

تمدرس الأطفال الضعاف سمعياً مقاربة ارطوفونية بيداغوجية

د.محمد حولة / جامعة مستغانم

المولج*:

يكتسي الإمام بالمنهج الاستعمالي pragmatique في مجال تعليم الأطفال ضعاف السمع¹ ضرورة ملحة تحدده طبيعته باعتباره عملية نفس - معرفية، تتم عن طريقة آليات معرفية مختلفة تحدد لها طبيعة المعلومات المكتسبة (الْمُتَعَلِّمَة)؛ معلومات بيانية أو إجرائية كانت، هاته العملية التعليمية تسمح للطفل ضعيف السمع بتعلم مختلف نشاطات معالجة المعلومة البسيطة منها والمعقدة اعتباراً على أن الطفل ذو الضعف السمعي يُظهر صعوبة ونقص في قدراته اللغوية والمعرفية عن طريق وسائل

* - Abstract The aim of this attempt is to examine the optimal way and methodology for the education of children with hearing impairment through working on the educational program for the hearing impaired in relation to the issue of language, based on some observations of cases presented to the examination of orthophonic problems with language resulting from auditory weakness in the absence of other common disorders, this was evident at the moment of trying to integrate it with the children attending regular schools.

As a result of this problem we see that this problem is due to the difficulty of the interaction of the weak child audio integrated into the primary schools with the curriculum which is based on the level of education, the adopted program neglect about the characteristics of the nature of the child's weak voice, on the one hand, and does not care much about the nature of the content presented to him on the other hand: in the sense that the current traditional program does not take into account the conditions of the educational process as a communication process, which is considered the most important language, requires consideration of its adaptation to the language disorder and communication in this category.

Therefore, we propose a practical approach that deals with the general conditions in which the educational exchange is achieved and is based on the interactive relationship between the weak child and the external environment and takes into consideration the present situation and the communicative abilities of the hearing impaired child. The subject of our conversation takes into account the presented content, in addition to giving importance to the nature of the cited content in the context of cognitive psychology (identifying basic concepts of what is related to procedural concepts.)

key words: Hearing Impairment - The pragmatic approach - Language interaction - Information processing - Educational process - Language and cognitive abilities.

¹ - يقصد هنا بالأطفال ضعاف السمع ذوي البقايا السمعية الذين تتراوح درجات النقص السمعي لديهم بين المتوسطة والخفيفة.

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 الوقت نفسه إحدى هاته المعارف والمعلومات المكتسبة من جهة أخرى، هذا الدور المزدوج الذي تلعبه اللغة كغاية من ناحية وكوسيلة من ناحية أخرى، يدفعنا إلى تحديد خصائصها التعليمية في إطار البعد الاستعمالي 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 مدى غنى المثيرات المقدمة له وفي طبيعة الأدوار التي تلعبها إحدى عناصر دائرة الاتصال المستعملة على مستوى القسم على غرار المرسل والرسالة والقناة.

المنهج الاستعمالي: يهتم بدراسة العلامات في علاقتها بمستعملها¹ فهو دراسة الأفعال اللغوية ضمن السياق الذي تنتج فيه، يأخذ بعين الاعتبار الاتصال - لغوي كان أم غير لغوي- يأخذه كفعل وكتفاعل بين المتكلمين، فمثلا عندما أقول: يجب أن تخرج فالمتكلم لا يعبر فقط عن حالة ما، بل يجسد فعل محيل إلى شيء معين، فهذه المقولة يدخل المتكلم في خطاب حقيقي مع متكلميها باستعمال الوسائل الخطابية نفسها، فهو بذلك لا يهدف إلى إيصال المعلومات وفقط، بل إلى إنجاز فعل².

