أثر التدخل المبكر في تمثيل الفضاء واكتساب الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات المكانية عند الطفل الحامل للتريزوميا 21)

(بالجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني للأطفال الحاملين للتريزوميا (21) A.N.IT)

بادية باي، أستاذة مساعدة جامعة البليدة 2

ملخص

إنّ الهدف الرئيسي من موضوع البحث هو دراسة أثر «التدخل المبكر»في التطوير النوعي للتمثيل الذهني للفضاء و اكتساب الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات الفضائية عند الطفل الحامل لتريزوميا 21 ومع العلم أنّ هذا الطفل يعاني من عدة اضطرابات نفس-حركية، صحية، معرفية و لغوية، فيكون تطوره على هذه المستويات بطيء بالنسبة للطفل العادي لذا فهو بحاجة ماسة إلى كفالة مكيفة وموجهة و في ضوء العديد من بحوث المتابعة لبرامج التأهيل، تؤكد الباحثة M Cuillieret (2007) من نتائج تجربة ممارستها الميدانية إمكانية التأثير بشكل ايجابي على نمو و تطور المتخلفين ذهنيا و خاصة فئة الحاملين لتريزوميا 21بحيث:

- يشترط أن تكون الكفالة مبكرة قدر المستطاع (الأشهر الأولى من الحياة) ومكيفة حسب حالة كل طفل ، مستمرة ،و منتظمة .
- نجاح هذه التربية المبكرة يتطلب أن تتوافق مع امكانية الولدين و امكانية كل عائلة.

تسعى التربية المبكرة الى الوقاية و التربية و عند الضرورة تقتضي إعادة التربية .و لقد أسفرت نتائج هذه الدراسة المقارنة بأنّ معظم الأطفال الحاملين للتريزوميا (21)الذين استفادوا من التدخل المبكر يصلون إلى بناء فضاء إجرائي بأبعاده الثلاثة (الطبولوجي، الإسقاطي،الإقليدي). و يجدون سهولة في اكتساب و فهم الوحدات اللغوية بينما مجموعة البحث الشاهدة الذين تكم التكفل بهم في وقت متأخر تمّ اعتمادهم أكثر على المؤشرات الإدراكية و لوحظ أن هؤلاء دخلوا في فضاء طوبولوجي حدسي لا إجرائي خالي من كل المفاهيم الإجرائية .ووجدوا صعوبة

في انتاج الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات الفضائية خلافا عن اكتساب الفهم لهذه الوحدات.

الكلمات المفتاحية: تريزوميا(21)،التدخل المبكر، الفضاء،التمثيل الذهني للفضاء، الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات المكانية.

Résumé

Le but principal de cette recherche, consiste en l'étude del'impact «d'éducation précoce» sur l'évolution qualitative de la représentation mentale de l'espace et l'acquisition des marqueurs spatiaux chez l'enfant atteint de la trisomie 21, sachant que cet enfant souffre de plusieurs troubles (psychomoteurs, sanitaires, cognitifs et linguistiques), par conséquent, comparé à l'enfant ordinaire, il présente une lente évolution sur ces niveaux, à cet effet, il nécessite une prise en charge adaptée et orientée . selon les résultats de son expérience M.Cuillieret. (2007) confirme la possibilité d'un impact positif sur l'évolution et le développement des retardés mentaux notamment ceux atteints de trisomie (21)

- La prise en charge doit être précoce (des les premiers mois de la vie) adaptée tant à la trisomie qu'à l'enfant , continue, dans le temps et régulière .
- Dans tout les domaines c'est une démarche à la fois éducative, préventive puis, si nécessaire rééducative .
- La prise en charge pour être bien réaliser dans de bonnes conditions doit s'adapter aux possibilités chaque parent et chaque famille .
- Elle a des conséquences sur l'évolution globale, langagière, motrice, neuromotrice, la socialisation, et la réadaptation psychosociale.

En ce qui concerne notre recherche l'étude a révélé des résultats différent :

on a constaté que la majorité de groupe d'enfants atteints de trisomie(ayant bénéficié d'éducation précoce)ont accédé à un espace

opératoire avec ses trois dimensions (topologique, euclidien ,projective) et la capacité d'acquisition de la compréhension et de la production des marqueurs spatiaux.

Les résultats du groupe témoins d'enfants (trisomies 21) qui n'ont pas bénéficié d'aides précoce ont montré que ces derniers se contentent des indices perceptifs et l'établissement des relations topologique(Espace préopératoire),Et la majorité trouvent des difficultés surtout dans l'acquisition de la production verbale des marqueurs spatiaux contrairement à la compréhension de ces marqueurs .
Mots clés:trisomies 21 ,intervention précoce , ,espace ,représentation de l'espace , marqueurs spatiaux .

1-الإشكالية:

لا تمثل الطفولة مراحل النمو البيولوجي فحسب ، بل تشمل كذلك عملية التعلم و ذلك من خلال النضج التدريجي و التفاعل المستمر مع العالم الخارجي، فالفرد يعيش داخل محيط مليء بالموجودات و الأشياء فيضطر إلى استخدام مجموعة من المفاهيم الأساسية كمفهوم الفضاء و لا يمكن لهذا الأخير أن يتبلور لديه إلا بمروره عبر سياق تطوري للنمو العقلي المعرفي من جهة، ووفقا لنضج الجهاز العصبي و الحواس مما يسمح بإدماج و إستدخال الفضاء الفيزيائي .

إذ تمثل مسألة الفضاء موضوع بالغ الأهمية نظرا لارتباطها بعلم نفس الطفل عموما وعلم النفس النشوئي خصوصا وكونها تعطي نظرة أكثر وضوحا عن كيفية عمل أشكال التفكير الطفو لي وميكانيزمات الذكاء ففي هذا الإطار تكمن أطروحة (بياجي) الأساسية في الفضاء في السؤال الآتي: كيف تكون المعرفة الفضائية ممكنة؟ وكيف تنمو وتتطور تلك المعارف؟

إنّ الفضاء بنية معرفية معقدة و ليس معطية بسيطة آنية تولد مع الطفل بل يكتسبها عبر مراحل مختلفة، ففي البداية يكون المولود قد تعود على حياة الرحم la vie intra –utérine) (خلال تسعة أشهر داخل فضاء مغلق مظلم محدود سمعيا لمسيا وبصريا ثم يصطدم عقب انفصاله عن أمه بإطار جديد للحياة يتمثل في العالم الخارجي بما فيه الأم و ما يحيط به من أشياء قائمة أين يجد نفسه غارقا في فضاء

مبهم تتساوى فيه الأشياء بالمنظورات و يتساوى لديه الفضاء الموجود بنشاطات حسية غير متجانسة التي تتآزر في وقت لاحق بفعل سيطرة الذكاء العملي ابتداءًا من الارتباط بين الفضاء الحسي البصري و الفضاءات اللمسية، فيصبح الطفل يمسك الشيء الذي يراه و يرى ما يمسكه و بفضل الاصطدام بالآخرين و بالأشياء يمكن للطفل أن يبني تدريجيا حدوده الجسدية و يتوصل إلى تمثيل العلاقات الفضائية بين الأشياء و بين تنقلاته(Piaget.Jet Inhelder.B1972) فبانتهاء هذه الفترة التي تعتبر امتداد للفضاء التمثيلي الذي يضاف اليه بظهور الوظيفة الرمزية يتم استدخال الافعال الفضائية للمستوى الحسي و الحركي التي تولد الفضاء الحدسي،و الحركية التدريجية للبنيات الحدسية تولّد هي الأخرى في النهاية الفضاء الإجرائي بأبعاده الثلاثة الطوبولوجية، الإقليدية و الاسقاطية، هذا من جهة، و من جهة أخرى و بفعل النضج العصبي و ظهور الوظيفة الرمزية التي تكسب الطفل القدرة على استحضار الأشياء الغائبة أو الأحداث و تكون اللغة، و الطفل لا يكتفي بإدراك الشيء عن طريق اللمس المباشر بل يعطى لهذه الأشياء أسماء مختلفة، فيكتسب القدرة على الربط بين الأشياء بترميزات مختلفة مطابقة لعلاقات فضائية (الكأس فوق الطاولة، العصير داخل الثلاجة، الولد واقف أمام الباب...الخ).

و طبقا لأسس نظرية (بياجي) فهو يعرف عدد كبير من الآليات التي تساهم في عملية تطوير الذكاء ويسميها بالثوابت الوظيفية للنمو وهي الاستيعاب الملائمة والموازنة بحيث تحدد هذه السياقات التفاعل التكيَفي للفرد مع المحيط الذي يمثل منبع نمو الذكاء والمعارف، و يذكر أب الإبستمولوجية في كتابه الذي خص التمثيل الفضائي عند الطفل (la représentation de l'espace chez l'enfant,1948) بأن الفضاء هو سلوك ذكي.

فنستخلص من هذا أنّ تعريف الفضاء يأخذ بعين الاعتبار التنسيق بمعنى « استيعاب -الملائمة « و الذي يسمح بنوع من التكيف « فرد/ محيط «، هنا التنسيق و الربط ما بين العديد من المنظورات و كذا استعمال الوحدات اللغوية لتعين العلاقات الفضائية .

و يرى Bresson.f سيكولوجيا لا يوجد فضاء بدون أشياء ويعتبر الشيء وحدة منفردة بإمكانها التنقل والتحول مستقلة عن محيطها. والإنسان هو قبل كل شيء جسد يتموضع ضمن أجساد وأشياء أخرى سواء كانت جامدة أو متحركة ، وهو يرى أنه لا يوجد فضاء إذا لم يوجد الجسد

إذن فتكون الفضاء مرتبط بتكون التخطيط الجسدي .

فمثل هذه البنية المعرفية لا يكتسبها الطفل إلا إذا توفرت لديه الشروط الضرورية لذلك، وأي خلل أو نقص في هذه الشروط يؤدي إلى خلل أو صعوبة في إكتساب هذه البنية كما هو الحال بالنسبة للذين يعانون من اضطراب وراثية كفئة الأطفال الحاملين لتريزوميا 21 التي تندرج تحت فئة ذوي القصور العقلي .

فالطفل الحامل للتريزوميا نجده متأخر في اكتسابه للصورة الجسدية، متأخر في نموه الحسي والحركي وبالتالي يعاني خلل في الوظيفة الرمزية، هذه الأخيرة لا تجعل الطفل قادرا على القيام بالفعل على مواضيع حقيقة موجودة في حقل إدراكه ، بل يتعداها فيجد صعوبة في إدراك العلاقات الفضائية التي تستلزم تناسق ما بين كل هذه الوضعيات، فتأخر الطفل في اكتسابه للتخطيط الجسدي يعرقله على تنظيم فضائه لانّ هذا الأخير كما قال (بياجي)، يتكون بواسطة الجسد باعتبار هذا الأخير مقر الوضعية و الحيوية فهو يغزو الفضاء و يؤثر فيه من خلال حركيته.

وعلى أساس حالة التريزوميا فالطفل يولد بخصائص مورفولوجية تسمح مباشرة باكتشاف الإعاقة و تقديم المساعدات الأولية .Ronald. JA et LAMBERT JL1982 و على هذا الأساس يعد التدخل المبكر جد ممكنا في حالة المولود التريزومي،وقد اثبت البحوث الميدانية نجاعة و فعالية هذا الأخير وخير دليل على ذلك النتائج التي توصلت إليها الباحثة موني كويوري,(2007 (M,cuilleret من خلال الدراسة التتبعية التي قامت بها على مجموعة من الأطفال التريزوميين و التي تراوح عددها 10000 طفل منذ 1972 ومن نتائجها قابلية هذه الفئة الإندماج في الحياة المهنية بنسبة20% من مجموع مجتمع الدراسة وذلك على المدى الطويل tكحد أقصى من انجازات الأطفال الحاملين لتريزوميا 21 بعد تحقيق انجازات قريبة المدى كالوقاية من حدوث تراكم لمشاكل صحية و بينت نفس النتائج إمكانية تحقيق مختلف مستويات التعلم حيث تم أخذ مهارة القراءة كمحك اشتملت على أطفال تريزوميين (8 -12 سنة) و استطاعت مجموعة منهم 60% من القدرة على القراءة .

ومن أجل تنمية المفاهيم الأساسية عند الطفل التريزومي، لابد من توفير بيئة تعليمية والتركيز على انتقاله من المفهوم المحسوس الى المفهوم شبه المحسوس ثم إلى المجرد وهذا باكتسابه لمفاهيم أساسية: كالسببية ، مفهوم المادة، الزمن و مفهوم الفضاء.

لذلك تناولنا البنية المعرفية للفضاء كمحك لدراسة مدى تأثير التدخل المبكر في تطوير البنيات المعريفية بصفة عامة ، و البنية الفضائية بصفة خاصة، كل هذا دفعنا

لطرح التساؤلات التالية:

هل يستطيع الطفل الحامل لتريزوميا 21 القابل للتدريب و التعلم والذي استفاد من تربية مبكرة من تمثيل الفضاء و اكتساب الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات الفضائية مقارنة بالأطفال الذين لم يلتحقوا بالكفالة إلاّ في سن متأخر بمعنى آخر؟:

1-.هل يوجد فرق في تمثيل الفضاء بين الأطفال الحاملين للتريزوميا 21 ذوي التدخل المبكر وذوي التدخل المتأخر ؟ و إن وجد، ففيما يتمثل هذا الفرق؟

2-.هل يوجد فرق في اكتساب الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات الفضائية بين الأطفال الحاملين للتريزوميا 21 ذوي التدخل المبكر وذوي التدخل المتأخر؟ و إن وجد، فما هي خصوصياته،هل هناك تفاوت في الفهم و الإنتاج لهذه الوحدات اللغوية الفضائية

2-فرضيات الدراسة:

2-1الفرضية العامة

يوجد اختلاف في التمثيل الذهني للفضاء واكتساب الوحدات اللغوية(الفهم والإنتاج اللغوي) لتعيين العلاقات الفضائية ما بين مجموعة الأطفال لحاملين للتريزوميا21 الذي استفاد من تربية مبكرة القابلين للتدريب و التعلم و الأطفال الحاملين لنفس الإضطراب و لم يستفيدوا من مساعدات التدحل المبكر.

2-2 الفرضيات الجزئية:

2-2-1الفرضية الجزئية الأولى:

يكتسب الأطفال الحاملين لتريزوميا**(21)** ،الذين استفادوا من تربية مبكرة القابلين للتدريب و التعلم تدريجيا مفهوم الفضاء بأبعاده الثلاثة الطوبولوجي ،الإسقاطي،و الإقليدي بنفس السياق التطوري للأطفال العاديين في سن متأخر .

2-2-2 الفرضية الجزئية الثانية:

لا يتجاوز الأطفال الحاملين لتريزوميا**(21)** و لم يستفيدوا من كفالة مبكرة في تمثيلهم للفضاء «الطبيعة الحدسية «لإعتمادهم على العلاقات الطبولوجية والمؤشرات الإدراكية فقط.

3.2.2 الفرضية الجزئية الثالثة:

يكتسب الأطفال الحاملين لتريزوميا(21) ذوي التدخل المبكر القابلين للتدريب و التعلم الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات الفضائية (من حيث الفهم و الإنتاج اللغوي) بسهولة.

4.2.2 الفرضية الجزئية الرابعة :

يجد الأطفال الحاملين للتريزوميا 21 الذين لم يستفيدوا من تربية مبكرة صعوبة أكثر في الإنتاج اللغوي لهذه الوحدات الدالة على تعيين العلاقات الفضائية خلافا عن الفهم الذي يكون سهلا في بعض الوحدات .

3-تحديد المفاهيم:

3- مفهوم التريزومي21:

هو تشوه خلقي يعود لوجود كروموزوم إضافي حيث يصبح العدد الإجمالي للكروموزومات)47(في كل خلية عوض 46 كروموزوم كما هو الحال عند الشخص العادي، و يكون هذا الشذوذ على مستوى الكروموزوم 21.»بحيث تؤدي هذه الزيادة إلى اضطراب في كمياء المخ، ممّا يحدِث له تلف وظيفي و الذي يتجسّد في القصور العقلي و ما ينصب عليه من خلل في كل العمليات المعرفية و التأخر النفسي الحركي .

3-1مفهوم التدخل مبكر:

يعرف التدخل المبكر بأنه برنامج متكامل ومتخصص معد للكشف عن قدرات ومهارات ذوي الاحتياجات الخاصة ،وذلك خلال خلال مراحل العمر المبكرة «مرحلة الرضاع و الطفولة المبكرة «وتزويدهم بالعلاج و الوقاية لتحسين فرص نموهم وتنمية مختلف قدراتهم لتشمل خدمات مباشرة للطفل و للأم وأسرته لتعديل الظروف الطبيعية والصحية والاجتماعية المحيطة به فبما أنّ تريزوميا 21 هي حالة شذوذ كروموزومي، فالرضيع يولد بخصائص مورفولوجية تسمح مباشرة باكتشاف الإعاقة لذلك يمكن أن يستفيد من كفالة مبكرة و تكون ،مكيفة وفق كل حالة، و مستمرة إلى غاية سن الرشد.

3-2 مفهوم الفضاء:

إمتداد شاسع (بلا حدود) [Etendue indéfinie] يحتوي كلّ الأجزاء أو

الأجسام بما فيها القوى الفزيائية وهو بمثابة المحيط المادي الذي نتعايش فيه ويحدّد فيه الإنسان منذ طفولته إدراكاته و تصوراته.

3-3 مفهوم التمثيل الذهني للفضاء:

التمثيل الفضائي يأتي عن طريق النشاط الحسي الحركي الذي يضاف إليه ظهور الوظيفة الرمزية مما تمنح للطفل القدرة على التأثير على الأشياء ليس فقط الحاضرة في مجال إدراكه ولكن حتى الأشياء الرمزية أو الممثلة ذهنيا ،وبالتالي التمثيل الذهني ليس مجرد استحضار للشيء أو الفعل الممارس على الشيء ،إنما هو كذلك فعل ،ولكن فعل مستدخل ، بمعنى فعل خيالي ممارس في الذهن على أشياء رمزية . حسب بياجيه التمثيل الفضائي ليس تعويضا للفعل الفضائي،إنما هو التعبير الرمزي و المستدخل .

4-3 مفهوم الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات المكانية:

تحليل التطورات الفضائية للطفل توحي بضرورة تدخل اللغة و يمثل هذا الجانب المعرفة غير المباشرة للفضاء والتي تتجسد في استعمال **الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات المكانية** من قبل الطفل تربط هذه الوحدات الأشياء فيما بينها بواسطة علاقات مختلفة.الأمام.الجانب.فوق .على.تحت.وراء.بين.حول.....الخ.

5. المنهج المستخدم في الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن ، لأنّه المنهج الأنسب لاختبار فرضيات البحث المتعلقة بدراسة مدى إسهام التدخل المبكر في بناء التمثيل الفضائي و اكتساب الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات الفضائية عند عينة من الأطفال الجزائريين الحاملين لتريزوميا 21 بالجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني لهذه الفئة. وذلك بالقيام بدراسة مقارنة بين أطفال حاملين لتريزوميا (21) استفادوا من كفالة مبكرة و أطفال حاملين لنفس الاضطراب تلقوا كفالة في سن جد متأخر . وقد تمت معالجة الموضوع بعد القيام بدارسة استطلاعية.

6. الدراسة الاستطلاعية:

اشتملت الدراسة الاستطلاعية على عينتين :

1.6. العينة الأولى:

تتمثل في مجموعة من60 طفلا عاديا و تتراوح أعمارهم من 7إلى 12 سنة،(مدرسة أحمد ترخوش) تم اختيار أطفال عاديين ذوي معاملات ذكاء تتراوح ما بين °90 إلى °128 بفضل نتائج إختبار(K . ABC Kaufman Assessment Battery For Children) ذلك لأنّ القدرة المكانيّة لا يكتسبها بصورة سويّة إلاّ من توفّرت لديه شروط ضروريّة و أهمها الذكاء

2.6. العينة الثانية (مجتمع البحث الحقيقي):

تتمثل في عينة البحث للدراسة الحقيقية، واشتملت هذه المجموعة على 84 طفلا حامل لتريزوميا 21 المتواجدين بالجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني ANIT.

تتراوح أعمارهم ما بين ٩ الى ١٤ سنة .

5. تقديم مكان البحث:

الخاص بالأطفال الحاملين لتريزوميا 21:

أجري البحث بالجمعية الوطنية للإدماج المدرسي و المهني للمصابين بالتريزميا. (A.N.I.T)

« Association national pour l'insertion scolaireet professionnelle des trisomiques. »

7أدوات البحث :

لقياس فرضيا ت البحث تم تطبيق كل من اختبار الأماكن الطبوغرافية و اختبار فهم و إنتاج الوحدات اللغوية للتعيين المكاني.

1-7 اختبار الأماكن الطبوغرافية:

أ. وصف الاختبار:

صمم هذا الاختبار سنة 1947 من طرف الباحث النفساني (بياجيه) ، و استعمل في تجربة من قبل « بياجيه و انلندر» سنة 1948 ، ثم أدخلت عليه بعض التعديلات من قبل « Winh Bang » و بعده « pinard et laurendeau1968 » يتكون الاختبار من مشهدين متماثلين مكونين من كرتون مستطيل الشكل مرسوم عليه طريق معبد و سكة حديدية يتقاطعان في الوسط فيقسمان المشهد إلى أربعة على كل مشهد وضعت خمسة منازل مختلفة الألوان و الأحجام :

منزل أحمر: أكبرهم يحتل القطاع الأول، منزل اصفر:أوسطهم حجما يحتل القطاع

الثاني، ثلاثة منازل غير متساوية الحجم و مختلفة اللون: منزل أصفر، منزل أزرق، منزل أخضر.، بالإضافة إلى رجلين مصنوعين من العجينة، رجل لكل مشهد.

ب . كيفية تقديم الاختبار:

يجلس الفاحص و المفحوص وجها لوجه أمام طاولة يوضع عليها المشهدين، مشهد خاص بالفاحص و مشهد خاص بالمفحوص، في المرحلة الأولى: يوضع المشهدين بجانب بعضهما البعض و في نفس الاتجاه، يلفت الفاحص نظر الطفل بان المشهدين متماثلين في كل النقاط ويعطي وضعيات مختلفة للرجل و يطلب نفس الشيء من الطفل في المشهد الخاص به بعد اعطاء وضعية نموذجية و في المرحلة الثانية: يدير الفاحص المشهده ب180درجة مع الإشارة إلى انه أداره وكل شيء مثبت بالنسبة للوضعية الأولى .

ج-الهدف من تطبيق الاختبار

قياس التمثيل الذهني للفضاء.بأبعاد

كيفية التصحيح: يشمل جزءين من التحليل للنجاحات والأخطاء.

2.7 اختبار فهم و إنتاج الوحدات اللغوية للتعيين المكاني:

(Piérart .Bernadat 1975)

أ. وصف الاختبار:

هذا الاختبار عبارة عن مجموعة من اللعب تمثل أشكال أدوات منزلية و حيوانات. يتكون الاختبار من جزأين أحدهما خاص بالفهم و جزء خاص بالإنتاج اللغوي و يتكون كل جزء من مجموعة بنود مناسبة لهدف اختبار فهم و إنتاج الوحدات اللغوية للتعيين الفضائي

ب . كيفية تقديم الاختبار:

في المرحلة الأولى للإنتاج اللغوي(ترميز) يضع الفاحص مثلا «النظارات تحت الطاولة» ويطلب من الطفل المختبر (المفحوص) وصف ما يرى: وتقدم في كل مرة تعليمة» أنظر و احكي» بعد تصميم الفاحص لتشكيلات فضائية مختلفة(داخل ،حول ، فوق ، تحت،أمام ،وراء، بين) أما فيما يخص المرحلة الثانية للفهم (فك الترميز) فإنّ الفاحص يطلب من الطفل القيام بتشكيلات فضائية حيث يقدم له الشيء

(الموضوع)و الشيء (المرجعي) لتحقيق وضعية ما مثلا **«وضع الوردة فوق الطاولة».**

- **الأدوات الإحصائية** وتتمثل فيما يلى : **المتوسط الحسابي** يعتبر من ابرز مقاييس النزاعات المركزية والأكثر إستخدما وتكون عملية حسابه أما بطريقة البيانات غير المبوبة أو البيانات المبوبة وتكون هذه الأخيرة في شكل جدول تكراري وفي هذه الحالة نستعمل القانون .

8- عرض و تحليل نتائج:

8-1 عرض و تحليل تائج إختبارتحديد الأماكن : epreuve Site topogra-phiqu

8-1-1: عرض و تحليل نتائج الأطفال الأسوياء للدراسة الإستطلاعيية ليتسنى للقارئ التعرف عن السلوك الفضائي العادي.

أ. التحليل الكمي

هناك اختلاف ملحوظ في الصعوبات خلال المرحلتين و ذلك بالانتقال إلى المرحلة (II) حيث قدر متوسط النسبة المئوية في المرحلة (I)لكل النجاحات المحققة بـ 93.33% وهي أكبر من النسبة المئوية الكلية لمجمل النجاحات في المرحلة (II) أين قدرت بـ 70.55% و يظهرارتفاع في نسبة الأخطاء في المرحلة (II) وتقدر ب 189 خطأ لمجمل الوضعيات بينما في المرحلة (I)، يقدر العدد الإجمالي للأخطاء بـ٥٢ خطأ.

ب. التحليل الكيفي للنتائج

إنّ المبادئ الأساسية التي يمكن استخلاصها تتجسد في عنصرين:

الأول: يتمثل في تأكيد الميزة الطوبولوجية بصفة جزئية للروابط التمثيلية الأولية عند الأطفالالأسوياء، فكلهم يلجئون لهذه الروابط التي تعتبر أساسية في تسهيل الحلول على مستوى إجمالي.و تتمثل في روابط الإحاطة:وهي تتمثل في الوضعيات القاعدية، يوضع فوقها الرجل كل مرة حسب التوزيع المختلف للوضعيات في المشهد مثل: فوق السكة الحديدية،فوق الطريق، فوق الحقول (كرطون) وقد أشار بياجي 1948 إلى أسبقية هذه الرابطة في التكوين حتى4أو3,6 سنوات وهناك وضعيات تعرف بواسطة روابط طوبولوجية للجوار» و أشار لنفس الشيء (pinard/laurendeau1968).

و العنصر الثاني : تمثّل في التفاوت الملحوظ في الصعوبات بين كلا المرحلتين و الذي يتطلب ضرورة العملية العكسية الكلية [opération réversible additionnelle]والميزة الحدسية أو ما قبل الإجرائية لهذه الروابط ولكن بصفة جزئية لأنّ ذلك لا يظهر إلا عند البعض.إذ تدخّل هذه الروابط لا يظهر إلا من خلال الأخطاء المرتكبة في معظم القطاعات المجاورة للمستويين (اليمين-اليسار) وهذا ما ذ كره (J.Piaget 1968) حيث أشار لأسبقية الطبيعة الأنوية (égocentrisme) عن المفاهيم الإجرائية.دون أن ننسى أهمية الروابط الإقليدية التي تخص كل النجاحات سواء في المرحلة (I) أو المرحلة (II) فكل وضعية مرتبطة مباشرة بهذه المفاهيم الإقليدية و لذلك فقد أعتمد تصحيح دقيق لاحترام المسافة.

8-1-2: نتائج إختبارتحديد الأماكن الطوبوغرافية عند الأطفال الحاملين لتريزوميا 21 ذوي تدخل مبكر

أ. التحليل الكمي

قدرت النسبة المئوية الكلية للنجاحات في المرحلة (I) بـ 80.09% وهي أكبر من النسبة المئوية الكلية للنجاحات في المرحلة (II) حيث تقدر بـ45.45 %. و ظهرأن هناك صعوبات في المرحلة (II) أين قدرت الأخطاء بـ 226 ،عكس المرحلة (I) أين قدرت الأخطاء بـ 59.

ب . التحليل الكيفي

من خلال التفاوت في الصعوبات بين المرحلة(I) و(II) ، ومن خلال التحليل الإجمالي للنجاحات والأخطاء تتطابق نفس النتائج مع نتائج أطفال مجموعة البحث الإستطلاعية حيث يظهر بوضوح التدخل الإيجابي للروابط الطوبولوجية عند المجموعة التجريبية للأطفال التريزوميين ذوي تدخل مبكر واعتمادهم على المؤشرات الإدراكية ولم يظهر ذلك على مستوى النجاحات المحققة فقط، بل كذلك على مستوى الأخطاء.وعلى المستوى الثاني، وفيما يخص الروابط الإسقاطية فإنّه تم اكتشاف ظهورها الذي يكون في الأول ذو طابع آنوي أين تظهر في الأول على أشكال حدسية و هذا من خلال ارتفاع نسبة الأخطاء عند صغار السن.وأخيرا دور المفاهيم الاقليدية التي أثبت دورها بطريقة غير مباشرة في تحديد المسافة.

