

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس



الموضوع:

التفاعل الصفي وعلاقته بالتحصيل
الدراسي لدى الطفل المعاق سمعيا
من وجهة نظر المعلمين

مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علم النفس التربوي

تخصص: علم النفس التربوي

تحت إشراف الدكتورة:

بكري نجيبة

إعداد الطالبتان:

- بولنوار إبتسام

- عيون سميرة

السنة الجامعية 2019-2020

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي
بَدَأَ خَلْقَ الْإِنسَانِ
مِنْ طِينٍ مِمَّا يَخْتَارُ
ثُمَّ عَلَّمَهُ الْقُرْآنَ
وَجَعَلَ مِنْهُ الْكَلِمَ
الطَّيِّبَاتِ وَالْكَافِرِينَ
يَكْفُرُ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ
الَّذِي خَلَقَهُ مِنْ نَارِ
النَّارِ

دعاء

اللهم لا تدعني أصاب بالغرور إذا نجحت

ولا باليأس إذا فشلت

وذكرني دائما أن الفضل هو الخطوة الأولى

التي تسبق النجاح

اللهم علمني أن التسامح هو أعلى مراتب

القوة و أن حب الانتقام هو أول مظاهر الضعف

يا رب إذا جردتني من نعمة الصحة

فاترك لي نعمة الإيمان وإذا جردتني من المال

فاترك لي الأمل وإذا أساء إلي الناس

فأعطني هجاعة الاعتذار وإذا أساء الناس إلي

فأعطني مقدرة الصبر

يا رب إذا نسيتك فلا تنساني

أمين

شكرات

حكمة يجب أن لا نتجاهلها و يجب أن نقال لكل
من يستحقها ألا و هي حكمة شكر
بدؤها بالحمد والشكر الجزيل إلى المولى عز وجل
الذي أعطانا الشجاعة والأمانة القوة
على التفكير و الإبداع و علمنا الصبر عند الشدائد.
نتقدم بفائق الاحترام و التقدير إلى الدكتور

كبرى نجية

التي لم تبخل علينا بإرشاداتها و توجيهاتها

لنا طول فترة إشرافها علينا.

إلى كل من مد يد العون من قريب أو من بعيد

لكم منا جزيل الشكر.

إلتسام
سميرة

- ❖ البسمة
- ❖ الدعاء
- ❖ التشرارات
- ❖ الإهداءات
- ❖ فهرس الموضوعات
- ❖ مقدمة.....أ، ب، ج، د

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.....05
- 2- فرضيات الدراسة.....08
- 3- أهداف الدراسة.....08
- 4- أهمية الدراسة.....09
- 5- أسباب اختيار الدراسة.....09
- 6- مصطلحات الدراسة.....10
- 7- الدراسات السابقة.....11
- 8- التعليق على الدراسات.....14

الفصل الثاني: التفاعل الصفي

- تمهيد.....17
- 1- ماهية التفاعل الصفي.....18
- 2- أنواع التفاعل الصفي.....18
- 3- أنماط التفاعل الصفي.....20
- 4- أهمية التفاعل الصفي.....25
- 5- أهداف التفاعل الصفي.....27
- 6- وظائف التفاعل الصفي.....28
- 7- النظريات المفسرة للتفاعل الصفي.....29

- 8- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي.....33
- 9- أساليب تحسين التفاعل الصفي.....37
- 10- مهارات الاتصال و التفاعل الصفي.....39
- 11- معيقات التفاعل الصفي.....41
- 45.....خلاصة الفصل

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

- 47.....تمهيد
- 1- ماهية التحصيل الدراسي.....48
- 2- مبادئ التحصيل الدراسي 50
- 3- أنواع التحصيل الدراسي 55
- 4- أهداف التحصيل الدراسي.....57
- 5- أهمية التحصيل الدراسي.....57
- 6- العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي.....58
- 7- شروط التحصيل الدراسي.....60
- 8- النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي 61
- 9- قياس التحصيل الدراسي.....63
- 10- علاج ضعف التحصيل الدراسي.....65
- 11- تقويم التحصيل الدراسي.....66
- 12- معيقات التحصيل الدراسي.....67
- 69.....خلاصة الفصل

الفصل الرابع: الإعاقة السمعية

- تمهيد.....71
- 1- تعريف الإعاقة السمعية72
- 2- أنواع الإعاقة السمعية.....73
- 3- أسباب الإعاقة السمعية.....80
- 4-نسبة انتشار الإعاقة السمعية.....83
- 5- خصائص المعاقين سمعيا.....84
- 6- تصنيفات الإعاقة السمعية.....91
- 7- تشخيص الإعاقة السمعية.....101
- 8- المشكلات التي تواجه المعوقين سمعيا واحتياجاتهم.....102
- 9- مهارات التواصل الواجب إتقانها من قبل المعوقين سمعيا.....104
- 10-الصعوبات التي يواجهها الطفل المعوق سمعيا عند التحاقه بالمدرسة.....108
- 11- إرشادات عامة للتعامل مع الطفل المعوق سمعيا.....109
- 12- الوقاية من الإعاقة السمعية.....109
- 111.....خلاصة الفصل
- 113..... ❖ خاتمة
- 114..... ❖ نصائح وتوصيات
- 116..... ❖ قائمة المراجع

مقدمة



مقدمة:

يعتبر قطاع التربية من أهم القطاعات التي شهدت تطورا كبيرا وذلك من خلال انتقال التركيز من المحتوى باعتباره الغاية الأساسية إلى المتعلم وقد أدى هذا إحداث تغييرات كبيرة في دور ووظائف جميع المؤسسات التي تستخدمها التربية لتنفيذ أهدافها بدءا من المدرسة، المعلم، المناهج، الأدوات و الأساليب التعليمية، التربوية المختلفة ولكي تحقق التربية أهدافها في بناء المجتمعات و تطويرها فهي تحتاج إلى معلم ناجح الذي يعد من العوامل الهامة و المؤثرة في إثارة عملية التفاعل الصفي داخل الحجرة الدراسية وذلك من خلال الأساليب التي يتبعها لتقديم المادة الدراسية و الطرق المناسبة.

ولهذا فالتفاعل الصفي هو تواصل وتفاعل دائم و متبادل بين المعلم و التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، فهو أساس العملية التعليمية التي تتم عن طريق شبكة من الاتصالات و التبادل الرمزي و الإلقاء و التلقي و الحوار داخل الصف، فعملية التعلم تحتاج إلى حدوث تفاعل بين المعلم و التلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، وهناك عدة مؤشرات تدل على حدوثها من أبرزها المشاركة من قبل التلاميذ، و اهتمامهم بممارسة واجباتهم و المبادرة إلى حلها و المنافسة بينهم.

فالمعلم عنصر أساسيا في العملية التعليمية، و تلعب خصائصه المعرفية و الانفعالية دورا هاما في فعالية هذه العملية، لأن الخصائص تشكل أحد المداخلات التربوية الهامة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي للمعلم.

ويعتبر التحصيل الدراسي من الدوائر العلمية و العملية الأكثر استخداما في الأوساط التربوية التعليمية فهو يعكس بالتأكيد الأهمية التي يحتاجها نشاط التلاميذ داخل القسم، ويحدث هذا الأخير عن طريق تكامل مجموعة من الخصائص منها ما يتعلق بقدرات المتعلم وطرق التدريس و كفاءات المعلم، فالتحصيل يشير إلى المكتسبات التي تحصل عليها التلميذ خلال العام الدراسي وهذه المكتسبات تسمح

للتلميذ بتنمية قدراته و استعداداته و بذلك يستطيع أن يرتقي بشخصيته، كما تساعده على تحقيق بعض طموحاته في الحياة.

وركزنا في هذا الموضوع حول التفاعل الذي يجري داخل القسم بين الأستاذ و المتعلمين من خلال شبكة من الاتصالات و التبادل الرمزي بما فيها من إلقاء و تلقي و حوار داخل القسم، مما يولد صعوبة التعامل مع الأطفال الغير عاديين الذين يعانون من بعض الإعاقات و من بينهم الإعاقة السمعية، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

و الواقع أن ذوي الإعاقة السمعية سواء أن كانت جزئية أم كلية تحجب الطفل عن المشاركة الايجابية الفعلية مع من حوله و ما حوله ذلك أن عمليات اكتساب الكلام تعتمد في بداية نموها على قدرة الطفل على التقليد سواء كان ذاتيا أو مرحلة المناغات أو في مرحلة متقدمة عن ذلك، وبناء على ذلك فإن حرمان الطفل من حاسة السمع يحرمه وبالتالي من الخبرات اللازمة في عملية بناء الكلام باعتباره عملية ديناميكية .

فاللغة هي الوسيلة لتفاعل الإنسان مع من حوله وبواسطتها يعبر عن أفكاره و رغباته و ميوله، حيث تظهر اللغة كوظيفة إنسانية مميزة، وتأثر حاسة السمع في اكتساب اللغة وتكوينها وتلعب دورا هاما في اكتساب اللغة و الكلام و التواصل. وعدم استطاعة الطفل المشاركة الايجابية في عملية اكتساب اللغة اللفظية الأمر الذي يؤثر على نموه العقلي و المعرفي و يعوق عملية تعلمه واكتسابه الخبرات اللازمة لاستثمار ما قد يتمتع به من استعدادات و قدرات عقلية، ربما لا يختلف فيها الأفراد العاديين بل وقد يتوفك عليهم.

فالإعاقة السمعية تعيق النمو الاجتماعي للطفل حيث تحد من مشاركاته و تفاعلاته خاصة داخل الصف المدرسي. و لهذا تعد من أشد الإعاقات أثارا على الفرد خاصة في عملية التعلم. لما يتسبب من

عزلة الأصم عن الآخرين و هذا ما يعرقل تفاعلهم الصفي بوجه الخصوص، حيث يعتبر هذا الأخير من الأمور المهمة التي ينبغي أن يحرص عليها المعلم.

ومن خلال ما سبق سنحاول أن نتناول في هذه الدراسة موضوع التفاعل الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لذا الطفل المعاق سمعياً. و التطرق إلى أهم العوامل و الصعوبات التي يواجهها المعاق سمعياً.

ومن هنا انطلقت دراستنا التي تناولناها من خلال خطة البحث و التي تشمل أربعة فصول وقد وزعت على النحو التالي:

الجانب النظري: الذي يتضمن:

الفصل الأول: والذي خصص لطرح الإشكالية ثم تطرقنا إلى فرضيات الدراسة و أهداف الدراسة و أهمية الدراسة و تحديد المصطلحات إجرائياً و أسباب اختيارنا للدراسة و أخيراً الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: فقد تناولنا فيه التفاعل الصفي تعريفه و أنواعه و أنماطه ثم أهميته و أهدافه و وظيفته و النظريات المفسرة له ثم العوامل المؤثرة فيه وبعدها أساليب تحسينه ومهارات الاتصال و التفاعل الصفي و أخيراً معيقاته.

الفصل الثالث: وتناولنا فيه ماهية التحصيل الدراسي، مبادئه و أنواعه و أهدافه أهميته و العوامل المؤثرة فيه و أيضاً تطرقنا إلى شروطه و النظريات المفسرة له و قياسه ثم علاج ضعف التحصيل الدراسي ثم تقويمه و أخيراً معيقاته.

الفصل الرابع: فتناولنا فيه الإعاقة السمعية و ذلك بالتطرق إلى تعريف الإعاقة السمعية، أنواعها و أسبابها ونسبة انتشارها ثم خصائصها و تصنيفها و تشخيصها وبعدها المشكلات التي تواجه المعوقين

سمعيًا و احتياجاتهم و مهارات التواصل و الصعوبات التي يواجهونها خاصة عند التحاقهم بالمدرسة ثم إرشادات عامة للتعامل مع الطفل المعاق سمعيًا وأخيرًا الوقاية من الإعاقة السمعية.

الجانب الميداني: لم نستطع انجاز الجانب الميداني بسبب الصعوبات التالية:

- 1- رفض المؤسسة استقبالنا في ظل انتشار فيروس كورونا.
- 2- الحجر الصحي و الذي كان مشكل في الذهاب الى المؤسسة بسبب عدم توفر النقل.
- 3- صعوبة التواصل مع الموظفين أي عدم الرد على رسائلنا في مواقع التواصل الإجتماعي.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- أسباب اختيار الدراسة
- 6- مصطلحات الدراسة
- 7- الدراسات السابقة
- 8- التعليق على الدراسات

1 - إشكالية الدراسة:

تمثل عملية التعليم عملية تواصل و تفاعل دائم و متبادل بين المعلم و المتعلم و بين المتعلمين أنفسهم، و نظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم فقد احتل هذا الموضوع مركزا مهما في مجالات الدراسة و البحث التربوي حيث نجد كل صف مدرسي يمتاز بخصائص نوعية فريدة وذلك باختلاف المعلمين و المتعلمين و المادة الدراسية و الشروط التعليمية ، و مصطلح التفاعل الصفي ذو أهمية في تشكيل السلوك التعليمي لدى كل من المعلمين و المتعلمين العاديين أو الغير العاديين لتشكيل حصة صفية نموذجية بعيدة عن الروتين و الملل و هذا أكيد يكون مرتبط بطريقة التدريس التي يقوم بها المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم بشكل أفضل و من اجل تحقيق الأهداف المرجوة.

ويعتبر هذا التفاعل الذي يجري داخل القسم بين الأستاذ و المتعلمين عما العملية التعليمية و التعليمية، حيث تتم من خلال شبكة من الاتصالات و التبادل الرمزي بما فيه من إلقاء و تلقي و حوار داخل القسم مما يولد صعوبة التعامل مع الأطفال الغير العاديين.

و ركزنا في هذه الدراسة حول التفاعل اللفظي الذي يمثل جوهر الاتصال بين المعلم و تلاميذه، حيث أن نمط ونوعية هذا التفاعل لا نستطيع تطبيقها على التلاميذ الغير العاديين الذين يعانون من بعض الإعاقات و من بينهم الإعاقة السمعية مما يعرقل سلبا على تحصيلهم الدراسي الذي يعتبر من العناصر الهامة في العملية التعليمية فهو يحدد مدى نجاح المتعلم و تفوقه و فشله و رسوبه في المادة الدراسية و ذلك عن طريق الاختبارات أو التقويم المستمر من طرف المعلمين.

ومن البديهي في عالم التربية أن لكل طفل الحق في أن يتعلم لا فرق بين معاق و صحيح، فالتربية الخاصة هي تربية و تعليم الأفراد الذين لا يستطيعون الدراسة في برامج التعليم العام أي التعليم العادي دون تعديلات في المنهج أو الوسائل أو طرق التعليم، أي لديها مجموعة من الخدمات المنظمة

الهادفة التي تقدم إلى الطفل الغير عادي لتوفير ظروف مناسبة له لكي ينمو، سليما يؤدي إلى تحقيق ذاته عن طريق تحقيق إمكانيته و تنميتها إلى أقصى مستوى ليستطيع أن يصل إليه و أن يدرك ما لديه من قدرات و يتقبلها في جو يسوده الحب و الإحساس بغرض الوصول إلى أفضل مستوى و إعدادهم للحياة العامة و الاندماج في المجتمع و مراعاة ظروف العجز لدى الفرد خاصة إذا كان هذا العجز بفقدان حاسة السمع التي تمثل المرتبة الأولى من حيث الأهمية من بين تلك الحواس و هي التي تجعل الإنسان قادر على تعلم اللغة و تمكنه من التفاعل مع أقرانه داخل الصف المدرسي.

كما تعد حاسة السمع واحدة من أهم و ابرز الحواس الخمس التي يتمتع بها الإنسان و تبرز أهميتها في كونها عنصر أساسي يعتمد عليه في حياته في كل ما يؤديه و يمارسه، فمن خلال السمع يتعلم الإنسان النطق و الكلام، و كذا المهارات اللغوية و مهارات الاتصال و التواصل مع الآخرين و التي تتم عن طريق الأذن. هاته الأخيرة وكأنها بمثابة سماعة الهاتف وهذا ما أشارت له نظرية التواتر (إحدى نظريات السمع التي أعدت من طرف "رود فورد" (Rothe fird) التي تفترض أن الأذن تعمل سماعة (التلفون) ضمن تواتر قدر بعشرة آلاف دورة في الثانية يحملها العصب السمعي (عشرة آلاف) إشارة في الثانية ينقلها إلى الدماغ و بناء عليه فالحدة تكون متوقفة على تواتر الإثارة العصبية التي تصل إلى الدماغ أما الشدة فيعتمد توترها على عدد الألياف العصبية المستثارة.

- ويشير العالم هلموهولتر (helemhitlts) في نظرية المكان و التي تدخل كذلك ضمن نظريات السمع أن كل جزء من الأجزاء الغشاء القاعدي للأذن تكون متناغمة بطريقة خاصة مع تواتر اهتزاز محدد، و يحتل موضوع الإعاقة السمعية دورا كبيرا في أوساط المجتمعات فهي في مفهومها تقوم أساسا على كونها انحراف في السمع يحد من قيام الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه أو يقلل من قدراته على سماع الأصوات مما يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم.

ولهذا تعد الإعاقة السمعية من أشد الإعاقات أثرا على الفرد خاصة في عملية التعلم لما يتسبب في عزلة الأصم على الآخرين، وهذا ما يؤثر على تفاعلهم الصفي بوجه الخصوص، حيث يعتبر هذا الأخير من أكثر الأمور المهمة التي ينبغي عليها المعلم من أجل الاتصال بين الأطفال و المعاقين سمعيا والمعلمين ومراعاة ظروف العجز عليهم.

عن هذا الموضوع يعد أمر بالغ الأهمية يستحق الدراسة و البحث و على ضوءه إرتأينا أن ندرس العلاقة بين التفاعل الصفي و علاقته بالتحصيل الدراسي لذا الطفل المعاق سمعيا و من خلال ذلك يمكن صياغة التساؤل التالي و الذي يحدد مشكلة الدراسة:

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين التفاعل الصفي و التحصيل الدراسي لذا الطفل المعاق سمعيا؟

و يندرج تحت التساؤل أسئلة فرعية هي كالاتي:

- هل التفاعل الصفي بلغة الإشارة له علاقة ارتباطيه بمستوى التحصيل الدراسي لذا الطفل المعاق سمعيا؟

- هل التفاعل الصفي بالهجاء الأصبعي له علاقة ارتباطيه بمستوى التحصيل الدراسي لذا الطفل المعاق سمعيا؟

2- فرضيات الدراسة:

فالإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها في المشكلة تفترض الفرضية الأساسية التالية:

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي و التحصيل الدراسي لدى الطفل المعاق سمعياً؟

الفرضيات الجزئية:

- التفاعل الصفي بلغة الإشارة له علاقة ارتباطية بمستوى التحصيل الدراسي لدى الطفل المعاق سمعياً.

- التفاعل الصفي بالهجاء الأصبعي له علاقة ارتباطية بمستوى التحصيل الدراسي لدى الطفل المعاق سمعياً.

3- أهداف الدراسة:

إن وراء كل دراسة أو بحث علمي أهداف يعمل الباحث على تحقيقها وذلك بتقصي الحقائق ووضع التساؤلات حتى يتمكن من إبراز الظاهرة و إزالة الغموض، ونحن من خلال دراستنا هذه نسعى لتحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفاعل الصفي و التحصيل الدراسي لدى الطفل المعاق سمعياً.

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفاعل الصفي بلغة الإشارة و مستوى التحصيل الدراسي للأطفال المعاقين سمعياً.

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفاعل الصفي بالهزاء الأصبعي و مستوى التحصيل الدراسي للأطفال المعاقين سمعياً.

- محاولة الوصول إلى معرفة نقاط الضعف و القوة لدى الأطفال المعاقين سمعياً.

- المساهمة في إزاحة المخاوف وتذليل الصعوبات التي يواجهها الطفل المعاق سمعياً.

4- أهمية الدراسة:

تتجلى لنا أهمية بحثنا هذا في كونه يسלט الضوء على فئة المعاقين سمعياً ويحاول الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين التفاعل الصفي و التحصيل الدراسي لدى الأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية.

- تعد هذه الدراسة ضمن إطار الاهتمام بالتفاعل الصفي و التحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين سمعياً.

- تقدم هذه الدراسة معلومات عن فئة المعاقين سمعياً.

- محاولة الوصول إلى نقاط الضعف و القوة لدى الأطفال المعاقين سمعياً.

- المساهمة في إزاحة المخاوف و تذليل الصعوبات التي يواجهها المعاق سمعياً.

5- أسباب اختيارنا هذه الدراسة:

لقد اخترنا موضوع هذه الدراسة لأسباب عدة انبثقت كلها من دوافع ذاتية و أخرى موضوعية.

الدوافع الذاتية:

نقصد بها رغبتنا القوية في دراسة هذا الموضوع، هذه الرغبة التي تحفزنا دائما على الاستمرار رغم الصعوبات و لكن هذا لا يكفي إذ أن التحمس الزائد غير الناضج يدفع صاحبه إلى ارتكاب الأخطاء وعلى هذا الأساس ارتبط دافعنا الذاتي باستعداداتنا الموضوعية في إطار هذا التخصص.

الدوافع الموضوعية:

تتمثل في قلة الدراسات التطبيقية خاصة داخل المركز الخاص بالمعاقين سمعيا وكذلك بدافع اثرء هذا المجال بالبحث و التعمق في شخصية المعاق سمعيا و الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفاعل الصفي و التحصيل الدراسي لديه و توعية المجتمع و تحسيسه بهذه الفئة.

6- مصطلحات الدراسة:

- **التفاعل الصفي:** هو مجموعة التصرفات و السلوكات الناتجة عن نمط الإرسال أو التواصل اللفظي أو غير اللفظي بين المعلم و تلاميذه و يشمل أيضا الوسائل التواصلية في المجال و الزمان، يهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية منها تبادل الخبرات و المعارف و التجارب و التأثير في سلوك المتلقي. (مصطفى الحريوي، 2011، ص273).

- **التحصيل الدراسي:** هو عملية اكتساب المعلومات و المهارات العلمية و التي تساعد المتعلم على النجاح و الانتقال من مرحلة إلى أخرى، ويتم قياس التحصيل الدراسي باستخدام عدة وسائل ومنها ملاحظات المعلم، الاختبارات التحصيلية وغيرها. (جابر عبد الحميد جابر، 1986، ص45).

- **السمع:** هو مجموعة من الوظائف توصل بالتالي إلى إدراك الاهتزازات الصوتية بعد الحس بها. فالاهتزازات الصوتية تولدها الأجسام او الآلات الصوتية او الحنجرة، و تنتقل تلك الاهتزازات إلى الأذن الخارجية و طبلة الأذن و عظام السمع الثلاث (المطرقة و السندان و العظم الركابي) وبعدها إلى الطرق

العصبية السمعية حيث تصل إلى القشرة المخية الخاصة بالسمع وهناك يتم إدراك تلك الاهتزازات و التعرف على الشيء الذي يراد بها.

- تعريف الإعاقة السمعية: الإعاقة السمعية تعني انحرافا في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي اللفظي، كما تشير إلى مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح ما بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد جدا.

تعريف الصم: تعرف (هدى محمد قناوي، 112، 1982) الطفل الأصم بأنه الطفل الذي حرم من حاسة السمع (منذ ولادته) إلى درجة تجعل الكلام المنطوق مستحيل السمع مع أو بدون المعينات السمعية، أو هو الذي فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام، أو الذي فقدتها بمجرد أن تعلم الكلام لدرجة أن آثار التعلم فقدت بسرعة (أسامة فاروق مصطفى، السيد كامل الشرييني، 2013، ص47، 48، 49).

7-الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة تعتبر سجلا حافلا بالمعلومات، التي يمكن من خلالها رصد الظواهر وموقعها من التراث، وكان هدفها من عرض هذه الدراسات السابقة استنباط الفروق، و موقع الدراسة عرض هذه الدراسات السابقة وتحديد بيان الاتفاق والاختلاف بينهما، وفيما يلي سنستعرض مجموعة من الدراسات حاولنا تقسيمها إلى:

أ- الدراسات التي تناولت التفاعل الصفي:

1- قام طلال بن حسين الحاربي سنة 1991 بدراسة تحت عنوان "تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أدلة فلاندرز للتفاعل اللفظي في المملكة العربية السعودية، واعتمد على عينة

تكونت من 45 معلماً من معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) والمنهج الذي اعتمده في هذه الدراسة هو المنهج " التحليلي و الوصفي"، والمنهج الوصفي الارتباطي، و أدوات الدراسة التي اعتمدها هي الملاحظة المباشرة، و التحليل الإحصائي، واستخدم الباحث بطاقة فلاندرز بهدف رصد (السلوك التدريسي من خلال رصد ما يصدر من الكلام عن المتعلم)، بقصد مراجعة المعلم لأسلوبه وضبطه، وقد توصل إلى النتائج التالية: نسبة حديث المعلم بلغت (71.5%) ونسبة حديث الطلبة بلغت (14.7%) ونسبة الصمت و الفوضى بلغت (13.8%) (قطامي يوسف، 1988، ص20).

2- دراسة القرشي سنة 1988 بالكويت حول: "التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة، و علاقتها باتجاهات المعلم نحو الطلبة" وتكون العينة من 36 معلماً و معلمة بالمرحلة الابتدائية نصفهم من الذكور و الآخر من الإناث، يقومون بتدريس اللغة العربية و التربية الدراسية من الصف الأول إلى الصف الرابع وقد اعتمد على المنهج التحليلي والوصفي ومن أدوات الدراسة التي اعتمدها استمارة و المقابلة و التحليل الإحصائي و قد توصل إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مساوي الدلالة 0.05 عند مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الطلبة، ومجموعة من المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية نحو الطلبة في الفئة الخاصة، بأسئلة المعلم لصالح المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة (عباصرة علي، 2006، ص26).

