

تقويم دليل معلم اللغة العربية في ضوء الحاجات الاجتماعية والنفسية
للتلاميذ المعاقين سمعياً للسنة الخامسة ابتدائي

**The evaluation of Arabic teacher's guide according to social and psychological needs of
fifth class hearing handicap pupils in primary school**

أقنيني أسماء¹ (جامعة البليدة 2 لونيبي علي) الجزائر

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن ملائمة محتوى دليل المعلم المدرسي للغة العربية للحاجات الاجتماعية والنفسية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً، حسب وجهة نظر المعلمين في مدارس صغار الصم. وقد تم تطبيق مقياسين أحدهما لتقويم دليل اللغة العربية الذي يتداوله المعلم، و الآخر لتقويم الحاجات الاجتماعية و النفسية لتلاميذهم. أشارت النتائج إلى عدم ملائمة محتوى الدليل المدرسي للغة العربية مع الحاجات الاجتماعية و النفسية للمتعلمين المعاقين سمعياً حسب تقويم المعلمين في مرحلة السنة الخامسة ابتدائي. كلمات مفتاحية: دليل المعلم اللغة العربية، الحاجات الاجتماعية والنفسية، التلاميذ المعاقين سمعياً

Abstract:

This research seek to adapt teacher's Arabic language guide with several hearing handicap pupil's needs, who are learning in fifth class at primary school. Two tests have been practiced, the first one was for assessing teacher's Arabic language guide, the second was meant to evaluate social and psychological needs for their handicapped learners. Results appear that teacher's Arabic language guide content is not suitable with social and psychological needs for pupils of several hearing loss, according to teacher's view in the fifth scolastical stage.

Keywords: arabic teacher's guide, social and psychological needs, hearing handicap pupils.

¹ أقنيني أسماء

مقدمة

للدليل المدرسي أهمية قصوى في تحقيق الإرتقاء التعليمي و التعليمي، حيث يشرف على بنائه كوادر متخصصين، حتى يساهم المعلمون على تنفيذه بدون مشاكل، إذ يمثل الدليل شطرا ليس من الجدير الاستغناء عنه، خاصة وأن المقررات الدراسية الموجهة للتلاميذ العاديين، هي نفسها المقررات التعليمية المقدمة للمتعلمين المعاقين سمعيا بدرجة شديدة جدا، لذلك ينبغي على الأهداف التعليمية أن تتحدد بدقة في دليل المعلم المدرسي لمادة اللغة العربية، ليتيسر فيما بعد تنفيذها حسب طبيعة الإعاقة و شدتها بما يتوفر عليه من خطوات توجيه التدرس داخل أقسام المدارس الجزائرية، و بما أن عملية التعلم حق للجميع فإن المخرجات التعليمية للتلاميذ العاديين و التلاميذ المعاقين سمعيا هي نفسها، رغم الفروق الفردية التي تميزهم.

و نجاح العملية التعليمية يتوقف على عنصر اللغة، و التفنن في تداولها انطلاقا مما يتوفر للمعلم من طرق تدريس، بهدف توجيه و إشباع حاجات المتعلمين المعاقين سمعيا إجتماعيا و نفسيا، و محاولة تدريبهم للحفاظ على توازنهم النفسي و تقبلهم الإجتماعي عبر الدليل المدرسي لمادة اللغة العربية، فقد يسمح بتحقيق الحاجات النفسية و الإجتماعية لهؤلاء المتعلمين ذوي فقدان سمعي أكثر من تسعين ديسبال، أو يعطلها نظرا لما يميزهم من غياب اللغة قبل سن خمس سنوات، و تتحدد تلك الحاجات انطلاقا من المحتوى الذي قامت وزارة التربية الوطنية على نقله، و تحويله إلى برنامج توزيع سنوي مخصص للسنة الخامسة ابتدائي.

لقد واجه كل من المعلم و المتعلم المعاق سمعيا بدرجة شديدة جدا مشكلات متباينة في مدارس صغار الصم الجزائرية، حيث أشار المعلمون إلى صعوبة تعليم اللغة العربية لتلاميذ لم يسبق لهم و أن اكتسبوا اللغة، نظرا لعدم تكييف محتوى الدروس اللغوية حسبما تتطلبه خصوصية و شدة الإعاقة السمعية، الأمر الذي استنزف مجهودات كل المعلمين من جهة، مستعنيين في ذلك ببدايات أخرى تتمثل في الكتب الخارجية الخاصة باللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، مستغنين بذلك عن الدليل المدرسي الموجه لهم، و بالنسبة إلى هؤلاء المعلمين أنه البديل المناسب الذي يساعد المتعلمين المعاقين سمعيا بدرجة شديدة جدا على تلبية حاجاتهم الاجتماعية و النفسية، كما اعتبروا أنه يساهم في تكوين المتعلم المنتج في المستقبل، نتيجة لتدني مستوى الأداء الأكاديمي لتلاميذهم في اللغة العربية مقارنة بالمواد المقررة الأخرى..

وقد اهتم الباحثين في مجال التربية الخاصة ببناء برامج متخصصة في اللغة العربية ذات التعليم التفردي، تتمتع بأنشطة فردية و أخرى جماعية متكاملة بين المعلم و المتعلم المعاق سمعيا، بدليل التجربة الجزائرية في هذا المجال و التي تمثلت في محاولة نشر قاموس مصغر خاص بلغة الإشارات في كل مدارس صغار الصم، و حسبما أشار إليه (بن بريح نذير، 2010، ص10) أن محاولاتها لم تأخذ كفايتها من الوقت مما أدى بها إلى تلاشي تدريجي في اهتمامها بميدان تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

بينما التمس بعض الدول الأجنبية اهتماما بارزا بتدريس المعاقين سمعيا مثل دولة أمريكا، إذ يقوم المعلم بتعليم التلاميذ المعاقين سمعيا بدليل خاص بذوي الحاجات الخاصة، يختلف عن الدليل الموجه إلى معلم التلاميذ العاديين في الأنشطة التعليمية و التمارين التقييمية لكل درس، و هو الأمر الذي أخذ حيزا من الحيرة و التفكير بالنسبة للمعلمين عن مدى قدرة استيعاب هؤلاء التلاميذ لمحتوى اللغة العربية، خاصة و أنهم في مرحلة اجتياز لشهادة التعليم الابتدائي للسنة الخامسة، و كذا المحاولات التي يبذلها كل معلم في تعديل هذا المحتوى لتلاميذهم كل حسب طريقته الخاصة، و هذا ما عسر على المعلم إمكانية استغلال ما يتميز به المتعلم المعاق سمعيا من نقاط ضعف، لكي يعمل على تحويلها إلى نقاط قوة يمكن لها أن تعينه في بلوغ الاستقلالية في التعلم لاحقا.

