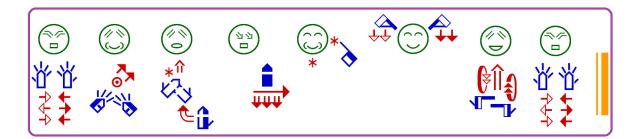
جامعة توريس المعار المعهد العالي للعلوم الإنسانية تونس

الجممورية التونسية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكنولوجيا المعلومات والاتصال

إلى أي مدى كتابة لغة الإشارات تساعد في تحسين مستوى تعليم الصم الأكاديمي؟

مذكرة بحث لنيل: شهادة ختم الدروس الجامعية في لغة الاشارات



مؤسسة ميدان التدريب:
المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا
تونس

إعداد الطالبة: وفاء العجيلي (الدفعة الأولى) المؤطرة الجامعية: د. سعاد عبد الواحد السالمي المؤطرة الميدانية: بسمة بن حمودة أستاذ كتابة لغة الإشارات: مجد على الهلطي

السنة الجامعية: 2014-2013

الفهرس

الصفحة	
	تقديم الإطار العام
3	1. مقدمة
4	2. الإشكالية
4	3. هدف الدراسة
4	4. حدود الدراسة
	القسم الأوّل: دراسات سابقة
6	1. الدراسة الأولى
7	2. الدراسة الثانية
7	3. الدراسة الثالثة
8	4. الدراسة الرابعة
	القسم الثاني: تقديم المفاهيم الأساسية
10	ا. الإعاقة
11	1. الإعاقة السمعية
14	2. الصّم
14	3. الأصم
16	 التربية والتعليم بالنسبة للأصم
16	1. التربية المختصة
16	2. التعليم
16	ااا. صعوبات التّعلم بالنسبة للطفل العادي والأصم
16	 صعوبات التعلم بالنسبة للطفل العادي

أ) تعريف صعوبات التّعلم	16
ب) أسباب صعوبات التّعلم	17
ج) تصنيف صعوبات التّعلم	18
2. صعوبات التّعلم بالنسبة للطفل الأصم	18
أ) تعليم الصم	19
ب) النمو اللغوي عند التلاميذ الصم	19
ج) التحصيل الأكاديمي لدى فئة الصم	20
د) مشكلات التّعلم لدى فئة الصم	21
ا. التَّدخل التربوي المختص	21
1. المشروع التربوي الإفرادي	22
 المقاربات البيداغوجية والتربوية لدى الطفل الأصم 	23
١. لغة الإشارات	24
1. تعريف لغة الإشارات	24
2. تاريخ لغة الإشارات وأهم خصائصها	25
3. تاريخ لغة الإشارات في تونس	26
١. كتابة لغة الإشارات	27
1. مفهوم الكتابة	27
2. كتابة لغة الإشارات	27
أ) بداية كتابة لغة الإشارات	28
ب) أهمية كتابة لغة الإشارات	28
القسم الثالث: منهجية البحث	
. مجال الدراسة	32
1. تقديم المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس	32
1-1 بيانات عامة عن المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس	32
1-1-1 تقديم المؤسسة	32
1-1-2 نبذة تاريخية عن نشأة المؤسسة	32

	2. الموقع الجغرافي للمدرسة
33	3. مهام المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس
33	4. البنية الأساسية للمدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس
33	4-1 البنية الأساسية
34	2-4 التجهيزات
34	5. الموارد البشرية
35	6. الموارد المالية للمدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس
35	7. نظام سير العمل في المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس
35	8. التنظيم الإداري
	اا. تقديم الفئات المستهدفة
36	1. كيفية القبول
36	2. شروط القبول
37	3. خصائص الفئة
31	
	ااا. أدوات العمل الميداني
38	
	ااا. أدوات العمل الميداني
38	ااا. أدوات العمل الميداني 1. الملاحظة
38	اا. أدوات العمل الميداني 1. الملاحظة 2. المقابلة
38 38	اا. أدوات العمل الميداني 1. الملاحظة 2. المقابلة 3. التقييم
38 38 39	اا. أدوات العمل الميداني 1. الملاحظة 2. المقابلة 3. التقييم 1-3
38 38 39 39	III. أدوات العمل الميداني 1. الملاحظة 2. المقابلة 3. التقييم 4. التقييم 3. التقييم 4. مفهومه 3. انواع التقييم
38 38 39 39 39	اا. أدوات العمل الميداني 1. الملاحظة 2. المقابلة 3. التقييم 4. التقييم 5-1 مفهومه 6-2 أنواع التقييم أ) التقييم الأول
38 38 39 39 39 39	ااا. أدوات العمل الميداني 1. الملاحظة 2. المقابلة 3. التقييم 1-3 مفهومه 2-1 مفهومه أ) التقييم الأول 1-3 با التقييم الميتم المول
38 38 39 39 39 39 39	ال. أدوات العمل الميداني 1. الملاحظة 2. المقابلة 3. النقييم 4. النقييم 1- مفهومه 5- 2 أنواع النقييم الأول 1) النقييم الأول 4 و النقييم المستمر Evaluation Formative 5 النقييم النهائي Evaluation Sommative
38 38 39 39 39 39 39 40	ال. أدوات العمل الميداني 1. الملاحظة 2. المقابلة 3. التقييم 1-3 مفهومه 1-3 أبنواع التقييم أ) التقييم الأول 1-3 با التقييم الأول عبر التقييم النهائي Evaluation Formative

	القسم الرابع: تقديم حالات الدراسة
42	ا. تقديم الحالة الأولى "أسماء"
42	1. تقديم البيانات الخاصة بالحالة الأولى" أسماء "
43	2.مبررات اختيار الحالة الأولى
43	3 التقييم الأولي للحالة "أسماء" بإعتماد شبكة تقييم
44	3-1 المجال الاجتماعي
44	3-2 المجال الذهني
45	3-3 مجال اللغة والتواصل والتعبير
45	1. التقييم الأولي بناء على المقابلات مع المعلمين
45	4-1 تقييم الحالة من الناحية السلوكية
45	4-2 تقييم الحالة من الناحية التربوية
	2. نتائج التقييم الأولي الخاص بالحالة الأولى " أسماء "
	II. تقديم الحالة الثانية "عتاب "
46	1. تقديم البيانات الخاصة بالحالة الثانية "عتاب "
47	2. مبررات اختيار الحالة الثانية
47	 التقييم الأولي للحالة الثالثة "وسيم" باعتماد شبكة تقييم.
48	3-1 المجال الاجتماعي
48	3-2 المجال الذهني
49	3-3 مجال اللغة والتواصل والتعبير
49	 التقييم الأولي بناء على المقابلات مع المعلمين
49	4-1 تقييم الحالة من الناحية السلوكية
49	4-2 تقييم الحالة من الناحية التربوية
49	5. نتائج التقييم الأولي الخاص بالحالة الثانية "عتاب "
50	ااا. تقديم الحالة الثالثة "وسيم"
50	 1. تقديم البيانات الخاصة بالحالة الثالثة "وسيم "
51	2. مبررات اختيار الحالة الرابعة
51	 التقييم الأولي للحالة الثالثة "وسيم" اعتماد شبكة تقييم

52	3-1 المجال الاجتماعي
52	3-2 المجال الذهني
53	3-3 مجال اللغة والتواصل والتعبير
53	 التقييم الأولي بناء على المقابلات مع المعلمين
56	4-1 تقييم الحالة من الناحية السلوكية
53	4-2 تقييم الحالة من الناحية التربوية
53	5. نتائج التقييم الأولي الخاص بالحالة الثالثة "وسيم"
54	IV. تقديم الحالة الرابعة " أشرف "
54	1. تقديم البيانات الخاصة بالحالة الخامسة
54	2. مبررات اختيار الحالة الخامسة
55	3. التقييم الأولي للحالة "أنس" باعتماد شبكة التقييم
55	1.3 المجال الاجتماعي
55	2.3 المجال الذهني
56	3.3 مجال اللغة والتواصل والتعبير
56	4. التقييم الأولي بناء على المقابلات مع المعلمين
56	1.4 تقييم الحالة من الناحية السلوكية
56	2.4 تقييم الحالة من الناحية التربوية
57	5. نتائج التقييم التربوي الخاص بالحالة الخامسة "أنس"
	V. تقديم الحالة الخامسة "أنس"
57	1. تقديم البيانات الخاصة بالحالة الخامسة
58	2. مبررات اختيار الحالة الخامسة
58	3. التقييم الأولي للحالة "أنس" باعتماد شبكة التقييم
59	1.3 المجال الاجتماعي
59	2.3 المجال الذهني
59	3.3 مجال اللغة والتواصل والتعبير
60	4. التقييم الأولي بناء على المقابلات مع المعلمين

60	set to set to set to see a
60	4-1 تقييم الحالة من الناحية السلوكية
60	2-4 تقديم الحالة من الناحية التربوي
60	5. نتائج التقييم التربوي الخاص بالحالة الخامسة "أنس "
	القسم الخامس: نتائج الاختبارات
	"إلى أي مدى كتابة لغة الإشارات تساعد على تحسين تعليم الصم الأكاديمي"
62	 ا. برنامج التدخل التربوي الفردي الخاص بالحالة الأولى " أسماء"
62	1. النشاط الأول: تقييم في مادة الحساب" المستوى السّنة الثانية "
63	1-1 الحصة الأولى
64	2-1 الحصة الثانية
66	2. النشاط الثاني: تقييم في الإيقاظ العلمي " المستوى السنة الثانية "
66	2-1 الحصة الأولى
67	2-2 الحصة الثانية
68	اا. برنامج التدخل التربوي الجماعي الخاص ب" عتاب" و "وسيم " و"أشرف"
	و"أنس"
68	1. النشاط الأول: تقييم في الإيقاظ العلمي" مستوى السّنة الخامسة "
69	1-1 الحصة الأولى
72	2-1 الحصة الثانية
73	2. النشاط الثاني: تقييم في مادة الفرنسية " المستوى السنة الخامسة "
74	1-1 الحصة الأولى
75	2-1 الحصة الثانية
77	3. النتائج بالنسبة لمؤلاء الأفراد الخمسة حسب الدراسات السابقة
	القسم السادس: تقييم التجربة الميدانية خلال فترة التربص
79	1. الإيجابيات
80	2. السلبيات
82	3. التوصيات
85	الخاتمة

القسم السَّابع: مشاركتي في الندوة العالمية لكتابة لغة الإشارات
SignWriting Symposium 2014
المراجع
الملاحق

الإهداء

إلى الأمّي، إلى سيد الخلق رسولنا الكريم سيدنا مجهد ، إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء إلى من حاكت سعاتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى والدتى العزيزة

إلى من سعى وشقا لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل عليّ بشيء من اجل دفعي إلى

طريق النجاح

إلى والدي العزيز

إلى من حُبّهم يجري في عروقي و يلج بذكر اهم فؤادي

إلى إخوتي

إلى من سرنا سويا ونحن نشق الطريق معا نحو النجاح والإبداع

إلى زميلاتي وزملائي

إلى من علموني حروفا من ذهب وكلمات من درر وعبارات من أسمى وأحلى عبارات في العلم

إلى أساتذتنا الكرام

إليك أيها الأصم اهدي هذا العمل المتواضع

شكــر

لحظات يقف فيها المرء حائرا عاجزا عن التعبير عما يختلج في صدره من شكر لأشخاص أمدوه بالكثير والكثير.

شكرا على حسن المعاملة وتذليل الصعاب.

شكرا على التوجيه السليم والرأي السديد.

شكرا لأستاذتي الجامعية: الدكتورة سعاد عبد الواحد.

شكرا لمؤطرتي الميدانية: بسمة بن حمودة.

شكرا لأستاذي في كتابة لغة الإشارات: محد على البلطي.

شكرا لكل إطارات المعهد العالي للعلوم الإنسانية بتونس.

شكرا لكل إطارات مدرسة 17 نهج روسيا بتونس.

تقديم الإطار العام

تقديم الإطار العام

1. مقدمة:

تهدف اللغة إلى تحقيق التواصل، إذ تعبر عن كل المظاهر السلوكية للفرد، بينما فاقدو السمع ليسوا من منظومة الاتصال اللغوي من خلال المشكلات التي تجعلهم يختلفون عن السّامعين وذلك يعود إلى الصعوبات التي يجدونها في التعبير عن أنفسهم وصعوبات فهمهم وإفهامهم للآخر.

افتقادهم للغة يؤدي إلى اضطرابات في تواصلهم مع الناطقين باعتبار أن اللغة تكتسب بالكلام، والكلام مرتبط بحاسة السمع. حيث تمثل الأذن مصدر المعلومات التي يكتسبها الفرد للتواصل. هذا بالنسبة للناطقين، أما بالنسبة لفئة فاقدي السمع تنعدم معهم اللغة المنطوقة وتُعوض بلغة الإشارات أي اللغة الأم والطبيعية للأصم. وهي تهدف للاتصال بأبعاد نفسية لديه بما تميزت به من قدرته على التعبير بسهولة عن حاجاته وتكوين المفاهيم لديه. وتعتبر لغة الإشارات كذلك أكثر أساليب الاتصال استخداما بين التلاميذ الصم سواء داخل أو خارج المدرسة وهي لغتهم الخاصة بهم التي تمكنهم من الاندماج في العديد من المجالات التربوية والاجتماعية والثقافية...

وفي هذا الإطار تطرقت إلى المجال التربوي، حيث يعتبر تدني مستوى الصم الأكاديمي خاصة في مجالات التعبير الكتابي والإيقاظ العلمي والقراءة من المعضلات التي تواجه المعلمين في مجال تعليم الأفراد الصم، ويضعهم أمام تحد كبير أمام أنفسهم وأمام الصم وأمام المشر عين من أجل إثبات فائدة وفاعلية الجهود التي سيقومون بها إذ أنه لم يعد من المقبول القول أننا نعمل على تعليم الصم لسنوات طوال ثم نكتشف فيما بعد أن الصم لم يتعلموا، وأنهم بأحسن الأحوال تعلموا تعليما سيئا، وبجهود قد تكون غير مرتبطة بالمؤسسات التعليمية التي تشرف على تعليمهم. لهذا فإن الباحثين في مجال تعليم الأفراد الصم (كبارا وصغارا) ما فتئوا يبحثون عن طرق وأساليب تعليم ترفع من مستوى الصم الأكاديمي وتساعدهم على القراءة والكتابة بطريقة تتفق مع لغة الإشارات.

ومن الطرق الحديثة في تعليم الصم والتي لقت استحسانا وقبولا خاصة في عدة دول أروبية وأمريكية وعربية هي كتابة لغة الإشارات Signwriting حيث لعبت دورا كبيرا في تحسين المستوى التعليمي للصم في مختلف المجالات.

وهذه الطريقة مازالت إلى حد الآن لم تعرف ولم تنشر بعد في البلاد التونسية. ومن هنا جاءت فكرة دراستي والتي عملت على التأكد من فاعلية كتابة لغة الإشارات في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الصم وإثراء المفردات اللغوية.

2 الإشكالية:

- ✓ كيف تساعد كتابة لغة الإشارات الصّم على تحسين تعليمهم الأكاديمي؟
- ✓ هل ثمكن كتابة لغة الإشارات الأصم من القراءة والكتابة وتعلم عدة لغات أخرى؟
 - ✓ هل تعمل كتابة لغة الإشارات على تقليل المعاني الضائعة في الترجمة من اللغة المنطوقة إلى اللغة الإشارية أو بالعكس؟
 - ✓ هل تُحسن كتابة لغة الإشارات من مستوى تعليم الصم؟

3 هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة كتابة لغة الإشارات في التحصيل الأكاديمي وإثراء المفردات اللغوية عند التلاميذ الصم في مدرسة 17 نهج روسيا وذلك من أجل تطوير كتابة لغتهم الأم وتحسين مستواهم التعليمي قدر الإمكان وتنمية طرق تواصلهم وإيجاد سئبل تساعدهم على حفظ ثقافتهم بلغتهم الخاصة وهي لغة الإشارات. حيث أن إخضاع لغة الإشارة إلى نظام كتابي من ايجابياته أن يسهل على الأصم تعلم لغات جديدة حيث يصبح بإمكانه مقارنة لغتين مكتوبتين.

4. حدود الدراسة:

اقتصار البحث على المشاركين في الدراسة، وعددهم قليل نسبيا، وهي عينة قصدية طبقت في ولاية تونس فقط تحديدا في مدرسة واحدة وهي مدرسة 17 نهج روسيا، بالإضافة إلى أن أدوات الدراسة مصممة لغاياتها فقط.

القسم الأول: دراسات سابقة

القسم الأول:

دراسات سابقة

1. الدراسة الأولى:

أعدّتها فلود (Flood 2002) وكانت بعنوان "خبرات الصم وضعاف الصم في تعلم كتابة لغة الإشارة-طريقة لقراءة وكتابة الإشارة". وقد حاولت الدراسة الإجابة على السؤال التالي، كيف تؤثر خبرات الطلاب الصم وضعاف السمع في تعلم كتابة لغة الإشارة؟

لقد استخدمت الباحثة أسلوب البحث النوعي للإجابة عن السؤال البحثي المطروح. وحاولت الإجابة عن السؤال من خلال عملية ذات ثلاث مراحل وهي: جمع المعلومات ثم تسجيلها فتفسيرها. كانت عينة الدراسة عبارة عن 17 أصما وضعيف سمع من مدرستين. حيث يعتبر المشاركون في البحث من المعلمين ذوي العلاقات القوية مع الطلاب الصم. وكان الطلاب الصم يملكون معلومات حول ثقافتهم الخاصة كصم. والطلاب هم من سيقارنون استخدام كتابة لغة الإشارة على اعتبار أنها خطوة متوسطة أو مساعدة في تعلم القراءة والكتابة. وكان هناك تعاون بين الباحثين المساعدين والمعلمين المشاركين من جهة وبين الطلاب من جهة أخرى من أجل التوصل إلى خلاصة أو توصية بشأن كتابة لغة الإشارة. وقد تم توزيع الطلاب على مجموعات لكتابة الأفكار عن تجربتهم باستخدام كتابة لغة الإشارة وذلك من أجل تحديد مدى وعيهم وإدراكهم لكتابة لغة الإشارة.

لقد أشارت الدراسة إلى أن الطلاب تعلموا كتابة لغة الإشارات بشكل سريع وكانوا فاعلين في التعلم حيث ركزت الباحثة على أسلوب التعلم التعاوني.

أما نتيجة الدراسة فهي الوصول إلى توصية بضرورة إدخال كتابة لغة الإشارات إلى مناهج تعليم الصم وضعاف السمع وأن يتعلم الطالب القراءة والكتابة بلغتين الإنجليزية ولغة الإشارات.

2. الدراسة الثانية:

درست فاسكاز (Vasquez 1998) تحت عنوان "كتابة الإشارة (المهارات الإدراكية) في مدرسة إسكيوليتا دي بلو فيلدز Escuelita de Bluefields " بحثت من خلالها إمكانية استخدام كتابة لغة الإشارة في تعلم مهارات القراءة في مدرسة Escuelita de Bluefields للصم في نيكاراجوا. حيث كان عدد المشاركين في الدراسة 15 طالبا أصما من الجنسين وضمن المدى العمري (13- 22 سنة). وقد تم تقسيمهم إلى 3 مجموعات حسب مدّة تعلمهم للغة الإشارة: مجموعة المحترفين في لغة الإشارة لمدّة 5 سنوات والمبتدئين الذين تعلموا لغة الإشارة في الأشهر الستة التي سبقت الدراسة وتضمنت إجراءات الدراسة تعليم الطلبة كتابة لغة الإشارة ثم إخضاعهم للاختبار نوع الاختيار من متعدد حيث طلب من المشاركين اختيار الإجابة الصحيحة من بين 6 اختيارات تمثل الإشارة الصحيحة والاختبارات الأخرى تحتوي على أخطاء إما في الشكل أو الاتجاه.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أنه حتى المبتدئين في لغة الإشارة يمكنهم تعلم كتابة لغة الإشارة حيث أن أقل علامة في الامتحان كانت 75% بالرغم من أن عدد المحترفين في لغة الإشارة كان مشاركين اثنين فقط. كما أشارت الدراسة إلى أن إتقان لغة الإشارة لا يعني بالضرورة معرفة القراءة وكتابة لغة الإشارة، إذ أن الأفراد الذين أتقنوا لغة الإشارة ولم يتدربوا على كتابة لغة الإشارة بشكل جيد حصلوا على درجات أقل كمية ما يزاهي 50%. وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها أسست قاعدة المشاركين لتعلمهم القراءة وكتابة لغة الإشارات.

3. الدراسة الثالثة:

دراسة بوفيت (1990، Bouvet) والتي كان عنوان دراستها "تعليم الصم من خلال طريقة ثنائية الثقافة". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم من خلال أسلوب ثنائية اللغة على الطفل الأصم وتدريبه على التغلب على المشكلات النفسية الناتجة عن عدم قدرته على استخدام اللغة المنطوقة. وقد اعتمدت الباحثة على تعليم الأطفال الصم لغة الإشارات ثم اللغة المحكية كلغة ثنائية ومن ثم تعليمهم مهارات التواصل. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية أسلوب ثنائية اللغة في التغلب على المشكلات النفسية.

4. الدراسةالرابعة:

درست (حسونة، 2005) "تطوير مهارات التعبير الكتابي والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات لدى الطلبة الصم في المرحلة المتوسطة في الأردن" من خلال برنامج تدريبي مقترح لتطوير هذه المهارات على عينة من الطلبة الصم في مدرستين "الزرقاء" و"عمان" ، تكونت من 48 طالبا وطالبة والمجموعة الضابطة 24 طالبا وطالبة. وقد استخدمت في دراستها 3 أدوات هي اختبار التعبير الكتابي ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي بالإضافة إلى البرنامج المقترح. وقد أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في مهارات التعبير الكتابي ومفهوم الذات.

القسم الثاني: تقديم المفاهيم الأساسية

القسم الثاني:

تقديم المفاهيم الأساسية

تعتبر المفاهيم والمصطلحات جزء لا يتجزأ من أي عمل ، عليها يقوم ويتركز وتحتل معانيها في غيابه أو في عدم دقتها. ونظرا لهذه القيمة التي يكتسبها قُمت بتحديد جملة من المفاهيم والمصطلحات الخاصة ذات صلة بالتدريب الميداني وبالفئات المستفيدة ومختلف التقنيات والمقاربات المعتمدة.

ا. الإعاقة:

هي حالة تحدّ من قدرة الفرد على القيام بوظيفة واحدة أو أكثر من الوظائف التي تعتبر أساسية في الحياة اليومية كالعناية بالذات أو ممارسة العلاقات الاجتماعية والنشاطات الاقتصادية وذلك ضمن الحدود التي تعتبر طبيعيّة. أو هي عدم تمكن المرء من الحصول على اكتفاء ذاتي وجعله في حاجة مستمرة إلى معونة الأخرين وإلى تربية خاصة على التغلب على إعاقته وكما عرفها القارسي "هي حالة من عدم قدرة الفرد على تابية المتطلبات التي يستوجبها دوره الطبيعي في الحياة وذلك نتيجة الإصابة أو العجز في أداء الوظائف الفيزيولوجية أو السلوكية (القارسي، 2003، ص. 124).

كما يعرف الشخص المعوق حسب التعريف العالمي الجديد المعتمد في المنظمة العالمية للصحة والصادر سنة 2001 كما يلي "الشخص المعوق هو كل شخص له صعوبات عند القيام بأنشطة يومية أو تقلص المشاركة لأي وضع من أوضاع الحياة وذلك نتيجة لقصور الوظائف أو البنية الجسمية بصفة مؤقتة ودائمة ويأخذ بعين الاعتبار في تحديد صفة الشخص المعوق. (المنظمة العالمية للصحة، 2001)

إن المختصين في مجال التربية الخاصة لديهم بعض التباين في استخدام المصطلحات التي تتعلق بموضوع الإعاقة السمعية. وهذا مما جعله يسبب بعض الخلط أو الغموض عند استخدام هاته المصطلحات. فنجد من يستعمل مصطلح "المعوقين سمعيا" وهو يعني الصيّم، وهناك من يصعب عليه الأمر فيخلط بين معنى الصيّم والصم وضعاف السمع. لذا من الأهمية أن نستعرض تلك المصطلحات لكي نزيل أي لبس أو غموض قد يواجه المختصين أو غير المختصين بالتربية الخاصة.

1. الإعاقة السمعية:

لقد تباينت التعريفات فيما يخص مفهوم الإعاقة السمعية ومن بينها نجد مجهد فتحي عبد الواحد الذي يعرف الإعاقة السمعية كمصطلح يعني تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليه آثار اجتماعية أو نفسية أو الاثنين معا، وتحول بينه وبين تعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية من المهارات، وقد يكون القصور السمعي جزئيا أو كليا، شديدا أو متوسطا أو ضعيفا، وقد يكون مؤقتا أو دائما، وقد يكون متزايدا أو متناقصا أو مرحليا" (عبد الواحد، 2000، ص31).

وقد عرفه كذلك العديد من الكتاب على أنه انقطاع في الدائرة السمعية اللفظية حيث تبرز في اللغة، وهذا الانقطاع يدل على عدم قدرة الطفل الأصم على إدراك الأصوات التي ستمكنه من تكوين الصور عن أجزاء الألفاظ.

إن الضعف في قدرة الإنسان على السمع يرتبط بعدة عوامل:

أولا: صنّف (El Zraigat) الإعاقة السمعية بناء على درجة الفقدان السمعي والتي تقاس بوحدة الديسيبل كما يلي:

- 1. الفقدان السمعي البسيط: ويمتد بين 35-54 ديسيبل والأفراد الذين لديهم هذا المستوى من الفقدان السمعي عادة يتواجدون في الصف العادي ولا يحتاجون عادة إلى تدريس سمعي خاص ولا إلى أدوات سمعية مساعدة.
- 2. **الفقدان السمعي المتوسط:** وهو يمتد من فقدان سمعي مقداره من 55-69 ديسيبل والأفراد الذين لديهم هذا المستوى من الفقدان السمعي يحتاجون عادة إلى خدمات التربية الخاصة تتمثل في التدريب السمعي واللغوي.
- 3. **الفقدان السمعي الشديد:** : ويمتد من فقدان سمعي مقداره من 70-89 ديسيبل والأفراد الذين لديهم هذا المستوى من الفقدان السمعي يحتاجون إلى تربية خاصة ويحتاجون إلى تدريب سمعي لغوي ومساعدة أكاديمية خاصة.

4. الفقدان السمعي الشديد جدا: والذي يزيد عن 90 ديسيبل والأفراد الذين لديهم هذا المستوى من الفقد السمعي يحتاجون إلى تربية خاصة ويحتاجون إلى تدريب سمعي لغوي ومساعدة أكاديمية خاصة بشكل مكثف. (2002، El Zraigat)

ثانيا: العمر عند الإصابة بالإعاقة السمعية، بحيث هناك فرق بين من يصابون بالإعاقة السمعية قبل اكتساب اللغة والذين يصابون بالإعاقة السمعية بعد اكتساب اللغة.

ثالثا: موقع الإصابة، حيث صنفهم الزريقات بناء على الفقدان السمعي إلى 4 أصناف:

- 1. الفقدان السمعي التوصيلي: ويشير هذا المصطلح إلى أي سبب قد يمنع الذبذبات الصوتية من الوصول إلى العصب السمعي، مثل تكوّن المادة الشمعية في قناة الأذن أو تشوه صيوان الأذن أو وجود خلل في الأذن الوسطى، أو ثقب أو تشوه (ليونة زائدة أو صلابة زائدة) في طبلة الأذن وهنا عادة ما تكون الأذن الداخلية سليمة.
- 2. **الفقدان السمعي الحسي العصبي**: ويشير هذا المصطلح إلى خلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي (العصب القحفي الثامن).
- 3. الفقدان السمعي المختلط: وهنا يكون الخلل في الأذن (الخارجية أو الوسطى) والداخلية معا.
- 4. فقدان السمع المركزي: وهذا الفقدان ناتج عن خلل في المعالجة الوظيفية للصوت في مركز السمع في القشرة الدماغية وهنا قد تكون الأذن (الداخلية والوسطى والخارجية) سركز السمع في القشرة الدماغية وهنا قد تكون الأذن (الداخلية والوسطى والخارجية) سليمة والمشاكل التي تظهر هنا ترتبط بالاستيعاب والفهم والتذكير. (الزريقات، 2007 مليمة والمشاكل التي تظهر هنا ترتبط بالاستيعاب والفهم والتذكير. (الزريقات، 1982، Kretschmer، Quigley، 2001، Smithetal

رابعا: البيئة التي يعيش فيها الطفل، مثل وجود معينات سمعية ونوعية الإشارة السمعية التي يتعرض لها الطفل والحالة النفسية والسلوك الذين تعيشهما الأسرة بسبب وجود الإعاقة السمعية والتي بالضرورة تنعكس على حالة الطفل النفسية.

