

دراسات في علم الأَرطفونيا وعلم النفس العصبي



دورية محكمة تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية- الجزائر

العدد الواحد والعشرون (21) - فيفري 2017

العدد الثاني (02) جويلية 2012

استعمال الإستراتيجيات الوجدانية وعلاقتها بالتعلم المدرسي
لدى تلاميذ المستوى الثانوي في ضوء بعض المتغيرات

أ. مسعودة منتصر

أ.د. إسماعيل لعيس

عسر القراءة النمائي: عرض بعض المقاربات الكلينيكية وتطور مفاهيمها -

أ. ليلي خنيش

أ. محمود قندوز

علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ ذوي النقص السمعي وفقدانه
المدمجين في الأقسام العادية- دراسة وصفية مقارنة -

أ. عبد الناصر غربي

البرنامج العلاجي لاضطرابات اللغة المنطوقة الناتجة عن نقص السمع أو فقدانه
-الصوتيات الفيزيائية وتقنيات إزالة الخرس وحركاتها الإيقاعية في بناء اللغة
المنطوقة عند الطفل الأصم -

أ.حورية باي

صعوبات اكتساب استعمال صيغة المضارع في اللغة الفرنسية
كلغة أجنبية لدى طلاب الجامعة المصرية

د. جمال الشحات عبد الحليم

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دراسات في علم الأرطوفونيا وعلم النفس العصبي

رئيس التحرير:

حورية باي

ترسل المقالات إلى رئيس التحرير على
البريد الإلكتروني:

hb_orthophonie@hotmail.com

كل المراسلات التي تخص الاشتراكات ترسل
إلى دار الخلدونية للنشر والتوزيع
Ccp : 7625589clé81

ها: 00213.21.28.97.78

فا: 00213.21.28.36.48

نقال: 00213.0550.54.83.05

البريد الإلكتروني:

markaz_bassira@yahoo.fr

الموقع الإلكتروني:

www.basseeracenter.com

حقوق الطبع محفوظة

التوزيع



دار الخلدونية للنشر والتوزيع

05، شارع محمد مسعودي القبة الجزائر.

ها/فا: 00213.021.68.86.48

ها: 00213.021.68.86.49

دورية فصلية محكمة تصدر عن :

مركز البصيرة



للبحوث والاستشارات
والخدمات التعليمية

العدد الثاني ②
جويلية 2012

رئيس التحرير

حورية باي

أخصائية علاج اضطرابات اللغة والصوت - مستشفى بلهول الأوروبي - دبي - الإمارات العربية المتحدة.

الهيئة العلمية

أ.د. مصطفى خياطي / أستاذ طب الأطفال - رئيس قسم طب الأطفال بمستشفى بلفور - الجزائر / أستاذ بكلية الطب - جامعة الجزائر.

د. سمير أوراعي / أخصائي طب الأذن والأنف والحنجرة - مستشفى مصطفى باشا الجامعي - الجزائر العاصمة.

د. عادل عبد الله كريم / رئيس قسم الطب العصبي للأطفال - مستشفى بغداد للعلوم العصبية.

أ.د. محمود آيت قاسي / رئيس قسم الأعصاب - مستشفى آيت إدير - الجزائر العاصمة.
د. سعيدة إبراهيمي / أستاذ محاضر في علم النفس العصبي - قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا - جامعة الجزائر 2 .

د. محمد حدي / أستاذ محاضر في علم النفس العصبي - جامعة وهران / رئيس وحدة علم النفس العصبي - قسم طب الأعصاب - المستشفى الجامعي بوهران - الجزائر.

د. جيل لو / Dr.Gilles Leloup - دكتوراه في علوم اللغة / دبلوم جامعي في علم النفس العصبي التأهيلي / أخصائي ممارس في علاج اضطرابات اللغة والصوت بفرنسا.

أ.د. إسماعيل لعيس / أستاذ في أمراض اللغة وصعوبات التعلم - جامعة الوادي - الجزائر.
د. أحمد عباس عبد الله / أستاذ مشارك في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الكويت .

أ.د. فتيحة بولفراد / أستاذ الآداب الفرنسي / عميد كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة د. يحي فارس - المدية - الجزائر

الأهداف والأفق

"الوسيلة لإنجاز الأمور هي أن تبدأ"

هوريس جريلي

يصدر "مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية" دورية علمية "دراسات في علم الأرطوفونيا وعلم النفس العصبي". مجلة فصلية موجهة إلى شريحة واسعة من القراء ، تفتح أعمدها بثلاث لغات اختياريا (العربية- الفرنسية – الإنجليزية) إلى المختصين والباحثين والإكلينكيين والمعالجين. والهدف من هذا النشاط العلمي هو التقاء التخصصات العلمية للعلوم الإنسانية والعلوم الطبية. هذا النشاط العلمي جدير بفتح أفق للمساهمة في البحث العلمي والتكوين المتواصل في مجال اضطرابات التواصل واضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة ، والاضطرابات السلوكية والمعرفية واضطرابات الصوت.

تصدر المجلة مقالات وبحوث علمية سريرية وعلاجية في مجال علم النفس العصبي التي تساهم في التفسير الفينومينولوجي لأعراض الاضطرابات المعرفية من مثل اللغة والذاكرة والانتباه والاستدلال والنشاطات الأدائية للتنسيق الحركي والنشاط المعرفي للتعرف على الأشياء والأحداث والمرتبطة بأنواع الحواس. بحوث تخص التأهيل العصبي الوظيفي لأمراض الجهاز العصبي المركزي والجهاز العصبي المحيطي ، والصدمات الدماغية والإصابات الوعائية الدماغية.

نأمل من قرائنا الباحثين تلقي مقالاتهم التي تعالج الاضطرابات التعليمية النوعية تخص القراءة واللغة (دسليكسيا - دسفيزيا) ، الكتابة والتنسيق الأدائي الحركي (دسغرافيا - دسبراكسيا)، الحساب (عسر الحساب)، واضطرابات الانتباه والإفراط الحركي. أيضا المتلازمات التي تعرقل النمو عند الطفل، من مثل متلازمة داون

ومتلازمة أكس فرجيل وغيرها. الاضطرابات المجتاحة للنمو، من مثل التوحد،
متلازمة أسبرجر، ومتلازمة رات وغيرها.
كما تفتح المجلة أعمدها لكل من يهتم بأمراض الصوت وصعوبات البلع.

رئيس التحرير
حورية باي



دورية "دراسات في علم الأروطوفونيا وعلم النفس العصبى"
العدد (02) - جويلية 2012

محتويات

استعمال الإستراتيجيات الوجدانية وعلاقتها بالتعلم المدرسي

7

لدى تلاميذ المستوى الثانوي في ضوء بعض المتغيرات

أ. مسعودة منتصر أ.د. إسماعيل لعيس

قسم علم النفس وعلوم التربية - جامعة الواد

عسر القراءة النمائي: عرض بعض المقاربات الكلينيكية وتطور مفاهيمها

29

أ. ليلي خنيش أ. محمود قندوز

جامعة الواد جامعة تيارت

علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ ذوي النقص
السمعي وفقدانه المدمجين في الأقسام العادية

47

- دراسة وصفية مقارنة -

أ. عبد الناصر غربي

قسم علم النفس - جامعة ورقلة

13

البرنامج العلاجي لاضطرابات اللغة المنطوقة الناتجة

عن نقص السمع أو فقدانه

-الصوتيات الفيزيائية وتقنيات إزالة الخرس وحركاتها الإيقاعية في بناء

اللغة المنطوقة عند الطفل الأصم -

حورية باي

أخصائية علاج اضطرابات اللغة والصوت

مستشفى بلهول الأوروبي - دبي

21

صعوبات اكتساب استعمال صيغة المضارع في اللغة الفرنسية

كلفة أجنبية لدى طلاب الجامعة المصرية

د. جمال الشحات عبد الحليم

كلية التربية- جامعة المنصورة

استعمال الاستراتيجيات الوجدانية وعلاقتها بالتعلم المدرسي

لدى تلاميذ المستوى الثانوي في ضوء بعض المتغيرات

أ.د. إسماعيل لحيس

أ. مسعودة منتصر

قسم علم النفس وعلوم التربية - جامعة الوادي

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، و أثر عامل الجنس في هذه العلاقة. تمت الدراسة على عينة قوامها 80 تلميذا وتلميذة ثم اختيروهم بطريقة عشوائية منتظمة، ومن أجل جمع البيانات أعد اختبار لقياس الاستراتيجيات الوجدانية وقياس ضعف التعلم الدراسي من خلال نتائج الاختبارات التحصيلية . وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للنتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي باستخدام معامل الارتباط بيرسون ، كما أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام اختبارات (ت) لدلالة الفروق إلى أنه لا توجد فروق في الإستراتيجيات الوجدانية حسب متغير الجنس. وخلصت الدراسة إلى أن الإستراتيجيات الوجدانية ترتبط ارتباطا وثيقا بضعف التعلم الدراسي، إذ تلعب دورا رئيسيا في تحسين مستوى التلاميذ التعليمي، وعدم استغلالها بالشكل المطلوب يؤدي إلى تدني مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ.

الكلمات المفتاح:

استراتيجيات التعلم - الإستراتيجيات الوجدانية - الإستراتيجيات الدافعية -
استراتيجيات الانتباه - ضعف التعلم الدراسي .

Résumé

La présente étude a pour objectif d'exhiber les liens de corrélation présumés entre les stratégies affectives d'une part et le retard d'apprentissage scolaire d'autre part, chez des élèves de classes secondaires. Notre échantillon est composé de 80 élèves des deux genres pour déceler les différences éventuellement observables entre les garçons et les filles.

Les résultats ont montré l'existence d'une relation corrélatrice significative entre les stratégies affective d'apprentissage et le niveau l'apprentissage scolaire mesuré par les résultats obtenus par l'élève dans ses examens scolaires ; d'autre part, aucune différence significative observée selon la variable genre quant à l'utilisation des stratégies affective d'apprentissage.

Nous avons conclu que les stratégies affectives d'apprentissage jouent un rôle primordial dans un apprentissage scolaire efficace.

Mots Clés

Stratégies d'apprentissage – Stratégies affectives – Stratégies de motivation – Stratégies d'attention - Faiblesse d'apprentissage scolaire.

مقدمة :

تعتبر عملية التعلم بالغة الأهمية بالنسبة للأفراد ،ولهذا فقد ارتقى الباحثون في دراساتهم إلى أكثر من مجرد البحث في مجريات أو سيرورات هذه العملية ، بل تعدى ذلك إلى أساليب واستراتيجيات التعلم هذه الأخيرة يعرفها "Dansereau" بأنها : "مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتيسير اكتساب المعلومات وتخزينها أو الاحتفاظ بها وتوظيفها أو الاستفادة منها " (فتحي الزيات ، 2004 ، ص 431) ، وهذا بهدف تحسين مستوى التلاميذ التعليمي ، والرفع من كفاءتهم في الأداء الأكاديمي ، لأن عملية التعلم تحتاج إلى كل أنواع استراتيجيات التعلم والتي قسمها (Saint pierre) عام 1991 إلى الاستراتيجيات المعرفية ، الاستراتيجيات حول المعرفية ،

إستراتيجيات تسيير الموارد ، والاستراتيجيات الوجدانية. هذه الأخيرة تعتبر ذات أهمية كبرى في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ لأنها تسمح بمراقبة الأحاسيس والمشاعر أثناء التعلم ، وتخلق أجواء نفسية أكثر ملاءمة كما ذكرت (Colombe ، 2001) في دراسة لها ، ولأن الاستراتيجيات الوجدانية تنقسم بدورها إلى استراتيجيات الدافعية واستراتيجيات الانتباه ، فإن هدفها مزدوج فهي تهدف من جهة إلى تحفيز الفرد على المذاكرة ورفع دافعيته اتجاهها في مجال التعلم والتحصيل ، ومن جهة أخرى فهي تهدف إلى زيادة قدرة التلاميذ وتوجيههم للانتباه والتركيز على المادة المتعلمة ، وبذلك فإن الاستراتيجيات الوجدانية بقسميها تسهم بشكل كبير في الأداء الأكاديمي للتلاميذ ، إذا تم تدريبهم على كيفية استغلالها وتوظيفها في عملية التعلم بشكل جيد ، خاصة أولئك الذين يعانون من ضعف التعلم الدراسي ، وحتى المدرسين يجب تدريبهم على كيفية استغلال هذه الاستراتيجيات لأنهم يتحملون مسؤولية الإدارة الجيدة للصف الدراسي وتوفير جو دافعي مدعم للتلاميذ يتخلله روح المنافسة بين التلاميذ وتشجيع المناقشات العلمية التي تزيد من رغبة التلاميذ وحماستهم في الدراسة ، وترفع من مستوى انتباههم وتركيزهم على المادة التعليمية خاصة وإن التلاميذ ذوي ضعف التعلم الدراسي عادة ما يشعرون بعدم الرغبة في الدراسة والمناقشة ، ويتميزون باللامبالاة ، الإهمال ، وعدم التركيز داخل الصف ولا يبذلون أي جهد لتغيير مستواهم التعليمي ، وعادة ما يحسون بالملل داخل القسم وسرعان ما يفقدون القدرة على التركيز أثناء شرح المدرس للدرس ، ولا يقومون بأداء واجباتهم المدرسية ... الخ. لذا يجب العمل على تغيير كل هذه الأفكار والخصائص لدى هؤلاء التلاميذ وذلك بتبني استراتيجيات تعلم خاصة تساعدهم على تغيير قناعاتهم تجاه عملية التعلم والمادة التعليمية ومن أهمها الإستراتيجيات الوجدانية.

إشكالية الدراسة :

تبني عملية التعلم على أكثر العمليات المعرفية تعقيداً حيث أنها تتطلب أساليب ، سيرورات وإستراتيجيات معرفية تتفاعل مع بعضها لإنتاج معرفة جديدة ، أو البرهنة على

معرفة موجودة لكنها مبهمة ،ولو انطلقنا من منظور معرّف لوجدنا أن عملية التعلم تتم وفقاً لمجموعة من الاستراتيجيات تسمى بإستراتيجيات التعلم والتي يعرفها "Dansereau" بأنها: "مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتيسير اكتساب المعلومات وتخزينها أو الاحتفاظ بها وتوظيفها أو الاستفادة منها (فتحي الزيات ، 2004 ، ص 431).

وقد قسمها (Saint Pierre) عام 1991 إلى إستراتيجيات معرفية ، إستراتيجيات حول معرفية ، إستراتيجيات تسيير الموارد والإستراتيجيات الوجدانية ، هذه الأخيرة تهدف إلى "تحفيز الفرد للمذاكرة ورفع دافعيته تجاهها في مجال التعلم والتحصيل ، بدءاً من تحديد بؤرة الهدف من المذاكرة والغايات التي يرنوا لها من خلالها" (سعاد جبر ، 2006).

وتلعب الإستراتيجيات الوجدانية دوراً فعالاً في إتمام عملية التعلم بفعل عاملي الدافعية والانتباه ، هذا إذا تم استغلالهما بالشكل المطلوب ، بحيث يضمن للفرد أداء وظائفه التعليمية بشكل جيد. وتعد إستراتيجيات الدافعية ، توظيف الرغبة الداخلية للفرد حتى يقوم بأنشطته التعليمية بطريقة سليمة ، أما إستراتيجيات الانتباه فهي عبارة عن توجيه الحواس من طرف العقل للمثيرات الخارجية ، وعليه فإن أي نقص أو اختلال في توظيف هذه الإستراتيجيات قد ينعكس سلباً على عملية التعلم ويؤدي إلى تعثرها ، مما ينتج عنه نقص أو قصور في الأداء الأكاديمي للتلاميذ يظهر في شكل ضعف في التعلم ، بحيث يقل المعدل الدراسي للتلاميذ ذوي ضعف التعلم الدراسي عن معدل 20/10 ، ويفوق المعدل 20/07 في الامتحان الفصلي الأول والثاني ، ويلاحظ على هؤلاء التلاميذ ضعف في الأداء الأكاديمي ، نقص في مستوى التحصيل واحتمال الرسوب وتأخر دراسي مقارنة بزملائهم.

وتظهر الآثار السلبية لضعف التعلم الدراسي لدى التلاميذ خصوصاً في مرحلة التعليم الثانوي ، باعتبارها مرحلة من التعلم تتميز بالتخصص في الدراسة ، وهي مرحلة

انتقالية تنتهي مع بداية التعليم العالي، ولذا فهي تحتاج إلى استغلال جيد لكل إمكانيات، قدرات والإستراتيجيات التعليمية للتلاميذ خاصة الوجدانية منها، ولأن هذه المرحلة توازي مرحلة المراهقة من النمو، فهي تتميز باضطرابات وجدانية عديدة تؤثر على عملية التعلم فتقلل من مستوى دافعتهم للتعلم، وتساهم في تشتيت انتباههم فينخفض مردودهم التعليمي، ولا ينحصر ضعف التعلم الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية عند تأثير العوامل النفسية فقط في حين أنه بالإمكان استغلال طاقاتهم المعرفية والوجدانية وتوظيفها بشكل إيجابي لرفع كفاءة التلاميذ التعليمية ذكوراً كانوا أم إناثاً، لأن الاستراتيجيات الوجدانية " تسمح بمراقبة الأحاسيس والمشاعر الخاصة بالتلاميذ أثناء عملية التعلم، وتخلق أجواء نفسية أكثر ملاءمة لهم". (coulombe.2001)، ومنه فإننا نستطيع مراقبة انتباه التلاميذ للمادة المدروسة، ومدى دافعتهم تجاهها، وهذا انطلاقاً من الأهداف والغايات المراد الوصول إليها من خلال عملية التعلم.

إذن فإن ضعف التعلم الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، قد يكون مرتبط بطريقة استغلال وكيفية استثمار الاستراتيجيات الوجدانية لديهم، وانطلاقاً مما سبق يتبادر إلى أذهاننا التساؤلات التالية:

- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات الوجدانية حسب متغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات الوجدانية حسب متغير الجنس؟

أهداف الدراسة وأهميتها :

تتناول موضوع استراتيجيات العلم بصفة عامة والاستراتيجيات الوجدانية بصفة خاصة في مجال التعلم وله فائدته في رفع مستوى أداء التلاميذ التعليمي إذا ما استغلت بشكل فعال.

- هذه الدراسة لها جانب تطبيقي يسعى لكشف العلاقة بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي للتلاميذ ، وهذا هو الهدف الرئيسي للدراسة حيث أن إبراز هذه العلاقة يفتح المجال لدراسات أخرى تبحث في أسباب وعوامل ضعف التعلم الدراسي لدى التلاميذ ، وعلاقة استراتيجيات التعلم الأخرى بمستوى تعلم التلاميذ.

فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات الوجدانية لدى الذكور.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي لدى الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات الوجدانية حسب متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات الوجدانية بين التلاميذ ذوي ضعف التعلم الدراسي والتلاميذ العاديين.

الضبط الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

1- **إستراتيجيات التعلم:** هي عبارة عن وسائل وطرق التفكير والتحليل يستخدمها التلميذ لاستيعاب مهامه التعليمية.

2- **الإستراتيجيات الوجدانية:** وهي الخطط أو الطرق التعليمية التي تسمح بمراقبة أحاسيس ومشاعر المتعلم أثناء ممارسته للتعلم.

3- **استراتيجيات الدافعية:** وهي الاستراتيجيات أو الخطط التعليمية التي تعمل على تحفيز واستثارة رغبة التلميذ للمذاكرة ورفع دافعيته تجاهها.

4- **إستراتيجيات الانتباه:** وهي الاستراتيجيات أو الخطط التعليمية التي تعمل على زيادة قدرة التلميذ على الانتباه والتركيز للمادة التعليمية المدروسة وزيادة كفاءتهم التعليمية من خلال المتابعة والانتباه.

5- **ضعف التعلم الدراسي:** يظهر على شكل ضعف في المردود التعليمي لدى فئة من التلاميذ المتدرسين بحيث يقل معدلهم الدراسي عن معدل 20/10 ويفوق معدل 20/07 في الامتحان الفصلي الأول والثاني، ولا يرجع إلى خلل عصبي أو عضوي.

الدراسات السابقة حول إستراتيجيات الدافعية:

ففي دراسة تناولت بنية الدافعية وإستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق استخدم **عبد المنعم الدردير (2005)** استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم الذي أعده **Pintrich & al. (1991)** (تعريب وتقنين الباحث)، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- وجود فروق بين الذكور والإناث في مكونات الدافعية، لصالح الإناث.
- استخدام الذكور مدى واسع من استراتيجيات التعلم أكثر من الإناث.

- اختلاف مكونات الدافعية وإستراتيجيات التعلم باختلاف الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي.
- يوجد تأثير إيجابي لكل من الدافعية وإستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب عينة الدراسة.
- وقام **الزيات (2001)** بدراسة بعنوان دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية حيث شملت عينة الدراسة 172 من طلاب الصفين الأول والثاني باستخدام اختبار "رافن" للمصفوفات المتتابعة العادي ومقياس دافعية الانجاز والانتماء وتوصل الباحث الى النتائج التالية:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد دافعية الانجاز بين ذوي الإفراط التحصيلي وبين ذوي التفريط التحصيلي لصالح المجموعة الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانتماء بين ذوي الإفراط التحصيلي وبين ذوي التفريط التحصيلي لصالح المجموعة الثانية.
- متوسط العمر الزمني لدى ذوي الإفراط التحصيلي أصغر من متوسط العمر الزمني لدى ذوي التفريط التحصيلي بفروق ذات دلالة إحصائية (الزيات، 2001).
- الدراسات السابقة حول إستراتيجيات الانتباه.
- قد أجريت بعض الدراسات في البيئة العربية عن أهمية إستراتيجيات الانتباه في التعلم، فتناول "يوسف جلال يوسف" (1998) دراسة "علاقة الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي بمدى الانتباه وأثر ذلك التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية" على عينة عددها 113 طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة جامعة المنصورة، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج كان منها وجود علاقة موجبة دالة بين مدى الانتباه والتحصيل الأكاديمي العام لدى طلاب عينة الدراسة.

وتناول "عادل محمد العدل" (1999) دراسة "الاختلاف في مستويات الإدراك والذاكرة والفهم باختلاف إستراتيجية الانتباه لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي (في إطار نظرية تجهيز المعلومات) على عينة عددها 158 تلميذاً من الذكور، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج منها وجود علاقة موجبة دالة مدى الانتباه والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ عينة الدراسة".

دراسة Wolters (1998) " التي أجراها على طلاب الجامعة التي درست "علاقة التنظيم الداخلي للدافعية واستخدام الطلاب لاستراتيجيات النظام والإتقان والتفكير الناقد واستراتيجيات ما وراء المعرفة " ولقد درست الأبعاد التالية:

- التنظيم الخارجي للدافعية (أهداف الأداء والمكافآت).
 - التنظيم الداخلي للدافعية (أهداف التفوق وقيمة المهمة والميل والفاعلية).
 - الإرادة (البيئة والانتباه وقوة الإرادة والانفعال).
- ولقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين التنظيم الداخلي للدافعية واستخدام الطلاب الإستراتيجيات النظام والإتقان والتفكير الناقد ، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة (عبد المنعم الدردير، 2005).

أما Lowell في دراسة له وجد أن الأفراد ذوي الدافع القوي ينجزون قدراً أكبر من ذوي الدافع الضعيف عندما تكون الأعمال المطلوبة منهم سهلة ، كذلك وجدت علاقة بين توقع الفرد لما سينجزه ودافع الانجاز عندما يكون العمل صعبا حيث يتوقع من ذوي الدافع القوي إنجاز أكبر نتيجة خبراتهم السابقة ، ولذا فإن معامل الارتباط بين دافع الإنجاز ومقدار ماسينجزه كان عاليا عندما قيل لهم مسبقا أن العمل فيه بعض الصعوبة ، ولكن معامل الارتباط كان صفرا عندما قيل لهم مسبقا إن العمل سيكون سهلا جداً (محمد جاسم محمد ، 2004).

وبوجه عام بالرغم من أن هذه الدراسات كانت مساعدة لفهم دراستنا الحالية ، إلا أننا وبعد استقراءنا للدراسات السابقة لم نتمكن من الوقوف على دراسات تناولت الإستراتيجيات الوجدانية مجتمعة دون تقسيمها إلى جزأها (إستراتيجيات الدافعية ، وإستراتيجيات الانتباه).

- كذلك لم نتمكن من الوصول إلى دراسات حول الاستراتيجيات الوجدانية في المجتمع الجزائري.

- لم تبين لنا الدراسات السابقة مسألة الفروق بين الجنسين في الإستراتيجيات الوجدانية.

- اهتمت معظم الدراسات السابقة ببنية الدافعية ومكوناتها ، أنواعها ، وخاصة الدافعية للإنجاز ، وأساليب الانتباه ، دون الإشارة إلى الإستراتيجيات الوجدانية كإستراتيجيات تعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

بالنظر إلى طبيعة الموضوع وهدف الدراسة الذي يتمثل في كشف العلاقة بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي من خلال وصف العلاقة بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي وتصويرها كمياً ثم تحليلها وتفسيرها وربطها ببعضها لذا فقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي فهو الأنسب والذي يلاءم طبيعة الموضوع ويمكن بواسطته اختبار الفرضيات والتحقق من صدقها أو عدمه.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (80) تلميذا وتلميذة متدرسين في أقسام السنة الثانية ثانوي بمختلف تخصصاتهم بالثانوية التي طبقت فيها الدراسة وتمثل نسبتها

(44.44٪) من مجتمعها الأصلي والذي يساوي (180) تلميذا وتلميذة ،وقد توزعت عينة الدراسة كالتالي:

التلاميذ ذوي ضعف التعلم الدراسي وعددهم (36) تلميذا وتلميذة ، ويمثلون نسبة (45٪) من مجموع أفراد العينة والتلاميذ العاديين وعددهم (44) يمثلون نسبة (55٪) من عدد أفراد العينة ، وتتراوح أعمار التلاميذ المتدربين في أقسام السنة الثانية ثانوي من 16 إلى 17 سنة ، وقد تم اختيارهم ، بالطريقة العشوائية الطبقية

أدوات الدراسة :

لدراسة أية ظاهرة لابد من أداة قياس مناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة منها ، وفي دراستنا المتمحورة حول علاقة الاستراتيجيات الوجدانية (إستراتيجيات الدافعية ، إستراتيجيات الانتباه) بضعف التعلم الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي . ولغرض قياس متغيري الدراسة: الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي ، اعتمدنا الأدوات التالية :

مقياس الاستراتيجيات الوجدانية :

ويتكون هذا الاستبيان من (40) بند ، (20) بند منها يقيس إستراتيجيات الدافعية ، و (20) بند منها يقيس إستراتيجيات الانتباه ، وهي في شكل عبارات يجب عنها التلميذ وفق ثلاث احتمالات (دائماً ، أحياناً ، أبداً).

ويطبق الاختبار بطريقة فردية ، بحيث يجب التلميذ ب (دائماً) للفقرة التي يوافق عليها وب (أحياناً) للفقرة التي يحتمل أن يوافق عليها وب (أبداً) للفقرة التي لا يوافق عليها. والمجموع الكلي للدرجات تمثل درجة التلميذ في الاختبار.