3- دراسة "علي وطفة" سنة 1993 بدمشق حول: "التفاعل التربوي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة"، وقد اعتمد على عينة 245 طالب و طالبة استطلع فيها رأيهم، اعتمد على المنهج الوصفي، ومن أدوات الدراسة التي استخدمها لاستمارة و المقابلة، وقد توصل إلى النتائج أن كلا من جامعتي دمشق

و الكويت تعانين من انخفاض في وتيرة التفاعل التربوي وأن العلاقات الديمقراطية المتوازنة بين المدرسين و الطلاب مفقودة، حسب أنه يستطيع المدرس الجامعي في كلتا الجامعتين أن يتحرر من الصورة الأبوية التقليدية (الاسمر منى الحسن، 2005، ص114).

ب - الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي:

1- دراسة سباع صليحة سنة 2000/1999 بولايته سطييف و مسيلة حول: المعلم و التحصيل الدراسي لتلاميذ المدرسة الأساسية للطور الثالث، اعتمدت على عينة مقصودة منتظمة طبقية، ضمن كل الأساتذة السنة التاسعة أي 35 أستاذ اعتمد على المنهج المقارن ومن أدوات الدراسة التي استخدمتها الاستمارة و المقابلة و الملاحظة بالمشاركة وقد توصلت الباحثة صليحة إلى النتائج التالية: أن المواصفات الجديدة التي يتصف بها المعلم، تؤثر ايجابيا في تحصيل تلاميذه، وان دور المعلم يمكن أن يتسع ليشمل تحقيق أهداف تربوية ملموسة، و أيضا تفاعل المعلم مع تلاميذه يؤدي حتما إلى مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي (قطامي يوسف، 1988، ص40).

2- دراسة نبيل حميد شة سنة 1995 بولاية سكيكدة التي تناولت بعض: "الظروف المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ و الأداء البداغوجي للأساتذة"، اعتمد على عينتين من 3 مؤسسات تربوية عينة خاصة بالمعلمين و حجم العينة 50% من مجموع أساتذة كل مؤسسة، وعينة خاصة بالتلاميذ و مجموع العينة 15% من مجموع تلاميذ السنة التاسعة في كل مؤسسة و المنهج الذي اعتمد عليه هو المنهج الوصفي، ومن أدوات الدراسة التي اعتمدها الملاحظة ، المقارنة والاستمارة..، ومن نتائج الدراسة التي توصل إليها: توصلت الدراسة إلى جملة من الظروف و العوامل التي تلعب دورا المحفز على التحصيل الدراسي الجيد للتلاميذ إضافة إلى بعض الظروف الأخرى التي تعرقل التلميذ على التحصيل الدراسي الجيد، و تتمثل الظروف المحفزة في مذاكرة التلميذ لدروسه في البيت ، قبل أن تتراكم عليه، حيث تجعله مستعدا

للاختبارات الفجائية، أما بالنسبة للظروف المعرّقة للتلاميذ، فتمثل التلاميذ داخل الفصول الدراسية، طرائق التدريس ومعاملة المعلم، وغيرها من الظروف (منصوري عبد الحق، 1993، ص30).

3- دراسة عبد العزيز سيهوب تاوحش سنة 1998 بجمهورية اليمن تناولت "قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي لذا طلاب المرحلة الثانوية"، حيث شملت عينة الدراسة 180 طالب و طالبة من الشعب العلمية و الأدبية في الصف الثالث ثانوي، طبق عليه مقياس قلق الامتحان بعد أن تم تطبيقه على البيئة اليمنية ثم تقسيم العينة إلى 12 مجموعة، أخذت في عين الاعتبار متغير الجنس والتخصص و ثلاث مستويات لقلق الامتحان ومرتفع ومتوسط ومنخفض اعتمد على المنهج الإحصائي، ومن أدوات الدراسة التي استخدمها الملاحظة و المقابلة و من نتائج الدراسة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع علمي أدبي و بين متوسط درجة الطلاب ذوي قلق الامتحان منخفض، علمي أدبي في التحصيل الدراسي لصالح طلاب وطالبات ذوي قلق الامتحان المنخفض (منصوري عبد الحق، 1993، ص30).

8- التعليق على الدراسات السابقة:

التعليق على دراسات التفاعل الصفي:

نلاحظ من خلال الدراسات المذكورة أن كل باحث ربط متغير التفاعل الصفي بمتغير آخر،

فالباحث بن حسين الحاري 1991 ربطه بتحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام، أما الباحث

القرشي 1988 ربطه بعلاقته باتجاهات المعلم نحو الطلبة، أما علي وطفة فربطه بالتفاعل التربوي بين

أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، أما بخصوص عدد العينة فاختلف هو الآخر فالأول اعتمد على عينة

مكونة من 45 أما الثاني فتكونت من 36 أما الثالث فتكونت من 245 وبخصوص المنهج المتبع فقد

اعتمدوا في الدراستين الأولى و الثانية على المنهج التحليلي الوصفي أما الدراسة الثالثة فاعتمد على المنهج الوصفي.

التعليق على دراسات التحصيل الدراسي:

نلاحظ من خلال الدراسات المذكورة دراسة سباع صليحة 2000/1999 اهتمت بالتحصيل الدراسي للتلاميذ المدرسة الأساسية للطور الثالث أما نبيل حميد شة 1995 اهتم بالظروف المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ و الأداء البيداغوجي للأستاذ أما دراسة عبد العزيز سيهوب الواحش 1998 اهتم بقلق الامتحان وأثاره على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية أما من حيث المنهج الأول اعتمد المنهج المقارن و الثاني المنهج الوصفي و الثالث المنهج الإحصائي.

الفصل الثاني: التفاعل الصفي

تمهيد

- 1- ماهية التفاعل الصفي
- 2- أنواع التفاعل الصفي
- 3- أنماط التفاعل الصفي
- 4- أهمية التفاعل الصفي
- 5- أهداف التفاعل الصفي
- 6- وظائف التفاعل الصفي
- 7- النظريات المفسرة للتفاعل الصفي
- 8- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي
- 9- أساليب تحسين التفاعل الصفي
- 10- مهارات الاتصال و التفاعل الصفي
- 11- معيقات التفاعل الصفي

خلاصة الفصل

تمهيد

أصبحت الغرفة الصفية فضاء تربوي تلتقي فيه الآراء، وتتبلور فيه الاتجاهات وتغير فيه السلوكيات، هذا الفضاء لم يعد تقليديا نمطيا بل صار تفاعليا حيويا، حيث أصبح التفاعل الصفّي سمة مميزة لكل غرفة صفية ولذلك فالمعلم الناجح والمتميز هو الذي يتمكن من إثارة الجو التفاعلي داخل الغرفة الصفية، ولن يتمكن من ذلك إلا إذا تمكن من إدارة صفه بطريقة جيدة، ولهذا صارت الإدارة الصفية الناجحة هي المؤدية للتفاعل الصفّي الناتج وعلى هذا ينبغي توفر جملة من المعايير في المعلم حتى يتمكن من إدارة صفه بطريقة محكمة وحتى يتمكن من إثارة جو تفاعلي داخل الصف.

1- ماهية التفاعل الصفّي Class room Interaction

« حسب الكسواني: عرف التفاعل الصفّي بأنه ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية أو غير لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعلم أفضل وهو ما يسود الصف من منافسة و حوار، و تبادل آراء بطريقة هادفة لمساعدة الطلبة على استمرار في التعلم بدافعية حقيقية »

تعريف التفاعل الصفّي بيداغوجيا: كما جاء في معجم المصطلحات علوم التربية بأنه تفاعل داخل القسم، تبادل بين أفراد الجماعة أو بين فرد وجماعة بكاملها يقوم على نشاط متبادل، ومبادرة الأفراد وتدخلاتهم وأفعالهم وردود أفعالهم (العربي فرحاتي، دس، ص 20).

2- أنواع التفاعل الصفّي:

يمكن تصنيف التفاعل الصفّي إلى قسمين التفاعل الصفّي اللفظي والتفاعل الصفّي الغير لفظي

❖ التفاعل الصفّي اللفظي:

ويكون عن طريق الحديث المباشر وجها لوجه و المنطوق عن طريق الكلمات مرتبط بنبرة الصوت المتحدث و ذلك عن تقدير الكلام، مثلا كلمة شكرا أو أحسنت ويعني هذا أن كلمة شكرا رمز يمثل فكرة أو شيء فارتفاع الصوت وانخفاضه وسرعته وبطئه كلها عندها دلالات و كل هاته الطرق تعبر عن حالة الفرد الداخلية (محمد عربيات، 2006، ص 142 - 143).

و يشير العالم (Bellack) بأن نشاط المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية تصنف إلى ثلاثة أنماط هي: كلام تربوي، كلام يتعلق بمحتوى المادة العلمية وكلام عاطفي.

يستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم وتوجيه وقيادة السلوك و توصيل المعرفة لهم و التفاعل اللفظي في غرفة الصف يشير إلى الكلام و الأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم مع طلبته فيما بينهم في غرفة الدرس، ما يصاحب هذا الكلام من أفعال و تلميحات و إيماءات واستجابات ترتبط بالعلمية التعليمية (طارق عبد الحميد البديري، 2004، ص 171).

❖ التفاعل الصفّي الغير اللفظي:

أما التفاعل الصفّي الغير اللفظي فيحمل معنى أعمق مخفي تحت المعنى الظاهري وغالبا ما يحصل معاني التفاعل اللفظي الغير مباشر مثل النكات فهي تحتوي استخداما ذكيا لأسلوب تفاعل غير مباشر (رمزي فتحي هارون، 2003، ص 351).

المثال	السلوك الغير لفظي
يقترّب المعلم من الطالب الغير منتبه، في حالة أخرى يقترّب المعلم من الطالب آخر و يضع يده على كتف أحد الطلبة.	الاقتراب
ينظر المعلم إلى أعين الطالب حينما يتحدث مع طالب قد توقف عن أداء واجبه أو العمل على المهمة.	التواصل بالعينين
ان يدير المعلم جسمه لكي يوجهه ويقف أمام الطالب ولا يأتيه من جنبه ، أو من وراء ظهره.	التحرك الجسمي
يقطب المعلم و جهه حينما يلاحظ مقاطعة، وحينما يلاقي سلوكا ساخرا من قبل الطلبة وبيتسم ابتسامة موافقة للجهود الذي يبذله طالب لمساعدة زميله.	التغيرات الوجهية

يرفع المعلم يده ليلوح للطالب الذي يقاطعه أن يتوقف عن المقاطعة.	التلميحات بأعضاء الجسم
يغير المعلم نبرة صوته، وحدة الصوت، يرفع صوته حينما يريد أن يظهر تركيزه لذلك، والعكس حماسه واندماجه بالفكرة.	تغيرات الصوت

(يوسف قطامي، قطامي، 2001، ص 249).

3- أنماط التفاعل الصفّي:

إن الاتصال بين المعلم و الطلاب في الموقف التعليمي يشكل الأساس في العملية التعليمية، إن

عملية الاتصال تكون بينهما إحدى الطريقتين هما:

أ- الاتصال اللفظي ويكون عن طريق الكلام والحديث.

ب- الاتصال غير اللفظي ويكون عن طريق الإشارات وحركات الأيدي ومشيمات اللوحة وغيرهما أما في

مجال التفاعل الصفّي فهو يقوم عمل الاتصال اللفظي بين المعلم والطالب وتمكن العلماء من وضع

مجموعة من الأنماط للتفاعل اللفظي (الصفّي) يمكن تلخيصها على النحو التالي: (نبيل عبد الهادي و

آخرون، 2013، ص 65).

3-1- النمط الأحادي:

و فيه يقوم المعلم بإرسال ما يود قوله على الطلاب دون أن يستقبل منهم أي إجابة، و

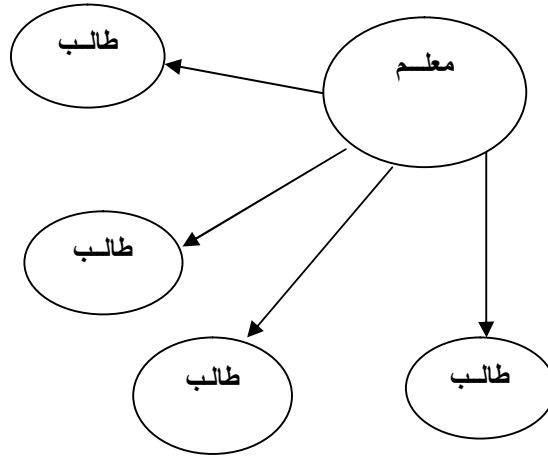
يتصف هذا

النمط بما يلي:

- إنه أقل أنماط التفاعل الصفّي من حيث الفاعلية.

- إن موقف الطلاب في هذا النمط يتصف بالسلبية المطلقة.
- إن موقف المعلم في هذا النمط إيجابيا.
- إن هذا النمط يمثل الأسلوب التقليدي للتدريس.
- إن حصيلة التعلم التي تتم في هذا النمط عند الطلاب تتركز حول الحقائق و المعارف.

ويمكن توضيح هذا النمط الأحادي على الشكل التالي:



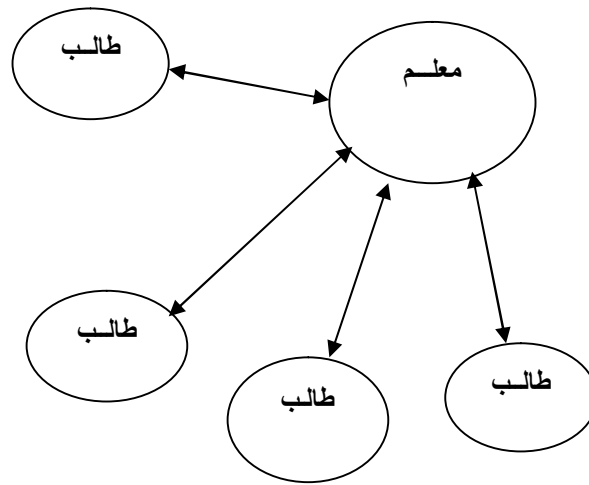
ويلاحظ في هذا الشكل أن التفاعل موجه من المعلم باتجاه السهم إلى الطالب دون أن يعود السهم إلى المعلم (نبيل عبد الهادي و آخرون، 2013، ص 65-66).

3-2- النمط الثنائي:

وفيه يسمح المعلم بورود استجابات إليه من الطلاب ويتميز هذا النمط بالأمر التالية:

- يتعرف المعلم إلى مدى ما قاله عند الطالب.
- يسود عند المعلم شعور بأن جميع ما قاله لم ينقل للطالب على النحو المطلوب.

- إنه أكثر فاعلية من النمط الأحادي .
- فيه يسأل المعلم أسئلة تساعد في اكتشاف مدى الفائدة التي حققها الطلاب.
- إن حصيلة التعلم في هذا النمط تتركز على حقائق المعارف.
- لا يسمح في هذا النمط بالاتصال بين طالب و آخر .
- إن المعلم في هذا النمط هو محور الاتصال .
- إن استجابات الطلاب تعد وسائل تدعيم سلوك المعلم التدريسي ويمكن تمثيل هذا النمط على الشكل التالي:



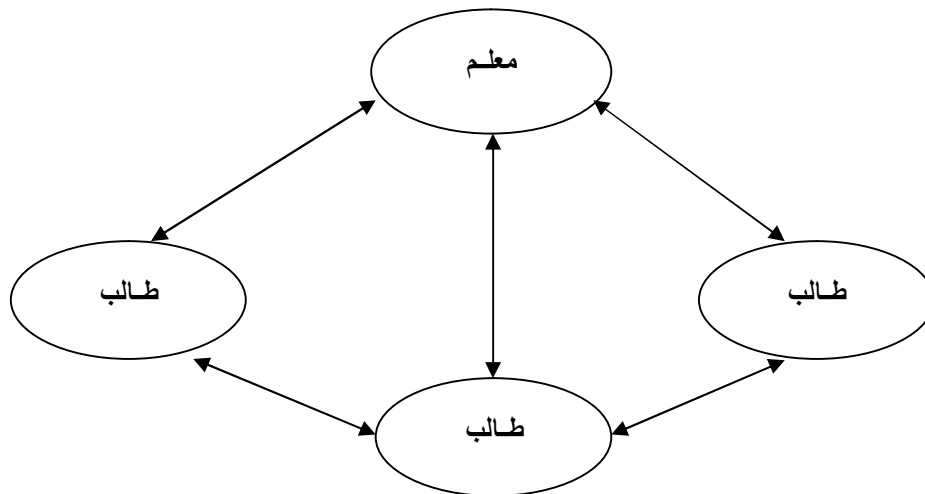
لاحظ رجوع السهم من الطالب إلى المعلم (نبيل عبد الهادي و آخرون، 2013، ص 66).

3-3- النمط الثلاثي:

وفيه يسمح المعلم بأن يجري اتصال بين محدود من طلاب الصف الواحد ويتصف هذا النمط بما

يلي:

- يسمح فيه بتبادل الخبرات والآراء بين عناصر الموقف.
 - لا يكون المعلم فيه مصدرا وحيدا للتعلم.
 - يتيح للطلاب فرص تعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر للطلاب.
- ويمكن تمثيل هذا النمط على النحو التالي:



لاحظ اتجاهات أسهم الشكل (نبيل عبد الهادي و آخرون، 2013، ص 66، 67).

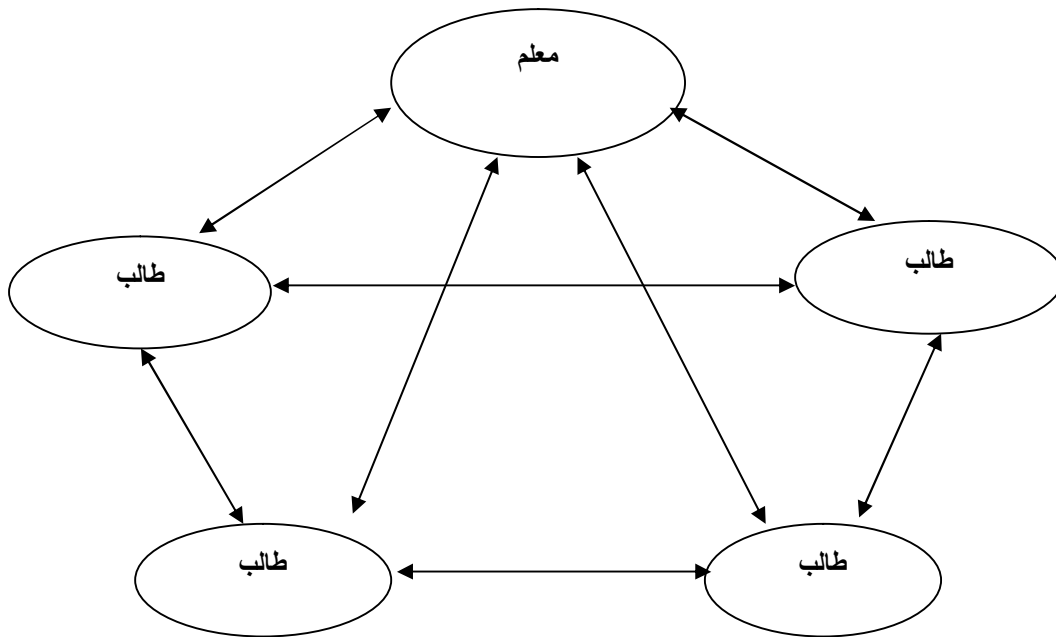
3-4- النمط المتعدد الاتجاهات:

و فيه تتسع فرص الاتصال بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم وتعدد اتجاهاته ويتميز هذا النمط بالأمر التالية:

- اتساع فرص التفاعل بتبادل الخبرات بين المعلم والطلاب.
- يسمح لكل طالب بنقل أفكاره وخبراته للآخرين.

- إنه أفضل الأنماط المعروفة في التفاعل الصفّي.

ويمكن تمثيل هذا النمط على النحو التالي:



لاحظ اتجاهات أسهم التفاعل (نبيل عبد الهادي و آخرون، 2013، ص 67، 68).

مما تقدم يلاحظ أن أنماط التفاعل تتميز بالأمر التالي:

- تلاحظ على حق الطلاب في التعبير عن أنفسهم أثناء الحصة.

- تسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم بحرية.

- تساعد على اكتساب الطالب للمهارات التعليمية.

- إنها وسائل لتحقيق الأهداف التعليمية.

ويؤخذ على أنماط التفاعل أثناء التطبيق المعلم لها ما يلي:

- يميل المعلم إلى استخدام النمط الذي يساعده في إنهاء المادة التعليمية لطالب في المادة المقررة تماشياً مع رغبة السلطات التعليمية.

- يحشى المعلم من عدم قدرته في إدارة نمط أو أنماط تفاعل متطورة بحجة انتشار الفوضى أثناء الحصة، أن الكلام الذي يدور حول المادة التعليمية وتحقيق الأهداف لا يعد بند الفوضى (نبيل عبد الهادي و آخرون، 2013، ص 68).

4- أهميه التفاعل الصفّي:

إن المتتبع في عملية التفاعل الصفّي و لديه الاهتمام في هذا الموضوع، يجده من الموضوعات المهمة، خاصة في تشكيل البنية المعرفية لدى التلميذ، وعلى أية حال فإن التفاعل الصفّي يعد ذو أهمية في العملية التربوية، لما يشكله

من ممارسات و أفعال من قبل المعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، كما يؤدي إلى اكتساب المتعلمين

أنماط ثقافية و اجتماعية مختلفة تجعلهم أكثر قدرة على التركيز والتحليل.

- كما أن للجو الاجتماعي الذي ينتج عن التفاعل الصفّي أهميته لكونه يؤثر على دافعية الطالب للتعلم نحو الأفضل، وتأكيد على ذلك أشار "شوان" بدراسة له بعنوان تحليل التفاعل اللفظي في دروس اللغة

العربية بأن التلاميذ الذين يتعلمون في جو اجتماعي ونفسي وإيجابي يكونون الأكثر قدرة على التعلم بشكل أفضل.

- كما أن لأهمية البحث في هذا المجال في كونه يؤدي إلى مساعدة المعلمين على تحسين أساليبهم في التدريس، حيث ذلك في ضوء معايير خاصة لتعزيز السلوك المرغوب فيه، ممثلاً ذلك بتدريب المعلمين على كيفية ضبط الصف هذا من جانب، واستشارة الانتباه لدى التلاميذ من جانب آخر، كما تكمن أهمية التفاعل الصفّي في جعل حديث المعلم في الحصة الصفّية أكثر تأثيراً على سلوك الطلبة، بحيث يسهم بأن يجعلهم قادرين على التفكير المنطقي كالاستقراء، والاستنباط، بالإضافة لذلك يصبح الطلبة أكثر قدرة على التعبير عن أفكارهم و آرائهم أثناء عملية الحوار والنقاش التي تجري داخل غرفة الصف.

- تأكيداً على ما سبق أن أهمية التفاعل الصفّي الجيد تؤدي في المحصلة النهائية إلى تحقيق الأهداف المخطط لها بسهولة، مما يؤثر ذلك على العملية التعليمية مما يجعلها أكثر متعة لدى التلميذ، كما تصبح اتجاهاته نحو المعلم أكثر إيجابية حيث يبتعد عن الخلافات مع المعلم، كما أن المعلم يصبح قادراً على ضبط الصف دون اللجوء إلى التهديد و الوعيد، بل بكل سهولة ويسر (نبيل عبد الهادي و آخرون، 2013، ص 62).

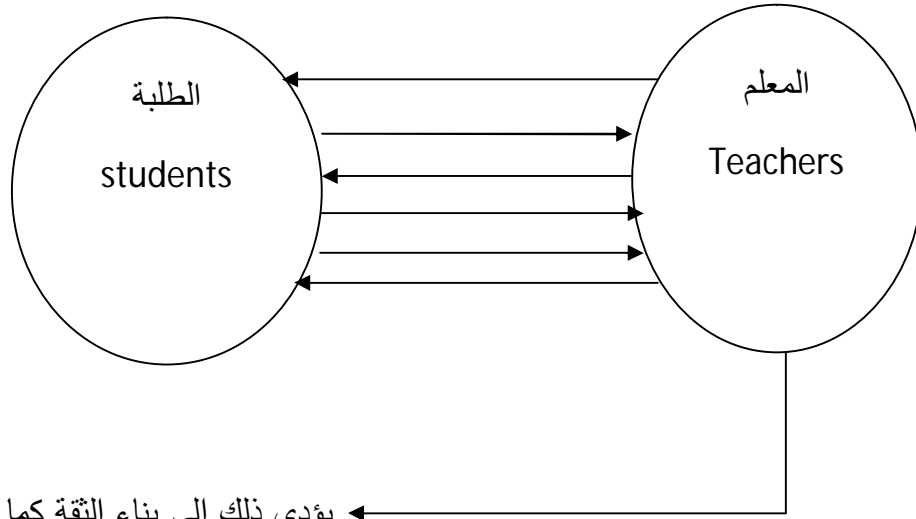
وعلى أية حال يمكن إنجاز أهمية التفاعل الصفّي بالنقاط التفصيلية مع ضرب الأمثلة المتعلقة بذلك.

- يعد التفاعل الصفّي الجيد ذو أهمية في تطوير طرق التدريس لدى المعلمين، ممثلاً ذلك بإمداده بمعلومات حول كل

من سلوكه التدريسي داخل الصف.

- يزيد من حيوية التلاميذ في المواقف التعليمية، إذ يكون ذلك عن طريق تحريرهم من حالة الصمت و السكون إلى حالة النشاط الفعال، ممثلاً ذلك بالمناقشة وتبادل وجهات النظر.