خامسا: القدرة العقلية والتي تلعب دورا هاما في تحديد آثار الإعاقة السمعية على الفرد.

❖ آثار الإعاقة السمعية في الأفراد المعاقين:

صنفت الجمعية الأمريكية للنطق واللغة American Speech Hearing Association (ASHA)

أربعة أبعاد أساسية تتأثر بوجود الإعاقة السمعية وهي:

أولا: تأخر تطور اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومهارات التواصل.

ثانيا: المشكلات الأكاديمية والتي تظهر على شكل تأخر في التحصيل.

ثالثًا: العزلة الاجتماعية ويعنى مفهوم الذات.

رابعا: تأثر فرصة الحصول على العمل والاحتفاظ به سلبا. (2006، ASHA)

♦ أسباب الإعاقة السمعية:

تحدث الإعاقة السمعية إما قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها، ويمكن حصر أسباب هذه الإعاقة فيما يلي:

- √ الوراثة.
- ٧ الحصبة.
- ٧ الحوادث.
- ✓ تصلب الأذن.
 - √ الضجيج.
- ✓ التهاب الأذن الوسطى.

❖ تأثير الإعاقة السمعية في لغة الأطفال:

إن لغة الأطفال الفاقدين للحاسة السمعية تتصف بفقر ها البالغ مقارنة بلغة الآخرين ممن لا يعانون من هذه الإعاقة حيث أن ذخيرتهم اللغوية تكون محدودة وكذلك ألفاظهم تدور حول الملموس وتتصف جملهم بالقصر والتعقيد علاوة على بطء كلامهم واتصافه بنبرة غير عادية.

2. الصمم:

هو حدوث إعاقة سمعية على درجة من الشدة. وهنا الفرد لا يستطيع أن يكون قادرا على السمع وفهم الكلام المنطوق، حتى مع استخدام سماعات.

وقستم اللقاني الصمم على أساس الوقت أو المرحلة التي حدث فيها فقدان السمع إلى نوعين:

- 1. الصمم الولادي: ويوصف به الأفراد الذين ولدوا وهم مصابون بالصمم.
- 2. الصمم العارض: ويوصف به الأفراد الذين ولدوا بقدرة سمعية عاديّة، ولكن لم تعد الحاسة السمعية لديهم تقوم بوظيفتها وذلك بسبب حدوث مرض أو إصابة. (اللقاني، 1999)

3. الأصم:

هو الذي فقد حاسة السمع منذ ولادته لأسباب وراثية أو لأسباب أخرى طارئة ويتوافق فقدان السمع عند الصم مع فقدان النطق: لا يستطيع سماع ما يقال لا يستطيع التكلم لاحقا. ولقد أثبتت الدراسات الحديثة أنه لا يوجد فرق بين الفرد الأصم والإنسان العادي في خصائص النمو الجسدي أي من حيث سرعة النمو والتغيرات الجسمية وكل ما يظهر من فروق بينها هو أثر الإعاقة السمعية في بعض العادات السلوكية و عدم تناسق حركاته ومدى التحكم في إصداره للأصوات وإحساسه له.

ويعرّف الروسان الطفل الأصم كليا بأنه "ذلك الطفل الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاث الأولى من عمره، وكنتيجة لذلك لم يستطع اكتساب اللغة. ويُطلق على هذا الطفل الأصم الأبكم إما الطفل الأصم جزئيا، فهو ذلك الطفل الذي فقد جزءا من قدرته السمعية، وكنتيجة لذلك فهو يسمع عند درجة معينة، كما ينطق اللغة وفق مستوى معين يتناسب مع درجة إعاقته السمعية". (الروسان، 1996، ص.114)

من أهم صفات الطفل الأصم:

- پرتدي سماعات تساعده على السمع.
 - ﴿ يكون معزولا عن الجماعة.

- يتحرك بعشوائية من نشاط إلى آخر وفي معظم الأحيان لا يشارك في الأنشطة لأنه يبدو
 مضطربا وقلقا.
 - يجد صعوبة في التشاور مع الأخرين في مواقف اتخاذ القرار، وحل المشكلات.
 - تنقصه الثقة بنفسه.
 - پتصرف باندفاع.
 - پتحرك بصعوبة من المحسوس إلى الملموس.
 - پحتاج إلى تكرار وتوضيح مستمرين للتعليمات والمحتوى.
 - لديه معلومات عامة عن العالم ولكنها محدودة.
- اللغة المكتوبة لديه ضعيفة حيث يستخدم الكلمات البسيطة في الكتابة، ولديه مشكلات في اللغة الشفوية.
 - لديه صعوبات في التعبير عن الأفكار، ويعطى استجابات لفظية غير مناسبة.
 - لا يستطيع التركيز في موضوع ما لفترة زمنية طويلة، ويجد صعوبة عندما يرغب في
 الانتقال من موضوع إلى آخر.

خصائص الطفل الأصم:

- 1. يميل الطفل الأصم بسبب إعاقته الحسية إلى الانعزال عن المجتمع حيث يصبح إنسانا غير ناضج اجتماعيا وذلك بسبب انعزاله.
- 2. يميل الطفل الأصم إلى إشباع حاجاته حيث أن مطالبه يجب أن تشبع بسرعة و لا يطيق التأخير.
 - لا يوجد اختلاف في استجابات الطفل الأصم عن الطفل العادي في استجابة اختبارات الذكاء.
 - 4. الطفل الأصم يثبت عجزا واضحا في قدرته على تحمل المسؤولية.

- 5. يعانى الأطفال الصم من الخوف من المستقبل.
- والسرقة والرغبة.
- 7. إن النضج الاجتماعي لدى الأطفال الصمّم ناقص وغير كامل وذلك بسبب العجز عن التفاعل.

١١. التربية والتعليم بالنسبة للأصم:

1. التربية المختصة:

عرّفها القارسي بأنها نمط من الخدمات والبرامج التربوية التي تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية، ويطلق اصطلاحا على تلك الفئات مفهوم "ذوي الاحتياجات الخاصة". (القارسي، 2003، ص.277)

2. التعليم:

يُعرّف التعليم على أنه المهارات والمعارف والقيم الجديدة التي يمارسها الشخص بنفسه والتي يكون القصد منها اكتساب مهارات وخبرات، وهو كذلك عملية مقصودة أو غير مقصودة مخططة وغير مخططة تتم داخل المدرسة أو خارجها في وقت محدد أو أي وقت يقوم بها المعلم أو غيره بقصد مساعدة الفرد على التعلم. ولقد تباينت التعاريف فيما يخص التعليم ومن بينها نجد تعريف مجمد غانم بقوله "نشاط يهدف إلى تحقيق التعليم ويمارس بالطريقة التي يتم فيها احترام النمو العقلي للطالب وقدرته على الحكم المستقل وهو يهدف إلى المعرفة والفهم" (غانم، 1995، ص.134)

ااا. صعوبة التعلم بالنسبة للطفل العادي والأصم:

1. صعوبات التعلم بالنسبة للطفل العادي:

أ) تعريف صعوبات التعلم:

لا يزال مفهوم صعوبات التعلم يعاني غموضا وصعوبات كثيرة فهي تشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والتهجئة والكتابة والعمليات الحسابية ومهارات التواصل وذلك نتيجة لعدة أسباب ألا وهي اضطراب عاطفي أو وجود خلل وظيفي في الدماغ أو مشكلات سلوكية.

وصعوبات التعلم لا تقتصر فقط على الأطفال في سن المدرسة الذين لا يتمكنون من تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية، بل يشمل الآثار المترتبة في الشخصية، أنشطة الحياة بصورة عامة، وفرص التفاعل الاجتماعي وصعوبات التعلم، لها علاقة كذلك بقصور العمليات النفسية الأساسية عند الأطفل.

وكما عرف عبد الفتاح صابر الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم " الذين يظهرون اضطرابا واحدا أو أكثر في العمليات النفسية المتمثلة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستعمالاتها، وقد تبدو أسباب هذه الاضطرابات في إصابات الدماغ البسيطة، ولكنها لا تعود إلى أسباب عقلية أو بصرية، ويظهر هؤلاء الأطفال تباينا واضحا في قدراتهم العقلية والتحصيلية". (صابر، 1997، ص.196)

نستطيع القول بأن التلميذ الذي لديه صعوبة في التعلم هو التلميذ الذي يعاني من فجوة كبيرة فيما بين الأداء الحقيقي والمتوقع وهو التلميذ الذي لديه صعوبة في استقبال وتكامل وإنتاج المعلومات أو اقتران أكثر من صعوبة واحدة في الوقت نفسه.

ب)أسباب صعوبات التعلم:

يقسم الباحثون أسباب صعوبات التعلم إلى مجموعة من العوامل والتي يمكن تلخيصها كالآتي:

- ❖ عوامل وراثية: تشير عدد من الدراسات إلى أن من أسباب صعوبات التعلم هي أثر العوامل الجينية الوراثية.
 - ❖ العوامل العضوية والبيولوجية: إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من تلف دماغي بسيط يؤثر على بعض جوانب النمو العقلى.
- * العوامل البيئية: تعد العوامل البيئية من العوامل المساعدة في إحداث صعوبات التعلّم، وذلك بسبب نقص الخبرات التعليمية، وسوء التغذية وسوء الحالة الصحية وقلة التدريب. ومن أسباب صعوبات التعلّم عند التلاميذ إضافة إلى المواد الحافظة، المواد الملونة، تدخين الأم أو تعاطيها الكحول والمخدرات. وإشاعاعات التلفزيون...وغيرها.

ج) تصنيف صعوبات التعلم:

حدد كيرك صعوبات التعلم ضمن مجموعتين أساسيتين هما:

- ❖ الصعوبات النمائية: والتي تتمثل في مهارات الإدراك والانتباه والذاكرة، وإذا حصل اضطراب في هذه الوظائف فالطفل هنا يصبح يعاني من تعلم الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية.
 - صعوبات التعلم الأكاديمية: والتي تظهر عند أطفال المدارس وهي:
 - ✓ الصعوبات الخاصة بالقراءة.
 - ✓ الصعوبات الخاصة بالكتابة.
 - ✓ الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي.
 - ✓ الصعوبات الخاصة بالحساب.

(صموئيل، كيرك، 1988، ص. 19)

2. صعوبات التعلم بالنسبة للطفل الأصم:

حسب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المادة 24:

- 1. تسلم الدول الأطراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم و لإعمال هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص تكفل الدول الأطراف نظاما تعليميا جامعا على جميع المستويات وتعلما مدى الحياة.
 - 2. تحرص الدول الأطراف في إعمالها هذا الحق على كفالة ما يلي:
 - عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة
 وعدم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم الابتدائي أو الثانوي المجاني
 والإلزامي على أساس الإعاقة.

- تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على التعليم المجاني الابتدائي والثانوي الجيد والجامع على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها.
 - حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على الدعم اللازم في نظام التعليم العام لتيسير حصولهم على تعليم فعال.
 - 3. تمكن الدول الأطراف الأشخاص ذوي الإعاقة من تعلم مهارات حياتية ومهارات في مجال التنمية الاجتماعية لتيسير مشاركتهم الكاملة في التعليم على قدم المساواة مع الآخرين بوصفهم أعضاء في المجتمع وتحقيقا لهذه الغاية تتخذ الدول الأطراف تدابير مناسبة تشمل:
 - تيسير تعلم لغة الإشارة وتشجيع الهوية اللغوية لفئة الصم.

أ) تعليم الصم:

إن تعليم أفراد الصم باللغة المنطوقة يعتبر تحيزا ثقافيا ضدهم لأنهم يعدّون أنفسهم أقلية في المجتمع ولهم ثقافتهم الخاصة وبالتالى فإنه من حقهم التعلم والقراءة والكتابة بلغتهم الخاصة.

ويعتبر أبو شعيرة " تدني مستوى الصم الأكاديمي خاصة في مجالات القراءة، والكتابة، والرياضيات من المعضلات التي تواجه العاملين في مجال تعليم الأفراد الصم، ويضعهم في تحدي كبير أمام أنفسهم وأمام المشرعين من أجل إثبات فائدة وفاعلية الجهود التي يقومون بها إذ أنه لم يعد من المقبول القول أننا نعمل على تعليم الصم لسنوات طوال ثم نكتشف فيما بعد أن الصم لم يتعلموا، وأنهم بأحسن الأحوال تعلموا تعليما سيّئا لا يمكنهم من تجاوز مستوى المرحلة الابتدائية إلا ما ندر، وبجهود قد تكون غير مرتبطة بالمؤسسات التعليمية التي تشرف على تعليمهم". (أبو شعيرة، 2007)

ب) النمو اللغوي عند التلاميذ الصم:

بسبب فقد حاسة السمع لدى الطفل الأصم فإنه يدخل إلى المدرسة دون رصيد لغوي، وجهاز النطق لديه معطل، الذي هو طريقة إلى التقليد وتعلم الكلام، ومن هنا تبدأ صعوبة الطفل الأصم في تعلم اللغة، حيث أن الأطفال الصم يعانون من نقص في المفردات وبطء في نموها وزيادتها كمًّا ونوعا وكذلك لديهم نقص في القدرة على إنتاج الأصوات اللغوية بشكل صحيح فالأصم يمكنه فهم الكلمات المحسوسة مثل

(ولد، سيارة) ولكن لديه صعوبة في المفردات المجردة وبالتالي لا يستطيع فهمها مثل (مساواة، وعي) ولديه كذلك صعوبة في فهم الكلمات التي لديها أكثر من معنى واحد مثل (شارع أي الطريق أو الذي يضع التشريع) ولديه صعوبة أيضا في إدراك الحروف والأصوات الساكنة مثل حرف (ش) والأصوات ذات المخارج الداخلية مثل (ع).

إن الأشخاص الذين لديهم إعاقة سمعية لا يمكنهم تشكيل جمل لغوية طويلة كما أنهم لا يستطيعون استيعاب وفهم المفردات المركبة التي تحتوي عددا من الضمائر (ضربكم، بعثك إياه). كما أن الأفراد الذين يعانون من الإعاقة السمعية لديهم مشكلة في فهم واستيعاب الجمل المركبة والطويلة وكذلك لا يستطيعون إنتاجها نطقا ولا كتابة و في كثير من الأحيان فإن الأفراد الذين يعانون من الإعاقة السمعية يصدرون الأصوات بشكل مرتفع لأنهم لا يُقدِّرون ولا يسمعون مدى ارتفاع أو انخفاض الأصوات وبالتالي هم لديهم مشكلات في استخدام اللغة والاستيعاب.

إن النمو اللغوي عند الأطفال السامعين بنفس ترتيب المراحل التي يمر بها الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ولكن الفرق هو السرعة والمدى الذي يصل إليه نموهم اللغوي وليتطور الزاد اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية فإنه يجب أن يحدث التدخل مبكرا قدر الإمكان.

وكما أشار مارك Marc بالنسبة للعوامل المؤثرة في النمو اللغوي عند المعاقين سمعيا إلى ما يلي:

- ♦ التواصل الدائم والمستمر والمتكرر خلال التواصل اليدوي (لغة الإشارة) أو اللغة المنطوقة.
- ❖ نماذج لغوية ثابتة عند بداية التعلم لأن معظم الأطفال الصم لا يتعلمون اللغة المنطوقة بشكل متأخر بالمقارنة مع أقرانهم السامعين وإنما تكمن المشكلة أساسا في عدم وجود النماذج اللغوية الثابتة عند بداية التعلم.
- ❖ إن الأطفال الذين يتعلمون لغة الإشارة في مرحلة ما قبل المدرسة يظهرون تحصيلا أكاديميا
 اجتماعيا أفضل في مرحلة المدرسة. (2001، Marc)

ج) التحصيل الأكاديمي لدى فئة الصم:

إن الأصم يعاني من مشكلات في التحصيل الأكاديمي وخاصة في مجال القراءة والكتابة والرياضيات، كم أن الفجوة الأكاديمية بين فئة الصم والأفراد العاديين تزداد مع زيادة السنوات المدرسية

فيتأثر التحصيل الأكاديمي عند الأفراد الصم بمستوى مساعدة أفراد العائلة كمًا ونوعا إضافة إلى الخدمات التربوية المقدمة.

إن التحصيل الأكاديمي لأفراد هذه الفئة غالبا ما يكون متدنٍ بالرغم من عدم انخفاض نسبة ذكائهم، والأكثر تأثرا بهذه الإعاقة هو تحصيلهم القرائي، لذلك يكون تحصيلهم الأكاديمي ضعيفا، ولقد أشارت بعض الدراسات بأن 50 % من أفراد هذه الفئة ممن هم في سن 20 كان مستوى قدراتهم تقاس بمستوى طلاب الصف الرابع الأساسي أو أقل من ذلك وأن 10 % كانوا بمستوى أدائهم بمستوى الصف الثامن الأساسي، أما في مادة الرياضيات فكان مستوى أدائهم بمستوى الصف الثامن وأن 10% منهم كانوا بمستوى أداء الأشخاص غير الصم. وأشارت دراسات أخرى بأن لديهم صعوبات في مادة العلوم لأن لها علاقة باللغة. وكذلك فإن التحصيل الأكاديمي لدى أفراد هذه الفئة يتأثر بشدة الإعاقة السمعية وقدراتهم العقلية والشخصية ودعم الوالدين والعمر عند حدوث الإصابة ووضع الوالدان السمعي والاقتصادي والاجتماعي وظروف التدريس التي يتلقاها أفرادها.

د) مشكلات التعلم عند فئة الصم:

تختلف مهارات القراءة والكتابة عند الصم حيث أن قدرة الأطفال الصم لوالدين صم على القراءة أكبر من قدرة الطفل الأصم لوالدين ناطقين مع إن لغته الأم ستكون لغة الإشارة وذلك لعدة أسباب منها أن الوالدين الأصمين سيتجهان بشكل مبكر إلى التعليم المناسب لطفلهما بينما سيفاجأ الوالدان السامعان بكون طفلهما أصم وسيحتاجان إلى وقت طويل لإيصال الطفل إلى التعليم المناسب له.

وبدون تطور جيد لمهارات القراءة والكتابة فإن التلميذ الأصم لن يستطيع المشاركة في جميع الأنشطة الصفية وبالتالي فهو معرض بشكل كبير لخطر الرسوب في المدرسة.

١٧. التدخل التربوى المختص:

التدخل التربوي المختص كما عرفه سيسالم " هو من الأساليب العلاجية المستخدمة في التعامل مع حالات الإعاقة أو القصور في القدرات العقلية أو الحركية أو الحسية أو الجسمية أو النفسية ويعتمد على استخدام أساليب العلاج المختلفة لتنمية وتحسين مهارات الطفل. (سيسالم، 2002، ص.193)

1. المشروع التربوي الإفرادي:

يعرف سيسالم المشروع التربوي الإفرادي على أنه " وثيقة تربوية بيداغوجية علاجية تأهيلية متمركزة حول الطفل (حاجياته الخصوصية وميولاته ورغباته) ومكتوبة بشكل واضح بالتعاون مع الأسرة، وبذلك فإن المشروع التربوي الإفرادي قابل للتنفيذ ويعتبر من مكونات المشروع المؤسساتي، من ثمة يكتسي المشروع التربوي الإفرادي أهمية في التعهد بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخصوصية لأنه يجعل العمل ذا أهداف." (سيسالم، 2002)

كما يعرفه السرطاوي على أنه "تقريرا شاملا عن الطفل المعاق وضع ليتناسب مع قدراته واستعداداته الكامنة ويشارك في وضع هذا البرنامج التربوي الإفرادي مجموعة من المختصين التربويين والنفسانيين بالإضافة إلى الأخصائيين الذين تتناسب طبيعة تخصصهم مع نوع إعاقته وحاجاته، كما يشترك أولياء الأمور والطفل نفسه في وضع هذا البرنامج وصياغته.

تتمثل أهمية اعتماد المشاريع الإفرادية أساسا في النقاط التالية:

- ✓ إضفاء التمشي المنهجي والموضوعي على عمل المؤسسات التربوية المختصة والتأهيل.
 - ✓ احترام الخصوصيات لكل فرد.
 - ✓ تفادي التجزئة على مستوى التدخل باعتماد الشمولية والعمل الجماعي.

ويهدف المشروع التربوي المختص إلى:

- ٧ ضمان شمولية التعهد.
- ✓ ضمان استجابة فعلية وواقعية لحاجيات الطفل وخصوصياته.
- ✓ تحقيق ديناميكية على مستوى التدخلات والتفاعل بين مختلف الأطراف المعنية.
 - ✓ التثبت من حسن توظيف الإمكانيات المتوفرة.

٧. المقاربات البيداغوجية والتربوية لدى الطفل الأصم:

إن عملية تعليم الطفل الأصم مهمة ليست سهلة على المعلمين وهناك استراتيجيات مهمة يجب على المعلم أن يدركها أثناء عمله مع الطفل الأصم حيث نحصل على تعليم نموذجي ومثالى.

إن تعليم الطفل الأصم وضعت أمانة في أعناقنا فلذا على المعلم أن يطلع على كل ما هو جديد في استراتيجيات تعليم الأطفال الصم:

- ♦ التعرف على ملف الأصم من حيث:
 - √ أسباب الإعاقة لديه.
 - √ متى فقد الطفل سمعه.
 - ✓ درجة فقدان السمع لديه.
- ✓ هل يعانى الطفل من مشكلات صحية.
- ✓ هل يعانى الطفل الأصم من مشكلات نفسية وعقلية.
- ✓ معلومات حول الأسرة وكيف يتعامل الأهل مع الطفل الأصم.
- ✓ مدى استجابة الطفل لبرامج علاج النطق وسلامة أعضاء النطق لديه.
 - ✓ هل كان الطفل يتلقى خدمات معينة في السابق.

حيث أن أهداف المناهج التعليمية للسامعين لا تختلف عن مناهج المعوقين سمعيا، لكنها تتطلب تركيزا على بعض الجوانب التي تستجيب للاعتبارات الفردية، وتبعا لدرجة صعوبة إعاقة الطفل وطبيعة البرنامج التربوي يختلف الأسلوب الذي يتبع في تدريس هذه المناهج وذلك وفقا لاتجاه اتصال المنبع (الاتجاه اللفظي في الاتصال، أو الاتجاه اليدوي في الاتصال الكلي).

ويتضمن البرنامج التعليمي كذلك على التمييز السمعي، والتدريب على النطق، وقراءة الشفاه، وعلاج عيوب الكلام. حيث إن هذه المناهج موجودة كذلك عند الناطقين في المرحلة الابتدائية ولكن بطريقة غير مباشرة ولذا نستطيع القول بأن هذه المناهج تعتبر وحدات أو مفردات أساسية في المنهج التعليمي للمعوقين سمعيا. لذا ليس من الضروري وجود مناهج خاصة بالمعوقين سمعيا إذ بإمكانهم تطبيق مناهج

التعليم العادية عليهم (قراءة، كتابة، رياضيات، علوم...) وذلك مع أجراء بعض التعديلات المناسبة في طريقة التدريس التي يجب أن يأخذها المعلم كالتحدث بوضوح داخل القسم وذلك بعدم المبالغة في الصوت أو حركة الشفاه، استخدام صوت قوي، وعدم الصراخ ومواجهة الطالب مباشرة عند الكلام، تجنب الجلوس خلف الضوء الذي يؤثر على رؤية الطفل، تجنب الحركات الزائدة أثناء العمل حيث تؤثر على تركيز الأطفال وأن يوفر للتلميذ فرص أخرى لسمع وفهم الرسالة وذلك عن طريق التكرار وأن يعيد له الجملة وذلك بتقديم نفس الرسالة ولكن باستخدام كلمات مختلفة وأن يشرح المدرس كل مصطلح غريب يسأل عنه التلميذ، وعلى المدرس كذلك أن يستخدم الصور والرموز لتدعيم الحديث وكذلك

٧١. لغة الإشارات:

1. تعريف لغة الإشارات:

وكما عرفها اللقاني "تعتبر لغة الإشارات بمثابة اللغة المرئية للاتصال بين الصم، وهي عبارة عن نظام متطور على مستوى عال، وهو يعتمد على الرموز التي ترى ولا تسمع، وتلك الرموز تم تشكيلها عن طريق تحريك الأذرع والأيدي في أوضاع مختلفة، وفي لغة الإشارة فإن حركات الأيدي تحل محل الكلمات المنطوقة، وتعطينا تعبيرات الوجه وحركات الجسم إشارات مرئية تحل محل التعبير الصوتي، وتحل العيون محل الأذن في استقبال الرسالة. ولغة الإشارة تعتبر لغة قائمة بذاتها لأنها تؤدي معنى متكامل، وهي لغة لا تستطيع على وجه التحديد أن تحدد جذور ها وتطور ها التاريخي، ولكن ما نستطيع قوله إنها لغة نشأت ونمت في مجتمع الصم، وأصبحت جزءا لا يتجزأ من تكوينهم، وذلك فإن لغة الإشارة هي أكثر أساليب الاتصال استخداما بين التلاميذ الصم سواء داخل أو خارج المدرسة". (اللقاني، 1999، ص.60-61)

إن لغة الإشارة هي وسيلة التواصل التي يستخدمها العديد من ذوي الاحتياجات الخاصة سمعيا (الصم) أو صوتيا (البكم) وهي تستخدم:

✓ حركات اليدين: كالأصابع لتوضيح الأرقام والحروف.

✓ تعابير الوجه: لنقل المشاعر والميول، وتقترن بحركات الأيدي لتعطي تراكيب للعديد من المعاني.

✓ حركات الشفاه: وهي مرحلة متطورة من قوة الملاحظة إذ يقرأ الصم الكلمات من الشفاه
 مباشرة.

✓ حركة الجسم: كوضع بعض الإشارات على الأكتاف أو القمة وجوانب الرأس أو الصدر والبطن من استعمال إيحائي لتوضيح الرغبات والمعاني وذلك بشكل عام للتعبير عن الذات وهي تختلف من بلد إلى آخر.

2. تاريخ لغة الإشارات وأهم خصائصها:

لقد وجدت لغة الإشارات بشكل تلقائي لدى الصم وتختلف من بلد إلى آخر. أصبحت لغة الإشارات معترف بها في كثير من دول العالم باعتبارها اللغة الطبيعية الأم للأصم لاتصالها بأبعاد نفسية لديه ولما تميزت به من قدرتها على التعبير بسهولة على حاجات الأصم فتأسست معاهد ومؤسسات لدارستها ودعمها وتعليمها وتأهيل أطر متخصصة للترجمة وأصبحت اللغة الرئيسية في المؤتمرات الدولية المنعقدة حول الصم الذين ناضلوا في سبيل الاعتراف بلغتهم وثقافتهم المتميزة للاندماج في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

ومن بين الهيئات المهتمة بالصم نجد الاتحاد العربي للهيئات العامة لرعاية الصم والاتحاد العالمي للصم الذي أكد على أهمية لغة الإشارات.

وفي سنة 1555 بدأت المحاولات المتصلة بتنمية قدرات الاتصال وذلك على يد الرجل الاسباني Pedro Ponce فقد بدأ بتعليم أطفال العائلات النبيلة وقد نجح في تعليم القراءة لشخصين أصمين وهي طريقة لا تبتعد كثيرا عن الطريقة الشفوية. وفي سنة 1960 قام رجل اسباني آخر Michel de لا يبناء أول قاموس معروف في لغة الإشارات، أما في سنة 1755 قام الفرنسي ليبي شارلو ببناء أو مدرسة لتعليم الصم في باريس.