لقد صرح معلمي التلاميذ المعاقين سمعيا أن عدم تكييف برنامج التوزيع السنوي للدروس كان أحد أبرز الأسباب التي عسرت تعليم مادة اللغة العربية، لأنها لم تمكن التلاميذ المعاقين سمعيا من الفهم السليم لبعض معاني المفردات اللغوية في النصوص العربية، الأمر الذي شكل لديهم عجزا تعليميا الأمر الذي إنعكس عليهم في شعور بالدونية و النقص من جهة، و عدم قدرتهم على أداء الأنشطة التطبيقية دون الاطلاع على حل زملاته الآخرين من جهة أخرى، خاصة فيما يتعلق بنشاط التعبير الكتابي و الذي لا يتمكن فيه التلاميذ المعاقين سمعيا من تركيب جمل صحيحة نحويا و صرفيا نتيجة لفقدانهم السمع، و هذا ما أثار حيرة المعلمين حول مدى سلامة طرق عرض دروس اللغة العربية في الدليل المدرسي الذي وجهته وزارة التربية و التعليم، و مدى ملائمة مضمونه المعرفي وفق الحاجات الاجتماعية و النفسية للتلاميذ المعاقين سمعيا. تعددت التعريفات حول الدليل المدرسي للمعلم بين الباحثين إلا أنهم أجمعوا على أنه مجموعة من الأوراق التي تحمل المادة الدراسية، حيث تمثل أحد أبعاد محتوى المنهج المدرسي و الذي يقدم في إطار رسمي، و هو المرجع الذي يستخدمه المعلم ليترجم أهداف المنهج. (سعادة أحمد جودت، عبد الله محمد إبراهيم، 2004، ص27)

بينما يتحدد المفهوم الإجرائي لمضمون دليل المعلم المدرسي للغة العربية في الوثيقة الرسمية المرفقة مع كتاب التلميذ تعدها اللجان الوزارية خصيصا للمعلم بهدف توجيهه في التدريس و تحضير الدروس في اللغة العربية وفق خطة منهجية، وهو الذي نتحصل على تكراراته من خلال مقياس تقويم الدليل المقرر للمعلم.

و للإعاقة السمعية تعريفات ذات اتجاهات متباينة بين العلماء، حيث يشير التعريف التربوي للإعاقة السمعية على المدى الذي تؤثر الإعاقة السمعية في القدرة على الكلام وتطور اللغة فالشخص الأصم هو ذلك الذي لا يكون قادرا على استخدام اللغة خلال جهاز السمع. (قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص50)

كما يتحدد المفهوم الإجرائي للحاجات الاجتماعية في حالة من اللاشعاع التي يشعر بها التلاميذ ذوي فقدان سمعي أكثر من تسعين ديسبال في الجانب الاجتماعي، الذي يتحدد في حاجات الأمن و الاحترام، و هي التي نتحصل عليها في فئة الحاجات الاجتماعية من خلال استبيان مصمم لذلك. بينما يتحدد المفهوم الإجرائي للحاجات النفسية في حالة من اللاشعاع على مستوى النظام النفسي للتلميذ المعاق سمعيا بدرجة شديدة جدا، و التي تتحدد في حاجات تحقيق الذات و اللعب، إذ يمكن الحصول عليها من خلال تطبيق استبيان حاجات التلاميذ المعاقين سمعيا.

و حسب نظرية النقلة التعليمية التي جاء بها يفس شوفالبارد يحاول المعلم بذل مجهوده على نقل المعرفة التعليمية إلى التلميذ باستخدام الدليل المدرسي (Chevallard Yves, 1985, p3)، حيث ينبغي عليه توضيح كيفية تناول كل موضوع على حدة ليكون في استطاعته تحقيق أهداف كل درس في مادة اللغة العربية، إذ تساعد هذه النظرية المتعلم على تيسير استيعابه للمحتوى اللغوي، ليكون على أتم الاستعداد لاجتياز امتحان التعليم الابتدائي للسنة الخامسة بثقة دون الشعور بالخوف أو الفشل.

لم تتناول كثير من الدراسات السابقة هذا الموضوع في طرحها العلمي، إلا أنها لم تولي اهتماما كافيا بالخلفية النظرية و التطبيقية لبناء الدليل المدرسي و الكتب الخاصة باللغة العربية، غير أن البعض منها تطرق الى حاجات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بشكل منطقي وفقا لمتطلبات خصوصية الإعاقة مثلما أشارت اليه دراسة (علي عبد النبي حنفي، 2004، ص33) بجامعة طنطا، فقد تطرق لمفهوم الحاجات في تحليل نتائج دراساته من خلال خصائص نمو أولئك المتعلمين من منظور نظري، لذلك أولت هذه الدراسة اهتماما بالمقررات الدراسية في دليل المعلم الخاص باللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، للتحديد عن حقيقة مضمون تلك المواضيع الدراسية، و مدى تلبيها لحاجات الإعاقة السمعية الشديدة جدا في نظر المعلمين، و عليه ارتأينا من خلال الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤل التالي: هل يتلائم محتوى دليل المعلم المدرسي للغة العربية مع الحاجات الاجتماعية و النفسية للتلاميذ المعاقين سمعيا حسب المعلمين؟

لعل الإهتمام بمجال التعليم و التعلم ليس بالأمر الهين، لأنه ميدان يستند على دراسات ميدانية معمقة، لذلك اهتمت الدراسة الحالية بشريحة خاصة من المتعلمين في الجزائر ذات خصوصيات تحددت في التلاميذ المعاقين سمعيا بدرجة شديدة جدا، لأجل محاولة وضع خطط تعليمية في مادة اللغة العربية، تتلائم مع حاجاتهم و درجة إعاقتهم من خلال عرض حقيقة المشكلات التي تعوق تعلم و تعليم مادة اللغة العربية، خاصة و أن التلاميذ المعاقين سمعيا على أبواب اجتياز امتحان السنة الخامسة ابتدائي.

