقه في اكتساب مصطلحات جديدة قدَّرت النسبة بـ 60 % ثم يليه القلق بـ 55 % الذي يصاحب بعض المضطربين لغويًا في حين نجد أن المضطربين لغويًا يجدون صعوبات في التَّفاهم وتكوين علاقات مع الآخرين ممَّا يعرقل نموّه اللُّغوي إذ بلغت النسبة 24 % كما نجد أيضًا ظاهرة التَّسرَّع في الكلام عند المضطربين لغويًا، هذا تفاديا للحوار وبطبيعة الحال يكون له تأثير على تحصيلهم الدَّرَاسي قدَّرت النسبة بـ 16 % ونجدها خاصَّة عند تلاميذ الطَّور الأوَّل إذ صادفنا 09 حالات. في الأخير نجد أن أغلب التَّلاميذ الضَّعفاء لغويًا ينعزلون ويرفضون النِّشاطات التي تُدخلهم في العلاقات مع الآخرين إذ قدَّرت النسبة بـ 06 %.

الجدول رقم 5: يبيّن التكرارات والنسب المئوية المتعلِّقة بفقرات الجانب الأُسري

النسب المئوية	التكرارات			الفقرات
	المجموع	الطَّور الثَّاني	الطَّور الأوَّل	
53%	53	21	32	1- أتحدِّث مع أفراد أسرتي
33%	33	18	15	2- يعاملني والدِّي بقساوة في المنزل
10%	30	09	21	3- يساعدني والدِّي على تعلُّم القراءة والكتابة
	10	05	05	4- يفضِّل والدِّي إخوتي عني

يَتَّضح من خلال نتائج الجدول أن التَّحدُّث في المنزل مع أفراد الأسرة بالرَّغم من أنَّه يساعد في اكتساب ثروة لغويَّة إلا أنه في حين يكون الطَّفل لم تكتمل قدراته ويعاني من اضطراب في النُّطق وتكرار المفردات العاميَّة يعرقل في التَّموُّل السَّليم للُّغة إذ قدَّرت النسبة بـ 53 % إذ صادفنا 32 حالة تعاني من هذا المشكل في

السَّنات الأولى من الدَّخول المدرسي، في حين نجد أنَّ معاملة الوالدين بقساوة تؤثر على لغة الطَّفل لأنَّ المعاملة السيئة تؤثر سلباً على التَّلميذ وهذا ما نلاحظه من خلال التَّائج قدَّرت النِّسبة بـ 33% في حين نجد مساعدة الوالدين للتَّلميذ في ترديد المصطلحات أكبر من مستواهم. وقدراتهم ومعاقبهم على الخطأ يعرقل بشكل كبير نموهم اللغوي إذ عند بعض الأمهات تجبر طفلها على التحدُّث بالرَّغم من عدم اكتمال قدراته ومعاناته في اضطراب في النطق قدَّرت النِّسبة بـ 30% ونجدها خاصَّة عند تلاميذ الطَّور الأوَّل حيث صادفنا 21 حالة لكون أنَّ الطَّور الأوَّل قاعدة لاكتساب ثروة لغويَّة في حين نجد مشكل تفضيل الأولاد وتأثيره على لغة الطَّفل بنسبة قليلة جدًّا قدَّرت بـ 10%.

الجدول رقم 6: يبيِّن التَّكرارات والنِّسب المئويَّة للفقرات المتعلِّقة بالجانب الاجتماعي:

النسب المئويَّة	التكرارات			الفقرات
	مجموع	الطَّور الثَّاني	الطَّور الأوَّل	
57%	57	35	22	1- أشعر بنقص عند مقارنة نفسي برفقائي
38%	38	15	23	2. أجد صعوبات في تكوين علاقات مع زملائي
33%	33	13	20	3- يقلقني الآخرون عندما يتكلَّمون معي
21%	21	07	14	4- أتجنَّب أخذ الكلمة بين رفقائي
20%	20	08	12	5- يتهكَّم مِنِّي زملائي عندما أتكلَّم
08%	08	02	06	6- ليس لي أصدقاء فالآخرون يتجنَّبونني

من خلال ملاحظتنا للتَّائج نجد أنَّ معظم التَّلاميذ المضطَّربين لغويًّا يشعرون بنقص اتِّجاه الآخرين وهذا ما يؤثر على نموهم اللغوي بشكل جيِّد، حيث قدَّرت النِّسبة بـ 57% إذ تعرَّضنا لـ 35 حالة من الطَّور الثَّاني تعاني من هذا المشكل لأنَّه في هذا السنَّ تفهم المواقف، في حين نجد المضطَّربين لغويًّا يجدون صعوبات في تكوين علاقات مع الآخرين لأنَّهم يشعرون أنَّهم يفقدون لغة الاتِّصال مع الغير قدَّرت النِّسبة بـ 38%، ونجد أيضاً أنَّ التَّلميذ المضطرب لغويًّا قد يكون قلقاً ومتوتِّراً إذا تحدَّث معه الآخرون وهذا بطبيعة الحال يقلق اندماجهم مع الغير والنِّسبة دالَّة على ذلك بـ 33% في حين يتجنَّب المضطرب لغويًّا أخذ الكلمة خوفاً من الاستهزاء أو الخطأ قدَّرت النِّسبة بـ 22% في حين هناك نسبة ضئيلة قدَّرت بـ 20% من الذين يظنُّون أنَّ زملاءهم يتهكَّمون منهم وتلتها نسبة قدَّرت بـ 08% في تجنَّب المضطَّربين لغويًّا للأصدقاء خاصَّة تلاميذ الطَّور الأوَّل إذا صادفنا ستَّ (06) حالات.

الجدول رقم 7: يبيّن التكرارات والنسب المئوية للفقرات المتعلقة بالجانب المدرسي:

النسبة المئوية	التكرارات			الفقرات
	المجموع	الطور الثاني	الطور الأول	
49%	49	19	30	1- أشعر بارتباك عند القراءة
47%	47	26	21	2- يعاقبني المعلم عندما أرتكب أخطاء لغوية
34%	34	20	14	3- أكره الدّراسة بسبب صعوبات في القراءة
32%	32	16	16	4- يفضل المعلم إجابة التلاميذ الآخرين عن إجابتي
26%	26	12	14	5- يستهزئ مني زملائي أثناء الكلام
12%	12	06	06	6- يعزلي المعلم خلف القسم

الجدول رقم 8: يبيّن نقاط تلاميذ الطّور الأوّل في المواد اللّغويّة والمعدّل العامّ.

المعدّل العامّ	اللغة العربيّة	العينة	المعدّل العامّ	اللغة العربيّة	العينة
4.16	6.5	26	8.51	10	01
7.45	01	27	3.5	06	02
1	5	28	2.5	01	03
8	7	29	3	02	04
5.5	5	30	3	01	05
5.72	2	31	5	02	06
2.2	1	32	4.5	2.5	07
4	1	33	2	01	08
4	0	34	2	01	09
4.04	1	35	8.4	01	10
4.70	8	36	3.8	10	11
8.60	3	37	4	02	12
6	3	38	5.14	01	13
5	9	39	4.6	04	14
9	9	40	4	02	15
12	9	41	4.5	01	16
5	5	42	6	04	17
4	10	43	4.72	03	18
10	5	44	2.9	05	19
6	4	45	3.6	03	20
3	2	46	3.95	7.5	21
4	3	47	2.5	2.5	22
3	7	48	7.5	01	23
5.66	2	49	2.87	03	24
			4.5	01	25

الجدول رقم 09: يبيّن نقاط تلاميذ الطَّور الثَّاني في اللِّغة العربيَّة والمعدَّل العامّ:

المعدَّل العامّ	اللِّغة العربيَّة	العَيِّنة	المعدَّل العامّ	اللِّغة العربيَّة	العَيِّنة
7	3.5	27	12.71	7	01
5	6.5	28	4.86	2.38	02
7	6	29	9.70	3.16	03
6	4	30	7	4	04
8.74	6.66	31	9.20	6.5	05
10.16	7	32	6.25	4.75	06
10	7	33	8.87	9.25	07
7.95	6.5	34	6.60	.2	08
8.75	6.5	35	9.55	4.25	09
6.25	4	36	6.82	1	10
8	6	37	7.06	6	11
9	8	38	4.83	3.66	12
10.75	9	39	8.4	4.33	13
10.52	6	40	10.11	8	14
11.60	9.5	41	3.76	1	15
4.25	2	42	10.62	8.25	16
9	4	43	11.95	8.5	17
9.77	9.75	44	8.91	9	18
10.53	8	45	8.83	8	19
12.07	8	46	7	7	20
11.10	5	47	8	11	21
11.07	7	48	14	9	22
10.4	5	49	11	11	23
8.5	6	50	8	3	24
6	6.5	51	7	10	25
/	/	/	14	8	26

الجدول رقم 10: يبيّن التكرارات والنسب المئوية للمواد اللغوية عند تلاميذ الطّور الأوّل.

المستوى	التكرارات	النسب المئوية
جيد من 06 فما فوق	12	24.48%
متوسط من 4.5 إلى 5.5	05	10.20%
ضعيف أقل من 4.5	32	65.30%

الجدول رقم 11: يبيّن التكرارات والنسب المئوية للمواد اللغوية عند تلاميذ الطّور الثّاني

المستوى	التكرارات	النسب المئوية
جيد من 12 فما فوق	05	09%
متوسط من 09 إلى 11	06	11%
ضعيف أقل من 08	41	80%

من خلال النّتائج المدونة في الجدولين 10 و 11 نلاحظ أن نسبة في المواد اللّغوية مرتفعة في كلّ من الطّورين الأوّل والثّاني وتقدر النسبة بـ 65.30% والثّاني بنسبة 80% ثمّ يليه المتوسّطون بنسبة تقدر بـ 10.20% في الطّور الأوّل و 11% في الطّور الثّاني وتبقى النسبة قليلة جدّا في الطّور الثّاني بـ 09% و 24.48% في الطّور الأوّل بالنسبة للجيّدين.

الجدول رقم 12: يبين هذا الجدول المعدّلات العامّة بالنسبة لتلاميذ الطّور الأوّل

المستوى	التكرارات	النسب المئوية
جيد من 06 فما فوق	12	24.48%
متوسط من 4.5 إلى 5.5	10	20.40%
ضعيف أقل من 4.5	27	55.10%

الجدول رقم 13: يبين معدّلات العامّة بالنسبة للطّور الثّاني

المستوى	التكرارات	النسب المئوية
جيد من 12 فما فوق	09	17.64%
متوسط من 09 إلى 11	13	25.49%
ضعيف أقل من 08	29	56.86%

هناك عدّة أسباب وصعوبات لغويّة تؤثر على التَّحصيل الدَّرَاسِي إذ أنّ النّتائج الضَّعيفة التي تحصَّل عليها التّلاميذ في مواد اللّغة العربيّة لها تأثير كبير على التَّحصيل الدَّرَاسِي لدى التّلاميذ والمعدّلات المتحصَّل عليها لدلّيل على ذلك في كلا الطّورين.

الجدول رقم 14: يبين نتائج تلاميذ الطّور الأوّل في مادّة الرِّياضيّات (النّقطة من 10):

النّقطة	العينة	النّقطة	العينة
01	27	10	01
08	28	01	02
00	29	01	03
08	30	03	04
03	31	2.5	05
06	32	01	06
01	33	5.5	07
02	34	01	08
08.5	35	01	09
03.5	36	01	10
05	37	10	11
10	38	01	12
02	39	02	13
02	40	07	14
10	41	01	15
05.5	42	02	16
02	43	02	17
10	44	09	18
05	45	05	19
03	46	04	20
04	47	04	21
03	48	06	22
02	49	01	23
		06	24
		00	25
		3	26

الجدول رقم 15: يبيّن نقاط الرِّياضيّات في الطّور الثّاني.

النّقطة	العينة	النّقطة	العينة
3.1	27	19	01
4.1	28	3.5	02
10	29	8.5	03
05	30	6.5	04
06	31	09	05

04	32	03	06
05	33	2.5	07
04	34	04	08
02	35	6.25	09
00	36	2.5	10
07	37	03	11
02	38	3.5	12
04	39	15.5	13
08	40	13.5	14
7.5	41	5	15
01	42	2.79	16
08	43	05	17
02	44	17	18
2.5	45	16	19
04	46	09	20
05	47	06	21
06	48	03	22
02	49	07	23
02	50	09	24
02	51	12	25
		14	26

الطَّور الثَّاني: العلامة/20

الجدول رقم 16: يبيِّن نقاط اللُّغة الأجنبيَّة في الطَّور الثَّاني

النَّقطة	العَيِّنة	النَّقطة	العَيِّنة
8.25	27	09	01
9.5	28	04	02
14	29	05	03
05	30	10.5	04
08	31	12	05
07	32	4.75	06
06	33	08	07
08	34	04	08
07	35	05	09
06	36	05	10
09	37	08	11
06	38	06	12
8.5	39	03	13
6.5	40	8.83	14
4.5	41	6.5	15
3	42	2.5	16
05	43	07	17
07	44	06	18
8.5	45	06	19

03	46	06	20
6.5	47	9.5	21
6.6	48	18	22
07	49	08	23
07	50	13	24
09	51	08	25
		12	26

الطّور الثّاني: العلامة/ 20

مناقشة النّتائج:

— الفرضيّة الأولى: توجد عوامل تعيق النّمو اللّغويّ السّليم لدى الطّفل.
من خلال النّتائج النّظريّة والتّجريبية توصّلنا إلى أنّ هناك فعلاً عدّة أسباب وصعوبات تعيق وتعرقل النّمو اللّغويّ العاديّ للطّفل، وكلّ هذا اتّضح لنا من خلال تسيير نتائج الجوانب المتعلّقة بهذا المشكل وفي كلّ جانب قد تحصّلنا على اختلال الكفّة بالنّسبة للطّورين الأوّل والثّاني.
من خلال ما تعرّضنا له في دراستنا للواقع أنّ وجود مشاكل نطق لدى التّلميذ لا يعكس دائماً ضعف إخوته (إذ هذا ليس بالضرورة أنّ ضعف أحد الإخوة يؤثّر على اكتساب الطّفل للغة).
والنّسبة دالّة على ذلك إذ وجدنا 60 حالة لا يعاني إخوتهم من مشاكل النّطق وكذا بالنّسبة لمستوى ثقافة الوالدين بحيث وجدنا في الدّراسة التّجريبية أنّه كلما كان الوالدان غير مثقّفين ينعكس بصورة مباشرة على المنتج اللّغويّ للتّلميذ ضف إلى هذا إهمال الوالدين رغم مستواه الثقافي.
ومن خلال هذا نكون قد أثبتنا صدق الفرضيّة القائلة أنّ هناك عدّة عوامل تعيق النّمو اللّغويّ السّليم لدى الطّفل.

— الفرضيّة الثّانية: احتمال وجود علاقة ارتباطيّة بين الأسباب المؤدّية للضعف اللّغويّ والتّحصيل الدّراسي الجيّد للتّلاميذ.

من خلال تفسير نتائج الجدولين السّابقين 10 و 11 اتّضح لنا أنّ نسبة الضّعفاء في المواد اللّغويّة في كلّ من الطّورين الأوّل والثّاني والنّسب المتحصّل عليها سابقاً لدالّة على ذلك ممّا يؤكّد على أنّ تلك الأسباب تؤثّر وبشكل كبير على تحصيل التّلاميذ.

واتّضح لنا كذلك من خلال تفسير الجدولين 12 و 13 أنّ المعدّلات المتحصّل عليها ضعيفة جدّاً ومن خلال الواقع يظهر لنا كذلك أنّ نسبة الذين كرّروا السّنة كبيرة جدّاً قدرّت بـ 48% دالّة على أنّ هذا الضّعف يؤثّر بشكل كبير على التّحصيل الدّراسي الجيّد.

وعلى هذا الأساس تتحقّق الفرضيّة القائلة أنّ هناك علاقة ارتباطيّة بين أسباب الضّعف اللّغويّ والتّحصيل الدّراسي الجيّد.

– الفرضية الثالثة: تؤثر عوامل الضعف اللغوي على اكتساب معارف وعلوم جديدة وعلوم أخرى من خلال النتائج المتحصّل عليها وتفسير الجداول رقم 14 و15 و16 تأكّدنا أن الأسباب التي تؤثر على النّمّو اللغوي السّليم تؤثر كذلك على اكتساب معارف وعلوم جديدة أخرى.

حيث اتّضح لنا هذا في كلا الطّورين الأوّل والثّاني والنتائج بطبيعة الحال تقترب في كلا من الطّورين حيث تحصّل تلاميذ الطّور الأوّل على 3.96 من 10 وهي ضعيفة كما نرى. في حين وجدنا تلاميذ الطّور الثّاني تحصّلوا على 6.13 من 10 إذ وجدنا كذلك من خلال الجدول رقم 15 أنّ تلاميذ الطّور الثّاني لم يتمكّنوا من حساب علوم جديدة حيث تحصّلوا على 7.36 من 20 وهي ضعيفة كذلك ومن خلال كلّ النتائج المتحصّل عليها تتحقّق الفرضية السّابقة.

أما فيما يخصّ الاستمارة الخاصّة بالمدرّسين: فوجدنا أنّ التّلاميذ الذين يعانون من ضعف لغوي تكون طبيعة الاضطراب بالنّسبة لهم خاصّة بركائز اللّغة (القراءة، الكتابة والتّعبير) وهذا من خلال ما وضحه الأساتذة والنّسبة لدالة على ذلك إذ نجد أكبر نسبة في القراءة 75 حالة تعاني من ارتباك في القراءة. وجدنا أنّ الحالات التي تعاني من ضعف لغوي يرجع سببها بالدرجة الأولى إلى ضعف في بدائيات اللّغة إذ صادفنا 88 حالة عائدة إلى أنّ ضعفهم في اللّغة وهذا لدليل على عدم قدرتهم على تدارك الوضع. وقد طرح لنا مجمل الأساتذة أنّ التّعامل مع هذه الفئة يكون بالاستدراك لتدراك الوضع ومتابعته ومراقبته من حين لآخر وهذا لا يتركز على المعلم فقط وإنّما على الأسرة كذلك.

الخاتمة:

يُعدّ البحث المطوّل في الإشكاليّة المطروحة والوقوف على مختلف جوانبها، اتّضحت لنا مجموعة من النتائج والحلول التي نراها مُسَهمة ولو بالقليل في علاج الضعف اللغوي لدى الطّفل والإنقاص من الأسباب المؤدّية لذلك إذ أصبحت ظاهرة الضعف اللغوي ظاهرة تهدّد مسار المنظومة التّربويّة التّعليميّة التّعلّميّة بصفة عامة وتثير اهتمام التّربويين والمعلّمين بصفة خاصّة.

ولعلّ أهمّ نتيجة متوصّل إليها هي ضرورة التّنسيق والتّكامل بين محاور ثلاثة (3): (المدرسة، الأسرة الإعلام) إذ من المستحيل رمي الثّقل على محور واحد وتحمله كافّة النتائج ولا تكون هناك نتائج ناجعة إذا كانت المحاور متفرّقة ومنفصلة.

وقد ظهرت هذه المشكلة وانتشرت خاصّة في المراحل الابتدائيّة التي تعدّ وتمثّل الرّكيزة الأولى والأساس للنّمّو السّليم للغة الطّفل بصفة طبيعيّة.

وبهذا المنطلق وعلى هذا الأساس توصّلنا على أنّ هناك عدّة عوامل تؤثر على النّمّو اللغوي السّليم لدى الطّفل سواء تتعلّق ببيئته الدّاخليّة أم الخارجيّة، إذ لا بدّ من الوقوف على مجملها ومجموعها. وعدم النّهوض على عامل على حساب الآخر، لأنّ التّربيّة عمل متكامل والمدرسة بكلّ شعاراتها وكذلك الأسرة والمحيط الإعلاميّ. ولذلك لا بدّ أن تعمل جميع المؤسّسات جنبا إلى جنب للتّخفيف من هذه الظّاهرة وإيجاد حلول مناسبة لذلك ويكون كل هذا بتشجيع القراءة والكتابة داخل المدرسة وخارجها وكذا بإسهام وسائل

الإعلام للتثقيف من حين والترفيه من حين آخر وترقيّة دور الأسرة بما فيها دور الأمّ ودور الأب لأنّهما قطبا نموّ لغة طفلهما ولا يوجد شيء مستحيل في ترقية لغة الطّفل والنّهوض بهذا النّشء.

الملاحق:

نماذج من أجوبة التّلاميذ عن سؤالي الاختبار في الرّصيد اللّغوي الذي درّسوه، بحيث اخترنا نموذج مستواه جيّد نوعاً ما ومستوى ضعيف في المستويين 4 و 5 ابتدائي.

تمارين تنجز من قبل المتعلمين (4 ابتدائي):

1. أدخل كل كلمة من الكلمات التالية في جملة. = يَتَرَيَّصُ، يَتَأَفَّفُ، خَاضَ، يَنْطَلِعُ، انْتَقَضَ، تَجَسَّدَ، يَنْسَابُ، الشُّمُوحُ، النَّزْوِيدُ، الغَائِزُ، يُعَكِّرُ، الأَنَامِلُ، تَنْسِيْقُ، عَيْثُ، اقْتِنَاءُ، يَحْتَقِنُ، الهَوَايَةُ، السَّقَمُ، نُمُوْدَجِي.
2. أشطب الجمل الخاطئة في مجموعة الجمل التالية:

1. عند ركوب الحصان ينبغي مسك المقود حتى لا يتغلب عليك.	L
- ينبغي التحكم في المقود عند السير بالدارجة حتى تُوجهها نحو اتجاهك.	
2. عليك بغسل سروالك حتى تنتزع الوسخ العالق به.	L
- السماء مغطاة بالسحب العالقة بها وسوف يسقط المطر.	
3. رأيت متسولا لباسه فائق الوسخ والقدم.	A -
- شاهدت في حديقة الحيوانات طيور الطاووس فائقة الجمال.	
4. مساحة بلدنا تضاهي مساحة قارة بأكملها.	-
- أشجار الغابة تمنحنا الأكسجين يضاهي حياتنا.	(6)
5. يتلهف القط على اصطياد الثعبان ويقتله.	L
- تلهفت الأم عند عودتها من العمل لإرضاع طفلها.	
6. ازدانت الأم البيت بالورود والمفروشات الجديدة يوم العيد.	L
- الطبيعة تزدهر بالورود في فصل الشتاء.	
7. يعتلي الإمام المنبر لتقديم خطبة الجمعة.	L
- الميت يعتلي القبر في المقبرة.	
8. ينجح الفلاح في زراعته رغم عوائق الحرارة والتعب.	-
- يقفز الأرنب بسرعة عندما يشعر بخطر العوائق.	
9. حصل التلميذ على المرتبة الأولى في الامتحان ونظر إليه المعلم مليا ثم قبله.	-
- عاد صاحب البيت بعد غياب لاحظ كلب البيت مليا ثم هجم عليه.	
10. يتوق للأم أن تُقِلَ رضيعها كلما نهض من النوم.	L
- يتوق للآب أن يخرج من البيت قبل أن يراه ابنه.	
11. لا يعاقبنا المعلم حتى يتأكد من سلوكنا السيء لأنه تغلب عليه الرزانة.	-
- جدتي خفيفة الحركة ومنضبطة وشديدة فهي رزينة.	
12. حرارة الصيف جعلت أغلب الشجار والنباتات ذابلة.	-
- الحشيش الذابل مفيد للأكل خاصة عند الصغار.	

يربص الأسد على قبض الفزاة. ٤

3

تألف الولد على آمنة.

تأخر الفلاح في زرعته.

نظّم النّسان على كبت فواعه كثيرة.

تقص الولد عن صغوره.

عسد العطل البيت.

شابهة الشّخص لكوب الحطان.

جبال شموع.

زوية مال شراء ملايس.

هنا شخص يعكس رأي. ٤

عن أصل العائر.

لأنامل كثيرة.

شيق الأشجار.

عينه يغسل.

متطام على سروالكه.

حقن الأب على الأم، ١/٢

هراية شامة البلاد.

لنعم المصغر والكبير.

هو فجي الأعراب سهل ١/٢

- تمارين تنجز من قبل المتعلمين (4 ابتدائي):
1. أدخل كل كلمة من الكلمات التالية في جملة. = يَتَرَيَّصُ، يَتَأَفَّفُ، خَاضَ، يَتَطَّلَعُ، انْتَقَضَ، تَجَسَّدَ، يُنْسَابُ، الشُّمُوحُ، التَّرْوِيدُ، الغَائِزُ، يُعَكِّرُ، الأَنَامِلُ، تَنْسِيْقُ، عَيْثُ، اقْتَتَاءُ، يَحْنَقُنُ، الهَوَايَةُ، السَّقْمُ، نُمُوْدَجِي.
 2. أشطب الجمل الخاطئة في مجموعة الجمل التالية:

1. عند ركوب الحصان ينبغي عليك أن تسلك المقود حتى لا يتغلب عليك.	✓
- ينبغي التحكم في المقود عند السير بالدراجة حتى توجهها نحو اتجاهك.	✓
2. عليك بغسل سروالك حتى تنزع الوسخ العالق به.	✓
- السماء مغطاة بالسحب العالقة بها وسوف يسقط المطر.	✓
3. رأيت متسولا يسلكه فائق الوسخ والقدم.	✓
- شاهدت في حديقة الحيوانات طيور الطاووس فائقة الجمال.	✓
4. مساحة بلدنا تضاهي مساحة قارة بأكملها.	✓
- أشجار الغابة تمنحنا الأكسجين يضاهي حياتنا.	✓
5. يتلف القط على اصطلياد الثعبان ويقتله.	✓
- تلهفت الأم عند عودتها من العمل لإرضاع طفلها.	✓
6. ازدانت الأم البيت بالورود والمفروشات الجديدة يوم العيد.	✓
- الطبيعة تزدهر بالورود في فصل الشتاء.	✓
7. يعتلي الإمام المنبر لتقديم خطبة الجمعة.	✓
- الميت يعتلي القبر في المقبرة.	✓
8. ينجح الفلاح في زراعته رغم عوائق الحرارة والتعب.	✓
- يقفز الأرنب بسرعة عندما يشعر بخطر العوائق.	✓
9. حصل التلميذ على المرتبة الأولى في الامتحان ونظر إليه المعلم مليا ثم قبله.	✓
- عاد صاحب البيت بعد غياب لاحظ كلب البيت مليا ثم هجم عليه.	✓
10. يتوق للألم أن ثقيل رضيعها كلما نهض من النوم.	✓
- يتوق للآب أن يخرج من البيت قبل أن يراه ابنه.	✓
11. لا يعاقبنا المعلم حتى يتأكد من سلوكنا السيء لأنه تغلب عليه الرزاة.	✓
- جذتي خفيفة الحركة ومنحليطة وشديدة فهي رزينة.	✓
12. حرارة الصيف جعلت أغلب الشجار والنباتات ذابلة.	✓
- الحشيش الذابل مفيد للأكل خاصة عند الصغار.	✓

10

يكره المعلم تلاميذه.

الولد يعمل بجداً لكن الرجل يتأفف عليه.

خاص: الولد لعبة الفيديو.

يُطْلَع رجال الأطباء إلى الحريق.

انتفض أنبوب الماء.

أميب يوم في دراستي.

ينساب الأب مسرعاً إلى العمل.

الشموع عالية وباريدة.

يقول أبي يجب تزويد خزائن الماء.

الفاثر دائماً يجب أن يذهب إلى الطبيب.

الأب يعود من العمل معك.

أنامل الأمهات من ذهب.

الطبيب أخذ عينة دم أبي.

اقتناء المواد الغذائية يكلف الكثير من المال.

يحتقن أخي في شهرين دائماً.

لكل واحد منا هويته المفضلة.

أسبة بسقم لكن أبي داويتي.

نقود الاختيار سهل.

تمارين تنجز من قِبل المتعلمين (4 ابتدائي):

1. أدخل كل كلمة من الكلمات التالية في جملة. = يَتَرَبَّصُ، يَتَأَقَّبُ، خَاضَ، يَنْطَلِعُ، انْتَقَضَ، تَجَسَّدَ، يَنْسَابُ، الشُّمُوحُ، التَّرْوِيدُ، العَايِزُ، يُعَكِّزُ، الأَنَامِلُ، تَتَسَلَّقُ، عَيْبَةٌ، اقْتِنَاءٌ، يَحْتَقِنُ، الهَوَايَةُ، السَّقَمُ، نَمُوذَجِي.
2. أشطب الجمل الخاطئة في مجموعة الجمل التالية:

1. عند ركوب الحصان ينبغي مسك المقود حتى لا يتغلب عليك. X	L
- ينبغي التحكم في المقود عند السير بالدراجة حتى توجهها نحو اتجاهك.	
2. عليك بغسل سروالك حتى تنزع الوسخ العالق به.	L
- السماء مغطاة بالسحب العالقة بها وسوف يسقط المطر. X	
3. رأيت متسولا لباسه فائق الوسخ والقدم. X	L
- شاهدت في حديقة الحيوانات طيور الطاووس فائقة الجمال.	
4. مساحة بلدنا تضاهي مساحة قارة بأكملها.	L
- أشجار الغابة تمنحنا الأكسجين يضاهي حياتنا. X	
5. يتلهف القط على اصطياد الثعبان ويقتله. X	L
- تلهفت الأم عند عودتها من العمل لإرضاع طفلها.	
6. ازدانت الأم البيت بالورود والمفروشات الجديدة يوم العيد.	L
- الطبيعة تزدان بالورود في فصل الشتاء. X	
7. يعتلي الإمام المنبر لتقديم خطبة الجمعة.	
- الميت يعتلي القبر في المقبرة. X	L
8. ينجح الفلاح في زراعته رغم عوائق الحرارة والتعب.	L
- يقفز الأرنب بسرعة عندما يشعر بخطر العوائق. X	
9. حصل التلميذ على المرتبة الأولى في الامتحان ونظر إليه المعلم مليا ثم قبله.	-
- عاد صاحب البيت بعد غياب لاحظته كلب البيت مليا ثم هجم عليه. X	
10. يتوق للأم أن تَقِيلَ رضيعها كلما نهض من النوم. X	-
- يتوق للأب أن يخرج من البيت قبل أن يراه ابنه.	
11. لا يعاقبنا المعلم حتى يتأكد من سلوكنا السيء لأنه تغلب عليه الرزانة. X	-
- جدتي خفيفة الحركة ومنضبطة وشديدة فهي رزينة.	
12. حرارة الصيف جعلت أغلب الشجار والنباتات ذابلة.	L
- الحشيش الذابل مفيد للأكل خاصة عند الصغار. X	

9

صعوبات تعلّم التعبير الكتابي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية^١

1. معنى التعبير الكتابي: هو توصيل الأفكار للآخرين من خلال استخدام الرموز الكتابية. يعتبر التعبير الكتابي من أرقى درجات التحصيل الإنساني، ويتم تحقيقه فقط حين تتحقّق جميع متطلّباته. تُعدّ الكتابة إحدى وسائل التواصل بين البشر، والتعبير الكتابي وسيلة تمكّن التلميذ من ترجمة أفكاره وبلورة آرائه ضمن سياق لغوي يتسم بغنى الألفاظ، ووجوز العبارات، وصحّة التراكيب. وعلى الرغم من التقدّم التقني الذي شهده مجال الكتابة الإلكترونية إلا أنّ الحاجة تبقى ماسّة إلى تعلّم مهارات التعبير الكتابي في مختلف المراحل التعليمية. يُعرّف الوقفي (2009) الكتابة بأنّها القدرة على التعبير عن الأفكار، من خلال رسم الرموز التي ينبغي وأن تتطابق مع قواعد الإملاء والتهجئة المعروفة، ممّا يؤدي إلى بناء كلمات واضحة للقراءة. وتُعدّ الكتابة نشاطاً معرفياً معقّداً يعتمد على مهارات المتعلّم الأساسية، وقدرته على التنسيق بين عمليّات متعدّدة. كما يشتمل مفهوم الكتابة على أربعة (04) جوانب رئيسة هي:

1. التعبير الكتابي: وهو إفصاح الفرد عما يدور في نفسه بلغة سليمة وأفكار مترابطة.
 2. الإملاء: وهي القدرة على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة.
 3. الخط: وهو القدرة على رسم الحرف بشكل صحيح من حيث استدارة الحرف وزاويته واتّصاله بالأحرف الأخرى.
 4. التحكم في قواعد النحو والصرف من أجل ترتيب كلمات الجملة حسب السياق الدلالي (المعنى) لأنّ هذه القواعد هي التي تنظّم وترتّب الكلمات حسب المعنى المقصود، لكنّها ليست كافية لأنّ الجملة قد تكون صحيحة لكنها لا تحمل أي معنى منطقي (الحصان البيض يجزّ عربة الخضر والفواكه هي جملة صحيحة نحويّاً ومعنويّاً لكن عربة الخضر والفواكه تجزّ الحصان الأبيض فهي جملة صحيحة نحويّاً وخاطئة معنويّاً).
- والكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتّصال، حيث إنّ معظم الأفراد يطوّرون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع، والمحادثة، والقراءة، ومن هنا فإنّ الصّعوبات التي تبرز في أيّ من المهارات اللغوية، قد تمثّل عائقاً واضحاً في طريق إتقان الكتابة.
- متطلّبات التعبير الكتابي: الفكرة، ترجمة (الفكرة) اللّغة الشّفهية إلى رموز كتابية، استخدام قواعد: إملاء، نحو صرف، انتقاء الرّصيد اللّغوي المطابق للفكرة.

2. أنواع التعبير الكتابي: يمكن الإشارة إلى أربعة (04) أنواع رئيسة للتعبير الكتابي هي:

- التعبير الكتابي الوظيفي: وهو الذي يستخدم لأغراض معيّنة في الحياة العملية. كتعبئة الاستمارات والإجابة على أسئلة الاختبارات، وكتابة التقارير.
- التعبير الكتابي الإبداعي: ويشير إلى تعبير الفرد الشّخصي عن أفكاره، وخبراته، وتجاربته بأسلوبه الخاصّ والمميّز بكتابة المذكرات الخاصّة والشّعور والمواضيع الإنشائية المختلفة.
- التعبير الكتابي الوصفي: وهي المحاولات التي يصف بها الآخرون تجاربهم وخبراتهم وأفكارهم وما يتعرّضون إليه من الأشياء والأماكن.

^١ تقديم أ. د. علي تعوينات، عضو المجلس الأعلى للغة العربية، لفائدة معلّمي التعليم الابتدائي بدائرة أقبو- بجاية 2023.

• **التعبير الكتابي التفسيري:** من خلال تحليل الوقائع والأفكار والآراء، وإجراء المقارنات، وشرح الأسباب والعلاقات السببية، وتقديم وجهات النظر ودعمها بالأدلة.

3. متطلّبات التعبير الكتابي:

- التّحكّم في القراءة وتحويل الأصوات إلى حروف مطابقة لها؛
- معرفة الأصوات التي تنطق ولا تكتب، والتي تكتب ولا تنطق؛
- كتابة جمل تامّة وواضحة؛
- إنهاء الجملة بعلامة التّريقم المناسب؛
- استعمال علامات التّريقم استعمالاً سليماً؛
- يعرف القواعد البسيطة (نحوية، صرفية، إملائية) لتركيّب الجُملة؛
- كتابة فقرات كاملة؛
- ترجمة الأفكار إلى جمل وفقرات.

4. صعوبات التعبير الكتابي:

يوجد نوعان من الصّعوبات: نوع متعلّق بغياب كفاءة استخدام قواعد الكتابة من إملاء ونحو وصرف استخدام صحيحا، ونوع ثان يتعلّق بعدم القدرة على تذكر شكل الكلمة وترتيب الحروف التي تتشكّل منها. هي عبارة عن خللٍ وظيفي بسيط في المخّ حيث يكون الطّفل غير قادر على تذكر التّسلسل لكتابة الحروف والكلمات فالطّفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدّها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركّبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

إنّ تعلّم الكتابة يتطلّب من الطّفل أن يفرّق ويميّز بصريّاً بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد فالأطفال الذين يعانون من عدم تميّز الحروف والكلمات بصريّاً يعانون أيضاً من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة.

ويرى (هارسون/ Harsson) أنّ الاضطرابات التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يمكن تصنيفها إلى:

1. مشكلات في الإدراك البصريّ (معرفة الأشكال والصور)، التّميّز البصريّ.
2. مشكلات في إدراك العلاقات المكانية البصريّة، تتضمن اضطرابات إدراك الوضع بالفراغ.
3. اضطراب القدرة الحركيّة البصريّة، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.
4. اضطراب التّناسق الحركي البصريّ، مثل - رسم أو إعادة إنتاج ما تمّ معرفته وادراكه.

5. تقييم مستوى التعبير الكتابي:

أساليب التّقييم غير الرّسميّة: وهي الأكثر استخداماً في تقييم التعبير الكتابي، إذ يقوم المعلّم بتحليل عينات من كتابات المتعلّم وتحديد نقاط الضّعف بها وذلك من خلال التّطرّق إلى خمسة (05) مكّونات رئيسية هي:

• **الطلاقة:** وتشير إلى العدد الكميّ للكلمات المكتوبة. ويتمّ حساب الطّلاقة في النّصوص الكتابيّة من خلال قِسمة عدد الكلمات على عدد الجُمْل. وترتبط الطّلاقة بالقدرة على توليد الأفكار، كما وجد الباحثون أنّه من المفترض أن يكون عدد الكلمات في جُمْل المتعلّم في سنّ الثّامنة ثماني كلمات، وتزداد كلمة واحدة مع كلّ سنة حتى الوصول إلى سنّ الثّالثة عشر، وبناء على ذلك فإن الانحراف عن ذلك المعدّل بكلمتين يُعدّ مؤشراً بوجود مشكلة لدى المتعلّم ينبغي للمعلّم الالتفات إليها.

• **المحتوى:** ويشير إلى أصالة الأفكار، وتتابعها، وسلامتها، إضافة إلى دعم الأفكار بالجُمْل التفصيليّة الدّقيقة، ذات الارتباط بالفكرة الرئيسيّة للموضوع بشكل عامّ.

• **القواعد:** ويقصد بها الاستخدام الصّحيح للأفعال والضّمائر والكلمات والحروف، والتّرتيب الجيّد للكلمات في الجُمْل، للوصول إلى كتابة جُمْل مفيدة. فالطلّاب ذوي صعوبات التّعلّم يظهر لديهم كتابة نمط العبارات وليس الجُمْل.

- المفردات: وتدلّ على أصالة الكلمات ونضجها وتنوّعها، وملاءمتها للعمر والخبرة، ويمكن للمعلّم أن يوفّر للطّالب قائمة من الكلمات الشّائعة الاستخدام، إضافة للكلمات الانتقالية التي تساعد في الرّبط بين الجُمْل، وذلك حين يتّضح استخدام الطّالّاب ذوي صعوبات التّعلّم لعدد أقلّ من الكلمات، وعدد أقلّ من التّنوّع بالمقارنة مع أقرانهم.
- آليات الكتابة: وتشير إلى مهارات الكتابة، كالقواعد الإملائية والنّحويّة، والترقيم والخطّ.

6. استراتيجيّات تنمية التعبير الكتابي لدى المتعلّمين:

تتعدّد الاستراتيجيّات التي تهدف إلى تنمية التعبير الكتابي لدى الطّالّاب ذوي صعوبات التّعلّم، ولكن ينبغي الإشارة في البداية إلى ضرورة تركيز تلك الاستراتيجيّات على مهارة التعبير الكتابي من حيث الإنتاج الكتابي للطّالّاب ككلّ، دون التركيز على القيود النّحويّة أو علامات الترقيم أو قواعد التّهجئة، أيضًا لابد للمعلّم من اعتبار قدرات المتعلّم وميوله عند اختياره لاستراتيجية ما، وعند تطبيقها أيضًا.

ويمكن بتصنيف استراتيجيّات الإسهام في تنمية التعبير الكتابي إلى نوعين:

- الأولى استراتيجيّات تهتم بتنمية المعنى ككلّ، وبعملية توليد الأفكار وإنتاج الجُمْل.
- والثّانية استراتيجيّات متقدّمة تهتم إلى جانب المعنى بمهارات الكتابة، وبتخطيط وتنظيم بناء النّصوص ومعالجتها.

إثارة موضوعات الكتابة:

تقوم تلك الاستراتيجية على مبدأ تقديم المعلّم لعدد من المواقف والصّور والأفلام التي تثير لدى الطّالّاب كتابة موضوعات أو قصص معيّنة. بالإضافة إلى ضرورة مراعاة متعة الواجبات الخاصّة بالكتابة وارتباطها بخلفيّة المتعلّم وتجارب وحده حين يفسح المعلّم المجال للطّالّاب بأن يختار موضوع الكتابة بنفسه، فإنّه لابدّ من الالتفات إلى أنّ كثيرًا من الطّالّاب يقبلون عادة اقتراحات الآخرين لهم في المواضيع، وبالرّغم من ذلك ينبغي التّشديد على أن تكون عمليّة اختيار الموضوع هي ما يرغبه المتعلّم تمامًا، ليشكّل ذلك دافعًا قويًا للكتابة ولتوليد عدد أكبر من الأفكار والمعاني.

استراتيجية تعزيز المفكّرة اليوميّة:

يجب أن يتمّ تدريب الطّالّاب على كتابة مذكّراتهم اليوميّة بشكل ميسّر، من خلال كتابة أهمّ الأحداث والزّيّارات التي قاموا بها، وذلك في كرّاسة خاصّة بكلّ طالب. وأن يتمّ تزويد الطّالّاب بنماذج لمفكّرة يوميّة واضحة البنود ليتمّ مراجعتها مع المعلّم بشكل أسبوعي، ومن ثمّ محاولة تقديم النّصائح للطّالّاب بهدف تحسين أسلوب ومهارة الكتابة لديه.

استراتيجية النّشر في مجلّة:

ذكرت (وينبرنير / Weinburner) دور تلك الاستراتيجية في التّغلب على المخاوف التي يواجهها الطّالّاب في بداية كتاباتهم فمن خلال تلك الاستراتيجية يطلب المعلّم من المتعلّم بشكل أسبوعي أن يكتب موجزًا عن يومين يختارهما المتعلّم. وللطّالّاب حرّية الكتابة المطلقة عن أفكار وأحداث ومعاني تثير اهتمامه في هذين اليومين، ثمّ تتمّ بعد ذلك مراجعة ما كتبه من قبل المعلّم في ورقة خارجيّة، دون أيّ تصحيح في كرّاسة المتعلّم، ومن ثمّ تعليقها في مجلّة المدرسة بين وقت وآخر، وهو ما سيعزّز مفهوم الكتابة كوسيلة للتّواصل مع المجتمع لدى المتعلّم.

استراتيجية المحادثات الكتابيّة:

• استراتيجية مجرد الكتابة بالقلم:

- يمكن تطبيق تلك الاستراتيجية من خلال الخطوات التّالية:
- يطلب المعلّم من المتعلّم كتابة عنوان الموضوع في رأس الصّفحة؛
- يبدأ المتعلّم بمجرّد كتابة جميع ما يدور في ذهنه من أفكار بالقلم لمُدّة (3-5) دقائق، بشكل متواصل دون رفع القلم سواء أكانت تلك الأفكار مرتبطة بالعنوان أم غير مرتبطة؛
- بعد انتهاء الوقت المخصّص، يقوم المتعلّم بمراجعة ما كتبه، ووضع خطّ تحت الأفكار التي لها علاقة بالموضوع؛

- يكتب المتعلّم الأفكار التي وضع تحتها خطًا على ورقة أخرى، ويترك مسافة عدّة أسطر بين كلّ فكرة وأخرى.
- يقوم المتعلّم بكتابة عدة أفكار مساندة وتفصيليّة للأفكار التي كتبها، ومن الممكن مشاركة زميل في إثارة الأفكار المساندة؛
- يرتّب المتعلّم الأفكار الرئيسيّة والمساندة، ثمّ يكتب من خلالها فقرة أو أكثر عن الموضوع وذلك حسب الحاجة.
- أشار الوقفي (2009) بتطبيق تلك الإستراتيجية مع أزواج من الطّلاب، بحيث يقوم كلّ طالب بالتّواصل كتابيًا مع المتعلّم الآخر حول موضوع معيّن، ومن الممكن أن يكون لكلّ طالب لون مختلف عن الآخر، وإذا لم تكن فكرة أحدهما واضحة يطلب من الآخر توضيحها، إذ تساعد تلك الطّريقة على كتابة الأفكار بشكل واضح، حيث ذكر (Toría) (2002) أنّ بعض طّلاب صعوبات التعلّم تظهر لديهم مشكلات ترجمة المضمون إلى نصّ مكتوب.

● استراتيجية الرّسائل المتنوّعة:

وذلك من خلال التّشجيع على كتابة الرّسائل المتنوّعة لأغراض متعدّدة، كأن يكتب المتعلّم رسائل بمتطلّباته التي يحتاجها من السّوق لوالديه، أو يكتب رسائل تهنئة لأصدقائه ومعلّمه في الأعياد والمناسبات إضافة لرسائل المقترحات إلى صندوق الطّلاب في المدرسة، وغيرها الكثير ممّا يتطلّب مشاركة الوالدين المستمرة في تشجيع المتعلّم على كتابة مثل هذه الرّسائل، وتنسيقها وتنظيمها بشكل يكفّل ثقة المتعلّم بما يكتب.

استراتيجيّات تنظيم بناء النّصوص ومعالجتها:

أ- استراتيجية الكتابة الجيدة:

تركّز تلك الاستراتيجية على خطوات الكتابة الجيدة. فقد ذكرت (وينبرنير / Weinburner) (2002) خمس خطوات تُعدّ دليلاً يساند المتعلّم في الوصول إلى كتابة جيّدة كمعنى وكهارة. والخطوات هي:

- **مرحلة الاستعداد:** ويتمّ فيها تحديد غرض الكتابة (وصف، إخبار...)، والفئة المستهدفة، ومن ثمّ استعراض الأفكار حول موضوع ما، وتسجيلها على ورقة بالطّريقة التي تلائم المتعلّم (رسم، خريطة ذهنيّة،...).
- **مرحلة الكتابة:** إذ يتمّ اختيار فكرة ممّا سبق ثمّ الكتابة عنها في جُمْل، دون التّدقيق في قواعد التّهجئة وقواعد الكتابة، وتُعدّ تلك المرحلة محاولة لتوليد أكبر قدر ممكن من الجُمْل لفكرة واحدة.
- **مرحلة المراجعة:** وتحدث تلك المرحلة بمشاركة زميل أو معلّم، وذلك بأن يقرأ المتعلّم ما كتبه ويطلب من الطّرف الآخر التّعليق على الموضوع، وتوضيح الجُمْل غير الواضحة، وتقديم المقترحات. ويمكن للطّالب تكرار مرحلة الكتابة والمراجعة إلى أن يشعر بالرضا التّام عما كتبه.
- **مرحلة التّحرير:** ويتمّ التّركيز فيها على محاولة تدقيق مهارات التّهجئة وآليّات الكتابة، ويمكن مشاركة المعلّم أو زميل في ذلك.

● **مرحلة الطّباعة والنّشر:** ويتمّ في تلك المرحلة كتابة الموضوع بشكل نهائيّ، بالحبر على ورقة نظيفة، أو على الحاسوب، ومن الممكن قراءة الموضوع على الرّملاء بصوت عال، أو نشره في مجلة الفصل وذلك بعد جلسات التّشاور مع معلّم الفصل، والذي سيدعم الموضوع في صيغته النّهائيّة بمقترحاته التي حتّمًا ستعزّز المتعلّم في تجربته الكتابيّة.

ب- استراتيجية دمج الجُمْل:

يؤكد Saddler أن تدريب الطّلاب على ممارسة أنشطة دمج الجُمْل يؤدّي إلى تحقيق مكاسب كبيرة في إنشاء الجُمْل عند تكوين القصص، بالإضافة إلى تحسن جيّد في مهارات الكتابة، كما أنّ تلك الأنشطة تسهم في تكوين جُمْل أكثر تنوعاً وتعقيداً من النّاحية النّحويّة. ويشتمل برنامج دمج الجُمْل على ثلاثة (03) وحدات هي:

- الوحدة الأولى: يتمّ كتابة 3 جُمْل أساسيّة باستخدام الصّفات مثل: كان فناء المدرسة كبيراً.
- الوحدة الثّانية: يتمّ كتابة الجُمْل بإضافة العبارات مثل: هطل المطر.
- الوحدة الثّالثة: استخدام أدوات الوصل (لكن - لأن) مثل: لكن رفع الطّلاب مظلاتهم.

فمن خلال تلك الوحدات يتمّ تدريب الطّالّاب على دمج أزواج من الجُمْل في جملة واحدة. مع تفسير سبب الدّمج ومناقشة ذلك مع الطّالّاب، حيث يمكن دمج الوحدة الأولى والثّانية والثّالثة في المثال السّابق لتصبح الجُمْلَة (كان فناء المدرسة كبيراً، وفجأة هطل المطر، لكن رفع الطّالّاب مظلاتهم). أيضاً جُمْلتي: (كلي صغير). و(كلي بني). يتمّ دمجها في جُمْلَة واحدة وهي (كلي صغير وبني). كما يجب على المعلّم أن يوضّح للطّالّاب العمليّات التي يحتاجها الطّالّاب لدمج الجُمْل كاستخدام كلمة وصل، أو التّخلص من الكلمات الزّائدة، أو تغيير كلمات، أو نقل كلمات، أو إضافة كلمات.

ج- استراتيجيّة القصّة:

يرى العبيدي أن تدريب الطّالّاب على كتابة القصّة يساعدهم على تحسين بناء الجُمْل، وتنظيم الفقرات، واستخدام الرّوابط، إضافة إلى إتاحة الفرصة لتوليد الأفكار. إذ تتعدّد وتنوّع الطّرق والأغراض التي يستخدمها المعلّم في تنمية المهارات من خلال القصّة.

ولأجل إتمام كتابة قصة جيّدة من الممكن تدريب المتعلّم على استراتيجيّة تحسين كتابة القصّة والتي تمرّ بخمس (05) مراحل متسلسلة وهي:

- النّموذجية: إذ يقوم المعلّم بنموذجية تخطيط القصّة عبر بطاقات تحوي عناصر القصّة كالأبطال، والمشاهد ومشكلة القصّة، وكيفية حلّها، ونهاية القصّة. وقد يوضّح شكل (6) نموذجاً لتلك البطاقات.
- التّلقين: بعد ذلك يقوم المعلّم بكتابة عبارة افتتاحيّة للقصّة، ثمّ يسأل كلّ طالب عما يجب القيام به أثناء إكمال البطاقات، ثمّ يطلب منهم تعبئة البطاقات باستقلاليّة، تحت إشراف ومراقبة المعلّم. ومن ثمّ كتابة القصّة.
- التّمارين: يتمّ ممارسة الاستراتيجيّة بشكل مستمرّ، مع توفير التّغذية الرّاجعة من قبل المعلّم.
- الصّيانة: لا بدّ من تقديم المراجعة المستمرة للتأكّد من اكتمال عناصر القصّة. فمع التّدريب المستمرّ قد لا يحتاج بعض الطّالّاب إلى استخدام البطاقات في كتابة القصّة، ولكن قد يحتاج البعض منهم إلى استخدامها لتذكّر الخطوات.
- التّعميم: وذلك من خلال تشجيع الطّالّاب على كتابة القصص في موادّ مختلفة، ومع معلّمين آخرين، وفي المنزل أيضاً. وفي إطار آخر يمكن للمعلّم تفعيل القصّة في تنمية التعبير التحريري، من خلال قراءة المعلّم لقصة أمام المتعلّم وحذف نهايتها، ليقوم المتعلّم بعد ذلك بكتابة نهاية للقصّة. كما يمكن إتاحة الفرصة بأن يستمع المتعلّم إلى قصّة من جهاز التّسجيل، ثمّ يقوم بكتابة ملخص للقصّة على ورقة، وفي مختلف طرق استخدام القصّة كأسلوب لتحسين التعبير الكتابي يجب أن يقوم المتعلّم بمراجعة وتدقيق مهارات الكتابة مع الزّملاء والمعلّم.

1- إرشادات للمعلّم:

- تفادي التّقييم العقابي من خلال الدّرجات، إذ إنّ ذلك يحبط المتعلّم ويقلّل من دافعيّته للكتابة. وهنا لا بدّ للمعلّم أن يقوم بتوزيع درجاته على الأفكار ومهارات الكتابة بالتّساوي ويشير الباحثون بضرورة تجنب الإفراط في التّغذية الرّاجعة التّصحّحية، إذ إنّ ذلك يمكن أن يؤدّي إلى صرف اهتمام الطّالّاب عن محتوى الكتابة، كما يمكن أن يؤدّي إلى افتقاد المتعة في الكتابة نتيجة للتّفكير في الأخطاء. حيث يؤكّد الباحثون ضرورة تركيز المعلّم على اثنين أو ثلاثة من أخطاء المتعلّم المتكرّرة وليس على جميع الأخطاء؛

- تقديم واجبات يومية وأسبوعيّة متكرّرة ومتنوّعة، وذلك لتنويع تجارب الكتابة لدى المتعلّم ممّا يساهم في تحسين مهارات الكتابة لديه ومن الممكن وضع واجب شهري ليقوم المتعلّم بكتابة موضوعات مختلفة في صفحات متعدّدة، وليس من الضّروري تصحيح ذلك الواجب أو قراءة المعلّم له، ولكن الغرض تشجيع المتعلّم على ممارسة الكتابة الحرّة دون قيود. بإمكان المعلّم اتّباع بعض التقنيّات والاستراتيجيّات في تدريس التعبير الكتابي وفقاً للموقف التّعليمي الذي يعمل فيه إضافة لاستخدام بعض الأساليب في التّصحيح والتّقويم. من هذه التقنيّات:

- تقنيات لإثارة الأفكار: وذلك من خلال شمس التداعيات، شجرة المصطلحات، طرح الأسئلة، عرض وجهات نظر ومناقشتها، بحث في مصادر مختلفة وتسجيل معلومات، مشاهدة فيلم أو مسرحية أو مجموعة صور لها علاقة بالموضوع.
- استراتيجية بناء جُمْل المفتاح/ رؤوس الأقلام وتنظيمها في خطّاة: بعد توثيق الأفكار، يمكن إعادة ترتيبها بحسب العلاقات المنطقية بينها؛ زمنية، سببية، من الكلّ إلى الجزء، من الجزء إلى الكلّ...
- قراءة ما كتبه التلميذ قراءة عامّة، دون استعمال القلم الأحمر بهدف تعيين الأخطاء، إذ ينبغي للمعلّم أن يركّز على الأفكار التي ينوي التلميذ إيصالها ومدى نجاحه في ذلك، ولا ينبغي له إبداء ملاحظات حول جودة خطّه، تنظيمه للصفحة أو نسبة أخطائه الإملائية.
- السّماح للتلميذ أن يخطئ، فيفتح المعلّم باب الحوار بينه وبين التلميذ؛ إذ يتمّ تحديد المشكلة ومناقشة حلّها، وذلك يساعد التلميذ في تفادي الوقوع فيها مرّة أخرى.
- توجّه المعلّم الإيجابي والداعم لكتابة التلميذ؛ فلا يكون المعلّم قاضياً يبحث عن الأخطاء، بل عليه أن يساند التلميذ باحترامه وتفهمه لما يكتبونه، وعليه البحث عن نقاط قوّتهم أيضاً وذكرها لهم.
- عرض النّقد بشكل مدروس ومراقب، والتّطرّق في كلّ مرّة إلى قضايا ونقاط محدّدة، كأن تعالج الأخطاء النّحويّة مرّة والأخطاء في استعمال المفردات، مرّة ثانية، والأخطاء في آليات الكتابة، مرّة ثالثة...
- تحديد الأخطاء العامّة ووضع خطّة عمل لمعالجتها، بحسب نوع الخطأ؛ نحو، صرف، إملاء، ربط تسلسل منطقيّ. الممارسة المباشرة للكتابة والإملاء والرّجوع إلى القواعد اللّغويّة.
- التّأكيد على استمراريّة الطّفل في العلاج والدّراسة.
- التّأكيد على استخدام طريقة واحدة للكتابة التّعبيريّة والتي ثبت نجاحها وتتمّ من خلال الطّبيب المختصّ.
- أن يتمّ مشاركة المعلّم في العلاج عن طريق إعطاء الطّفل ساعتين يوميّاً من أجل الالتزام بتعليمات الكتابة وبالتالي يحتاج ذلك إلى علاقة قويّة بين الطّفل وهذا المعلّم المتخصّص في الكتابة.
- الطّفل يحتاج إلى مساندة من الأسرة والمدرس وبالتالي فإنّ الفريق العلاجي مهمّ حيث الطّبيب النّفسي - المدرس - الأسرة.
- ينبغي على الأستاذ أن يعطي التّلاميذ الحرّيّة في تعبيرهم حتى يعبروا عن أنفسهم لا عما يريده الأستاذ.
- إشراك المتعلّمين في تصحيح أخطائهم بقدر الإمكان.
- الاهتمام بالفكرة قبل اللّغة.
- يمكن للمعلّم اتّخاذ أسلوب السّرد كإجراء مساعد في عمليّات جمع العيّنات الكتابيّة، فعلى سبيل المثال يستمع المتعلّم لقصة، ثمّ يطلب منه كتابة القصّة وتوضيحها بالرّسم.

