

”فعالية المنهج التداولي في تطوير القدرات

المعرفية واللغوية للطفل ضعيف السمع؛ دراسة

تتبعية لحالة الأطفال المدمجين في المدرسة العادية”

الاستاذ / محمد حوله

أستاذ بجامعة مستغانم (الجزائر) ورئيس
فرقة بحث بمركز البحث في الأنثروبولوجيا
الاجتماعية والثقافية بمدينة وهران (الجزائر)

ملخص :

نهدن من خلال هذا العمل على البرنامج التربوي لضعاف السمع في علاقته بمسألة اللغة انطلاقا من بعض الملاحظات لحالات قدمت للفحص الأروطفوني تعاني من مشاكل في اللغة ناتجة عن الضعف السمعي وهذا في غياب اضطرابات اخرى مشتركة، بدا جليا لحظة محاولة أندماجها مع الاطفال المتدرسين في المدارس العادية .

وكافتراضا منا نرى أن هاته المشكل هي راجعة إلى صعوبة تفاعل الطفل الضعيف سمعا المندمج في المدارس الابتدائية مع المنهج المستعمل على مستوى العملية التعليمية، فالبرنامج الدراسي المعتمد يركز على المعلم ويهمل المتعلم من جهة، ولا يهتم كثيرا بطبيعة المحتوى المقدم من جهة ثانية: بمعنى أن البرنامج الحالي التقليدي لا يأخذ بعين الاعتبار شروط العملية التعليمية باعتبارها عملية اتصال تعتبر اللغة أهمها.

وعليه نحن بصدد اقتراح المنهج التداولي الذي يهتم بالشروط العامة التي يتحقق بها التبادل التعليمي ويرتكز على المتعلم والمعلم ويراعي الوضعية الحالية و طبيعة القدرات الإتصالية للطفل لموضوع حديثنا ويأخذ بعين الاعتبار المحتوى المقدم والوضعية الزمانية والمكانية التي يتم فيها التعليم، إضافة إلى مراعاة طبيعة المحتوى المقدم في إطار علم النفس المعرفي (تحديد ما يخص المفاهيم الأساسية من ما هو متعلق بالمفاهيم الإجرائية).

ملخص البحث :

نهدين من خلال هذا العمل على البرنامج التربوي لضعاف السمع في علاقته بمسألة اللغة انطلاقاً من بعض الملاحظات لحالات قدمت للفحص الأروطفوني تعاني من مشاكل في اللغة ناتجة عن الضعف السمعي وهذا في غياب اضطرابات اخرى مشتركة، بدا جليا لحظة محاولة اندماجها مع الأطفال المتدرسين في المدارس العادية .

وكافتراضا منا نرى أن هاته المشكل هي راجعة إلى صعوبة تفاعل الطفل الضعيف سمعيا المندمج في المدارس الابتدائية مع المنهج المعتمد على مستوى العملية التعليمية، فالبرنامج الدراسي المعتمد يركز على المعلم ويهمل الطفل ضعيف السمع من جهة، ولا يهتم كثيرا بطبيعة المحتوى المقدم من جهة ثانية: بمعنى أن البرنامج الحالي التقليدي لا يأخذ بعين الاعتبار شروط العملية التعليمية باعتبارها عملية اتصال تعتبر اللغة أهمها .

وعليه نحن بصدد اقتراح المنهج التداولي الذي يهتم بالشروط العامة التي يتحقق بها التبادل التعليمي ويرتكز على المتعلم والمعلم ويراعي الوضعية الحالية و طبيعة القدرات الإنصالية للطفل موضوع حديثنا ويأخذ بعين الاعتبار المحتوى المقدم والوضعية الزمانية والمكانية التي يتم فيها التعليم، إضافة إلى مراعاة طبيعة المحتوى المقدم في إطار علم النفس المعرفي (تحديد ما يخص المفاهيم الأساسية من ما هو متعلق بالمفاهيم الإجرائية).

الكلمات المفتاحية :

الضعف السمعي - المنهج التداولي - التفاعل اللغوي - معالجة المعلومات - العملية التعليمية - القدرات اللغوية والمعرفية .

يكتسي الإلمام بالمنهج التداولي pragmatique في مجال تعليم الأطفال ضعاف السمع⁽¹⁾ ضرورة ملحة تحدده طبيعته باعتباره عملية نفس - معرفية، تتم عن طريقة آليات معرفية مختلفة تحددها طبيعة المعلومات المكتسبة (المُتَعَلِّمَة)؛ معلومات بيانية أو إجرائية

(1) يقصد هنا بالأطفال ضعاف السمع ذوي البقايا السمعية الذين تتراوحهم درجات النقص السمعي لديهم بين المتوسطة والخفيفة .