و عليه هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على مدى ملائمة محتوى دليل المعلم المدرسي في مادة اللغة العربية مع الإعاقة السمعية الشديدة جدا، و مدى ملائمة مضمونه التعليمي مع الحاجات الاجتماعية و النفسية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية أكثر من تسعين ديسبال حسب وجهة نظر المعلمين في مدارس صغار الصم.

إجراءات الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الذي يستند على دراسة الواقع الحالي بهدف معالجة ظاهرة معينة معيشة من أجل فهمها و التنبؤ بها. (مزيان محمد، 2006، ص14) لذلك استعنا به من أجل محاولة التعرف على نوع الانطباق الموجود بين دليل المعلم للغة العربية مع الحاجات الاجتماعية و النفسية، مع محاولة الوصول إلى حل للمشكلات التعليمية اللغوية بطريقة تتناسب مع نوع الإعاقة السمعية. تبنت الباحثة عينة غير عشوائية، تمثلت في المعلمين الذين يشرفون على التعليم في مدارس صغار الصم في ثلاث ولايات جزائرية (البلدية، تيبازة و الجزائر العاصمة)، و بلغ عددهم ثلاثون معلما، كما تحددت العينة الأساسية كذلك في وثيقة الدليل المدرسي للغة العربية لمستوى السنة الخامسة ابتدائي الموجه إلى المعلم.

استعنا بمقياس تقويم الدليل المدرسي للمعلم، و الذي أشرفت رافدة عمر الحريري على إعداده بالمملكة الهاشمية الأردنية، و هو مقياس يهدف الى تقويم المضمون العلمي للوثيقة حسب المعلم ، حيث تميز الدرجات العليا للمعلمين على تلائم مضمون أنشطة اللغة العربية في الدليل المدرسي مع الحاجات الاجتماعية و النفسية للإعاقة السمعية الشديدة جدا، علما أن الباحثة قامت بتعديل عباراته حسب الدليل الوزاري للغة العربية الخاص بمعلم التلاميذ ذوي فقدان سمعي أكثر من تسعين ديسيبال.

(رافدة عمر الحريري، 2007، ص166)

و يتكون العدد الإجمالي لعبارات المقياس (41) عبارة، و قد قمنا بحساب خصائصه السيكميترية ابتداء بصدق المحتوى عن طريق المحكمين، عن طريق عرض مقياس الدراسة على اثني عشر محكما ذوي الخبرة في مجال الدراسات و البحوث النفسية و التربوية و الاجتماعية، بهدف التأكد من انتماء عبارات هذه الأداة الى موضوع الدراسة. في حين بلغت قيمة معامل ثبات هذا المقياس لألفا كرومباخ (0.78)، كما بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين القبلي و البعدي (0.98). بينما تحددت الأداة الثانية للدراسة في مقياس حاجات التلاميذ المعاقين سمعيا، و الذي أشرفت الباحثة على إعداده سنة 2014 بجامعة البليدة لونيبي علي، و هو مقياس يتضمن أربعة جوانب تمثل في الحاجات الأولية، الاجتماعية، النفسية و ذات الطابع الخاص بالتعلم و التواصل، حيث تميز الدرجات العليا للمعلمين على تلائم مضمون أنشطة اللغة العربية في الدليل المدرسي مع الحاجات الاجتماعية و النفسية للإعاقة السمعية، علما أن الباحثة قامت بتصميمه وفقا لحاجات التلاميذ ذوي فقدان سمعي شديد جدا.

و يتكون العدد الإجمالي لعبارات المقياس (39) عبارة، و اعتمدنا في حساب خصائصه السيكميترية على صدق المحتوى عن طريق المحكمين، أين تم عرض الأداة الثانية للدراسة على اثني عشر أستاذًا محكما في تخصص علم النفس التربوي و القياس النفسي، بهدف التأكد من انتماء عبارات المقياس الى موضوع الدراسة. بينما اعتمدنا على معامل الاستقرار للتأكد من ثبات هذا المقياس، حيث قدرت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.77)، كما استندنا لإيجاد ثبات الأداة الثانية للدراسة على معامل ارتباط ثنائي التسلسل الحقيقي، و الذي تراوحت قيمه ما بين (0.20 و 0.59).

عرض و مناقشة نتائج الدراسة:

إعتمدنا لأجل عرض و مناقشة نتائج فرضية اختبار الدراسة على "تلائم محتوى دليل المعلم المدرسي للغة العربية مع الحاجات الاجتماعية و النفسية للتلاميذ المعاقين سمعيا حسب المعلمين" و تحدد نتائجها في الجدول رقم 1.

الجدول رقم 1: النتائج الخاصة بفرضية الدراسة

∞	df	X ² المجدولة	2X المحسوبة	N	يتلائم		لا يتلائم		التكرارات أبعاد تقويم المحتوى
					01	%04	29	%96	
0.01	01	06.63	26.12	30	01	%04	29	%96	تقويم المعلمين محتوى الدليل في ضوء المعلم
0.01	01	06.63	11.52	50	37	%74	13	%26	تقويم التلاميذ محتوى الدليل في ضوء الحاجات الاجتماعية
0.01	01	06.63	20.48	50	41	%82	09	%18	تقويم التلاميذ للحاجات النفسية

المصدر: إعداد الباحثة

يتضح من الجدول رقم 1 أن تكرارات المعلمين الذين قدموا تقويم سلمي حول محتوى دليل المعلم المدرسي للغة العربية، أكبر من تكرارات المعلمين الذين أظهروا تقويم ايجابي عليه، حيث بلغ عددهم في تقويم محتوى الدليل في ضوء المعلم (29) معلم، بينما قدر عدد التلاميذ في تقويمهم محتوى الدليل في ضوء الحاجات الاجتماعية (13) تلميذ، في حين بلغ تقويم التلاميذ لحاجاتهم النفسية (09) تلاميذ، و أشارت كل هذه التكرارات إلى قيم متدنية، مفيدة بذلك إلى رضا نسبي عن مضمون كتاب اللغة العربية للمعاقين سمعيا.