عُسر القراءة: أسبابه، أعراضه، نتائجه ♥

1. مفهوم القراءة: يُعرّف المعهد القومي للقراءة والكتابة، القراءة على أنّها ذلك النَّسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادّة مطبوعة معيّنة، ويتطلّب توفير المكوّنات التالية:
 1. المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفيّة التي ترتبط بموجها الفونيمات والأصوات الكلاميّة بالمادّة المطبوعة.
 2. القدرة على فكّ شفرة الكلمات غير المألوفة.
 3. القدرة على القراءة بطلاقة.
 4. خلفيّة كافيّة من المعلومات والمفردات اللّغويّة تسهم في حدوث الفهم القرائيّ.
 5. تطوير استراتيجيّات فعّالة ملائمة يتمّ بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادّة المطبوعة.
 6. وجود أو توقّر الدّافعيّة للقراءة والإبقاء عليها.

1.1. العناصر الرّئيسة في القراءة: يتّضح من مناقشة تعريف القراءة أنّه يوجد مكوّنان رئيسان للقراءة هما فكّ الشّفرة، والفهم أو الاستيعاب. ويعتبر فكّ الشّفرة هو الجانب الآلي في تحويل المادّة المطبوعة إلى لغة منطوقة، أو بديل لغويّ منطوق. ويشير الفهم أو الاستيعاب إلى الجوانب الأعلى ترتيبا في القراءة والتي يتمكّن الفرد بموجبها من استخراج المعنى من اللّغة.

ويتفق جمع كبير من الباحثين في القراءة أنّ الهدف النهائي أو الغاية النهائيّة للقراءة كما يرى (سنو / Senou) وآخرون (1998) إنّما تتمثّل في أن يكتسب القارئ المعلومات أو المعارف.

تُعدّ صعوبات القراءة أو عسر القراءة والكتابة من الاضطرابات التي تصيب شريحة كبيرة من الأطفال. إذ أنّ معدّل انتشارها بينهم يتراوح بين 05 و12 % ويكثر انتشارها بين الأقارب من الدّرجة الاولى وهي أكثر انتشارا بين الذّكور مقارنة مع الإناث. ومن أهمّ أعراض عسر القراءة هي أنّ الطّفل يزيد أو ينقص حرفا في الكلمة أو ينطقها بطريقة خاطئة وكذلك القراءة ببطء والفهم الضّعيف. ومن الأعراض الاخرى التّذبذب في عمليّة النّطق، إذ أنّ الطّفل يقرأ الكلمة أحيانا بطريقة صحيحة في أوّل الصّفحة ولكن إذا تكرّرت في سطر آخر، فإنّه قد ينطقها بصورة خاطئة. ومن النّاحية الوظيفيّة، تنقسم صعوبات القراءة الى أقسام مختلفة منها: صعوبة تمييز الكلمات البصريّة وصعوبة الرّبط بين الحرف وصوته وصعوبة القدرة على دمج الوحدات الصّوتيّة للكلمة وصعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين الى اليسار وصعوبة التّوصيل بين الحروف والكلمات. ومن أهمّ أعراض صعوبات الكتابة هي نقل الكلمات بصورة خاطئة من السّبورة وعكس الأرقام والحروف عند الكتابة وكذلك الصّعوبة في التّعرف على اليمين أو الشمال. ومن الملاحظ أيضا أنّ صعوبات الكتابة قد تصاحب صعوبات القراءة وقد تصاحب ضعف الفهم والتّعبير اللّغوي .

2. تعريف عُسر القراءة: تعرفها (بورال / BORREL) على أنّها: "صعوبة خاصّة في التّعرف والفهم وإعادة إنتاج الرّموز الكتابيّة وهي نتاج اضطراب عميق في تعلّم القراءة ما بين 5-8 سنوات والكتابة، وفهم النّصوص القرآنيّة واكتساب مدرسي فيما بعد" (1973,15).

تشير الباحثة هنا إلى التّعرف على الاضطراب مبكّرا، والذي يتجلّى في الخلط بين عمليتي التّعرف والفهم لمختلف الحروف، ممّا ينجر عنه رسوب مدرسي.

♥ تقديم أ. د. علي تعوينات، عضو المجلس الأعلى للغة العربيّة، لفائدة مُفتّشي التّعليم الابتدائي 2024.

أما (ديلامار / DELAMARE) فيقول: "بصفة عامة هي عبارة عن صعوبات في التعرف فهم وإعادة الرموز الكتابية" (1985, 241).

يتشابه هذا التعريف مع ما سبقه في أن الصعوبات تتجلى في التعرف والفهم، إلا أن الإضافة هنا هي إعادة الرموز (الحروف) التي رآها الطفل، وهو ما يبين فعلاً أن القارئ لم يدرك ما لاحظته. لكن القاموس الأساسي لعلم النفس حدّد العسر القرائي على أنه: "جملة من الصعوبات الخاصة التي يتعرض لها الطفل عند تعلّمه القراءة" (Blach, 1992, 396). والمقصود هنا بجملة الصعوبات هي كلّ ما يُعيق تعلّم الطفل سواء أكان ذلك يرجع لأصل عضوي كنقص في السمع، أم خلل في البصر وغيرها.

وتقول (سيلامي / SILLAMY): (إنّ عسر القراءة هي اضطراب اكتساب القراءة) (88, 1998)، ويعتبر هذا التعريف عامًا وشاملاً وهذا ما يزيد من غموض هذا الاضطراب، حيث جاء عامًا بحيث أنّه لم يحدّد الأسباب وكذا كيفية تشخيصه وتتمثّل السّمولية في أنّ كلّ ما يُعيق اكتساب الطفل القراءة أو الكتابة يدخل ضمن هذا الاضطراب. ويعرفه (فريرسن / Frierson 1967): "بأنّه عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية" (نبيل الفتاح حافظ، 2000، 92).

ارتبط هذا التعريف بعملية الفهم سواء تعلّق الأمر بالقراءة الصّامتة أم الجهرية ونحن نعلم أنّ عملية الفهم تحتاج إلى تدخّل العمليات المعرفية من إدراك وتعرّف وذاكرة وغيرها.

كما يشير (فنهوت / Vanhout) إلى أنّ عسر القراءة: "هو اضطراب تعلّم القراءة مع ضرورة التّقدير العادي للذكاء وغياب الاضطرابات السّمعية أو العصبية، وتوفّر المناخ المدرسي الملائم" (22, 2001).

يتّضح من هذا التعريف بأنّه يختلف عن سابقه بإشارته إلى عدّة عوامل ليست مرتبطة بالعسر القرائي ومنها الذكاء، والاضطرابات السّمعية أو العصبية، أي أنّ الشّخص بهذا الاضطراب يجب أن تجري له بعض الفحوصات، ويجب أن تكون سلبية، أي أنّ هذه الأعراض إن وجدت فإنّها ترتبط باضطرابات أو أمراض أخرى.

ويوضّح (فلوتينو / Vellutino) فيما يخصّ أحد أنواع عسر القراءة، وهو العسر القرائي النّوعي، (هو ذلك الاضطراب الذي نجده عند الأطفال الذين لديهم ضعف جاء في فكّ رموز الكلمة، وبالتالي ضعف في كلّ أوجه القراءة، وهم عاديون في الجوانب الأخرى، وأنّ صعوباتهم في القراءة تحدث على الرّغم من وجود ذكاء متوسّط أو أعلى من المتوسّط، وهم يتعرّضون بصورة ملائمة للمادّة المراد تعلّمها، مع غياب المشكلات الحسيّة الحادّة، أو الاضطراب العصبي الحادّ أو صعوبات جسميّة أو اضطراب انفعالي، أو اجتماعي خطير، مع وجود ظروف اقتصادية اجتماعيّة وثقافيّة ملائمة). (نصيرة جلجل 20، 2005).

يفهم من هذا أنّ الإشكال عند هؤلاء الأطفال يتجلى في عدم القدرة على فكّ التّرميز، أي عدم القدرة على التّعرّف على الحروف المكوّنة للكلمة ممّا تشكّل وحدة متجانسة، بالرّغم من عدم وجود اضطرابات مصاحبة.

ويضيف (أرون / Arron) تعريفاً حديثاً حيث يرى: (أنّه مجموعة من اضطرابات استراتيجيّات تشغيل المعلومات التي ينتج عنها ترميز غير كفء أو غير ملائم وعيوب في فهم اللّغة المكتوبة وهذا العيب في تشغيل المعلومة يكون سببه الرّئيس استخدام أقلّ للاستراتيجيّة التّابعيّة، أو المتزامنة، واعتماد تعويض على الأخرى، ويمكن أن يصنّف الاضطراب بصورة واسعة إلى عيوب في فكّ رموز الكلمة وعيوب في الفهم). (نصيرة جلجل، 2005، 21).

يتّضح من هذا التّعرّف أنّ الخلل يكمن في الاستراتيجيّات السابقة ذكرها المتعلّقة باكتساب القراءة ممّا يؤدّي إلى خلط في فهم اللّغة المكتوبة، وذلك بسبب نقص في التّرميز أي التّعرّف على الحروف بالتّتابع داخل الكلمة.

أما (بران / BRIN) (BRIN) فيقدّم مفهوماً جديداً للعسر القرائي لا سيّما (عسر القراءة التّمائي): (والذي هو عبارة عن اضطرابات خاصّة في اكتساب القراءة، يظهر عند أطفال ذوي ذكاء عادي، ولا يعانون من مشاكل حسّية، بصرية أو سمعيّة (DSM IV)، ولا اضطرابات نفسية حادة، يدرسون بصورة عاديّة وينتمون إلى وسط اجتماعي وثقافي عادي) (80, 2004). وينقسم عسر القراءة إلى أنواع سوف نقدمها لاحقاً.

وتتمثّل الأخطاء التّشخيصيّة لعسر القراءة في: الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار (جلجل، 61، 1995).

3. أنواع عسر القراءة:

1. عسر القراءة البصري: لا يعتبر اضطراباً بصرياً بأنّ معنى الكلمة أي بمعنى أنّ حاسّة البصر ليست مصابة، ولكن وظيفة الصّوت داخل الكلمة (Graphème) هي المصابة، هناك دراسات على حالات مختلفة أثبتت بأنّهم يقعون في أخطاء تختلف باختلاف المعالجة البصريّة قبل الوصول إلى المعنى التّام للكلمة.

فالمصاب هنا لديه التباس أو اضطراب في التّحليل المرئي للحروف والكلمات، وهناك نوعان من هذا الاضطراب:

2. عسر القراءة الانتباهي: قدّم (شاليس وورينغتون / Shallice & Warrington) 1977، هذا الاضطراب على أنّه: (تغيير في نظام التّحليل البصري، أو اضطراب في مناطق التّرابط مع نظام التّعريف البصري للكلمة).

3. عسر القراءة الأبجدي: يصف (نيوكومب ومارشال / NewComb & Marshall) (1982) هذا الاضطراب بأنّ "المصاب يقوم بتهجئة كلّ الحروف المكوّنة للكلمة بطريقة صحيحة، وهو غير قادر على التّعريف على الكلمة كاملة." (Adrew, Ellis, 1989, 63).

4. عسر القراءة الصّوتي: من مميّزات هذا النّوع هو أن المصاب غير قادر على القراءة بسهولة معظم الكلمات الحقيقيّة، لكن يجد صعوبة جمة في قراءة الكلمات قراءة جهريّة، كما يمتاز بعدم القدرة على تحويل الحرف إلى صوت.

5. عسر القراءة السّطحي: يمتاز هذا النّوع بعدم القدرة على التّعريف على الكلمات المكتوبة، وذلك نتيجة لإصابة المسارات المعجميّة، بصفة عامّة الكلمات وأشباه الكلمات سهل التّعريف عليها، كما يلاحظ أحياناً أخطاء بصريّة. (Brin, 2004, 80).

6. عسر القراءة العميق: اضطراب حادّ في اكتساب القراءة، يمتاز بصعوبات في التّقطيع الصّوتي صعوبات في التّسميّة، وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة. (Brin, 2004, 81).

وفي الوقت الحاضر نجد اغلب المؤلّفين يحدّدون نوعين من عسر القراءة، وذلك حسب مستوى الإصابة في النظام اللّغوي: عسر القراءة المحيطي وعسر القراءة المركزي.

- عسر القراءة المحيطي: يتمثّل في المعالجة البصريّة الخاطئة لأشكال الكلمات، وتضمّ أليكسيا حرفاً بحرف (التي كانت تسمّى أليكسيا لفظيّة) وعسر القراءة الانتباهي. فالاضطراب يكون قبل لفظي فالمصاب يكون غير قادر على تحليل المكوّنات البصريّة للكلمات المكتوبة.

- عسر القراءة المركزي: وهو تحويل الشّفرة من حالة بصريّة إلى شفرة من نوع آخر (صوتيّة أو دلاليّة) والتي تكون مصابة. وهذا النوع يضمّ عسر القراءة السّطحي وعسر القراءة العميق وعسر القراءة الفونولوجي وعسر القراءة الدّلالي (Sieroff, 2004, 112).

4. أسباب عسر القراءة: لعسر القراءة عدّة أسباب سنعرّضها كما يلي:

1. الأسباب الانفعاليّة والاجتماعيّة: إنّ تدنّي المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثّقافي قد يأخذ شكلاً حادّاً في الحرمان الثّقافي داخل الأسرة، مما يؤدّي إلى اضطراب في المناخ التّفسي السّائد فيها، ينجرّ عنه عدم متابعة الأبناء في الفصل الدّراسي، يؤدّي إلى تفاقم الاضطرابات ومنها صعوبة القراءة. فمعظم الأطفال المعسّرين قرائيّاً يُظهرون علامات سوء التّكيّف الانفعالي، والذي قد يكون بسيطاً أو حادّاً، ولذلك فإن نسبة التّكيّف الانفعالي تختلف من باحث لآخر، وفقاً

للمجتمع الذي تنتمي إليه الحالات، والأسس التي استخدمت في عمل الحالات وتحفيزات المعالجين النفسانيين. (نصرة جليل، 2005، 93).

كما أنّ الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة المشتت الانتباه، كثيرا ما تظهر لديهم انعكاسات عاطفية انفعالية واضطرابات سلوكية، لهذا فإنّ الذين يتسمون بالثبات العاطفي أو الاستقرار الانفعالي يكون تقدّمهم القرائي والمدرسي أكثر من الآخرين الذين يعانون من اضطراب انفعالي والذي يؤدي بدوره إلى تشتت الذهن، القلق (قحطان أحمد، 2008، 213).

1.1. اضطراب التّصوّر الفضائي الزّمني والإدراك المكاني: يدخل الباحثون ضمن التّكيف وسوء ما يتّصل بالتّصوّر الفضائي الزّمني، والإدراك المكاني، ويرون أنّ نضج الطّفل في هذه التّصوّرات يساعده على تعلّم القراءة بسهولة، بينما يعرفه على ذلك إذا كان هذا النّضج غير تامّ وغير كامل.

فإذا ما نشأ التّصوّر الفضائي مضطربا، فإنّه يمكن أن يحمل الطّفل صعوبات التّعريف على التّرتيب وتنظيم الأشياء حسب العلاقة بين بعضها البعض مثل: أعلى، أسفل، يمين، يسار، وأمام، خلف... (علي تعوينات، 1983، 47-48). كما يكون هناك خلط بين الحروف المتشابهة في الشّكل مع اختلاف بسيط بينها (ض، ص، ط، ظ،...) كذلك صعوبة إدراك التّنظيم التّسلسلي للحروف داخل الكلمات، أي التّعريف على أنّ كلمة لغة مثلا تتكوّن من تتابع الحروف "ل" ثم "ع" وبعدها "ة". فنلاحظ أنّ العلاقة بين الأحرف الثلاثة علاقة مكانية من حيث أنّها تنطق وفق تسلسل مناسب لكتابتها، إنّ صعوبات كهذه تمتدّ جذورها إلى مرحلة ما قبل المدرسة، وكفيلة بأن تعرقل النّمو الطّبيعي للغة الشّفوية والكتابية. (إسماعيل لعيس، 1997)

2.1. اختلال الجانبيّة: قال أورتون إنّ الذين يعانون من تأخر في القراءة، يقابلون صعوبات كثيرة في القراءة والكتابة إذ لهم عجز في نموّ أحد نصفي الكرة المخية، كما لو كانت التأثيرات العقلية اليمينية واليسارية تتصارع، وقد لوحظ أنّ تعلّم القراءة يحتاج لقدرة على التّمييز بين اليمين واليسار وهي صعوبة كبيرة عند الأعسر المعارض، وتكون هذه الصّعوبات متحوّلة عندما يمكن التّغلب عليها في أقلّ من سنتين ولكنها تصبح خطيرة إذا ما امتدّ هذا التّثبّت في القراءة من سنّ السادسة إلى ما بعد الثّامنة، ويقول روبين عن استعمال اليد اليسرى بأنّه مشكلة مهمّة بسبب الصّعوبات المدرسية النّاجمة عنها. (علي تعوينات 1983، 53)

كما أشارت أبحاث المخّ المشطور إلى أنّ الأنشطة اللّغوية اللّفظية تكون غالبا مقصورة عند الذّكور من مستخدمي اليد اليمنى واليد اليسرى بغضّ النّظر عن اليد المفضّلة "يمنى أو يسرى (لندال دافيدوف / Linda Davidoff، 1992، 179).

2. الأسباب التّعليميّة: قالت (مالكيست) وهي من الخبراء العاملين في مشاكل القراءة: بأنّ أحسن ضمان للنّجاح هو إعداد المعلم إعدادا جيّدا، وتجربة لا تقلّ عن عشر سنوات لأنّ المهمّ ليست الطريقة التي يتمّ بها التّعليم بل الشّخص الذي يطبّق هذه الطريقة لأنّه هو الذي يقوم عشرات الأطفال ويزيح المشاكل التي تواجههم. (علي تعوينات، 1983، 91).

ومن العوامل المؤثّرة سلبا كذلك طول المنهج، بحيث يأخذ معظم جهد المدرس ووقته، إذ لا يتيح له فرصة مراعاة الفروق الفردية، وملائمة طريقة التّدريس لها، بحيث لا يتمكّن من استيعابها بعض الأطفال. (أحمد عبد الله، 1994، 46). كما أنّ الطّفل المبتدئ يجد صعوبة في هضم واستيعاب بعض القواعد وإذ يرتكب أخطاء أثناء تطبيقها لكن الشّيء الذي يؤثّر سلبا على النّمو الطّبيعي لعمليتي القراءة والكتابة، هو فرض العقوبات عليه خاصّة أمام الآخرين. (إسماعيل لعيس، 1997، 99).

1.2. الفروق الثّقافية واللّغوية: وجد الكثير من العلماء أنّ المستوى الثّقافي للعائلة يلعب دورا منشطا أو دورا معوقا في اكتساب الطّفل للقراءة والكتابة، إذ أنّ الاستعداد للقراءة والكتابة يوجد لدى الطّفل الذي يرى أفراد عائلته يقرؤون

ويكتبون ويتناقشون حول أمور لا يفهمها، وبالتالي يتكوّن لديه دافع نحو فهم ما في الكتب والمجلات. (علي تعوينات، 1983، 83).

غير أنّ الطّفل المعسّر قرائياً يكره أن يقرأ بإرادته فهو يكتفي بالصّور ويهتمّ بها أكثر ممّا هو مكتوب على صفحة الكتاب وفي هذه الحالة نجده متأخراً عن زملائه في الصّف وثروته اللّغويّة في فقر، كما أنّ الطّفل الذّكي الذي يقدم نتائج ضعيفة في اختبار اللّغة، يمكن الانتباه فيه على أنّه معسّر قرائياً. (علي تعوينات، 1983، 94).

3. أسباب عضويّة:

1.3 العيوب البصريّة والسّميّة: يعتمد اكتساب القواعد الأساسيّة للّغة والقراءة كما يقول (دولكروه/ Delacroix) على تكوين عادة نطقية وسمعية جيّدة وعلى بناء أوجه حركيّة وصوتيّة متطابقة وهكذا يتطلّب أعضاء سمعية وصوتيّة سليمة بالإضافة إلى نظر سليم. (علي تعوينات، 1983، 37).

فالطّفل الذي أتلف أو ضعف سمعه يكون قاصراً عن الاستفادة بصفة طبيعيّة من تعليم القراءة ويضيع أكثر كلما استعملت الطّريقة الصّوتيّة، إذ ينبغي على الطّفل أن يسمع بدقّة الأصوات التي يجب أن يربطها بالعناصر الخطيّة والحروف والكلمات. ومنه فإنّ الطّفل يعتمد كثيراً على السّمع في التّعرف على مختلف أصوات الكلام المسموع والتّمييز فيما بينها، وتزداد أهميّة حاجة الطّفل للقدرة السّميّة كلما تشابهت الأصوات من حيث النّطق، فإذا كان من السّهل التّمييز بين (ل) و(ب) بمجرد الانتباه لحركة الشّفاة واللّسان، فإنّ من الحروف ما يلفت الملاحظة البصريّة مثل: خ، ع،... فاعتماد الطّفل على البصر يكون كالزّاشد للتّعرف على الكلمات والتّمييز بين المتشابهة منها، فالنّقص السّمي أو الضّعف البصري يقف حاجزاً أمام تعلّم الطّفل لهذه المبادئ الأساسيّة للقراءة. (إسماعيل لعيس، 1997، 98).

وقد لوحظ عند الكثير من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في تعلّم القراءة أنّ لديهم اضطراب حركات العينين، كما أعتبر مسؤولاً عن الالتقاط السيّئ للمعلومة الكتابية، وتتجلّى مظاهر ذلك في:

- عدد متزايد من التّثبيت في السّطر الواحد؛

- مدّة التّثبيت أطول من العادي؛

- التّقطعات أقصر من العادي؛

- الحركات الرّجعية أو تقطعات الرّجوع تكون متزايدة وهو السّبب المباشر لأخطاء القلب. (Vanhout, 2001).

ويشير بدر (1980، Badr) بأنّ كلمة اختبار التّمييز البصريّ هي أن نُعرّف بصورة أدقّ القدرات التّمييزيّة للتّلميذ، ويتمّ التّمييز السّمي لمعرفة ما إذا كان التّلميذ يمكن أن يسمع الفروق الدّقيقة في أصوات الحديث أم لا (نصرة جلجل، 2005، 101).

2.3 عيوب النّطق: تتجلّى عيوب النّطق في عيوب إبداليّة وهي إبدال حرف بآخر، أو عيوب الحذف لا سيّما في نهاية الكلمات، وإمّا عيوب تتّصل بالضّغط حيث أنّ بعض الحروف الهجائيّة كاللام والزّاء تحتاج إلى درجة معيّنة من الضّغط يقوم بها اللّسان على أعلى سقف الحلق، فإذا لم تتوفّر هذه الصّفة كان الحرف غريباً وإذا ما حدث العكس حيث يكون الضّغط على جميع الحروف فيكون كذلك غير مألوف (علي تعوينات، 1983، 45).

كما أنّ عيوب النّطق والكلام ترتبط بصعوبة القراءة ومشكلاتها ومن المتفق عليه بصورة عامّة أنّه في حالات كثيرة يرتبط كلّ من النّطق الغير سليم وصعوبات القراءة بعوامل أخرى مثل النّمّ البطيء للعمليات العقلية، وخلل في الجهاز العصبي، وعدم القدرة على التّمييز بين الأصوات التي تتألّف منها الكلمات (أحمد عبد الله، 1994، 101). غير أنّ بعض الاختصاصيين يرون أنّ عيوب النّطق في حدّ ذاتها تشكّل العامل الرّئيس في عسر القراءة بالنّسبة لبعض الأطفال (فهم مصطفى، 2000، 101).

4. العوامل العصبية:

1.4. تلف أو قصور في الجهاز العصبي: يعتبر قصور الجهاز العصبي أحد أسباب إعاقات التعلّم التي تُعدّ الديسليكسيا إحداها، فقد يتعرّض بعض الأطفال لبعض الأمراض التي تصيب المخّ، وذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة، فيعاني هؤلاء من حالات معوّقة مثل فقدان القدرة على الكلام أو شلل في المخّ أو تأخّر في النّشاط العقلي (أحمد عبد الله، 1994، 103). ولقد توجّهت الأبحاث نحو تفسير أسباب عسر القراءة بإرجاعها إلى الإصابات الدّماغية بداية من سنة 1971، سواء في إطار الإصابة أم الخلل الوظيفي (Debary, 1979, 20).

وأشار محمد كامل إلى أنّ هناك خلا وظيفياً بسيطاً بالمخّ تنتج عنه أعراض متعدّدة تتجلّى في صعوبات التعلّم، نتيجة لاضطراب في الوظائف المعرفيّة والحركيّة تظهر بدورها في صورة صعوبات لغويّة وانخفاض الاتّساق بين الوظائف المعرفيّة وانخفاض التّحكّم والتّناسق في الحركات الدّقيقة والكبيرة (80، 2003 محمد كامل).

ولكن نشرت حديثاً دراسات وبحوث طبيّة التي تنتقد هذه النّظريّة، والتي كان مفادها أنّ حدوث تلف يؤدّي بالضرورة إلى انخفاض معدّل الذّكاء ومنه تخلف عقلي، ولكن في الواقع أنّ المعسرّين قرآنيّاً ذكائهم عادي أو مرتفع (أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، 68).

2.4. النّمّو الغير طبيعي لبعض خلايا المخّ: من المعروف أنّ مخّ الإنسان يتكوّن من نصفين كرويّين: الأيمن وهو المسيطر في أعضاء الجزء الأيسر من الجسم، والنّصف الكروي الأيسر يتحكّم في أعضاء الجزء الأيمن، فضلاً على ذلك أنّه تقع عليه مراكز اللّغة والتعلّم والقراءة والكتابة، وهو عند معظم الأفراد العاديين أكبر قليلاً في الحجم، وقد وجد الباحثون أنّ نسبة مرتفعة من الأفراد الذين يعانون من الديسليكسيا لديهم النّصفين الكرويّين إمّا متساويان، وإمّا النّصف الأيمن أكبر من النّصف الأيسر على عكس الغالبية (أحمد عبد الكريم، 2008، 70).

5. العوامل الوراثيّة أو الجينيّة: يؤكّد هاريس وسيباي 1985 بأنّ عدداً من الباحثين أمثال هينشلود، هليجرين، هيرمان يعتقدون أنّ العسر القرائيّ موروث (نصرة جليل، 2005، 99)، كما بينت بعض البحوث الحديثة أنّه في حالة الشّدوذ الكروموزومي في الكروموزومات الجنسيّة تزداد معاناة الطّفل المصاب من صعوبة في التّحصيل الدّراسي، استيعاب اللّغة واضطرابات سلوكيّة وذلك في الدّراسة التي أجريت في دينفر بكونلورادو على 4000 طفل يعانون من: xxy-xxx-xyy (أحمد عبد الكريم، 2008، 75).

6. العوامل الكيميائيّة: من المعروف أنّ جسم الإنسان يفرز مواد كيميائيّة لكي يحدث التّوازن داخل الجسم، وهذا ما يطلق عليه بالكيمياء الحيويّة، فقد يرتبط العسر القرائيّ بقصور توازن الكيمياء الحيويّة التي تحفظ توازنه وحيويّته ونشاطه، وأي نقص أو زيادة يؤثّر على خلايا المخّ، ومن أمثلة ذلك حمض "البيروفيك الفينالين"، ويرجع هذا الخلل في الإفرازات إلى طبيعة ونوعيّة الأطعمة التي يتناولها الطّفل.

7. الحرمان البيئي والتّغذية: هناك دلائل على أنّ الأطفال الذين يعانون من نقص في التّغذية في بداية حياتهم خاصّة في السّنة الأولى يتعرّضون لقصور في النّمّو الجسدي خاصّة في الجهاز العصبي المركزي ممّا يؤدّي إلى صعوبة في القراءة، كما أنّ الكثير من أطفال الطّبقات الاجتماعيّة الفقيرة يعانون من قصور في المهارات اللّغويّة الأساسيّة، هذا وقد أكدت العديد من الدّراسات وجود علاقة بين الحالة الاجتماعيّة والاقتصاديّة للأسرة وصعوبة القراءة (أحمد عواد، 1997، 100).

4. أعراض العسر القرائيّ: عسر القراءة ظاهرة ليست مجرد حالة خلل أو اضطراب في القراءة، بل هي أكثر من ذلك بكثير حيث تشعّب أعراضها وتختلف من فرد لآخر، ويظهر بعضها في حالة معيّنة بينما تظهر أعراض أخرى عند فرد آخر (أحمد عبد الكريم، 2008، 60)، وهي كما يلي:

1.4. أعراض متعلّقة بالقراءة:

- اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللّغة (الحروف، الكلمات) أو الأرقام:

- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجُمْل، أو إغفال بعضها عند القراءة؛
 - تحصيل في القراءة أقلّ بصورة كبيرة، عما هو متوقَّع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالباً أقلّ من تحصيلهم في الحساب؛
 - في محاولاتهم الأولى للقراءة، يظهرون اضطرابات واضحة في تذكّر توجّه الحروف؛
 - غالباً ما يظهر هؤلاء الأطفال تأخراً أو عيوباً في واحدة أو أكثر من جوانب اللّغة، بالإضافة إلى كونهم قراء ضعاف لديهم حديث غير تامّ، أو مفردات شفهية ضعيفة، (نصرة جليل، 2005، 37)؛
 - حذف بعض الكلمات، أو جزء من الكلمة المقروءة، فيقرأ مثلاً سافر بالطائرة بدلاً من سافرت بالطائرة؛
 - إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً يقرأ العالية بدلاً من المرتفعة؛
 - إضافة بعض الكلمات إلى الجمل أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة غير الموجودة في النص الأصلي لها، فجملة سافرت بالطائرة، قد يقرأها سافرت بالطائرة إلى إيطاليا؛
 - تكرار بعض الكلمات أكثر من مرّة دون مبرّر، (نبيل عبد الهادي، 2000، 208) ؛
 - صعوبة إدراك الفروق بين الحروف المتشابهة في الشّكل أو الصّوت؛
 - مشكلة الحركات: الفتحة، الضّمة، الكسرة، السّكون، المدود؛
 - مشكلة التّنوين والهمزات؛
 - مشكلة (ال) التعريف الشمسية والقمرية؛
 - ألف الوصل (أ) والألف الممدودة (إ) والمقصورة (ى) والمحذوفة مثل: هذا وألف التعريف كما في (درسوا)؛
 - تشابه الحروف؛
 - وجود النّقط على الحروف زيادة على تشابهها، (علي تعوينات، 1983، 26)؛
 - قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء تنسيق حركة اليد وحركة العين؛
 - قصور في الإدراك السّمعّي يتمثل في اضطراب أو صعوبة دمج الأصوات وتتابع الكلمات، (نبيل عبد الفتاح، 2000، 93)؛
 - القراءة البطيئة مع التردّد عند مقابلة كلمات غير مألوفة أو عديمة المقاطع؛
 - حذف الكلمات القصيرة واختصار الكلمات الطويلة؛
 - الاعتماد الرّائد على مؤشّرات الحروف الأولى. (نصرة جليل، 2005، 41)؛
- 2.4. أعراض متعلّقة بالقراءة الجهرية:**
- ضعف شديد في التّهجّي؛
 - فقدان القدرة على القراءة من أجل الفهم، أثناء الصّراع من أجل التّعريف على الكلمة. (نصرة جليل، 2005، 39)؛
 - البطء في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة ونطقها صوتياً؛
 - أخطاء التّلفّظ في نطق أصوات الحروف المختلفة؛
 - طول الفترة الزّمنية بين رؤية الكلمة ونطقها، بمعنى آخر طول الفترة التي يجري فيها المخّ ترجمة الإشارة البصرية إلى إشارة صوتية. (أحمد عبد الكريم، 2008، 63).
- 4.1. أعراض متعلّقة بالكتابة:**
- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما يبدو في المرآة، وأحياناً قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجُمْل بأكملها بصورة مقلوبة- من اليسار إلى اليمين- فتكون كما يبدو في المرآة؛

- خلط في الاتجاهات، فقد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق يكمن في أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسابق؛
- ترتيب أحرف الكلمات، والمقاطع بصورة غير صحيحة عند كتابة الكلمة، فكلما دار قد يكتبها راد؛
- خلط في كتابة الأحرف المتشابهة فيكتب باب- ناب (نبيل عبد الهادي، 2000، 210)؛
- خطأ رديء تصعب قراءته؛
- ميل السطر إلى أعلى أو إلى أسفل أو تماوج الأسطر؛
- صعوبة تسجيل الأفكار والتعبير عنها بالكتابة؛
- تباين أحجام الحروف أو الكلمات، وكتابة الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة. (أحمد عبد الكريم، 2008، 63).

4.4. أعراض متعلقة بالذاكرة:

- صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات البصريّة والسّمعيّة إلى إشارات لغويّة؛
- سرعة النسيان فيما يتعلّق بتحقّيات الكلمات، والأسماء والمصطلحات، وتسلسل أحرف الهجاء، وكذا عدم التمييز بين الاتجاهات.

5.4. أعراض متعلقة بالجانب النفسي والحركي:

- ظهور اضطرابات انفعاليّة عند الطّفل، بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات وقراءتها. (نبيل عبد الفتاح، 2000، 93)؛
- الاندفاعيّة؛
- فرط النّشاط؛
- سرعة الغضب، الاندفاع، بعض مشاعر الفشل وعدم الأمان وفقدان الثّقة بالنّفس؛
- بعض حالات من الفوبيا، كالخوف من الظّلام أو من الأماكن المرتفعة أو من الاشتراك في الأنشطة التي تتطلّب حركة أو اتزاناً أو تركيزاً؛
- قد يعاني المعسر من صداع، ميل إلى القيء، دوّار، صعوبات في الهضم، عرق زائد، تبوّل لا إرادي؛
- النّشاط الزّائد أو البطء الزّائد أو عدم القدرة على إتمام عمل يقوم به أو التّركيز في القراءة؛
- صعوبة في المحافظة على توازن الجسم، ضعف التّركيز العضلي والحركي. (أحمد عبد الكريم، 2008، 64).

5. الفيزيولوجيّة التّشريحيّة للعسر القرائي: لعلّ النّصف الثّاني من القرن العشرين (XX) كان أرضيّة خصبة للدراسات العصبيّة الحديثة والمتمركزة أساساً على العلاقة بين الدّماغ البشري واللّغة خاصّة بعد التّناج المتوصّل إليها في هذا المجال.

ويرجع الفضل كلّ الفضل لبروكا باعتباره الأوّل من قام بتحديد المنطقة المسئولة عن اللّغة البشريّة وإنتاجها، ودليل ذلك تلف القدم الثّالث للتّلفيف الجبهي الأيسر الصّاعد نتيجة لصدمة أو تلف يصيب المنطقة يفقد خلالها المصاب القدرة على إنتاج اللّغة الشّفهيّة، وهذا ما يفسّر أفازيا بروكا. بعد سنوات أتمّ الألماني كارل فيرنيكي اكتشاف بروكا، إذ أكّد أنّ هناك منطقة خلفيّة لنفس النّصف الكروي الدّماغي الأيسر وتحديداً في المنطقة الخلفيّة لشقّ سيلفيوس عند التّلفيف الصّديّ الأوّل، والتي تختصّ بفكّ تشفير اللّغة الشّفهيّة، والتي تعني بتحويل النّغمات القادمة من المناطق السّمعيّة بالدّماغ لرسالة مفهومة محدّدة والخلل في منطقة فرنيكي يكسب الفرد حبسة فرنيكي أو الحبسة الحسيّة.

فعندما نطلب من شخص إعادة التّلفظ بالكلمات المسموعة يحدث نشاط للمناطق الصّديّيّة العليا في نصفي الكرتين المخيّتين، بعبارة أخرى مناطق القشرة الدّماغيّة الخاصّة بالسمع (الباحات الدّماغيّة السّمعيّة الأوّليّة والثّانويّة)، وفي نفس

الوقت المناطق الحركية والمتعلقة أساسا باللغة (القشرة الحسية الحركية)، والمشملة على مجموع العصبونات الخاصة بمراقبة الحركات (الفمية التغمية) انطلاقا من نصفي الكرتين المخيتين.

أما عن منطقة النشاط الدماغي فهي تختلف عن الأولى، فعندما نطلب من شخص أن يعطي كلمة مماثلة بنفس الدلالة بالنسبة لكلمة مسموعة، فهي تخص المناطق الحسية الحركية الدنيا لنصف الكرتين الدماغيتين، ومثالنا التوضيحي على ذلك (تفاحة، قضم)، (غزالة، جرى) فالنشاط بذلك يتمركز في النصف الجبهي الأيسر قبل منطقة بروكا، أما عن منطقة بروكا فتختص بالنشاط في كل الحالات التي يريد الشخص أن يتلفظ بكلمة أو مجموعة من الكلمات المسموعة. (Habib,1997,32)

من المعلوم اتفاقا أن الطفل ما بين 6-8 سنوات بعد نهاية مرحلة التحضير غالبا ما لا يستطيع قراءة كل الحروف وبالمقابل يصبح لديه رصيد يقدر بمئات الكلمات، إضافة إلى أنه يستطيع التعرف على الآلاف منها، وهذا ما يفسر بأن الطفل صار قادرا على استخدام النظام المعرفي المعقد وذلك بالقيام بالربط بين المعلومات المرئية وما يماثلها من ناحية الدلالة. (Habib,1997,107)

وما تجدر الإشارة إليه هو أنه مهما تعددت طرائق التعليم، فإن تعلم اللغة الكتابية هي خاصية موروثية ذات علاقة وطيدة بالنمو العقلي للطفل، حيث يتعلم الطفل أولا قواعد التحويل الخطي/الصوتي (المرحلة الحرفية)، ثم بالتدريج تصبح هذه العملية آلية. بعدها ينتقل الطفل إلى مرحلة أخرى أين يجمع عدد من الحروف كوّنت مقاطع ثم كلمات وهكذا... هذه العملية تتطلب آليتين عصبيتين الأولى المنطقة قبل شق سيلفيوس (Péri Sylvius) والتي تكون مسؤولة عن المعالجة الصوتية للكلمات، والأخرى تكون أكثر آلية والتي تسمح باستخلاص شكل أكثر كفاءة لأنماط المعلومات البصرية انطلاقا من مثير كتابي، هذه الآلية تسمح بتخفيف التركيز الضروري لفك الشفرة والتي تخص الجانب الدلالي للمحتوى. الربط بين هاتين الآليتين يكون ما يعرف بالوعي الصوتي والذي يسمح بتقطيع الكلمات المسموعة إلى حروف ومقاطع هذه القدرة تظهر عند الطفل بداية من السنة الثالثة، وتتعزيز بالتدريج بواسطة تعلم القراءة وحتى الكتابة. هذا التقطيع الفونولوجي يسيطر عليه نظام عصبي معقد يتكوّن من المناطق الصدغية المتخصصة في معالجة المعلومات السمعية، والمناطق الجدارية والجهية لنصف الكرة المخية اليساري والتي تتدخل في الذاكرة الصوتية قصيرة المدى.

وتؤكد دراسات Geschwind من خلال الرسم التخطيطي للقراءة إنه لكي تحدث معالجة مرئية للكلمة، تنتقل هذه الأخيرة من القشرة البصرية في الفص القفوي، ثم تنتقل عن طريق المسارات العصبية إلى التلفيف الزاوي أين تكون المطابقة بين شكله البصري وشكله النغمي (الصوتي)، ثم تندخل القشرة السمعية على مستوى باحة فرنيكي والتي تسمح للمثير الكتابي (الكلمة) بالمعالجة. (Habib,1997,108).

ولمعرفة الخلل العصبي عند معسري القراءة، كان لابد الانتظار حتى سنة 1968 عندما قدم (Drake, 1968) بعض الملاحظات على حالة شاب توفي إثر نزيف دماغي وكان يعاني صعوبات في تعلم القراءة، حيث بين تشريح المخ، مجموعة من التشوهات العصبية الخاصة بباحات القشرة المسؤولة عن اللغة على شكل شقوق في المنطقة الجدارية اليسرى، وكذا مجموعة من الخلايا العصبية (النورونات) في وضع غير عادي في الطبقة الخارجية للقشرة.

كما بينت الدراسات التشريحية التي قام بها Galaburda وجود ما يعرف بـ "ectopie" والتي هي عبارة عن تجمع آلاف الخلايا العصبية تكوّنت بطريقة عشوائية، تشكّلت على شكل خطّ مستقيم في المنطقة السطحية للقشرة الدماغية (الطبقة)، والملاحظ عن مخ المعسر قرائيا أنه يتكوّن من عشرات "ectopies" وقد دلت الملاحظات أن هذه التشوهات تكوّنت في المرحلة الجنينية، وهي موجودة بكثرة في نصف الكرة المخية اليسرى.

كما توجد تشوّهات أخرى في القشرة، وتحديدًا في القشرة الصدغية العلوية اليسرى في منطقة فرنيكي حيث يكون حجمها كبيرًا نوعًا ما، وهو ما يعرف بـ "Polymicrogyrie".

ولقد بين حبيب وآخرون 1996 بأن الجسم الثقني مختلف عند المعسر قرائيًا حيث تمت الدراسات على 16 حالة تعاني من عسر القراءة، وعيّنة ضابطة تتكوّن من 12 حالة لا يعانون من أي اضطرابات، وقام بتطبيق التصوير بالرنين المغناطيسي IRM، وقد بيّنت النشّاطات أنّ الجسم الثقني عند المعسر قرائيًا يكون مسطحًا نوعًا ما مقارنة بالشخص العادي أين يكون دائريًا نوعًا ما. (Habib,1997,138)

وهذا ما يجعلنا نحدّد العسر القرائيّ تشريحيًا كما يلي:

- تناظر المساحات اللّغويّة في نصف الكرة المخيّة الأيسر يرتبط بالهيمنة الدّماغيّة ومنه يؤثّر في تعلّم اللّغة؛
- إنّ تشوّه ميكانيزمات الهيمنة الدّماغيّة هو أساس مشكل تعلّم اللّغة، والذي يؤدّي إلى عسر القراءة؛
- يعتبر تحديد الجانبيّة من أهمّ العلامات التي تدلّ على تشوّه الميكانيزمات الدّماغيّة (مفهوم الجانب الأيمن والأيسر)؛
- أما مفهوم الهيمنة الدّماغيّة فهو مرتبط بالجسم الثقني فهو العضو الأساس في هذه العمليّة، أما بالنسبة للعسر القرائيّ ونتيجة لحالة الجسم الثقني فإنّ العلاقة بين نصفي الكرتين المخيتين علاقة مرضيّة غير طبيعيّة.

دَوْرُ الوَعْيِ الصَّوْتِي فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ

لَدَى مَجْمُوعَةِ تِلَامِيذِ ذَوِي إِعَاقَةِ سَمْعِيَّةٍ خَفِيفَةٍ

فِي الْمَرْحَلَةِ الْإِبْتِدَائِيَّةِ (دَرَسَةُ مِيدَانِيَّةٍ) ♥

مَقْدَمَةٌ:

يَعْتَبَرُ تَعَلُّمُ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ مِنْ أَهَمِّ الْأَسَاسِ الَّتِي يَقُومُ عَلَيْهَا التَّعْلِيمُ فِي الْمَدْرَسَةِ عَامَّةً وَفِي الْمَرْحَلَةِ الْإِبْتِدَائِيَّةِ خَاصَّةً. إِذْ يُرَكِّزُ التَّعْلِيمُ فِيهَا عَلَى تَعَلُّمِ وَاِكْتِسَابِ الْمَهَارَاتِ الْأَسَاسِيَّةِ الَّتِي تَنْبَنِي عَلَيْهَا عَمَلِيَّتَا الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ بِمَخْتَلَفِ مَسْتَوِيَاتِهَا وَدَرَجَاتِ اتِقَانِهَا. وَيَتَطَلَّبُ اِكْتِسَابُ هَذِهِ الْمَهَارَاتِ مَجْمُوعَةً مِنَ الشَّرُوطِ وَأَهْمُهَا أَنْ يَكُونَ هَذَا الْمُتَعَلِّمُ سَالِمًا مِنَ الْإِعَاقَاتِ وَالْأَمْرَاضِ وَالْعَاهَاتِ الَّتِي تَقِفُ ضِدَّ عَمَلِيَّةِ التَّعَلُّمِ، وَأَنْ يَكُونَ الْمُتَعَلِّمُ نَاضِجًا وَمُسْتَعِدًّا لِلتَّعَلُّمِ.

لَكِنْ مَاذَا يَكُونُ الْأَمْرُ إِذَا تَعَلَّقَ بِذَوِي الْاِحْتِيَاجَاتِ الْخَاصَّةِ، وَبِالتَّحْدِيدِ بِالْمُتَخَلِّفِينَ ذَهْنِيًّا تَخَلُّفًا خَفِيفًا؟ إِذْ أَنَّ الْوَضْعِيَّةَ تَخْتَلِفُ تَمَامًا عَمَّا هِيَ عَلَيْهِ مَعَ الْأَطْفَالِ الْأَسْوِيَاءِ الْعَادِيِّينَ. فَرِغَمَ أَنَّ الْمَهَارَاتِ الْمُعْتَمَدَ عَلَيْهَا فِي تَعَلُّمِ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ هِيَ نَفْسُهَا عِنْدَ النَّوْعَيْنِ مِنَ الْأَطْفَالِ، لَكِنْ الْكِيفِيَّةُ الَّتِي تَنْجِزُ فِيهَا عَمَلِيَّةُ التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ هِيَ الَّتِي يَنْبَغِي أَنْ تَخْتَلِفَ. فَلِلْعَلْمِ أَنَّ الْمَنَاحِجَ الدَّرَاسِيَّةَ الْجَزَائِرِيَّةَ لَمْ تَفْعَلْ أَيَّ شَيْءٍ لِكِي تَنْجِزَ أَيَّ مَنَاجٍ وَلَا طَرَائِقَ لِتَعْلِيمِ ذَوِي الْاِحْتِيَاجَاتِ الْخَاصَّةِ، وَمَا يَجْرِي فِي الْمَدَارِسِ مِنْ إِدْمَاجٍ لِهَؤُلَاءِ مَا هُوَ إِلَّا شَكْلِيًّا لِأَنَّهُمْ يَتَجَاهَلُونَ مِنْ كُلِّ الْمُعَلِّمِينَ الَّذِينَ لَدَيْهِمْ بَعْضُ التِّلَامِيذِ مِنْ ذَوِي الْاِحْتِيَاجَاتِ الْخَاصَّةِ، وَبِالتَّالِي لَا يَحْصِلُونَ عَلَى أَيِّ تَعَلُّمٍ مِثْلَ زَمَلَائِهِمُ الْأَسْوِيَاءِ.

لِهَذَا فِي هَذِهِ الدَّرَاسَةِ، عَمَلْنَا عَلَى اقْتِرَاحِ بَرْنَامِجٍ يَسْمَحُ لِلْأَطْفَالِ الْمُتَخَلِّفِينَ عَقْلِيًّا تَخَلُّفًا خَفِيفًا أَنْ تَكُونَ لَهُمُ الْفُرْصَةُ فِي إِمْكَانِيَّةِ تَعَلُّمِ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ مِثْلَ زَمَلَائِهِمُ الْأَسْوِيَاءِ، وَمَا يُمْكِنُ أَنْ يَخْتَلِفَ هُوَ الْعُمُرُ الزَّمَنِي الَّذِي قَدْ يَكُونُ أَكْبَرَ بَعْضِ الشَّيْءِ لَدَيْهِمْ. وَمِنْ هُنَا نَجِدُ أَنَّهُ بِالْإِمْكَانِ أَنْ اِلْتِمَاحُ فِي تَقْدِيمِ تَعْلِيمٍ مَكِّيَّفٍ لَذَوِي الْاِحْتِيَاجَاتِ الْخَاصَّةِ فِي الْمَدَارِسِ لَوْ أَنَّ الْهَيْئَاتِ الْمُخْتَصَّةَ فِي الْمَنَاحِجِ تَحْضُرُ مِثْلَ هَذِهِ الْبَرَامِجِ لِكُلِّ فِئَةٍ مِنْ فِئَاتِ ذَوِي الْاِحْتِيَاجَاتِ الْخَاصَّةِ، لَكِنْ مَعَ الْأَسَفِ لَا تَوْجَدُ أَيَّةُ مَحَاوَلَةٍ لَذَلِكَ.

وفي هذه الدراسة عملنا على أنّ الوعي الصوتي أو الفونولوجي يكون هو المساعد لأفراد مجموعة البحث على إمكانية تعلّم مهارات القراءة والكتابة الأولى على الأقل، ثمّ التطور في التقدّم في مستوى هاتين المادتين بشكل أساسي.

إنّ التحكّم الصوتي والكفاية الفونولوجية هو المدخل الأساسي لبناء أنشطة تسهل الدخول في القراءة والكتابة لذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى متوسطة، فهو اكتساب أولي قبل القراءة والكتابة، لهذا يبقى علينا فهم طبيعة هذا الوعي، مستوياته، كيفية تطوّره، والكشف عنه مبكراً، واستغلاله أحسن استغلال لصالح فئة الدراسة المتمدرسة في المرحلة الابتدائية، ومن ثمّ إعطاء أهمية للتدريب على أنشطة الوعي الفونولوجي، وهذا من شأنه أن يساهم في تعلّم القراءة والكتابة، وبذلك ضمان الدخول في اللغة الكتابية. الأمر الذي دفع بالباحثة إلى تصميم برنامج تدريبي يحوي أنشطة معرفية قائمة على الوعي الفونولوجي لتنمية مهارات القراءة والكتابة.

من أجل ذلك استهدفنا موضوع الوعي الصوتي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة المتمدرسين في المرحلة الابتدائية، ووضع برنامج تدريبي يحتوي على أنشطة معرفية خاصة بالوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة والكتابة لديهم، ومن ثمّ استقصاء أثرها عن طريق التدريب المنظم وفق خطة علاجية محدّدة الأهداف والأساليب والزمن.

أ. تساؤلات الدراسة:

1. هل يؤثر البرنامج التدريبي (أنشطة معرفية خاصة بالوعي الصوتي) في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ ذوي إعاقة سمعية خفيفة إلى متوسطة بالمرحلة الابتدائية؟
2. هل يمتدّ أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي، ومهارات القراءة والكتابة لدى أفراد هذه العينة بعد التطبيق بفترة زمنية؟

ب. فرضيات الدراسة:

1. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الصوتي يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
2. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الصوتي يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
3. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار كفاءة النطق المصوّر يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
4. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار كفاءة النطق المصوّر يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.

5. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
 6. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
 7. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
 8. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
- ج. أهداف الدراسة:

1. تقديم وصف فونولوجي للنمو اللغوي، يتضمن العمليات الفونولوجية، النطقية، والقراءة والكتابية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.
 2. قياس أثر برنامج تدريبي قائم على أنشطة معرفية خاصة بالوعي الصوتي لتحسين مهارات الوعي الصوتي وتنمية مهارات القراءة والكتابة وأيضا تحسين نطق الأصوات اللغوية العربية لدى عينة من تلاميذ ذوي إعاقة سمعية خفيفة إلى متوسطة في المرحلة الابتدائية.
 3. تهدف الدراسة إلى توضيح أهمية الوعي الصوتي الصحيح لدى مجموعة الدراسة لأجل التمكن من تعلم القراءة والكتابة.
- د. مفاهيم الدراسة:

- الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة:

التعريف الإجرائي: هم التلاميذ المصابون بفقدان سمعي يتراوح بين 25-69 ديسيبل والمجهزين كلاسيكياً في أذن واحدة على الأقل، والمسجلين في مدرسة المعاقين سمعياً، والذين تم اختيارهم بالاستناد إلى تقاريرهم الطبية وملاحظات المعلمين والمختصين. والذين يواجهون صعوبة في معالجة أصوات اللغة المنطوقة بالاعتماد على حاسة السمع، وبالتالي صعوبة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة داخل أقسام الدراسة.

- الوعي الصوتي:

التعريف الإجرائي: يقصد بالوعي الصوتي في الدراسة الحالية: قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين بإعاقة سمعية خفيفة إلى متوسطة على إدراك أصوات الحروف الهجائية المنطوقة والمكتوبة إدراك التشابه والاختلاف بينها، الوعي بالصوائت (الحركات) داخل المقاطع والكلمات، والوعي بالقافية من خلال قدرتهم على التعرف عليها وإنتاجها، الوعي بالمقاطع داخل الكلمات من خلال قدرتهم على تجزئة الكلمات إلى مقاطع وعدّها ومزجها، الوعي بأصوات الحروف داخل الكلمات من خلال قدرتهم على تجزئة

الكلمات إلى أصوات وعدّها، مزجها، الوعي بالتركيب التسلسلي داخل الكلمات من خلال القدرة على التعرف على صوتها الأولي، الوسطي والنهاي. والوعي بالكلمات ومعانيها عند التلاعب بأصواتها ومقاطعها من خلال القدرة على إدخال التغيرات عليها. وأخيراً الوعي بالكلمات داخل الجُمْل أي القدرة على تقسيم الجُمْل إلى كلمات ومزجها. ويعبر عنها بالدرجات التي يتحصّل عليها التلميذ على اختبار الوعي الفونولوجي وأبعده المُعدّ لهذه الدّراسة.

- مَهارات القِراءة:

التّعريف الإجرائي: يقصد بمهارة القراءة بالأداء القرآني، ويقاس بدرجة التّلميز في عمليّات القراءة والتي تمّ تشخيصها على اختبار القراءة المُعدّ لهذه الدّراسة. لتقييم قدراتهم القرآنيّة حسب معايير الدّقة والطلاقة الشّفويّة (الدّقة والسّرعَة) والفهم القرآني.

هـ. الدّراسات السّابقة:

الدّراسات التي اهتمّت بدور الوعي الصّوْتي في اكتساب المهارات المعرفيّة واللّغويّة المختلفة عند غير المعاقين سمعيّاً:
هـ. 1. الدّراسات الأجنبيّة:

1. دراسة (Kozminsky, L, et Kozminsky, E) (1995)، بعنوان: آثار التّدريب المبكّر على الوعي الصّوْتي في النّجاح القرآني، تؤسّس هذه الدّراسة الطّوليّة العلاقات التّنبؤيّة والسّببيّة بين الوعي الصّوْتي قبل القراءة ونجاح القراءة في الصّفّين الأوّل والثّالث. تمّت دراسة (70) طفلاً من فصل في رياض الأطفال قُسمت إلى مجموعتين تجريبيّة بلغت (35) بمتوسّط عمر 63.05 شهراً، ومجموعة ضابطة بلغت هيا أيضاً (35) طفلاً بمتوسّط عمر 62.60 شهراً، والذين سجّلوا لاحقاً في نفس المدرسة الابتدائيّة. تلقت المجموعة التجريبيّة برنامج تدريب الوعي الصّوْتي مدّته ثمانية (8) أشهر. تمّ قياس الوعي الصّوْتي في ثلاث نقاط زمنيّة: ما قبل التّدريب، ونهاية الرّوضة ونهاية الصّفّ الأوّل، وتمّ تقييم الفهم القرآني في نهاية الصّفّين الأوّل والثّالث. وأوضحت النّتائج العثور على اختلاف كبير في مَهارات الوعي الصّوْتي بين المجموعتين في نهاية العامّ رياض الأطفال. مقارنة بين درجات القراءة وفهم المقروء والتّحكّم في درجات الوعي الفونولوجي قبل التّدريب. وأسفرت النّتائج عن فروق ذات دلالة إحصائيّة للمجموعة التجريبيّة في كلّ من الصّفّين الأوّل والثّالث. كانت مهامّ الوعي الفونولوجي لعزل الصّوْت الأوّل وحذف الصّوْت، الأكثر تنبّأ بدرجة كبيرة بالنّجاح في اكتساب القراءة من الصّفّ الأوّل.

2. دراسة (Valliath, S) (2002)، والمعنونة بـ: تقييم برنامج تدريبي للوعي الصّوْتي المعتمد على استخدام الحاسوب: التّأثيرات على الوعي الصّوْتي والقراءة والهجاء في التّدريب على مَهارات الوعي الفونولوجي والقراءة والتّهجئة، كان الغرض من هذه الدّراسة هو تقييم فعاليّة برنامج تدريبي قائم على الكمبيوتر في بيئة مدرسيّة واقعيّة. يركّز برنامج (Earobics)، وهو برنامج تدريبي فردي، على تطوير عدّة مكوّنات مختلفة للوعي الصّوْتي. تقدّم بمعزّل يعتمد على التّمكّن الفردي لكلّ طالب من المستويّات المختلفة لمجموعات المهارات المكوّنة الخمس. صُمّمت هذه الدّراسة لتقييم تغيّرات ما قبل التّدريب في بعض مَهارات الوعي الفونولوجي، وفكّ تشفير الكلمات الفرديّة الحقيقيّة وغير المعنويّة والقدرة الإملائيّة لطلّاب الصّفّ الأوّل الذين خضعوا للتّدريب على أحد نوعين مختلفين من البرامج: الوعي الصّوْتي أو الرياضيات. تمّ تقييم جميع الطّالّاب في الدّراسة على هذه التّدابير قبل وبعد فترة التّدريب لمُدّة عشرة أسابيع. شارك ثلاثون (30) تلميذاً في الصّفّ الأوّل في الدّراسة. تلقّى خمسة عشر (15) تدرّجاً يوميّاً لمُدّة (20) دقيقة باستخدام برنامج التّدريب على الوعي الفونولوجي بينما خضع خمسة عشر (15) الآخرون لمقايير مماثلة من التّعرّض لبرامج التّدريب على الرياضيات. أظهرت التّقييمات التي أعقبت فترة التّدريب أن المجموعة المدربة على الوعي الفونولوجي تحسّنت بشكل ملحوظ في أربعة من خمسة مقاييس للوعي

الفونولوجي وفي فكّ تشفير الكلمات المفردة. ومع ذلك، كان هناك انخفاض كبير في أحد مقاييس التهجئة بينما لم يظهر مقياس التهجئة الآخر أيّ تغيير ملحوظ بعد التدريب. شوهد هذا الاكتشاف أيضاً في مهارات التهجئة للمجموعة المدربة على الرياضيات. لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية قبل النشر على أيّ من المقاييس الأخرى للمجموعة المدربة على الرياضيات. تشير نتائج هذه الدراسة إلى أنّ التدريب على الوعي الفونولوجي المحوسب كان فعالاً في تحسين بعض مكونات الوعي الفونولوجي وفكّ تشفير الكلمة الواحدة.