كانت هاته العملية التعليمية تسمح للطفل ضعيف السمع بتعلم مختلف نشاطات معالجة المعلومات البسيطة منها والمعقدة اعتبارا على أن الطفل ضعيف السمع يُظهر صعوبة ونقص في قدراته اللغوية والمعرفية عن طريق وسائل اتصالية مختلفة تعتبر اللغة أهمها، حيث تشكل اللغة علامة لمختلف المفاهيم والإكتسابات الحاصلة عبر عملية التعليم، فهي وسيط لبناء المعلومات والقدرات العقلية: أي أنها مستعملة لإيصال المعلومات من جهة، وتشكل في نفس الوقت إحدى هاته المعارف والمعلومات المكتسبة. هذا الدور المزدوج الذي تلعبه اللغة كغاية من ناحية وكوسيلة من ناحية أخرى، يدفعنا إلى تحديد خصائصها التعليمية في إطار البعد الاستعمالي (التداولي) الذي يهتم باللغة في إطار استعمالها. كما أن الضعف السمعي لدى الطفل لا تعود لديه المسؤولية الكاملة في صعوبة تلقي المكتسبات المدرسية بل يتقاسم في ذلك المسؤولية مع عوامل متعددة تتمثل في طبيعة الأدوار التي تلعبها إحدى عناصر دائرة الاتصال المستعملة على مستوى القسم من مرسل ورسالة وقناة

المنهج التداولي :

يهتم المنهج التداولي بدراسة العلامات في علاقتها بمستعملها،⁽¹⁾ فهو دراسة الأفعال اللغوية ضمن السياق الذي تنتج فيه يأخذ بعين الاعتبار -الاتصال اللغوي كان أم غير اللغوي- يأخذه كفاعل وكتفاعل بين المتكلمين، فمثلا عندما أقول: يجب أن تخرج فالمتكلم لا يعبر فقط عن حالة ما، بل يجسد فعل محيل إلى شيء معين، فبهذه المقولة يدخل المتكلم في خطاب حقيقي مع متكلميهِ باستعمال الوسائل الخطابية نفسها، فهو بذلك لا يهدف إلى إيصال المعلومات و فقط، بل إلى إنجاز فعل⁽²⁾.

فالمنهج التداولي يتجاوز دراسة المستوى البنيوي من اللغة إلى البحث في علاقة العلامات اللغوية بمؤولِها، مما يبرز أهمية دراسة اللغة عند استعمالها، وبالتالي فهو يعنى بدراسة مقاصد المتكلمين من مرسل ومرسل إليه، وإمكانية تبليغها إيها في مستوى يتجاوز دلالة

1 CARON (Jean) : Les régulations du discours. Ed. PUF 1983 Paris.50ص

2 NOUANI (Hocine) : Ebauche d'analyse du discours. In psychologie N° 5-6. 1996. SARP. 213-239 ص ص

المقولة الحرفية، كما يهتم أيضا المنهج التداولي بكيفية توظيف المتكلمين للمستويات اللغوية المختلفة (الصوتي والمعجمي والتركيبى والدلالي) في سياق معين لأجل أن يكون إنتاجه موافقا لهذا السياق، وذلك بربط إنتاجه اللغوي بعناصر هذا السياق الذي حدث فيه. كما نجد ضمن اهتمامات المنهج التداولي العناصر الذاتية المتمثلة في مقاصد وأغراض المتكلمين ومعتقداتهم ورغباتهم، وكذلك العناصر الموضوعية التي تتمثل في الواقع الخارجي مثل الزمن الذي يحدث فيه القول ومكانه وكذلك العلاقة التي تربط المتكلمين والخطاب.

تساهم هذه العناصر في تحديد المعنى عند المستقبل بحيث يعتمد عليها في تأويله للخطاب وفهم مقاصده، وبهذا فالمنهج التداولي يساعد على دراسة ما يعنيه الخطاب في سياق معين كما يساعد على معرفة أثر السياق في لغة الخطاب عند إنتاجه.

إن مفهوم التفاعل على مستوى الفرد والجماعة يظهر اللغة كوسيلة تفاعل وفي نفس الوقت كأداة تظهر من خلالها عناصر هذا التفاعل، في هذه الحالة يجب الأخذ بعين الاعتبار والتركيز على الجانب الوظيفي، لأن المقولات ليست فقط وصف لحالة أو لشيء معين، بل هي الفعل الذي يدخل من خلاله المتكلم في علاقة مع متكلميه في وضعيات خطابية معينة. هاته الخاصية الوظيفية ليست دخيلة على النظام اللساني بل هي جزءاً منه، مما يسمح للغة بأن تكون ليست وسيلة لتصور ووصف الواقع بل هي كذلك وسيلة اتصال^(١).

وبالتالي فالاهتمام في العملية التعليمية يجب أن يكون منصبا في إدماج البعد التداولي الذي يتأسس على العوامل التالية:

١. إن كل فعل اتصالي يتمحور ضمن سياق معين؛ فنجد السياق النفسي والاجتماعي والمرجعي والفعل^(٢) ويرتكز على شخصية المتكلمين وعلى طبيعة المعلومات المتبادلة.