وفي القرن التاسع عشر تعرضت إلى هجوم شديد وذلك من أنصار الطريقة الشفوية. وعام 1880 عقد مؤتمر في مدينة ميلانو ومنع هذه الطريقة وفرض الطريقة الشفوية التي ظلت الطريقة الوحيدة المعترف بها خلال قرن كامل في أوروبا وأمريكا وبالرغم من الصعوبات التي تعرضت إليها لغة

الإشارات فقد فرضت نفسها مرة أخرى وتطورت وأصبح لها دور هام في مجتمع الصم، وفي عام 1991 في اليابان اعتمد مؤتمر الإتحاد العام للصم لغة الإشارات كلغة أم للصم.

3. تاريخ لغة الإشارات في تونس:

ظهرت لغة الإشارات في تونس حوالي سنة 1948 وكانت على يد رجل أصم ايطالي اسمه ظهرت لغة الإشارات في مقهى باريس ومقهى الكوليزي بالعاصمة وذلك لعدم وجود فضاءا تخاصة بالصم. وكان في تلك الفترة يتحاور مع الصم ويمدهم بالإشارات التي يفتقرونها وقد ترك ذلك أثرا كبيرا في الإشارات التونسية التي تأثرت بالإشارات الايطالية.

ومن سنة 1957 إلى حدود سنة 1970 اتسمت هذه الفترة بعدة لقاءات مع الصم مما أثر في لغة الإشارات التونسية. وأكثر الصم من لقاءاتهم بفضل الرياضة. وفي أواخر السبعينات كان "على اللواتي", وهو أصم ولديه أخوان أصمّان, وكان ثلاثتهم يعيشون بين أناس يتمتعون بالسمع ويتخاطبون بالإشارات. كان يجمع عددا من المواطنين الصم في بعض المقاهي في العاصمة (وبالخصوص مقهى المغرب في شارع فرنسا) أين بدأت لغة الإشارات التونسية تتطور.

في 15 فيفري سنة 1983 بعث علي اللواتي "جمعية صوت الأصم التونسي AVST وكانت هذه الجمعية تهتم بالصّم الكبار في السن.

وبدأت تتطور لغة الإشارات في تونس شيئا فشيئا. فكانت سنة 1999 بداية لمشروع بحث جامعي والذي كان أول بحث يتعلّق بالبحث الإنساني للغة الإشارات التونسية وتطبيقها في الإدماج وذلك بمشاركة 16 شخص: 10 أشخاص من تونس و6 أشخاص من فرنسا.

حتى سنة 2001 التي أدرجت فيها لغة الإشارات في الدليل الجامعي وبداية تدريسها كلغة في المعهد.

وبعد الثورة التونسية ظهرت العديد من الجمعيات ومؤسسات جديدة تهتم بالصم مثل المنظمة التونسية للدفاع عن حقوق المعوقين والتي تفرعت منها "الأكاديمية الرياضية والتربوية للصم في تونس"، وإحداث المعهد الدولي للبحوث للغة الإشارات "إشارة". ورغم التطور الواضح في مجال الصم ولغة الإشارات في تونس إلا أنه مازالت توجد نواقص بارزة من أهمهما عدم وجود المختصين في لغة الإشارات ونقص المترجمين وتعرضهم للعديد من المشاكل العملية كغياب الدعم والبحث في لغة الإشارات من خلال المنظور اللساني وكذلك الاجتماع اللساني واللساني النفسي.

VII. كتابة لغة الإشارات:

1. مفهوم الكتابة:

عرف د. أحمد بلقيس الكتابة كالآتي: "تتضمن الكتابة مجموعة من المهارات اللازمة لجودة التعبير والتواصل والتعلم، وهي وسيط إرسال يوظفه الإنسان في نقل أفكاره وآرائه ومشاعره وأحاسيسه مع الأخرين، ومن ضمنهم الأصدقاء والأساتذة مهما تعددت المسافة بينك وبينهم, إذ في مقدورك التفاعل مع الأخرين من خلال الكلمة المكتوبة. ويشكل النص المكتوب مساحة تفاعل مهم إن أحسنت استغلالها وتوظيفها في التعلم الذاتي والتفاعل الاجتماعي. والكتابة فعل تقوم به اليد ويتحكم به الدماغ (بموجداته من الحصيلة المعرفية) ويتطلب فعل الكتابة التدريب والممارسة للوصول إلى مستوى الإتقان، إلى جانب إتقان مهارات التفكير ومهارات الفهم والاستيعاب، ومعالجة المعلومات. ولا يفوتنا التنويه في هذا السياق إلى أهمية التآزر الحركي البصري الذي يتجسد في التناسق بين حركات العينين وحركات اليدين في أثناء الكتابة. (بلقيس، 2001)

وكما نعلم أن لكل لغة كتابة خاصة بها وكذلك لغة الإشارات لديها كتابتها الخاصة.

2. كتابة لغة الإشارات:

هو نظام كتابة يتم فيها تحويل لغة الإشارات الوصفية، وتعابير الوجه، وإيماءات الجسم إلى رموز بصرية يمكن كتابتها وقراءتها، وتعتبر هذه الكتابة هي كتابة للغة الإشارات المعروفة والمستخدمة عند الصم، وهذا النظام يستخدم مع كل الإشارات الموجودة في العالم سواء كانت تونسية أو عربية أو فرنسية أو أمريكية أو اسبانية أو غيرها. وما نفعله هو أننا نرسم أو نكتب هذه الإشارات على الورق أو اللوحات أو حتى الحاسوب فيستطيع الأصم قراءتها وهنا نستخدم كتابة لغة الإشارات لكافة الأغراض التي تستخدم فيها كتابة أي لغة.

أ) بداية كتابة لغة الإشارات:

أول ما ظهرت فكرة كتابة لغة الإشارات كانت على يد وليام ستوكو William Stokoe وذلك سنة (SN) وبالرغم من أنه قام بنشر كتابة لغة (Stokoe Nation) واختصر اسمه (SN) وبالرغم من أنه قام بنشر كتابة لغة

الإشارات في كتاب خاص به إلا أنه لم يجد قبولا شاسعا وكان هذا الكتاب يستخدم فقط من قبل المتخصصين وذلك عند الحاجة والضرورة فقط.

وفي سنة 1974 وبناء على طلب من الباحث لارسو فوندر ليث (The University of Copenhagen) حيث طلب وفريقه في جامعة كوبن هاجن في الدنمارك (Valerie Sutton) حيث طلب من الأمريكية فالري ساتون (Valerie Sutton) إعداد نظام كتابة للإشارة وللإيماءات الجسمية فكانت هذه بداية نظام كتابة لغة الإشارات باسم نظام ساتون (Sutton System) وقد عرف باسم كتابة الإشارة (Signwriting) واستخدم الاختصار (SW) للإشارة له، وأول من تعلموا كتابة الإشارات هي مجموعة المسرح الوطني للصم في أمريكا (The National Theatre Of Deaf - NTD).

وبين 1975-1985 كانت لغة الإشارات تكتب باليد وهذه الكتابة هي عبارة على خطوط فقط. وبين أعوام 1981-1984 كانت هناك صحيفة تكتب باليد وتستغرق هذه الصحيفة 3 أشهر للإصدار وفي عام 1986 أعد ريتشارد جليفيز (Ritchard Cleves) أول برنامج محوسب لكتابة لغة الإشارات وأطلق عليه اسم (SignWriter) أما الأن فتطورت كتابة لغة الإشارات وأصبح هناك العديد من البرامج (SW Java) وغيرها.

ب) أهمية كتابة لغة الإشارة:

تبدو أهمية كتابة لغة الإشارة كما يلي:

أولا: إن مستوى تعليم الصم الأكاديمي يشهد نسبة ضعيفة جدا والذي يعود إلى الطريقة المستخدمة لتعليم الأطفال الصم وليس خللا في قدراتهم العقلية كما يضن البعض، فالأصم يحتاج في التعليم إلى طريقة تتلاءم مع خصائصه كأصم مثل فقدان القدرة على السمع والنطق، لذا يجب استعمال طريقة كتابة لغة الإشارات التي تعتمد على تعليم الأصم بلغته الأم (أي لغة الإشارات) من غير أن تقحمه بشكل إجباري على التعامل مع مشكلة اللغة المنطوقة وبالنسبة للأصم لا يفهمها.

ثانيا: إمكانية ترجمة الكتب العالمية بالإشارات وإمكانية الصم من القراءة بمفردهم بكتابتهم الخاصة.

ثالثا: كتابة لغة الإشارات هي وسيلة لتذكير الأصم بمفردات اللغة الجديدة وتساعد على تعلم لغات ومفردات أخرى بشكل أفضل. يجب علينا أن نحترم لغة الأصم وندعمها بالقدر الذي نعتقد فيه بوجوب احترامهم وتقدير هم باعتبار هم أفراد من المجتمع لهم الحقوق وعليهم كامل الواجبات.

رابعا: إن كتابة لغة الإشارات ستضع الأصم على قدم المساواة مع السامعين، حيث سيصبح يكتب بلغته الخاصة مثلهم، كما أن كتابة لغة الإشارة ستزيد ثقة الأصم بنفسه وترفع مفهومه وتصوره لذاته.

خامسا: كتابة ستعمل على تقليل المعاني الضائعة في الترجمة من اللغة المنطوقة إلى لغة الإشارة أو من لغة الإشارة إلى اللغة المنطوقة وهي تساعد أيضا على تقليل الترجمات اللازمة من لغة إشارة إلى أخرى، فإذا أردنا على سبيل المثال ترجمة كلمة معلم من لغة الإشارات الأمريكية فإننا سنترجم إشارة معلم إلى كلمة معلم باللغة الانجليزية ثم تترجم هذه الكلمة إلى كلمة معلم باللغة العربية، ثم تترجم كلمة معلم العربية إلى إشارة معلم بلغة الإشارات العربية أما بوجود كتابة لغة الإشارات فنستطيع ترجمة لغة الإشارات الأمريكية مباشرة إلى لغة الإشارات العربية.

سادسا: ستساعد كتابة لغة الإشارات على نقل المعلومة من الأفراد الصم ومستعملي لغة الإشارات إلى الأشخاص السامعين كأفراد الأسرة أو المعلمين أو الأصدقاء أو الأقارب وخاصة إذا كان هناك مشكلة عندهم في متابعة الأفراد الصم المحترفين في لغة الإشارات والذين يؤدونها بسرعة مما يجعل أمر متابعة لغة الإشارات صعبا على الأخرين إضافة إلى أن الأفراد الصم يمكنهم من الحصول على المعلومة بلغة الإشارات إذا كانت مكتوبة بدون الاعتماد على الآخرين حتى وإن كانت مهارتهم في لغة الإشارات محدودة.

سابعا: إن كتابة لغة الإشارات ستساعد على سد ثغرة في تعلم القراءة وكتابة اللغة المنطوقة.

اعتقد الكثيرون بأن كتابة لغة الإشارات ستقوم بعزل الأفراد الصم والعديد من الأسباب الأخرى التي جعلتهم يرفضونها.

لقد أثارت كتابة لغة الإشارات موجة من الرفض والاستهزاء حتى بين الأفراد الصم أنفسهم وهذا ما يحدث دائما للأفكار الجديدة ومن الأسباب التي دعتهم لرفض كتابة لغة الإشارات نذكر:

أولا: إن كتابة لغة الإشارات ستؤدي إلى عزل الأفراد الصم، وكأن الصم غير معزولين على أرض الواقع. (Han 1999)

ثانيا: إن الأصم لن يستطيع تعلم اللغة المنطوقة، ولكن من خلال الدراسات العلمية حول استخدام كتابة لغة الإشارات لزيادة تعلم اللغة المنطوقة أثبتت عكس ذلك.

ثالثا: قد يقال أنه عند الكتابة بهذه الطريقة تكون الكتابة بطيئة وهذا الكلام فيه شيء من الصحة ومع ذلك فالبطء هنا مبرر لعظمة الفائدة الموجودة.

إن كتابة لغة الإشارات هي فكرة ثورية في تعليم الصم وهي تستجيب للتحدي القائم في تعليم الصم والمتمثل في تعليمهم بلغتهم الخاصة لكن المشكلة كانت في الاعتقاد بأنه لا توجد طريقة تمكنهم من كتابة لغتهم كما أنه من غير المقبول تقبل مستواه الضعيف في كتابة اللغة المحكية. (Sutton 2002)

ج) كتابة لغة الإشارات تفيد عدة أمور منها:

- تسهيل التعليم.
- تعميق التفكير وتنميته.
 - زيادة مفهوم الذات.
- تحفظ التراث والثقافة و الإطلاع على ثقافة الآخرين.
 - الإفادة في توحيد لغة الإشارات محليا وعربيا.
- بهذا الأسلوب ستنتهي مشكلة دروس التعبير عند الأصم لأن الصم يعانون من الضعف في القدرة التعبيرية باللغة العربية.
 - إن أي لغة تكتب توضع على قدم المساواة مع اللغات الأخرى.
- سيستطيع الطفل الأصم من خلال هذه الطريقة التعبير عن مكونات نفسه كتابيا بشكل أفضل.
 - وعلى كل حال يمكن استخدام كتابة الإشارات كوسيلة تعليمية داخل الفصل كواحدة من الوسائل المتعددة التي يستخدمها المدرس.

القسم الثالث: منهجية البحث

القسم الثالث:

منهجية البحث

مجال الدراسة:

1. تقديم المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس:

1 1 بيانات عامة عن المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس:

1 1 1 تقديم المؤسسة:

إن المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس مؤسسة تربوية دامجة تضم جملة من الأطفال سواء العادبين أو ذوي الإعاقات المختلفة (سمعية وذهنية وعضوية).

تأسست سنة 1892 في العهد الفرنسي وانطلقت فكرة الإدماج فيها سنة 1995.

اسم المؤسسة: المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس.

العنوان: عدد17 نهج روسيا بتونس.

الهاتف: 394 323 71

البريد الالكتروني: http://ent.cnt.tn/tunis1/17-rue-russie

1 1 2 نبذة تاريخية عن نشأة المؤسسة:

أنشأت المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا سنة 1982، وقد كانت تسمى عند نشأتها مدرسة Teny بقرار من طرف محمد الهادي باشا باي والمؤرخ في 25 أفريل 1903، وكان حينها من مؤسسيها M.Synter وهو وزير الشؤون الخارجية في ذلك العهد و M.Massicault المدير العام. كانت هذه المدرسة خاصة بالفتيات وجلهن فرنسيات وأجنبيات، أما التونسيات فعددهن قليل نظرا إلى أن العائلة التونسية محافظة ولا ترغب في تنقل بناتهن خارج البيت. وعند فتح هذه المؤسسة كان عدد التلميذات

300 تلميذة موزعة على أقسام تحضيرية وأقسام ابتدائية وأقسام ثانوية، وحينها كانت تخضع لنظام داخلي (مبيت) ونظام خارجي ونصف مقيم. وكانت أول مديرة لهذه المدرسة الأنسة Guillot ومن بعد تداول على إدارتها العديد من المدرسين والمديرات والأن هي تحت إشراف السيد "يوسف السلوج" الذي تسلم مقاليد تسييرها منذ بداية السنة الدراسية 2010 إلى سنة 2014.

2. الموقع الجغرافي للمدرسة:

تقع المدرسة بنهج روسيا ولاية تونس، حيث أن ساحة المدرسة مغلقة وهي تفتح على شارعين رئيسيين معروفين في تونس الأول نهج مرسيليا ويفتح عليه باب الإدارة الأساسي والثاني نهج انقلترا وهو مدخل التلاميذ.

3. مهام المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس:

تشرك المدرسة الولي ضمن مرحلة إدماج صغارهم داخل المدرسة العادية من خلال انعقاد اجتماعات دورية بين فريق متعدد الاختصاصات والمعلمين والولي والمدير.

4. البنية الأساسية للمدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس:

4 1 البنية الأساسية:

تتميز المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا ببنايات فرنسية عالية السقف، وكذلك الأبواب والنوافذ فهي من النوع المرتفع جدا وهناك بعض منها والتي تدهورت حالتها رغم الإصلاحات المتواصلة، ولقد تم تجديد المجموعة الصحية مرتين طيلة هاته المدة نظرا لعمر المدرسة الذي يفوق 122 سنة.

تتكون البنية الأساسية من طابقين، علوى و سفلى:

♦ طابق علوى يضم:

- ✓ قاعات التدريس.
- ✓ قاعتان لحصص الدعم.
 - ✓ قاعة لتقويم النطق.

ابق سفلي يضم:

- ✓ قاعات التدريس.
 - ✓ قاعة إعلامية.
 - ✓ مكتب المدير.
 - ✓ مكتب النائبة.
 - √ الساحة.
- ✓ دورة مياه (إناث وذكور).
- ✓ دورة مياه المعلمين والمعلمات.

كما تجدر الإشارة إلى أن كامل المدرسة تحتوي على 14 قسم وهي توفر أنشطة مختلفة نجد منها الفردية والجماعية و الرياضية (كرة السلة وكرة اليد).

4 2 التجهيزات:

- ✓ قاعة إعلامية: مجهزة بحواسيب وكراسي.
- ✓ مكتب المدير: يحتوى على طاولة وكراسى وخزانة وآلة طابعة.

5. الموارد البشرية:

توفر المدرسة العدد الكافي من الموارد البشرية لتسييرها، من إطار إداري ومدير المؤسسة ونائبة المديرة و 27 معلم ومعلمة في مختلف المواد ومعلم إعلامية.

أما في خصوص النهوض بكرة اليد والسلة نجد ثلاث مختصين.

أما بالنسبة للمختصين في حصص الدعم (المربين المختصين) نجد 11 مختصا موز عين كالآتي:

- ✓ أخصائيتين.
- ✓ 3مربيات في الفرنسية.

- ✓ معلمة سنة أولى.
- ٧ معلم رياضيات.
- √ 3 معلمين في العربية.
 - ✓ أخصائية نفسية.
 - ✓ العاملين بالمدرسة:
- -4 حراس: حارسان لساحة المدرسة وحارسان أمام المدرسة.
 - -3 عاملات نظافة

6. الموارد المالية للمدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس:

تتأتى الموارد المالية للمدرسة من معاليم الترسيم بالمدرسة وبعض المساعدات المالية المقدمة من قبل الأولياء.

7. نظام سير العمل في المدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا بتونس:

ينطلق النشاط اليومي بالمدرسة من الساعة الثامنة صباحا إلى الساعة الخامسة بعد الزوال وذلك من يوم الاثنين إلى يوم السبت.

8. التنظيم الإداري:

يشرف مدير المدرسة على المدرسة وهو المسؤول والمكلف بتسيير الشؤون الإدارية وتنوبه نائبة المدرسة.

تقديم الفئات المستهدفة:

1. كيفية القبول:

يتم قبول الأطفال الصم المدمجين بالمدرسة الابتدائية 17 نهج روسيا عن طريق جمعية مساعدة الصم بتونس أو عن طريق جمعيات التأهيل الصحي بتونس أو العمران. بعد تقديم ملف صحي لكل طفل معني بالأمر من الأطباء المباشرين له من ناحية ومن الطبيب المختص، وبعد تقرر اللجنة المختصة بالإدماج حيث ترسل المطالب إلى المندوبية الجهوية للتربية المعنية حيث يتم الموافقة وتمد المؤسسات التربوية بتراخيص للتلاميذ المؤهلين للإدماج وتعيين المستوى الذي سيرسم فيه التلميذ (تحضيري، أولى...).

وهنا يتم تحديد القدرات المعرفية والذهنية ويقسم الأطفال حاملي الإعاقة السمعية على المدرسة عدد 17 والمدرسة عدد 16 بنهج روسيا من السنة الأولى ي إلى السنة السادسة يدرسون حصصا عادية تتخللها حصص دعم حسب جدول التوقيت المخصص.

2. شروط القبول:

يتم قبول الأطفال داخل المدرسة من العاديين أو ذوي الإعاقات المختلفة من خلال الوثائق التالية:

- مطلب كتابي.
- مضمون و لادة.
 - بطاقة تلقيح.
 - شهادة إقامة.
- ظرفان خالصا المعلوم يحملان عنوان الولي.
 - صورتان شمسیتان.
 - بطاقة إرشادات.
 - بطاقة إعاقة.
- شهادة انخراط بإحدى الصناديق الاجتماعية.

3. خصائص الفئة:

تقدم المدرسة جملة من الخدمات للأطفال المرسمين بها إذ تبلغ طاقة الاستيعاب فيها 389 تلميذا ينقسمون إلى 173 إناثا و 216 ذكورا، منهم 60 تلميذا حاملي إعاقات مختلفة ومنهم كذلك 41 تلميذا أصما تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و 15 سنة موز عين على الأقسام.

هناك عدة ضوابط بالنسبة لفئة الصم نذكر منها:

- 1. ظروف عائلية، وذلك أن الأولياء لا يشرعون في وجود حلول لأولادهم إلا في سن متأخرة وذلك للمشاكل العائلية المتواجدة بين الأبوين.
- 2. عملية الإدماج هي عملية تمكن التلميذ من الاندماج مع أصحابه في الدراسة العادية وقوانين المؤسسة مع تمتيعه بحصص دعم زائدة ويبذل معلّم التعليم العام كل مجهوده لإلحاق الطفل بالمجموعة بصفة عادية وطبيعية.
- 3. هناك حساسيات متعددة من قبل الأولياء وغايات تمييز أبنائهم مهما كانت الظروف وهذا غير
 منطقى بالطبع مع مراعاتنا لحالاتهم النفسية والظرفية.
- 4. إن وزارة التربية هي المتبنية لهذه الفئات المدمجة وليس الجمعيات كما يضن بعض الأولياء.
 - هناك انفصال إداري بين الجمعيات المذكورة والمؤسسات التربوية فمجرد حصول جمعية على الترخيص لتسجيل الأبناء بالمدارس تنقطع العلاقة.
- 6. إن مرحلة الإدماج لها قيمة واعتبار للمدارس الابتدائية ولكن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو ما مصير هؤلاء التلاميذ بالنسبة للمرحلة الإعدادية والثانوية العليا؟ فنستنتج محدودية هاته التجربة ولذا ندعو بعض الأولياء والمعنيين بالأمر إلى تكوين مؤسسات خاصة (سمعية بصرية وذهنية وعضوية) وبالتالى تكون النتائج أنفع.

ااا. أدوات العمل الميداني

1. الملاحظة:

إن الملاحظة هي عبارة عن الجهد الحسي والعقلي المنظم والمنتظم الذي يقوم به الباحث بغية التعرف على بعض المظاهر الخارجية المختارة، الصريحة والخفية للظاهر والأحداث والسلوك الحاضر في موقف معين ووقت محدد.

كما يمكن أن تُعرّف الملاحظة على إنها إحدى أدوات جمع البيانات وتستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الدراسة النظرية أو المكتبية كما تستخدم الملاحظة في الحصول على البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستمارة أو المقابلة والسجلات الإدارية أو الإحصاءات الرسمية والتقارير أو التجريب ويمكن للباحث تبويب الملاحظة وتسجيل ما يلاحظه في المبحوث سواء كان كلاما أو سلوكا.

ثمّ إنّ المقصود بالملاحظة هو الملاحظة العملية ورؤية الشيء، فإذا رأيت شيئا فهذا يعني أنك تلاحظه. فالملاحظة تحتاج إلى تدريب ولكي تكون الملاحظة فعالة يجب أن تكون منظمة كما يجب أن تحدد ما نريد ملاحظته وبأي شكل يمكن أن تسجل (الضامن 200 ص33).

2. المقابلة:

تعد المقابلة أداة لجمع البيانات اللازمة للبحث الاجتماعي والتربوي، ويمكن تعريف المقابلة بأنها تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات أو أراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاصا آخرين والحصول على بعض البيانات الموضوعية.

كما يمكن تعريف المقابلة بأنها محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر أو أفراد آخرين لاستغلالها في بحث علمي أو الاستعانة بها في التوجيه والتشخيص للعلاج

ليست المقابلة منهجا، وإنما هي أداة من أدوات جمع المعلومات في البحث العلمي.

تستخدم المقابلة في الكثير من العلوم الإنسانية، خاصة في علم النفس وعلم الاجتماع والأنثر وبولوجيا. يقصد بالمقابلة المواجهة أو المعاينة أو الاستجواب. وهي تقوم على الاتصال الشخصي والاجتماع وجها لوجه بين الباحث والمبحوثين كلّ على حدى، وتحدث مناقشة أو محادثة موجهة من اجل البيانات التي يريد الباحث الحصول عليه وذلك لغرض محدد (دويري، 2012: العسلي، 1997).

3. التقييم:

3-1 مفهومه:

إن التقييم مفهوم لابد من التطرق إليه نظرا لأهميته قبل أي تدخل تربوي هادف وسليم ويعني التقييم حسب "دولارند شيه": التعبير العام الذي يدل على حساب القيمة أو الحالة بالرجوع اغلب الأحيان إلى مثال أعلى أو إلى قاعدة معينة أو بالاستناد إما إلى تقديرات ذاتية أو إلى قياسات معينة. والتقييم يتجدد تقنيا بعلامات شكل أو مؤشر معتبر في سلوك معين أو نتائج معينة.

3-2أنواع التقييم:

يستند التقييم على مجموعة من الاختبارات التقنية والعملية لجوانب متعدد ومختلفة تشتمل على المجال الذهني العقلي والنفس حركي والاجتماعي للأشخاص ويضمّ ثلاثة أنواع وهي كالأتي:

أ) التقييم الأول:

هو التقييم الذي يكون من قبل التدخل وهدفه بناء شروع التدخل

ب) التقييم المستمر Evaluation Formative

هو تقييم تكويني يكون اثناء تطبيق مشروع التدخل هدفه معرفة مدى الفهم التلاميذ ومكن المربي من المحافظة أو التعديل للبرنامج المقدم للفئة حسب ملائمة لها.

ج) التقييم النهائي Evaluation Sommative

وهو تقييم جزائي يكون بعد انتهاء التدخل فيمكن المربى من معرفة المجالات التي يحسن فيها الأطفال المعنيين بالتدخل والنقاط التي يشملها التحسن وتمكنه بالتالي من معرفة مدى ملائمة النشاط لكل فئة في موضوع التعهد (منتدى الإعاقة السمعية 2002).

4 تعريف التواصل الاجتماعى:

يعرف "جيسلسون" التواصل الاجتماعي بأنه المهارة التي يبديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين والإقبال عليهم والاتصال بهم ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة (محد، 2002 ص 30).

5 تعريف الانتباه:

عرف (القارسي، 2003) الانتباه على انه هو القدرة على اختبار العوامل الوثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المميزات الهائلة كالمميزات السمعية أو اللمسية أو البصرية أو الإحساس بالحركة التي يصادفها الكائن"الحي (القارسي، 2003ص 104).

6. تعريف التركيز:

التركيز هو حصر ما استطاع من القوة العقلية والفكرية والجسدية وتوجيه الحواس الخمس وتوفير الراحة المكانية والزمانية لحل معظلة ما أو في موضوع ما أو مشكلة ما لإيجاد الحل الأمثل والأفضل. باختصار هو قمة التفكير لتلك المعضلة.

7. تعريف الذاكرة:

يواجه المعوقون وعلى الأخص ذوي الإعاقة العقلية صعوبات في التذكر مقارنة بأقرانهم غير المعوقين، وخاصة في الذاكرة القريبة المدى حيث يُعتبر الانتباه عملية ضرورية للتركيز (السرطاوي والقريويو القارسي، 2002، ص 113).

القسم الرابع: تقديم حالات الدراسة

القسم الرابع:

تقديم حالات الدارسة

ا. تقديم الحالة الأولى "أسماء":

1. تقديم البيانات الخاصة بالحالة الأولى "أسماء":

-الاسم: أسماء.

-العمر: 8 سنوات.

-المستوى الدراسي: الثانية أساسى

-مكان الإقامة: تونس

-تاريخ الالتحاق بالمدرسة: سبتمبر 2012

درجة الصمم: عميقة، وهي إعاقة وراثية من أب وأم صم

-عدد الأخوة: إثنان

-مهنة الأب: موظف ببنك

مهنة الأم: موظفة بالشركة التونسية للكهرباء والغاز

-الخصائص السلوكية: ذكية وهادئة ومطيعة، لا تتحرك كثيرا وتحب المدرسة، متميزة عن

أصدقائها حيث لا تعاني من مشكلة نفسية كونها صماء بل تتصرف على طبيعتها، وتحب الجميع وخاصة معلمتها حياة.