قياس ضعف التعلم الدراسي: لقياس ضعف التعلم الدراسي اعتمدنا على نتائج الاختبارات التحصيلية واخترنا عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، وذلك بالإطلاع على

قائمة معدلاتهم الدراسية العامة واخترنا عينة من التلاميذ تحتوي على (80) تلميذ منهم (36) تلميذ من ذوي ضعف التعلم الدراسي والذين يفوق معدلهم العام (20/07) ويقل عن معدل (20/10) وذلك لدراسة العلاقة بين الاستراتيجيات الوجدانية للتعلم وضعف التعلم الدراسي لدى التلاميذ كما اخترنا (47) تلميذ من التلاميذ العاديين والذين يفوق معدلهم الدراسي عن معدل (20/10) وذلك لمقارنة نتائج تطبيق اختبار الاستراتيجيات الوجدانية عليهم وعلى التلاميذ ذوي ضعف التعلم الدراسي ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في الاستراتيجيات الوجدانية ولصالح من، هذا تدعيما لنتائج دراستنا المتوقعة.

الخصائص السيكومترية للأداة:

ثبات الاختبار: اعتمد طريقة التجزئة النصفية.

بعد إجراء الخطوات الضرورية لحساب معامل الارتباط بيرسون تم التوصل إلى النتيجة التالية:معامل الارتباط =0.91، وبالعودة إلى الجداول الإحصائية الخاصة بمعامل الارتباط بيرسون وعند درجة الحرية 28 ومستوى الدلالة 0.01 .

صدق اختبار الاستراتيجيات الوجدانية:

لقياس صدق اختبار الاستراتيجيات الوجدانية استخدمنا صدق المقارنة الطرفية وبعد إجراء كل الخطوات اللازمة لحساب دلالة الفروق "ت" بين درجات الأقوياء ودرجات الضعاف توصلنا إلى النتائج التالية :

عند مستوى الدلالة (0.01)، ودرجة الحرية (28) "ت" المحسوبة =(11.83) وبما أن "ت" الجدولة مقدرة بـ(2.87) عند درجة الحرية (28) ومستوى الدلالة (0.01) فان الفرق دال، ومنه يمكن القول أن الاختبار صادق بدرجة ثقة عالية يسمح باستعماله في الدراسة.

عرض نتائج الدراسة :

نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى:

جدول 1: يوضح قيمة الارتباط بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي

لدى الذكور

المتغيرات	الأساليب الإحصائية	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإستراتيجية الوجدانية		0.39	0.30	40	0.05
ضعف التعلم الدراسي لدى الذكور					

بعد المعالجة الإحصائية باستخدام معامل الارتباط "بيرسون" توصلنا إلى النتائج الموضحة هذا الجدول التي تدل أن قيمة (ر) المحسوبة تساوي (0.39) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة التي تساوي (0.30) نجدها دالة إحصائياً عند درجة الحرية (40) ومستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤكد وجود علاقة ارتباطية بين الإستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي لدى الذكور.

نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

جدول 2: يوضح قيمة الارتباط بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم

الدراسي لدى الإناث:

المتغيرات	الأساليب الإحصائية	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ضعف التعلم الدراسي لدى الإناث	الإستراتيجية الوجدانية	0.42	0.32	36	0.01

بعد المعالجة الإحصائية باستخدام معامل الارتباط "بيرسون" توصلنا إلى النتائج الموضحة في هذا الجدول والتي تبين أن قيمة (ر) المحسوبة تساوي (0.42) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة التي تساوي (0.32) نجد أنها دالة إحصائياً عند درجة الحرية (36) ومستوى الدلالة (0.01)، وهذا يؤكد وجود علاقة ارتباطية بين الإستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي لدى الإناث.

يرجع الارتباط الدال إحصائياً لكل من الفرض الجزئي الأول والذي ينص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي لدى الذكور والفرض الجزئي الثاني والذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي، إلى أن ضعف التعلم الدراسي يرجع إلى ضعف في استخدام الإستراتيجيات الوجدانية للتعلم لدى الجنسين فعدم استغلال إستراتيجيات الثواب والعقاب، إستراتيجيات المنافسة داخل القسم وعدم تقييم التلاميذ لمستواهم الدراسي الذي يرجع إلى اللامبالاة، الإهمال للدروس والمراجعة في القسم والبيت، كل هذه العوامل تضعف من قدرة التلاميذ على

التركيز والانتباه داخل القسم، كذلك عدم توفر جو دراسي مدعم وملائم في القسم أو داخل البيت، عدم مشاركة زملائهم في الدراسة والاجتهاد ومنافستهم على التفوق سيؤدي حتما إلى ضعف مستوى التعلم الدراسي لديهم سواء كانوا ذكورا أو إناثا.

تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

جدول 3: يوضح قيمة "ت" للفروق بين الذكور والإناث في مستوى استعمال الاستراتيجيات الوجدانية:

المتغيرات	الأساليب الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولة	مستوى الدلالة
الذكور		50.28	5.62	78	0.78	2.35	0.01
الإناث		51.23	5.19				0.05

بعد المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق توصلنا إلى النتائج الموضحة هنا والتي تدل على أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (0.78)، وعند مقارنتها بقيمة (ت) الجدولة التي تساوي (2.35) نجدها غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (78) ومستوى الدلالة (0.01) و(0.05). وهذا يبين أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في الاستراتيجيات الوجدانية لأن تغير الجنس لا يؤثر في علاقة الاستراتيجيات الوجدانية بضعف التعلم الدراسي، وهذا ما لاحظناه من نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية، فضعف التعلم الدراسي الناتج عن سوء استغلال الاستراتيجيات الوجدانية سيؤدي بدوره إلى عدم رغبة التلاميذ في الدراسة والنجاح والانتباه للدرس

والشرح، لأن حصول التلميذ على نتائج دراسية ضعيفة سيقفل من رغبته في التركيز،
الانتباه والدراسة خاصة التلاميذ ذوي ضعف التعلم الدراسي.

تحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

جدول 4: يوضح قيمة "ت" للفروق في مستوى استعمال الاستراتيجيات الوجدانية بين
التلاميذ العاديين وضعاف التعلم الدراسي .

الأساليب الإحصائية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولة	مستوى الدلالة
المتغيرات		(م)	(ع)				
التلاميذ ذوي ضعف التعلم الدراسي	50.83	4.82	78	2.36	2.35	0.01	
	52.47	2.77					
التلاميذ العاديين							

وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق توصلنا إلى النتائج
الموضحة في هذا الجدول والتي تدل على أن قيمة (ت) المحسوبة التي تساوي (2.36)
وعند مقارنتها بقيمة (ت) الجدولة والتي تساوي (2.35) نجدها دالة إحصائياً عند درجة
الحرية (78) ومستوى الدلالة (0.01).

تحليل نتائج الفرضية العامة:

جدول 5: يوضح قيمة الارتباط بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي لدى عينة الدراسة:

الأساليب الإحصائية	قيمة (ر)	قيمة (ر)	درجة	مستوى
المتغيرات	المحسوبة	المجدولة	الحرية	الدلالة
الإستراتيجية الوجدانية	0.70	0.28	78	0.01
ضعف التعلم الدراسي				

بعد المعالجة الإحصائية باستخدام معامل الارتباط "بيرسون" توصلنا إلى النتائج الموضحة في هذا الجدول والتي تدل على أن قيمة (ر) المحسوبة تساوي (0.70) عند مقارنتها ب (ر) المجدولة التي تساوي (0.28) نجد أنها دالة إحصائياً عند درجة الحرية (78)، وعند مستوى الدلالة (0.01) وهذا ما يؤكد وجود علاقة ارتباطية بين الاستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

تدل النتائج المتحصل عليها في دراستنا والتي توافقت مع نتائج دراسات سابقة إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجيات الوجدانية وضعف التعلم الدراسي لدى التلاميذ وهذا راجع إلى سوء استغلال إستراتيجيات الدافعية والتي منها الاستراتيجيات الخاصة بالجو الدافعي كإستراتيجيات الثواب والعقاب، إستراتيجيات المنافسة بين التلاميذ داخل الفصل الدراسي وإستراتيجيات معرفة التقويم وتقييم التلاميذ لمستواهم الدراسي، وعدم اهتمامهم بكل هذه الإستراتيجيات وعدم

استغلالها بالشكل المطلوب منهم لتحسين مستواهم الدراسي، وكذلك استراتيجيات التعلم الصفي، واستراتيجيات توفير الجو المثير للدافعية والتي هي أكثر أهمية من سابقتها، لأن الحصول على جو صفي مثير للتعلم مهم جدا لزيادة كفاءة التلاميذ التعليمية والأهم من ذلك الإستراتيجيات الخاصة بحاجات التلاميذ التعليمية والنفسية، وفي الحقيقة إن طريقة استغلال التلاميذ للإستراتيجيات الوجدانية خاصة منهم ذوي ضعف التعلم الدراسي لا يتحملون مسؤوليتها التلاميذ وحدهم بل حتى المدرسين وذلك بالتسيير والإدارة الجيدة للجو الصفي والسيطرة عليه حتى يتوفر للتلاميذ الجو المناسب للدراسة.

يرجع ضعف التعلم الدراسي لدى التلاميذ إلى ضعف في كيفية أو مستوى استغلال الإستراتيجيات الوجدانية للتعلم، كما وضحته نتائج المعالجة الإحصائية المتحصل عليها وبينته نتائج الدراسات السابقة وأهم هذه الإستراتيجيات إستراتيجية إيجاد جو مدعم وهادئ يضمن للتلاميذ إمكانية الانتباه والتركيز على المادة المدروسة ويولد لديه روح المنافسة مع زملائه، مناقشتهم والاستفادة من المكافأة وهذا ما يتطلب إدارة وتحكم جيد في سير الأمور داخل القسم من طرف المدرس مع مساعدة التلاميذ له، لأن كل منه يتحمل جزءا من المسؤولية في سيرورة العملية التعليمية بشكل سليم، وإذا لم تتحقق الإدارة الجيدة للصف سواء من طرف المدرس والتلميذ فإن أهداف العملية التعليمية لا تتحقق فسينتج عنها مشاكل عديدة أهمها ضعف التعلم الدراسي، فيفقد هؤلاء التلاميذ القدرة على التركيز والانتباه وكذلك الرغبة في الدراسة ذكورا أم إناثا.

جاءت نتائج بعض الدراسات في البيئة العربية (جاسم محمد، 2004؛ محمد خليفة، 2000) موافقة لنتائج دراسات تدل على أن التلاميذ العاديين أو التلاميذ المتفوقين دراسيا يستثمرون الإستراتيجيات الوجدانية للتعلم بكيفية جيدة تضمن لهم معدلات دراسية جيدة أو مقبولة على الأقل وتمكنهم من النجاح والانتقال من صف

دراسي إلى آخر موالى له بعكس التلاميذ ذوي ضعف التعلم الدراسي الذين يعانون من سوء استغلال الإستراتيجيات الوجدانية.

وهذه النتائج توافق نتائج دراستنا أيضا لأن التلاميذ المتفوقين دراسيا يكون لديهم رغبة في الدراسة والنجاح والإنجاز، ويثابرون من أجل النجاح حتى لو تواجههم الصعاب ولديهم القدرة على الانتباه والتركيز الجيد على المواد المدروسة، لشرح المدرس وتجدهم يناقشون المدرس ويتنافسون من أجل التفوق بعكس التلاميذ ذوي ضعف التعلم الدراسي الذين يفكرون إلى هذه الإستراتيجيات

إن الفروق بين التلاميذ العاديين أو المتفوقين والتلاميذ ذوي ضعف التعلم الدراسي نتيجة متوقعة، وهذا بالرجوع إلى نتائج الفرضية العامة والفرضيات الجزئية، لأن ضعف التعلم الدراسي ناتج أساسا عن ضعف مستوى استثمار الإستراتيجيات الوجدانية للتعلم ومستوى استغلالها لصالح تحسين مستوى التلاميذ ذوي ضعف التعلم الدراسي والذي يعتبر ضعيف مقارنة بأقرانهم العاديين فالتلاميذ الذين لا ينتبهون ولا يركزون على شرح الأستاذ للمادة المدروسة المقدمة لهم، لا يولون اهتماما بمراجعتها في منازلهم، لا يشاركون زملائهم المناقشة داخل القسم ولا يتحمسون لمنافستهم بالتأكيد سيكون أدائهم الأكاديمي ضعيف، وبالتالي نتائج دراسية ضعيفة وسيفقدون الرغبة في الدراسة حتما لأن ضعف التعلم الدراسي يتبعه عدم الرغبة في النجاح والمثابرة بعكس التلاميذ العاديين أو المتفوقين الذين يعملون جاهدين على تحسين مستواهم التعليمي ويراقبون نتائجهم وقيمونها باستمرار هم وأولياءهم وفي هذه الحالة حتى الأولياء والمدرسون يتحملون جانب من المسؤولية، حيث أنه من واجبهم الاهتمام بفئة التلاميذ ذوي ضعف التعلم الدراسي ومحاولة دعمهم ورفع معنوياتهم، وتشجيعهم على الدراسة والمثابرة ومكافأتهم لتحفيزهم على الدراسة، تحسين مستواهم التعليمي، مساعدتهم على توظيف الإستراتيجيات الوجدانية للتعلم وتدريبهم على كيفية استغلالها جيدا للرفع من كفاءتهم التعليمية .

خلاصة:

من خلال تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها حيث تبين أنه كلما زاد الاستغلال الجيد للاستراتيجيات الوجدانية للتعلم وتطبيقها بطريقة فعالة زاد مستوى التحصيل الدراسي وتطور مستوى أدائهم التعليمي، لأن كفاءة التلاميذ أدائهم التعليمي تعتمد أساساً على دافعية إيجابية تجاه عملية التعلم، وكذا الانتباه الانتقائي الفعال والإيجابي للمحتويات المدروسة، بالتالي الرفع من مستوى الأداء التعليمي للتلاميذ والتقليل من مشكلة ضعف التعلم الدراسي، بالتالي مشكلة التأخر الدراسي والرسوب، وتنمية قدرة التلاميذ على الانتباه الجيد للمادة المدروسة وزيادة رغبة التلاميذ في التعلم، وعليه يجب مساعدة هذه الفئة من التلاميذ ضعاف التعلم الدراسي على الاستغلال الجيد لهذه الاستراتيجيات والاستراتيجيات الأخرى للتعلم، وكذا مساعدة المعلم على توفير الجو الإيجابي المثير للدافعية والذي يساعد التلاميذ على الانتباه الجيد داخل الصفوف الدراسية وذلك في جميع المستويات الدراسية.

قائمة المراجع:

باللغة العربية:

- 1- إبراهيم وجيه، محمود عبد الحليم منسي (1993) البحوث النفسية والتربوية، دار المعارف، القاهرة.
- 2- جابر عبد الحميد (1998) التدريس والتعلم: الأسس النظرية، الإستراتيجيات والفاعلية، دار الفكر العربي
- 3- حسن عمر منسي (1996) سيكولوجية التعلم والتعليم، دار الكندي للنشر، مصر.
- 4- راضي الوقفي (2003) صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. منشورات الأميرة ثروت، الأردن

- 5- رمضان القذاييف (1996) التعليم الثانوي في البلاد العربية ، ط2، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية.
- 6- سالم البشير الشراري (2006) كتاب المرشد لمعلمي صعوبات التعلم ،
<http://www.meaforum.net/4b1/shouthread>
- 7- سامي محمد ملحم (2001) صعوبات التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 8- سيد خير الله (1972) علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية. دار النهضة العربية للطباعة والنشر
- 9- عبد اللطيف محمد خليفة (2000) الدافعية للإنجاز. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- 10- فتحي مصطفى الزيات (2004) سيكولوجية التعلم بين المنظر الارتباطي والمنظور المعرفي. ط1، دار النشر لجامعات، مصر
- 11- قحطان أحمد الظاهر (2004) صعوبات التعلم . دار وائل للنشر، الأردن .
- 12- مقدم عبد الحفيظ (2003) الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات. ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 13- ناصر خطاب (2008) تدريس الاستراتيجيات المعرفية، مجلة المعرفة العدد 16.
- 14- نبيل محمد زايد (2003) الدافعية والتعلم. ط1، مكتبة النهضة المصرية
- 15- هدى الناشف (1997) إستراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة

16- يوسف القطامي، نايفة قطامي (2000) سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

باللغة الأجنبية:

1-Gerard Banier (2001) Formateur. IUFM d'aix Marseille n°17.- théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, <http://www.finepint.com>

2-Jean – pierre famose (1999) L'apprentissage autorégulé: Interface entre L'apprentissage et la motivation centre de recherche en sciences du sport professeur à l'université Paris XI –orsay Revue EPS n° 277.

3-Sandra Colombe (2001) Développement et consolidation des stratégies métacognitives chez des étudiants en formation a l'enseignement dans une situation " investigative " université du Québec a Chicoutini .

عسر القراءة النمائي

عرض بعض المقاربات الكلينيكية وتطور مفاهيمها

أ. محمود قندوز

جامعة تيارت

أ. ليلي خنيش

جامعة الوادي

ملخص:

حظي موضوع اضطراب تعلم القراءة أو عسر القراءة باهتمام بالغ منذ سنوات الستينيات وزاد هذا الاهتمام مع تطور أساليب التشخيص والمسح العصبي وكمية المعطيات العلمية في مجال علم النفس المعرفي بشكل خاص، مما أدى إلى بروز توجهات نظرية جديدة مفسرة لعسر القراءة تتطلب منا فهمها والاستفادة منها في دراساتنا لهذا الموضوع وتوظيفها في ميدان البحث النفسي والتربوي. من أجل ذلك حاولنا عرض بعض التطورات الحاصلة في مجال تحديد مفهوم عسر القراءة والمفاهيم المرتبطة بها سواء كانت تتعلق بالإطار التعريفي للاضطراب أو بالعوامل المسببة له.

الكلمات المفتاح:

عسر القراءة النمائي - عسر القراءة السطحي أو العميق - عسر القراءة
الفونولوجي - مقارنة لسانية - مقارنة عصبية - مقارنة معرفية .

Résumé :

La dyslexie développementale, trouble d'apprentissage de la lecture, a été longtemps au centre d'intérêt chez les chercheurs et ce depuis les années 60, une préoccupation qui s'est accentuée sous l'influence des avancées technologiques

qui ont permis la mise au point de moyens de dépistage et d'investigation neurologique très développés d'une part et d'autre part le grand flux des données scientifiques à l'issue des travaux de recherche en psychologie clinique en particulier, ce qui a généré de nouvelles approches en matière d'explication du trouble dyslexique et son étiologie qui constituent le sujet de cet exposé .

Mots clés

Dyslexie developpementale -Dyslexie superficielle ou profonde - Dyslexie phonologique - Approche linguistique - Approche neurologique - Approche cognitive

مقدمة :

تزايدت خلال سنوات السبعينات الآراء الداعية إلى ضرورة توحيد تعريف وتشخيص اضطراب تعلم اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) (VanHout, 2001)، مما فتح مجال الانتقادات الشديدة من طرف بعض الباحثين (Vellutino, 1979) الذين انشغلوا ميدانيا بهذا الموضوع تجاه التيارات النظرية الخمسة السائدة منذ ذلك الوقت : الأدوات، العضوية (العصبية)، البيداغوجية، الوجدانية والثقافية الاجتماعية (Fijalkow, 1986).

يرتبط منشأ التباين في دراسة وتفسير اضطراب عسر القراءة النمائي أو صعوبة تعلم القراءة بالاختصار على مظهر أو مجموعة مظاهر من نفس الطبيعة من صعوبة تعلم القراءة حيث يبنى عليه تفسير الخلل مع إهمال تضافر العوامل مع بعضها البعض.

مفهوم عسر القراءة:

اتسمت تعريفات عسر القراءة في بداية الأمر بطابع السببية والاستبعاد، أي استبعاد العوامل غير المسؤولة عن الاضطراب، فيصف Critchley عسر القراءة مثلا باضطراب يظهر على شكل صعوبة في تعلم القراءة بالرغم من تعليم منتظم، مستوى

ذكاء عادي ومستوى اجتماعي - ثقافي مقبول، فينجم هذا الاضطراب عن نقص في الاستعدادات المعرفية الأساسية (Fijalkow, 1986).

يحيل مفهوم عسر القراءة التطوري إلى صعوبات تعلم آليات القراءة بشكل مستمر حيث لا تفسر أو توضح بسبب خلل حسي (سمعي، بصري)، تأخر ذهني، أو تعليم مدرسي غير كافٍ. فضلا عن ذلك يجب أن لا يكون لدى الطفل أي اضطراب واضح من طبيعة نفسية أو عقلية أو وسط اجتماعي ثقافي متدني، لأن ذلك كفيل بتفسير وجود الاضطراب (Valdois, 2003).

بدأ التخلي تدريجيا عن التصور العصبي الكلاسيكي ذو الطابع التشريحي الموضوعي لعسر القراءة الذي امتد منذ بداية الأبحاث حول الحبسة (الأفازيا) منتصف القرن 19 لتبدأ مرحلة جديدة من الدراسات المقارنة ذات الطابع العصبي - السيكولوجي والمعرفي (Piérart, 1998)، والتي استلهاها كل من Marshall & Newcombe (1966, 1973) اللذان قاما بمقارنة الأداء القرائي لدى الراشدين من عينتين مختلفتين، عاديين وحاملين لإصابة عصبية وتحليل كيفي لأخطاء القراءة، فكانت النتيجة تبعا لذلك وضع تصنيف عسر القراءة إلى: عميق، سطحي وبصري.

سمحت نتائج هذه الدراسات بتطبيق هذه المبادئ والمفاهيم على عسر القراءة لدى الطفل أو عسر القراءة النمائي الذي أصبح يتميز مفاهيميا عن عسر القراءة المكتسب لدى الراشد، حيث ظهرت ضرورة التمييز بين عسر القراءة التطوري أو النمائي وعسر القراءة المكتسب. هذا الأخير يخص الأفراد الذين يعانون من إصابات دماغية، في حين ينتج عسر القراءة النمائي (dyslexie développementale) عن اضطرابات وصعوبات تمس القدرة على نظام تحليل الرموز الكتابية.

حسب Frith (1985)، ومن زاوية مراحل تعلم القراءة، يعتبر عسر القراءة النمائي "توقف" أو "تباطؤ" في سلسلة مختلف استراتيجيات الاكتساب، سواء في الاستراتيجية

الصورية- الخطية، الأبجدية أو الاستراتيجية الكتابية. وعسر القراءة الفونولوجي يعكس خلل في سيرورة تكوين الاستراتيجية الأبجدية للقراءة والكتابة، مما يعرقل نشوء أو تطور عملية "تجميع" (*assemblage*) فعالة، هذا الخلل ينعكس بدوره على النمو اللاحق للتعرف على الكلمات المكتوبة.

في سياق دراسة عسر القراءة عند الطفل تم حصر ثلاثة عوامل رئيسية مسؤولة عن تعلم اللغة المكتوبة (القراءة) ومن ثم أصبحت تمثل أساس تفسير عسر القراءة:

- القدرة على تسمية المنبهات (المثيرات): تشمل قدرة الطفل على السرعة والدقة في تسمية الصور، الألوان، الأعداد والأحرف، حيث تظهر الصعوبة لدى عسيري القراءة في هذا المجال أكثر لما يتعلق الأمر بأشياء كلمات (لا تحمل معنى في اللغة) وهو ما يمكن أن يعكس خلاا في تنظيم المفردات في الذهن (Leconte, 1991).
- القدرة على التذكر عن طريق الترميز الصوتي للمنبهات البصرية البسيطة أو المعقدة كنص قراءة مثلا .

- القدرة على توظيف الوعي الفونولوجي أو القدرة الفونولوجية (*conscience phonologique*) المتمثلة في القدرة على استشعار مكونات اللغة الشفوية وتحليلها ذهنيا وفق مستويات مختلفة: أصوات مقاطع، كلمات، الخ. عن طريق عمليات التقطيع، الدمج، التعويض والتحويل فيما بين هذه المكونات، حيث تكون اللغة الشفوية ليس فقط كأداة تواصل بل أيضا كموضوع للتحليل. هنا كذلك، يجد عسيري القراءة صعوبات كبيرة في القيام بهذه العمليات بالمقارنة مع القراء العاديين من نفس السن.

يرفض بعض الباحثين استعمال مصطلح عسر القراءة، ويميزون ثلاث فئات من القراء : مضطربي القراءة، القراء الضعاف (*Mal lisant*)، والقراء العاديين (Rondal, 1982).

من خلال ما تقدم من التعاريف المختلفة نستخلص عدد من معايير تعريف عسر القراءة:

- صعوبة خاصة دائمة في القدرة القرائية تحدث عند الطفل في سن ما بين 6 - 8 سنوات.

- مستوى ذكاء عادي.
 - عدم وجود اضطرابات حسّية (بصرية، سمعية)، عصبية أو وجدانية.
 - تفسير اضطراب عسر القراءة على أساس خلل عصبي أو معرفي.
- وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة تصنيفات لعسر القراءة النمائي لكن أكثرها قبولاً يتعلق بالتمييز بين نوعين أساسيين، عسر القراءة الفونولوجي حيث يكون القصور مركزاً في وظيفة المسار الفونولوجي، وعسر القراءة السطحي (*dyslexie de surface*) الذي يتميز بصعوبة انتقائية خاصة بالحفظ الذاكري للصور البصرية الكلية للكلمات الذي يتم عن طريق المسار المفرداتي؛ بالإضافة إلى النوع المختلط من عسر القراءة الذي يشتمل على خصائص النوعين السابقين.

عسر القراءة الفونولوجي:

يظهر من خلال صعوبات في قراءة شبه - كلمات أو كلمات غير معتادة. كما أن أهم الأخطاء في هذا النمط تتمثل في تعويض الكلمات المقروءة بكلمات قريبة منها صوتياً أو شكلياً (بصرياً) أو "تكوين الكلمات" (*lexicalisation*)، بالإضافة إلى "برالكسيا فونيمية" (*paralexie phonémique*) أي تكوين شبه كلمات عن طريق حذف، تعويض أو تغيير أصوات الوحدة المفرداتية الأصلية. كما تظهر أخطاء من نفس الطبيعة لكن بدرجة أكبر على مستوى الكتابة.

عسر القراءة السطحي:

حسب Frith (1985)، ومن زاوية مراحل القراءة، يعتبر عسر القراءة التطوري "توقف" أو "تباطؤ" في سلسلة مختلف استراتيجيات الاكتساب، سواء في الاستراتيجية الصورية - الخطية، الأبجدية أو الاستراتيجية الكتابية. وعسر القراءة الفونولوجي يعكس خلل في سيروية تكوين الاستراتيجية الأبجدية للقراءة والكتابة، مما يعرقل نشوء أو

تطور عملية "تجميع" (*assemblage*) فعالة هذا الخلل ينعكس بدوره على النمو اللاحق للتعرف على الكلمات المكتوبة. كما بين Coltheart et Castles (1993).