1.8. 3:تقديم نتائج إختبارتحديد الأماكن الطبوغرافية لحاملين لتريزوميا 21 (تدخل متأخر)

أ.التحليل الكمي

قدرت النسبة المئوية الكلية للنجاحات في المرحلة (I) بـ 33.02% وهي أكبر من النسبة المئوية الكلية للنجاحات في المرحلة (II) حيث تقدر بـ2.25% و هي نسبة ضعيفة جدا.ويظهر أن هناك صعوبات في المرحلة (II) أين قدرت الأخطاء بـ 486 ،عكس المرحلة (I) أين قدرت الأخطاء بـ 253

ب. التحليل الكيفي للنتائج

الطفل الحامل لتريزوميا 21 (ذوي تدخل متأخر) هو الاخر مثل الطفل التريزومي الذي تلقى تربية مبكرة يلجأ لهذه الروابط الطوبولوجية بصفة عامة إلا أنه يعاني من عدم الإحتفاظ الكلي بهذه الروابط مما جعله يقع في عدة أخطاء. و إنخفاض النجاحات في المرحلة (II) مرتبط بتمركز آنوي حاد عند الطفل التريزومي الذي لم يستفد من تربية مبكرة،وبالتالي بقي هذا الطفل بعيدا عن استخدام فعال لأسس معرفية فضائية، فهو يعاني من خلل حاد بتدخل علاقات توجيهية إسقاطية ذات طابع أنوي أين يتعرض إلى عراقيل في القيام بالعملية العكسية الإيجابية، خاصة عندما يتطلب الأمر كلا المستويين الإسقاطين(اليمين –اليسار) و(الخلف-الوراء)، مع الذكر أن هذا التعرض لهذه المشاكل و الصعوبات يعم جميع مستويات السن، و بالأخص كلما صغر مستوى السن.

-8 2عرض و تحليل نتائج اختبار الوحدات اللغوية لدى الأطفال التريزوميين ذوي تدخل مبكر و ذوي تدخل متأخر:

8-2-1الوحدة اللغوية للتعيين العلاقات الداخلية « داخل»:

عرض و تحليل نتائج الفهم» داخل»:

يبدو من النتائج المسجلة أنّ العلاقة الفضائية الداخلية» داخل» تفهم بنسبة 100٪ عند الأطفال التريزوميين ذوي تدخل مبكر و ذوي تدخل متأخر ،

إنّ هذه النتائج توافق دراسات (جان بياجي 1968) الّتي تبين أنّ هذه العلاقة تكتسب مبكرا على مستوى الفهم ،إضافة إلى دراسة (Pierart.B 1979أكدت بأنّ هذه العلاقة الفضائية الداخـلية(«داخــل» يتحكّم فيها الطفل في حدود ثلاثة سنوا الكلمات المستعملة من طرف الراشدين لوصف «داخل»

عرض و تحليل نسب الإنتاج الل « داخل»

نلاحظ أنّ نسب النجاح المسجلة عند الأسوياء قدرت بـ **100%**عند كل فئات السن، بحيث أنتجت «داخل» بتردّد8.33 % للوحدة» في». مقابل91.66% وقدرت ب 83 .31 % للكلمة وحدها عند الأطفال التريزوميين ذوي تدخل مبكر، بالمقابل قدرت النسبة ب 33.32 % عند الأطفال التريزوميين ذوي تدخل متأخر، و الملاحظ أن نسبة طفيفة للإجابات المرفقة بتمثيل اشاري سجلت عند الأطفال ذوي تدخل مبكر و قدرت النسبة ب 16.66 % و هذه الإجابات ترتفع عند المجموعة الثانية و قدرت ب 40.46 % و يبقى من الصعب الترميز للوحدة « داخل « من قبل 11 طفل لذوي تدخل متأخر، إذن لبرامج التربية المبكرة اثر كبير في اكتساب الوحدة اللغوية « داخل» تبقى الاستثارة ما قبل اللغوية و اللغوية مهمة جدا في تحقيق اكتسابات لاحقة.

«داخلية»، (قطب +) تمتلك شفافية دلالية كبيرة لأنّ الجذر المشترك مستمد و مرتبط بالفعل «دخل»

يبدي الأطفال (ذوي تدخل مبكر) سهولة في اكتساب الوحدة اللغوية «داخل» حيث تراوحت نسبة الاستعمال ما بين 28.57 % و 100% دون استعمال الإشارة الدالة على «داخل» و بالنسبة لاستعمالات نفس الكلمة عند الفئات الأخرى التي تقل عن 11 سنة كانت عبارة عن الإجابة «داخل + إشارة» هذا يعني أنّ الطفل الحامل للتريزوميا (21) و الحاصل على كفالة مبكرة يعي الشفافية الدلالية للوحدة اللغوية لتعيين العلاقة الفضائية الداخلية مبكّرا. ونلاحظ من النتائج أنّ استعمال الوحدة اللغوية « في» المرادفة لها منعدم لعدم شفافيتها الدلالية كما أنّ الطفل الذي يعرف كفالة مبكرة تلقن له كلمة « داخل» في البيت مند سن مبكر و هي وحدة لغوية تدخل ضمن المفاهيم الفضائية التي يتدرّب عليها الأطفال الحاملين للتريزوميا 21 منذ تحقيق وضعية الجلوس و تبقى الكلمة دائمة الاستعمال في الأقسام المدمجة أين يتبع الطفل برنامج مكيّف للتعلم، و الذي يلمّ بكل المفاهيم الأساسية للبنية الفضائية. توضّح النتائج أنّ العلاقة الفضائية الداخلية تفهم من قبل مجموعة الأطفال الذين عرفوا تكفل متأخر.

2-2-8 الوحدة اللغوية للتعيين علاقات الإحاطة نتائج الفهم» حول»:

عرض و تحليل نتائج الفهم» حول

يبدو من نتائج الأسوياء أن الوحدة "حول" تقريبا تفهم ابتداءا من 9سنوات حيث

سجلت نسبة **100 %** ،بينما ينخفض فك الترميز لهذه الوحدة قبل 9 سنوات، فنحو7 سنوات سجلت 10%،و في 8 سنوات قدرت بـ 20 %،

أما نتائج الفهم لكلا مجموعتي الأطفال الحاملين للتريزوميا فيما يخص الوحدة اللغوية « حول» فهي منعدمة، لكن باستعمال الوحدة المرادفة « يدور على « فإن نتائج فك الترميز أصبحت أحسن خاصة بالنسبة لأطفال التريزوميين ذوي تدخل مبكر (للمجموعة الأولى) و قدرت ب 45.23 % و أصبحت منعدمة عند المجموعة الثانية، مما يؤدي بأطفال هذه المجموعة إنتاج إجابات مميزة خصت إجابات ذات طابع طوبولوجي هذا القدر من الاجابات في كلا المجموعتين يوضح أنّ فهم الوحدة «حول» .متأخر و لا يتم فك ترميزه إلا من قبل المتقدمين في السن. نلاحظ أنّ العلاقة الفضائية الخاصة بالإحاطة «حول» تظهر في سن متأخر نوعا ما بالمقارنة مع العلاقة الفضائية (الداخلية) « داخل» فالعلاقتان (الداخلية) و(الإحاطة) هما علاقتان متماثلتان حيث الشيء (ا) موجود داخل الشيء (ب)، أو الشيء (ب) موجود حول الشيء (ا) حسب النقطة المرجعية المختارة .

و حسب دراسات (Pierart.B 1979)، فهي تقترح في بحثها أنّه قبل سن 3 سنوات مفهوم «الداخلية» قد ساهم في بناء مفهوم «الإحاطة»، لأنّه سابق له و كذا العلاقة الداخلية ما هي إلا تمثيل للفعل (ضع داخل) وهي الصفة المميّزة للأنساق الأولى (premier schèmes) الّتي يتخذها الطفل في تفحصه للأشياء و الألعاب خلال المرحلة الحسية الحركية، بينما العلاقة الفضائية (إحاطة) «حول»، فهي تتكون من خلال مفهوم حركة الدوران للأفعال المستعملة مع الوحدة اللّغوية «حول» التي توحي معظمها بسياق الانتقال في المخطط البياني دوران، لذلك نجد هذه الوحدة اللغوية تأخذ نفس دلالة الأفعال المرافقة لها و المعبرة عن حركة الدوران ،مثلا :تدير الخيط حول الخزانة.

و ما هو أكثر وضوحا و له دلالة للنتائج التي توصلنا إليها ،هو أنّ الوحدة اللغوية لتحديد علاقة الإحـاطـة «حول» لا توجد في «الدارجة» الجزائرية ،و إنّما هي كلمة تنتمي إلى قاموس اللّغة الفصحى العربية المعيارية، فهي كلمة مدرسية محضة،

نتائج الإنتاج» حول»:

لم نجد استقرار أو مصطلح مشترك فيما يخص الوحدة المعينة لعلاقة الإحاطة، بل يستخدمها كل الأطفال مع إرفاقها بكلمة تشير إلى فعل الدوران، و هنا نلاحظ مدى تأثير نمط السلوك المطبق على الشيء في نشأة الوحدات الخاصة بتعين العلاقة

الفضائية مثل فعل الدوران في الوحدة اللغوية « حول».

يمكن القول أن علاقة الإحاطة و الوحدة الدالة عليها يتأخر اكتسابها لدى الطفل التريزومي، و قد يرجع ذلك إلى طبيعة الوحدة اللغوية التي لها علاقة بسياق الدوران.

8-2-3الوحدة اللغوية المعينة للعلاقة الفضائية العمودية « فوق»:

عرض و تحليل نتائج الفهم الوحدة اللغوية المعينة للعلاقة الفضائية العمودية « فوق».

قدّرت النسبة المؤوية للفهم عند أفراد مجموعة البحث الاستطلاعية بنسبة 100 %على مستوى كل الأعمار.لا يوجد فرق بين نسب الفهم حيث كانت متطابقة بنسبة (100%) لكلا مجموعتي البحث للأطفال التريزوميين (ذوي تدخل مبك، و متأخر) سنوات. و يبدو أنه تم اكتساب فهم «فوق»من طرف كل الأطفال الأسوياء.

عرض و تحليل نتائج الإنتاج اللغوي» فوق»:

تبدي نسب الإنتاج اللغوي لـ»فوق» بأنّ أفراد مجموعة البحث الأسوياء يستعملون فـوق بنسبة عالية جدا، و التي تتراوح ما بين 0 7 ٪ إلى 100٪ ، كما سجلت نسب ضئيلة للوحدة المرادفة لها بنسبة تتراوح ما بين 12.5 ٪ إلى 25 ٪ على. هذه النتائج توحي بأن هناك إنتاج للمفردتين «فوق» و ما يقابلها « على» فـهما يحملان نفس المعنى، إلا أنهما يختلفان في عدد الوظائف، فنجد أن «فوق» تؤدي وظيفة واحدة فقط،و هي تعين العلاقة الفضائية المحضة التي تدل عليها، في حين أننا نجد أن «على» تـؤدي زيـادة على تعـيين العلاقة الفضائية ، وظائف أخرى كتحديد الزمن. فالمفردة «على» هي أقـل شفافية دلالية مـن الوحدة «على» والنتائج تدل على ذلك، بحيث يرتفع استعمال الوحدة اللغوية «فوق» الى اقصى حد بالتقدم في السن، و هي نسبة عالية جدا بالمقارنة مع نسبة استعمال الوحدة «على» التي تبدو جد منخفضة.

بلغ متوسط الإنتاج اللغوي الخاص بالوحدة **« فوق»** (68. 85 %) للأطفال التريزومين ذوي تدخل مبكر مقابل (71.4%) للأطفال التريزومين ذوي تدخل متأخر. فالطبيعة البراغماتية للوحدة اللغوية « فوق» تجعل اكتسابها سهل بالرغم من تأخر الكفالة التريزوميا.

8-2-4عرض وتحليل نتائج فهم الوحدة اللغوية المعينة للعلاقةالعمودية»تحت»(قطب-)

عرض و تحليل نتائج الفهم»تحت»:

نلاحظ أنّ كل أطفال مجموعة البحث الاستطلاعية يفهمون الوحدة «تحت» بنسبة **100%** و متوسط النسب الخاص بالوحدة **«تحت»** هو تقريبا نفسه لكلا مجموعتي البحث، حيث قدرت نتائج الفهم اللغوي ب 100% لدى الأطفال ذوي تدخل مبكر و متأخر.فالوحدة اللغوية « تحت» تفك رمزيا في مرحلة سابقة لهذا السن فالعلاقة الاسقاطية العمودية (قطب -) تتطور بعد 6 سنوات هذا فيما يتعلق بالفهم.

مما يؤكد أن هذه العلاقة الفضائية تكتسب في مرحلة مبكرة عند الطفل التريزومي و الذي عرف تدخل مبكر لتعامله يوميا من خلال التدريبات مع هذه الوضعية (تحت) مثلا» ضع الحذاء تحت السرير» ،»ضع الكرة تحت الطاولة «،» اختبئ تحت الكرسي « ، و يتم تناول هذه الوحدة في بداية المراحل الأولى التي تتوافق مع قدرات الطفل على المشي و التنقل من خلال تمارين متنوعة تخص الفضاء المعاش « l'espace vécu « خلال حصص التدريب النفسي الحركي.

ب-عرض و تحليل الإنتاج اللغوي»تحت» :

من خلال نتائج العينة الاستطلاعية للأطفال العاديين تستعمل الوحدة اللغوية «تحت» بنسبة 100٪ في كل الأعمار و لم نلاحظ أي إجابات أخرى.نفس الملاحظة سجلت نسبة 61.88% للأطفال ذوي تدخل متأخر، مقابل 100% للأطفال التريزومين ذوي تدخل مبكر، تبقى النسبة عند ذوي تدخل متأخر مرتفعة على العموم لان الوحدة « تحت» سهلة الاكتساب. يمكن القول بان كل أفراد مجموعة البحث الاستطلاعية ينتجون الوحدة « تحت « دون اي صعوبة لانها اكتسبت في سن مبكر.

8-2-5تحليل نتائج الوحدة اللغوية المعينة لعلاقة المنظور «أمام»:

أ.عرض و تحليل نتائج الفهم»أمام»:

في هذه الوحدة هناك تموضعين: التموضع الجانبي و التموضع الأمامي.

تبين النتائج لمجموعة البحث الاستطلاعية للأسوياء أنّ الوحدة اللغوية «أمام» الّتي تعين العلاقة الأمامية أوالمنظور (قطب+) فهمت بنسبة 90% إلى 100% و فكت على أنّها علاقة فضائية جانبية أين ترددت بنسب10% (7 و 8سنوات) .فالعلاقة الأمامية أكثر اعتمادا و تفضيلا تقريبا في كل الأعمار

أما بالنسبة للاطفال التريزومين ذوي تدخل مبكر فعموما يفهم التموضع الأمامي

بنسبة (85.7%) أما التموضع الجانبي فيفهم بنسبة (14.28%) . مقابل(40.47 %) بالنسبة للأطفال التريزومين ذوي تدخل متأخر.أما التموضع الجانبي فيظهر بنسبة (% 59.5) عند هؤلاء.إذن هناك أفضلية في اختيار التموضع الأمامي لكلا المجموعتين لكن هناك اعتماد الأطفال ذوي تدخل متأخر على الوضعية الجانبية فيرجع ذلك لعدم إكمال المحور الاسقاطي» أمام « (قطب+) و بالتالي لجوء الطفل إلى الاعتماد على الطوبولوجية كالجوار في هذه الحالة.

بالإضافة إلى ذلك نلاحظ أنّ النسب تردد العلاقة [الأمامية التصاق] أو [الجانبية التصاق] ترتفع لدى الأطفال ذوي تدخل متأخر عكس ذوي تدخل مبكر حيث يتخلص الطفل تدريجيا من آنويته مع استقرار المحور الاسقاطي و يأخذ بعين الاعتبار المسافة الفاصلة بين الأشياء و ذلك بصورة مماثلة تقريبا للطفل السوي.

ب .عرض و تحليل نتائج الإنتاج»أمام»:

متوسط نسب النجاح مختلف حيث بلغ الانتاج عند اطفال تدخل متأخر 15.7%، ووصل تقريبا الى 85.68% عند الاطفال ذوي تدخل مبكر.عموما تنخفض نسبة إنتاج الوحدة « أمام» لصالح وحدات أخرى عند الاطفال ذوي تدخل متأخر تبين مدى اعتماد الطفل التريزومي على وحدات تعين وضعيات براغماتية أو علاقات طوبولوجية أولية يرتفع استعمالها، لان المحور الاسقاطي يتطلب النضج والمثابرة الطويلة لتكوينه.

8-2-6نتائج الوحدة اللغوية المعينة لعلاقة المنظور[قطب-] «وراء»:

أ.عرض و تحليل نتائج الفهم»وراء»

قدرمتوسط الفهم ب(100%) بالنسبة للأطفال ذوي تدخل مبكر، مقابل (64.27%) ذوي تدخل متأخر.

من خلال النتائج يظهر أن نسب الفهم مرتفعة و هذا يدل على ان محور المنظور [قطب-] يكسب في مراحل سابقة لأنّ الوضعية الخلفية تكون مرتبطة بالدلالة [مخبأ] في مراحل اكتسابها الأولى إضافة إلى أنّ تردد [خلفية اتصال] تكون منعدمة لدى الأطفال ذوي تدخل مبكر و منخفضة لدى الأطفال ذوي تدخل متأخر أي يتخلص الطفل التريزومي من آنويته تدريجيا.

ب.عرض و تحليل نتائج الإنتاج «لوراء»:

فيما يخص الإنتاج اللغوي يلاحظ أن نتائج الأطفال ذوي تدخل مبكر أحسن وذلك

بنسبة (100%) مقابل (27.3%) للأطفال ذوي تدخل متأخر.

عموما النتاج الخاص بهذه الوحدة كان مرتفعا لتعلقه كما ذكر سابقا بالدلالة [مخبأ] إضافة إلى تعرض الطفل لاستعمال هذه الوحدة كثيرا في محيطه العائلي أو المدرسي إضافة إلى كون العلاقة الفضائية مكتسبة كما هو موضح في عملية الفهم اللغوي.

8 .2 .7نتائج الوحدة اللغوية المعينة لعلاقة البينية «بين»:

أ.عرض و تحليل نتائج الفهم»بين»: كل أفراد مجموعة البحث للعينة الاستطلاعية (الأسوياء) تمكنوا من فهم العلاقة الفضائية «بين» في حالة الوضعية الفضائية لثلاثة أشياء، حيث سجّلت نسبة 100% لدى كل الفئات العمرية، و فيما يخص فهم « بين» الخاص بالوضعية الفضائية لخمسة أشياء فنسبة فهمها هي الأخرى قدرت بـ 100% عند كافة أفراد العينة الاستطلاعية.ونتائج الفهم اللغوي الخاص بالعلاقة بين ثلاثة أشياء قدرت ب («33.32%) للأطفال التريزوميين ذوي تدخل متأخر مقابل (90.46%) لذوي تدخل مبكر، يلاحظ هنا استقرار في فهم الوحدة من قبل **الأطفال التريزوميين ذوي تدخل مباخر** عكس المجموعة التي عرفت تدخل متأخر،هذا يدل أنّ الطفل التريزومي الذي استفاد من الكفالة الشاملة و المبكرة قد توصل إلى مستوى إجرائي يمكّنه من التنظيم الذهني للعلاقات الفضائية.أي أنّ العلاقة البينية مكتسبة في هذا المستوى من السن و الربط الإجرائي قد تم.أمابالنسبة للعلاقة البينية ل 5 أشياء فقدرت النتائج ب (11.9 %) للأطفال التريزوميين ذوي تدخل متأخر مقابل(61.89%) لذوي تدخل مبكر، ففهم هذه العلاقة يتطلب ربطا إجرائيا للمتجاورات.والطفل التريزومي لا يصل إلى هذا المستوى مبكرا، الأمر الذي يدفعه إلى الاعتماد على علاقات من نمط بين ثلاثة أشياء ثم تطوير المفهوم المعقد لاحقا.من خلال ما سبق يمكن القول أنّ الأطفال التريزوميين ذوي تدخل مبكر يصلون إلى الربط الإجرائي بين المتجاورات قبل الأطفال التريزوميين ذوي تدخل متأخر .

ب .عرض و تحليل الإنتاج اللغوي»بين»: حسب النتائج للأطفال الأسوياء لاحضنا أنّ نسبة إنتاج الوحدة اللغوية الدالة على العـلاقة الفضائية البينية «بين» تتراوح ما بين10% و 100% مقابل الوحدة «في وسط» حيث تتراوح النسبة مـا بين 30% و70% و قد اعتمدنا الإجابة « في وسط» كإجابة صحيحة دالة

على العلاقة البينية، من جهة أخرى سجلت إجابات أخرى بنسب ضئيلة مثل: [قرابة مزدوجة] بنسبة 20% في 7 سنوات و 10% في 8 سنوات.

قدرت النتائج بالنسبة لـ بين بـ (0 %) وفي الوحدة «في وسط» المرادفة لها (07. 19%) للأطفال التريزوميين ذوي تدخل متأخر مقابل (38.08%) للوحدة «بين» و 51.31% للوحدة «في وسط» المرادفة لها للأطفال التريزوميين ذوي تدخل مبكر،هذا الانخفاض لاستعمال الوحدة اللغوية « بين» يرجع لكون الطفل يستعمل الوحدة المرادفة لها « في وسط»، أو يلجأ إلى وحدات أخرى تدل على المستوى اللساني .

إنّ الفرق الملاحظ بين مجموعتي البحث يرجع إلى مدى اعتماد الطفل على المؤشرات الطوبولوجية حيث نجدها مرتفعة لدى الأطفال التريزوميين ذوي تدخل متأخر

[قرابة مزدوجة] : بنسبة تتراوح ما بين 14,28% و42,84%1عند فئة [10-14] سنة.[قرابة بسيطة]: بنسبة تتراوح ما بين 14,28% و28,56% عند فئة[9-11] سنة[يمين_يسار]: بنسبة تتراوح ما بين 14,28% و42,84% عند فئة[10-14] سنة(هنا) + إشارة:سجلت هذه الإجابات بنسب مرتفعة عند فئة 9سنوات وأصبحت منعدمة عند فئة [12-14] سنة

إذاهؤلاء يعتمدون خاصة على الجوار البسيط، بينما الأطفال التريزوميين ذوي تدخل مبكر يعتمدون خاصة على وحدات محور المنظور أو المحور العمودي حسب تموضع الأشياء و المسافة الفاصلة بينهم.

الاستنتاج العام :

إنّ الهدف الرئيسي من موضوع البحث هو دراسة أثر «التدخل المبكر» في التطوير النوعي للتمثيل الذهني للفضاء و اكتساب الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات الفضائية عند الطفل الحامل لتريزوميا 21 و حسب كل الباحثين كأمثال بياجي, نقول بأن الفضاء الطفو لي ذو الطبيعة النشطة و العملية هو فضاء يبدأ بالأحداث الطوبولوجية الأساسيّة ليصبح بعدها بشكل متزامن إسقاطي و إقليدي.إنّ الميزة الأساسية لأفراد الأسوياء لمجموعة البحث الإستطلاعية هي التطور التدريجي بإتمام سياق التحررمن الآنوية التي تعرقل الطفل في تحقيق نجاحات والتي تتطلب العملية العكسية الثنائية للمستويات الإسقاطية(يمين-يسار)و(أمام-خلف) الخاصة بأبعاد العرض و العمق، فالأفراد الأقل سنا تتحول عندهم الإكتسابات ذات الطابع الحدسي

(intuntif) ، إلى بنيات إجرائية أو إلى عمليات فضائية حقيقية إسقاطية إقليدية، وبالتالي لاحظنا الافراد الاقل سنا) 7 الى 9 سنوات(يعانون من صعوبات في المرحلة الثانية عكس المرحلة الاولى(الإعتماد على المؤشرات الادراكيةوعلاقات اسقاطية آنوية) و هذا ما يجعلنا نلاحظ ان فئة 10 الى 12 سنة تعكس نمو ذهني لفكر إجرائي بفعل موضوعيته و إستقرار العمليات العقلية وهي المرحلة التي تتميز حسب بياجي بظهور العمليات الفضائية.

و من خلال إجابتنا على التساؤل في وجود فروق في تمثيل الفضاء بين الأطفال الحاملين للتريزوميا 21 ذوي التدخل المبكر وذوي التدخل المتأخر.

فالنتائج التي توصلت إليها دراستنا تشير إلى أن هؤلاء الأطفال عند تمثيلهم للفضاء واعون بالمعرفة المباشرة للفضاء حيث هناك وجود سياق سير للتمثيل الذهني للفضاء الدال على بناء عقلي شبه عادي يخص العمليات الفضائية والذي بدأ مع الفئة[9-12] سنة و انتهى مع الفئة الثانية [13- 14] حيث أصبح الفضاء موضوعي كالأطفال العاديين رغم تأخره،و أشار إليه (بياجي) عندما قال بان التسلسل الزمني متغير، و هو مرتبط بالوسط الاجتماعي الثقافي للفرد وكذا تجربته أن يسرع أو يؤخر أو حتى يمنع مرحلة من الظهور.

و تؤكد نتائج الأطفال الحاملين للتريزوميا 21 ذوي التدخل المتأخر ذلك

فهم يلجؤن الى حلول بدائية تتمثل في اللون،وكل هؤلاء الأطفال اكتسبوا فضاء حدسي،وبقيت الأنوية تسيطر على تفكيرهم .و هي مرحلة من مراحل النمو المعرفي (مرحلة ما قبل إجرائية).

و فيما يخص اختبار الفهم و الانتاج اللغويين للوحدات االمكانية:

فهناك تفاوت و اختلاف فيما بين المجموعتين، و ذلك بالنسبة للوحدات اللغوية لتعين المكان وفقا لهذا الترتيب : داخل ، حول ، فوق، تحت، أمام، وراء و بين. فقد تتطابق نتائج الفهم في الوحدات مثل: داخل، فوق ، وراء ، غير أنه يبرز الاختلاف بوضوح فيما يخص الإنتاج أو الترميز الذي يصل إليه أطفال تريزوميين ذوي تدخل مبكر، ليتخلون مع التقدم في السن عن استعمال التمثيل الاشاري ، و الذي نجده سائد عند الاطفال تريزويين ذوي تدخل متأخر لأن الفرق فيما بين مجموعتي الأطفال ذوي تدخل مبكر و ذوي تدخل متأخر يكمن في قوة استعمال اللغة أي القدرة العالية على الترميز، التي نجدها بارزة عند مجموعة الأطفال التريزوميين ذوي تدخل مبكر وكل هذا يعود إلى تقديم للطفل العلاجات الطبية و الشبه طبية و التربية الأرطفونية

المبكرة بتدخل الإرشاد الوالدي منذ الولادة للطفل التريزومي.

و يشير توماس 1994 إلى انه يمكن تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المتخلفين عقليا من خلال برنامج تدريبي يعتمد على النماذج البيئية المحسوسة .

و تشير فوزية دياب (1995) إلى أن اكتساب الطفل للمهارات اللغوية يساعده على ممارسة الخبرات الحسية و الحركية المختلفة المعر و تطوير المعارف.

قائمة المراجع

1. جون بياعيه. « سيكولوجية الذكاء. » ترجمة بولاند عيمانوئيل, منشورات عويدات , ديوان المطبوعات الجامعية, 1988, 174 ص .
2. صالح شيخ كمر. « الجوانب الطبية النفسية للتخلف العقلي في الطفولة. » الجزائر,دار الهدى للطباعة،1996.
3. عبد الرحمان عيسوي محمد. « التخلف العقلي. » بيروت, دار النهضة العربية للطباعة و النشر، 1994. 253 ص.7
4. فتحي السيد عبد الرحيم. « قضايا و مشكلات في سيكولوجية الإعاقة و رعاية المعوقين. » الكويت ، دار العلم،1983
5. لطفي احمد بركات. « تربية المعوقين في الوطن العربي. » الرياض، دار المريخ، 1981.

المراجع الأجنبية:

6. Alan S.Kaufman et Nadeen L.Kaufman. «Manuel d'interprétation, Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant.» ECPAles, édition du centre psychologie .
7. Ardouin .J. «Education précoce chez l'enfant trisomique 21.» FAIT, 21 journée kinésithérapique du 11 octobre 1984.
8. Bernardette. C et Benoît. L. « Le jeune enfant porteur de trisomie 21.» paris. Édition NathaN/ HER ,2000.
9. Cuilleret.M. « Langage et trisomie. » FAIT21, Communication du 17 septembre1995.

10. Cuilleret.M. «Trisomie et handicaps génétiques associés, potentialités, évidences, devenir. » Elsevier, Masson, 5éme édition, 2007.
11. Carue .s. «Trisomique 21, annonce, accompagnement et intervention précoce.» Mém, capacité, orthophonique, Montpellier, 1997, pp:24.
12. Laurendeau. M, Pinard, A. « Les premières notions spatiales de l'enfant ». Neuchatel, delachaux et Niestlé, 1968.
13. 8-Piaget.Jet Inhelder.B. «La représentation de l'espace chez l'enfant. »PARIS, PUF ,1972.
14. Ronald. JA et LAMBERT. JL. « Question et réponses sur le mongolisme.» PARIS, LIBER, T2, 1982, pp : 159,23-215-89084-
15. Wallon.H. « L'évolution psychologique de l 'enfant. » PARIS, Armand Colin, 10éme édition, 1995, pp : 191, ISBN:2-21700-200-5.

القواميس

16. - «Dictionnaire Etymologique de la langue française. » PUF,
17. 1 er édition 1932, 8 me édition 1989.

تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وعلاقتها بقلق الإمتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية

(دراسة وصفية بثانويتي حسيبة بن بوعلي وسعد دحلب بالقبة الجزائر)

أ.بولجاج نشيدة - جامعة الجزائر 2

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مفهوم التصورات باعتبار أن هذا المفهوم مركزي في علم النفس الاجتماعي، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين تصورات النجاح والفشل وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية. معتمدين في ذلك على عينة من 100تلميذ وتلميذة من ثانويتي حسيبة بن بوعلي وسعد دحلب بالجزائر العاصمة،ومن خلال تطبيق مقياس تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا المعد من طرف الباحثة ومقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر وبعد المعالجة الإحصائية تبين أن لتصورات النجاح والفشل علاقة بقلق الامتحان وخاصة في بعديه الشخصي والعائلي .

Résume :

L'objectif de cette étude se base sur un échantillon de 100 élèves étudier en classe de terminale dans lycées Hassiba ben Bouali et Saad Dahlab a kouba Alger .Nous avons procède a L'application du test de représentation de la réussite et l'échec au baccalauréat dans le but d'étudier la relation entre les représentations de la réussite et l'échec et le stress d'examen chez les élèves de terminale.

مقدمة:

أخذ امتحان البكالوريا شكلا مهما ومخيف في آن واحد لما يمثله من نقطة تحول مصيرية في حياة التلميذ،ولتوافقه مع مرحلة حساسة يعيشها التلميذ ألا وهي المراهقة وما تحدثه من تغيرات نفسية وفيزيولوجية،فلا يتحقق الهدف المنشود من قبل أغلبية رواد الأقسام النهائية إلا من خلال نجاحهم في هذا الامتحان.وتزداد قيمة وأهمية هذا النجاح حين يرتبط بتحقيق الطموحات،والتطلعات الدراسية والاجتماعية.

وانطلاقا من هذا فما من شك أن التلميذ تتشكل لديه تصورات الخاصة به والمتأثرة بمن حوله من والدين وأقران ومجتمع حول النجاح والفشل في امتحان البكالوريا هذه التصورات التي تختلف من تلميذ لآخر قد تؤدي إلى التأثير بدرجات متفاوتة على نسب القلق لديهم.

والتصور هو استرجاع ذهني على شكل صورة لموضوع خارجي يتم استحضاره فكريا بناءا على خبرات وتجارب تعرض لها الشخص سابقا،وتساهم هذه التجارب في الاستدلال على الشيء المتصور،كما يتحدد التصور حسب النسق النفسي الاجتماعي للفرد الذي يترجم سلوكه الخاص إزاء الموضوع.(Mounod.1985)

ولهذا يمكننا القول أن الفشل الدراسي أصبح مرادفا للفشل في الحياة.أما النجاح المدرسي فيعتبر من بين السبل والوسائل الأساسية لإحراز المكانة الاجتماعية مقبولة ومنصب شغل يمكن من معيشة لائقة باعتبار أن النجاح والفشل عموما ينطلقان من تصورات الفرد لكل من النجاح والفشل.

ولهذا فإن البحوث حاليا أصبحت تتجه نحو الكشف عن العوامل النفسية التي تؤدى إلى النجاح والفشل المدرسي،ولأن للفشل تأثير على نفسية الفرد ونسقه الأسري بالإضافة إلى كونه يشكل تصدع في شخصية المتعلم ،فهو مشوش الأفكار.والأسباب المؤدية كثيرة ومتنوعة منها عوامل ذاتية متعلقة بالفرد نفسه (انفعالية،عقلية،جسمية) وعوامل خارجية(أسرية،اجتماعية،مدرسية،وغيرها).

ولأهمية هذه المتغيرات،فقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان.

إشكالية الدراسة:

لقد أصبح الاهتمام بامتحان البكالوريا كبيرا مقارنة بالسنوات الفارطة التي كانت منحصرة فقط عند أقلية من الناس،نظرا لاهتمام الآباء والمجتمع بهذا الامتحان. ويعود هذا الاهتمام إلى عدة تصورات اجتماعية يحملها الأفراد إزاء هذا الموقف

الدراسي الحياتي.حيث تعتبر دراسة التصورات الاجتماعية في الميدان التربوي ذات أهمية الكبرى،ونظرا لقيمتها التفسيرية للواقع المشاهد وللنتائج المتحصل عليها إحصائيا.ورغم هذه الأهمية فإنه لا يتوفر رصيد كافي من الأبحاث الذي تعتمد على تصورات في تفسير الواقع المدرسي(M.Gilly.1989) والأعمال القليلة التي أنجزت منذ أواخر الستينات ارتكزت على دراسة التصورات المتبادلة بين الشريكين الرئيسيين في العملية التعلمية التعليمية ألا وهما المعلم والتلميذ.(نور الدين ساسي ،1996)

إذ تشير التصورات الاجتماعية لانعكاس الواقع يتم استحضاره فكريا بناءا على خبرات وتجارب تعرض لها الشخص، وبناء على انطباعات وتجارب الآخرين،هذا وقد يتعرض التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا لضغوط نفسية واجتماعية كبيرة قد تفضي في كثير من الحالات إلى قلق الامتحان،والتسرب المدرسي،والفشل الأكاديمي. لقد أصبحت هذه التصورات الصحيحة والخاطئة حول النجاح والفشل في امتحان البكالوريا تشكل معوقا أساسيا لنجاح التلميذ في بعض الأحيان،فيما كان يفترض فيها أن تقوم بدور المحفز تساهم في الرفع من دافعية الإنجاز والاستذكار والإعداد لدى التلميذ لهذا الامتحان ،ولا تعود أسباب الفشل في امتحان البكالوريا إلى التصورات الاجتماعية كعامل اجتماعي وحدها، وإنما إلي عوامل شخصية متعلقة بالتلميذ أيضا.فالتصورات الذاتية هي عبارة عن معلومات منتقاة مرتبة ومستقلة تساهم في عملية البناء الاجتماعي للواقع،ومن هذا الواقع يستخرج كل فرد تصوره للأحداث والأشياء دون أن يكون في تفرده هذا متعارضا مع الواقع الاجت ماعي((GustaveNicolasFicher.2005.وعليه فالتلميذ يعتمد على تجاربه اليومية، مكانته الاجتماعية،علاقته بالمحيط الذي يعيش فيه لإعطاء معنى لموضوع التصور فتترسخ لديه تصورات النجاح أوالفشل في امتحان البكالوريا، فالتلميذ يدرك تصورات المجتمع بصورة معينة ولكنه قد يدخل تغيرات على هذا الإدراك ويضيف له صور معرفية جديدة.

إن مرحلة اجتياز امتحان البكالوريا هي من أكثر المراحل حساسة بالنسبة للمتعلم،فهي بوابة الانتقال إلى الجامعة ولهذا أصبح الحصول على هذه الشهادة من أهم المشاكل التي يعاني منها التلميذ والأولياء لإرتباطها بعالم الشغل، وبتصورات المتعلم عن ذاته ورغباته،بالإضافة إلى طموحات وأحلام الأولياء فيما يخص المشروع المستقبلي والمهني لإبنهم.

فالشعور بالفشل قد يبقى ملازما للمتعلم رغم أن البعض يدخلون عالم الشغل و الدراسة في التخصصات غير المرغوبة بسبب فشلهم في الالتحاق بالتخصص الذي طالما تمنوه.

وفي هذا السياق،فقد توصلت كل من برون (1970) R.Perron، كرتون وبرنود(1975) Carton et Pernoud، جيلي (1980) M. Gilly إلى أن تصورات النجاح والفشل مرتبطة ببعض المميزات النفسية للتلميذ التي ليست لها علاقة بالوضعية المدرسية. فنجاحه المدرسي أو فشله متعلق بكيفية تقييمه لذاته(Y. Compas.1991).

في حين يرى فين (Finn.1979) أن من الأسباب المهمة في إحداث النجاح أو الفشل لدى المراهقين الثقة بالنفس والديناميكية ونضج الأفكار، إضافة إلى هذه العوامل الشخصية، يؤكد الباحث على أهمية المناخ العائلي الذي يساهم بدرجة قوية في عملية انشراح المراهق، ولهذه الميزة النفسية دور فعال في عملية النجاح. (Finn.1979)

كما أن التصورات التي يحملها الأولياء نحو المدرسة ومدى مشاركتهم لأبنائهم في أعمالهم الدراسية وتوجيههم، تعتبر عوامل ذات أثر مهم في النجاح المدرسي للتلميذ(M.M.Warnet et H.Gaziel.1996)،بالإضافة إلى المكانة المدرسية للتلميذ والمعبرة عن الحكم التقييمي للمعلم تساهم بصفة كبيرة في إنشاء التلميذ لحكم حول ذاته وتقييمه لها، وبالتالي تعتبر مكانة التلميذ من أهم محددات النجاح والفشل المدرسي.

فمواقف الامتحان مواقف تقييمية يشعر فيها التلميذ بتقييم الآخرين له، ويدرك فيها تهديدا لتقدير الذات وينشغل بهذا التهديد أكثر من انشغاله بالامتحان،وهذا ما قد يتسبب في سوء أدائه والحصول على درجات منخفضة(أنور رياض عبد الرحيم ،1992).

وفي نفس السياق يذكر سبيلبرجر Spielberger (1980)أن قلق الامتحان يزداد بالنسبة للتلاميذ الذين يتطلعون إلى دراسة جامعية معينة،أو الالتحاق بوظائف معينة،فالأداء في الامتحان يشكل ركيزة هامة لهؤلاء التلاميذ الذين يصبون للوصول إلى هدف معين،فكلما ارتبط الأداء في الامتحان بتحقيق الهدف المنشود كلما ارتفع مستوى القلق،وكلما انخفض هذا الارتباط انخفض مستوى القلق(محمد عبد الظاهر الطيب،1988).

كما أن الكثير من المهتمين بمشاكل التلاميذ في الوسط المدرسي يعتقدون أن الامتحانات تقيس في الأصل مستوى القلق عند التلميذ أكثر من قياسها لكفاءته وقدراته، وهذا ما يؤكده سنكلير(1987) Sinclair في دراسة توصل فيها إلى أن التلاميذ الذين ينجحون بصعوبة في إتمام النشاطات هم الأقل قلقا، كما لاحظ أن التلاميذ الأكثر قلقا يفضلون نشاطات التعليم والتعلم التي تتميز بتعليمات وواجبات واضحة(Viau.R.2007.22)، أي أن الحد الأدنى من القلق قد يكون كافيا وضروريا لنجاح التلميذ، بينما قد يكون المستوى المرتفع منه مخلا بالنجاح.

من خلال كل ما سبق يتبين أن القلق ليس سلبيا كله، كما أنه ليس إيجابيا كله، فالقلق المرتفع جدا سلبي والقلق المنخفض جدا سلبي لأنه قد يؤدي إلى اللامبالاة، إلا أن درجة معينة من القلق محبذة لتأدية الأعمال بشكل جيد. وهذا ما توصلت إليه دراسة محمد يحي زكريا (1983) الذي وجد أن الأفراد ذو القلق المتوسط أفضل في الأداء الأكاديمي مقارنة بالأفراد مرتفعين ومنخفضين القلق.

إن تضارب الملاحظات في بعض نتائج الدراسات يدفعنا إلى التقصي عن موضوع التصورات وعلاقتها بقلق الامتحان و خاصة وأن نسب النجاح في السنوات الأخيرة عرفت تحسنا مقارنة بالسنوات الماضية فأعلى نتيجة في امتحان البكالوريا الجزائري منذ الاستقلال هي تلك التي تحققت بعد الإصلاحات التربوية سنة 2010 حيث بلغت نسبة 61.23 %. ومهما كانت أسباب هذا التغير النوعي المفاجئ في هذه النتيجة، فإن نسبة الرسوب فيه تبقي مرتفعة . فالتلميذ يتعرض للقلق نتيجة طبيعة النظام التربوي بحد ذاته الذي يلقي أهمية كبيرة على الدرجات العالية والإنجاز المرتفع من أجل الالتحاق بالتخصصات المرغوبة.وحتى نتمكن من الحفاظ على المستوى المطلوب والمقبول من القلق قد نكون مجبرين على توفير الظروف النفسية والذاتية وتهيئة البيئية الأسرية الاجتماعية بما يجعلنا نبني تصورات صحيحة تشهد لدعم التلاميذ وتدفعهم للمزيد من الجذل والتحصيل والنجاح وتجنبهم الكف والفشل.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتجيب على التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة إرتباطية بين تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية؟
- هل توجد علاقة إرتباطية بين تصورات الشخصية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية؟

- هل توجد علاقة إرتباطية بين تصورات عائلية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية؟

-فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة إرتباطية بين تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية.

2- توجد علاقة إرتباطية بين تصورات الشخصية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية.

3- توجد علاقة إرتباطية بين تصورات عائلية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية.

- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية.
- كشف طبيعة العلاقة بين تصورات الشخصية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين تصورات العائلية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية.

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة أكثر فيما يلي:

- ترتبط أهمية هذه الدراسة بأهمية متغيراتها،فهي تتناول مشكلة تربوية لها انعكاساتها على شخصية تلاميذ البكالوريا من الناحية المدرسية والأسرية وخاصة الأكاديمية والنفسية في البيئة الجزائرية حاليا.
- تهم هذه الدراسة المشتغلين بالمجال التربوي،والمختصين النفسيين على مستوى المؤسسات التربوية،لأن نتائجها قد تساهم في تخفيض من مستويات القلق المرتفعة من خلال العمل على توجيه التصورات،وهذا ما سيؤدى بلا شك إلى رفع نسب النجاح في شهادة البكالوريا.
- وضع بين يدي المختصين أداة مكيفة للبيئة الجزائرية لقياس التصورات الشخصية والعائلية، وهذا ما يسمح للعاملين في حقول التوجيه والإرشاد المدرسي بكشف

النقاب عن حقيقة تصورات تلاميذ الأقسام النهائية وهو ما يعطي للموجه لمسة من الفعالية والموضوعية في تعامله مع مشكلات المتمدرسين.

- تحديد مفاهيم الدراسة:

فيما يلي عرض لأهم المفاهيم التي تتطرق لها الدراسة الحالية:

1- تعريف تصورات النجاح والفشل:

هي الصورة أو استرجاع ذهني على شكل صورة لموضوع خارجي بحيث أن هذا الأخير يتم استحضاره فكريا بناءا على خبرات وتجارب تعرض لها الشخص سابقا، وتساهم هذه التجارب في الاستدلال على الشيء المتصور. (Mounod.1985. p254)

أما إجرائيا فهي مجموعة الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس تصورات النجاح والفشل الذي صممته الباحثة والمتكون من بعدين:

أ- التصورات الشخصية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا:

هي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ على البنود التي تقيس التصورات الشخصية في مقياس تصورات النجاح والفشل المصمم من قبل الباحثة.

ب- التصورات العائلية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا:

هي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ على البنود التي تقيس التصورات العائلية في مقياس تصورات النجاح والفشل المصمم من قبل الباحثة.

2- قلق الامتحان:

يعرفه سبيلبرجر بأنه»حالة إنزعاج تتميز بمشاعر التوتر والتوقع والهموم(أفكار مشحونة بالهم) واستثارة الجهاز العصبي اللاإرادي عندما يواجه الفرد متطلبات التحصيل في وضعيات التقييمية.(مصطفى أحمد تركي،1981)

ويعبر عنها إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس قلق الامتحان الذي وضعه (سبيلبرجر،١٩٨٠) والذي تتراوح النتيجة بين(٢٠-١٠٠). والذي يتضمن بعدين هما:

الهم:

وهو مجموعة الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ على بعد الهم في مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر والتي تتراوح بين(8-40).

الانفعالية:

وهي مجموعة الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ على بعد الانفعالية في مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر والتي تتراوح بين(8-40).

- إجراءات الدراسة الميدانية:

1- منهج الداسة:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية،حيث تم تبني المنهج الوصفي الارتباطي،وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

2-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- الحدود المكانية:

تم تطبيق هذه الدراسة في ثانويتي حسيبة بن بوعلى وسعد دحلب بالقبة ولاية الجزائر.

-الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة الحالية ميدانيا خلال الموسم الدراسي 2014-2015.

- الحدود البشرية:

طبقت هذه الدراسة على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي الذكور والإناث، و التي تتراوح أعمارهم مابين (17-19)سنة، والذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي.

3- مجتمع و عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الأقسام النهائية، واعتمدنا في اختيار العينة على المعاينة العشوائية، والجدول الموالي يوضح ذلك:

المجتمع الأصلي للدراسة			عينة الدراسة الحالية		
الثانويات	العدد	%	الثانويات	العدد	%
حسيبة بن بوعلي	370	68.13	حسيبة بن بوعلي	75	20.27
سعد دحلب	173	31.86	سعد دحلب	25	14.45
المجموع	543	100	المجموع	100	18.41

4- أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية في عملية جمع البيانات:

أ- مقياس تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا:

تم بناء الفقرات انطلاقا من السؤال المفتوح الموجه للمعلمين و الأولياء والتلاميذ، مع الاستعانة بالأدبيات المتاحة،وبعض الدراسات السابقة حول الموضوع،كما تم وضع خمس بدائل هي:

- موافق بشدة(5 درجات)
- موافق(4 درجات)
- محايد(3 درجات)
- معارض(درجتين)
- معارض بشدة(درجة واحدة).

صدق وثبات المقياس:

تم حساب صدق المقياس باستخدام طريقتين هما: صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي،حيث تم عرض المقياس على (7) محكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر2،حيث تجاوزت نسبة الموافقة على كل البنود نسبة 70% بعد إدخال تعديلات عليها بناءا على ملاحظات وتوجيهات الأساتذة، كما تم تقسيم إلى بعدين و (20)بندا،أما عن صدق الاتساق الداخلي فقد تم معالجة البيانات باستخدام برنامج (SPSS)، حيث تم تقدير معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بعد، ثم درجة كل بند بدرجة البعد التي تنتمي إليه،وقد تراوحت درجات الصدق مابين 0.60 و0.89.كما تم تقدير ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ في هذه الدراسة باستخدام البرنامج (SPSS)وقد بلغ معامل ألفا(0.53).

ب-مقياس قلق الامتحان:

استخدم في هذه الدراسة مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر(1980) وهو عبارة عن تقرير ذاتي يتكون من (20) بندا يدلي بها المجيب ليعبر عن درجة إحساسه بأعراض القلق قبل وخلال وبعد الامتحان.يتبع كل تصريح خمسة خيارات:

- موافق بشدة(5 درجات)
- موافق(4 درجات)
- محايد(3 درجات)

- معارض(درجتين)
- معارض بشدة(درجة واحدة).

وللتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس تم حساب كل من صدق وثبات المقياس حيث طبق صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت ما بين 0.70 و0.89. كما تم حساب ثبات المقياس باستعمال طريقة ألفا كرونباخ، وقد قدر معامل الثبات ب0.89.وبما أن درجات صدق وثبات المقياس كانت عالية فقد تم اعتمادهما في هذه الدراسة

5- تقنيات الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للتحقق من صحة فرضيات الدراسة: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون .
وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).

6- عرض و مناقشة نتائج الدراسة:

-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على وجد علاقة إرتباطية بين تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية.
للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا، وبين درجات التي حصلوا عليها على مقياس قلق الامتحان،حيث تم التوصل إلى النتائج الموضح في الجدول رقم (١) أسفله:

الجدول رقم(1):

يوضح معامل ارتباط بيرسون بين تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى أفراد العينة.

المتغير	العينة	معاملالارتباط	مستوى الدلالة
تصورات النجاح والفشل-قلق الامتحان	100	-0.029	غير دال

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (1) أن الفرضية لم تتحقق ،و هذا ما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية. ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

- توعية الأساتذة والمستشارين بأهمية الحصول على شهادة البكالوريا والتي تعد بمثابة تأشيرة للدخول إلى الجامعة.
- تضاؤل النظرة السلبية من طرف الأولياء والأساتذة أو حتى التلاميذ أنفسهم حول المعدل الذي يجب أن يتحصل عليه التلميذ في هذه الشهادة.

ومنه يمكن القول بأن كل هذه النقاط المذكورة قللت من إمكانية وجود علاقة بين تصورات النجاح و الفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان وبالتالي لم يكن لمتغير قلق الامتحان أثر جوهري على تصورات التلاميذ لنجاحهم وفشلهم في امتحان البكالوريا.إذ يرون أيضا أن مستوى القلق لديهم لا علاقة له بتصوراتهم للنجاح والفشل في هذا الامتحان وإنما لأسباب أخرى. رغم أن العديد من الدراسات التي تناولت قلق الامتحان تعتبره مشكلة حقيقية لكثير من التلاميذ حيث يرى ليبرت وموريس Liebert&Morris (1967) إلى أن ردود فعل القلق تؤثر على الأداء والإدراك العقلي للطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان.(محمد عبد الظاهر الطيب،1988)

كما أن تلاميذ الأقسام النهائية يرون نجاحهم في امتحان البكالوريا وسيلة لبناء مسيرة مستقبلية زاهرة بتسطيرهم لأهداف واضحة ومعينة قريبة وبعيدة المدى يذكر على سبيل المثال الحصول على نقاط جيدة، الحصول على البكالوريا والحصول على شهادة جامعية والحصول على عمل،إذن للتلميذ رؤية واضحة للمعالم المستقبلية كما أن هذه المشاريع تبقيهم في ديناميكية مستمرة وتعطي معنى لحياتهم.وعليه فتصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا تختلف من تلميذ لآخر لأنها ترتبط دائما بالدراسة التي يطمح التلميذ للالتحاق بها والمهنة التي لطالما سعى لتحقيقها .

-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على وجد علاقة إرتباطية بين التصورات الشخصية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس التصورات الشخصية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا، وبين درجات التي حصلوا عليها على مقياس قلق الامتحان،حيث تم التوصل إلى النتائج الموضح في الجدول رقم (2) أسفله:

الجدول رقم(2): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين التصورات الشخصية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى أفراد العينة.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التصورات الشخصية للنجاح والفشل- الهم	100	-0.31	0.01
التصورات الشخصية للنجاح والفشل-الانفعالية	100	-0.21	0.05
التصورات الشخصية للنجاح والفشل-قلق الامتحان	100	-0.27	0.01

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (2) أن الفرضية تحققت ،و هذا ما يدل على وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين التصورات الشخصية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان ببعديه (الهم و الانفعالية) لدى تلاميذ الأقسام النهائية.

أي كلما كانت تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا ايجابية كلما قل قلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية ،ويمكن تفسير ذلك كون التلاميذ يؤمنون بأن النجاح هو الحصول على شهادة البكالوريا مهما كان المعدل المتحصل عليه،كما أنهم يدركون أن المسيرة الدراسية قد تنتهي بهم للبطالة لدى لا يولون أهمية لموقف الامتحان، بالإضافة إلى الرغبة في النجاح والتوكل على الله والاستعانة به من الأسباب الرئيسية لإنخفاض قلق الامتحان،كما يرجع بعض التلاميذ النجاح في هذا الامتحان إلى الحظ.

فلقد أظهرت نتائج دراسة موسى وآخرون (1997)حول تصورات المدرسة لدى المراهقين تحمل نظرة سلبية اتجاه هذه الأخيرة بكل ما تمثل من معرفة،لقد اعتبر أن النجاح المدرسي ليس معيارا للنجاح الاجتماعي،ولا يمثل في أي حالة من الأحوال طريقا لتحقيق الذات، وأن الشهادة المدرسية ليست ضمانا ضد البطالة.

فإدراك التلميذ لقيمته الذاتية هو أساس إنجازاته فمتى كانت تلك الادراكات ايجابية كان الفرد ناجحا وطموحا ومنجزا،وانعكس ذلك على كافة سلوكاته وتعاملاته وتصوراته.

فتقدير الذات الإيجابي يعتبر قوة دافعة تساعد التلميذ على تحديد أهدافه التي يضعها لنفسه،ومقدار الجهد الذي سيبذله في سبيل تحقيقها،كما يحدد مدى مقاومة التلميذ للفشل واستعادة توازنه فيما بعد،فالإصرار والمثابرة يساهمان في إكمال الأداء وإنجاز المهام.

إذ يرى سوبر وآخرون أن اختيار مهنة أو دراسة مستمدة من تصور التلميذ لذاته،فالمراهق يختار مهنة بطريقة تسمح بأفضل الفرص لتصوره لذاته،سيعبر

عن إدراكه لهذه الذات.وعلى هذا الأساس تعتبر التصورات المكتسبة حول الذات عامل مؤثر في اختيار الفرد،إذ من خلال هذه التصورات يقيم الفرد إمكانياته الفعلية وقدراته الكامنة في علاقتها ببعض المتطلبات الاجتماعية.

-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على وجد علاقة إرتباطية بين التصورات العائلية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ على مقياس التصورات العائلية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا، وبين درجات التي حصلوا عليها على مقياس قلق الامتحان،حيث تم التوصل إلى النتائج الموضح في الجدول رقم (٣) أسفله:

الجدول رقم(3): يوضح معامل ارتباط بيرسون بين التصورات العائلية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى أفراد العينة.

المتغير	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التصورات العائلية للنجاح والفشل-الهم	100	0.27	0.01
التصورات العائلية للنجاح والفشل-الانفعالية	100	0.17	غير دال
التصورات العائلية للنجاح والفشل-قلق الامتحان	100	0.23	0.05

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (3) أن الفرضية لم تتحقق بسبب عدم تحقق أحد أبعادها،حيث يظهر من خلال الجدول وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين التصورات العائلية للنجاح والفشل والهم،وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التصورات العائلية للنجاح والفشل والانفعالية،و هذا ما يقر بوجود علاقة ارتباطيه بين تصورات العائلية للنجاح والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية.

ويمكن تفسير ذلك كون الظروف الضاغطة التي يعيشها التلميذ في حياته العائلية والاجتماعية والأكاديمية وما ينجم عنها من انفعالات سلبية مثل الهم والخوف والقلق من شأنها أن تعرقل أو توقف تقدمه نحو الهدف ألا وهو امتحان شهادة البكالوريا، فالهم يضعف ليس فقط القدرات المعرفية للتلميذ خلال مرحلة التحضير للامتحان

وعند اجتيازه أيضا.لدى فإن التصورات العائلية للنجاح والفشل الايجابية تأثر على القلق الامتحان في بعده الهم.

فمن المفترض نظريا أن دعم الآباء يكون عامل حماية للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا إلا أن لآثار الدعم الذي قد يرسل رسائل خفية من الضغط يؤثر على تحصيل ونجاح التلميذ في هذا الامتحان.

فقد بينت دراسة طارق رقي(2004) حول احتياجات وتطلعات الشباب الجزائري إلى أن الشباب الجزائري يجعل من عملية التعلم الأولوية المطلقة،لأنها تساعده على التحضير الملائم للمستقبل وتمكنه من كسب كفاءات تسهل عليه الاندماج في العمل،وتجعله يطور من ثقافته العامة وفهم قيم دينه.وأشارت عينة بحثه إلى أهمية الجانب العائلي المترجم في الجو الهادئ والدافئ بين الأفراد الأسرة. والذي في كثير من الأحيان يؤثر على تصورات التلاميذ لنجاحهم وفشلهم في امتحان البكالوريا لأنها غالبا ما ترتبط بتطلعات وطموحات الأولياء نحو دراسة معينة لدى نجد معظم التلاميذ خلال حصولهم على علاماتهم ينتابهم خوف وقلق من ردة فعل أوليائهم حول تلك النتائج خاصة أن بعض الأولياء يرون في مشروع أبنائهم الدراسي والمهني هو مشروعهم الذي لم يتحقق ويسعون لتحقيقه عبر أبنائهم لدى ينسون أو يتناسون رغبات وميول وقدرات أبنائهم وفي بعض الأحيان يحملون أبنائهم ملا يطيقون وهذا ما يجعل الأبناء ينفرون من الدراسة أو يظهرون خوف وقلق غير طبيعي إزاء موقف الامتحان وكذلك أثناء تلقيهم لنتائجهم الدراسية. إن الأسرة عامة والأب خاصة لهما دورا هاما في توجيه الأبناء نحو الدراسة أو المهنة(مالك سليمان مخول، 1986) فقد دلت دراسات كثيرة على أن هناك ترابط كبير بين تصورات الآباء وتصورات أبنائهم نحو النجاح والفشل ويرجع ذلك في رأيه إلى أن الأبناء يتلقون خبراتهم الأولية من المنزل مع هذه الخبرات يكتسبون اتجاهات وتصورات والديهم(أبو العلاء رجاء محمد،1982).

الخاتمة:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف أفكار ورؤى وأراء شباب جزائري متمثلة في تلاميذ الأقسام النهائية من التعليم العام والتكنولوجي لنجاحهم وفشلهم في امتحان البكالوريا من خلال تصوراتهم ،وإلى تحليل تلك التصورات ومحاولة إبراز أهم العناصر المشكلة لها حسب تقييمات التلاميذ.

كما هدفت للتعرف على إمكانية وجود علاقة بين تصورات الثانويين للنجاح

والفشل في امتحان البكالوريا وقلق الامتحان.فالتصورات في حياة التلميذ أمر أساسي خاصة ونحن نعلم أن التصورات تعتبر المرجعية والخلفية الأساسية لكل من الفرد أو الجماعة كما أن لها تأثير على إدراكه للواقع ومجاله المعرفي،فالتصور إذا هو الذي يحدد السلوك وبالتالي الفعل.فهو المحرك الأساسي للفرد،وعامل أساسي لتنمية قدراته الإدراكية والإبداعية .كما أن له دور وظيفي وتكويني في بناء المفاهيم أو المواقف.

