تأثير التفاعلات الاجتماعية على اكتساب مفاهيم الاحتفاظ لدي عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا من درجة خفيفة

The Effect of Social Interactions on the Acquisition of Conservation Concepts in Children with Mild Intellectual Disabilities

فضيلة بوزيدي*

أستاذة مساعدة أ جامعة البليدة 2؛ طالبة دكتوراه جامعة الجزائر2

Nadia Bouzidi

Assistant A, University of Blida2, PhD Student, University of Algiers 02

bouzidi.nadia7@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/07/20 تاريخ القبول: 2025/09/22 تاريخ النشر: 2025/12/07

- **الملخص:** نهدف من خلال هذه الدراسة الي التعرف علي دور التفاعلات الاجتماعية بين الأقران في تحفيز تقدم معرفي في النشاط التجريدي لدى فئة من الأطفال الحاملين للإعاقة الذهنية الخفيفة كما سعينا الي الكشف عن أهمية هذا النمط من الديناميكيات التفاعلية التي من شأنها أن تساعد هذه الفئة من الأطفال على بناء و/ أو إعادة بناء المعارف لاسيما في مفهوم الاحتفاظ في المرحلة التي يتم فيها اكتساب أولى هذه العمليات المنطقية، استنادا الي اطار النظري التابع لعلم النفس الاجتماعي للنمو المعرفي وفقا لنموذج كل من(Trognon,1999) (Doise ,Mugny,1981) القائم علي اختبار قبلي واختبار بعدي ،لهذا الغرض تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بهدف الكشف عن آليات اكتساب مفاهيم الاحتفاظ المختلفة، وأجرينا البحث علي 20 طفلا معاق ذهنيا من المستوي الخفيف يبلغ سنهم من 8 الي 13 سنة تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرسة علي رملي بين عكنون.

أسفرت النتائج على أن للإعاقة الذهنية الخفيفة تأثير سلبي على اكتساب مفاهيم الاحتفاظ كما تحققت الفرضية التي تنص على فعالية التفاعلات الاجتماعية المتماثلة في تحفيز تقدم معرفي في مهمات الاحتفاظ.

الكلمات المفتاحية: التفاعل الاجتماعي المعرفي، السند، الاحتفاظ، الإعاقة الذهنية الخفيفة.

Abstract: stimulating cognitive advancement in abstract tasks among a group of children with mild intellectual disabilities. Furthermore, we sought to examine the significance of this type of interactive dynamic, which may assist these children in constructing and/or reconstructing knowledge- particularly with regard to the concept of conservation- during the developmental stage in which the initial logical operations are acquired. This investigation is grounded in the theoretical framework of the social psychology of cognitive development, based on the models of Trognon (1999) and Doise & Mugny (1981), and follows a pre-test/post-test experimental design. To this end, we adopted a Descriptive–Analytic Approachof results in order to uncover the mechanisms involved in the acquisition of various cognitive concepts. The study was conducted on a sample of 20 children with mild intellectual disabilities, aged between 8 and 13 years, selected from the Ali Ramli School in Ben Aknoun.

*- المؤلف المرسل

The results revealed that mild intellectual disability impacts the acquisition of conservation concepts. Moreover, the hypothesis was confirmed, demonstrating the effectiveness of symmetrical peer social interactions in stimulating cognitive progress in conservation tasks.

Keywords: Cognitive social interaction, scaffolding, conservation, mild intellectual disability.

1- مقدمة :

يُعد النمو المعرفي عند الأطفال عملية معقدة تخضع لعدة تأثيرات منها ما يعود لعوامل داخلية وأخري خارجية، ومن أبرز النظريات التي تناولت هذا الموضوع نظرية جان بياجيه في النموالمعرفي، والتي ركزت حول مراحل اكتساب المفاهيم العملياتية عند الطفل، فوفقاً لبياجيه يمر التطور المعرفي بأربع مراحل رئيسية: الحسية الحركية، ما قبل العملياتية، العمليات المحسوسة، والعمليات المجردة لكن عندما يتعلق الأمر بالأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، تواجه عملية اكتساب هذه المفاهيم تحديات خاصة. بالنظر الي خصائص هذه الإعاقة فهي حالة تتميز بقصور في الأداء الفكري والتكيفي، وتظهر خلال فترة النمو. فالأطفال ذوو الإعاقة الذهنية غالباً ما يواجهون صعوبات في الانتقال بين هذه المراحل، أوقد لا يصلون إلى المراحل المتقدمة منها سواء في المستوي الخفيف أو مستويات أكثر شدة. فهم يعانون من بطء في اكتساب المفاهيم الأساسية، وصعوبة في التفكير المنطقي، ومحدودية في القدرة على التجريد، مما يؤثر بشكل مباشر على اكتسابهم للمفاهيم العملياتية منها ما يتعلق بالاحتفاظ المتساوي أو غير المتساوي والتي تشمل على عدة مهام منها ما يخص بالسوائل والعدد والكمية والطول والحجم.