أهم المقاربات النظرية حول عسر القراءة النمائية:

لما كانت صعوبة تعلم القراءة تمثل واحد من صعوبات التعلم فإن الأساس من فهمها هو الإحاطة والإلمام بجميع الجوانب المسببة لهذا الاضطراب.

المقاربة اللسانية:

لقد تركزت دراسة علاقة اضطرابات اللغة الشفوية بصعوبات تعلم القراءة على تجميع الملاحظات الترابطية بين الاضطرابات النفس- لغوية خاصة منها الفونولوجية وصعوبات القراءة، وبالتالي فإن صحة هذه العلاقة غير مؤسسة حسب Snowling (1991) على معطيات علمية كافية، خاصة إذا تبين أن العناصر اللسانية المستعملة في هذه الدراسات حول اضطرابات اللغة المكتوبة يمكن ألا تناسب مشكلات الأطفال الذين يعانون اضطرابات في اللغة الشفوية. فاضطرابات "الوعي الفونولوجي" وصعوبات التقطيع في اللغة الشفوية على سبيل المثال نجدها مصاحبة لكثير من اضطرابات التعلم ومع ذلك لم يكن بالإمكان تحديد دورها في مسار تطور هذه الاضطرابات.

انطلاقاً من "مدخل اضطرابات اللغة الكتابية"، قدم Stackhouse (1992) خلاصة نتائج دراسة نفس- لغوية على أفراد عسيري القراءة توضح وجود قدرات استقبال جيدة، لكن هناك في نفس الوقت صعوبات في مختلف مستويات إصدار اللغة (اضطرابات الكلام، صعوبة استحضار المفردات...).

أما "مدخل اضطرابات اللغة الشفوية" فاهتمت به الدراسات ذات الطابع التتبعي. في هذا السياق، قدم Silva (1987) خلاصة ثلاث دراسات تتعلق بسيطرة اضطرابات اللغة

المكتوبة لدى فئة أطفال في سن 3- 5 سنوات والتي تصل نسبتها حسب الباحث إلى 40 % عند بلوغ هؤلاء الأطفال سن 8 سنوات إذا وجد لديهم اضطراب في اللغة الشفوية في سن 3 سنوات.

المقاربة المعرفية والفونولوجية:

ان الاتجاه المعاصر والقائم على مبادئ علم النفس المعرفي يرى أن صعوبات تعلم القراءة ترجع أساسا إلى خلل معرفي من حيث عجز في استخدام السيورورات المعرفية وحول المعرفية الخاصة بالأداء القرائي السليم، هذه السيورورات هي التي تتيح للقارئ معالجة الوحدات الخطية وتحويلها إلى وحدات منطوقة مع تحليل معانيها، مما يتطلب مقدرة فونولوجية عالية.

يتمحور التوجه المعرفي على البحث في آليات التعرف على الكلمات المقروءة من جهة، ونموها من جهة ثانية، مع الأخذ بعين الاعتبار التأثيرات الممكنة للعوامل المشاركة الأخرى. فبينما توضح الدراسات (Bakker,1972 ; Vellution 1979) أن للمعسورين قدرات عادية في الاحتفاظ الذاكري بالعناصر البصرية المكانية، نجد البعض الآخر يؤكد على نقص مستوى الذاكرة فيما يخص الطابع التسلسلي للمثيرات اللفظية تعزز هذا الميل. وتفسر إما بخلل داخلي أو كنتيجة لاكتساب القراءة عن طريق التأثير الانعكاسي .

في مثل هذه التصورات والأعمال، الخلل الذاكري ليس مرده الذاكرة بالمعنى العام، وإنما كونها تمثل نظاما فرعيا متخصصا في معالجة معلومات معينة، تقطع في أدنى مستوى له ليرتقي هذا الأخير مع التدرج في مراحل اكتساب القراءة فيسمح بالتخزين المؤقت للمعلومات وبمعالجتها في مستويات أعلى.

بدأ هذا التصور منذ أعمال Vellentino(1979)، يتأسس على الافتراض القاضي بوجود خلل لساني كمصدر رئيسي لعسر القراءة، كطرح معارض للأطروحات المسيطرة في

ذلك الوقت والمتعلقة بالمكتسبات الأولية. هذا الخلل اللساني يتعلق بالدرجة الأولى بالقدرات حول الفونولوجية الخاصة بتقطيع السلسلة الصوتية والتعامل مع وحداتها المجردة : الفونيمات، المقاطع والإيقاعات، والتي لها أثر كبير حسب هذا التوجه على النمو العادي للقدرة على القراءة عند القراء المبتدئين. فمن المؤكد أن المسلك الفونولوجي هو من أكثر الأشياء أهمية بالنسبة لمن يتعلم القراءة (Stanovich, 1986).

كما يتميز الأطفال ضعاف القراءة بصعوبات في تنشيط واسترجاع المعارف السابقة حول القراءة، لذلك يلاحظ عليهم صعوبات كبيرة على مستوى الفهم. على النقيض من ذلك فإن القارئ العادي (أو الجيد) يظهر قدرات أكبر ليس فقط في استعمال متنوع لاستراتيجيات القراءة حسب نمط الخطاب في النص المقروء، بل كذلك الوعي والتعبير الصريح عن هذه الاستراتيجيات وتوظيف المعارف السابقة. وبالتالي فإن الفرق الأساسي بين القارئ العادي وعسير القراءة من جهة وبين القارئ المبتدئ والقارئ الكفء من جهة ثانية، في مستوى القدرة على تنشيط وتوظيف المعارف السابقة حول القراءة وتكييفها حسب الموقف أو الوضعية التي يوجد فيها الفرد. يستخدم القارئ العادي كل طاقته ومصادره المعرفية بهدف التوصل إلى التعرف على الكلمات وفهم معانيها بالنظر إلى طبيعة القراءة التي هو بصدد إنجازها. فأكبر قدر من الصعوبة التي يواجهها المعسور في تعلم القراءة تتمثل في "حل المشكلة" المتضمنة للعناصر والرموز الكتابية، أي أن الصعوبة مركز في النص المقروء رغم ما يتلقاه الطفل على الدوام من تعليم لقواعد التحويل الحرفي الصوتي واستراتيجيات فك الرموز المكتوبة.

لقد أكدت نتائج أولى الدراسات حول الارتباط بين اكتساب القراءة والوعي الفونولوجي، أي أن القراءة تتأسس على بناء التقابل الحرفي الفونولوجي بين الوحدات السمعية (المستدخلة) والوحدات الخطية الكتابية. هذا الارتباط بين القدرة الفونولوجية والقدرة القرائية يظهر بشكل خاص من خلال نتائج الدراسات المقارنة بين القراء العاديين وعسيري القراءة، لكن لا تقتصر القدرة الفونولوجية باعتبارها من بين

المكتسبات الأولية الضرورية للربط الحرفي الصوتي، وإنما كمظهر للقدرة السيميولوجية المتعلقة بجانب فك الترميز على غرار القدرة الخطية، أي في فهم العلاقة بين العنصر الممثل والأصوات موضوع التمثيل، فتظهر الصعوبة في القراءة من حيث الخلل في فك الترميز المزدوجة، كون أن فك الترميز الخطي (الأول) يعتمد على فك الترميز الصوتي (الثاني) "الصورة الذهنية للكلمة" (لعيس، 2005).

لقد أكدت الدراسات في المجالات النفسية العصبية والمعرفية أن هناك وظيفتين ذهنييتين متضمنتين في عملية التعرف على الكلمات المكتوبة: وظيفة فونولوجية تتمثل في استعمال التحويل الحرفي الصوتي، ووظيفة مفرداتية أو معجمية عن طريق التعرف البصري للوحدات المكتوبة، وبالتالي فإن كلتا الوظيفتين ضروريتين منذ المراحل الأولى لاكتساب القراءة.

فمنذ المراحل الأولى من اكتساب القراءة، يمتلك الطفل القدرة على التعرف على القيمة التمثيلية لرموز الكتابة، فيؤدي فعل التعلم إلى تعزيز هذا الرابط بين الحروف وما يقابلها من فونيمات، وبالتالي يعمل على إنشاء قواعد التحويل عن طريق حفظ الخصائص البصرية الفضائية في الذاكرة لهذه الرموز الكتابية. ومع التقدم في عملية الاكتساب، يبدأ مسلك آخر في التوظيف، وهو المسلك المفرداتي، حيث تستدعي القراءة التمثيلات المفرداتية للكلمات انطلاقاً من بعض خصائصها الكتابية. ومن خلال المخطط التالي نوضح موطن وطبيعة الخلل (المعرفي السيميولوجي) في عسر القراءة بالنظر إلى المسلكين الفونولوجي والانتباهي - البصري اللذان يمثلان أهم التصورات النظرية المفسران لاضطراب عسر القراءة النمائي (Valdois, 2004).

المقاربة العصبية:

لقد مكن تشريح أدمغة جثث المعسورين المراهقين من فحص عيوب تطور القشرة الدماغية، حيث وجد لدى هؤلاء تناظر بين بعض مناطق الدماغ من الناحية الجدارية

في حين أنها تكون غير متناظرة ومنتوقعة في نصف الكرة الدماغية الأيسر عند الأيمن العادي. لكن اتضح فيما بعد بفضل التصوير الإرتكاسي المغناطيسي (IRM) أن هذه المناطق تظهر على العكس مما سبق، عدم تناظر لدى المعسورين أكثر من العاديين (Robichon et al, 2000).

كما استعملت أدوات قياس كهرو- فيزيولوجية لمحاولة تمييز المعسورين عن غيرهم، حيث لوحظ أن درجات النشاط الكهربائي لمناطق محيطية من الدماغ، كعنصر محوري في استكشاف الفروقات التشريحية بين العاديين والمعسورين، بكبر حجمه يعكس عددا أكبر من العصبونات (Habib, Robichon, 1999).

لكن التساؤل الذي يبقى مطروحا، هو أي آلية تتعلق بالمسالك العصبية المسؤولة عن القراءة، تشكل خلا في الدماغ؟

بين بعض الباحثين (Brunswick et al, 1999) بواسطة التصوير الوظيفي بالأشعة، أن منطقة بروكا عند المعسورين تكون أحيانا أكثر نشاطا من الحالات العادية بسبب اعتمادهم تكرار لاعتمادهم على القراءة الخافتة لتحسين الفهم لديهم، بتنشيط الصور الصوتية للكلمات.

كما نشأت منذ وقت قريب وجهة نظر مختلفة عن سابقتها حول التكوين العصبي لعسر القراءة تستند إلى رؤية أكثر شمولية للاضطراب من حيث أنه يشمل مجموعة أعراض. وبما أن المخيخ ذو أهمية كبيرة في العمليات المعرفية خاصة ما تعلق منها بالتنظيم الزمني في النشاطات المعقدة، فإن له علاقة وطيدة بطبيعة الخلل في عسر القراءة، حيث تبين أن هناك عدم تناظر كيميائي لدى معسورين راشدين يعكس خلل في نمو هذا الجهاز.

رغم كل هذه المعطيات التشريحية والفيزيولوجية الخاصة بالكشف عن بعض الخصائص التي بقيت مجهولة لزم من طویل في عسر القراءة فإن هذه الخصائص كما

يشير إليه Habib (1999) ليست لها قيمة البراهين ولا حتى ذات طابع تشخيصي، الذي يسمح مثلاً باستعمالها لتأكيد حالة عسر القراءة عن طريق التصوير الإرتكاسي المغناطيسي لدماغ أحد الأطفال، فإننا لا نزال بعيدين عن مثل هذا الحد من الدقة، مادام عدد من المعسورين لا يحمل هذه الخصائص وأن بعض هذه الأخيرة قد توجد أحياناً في دماغ غير المعسور.

الأمر نفسه ينطبق على نظرية "magnocellulaire" التي تعتبر امتداداً للنظرية البصرية ولكن ذات الأساس العصبي، حيث تعتبر انتقال المعلومات البصرية إلى القشرة الدماغية البصرية الأولية مختلفة لدى المعسورين، حيث أن خلايا جهاز الـ "Magno" متخصصة في معالجة المنبهات قصيرة المدة الزمنية وذات التغييرات السريعة منها الرموز المكتوبة.

من جانب آخر، كشفت عدة دراسات شيوع الهيمنة اليدوية اليسرى لدى المعسورين بالمقارنة مع القراء العاديين، غير أنه وبالرغم من أن هذا الانعكاس يبقى ضعيفاً بالنسبة إلى تلك المتعلقة بعسر القراءة يؤكد بعض الباحثين حالة ارتفاع نسبة اليسارية (gaucherie) لدى عسيري القراءة، حيث تكون أحياناً ضعف تلك الموجودة لدى المجموعات الضابطة.

كما أتاحت طرق العلاج الجديدة باستعمال مادة "الكروماجين" CHROMAGEN الذي ابتكره DAVID HARRIS بالعمل على زيادة نقل المعلومات بصورة أسرع في الدماغ بطيف من العدسات الملونة بتقنية خاصة تستعمل كعدسات لاصقة أو نظارات تسمى "فلاتر كروماجين" حيث تقوم بتعديل الضوء الداخل إلى العين بشكل يسمح للخلايا بنقل المعلومات للدماغ بسرعة مناسبة مما يسمح بتحليلها بشكل صحيح من خلال تعديل يطرأ على التأزر الحركي البصري ومن ثم تعديل على مستوى إدراك الزمان والمكان .

أشارت بعض الدراسات إلى تحسن لدى المصابين بالدسليكسيا باستخدام هذا العلاج الجديد الذي حاز على موافقة دائرة الدواء الأمريكية سواء في حالات صعوبة تعلم القراءة والكتابة، أو للمتقوين الذين يعانون من سوء التكيف الدراسي، ومن يعانون من صعوبة الانتباه وغيرهم.

إن مشكلة النظرية العصبية، حسب البعض، تكمن في كون العلاقة السببية المفترضة بين فعل الكلام والقدرة الفونولوجية إنما يركز على وجهة نظر قديمة للنظرية الحركية للكلام والتي حسبها يتطور التمثيل الفونولوجي ينشأ من فعل التلفظ أو الكلام، وهي وجهة نظر أهملت في ضوء دراسة الحالات العادية من القراء.

بعض التطورات لأفاق البحث:

يمثل التعلم عن طريق حل المشكلات منهجا للتعلم والاكتساب يندرج ضمن التيار البنائي في علم النفس المعرفي. فحسب Schmidt (1993) لا تنتقل تكوين المعرفة كما هي إلى الفرد المتعلم بل إنه يقوم بدور نشط ليحصل على التعلم، ومن ثم إنشاء منهج تعليم مبني على مشكلات من الواقع كمنطلق أساسي للتعلم، مع التركيز على تنمية القدرة على التعلم المستقل لدى الطفل، وذلك تحت تأثير أفكار Bruner حول "الاكتشاف الذاتي" و"الدافعية الداخلية" كعوامل محفزة للطفل.

يتفق هذا التوجه مع المعطيات التجريبية للدراسات الحديثة في علم النفس المعرفي التي بينت ما يكتسبه تعليم استراتيجيات التعلم بصورة عامة واستراتيجيات القراءة بشكل خاص من فعالية وأهمية بالنسبة للفرد المتعلم، بناء على مقارنة أقسام التعليم "الكلاسيكي" وأقسام التعليم المنظم لاستراتيجيات تعلم القراءة، مما انعكس إيجابيا لدى أطفال الأقسام التجريبية على التعرف على الكلمات والفهم. ذلك أن ضعف القراءة والفهم لم يكن لديهم القدرة الكافية على استعمال استراتيجيات القراءة

الفعالة، كما يفتقرون إلى مهارة تكييف هذه الاستراتيجيات وفق نمط المعارف والمعطيات، أي حسب السياق.

تمثل إذن دراسة الاستراتيجيات المعرفية في القراءة توجها حديثا في مجال دراسة القدرة القرائية يختلف عن التوجهات الأخرى السائدة التي تعتبر "فعل القراءة" واكتسابه يمثل "متواليات من المهارات" حيث تقيم كل منها بصفة منفردة عن بقية المهارات. ففعل القراءة وتطوره من المنظور "المعرفي البنائي" الحديث يتأسس على سيرورات معرفية في تطور وتفاعل مستمرين، فتتحقق القدرة القرائية وفقا لتصور متكامل ومندمج يوجهها الهدف من القراءة والمعارف السابقة حول القراءة (Martinez, 1986, 1994;

Romainville, 1993 ; Tardif, 1994). فأكبر قدر من الصعوبة التي يواجهها الطفل في تعلم القراءة تتمثل في "حل المشكلة" المتضمنة للعناصر والرموز الكتابية، أي أن الصعوبة مركز في النص المقروء رغم ما يتلقاه الطفل على الدوام من تعليم لقواعد التحويل الحرفي الصوتي واستراتيجيات فك الرموز المكتوبة.

تتضمن معالجة المعلومات الخاصة باللغة المكتوبة في موقف القراءة، الاعتماد على العمليات المعرفية التي ترتبط "بنمط" و"نوعية المعارف" المراد معالجتها واكتسابها، وهي عمليات يمكن تحفيزها وتوظيفها باستعمال استراتيجيات مختلفة بوسائل ملاحظة أو غير ملاحظة، هذه الأنماط من المعارف نجدها كذلك في نشاط القراءة (Lafontaine, D, 2003):

- المعارف التصريحية: تسمح بالتعرف على الاستراتيجيات المستعملة وتتمحور حول "ماذا؟" و"ما هو؟". مثل، ما هي القراءة؟
- المعارف الإجرائية: تسمح بالتعرف على طريقة التنفيذ والإنجاز، وتتمحور حول استراتيجية "كيف؟".
- المعارف البراغماتية: تتمحور حول استراتيجية "لماذا؟" و"متى؟".

إن ما يبدو كميزة مشتركة لدى ضعاف القراءة بمختلف مستوياتهم هي "السلبية الذهنية"، حيث يجدون صعوبة في الربط بين المعارف حول القراءة ولا يطرحون على أنفسهم إلا قدرا ضئيلا من التساؤلات، مما يجعلهم أكثر اتكالية على المعلم وتوجيهه. من هنا تظهر أهمية وضع هؤلاء الأطفال في إطار وضعيات حل المشكلات لأنها تمثل المواقف الحقيقية والواقعية التي يتم من خلالها تحفيز استعمال استراتيجيات مختلفة لحلها، بدءا من الشعور بوجود مشكلة ثم تصور واضح لها باستيعاب مكوناتها وعناصرها ووضع فرضيات لحلها ومن ثم التحقق منها. لكن لا يعني أن يترك الطفل يواجه وضعيات قراءة معقدة لوحده دونما مرافقة وتوجيه، بل يتطلب الموقف البيداغوجي تتبع حل المشكلة مع الطفل مرحلة بمرحلة.

فالطفل الذي يعاني صعوبة تعلم القراءة لا تؤهله قدراته المعرفية وحول المعرفية لتحكم بعناصر المادة المقروءة وتفسيرها، حيث أن وضعية القراءة أو موقف القراءة ما هو إلا "موقف - مشكلة" وبالتالي فصعوبة تعلم القراءة يمكن النظر إليها على أنها عدم قدرة القارئ على استخدام الأدوات اللازمة لفك الرموز الخطية ثم استيعاب معاني المادة المكتوبة. هذه الأدوات تتعلق في الغالب بالقدرة على حل المشكلات (La fontaine,2003).

خلاصة:

إن مختلف التيارات النظرية المفسرة لعسر القراءة تطرح كعوامل مسبب خلل في "وظيفة منعزلة" (الانتباه، الإدراك، الوظيفة العصبية، القدرة الفونولوجية، الخ) في حين أن كل وظيفة من هذه الوظائف تتطور قبل وأثناء مرحلة اكتساب القراءة، ومن هنا فهي ذات علاقات تفاعلية مع بعضها البعض، وبالتالي فإن الوظيفة في الحالة المنعزلة ليست ذاتها، وظيفيا على الأقل، كما في حالة توظيفها لأداء مهمة معينة، كالقراءة مثلا، كما تختلف في حالتها الراهنة عن حالتها في مراحل سابقة من نموها.

يتبين أن الاهتمام أخذ يتزايد بمشكلة صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصورة خاصة، وذلك بعدما أظهرت الدراسات المسحية نسب كبيرة من هذا الاضطراب في أوساط التلاميذ (8 - 10 %) باختلاف البيئات المدروسة الأمر الذي أدى إلى دراسة العديد من العوامل والمتغيرات المرتبطة بهذا الاضطراب وبالتالي التعرف عليها وبناء برامج علاجية مناسبة لها.

كما يجدر التأكيد على ضرورة الاهتمام بأثر التفاعل بين العوامل ذات الطبيعة المختلفة في الدراسات التفسيرية، دون الاقتصار على عامل مسبب مفترض أو مجموعة عوامل من طبيعة واحدة يبنى عليها تفسير الاضطراب. ذلك أن توجه الدراسات التي تسير نحو تفريع اضطراب صعوبة تعلم القراءة، مبني على تنوع مظاهر الاضطراب وأعراضه، وعليه فإن البرامج العلاجية المقترحة تركزت في معظمها على مواجهة مظاهر الاضطراب وليس أصل الاضطراب في حد ذاته.

المراجع:

- Alvermann. D.E (1983). The mnémonique value of the picot – Organizer for
- Word identification among disabled readers, in reding Horizons, N°= 29. PP 125. – 129.
- Baker. E.L, Popham. W.J (1965). Value of pictorial embellishments review, 13 (4). 397 – 404.
- Baddley, L. & Bryant, P. (1985). Rhyme and reason in reading and spelling. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brunswick N, McCrory E, Price CJ, Frith CD, Frith U. Explicit and implicit processing of words and pseudowords by adult developmental dyslexics:

A search for Wernicke's Wortschatz? Brain 1999; 122 (Pt 10): 1901-17

- Coltheart, M. (1983). The right hemisphere and disorders of reading. In A W.Young (Ed.), Functions of the right cerebral hemisphere. London: Academic Press.
- Critchley. M (1970). La dyslexie vraie, et les difficultés de lecture de l'enfant, trad. Mignard. A, Eduard privé, éditeur Toulouse. 1974.
- De Partz , M.P. & Valdois , S. (1999). Troubles du langage et intervention: Les dyslexies , et dysorthographies acquises et développementales . In, J.A. Rondal & X. Seron ((Eds), Troubles du langage : Bases théoriques, diagnostic et rééducation. Liège: Mardaga .
- Ellis. A. W. (1987) Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis, Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance 13, pp 27-38
- Fijalkow. J (1986). Mauvais lectures pourquoi? PUF, paris
- Frith. U (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia, in – dyslexia 1999, vol 5 (4), PP 183 – 191.
- Goswami.U., Schneider .W., Scheurich .B. (1999), Picture naming deficits in developmental dyslexia in german , Developmental Science,2-1(1999),53-58.
- Grégoire. J., piérat. B. (1994). Evaluer les troubles de la lecture, les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques Bruxelles:de boeck et larcier.

- Habib, M. (1999). Dyslexie : le cerveau singulier. Marseille : Solal.
- Inizian.A (1998) . Et si la dyslexie n’existait pas ? .psychologie et éducation, 3, 33-49.
- Jacobson .C, Lundeborg.I.G (2000). Early prediction of individual growth in reading, Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 13: 273–296.
- Khomsi. A. (1994). Essai de définition des dyslexies, neuvièmes journées Régionales d’Etude sur le jeune Enfant Handicapé, Amiens 42 – 26 mars 1994.
- La fontaine.D (2003) .comment faciliter, développer et évaluer compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Conférence de consensus sur l’enseignement de la lecture à l’école primaire , 4-5 décembre 2003, Liège .
- Liberman. I., S.Shankweiler. (1977).Explicit Syllable. and phoneme segmentation in the young child .Journal of Experimental child psychology , 18,201-212.
- Martinez . J. P. (1986).Nouvelles perspectives d’évaluation en lecture . Nouvelles perspectives scolaires, 198, 69-77.
- Martinez .J. P (1994). Le concept de prévention des difficultés d’apprentissage. Actes du Xve congrès, Association préscolaire du Québec.
- Piaget. J Inhelder. B (1986). La psychologie de l’enfant, PUF, 12eme ed, paris.
- Piérart, B. (1998). L’éclatement du concept dyslexie. In J. Grégoire et B. Piérart (Dir.) : Évaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques (17-31) Bruxelles : De Boeck .

- Piérart, B. (2001). Les modèles génétiques et les dyslexies. In A. Van Hout et F. Estienne : Les dyslexies (36 –31)Paris : Masson .
- Ramus, F. (2001). Dyslexia - Talk of two theories. Nature, 412, 393-395.
- Romainville. M (1993). Savoir parler de ses méthodes. Debroeck: Université.
- Rondal, J (1982). Langage oral: aspects développementaux, Bruxelles, Mardaga.
- Shaywitz, S. (1997). La dyslexie. In Pour la Science, 232, 76-82 .
- Snowling, M.J. (2001) Dyslexia: Diagnosis and Training. In Smelser, N.J. and Baltes, P.B. (Eds) International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Oxford: Pergamon,. 3921-3924.
- Tardif. J (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de
- Valdois.S., Bosse .M.L., ANS.B., Carbonnel. S., Zorman, M., David,D., & Pellat .J . (2003) .Phonological and visual processing deficits can dissociate in developmental dyslexia: Evidence from two case studies, Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 16: 541–572,.
- Vanhout, A., Estienne.F. (2001). Les dyslexies. Paris: Masson .
- Vellutino, F.R. (1979). Dyslexia: Theory and research. Cambridge (Mass): M.I.T. Press .
- Walch, J.P (1996). Evaluation et rééducation cognitives du langage écrite chez l'enfant, in carbonnel. S et al (1996), 325 – 326.

علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ ذوي النقص السمعي وفقدانهم المدمجين في الأقسام العادية -دراسة وصفية مقارنة-

أ. عبد الناصر غربي

قسم علم النفس - جامعة ورقلة

ملخص:

يعالج هذا البحث موضوع تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند فئة التلاميذ ذوي نقص وفقدان السمع المدمجين في الأقسام العادية، إذ يهدف إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين هذين المفهومين عند هذه الفئة، والتحقق من وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في تقدير الذات، وفي الدافعية للإنجاز.

ولقد انطلقنا في هذا البحث من فرضيتين عامتين، وأربع فرضيات جزئية، متضمنة أهداف البحث المذكورة أعلاه.

قمنا بدراسة ميدانية، تشمل 33 حالة، 19 إناثا، و14 ذكورا، متمدرسين في أكشاليات وثانويات الجزائر العاصمة.

ولغرض جمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث، استخدمنا المقابلة، مقياس تقدير الذات لـ Cooper Smith، مقياس الدافعية للإنجاز لـ Hearmans.

وجاءت النتائج كما يلي:

❖ التحقق من وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند فئة التلاميذ ذوي نقص وفقدان السمع المدمجين في الأقسام العادية.

❖ التحقق من وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مقياس من المقاييس الفرعية الأربعة لتقدير الذات، والدافعية للإنجاز، عند الفئة المذكورة سلفاً.

❖ التحقق من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات وكذا في الدافعية للإنجاز عند أفراد هذه الفئة.

❖ التحقق من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، في المقياسين الفرعيين لتقدير الذات (الذات العامة، المنزل والوالدين).