- التفاعل الصفّي يمكن أن يساعد التلاميذ على بناء اتجاهات ايجابية نحو المعلم والحصة الصفية، حيث يؤدي ذلك إلى تنمية مهارات الاستماع و الحوار و المناقشة كما يؤدي ذلك إلى بناء الثقة بين الطلبة و المعلم و الموضح في الشكل التالي:



يؤدي ذلك إلى بناء الثقة كما يوفر للطلاب الأمان و الاستقرار والعدالة والديمقراطية.

- تشير بعض الدراسات في مجال التفاعل الصفّي class interaction بأن النشاطات التي يقوم بها داخل غرفة الدرس تؤدي إلى استيعاب الطلبة وفهمهم، ويؤدي إلى زيادة تحصيلهم بشكل أفضل (نبيل عبد الهادي و آخرون، 2013، ص 63).

5- أهداف التفاعل الصفّي:

للتفاعل الصفّي إسهامات في تحقيق أهداف وهي كالتالي:

- تواصل وتبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم مما يساعد في زيادة خبراتهم ونمو قدراتهم العقلية.

- تهيئة المناخ الاجتماعي و الانفعالي المناسب لحدوث التعلم الفعال.

- ينمي مهارات الضبط الذاتي لدى المتعلمين

- ينمي القيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية .

- تنمية قدرات المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم (عماد عبد الرحيم الزغول، شاعر عقلة المحاميد،

2006،ص33)

6- وظائف التفاعل الصفّي:

يؤدي التفاعل الصفّي إذا ما أحسن تنظيمه الوظائف التالية:

- استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري من الموقف من حيث، الشكل، و المضمون والكشف عن مدى احتياجاتهم لأهداف الموقف ومضامينه، وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات و احباطات.
- تحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط المدرسي وتوجيه خطأ المتعلمين نحو الأهداف المرصودة وإشباعه جو تواصل سليم من الناحيتين المادية و النفسية.
- تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيها، ومساعدة الطلبة على الاحتفاظ به و نقله، و توظيفه في مواقف أخرى بثقة و حرية تحسّينه اتجاهات الطلبة ومواقفهم نحو المعلمين و التعلم و المدرسة، وتنمية علاقات إنسانية و اجتماعية ايجابية بين جميع عناصر العملية التربوية
- تقويم التعلم و توجيه خطاه نحو تلبية احتياجات المتعلم وإشباعه، وحفظ النظام و الانضباط، و تعديل السلوك الصفّي في الاتجاه المرغوب فيه (محمد محمود الحيلة، 2002، ص 292).

7- النظريات المفسرة للتفاعل الصفّي:

ثمة نظريات عدة مفسرة للتفاعل كموضوع عام من مواضيع علم النفس التربوي و نذكر أهم النظريات المفسرة له ومنها:

7-1- نظرية التحليل النفسي:

تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم، أو العلاقات الوجدانية و هو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص لسمات المشتركة بينه وبين الشخص الآخر، فالتلميذ يتفاعل مع المدرس كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم، وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ و رفع مستواه و بذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي لدى الجماعة، ومن هذا المنطلق استطاع ريدال (Reidl) أن يربط طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المدرس و التلاميذ على فكرة "الشخص المركزي" الذي يستقطب وجدانه أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في شخص المدرس أو التلميذ، و حدد للشخص المركزي سمات في عدة أنماط أوردها محمد آيت موح كالتالي:

➤ **العامل الأبوي:** و ينطبق على نمط المدرسين ذوي ملامح الصرامة و العمل، ويتمتعون باحترام التلاميذ و تجاوبهم معهم، يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم.

➤ **القائد:** و ينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ و تقمص شخصيته (العربي فرحاتي، د س، ص22).

➤ **المستبد:** على المدرس الموهوم بالانضباط و النظام العالي، و يستخدم ميولات التلاميذ و رغباتهم في إشباع ميولاته السادية، و تقل بين التلاميذ في ضوء تسييره.

➤ **موضوع الحب:** و ينطبق على المدرسين موضوع حب و صيل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي بالنسبة لجماعة القسم.

➤ **موضوع العدوانية:** و ينطبق على المدرس ذوي السادية المرنة فالتلاميذ لا يميلون إليه و لكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينه وبينهم لتماشي العقوبات.

➤ **المنظم:** و ينطبق على التلاميذ الذين يعملون لإتاحه الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكبوتة كتهيئة فرص الغش بدون الإحساس بالذنب، فهم أشخاص مركزين فهم يحققون إشباعا جماعيا لرغبة اللذة، ففي ضوء هذه المواصفات للشخص المركزي يتحدد نمط التفاعل و العلاقات الوجدانية في القسم الدراسي، فقد يكون تعاونيا، أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي (العربي فرحاتي، د س، ص33).

2-7- النظرية السلوكية:

تعد مقولة "الحدث النفسي هو السلوك" لواطسن (jolia.watson) أي أن سلوك الفرد مؤشرا على حالته النفسية الداخلية، بمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية في تفسيرها للتفاعل الصفوي، ولا يكفي عند بعض السلوكيين لفهم الظاهرة السلوكية، "كهال" "تولمان" اللذين يركزان على بعد ثالث يتعلق بالحالة النفسية للفرد لحدوث الاستجابة و كذلك أن الاشتراط الإيجابي الذي يقوم على حتمية الاستجابة عند حدوث المشير كما هي عند واطسون يختلف عن الاشتراط الإجرائي عند سكينر (Skinner) في أن الاستجابة عنده ليست قصيرة، ويمكن أن تحدث دون مثل و عن طواعية و التعلم الفعال هو ما ينتج عن إدارة الفرد الذاتية و اختباره.

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكيات و تفاعلات بين المعلم و التلاميذ بناء على مبادئ (التعزيز - تعميم الاستجابة - الانطفاء) وعليه فالتفاعل بين التلاميذ و المعلم إنما يفسر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط ايجابي من التفاعلات داخل القسم، فاعتماد المعلم الأساليب الحوار و تبادل الرأي و تعزيز السلوك بنتائجه، كالتجارب

و ما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ و المعلم بالرضا، يفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة و مشاركتهم الواسعة في الدرس. (العربي فرحاتي، د س، ص34).

3-7- النظرية الجيشتاطية (gestalt):

حسب (Iewin) فإن السلوكات التي تصدر داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكات منفصلة أو منعزلة و إنما هي حصيلة مجموعة من العوامل المتداخلة كالمكان و الزمان و حالة الطفل السيكولوجية، الفيزيولوجية واتجاهاته نحو المعلم و المادة الدراسية وجماعة التلاميذ، والظروف الفيزيائية والخلفية الأسرية.

وبناء على هذه القاعدة وما يراه الجيشتاطيون حدد لوين مجموعة من المفاهيم بها في فهم التفاعل

الصفّي منها:

- القوة la force : ويعني بها مجموعة الرغبات و الميولات التي تتفاعل داخل جماعة ما إيجابيا في حالة التكامل بين رغبات الفرد و الجماعة.

- الموقع la position: ويعني به إدراك الشخص لحالته السيكولوجية كحالة تعب وعدم التفاعل (العربي فرحاتي، د س، ص36،35).

4-7- النظرية التفاعلية البنائية:

تتطر البنائية التفاعلية للتعلم على أنه ذو بعدين أحدهما خاص و الآخر عام، ويؤكد الكثيرون على هذا الرأي ومنهم

Buchworth yore -stok - burry - appleton asko وغيرهم ووفقا لهذا الرأي فإن المتعلمين يبنون معرفتهم (يتعلمون) عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي من حولهم ومع غيرهم من الأفراد ويمثل هذا الملمح العام لهذا النموذج.

أما المعنى فيبقى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم وهذا ما يمثل الملمح الذاتي (الخاص) وعندما يتوفر للمتعلمين الوقت للتفاعل و التأمل فإن ذلك يتيح لهم ربط الأفكار القديمة بخبرتهم الجديدة ومن سمات البنائية التفاعلية أنها تتطلب من المتعلمين أن يكتسبو القدرة على بناء التركيبات و التفكير النقدي و التبرير و التدعيم و الدعم وخلق التفاعل بين القديم و الجديد إضافة إلى المهارة في تطبيق المعرفة.

أما المعلم فهي تتطلب منه أن يتعرف أولا على ما يعرفه المتعلمون بالفعل وما هم في حاجة إلى معرفته، فيكون هو

مرشد للمتعلمين في الموقف التعليمي، كما يتحدى أفكارهم، أما المعرفة المتعلم و أفكاره المبدئية عن الموضوع فتمثل نقطة البداية وبناء عليها يقوم المعلم بعرض المعرفة عن طريق مختلف الأنشطة.(حسن كمال زيتون، 2003، ص56،54).

7-5- النظرية البراغماتية:

سارعت المقاربة البراغماتية لنقد ومواجهة الطرق التربوية القديمة باعتبارها غير مفيدة وغير ناجحة لتكوين النشأ وتحديد ملامح المجتمع مستقبلا فقد كان لها أثارها العميقة على الفكر التربوي في الو - م - أ فقط بل في شرق وغرب البلاد، هذا وقد حملت النظرية البراغماتية العديد من المبادئ و المفاهيم، وكان "جون ديوي" من أهم روادها و ممثلا لتلك الفلسفة التربوية القائمة على التعبير العملية التجريبية حيث دعى إلى ضرورة الربط بين المدرسة و المجتمع باعتبار النظم التربوية التقليدية لم تعد صالحة لمستجدات العصر، وتعزيز حركة التغيير و التطور الاجتماعي من خلال خلق المواقف الاجتماعية الحية داخل

حجرات الدراسة وقد تبني "ديوي" البرامج التعليمية الواقعية حيث بدراسة علمية تجريبية هدف من ورائها تحديد الإطار المرجعي للتفاعل الصفّي وقد كتب "ديوي" العديد من الكتب، كان أولها كتاب المدرسة و المجتمع، و الذي خلص "ديوي" أن المدرسة هي المجتمع وكذلك ربط "ديوي" بين التربية و الديمقراطية من خلال مؤلفه الديمقراطية و التربية و الذي يوضح فيه أن التربية هي أن تنشأ الناشئ على سرعة المواد بين بآته، فالمتعلم ينبغي أن يكون حرا لاختيار أفكاره و معتقداته وقيمه. ولا ينبغي أن تفرض عليه قيودا ممثلا في تقاليد قديمة مهما كانت أثارها على العملية الجديدة و على هذا الأساس سعت البرغماتية لتوضيح صورة المدرّة فهي تدريب و تكوين للمتعلّمين على التعاون و التآثر و التأثير. (حسن كمال زيتون، 2003، ص57).

8- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفّي:

حتما يتأثر الموقف التعليمي الذي تجري فيه عملية التفاعل الصفّي بعدة عوامل نذكر منها:

8-1- البنية الصفّيّة:

تباين جماعة عن أخرى في أسس بنيانها نظرا لأنها تقوم على هدف و أفراد يتفاعلون و يتأسس نظامه في إطار من القواعد و اللوائح وتآثر بنية الصف في عملية التفاعل الصفّي ونذكر مما يتعلق ببنية الصف:

• **حجم الصف و عدد التلاميذ:** ويقصد به اكتظاظ القسم أو فئة عدد تلاميذه مما ينعكس على

العملية التعليمية التعلمية و تجدر الإشارة أن كفاية المعلم و إعداده البيداغوجي هي المحك في إدارة

الصف رغم كون القسم مكتظا.

• **تكوينه النفسي و الاجتماعي:** إذ يجب على المعلم توظيف البيداغوجيا الخارجية كون التلاميذ

يتسمون بالفروق الفردية وكذا التباين من حيث الخلفيات الاجتماعية و الناحية الانفعالية.

• **دينامكية الجماعة الصفية:** يشير مصطلح ديناميكيات الجماعة إلى مجموعة من العلاقات و

الشروط

البيداغوجية و الاجتماعية المتفاعلة والتي تؤثر في سلوك الجماعة و أفرادها فيحققون من خلالها ادراكا مشتركا لكثير من القضايا فهو يقوم على المشاعر و العواطف و يتأثر بالثقافة و العادات و القيم السائدة بين أفراد الجماعة، وقد عرفها "رونالد لويس" بأنها بحث في عمليات التفاعل داخل الجماعات الصغيرة و العوامل ذات التأثير و التأثير فيها أي أنها العلاقات الخاصة التي تؤثر في تكوين أدائها و سلوكها و تتخذ دينامكية الجماعة.

تعطي دينامكية الجماعة المدرسية المعلم قواعد و أسس التفاعلات و المعايير التي تستخدمها جماعة الصف في التأثير و الضغط لمسايرة القواعد و كذا معرفة كيفية بعض جو من التوافق و التكيف سواء بين المدرس و التلاميذ أنفسهم، إضافة إلى إمكانية قياس و تشخيص التفاعل بعرض بعض الأساليب و يتم كشف قنوات الاتصال و بالتالي إمكانية تحديد خريطة العلاقات.(أحمد يخلف،2011، ص97- 98).

8-2- البنية التعليمية للصف الدراسي:

و تقوم بدور فعال في عملية التعلم نفسها و في الصحة النفسية للتعلم، و تتكون هذه البيئة من شق مادي يشمل المقعد و الجدران و الألوان و التجهيزات و الوسائل التعليمية الدورية و طريقة الجلوس و التهوية و الإضاءة الجيدة،فضوء الشمس على سبيل المثال يهئ مزاجا انفعاليا و إيجابيا و فاعلية بيولوجية (حيوية) كبيرة، و يؤمن في الغرف الظروف اللازمة لأي نوع من أنواع النشاط، وتخلق مزاجا

طيبا في نفوس التلاميذ، وشق نفسي اجتماعي وينطوي على مدى تقبل المتعلمين بعضهم بعضا وتقبلهم للمعلم و مدى تقبل المعلم لهم وطرق التعامل معهم .

8-3- خصائص المعلم:

يتأثر التفاعل باختلاف خصائص المعلمين من حيث خبرة هؤلاء المعلمين وكفاية أدائهم ومستوى تكوينهم و اتجاهاتهم و قيمهم و دافعيتهم للعمل وحسن قيادتهم لجماعة الصف و ضبطها ومهما حاولنا أن نعدد من سمات المعلمين مثلهم في ذلك مثل غيرهم من فئات الناس فإن العديد من معلمي المدرسة الجزائرية اليوم يفتقرون إلى الخصائص الأساسية التي تؤهلهم إلى أداء أدوارهم التعليمية التربوية بما فيها من أنشطة و تفاعل صفّي مع تفاوت المستوى بين الأطوار الثلاثة.

ويرجع ذلك إلى الافتقار أساسا إلى تقليص مدة التكوين عموما و إلى الأساليب المتبعة في عملية توظيف هؤلاء المعلمين و لاسيما في السنوات الماضية حتى بداية الثمانينات استجابة للطلب الاجتماعي على التعليم، حيث كانت المدرسة الجزائرية تعاني عجزا كبيرا من حيث التأطير بالإضافة إلى ضعف مردودية التجمعات التكوينية (ندوات، ورشات، ملتقيات) و التي يعتقد الكثير من المعلمين و المشرفين عليها أنها لم تحقق أهدافها المرجوة و أن عملية التكوين أو التدريب أثناء الخدمة لم تكن منتظمة ولا هادفة، في أغلب الأحيان إنها تغطية تهدف إلى الترقية الإدارية، تفتقد الشمول في النظرة و الوضوح في الأهداف المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي.

وهناك من يرى أن مفهوم الذات لدى المعلم يرتبط أكثر من أي عامل آخر بنجاح الطالب في غرفة الصف، و أن اتجاه المعلم نحو ذاته ونحو الآخرين أكثر أهمية في أساليب التدريس التي يجري التركيز عليها عادة.

8-4 - طرائق التدريس:

طرائق التدريس هي جزء من الأنشطة التعليمية إذ يجري من خلالها نقل المادة العلمية لمحتوى المناهج إلى المتعلمين، وتتعدى طرائق التدريس بتعدد محور ارتكاز كل منه، فهناك طرائق محورها المعلم، وهناك طرائق محورها المتعلم، وثالثة محورها المعلم و المتعلم معا.

بالرغم من أنه لا يمكن الادعاء بأن هناك طريقة تدريس من هذه الطرائق هي الأفضل و الأصح، فكل منها يصلح لموقف تعليمي معين، وبنوعية معينة من الطلبة، و على المعلم أن يختار من هذه الطرائق ما يناسب الموقف التعليمي، وطبيعة المتعلمين و الإمكانيات المتاحة، و التنوع الحاصل في طرائق التدريس لدى معلمي المدرسة الجزائرية وأساتذتها يفتقد في معظمه إلى الخصائص المنهجية التربوية، و تغطي عليه الخصائص الذاتية و الخبرة المهنية و المستوى الأكاديمي للمدرس، علما أن المعلم يمكنه الاعتماد على أكثر من طريقة تدريس خلال الموقف التعليمي الواحد، وبقدر ما يستخدم المعلم طرائق تدريس متنوعة وفعالة ومناسبة لخصائص المتعلمين المحققة لأهداف التعليمية و التربوية بقدر لا يزيد مستوى التفاعل الصفّي الايجابي داخل الصف. (جابر نصرالدين، 2004، ص19، 20، 21، 22، 23).

8-5 - المادة الدراسية:

لطبيعة المادة الدراسية دور في تحديد مستوى التفاعل الصفّي، إذ نرى ميل بعض الطلاب وزيادة اهتمامهم نحو مواد معينة أكثر منه لمواد أخرى، بالإضافة إلى الكثافة في المواد الدراسية المقدمة خاصة على المستوى الابتدائي للمدرسة الجزائرية في الوقت الحالي الشيء الذي ينعكس على مستوى التحصيل عندهم، ومن ثمة على تفاعلهم الصفّي.

8-6- عوامل خاصة بالمتعلم:

وتتمثل في:

- ✓ آراء المتعلمين عن سلوك المعلم ومدى عدالته في التعامل معهم.
- ✓ اختلاف جنس المعلم عن المتعلمين.
- ✓ مستوى ذكاء المتعلمين وقدرتهم التحصيلية. (تعوينات علي، 2009، ص105).

9- أساليب تحسين التفاعل الصفّي:

من جهة المعلم لكي تتم عملية التفاعل الصفّي يجب على المعلم القيام بما يلي:

- مخاطبة التلاميذ بأسمائهم مع مراعات الدقة في ذلك.
- استخدام العبارات اللفظية في مخاطبة الطلبة.
- الاستماع الواعي لاستجابات التلاميذ و أسئلتهم و آرائهم.
- تقبل مشاعر التلاميذ و إيضاها دون إخراجهم سواء كانت هذه المشاعر إيجابية أو سلبية.
- تقبل أفكار الطلبة الجيدة بإبرازها و تبنيها أو تطويرها أو البناء عليها.
- تقبل سلوك التلاميذ و مبادراتهم الناجحة باستخدام أساليب التعزيز المختلفة.
- الإكثار من إستخدام الأسئلة التي تستثير التفكير المتميز المرتبطة بأهداف الدرس ومحتواه.
- إعطاء التعليمات و التوجيهات بالقدر الكافي الذي يسهم في توضيح الأهداف ويفرز مشاركة التلاميذ (محمد محمود الحيلة، 2002، ص295، 294).
- استخدام النقد البناء في توجيه سلوك التلاميذ و آرائهم.
- التصرف بمدح و ارتياح و إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإصغاء و الاستجابة (حسن منسي، 1998، ص99).

- إتاحة الفرص لقيام التلاميذ بمبادرات متنوعة كطرح الأسئلة و تقديم الاقتراحات.

- السعي للحصول على استجابات متعددة لأسئلة المعلم الواسعة وتنويعها.

وهناك أيضا عدة متطلبات يجب توفرها لخلق جو من التفاعل الصفّي الإيجابي هي:

9-1- الجو الفيزيقي و الطبيعي و الصحي:

و تعني به طبيعة غرفة الصف و الجو العام فيها من حيث البناء و الأثاث و التصميم، ليجد فيه التلاميذ ما يريحهم نفسيا، و تتوفر له التسهيلات الضرورية لعملية التعلم و التعليم، فتكون مساحته مناسبة لعدد التلاميذ فيها و تمنحهم حرية الحركة و أثاثها مريح لا تخلق له مشاكل أو أية إعاقة حيث يستخدمه، نقيه من التقلبات الجوية كالحرارة و المطر و الثلج و البرد، قد روعي فيها الإضاءة الكافية و التهوية لسير الحركة من مكان إلى آخر عند الحاجة، و تتوفر فيها الوسائل التعليمية المناسبة و اللازمة.

و يمكن للمعلم أن يساهم في إيجاد المناخ التربوي المناسب في الصف بعدة أمور منها:

- اشتراك الطلبة أنفسهم في إيجاد المناخ المناسب فيقومون هم بترتيب المقاعد بشكل مريح، و تنظيف الغرفة و تهويتها و إضاءتها و إصلاح ما يقدرون عليه.

- الاهتمام بالمظهر العام للغرفة و إعادة تنظيمها و ترتيبها من جديد على فترات متباعدة أو متقاربة يظهر ان هناك تغير في الجو الصفّي يبعد عن التلاميذ الملل .

و من هنا يمكن القول بان طبيعة الجو و تنظيم حجرة الدراسة لها اثر بالغ في إحداث نوع من النشاط بين المعلم و التلاميذ و تخلق جو من التنافس الايجابي المفيد في حين ان عدم ملائمة الجو و عدم توفر الظروف المناسبة كالهدهوء و النظافة و النظام يبعث في نفوس التلاميذ الملل و الضجر و الهروب من الحصة، و الغياب من المدرسة.

كما يمكنهم من توفير لوحة الإعلانات مرتبة و أنيقة لعرض ما يهمهم فيها من إعلانات أو إرشادات و توجيهات أو برامج عمل يقومون به و توفير الرفوف أو الخزائن لاستخدامها.

9-2- الجو النفسي:

علينا أن نتولى توفير جو نفسي للتلميذ و عناية فائقة لما لهذا الجو من اثر فاعل على عمل المعلم و التلميذ على حد سواء يفوق غيره من الأجواء الأخرى، فالجو النفسي المريح للتلميذ يساعده على تكوين ذاته ولا ينفصل عنها.

وصلته بها بشكل مباشر إذ علينا إن نوفر للتلميذ جوا يكون فيه راضيا عنه و عن نفسه، واثقا بها بعيدا عن كل ما يثير في نفسه التوتر أو الصراع الداخلي، ويتم هذا بإشباع دوافع الفرد المختلفة بصورة ترضي الفرد و المجتمع في آن واحد.

9-3- الجو الاجتماعي:

إن خلق اجتماعي مناسب لا يقل أهمية عن إشاعة جو نفسي داخل الصف، بل هما متلازمان و متكاملان يوفران للتلميذ جو يبعث في نفسه الارتياح إلى من يتعامل معه سواء أكان معلما أو تلميذا، لذا أصبح من الضروري ان يساعد المعلم تلميذه في عقد صلات اجتماعية حسنة وقوية فيما بينهم تجد فيهم الرغبة و التعاون بعيدا عن السيطرة و العدوان. (محمد عبد الرحيم عدس، 1999، ص36،37،38).

10- مهارات الاتصال و التفاعل الصفّي:

للتفاعل الصفّي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية دور هام و مؤثر في أداء الطلاب التحصيلي وفي أنماط سلوكهم.

فهو واسطة التعليم و التعلم، وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف و العامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة و نظامها و هو الطريق لإنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم الطلاب، والطلاب أنفسهم ومن أهم عوامل التفاعل الصفّي و التواصل الفعال (محمد الحاج خليل، احمد الكحلوت، 2008، ص 255).

وتوجد أربع مهارات لحدوث التفاعل داخل الصف وهي:

10-1- مهارات الإصغاء للتلاميذ:

- استخدام لغة الجسم لإظهار الاهتمام و تشجيع التلميذ على الاستمرار.
- الاتصال بالنظر عند مخاطبة التلميذ.
- مواجهة الطالب أثناء حديثه لإضهار اهتمامك بالاستماع إليه.
- الإيماء بالرأس.

10-2- تقبل مشاعر و أفكار التلاميذ:

و هي القدرة على الاستجابة للطلاب بتعاطف وهذه المهارة تظهر لأنك تقبل وجهة نظر الطالب و تأخذ وجهة نظره و مشاعره بعين الاعتبار، ولديك رغبة في توضيحها و بحثها.

10-3- مهارة طرح الأسئلة:

وتعني القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة المحددة في زمن مناسب و ينبغي على

المعلم مراعاة ما يلي:

- أن يكون السؤال واضحا لتجنب إعادة صياغة طرح السؤال على الجميع ثم اختيار الطالب المجيب.
- تجنب الأسئلة الموحية بالإجابة الا في حدود الحاجة إليها.
- إعطاء التلاميذ الوقت الكافي في التفكير في السؤال المطروح قبل اختيار الطالب المجيب.
- استخدام الأسئلة السائرة و المتنوعة (تذكر، تطبيق، تقويم).
- احترام أسئلة التلاميذ وعدم رفضها.

10-4- التشجيع و التعزيز:

و يتضمن ذلك عبارات الثناء و التشجيع التي يستخدمها المعلم و التي تثير حماس التلميذ و تشجعه على الاستمرار في المشاركة. (يحي محمد نبهان، 2008، ص82).

11- معيقات التفاعل الصفّي:

يحتاج التفاعل بين المعلم و المتعلمين في الفصل الدراسي إلى وضوح الرسائل المتبادلة بين الطرفين، و يتطلب ذلك أن تكون البيئة الصفية خالية من العوائق التي تحول دون تحقيق اتصال فعال و من أمثلة هذه العوائق ما يلي: (سويدان امل، 2007، ص25)

11-1- اعتماد المعلم على اللغة اللفظية: في نقل أقواله مما يسبب انصراف المتعلم وتشتت

انتباهه نظرا للعلل الذي يصيبه.