3. دراسة (Gillon, G) (2002) التي تعرض بيانات المتابعة للمشاركين في دراسة تدخل (Gillon, 2000). تمت مقارنة أداء عشرين (20) طفلاً، من 5-7 سنوات من الأطفال النيوزيلنديين الذين يعانون من ضعف في اللغة المنطوقة، والذين تلقوا تدخلاً للتوعية الفونولوجية، مع التقدّم الذي أحرزه 20 طفلاً من مجموعة ضابطة و(20) طفلاً مع تطوّر لغوي نموذجي بعد (11) شهراً تقريباً من التدخل. جميع الأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة المنطوقة لديهم يوميات صوتية معبرة وأظهروا تأخيراً في تطوير القراءة المبكرة. تمّ فحص التأثيرات العلاجية على تقوية الوصلات الفونيمية-الحرفية في تطوير التهجئة. أشارت النتائج إلى أنّ تدخل الوعي الفونولوجي المنظم أدى إلى نموّ مستدام في الوعي الفونيمي وأداء التعرّف على الكلمات. في تقييم المتابعة، كان غالبية الأطفال الذين تلقوا التدخل يقرؤون عند أو أعلى من المستوى المتوقع لأعمارهم على مقياس التعرّف على الكلمات. كما عزز تدخل الوعي الفونولوجي بشكل كبير ارتباطات الفونيم والحرف في التهجئة كما يتّضح من تحسين القدرة على التهجئة بدون كلمات. في المقابل، أظهرت المجموعة الضابطة من الأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة المنطوقة والذين لم يتلقوا تدخل الوعي الفونولوجي تحسناً ملحوظاً في الوعي الفونيمي بمرور الوقت وظلّ معظمهم قراء فقراء. تسلّط النتائج الضوء على الدور المهمّ الذي يمكن أن يلعبه معالجو النطق واللغة في تعزيز تنمية القراءة والتهجئة المبكرة للأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة المنطوقة.

دراسة (Gillon, G) (2005)، بحثت هذه الدراسة في الوعي الفونولوجي وتطوّر معرفة القراءة والكتابة المبكرة لـ (12) طفلاً ممن تعرّضوا في سنّ ثلاث (3) سنوات لضعف في الكلام متوسط أو شديد. تمّ فحص استجابة الأطفال للتدخل المبكر الذي تضمن أنشطة محدّدة لتسهيل الوعي الفونولوجي ومعرفة الحروف، بالإضافة إلى تحسين وضوح الكلام لديهم. باستخدام التصميم الطولي لمُدّة ثلاث (3) سنوات، تمّت مراقبة تطوّر الوعي الفونولوجي للأطفال ومقارنته بمجموعة من (19) طفلاً لا يعانون من ضعف النطق. خلال فترة المراقبة من 3 إلى 5 سنوات من العمر، تلقى الأطفال الذين يعانون من ضعف النطق، في المتوسط، (25) جلسة تدخل في عمر (6) سنوات، تمّت مقارنة أداء الأطفال في الوعي الفونولوجي والقراءة ومقاييس التهجئة أيضاً بأداء الأطفال (19) الذين لا يعانون من ضعف النطق، بالإضافة إلى مجموعة الضابطة المتطابقة من الأطفال الذين يعانون من ضعف النطق والذين لم يتلقوا أيّ تعليمات محدّدة في الوعي الفونولوجي. وأشارت النتائج أنّه يمكن تحفيز الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف في الكلام في سنّ 3 و4 سنوات، كما يمكن تسهيل تنمية الوعي الفونولوجي بالتزامن مع تحسين وضوح الكلام، كما يرتبط تعزيز الوعي الفونولوجي ومعرفة الحروف خلال سنوات ما قبل المدرسة بتجارب القراءة والتهجئة المبكرة الناجحة للأطفال الذين يعانون من اضطرابات على مستوى الكلام.

هـ. 2. الدّراسات العربيّة:

دراسة ربحاب محمّد العبد مصطفى (2017)، والتي هدفت إلى قياس فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصفّ الأوّل ابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وتبنت الدّراسة التصميم التجريبي ذا المجموعتين، فبلغت عينة الدّراسة (50) تلميذة قسمت إلى (25) تلميذة كمجموعة ضابطة تمّ تدريسهن بالطريقة التقليدية، و(25) تلميذة كمجموعة تجريبية تمّ تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الوعي الصوتي عليهن. أعدت الباحثة اختبار يقيس مدى تمكن عينة الدّراسة من مهارات الوعي الصوتي فأوضحت نتائجه تدنياً في مهارات الوعي الصوتي لدى عيني الدّراسة، كما

أوضحت النتائج التّكافؤ بين مجموعتي الدّراسة قبل بدء التّدريب على البرنامج، وتوصّلت الدّراسة لوجود تحسن دال إحصائيًا في درجات الوعي الصوتي (اكتساب مهارات تعرف أصوات أول الكلمة، اكتساب مهارات تعرف أصوات آخر الكلمة مهارة ضبط المكوّنات الصّوتية، معالجة الأصوات وإنتاج كلمات جديدة، التّلاعب بالأصوات وإنتاج كلمات جديدة) لصالح تلميذات المجموعة التّجريبية على حساب المجموعة الضّابطة التي واصلت الدّراسة بالطّريقة التّقليدية و لصالح القياس البعدي على حساب القياس القبلي.

دراسة أمين سرحي أبو منديل (2018)، والتي هدفت إلى معرفة أثر تدريبات الوعي الصّوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصّف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التّعلّم بغرف المصادر، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (23) تلميذًا من تلاميذ الصّف الرابع الأساسي، وتمّ اختيارهم بطريقة قصدية. ولتحقيق هدف الدّراسة استخدم الباحث المنهج الشّبه تجريبي القائم على المجموعة الواحدة، حيث قام الباحث بتحديد مهارات القراءة الجّهريّة المناسبة، كما تمّ تصميم عدد مناسب من التّدرّبات القائمة على الوعي الصّوتي بما يتناسب مع تلاميذ الصّف الرابع من ذوي صعوبات التّعلّم، وتمّ إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجّهريّة للمجموعة تمّ تطبيقها قبلًا وبعديًا، وتمّ تدريس أفراد المجموعة باستخدام تدريبات لتسعة أسابيع، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينت أنّ تدريبات الوعي كان لها أثر كبير في تنمية مهارات القراءة المستهدفة على عيّنة الدّراسة.

دراسة إيناس محمد عبد الفتاح النجار (2018)، هدفت هذه الدّراسة إلى استسقاء أثر استراتيجيّة الوعي الصّوتي في تنمية مهارة القراءة الجّهريّة والاستيعاب القرّائي لدى طلبة الصّف الثالث الأساسي. وتبيان ما إذا كان هذا التأثير يختلف باختلاف التّدرّس والجنس والتّفاعل بينهما. تمّ تطبيق الدّراسة على عيّنة قصدية مكوّنة من (142) طالبًا وطالبة وتمّ تعيين شعبتين لتمثّل المجموعة التّجريبية وعددها (64) طالبًا وطالبة درست باستخدام استراتيجيّة الوعي الصّوتي، وشعبتين لتمثّل المجموعة الضّابطة وعددها (78) طالبًا وطالبة درست بالطّريقة العاديّة. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج التّجريبي وأعدت اختباراً للقراءة الجّهريّة وبطاقة ملاحظة، واختباراً للاستيعاب القرّائي، وتمّ التحقّق من صدقهما وثباتهما، كما أعدت الباحثة دليلًا للمعلم يوضّح كيفيّة التّدرّس وفق استراتيجيّة الوعي الصّوتي، ولتحليل البيانات استخدمت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، واستخدمت اختبار تحليل التّغاير الثنائي لمقارنة متوسّطات علامات الطّلبة في اختبار تنمية مهارة القراءة الجّهريّة واختبار الاستيعاب القرّائي.

وقد أظهرت النتائج، وجود فروق دالّة بين متوسّطات علامات طلبة الصّف الثالث الأساسي في اختبار تنمية مهارة القراءة الجّهريّة تعزى لمتغير طريقة التّدرّس ولصالح المجموعة التّجريبية، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات علامات عيّنة الدّراسة في اختبار تنمية مهارات القراءة الجّهريّة تعزى لمتغير الجنس، وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات علامات عيّنة الدّراسة في اختبار القراءة الجّهريّة تعزى للتّفاعل بين طريقة التّدرّس والجنس، وكانت الفروق لصالح الذّكور في المجموعة التّجريبية. أمّا بالنّسبة للاستيعاب القرّائي فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات علامات عيّنة الدّراسة في اختبار الاستيعاب القرّائي تعزى لطريقة التّدرّس ولصالح المجموعة التّجريبية، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات علامات عيّنة الدّراسة في الاختبار تعزى لمتغير الجنس وتعزى للتّفاعل بين طريقة التّدرّس والجنس. وبناء على نتائج الدّراسة أوصت الباحثة بتوظيف استراتيجيّة الوعي الصّوتي في تدريس اللّغة العربيّة واعتمادها كأساس في عمليّة التّعليم في بداية مراحل التّعليم الأولى.

هـ. 3. الدّراسات الوطنيّة: دراسة لعجال ياسين (2015)، بعنوان العلاقة بين الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية وعسر القراءة الفونولوجية مع بناء برنامج علاجي بيداغوجي لعسر القراءة الفونولوجيّة، حيث تناولت الدّراسة أثر مهارات المعالجة الفونولوجيّة المتمثّلة في كلّ من الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجيّة على تطوّر آليّات القراءة وصعوباتها. أجريت الدّراسة على عيّنة قوامها (280) تلميذًا من مستوى السّنة الرابعة والثالثة ابتدائي، معدّل سّهم

8 إلى 11 سنة من بينهم (50) طفلاً يعانون من عسر القراءة الفونولوجية حسب اختبار قراءة الكلمات وأشباه الكلمات واللا-كلمات المعدل للدراسة. وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية بالقراءة من جهة، وبعرس القراءة من جهة أخرى، ثم التأكد من فعالية البرنامج العلاجي التقويمي، وأسفرت نتائج الدراسة عن العجز العام التطوري في معالجة المهارات الفونولوجية لعينة الدراسة ذوي العسر القرائي وأن ضعف ذاكرة العمل الفونولوجية هو أحسن مؤشر لعسر القراءة في اللغة العربية. كما توصّلت الدراسة إلى التأكيد من فعالية البرنامج المقترح لعلاج عسر القراءة الفونولوجية خاصة وتحسين مهارات القراءة عموماً.

الدراسات التي اهتمت بدور الوعي الفونولوجي في اكتساب المهارات المعرفية واللغوية المختلفة عند المعاقين سمعياً:

هـ. 4. الدراسات الأجنبية: دراسة (Trezek, B.J et Malmgren, K) (2005) حول قدرة الأطفال الصم وضعاف السمع الاستفادة من المهارات الفونيمية (الوعي الصوتي أو الفونيمي) أثناء القراءة للحصول على أعلى مستويات تحصيلها واعتبارها متغيراً مميزاً. حيث كان الغرض من الدراسة التحقق من قدرة المتعلمين الصم وضعاف السمع على تعلّم وتعميم المهارات الفونولوجية الفونيمية من خلال أنشطة النطق، والأصوات المرئية والقراءة على الشفاه. بناءً على برنامج حاسوب تدريبي يدعم الرسوم المتحركة للرأس والأعضاء موضوع النطق للتمثيل المرئي لكيفية إنتاج الأصوات والكلمات. ومن أجل ذلك قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بلغ عدد كلّ منهما (12) تلميذاً تراوحت أعمارهم ما بين 11 سنة و10 أشهر إلى 15 سنة و4 أشهر، مسجلين في برامج المدرسة الإعدادية الرسمية، حيث انحصرت درجات الضعف السمعي لديهم من ضعف سمع طفيف، ضعف سمع خفيف، ضعف سمع معتدل، وضعف شديد في السمع، إلى فقدان سمع شديد. بينت نتائج الدراسة البعدية فعالية تطبيق البرنامج في تطوير القراءة وتعليم معرفة الفونيمات وممارستها لصالح المجموعة التجريبية، والتي قيسَت باختبارات التعرف على الأصوات منعزلة، تحديد الأصوات داخل الكلمات، قراءة الكلمات واللاكلمات. وأوصى الباحث بمزيد من البحوث المستقبلية من هذا النوع التي تنشأ علاقة بين الوعي الفونولوجي والفونيمي واكتساب مهارات القراءة الأخرى مثل الطلاقة والفهم عند هذه الفئة.

دراسة (Johnson, C et Goswami, U) (2010) التي بُحث فيها عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة لدى الصم ذوي الزرع القوقعي، حيث تمّ اختبار ثلاثة وأربعين (43) طفلاً صمّاً لديهم قوقعات تتراوح أعمارهم بين 5 و15 عاماً. تمّ الزرع لـ (21) طفلاً في حوالي 2.5 سنة من العمر (مجموعة الزرع المبكرة)، و (22) تمّ زرعها في حوالي 5 سنوات من العمر (مجموعة الزرع المتأخرة). تمّ اختبار مجموعتين من مجموعات الضابطة -مجموعة من ضعاف السمع (16 طفلاً) ومجموعة الأطفال الذين يعانون الصم الشديد (19 طفلاً). تلقى جميع الأطفال مجموعة من مهام الوعي الفونولوجي جنباً إلى جنب مع مقاييس القراءة والمفردات والكلام.

حيث وصلت نتائجها إلى أنّ تطوّر القراءة لدى الأطفال المعاقين سمعياً يرتبط بشكل كبير بالوعي الفونولوجي ومهارات الذاكرة السمعية وتطوّر المفردات. أشارت النتائج إلى أنّه هناك فائدة إضافية واضحة لزراعة القوقعة في وقت مبكر في تطوّر القراءة للأطفال المزروعة وأيضاً على المفردات المستقبلية والوعي بالقافية. كان لدى الأطفال الذين تم زرع قوقعة لهم قبل سن (3) سنوات مهارات قافية معادلة لمهارات الأطفال السامعين المتطابقين على مستوى القراءة. لديهم أيضاً مهارات قراءة كانت قريبة من أن تكون مناسبة للعمر (درجات الحاصل بين 0.91 و0.86) وكانت أكبر بكثير من درجات حاصل الأطفال الذين خضعوا للزراعة المتأخرة. كان لدى مجموعة زرع القوقعي المبكرة أيضاً حاصل مفردات تقبلي أعلى بشكل ملحوظ من مجموعة الزرع القوقعي المتأخرة (0.72 مقابل 0.57). كما أظهرت النتائج أنّ درجات حاصل الوعي الفونولوجي والقراءة والمفردات لذوي الزرع القوقعي مكافئة لتلك الخاصة بالأطفال الذين كانوا أقلّ صمّاً منهم (مجموعة الضبط ضعاف السمع). وتوصّلت الدراسة إلى أنّ الوعي الفونولوجي والذاكرة السمعية متنبئات قوية لتطوّر القراءة لديهم

مما يشير إلى أن المسار النمائي للأطفال ضعاف السمع وذوي الزرع القوقعي مشابه لمسار الأطفال السامعين. فتعزّز الوعي الفونولوجي ومهارات الذاكرة السمعية تسهم في دقة القراءة وفهم القراءة. بالإضافة إلى ذلك، قد يلعب علم الأصوات المفصلي دوراً مهماً في دعم تطوير القراءة لديهم.

دراسة (Miller, E. M., Lederberg, A. R et al (2013) لاستكشاف مسار تطوّر الوعي الفونولوجي عند الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع، وأجريت الدراسة على عيّنة صغيرة قوامها خمسة أطفال (05) اختيروا قصدياً وفق معايير هي: مصابون بضعف سمعي متوسط يبلغ حوالي (50) ديسيبل في الأذن الأفضل بدون مساعدة، خلوهم من إعاقات مصاحبة يتميزون بامتلاكهم لدرجة من السمع الوظيفي تمكنهم من إدراك اللغة المنطوقة. ومتوسط أعمارهم (5) سنوات و(11) شهراً. كما تم تقديم وصفٍ للمشاركين الخمسة في الدراسة بناءً على استبيانات الوالدين والمعلمين، ومخططات صوت الأطفال، والاختبارات الموحدة التي يتم إجراؤها، اختبار إدراك الكلام المبكر (اختبار Geers et Moog, ESP 1990) واختبار الوعي الفونولوجي. تم تطبيق التدخل التدريبي القائم بشكل صريح على مهارات الوعي الفونولوجي: لتجزئة المقطع، وعزل الصوت الأولي، وتمييز القافية. حيث أجريت الجلسات التعليمية عبر أربعة أيام في الأسبوع مدتها (60 دقيقة)، وخلصت نتائج الدراسة التي تم الوصول إليها من خلال التغيرات الأدائية والدرجية على اختبارات الوعي الفونولوجي التي أجريت في بداية العام الدراسي (القياس القبلي) ونهايته (القياس البعدي) أن حالات الدراسة استفادوا جميعاً من التعليمات الواضحة والصريحة للوعي الفونولوجي واقترحت الدراسة أن تطوير هذا الوعي ممكن حتى بالنسبة لأولئك الذين يعانون من ضعف سمعي وتأخر في اللغة وفي سن مبكرة جداً.

دراسة (Holmer, E et al (2016)، انطلقت الدراسة من تساؤل عما إذا كان الأطفال السويديون الصم وضعاف السمع الذين هم أكثر وعياً بعلم الأصوات في لغة الإشارة السويدية وهي لغة لا تحتوي على قواعد تهجئة، أفضل في قراءة الكلمات باللغة السويدية. خلال الدراسة تم تطوير اختبار الوعي الفونولوجي متعدد الوسائط (C-PhAT) الذي يمكن استخدامه لتقييم الوعي الفونولوجي في كل من لغة الإشارة السويدية (C-PhAT-SSL) إصدار لغة الإشارة لمهمة التوعية الفونولوجية عبر الوسائط) والسويدية (النسخة السويدية من مهمة التوعية الفونولوجية عبر الوسائط C-PhAT-Swedish)، وتم البحث في كيفية أداء (C-PhAT) كانت مرتبطة بقراءة الكلمات بالإضافة إلى المهارات اللغوية والمعرفية. لقد تم التحقق من صحة C-PhAT-Swedish بإدارة C-PhAT-Swedish و C-PhAT-SSL للأطفال الصم وضعاف السمع الذين التحقوا بمدارس الصم السويدية بمنهج ثنائي اللغة وكانوا في مرحلة مبكرة من القراءة.

ارتبط (C-PhAT-SSL) بشكل كبير بقراءة الكلمات للأطفال الصم وضعاف السمع. كان أدائهم ضعيفاً في (C-PhAT-Swedish) ولم ترتبط درجاتهم بشكل كبير سواء مع (C-PhAT-SSL) أو قراءة الكلمات، على الرغم من أنهم ارتبطوا بشكل كبير بالقياسات المعرفية. توفّر هذه النتائج دليلاً أولياً على أن الأطفال الذين لديهم لغة إشارة جيدة، أفضل في قراءة الكلمات وتظهر أن مقاييس اللغة المنطوقة للوعي الفونولوجي لدى المعاقين سمعياً قد تكون مرتبطة بسبب الفروق الفردية في المهارات المعرفية.

دراسة (Ana Luiza Cabral et al (2020)، كان الهدف من هذا البحث هو تحليل الاستراتيجيات المستخدمة في برنامج التدخل الفونولوجي للأطفال ضعاف السمع. هذه دراسة استكشافية برازيلية، من مصدر وثائقي طولي بنهج نوعي، نفذت من التدخل مع (11) طفلاً ضعيفي السمع وثلاثة (03) معلمين تابعوا التدخل الجماعي. تم تحليل ثمانين (80) خطّة جلسة و(80) ورقة ملاحظة للمعلمين، بالإضافة إلى وصف نتائج مجموعة التركيز التي تم إجراؤها مع المعلمين في نهاية التدخل. استنتجت الدراسة أن برنامج التدخل الفونولوجي للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع يتطلب تعديلات فيما يتعلق بالتعليمات المقدمة للمجموعات والاستراتيجيات نفسها والمواد المستخدمة، مما يبرز أهمية السجلات التفصيلية لنتائج جلسات البرنامج. من هذه المجموعة، نظراً لأهمية تحليل الاستراتيجيات لتطوير تدخلات فعالة بشكل متزايد لهذه

الفئة. بناءً على الملاحظات المقدمة للأطفال في هذا البحث، أوصت الدراسة بمواصلة الدراسات التي تقترح التحقق من صحة برامج التدخل التي تهدف إلى تطوير القراءة للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع والتي تأخذها خدمات (إعادة) التأهيل السمعي بعين الاعتبار عند التخطيط لها، تعليمات محدّدة مع المهارات الفونولوجية، بالنظر إلى صلتها باكتساب وتطوير القراءة والكتابة، إضافة إلى إتقان الطفل لمهارات لغوية ومعرفية أخرى.

هـ. 5. الدراسات العربية: دراسة عبد الحميد محمد وإيهاب الببلاوي (2014)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي. وتكوّنت مجموعة الدراسة من (10) أطفال (5 تجريبية، 5 ضابطة) من الأطفال الذي تم ضبط عليهم المتغيرات التالية، درجة اضطراب النطق، ومعامل الذكاء، والعمر الزمني. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس كفاءة النطق المصور، البرنامج العلاجي. وتضمن الإطار النظري للدراسة العناصر التالية، زراعة القوقعة الإلكترونية، تأثير فقدان السمع على اللغة والنطق اضطرابات النطق لدى زارعي القوقعة الإلكترونية، الوعي الصوتي لدى زارعي القوقعة الإلكترونية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعة التجريبية أظهروا استمراراً ملحوظاً في تحسن النطق الصحيح، وانخفاضاً في اضطرابات النطق لديهم بعد توقف إجراء البرنامج، وهذا يعني فاعلية جلسات البرنامج في علاج اضطرابات النطق. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من الحاسب الآلي في تصميم وتنفيذ البرامج العلاجية لاضطرابات النطق، وتقديمها في عرض مشوق لإثارة اهتمام الأطفال وزيادة دافعيتهم للعلاج التنوع بين الفنيات العلاجية المختلفة، والابتعاد عن استخدام طريقة واحدة في العلاج لما لهذا التنوع من فوائد كبيرة. كما أوصت بضرورة توعية الوالدين لخطورة الآثار التي يمكن أن تخلفها اضطرابات النطق على أطفالهما في المستقبل إذا لم تعالج، وحث الوالدين على ضرورة التعاون مع أخصائي التخاطب وتنفيذ خطوات البرنامج العلاجي بدقة.

دراسة فاطمة سعيد أحمد بركات (2017)، فحصت الدراسة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع لتحسين مهارات اللغة الاستقبالية لديهم، فاستهدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي وأثره في بعض مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع. فتكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (6) أطفال من الجنسين ضعاف السمع، تتراوح أعمارهم ما بين (4) سنوات إلى (6) سنوات، وتم التكافؤ بينهما في متغيرات العمر الزمني الذكاء، الوعي الصوتي، مهارات اللغة التعبيرية. حيث تم تقييم هذين الأخيرين بمقياس الوعي الصوتي ومقياس مهارات اللغة التعبيرية المعد خصيصاً للدراسة، أوضحت النتائج الإحصائية الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الذي برز بشكل ملحوظ في التطور الذي طرأ على ارتفاع مستوى مهارات اللغة التعبيرية من خلال التدريب على مهارات الوعي الصوتي عند الأطفال ضعاف السمع عينة الدراسة التجريبية، كما استمرّ ثبات تقدم قدراتهم حتى بعد انتهاء الجلسات التدريبية.

دراسة سهام عباس (2018)، وهدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع في المرحلة العمرية من 3-6 سنوات. ومعرفة الفروق في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي لديهم وفق متغير الجنس ونوع المعين. وطبق البرنامج على عينة قوامها (20) من الأطفال ضعاف السمع في المرحلة العمرية 3-6 سنوات والمتحقيين بمركز تأهيل الإعاقة السمعية في المنظمة السورية للأشخاص ذوي الإعاقة آمال واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، وتم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية (10) منهم سبعة ذكور وثلاثة إناث، والثانية تجريبية خمسة منهم ذكور وخمسة إناث، مستخدمة أدوات معدة ضمن الدراسة، تمثلت في مقياس الوعي الفونولوجي وبرنامج تدريبي لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي. وتوصلت الدراسة لوجود تحسن دال إحصائياً في درجات الوعي الفونولوجي لصالح أطفال المجموعة التدريبية على حساب المجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي على حساب القياس القبلي وهو ما أكد فاعلية البرنامج وثبات أثره بعد القياس التتبعي.

هـ. 6. الدّراسات الوطنيّة: دراسة بودوح محمد وآخرون (2008)، بعنوان الوعي الفونولوجي وعلاقته بالتّعرّف على الكلمة المكتوبة عند المعاقين سمعياً، وهي دراسة مقارنة بين ذوي الزّرع القوقعي وضعاف السّمع للكشف عن مستوى الوعي الفونولوجي عند التّلاميذ الصّم المدمجين بالمدرسة الجزائيّة بعد التّجهيز سواء كان بالزّرع القوقعي أم بالمعين السّمي مع خضوعهم للكفالة الأطفونيّة واكتسابهم لخبرات المدرسة مع العاديين، سواء كانت خبرات لغويّة أم نفسيّة أم تربويّة. ودوره في تحسين التّعرّف على الكلمة المكتوبة في نشاط القراءة، حيث تمّ الاعتماد في جمع البيانات على اختبار الوعي الفونولوجي المكيف من طرف (أزداو شفيقة)، والاختبار الفرعي (التّعرّف على الكلمات) لبطارية تقييم القدرات الإدراكية والسمعيّة والإنتاج الكلامي. وأظهرت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق بين الأطفال ذوي الزّرع القوقعي وضعاف السّمع في الوعي الفونولوجي لصالح ذوي الزّرع القوقعي، كما بيت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والتّعرّف على الكلمة عند المجموعتين (ذوي الزّرع القوقعي، ضعاف السّمع ذوي التّجهيز الكلاسيكي) وهو ما يفسر دور الوعي الفونولوجي في مستوى التّحكّم في القراءة.

دراسة لعريبي نورية (2015)، بعنوان الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصّم الحاملين للزّرع القوقعي والمجهّزين كلاسيكياً والأطفال العاديين_دراسة مقارنة_، تناولت الدّراسة الوعي الفونولوجي والقراءة عند الأطفال الصّم الحاملين للزّرع القوقعي والمجهّزين كلاسيكياً والأطفال العاديين، فقامت الباحثة بدراسة مقارنة من خلال تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي واختبار القراءة واختبار الذّكاء لـ أحمد زكي وكولومبيا لاستبعاد مشكل الإعاقات فتوصّلت الدّراسة إلى أنّه كلما كان التّجهيز مبكراً وإعادة التّربية مبكرة كلما كانت النتائج أحسن، فالأطفال الحاملين للزّرع القوقعي كانت النتائج لديهم حسنة وقريبة من نتائج الأطفال العاديين والقراءة كانت جيّدة بالنّسبة لديهم. أما المجهّزين كلاسيكياً فكانت النتائج لديهم متوسّطة في القراءة وضعيفة في الوعي الفونولوجي أما بالنّسبة للأطفال العاديين فكانت كذلك جيّدة مثلها مثل الأطفال العاديين للزّرع القوقعي. وهكذا اقترحت الدّراسة أن تكون التّربية مبكرة والتّجهيز مبكراً، والإكثار من حصص القراءة ومن تمارين الإيقاع لتنمية الوعي الفونولوجي والاهتمام بفئة الصّم.

الدّراسات التي اهتمّت بدور الوعي الفونولوجي في اكتساب المهارات الكتابية عند غير المعاقين سمعياً:

هـ. 7. الدّراسات الأجنبيّة: دراسة (Vernon, S. et al) (2004) كان الهدف الرّئيس من هذه الدّراسة هو استكشاف العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتطوّر الكتابة لدى الأطفال النّاطقين بلغة واحدة باللّغة الإسبانيّة، والإسهام التي قد تكون لوجود أو عدم وجود المحفزات المكتوبة في مهامّ الوعي الفونولوجي. كان الهدف الآخر هو فحص الاستجابات غير الصّحيحة في مهمّة الوعي الفونولوجي المعطاة للأطفال من أجل اكتساب بعض البصيرة حول الطّريقة التي تتطوّر بها التّوعية الفونولوجيّة. كانت الفرضيّة، (1) تطوير الوّعي الفونولوجي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطوّر كتابة الأطفال، (2) إدخال المحفزات المكتوبة في مهامّ الوعي الصّوتي يعزز إنتاج المزيد من الاستجابات التّحليليّة، حتى في الأطفال المتعلّمين. شارك في الدّراسة (100) طفل من رياض أطفال مكسيكية. تمّ تكليفهم بمهمّة كتابة ومهمّتين مختلفتين للحذف. في كليهما كان على الأطفال حذف المقطع الأوّل من الكلمات. في إحدى المهمّات، تمّ إعطاء الأطفال محفزات عن طريق الفم، بينما تمّ إعطاء الأطفال الآخرين محفزات شفويّة مع الكلمة المكتوبة المقابلة. ثمّ تمّت تغطية الحرف الأوّل. تظهر النّتايج أن مستويات الكتابة وأنواع الاستجابات المنتجة في مهمّة الوعي الفونولوجي ترتبط ارتباطاً وثيقاً. كما أن وجود الكتابة يزيد بشكل كبير من عدد الرّدود الصّحيحة.

دراسة Özge ERDOĞAN (2011) كان الغرض منها معرفة المهارات التي يجب التّمتع بها أثناء تعلّم الكتابة والتي تساعد في تطويرها بسرعة وفعاليّة أكبر في فترة ما قبل المدرسة إلى غاية الصّف الأوّل الابتدائي لدى عيّنة من الأطفال النّاطقين باللّغة التركيّة. تمت الإجابة عن السّؤال البحثي (هل هناك علاقة بين مهارة الوعي الفونولوجي المطوّرة في فترة ما قبل المدرسة ومهارة الكتابة الدّقيقة والفعالة في نهاية الفصل الأوّل من الصّف الأوّل ابتدائي؟)، وفقاً لتحليل البيانات التي تمّ

الحصول عليها من الأدوات المستخدمة، مقياس (Yangin, 2007) لمهارات القراءة والكتابة الأساسية ومقياس (Erdoğan, 2008) للوعي الفونولوجي". أشارت النتائج إلى أن مهارة الوعي الفونولوجي التي تم قياسها كان لها دور مهم في إنجازات الأطفال الكتابية في منتصف الفصل الدراسي، وأن درجات الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عال من الوعي الفونولوجي هم أنفسهم تمتعوا بمستوى كتابة مماثل سمح لهم بالانتقال إلى عملية الكتابة الرسمية بسهولة أكبر في بداية الفصل الدراسي الأول.

الدراسات التي اهتمت بدور الوعي الصوتي في اكتساب المهارات الكتابية عند المعاقين سمعياً:

هـ. 8. الدراسات الأجنبية: دراسة (S E. et al, Ambrose) (2012)، التي بحثت في مدى امتلاك الأطفال في سن ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقة السمعية المستفيدين من الزرع القوقي لمهارات الوعي الفونولوجي والمعرفة بالكتابة المناسبة لعمرهم، ومن ثم فحص علاقاتهم بمهارات الكلام واللغة لديهم. ومن أجل تحقيق ذلك تضمنت عينة الدراسة مجموعة من الأطفال من ذوي الزرع القوقي، بلغ عددهم (24) طفلاً بمقابل (23) طفلاً لا يعانون من إعاقة سمعية وتراوحت أعمارهم بين (36-60) شهراً. تم قياس وتقييم قدراتهم في القراءة والكتابة المبكرة الوعي الفونولوجي وإنتاج الكلام. فأظهرت النتائج تراجعاً متوسط الدرجة للمجموعة الأولى ضمن انحراف معياري واحد عن متوسط العينة المعيارية لاختبار مهارات القراءة والكتابة المبكرة لمرحلة ما قبل المدرسة. كما ارتبط الوعي الفونولوجي مع مهارات الكتابة المبكرة (المعرفة بالكتابة) بشكل كبير من جهة ومع مهارات إنتاج الكلام واللغة من جهة أخرى، فاستخلصت الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية مع زرع قوقي لديهم القدرة على تطوير القراءة والكتابة المبكرة المناسبة لسن ما قبل المدرسة عن طريق الوعي الفونولوجي لذلك أوصت الدراسة بوجوب استهداف برامج التدخل لهذه الفئة على مهارات الوعي الفونولوجي من أجل تسهيل تطوير القراءة والكتابة والكلام واللغة لديهم.

هـ. 9. التقييم العام على الدراسات السابقة: من خلال مراجعة الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية، وجد أن العديد منها تناول تقييم وعلاج صعوبات الوعي الفونولوجي وتنمية المهارات القرائية والكتابية عند العاديين أو الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كدراسة (لعجال يسين، 2015)، (أمين سرحي أبو منديل، 2018)، (محمد عبد الفتاح النجار، 2018) (مختار عطية، 2019)، (ريحاب محمد العبد مصطفى، 2017)، (Elbro, C (Valliath, S, 2002)، (Kozminsky, L, et Kozminsky, E, (Pi-Yu Chiang, 2003)، (Nancollis et al, 2005)، (Petersen, D. K, 2004)، (Pi-Yu Chiang, 2003)، (1995)

بينما لوحظ قلة الدراسات الأجنبية التي تناولت الوعي الفونولوجي ضمن المكتسبات القرائية لدى ذوي الإعاقة السمعية، كدراسة (Celek et al, 2012) ودراسة (Trezek, B et Malmgren, K, 2015)

(Chen, Yi-Hui, 2014) (Sterne, A et Goswami U, 2000) (Lee, S et al, 2017) (Goldberg, H et Lederberg, A, 2013) (Johnson, C et Goswami, U, 2010) (Miller, E. M., Lederberg, A. R, 2013) (Gilliver, M et al, 2006) (Ana Luiza Cabral et al, 2020) (Colin et al, 2007) (Holmer, E et al, 2006)

وأقل منها بكثير في الدراسات العربية ذات التصميم التجريبي على حد علم الباحثة كدراسة سهام عباس (2018)، فإن وجدت فهي دراسات وصفية تركز على التشخيص وتقييم مشكلاتهم واضطراباتهم الفونولوجية عن طريق الاختبارات المعيارية والمحكية، أو دراسات ارتباطية بحثت في العلاقة بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة، دون الاهتمام بتقديم البرامج العلاجية التي تتبنى تنمية هذه المهارة، كدراسة لعريبي نورية (2014).

لوحظ أيضاً اتفاق الدّراسات العربيّة والأجنبيّة على ضرورة العناية بمهارات الوعي الفونولوجي، حيث أنّ معظم الدّراسات أشارت إلى أنّ القصور في مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المتدربين في الصفوف الابتدائية يصحبه قصوراً في المهارات القرائيّة والكتابيّة والمهارات المعرفيّة كالذاكرة العاملة، والمهارات اللّغويّة، وأنّ التّدخلات العلاجيّة والتّدريبية للوعي الفونولوجي تزيد من مهاراته لديهم، وينعكس ذلك ايجابياً على المهارات الأخرى.

كما لوحظ أنّ معظم الدّراسات تناولت متغيّر القراءة، ممّا يوضّح أنّ مهارات الوعي الفونولوجي تمثّل المرحلة التّأسيسية لاكتساب القراءة والتّقدّم فيها. فهي شرط مسبق يُبنى ويُؤسّس عليه الأداء القرائي. وأنّ القصور فيه يؤدّي إلى العديد من صعوبات تعلّمهما في المراحل الأكاديميّة. وأقل عدداً منها درس الوعي الفونولوجي خدمةً للجوانب اللّغويّة كالنّطق والمعرفيّة كالذاكرة العاملة والإدراك السّمي، كدراسة (Koo Daniel et al, 2008)، نرمين محمود عبده (2018)، فاطمة سعيد أحمد بركات (2017)، عبد الفتاح مطر وواصف العايد (2009)، محمد خصاونة وآخرون (2020).

ومن خلال المراجعة للدّراسات، تأكّدت الباحثة من اقتران مهارات الوعي الفونولوجي باضطرابات النّطق وعيوبه لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعيّة، خاصّة وأنّها من أهم مشكلاتهم حيث اعتبرت الوعي الفونولوجي بعناصره قاعدة مهمّة لتعلّم اللغة واكتساب المهارات المرتبطة بها. كما جاء في كدراسة عبد الحميد محمد وإيهاب الببلاوي (2014)، ودراسة Gail T. Gillon (2005)

أمّا من ناحية تقييم مهارات الوعي الفونولوجي، لاحظت الباحثة اعتماد بعض الدّراسات العربيّة على مقياس (أزداو شفيقة) و(لواني يمينية)، ولكن معظمها تبنت تصميمًا يتطابق مع متطلّبات إجراءات دراساتهم خاصّة حينما يتعلّق الأمر بالتّدخل العلاجي. أمّا المقاييس الخاصّة بتقييم الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعيّة فكان بناؤها يتطلّب بعضاً من الخصوصيّة، نظراً لأنّ العديد من المقاييس الحاليّة لمهارات الوعي الفونولوجي غير مناسبة لهم من حيث المطالب اللفظيّة في المحفزات أو الاستجابات، على سبيل المثال، خلال دراسة (Holmer, E et al, 2016) تمّ تطوير اختبار الوعي الفونولوجي متعدّد الوسائط الذي يمكن استخدامه لتقييم الوعي الفونولوجي في كلّ من لغة الإشارة السويديّة (C-PhAT-SSL) (إصدار لغة الإشارة لمهمّة التّوعية الفونولوجيّة عبر الوسائط)، دراسة (Gilliver, M et al, 2016) التي كان الأسلوب المستخدم فيها لتقييم المهارات الفونولوجيّة، عبارة عن اختيارٍ قسري مدعوم بالإشارات المصوّرة بدلاً من الردود اللفظيّة فقط (تقديم الدعم التّصويري)، ودراسة (Koo Daniel et al, 2008) التي ابتكر فيها مقياساً صوتياً غير لفظي يعالج القيد المذكور أعلاه، فكان يستهدف القدرة على اكتشاف وحدات الصّوتيات بتسهيلها من خلال الاستخدام للإشارات اليدويّة للوصول بصرياً إلى الفونولوجيا باللّغة الإنجليزيّة.

لمست الباحثة تغييب متغيّر الكتابة ضمن نسق الدّراسات السّابقة المتعلّقة بموضوع الدّراسة، أي نادراً ما تمّ اعتباره كمتغيّر مهمّ في دراسة الوعي الفونولوجي. فكانت الأولويّة دائماً لاكتساب القراءة، سواء عند العاديين أم ذوي الاحتياجات الخاصّة، على الرّغم من أنّهما يسيران ويتطوران ضمن نفس المسار. فرغم الشّحّ البحثي إلّا أنّها استطاعت الحصول على بعض الدّراسات كدراسة سعاد حشاني (2014)، سليم أبو ربيعة وهيثم طه (2006)، (Özge 2011)، (ERDOĞAN, Ellis, A, Hulme, C, Hatcher, p, 1994)، (Dixon, M et al, 2002)، (Vernon, S. et al, 2004) ودراسة (Cristina Silva, 2002) ودراسة واحدة خصت الكتابة عند الأطفال المعاقين سمعياً (عيّنة الدّراسة)، هي دراسة (Ambrose, S E. et al, 2012).

ومن خلال ما سبق تتّضح أهميّة ومكانة هذه الدّراسة من بين الدّراسات السّابقة، حيث تعد من أوائل الدّراسات المحليّة التي استهدفت مهارات الوعي الفونولوجي عند ذوي الإعاقة السمعيّة الخفيفة إلى المتوسّطة المتدربين ضمن

المرحلة الابتدائية، فهدفت إلى تصميم مقياس يتم من خلاله قياس مهارات الوعي الفونولوجي لديهم ومن ثم تطوير أنشطة تدريبية لخلق وتطوير هذه المهارات. خدمة لتنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال هذا التطوير.

و. منهج الدراسة:

تُعدّ هذه الدراسة من الدراسات شَبَّه التجريبية ذات تصميم المجموعة الواحدة قليلاً وبعدياً وذلك لصغر حجم المجموعة، لاستقصاء أثر أنشطة معرفية خاصة بالوعي الصوتي (البرنامج التدريبي) في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين بإعاقة سمعية خفيفة إلى متوسطة. فضلاً عن القياس التَّبَعِي بعد شهر من نهاية تطبيق القياس البعدي، لمعرفة مدى استمرار نجاعة البرنامج المطبّق.

وقد استُخدم هذا المنهج لملاءمة أغراض وطبيعة الدراسة من حيث الإمكانات البشرية والمادية المتاحة، فهو يخضع للتجربة غير العملية بإحداث تغييرات متعددة في ظروف مضبوطة الشروط تحكّم إجراءاتها. وتتم هذه العملية على مستوى متغيرات الدراسة ومجموعتها التجريبية ثم قياس مخرجات التفاعل بينهما من خلال دراسة وضعيّة المجموعة التي تمّ اختيارها كعينة (مجموعة من التلاميذ المصابين بإعاقة سمعية خفيفة إلى متوسطة) قبل وبعد خضوعها للتدريب التجريبي كمتغير مستقل (برنامج أنشطة الوعي الفونولوجي) عن طريق القياس القبلي والبعدي للتأثير الحادث على المتغير التابع (مهارات القراءة والكتابة وكفاءة النطق) على مر فترة زمنية محدّدة وطويلة نوعاً ما لما يقتضيه هذا النوع من التصميم لنجاحه، مع مراعاة التحكم في الظروف المادية المحيطة (البيئية) كالبضوء، الضوء والتهوية كمتغيرات أخرى شبه ثابتة طوال فترة التجربة تؤثر على المتغير التابع.

ي. مجموعة الدراسة الأساسية:

تُعدّ مجموعة الدراسة جزءاً من مجتمع الدراسة، وتمّ اختيار هذه الأخيرة بطريقة قصدية وقد حُدّدت بما يتماشى مع الاختبار التجريبي الذي يستلزم الضبط الدقيق لمتغيرات الدراسة. فاقترنت المجموعة على اختيار ست (6) حالات تخضع لشروط ومعايير تتجلّى في خصائص محدّدة وهي كالآتي:

الجدول رقم (01) يمثّل حالات مجموعة الدراسة وخصائصها

الاسم	الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة	الحالة الرابعة	الحالة الخامسة	الحالة السادسة
	(س.ق)	(م.ش)	(م.م)	(أ.ق)	(م.ي)	(ل.ق)
الجنس	ذكر	أنثى	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر
السن	13 سنة	8 سنوات	8 سنوات	10 سنوات	8 سنوات	12 سنة
المستوى الدراسي	الثانية ابتدائي	الثانية ابتدائي	الثانية ابتدائي	الثانية ابتدائي	الثانية ابتدائي	الثانية ابتدائي
درجة الاعاقة	متوسطة	خفيفة	خفيفة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
التجهيز السمعي	الأذنان اليمنى واليسرى	الأذن اليمنى	الأذن اليسرى	الأذن اليمنى	الأذن اليمنى	الأذنان اليمنى واليسرى

1- أدوات الدراسة:

1.1. اختبار الوعي الصوتي:

تمّت الاستعانة بمجموعة من الاختبارات الأجنبية والعربية الخاصة بالوعي الصوتي، وقد سمح ذلك بالوصول إلى بناء هذا الاختبار.

تحدّدت عناصر بناء الاختبار في خمسة أبعاد هي:

- **البعد الأول: بعد الذاكرة الصوتية (قصيرة المدى):** يتكوّن هذا البعد من ثلاثة (3) بنود فرعية تُوظّف لتقييم قدرة التلميذ على حفظ ومعالجة المعلومات السمعية (فك الترميز الصوتي) وتخزينها، وهي بند الذاكرة الرقمية (الاحتفاظ بالأرقام): يهدف هذا البند إلى قياس قدرة التلميذ على الاحتفاظ واسترجاع المعلومات المتمثلة في تكرار سلسلة من الأرقام بعد إعطائها شفويا بنفس التتابع من اليمين إلى اليسار. ثمّ بند اختبار تكرار الكلمات (الاحتفاظ بالكلمات) وهو القدرة على إعادة أو تكرار كلمات بنفس موضعها الترتيبي، تندرج في الصّعوبة من حيث طول الكلمة أو تشابه تركيب الأصوات داخلها. وأخيراً بند إعادة الجُمْل (الاحتفاظ بالجمل) يختبر احتفاظ التلميذ بمكوّنات الجمل في ذاكرته.

طريقة التّطبيق: بعد تقديم تتابع السلاسل المستهدفة شفويا (أرقام، كلمات، الجمل) بنطق واضح لها، مع فارق زمني مقدر بثانيتين بين كلّ فقرة وأخرى. نطلب من التلميذ مباشرة إعادة المسموع بالتتابع حيث تتوقّف المهمة عند تسجيل اخفاقين لتتابع فقرتين لنفس السلسلة.

التّصحيح (التّقيط): في بند الاحتفاظ بالأرقام والكلمات: تعطى نقطة واحدة لكلّ سلسلة مسترجعة بطريقة صحيحة بنفس الترتيب، وتعطى الدرجة 0 في حالة الإخفاق وبالتالي تكون الدّرجة العليا لكلّ بند (03/03). أما في بند الاحتفاظ بالجمل: تعطى نقطة واحدة (01) لكل كلمة مسترجعة وبالتالي تكون الدّرجة العليا مقدرة بـ (15/15).

- **البعد الثاني: الوعي بالقافية** ويتكوّن هذا البعد من بندين (02) رئيسيين يُوظفان لتقييم قدرة التلميذ على التّعرف على الكلمات المتماثلة القافية وإنتاج القوافي.

طريقة التّطبيق:

بند التّعرف على القافية: بعد تقديم المثال التوضيحي، نقدم له أزواج الكلمات بنطق واضح مع فارق زمني مقدر بثانيتين بين كلّ كلمة وأخرى. نطلب من التلميذ مباشرة الحكم على ما إذا كانتا تنتهيان بنفس النّهاية أي لهما نفس القافية من خلال الإجابة "بنعم" أو "لا". ويتمّ ذلك بوضع الباحثة دائرة حول إجابة التلميذ على ورقة إجابته الخاصة. **بند إنتاج القافية:** بعد تقديم المثال التوضيحي، تُقدم له الكلمة بنطق واضح. يُطلب من التلميذ مباشرة تقديم كلمة من إنتاجه تنتهي بنفس النّهاية. ويتمّ ذلك بكتابة الباحثة الكلمة التي قدمها التلميذ على ورقة إجابته الخاصة. **بند إنتاج القافية:** اسمع جيداً، سأقول كلمة. سوف تكرر الكلمة، ثمّ تعطيني كلمة أخرى تنتهي بنفس النّهاية. **التّصحيح (التّقيط):** تعطى نقطة واحدة (01) في حالة تقديم الإجابة الصحيحة، و (00) في حالة تقديم إجابة خاطئة. وبالتالي تكون الدّرجة الكليّة للبعد (12) درجة، أي ستّ (6) درجات لكلّ بند رئيسي.

- **البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي للكلمات،** ويتكوّن بدوره من أربعة (04) بنود رئيسيّة وهي بند التّعرف على المقاطع وعدها، بند التّعرف على الأصوات وعدها، بند دمج المقاطع وبند تجزئة المقاطع.

طريقة التّطبيق:

بند التّعرف على المقاطع وعدها: بعد تقديم المثال التوضيحي، يُقدم للتلميذ كلمات بنطقها. يُطلب من التلميذ مباشرة أن يجزئ الكلمة إلى مقاطعها بالاستعانة بالتصفيق، ثمّ يقدّم عددها بإعطاء رقم من (2 إلى 5). ويتمّ ذلك بوضع الباحثة دائرة حول إجابة التلميذ على ورقة إجابته الخاصة.

بند التّعرف على الأصوات وعدها: بعد تقديم المثال التوضيحي، يُقدم للتلميذ كلمات بنطق واضح. يُطلب من التلميذ مباشرة أن يجزئ الكلمة إلى أصوات بالاستعانة بالتصفيق، ثمّ يقدّم عددها بإعطاء رقم من (2 إلى 5). ويتمّ ذلك بوضع الباحثة دائرة حول إجابة التلميذ على ورقة إجابته الخاصة.

بند دمج المقاطع: بعد تقديم المثال التوضيحي، يُقدم للتلميذ مجموعة من مقاطع تُكون كلمات بنطقي واضح (وقفة بين كل مقطع). يُطلب من التلميذ مباشرة أن يجمعها وينطق الكلمة كاملة. ويتم ذلك بوضع الباحثة لعلامة على الإجابات الصحيحة.

بند تجزئة المقاطع: بعد تقديم المثال التوضيحي، يُقدم للتلميذ كلمات بنطقي واضح. يُطلب من التلميذ مباشرة أن يقسمها إلى مقاطع مع ذكر كل مقطع. ويتم ذلك بوضع الباحثة لخط تحت المقاطع لإظهار الإجابات.

بند التعرف على المقاطع وعدّها: اسمع جيداً، سأقول كلمة. سوف تفصل هذه الكلمة عن طريق التّصفيق إلى مقاطع ثم تعطيني عددها.

بند التعرف على الأصوات وعدّها: اسمع جيداً، سأقول كلمة. سوف تفصل هذه الكلمة عن طريق التّصفيق إلى أصوات حروفها، ثم تعطيني عددها.

بند دمج المقاطع: اسمع جيداً، سأقول مجموعة من المقاطع. تجمها وتعطيني الكلمة كلّها (وقفة بين كل مقطع).

بند تجزئة المقاطع: اسمع جيداً، سأقول كلمة. سوف تكرر الكلمة، ثم تقسمها إلى مقاطع وتعطيني كل مقطع.

التّصحيح (التّنقيط): تعطى نقطة واحدة (01) في حالة تقديم الإجابة الصحيحة، و(00) في حالة تقديم إجابة خاطئة. وبالتالي تكون الدّرجة الكلّية للبعد (36) درجة، أي ستّ (6) درجات لكلّ بند رئيسي، ما عدا في بند تجزئة المقاطع يتم إعطاء نقطة واحدة (01) لكلّ مقطع صحيح. على سبيل المثال، إذا قال التّلميذ /عَ/ فستعطى نقطة واحدة وإذا قال التّلميذ /عَ/ /زَ/، فستعطى نقطتين. إذا كان قال تلميذ /عَ/ /زَ/ /سَ/، ستعطى (3) نقاط. إذا قال التّلميذ، "غَرَسَ"، ستعطى (0) نقطة. وبالتالي تكون الدّرجة العليا لهذا البند (18) درجة والدّنيا (0).

- **البعد الرّابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مرتّبة مع بعضها** ويتكوّن من ثلاثة (03) بنود رئيسيّة، وهي، بند التّعرّف على الصّوت الأولي، بند التّعرّف على الصّوت الوسطي وبند التّعرّف على الصّوت النّهائي.

طريقة التّطبيق: بعد تقديم المثال التوضيحي، يُقدم للتلميذ كلمات بنطقي واضح. يُطلب من التّلميذ مباشرة نطق الصّوت الأولي من كلّ كلمة مسموعة، ويتم ذلك بكتابة الباحثة حرف الصّوت المستهدف الذي قدمه التّلميذ. على ورقة إجابته الخاصّة. والطّريقة نفسها المقدّمة في هذا البند هي الطّريقة المقدّمة في البندين الآخرين (التّعرّف على الصّوت الوسطي والنّهائي).

التّصحيح (التّنقيط): تعطى نقطة واحدة (01) في حالة تقديم الإجابة الصحيحة، و(00) في حالة تقديم إجابة خاطئة. وبالتالي تكون الدّرجة الكلّية للبعد (18) درجة، أي ستة (6) درجات لكلّ بند رئيسي.

- **البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها،** ويحتوي على (3) بنود رئيسيّة متمثّلة في بند حذف الوحدات الصّوتية، بند إضافة الوحدات الصّوتية وأخيراً بند استبدال الوحدات الصّوتية.

طريقة التّطبيق: بعد تقديم المثال التوضيحي، نقدم للتلميذ كلمات بنطقي واضح. يُطلب من التّلميذ مباشرة أن يحذف أحد أصواتها أو مقاطعها (يُغيّر في كلّ مرة موضع الحذف)، ثمّ يقدم الكلمة الجديدة. ويتم ذلك بكتابة الباحثة الكلمة التي قدمها التّلميذ على ورقة إجابته الخاصّة. والطّريقة نفسها المقدّمة في هذا البند هي الطّريقة المقدّمة في البندين الآخرين (إضافة الوحدات الصّوتية واستبدالها).

التّصحيح (التّنقيط): تعطى نقطة واحدة (01) في حالة تقديم الإجابة الصحيحة، و(00) في حالة تقديم إجابة خاطئة. وبالتالي تكون الدّرجة الكلّية للبعد (18) درجة، أي ستّ (6) درجات لكلّ بند رئيسي.

المدة الزّمنية لكلّ بند من الاختبار: يحتاج كلّ بند رئيسي من بنود الاختبار من 1-3 دقائق.

المدة الزّمنية للاختبار ككل: يحتاج للاختبار من 20-30 دقيقة.

2.1. اختبار كفاءة النطق المصور:

وصف المقياس: يتكوّن الاختبار من (84) كلمة مصورة ذات الألوان الجذابة والتي تخلق التشويق لجذب انتباه التلاميذ وإثارتهم لضمان عدم تشتت تركيزهم، تُصَف كل (3) صور في صف واحد مشترك، مرتبة حسب الترتيب الهجائي. طريقة التطبيق: أثناء تطبيق الاختبار، تمت مراعاة الدقة واتباع مجموعة من التوجيهات والإرشادات، تعرض كالتالي: - يطبق المقياس فردياً في جلسة واحدة، توضع أوراق الاختبار على الطاولة، متوسطة الباحثة والتلميذ بحيث تكون الصور مقابلة للتلميذ وأقرب إليه.

- يتم تنفيذ التعلّيمية بسؤال التلميذ عن الصور المعروضة واحدة تلو الأخرى بإرشاده للنظر إلى الصورة المستهدفة (ما هذه الصورة) فيجيب عن السؤال، فاستجابة التلميذ تنحصر في أربعة احتمالات هي:

- التعرف التلقائي على الصورة وتسميتها؛
- التدخّل بالتلميح والتسهيل في حالة عدم التعرف على الصورة، كاستخدام مرادفات للكلمة؛
- اللجوء إلى تقديم تسمية الصورة ضمن خيارين، وعلى التلميذ الاختيار بينهما، مع الحرص على تقديم الكلمة المستهدفة أولاً؛

- لفظ الكلمة المستهدفة لتقليدها من طرف التلميذ.
- تسجل الباحثة إنتاجات التلميذ اللفظية على الاستمارة المرفقة في الأماكن المخصصة (الحرف-الكلمة -أولها وسطها، آخرها-إنتاجها). كما يمكن الاستعانة بجهاز تسجيل تسجّل عليه الاستجابات على أن يتم تفريغها لاحقاً على الاستمارة.

3.1. اختبار القراءة: تحدّدت عناصر بناء الاختبار في خمسة (05) أبعاد هي:

- البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها (التعرف البصري على الحروف المنفردة)، يقيس الاختبار سرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي من خلال قياس السرعة التي يستطيع بها التلميذ تسمية الحروف والحركات المختلفة، ويشمل هذا الاختبار القدرة على التعرف الحسي البصري على الحروف المنفردة، ويهدف إلى قياس قدرة التلميذ على التمييز البصري للرموز المكتوبة وربطها بالأصوات، أي تقويم الوعي بالبنية المقطعية في الكلام أو ما يسمى بالمستوى الفونولوجي. ويعتبر التعرف على أصوات الحروف من المهارات الأساسية المطلوبة بشكل مسبق للقراءة، والتي يتم تعلّمها في الصفوف الأولى. وقد تمّ التوصل أيضاً إلى أنها مؤشّر قوي على تطوّر القراءة الأبجدية.

- البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات يتكوّن هذا البعد من (24) كلمة تتدرج في الصعوبة من حيث المعنى (كلمات مألوفة كلمات غير مألوفة)، والطول (من مقطع صوتي واحد إلى خمسة مقاطع) لقياس مهارة دقة قراءة الكلمات، فتواجد الكلمات الغير مألوفة ضمن هذا البعد يعتبر محدّداً جيداً لأنها ليست كالكلمات التي عادة ما يواجهها التلميذ، وذلك فإنه لا يمكنه استخدام استراتيجيات الاستدلال التي يمكن أن تخفي هذه الصّعوبات في فك رموز الكلمات. تقدم الكلمات ضمن خمس (5) قوائم، وكلّ قائمة على ستة (6) بنود معروضة ضمن ترتيب تصاعدي حسب عدد المقاطع المكوّنة للمنهايات فنجد: (6) كلمات تحتوي على مقطع واحد و (6) كلمات تحتوي على مقطعين و (6) كلمات تحتوي على ثلاثة مقاطع و (6) كلمات تحتوي على أربعة مقاطع وأخيراً (6) كلمات تحتوي على خمسة مقاطع.

- البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات: يتكوّن هذا البعد من (24) شبه كلمة (غير حقيقية أو ليس لها معني) من تأليف الباحثة تتدرج من شبه كلمات ذات مقطع صوتي واحد إلى خمسة مقاطع، مشكلة بعلاقات التشكيل، وهي كلمات استثنائية خاضعة للتحويل الحرفي الفونولوجي، ولكنها تحترم الضوابط الفونولوجية والكتابية للغة العربية، يتم اشتقاقها من كلمات حقيقية باستخدام الاستبدال المقطعي الصوتي من خلال تعويض صامتة من الكلمة بصامتة أخرى أو صائتة بصائتة أخرى سواء في المقطع البدائي أم الوسطي أم النهائي، ويهدف الاختبار إلى تقييم دقة قراءة شبه الكلمات التي تعتمد

على ترميز الكلمات وليس قراءتها بالشكل الصوري، لأن عامل وجودها في القاموس اللغوي مستبعد. بحيث يتم تشويه بنيتها على مستوى التجميع الفونولوجي، فتتطلب عمليتين هما فك الترميز ثم إرساء التمثيلات الإملائية على مستوى الصامتة الحركية أو معاً.

- تقدم شبه الكلمات ضمن خمسة (5) قوائم، وكل قائمة على ستة (6) بنود معروضة ضمن ترتيب تصاعدي حسب عدد المقاطع المكوّنة للمنبّهات فنجد: (6) شبه كلمات تحتوي على مقطع واحد و (6) شبه كلمات تحتوي على مقطعين و (6) شبه كلمات تحتوي على ثلاثة مقاطع و (6) شبه كلمات تحتوي على أربعة مقاطع، وأخيراً (6) شبه كلمات تحتوي على خمسة مقاطع.

- **البعد الرابع: الطلاقة القرائية الشفوية:** اختبار النصّ القرائي هو عبارة عن نص إخباري متوسط الطول يحتوي على (50) كلمة، مأخوذ من أداة تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى المتضمنة ضمن تقرير أداء الطالب في القراءة في الأردن (2012)، المعدّة من قبل معهد ترينجل للأبحاث العالمية بواسطة (Arnavut bombacher, Penelope Collins, Emily Kuchtikova, Amy Milky) بمراجعة من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. وتم اختياره لمناسبته للهدف المراد قياسه وهو معرفة قدرة التلميذ على فك الترميز المعجمي مع القراءة السريعة والدقيقة (الطلاقة).

- يحتوي على كلمات سهلة، بسيطة ومألوفة سبق وأن تعرّف عليها التلميذ، تناسب مستواه وعمره اللغوي خاصّة في وجود مهمّة فهم النصّ، باعتباره عنصراً أساسياً في نجاحها، كما يمثّل النصّ معارف التلميذ حول عالمه، فالقارئ يستجيب بطريقة مختلفة حسب طبيعة النصوص التي تقدّم له، ولهذا من الضروري وضع معايير تصنيفيّة للنصوص حسب هدف الكاتب ونوع النصّ وبنائه ومحتواه ومدى وضوحه، حيث أن بنية النصّ تشمل كميّة تنظيم الأفكار فيه، والمحتوى يرتبط بالموضوع والمفاهيم الواردة في النصّ، أما الموضوع فيرتبط بسهولة وتعقد النصّ من حيث بناء الجمل والمفردات اللغويّة ومحتوى النصّ. (Dejong -Estienne, 2003, p98).

- ويعود سبب الاختيار له لكون موضوعه حول طفلة صغيرة تدرس في المدرسة، وهذه حقيقة تعكس شخصيّة ويوميّات الطفل، أي خبرة من خبرات الطفل المحبّ لنشاط اللعب والاستكشاف، كما أنّه يحتوي على موضوع الصوت والانتباه الصوتي لأنّه موضوع الدّراسة كون أن مجموعة الدّراسة من ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة.

- **البعد الخامس: الفهم القرائي:** يقيم هذا الجزء المستوى الافرادي الدلالي (المعجمي) إذ يختبر قدرة التلميذ على تنشيط معجمه العقلي من خلال الرّبط بين الكلمة اللفظيّة وصورتها الدّهنية ودمجها بمكتسباته وخبراته السّابقة، عن طريق اختبار قدرته على فهم كلمات النصّ وتحليل الأفكار الواردة فيه والإجابة على الأسئلة المصاحبة له لفظياً.

4. اختبار الكتابة الإملائية: حيث تحدّدت عناصر بناء الاختبار في ثلاثة أبعاد هي:

- **البعد الأوّل: التّعريف السّمعي لأصوات الحروف:** يعنى هذا البعد بدمج المعلومة السمعية البصريّة، فهو يهدف إلى تقييم قدرات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة إلى المتوسطة على التّعريف السّمعي لأصوات الحروف ومقابلتها الصوتية الدالّة المكتوبة، أي الرّبط بين الحروف المسموعة وما يقابلها مكتوباً.

- **البعد الثّاني: اختبار كتابة الكلمات،** تمّ إعداد خمس (5) قوائم إملائية احتوت كتابة الكلمات، وحملت القوائم نفس عدد الكلمات (6) كلمات، وبالتالي تكون الاختبار الكلّي من (24) فقرة رئيسة غير متكافئة الصّعوبة، مألوفة وغير مألوفة، ذات بنية مقطعية قصيرة وطويلة (كلمات ذات مقطع واحد كلمات ثنائية المقطع، ثلاثيّة، المقطع، رباعيّة المقطع خماسية المقطع)، على اعتبار أنّ مراعاة ازدياد عدد الحروف يعتبر عاملاً من عوامل زيادة صعوبة القوائم حسب المستوى التّعليمي. حيث أشار الباحث Cubelli إلى أنّ الطّفل لا يتأثّر بعامل طول الكلمات في سنّ السادسة أمّا الباحثان (Billart, C et Autret, A) أشارا إلى أنّ الطّفل الذي له ثماني (8) سنوات باستطاعته معالجة الكلمات الطويلة. (سعاد حشاني، 2014، ص180).

- البعد الثالث: اختبار كتابة شبه الكلمات، عبارة عن شبه كلمات غير حقيقية بدون معنى لا تنتمي للنظام اللساني وتستعمل لضمان عدم الفتها، وهو اختبار مقدّم على شكل قوائم تحتوي على مجموعة من الكلمات بنفس عدد القوائم الموجودة في اختبار كتابة الكلمات، ومحدّدة بنفس خصائص البنية المقطعية، يتم فيه اختبار قدرة التلميذ على كتابتها كما تنطق.

5. البرنامج التدريبي المقترح: أنشطة معرفيّة خاصّة بالوعي الصوّتي لتنمية القراءة والكتابة للتلميذ المعاق سمعياً. تعريف البرنامج التدريبي: وتعرّفه الباحثة على أنه مجموعة الأساليب والأنشطة التدريبيّة الفرديّة والجماعيّة الهادفة إلى تحسين وتنمية القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة ممن يعانون من إعاقة سمعيّة من خفيفة إلى متوسطة وتتراوح أعمارهم ما بين (8-13) سنة، وذلك بتطوير مهارات الوعي الفونولوجي بالإضافة إلى تدريبهم على النطق السليم والإدراك السّمي والصوّتي وكذا الذاكرة الصّوتية والّرميز الصّوتي، وذلك بطريقة متدرّجة من الجزء إلى الكلّ ومن الصّعب إلى السّهل ضمن محتوى منظّم خلال حصص أسبوعية وتوقيت منتظم.

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعيّة الخفيفة إلى المتوسطة في المرحلة الابتدائيّة، وذلك بتطوير مهاراتهم في الوعي الفونولوجي باعتبارها مؤشراً مهماً لاكتساب القراءة والكتابة.

تقنين البرنامج التدريبي: تمّ التأكّد من صلاحية البرنامج التدريبي بعد حساب إجراءات الصّدق والثّبات.

6. أساليب المعالجة الإحصائيّة:

طبقت حزمة (SPSSv25) في تنفيذ الأساليب الإحصائيّة التالية:

- اختبار (ويلكوكسون/ Wilcoxon signed-rank test) لإشارات رتب الدّرجات المرتبطة، لتعرّف على دلالة مجموعة الدّراسة؛

- ويستخدم هذا الاختبار لحساب الفروق بين متوسّطي رتب درجات الحالات مجموعة الدّراسة في القياسات المتكرّرة (القبلي-البّعدي-التّتبّعي) لاختبارات الدّراسة (اختبار الوعي الفونولوجي- اختبار كفاءة النّطق المصوّر- اختبار القراءة- اختبار الكتابة الإملائي) (إعداد الباحثة)، ويعد اختبار (ويلكوكسون) لعينيتين مرتبطتين بديلاً لنظريّة من الاختبارات المعملية مثل اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، في حال عدم تحقق الافتراضات اللازمّة لاختبار (ت) لعينيتين مرتبطتين (صلاح الدين علام، 2010، ص 258). ويصلح هذا الاختبار في حالة المقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبّعدي، كما يصلح في حساب الفروق بين درجات مجموعة من الأفراد في اختبار ما، ودرجات نفس المجموعة من الأفراد في اختبار آخر (عبد المنعم الدردير، 2006، ص 151). ويستخدم هذا الاختبار في حالة العينات المكوّنة من 6 أفراد إلى 50 فرداً؛

- معادلة مربع إيتا " η^2 " لقياس حجم الأثر (Effect Size) في حالة ما إذا كانت قيمة (Z) دالّة إحصائيّة، وذلك بهدف حساب حجم تأثير المتغيّر المستقلّ (للبرنامج القائم على أنشطة الوعي الفونولوجي) في المتغيّرات التابعة (مهارات القراءة والكتابة والكفاءة النّطقية)، لأنّ الدّلالة الإحصائيّة لا توضّح ذلك، ومن ثمّ يصبح استخدام حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدّلالة الإحصائيّة لقيم الفروق. وتبيّن قيمة إيتا التأثير التجريبي لنسبة التّباين الذي يرجع إلى تأثير المتغيّر التجريبي في المتغيّر التّابع وتتراوح قيمتها من صفر (0) إلى واحد (1) صحيح. (رجاء أبو علام، 2003، ص 115)؛

- استخدام الاتّساق الدّاخلي للتحقّق من صدق أدوات الدّراسة وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلّ بعد والدّرجة الكلّيّة؛

- معامل بيرسون لقياس الثّبات أدوات الدّراسة بطريقة إعادة التّطبيق.

7. عرض نتائج الدِّراسة الميدانية:

1.7. عرض ومقارنة نتائج تطبيق اختبارات الدِّراسة على مجموعة الدِّراسة

* الوعي الصَّوتي:

الحالة الأولى (س.ق):

الجدول رقم 2 يوضِّح النتائج الكمية لاختبار الوعي الصَّوتي الخاصّة بالحالة الأولى (س.ق)

الأبعاد	الدَّرجات
البعد الأول: الدَّكرة الصَّوتية /21	الدَّرجة الكلِّية للبعد الأول: ...06...
الاحتفاظ بالأرقام /03	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..0..-0
الاحتفاظ بالكلمات /03	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..0..-0
الاحتفاظ بالجمل /15	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..0..-0
البعد الثَّاني: الوعي بالقافية /12	الدَّرجة الكلِّية للبعد الثَّاني: ...04...
التَّعرّف على القافية /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6 ..0..-0
إنتاج القافية /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6 ..0..-0
البعد الثَّالث: الوعي المقطعي والفونيمي /36	الدَّرجة الكلِّية للبعد الثَّالث: ...10...
التَّعرّف على المقاطع وعدّها /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6 ..0..-0
التَّعرّف على الأصوات وعدّها /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6 ..0..-0
دمج المقاطع /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6 ..0..-0
تجزئة المقاطع /18	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6 ..0..-0
البعد الرَّابع: الوعي بتركيب أصوات مع بعضها مرتبة /18	الدَّرجة الكلِّية للبعد الرَّابع: ...06...
التَّعرّف على الصَّوت الأولي /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6 ..1..-1
التَّعرّف على الصَّوت الوُسْطي /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6 ..0..-0
التَّعرّف على الصَّوت الثَّاني /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6 ..0..-0
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها /18	الدَّرجة الكلِّية للبعد الخامس: ...01...
الحذف /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6 ..0..-0
الإضافة /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6 ..0..-0
الاستبدال /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6 ..0..-0
الدَّرجة الكلِّية /105	الدَّرجة الكلِّية للاختبار: ...27...

يمثِّل الجدول أعلاه (2) النتائج الكمية المتحصَّل عليها من التَّطبيق الأولي لاختبار الوعي الفونولوجي، حيث أوضحت أن الحالة (س.ق) تحسَّلت على درجة كلِّية بلغت (27/105)، وهي درجة ضعيفة بالمقارنة مع الدَّرجة العليا للاختبار. وتفصيلاً على مستوى أبعاده الأربعة، ففي البعد الأول (الدَّكرة الصَّوتية) تحسَّلت على (06/21) وهذه الدَّرجة مقسمة على ثلاثة بنود، جاءت كالآتي: بند الاحتفاظ بالأرقام (01/03)، بند الاحتفاظ بالكلمات (00/03) وبند الاحتفاظ بالجمل (05/15). أما البعد الثَّاني (الوعي بالقافية) فتحصَّلت على درجة قدرت بـ (04/12)، وتتضمَّن بندين أولهما بند التَّعرّف على القافية حيث ظهر مستواه متوسَّطاً عموماً وقدّرت درجته بـ (03/06)، لكن البند الثَّاني الخاصّ بإنتاج القافية ظهر ضعيفاً جداً وقدّر بـ (01/06).

أما على مستوى البعد الثالث (الوعي الفونيمي والمقطعي)، فلاحظت الباحثة معالجة مقطعية وفونيمية ضعيفة جداً ترجمت بالدرجة التي تحصيل عليها (س.ق) حيث بلغت (10/36)، والتي اتضحت البنود الأربعة الرئيسية، بداية بتعرف على المقاطع داخل الكلمات وعدها الذي ظهر ضعيفاً بدرجة (02/06)، ويقابلها بند التعرف على الأصوات وعدها بنفس الدرجة (02/06)، بينما في الدمج المقطعي أظهرت الحالة مستوى متدنياً أيضاً بلغ (02/06). كما بين الاختبار الضعف الحاد في أداء مهارة التجزئة المقطعية بدرجة (04/18).

في حين تحصيل (س.ق) في البعد الرابع من الاختبار المتعلق بالوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة على درجة (06/18) موزعة على بنوده الثلاثة المعنونة بالتعرف على الصوت الأولي، التعرف على الصوت الوسطي، التعرف على الصوت النهائي وكانت نتائجها كالتالي: (03/06) أثناء التعرض للتعرف على الصوت الأولي للكلمات مما يدل على أداء متوسط عموماً ثم درجة (01/06) تفسر التعرف على صوت وسطي واحد فقط، بينما تم التعرف على صوتين نهائيين من أصل ستة (02/06).

كما أظهر (س.ق) تعثراً وضعفاً شديداً وواضحاً في مهمات البعد الخامس والأخير المتعلق بالوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها عن طريق ممارسة الحذف، الإضافة والإبدال، بتحصيله على درجة واحدة فقط في بند الحذف، وأخفق في جميع البنود الأخرى، فكانت الدرجة الكلية للبعد (01/18). وعموماً نتائج الوعي الفونولوجي لدى الحالة (س.ق) اتسمت بالضعف الأدائي.

الحالة الثانية (م.ش):

الجدول رقم (3) يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الصوتي الخاصة بالحالة الثانية (م.ش)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: الذاكرة الصوتية /21	الدرجة الكلية للبعد الأول: ...09...
الاحتفاظ بالأرقام /03	1..-1 ..2..-0 ..3..-0
الاحتفاظ بالكلمات /03	1..-1 ..2..-0 ..3..-0
الاحتفاظ بالجملة /15	1..-1 ..2..-0 ..3..-0
البعد الثاني: الوعي بالقافية /12	الدرجة الكلية للبعد الثاني: ...08...
التعرف على القافية /06	1..-1 ..2..-1 ..3..-1 ..4..-1 ..5..-0 ..6..-0
إنتاج القافية /06	1..-1 ..2..-1 ..3..-0 ..4..-0 ..5..-0 ..6..-0
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي /36	الدرجة الكلية للبعد الثالث: ...11...
التعرف على المقاطع وعدها /06	1..-1 ..2..-0 ..3..-0 ..4..-1 ..5..-0 ..6..-0
التعرف على الأصوات وعدها /06	1..-1 ..2..-0 ..3..-1 ..4..-0 ..5..-0 ..6..-0
دمج المقاطع /06	1..-1 ..2..-1 ..3..-0 ..4..-0 ..5..-1 ..6..-0
تجزئة المقاطع /18	1..-1 ..2..-0 ..3..-0 ..4..-0 ..5..-2 ..6..-0
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات مع بعضها مرتبة /18	الدرجة الكلية للبعد الرابع: ...07...
التعرف على الصوت الأولي /06	1..-1 ..2..-0 ..3..-1 ..4..-0 ..5..-1 ..6..-0
التعرف على الصوت الوسطي /06	1..-1 ..2..-0 ..3..-1 ..4..-0 ..5..-1 ..6..-0
التعرف على الصوت النهائي /06	1..-1 ..2..-0 ..3..-1 ..4..-0 ..5..-0 ..6..-0

البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها /18	الدَّرجة الكلية للبعد الخامس: ...03...
الحذف /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6
الإضافة /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6
الاستبدال /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6
الدَّرجة الكلية /105	الدَّرجة الكلية للاختبار: ...38...

يعرض الجدول رقم (3) نتائج التَّطبيق الأولي للحالة (م.ش) الذي يوضِّح مستوى القدرات الفونولوجية على اختبار الوعي الفونولوجي قبل تطبيق أنشطة البرنامج التَّدريبي، فتحصَّلت الحالة مجموع (الدَّرجة الكلية) قدر بـ (38/105)، وهو ما يدل على قدرة فونولوجية ضعيفة رصدت من خلال التَّعثرات الأدائية للمهمَّ المطلوبة.

سجَّلت الباحثة انخفاضاً على مستوى البنود الخمسة عشر (15) لأبعاد الاختبار، فجاءت النتيجة بعد الوعي المقطعي والفونيمي للكلمات بدرجة (11/36)، موزعة على بند التَّعرّف على المقاطع وعددها بحاصل (02/06) درجة. وعلى بند التَّعرّف على الأصوات وعددها بحاصل (02/06) درجة، وأيضاً ثلاث درجات (03/06)، على بند دمج المقاطع، وأربع درجات من أصل ثمانٍ عشرة درجة (04/18)، على بند تجزئة المقاطع.

كما أخفقت الحالة (م.ش) في الوصول إلى متوسط الدَّرجة الكلية (18) لبعد الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف بدرجة (03/18)، فسبَّب هذا الانخفاض راجع للتَّعثر والضعف الشَّدِيد الذي أظهرته الحالة في مهمَّات هذا البعد الذي عرفت بنوده ثباتاً في الإخفاق بمعدَّل درجة واحدة (01/06) لكلٍّ من مهمَّة الحذف، الإضافة والإبدال.

أما درجة الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة فكانت (07/18)، حيث نالت الحالة (م.ش) درجة (03/06) خلال التَّعرّف على الصَّوت الأولي للكلمات المستهدفة، (02/06) أثناء تحديد الصَّوت الوَسْطِي ونفس الدَّرجة تماثلها في مهمَّة التَّعرّف على الصَّوت النَّهَائِي. إلا أنَّ الحالة أدت فوق المتوسط في البعد الثَّاني للاختبار المتعلِّق بقدرة الحالة على الوعي بالقافية، فكانت الدَّرجة مقدرة بـ (08/12)، وهي مجموع الدَّرجات المتحصَّل عليها من نقاط البند الأوَّل الخاصَّ بالتَّعرّف على القافية بأربع درجات (04/06)، ودرجتين في البند الثَّاني الذي يتطلَّب إنتاج القافية (02/06).

كما سجلت الباحثة بروز مشاكل على مستوى الدَّكرة الصَّوتية، ترجمت من خلال الدَّرجات المتحصَّل عليها، ففي بند الاحتفاظ بالأرقام احتفظت الحالة بسلسلة واحد فقط من أصل ثلاث (3) سلاسل، ونفس الشَّيء في بند الاحتفاظ بالكلمات، ويبقى البند الأخير المتعلِّق بالاحتفاظ بالجمْل، فاحتفظت الحالة بـ (4) كلمات في الجملة الأولى واسترجعت (03) كلمات في الجملة الثَّانية. ومنه كشفت الدَّرجة الكلية ونتائج أبعاد الاختبار وبنوده عن ضعف الحالة فونولوجياً.

الحالة الثَّالثة (م.م):

الجدول رقم (4) يوضِّح النَّتائج الكميَّة لاختبار الوعي الصَّوتي الخاصَّة بالحالة الثَّالثة (م.م)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأوَّل: الدَّكرة الصَّوتية /21	الدَّرجة الكلية للبعد الأوَّل: ...08...
الاحتفاظ بالأرقام /03	1..-1 ..2..-2 ..3..-3
الاحتفاظ بالكلمات /03	1..-1 ..2..-2 ..3..-3
الاحتفاظ بالجمْل /15	1..-1 ..2..-2 ..3..-3
البعد الثَّاني: الوعي بالقافية /12	الدَّرجة الكلية للبعد الثَّاني: ...03...
التَّعرّف على القافية /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6
إنتاج القافية /06	1..-1 ..2..-2 ..3..-3 ..4..-4 ..5..-5 ..6..-6

الدرجة الكلية للبعد الثالث: ...07...	البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي /36
..0..-6 ..0..-5 ..0..-4 ..0..-3 ..0..-2 ..1..-1	التعرّف على المقاطع وعددها /06
..0..-6 ..0..-5 ..1..-4 ..1..-3 ..0..-2 ..0..-1	التعرّف على الأصوات وعددها /06
..0..-6 ..0..-5 ..0..-4 ..0..-3 ..1..-2 ..0..-1	دمج المقاطع /06
..0..-6 ..0..-5 ..0..-4 ..0..-3 ..1..-2 ..2..-1	تجزئة المقاطع /18
الدرجة الكلية للبعد الرابع: ...02...	البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات مع بعضها مرتبة /18
..0..-6 ..0..-5 ..0..-4 ..0..-3 ..1..-2 ..0..-1	التعرّف على الصّوت الأولي /06
..0..-6 ..0..-5 ..0..-4 ..0..-3 ..0..-2 ..0..-1	التعرّف على الصّوت الوسطي /06
..0..-6 ..0..-5 ..0..-4 ..1..-3 ..0..-2 ..0..-1	التعرّف على الصّوت النهائي /06
الدرجة الكلية للبعد الخامس: ...01...	البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها /18
..0..-6 ..0..-5 ..0..-4 ..0..-3 ..0..-2 ..1..-1	الحذف /06
..0..-6 ..0..-5 ..0..-4 ..0..-3 ..0..-2 ..0..-1	الإضافة /06
..0..-6 ..0..-5 ..0..-4 ..0..-3 ..0..-2 ..0..-1	الاستبدال /06
الدرجة الكلية للاختبار: ...21...	الدرجة الكلية /105

يمثل الجدول رقم (4) الخاصّ بالحالة (م.م) وصفاً كمياً لمستوى أدائها على اختبار الوعي الفونولوجي قبل التعرّض للأنشطة التدريبية المقترحة، فبعد تطبيق الاختبار على الحالة تحسّلت على (21) درجة من الدرجة الكلية (105)، وترجم هذه النتيجة نقص التّحكّم الفونولوجي والوعي المحدود وحتى المنعدم بمهاراته.

فبرزت كثرة الإخفاقات على مستوى الأبعاد، ففي بعد الدّذاكرة الصّوتية، ظهر مستوى الحالة (م.م) ضعيفاً، حيث قدّرت الدرجة بـ (08/21). وتضمن هذا البعد بند الاحتفاظ بالأرقام، ونتيجته كانت (01/03)، كذلك الاحتفاظ بالكلمات كان بمستوى ضعيف حيث بلغت درجة (01/03)، لكنّ الاحتفاظ بالجملة ظهر قريباً من المتوسّط، وقدّر بـ (06/15). أمّا عدد إجابات الحالة (م.م) الصّحيحة على بند التعرّف على القافية تمثّل في ثلاث إجابات (03/06). ولا إجابة صحيحة على مستوى بند إنتاج القافية؛ وبالتالي تحسّلت البعد الأوّل (الوعي بالقافية) على درجة بلغت (03/12).

واستمرت حالة الإخفاق على مستوى البعد الثاني (الوعي المقطعي والفونيمي) فلم تتجاوز الحالة سبع درجات (07/36) وهي درجة منخفضة سببها نقص كفاءة الحالة في الجوانب المتعلقة بهذا البعد سواء تعلّق الأمر بمهمة التعرّف على المقاطع داخل الكلمات وعددها التي تحسّلت فيها على درجة واحد (01/06) ومهمة التعرّف على الأصوات داخل الكلمات وعددها التي أحرزت فيها درجتين (02/06)، أمّا مهمّة الدمج والتجزئة فتّمت المعالجة السليمة لكلمتين فقط بمعدّل كلمة لكل مهمة أي (01/06)، (03/18). ولم تتحصّل الحالة إلّا على درجة واحدة من أصل ثمانٍ عشرة (18) درجة المرجوة من البعد الرابع، حيث اكتسبت هذه الدرجة من البند الأوّل الخاصّ بإيجاد الكلمة الجديدة بعد نزع وحدة صوتية معيّنة.

في حين تحسّلت الحالة (م.م) على درجة بلغت (02/18) في البعد الثالث من الاختبار المتعلّق بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، وكانت هذه الدرجة موزعة بالتساوي على بندين (التعرّف على الصّوت الأولي، التعرّف على الصّوت النهائي) ومنه أظهرت الحالة فشلاً تاماً في بند التعرّف على الصّوت الوسطي أي (00/06).

الحالة الرابعة (أ.ق):

الجدول رقم (5) يوضح النتائج الكمية لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصّة بالحالة الرابعة (أ.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: الذاكرة الصوتية/21	الدرجة الكلية للبعد الأول: ...08...
الاحتفاظ بالأرقام/03	..1..-2 ..1..-3 ..0..-1
الاحتفاظ بالكلمات/03	..1..-2 ..0..-3 ..0..-1
الاحتفاظ بالجملة/15	..1..-2 ..2..-3 ..3..-1
البعد الثاني: الوعي بالقافية/12	الدرجة الكلية للبعد الثاني: ...03...
التعرف على القافية/06	..1..-2 ..1..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..1..-6
إنتاج القافية/06	..1..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي/36	الدرجة الكلية للبعد الثالث: ...08...
التعرف على المقاطع وعددها/06	..1..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
التعرف على الأصوات وعددها/06	..1..-2 ..1..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
دمج المقاطع/06	..1..-2 ..1..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
تجزئة المقاطع/18	..1..-2 ..0..-3 ..1..-4 ..2..-5 ..0..-6
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات مع بعضها مرتبة/18	الدرجة الكلية للبعد الرابع: ...04...
التعرف على الصوت الأولي/06	..1..-2 ..1..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..1..-6
التعرف على الصوت الوسيط/06	..1..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
التعرف على الصوت النهائي/06	..1..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها/18	الدرجة الكلية للبعد الخامس: ...03...
الحذف/06	..1..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..1..-6
الإضافة/06	..1..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..1..-6
الاستبدال/06	..1..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
الدرجة الكلية/105	الدرجة الكلية للاختبار: ...26...

يمثل الجدول أعلاه النتائج الكمية المتحصّل عليها من التطبيق الأولي لاختبار الوعي الفونولوجي، حيث أوضحت أن الحالة (أ.ق) تحسّلت على درجة كلية بلغت (26/105)، وهي درجة ضعيفة بالمقارنة مع الدرجة العليا للاختبار. وتفصيلاً في ذلك على مستوى أبعاده الأربعة، ففي البعد الأول (الذاكرة الصوتية) تحسّلت على (08/21) وهذه الدرجة مقسمة على ثلاثة بنود، جاءت كالتالي: بند الاحتفاظ بالأرقام (02/03)، بند الاحتفاظ بالكلمات (01/03) وبند الاحتفاظ بالجملة (05/15). أما البعد الثاني (الوعي بالقافية) الذي قدّرت درجته بـ (03/12)، حيث تضمّن بندين أولهما بند التعرف على القافية، وظهر مستواه متوسطاً عموماً حيث قدّرت الدرجة بـ (03/06)، لكنّ البند الثاني الخاصّ بإنتاج القافية فتحسّلت (أ.ق) فيه على الدرجة الدنيا وهي (00/06).

أمّا على مستوى البعد الثالث (الوعي الفونيمي والمقطعي) فلاحظت الباحثة معالجة مقطعية وفونيمية ضعيفة جداً ترجمت بالدرجة التي تحسّلت عليها (أ.ق) حيث بلغت (08/36)، والتي اتّضحت في نتائج البنود الرئيسية، بداية ببند التعرف على المقاطع داخل الكلمات وعددها الذي ظهر ضعيفاً بدرجة (01/06)، ويقابلها بند التعرف على الأصوات وعددها بدرجة

متوسطة المستوى أيّ قُدّرت بـ (03/06)، بينما في الدّمج المقطعي أظهرت الحالة مستوى متدنّياً أيضاً بلغ (02/06)، كما بين الاختبار الضّعف الحادّ في أداء مهارة التّجزئة المقطعيّة بدرجة بلغت (03/18).

أمّا درجة الحالة (أ.ق) القبليّة في البعد الرّابع (الوعي بتركيب أصوات الكلمات مرتّبة مع بعضها) قُدّرت بـ (04/18)، فكما يظهر أنّها قيمة تترجم أداءً متدنّياً، فهذه النّتيجة مجمعة من درجات البنود التّابعة لهذا البعد، وهي كالآتي: التّعريف على الصّوت الأوّل (03/06)، التّعريف على الصّوت الوسطي (01/06)، التّعريف على الصّوت النّهائي (00/06). واصلت الحالة في تقديم الأداء الضّعيف في الاختبار، وتحديدًا على بعده الرّابع المتعلّق بالوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، حيث أخفق تماماً في البند الأخير بتحصيله على درجة (00/06)، كما أظهر (أ.ق) تعثراً وضعفاً شديداً في بقية مهام بندي الحذف بـ (06/02)، والإضافة بـ (01/06).

الحالة الخامسة (م.ي):

الجدول رقم (6) يوضّح النّتائج الكميّة لاختبار الوعي الصّوتي الخاصّة بالحالة الخامسة (م.ي)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأوّل: الذاكرة الصوتية 21/	الدرجة الكلية للبعد الأوّل: ...04...
الاحتفاظ بالأرقام 03/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-1
الاحتفاظ بالكلمات 03/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-1
الاحتفاظ بالجملة 15/	..2..-2 ..2..-1
البعد الثّاني: الوعي بالقافية 12/	الدرجة الكلية للبعد الثّاني: ...01...
التّعريف على القافية 06/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
إنتاج القافية 06/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
البعد الثّالث: الوعي المقطعي والفونيمي 36/	الدرجة الكلية للبعد الثّالث: ...06...
التّعريف على المقاطع وعدّها 06/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
التّعريف على الأصوات وعدّها 06/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
دمج المقاطع 06/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
تجزئة المقاطع 18/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
البعد الرّابع: الوعي بتركيب أصوات مع بعضها مرتبة 18/	الدرجة الكلية للبعد الرابع: ...02...
التّعريف على الصّوت الأوّل 06/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
التّعريف على الصّوت الوسطي 06/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
التّعريف على الصّوت النّهائي 06/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/	الدرجة الكلية للبعد الخامس: ...00...
الحذف 06/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
الإضافة 06/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
الاستبدال 06/	..0..-2 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
الدرجة الكلية 105/	الدرجة الكلية للاختبار: ...13...

يمثل الجدول أعلاه نتائج تمرير اختبار الوعي الصّوتي على الحالة (م.ي) قبل التّدخل التّدريبي المقترح، حيث يُقرأ من الجدول أنّ قيمة الدرجة الكلية المتوصّل إليها قُدّرت بـ (13) درجة، وتعتبر هذه القيمة ضعيفة جداً إذا ما قورنت بالقيمة الإجماليّة للاختبار (105). كما يتأكد ذلك من خلال الدرجات الفرعية المتحصل عليها على أبعاد الاختبار. ففشلت الحالة في استرجاع كلّ سلاسل الأرقام والكلمات (3 سلاسل)، أي (00) درجة. ولكنّها استرجعت أربع (04) كلمات خلال مهمّة الاحتفاظ بالجملة، بواقع كلمتين في كلّ جملة، حيث تكون الجملة الأولى من تسع (09) كلمات، أمّا الجملة الثّانية من ست (06) كلمات.

فيما يخص قدرات الحالة على مستوى عزل الوحدات الفونولوجية المكوّنة للكلمات المتجسدة في البعد الرابع (الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة) كان مجموع النّقاط درجتين فقط (02/18) لصالح البند الأول الخاص بتأدية مهام استخراج الصّوت الأولي من الكلمات الهدف، ويمكن استنتاج القيمة الصّفريّة المتحصّل عليها في بند التّعريف على الصّوت الوسطي ونفس الشّيء تكرر في بند التّعريف على الصّوت التّهائي.

ومن أهمّ الأخطاء التي رصدتها الباحثة أثناء القيام بتطبيق الاختبار على الحالة (م.ي)، أخطاء على مستوى البعد الثالث ترجمتها الدّرجات المتحصّل عليها، حيث تحسّلت الحالة على درجة واحدة أثناء التّعريف على الأصوات المكوّنة للكلمات وعددها بـ (01/06)، وأيضاً درجة واحدة أثناء دمج المقاطع لتكوين كلمات (01/06)، بينما لم تتحصّل على أيّ درجة، أي (00/06) خلال ممارسة بند التّعريف على المقاطع وعددها، وتحسّلت على درجة (04/18) على بند تجزئة الكلمات إلى مقاطع. فوصل مجموع نقاطها في البعد ككلّ إلى ست (06) درجات من أصل ستة وثلاثين (36) درجة.

كما أظهرت الحالة عجزاً كبيراً في تأدية مهامّ القافية الخاصّة بالتّعريف عليها وإنتاجها، حيث نجحت في التّعريف على التّهایة الصّوتية لكلمتين، وبالتالي كانت قيمة البعد ككلّ درجتين فقط. وفشلت الحالة (م.ي) في احراز أيّ درجة في كلّ من بنود البعد الأخير (00/18)، وهذا ما يدل على معاناتها من صعوبات هامّة في هذا المجال (الحذف، الابدال، الإضافة).

الحالة السادسة (ل.ق):

الجدول رقم (7) يوضّح النّتائج الكميّة لاختبار الوعي الفونولوجي الخاصّة بالحالة السادسة (ل.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: الذّاكرة الصّوتية /21	الدّرجة الكلّية للبعد الأول: ...04...
الاحتفاظ بالأرقام /03	..0..-2 ..1..-1 ..0..-3
الاحتفاظ بالكلمات /03	..0..-2 ..0..-1 ..0..-3
الاحتفاظ بالجملة /15	..2..-2 ..1..-1
البعد الثاني: الوعي بالقافية /12	الدّرجة الكلّية للبعد الثاني: ...01...
التّعريف على القافية /06	..0..-2 ..1..-1 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
إنتاج القافية /06	..0..-2 ..0..-1 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي /36	الدّرجة الكلّية للبعد الثالث: ...05...
التّعريف على المقاطع وعددها /06	..0..-2 ..1..-1 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
التّعريف على الأصوات وعددها /06	..0..-2 ..0..-1 ..0..-3 ..1..-4 ..1..-5 ..0..-6
دمج المقاطع /06	..0..-2 ..0..-1 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
تجزئة المقاطع /18	..0..-2 ..1..-1 ..0..-3 ..1..-4 ..0..-5 ..0..-6
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات مع بعضها مرتبة /18	الدّرجة الكلّية للبعد الرابع: ...05...
التّعريف على الصّوت الأولي /06	..0..-2 ..1..-1 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..1..-6
التّعريف على الصّوت الوسطي /06	..0..-2 ..0..-1 ..0..-3 ..0..-4 ..1..-5 ..0..-6
التّعريف على الصّوت التّهائي /06	..0..-2 ..1..-1 ..0..-3 ..0..-4 ..1..-5 ..0..-6
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها /18	الدّرجة الكلّية للبعد الخامس: ...01...
الحذف /06	..0..-2 ..1..-1 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
الإضافة /06	..0..-2 ..0..-1 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
الاستبدال /06	..0..-2 ..0..-1 ..0..-3 ..0..-4 ..0..-5 ..0..-6
الدّرجة الكلّية /105	الدّرجة الكلّية للاختبار: ...16...

من خلال دراسة إجابات الحالة على بنود اختبار الوعي الفونولوجي في التّطبيق الأولي والممثلة في الجدول أعلاه أوضّحت النّتائج انخفاض درجات الأداء على جميع مهامّ الاختبار بدرجة كلّية لم تتعدّ (16) درجة، وهي درجة منخفضة مقارنة بالدّرجة العليا للاختبار (105). فهذا الانخفاض يمس كافّة أبعاد الاختبار وبنوده، سواء تعلّق الأمر بالبعد الأول

المتعلّق بالقدرة الاحتفاظية للذاكرة، بدرجة بلغت (04/21) موزعة بين البندين الخاصين بالاحتفاظ بالأرقام الذي تحسّل على درجة (01/03) والاحتفاظ بالجمل (03/15).

وأيضاً تعلّق الضّعف الأدائي بمهامّ تتطلّب الوعي الفونيمي والمقطعي والتي تحسّلت على أقل درجة بلغت (05/36) بداية ببند التّعرف على المقاطع داخل الكلمات وعددها الذي ظهر ضعيفاً بدرجة بلغت (01/06)، ويقابلها بند التّعرف على الأصوات وعددها بزيادة درجة واحدة أي أصبحت (02/06)، بينما في الدّمج المقطعي أظهر (ل.ق) عجزاً تاماً لم يمكنه من الحصول على أيّ درجة أي (00/06)، كما بين هذا البند الضّعف الحادّ في تأديّة مهارة التّجزئة المقطعيّة بدرجة بلغت (02/18).

أظهر (ل.ق) ضعفاً شديداً توضح أكثر ضمن مهامّ البعد الزّايح والأخير المتعلّق بالوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، عن طريق ممارسة الحذف، الإضافة والابدال، لتحصلها على درجة واحدة فقط في بند الحذف وأخفقت في بقيّة البنود الأخرى، فكانت الدّرجة الكليّة للبعد مقدّرة بـ (01/18).

في حين تحسّلت الحالة (ل.ق) على درجة قدّرت بـ (05/18) في البعد الثّالث من الاختبار المتعلّق بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبّة، موزعة على بنوده الثّلاثة الخاصّة بالتّعرف على الصّوت الأوّل، التّعرف على الصّوت الوسطي، التّعرف على الصّوت النّهائي، بـ (02/06) أثناء التّعرّض للتّعرف على الصّوت الأوّل للكلمات، ثمّ درجة (01/06) راجعة للتّعرف على صوت وسطي واحد فقط، بينما تمّ التّعرف على صوتين نهائين لكلمتين من أصل ستّ كلمات أي (02/06). كما أظهر أداء الحالة فشلاً شبه تامّ في البعد الأوّل (الوعي بالقافيّة)، ترجم كمياً بدرجة لم تتجاوز (01/12)، تمّ الحصول عليها من بند واحد فقط ألا وهو بند التّعرف على القافيّة (01/06).

2.7. نتائج تطبيق اختبار كفاءة النطق المصور على مجموعة الدّراسة:

الحالة 1:

الجدول رقم (8) يوضّح النّتائج الكميّة لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصّة بالحالة الأولى (س.ق)

الاختبار	الدّرجة
كفاءة النطق المصور	52

يوضّح الجدول رقم (8) الإنتاجات اللّغويّة للحالة (س.ق) أثناء تسميّة صوّر الاختبار، حيث تمكن من النطق الصّحيح لـ (52) صوت لغوي ضمن مواضع مختلفة داخل الكلمات المستهدفة، وبالمقابل أخطأ في الإنتاج النطقي لـ (32) صوتاً. وهي درجة تدلّ على قدرات نطقية متوسطة.

الحالة الثّانية (م.ش):

الجدول رقم (9) يوضّح النّتائج الكميّة لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصّة بالحالة الثّانية (م.ش)

الاختبار	الدّرجة
كفاءة النطق المصور	58

يوضّح الجدول رقم (9) نتائج اختبار الحالة (م.ش) لنطق الأصوات اللّغويّة في بداية ووسط ونهاية الكلمات الممثّلة بصوّرها، حيث تمكّنت من النطق السّليم لـ (58) صوتاً لغوي ضمن الكلمات المستهدفة، وعانت من خللٍ نطقيّ مس (62) صوت. وهي درجة تدلّ قدرات نطقية فوق المتوسطة.

الحالة الثّالثة (م.م):

الجدول رقم (10) يوضّح النّتائج الكميّة لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصّة بالحالة الثّالثة (م.م)

الاختبار	الدّرجة
كفاءة النطق المصور	43ذ

يوضّح الجدول رقم (10) استجابات الحالة (م.م) أثناء النطق بالكلمات من خلال تسمية صور الاختبار، حيث تمكنت من النطق الصحيح لـ (43) صوت لغوي، وتم إحصاء (41) صوت مصاب في عدة مواضع في الكلمات (بداية، وسط، نهاية). وهي درجة تدل قدرات نطقية دون المتوسطة.

الحالة الرابعة (أ.ق):

الجدول رقم (11) يوضّح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة الرابعة (أ.ق)

الاختبار	الدرجة
كفاءة النطق المصور	61

يوضّح الجدول رقم (11) الإنتاجات اللغوية للحالة (أ.ق) أثناء تسمية صور الاختبار، حيث أنّ الحالة نطق (61) صوتاً لغوياً نطقاً سليماً ضمن الكلمات المستهدفة، وبالمقابل أخطأ في الإنتاج النطقي لـ (23) صوتاً. وهي درجة تدل على قدرات نطقية لا بأس بها، وأن أخطاء الإخراج مسّت عدد قليلاً نوعاً ما من الأصوات.

الحالة الخامسة (م.ي):

الجدول رقم (12) يوضّح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة الخامسة (م.ي)

الاختبار	الدرجة
كفاءة النطق المصور	48

يوضّح الجدول رقم (12) النطق بالوحدات الصوتية داخل الكلمات للحالة (م.ي) أثناء تسمية صورها في الاختبار، حيث تمكنت من النطق الصحيح لـ (48) صوتاً لغوياً ضمن الكلمات المستهدفة، وهذا يعني أنها أخطأت في كفيّة نطق (36) صوت، فلم يحقّق صفته ومخرجه.

الحالة السادسة (ل.ق):

الجدول رقم (13) يوضّح النتائج الكمية لاختبار كفاءة النطق المصور الخاصة بالحالة السادسة (ل.ق)

الاختبار	الدرجة
كفاءة النطق المصور	55

يوضّح الجدول رقم (13) نتائج نطق الحالة (ل.ق) بالاعتماد على المدخل البصري بتسمية صور الكلمات المستهدفة حيث تمكن من النطق السليم لـ (55) صوتاً لغوياً ضمن الكلمات المستهدفة، وبالمقابل أخطأ في الإنتاج النطقي لـ (29) صوتاً. وهي درجة تدل قدرات نطقية متوسطة.

3.7. نتائج تطبيق اختبار القراءة:

الحالة الأولى (س.ق):

الجدول رقم (14) يوضّح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الأولى (س.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها /80	39
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات /24	04
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات /24	03

10	البعد الرابع: الطَّلَاقَةُ الْقِرَائِيَّةُ 50/
01	البعد الخامس: الفهم القرائي 06/
57	الدَّرَجَةُ الْكُلِّيَّةُ: 184/

يمثل الجدول أعلاه النَّتَاجَ الْكَمِّيَّةَ الْمُتَحَصِّلَ عَليْهَا مِنَ التَّطْبِيقِ الْأَوَّلِيِّ لِإِخْتِبَارِ الْقِرَاءَةِ، حَيْثُ أَوْضَحَتِ النَّتَاجُ أَنَّ الْحَالَةَ (س.ق) تَحْصُلُ عَلَى دَرَجَةِ كَلِّيَّةٍ بَلَغَتْ (57/182)، وَهِيَ دَرَجَةٌ ضَعِيفَةٌ بِالمُقَارَنَةِ مَعَ الدَّرَجَةِ الْعَلِيَا لِإِخْتِبَارِ. وَتَفْصِيلاً عَلَى مَسْتَوَى أْبْعَادِهِ الْخَمْسَةِ، فَبِالْبُعْدِ الْأَوَّلِ (التَّسْمِيَّةُ السَّرِيعَةُ لِلْحُرُوفِ وَحَرَكَاتِهَا)، تَحْصُلُ (س.ق) عَلَى دَرَجَةٍ قَدَّرَتْ بِ (39/80)، وَهِيَ دَرَجَةٌ لَمْ تَرْقُ إِلَى مُتَوَسِّطِ الدَّرَجَةِ الْكُلِّيَّةِ الْمَرْجُوعَةِ مِنَ الْبُعْدِ. أَمَّا الْبُعْدُ الثَّانِي الَّذِي تُضَمِّنُ دَقَّةَ قِرَاءَةِ قَوَائِمِ الْكَلِمَاتِ الْهَدَفِ حَيْثُ ظَهَرَ مَسْتَوَاهُ ضَعِيفاً، فَلَمْ يَتِمَكَّنْ (س.ق) مِنَ التَّعَرُّفِ الصَّحِيحِ الْخَالِي مِنَ الْأَخْطَاءِ إِلَّا عَلَى (04) كَلِمَاتٍ مِنْ أَصْلِ (24) كَلِمَةٍ. وَنَفْسُ الشَّيْءِ انْطَبَقَ عَلَى الْبُعْدِ الْمَوَالِي الْخَاصَّ بِدَقَّةِ قِرَاءَةِ شَبْهِ الْكَلِمَاتِ، وَالَّذِي تَحْصُلُ فِيهِ عَلَى دَرَجَةٍ بَلَغَتْ (03/24). أَمَّا عَلَى مَسْتَوَى الْبُعْدِ الرَّابِعِ (الطَّلَاقَةُ الْقِرَائِيَّةُ)، فَلَا حَظَّ الْبَاحِثَةُ تَدَهُّورَهَا مِنْ خِلَالِ الدَّرَجَةِ الضَّعِيفَةِ الْمُتَحَصِّلِ عَلَيْهَا، أَلَا وَهِيَ (10/50). بَيْنَمَا فِي بَعْدِ الْفَهْمِ الْقِرَائِيِّ أَظْهَرَ (س.ق) مَسْتَوَى فَهْمٍ مُتَدَنٍّ لِلنَّصِّ الْمَقْرُوءِ بَلَغَ (01/06).

الجدول رقم (14-1) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات وشبه كلمات) حسب نوعها (س.ق). الحالة

1.

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	22	36.06	الحذف	10	20
الإضافة	14	22.95	الإضافة	10	20
الإبدال	24	39.34	الإبدال	28	56
القلب	01	1.63	القلب	02	4
المجموع	61	99.98	المجموع	50	100

الحالة الثانية (م.ش):

الجدول رقم (15) يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الثانية (م.ش)

الأبعاد	الدَّرَجَات
البعد الأول: التَّسْمِيَّةُ السَّرِيعَةُ لِلْحُرُوفِ وَحَرَكَاتِهَا 80/	45
البعد الثاني: دَقَّةُ قِرَاءَةِ الْكَلِمَاتِ 24/	06
البعد الثالث: دَقَّةُ قِرَاءَةِ شَبْهِ الْكَلِمَاتِ 24/	06
البعد الرابع: الطَّلَاقَةُ الْقِرَائِيَّةُ 50/	15
البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	02
الدَّرَجَةُ الْكُلِّيَّةُ: 184/	74

يعرض الجدول رقم (15) نَتَاجَ التَّقْيِيمِ الْأَوَّلِيِّ لِلْحَالَةِ (م.ش) الَّذِي يَوْضَحُ الْقُدْرَاتِ الْقِرَائِيَّةَ الْمُقَاسَةَ عَلَى الْإِخْتِبَارِ قَبْلَ التَّعَرُّضِ لَأَنْشِطَةِ الْبَرْنَامِجِ التَّدْرِيبِيِّ، فَتَحْصَلَتِ الْحَالَةُ عَلَى مَجْمُوعٍ كَلِّيٍّ قَدَّرَ بِ (74/184)، وَهُوَ مَا يَدُلُّ عَلَى قُدْرَةِ قِرَائِيَّةٍ دُونَ الْمُتَوَسِّطَةِ، رُصِدَتْ مِنْ خِلَالِ التَّعَثُّرَاتِ الْأَدَائِيَّةِ لِلْمَهَامِ الْمَطْلُوبَةِ.

سَجَلَتِ الْبَاحِثَةُ انْخِفَاضاً عَلَى مَسْتَوَى دَرَجَاتِ أَبْعَادِ الْاِخْتِبَارِ الْخَمْسَةِ، فَأَخْفَقَتِ الْحَالَةَ (م.ش) فِي الْوَصُولِ إِلَى مَتَوَسِّطِ الدَّرَجَةِ الْكُلِّيَّةِ (24) لِكُلِّ مَنْ بَعْدَ دَقَّةِ قِرَاءَةِ الْكَلِمَاتِ وَبَعْدَ دَقَّةِ قِرَاءَةِ شَبْهِ الْكَلِمَاتِ، هَذَا الْانْخِفَاضُ رَاجِعٌ لِلتَّعَثُّرِ الَّذِي وَاجِهَتْهُ الْحَالَةُ بِسَبَبِ كَثْرَةِ الْأَخْطَاءِ الْقِرَائِيَّةِ الْمُرْتَكِبَةِ. كَمَا شَوَّهَدَ الضَّعْفُ فِي عَدَمِ قُدْرَةِ الْحَالَةِ عَلَى الْقِرَاءَةِ الْجَهْرِيَّةِ الصَّحِيحَةِ الدَّقِيقَةِ وَالْخَالِيَّةِ مِنَ الْأَخْطَاءِ فِي وَقْتٍ زَمَنِي مُحَدَّدٍ، وَهَذَا مَا تَوَكَّدَهُ الْقِيَمَةُ الْإِجْمَالِيَّةُ لِبَعْدِ الطَّلَاقَةِ الْقِرَائِيَّةِ الَّتِي قُدِّرَتْ بِ (15/50). كَمَا سَجَلَتِ الْحَالَةَ بِرُوزِ مَشَاكِلَ عَلَى مَسْتَوَى الْفَهْمِ الْقِرَائِيِّ، الَّذِي يَتَطَلَّبُ اخْتِبَارَ قُدْرَةِ الْحَالَةِ عَلَى فَهْمِ كَلِمَاتِ النَّصِّ الْمَقْرُوءِ وَتَحْلِيلِ الْأَفْكَارِ الْوَارِدَةِ فِيهِ وَالْإِجَابَةِ عَلَى الْأَسْئَلَةِ الْمَصَاحِبَةِ لَهُ لَفْظِيًّا. حَيْثُ تَحَصَّلَتْ عَلَى دَرَجَةِ ضَعِيفَةٍ قُدِّرَتْ بِ (02/06). إِلَّا أَنَّ الْحَالَةَ (م.ش) أَدَّتْ فَوْقَ الْمَتَوَسِّطِ عَلَى الْبَعْدِ الْأَوَّلِ لِلْاِخْتِبَارِ الْمُتَعَلِّقِ بِقُدْرَةِ الْحَالَةِ عَلَى التَّسْمِيَةِ السَّرِيعَةِ لِلْحُرُوفِ وَحَرَكَاتِهَا، فَكَانَتِ الدَّرَجَةُ مُقَدَّرَةً بِ (45/80).

الجدول (2-15) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات وشبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 2 (م.ش)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	15	37.5
الإضافة	06	15
الإبدال	17	42.5
القلب	02	5
المجموع	40	100

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	13	30.95
الإضافة	08	19.04
الإبدال	20	47.61
القلب	01	2.38
المجموع	42	99.98

الحالة الثالثة (م.م):

الجدول رقم (16) يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة 3 (م.م)

الأبعاد	الدَّرجات
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها /80	40
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات /24	05
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات /24	04
البعد الرابع: الطلاقة القرائية /50	08
البعد الخامس: الفهم القرائي /06	01
الدَّرجة الكلية: /184	58

يمثل الجدول رقم (16) الخاص بالحالة (م.م) وصفاً كمياً لمستوى أدائها على اختبار القراءة قبل التعرُّض للأنشطة التدريبية المقترحة، فبعد تطبيق الاختبار على الحالة تحسَّلت على درجة كلية بلغت (58/184)، وترجم هذه النتيجة نقص التَّحَكُّمِ الْقِرَائِيِّ.

فبرزت كثرة الإخفاقات على مستوى الأبعاد، ففي بعد التسمية السريعة للحروف وحركاتها لم تتمكَّن الحالة من بلوغ الدَّرجة الفوق متوسطة، بلغت (40/80) رغم سهولة الإجراء. واستمرت حالة الإخفاق على مستوى البعد الثاني (دقة قراءة الكلمات)، فلم يتجاوز البعد (5) درجات من أصل (24) درجة، وهي درجة منخفضة تعكس صعوبات فك رموز الكلمات. ولم تتحصَّل الحالة إلا على (4) درجات من أصل (24) درجة المرجوة من البعد الثالث الخاص بتقييم دقة قراءة شبه

الكلمات. في حين تحسّلت الحالة (م.م) على درجة (08/50) في البعد الرابع المتعلّق بالطلاقة القرائيّة، ومنه أظهرت فشلاً في القدرة على فكّ الترميز المعجمي مع القراءة السريعة والدقيقة.

الجدول رقم (16-3) يوضّح العرض الاحصائيّ الكميّ لأخطاء القراءة (كلمات وشبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 3 (م.م)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	12	30.76	الحذف	13	30.95
الإضافة	05	12.82	الإضافة	08	19.04
الإبدال	21	53.84	الإبدال	20	47.61
القلب	01	2.56	القلب	01	2.38
المجموع	39	99.98	المجموع	42	99.98

الحالة الرابعة (أ.ق):

الجدول رقم (17) يوضّح النتائج الكميّة لاختبار القراءة الخاصّة بالحالة الرابعة (أ.ق)

الأبعاد	الدّرجات
البعد الأول: التّسميّة السّريعة للحروف وحركاتها /80	47
البعد الثّاني: دقّة قراءة الكلمات /24	04
البعد الثّالث: دقّة قراءة شبه الكلمات /24	05
البعد الرّابع: الطّلاقة القرائيّة /50	09
البعد الخامس: الفهم القرائي /06	01
الدّرجة الكلّيّة: /184	66

من خلال الجدول أعلاه الذي يبين النتائج الكميّة لاختبار القراءة، فيظهر أنّ مستوى الحالة (أ.ق) القبلي ضعيفاً حيث تحسّلت على درجة كئيّة بلغت (66/184)، أما على مستوى أبعاد الاختبار، فنلاحظ أنّ نتائج بعد التّسميّة السّريعة للحروف وحركاتها، ظهرت متوسّطة والتي قدّرت بـ (47/80). بمقارنة أداء الحالة في قراءة الكلمات وأشباهاها، ظهر مستوى البعدين متقارباً وأنّسم بالتدني، حيث تحسّلت على درجة (04/24) في البعد الخاصّ بقراءة الكلمات ودرجة (05/24) في البعد الخاصّ بقراءة أشباه الكلمات. أمّا في بعد الطّلاقة القرائيّة، أظهر (أ.ق) نتائج اتّسمت بالضعف الشّديد بلغت درجته (09/50). كانت درجة الحالة (أ.ق) القبليّة للبعد الخامس والأخير من الاختبار مقدّرة بـ (01/06)، فكما يظهر فهي قيمة تترجم أداءً دلاليّاً متدنّيّاً.

الجدول رقم (17-4) يوضّح العرض الاحصائيّ الكميّ لأخطاء القراءة (كلمات وشبه كلمات) حسب نوعها الحالة 4 (أ.ق).