❖ التحقق من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، في المقياسين الفرعيين لتقدير الذات (الذات الاجتماعية والعمل).

يمكن القول أن تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي نقص وفقدان السمع، المدمجين في الأقسام العادية، يؤثر بالفعل على دافعتهم للإنجاز، وأنه لا فرق -تقريباً- بين ذكور وإناث هذه الفئة، سواء في تقدير الذات، أو في الدافعية للإنجاز.

الكلمات المفتاح:

تقدير الذات - الدافعية للإنجاز - نقص السمع - فقدان السمع - الإدماج في الأقسام العادية

Abstract

The following study examines the issue of self-esteem and achievement motivation in students with hearing impairment and deafness who are integrated with normal students in regular classrooms.

It aims to prove, firstly, the existence of correlation between these two concepts (self- esteem and achievement motivation) in student with hearing impairment and deafness, secondly, the difference in their existence between males and females.

The dissertation is based on two general hypothesis and four partial hypothesis that included the above mentioned aims.

To achieve these aims, we have a field study sample of the type mentioned. The sample comprised 33 students (14 males and 19 females) from different grades classes in Algiers (from grade seven to high school)

In Clinical assessment we used the clinical interview, Cooper Smith's measure of self-esteem and Hearmans' measure of achievement motivation in studies of the following hypothesis:

Making sure that there is a statistically significant correlation between self-esteem and achievement motivation in students with hearing impairment and deafness.

Making sure that there is a statistically significant correlation between the four sub-measures of self-esteem and achievement motivation in students with hearing impairment and deafness.

Making sure that there is no statistically significant differences in self-esteem and achievement motivation between males and females in students with hearing impairment and deafness.

Making sure that there is no statistically significant differences in the two sub-measures of self-esteem (public self-esteem and home self-esteem) between males and females in students with hearing impairment and deafness.

Making sure that there is no statistically significant differences in the two sub-measures of self-esteem (social self-esteem and in work self-esteem) between males and females in students with hearing impairment and deafness.

According to our approaches and analysis results, the self-esteem in students with hearing impairment and deafness affect their achievement motivation and there is no difference between males and females either in self-esteem or achievement motivation.

Key words

Self-esteem - Achievement Motivation- Hearing Impairment – Deafness – Regular Classroom Integration

مقدمة الدراسة:

يعتبر نقص وفقدان السمع من بين أكثر الاضطرابات شيوعا ، لذا نجد العديد من الدراسات تناولت هذا الموضوع ، وكل دراسة تناولته من وجهة نظر محددة؛ فلقد اهتم البيولوجيون منذ القديم بالدراسات التشريحية للأذن والأوتار الصوتية وجهاز النطق والتصويت عموما. ومن بين ما توصل إليه بعضهم ، أن للأذن ثلاثة أجزاء متميَّزة؛ هي الأذن الخارجية ، الأذن الوسطى ، والأذن الداخلية. فالأذن الخارجية تتكوّن من جزء بارز في جانب الرأس يسمى الصيوان ، ومن مجرى السمع الخارجي الذي ينتهي مسدودا عند غشاء الطبل. أما الأذن الوسطى فهي تجويف ضيق داخل العظم الصدغي مملوء بالهواء ، وبه ثلاث عظيمات صغيرة تسمى (المطرقة ، السندان ، والركاب). أما الأذن الداخلية فهي جملة معقدة من ممرات مملوءة بسائل وتجاويف ، تضم الأعضاء الحسية للسمع والتوازن (قطب، 1991 ، ص 74)

لذا فإن للصمم عدّة أنواع ، وذلك حسب منطقة الخلل ، وحسب الجزء المتضرر من الأذن ، إضافة إلى درجة الضرر... ويؤثر الصمم تأثيرا كبيرا على وظيفة النطق وبناء

اللغة، إذ ينتقل أثر ذلك إلى مجموعة كبيرة من العمليات العقلية الأخرى، كالتعلم، التذكر، وغيرهما...

يرفض فريق من الباحثين فكرة اعتبار الصم والبكم من الفئات الخاصة، مستدلين في ذلك على مجموعة من الدراسات أكدت أنه لا توجد فروق جوهرية بين هؤلاء الأفراد والأفراد العاديين، وذلك في حالة تساوي الظروف المحيطة بكلا الفئتين، أو على الأقل تشابهها، بمعنى أن الصم والبكم في نظر هذا الفريق من الباحثين أفراد عاديون، لكنهم لا يسمعون (و/أو) لا يتكلمون، أما الفروق التي تظهر بينهم وبين العاديين فإن مردّها إلى العوامل الاجتماعية والبيئية؛ مثل الاتجاهات الاجتماعية التي تعتبرهم عاجزين، وبالتالي تنعكس هذه الاتجاهات على تقدير الذات لديهم، وينتقل الأثر إلى سلوكهم، توافقهم، وصحتهم النفسية.

يتأثر تقدير الذات لدى ناقص أو فاقد السمع - عموماً - نتيجة لفقدانه حاسة أو قدرة معينة، أو نتيجة لوجود تشويه في مفهوم الجسم، الذي يعتبر بعداً هاماً من أبعاد مفهوم الذات (زهران، 1977).

إن الأفكار والاتجاهات التي يكوّنها الناقص أو الفاقد سمعياً عن نفسه هي نتاج للتفاعل الاجتماعي للفرد في أسرته، مدرسته، ومجتمعه... الخ، وبالتالي فإنه لا يمكن إدراك الذات إلا في علاقتها بالمواقف الخارجية (عبد العزيز 1994، ص 116 - 117).

ومن أهم مظاهر التفاعل الاجتماعي علاقة الناقص أو الفاقد للسمع بأمه؛ ذلك أن للأُم دور مهم للغاية في الرفع من تقدير الذات لدى الطفل. من خلال كلامها معه أو كلامها عنه، وأحياناً حتى من خلال ردود فعلها من تصرفاته، فإن هي أبدت له الرضا والاستحسان يشعر بالسعادة والراحة النفسية، ويسعى لمواصلة إنجازاته والتفاني فيه، وإن هي أبدت له غضبها، أو تفرزها، أو نفورها مما يعمل، شعر بالقلق والضيق، وسعى لإرضائها، بالتوقف عن تصرفه ذاك، وذلك نظراً لكون الأم أقرب الناس

للطفل وأكثرهم تعاملًا معه. لذا يسعى الطفل جاهداً لكسب رضاها وتجنب سخطها، فيتعلم ما يجب عليه فعله وما لا يجب عليه فعله حتى يكون حب أمه له في المستوى الذي يطلبه. وحين يكتشف هذا الطفل المضطرب سمعياً أن طاعته للأوامر، وابتعاده عن النواهي هو ما يحقق له الحب من طرفها، فإنه يكون مفهوماً راسخاً عن نفسه أنه مطيع، ويكون الحب دافعاً شديداً لهذا الطفل ليكون مطيعاً، غير أن هذا المفهوم إذا رسخ في ذات الطفل رسوخاً كبيراً فإنه لا يزول حتى إذا كبر الطفل وضعفت حاجته لحب أمه (و/أو) أبيه، فقد ثبت أن سلوكيات الأفراد تبقى متعلقة بما يحبه الوالدان ويستحسنانه، حتى بعد موتهما أو ابتعادهما لفترة طويلة وفي أماكن بعيدة، ذلك أن تلك التوقعات والتقييمات - بالسلب أو بالإيجاب - تبقى تشكل دافعاً قوياً يحس الفرد أنه نابع من داخله ومعبر بصدق عن تقدير الذات لديه.

يؤكد العديد من الباحثين أن غير السليمين سمعياً الذين يكون تقدير الذات لديهم منخفضاً، حيث يشعرون بأنهم أفراد عاجزون أو ضعفاء أو متمردون أو عدوانيون، فإن تصرفاتهم المستقبلية ستكون وفق هذا التصور السلبي، فتجدهم يشعرون بالعجز والكسل عند مواجهة أسهل المواقف وأبسطها، أو يلجأون إلى العنف في مواقف لا تستدعي ذلك، كما تجد كثيراً منهم يميل إلى اللامبالاة في معظم سلوكياتهم.

أما غير السليمين سمعياً، الذين يكون تقدير الذات لديهم مرتفعاً، فإنهم يحسون بالراحة النفسية والسعادة، عند قيامهم بالأعمال المرغوبة من طرف المحيطين بهم، كما أنهم يشعرون بالراحة النفسية كلما كان العمل أكثر إتقاناً، لأنه يكون حينها أكثر استحساناً من طرف المحيطين بذلك الفرد، مما يجعله يشعر باهتمام الآخرين به، ورضاهم عنه وعن إنجازاته.

ولذا فإن تقدير الذات لدى الأفراد ناقصي وفاقدى السمع يعمل كقوة دافعة، وكقوة موجّهة للسلوك، بحيث يدفع تقدير الذات المرتفع هؤلاء الأفراد إلى مواجهة

الحياة، واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة، في حين يدفعهم تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالفشل والعجز، ويجعلهم يتصرفون بعدوانية أو بلامبالاة، تجاه المواقف الحياتية المختلفة (عبد العزيز 1994).

يعتبر الدافع من المواضيع القديمة التي اهتم علم النفس بدراستها، وقد قسمت الدوافع عدة تقسيمات، وصنفت عدة تصنيفات، فكان من بينها من ذكر موضوع الدافعية للإنجاز وذلك في الدراسات الحديثة في علم النفس، بحيث اعتبرت الدافعية للإنجاز أحد المعالم الكبرى في دراسة السلوك وفي التعرف على ديناميات الشخصية لدى الإنسان.

ومن أبرز من تطرق لهذا الموضوع "Atkinson" الذي عرف الدافعية للإنجاز بأنها "استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح، يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء، في ضوء مستوى محدد للامتياز (عبد العزيز، 1994، ص 120).

والدافع للإنجاز شأنه شأن تقدير الذات، في كونه ينشأ من الخبرات الاجتماعية للفرد غير السليم سمعيا، ومن خلال التفاعل الاجتماعي، وخصوصا من خلال المعاملة الوالدية. كما أن لعاملي النجاح والفشل دور كبير في مجال الدافعية للإنجاز؛ حيث تلعب الخبرات المدرسية دورا كبيرا في اكتساب الفرد غير السليم سمعيا لدافع الإنجاز، ذلك أن التقييمات المستمرة من طرف المدرسين لتلاميذهم (خاصة أسلوب الثواب والعقاب) تجعل التلاميذ ناقصي وفاقد السمع يكوّنون مفاهيم عن دوافعهم الإنجازية، متأثرين في ذلك بالصفات التي ينعته بها معلمهم.

يتم تعليم ذوي الاضطرابات -عموما- في مدارس ومراكز منفصلة عن مدارس السليمين، كما أن برامجهم الدراسية في تلك المراكز مختلفة عن البرامج الدراسية المطبقة في المدارس العادية، بحيث أنشئت مدارس التربية الخاصة للتكفل بالأطفال

ذوي الاحتياجات الخاصة من مثل غير السليمين سمعيا ، وضعيفي وفاقدي البصروأيضا ذوي الاحتياجات الخاصة بالاضطرابات الذهنية وغيرها...

تدريب وتعليم هؤلاء الأطفال ومن ثم ادماجهم مع الفئات السليمة من الأطفال بدءا من الروضة والمرحلة الابتدائية يتطلب جهودا كثيفة من قبل أفراد التربية والمختصين، هذا مالاحظناه في برامج الدمج كمرسوم وزاري بالجزائر، توصل من خلاله عددا كبيرا من التلاميذ إلى المستوى الجامعي بفضل تكاثف كل من أخصائي علم النفس الأرطفوني، علم النفس العيادي، علم النفس التربوي، إضافة إلى معلمي التربية الخاصة.

الإشكالية:

من خلال ما سبق، تظهر أهمية تقدير الذات في شخصية ذوي الاحتياجات الخاصة عموما، وعند فئة غير السليمين سمعيا بشكل خاص؛ حيث أن تقدير الذات لدى هذه الفئة تتأثر كثيرا بأساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية، والأساليب الخاطئة في التفاعل الاجتماعي، سواء من طرف الوالدين والإخوة في الأسرة - في بداية الأمر- أو من طرف المعلمين، الأساتذة، ورفاق الدراسة في المدرسة - بعد ذلك -، أو حتى من طرف زملاء العمل، والمجتمع عموما.

كما أن بعض الأولياء يعتبرون أن إنجابهم لطفل غير سليم هو بمثابة العقوبة من الله عز وجل لهما أو لأحدهما، بسبب ذنوب ارتكبتها في الماضي، مما يولد لديهما شعورا بالذنب، يلزمهما مدة طويلة من الحياة، كما يؤدي ببعضهم إلى رفض ذلك الطفل وبغضه، وفي حالات شاذة يؤدي ذلك إلى محاولة التخلص منه، بقتله أو تشريده.

وفي أغلب الحالات ينظر الولدان لإبنهما غير السليم على أنه طفل عاجز على أداء أبسط الأعمال، سواء البدنية أو العقلية، لذا يحيطانه بكثير من الشفقة والحماية، مما يضعف من دوافعه الإنجازية، ويجعل تقدير الذات لديه منخفضا، كما يحرمه من الاندماج السليم في مجتمع السليمين.

وينظر المدرّسون في المدارس - العادية أو الخاصة- لغير السليم على أنه فرد ضعيف الفهم والتحصيل، ويرى أغلبهم أنه من المستحيل مجازاة الطفل غير السليم للطفل السليم في الفهم والحفظ والتحصيل، لذا فإن هؤلاء المدرسين يقومون بإقصاء هؤلاء من المشاركة في الدرس، إما بإهمالهم، أو بمساعدتهم على الفهم، من خلال تقديم المعلومة جاهزة لهم، أو بأداء الواجب عنهم، مما يخلق لديهم شعورا بالنقص، والافتكال، ويضعف من تقديرهم لذواتهم، ومن دافعيّتهم للإنجاز.

وبغض النظر عن كون بعض الأطفال ذوي نقص السمع وفقدانه المدمجين في الأقسام العادية - في التجربة الجزائرية- قد حققوا نجاحا تعليميا معتبرا، على غرار بعض دول العالم الأخرى، فإنهم معرضون في هذه الأقسام إلى أساليب التعامل الخاطئة من طرف المحيطين بهم، نظرا لاحتكاكهم المباشر بالأطفال السليمين، وكذا مستوى الكفاءة المتدني لبعض المدرّسين، وخاصة بالنظر إلى المقارنة المستمرة بينهم وبين السليمين، وهو ما يؤثر بشكل كبير على مردودهم الدراسي، ويضعف من دافعيّتهم للإنجاز، ويحط من تقدير الذات لديهم.

وفي هذا البحث سنحاول معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين مفهوم تقدير الذات، ومفهوم الدافعية للإنجاز عند التلاميذ ذوي نقص السمع أو فقدانه، المدمجين في الأقسام العادية. ومنه نطرح الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة بين تقدير الذات، والدافعية للإنجاز عند التلاميذ ذوي نقص السمع أو فقدانه، المدمجين في الأقسام العادية؟
- وهل توجد فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في تقدير الذات، عند التلاميذ ذوي نقص السمع أو فقدانه، المدمجين في الأقسام العادية؟
- وهل توجد فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في الدافعية للإنجاز، عند التلاميذ ذوي نقص السمع أو فقدانه، المدمجين في الأقسام العادية؟

الفرضيات:

1- الفرضية العامة الأولى:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات، والدافعية للإنجاز عند التلاميذ ذوي نقص السمع أو فقدانه المدمجين في الأقسام العادية.

الفرضية الجزئية الأولى:

❖ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات(الذات العامة)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ ذوي نقص السمع أو فقدانه، المدمجين في الأقسام العادية.

الفرضية الجزئية الثانية:

❖ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات(الذات الاجتماعية)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ ذوي نقص السمع أو فقدانه المدمجين في الأقسام العادية.

الفرضية الجزئية الثالثة:

❖ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات(المنزل والوالدين)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ ذوي نقص السمع أو فقدانه المدمجين في الأقسام العادية.

الفرضية الجزئية الرابعة:

❖ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات(العمل)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ ذوي نقص السمع أو فقدانه المدمجين في الأقسام العادية.

2- الفرضية العامة الثانية:

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) في الدافعية للإنجاز، لدى التلاميذ ذوي نقص السمع أو فقدانه المدمجين في الأقسام العادية.

تحديد المفاهيم:

1- تقدير الذات:

يقصد بتقدير الذات في هذا البحث مجموع الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، طبقا لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية، ويتم قياسه في الدراسة الحالية باستعمال مقياس تقدير الذات لـ: "Cooper Smith"

2- الدافعية للإنجاز:

يقصد بالدافعية للإنجاز في هذا البحث ذلك الاستعداد الثابت نسبيا في الشخصية، والذي يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق النجاح، الذي يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز، ويتم قياسها باستعمال مقياس الدافعية للإنجاز لـ: Hearnans

3- نقص السمع وفقدان السمع:

يقصد بنقص السمع هو درجة فقدان السمع وما تبقى منها، حيث تصنف من الدرجة الخفيفة إلى الفقدان الشديد. ونقص السمع بالفقدان عندما لا توجد بقايا سمعية على الإطلاق (في حالة الصمم الحسي-العصبي).

أهمية وأهداف الدراسة:

تظهر أهمية دراسة هذا الموضوع من خلال دراسة أثر مفهومي تقدير الذات والدافعية للإنجاز على شخصية التلميذ ذو نقص السمع أو فقدانه السمع المدمج في الأقسام العادية، وامتداد ذلك الأثر إلى مردوده الدراسي، وذلك نظرا لتأثير بعض التصورات الاجتماعية السائدة، والتي تصور ذو الاحتياجات الخاصة عموما وذو نقص السمع أو فقدانه بشكل خاص، على أنه فرد عاجز وسلبى، لا يمكن له تحقيق أي إنجاز علمي أو عملي.

كما نهدف من خلال هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات، والدافعية للإنجاز عند التلاميذ ذوي نقص السمع أو فقدانه المدمجين في الأقسام العادية. وبمعنى آخر معرفة ما إذا كان تقدير الذات (بارتفاعه أو انخفاضه) يؤثر على الدافعية للإنجاز (بالارتفاع أو الانخفاض)، عند هذه الفئة.

نهدف إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في تقدير الذات، عند التلاميذ ناقصي السمع أو فاقدية المدمجين في الأقسام العادية، ومن خلالها معرفة ما إذا كانت توجد فروق بين الجنسين في المقاييس الفرعية الأربعة المذكورة أعلاه لتقدير الذات.

كما نهدف من خلال هذا البحث إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في الدافعية للإنجاز، عند التلاميذ ناقصي السمع أو فاقدية المدمجين في الأقسام العادية.

وهدفنا الأساسي من خلال ذلك هو الاستفادة من النتائج المتوصل إليها في توعية ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً، والتلاميذ ناقصي السمع أو فاقدية بوجه خاص، وتبنيهم إلى أهمية مفهومي تقدير الذات، والدافعية للإنجاز، وعلاقة المفهومين المذكورين بجوانب الحياة عموماً، وبالجوانب التحصيلية والتعليمية بوجه خاص.

إضافة إلى توعية أولياء ومدرّسي هؤلاء التلاميذ، وتوعية المجتمع عموماً بأهمية مفهومي تقدير الذات، والدافعية للإنجاز في موضوع التحصيل الدراسي لهذه الفئة من التلاميذ من جهة، وفي اندماجهم الاندماج الاجتماعي السليم من جهة أخرى.

الدراسة الاستطلاعية:

أدوات البحث:

استخدمنا في دراستنا الاستطلاعية الأدوات التالية:

1- الملاحظة والمقابلة: حيث كانت لنا مجموعة من الزيارات الميدانية والمقابلات

مع كل من:

- **المسؤولين:** تم خلال الدراسة الاستطلاعية مقابلة مسؤولي وموظفي المؤسسات الآتية:

- وزارة التضامن الوطني

- مديرية النشاط الاجتماعي لولاية الجزائر

- مديرية التربية وسط الجزائر "شارع مصطفى بن بو العيد"

- مديرية التربية شرق الجزائر "خمس منازل، الحراش"

- مديرية التربية غرب الجزائر "الشراقة"

- متوسطة البرزالي / حسين داي

- ثانوية عبان رمضان / المحمدية

- متوسطة ابن باديس / برج الكيفان

- الأساتذة والمشرفين المباشرين: ونقصد بذلك؛ أساتذة المدرسة، الأخصائي

النفساني المرافق، المدير، مستشار التربية، المراقبين، أساتذة الدعم البيداغوجي،

وبعض أولياء تلاميذ متوسطتي: البرزالي / ابن باديس، وثانوية عبان رمضان.

- بعض أفراد العينة: تمت محاورة أفراد العينة (المختارة قصديا)، وتسجيل كل

الملاحظات المتعلقة بكيفية إيصال المعلومة لهم، إضافة إلى مساءلتهم قصد معرفة

تفاعلهم مع بنود الاختبارين، من أجل تحديد البنود سهلة الفهم من البنود صعبة الفهم،

حتى يستعدّ الطالب الباحث لتبسيط البنود الصعبة، ويجد طرقا أسهل لتوصيل المعلومة لأفراد عينة الدراسة الأساسية في البحث.

2- اختبار تقدير الذات لـ: "Cooper Smith":

إن الغرض الأساسي من استخدامنا لهذه الأداة في الدراسة الاستطلاعية هو معرفة مدى ثباتها، وكذا معرفة مدى صدقها:

2-1 ثبات اختبار تقدير الذات: هناك عدة طرق وأساليب متبعة لقياس ثبات الاختبارات، وفي دراستنا هذه فضلنا استخدام طريقة إعادة الاختبار، فكانت النتائج على النحو التالي:

حيث أن: س: تشير إلى نتائج أفراد العينة في التطبيق الأول للاختبار

ص: تشير إلى نتائج أفراد العينة في التطبيق الثاني للاختبار

- جدول رقم(1): يوضح نتائج أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس تقدير الذات-

الرقم	س	ص
01	06	10
02	17	14
03	08	07
04	09	11

الرقم	س	ص
11	10	14
12	16	14
13	09	11
14	08	06

15	12	15		08	13	05
11	12	16		10	07	06
04	06	17		09	07	07
17	15	18		13	14	08
08	14	19		12	11	09
11	07	20		09	08	10

وبعد إجراء الخطوات الضرورية لحساب معامل الارتباط بيرسون، توصلنا للنتيجة الآتية:

معامل الارتباط = 0.67

وبالعودة إلى الجداول الإحصائية الخاصة بمعامل الارتباط بيرسون، عند درجة الحرية 19، تبين أنه دال عند مستوى دلالة 0.01
 ومنه تأكدنا بنسبة ثقة 99 % من أن الاختبار ثابت، ويمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

2- 2- صدق اختبار تقدير الذات: لقياس صدق اختبار تقدير الذات استخدمنا الطرق الآتية:

- صدق المحكمين: حيث تم عرض الاختبار على ستة محكمين:
- أخصائيان في علم النفس الأَرطفوني
- أخصائية في علم النفس العيادي

- أخصائيتان في علم النفس التربوي

- أخصائية اجتماعية

ويشترك كل هؤلاء في كونهم يعملون مع فئة التلاميذ ناقصي السمع أو فاقدية والمدمجين في الأقسام العادية، ويشرفون بشكل مباشر على تعليمهم.

وقد أكدوا بالإجماع على صدق جميع بنود اختبار تقدير الذات، وتناسبها مع المستويات المعرفية لأفراد العينة.

الصدق الذاتي:

يشير الصدق الذاتي إلى النهاية العظمى لمعاملات الصدق الأخرى، أي أن الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوي معامل صدقه الذاتي (السيد، 1979، ص 553- 554).

ويحسب الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثباته، وبما أن معامل ثبات هذا الاختبار = 0.67، فإن صدقه الذاتي = 0.82

صدق المقارنة الطرفية:

تدل طريقة المقارنة الطرفية على صدق الاختبار، ولا تدل بطريقة عددية أكيدة على مقدار هذا الصدق، لكنها وعلى الرغم من ذلك تجعل الباحث يطمئن إلى صدق ذلك الاختبار (السيد 1979، ص 560).

وبعد إجراء كل الخطوات اللازمة لحساب دلالة الفروق "ت" بين درجات الأقوياء ودرجات الضعاف توصلنا للنتائج التالية:

بما أن "ت" المحسوبة المقدرة ب: 10.35، أكبر من "ت" المجدولة المقدرة ب: 02.88، عند مستوى الدلالة 0.01، المقابلة لدرجة الحرية 18، فإن الفرق دال.

ومنه يمكن القول أن الاختبار صادق بدرجة ثقة 99% ، وهي درجة عالية تسمح باستعماله في الدراسة الأساسية.

3- اختبار الدافعية للإنجاز لـ: "Hearmans":

قمنا باستخدام هذه الأداة في الدراسة الاستطلاعية من أجل معرفة مدى ثباتها ، وكذا مدى صدقها.

3- 1 ثبات اختبار الدافعية للإنجاز: فضلنا في دراستنا هذه استخدام طريقة إعادة الاختبار ، فكانت النتائج على النحو التالي:

حيث أن: س: تشير إلى نتائج أفراد العينة في التطبيق الأول للاختبار.

ص: تشير إلى نتائج أفراد العينة في التطبيق الثاني للاختبار.

-جدول رقم(2): يوضح نتائج أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الدافعية

للإنجاز -

الرقم	س	ص
11	98	88
12	91	96
13	62	64
14	62	57
15	102	97
16	54	60
17	50	43
18	99	114
19	71	60
20	92	89

الرقم	س	ص
01	80	62
02	79	87
03	47	51
04	71	68
05	51	57
06	68	73
07	68	78
08	39	48
09	79	81
10	74	61

وبعد إجراء الخطوات الضرورية لحساب معامل الارتباط بيرسون، توصلنا للنتيجة الآتية:

$$\text{معامل الارتباط} = 0.89$$

وبالعودة إلى الجداول الإحصائية الخاصة بمعامل الارتباط بيرسون، عند درجة الحرية 19، تبين أنه دال عند مستوى دلالة 0.01

ومنه تأكدنا بنسبة ثقة 99 % من أن الاختبار ثابت، ويمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

3-2- صدق اختبار الدافعية للإنجاز:

كما في اختبار تقدير الذات، استخدمنا لقياس صدق اختبار الدافعية للإنجاز الطرق الآتية:

- صدق المحكمين:

حيث تم عرض الاختبار على المحكمين الستة :

- أخصائيان في علم النفس الأرطفوني

- أخصائية في علم النفس العيادي

- أخصائيتان في علم النفس التربوي

- أخصائية اجتماعية

والذين يعملون مع فئة التلاميذ ناقصي السمع أو فاقيديه والمدمجين في الأقسام العادية، والذين هم يشرفون بشكل مباشر على تعليمهم.

وقد أشار خمسة منهم إلى ضرورة حذف البند رقم 24 نظرا لصعوبة إدراكه وفهمه من طرف أفراد العينة.