أما فيما يخص تكرارات المعلمين أثناء تقويمهم لطريقة عرض محتوى الدروس في الدليل المدرسي بلغت معلما واحدا، و هو التكرار الضئيل الذي دل على موافقة معلم التلاميذ المعاقين سمعيا حول طريقة تقديم دروس اللغة العربية، غير أن أغلب التلاميذ المعاقين سمعيا أكدوا على مدى إحتياجاتهم لجميع أبعاد الحاجات المتعددة التي بلغت فيها تكراراتهم (37) تلميذ في الحاجات الاجتماعية، و مثلت تكرارات (41) تلميذ الحاجات النفسية وفقا لمحتوى الدليل، و هو التكرار الذي دل على استحسان أولئك المعلمين لانتماء و تلبية مضمون اللغة العربية في دليل المعلم لحاجات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جدا، حيث عبر فيها التلاميذ المعاقين سمعيا على قيمة هذه الحاجات في مضمون البرنامج السنوي للغة العربية، لتكون من ضمن أساسيات الإعاقة السمعية التي تميزه عن مضمون البرنامج السنوي للدليل العادي للتلاميذ العاديين.

و تبين قيم إختبار كاف تربيع المحسوبة لكل أبعاد التقويم أكبر من القيم الجدولة لنفس الإختبار الذي تم تطبيقه على أبعاد تقويم المعلمين لمحتوى دليل المعلم المدرسي للغة العربية، و أبعاد تقويمهم للحاجات الاجتماعية و النفسية الخاصة بالتلاميذ المعاقين سمعيا، حيث بلغت القيم المحسوبة بالنسبة لتقويم المعلمين لمحتوى الدليل في ضوء المعلم (26,12)، إلا أنها قدرت ب(11.52) لبعده تقويم محتوى الدليل في ضوء الحاجات الإجتماعية للتلاميذ المعاقين، بينما بلغت (20.48) بالنسبة للحاجات النفسية، و فيما يخص قيمها الجدولة تمحورت كلاهما في القيمة (06,63)، و هي قيمة تدل على عدم وجود تلاؤم بين تكرارات المعلمين و التلاميذ حول تقويمهم لمحتوى الدليل المدرسي للغة العربية الخاص بمعلم التلاميذ ذوي الإعاقة الشديدة جدا. عند درجة حرية (df=1) و مستوى دلالة ($\infty=0.01$).

و انطلاقا من نتائج الدراسة لم يتم تأكيد الفرضية و التي تتمثل في تلاؤم محتوى دليل المعلم المدرسي للغة العربية مع الحاجات الاجتماعية و النفسية للتلاميذ المعاقين سمعيا حسب المعلمين، إذ نعني بهذه النتيجة أن أهمية وجود تلك الحاجات ضروري لأجل بلوغ العملية التعليمية التعلمية، حيث يتمحور دورها في تيسير و فعالية تعليم التلاميذ وفقا لدروس مادة اللغة العربية، و نظرا لبعض النقص التي يعاني منها محتوى دليل المعلم المدرسي لهذه المادة التعليمية، إنعكس سلبا على مهمة التدريس فجعلها صعبة كما جعل مهمة الإنتاجية التعليمية للتلاميذ المعاقين سمعيا أصعب، الأمر الذي وجه أغلب المعلمين إلى النفور من هذا الدليل و البحث عن بديل يتضمن محتواه ما ييسر عملية الفهم و الإستيعاب لتلاميذهم المعاقين سمعيا بدرجة شديدة جدا و هم مقبلين على إمتحان السنة الخامسة إبتدائي

توافقت نتائج الفرضية الحالية مع الدراسة التي قدمها (علي عبد النبي حنفي، 2004، ص33) بعنوان "أثر الالتحاق ببرنامج تخصصي في الإعاقة السمعية على تعديل اتجاهات معلمي المعوقين سمعيا و خفض مستوى احتراقهم النفسي" بجامعة طنطا، و التي هدفت دراسته إلى التعرف على أثر برنامج دراسي تخصصي في الإعاقة السمعية كتدريب أثناء التعليم في تغير اتجاهات المعلمين نحو الاعاقة السمعية من جهة، و أثره في خفض مستوى احتراقهم النفسي من جهة أخرى، و تضمنت عينة دراسته مجموعتان احدهما ضابطة إلا أنها في نفس الوقت مجموعة تجريبية، حيث تلقت برنامجا تضمن مقررات في علم النفس الطفولة و المراهقة للإعاقة السمعية و طرق تدريسيهم.

أظهرت النتائج بعد القياس البعدي من تطبيق هذا البرنامج اكتساب المعلمين مهارات التدريس الفعالة بالاستناد على القاموس الاشاري العربي الموحد للصم، و ذلك ما انعكس إيجابا على اتجاهاتهم نحو مهنتهم فوجدت علاقة بين ادراكات الطلاب الصم لسهولة فهمهم و فعالية كل معلم معهم، علما أنهم سجلوا معدلات مرتفعة من الإحساس بالانجاز الشخصي.