المراجع:

1. أبو العلاء رجاء محمد:علم النفس التربوي،دار العلم للطباعة والنشر،1982.
2. أنور رياض عبد الرحيم: تأثير ظروف الأداء وقلق الاختبار والدافعية على الإنتاج الإبتكاري لدى عينة الأطفال ،قطر:مركز البحوث التربوية، 1992.
3. تركي مصطفى أحمد: قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالة، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 3، 1981.
4. ساسي نور الدين: التصورات الاجتماعية ودورها في الموقف التعليمي، المجلة العربية للتربية، العدد 1، المنظمة العربية للتربية والثقافة، 1996.
5. مالك سليمان مخول:علم النفس الطفل والمراهق،المطبعة الجديدة،1996.
6. محمد عبد الظاهر الطيب :دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا،مجلة علم النفس ،تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب،العدد6،المجلد2،1988.
7. Compas. Y ; Représentation de soi et réussitecolaire .in : Perron .R(dir) ; Les représentations de soi , développement, dynamique et conflit. Privât, 1991, pp89-115.
8. Ficher. G.N ; Les Concepts fondamentaux de la psychologie social. 3 éme édition, Paris : Dumond, 2005.
9. Finn. A ; Échec ou réussite scolaire : approche clinique au travers de l'expression spontanée des adolescents de leurs parents. Revue de psychologie appliquée, vol29, n°1, pp1-8.
10. 10- Gilly. M ; Les représentations sociales dans le champ éducatif. In : Jodelet .D ; Les représentations sociales, Paris : presses universitaires de France, 1989.

11. Mounod(p) Wintent(a).La notion de représentation en psychologie génétique in pyrole française ; T30.N3/4.1985.
12. Warnet .M.M, Gaziel. H, Attitudes et intérêts des parents à l'égard de l'école : Impact sur les résultats scolaires. Les sciences de l'éducation, 1996 n°29, 3,77-94.
13. Viau.R ;La motivation dans la création scientifique .publications universitaires .Québec.2007.

استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الاطفال المصابين بصعوبات تعلم القراءة الذين تتراوح أعمارهم بين 9و10سنوات

أ.بوفلاح كريمة، أستاذة مساعدة " أ " جامعة البليدة 2

ملخص :

يلعب ميكانيزم التعرف على الكلمات المكتوبة دورا هاما في المعالجة المعرفية اثناء عملية القراءة ، لإكساب الطفل إمكانية التعرف على الكلمات كخطوة أولى و فهم ما يقرأه بعد ذلك ،حيث يركز الطفل اساسا على ثلاثة استراتيجيات بطريقة متكاملة و متتابعة من خلال التمييز البصري لكافة الكلمات المكتوبة و التفاعل الكامل مع النص هذا يؤدي الى تطور عملية القراءة ، فأي صعوبة على مستوى هذه الاستراتيجيات يمكن أن تؤثر على الاخرى وبالتالي تؤدي الى صعوبات تعلم القراءة، لذلك يهدف بحثنا هذا الى تحليل استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة التي يلجا اليها الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة مقارنة مع الاطفال العاديين.

Résumé :

le mécanisme d'identification des mots écrits joue un rôle important dans le traitement ognitif pendant le processus de la lecture, il permet l'enfant d'acquérir la capacité à reconnaître es mots comme une première étape afin de comprendre ce qu'il a lu, où l'enfant se concentre principalement sur trois stratégies, d'une manière séquentielle par la discrimination visuelle pour tous les mots écrits et l'interaction complète avec le texte qui permet l'élaboration du processus de lecture. Toute difficulté au niveau de ces stratégies peut conduire à des difficultés d'apprentissage de la lecture. De ce fait, la recherche à pour but d'analyse des stratégies d'identification des mots écrits utilisés chez les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage.

مقدمة:

أظهرت الأبحاث الحديثة الخاصة بالتحليل المعرفي لصعوبات تعلم القراءة اهتمامها الكبير بالقراءة، كون القراءة عملية معرفية لغوية تتطلب اكتساب بعض الميكانيزمات وهذا بتوفر شروط حسية وحركية، كذلك عقلية بما فيها الإدراك والتفكير.

فالقراءة خبرة لا تقل قيمتها عن الخبرات التي يمر بها الفرد كالمشي و اللعب، فمن خلالها نتمكن من التعرف على التجارب الحقيقية لغيرنا في مختلف الأزمنة والأمكنة.

و لفهم مراحل اكتساب القراءة و تطورها، اعتمد العلماء على دراسة و تفسير مختلف ميكانيزمات اكتسابها عند الطفل، بما يملكه في كل مرحلة و كيفية انتقاله من مرحلة لأخرى (Frith . U, 1985).

فالقراءة عملية اتصال أساسية و أفضل أساليب تعلمها بأخذها على أنها مهارة من مهارات اللغة،حيث يقوم الطفل أثناء عملية القراءة بالتعرف على الكلمات المكتوبة فيتمكن من معرفة ما يفكر فيه الآخرين و فهم ما يستمع إليه.

كما أن القراءة هي وسيط من وسائط التعلم وعدم القدرة على فهم النص المكتوب يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة لان القراءة هي عبارة عن مجموعة من السياقات التي تسمح باستخراج معنى النص المكتوب إذ يضم هذا المجموع :التعرف على الكلمات بالإضافة إلى الفهم (Perfetti, 1995).

فالتوصل إلى فهم ما هو مقروء يعتبر كنتيجة للتعرف الصحيح على الكلمات المكتوبة، لهذا يمكن أن نجد صعوبات تعلم القراءة ناتجة عن صعوبات خاصة بالتعرف على الكلمات المكتوبة أو صعوبات صادرة عن عدم الفهم (Tunmer, Gough, 1985).

لذلك تعد كل من عمليتي: التعرف على الكلمات المكتوبة و الفهم ضروريتان معا، لكنهما غير كافيتان إذا كانتا منفصلتان، كأن يتحكم القارىء في واحدة و لا يتحكم في الأخرى فانه سيخفق في فهم ما يقرأ و يواجه صعوبات في القراءة (Gough,1990).

هذا ما يؤدي إلى وجود نوعين من الاضطرابات الخاصة و المتعلقة بكل عميلة فنميز بذلك أطفالا يعانون من عجز في فك ترميز الكلمات المكتوبة في حين أن الفهم الشفوي عادي و أطفال يعانون من عجز على مستوى الفهم لكنهم يتحكمون في عملية فك الترميز.

من هنا فكرنا في محاولة تفسير أحد الاضطرابات المرتبطة بعملية القراءة وهو صعوبات تعلم القراءة.

فالتعرف على الكلمات هو عبارة عن ميكانيزم يتطلب ثلاثة استراتيجيات لابد من توفرها عند القارىء هذا ما يؤدي إلى تطور عملية القراءة لان هذه الأخيرة تفرض على القارئ أن يتأمل كل العناصر الصوتية الموجودة في السطور المكتوبة، حيث يقوم الطفل بالتمييز البصري لكافة الكلمات المكتوبة و التفاعل مع المعنى الكامل للنص(Mattei.F, 2000).

كما يركز الطفل أساسا على الاستراتيجيات الثلاثة أثناء عملية القراءة بطريقة متا كملة و متتابعة، و المتمثلة في الاستراتيجية اللوغوغرافية « Logographique » ،الإستراتيجية الحرفية « Alphabétique » و الاستراتيجية الإملائية « Orthographique » فأي مشكل أو اضطراب على مستوى هذه الاستراتيجيات يمكن أن يؤثر على الأخرى و بالتالي يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة (Frith.1985).

هذا ما شكل موضوع بحثنا بحيث إهتمينا بإبراز الاستراتيجيات الأساسية التي تسمح للطفل بالتعرف على الكلمات، فهل عدم القدرة على التحكم في أحد هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة ؟

انطلاقا من هذا السؤال و المعطيات النظرية التي اعتمدنا عليها حاولنا دراسة و تحليل الاستراتيجيات التي يلجأ إليها الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة مقارنة مع الطفل العادي.

1-الإشكالية:

تعد القراءة من أهم المكتسبات المدرسية التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها في الطور الأول من التعليم، حتى يتمكن الطفل من استيعاب الميكانيزمات الأساسية لذلك، بالتعرف على بعض المفاهيم المتداولة في محيطة الاجتماعي لينتقل بعد ذلك إلى مرحلة فك الرموز المكتوبة.

وعلى هذا ترى بعض الأبحاث أن القراءة تعني تعلم عمليتين، حيث تسمح العملية الأولى بالتعرف على الكلمات المكتوبة أما العملية الثانية فتمثل الفهم، و تعتبر كل من العمليتين ميكانيزمان أساسيان في عملية تعلم القراءة(Content,1990).

لذلك فاضطراب أحد هذين الميكانيزمين يحدث مشاكل لدى الطفل على مستوى القراءة و يؤدي الى صعوبات تعلم القراءة ، إذ يجد صعوبات في فك الرموز المكتوبة والتعرف عليها .

فالطفل الذي يعاني من صعوبات في تعلم القراءة لا ترجع أسبابه إلى نقص في الذكاء أو مشكل في الوسط الاجتماعي و المدرسي،و إنما يعود ذلك إلى عجز على مستوى اكتساب الميكانيزمات الأساسية للقراءة)التعرف على الكلمات و الفهم(.

هذا ما أدى بالباحثين إلى القيام بعدة دراسات في علم النفس المعرفي لاختبار العلاقة بين التعرف على الكلمات و الفهم، و مدى ارتباطهما بصعوبات تعلم القراءة (Perfetti, 1995, Alegria, 1995).

كما أظهرت بعض الأبحاث أن الطفل الذي يتمتع بقدرات جيدة في التعرف على الكلمات المكتوبة يفهم النص المكتوب أحسن من الشفهي، حيث انه إذا وجد عجز في الفهم فانه يظهر بصفة واضحة في المكتوب أكثر من الشفهي، أما الأطفال الذين يتمتعون بقدرات جيدة في الفهم الشفهي و صعوبات في الفهم الكتابي فنجد عندهم صعوبات في التعرف على الكلمات المكتوبة، وبالتالي يؤدي هذا إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة عند هذه المجموعة من الأطفال (Valdois.S ,2003).

سمحت كل هذه الدراسات بإعطاء نتائج هامة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة حيث أظهرت وجود ميكانيزم يسمح بالتعرف على الكلمة المكتوبة، حتى يتمكن الطفل من خلاله بتجميع الأصوات لتكوين الإشارات الكتابية ثم يشكل بعدها الكلمة، أما ميكانيزم الفهم الكلي للكلمة فيسمح بفهم النص، لكي يستطيع الطفل القيام بمختلف النشاطات اللغوية و كذا القدرة على الترميز و المعالجة الفونولوجية.

فالتعرف على الكلمات المكتوبة يعتبر من القدرات الأساسية التي يستعملها الطفل أثناء تعلم القراءة، و هذا بالاعتماد على ثلاثة استراتيجيات تتمثل في:

- الإستراتيجية اللوغوغرافية (logographique) : تتميز هذه الاستراتيجية بالمعالجة المباشرة للكلمات التي تكون من نوع بصري فقط.
- الإستراتيجية الحرفية : (alphabétique) تقوم على إعادة فك الترميز، فيقوم الطفل بمعالجة فونولوجية حتى يتحصل على الأصوات حيث تتطلب هذه الاستراتيجية معرفة الحروف المنظمة في سلسلة مكتوبة في حروف بنفس التنظيم الذي يكون عليه في الكلام أي كما نسمعها، فتعتمد بذلك على ثلاثة مراحل : مرحلة التحويل الخطي الحرفي، مرحلة التجميع الفونولوجي و مرحلة التماثلات الكتابية.

- أما الاستراتيجية الإملائية :(orthographique) فتتميز بوجود ثورة لغوية واسعة و قدرة على التجميع القائمة على نظام معلوماتي أكثر تهيئة من الأبجدية و تكون المعرفة فيها بطريقة مباشرة دون استعمال قواعد الخط الفونولوجي.

فحسب تجربتنا الخاصة و من خلال أبحاثنا على عينات من الأطفال، لاحظنا أن سبب صعوبات تعلم القراءة يمكن أن يرجع إلى عدم القدرة على الاستعمال الصحيح لاستراتيجيات التعرف على الكلمات.

انطلاقا من هنا، أقيمت أبحاث في هذا المجال التي لم تتجاوز الوصف السطحي لمشكل صعوبات تعلم القراءة دون محاولة الفهم العميق لطبيعة هذا الاضطراب و معالجته للحد منه، فبقيت الدراسات محصورة في البحث عن العلاقة دون محاولة التحليل الداخلي لكل عملية معرفية و هذا يرجع بالدرجة الأولى لنقص الاختبارات و كذا نقص الوعي بطبيعة الاضطراب خاصة في المجتمع الناطق باللغة العربية.

هذا ما لفت انتباهنا للقيام بهذه الدراسة، لمعرفة إذا كان الطفل الذي لم يكتسب ميكانيزمات القراءة سيؤدي إلى نقص على مستوى العمليات المعرفية بصفة عامة و على التعرف على الكلمات بصفة خاصة.

و على هذا الأساس لنا أن نتساءل:

- هل ترجع صعوبات تعلم القراءة إلى اضطراب مستلزم في استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة ؟
- على أي مستوى من الاستراتيجيات الخاصة بالتعرف على الكلمات المكتوبة يجد الطفل الذي يعاني من صعوبات في تعلم القراءة مشكل ؟

2-الفرضيات:

الفرضية الرئيسية:

توجد فروق على مستوى استراتيجيات التعرف على الكلمات بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة و الأطفال العاديين.

الفرضيات الجزئية:

- ترجع صعوبات تعلم القراءة إلى عدم القدرة على اكتساب الاستراتيجية الحرفية.
- تؤثر الإستراتيجيتين اللوغوغرافية و الحرفية و على الإستراتيجية الإملائية.

3-أهداف البحث :

1- معرفة الفروق الموجودة بين الاطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة اثناء عملية القراءة.

2-الكشف عن العلاقة الموجودة بين صعوبات تعلم القراءة و استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة .

3- معرفة الفروق الموجودة في استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة بين الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة و الاطفال العاديين .

4-تحديد المفاهيم:

صعوبات تعلم القراءة :

التعريف الاصطلاحي :

- عدم القدرة على التحكم في بعض الإستراتيجيات يحدد ذلك بعدم القدرة على اكتساب الاستراتيجية الحرفية .(Frith.U ,1995)
- نقص في قدرات التعرف على الكلمات المكتوبة و يظهر هذا من خلال الفرق بين السن الحقيقي و سنه في القراءة الذي قدر حسب الباحث بحوالي سنتين (Perfetti.C, 1989).

التعريف اللغوي :

يرجع المعنى اللغوي لصعوبات تعلم القراءة الى كلمة اغريقية قديمة ذات اصل يوناني هي dyslexie والتي تعني مرض الكلمات فالمقطع الاول dys يعني صعوبة او خلل و المقطع الثانيlexie يعني الكلمة و الترجمة العربية تأخذ معنى صعوبة القراءة.

التعرف على الكلمات المكتوبة :

التعريف الاصطلاحي :

يسمح التعرف على الكلمات المكتوبة كسيرورة بالتفريق بين الكلمة و الحرف، حيث تؤكد نماذج القراءة وجود ثلاث مراحل أساسية تستعمل أثناء التعرف على الكلمات المكتوبة:

أ- المرحلة الأولى:

تسمى هذه المرحلة بالمركبة الإدراكية للسيرورة فهي تمثل مرحلة نشاط في نموذج (Morton, 1969) حيث يقام استخراج للرموز (الأصوات) و تكوينها للدخول إلى المعجم، كما يتم فيها تحليل كل المكونات التي تركب الحروف.

ب- المرحلة الثانية:

هي عبارة عن الانتقال إلى الجانب المعجمي حيث تمثل مرحلة معالجة المعلومة في ذاكرة العمل.

ج- المرحلة الثالثة:

حسب نموذج Forster فهي التعرف على الكلمة بأتم معناها ، حيث أن كل المعلومات التي تخص الكلمة تصبح موجودة و تنتهي بمقارنة مفصلة للتوافق بين المعلومة و خصائص الكلمة، فهي تهتم باسترجاع المعنى،أما هدفها الرئيسي هو التخزين أو التعرف على المنبه (Khomsi ,1989).

كما أن المعجم المستعمل في سيرورة التعرف على الكلمات هو عبارة عن مجموع التصورات أو التمثيلات التي توافق وحدات ذات معنى في اللغة (Caron ,1989).

التعريف اللغوي :

التعرف هو الترجمة العربية لكلمة recognition ،و التعرف في اللغة العربية هو الادراك بحاسة من الحواس الخمس فالتعرف على الشيء هو ادراكه عن طريق الحواس (المعجم الوسيط) ،حيث يعتبر التعرف البصري على الرموز المكتوبة اولى خطوات القراءة .

5-خطوات البحث :

5-1 منهج البحث:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج التجريبي لان هذه الدراسة تهدف الى تحليل و تفسير احدى الميكانيزمات الاساسية التي تلعب دور مهم في عملية القراءة و المتمثل في ميكانيزم التعرف على الكلمات المكتوبة ،هذا من خلال دراسة فروق بين الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة و الاطفال العاديين.

5-2 عينة البحث :

تمت دراستنا على 72 طفل:36 طفل عادي (المجموعة الضابطة)و36 طفل

يعانون من صعوبات تعلم القراءة (المجموعة التجريبية)، و قد تم اختيارهم من اقسام السنة الرابعة اساسي وفقا للمعايير التالية:

- السن تتراوح أعمارهم مابين 09و10سنة، وهذا راجع إلى الدراسات التي تقول بأنه السن التي يتحكم فيها الطفل بطريقة جيدة في ميكانيزمات القراءة واستراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة (Wolff Al,Felton 1990,) .
- رأي المعلمة.
- ملاحظتنا الأولية.
- النقاط المحصل عليها في كل من الفصل الأول و الفصل الثاني.
- نقطة كل من مادتي القراءة و الإملاء التي لا تتعدى (20/4) بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

3-5 ادوات البحث :

اختبار القراءة (Jeannot et George):

هو عبارة عن نصيين تم تصميمهما من طرف بعض الباحثين(Chassagny, 1962, Herbessiere.Sax, 1972) ، هدفه تشخيص صعوبات تعلم القراءة حيث تم التأكد من خصائصه السيكوميترية (الصدق و الثبات) من طرف الباحثة سعيدون سهيلة على مجموعة من التلاميذ الجزائريين سنة 2003 يدرسون بقسم السنة الرابعة أساسي، فالنص الأول يحتوي على 52 كلمة أما النص الثاني فيتكون من 81 كلمة، و تم كتابة كل من النصين بخط واضح لكي يسهل على التلاميذ قراءتهما، ليتم بعد ذلك حساب الأخطاء التي يقع فيها كل تلميذ يعاني من صعوبات على مستوى القراءة، حيث تصنف الأخطاء على النحو التالي:

- الالتباس البصري بين الأحرف المتشابهة من ناحية الشكل والصوت (م، ن).
- الالتباس السمعي بين المهموس و المجهور.
- حذف بعض المقاطع.
- حالة القلب في التسلسل.
- إضافة الحروف.
- تغيير مكان الحروف.
- الالتباس بين الكلمات المتشابهة.

- حذف الجملة.

اختبار الذكاء WISC:

يقيس هذا الاختبار مستوى الذكاء و المعارف الذهنية عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و 16 سنة هدفه الرئيسي هو التشخيص الفار قي من خلال نسبة الذكاء، حيث يتكون اختبارمن بندين :

البند الأول لفظي أما البند الثاني فهو خاص بالكفاءة، حيث يعطي لنا ثلاثة أعمار ذهنية : العمر العام، العمر اللفظي و عمر الكفاءة.

ينقسم البند اللفظي إلى ستة بنود تحتية أين خمسة فقط يتدخلون في حساب العمر الجزئي، لكن البند الخاص بالكفاءة(غير لفظي) هو الذي استعملناه في دراستنا لتشخيص التلاميذ المصابين بصعوبات تعلم القراءة(لا يعاني الاطفال من أي مشكل على المستوى الذهني) .

اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة (MIM) :

هو اختبار مستوحي من بطارية Belec لفحص سيرورات القراءة والكتابة ناتجة عن أبحاث قام بها مجموعة من الباحثين

(Mousty, Leybaert, Alegria content Morais, 1994) بهدف تسهيل تشخيص الاضطرابات لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و 12 سنة،حيث يسمح بالتعرف على الكلمات المكتوبة والصعوبات الموجودة على مستوى سيرورات القراءة والكتابة ،كذلك علاقتها بالمهارات التي يمكن أن تكون أصلا للاضطراب ،حيث تحتوي البطارية Belec على اختبار خاص بالقراءة (Test MIM de la batterie Belec Batterie d'évaluation du langage écrit) لذلك قامت الباحثة بترجمته و التأكد من خصائصه السيكوميترية (الصدق و الثبات) لأنه يسمح باختبار ميكانيزم التعرف على الكلمات المكتوبة من خلال تحليل دور الاستراتيجية الحرفية ، الإستراتيجية اللوغوغرافية ،والاستراتيجية الإملائية في عملية القراءة ،حيث نجد في كل استراتيجية مجموعة من الكلمات القصيرة و الكلمات الطويلة.

6-عرض و تحليل النتائج :

بحكم طبيعة هذه الدراسة التي تتمثل في دراسة الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ، و من اجل التأكد من صحة

المعطيات التي انطلقنا منها في ضبط المتغيرات من جهة و التأكد من فرضياتنا من جهة أخرى، تم تقسيم البحث إلى التناولات التالية:

- التناول الإجرائي الأول : والذي تم فيه ضبط المتغيرات عن طريق اختبار القراءة (Jeannot et Georges) و اختبار الذكاء (Wisc) ،فمن خلالهما شخصنا أطفال المجموعتين الضابطة و التجريبية أي الأطفال العاديين و الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و 01 سنوات وتأكدنا أن أطفال المجموعتين لا تعاني من أي اضطراب آخر أي يتمتعون بذكاء عادي ، حيث اظهرت النتائج الفرق الكبير في بين المجموعتين بالنسبة لاختبار القراءة، فقد تجاوز عدد الأخطاء 50 خطأ عند المجموعة التجريبية،و لم نسجل أي خطأ عند المجموعة الضابطة، نفس الشيء بالنسبة للزمن المستغرق في قراءة النصين والذي تجاوز 15 د عند بعض أطفال المجموعة التجريبية في حين استطاع أطفال المجموعة الضابطة قراءة النص في 3 دقائق ومنهم من قرأه في دقيقتين فقط، وعليه فقد استغرق أطفال المجموعة التجريبية ضعف الوقت الذي استغرقه أطفال المجموعة الضابطة.

كما تجلت الفروق بين المجموعتين بوضوح اكبر في نوعية القراءة فبالنسبة للاطفال العاديين، جاءت قراءتهم مفهومة، واضحة والاهم أنها كانت مسترسلة وذلك كما يجب أن تكون في السنة الثالثة من التعليم الأساسي بتأكيد من المعلمين والبداغوجيين.

أما أطفال المجموعة التجريبية، فقد تمثلت أساسا في قراءة متقطعة بطيئة جدا وكثرة الأخطاء ،و اتسمت ايضا باللجلجة والتردد، فجاءت القراءة غير مفهومة وقد اظهر أطفال المجموعة التجريبية عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف في قراءة الكلمات، حيث نجد أطفال لم يتمكنوا من قراءة بعض الكلمات و البعض الأخر أهمل سطورا و فقرات بأكملها فاغلب الأخطاء التي تكررت في قراءتهم كانت عبارة عن إبدال، حذف وقلب، مما جعلنا نعجز عن فهم قراءة اغلبهم.

إذن الفرق واضح بين المجموعتين و هو يؤكد لنا أن أطفال المجموعة التجريبية يعانون فعلا من صعوبات كبيرة في القراءة تجسدت في العدد الكبير والمتنوع من الأخطاء والزمن الطويل الذي استغرقوه في القراءة مقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة.

- التناول الإجرائي الثاني :تضمن مرحلتين مرحلة ما قبل التجريب و التي تم فيها بناء اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة و التأكد من خصائصه السيكوميترية (الصدق و الثبات) حيث طبقنا الاختبار على 100 طفل عادي يدرسون في السنة الرابعة أساسي و بعد مدة لا تقل عن شهر أعدنا تمرير الاختبار على نفس العينة فتحصلنا على النتائج(من خلال حساب معامل الارتباط) التي تؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار فاستعملناه في مرحلة التجريب على أطفال المجموعتين (الضابطة و التجريبية) .

يحتوي الاختبار على كلمات نادرة (Mots rares)وأشباه الكلمات أي الكلمات التي ليس لها معنى(Pseudo mots) و كلمات متداولة (Mots fréquents) كما يقيس كل نوع من هذه الكلمات استراتيجية من استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة ،فقد اظهرت النتائج ما يلي:

الاستعمال الصحيح و التوظيف الجيد لاستراتيجيات التعرف على الكلمات أثناء عملية القراءة لدى الاطفال العاديين الموضحة في الجدول(01) ،حيث يترجم هذا في قدرة الأطفال على التعرف على جميع الكلمات المكتوبة من خلال عمليتي التراسل و التجميع،فعملية التراسل ترتكز على معالجة المعلومات البصرية مباشرة بحيث يتطرق إليها الطفل في التعرف على الكلمات المتداولة باستعمال الإستراتيجية اللوغوغرافية أما عملية التجميع الفونولوجي فيستعملها الطفل في الإستراتيجية الحرفية، كي يتمكن من التعرف على أشباه الكلمات (pseudo mots)

و فيما يخص الإستراتيجية الإملائية فهي تسمح للطفل بالتعرف على الكلمات النادرة بالاعتماد على التمثيلات الإملائية.

الجدول(01): يمثل نتائج اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة بالنسبة لأطفال المجموعة الضابطة وفق خصائص إحصائية(المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أقصي قيمة، أدنى قيمة، نسبة النجاح).

	اشباه الكلمات (الاستراتيجية الحرفية)	الكلمات المتداولة (الاستراتيجية اللوغوغرافية)	الكلمات النادرة (الاستراتيجية الاملائية)
المتوسط الحسابي	24	48	48
الانحراف المعياري	0	0	0
اعلى نتيجة	24	48	48
ادنى نتيجة	24	48	48
النسبة المئوية (%)	100	100	100

بالتالي يمكن أن نشير إلى أهمية الإستراتيجية الحرفية عند القارئ الجيد،فهي مرحلة هامة في اكتساب القراءة و كل مشكل على مستوى الإستراتيجية الحرفية يؤدي إلى صعوبات على مستوى الإستراتيجية الإملائية.

الجدول(02): يمثل نتائج اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة بالنسبة لأطفال المجموعة الضابطة وفق خصائص إحصائية(المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أقصي قيمة، أدنى قيمة، نسبة النجاح).

	اشباه الكلمات (الاستراتيجية الحرفية)	الكلمات المتداولة (الاستراتيجية اللوغوغرافية)	الكلمات النادرة (الاستراتيجية الاملائية)
المتوسط الحسابي	4.36	45.03	19.81
الانحراف المعياري	1.44	2.26	2.05
اعلى نتيجة	3	40	15
ادنى نتيجة	9	48	23
النسبة المئوية (%)	33.3	5.6	2.6

- اما اطفال المجموعة التجريبية أي الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة فقد أخفقوا في استعمال استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة هذا ما تبينه النتائج في الجدول(02)،بحيث لم يتمكنوا من التعرف على جميع الكلمات المتداولة سواء كانت قصيرة او طويلة وهذا يعني عدم التوظيف الجيد للاستراتيجية اللوغوغرافية، كما تاكدنا ايضا من خلال النسبة الضعيفة المتحصل

عليها في التعرف على اشباه الكلمات ان الاطفال الذين يعانون من صعوبات القراة لم يتحكموا بعد في الاستراتيجية الحرفية و التي تعتبر كمرحلة اساسية في بداية اكتساب القراءة ،حيث تعتمد هذه المجموعة من الاطفال على الشكل الكتابي للكلمات اثناء التعرف عليها ، لكن هذا لا يسمح بقراءة اشباه الكلمات بالتالي الاطفال يكون لديهم عجز على مستوى التجميع الفونولوجي و صعوبات في القيام بالتوافقات الحرفية الخطية و استنتجنا ان ليس كل الاطفال الذين تعرفوا على اشباه الكلمات تمكنوا من قراءة الكلمات النادرة، هذا ما يظهر من خلال النسبة المنخفضة التي تفسر لنا ان الاستراتيجية الاملائية ترتكز على التعرف البصري المباشر في قراءة الكلمات المتداولة، لكن تطبق ايضا بالرجوع الى عملية التجميع الفونولوجي بالنسبة للكلمات النادرة او الكلمات الغريبة ، حيث سجلنا نسبة رسوب كبيرة في كل استراتيجية على حدى .كما ان هذه النسب بينت تاثير الاستراتيجيتين اللوغوغرافية و الحرفية على الاستراتيجية الاملائية.