11-2- الخلط في المدلول : وذلك بسبب تناول المعلم لبعض المفاهيم و الظواهر على مستوى

خبرته الخاصة، و لذلك لابد من التنوع في الخبرات و مراعاة مستوى المتعلمين في عملية الاتصال التعليمي.

11-3- نقص دافعية لدى المتعلمين: مما يسبب ضعف في اهتمامه بالرسالة و لذلك استخدام

المواد و الوسائل كعوامل مثيرة تساعد على تقليل هذه المشكلة.

11-4- الظروف الفيزيائية: فالمقعد الغير المريحة و الإضاءة الضعيفة و سوء التهوية، ورداءة

الصوت و الإعداد الكبيرة التي يكتظ بها الفصل الدراسي، تعد عائقا في حدوث الاتصال الفعال (الشمي نادر سعيد، 2008، ص37)

11-5- شرود الذهن و أحلام اليقظة: فمن عوائق التفاعل الصفّي في الفصل الدراسي شرود

ذهن المتعلم، فأحلام اليقظة تحول دون جذب المتعلم إلى تيار الفهم و تبادل الأفكار و تضر بأنواع النشاط التعليمي الذي خطط له المعلم بعناية من قبل. (جابر عبد الحميد جابر، 2007، ص21)

11-6- معيقات تفاعل المعلم مع تلاميذه في الفصل الدراسي: قد يواجه المعلم أثناء تفاعله

مع تلاميذه مجموعة من العراقيل التي تجعل العلاقة بينهما صعبة للغاية ونذكر منها ما يلي:

- كثرة عدد التلاميذ في الفصل الدراسي مما يصعب عليه تأدية عمله كما يجب.

- فرض في بعض الأحيان كتب مدرسية معينة على المعلم.

- الجهد في اختيار البدائل في طرق التدريس و التعلم.

- الالتزام بأساليب معينة لتقويم تحصيل التلاميذ، و عدم وضوح الأهداف التربوية.

- النظام المدرسي الجامد وكذلك نوع الإدارة المدرسية.

- عدم المرونة في اختيار المحتوى الدراسي للمقررات. (منسي محمود، د س، ص 374).

ومن هنا يمكن تصنيف ثلاث أنواع من العقبات التي تحد من فعالية التفاعل الصفّي وهي كما يلي:

✚ **العقبات المادية:** وهي عبارة عن مؤثرات بيئية متعلقة بالمسافة، الضوضاء، التداخل الذي يعني

دخول متحدث آخر مما يحول دون تحقيق الاتصال لأغراضه.

✚ **العقبات الشخصية:** التي تتصل بالنواحي النفسية و الاجتماعية للفرد و القائمة على مدى حكمه

الصائب على الأشياء وحالته النفسية و العاطفية.

✚ **العقبات التعبيرية:** فتبدو هذه العقبات نظرا إلى استخدام الرموز داخل الكلمات مما يؤدي إلى

تفاوت المعنى، أي أنها قد تؤدي إلى العديد من المعاني، وهذا يرجع إلى الاختلافات في الشخصية بين

الأفراد و الخبرة و الخلفية الثقافية. (سعيد جاسم الأسدي، 2007، ص 20).

و هناك أيضا أنماط غير مرغوب فيها لأنها تعيق عملية التفاعل الصفّي و نذكر منها:

- استخدام عبارات التهديد و الوعيد.
- إهمال أسئلة التلاميذ و استفساراتهم و عدم سماعها.
- فرض المعلم آراءه ومشاعره على التلاميذ.
- التشجيع و الإثابة في غير مواضعها ودونما استحقاقها.

- احتكار الموقف التعليمي من قبل المعلم، دون إتاحة الفرص لتلاميذ للكلام.
- النقد الجارح لتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكهم أو لأرائهم (عزة جرادات و آخرون، 2008، ص127-128).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل استخلصنا النتائج التالية:

❖ أن العملية التربوية في الوقت الراهن لم تعد تركز على المعلم وحده بل صارت تركز عليهما معا، وأصبحت الغرفة الصفية مكانا تلتقي فيه الآراء و التوجيهات و تقل فيه السلوكات أو تغيير كل ما يقوم على التفاعل بين المعلم و المتعلم، حتى يتم تحقيق الأهداف التربوية، هذا التفاعل الذي يتميز بالاستمرارية و الذي يحقق أهدافا لعل أبرزها هي تلك التي تعود بالمنفعة على الطالب، إذ أنه يمكنه من الاندماج و المشاركة الفعالة بين المعلم و الزملاء داخل الصف، و يمكنه من التواصل الجيد مع غيره من الطلاب .

❖ فالمعلم أثناء تفاعله مع طلابه فإنه يتمكن من إيصال رسالة اتصالية إلى طلابه متضمنة القيم الإنسانية و القيم القابلة للتعلم، إلى جانب الوظيفة الاجتماعية التي من خلالها يقوم المعلم بنقل الخبرات و المعلومات بهدف إثراء السلوك .

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد

- 1- ماهية التحصيل الدراسي
- 2- مبادئ التحصيل الدراسي
- 3- أنواع التحصيل الدراسي
- 4- أهداف التحصيل الدراسي
- 5- أهمية التحصيل الدراسي
- 6- العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي
- 7- شروط التحصيل الدراسي
- 8- النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي
- 9- قياس التحصيل الدراسي
- 10- علاج ضعف التحصيل الدراسي
- 11- تقويم التحصيل الدراسي
- 12- معوقات التحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد

تعد العملية التعليمية للتحصيل الدراسي ركيزة مهمة من الركائز التي تقوم بها هذه العملية، حيث تطرقت إليه العديد من الدراسات بمختلف فروعها من علم النفس التربوي، و علم اجتماع تربوي، لذلك وجب الاهتمام بالمتعلمين و بنوعية أدائهم، وهذا لكونهم محور العملية التعليمية، فالاهتمام بالمتعلم يمكن تحديد الظروف المحيطة به و التي يمكن أن تؤثر على تحصيله للمواد و تظهر نتائجها أثناء الاختبارات بحيث أن المعلم يقيم ما حصله الطالب من معارف في المواد الدراسية في صفه الدراسي.

1- ماهية التحصيل الدراسي:

المفهوم اللغوي:

جاء في لسان العرب حصل الحاصل من كل شيء ما بقى و ثبت و ذهب ما سواه، يكون في الحساب و الأعمال و نحوها حصل الشيء يحصل حصولاً، و التحصيل تميز ما يحصل،تحصل الشيء، تجمع و ثبت.

كما جاء في معجم الرائد: حصل يحصل، حصولاً محصولاً، بمعنى حدث ووقع و ثبت و بقي وذهب ما سواه، ووجب ونال، حصل يحصل حصولاً ناله.

كما جاء أيضاً في القاموس الجديد للطلاب كلمة التحصيل بمعنى الاكتساب، و هو الحصول على المعارف و المهارات، ومعناه بلغة الفرنسية acquisition وبلغة الانجليزية attainment.

إذن فالتحصيل في اللغة يعني ما أدركه المرء من العلوم و المعارف و الخبرات و المهارات ونالها و ثبت و بقي في ذهنه.

المفهوم الاصطلاحي: التحصيل الدراسي له جملة من المفاهيم التي حضيت بالاهتمام الكبير مند بداية التربية و علم النفس وحتى الآن، وذلك في كل الأنظمة التربوية و التعليمية، وفي مختلف التخصصات و الميادين وخاصة ميدان علم النفس التعليمي.

وعلى العموم فهناك عدة تعريفات للتحصيل الدراسي ومن أهم تلك التعريفات نذكر ما يلي:

عرفه شابن 1968: مستوى معين محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، يقيم من قبل المعلمين، أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما.

تعريف روبر لافون 1973: المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من خلال برنامج مدرسي قصد تكيفه مع الوسط و العمل المدرسي.

تعريف أمينة كاظم 1973: مدى ما يسترجعه الفرد من المعلومات الخاصة بالمادة المدروسة خلال العام الدراسي و ما يدركه بين هذه المعلومات و ما يستنبطه من حقائق، كما ينعكس أدائه على اختبار موضوع في هذه المادة وفقا لقواعد معينة بحيث نقدر الأداء تقديرا كميا.

تعريف جيمس دريفر 1975: مستوى الأداء في سلسلة من الاختبارات المقننة التي عادة ما تكون تربوية.

تعريف عبد الخالق إبراهيم 1981: انجاز أو كفاءة في الأداء في مهارة أو معرفة ما.

تعريف مايسة النيال 2002: مجموع الدرجات التي عليها التلميذ في امتحانات اخر السنة.

إجرائيا:

التحصيل الدراسي: هو المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية التي حصل عليها في اختبارات معينة معدة من قبل الأساتذة سواء كانت هذه الاختبارات شفوية أو تحريرية أو كليهما معا.

2- مبادئ التحصيل الدراسي:

يقوم التحصيل الدراسي على مجموعة من المبادئ التي تعتبر بمثابة أسس و قواعد عامة يسير عليها المربون على مختلف تخصصاتهم أثناء أدائهم لأعمالهم التربوية و البيداغوجية، و ذلك من اجل الزيادة في التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، ومساعدتهم على الانضباط و تحقيق التفوق و النبوغ و الامتياز، و من هذه المبادئ:

2-1- الجزء:

أكدت النظريات الارتباطية و السلوكية أهمية مبدأ و دور الجزاء في التعلم و على قدرته على استثارة دافعية المتعلم و توجيه نشاطاته، و هو يتخذ شكلين إما الثواب و غما العقاب، و الأكل يتفق في الميدان التربوي و النفسي أهمية الجزاء و خاصة الثواب منه في دفع التلاميذ نحو الدراسة و الإقبال عليها.

وهذا يعني أن الثواب الناتج عن النجاح في أي نشاط معين يعمل على توليد ذلك النشاط، فالتلميذ يقبل على التعلم إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارة و المحببة إلى النفس كالنجاح في الأداء أو اكتساب تقدير الأستاذ و تشجيعه، و في هذا يكون تحصيله الدراسي جيداً، و العكس صحيح، ولهذا المطلوب من الأستاذ استغلال كل المناسبات المحددة لتعزيز التلاميذ في كل مرة يظهرون فيها تحسناً عن الخط القاعدي الذي بدأ فيه، تلك المناسبات التي يظهر فيها التلاميذ إقبالا على التعلم و سعادة بما يخبرون، ومبادرة في الإسهام في الأنشطة، والبحث عن إجابات لأسئلة وزيادة الوقت المستغرق في العمل على المهمة و العمل لإكمال الواجبات و المهمات المطلوبة منهم، وزيادة تعاملهم مع زملائهم وتفضيل البقاء في المؤسسة التعليمية و بهذا يزداد التعلم و يتحسن النشاط ويتحقق التحصيل الدراسي المرغوب.

2-2- الدافعية: الدافعية عموماً حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه و تعمل على استمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف معين، أما الدافعية للتعلم فتختلف باختلاف وجهات النظر، فمن وجهة النظر السلوكية فهي الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم تجرك سلوكه و أدائه و تعمل على استمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة معينة .

و من وجهة نظر المعرفية فهي حالة داخلية تحرك أفكار و معارف المتعلم وبنائه المعرفية ووعيه و انتباهه و تلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة.

ومن هذه التعريفات يمكن القول أن الدافعية تشير إلى المبادأة و المثابرة و الرغبة في الانجاز و النجاح و تحمل المسؤولية و الوصول إلى حالة التوازن، وهذه كلها تعتبر بمثابة محفزات لتحصيل الجيد، ومن ثم فإنها تلعب دوراً كبيراً و لاشك خاصة في المجال التعليمي، فهي تساعد المتعلم على استغلال أقصى إمكاناته و طاقته و قدراته لتحقيق التعلم الأمثل، ومن ثم إلى إيداع نواتج مساعدته على تحقيق ذاته.

و من هذه يرى الباحث انم بدأ الدافعية هذا في يد المربي القدير يكون القوة الهائلة في دفع التلاميذ أو الطلاب للنشاط ، و في توجيه ذلك النشاط وضمن استمراره حتى يتحقق الهدف المنشود ، على انه ينبغي التحذير من أن القوة المحفزة على التعلم قد تكون سلاحاً ذو حدين ، فإذا أفرط في استخدام الجزاء و إذا لم يحسن اختيار المواقف و الخبرات التعليمية المثابة ، أخفقت الآثار في تكوين الميل الحقيقي للخبرة المتعلمة ، و قصد التلاميذ النشاط للحصول على الجزاء، وعندئذ تصبح عملية التعلم وسيلة لغاية كثيراً ما تكون تافهة وخارجة عن طبيعة عملية التعلم.

و لهذا على القائمين على العملية التعليمية توظيف هذا المبدأ وذلك بالعمل على استثارة اهتمامات التلاميذ و استغلالها و توجيهها، و تشجيعهم على الانجاز و الأداء، وتدريبهم على صياغة أهدافهم

بأنفسهم ، وذلك كله من اجل الوصول بهم إلى التحصيل الايجابي البناء الهادف الذي يمكنهم من تحقيق أهدافهم ودواتهم و توازنهم و سعادتهم.

2-3- الحدائة: الحدائة هي في الأصل، وقبل أن تكون أي شيء، عملية بناء متكامل، متناسق، لصرح الاجتهاد العقلي للصرف، انطلاقا من موقف فكري لا ترتد فيه، خلاصته أن عجلة التقدم نابعة من حركة التاريخ التي لا يمكن توقيفها، و أن أبناء كل جيل قد خلقو للتكيف مع ظروف مختلفة، في جوهرها، عن تلك التي عرفها آباؤهم و أجدادهم، و أنهم بالتالي مجبرون على اصطناع إلية فكرية، وابتكار حلول نوعية للمشكلات التي تعترض سبيلهم في كل مناحي حياتهم النظرية و العملية، و التي لا بد أن تكون مختلفة بالضرورة عن تلك التي اصطنعها أو اهتدى إليها الآباء و الأجداد في زمانهم الذي كان.

وانطلاقا من هذا يمكن القول أن الروتين و التكرار و الاستكانة للكسل الفكري و استمرار الموروث و التشبث بالقديم و غيرها من السلوكات تقضي على روح الاكتشاف و الإبداع لدى التلاميذ مما يؤدي بهم إلى تدني مستواهم التحصيلي، و لهذا فالمطلوب من المربي و تطبيقا لهذا المبدأ إخضاع تلاميذه باستمرار للمسائل و الأنشطة و الخبرات الجديدة و المهارات التقنية العالية، حتى يجد الواحد منهم نفسه مضطرا لبذل المزيد من الجهد الفكري و المحاولات الجادة الواعية التي تساعده على تحقيق التحصيل الدراسي الجيد، بشرط الأخذ في الاعتبار جملة الخصائص التالية:

- ✓ الانفتاح على الخبرات و المهارات الجديدة.
- ✓ الحركية و النشاط في اكتساب الحقائق و المعلومات.
- ✓ التهيؤ الفكري و التوجه نحو الحاضر و المستقبل.
- ✓ التهيؤ العقلي للتخطيط في مجال الحياة الفردية و المجتمعية.
- ✓ الإحساس بالمشكلات القائمة.

✓ الطموح إلى تحقيق مستويات عالية من التعليم و التكوين.

2-4- الواقعية: الكل يعلم أن العملية التعليمية تعتبر من العمليات الاجتماعية التي تتم في بيئة طبيعية و اجتماعية، لذلك يفترض أن يوفر داخل حجرة الدراسة كل الظروف الملائمة، وأن تكون المواد و الأنشطة و الخبرات الدراسية التي تقدم للتلاميذ مرتبطة بحياتهم، وبما يدور حولهم في بيئتهم الاجتماعية، ولذا فإن الأخذ بهذا المبدأ من أجل تسهيل عملية التعلم، و الوصول بالتلاميذ إلى التحصيل الجيد يتطلب تحديد و مراعاة مختلف الظروف البيئية المادية و التربوية المساعدة على تشجيع إمكانات و فرص ظهور سلوك زيادة دافعية التحصيل لدى التلاميذ، إذ أن هذه الظروف و منها العمل على سيادة جو التعاون و الحب و الديمقراطية و تقديم التعزيزات الآتية في لحظة إظهارهم لاستجابات صحيحة، و توفير وسائل و أدوات إيضاح مناسبة و غيرها تعتبر بمثابة أدلة و منبهات و مثيرات لإظهار و تحقيق التحصيل الدراسي المرغوب.

2-5- الفعالية: تتطلب العملية التعليمية الكفاءة و الجهد و العمل الدائم الجاد من قبل هيئة التدريس سواء في استراتيجيات و أساليب التدريس أو في إعداد الخبرات التعليمية وتقديمها أو في أساليب التقويم و غيرها، لأن كل مدرس منهم يعتبر وسيطا تربويا مهما يتفاعل معه التلاميذ أطول ساعات يومهم الدراسي، لذلك فهو بإمكانه إحداث التغييرات و التعديلات التي لا يستطيع أحد غيره، لذا فإن الأخذ بهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يكون فاعلا و نشطا و مخططا و منظما و مسهلا و مثيرا لدافعية التعلم عند تلاميذه، وذلك من خلال اهتمامه و تركيزه و تأكيده على ضرورة الأخذ في الاعتبار ما يلي:

✓ الكشف عن استعدادات تلاميذه لتعلم و اكتساب كل خبرة يريد تقديمها لهم.

✓ تحديد الأهداف التعليمية و الخاصة الإجرائية منها المراد تحقيقها مع التلاميذ وتقديمها في وقتها المناسب.

✓ اعتماد أساليب واستراتيجيات التدريس الفعالة.

✓ اعتماد أساليب و استراتيجيات التدريس الفعالة.

✓ توظيف إستراتيجية التغذية الراجعة.

✓ استخدام الوسائل التعليمية و التعلمية التي تجعل الجو داخل حجرة الدراسة أكثر حيوية و فاعلية.

✓ إتاحة الفرص الكافية لكل تلميذ للمشاركة وتبادل الرأي و قبول النقد وغير ذلك مما يؤدي إلى تجنب الفشل و تحقيق النجاح (نايفة قطامي، 1999، 177-178).

و منه فإن الفعالية أو الكفاءة التي يظهرها المدرس لتلاميذه تجعلهم ولا شك ينظرون إليه الصورة المثلى، و الضمير الحي، و الرمز الواجب الاقتداء به، مما يؤدي بهم إلى الدراسة الجادة لبلوغ المستوى التحصيلي المطلوب تحقيقه.

2-6- الاهتمام: إن الرغبة و الميل يولدان في نفس كل تلميذ ولا شك الاهتمام بالتعلم و الإقبال على

الدراسة و المدرسة معاً، و يخلقان فيه النشاط و الفاعلية، فيقبل على تعلم ما يميل إليه، و يبذل فيه الكثير من الجهد برغبة و تشوق، الشيء الذي يساعده على تذليل الصعوبات التي تصادفه. ولهذا فالمطلوب من المدرس بالخصوص في هذا المبدأ العمل على:

✓ تهيئة جو حجرة الدراسة، الذي يجد التلميذ في رحابه ما يشبع حاجاته و تحقيق رغباته.

✓ الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ.

✓ تشجيع تلاميذه على اعتماد المجهود الذاتي باعتباره هو الآخر مبدأ هام من مبادئ التعلم بالعمل.

✓ اعتماد الترغيب مع تلاميذه، لأنه يقوي حوافزهم و يجعل الواحد منهم أشد إصرار على انجاز وتحقيقه هدفه.

ومنه فإن مبدأ الاهتمام هذا ضروري الأخذ به لأنه كلما زاد اهتمام التلميذ بنشاط دراسي أو خبرة ما زاد تحصيله الدراسي و العكس.

2-7- التدريب: من المؤكد أن تعلم واكتساب التلميذ للسلوكات المختلفة يتأسس في كثير من الأحيان على كثرة التدريب العملي على الأساليب و المهارات و أوجه النشاط المتنوعة، شريطة إن يربط هذا التدريب بحاجات التلاميذ و قدراتهم و ميولهم و مصادر اهتماماتهم و نواحي نشاطهم، وان يتنوع بين الشفوي و الكتابي، لان كثرة التدريب في الوقت المناسب يعتبر بمثابة تثبيت المعلومات و تحقيق الأهداف المسطرة، ومن ثم فان المبدأ يمكن اعتباره من الأساليب الهامة التي من خلق روح المناقشة و تطوير و تنمية القدرات الخاصة التي تساعد على تنمية الرصيد المعرف و العلمي للتلميذ و تحسين تحصيله الدراسي.

وهكذا نجد المبادئ السالفة الذكر سواء أكانت مجتمعة أم مفترقة تؤدي دورا هاما في عملية التحصيل الدراسي الجيد سواء من حيث كسب الحقائق و المعلومات أو حل المشكلات مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس و تجنب الخوف من الفشل.

3- أنواع التحصيل الدراسي:

3-1- التحصيل الدراسي الجيد:

وهو سلوك يعبر في تجاوز الأداء التحصيلي للفرد للمستوى المتوقع في ضوء قدراته و استعداداته الخاصة، أي أن الفرد المفرط في التحصيل يستطيع أن يحقق مستويات تحصيله و مدرسته تتجاوز

متوسطات أداء أقرانه من نفس العمر العقلي، و يجتازهم بشكل غير متوقع، وفي دراسة (الفلك والكوكب)، 1994 حول التحصيل لأنه الشخص الذي يستطيع ثبوت المعلومات، أي يجعلها إلى مختصر منظم يسهل عليه تذكره، وهو الشخص الذي لديه دوافع لتنظيم عمله وربط باستمرار في بين المعلومات فهو الشخص الكفاء (محمد رضا البغدادي، 1998، ص88،89).

2-3- التحصيل الدراسي المتوسط:

حيث يقع بين التحصيل الدراسي المتدني أو الضعيف و بين التحصيل الجيد أي يعني أن التلميذ قد يحقق 50% من الأهداف التي خططها له المعلم، ويمكن للتلميذ أن يلتزم المستوى الجيد إذا وجد اهتماما من قبل مدرسة في المدرسة أو أسرته. (قنديل، دس، ص94).

3-3- التأخير التحصيلي:

ويعرف بالتحصيل الضعيف و هو ظاهرة تعبر عن ظهور فجوة أو عدم التوافق في الأداء بين ما هو متوقع من التلميذ و بين ما ينجزه فعلا من التحصيل الدراسي، فالتلميذ الذي يتأخر تحصيله بشكل واضح على الرغم من الإمكانية العقلية و استعداداته التي تؤهله إلى أن يكون أفضل من ذلك و يمكن حساب نسبة التحصيل $achievement\ quotient$ بإجراء العملية التالية:

$$100 \times \left(\frac{\text{العمر الزمني}}{\text{العمر الزمني}} \right) = \text{نسبة التحصيل.}$$

و يركز هذا المفهوم على جانبيين

الأول على المستوى الأداء و الكفاءة الثاني على طريقة التقويم التي يقوم بها هي عادة عملية غير مقنعة ونخضع لمشكلة الذاتية أو عن طريق اختبارات. (قنديل، دس، ص94).

4- أهداف التحصيل الدراسي:

أن التحصيل الدراسي عملية يقاس من خلالها مستوى الطالب و مدى تقبل للمادة العلمية، وقدرته على التذكر و الاسترجاع عند الضرورة، ويتم ذلك عن طريق الاختبارات و الامتحانات و الملاحظة المستمرة من الأستاذ للطالب فهذه أهداف التحصيل الدراسي هو تحقيق إيصال المعلومات إلى الطالب، كما انه يعطي مؤشرا لترتيب الطلبة، ويتمثل كذلك في: (فيصل أبو صالح، 1995، ص24)

- معرفة قدرة الطالب و اكتشاف مواهبه، و عليه يتم تشجيع المتفوقين منهم.

- معرفة مواطن الضعف لدى الطلبة من الناحية التربوية و النفسية حيث يتمكن المعلم الذي هو مربي قبل كل شيء من مساعدته ومحاولة توجيهه

- إعداد المواد لكل مستوى دراسي و ترتيبها حسب الأهمية (محمد العربي ولد خليفة ، 1979، ص47).

5- أهمية التحصيل الدراسي:

لقد أشار مصطفى فهيم إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكرة الكثير من التربويين عامة و المتخصصين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب و ما يحيطون بهم من آباء ومعلمين ويضيف أن التحصيل الدراسي يحضى أهمية متزايدة من قبل أهل الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد معايير المهمة التي تقيم تعليم التلميذ و الطلاب في مستويات التعليمية المختلفة.

يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومقومات الشخصية و العوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن

العوامل البيئية المدرسية والغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي لتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل و التداخل بين العوامل البيئية و العوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي.

أما الأولياء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر للتطور و الرقي الدراسي و المعرفي لأبنائهم و تقدمهم في صف دراسي آخر.

و يهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي و ذلك لاعتباره سبيلا لتحقيق الذات و تقديره (مصطفى فهم، 1976، ص61،60).

6- العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي:

تشير (آمنة عبد الله تركي 1985، 17-14) إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر على التحصيل هي:

6-1 الاستعدادات العقلية:

ويقصد بها مدى اتساع الخبرات المتعلقة مع مستوى نضج التلاميذ في كل مرحلة، ولذلك تهتم المدرسة الحديثة بأن تتفق الخبرات المراد تعلمها مع مستوى النضج و الاستعداد العقلي عند التلاميذ مع التحصيل الدراسي لهم في مراحل التعلم المختلفة.

6-2 تكامل شخصية المتعلم و شعوره بالأمن له اثر ايجابي على التحصيل:

حيث أن الفرد إذا مر به من الظروف البيئية ما جعله يشعر بعدم الأمن، وفقدان الثقة بالنفس، فإن هذا ينعكس على تحصيله، و يقلل من قدرته على المثابرة و التركيز.