١ نفس المرجع السابق ص ٢١٤

2 JAKOB (André) et all. : Encyclopédie philosophique universelle. PUF. 2ème édition. Avril 1998. 667ص



٢. إن وظيفة الاتصال اللغوي تتطلب تجاوز المقولة المعزولة والمباشرة على مستوى الخطاب، لأن فعل القول لا يأخذ معناه إلا ضمن الوضع الخطابي العام الذي أنتج فيه^(١)، فأخذ بعين الاعتبار المستوى الخطابي يصبح ضرورة ملحة، لأن العمليات النفس لسانية لا تؤخذ في معزل بل في تفاعل تطبعه عملية الانسجام والالتحام.

٣. إن عملية الاتصال اللساني تركز على شروط عامة تتمثل في شروط القصد وشروط الرسو.

٣- أ شروط القصد : هاته الفكرة هي مستوحاة من نظرة الأفعال اللغوية التي ترى بأن كل لغة تمتلك مختلف الوسائل لإرسال الرسالة اللغوية بصيغ مختلفة، فهي تتمثل في ما يسميه أوستين ١٩٦٢ بالأقوال الإنشائية، فهاته العبارات لا تخص إطلاق حكم وليست لها وظيفة وصف وتصور حالات معينة بل تهدف إلى تحقيق فعل .

إن فعل القول يعتبر أصغر وحدة تحقق بواسطة اللسان فعلا (أمرأ أو طلب) يؤول انطلاقا من فهم وقصد المتكلم وأوستين يعتبر أن إنتاج فعل قولي تتولد عنه ثلاثة أفعال:

■ فعل العمل القولي : وفيه تنتج سلسلة من الأصوات ذات تنظيم تركيبى محيلة على شيء ما.

■ فعل العمل المضمن في القول: بحيث ننجز في كلامنا ذاته عملا يُحوّر العلاقات بين الفواعل المتعاملة (المتفاعلين) من قبيل الإثبات والوعد والشرح والتبرير والطلب....

■ فعل التأثير بالقول : الذي يتمثل في الأثر النفسي الناجم عن القول.

٣- ب شروط الرسو: هاته الفكرة ترجع إلى نظرية المقولة لـ بنفنيست التي ترى أن كل لغة تمتلك وسائل التعبير عن حضور عبارة المتكلم في مقولاته التي تظهر من خلال البصمات والإشارات وعبر مختلف الأشكال الزمنية، فالعلامات تكون فارغة وهي منفصلة عن المرجع وتصبح حاملة للمعنى لما يدخلها المتكلم في خطاب ما.

الضعف السمعي والآليات المعرفية للتعلم :

إن التعليم مرتبط بكيفية أخذ حالة جديدة من المعلومات؟ فهو مرتبط بكيفية الانتقال من حالة نقص الخبرة إلى حالة اكتساب الخبرة في مجال معين، بإدماج الاكتسابات الجديدة من طرف الطفل ضمن مجال الاكتسابات السابقة عن طريق عمليتي التنظيم والبناء، كما يحمل أيضا نشاط الترابط؛ أي علاقات الاكتسابات ببعضها البعض وبالسياق الذي يعتبر شرط لحفظ المعلومات التي أخذت وهذا ما يفسره «النسيان» الذي يعتبر تداخل بين الاكتسابات المؤسسة في وضعيات زمنية مختلفة وبين ما لم يتم دمجها في نظام مرتب كلية، فما يحدث هنا لدى الطفل ضعيف السمع يمكننا تفسيره على هذا المستوى بحيث تعيق قدراته اللغوية والمعرفية إمكانية انسجامة وتفاعله مع وسط غير فعال فهو يحتاج لمنهج وطريقة تتماشى وطبيعة قدراته المعرفية واللغوية، كما أن طبيعة الاكتسابات ونوعيتها هي التي تحدد الآليات المعرفية لدى الطفل ضعيف السمع التي تتم من خلالها وهي تنقسم إلى قسمين :

أ- اكتساب المفاهيم : تتمثل في المعلومات الرمزية أو المعلومات البيانية فهي معلومات أولية تخص معارف حول حالة ما، تكون مرتبط بقوانين العالم (ماذا؟ من) وهي تتمثل أساسا في المفاهيم، فالمفهوم هو رمز يصور لنا شيء معين (ملموس أو مجرد)، يمتلك خصائص نفس - اجتماعية وثقافية، ويكون منظم في علاقة تربطه مع بقية المفاهيم.