لذا أصبحت مسألة تطوير هذه المفاهيم لدى الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية ذات أهمية بالغة، خاصةً مع تزايد اهتمام الباحثين بتعزيز سبل التكفل والإدماج الاجتماعي لهذه الفئة، في هذا السياق ووفقًا لنظريات النمو الاجتماعي المعرفي لاسيما أبحاث (Doise & Mugny,1981,1991).

والتي استمدت أفكارها من نظرية فيغوتسكي الذي يري في التفاعلات الاجتماعية عاملا محوريًا لا يمكن الاستهانة به في تحفيز هذه القدرات المعرفية، مما يساهم في تعزيز المهارات اللغوية والمعرفية.

لذا فقد سعى الباحثون إلى فهم كيفية تفعيل هذه التفاعلات الاجتماعية كوسيلة لدعم وتطوير التفكير والقدرات المعرفية لدى هؤلاء الأطفال، حيث تتيح هذه التفاعلات الفرصة للتعلم والنمو في بيئة داعمة.

بالفعل تُعتبر التفاعلات الاجتماعية أحد العوامل الأساسية التي تسهم في تطوير المهارات المعرفية للأطفال، وقد قدمت النظريات النفسية، مثل نظرية فيغوتسكي ونظرية برونر، إطارًا لفهم

كيف تُساهم هذه التفاعلات في تطوير النمو العقلي، سنتناول في هذا المقال دور التفاعلات المتماثلة في سياقات حوارية ما بين الأطفال في مهمات خاصة بالاحتفاظ بالسوائل والطول، مشيرين إلى كيفية تأثير هذه التفاعلات على المستوي المعرفي عندالأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة بالاستعانة بنموذج (Doise & Mugny,1981,1991).

تتجلى أهمية اختيار هذا الموضوع في كون **مرحلة العمليات المحسوسة** من المراحل الجوهرية التي تتشكل خلالها القدرات المعرفية والاجتماعية لدى الطفل. وتزداد هذه الأهمية عند الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة، إذ يحتاجون بدرجة أكبر إلى الدعم في اكتساب المفاهيم الأساسية، نظرًا لما يواجهونه من صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المجردة والمعقدة. ومن هنا تبرز الحاجة إلى البحث عن أساليب فعّالة تعزز هذه العملية، وعلى رأسها التفاعلات الاجتماعية التي أكدت العديد من الدراسات السيكولوجية دورها الإيجابي في تعلم واكتساب مفاهيم معرفية أساسية، مثل مفهوم الاحتفاظ.

وعلى الرغم من توفر دراسات تناولت نمو المفاهيم لدى الأطفال العاديين واستراتيجيات التكفل بها، إلا أنّ الدراسات التي ركزت على الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة في هذا المجال ما تزال محدودة، خاصة في السياق العربي والمحلي، وهوما يبرز الطابع الأصيل لهذه الدراسة وأهميتها العلمية والتطبيقية.

2- الإشكالية:

تعتبر الإعاقة الذهنية الخفيفة من بين التحديات النمائية التي قد تواجه الأطفال، مما يؤثر على جوانب مختلفة من تطورهم، بما في ذلك القدرات المعرفية، ومن بين هذه القدرات تبرز أهمية اكتساب مفهوم الاحتفاظ.

