تأثير التفاعلات الاجتماعية على السيرورات التجريدية عند الطفل الأصم العميق :

أ. درقيني. م
بوزيدي.ن
جامعة الجزائر2

ملخص:

هدف هذا البحث لدراسة مدى تأثير مختلف الأشكال التفاعلية على مستوى الاستدلال التجريدي عند الأطفال الصم العميق والذي يتراوح سنهم ما بين 8-13 سنة أي المرحلة التي يتم فيها اكتساب العمليات المنطقية، كما سعينا إلى كشف مختلف الميكنيزمات والأنماط التفاعلية المستعملة بين الأقران والتي تساهم في بناء وإعادة بناء المعارف وبالتالي إبراز أو نمو الكفاءات المعرفية الفردية .

الكلمات المفتاحية:

علم النفس الاجتماعي للنمو المعرفي-الطفل الأصم- التفاعلات الاجتماعية - اختبارات الاحتفاظ.

مقدمة:

سعينا من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير التفاعلات الاجتماعية. بمختلف أشكالها، على النشاط التجريدي لدى أطفال يعانون من صم عميق كما عملنا أيضا على الكشف ووصف مختلف الميكانيزمات ونمط الديناميكيات التفاعلية التي من شأنها مساعدة هذه الفئة من الأطفال على بناء وإعادة بناء المعارف في المرحلة التي يتم فيها اكتساب أولى العمليات المنطقية.

وقع اختيارنا على اضطراب الصمم باعتباره من المواضيع الأكثر تناولا في علم النفس نظرا للآثار التي تنجم عنه على مجمل السيرورات المعقدة للفكر .

و من أبرز الدراسات المنجزة في هذا المجال دراسات تابعة لإطار علم النفس الوراثي التي حاولت استعمال الصم كأساس للمقارنة مع الأطفال سالمي السمع، انطلاقا من اختبارات مستوحاة من أعمال بياجي، وأكدت معظم هذه الأبحاث على أن أهم الفوروق المسجلة بين مختلف المجموعات هي تلك التي ترجع إلي الاختبارات التي تستدعى استعمال الاستدلال التجريدي. فقد أشارت هذه الدراسات بياجى (Piaget, 1941) و(Oléron , Herren ,1961) , فورت (Furth,1966) وبارتن() Bartin,1976 والمتعلقة بمجال اختبارات الذكاء إلى وجود تأخر لدى هؤلاء الأطفال مقارنة بالأطفال سالمي السمع فيما يخص بلوغ المستوى الإجرائي، إلا أن النتائج التي توصلوا إليها تظهر نوع من عدم التوافق والاختلاف التي ثم استعراضها من طرف بارتن (Bartin, 1974/1975) وكورتن (Courtin,1996).

لهذا السبب عمل العديد من الباحثين أمثال(Plumet, Beaudichon , (1996

(Chartier, Hage, Leybaert, 2006) وفرول (Virole, 2001) بإعادة النظر في حدود استعمال الاختبارات لقياس الذكاء إذ يعتبرونها غير كافية للكشف عن الذكاء إذ أنها تزودنا بمعلومات ثابتة ولا يمكنها تناول الاختلاف في النمو والتوظيف لدى الفرد.

إن الكلام السالف ذكره هام جداً وكان لابد من لفت الانتباه إليه، لأن بفضل مثل هذه الآراء المنتقدة والبناءة تم التغيير مثل هذه الملاحظات القائمة على العجز والمنسبة إلى الأطفال الصم.

هنالك أبحاث كثيرة حاولت العمل في هذا الاتجاه لاسيما تلك التي اهتمت بدراسة دور التفاعلات الاجتماعية في تكوين المعارف، استفادة هذه الأعمال على دفع هائل منذ أعمال برونير(Bruner, 1983/1991) الخاص بدور السند L'étayage في تكوين المعارف المرتبط بمفهوم فيجوتسكي Vygotsky لمنطقة النمو الوشيك

الأفكار ذاتها تبناها ودعمها إطار علم النفس الاجتماعي للنمو المعرفي الذي استوحى من أعمال (Bruner, 1983/ 1991 وVygotsky، إذ تمثل أعمال كل من دواز ومونى ,Doise,Mugny)(1981/1997 ، مونى (Mugny,1985) ،

بوى-كليرمون Perret-Clermont,1979)(من المحاولات الأكثر فعالية في إدماج أو إدراج البعد الاجتماعي في النموذج الخاص بالنمو المعرفي.