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	17	32.07	الحذف	12	29.26
الإضافة	13	24.52	الإضافة	10	24.39
الإبدال	22	41.50	الإبدال	17	41.46
القلب	01	1.88	القلب	02	4.87
المجموع	53	99.97	المجموع	41	99.98

الحالة الخامسة (م.ي):

الجدول رقم (18) يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة الخامسة (م.ي)

الأبعاد	الدّرجات
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها /80	31
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات /24	01
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات /24	01
البعد الرابع: الطلاقة القرائية /50	06
البعد الخامس: الفهم القرائي /06	00
الدّرجة الكلية: 184/	39

من خلال دراسة إجابات الحالة (م.ي) على أبعاد اختبار القراءة في التطبيق الأول، والممثلة في الجدول أعلاه، أوضحت النتائج انخفاض درجات الأداء على جميع مهمات الاختبار بدرجة كلية لم تتعدّ (39) درجة، وهي درجة منخفضة مقارنة بالدرجة العليا للاختبار (184). فهذا الانخفاض يمس كافة أبعاد الاختبار، سواء تعلّق الأمر بالبعد الأول المتعلّق بالتسمية السريعة للحروف وحركاتها، الذي تحسّلت فيه على درجة قدرت بـ (31/80). وواصلت الحالة إخفاقها على بقية أبعاد الاختبار المتبقية، بتحصيلها على درجة قدرت بـ (01/24) في كلّ البعدين الثاني والثالث المتعلّقين بدقّة قراءة الكلمات وأشباه الكلمات. أيضاً أظهرت الحالة تعثراً وضعفاً شديداً، توضح أكثر ضمن مهمّ الطلاقة القرائية، لتحصيلها على (06) درجات من أصل (50) درجة. كما تعلّق الضعف الأدائي بمهمّ تتطلّب استخلاص المعنى وصنعه من خلال التفاعل والمشاركة مع النصّ المقروء والتي لم تحسّل فيه على أيّ درجة أي (00/06).

الجدول رقم (18-5) يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء القراءة (كلمات وشبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 5

(م.ي)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	19	27.94	الحذف	12	24
الإضافة	10	14.70	الإضافة	15	30
الإبدال	36	52.94	الإبدال	19	38
القلب	03	4.41	القلب	04	8
المجموع	68	99.99	المجموع	50	100

الحالة السادسة (ل.ق):

الجدول رقم (19) يوضح النتائج الكمية لاختبار القراءة الخاصة بالحالة السادسة (ل.ق)

الأبعاد	الدّرجات
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها /80	35
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات /24	03
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات /24	02
البعد الرابع: الطلاقة القرائية /50	05
البعد الخامس: الفهم القرائي /06	00
الدّرجة الكلية: 184/	45

يمثل الجدول رقم (19) نتائج تمرير اختبار القراءة على الحالة (ل.ق)، دون التدريب على البرنامج المقترح، حيث يُقرأ من الجدول أنّ قيمة الدّرجة الكليّة المتوصّل إليها قدّرت بـ (45) درجة، وتعتبر هذه القيمة ضعفية جداً إذا ما قورنت بالقيمة الإجماليّة (184). كما يتأكّد ذلك من خلال الدّرجات الفرعيّة المتحصّل عليها من أبعاد الاختبار. ففيما يخصّ أداء الحالة على مستوى قوائم شبه الكلمات المتجسدة في البعد الثّالث (دقّة قراءة شبه الكلمات)، كان مجموع النّقاط درجتين فقط أي (02/24). كما فشلت الحالة في الإجابة عن كلّ الأسئلة المتعلّقة بفهم النّصّ المقروء، أي (00/06). ومن أهمّ الأخطاء التي رصدتها الباحثة أثناء تطبيق الاختبار على الحالة (ل.ق)، أخطاء على مستوى التّعريف على الكلمات خلال البعد الثّالث ممّا أدى لتحصّله على درجة ضعيفة بلغت (05/24). وأيضاً أظهرت الحالة عجزاً كبيراً في تأدية مهامّ الطّلاقة القرائيّة الشّفويّة، بتحصيلها على (05) درجات فقط من أصل (50) درجة.

الجدول رقم (19-6) يوضّح العرض الاحصائيّ الكميّ لأخطاء القراءة (كلمات وشبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 6 (ل.ق)

نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	24	36.36	الحذف	24	36.36
الإضافة	15	22.72	الإضافة	15	22.72
الإبدال	21	31.81	الإبدال	21	31.81
القلب	06	9.09	القلب	06	9.09
المجموع	66	99.98	المجموع	66	99.98

أظهرت النتائج الموضّحة ضمن الجداول الخاصّة بالتحليل النّوعي للأخطاء القرائيّة الفونولوجية المرتكبة من طرف مجموعة الدّراسة في المهامّ المتعلّقة بقراءة الكلمات وأشباه الكلمات، وأيضاً الجداول الخاصّة بالعرض الاحصائيّ الكميّ لهذه الأخطاء حسب نوعها، وأخيراً الخاصّة بالعرض الاحصائيّ الكميّ لأخطاء القراءة حسب مستواها أنّ مجموعة الدّراسة قد ارتكبت الأخطاء الآتية الاستبدال، الحذف، الإضافة والقلب. كما تمّ الإبلاغ عن أنّ أخطاء الاستبدال والحذف أكثر انتشاراً من أخطاء الإضافة والقلب، كما يتبين من خلال التحليل النّوعي للأخطاء القرائيّة للحالات الذي تمثّله الجداول أعلاه أنّه هناك تنوّعاً في استخدام الأخطاء الفونولوجيّة. فنجد استبدالات راجعة إلى صعوبة إنتاج الصّوامت من مخارجها الصّحيحة ممّا أدى إلى عدم قدرة الحالات التّمييز بين الحروف أثناء القراءة الجّهريّة.

كما واجهت مجموعة الدّراسة أخطاء مزدوجة في التّعريف على الكلمات راجعة إلى صعوبة إنتاج الصّوامت من مخارجها الصّحيحة وتمييز صفاتها الفونولوجيّة من جهة، وإلى وجود صعوبة في ضبط الحركات الخاصّة بالحروف أي على مستوى الصّوائت (التّشكيل) من جهة أخرى. ممّا أدّى بالحالات لممارسة استراتيجيّة الاستبدال على المستويين معاً داخل نفس العنصر المقروء. أمّا فيما يخصّ الحذف فتعدّدت مواضع حذف الوحدات الصّوتية داخل المقروء كما تعدّد عددها فوجدت أخطاء حذف الصّوامت والمقاطع الأوليّة. كما شاع حذف الصّوائت سواءً تعلّق الأمر بالصّوائت القصيرة (الحركات)، أم بالصّوائت الطّويلة (حروف المد) أي تقصير الصّوائت الطّويلة. من خلال عرض الأخطاء الخاصّة باختبار القراءة في بعدي (دقّة قراءة الكلمات، دقّة قراءة شبه الكلمات)، يتبين ندرة أخطاء القلب، ولكنّها وجدت.

لقد تمّ التّفصيل في تحليل أداء القراءة على الأخطاء القرائيّة الفونولوجيّة ضمن قراءة مجموعة الدّراسة لقوائم الكلمات وأشباه الكلمات، والتي أحدثت تغييراً في التّركيب الصّوتي للكلمة، أي أدّت إلى نطق غير صحيح للكلمة الهدف، بناءً على تقديم ملفّ تعريف لمجموعات أنواع الأخطاء الأكثر شيوعاً، مقارنة بالأخطاء الصّرفيّة، المعجميّة والنّحويّة. على وجه التّحديد معدّلات خطأ مرتفعة في أخطاء التّشكيل، والتّخفيضات العنقوديّة، والإضافات وأخطاء السّمات الفونولوجيّة

المتقاربة والمتشابهة، فهذه الأخيرة تعكس ضعفاً في القدرة على تمييز أو فك تشفير التباينات الفونولوجية المرتبطة. هذه البيانات مجتمعة تدل على أن مجموعة الدراسة تعاني من صعوبات في التعرف على الحروف وإدراكها والتّمييز بينها.

4.7. نتائج تطبيق اختبار الكتابة الإملائية مع التحليل النوعي لأخطاء الكتابة الإملائية (الكلمات وشبه الكلمات):

- الحالة 1.

الجدول رقم (20) يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة 1 (س.ق)

الأبعاد	الدّرجات
البعد الأول: التعرف السّمي على أصوات الحروف /34	20
البعد الثاني: كتابة الكلمات /24	03
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات /24	02
الدّرجة الكلية: 82/	25

من خلال الجدول أعلاه الذي يبين النتائج الكمية الخاصة بالحالة (س.ق) لاختبار الكتابة الإملائية، والذي برهن على الأداء الإملائي المتدني للحالة من خلال الدّرجات الضعيفة التي تحسّل عليها في الاختبار وأبعاده. بداية بالدّرجة الكلية المنخفضة التي بلغت (25/82). والتي هي حاصل الدّرجات الفرعية لأبعاد الاختبار، حيث تحسّل (س.ق) على درجة دون المتوسط قدرت بـ (20/34) على مستوى البعد الأول الخاص بالتعرف السّمي على أصوات الحروف. كما بأنّ مستوى الحالة ضعيف في بعد كتابة الكلمات، حيث قدر بـ (03/24)، أمّا في بعد كتابة شبه الكلمات أظهر (س.ق) نتيجة اتّسمت بالضعف الشّديد، بلغت درجته (02/24).

جدول 20-1

كلمات	شبه كلمات																																				
1 يوضّح العرض الاحصائي الكميّ لأخطاء الكتابة الإملائيّة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 1 (س.ق)	يوضّح العرض الاحصائيّ الكميّ لأخطاء الكتابة الإملائيّة (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 1 (س.ق)																																				
<table><tr><th>نوع الخطأ</th><th>العدد (التكرار)</th><th>النسبة المئوية</th></tr><tr><td>الحذف</td><td>21</td><td>28.37</td></tr><tr><td>الإضافة</td><td>17</td><td>22.97</td></tr><tr><td>الإبدال</td><td>35</td><td>47.29</td></tr><tr><td>القلب</td><td>01</td><td>1.35</td></tr><tr><td>المجموع</td><td>74</td><td>99.98</td></tr></table>	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	الحذف	21	28.37	الإضافة	17	22.97	الإبدال	35	47.29	القلب	01	1.35	المجموع	74	99.98	<table><tr><th>نوع الخطأ</th><th>العدد (التكرار)</th><th>النسبة المئوية</th></tr><tr><td>الحذف</td><td>27</td><td>42.85</td></tr><tr><td>الإضافة</td><td>08</td><td>12.69</td></tr><tr><td>الإبدال</td><td>28</td><td>44.44</td></tr><tr><td>القلب</td><td>00</td><td>00</td></tr><tr><td>المجموع</td><td>63</td><td>99.98</td></tr></table>	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	الحذف	27	42.85	الإضافة	08	12.69	الإبدال	28	44.44	القلب	00	00	المجموع	63	99.98
نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية																																			
الحذف	21	28.37																																			
الإضافة	17	22.97																																			
الإبدال	35	47.29																																			
القلب	01	1.35																																			
المجموع	74	99.98																																			
نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية																																			
الحذف	27	42.85																																			
الإضافة	08	12.69																																			
الإبدال	28	44.44																																			
القلب	00	00																																			
المجموع	63	99.98																																			

الحالة 2.

الجدول رقم (21) يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة 2 (م.ش)

الأبعاد	الدّرجات
البعد الأول: التعرف السّمي على أصوات الحروف /34	25
البعد الثاني: كتابة الكلمات /24	05
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات /24	05
الدّرجة الكلية: 82/	35

يبين الجدول أعلاه نتائج القياس القبلي للحالة (م.ش)، والتي تعكس التأخر الحاصل في المستوى الإملائي لديها. وهذا التأخر ترجمته الدرجة الكلية للاختبار التي بلغت (35/82). وطال التأخر كافة أبعاد الاختبار الثلاثة، فبلغت درجة البعد الأول (25/34)، أما البعد الثاني والثالث فقد اشتركا في نفس الدرجة الضعيفة والمقدرة بـ (05/24).

جدول 2-21

كلمات			شبه كلمات		
الجدول رقم (83) يعرض العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 2 (م.ش)			يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 2 (م.ش)		
نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	22	42.30	الحذف	19	41.30
الإضافة	12	23.07	الإضافة	06	13.04
الإبدال	17	32.69	الإبدال	20	43.47
القلب	01	1.92	القلب	01	2.17
المجموع	52	99.98	المجموع	46	99.98

الحالة 3.

الجدول رقم (22) يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة 3 (م.م)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف /34	20
البعد الثاني: كتابة الكلمات /24	03
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات /24	04
الدرجة الكلية: 82/	27

من خلال دراسة إجابات الحالة (م.م) على أبعاد اختبار الكتابة الإملائية في التطبيق الأول والممثلة في الجدول أعلاه أوضحت النتائج انخفاض درجات الأداء على جميع مهمات الاختبار بدرجة كلية لم تتعد (27) درجة، وهي درجة منخفضة مقارنة بالدرجة العليا للاختبار (82). فهذا الانخفاض يمس كافة أبعاد الاختبار، سواء تعلق الأمر بالبعد الأول المتعلق بالتعرف السمعي على أصوات الحروف، الذي تحسنت فيه على درجة قدرت بـ (20/34). وواصلت الحالة إخفاقها على بقية أبعاد الاختبار المتبقية، بتحصيلها على درجة قدرت بـ (03/24) في البعد الخاص بكتابة الكلمات ودرجة (04/24) في بعد كتابة أشباه الكلمات.

جدول 3-22

كلمات			شبه كلمات		
يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 3 (م.م)			يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (شبه كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 3 (م.م)		
نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	29	49.15	الحذف	27	45.76
الإضافة	08	13.55	الإضافة	12	20.33
			الإبدال	19	32.20

1.69	01	القلب	27.11	16	الإبدال
99.98	59	المجموع	10.16	06	القلب
			99.97	59	المجموع

الحالة 4

الجدول رقم (23) يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة 4 (أ.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف /34	19
البعد الثاني: كتابة الكلمات /24	04
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات /24	03
الدرجة الكلية: 82/	26

يقدم الجدول رقم (23) وصفاً كمياً لمستوى أداء الحالة (أ.ق) القبلي على اختبار الكتابة الإملائية، فبعد تطبيق الاختبار على الحالة تحسّلت على درجة كلية بلغت (26/82)، وترجم هذه النتيجة نقص التحكم الإملائي. فبرزت كثرة الإخفاقات على مستوى الأبعاد، ففي بعد التعرف السمعي على أصوات الحروف، لم تتمكّن الحالة من بلوغ الدرجة فوق متوسط (19/34). واستمرت حالة الإخفاق على مستوى البعد الثاني (كتابة الكلمات)، فلم تتجاوز الحالة (4) درجات من أصل (24) درجة، وهي درجة منخفضة. كما لم تحسّص الحالة إلا على (03) درجات من أصل (24) درجة مرجوة من البعد الثالث الخاص بتقييم كتابة شبه الكلمات.

جدول 4-23

كلمات	شبه كلمات																																				
يوضّح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 4 (أ.ق)	يوضّح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 4 (أ.ق)																																				
<table><tr><th>نوع الخطأ</th><th>العدد (التكرار)</th><th>النسبة المئوية</th></tr><tr><td>الحذف</td><td>22</td><td>36.06</td></tr><tr><td>الإضافة</td><td>09</td><td>14.75</td></tr><tr><td>الإبدال</td><td>26</td><td>42.62</td></tr><tr><td>القلب</td><td>04</td><td>6.55</td></tr><tr><td>المجموع</td><td>61</td><td>99.98</td></tr></table>	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	الحذف	22	36.06	الإضافة	09	14.75	الإبدال	26	42.62	القلب	04	6.55	المجموع	61	99.98	<table><tr><th>نوع الخطأ</th><th>العدد (التكرار)</th><th>النسبة المئوية</th></tr><tr><td>الحذف</td><td>28</td><td>47.45</td></tr><tr><td>الإضافة</td><td>08</td><td>13.55</td></tr><tr><td>الإبدال</td><td>20</td><td>33.89</td></tr><tr><td>القلب</td><td>03</td><td>5.08</td></tr><tr><td>المجموع</td><td>59</td><td>99.97</td></tr></table>	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	الحذف	28	47.45	الإضافة	08	13.55	الإبدال	20	33.89	القلب	03	5.08	المجموع	59	99.97
نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية																																			
الحذف	22	36.06																																			
الإضافة	09	14.75																																			
الإبدال	26	42.62																																			
القلب	04	6.55																																			
المجموع	61	99.98																																			
نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية																																			
الحذف	28	47.45																																			
الإضافة	08	13.55																																			
الإبدال	20	33.89																																			
القلب	03	5.08																																			
المجموع	59	99.97																																			

الحالة 5.

الجدول رقم (24) يوضح النتائج الكمية لاختبار الكتابة الإملائية الخاصة بالحالة 5 (م.ي)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف /34	14
البعد الثاني: كتابة الكلمات /24	02
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات /24	01
الدرجة الكلية: 82/	17

يعرض الجدول رقم (24) نتائج التقييم التشخيصي لمهارة الكتابة الإملائية للحالة (م.ي) قبل فترة تلقي التدريب المقترح فكانت النتائج غير مرضية لكونها اتسمت بالضعف الشديد. حيث يجمع الجدول مجموع درجات الأبعاد الخاصة بالاختبار

والتي تقدّر بـ (17/82)، ويظهر جلياً مدى الفارق الكبير بين الدّرجة المحصّل عليها من طرف الحالة والدّرجة المرجّوة. وهو ما يؤكّد بعد الحالة عن المستوى المطلوب. ولعل درجات الأبعاد الفرعية تؤكّد ذلك كالتّالي:

البعد الأوّل: التّعريف السّمعي على أصوات الحروف، تحصّلت الحالة (م.ي) على درجة ضعيفة قدّرت بـ (14/34).
البعد الثّاني: كتابة الكلمات، اتّسم مستوى الحالة في هذا البعد بالضعف الذي ترجمته الدّرجة المتحصّل عليها والتي بلغت (02/34).

البعد الثّالث: كتابة شبه الكلمات، الذي يتمّ فيه اختبار قدرة الحالة على كتابتها كما تنطق، لم توفق الحالة تماماً فتحصّلت على درجة شبه منعدمة قدّرت بـ (01/24).

جدول 5-24

كلمات			شبه كلمات		
يوضّح العرض الاحصائيّ الكمي لأخطاء الكتابة الإملائيّة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 5 (م.ي)			يوضّح العرض الاحصائيّ الكمي لأخطاء الكتابة الإملائيّة (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة الخامسة (م.ي)		
نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	32	49.23	الحذف	34	46.57
الإضافة	08	12.30	الإضافة	10	13.69
الإبدال	22	33.84	الإبدال	26	35.61
القلب	03	4.61	القلب	03	4.10
المجموع	65	99.98	المجموع	73	99.97

الحالة 6.

الجدول رقم (25) يوضّح النّتائج الكميّة لاختبار الكتابة الإملائيّة الخاصّة بالحالة 6 (ل.ق)

الأبعاد	الدرجات
البعد الأوّل: التّعريف السّمعي على أصوات الحروف 34/	16
البعد الثّاني: كتابة الكلمات 24/	00
البعد الثّالث: كتابة شبه الكلمات 24/	02
الدّرجة الكلّيّة: 82/	18

يمثّل الجدول رقم (25) نتائج تطبيق اختبار الكتابة الإملائيّة على الحالة (ل.ق)، فقدّر الفارق بين الدّرجة الكلّيّة المرجعيّة والدّرجة المحصّل عليها بـ (64) درجة، وهو فارق شاسع يبين فشل الحالة الإملائي. ولكون أنّ مهارة الإملاء تتطلّب دمج المعلومة السّمعية والبصريّة، فإنّ تقييم قدرات الحالة على التّعريف السّمعي على أصوات الحروف أظهر ضعفاً شديداً، حيث تحصّلت على درجة مقدّرة بـ (16/34). وأيضاً أظهرت الحالة عجزاً تامّاً في تأديّة مهمّة كتابة الكلمات، بعدم تمكّنها من إحراز أي درجة، وبالتالي تحصّلت على درجة صفريّة. كما كان العدد الكلّي لشبه الكلمات المكتوبة إملائيّاً بشكل صحيح، شبه كلمتين فقط من أصل (24) شبه كلمة.

جدول 6-25

كلمات			شبه كلمات		
يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة 6 (ل.ق)			يوضح العرض الاحصائي الكمي لأخطاء الكتابة الإملائية (كلمات) حسب نوعها لدى الحالة السادسة (ل.ق)		
نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية	نوع الخطأ	العدد (التكرار)	النسبة المئوية
الحذف	42	56.75	الحذف	32	50.79
الإضافة	11	14.86	الإضافة	06	09.52
الإبدال	18	24.32	الإبدال	22	34.92
القلب	03	4.05	القلب	03	4.76
المجموع	74	99.98	المجموع	63	99.99

أظهرت النتائج الموضحة ضمن الجداول الخاصة بالتحليل النوعي للأخطاء الإملائية الفونولوجية المرتكبة من طرف مجموعة الدراسة في المهام الموصوفة والمتعلقة بكتابة الكلمات وأشباه الكلمات، (79)، (82)، (85)، (88)، (91) و(94)، وأيضاً الجداول الخاصة بالعرض الاحصائي الكمي لهذه الأخطاء حسب نوعها، وأخيراً الخاصة بالعرض الاحصائي الكمي لنفس الأخطاء حسب مستواها، أنه ليس هناك فرقاً ملحوظاً بين طبيعة الأخطاء الإملائية المرتكبة من قبل مجموعة الدراسة حيث خضعت الكلمات المكتوبة من قبل كل حالة لتحليل نوعي لغرض تصنيفها إلى أنها مقبولة فونولوجياً أو غير مقبولة. فإذا أمكن التعرف على الكلمة التي بها أخطاء إملائية من خلال نطقها، فتعتبر مقبولة من الناحية الفونولوجية إذا كان نطقها مخالفاً للكلمة المستهدفة، فهذا أمر غير مقبول من الناحية الفونولوجية. ووفقاً لهذا التصنيف أنتجت الحالات عدداً كبيراً من الأخطاء الإملائية من الناحية الفونولوجية. فكانت الأخطاء في معظمها، ذات طبيعة غير مقبولة فونولوجياً. لذلك تم التركيز على أخطاء هذه الفئة فقط، وتجاهل الفئات الصرفية والنحوية والمعجمية لقلتها.

تم الإبلاغ عن أخطاء الاستبدال والحذف أكثر انتشاراً من أخطاء الإضافة والقلب، كما يتبين من خلال التحليل النوعي والكمي للأخطاء الإملائية، الذي تمثله الجداول أعلاه، فهناك تنوع في استخدام الأخطاء الفونولوجية. فنجد لجوء الحالات لاستعمال الإبدال بنسبة كبيرة حيث حملت أخطاء الإبدال عدة أنواع وأشكال كاستبدال صامتة بصامتة مختلفة عنها في مخرج وطريقة النطق أي مختلفة عنها في الصفات الفونولوجية، واستبدال صامتة بصامتة تشترك معها في مخرج النطق ولكنها تختلف عنها في الصفات الفونولوجية، والعكس صحيح باستبدال صامتة بصامتة أخرى تختلفان في مخرج النطق ويشتركان في صفة أو أكثر من الصفات الفونولوجية.

8. المقارنة بين نتائج الاختبارات القبليّة والبعديّة لمجموعة الدراسة:

1.8. اختبار الوعي الفونولوجي القبلي والبعدي:

الحالة 1:

الجدول رقم (26)، يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الأولى (س.ق)

البعد/البند	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: الذاكرة الصوتية 21/	06	13
الاحتفاظ بالأرقام	01	02
الاحتفاظ بالكلمات	00	01
الاحتفاظ بالجمل	05	10
البعد الثاني: الوعي بالقافية 12/	04	08
التعرف على القافية	03	05

03	01	إنتاج القافية
21	10	البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي /63
04	02	التعرّف على المقاطع وعددها
04	02	التعرّف على الأصوات وعددها
05	02	دمج المقاطع
08	04	تجزئة المقاطع
14	06	البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة /18
05	03	التعرّف على الصوت الأولي
04	01	التعرّف على الصوت الوسطي
05	02	التعرّف على الصوت النهائي
09	01	البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها /18
04	01	الحذف
02	00	الإضافة
03	00	الاستبدال
65	27	الدّرجة الكلية: /105

يتبين من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ الحالة (س.ق) بعد فترة تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي عرفت تحسناً ملحوظاً في مهامّ الوعي الفونولوجي وهذا التحسّن ترجمته الدّرجة الكلية للاختبار التي بلغت في الاختبار القبلي (27/105) و(65/105) في الاختبار البعدي، وهو فارق كبير يعكس التّقدّم الحاصل في المستوى. فمُسّ التحسّن جميع أبعاد وبنود الاختبار، وتعبيراً عنها بالدرجات جاء كما يلي: فعلى مستوى البعد الأول المتعلّق بمهامّ الذاكرة الصّوتية بـ (13/21)، بعدما كانت (08/21)، بداية ببند الاحتفاظ بالأرقام بدرجة قدرت بـ (02/03)، بعدما كانت (01/03)، ثم ببند الاحتفاظ بالكلمات بدرجة بلغت (01/03)، بعدما كانت (00/03). وأخيراً الاحتفاظ بالجملة بدرجة قدرت بـ (10/15)، بعدما كانت (05/15). بعدما وجد (س.ق) صعوبة كبيرة في مهمّة إنتاج القافية حيث أنتج كلمة واحدة فقط، لكن بعد التّعرّض للتدريب استطاع إنتاج ثلاث كلمات، أي بدرجة مقدّرة بـ (03/06)، أما على مستوى بند التّعرّف على القافية تحول مستوى الحالة من المتوسّط إلى الجيّد، حيث تحصّل في القياس البعدي على درجة بلغت (05/06)، بعدما كانت (03/06). ومنه بلغت الدّرجة الكلية لبعد الوعي بالقافية إلى (08/12) بعدما كانت (04/06).

وعلى مستوى بعد الوعي المقطعي للكلمات، ظهر التحسّن فارتفعت الدّرجة الكلية للبعد فبلغت (21/36)، بعد كانت (10/36)، فارتفاعها ارتبط بتحسّن أداء الحالة على البنود التابعة للبعد، فجاءت نتيجة بند دمج الأصوات كأعلى درجة وقدّرت بـ (05/06)، تليها درجة بند التّعرّف على المقاطع وعدّها وبند التّعرّف على الأصوات وعدّها بـ (04/06)، لكلّ بند، ثمّ درجة (08/18) لبند تجزئة المقاطع، وهي درجة متوسّطة نوعاً ما.

في التّطبيق الأول لبعد الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، تحصّل الحالة (س.ق) على درجة بلغت (06/18)، أمّا في التّطبيق الثاني فتحصّل على درجة قدّرت بـ (14/18)، حيث اقترب (س.ق) من الدّرجة الكلية (06) على كلّ بند، فتعرّف على الأصوات الأولى لخمس كلمات، أي (05/06)، وأربعة أصوات وسطية في بند التّعرّف على الأصوات الوسطية، أي (04/06) لكلّ بند. وأخيراً أصاب بتحديد خمسة أصوات نهائية في بند التّعرّف على الأصوات النهائية، أي (05/06).

وبعد تحصّل الحالة على درجة ضعيفة بلغت (01/18)، في الاختبار القبلي في بعد الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، تطوّر أدائه في الاختبار البعدي فبلغت الدّرجة إلى (09/18)، وهي درجة متوسّطة حيث استطاع إيجاد الكلمات الجديدة بعد ممارسة مهارتي الإضافة والاستبدال بمعدّل كلمتين، أي (02/06)، في بند الإضافة وثلاث

كلمات، أي (03/06)، في بند الاستبدال بعدما فشل تمامًا قبلًا، أي (00/12)، أما فيما يخص بند الحذف ارتفعت الدرجة من (01/06) إلى (04/06).

الحالة 2:

الجدول رقم (27): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الثانية (م.ش)

القياس البعدي	القياس القبلي	البعد/البند
16	09	البعد الأول: الدّكرة الصّوتية 21/
03	01	الاحتفاظ بالأرقام
02	01	الاحتفاظ بالكلمات
11	07	الاحتفاظ بالجمل
10	08	البعد الثاني: الوعي بالقافية 12/
06	04	التّعرّف على القافية
04	02	إنتاج القافية
27	11	البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي 63/
05	02	التّعرّف على المقاطع وعددها
05	02	التّعرّف على الأصوات وعددها
04	03	دمج المقاطع
13	04	تجزئة المقاطع
15	07	البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة 18/
06	03	التّعرّف على الصّوت الأولي
04	02	التّعرّف على الصّوت الوسطي
05	02	التّعرّف على الصّوت النهائي
11	03	البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/
04	01	الحذف
04	01	الإضافة
03	01	الاستبدال
79	38	الدّرجة الكلّية: 105/

يوثق الجدول أعلاه التّقدّم الحاصل لدى الحالة (م.ش) من خلال إجراء تقييم للوعي الفونولوجي قبل وبعد التّدريب المقترح، فبعدما أسهم التّناج القبليّة في تحديد مدى الصّعوبات التي تواجهها في مجالات الوعي الفونولوجي، جاء التّدخل التّدريبي لجوانب الضّعف والنقص، فكانت درجة الاكتساب جيّدة قدرت كمياً بـ (79/105)، وهذا يدلّ على قدرة الحالة من الاستفادة، إذا ما تمّ مقارنتها بدرجة التّطبيق الأوّل (38/105).

ففيما يخصّ فواقر التّحسن بين درجات التّطبيقات لأبعاد وبنود الاختبار، واستناداً على عدد الإجابات الصّحيحة في مجموعة مهامّ أبعاد الوعي المقطعي والفونيمي التي وصلت إلى درجة بلغت (27/36). فاستطاعت الحالة تحديد جميع المقاطع الخاصّة بأربع كلمات بالتتابع من خلال نطقها لهم في بند التّجزئة ومنه تحصّلت على درجة (13/18)، وبالمقابل حازت الحالة على درجة (05/06) في المهمّة التي تقتضي تكوين الكلمات في بند الدمج المقطعي. أمّا مهمّة عدّ المقاطع والأصوات بعد التّعرّف عليها داخل الكلمات فنال كلّ منهما درجة (05/06)، وللتذكير فإنّ التّناج القبليّة كانت تشير إلى مستويات منخفضة من الأداءات (04/18)، (03/06)، (02/06) و(02/06) على التّوالي.

كما أنّ الفارق بين الأداء القبلي والبعدي في بعد الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها، يقدر بثماني (8) درجات لصالح الأداء البعدي بدرجة بلغت (15/18)، فهذا الارتفاع حصل بفعل زيادة وعي الحالة بالتركيب التّسلسلي داخل الكلمات (بداية - وسط - نهاية) فبرهنت الحالة على ذلك بتحصيلها على الدّرجة الكاملة (06/06)، في بند التّعرّف على

الصَّوْتِ الْأَوَّلِي، بعدما كانت مقدَّرة بـ (03/06). واقترابها بفارق درجة واحدة من الدَّرَجَةِ الْكَلِمِيَّةِ أَيْ (05/06)، فِي بَنْدِ التَّعَرُّفِ عَلَى الصَّوْتِ النَّهَائِي بعدما كان (02/06)، وبفارق درجتين عن الدَّرَجَةِ الْكَلِمِيَّةِ أَيْ (79/105)، بعدما كان (02/06).

وبعد تحسُّلِ الْحَالَةِ عَلَى دَرَجَةٍ مَنْخَفِضَةٍ قَدَّرَتْ بِـ (03/18)، فِي الْإِخْتِبَارِ الْقَبْلِيِّ فِي بَعْدِ الْوَعْيِ بِالْكَلِمَاتِ عِنْدَ تَغْيِيرِ أَوْضَاعِ أَصْوَاتِ الْحُرُوفِ فِيهَا تَطَوَّرَ أَدَائُهَا فِي الْإِخْتِبَارِ الْبَعْدِيِّ إِلَى دَرَجَةٍ (11/18)، وَهِيَ دَرَجَةٌ فَوْقَ الْمَتَوَسَّطَةِ، حَيْثُ اسْتَطَاعَتْ إِيجَادَ الْكَلِمَاتِ الْجَدِيدَةِ بَعْدَ مُمَارَسَةِ مَهَارَاتِي الْحَذْفِ وَالْإِضَافَةِ بِمَعْدَلٍ أَرْبَعَ كَلِمَاتٍ، أَيْ (04/06)، وَثَلَاثَ كَلِمَاتٍ، أَيْ (03/06)، فِي بَنْدِ الْإِسْتِبْدَالِ. بعدما عرفت فشلاً أدائياً خلال التَّطْبِيقِ الْأَوَّلِي الَّذِي تَوَحَّدَ بِدَرَجَةٍ وَاحِدَةٍ أَيْ (01/18)، فِي الْبَنْدِ الثَّلَاثَةِ عَلَى حَدِّ سَوَاءٍ.

استقرت نتائج الحالة (م.ش) على بعد الوعي بالقافية نظراً للتقارب بين درجتي القياس الأول والثاني، فكانت (08/12) فأصبحت (10/12)، وهذا راجع إلى تقارب النتائج في بندي البعد، فكانت (04/06) في بند التعرّف على القافية، فأصبحت (06/06)، وكانت (02/06) في بند إنتاج القافية فأصبحت (04/06). كما جاء اتقان الحالة (م.ش) لاستغلال الذاكرة واضحاً في بند الاحتفاظ بالأرقام، الاحتفاظ بالكلمات والاحتفاظ بالجمل، حيث كان مجموع الدرجات لهذه البنود هو (16/21)، وللتذكير كان مجموع الدرجات القبلية لهذه الأخيرة هو (09/21).

الحالة 3:

الجدول رقم (28): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الثالثة (م.م)

القياس البعدي	القياس القبلي	البعد/البند
13	08	البعد الأول: الذاكرة الصوتية 21/
02	01	الاحتفاظ بالأرقام
02	01	الاحتفاظ بالكلمات
09	06	الاحتفاظ بالجمل
10	03	البعد الثاني: الوعي بالقافية 12/
06	03	التعرّف على القافية
04	00	إنتاج القافية
26	07	البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي 63/
05	01	التعرّف على المقاطع وعدها
04	02	التعرّف على الأصوات وعدها
05	01	دمج المقاطع
12	03	تجزئة المقاطع
15	02	البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة 18/
06	01	التعرّف على الصوت الأولي
04	00	التعرّف على الصوت الوسطي
05	01	التعرّف على الصوت النهائي
13	01	البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/
05	01	الحذف
04	00	الإضافة
04	00	الاستبدال
77	21	الدَّرَجَةُ الْكَلِمِيَّةُ: 105/

من خلال قراءة نتائج المقارنة الحاصلة بين استجابات الحالة (م.م) لتعليمات اختبار الوعي الفونولوجي خلال التَّطْبِيقِ الْقَبْلِيِّ وَالْبَعْدِيِّ، اسْتِنَاداً إِلَى عِدَدِ الْإِجَابَاتِ الصَّحِيحَةِ فِيهِمَا. تَبَيَّنَ بِشَكْلِ وَاضِحٍ أَنَّ الْإِخْفَاقَاتِ الْحَاصِلَةَ مِنْ قَبْلِ الْحَالَةِ قَبْلَ تَطْبِيقِ أَنْشِطَةِ الْبَرْنَامِجِ التَّدْرِيبِيِّ عَلَيْهَا تَحَوَّلَتْ إِلَى اسْتِجَابَاتٍ نَاجِحَةٍ بَعْدَ تَعَرُّضِهَا لِلتَّدْرِيبِ الْفُونُولُوجِيِّ، وَهَذَا يَدُلُّ إِلَى وَصُولِ الْحَالَةِ إِلَى الْمُسْتَوَى الَّذِي تَتَصَوَّرُ فِيهِ الْوَحْدَاتِ الْفُونُولُوجِيَّةُ بِشَكْلِ مُسْتَقِلٍّ. فَهَذَا الْمُسْتَوَى سَاهَمَ فِي حَصُولِ

الحالة على درجة جيدة قدرت بـ (77/105) فهي حاصل الدرجات الرئيسية المتحصّل عليها في أبعاد الاختبار، الذاكرة الصوتية بـ (13/21)، بعدما كانت (08/21)، الوعي بالقافية بـ (10/12)، بعدما كانت (03/12)، الوعي المقطعي والفونيمي بـ (26/36)، بعدما كانت (07/36)، الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة بـ (15/18)، بعدما كانت (02/18)، وأخيراً الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها بـ (13/18)، بعدما كانت (01/18). وهي بدورها مجموعة من الدرجات المتحصّل عليها من قبل الحالة على البنود الفرعية لهذه الأبعاد فجاءت كما يلي:

البعد الأول: الذاكرة الصوتية، بداية ببند الاحتفاظ بالأرقام بدرجة قدرّت بـ (02/03)، بعدما كانت (01/03)، ثم ببند الاحتفاظ بالكلمات بدرجة بلغت (02/03)، بعدما كانت (01/03). وأخيراً الاحتفاظ بالجمل بدرجة قدرّت بـ (09/15)، بعدما كانت (06/15).

البعد الثاني: الوعي بالقافية، بداية ببند التعرف على القافية بدرجة بلغت (06/06)، بعدما كانت (03/06)، ثم إنتاج القافية بدرجة قدرت بـ (04/06) بعدما كانت (00/06).

البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي: بداية ببند التعرف على المقاطع وعدها بدرجة قدرّت بـ (05/06) بعدما كانت (01/06)، ثم ببند التعرف على الأصوات وعدها بدرجة بلغت (04/06) بعدما كانت (02/06)، ودمج المقاطع بدرجة بلغت (05/06) بعدما كانت (01/06)، وأخيراً ببند التجزئة بدرجة قدرّت بـ (12/18) بعدما كانت (03/18).

البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، بداية ببند التعرف على الصوت الأولي بدرجة بلغت (06/06) بعدما كانت (01/06)، ثم ببند التعرف على الصوت الوسطي بدرجة بلغت (04/06) بعدما كانت (00/06) وأخيراً ببند التعرف على الصوت النهائي بدرجة قدرّت بـ (05/06) بعدما كانت (01/06).

البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، بداية ببند الحذف بدرجة بلغت (05/06) بعدما كانت (01/06)، ثم ببند الإضافة بدرجة قدرّت بـ (04/06) بعدما كانت (00/06) وأخيراً ببند الاستبدال بدرجة بلغت (04/06) بعدما كانت (00/06).

الحالة 4:

الجدول رقم (29): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الرابعة (أ.ق)

البعد/البند	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: الذاكرة الصوتية 21/	08	14
الاحتفاظ بالأرقام	02	03
الاحتفاظ بالكلمات	01	02
الاحتفاظ بالجمل	05	09
البعد الثاني: الوعي بالقافية 12/	03	07
التعرّف على القافية	03	04
إنتاج القافية	00	03
البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي 63/	08	25
التعرّف على المقاطع وعدها	01	04
التعرّف على الأصوات وعدها	03	05
دمج المقاطع	02	04
تجزئة المقاطع	03	12
البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة 18/	04	15
التعرّف على الصوت الأولي	03	06
التعرّف على الصوت الوسطي	01	04
التعرّف على الصوت النهائي	00	05

11	03	البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/
03	02	الحذف
04	01	الإضافة
04	00	الاستبدال
72	26	الدّرجة الكلّية: 105/

يبين لنا من خلال الجدول رقم (29) نتائج الحالة (أ.ق) بعد التّعرّض للتّدريب على أنشطة البرنامج التّدريبي، حيث عرفت ارتفاعاً في الدّرجة الكلّية للوعي الفونولوجي بعد تطبيق القياس الثّاني، والتي تطوّرت بفارق كبير من درجة قدّرت بـ (26/105) إلى درجة (72/105)، مما يفسر تحسناً ملحوظاً في مهامّ الوعي الفونولوجي.

فجاء التّحسّن في جميع أبعاد وبنود الاختبار، وتعبيراً عنه بالدّرجات جاءت كما يلي: فعلى مستوى بعد الوعي المقطعي والفونيمي للكلمات تحقّق التّحسّن، فارتفعت الدّرجة الكلّية للبعد إلى (25/36) بعدما كانت (08/36)، فارتفاعها ارتبط بتحسّن أداء الحالة على البنود التّابعة للبعد فجاءت نتيجة بند التّعرّف على الأصوات وعدّها كأعلى درجة قدّرت بـ (05/06)، تليها درجة البندين الخاصّين بالتّعرّف على المقاطع وعدّها ودمجها بدرجة بلغت (04/06) لكلّ بند، ثمّ درجة (12/18) لبند تجزئة المقاطع وهي درجة فوق المتوسّط.

بعد تحسّل الحالة على درجة ضعيفة قدّرت بـ (03/18) في الاختبار القبلي لبعد الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، تطوّر أداؤها في الاختبار البعدي إلى درجة (11/18)، وهي درجة متوسّطة حيث استطاع (أ.ق) إيجاد الكلمات الجديدة بعد ممارسة مهارتي الإضافة والاستبدال بمعدّل أربع كلمات من أصل ستّة، أي (04/06) في بند الإضافة والاستبدال على حدّ سواء، بعدما فشل تماماً فيهما قبلياً بدرجة (01/06)، (01/06) على التّوالي. أما فيما يخصّ بند الحذف، ارتفعت النّتيجة بدرجة واحدة من (02/06) إلى (03/06).

وأيضاً تحسّلت الحالة على درجة بلغت (04/18) في التّطبيق الأوّل للاختبار وعلى درجة (15/18) في التّطبيق الثّاني للاختبار على مستوى بعد الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، وهذا لتحصلها على الدرجة الكلية (06/06) في بند التّعرّف على الصّوت الأوّل بعدما تحسّل على نصفها في القياس القبلي، وأيضاً تعرّف (أ.ق) على الأصوات الثّمانية لخمس كلمات أي (05/06)، فهو يعتبر تحسناً جيداً مقارنة بالفشل التام في المهمة قبل التعرض للتدريب، وأيضاً تمّ التّعرّف بشكل صحيح على أربعة أصوات وسطية في بند التّعرّف على الصّوت الوسطي أي (06/04) بزيادة تقدّر بثلاث درجات.

وفيما يخصّ بعد الوعي بالقافية فأدت الحالة بشكل متوسّط خلال التّطبيقات لبند التّعرّف على القافية بفارق درجة واحدة، من درجة بلغت (03/06) إلى درجة (04/06). لكنّ في مهمّة إنتاج القافية واجهت الحالة صعوبة كبيرة حيث أنّها لم تستطع إنتاج أي كلمة، لكن بعد التّعرّض للتّدريب تحسّلت على درجة بلغت (03/06).

وكباقي الأبعاد، من التّحسّن أيضاً القدرة على الاحتفاظ بالأرقام، الكلمات والجمل فجاءت الدّرجات المسجّلة كالآتي: (03/03)، (02/03) و (09/15) بمجموع قدر بـ (14/21) للبعد ككلّ (الدّائرة الصّوتية) بعدما كانت درجة البعد الأولى تقدّر بـ (08/21).

الحالة 5:

الجدول رقم (30): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة الخامسة (م.ي)

البعد/البند	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: الدّأكرة الصّوتية 21/	04	11
الاحتفاظ بالأرقام	00	01
الاحتفاظ بالكلمات	00	01
الاحتفاظ بالجُمل	04	09
البعد الثّاني: الوعي بالقافيّة 12/	01	08
التّعرف على القافيّة	01	05
إنتاج القافيّة	00	03
البعد الثّالث: الوعي المقطعي والفونيمي 63/	06	22
التّعرف على المقاطع وعدها	00	05
التّعرف على الأصوات وعدها	01	03
دمج المقاطع	01	04
تجزئة المقاطع	04	10
البعد الرّابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة 18/	02	12
التّعرف على الصّوت الأوّل	2	05
التّعرف على الصّوت الوسطي	00	03
التّعرف على الصّوت الثّاني	00	04
البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/	00	10
الحذف	00	04
الإضافة	00	04
الاستبدال	00	02
الدّرجة الكلّية: 105/	13	63

يعرض الجدول رقم (30) مدى تطوّر أداء الحالة (م.ي) في جميع المهامّ الخاصّة بالوعي الفونولوجي بعد التّدريب بالبرنامج المقترح. فكان الفارق بين الدّرجتين الكلّيتين للاختبار بين القياسين القبلي والبعدي مفسراً لارتقاء المعرفة الواعية والصّريحة المعلنة على أنّ الكلمات مكوّنة من وحدات صغيرة، وهي المقاطع، الفونيمات. وارتقاء القدرة على التّعرف على مختلف المركبات الفونولوجية ومعالجتها: التّعيين والتّحديد، الحذف، الإضافة، الاستبدال، الدّمج والتّجزئة. وهذا ما ترجم كمياً على اعتبار أنّ الحالة حازت على مجموع درجات قدره (63/105) بعدما كان (13/105) فقط. كما يتأكّد ذلك من خلال مقارنة درجات الأبعاد الرّئيسيّة وبنودها الفرعيّة، فيظهر ذلك جلياً من خلال درجات بنود البعد الأخير الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها، فالحالة تحسّنت بشكل كبير جداً في القياس البعدي ممّا كانت عليه في القياس القبلي من درجات صفريّة إلى درجات تقارب الدّرجات العليا، وهو ما تحصّلت عليه أثناء تأديّة مهامّ الحذف والإضافة بدرجة بلغت (04/06) لكلّ مهمّة، لتبقى مهمّة الاستبدال بحاجة لمزيد من التّدريب، حيث جاء التّحسّن بمقدار

ارتفاع درجتي عمّا كان عليه، أي من درجة بلغت (00/06) إلى درجة (02/06)، وبالتالي أصبح مجموع البعد ككلّ يقدر بـ (10/18).

تبين أيضاً أنّ مهامّ الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة تحسنت بمعدل ستّة (06) أضعاف في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، ارتفعت الدرجة الكلية للبعد من درجة (02/18) إلى درجة (12/18)، وهي مجموع درجات البنود الفرعية وجاءت كالتالي، درجة (05/06) لبند التعرف على الصوت الأولي، درجة (03/06) لبند التعرف على الصوت الوسطي ودرجة (04/06).

نفس التعليق شمل مهامّ الوعي بالقافية (التعرف، الإنتاج)، فتمكّنت (م.ي) من إيجاد ثلاث كلمات مماثلة لنفس قافية الكلمات المرجعية المستعملة في الاختبار، أي درجة (06/03) بعدما كانت صفراً، أي (00/06)، أيضاً مسّ التمكن القدرة على تحديد تماثل واختلاف نهايات الكلمات وبالتالي تحقق ذلك في الدرجة المتحصّل عليها والمقدّرة بـ (05/06). هذا ما تؤكّده القيمة الإجمالية للوعي بالقافية التي بلغت (08/12) والتي كانت منعدمة تقريباً، أي (01/12).

كما بينت النتائج تراجعاً كبيراً للعجز التجزيئي والتركبي الفونيمي والمقطعي لدى الحالة، فبعد تلقّي التدريب تحسّن الأداء المعبر عنه بالدرجات، حيث تحسّلت الحالة على درجة (22/36) بعدما كانت قبل التدريب مقدّرة بـ (06/36).

أمّا على مستوى البعد الأول الخاص بالذاكرة الصوتية، فالفرق في القياسين كان واضحاً ولكنه ضئيل لصالح القياس البعدي، فجاءت الفروق لكلّ بنود البعد بالترتيب كالتالي: الاحتفاظ بالأرقام (01/03) مقابل (00/03)، الاحتفاظ بالكلمات بـ (01/03) مقابل (01/03) وأخيراً بند الاحتفاظ بالجمل (04/15) مقابل (09/15).

الحالة 6:

الجدول رقم (31): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الوعي الفونولوجي الخاص بالحالة السادسة (ل.ق).

القياس البعدي	القياس القبلي	البعد/البند
12	04	البعد الأول: الذاكرة الصوتية 21/
02	01	الاحتفاظ بالأرقام
01	00	الاحتفاظ بالكلمات
09	03	الاحتفاظ بالجمل
05	01	البعد الثاني: الوعي بالقافية 12/
04	01	التعرف على القافية
01	00	إنتاج القافية
15	05	البعد الثالث: الوعي المقطعي والفونيمي 63/
03	01	التعرف على المقاطع وعدها
03	02	التعرف على الأصوات وعدها
03	00	دمج المقاطع
06	02	تجزئة المقاطع
12	05	البعد الرابع: الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة 18/
04	02	التعرف على الصوت الأولي
03	01	التعرف على الصوت الوسطي

05	02	التعرف على الصوت النهائي
10	01	البعد الخامس: الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها 18/
04	01	الحذف
04	00	الإضافة
02	00	الاستبدال
54	16	الدرجة الكلية: 105/

استخلصت الباحثة من خلال المقارنة الكمية لنتائج الحالة (ل.ق) أن هناك فروقا واضحة في أداء الحالة بين الفترة الأولى (قبل تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي) والفترة الثانية (بعد تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي) تبرهن على زيادة قدرة الحالة تدريجياً سواء تعلق الأمر بالنتيجة الكلية المتحصل عليها على اختبار الوعي الفونولوجي المقدر بـ (54/105) بفارق (38) درجة عن الاختبار الأولي، أم فيما يخص الأبعاد التي تخص مهارات المعالجة على مستوى الوحدات الفونولوجية.

وبالتفصيل أكثر في توزيع درجات الحالة البعدية على مستوى كل بند من بنود الأبعاد الخمسة يتضح أنها تحسنت على درجة بلغت (15/36) على مستوى بعد الوعي المقطعي والفونيمي للكلمات بعدما كانت مقدرة بـ (05/36)، وهو فارق يدل على نتائج أدائية دون المتوسط للحالة، فدرجة الحالة في كل بند من بنود هذا البعد جاءت مرتبة تنازلياً كما يلي، توحدت نتائج البنود الثلاثة الأولى (التعرف على المقاطع والأصوات وعدها ودمج المقاطع) بتعادل درجاتها بقيمة (03/06)، لكل بند. أما على مستوى بعد تجزئة المقاطع فأحرزت الحالة تقدماً مربوطاً بالتجزئة الصحيحة لكلمتين، فتحصنت على درجة بلغت (06/18)، بمعدل درجة واحدة لكل مقطع.

وأيضاً تحسنت (ل.ق) على تقدير فوق المتوسط بدرجة واحدة في التطبيق الثاني للاختبار على مستوى بعد الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها أي درجة (10/18)، بعدما تحسنت على درجة ضعيفة في التطبيق الأول قدرت بـ (01/18) مكتسبة من بند حذف الوحدات الصوتية وهذا يدل على عدم تمكن الحالة من ممارسة مهمة الاستبدال والإضافة على غرار مهمة الحذف التي تحسنت على درجة بلغت (01/06)، لكن بعد تكثيف التدريب المتحصل عليه من أنشطة البرنامج التدريبي تمكن (ل.ق) من قلب الدرجات المنخفضة إلى درجات مقبولة تعكس التحسن، فتحصنت على درجة (04/06) لكل من مهمة الحذف والإضافة ودرجتين (02/06) لمهمة استبدال الوحدات الفونولوجية.

وبعد تحسنت الحالة على درجة منخفضة بلغت (05/18) في الاختبار القبلي على بعد الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، تطور أداؤها في الاختبار البعدي إلى درجة قدرت بـ (12/18)، وهي درجة متوسطة، حيث استطاع (ل.ق) التعرف على الأصوات الأولية لأربع كلمات، أي (04/06)، وثلاثة أصوات وسطية بشكل صحيح في بند التعرف على الأصوات الوسطية، أي (03/06). وأخيراً أصاب بتحديد خمسة أصوات نهائية في بند التعرف على الأصوات النهائية، أي (05/06). وفيما يخص بعد الوعي بالقافية لا تزال الحالة تواجه الإخفاق حين تعلق الأمر بالإنتاج، حيث استطاع إنتاج كلمة واحدة فقط من أصل ست كلمات على بند إنتاج القافية حتى بعد التعرض للتدريب. لكن في بند التعرف على القافية عكست الدرجة المتحصل عليها (04/06) التحسن الأدائي إذا ما قورنت بالدرجة القبلية على الاختبار التي قدرت بـ بدرجة واحدة، أي (01/06).

مس التحسن أيضاً القدرة على الاحتفاظ بالأرقام، الكلمات، والجمل فجاءت الدرجات المسجلة كالتالي: (02/03)، (01/03)، و(09/15)، بمجموع بلغ (12/21) للبعد ككل.

2.8. المقارنة بين نتائج اختبار القراءة القبلي والبعدي:

حالة 1:

الجدول رقم (32): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الأولى (س.ق)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها /80	39	63
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات /24	04	11
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات /24	03	09
البعد الرابع: الطلاقة القرائية /50	10	30
البعد الخامس: الفهم القرائي /06	01	03
الدرجة الكلية: 184/	57	116

من خلال نتائج الجدول أعلاه، يتبين أن الحالة (س.ق) بعد فترة تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي عرفت تحسناً ملحوظاً في مهام القراءة، وهذا التحسن ترجمته الدرجة الكلية للاختبار التي بلغت (116/184) في الاختبار البعدي و(57/184) في الاختبار القبلي، وهو فارق كبير في الدرجة يعكس مستوى التقدم، فجاء التحسن في بعد التسمية السريعة للحروف وحركته، دقة قراءة الكلمات، دقة قراءة شبه الكلمات، بعد الطلاقة القرائية وبعد الفهم القرائي. وتعبيراً عنها بالدرجات جاء كما يلي: فعلى مستوى البعد الأول المتعلق بالتسمية السريعة للحروف وحركاتها، ظهر التحسن فارتفعت الدرجة الكلية للبعد إلى (63/80) بعدما كانت (39/80).

وبعد تحصل الحالة على درجة ضعيفة قدرت بـ (04/24) في الاختبار القبلي لبعد دقة قراءة الكلمات، تطور الأداء بشكل ملفت في الاختبار البعدي بدرجة (11/24) وهي درجة متوسطة. وأيضاً تحسّن (س.ق) على درجة (03/24) في التطبيق الأول لبعد دقة قراءة شبه الكلمات وعلى درجة (09/24) في التطبيق الثاني، حيث اقترب من الدرجة المتوسطة. أما في بعد الطلاقة القرائية فمستوى الحالة انتقل من الضعيف، بلغت بدرجة (10/50) إلى المستوى الجيد بدرجة (30/50).

وفيما يخص بعد الفهم القرائي، فواجه الحالة (س.ق) في مهمة الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص صعوبة، حيث استطاع الإجابة على سؤال واحد فقط، لكن بعد التعرض للتدريب تحسن مستوى المهارة فاستطاع الإجابة على ثلاثة أسئلة من أصل ستة (03/06).

حالة 2:

الجدول رقم (33): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الثانية (م.ش)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التسمية السريعة للحروف وحركاتها /80	45	75
البعد الثاني: دقة قراءة الكلمات /24	06	13
البعد الثالث: دقة قراءة شبه الكلمات /24	06	14
البعد الرابع: الطلاقة القرائية /50	15	35
البعد الخامس: الفهم القرائي /06	02	04
الدرجة الكلية: 184/	74	141

يؤنق الجدول أعلاه، التقدم الحاصل لدى الحالة (م.ش) من خلال التقييم القبلي والبعدي للقراءة، فبعدما أسهمت النتائج القبلية في تحديد مستوى الحالة والصعوبات التي تواجهها أثناء ممارسة مهارات القراءة، جاء التدخل التدريبي

لجوانب الضَّعْف والتَّراجُع. فكانت درجة الاكتساب جيّدة جداً قدّرت كمياً بـ (141/184)، وهذا يدلُّ على الاستفادة الحاصلة، إذا ما تمَّ مقارنتها بدرجة التَّطبيق الأولي للاختبار الذي تحصَّلت فيه على درجة قدّرت بـ (74/184).

وتفصيلاً في ذلك، على مستوى أبعاده الخمسة، ففي البعد الأوّل المسمّى بالتَّسميّة السَّريعة للحروف وحركاتها، فظهر مستواه متوسطاً عموماً حيث قدّرت درجته بـ (45/80)، ولكن بعد التَّعرُّض للتَّدريب ارتقى المستوى إلى تقديرٍ ممتازٍ بتحصيلها على درجة (75/80)، وهي نتيجة تقارب الدَّرجة الكلّية للبعد بفارق (5) درجات فقط.

نفس التَّعليق يشمل البعدين الثَّاني والثَّالث، المتعلّقين بقراءة الكلمات وأشبهها، ففي القياس الأولي تحصَّلت الحالة (م.ش) على نفس الدَّرجة في البعدية والمقدَّرة بـ (06/24)، وحتى الدَّرجة البعدية كانت متقاربة جداً، فدرجة البعد المتعلّق بدقّة قراءة الكلمات قدّرت بـ (13/24) ودرجة البعد المتعلّق قدّرت بـ (14/24). وأيضاً من التمكن القدرة على القراءة الجهرية الصَّحيحة الدَّقيقة والخالية من الأخطاء في وقت زمني محدّد، وهذا ما تؤكّده القيّمة الإجماليّة لبعد الطَّلَاقَة القرائيّة التي قدّرت بـ (35/50)، والتي كانت ضعيفة، (15/50) وكباقي الأبعاد من التَّحسّن أيضاً مهارة الاستيعاب القرائي فجاءت الدَّرجة المسجّلة (04/06)، وللتذكير فقد كانت درجة البعد الأوليّة تقدّر بـ (02/06).