من هنا يمكن القول ان عدم القدرة على التحكم الجيد في الاستراتيجية اللوغوغرافية ادى بالاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة الى ظهور صعوبات التحكم الجيد في الاستراتيجية الحرفية و الاملائية هذا ما يبين لنا ترابط و تكامل هذه الاستراتيجيات اثناء عملية القراءة ،فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة يعتمد على التمثيل الكتابي لقراءة الكلمات لهذا يجد صعوبة في التعرف على اشباه الكلمات و الكلمات النادرة مع العلم ان استراتيجيات الحرفية (التجميع الفونولوجي) تلعب دور رئيسي في تعلم القراءة.

كما ان عدم القدرة في التحكم الجيد في الاستراتيجية الحرفية ادى بالأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة الى ظهور صعوبات التحكم الجيد في الاستراتيجية اللوغوغرافية ،والإستراتيجية الاملائية هذا ما يبين لنا ترابط و تكامل هذه الاستراتيجيات اثناء عملية القراءة.

- التناول الإحصائي : يهدف الى معرفة الدلالة الاحصائية للفروق الموجودة بين الاطفال العاديين و الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بالنسبة لكل استراتيجية حيث تأكدنا ان الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة يكون لديهم مشكل على مستوى استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة ،فقد تبين من خلال المعالجة الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يخص متغير استعمال الاستراتيجية اللوغوغرافية ($t = 19.474$) ، إذ أن المجموعة الضابطة تتقن استعمال الاستراتيجيات بطريقة جيدة عكس المجموعة

التجريبية التي لم تتمكن من الاستعمال الجيد لها ،والسبب يرجع إلى أن المجموعة التجريبية تعاني من صعوبات تعلم القراءة.

	t	ddI	Sig bilatérale
الاستراتيجية اللوغوغرافية	19.474	35	000

من هنا يمكن القول انه يوجد فروق على مستوى استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة بين الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والاطفال العاديين، هذا ما تؤكده الفرضية الرئيسية.

	T	ddI	Sig bilatérale
الاستراتيجية الحرفية	18.205	35	000

- بالنسبة لإستراتيجية الحرفية يتبين لنا من خلال المعالجة الإحصائية أن 18.205 = t تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية من حيث متغير استعمال الاستراتيجية الحرفية وهذا راجع إلى عدم قدرة الأطفال على التحكم الجيد في هذه الاستراتيجية بسبب صعوبات تعلم القراءة، عكس المجموعة الضابطة التي لاتعاني من أية مشاكل مما جعلها تتحكم بطريقة حيدة في الاستراتيجية الحرفية.
- اما لإستراتيجية الاملائية فتؤكد لنا قيمة t المقدرة ب 57.859 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية من حيث متغير استعمال الاستراتيجية الاملائية وهذا راجع إلى الاستعمال السيء لهذه الاستراتيجية بسبب صعوبات تعلم القراءة، عكس المجموعة الضابطة التي لاتعاني من أية صعوبات مما جعلها تتحكم بطريقة حيدة في الاستراتيجية الكتابية، حيث:

	T	ddI	Sig bilatérale
الاستراتيجية الاملائية	57.859	35	000

هذا مايبين التوظيف الجيد لاستراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة بالنسبة الاطفال العاديين، عكس الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

7-مناقشة النتائج :

اكدت النتائج الاحصائية المتحصل عليها في اختبارt.test أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة،بحيث نجد فرق واضح في استعمال استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة (الحرفية، الاملائية واللوغوغرافية) لدى المجموعتين (الضابطة و التجريبية) ،هذا ما يؤكد الفرضية الرئيسية والتي تقول بان هناك فرق على مستوى استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة بين الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة و الاطفال العاديين، لذلك يمكن القول ان الاستراتيجية الحرفية تعتبر مرحلة مهمة لتعلم القراءة تسمح بالتعرف على الكلمات التي ليس لها معنى (اشباه الكلمات) بطريقة غير مباشرة ترتكز على التجميع الفونولوجي.

كما تمكنا من الاجابة على الاشكالية المطروحة والتحقق من الفرضية الجزئية الاولى من خلال النتائج المتحصل عليها و المتمثلة في الفرق الموجود بين اطفال المجموعتين و الذي يعود الى وجود اضطراب على مستوى الاستراتيجية الحرفية ،حيث يظهر هذا اكثر من خلال النسبة الضعيفة المتحصل عليها لدى اطفال المجموعة التجريبية(اطفال يعانون من صعوبات تعلم القراءة) ، هذا ما يفسر لنا وجود اضطراب على مستوى التعرف على الكلمات، و بالتالي ظهور صعوبات تعلم القراءة الذي تعاني منه المجموعة التجريبية و هو الفرق الوحيد بين المجموعتين.

تؤثرالاستراتيجية اللوغوغرافية على الاستراتيجية الحرفية و الاملائية، هذا ما ورد في الفرضية الجزئية الثانية من هذا البحث ،حيث يتوضح هذا من خلال نسبة النجاح المحققة في اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة ،حيث سجلنا نسبة نجاح متوسطة (33.3%) بالنسبة الاستراتيجية اللوغوغرافية لكنها ضعيفة في الاستراتيجية الحرفية (5.6%) و ضعيفة اكثر في الاسترتيجية الاملائية (2.6%)،مما يفسر لنا ان ليس جميع الاطفال الذين نجحوا في الاسترتيجية اللوغوغرافية تمكنوا من النجاح في الاستراتيجيتين الحرفية و الاملائية،ويؤكد لنا تاثير كل استراتيجية على الاخرى.

فعدم تحكم الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة في احدى ميكانيزمات القراءة الاو هو التعرف على الكلمات المكتوبة يعود الى عدم اكتسابه الاستراتيجية الحرفية و بالتالي يجد صعوبة في القيام بعملية التجميع الفونولوجي فيستعمل معارفه المعجمية كاستراتيجيات تعويضية في عملية الارسال و التي تكون متطورة من

بطريقة جيدة من قبل مع العلم ان عملية التجميع الفونولوجي تلعب دور اساسي في تعلم القراءة.

كما يسمح تدخل المعالجة الفونولوجية في التعرف على الكلمات المكتوبة بتوضيح طريقتين :الطريقة الاولى تتمثل في الانتقال المباشر المرتكز على المعلومة البصرية والتي يتم استعمالها من طرف الطفل من خلال تعرفه على الكلمات المتداولة أي تطبيق الاستراتيجية اللوغوغرافية،اما الطريقة الثانية فهي غير مباشرة تعتمد على التجميع الفونولوجي أي الاستراتيجية الحرفية ،فحسب(Frith,1995) التجميع الفونولوجي هو عبارة عن سيرورة علمة ترتكز على نمطين مختلفين : النمط الاول خاص بالصوامت ،فهو اوتوماتيكي و يسمح بقراءة الكلمات اما الثاني فهو خاص بالصوائت ، ومن خلال النموذج المقترح من طرف (Frith,1995) تمكننا من التعرف على البنية اللسانية للغة العربية ،حيث ان تطور قدرات الطفل يتعلق بالمعارف التي تكون في طريق البناء و يستطيع التمكن منها تدريجيا ،كما ان تطور القدرة في القراءة يمكن ان يوصف بالرجوع الى استراتيجيات خاصة بصفة رئسية :

- الاستراتيجية اللوغوغرافية : ترتكز على الارتباط بين الكلمة والرموز الخاصة و ليس بمجموع حروف الكلمة،فهده الرموز تكون بصرية ثم تصبح صوتية.
- الاستراتيجية الحرفية: تسجل بمنح الحروف الاصوات الخاصة بها و ترتكز على قواعد التحويل الخطي الحرفي و مراجعة المعجم الكتابي قبل جمع الشكل الفونولوجي.
- الاستراتيجية الاملائية : تهتم بالتعرف البصري المباشر على قراءة الكلمات المتداولة،لكن تعتمد ايضا بالرجوع الى التجميع الفونولوجي بالنسبة للكلمات الغريبة.

فالنتائج التي توصلنا إليها والتي تم تأكيدها إحصائيا، كانت نفس النتائج التي توصلت إليها عدة باحثين (Frith,1982 وPerfetti,1995 وAmmar,1997)،حيث اقاموا دراسات مماثلة على اطفال فرنسيين و توصلوا الى نفس النتائج التي توصلنا اليها و تاكدوا ان الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة غير قادرين على التحكم في الاستراتيجية الحرفية ،فمهما كان الاختلاف في اللغة الناطقة بها سواء فرنسية او انجليزية او عربية فان الاستراتيجية الحرفية (التجميع الفونولوجي) تلعب دور رئيسي في تعلم القراءة ،فهي عبارة عن سيرورة عامة تؤدي الى التعرف على الكلمات و اشباه الكلمات و كل مشكل على مستوى

الاستراتيجية الحرفية يؤدي الى صعوبات على مستوى الاستراتيجية الاملائية وبالتالي ظهور صعوبات تعلم القراءة تعلم القراءة،واستنادا لنموذج Gough وTunmer سنة 1986 فان الطفل في بداية اكتسابه اللغة المكتوبة يكون فهمه لها مرتبط بفعالية التعرف على الكلمات المكتوبة .

من هنا يمكن القول أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لايمكنهم فهم معنى المفردات وتمييز الكلمات وفهم الجملة، وبالتالي التأثير على مستوى التحصيل الدراسي.

ونظرا لأهمية هذه الآلية اللغوية في مجال التعلم والتعليم، على المختصين القائمين على إعداد المناهج والعاملين في ميدان البحث العلمي تطوير البرامج والوسائل التي ترمي إلى مساعدة التلاميذ على الاكتساب الجيد لمهارات القراءة ،لان القراءة تعتبر من بين الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام(الجمبلاطي، 1989).

خاتمة

من خلال الدراسات النظرية التي بينت و أكدت أن التعرف على الكلمات المكتوبة سيرورة تلعب دورا هاما في المعالجات المعرفية هذا من جهة،و دراستنا التي كان الهدف منها دراسة التعرف على الكلمات المكتوبة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة من جهة أخرى يمكن استخلاص مايلي:

- بينت نتائج هذه الدراسة و التي تمثلت في دراسة الفروق بين أطفال يعانون من صعوبات تعلم القراءة و أطفال عاديين(المجموعة الضابطة) أن الفرق بين هاتين المجموعتين كبير و واضح وذو دلالة إحصائية.
- فبتطبيق اختباري الذكاء و القراءة تأكدنا من تشخيص صعوبات تعلم القراءة الذي تم ذكرهما في الجانب النظري، والذي قمنا بتطبيقه على نفس مجموعة دراسة، فرغم مرورهم بنفس مراحل اكتساب ميكانيزمات القراءة، تبين ان الطفل غير قادر على القراءةو هذا من خلال اختبار القراءة، في حين نجد أن نتائج اختبار الذكاء أحسن إذا ما قارناها باختبار القراءة هذا ما بينته النتائج، فيدل هذا على أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة يتمتع بذكاء عادي، مثله مثل أطفال المجموعة الضابطة.
- أما فيما يخص اختبار استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة فقد دلت النتائج الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين ومنه فالفرضية الرئيسية

لبحثنا هذا مؤكدة بحيث ظهر أن مستوى استراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة لفئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة ضعيف بالمقارنة مع نتائج فئة الأطفال العاديين، فمن خلال تحليل نتائج اختبار الفروق (t.test) تاكدنا ان الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لهم توظيف سيء لاستراتيجيات التعرف على الكلمات المكتوبة (الحرفية،اللوغوغرافية والاملائية) مقارنة مع الاطفال العاديين . وبهذا يتوضح لنا الفرق بين الاطفال العاديين و الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة ،فاي مشكل على مستوى الاستراتيجية اللوغوغرافية يؤدي الى صعوبة في الانتقال الى الاستراتيجية الحرفية ،حيث ان عدم التمكن الجيد من الاستراتيجية الحرفية يعد سببا لظهور صعوبات تعلم القراءة فكل صعوبة على مستوى هذه الاستراتيجية يؤدي الى ظهور مشاكل في الاستراتيجية الاملائية ،هذا ما يؤكد لنا تحقيق كل من الفرضيتين الجزئيتين الاولى و الثانية وكلاهما تدعم النتائج التي تحصل عليها الباحث (Frith.U ,1986).

فالطفل يعتمد على الاستراتيجية الاملائية اثناء القراءة،حيث يستعمل مخزونه المفرادتي و الفونولوجي لحل مسائل فك الترميز او اعادة الترميز معا (Med Ammar ,1997).

كما أن فهم اللغة المكتوبة يتعلق بطريقة مباشرة بفاعلية التعرف على الكلمات المكتوبة،حيث ان فهم اللغة المكتوبة ما هو الا نتيجة للتعرف على الكلمات (Tunmer,Gough,1986).

من خلال هذا يتضح لنا تاثير كل استراتيجية على الاخرى و تعقد واهمية كل من عمليتي القراءة و التعرف على الكلمات المكتوبة كوظيفتين معرفيتين فيما يحفزنا هذا اكثرالى ايجاد الاختبارات اللازمة التي تجعلنا نفهم بصفة جيدة الاضطراب.

و أخيرا تجدر الإشارة إلى أن مجتمع الدراسة يتكون من عدد محدد من الأفراد الأمر الذي يمنعنا من تأكيد فرضياتنا تأكيدا قطعيا، بل يجب التأكد من هذه النتائج على عينة تتكون من عدد اكبر من الأفراد وذلك لجعل النتائج أكثر قطيعة و ذات مصداقية علمية ،هذا ما نرجو الوصول إليه في مشروع الدكتوراه و الملاحظة التي يجب التأكيد عليها أكثر هو أن التحليل الإحصائي حتى وان كانت المجموعة المدروسة صغيرة فالمهم هو إعطاء دلالة إحصائية للنتائج و إظهار أننا فهمنا الموضوع باتباعنا منهجية وخطة ملائمة.

المراجع:

1. الجمبلاطي، علي والتوانسي، أبو الفتوح ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية، القاهرة،نهضة مصر للطبع والنشر، (1985).
2. سعيدون سهيلة ، علاقة ذاكرة العمل بفهم اللغة المكتوبة لدى أطفال السنة الرابعة أساسي، رسالة لنيل شهادة الماجستير في الارطوفونيا، (2004).
3. Ammar. M,Les stratégies d'identification de mots écrits en arab, thèse de doctorat psychologie sciences de l'éducation, paris,(1997).
4. Alegria. J, Mousty, PH, Content, A et Morais, J, une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles (belec) in Grégoire, J et Pierart, B .Eds : évaluer les troubles de la lecture, les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, Edi : Paris De- Boeck Université, (1994).
5. Caron. J, Précis de psycholinguistique, Paris, PUF, (1989).
6. Content. A, Le développement de l'habilité d'analyse phonétique de la parole, L'année psychologique N° 85, (1985).
7. Content.A, Lebeart.J,L'acquisition de la lecture influence des méthodes d'apprentissage Lille, (1990).
8. Frith, Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading, Edi: London (1985).
9. Gough. PH et Juel, C. Les premières étapes de la reconnaissance des mots, in Rieben, L et Perfetti, C .L'apprenti lecture Edi : Paris, (1985).
10. Hermabessière. G, et Sax, H. Epreuve de lecture « Jeannot et Georges », Edi : Paris (1972).
11. Khomsi.A,Evaluation de la compréhension en lecture, Nantes, travaux de psycholinguistique université de Nantes, (1989).
12. Morton.J, The interaction of information in word recognition, psychological review N° 76, (1965).
13. Perfetti.C, Représentations et prise de conscience ,(1989).au cours de l'apprentissage de la lecture in Rieben.L et Perfetti, C. L'apprenti lecteur.Edi : Delacaux et Niestlè.
14. Tunmer. W, Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite in Rieben, L, Perfetti, L'apprenti lecture, Paris, (1989).
15. Valdois. S, approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte, Edi : sodal, Marseilles, (2003).

تطور الرسم عند الطفل و دلالاته السيكولوجية

أ. سليمانـــي حسيـــن، جامعـــة وهـــران
أ. تواتي إبراهيم عيسى، جامعـــة الـــوادي

ملخص الدراسة:

إن رسوم الأطفال نماذج حية لحالتهم النفسية و العقلية و الجسمية، كما أن رموزهم تخرج مركزة في أشكال تعتبر مفاتيح تظهر تاريخ الطفل و كثير من المعاني الدفينة داخله. بهذا يكون الرسم أحد الوسائل للتعبير عن الحياة الوجدانية التي يتعذر التعبير عنها بوسائل أخرى، فالرسم هو لغة تشكيلية مفرداتها الخطوط و الألوان تتيح للطفل التعبير عن حاجاته و صراعاته و انفعالاته و علاقته بالبيئة و الآخرين بطريقة رمزية يعجز عن التعبير عنها لفظيا مما يحقق له قدرا من التوازن الانفعالي و من ثم يمكن تشخيص حالة الطفل، و معرفة الصعوبات التي يعاني منها عن طريق قراءة رموزه و أشكاله و معرفة مدلولاتها. الأمر الذي يمهد الطريق لعلاج الطفل عقب صياغة مشاعره و نزعاته في شكل مقبول اجتماعيا بدلا من كبت المشاعر و التعبير عنها بصورة مرضية غير مرغوب فيها.

Abstract:

The children's drawings are vivid models for their psychological, mental and physical state. As their symbols came out in concentrated forms, they s are considered keys to show the child's history and a lot of behind the underlying meanings. Thus, drawings are one of the means to express their emotional life that cannot be expressed by other means. Children's drawing is a fine language, its vocabulary are lines and colours which enables the child to express his needs, struggles, emotions and its relationship to the environment and others in a symbolic way that he is unable to express them verbally. This would bring him a deal of emotional balance and then the

child's case can be diagnosed, and finding out the difficulties that he suffers from, through explaining his symbols and forms in order to know their meanings. And this paves the way for the treatment of the child after the formulation of his feelings and tendencies in a socially acceptable form rather than suppressing his feelings and express them in a undesirable and pathological manner.

مقدمــة:

يعد الرسم أحد أهم أدوات التواصل مع الطفل، وهو يسبق النطق والكلام في بعض الأحيان، ومع تطور العلوم النفسية وتزايد الاهتمام بفروعها المختلفة، ظهرت دراسات نفسية جديدة تسلط الضوء على رسوم الأطفال وتحاول قراءة وفك رموز الرسائل التي يحاول الطفل إيصالها إلينا برسومه، وهكذا لم تعد رسوم الأطفال مجرد خربشات طفولية لا فائدة منها سوى تسلية الطفل وإشغاله أو تعزيز الحس الجمالي أو تنمية موهبة الرسم لديه، بل أصبحت وسيلة للاقتراب من عالم الطفولة في محاولة علمية جادة لفهم هذا العالم الذي بقي عصيا على البالغين إلى وقت قريب.

1- الرسـم:

الرسم وسيلة تعبيرية بواسطة الخطوط حيث يلعب الخط دوره الأساسي الكامل في التصميم، والرسم يعتبر الوسيلة المباشرة للتعبير عن جمال الشكل أو الهيئة في أبسط حالة وباختصار شديد حيث يمكن للخط أن يعبر عن القريب والبعيد، والقوي والضعيف وغير ذلك، إن الرسم فطري في الإنسان، فإذا صادف الطفل أداة للتخطيط في عمره المبكر سرعان ما خطط في أي مكان، فهو وسيلة تنفيسية تعبيرية (فراج و حسن، 2004، ص180).

و يرى عبد المطلب أمين القريطي أن الرسوم و الرموز و الأشكال البصرية قد تتساوى مع اللغة اللفظية من حيث الدلالة على المعنى، و من حيث قابليتها لنقل الأفكار و توصيلها للآخرين (القريطي، 1995، ص 28).

و تضيف الهنيدي بأن رسوم الأطفال هي تلك التخطيطات الحرة التي يستخدمها الأطفال كلغة يعبرون فيها على أي سطح كان منذ بداية عهدهم بمسك القلم أو ما شابه ذلك، إلى أن يصلوا إلى مرحلة البلوغ. فرسوم الأطفال لغة تعبيرية وبواسطتها ينقل الأطفال كثيرا من المعاني التي تختلج في نفوسهم وخبراتهم إلى المحيطين بهم،

وهي تعني القدرة على الاتصال بالآخرين (الهنيدي، 2009، ص15).

إذن فنشاط الرسم هو من أهم مجالات التربية الفنية التي تقوم على أسس جمالية و روحية و نفسية تسمو بالفرد و تساهم بشكل فعال في نموه من جميع النواحي. و يعتبر وسيلة يعبر من خلالها الفرد عن مكنوناته و رغباته التي يعجز عن التعبير عنها بلغة لفظية صريحة.

2- أهمية الرسم في العلاج النفسي:

2-1- الرسم كوسيلة تشخيصية:

حظيت الرسوم بأهمية بالغة منذ فترة مبكرة بوصفها مادة سيكولوجية تتسم بالثراء و يمكن الخروج منها بالعديد من الدلالات، ليس في مجال الذكاء والنضج العقلي وحده ولكن في مجال الشخصية واضطراباتها أيضا.

وقد استخدمت الجوانب التعبيرية والانفعالية في رسوم الأطفال للكشف عن بعض خصائص الشخصية، مستمدة أهميتها، في كثير من الأحيان، من معطيات التحليل النفسي على وجه الخصوص، من ذلك أن ماكوفر Mackover (1949) استخدمت رسوم الراشدين والمراهقين لتقديم تفسير شامل لخصائص الشخصية المرضية.

أما أهمية دراسة رسوم الأطفال بالنسبة لعالم التحليل النفسي فتؤكد «الهنيدي» على قيمتها التشخيصية، فتقول أن الرسوم التي يقوم بها الأطفال وبخاصة قبل معرفتهم للقراءة والكتابة وقبل تعلمهم الكلام، أو أي أسلوب آخر من أساليب التعبير تقدم للمحلل النفساني سجلا لتاريخ حياة الطفل يمكنه من دراسة تشخيص المرض النفسي الذي ينتاب الطفل، وبذلك يمكنه معرفة أسبابه فيقترح العلاج المناسب له (الهنيدي، 2009، ص20).

و قد رأت «ماكوفر» أن الفرد خلال عملية الرسم يكون خاضعا لتأثير العمليات الشعورية و اللاشعورية المتصلة بصورة ذاته. و من ثم فالشكل الإنساني المرسوم يجب أن يفهم على أنه تعبير عن الأمزجة و التوترات، و على أنه وسيلة لإسقاط مشاكل صاحب الرسم، و أسلوبه في تنظيم خبراته كما تنعكس من خلال نسق الجسم، و لتجسيد صراعاته النفسية حول أعضاء هذا الجسم و صفاته كما يراها. كما رأت أنه عن طريق الرسم يمكن للفرد أن يعبر عن مشاعر قوته أو ضعفه و عجزه، كما يمكنه أن يؤكد أجزاء معينة أو يحذف أجزاء أخرى، تبعا لانفعاله بها و مشاعره نحوها (القريطي، 1995، ص 191-192).

التشخيص من خلال الفن عملية ليست سهلة، و لكنها تتضمن عدة عوامل هامة و علاقات مختلفة منها:

أ- علاقات المريض مع المعالج بالفن و تتضمن هذه العلاقة كل نشاط أو سلوك يقوم به المريض اتجاه المعالج بالفن.

ب- علاقة المريض بنوع النشاط الفني حيث يقوم باختيار نوع نشاطه بحرية و كذلك موضوع التعبير و خاماته و نوع الرموز الفنية. و تتضمن هذه العلاقة كل نشاط أو سلوك يقوم به المريض تجاه النشاط الذي يقوم به.

جـ- علاقة المريض بالجماعة و تتضمن كل سلوك أو نشاط موجه من المريض للجماعة أو من الجماعة للمريض، و من خلال هذه العلاقات يترجم سلوك المريض و تشخص حالته النفسية و تصنف ضمن إحدى الفئات الإكلينيكية.

و هناك تشخيصات أخرى تتم بواسطة الطبيب النفسي عن طريق المقابلات والفحص الطبي، و بواسطة الأخصائي النفسي الإكلينيكي و ذلك عن طريق تطبيق الاختبارات النفسية، و كذلك بواسطة الأخصائي الاجتماعي النفسي (فراج وآخرون، 2004، ص56-57).

2-2- الرسم كوسيلة علاجية:

لقد تناولت " نومبيرج" العلاج بالفن على أنه يعتمد في طرقه و أساليبه على السماح للمواد اللاشعورية بالتعبير التلقائي من خلال الوسائط و المواد الفنية. وتشجيع عملية التداعي الحر بغية استخلاص البيانات و التحليلات و التفسيرات من خلال التصميمات و الرموز الناتجة، و التي تمثل شكلا من أشكال التواصل أو الكلام الرمزي بين العميل و المعالج.

و قد دللت "فلورنس كان" Can (1951) على ما للتعبير الفني من قيم تعويضية وتنفيسية عن الطاقات و المواد الغريزية المكبوتة، و اهتمت بتشجيع الحركة وإسقاط الصور العقلية و الذكريات، و التركيز على تناول الخبرات الداخلية العميقة، كما يتم ترجمتها من خلال الرسوم.

وتعد « أديث كرامر» Kramer (1958,1973,1979) من أولئك الرواد الذين اهتموا بالقيم التشخيصية و العلاجية للفن بالنسبة للمشكلات السلوكية و الاضطرابات الانفعالية لدى الأطفال خاصة. كما تنظر إلى الفن باعتباره وسيلة لاحتواء الصراع الداخلي بين الدوافع الفطرية و المتطلبات الاجتماعية. و تذهب « كرامر» إلى أن السلوك الفطري يستبدل عن طريق الإعلاء بسلوك اجتماعي له دلالته على نمو الأنا

و تطورها. و قد ساعدت فنون الإنسان على تحقيق ذلك على مر العصور(القريطي، 1995، ص 242-243).

و تشير» الصايغ» بأن الرسم يعد أحد وسائل التعبير عن الحياة الوجدانية التي يتعذر التعبير عنها بوسائل أخرى، فالرسم يساعد على تحقيق الاتزان النفسي لتميزه بعاملين : العامل الأول يكمن في كونه يساعد على التخلص من بعض المكنونات والحاجات المرفوضة مثله مثل كل الوسائل التنفيسية الأخرى، أما العامل الثاني فيرجع إلى اعتباره وسيلة متسامية تعمل على إبدال الدوافع والحاجات المرفوضة من هدفها الأصلي وخروجها في صورة رمزية متوازنة مقبولة من الذات والمجتمع في آن واحد (الصايغ، 2001، ص80).

ويختصر" القريطي" أسس استخدام التعبير الفني كوسيلة علاجية في النقاط التالية:

1- التعبير الفني وسيلة لإسقاط مخاوف الفرد و مشاعره و إدراكاته و اتجاهاته. كما أنه وسيلة للتنفيس عن الضغوط و التوترات و المواد اللاشعورية مما قد يعجز الفرد عن الإفضاء بها بالطرق المعتادة كاللغة اللفظية.

2- أن الفرد إذ ينفس عن انفعالاته و نزعاته، و يجسد عواطفه و صراعاته، ومشكلاته عن طريق الترميز البصري من خلال الفن، فإن ذلك من شأنه أن يساعده على اكتشاف ذاته و الوعي بها من ناحية، و على الاعتراف بهذه المواد التي طفت من أعماق اللاشعور إلى دائرة التفكير الشعوري ، و تقبلها بدلا من إنكارها و كبتها ثم التعبير عنها بطرق مرضية غير مقبولة. كما أن إفراغ هذه المواد و الصراعات و النزعات العدوانية في قوالب فنية يساعد على التسامي بها، و التخفيف من وطأتها على النفس، مما يحقق التوازن الداخلي للفرد.

3- كما يلمح لويس مليكة (1986) إلى أن إسقاط الصور الداخلية و تجسيده في رسوم خارجية من شأنه أن يؤدي أيضا إلى بلورة التخيلات و الأحلام، و تثبيتها في سجل مصور ثابت يعين المريض عل التحرر من قبضة الصراع.

4- الفن وسيلة تعويضية عما يشعر به الفرد من عجز و قصور نفسي أو جسمي أو اجتماعي، فمن التعبير الفني يمكن أن يشبع الفرد –بدرجة ما- حاجاته و رغباته المحبطة التي عجز عن تحقيقها في الواقع.

5- التعبير الفني وسيلة ميسورة للاتصال، لا سيما بالنسبة لأولئك الذين يجدون صعوبة ما أو يعجزون تماما عن الاتصال اللفظي. و كما يذكر «ب. تلي»

P.Tilly فإنه مع تطوير قوى الاتصال و التعبير عن الأفكار، يتولد الإحساس بتحقيق الذات. و هو شيء حيوي للأطفال غير العاديين مما يحتاجون إلى العون لبلورة صورة واضحة عن أنفسهم.

6- يكسب التعبير الفني الفرد شعورا متزايدا بالنجاح و المقدرة على الانجاز، وهو ما يمثل أهمية بالغة لمن لم يتمكنوا من اكتساب مشاعر الثقة بأنفسهم، واختلت صورهم عن ذواتهم من خلال تجاربهم السابقة المقرونة بالفشل و الإحباط (القريطي، 1995، ص 243-244).