فما يتصدر في تشكيل هذا التيار هو" تصديقه على نموذج تفسيري بإدخال العامل الاجتماعي بصفته متغير مستقل وكعامل سببي في الذكاء، بصفته قادرا على إنتاج ونمو الذكاء". (Mugny، 1985, p : 22)

وقد أكدت أبحاث أخرى معاصرة إفلت وكويزينى (Ifleta, Cuisinier, 2003)، جيلى (Gilly, 1999) ، بن صالح ، سيرى ، ريفرز (, Bensalah ,Siri ,Rivez 2002) اعتمدت نفس الإطار النموذجي على أن للتفاعلات الاجتماعية دور مسهل ومحفز في اكتساب البنيات المعرفية الجديدة وتعتبر كمحرك التقدم ، ويساهم في نمو الكفاءات المعرفية الفردية .

لكن بالنظر إلي تعدد وكثرة الأبحاث السابق ذكرها والتي تبحث في أهمية هذه التفاعلات ودورها الفعال actif في مجال النمو المعرفي عند الأطفال ، إلا أنه بالمقابل لم يحضى الأطفال الذين يعانون من مختلف الاضطرابات بنفس القدر من الاهتمام وبالخصوص الإعاقة السمعية على مستوى العمليات التجريدية على وجه التحديد .

و نذكر من هذه الدراسات ما أنجز بيرى وأخرون (Perret J-F, &Coll ,1994) حول التفاعلات الاجتماعية المعرفية القائمة ما بين الأطفال الصم حول بناء l'intersubjectivité في وضعيتي الاختبار وكذا التعليم, بغرض دراسة الكفاءاتل الفكرية لأطفال الصم ، أهم ما استخلص هو أن الصم قادرون على التفاعل فيما بينهم، بل وأكثر من ذلك يمكنهم الاستفادة من التنافس confrontation في أوجه النظر الناتجة ضمن العمل الجماعي بهدف التقدم في بناء أجوبتهم.

في نفس الصدد تناول روخو-تورس (Rojo-Torres,1991) أهمية التفاعلات الاجتماعية ونمو القدرات المعرفية الاتصالية ما بين الأطفال الصم في وضعيات اللعب، ويبرز فيها دور هذه التفاعلات على مستوى الاجتماعي المعرفي ، فتوصل إلى مجموعة ملاحظات تؤكد أن الأطفال الصم يستعملون نفس الإجراءات التفاعلية المتواجدة عند الأطفال المستمعين، بل وأهم من ذلك أن القيمة التكوينية للوضعيات التفاعلية المستعملة في هذه الدراسة تعتبر كشروط ملائمة لإظهار قدرات غير متوقعة عند هؤلاء

الأطفال وتحفز نموهم المعرفي الاجتماعي.

هذا ما دفعنا إلي التساؤل حول مدى تأثير مختلف الوضعيات التفاعلية الجماعية ومساهمتها في تحفيز التقدم على مستوى النمو الإجرائي عند أطفال الصم العميق؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد حرصنا في تطبيق منهجيتنا على اختيار مجموعة بحث استنادا على معايير دقيقة، فتحصلنا على مجموعة تتكون من 30 طفلا ذوى إعاقة سمعية عميقة وهي مجموعة متجانسة من حيث المستوى العقلي والمستوى الإقتصادى والإجتماعى يتراوح أعمارهم ما بين 8 إلى 13 سنة.