تعزى نتائج الدراسة الحالية إلى الأسس التي قام عليها دليل المعلم المدرسي للغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي، و الذي تناول إهتماما جزئيا من حيث المحتوى مقابل ما يعكسه من حاجات إجتماعية و نفسية في الدليل المدرسي للمعلم، إذ لم يكن موجها إلى معلمي السنة الخامسة إبتدائي فحسب، بل كان موجها كذلك إلى معلمي السنوات الإبتدائية الأخرى، بحيث تضمن الجزء الخاص بالسنة الخامسة إبتدائي (5/1) لحجم كل الدليل الذي بلغت فيه عدد صفحاته ثمانية و عشرون صفحة (28 صفحة) مقارنة بعدد صفحات السنوات الإبتدائية الأخرى، و هو حجم لم يتلائم مع خصوصية الإعاقة السمعية و ما تتطلبه من تنظيم مفصل لمحتوى دروس اللغة العربية.

و الدليل على ذلك أن محتويات كل الجداول في دليل المعلم هي نفسها إلا فيما يخص "المضامين المعرفية" التي تختلف حسب مواضيع التراكيب النحوية و الصرفية التي ذكرها المؤلفون في صورة نقاط عريضة، بهدف أن يتعرف فيها المعلم على ترتيب الدروس، و رغم هذا لم يستطع المعلم الحفاظ على نفس الترتيب نظرا لخصوصية الإعاقة السمعية الشديدة جدا، و التي صرح فيها المعلمون أنه يجب التدقيق في تسلسل المواضيع بالنسبة لهذا النوع من الإعاقات، عكس ما يتطلبه الأمر إذا تمتع فيها المتعلمون ببقايا سمعية يمكن لها فيما بعد أن تمنحهم فرصة الدمج مع المتعلمين العاديين، و هو ما جعل من الفعل التعليمي أمرا يصعب تحقيقه بالدليل الذي وجهته وزارة التربية إلى هؤلاء المعلمين.

بينما دل مضمون دليل المعلم في الصفحة رقم (221) في "أنماط النشاطات"، (إنطلاقاً من نص مسموع يعبر المتعلم عن فهمه للمضمون) على أنه لا يتلائم مع الإعاقة السمعية الشديدة جداً، كذلك في الصفحة رقم (223) في "مؤشرات التحكم" (يرهن عن فهمه بالتفاعل مع المسموع)، الأمر الذي أثار إهتمام المعلمين و بالنسبة اليهم لا يمكن للمتعلم المعاق سمعياً فهم المسموع، و هو يعاني إعاقه بدرجة شديدة جداً حتى و لو حاول التعبير عن فهمه للمضمون إنطلاقاً من لغة الإشارات، فتعبيره لا يكون سليماً بدرجة مقبولة، و بما أن المتعلمين المعاقين سمعياً أبرزوا أهمية تحقيق الأمن التعليمي مع معلمهم داخل القسم، فيجب على المعلم أن يتحصل على نفس الأمن تجاه الوثيقة الرسمية التي بين يديه لكي يضمن التعلم السليم لمتعلميه، و في هذا الصدد أثبت (بوردا، 1986، ص10) على أن طريقة التعليم الفردي و القراءة الثنائية، بالنسبة للطلبة الصم في المدرسة الإبتدائية في هونغ كونغ الذين يعانون من مشكلات قرائية، كانت ناجحة لأنها إشتملت في التطبيق على التلقين و المدح و التوقف القصير أثناء القراءة فاكسبوا بذلك مهارات القراءة أكثر من الإستعانة بالطريقة التقليدية. و حسب رافدة عمر الحريري أن الخبرة والدافعية العلمية للمعلم و أسلوبه في التنظيم، و فلسفته في التعليم و مشاعر الأمن و الضبط، كلها عوامل لها أهميتها إضافة لعوامل خارجية تتعلق بالأهداف التي تم رسمها مسبقاً و المسؤولية، ضغوط المجتمع، العادات، التقاليد، الجداول، الزمن المتاح، أنماط التخطيط، المعدات المتوفرة و إعداد التلاميذ. (رافدة الحريري، 2007، ص256)

لقد حاول معلمي التلاميذ المعاقين سمعياً بإعادة ضبط تسلسل المواضيع التي سيتم تناولها في الأسبوع حتى تتلائم مع نوع الإعاقة، حيث أنهم حرصوا على إلغاء بعض الدروس التي رأوها غير ملائمة لدرجة إعاقه هؤلاء المتعلمين، الأمر الذي لا يشجع التواصل بين التلاميذ من جهة، و بين المعلم و متعلميه من جهة أخرى، إذ أشرفوا على تدوينها في جداول مستقلة و مضبوطة بدقة في كراس أعمال تطبيقية كبير الحجم خارجي عن دليل المعلم المدرسي.

و حسب رأي المعلمين أنه عند قدرة التلاميذ ذوي فقدان سمعي شديد جداً على فهم و استيعاب بعض مصطلحات نصوص القراءة و أسئلتها، فإن ذلك يشعرهم بتحقيق الإنجاز التعليمي المطلوب، و هو ما أكده (نيلسن، ستاهلمان، 2002، 9 أوت) أنه بالنسبة للأطفال الصم عديدي التجارب اللغوية منذ الولادة، يمكن إستخدام معهم طرق تدريس فعالة، إذ تكسيهم القدرة على إدراك الكلمات و الفهم، و يتم ذلك بالتخطيط اليومي من خلال خطط تربوية فردية تتضمن عدة أنشطة ذات علاقة بالمنهاج الدراسي للتلميذ، فيصبح نجاحه في تطبيق علم الصرف، الإدراك و فهم ما يقرأه المتعلم من حديث الآخرين و كذا فهم القصة أمراً يسيراً.

أما فيما يتعلق بنمو الطفل ذوو إعاقه سمعية شديدة جداً، لاحظ أغلب المعلمين أن مواضيع التوزيع السنوي لم تتوافق مع البيئة الاجتماعية التي ينتسب إليها هذا المتعلم، بدليل عدم اهتمام المؤلفين بهذه المرحلة الدراسية التي تتطلب الكثير من الفهم التعليمي بين الاقران داخل القسم حول مواضيع تنتمي الى البيئة الجزائرية المعيشة للمتعلم المعاق سمعياً، إذ لم يلمح المعلمون أن هناك ما يحترم نمو الإعاقه السمعية في محتوى دليل المعلم المدرسي، و في نظرهم أن ذلك يوفر لهؤلاء المتعلمين المرغوبة في تفهم خصوصية إعاقتهم كلما تمت الإشارة إليها في مضمون الدليل و لو بنسبة ضئيلة، حيث إعتبرها أولئك المعلمون عاملاً مهما يقودهم لإستثارة دافعيتهم، و استغلال طاقتهم في تدريس هؤلاء المتعلمين الذين يمكنهم أن يتفاعلوا معهم بشكل متبادل، بدليل ما أشار إليه المعلمين أن مضمون الدليل توفر على فرص تدريبية ضعيفة إعتقاداً من المؤلفين أنها تساعد هؤلاء المتعلمين على إستثارة تفكيرهم الإبداعي.