إذ يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات واضحة في القدرة على اكتساب هذه المعرفة وتثبيتها مقارنة بأقرانهم من الأطفال العاديين، تكون هذه القدرة ضعيفة لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من الإعاقة الخفيفة إذ يواجهون عقبات في مكتسباتهم المعرفية، وقد تتفاقم تحديات اكتساب هذه المهارات بسبب حدود أو قصور على المستوي التجريدي فهم يتمسكون بالجانب الشكلي والظاهري المحسوس للأشياء كالحجم والعدد والطول.

هذا ما يتبين في دراسة (Dykens et al., 2000) حيث توصلت النتائج الي أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يتأخرون في الوصول إلى مرحلة العمليات الملموسة، ويعانون من صعوبات في فهم الاحتفاظ بالكمية والعدد.

في هذا السياق يصبح من الملائم والضروري البحث في الكيفية التي يمكن تعزيز تطور مفاهيم الاحتفاظ لدى هؤلاء الأطفال، هنا تبرز النظريات التي تولي أهمية للتفاعلات كعامل له دوره الفعال في النمو المعرفي أمثال (Vygotsky,1985,1934) و(Bruner ،1991,1983,1981) تشير هذه الدراسات أن مشاركة الأطفال في بعض التفاعلات الاجتماعية يحدث لديهم تقدم معرفي معززا بذلك ما يقترحه فيجوتسكي". ما يفعله الطفل اليوم بمشاركة الآخرين، يمكن أن يفعله لوحده غدا " (Doise, Mugny ,1981 p,39.)

الأفكار نفسها تبناها إطار علم النفس الاجتماعي لنمو المعرفي إذ تمثل أعمال كل من (1997 (Mugny, Doise, وكذا (Perret Clermon, 1979) Doise, , (Mugny, 1981,1984) حول دور التفاعلات الاجتماعية وآثار التعاون والسند والمواجهة الفكرية في التقدم المعرفي كإطار للدراسة، فهي من أكثر الدراسات نجاعة في إدماج البعد الاجتماعي في النموذج الخاص بنمو المعرفي فهو يتيح دراسة الديناميكيات التفاعلية بين الأقران في سياق الحوار، وكيف يمكن لهذه التبادلات أن تساعد في فهم ديناميكيات التعلم والتطور المعرفي, لذا فقد أولي هذا النموذج من الدراسات اهتماما كبيرا بدراسة التفاعلات الاجتماعية كعامل له دوره الفعال في بناء النمو المعرفي للفرد.

يظهر ذلك من خلال الدراسات التي تبحث في البعد الخاص بمفهوم السند في مختلف المجالات المعرفية، فهي تتفق في تبنيها لعامل السند كمكون رئيسي يهدف منه اكتساب وتحفيز معارف جديدة، كالتي قاما بها (1981, Mugny , Doise) و(,1985 , Mugny) و (Carugati, De Paolis , 1981) و(Mugny, Carugati ,1985) في عدة اختبارات منها في اكتساب الاحتفاظ بالطول والاحتفاظ بالسوائل، والمادة والعدد عند الأطفال في طور العمليات المحسوسة، بغرض تحفيز المعارف عند الأطفال من خلال التفاعل الجماعي وفي وضعيات مختلفة منها المتماثلة (ما بين مجموعة من الأطفال) وغير متماثلة (كراشد مع مجموعة أطفال ...).

كما اهتمت مجموعة أخرى من الباحثين على دراسة الشروط والميكانيزمات الاجتماعية المعرفية التي تسمح بالتقدم المعرفي أثناء هذه التفاعلات من أبرزهم (Blaye A, 1987)، (Gilly M, 1989)، (Roux J-P,2003) .

لكن بالمقابل ورغم كثرة هذه الأبحاث وغيرها في عدة مجالات إلا أنها لم تتناول هذا الموضوع في إطار هذا المنظور لما يتعلق الأمر بالإعاقة لاسيما في الإعاقة الذهنية.

لذا بالنظر الي النتائج التي توصلت إليها الدارسات السالفة الذكر في هذا المجال سنحاول من خلال هذه الدراسة وعلى أبحاث كل من (Doise, Mugny, 1997/1987) (اعتماد علي نفس هذالاطار النموذجي لـ (Ifleta, Cuisinier, 2003) و(Gilly, Trognon ,1999) و(Nicolet, 1995)

(Roux J-P,2003) للتعرف على ميكانزمات التفاعلية والشروط الأكثر ملائمة لتدعيم وتحفيز هذا التقدم.