6-3 الدافعية:

فهي عامل مؤثر و مهم في التعليم و التحصيل الدراسي، فإذا كان التلميذ لديه الدافع للتعلم فإن ذلك يؤثر بشكل إيجابي على مستوى تحصيله، و العكس صحيح.

6-4- اتجاهات الوالدين نحوى أبنائهم و مستوى تحصيلهم الدراسي:

قد بينت إحدى الدراسات التي أجريت على بعض الأطفال أن هناك علاقة سالبة بين درجات أفراد العينة في التحصيل الدراسي وبين درجات آبائهم في الأبعاد الآتية: التسلط، الإهمال، الحماية، الزائدة، إثارة الألم النفسي، التدليل.

6-5- دور المعلم في التأثير على تحصيل التلاميذ :

حيث يقوم المعلم بدور كبير في مقدار إفادة المتعلم من هذا الموقف أو عدم إفادته منه، فالمعلم باحتكاكه مع الطلاب يقوم في اليوم الدراسي الواحد باتخاذ قرارات متعددة توجه تعاملاته معه، وتحدد نوع الحياة التي يحيها الطلاب في المدرسة، لذلك نرى المعلم الكفاء هو الذي يكون قادرا على فهم و إدراك طبيعة الطالب و العوامل التي تميزه و تؤثر فيه.

6-6- الجو المدرسي العام:

تشير (صفاء الأسعر، 1983 ، 45-50) إلى أن الجو المدرسي من أهم العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي، ويقصد به العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع سواء كانت علاقة الناظر بالمعلمين أو علاقة المعلم بتلاميذه، أو علاقة التلاميذ بعضهم ببعض.

6-7- النوع:

ويؤكد (فتحي الزيات، 1995، 38-57) أن هناك بعض الخصائص و السمات يحرز فيها الذكور تفوقا نسبيا على الإناث مثل القدرة العددية، القدرة الرياضية، و الحساب، وهناك بعض السمات أو الخصائص التي تحرز فيها الإناث تفوقا نسبيا على الذكور مثل القدرة اللغوية و الميل الأدبي و الميل للخدمة الاجتماعية.

6-8- الطبقة الاجتماعية:

وتشير بعض الدراسات إلى وجود فروق جوهرية في المهارات المتعلقة باكتساب المفاهيم و التحصيل الدراسي بين ذوي المستوى الاجتماعي، والاقتصادي المنخفض لصالح المجموعة الأولى على عينات من الصفوف الدراسية (الخامس، الثامن، الحادي عشر). (حسناء فاروق الذيب، 2012، ص 48-49).

7- شروط التحصيل الدراسي الجيد:

❖ **الذكاء:** مما لا شك فيه أن عامل الذكاء شرطاً أساسياً في عملية التحصيل الدراسي فقد أثبتت

العديد من الدراسات العلاقات الارتباطية الموجبة بين الذكاء و التحصيل الدراسي حيث أنه يلعب دوراً مهماً في عملية التفوق التحصيلي أو التحصيل المدرسي.

❖ **الدافع:** أكدت العديد من الدراسات و الأبحاث العلاقة الطردية بين الدافعية في التحصيل

الدراسي و من هذه الدراسات التي أجريت في هذا المجال ما قام به "بركان" حيث تقدم لنيل درجة دكتوراة من جامعة "فوردهام" و التي كانت دراسة بعنوان "الدافعية في التحصيل الأكاديمي و أثارها على النجاح" و التي خرج منها بأهمية الدافعية في ارتفاع مستوى التحصيل .

❖ **التكرار:** إن لتكرار فوائد غير خافية في ترسيخ حفظ المادة العلمية مما يؤدي إلى تحسين

الأداء و إتقان المادة العلمية.

❖ **الإرشاد و التوجيه:** إن التعليم القائم على أساس الإرشاد و التوجيه من طرف المأطرين و

المختصين يعمل على رفع المستوى التحصيلي للطالب إذ عن طريق التوجيه و الإرشاد يتعلم الطالب الأساليب الصحيحة منذ البداية.

❖ **النشاط الذاتي:** إن الذي يقوم على النشاط الذاتي يجعل الطالب فعالاً في عملية البحث و الاطلاع و اكتشاف الحقائق العلمية بنفسه و لا شك أن هذا يساعد في ترسيخ المعلومات و استذكارها كما من أهم فوائد النشاط الذاتي زيادة الثقة بالنفس و الاعتماد على الفكر و تدبير في الأمور و التحليل و المناقشة و نقد البناء وهذا من شأنه أن يولد روح المبادرة و تحمل المسؤولية و كذا الاستقلال حيث يعتبر مبدأ الاستقلال من مبادئ التربية الحديثة. (وائل عبد الرحمان الشعراوي أحمد، د س، ص 177).

8- النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي:

هناك العديد من النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي و التحصيل الدراسي عامة منها:

8-1- النظرية الفزيولوجية:

لكل إنسان كليتين فوق كل واحدة غدة تسمى بالكظرية أو الكظر و تعد من الغدد الصماء و تتكون من قشرة و مخ و هما تختلفان وظيفياً و بنائياً. (مدحت صالح، 1990، ص 110).

و تقوم القشرة بإفراز عدد من الهرمونات، و الهرمونات تنبهان الجنسية فيفرز هرمون أنتروجين و البروجيستيرول أما النخاع فيفرز هرمون الأدرينالين الذي له دور فعال في الحالات الانفعالية بصفة خاصة، و أصحاب هذه النظرية يهتمون بالقدرات العقلية تتعدد بالعوامل الوراثية أكثر مما تتعدد بالعوامل البيئية، حيث أن دراسة هرشود للقدرات العقلية تتعدد بالعوامل الوراثية أكثر مما تتعدد بالعوامل البيئية دراسة أكثر مما تتعدد بالنخاع يمكن أن يتنبأ بالنشاط العقلي عن عملية إمداد الذهن بالطاقة العميل.

ويرى أنصارها أن الأذكى وأصحاب القدرات الفائقة، حلت التحصيل الدراسي و التفوق لديهم نشاط عقلي نخاعي أدريالي أكثر من العاديين و يؤكد هذه الحقيقة كل من دراسات "بريجمان" و "ماجنوس" عام 1976 لبحث عملية الإفراط في التحصيل و عاقبته بإفراز الأدرينالين أكثر من ذوي التحصيل المنخفض.

2-8 - النظرية الوراثية:

تعتمد على الدلائل التي تشير أن التكوين العقلي للفرد سواء نظر إليها من مستوى القدرة العقلية العامة أم من ضوء عدد من القدرات العقلية تتعدد بالعوامل الوراثية أكثر مما تتعدد بالعوامل البيئية دراسة هرشود 1954، حيث أثبتت في أكثر الوراثة في تحديد مستوى الذكاء إذ يمتد من 50% إلى 5% و هذه النتيجة تؤكد إلى حد كبير نتائج البحث الذي قام به في سنة 1928 و بينت فيه اثر الوراثة في تحديد مستوى القدرات العقلية للفرد وكان يعتمد أصحاب هذه النظرية في التأكيد من صحة آرائهم على دراسة العلاقات القائمة بين التوائم المتناظرة و التوائم الغير متناظرة و الإسقاط و غير ذلك من الاحتمالات و المختلفة للقرابة و مدى اقترابه أو ابتعاده عن الخصائص الوراثية للإفراد.

3-8 - النظرية البيئية:

وهي تقوم على أساس أن تعرقل في التحصيل الدراسي يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة بمعنى هذه العوامل يمكنها أن تساعد على التفوق بمعنى أن العوامل البيئية كل ما يحط بالبقعة الطبوغرافية المحددة التي يعيش فيها التلميذ و المسيرة بوحدة ثقافتها و تراثها و نوع سكانها و مظاهرها الاقتصادية و الاجتماعية (محمد زيدان حمدان، 1981، ص360، 361).

و كثير من الدراسات المؤيدة لهذا الاتجاه الذي يرى بان البيئة لها آثار علمية و تربية سلبية و ايجابية و من الدراسات على ذلك دراسة "تيومان" و "هولن" و كذلك "منكسرة" في كتابه الشهير "روح

القوانين "إذ بالغ في هذا الكتاب في تركيزه عند اثر البيئة الطبيعية و الاجتماعية على الفرد حتى انه جعلها السبب الرئيسي في اختلاف الأفراد و الأمم في شؤون الشرائح و القوانين و التقاليد و العادات و إلى مثل هذا ذهب ابن خلدون و اعتبر البيئة بصفة عامة في دعامة هامة لمختلف الظواهر الفردية و الجماعية و حتى انه لم يفاخر أي ظاهرة فردية أو اجتماعية إلا جعلها مدينة لهذه البيئة (احمد الوافي، 1959، ص57).

4-8 - النظرية التكاملية:

و نفسر هذه النظرية التفوق الدراسي كما يلي:

- إن ظاهرة التفوق تخضع لبعض العمليات و الأنشطة الفيزيولوجية.
- يحتاج المتفوق في التحصيل الدراسي إلى قدر من الذكاء و الدافعية.
- توفر الظروف البيئية المناسبة سواء الأسرية أو المدرسية.
- الاستعانة بالمقاييس النسبية و الأساليب الإحصائية في إيجاد الفروق الفردية في التفوق التحصيلي. (مدحت صالح، 1990، ص144).

9 - قياس التحصيل الدراسي:

يهتم رجال التربية و غيرهم من المعنيين بالتعليم و بالتحصيل الدراسي اهتماما كبيرا نظرا لأهميته في حياة الفرد، لما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة.

وتعتبر الاختبارات التحصيلية التي يراد بها قياس التحصيل الدراسي من أهم وسائل تقويم التحصيل الدراسي و تحديد مستوى التحصيلي للطلبة في مقرر معين أو في مجموعة من المقررات الدراسية، وهي قديمة قدم المعرف و العلوم المختلفة، حيث ارتبطت دوما بالتعليم و بمعرفة نتائجها.

ومعلوم أن التحصيل الدراسي يقاس في المدرسة باختبارات تحصيلية يعدها الأستاذ بنفسه، وذلك نظرا لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم، أو من أستاذ إلى أستاذ، لأنه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلاميذه قد اتقنوا المفاهيم والخبرات والمهارات التي قدمت لهم في حيز الدراسة أم لا. و للاختبارات التحصيلية عدة أنواع ومنها الشفوية و الموضوعية و المقالية و هي كالآتي:

➤ **الاختبارات الشفوية:** حيث تساعد على جعل التقويم عملية مستمرة، تدفع المتعلمين إلى متابعة دروسهم، وتعطي المعلم فرص تعرفه على نواحي القوة و الضعف لدى المتعلمين، وقدرة كل منهم على فهم الموضوع، وغالبا ما يستفاد من الاختبارات التحصيلية الشفوية، في مجال الدراسات اللغوية حيث تكون مثل هذه الاختبارات، من انسب الوسائل للتعرف على النطق و التعبير لقدرة المتعلمين.

➤ **الاختبارات المقالية:** و تتألف من الأسئلة تتطلب إجابة مستفيضة يشغل فيها المعلم بالبحث و الموازنة و المناقشة و التحصيل و الاستغلال و يذكر الحقائق و المبادئ التي درسها خلال العام الماضي، وتتأثر هذه الاختبارات بذاتية المصحح، مما يفقدها موضوعيتها.

➤ **الاختبارات الموضوعية:** وسميت بالموضوعية لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح ولا يحتمل كل سؤال من الأسئلة إلا إجابة واحدة صحيحة، ويرفق عادة بكل اختبار طريقة التصحيح تسمى دليل التصحيح.

وقد نشر هذا النوع من الاختبارات في أمريكا ولها أشكال منها:

- **اختبار الصواب و الخطأ:** يستهدف تنمية قدرة الطلاب على القراءة النافذة و التميز وهي من أسهل الاختبارات الموضوعية.
- **اختبار الاختيار من متعدد:** من حيث تذكر إجابات متعددة لكل سؤال حيث يختار الطالب إجابة واحدة صحيحة، ويضع عليها علامة او رقم وهذا النوع من أصعب الاختبارات الموضوعية (يامنة عبد القادر إسماعيلي، 2010، ص77،76).

10- علاج ضعف التحصيل الدراسي:

- 🚩 **الانتباه في الحصة أو المحاضرة:** يجب على الطالب أو التلميذ التركيز أثناء شرح المعلم في الحصة لأنه بذلك سيطور مستوى تحصيله الدراسي، فعليه أن يتجنب التشتت و التركيز فقط على ما يحدث داخل الصف، بحيث يقوم العديد من المعلمين بإعطاء تلميحات حول النقاط التي يريدون تضمينها في اختباراتهم، كما يجب على التلميذ أن يقوم بطرح الأسئلة الخاصة في حال وجود نقطة تحتاج إلى التوضيح.
- 🚩 **اخذ وقت للاستراحة:** تتسم الجلسات الدراسية أحيانا بالإرهاق بحيث يصعب على التلميذ التركيز، ولذلك فإن عليه أن يخصص 45 دقيقة لكل جلسة دراسية، ومن ثم يتم بتخصيص من (05-10) دقائق وقتا للاستراحة، بحيث يمكن أن يقوم بالتمارين الرياضية أو المشي، أو مشاهدة فيديو تحفيزي.

- 🚩 **التواصل مع المعلمين:** يفضل بأن يكون التلميذ على تواصل مع معلمه، وأن يقوم بالمهام مسبقا في حال اضطر إلى عدم حضور الحصة، وأن يطلب منهم توضيح الواجبات المدرسية

التي يواجه صعوبة في فهمها، و ينطبق الأمر كذلك على المواد الدراسية، كما يمكنه مناقشة توقعاته من هذه المادة أو مشاركة مخاوفه تجاه مادة معينة.

✚ **إتقان مهارة التنظيم:** تؤثر الفوضى بكافة أشكالها على قدرة الإنسان على العمل بكفاءة، ولذلك يعد التنظيم من المهارات التي يجب أن يكتسبها التلميذ و ذلك عند الرغبة في تطوير مستوى تحصيله الدراسي.

✚ **تطوير مهارة الكتابة:** يعد ضعف مهارة الكتابة من أحد الأسباب الشائعة التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي عند التلميذ، بحيث يمكن تطوير هذه المهارات من خلال حصول الطالب على التغذية الراجعة وتقبله للنقد بصدر رحب، وتطبيقه للإرشادات الموجهة إليه. (<https://mawdoo3.com>).

11- تقييم التحصيل الدراسي:

انتشر القياس العقلي حتى امتدت فكرته الرئيسية إلى تطوير الامتحانات لتصبح أداة صالحة للقياس الموضوعي، فظهرت الاختبارات التحصيلية التي تعتمد في بنائها على تحديد الأعمال لتحصيلية لكل مادة من المواد الدراسية، وظهر من انتشار القياس العقلي أهمية التقييم المدرسي، حيث يعتبر التقييم من الأهداف العامة التي يسعى المعلم لتحقيقها بتقييمه لطلابيه، هادفا من ذلك دراسة العوامل المختلفة التي تؤدي إلى نموها نمو مضطربا في الخبرة التعليمية، وتتبع هذا النمو، و أشار (جاد الله أبو المكارم، 19، 57، 1998) إلى أن القياس و التقييم يستخدمان في اكتشاف استعدادات الطلاب، وقدراتهم الخاصة، وصفاتهم المزاجية و الشخصية، ومشكلاتهم التي يمكن أن تؤثر على التحصيل.

ويعتبر تقويم المعلم لطلابه أهم موضوعات التقويم التربوي، حيث يرمي التقويم هنا على تقدير الأثر الذي تحدثه عملية التربية على الطلاب في مادة معينة، ولقد كان تقويم التحصيل يعتمد قياسه على اختبار من عمل المعلم، أما الآن فإن التقويم لا يقتصر على ناحية التحصيل فقط، وإنما عملية التقويم تتناول الجوانب المختلفة من شخصية الطلاب سواء كانت عقلية أو اجتماعية أو انفعالية أو صحية إلى غير ذلك من مجالات الحياة للطلاب.

ومن كل ما سبق يتضح أنه توجد عوامل عديدة تؤثر في تحصيل التلاميذ منها ما يتعلق بالقدرات العقلية، والناحية المزاجية، وقد يرتبط التحصيل بدور المعلم، والأثر الذي يحدثه في نفوس الطلاب، و كذلك جو المدرسة، ولقد ارتبط تقويم التحصيل بالامتحانات التي تعقد بالمدرسة وتوجد عوامل و طرق مناسبة تساعد الطلاب على زيادة تحصيلهم في المواد الدراسية منها التعلم عن طريق الأساليب و الطرق التدريسية الحديثة، والتي يعد التقويم الذاتي أحد هذه الطرق (حساء فاروق الديب، 2012، ص50، 49).

12- معوقات التحصيل الدراسي:

الوضع الصحي الجسدي الذي يتأثر بسبب مرض أصاب الطفل و ألحق به أثار سلبية و أدى إلى تأخره أو تدني تحصيله الدراسي، وتكون الأسرة السبب المباشر في ضعف التحصيل، بسبب ضغطها على الابن ليبدل جهده، خاصة إلى رفع مستوى الانجاز دون الأخذ بعين الاعتبار قدراته العقلية و ميوله الشخصي مما يؤدي إلى نتيجة عكسية لديه.

وأيضاً الظروف الاجتماعية و المادية التي تمر بها الأسرة أو تعاني منها و تؤثر على تحصيل الطلاب، بحيث يبدأ بالتسرب أو التغيب عن المدرسة لكي يساعد أهله لتحسين وضعهم الاقتصادي، أو يوفر المصروف الذي يأخذه.

وقد يكون المنهاج المتبع و النظام التعليمي و الأساليب أو المعلم و شخصيته و إعداده وقدراته و الأسلوب التدريسي الذي يستعمله و طريقة تعامله مع الطلاب بسبب تدني تحصيل الطالب الدراسي.

الظروف السياسية و الأسباب الأمنية تلعب دور في تدني التحصيل الدراسي بسبب الخوف و القلق و التوتر الذي يمر بها الطالب وعدم الاستقرار النفسي نتيجة الأوضاع السياسية التي تمر بها المنطقة والتي تؤدي إلى عدم الإحساس بالأمن التي تعتبر من الحاجات الأساسية حتى يستطيع الطالب انجاز ما يطلب منه بأفضل مستوى ممكن.

وسائل الإعلام المختلفة التي تلعب دورا لا يستهان به في إضاعة الوقت و عدم الاهتمام بالتحصيل الدراسي، لأنه يقضي الوقت الطويل في مشاهدة البرامج التي يتعلم منها العنف و سوء الخلق و الانحرافات على أنواعها و إهمال الجوانب الهامة في حياته.

علاقات الطالب مع الطلاب الآخرين التي تؤدي إلى ترك المدرسة، كذلك بالنسبة على علاقته مع المعلمين القائمة على العنف و القسوة و العقاب والذي يؤدي إلى ترك المدرسة بصورة دائمة أو متقطعة و أيضا علاقة المعلمين فيما بينهم إذا كانت سلبية فان الطلاب هم الذين يدفعون الثمن (مصطفى فهم، 1976، ص71،70).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل استخلصنا النتائج التالية:

التحصيل الدراسي حضي بأهمية كبيرة من قبل العلماء و المفكرين في مختلف المجالات، متناولين هذا الأخير تفسيراتهم لبعض النظريات، التي ركزت على التحصيل الدراسي و النظام التعليمي.

- والتحصيل الدراسي كغيره من المجالات فهو مرهون بجملة من العوامل المختلفة التي تؤثر بصورة مباشرة في التلميذ، تحصيله كالأستعدادات العقلية و يقصد بها مدى اتساع الخبرات المتعلقة مع مستوى نضج التلاميذ و عوامل مدرسية فكما هو معروف فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية رسمية تلعب دورا بارزا في عملية النشأة الاجتماعية، حيث تعمل على نقل المعارف و الخبرات والمهارات و القيم التي يحتاجها الفرد لفهم بنيته الطبيعية و الاجتماعية و التعامل معها بنجاح، إذن فالتحصيل الدراسي له مجموعة من العوامل و المراحل.

الفصل الرابع: الإعاقة السمعية

تمهيد

- 1- تعريف الإعاقة السمعية
- 2- أنواع الإعاقة السمعية
- 3- أسباب الإعاقة السمعية
- 4- نسبة انتشار الإعاقة السمعية
- 5- خصائص المعاقين سمعيا
- 6- تصنيفات الإعاقة السمعية
- 7- تشخيص الإعاقة السمعية
- 8- المشكلات التي تواجه المعوقين سمعيا واحتياجاتهم
- 9- مهارات التواصل الواجب إتقانها من قبل المعوقين سمعيا
- 10- الصعوبات التي يواجهها الطفل المعوق سمعيا عند التحاقه بالمدرسة
- 11- إرشادات عامة للتعامل مع الطفل المعوق سمعيا
- 12- الوقاية من الإعاقة السمعية

خلاصة الفصل

تمهيد

لقد تغير وعبر العصور الوعي الاجتماعي لماهية الإعاقة السمعية و أصبح ينظر إلى الشخص المصاب به على انه ليس شخصا منحرفا ولا عاجزا، لان الطفل المعاق سمعيا فرد من أفراد المجتمع شأنه شأن الأفراد العادين فله الحق في العيش وفي أن يثبت وجوده ويحقق ذاته وان يدمج في المجتمع. فالمعاقون هم أولئك الذين يتعرضون نتيجة لحالتهم الفيزيائية، و العقلية، المزاجية أو مواقفهم الاجتماعية إلى اضطرابات تكون لديهم إعاقات إي نقاط ضعف مقارنة بالأسوياء.

هذا الأخير الذي يعرف على انه معدل القدرات و الفرص و الحظوظ لأغلبية الأفراد الذين يعيشون في نفس المجتمع.

سوف نعرض في هذا الفصل أهم جوانب الإعاقة السمعية و تصنيفات الإعاقة، الأنواع والأسباب و الخصائص الإعاقة، فهذا يلم بالموضوع الإعاقة السمعية على عدة مستويات.

1- تعريف الإعاقة السمعية:

الإعاقة السمعية انحرافا في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي اللفظي، كما تشير إلى مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح ما بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد جدا. و للإعاقة السمعية عدة تعريفات نذكر منها:

تعريف كل من أحمد ألقاني، وأمير القرشي(1999): الإعاقة السمعية على أنها مصطلح يشير إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي، فقد تحدث هذه في الأذن الخارجية أو الأذن الداخلية، أو في العصب السمعي الموصل للمخ، و الفقدان السمعي قد يتراوح مده من الحالة المعتدلة إلى أقصى حالة من العمق و التي يطلق عليها الصمم.

تعريف ماجدة السيد(2002): الإعاقة السمعية بأنها حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع مع أو بدون استخدام المعينات السمعية و تشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصم و ضعاف السمع.

تعريف إبراهيم الزريقات (2011): على أنها أي نوع أو درجة من الفقدان السمعي و التي تصنف ضمن بسيط ، متوسط ، شديد ، أو شديد جدا.

تعريف إبراهيم القريوتي(2006): الإعاقة السمعية على أنها انحراف في السمع يحد من قيام الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه لو يقلل من قدرته على سماع الأصوات مما يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم لديه.

تعريف جمال الخطيب (2012): الإعاقاة السمعية على أنها مدى تأثير فقدان السمع على إدراك و فهم اللغة المنطوقة.

تعريف عبد العزيز (1985): أن الشخص المعوق سمعياً بأنه هو من حرم حاسة السمع منذ ولادته أو قبل تعلمه الكلام إلى درجة تجعله حتى مع استعمال المعينات السمعية غير قادر على سماع الكلام المنطوق، و مضطر لاستخدام الإشارة أو لغة الشفاه أو غيرها من أساليب التواصل.

ومما سبق يمكن تعريف الإعاقاة السمعية بأنها تشير إلى درجة فقدان السمع الذي يتراوح من الفئة البسيطة إلى الشديدة جداً، ويشتمل على الأطفال الصم والأطفال ضعاف السمع (اسامة فاروق مصطفى، 2012، ص48، 47).

2- أنواع الإعاقاة السمعية:

يندرج تحت هذا العنوان الأنواع التالية:

2-1- الإعاقاة السمعية التوصيلية: هي التي تحدث نتيجة أي خطأ أو شذوذ في جهاز توصيل

الذبذبات الصوتية الذي يشتمل الأذن الخارجية و الطبلة و الأذن الوسطى بعظيمااتها الثلاث.

أسبابه: هي الأسباب التي ينتج عنها عدم وصول ذبذبة الصوت إلى الأذن الداخلية و أهمها:

✓ انسداد قناة السمع الخارجية، مثل وجود جسم غريب أو صملاخ محشور أو دمل أو التهاب

فطري في قناة السمع ممكن أن يعود إلى حالته الطبيعية بإزالة سبب الانسداد.

✓ ثقب في طبلة الأذن نتيجة الإصابة أو نتيجة لالتهاب صديدي حاد بالأذن الوسطى و هنا

يتحسن السمع إذا التأم الثقب أو بإجراء عملية لترقيع الطبلة.

✓ انسداد في قناة استاكيوس، كما يحدث في بعض الحالات تضخم لحمية سقف الحلق و النزلات البردية و الأنفلونزا أو عند الصعود أو الهبوط الفجائي في الطيران، هذه الحالات تشفى بزوال الأسباب.

✓ الالتهاب الصددي الحاد للأذن الوسطى و هذا إذا عولج في وقته فان قوة السمع تعود إلى طبيعتها.

✓ التهاب الصددي المزمن للأذن الوسطى و الصمم في هذه الحالة يكون دائماً.

✓ الاوتوسكلورس otoxleroses تصلب عظيمات السمع، وينتج هذا المرض من تصلب مفصل عظمة الركاب عند اتصالها بالأذن الداخلية.