-المستوى الاجتماعي: تنتمي "أسماء" إلى عائلة جيدة الدخل وتتمتع برعاية جيدة من قبل أبويها

إذ يحرصان على مراقبتها ومتابعة حالتها باستمرار

2. مبررات اختيار الحالة الأولى:

لم يكن اختياري للحالة الأولى المستفيدة من التدريب اعتباطيا بل اخذت بعين الاعتبار جملة من الأسباب، منها الذاتية والموضوعية. ومن أهمّ الأسباب أذكر:

الأسباب الموضوعية:

-انضباط الطفلة وحضورها باستمرار.

-تتمتع بقدرة مقبولة على الانتباه والتركيز.

-هي طفلة لأبوين صم وتتخاطب بالإشارات الفرنسية.

■ الأسباب الذاتية:

-سهولة التواصل معها.

-نصح المعلمة باختيار هذه الحالة.

-قادرة على أن تتجاوب معي في الأنشطة.

3. التقييم الأولي للحالة "أسماء" باعتماد شبكة تقييم:

يعتبر التقييم التربوي أساسي في العملية التربوية فهو يمكننا من الكشف عن مكتسبات التاميذ ونقائصه لنستطيع أن نصنع ملاحظاتنا وتقديرنا بطريقة دقيقة وسليمة. فمعرفتنا الجيدة بالتلميذ ضرورية لضمان سلامة التقدير والصدق في الحكم، ولذلك فإن اعتماد شبكة تقييم من أجل الوقوف على الصعوبات التي سنركز عليها عند التدخل. وفي ما يلي نقدم التقييم الأولي بناء على ما أفرزته شبكة التقييم

1.3 المجال الاجتماعي:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحيانا	Z	نعم	
			Х	تشارك في الأنشطة الاجتماعية.
			Χ	تحترم المربي.
			Χ	تتقبل وجود الأخر.
			Χ	تستعمل اللباقة في التعامل.
			Χ	مندمجة.
			Χ	تعبر عن أفكار ها بوضوح.

2.3 المجال الذهني:

الانتباه والتركيز:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحياثا	¥	نعم	
			Χ	تستطيع استيعاب المعلومة.
	X			سريعة الفهم.
X				تستطيع إنجاز عمليات حسابية.
X				تركز أثناء إنجاز النشاط.
X				تنتبه عند القيام بنشاط.

الذاكرة:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحيانا	¥	نعم	
			Χ	قادرة على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها ذهنيا.
X				تتذكر النشاط.
X				تتذكر ما درسته قبل يوم أو أكثر.
	Х			التذكر القريب.
		Χ		التذكر البعيد.

3.3 مجال اللغة والتواصل والتعبير:

بمساعدة مترجم لغة اشارات	أحياثا	¥	نعم	
		Χ		تستطيع قراءة النص قراءة سليمة
X				تجاوب على أسئلة النص
X				تكتب جملة صحيحة من مخيلتها
X				تعبر على صور شاهدتها
X				تستطيع القيام بنشاط أو اكثر بمفردها

4. التقييم الأوّلي بناء على المقابلات مع المعلمين:

1.4 تقييم الحالة من الناحية السلوكية:

تتصف "أسماء" بقدرتها على التواصل مع أصدقائها والآخرين بطريقة سهلة فهي تلميذة مطيعة وتحترم الأخر.

2.4 تقييم الحالة من الناحية التربوية:

باعتبار الجانب التربوي هو الجانب الذي يشمل تدخلي فقد حاولت جاهدة أن أتعمق فيه حيث ركزت أسئلتي للمربية حول المؤهلات التربوية للحالة، كما استعنت بنتائج الثلاثي الثاني لكي أقيم المستوى الدراسي لديها وأستخلص جملة من المعلومات، والتي تتمثل في أن "أسماء" تلميذة مواظبة ولكن ينقصها التركيز داخل القسم وهذا يعود إلى عدم وجود مترجمة لغة إشارات لتفسير الدرس، وهذا ما يجعلها تفقد تركيزها، لأن أمامها معلمة تتكلم وهي لا تفهمها. وفي حال غياب مترجم للغة الإشارات تُمسي "أسماء" غير قادرة على القيام بأيّ نشاط.

5. نتائج التقييم الأولي الخاص بالحالة الأولى "أسماء":

سأقوم من خلال الجدول التالي بعرض تأليفي لمختلف نتائج التقييمات التربوية الخاصة بالحالة الأولى "أسماء"

جدول رقم1: نتائج التقييمات التربوية

المقترحات	المصعوبات	المكتسبات	مجالات التقييم
-تحتاج إلى الثقة بالنفس	تواجه صعوبة في مجال التعويل الكلي على الذات عند القيام بحاجياتها ودائما تطلب المساعدة وإعادة الفهم عن طريق لغة الإشارات	تربط علاقات مع الأخر فهي شخصية اجتماعية تعتمد اللباقة في التعامل مع الأخريين	■ مجال التواصل الإجتماعي
ضرورة وجود مختص في لغة الإشارات بجانبها كي يفسر لها المطلوب سواء في القسم أو في حصص الدعم	ذكية ولديها ذاكرة جيدة، لكن يبقى ضروريا وجود مترجم لغة إشارات لكي يفسر لها المطلوب فتكون منتبهة ومركزة.	قادرة على فهم واستيعاب المعلومة	= المجال الذهني
ضرورة تكثيف حصص لتقويم النّطق. حضر ورة وجود مختص في لغة الإشارات حضرورة التعامل معها بلغتها الأم وخاصة الإشارات الفرنسية	-الكلام غير مفهوم عند قراءتها للنص	القدرة على التعبير بالإشارات وبطريقة مفهومة وواضحة كما أنّها قادرة على الكتابة والتعبير، وخطها جميل جدا	 مجال اللغة والتواصل والتعبير

ال تقديم الحالة الثانية "عتاب":

1. تقديم البيانات الخاصة بالحالة الثانية:

-الاسم: عتاب

-العمر: 13 سنة.

-المستوى الدراسي: الخامسة أساسي.

-مكان الإقامة: تونس.

-تاريخ الالتحاق بالمدرسة: سبتمبر 2009.

درجة الصمم: حادة وسبب إعاقتها مرض بالحمى حين كان عمر ها 3 سنوات.

-عدد الأخوة: إثنان.

-مهنة الأب: عامل يومي.

مهنة الأم: ربة بيت.

-الخصائص السلوكية: قليلة الانتباه والتركيز، ومبتسمة دائما، مطيعة وطيبة ويُحبها أصدقائها كثيرا، تشاغب في القسم كثيرا، تحب عائلتها وتريد النجاح ولكن ينقصها التركيز.

-المستوى الاجتماعي: تنتمي "عتاب" إلى عائلة متوسطة الدخل ولكنها تحظى برعاية عائلية جيدة.

2. مبررات اختيار الحالة الثانية:

قمت باختيار حالة "عتاب" للأسباب موضوعية وأخرى ذاتية، أمّا الأسباب الموضوعية فهي تتمثل في:

-المواظبة على الحضور الدائم إلى المدرسة.

-عدم مشاركتها في القسم.

عدم التركيز.

وأما الذاتية فهي تتمثل في:

-رغبة عتاب في التحسن وخوفها من الرسوب.

ـسهولة التواصل معها.

3. التقييم الأولي للحالة الثانية"عتاب" باعتماد شبكة التقييم:

يعتبر التقييم الأولي عملية أساسية هامة نظرا لأنه يمكننا من الحصول على اكبر كمية ممكنة من المعلومات وذلك من خلال الاختبارات الاجتماعية والتربوية وذلك لتحديد نقاط الضعف عند الحالة التي سنقوم بتقييمها في المجال الاجتماعي والمجال الذهني ومجال اللغة والتواصل والتعبير

1.3 المجال الاجتماعي:

بمساعدة مترجم	أحياثا	¥	نعم	
لغة إشارات				
			X	تربط علاقات مع الآخرين.
			X	تطلب مساعدة الآخر.
			Х	تحترم الآخر.
			Х	مندمجة.
			Х	تستعمل اللباقة في التعامل.
	Х			تشارك المجموعة في الأنشطة.

2.3 المجال الذهني:

الانتباه والتركيز:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحيانا	¥	نعم	
X				تستطيع استيعاب المعلومة.
		X		سريعة الفهم.
X				تركز أثناء انجاز النشاط.
X				تنتبه عند القيام بنشاط.
X				تفهم السؤال المطروح.

الذاكرة:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحياثا	¥	نعم	
		Χ		قادرة على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها ذهنيا.
			Х	تتذكر النشاط.
	Х			تتذكر ما درسته قبل يوم أو أكثر.
	Х			التذكر القريب.
			Х	التذكر البعيد.

3.3 مجال اللغة والتواصل والتعبير:

بمساعدة مترجم لغة الإشارات	أحياثا	Z	نعم	
	X			تستطيع قراءة النص باللغة العربية.
		X		تستطيع قراءة النص باللغة الفرنسية.
Х				تجاوب على أسئلة النص.
X				تستطيع القيام بنشاط أوأكثر بمفردها.
X				تشارك في الحوار.

4. التقييم الأولي بناء على المقابلات مع المعلمين:

1.4 تقييم الحالة من الناحية السلوكية.

"عتاب" كثيرة التشويش في القسم وتلعب ولا تنجز تمارينها ولا تنتبه، والتركيز عندها منعدم. ومن ناحية أخرى تتصف بقدرة هائلة على التواصل مع أصدقائها وهم يحبونها كثير!

2.4 تقييم الحالة من الناحية التربوية:

تمتلك "عتاب" قدرات معرفية متوسطة ومن خلال اطلاعي على الوثائق التربوية الخاصة بها وكراس القسم لهذه السنة والسنوات الفائتة لاحظت أن "عتاب" تملك خطا جميلا جدا ومنظما مقارنة بأصدقائها السامعين ولكنها تعاني من عدم التركيز والانتباه داخل القسم مع إنها تخاف كثيرا من الرسوب.

5. نتائج التقييم الأولي الخاص بالحالة الثانية "عتاب":

جدول رقم1: نتائج التقييمات الأولية

المقترحات	الصعوبات	المكتسبات	مجالات التقييم
وجود مختص في لغة	تحب المساعدة لكن من		
الإشارات لإيصال المعلومة إليها	الشخص الذي تختاره هي، و هاته المساعدة	-تكتسب الحالة سلوكا	= مجال التواصل
المعلومة إليها المعلومة إليها وذلك التعويل على ذاتها وذلك	هي، وهات المساعدة تكون من مختص في لغة	الحدسب الحالة سلوك إيجابيا في المجال	الاجتماعي
من خُلال ثقتها بنفسها	الإشارات	الاجتماعي	
تحتاج إلى أنشطة تكون	-لا تركز ولا تنتبه إلا	تستطيع ربط	
هي راغبة فيها وتشد	بطلب من المربية	الأحداث ببعضها	o. 201 01 01
انتباهها وتركيزها وهذا	ومراقبتها	البعض لا تنس أمراشار ت	 المجال الذهني
النشاط يكون من خلال مترجم للغة الإشارات	-لا تستطيع القيام بنشاط بمفردها	-لا تنسى أي إشارة تعطيها إياها	
تكثيف دروس الفرنسية	لديها صعوبة كبيرة في	قادرة على الكتابة	= مجال اللغة
ومراجعتها بلغة	قراءة النص بالفرنسية	والتُعبير حيث أن	والتواصل
الإشارات		خطها جميل وواضح	والتعبير

ااا. تقديم الحالة الثالثة "وسيم":

1. تقديم البيانات الخاصة بالحالة الثالثة:

-الاسم: وسيم.

-ا**لعمر: 11** سنة.

-المستوى الدراسي: الخامسة أساسي.

-مكان الإقامة: المدينة الجديدة 1

-تاريخ الالتحاق بالمدرسة: سبتمبر 2009.

درجة الصمم: منوسط وسبب إعاقته وراثي.

-عدد الإخوة: إثنان.

- مهنة الأب: أعمال حرّة.
 - -مهنة الأم: ربة بيت.
- -الخصائص السلوكية: طفل هادى ومطيع ويحترم الغير، يجتهد ليرضي المعلمة ويريد دائما الخروج إلى السبورة والمشاركة في القسم، وهو ذكي وينجز دائما تمارينه.
- -المستوى الاجتماعي: ينتمي وسيم إلى عائلة تمتّعه برعاية جيدة وهي حريصة على مراقبة مستواه الدراسي.

2. مبرر اختيار الحالة الثالثة:

■ أسباب موضوعية:

- -تأييد المعلمة المؤطرة لهذا الاختيار باعتباره تلميذ جيّد.
 - -انضباط الطفل وحضوره باستمرار.
- -يتميز بعديد الإمكانيات التي يمكن تحسينها والعمل عليها.

أسباب ذاتية:

- قادر على أن يتجاوب معى في الأنشطة.
 - -شخصية اجتماعية.

3. التقييم الأولي للحالة "وسيم" باعتماد شبكة تقييم:

تطرقت من خلال هذا التقسيم إلى ثلاث مجالات وهي كالآتي:

- ✓ المجال الاجتماعي.
 - ✓ المجال الذهني.
- ✓ مجال اللغة والتواصل والتعبير.

1.3 المجال الاجتماعي:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحيانا	ß	نعم	
			Х	يطلب مساعدة الأخر
			Χ	يساعد زملائه
			Χ	يشارك المجموعة في الأنشطة
			Х	ينتبه لتعليمات المعلمة
			Χ	يحترم الآخر
			Χ	يستأذن قبل استعمال حاجيات غيره

2.3 المجال الذهني:

الانتباه والتركيز:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحيانا	¥	نعم	
			Χ	سريع الفهم.
			Χ	يتقيد بما هو مطلوب.
			Χ	يركز داخل القسم وعند القيام بنشاط.
			Χ	يفهم التعليمات البسيطة.
X				يفهم التعليمات المركبة.

الذاكرة:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحياثا	¥	نعم	
	X			يعتمد التفكير المنطقي في العمل
			Χ	قادر على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها ذهنيا.
			Χ	يتذكر ما درس قبل يوم أو أكثر .
	X			التذكر القريب.
				التذكر البعيد.

3.3 مجال اللغة والتواصل والتعبير:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحياتا	Z	نعم	
Х				يجاوب على أسئلة النص.
		Χ		يستطيع القيام بنشاط بمفرده.
			Χ	كلامه مفهوم.
			Χ	يستطيع قراءة ما هو مطلوب منه.
X				يستطيع الإجابة على أسئلة النص بالفرنسية.

4. التقييم الأولي بناء على المقابلات مع المعلمين:

1.4 تقييم الحالة من الناحية السلوكية:

يتواصل "وسيم" مع أصدقائه بطريقة سهلة وهو محب للجميع ومطيع ويحترم المعلمة.

2.4 تقييم الحالة من الناحية التربوية:

يمتلك "وسيم" قدرات معرفية جيدة وهو طفل يركز وينتبه عند طلب المعلمة وقادر على التفكير وإنجاز تمارينه، ولكن يحتاج دائما إلى مساعد مختص في لغة الإشارات لكي يساعده ويفهمه الكلمات الجديدة التي لم يستطع فهمها بمفرده.

5. نتائج التقييم الأولي الخاص بالحالة الثالثة "وسيم":

جدول رقم1: نتائج التقييمات الأولية

المقترحات	الصعوبات	المكتسبات	مجالات التقييم
مزيد الثقة بالنفس	التعويل أكثر على الذات	-اكتساب وسيم آليات التواصل واحترام الآخر	مجالالتواصل
وجود مختص في لغة الإشارات لتسهيل التعليمات المركبة قصد	-لا يفهم التعليمات المركبة	امكانية فهم ما هو مطلوب منه والقيام بأنشطة	المجالالذهني

توجيهه إلى ما هو مطلوب			
منه			
-تكثيف الأنشطة التي	لديه صعوبة في	لديه ثقافة لغوية لا بأس بها	 مجال اللغة
تساعده على حفظ وفهم	الكلمات الجديدة سواء	حيث انه عندما يتحدث يكون	والتواصل
الكلمات الجديدة	بالعربية أو الفرنسية	كلامه مفهوم	والتعبير

IV. تقديم الحالة الرابعة "أشرف":

1. تقديم البيانات الخاصة بالحالة الرابعة:

-الاسم: أشرف.

-ا**لعمر: 11** سنة.

-المستوى الدراسي: الخامسة أساسي.

-مكان الإقامة: ابن خلدون.

-تاريخ الالتحاق بالمدرسة: سبتمبر 2009.

درجة الصمم: حادة وسبب إعاقته وراثي.

عدد الأخوة: 1.

-مهنة الأب: ممرض.

-مهنة الأم: ربة بيت.

-الخصائص السلوكية: قليل الانتباه وضعف التركيز، وهو كسول جدا ولا يبذل أي جهد في التفكير وإنجاز تمارينه، كما أنه مشاغب. وصار في آخر هذه السنة لا يريد الدراسة، ولا يفكر إلاّ في شراء الحيوانات واللعب على الانترنت فقط.

-المستوى الاجتماعي: يعيش "أشرف" مع والديه في حالة اجتماعية متوسطة.

2. مبررات اختيار الحالة الرابعة:

بعد الملاحظة وبناء علاقة مع الفئة توصلت إلى اختيار الحالة "أشرف" نظرا لعدة أسباب أبرزها:

معاناته من عدة صعوبات.

-الكل أشار بأنّ "أشرف" حالة ميئوس منها نظرا لكونه لا يريد أن يتعلم أو أن يبذل أي جهد

-عدم المشاركة في الأنشطة المقترحة من قبل المعلمة.

-كسول جدّا.

3. التقييم الأولي بناء على الملاحظة لحالة "أشرف":

بغية تقييم حالة "أشرف" سأعتمد على شبكة تقييم أولي تبين لنا القدرات والصعوبات والحاجيات التي من المهم التطلع إليها خلال العمل على هذه الحالة وذلك في عدة مجالات ألا وهي:

√ المجال الاجتماعي.

√ المجال الذهني.

✓ مجال اللغة والتواصل والتعبير.

1.3 المجال الاجتماعي:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحيانا	¥	نعم	
	X			يشارك المجموعة في الأنشطة.
		Χ		يعبر عن أفكاره بوضوح.
			Χ	يتوقف عن النشاط الذي بدأ فيه.
		Χ		ينتبه لتعليمات المعلمة.
			Χ	يربط علاقات مع الآخر.

2.3 المجال الذهني

الانتباه والتركيز:

بمساعدة مترجم	أحيانا	¥	نعم
لغة إشارات			

	Χ	يركز داخل القسم وعند القيام بنشاط.
X		يفهم التعليمات البسيطة.
	Χ	يفهم التعليمات المركبة.
	Χ	سريع الفهم.
	Χ	يبذل مجهودا لإنجاز التمارين بمفرده

الذاكرة:

بمساعدة مترجم	أحيانا	Ŋ	نعم	
لغة إشارات				
		Χ		قادر على الإحتفاظ بالمعلومة ومعالجتها
				ذهنيا.
X				يتذكر الدرس الدي قرأه البارحة.
		Χ		التذكر البعيد.
X				يستطيع استيعاب المعلومة.
		Χ		قادر على حفظ جدول الضرب.

3.3 مجال اللغة والتواصل والتعبير:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحياثا	¥	نعم	
X				يستطيع قراءة نص باللغة العربية.
		Χ		يستطيع قراءة نص باللغة الفرنسية.
X				يجاوب على أسئلة النص.
		Χ		يستطيع القيام بنشاط أو أكثر بمفرده.
	X			كلامه مفهوم.

4. التقييم الأولي بناء على المقابلات مع المعلمين:

1.4 تقديم الحالة من الناحية السلوكية:

قادر على التواصل مع أصدقائه واللعب معهم، شخصية مزاجية.

2.4 تقديم الحالة من الناحية التربوية:

أشرف لا يركز ولا ينتبه داخل القسم ولا في حصص الدعم ويتصف بكونه تلميذ كسول جدا طوال الوقت ومرهق ولا يبذل أي مجهود لكي يفكر وينجز تمارينه. ليس تفكيره في الدرس نظرا لأنه مولع بالحيوانات وشراءها واللعب مع أصدقائه على الانترنت.

5. نتائج التقييم الأولي الخاص بالحالة الرابعة "أشرف":

جدول رقم1: نتائج التقييمات الأولى

المقترحات	المسعوبات	المكتسبات	مجالات التقييم
يحتاج إلى أنشطة تجعله يعمل، ورعاية خاصة. يحب الاعتناء بنفسه والاعتماد على ذاته قليلا.	لديه صعوبة كبيرة في التعويل على نفسه و لا يشارك في الأنشطة الجماعية ليس عجزا منه بل لأنه كسول.	بربط علاقات مع الأخر هو شخصية اجتماعية.	مجال التواصل الاجتماعي
تدعيم مهارات التنكير لديه وذلك بإعادة التمارين مرارا وبطريقة تجعله يفهم الدرس ويحبه وبالتالي يستطيع التركيز والحفظ. وجود مختص في لغة الإشارات كي يساعده على فهم التعليمات.	-غير قادر على التركيز والانتباه داخل القسم. لديه صعوبة كبيرة في حفظ جدول الضرب و هو كسول جدا و لا يبذل أي جهد ليتذكر ما درسه ليقوم بانجاز ما تطلب منه المعلمة.	قادر على فهم التعليمات البسيطة.	المجالالذهني
-تكثيف أنشطة في مادة الفرنسية مع ضرورة وجود مختص في لغة	-غير قادر على قراءة نص بالفرنسية. -لا يستطيع انجاز نشاط	قادر على الكتابة.	 مجال اللغة والتواصل

الإشارات ليفهمه الكلمات	بمفرده.	والتعبير
الصعبة.		

٧. تقديم الحالة الخامسة "أنس":

1. تقديم البيانات الخاصة بالحالة الخامسة:

-الاسم: أنس.

-العمر: 11سنة.

-المستوى الدراسي: 5 أساسي.

مكان الإقامة: المنار 1.

-تاريخ الالتحاق بالمدرسة: سبتمبر 2007.

درجة الصمم: عميقة وسبب الإعاقة هو مرض الحمى.

-عدد الأخوة: إثنان.

مهنة الأب: أستاذ جامعي.

مهنة الأم: ربة بيت.

-الخصائص السلوكية: شخصية اجتماعية هادئة تحب الخير إلى الغير، وهي وديعة ومغرمة جدا بالرسم. وطموحها أن تصبح رسامة باهرة ومعروفة في العالم كما أنّها ذكية وتساعد أصدقائها. -المستوى الاجتماعي: تنتمي "أنس" إلى عائلة جيّدة الدخل ويحبونها كثيرا ودائما يشجعونها على الدراسة.

2. مبرر اختيار الحالة الخامسة:

-حضورها المستمر.

-سهولة التواصل معها

حب "أنس" للرسم الذي سيشجعني في إنجاز مشروعي التطبيقي.

-تأييد المعلمة لهذا الاختيار باعتبارها تلميذة ممتازة.

3. التقييم الأولي للحالة "أنس"باعتماد شبكة تقييم:

سأعتمد على شبكة تقييم أولي بغية تقييم حالة "أنس" وهذا التقييم يبين لنا القدرات والصعوبات والمقترحات التي من المهم التطلع إليها خلال العمل مع هذه الحالة.

1.3 المجال الاجتماعي:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحيانا	74	نعم	
			X	تربط علاقات مع الآخر.
			X	تساعد أصدقاءها.
			Х	تنتبه لتعليمات المعلمة.
			Х	تستعمل اللباقة في التعامل.
			Х	تتقبل وجود الآخر.
			Х	مندمجة.
			Х	تعبر عن أفكارها بوضوح.

2.3 المجال الذهني:

الانتباه والتركيز:

بمساعدة مترجم لغة إشارات	أحيانا	7	نعم	
			X	سريعة الفهم.
			X	تتقيد بما هو مطلوب.
			X	تركز في القسم.
			X	تفهم التعليمات البسيطة.
X				تفهم التعليمات المركبة.

الذاكرة

	Х		تتذكر ما قرأته قبل يوم أو أكثر.
X			تتذكر ما قرأته قبل سنة.
		X	قادرة على الاحتفاظ بالمعلومة ومعالجتها
			ذهنيا.
		Χ	تحفظ الإملاء التي تطلبها منها المعلمة.

3.3 مجال اللغة والتواصل والتعبير:

بمساعدة مترجم لغة الإشارات	أحيانا	ß	نعم	
X				تجاوب على أسئلة النص.
		Х		تستطيع القيام بنشاط بمفردها.
			Х	تستطيع قراءة ماهو مطلوب منها
X				تستطيع الإجابة على أسئلة النص بالفرنسية.
			X	تكتب جملا واضحة.
Х				تنظم أفكار ها.

4. التقييم الأولي بناء على المقابلات مع المعلمين:

1.4 تقييم الحالة من الناحية السلوكية:

"أنس" شخصية اجتماعية يحبها أصدقائها كثيرا وكذلك المعلمين وهي هادئة وتحترم الغير ومطيعة كما أنّ التعامل معها سهل.

2.4 تقييم الحالة من الناحية التربوية:

تعمقت مع هذه الحالة في مؤهلاتها التربوية كما استعنت بنتائج الثلاثي الأول والثاني واطلعت على كراساتها لهذه السنة لكي أقيم مستواها الدراسي فاستخلصت جملة من المعلومات تتمثل في أن "أنس" تلميذة ذكية وتهوى الرسم وهي طموحة. كما أنّها تنتبه وتركز داخل القسم وتصغي إلى ما تطلب منها المعلمة. لديها مشكلة في التعبير ولكن هذه الصعوبة ليس كارثيّة مقارنة بزملائها. جميع كراساتها سواء في العربية أو الفرنسية هي منظمة وخطها جميل جدا.

5. نتائج التقييم الأولى الخاص بالحالة الخامسة "أنس":

جدول رقم1: نتائج التقييم الأولي

المقترحات	الصعوبات	المكتسبات	مجالات
			التقييم

-تزيد ثقة أنس بنفسها	-خجولة في بعض	شخصية اجتماعية تحب	= مجال
عند وجودها في	الأحيان عُند وجود	الغير.	التواصل
وضعيات تعتمد على	شخص غريب.	-تستعمل اللباقة في التعامل.	الاجتماعي
الإعتماد على الذات.		-تساعد أصدقاءها.	
خرورة وجود مساعد	-تعاني من عدم فهم	تستطيع استيعاب المعلومة	المجال
مختص في لغة	التعليمات المركبة	وهي قادرة على التركيز	الذهني
الإشارات ليفهمها ما لا		داخل القسم وفهم التعليمات	-
تستطيع فهمه		البسيطة وتذكر ما درسته	
_		قبل يوم.	
وجود مختص في لغة	-لا تتمكن من الإجابة	-خطها جميل وتستطيع أن	 مجال اللغة
الإشارات يساعدها على	على الأسئلة المطلوبة	تقرأ ما هو مطلوب منها.	والتواصل
فهم المفردات الجديدة	منها بمفردها.		والتعبير
في اللغة الفرنسية			

القسم الخامس: نتائج الاختبارات إلى أي مدى كتابة لغة الإشارات تساعد على تحسين تعليم الصم الأكاديمي

القسم الخامس:

نتائج الاختبارات

إلى أي مدى كتابة لغة الإشارات تساعد على تحسين تعليم الصم الأكاديمي

i. برنامج التدخل التربوي الإفرادي الخاص بالحالة الأولى "أسماء":

1. النشاط الأول: تقييم في مادة الحساب "المستوى السنة الثانية"

هو تقييم ذهني يتكون من 5 وضعيات صغيرة، وهو يعتمد على جمع المبالغ وذلك بالنقود المزيفة من خلال استعمال عملية الجمع والطرح.

♦ الإعداد المادي للنشاط الأول:

الفضاء	الوسائل	محتوى الحصة	الحصة	النشاط
قاعة الدعم.	-قلم أزرق. -قلم زينة.	انجاز "أسماء" تقييم "الحساب" بمفردها دون مساعدة من أي طرف.	2014/5/9 30 دق من الساعة 9 إلى الساعة 10	تقييم
قاعة الدعم.	-قلم أزرق. -قلم زينة.	إعادة انجاز "أسماء" نفس تقييم "الحساب" وذلك بمساعدتي وإعادة كتابة تقييم الحساب بكتابة لغة الإشارات الفرنسية.	30/204 2014 30 دق من الساعة 8 إلى الساعة 10	حساب

✓ تنفيذ النشاط:

1-1 الحصة الأولى:

√ الأهداف الإجرائية:

إنجاز "أسماء" لتقييم "الحساب" بمفردها دون مساعدة من أي طرف.