حالة 3:

الجدول رقم (34): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الثَّالثة (م.م)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأوّل: التَّسميّة السَّريعة للحروف وحركاتها 80/	40	59
البعد الثَّاني: دقّة قراءة الكلمات 24/	05	09
البعد الثَّالث: دقّة قراءة شبه الكلمات 24/	04	09
البعد الرّابع: الطَّلَاقَة القرائيّة 50/	08	26
البعد الخامس: الفهم القرائي 06/	01	02
الدَّرجة الكلّية: 184/	58	105

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أنّ الحالة (م.م) عرفت تحسّناً ملحوظاً في القراءة عكسته نتائج الاختبار، حيث قدّرت الدَّرجة الكلّية للاختبار القبلي (58/184)، وفي الاختبار البعدي (105/184)، والتَّحسّن الذي برز في مستوى قراءة الحالة يلاحظ على مستوى كلّ أبعاد الاختبار، ففي البعد الأوّل المتعلّق بالتَّسميّة السَّريعة للحروف وحركاتها، بلغت درجته في الاختبار القبلي (40/80)، وفي الاختبار البعدي (59/80)، وهو ارتفاع ملحوظ، رغم أنّ الحالة لم تبد ضعفاً ملحوظاً فيه. أما بعد دقّة قراءة الكلمات، بلغت درجته (05/24) في الاختبار القبلي، و(09/24) في الاختبار البعدي، وهو تحسّن بفارق لم يكن بارزاً، وإذا ما قورن بينهما وبين درجة دقّة قراءة شبه الكلمات كانت متطابقة في القياسين. أمّا في بعد الطَّلَاقَة القرائيّة مستوى الحالة انتقل من درجة ضعيفة، بلغت (08/50) إلى درجة فاقت المستوى المتوسط بـ (26/50). إضافة على ذلك التَّحسّن المحتشم الذي عرفه بعد الفهم القرائي، بفارق تطوّر قدر بدرجة واحدة، أيّ من (01/06) إلى (02/06) في الاختبارين القبلي والبعدي.

حالة 4:

الجدول رقم (35): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في القراءة الخاص بالحالة الرّابعة (أ.ق)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأوّل: التَّسميّة السَّريعة للحروف وحركاتها 80/	47	57
البعد الثَّاني: دقّة قراءة الكلمات 24/	04	11
البعد الثَّالث: دقّة قراءة شبه الكلمات 24/	05	10
البعد الرّابع: الطَّلَاقَة القرائيّة 50/	09	31

03	01	البعد الخامس: الفهم القرائي 06/
112	66	الدّرجة الكلّية: 184/

يوثّق الجدول أعلاه فارق درجات أبعاد اختبار القراءة بين القياسين القبلي والبُعدي لصالح القياس البُعدي، وهذا يترجم كيفياً بتحوّل الإخفاقات إلى استجابات ناجحة بعد استفادة الحالة (أ، ق) من محاور البرنامج التّدريبي. فهذه الاستفادة أسهمت في حصول الحالة على درجة جيّدة قدّرت بـ (112/184)، فهي حاصل الدّرجات المحصّل عليها من أبعاد الاختبار الخمسة. أولهم بعد التّسميّة السّريعة للحروف وحركاتها بدرجة (57/80) بعدما كنت (47/80). والبعد الثّاني الذي يقيس دقّة قراءة الكلمات، فلاحظت الباحثة قدرة ضعيفة، ترجمت بالدّرجة المتحصّل عليها والتي بلغت (04/24) في الاختبار القبلي، ولكن سرعان ما عرفت تحسّن في الاختبار البُعدي إلى (11/24)، وهي درجة متوسّطة، حيث استطاعت الحالة التّعرف على (11) كلمة بشكل صحيح. وبالمقابل حازت الحالة على درجة (10/24)، فرغم عدم وصولها لمتوسّط الدّرجة الكلّية إلّا أنّها تعبر عن تحسناً في فك شفير أشباه الكلمات.

كما أنّ الفارق بين الأداء القبلي والبُعدي بان في بعد الطّلاقة القرائيّة، قدر بـ (22) درجة لصالح الأداء البُعدي، أي من الدرجة (09/50) إلى الدّرجة (31/50). وبعد تحصيل الحالة على درجة منخفضة قدّرت بـ (01/06)، في الاختبار القبلي للمهمّة التي تقتضي فهم النّصّ المقروء من خلال الإجابة على الأسئلة المتعلّقة به. في الاختبار البُعدي تحصيل على درجة (03/06) وهي درجة تدلّ على الأداء المتطوّر.

حالة 5:

الجدول رقم (36): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبُعدي في القراءة الخاصّ بالحالة الخامسة (م.ي)

القياس البُعدي	القياس القبلي	الأبعاد
48	31	البعد الأوّل: التّسميّة السّريعة للحروف وحركاتها 80/
06	01	البعد الثّاني: دقّة قراءة الكلمات 24/
07	01	البعد الثّالث: دقّة قراءة شبه الكلمات 24/
20	06	البعد الرّابع: الطّلاقة القرائيّة 50/
03	00	البعد الخامس: الفهم القرائي 06/
84	39	الدّرجة الكلّية: 184/

يعرض الجدول (36)، مدى تطوّر نتائج الحالة (م.ي) بين التّطبيق الأوّل للاختبار والتّطبيق الثّاني بعد تلقّي التّدريب بالبرنامج المقترح. على اعتبار أنّ الحالة حازت على مجموع درجات قدر بـ (84/184) بعدما كان (39/184)، رغم أنّ مجموع الدّرجات المحصّل عليها من طرفها لم يرتق للوصول إلى متوسّط الدّرجة الكلّية المرجوة (184) درجة. ويتأكّد ذلك من خلال مقارنة درجات الأبعاد الفرعيّة للاختبار، فيتّضح أنّ الحالة (م.ي) تحصيلت على درجة (31/80) خلال تطبيق البعد الأوّل لاختبار القراءة القبلي، الخاصّ بالتّسميّة السّريعة للحروف وحركاتها ثمّ تحصيلت على درجة (48/80) خلال التّطبيق البُعدي. وهو ما يعني انتقال الحالة من درجة ضعيفة، إلى درجة فاقت المستوى المتوسّط.

أمّا على مستوى البعد الثّاني والثّالث الخاصّين بدقّة قراءة قوائم الكلمات وأشباه الكلمات فالفرق بين القياسين واضح ولكنّه ضئيل، ففي القياس القبلي، لم تتمكّن (م.ي) من التّعرف على كلمة واحدة فقط من أصل قائمة متكون من (24) كلمة، ونفس العدد بالنسبة لأشباه الكلمات، أي (01/24). انتقلت الحالة إلى درجة (06/24) في بعد دقّة قراءة الكلمات ودرجة (07/24) في بعد قراءة شبه الكلمات. أمّا في بعد الطّلاقة القرائيّة انتقل مستوى الحالة من درجة ضعيفة، بلغت (06/50) إلى درجة قاربت المستوى المتوسّط بـ (20/50). وأخيراً في القياس القبلي أظهرت الحالة (م.ي) عجزاً تامّاً في تأديّة مهامّ الفهم القرائي، حيث لم تنجح في الإجابة على الأسئلة الستّة، أي (00/06)، وفي الاختبار البُعدي (03/06)، وهو ارتفاع ملحوظ بفارق (03) درجات، أي الوصول إلى المتوسّط.

حالة 6:

الجدول رقم (37): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبُعدي في القراءة الخاص بالحالة السادسة (ل.ق)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البُعدي
البعد الأول: التَّسْمِيَّة السَّرِيعَةُ لِلْحُرُوفِ وَحَرَكَاتِهَا 80/	35	47
البعد الثاني: دَقَّةُ قِرَاءَةِ الْكَلِمَاتِ 24/	03	07
البعد الثالث: دَقَّةُ قِرَاءَةِ شَبْهِ الْكَلِمَاتِ 24/	02	06
البعد الرَّابِع: الطَّلَاقَةُ الْقِرَائِيَّةُ 50/	05	19
البعد الخامس: الفَهِمُ الْقِرَائِي 06/	00	02
الدَّرَجَةُ الْكُلِّيَّةُ: 184/	45	81

من خلال دراسة الاستجابات الكميَّة للحالة (ل.ق) على بنود اختبار القراءة في القياس القبلي والبُعدي، والممثلة في الجدول أعلاه، وبعد المقارنة بينهما لاحظت الباحثة الفروق الواضحة في أداء الحالة والتي تبرهن على زيادة قدرته على تأدية مهام القراءة. وكانت الدَّرَجَةُ الْكُلِّيَّةُ المتحصَّل عليها في الاختبار البُعدي تقدَّر بـ (81/184) بفارق (36) درجة عن الاختبار القبلي.

وبالتفصيل أكثر في توزيع درجات الحالة البُعديَّة على مستوى كلِّ بعد من الأبعاد الخمسة، يتَّضح أن (ل.ق) تحسَّلت على درجة (47/80) بعدما كانت (35/80)، وهو فارق يدلُّ على نتائج أدائيَّة متوسَّطة. وأيضاً تحسَّلت على تقدير دون المتوسط بدرجة تقدَّر بـ (07/24) في التَّطْبِيق الثَّانِي للاختبار على مستوى بعد دَقَّةُ قِرَاءَةِ الْكَلِمَاتِ، بعدما تحسَّلت على درجة ضعيفة في التَّطْبِيق الأوَّل قدَّرت بـ (03/24). قاربت درجات هذا البعد درجات البعد الموالي الخاص بدَقَّةُ قِرَاءَةِ شَبْهِ الْكَلِمَاتِ، بفارق درجة واحدة، أيَّ من (02/24) إلى (06/24).

وبعد تحسَّلت الحالة على درجة منخفضة قدَّرت بـ (05/50) في الاختبار القبلي على بعد الطَّلَاقَةُ الْقِرَائِيَّةُ، تطوَّر الأداء في الاختبار البُعدي إلى (19/50). وفيما يخصَّ البعد الأخير المتعلِّق بالفَهِمُ الْقِرَائِيَّ، فبعدما فشل (ل.ق) تماماً في الإجابة عن الأسئلة المتعلِّقة بفهمه للنَّصِّ المقروء خلال التَّطْبِيق الأوَّلِي. في التَّطْبِيق البُعدي تمكَّن (ل.ق) من إحراز درجتين من أصل ستَّة (02/06).

3.8. المقارنة بين نتائج اختبار الكتابة الإملائية القبلي والبُعدي:

حالة 1:

الجدول رقم (38): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبُعدي في الكتابة الإملائيَّة الخاص بالحالة الأوَّلِي (س.ق)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البُعدي
البعد الأول: التَّعْرِفُ السَّمْعِيُّ عَلَى أَصْوَاتِ الْحُرُوفِ 34/	20	29
البعد الثَّانِي: كِتَابَةُ الْكَلِمَاتِ 24/	03	07
البعد الثَّالِث: كِتَابَةُ شَبْهِ الْكَلِمَاتِ 24/	02	09
الدَّرَجَةُ الْكُلِّيَّةُ: 82/	25	45

تؤكِّد النَّتَائِجُ الخاصَّة بالقياسين القبلي والبُعدي لاختبار الكتابة الإملائيَّة لدى الحالة (س.ق)، والمعروضة في الجدول أعلاه، أن الحالة عرفت تحسُّناً ملحوظاً في الإملاء، وهذا التَّحسُّن طال كلَّ أبعاد الاختبار. بدايةً بالبعد الأوَّل الخاص بالتَّعْرِفِ السَّمْعِيِّ عَلَى أَصْوَاتِ الْحُرُوفِ الذي كان التَّحسُّن جيِّداً جداً، بعد أن قاربت درجته البُعديَّة الدَّرَجَةُ الْكُلِّيَّةُ للبعد بفارق (05) درجات، أي (29/34). أمَّا البعد الثَّانِي المتعلِّق بكتابة الكلمات، فقدَّرت الفارق بين الأداء القبلي والبُعدي بـ (04) درجات لصالح الأداء البُعدي، أيَّ من الدرجة (03/24) إلى الدَّرَجَةُ (07/24). وبعد تحسَّلت الحالة على درجة منخفضة

قَدَّرَتْ بـ (02/24)، فِي الْإِخْتِبَارِ الْقَبْلِيِّ لِلْمَهْمَةِ الْخَاصَّةِ بِإِمْلَاءِ شَبْهِ الْكَلِمَاتِ. فِي الْإِخْتِبَارِ الْبَعْدِيِّ تَحَصَّلَ عَلَى دَرَجَةِ (09/24) وَهِيَ دَرَجَةٌ تَدُلُّ عَلَى الْأَدَاءِ الْمَتَطَوَّرِ. فَهَذِهِ الْإِسْتِفَادَةُ سَاهَمَتْ فِي حَصُولِ الْحَالَةِ عَلَى دَرَجَةٍ جَيِّدَةٍ قَدَّرَتْ بـ (45/82)، وَهِيَ حَاصِلُ الدَّرَجَاتِ الْمَحْصَلِّ عَلَيْهَا مِنْ أَبْعَادِ الْإِخْتِبَارِ الثَّلَاثَةِ.

حالة 2:

الجدول رقم (39): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الثانية (م.ش)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف /34	25	31
البعد الثاني: كتابة الكلمات /24	05	10
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات /24	05	11
الدرجة الكلية: 82/	35	52

يتبين من خلال نتائج الجدول أعلاه أن الحالة (م.ش) بعد فترة تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي عرفت تحسناً ملحوظاً في مهام الإملاء، وهذا التحسن ترجمته الدرجة الكلية للاختبار التي بلغت (52/82) في الاختبار البعدي و(35/82) في الاختبار القبلي، وهو فارق ملحوظ يعكس التقدم في المستوى، فجاء التحسن في بعد التعرف السريع على أصوات الحروف كتابة الكلمات وكتابة شبه الكلمات. وتعبيراً عنها بالدرجات جاء كما يلي: فعلى مستوى البعد الأول المتعلق بالتعرف السريع على أصوات الحروف، ظهر التحسن فارتفعت الدرجة الكلية للبعد إلى (31/34)، وهي درجة ممتازة، بعدما كانت (25/34). وبعدما تحسنت الحالة على درجة ضعيفة قَدَّرَتْ بـ (05/24) في الاختبار القبلي لبعد كتابة الكلمات، تضاعفت الدرجة في الاختبار البعدي إلى درجة (10/24) وهي درجة متوسطة. وأيضاً تحسنت (م.ش) على درجة (05/24) في التطبيق الأول للبعد الخاص بكتابة شبه الكلمات، وعلى درجة (11/24) في التطبيق الثاني، حيث اقترب من الدرجة المتوسطة.

حالة 3:

الجدول رقم (40): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الثالثة (م.م)

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي
البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف /34	20	29
البعد الثاني: كتابة الكلمات /24	03	09
البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات /24	04	11
الدرجة الكلية: 82/	27	49

يُقَارَنُ الْجَدُولُ أَعْلَاهُ بَيْنَ دَرَجَاتِ أَبْعَادِ إِخْتِبَارِ الْكِتَابَةِ الْإِمْلَائِيَّةِ بَيْنَ الْقِيَاسَيْنِ الْقَبْلِيِّ وَالْبَعْدِيِّ لَدَى الْحَالَةِ (م.م)، فَإِذَا وَضِعَتِ الدَّرَجَةُ الْكُلِّيَّةُ لِلْإِخْتِبَارِ تَحْتَ الْمَقَارَنَةِ، يَتَبَيَّنُ الْفَرْقُ الْوَاضِحُ بَيْنَ الْقِيَاسِ الْقَبْلِيِّ الَّذِي قَدَّرَتْ دَرَجَتَهُ بـ (27/82) وَالْقِيَاسِ الْبَعْدِيِّ الَّذِي قَفَزَتْ دَرَجَتُهُ إِلَى (49/82). وَهُوَ مَا يَقُودُنَا إِلَى مَقَارَنَةِ الدَّرَجَاتِ الْبَعْدِيَّةِ وَالْقَبْلِيَّةِ لِلْأَبْعَادِ التَّابِعَةِ لِلْوُقُوفِ أَكْثَرَ عَلَى مَدَى الْإِسْتِفَادَةِ وَالتَّحْسُنِ. فَكَانَتْ كَمَا يَلِي:

البعد الأول: التعرف السمعي على أصوات الحروف، بعدما تحسنت الحالة (م.م) على درجة فوق المتوسطة في التطبيق الأول، قَدَّرَتْ بـ (20/34)، فِي التَّطْبِيقِ الثَّانِي تَحْسُنُ الْأَدَاءِ إِلَى مَسْتَوًى جَيِّدٍ، قَدَّرَ بـ (29/34).

البعد الثاني: كتابة الكلمات، على مستوى هذا البعد، كان الفرق بين القياسين واضحاً، ففي البداية تحسنت على درجة (03/24) ثم درجة (09/24).

البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات، انتقلت درجة الحالة في هذا البعد من الدرجة الضعيفة المقدرة بـ (04/24) إلى الدرجة المتوسطة المقدرة بـ (11/24).

حالة 4:

الجدول رقم (41): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الرابعة (أ.ق)

القياس القبلي	القياس البعدي	الأبعاد
19	27	البعد الأول: التعرف السَمْعِي على أصوات الحروف /34
04	11	البعد الثاني: كتابة الكلمات /24
03	10	البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات /24
26	48	الدرجة الكلية: 82/

تبرهن نتائج الجدول أعلاه، الفروق القياسية لدى الحالة (أ.ق) بين الفترتين، قبل وبعد تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي، ويظهر أهم فرق في ارتفاع الدرجة الكلية من (26) درجة إلى (48) درجة، من أصل (82) درجة. وهذا يدل على الاستفادة الحاصلة بتراجع جوانب الضعف بمهارات الكتابة الإملائية.

والاستفادة التي برزت في مستوى إملاء الحالة، تلاحظ على مستوى كل أبعاد الاختبار، ففي البعد الأول المتعلق بالتعرف السَمْعِي على أصوات الحروف، بلغت درجته في الاختبار القبلي (19/34)، وفي الاختبار البعدي (27/34)، وهو ارتفاع ملحوظ، مكن الحالة من الحصول على تقدير جيد جدا في الأداء. أما بعد كتابة الكلمات، بلغت درجته (04/24) في الاختبار القبلي، و(11/24) في الاختبار البعدي، وهو تحسن بفارق واضح يشير إلى التحسن الأدائي. أما في بعد كتابة شبه الكلمات فمستوى الحالة انتقل آليا من درجة ضعيفة، بلغت (03/24) إلى درجة فاقت قاربت المتوسط بـ (10/24).

حالة 5:

الجدول رقم (131): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة الخامسة (م.ي)

القياس القبلي	القياس البعدي	الأبعاد
14	26	البعد الأول: التعرف السَمْعِي على أصوات الحروف /34
02	07	البعد الثاني: كتابة الكلمات /24
01	07	البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات /24
17	40	الدرجة الكلية: 82/

يبين الجدول أعلاه التحسن الملحوظ الذي شهدته الحالة (م.ي) في أداء مهام الكتابة الإملائية بعد تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي. وهذا التحسن ترجمته الدرجة الكلية للاختبار التي بلغت (17/82) في الاختبار القبلي و(40/82) في الاختبار البعدي. وفيما يخص فوارق التحسن بين درجات التطبيقين لأبعاد الاختبار، واستنادا على عدد الإجابات الصحيحة في بند التعرف السَمْعِي على أصوات الحروف في التطبيق الثاني والتي وصلت إلى (26/34) درجة، يمكن القول أن الحالة انتقلت من درجة ضعيفة إلى درجة جيدة. وبعد تحصيل الحالة على درجة قبلية ضعيفة في البعدين المتعلقين بكتابة الكلمات وأشباه الكلمات، واللذين قدرا بـ (02/24) و(01/24)، وبالمقابل في القياس البعدي حازت على درجة (07/24) في كل من البعدين.

حالة 6:

الجدول رقم (42): يبين نتائج الاختبار القبلي، والبعدي في الكتابة الإملائية الخاص بالحالة السادسة (ل.ق)

القياس القبلي	القياس البعدي	الأبعاد
16	24	البعد الأول: التعرف السَمْعِي على أصوات الحروف /34
00	06	البعد الثاني: كتابة الكلمات /24
02	07	البعد الثالث: كتابة شبه الكلمات /24
18	37	الدرجة الكلية: 82/

يمثل الجدول رقم (42) نتائج تطبيق اختبار الكتابة الإملائية على الحالة (ل.ق)، فقدر الفارق بين الدرجة الكلية المرجعية والدرجة المحصل عليها ب (64)، وهو فارق شاسع يبين فشل الحالة الإملائي. سرعان ما تقلصت إلى (45) درجة بعد التمرّض للتدريب الفونولوجي. ولكون أن مهارة الإملاء تتطلب دمج المعلومة السمعية والبصرية، فإنّ تقييم قدرات الحالة على التعرّف السّمي على أصوات الحروف أظهر ضعفاً شديداً، حيث تحسّلت على درجة مقدرة ب (16/34)، ولكنها بعد التدريب بلغت (24/34). وأيضاً بعد أن أظهر (ل.ق) عجزاً تاماً في تأدية مهمة كتابة الكلمات، بعدم تمكّنها من إحراز أيّ درجة، في القياس الثاني ارتفعت الدرجة قبلية إلى (06/24). كما كان العدد الكلي القبلي لشبه الكلمات المكتوبة إملائيّاً بشكل صحيح، كلمتان فقط من أصل (24) شبه كلمة، فتحسنت من هذا البعد أيضاً بزيادة قدرها (07) درجات.

9. عرض وتحليل ومناقشة فرضيات الدراسة:

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

للتحقّق من صحة نتائج الفرضية الأولى والتي تنصّ على أنّه (توجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدّراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الصّوتي يعزى للبرنامج التّدريبي لصالح التّطبيق البعدي).

وللتأكّد من تحقّقها من عدمه، طبق اختبار (ويلكوكسون/ Wilcoxon signed-rank test) لإشارات رتب الدّرجات المرتبطة كاختبار إحصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدّراسة في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الوعي الفونولوجي، وجاءت النّتائج كما يلي:

جدول رقم (43) يوضّح نتائج اختبار (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدّراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده.

القرار الإحصائي (الدلالة)	اختبار Wilcoxon		مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القياس	البعد
	القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)								
دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي	-2.226	0.026	0	0	0	السالبة	2.16	6.50	قبلي	الذاكرة الصّوتية
			21	3,5	6	الموجبة				
					0	المتعادلة	1.2	13.16	بعدي	
					6	المجموع				
دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي	-2.232	0.026	0	0	0	السالبة	2.58	3.33	قبلي	الوعي بالقافية
			21	3,5	6	الموجبة				
					0	المتعادلة	1.89	8.00	بعدي	
					6	المجموع				
دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي	-2.207	0.027	0	0	0	السالبة	2.31	7.83	قبلي	الوعي المقطعي والفونيمي
			21	3,5	6	الموجبة				
					0	المتعادلة	4.41	22.66	بعدي	
					6	المجموع				
دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي	-2.207	0.027	0	0	0	السالبة	2.06	4.33	قبلي	الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة
			21	3,5	6	الموجبة				
					0	المتعادلة	1.47	13.83	بعدي	
					6	المجموع				
دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي	-2.226	0.026	0	0	0	السالبة	1.22	1.50	قبلي	الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فها

الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي	قبلي	23.50	8.96	السالبة	0	0	0	دال عند (0.05) لصالح البعدي	0.027	-2.207
				الموجبة	6	3,5	21			
	بعدي	68.33	9.45	المتعادلة	0					
				المجموع	6					

من خلال الجدول رقم (43) نجد:

* بالنسبة للذاكرة الصوتية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.226) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.026) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (13.16) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (6.50) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع قدرة مجموعة الدراسة في الذاكرة الصوتية.

* بالنسبة للوعي بالقافية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.232) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.026) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (8.00) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (3.33)، وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع وعي مجموعة الدراسة بالقافية.

* بالنسبة للوعي المقطعي والفونيمي: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.207) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (22.66) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (7.83) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد زيادة وعي مجموعة الدراسة لمهام المعالجة المقطعية والفونيمية.

* بالنسبة للوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.207) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (13.83) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (4.33)، وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع وعي مجموعة الدراسة بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة.

* بالنسبة للوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.226) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.026) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا

البعد (10.66) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (1.50) وهذا يشير إلى تحسن شاسع في أداء مجموعة الدّراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التّدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع وعي مجموعة الدّراسة بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها.

* بالنسبة للدرجة الكلية للوعي الفونولوجي: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.207) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدّراسة في القياس البعدي في هذا البعد (68.33) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (23.50)، وهذا يشير إلى التطور الأدائي لمجموعة الدّراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التّدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع القدرة الفونولوجية لمجموعة الدّراسة.

وعليه تم التحقق من الفرضية التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في درجات مجموعة الدّراسة على اختبار الوعي الفونولوجي لصالح التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التّدريبي، وقد تم حساب أثر استخدامه وكانت النتائج كالتالي:

* جدول رقم (44) يوضح أثر مربع ايتا في نتائج اختبار الوعي الفونولوجي.

اختبار مربع ايتا η^2		البعد
القيمة	التأثير	
0,777	قوي	الذاكرة الصوتية
0,56	متوسط	الوعي بالقافية
0,842	قوي	الوعي المقطعي والفونيمي
0,894	قوي	الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة
0,937	قوي	الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها
0,877	قوي	الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي

يتبين من الجدول (44) أن قيم معامل مربع ايتا η^2 بلغت على الترتيب: (0,777)، (0,56)، (0,842)، (0,894)، (0,937)، (0,877) وهي قيم تدل على وجود أثر كبير وقوي لاستخدام البرنامج التّدريبي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي، (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: الذاكرة الصوتية، الوعي بالقافية، الوعي المقطعي والفونيمي، الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة، الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها) لدى مجموعة الدّراسة.

2_ عرض نتائج الفرضية الثانية:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية الثانية والتي تنص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدّراسة في القياسين البعدي والتّتبّعي لاختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده".

وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار احصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدّراسة في القياسين البعدي والتّتبّعي لاختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (45) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدّراسة في القياسين البعدي والتّتبّعي لاختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده.

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon		القرار الاحصائي (الدلالة)
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)	
الذاكرة الصوتية	تتبعي	14.50	3.39	السالبة	1	2,5	2,5	-1.414	0.157	غير دال
				الموجبة	4	3,13	12,5			
	بعدي	13.16	1.2	المتعادلة	1					
				المجموع	6					
الوعي بالقافية	تتبعي	9.50	1.37	السالبة	0	0	0	-2.121	0.034	دال عند (0.05) لصالح القياس التتبعي
				الموجبة	5	3	15			
	بعدي	8.00	1.89	المتعادلة	1					
				المجموع	6					
الوعي المقطعي والفونيني	تتبعي	24.16	3.92	السالبة	2	2,5	5	-1.169	0.242	غير دال
				الموجبة	4	4	16			
	بعدي	22.66	4.41	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة	تتبعي	14.83	2.31	السالبة	2	2	4	-1.382	0.167	غير دال
				الموجبة	4	4,25	17			
	بعدي	13.83	1.47	المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها	تتبعي	11.66	2.16	السالبة	2	2	4	-0.962	0.336	غير دال
				الموجبة	3	3,67	11			
	بعدي	10.66	1.36	المتعادلة	1					
				المجموع	6					
الدرجة الكلية الوعي الفونولوجي	تتبعي	73.00	11.24	السالبة	1	4	4	-1.367	0.172	غير دال
				الموجبة	5	3,4	17			
	بعدي	68.33	9.45	المتعادلة	0					
				المجموع	6					

من خلال الجدول رقم (45) نجد:

* بالنسبة للذاكرة الصوتية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-1.414) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.157) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (13.16) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (14.50) وهما قيمتان متقاربتان جداً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة للوعي بالقافية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.121) مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.034) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار في هذا البعد، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين التتبعي والبعدي، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح

القياس التَّبَعِي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدِّراسة في القياس البعدي في هذا البعد (8.00) في حين بلغ متوسط درجاتهم في القياس التَّبَعِي (9.50).

* بالنسبة للوعي المقطعي والفونيمي: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-1.169) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.242) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (22.66) والمتوسط الحسابي للقياس التَّبَعِي بلغ (24.16) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتَّبَعِي في هذا البعد.

* بالنسبة للوعي بتركيب أصوات الكلمات مع بعضها مرتبة: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-1.382) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.167) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (13.83) والمتوسط الحسابي للقياس التَّبَعِي بلغ (14.83) وهما قيمتان متقاربتان جداً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتَّبَعِي في هذا البعد.

* بالنسبة للوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف فيها: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-0.962) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.336) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (10.66) والمتوسط الحسابي للقياس التَّبَعِي بلغ (11.66) وهما قيمتان متقاربتان جداً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتَّبَعِي في هذا البعد.

* بالنسبة للدرجة الكلية الوعي الفونولوجي: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-1.367) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.172) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (68.33) والمتوسط الحسابي للقياس التَّبَعِي بلغ (73.00) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتَّبَعِي في اختبار الوعي الفونولوجي.

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية بعد وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتَّبَعِي في درجات مجموعة الدِّراسة الكلية لاختبار الوعي الفونولوجي وأبعاده، مما يعني استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة حتى بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبي، أي استمرارية ثبات أثر البرنامج التدريبي في تنمية الوعي الفونولوجي.

3_ تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى والثانية:

ومما سبق يتضح صحة الفرضية الأولى والثانية حيث فسرتها الباحثة كما يلي:

كان الهدف من الدِّراسة الحالية استكشاف تطوير الوعي الصوتي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من الخفيفة إلى المتوسطة (مجموعة الدِّراسة)، ذوي السمع الوظيفي (أي القدرة على الوصول إلى اللغة المنطوقة من خلال السمع). حيث قامت الباحثة بتعليم (6) حالات في المرحلة الابتدائية بشكل صريح مهارات الوعي الفونولوجي الخاصة بالوعي بالصوائت (الحركات) داخل المقاطع والكلمات، الوعي بالقوافي، الوعي بالمقاطع داخل الكلمات، الوعي بأصوات الحروف داخل الكلمات، الوعي بالتركيب التسلسلي داخل الكلمات، الوعي بالكلمات ومعانها عند التلاعب بأصواتها ومقاطعها والوعي بالكلمات داخل الجمل، في سياق تدخل متعدد الأوجه لتنمية قدراتهم القرائية والكتابية. أظهرت النتائج وجود فرق جوهري دال إحصائي بين متوسطات رتب درجات مستوى مهارات الوعي الفونولوجي لدى مجموعة الدِّراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات رتب درجاتهم لصالح القياس البعدي، حيث تم تأكيد هذه النتائج من خلال التغييرات في مهام اختبار الوعي الفونولوجي التي تم إجراؤها في بداية التعلّم ونهايته.

ترجع الباحثة هذا التحسن في الأداء البعدي إلى كون أن البرنامج ضمن الاستفادة من الأنشطة التطبيقية للوعي الفونولوجي من خلال الاهتمام بالعناصر الصوتية المختلفة للأصوات، الكلمات والجمل، القدرة على ملاحظتها أو التلاعب بها وتحليلها وتركيبها. فاحتواء البرنامج على المعارف المتضمنة في الوعي الفونولوجي ومهاراته اللازمة في نسق متسلسل متتابع سهل اكتسابها. دون الإغفال عن عامل كفاية الأنشطة التي زادت من إدراك مجموعة الدّراسة للبنية الفونولوجية للغة المنطوقة ورفعت من حساسيتهم اتجاهها. وخير دليل على ذلك الكم الوفير والمتنوع من الأنشطة المطبقة التي وصل عددها إلى (80) نشاطاً، إذا ما تم التحدث عن المرحتين التّدريبيتين الأولى والثانية فقط، اللتان لهما علاقة مباشرة بمهارات الوعي الفونولوجي. بالإضافة إلى انتهاز التصاميم التكرارية ضمن إجراءات تنفيذ هذه الأنشطة.

ويُستند هذا التحسن إلى كون أن البرنامج نشأ من أنشطة تعليمية مكيفة مع احتياجات الأطفال المعاقين سمعياً، ومناسبة لمستويات سمعهم ولغتهم الوظيفية، لاستيعاب العديد من القدرات اللغوية الضعيفة لديهم. فإن كيفية تقديم هذه الأساسيات من خلال التعليمات يجب أن يكون سبباً للاختلافات الفردية بين أطفال هذه الفئة والذين لديهم القليل من القدرات السمعية المتبقية، فعادةً لا يستفيدون من التعليمات الفونولوجية التقليدية. ومع ذلك، أشارت الدراسات الأخيرة إلى أن هؤلاء الأطفال يظهرون تقدماً عندما يتم استكمال تعليم الصوتيات بطرق بديلة (Trezeq et al, 2008, Narr)، والتي لمست الحاجة إلى إجراء تعديلات على التعليمات والاستراتيجيات والمواد المستخدمة، فضلاً عن استخدام استراتيجيات الاتصال وتقنيات محددة لتحسين فهم الأطفال أثناء تنفيذ الأنشطة. وخلصت الدّراسة إلى أن برنامج التدخل الفونولوجي للأطفال المصابين بضعف سمعي تحتاج إلى تدريبٍ للقائمين على خدمات العلاج المخصصة لهذا الأداء.

فكان للتدخل طبيعة تكاملية، فدمج مزيجاً من الاستراتيجيات الحسية (متعددة الوسائط)، واعتبرها طريقاً فعالاً لتطوير مهارات الوعي الفونولوجي لدى مجموعة الدّراسة، وهي الاستراتيجيات السمعية، البصرية واللمسية الحركية، فاعتماداً على خصوصية الفئة المستهدفة المستمدة من إعاقتهما، وضعت الباحثة احتمالين قد تواجههما في الطريقة التي يستخدمونها لترميز المعلومات وتخزينها والتي تتناسب مع المعاجم الداخلية الخاصة بهم. فتدريبات البرنامج كانت متضمنة لكلتا الطريقتين الشفوية/ السمعية والبصرية/ اللمسية/ الحركية، وهو ما سمح بتحقيق إمكانية الوصول السّمعي إلى اللغة المنطوقة، واستيعاب خصائصها الفونولوجية عن طريق بقاياهم السمعية. لكن قد يحتاجون إلى استكمال تمثيلاتهم الفونولوجية من خلال الإشارات البصرية واللمسية/ الحركية.

يجب أن تكون المعلومات حول الخصائص الفونولوجية (القائمة على الصّوت) للكلمات كاملة من أجل تكوين تمثيلات داخلية دقيقة. حيث ناقش الباحثون مخاطر التمثيلات الداخلية غير المطورة بشكل كافٍ والتي تؤدي إلى ضعف تطوير مهارات الوعي الفونولوجي (Alegria et Leybaert, 2003). لذلك، يبدو أن الاستراتيجيات التي توفر معلومات كاملة حول الجوانب الصوتية للغة المنطوقة مستحسنة في التدريس مع فئة المعاقين سمعياً، ومشابهة للتعليمات مع المتعلمين العاديين الذين يحتاجون إلى تنمية مهاراتهم في الوعي الفونولوجي.

لذلك، تم الاحتكام إلى أن التعرض المكثف لبيئة شفوية وحدها قد لا يكون كافياً لتنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المصابين بإعاقه سمعية، وقد لا يوفر منفذاً مناسباً لتطوير الترميز الفونولوجي لديهم. لذلك وفي كثيرٍ من الأحيان سوف يحتاجون إلى تأسيس تطوير التمثيلات الفونولوجية الخاصة بهم من خلال الإشارات البصرية واللمسية، الحركية، لضمان حدوث التحليلات الدلالية والفونولوجية للمفردات في آنٍ واحد، لأنه عادةً ما تحاول هذه الفئة التحايل أو استبدال دور العمليات الشفوية السمعية، من خلال أنظمة الترميز الأخرى مثل الصوتيات المرئية والدعم البصري للكلام، وهو ما أكدت وقوعه لعريبي نورية (2015)، فبالرغم من أن الأطفال المعاقين سمعياً المتمتعين بالزرع القوقي لديهم تحفيز جيد معوض

لحاسة السمع نسبياً، إلا أن اكتساب الإدراكات السمعية للأصوات اللغوية يكون متأخراً مقارنة بالسن الطبيعي ويكون اعتمادهم الكلي على حاسة البصر والكتابة لتعويض السمع والوعي بالأصوات وإدراكها، إضافة إلى اعتمادهم على الطرق اللسانية. فهناك عددٌ من الدراسات التي تضمّنت تعليمًا للتوعية الفونولوجية للأطفال المعاقين سمعياً، حيث وجد الباحثون فيها أن هذه الفئة في سن المدرسة يحسنون من وعيهم الفونولوجي (على سبيل المثال، القافية وتجزئة الصوت) عندما يتم تدريبهم من خلال مناهج القراءة المطورة للسامعين مع الدعم البصري للكلام أو الصّوتيات المرئية على سبيل المثال، ((Colin, Magnan, Ecalle et Leybaert, 2007)، (Narr, 2008)، (Trezek, Wang, Woods, Gampp et paul, 2007) كما تشير دراسة (McGurk et MacDonald, 1976) إلى أنه يمكن تطوير نظام صوتي يشتمل على قناة صوتية من الكلام وقناة بصرية من قراءة الكلام. لذلك، قد يُمكن البعد المرئي للشفرة الفونولوجية القراء الصم وضعاف السمع من الوصول إلى نفس المعلومات الفونولوجية بصرياً. وأيضاً قام (Colin et al, 2007)، بتوثيق فعالية تكامل المعلومات المنطوقة واليدوية في خلق تصور فونولوجي واحد لا لبس فيه، ولا يمكن للأطفال استنتاجه من أي المصدرين بمفرده. كما ناقش (Kyle et Harris, 2006)، موضوع المساهمة الإيجابية لقراءة الكلام في التطور المعرفي للتمثيلات الفونولوجية. ومع ذلك، يمكن أن توفر قراءة الكلام معلومات صوتية جزئية فقط، على سبيل المثال، تُوفر حركات الشفاه أدلة حول مكان الإنتاج، في حالات /b/ و /p/ و /m/، لكن لا يمكن للمعلومات المرئية على الشفاه وحدها أن تميز هذه الحروف الساكنة الثلاثة المنتجة في نفس نقطة الإخراج. وبالتالي، مقارنة بالمعلومات الفونولوجية المستندة إلى المدخلات السمعية للأفراد الذين يسمعون، فإن المعلومات الفونولوجية التي تم التقاطها في قراءة الكلام المرئية غير كافية وأقل دقة. (Wang, Y, et al, 2008, p402)

غير أن الباحثة فضلت تعظيم تشجيع استغلال السمع المتبقي لمجموعة الدّراسة إلى أقصى حدٍ ممكن، وبالتالي العمل على تمكين الوصول السمعي وتحسينه، بتدريبهم من خلال الأساليب الشفوية/ السمعية. وهو ما افترضه الباحث (2006) (Narr, R. A. F)، في كون أن عملية بناء التمثيلات الفونولوجية الداخلية قد تكون أكثر "شفافية" للتلاميذ الذين يعانون من ضعف السمع (إعاقة سمعية من خفيفة إلى متوسطة) من التلاميذ الصم. فمن المحتمل بعض الوصول إلى الأصوات في اللغة المنطوقة من خلال استخدام السمع المتبقي. وبالتالي، قد يكونون قادرين على سماع أصوات الكلام وفهمها. تسمح هذه الإمكانية السمعية بالاستيعاب الفوري للخصائص الفونولوجية للكلمات. نظراً لأن العديد من التلاميذ الذين هم من ذوي الضعف السمعي يستخدمون أيضاً اللغة المنطوقة للتواصل، فإن الطريقة التي يتم بها تشفير المعلومات وتخزينها تتطابق مع المعاجم الداخليّة الخاصّة بهم. (Narr, R. A. F, 2006, p54)، من خلال تفضيل التواصل بأكبر قدر ممكن من الانسيابية، والذي يعزز رؤية مجموعة الدّراسة لأنفسهم كمتواصلين أكفاء، بتشجيعهم على ارتداء أنظمة تضخيم الصوت الشخصية في الفصل الدراسي خلال سير الحصص التدريبية. والاستفادة إلى أقصى قدر من الملائمة من معيناتهم السمعية، كما أُدرج استخدام أجهزة التسجيل وسماعات الأذن كوسيلة فعالة ضمن عدة أنشطة.

وخير مثالٍ على ذلك، أن التدخل حسن مستوى المعالجة الشاملة الخاصة باتخاذ قرار القافية، والتي تتطلب تحديد ومعالجة الوحدات الفونولوجية، فرغم أن مجموعة الدّراسة كانت تسعى للوصول إليها بالتفصيل فيها بناءً على المعلومات متعددة الوسائط التي توفرها قراءة الشفاه، التغذية الراجعة المفصلة، السمع المتبقي، رغم أن (Colin et al, 2007) أكدوا أن التمثيلات القائمة على قراءة الشفاه غير محددة لأنها لا تسمح بالإدراك الدقيق للتناقضات الصوتية مثل النطق أو الوضع المفصلي فالكثير من الكلمات لها أنماط متشابهة في قراءة الشفاه، وبالتالي توجد كنماذج متجانسة بصرية في المعجم الداخلي للأطفال الصم. ولكن نظراً لأن المتجانسات البصرية ليست كلها متجانسة حقيقة (Colin et al, 2007, p144). فسعت الإجراءات التنفيذية إلى أن يكون أداء مجموعة الدّراسة أفضل على أساس التمثيل الصوتي بربطه

بمفردات صوتية منظمة بشكل أفضل، تتميز فيها الهوموفونات المرئية بوضوح عن الأخرى، عن طريق تعزيز الانتباه السمعي.

وللوصول إلى هذا المبتغى كما الباحثة من توظيف الاستراتيجيات السَّمْعِيَّة كالقصف السمعي، الذي يؤكد على الصوت المستهدف. فبناءً على هذا الاستخدام أصبحت مجموعة الدِّراسة أكثر قدرة على استيعاب الخصائص الفونولوجية للكلمات، والتي تسمح بإجراء ارتباطات فونيمية_حرفية، وبالتالي بنوا تمثيلات فونولوجية مكنهم من إدراك خاصية التلاعب بالأصوات داخل الكلمات لإنشاء أخرى جديدة، واستوعبوا القواعد والعلامات المرتبطة بهذه الخصائص القائمة على الصوت.

وهذا قائم على وصف (Beckman et Edwards, 2000) للتطوُّر الفونولوجي بأنه تراكم تدريجي في المجالات الإدراكية والنطقية (Rvachew S, Nowak M, 2004,p250)، فيبدو أن المهارات الإنتاجية والمعرفة الفونولوجية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتنمية ومتورطة في نفس الوقت في الاضطرابات الفونولوجية. أشارت العديد من النتائج السابقة لكل من الأطفال المعاقين والأطفال العاديين، الذين يعانون من أخطاء النطق يواجهون صعوبة في مهام الوعي الفونولوجي، بما في ذلك التنصت على عدد المقاطع الصوتية أو الفونيمات في كلمة، مطابقة الكلمات التي تشترك في البداية أو القافية وحذف المقاطع أو الفونيمات من الكلمات. حيث أفاد (Zappia, Hodson, Nonomura, 1989) أنه عندما طُلب من الأطفال الذين يعانون من إنتاج كلامي غير مفهوم، إكمال مهام تحديد الصوت، غالباً ما تعكس أخطائهم نظامهم الفونولوجي الضعيف وعادة ما يتم نقل هذه الأخطاء إلى المهام الشفوية والكتابية. (Cowan, Moran, M, 1997, p31).

تتوافق هذه النتيجة مع تقارير (Magnusson et Nauder, 1990) و (Lewis et Freebaim, 1992). لذلك حاولت بعض الدراسات مثل (Byrne Fielding-Barnsley, Wise et al.) تعزيز الوعي الفونولوجي من خلال التدريب على التوعية بالانطلاق من الوعي اللفظي إلى الوعي الفونيمي.

(Pi-Yu Chiang, 2003, p540)

وفر هذا المنظور للباحثة تبريراً لوضع ممارسات التدريب عند تقاطع المهارات التي يتم تقليصها تقليدياً على أنها لفظي مقابل صوتي، لذلك، قد تستفيد مجموعة الدِّراسة التي تعاني من اضطرابات نطقية من التعليمات المباشرة في الوعي الفونولوجي، بنقل أثر التدريب النطقي لمهام الوعي الفونولوجي. وتماشياً مع ما سبق، يجب أخذ هذا المجال في الاعتبار من قبل أخصائيو أمراض النطق واللغة ومعلمي الفصل عند التخطيط للتدخل مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نطقية وفونولوجية (Cowan, Moran, M, 1997, p36). تتضمن بعض الأساليب التقليدية لعلاج النطق استخدام التدريب الإدراكي أو تدريب الأذن، فالهدف من هذا التدريب حسب (Bernthal et Bankson, 1988) هو (أن يطور العميل نموذجاً سمعياً يعمل كمعيار داخلي يمكن على أساسه صنع مقارنات من إنتاجاته الخاصة). تتضمن عملية تدريب الأذن بعضاً من نفس المهارات المطلوبة في الإدراك الفونولوجي. وفقاً لـ (Van Riper et Emerick, 1984)، فإنَّ التدريب الإدراكي يشمل تحديد الفونيمات المستهدفة وتكوينها وتحفيزها وتمييزها. (نفس المرجع السابق، 1997، ص 36)

نظراً لأنَّ طبيعة هذا التدريب تشبه طبيعة تدريب الوعي الفونولوجي، فقد جمعت الباحثة بين المجالين في العلاج. بدمج المهام المصمَّمة لعلاج النطق في تطوير القدرة الفونولوجية لمجموعة الدِّراسة، مثل، النشاط الموسوم بـ (أتقن مخرج الصوت) الذي كان هدفه أن يتعرَّف الطِّفل على أعضاء نطق الأصوات، أن يتعرَّف التلميذ على الخصائص الصوتية لأصوات الحروف الهجائية، أن يكتسب التلميذ القدرة على إخراج الصوت من مخارجه الصحيحة، ونشاط (اسمع وسجِّل) الذي هدف إلى نطق الصوت نطقاً سليماً.

كما أن ما زاد من نجاعة البرنامج، التدرج في التدريب من المهارات الأسهل إلى الأصعب والبدء بتعريف الحالات الأصوات اللغوية منفردة كافة بحركاتها، والتدريب على ترميزها وتمييزها نطقياً وسمعياً، فانطلق (Lewkowicz, 1980) من

سؤال مهم يتعلق بالمهارات الفونولوجية المحددة التي يجب تدريسها. وأشارت نتائجه إلى أن التدريب على التعرف على الصوت اللغوي، هو جزء مهم من تعليم الوعي الفونولوجي (Bruck M, Treiman R, 1990, p174). فإتقان المبدأ الأبجدي يستلزم تعلم الترابطات الفونيمية_ الحرفية. حيث أوضح (Schmidmann et Ehri, 2010) أن تطوير هذه المهارات يشمل تعلم الطّفل ليس فقط لتحديد أشكال الحروف والأسماء والأصوات ولكن أيضاً لربط الأشكال بأسماء وأصوات معينة، وهي عملية يشار إليها باسم التعلم المقترن المشترك (Goldberg, H. R., Lederberg, A, 2014, p511). قد تنبأ معرفة مثل هذه الارتباطات المقترنة بين حروف الكتابة المكتوبة وكل من الاسم والصوت المقابل له (أي الفونيم) بقدرات الوعي الفونولوجي والقراءة لاحقاً لأنها تعمل كمؤشر مهم للتعلم البصري اللفظي للأطفال. (Hulme C, Snowling M, 2013,) (pp 1-4)

ولكن قد يكون من الصعب على الأطفال الذي يعانون من الإعاقة السمعية، أن يتعلموا هذه الارتباطات المزدوجة، خاصة وأنهم يمتلكون مهارات لغوية وصوتية وأبجدية ضعيفة، فتظهر هنا أهمية تفعيل المسار الفونولوجي المعطل الذي يسهل التعلم الصوتي للحرف، حيث أن أسماء الحروف تعلم كإشارات للفونيمات المقابلة. وهو ما وصلت إليه (2014 Goldberg, H. R., Lederberg, A,)، حيث ارتبطت معرفة صوت الحروف لدى الأطفال المعاقين سمعياً ارتباطاً وثيقاً بالوعي الفونولوجي ومهارات المستوى الفونيمي على وجه الخصوص. على الرغم من التمثيلات الفونولوجية الأقل تمايزاً، يبدو أن هؤلاء الأطفال يعتمدون على عمليات مماثلة لسماع الأطفال عندما يبدوون في اكتساب المبدأ الأبجدي، حيث يلعب علم الأصوات المنطوق دوراً مهماً. (Goldberg, H. R., Lederberg, A, 2014, p509).

كما جاء التحسن في كون أن البرنامج درس الوعي الفونولوجي ضمن سياقات تعليمية هادفة تتيح فرص نمو، مرتبطة ببيئة مجموعة الدّراسة وباهتمامهم العمرية وخصوصية إعاقاتهم السمعية، وهذا مهم لأنه يوفر إنشاء التمثيلات الداخلية، من خلال الإتيان "بالرابط" إلى المعنى من اللغة التي يسمعونها ويرونها ويشعرون بها خلال حياتهم اليومية. واجه البرنامج بنجاح أحد أهم التحديات لدى المتعلم المصاب بإعاقة سمعية، وهي العلاقة بين التمثيلات الصوتية الداخلية التي تخلق الكلمات والمعنى بالنسبة لهم. خاصة وأنهم تعودوا استخدام أنظمة تواصل بديلة كالإشارات اليدوية، فإن القدرة على فك تشفير الكلمات وربط هذه الكلمات بمعاجمهم الداخلية قد تخلق مشكلة. ومن هنا خضع البرنامج لوجوب مراعاة توظيف الصور في إعداداته للنشاطات المقدمة كوسيلة تعليمية من المدخلات البصرية، فهذه الأخيرة ضمنت توفر إجراءات التنفيذ على عامل الربط بين المعلومات الفونولوجية الواردة في الكلمات ومعناها لأنه شرط أساسي للنجاح، فحسب (Stanovich, 1994)، يجب أن يحدث التحليل الدلالي والصوتي للمفردات في آن واحد. حيث روفقت الكلمات والمفردات والجمال بالصور المعبرة عنها (صور بصرية)، فاستعمالها وتكرارها في كل نشاط أدى إلى تنمية الجانب البصري للكلمة، فوفرت ارتباطاً مرئياً لها. مما سهل التعرف والتعود عليها، مثل تعليمات تجزئة الكلمات القائمة على النمذجة والتي يتم تجميعها عن طريق التمثيل المرئي/ الحركي لكل مقطع لفظي من خلال إنتاجه عن طريق النقر أو التصفيق. وأيضاً الطريقة التعليمية المستخدمة في تعليم عزل الأصوات داخل الكلمات، من خلال استعمال بيانات التمثيل التصويرية لهذه الكلمات، ثم استخدام مجموعة مغلقة من حروف الكتابة لتوفير الدعم البصري من أجل التحول تدريجياً إلى تنمية المهارات العامة والممارسات التي تضمن العرض السمعي فقط لكلمات الأصوات المستهدفة. وفقاً (Lederberg et al, 2014) يمكن للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع، في مستويات ما قبل المدرسة، تطوير القدرة اللغوية على القراءة من التعليمات والاستراتيجيات المكيفة خصيصاً لاحتياجاتهم. ثبت أن الأمر نفسه ينطبق على الأطفال في مستوى المدرسة الأكثر تقدماً، المشاركين في هذا البحث، بناءً على تحليل خطط التدخل اليومية، خضعت جميع الجلسات إلى نوع من التكيف -استراتيجية أو تعليمات أو مادة- مع أكثر من نوع واحد من التكيف يتم ملاحظته في كل جلسة، وخاصة في الجلسات الأولى.

بالنسبة لنوع هذا التكيف، أكدت الأدبيات المحددة، على وجه الخصوص، استخدام الدعم البصري (مواد مكتوبة أو ملموسة)، مما يسهل على الطفل ضعيف السمع الوصول إلى المهمة الصوتية (Ana Luiza Cabral et al, 2020, p145). بينما اعتبرت (Gilliver et al, 2016)، في دراساتهم أنه قد يكون أحد تفسيرات النجاح الفونولوجي لثلاثين طفلاً يعانون من ضعف السمع الثنائي هو أسلوب المهمة المستخدم لتقييم وتعليم هذه المهارات، المتمثل في الاختيار القسري المدعوم بإشارات تصويرية بدلاً من الردود اللفظية فقط. وهو ما تم إظهاره بواسطة (Lederberg et Webb, 2014)، حيث لوحظ أداء أعلى بشكل عام للأطفال المعاقين سمعياً عندما تم توفير الدعم التصويري، مما قد يوفر بعض التفسير للأداء الفونولوجي الأفضل. (Gilliver et al, 2016, p9)

تعتقد الباحثة أن الدراسة الحالية قدمت نموذجاً مفيداً حول تطوير وتحسين مهارات اللغة المنطوقة وتحديد الوعي الفونولوجي لدى هذه الفئة، عن طريق استكشاف طرق مختلفة لتعليم هذه المهارات عبر مدخلات لغوية غنية من حيث نوعها للوصول بهم إلى استيعاب علاقة الأصوات بالحروف منعزلة أو داخل سياقها الصوتي والتلاعب بها، من خلال بناء تمثيلات فونولوجية داخلية تقود إلى حسن تخزينها واسترجاعها، عن طريق تضمين الباحثة أنشطة وتمارين خاصة بالذاكرة الصوتية (الفونولوجية)، بناءً على أدلة تجريبية أثبتت ارتباطات دالة بين هذه الأخيرة والوعي الفونولوجي، وهو ما لاحظته هانسن وبوي (Hansen et Bowey, 1994) بأن مهام الوعي الفونولوجية قد تفرض متطلبات قوية على الذاكرة الصوتية، ومن الممكن أيضاً أن يكون الوعي الفونولوجي والذاكرة الصوتية كلاهما ينبعان من قدرة معالجة صوتية كامنة واحدة. للوصول إلى التعرف على الكلمات الجديدة انطلاقاً من التوافق بين حرف-صوت، والتمثيل الفونولوجي للوحدات اللسانية الدنيا للكلمات.

(Hansen J, Bowey J, 1994, p939)

فتم الاعتماد على تطوير مهارة الترميز الفونولوجي والذاكرة العاملة قصيرة المدى، باعتبارهما مهارتان تلعبان دوراً مهماً في اكتساب مهارات الوعي الفونولوجي والاستدعاء المتسلسل للعناصر اللغوية رغم تنوع الخلفيات التواصلية واللغوية لمجموعة الدراسة. خاصة وأن الاسترجاع التسلسلي وفترات الاستبقاء في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى تعتبر ضعيفة لديهم، حيث أظهروا سعة أقل في مهام الاحتفاظ بكل من الأرقام، الكلمات، والجمل ضمن مهام الاختبار الفونولوجي المطبق، وهذا راجع إلى نقص المدخلات السمعية بالدرجة الأولى. حيث ثبت أن استراتيجية التشفير التي يستخدمها الأفراد المعاقين سمعياً أثناء مهام الذاكرة قصيرة المدى أقل وضوحاً. زعمت دراسة الذاكرة قصيرة المدى بواسطة (Conrad, 1970) أن الأشخاص الصم، لا يستخدمون الترميز الفونولوجي القائم على الكلام المسموع. تدعم هذه النتائج ادعاء (2006 Bavelier et al)، بأن العناصر المعجمية التي تتم معالجتها بالطريقة المرئية المكانية لا يتم الاحتفاظ بها بشكل جيد مثل المعلومات التي تتم معالجتها في القناة السمعية. (Daniel Koo et al, 2008, p83)

وهذا يعني أن المعلومات اللغوية المقدمة عن طريق الإيماء المرئي غير متوافقة مع الخصائص الزمنية للذاكرة قصيرة المدى في الطريقة السمعية. أبلغت (Boutla, M et al, 2004) عن انخفاض إعادة استدعاء العنصر التسلسلي عند مشاهدة المحفزات بلغة الإشارات مقارنةً بوقت سماعهم للمنبهات باللغة الإنجليزية. تشير هذه النتائج مجتمعة إلى التأثير الضار للغة الإشارات على مقاييس الاحتفاظ اللفظي. وهو ما تم اختباره على نفس الفئة في دراسة (Koo Daniel et al, 2008)، للمذكرات اللفظية الخاصة باستدعاء الأرقام على المدى القصير بالطريقة البصرية، فأشارت النتائج إلى أن استخدام الطريقة المرئية المكانية بدلاً من الطريقة السمعية، مثل عبئ معالجة أكبر للذاكرة ونتج عنه استرجاع أقل للعناصر. وتتوافق هذه النتائج مع وجهة النظر التي قدمها (Bavalier et al, 2006)، مما يشير إلى أن الطريقة البصرية هي عامل مقيد لعمل الذاكرة المعاقين سمعياً.