الصدق الذاتي :

انطلاقاً من أن الصدق الذاتي للاختبار يحسب بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثباته، وبما أن معامل ثبات هذا الاختبار = 0.89، فإن صدقه الذاتي = 0.94

- صدق المقارنة الطرفية:

بعد إجراء كل الخطوات اللازمة لحساب دلالة الفروق "ت" بين درجات الأقوياء ودرجات الضعاف، توصلنا للنتائج التالية:

بما أن "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 08.07، أكبر من "ت" المجدولة المقدرة بـ: 02.88، عند مستوى الدلالة 0.01، المقابلة لدرجة الحرية 18، فإن الفرق دال.

ومنه يمكن القول أن الاختبار صادق بدرجة ثقة 99%، وهي درجة عالية تسمح باستعماله في الدراسة الأساسية.

الدراسة الأساسية :

- عينة الدراسة :

إن تجربة إدماج التلاميذ ذوي نقص وفقدان السمع في الأقسام العادية، لا تزال تجربة فنية في بلادنا -الجزائر- لذا فإن عدد التلاميذ المسجلين في هذا النظام لا يزال قليلاً، كما أن مستوياتهم الدراسية لم تتجاوز الطور الثانوي في كل ولايات الوطن، ماعداً في العاصمة التي وصل فيها عدد من هؤلاء التلاميذ إلى التعليم الجامعي.

كما أن أعدادهم محدودة للغاية في كل الولايات الأخرى غير العاصمة، والتي لا تتجاوز في أغلب الولايات الـ 10 أطفال.

لذا اخترنا أن تكون عينة البحث الأساسية في الدراسة الحالية من التلاميذ ذوي نقص وفقدان السمع المدمجين في مدارس الجزائر العاصمة.

واخترنا من مجموع تلاميذ تلك الفئة تلاميذ المتوسطات والثانويات، وذلك لأن تلاميذ تلك المرحلة التعليمية يكونون في مرحلة المراهقة، التي لها أهميتها القصوى في تحديد صورة الذات، وخاصة لدى الطفل الأصم، فهي تؤثر تأثيرا كبيرا على كافة نواحي سلوكه، بما في ذلك دافعيته للإنجاز، كما أنها تعتبر مرحلة انتقالية وحرجة بين الطفولة والرشد، ومن ناحية أخرى فإن الاختبارين المزمع تطبيقهما في الدراسة الأساسية يتناسبان أكثر مع هذه المرحلة العمرية، حسب معديهما ومكثفيهما، الذين يؤكدون على أن تلاميذ هذه المرحلة التعليمية من ناقصي السمع أو فاقدية هم الأقدر على فهم بنود الاختبارين، والإجابة عليهما بسهولة، مقارنة بزملائهم تلاميذ الطور الابتدائي، أما الجامعيون فهم قلة، لأن نختارهم كعينة للبحث.

ومما دفعنا -أيضا- إلى اختيار تلاميذ هذه المرحلة التعليمية أن مرحلتي المتوسط والثانوي تقعان في منتصف المراحل التعليمية؛ بين الابتدائي والجامعي، لذا فهم الأنسب لتمثيل المجتمع الأصلي.

وفي ما يلي عرض تفصيلي لأفراد عينة الدراسة الأساسية:

- جدول رقم(3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية-

الرقم	الجنس	القسم	الرقم	الجنس	القسم	الرقم	الجنس	القسم
01	أنثى	02 م	12	أنثى	04 م	23	ذكر	01 م
02	"	04 م	13	"	01 م	24	"	01 م
03	"	03 م	14	"	02 م	25	"	01 م
04	"	02 م	15	"	02 م	26	"	01 م

01 م	"	27	02 م	"	16	01 م	"	05
01 م	"	28	01 ثا	"	17	02 م	"	06
01 م	"	29	01 ثا	"	18	03 م	"	07
02 م	"	30	01 ثا	"	19	01 م	"	08
01 ثا	"	31	01 م	ذكر	20	01 م	"	09
01 ثا	"	32	04 م	"	21	02 م	"	10
01 ثا	"	33	03 م	"	22	04 م	"	11

الادوات المستخدمة:

اختبار تقدير الذات لـ "Cooper Smith"

صمم هذا المقياس سنة 1967 من طرف الباحث الأمريكي: "Cooper Smith"، وهو مقياس يهتم بدراسة الذات في المجالات الاجتماعية، الشخصية، العائلية، والأكاديمية.

وقد قام "فاروق عبد الفتاح" بترجمة الاختبار المذكور إلى اللغة العربية، كما قام بتعديل بعض بنوده، وغير عناوين أجزائه.

وفي ما يلي جدول يصنف بنود اختبار تقدير الذات الموجبة من السالبة:

جدول رقم(4): تصنيف بنود اختبار تقدير الذات الموجبة من السالبة

أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة
20 . 19 . 14 . 9 . 8 . 5 . 4 . 1	21 . 18 . 17 . 16 . 15 . 13 . 12 . 11 . 10 . 7 . 6 . 3 . 2 25 . 24 . 23 . 22
المجموع: 08 بنود	المجموع: 17 بنود

كما يمكن الحصول على درجات المقاييس الفرعية بجمع عدد النقاط التي حصل عليها كل فرد في البنود الخاصة بكل مقياس فرعي، كل على حدا.

وفي ما يلي جدول يبين بنود المقاييس الفرعية:

جدول رقم(5): تصنيف بنود المقاييس الفرعية في اختبار تقدير الذات

المقاييس الفرعية	أرقام العبارات	مجموع البنود
الذات العامة	25 . 24 . 19 . 18 . 15 . 13 . 12 . 10 . 7 . 4 . 3 . 1	12
الذات الاجتماعية	21 . 14 . 8 . 5	4
المنزل والوالدين	22 . 20 . 16 . 11 . 9 . 6	6
العمل	23 . 17 . 2	3

تصنف درجات اختبار تقدير الذات المعتمد في الدؤاسى الحالية إلى فئتين أساسيتين، تسميان "مستويي تقدير الذات"، نبيينهما في الجدول الآتي:

جدول رقم (6): يبين فئات مستويات تقدير الذات.

الفئات	مستويات تقدير الذات
12 . 00	درجة منخفضة
25 . 13	درجة مرتفعة

- اختبار الدافعية للإنجاز لـ "Hearmans":

تم إعداد هذا الاختبار من طرف "Hearmans" سنة 1970 ، ولم يترجم إلى اللغة العربية إلا سنة 1987 من طرف "عبد الفتاح موسى" الذي كيّف هذا الاختبار في البيئة العربية عموما والمصرية بوجه خاص.

وقد اعتمد "Hearmans" في بنائه لبنود الاختبار على الصفات العشر التي يتميز بها التلاميذ مرتفعي التحصيل عن غيرهم من التلاميذ منخفضي التحصيل، والمتمثلة فيما يلي:

❖ مستوى الطموح

❖ سلوك تقبل المخاطرة

❖ الحراك الاجتماعي

❖ المثابرة

❖ توتر العمل

❖ إدراك الزمن

❖ التوجه للمستقبل

❖ اختيار الرفيق

❖ سلوك التعرف

❖ سلوك الانجاز

يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدار دافع الفرد للإنجاز ويتكون الاختبار من 28 فقرة غير كاملة، ويلي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسان.

- اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة، وضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة واحدة في السؤال الواحد.

- لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.

وفي ما يأتي جدول نوضح فيه البنود الموجبة من البنود السالبة، إضافة إلى تصنيف البنود حسب عدد البدائل المقترحة للإجابة.

جدول رقم (7): تصنيف بنود الدافعية للإنجاز حسب عدد البدائل المقترحة للإجابة

أرقام البنود	العدد	مجموع النقاط الأدنى	مجموع النقاط الأقصى
18-14-13-11-8-5-2	07	07	35
25-23-22-21-16-15-4-3-1	09	09	45
28-27-20-19-17-12-10-7-6	09	09	36
24-26-9	03	03	12
/	28	28	128
المجموع			

- ويمكن الحصول على الدرجة الكلية للمقياس بجمع عدد النقاط التي حصل عليها كل فرد.

- وتصنف درجات اختبار الدافعية للإنجاز إلى ثلاث فئات أساسية، هي مستويات الدافعية للإنجاز، وفي ما يلي جدول يوضح هذه الفئات:

جدول رقم(8): يبين فئات مستويات الدافعية للإنجاز

مستويات الدافعية للإنجاز.	الفئات
دافعية الإنجاز المنخفضة	من 28 إلى 59
دافعية الإنجاز المتوسطة	من 60 إلى 92
دافعية الإنجاز المرتفعة	من 93 إلى 128

نتائج الدراسة:

1- مناقشة الفرضية العامة الأولى:

من أجل مناقشتنا لنتائج البحث في ضوء الفرضية العامة الأولى، علينا الانطلاق من مناقشة فرضياتها الجزئية:

1-1 مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية العامة الأولى في هذا البحث على ما يلي:

❖ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات (الذات العامة)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ ناقصي السمع أو فاقديه والمدمجين في الأقسام العادية.

- قمنا بحساب معامل الارتباط بين هذين المتغيرين بالطريقة العامة، المعتمدة أساسا على الدرجات الخام، ومربعات تلك الدرجات، وذلك نظرا لما تتميز به هذه الطريقة من دقة وسرعة. (السيد، 1979، ص332)

وتتلخص هذه الطريقة في المعادلة الآتية:

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

ر =

$$\sum (X - \bar{X})^2 = 2(مجم ص) - 2(مجم ص)^2$$

حيث أن: ر: معامل الارتباط

ن: حجم العينة

س: درجات أفراد العينة في المتغير الأول

ص: درجات أفراد العينة في المتغير الثاني

$$r = 0.73$$

ومن خلال حسابنا لمعامل الارتباط ذاته بواسطة "s.p.s.s" حصلنا على نتائج مقارنة جدا للنتائج المتحصل عليها عن طريق الحساب اليدوي، حيث كانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول رقم (9): يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بين تقدير الذات (الذات العامة) والدافعية للإنجاز

الذات العامة	الدافعية		
(**) .735	1	دلالة معامل الارتباط	الدافعية
.000	.	بيرسون	تقدير الذات
33	33		

(**): تعني أن معامل الارتباط بيرسون دال في مستوى دلالة 0.01

وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة بدلالة معامل الارتباط بيرسون، عند مستوى دلالة 0.01 تأكد وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات (الذات العامة)، والدافعية للإنجاز.

وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية العامة الأولى التي نصّت على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات (الذات العامة)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ ناقصي السمع أو فاقدية والمدمجين في الأقسام العادية. وهو ما يمكننا من الاحتفاظ بهذه الفرضية.

وقصد تأكيد النتائج المتوصل إليها بصورة أوضح، قمنا بتقسيم أفراد عينة البحث - حسب مستويات تقدير الذات (في المقياس الفرعي الذات العامة) - أي إلى فئة تقدير الذات المرتفع (في المقياس الفرعي الذات العامة)، وفئة أخرى لذوي تقدير الذات المنخفض (في المقياس الفرعي الذات العامة)، ثم قمنا بحساب المتوسط الحسابي لكل من العينتين المذكورتين في الدافعية للإنجاز، وذلك قصد التأكد من وجود فروق بين تلك العينتين في مقياس الدافعية للإنجاز، فتحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (10): يوضح النتائج المحصل عليها والمتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى من

الفرضية العامة الأولى ♦

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي في الدافعية للإنجاز	حجم العينة	تقدير الذات (الذات العامة)	
10.97	64.83	23	1- تقدير ذات منخفض	الدافعية للإنجاز
53.19	95.7	10	2- تقدير ذات مرتفع	

يتبين من خلال هذا الجدول أن عينة التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي الذات العامة) بلغت: 23 فرداً، بينما بلغت عينة التلاميذ ناقصي السمع أو فاقد السمع والمدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي الذات العامة): 10 أفراد، بمعنى أن 69.69% من أفراد العينة لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي الذات العامة)، في حين يوجد 30.30% فقط من أفراد العينة لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي الذات العامة).

كما تشير النتائج المعروضة في هذا الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز، التي حصل عليها أفراد العينة الأولى (عينة التلاميذ ناقصي السمع أو فاقد السمع والمدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي الذات العامة)، قد بلغ: 64.83، وبلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي: 10.97.

بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز، التي حصل عليها أفراد العينة الثانية (عينة التلاميذ ناقصي السمع أو فاقد السمع والمدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي الذات العامة): 95.7، وبلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي: 53.19، وهو تشتت كبير للدرجات مقارنة بالانحراف المعياري للدرجات في العينة الأولى.

وهو ما يمكننا من القول؛ أنه وعلى الرغم من أن عينة ذوي تقدير الذات المنخفض (في المقياس الفرعي الذات العامة) أكبر من عينة ذوي تقدير الذات المرتفع (في المقياس الفرعي الذات العامة)، إلا أن الفروق بينهما في درجات الدافعية للإنجاز جاءت لصالح العينة الأصغر بفارق: 30.87 درجة.

بمعنى أن دافع الإنجاز يكون مرتفعاً عند التلاميذ فاقدى السمع، وناقصى السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي الذات العامة)، مقارنة بالتلاميذ الصم البكم، وناقصى السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض في نفس المقياس الفرعي.

وتتوافق نتائج بحثنا هذا مع الدراسات التي أظهرت أن مفهوم الذات لدى المعوقين سمعياً يتصف بعدم الدقة، فهو غالباً ما يكون مبالغاً فيه، فالأشخاص غير السليمين سمعياً الملتحقين بمؤسسات خاصة لغير السليمين سمعياً، أو الذين يعانون آباؤهم أو أمهاتهم من الاضطراب السمعي يكون لديهم مفهوم ذات أفضل من غيرهم من غير السليمين سمعياً، وهو ما ينعكس على أدائهم عموماً وعلى أدائهم الدراسي بشكل خاص (جمال الخطيب، 1998).

كما كشفت دراسة "sheng-Peterson" نتائج تفيد بأن عوامل التدعيم، التوجيه، العقاب، ومنح الاستقلال تمثل منبئات عن توافق الآباء مع الأبناء، وكذا عن تقدير الذات، وفاعلية الذات، وأن التوافق مع الوالدين وفاعلية الذات لهما تأثير موجب على الدافع للتعلم، ولتقدير الذات تأثير موجب ومباشر على المعدل التراكمي للتحصيل.

وفي دراسة لـ: "ليلى المزروع" (2007) أشارت النتائج إلى أنه كلما ارتفعت درجة فاعلية الذات ارتفعت معها بالمقابل درجة دافعية الانجاز (مجلة العلوم).

كما أكدت دراسة كل من: norwish-1987 - و-pajares-1996 أن أي تغير سلبي أو إيجابي في فاعلية الذات يمكن أن ينعكس بدوره على دافعية الانجاز (مجلة العلوم).

ومن خلال كل ما سبق نستنتج: أنه كلما كان تقدير الذات (في مجال الذات العامة) مرتفعاً، عند التلاميذ ناقصى السمع أو فاقدى السمع والمدمجين في الأقسام العادية، كلما كانت دافعتهم للإنجاز مرتفعة، وكلما كان تقدير الذات (في مجال الذات

العامة) منخفضا ، عند التلاميذ الفاقدين وناقصي السمع المتدرسين في الأقسام العادية ، كلما كانت دافعتهم للإنجاز منخفضة.

مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية العامة الأولى في هذا البحث على ما يلي:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات (الذات الاجتماعية)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ ناقصي السمع أو فاقديه والمدمجين في الأقسام العادية.

ومن خلال حسابنا لمعامل الارتباط بين هذين المتغيرين بنفس الطريقة المتبعة في اختبارنا للفرضية الجزئية الأولى تحصلنا على النتائج الآتية:

❖ جدول رقم(11): يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بين تقدير الذات (الذات الاجتماعية) والدافعية للإنجاز❖

الذات الاجتماعية	الدافعية		
(**)0.589	1	دلالة معامل الارتباط	الدافعية
.000	.	بيرسون	
33	33		

وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة بدلالة معاملات الارتباط ، عند مستوى دلالة 0.01 تأكد وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية) والدافعية للإنجاز.

وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية العامة الأولى التي نصّت على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات (الذات الاجتماعية)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ ناقصي السمع أو فاقدية والمدمجين في الأقسام العادية.

وقصد تأكيد النتائج المتوصل إليها، قمنا بتقسيم أفراد عينة البحث - حسب مستويات تقدير الذات (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية) - ؛ أي فئة تقدير الذات المرتفع (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية)، وفئة أخرى لذوي تقدير الذات المنخفض (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية)، ثم قمنا بحساب المتوسط الحسابي لكل من العينتين المذكورتين في الدافعية للإنجاز، وذلك قصد التأكد من وجود فروق بين تلك العينتين في مقياس الدافعية للإنجاز، فتحصلنا على النتائج التالية:

♦ جدول رقم(12): يوضح النتائج المحصل عليها والمتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية

من الفرضية العامة الأولى ♦

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي في الدافعية للإنجاز	حجم العينة	تقدير الذات (الذات الاجتماعية)	
33.49	73.57	30	1- تقدير ذات منخفض	الدافعية
10.27	100.33	03	2- تقدير ذات مرتفع	للإنجاز

يتبين من خلال هذا الجدول أن عينة التلاميذ فاقدية السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية) بلغت: 30 فردا، بينما بلغت عينة التلاميذ فاقدية السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية): 03 أفراد فقط، بمعنى أن 90.91% من أفراد العينة لديهم

تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية)، في حين يوجد 9.09% فقط من أفراد العينة لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية).

كما تشير النتائج المعروضة في هذا الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز، التي حصل عليها أفراد العينة الأولى؛ (عينة التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية)، قد بلغ: 73.57، بينما بلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي: 33.49، وهو انحراف كبير للدرجات يدل على تشتتها الواضح بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز، التي حصل عليها أفراد العينة الثانية (عينة التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية) : 100.33، بينما بلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي: 10.27، ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى صغر هذه العينة، المتكونة من ثلاثة أفراد فقط.

ومن هنا يمكن القول أنه وعلى الرغم من أن عينة ذوي تقدير الذات المنخفض (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية) أكبر بكثير من عينة ذوي تقدير الذات المرتفع (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية)، إلا أن الفروق بين المتوسط الحسابي لكليهما في درجات الدافعية للإنجاز جاءت لصالح العينة الأصغر بفارق: 26,76 درجة.

بمعنى أن دافع الإنجاز يكون مرتفعاً عند التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية)، مقارنة بالتلاميذ ناقصي السمع أو فاقد السمع والمدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي الذات الاجتماعية).

لذا نستطيع القول أن أفراد المجتمع عموماً يلعبون دوراً كبيراً ومهماً جداً في حياة الأفراد فاقد السمع، حيث أنه كلما كان تقديرهم لهؤلاء الأفراد تقديراً جيداً،

كلما ساهم ذلك في هؤلاء بالتفاعل الإيجابي مع هذه الجماعة، وهو ما ينعكس بالدرجة الأولى على تقدير هؤلاء الأفراد لذواتهم، ومن ثم يؤثر هذا التقدير على استشارة الدافعية للإنجاز لديهم.

ومن هنا يتضح أن تقدير الذات لدى الأفراد غير السليمين سمعياً يعتمد بشكل كبير جداً على نظرة أفراد المجتمع لهم، حيث أنه كلما كانت نظرة المجتمع لهم لا تتسم بالنبذ والتحقير، كلما زاد تقدير الذات لديهم، وبالتالي تزداد الدافعية للإنجاز. وتتوافق نتيجة دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة "Prager.Karen" (1982) والتي جاء فيها أن أصحاب دافعية الإنجاز المرتفعة يتصفون بمجموعة من الصفات أبرزها: تقدير الذات المرتفع، وتشعب العلاقات الاجتماعية.

أما "Marcia" (1973) فقد توصلت في دراسة لها إلى أن الأفراد الذين يكون تقدير الذات لديهم منخفضاً لا تكون لهم علاقات اجتماعية قوية، وتجدهم يعيشون عادة في عزلة تامة، أما في مجال العمل والإنجاز فقد أثبتت الدراسة أنهم يتميزون بالسلبية والإهمال.

ومن خلال كل ما سبق نستنتج؛ أنه كلما كان تقدير الذات (في مجال الذات الاجتماعية) مرتفعاً، عند التلاميذ فاقدِي السمع وناقصي السمع المتمدرسين في المدارس العادية، كلما كانت دافعتهم للإنجاز مرتفعة، وكلما كان تقدير الذات (في مجال الذات الاجتماعية) منخفضاً، عند التلاميذ فاقدِي السمع وناقصي السمع المتمدرسين في المدارس العادية، كلما كانت دافعتهم للإنجاز منخفضة.

مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية العامة الأولى في هذا البحث على ما يلي:

❖ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات (المنزل والوالدين)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ فاقدِي السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية.

ومن خلال حسابنا لمعامل الارتباط بين هذين المتغيرين بنفس الطريقة المتبعة في اختبارنا للفرضية الجزئية الأولى تحصلنا على النتائج الآتية:

❖ جدول رقم(13): يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بين

تقدير الذات (المنزل والوالدين) والدافعية للإنجاز ❖

المنزل والوالدين	الدافعية		
(**)0.505	1	دلالة معامل الارتباط	الدافعية
.003	.	بيرسون	
33	33		

وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة بدلالة معاملات الارتباط، عند مستوى دلالة 0.01 تأكد وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات(المنزل والوالدين)، والدافعية للإنجاز.

وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الثالثة من الفرضية العامة الأولى التي نصّت على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات(المنزل والوالدين)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية.

وبعد تأكدنا من وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين المذكورين، قمنا بتقسيم أفراد العينة إلى قسمين حسب مستويات تقدير الذات(في

المقياس الفرعي المنزل والوالدين)؛ أي إلى فئة تقدير الذات المرتفع (في المقياس الفرعي المنزل والوالدين)، ثم قمنا بحساب المتوسط الحسابي لكل من العينتين المذكورتين في الدافعية للإنجاز، وذلك قصد التأكد من وجود فروق بين تلك العينتين في مقياس الدافعية للإنجاز، فتحصلنا على النتائج التالية:

❖ جدول رقم (14): يوضح النتائج المحصل عليها والمتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة

من الفرضية العامة الأولى❖

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي في الدافعية للإنجاز	حجم العينة	تقدير الذات (المنزل والوالدين)	
15.59	65.37	16	1- تقدير ذات منخفض	الدافعية للإنجاز
18.44	82.47	17	2- تقدير ذات مرتفع	

يتبين من خلال هذا الجدول أن عينة التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي المنزل والوالدين) بلغت: 16 فردا، بينما بلغت عينة التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي المنزل والوالدين)، 17 فردا، بمعنى أن 48.48% من أفراد العينة لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي المنزل والوالدين)، في حين يوجد 51.52%، من أفراد العينة لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي المنزل والوالدين).

كما تشير النتائج المعروضة في هذا الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز، التي حصل عليها أفراد العينة الأولى (عينة التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض (في

المقياس الفرعي المنزل والوالدين)، قد بلغ: 65.37، بينما بلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي: 15.59.

بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز، التي حصل عليها أفراد العينة الثانية (عينة التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع) (في المقياس الفرعي المنزل والوالدين): 82.47، بينما بلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي: 18.44، وهو تشتت كبير للدرجات عن المتوسط مقارنة بتشتت درجات العينة الأولى.

ومنه يمكن القول أنه وعلى الرغم من أن حجم عينة ذوي تقدير الذات المنخفض (في المقياس الفرعي المنزل والوالدين) مقارب لحجم عينة ذوي تقدير الذات المرتفع (في المقياس الفرعي المنزل والوالدين)، إلا أن الفروق بينهما في درجات الدافعية للإنجاز جاءت لصالح عينة ذوي تقدير الذات المرتفع (في المقياس الفرعي المنزل والوالدين) بفرق: 17.1 درجة.

لذا من الواضح أن اتجاهات الوالدين نحو الأفراد غير السليمين سمعياً والتي تتسم بالإنكار والشعور بالذنب والأسى، أو الحماية الزائدة، تؤدي إلى اضطراب علاقة الوالدين ببنهما غير السليم سمعياً، ويزيد من توترهما، كما تعيق تلك الاتجاهات السلبية الفهم الموضوعي لمشكلاته والتعامل الواقعي معها، وهذا ما يؤثر على نمو شخصية الفرد غير السليم سمعياً، ومفهومه عن ذاته؛ نتيجة شعوره بفقدان الحب، والدفع، والأمن، وهو ما يؤدي به إلى العزلة والانطواء، ويجعله نهياً لمشاعر النقص والقلق، والإحباط والضيق.

ومعنى ذلك؛ أن الأسرة تلعب دوراً هاماً في حياة أبنائها، لما تقدمه لهم من رعاية جسمية، نفسية، عاطفية، وإرشادية... الخ، مساهمة بذلك في نموهم، حيث أنه كلما كان هذا الجو الذي يسود الأسرة جواً مناسباً للنمو، ساعد ذلك في نمو الأبناء

وتقدمهم، وتوجيه مجوداتهم للنشاطات المدرسية خصوصا، والإنجازية بوجه عام، بما يدعم مكانة هؤلاء الأبناء داخل الأسرة، ويرفع من تقديرهم لذاتهم. وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسة حسب "Botha" (1971) التي أكدت على وجود علاقة دالة بين نمط رعاية الوالدين للأبناء وأساليب تنشئتهم، وبين الدافعية للإنجاز عند هؤلاء الأبناء.

وقد أشارت نتائج دراسة حسب "wolif" (1986) إلى أن البيئة المنزلية لها علاقة وطيدة بالإنجاز، متمثلة في المناخ الذي يهيئه المنزل لدافعية الإنجاز عند الفرد، كما أن لطموح الآباء وكذا الضغوط الاجتماعية في المنزل نحو الإنجاز، لهما دور كبير جدا في رفع دافعية الأفراد للإنجاز، هذا إضافة إلى الدور الكبير للمكافآت التي تقدمها الأسر لأفرادها مقابل أعمالهم الإنجازية.

وتشير نتائج دراسة حسب "Birdum" إلى أن الحاجة للإنجاز في المجتمع التركي، حيث يسوده أب متسلط، وأسرة مهيمنة على كل أمور الطفل، تنخفض انخفاضاً ملحوظاً، وهو ما يؤكد علاقة الأسرة والمنزل بدافعية الإنجاز لدى الأفراد.

كما كشفت الدراسة التي قام بها "Mc Clelland et All" (1967) عن وجود علاقة إيجابية بين الدافعية للإنجاز والاستقلال، بمعنى أن الدافعية للإنجاز ترتفع بحصول الفرد على مزيد من الاستقلال من قبل الوالدين، بمعنى أن التدريب المبكر على الاستقلال من شأنه صقل المهارات المتعلقة بالدافعية للإنجاز.

وفي دراسة لـ "مصطفى تركي" (1988) خاصة بالطلبة العرب، أرجع الباحث فيها انخفاض درجات الدافعية للإنجاز إلى عوامل خاصة بالثقافة؛ مثل سيطرة الأب، أو التسامح من جانب الأم، وهو ما سماه باللاعتمادية في التربية، أي أن هناك طرف يضغط والمتمثل في سيطرة الأب، وطرف يتسامح والمتمثل في الأم، وهو ما يجعل الأمور تختلط على الطفل، ومن ثم تؤثر على دافعيته للإنجاز، حيث أنه لا يعرف ما المطلوب منه بالضبط.