√ سير النشاط:

قمت في بداية الحصة بوضع "أسماء" عند الطاولة بمفردها وجلست بجانبها لتحس بالطمأنينة، ثم وضعت تقييم "الحساب" على الطاولة وطلبت منها انجاز هذا التقييم بمفردها دون أن تطلب مني أيّ مساعدة ودون أن أقرأ لها نص السؤال أو أن أعيد لها السؤال بالإشارات. كان عليها فقط أن تركز وتفهم المطلوب من السؤال وتجيب عنه.

رفضت "أسماء" القيام بتقييم الحساب وغضبت مني كثيرا وقالت لي مستعملة لغة الإشارات: "ليس بإمكانك أن تتركيني بمفردي لكي أنجز هذا التقييم، فكل من يدرسونني يقومون بتفسير المطلوب".

وجدت حقا صعوبة كبيرة في التعامل مع "أسماء" عند قيامها بهذا النشاط. فهي لا تريد انجاز أي تمرين بمفردها، فعند كل سؤال تطلب منى أن أفسر لها المطلوب وعندما أرفض تغضب منى كثيرا.

طلبت من "أسماء" أن تقرأ لي الأسئلة فقرأت لكنها لم تستطع فهم المقصود وبالتالي لم تدرك الإجابة. أحست فعلا بالعجز وعدم الإجابة عن أي سؤال. فحاولت قدر الإمكان مستعملة لغة الإشارات أن أقنعها أنها تلميذة ذكية وبإمكانها الإجابة بمفردها وإني في الحصة القادمة سأعيد لها تفسير هذا التقييم وإعادة كتابته بلغة الإشارات، فاقتنعت قليلا وأجابت على معظم الأسئلة والتي كانت الأخطاء فيها كثيرة، والوضعية رقم 4 لم تفهمها وبالتالي لم تجب عليها.



صورة عدد1: "أسماء" تعد تقييم الحساب بمفردها

√ تقييم الحصة الأولى للنشاط الأول:

بالرغم من أن "أسماء" تلميذة ذكية وممتازة وتحب الرياضيات كثيرا وتريد دائما أن تنجز أنشطة الرياضيات إلا أنها لم تفهم التقييم ولم تنجزه.

عدم وجود مساعد مختص في لغة الإشارات جعلها تفقد الثقة بنفسها ولا تنجز التقييم وضاع تركيزها وانتباهها لعدم إفهامها المطلوب.

1-2 الحصة الثانية:

√ الأهداف الإجرائية:

إعادة انجاز نفس التقييم وذلك بإعادة كتابة نص التقييم بكتابة لغة الإشارات الفرنسية ومساعدتها على فهمه وذلك باعتماد لغة الإشارات الفرنسية.

√ سير النشاط:

قمت في بداية الحصة بتهيئة قاعة الدعم وذلك بوضع "أسماء" عند الطاولة وجلست بجانبها، ثم وضعت لها فوق الطاولة تقييم الحساب الذي كان مكتوبا بلغة الإشارات وعندما رأته فرحت كثيرا ووقفت صائحة معبرة بلغة الإشارات "أفهمه، أفهمه". بدأت بترجمة نص الانطلاقة رقم 1 وفهمته، ثم طلبت منها أن تعيده ففعلت. ثم اتجهت إلى أسئلة التقييم فكنت أقوم بترجمة السؤال بالإشارات لكي تفهم المطلوب، ثم أترك لها الوقت الكافي للإجابة وأمر إلى السؤال الذي يليه وهكذا إلى أن انتهى التقييم وقامت "أسماء" بتقبيلي قائلة "أنت السبب في قدرتي على فهم دروسي"، وعند قدوم والدها وهو أصم لاصطحابها، أرته النشاط ففرح به كثيرا، وطلبت مني "أسماء" تمكينها من نسخة من النشاط لتريه إلى والدتها وهي صماء كذلك وذلك لتعرف أن ابنتها قد فهمت الدرس.



صورة عدد2: أسماء تعد تقييم الحساب بكتابة لغة الإشارات*

√ تقييم الحصة الثانية للنشاط الأول:

بمجرد أن أحست "أسماء" بالفرح والراحة النفسية حتّى استطاعت القيام بالنشاط وهي في غاية السعادة والضحكة لا تفارق شفتيها، حيث أن هذه الطريقة ساعدت "أسماء" كثيرا لانجاز التقييم إضافة إلى كون التقييم كتب بكتابة لغة الإشارات الفرنسية وهذا ما ساعدها على مزيد الفهم لأن "أسماء" تتحدث الإشارات الفرنسية، فلم أحس بالوقت كيف مرّ وهي تنجز هذا التقييم.

✓ التقييم النهائي للنشاط الأول:

^{*} تم إدراج هذه الصورة بعد الحصول على الموافقة من صاحبتها.

ساهم هذا النشاط في تحسين قدرة "أسماء" وتحسين تعليمها الأكاديمي، حيث أن الفرق في النتيجة كان واضحا، فإعجابها بهذه الطريقة جعلها تتباهى أمام أصدقائها وتبين لهم أنها أفضل منهم، فجعلت في كل مرّة تسأل أحد أصدقائها عن إشارة مكتوبة وهم ينجزونها بالخطأ فتضحك وتعيد لهم الإشارة الصحيحة وهذا ما جعلها تتميز كثيرا عند القيام بهذا النشاط.

2. النشاط الثاني: تقييم في الإيقاظ العلمي"مستوى السنة الثانية"

هو تقييم ذهني يتكون من 4 وضعيات قصيرة، وهو يعتمد على اكتشاف الأجسام الصلبة والأجسام اللينة والأجسام اللينة والأجسام السائلة، وعلى التنفس عند الإنسان، ومرض الزكام، إضافة إلى التعرف على القوة العضلية والقوة المغناطيسية والقوة الكهربائية.

٠٠ الإعداد المادي للنشاط الثاني:

الفضاء	الوسائل	محتوى الحصة	الحصة	النشاط
قاعة الدعم.	قلم أزرق. أقلام ملونة.	-انجاز "أسماء" لتقييم في "الإيقاظ العلمي" بمفردها دون مساعدة من أي طرف.	3014/5/10 30 دق من الساعة 8 إلى الساعة 9	تقییم ف <i>ي</i>
قاعة الدعم.	-قلم أزرق. -أقلام ملونة.	إعادة انجاز "أسماء" لتقييم "الإيقاظ العلمي" وذلك بكتابة نص التقييم بكتابة لعنة الإشارات ومساعدتها على على فهم التقييم وذلك اعتمادا على لغتها الخاصة - لغة الإشارات.	3014/5/22 30 دق من الساعة 9 إلى الساعة 10	الإيقاظ العلمي

◄ تنفيذ النشاط:

2-1 الحصة الأولى:

√ الأهداف الإجرائية:

إنجاز "أسماء" لتقييم "الإيقاظ العلمي" بمفردها دون مساعدة من أي طرف.

√ سير النشاط:

قمت في بداية الحصة بوضع "أسماء" عند الطاولة بمفردها وجلست بجانبها لتحس بالراحة النفسية، ووضعت تقييم الإيقاظ العلمي على الطاولة وطلبت منها أن تنجزه بمفردها مثلما أنجزت من قبل تقييم الحساب وبدون مساعدة من أي طرف.

غضبت "أسماء" كثيرا ووقفت متحدثة بلغة الإشارات الفرنسية: "لن أنجزه"، وتركتني وذهبت إلى المعلمة الأخرى، فاتجهت إليها وبدأت أخاطبها شيئا فشيئا إلى أن اقتنعت، ورجعت معي وجلست على الطاولة، حيث أنها حاولت انجاز بعض الوضعيات كالأولى والثالثة، أما الوضعية الثانية والرابعة فلم تجب عليهما.

√ تقييم الحصة الأولى للنشاط الثاني:

لم تستطع "أسماء" انجاز التقييم، ولا الإجابة عنه بالأجوبة الصحيحة. فهي تحتاج إلى من يكون بجانبها ويفسر لها المطلوب لتجيب على الأسئلة، ولكن إن تركتها بمفردها فلن تنجز أي شيء وتنفعل كثيرا.

العامل النفسى بالنسبة لـ"أسماء" مهم جدا وهذا الشيء يغيب لعدم قدرتها على فهم المطلوب.

2-2 الحصة الثانية:

√ الأهداف الإجرائية:

إعادة انجاز نفس التقييم وذلك بإعادة كتابة نص التقييم بكتابة لغة الإشارات الفرنسية وأن أقوم بمساعدتها على فهم التقييم وذلك اعتمادا على لغتها الخاصة بها وهي لغة الإشارات الفرنسية.

√ سير النشاط:

وضعت "أسماء" في بداية الحصة عند الطاولة بمفردها، ثم وضعت فوق الطاولة تقييم "الإيقاظ العلمي" الذي كان مكتوبا بلغة الإشارات وعندما رأته فرحت كثيرا بهذا التقييم، وبدأت بترجمة نص الانطلاقة الأول ثم طلبت منها أن تعيد لى هذه الإشارات ففرحت كثيرا وفعلت.

ثم اتجهت إلى أسئلة التقييم، فكنت أقوم بترجمة السؤال بالإشارات الفرنسية لكي تفهم المطلوب، ثم أترك لها الوقت لتتمكّن من الإجابة وأمر إلى السؤال الموالي إلى أن أكملت التقييم.

وباستعمال هذه الطريقة استطاعت "أسماء" إنجاز التقييم بامتياز، وعند انتهاء التقييم وضعت أمامها التقييم الأول لتقوم بمقارنة نتائجها بمفردها، فضحكت مستهزئة بنفسها، لأن نتائج التقييم الأول كانت ضعيفة مقارنة بالتقييم الثاني.

✓ تقييم الحصة الثانية للنشاط الثاني:

تمكنت "أسماء" من انجاز هذا التقييم بنجاح وهذا يعود إلى طريقة كتابة لغة الإشارات وخصوصا الإشارات الفرنسية التي ساعدتها كثيرا على فهم المطلوب.

ففي بعض الأحيان كنت أطلب منها أن أساعدها لكنها كانت ترفض وتجيب بالصواب. وهذا يعود إلى وجود الثقة بنفسها فضلا لهذه الطريقة.

✓ التقييم النهائي للنشاط الثاني:

بعد الانتهاء من النشاط الثاني استنتجت أن هذه الطريقة يعني كتابة لغة الإشارات الفرنسية ساعدت "أسماء" كثيرا في تحسين مستواها الدراسي، حيث أنه بفضل هذه الطريقة اهتمت "أسماء" بالتقييم الذي بدوره انعكس ايجابيا على التحصيل.

- النتائج بالنسبة ل"أسماء" التلميذة في مستوى السنة الثانية:

لقد أشارت النتيجة إلى وجود فرق في التحصيل العلمي والذي كان ناتجا عن استخدام طريقة كتابة لغة الإشارات الفرنسية لصالح هذه التلميذة.

ii. برنامج التدخل التربوي الجماعي الخاص ب"عتاب" و"وسيم" و"أشرف" و"أنس":

1. النشاط الأول: تقييم في الإيقاظ العلمي "مستوى السنة الخامسة"

هو تقييم ذهني يحتوي على وضعيات قصيرة، الوضعية الأولى بها 5 أسئلة وكانت كالآتي:

1 -لماذا تذبل النبتة؟

- 2 -وضع الكلمات التالية بما أراه مناسبا: التعرق- الامتصاص الجذور والأوراق.
 - 3 -أكتب "صواب" أو خطأ" أمام هذه الجمل.
 - 4 -أن أملأ الفراغ بما يناسب: أمطار ثلج أو بَرَد تتبخر تتكثف.
- 5 -أن أضع علامة (X) في الخانة المناسبة لعملية التركيد والترشيح التغلية التعقيم.

أما بالنسبة للوضعية الثانية ففيها سؤالان وهما:

- 1 -تصنيف الحيوانات المذكورة حسب نوع السلوك الذي تتوخاه للحصول على فريستها.
- 2 -تصليح الأخطاء المتسربة في ترتيب مراحل استهلاك العنكبوت لذبابة وقعت في فخه.

الإعداد المادي للنشاط الأول:

الفضاء	الوسائل	محتوى الحصة	الحصة	النشاط
قاعة الدعم.	قلم أزرق.	-انجاز لتقييم "الإيقاظ العلمي" دون مساعدة من أي طرف.	45/2014 دق 45 دق من الساعة 8 إلى الساعة 9	تقییم ف <i>ي</i>
قاعة الدعم.	قلم أزرق.	إعادة انجاز نفس التقييم بكتابة نص التقييم بكتابة لغة الإشارات وأن أساعدهم على فهمه وذلك اعتمادا على لغتهم الخاصة لغة الإشارات.	2014/5/13 45 دق من الساعة 8 إلى الساعة 9	الإيقاظ العلمي

◄ تنفيذ النشاط:

2-1 الحصة الأولى:

√ الأهداف الإجرائية:

إنجاز تقييم في "الإيقاظ العلمي" دون مساعدة من أي طرف.

√ سير النشاط:

قمت في بداية الحصة بتهيئة قاعة الدعم صحبة المعلمة بتنظيم جلوس الأطفال، وذلك بوضع كل طفل في طاولة بمفرده تفاديا للغش فيما بينهم، ثم وضعت أمام كل تلميذ تقييم الإيقاظ العلمي، وطلبت منهم انجاز التقييم بمفردهم دون أن يطلبوا مساعدة من أي طرف مهما كانت طبيعة أسئلة التقييم مستعملة لغة الإشارات ليستطيعوا فهمي.

رفض التلاميذ انجاز التقييم وغضبوا مني كثيرا لعدم مساعدتي على إفهامهم. فمثلا "وسيم" أجاب على كل الأسئلة، ولكن كانت معظمهما إجابات خاطئة لأنه لم يقرأ نص السؤال وبالتالي لم يفهم المطلوب.

بالنسبة إلى "أشرف" ففي البداية رفض تلقائيا إنجاز التقييم، فجلست بجانبه وحاولت إقناعه أنه لا يوجد شيء صعب، فقط عليك بالمحاولة، وبدأنا بقراءة السؤال الأول. لكنه كان لا يعرف حتى القراءة، وبالتالي أجاب على السؤال دون فهم المطلوب، وعندما أنهى انجاز التقييم سألته وطبعا مستعملة لغة الإشارات: "عن أي مادة كان التقييم؟" وعندما طرحت عليه هذا السؤال ظهرت على وجهه علامات الاستغراب والتعجب مجيبا "لا أعرف".

بالنسبة إلى "أنس" كانت ردة فعلها لا تختلف عن أصدقائها، حيث أنها أجابت على معظم الأسئلة بالإجابات الخاطئة، إضافة إلى كونها لم تجب على كامل أسئلة التقييم.

وكذلك كان نفس الشيء بالنسبة إلى "عتاب" التي كانت تنجز التقييم دون فهمه، جلست بجانبها وكانت بصدد إعداد السؤال الثالث الذي كان نص سؤاله هو كتابة "صواب" أو "خطأ" أمام الجمل. طلبت من "عتاب" مستعملة لغة الإشارات أن تفهمني ما المقصود من الجملة الأولى فكانت إجابتها كالأتي: "رجل ذهب إلى التجوال" بينما كانت الجملة - "تساهم الأملاح المعدنية في خصوبة التربة". وهذا دليل على أن "عتاب" لم تفهم البتة.

لم تستطع هذه المجموعة أن تفهم المطلوب وبالتالي لم تتمكن من الإجابة على أسئلة النص بالإجابات الصّحيحة.









صورة عدد1: انجاز لتقييم الإيقاظ العلمى*

√ تقييم الحصة الأولى للنشاط الأول:

بالرغم من أن "وسيم" و"أنس" تلميذان ممتازان و"أشرف" و"عتاب" متوسطان لكن النتيجة كانت واحدة لم يفهموا المطلوب ولم يستطيعوا الإجابة على أسئلة التقييم، وذلك يعود إلى عدم وجود مختص في لغة الإشارات لكي يفسر لهم النص بلغتهم الخاصة، ولهذا السبب شعروا بالعجز عند القيام بهذا النشاط بمفردهم وضاع تركيزهم كليا، وأحسوا بالإحباط لكونهم غير قادرين على الإجابة وهذا ما جعلهم يجيبون على الأسئلة عشوائيًا دون قراءتها أو فهمها.

^{*}تم إدراج هذه الصور بعد الحصول على موافقة أصحابها.

1-2 الحصة الثانية:

√ الأهداف الإجرائية:

إعادة انجاز نفس التقييم وذلك بإعادة كتابة نص التقييم بكتابة لغة الإشارات وأن أقوم بمساعدتهم على فهم التقييم وذلك اعتمادا على لغتهم الخاصة بهم وهي لغة الإشارات.

√ سير النشاط:

قمت في بداية الحصة بتهيئة قاعة الدعم صحبة المعلمة وذلك بتنظيم جلوس الأطفال، ووضع كل تلميذ في طاولة بمفرده لمزيد التركيز، ثم وضعت فوق الطاولة تقييم الإيقاظ العلمي الذي كان مكتوبا بلغة الإشارات وبمجرد النظر إلى التقييم بدت على وجوههم علامات الفرح والسعادة، ثم وقفت قبالة الجميع لكي يتمكنوا من رؤيتي بوضوح وأتمكن أنا من مساعدتهم على فهم التقييم وذلك اعتمادا على لغتهم الخاصة أي لغة الإشارات.

في البداية أخذت الملاحق وكتبت فيها أغلب المفردات الجديدة والموجودة في التقييم، وقد كانت مكتوبة بكتابة لغة الإشارات، وتحت كلّ مفردة كانت الكلمة مكتوبة بالعربية مع وجود رسم يتبعها وذلك لتسهيل الأمر وزيادة فهم الكلمة من قبل التلاميذ الصم.

وضعت الورقة أمامهم وأخذت أعيد لهم الكلمات بالإشارات ثم طلبت منهم أن يعيدوا الإشارات مثلما فعلت، ثم سألتهم إن كانت هناك كلمات غير مفهومة كي أعيد تفسيرها، لكنهم كانوا مبتهجين بأنفسهم لأنهم فهموا المطلوب.

ثم اتجهت إلى أسئلة التقييم، فكنت أقوم بترجمة السؤال بالإشارات لكي يفهموا المطلوب، ثم أترك لهم الوقت الكافي للإجابة وأمر إلى السؤال الذي يليه وهكذا إلى أن انتهى التقييم.

واعتمادا على الطريقة التي اتخذتها لجعلهم يفهمون الأسئلة والمطلوب منهم استطاعوا الإجابة على كل التقييم، دون ترك أي سؤال بالرغم من أنني في بعض الأسئلة لم أكن أفسر لهم سوى نص السؤال لكنهم أجابوا بإجابات صحيحة.





صورة عدد2: انجاز تقييم الإيقاظ العلمي بكتابة لغة الإشارات*

√ تقييم الحصة الثانية للنشاط الأول:

لقد فرحت هذه المجموعة بهذه الطريقة وانبهروا بما رأوه، حيث إنهم تمكنوا من انجاز كل التقييم وكانت معظم إجاباتهم صحيحة وهذا يعود إلى استخدام طريقة كتابة لغة الإشارات والتي ساعدتهم كثيرا لفهم المطلوب وأصبحوا قادرين على الإجابة بشكل صحيح وجعلهم يركزون ويكملون التقييم بسرعة.

بالرغم من أن عدد الصفحات كانت كثيرة جدا مقارنة بنص التقييم الأول إلا أن التلاميذ فرحوا بهذه الطريقة واستطاعوا انجاز التقييم في اقل من الوقت المحدد وذلك في 30 دقيقة فقط.

√ التقييم النهائي للنشاط الأول:

بعد الانتهاء من النشاط الأول تمكنت من استنتاج أمر وهو أنّ الفرق في التحصيل ناتج عن استخدام طريقة كتابة لغة الإشارات Signwriting لصالح الأفراد الصم. وأن هذه الطريقة ساعدتهم كثيرا لتخطي الصعوبات التي وجدوها في التقييم الأول وبالتالي جعلنا هؤلاء الأفراد الصم يكسبون الثقة في أنفسهم وتمكنا من بناء علاقة جيدة معهم.

2. النشاط الثاني: تقييم في مادة الفرنسية "المستوى الخامسة"

هو تقييم ذهني يتكون من5 أسئلة متعلقة بالنص و6 أسئلة متعلقة بالنحو والصرف مثل:

^{*} تم إدراج هذه الصور بعد الحصول على موافقة أصاحبها.

Complément essentiel & Compléments de phrase

وتصريف الأفعال الآتية في الحاضر: mettre - prendre - apprendre (au présent) : وتصريف الأفعال الآتية في الماضي:

prendre – mettre – regarder – apprendre (au passé composé).

الإعداد المادى للنشاط الثاني:

الفضاء	الوسائل	محتوى الحصة	الحصة	النشاط
قاعة الدعم.	قلم أزرق.	-انجاز تقييم "الفرنسية" دون مساعدة من أي طرف.	45/5/5 دق 45 دق من الساعة 9 إلى الساعة 10	تقییم ف <i>ي</i>
قاعة الدعم.	قلم أزرق.	إعادة انجاز نفس التقييم بكتابة نص التقييم بكتابة لغة الإشارات وأن أساعدهم على فهمه وذلك اعتمادا على لغتهم الخاصة لغة الإشارات.	45/2014 دق 45 دق من الساعة 8 إلى الساعة 9	مادة الفرنسية

◄ تنفيذ النشاط:

2-1 الحصة الأولى:

√ الأهداف الإجرائية:

إنجاز لتقييم "الفرنسية" دون مساعدة من أي طرف.

√ سير النشاط:

اثر بداية الحصة وضعت كل من "وسيم" و"أنس" و"عتاب" و"أشرف" في الطاولة بمفردهم، ثم وضعت تقييم الفرنسية على الطاولة أمام كل واحد منهم وطلبت منهم انجازه مثلما فعلوا في تقييم الإيقاظ العلمي أي دون مساعدة مني أو من زملائهم.

كانت ردة فعلهم مثلما فعلوا في تقييم الإيقاظ العلمي أو أكثر، حيث أنهم لم يستطيعوا قراءة اللغة العربية فما بالك بالنسبة للفرنسية? هدّأت من روعهم قليلا وقلت لهم مستعملة لغة الإشارات: "في المرة القادمة سنعيد انجازه وسأفهمكم إياه وسيكون مكتوبا بكتابة لغة الإشارات". فارتاحوا قليلا، وحاولوا انجازه. اتجهت نحو "عتاب" وطلبت منها أن تقرأ لي النص فرفضت وادعت أنه ليس بإمكانها قراءة النص وخصوصا باللغة الفرنسية. جلست بجانبها وبدأت أخاطبها شيئا فشيئا وأتحدث معها قائلة لها أنّه بإمكانها قراءة النص، فحاولت ونجحت بعض الشيء، أجابت على معظم الأسئلة تقريبا ولكن كانت الأجوبة خاطئة.

"وسيم" أجاب كذلك على معظم الأسئلة التي كانت تضمّ إجابات صحيحة وخاطئة.

بالنسبة لـ"أشرف" الذي لم يقرأ النص أصلا، أجاب على أسئلة النص دون قراءة الأسئلة لذا كانت الأجوبة خاطئة.

أما "أنس" فقد أجابت على بعض أسئلة النص والتي كانت في مجملها إجابات خاطئة. وبالنسبة لتصريف الأفعال La Conjugaison فقد حاولت الإجابة عليها وكانت تحوي أجوبة صحيحة.

✓ تقييم الحصة الأولى للنشاط الثاني:

لم تستطع هذه المجموعة انجاز التقييم، ولا قراءة النص وفهمه، وشعروا بالعجز لعدم وجود من يساعدهم على فهم النص، وبمجرد وجود هذا العائق لم يبذلوا أي جهد، وتشتّت انتباههم وتركيزهم. وهذا يعود إلى نقص ركيزة هامة ألا وهي مترجم لغة الإشارات الذي يعتبر وجوده هامّا جدا لسد هذا النقص.

2-1 الحصة الثانية:

√ الأهداف الإجرائية:

إعادة انجاز نفس التقييم وذلك بإعادة كتابة نص التقييم بكتابة لغة الإشارات وأن أساعدهم على فهم التقييم وذلك اعتمادا على لغتهم الخاصة بهم وهي لغة الإشارات.

√ سير النشاط:

قمت في بداية الحصة بوضع كل من "أشرف" و"وسيم" و"أنس" و"عتاب" في الطاولة بمفردهم، ثم وضعت فوق الطاولة تقييم الفرنسية الذي كان مكتوبا بكتابة لغة الإشارات مع وجود ملحق للنص فيه كل الكلمات الجديدة والصعبة بالنسبة إليهم حيث تكون الكلمة مكتوبة بكتابة لغة الإشارات تصحبها الكلمة مكتوبة بالفرنسية وبجانبها رسم لتسهيل عملية الفهم بالنسبة إليهم ولكي يتمكنوا من رسخها في أذهانهم ثم وقفت أمامهم حيث يتمكّن الجميع من رؤيتي بوضوح لأقوم بترجمة النص بالإشارات.

في البداية أخذت الملاحق وطلبت منهم أن يركزوا معي، وبدأت أعيد لهم الكلمات بالإشارات ثم قاموا هم بإعادة هذه الكلمات وهم في غاية السعادة وقالوا لي " نحن نفهمك، وفهمنا المطلوب بوضوح".

ثم اتجهت إلى أسئلة التقييم، فكنت أقوم بترجمة السؤال بالإشارات لكي يفهموا المطلوب، ثم اتركهم للإجابة وأمر إلى السؤال الذي يليه وهكذا إلى أن أكملت التقييم.

وبهذه الطريقة استطاعوا الإجابة على الأسئلة وفهمها.

✓ تقييم الحصة الثانية للنشاط الثاني:

تمكنت هذه المجموعة من انجاز هذا التقييم بنجاح وهذا يعود إلى طريقة كتابة لغة الإشارات التي مكنت التلاميذ من تحسين تحصيلهم العلمي وجعلتهم يقومون بهذا التقييم وهم منتبهون جيدا ومتمكنون من أنفسهم وهم يجيبون على أسئلة التقييم وهذا ما زادهم في ثقتهم بأنفسهم.

√ التقييم النهائي للنشاط الثاني:

بعد الانتهاء من النشاط الثاني تمكنت من معرفة أن هذه الطريقة قد ساعدت الأطفال كثيرا على تحسين مستوى تعليمهم الدراسي وجعلتهم يكسبون حبهم للعمل وثقتهم بأنفسهم وبي شخصيّا، وكانوا يشكرونني ويمدحونني على الطريقة التي أنجزت بها التقييم، وكانوا بين الحين والآخر ينظرون إلى أصدقائهم وهم منبهرون بهذا العمل. إضافة إلى كون هذه الطريقة لم تنل إعجاب هذه المجموعة فقط بل وأيضا إعجاب أصدقائهم الذين كانوا يريدون منّي أن أدرسهم هذه الطريقة مثلهم وغضبوا مني لأنني لم أقم باختيارهم، فكان الجميع يتركون معلمي الدعم ليأتوا ويجلسوا بجانبي عند القيام بالنشاط.

كذلك المعلمون فقد نالت إعجابهم كثيرا متسائلين: "لما لا تستعمل كتبهم الدراسية طريقة الكتابة هذه؟ التي من خلالها يتمّ احترام لغتهم الخاصة بهم، حيث أنها تساعدهم كثيرا لتحسين مستواهم الدراسي."

✓ النتائج بالنسبة لتلاميذ مستوى السنة الخامسة:

لقد لاحظت خلال تطبيق التجربة وجود دفاعية عالية عند التلاميذ تمثلت في مظهرين هما الانتباه والتركيز المرتفع أثناء انجاز التقييم. وكان إيجابيا على مستوى تحصيلهم الدراسي وشجعهم على انجاز التقييم بكل نجاح ومثابرة.

3. النتائج بالنسبة لهؤلاء الأفراد من مستوى السنة الخامسة و السنة الثانية حسب الدراسات السابقة:

هناك الكثير من الدراسات التي بينت أن تكييف أساليب تعليم الصم بما يتناسب مع قدراتهم يحسن من مستوى التحصيل الدّراسي عندهم بدرجة كبيرة، ولأننا هنا فقد كيّفنا طريقة التعليم لتتناسب مع لغة الإشارات التي يتقنها الأصم من قبل. فإن النتائج تشير إلى تحسين التحصيل عند أفراد المجموعة في مستوى السنة الخامسة والتلميذة التي هي في مستوى السنة الثانية، وهذا ما يتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة إلى أهمية التعليم من خلال طريقة كتابة لغة الإشارات مثل دراسة (Vasquez 1998).