فالمنهج الاستعمالي يتجاوز دراسة المستوى البنيوي من اللغة إلى البحث في علاقة العلامات اللغوية بمؤولها، مما يبرز أهمية دراسة اللغة عند استعمالها، وبالتالي فهو يُعنى بدراسة مقاصد المتكلمين من مرسل ومرسل إليه، وإمكانية تبليغه إياها في مستوى يتجاوز دلالة المقولة الحرفية، كما يهتم أيضا بكيفية توظيف المتكلمين للمستويات اللغوية المختلفة (الصوتي والمعجمي والتركيبية 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 الاستعمالي العناصر الذاتية المتمثلة في مقاصد وأغراض المتكلمين ومعتقداتهم ورغباتهم، وكذلك

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

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 الاستعمالي 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 شيء معين، بل هي الفعل الذي يدخل من خلاله المتكلم في علاقة مع متكلمييه في وضعيات خطابية معينة. هاته الخاصية الوظيفية ليست دخيلة على النظام اللساني بل هي جزء منه، مما يسمح للغة بأن تكون ليست وسيلة لتصور ووصف الواقع بل هي كذلك وسيلة اتصال¹.

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

- إن كل فعل اتصالي يتمحور ضمن سياق معين؛ فنجد السياق النفسي والاجتماعي والمرجعي والفعل² ويرتكز على شخصية المتكلمين وعلى طبيعة المعلومات المتبادلة.
- 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 فيه³، فأخذ بعين الاعتبار المستوى الخطابي يصبح ضرورة ملحة، لأن العمليات النفس لسانية لا تؤخذ في معزل بل في تفاعل تطبعه عملية الانسجام والالتحام.
- إن عملية الاتصال اللساني ترتكز على شروط عامة تتمثل في شروط القصد وشروط الرسو؛

¹ نفس المرجع السابق ص 214

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

³ CARON³ مشار إليه في NOUANI 1996 ص 215

فشروط القصد فكرتها مستمدة من نظرية الأفعال اللغوية التي ترى بأن كل لغة تمتلك مختلف الوسائل لإرسال الرسالة اللغوية بصيغ مختلفة، فهي تتمثل فيما يسميه أوستين 1962 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 (أمراً أو طلباً) يُؤوّل انطلاقاً من فهم وقصد المتكلم وأوستين يعتبر أن إنتاج فعل قولي تتولد عنه ثلاثة أفعال:

. فعل العمل القولي، أين تنتج سلسلة من الأصوات ذات تنظيم تركيبى محيلة على شيء ما.

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

. فعل التأثير بالقول: الذي يتمثل في الأثر النفسي الناجم عن القول. أما شروط الرسو فتراجع إلى نظرية المقولة لـ بنفينايس 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 أيضاً نشاط الترابط؛ أي علاقات الاكتسابات ببعضها البعض وبالسباق 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 فهذه الأخيرة تتمثل في 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 (لموس 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 التعليم¹، فالكلمات تمثل الرمز الذي يسمح للطفل المتعلم في عملية تعليمية بأخذ المفاهيم وإنتاجها على مرحلة ثانية في الوقت نفسه، وتتجلى حقيقتها (معناها) ضمن سياق تفاعلي؛ أي أن المعنى الحرفي يتحقق في تجربة التلميذ المتمثلة في الشروط اللسانية واللسانية الشارحة métalinguistique حيث تكون الكلمة مستعملة في حضوره، والمعنى الإيحائي (السياقي) يأخذ ضمن السياق وكذا الخصائص النفس - اجتماعية المرتبطة بالمدال.

ومنه وفي هذا الإطار فالطفل 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 البنيوي 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 ووضعية خطابية معينة.

ب - اكتساب المعلومات الإجرائية: هذا النوع من المعلومات يتعلق بمعارف الفعل (كيف؟) التي تهدف إلى إعطاء نتيجة فهي تخص المعلومات المتعلقة بوضعية معينة، فمثلا المفاهيم التالية: الخط الأفقي، الخط عمودي، الخط المائل نحو اليمين، الخط المائل نحو اليسار، تتعلق بالمعلومات البيانية، في حين عملية تكوين

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

مربع أو مثلث انطلاقاً من هاتين المفاهيم السابقتين، فهنا يتعلق الأمر بالمعلومات الإجرائية التي تتحقق عن طريق معالجة المعارف فكل تعلم للمعارف الإجرائية يتم عن طريقها¹، فيكتسب عن طريق الممارسة؛ فلعبة الشطرنج مثلاً ليست قراءة للقواعد بل بحث في حلول ذاتية للمشاكل عن طريق الممارسة للوصول إلى اكتساب المعارف الإجرائية التي يحددها أندرسون² في المراحل التالية:

- مرحلة اكتساب المعلومات البيانية الخاصة بحالة معينة.
- ثم استعمال هاتين المعلومات البيانية من أجل البحث عن حلول للمشاكل.
- تتبع باكتساب الفرد لمعارف "الفعل" و"القول" ليصبح مستقل.
- فعلى مستوى المعلومات المكتسبة عن طريق المطابقة يتحقق التعليم بمعالجة المعلومات عن طريق التماثل، والذي هو مستعمل في الحالتين السابقتين (المعلومات البيانية والإجرائية)، يتم بإضافة المعلومات الجديدة التي تخص الموضوع المقصود عن طريق الاستيعاب إلى المعلومات المكتسبة سابقاً والتي تخص الموضوع الأصلي، 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: $1 = 1/2 + 1/2$ (النصف + النصف) هو لدى الطفل ضعيف السمع في بداية التمرس 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.

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

²- مشار إليه في XUAN 1998 ص63

- 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 دورا أساسيا في تطوير القدرات اللغوية والمعرفية للطفل ضعيف السمع، وذلك عن طريق استعمال الكفاءة اللسانية التي تتطلب بدورها تطبيق واستعمال عدة أنواع خطابية: شرح، تبرير، وصف...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 تبعا لوظيفة وخصائص الطفل؛ هنا يتعلق الأمر بالخصائص الأساسية لفهم العبارات التي تأخذ بعين الاعتبار دور السياق في إطار معالجة المعلومة²، وبما أننا نتكلم عن إدماج الطفل ضعيف السمع في الوسط المدرسي فيجب تأسيس كل ماسبق على أساس قدراته وإمكاناته.

إن معنى الكلمة هو متوقف على استعمالها؛ بمعنى وظيفة العبارة داخل وضعية خطابية معينة في إيصال وفهم المعلومات اللذان يعتبران نشاط العلاقات البيئانية intersubjectivités وبالتالي يصبح من المهم في وضعية تعليمية تأسيس المعلومات حسب احتياجات الطفل الذي سيأخذ المعنى المنتظر³، 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 وضعيات نفسها الإنتاج اللغوي، وهذا لأجل فهم المقولة الأخيرة التي يرتبط معناها بإعطائها التطلعات نفسها والسياق نفسه، ففي استعمال الكلمات هناك ما يتعلق بسياق العبارة من جهة وما يخص الوضعية المنتجة كمرجع العبارة (قصد المستمع) من جهة ثانية، فالتفاعل مع السياق لا يرجع إلى القدرات اللسانية فقط، ولكن يتعلق بقدرات الطفل في استقبال المعلومات

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

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

³ - VEZIN (L): communication des connaissances et activité de l'élève. 1986 PUV. ص 18

داخل القسم وخلق وضعيات للتكيف، مما يستدعي مراعاة وأخذ بعين الاعتبار طبيعة هذه الأخيرة لدى الطفل الضعيف سمعياً.

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 اعتماداً على نتائج سيرورات النمو¹، دون أن يقوم بتغيير هاته الأخيرة لأنها عبارة عن قوانين طبيعية، فهو (التفاعل اللغوي) مرتبط بالقدرات المعرفية الشارحة métacognition 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: من مثل الشرح والتبرير والوصف، وهكذا فالمعارف (المعلومات البيانية والإجرائية) تكتسب خلال العملية التفاعلية بين المعلم والطفل ضعيف السمع، حيث يبني المعلم (المرسل) أقواله (المادة التعليمية) بناء على هدفه في الاتصال وعلى طبيعة الطفل ضعيف السمع (المرسل إليه) وعلى كفاءاته اللغوية والنفسية والعقلية والمعرفية وبدوره هذا الأخير يتلقى الرسالة انطلاقاً من استعداداته لاستقبالها وبالعلاقة 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 وفرانسوا)؛ ففاعليته 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 البعض² عن طريق الاستراتيجيات المتبادلة ثقافياً والمستعملة في الخطاب مما يعطي انسجام على مستوى هذا الأخير.