طبقنا عليهم نفس الإطار المستعمل من طرف(MugnyDoise, 1981/1997,) في محاولة للتحقق ما إذا كانت للتفاعلات الاجتماعية فعالية وتأثير في تحفيز تقدم معرفي عند الأطفال ذوي الصمم العميق على مستوى مهمات متعددة تتعلق بالاحتفاظ باعتماد وضعيتين من التبادل : الوضعية الأولى يشارك فيها طفل محافظ مع طفلين غير محافظين، أما في الوضعية الثانية فهي تضم راشد في تفاعل مع طفلين غير محافظين .

ما يقودنا إلى التساؤل في المرحلة الأولى عن مدى فعالية كل واحدة من هاتين الوضعيتين من التفاعل الاجتماعي وأي منهما الأكثر فعالية لتحفيز والاستفادة من تقدم معرفي في مهمات الاحتفاظ بالسوائل والطول لدى الأطفال الصم غير محافظين؟ كما عملنا على الكشف عن محددات déterminants هذا التقدم والتعرف عن خصوصيات وميكانيزمات التفاعلية والشروط الأكثر ملائمة لتدعيم وتحفيز هذا التقدم في كلا الوضعيتين اعتمدنا على دراسات كل من جيلى ، ترونون , Gilly, Trognon (1999) مأخوذ من طرف (Ifleta,Cuisinier , 2003), (, Bensalah ,Siri Rivez ,2002) ، نيكولى(Nicolet,1995).

أما في المرحلة الثانية حاولنا التحقق والتأكد من مدى مصداقية هذا التقدم (إن وجد) بتعميم النتائج على مستوى مهمات متعددة بعضها مختلف عن مهمات الاحتفاظ المستعمل في المرحلة التفاعلية.

تستدعي الاختبارات المطبقة والخاصة بالاحتفاظ قدرات وكفاءات في الربط ما بين المعطيات المعقدة، وقد تعددت واختلفت على حسب تسلسل الأطوار الثلاثة وقد

اقترحت من طرف بياجي، سزمينزك (Piaget, Szeminska, 1941) ووصفت بالتدقيق إنيلدير ، سنكلير ، بوفي (Inhelder ,Sinclair Bovet,1974) ,

يرجع اختيارنا لهذه المهمات إلى حرصنا على التموضع في امتداد لأعمال نظرية علم النفس الاجتماعي للنمو المعرفي حول التفاعلات الاجتماعية ، التي استمدت بدورها من نظرية بياجي Piaget سواء أكان في المفاهيم الأساسية أو الوسائل المستخدمة في البحث.

على العموم بعد إخضاع الفرضيات إلى التصميم النموذجي أفرزت النتائج على تحقيق كل الفرضيات في الأطوار الثلاثة وأبرزت فعالية التفاعلات الاجتماعية في الحصول على تقدم معرفي كما أكدت النتائج على أن التقدم المعرفي يكون أفضل في الوضعية أين يتم تفاعل الأطفال مع الطفل المحافظ .

فقد تحققت الفرضية الأولى التي تشير إلي وجود تأثير فعال للتفاعلات الاجتماعية في تحفيز تقدم معرفي في مهمات الاحتفاظ بالسوائل والطول، بالفعل أسفرت المعطيات على تقدم ملموس يقاس بنسب الأطفال الذين بلغوا مستوى الاحتفاظ في كلا المهمتين:

- الاحتفاظ بالسوائل : تمكن (8) أفراد من بلوغ مستوى الاحتفاظ في وضعية تفاعل مع الطفل المحافظ مقابل 4 أفراد فقط في وضعية تفاعل مع الراشد (إذ يتمركز معظم أطفال هذه الوضعية في الإجابات الوسيطية بمعدل 58.33 ٪).
- الاحتفاظ بالطول : سجلنا تعادل في النسب بين الوضعيتين : 9 أفراد من مجموع 12 طفل.

- تحققت الفرضية الثانية والتي تنص على حصول تقدم معرفي أفضل في الوضعية أين يتم تفاعل الأطفال مع الطفل المحافظ يتبين من خلال نسبة الأطفال الذين بلغوا مستوى العماليات المنطقية وقد أظهرت النتائج تمركزها في الاحتفاظ بالسوائل : 8 أفراد مقابل 4 فقط في وضعية (ب) .