3- مراحل تطور رسوم الأطفال و خصائصها:

هناك عدة تصنيفات لمراحل تطور رسوم الأطفال، وهي في جوهرها لا تختلف كثيرا عن بعضها ونكتفي هنا بذكر أشهرها وهو تصنيف « فيكتور ليونفيلد»:

3-1- مرحلة ما قبل التخطيط :

وتشير « الهنيدي» إلى أن هذه المرحلة تبدأ من الولادة إلى سنتين تقريبا، وتعد المرحلة ما قبل التخطيط مرحلة إعداد وتحضير للمراحل اللاحقة، فمن الملاحظ أن الطفل في هذا السن ليس لديه سوى الرغبة في التعبير عن نفسه، وعما يحيط به برموز خاصة غير شائعة أو موجودة بين الأطفال (الهنيدي، 2008، ص35). كما أن ضعف التحكم الجسدي وصعوبة التآزر العقلي والعضلي يعزز هذه المرحلة من خلال حركات عشوائية ناتجة عن ملامسة أداة الرسم لأجسام وأسطح مختلفة (عايش، 2008، ص36).

3-2- مرحلة التخطيط :

وتبدأ من سنتين إلى أربع سنوات تقريبا وتقسم إلى الأقسام التالية:

أ- التخطيط غير المنظم :

وتؤكد «حنان عبد الحميد» أن الطفل يبدأ عند سن الثانية تقريبا بعمل تخطيطات غير منظمة، أي تخطيطات في اتجاهات مختلفة، ويقوم بذلك عن طريق الصدفة أو رغبة منه في تقليد الكبار. وهذه التخطيطات في الغالب لا تنم عن شيء سوى عن بعض الإحساسات العضلية أو الجسمانية (العناني، 2002، ص73).

ب- التخطيط المنظم :

وتقول «الهنيدي» أنه بعد فترة من الزمن نلاحظ أن هذا التخطيط غير المنظم

يبدأ في التطور حتى يأخذ مظهرا نظاميا خاصا، إما تخطيطا أفقيا، و إما رأسيا، أو مائلا. ويعلل العلماء هذا التطور بأنه يرجع إلى إدراك الطفل للعلاقة بين حركات يديه وبين أثرها على الورق أو الجدران. إذ أن هذا التطور يرجع في أساسه إلى نمو الطفل وقدرته على إدراك البنية الخارجية كشيء منفصل عنه. ولكن على الرغم من هذا فإن التخطيطات التي يقوم بها لا تعبر إلا عن بعض الإحساسات العضلية أو الجسمانية (الهنيدي، 2009، ص 56).

جـ - التخطيط الدائري :

في حوالي سن الثالثة يتطور التخطيط المنظم إلى تخطيط دائري، أي خطوط شبه دائرية. وسبب هذا التطور يرجع إلى قدرة الطفل على التحكم في عضلاته والسيطرة على حركاته المختلفة. ولكن على الرغم من هذا فهذه التخطيطات أيضا لا تعبر إلا عن بعض الإحساسات العضلية أو الجسمية .

د- الرموز المسماة :

في سن الرابعة تقريبا يبدأ الطفل في التحول من الإحساسات العضلية والجسمية إلى الخيال الذي يعتمد على التفكير، ويظهر هذا في شكل رموز متنوعة يقوم الطفل بها ثم يطلق عليها أسماء كأن يرسم خطا ويقول : هذا ماما أو بابا . أو يذكر التسمية أولا، فيقول مثلا : إنني سأرسم بابا، ثم يشرع بعد ذلك في رسم الرموز أو الخطوط. و من الملاحظ أن الطفل هنا قد يستخدم اللون من أجل التفرقة بين معاني الرموز مثلا يرسم أباه باللون الأزرق ويرسم أمه باللون الأحمر (العناني، 2002، ص74-75).

3-3- مرحلة تحضير المدرك الشكلي :

تبدأ من سن الرابعة إلى سن السابعة، وتتصف بما يلي : يكون التخطيط منتظما ويغلب على رسوم الأطفال في هذه المرحلة الناحية شبه الهندسية، والتسمية والحذف و هو أن يرى الطفل مختلف الأشياء من منظور انطباعها لديه فهو يبالغ في أي عنصر أو جزء منه حسب أهميته، بينما بقية العناصر قد يحذفها أو يرسمها بحجم صغير والوضع المثالي و هو أن الطفل دائما يختار وضعا مثاليا للأشياء عندما يرسمها (يحي و عبيد، 2007، ص284).

4-3- مرحلة المدرك الشكلي :

تبدأ من سبع إلى تسع سنوات تقريبا، عندما يبلغ الطفل هذه المرحلة من حياته تكون شخصيته قد تحددت معالمها وذلك بفضل نضجه العقلي والاجتماعي و يلاحظ أثر ذلك في تعبيره الفني، و تتسم رسوم هذه المرحلة بالحرية والتلقائية وتحمل بين ثناياها سمات أصحابها المميزة لكل منهم، هذا فضلا عن بعض الاتجاهات الأخرى الشائعة بين الأطفال ممن هم في هذه السن، وتتصف المرحلة بما يلي:

أ-التكرار الآلي:

يعني تكرار أشكال معينة دائما.

ب- التسطيح:

و هو أن يرسم الطفل رسوما شبه انفرادية لا تحجب عرض عناصرها البعض الآخر، فمثلا عندما يرسم منزلا يوضح جوانبه الأربعة.

جـ الشفافية:

لا يعرف الطفل في هذه المرحلة الحقائق المرئية قدر ما يعترف بالحقائق الذهنية أو المعرفية عند التعبير. مثلا إذا رسم الفواكه فإنه يرسم البذور ظاهرة فيها.

د- المبالغة:

يلجأ الطفل إلى بعض التحريفات كالمبالغة في بعض أجزاء أشخاصه.

هـ الجمع بين المسطحات المختلفة في حيز واحد:

فمثلا عندما يريد أن يرسم وجها فنجده يرسم الوجه من الجانب و الأمام في نفس الوقت.

و- الجمع بين الأمكنة و الأزمنة في حيز واحد:

يقوم بالتعبير القصصي عن موضوع الرسم، أي يرسم الموضوع تسلسليا، مثلا إذا أراد أن يرسم طفلة تذهب إلى المدرسة. فيقوم برسم الطفلة في حلة النوم، و بعد ذلك يرسم نفس الطفلة في مكان ثاني في نفس الورقة تقوم بغسل أسنانها و هكذا إلى دخول الطفلة إلى المدرسة (الهنيدي، 2008، ص35-36).

ز- التخطيط على الأرض:

يرسم الطفل خطا أفقيا عند نهاية كل عنصر لتوضيح الأرض التي يرتكز عليها.

تختلف رسوم الأطفال في كل مرة عن سابقتها، فإذا قام برسم شجرة، فإنه سيقوم برسمها في كل مرة بعدها بشكل مختلف عن السابق. و يلاحظ بروز الاتجاه الذاتي نحو العلاقات المكانية وتتمثل في ترتيب الأشياء (يحي وآخرون، 2007، ص284).

3-5مرحلة محاولة التعبير الواقعي:

وتبدأ من تسع إلى إحدى عشر سنة تقريبا، وأهم محاور هذه المرحلة:

أ- التحول من الاتجاه الذاتي إلى الاتجاه الموضوعي :

تعد هذه المرحلة فترة انتقال من الاتجاه الذاتي الذي يعتمد على الحقائق الذهنية والمعرفية إلى الاتجاه الموضوعي الذي يعتمد على الحقائق المرئية أو البصرية، وسبب هذا التحول هو النمو الذي يشمل جميع نواحي الطفل الأمر الذي يجعله يشعر بفرديته وفردية الآخرين، أي أن الطفل بدأ يدرك أن لكل شيء ولكل فرد سمات ترتبط به، أي أنه بدأ يدرك كل ما حوله إدراكا موضوعيا.

ب- التمسك بالعلاقات والمظاهر المميزة للأشياء :

ففي هذه المرحلة يبدأ الطفل بالاعتماد في تعبيره على الحقائق المرئية، أو يتحول من التكرار في الرسوم إلى التمسك بالعلاقات والمظاهر المميزة للأشياء، فمثلا عندما يعبر عن إنسان نجده يبرز العلاقات المميزة لهذا الإنسان من نشاط وحيوية إذا كان شابا، أو من شعر أبيض أو عصا إذا كان كهلا.

جـ - اختفاء بعض الاتجاهات السابقة :

في هذه المرحلة تختفي اتجاهات المبالغة والحذف والتسطيح وخط الأرض و الشفافية ليحل محلها ما توحي به الرؤية البصرية من مراعاة للنسب بين الأشياء أو إدراك القريب والبعيد أو استخدام اللون استخداما موضوعيا (العناني، 2002، ص80).

3-6- مرحلة التعبير الواقعي :

تبدأ من سن الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة ومن سماتها وعي كامل نحو إدراك العلاقة البصرية بين القريب والبعيد من ناحية الحجم، و استخدام خط الأرض للتعبير عن الإحساس بالقريب والبعيد بالنسبة للاتجاه الذاتي، و كذلك الاهتمام بالتفاصيل والمظاهر المميزة للأشخاص. بالإضافة إلى اهتمام الاتجاه البصري بالتغيرات التي

تحدث عند تحرك الأشخاص وأيضا اهتمام الاتجاه الذاتي بالإحساسات الخاصة والانفعالات الذاتية للتعبير عن الأشخاص .

3-7- مرحلة المراهقة :

تبدأ من سن الثالثة عشرة إلى سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة ومن سماتها استخدام الظل والنور وفقا للحقيقة البصرية، و كذلك اهتمام الاتجاه الذاتي باستعمال الرسوم وفقا للانفعالات الخاصة وذلك للتعبير عن الأشخاص، و وعي منطقي بالنسبة للعالم الخارجي، مع فروق ملموسة بين الاتجاه البصري والاتجاه الذاتي (عايش، 2008، ص38).

4- العوامل المؤثرة في رسوم الأطفال :

هناك عوامل عدة تؤثر في رسوم الأطفال ونوجزها في الآتي:

4-1- الجنس:

الحقيقة أن الفروق بين الجنسين في الرسم تظهر في فترة مبكرة ومنذ حوالي السادسة وتصبح أكثر تميزا مع مرور السنين (العناني، 2002، ص82). وتؤكد «الهنيدي» أن كل جنس يفضل التعبير عن الموضوعات التي اصطلح اجتماعيا على مناسبتها له، فالبنات يتجهن إلى رسم الموضوعات المرتبطة بطبيعة الأنثى أما البنين فيتجهون إلى رسم موضوعات الحرب والجري والرياضة البدنية وكذلك رسم الأعمال التي اختص بها الرجال. هذا بالإضافة إلى تميز رسوم البنين العنف وتميز رسوم الإناث بالرقة (الهنيدي، 2009، ص92).

4-2 – الذكاء:

يرتبط رسم الطفل بقدراته العقلية ومستوى ذكائه، وفي هذا الإطار يؤكد «عطية» أن استخدام اختبار الرسوم، كأسلوب لقياس الذكاء، بات من التقاليد الراسخة في مجال علم النفس. ولعل أشهر طريقة هي طريقة العالمة «جودانف» Goodenough المعروفة بطريقة رسم الرجل، ويطلب فيها من الأطفال أن يقوموا برسم حر لصورة الرجل كما يتذكرونه أو كما يتصورونه، دون أي مساعدة من الخارج أو اقتداء بنماذج معروضة.

فالمبدأ الأساسي لدى «جودانف» هو أن الخطوط والأشكال المرسومة هي رموز تستطيع أن تعبر عن مفاهيم، والمفاهيم ترتبط مباشرة بالذكاء، سواء في نشوئها أو في تطورها وتوسعها. فذلك يقوم على التسليم بأن ثمة علاقة واضحة تربط بين

تكوين المفاهيم كما تبدو في الرسوم والنمو العقلي (عطية، 1982، ص43 - 45)

4-3- السن:

تختلف رسوم الأطفال الصغار عن رسوم الأطفال الكبار، وتختلف رسوم الأطفال عن رسوم المراهقين كما سبق وأن تبين عند ذكر مراحل تطور الرسم لدى الأطفال.

4-4- البيئة:

تؤكد «العناني» أنه بما أن الرسم لغة تعبيرية فمن الطبيعي أن يعبر الطفل من خلاله عما يحيط به من مظاهر بيئته سواء كانت هذه المظاهر طبيعية أو بشرية. وينبغي الأخذ في الاعتبار هنا أن التعبير بالرسم لديه يرتبط أيضا بالمرحلة العمرية التي يمر بها. بشكل عام يعكس الأطفال في رسوماتهم الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي وعليه فإن رسوم أطفال العالم والشعوب التي تعاني من القهر والفقر تكون مغموسة في واقع المعاناة اليومية (العناني، 2002، ص83).

5- النظريات المفسرة لرسوم الأطفال:

مع تعدد الدراسات والبحوث التي أجراها العديد من العلماء في هذا المجال برزت العديد من النظريات التي فسرت رسوم الأطفال، ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

5-1- النظرية التحليلية:

تصور أعماق شخصيات أصحابها أصدق تصوير، كما تعتبر الأشكال المرسومة رموزا بصرية ذات دلالات سيكولوجية معينة لما لها من علاقة وثيقة بالجانب اللاشعوري الخفي من شخصية الفرد، وبما يعانيه من مشكلات وصعوبات (العبد، 2007، ص 463- 464).

وعليه فقد استخدمت الرسوم للكشف عن الجانب اللاشعوري للشخصية، إذ تحمل الرسوم دلالات تساعد في التشخيص النفسي لحالات الأفراد كبارا كانوا أم صغارا. كما تعد الرسوم وسيلة علاجية نظرا لوظيفتها التنفيسية وقدرتها على تطهير الفرد من آلامه النفسية. لقد توصل العلماء إلى العديد من الاختبارات التي تعتمد الرسوم كوسيلة تشخيصية (العناني، 2002، ص69-70).

تؤكد جميع الدراسات على أن الفن مهما اختلفت طرائقه بما في ذلك الرسم ما هو إلا وسيلة من وسائل التعبير عن النفس بكل ما تحتويه من مشاعر وأفكار وخبرات كما اعتمدت معظم البحوث على عدد من الاختبارات ومقاييس الرسم مثل اختبار

كل من «جودانف» و «ماكوفر» و»روشاخ» إلى غير ذلك من المقاييس التي تبرز اللاشعور في صورة مرئية يمكن تشخيصها (الصايغ، 2001، ص124).

على الرغم مما أسهم به هذا المنحى التحليلي من الكشف عما يمكن أن تزودنا به الرسوم من معلومات كوسيلة اسقاطية تشخيصية علاجية، إلا أن من بين ما يؤخذ عليه هو تركيز كل الاهتمام على تأثير العوامل المزاجية و الانفعالية و اللاشعورية وإغفال العوامل الإدراكية العقلية. و تناول الآثار و الإبداعات الفنية باعتبارها نتاجا للحالة الانفعالية، و تعبيرا عن المواد الغريزية و المحتويات اللاشعورية و الإحباطات و عقد الطفولة مما ينطوي على نظرة سلبية قاصرة لكل من الطفل و الفنان البالغ.

2-5- النظرية التجريبية السلوكية:

ووفقا لهذه النظرية فإن الرسوم هي ناتج نهائي يتشكل بفعل العوامل البيئية، وينمو نتيجة للتعزيز، ويعبر عن مدى نجاح أو إخفاق الطفل في أداء المهمة التي كلف بها. وذلك بمقارنة أدائه بالأهداف المحددة مسبقا، والتي تتناول أمورا مثل الإحساس باللون التناسب، المنظور...الخ (العناني، 2002، ص62). وبصفة عامة، فإن التفسيرات السلوكية لا تعتمد على وجهة نظر ميكانيكية بسيطة، بل على التفاعل بين الإدراك والكائن المتعلم، وتتابع المنبهات البيئية التي نشأ بعضها من خلالها استجابات الكائن نفسه (فرج، 1992، ص52).

وإذا نظرنا إلى العملية الفنية فإننا نجدها توفر خبرات عقلية حيث أنها تقوم بتنمية القدرة على التفكير، وخبرات نفسية حيث أنها تعطي الفرصة للتعبير الداخلي، وتوفر طرق عديدة في اكتساب العادات المرغوبة، بالإضافة إلى أن الممارسة للعمل الفني تقوم بتنمية القدرات الحركية وصقل الخبرات الجسمية (فراج و آخرون، 2004، ص48-51).

3-5- النظرية المعرفية:

تمثل نظرية «بياجيه» Jean Piaget عالم النفس السويسري وجهة نظر في العلاقة بين القدرات الفنية المتزايدة للطفل والتكيف أثناء الممارسة الفنية. وقد رأى «بياجيه» أنه توجد علاقة قوية في المواقف الجديدة وأن النمو في المواقف يحدث بسبب عمليتين أطلق عليهما التمثيل Assimilation والتوسيع Accommodation والتمثيل الفني لممارس الفن هو عملية إدماج Incorporating مثير فني جديد في نظرة الطفل المعرفية عن العالم المحيط به. أما التوسيع فهو عملية تغيير نظرة

المتعلم المعرفية والسلوكية، عندما تتطلب المعلومات الجديدة هذا التغيير، وأوضح «بياجيه» وجود توتر دائم بين التمثيل وبين الأفكار القديمة والحديثة لدى المتعلم والتوسيع الذي يشير إلى تغيير الأفكار القديمة لمقابلة المواقف الجديدة، ويؤدي هذا التوتر إلى النمو العقلي. ويرى بياجيه أن الطفل ينمو فنيا بنموه العقلي، حيث يصاحب ذلك قدرات ابتكاريه متدرجة وأن هذا يتوقف على المراحل التي يمر بها (الهنيدي، 2009، ص106).

لقد أكد الباحثون أن رسوم الأطفال تحكمها تداعياتهم المعرفية ومدركاتهم العقلية عن الأشياء التي يرسمونها أكثر مما تحكمها صورة هذه الأشياء ذاتها، ولقد أشار «فيولا» Viola إلى أن الخطأ الكبير في تدريس الفن بطريقة كلاسيكية للأطفال نتج أساسا عن عدم المعرفة بأنهم يرسمون ما يعرفونه لا ما يرونه بطريقة لاشعورية (فراج و آخرون، 2004، ص53).

4-5- النظرية الإدراكية أو نظرية الجشطالت:

يتناول «أرنهايم» Arnheim الرسم أو الفن بصفة عامة من منظور إدراكي، ويميز بين خاصيتين في الرسم : التعبير والتقليد. ولا يخرج التقليد عند «أرنهايم» عن كونه عملية نقل للمظهر المرئي ثنائي الأبعاد للأشياء. مثال ذلك نقل الحروف أو الأرقام الذي يقوم به الطفل عند تعلمه الكتابة. وهو ينكر أن يكون ذلك ما يفعله الطفل في رسومه الحرة للأشياء ثلاثية الأبعاد . ويرى «أرنهايم» إنه من الخطأ اعتبار رسوم الأطفال تشويها في التكوين أو نقصا به إذا لم تتفق مع الواقع المرئي، ذلك أن الرسوم تعتمد على هدف معين في ذهن الطفل ويرى أنه يندر أن تبدو الأشياء في صورة ساكنة فنحن نغير باستمرار صور الأشياء، ولهذا فعندما يرسم الطفل المنزل من الداخل والخارج معا، فإن هذا تفسير صحيح لخبرته البصرية للبيت. و بالمثل ليست الخبرة البصرية الواقعية فقط هي غير الساكنة، بل خبرة الطفل التصويرية أيضا، التي يبدو فيها أكبر ميل للحركة لا الثبات (فرج، 1992، ص48-49).

يتبين مما سبق تعدد المداخل التي تناول من خلالها الباحثون رسوم الأطفال. ويبدو أن هذا التعدد يرجع إلى اعتبارات مختلفة من أهمها رسوم الأطفال ذاتها، وما تنطوي عليه من تعقد سواء من حيث العمليات الحس-حركية، و العقلية و النفسية، و الاجتماعية و الفنية الجمالية. إن رسوم الأطفال إذن هي محصلة لكل هذه العوامل المرتبطة و المتفاعلة و نتاج مركب منها جميعا.

6- تحليل رسوم الأطفال و دلالاتها النفسية:

تقول «الهنيدي» أن هناك دلائل عامة نستدل عليها من رسومات الأطفال وتدل على نوع الشخصية. فالطفل العصبي عندما يرسم فإنه يضغط بالقلم وخطوطه غير منظمة والصور غير واضحة وقد يكسر سن القلم بسبب التوتر وقد لا يكمل الرسم.

- أما الطفل المنطوي عادة تكون رسوماته صغيرة الحجم ويترك مساحات كبيرة في الورقة خالية، وقد يستخدم الظلال الداكنة ونلاحظ أنه بطيء الحركة في الرسم. أما الطفل الانبساطي فعادة تكون رسوماته كبيرة ويستفيد من مساحة الورقة في الرسم ونلاحظ أنه سريع الحركة في الرسم أما الطفل الذكي فتكون رسوماته غنية بالتفاصيل والدقة في الرسم وفي إظهار الحركة (الهنيدي، 2009، ص75-76).

من خلال تحليل رسوم الأطفال يمكن استخلاص مظاهر و أسس صالحة لتفسير الشخصية لديهم و منها:

- الرسوم التلقائية العاكسة لداخل الطفل تعتبر خاصية للأطفال ذوي المشاكل العاطفية الحادة.
- يشير عدم تناسق الأحجام و الأبعاد في الصور إلى وجود شحنة عاطفية متزايدة لدى الطفل تجاه الشخص الذي يرسمه.
- يكشف غياب اللون في بعض العناصر في اللوحة عن فراغ عاطفي و أحيانا نزعة ضد الغير.
- الرسومات التي تحتل حيزا محدودا من الصفحة تعكس حالة من ضعف الاعتزاز بالذات أو الميل إلى العزلة في شخصية الطفل، على عكس ما تعكسه الرسومات التي تحتل حيزا واسعا على لوحة الرسم يكاد يغطي سطحها كاملا ليعبر عن النزوع إلى السيطرة و حب التملك و إلى النشاط الزائد لدى الطفل (عايش، 2008، ص 43-44).

وتشير «الهنيدي» أنه عادة ما تدل الرسوم الضخمة لشكل الإنسان على العدوانية والأطفال سيئي التوافق يميلون إلى رسم شكل إنساني مبالغ فيه. عادة ما يقال عن الرسوم الضئيلة لشكل الإنسان أنها تدل على مشاعر النقص وعدم الكفاءة وانخفاض تقدير الذات والقلق والجبن والخجل والانقباض والميول الاكتئابية والاعتمادية، والطفل الانطوائي يرسم الشكل الإنساني صغير جدا وغالبا ما يهمل ملامح الوجـه وتفاصيلـه.

- الرأس: إذا بالغ الطفل في تكبير حجم الرأس فهذا يدل على تضخم الأنا

لديه أما الأطفال المتوافقين نفسيا فإنهم يرسمون الرأس بشكل ملائم للجسم (الهنيدي، 2008، ص55). إن الرأس وملامح الوجه يعبران بصفة عامة عن الحاجات الاجتماعية، و الوجه يعتبر علامة للتوافق الاجتماعي، ولذلك فإن تأكيده يتضمن محاولة شعورية للاحتفاظ بصلات اجتماعية مقبولة، وعلى منطقة الرأس يسقط الطموح الذهني والدافع إلى الضبط العقلي للحوافز، أو الامتدادات الخيالية للشخصية، أو كل هذه معا (فرج، 1992، ص32) .

- الأذرع والأيدي: تكون محملة بالمعاني السيكولوجية مثل الطموح والثقة والكفاءة والعدوان وربما الشعور بالذنب. وأن الأذرع الطويلة القوية تعبر عن الطموح والرغبة في التحكم والسيطرة وأحيانا العدوانية. أما الأذرع الطويلة الضعيفة تعبر عن الحاجة إلى المساندة والعون. والأذرع القصيرة تعبر عن انعدام الكفاءة أو الشعور بنقص الكفاءة. ويدل حذف الأذرع من الشكل بأن الطفل يشعر بعدم الكفاءة وانعدام القوة وأيضا عدم الشعور بالأمان وصعوبة التعامل مع البيئة. ويترجم التعبير عن القلق بالأذرع المرفوعة والفم المقلوب والأذرع المتجهة إلى الداخل (الهنيدي، 2009، ص77).
- الفم: الأطفال كثيرو الحديث أو العدوانيين يرسمون فما كبيرا جدا بأسنان ظاهرة ذات حجم كبير كما لو كانوا على استعداد للاعتداء على الآخرين، و الأطفال المتوافقين نفسيا يميلون غالبا إلى رسم حجم الفم مناسبا بالنسبة للجسم و قلما يرسمون أفواها بأسنان.
- العيون: الأطفال المضطربون الذين يشعرون بأنهم مراقبون أو متحكم فيهم كثيرا ما يرسمون عيونا كبيرة أما الذين يميلون إلى رسم العين على شكل دوائر صغيرة فهذا يدل على الاعتمادية و الخجل و قلة التفاعل مع الآخرين، و كذلك يكون حذف الطفل لعيون الشكل الإنساني دليلا على عدم الرغبة في الاختلاط بالآخرين (عايش، 2008، ص 44-45).
- الأنف: الأطفال المتوافقون ذاتيا يرسمون الأنف مناسب للجسم و التأكيد على فتحتي الأنف و تكبيرهما يدل على العدوان.
- العنق: الطفل الذي يرسم عنقا مبالغا في طوله يعني أن هناك مصاعب في الوصول إلى تحقيق رغباته المطلوب إشباعها و أما الأطفال الذين يقومون بحذف العنق نهائيا فهم يعبرون عن معاناتهم في المدرسة أو البيت (الهنيدي، 2009،

ص56).

كما تجدر الإشارة إلى أن للألوان دلالات نفسية مهمة و لها علاقة بالحياة العاطفية و الانفعالية للفرد. و من الشائع تقسيم الألوان إلى فئتين أساسيتين:

أ- الألوان الدافئة:

أهمها الأحمر و الأصفر و البرتقالي و البنفسجي، و هي تشير إلى: الانفتاح العاطفي و العلائقي، سيطرة الحياة الانفعالية، البحث عن الحياة التي تتميز بالحرارة العلائقية. كما تشير إلى الانبساط، التوجه نحو الخارج و العلاقات. و قد تشير إلى نزوة مفرطة، ميل للتوتر و الإثارة و إفلات النزوات من الضبط بشكل يعيق التكيف.

ب- الألوان الباردة:

أهمها الأزرق و الأخضر و الرمادي و الأسود. و هي تشير إلى: سيطرة العقلانية، و البرود العاطفي و الحياد و الانغلاق على الذات و العزلة عن العالم الخارجي، و الميل للتأمل و الاستقلالية، قمع العواطف و كبحها، امتثال و رضوخ للقواعد (عباس، 2005، 369-370).

كما يؤكد روير (1989) Royer أن الألوان يمكن أن تكون موضوع للتعبير عن الذات و العواطف وعن الانفعالات. و يوجد ثلاث اتجاهات للألوان. مجموعة الألوان الدافئة وهي الأصفر، الأحمر والبرتقالي وتمثل كل ما يبعث في النفس من عواطف وتعبر عن النشاط، أما مجموعة الألوان الباردة وهي الأزرق، البنفسجي والأخضر فهي تعمل على تهدئة النفس وإراحة الأعصاب فتشيع فيها الهدوء والسكينة. وهناك الألوان التي يطلق عليها بالألوان المحايدة وهي الأسود، الرمادي والبني والتي تتبع حالات الصدمات والصعوبة في التعبير عن الذات(Vinay, 2007 , P64) .

الخلاصة:

إن ممارسة نشاط الرسم يعد وسيلة إسقاطية، يعكس من خلالها الطفل مفهومه عن ذاته و عن الآخرين، و مدى علاقته بهم و اتجاهاته نحوهم. كما يعكس ما قد يحمله في داخله من حاجات و مشاعر و انفعالات و مخاوف في صور مرئية، مستعينا على ذلك بمختلف الأساليب و الصيغ البلاغية التشكيلية كالإهمال و التصغير و الحذف و المبالغة. و من ثم فإن الخطوط الناتجة أيا كان نمطها و طبيعتها فهي تزودنا ببعض

المعلومات عن شخصية صاحب الرسم. و بهذا يكون نشاط الرسم وسيلة فعالة لفهم الأطفال و تفسير المعاني و الأبعاد اللاشعورية للأشكال و الرموز المتضمنة في التعبير الفني و ملاحظة العلاقة الوثيقة بينها و بين الشخصية، حتى يتم تشخيص و علاج الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الطفل و تحقيق الصحة النفسية له.