ومن خلال كل ما سبق نستنتج أن دافع الإنجاز يكون مرتفعاً عند التلاميذ فاقدى السمع، وناقصى السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي المنزل والوالدين)، مقارنة بالتلاميذ فاقدى السمع، وناقصى السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي المنزل والوالدين).

مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

نصت الفرضية الجزئية الرابعة من الفرضية العامة الأولى في هذا البحث على ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات (العمل)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ ناقصى السمع أو فاقدية والمدمجين في الأقسام العادية.

ومن خلال حسابنا لمعامل الارتباط بين هذين المتغيرين بنفس الطريقة المتبعة في اختبارنا للفرضية الجزئية الأولى تحصلنا على النتائج الآتية:

❖ جدول رقم (15): يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بين تقدير الذات (العمل)

والدافعية للإنجاز❖

العمل	الدافعية		
(**).309	1	دلالة معامل الارتباط	الدافعية
.080	.	بيرسون	
33	33		

وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة بدلالة معاملات الارتباط، عند مستوى دلالة 0.01 تأكد وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات(العمل)، والدافعية للإنجاز.

وبالتالي تحققت الفرضية الجزئية الرابعة من الفرضية العامة الأولى التي نصّت على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات(العمل)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية.

وبعد تأكدنا من وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين المذكورين، قمنا بتقسيم أفراد العينة إلى قسمين حسب مستويات تقدير الذات(في المقياس الفرعي العمل)؛ أي إلى فئة تقدير الذات المرتفع(في المقياس الفرعي العمل)، وفئة أخرى لذوي تقدير الذات المنخفض(في المقياس الفرعي العمل)، ثم قمنا بحساب المتوسط الحسابي لكل من العينتين المذكورتين في الدافعية للإنجاز، وذلك قصد التأكد من وجود فروق بين تلك العينتين في مقياس الدافعية للإنجاز، فتحصلنا على النتائج التالية:

♦ جدول رقم(16): يوضح النتائج المحصل عليها والمتعلقة بالفرضية

الجزئية الرابعة من الفرضية العامة الأولى♦

تقدير الذات (العمل)	حجم العينة	المتوسط الحسابي في الدافعية للإنجاز	الانحراف المعياري
1- تقدير ذات منخفض	11	66.91	19.2
2- تقدير ذات مرتفع	22	77.83	18.59

يتبين من خلال هذا الجدول أن عينة التلاميذ فاقدي السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي العمل) بلغت: 11 فرداً، بينما بلغت عينة التلاميذ فاقدي السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي العمل): 22 فرداً

بمعنى أن 33.33 % من أفراد العينة لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي العمل)، في حين يوجد 66.67 % من أفراد العينة لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي العمل).

كما تشير النتائج المعروضة في هذا الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز، التي حصل عليها أفراد العينة الأولى (عينة التلاميذ فاقدي السمع، وناقصي السمع المدمجين في المدارس العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي العمل)، قد بلغ: 66.91، بينما بلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي: 19.2.

بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز، التي حصل عليها أفراد العينة الثانية (عينة التلاميذ فاقدي السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي العمل): 77.83، بينما بلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي: 18.59، وهو تشتت مقارب لتشتت الدرجات عن متوسطها الحسابي عند العينة الأولى.

وبالتالي يمكن القول أن عينة التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع (في المقياس الفرعي العمل)، أكبر من عينة التلاميذ ذوي تقدير الذات المنخفض (في المقياس الفرعي العمل)، كما أن الفروق بينهما في درجات الدافعية للإنجاز كانت واضحة، وقد جاءت لصالح العينة الأكبر بفرق: 10.62 درجة.

وتتوافق هذه النتائج بنتائج دراسة حسب "Lewis and Adank" (1975) والتي أشارت إلى وجود علاقة بين مقياس تقدير الذات، ومقياس ستانفورد للتحصيل الدراسي لعينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (09-11) سنة، وهو ما يشير إلى أن الإنجاز الأكاديمي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتقدير الذات، خاصة فيما يتعلق بالجانب المهني منه.

وفي دراسة "Johnson-pajares" (1993) تم بحث دور فاعلية الذات وتوقعات النتائج، والفهم والثقة بالنفس والقدرة على الكتابة لدى 30 من طلاب المرحلة الجامعية، خلال أحد الفصول الدراسية، وقد أسفرت النتائج عن: وجود علاقة بين فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي في مجال معين كالكتابة يمكن أن يتشكل من خلال ثقة الأفراد في قدراتهم على الإنجاز (مجلة العلوم، 2007).

كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها "Morrison and Thomas" وجود علاقة موجبة ودالة بين تقدير الذات، والمشاركة في الأنشطة الإنجازية، داخل الفصل الدراسي.

كما قدم "Cooper Smith" دراسة مفصلة تطرق من خلالها لبعض المؤشرات القوية، المؤكدة لوجود علاقة بين مفهوم الذات والأداء الأكاديمي، تم تجميعها من 37 عينة مكونة من (5777) مفحوصاً ومفحوصة، تتراوح أعمارهم ما بين (9- 11) سنة، وتوصل من خلالها إلى أن أهم المتغيرات المؤدية إلى ارتفاع الأداء الأكاديمي هما؛ الاتجاهات الموجبة نحو الذات، والدافع الشخصي.

وبناءً على كل ما سبق نستنتج أن دافع الإنجاز يكون مرتفعاً عند التلاميذ فاقدِي السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع (في المقياس الفرعي العمل)، مقارنة بالتلاميذ فاقدِي السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض (في المقياس الفرعي العمل).

مناقشة الفرضية العامة الأولى:

نصت الفرضية العامة الأولى في هذا البحث على ما يلي:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات (الذات الكلية)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية.

ومن خلال حسابنا لمعامل الارتباط بواسطة "s.p.s.s" تحصلنا على النتائج الآتية:

♦ جدول رقم (17): يوضح نتائج حساب معامل الارتباط بين

تقدير الذات (الكلية) والدافعية للإنجاز ♦

الكلية	الدافعية		
.829(**)	1	دلالة معامل الارتباط	الدافعية
.000	.	بيرسون	الكلية
33	33		

وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة بدلالة معامل الارتباط بيرسون، عند مستوى دلالة 0.01 تأكد وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات (الكلية) والدافعية للإنجاز.

وبالتالي تحققت الفرضية العامة الأولى التي نصّت على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات (الذات الكلية)، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية.

وقصد تأكيد النتائج المتوصل إليها بصورة أوضح، قمنا بتقسيم أفراد عينة البحث - حسب مستويات تقدير الذات - إلى قسمين ؛ أي إلى فئة تقدير الذات المرتفع، وفئة أخرى لذوي تقدير الذات المنخفض، ثم قمنا بحساب المتوسط الحسابي لكل من عينة تقدير الذات المنخفض، وعينة تقدير الذات المرتفع، في الدافعية للإنجاز، وذلك قصد التأكد من وجود فروق بين العينتين في مقياس الدافعية للإنجاز، فتحصلنا على النتائج التالية:

❖ جدول رقم(18): يوضح النتائج المحصل عليها والمتعلقة بالفرضية العامة الأولى❖

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي في الدافعية للإنجاز	حجم العينة	تقدير الذات الكلية	
21.4	65.35	23	1- تقدير ذات منخفض	الدافعية
17.25	94.5	10	2- تقدير ذات مرتفع	للإنجاز

يتبين من خلال هذا الجدول أن عينة التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض بلغت: 23 فردا، بينما بلغت عينة التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع: 10 أفراد، بمعنى أن 69.69% من أفراد العينة لديهم تقدير ذات منخفض، في حين يوجد 30.30% فقط من أفراد العينة لديهم تقدير ذات مرتفع.

كما تشير النتائج المعروضة في هذا الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز، التي حصل عليها أفراد العينة الأولى (عينة التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم

تقدير ذات منخفض)، قد بلغ: 65.35، وبلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي: 21.4، وهو ما يشير إلى التشتت الكبير للدرجات.

بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز، التي حصل عليها أفراد العينة الثانية (عينة التلاميذ فاقدى السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع): 94.5، في حين بلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي: 17.25، وهو تشتت أقل للدرجات مقارنة بالعينة الأولى.

وهو ما يمكننا من القول أنه وعلى الرغم من أن عينة ذوي تقدير الذات المنخفض أكبر من عينة ذوي تقدير الذات المرتفع، إلا أن الفروق بينهما في درجات الدافعية للإنجاز جاءت لصالح العينة الأصغر بفارق: 29.15 درجة.

بمعنى أن دافع الإنجاز يكون مرتفعاً عند التلاميذ فاقدى السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات مرتفع، مقارنة بالتلاميذ فاقدى السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، الذين لديهم تقدير ذات منخفض.

وهو ما يوافق النتائج التي توصلت لها بعض الدراسات، التي أوردها عبد المطلب القريطي، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن الأفراد غير السليمين يتصفون بالانطوائية والعدوانية، ويعانون من الشعور بالقلق والإحباط والحرمان، والتمركز حول الذات، والاندفاعية، والتهور، وعدم القدرة على ضبط النفس، وانخفاض في مستوى النضج الاجتماعي، وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي (عبد المطلب القريطي، 1996).

أما حسب "شاكر قنديل" (1995) فإن مشكلات الأفراد ذوي الاضطراب السمعي تتضاعف في مرحلة المراهقة، حيث يشك هؤلاء الأفراد في ذاتهم، كما تكون منافستهم - في الإنجاز - مع أقرانهم العاديين غير متكافئة، كما أنهم لا يحسنون التعبير عن ذاتهم، وتكون قدرتهم على التواصل ضعيفة، وفرص الحياة أمامهم

قليلة، كما تزداد صعوباتهم الأكاديمية، مما ينعكس على شخصياتهم في جوانب الحياة المختلفة (الزغبى، ص 179).

ويرى صالح 1993 أن فعالية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية للأفراد، إذ أنها تشل (مثيرا مهما في دافعية الأفراد للقيام بأي نشاط، وتساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته).

كما يرى "Schwarz er" (1999) أن مستوى فعالية الذات لدى الفرد يمكن أن يرفع درجة الدافعية لديه أو يعيقها، فالأفراد الذين ترتفع درجة فاعلية الذات لديهم يختارون المهام الأكثر تحديا لهم، ويبدلون جهدا كبيرا في أعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا بعيدة المدى ويلتزمون بها (مجلة العلوم، 2007).

ومن خلال كل ما سبق من نتائج، وبالنظر إلى النتائج المحصل عليها في المقاييس الفرعية الأربعة لتقدير الذات، والمعبر عنها في مناقشتنا للفرضيات الجزئية لهته الفرضية العامة؛ نستنتج أنه كلما كان تقدير الذات مرتفعا، عند التلاميذ فاقدى السمع وناقصى السمع المتمدرسين في الأقسام العادية، كلما كانت دافعتهم للإنجاز مرتفعة، وكلما كان تقدير الذات منخفضا، عند التلاميذ فاقدى وناقصى السمع المتمدرسين في الأقسام العادية، كلما كانت دافعتهم للإنجاز منخفضة.

مناقشة الفرضية العامة الثانية:

نصت الفرضية في هذا البحث على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) في الدافعية للإنجاز، لدى التلاميذ فاقدى السمع، وناقصى السمع المدمجين في الأقسام العادية.

- وللتأكد من صدق هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي، الوسيط، الانحراف المعياري، التباين، قيمة "ف"، الالتواء، وقيمة "ت"، وذلك لكل من العينتين؛

عينة الإناث من التلاميذ فاقدى السمع، وناقصى السمع المدمجين في الأقسام العادية، وعينة الذكور من التلاميذ فاقدى السمع، وناقصى السمع المدمجين في الأقسام العادية، فتحصلنا على النتائج التالية:

❖ جدول رقم(19): يوضح النتائج المحصل عليها والمتعلقة بالفرضية العامة الثالثة ❖

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	قيمة الالتواء	التباين	النسبة الفئوية	مستوى الدلالة	قيمة "ت"
مقياس الدافعية للإنجاز	1-إناث	19	72.58	68	18.22	0.75	331.97	0.01	0.41
	2-ذكور	14	76.36	76	20.93	0.05	432.06		

يتبين من خلال هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز عند عينة الإناث من التلاميذ فاقدى السمع، وناقصى السمع المدمجين في الأقسام العادية، قد بلغ: 72.58، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز عند عينة الذكور من التلاميذ فاقدى السمع، وناقصى السمع المدمجين في الأقسام العادية: 76.36، في حين بلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي لدى عينة الإناث: 18.22، وبلغ انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي لدى عينة الذكور: 20.93، حيث يتضح من خلال ذلك أن تشتت الدرجات عن المتوسط الحسابي عند عينة الذكور أكبر منه عند عينة الإناث، بفارق معتبر يقدر ب: 02.71 درجة.

وقد قمنا بحساب التباين قصد التأكد من تحقق شروط تطبيق اختبار "ت"، وذلك بحساب قيمة "ف" التي بلغت: 01.32، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وهو ما يؤكد تجانس العينتين، وتحقق الشرط الأول لتطبيق اختبار "ت".

ثم قمنا بحساب الوسيط قصد حساب الالتواء، عند عينة الإناث، وكذا عند عينة الذكور، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول أعلاه: 0.75 قيمة الالتواء عند الإناث، و 0.05 قيمة الالتواء عند عينة الذكور، وكلا القيمتين تقعان بين (3، -3)، وهما قريبتان نوعا ما إلى 0، خاصة الالتواء الموجب عند فئة الذكور، وبذلك تحققت كل شروط تطبيق اختبار "ت".

وللتوصل لقيمة "ت" قمنا بتطبيق معادلة "ت"، وبعد التعويض في تلك المعادلة وجدنا أن قيمة "ت" هي: 0.41، وبمقارنة هذه القيمة بقيمة "ت" المجدولة عند درجة الحرية 31، تبين أنها ليست دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

وبالتالي لم تتحقق الفرضية العامة الثالثة في هذا البحث، والتي كان نصّها:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) في الدافعية للإنجاز، لدى التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية.

واستنادا إلى ذلك يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، على الرغم من أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور أعلى من المتوسط الحسابي لعينة الإناث بفرق يقدر بـ: 03.78 درجة.

أي أن الدافعية للإنجاز عند فئة الإناث من التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية، لا تختلف اختلافا ذا دلالة إحصائية عن الدافعية للإنجاز عند فئة الذكور من التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية.

وتتأكد نتائج دراستنا من خلال الدراسة المقارنة التي أجريت بين الأتراك الأمريكيين في الدافعية للإنجاز، حيث حصل الذكور الأمريكيين على درجات أعلى من درجات الذكور الأتراك وقد فسر الباحث تلك النتائج باختلاف أساليب التعامل الوالدي مع الأبناء بين المجتمعين المدروسين، ففي الوقت الذي يسيطر الأب التركي سيطرة تامة في الثقافة التركية التقليدية، حيث يصدر جميع القرارات المتعلقة بالأسرة دون استشارة أفرادها، تسود المجتمع الأمريكي ثقافة الحوار وحرية الرأي، وهو الشيء الذي جعل دافعية الإنجاز عند عينة الأميركيين ترتفع بمقدار دال عنها عند الأتراك، وفي دراستنا حيث يستفيد أفراد العينة من أساليب متشابهة في التعامل والتشئة، دون تفريق ذي أهمية بين الذكور والإناث منهم، فإنه وتبعاً لذلك لم نجد فروقا ذات دلالة بين درجاتهم في دافعية الإنجاز، نظرا لكون عينة بحثنا من عاصمة الدولة -الجزائر- ، ويعيش كلهم -ذكورا وإناثا- في مناطق حضرية.

وفي دراسة مساندة لهذا الرأي توصلت "بدر العمر" (1987) إلى أن الدافعية للإنجاز تظهر في أوضح صورها عندما يشعر الطفل بدرجة من الاستقلال الذاتي، دون التفريق في ذلك بين الذكور والإناث، فالأطفال الذين يعيشون في أسر تنمي لديهم الشعور بالمسؤولية، وحرية الحركة يظهرون قدرا أكبر من الدافعية للإنجاز، بعكس الأطفال الذين يعيشون في أسر تضيق الخناق على أبنائها بهدف توفير الحماية لهم، نتيجة إعاقته أو ضعفهم.

وانطلاقا من كل ما سبق نستنتج أنه لا يوجد اختلاف واضح في الدافعية للإنجاز بين فئة الإناث وفئة الذكور من التلاميذ فاقد السمع، وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية.

خلاصة:

خلصت دراستنا هذه إلى أن تقدير الذات عند فاقد السمع وناقصي السمع المتدربين في الأقسام العادية له علاقة وطيدة باستثارة دافعية الإنجاز لدى هؤلاء الأفراد، سواء كان الفرد يشعر بتقدير الذات في نفسه، أو في أسرته، أو في مجتمعه وبين أصدقائه، أو في مدرسته وعمله.

كما تبين لنا أنه لا توجد فروق ذات أهمية بين الذكور والإناث من أفراد هذه الفئة في معظم أبعاد الشخصية المدروسة، وأرجعنا ذلك لكون أفراد عينة بحثنا يقطنون عاصمة -الجزائر-، وأن معظمهم يعيشون في مناطق حضرية، لا تميز في تعاملاتها بين الذكور والإناث إلا بالقدر الذي لا يؤثر تأثيرا واضحا في سلوكيات الأفراد.

على أنه من الواجب التأكيد في ختام هذا العمل أن عينة الدراسة البالغ عددها 33 فردا، لا تخولنا لتعميم النتائج المتوصل إليها، على الرغم من أننا اقتربنا من أفراد العينة بأقصى ما أمكننا من خلال المقابلات الفردية والجماعية، سواء معهم، أو مع أوليائهم، أو مع المشرفين عليهم في مدارسهم، إلا أننا نؤكد في هذا السياق أن هذا العدد المذكور، هو العدد الموجود خلال هذه السنة الدراسية، وقد بذلنا جهدا مضاعفا للوصول إليه.

قائمة المراجع:

- 1- أبو زيد أحمد إبراهيم، (1987). سيكولوجية الذات والتوافق، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- 2- أسعد ميخائيل إبراهيم، (1991). مشكلات الطفولة والمراهقة، ط2، بيروت: دار الآفاق الجديدة.
- 3- الخطيب جمال، (1998). مقدمة في الإعاقة السمعية، عمان: دار الفكر.

- 4- الخولي هشام محمد، (2002). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دار الكتاب الحديث.
- 5- الروسان فاروق، (1998). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ط3، عمان: دار الفكر.
- 6- الزعبي أحمد محمد، (2003). التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، دمشق: دار الفكر.
- 7- الشرقاوي جلال، (1958). انحراف الأحداث، مصر: دار الطباعة.
- 8- القذاقي رمضان، (1994). سيكولوجية الإعاقة، ليبيا: الجامعة المفتوحة.
- 9- القذاقي رمضان محمد، (1993). الشخصية (نظرياتها، اختبارات، وأساليب قياسها)، بنغازي: دار الكتب الوطنية.
- 10- القريطي عبد المطلب، (1996). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 11- القوصي عبد العزيز، (1945). أسس الصحة النفسية، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- 12- بركات عبد اللطيف خليفة، (2000). الدافعية للإنجاز، القاهرة: دار غريب.
- 13- حسين محمد عبد المؤمن، (1986). سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- 14- خليفة عبد اللطيف محمد، (2000). الدافعية للإنجاز، القاهرة: دار غريب.
- 15- خير الزراد فيصل محمد، (1983). علاج الأمراض النفسية، بيروت: دار العلم للملايين.

- 16- خير الله سيد محمد، ممدوح عبد المنعم الكنانى، (1997). سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- 17- خير الله سيد محمد، (1981). مفهوم الذات؛ أسسه النظرية والتطبيقية ط02، القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.
- 18- دافيدوف ليندا، ترجمة سيد الطواب، محمود عمر، ومراجعة فؤاد أبو حطب، (1988) الشخصية، الدافعية والانفعالات، مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ج.05
- 19- دسوقي محمد أحمد، وموسى فاروق عبد الفتاح، (1981). كراسة تعليمات إختبار تقدير الذات، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- 20 - دويدار عبد الفتاح، (1992). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- 21- سليمان عبد الرحمان سيد، (2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- 22- سليم مريم، (2003). تقدير الذات والثقة بالنفس، بيروت: دار النهضة العربية.
- 23- عادل عبد الله محمد، (2000). دراسات مقارنة في تقدير الذات بين الشباب الجامعي باختلاف الأساليب في مواجهة أزمة الهوية، القاهرة: دار الرشاد.
- 24- عبد الحفيظ ليلى عبد الحميد، (1985). مقاييس تقدير الذات للصغار والكبار، ط1، مصر: دار النهضة.
- 25- عبد الخالق أحمد، (بدون سنة). الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، القاهرة: دار النهضة العربية.

- 26- عبد العزيز رشاد علي، (1994). علم النفس الدافعي، القاهرة: دار النهضة العربية.
- 27- عشوي مصطفى، (1995). مدخل إلى علم النفس، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 28- عيد عبد الهادي السيد، وعثمان فاروق السيد، (2002). القياس والاختبارات النفسية (أسس وأدوات)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 29- قشقوش إبراهيم، (1979). دافعية الإنجاز وقياسها، مكتبة الانجلو مصرية.
- 30- منسي محمود عبد الحليم، (بدون سنة). قياس مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة، السعودية: مركز النشر العلمي.
- 31- يوسف الشيخ عبد السلام عبد الغفار، (1985). سيكولوجية الطفل غير العادي، والتربية الخاصة، القاهرة: دار النهضة العربية.
- 32- موراي إدوارد جورج، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة، (1989). الدافعية للإنجاز، القاهرة: دار الشروق.

المراجع باللغة الأجنبية:

- 1- Duruz, Naraisse, (1980): enquête de soi de pierre, Belgique: Margada.
- 2- L'ecuyer, (1998). Le concept de soi, paris.
- 3 - Khadiwi Zand, (1979) Représentation de soi et la réaction à la frustration
Thèse de doctorat , 3eme cycle , Paris.
- 4- Morgal M(1972) . Estime de soi et dimension interpersonnelle chez les Adolescents de 15 a 18 ans, revus de psychologie appliquée Paris.
- 5- Rymon Rivier, (1980) . La relation primitive avec la mère de L'actualisme
a la relation objective, paris: Magarda Bruxelles.

مركز البصيرة للبحوث والدراسات الإنسانية والظرفية التعليمية

46، تعاونية الرشد القبة القديمة - الجزائر.

ها : 021.28.36.48 : 00.213.0550.54.83.05 - 00.213.21.28.97.78

البريد الالكتروني: markaz_bassira@yahoo.fr / markazbassira2009@hotmail.fr

الموقع الالكتروني: www.albassira.net

دفعاً لعملية البحث على مستوى المركز والتواصل العلمي مع مختلف المؤسسات البحثية والباحثين، يفتح المركز فضاءه العلمي، أمام كل القدرات العلمية الجادة من خلال الاشتراك أو الكتابة في دورياته المتخصصة: دراسات اقتصادية، دراسات إستراتيجية، دراسات إسلامية ودراسات أدبية، ودراسات قانونية ودراسات اجتماعية ودراسات نفسية أو من خلال التواصل العلمي مع المركز.

■ تصدر الدوريات فصلياً، أي أربع أعداد في السنة لكل دورية.

■ الاشتراك السنوي في الدورية الواحدة للأفراد: 1000 دج لكل دورية، وخارج الوطن: 14 دولار. للمؤسسات في الجزائر: 1200 دج و خارج الوطن: 15 دولار.

قسمة الاشتراك السنوي

دورية دراسات إسلامية ودراسات إستراتيجية ودراسات اقتصادية ودراسات قانونية
ودراسات أدبية ودراسات اجتماعية ونفسية
تصدر أربع مرات في السنة

الاسم واللقب أو المؤسسة.....الهاتف.....
العنوان.....

- | | |
|--|--|
| ☐ دراسات إستراتيجية | ☐ دراسات أدبية |
| ☐ دراسات قانونية | ☐ دراسات إسلامية |
| ☐ دراسات اجتماعية | ☐ دراسات اقتصادية |
| | ☐ دراسات نفسية |

يرسل الاشتراك إلى رقم الحساب الجاري : مؤسسة دار الخلدونية

Ccp : 7625589 clé 81

ملاحظة : ترسل قسيمة الاشتراك وصورة الحوالة البريدية يمكن تسديد
المباشر والاستلام المباشر على مستوى المركز.

تكاليف البريد مقدرة ضمن سعر المجلة

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Studies in orthophonia and Neuropsychology

Quarterly journal published by

El Bassira Centre



for researches, consulting
and educational services

Number 2
July 2012

Editor in Chef

Houria Bey

You address your articles to editor in
chef at this e-mail:
hb_orthophonie@hotmail.com

All correspondences concerning
subscriptions should be addressed at
Dar El Khaldounia
c.c.p 7625589clé81

Copyrights reserved

Distribution



Dar El khaldounia
05 rue Mohamed Massoudi- kouba- Alger
Tel/ fax: 00213.021.68.86.48
Tel: 00213.021.68.86.49

Editor in Chef

Houria Bey

Speech- Language-Phoniatrics Therapist (Orthophoniste)- Belhoul European
Hospital- Dubai- UAE.

Scientific Committee

Pr. Mostefa Khiati/Peadiatrician Professor/Head of Peadiatrics Dept-Belfort
Hospital/Professor in medical college- Algiers.

Dr. Samir Ouraghi/ORL Specialist - University Hospital of Mustapha Bacha- Algiers.

Dr. Adel Abdullah Kareem/ Head of Neuro - Peadiatrics Dept- Neuroscience
Hospital- Baghdad.

Pr. Mahmoud Ait Kassi/Head of Department of Neurology- Ait Idir Hospital -Algiers.

Dr. Saida Brahimi/ Lecturer (Maître de Conférence) in Neuropsychology- Dept of
Psychology - Education Sciences & Orthophonia- Humain & Social Sciences college-
University of Algiers2.

Dr. Mohammed Hadbi/Lecturer (Maître de Conférence) in Neuropsychology-
University of Oran/Head of Neuropsychology Unit- Neurology Department - UHC
of Oran.

Dr. Gilles Leloup/Doctor in Language Sciences/University Diploma in Neuropsychology
Rehabilitation/Speech-Language-Phoniatrics Therapist (Orthophoniste) in France.

Pr. Smail Layes/Professor in Language Pathology & Learning Disabilities-
University of Al wadi- Algeria

Dr. Ahmad Abbas Abdullah/Associate Professor in Special Education and
Psychology Dept- College of Education - Kuwait University.

Pr. Fatiha Boulafrad/Professor in French Literatures/Dean of college of Literatures;
Languages; Humain & Social Sciences- Dr. Yahia Fares University- Medea- Algeria.

Aim and Perspective

“The way to get things done is to start” Horace Greeley

The journal **“Studies in Orthophonia and Neuropsychology”** is issued and released by **“El Bassira Center for Researches, Consulting and Educational Services”** in Algeria.