كذلك يعتبر أسلوب كتابة لغة الإشارات - محاولة لتقليل الفجوة بين الصم والسامعين في مجال التحصيل العلمي قدر الإمكان. والتعليم من خلال أسلوب كتابة لغة الإشارات يركز على أسلوب ثنائية اللغة والذي يعتبر لغة الإشارات اللغة الأم للصم وأنّ اللغة المنطوقة هي لغة ثانية، ومن هنا فإن نتيجة هذه الدراسة تتفق مع دراسة (Bouvet 1990) التي أشارت إلى أسلوب ثنائية اللغة وهو الأفضل في تعليم الطالب الأصم.

وكذلك حتى المتدنين في لغة الإشارات يمكنهم من قراءة كتابة لغة الإشارات وهذا ما يوضح أن أسلوب كتابة لغة الإشارات مناسب في تعليم الصم وهذا ما يتفق مع دراسة (Vasquez 1998).

القسم السادس: تقييم التجربة الميدانية خلال فترة التربص

القسم السادس:

تقييم التجربة الميدانية خلال فترة التربص

كانت فترة التدريب الميداني بمدرسة 17 نهج روسيا بتونس غاية في الأهمية بالنسبة لي، وذلك لأنني تمكنت من خلال هذا التربص من اكتساب جملة من المهارات والمعارف والمكتسبات التي من شأنها أن تثري تجربتي في مجال التعليم لفئة الصم.

1. الايجابيات:

-مساعدة تأطير الطالب أثناء التدريب الميداني من قبل الإطار الإداري.

-اعتماد مقاربات و طرق تربوية متنوعة من طرف المعلمين.

توفر أعوان التنظيف والخدمات لمساعدة الأطفال على القيام بضروريات الحياة اليومية.

-تمكن المدرسة الأطفال من الاندماج مع بقية الأطفال العاديين من السنة الأولى إلى السنة

السادسة.

-تستقبل المدرسة الأطفال من مناطق مختلفة: الجديدة - المدينة الجديدة - المنار - ابن خلدون ...

-دور المختصة في تقويم النطق لتنمية وتحسين القدرات النطقية للطفل.

-وجود جدية في العمل ووجود تواصل ومشاركة في العمل التربوي بين المعلمين فيما بينهم من

جهة وبين المعلمين ومعلمي الدعم من جهة أخرى.

-وجود علاقة طيبة بين المعلمين والتلاميذ وهي علاقة يغلب عليها الطابع الإنساني.

- -مساعدة المتربصين في جمع المعلومات واختيار الأنشطة وتنفيذها.
- -التقرب من فئة الصم ومعرفة خصائصهم ومشاكلهم وخصوصا في الجانب الدراسي.
- -التدخل الذي شاركت به في تقديم المساعدة إلى هذه الفئة وذلك عن طريق تمرين "التدخل التربوى المختص".
 - تفاعل الحالات معي في تمارين التدخل و تحقيق الأهداف المرجوة.
- -معاملتي لهم بلغتهم الخاصة بهم وهي لغة الإشارات التي ساعدتنا كثيرا في القيام بتمارين "التدخل التربوي المختص" وانجازه بنجاح.
- -اتخاذي للطريقة التي اعتمدتها في انجاز الأنشطة بشكل جيد أعطانا نتيجة فعالة وناجعة.
 - -كتابة نص التقييم بكتابة لغة الإشارات أعطى فرقا واضحا في التجربة التي قدمناها.
- تمكن الطفل الأصم من كتابة لغته الخاصة بسرعة ودون أي صعوبة كما تمكن من معرفة أن لغته تكتب كأي لغة أخرى وهي كتابة سهلة.

2. السلبيات:

- -عدم القيام برحلات ترفيهية أو حتى زيارات ميدانية لإخراج الأطفال من الرتابة.
 - -ضيق بعض القاعات كقاعة تقويم النطق وعدم توفير الأجهزة المناسبة فيها.
- -طول مدة ساعات التدريس التي تنقسم إلى ساعات التدريس العادية وساعات تدريس الدعم حيث يقضي الطفل يوميا 8 ساعات في المدرسة.
 - يعاني الطفل من حالة إرهاق وتعب ويرغب في النوم وبالتالي الشعور بالتعب وعدم متابعة الحصة المسائية.
 - -حضور أخصائية نفسية مرة واحدة في الأسبوع وهو غير كاف لمعرفة خصائص هذه الفئة، خصوصا أن هذه الفئة تحتاج كثيرا إلى أخصائيين نفسانيين لمتابعة حالتهم يوميا.

-لا توجد تقارير طبية دقيقة تساعد على المشاكل التي يعاني منها الطفل.

-نقص في وجود مختصين في لغة الإشارات لمساعدتهم على فهم الدروس.

-عدم وجود مترجم لغة إشارات في القسم لتسهيل عملية الفهم.

-ساعات الدعم التي تخصص لإعادة الدروس التي قاموا بانجازها في القسم أصبحت بمثابة ساعات التدارك وذلك يعود بالنظر إلى عدم وجود مختص في لغة الإشارات في القسم ليباشر عمله هناك وذلك بإفهامهم الدرس.

قاعة الدعم تقوم بدور قاعة الأكل في أوقات الراحة.

يدرس التاميذ أكثر من 10 ساعات في الأسبوع عند المعلمة العادية بينما يدرس 4 ساعات عند معلمة الدعم وهذا ما يجعل التاميذ الأصم متأخرا عن التاميذ العادي وهو سبب من أسباب تدني المستوى الدراسي لديهم.

-عدم وجود طريقة تسهل عليهم عملية الفهم وانجاز التقييم بسهولة.

-عدم وجود مختص في لغة الإشارات كي يساعدهم على تنمية قدراتهم المعرفية وتحسين مستوى تعليمهم الدراسي.

-ضيق الوقت الذي منعنى من تعليمهم كيفية كتابة لغة الإشارات Signwriting.

لقد واجهت عدة صعوبات لانجاز هذا التقرير. ففي البداية كنت أفكر في إنجاز تربصي في جمعية مساعدة الصم بأريانة، ولكن المديرة رفضت ذلك مدعية أن هذا البحث هو عبارة عن "مربعات ومستطيلات" أي أشكال هندسية. وكانت تهدف فقط لتعليم الصمّ القراءة والكتابة دون أن تهتمّ للوسيلة التي شرحتها لها. كما أنّ كل جمعية طرقت بابها قامت برفض مشروعي، ليس رفضا شخصيّا لي بل رفضا للبحث الذي أردت القيام به. ومع ذلك فقد عقدت العزم مصرّة على تدريس هذا النّظام الكتابي مؤمنة بنجاعة ما أرنو إليه، وضللت متمسكة إلى أن أنجزته في شهر ونصف ووصلت إلى النتيجة التي أردتها.

3. التوصيات:

على ضوء ما تقدمت به من نقائص بالمدرسة فإنه يمكن التأكيد على المقترحات التالية:

-العمل على تحسين الجانب الترفيهي من خلال القيام ببرامج ترفيهية منظمة وبرحلات لولايات مجاورة وزيارات لبعض الأماكن الترفيهية.

تكثيف الاجتماعات مع الأولياء لمناقشة وضعية كل طفل.

-العمل علو وجود مختص في لغة الإشارات داخل القسم ليقوم بترجمة الدرس وفهمه للصم. -ضرورة تخفيض عدد ساعات الدراسة، وأن تكون متساوية بينها وبين ساعات الدعم.

-يحتاج الأصم في التعليم إلى طريقة تتلاءم مع خصائصه كأصم مثل فقدان القدرة على السمع والنطق لذا يجب استعمال كتابة لغة الإشارات التي تعتمد على تعليم الأصم بلغته الأم (أي لغة الإشارات) دون أن نقحمه بشكل إجباري على التعامل مع مشكلة اللغة المنطوقة والتي لا يفهمها الأصمّ.

-المساواة بين الأصم والسامعين خصوصا في المجال التربوي وذلك بإعادة ترجمة كتبهم الدراسية بكتابة لغة الإشارات. وبالتالي يستطيع الأصم أن يدرس بمفرده ويتحسن مستواه الدراسي وينمي ذاته وقدراته المعرفية، فقط لكونه يعلم أن لغته هي لغة ككل لغات العالم لها كتابتها الخاصة وعلينا أن نحترمها ونقوم بتدريسه بهذه اللغة.

-ضرورة وجود مرجع خاص بالأصم وذلك بكتابة لغتهم الخاصة لكي يقال المعاني الضائعة لديه. -العمل على تطبيق كتابة لغة الإشارات التي ستقوم بتسهيل التعليم لديه وكذلك بتذكير الصم بمفردات اللغة الجديدة وتساعده على تعلم لغات ومفردات أخرى بشكل أفضل.

- -ضرورة التعامل مع الأصم على قدم المساواة مع السامعين حيث سيصبح يكتب بلغته مثلهم، وبالتالى ستزيد ثقة الأصم بنفسه ويرفع مفهومه وتصوره لذاته.
- ضرورة إخضاع لغة الإشارات إلى نظام كتابي بحيث يسهل على الأصم تعلم لغات جديدة ويصبح بإمكانه مقارنة لغتين مكتوبتين.
- -ضرورة أن تكون كتابة لغة الإشارات موجودة بجانبها الكتابة العربية أو الفرنسية ليتمكن الطفل الأصم من معرفة كتابته الخاصة وكتابة اللغات الأخرى وبالتالي بإمكانه المقارنة بين اللغتين.

القسم السابع: مشاركتي في الندوة العالمية لكتابة لغة الإشارات

القسم السابع:

مشاركتي في الندوة العالمية لكتابة لغة الإشارات

هذه الندوة تحت عنوان:

"The Importance of SignWriting in Deaf Education" وسيتم خلالها تقديم 40 مداخلة من 11 دولة: كندا والبرازيل وفرنسا وألمانيا وإيطاليا والبارغواي والبرتغال وسلوفينيا وتونس والولايات المتحدة الأمريكية.

ستشارك تونس بموضوعين: السيدة "يسرى بوزيدي" والسيد "محمّد الجمني" حول تطوير برنامج يقوم بتحويل الإشارات المكتوبة إلى "أفاتار" يقوم بقراءتها، والثاني وهو "دور كتابة لغة الإشارات في تدريس الأطفال الصم" من إعداد السبّد "مجه علي البلطي" وذلك يوم 22 جويلية على المباشر باستعمال وYoutube وسيدور الموضوع حول كيفية نشأة كتابة لغة الإشارات في تونس، وسيقدم السبّد "محمّد علي البلطي" كل ما كتبه بكتابة لغة الإشارات التونسيّة من كتب وقصص للأطفال الصم وغيرها...

وأما بالنسبة لي فسأتحدث عن تجربتي في دراسة كتابة لغة الإشارات للصم وكيف أنّها تسهل العمل معهم وتساعدهم في دراستهم، وسيترجم "مجد علي البلطي" ما قدمته باللغة الانجليزية، وأما السّيد "فادي بهري" فسيقوم بترجمة المداخلات بلغة الإشارات التونسية.

الخاتمــــة

الخاتمة

لقد مكنني التدريب الميداني الذي قمت به في مدرسة 17 نهج روسيا بتونس من التعرف على مظاهر التجربة التونسية في المجال التربوي بالنسبة إلى فئة الصم التي شهدت تدنيا واضح خاصة في مجالات القراءة والكتابة والرياضيات. وتعتبر التجربة التونسية رائدة في هذا المجال على غرار البلدان التي تعاني مشاكل عديدة بالنسبة لهذه الفئة خصوصا في مجال التعليم، و نظرا إلى كونهم تعلموا تعليما سيئا لا يمكنهم من تجاوز مستوى المرحلة الابتدائية إلا ما ندر.

كما مكنني التدريب من التعرف على فئة فاقدي السمع عن قرب والتعرف على خصوصياتهم وحاجياتهم وكيفية التعامل معهم والمشاكل التي يعانون منها في التعليم.

وبالوقوف على المشاكل والصعوبات التي تواجه فئة الصم في مجال التعليم اعتمدت كتابة لغة الإشارات كطريقة تساعدهم على تحسين مستوى تعليمهم الدراسي.

المراجــع

المسراجع

- 1. الروسان فاروق، 1996. سيكولوجية الأطفال الغير عاديين – الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
 - 2. الزريقات، إبراهيم، 2007. مقدمة في تعليم الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة —ط1، دار الفكر، عمان.
- السرطاوي، 2002.
 معجم التربية الخاصة لذوي الإعاقات الجلية والبصرية والسمعية والحركية الطبعة الأولى.
- 4. القارسي، جلال، 2003. قضايا معاصرة في التربية الخاصة دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة دبي.
 - اللقاني، أحمد حسين،1999.
 مناهج الصم_عالم الكتب.
 - 6. العسلي، إبراهيم، 1997
 أسس النظرية التطبيقية في علم الاجتماع بيروت.
 - 7. أبو شعيرة، محد إسماعيل محمود، 2007. أثر طريقة كتابة لغة الإشارات على التحصيل الأكاديمي، عمان.

8. بلقيس، أحمد، 2011.

montadarabi.com-topic/t 415-topic Mangafhischool

9. حسونة، نائلة، 2005.

أثر برنامج تدريب مقترح في تطوير مهارات التعبير الكتابي ومفهوم الذات لدى التلاميذ الصم في المرحلة الأساسية الوسطى في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة _ جامعة عمان العربية للدر اسات العليا، عمان الأردن.

10. نويري، رجاء وحيد، 2012. تقنيات البحث العلمي – الجزائر.

11. سيسالم، كمال سالم، 2002. موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي – دار الكتاب الجامعي، العين.

12. كيرك، صموئيل، 1988. <u>صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية</u> مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

13. عبد المجيد، عبد الفتاح صابر، 1997. التربية الخاصة لمن؟ لماذا؟ كيف؟ – الهفوة للطباعة، القاهرة.

14. عبد الواحد، محمد فتحي، 2001. **الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة تأهيل** — دار كتاب جامعي للنشر، العين، الإمارات العربية المتحدة.

> 15. غانم، محمود غانم، 1995. التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تطويره — ط.1، دار الفكر، عمان.

> > 16. منتدى الإعاقة العقلية، 2002

أسلوب الخطة التربوية الفردية – الطبعة الأولى، دار الحنين للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

2006 ASHA .17

Effects of Hearing Loss on Development 1997-2006 American Speech-Language-Hearing Association- Copyright Notice and legal Disclaimer.

1990 Daniel Bouvet .18

The Path to Language Bilingual Education for Deaf Children – journal of deaf Studies and deaf education · Advocacers published.

El -Zraiget Ibrahim 2002 .19

<u>Hearing-Impairment Student In Jordan</u>. A Study of factors influencing indoor school activities and leisure time activites—school.

Of Education doctoral published dissertation - Sweden.

Quigley Stephen; kretschmer Robert; 1982 .20

<u>The education of deaf children issues; theory</u> - Practiced Edward Arnold, UK; London.

Marc Marshark 2001 .21

Language Development in Children who are Deaf: A Rescarch Synthess-Special Education Programs (ED/OSERS) Washington-DC 2001, 06.

Vasquez Janice M. Gangel 1998. .22

Writing Signs Recognition Skills at the Escuelita de Bluefields-California State University 12.th الملاحــق

الدفعة: الأولى	الاسم: وفاء اللقب: العجيلي
السنة الجامعية: 2013 - 2014	السنة الثالثة من الإجازة التطبيقية في لغة الإشارات

- التربصات الميدانية للسنة الأولى:
- التربص الأول استكشاف وملاحظة: جمعية الامتياز بتونس.
- -التربص الثاني استكشاف وملاحظة: جمعية مساعدة الصم بأريانة.
 - التربصات الميدانية للسنة الثانية:
- -التربص الثالث استكشاف وملاحظة: جمعية مساعدة الصم بأريانة.
- -التربص الرابع استكشاف وملاحظة: الأكاديمية الرياضية والتربوية للصم بتونس.
 - التربصات الميدانية للسنة الثالثة:
 - التربص الخامس استكشاف وملاحظة: جمعية مساعدة الصم بأريانة.
 - -التربص السادس معد للمهنة: مدرسة 17 نهج روسيا بتونس.

ملخص مذكرة البحث

تمثل مذكرة البحث، خلاصة التجربة الميدانية للمهنة بمدرسة 17 نهج روسيا بتونس وقد تمكنت من خلال هذه الفترة من التعرف على مشاكلهم خصوصا في المجال التعليمي مما ساعدني على صياغة التدخل التربوي. وتحتوي مذكرة البحث على ستة أقسام رئيسية وتتمثل في:

-القسم الأول: دراسات سابقة.

-القسم الثاني: تقديم المفاهيم الأساسية.

-القسم الثالث: منهجية البحث.

-القسم الرابع: تقديم حالات الدراسة.

-القسم الخامس: نتائج الاختبارات.

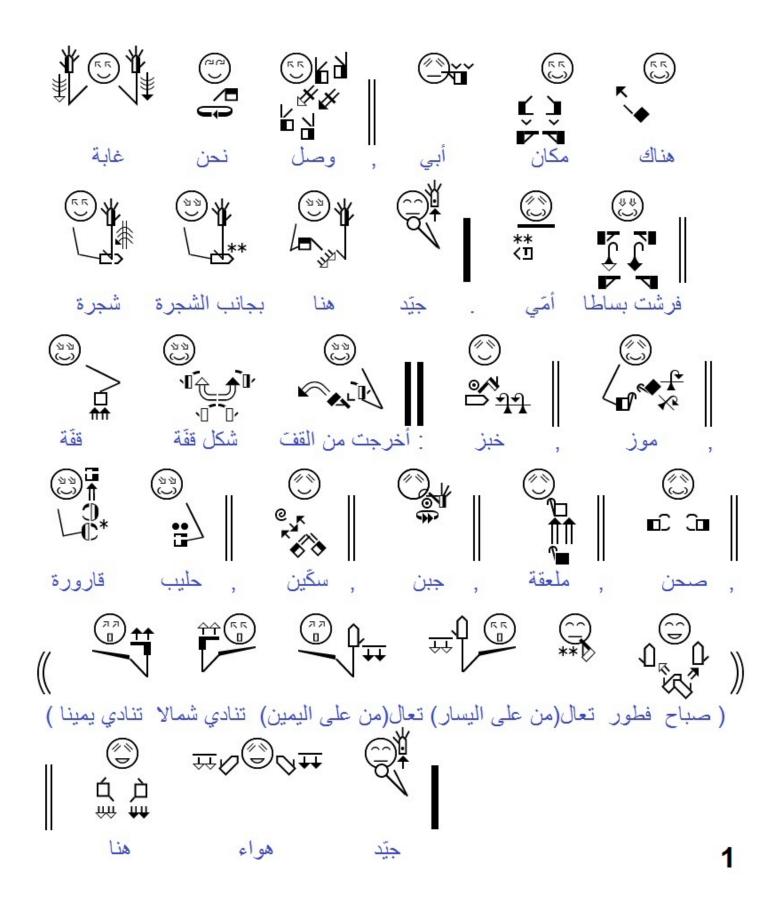
-القسم السادس: الخلاصة والتوصيات.

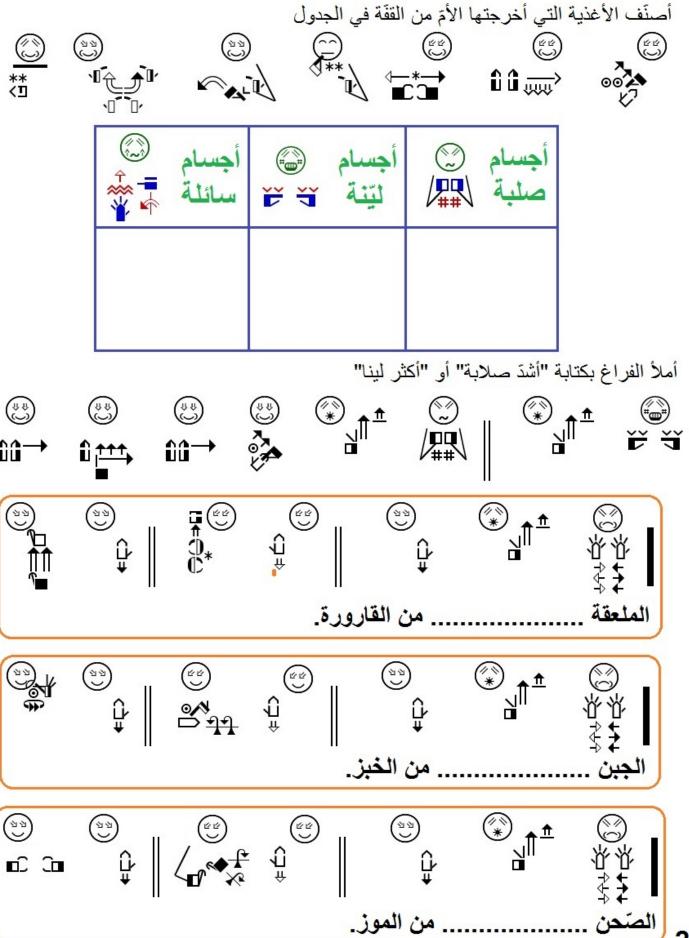
-القسم السابع: مشاركتي في الندوة العالمية لكتابة لغة الإشارات.

-الخاتمة.

-المراجع.

-الملاحق<u>.</u>



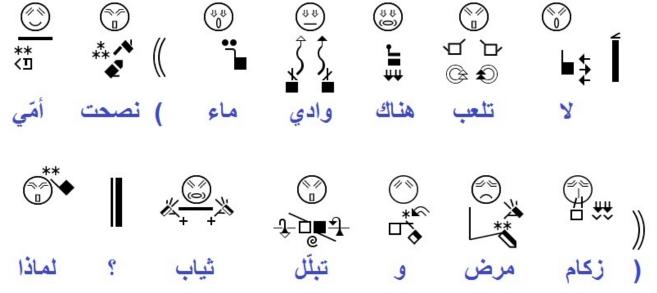




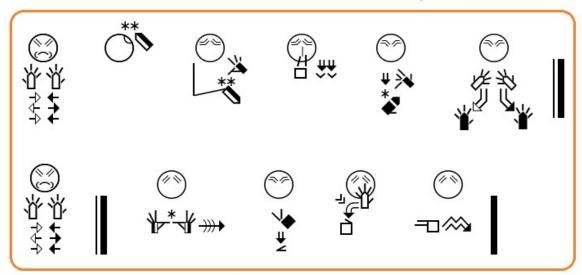




نصحتني أمّي بأن لا ألعب بماء الوادي حتّى لا أبلّل ثيابي ولا أصاب بمرض الزّكام.



ألون أعراض مرض الزّكام:





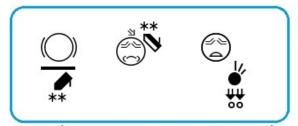
ترتفع درجة حرارة جسمي



أسعل وأعطس باستمرار



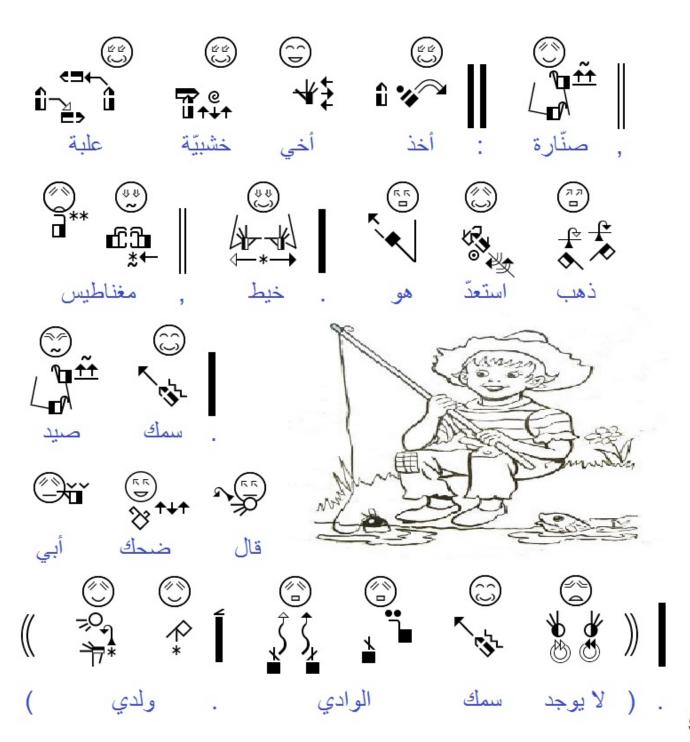
يرشح أنفي وتتعطل حاستة الشم



أحسّ بآلام في ظهري ورأسي



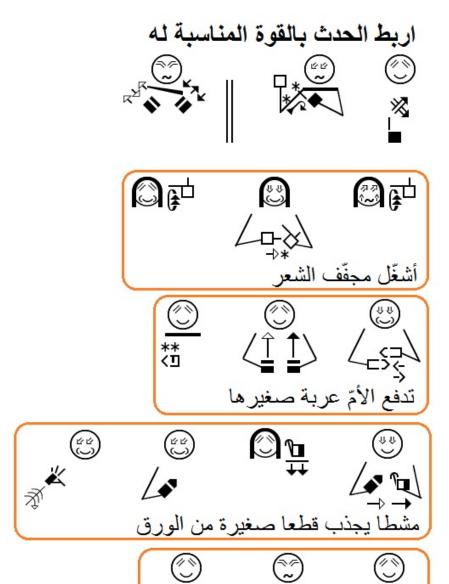
أخذ أخي صنّارة من داخل علبة خشبيّة بها مغناطيس وخيط واستعدّ لصيد الأسماك فقال أبي ضاحكا: "ليس بالوادي أسماك يا ولدي".

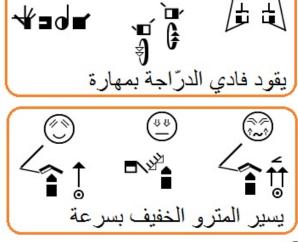




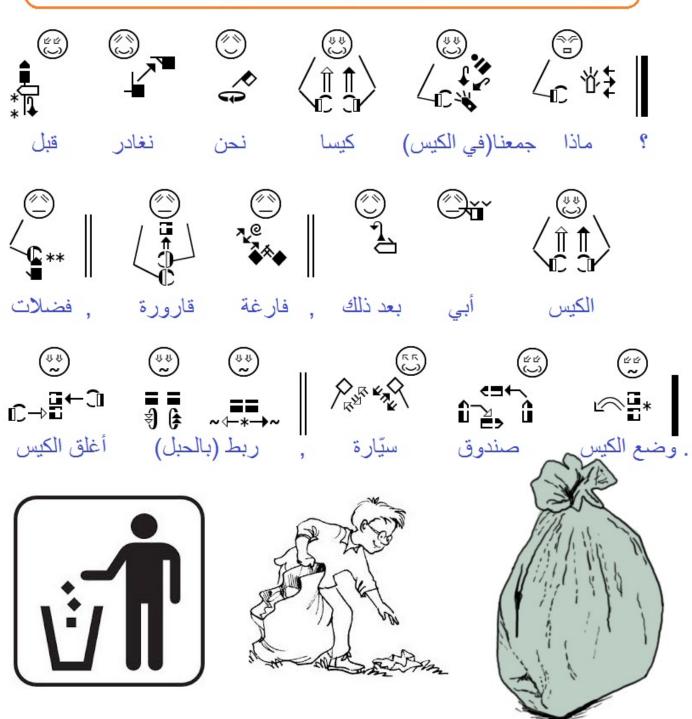




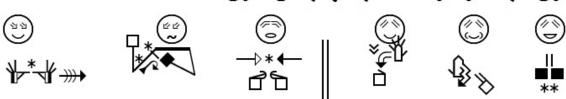


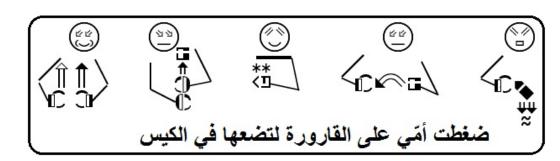


قبل أن نغادر المكان جمعنا الفضلات والقوارير الفارغة في كيس وأغلقه أبي بإحكام ووضعه في صندوق الستيارة.