المراجع:

1. فراج، عفاف أحمد محمد و حسن، نهى مصطفى محمد عبد العزيز، الفن وذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2004، ص -48 53، ص 56-57، ص 180.
2. فرج، صفوت، الذكاء ورسوم الأطفال، القاهرة: دار الثقافة، 1992، ص 32، ص 48-49، ص 52.
3. فالنتينا وديع سلامة الصايغ، فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة،رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية الفنية، مصر، 2001، ص 80، ص 124.
4. القريطي، عبد المطلب أمين، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، مصر: دار المعارف، ط 1، 1995، ص 28، ص 191-192، ص 242-244.
5. عباس، فيصل، العلاج النفسي و الطريقة الفرويدية، بيروت: دار المنهل اللبناني للطباعة و النشر، بيروت، 2005، ص 369-370.
6. العبد ، سعد السيد سعد، تربية طفل ما قبل المدرسة الواقع وطموحات المستقبل، مصر: المركز القومي للبحوث التروية والتنمية، ، 2007، ص 463-464.
7. عطية ، نعيم، ذكاء الأطفال من خلال الرسوم، بيروت : دار الطليعة، 1982، ص 43-45.
8. العناني، حنان عبد الحميد، الفن و الدراما و الموسيقى في تعلم الطفل، عمان: دار الفكر للطباعة و النشر، ط 1، 2002، ص 62، ص 69-70، ص 73-75، ص 80، ص 82-83.
9. عايش ، أحمد جميل، أساليب تدريس التربية النية والمهنية والرياضية، عمان: دار المسيرة، 2008، ص 36، ص 38، ص 43-44، ص 44-54.
10. الهنيدي ، منال عبد الفتاح، التربية الفنية لطفل الروضة، عمان: دار المسيرة،

2008، ص 35-36، ص 55.
11. الهنيدي ، منال عبد الفتاح، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، عمان: دار المسيرة، 2009، ص 15، ص 20، ص 56، ص 65، ص 75-77، ص 92، ص 106.
12. يحي ، خولة أحمد و عبيد ، ماجدة السيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة، عمان: دار المسيرة، 2007، ص 284.
13. Vinay, Aubeline, Le dessin dans l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent, Paris : Dunod,2007,p 64.

أثر تدريب معلمي الرياضيات على استخدام نموذج مقترح في التعلم الفعال في اكتسابهم بعض مهارات التدريس وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات

د. تيسير خليل القيسي، جامعة الطفيلة التقنية، كلية العلوم التربوية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريب معلمي الرياضيات على استخدام نموذج مقترح في التعلم الفعال في إكسابهم بعض مهارات التدريس وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، وتم إعداد نموذج في التعلم الفعال متضمناً استراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني وحل المشكلات، وقد طُبقت الدراسة على عينتين: العينة الأولى من معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الطفيلة، بلغ عددهم (10) معلمين دُرّبوا على استخدام النموذج المقترح، وتم قياس أدائهم قبليا وبعدياً بواسطة مقياس الأداء لمهارات التدريس، والعينة الثانية طلاب المعلمين الذين دُرّبوا على استخدام النموذج المقترح وهم طلاب الصف السابع الأساسي، وقد بلغ عددهم (221) طالباً تم تدريسهم باستخدام النموذج المقترح، وتم قياس أدائهم بواسطة اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات قبلياً وبعدياً، واستخدم اختبار"ت" للمجموعات المترابطة، لاختبار فرضيات الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α<0.05) بين متوسطي أداء معلمي الرياضيات على مقياس الأداء لمهارات التدريس الفعال قبل تدريبهم على النموذج المقترح، وبعده لصالح التطبيق البعدي.

2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α<0.05) بين متوسطي أداء طلاب الصف السابع الأساسي في الأداء القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي.

3- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05>α) بين متوسطي درجات طلاب الصف السابع الأساسي في الأداء القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تبنى المعلمين لنموذج التعلم الفعال المقترح، وإجراء دراسات للتعرف على أثره في تدريس الموهوبين والمتأخرين دراسياً، ودراسات مقارنة مع نماذج أخرى، وتصميم منهاج الرياضيات بشكل يراعي استخدام هذا النموذج، وتناول أثره في متغيرات أخرى كالتفكير الرياضي، وتنمية الدافعية، والتفكير الناقد.

الكلمات المفتاحية:

مهارات التدريس، التعلم الفعال، الاتجاه نحو الرياضيات، التحصيل الرياضي.

ABSTRACT

The Effect of Training Mathematics Teachers on using a Proposed Active Learning Model in Acquiring Some of the Instruction Skills and the Achievement and Attitudes of their Students in Mathematics.

Dr. Taiseer Khalil Alqaysee*

The objective of this study is to investigate the effect of training mathematics teachers on using a proposed Active Learning Model in acquiring some of the instruction skills and the achievement and attitudes of their students in mathematics.

In order to achieve this objective, the experimental methodology was used, where the study was applied on two samples: A sample of (10) male mathematics teachers were randomly selected from the governmental schools in Tafila Education Directorate who trained on using the proposed model; their pre and post performances were measured by a scale of effective instruction skills performance.

The second sample was made up of seventh basic grade students (n=221) who were taught by the proposed model, and then a mathematical

achievement and attitude towards mathematics were measured before and after applying the proposed model.

In order to test the hypothesis of the study, (T-test) for the correlated groups was used. The findings of the study were as follows:

1- There were statistically significant differences at the level of (α< 0.05) between the means of the mathematics teacher's performance on the active instruction skills performance measure before and after being used the proposed model in favor of the post application.

2- There were statistically significant differences at the level of (α <0.05) between the means of the performance of the fifth elementary grade students (study sample) in the pre and post performances on the scale of attitude towards mathematics in favor of the post application.

3. There were statistically significant differences at the level of (α < 0.05) between the averages of the performance of the seventh basic grade students (study sample) in the pre and post performances of the achievement test in favor of the post application.

In the light of the findings, the study recommended that more emphasis on instructional practices should be taken into account, and further studies on this issue should be conducted using other variables such as motivation, mathematical thinking, critical thinking etc.

مقدمة:

التدريس فن أدائي يبدع المدرسون في أساليبه ويوظفون جميع قدراتهم المعرفية والشخصية لاستثارة تفكير الطلبة، وحبهم للتعلم، وجذب انتباههم، ومستوى هذه القدرة الفنية في الأداء يحدد تميز المدرس القدير في أدائه (الخثيلة، 2002).

ولما كان المعلم عنصرا هاما ومؤثرا وترتبط به النواتج التعليمية التعلمية المراد تحقيقها ارتباطا وثيقا؛ فمن الضروري أن يقوم بالأدوار التي تسهم في تحسين أدائه التدريسي لتنعكس إيجابا على ما يكتسبه طلبته من معارف، واتجاهات، وقيم،

ومهارات، ويؤكد روزنشاين وبيرلنر (Rosenshine & Berliner ,1999) على أهمية مهارات التعلم الفعال للمعلم وعلى دورها الايجابي والفعال في عملية التعلم والتعليم الصفية، وحتى يقوم المعلم بدوره التدريسي الفعال لا بد من أن يكتسب كفايات تدريسية يمارسها داخل الصف تؤهله للقيام بواجبه على أكمل وجه، ولن يستطيع المعلم أن يقوم بتلك المهام والأدوار إلا من خلال حسن إعداده وتدريبيه؛ ولذلك أصبحت عملية الإعداد والتدريب تشغلان بال الكثير من التربويين والقائمين على العملية التعليمية (متولي، 2004).

لقد حظي موضوع إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة بالمزيد من اهتمام المسئولين في مختلف الدول وذلك على أساس افتراض هام هو أن المتعلم طرف ايجابي في العملية التعليمية يشارك بفاعلية وحيوية إلى جانب المعلم إذا أحسن المعلم إتاحة الفرص المناسبة لتعليمه واتبع أسلوبا يساعد المتعلم على فهم المعلومات والخبرات وتنظيمها واستيعابها (الخطيب, 2008).

ومن أبرز ما يمكن تدريب المعلمين عليه هو التعلم الفعال، حيث أكدت بعض الدراسات على أهميته، ومنها دراسة سعادة وآخرون (2003) والتي أكدت على ضرورة تدريب المعلمين على أسلوب التعلم الفعال؛ لما له من أثر ايجابي في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية.

والرياضيات كمنهج دراسة ليس بمنأى عن التغيرات الحادثة في المجتمع، لما لها من أهمية كبيرة في إكساب الطلاب مهارات عديدة ومتنوعة، وقد يكون من المستحسن تطوير أساليب تدريس الرياضيات لتصبح قادرة على الارتقاء بمستوى تفكير الطلاب لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي في شتى مجالات المعرفة.

ونظراً لما تتميز به الرياضيات من مميزات كثيرة؛ فقد جعلت العديد من دول العالم تدعو إلى إعادة النظر في مناهجها، وبدأ تعليم الرياضيات وتعلمها يتحول من كون الطالب متلقياً للمعلومات إلى طالبٍ يبني معارفه ومعلوماته الرياضية بنفسه ويعالجها مستثمراً كل إمكاناته المعرفية والإبداعية بما يُكسبه ثقة في قدراته ويطلق طاقاته الكامنة (عبيد، 1998)

ويشير مينا (2004) إلى أنه من أهم التوجهات والتغيرات المستقبلية في تعليم وتقويم الرياضيات في العالم العربي هو إفساح المجال لتجريب بعض التوجهات الجديدة في هذا المجال مع تأثر بعض الطرق والأساليب المستخدمة ببعض التوجهات، ويضيف أبو الحمد (2004) إن من أهم التوجهات التي ينبغي الأخذ بها

عند تناول محتوى الرياضيات المدرسية العمل على زيادة التحصيل وتنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب من خلال تعليم مادة الرياضيات، وخاصة من خلال استخدام التعلم الفعال واستراتيجياته المختلفة.

يقدم مجال التعلم الفعال قائمة غنية بالاستراتيجيات، والتي تشمل التعلم التعاوني، والمناقشة، وحل المشكلات، والعصف الذهني وغيرها من الاستراتيجيات (عصر، 2002)، وهو نمط من التعلم يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي يقوم من خلالها بالبحث باستخدام مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية تحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه. وتشير الدلائل إلى أنه يجعل الطلاب مستمتعين بالتعلم، وتتكون لديهم القدرة على اكتساب المهارات والمعارف، مما يحول العملية التعليمية إلى شراكة ممتعة بين المعلم والمتعلم (بدير، 2008)، وبذلك يقع على عاتق الطالب عملية التعلم التي تساعده على بذل المزيد من الجهد والاستثمار الأمثل لقدراته العقلية والاستفادة من البيئة التعليمية الداعمة للتعلم النشط، والتي تربط المتعلم بالمادة الدراسية التي يتعلمها.

وفي الأردن بدأ الاهتمام بتطوير المعلم وتدريبه مبكراً منذ أن بدأت حركة التطوير التربوي عام 1987 التي أفردت محوراً مستقلاً من محاورها للمعلم من اجل تنميته اكاديمياً ومسلكياً من خلال إكسابه مهارات تدريسية مختلف كالتخطيط والتدريس والتقويم وإدارة الصف واستخدام تقنيات معاصرة، وتدريبه على احدث الطرق التدريسية، بغية إحداث نقلة نوعية في العملية التربوية في الأردن، وتحسين سوية الطلبة، بهدف إيجاد مخرجات تربوية ذات مستوىً عالٍ في التحصيل؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً على الجانب الوجداني لديهم، مما قد يسهم في تحسين اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية.

ومن هذا المنطلق تم تدريب معلمي الرياضيات بمحافظة الطفيلة في الأردن على بعض استراتيجيات التعلم الفعال، ومعرفة أثر البرنامج في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الأساسية باعتباره يتوافق مع ما تنادي به النظريات الحديثة مثل: نظرية أوزوبل، والنظرية البنائية لبياجيه، والتي تؤكد على إيجابية المتعلم في المشاركة وبذل الجهد والاهتمام بالمعنى في التعلم، والذي يجمع بين بعدين مهمين هما توظيف العقل من خلال الأداء الذهني، وتوظيف الرياضيات من خلال الممارسة والملاحظة والقيام بالتجارب والتطبيقات (سليمان، 2004).

مشكلة الدراسة:

نظراً لظهور مفهوم التعلم الفعال في بداية القرن الماضي، وازدياد التركيز عليه في بداية القرن الحالي كما ذكر سعادة وآخرون (2006)، وباستقراء بعض الدراسات السابقة في هذا المجال لاحظ الباحث أن هناك بعض الدراسات ركزت على تدريب المعلمين على بعض استراتيجيات التعلم الفعال مثل دراسات سعادة وآخرون (2003)، تابر (Taber, 1996)، وهناك دراسات تناولت استخدامه في عملية التعلم والتعليم مثل دراسة عصر (2002)، وكوي (Coy, 2001)، وحسن (1999)، ودراسات أخرى تناولت إستراتيجية التعلم التعاوني مثل دراسة المالكي (2002)، وهناك دراسات تناولت إستراتيجية العصف الذهني مثل دراسة الحربي (2002)، إلا أن تلك الدراسات لم تتناول تدريب معلمي الرياضيات على استراتيجيات التعلم الفعال، التي تتضمن التعلم التعاوني، والعصف الذهني، وحل المشكلات، ومعرفة مدى امتلاكهم لها وفاعلية ذلك على تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، ولم تنل اهتماماً من قبل الباحثين في مجال تعليم الرياضيات في البيئة الأردنية، ونظراً لانخفاض تحصيل الطلاب في الرياضيات وتغير اتجاهاتهم نحوها نتيجة إتباع طرق تدريس تقليدية، رأى الباحث أن يقوم ببحث أثر تدريب معلمي الرياضيات على استخدام نموذج مقترح في التعلم الفعال على إكتساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التدريس وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1- اقتراح برنامج لتدريب معلمي رياضيات على بعض مهارات التعلم الفعال.

2- التعرف على فاعلية النموذج المقترح في إكساب معلمي رياضيات بعض مهارات التدريس.

3- دراسة أثر النموذج المقترح في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات، وزيادة التحصيل فيها.

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء معلمي الرياضيات على مقياس الأداء لمهارات التدريس قبل تعرضهم للنموذج المقترح وبعده.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب الصف السابع

الأساسي في الأداء القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الصف السابع الأساسي في الأداء القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

أهمية الدراسة:

يؤمل من هذه الدراسة الإسهام في وضع نموذج لتدريب معلمي رياضيات على مهارات التعلم الفعال، واقتراح برنامج لتدريب معلمي الرياضيات على هذه المهارات؛ مما قد يفيد في تطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وقد تفيد المعلمين في تطوير طرائق التدريس وتحسينها، كما قد تفيد المعنيين بتطوير المناهج بحيث يحرصون على تحسين مناهج الرياضيات واستخدام التعلم الفعال وتشجيعه، ويؤمل أن تفيد الباحثين في إجراء المزيد من البحوث حول التعلم الفعال.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

1- اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمي الرياضيات في مدارس مختارة في محافظة الطفيلة في الأردن للعام الدراسي 2012/2011، وعينة من طلاب الصف السابع الأساسي فيها، ومحتوى الفصل الدراسي الثاني من كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي.

2- اقتصر التدريب على نموذج مقترح في التعلم الفعال مشتملا على التعلم التعاوني والعصف الذهني وحل المشكلات.

مصطلحات الدراسة

نموذج التعلم الفعال:

يعرفه سعادة، وآخرون (2006) بأنه عبارة عن طريقة تعلم وتعليم، حيث يشارك الطلاب في الأنشطة والتمارين بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية التعلم بأنفسهم تحت إشرافه، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف المرغوبة للمنهج، ويعرف إجرائياً: بأنه طريقة من طرق التعلم والتعليم يهدف إلى توفير البيئة التربوية الغنية بالمثيرات، والتي تتيح للطالب مسؤولية تعليم نفسه بنفسه مشتملا على التعلم التعاوني والعصف الذهني وحل المشكلات.

الاتجاه:

تعرف رمضان (2004) الاتجاه نحو الرياضيات بأنه " هو موقف الفرد نحو بعض الأفكار التي تتعلق بالرياضيات من حيث درجة صعوبتها وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع، ويقاس من خلال استجابة الطلاب على مقياس آيكن للاتجاه المستخدم في هذه الدراسة، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات المستخدم في هذه الدراسة.

التحصيل:»

هو مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره في خبرات ومواقف تعليمية تعلميه أبو علام (2002)، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المطبق في هذه الدراسة.

مهارات التدريس:

يقصد بها الإجراءات التدريسية التي يستخدمها معلمو الرياضيات للصف السابع الأساسي أثناء تدريسهم لمادة الرياضيات وتتمثل بالمهارات التي تتضمنها أداة الملاحظة الصفية المستخدمة في هذه الدراسة، والتي تشمل المجالات التالية: (التخطيط للدرس، التمهيد للدرس، تنفيذ الدرس، توجيه الأسئلة، توظيف الوسائل التعليمية، الاتصال وإدارة الصف، إنهاء الدرس وغلقه، تقويم الدرس.

الإطار النظري والدراسات السابقة

نموذج التعلم الفعال:

لقد بينت نتائج الأبحاث التربوية أن طريقة المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المعلم المعارف وينصت المتعلمون خلالها إلى ما يقوله هي السائدة، وبالتالي فهذه الطريقة لا تسهم في تعلم حقيقي، ونتيجة لذلك ظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق تدريس تشرك المتعلم في تعلمه، فعملية إنصات المتعلمين في غرفة الصف للمدرس أو لعرض بالحاسب لا يشكل بأي حال من الأحوال تعلماً فعالاً، وحتى يكون التعلم فعالاً ينبغي أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي، وبصورة أدق التعلم الفعال هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم فيما يتعلق بما يتعلمونه، ومن هنا يمكن تعريف التعلم الفعال بأنه « طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه (الحسين، 2007).

ويشير سعادة، وآخرون (2006) إلى أن التعلم الفعال طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، يشترك فيها الطلاب بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة، حيث يتشارك المتعلمون في الآراء بوجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم"، وتشير علي (2006) بأن التعلم الفعال هو فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتتضمن عددًا من الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تؤدي إلى تفعيل دور المتعلم، بحيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، ومن ثم يتوصل المتعلم للمعلومة عن طريق الاعتماد على نفسه، وكذلك في اكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني، ومن هنا فالتركيز هنا لا يكون على اكتساب المعلومات وإنما على الطريقة والأسلوب الذي يكتسب الطالب من خلالهما المعلومات والمهارات والقيم.

استراتيجيات التعلم الفعال:

أولاً- إستراتيجية التعلم التعاوني:

تعرفه كوجك (1992) بأنه "نموذج تدريس يتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، و أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية و اجتماعية إيجابية"، ويعرفه الشريف (2000) بأنه "تعلم الطلاب معاً من خلال تواجدهم في مجموعات صغيرة تضم المستويات التحصيلية المختلفة من أجل تحقيق هدف محدد يتمثل في إنجاز المهام الرياضية، حيث يشعر كل طالب بأنه شريك فعال ومسؤول عن نجاح أو فشل المجموعة".

ثانياً- إستراتيجية حل المشكلات:

حل المشكلة هي الطريقة التي يستخدم فيها الفرد المعلومات والمهارات التي اكتسبها سابقاً لمواجهة متطلبات الموقف الجديد، بحيث يعيد تنظيم ما تعلمه سابقاً ويطبقه على الموقف الجديد، أما طريقة حل المشكلات فتهدف لمساعدة الطلاب على إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم، وهي من الطرق التي تشجع على البحث والتساؤل والتجريب، وطريقة حل المشكلات تتطلب القدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الذي يواجهه الفرد (أبو زينة، 2003؛ عبد الحميد وآخرون، 2005 ؛ الهويدي، 2006)، ويرى الباحث أن حل المشكلة هو الأسلوب أو الطريقة

التي يتعامل بها الفرد مع المواقف المختلفة التي تقابله مستخدماً فيها معلوماته، ومهاراته السابقة.

وتسير طريقة حل المشكلات على وفق خطوات مرتبة ومتدرجة، وذلك من أجل الوصول للحل بأسهل طريقة وجهد، وهذه الخطوات قابلة للتغيير حسب الموقف والمعطيات حتى يصل الطالب إلى حل المشكلة، وهذه الخطوات كما ذكرها الهويدي (2006) هي: الشعور بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وصياغة الفرضيات، واختيار الفرضيات واختبارها، والتعميم، وأخيراً تطبيق التعميم في مواقف حياتية جديدة أخرى، أو القيام بحل مسائل حياتية أخرى عن طريق استخدام نفس الأسلوب.

ثالثا- إستراتيجية العصف الذهني:

يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استخداماً في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات في حقول التربية والتجارة وغيرها من المؤسسات التي تأخذ بما تتوصل إليه البحوث والدراسات العلمية من تطبيقات ناجحة في معالجة المشكلات المعقدة التي تواجهها هذه المؤسسات.

يعرفه جروان (2007) بأنه "استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة، وتهدف جلسة العصف الذهني أساساً إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث، وتعرفه بدير (2008) بأنه" إحدى أساليب المناقشة الجماعية التي تشجع بمقتضاها أفراد مجموعة مكونة من (5-12) فرداً بإشراف المعلم لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي، تلقائي وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تعد حلولاً لمشكلة محددة سلفاً، ويعرفه عجاج (2008) بأنه " توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، ويعرفه الصالح (2005) بأنه "أسلوب يستخدم من أجل حفز وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية حول موضوع معين خلال فترة زمنية محددة يمكن الخروج بهذا التعريف الذي تتبناه هذه الدراسة وهو أن العصف الذهني: أسلوب إبداعي يتم فيه استخدام العقل، وقدراته المختلفة، من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار والآراء الإبداعية لحل مشكلة ما أو معالجة موضوع ما، في جلسة مناقشة جماعية أو فردية تتكون من عدد قليل من الأفراد، في جو مفتوح غير نقدي يساعد على الإبداع وطرح المزيد من الأفكار.

الاتجاه:

يشير مفهوم الاتجاه إلى استعداد مكتسب يتكون لدى الفرد نتيجة لتأثير بعض العوامل في حياته بحيث تكون استجاباته ايجابية أو سلبية نحو الأشخاص، أو الأفكار، أو الموضوعات، ويؤلف نظاما معقدا من مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة (نشواتي، 2003).

ويشير نشواتي (2003) إلى أن للاتجاه ثلاثة مكونات هي: عاطفي يحدد شعور الفرد حيال موضوع الاتجاه، ومكون معرفي يحدد ما يعرفه الفرد عن هذه الموضوع، ومكون سلوكي يحدد نزعة الفرد للتصرف وفق نمط سلوكي معين.

وتتسم الاتجاهات بعدة خصائص؛ فهي تكوينات افتراضية يُستدل عليها من السلوك الظاهري، وقد تكون سلبية أو إيجابية، ولها أهمية اجتماعية وشخصية ويتم اكتسابها وتعديلها بالتعلم، والملاحظة، وبمبادئ الإشراط الكلاسيكي والإجرائي، وهذا يُبرز دور المعلم من حيث كونه نموذجا ومعالجا لهذه المبادئ، ويكون له الدور المنظم والمضبوط في تغيير اتجاهات التلاميذ نحو أنفسهم وذواتهم ونحو المواضيع والمواقف والمواد التي تعرض لهم في حياتهم (قطامي، 1998).

ويتفق معظم الباحثين على أن الاتجاه ميل أو استعداد مكتسب يؤدي إلى استجابة الفرد إلى الموضوع المحدد، أو استجابة الفرد إلى الموضوع المحدد استجابة إيجابية أو سلبية، إلا أنهم يختلفون حول طبيعة الاستجابات وتماسكها وترابطها بالموضوع المثير لها وشدتها نحو هذا الموضوع ومدى ثباتها في المواقف والأوقات المختلفة، وقد نتج عن هذا الاختلاف بين الباحثين ظهور تعريفات مختلفة للاتجاه.

وترى الدراسة الحالية أن تعريف الاتجاه نحو الرياضيات هو تلك الاستجابة التي تتكون من خلال مرور الفرد بخبرات تجعله يستجيب بالقبول أو الرفض إزاء القضايا التي تتعلق بالرياضيات من حيث درجة صعوبتها وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الاتجاه الخاص بذلك الاتجاه، وبذلك تلعب الاتجاهات دوراً رئيساً في توجيه سلوك الفرد وتساعده على التكيف والتوافق الشخصي والاجتماعي.

الدراسات السابقة

وهدفت دراسة يونس (1998) إلى بحث العلاقة بين القدرة على التفكير الرياضي وكل من القدرة على حل المسألة الرياضية والتحصيل الرياضي على عينة مكونة من (593) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في محافظة

الزرقاء في الأردن، وطبق عليهم اختبار التفكير الرياضي واختبار القدرة على حل المسائل الرياضية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين القدرة على التفكير الرياضي وكل من القدرة على حل المسائل الرياضية والتحصيل في الرياضيات.

وأجرى محمد (1998) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي، والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واتبع الباحث في دراسته، وقد بلغت عينة الدراسة (140) طالبا وطالبة من محافظة عمان قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث طبق عليهم اختبار تحصيلي واختبار للتفكير الرياضي، وقد أظهرت نتائج التجربة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لوحدة المعادلات، مما يشير إلى فعالية طريقة حل المشكلات في تنمية التحصيل، والتفكير بنوعية الاستقرائي، والاستدلالي.

وأجرى محمود (1999) دراسة في السعودية، هدفت إلى استقصاء أثر استخدام حل المشكلات في تدريس الرياضيات على تحصيل الطلبة في الهندسة والتفكير الرياضي بمجالاته المختلفة على عينة مكونة من (60) طالباً، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الرياضي، وأظهرت النتائج كذلك وجود ارتباط عالٍ موجب بين التحصيل الدراسي في الرياضيات والتفكير الرياضي .

وأجرت أبو عميرة (2000) دراسة هدفت إلى تجريب استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم التنافسي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، وقد تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً، وقد استخدمت الباحثة اختبارًا تحصيلياً لقياس التحصيل الرياضي، واختبار قياس قدرة الطالب على حل المشكلات الرياضية، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث في اختبار التحصيل الرياضي لصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث في اختبار حل المشكلات لصالح المجموعتين التجريبيتين.

هدفت دراسة كوي (Coy, 2001) إلى التعرف على أثر استخدام طريقة حل المشكلات كأحد أساليب التعلم الفعال في تنمية مهارات حل المشكلات لوحدة طرح وجمع الكسور العشرية وقسمتها، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الخامس الابتدائي بمدارس أوهايو، تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية

درست باستخدام طريقة حل المشكلات، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقد استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً في حل المشكلات تم تطبيقه قبل وبعد التجربة على المجموعتين، وقد توصل إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مهارات حل المشكلات لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى المالكي (2002) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها بمدينة جدة، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (75) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت أدوات الدراسة من وحدة الأشكال الرباعية مصاغة بطريقة التعلم التعاوني، ومقياس للاتجاهات، واختبار تحصيلي وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات بين طلاب المجموعتين.

وأجرى عصر (2002) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم الفعال القائم على المواد اليدوية في تدريس المعادلات والمتباينات الجبرية لطلاب الصف الأول المتوسط في السعودية، وقد تكونت عينة البحث من (60) طالباً وزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد استخدم الباحث اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ومما توصلت له الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الرياضيات واتجاه الطلبة نحوها لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى سعادة وآخرون (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدريب المعلمات على أسلوب التعلم الفعال في التحصيل الآني والمؤجل لديهن على عينة مكونة من (24) معلمة من معلمات الصفوف الأساسية بالمدارس الحكومية بمديرية قباطية التعليمية بفلسطين، وقد أعد القائمون على الدراسة أداتين من أدوات البحث، تمثلت الأولى في مادة تدريبية، بينما شملت الثانية اختباراً تحصيلياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة المدربة على التعلم الفعال، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمات عينة الدراسة في التدريب على أسلوب التعلم الفعال، تبعا لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من جانب المعلمات.

وأجرى الدميخي (2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في مجال التدريس بأسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مدينة الرياض، وتكونت عينة البحث من خمسة

معلمين من معلمي الرياضيات، وتكونت عينة الطلاب من (208) طالباً وزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكونت أدوات الدراسة من برنامج تدريبي للمعلمين، واختبارين تحصيليين في الرياضيات، وقد أظهرت الدراسة فاعلية النموذج التدريسي في مجال تدريب المعلمين على التدريس بأسلوب حل المشكلات، ووجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الكلي لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة التودري (2003) فقد هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية التعليم والتعلم الفعال على تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي، واحتفاظهم بالتعلم، وقدرتهم على ترجمة التمارين اللفظية إلى رموز، كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الإستراتيجية في تنمية التفكير الرياضي لدى الطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (84) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الابتدائي بمحافظة أسيوط، قُسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد طُبق عليهم ثلاث اختبارات، الأول اختبار تحصيلي في رياضيات الصف الثالث الابتدائي طبق بعدياً ومؤجلاً، والثاني اختبار في ترجمة التمارين اللفظية طبق بعدياً، والثالث اختبار في التفكير الرياضي طبق قبلياً وبعدياً، ومما توصلت له الدراسة من نتائج ،وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار ترجمة التمارين اللفظية واختبار التفكير لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت أبو الحمد (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات وميلهم نحو دراستها، وتكونت عينة الدراسة من (103) طلاب من طلاب الصف الرابع الابتدائي في محافظة المنيا حيث تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية أولى، ومجموعة تجريبية ثانية، وقد طبق عليهم اختبار تحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل والاتجاه، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل والاتجاه، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة التجريبية الأولى في الاتجاه فقط.

أجرى القيسي (2006). دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (68) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي، وقد طبق على مجموعتي الدراسة اختباران: احدهما تحصيلي والآخر في التفكير

الرياضي وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي ولصالح المجموعة التجريبية.