This journal is addressed to the large public and it opens its columns in three languages (arabic-french-english) to specialists, clinicians, researchers and therapists whose scientific aim is the multidisciplinary convergence in medical sciences and human sciences. This scientific activity opens a large perspective contribution to research, continuing education and training (CET) in field of disorders of communication, spoken and written language, cognitive dysfunctions, behavioral disorders and voice pathology.

The journal publishes articles, clinical and therapeutic studies and researches in neuropsychology which contribute to understand and to explain the phenomenology of the symptomatology of intellectual functions deficits such as the disorders of language, memory, attention, reasoning, praxia and gnosis functions. Clinical research studies in neurorehabilitation which treat the central nervous system and peripheral nervous system diseases, cranial trauma and accident cerebral vascular ischemia.

We wish to readers to welcome the articles treating the specific learning disabilities of reading and language (dyslexia- dysphasia), in writing and motor coordination (dysgraphia- dyspraxia), in calculation (dyscalculia), in attention (attention deficit and hyperactivity). The syndromes which affect the development in child, such as Down syndrome, Xfragil syndrome and others. The pervasive developmental disorders (PDD)

which affect the social relations and communication in child, such as, Autism, Asperger syndrome, Rett's syndrome...

The journal opens also its columns for phoniatrics subjects to add new reflexions in clinical and therapeutic approaches of voice and swallowing.

Editor in Chef

Houria Bey



Studies in Orthophonia and Neuropsychology

Number 02 – July 2012

Content

The use of affective strategies and its relationship to the academic learning in students of high school in light of some variables

Massaouda Montasir Pr.Dr. Smail Layes
Psychology and Education Sciences Department
El Oued University

7

Developmental dyslexia : Presentation of some clinical approaches and their concepts development

Laila Khaniche Mahmoude Guendouz
El Oued University Tiaret University

29

The relationship between the self esteem and academic achievement motivation in students with hearing impairment and deafness - Descriptive and comparative study-

Abdel nacer Gharbi
Psychology Department – Ouargla University

47

**A Therapeutic program for an oral language disorder
caused by hearing loss**

-The acoustic phonetics and audio-verbal technical for articulation
associated with rhythmical movements to construction
of oral language-

Houria Bey
Speech- Language- Voice Therapist
Belhoul European Hospital- Dubai

13

**Acquisition difficulties of the subjunctive in french foreign
language in egyptian university students**

Dr. Jamal El Chahat Abdul Halim
Education Faculty- Al Mansourah University

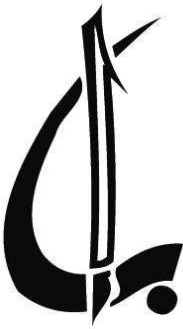
21

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Recherches orthophonique et neuropsychologique

Revue trimestrielle publiée par

Le Centre El Bassira



pour recherches, consultations
et services pédagogiques

Numéro ②
Juillet 2012

Rédactrice en chef

Houria Bey

Adressez vos articles à la rédactrice
en chef à cet e-mail:

hb_orthophonie@hotmail.com

Toutes correspondances concernant les
abonnements doivent être adressées à:

Maison El Khaldounia

C.C.P 7625589 clé81

Droits d'édition réservés

Distribution



Maison El khaldounia pour publication et
distribution

05 rue Mohamed Massoudi- kouba- Alger

Tel/ fax : 00213.021.68.86.48

Tel : 00213.021.68.86.49

Rédactrice en Chef

Houria Bey

Orthophoniste- Hôpital Européen de Belhoul- Dubai- EAU.

Comité Scientifique

Pr. Mostefa Khiati/Professeur en Pédiatrie - Chef de Service de Pédiatrie- Hôpital Belfort-Alger/ Professeur à la faculté de Médecine d'Alger.

Dr. Samir Ouraghi/Spécialiste ORL- Service ORL- CHU Mustapha Bacha- Alger.

Dr. Adel Abdulla Kareem/Chef de Service de Neuropédiatrie - Hôpital de Neurosciences - Baghdad.

Pr. Mahmoud Ait Kassi/Chef de service de Neurologie- Hôpital Ait Idir - Alger.

Dr. Saida Brahimi/ Maître de Conférence en Neuropsychologie – Département de Psychologie - Sciences de l'Education &Orthophonie - Faculté des Sciences Humaines et Sociales - Université d'Alger 2

Dr. Mohammed Hadbi/Maître de conférence en Neuropsychologie -Université d'Oran/Chef d'Unité Clinique de Neuropsychologie -service de Neurologie-CHU d'Oran - Algérie.

Dr. Gilles Leloup/Docteur en Sciences du Langage/ D.U de Réhabilitation Neuropsychologique/Praticien Orthophoniste en France.

Pr. Smail Layes/Professeur en Pathologie du Langage & Troubles d'Apprentissage- Université d'El wadi - Algérie.

Dr. Ahmad Abbas Abdullah/Professeur Assistant en Education Spécialisée- Département de Psychologie –Faculté des Sciences d'Education - Université de Koweit.

Pr. Fatiha Boulafrad/Professeur en Littérature française/ Doyenne de la Faculté des Littératures ; Langues ; Sciences Humaines et Sociales - Université du Dr. Yahia Fares- Médéa- Algérie.

Buts et Perspectives

«La voie de faire les choses est de commencer » Horace Greely

La revue “ **Studies in Orthophonia & Neuropsychology** ” est publiée par le “ **Centre El bassira pour Recherches, Consultations et Services Pédagogiques** ”.

Cette revue s’adresse à un large public, et elle ouvre ses colonnes en trois langues (arabe- français- anglais) aux spécialistes, chercheurs, cliniciens et thérapeutes dont l’objectif scientifique est la convergence pluridisciplinaire en sciences médicales et humaines. Cette activité scientifique ouvre une large perspective de contribution à la recherche et à la formation continue en matière de troubles de communication, du langage oral et écrit, les dysfonctionnements cognitifs, les troubles du comportement et les troubles de la voix.

La revue publie des articles ,des travaux de recherche clinique et thérapeutique de neuropsychologie qui contribuent à comprendre et à expliquer la phénoménologie de la symptomatologie des déficits de fonctions intellectuelles telles que les troubles du langage, de la mémoire, de l’attention, du raisonnement et des activités praxiologiques. Des travaux en rééducation neuro-fonctionnelle qui traitent des affections du système nerveux central et périphérique, les traumatismes crâniens, les accidents vasculaires cérébraux.

Nous souhaitons aussi auprès de nos lecteurs chercheurs, d’accueillir leurs articles traitant les troubles spécifiques d’apprentissage de la lecture et du langage (dyslexie, dysphasie),de l’écriture et de la coordination motrice (dysgraphie, dyspraxie), du calcul (dyscalculie), les troubles du déficit attentionnel et hyperactivité (TDAH). Les syndromes qui affectent le développement chez l’individu tels que la trisomie 21, x fragile et autres. Les troubles envahissants du développement (TED) qui perturbent les relations sociales et la communication chez l’enfant, tels que l’autisme, le syndrome d’Asperger, le syndrome de Rett, ect.

La revue ouvre aussi ses colonnes aux thèmes phoniatriques pour apporter aux lecteurs de nouvelles réflexions sur les approches clinique et thérapeutique des troubles de la voix et de la déglutition.

Rédactrice en Chef

Houria Bey



Recherches orthophonique et neuropsychologique

Numéro 02-Juillet 2012

Sommaire

**L'utilisation des stratégies affectives et leurs relations avec
l'apprentissage**
scolaire chez les élèves des classes secondaires à la lumière
de quelques variables

7

Messaouda Montasir **Pr. Dr.Smail Layes**
Département de Psychologie et Sciences d'Education
Université d'El Oued

**La dyslexie developmentale: Exposé de quelques approches
cliniques et leurs developpements conceptuels**

29

Laila Khaniche **Mahmoude Guendouze**
Université d'El Oued Université de Tiaret

La relation entre l'estime de soi et la motivation de réalisation
scolaire chez les élèves malentendants et sourds profonds
intégrés dans des classes ordinaires
-Etude descriptive et comparative-

47

Abdel Nacer Gharbi
Département de psychologie
Université de Ouargla

**Programme Thérapeutique pour trouble du langage
causé par la surdité**

-Acoustique phonétique et techniques de démutisation associée
aux mouvements rythmiques pour la construction du langage oral
chez l'enfant sourd-

13

Houria Bey

Orthophoniste

Hôpital Européen de Belhoul- Dubai

**Difficultés d'acquisition du subjonctif en français comme langue
étrangère chez les étudiants égyptiens**

21

Dr. Jamal El Chahat Abdul Halim

Faculté d'éducation – Université d'El Mansourat

A Therapeutic Program for an Oral Language Disorder

Caused by Hearing Loss

The acoustic phonetics and audio verbal technical for articulation
associated with rhythmical movements to construction of
oral language

Houria Bey

Speech- Language- Voice Therapist

Belhoul European Hospital

Dubai

Abstract

The program contains the new creative of cure and its results proved to be fruitful and effective 15 years ago. The method is a bunch of techniques entitled : The acoustic phonetics and audio-verbal technical movements to construction of oral language.

These techniques assist the child to develop his verbal language , starting from the phonetical and phonological system and ending up in spontaneous speech.

This method has been applied on many cases of children with different dialects and languages. Since an early and for consecutive years the method has proved successful as children were merged with other normal ones in ordinary schools. Some cases attained secondary education and universities.

Key Words

Acoustic phonetics – Audio – Verbal Technical – Rhythmical Movements – Sensory and Perception Channels- Pragmatic Language.

ملخص:

يحتوي البرنامج على طريقة علاجية جديدة مبتكرة، أشمרת نتائجها بالنجاح منذ خمسة عشر سنة. والطريقة مجموعة من التقنيات وهي "الصوتيات الفيزيائية وتقنيات إزالة الخرس وحركاتها الإيقاعية في بناء اللغة المنطوقة عند الطفل الأصم"، هذه التقنيات تساعد الطفل على تطور لغته المنطوقة، بدءاً من النظام الصوتي أو الفونتيكي والفنولوجي إلى الكلام العفوي.

طبقت التقنيات العلاجية على حالات أطفال عديدة باختلاف لغاتهم ومنذ السن المبكر ولسنوات متتالية أشمרת بدمجهم في مدارس عادية، فوصلت بعض الحالات إلى التعليم الثانوي والجامعي.

الكلمات المفتاح:

الصوتيات الفيزيائية - تقنيات سمعية - لفظية - حركات إيقاعية - قنوات حسية - إدراكية - لغة برغماتية

Fundamental of application

-The method is applied to all degrees of deafness and those to carry hearing aids or with cochlear implants.

- The method is applied all individual cases and group of cases using same language or dialect.

- The method is applied by mother, teacher and specialist within the framework or an integrated schedule and teamwork.

- The therapy starts as soon as possible in early age and the results will be attained the objective and the possibility of schooling will be easier.

- The participation of the family members and the social context in conversation and communication with the child by using a language which is not less significant than normal performance.

- Psychologist and Speech-Therapist, should follow up the skill development in deaf child in communication and language ; cognition; social- emotional development and adaptative behavior by comparing it to normal development.

We are using the **DAYS Test/ Development Assessment for Young Children (Judith K. Voress , Taddy Maddox; pro-ed,1998)**. It's a battery with 05 subtests measure five activities or areas:

1-Cognitive subtest/ The cognitive subtest consists of 78 items that measure skills and abilities : Perception-Understanding- Judgment – Knowledge – Reasoning- Attention – Memory.

2- Communication subtest/ Communication subtest consists of 78 items.

Communication is broad term that refers the exchange of ideas, information and feelings. Communication skills involves both receptive and expressive language and verbal or nonverbal expression.

3- Social- Emotional subtest/ The social- emotional subtest consists of 58 items that measure the child's social awareness, social relationships and social competence.

4- Physical development subtest/The physical development subtest consists 87 items that measure a child's motor development.

5- Adaptative test/ The adaptative behavior subtest consists of 62 items that measure a child's independant functioning in his or her environment self-help skills.

Principal of acoustic phonetics and audio-verbal technical for articulation associated with rhythmical movements to construction of oral language.

1-Utilizing all the child's sensory and perception channels.

2- Utilizing all the organs of articulation and voice which are the frictions of air with articulation points of the organs of speech.

3- Arranging the rhythm in the manner of syllables inside the words in speech.

4-Development of comprehension and pronunciation simultaneously.

5- Evolution of language performance and language efficiency concurrently, starting with the pragmatic language, ending up with the language of thought.

6- Use of pictures as visual stimuli representing concretes and stimulating sentences related to daily life using with different tenses conjugated .Such a strategy helps the child to widen the scope of his imagination.

7- With this method of verbalization, language grammar, conjugation and syntax develop without limitation; contrariwise to the pictorial illustration technique which is used for the purpose of narrating a sequence of events which delimits the mind and the imagination of the child; the use of sentences is only descriptive.

8- Arranging the phonetical and articulatory rhythms of the verbal language help to arrange the visual and the auditory perceptions during the process of reading and writing (Phonological awarness).

Program's techniques:

The program contains four phases:

First phase:

Construction of the phonetics system in terms of these parameters :

- Point of articulation.
- Manner of articulation.
- Role of vocal folds: State of the glottis (voiced sounds/ voiceless sounds).

[a] Mouth opened; and the position of the tongue is neutral. Putting the hand on the larynx and produce a laryngeal sound.

[o] The shape of the lips is rounded; the tongue position is raised little back. Putting the hand on the larynx and producing the laryngeal sound.

[i] The shape of the lips and the tongue are spread as for smile. Putting the hand on the larynx and producing a laryngeal sound.

[p/b] Bilabial sounds / Stops

Blow up the cheeks; squeeze the lips and produce a stop sound. **[p]** is a voiceless sound, **[b]** is voiced. You introduce the different vowels with the phonemes.

[m] Bilateral sound / Nasal

Produce a continuous nasal sound **[mmm...]** without lips forcing. The articulation is accompanied with a vibration of the vocal folds. **[m]** is voiced. You introduce the different vowels with the phoneme.

[w] Velar sound / Glide or semi-vowel

The shape of the lips is rounded without forcing. Keeping a small opening between the lips. You introduce the different vowels with the phoneme.

[f/v] Labio-dental sound/ Fricative

Tell the child to blow a candle, or to blow on the hand as a continuous air **[fff...]**. **[f]** is voiceless sound, **[v]** is voiced sound. Introduce the vowels with the phonemes.

[t] Apico-alveolar/Stop

Put the tip of the tongue or the apex with upper front teeth and press the air as a stop sound. **[t]** is voiceless sound.

[d] Apico-dental/ Stop

Put the tip of the tongue or the apex with upper front teeth and press the air a stop sound. **[d]** is voiced sound.

[t] Apico-dental/ Emphatic

Press the front of the tongue with the upper front teeth. **[t]** and **[t̪]** have the same point of articulation. **[t]** is soft, **[t̪]** is an emphatic sound.

[d] Apico-alveolar / Emphatic

It has the same point of articulation of **[d]**, but emphatic. Put the

front of the tongue with the upper front teeth and produce the emphatic sound.

[θ] Inter-dental/ Fricative

Put the apex between the upper and lower teeth and produce a continuous little cold air. [θ] is a voiceless sound.

[ð] Inter-dental/Fricative

Put the apex between the upper and lower teeth and produce a continuous little cold air. [ð] is a voiced sound.

[f] Inter-dental/ Emphatic

Put the front of the tongue between the upper and lower teeth and produce a continuous little cold air and an emphatic sound.

[l] Apico-dental/ Lateral

Put the apex with the upper front without pressing. Escaping air passes out over the sides of the tongue.

[r] Apico-alveolar/ Vibrant

It has the same point of articulation of [l], but [r] is vibrant , [l] is lateral.

[n] Apico-alveolar /Nasal

Same point of articulation of [l], but the soft palate is lowered down , so the air passes through the nose . Put your forefinger on the nostril and produce a continuous nasal air [nnn...].

[s] Apico- alveolar / Fricative

Put the apex with the upper front teeth and produce a continuous cold air on the hand of the child [sss...]. [s] is a voiceless sound.

[z] Apico-Alveolar / Fricative

Put the apex with the upper front teeth and produce a continuous cold air on the hand of the child [zzz...]. [z] is a voiced sound.

[š]/ Pre-palatal/Fricative

Produce a continuous hot air from out over the sides of the lips [ššš...].

[ǰ]/ Pre-palatal/Stop

Squeeze the sides of the front tongue to the palate.

[k]/ Dorso-velar/Stop

Put the tongue opposite the position of [t]. The movement of [t] is anterior. The movement of [k] is posterior. Progressively push the apex with a tongue depressor in the posterior without pressure till the child pronounces the phoneme.

[g]/ Dorso-velar/ Stop

It has the same point of articulation of [k], but [g] is voiced and [k] is voiceless.

[q]/ Uvelar/Stop

When the child pronounces the sound [k], push the tongue down with a tongue depressor to prevent it from moving up the post-palate.

[ħ]/ Pharyngeal/ Fricative

Produce a continuous hot air as feeling pain [ħħħ...].

[x]/ Post-velar/Fricative

Produce a sound by a gargle. [x] is voiceless sound.

[ɣ]/ Post-velar/ Fricative

Produce the sound by a gargle. [ɣ] is a voiced sound.

[ʕ]/ Pharyngeal / Fricative

Produce a vomiting sound [ʕʕʕ ...]

[h]/ Laryngeal / Fricative

Put the hand on the chest and breath [hhh...].

[j]/ Medio-Palatal/ Glide or Semi-vowel

Squeeze the sides of the tongue and the chin down.

Second phase:

Oral Comprehension Training:

When the child acquires all the phonetics system, pass immediately to the oral comprehension (Words/Pictures) by Speech – Reading. You ask him/ her to point at the picture one per one among four pictures, as example “Show me...?” or “Where is ...?”.

Third phase:

Pictures naming:

Use same stimuli in oral comprehension for the naming. Now, the question is not “Where is...?”, but “What is this “. Helping the child to produce the words per syllables, and progressively the rhythm of the articulation improves with training then the spontaneous naming improves.

Fourth phase:

The therapist or others produce simple sentences and ask the child to repeat them which help him/her to acquire the models of the morpho-syntax and reinforce the oral language in child. The sentences should not be descriptive but communicative.

We start one stimuli, it's mean one picture; two pictures/two sentences; three pictures/three sentences; four pictures/ four sentences; five pictures/ five sentences; six pictures / six sentences.

Parents, caregivers, families, teachers can help the child to use appropriate language in social situations in different pragmatics purposes, such: greeting, information, demanding, promising requesting. From the pragmatic language, the child develops his verbal skills through the tough and his development and vice-versa. Developing the oral language in child with hearing impairment in early age, we prepare him/her for regular classroom then we follow him/her with support services.

Difficultés d'acquisition du subjonctif en français

comme langue étrangère chez les étudiants

universitaires égyptiens

Dr. Jamal El Chahat Abdul Halim

Faculté d'Education – Université

D'El Mansourat

Résumé :

La présente recherche a pour objectif de montrer les difficultés d'acquisition du subjonctif chez les étudiants universitaires Égyptiens. Les résultats de notre étude ne se contredisent pas avec les résultats des études antérieures, mais plutôt se complètent, et semblent concorder sur des points précis: que le subjonctif est difficile à acquérir pour nos étudiants en raison de ses règles d'usage complexes et de sa faible fréquence.

Mots clés: Difficultés -acquisition du subjonctif- Français langue étrangère- fréquences-occurrences.

Abstract:

This research attempts to show the difficulties of acquiring the subjunctive in the Egyptian University students. The result of our study does not contradict with the results of the previous studies, but rather complement each other and seem to agree on specific points: that the subjunctive is difficult to acquire for our students because of its usage rules and the complexity of its low frequency.

Keywords: Difficulties- acquisition of the subjunctive –French as foreign language- frequency-occurrences.

1-Introduction :

La grammaire est un aspect qui revient dans l'enseignement des langues étrangères, on constate qu'elle sert non seulement à maîtriser des connaissances mais aussi à mieux comprendre la langue et à acquérir des compétences communicatives. L'amélioration de ces compétences implique nécessairement une optimisation de la qualité de la formation des étudiants de départements de français langue étrangère. La question de la qualité du suivi de l'apprentissage entre l'école et l'université reste encore à l'état d'interrogation (" Comment assurer que cet apprentissage du cursus se traduise par une meilleure compétence en français ? "), alors même qu'il s'agit de programmes de formation bien préparés et de conditions indispensables pour garantir la prise en compte des acquis des apprenants et leurs donner les moyens de bien réussir.

Le français, langue étrangère en Égypte, ne se parle pratiquement pas en dehors de l'université. L'espace universitaire devrait donc s'offrir aux apprenants comme un cadre favorable à la communication interindividuelle en français. Ce qui n'est pas le cas. Il y a un problème réel dont la résolution nécessite des dispositions particulières permettant d'améliorer l'espace universitaire dans lequel se déroule l'apprentissage.

2. Problématique de la recherche :

L'objectif principal de l'enseignement de la grammaire à l'école secondaire et à l'université est la maîtrise des règles générales de construction des phrases et des textes ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques dans la perspective de développer les compétences en lecture, en écriture et en

communication orale des étudiants. L'essentiel de ces règles et de ces normes est enseigné au cours de la scolarité de 17 à 22 ans). Pourtant, tout professeur l'a maintes fois constaté, l'enseignement de ces règles ne saurait garantir leur mise en application.

Alors que les étudiants universitaires cherchent souvent mais sans succès des correspondances dans la langue acquise jusque là, les professeurs, eux, dans une tentative de motiver leurs étudiants, à mieux maîtriser leurs écritures, leurs lectures et leurs communications du point de vue de la grammaire. Ce que l'on constate est que cette même tentative ne manque pas de signaler de difficultés et du désespoir plus senti lorsqu'il s'agit de traiter le subjonctif.

"La maîtrise du subjonctif en français moderne est certainement, par sa diversité et par sa complexité, très difficile pour un apprenant". (Grevisse, 1990: p.244)

Pour surmonter cette difficulté, on suppose que le recours aux ouvrages de référence en grammaire sera utile. Ce n'est malheureusement pas le cas. Les grammaires scolaires gardent le silence sur une méthodologie de dérivation du subjonctif présent, s'intéressant plutôt aux emplois et aux valeurs qu'au caractère morphologique de ce temps verbal, mais elles n'en expliquent pas le fonctionnement et les conditions d'emploi du subjonctif. Cette difficulté pourtant courante n'est traitée dans aucune des grammaires pour l'université consultées. Est-ce en raison des difficultés traditionnellement rattachées à l'emploi du subjonctif que l'on prend pour acquises les formes et que les emplois font l'objet d'un monopole d'explications?

C'est pourquoi les professeurs se posent des questions sur les méthodes et les manières d'enseigner le subjonctif dans un cadre actuel et communicatif. Si on examine le cas du subjonctif, par

exemple, on peut constater qu'il reste encore un des sujets grammaticaux qui pose le plus de difficultés aux étudiants. " L'enseignement du subjonctif dans les classes de français langue étrangère pose des problèmes, tant aux apprenants qu'aux enseignants – du fait de la disparition progressive de ce mode dans le langage courant. " (Damar, 2002:p.43-45).

L'observation des acquis des étudiants égyptiens de la faculté de l'éducation-Université de Mansourah en grammaire (leurs résultats de 2004 à 2010) incite à la plus grande modestie: quand on parle avec des professeurs égyptiens sur les difficultés les plus fréquentes pour les étudiants de français langue étrangère en Égypte, la plupart d'eux, ils ne se contredisent pas que c'est le subjonctif représente un des sujet grammaticaux qui posent le plus de difficultés aux étudiants. Ensuite, nous constatons que malgré les nombreuses remarques émises par les chercheurs et les professeurs concernant la difficulté d'acquisition du subjonctif, peu d'études ont été effectuées sur le sujet en Égypte. C'est pourquoi on a pensé à explorer et à faire cette recherche.

Cela veut dire qu'il faut changer les méthodes et la nature des cours consacrées à l'enseignement de la grammaire si les étudiants en ont vraiment besoin. Considérons, par exemple, le cas où les étudiants veulent parler de leurs souhaits ,de leurs doutes, il est donc logique que le professeur doive introduire le subjonctif pour que les étudiants puissent exprimer leurs pensées. Puis le professeur et les étudiants découvrent ensemble la formation et l'application du subjonctif.

3. But de la recherche :

Le but de cette étude est donc de mieux comprendre les difficultés reliées à l'acquisition du subjonctif en français langue étrangère chez les étudiants universitaires égyptiens.

4. Hypothèse de la recherche :

Le subjonctif est difficile à acquérir pour un apprenant en raison de ses règles d'usage complexes et ambiguës.

5. Cadre théorique :

5.1. Description du subjonctif :

Le subjonctif est l'un des six modes grammaticaux connus en français, les autres étant l'indicatif, l'impératif, le conditionnel, le participe et l'infinitif. Il s'apparente aux autres modes précités en ce qu'il contribue, à sa manière définie, à la mise au point de l'attitude que le sujet parlant/écrivain aspire à prêter à son énoncé. Il se différencie des autres modes dans la mesure où il s'ingénie à mettre en relief l'empreinte sentimentale qui renseigne sur l'énoncé. Alors que les autres modes permettent grosso modo au sujet parlant de se distancier psychologiquement de son énoncé, lui donnant un timbre de neutralité émotive, le mode subjonctif se réclame d'un certain apport psychomécanique. (Ajibovem, 1988:p.79-80).

Le subjonctif n'a pas de temps futur. Le passé – imparfait et plus-que-parfait -existe, mais seulement à l'écrit, où il est en voie de disparition. Grevisse et Goosse (1993) résume l'état des temps du subjonctif ainsi:

"Le nombre de temps du subjonctif est plus réduit que ceux de l'indicatif. En fait, le subjonctif n'a pas de futur et en langue parlée, on ne retrouve pratiquement que le présent : certains temps du subjonctif, l'imparfait et le plus-que-parfait, ont à peu près disparu de la langue parlée et sont même concurrencés dans l'écrit. " (p.1304)

On ne doit pas négliger les efforts des grammairiens sur le plan des sphères sémantiques du subjonctif (Hendrix et Meiden (1948), Mauger (1968), Grevisse et Goosse (1980), les vues de ces auteurs

précédents ne se contredisent pas, mais plutôt se complètent. Ainsi alors que Hendrix et Meiden sont d'accord avec Mauger sur l'emploi du subjonctif (qu'il soit présent ou autre) pour exprimer la volonté, le doute, la supposition, la concession, l'obligation entre autres, ce dernier reconnaît cause niée, réserve et coloration sémantique prêtée au verbe, comme conditions supplémentaires suffisantes pour l'usage du subjonctif.(Ajibovem, 1988: p.82)

Pour Wagner et Pinchon(1962),le subjonctif peut se définir comme "le mode au moyen duquel on interprète le procès" .Cela veut dire en somme que contrairement à l'indicatif par exemple, où l'on actualise le procès, le subjonctif cherche à nuancer le procès. Il faut tout de même se garder de l'erreur courante qui consiste à voir dans le subjonctif l'expression de l'irréel et dans l'indicatif l'expression du réel. Si le subjonctif exprime bien entendu, ce qui est "seulement pensé, senti ou voulu" il n'en est pas moins vrai qu'il le fait avec un contexte souvent concret, réel à l'appui. Par exemple, dans "Je suis désolé que vous soyez en retard", le retard n'en est pas moins attesté en dépit du subjonctif. De même, dans la phrase : "il sera vain de résister", le verbe principal bien qu'à l'indicatif, n'arrive pas à donner l'idée du réel, ou du réalisé. (p.325)

Le subjonctif est un mode qui sert à exprimer une action considérée dans la pensée plutôt que dans la réalité, une hypothèse. De Villers (2003) explique que le subjonctif marque: le doute, l'incertitude, la crainte, la supposition, le souhait, la prière, la volonté, l'interdiction, la non-spécificité dans les descriptions indéfinies.