اتجه التصميم التدريبي إلى تقليل قدرة الصورة المرئية للمحفزات اللغوية أثناء تشفير الذاكرة التسلسلية من جهة، وإلى زيادة القدرة على استدعاء العناصر التسلسلية لهذه المحفزات عن طريق تعزيز المدخلات الشفوية/ السمعية من جهة أخرى. ومن الأنشطة التي ضمنت تعزيز هذه القدرة نجد نشاط " الصوت الدخيل " الخاص بتنمية القدرة على تذكر وتحديد المثير السمعي الدخيل من بين مثيرات سمعية متعددة. ونشاط " الصوت المكرر " الذي يعمل على تنمية القدرة على تذكر وتحديد المثير السمعي المكرر من بين مثيرات سمعية متعددة. وأيضاً نشاط " التسلسل الصحيح " الخاص بالاحتفاظ واسترجاع التسلسل الصوتي المسموع.

فمن المعروف أن النظام السمعي ذو كفاءة عالية في الاحتفاظ بترتيب حدوث الأصوات. في المقابل، يبدو أن النظام المرئي محدود بدرجة أكبر في قدرته على الاحتفاظ بمعلومات الترتيب الزمني، ولكنه أكثر كفاءة في الاحتفاظ بأنواع أخرى من المعلومات، مثل البنية المكانية ((Boutla, M et al, 2004, p1000. ففي دراسة أجريت في المملكة المتحدة على التلاميذ الصم الذين نشأوا بطريقة التواصل الشفوي، وجد (Conrad, 1979) أن القراء الأفضل يتذكرون عدداً أقل من العناصر من قوائم القافية للحروف المطبوعة مقارنة بالقوائم غير المتناغمة، مما يشير إلى أن القراء المعاقين سمعياً الأكثر كفاءة يمكنهم الوصول إلى الترميز الفونولوجي الذي يتداخل مع استدعائهم. (Koo Daniel et al, 2008, p85)

وبما أن مجموعة الدراسة تفتقر إلى فرصة الوصول الكامل للوساطة السمعية، ومن أجل الحصول على مزيد من التبصر في الدور الذي تلعبه اللغة المرئية في القدرة على الاحتفاظ بالعناصر المعجمية في الذاكرة قصيرة المدى، وجب استغلال أوضاعهم الحسية المتاحة لاستيعاب المعلومات اللفظية، دون التشكيك في فعالية الكلمة المسموعة أو المرئية كوسيلة لتوفير هذه المعلومات التي يجب تذكرها، من خلال التدعيم بنسخ مرئية لامتدادات رقمية وتصويرية دلالية لعرض المحفزات السمعية. وهو ما تم تنفيذه ضمن المحور التدريبي الخاص بالتدريب السمعي، ضمن أنشطة جلسات الترتيب السمعي، مثل نشاط "ترتيب الأصوات" الذي عمل بمبدأ إعادة ترتيب بطاقات الصور حسب ترتيب الأصوات المسموعة المرتبطة بها. ونشاط " أصوات وأرقام " الذي عمل بمبدأ الاحتفاظ الثنائيات (صور-أرقام) من خلال إعادة ترتيب بطاقات الأرقام حسب ترتيب الأصوات المسموعة المرتبطة بها. وأيضاً نشاط "أصوات وصور" والقائم على استرجاع الثنائيات (صور-صور) من خلال إعادة ترتيب بطاقات الصور حسب ترتيب الأصوات المسموعة المرتبطة بها.

فالتدخل العلاجي هذا قلل من الاختلافات في الطريقة اللغوية والخصائص التكوينية بين اللغة المنطوقة وطرق التواصل الأخرى. تم الاتفاق مع هذا الرأي من قبل (Conrad, 1970) الذي افترض أن نشأة التمثيل الداخلي للمادة اللفظية للأفراد الصم مرتبط بأنماط الإدخال لها، من حيث توفر الإيماءات الصحيحة، الإشارات اليدوية وتعبيرات الوجه وما إذا ذلك من معلومات التي اعتبرها ثانوية مقارنة بالنمط السمعي. (Conrad R, 1970, p180)

كما ساعدت الأنشطة الكتابية مجموعة الدراسة على إدراك البنية الفونولوجية للغة فساهمت في زيادة حساسيتهم للخصائص الكمية والنوعية للمواد المطبوعة المقدمة كوسائل تعليمية ضمن إجراءات تنفيذ الأنشطة التدريبية. فكانت مجموعة الدراسة تؤدي بطريقة تحليلية وتركيبية (مقطعية، فونيمية) أدق حين يطلب منهم أن يأخذوا في عين الاعتبار كل حرف من الحروف الموجودة ضمن الكلمات المطبوعة على البطاقات، وهو ما زاد من تثبيت المعلومة الجرافيمية_ الفونيمية وكيفية ترابطها مما يسهل تمثيلها إملائياً. وهو ما اقترحه (Olson Richard et al, 1994)، بأن تكون الكتابة بمثابة نموذج لتحليل اللغة من خلال المشاركة في الألعاب اللغوية الكتابية التي قد تسمح للأطفال بالتعرف على القوافي والظواهر اللغوية الأخرى. وأيضاً (Paul, 1998) على أنه بناءً على المراجعات المتكررة لأبحاث تطوير القراءة والإعاقة السمعية على مدى عقود، تُبْت أنه يجب توفير التعليمات والممارسات التي تنطوي على التمييز، تحديد الأصوات والتلاعب بها عن طريق المطبوع..

(Nielsen D, Luetke-Stahlman B, 2002, p17)

بالإضافة إلى ما قامت به الباحثة أثناء تطبيق برنامجها والذي كان هدفها الأسمى منه أن تصبح مجموعة الدّراسة واعيةً إلى أن الكلمة المنطوقة مكونة من أصوات وقادرة على معرفة هذه الأصوات وتحليلها وتمييزها عن بعضها ونطقها نطقاً سليماً. من خلال التعزيزات التي قامت بها والتي أثرت في نفسيّتهم وعلى مراقبتهم لاستجاباتهم وطريقة نطقهم وتمييزهم للأصوات. وأيضاً من خلال تعزيز قدرتهم على مراقبة إنتاجات أصدقائهم في نفس الوقت، خاصة وأن الأنشطة كانت جماعية.

لقد اتفقت العديد من الدراسات مع نتائج الدّراسة الحالية، والتي وجدت أن تكثيف استراتيجيات التدريس مع ذوي الإعاقة السمعيّة، والذين يجدون صعوبة في مهارات الوعي الفونولوجي، ينتج عنه نتائج إيجابية وبالمثل، يرى (2005) Trezek, B. J et Malmgren, K أنه يمكن قيادة الأطفال ذوي الضعف السمعي لتطوير الوعي الفونولوجي من خلال استراتيجيات واضحة ومنهجية ومنظمة.

فتطابقت نتائج الدّراسة الحالية مع نتائج دراسة أخرى أجراها (Miller, E. M., Lederberg, A. R et al, 2013) التي هدفت إلى تطوير الوعي الفونولوجي المنطوق للأطفال الصم وضعاف السمع. حيث قام المعلمون بتعليم خمسة (05) أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بشكل صريح مهارات الوعي الفونولوجي لتجزئة المقطع، والعزل الصوتي الأولي، وتمييز القافية في سياق تدخل ناشئ متعدد الأوجه. تم التدريس في أماكن استخدم فيها المعلمون الاتصال المتزامن أو اللغة المنطوقة فقط. وثق تصميم متعدد القواعد عبر المهارات علاقة وظيفية بين التعليم واكتساب المهارات لأولئك الأطفال الذين لم تكن لديهم المهارات في الأساس. تم تأكيد هذه النتائج من خلال التغييرات في اختبارات الوعي الفونولوجي التي تم إجراؤها في بداية العام الدراسي ونهايته. فوجد أن أطفال المعاقين سمعياً الذين تنوعوا في وضع الاتصال الأساسي والعمر الزمني والقدرة اللغوية استفادوا جميعاً من التعليم الواضح في الوعي الفونولوجي.

واتفقت أيضاً مع دراسة (Celek et al, 2012) التي هدفت إلى الكشف عن أثر تدريبات الوعي الفونولوجي في التشجيع على المعرفة بالظاهرة الفونولوجية لدى الأطفال ذوي الضعف السمعي، أجريت دراسة على عينة قوامها (16) طفلاً من الأطفال ضعاف السمع تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (48-73) وتراوحت نسبة سمعهم ما بين الحاد والمتوسط وتراوحت أعمارهم ما بين (7-13) سنة، تم تطبيق البرنامج القائم على تدريب الوعي الفونولوجي لمدة (14) أسبوعاً وعرض البرنامج لمدة جلسة واحدة مدتها (60) دقيقة في الأسبوع. توصلت النتائج إلى تحسن دال في درجات الوعي الفونولوجي الخمس المستخدمة في الدّراسة لدى أطفال المجموعة التّدريبية مجموعة التدخل التي تعاملت مع البرنامج المقدم والقائم على الوعي الفونولوجي.

وتوازنت نتائج الدّراسة الحالية مع دراسة سهام عباس (2018)، التي سعت للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع في المرحلة العمرية من (3 إلى 6) سنوات، مستخدمة أدوات معدة ضمن الدّراسة، تمثلت في مقياس الوعي الفونولوجي وبرنامج تدريبي لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي. وتوصلت الدّراسة لوجود تحسن دال إحصائياً في درجات الوعي الفونولوجي لصالح أطفال المجموعة التّدريبية على حساب المجموعة الضابطة ولصالح المقياس البعدي على حساب المقياس القبلي، وهو ما أكد فعالية البرنامج وثبات أثره بعد القياس التّتبّعي. وأيضاً دراسة (Lee, S et al, 2017) التي فحصت جدوى تدخل الممارسة عن بعد لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع مقارنة بالتدخل الشخصي التقليدي. شارك في هذه الدّراسة عشرون (20) طفلاً يعانون من ضعف السمع. تلقت مجموعتان من عشرة (10) أطفال لكل منهما تدخل تكميلي للتوعية الفونولوجية إما عن طريق الممارسة عن بعد أو نموذج تقديم الخدمة الشخصية. بعد تدخل لمدة (12) أسبوعاً، أظهر الأطفال المصابون بفقدان السمع مهارات وعي فونولوجية محسنة كما تم قياسها بواسطة اختبار لاحق موحد. لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعة الممارسة عن بعد والمجموعة الشخصية. فتشير النتائج إلى أن نموذج تقديم خدمة

الممارسة عن بعد ممكن للأطفال الصغار الذين يعانون من ضعف السمع، وأن الممارسة عن بعد قد تكون فعالة مثل التدخل الشخصي في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي.

تأسيساً على ما سبق، يمكن التأكيد أن البرنامج ككل ساعد مجموعة الدّراسة على التمكن من مهارات الوعي الفونولوجي المستهدفة، كما كان له أثر بالغ الأهمية في استمرار أثر التّدريب عليه واستمرار فعاليته، مما يدل على اكتساب المعرفة والدراية بالفونيمات والمقاطع والكلمات، وأصبحوا قادرين على التعامل معها وتصحيح أخطائهم المرتكبة على مستواها سابقاً. وبالتالي امتلكوا جزءاً من اللغة على اعتبار أن الوعي الفونولوجي من أهم عناصرها والذي كان الهدف الأسى للباحثة من خلال برنامجها الذي ساعدتهم على التمييز بين الوحدات الفونولوجية اللغوية، ومكنهم أكثر في اتقان المقاطع الصوتية ومخارجها وبالتالي أسرع في نطقها. كما تعزى الاستمرارية في التحسن أيضاً إلى وفرة وتنوع التطبيقات المقدمة للتلاميذ التي أدت إلى زيادة نصيب كل حالة من التّدريب على مهارات الوعي الفونولوجي وتكرار تلك الأنشطة على مدى البرنامج، ثبت وعمم المكتسبات الفونولوجية لديهم مما زادهم قدرةً على استدعاءها عند الحاجة إليها في المواقف التعليمية. وأيضاً من خلال التعزيزات وخاصة المادية التي قدمتها الباحثة لهم والتي تركت أثراً في أنفسهم على مراقبة إنتاجهم وكلماتهم وطريقة نطقهم للأصوات مقرونة بالحركات الطويلة والقصيرة وعززت قدرتهم على مراقبة بعضهم كمشاركين في نفس الوقت خاصة في الأنشطة الجماعية التي عززت أيضاً من قدرتهم الإدراكية السمعيّة. كما ينسب الاستمرار إلى ما ضمنه البرنامج من اعتماد كلي على الوسائل التعليمية خاصة الصور فحقق مستوى من النظام والترتيب في بناء المعرفة الفونولوجية وترسيخها، حيث يرى محمود الحيلة أن الوسائل التعليمية تثرى المادة التعليمية وتجعلها أكثر محسوسة، وتجعل الخبرات التعليمية أكثر فاعلية وأبقى أثراً، وأقل احتمالاً للنسيان، مما يساعد المتعلم على نقل أثر ما تعلّمه بواسطتها إلى الحياة العملية، وتبقى المعلومات حية في ذهنه. (محمود الحيلة، 2001، ص 45)، هذه الأسباب مجتمعة قد يكون لها الدور الفعال في استمرارية تأثير البرنامج وثباته.

4_ عرض نتائج الفرضية الثالثة:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه "توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدّراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار كفاءة النطق المصور يعزى للبرنامج التّدريبي لصالح التطبيق البعدي"

وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار إحصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدّراسة في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لاختبار كفاءة النطق المصور، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (46) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدّراسة في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لاختبار كفاءة النطق المصور.

اختبار	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon		القرار الاحصائي (الدلالة)
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)	
كفاءة النطق المصور	قبلي	52.83	6.61	السالبة	0	0	0	2.20	0.028	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
				الموجبة			2	-1		
	بعدي	79.0	9.9	المتعادلة	0	3,5	1			
				المجموع	6					

من خلال الجدول رقم (46) نجد:

* بالنسبة لكفاءة النطق المصور: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.201) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.028) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي. وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدّراسة في القياس البعدي في هذا البعد (79.00) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (52.83) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدّراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع كفاءة مجموعة الدّراسة النطقية. وعليه تم التحقق من الفرضية التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في درجات مجموعة الدّراسة على اختبار كفاءة النطق المصور لصالح التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التدريبي، وقد تم حساب أثر استخدامه وكانت النتائج كما يلي:

* جدول رقم (47) يوضح أثر مربع ايتا في نتائج اختبار كفاءة النطق المصور (قبلي – بعدي).

الاختبار		اختبار مربع ايتا η^2	
		القيمة	التأثير
كفاءة النطق المصور		0.853	قوي

يتبين من الجدول (47) أن قيمة معامل مربع ايتا η^2 بلغت: (0.853) للدرجة الكلية وهي قيمة تدل على وجود أثر كبير وقوي لاستخدام البرنامج التدريبي في زيادة الكفاءة النطقية، لدى مجموعة الدّراسة.

5_ عرض نتائج الفرضية الرابعة:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية الرابعة والتي تنص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدّراسة في القياسين البعدي والتّبعي لاختبار كفاءة النطق المصور." وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار احصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدّراسة في القياسين البعدي والتّبعي على اختبار كفاءة النطق المصور، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (48) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدّراسة في القياسين البعدي والتّتبّعي اختبار كفاءة النطق المصور.

اختبار	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon	القرار الاحصائي (الدلالة)
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)
كفاءة النطق المصور	تبعي	76.50	3.78	السّالبة	3	3	9	-0.316	0.752
				الموجبة	3	4	12		
	بعدي	79.00	9.95	المتعادلة	0				
				المجموع	6				

من خلال الجدول رقم (48) نجد:

* بالنسبة لكفاءة النطق المصور: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-0.316) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.752) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (79.00) والمتوسط الحسابي للقياس التّتبّعي بلغ (76.50) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتّتبّعي في اختبار كفاءة النطق المصور.

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية بعد وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتّتبّعي في درجات مجموعة الدّراسة على الدرجة الكلية لاختبار كفاءة النطق المصور، مما يعني استمرار ثبات التحسن لدى أفراد المجموعة حتى بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التّدريبي، أي استمرارية أثر البرنامج التّدريبي في رفع كفاءة مجموعة الدّراسة النطقية.

6- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة والرابعة:

ومما سبق يتضح صحة الفرضية الثالثة والرابعة حيث فسرتها الباحثة كما يلي:

أظهرت نتائج القياس القبلي، والبعدي على اختبار كفاءة النطق المصور المخصص للكشف عن الاضطرابات النطقية للأصوات اللغوية لدى الأطفال المعاقين سمعياً، إعاقة سمعية من خفيفة إلى متوسطة، درجة التحسن الملحوظة بعد التعرض للتدريب (بعد تطبيق البرنامج التّدريبي). والذي استهدف مجموعة الدّراسة بتطوير اكتساباتهم الفونولوجية دون المساومة على تحسين نطقهم للأصوات اللغوية وخفض عيوبها، من خلال دمج النشاطات التي تسهل هذا الاكتساب ضمن التدخلات التّدريبية. وهذا راجع للعلاقة الطردية بين الاضطرابات النطقية والفونولوجية حسب ما تم تبينه سابقاً من دراسات أكدت على الدور الفعال للتدريب الفونولوجي في تصحيح عيوب النطق والعكس صحيح. وذلك من خلال توظيف التّدريب لأهم المهارات والقواعد الفونولوجية اللازمة للإنتاج النطقي السليم للأصوات اعتماداً على حزمة من الفنيات والأساليب العلاجية السمعية والنطقية، عبر عدد معين من الأنشطة قدر بثلاثة وعشرين (23) نشاط تدريبي موزعة على ست (6) حصص تدريبية ضمن المرحلة التمهيديّة.

وتعزى نتيجة التحسن إلى تضمن هذه الأنشطة تدريباً نطقياً مباشراً ضمن ثلاثة مستويات تبدأ بالتّدريب على الصوت منعزلاً، ثم بوضعه في سياق المقاطع الصوتية، ثم في سياق الكلمات، بحيث دربوا على إنتاج الصوت في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها عبر عدة خطوات، فأول خطوة، تستهدف التركيز على خصائص الصوت اللغوي منعزلاً عن سياقه الصوتي مما يزيد من فرص المراقبة الذاتية له. وعلى الرغم من أنه "لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول الطريقة الأمثل في تعليم الأصوات في بداية العلاج، فهل تُعلم منفردة أم في مقاطع أم في كلمات؟ فقد أكد McDonald على استخدام المقاطع

للتدريب على الإنتاج، لأن المقاطع هي الوحدة الأساسية للإنتاج الحركي النطقي. ويُشيد بعض أخصائيو النطق واللغة بضرورة بدأ التدريب بالأصوات المنفردة، لأنها "أقل وحدات الإنتاج تعقيداً"، ويقوم هذا الاتجاه على فرضية مفادها أنه يمكن تعلم حركات النطق لصوت ما بسهولة كبيرة عندما يكون الصوت واضحاً جداً ويقع في أقل السياقات تعقيداً. ولتفادي هذا اللبس في التفضيل تبنت الباحثة كلا الطريقتين للوصول بمجموعة الدّراسة لأعلى مستويات الاستفادة من التوعية التمييزية للأصوات المنتجة. وفيما يلي عرض مختصر لخطوات الطريقة الثانية المتمثلة في دمج الصوت ضمن سياقات صوتية مقطعية داخل الكلمات في مواقع نطقية متباينة (أول الكلمة-وسط الكلمة-نهاية الكلمة).

فالخطوة الثانية، تركز على طريقة استخدام السياق التي تقوم على انتقاء الصوت المستهدف من أحد السياقات الصوتية كمفتاح عملي لبداية جلسة التدريب، فهذه الطريقة وفرت فرصاً تدريبية إضافية تعمل على تسهيل الإمساك بسمات الصوت أكثر مما لو جاء منعزلاً، بتقديم صورة ينجحون في تسميتها بشكل صحيح فتكون دالة على الكلمة التي تحوي الصوت موضع التدريب، وأيضاً من أجل دراسة تأثيرات الأصوات المجاورة سواء كانت صائتية أو صامتية (السياق الصوتي والمكاني) على كيفية إخراجها. فمن ملاحظة الباحثة لأداء الحالات أثناء التقييم النطقي (اختبار كفاءة النطق المصور-إعداد الباحثة) تبين أنهم يمزجون بين أشكال مختلفة من الاضطرابات النطقية للصوت المستهدف داخل سياقات صوتية متباينة، فمثلاً قد يكون إنتاجه قائماً على التشويه في بداية الكلمة، وعلى الإبدال في نهايتها، أو على الحذف في وسط الكلمة، وغير ذلك من التنوعات التي لا تخرج الصامت من دائرة الاضطراب النطقي مهما تنوع سياقه الصوتي. فقد ينجح الإنتاج في سياق صوتي معين وقد لا ينجح في سياق صوتي آخر. فهذا من شأنه أن يساعد على تفسير نمط الأخطاء الفونولوجية المرتكبة أثناء القراءة لاحقاً.

وأيضاً هناك خطوة ثالثة، هي التقليد والمحاكاة وتكمن أهمية توظيف هذه الطريقة في استطاعة مجموعة الدّراسة من استكشاف الفروق الطفيفة للسمات النطقية والصوتية للصوت المستهدف، من خلال الاستفادة من التكامل السمعي البصري الحركي، فتوفر هذه الخاصية ميزة العمل على ثلاث (3) مستويات، مستوى التمييز السمعي، التمييز البصري ومستوى الإنتاج الحركي، أي تفسير الإشارات الصوتية البصرية الحركية التي يستقبلونها. فلقياس قدرتهم على الاستجابة لنموذج سمعي ما (الصوت المستهدف)، يُوجهون للاستماع الجيد له (المستوى السمعي)، ثم للمراقبة البصرية الدقيقة التي تستوجب ملاحظة الحركات العضلية لمواضع النطق كطريقة حركة لسان شفقي المصدر (المستوى البصري)، وصولاً للإنتاج الحركي عن طريق تقليد السلوك المستهدف وزيادة الوعي به. وأخيراً الخطوة الرابعة التي تعتبر مرحلة الأعضاء النطقية، أي التموضع النطقي، وهي طريقة بديلة أو مكملّة انتقلت بها الباحثة بمجموعة الدّراسة لإصلاح العجز النطقي للصوت المعتل. تلخص هذه التقنية في الاستعمال الأمثل لأعضاء النطق حركياً من خلال زيادة الوعي بالآليات الإنتاج الحركي الصوتي عن طريق توجيه الانتباه لأماكن التقاء أعضاء النطق (الشفاه، الأسنان، اللسان، الفك، الحنك...)، من جهة من خلال تقديم شروحات شفوية وصفية لكيفية إنتاج الأصوات من مواضع نطقها مع استخدام إشارات بصرية وحسية لدعم الوصف الشفوي بالاستعانة بالصور والرسومات التخطيطية. وإلى ممارسة تمارين للعضلات النطقية من جهة أخرى. وتكمن ميزة هذه الخطوة في تحسين نطق الصوت بصورة ملموسة، لأنها تركز منذ البداية على تهيئة أعضاء النطق لتتحرك وفقاً لخصائص الصوت المستهدف.

وإضافة إلى فعالية الأنشطة الموصوفة سابقاً في الوصول إلى هذه النتيجة الإيجابية، قد يعزى التحسن أيضاً إلى اشتغال البرنامج على أنشطة الوعي الفونولوجي فتكرارها أدى إلى تنمية مهارات التعرف على مستويات الوحدات الفونومية وعزز نطقها وإخراجها الصوتي. وتتفق نتائج هذه الدّراسة مع عدد من الدراسات في نفس مجالها، والتي تظهر أهمية تصميم برامج تدخل مبكرة تنمي القدرات النطقية والسمعية. ومن ثم فإن المهارات النطقية تعد عاملاً مهماً إذا كان الهدف منها توظيفها في بناء قدرات فونولوجية.

وللإشارة فإن معظم البحوث تناولت الاضطرابات الفونولوجية عند الطّفل كاضطرابات نطقية، وفي غياب هذه المهارة أو القدرة، ينتج عنه اضطرابات على مستوى إخراج الوحدات الصوتية، فتصنف حينئذ كاضطرابات نطقية خاصة إذا صاحبها عجز حركي لأعضاء النطق، أو تصنف ضمن تأخر الكلام إذا تجاوز الطّفل مرحلة اكتساب اللغة واستمرت معه مظاهر التشويه التي تصيب الكلمة، حيث يمكن تصنيفه ضمن الاضطرابات النمائية. أما التشويه البسيط الذي يمس الكلمات مع محاولات لتصحيح أخطاء النطق وإعادة ترتيب وتوظيف الفونيمات، فقد ينم عن عجز في مستوى الوعي الفونولوجي كوظيفة ما وراء معرفية، مما يساهم عادة في ظهور الاضطرابات الفونولوجية عند الطّفل. (طاهر مساحلي، 2017، ص ص 222-223)

خاصة وأن اضطرابات النطق وعيوبه من أهم مشكلات ذوي الإعاقة السمعية، حيث يعد الوعي الفونولوجي بعناصره قاعدة مهمة لتعلم النطق واللغة واكتساب المهارات المرتبطة بهما، حيث أن العديد من مشكلات النطق في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي، وأن الخلل الفونولوجي يتميز بصعوبة إخراج التتابع الحركي بسهولة وسرعة. ويرى بعض الباحثين أمثال، Manis, F. R., McBride, Change, C., Seidenberg, M. S., Keating, P., Doi, L. M. Munson, (1997) أن سبب صعوبات الوعي الفونولوجي يرجع إلى خلل في قدرات المعالجة النطقية وأن ضعفه يرتبط بضعف الأداء في مهام إدراك النطق، مما يتطلب تطوير المهارات التي تشجع الوعي التجزيئي الضمني للأصوات. (حسين أحمد عبد الفتاح، 2015، ص 149)

وأيضاً قدم (Snowling et al, 2000) أدلة أخرى على الطبيعة المستمرة لنقص الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف النطق. فاكتشف هؤلاء الباحثون أن (10) أطفال تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطرابات نطقية في سن (4) سنوات واجهوا صعوبة كبيرة في سن (15) مقارنة بأقرانهم في مهمة المعالجة الفونولوجية والتي كانت عبارة عن تكرار الالكلمات، ومهمة الوعي الفونولوجي (أي مهمة إدراك صوتية معقدة تتضمن مهارات في تجزئة بداية القافية والتلاعب الصوتي والمنج. وفي دراسة (Rvachew Chiang et Evans, 2007) بعنوان خصائص الأخطاء النطقية التي ينتجها الأطفال الذين لديهم وعي فونولوجي متأخر والذين ليس لديهم وعي فونولوجي متأخر، هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أنواع الأخطاء النطقية التي ينتجها الأطفال الذين لديهم اضطرابات نطقية ومهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال، فأشارت النتائج إلى نمط يميل نحو وجود علاقة بين شدة اضطرابات النطق للأصوات وخطر حدوث مشكلات في الوعي الفونولوجي.

(إيناس محمد عليّات، 2016، ص 437)

وهو نفسه ما لاحظته لعربي نورية (2015) في دراستها خاصة وأنها تشرك مع الدراسة الحالية في الفئة المستهدفة، حيث أن الأخطاء المرتكبة مست الحروف المتقاربة، سواء من حيث المخرج أو من حيث الصفات الفونولوجية أو الاثنين معاً، فخير دليل على ذلك أن الأطفال الصم يعانون من صعوبة فونولوجية في التمييز بين الحروف، وبالتالي فالطّفل الأصم بسبب مشكل الإعاقة السمعية، لن يتمكن من استيعاب القواعد الفونولوجية، إذا لم تكن لديه قدرات فونولوجية تؤهله، للإدراك والتمييز السمعي ومعالجة الوحدات اللسانية.

استناداً على ما سبق، اعتبرت الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع (American Speech Language-2001, Hearing Association)، أن التعرف على الوعي الفونولوجي وعلاجه جزءاً مهماً من ممارسة علم أمراض النطق واللغة لدى الأطفال، ويرجع ذلك في جزء كبير منه إلى الارتباط المباشر بين تنمية الوعي الفونولوجي والنطق. فإن هذا الوعي هو أيضاً جانب أساسي من جوانب تطور اللغة الشفهية. عندما ينقر الطّفل على المقاطع في كلمة، أو يطابق صور الكلمات على أساس القافية المشتركة، أو يحذف بداية الكلمة، يجب على الطّفل الوصول إلى التمثيلات الفونولوجية الأساسية في المعجم. يعكس أداء الطّفل الوعي بالوحدات اللغوية الأصغر التي يتم من خلالها تكوين التمثيل الفونولوجي للكلمات. يبدو

أن صعوبة أداء هذه المهام تمثل عجزاً أساسياً للعديد من الأطفال من ضعف لغوي معين، و / أو اضطرابات في النطق والصوت. (Rvachew,S, 2006 , p165)

ولذلك كشفت نتائج دراسة (Kamhi, 2006) عن أن الأطفال الذين لديهم اضطرابات نطقية يمكن أن يستفيدوا من التدريب على الوعي الفونولوجي، لأنه قد يؤدي بهم إلى تحسين النطق لديهم، واتضح أن التدريب على النطق والوعي المتنامي بكل فونيم بمصاحبة التدريب السمعي الصوتي يزيد من مهارات الكلام لدى هؤلاء الأطفال. (عبد الحميد أشرف وآخرون، 2014، ص 310-311). فأكد كل من (Colin et al, 2006) و (Ambrose,2009) على ضرورة أن يكون الوعي الفونولوجي من أولويات البرامج التدريبية الموجهة للأطفال ضعاف السمع، وذلك باعتباره مهارة أساسية ومحورية فإذا ما تم تقويتها وتنميتها نتج عنها تغيرات في مختلف جوانب النمو مثل اللغة والنطق وغيرها من الجوانب. (فاطمة سعيد أحمد بركات، 2017، ص 249). كما أظهر (Gillon Gail, 2005) في دراسته أن عجز المعالجة الفونولوجية لدى الأطفال في سن المدرسة الذين يعانون من ضعف النطق المستمر بطبيعته، والذي لا يتم حله إلا من خلال بعض أشكال التدخل العلاجي الخاضع للرقابة، يحتاجون إلى علاج مباشر ومكثف نسبياً يستهدف الوعي الفونولوجي لحل عجزه. (Gail T. Gillon,2005,p309)

فجاءت دراسة عبد الحميد محمد وإيهاب الببلاوي (2014)، للكشف تجريبياً عن فاعلية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في المجموعة التجريبية أظهروا استمرار ملحوظاً في تحسن النطق الصحيح، وانخفاضاً في اضطرابات النطق لديهم بعد توقف إجراء البرنامج، وهذا يعني فاعلية جلسات البرنامج في علاج اضطرابات النطق. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من الحاسب الآلي في تصميم وتنفيذ البرامج العلاجية لاضطرابات النطق، وتقديمها في عرض مشوق لإثارة اهتمام الأطفال وزيادة دافعيتهم للعلاج، التنوع بين الفنيات العلاجية المختلفة، والابتعاد عن استخدام طريقة واحدة في العلاج لما لهذا التنوع من فوائد كبيرة.

وتعزو الباحثة تحقق التحسن واستمراره وثباته لدى مجموعة الدراسة، إلى أن التدريب المكثف على مهارات الوعي الفونولوجي قد ساعدهم على تنمية القدرة السمعية بطريقة جيدة ومكن توظيف ذلك في تصحيح النطق بطريقة جيدة لأن هذا النوع من التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي يحتاج إلى تركيز كبير وتكرار مقصود لفهم الرسالة المسموعة. فنظراً لكونهم قد تلقوا تدريباً على الإدراك السمعي لفونيماتهم الصوتية غير المفهومة، فقد تلقوا، بحكم طبيعة هذا التدريب، بعض ممارسات الوعي الفونولوجي، مثل جعلهم يسمون الكلمات التي تتناغم مع الكلمات المستهدفة لممارسة النطق، وممارسة مزج الفونيمات في الكلمات، والتجزئة وعد الأصوات في الكلمات، وجعلهم يعزلون الأصوات ويتلاعبون بها في كلماتهم المفصلة المستهدفة، من شأنه أن يساعد في تعزيز كفاءة النطق.

وقد يرجع الاحتفاظ بالأثر التدريبي إلى العامل النفسي حيث أن أداء جميع الأنشطة في جلسات تدريبية تتسم بالمرح، وأيضاً إلى استخدام مدخلات ومخرجات سمعية واضحة، فما احتوته الأنشطة المصورة من تدريبات مصاحبة بصوت الباحثة عبر تسجيلات صوتية، وبصوتهم (التسميع الذاتي) وتكرار الصوت عدة مرات مكن مجموعة الدراسة من استخدام الأشكال المختلفة من السياقات الصوتية، مما زاد من وعيهم بالبنية اللغوية. فضلاً عن أن محتوى الصور بما فيها آثار تشويق ومتعة الحالات مما زاد انتباههم. كما أن المهارات التي تم التركيز عليها ربما تكون عاملاً مساعداً في استمرارية التحسن كالتمييز السمعي والانتباه السمعي، بالإضافة إلى ممارسة التعليمات الفونولوجية شفوياً كعد الأصوات ومزجها وتجزئتها، وإعادة نطق الأصوات عند التلاعب بوحداتها الصوتية. هذا كله متن التفاعل بين الخبرة اللغوية والمعرفية التي اكتسبتها مجموعة الدراسة من التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي.

كما أن تأكيد الحالات للأصوات اللغوية المتعلمة واستقبالها سمعياً وإنتاجها نطقياً جاء من خلال ربطها برمزها الإشاري وطريقة قراءتها على الشفاه، فسهل تزويد ذاكرتهم اللفظية والسمعية بأصوات جديدة. فحسب (Narr, R. A. F, 2006) فإن الأطفال الذي يفقدون سمعهم، يتعلمون ربط إرشادات اليد الصوتية المرئية ورسومات الحروف مع الأصوات كوسيلة لازمة لتمثيل وتخزين المعلومات الفونولوجية المتعلقة بكلمة ما (Narr, R. A. F, 2006, p55). وهو ما أكدته دراسة الباحثان (Baddeley et Hitch, 1974) ونصيرة الشوال (2018) والتي أكدت ما سبق على نفس مجموعة الدراسة الحالية وهي الأطفال المعاقين سمعياً، بأن الذاكرة اللفظية تؤدي إلى دوراً هاماً في اكتساب اللغة والنطق السليم فالملاحظ أن الذاكرة اللفظية هي التي تعمل على حفظ واسترجاع الخصائص النطقية المميزة للأصوات اللغوية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات أخرى على فاعلية الوعي الفونولوجي في خفض بعض اضطرابات النطق وتحسن المجموعة التدريبية بعد تعرضها للبرنامج والاستمرارية في القياس التتبعي واحتفاظها بأثر التدريب، ويذكر منها دراسة (Brookshire et al, 2014)، (Ingvalson, et al, 2013)، ودراسة (Soleymani, et al, 2016)، الببلاوي عبد الوهاب (2014)

7_ عرض نتائج الفرضية الخامسة:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية الخامسة والتي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي"

وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار إحصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (49) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدى لأبعاد اختبار القراءة والاختبار ككل.

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon		القرار الاحصائي (الدلالة)
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)	
التسمية السريعة للحروف وحركاتها	قبلي	39.50	5.99	السالبة	0	0	0	-2.201	0.028	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
	بعدي	58.16	10.36	الموجبة	6	3.5	21			
				المتعادلة	0					
				المجموع	6					
دقة قراءة الكلمات	قبلي	3.83	1.72	السالبة	0	0	0	-2.232	0.026	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
	بعدي	9.50	2.66	الموجبة	6	3.5	21			
				المتعادلة	0					
				المجموع	6					
دقة قراءة شبه الكلمات	قبلي	3.50	1.87	السالبة	0	0	0	-2.214	0.027	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
	بعدي	9.16	2.78	الموجبة	6	3.5	21			
				المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الطلاقة القرائية	قبلي	8.83	3.54	السالبة	0	0	0	-2.214	0.027	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
	بعدي	26.83	6.36	الموجبة	6	3.5	21			
				المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الفهم القرائي	قبلي	0.83	0.75	السالبة	0	0	0	-2.264	0.024	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
	بعدي	2.83	0.75	الموجبة	6	3.5	21			
				المتعادلة	0					
				المجموع	6					
الدرجة الكلية اختبار القراءة	قبلي	56.50	12.94	السالبة	0	0	0	-2.201	0.028	دال عند (0.05) لصالح القياس البعدي
	بعدي	106.50	22.22	الموجبة	6	3.5	21			
				المتعادلة	0					
				المجموع	6					

من خلال الجدول رقم (49) نجد:

* بالنسبة للتسمية السريعة للحروف وحركاتها: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.201) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.028) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (58.16) في حين كان متوسط

درجاتهم في القياس القبلي (39.50) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدّراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التّدرّبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع نجاح وتمكن مجموعة الدّراسة في التسمية السريعة للحروف وحركاتها.

* بالنسبة لدقة قراءة الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.232) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.026) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدّراسة في القياس البعدي في هذا البعد (9.50) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (3.83)، وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدّراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التّدرّبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع دقة مجموعة الدّراسة في التعرف على الكلمات المقروءة.

* بالنسبة لدقة قراءة شبه الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.214) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدّراسة في القياس البعدي في هذا البعد (9.16) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (3.50)، وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدّراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التّدرّبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع دقة مجموعة الدّراسة في فك تشفير شبه الكلمات.

* بالنسبة للطلاقة القرائية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.214) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدّراسة في القياس البعدي في هذا البعد (26.83) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (8.83)، وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدّراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التّدرّبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع معدل الطلاقة القرائية لمجموعة الدّراسة.

* بالنسبة للفهم القرائي: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.264) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.024) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية. نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدّراسة في القياس البعدي في هذا البعد (2.83) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (0.83)، وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدّراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التّدرّبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع مهارات الفهم القرائي لمجموعة الدّراسة.

* بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار القراءة: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.201) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.028) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات حالات الدّراسة في القياس البعدي في هذا البعد (106.50) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (56.50) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدّراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التّدرّبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع القدرة القرائية ككل لمجموعة الدّراسة.

وعليه تم التحقق من الفرضية التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في درجات مجموعة الدراسة على اختبار القراءة لصالح التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التدريبي، وقد تم حساب أثر استخدامه وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (50) يوضح أثر مربع إيتا في نتائج اختبار القراءة (قبلي – بعدي).

اختبار مربع إيتا η^2		البعد
القيمة	التأثير	
0,593	متوسط	التسمية السريعة للحروف وحركاتها
0,657	متوسط	دقة قراءة الكلمات
0,631	متوسط	دقة قراءة شبه الكلمات
0,785	قوي	الطلاقة القرائية
0,679	متوسط	الفهم القرائي
0,694	متوسط	الدرجة الكلية لاختبار القراءة

يتبين من الجدول (50) أن قيم معامل مربع إيتا η^2 بلغت على الترتيب: (0,593)، (0,657)، (0,631)، (0,785)، (0,679)، (0,694) وهي قيم تدل على وجود أثر متوسط لاستخدام البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة، (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: التسمية السريعة للحروف وحركاتها، دقة قراءة الكلمات، دقة قراءة شبه الكلمات، الطلاقة القرائية، الفهم القرائي) لدى مجموعة الدراسة.

8_ عرض نتائج الفرضية السادسة:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية السادسة والتي تنص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتبقي لاختبار القراءة".

وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة باختبار احصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتبقي على أبعاد اختبار القراءة والاختبار ككل، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (51) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار القراءة والاختبار ككل.

القرار الإحصائي (الدلالة)	اختبار Wilcoxon		مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القياس	البعد
	مستوى الدلالة (Sig)	القيمة (Z)								
غير دال	0.172	-1.367	4	4	1	السالبة	12.09	61.33	تتبعي	التسمية السريعة للحروف وحركاتها
			17	3,4	5	الموجبة				
					0	المتعادلة	10.36	58.16	بعدي	
					6	المجموع				
غير دال	0.671	-0.425	8,5	2,83	3	السالبة	3.43	9.83	تتبعي	دقة قراءة الكلمات
			12,5	4,17	3	الموجبة				
					0	المتعادلة	2.66	9.50	بعدي	
					6	المجموع				
غير دال	0.748	-0.322	12	4	3	السالبة	1.78	9.00	تتبعي	دقة قراءة شبه الكلمات
			9	3	3	الموجبة				
					0	المتعادلة	2.78	9.16	بعدي	
					6	المجموع				
دال عند لصالح (0.05) القياس التتبعي	0.046	-1.992	1	1	1	السالبة	5.23	32.16	تتبعي	الطلاقة القرائية
			20	4	5	الموجبة				
					0	المتعادلة	6.36	26.83	بعدي	
					6	المجموع				
غير دال	0.059	-1.890	0	0	0	السالبة	0.81	3.66	تتبعي	الفهم القرائي
			10	2,5	4	الموجبة				
					2	المتعادلة	0.75	2.83	بعدي	
					6	المجموع				
دال عند (0.05) لصالح القياس التتبعي	0.028	-2.201	0	0	0	السالبة	20.90	116.00	تتبعي	الدرجة الكلية اختبار القراءة
			21	3,5	6	الموجبة				
					0	المتعادلة	22.22	106.50	بعدي	
					6	المجموع				

من خلال الجدول رقم (51) نجد:

* بالنسبة للتسمية السريعة للحروف وحركاتها: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-1.367) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.172) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائياً، وعند المقارنة بين

المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (58.16) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (61.33) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة لدقة قراءة الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-0.425) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.671) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (9.50) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (9.83) وهما قيمتان متقاربتان جداً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة لدقة قراءة شبه الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-0.322) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.748) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (9.16) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (9.00) وهما قيمتان متقاربتان جداً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة للطلاقة القرائية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-1.992) مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.046) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار في هذا البعد، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين التتبعي والبعدي، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس التتبعي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (26.83) في حين بلغ متوسط درجاتهم في القياس التتبعي (32.16).

* بالنسبة للفهم القرائي: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-1.890) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.059) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (2.83) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (3.66) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة للدرجة الكلية اختبار القراءة: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.201) مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.028) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار في هذا البعد، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين التتبعي والبعدي، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس التتبعي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا الاختبار ككل (105.50) في حين بلغ متوسط درجاتهم في القياس التتبعي (116.00).

وهذه النتيجة تؤكد عدم تحقق الفرضية، بوجود فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لاختبار القراءة (الطلاقة القرائية والدرجة الكلية) لدى مجموعة الدراسة دالة إحصائية لصالح القياس التتبعي، وهذا يعني أن البرنامج المستخدم ساهم في استمرار تحسن درجات مهارات القراءة بعد نهاية البرنامج (أي في القياس التتبعي) مقارنة بالقياس البعدي.

9_ تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة والسادسة:

ومما سبق يتضح صحة الفرضية الخامسة حيث فسرتها الباحثة كما يلي:

تعكس هذه النتائج فعالية البرنامج المقترح القائم على أنشطة الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات القراءة (الدقة، السرعة، الطلاقة والفهم)، فإذا كان البرنامج التدريبي قادراً على تحسين مهارات الوعي الفونولوجي، وكان قادراً على دعم تطوير التمثيل الفونولوجي عالي الجودة لدى مجموعة الدراسة المصابين بإعاقة سمعية من خفيفة إلى متوسطة، وهو ما تم إثباته سابقاً كمياً وكيفياً، فيجب أيضاً أن يكون لذلك تأثيراً على تطور قراءتهم كنتيجة حتمية. مما يوضح أن مهارات

الوعي الفونولوجي تمثل المرحلة التأسيسية لاكتساب القراءة والتقدم فيها. فهي شرط مسبق يُبنى ويُؤسس عليه الأداء القرآني.

وتأكيداً على القدرة التنبؤية للمهارات الفونولوجية الضمنية على التحصيل القرآني بأنها نفسها عند المعاقين سمعياً خاصة ذوي السمع الوظيفي. فمن الممكن أن يتمكن القراء المعاقين سمعياً من الوصول إلى الوحدات الفونولوجية مثل المقاطع الصوتية والفونيمات من خلال تجربتهم في القراءة. من ناحية أخرى، يمكن للوعي الفونولوجي أن يسبق، بل ويفضل بالفعل، تطوير القراءة لدى القراء العاقين سمعياً. (Colin et al, 2007, p140) فالطريقة الوحيدة للإجابة على هذا السؤال هي إجراء دراسات طويلة مصممة لقياس الوعي الفونولوجي لهذه الفئة قبل وأثناء اكتساب القراءة. ففي دراسة مقطعية للأطفال الصم الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و 8 سنوات، وجد (Kyle et Harris, 2006) أن الوعي الفونولوجي كان ارتباطاً مهماً بالقدرة على القراءة قبل السيطرة على فقدان السمع.

كما قام (park, 2008) بدراسة خصائص المعالجة السمعية للأصوات، والقراءة واللغة الشفوية لدى الأطفال ذوي ضعف السمع البسيط والمعتدل والحسي العصبي، وهدفت الدراسة إلى فحص تأثير ضعف السمع البسيط والمعتدل والحسي العصبي على نمو الوعي السمعي للغة المنطوقة ومعرفة القراءة والكتابة (قراءة، إملاء). تكون المشاركون في الدراسة من (60) طفلاً (30) طفلاً عادي السمع و(30) طفلاً ضعاف السمع يستخدمون سماعات طبية، وتم استخدام مقياس الوعي الفونولوجي ومقياس اللغة ومقياس صعوبات التعلم، وبينت النتائج ضعف الوعي الفونولوجي لدى عينة الدراسة وكذلك ضعف مستوى اللغة الشفوية وانخفاض قدرات القراءة والكتابة لديهم بالمقارنة مع الأطفال العاديين. (فاطمة سعيد أحمد بركات، 2017، ص 257). خلصت الأبحاث الارتباطية والتجريبية إلى أن اكتساب الوعي الفونولوجي والمهارات الفونولوجية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنجاح اللاحق في تعلم القراءة. فتدعم العديد من الدراسات الفرضية القائلة بأن الأطفال المصابين بإعاقة سمعية من خفيفة إلى متوسطة قادرين على استخدام أنظمة بديلة لتطوير الوعي الفونولوجي قد لا تعتمد فقط على القدرة على سماع الأصوات أو نطق الكلمات بدقة.

حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أنه يمكن تلبية الاحتياجات القرائية للمتعلمين المعاقين سمعياً، فمع التعديلات المناسبة يمكن للبرامج المعتمدة على المهارات الفونولوجية منها الوعي الفونيمي أن تؤدي هذا الدور بنجاح. ويرى كل من (Chall, 1996؛ Hanson, 1989؛ Quigley et King, 1985؛ Paul, 1998؛ 2001) أنه من المقبول عمومًا أن الأطفال الصم وضعاف السمع يتعلمون القراءة باتباع نفس تسلسل تنمية المهارات الذي يفعله الأطفال الذين يسمعون لذلك يبدو وكأنه أن الصم وضعاف السمع، مثل الذين يسمعون، يمكن أن يستفيدوا من تطوير مهارات الوعي بالفونيمات كجزء من تعليم القراءة الأولى. وخلص كل من (Perfetti, Beck, Bell et Hughes, 1987)، إلى أنه على الرغم من أن الأطفال يمكنهم الاعتماد على ذاكرتهم البصرية للأحرف "لقراءة" الكلمات في البداية، فإن التقدم المستمر يتطلب تطوير علم الأصوات والوعي بيه، في حين أن الهدف النهائي للقراءة هو الفهم، فيجب على القراء أولاً "فتح" (أو قراءة) الكلمات الموجودة على الصفحة المطبوعة ثم تطوير مجموعة من الكلمات التي يتعرفون عليها بسرعة وكفاءة. (Nielsen D, Luetke-Stahlman, 2002, p12).

اقترح (Leybaert et Alegria, 1993) أن فشلنا في معالجة المكونات الفونولوجية لتعليم القراءة بشكل مناسب هو بالضبط ما يكمن وراء مشاكل القراءة للأفراد الصم وضعاف السمع. يتم تعليم القراء المبتدئين عادةً ربط الأصوات بالحروف وتسلسل الحروف التي يمثلونها. على الرغم من أن العديد من الطلاب الصم وضعاف السمع غير قادرين على سماع الأصوات بوضوح، إلا (Nielsen D, Luetke-Stahlman, 2002) يؤكدان أنهما لا يزال بإمكانهما تطوير الوعي الفونولوجي إذا كان عليهما قراءة الصوت المستند إلى الصوت. كلمات وعبارات مطبوعة باللغة الإنجليزية. (Nielsen D, Luetke-Stahlman, 2002, p12)

ومع ذلك، فإن العديد من معلمي الأطفال المعاقين سمعياً يرفضون هذه الفكرة، بافتراض أن عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات الفونولوجية سمعياً هو عائق أمام اكتساب مهارة المعالجة الفونولوجية. ومع ذلك، يدحض (1989) Hanson، هذا الرأي: الافتراض بأن القراء المعاقين سمعياً يفتقرون إلى علم الأصوات بسبب صمهم يخلط بين العجز الحسي والعجز المعرفي. في حين أن مصطلح علم الصوت غالباً ما يستخدم ليعني صوتي / سمعي أو صوتي، فإن هذا الاستخدام يعكس سوء فهم شائع للمصطلح. الوحدات الفونولوجية للغة ليست أصواتاً، ولكنها مجموعة من العناصر الأولية التي لا معنى لها والتي تتشكل منها وحدات ذات معنى. (Trezek, B. J, Malmgren, K. W, 2005, p256)

وهو نفس الارتباط الذي بينته دراسة (Johnson, C, Goswami, U, 2010) التي بُحِث فيها عن الوعي الفونولوجي والقراءة عند ضعاف السمع والصم ذوي الزرع القوقعي، حيث وصلت نتائجها إلى أن تطور القراءة لدى هذه الفئة يرتبط بشكل كبير بالوعي الفونولوجي ومهارات الذاكرة السمعية وتطوير المفردات. وأن الوعي الفونولوجي والذاكرة السمعية متنبئات قوية لتطور القراءة لديهم، مما يشير إلى أن المسار النمائي لهؤلاء الأطفال مشابه لمسار الأطفال السامعين، فتعزيز هذه المهارات يساهم في زيادة دقة القراءة وفهمها. بالإضافة إلى ذلك، قد يلعب علم الأصوات المفصلي دوراً مهماً في دعم تطوير القراءة لدى الأطفال الصم. (Johnson, C, Goswami, U, 2010, p p255-256)

بداية، ترجع الباحثة التقدم الفونولوجي القرائي الذي مس مجموعة الدّراسة، إلى ما وفّرتة أنشطة البرنامج، تحديداً على ما احتوته المرحلة التمهيديّة المتعلقة بالتدريب النطقي والذي تمّ التطرق إليه سابقاً بالتفصيل، المتعلق بعملية إخراج المنطوق من مخارجه الصحيحة، فتعلق هذه المهارات بالجانب الصوتي يجعل الوعي الفونولوجي مرتبطاً أكثر بالقراءة، فممارسة هذه الأخيرة بكفاءة يحتاج إلى نطق أصوات الحروف المكونة للمادة القرائية بشكل صحيح خالي من العيوب، خاصة إذا ما تعلق الأمر بالأصوات المتشابهة صوتاً ولفظاً، من خلال التخطيطات المرئية واللمسية السابقة أثناء علاج النطق، كما تحتاج القراءة إلى التمكن من ظواهرها المشتقة من الطبيعة الصوتية للغة كلفظ الحركات القصيرة والطويلة. وهو نفسه ما استندت عليه دراسة (Adams, 1990)، فاستعرض الباحث خلالها بحث القراءة وقرر أن مجرد تعليم الأطفال لفظ الكلمات لا يلفت الانتباه الكافي إلى الأصوات الفردية التي تؤلفهم، لذلك، قد تحظى الفونيمات باهتمام كافٍ في برامج تعليم المعاقين سمعياً لأن معظمهم يتلقون علاجاً للنطق، والذي يتم خلاله غالباً تحويل الكلمات إلى سلسلة من الفونيمات بحيث يمكن ممارسة نطقها، ثم دمجها معاً مرة أخرى في كلمة أصلية (Nielsen D, Luetke-Stahlman, 2002, p16)، كما اقترح كل من (Nielsen et Luetke Stahlman, 2002)، أنه عندما يعمل اختصاصيو أمراض النطق واللغة مع الأطفال المعاقين سمعياً، فإن المهارات التي يتم ممارستها ستدعم تطوير القراءة. ووجد (Marschark, 1993) أن الإنتاج الكلامي والقدرة على الوعي الفونولوجي يرتبطان بإتقان القراءة عندما يكون المتعلمين يعانون من الصمم أو ضعف السمع، فيقول يجب أن يساعدنا فهم طبيعة العلاقات بين هذه المتغيرات في تصميم برامج فعالة لمعالجة ومنع التأخر الفونولوجي القرائي، لذلك يتعين على برامج التدخل استهداف مهارات النطق المرتبطة بالوعي الفونولوجي، وهكذا، حتى لو لم يستطع التلميذ المعاق سمعياً سماع الكلام، فقد "يتعلم عن طريق علم الأصوات من الأحداث الحركية التي تنطوي على إنتاج الكلام. (Hanson V, 1989, p73)

وأكدته أيضاً دراسة (Trezek, B. J et Malmgren, K. W, 2005)، حول قدرة الأطفال الصم وضعاف السمع على الاستفادة من المهارات الفونيمية (الوعي الفونولوجي أو الفونيمي) أثناء القراءة للحصول على أعلى مستويات التحصيل فيها واعتبارها متغير مميز. كان الغرض من الدّراسة التحقق من قدرة المتعلمين الصم وضعاف السمع على تعلم وتعميم المهارات الفونولوجية الفونيمية، بناءً على برنامج حاسوب تدريبي قائم على تطوير الوعي الفونيمي، من خلال أنشطة النطق، والأصوات المرئية والقراءة على الشفاه. حيث اعتبر الباحث أنها حجر الأساس لتعليم الفونيمات للأطفال الصم وضعاف السمع وعظم مقدار ممارسته لها عن طريق مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي تضمن تحقيق تمثيلات مناسبة

متسقة ومناسبة للأصوات والكلمات. فهذا البرنامج يدعم الرسوم المتحركة للرأس والأعضاء موضع النطق للتمثيل المرئي لكيفية إنتاج الأصوات والكلمات مع استخدام الفونيمات المرئية والصور. وبينت نتائج الدّراسة البعدية فعالية تطبيق هذا البرنامج في تطوير القراءة وتعميم معرفة الفونيمات وممارستها، والتي قيسَت باختبارات التعرف على الفونيمات منعزلة، تحديد الفونيمات داخل الكلمات، قراءة الكلمات واللا-كلمات. وأوصى الباحث بمزيدٍ من البحوث المستقبلية من هذا النوع التي تنشأ علاقة بين الوعي الفونولوجي والفونيمي واكتساب مهارات القراءة الأخرى مثل الطلاقة والفهم عند هذه الفئة. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج الدراسات الأخرى التي تستخدم التّدريب الفونولوجي مع النطق على المهارات القرائية للأطفال السامعين، تم استخدام التّدريب مع النطق في دراسة أجراها (2011 Wolf) مع تلاميذ في الصف الثالث باستخدام تدريب القراءة والطلاقة المستند إلى الوعي الفونولوجي. تم إجراء البرنامج يوميًا على أساس فردي لمدة (12) أسبوعًا. مباشرة بعد انتهاء التدخل بسنة واحدة، تم اختبار آثار التّدريب المكثف. تم استكمال تدريب القراءة متعدد الحواس بتدريب واضح على تدفق القراءة جنبًا إلى جنب مع استراتيجيات فهم القراءة. تم توضيح التأثيرات الإيجابية أيضًا في هذا التدخل حيث أثبت التّدريب المكثف على القراءة نجاحه مع نتائج جيدة في فك التشفير والتهجئة وفهم القراءة وسرعة القراءة. (Fälth L et al, 2020, p 163)

وأيضا في دراسة سابقة قام بها (Fälth L et al., 2017) والتي كان الغرض الرئيسي منها هو فحص آثار التّدريب الفونولوجي مع النطق على الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة للأطفال في صف ما قبل المدرسة. أظهرت النتائج تأثيرات إيجابية للتدريب الفونولوجي من خلال النطق عن ثمانية تركيبات صوتية للحروف. أظهرت النتائج أن مجموعة التجربة، التي تلقت تدريباً منهجياً مع النطق، تحسنت في جميع الاختبارات المشمولة في الدّراسة. في متابعة الدّراسة بعد نصف عام من انتهاء التدخل، وُجد أنه تم الاحتفاظ بالنتائج وأن التطوير مستمر على جميع الملاحظات المقاسة لكل من التجربة ومجموعات المقارنة. في المتابعة، بدأ الطلاب المدرسة الشاملة وأكملوا فصلاً دراسياً واحداً في السنة الأولى. تظهر نتائج مجموعة التجربة في اختبار المتابعة تطوراً ملحوظاً أكثر من مجموعة المقارنة.

وفي دراسة أحدث لـ (Fälth L et al, 2020)، مع مجموعة بحثية أخرى، حيث واصلوا تقييم عملية التدخل مع التّدريب الفونولوجي مع النطق كدعم مكثف لمدة (4) أسابيع لتحسين مهارات القراءة للأطفال الملتحقين بالمدرسة لمدة عام تقريباً. تم التدخل في نهاية الصف الأول كدعم إضافي للتلاميذ الذين لم يبدأوا القراءة بعد بكفاءة بعد تلقي تعليمات القراءة والكتابة الأساسية العادية خلال عامهم الأول في المدرسة. أظهرت النتائج أن مجموعة التدخل، التي تلقت تدريباً فونولوجياً بشكل منهجي مع النطق، تحسنت في الاختبارات المشمولة في الدّراسة، ففي نهاية الصف الأول، أن تطور قدرة التلاميذ على ربط الفونيمات مع الحروف المقابلة وتطبيق ذلك عند فك التشفير. حيث استنتج أن التّدريب متعدد الحواس يساهم في أتمّة الاقتران عندما يُسمح للعديد من الحواس بالتفاعل أثناء التعلم.