أعراضها:

✓ صاحب هذه الإعاقة يتكلم بصوت منخفض نسبياً وضعيف و السبب هو أنه يسمع نفسه بواسطة العظم بسبب ضعف سمعه عن طريق الهواء فهو غير مدرك للإزعاج الذي يدور حوله و يكون سببا في إعاقة الآخرين عن السمع (عصام حمدي الصفي، 2003، ص15-16-17).

✓ تمييز الكلام غير متأثرة و متضرر بسبب عدم إصابة الأذن الداخلية و العصب، و يحتاج تمييز الكلام لرفع حدة الصوت.

✓ يسمع في الضوضاء أكثر من الجو الهادئ و السبب هو أن الأشخاص في الجو المزعج يتكلمون بصوت عال من اجل تغطية نسبة الإزعاج، بينما الشخص المصاب يكون غير واع لهذا الإزعاج.

✓ يشكو من أصوات مزعجة قد تكون في أذن واحدة أو الاثنين أو في الرأس و خاصة عندما تكون من النوع المنخفض و تسمى هذه tinnitus تينينوس.

✓ في معظم الأحيان يوجد فجوة أو فراغ بين الفحص العظمي و الفحص الهوائي.

العلاج:

هذا النوع من الصمم يمكن علاجه طبيا و جراحيا و يجب أن نلاحظ انه في حالة الإهمال في طلب العلاج مبكرا فإن معظم هذه الأسباب و خصوصا التهابات الأذن الوسطى تؤدي إلى صمم عصبي نتيجة انتشارها في الأذن الداخلية أو إلى المخ.

كيف نمنع حدوث هذا النوع من الصمم:

✓ العناية التامة بالأطفال إذا أصيبوا بالتهابات الأذن الوسطى و الاهتمام بنظافة الأذن و طلب العلاج و الإصرار عليه.

✓ تطعيم الأطفال في شهورهم الأولى حسب التعليمات الموجودة بشهادات التطعيم.

✓ استشارة الطبيب في حالة الإصابة بأي مرض أو صمم و في حالة وجود أي شكوى من الأذن و إذا تأخر الطفل عن النطق أكثر من سنة.

✓ علاج الأطفال الذين يعانون من التهابات الأنف و الجيوب الأنفية أو اللوزتين حتى لا تنتشر هذه الأمراض إلى الأذن.

2-2- الإعاقات السمعية العصبية: هي التي تحدث نتيجة أي خطأ أو تلف أو شذوذ في جهاز

الإدراك أو الجسم الذي يشمل عضو السمع في الأذن الداخلية في القوقعة الحلزونية و عصب السمع ومركز السمع بالمخ (عصام حمدي الصفدي، 2003، ص17).

أسبابه:

ينشأ الصمم العصبي عن أي مرض يصيب الأذن الداخلية أو عصب السمع أو العصب السمعي أو مركز السمع في المخ و هناك أسباب عديدة أهمها:

➤ **الصمم العصبي الخلقي:** وهذا الصمم يحدث منذ الولادة نتيجة لعامل وراثي أو تلف القوقعة

الحلزونية أثناء نمو الجنين في الرحم بسبب إصابة الأم بالحصبة الألمانية أو لتناولها بعض الأدوية أو لاختناق الطفل أثناء الولادة.

➤ **الصمم العصبي نتيجة الحمى الشوكية:** ينتج عن هذه الحمى تلف عصب السمع و يحدث

الصمم فجائيا أثناء أو بعد الحمى مباشرة.

➤ **الصمم العصبي التسممي:** يحدث نتيجة بعض الحميات التي تصيب الأطفال مثل الحصبة

الألمانية و الحمى القرمزية و الأنفلونزا و الدفتيريا أو بتعاطي بعض الأدوية مثل السلسلات من الاستربتوميسين و الكينينين و نيوماسين.....الخ.

➤ **الصمم العصبي نتيجة مرض الزهري:** هذا النوع من الصمم قد يكون خلقيا أي أن العدوى

قد أخذها الطفل من أمه أثناء مرحلة الجنين، و قد يكون مكتسبا أي أن العدوى قد اكتسبها الشخص في أي مرحلة من مراحل عمره.

➤ تدهور العصب بسبب كبر السن.

➤ مرض تصلب الرعاب الاوتوسكليروسس.

➤ اختلاف العامل الرايزيسي بين دم الأم ودم الأب.

أعراضها:

- المريض يتكلم بصوت عالي و السبب يعود إلى إننا نسمع أنفسنا عن طريق العظم و الشخص المصاب لا يوجد لديه أنن داخلية سليمة.
- صعوبة تمييز الكلام.
- تكون الذبذبات المنخفضة غير متأثرة بالمقارنة مع الذبذبات العالية أي انه يسمع الذبذبات المنخفضة أكثر من العالية.
- في هذه الإعاقاة يكون المريض لا يسمع في الأجواء المزعجة بل العكس يسمع في الأجواء الهادئة.
- في معظم الأحيان يشكو من أصوات مزعجة نو ذبذبات عالية مثل أجراس الأبواب وغيرها (عصام حمدي الصفدي، 2003، ص19، 18).

كيف نمنع حدوث الصمم:

- في حالة الإصابة بالأمراض المذكورة يجب أن نعتني بالطفل و استشارة الطبيب مبكرا قبل حدوث مضاعفات.
- عدم تناول الأدوية سواء للسيدة الحامل أو للأطفال بدون استشارة الطبيب المختص.
- في حالة الولادة العسرة يجب نقل الأم إلى المستشفى و العناية بها وإسعافها و إسعاف الطفل في الوقت المناسب.
- مراعاة السيدة الحامل لصحتها أثناء فترة الحمل و زيارة الطبيب في مواعيد منتظمة و الاهتمام بالتغذية و عدم تعرضها للإرهاق الشديد و خصوصا في الشهور الثلاث الأولى من الحمل.

العلاج:

لا يوجد علاج للصمم العصبي حتى الآن و كل ما قيل وما يقال في هذا الصدد فهو من قبل التجارب التي لا يمكننا الاعتماد عليها.

وربما تمكن في المستقبل تغيير في الأذن أو تغيير العصب زرع أذن أو عصب، كما هو الحال في زرع الأعضاء الأخرى مثل الكلية والقلب، و قد توصل العلماء إلى اختراع الجهاز الكهروني صغير عبارة عن أسلاك معدنية دقيقة جدا يمكن وضعه ا وزعه في الأذن حيث يقوم باستقبال الأصوات و توصيلها للعصب السمعي.

ولكن مازال هذا الجهاز تحت التجربة و التطوير حيث ثبت انه لا ضرر منه ومن ثم يمكن تعميمه في المستقبل.

2-3- الإعاقة السمعية المختلطة: تحدث هذه الإعاقة في الأذن الداخلية و الوسطى وهو عبارة عن ضعف سمع مشترك يحوي ضعف السمع التوصيلي و ضعف السمع العصبي نتيجة لوجود خلل في أجزاء الأذن الثلاث.

الأعراض:

- يكون هناك خلل في الأذن الداخلية و الوسطى.
- أحيانا تبدأ بإعاقة سمعية توصيلية و تمتد إلى مختلطة.
- في بعض الأحيان تبدأ بإعاقة سمعية عصبية ثم تحدث هناك التهابات في الأذن الوسطى (عماد

حمدي الصفي، 2003، ص 19-20).

العلاج:

حسب نوع الإعاقة كما في التوصيلية و العصبية.

4-2- الإعاقات السمعية المركزية:

تحدث نتيجة لأي خلل بين عنق المخ و القشرة الدماغية، و السبب في ذلك قد يرجع إلى سرطان في الدماغ أو التهابات في غشاء المخ أو تصلب اللويحي يكون للمرض نفس الأعراض و كل الشرايين المرتبطة في الدماغ تتصلب بالتدريج و بالتالي فإن الدم يتصلب في الدماغ و اغلب الأحيان من يصاب بهذين المرضين يموتون أو يصابون بإغماء، وإذا طالت المدة ما بين الإغماء والاستيقاظ كان الخطر أكثر و زاد التصلب للشرايين، و السرطان يعمل ضغط على الدماغ و كلما زادا الضغط يكون أكثر خطر على الدماغ.

العلاج:

هؤلاء لديهم أذن داخلية سليمة و يمكن التدخل بإجراء عملية أو استخدام سماعة.

2-5- الإعاقات السمعية غير العضوية: تكون هنا الأعضاء سليمة و تحدث نتيجة لمشاكل بيتية

عاطفية، مدرسية و تكون في الأعمار التالية 9-11 سنة 13-20 سنة.

العلاج:

➤ التأكد من أن سمعه عن طريق الهواء و العظم سليم.

➤ إذا ظهر ضعف شديد عن طريق الهواء أو العظم فيجب فحص الكلام و إعطاء الكلام.

➤ معالجة نفسية، التحقق من سبب المشكلة يتم عن طريق معرفة السبب (عصام حمدي الصفدي، 2003، ص 20،21).

3- أسباب الإعاقة السمعية:

يرى **محمد التويجري** أن مسببات القصور السمعي كثيرة و متعددة من بينها ما يتعلق بالجوانب الوراثية و الجوانب الخلقية، بالإضافة إلى مشكلات الولادة ونقص النمو عند الولادة (الولادة المبكرة أو الولادة المبتسرة).

كما يرى **عادل عبد الله 2004** أن من بين العوامل المسببة للصمم أيضا العوامل البيئية قبل الولادة و التي منها إصابة الأم الحامل ببعض الأمراض، و تعاطيها بعض العقاقير و الكحوليات، أو بعد الولادة كإصابة الطفل ببعض الأمراض، وتعاطيها بعض العقاقير و الكحوليات، أو بعد الولادة كإصابة الطفل ببعض الأمراض، أو تعرضه للحوادث أو الضوضاء الشديدة.

وفي ضوء ذلك تنقسم أسباب الإعاقة السمعية إلى ثلاث فئات رئيسية على النحو التالي:

3-1- عوامل قبل الولادة:

تتضمن هذه العوامل ما يمكن أن يحدث قبل أن يولد الطفل ولكنه مع ذلك يترك أثرا سلبيا عليه بعد الولادة، ومن بين هذه العوامل:

أ- الأسباب الوراثية:

ويساعد عليها بالدرجة الأولى الزواج من الأقارب و خصوصا العائلات التي ينتشر بها الصمم، و تظهر على الطفل بعد الولادة مباشرة أو في أي سن من سن العمر حتى سن الثلاثين أو الأربعين.

كما أن حوالي 50% من أسباب فقدان السمع من فقدان البسيط إلى فقدان الشديد يكون نتيجة لأسباب وراثية، و يكون الصم في هذه الحالة حادا و غير قابل للعلاج حيث تكون تلك الحالات مزدوجة أي تصيب الأذنين و تتضمن عيوباً حسية عصبية في الوقت نفسه. وهذه الحالات تحدث نتيجة الانتقال المرض من الوالدين إلى الجنين عن طريق الوراثة مثل ضعف الخلايا السمعية أو العصب السمعي و التكوين الخاطئ في عظام الأذن الوسطى.

ب- الحميات التي تصيب الأم الحامل و أخطرها الحصبة الألمانية و الفيروسات الأخرى، و الحميات غير المعروفة.

ج- إصابة الأم ببعض الأمراض المعدية كالزهري، مما قد يؤدي إلى حدوث صمم خلقي. أو قد يتعارض عامل RH في دم الأم و الطفل مما يسبب الصمم، و خاصة عندما يكون RH للجنين إيجابياً و الـ RH للأم سلبياً.

د- قد تتناول الأم بعض العقاقير الضارة في أثناء فترة الحمل تسبب إصابة الطفل ببعض التشوهات التكوينية .

3-2- عوامل أثناء الولادة:

و ترجع هذه العوامل إلى ظروف الولادة و ما يترتب عليها بالنسبة للمولود، ومنها الولادات العسرة أو الطويلة حيث قد يتعرض معها الجنين لنقص الأكسجين مما يترتب عليها تلف الخلايا السمعية و إصابته بالإعاقة السمعية، و الولادات المبكرة قبل اكتمال قضاء الجنين سبعة أشهر على الأقل في رحم أمه مما يعرضه للإصابة ببعض الأمراض نتيجة عدم اكتمال نموه و نقص المناعة لديه، مما قد يترتب عليه ولادة مولود معوق سمعياً وقد تكون الإعاقة مزدوجة.

3-3- عوامل بعد الولادة:

وتتمثل في كل ما يمكن أن يتعرض له الطفل بعد مولده، و خلال طفولته و مراهقته و رشده من عوامل و متغيرات متباينة تؤثر سلبا على جهازه السمعي، بشكل معين و بدرجة معينة، مما يترتب عليه فقد السمع سواء كان ذلك كلياً أو جزئياً (راضي عدلي كامل، ص50-51).

ومن بين هذه العوامل : الحميات الفيروسية التي تصيب الطفل كالحصيلة، التهابات الغدة النكفية، وبعض الفيروسات النادرة، الحميات الميكروبية كالالتهاب السحائي، و التيفود، الحميات غير معروفة للأسباب، وتناول عقاقير ضارة بالسمع.

ويمكن تقسيم أسباب الصمم إلى نوعين رئيسيين هما:

❖ العوامل التي ينتج عنها الصمم الخفي ومنها:

- عوامل وراثية.

- الإصابة بالزهري.

- التهاب أغشية المخ في أثناء الحمل للجنين.

- الجروح و الإصابات في أثناء عملية الولادة.

- نقص الأكسجين في دم الطفل.

- تعاطي الأم أدوية تؤثر على الجنين في أثناء الحمل.

❖ الأسباب التي ينتج عنها صمم مكتسب:

وتتمثل هذه الأسباب في الإصابة بالإمراض المعدية في مرحلة الطفولة، مثل:

- الحمى القرمزية.

- الالتهاب السحائي.
- المضاعفات بعد العمليات الجراحية في الأذن و الحوادث.
- تكون سائلا خلف طبلة الأذن يتكون مند مولد الطفل أو نتيجة للمرض مما يجعل مرور الأصوات صعبا.
- إصابة الطفل بالحصبة أو نزلة بردية شديدة و التهاب باللوزتين و الحمية.
- تيبس العظييمات السمعية (وهذا مرض يظهر ببطء على شكل ضعف في السمع و يتزايد حتى يظهر بوضوح في منتصف العمر).
- إصابة الطفل بالحمى الشوكية التي تصيب العصب السمعي بالالتهاب ويفقد القدرة على السمع.
- إصابة المخ بالتهاب فيروسي أو التهاب أغشية المخ.
- الضوضاء.
- الشيخوخة. (راضي عدلي كامل، 2009، ص52).

4- نسبة انتشار الإعاقات السمعية:

أن الدراسات المسحية التي أجريت تعاني من مشكلات عديدة تتمثل في كون أساليب التقييم غير دقيقة أو غير كافية و في كون العينات غير ممثلة و في الافتقار إلى معايير ثابتة لتحديد مستوى فقدان السمع.

فقد أشارت الدراسات في الدول الغربية إلى أن حوالي 5% من طلاب المدارس لديهم ضعف سمعي إلا أن هذا الضعف لا يصل مستوى الإعاقة، أما بالنسبة للضعف السمعي الذي يمكن اعتباره إعاقة سمعية فتقدر نسبة انتشاره بحوالي 0.5% وتقدر نسبة انتشار الصمم بحوالي 0.75% ، أما فيما يتعلق

بالإعاقة السمعية في الدول النامية لا يستطيع احد أن يقدم معلومات دقيقة عن إعداد الأطفال المعاقين سمعياً في الدول النامية، فقد أشارت البعض التقارير إلى أن نسبة حدوث الإعاقة السمعية بمستوياتها المختلفة قد تزيد عن 5% بل وقد تصل إلى 10% في بعض الدول النامية (جمال الخطيب، 1998، ص35-39).

5- خصائص المعاقين سمعياً:

يرى جينس وباتي (jessen-beatie 1990) بأنه على الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت جوانب النمو النفسي و المعرفي و اللغوي للمعوقين سمعياً، إلا أن نتائج البحوث كانت غير ثابتة وغير حاسمة، وذلك بسبب الفروق في طرق التناول بين الدراسات و التعقيدات الخاصة بتقييم النمو و طبيعة الإعاقة السمعية.

كما أن الإعاقة السمعية ليس لها التأثير نفسه على جميع الأشخاص المعوقين سمعياً، فهؤلاء الأشخاص لا يمثلون فئة متجانسة و لكل شخص خصائص فريدة، فتأثيرات الإعاقة السمعية تختلف باختلاف عدة عوامل منها: نوع الإعاقة السمعية، عمر الشخص عند حدوث الإعاقة ، القدرات السمعية المتبقية و كيفية الوضع السمعي للوالدين ، سبب الإعاقة ، الفئة الاجتماعية الاقتصادية وغير ذلك (جمال الخطيب، 1998، ص84).

5-1- الخصائص اللغوية lingual characteristics :

يعتبر تطور اللغة أمراً هاماً بالنسبة للأطفال المعاقين سمعياً، و يحتاج الأطفال إلى تطوير لغتهم ما أمكن بهدف الوصول إلى النمو المناسب وأي تأخير في النمو اللغوي للطفل سوف يظهر ذلك في المراحل المتأخرة من العمر ، و يتأثر الأطفال المعاقون سمعياً بمدى التدريب المبكر و نوعه، ومتى

استخدمت المضخات الصوتية، و العوامل الذكائية و الانفعالية و البصرية، و فقدان الدعم الأسري و الثقافي ، والعمر عند التشخيص، وخدمات التدخل المبكر (رنا عبد الحميد صالح، 2014، 2013، ص19).

وقد أشار هالهان و كوفمان (hallhan. Kauffman. 1981) إلى وجود ثلاثة آثار سلبية للإعاقة السمعية على النمو اللغوي، و بخاصة لدى الأفراد الذين يولدون صما وهي:

✚ عدم وصول أي رد فعل سمعي من قبل الآخرين للطفل الأصم عندما يصدر صوتا من الأصوات.

✚ لا يوجد أي تعزيز لفظي من الآخرين لأي صوت يصدر عن الطفل الأصم (عبيد ماجدة السيد، 2000، ص312).

✚ ليس لدى الطفل الأصم إمكانية لسماع النماذج الكلامية من قبل الكبار كي يكررها و يقلدها وهذه الآثار تولد مشكلات لغوية مختلفة لدى المعاق سمعيا، فقد ذكر حسن (2008) بان ابرز مظاهر التأخر نمو اللغوي تكمن في مسألة الثروة اللغوية وتمركز ألفاظها حول الملموس و صعوبة فهم التعبيرات الاصطلاحية و المجردة وصعوبة إدراك الكلمات الوظيفية كأسماء الإشارة و الضمائر و الكلمات متعددة المعني وظرف الزمان وظرف المكان فضلا عن صعوبة فهم الجمل التي تحتوي على تعبيرات استفهامية أو مبنية للمجهول، أو الجمل ذات التراكيب المتعددة. أي أن المعاقين سمعيا يعانون من صعوبة في فهم اللغة الاستقبالية أما بالنسبة للغة التعبيرية فقد ذكر (rachel 2008) انه و بالرغم من سلامة جهاز النطق عند المعاقين سمعيا إلا أنهم يلفظون أصوات الكلام بطريقة غير صحيحة، فهم يجدون صعوبة في تكييف حجم أصواتهم، فيكون الصوت على وتيرة واحدة، إيقاعه ضعيفا، ولديه صعوبة في اكتساب بدايات الكلمات ونهايتها ومشكلات في عدم تشديد الكلمات، كما يرى (فهمي، 1980) أن كلام ضعيف السمع يتسم بعدم

النضوج وعدم القدرة على التحكم بالفترة الزمنية بين الكلمة و الكلمة التي تليها، بمعنى انه يقضي وقتا أطول في نطق كلمة واحدة في حين أن الكلمة التالية قد يسرع في نطقها، كما يمكن أن يكون هناك تداخل بين بعض الأصوات (رنا عبد الحميد صالح، 2013، 2014، ص20).

5-2- الخصائص النفسية و الاجتماعية social and psychological characte

istics:

يشير الخطيب (1999) إن الادعاء بوجود سيكولوجية خاصة للمعوقين سمعيا إنما هو مجرد وهم. وهذا لا يعني أن الإعاقة السمعية تختلف اختلافا جوهريا من إنسان إلى آخر فالعوامل المحددة للبناء النفسي للشخص عديدة ومتنوعة. و يذكر موريس (moores 2011) أن ظهور المشكلات النفسية و التوافقية لدى المعوقين سمعيا يكون نتيجة لكيفية تقبل الآخرين المحيطين بهم في بيئتهم لإعاقتهم وخاصة الوالدين. حيث تبين الدراسات أن الخصائص النفسية للمعوقين سمعيا ترجع إلى تعرضهم لمواقف تتسم بالقسوة و التفرقة و إثارة الشعور بالنقص، و الإهمال ، و السخرية أو تتسم بالإشفاق و التعبير عن هذا الإشفاق أمامهم.

ويشير أورثان و ريتشارد (richard-orethan 1980) إلى أن الأصم في الطفولة لا يشعر بحنان الأمومة و عطفها الدافئ، ويرجع ذلك إلى عدم سماعه صوت أمه وترانيمها خلال فترة عنايتها به و هو في حضانتها. ويضيف أن الأطفال الصم يعانون من الإحباط نتيجة لعدم فهم الآخرين لهم، بسبب افتقارهم وسيلة التواصل (اللغة) حيث إننا نشرح للطفل العادي مثلا سبب رفض شيء ما، في حين أننا لا نفعل شيئا للأصم سوى أن يجيب بالرفض فيشعر بالإحباط لأنه لا يفهم سبب الرفض أو سبب معاقبته (حنفي، 2003، ص57). فالإعاقة السمعية تحد كثيرا من عالم خبرات الفرد و تحرمه من بعض المصادر التي

يكون من خلالها شخصيته، وهذا من شأنه أن يجعل سلوكه جامدا و يواجه الكثير من مواقف الشعور بعدم الأمن، ويعيش في فراغ صامت مما يؤثر على توافقه النفسي (قوشم، 2004، ص64).

وتؤكد ولش (walsh.1989) ان الأطفال و المراهقين سمعيا يتسمون بانخفاض البرفايل السيكولوجي للشخصية مقارنة بالعادين (walsh.1989 p31-27) فقد وجد مايكليست ان حوالي 10% من المعاقين اقل نجاحا من الناحية الاجتماعية مقارنة بالأطفال العادين (الخطيبي، 2002، ص45) كما انهم اقل قبولا من الأقران ويجدون صعوبة في إقامة علاقات صداقة (القريطي وآخرون، 2001، ص315).

لذلك فهم يتجنبون مواقف التفاعل الاجتماعي في مجموعة و يميلون إلى مواقف التفاعل ضمن فرد واحد أو فردين (القيوتي و آخرون، 2001، 103). لكنهم يبذلون قدرا كبيرا من التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم المعوقين سمعيا، وذلك بشكل يفوق ما يحدث بين فئات الإعاقات الأخرى (عبد الرحيم، 1990، ص231). فهم اقل معرفة بقواعد السلوك المناسب، و يعانون من قصور واضح في المهارات الاجتماعية مما يجعلهم يميلون للوحدة و العزلة عن الأفراد المحيطين بهم، و يصبحون أكثر اعتمادية فيشعرون بتناقض بتقدير الذات (murray 2004 p69).

ويتسم المعاقين سمعيا بالتصلب و الجمود و عدم الثبات الانفعالي و التمرکز حول الذات وضعف النشاط العقلي و الشعور بالنقص وأحلام اليقظة وهم اقل شعور بالحرية و الانتماء و الاندفاعية و التهور، وعدم القدرة على ضبط النفس، و الميل إلى الإشباع المباشر لحاجاتهم، و ارتفاع مستوى النشاط الزائد (القريطي، 2005، ص317). وتذكر عبيد (2000) أن المعاقين سمعيا يتصفون بالشك بالآخرين والشعور بالقلق وعدم مشاركة الآخرين و الهدوء والغيرة من الآخرين و التشتت وعدم الانتباه و الشعور بالتعاسة و التأخر في أداء المهمات (عبيد، 2000، ص318)، وأيضاً يذكر (سلومان 1993 sloman) أن

المعاقين سمعياً غير ناضجين و انطوائيين، وأنهم أكثر خوفاً و قلقاً و شكوى (رنا عبد الحميد صالح، 2013، 2014، ص 20، 21).

5-3- الخصائص الجسمية و الحركية physical characteristics:

لم يحظ النمو الجسمي لدى الأطفال المعاقين سمعياً باهتمام كبير من قبل الباحثين في ميدان الطفولة او التربية الخاصة لكن البعض يعتقد أن هناك ارتباط بين البناء الجسمي و التوافق مثل النمط الجسمي المعروف باسم الجلدي قد يرتبط بعدم الارتياح و الشعور بالقلق، و النمط الجسمي المعروف باسم العظمي يرتبط بالميل العدواني و الصرامة، وعلى أية حال الافتراض هو أن مشكلات التواصل التي يعانيها المعاقون سمعياً تضع حواجز و عوائق كبيرة أمامهم لاكتشاف البيئة و التفاعل معها، وإذا لم يزود المعوق سمعياً باستراتيجيات بديلة للتواصل فان الإعاقة السمعية قد تفرض قيوداً على النمو الجسمي. لذا فالأشخاص المعوقين سمعياً لا يتمتعون باللياقة البدنية مقارنة مع الأشخاص العاديين ويعاني المعاقين سمعياً من اضطراب في التآزر الحركي وتبلغ نسبة الأطفال المصابين بضعف التآزر الحركي نحو 30% من مجموعة أطفال هذه الفئة.