إن اكتساب المفهوم يشكل الأساس لكل الاكتسابات لأنه يعتبر الأداة المعرفية الأساسية التي ينظم بها الفرد العالم الخارجي ويستقبله، وما هو مفهوم ومخزن في الذاكرة يكون راجع في كليته إلى اللغة: أين تشكل مؤشر لمختلف المعارف الحاصلة أثناء عملية التعليم⁽¹⁾ فالكلمات تمثل الرمز الذي يسمح للطفل المتمدرس في عملية تعليمية بأخذ المفاهيم وفي نفس الوقت إنتاجها على مرحلة ثانية، وتتجلى حقيقتها (معناها) ضمن سياق تفاعلي أي أن المعنى الحرفي يتحقق في تجربة التلميذ المتمثلة في شروط لسانية والوراء- لسانية حيث تكون الكلمة مستعملة في حضوره والمعنى الإيحائي (السياقي) يأخذ ضمن السياق وكذا

1 VEZIN (L) : communication des connaissances et activité de l'élève.1986. PUV 21 ص



الخصائص النفس - اجتماعية المرتبطة بالدال . ومنه فانه في هذا الإطار الطفل الضعيف سمعيا في القسم أثناء العملية التعليمية للغة من حيث هي غاية (تعلم اللغة في حد ذاتها)، يأخذ المفاهيم (المعجم اللغوي) في معناها اللفظي اعتمادا على جانبها البيوي المؤسس للعملية اللسانية (علاقة الدال بالمدلول في مصطلحات سوسير) ولكن لا يتمكن من إدراك مختلف معاني المعنى المتوسع فيه إلا من خلال عملية الاستعمال لهذه العلاقة اللسانية ضمن سياق معين ووضعيات خطابية معينة .

ب - اكتساب المعلومات الإجرائية : هذا النوع من المعلومات يتعلق بمعارف الفعل (كيف؟) التي تهدف إلى إعطاء نتيجة فهي تخص المعلومات المتعلقة بوضعيات معينة، فمثلا المفاهيم التالية: الخط الأفقي، الخط عمودي، الخط المائل نحو اليمين، الخط المائل نحو اليسار، تتعلق بالمعلومات البيانية، في حين عملية تكوين مربع أو مثلث انطلاقا من هاته المفاهيم السابقة، فهنا يتعلق الأمر بالمعلومات الإجرائية التي تتحقق عن طريق معالجة المعارف فكل تعلم للمعارف الإجرائية يتم عن طريقها⁽¹⁾، يُكتسب عن طريق الممارسة فلعبة الشطرنج مثلا ليست قراءة للقواعد بل بحث في حلول ذاتية للمشاكل عن طريق الممارسة للوصول إلى اكتساب

المعارف الإجرائية التي يحددها أندرسون⁽²⁾ في المراحل التالية :

- مرحلة اكتساب المعلومات البيانية الخاصة بحالة معينة .
 - ثم استعمال هاته المعلومات البيانية من أجل البحث عن حلول للمشاكل .
 - ثم اكتساب الفرد لمعارف « الفعل » و« القول » ليصبح مستقل .
- المعلومات المكتسبة عن طريق المطابقة: يتحقق التعليم في هذا المستوى من معالجة المعلومات عن طريق التماثل والذي هو مستعمل في الحالتين السابقتين (المعلومات البيانية والإجرائية)، يتم بإضافة المعلومات الجديدة التي تخص الموضوع المقصود عن طريق الإستيعاب إلى المعلومات المكتسبة سابقا والتي تخص الموضوع الأصلي .

1 HOUDE (O) et all : vocabulaire de sciences cognitives. PUF.1998.

ص63 XUAN مشار إليه في 1998 2

فالموضوع المقصود يكون مدرك انطلاقاً من العلامة التي تربطه بموضوع المصدر، هذا الإدراك يهدف إلى التفكير والقيام بالاختلافات في الموضوع الأصلي وتحويل النتائج المتحصل عليها في المجال المقصود، فمثلاً في العملية الحسابية البسيطة التالية:

$1/2 + 1/2 = 1$ (النصف + النصف) هو لدى الطفل ضعيف السمع في بداية التمدرس نتيجة لتطبيق اكتسابات المصدر أين مثلاً حبة الحلوى هي عبارة عن نصفين، وأثناء جمعنا للنصف زائد النصف الآخر تعطينا الحبة الواحدة كاملة. فهكذا الوضعية المكتسبة والمستدعاة من الذاكرة هي وضعية المنشأ أو المصدر، هذا الاستحضار مرتبط بالكيفية التي يطور بها الطفل ضعيف السمع الوضعية الحالية التي هي وضعية الهدف المقصود، فهو يستعمل في الوضعيات المقصودة التفكير الذي استعمله في الوضعية الأصلية ولأجل هذا يحاول الربط بين العناصر المكونة لكل من التصورين في الحالتين: وضعية المنشأ ووضعية الهدف ليعمم التصورين في النتيجة مما يجعله يحصل على وضعية مصدر أكثر عمومية وبالتالي تكييف أكبر عدد ممكن جديد من معالجة المشاكل.