أجرى الطيطي (2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الرياضيات على عينة مكونة من (52) طالباً من طلاب ثانوية اربد الأولى في الأردن قسمت إلى مجموعتين تجريبية درست بطريقة العصف الذهني، وضابطة درست بالطريقة التقليدية، طبق عليهم اختبار في التفكير الناقد، واختبار تحصيلي، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني في كل من اختباري التفكير الناقد التحصيل الدراسي.

وأجرت البيومي (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة الكسور على التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في الجيزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (102) طالباً وطالبة من طلاب الصف الرابع الابتدائي وزعوا بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة درستا بطريقتي العصف الذهني والاعتيادية على الترتيب، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام اختبار تحصيلي، واختبار التفكير، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل والتفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال العرض السابق للدراسات السابقة أن هناك العديد من الدراسات قد تناولت التعلم الفعال من جوانب شتى، فقد أثبتت الدراسات السابقة فاعلية التعلم التعاوني في رفع تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات كما في دراسة أبو عميرة (2000)؛ أما دراسة المالكي (2002)، فقد أثبتت عدم فاعلية التعلم التعاوني في تحسين تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات؛ بينما أثبتت الدراسات السابقة عدم فاعلية التعلم التعاوني في تحسن اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات كما في دراسة المالكي (2002).

وأظهرت بعض الدراسات فاعلية التعلم الفعال أو الفعال في رفع تحصيل الطلاب كما في دراسة، ودراسة زينب أبو الحمد (2004)، وكذلك فاعلية التعلم الفعال في تحسين اتجاهات كما في دراسة كوي (2001).

وتبين أيضاً أن فاعلية إستراتيجية حل المشكلات لا تقتصر على إسهامها في رفع مستوى التحصيل للمتعلمين كما في دراسة محمد (1998)، بل تسهم في تنمية التفكير، ومساعدة الطلاب في حل المشكلات والمسائل اللغوية كما في دراسة محمود (1999).

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء النموذج المقترح والإطار النظري، واستفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة الكثير من الجوانب منها اختيار موضوع الدراسة في ضوء ما ورد من توصيات في بعض الدراسات السابقة والتي تؤكد إجراء مثل هذه الدراسة، كما تمت الإفادة من الدراسات السابقة في مجال استخدام المنهج المناسب لإجراء الدراسة، والتصميم المناسب، والإجراءات ونموذج التعلم الفعال المقترح.

منهج الدراسة

التصميم التجريبي الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين:

المجموعة الأولى:

عينة من معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة في الأردن للعام الدراسي 2012/2011 الذين يدرسون مادة الرياضيات لطلاب الصف السابع الأساسي وبلغ عددهم (10) معلمين، وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي.

المجموعة الثانية:

عينة من طلاب الصف السابع الأساسي من المديرية نفسها وبلغ عددهم (321) طالباً، وهم طلاب المعلمين الذين تم تدريبهم على استخدام نموذج التعلم الفعال المقترح.

أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة في الآتي:

أولاً: تصميم نموذج التعلم الفعال.

في ضوء ما تم التوصل إليه في الإطار النظري والدراسات السابقة، فقد تم تصميم النموذج المقترح وفق الخطوات التالية:

-1 تحديد الهدف العام والأهداف الخاصة لنموذج التعلم الفعال المقترح.

-2 إعداد محتوى النموذج المقترح.

-3 اقتراح طرق التدريس والأنشطة التعليمية، والوسائل المساعدة.

-4 تزويد النموذج المقترح باستراتيجيات تقويمية مناسبة.

-5 التأكد من صدق النموذج المقترح وملاءمته للتطبيق.

الهدف العام من نموذج التعلم الفعال المقترح والأهداف الخاصة:

يهدف هذا النموذج إلى إكساب معلمي الرياضيات بمحافظة الطفيلة بعض مهارات التعلم الفعال، وذلك عن طريق استخدام الطرق والوسائل والأساليب والأنشطة التي تساعد في تحقيق ذلك بما يسهم في تسهيل عملية اكتسابها، وتوظيف ذلك في تدريس الرياضيات، بما ينعكس على تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات.

الأهداف الخاصة لنموذج التعلم الفعال المقترح:

من المتوقع بعد نهاية تطبيق النموذج المقترح أن يصبح المعلم قادراً على:

1- تحديد أساليب وطرق التعلم الفعال.

2- تعريف التعلم التعاوني وتحديد عناصره.

3- تحديد دور المعلم والطالب في التعلم التعاوني.

4- التعرف على استراتيجيات التعلم التعاوني.

5- تعريف إستراتيجية حل المشكلة.

6- تحديد شروط حل المشكلات وخطواتها.

7- تحديد بعض استراتيجيات حل المشكلات.

8- تعريف إستراتيجية العصف الذهني.

9- استنتاج خطوات تحضير الدروس وفق هذه الإستراتيجيات.

10- تقويم تعلم الطلبة على وفق الاستراتيجيات السابقة.

وقد تم تلخيص محتوى النموذج المقترح وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم والزمن في ملحق (1).

تقويم النموذج المقترح:

تم عرض النموذج المقترح على المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس الرياضيات من أجل التأكد من الآتي:

1- سلامة الأهداف المصاغة وإمكانية تحقيقها وشمولها لكل العناصر.

2- ملاءمة طرائق التدريس لتحقيق أهداف النموذج المقترح.

3- ملاءمة تنظيم المحتوى ووحداته للأهداف.

4- مناسبة الأنشطة والوسائل المقترحة.

5- مناسبة أدوات التقويم.

وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول عدد من الأمور المتعلقة بزمن النموذج، ومحتواه، وأنشطته، والوسائل التعليمية المستخدمة فيه، وطرق التقويم المتبعة، وقد تم تعديل النموذج ليأخذ صورته النهائية في الملحق (1).

ثانياً: مقياس الأداء لمهارات التدريس.

قام الباحث بتصميم مقياس للأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية، وقد اعتمد الباحث في بناء هذا مقياس على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة، والأدبيات في المناهج وطرق التدريس العامة، وتدريس الرياضيات والمقابلات مع المختصين في مناهج الرياضيات ومشرفي الرياضيات بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الطفيلة، ومن خلال المصادر السابقة استطاع الباحث أن يصل إلى عدد من المهارات اللازمة للتدريس، وقد تم تصميمها على شكل أداة ملاحظة لأداء المعلم التدريسي؛ كما في الملحق رقم (2).

صدق مقياس الأداء لمهارات التدريس:

اشتمل مقياس الأداء لمهارات التدريس على (8) مجالات وتضمن كل مجال عدد من الفقرات تكون الإجابة عليها حسب مقياس ليكرت ذي التدريج الخماسي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف) بحيث يأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب وقد توزعت الفقرات كما في جدول (1) التالي:

جدول (1)

مجالات مقياس الأداء لمهارات التدريس وعدد فقرات كل مجال

الرقم	اسم المحور	عدد الفقرات
1	التخطيط للدرس	6
2	التمهيد للدرس	5
3	تنفيذ الدرس	6
4	طرح الأسئلة الصفية	6
5	توظيف الوسائل التعليمية	4
6	الاتصال وإدارة الصف	6
7	إنهاء الدرس وغلقه	4
8	تقويم الدرس	5
المجموع		42

تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين المختصين في طرق التدريس للتحقق من صدقه في قياس ما وضع من أجله, وتم تعديل مقياس الأداء لمهارات التدريس في ضوء آراء المحكمين واخذ صورته النهائية في ملحق(2).

ثبات مقياس الأداء لمهارات التدريس:

تم استخدام طريقة اتفاق الملاحظين في حساب الثبات وذلك بتطبيق معادلة كوبر (Cooper)، لحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين، وقد قام الباحث بتدريب (3) من مشرفي الرياضيات من مديرية التربية والتعلم بمحافظة الطفيلة على كيفية الملاحظة، وتم تحديد ثلاثة معلمين تمت ملاحظتهم من قبل الباحث، وأحد المشرفين في كل مرة وقد ظهرت النتائج كما في الجدول رقم (2).

جدول (2) نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظين على بطاقة الملاحظة

الملاحظة	المعلم	نسبة الاتفاق
1	الأول	90%
2	الثاني	86%
3	الثالث	91%
المتوسط العام		89%

نسبة الاتفاق = (عدد مرات الاتفاق) ÷ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف)×100

بالنظر إلى نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظين يتبين أنها نسبة مرتفعة، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظين (89%) وهي نسبة عالية مما يؤكد صلاحية مقياس الأداء لمهارات التدريس وصلاحيته للتطبيق، وأصبح في صورته النهائية كما في ملحق، (2).

ثالثاً: الاختبار التحصيلي.

تم إعداد اختبار لقياس تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في المحتوى المقرر في هذه الدراسة وقد تكون في صورته الأولية من (30) فقرة موضوعية وزعت حسب لائحة المواصفات على المادة الدراسية من الكتاب المدرسي بعد أن تم تحليل المحتوى وصياغة الأهداف السلوكية للمادة التي شملها الاختبار.

صدق الاختبار التحصيلي:

1- الصدق الظاهري:

عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من الخبراء والمحكمين بهدف معرفة صلاحية فقراته وبيان آرائهم حول سلامة صياغتها ومدى قياسها للأهداف السلوكية وقد عدت الفقرة صالحة إذا حصلت على موافقة (0.80) من المحكمين وقد تم تعديل بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين.

2- صدق المحتوى:

ويشار إليه بالصدق العيني إذ يتضمن تحليلاً لمحتوى الاختبار لتحديد مدى كفايته في قياس ما صمم لقياسه، ويتطلب تحديداً أدق للمجال الذي يقيسه وكلما كان المجال محدداً كان صدق المحتوى عالياً (أبو علام، 2002)، وللتأكد منه في الاختبار التحصيلي اعتمدت لائحة المواصفات دليلاً على صدق المحتوى وهذا ما تم عمله في هذه الدراسة إذ تم تحليل المحتوى وصياغة الأهداف السلوكية وتوزيعها على الوحدات الدراسية وأخذ رأي المحكمين فيها وبناء على ذلك عد الاختبار صادقاً صدق محتوى ؛ لأنه اختير من المحتوى الذي تم تدريسه.

ثبات الاختبار التحصيلي:

تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة للتحقق من وضوح الفقرات

والتعليمات والزمن المستغرق للإجابة وتحليل فقراته إحصائيا للحصول على معاملات الصعوبة والتمييز والثبات، وفي ضوء معاملات الصعوبة والتمييز وآراء المحكمين حذفت فقرتان من الاختبار وبقي في صورته النهائية مشتملا» على (28) فقرة ملحق (4)، أما ثباته فقد حسب بطريقة كودر ردتشاردسون 20 (KR-20) فبلغ معامل ثباته (0.88) وهو معامل ثبات مقبول.

رابعاً: مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

استخدم الباحث مقياس (ايكن) للاتجاه نحو الرياضيات والذي صممه لويس أيكن (Lewis R.Aiken) وقد تم تعديله للبيئة العربية من قبل الشناوي (2001) ويتكون هذا المقياس في صورته الأصلية من (20) فقرة معدة بطريقة ليكرت لقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات حيث كانت الفقرات (1 ، 2 ، 6 ، 7 ، 8 ، 10 ، 12 ، 13 ، 17 ، 16) سلبية الاتجاه، بينما الفقرات (3 ، 4 ، 5 ، 9 ، 11 ، 14 ، 15 ، 18 ، 19 ، 20) ايجابية الاتجاه.

ولتحقيق هدف الدراسة الحالية قام الباحث بالتأكد من صدقه وملاءمته للبيئة الأردنية بعرضه على مجموعة من المحكمين واجمعوا على ملائمته للبيئة الأردنية، وتم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا للتأكد من ثباته الذي بلغ (0.84) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach α)، ويعد مقبولاً لإغراض هذه الدراسة واخذ صيغته النهائية في ملحق رقم (3) .

تحليل النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

ينص الفرض الأول على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء معلمي الرياضيات على مقياس الأداء لمهارات التدريس قبل تعرضهم للنموذج المقترح وبعده.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) **(T-Test)** لعينتين مترابطتين لاختبار دلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والتطبيق، وتم استخدام مربع معامل ايتا **(Eat Square)** من أجل تحديد حجم الأثر، والجدول (3) يبين هذه النتائج.

جدول (3)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي أداء معلمي الرياضيات على مقياس الأداء لمهارات التدريس قبل تعرضهم للنموذج المقترح وبعده.

مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الاختبار القبلي	78.12	23.11	9	8.28	0.05	0.91
الاختبار البعدي	124.33	15.93				

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أداء معلمي الرياضيات على مقياس الأداء لمهارات التدريس ككل قبل تعرضهم للنموذج المقترح وبعده، وكانت الفروق لصالح الملاحظة البعدية، وقد بلغ حجم الأثر للبرنامج التدريبي لأداء معلمي الرياضيات على المقياس في الملاحظة البعدية (0.91)، وهي قيمة عالية، وهذا يعني أن (91%) من التباين الكلي للمتغير التابع (الملاحظة البعدية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (النموذج المقترح).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى وجود تصور كبير لدى المعلمين بأهمية النموذج، وقد ظهر ذلك من خلال حرصهم على الاستفادة منه والتطبيق الجيد لما تعلموه، كما إن مما يهدف إليه التعلم الفعال هو إكساب المعلمين للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة، والتي كان لها دور في الاكتساب الأمثل للمهارات المختلفة والتي تساعد على الإبداع والتميز، كما كان للنموذج دور بارز في إكساب المعلمين المتدربين مهارات التدريس الفعال، والتي تدفع المعلم لتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، واكتساب مهارات فعالة ومؤثرة في العملية التعليمية.

وكذلك يمكن أن يعزى الفرق إلى أن التعلم الفعال يتيح للمعلم المتدرب فرصة التفاعل مع المادة التدريبية، حيث إن رغبة المعلمين في اكتساب مهارات جديدة، والاندماج النشط في هذه الاستراتيجيات التعليمية، وتحسين أدائهم، كان له الدور البارز في اكتسابهم لمهارات التدريس المختلفة، والذي ظهر على القياس البعدي لأدائهم، يضاف إلى ذلك رغبة المعلمين في تعلم أساليب واستراتيجيات جديدة تجعلهم في حالة نشاط دائم ومستمر، هي التي فتحت المجال أمامهم لاكتساب مهارات تدريسية تضمنها النموذج المقترح.

وقد مكن التعلم الفعال المعلمين المتدربين من العمل في مجموعات تعاونية؛ حيث

تبادل الأفكار مع الزملاء، مما جعلهم يعيشون حالة من التحدي مع أنفسهم ومع زملائهم في تعلم وإتقان مهارات التدريس، كما إن تطبيق أساليب الحوار، والمناقشة وحل المشكلات، والتعلم الذاتي، والعصف الذهني كتقنيات تزيد من فاعلية نموذج التعلم الفعال في إكساب المعلمين المتدربين مهارات التدريسية فعالة، وإن ارتباط محتوى البرنامج التدريبي بمحتوى الرياضيات التي يقوم المعلم بتدريسها، جعل المعلم المتدرب يدرك أهمية مثل هذا البرنامج، وذلك لأنه يمسّ حاجة ملحة لديه، وبالتالي نشط المعلم في تلقي البرنامج، واكتساب مهارات التدريس، وأن هذه هي أحد الأهداف التي يسعى التدريب أثناء الخدمة إلى تحقيقها.

وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من سعادة وآخرون (2003)، ودراسة ويلكوكسون (1995)، ودراسة تابر (Taber, 1996)، ودراسة الدميخي (2003)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أداء المعلمين لصالح التطبيق البعدي لمهارات التدريس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

ينص الفرض الثاني على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب الصف السابع الأساسي في الأداء القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي أداء طلاب الصف السابع الأساسي في الأداء القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات تمَّ استخدام اختبار (T-test) لعينتين مترابطتين والجدول (4) يبين هذه النتائج.

جدول (4) نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطات أداء طلاب الصف السابع الأساسي في الأداء القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الاختبار القبلي	66.23	14.22	320	**17.41	0.05	0.73
الاختبار البعدي	83.44	18.93				

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أداء طلاب الصف السابع الأساسي في الأداء القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي، وقد بلغ حجم تأثير نموذج التعلم الفعال المقترح في اتجاه الطلاب نحو الرياضيات للتطبيق البعدي

(0.73)، وهي قيمة متوسطة، وهذا يعني أن (73%) من التباين الكلي للمتغير التابع للتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه يرجع إلى تأثير النموذج المقترح.

يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى المزايا التي يتمتع بها التعلم الفعال، حيث يسهم في مساعدة الطلاب على التفاعل الدائم، وتنمية التفكير والاعتماد على النفس في التعلم، بما ينعكس على الجانب النفسي للطالب، وبالتالي تكون اتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات، وأن البيئة التعليمية التي يوفرها التعلم الفعال تجعل الطالب يتعلم في مناخ مريح بعيداً عن التعقيد والرتابة مما أدى إلى حبه للرياضيات، كما إن المشاركة الفاعلة الإيجابية من جانب الطلاب في المواقف التعليمية أثارت الانتباه والدافعية نحو التعلم وأشبعت رغباتهم في التفاعل الإيجابي؛ الأمر الذي أدى إلى اتجاهات ايجابية نحو الرياضيات.

و قد يعود السبب إلى قدرة التعلم الفعال على إشباع حاجات الطلاب للتقدير والإنجاز من خلال تنوع استراتيجياته المختلفة وما قدمه التعلم الفعال من أنشطة تعليمية مشوقة مما كان له الدور البارز والفاعل في نمو اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من دراسة كوي (Koy,2001)، ودراسة التو دري (2003)، ودراسة أبو الحمد (2004)، التي أشارت إلى وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لاتجاه الطلاب نحو التعلم، بينما تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة المالكي (2002) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين التطبيق القبلي البعدي لاتجاه الطلاب نحو التعلم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

ينص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الصف السابع الأساسي في الأداء القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

للتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب الصف السابع الأساسي في الأداء القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي تمَّ استخدام اختبار (ت) (T-test) لعينتين مترابطتين، وال جدول (7) يبين هذه النتائج:

جدول (5) نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطات أداء طلاب الصف السابع الأساسي في الأداء القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي في الرياضيات.

مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الاختبار القبلي	14.35	8.65	220	*7.62	0.05	0.90
الاختبار البعدي	22.56	14.54				

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب الصف السابع الأساسي في الأداء القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وكانت الفروق لصالح الاختبار البعدي، وقد بلغ حجم تأثير النموذج المقترح (0.90)، وهي قيمة عالية، وهذا يعني أن(90%) من التباين الكلي للمتغير التابع (الاختبار التحصيلي) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (النموذج المقترح).

ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى طبيعة استراتيجيات التعلم الفعال التي تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، حيث تتاح له فرصة المشاركة الإيجابية النشطة في عملية التعلم ويوفر له قدرًا من الإحساس بالمسؤولية والاهتمام، وهذا يجعله يقبل على المشاركة في اقتراح الحلول المتعددة وإبداء رأيه، وبالتالي يؤدي إلي استغراق الطالب في بناء معرفته، مما يرسخ المعرفة في ذهنه ويؤدي إلى زيادة مستوى تحصيله.

وقد يكون السبب هو سيادة المناخ التعاوني النشط بين الطلاب مما أدى إلى زيادة تشجيع الطلاب أثناء المواقف التعليمية المختلفة، وإقبالهم على التعلم والتوصل إلى حلول ومقترحات يقومون بتدوينها ومناقشتها بشكل جماعي وتصحيح ما بها من أخطاء قبل عرضها على المعلم، مما أدى إلى تعلم فعال وبالتالي زيادة تحصيلهم في الرياضيات.

كما إن إستراتيجيات التعلم الفعال التي تم تطبيقها على الطلاب تساعد على الفهم، فهي تجعل الطالب هو المعني بالتعليم، وهو محور العملية التعليمية من خلال قيامة بالمهام والأنشطة الفردية والجماعية، والتي تساعد الطالب على اكتشاف المعرفة الرياضية وتطبيقها في حل المسائل الرياضية المختلفة، مما يؤدي إلى ترسيخها بذهنه، وأن الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم الفعال تركز على التعلم القائم على إدراك العلاقات بين عناصر المعرفة الرياضية من والمواقف الجديدة، ومقارنتها بما هو موجود لديهم، واستخدامها في مواقف جديدة، وهذا البناء للمعرفة لدى الطالب

يجعل التعلم ذا معنى وله قيمة لدى الطالب، وبذلك تترسخ عناصر المعرفة الرياضية من مفاهيم وتعميمات ونظريات في ذهن الطالب وتتكامل تلك الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة.

كما إن تطبيق استراتيجيات التعلم الفعال تساعد الطالب على إعادة صياغة المشكلة التعليمة أو الموقف الذي يمر به بحيث يخرج بشكل آخر عما كان عليه؛ مما يؤدي إلى زيادة تحصيله في الرياضيات، وربما يكون السبب في زيادة تحصيل الطلاب هو أحد الميزات التي يتميز بها التعلم الفعال في مساعدة الطلاب على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها، وتشجع الطلاب على المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية، وغيرها مما يتميز به التعلم الفعال؛ مما كان له الأثر الايجابي في زيادة تحصيل الطلاب في الرياضيات.

تتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات مثل دراسات كل من الدميخي (2001)، وكوي (Coy, 2001)، وأبو الحمد (2004)، والتودري (2003)، ومحمد (1998)، ودراسة أبو عميرة (2000) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للاختبار التحصيلي البعدي بعد استخدام برنامج تدريبي لإستراتيجية التعلم التعاوني من استراتيجيات التعلم الفعال، بينما تختلف هذه النتائج التي توصلت إليها دراسة مع دراسة المالكي (2002) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التحصيل البعدي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- تدريب معلمي الرياضيات على استراتيجيات التعلم الفعال؛ لما لها من أثر إيجابي على إكسابهم المهارات المختلفة للتدريس.

2- إجراء دراسة للتعرف على أثر استخدام نموذج التعلم الفعال على الطلاب الموهوبين، والطلاب المتأخرين دراسياً، ومدى وملاءمته لهم.

3- إجراء دراسات حول اتجاهات معلمي الرياضيات لتطبيق التعلم الفعال في تدريس الرياضيات.

4- إجراء دراسات تجريبية للمقارنة بين أثر استخدام استراتيجيات التعلم الفعال، وبعض استراتيجيات التدريس الأخرى على التحصيل والتفكير في الرياضيات.

5- تصميم منهاج الرياضيات وفق إستراتيجيات التعلم الفعال، والطرق الحديثة في التعلم والتعليم، من خلال الإكثار من الأنشطة التي تنمي التفكير لدى الطالب، والترابط المنطقي للموضوعات، والتدرج في عرض المعلومات من السهل إلى الصعب، وإفراد مساحة لإبداعات الطلاب.

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو الحمد، زينب طاهر توفيق (2004). فعالية استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات وميلهم نحو دراستها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا :كلية التربية .
2. أبو زينة، فريد كامل (2003). مناهج الرياضيات المدرسية و تدريسها، ط2 الكويت: دار الفلاح.
3. أبو علام، صلاح (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة:دار الفكر العربي.
4. أبو عميرة، محبات (2000). تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق ، مصر: مكتبة الدار العربية للكتاب.
5. بدير، كريمان (2008). التدريس الفعال، ط1 ، الأردن: دار المسيرة.
6. البيومي، وفاء صابر (2007). أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة الكسور على التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس : كلية التربية.
7. التودري ،عوض حسين (2003). إستراتيجية مقترحة لتدريس رياضيات الصف الثالث الابتدائي وأثرها على التفكير الرياضي وترجمة التمارين اللفظية والاحتفاظ بالتعلم، مجلة كلية التربية، المجلد 19، ع2، جامعة أسيوط: كلية التربية.
8. الطيطي، سعيد (2006). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.
9. جروان، فتحي عبد الرحمن (2007). تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات، ط3، الأردن: دار الفكر.

10.الحربي، على بن سعد (2002). أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: كلية التربية.
11.حسن، محمود محمد (1999). أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، العدد 15، الجزء الأول، جامعة أسيوط: كلية التربية.
12.الحمد، زينب طاهر توفيق (2004). فعالية استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات وميلهم نحو دراستها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا: كلية التربية.
13.الحسين، عبد الله سعيد (2007). شرح كامل لطريقة التدريس الفعال، موقع العيون دوت كوم، . http://www.aloyun.com
14.الخثيلة، هند ماجد (2002). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود، مجلة جامعة ام القرى، م12، ع2، ص ص 108 – 123.
15.الخطيب، أحمد (2008). اتجاهات حديثة في التدريب ، الأردن: عالم الكتب الحديثة.
16.الدميخي، عبد الله بن إبراهيم (2003). أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في مجال التدريس بأسلوب حل المشكلات في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: كلية التربية.
17.رمضان ، خيرية (2004). فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية لدولة الكويت، المجلة التربوية، العدد 72، المجلد الثامن عشر، الكويت: جامعة الكويت.
18.السامرائي، مهدي (1992). تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي دراسة تحليلية مقارنة، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.
19.سعادة، جودت أحمد وأبو زيادة، إسماعيل جابر وزامل، مجدي على (2003). أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التدريس الفعال في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد الثاني، جامعة البحرين:كلية التربية.

20.سعادة، جودت أحمد وفوزي، عقيل ومجدي، زامل (2006). التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار الشروق.
21.سليمان، رمضان رفعت (2004). فعالية التدريس الفعال في تدريس الإحصاء لطلاب المرحلة الإعدادية على تحصيلهم وتنمية الحس الإحصائي لديهم، المؤتمر الرابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة، جامعة بنها: كلية التربية.
22.الشريف، صلاح الدين حسين (2000). مدى فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد 16، العدد الأول، جامعة أسيوط.
23.الشناوي، عبدالمنعم (2001). العلاقة بين دافعية الانجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات، رسالة الخليج العربي، ع(29)، السنة (9)، ص ص 1-23.
24.الصالح، محمد علي (2005). التدريس الفعال، نقلاً عن موقع مدير دوت كوم، www.moudir.com.
25.عبد الحميد، شاكر وآخرون (2005). تربية التفكير - مقدمة عربية في مهارات التفكير، دبي: دار القلم.
26.عبيد، وليم تاوضروس (1998). رياضيات مجتمعية لمواجهة تحديات مستقبلية: إطار مقترح لتطوير مناهج الرياضيات مع بداية القرن الحادي والعشرين – قضايا فكرية، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الأول، جامعة الزقازيق: كلية التربية.
27.عجاج، صلاح عبد المحسن (2008). استراتيجيات التدريس الفعال, ط1, دار المسيرة، عمان.
28.عصر، رضا مسعد السعيد (2002). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، جامعة المنوفية: كلية التربية.
29.علي، هبة فوزي (2006). التدريس الفعال، ط1، مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.
30.كوجك ، كوثر حسين (1992). إستراتيجية تدريس تحقق هدفين، دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء 43، مصر: رابطة التربية الحديثة.
31.قطامي ، يوسف (1998). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، ط1 ، دار الشروق، عمان، الأردن.

32.القيسي، تيسير (2006). فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة العلوم التربوية - جامعة قطر، ع(12)، ص ص 301-325.
33.المالكي، عبد الملك (2002). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: الأردن.
34.متولي، علاء الدين سعيد (2004). تطوير برامج تدريب معلمي الرياضيات بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المؤتمر العلمي السادس عشر تكوين المعلم، مصر: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
35.محمد، صلاح عبد الحفيظ (1992). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات، مجلد 25، العدد 16، الجامعة الأردنية: عمان.
36.محمود، إبراهيم وجيه (1999). أثر استخدام حل المشكلات في تدريس الرياضيات على تحصيل الطلبة في الهندسة والتفكير الرياضي مدخل إلى علم النفس التعليمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة: مصر.
37.مينا، فايز مراد (2004). تطوير تعليم الرياضيات في مجتمع المعرفة، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
38.نشواتي، عبد المجيد (2003).علم النفس التربوي، ط3، عمان: مؤسسة الرسالة.
39.الهويدي، زيد (2006). أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، الإمارات العربية المتحدة - العين: دار الكتاب الجامعي.
40.يونس، محمد مصطفى (1998). مستوى التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية وعلاقته بالقدرة على حل المسألة الرياضية و التحصيل الرياضي، رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان: الجامعة الأردنية .

ثانيا: المراجع الأجنبية

41. Coy, J. (2001). Teaching Fifth Grade Mathematical Concepts: effects of word problems used with traditional methods", the Eric database No452.
42. Grace, L. (1994). Improving Problem-Solving Abilities of Third- Grade Students Through The Use of Problem-Solving Strategies, Dissertation Abstracts International, 63 (35), 2456-A.

43. Mastromatteo ,M.(1994). Problem–Solving in Mathematics, A classroom Teaching and change ,Vol.(1), Issue (2), P P (182190-) .
44. Rosenshine, B. & Stevens, R. (1989). Teaching Functions. Hand Book of Research on teaching, 3rd Ed. Macmillan Publishers, London.
45. Taber, K.(1996). The Impact of A training of Trainers Program: A case study, Dissertation Abstracts International, 57(03), 5036-A.
46. Wilcoxson, C. A.(1995). Journey of change: perspectives of three primary classroom teachers involved in statewide systematic change. Dissertation Abstracts International, 55 (10), 3085- A.