و لكي نعطي هاته النتائج الكمية مصداقية أكثر فقد حاولنا البحث في مميزات الديناميكيات التفاعلية في كل المجموعات التفاعلية الثلاثية لتحديد أفضل لفعاليتها .

و قد أسفرت النتائج على أنه رغم استعمال الراشد والأطفال المحافظين لنفس الميكانيزم الديناميكي الخاص بالتعارض المعرفي الاجتماعي المتمثل في إدخال الاقتراحات

المتعارضة على أراء الأطفال غير المحافظين بهدف إحداث اختلال في طريقة تفكيرهم وبالتالي دفعهم إلى إعادة النظر فيها وإلى إستعمال إستراتيجيات أكثر ملائمة مع متطلبات المهمة ، إلا أنه نلتمس اختلاف معتبر وأساسي من حيث نمط العلاقة التي تربط المشاركين في كلا الوضعيتين أثناء حل المهمة، بحيث قامت العلاقات في وضعية التفاعل مع الطفل المحافظ على نمط التعاون والبناء المشترك بين الأطفال لحل المهمات وقد لجأ فيها الطفل المحافظ إلى استعمال ميكانيزم المواجهة في الآراء مع إعطاء واحد من التبريرات الخاصة بالمعكوسية بالتعويض والانعكاس وقد كانت كفيلة بإحراز تقدم ملموس في الاختبارين كما يتبين في أحد الأمثلة بحيث تتمثل هذه الديناميكية

في بداية التدخلات بنوع من المواجهة في الآراء مع اختلافات في الآراء مبررة في بعضها من طرف الطفل المحافظ، ثم شيئا فشيئا تتطور نحو نوع من التوافق في الآراء وتناسق في العمل على مستوى أدوات التجربة، لتنتهي دائما باتفاق على رأي موحد.أعطت هذه الطريقة في العمل الجماعي نتائجها الإيجابية، إذ سمحت للمشاركين في إنتاج تنظيمات معرفية أكثر فعالية.

أما في الوضعية الثانية حيث التفاعل مع الراشد تتميز العلاقة فيها على البناء المشترك بالقبول AcquiesçantCo-élaboration ، تتمثل في تدخلات محصورة أغلبيتها من طرف الشريك نفسه أي الراشد ليبقي الأطفال في موضع المشارك الملاحظ - ولكن يبقى فعال إلي حد ما- لذلك تظهر الأدوار في هذه المجموعات متصلبة نوعا ما (في بداية التفاعلات خاصة) ، فأكثر ما يميز معظم التدخلات في المجموعات الثلاثية الستة (06) هو تكرار مقاطع على شكل استثارت Sollicitation وذلك على مستوى المجموعات الستة بأكملها، وتظهر في صورة تدخلات إلحاحية سواء :

- للفت الانتباه وطلب التركيز أثناء التداولات.

- دعوة لمشاركة الأفراد الآخرين (خاصة في المقاطع التي تطول فيها لحظات الصمت).

- طلب الاتفاق في الآراء، التشاور أو التحدث لتوصل إلى قرار موحد حول المهمة.

- يتمثل الإجراء أيضا في إعطاء للآخر مجال للفعل لاكتشاف الحلول بمفردهم.

يعتبر هذا النوع من الإجراءات من أكثر التدخلات شيوعا في الفئات العمرية [8-9 و10] سنوات بالخصوص .