مكانة الطفل ضعيف السمع في التفاعلات اللغوية في القسم :

مما لا شك فيه أن أولى القدرات التي تتأثر بالمشاكل السمعية لدى الطفل تتمثل في القدرات اللغوية والمعرفية، وعليه فالتبادلات اللغوية تلعب دوراً أساسياً في تطوير القدرات اللغوية والمعرفية للطفل ضعيف السمع، وذلك عن طريق استعمال الكفاءة اللسانية التي تتطلب بدورها تطبيق واستعمال عدة أنواع خطابية: شرح. تبرير...⁽¹⁾ باعتبار أن الخطاب يهدف إلى إيصال المعلومات للطفل، ففي هاته العملية التواصلية، يؤسس المعلم عباراته التي تكون موجهة للطفل المحدد في الزمان والمكان، وبدوره هذا الأخير يؤسس لهذا القصد أثر فهمه للمقولة والرسالة تكون مبنية تبعاً لوظيفة وخصائص الطفل؛ هنا يتعلق الأمر بالخصائص الأساسية لفهم العبارات التي تأخذ بعين الاعتبار دور السياق في إطار المعلومات⁽²⁾. وبما أننا نتكلم عن إدماج الطفل ضعيف السمع في الوسط المدرسي فيجب تأسيس كل ماسبق على أساس قدراته وإمكاناته.

1 FRANCOIS (F) : conduites linguistique chez le jeune enfant. PUF. Paris. 1984.

2 CARON (Jean) : Les régulations du discours. Ed. PUF. 1983. Paris 45ص



إن معنى الكلمة هو متوقف على استعمالها؛ بمعنى وظيفة العبارة داخل وضعية خطابية معينة في إيصال وفهم المعلومات اللذان يعتبران نشاط العلاقات البينداتيية وبالتالي من المهم في وضعية تعليمية تأسيس المعلومات حسب احتياجات الطفل الذي سيأخذ المعنى المتنظر⁽¹⁾، مما يستدعي مراعاة دور السياق التداولي أثناء الاتصال (القصد، وضعيات التبادل...).

إن استعمال اللغة لإيصال المعلومات (العملية التعليمية) يأخذ بعين الاعتبار شروط مختلف محتويات المعلومات أين يجب مراعاة شروط الانتباه ووجهات نظر كل من الطفل ضعيف السمع ومعلمه في نفس وضعيات الإنتاج اللغوي، من أجل فهم المقولة، هاته الأخيرة التي يرتبط معناها بإعطائها نفس التطلعات ونفس السياق اللساني والمواء - لساني، ففي استعمال الكلمات هناك ما يتعلق بسياق العبارة من جهة وما يخص الوضعية المنتجة من مرجع العبارة (قصد المستمع)، فالتفاعل مع السياق لا يرجع إلى القدرات اللسانية فقط ولكن يتعلق بقدرات الطفل في استقبال المعلومات داخل القسم وخلق وضعيات للتكيف، مما يستدعي مراعاة وأخذ بعين الاعتبار طبيعة هذه الأخيرة لدى الطفل ضعيف السمع .

إن التفاعل اللغوي يجب أن يأخذ مفهومه الواسع الذي يتضمن ويعتبر الأساس الذي يقوم عليه تعليم الطفل ضعيف السمع، فهو الوسيلة الأساسية التي تسمح بتحقيق سيرورات التعلم في المدرسة اعتمادا على نتائج سيرورات النمو⁽²⁾ دون أن يقوم بتغيير هاته الأخيرة لأنها عبارة عن قوانين طبيعية، فهو (التفاعل اللغوي) مرتبط بالقدرات المواء - معرفية التي تسمح للطفل ضعيف السمع بالانتقال من نظام سيميائي إلى نظام سيميائي آخر، بحيث يتم تفسير الأنظمة الرمزية المختلفة بإدخال العناصر المنطوقة وغير المنطوقة. فهذا التعلم في شكله المعرفي يعتمد على الممارسات اللغوية التي تتطلب استعمال كفاءات لسانية تتجسد في تطبيق عدة أنواع خطابية (شرح، تبرير، وصف...). وهكذا المعارف (المعلومات البيانية والإجرائية) تكتسب خلال العملية التفاعلية بين المعلم والطفل ضعيف

1 VEZIN (L) : communication des connaissances et activité de l'élève. 1986 PUV.18ص

2 VYGOTSKY في 1985 95 BRONCKART مشار إليه في

السمع ، حيث يبني المعلم (المرسل) أقواله (المادة التعليمية) بناء على هدفه في الاتصال وعلى طبيعة الطفل ضعيف السمع (المرسل إليه) و على كفاءاته اللغوية والنفسية والعقلية والمعرفية وبدوره هذا الأخير يتلقى الرسالة انطلاقا من استعداداته لاستقبالها وبعلاقته بالمرجع وبالسياق الذي تنتج فيه المقولات فيقوم المرسل إليه بإعادة إنتاجها وإثرائها من خلال ردود أفعاله وأقواله التي تظهر لنا فعالية أو عدم فعالية هذا الاتصال (نواني و فرانسوا) : فعاليته بالشروحات والأفكار الجديدة والأسئلة التي يعبر بها الطفل عن فهمه أو عدم فهمه لهذه الرسالة وهذا مرتبط بدرجة تأسيس الخطاب في السياق المشترك وبالوضعية الزمانية والمكانية التي ينتج فيها وخاصة بعلاقات التبادل الذاتي التي يتأسس عليها التفاعل المتبادل أين تسمح لكل من المتكلمين بقراءة أفكار بعضهم البعض⁽¹⁾ عن طريق الاستراتيجيات المتبادلة ثقافيا والمستعملة في الخطاب مما يعطي انسجام على مستوى هذا الأخير .