En résumé, cette description nous permet de voir que le subjonctif s'emploie tantôt pour exprimer un sens particulier et tantôt uniquement parce qu'il est commandé par le verbe de la proposition principale ou par une locution adverbiale. Il est donc parfois obligatoire et parfois facultatif. Dans les cas facultatifs, le subjonctif

peut servir à exprimer un sens différent de celui de l'indicatif, mais il peut aussi être utilisé en remplacement de l'indicatif sans modifier le sens du message. Les contextes dans lesquels les deux modes sont interchangeables sont nombreux. C'est aussi un mode qui, à l'oral, s'emploie presque uniquement au présent. Finalement, la forme des verbes réguliers du subjonctif est similaire à celle de l'indicatif.

5.2. Facteurs et étapes jouant un rôle dans l'acquisition du subjonctif :

A partir d'analyse des études sur le subjonctif, on tente de déterminer les facteurs pouvant jouer un rôle dans l'acquisition du subjonctif en français. Pour ce faire, nous avons analysé les résultats de cinq études traitant de l'acquisition et de l'utilisation du subjonctif. Nous constatons que malgré les nombreuses remarques émises par les chercheurs concernant la difficulté d'acquisition du subjonctif, peu d'études ont été effectuées sur le sujet. Nous poursuivons ensuite avec l'analyse des résultats.

L'étude de Laurier (1989) permet de cerner la complexité réelle des règles d'utilisation du subjonctif dans la langue parlée courante. Dans cette étude sociolinguistique sur le déclin du subjonctif chez des locuteurs francophones en milieu minoritaire en Ontario, Laurier dresse un portrait de la fréquence d'utilisation du subjonctif et des modalités utilisées, et relève certains facteurs déterminant son emploi:

5.2.1. Fréquence des modalités ⁽¹⁾ :

La fréquence des modalités est le facteur le plus important pour la réalisation du subjonctif. Les modalités les plus fréquentes sont en ordre: falloir que; vouloir que et pour que. Selon Laurier:

⁽¹⁾ Notre recherche se situe donc dans l'essai du renouveau pédagogique de l'enseignement de la grammaire en essayant de comprendre les difficultés d'acquisition du subjonctif à l'université, et puise tout particulièrement aux sources de référence de Scott (1989), Bartning et Schlyter (2004), Bartning (2005) et Chapiro (2005) dans Mathieu (2009), qui nous ont permis d'élargir notre cadre théorique.

"On peut donc penser que la fréquence d'occurrence d'une modalité agit comme un facteur de renforcement puissant dans la réalisation du subjonctif; de ce fait, ce mode a peu de chances de se réaliser avec les modalités les plus rares, car l'absence de renforcement amène les sujets à choisir la forme plus neutre de l'indicatif." (Laurier, 1989: p. 118)

Le deuxième facteur déterminant dans la réalisation du subjonctif est la dominance linguistique du locuteur. La comparaison des réalisations des trois catégories de locuteurs montre que les bilingues et les Francodominants se distinguent nettement des Anglo-dominants par la tendance de ce dernier groupe à éliminer le subjonctif. Laurier conclut qu'il s'agit d'une "accélération du processus de simplification sous l'effet de l'abandon du français comme langue d'usage." (idem.p. 119).

La fréquence du verbe de la subordonnée semble aussi jouer un rôle, quoique son importance soit moins marquée que pour les deux facteurs précédents. Le tableau (IV) révèle que les verbes aller (76%), être (73%), faire (59%) et avoir (57%) ont respectivement une probabilité de réalisation plus fréquente que d'autres verbes (54%).

Les travaux de Bartning et Schlyter (2004) nous renseignent sur les étapes d'acquisition de plusieurs éléments en français L2 chez des apprenants adultes. Elles traitent, entre autres, du développement du subjonctif et des phrases complexes. Le subjonctif selon Bartning et Schlyter s'acquiert en premier dans le contexte il faut que en parallèle avec la structure il faut + inf. Aussi, dans cette étude, toutes les occurrences du subjonctif ont été utilisées dans des contextes obligatoires, principalement après il faut que. De plus, ce mode n'apparaît correctement qu'à l'étape avancée du développement puisque son développement se fait en lien avec celui des phrases subordonnées. (p.281–299)

Bartning (2005) a réalisé une seconde étude afin de mettre en relief le développement tardif (à l'étape avancée du développement) du subjonctif. Elle présente un tableau comparatif de l'utilisation du subjonctif des apprenants L2 et des locuteurs natifs. Cette étude apporte aussi du support aux résultats de Laurier (1989) sur la fréquence d'utilisation du subjonctif. Les résultats de Bartning (2005) corroborent ceux de Bartning et Schlyter (2004) qui montrent que le subjonctif est une structure acquise tardivement. On remarque que le taux d'utilisation correcte du subjonctif dans le contexte le plus fréquent (il faut que) n'est que de 24% pour les débutants, tandis qu'il est de 64% dans le cas des universitaires (niveau avancé moyen) et de 83% dans le groupe des plus avancés, soit chez les futurs professeurs.

L'utilisation correcte du subjonctif dans les structures négatives reflète la même situation mais avec un taux global beaucoup plus bas dans les trois groupes, soit 22% pour les débutants, 57% pour les universitaires et 70% pour les futurs professeurs. (p. 31-49)

Finalement, les études de Scott (1989: p.14-22) et Chapiro (2005:p 16-20) nous éclairent sur le rôle de la fréquence et de la saillance sur l'acquisition du subjonctif en L2. Ces études utilisent le subjonctif afin de comparer l'efficacité de certaines approches pédagogiques mettant en jeu la fréquence et la saillance de l'input.

Scott (1989) et Chapiro (2005) ont montré que l'augmentation de la saillance du subjonctif, soit en attirant l'attention de l'apprenant sur sa présence par des explications grammaticales, soit par le déplacement du verbe en début de phrase a eu un effet positif sur son acquisition. Donc, ces résultats montrent que la faible saillance du subjonctif dans l'input le rend difficile à remarquer et que, par conséquent, l'augmentation de celle-ci par des méthodes d'enseignement est bénéfique à son acquisition. En résumé, l'augmentation de la fréquence et de la saillance

du subjonctif par l'enseignement ou la présence de certaines structures (il faut) peut faciliter l'acquisition du subjonctif. Par contre, l'apprenant doit avoir atteint l'étape de développement approprié (étape 4) afin de pouvoir intégrer le subjonctif à son interlangue. L'enseignement peut faciliter le développement d'un élément mais ne peut en altérer l'ordre d'acquisition naturel.

5.3.Discussion:

L'analyse des études présentées au -dessus nous a permis de constater, premièrement, que le subjonctif est difficile à acquérir par un apprenant en raison de ses règles d'usage complexes et ambiguës. Deuxièmement, nous avons pu déterminer un certain nombre de facteurs influant sur l'acquisition du subjonctif.

Nous avons vu que la difficulté à remarquer le subjonctif dans la langue de départ en raison de sa faible fréquence et saillance pouvait entraver l'acquisition (Scott (1989) et Chapiro (2005)).De plus, le subjonctif étant un mode verbal utilisé presque exclusivement dans des propositions subordonnées, son acquisition est dépendante du développement des structures de phrases complexes dans lesquelles il s'emploie.

Le subjonctif est un mode verbal difficile à acquérir pour un apprenant soit en français ,soit dans la plupart des langues vivantes. Plusieurs facteurs sous-tendent cette difficulté, parmi lesquels la nature complexe et ambiguë des règles qui dominant son utilisation.

Cox (1986), il débute son article, intitulé Remedies for Subjunctive Anxiety, en mentionnant l'anxiété ressentie chez les apprenants face à l'apprentissage du subjonctif :

"The phrase Subjunctive Mood might well be used by an experienced teacher of French to refer both to the grammatical

category and to the anxiety experienced by students encountering it for the first time." (p.65)

Il ajoute que l'emploi du subjonctif n'est pas plus problématique que celui du futur mais que, pour une raison ou pour une autre, les apprenants s'attendent à ce que le subjonctif soit plus difficile:

"Somehow, although the correct use of the subjunctive is no more subtle than that of, for example, the future tense, students seem to expect to find it difficult. Even its consecrated place, near or at the end of the first year text, seems to imply that it is a refinement to be ignored as long as possible." (idem)

Lepetit (2001) souligne que le subjonctif est difficile pour l'apprenant vu la complexité du mode et, pour les situations d'acquisition en classe de langue, de la diversité des descriptions proposées dans les manuels.

"L'apprentissage du subjonctif en français est certainement, de par la complexité du sous-système étudié et de par la diversité des descriptions proposées, une tâche difficile pour l'apprenant." (Lepetit, 2002: p.1176)

Quant à Damar (2005) explique qu'en langue seconde le subjonctif est problématique pour les apprenants car les emplois du mode sont nombreux et les règles d'usage instables :

"Tantôt nécessaires (après il faut que, après certains verbes exprimant une modalité particulière...), tantôt facultatifs (après les verbes d'opinion à la forme négative ou interrogative, dans les propositions relatives...), les emplois du subjonctif français sont multiples. La norme est donc fluctuante, ce que révèlent les emplois." (Damar, 2005: p.1)

Elle ajoute que dans un contexte d'apprentissage des langues en milieu scolaire, les explications grammaticales du subjonctif offertes dans les manuels scolaires exacerbent les difficultés d'acquisition, car ces explications sont souvent en contradiction avec la pratique :

"Ces ouvrages, conçus pour l'enseignement, considèrent le plus souvent le subjonctif comme le mode du doute ou encore de l'irréel, ce qui ne permet pas d'expliquer des exemples du type : Je regrette que Pierre soit venu. Cette contradiction entre théorie et pratique de langue complique encore l'assimilation du subjonctif par les apprenants. "

(idem.)

6. Enseignement/apprentissage du subjonctif: Obstacles et perspectives :

Un des principaux problèmes que les étudiants trouvent, en ce qui concerne le subjonctif, c'est quand il s'accroche avec un verbe à l'indicatif, qui est en relation paradigmatique. Et quand il y a deux propositions qui ont une interprétation différente, selon on utilise le subjonctif ou l'indicatif. Le choix dépend de l'interprétation ou du sens que le locuteur veut donner. Il faut alors faire appel aux intentions des productions verbales. En plus, un autre élément qui a déclenché la réalisation de cette recherche, c'est le manque de manuels FLE ayant des explications des phénomènes linguistiques de manière directe et explicite. La plupart des méthodes ont des explications courtes en ce qui concerne la grammaire, et obligent les professeurs à chercher des livres de grammaire qui ont des explications assez lourdes et compliquées pour les étudiants.

Pour introduire le subjonctif, le professeur a la possibilité d'employer quelques exercices communicatifs. Ces exercices font appel à la participation active et consciente de l'étudiant. Il est souhaitable de proposer des activités et des exercices authentiques et non artificiels aux étudiants.

Pour introduire le nouveau sujet de grammaire, il est utile de présenter aux étudiants des textes qui comprennent plusieurs formes du subjonctif. D'abord les étudiants lisent attentivement le texte. Puis ils soulignent les formes verbales inconnues. Ensuite les étudiants et le professeur découvrent ensemble la formation du subjonctif et ils réfléchissent aux circonstances de l'apparition. Cette méthode inductive permet à chaque élève de trouver les règles de la grammaire de manière autonome. Finalement ils réfléchissent sur la conjugaison des verbes irréguliers (être, avoir, aller, pouvoir, savoir, vouloir, falloir, faire, etc.).

De cette manière, les étudiants ont la chance de construire progressivement leurs connaissances grammaticales à travers de processus.

Par la suite, les étudiants doivent appliquer le nouveau point de grammaire et automatiser l'emploi du subjonctif.

Il est utile d'employer quelques exercices communicatifs pour cette phase d'apprentissage :

- Chaque étudiant travaille avec son partenaire. L'étudiant exprime à son voisin ses plus grands souhaits (je veux qu'il réussisse, je souhaite qu'on aille à Bruxelles un jour,...)

Le voisin répète la réponse et nomme un nouveau vœu.

- un jeu de rôle : Les étudiants jouent deux députés qui expriment leurs désirs et leurs attentes de leur futur: citoyen / pays.

7. Méthodologie de la recherche :

Notre étude a compris l'analyse des réponses des 64 étudiants âgés entre 19 et 22 ans, dont 7 étudiants à la 1^{ère} année, 18 à la 2^{ème} année, 19 à la 3^{ème} et 20 à la 4^{ème} __année, étudient le français à l'université de Mansourah-Égypte. Les étudiants ont répondu à un test écrit sur le subjonctif composé de 17 questions. Les étudiants ont aussi

été classés selon leurs années scolaires. Le tableau (I) ci-dessous présente la distribution des étudiants selon leurs années scolaires.

Les étudiants parlant principalement français dans les cours de français, et ceux utilisant le français très peu ou presque jamais entre eux-mêmes, hors l'université.

Tableau (1) Distribution des étudiants selon leurs années scolaires :

Années scolaires	Nombre d'étudiants
1 ^{ère} année	7
2 ^{ème} année	18
3 ^{ème} année	19
4 ^{ème} année	20

L'expérience consistait à exposer quatre groupes d'étudiants universitaires (64 participants au total), inscrits au programme de formation en français. Tous les étudiants ont déjà étudié et suivi de cours et d'explications grammaticales sur le subjonctif. Le test a eu lieu à la Faculté de l'Éducation-Université de Mansourah, le 28-11-2010.

Nous allons voir ce que nous indiquent ces résultats. Les 64 étudiants ont répondu à un test écrit sur le subjonctif composé de 17 questions. Le correcteur acceptait comme bonne réponse tout subjonctif respectant les règles d'usage et dont la forme était compréhensible. Par exemple, les erreurs d'orthographe ont été ignorées lorsque la forme du subjonctif était reconnaissable (exemples d'erreurs acceptables : qu'il aie, qu'il soie, que je sach , etc.).

8. Analyse des résultats :

En corrigeant les réponses des étudiants, nous avons répertorié 274 contextes où le subjonctif était possible. Nous étions étonnés d'avoir trouvé 814 contextes où le subjonctif n'était pas possible.

Tableau (II): Réalisation des subjonctifs :

Types de contexte	Réalisés	Non réalisés	Total
1.Le doute	30	34	64
2.L'incertitude	10	54	64
3.La crainte	13	51	64
4.La supposition	13	51	64
5.Le souhait	22	42	64
6.La prière	10	54	64
7.La volonté	16	48	64
8.L'interdiction	12	51	64
9.La description indéfinie	14	50	64
10.La conjonction afin que	08	56	64
11.La possibilité	22	42	64
12.La proposition	20	44	64
13.L'indicatif	15	49	64
14.Après les verbes personnels	20	44	64
15.Il faut que	15	50	64
16.Il est essentiel que	17	47	64
17.regretter que	17	47	64
	274	814	1088

Le tableau (2) nous montre que :

1. le faible taux d'utilisation du subjonctif par les quatre groupes;
2. le nombre des subjonctifs réalisés (274), même à un niveau avancé (4ème année) reste faible par rapport au nombre des subjonctifs non réalisés(814);
3. les étudiants ne se sont pas respectivement servis du subjonctif;

4. l'utilisation correcte du subjonctif dans les structures négatives reflète la même situation mais avec un taux global beaucoup plus bas dans les quatre groupes, soit 14.2% pour la 1^{ère} année, 5.2% pour la 2^{ème} année, 38.8% pour la 3^{ème} année et 5% pour la 4^{ème} année.

5. la faible utilisation du subjonctif est expliquée en partie des verbes irréguliers.

6. Nous expliquons ceci par la marginalité du mode subjonctif dans le programme de formation et par la complexité de ses règles d'usage. Les résultats de l'étude de Laurier (1989) ont de liens avec ceux de notre étude: L'étude de Laurier présente 136 cas de subjonctifs facultatifs observables dont 8 furent réalisés. Ces faibles résultats expliqués selon Laurier par:

"Le système linguistique de français ne permet pas une utilisation très fréquente du subjonctif" (p.15)

Subjonctifs sont, par ordre d'importance :

8.1. Facteurs déterminants la réalisation du subjonctif :

Pour notre part, l'analyse détaillée des nombres des subjonctifs réalisés, et non réalisés a montré que les facteurs les plus déterminants pour la réalisation du

8.1.1. Fréquence des modalités

La fréquence des modalités est le facteur le plus important pour la réalisation du subjonctif. Les modalités les plus fréquentes sont en ordre : douter que, souhaiter que, être possible que, il faut que.

On remarque dans le tableau (III) que "douter que" constitue une catégorie à part avec 30 occurrences comparativement à "souhaiter que et être possible que, avec seulement 22 et 20. Il existe aussi un écart similaire (2 fois moins) entre (souhaiter que, et être possible que) et (Que être, il faut que).

La probabilité de réalisation des fréquences les plus élevées (fréquence 1 , 2 et 3) est de 46.87%, de 34.37%, et de 31.25%. Pour la modalité la moins élevée (fréquence 4) est de plus de 20.31% .Pour les modalités plus rares(fréquence 5), les probabilités de réalisation ne sont que de 12.50%. Selon Laurier :

"On peut donc penser que la fréquence d'occurrence d'une modalité agit comme un facteur de renforcement puissant dans la réalisation du subjonctif; de ce fait, ce mode a peu de chances de se réaliser avec les modalités les plus rares, car l'absence de renforcement amène les sujets à choisir la forme plus neutre de l'indicatif." (Laurier, 1989, p. 118)

Tableau (III): Fréquences des modalités

Types de fréquence	Nombre d'occurrences	Formes
Fréquence 1	30	Douter que, nier que
Fréquence 2	22	Souhaiter que, être possible que
Fréquence 3	20	Que...être, il faut que
Fréquence 4	13	Craindre que, supposer que, exiger que, interdire que, être ravi que, regretter que
Fréquence 5	8	Afin que, croire que

8.1.2. La fréquence du verbe de la subordonnée :

La fréquence du verbe de la subordonnée semble aussi jouer un rôle, quoique son importance soit moins marquée que pour les deux facteurs précédents. Le tableau(IV) révèle que les verbes être (46.9%),

réussir (34.37%), avoir (23.87%),savoir (23.43%), et bâtir(20.31%), ont respectivement une probabilité de réalisation plus fréquente que d'autres verbes pleuvoir(15.62%),guérir(15.62%),pouvoir(12.50%),et faire(12.50%).

Tableau (IV) : Fréquence de réalisation des verbes de la subordonnée :

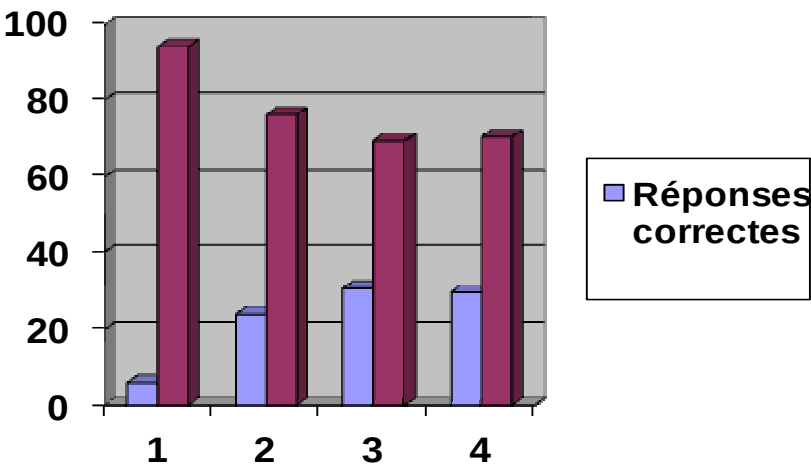
Verbes de la subordonnée	Nombre de réalisations	%
Avoir	61/256	23.82
Être	118/256	46.09
Faire	32/256	12.50
Savoir	15/64	23.43
Pouvoir	8/64	12.50
Guérir	10/64	15.62
Réussir	22/64	34.37
Bâtir	13/64	20.31
Pleuvoir	10/64	15.62

En conclusion, on remarque dans le tableau (V) que le subjonctif est fort moins utilisé par les étudiants de la 1^{ère} année (5.88%) de réponses correctes par rapport à (94.12%) de réponses incorrectes. Le subjonctif est très peu utilisé par les étudiants de la 2^{ème} année(23.84%) de réponses correctes par rapport à (76.16 %) de réponses incorrectes et peu utilisé par les étudiants de 3^{ème} année(30.72%) de réponses correctes par rapport à (69.28%) de réponses incorrectes. On remarque aussi que le subjonctif pose de difficultés aux étudiants de 4^{ème} année (29.71 %) de réponses correctes par rapport à (70.29%) de réponses incorrectes.

Tableau (V): Pourcentage de réponses correctes et de réponses incorrectes

1 ^{ère} Année		2 ^{ème} Année		3 ^{ème} Année		4 ^{ème} Année	
✓ %	✗ %	✓ %	✗ %	✓ %	✗ %	✓ %	✗ %
5.88	94.12	23.84	76.16	30.72	69.82	29.71	70.29

✓ (Réponse correcte) ou au signe ✗ (réponse incorrecte)



Les résultats obtenus chez les étudiants universitaires égyptiens confirment l'hypothèse de la recherche selon laquelle le faible taux d'utilisation du subjonctif s'explique par:

1. manque des activités proposées par certains manuels de grammaire;
2. méthodes d'enseignement ne sont pas utiles;
3. conjugaison des verbes irréguliers.

9.Conclusion :

Le but de cette recherche était de réfléchir sur les difficultés d'acquisition du subjonctif chez les étudiants universitaires en Égypte. Résumons – nous. Le subjonctif pose beaucoup de problèmes aux étudiants égyptiens. L'analyse des réponses des étudiants a démontré que le subjonctif est mal utilisé principalement avec toutes ses constructions ; qu'il est peu utilisé par les étudiants de 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années et qu'il est presque inexistant chez les étudiants de 1^{ème} année. Nous avons reconnu au moins quelques raisons qui sont sources des difficultés d'acquisition du subjonctif. Il revient que l'enseignement de la grammaire dans notre faculté de l'éducation est inadapté à la formation des étudiants. L'inadaptation, à la faculté de l'Education-Université de Mansourah, tient essentiellement au cadre didactique dans lequel se déroule la formation. Aussi, les manuels utilisés sont des obstacles à l'acquisition du subjonctif.

Sur le plan didactique et linguistique , notre travail appelle de nécessaires recherches didactiques qui auraient pour tâches d'établir une typologie des difficultés les plus fréquemment rencontrées par les apprenants aux divers niveaux de l'enseignement de la grammaire , y compris les étudiants, dans leurs productions d'écrits, ainsi que de concevoir et de mettre à l'épreuve des modules d'apprentissage sur ces points. De même ,on peut espérer que les matériels pédagogiques pour l'université , sauraient intégrer les apports linguistiques récents pour proposer des activités grammaticales finalisées par l'interprétation et la lecture de discours et de textes diversifiés.

Références bibliographiques :

Ajibove, T. (1988).Peut-on mieux "générer "le subjonctif présent? Cahier de l'Institut Linguistique de Louvain(CILL 14. p.79-80).

Bartning, I. et Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. French Language Studies, 14, CUP, p.281–299.

Bartning, I. (2005). Je ne pense pas que ce soit vrai. Le subjonctif : un trait tardif dans l'acquisition du français L2. Dans : Hommage à Jane Nystedt, Metzeltin, M. (réd.), Wien : 3 Eidechsen, p. 31-49.

Benetti, A. (2005). The effects of processing instruction, traditional instruction and the acquisition of the English past simple tense. *Language Teaching Research*, 9, 67-93.

Blanchet, Ph. (1998). Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère, Louvain, Peeters.

Bley-Vroman, R. (2002). Frequency in production, comprehension, and acquisition, *Studies in Second Language*, 24, 209–213.

Carlo, C., Granget, C., Kim J.-O., Prodeau, M., Véronique, D. (2006). Vingt ans de recherches sur l'acquisition de la grammaire du français langue étrangère. Paris (à paraître).

Chapiro, L. (2005). Comparaison de deux approches grammaticales pour l'enseignement du subjonctif en FLE : enseignement par le traitement versus enseignement communicatif par l'output. *Langage et langue*, 16-20.

Cook, V. (1985). Chomsky's universal grammar and second language learning, *Applied Linguistics*, 6, 2-18.

Cox, T. J. (1986). Remedies for subjunctive anxiety. *The French Review*, 60 : 1, p.65.

Curat, H. (1991). Morphologie verbale et référence temporelle en français moderne. Genève : Librairie Droz.

Damar, M.-È. (2002). Grammaire. Subjonctif, mode d'emploi, dans : le français dans le monde, N° 323, p.43-45.

Damar, M.-È. (2005). Le subjonctif : quelle(s) théorie(s) pour le français langue étrangère ? Dans : Barcello, J., Lauze, A. (réd.), Actes du Colloque international de linguistique à l'Université Paul Valéry à

Montpellier (France): " De la langue au discours : l'un et le multiple dans les outils grammaticaux",p. 1.

De Villier, M.-È. (2003). La nouvelle grammaire en tableau. Montréal: Québec Amérique.p.167.

Farley, A.P. (2004) .The relative effects of processing instruction and meaningbased output instruction. Dans: Van Patten (réd.) Processing Instruction, Theory, Research, and Commentary, 143-168.

Grevisse, M. et Goosse, A. (1993). Le Bon usage : grammaire française. Paris : Duculot. p.1304.

Haillet, P. (1995): Le sens du subjonctif. Revue de l'ACLA, 17:2, 153-165.

Hendrix, W.S et Meiden, W.(1948). Beginning French, A cultural approach, Revised edition; Ohio State University.

Kammiti & al.,(1985). "Le Subjonctif" dans REFLET (Revue des Enseignants de français langue étrangère), n° 14, pp. 14-15.

Lambert, M. Carroll, M. et Von Stutterheim, C. (2003). La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais, AILE, 19, p.41-69.

Laurier, M. (1989). Le subjonctif dans le parler franco-ontarien : un mode en voie de disparition ? Dans : Mougeon, R. et Beniak, É. (réd.), Le français canadien parlé hors Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 105-126. Happen. New York: McGraw-Hill.

Lepetit, D. (2002). Subjonctif : descriptions et manuels. The French Review. 74 :6, 1176.

Martinez, P.(1996).La didactique des langues étrangères, Paris : Presse Universitaire de France.

Mathieu, H.(2009). L'acquisition du subjonctif chez les apprenants adultes de français langue seconde, (M.A.) en linguistique, Faculté des études supérieures, Université de Montréal.