¹ - 1985 ص 95 BRONCKART مشار إليه في VYGOTSKY

² - BRUNER (J.S): Y-a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? In Revue Française de pédagogie. n° 111. Avril – Mai – Juin 1995. ص 76

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 عموما وذو الضعف السمعي خصوصا لا يأخذ باللسان لغرض استعماله ولكن يتمكن قبل ذلك من الأدوات اللغوية التي تسمح له بالتكيف داخل حلقة تعليمية.

المتابعة الأطفونية

يتمثل عملنا هنا كمختصين في علم النفس الأطفوني في إدماج ومتابعة عملية تدرس حالتين تعاني كلا منهما من ضعف سمعي 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 أوعلائقية، تم اكتشاف الضعف السمعي لديهما في المراحل الأولى من النمو، على إثرها تمت مباشرة التكفل الأطفوني للحالتين كانت الحالة الأولى حينها تبلغ من العمر سنتين ونصف بينما بلغت الثانية عامين، توالى الحصص الأطفونية التي ساعدت الحالتين على تطوير لغتهما حتى بلغا سن التمدرس حيث تم إدماج كل منهما في مدرسة عادية نظرا لنتائج التكفل الأطفوني الإيجابية، الشيء الذي تطلب منا متابعة قوية بالتركيز على إرشاد الوالدين والمعلمة في القسم، وهذا كله من أجل اقتراح منهج ارتأينا أن يكون المنهج الاستعمالي نظرا لفعاليته في حالة الضعف السمعي هذه وقد تم كل هذا موازاة مع الحصص الأطفونية.

تجسد العمل مع الحالتين على مستويين:

المستوى الأول تمثل في الجلسات الأطفونية 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 الجانبية، وخاصة مفاهيم التشابه والاختلاف ومفاهيم الأضداد من جهة ثانية، على أساس أن هاته المفاهيم التي تعتبر أساسية لكل الاكتسابات كان يتعذر على الحالتين إعادة إنتاجها في القسم.

في تدرس الحالتين في المرحلة الأولى أولينا أهمية كبرى كذلك للعمل في شكل موازي لعملية التكفل الأرطوفوني 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 يعبرا عن تمكّنهما أو عدم تمكّنهما من التكيف في القسم. فخلال حصص التكفل الأرطوفوني 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 تخص الأيام وترتيبها (اليوم، الغد، الأمس..)، ماذا فعلت البارحة، أين ستذهب بعد الخروج من هنا، متى لا تدرس في المدرسة، إضافة إلى أسئلة تخص 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 في شكل استعمال، مع الارتكاز على مفاهيم التشابه والاختلاف، التساوي والأضداد... وشيئا فشيئا نقوم بإضفاء نوع من التركيب والتعقيد على هاته الوضعيات والتمارين مع دفع الحالتين لسرد حكاية أوقصة أوالتعليق على حادثة معينة لمراعاة مدى إدماجهما للبعد الاستعمالي، كما نحاول الانطلاق من مكتسباتهما واهتماماتهما، ونترك لهما الفرصة ليعبرا عن ردود أفعالهما وشروحاتهما.

فلأجل تطوير قدراته المعرفية يحتاج الطفل ذو الضعف السمعي إلى استخدام المثيرات الحسية من حركة وألوان ولعب. ويجب أن يراعي محتوى المواضيع المقدمة

التكامل بين الموضوعات ويتصف بتدريب القدرات الأساسية للقراءة والكتابة وشمولية الأهداف المعرفية والاجتماعية.