-أكدت الفرضية الجزئية الثالثة والتي تفيد أن التقدم الذي أحرزه الأطفال في مهمات الاحتفاظ بالسوائل والاحتفاظ بالطول سيعمم نتائجه على مهمات متعددة خاصة بالاحتفاظ المتساوي وغير المتساوي ، فقد سجلنا أعلى قيمة على مستوى الاحتفاظ بالطول بـقيمة 79,16٪ ما يعادل 19 طفل من مجموع 24 فرد، وهي نسبة معتبرة بالنظر إلى النسبالأولية المسجلة في الاختبار القبلي (إذ سجلت أعلى النسب على مستوى الإجابات غير المحافظة *في الاختبارات الثلاث بنسب متفاوتة، أعلى نسبة هي 53.33 %* في الاحتفاظ بكميات السوائل تليها نسبة متقاربة نوعاً ما 46.66% في الاحتفاظ بالعدد، بعدها تقل النسبة إلى حولي 40% في الاحتفاظ بالعدد) .

الأمر ذاته بالنسبة للاختبارات المتبقية، إذ تتمركز كل القيم العالية في الإجابات المحافظة بفارق بسيط من اختبار إلى آخر (بفارق إجابة واحدة) كما تطلعنا حصيلة النتائج أيضا على وجود تزامن في اكتساب الاحتفاظ بالمهمات المتساوية وغير المتساوية بمعنى آخر، اكتساب الاحتفاظ بالطول المتساوي يرافقه اكتساب الاحتفاظ بالطول غير المتساوي إلى غير ذلك من الاختبارات وهي تتموضع في الفئات العمرية [11-13] بصفة مركزة.

بالنظر إلى هاته المعطيات يمكن إثبات الفرضية الثالثة المتعلقة بمصداقية التقدم المعرفي الحاصل على إثر التفاعلات الاجتماعية وتعميم نتائجه على مهمات أخرى لم يتعرض إليها الأطفال سابقا (مرحلة التفاعل) والتي تخص الاحتفاظ غير المتساوي .

و بذلك يمكن تأكيد تأثير العامل الاجتماعي في إحراز تقدم ، إذ لم يقتصر الأطفال على قبول بسيط لوجهة نظر الآخرين بغرض حل التعارض العلائقي ، بل تمكنوا من إعادة تركيب معرفي حقيقي Restructurations cognitives Butera & coll, *(1992)*فقد أصبح من البديهي تأكيد دور التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف.

أخيرا وعلى ضوء معطيات هذا البحث يمكن تقديم بعض التوصيات فيما يخص الطفل الأصم والتي من شأنها تسهيل ظروف التي يتم فيها بناء وإعادة بناء معارفه وكذا تنمية إمكانيته التصورية والتجريدية ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بتهيئة الظروف اللازمة والملائمة على وجه الخصوص ليتم فيها عمليات البناء بصفة فعالة.

رغم أنه لم نركز في هذا البحث على الجانب البيداغوجي في معناه المحض بمعنى أنه لم نربطها بطرق التدريس المستعملة في مدارس صغار الصم وبالمناسبة ندعو إلى فتح مجال لدراسات في هذا النطاق خاصة المتعلقة منها بطرق تدريس المفاهيم التصورية ، إلا أنه نشاطر الرأي كل من (Doise,Mugny,1981)في كون دراسة التكوين الاجتماعي للعماليات المحسوسة يعود إلى أنه يمثل طور جديد في النمو المعرفي وهو هام جدا إذ يفتح المجال لتعليم المدرسي بمعنى الكلمة.

كما أنها تلفت الانتباه إلى أبعاد كثيرة أهملت في الوضعية التعليمية الكلاسيكية ، مثل الدور المحفز للأقران وأهمية المواجهات في أوجه النظر، إدراك الديناميكيات الاجتماعية لبناء الاجتماعي المعرفي للمفاهيم والعلاقات ما بين النشاطات الاتصالية وتركيب للمعلومات ساستر ، فربا(Sastre, Verba , 2001).