إن تعليم اللغة في حد ذاته (اللغة كهدف) يعتمد أساسا لغة التخاطب والتواصل منطلقا تكون فيه القواعد النحوية والتركيبية ضمنية تكتسب عن طريق الممارسة الاستعمالية فالطفل لا يأخذ باللسان لغرض استعماله ولكن يتمكن قبل ذلك من الأدوات اللغوية التي تسمح له بالتكيف داخل حلقة تعليمية .

المتابعة الأرتوفونية :

يتمثل عملنا هنا كمختصين في علم النفس الأرتوفوني في إدماج و متابعة عملية تدرس حالتين تعاني كلا منهما من إعاقة سمعية خلقية بدرجة متوسطة للحالة الأولى المتمثلة في بنت تبلغ من العمر ثماني سنوات ونصف تعيش في أسرة تتكون من أبوين وأخت صغرى في حين الحالة الثانية تمثلت في ولد يبلغ من العمر ثماني سنوات ينتمي إلى أسرة يبلغ عدد أفرادها ستة يعتبر أصغرهم إضافة إلى الأبوين .

التنشئة الاجتماعية لكل منهما كانت عادية لم يسبق وأن تعرضا لمشاكل نفسية كانت أو

1 BRUNER (J.S) : Y-a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? In Revue Française de pédagogie. n° 111. Avril – Mai – Juin 1995. 76ص



علائقية، تم اكتشاف الضعف السمعي لديهما في المراحل الأولى من النمو، على إثرها تمت مباشرة التكفل الأروطوفوني للحالتين كانت الحالة الأولى حينها تبلغ من العمر سنتين ونصف بينما بلغت الثانية عامين توالى الحصص الأروطوفونية التي ساعدت الحالتين على تطوير لغتهما حتى بلغا سن التمدرس حيث تم إدماج كل منهما في مدرسة عادية نظرا لنتائج التكفل الأروطوفوني الايجابية، الشيء الذي تطلب منا متابعة قوية بالتركيز على إرشاد الوالدين والمعلمة في القسم وهذا كله من أجل اقتراح منهج ارتأينا أن يكون المنهج التداولي نظرا لفعاليتها في حالة الضعف السمعي هذه وقد تم كل هذا موازاة مع الحصص الأروطوفونية.

تجسد العمل مع الحالتين على مستويين :

المستوى الأول تمثل في الجلسات الأروطوفونية قبل وأثناء التمدرس الذي كان يهدف إلى التركيز على إرشاد الوالدين والمعلمة في طريقة تعاملهما مع الحالتين من خلال العملية التعليمية على مستوى القسم من جهة، وإلى إعادة الاعتبار للمفاهيم الأساسية القاعدية للتبادل اللغوي في إطار استعمالها: مفاهيم الزمان والمكان، مفاهيم الإحجام، مفاهيم الجانية، وخاصة مفاهيم التشابه والاختلاف ومفاهيم الأضداد... من جهة ثانية، هاته المفاهيم التي تعتبر أساسية لكل الاكتسابات تعذر على الحالتين إعادة إنتاجها في القسم. في تدرس الحالتين في المرحلة الأولى أولينا أهمية كبرى كذلك للعمل في شكل موازي لعملية التكفل الأروطوفوني وعلى المعلومات المتبادلة بيننا وبين المعلمة، وذلك لهدف إعطاء أهمية لوضعية الحالتين في القسم باعتبارهما طرف فاعل مهم في هذه العملية التعليمية ومراعاة اهتماماتهما والانطلاق من اكتساباتهما اللغوية والنفسية والعقلية والمعرفية بدون إهمال ردود أفعالهما التي تعتبر عامل أساسي يحاولان من خلاله أن يعبر عن تمكنهما أو عدم تمكنهما من التكيف في القسم. فخلال حصص التكفل الأروطوفوني التي كانت في شكل حصص فردية وحصص جماعية أفرزت ما يلي:

بالنسبة للحصص الفردية كان التركيز أكثر على البعد التداولي في إعادة الاعتبار للكفاءات النفسية والعقلية للحالتين التي تلعب دورا أساسيا في العملية التعليمية من حيث هي عملية نفسية معرفية. ارتكز عملنا كثيرا على المفاهيم التالية المتمثلة في :

الزمن : من مثل إعطاء أسئلة تخصص الأيام وترتيبها (اليوم ، الغد ، الأمس ..) ، ماذا فعلت البارحة ، أين ستذهب بعد الخروج من هنا ، متى لا تدرس في المدرسة ، إضافة إلى أسئلة تخصص القبل والبعد في وضعيات مختلفة .