ونعني باضطراب التآزر الحركي: يعتبر على العكس من اتساق التآزر الحركي ويمكن وصفه بأنه سلوك يتم وفقاً لحركات منظمة و مخططة، كما يمكن وصف التآزر الحركي لدى الشخص ما بقدرته على السيطرة على أطرافه و التنسيق بينها بسرعة و يسر وعلى توجيه حركات و حفظها و تكرار إحداثها دون صعوبة و القفز و ثني الجذع إلى أعلى و أسفل أو المشي و كذلك الوظائف الحركية الدقيقة كالقدرة على الإمساك بالقلم و النقاط الأشياء الصغيرة بأطراف الأصابع وتحريك الفكين مع حركات النطق و الكلام.

وهذا من الصعوبة بالنسبة للأطفال المعاقين سمعياً ذوي الذكاء العادي و الذين يعانون من اضطرابات في تأزرهم أن يتعلموا الكلام في قراءة الشفاه أو استخدام البقايا السمعية استخداماً فعالاً ومثمراً (عصام حمدي الصفدي، 2003، ص235، 234).

4-5- الخصائص العقلية المعرفية:

يرى البعض أن النمو المعرفي يعتمد على اللغة، و حيث أن اللغة هي المظهر الأكثر ضعفاً بين مظاهر النمو المختلفة لدى ذوي الإعاقة السمعية فإن النمو المعرفي سيتأثر سلباً بالضرورة نتيجة نقص التفاعل مع المثيرات الحسية المحيطة.

بينما يرى فريق آخر أن النمو المعرفي لا يعتمد على اللغة بالضرورة، ومن ثم فإن المفاهيم المتصلة باللغة هي وحدها الضعيفة لدى ذوي الإعاقة السمعية وفي حالة وجود اختلاف بينهم و الأشخاص العاديين في الأداء على اختبارات الذكاء فغن ذلك يعزي إلى عدم توافر طرق تعليم فعالة، وعدم تزويدهم بالإثارة المناسبة.

كما يشير العديد من الباحثين إلى عدم وجود علاقة بين الإعاقة السمعية و الذكاء، ولا سيما عند استخدام اختبارات ذكاء غير لفظية performance tests، فقد استنتج فيرنون (1969 vernen) بعد مراجعته عدداً من الدراسات التي أجريت حول ذكاء ذوي الإعاقة السمعية أنه و إن كان ينخفض عن معدل ذكاء العاديين، فإن أدائهم يتحسن و يصل إلى المستوى العادي على الجزء العملي من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال (wisc) والذي لا يستلزم قدراً عالياً من المهارات اللغوية.

ويذكر مختار حمزة (1979) أن نتائج البحوث التي استخدمت فيها اختبارات ذكاء عملية performance ، او غير لفظية قد تضاربت بشأن ذكاء الصم، حيث انتهى بعضها إلى أن مستوى

ذكاء الصم يقل عن مستوى ذكاء العاديين بحوالي عشر إلى خمس عشرة نقطة كبحوث (بنتنر وباترسون، وليون) وغيرهم وانتهى بعضها الآخر إلى عدم وجود فروق في الذكاء بين الصم و العاديين لمبحوث (كولنر، ودريفر، وسبرنجر، وجود إنف) وغيرهم.

وأكد بعض الباحثين أن الإصابة بالصمم لا تؤدي إلى ضعف عقلي كما لا تؤثر بالضرورة على جوانب النمو العقلي المعرفي، وان غالبية الصم يمتلكون قدرات عقلية قد تفوق عاديو السمع ولا سيما فيما يتعلق بالانتباه و الإدراك و التذكر البصري، ذلك أن معظم اتصالاتهم بمحيطهم البيئي و العالم الخارجي مؤسسة على الاستطلاع البصري و اللمسي، كما تركز الطرق التي يتواصلون بها ويتعلمون عن طريقها على استخدام حاسة الأبصار كوسيط.

وقد كشفت نتائج دراسة أجريت بجامعة جالوديت علي 1969 من الأطفال و الشباب من ذوي الإعاقة السمعية كان معظمهم من الصم أن متوسط ذكائهم بلغ 10038 مما يؤكد انه لا يقل عن متوسط أقرانهم العاديين.

ومجمل القول أن مستوى ذكاء المعوقين سمعيا لا يختلف غالبا عن مستوى ذكاء العاديين، وكذلك مقدرتهم على التفكير المجرد، ولا سيما في حالة استخدام مقاييس ذكاء أدائية غير لفظية حيث يحصلون على درجات متقاربة مع درجات عاديو السمع، و إن ما قد يلاحظ من قصور في الأداء العقلي لدى الصم إنما يعزى لعدم تزويدهم بالإثارة المناسبة، وعدم استخدام طرق تدريس فعالة معهم، و إلى حرمانهم من الخبرات التي يتمتع بها أقرانهم العاديين عن طريق حاسة السمع (عبد المطلب امين القريطي، 2014، ص65).

5-5- التحصيل الأكاديمي:

تحصيلهم القرائي هو الأكثر تأثر بهذه الإعاقة لذلك يأتي تحصيلهم الأكاديمي ضعيفا و يتناسب ضعف التحصيل الأكاديمي لدى أطفال هذه الفئة طرديا مع ازدياد المتطلبات اللغوية و مستوى تعقيدها و يزداد الطين بلة بازدياد عدم فاعلية أساليب التدريس. (فاطمة عبد الرحيم النوايسية، 2013، ص178).

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أن المتوسط العام لمستوى القراءة للتلاميذ الصم الثالث الابتدائي، وأن المهارات القرائية لمن بلغوا سن السادسة عشر منهم لم تتجاوز أكثر من مستوى الصف الخامس الابتدائي (حسن مصطفى عبد المعطي و السيد أبو قلة، 2007) كما أن مستوى التحصيل الأكاديمي لدى معظم الراشدين الصم لا يتعدى مستوى التحصيل الأكاديمي في التحصيل الرابع أو الخامس الابتدائي العاديو السمع (عبد المطلب أمين القريطي، 2014، ص66).

6- تصنيفات الإعاقة السمعية:

تم تصنيف الإعاقة السمعية من وجهات نظر متعددة لعل من أهمها جهتي النظر الفسيولوجية و التربوية، وهما وجهتان مكملتان لبعضهما البعض. فوجهة النظر الفسيولوجية تقوم على أساس كمي quantitative تتحدد فيه درجة فقدان السمعى بوحدات صوتية معينة تسمى الديسيبل decibel(db)، أما التصنيف التربوي فيقوم على أساس وظيفي يعني بالنظر إلى درجات فقدان السمع من حيث مدى تأثيرها على فهم الكلام، واستعدادات الطفل لتعلم اللغة والكلام، ومدى ما يترتب على ذلك من احتياجات تربوية خاصة.

6-1- التصنيف الطبي:

تصنف أنواع الصمم على أساس التشخيص الطبي، و تبعا لطبيعة الخلل الذي قد يصيب الجهاز السمعي في الفئات التالية:

➤ **صمم توصيلي conductive hearing loss** : يحدث هذا النوع عندما تعوق اضطرابات قناة أو طبلة الأذن الخارجية، أو إصابة الأجزاء الموصلة للسمع بالأذن الوسطى كالمطرقة أو السندان أو الركاب عملية نقل الموجات أو الذبذبات الصوتية التي يحملها الهواء إلى القوقعة في الأذن الداخلية (flavo 2005)، ومن ثم عدم وصولها إلى المخ، ومن أمثلة هذه الاضطرابات و الإصابات حدوث ثقب في طبلة الأذن، ووجود التهابات صديدية أو غير صديدية و أورام في الأذن الوسطى أو تسبب عظيماؤها، و التشوه البالغ لصيوان الأذن الغضروفي أو إذا كان صغيرا أكثر من اللازم، وتكذيب المادة الشمعية الدهنية (الصماخ) بكثافة في قناة الأذن الخارجية و جميع هذه الاضطرابات تعوق مسار الصوت في القناة السمعية وعادة ما يكون القصور السمعي الناتج عن الصمم التوصيلي بسيطا أو متوسط ، حيث لا يفقد المريض في الغالب أكثر من 40 وحدة صوتية إلا في حالات نادرة.ويمكن علاج هذا النوع من الصمم عن طريق بعض الإجراءات الجراحية اللازمة لإزالة الرشح خلف طبلة الأذن، أو لترقيع هذه الطبلة، أو استبدال عظمة الركاب، وعن طريق علاج التهابات الأذن الوسطى باستخدام بعض المضادات الحيوية المناسبة تحت إشراف طبيب متخصص.كما تقيد المعينات السمعية كالسماعات المبكرة في علاج هذا النوع من الصمم، ولا يترتب على فقد السمع التوصيلي عدم وضوح الصوت، ولكنه يؤثر على درجة ارتفاع الصوت الذي يتم الاستمتاع إليه (عبد المطلب امين القريطي،2004،ص26).

➤ **صمم حسي عصبى sensorineural hearing loss** : تنتج هذه الإعاقة عن خلل يصيب الأذن الداخلية أو النطقة الواقعة بين الأذن الداخلية ومنطقة عنق المخ، مع وجود أذن وسطى و خارجية سليمتين في هذا النوع من ضعف السمع تكون المشكلة في عملية تحليل و تفسير الأصوات و ليس في توصيلها.

كما و تحدث الإعاقة السمعية الحسية عصبية من أي اضطراب أو تلف في الأذن الداخلية أو في العصب السمعي الموصل إلى المخ مما يستحيل معه وصول الموجات الصوتية مهما بلغت شدتها، أو وصولها محرفة. وهذا النوع لا يمكن علاجه طبيا أو جراحيا، بل إن الصوت لا يصبح واضحا حتى في حالة تضخمه، ولذلك فالمعينات السمعية ذات فائدة محدودة.

➤ **صمم مركزي central hearing loss** : تكون الإعاقة السمعية مركزية في حالة وجود خلل أو اضطراب يحول دون وصول الصوت من الممرات السمعية في جدع الدماغ أو المركز السمعية في الدماغ، و غالبا ما يعاني الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الإعاقة السمعية من اضطرابات عصبية خطيرة تطفى على الضعف السمعي. وفي هذا النوع من الإعاقة تكون المعالجات الطبية و المعينات السمعية ذات فائدة محدودة.

➤ **صمم مختلط mixed hearing loss** : ويجمع هذا الشكل من الإعاقة بين فقد السمع التوصيلي و بين الإعاقة الحس العصبى، حيث تكون الإعاقة السمعية مختلطة هذا كان الشخص يعاني من إعاقة توصيلية و إعاقة حس عصبية في الوقت نفسه، و في هذه الحالة قد يكون هنا فجوة كبيرة بين التوصيل الهوائي و التوصيل العظمي للموجات الصوتية، و قد تكون السماعات الطبية مفيدة لهؤلاء الأشخاص (نهاد صالح العديلي، 2005، ص12، 11).

6-2- التصنيف الفسيولوجي:

يركز الفسيولوجيين في تصنيفهم للإعاقات السمعية على درجة فقدان السمع لدى الفرد و التي يمكن قياسها بالأساليب الموضوعية، أو المقاييس السمعية لتحديد عتبة السمع التي يستقبل المفحوص عندها الصوت. وعلى ضوء ذلك يمكن تحديد نوعية ودرجة الإعاقات السمعية، ويستخدمون ما يسمى بالوحدات الصوتية *décibels* التي تقاس بجهاز قياس السمع الكهربائي *audiomètre* و الهيرتز *harts* أو ترددات الصوت لقياس مدى حساسية الأذن للصوت. ويستدل من عدد الوحدات الصوتية على مدى ارتفاع الصوت أو انخفاضه، فكلما زاد عدد هذه الوحدات كان الصوت عاليا و قويا و العكس صحيح، ومن أمثلة هذه التصنيفات ما أورده كلا من هالهان و كوفمان (2002 hallahan-kauffman) كما يلي:

➤ **فقدان سمعي خفيف *shight***: تتراوح درجته بين 27 و 40 ديسيبل db، و يواجه أفراد هذه

الفئة صعوبة في تمييز بعض الأصوات و سماع الكلام الخافت، و الصادر من بعد ألا انه يمكنهم تعلم اللغة و الكلام بالطريقة العادية مع استخدام المعينات السمعية.

➤ **فقدان سمعي بسيط أو معتدل *mild***: تتراوح شدته بين 41 و 55 ديسيبل db، ويمكن لأفراد

هذه الفئة فهم كلام المحادثة من بعد 3-5 أمتار وجها لوجه، ومع أنهم يعانون بعض الصعوبات في سماع الكلام و متابعة ما يدور حولهم من أحاديث عادية، إلا أنهم يمكنهم الاعتماد على أدائهم في فهم الكلام وتعلم مع استخدام المعينات السمعية، و الاستفادة من البرامج العلاجية لتصحيح بعض عيوب النطق و الكلام.

➤ **فقدان سمعي متوسط *moderate***: تتراوح درجته بين 56 و 70 ديسيبل db، ويعاني أفراد

هذه الفئة من صعوبات اكبر في الاعتماد على أدائهم في تعلم اللغة بدون معينات سمعية، و هم

يحتاجون إلى الالتحاق بفصل خاص لمساعدتهم على اكتساب المهارات الكلامية و اللغوية، و عادة ما يجدون صعوبة في المناقشة الجماعية وقد يعانون من اضطرابات اللغة و الكلام، و محدودية الحصيلة اللفظية.

➤ **فقدان سمعي شديد sever**: تتراوح درجته بين 71 و90 ديسيبل db، ولا يمكن لأفراد هذه الفئة سماع الأصوات العالية، و العادية و تميزها ولو من مسافة قريبة كما يعانون من اضطرابات شديدة في اللغة و الكلام، و يعدون صما من وجهة النظر التعليمية، ومن ثم يحتاجون إلى الالتحاق ببرنامج خاص بذوي الإعاقة السمعية لتلقي تدريبات نطقية و سمعية، وتعلم قراءة الشفاه، كما يحتاجون إلى سماعات طبية.

➤ **فقدان سمعي حاد أو عميق profomded**: وتزيد شدته عن 90 ديسيبل db، و يعتمد أفراد هذه الفئة على حاسة الإبصار أكثر من حاسة السمع في فهم الكلام، وهم يعانون من ضعف شديد في الكلام واللغة. ولا يمكنهم فهم الكلام و تعلم اللغة بالاعتماد على أدائهم حتى مع استخدام المعينات السمعية، ويحتاجون إلى فصول أو مدارس خاصة بالصم، وتوظيف طرق التواصل اليدوي و قراءة الشفاه و التدريب السمعي المستمر المكثف (عبد المطلب امين القريطي ، 2014، ص29، 28).

6-3- التصنيف التربوي:

يهتم هذا التصنيف بالربط بين درجة فقدان السمع و أثرها على فهم و تفسير الكلام و تميزه في الظروف العادية، و على نمو المهارات الكلامية و اللغوية لدى الطفل، و ما يترتب على ذلك من احتياجات تربوية و تعليمية خاصة. ويصنف التربويون الإعاقة السمعية إلى فئتين هما الأصم و ثقيل السمع، و فيما يلي ذلك التصنيف:

➤ **الأصم** : ويقصد به الفرد الذي يعاني من عجز سمعي 70 ديسيبل فأكثر لا يمكنه من الناحية الوظيفية من مباشرة الكلام وفهم اللغة اللفظية ، وبالتالي يعجز عن التعامل بفاعلية في مواقف الحياة الاجتماعية، حتى مع استخدام معينات سمعية مكبرة للصوت، حيث لا يمكنه اكتساب المعلومات اللغوية أو تطوير المهارات الخاصة بالكلام و اللغة عن طريق حاسة السمع، و يحتاج تعليمه إلى تقنيات ذات طبيعة خاصة.

➤ **ثقل السمع**: وهو الفرد الذي يعاني من صعوبات أو قصور في حاسة السمع يتراوح ما بين 30 وأقل من 70 ديسيبل ، ويمكنه الاستفادة من المعلومات المنقولة في صورة لغة منطوقة، وذلك باستخدام المعينات السمعية المناسبة لحالة السمع المتبقي لديه، ومعظم أفراد هذه الفئة بإمكانهم استيعاب المناهج التعليمية المصممة للأطفال العاديين (نهاد صالح العديلي، 2005، ص13).

وقد عرض بعض الباحثين للتصنيف المتضمن في جدول لفئات فقدان السمع، مصحوبة بتأثير درجة فقدان السمع على فهم اللغة و الكلام، واحتياجات و البرامج التربوية و التعليمية اللازمة لكل فئة:

الحاجات و البرامج التعليمية المطلوبة	أثر درجة فقدان على فهم الكلام و اللغة	فئات فقدان السمع
<p>- يجب عرض الحالة على إدارة المدرسة.</p> <p>- بإمكان الطفل الاستفادة من السماع كلما اقترب فقدان السمع من 40 ديسيبل.</p> <p>- العناية ، بالمفردات ، و الجلوس في الصفوف الأمامية داخل الفصل العادي، و أن تتكون الإضاءة كافية.</p> <p>- يحتمل أن يحتاج الطفل إلى سماعه طبية، وتعلم قراءة الشفاه و إلى تدريبات فردية على الكلام و علاج عيوبه</p>	<p>- يحتمل مواجهة الطفل صعوبات ضعف في السمع، وعدم سماع الكلام الخافت أو مصدر بعيد.</p> <p>- يحتمل مواجهة الطفل صعوبات في تمييز بعض الأصوات و في فهم الموضوعات الأدبية اللغوية.</p>	<p>فقدان سمعي خفيف slight ما بين (27 و 40 ديسيبل)</p>
<p>- الحاجة إلى العرض على أخصائي التربية الخاصة لوضع الخطة التربوية اللازمة للطفل.</p> <p>- الحاجة إلى استخدام المعينات</p>	<p>- يمكن للطفل فهم المحادثة الكلامية من مسافة 3-5 أقدام في حالة مواجهته المتحدث.</p> <p>- ربما يفقد الطفل 50% مما يدور من</p>	<p>فقدان سمعي معتدل أو بسيط mild) ما بين 41 و55 ديسيبل).</p>

<p>السمعية و التدريب على استخدامها بطريقة صحيحة.</p> <p>- الحاجة إلى الجلوس في مكان ملائم من الفصل الدراسي و يفضل وضعه في فصل خاص بالمعوقين سمعيا خصوصا إذا كان صغير السن.</p> <p>- الحاجة إلى العناية بالثروة اللغوية والقراءة.</p> <p>- الحاجة إلى تعلم قراءة الشفاه، و المشاركة في المناقشات، و توضيح عيوب النقل.</p>	<p>نقاش داخل الفصل الدراسي إذا كانت الأصوات منخفضة ، وإذا لم يكن في مواجهة المتحدث.</p> <p>- يحتمل أن يعاني الطفل من صعوبات و ضعف في نطق بعض الكلمات.</p>	
<p>- الحاجة إلى العرض على أخصائي التربية الخاصة، و الخضوع إلى برنامج تربية خاصة.</p> <p>- الحاجة إلى المكوث في فصل خاص أو المساعدة عن طريق غرفة المصادر.</p> <p>- الحاجة إلى مساعدة خاصة و</p>	<p>- المحادثات و المناقشات يجب أن تكون بصوت مرتفع حتى يمكن للطفل فهمها.</p> <p>- يواجه الطفل صعوبات في فهم المحادثات إلا إذا كانت بصوت عال، و المشاركة في المناقشات الجماعية.</p> <p>- يعاني الطفل من اضطرابات أو عيوب في النطق و الكلام.</p>	<p>فقدان سمعي متوسط moderate ما بين (56 و 70 ديسيبل)</p>

<p>- تدريبات على تعلم المهارات اللغوية كالمفردات و القراءة و قواعد اللغة.</p> <p>- الحاجة إلى سماع و تدريب سمعي.</p> <p>- الحاجة إلى تعلم قراءة الشفاه و مراقبة المناقشات الكلامية و مساعدته على تصحيح الخطاء.</p> <p>- الحاجة إلى تركيز الانتباه في المواقف السمعية و البصرية طوال الوقت.</p> <p>- الحاجة إلى رعاية خاصة و متابعة تربوية (برنامج خاص للصم طوال الوقت).</p> <p>- الحاجة إلى التركيز على الاهتمام بالمهارات اللغوية و نمو المفاهيم و قراءة الشفاه و الكلام.</p> <p>- التدريب السمعي المستمر و الحاجة إلى خدمات شاملة و عون جماعي.</p>	<p>- سيكون لديه قصور في استخدام اللغة، مما يؤدي إلى عدم فهمها و استيعابها بدرجة كافية.</p> <p>- حصيلة الطفل من المفردات اللغوية تكون محدودة جدا.</p> <p>- قد يمكن للطفل سماع الأصوات العالية من مسافة قدم واحدة من الأذن.</p> <p>- يحتمل أن يميز بين الأصوات المختلفة في البيئة.</p> <p>- يعاني من عيوب شديدة في النطق و قصور في الكلام و اللغة قابل للتفاهم.</p> <p>- يعني من عجز لغوي و كلامي.</p> <p>- يعتمد على حاسة البصر أكثر من حاسة السمع.</p>
--	--

<p>- الحاجة إلى استخدام السماعات و التدريب على قراءة الشفاه و التدريب السمعي الفردي و الجماعي و التواصل الكلي ووضعه في الفصول العادية بعض الوقت كلما كان ذلك مفيد النمو.</p>		
<p>- الحاجة إلى برنامج للصم و فصول خاصة طوال الوقت مع التركيز على المهارات اللغوية.</p> <p>- الحاجة إلى التدريب على قراءة الشفاه، و التواصل الكلي.</p> <p>- التقييم المستمر للحاجات المتعلقة بالاتصال الشفهي و اليدوي.</p> <p>- التدريب السمعي المستمر فرديا و جماعيا.</p> <p>- السماح بالبقاء في الفصول العادية لفترات قصيرة مع توخي الدقة و الحذر في ذلك.</p>	<p>- يحتمل أن يشعر الطفل ببعض الأصوات العالية، لكنه يشعر بالذبذبات الصوتية أكثر من شعوره بالنغمات و النبرات الصوتية.</p> <p>- يعتمد الطفل على الحاسة البصرية في الاتصال بالآخرين.</p> <p>- يعاني الطفل من عيوب واضحة في النطق و الكلام قابلة للتفاهم، و ربما عجز لغوي و كلامي تام.</p> <p>- يعتمد الطفل على حاسة البصر أكثر من اعتماده على حاسة السمع.</p>	<p>فقدان سمعي حاد او عصبي extreme) profound 91 ديسيبيل (فاكثر)</p>

7- تشخيص الإعاقة السمعية:

هناك العديد من الطرائق المستخدمة في قياس و تشخيص الإعاقة السمعية نذكر منها:

7-1- الطرائق التقليدية:

تعتبر غير دقيقة في قياس و تشخيص القدرة السمعية من الطرق التقليدية في قياس و تشخيص

الإعاقة السمعية لدينا:

❖ **طريقة الهمس:** في هذه الطريقة نقوم بمناداة الطفل باسمه بصوت منخفض للتأكد من سلامة

الجهاز السمعي للطفل.

❖ **طريقة دقات السمع:** في هذه الطريقة نطلب من الطفل أن ينصت لسماع دقات الساعة، فإن قام

بسماعها كان وضعه طبيعياً و إذا لم يستطيع سماع دقت الساعة فإن ذلك مؤشر على وجود

خلل في حاسة السمع لدى الطفل (سامي محمد ملحم، 2006، ص151).

7-2- الطرق العلمية الحديثة:

غالبا يقوم بإجراء تلك الطرق أخصائي في قياس و تشخيص القدرة السمعية و يطلق عليه

مصطلح audiologist ومن تلك الطرق:

❖ **طريقة القياس السمعي الدقيق:** في هذه الطريقة يحدد أخصائي السمع درجة القدرة السمعية للفرد

بوحدة تسمى هيرتز و التي تمثل الذبذبات الصوتية في كل وحدة زمنية، بوحدة أخرى تعبر

عن شدة الصوت تسمى الديسيبل ، يقوم الأخصائي بقياس القدرة السمعية للفرد بوضع

السماعات على أذني المفحوص كل أذن على وحدة، ويعرض على المفحوص أصوات ذات

ذبذبات تتراوح من 800 - 125 وحدة هرتز، ذات شدة تتراوح من 0 إلى 110 وحدة ديسيبل،

من خلال ذلك يقرر الفاحص مدى التقاط المفحوص للأصوات ذات الذبذبات والشدة المتدرجة (فاروق الروسان، 2013، ص158).

❖ **طريقة استقبال الكلام و فهمه:** في هذه الطريقة يعرض الفاحص أمام المفحوص أصوات ذات شدة متدرجة و يطلب منه أن يعبر عن مدى سماعه و فهمه للأصوات المعروضة عليه و منها القياس السمعي لأطفال الصغار، ويتم الفحص السمعي لأطفال الرضع بالاعتماد على المنعكسات الأولية إذ يلاحظ استجاباتهم لأصوات العالية بشكل لا إرادي أو عن طريق إصدار أصوات بدرجات مختلفة من جميع الجهات و ملاحظة استجاباتهم لها. (مصطفى نوري القمش، 2012، ص121).