كما يجب ضرورة مراعاة التوازن بين قيمة المعلومات كهدف في حد ذاتها، والقيمة النفعية أو الوظيفية لهذه المعلومات والتي ترتبط بحاجات وميول الأطفال الضعاف سمعياً 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 من جهة ثانية، وذلك بإعطائهما الفرصة للاندماج والتبادل من خلال تطبيق مختلف تمارين الوضعيات الحركية المختلفة والمتعلقة بالمخطط الجسدي 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 الاستعمالي ومعرفة حقيقة الضعف السمعي وجوانب تأثيراته اللغوية والمعرفية، وكذلك فعالية هذا المنهج في تدارك النقائص، بحيث تجسدت هذه المبادئ في أخذ بعين الاعتبار التغذية الراجعة على مستوى الحوار في القسم، اعتمادا على الوسائل التعليمية الإيضاحية المألوفة لدى الحالتين؛ بمباشرة 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 الاعتماد على تقديم موجز تمهيدي قبل الشروع في الدرس، إضافة إلى تحضير التلاميذ المسبق مع عناية خاصة بالحالتين، وربط الموضوع بالواقع من خلال الأمثلة والتشبيه والمقارنة.

طبيعة اللغة المعتمدة في القسم تكون ممزوجة بلغة الحالة على مستوى المنزل والمحيط بصفة عامة، لأجل أن تتعامل الحالتين مع المفردات والمصطلحات بواقعية فتجسد في حياتهما اليومية. وأثناء الشرح يتم الاعتماد على الأمثلة بشكل دائم لتقريب المعنى وتكوين صورة واضحة عن كل فكرة ننظرها لطبيعة هذه المرحلة عند

الطفل ضعيف السمع التي توافق الذكاء العملي عند بياجي¹، بحيث لا تتمكن الحالتين من التعامل مع المفاهيم المجردة وهذا ما يستدعي أيضا 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 السمع. كما تجدر بنا الإشارة كذلك إلى أهمية الأعمال اليدوية والتطبيقية في القسم كونها تجسد وتطور الجانب الموضوعي الملموس هذه الأخير الذي يساعد الطفل ضعيف السمع على استيعاب جملة المعارف والمعلومات المقدمة له، وهذا نظرا لتماشي قدراته الاستيعابية المرتبطة 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 خبراتهما. كما يجب التطرق كذلك إلى جانب الفهم والاستيعاب لدى الحالتين من سبيل تقديم أسئلة وإجراء تطبيقات للتأكد من فهمهما واستيعابهما لما يجري على مستوى القسم.

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

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

خاتمة

لقد منحتنا هذه المحاولة في مجال البحث على لغة الطفل ذو الضعف السمعي مجموعة من الأفكار والآفاق، على الرغم من أننا لم نستوفي خلالها كل ما كنا نطمح إليه بخصوصية الإشكالية المخصصة لهذا الغرض، فقد خلصنا من خلال نتائج

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

بحثنا هذا إلى ضرورة تخصيص اهتمام متزايد لطبيعة الاضطراب اللغوي وخصوصية احتياجاته في عملية اندماجه في العملية التعليمية، وما تتميز به لغته على الصعيد الصوتي والمعجمي والدلالي والصرفي والاستعمالي. ومما تقودنا اليه النتائج المتوصل اليها في هذا العمل بأنه يتعين على القائمين عن تربية وتعليم الاطفال ذوو الضعف السمعى مراعاة خصوصياته التعليمية واحتياجاته الاتصالية اللغوية، بحيث يجب تكييف المناهج والبرامج والوسائل للتماشي مع امكاناته اللغوية وتستجيب لمتطلباته المعرفية. كما أنه يتطلب من الابحاث المتعلقة بعملية تدرس هؤلاء الاطفال الضعاف سمعياً أن تُؤسس لمقاربة ونظرية تقدم الفهم الحقيقي لطبيعة الاضطراب اللغوي والمعرفي لديهم، من منطلق أن هذه الفئة يمكنها التغلب على المشاكل والاختلالات اللغوية التي تعاني منها، في ظل غنى وثراء المثيرات التي يقدمها المحيط الذي يتواجدون فيها. إن هذا البحث الذي تمثل فحواه في اقتراح منهج يهدف الى توفير الشروط الضرورية التي تحقق العملية التعليمية، وتؤسس للعلاقة التفاعلية بين الطفل الضعيف سمعياً ومحيطه الخارجي، ارتكز على الوضعية الحالية للطفل الضعيف سمعياً وعلى طبيعة القدرات الاتصالية لديها، كما تم أخذ بعين الاعتبار المحتوى المقدم والوضعية الزمانية والمكانية التي يتم فيها التعليم. لذا نأمل منه ان يجيب بصفة فعالة على الاسئلة التي يقدمها الاضطراب اللغوي لدى الضعاف سمعياً. هكذا تجلت لنا الآفاق التي كشف عنها هذا البحث والتي يمكن الاستفادة منها واعتبارها منطلق للغوص في هذه الاشكالية المتجسدة في تدرس وتعليم الاطفال ذوو الضعف السمعى، التي تشكل موضوع جدير بالبحث والدراسة والتقصي.