النتائج المتوصل إليها يدفعنا لتغيير النظرة المتعلقة بإمكانيات potentialités الأطفال الصم، فرغم واقع الإصابة بالإعاقة السمعية إلا أنه لا يمكن أن يمثل عائق لبناء المعارف إذا ما احترمنا الطريقة التي ينمو ويكتسب فيها الأطفال (Rojo-Torres,1991)

فالموقف واضح فبدلا من الاستناد إلى التفسيرات الشائعة بمفهوم "القصور" "déficience" المعرفي لأطفال الصم ، ذلك القصور الناتج عن التجارب السابقة المعيقة "handicapantes" فالأجدر التركيز على وضعيات الاختبار أين يكون فيها الأطفال الصم مدعوون إلى التفاعل الجماعي بكل أشكاله وأنماطه ما يدفعهم إلى التفاعل وإظهار قدرات معرفية بهذه الطريقة يمكنهم بلوغ ذروة قدراتهم، على شرط أن تكون ملائمة وانتظامية.

المراجع :

BARTIN M. - Etudes génétique de la constitution de l'invariant de substance chez le sourd et l'entendant, Bulletin de psychologie, 7 – 9 N° 334, 1977 / 1978.

BARTIN M. - Langage et intelligence : effets de la surdité profonde et précocesur la genèse des structures logiques. Bulletin de psychologie, 354, 1981 / 1982.

BARTIN M. - Langage, milieu sociale et Conservation des quantités physique : étude comparative entre sourds profonds de naissance et entendant. Enfance, 1976, 3 p 267- 285.

BARTIN M. - Surdité et développement opératoire. Bulletin de psychologie, 320, XXIX, 1-3, 1977.

BARTIN M. - Mise en place de la notion de conservation chez l'enfant sourd :Contribution à l'étude des rapports du langage et du développement mentale. Bulletin de psychologie ; XXVII, 309, 314, 1974 / 1975.

BEAUDICHON J. - La communication sociale chez l'enfant, Paris, P.U.F, 1982.

BENSALAH L., SIRI G., RIVEZ C. - Dynamiques d'apprentissage entreenfants et degré de familiarité, Revue de psychologie et d'éducation, 6, 1-19 2002.

BOUVET D. - La parole de l'enfant sourd. Paris, P.U.F, 1982.

BRUNER J. - Comment les enfants apprennent à parler. RETZ, Paris, 1983.

BRUNER J. - Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, Paris P.U.F, 1983.

BUTERA F., LEGRENZI P., MUGNY G., PEREZ J. – Influence sociale etraisonnement. Bulletin de psychologie, Tome XLV, N° 405, 1992.

CARBONE S ., IFLETA A.M., CUISINIER R. - Amitié et cognition : une démarche d'analyse des échanges entre enfants confrontés à des tâches scolaires, Bulletin de psychologie, Tome 56, (4), 466, 2003.

CHARLIER B.L., HAGE C., LEYBARET J. - Compétence cognitives,linguistiques et sociales de l'enfant sourd : pistes d'évaluation, édition Mardaga, 2006.

COURTIN C. – Pour une relecture critique des travaux d'Oléron sur lesenfants sourds. Bulletin de psychologie, Tome L, N° 427, 1996.

DOISE W. – La double dynamique sociale dans le développement cognitif, bulletin de psychologie, tome XLVI, N° 412, 1989.

DOISE W., MUGNY G. - Le développement social de l'intelligence, Paris, Inter édition, 1981, 3 édition, augmentée 1997.

GARNIER C., BEDNARZ N., ULANOVSKAYA I. - Après Vygotsky et Piaget :Perspective sociale et constructiviste école russe et occidentale, éditions de Boeck & Larcier, 2004.

Gilly M.- Education, construction de connaissance et développement cognitif : Remarques introductif, Anàlise Psicologica ,1(XVII): 5-8,1999.

INHELDER B., SINCLAIR M., BOVET M. - Apprentissage et structures de la connaissance. Paris, P.U.F, 1974.

MUGNY G. - Psychologie sociale du développement cognitif. Berne Peter Lang, 1985,1991.

NICOLET M. - Dynamiques relationnelles et processus cognitifs : Etude du marquage social chez les enfants de 05 à 09 ans, Delâchaux et Niestlé, Lausanne, Paris 1995.

PERRET – CLERMONT A.N. - La construction de l'intelligence dansl'interaction sociale, Editions, Peter Lang, Genève, 1979 (Note de lecture par GERAGRD, PIROTON).