و قد أشار المعلمون في كل جداول محتوى الدليل المدرسي في "أنماط النشاطات" تضمنت فكرة (تنمية الخيال و روح الإبداع) في عنصر "التعبير الكتابي"، كذلك في الصفحة رقم (223) في "مؤشرات التحكم" ذكر المؤلفون في عنصر "التعبير الشفوي" ما يلي: (يتدخل المتعلم لإضافة معلومات جديدة تثرى الموضوع)، و هنا أكد المعلم أن المتعلم ذو فقدان سمعي أكثر من تسعين ديسبال لا يتمتع بعنصر الخيال لكي ينمي، و لا يمكن له أن يضيف أشياء جديدة من عنده إلا إذا إستعمل معه الأستاذ عنصر الإيحاء بشكل مبسط قدر المستطاع، لذلك فإن إمكانية إستثارة التفكير الإبداعي لديه قد تكون غائبة، و في نظر أولئك المعلمين أنه ما قد يعين التلميذ المعاق سمعياً في ذلك هو إحتكاكه اليومي بالفريق المتعدد التخصصات، و الذي يتعامل معه وفق جدول زمني مخصص لكل متعلم على حدة خاصة مع المختص النفسي التربوي و العيادي في مدرسة صغار الصم.

علماً أن محتوى المواضيع العامة لدليل المعلم تنتهي لقدرات هؤلاء المتعلمين و تلائم سنهم، إلا أن حجم محتواه لم يساعد كل المعلمين ليصبح دليلاً أساسياً يعينهم على الإعتراف بقدرات التلاميذ و هم من ذوي الإحتياجات الخاصة، بدليل ما ذكره المؤلفون في جميع محتوى الجداول في "أنماط النشاطات" ما يلي: (إنطلاقاً من النص يقرأ المتعلم قراءة مسترسلة يتمثل فيها المعنى الكلي للنص، و يتجاوز ذلك إلى جزئياته) و (يستغل

النص لتنمية رصيده المعرفي و اللغوي)، غير أن تقويم المعلم لتلاميذه داخل القسم وضح أنه لم يتجاوز فهم أحد منهم لجزيئات نصوص القراءة، و ما إستطاع المتعلمين النجاح فيه هو إدراك المعنى الكلي نظرا لحجمها الطويل، و هذا ما حرمة من تنمية رصيده اللغوي لا المعرفي. رغم ذلك حاول المعلمون إستغلال ما يتمتع به المتعلمون من قدرات إنطلاقا من تعديل بعض النصوص أو تلخيصها أو إستبدالها بنصوص أكثر واقعية و منطقية، لكي يتدارك كل تلميذ معاق سمعيا ما تم حرمانه منه، إلا أنهم وجدوا أنفسهم في إجهاد إنفعالي متواصل رغم صعوبة تحقيق بعض الإنجازات التعليمية، بحيث عبروا عن ذلك كما يلي: (لا نعتقد أننا سنواصل بهذه الطريقة لمدة طويلة لأننا نبذل ضعفي الطاقة التي يبذلها المعلم العادي، و بما أن المتعلم المعاق سمعيا يمكنه إستيعاب خمس مفردات لغوية جديدة كحد أقصى في نص يتضمن حوالي مائتان مفردة لغوية، فإن ذلك يعني أن أغلب المفردات ليست مفهومة حيث تمثل حوالي (99%) مقابل (10%) ما يمكن له إستيعابه.

و في هذا الإطار أثبت جاكسون و آخرون أن هناك تأثير للمعلومات السابقة التي يتمتع بها الأطفال الصم على فهمهم القرائي للنص المقدم لهم و هم في سن (12 إلى 20 سنة)، لكنهم أكثر ميلا لنموذج الأسئلة الإستنتاجية التي تزيد من إنتباههم و إثراء خبراتهم، و كذا إشباع حاجتهم للتعلم التي تساهم في تحسين قدرة الفهم القرائي للطلاب الصم ، علما أن الفروق الفردية تثبت طريقتها في إستقبال و إكتساب المعلومة، و هو ما كان العامل الأصعب الذي لم يفسح للمعلم مجالاً في إستكشاف مواهب هؤلاء التلاميذ و إستغلالها، غير أنها أصبحت تظهر في أوقات الراحة أكثر من أوقات الدرس، و التي أشار فيها المعلمون أن محتوى دليل المعلم إهتم بما هو تعليمي محض بحيث لم يمنح لهم الفرصة في مساعدة المتعلمين المعاقين سمعيا على إثبات ذاتهم، الأمر الذي دفعهم إلى اللجوء لنشاطات خارج الدروس المقررة ليعينهم على ذلك أين إكتشفوا فهم بعض المواهب و لم تكن مدروسة، بل كانت نتيجة ما يميل كل متعلم إلى ممارسته ليرفه على نفسه، و بالتالي أصبح المعلمون يستغلون ما يفضله تلاميذهم من أشغال و ألوان و رسومات في تحقيق بعض الكفاءات المستهدفة لبعض الدروس اللغوية.