8- المشكلات التي تواجه المعوقين سمعياً و احتياجاتهم:

مما لاشك فيه بان هناك الكثير من الغموض يكتنف أوضاع الصم و أن هناك احتياجات و مشاكل كثيرة تواجههم و الكثير من الأسئلة تطرح بين الحين و الآخر و منها:

- هل استطاع الصم تحقيق ذاتهم و إثبات و جودهم و الانخراط في العمل؟
- كيف يقضون وقت فراغهم، هل أخذو حقهم في التعليم؟

أما بالنسبة للمرأة الصماء فهي الأقل حظاً مقارنة بالأصم الرجل و خصوصاً في مجتمعاتنا الشرقية المحافظة إذ يدور حولها أسئلة كثيرة منها:

- هل تستطيع إنجاب الأطفال؟
- هل تستطيع أن تكون زوجة ناجحة؟
- هل تستطيع تربية الأطفال و أن تكون أم؟

• هل من الممكن أن تقوم بواجباتها و تتحمل مسؤوليات الأسرة؟

و الكثير من الأسئلة تلتف حولها ولكن لم نسأل أنفسنا السؤال الأهم وهو:

• ماذا قدمنا لها حتى تستطيع أن تكون زوجة صالحة و أم ناجحة و امرأة معطاءة منتجة فاعلة

في بناء المجتمع و مربية للأجيال وهل الخدمات المقدمة لهذه الفئة تستطيع إفراز جيل واع

مدرك؟

أما بالنسبة للصم و حاجاتهم و حقوقهم فإنه من الصعوبة أن نحدد و بدقة وضعهم و حاجاتهم، ولكن و

بصفة عامة فإن ذوي الحاجات الخاصة تلتف حولهم قيود نفسية و اجتماعية و جسمية و بسبب هذه

القيود تنشأ حاجات إلى جانب الحاجات المشتركة مع الفرد العادي تتمثل في:

➤ حاجات النمو الجسمي: الحاجة إلى الطعام، الحاجة إلى النوم، و الرعاية الصحية و الوقاية من

الحوادث.

➤ حاجات النمو الانفعالي: الحاجة إلى الحرية و الاستقلال، الحاجة إلى المحبة والحنان، الحاجة

إلى الأمن النفسي.

➤ حاجات النمو الاجتماعي و الروحي: الحاجة إلى الانتماء و الولاء، الحاجة إلى تعلم النماذج

السلوكية المرغوبة، الحاجة إلى اللعب، الحاجة إلى التدين.

➤ حاجات النمو العقلي: حاجة الفرد إلى الاستطلاع و الاستكشاف، حاجته إلى التفكير العلمي.

وهناك من الصمم من تراه منظويا لا يجب التعامل مع الآخرين وهذا يدفعه إلى الشفقة على نفسه وندب

حظه مما يؤدي إلى كره من حوله و غيرته من الآخرين الذين يستعطون أن يفعلوا مالا يستطيع هو فعله

فيزداد حقه و كرهه للمجتمع و تتسم تصرفاته و سلوكه مع الآخرين بالحدة و التحدي، على اعتبار أن

المجتمع هو المسئول عن حالته و يلحظ هذا النمط بالغالب عند الصم الكبار و الذين لم يأخذو حظهم من التعليم و التأهيل التربوي و النفسي المناسب (فؤاد عيده الجوالده،2012،ص60،59).

9- مهارات التواصل الواجب إتقانها من قبل المعوقين سمعياً:

هنالك العديد من مهارات التواصل الواجب على المعوق سمعياً إتقانها لكي يتمكن من التفاعل من التدخلات التأهيلية و التربوية المعدة له، وفيما يلي شرح موجز لكل من هذه المهارة:

9-1- مهارة التدريب السمعي auditory training skill :

ويقصد بها تنمية مهارة الاستماع و التمييز بين الأصوات أو الكلمات أو الحروف الهجائية لدى الأفراد المعاقين سمعياً باستخدام الطرق و الدلائل المناسبة، وخاصة الدلائل البصرية و المعينات السمعية التي تساعد في إنجاح هذه الطريقة التي تهدف إلى ثلاثة أهداف هي:

- تنمية وعي الطفل الأصم للأصوات.

- تنمية مهارة التمييز الصوتي لدى الطفل و خاصة بين الأصوات العامة غير الدقيقة.

- تنمية مهارة التمييز الصوتي لدى الطفل و خاصة بين الأصوات المتباينة الدقيقة.

وهنا تزداد الحاجة إلى التدريب السمعي وكلما قلت درجة الإعاقة السمعية لذلك يتم التركيز على هذه الطريقة للأفراد ذوي الإعاقة السمعية البسيطة و المتوسطة بشكل أساسي.

ولكي تكون برامج التدريب السمعي فعالة فلا بد من توافر مجموعة من العوامل أهمها:

- الاستعانة بشكل أساسي بحاستي اللمس و البصر.

- أن تعتمد على القدرات السمعية المتبقية للطفل.

- البدء بالتدريب مباشرة بعد كشف الإعاقة السمعية لدى الطفل.

9-2- مهارة التواصل اللفظي oral communication :

تؤكد هذه المهارة على المظاهر اللفظية في البيئة وتتخذ من الكلام الطريقة الأساسية لعملية التواصل و تتضمن هذه الطريقة تعليم الأفراد المعوقين سمعياً استخدام الكلام مما يجعلهم أكثر قدرة على فهم الكلام من خلال الإيماءات و الدلالات من حركة شفاه المتكلم، و لا يتم التواصل اللفظي بطريقة فعالة إلا من خلال استثمار البقايا السمعية و باستخدام التدريب السمعي و قراءة الشفاه و الكلام.

إن هذه الطريقة في التواصل تمكن الفرد المعوق سمعياً من التواصل مع أقرانه السامعين على العكس من لغة الإشارة التي تسهم في عزله.

9-3- مهارة قراءة الشفاه و لغة الشفاه/ لغة قراءة الكلام/ lip reading skill

: speech reading skill

تتضمن هذه المهارة تدريب و تعليم الأفراد المعوقين سمعياً على ملاحظة حركات الشفاه ومخارج الأصوات، بالإضافة إلى تدريب البقايا السمعية وذلك من أجل فهم الكلام، وبمعنى آخر تعتبر هذه الطريقة أو المهارة هي تفسير بصري للتواصل الكلامي وهناك طريقتان لهذه المهارة وهي:

✓ الطريقة التحليلية: وفيها يركز المعاق سمعياً على كل حركة من حركات شفتي المتكلم ثم ينظمها

معاً لتشكل المعنى المقصود.

✓ الطريقة التركيبية : وفيها يركز المعاق سمعياً على معنى الكلام أكثر من تركيزه على حركة

شفتي المتكلم لكل مقطع من مقاطع الكلام.

مما تجدر الإشارة إليه أنه لا يوجد أفضلية لطريقة على أخرى إنما نجاح أي طريقة يعتمد على عدد من الأمور أهمها:

- مدى فهم الفرد المعوق سمعياً للمثيرات البصرية المصاحبة للكلام.

- مدى سرعة المتحدث.

- مدى ألفة موضوع الحديث للفرد المعوق سمعياً.

- مدى مواجهة المتحدث للفرد المعوق سمعياً.

- القدرة العقلية للفرد المعوق سمعياً.

9-4- مهارة لغة الإشارة و الأصابع / التواصل اليدوي / sign language skill

:manual communication

تعرف لغة الإشارة على أنها نظام حسي بصري يدوي يقوم على أساس الربط بين الربط بين الإشارة والمعنى، وتقسم إلى لغة الشارة الكلية و الأبجدية الإشارية أو الأبجدية الأصابع.

الإشارة الكلية **sign language** : يتم استخدام إشارة محددة متعارف عليها في مجتمع الأفراد الصم، باستخدام يد واحدة أو كلتا اليدين، و تكتسب الإشارة أهميتها بعد شيوع استعمالها، و ربما يتم توثيقها من قبل المختصين في تربية المعوقين سمعياً و استخدامها في التعليم على مستوى واسع.

الأسس التي تبني عليها لغة الإشارة:

- زمن الإشارة.

- تشكيل الإشارة حركة الالفن.
- مكنن النقاء الففن بأجزاء الجسم.
- مءى سرعة الإشارة و تحرفكل.
- تعفرات الوجه و حركة الجسم.

أبءفة الأصابع **finger spelling** : فءشمل اسءءءام الفء لءمءفل الحروف الهءائفة المءءلفة و ذلك بإءطاء كل حرف شكلا معفنا و هذه الطرففة اسءءءم مع الأفراء المعوقفن سمعفا المءءلمفن، و الففن فسءءفون القراءة و لكءابة، و اسءءءم كطرففة مسانءة مع الأفراء الففن لا فعرفونه إشارة معفنة.

5-9- مهارة الءواصل الكلف **total communication skill**:

ءلاقف هذه الطرففة قبولاً كبفرا من قبل المءءءفن والعاملفن مع الأفراء المعوقفن سمعفا كما أنها ءلاقف قبولاً واسعا من قبل الأفراء المعوقفن أنفسهم، و فعنف الءواصل الكلف اسءءءام أنواع مءءءة من طرائق الءواصل من أجل مسانءة الأفراء الصم على الءعبفر و الفهم، و ءءضمن اسءءءام كل من المهاراء الءالفة مع بعضها البعض:

- الكلام.
- لغة الإشارة.
- قراءة الشفاه. (فؤاء عفء الفوالءه، 2012، ص84، 83، 82، 81).

10- الصعوبات التي يواجهها الطفل المعوق سمعياً عند التحاقه بالمدرسة

عندما يلتحق الطفل الأصم بالمدرسة تجابهه صعوبات كثيرة تؤديه وتضايقه، وتجعله ينفّر من المدرسة في أول عهده بها، و الواجب أن تراعي هذه الحالة بان يهياً نفسياً لذلك، و خاصة انه سيبتعد عن أسرته فترة من الوقت، ومن تلك الصعوبات:

- خلو ذهنه من الخبرات التي يحظى بها الطفل العادي عن اسمه و أسماء والديه و أخوته و أقاربه، و أسماء الأشياء التي يستعملها و أسماء الأدوات و محتويات الفصل التي تبدو له غريبة غير مألوّفة.
- عدم التآزر بين السمع المفقود و البصر الموجود، فالصور التي يراها لا معنى لها، وليس لديه تفسير لها، ولا يعرف أين يضعها من المحسوسات الأخرى.
- معيشته في عالم من السكون تجعله لا يتصور وجود عالم تكون الأصوات عناصر هامة في تكوينه و ضرورية للتعامل معه.
- خوفه من الآخرين لأنه لا يفهمهم، ولا يفهمونه، وعدم قدرته على التجاوب معهم و الاشتراك الايجابي في نشاطهم.
- اقتصار خبرته على المحسوسات الجزئية المرتبطة ببعض حواسه السليمة و بحياته العملية اليومية الصامتة.
- نقص القدرة على إدراك الرموز و المعاني الكلية مثل خانات الأعداد و النسبة المئوية لأنها ليس لها مكان في حياته الحسية و الذهنية.

11- إرشادات عامة للتعامل مع الطفل المعوق سمعياً:

- التأكد من أن الطفل المعوق سمعياً ينظر إلى وجهه المتكلم و يستمع إليه جيداً و يتحدث معه عن قرب.
- التكلم أمامه بطريقة واضحة و مفهومة وليس بصوت مرتفع.
- تخصيص ساعة يومياً على الأقل للعب مع الطفل المعوق سمعياً و يتحدث معه عن أي شيء يحبه و يهتم به و بدون مقاطعته من أحد.
- مساعدة الطفل المعوق سمعياً على تطوير لغته و عدم إجباره على الكلام.
- عدم وجود مؤثرات صوتية كالتلفزيون و الموسيقى و الضجيج عند التحدث مع الطفل المعاق سمعياً.
- قراءة الكتب التي يحبها الطفل المعاق سمعياً و التي تكون مليئة بالصور المفيدة.
- محاولات دائمة لتعليم الطفل المعوق سمعياً كلمات جديدة و في مواقف طبيعية.
- استغلال البقايا السمعية لديه مهما كانت قليلة.
- استخدام الحديث ووجهها لوجه قدر الإمكان.
- شجع الطفل الأصم على القيام بالأنشطة المستقبلية و علمه المهارات الاجتماعية (فؤاد عيده الجوالده، 2012، ص110-111-112).

12- الوقاية من الإعاقة السمعية:

- الإعاقة السمعية تمثل تحديداً النمو اللغوي الطبيعي عند الأطفال و لذلك فإن التشخيص المبكر و التدخل المبكر يؤدي إلى أفضل النتائج، ولكن ما هو أفضل من التدخل المبكر هو إتباع القاعدة الذهنية

"الوقاية خير من العلاج" و الوقاية هي جملة من الإجراءات المنظمة تهدف إلى الحيلولة دون حدوث العصف إلى عجز أو تطور العجز إلى إعاقة دائمة، ولما كانت الوقاية تعتمد على معرفة الأسباب فان الوقاية من الصمم تتطلب إجراء بحوث مستمرة لتحديد أسبابه، علاوة على ذلك فالمعرفة العلمية الجديدة لا تترجم فوراً إلى إجراءات وقائية فثمة عوائق متنوعة قد تحول دون تنفيذ هذه الإجراءات و هذه بعض الأمثلة التي يمكن أن تساعد في تجنب حدوث الإعاقة: (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013، ص171)

- الإشراف الطبي على عمليات الولادة لتجنب الأخطار التي تصيب الام و المولود أثناء الولادة.
- عدم الإهمال علاج أمراض الالتهابات الأذن الداخلية (سليمان عبد الواحد ابراهيم، 2014، ص202-203).
- إجراء التحاليل الطبية للمقبلين على الزواج للكشف على عامل (RH)، وعدم تناول الحامل للأدوية و العقاقير و المهدئات أثناء فترة الحمل.
- العمل على استغلال البقايا السمعية باستخدام المعينات (عاطف عبد الله يحيوي، سمير ممدوح، د س، ص 97-98).
- التدخل المبكر للأسرة و ذلك لأن تأخير معالجة الإعاقة السمعية من جانب الوالدين يؤدي إلى نقص في معدل الانجاز التراكمي حتى ضمن مجال واحد من الأداء (أسامة فاروق مصطفى، كامل الشربيني، 2013، ص364).
- الاهتمام بالطعون الثلاثة ضد الحصبة، و الغدة التكوينية و الحصبة الألمانية.
- التوسع في انجاز المراكز الطبية المتخصصة بوحداث السمع (عبد القادر الشريف و زملائه، 2014، ص155).

خلاصة الفصل:

من المعروف أن حرمان الطفل من حاسة السمع له آثار في عاداته السلوكية وعدم تناسق حركاته و مدى تحكم إصداره للأصوات، ومن هنا تتولد عنه عدة مشكلات التي قد تعقد مسار حياته العادية.

وغالبا ما يعيش الطفل المعاق سمعيا نفسية صعبة لانعدام المحيط الذي ينسجم فيه نفسيا و اجتماعيا نتيجة افتقاره أدلة الاتصال اللغوي التي تساعد على فهم الطفل لمحيطه و تجاوزه مع مختلف المثيرات و بالتالي لا يمكن إيصال أفكاره و التعبير عن مشاعره ما قد يؤثر على توازنه النفسي أثناء مراحل نموه، حيث يتعرض لمشاكل و صعوبات الاتصال مع محيطه و بالتالي يعرف بتمركزه حول ذاته و بشعوره بعدم الطمأنينة و القلق و العدوان.

كما نجد الإعاقة تؤثر سلبا على صورة الذات فيبدو الشخص مختلفا بالنسبة لغيره من العادين الذين لا يفهمون في اغلب الأحيان معنى الإعاقة و دلالتها، و بالتالي نجد من أهم الأهداف الإدماج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا هو إعطاء فرص اكبر للمعاق سمعيا حتى يبرز قدراته المعرفية و التواصلية و يحقق ذاته في مجتمع السالمين.

خاتمة



خاتمة:

من خلال دراستنا هذه التي تناولت موضوع التفاعل الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطفل المعاق سمعياً، فالتفاعل الصفي تعدد فعاليته تبدأ لمدى توفر البيئة الصفية الملائمة لحدوثه، فالتفاعل بين أطراف العملية التعليمية، ونقصد بها المعلم و التلميذ أمر منهم لنجاحها و حالها من تأثير نفسي تربوي وتحصيلي للتلميذ و توطيد في العلاقة بين التلميذ و المعلم ، ويعتبر هذا الأخير المسؤول الأول عن توفيرها، فالأستاذ يوفر فرص المشاركة بينه وبين تلاميذه، داخل حجرة الصف من خلال اعتماده لأساليب التدريس يفتح فيها المجال للتلاميذ للنقاش و التحوار و تبادل الآراء مما يولد صعوبة التعامل مع الأطفال الغير العاديين الذين يعانون من بعض الإعاقات كالإعاقة السمعية التي تحجب للطفل عن المشاركة الايجابية الفعلية مع من حوله ، فحرمان الطفل من حاسة السمع يحرمه بالتالي من الخبرات اللازمة في عملية بناء و إنتاج الكلام، لان اللغة هي الوسيلة لتفاعل الإنسان مع الآخرين، وبواسطتها يعبر عن أفكاره و رغباته، ولهذا تعد الإعاقة السمعية من اشد الإعاقات أثرا على الفرد و خاصة في عملية التعلم ، مما يتسبب من عزلة الأصم على من حوله وهذا ما يعرقل تفاعلهم الصفي بوجه الخصوص و عليه فقد جاء هذا الحث كتكملة للبحوث التي أجريت في هذا المجال و إن كانت قليلة، وفي الأخير يمكن القول أن التفاعل الصفي عملية ضرورية لتحقيق الأهداف التطبيقية المسطرة في مختلف الأطوار و الفئات المصابة ليد المساعدة كفئة المصبيين بالإعاقة السمعية وذلك من خلال تنمية وتحسين اكتساب اللغة و إثراء الرصيد اللغوي قدر الإمكان، و التعليم المتواصل مما يسهل و يرفع المستوى اللغوي و التحصيل الدراسي لديهم.

و لهذا نرجو أن تكون هذه الدراسة قد لمست ولو جانبا من حقيقة المشكل المطروح حتى تكون مرجعا يعود إليه من يلينا من الطلبة الباحثين.



نصائح و توصيات

وقد فضلنا أن نختم بحثنا هذا ببعض النصائح والتوصيات:

- سم الله في كل خطوة تخطيها نحو النجاح بخطوات واسعة وأكيدة.
- كن متواضعا ومخلعا ومتحمسا ومتفائلا على الدوام.
- يجب أن تكون دائما في حسن المظهر.
- كن دائم التواصل مع غيرك حتى تتعلم ، تتطور وتتقدم إلى الأمام.
- يكفي أن تبذل أكثر جهد ووقت.
- حكمتك وريانة عقلك وحسن تصرفك يجعلك في قمة النجاح.
- ابتسم ، ابتسم ، ابتسم اجعل الابتسامة صفة دائمة لك وعنوان لشخصك الكريم، ومرآة لنفسك الطيبة وانعكاسا لطيبة أخلاقك والرضا الداخلي والتفاؤل والطموح والحب والسعادة التي تنبع من نفس زكية وخلق كريم.



قائمة المراجع:

أولا : الكتب

1. أسامة فاروق مصطفى، الشرييني كامل، 2013، الإعاقة السمعية ،ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة،عمان .
2. الأسدي سعيد باسم، مروان عبد المجيد إبراهيم، 2007، الإشراف التربوي،دط ، دار الثقافة عمان الأردن.
3. برو محمد، 2010، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية،دط، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع.
4. البغدادى محمد رضا، 1998، الأهداف و الاختبارات في المناهج و طرق التدريس،دط، دار الفكر العربي ، القاهرة.
5. تاعوينات علي، 2009، التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي،دط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.
6. جابر عبد الحميد جابر، 1986، مهارات التدريس،د ط ، دار النهضة العربية، القاهرة.
7. جرادات عزت، وآخرون، 2008، التدريس الفعال ،ط2، دار الصفاء للنشر و التوزيع،الأردن.
8. الجوالده فؤاد عبده، 2012، الإعاقة السمعية،ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان الأردن.
9. حمدان محمد زيدان، 1981، الوسائل التعليمية و تطبيقاتها ،ط1، مؤسسة الرسالة.
10. حمدي الصفدي عصام، 2003، الإعاقة السمعية،ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع نعمان.
11. الحيلة محمد محمود، 2002، مهارات التدريس الصفّي،ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
12. الخطيب جمال ، 1992، مقدمة في الإعاقة السمعية،ط2، دار الفكر، عمان الأردن.
13. الديب حسناء فاروق، 2013، التقويم الذاتي و أثره على دافعية التلاميذ نحو التعلم و مستوى تحصيلهم الدراسي، ط1، مؤسسة حورس الدولية للنشر و التوزيع، الإسكندرية.
14. راضي عدلي كامل، 2008، التعليم الجماعي للمعوقين سمعيا إطار فلسفي وخبرات عالمية، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
15. رمزي فتحي هارون، 2003، الإدارة الصفية،دط، دار وائل، عمان.

16. الزغول عماد عبد الرحيم، شاکر، 2006، سيكولوجية التدريس الصفي، ط2، دار المسيرة، عمان.
17. زيتون حسن كمال، 2003، التدريس من مفهوم النظرية البنائية، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
18. سليمان عبد الوحد إبراهيم، 2014، الموهوبين ذو الإعاقة إطلالة على ثنائيات المجتمعات غير العادية في المجتمعات العربية، دط، مركز الكتاب، القاهرة.
19. سويدان أمل عبد الفتاح، منال عبد العالي مبارز، 2007، التقنية في التعليم مقدمة في أساسيات الطالب و المعلم، دط، دار الفكر، عمان الأردن.
20. الشمي نادر سعيد، سامح سعيد إسماعيل، 2008، مقدمة في تقنيات التعليم، دط، دار الفكر، عمان الأردن.
21. عبد القادر الشريف وزملائه، 2014، مدخل إلى التربية الخاصة، دط، دار الجواهر، القاهرة.
22. عبد المطلب أمين القريطي، 2014، ذو الإعاقة السمعية تعريفهم وخصائصهم و تعليمهم، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
23. عبد الهادي نبيل، وآخرون، 2013، التفاعل الصفي أساسياته تطبيقاته، مهاراته، ط1، دار قنديل للنشر و التوزيع، عمان.
24. عبيد ماجدة السيد، 2000، السامعون بأعينهم، دط، دار الصفا للنشر، عمان الأردن.
25. عدس محمد عبد الرحيم، 1999، الإدارة الصفية و الإثارة المنفردة، ط2، دار مجد لاوي للنشر و التوزيع، عمان الأردن.
26. عربيات بشير محمد، 2006، إدارة الصفوف و تنظيم بيئة التعليم، ط1، دار الثقافة، عمان.
27. عياصرة علي، 2006، القرارات الإدارية في الإدارة التربوية، دط، الحامد، الأردن.
28. فرحاتي العربي، دس، أنماط التفاعل و علاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي و طرق قياسها، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
29. قطامي يوسف، قطامي نايفة، 2001، إدارة الصفوف السيكلوجية، ط2، دار الفكر، عمان.
30. قطامي يوسف، 1988، سيكولوجية التعلم و التعليم الصفي، دط، دار الشروق، الأردن.
31. محمد الحاج خليل، الكحلوت أحمد، صابر أبو طالب، 2008، إدارة الصف و تنظيمه، الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات، دط، دار الفكر العربي، عمان.
32. مدحت صالح، 1990، الصحة النفسية و التوافق الدراسي، دط، دار النهضة، لبنان.
33. مصطفى فهيم، 1976، الصحة النفسية، ط2، دار السيكلوجية اليقظة النشر و التوزيع، دمشق.

34. منسي حسن، 1998، ديناميكيات الجماعة و التفاعل الصفّي، ط1، دار الكندي للنشر و التوزيع ، الأردن.

35. منسي محمود، 1999، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، الارزيطة دار المعرفة الجامعية .

36. نيهان يحي محمد، 2008، الإدارة الصفّية و الاختبارات، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان.

37. النوايسية فاطمة عبد الرحيم، 2013، ذوي الاحتياجات الخاصة تعريفهم وإرشادهم ، ط1، دار المناهج للنشر و التوزيع عمان.

38. وائل عبد الرحمان و الشعراوي أحمد ، دس، أصول التربية التاريخية ، ط2، دار حامد للنشر و التوزيع، عمان.

39. يامنة عبد القادر إسماعلي، 2010، أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، ط2، البازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان.

40. يحيوي عاطف عبد الله، سمير ممدوح ، دس، النمو اللغوي لدى المعوقين سمعياً، ط1، دار زمزم للنشر و التوزيع.

ثانياً: المعاجم:

41. قنديل شاكر، دس، معجم علم النفس و التحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.

ثالثاً: المذكرات:

42. الحرباوي مصطفى، وآخرون، 2011، أنماط التفاعل الصفّي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية و أثرها في اكتساب تلاميذهم مهارات الحس العددي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة.

43. رنا عبد الحميد صالح، 2014، السمات الشخصية لدى المراهقين المعوقين سمعياً في ضوء بعض المتغيرات، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التربية الخاصة، جامعة دمشق.

44. منصور عبد الحق ، 1993، سلوك المعلم وانجاز المتعلم، أطروحة دكتوراه معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران.

45. نهاد صالح الهذيلي، 2005، فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ملقبّل المدرسة، أطروحة دكتوراه كلية الدراسات العليا الجامعة الاردنية.

رابعاً: المجالات:

46. الأسمر منى الحسن، 2005، كفايات هيئة التدريس بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات، ط2، جامعة قطر، مجلة العلوم التربوية، قطر.

47. جابر نصر الدين، 2004، واقع التفاعل الصفّي داخل المدرسة الجزائرية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس، المجلد2، العدد1، الجزائر.

48. محمد العربي ولد خليفة، 1979، التحصيل الدراسي و عوائق التنشئة الاجتماعية، مجلة الثقافة، وزارة الثقافة و الإعلام.

49. يخلف أحمد، 2011، التفاعل الاجتماعي الصفّي كدافع في النشاط الرياضي التربوي من زاوية نفسية اجتماعية بجامعة محمد خيضر، مجلة منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة العدد 7 كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، الجزائر.

خامساً: المواقع:

50. علاج ضعف التحصيل الدراسي(<https://mawdoo3.com>).