مكتبة البحث:

1. الجرجاني (عبد القاهر): أسرار البلاغة في علم البيان. دار المعرفة بيروت (دون تاريخ).
2. ابن منظور: لسان العرب المحيط. تقديم عبد الله العلايلي. دار الجيل. بيروت (دون تاريخ).
3. حوله محمد. (2009). الارطوفونيا: اضطرابات اللغة والكلام والصوت. دار هومه، الجزائر.
4. Benoit(V). psychologie de la surdité. Ed, de boeck Université, Paris. 1996.
5. BENVENISTE (E): Problèmes de linguistique générale. Editions Gallimard Tome 1, Tome 2 1966-1974.
6. BRONCHART (Jean Paul): Théorie du langage, une introduction critique. 2 me édition. Mardaga. Bruxelles. 1977.
7. BRONCHART (Jean Paul) et all.: VYGOTSKY aujourd'hui. Ed. Delachaux et Niestlé, 1985.
8. BRUNER (J.S) et all: la pédagogie par la découverte ESF. paris. 1973.
9. BRUNER (J.S): Comment les enfants apprennent à parler ? Ed. Retz. 1987.

10. BRUNER (J.S): Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Ed. PUF. 4^{ème} édition. Novembre 1993.
11. 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.
12. CARON (Jean): Les régulations du discours. Ed. PUF. Paris 1983.
13. CARON (Jean): Précis de psycholinguistique. Ed. PUF. 4^{ème} édition 1997.
14. Dumont (Annie): L'orthophoniste et l'enfant sourd, collection d'orthophonie. Ed Masson. 1993.
15. FRANCOIS (F): conduites linguistique chez le jeune enfant. PUF. Paris. 1984.
16. FRANCOIS (Frédéric): Les pratiques de l'oral. Nathan. Paris. 1993.
17. GARDNER (Howard): Histoire de la révolution cognitive: la nouvelle science de l'esprit. Edition Payot. Paris. 1993.
18. GIBAUD (André) :L'école intégrée. in Réadaptation. N°310.Paris. 1983.
19. HOUDE (O) et all: vocabulaire de sciences cognitives. PUF.1998.
20. JAKOB (André) et all.: Encyclopédie philosophique universelle. PUF. 2^{ème} édition. Avril 1998.
21. MOEHLER (Jaques) et ROBOUL (Anne): Dictionnaire encyclopédique de pragmatique. Seuil 1994.
22. NOUANI (Hocine): Analyse de la conduite d'explication chez des enfants Algériens de milieux sociaux contrastés. Thèse de doctorat. Paris. Sorbonne. 1991.
23. NOUANI (Hocine): Ebauche d'analyse du discours. In psychologie N° 5-6. 1995-1996. SARP. pp 213-239.
24. PIAGET (Jean): Le langage et la pensée chez l'enfant. Ed. Delachaux et Niestlé 9^{ème} édition 1976, Paris.
25. Pleutin (G): L'intégration des enfants déficients auditifs dans le milieu scolaire in « surdités » N°24, p46. Paris.1978.
26. SAUSSURE (F.DE): Cours de linguistique générale. Ed. PAYOT 1972 Paris.
27. SERRA-TOSIO (J) et &VARRILLION (F): Le Fonctionnement cognitif de l'enfant sourd 6, in GLOSSA, N° 36, p33, 1993.
28. SERLE (J): Sens et expression: études de théorie des actes du langage. Minuit. 1982
29. VEZIN (L): communication des connaissances et activité de l'élève. PUV.1986.
30. VYGOTSKY (Lev.): Pensée et langage. Ed. ADAGP 3^{ème} édition. Paris.1997.