في حين لم يتحقق التعلم في بعض الدروس الأخرى عند تطبيقهم لنفس الطريقة التعليمية، بدليل ما تضمنه محتوى دليل المعلم في جميع الجداول في "أنماط النشاطات" في عنصر "التعبير الكتابي" ما يلي: (بالإعتماد على أنشطة تمكن المتعلم من: رسم الحرف شكلا و حجما – كتابة الكلمة متألفة الحروف – كتابة الجملة متناسقة الكلمات – رسم ما يملي عليه رسما صحيحا {حرف، كلمات، جمل، فقرات}، فلاحظ المعلمون فيها أن كل المتعلمين المعاقين سمعيا بدرجة شديدة جدا، تمكنوا من النجاح في نشاط الإملاء إبتداء من الحروف وصولاً إلى الفقرة و بخط جميل بسبب ميلهم للرسم، غير أنهم فشلوا في نشاط كتابة الجملة متناسقة الكلمات، مثال ذلك (ما أطول ليلى فستان!) التي تمثل جملا غير متسلسلة المعنى و الأحداث، و بالنسبة للمختصين العياديين أن المتعلمين يلجئون إلى تلك النشاطات الترفيهية بهدف كسب إعجاب و تقدير الآخرين من حولهم.

و رغم تميز مرحلة الطفولة المتأخرة بالنسبة للمتعلم ذو الإعاقة السمعية بالفضول الكبير في التعرف على كل ما يحدث حوله من أحداث و مواقف تقربه من التفكير الواقعي، إلا أنه حسب وجهة نظر المعلمين لم تمكن مواضع اللغة العربية التلميذ من تنمية تفكيره و اشباع فراغه العاطفي، فالأداء التعليمي حسب (حجازي محمود فهي، 1992، ص13) هو الإستخدام الفعلي للغة في مواقف محددة و له سماته الخاصة به، و قد يعاني الأداء من تغير الخطأ و من البداية الخاطئة في الجملة ثم العدول عنها، و قد يعاني الأداء من الإنحراف عن القواعد، لذلك وجد المعلم نفسه مضطرا إلى بناء نشاطات تنتهي إلى الواقع المعيشي للمتعلم المعاق سمعيا، بهدف تدريبه على ضبط و التحكم في انفعالاته بطريقة تفاعل ايجابية بحيث تعتبر تجارب حية تحسسه بالإنتماء الاجتماعي لبيئته الأصلية، و ذكرها المؤلفون في جميع الجداول في "أنماط النشاطات" في عنصر "التعبير الكتابي" كما يلي: (ينتج المتعلم نصوص بسيطة، يجند من خلالها مكتسباته، و يدمجها بشكل ملائم للوضعية و نمط النص بغرض التواصل تبليغا للأفكار و الآراء و الأحاسيس و كتابتها بشكل واضح وفق ترتيب منظم و منطقي).

لقد تغنى دليل المعلم المدرسي بنشاطات متباينة تعددت بين فهم المسموع و التعبير الشفوي و القراءة و التعبير الكتابي يتم تنفيذها أسبوعيا، لكن ركز فيها المؤلفون على فهم و إستيعاب اللغة، بيد أن المعلمون لم يجدوا معينات إيضاحية تعينهم على بناء هذا النوع من الإستعداد للتعلم لتحقيق إستخداما سليما للغة، و هنا أكد المعلمون على ضرورة تحويل هذه المحتويات إلى رسائل عملية تطبيقية هادفة لتحقيق الحاجة للتعلم، بدليل ما أشار إليه أغلبهم أن محتويات جميع الجداول في دليل المعلم تضمنت في عنصر "التعبير الكتابي" ما يلي: (تخيل نهاية قصة مفتوحة، إستنتاج مشاهد القصة المصورة)، إذ لم يتمكن المعلمون من تنفيذها نظرا لغياب عنصر الخيال عند التلاميذ المعاقين سمعيا بدرجة شديدة جدا، فأصبح التنفيذ فيها قائما على المتعلمين، لتفادي التقطع التعليمي لما ينعكس على التلميذ في المقابل من إحساس بالعجز و عدم الراحة النفسية جراء عدم فهم تعليمات الأنشطة اللغوية، إذ جعل المعلم كل تلميذ شخصية مشاركة في أحداث القصة المصورة من أجل

تقريب الفهم لهم، علما أنهم لم ينجحوا في تقديم نهاية أخرى لأحداث هذه القصة، فوجد المعلم نفسه مجبرا على رصد خيارات متعددة لنهاية القصة، ليفسح المجال للمتعلم أن يختار منها ما يراه قريبا من فهمه لأحداثها، إلا أن بعض المعلمين الآخرين قاموا بإلغائها نظرا لضيق الوقت و توجيهه اهتمامه إلى الدروس النحوية و الصرفية.

و بهذا تبني المعلمون المبدأ الذي جاءت به النقلة التعليمية، و الذي نص على "التدريس من أجل بناء معرفة عند المتعلم"، حيث نددت على ضرورة اثراء التلميذ بالمعرفة العلمية الأساسية، حيث أشار بروسو في هذا الإطار أن التلاميذ المعاقين لا يسايرون الطريقة العادية في الصف العادي، و هم بحاجة إلى تعليم تفريدي حتى يتكيفوا مع حالتهم حسبما جاء به علم النفس ، و الذي يعتقد أن كل تلميذ يفكر و يتعلم بطريقة مختلفة، لكن لا يمكن للتلاميذ أن يتعلموا تطبيق المعارف إلا بالطريقة الجماعية، لذلك عمد أغلب المعلمين على تنوع طرق عرض المحتوى لكل جدول حسب ما يتطلبه الدرس و طبيعة محتواه، كما أوضح المعلمون أن المؤلفين لم يذكروا أي نقاط عريضة تشير إلى أهمية ممارسة التعلم الذاتي بالنسبة للمتعلم، و حسب (قاي بروسو، 1998، 8 سبتمبر) " أن التلميذ لا يميز دفعة واحدة بين التعليمات في الوضعيات التي يعيشها، و على المعلم أن يساعد التلميذ ليفرز الوضعية بكامل جوانبها بهدف أن يجعل لديه معرفة خاصة و هادفة"