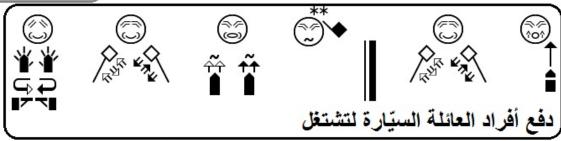


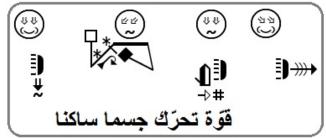


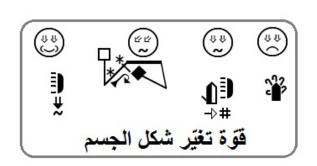


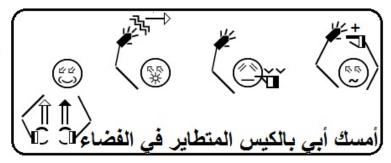


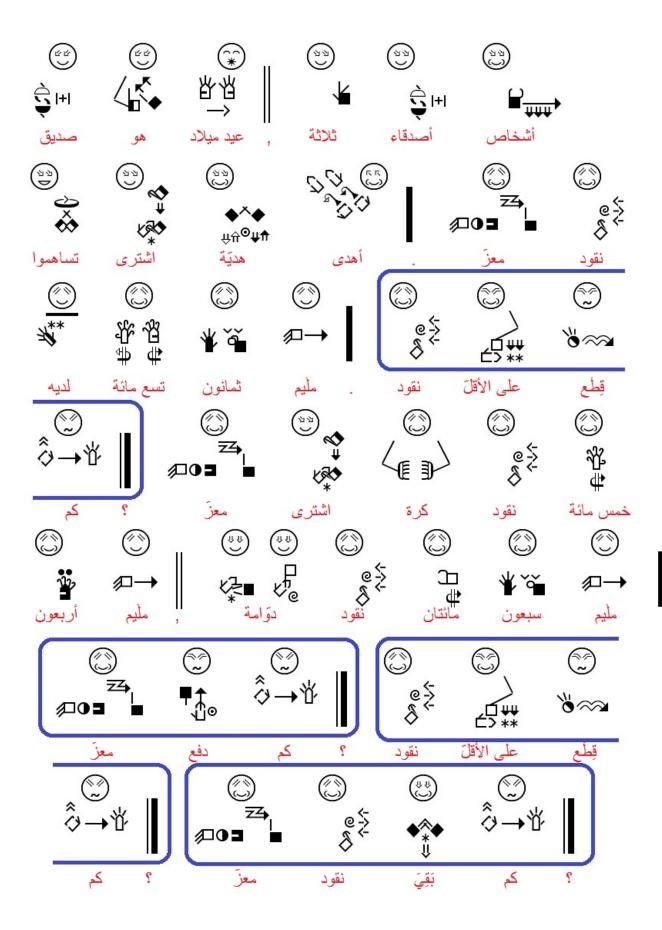


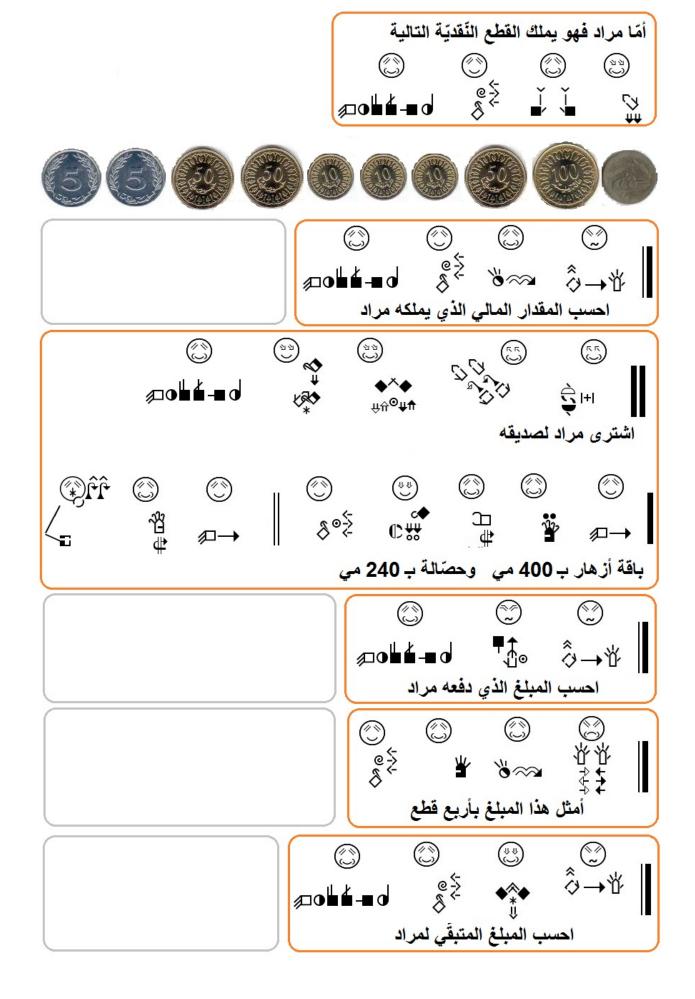




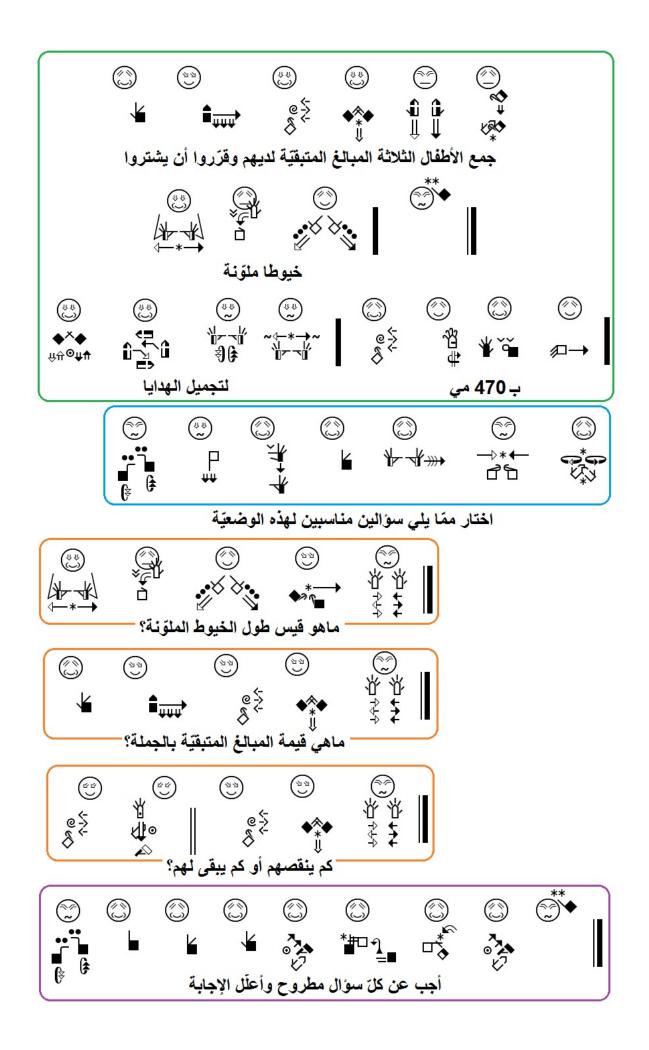


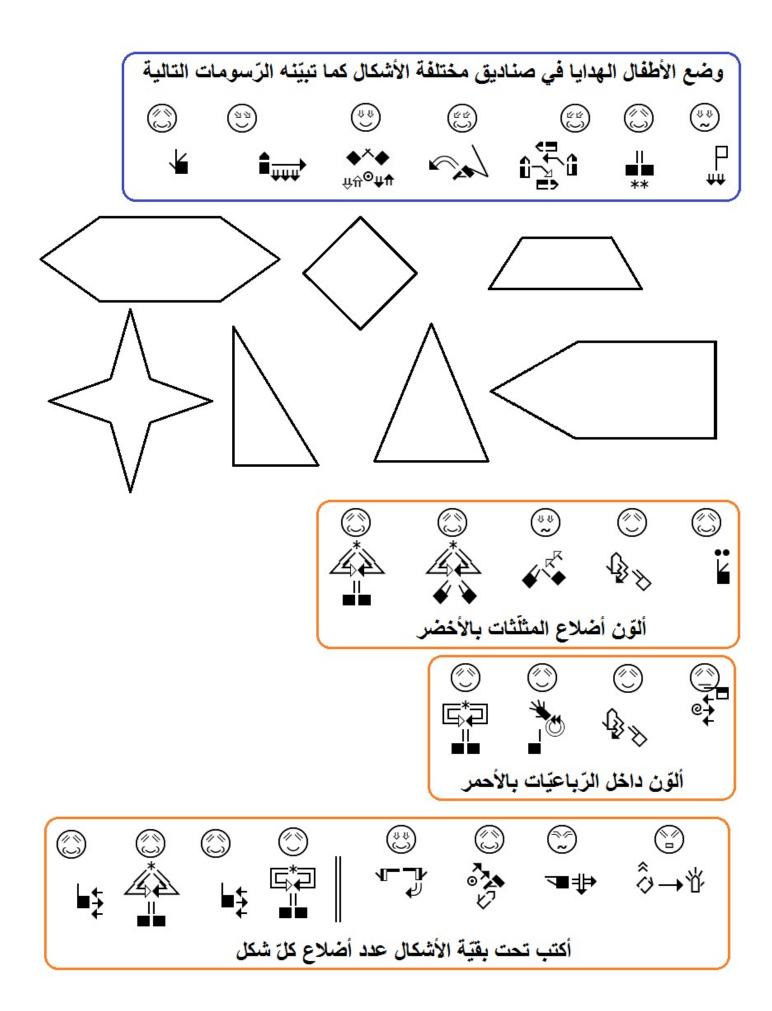


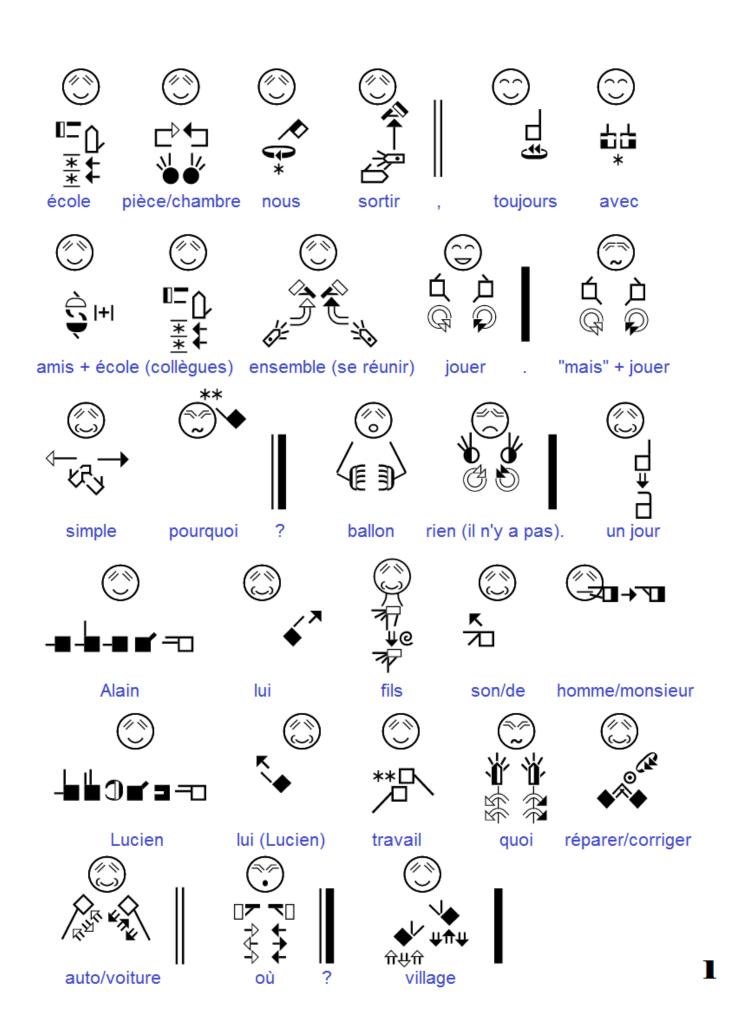


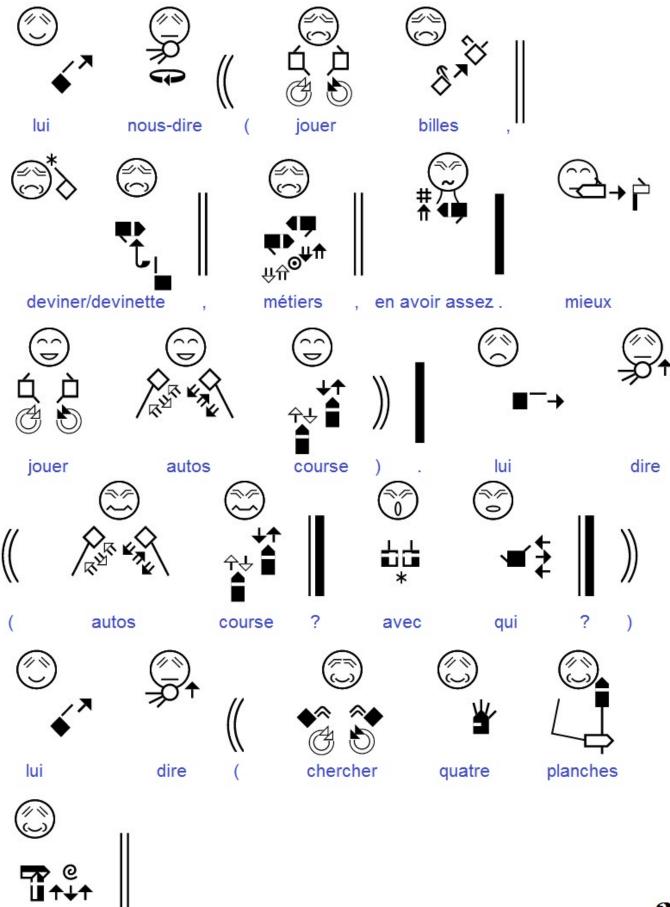




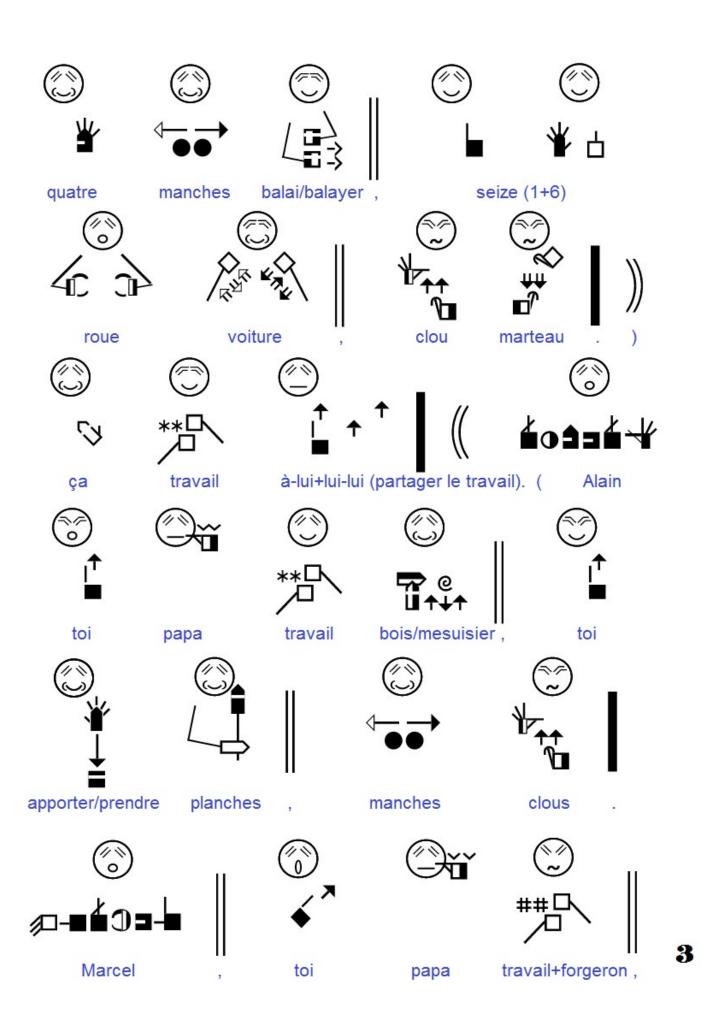


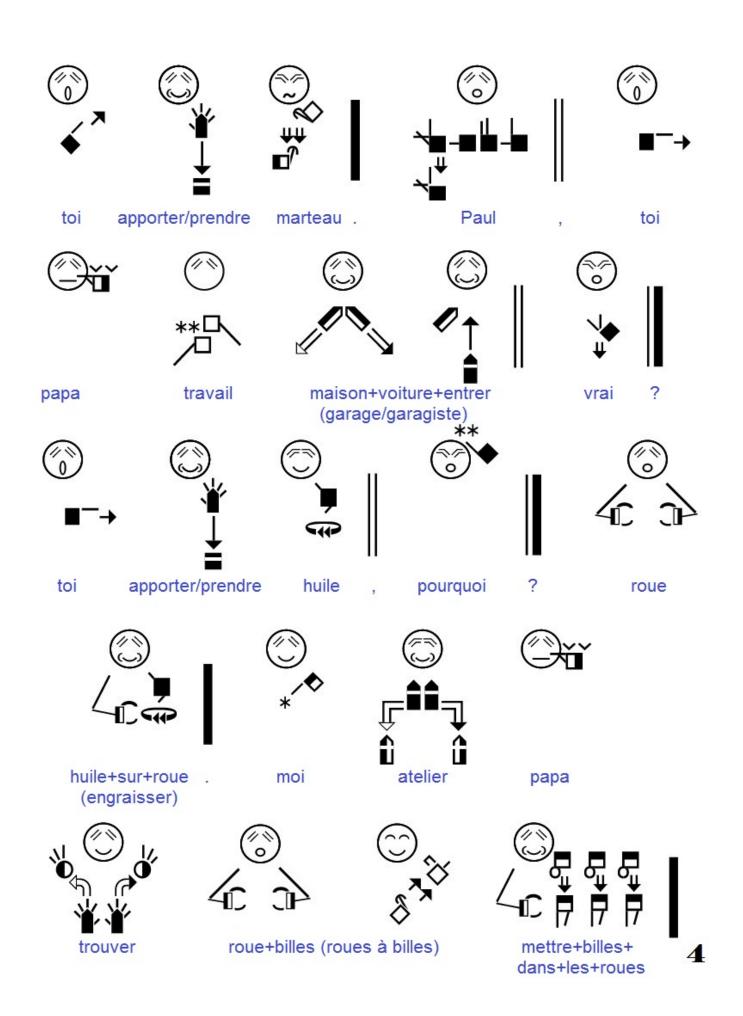






bois/menuisier



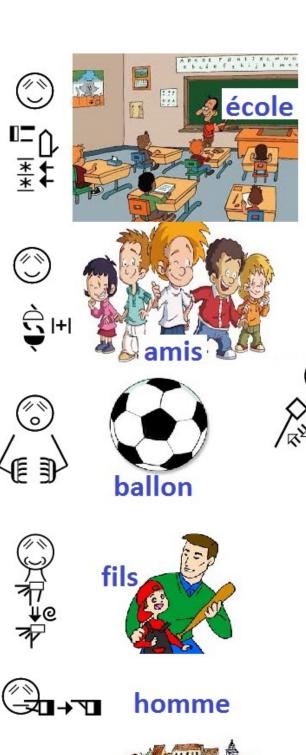


En sortant de la classe, nous avions l'habitude, mes camarades et moi, de nous réunir pour jouer. Nos jeux étaient simples car nous n'avions pas de ballon. Un jour, Alain, le fils de M. Lucien le mécanicien du village, nous réunit et nous dit : « Nous en avons assez de jouer aux billes, aux devinettes et aux métiers. Nous allons faire une course d'autos ».

Une course d'autos, mais avec qui ? dit l'un de nous.

Il nous faut quatre planches, quatre manches de balai, seize roues, des clous et un marteau. Aussitôt, il distribue le travail.

Robert, ton père est menuisier, tu apporteras les planches, les manches à balai et les clous. Et toi Marcel, ton père est forgeron, tu lui demanderas un marteau. Paul, ton père est garagiste, n'est-ce pas ? Et bien, il te donnera un peu d'huile pour graisser les roues. Quant à moi, je trouverai les roues à billes dans l'atelier de mon père ...



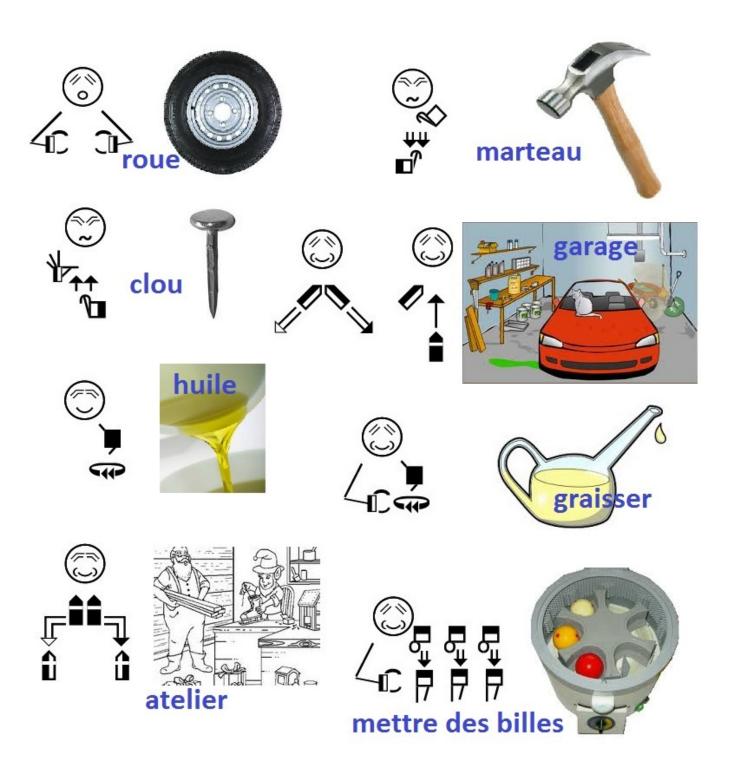


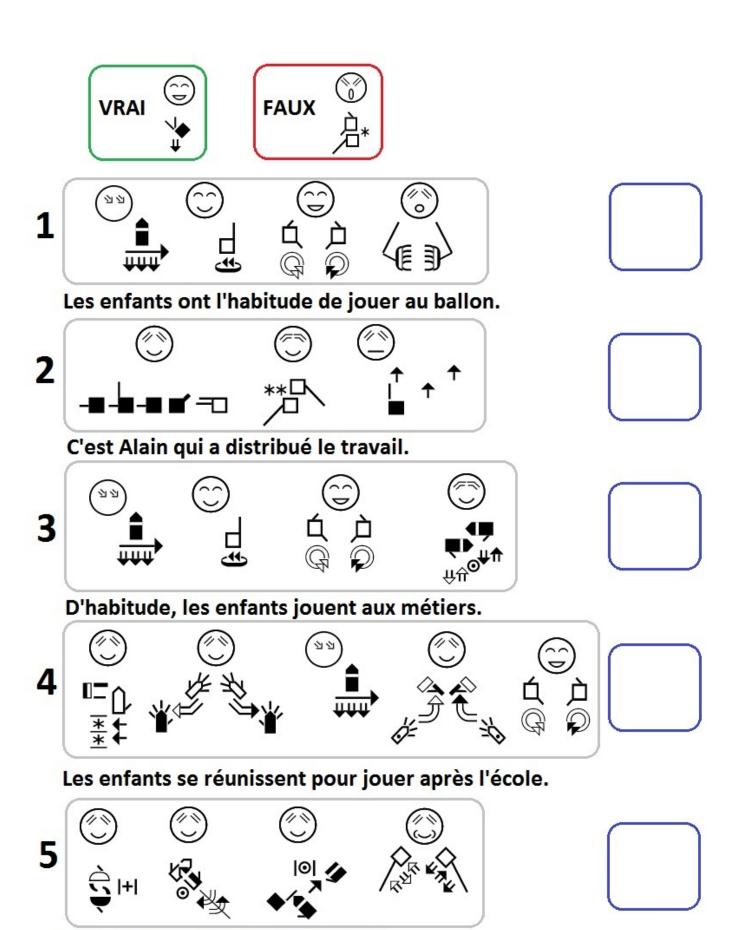




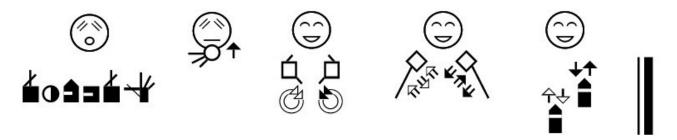






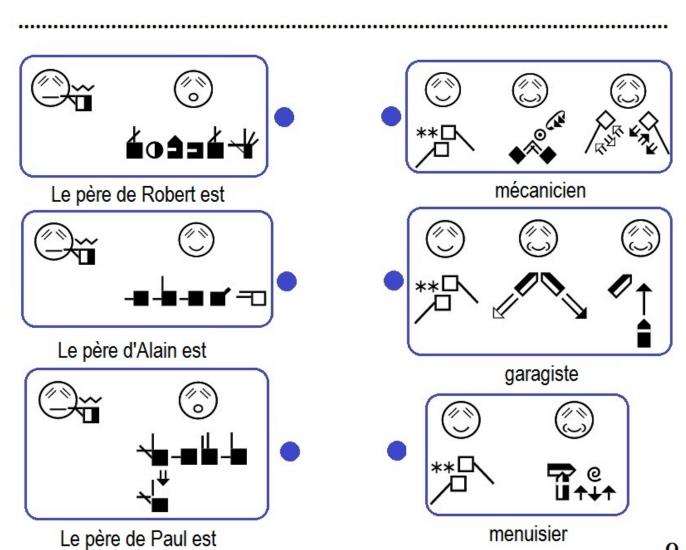


Les amis vont fabriquer des autos.



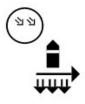
C'est Robert qui propose de faire une course d'autos.



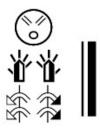












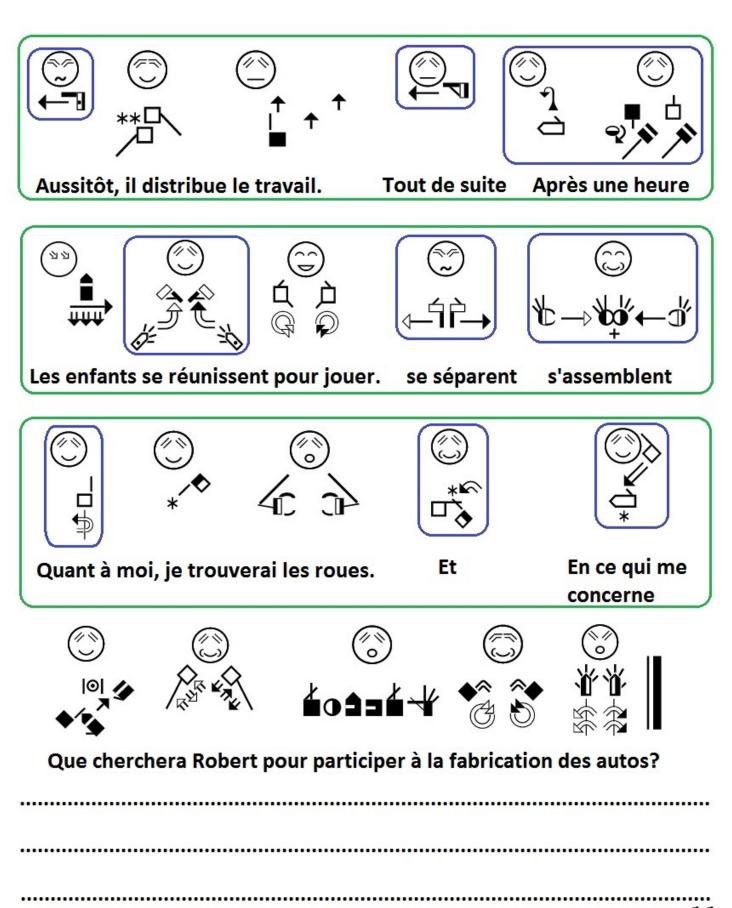
De quoi les enfants avaient-ils besoin pour fabriquer les autos?