الفضاء المكاني : تمارين تتعلق بالأشكال (المربع ، المثلث ، الدائرة...) ومختلف الوضعيات التي تأخذها (كبير ، صغير...) . والأحجام في علاقتها بمختلف أنواعها ووضعياتها (أكبر من ، أصغر من ، موجود في الخلف ، موجود في الأمام ، على اليمين ، على اليسار...) . وبعض التمارين المتعلقة بالجانبية كذلك في شكل استعمال مع الارتكاز على مفاهيم التشابه والاختلاف ، التساوي والأضداد... وشينا فشيئا نقوم بإضفاء نوع من التركيب والتعقيد على هاته الوضعيات والتمارين مع دفع الحالتين لسرد حكاية أو قصة أو التعليق على حادثة معينة لمراعاة إدماجها للبعد التداولي ونحاول الانطلاق من مكتسباتهما واهتماماتهما ، ونترك لهما الفرصة ليعبرا عن ردود أفعالهما وشروحا تهما .

لأجل تطوير قدراته المعرفية يحتاج الطفل ذو الضعف السمعي إلى استخدام المثيرات الحسية من حركة وألوان ولعب... كما أن محتوى المواضيع المقدم يجب أن يراعي التكامل بين الموضوعات ويتصف بتدريب القدرات الأساسية للقراءة والكتابة وشمولية الأهداف المعرفية والاجتماعية .

ضرورة مراعاة التوازن بين قيمة المعلومات كهدف في ذاتها ، و القيمة النفعية أو الوظيفية لهذه المعلومات و التي ترتبط بحاجات و ميول الأطفال ضعاف سمعيا بالقدر الذي يمكنهم من فهم ما يحيط بهم من أشياء في البيئة .

أما بالنسبة للحصص الجماعية فكنا نهدف من خلالها إلى ملاحظة تفاعل الحالتين مع باقي الحالات من جهة وإلى هدف تنمية البعد الاجتماعي لديهما بإعطائهما الفرصة للاندماج والتبادل وذلك بتطبيق مختلف تمارين الوضعيات الحركية المختلفة والمتعلقة بالمخطط الجسمي وبالجانبية ومفاهيم الفوق ، التحت ، الجانب ، اليمين ، اليسار ، بصفة متوازنة مع الإنتاجات اللغوية .



أما المستوى الثاني تمثل في القسم حيث تركز العمل على متابعة المعلمة والطريقة المعتمدة في التدريس وذلك عن طريق نصائح وإرشادات تقدم للمعلمة في شكل حوار ومناقشة متبادلين معتمدين على أسس ومبادئ المنهج التداولي ومعرفة حقيقة الضعف السمعي وجوانب تأثيراته اللغوية والمعرفية وكذلك فعالية هذا المنهج في تدارك النقائص، بحيث تجسدت هذه المبادئ في أخذ بعين الاعتبار التغذية الرجعية على مستوى الحوار في القسم اعتمادا على الوسائل التعليمية الإيضاحية المؤلفوة لدى الحالتين؛ فتح الحوار بينهما وبين بقية التلاميذ العاديين حتى يتسنى التقليد الإيجابي والمنافسة المثمرة، وانتقاء المصطلحات العملية الأكثر تداولاً.

عملنا على أن يكون تحضير الدروس يعتمد على مصادر مختلفة إضافة إلى الكتاب المدرسي لأجل الإثراء المعرفي والتنوع في المعلومات، كذلك نعلم على تقديم موجز تمهيدي قبل الشروع في الدرس زائد تحضير التلاميذ مع المسبق مع عناية خاصة بالحالتين إضافة لربط الموضوع بالواقع من خلال الأمثلة والتشبيه والمقارنة.....
طبيعة اللغة المعتمدة في القسم تكون ممزوجة بلغة الحالة على مستوى المنزل والمحيط بصفة عامة لأجل أن يتعامل الحالتين مع المفردات والمصطلحات بواقعية فيجسدها في حياته اليومية. أثناء الشرح يتم الاعتماد على الأمثلة بشكل دائم لتقريب المعنى وتكوين صورة واضحة عن كل فكرة نظراً لطبيعة هذه المرحلة عند الطفل ضعيف السمع التي توافق الذكاء العملي عند بياجي⁽¹⁾، بحيث لا تتمكن الحالتين من التعامل مع المفاهيم المجردة وهذا يستدعي أيضاً ضرورة تطابق الصورة مع المعنى المقدم لتوضيح الفكرة أكثر وهذا يتحقق من خلال التنوع في استعمال الأساليب اللغوية المستعملة على مستوى القسم كالتشبيه والمقارنة وإعطاء الأمثلة والوصف.....

إضافة لاستعمال الوسائل الإيضاحية كالصور والأشرطة وخاصة القصص التي تعتبر أهم ركيزة للنمو اللغوي والمعرفي لدى الطفل ضعيف في السمع. كما تجدر بنا الإشارة كذلك إلى أهمية الأعمال اليدوية والتطبيقية في القسم كونها تجسد وتطور الجانب

1 PIAGET (Jean) : Le langage et la pensée chez l'enfant. Ed. Delachaux et Niestlé 9ème édition 1976, Paris

الموضوعي الملموس هذه الأخير الذي يساعد الطفل ضعيف السمع على استيعاب جملة المعارف والمعلومات المقدمة له وهذا نظرا لتماشي قدراته الاستيعابية المرتبكة في هذه المرحلة بشكل أكثر بالملموس منه بالمجرد.