و من خلال النقلة التعليمية تمكن المعلم من تدريب تلاميذه على تشكيل معارف جديدة إنطلاقا مما تم إستذكاره من بعض الموضوعات التي مرت عليهم في السنة الرابعة من مرحلة التعليم الإبتدائي، بينما يستثمر المعلم قدرات متعلميه عبر نشاطات إضافية التي يخصصها في شكل واجبات منزلية و استجابات مكتوبة على السبورة، يحاول عن طريقها أن يعينهم على بناء أثر إنتقال التعلم بنوع من التبسيط، غير أن المتعلمين ذوي فقدان سمعي أكثر من تسعين ديسبال لا ينجحون فيها إذا تغير نص السؤال أو التمرين نظرا لتوظيفها للغة، إلا أنهم تعودوا عليها عبر لغة الإشارات المعروفة لديهم. فمن المعروف أن الطفل الذي لم يكتسب اللغة بعد ميلاده لا يتمكن من الوصول إلى مرحلة التحليل و الاستنتاج المنطقي مثل التلميذ العادي، اذ تمثل آخر مرحلة نمو يمكن لعقل الانسان بلوغها، بدليل أن المعلمين يجدون صعوبة أثناء تدريب تلاميذهم على توظيف التراكيب النحوية أو الصرفية في فقرة لغوية معينة، حيث يفشل التلاميذ المعاقين سمعيا بدرجة شديدة جدا في أدائها، لأنهم يصلون إلى مرحلة التركيب اذ يعتبرها المعلمون من أصعب مراحل النمو، و التي يمكن أن يبلغها المتعلم ذو فقدان سمعي أكثر من تسعين ديسبال، الأمر الذي يمنعه من التنقل إلى مرحلة التحليل، و بالنسبة إلى المعلمين أن ذلك يؤثر على تعلم هؤلاء المتعلمين في مادة اللغة العربية، خاصة في نشاط الوضعية الإدماجية التي لها أهمية في تحديد مصيره التعليمي أثناء اجتيازه لإمتحان شهادة التعليم الإبتدائي.

الخاتمة

يحاول عقل التلميذ المعاق سمعيا بدرجة شديدة جدا التصدي لبعض الصعوبات التعليمية عبر إيجاد بدائل منطقية يتقبلها، تفاديا لإصابة وظيفته بالخلل، إذ تصبح تلك الحلول مؤقتة يستعين بها وقت الحاجة ليتمكن من تحقيق توافقه مع الواقع المعيش، و رغم أهمية الدليل المدرسي للغة العربية الخاص بالمعلم في مدارس صغار الصم الجزائرية، إلا أنه لم يتلقى استحسانا كبيرا من طرف المعلمين، حيث أشاروا إلى نقاط ضعف في مضمونه اللغوي الذي أهمل النمو النفسي و الإجتماعي السليم للتلميذ المعاق سمعيا، اذ تمثل مرحلة السنة الخامسة إبتدائي من أهم المراحل التعليمية التي يحتاج فيها المتعلم ذو فقدان سمعي شديد جدا إلى اشباع حاجاته نفسيا و إجتماعيا، بهدف تحقيق الانتماء الإجتماعي و بلوغ التعلم الذاتي في مرحلة التعليم المتوسط.

المراجع:

- 1- الحريري رافدة عمر ، (2007) "التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية"، الطبعة الأولى، المملكة الأردنية الهاشمية عمان ، دار الفكر للنشر.
- 2- 02- اللجنة الوطنية للمناهج، (جوان 2012) "مديرية التعليم الأساسي، التدرج السنوي (O.N.P.S) للتعليمات: مرحلة التعليم الإبتدائي مادة اللغة العربية"، الطبعة الثالثة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- 3- بن يريح نذير(2010) "التفاعل بين التعليم و التكوين المهني و العمل المنتج"، الطبعة الأولى، الجزائر، دار هومة للطباعة و النشر
- 4- حجازي محمود فهبي(ديسمبر 1992) "النظريات الحديثة في علم اللغة و تطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي"، العدد الرابع، السنة الثانية، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر دمشق
- 5- حنفي علي عبد النبي(2004) "أثر الإلتحاق ببرنامج دراسي تخصصي في الإعاقه السمعية على تعديل إتجاهات معلمي المعوقين سمعيا و خفض مستوى إحتراقهم النفسي"، العدد 33،
مجلة كلية التربية، جامعة طنطا
- 6- سعادة أحمد جودت، عبد الله محمد إبراهيم(2004) "المنهج المدرسي المعاصر"، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر و التوزيع
- 7- قحطان أحمد الظاهر(2004) "مصطلحات و نصوص إنجليزية في التربية الخاصة"، الطبعة الأولى، عمان الأردن، دار اليازوري للنشر و التوزيع
- 8- مزبان محمد(2006) "مبادئ في البحث النفسي و التربوي"، الطبعة الثانية، وهران، دار الغريب للنشر و التوزيع
- 09-Brousseau, Guy,(1998) *Théorie Des Situations Didactiques*, Edition La Pensée Sauvage
http://eroditi.free.fr/Enseignement/DDML_3S1_08-09/p.60.
- 10-Brousseau, Guy, (1998)*La Théorie Des Situations Didactiques :Cours Lors de L'Attribution Á Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa* apparaît dans
Interactions Didactiques). Université de Montréal Genève, vue le 09 aout, Téléchargé de
http://math.unipa.it/~grim/brousseau_montreal.pdf
- 11-Burdett, L.,. (1986)*Two Effective Approaches For Helping Poor Readers*, Vo13, Number 04., *British Journal of Special Education* .
- 12-Jackson, W.D., & Paul, P.V. & Smith, J.C.,(1997) *Prior Knowledge and Reading Comprehension Ability of Deaf Adolescents*, Vo2 ,Number 03., *Journal of Deaf Studies and Education Deaf*
- 13-Nielsen, D.C., & Stahlman, B.L., (2002). *The Benifit of Assessment Based Language and Reading Instruction, Vo2, Perspected from a Studies Case Study*, Number 03, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* .
- 14-Yves, C. (1985). *Les savoirs enseignes et leurs formes scolaires de transmission :un point de vue didactique*, Marceille, vue le 11 aout, Téléchargé de [http:// www.svt.edunet. tn/nabeul](http://www.svt.edunet.tn/nabeul)