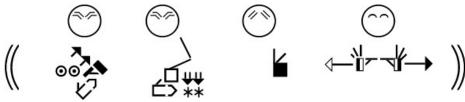






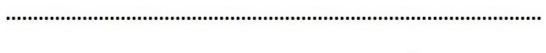


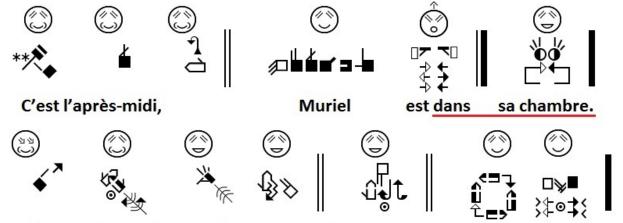




(Ecris deux phrases au moins)

.....

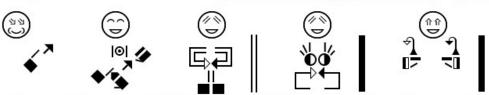




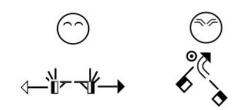
Elle prépare du papier conson, des pinceaux et des boîtes de couleurs.

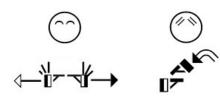


Puis, elle commence à travailler soigneusement. Deux heures après,

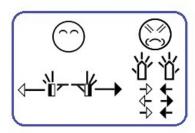


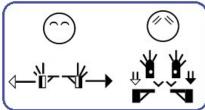
elle obtient un joli tableau qu'elle va accrocher dans sa chambre.

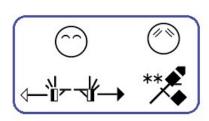




Compléments essentiels	Compléments de phrase		







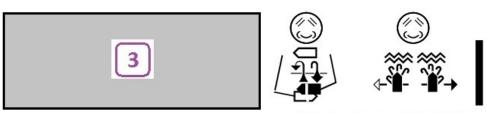
Complément de manière

Complément de lieu

Complément de temps

1





....., j'utilise mon ordinateur.









L'ordinateur obéit aux ordres

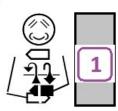




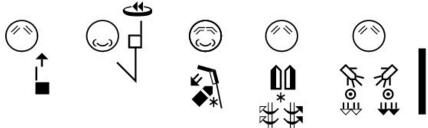




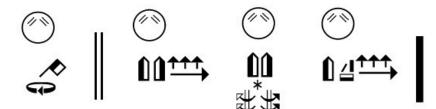




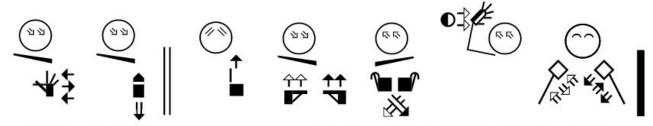
Vincent est assis, Il regarde l'écran de l'ordinateur.....



Toujours, vous (prendre) Toujours soin de vos affaires.



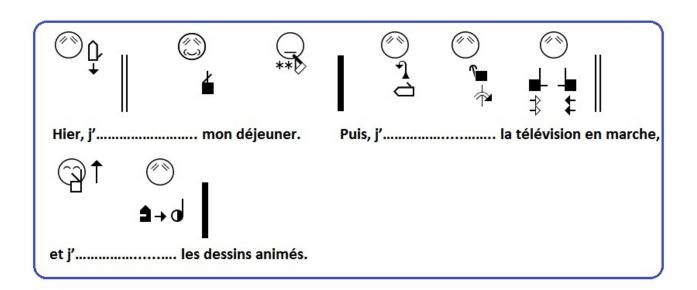
Nous (mettre) les livres dans la bibliothèque.

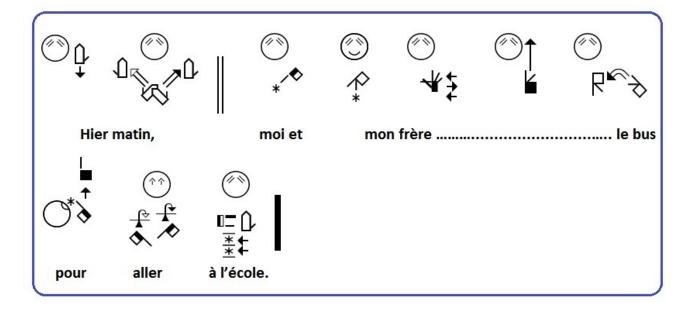


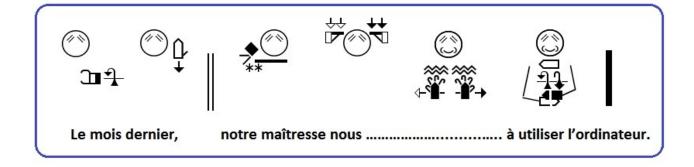
Tu (apprendre) A ton petit frère à respecter les signaux.



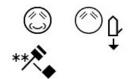
je *	mets prends apprends	nous 🗢	mettons prenons apprenons
© ↑ tu	mets prends apprends	vous vous	mettez prenez apprenez
© © ^ il elle	met prend apprend	ils elles	mettent prennent apprennent







(prendre) (apprendre)



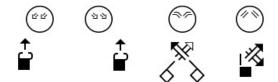
© je *	ai pris ai appris	nous 🗘	avons pris avons appris
tu	as pris as appris	vous vous	avez pris avez appris
© © ✓ A ✓ A ✓ A elle	a pris a appris	ils elles	ont pris ont appris

(mettre) (regarder)

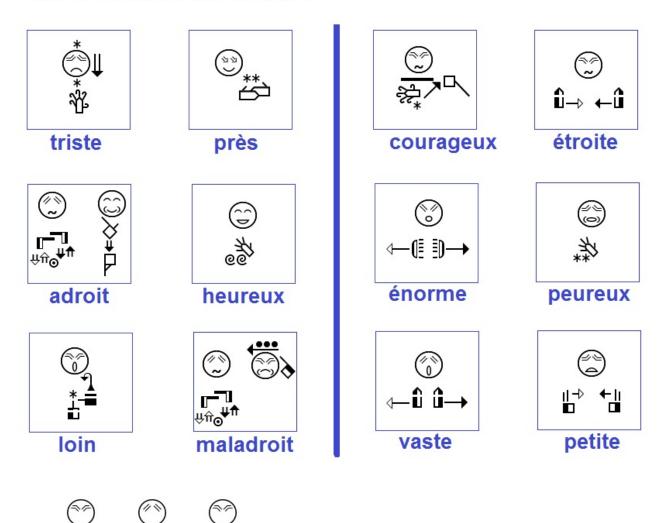


Passé-composé

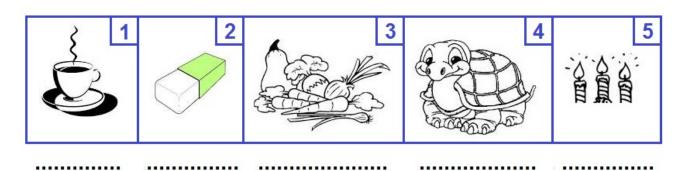
je *	ai mis ai regardé	nous 🗪	avons mis avons regardé
tu	as mis as regardé	vous	avez mis avez regardé
©	a mis a regardé	ils elles	ont mis ont regardé

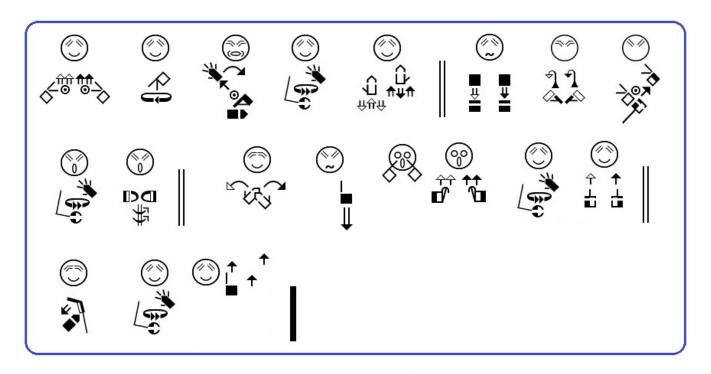


Relie le mot avec son contraire

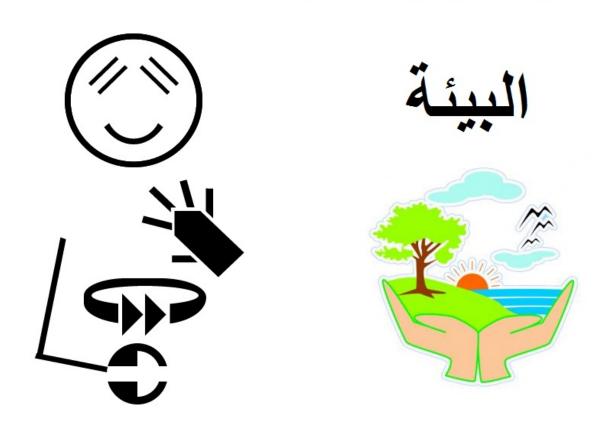


Ecris le nom des dessins

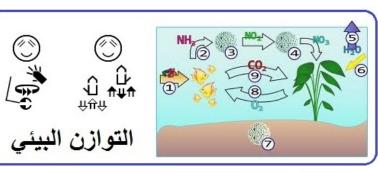




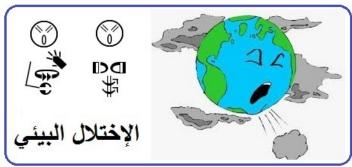
سلوكاتنا اليومية تؤثر على التوازن البيئي وتهدده بالإختلال لذا وجب علينا الحرص على سلامة البيئة والحفاظ على عناصرها.









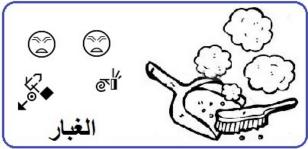






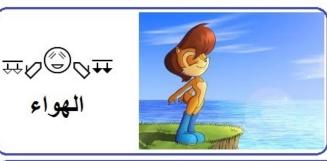




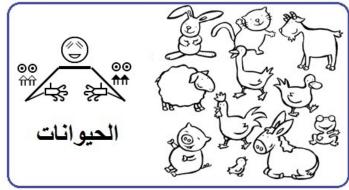




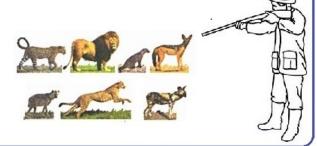










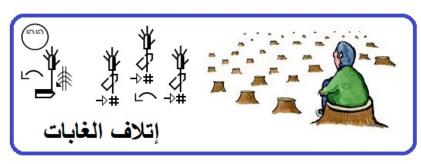
















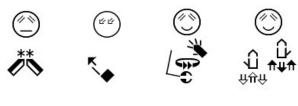
الإفراط في استعمال المواد الكيميائية





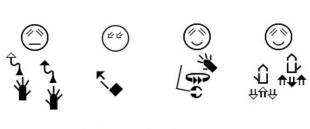
قتل البعوض حول المستنقعات يخل بالتوازن البيئي



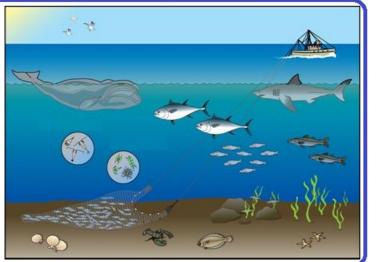


المنزل وسط بيئي متوازن

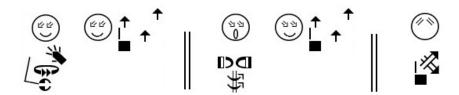




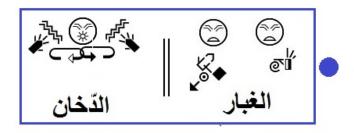
البحر وسط بيئي متوازن

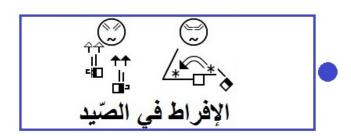


1 اربط بسهم بين كل عنصر من عناصر البيئة والعوامل المتسبّبة في اختلاله:





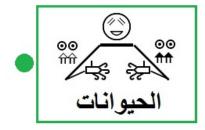






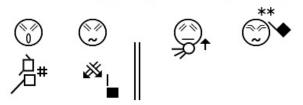






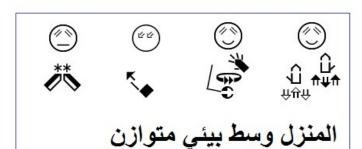
۞ ۞ ۞ ۞ ۞ ﴿ ﴿ ﴾ ﴿ ﴿ ﴿ ﴿ ﴿ ﴿ ﴿ ﴿ ﴿ ﴿ ﴿ ﴿	2 أضع العلامة (×) في الخانة المناسبة: (***) في الخانة المناسبة: (***) في الخانة المناسبة: (***) في المناسبة: (***) في الخانة المناسبة: (***) في الخانة المناسبة: (***) في المنا
	و القضاء على الحيوانات اللاّحمة
	الصيد المنتظم في فترات محدّدة
	الله الغابات قطع الأشجار

3 أشطب الخطأ وأعلّل:

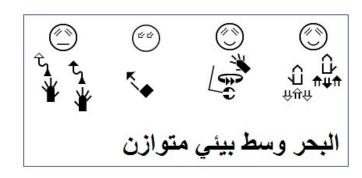




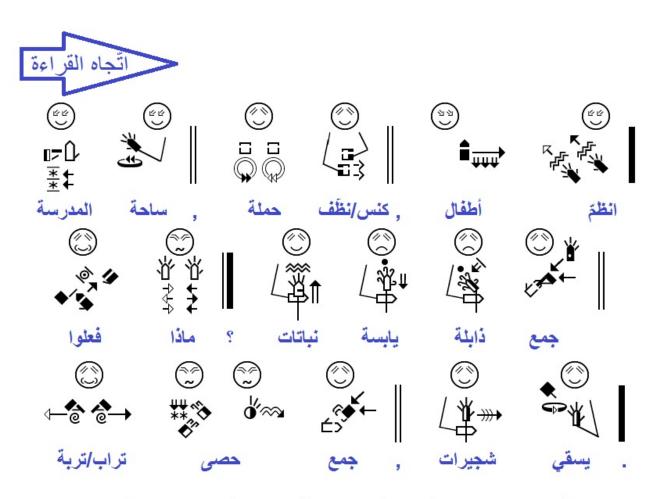




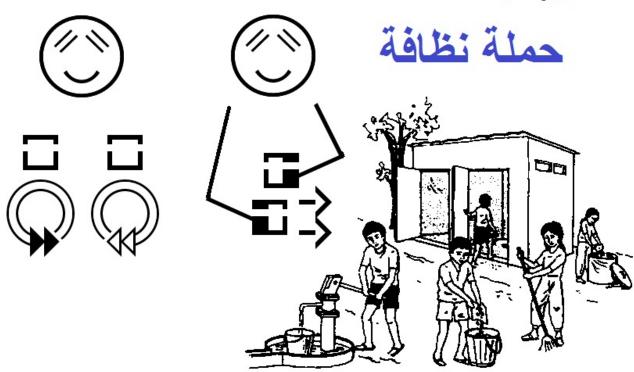








انظمّ الأطفال للقيام بحملة نظافة في ساحة المدرسة. ومن بين الأعمال التي قاموا بها: جمع النباتات اليابسة والذابلة وتخليص التربة من الحصى وسقي الشجيرات.



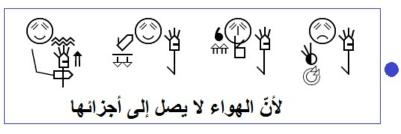
1 اربط بسهم لماذا تذبل النبتة

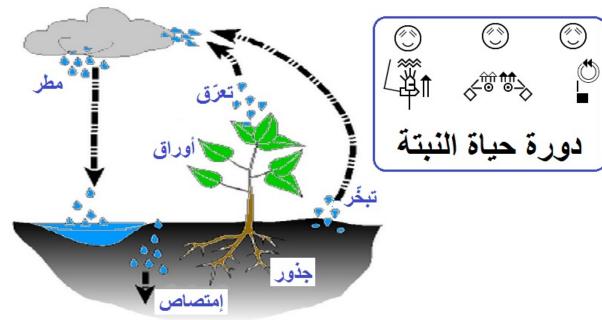




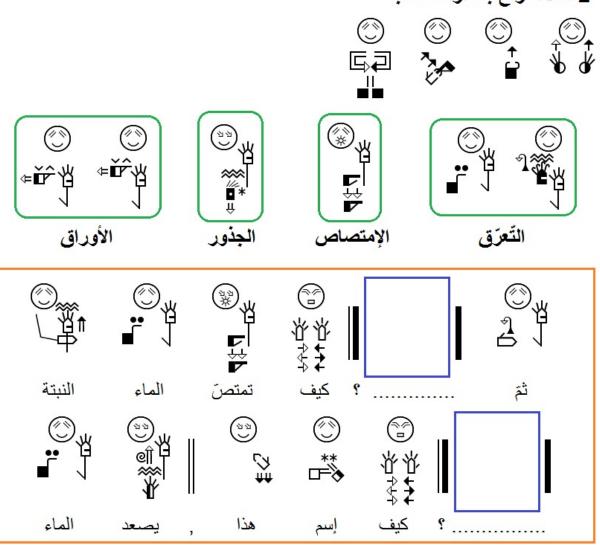




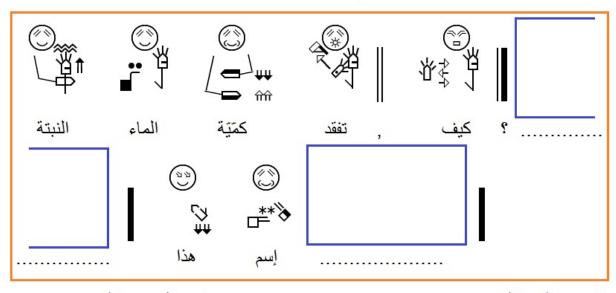




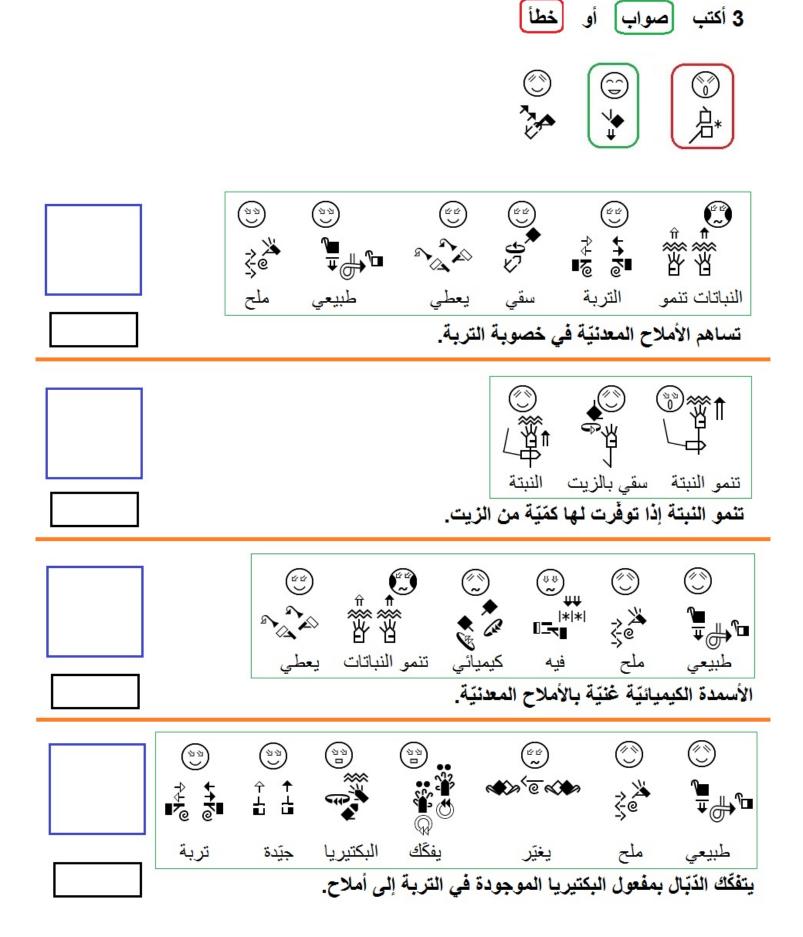
2 أملاً القراغ بما أراه مناسبا



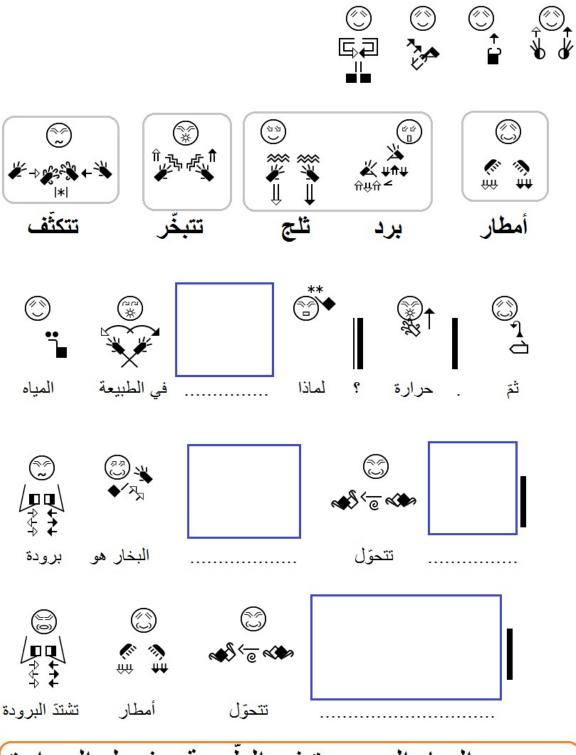
تمتص النبتة بواسطة ثم يصعد لكل أجزاءها وتسمّى هذه العملية



تفقد النبتة كمّية من الماء على مستوى وتسمّى هذه العملية



أملأ القراغ بما يناسب:



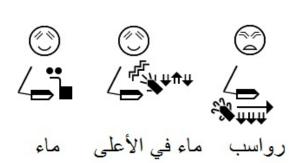
----- المياه الموجودة في الطبيعة بمفعول الحرارة وعندما تعترضها برودة ----وتتحوّل إلى ----- تنزل على الأرض وقد تشتدّ البرودة فتتحوّل الأمطار إلى -----

ماء في هي صنع بلوه هي صنع شرب شرب لحصول على ماء صالح للشراب	القضاء على الجراثيم		أضع العلامة (x) في الخاتة المناسبة: (***) في الخاتة المناسبة: (***) (
		التركيد	رواسب ماء في الأعلى ماء
		الترشيح	ريا الماء مصفاة
		التغلية	پشپ الماء الماء
		التعقيم التعقيم الماء	© © © © © © © © © © © © © © © © © © ©

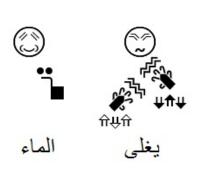




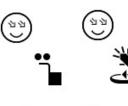


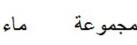










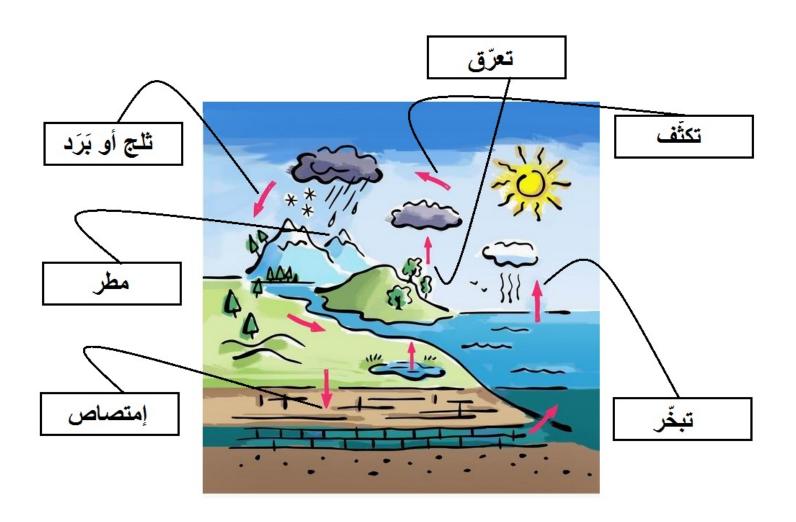




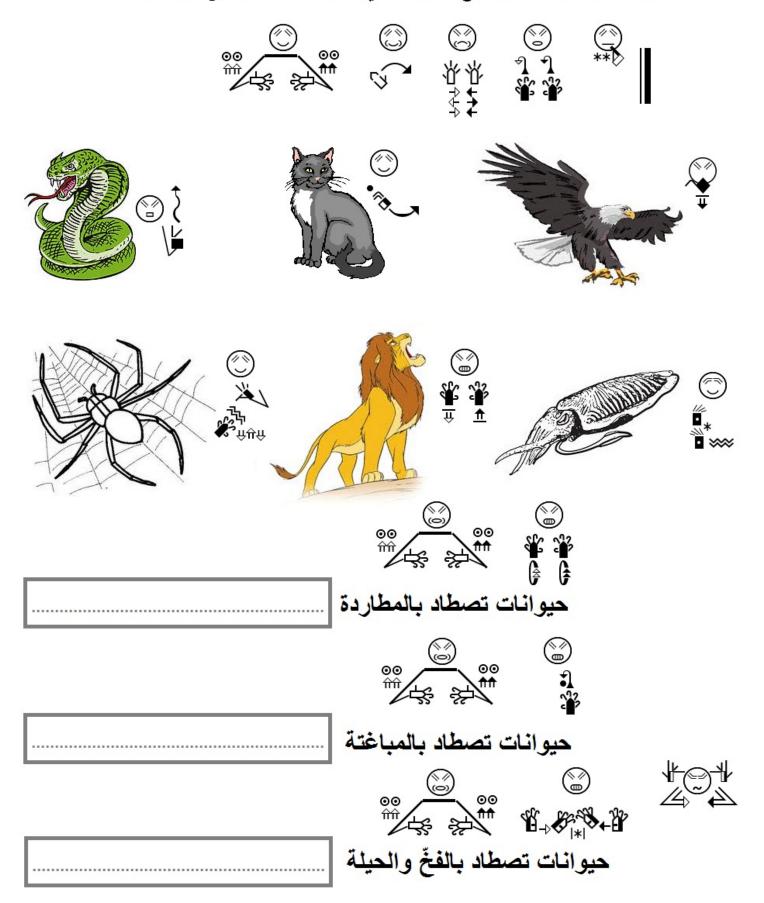


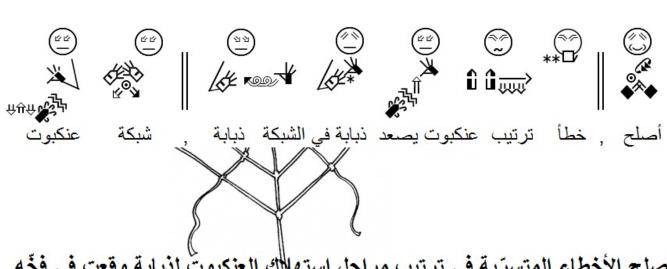
رات أبيض غسيل Javel جفال





أصنّف الحيوانات المذكورة حسب نوع السلوك الذي تتوخّاه للحصول على فريستها





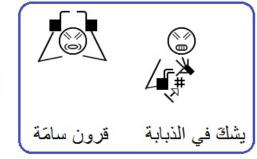
أصلح الأخطاء المتسرّبة في ترتيب مراحل استهالك العنكبوت لذبابة وقعت في فخه





يحقن داخل جسمها عصارات هاضمة





يشك العنكبوت الفريسة بواسطة قرونه السامة



يمتص ما بداخلها من أعضاء على شكل حساء