في الاتصال البيداغوجي مكان وطريقة الجلوس مهمة جدا للطفل ضعيف السمع فيجب أن تكون بشكل يسهل الاتصال والتفاعل الاجتماعي للحالتين لتبادل الأفكار مع زملائه والاستفادة من خبراتهم فقد أثبتت الدراسة أن الأطفال يتعلمون من أقرانهم بشكل كبير ويسير. كما يجب التطرق كذلك إلى جانب الفهم والاستيعاب لدى الحالة من سبيل تقديم أسئلة وإجراء تطبيقات للتأكد من فهم واستيعاب الحالتين لما يجري على مستوى القسم.

المناقشة وإبداء الرأي وطرح الأفكار من طرف الحالتين بشكل خاص وبقية التلاميذ بشكل عام يحتاج إلى تلقائية وعفوية يشعر بها المتدربين وتشجيع من طرف المعلمة وهذا يشترط العلاقة الإنسانية الطيبة التي تسود الثقة.

بدأت تظهر بوادر الاهتمام لدى الحالتين على مستوى القسم والمنزل وبدأ يتابعان تدريجيا المعطيات داخل القسم، ويواصلان مسيرة تدرسهما بوتيرة أحسن بكثير مما كانا عليه.



مكتبة البحث :

1. BENVENISTE (E) : Problèmes de linguistique générale. Editions Gallimard
Tome 1, Tome 2 1966-1974.
2. BRONCHART (Jean Paul) : Théorie du langage. une introduction critique.
2^{ème} édition. Mardaga. Bruxelles. 1977.
3. BRONCHART (Jean Paul) et all. : VYGOTSKY aujourd'hui. Ed. Delachaux
et Niestlé. 1985.
4. BRUNER (J.S) et all. la pédagogie par la découverte ESF. paris. 1973.
5. BRUNER (J.S) : Comment les enfants apprennent à parler? Ed. Retz.
1987.
6. BRUNER (J.S) : Le développement de l'enfant : savoir faire. savoir dire.
Ed. PUF. 4^{ème} édition. Novembre 1993.
7. BRUNER (J.S) : Y a t il une fin aux révolutions cognitives? In Revue
Française de pédagogie. n° 111. Avril – Mai – Juin 1995. pp 73-84.
8. CARON (Jean) : Les régulations du discours. Ed. PUF. Paris 1983.
9. CARON (Jean) : Précis de psycholinguistique. Ed. PUF. 4^{ème} édition 1997.
10. FRANCOIS (F) : conduites linguistique chez le jeune enfant. PUF. Paris.
1984.
11. FRANCOIS (Frédéric) : Les pratiques de l'oral. Nathan. Paris. 1993.
12. GARDNER (Howard) : Histoire de la révolution cognitive : la nouvelle
science de l'esprit. Edition Payot. Paris. 1993.
13. HOUDE (O) et all : vocabulaire de sciences cognitives. PUF. 1998.
14. JAKOB (André) et all. : Encyclopédie philosophique universelle. PUF. 2^{ème}
édition. Avril 1998.
15. MOEHLER (Jaques) et ROBOUL (Anne) : Dictionnaire encyclopédique
de pragmatique. Seuil 1994.

16. NOUANI (Hocine) : Analyse de la conduite d'explication chez des enfants Algériens de milieux sociaux contrastés. Thèse de doctorat. Paris. Sorbonne. 1991.
17. NOUANI (Hocine) : Ebauche d'analyse du discours. In psychologie N° 5-6. 1995-1996. SARP. pp 213-239.
18. PIAGET (Jean) : Le langage et la pensée chez l'enfant. Ed. Delachaux et Niestlé 9^{ème} édition 1976. Paris.
19. SAUSSURE (F.DE) : Cours de linguistique générale. Ed. PAYOT 1972 Paris.
20. SERRA-TOSIO (J) et VARRILLION (F) : Le Fonctionnement cognitif del'enfantsourd6, inGLOSSA,N°36.1993.p33
21. SERLE (J) : Sens et expression : études de théorie des actes du langage. Minuit. 1982
22. VEZIN (L) : communication des connaissances et activite de l'élève. PUV. 1986.
23. VYGOTSKY (Lev.) : Pensée et langage. Ed. ADAGP 3^{ème} édition. Paris. 1997.
٢٤. الجرجاني (عبد القاهر) : أسرار البلاغة في علم البيان. دار المعرفة بيروت (دون تاريخ).
٢٥. ابن منظور : لسان العرب المحيط. تقديم عبد الله العلايلي. دار الجيل. بيروت (دون تاريخ).