وأخذت الباحثة بعين الاعتبار أثناء تصميمها للبرنامج، تأثير معرفة الحروف على الاكتساب الجيد للوعي الفونولوجي والقراءة والعلاقة بينهما حيث ساعدت معرفة أسماء الحروف وأصواتها مجموعة الدّراسة زيادة وعيهم حول أن الكلمات ليست وحدات كاملة لكنها مكونة من وحدات صغيرة، وهي المقطع، الفونيمات. ويعني ذلك زيادة قدرتهم على إدراك مختلف المركبات الفونولوجية ومعالجتها: التعيين والتحديد، الحذف، التعويض، الإضافة والربط والتركيب. وأيضاً ساعدتهم على إنشاء واستدعاء الكلمات في الذاكرة بناءً على أنشطة المحور التّدريبي الأول ضمن المرحلة التّدريبية الأولى الخاص بالتّدريب على ترميز وتمييز أصوات الحروف الهجائية منفردة. وهذا استناداً على أدلة أتت ضمن دراسات بحثت في تأثير معرفة الحروف على تطوير الوعي الفونولوجي، حيث وجدت الدراسات ارتباطات مهمة بين المعرفة بالحروف والنمو الفونولوجي للأطفال ما قبل المدرسة (Burgess et Lonigan, 1998) وللاطفال في السنوات الأولى من التعليم (Hulme et, Caravolas)

Snowling (2001)، Rashotte et Torgesen Wagne (1994). فطلت الارتباطات في هذه الدراسات مهمة بعد التحكم في القدرات اللفظية.

وجدت دراسات أخرى أن الأطفال الصغار يحتاجون إلى قدر معين من المعرفة بالحروف قبل أن يتمكنوا من إظهار بعض أنواع الوعي الفونولوجي، خاصة على مستوى الوعي الفونيني (Connelly et Barlow Brown (2002)، et Jong van der Leij (1999)، Holligan et Anderson Johnston (1996)). حيث وجد (Bradley and Bryant, 1983)، في دراسة واسعة النطاق للتدريب على الوعي الفونولوجي والقراءة، أن التدريب على التصنيف الفونيني وحده لم ينتج عنه تحسينات كبيرة، ولكن عندما تم دمج تصنيف الفونيم مع التلاعب بالأحرف البلاستيكية، كان هناك تحسن مهم في القراءة (Vernon, S, 2004, p102)، وهو ما جعل بارون (Brown, 1994) يؤكد على أن معرفة اسم الحرف وصوته يدعم تطوير الوعي الفونولوجي من خلال تزويد الأطفال بتمثيلات صوتية مرتبطة بوحدات تهجئة الكلمات. (Ken Blaiklock, 2004, p38)

وواصلت الدراسات تأكيد فكرة أن التدريب الفونولوجي بدون إشراك الحروف لا ينتج عنه فوائد كبيرة للقراءة، على الرغم من أنه قد يؤدي إلى مكاسب للوعي الفونولوجي (على سبيل المثال، (Bradley, 1988)، (Bradley et Bryant, 1983)، (Devior et Tudela, 1994)، (Ellis et hatcher Hulme, 1994)).

كما يؤكد (Treiman et al, 1998)، على أنه يمكن الحصول على أسماء الحروف من خلال التعلم المشترك المزدوج، على غرار تعلم المفردات، في حين أن اكتساب أصوات الحروف يعتمد بشكل أقل على التعلم المشترك، حيث تلعب معرفة الأطفال بأسماء الحروف وعلم الأصوات دورًا مهمًا يبدو أن أسماء الحروف تمثل أكثر من مجرد تسمية، يحتوي العديد منها على معلومات قيمة يبدو أنها تسمح للأطفال بالحصول على مراسلات صوتية بالحروف بسهولة أكبر. حتى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، الذين يؤدي ضعف سمعهم إلى ضعف إدراك الكلام، يبدو أنهم يستفيدون من هذه الإشارات، مما يوفر مزيدًا من الأدلة على الحجة القائلة بأن الأطفال لا يكتسبون معرفة صوتية بالحروف بطريقة روتينية بل يستفيدون من الأيقونة الصوتية للكثيرين أسماء الحروف. وقد تم إثبات فائدة إشارات اسم الحروف في الأطفال الذين يعانون من تطور سمع نموذجي. (Goldberg R, Lederberg A, 2014, pp520-521)

كما مكن البرنامج التدريبي المقترح مجموعة الدّراسة من تطوير معجم منظم صوتياً، حيث ركزت التّدريبات على عملي التحليل والتركيب الصوتي للرموز والكلمات، مطابقة الوحدات الصوتية مع ما يقابلها من رموز وتدريبات التهجّي وتجزئة الكلمة إلى مقاطع وتجزئة، وكذلك ربط الرموز بالأصوات التي تقابلها والحروف المترابطة التي تتطابق مع الأصوات والمقطع المرتب بها وقراءة الكلمات الناتجة عن تجميع الأصوات والحروف أو المقاطع. فإن هذا الأساس المكتسب سهل تطوير المجالات الأخرى اللازمة لقدرة القراءة الناضجة مثل الطلاقة والمفردات وفهم النص عند مجموعة الدّراسة.

وفر البرنامج لمجموعة الدّراسة فرصة التعامل والاحتكاك مع حصيلة مفرداتية غنية أثناء تنفيذ إجراءات الأنشطة، فهذا سمح بنمو قدراتهم للتمييز بين السلاسل المتشابهة صوتياً، وبالتالي، فإن القدرة على الاهتمام بالخصائص الفونولوجية التفصيلية تصبح أكثر أهمية، خاصة بالنسبة للكلمات في العناصر الصوتية عالية الكثافة. من وجهة النظر هذه، يُنظر إلى نمو المفردات على أنه محرك مهم لتطوير مهارات الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة والكتابة اللاحقة. لذلك يجب أن يكون تطوير الوعي الفونولوجي المعزز نتيجة للتدخل القائم على المفردات.

ترى الباحثة أن تصميم هذا البرنامج مدموج مع استراتيجيات القراءة الأخرى كالطلاقة الشفوية القائمة على دقة القراءة وسرعتها، أدى إلى نتائج جيدة، عبر تعرض مجموعة الدّراسة لجلسات المرحلة التّدريبية الثالثة الخاصة بالتّدريب على القراءة بطلاقة، والتي احتوت على أنشطة التّدريب على السرعة والدقة في قراءة الحروف الساكنة والحروف بالحركات الثلاث والمدود عبر توظيف تقنية القراءة الموقوتة (دقيقة واحدة) باستعمال جداول التتبع الزمني.

كما وفر البرنامج فرص إضافية ضمنية لتطوير الفهم القرائي، بانث أكثر ضمن أنشطة المحور التدريبي السابع الخاص بالوعي بالكلمات داخل الجمل، التي حتم تنفيذها على مجموعة الدّراسة فهم دلالات ومعاني الجمل المستعملة حتى تتمكن من الاستجابة الصحيحة، على سبيل المثال، نشاط " قوس قزح الجمل " ضمن جلسة مزج الكلمات لتكوين جمل، والذي كان الهدف منه مزج عدة كلمات منفردة لتكوين جملة ذات معنى عن طريق الترميز اللوني لكلماتها. وأيضاً نشاط " ارم المكعبات " والذي هدفه تكوين جملة من عدة كلمات وتصنيف الناتج إلى جمل ذات معنى أو بدون معنى، بأن الجملة مجموعة من عناصر ضمن نفس السياق. وكمثال آخر نجد نشاط " الجمل الهرمية " ضمن جلسة التلاعب بكلمات الجمل، والذي كان الهدف منه قراءة وتتبع الكلمة عدة مرات ضمن سياقها داخل الجملة، الوعي بأن إضافة كلمات يحدد معنى الجملة، الوعي الجملة مجموعة من عناصر ضمن نفس السياق والوعي أن الجملة مكونة من كلمات متسلسلة ومنظمة في حدود مضبوطة تحافظ على معناها الإجمالي.

ساعدت الأنشطة المصممة في صورة ألعاب ومباريات تنافسية جماعية، على تطوير قدر أكبر من الاهتمام والوعي بالتركيبات الفونولوجية للغة العربية المحكية وتحديد الأصوات والمقاطع الصوتية ومعالجتها أثناء عملية القراءة، ومن الأمثلة على ذلك نجد نشاط " بازل المقطع الأولي "، " الكلمات المتقاطعة "، " اتبع الدوائر الملونة "، " قسم واقفز ".... إلخ. فباستخدام أنشطة تشبه الألعاب، عمل (Lundberg et al, 1988) مع أطفال ما قبل المدرسة لتحفيزهم على الاهتمام بالتركيب الفونولوجي للغة. ودعمت هذه الاستراتيجية الدّراسة التجريبية التي أجراها (Chen, Yi-Hui, 2014) والتي توضح أن تدريب الوعي الفونولوجي يزيد من حساسية الأطفال لأنماط اللغة الصينية المنطوقة، يمكن أن يكون التأثير الكبير لتدخل هذا الوعي على القراءة مرتبطاً بمحتوى التعليمات واستخدام الرموز الصوتية المساعدة، تجدر الإشارة إلى أن الرموز الصوتية المساعدة في تدريب الوعي الفونولوجي تم استخدامها وتقديمها في أنشطة شبيهة باللعبة. وتأكيذاً على ما تم ذكره، ركز (Hallie Kay Yopp, 1992) على فعالية التفكير في تطوير وسائل مناسبة ذهنياً لإشراك الأطفال في المهام المصممة لتعليم الوعي الفونولوجي لغرض تحسين القراءة، فكلما كان النشاط أكثر مرحاً وشبهاً باللعبة وممتعاً، كان ذلك أفضل، منها الألغاز وألعاب التخمين التي هي وسائل ممتازة لجذب انتباه الأطفال إلى الصغار، لعبة " لغز القافية " خلال جلسة إنتاج القافية المتضمنة في المحور التدريبي الثاني الخاص بالوعي بالقوافي، والتي يتم تنفيذها بحل اللغز انطلاقاً من كلمة تتناغم في القافية مع الكلمة المرجعية وغيرها من الألعاب المتضمنة في أنشطة البرنامج التدريبي.

هناك ثروة لا بأس بها من الأبحاث حول التوعية الفونولوجية للأطفال الذين يعانون الإعاقة السمعية، والتي اتفقت نتائجها مع نتائج الدّراسة الحالية، كدراسة (Gilliver et al, 2016) والتي قيمت فعالية التدخل في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من الصمم وضعاف السمع. تم تجنيد ثلاثين طفلاً (متوسط العمر 57 شهراً) يعانون من ضعف السمع الثنائي (والذين تواصلوا بشكل أساسي باستخدام اللغة الإنجليزية المنطوقة) في العام السابق لبدء التعليم الرسمي. استخدمت الدّراسة تصميمًا تجريبيًا مع المشاركين المعينين لواحد من شرطين للتدخل - تعليم المفردات، أو تعليمات الوعي الفونولوجي الصريحة. اعتمد كلا برنامجي التدخل على عناصر مستمدة من مجموعة كلمات شائعة وتم تقديمها على مدى ست (06) جلسات أسبوعية قصيرة بواسطة باحث باستخدام كمبيوتر لوجي. بشكل عام، أظهر المشاركون معرفة أكبر بعناصر الكلمات المستخدمة في التدخلات وتحسين الأداء على مهارات الوعي الفونولوجي القائمة على القافية بعد التدخل. ومع ذلك، أظهرت مجموعة الوعي الفونولوجي تحسناً كبيراً بشكل ملحوظ من مجموعة المفردات لكل من أداء الوعي الفونولوجي العام وللمزج بين الحرف الساكن والحرف الساكن. تم أيضاً فحص ترتيب تنمية مهارات الأطفال الصمم، مقارنةً بتلك المعروضة للأطفال الذين لا يعانون من فقدان السمع. توفر النتائج أدلة مبكرة مشجعة حول الفائدة المحتملة لتعليمات الوعي الفونولوجي الصريحة لهذه الفئة.

وفي نفس الصدد بحث (Chen Yi-Hui, 2014) في آثار تدريب الوعي الفونولوجي على القراءة الصينية المبكرة للأطفال الصغار الذين يعانون من الصمم وضعف السمع في تايوان. تم تضمين تسعة عشر طفلاً صغيراً من أربعة فصول دراسية سليمة ومكتفية ذاتياً. تم استخدام التحليل الإحصائي عبر تصميم الاختبار القبلي البعدي مع مجموعة تحكم. تألفت المجموعة التجريبية من (10) أطفال تلقوا تعليمات في التوعية الفونولوجية للغة الصينية. تألفت المجموعة الضابطة من تسعة أطفال تعرضوا لمنهج التدخل التقليدي للأطفال الصغار الذين يعانون من الصمم وضعف السمع في تايوان. أظهر البحث الدور الحيوي للوعي الفونولوجي في تطوير القراءة باللغات الصينية والأبجدية، لذلك، يمكن توقع أن الأطفال من هذه الفئة والذين يعانون من صعوبات في القراءة أو تأخر في القراءة قد يستفيدون من التدخل في تدريس هذه المهارة اللغوية من أجل أن يصبحوا قراء أكثر مهارة وكفاءة.

كما أجرى (Trezek et Wang, 2006) دراسة تدخلية (N 13) لفحص آثار المنهج القائم على الصوتيات المكمل بالصوتيات المرئية على قدرة القراءة وفك الشفرات الصوتية لطلاب رياض الأطفال والصف الأول الذين يعانون من الصمم وضعف السمع. بعد تدخل دام ثمانية أشهر، كشفت النتائج أن جميع المشاركين أظهروا تحسينات في جميع المقاييس بما في ذلك قراءة الكلمات، وفك تشفير الكلمات الكاذبة، وفهم القراءة. وأيضاً أجرى Trezek و Wang و Woods و Gampp و Paul (2007) دراسة تجريبية أخرى مع (09) ملتحقين برياض الأطفال و (11) من الصف الأول، الذين يعانون من الصمم وضعف السمع، لاستكشاف آثار منهج القراءة المعتمد على الصوتيات مدعوماً بالصوتيات المرئية في بداية مهارات القراءة. خلال الدراسة لمدة عام واحد، تلقى جميع المشاركين (90) دقيقة من التعليمات اليومية التي تضمنت تعليمات واضحة في الوعي الفونولوجي والكلمات المفردات. كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مقاييس التحصيل في القراءة من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي.

أما فيما يخص عدم تحقق الفرضية السادسة، من حيث وجود فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لاختبار القراءة (الطلاقة القرائية والدرجة الكلية) لدى مجموعة الدراسة دالة إحصائية لصالح القياس التتبعي، دليل على أثر هذا البرنامج وامتلاك المقدرة على التعميم ونقل الأثر، لأن أنشطة الوعي الفونولوجي المقدمة من خلال البرنامج التدريبي اكتسبتهم مهارات القراءة (الدقة، السرعة، الطلاقة والفهم)، وهذه المهارات إذا اكتسبت ليس من السهولة أن تُفقد. كما أن هذه النتيجة لا تلغي صلاحية وفعالية التعرض التدريبي، حيث أنه بعد انتهاء فترة التدريب لم يحدث تأخر، أو ثبوت للأداء، لكنها مازالت في تقدم بتأثيرها بتدريبات البرنامج التي بنيت على أهداف طويلة المدى، وتود الباحثة توضيح أنه بعد تعرض المجموعة للتدريب وتعرضهم للمثيرات الموجودة بالبرنامج فإن ذلك خلق دافعية لديهم، وعزز توقعاتهم الإيجابية في الاستمرار والتقدم في كل مرة، حيث يؤكد كل من (Wigfield A, Eccles J, 2000) أن توقعات الطالب وقيمه متأثرة بمعتقدات مهمة محددة (على سبيل المثال، الصعوبة المتصورة لأهمية المهمة، ذكريات التجارب السابقة مع نوع المهمة)، ونتيجة لذلك، ستؤثر طبيعة المهمة على توقعات الطالب والقيم. يشير التوقع إلى معتقدات القدرة (تصورات الكفاءة الحالية) وتوقعات النجاح (توقعات الأداء في المستقبل). لذلك، فإن التوقعات تركز على كل من التصورات المباشرة والتوقعات طويلة المدى. على الرغم من ارتباط كليهما ارتباطاً وثيقاً. (Wigfield A, Eccles J, 2000, p69-78)

وأيضاً فسرت الباحثة نتيجة تجاوز مجموعة الدراسة ثبات النتائج الإيجابية ضمن القياسين (البعدي-التتبعي)، إلى كون أنهم خلال مدة الشهر الفاصل واصلوا تلقي التكوين القرائي خلال الحصص الدراسية بصفتها أكثر المواد الدراسة استحوذاً ضمن المقرر الدراسي، مما زاد من صقل معارفهم حولها وهو ما تم استغلاله خلال القياس التتبعي.

وبالتالي، فإن النتائج المذكورة أعلاه تؤكد على جدوى تدريب الوعي الفونولوجي للأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية عامة والإعاقة السمعية من خفيفة إلى متوسطة خاصة، في تنمية القراءة ومجالاتها الأخرى لقدرة ناضجة مثل الطلاقة والمفردات وفهم النص.

10_ عرض نتائج الفرضية السابعة:

للتحقق من صحة نتائج الفرضية السابعة والتي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدّراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي"

وللتأكد من تحققها من عدمه، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة كاختبار إحصائي لابارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدّراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإملائية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (52) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدّراسة في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار الكتابة الإملائية والاختبار ككل.

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon	القرار الإحصائي (الدلالة)
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)
التعرف السمعي على أصوات الحروف	قبلي	19.00	3.79	السّالبة	0	0	0	-2.214	0.027
				الموجبة	6	3,5	21		
	بعدي	27.66	2.50	المتعادلة	0				
				المجموع	6				
كتابة الكلمات	قبلي	2.83	1.72	السّالبة	0	0	0	-2.214	0.027
				الموجبة	6	3,5	21		
	بعدي	8.33	1.96	المتعادلة	0				
				المجموع	6				
كتابة شبه الكلمات	قبلي	2.83	1.47	السّالبة	0	0	0	-2.232	0.026
				الموجبة	6	3,5	21		
	بعدي	9.16	1.83	المتعادلة	0				
				المجموع	6				
الدرجة الكلية: اختبار الكتابة الإملائية	قبلي	24.66	6.59	السّالبة	0	0	0	-2.207	0.027
				الموجبة	6	3,5	21		
	بعدي	45.16	5.70	المتعادلة	0				
				المجموع	6				

من خلال الجدول رقم (52) نجد:

- بالنسبة للتعرف السمعي على أصوات الحروف: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.214) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي، فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (27.66) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (19.00) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع دقة مجموعة الدراسة في هذا البعد.

- بالنسبة لكتابة الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.214) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار، ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (8.33) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (2.83) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء مجموعة الدراسة في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع قدرة مجموعة الدراسة في هذا البعد.

- بالنسبة لكتابة شبه الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.232) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.026) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (9.16) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (2.83) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء الحالات في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع دقة مجموعة الدراسة في تشفير شبه الكلمات.

- بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإملائية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-2.207) و مستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.027) أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك دلالة إحصائية للاختبار ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح القياس البعدي فقد بلغ متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي في هذا البعد (45.16) في حين كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (24.66) وهذا يشير إلى تحسن واضح في أداء الحالات في هذا البعد بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أن المتوسط الأعلى يؤكد ارتفاع قدرة الكتابة الإملائية لدى مجموعة الدراسة.

وعليه تم التحقق من الفرضية التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في درجات مجموعة الدراسة على اختبار الكتابة الإملائية لصالح التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التدريبي، وقد تم حساب أثر استخدامه وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (53) يوضح أثر مربع إيتا نتائج اختبار الكتابة الإملائية (قبلي – بعدي).

اختبار مربع إيتا η^2		البعد
القيمة	التأثير	
0,686	متوسط	التعرف السمعي على أصوات الحروف
0,726	متوسط	كتابة الكلمات
0,813	قوي	كتابة شبه الكلمات
0,768	قوي	الدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإملائية

ينبين من الجدول (53) أنَّ قيم معامل مربع إيتا η^2 بلغت على الترتيب: (0,686)، (0,726)، (0,813)، (0,768)، وهي قيم تدلّ على وجود أثر كبير لاستخدام البرنامج التدريبي في تنمية الكتابة الإملائية (كدرجة كَلِيَّة، وكأبعاد فرعية: التّعريف السّمي على أصوات الحروف، كتابة الكلمات، كتابة شبه الكلمات) لدى مجموعة الدّراسة.

11_ عرض نتائج الفرضيّة الثّامنة: للتحقق من صحة نتائج الفرضيّة الثّامنة والتي تنصّ على أنّه (لا توجد فروق دالّة إحصائيّة عند مستوى (0.05) بين متوسّطي رتب مجموعة الدّراسة في القياسين البعدي والتّتبّعي لاختبار الكتابة الإملائيّة).

وللتأكّد من تحقّقها من عدمه، تمّ استخدام اختبار "ويلكوكسون" "Wilcoxon signed-rank test" لإشارات رتب الدّرجات المرتبطة كاختبار احصائيّ لبارامتري، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسّطي رتب درجات مجموعة الدّراسة في القياسين البعدي والتّتبّعي على أبعاد اختبار الكتابة الإملائيّة والاختبار ككلّ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (54) يوضح نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسّطي رتب درجات مجموعة الدّراسة في القياسين البعدي والتّتبّعي على أبعاد اختبار الكتابة الإملائيّة والاختبار ككلّ.

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار Wilcoxon	القرار الاحصائي (الدلالة)
								القيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)
التعرف السّمي على أصوات الحروف	تتبّعي	27.83	3.86	السالبة	3	3	9	-0.322	0.748
				الموجبة	3	4	12		
	بعدي	27.66	2.50	المتعادلة	0				
				المجموع	6				
كتابة الكلمات	تتبّعي	9.83	2.71	السالبة	2	1,5	3	-1.582	0.114
				الموجبة	4	4,5	18		
	بعدي	8.33	1.96	المتعادلة	0				
				المجموع	6				
	تتبّعي	9.00	0.63	السالبة	3	2,83	8,5	-0.274	0.783
				الموجبة	2	3,25	6,5		

					1	المتعادلة	1.83	9.16	بعدي	كتابة شبه الكلمات
					6	المجموع				
غير دال	0.136	-1.490	2	2	1	السالبة	7.08	46.66	تتبعي	الدرجة الكلية: اختبار
			13	3,25	4	الموجبة				
					1	المتعادلة	5.70	45.16	بعدي	الكتابة الاملائية
					6	المجموع				

من خلال الجدول رقم (54) نجد:

* بالنسبة للتعرف السمعي على أصوات الحروف: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-0.322) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.748) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (27.66) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (27.83) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة لكتابة الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-1.582) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.114) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (8.33) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (9.83) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة لكتابة شبه الكلمات: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-0.274) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.783) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (9.16) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (9.00) وهما قيمتان متقاربتان جداً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في هذا البعد.

* بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإملائية: نجد أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (-1.490) ومستوى الدلالة (Sig) لاختبار (Wilcoxon) (0.136) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي غير دالة إحصائية، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (45.16) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي بلغ (46.66) وهما قيمتان متقاربتان، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في اختبار الكتابة الإملائية ككل.

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية بعد وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في درجات مجموعة الدراسة الدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإملائية وأبعاده مما يعني استمرار التحسن لدى أفراد العينة حتى بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبي، أي استمرارية ثبات أثر البرنامج التدريبي في تحسن الكتابة لدى مجموعة الدراسة.

12_ تحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة والثامنة:

ومما سبق يتضح صحة الفرضية السابعة والثامنة حيث فسرتها الباحثة من خلال:

اتخذت الدراسة المنهج الفونولوجي كإستراتيجية استعملت على شكل إجراءات تدريبية هدفت إلى تطوير مهارة الكتابة الإملائية لدى مجموعة الدراسة، ضمن أسلوب منظم يشمل المعالجة المقطعية، الفونيمية، بداية من تجزئة الكلمة

واستخراج أصواتها والتعرف على كيفية كتابتها (الربط بين الحروف والأصوات) في وضعياتها المختلفة داخل الكلمة، وممارسة الحذف، الإضافة، الاستبدال والعزل، وصولاً إلى المرحلة الخطية أي كيفية كتابتها، مما مكّنهم من تجاوز الأخطاء الإملائية قد المستطاع من خلال ما تم اكتسابه لهم من قدرات فونولوجية أهلتهم لذلك. وهو ما أثبتته نتائج حصولهم على درجات أعلى في اختبار الكتابة الإملائية البعدي. مثل ما بحث عنه (Del Campo et al, 2015) في الروابط بين الوحدات اللغوية (على سبيل المثال، المقطع الصوتي، الفونيمات) في مهام الحذف والأخطاء الإملائية الكتابية، حيث أوضحت المعالجة الفونولوجية التباين في الكتابة، فمهام حذف الفونيمات تنبأت بمهارة الكتابة في الصفوف الأربعة الأولى من التعليم (Choi D, Hatcher, et al, 2016, pp 4-5)

كما لاحظت الباحثة أن اعتماد أنشطة التدريب على الترميز الإملائي أعطى مجموعة الدراسة إستراتيجية لدراسة الكلمات التي ساعدتهم على استحضار الأنماط الإملائية في الكلمات عندما تم تزويدهم بمحفزات مكتوبة. فساعدت المواد المطبوعة المقدمة كوسائل تعليمية ضمن إجراءات تنفيذ الأنشطة التدريبية على إدراك البنية الخطية-الصوتية للغة، مما أدى إلى زيادة حساسيتهم للخصائص الكمية والنوعية لها. فكانوا يؤدون بطريقة تحليلية وتركيبية (مقطعية، فونيمية) أدق حين يطلب منهم أن يأخذوا بعين الاعتبار كل حرف من الحروف الموجودة ضمن الكلمات المطبوعة على البطاقات، ما زاد من تثبيت المعلومة الغرامية-الفونيمي وكيفية ترابطها مما سهل تمثيلها إملائياً. وهو ما اقترحه (Olson Richard et 1994)، بأن تكون الكتابة بمثابة نموذج لتحليل اللغة من خلال المشاركة في الألعاب اللغوية الكتابية التي قد تسمح للأطفال بالتعرف على القوافي والظواهر اللغوية الأخرى.

وهو ما تم العمل به في دراسة كل من (Vernon, S. et al, 2004)، كدليل على أن الوجود المادي للكتابة يجب تقديمه كمتغير مهم في دراسات الوعي الفونولوجي. حيث كان هدفها الرئيسي استكشاف العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتطوير الكتابة لدى الأطفال، فوضعت الدراسة فرضيتين وحاولت التأكد من صحتها، مفادهما أن تطوير الوعي الفونولوجي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور الكتابة عند الأطفال، وأن إدخال محفزات الكتابة في مهام الوعي الفونولوجي يعزز من إنتاج المزيد من الاستجابات التحليلية، فكان التدخل الإجرائي عبارة عن تكليف عينة الدراسة بمهام كتابة لكلمات مألوقة ومن ثم مهام المعالجة الفونولوجية (كالحذف) على سبيل المثال، وتم ذلك بإعطاء مجموعة من الأطفال محفزات شفوية، بينما تم إعطاء المجموعة الأخرى محفزات شفوية مع الكلمة المكتوبة المقابلة. ثم تمت تغطية الحرف الأول. فأشارت النتائج أن وجود الكتابة يزيد بشكل كبير من عدد الردود الصحيحة لمهمة الحذف لدى المجموعة الثانية. وهو ما ساعدهم على إظهار نوعاً من القدرة على تحليل البنية الداخلية للكلمات. فحسب هؤلاء الباحثين فإن هذه الإجراءات قدمت دليلاً على أن الوجود المادي للكتابة يجب تقديمه كمتغير مهم في دراسات الوعي الفونولوجي، حيث أظهرت النتائج أن الكتابة والوعي الفونولوجي يتطوران في وقت واحد وبطرق متوازنة ويرتبطان بشكل كبير.

كما ارتبط التحسن بإدراج الباحثة لمهام تستغل أنشطة التجزئة الفونولوجية والمزج في تعلم نسخ الكلمات، حيث رافقت تعليمات الأداء اللفظي لمهام التجزئة والمزج تعليمات خطية مثل كتابة الكلمة بأكمها بعد مزجها وتقسيم الكلمة شفهيّاً إلى أصوات حروفها وكتابة الأحرف المقابلة للأصوات. وبالمثل حدث الانتقال من عامل الكتابة اليدوية إلى عامل الترميز الإملائي، حيث ساهم العامل الحركي (النسخ بخط اليد) والبصري (التخطيط المكاني) أثناء تأدية أنشطة المهام الفونولوجية، في التوافق العام للنموذج، وبالتالي تسليم قواعد الإملاء بشكل غير مباشر من خلال ممارسة الكتابة اليدوية، فهذا النوع من التدخل عزز القدرة على ترميز المعلومات المرئية في الكلمات المطبوعة بسرعة ودقة وتلقائية. حيث يرى أنه هناك مهارة أخرى ذات مستوى منخفض قد تؤثر على الإملاء وهي التنسيق الحركي البصري، والذي يسمح للكاتب بإنتاج أحرف مقروءة يدوياً بسلاسة ودقة. إذا كان تكوين الحروف صعباً، يضطر الطفل إلى التركيز على المتطلبات الحركية للكتابة مما يترك قدرة أقل على التهجئة وصياغة بناء الجملة والمحتوى. (Mäki, H et al, 2001, p644)

تؤكد جميع الدّراسات التّدريبية على العلاقة القوية بين الوعي الفونولوجي والكتابة، فلن يتمكن التّلميذ من استيعاب قواعد الكتابة إذا لم تكن لديه قدرات فونولوجية تؤهله، أي وعي يجعله يدرك، يميز ويعالج مختلف الوحدات اللسانية للكلمة سمعياً ويمثلها كتابياً. وهو ما جعل (Mäki, H, et al, 2001)، يفترضون أنّ الأطفال الذين يعانون من ضعف في علم الأصوات يواجهون صعوبات في اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالحروف وترتيبها في الكلمات. بالإضافة إلى ذلك، توقّعوا أن يؤدّي العجز الحركي البصري إلى صعوبات في تنفيذ الحروف، حتى لو كان الطّفل يعرف الحروف التي من المفترض أن يكتبها. قد تتطلب هذه الصعوبات جهداً خاصاً، وبالتالي سعة إضافية من الذاكرة العاملة، مما قد يؤدي إلى صعوبات في آليات الكتابة.

فالبحث عن التأثير المتبادل نجده يسير في اتجاه طردي، فكما يؤثّر الوعي الفونولوجي على تطوّر الكتابة، مثل ما أظهره (Bradley et Bryant 1985) من علاقة سببيّة بين المهارات الفونولوجية (القدرة على اكتشاف القافية والجناس) وبدء الكتابة الإملائية، وهو ما وجدته (Stage et Wagner, 1992) أنه بين تلاميذ الصفوف الأولى، تم تفسير العلاقة بين التهجئة وفك التشفير بشكل كامل تقريباً من خلال الوعي الفونولوجي والتميز الفونولوجي الفعال في الذاكرة العاملة (Mäki, H et al, 2001, p646). أيضاً يمكن الكشف عن تأثير الكتابة على الوعي الفونولوجي، وهو ما بينناه (Vernon, S et 1999) من خلال ما قدمناه في دراستهما التجريبية التي بحثت في العلاقة بين تنمية مهارات الوعي الفونولوجي وتطور مهارة الكتابة. فتناولت الدّراسة الجدل المستمر حول ما إذا كانت قدرة الأطفال على أداء مهام الوعي الفونولوجي كتقسيم الكلمات إلى فونيمات، شرطاً أساساً لتعلّم الكتابة والعكس صحيح. فانطلقت الدّراسة من فرضيّة مفادها أنّه هناك علاقة بين الوعي الفونولوجي ومستوى تطوّر الكتابة ابتداءً من سنّ السّادسة (06)، وللتحقّق من صحّتها تمّ اختبار الوعي الفونولوجي في سياقات كتابيّة بحتة على اعتبار أنّ الكتابة ترسم خرائط مباشرة للوحدات الفونولوجيّة. فأظهرت النتائج العثور على علاقة قويّة بين أنشطة الكتابة ومهام الوعي الفونولوجي، وأنّ هذا الوعي يتطوّر عبر عدّة مستويات تعليميّة من بينها ارتباطه بتطوّر الكتابة. أي أنّ الحساسيّة الفونولوجيّة تنتج عن الخبرات المرتبطة بتعلّم الكتابة حيث أنّ تشجيع الأطفال على الكتابة في الصّفوف الدّراسيّة الأولى هو وسيلة مهمة لتحفيزهم على تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية وتحديد بداياتها ونهاياتها.

كما قد يرجع التحسن الكتابي واستمرار الحفاظ على ثباته لدى مجموعة الدّراسة، إلى العامل الأدائي الملموس، حيث أن أداء معظم الأنشطة، احتاجت إجراءاتها إلى استعمال الكتابة اليدوية، التي ساهمت في تعزيز العامل الحركي عبر النسخ بخط اليد، والذي عمل على زيادة إتقان رسم الحروف بمواقعها، وكتابة كلمات من حروف ومقاطع معطاة ضمن أنشطة الدمج، الحذف والإضافة. وأيضاً عمل على تحسين العامل البصري عبر التخطيط المكاني، والذي زاد من التزام مجموعة الدّراسة لإتباع الاتجاهات الصحيحة عند الكتابة واحترام التنسيق. مما زاد من وعيهم بالبنية الإملائية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات منجزة ضمن سياقات عربية وأجنبيّة أكّدت على أهميّة الوعي الفونولوجي كعامل محدّد لمشاكل الكتابة، وأن مهارات الوعي الفونولوجي التي يتم قياسها في مرحلة ما قبل المدرسة هي واصل للإنجاز الكتابي في ما بعد (Berninger et Abbott (1993)، Allor (2002)، Powell et Gerde Diamond (2008)، Cooper et Speece Roth (2002)، Verhoeven et Segers (2005)، Kameenui et Simmons Smith (1995)). حيث أن التّدريب عليه مفيد وله تأثير مهم في تحسين وتطوير اكتساب الكتابة، كدراسة (Ambrose, S E. et al, 2012)، التي اشتركت مع الدّراسة الحالية في فئتها المستهدفة، حيث بحثت في مدى امتلاك الأطفال في سن ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقة السّمعيّة المستفيدين من الزرع القوقعي لمهارات الوعي الفونولوجي والمعرفة بالكتابة المناسبة لعمرهم، ومن ثم فحص علاقتهما بمهارات الكلام واللغة لديهم. ومن أجل تحقيق ذلك تضمنت عينة الدّراسة مجموعة من الأطفال من ذوي الزرع القوقعي، بلغ عددهم (24) طفلاً بمقابل (23) طفلاً لا يعانون من إعاقة سمعيّة، وتراوح أعمارهم بين (36-60) شهراً. تم قياس وتقييم قدراتهم في القراءة

والكتابة المبكرة، الوعي الفونولوجي وإنتاج الكلام. فأظهرت النتائج تراجع متوسط الدرجة لمجموعة الأولى ضمن انحراف معياري واحد عن متوسط العينة المعيارية لاختبار مهارات القراءة والكتابة المبكرة لمرحلة ما قبل المدرسة. كما ارتبط الوعي الفونولوجي مع مهارات الكتابة المبكرة (المعرفة بالكتابة) بشكل كبير من جهة ومع مهارات إنتاج الكلام واللغة من جهة أخرى، فاستخلصت الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية مع زرع قوقي لديهم القدرة على تطوير القراءة والكتابة المبكرة المناسبة لسن ما قبل المدرسة عن طريق الوعي الفونولوجي لذلك أوصت الدراسة بوجوب استهداف برامج التدخل لهذه الفئة على مهارات الوعي الفونولوجي من أجل تسهيل تطوير القراءة والكتابة والكلام واللغة لديهم.

ودراسة (Ukrainetz, T et al, 2000) التي أظهرت هذه النتيجة مع الأطفال العاديين، حيث قدموا تدريباً للتوعية الفونولوجية من خلال أنشطة القراءة والكتابة المشتركة لأطفال في فترة ما قبل المدرسة، وفي نهاية الدراسة، تبين أن مهارات الوعي الفونولوجي لديهم زادت من خلال أنشطة القراءة والكتابة المشتركة، وأن مهارة الوعي الفونولوجي التي تم قياسها في بداية الفصل الأول تنبأت بمهارة الكتابة في منتصف الفصل الدراسي الأول. وبناءً عليه اقترحوا وجوب تلقي الأطفال تدريباً للوعي الفونولوجي خلال فترة ما قبل المدرسة حتى يتمكنوا من الاستفادة من التدريب الرسمي على الكتابة بشكل أكثر فاعلية، بحيث يمكنهم من الانتقال إلى الكتابة بسهولة أكبر. كما يجب تنفيذ أنشطة التوعية الفونولوجية للأطفال الذين لا يستطيعون إدراك الأصوات بدقة، ولا يمكن أن يكونوا على دراية بالأصوات التي يسمعونها وينتجونها، وبالتالي يواجهون مشاكل في عملية الكتابة من أجل تطوير حساسيتهم تجاه الصوت في العملية.

وأيضاً دراسة (Hatcher, P. J et Hulme, C, 1994) على مجموعة من ضعفاء القراءة والكتابة من سبعة (7) سنوات تم إخضاعهم للتدريب. فقسمت المجموعة التجريبية لمجموعتين، المجموعة الأولى درست على القراءة والكتابة فقط، أما المجموعة التجريبية الثانية، درست على نشاطات ميتا فونولوجية (ألعاب خصت القافية، المقاطع، والفونيمات أو الأصوات) كما درست على القراءة والكتابة. أوضحت نتائج الدراسة، تفوق المجموعة الثانية، على المجموعة الأولى التي قضت وقتاً أطول في القراءة والكتابة فقط.

وتتوافق النتائج السابقة مع ما حققه (Abbott et Berninger, 1993) أثناء البحث في العلاقة بين المهارات التنموية التي لها دور في تطوير مهارات الكتابة في السنوات الثلاثة الأولى من التعليم المدرسي، حيث تم التنبؤ بها في الغالب عن طريق الوعي الفونولوجي الذي ساهم في نقل الكلمات والأصوات والأشكال إلى الكتابة بدقة.

ودراسة (Ball, E et Blachman, B, 1991) التي سعت للإجابة عن السؤال التالي: (هل يحدث تدريب الوعي الفونيمي في رياض الأطفال فرقاً في التعرف على الكلمات المبكرة والكتابة الإملائية التنموية؟) ومن أجل ذلك، أجرت خلال مقارنة مهارات التهجئة للمجموعة التي تلقت تدريباً على تجزئة الكلمات إلى فونيمات وكذلك تدريباً على الربط بين أسماء الحروف وأصواتها المقابلة (مجموعة الوعي الفونيمي)، وبين المجموعة الثانية التي تلقت تدريباً على الربط بين أسماء الحروف وأصواتها المقابلة فقط (مجموعة الأنشطة اللغوية) وبين المجموعة الثالثة التي لن تتلقى أي تدريب. فأشارت النتائج أن تعليمات الوعي بالفونيم إلى جانب التعليمات التي تربط شرائح الصوت بالحروف الأبجدية، قدمت مكاسب كبيرة في تحسين مهارات الكتابة الإملائية، وأن تعليمات الأنشطة اللغوية لم تحسن بشكل كبير مهارات التجزئة، والمهارات الإملائية، وهذا يعني أن أداء المجموعة الأولى أعلى بكثير من المجموعة الثانية من حيث الدقة الكلية في العناصر الإملائية والمستوى التطوري أي (تم تمثيل المزيد من المقاطع الصوتية بدقة لكل كلمة في التهجئة المخترعة).

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة سعاد حشاني (2014)، التي أوضح بحثها في موضوع دراسة الوعي الفونولوجي من خلال الإملاء، عند تلاميذ الثالثة والرابعة ابتدائي، ذوي العسر الكتابي التطوري، من النوع الفونولوجي أن هناك علاقة قوية بين الوعي الفونولوجي والإملاء، فالأخطاء الظاهرة في نتائج اختبار الوعي الفونولوجي المطبق في الدراسة ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالأخطاء الفونولوجية الإملائية، فصعوبات المعالجة الفونولوجية تظهر كأخطاء فونولوجية

في الإملاء كالحذف ، القلب، التعويض، الإضافة، والتشويه وذلك على مستوى الصَوْتِ والصَوَامَتِ و الصَّعُوباتِ في المعالجة المقطعية، تظهر كصعوبة في قلب الأصوات إلى الإملاء. كما اقترحت الدِّراسة برنامج تدريبي علاجي لتطوير الوعي الفونولوجي فأكدت نتائجها أن التدريب الذي خضعت له عينة الدِّراسة من خلال هذا البرنامج كان مفيداً وفعالاً حيث أسهم في تحسين وتطوير مهارة الكتابة لدى العينة التجريبية. هذه النتيجة من الدِّراسة تقاطعت مع نتائج من الدِّراسة عبد الحليم فرغلي إبراهيم (2020) التي قدمت برنامج تدريبي مبني على الوعي الفونولوجي والإدراك السَّمعي في تحسين كتابة الظواهر اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الإملائية بالمرحلة الإملائية.

وتوازت النتائج السابقة مع دراسة (ERDOĞAN Özge, 2011) التي كان الغرض منها معرفة المهارات التي يجب التمتع بها أثناء تعلم الكتابة و التي تساعد في تطويرها بسرعة وفعالية أكبر خلال فترة ما قبل المدرسة إلى غاية الصف الأول الابتدائي لدى عينة من الأطفال الناطقين باللغة التركية. فأشارت النتائج إلى أن مهارة الوعي الفونولوجي التي تم قياسها كان لها دوراً مهماً في إنجازات الأطفال الكتابية في منتصف الفصل الدراسي، وأن درجات الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الوعي الفونولوجي هم أنفسهم تمتعوا بمستوى كتابة مماثل سمح لهم بالانتقال إلى عملية الكتابة الرسمية بسهولة أكبر في بداية الفصل الدراسي الأول. وأوصت الدِّراسة بوجوب تنفيذ أنشطة التوعية الفونولوجية للطلاب الذين لا يستطيعون التعرف على الأصوات بدقة، ولا يمكن أن يكونوا على دراية بالأصوات التي يسمعونها وينتجونها، وبالتالي يواجهون مشاكل في عملية الكتابة من أجل تطوير حساسيتهم تجاه الصَوْتِ في العملية.

وفي الأخير، يظهر من خلال نتائج الدِّراسة الحالية، ونتائج الدراسات السابقة المشتركة معها، والتي اتفقت في مضمون التدريب الفونولوجي وفعاليتها. تبين أن هناك علاقة قوية ومتينة، ورابطة سببية بين الوعي الفونولوجي والكتابة، وأن التدريب المنظم على هذا الوعي يؤدي إلى تحسين الكتابة الممثلة في الأداء الإملائي الذي يعتبر عملية معقدة قائمة على حزمة من المعارف اللغوية، الحركية من جهة وعلى المعارف المتضمنة في سيرورات العصب المعرفية أي الذاكرة التسلسلية، الوعي الفونولوجي من جهة أخرى.

الاستنتاج العام:

تُعد دراسة مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة عامة والمعاقين سمعياً بصفة خاصة وما يتعلق بقصورهم في المستوى اللغوي من الأمور التي تتحدى الباحث الذي يرغب في تحسين وضعياتهم من أجل تحسين تكييفهم النفسي والاجتماعي وبالتالي استقلاليتهم الذاتية. وهذه الدِّراسة قد أظهرت فعاليتها بالنسبة لهذه الفئة. فبعد عرض نتائج الدِّراسة وتحليلها ومناقشتها تبين أنها حققت أهدافها حيث كشفت النتائج عما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدِّراسة في القياسين القبلي والبُعدي لاختبار الوعي الفونولوجي يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدِّراسة في القياسين البُعدي والتَّبَعي لاختبار الوعي الفونولوجي.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدِّراسة في القياسين القبلي والبُعدي لاختبار كفاءة النطق المصور يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدِّراسة في القياسين البُعدي والتَّبَعي لاختبار كفاءة النطق المصور.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدِّراسة في القياسين القبلي والبُعدي لاختبار القراءة يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدّراسة في القياسين القبلي والبّعدي لاختبار الكتابة الإملائية يعزى للبرنامج التدريبي لصالح التّطبيق البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدّراسة في القياسين البّعدي والتّتبّعي لاختبار الكتابة الإملائية.
- غير أنه لم يتم إثبات صحة الفرضية السادسة والتي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب مجموعة الدّراسة في القياسين البعدي والتّتبّعي لاختبار القراءة. بوجود فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتّتبّعي للاختبار (الطلاقة القرائية والدرجة الكلية) لدى مجموعة الدّراسة دالة إحصائية لصالح القياس التّتبّعي، وهذا يعني أن البرنامج المستخدم ساهم في استمرار تحسن وارتفاع درجات مهارات القراءة بعد نهاية البرنامج بمدة زمنية (أي في القياس التّتبّعي) مقارنة بالقياس البعدي.
- إن النتائج السابقة مجتمعة، تؤكد على أهمية التدخل عن طريق برنامج الأنشطة الخاصة بالوعي الصوتي المبنية على أسس علمية مكنت مجموعة الدّراسة من تنمية مهاراتهم القرائية والكتابية وقدراتهم الصوتية، ويمكن أن يُعزى هذا التحسن واستمراره إلى فعالية تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة والمهارات النطقية إلى عدة عوامل أبرزها:
- ارتباط تدريبات أنشطة الوعي الصوتي بالقدرة على معرفة أماكن انتاج الأصوات اللغوية وكيفية اخراج الحروف والمقاطع، والكيفية التي تشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والجمل مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء جاءت هذه الأصوات منفردة أو في كلمات.
- انتظام مجموعة الدّراسة في جلسات البرنامج التي رعت حاجاتهم وخصائصهم النفسية والاجتماعية والمعرفية واللغوية، وسعت إلى استغلال الحواس المتنوعة. من خلال استخدام أدوات مثل الألوان، البطاقات، الصور في التّدرّيات والأنشطة.
- معالجة مهارات الوعي الصوتي بشكل متكامل وفي إطار جذاب وغير تقليدي، حيث نُفذ في سياق ألعاب تنافسية، كمبادرة قوية ومشجعة لمجموعة الدّراسة للمشاركة في الأنشطة، بتحقيق روح التحدي والمنافسة بين بعضهم بعضاً لإنجاز المهام الموكلة إليهم. مما عزز انتباههم وحسن وعيهم للمادة التعليمية.
- توظيف العديد من الوسائل التعليمية ومصادر التعلم، كالمقاطع الصوتية المختلة واللوحات والبطاقات التعليمية متنوعة الأشكال والرسومات والصور وغيرها من الوسائل، مما أسهم في خلق بيئة محفزة، وأسهم في إشراك جميع الحالات بإتاحة فرص مناسبة أمامهم للإفادة من الخبرات التعليمية التي تتضمنها التّدرّيات وتنعكس إيجاباً على اكتساب مهارات القراءة والكتابة والتقدم فيها.
- توظيف الاستراتيجيات والأساليب المتنوعة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج كالنمذجة والتغذية الراجعة والابراز السمعي وغيرها، فمثلاً التغذية الراجعة الفورية المقدمة تتيح لهم تصحيح مهارات الوعي (مهارات استقبال الأصوات) من خلال تصحيح نطقهم للأصوات (مهارات الإنتاج الصوتي).
- توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تقديم تدريبات الوعي الفونولوجي، ساعد على جذب انتباه مجموعة الدّراسة وتفاعليهم في الموقف التعليمي واكتساب محتوى هذه التّدرّيات.
- اعتماد اتجاه يركز على تنظيم وترتيب بيئة التعلم وتقديم الأنشطة التي تتفق مع احتياجات الأطفال المعاقين سمعياً واهتماماتهم الخاصة.
- تضمين أنشطة تعليمية مع استخدام مثيرات سمعية وتكليفات حرصنا على اختيارها بعناية بحيث تناسب مع أعمار المجموعة وقدراتهم واستعداداتهم، مما كان له أثر واضح بصورة إيجابية.

- أن تدريبات الوعي الفونولوجي التي تم توظيفها ساعدت الحالات على إدراك أن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع الأصوات وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة ذات ارتباط وثيق بتأدية القراءة والكتابة.
- تقديم تدريبات صوتية وسمعية كثيرة، عالجت مهارات الوعي الفونولوجي بشكل تطبيقي مما أتاح لمجموعة الدّراسة تكرار الاستماع للنطق الصحيح للأصوات العربية، وبالتالي ساهم في تنمية الوعي بها وتثبيتها لديهم.
- الاستعانة بالمعينات البصرية مثل البطاقات واللوحات والملصقات المصورة لتعرف الكلمات بصريا واستخدام الصور والرسوم التخطيطية، مما أدى الى تمكن مجموعة الدّراسة من مهارات الوعي الفونولوجي بشكل محسوس.
- تضمين الأنشطة التي تتيح الفرصة أمام التلاميذ للنطق الجيد مثل مناقشة والحوار بالإضافة الى نمذجة المهارات بالنطق الصوتي.
- التّدريب المتكرر لمهارات تعرف اسم الحرف وشكله ونطق صوته مقرونا بالحركات القصيرة والطويلة، وكذلك الأمر مع المقاطع الصوتية، والاهتمام بضبط حروف الكلمات بالشكل، أدى إلى تنمية تعرف مجموعة الدّراسة على أصوات الحروف من خلال وجودها في سياق الكلمة ونطقها بسرعة ودقة.

أهم التّوجهات:

1. ضرورة تضمين التّدريب على مهارات الوعي الفونولوجي كجزء أساسي في برنامج التأهيل السمعي اللفظي الموجهة للأطفال المعاقين سمعياً.
2. ضرورة تضمين التّدريب على مهارات الوعي الفونولوجي كجزء أساسي في برنامج التّدريب النطقي والإخراج الصوتي للأطفال المعاقين سمعياً.
3. القيام بدورات تدريبية لصالح العاملين في مجال التربية الخاصة وفي مجال التربية والتعليم بأهمية الوعي الفونولوجي وتأثيره على لغة الطّفل وقدرته اللاحقة على القراءة والكتابة.
4. زيادة الأنشطة التعليمية الهادفة لتنمية الوعي الفونولوجي ووحداته اللسانية (الفونيم والمقطع والقافية) بطريقة مباشرة في كتب القراءة الابتدائية في المناهج الرسمية خاصة في الصفوف الثلاثة الأولى.
5. توظيف تدريبات الوعي الفونولوجي في تحسين المهارات الأساسية للكتابة الإملائية للتلاميذ المعاقين سمعياً.

المراجع المستعان بها:

1. إبراهيم بن عوض الله، رجاء العوفي. (2020). فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية 2(25)، ص ص 101-164.
2. إبراهيم سليمان، عبد الواحد يوسف. (2010). سيكولوجية ضوي الإعاقة الحسية، ايزك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
3. إبراهيم مهديوي. (2020). أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجا، إصدار المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية برلين- ألمانيا.
4. أزداو شفيقة. (2012). الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2.
5. أسامة يوسف الصامدي. (2013). مستوى المهارات القرائية لدى الطلبة المعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، (2) 12، ص ص 1295-1308.
6. أسماء عزيز عبد الكريم، اقبال كاظم حبيتر. (2010)، مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسي قسم اللغة العربية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، كلية التربية جامعة القادسية، 19(1). ص ص 391_417.
7. إسماعيل لعيس. (2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة، مجلة الطفولة العربية، 10(38)، ص ص 28-47.
8. أماني السعدي عبد السلام، محمد سليمان. (2005). فعالية برنامج التنطيق المقترح في تحقيق عملية التواصل اللفظي لذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة العمرية (4_6) أعوام، أطروحة ماجستير، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
9. أميرة محسن عبد الحميد نديم. (2013). دور الوعي الصوتي في تنمية مهارات الاستعداد القرائي لدى طفل الروضة، المجلة العلمية كلية التربية جامعة دمياط، 30(65).
10. أمين سارحي أبو منديل. (2018). أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة، أطروحة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
11. أيمن عبد الحميد صادق محمود. (2020). استراتيجية مقترحة قائمة على التدريس التفاعلي لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 21، ص ص 483-534.

12. إيناس محمد عبد الفتاح النجار. (2018). أثر استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، أطروحة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس فلسطين
13. بودوح محمد، رشيد حميد زغير، بن عيسى أحمد. (2008). بعنوان الوعي الفونولوجي وعلاقته بالتعرف على الكلمة المكتوبة عند المعاقين سمعياً دراسة مقارنة بين ذوي الزرع القوقعي وضعاف السمع مجلة آداب الفراهيدي، 1(34)، ص ص 323_350.
14. تكويتي إيمان. (2015). علاقة الطلاقة اللفظية بالوعي الفونولوجي دراسة مقارنة بين جيدي القراءة والتلاميذ يعانون من صعوبات فيها، أطروحة الماجستير في الارطفونيا ، جامعة الجزائر 2.
15. جابر عبد الحميد جابر، شعبان تهماني صبري، بدوي منى. (2014). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة العلوم التربوية، 22(3)، ص ص 577-600.
16. جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون. (2009). الاضطرابات النطقية والفونولوجية، ترجمة جهاد محمد حمدان، محمد عمارة، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
17. حاتم حسين البصبص. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة السورية العامة للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.
18. الحايك فيصل شريف، الزينات، إبراهيم عبد الله. (2013)، فعالية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، جامعة الاردن، العدد 40، ملحق 3، ص ص 904-926.
19. حسين أحمد عبد الفتاح. (2015). دراسة الوعي الفونولوجي وما يترتب عليه من اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من المراهقين ذوي التوحد ومتلازمة داون والشلل الدماغي ممن يعانون الإعاقة العقلية، المجلة الدولية المتخصصة، 4 (6)، ص ص 145-166
20. حسين أحمد عبد الفتاح. (2015). دراسة الوعي الفونولوجي وما يترتب عليه من اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من المراهقين ذوي التوحد ومتلازمة داون والشلل الدماغي ممن يعانون الإعاقة العقلية، المجلة الدولية المتخصصة، 4(6)، ص ص 145-166.

21. رِيحَاب مُحَمَّد الْعَبْدِ مُصْطَفَى. (2017). فَعَالِيَّةُ بَرْنَامَجٍ مُقْتَرَحٍ لِتَنْمِيَةِ الْوَعْيِ الصَّوْتِيِّ لَدَى تَلْمِيذَاتِ الصَّفِّ الْأَوَّلِ ابْتِدَائِي بِالْمَمْلَكَةِ الْعَرَبِيَّةِ السَّعُودِيَّةِ، الْجَمْعِيَّةُ الْمَصْرِيَّةُ لِلْقِرَاءَةِ وَالْمَعْرِفَةِ، عَضْوُ الْجَمْعِيَّةِ الدَّوْلِيَّةِ لِلْمَعْرِفَةِ، ص 135_206.
22. زَيْن كَامِل الْخَوَيْسِكِي. (2008). الْمَهَارَاتُ اللَّغَوِيَّةُ الْاسْتِمَاعُ وَالتَّحَدُّثُ وَالْقِرَاءَةُ وَالْكِتَابَةُ، دَارُ الْمَعْرِفَةِ الْجَامِعِيَّةِ، مِصْر.
23. سَحْر الشُّوْرَبِجِي، رِيَا الْمَنْذَرِي. (بِدُونِ سَنَةٍ). أَهْمِيَّةُ اسْتِخْدَامِ اسْتِرَاطِيَجِيَّاتِ الْوَعْيِ الْفَوْنِيَّيِّ وَالْفَوْنُولُوجِي فِي تَدْرِيسِ الْقِرَاءَةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ مُعَلِّمَاتِ الْمَجَالِ الْأَوَّلِ بِسُلْطَنَةِ، الْمُؤْتَمَرِ الدَّوْلِيِّ الْخَامِسِ لِللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، عُمَان.
24. سَعَادُ حِشَانِي. (2014). دَرَاْسَةُ لُوعِي الْفَوْنُولُوجِي مِنْ خِلَالِ الْإِمْلَاءِ عِنْدَ تَلَامِيذِ السَّنَةِ الثَّلَاثَةِ الرَّابِعَةِ ابْتِدَائِي مَعَ اقْتِرَاحِ بَرْنَامَجٍ عِلَاجِي لِتَطْوِيرِ الْوَعْيِ الْفَوْنُولُوجِي، أَطْرُوحَةُ دَكْتَوْرَاهِ، جَامِعَةُ الْجَزَائِرِ 2.
25. سَمِيرَةُ رَكْزَةُ، فَايْزَةُ بَنْتِ صَالِحِ الْحَمَادِي. (2017). أَهْمِيَّةُ الْوَعْيِ الْفَوْنُولُوجِي فِي عَمَلِيَّةِ تَعَلُّمِ الْقِرَاءَةِ، مَجَلَّةُ الْعُلُومِ، الْعَدَدُ 7، ص 348-385.