سنحاول في هذه الدراسة وفقا لهذا النموذج الإجابة على التساؤلات التالية:

1- هل تؤثر الإعاقة الذهنية الخفيفة على اكتساب مفاهيم الاحتفاظ بالسوائل والطول والعدد؟

2- هل تؤثر التفاعلات الاجتماعية في الوضعية المتماثلة أي تفاعل طفل محتفظ مع طفلين غير محتفظين في تحفيز تقدم معرفي عند الأطفال المعاقين ذهنيا في مهمات تخص الاحتفاظ بالسوائل والطول؟

3- الفرضيات:

مما سبق نصوغ الفرضيات التالية:

- تؤثر الإعاقة الذهنية الخفيفة على اكتساب مفاهيم الاحتفاظ بالسوائل والطول والعدد.

- تؤثر التفاعلات الاجتماعية في الوضعية المتماثلة أي تفاعل طفل محتفظ مع طفلين غير محتفظين في تحفيز تقدم معرفي عند الأطفال المعاقين ذهنيا في مهمات تخص الاحتفاظ بالسوائل والطول.

تبرز أسباب اختيار هذا الموضوع في كون مرحلة العمليات المحسوسة من أهم المراحل التي تتشكل فيها القدرات المعرفية والاجتماعية، وتزداد هذه الأهمية عند الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة ممن هم في حاجة كبيرة إلى الدعم في اكتساب المفاهيم الأساسية بالنظر الي الصعوبات التي يواجهونها في اكتساب بعض المفاهيم المجردة والمعقدة، ما يستدعي البحث عن طرق لدعم هذه العملية لاسيما عن طريق التفاعلات الاجتماعية التي أكدت العديد من الدراسات السيكولوجية فعاليتها في تعلم واكتساب مفاهيم أساسية مثل مفهوم الاحتفاظ.

فرغم توفر بعض الدراسات التي تناولت نمو المفاهيم لدى الأطفال العاديين، واستراتيجيات التكفل بها إلا أنه بالمقابل هناك نقصاً معتبر في الدراسات التي اهتمت بالأطفال الحاملين للإعاقة الذهنية الخفيفة في هذا المجال خاصة في سياق الدراسات العربية والمحلية.

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن تأثير الإعاقة الذهنية الخفيفة على اكتساب مفاهيم الاحتفاظ بالسوائل والطول والعدد

- الكشف عن تأثير التفاعلات الاجتماعية في الوضعية المتماثلة أي تفاعل طفل محتفظ مع طفلين غير محتفظين في تحفيز تقدم معرفي عند الأطفال المعاقين ذهنيا في مهمات تخص الاحتفاظ بالسوائل والطول.

5- أهمية الدراسة:

- تسهم الدراسة في تعميق الفهم النظري حول العلاقة بين التفاعل الاجتماعي والنمو المعرفي، من خلال اختبار نماذج نفسية اجتماعية (مثل نموذج دوّاز وموني وطرونيو) في سياق خاص، وهو الإعاقة الذهنية الخفيفة.

- تدعم نتائجها النظريات البنيوية والاجتماعية التي ترى في التفاعل المتكافئ بين الأقران محفزًا لتجاوز العوائق المعرفية وتطوير مفاهيم مثل "الاحتفاظ."

- تقدم الدراسة أسسًا عملية للأخصائيين في كيفية استخدام التفاعلات الاجتماعية كأداة للتقييم والتكفل الفعال

- توجّه نحو استراتيجيات تكفل تفاعلي أكثر نجاعة مع فئة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بدلاً من الاقتصار على التكفل الفردي أو التلقيني.

- تبين أهمية دمج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في بيئات تفاعلية مع أقرانهم مما يعزز من فرص تعلمهم المفاهيم المعرفية بطريقة طبيعية وفعّالة.

-تفتح آفق لدعم المعرفي من خلال تطوير مهارات التواصل والتفاعل الجماعي لديهم.

6- التحديد الإجرائي للمفاهيم:

إجرائيا الأطفال المعاقين ذهنيا: هم الأطفال الذين يتراوح سنهم ما بين 8 و13 سنة يعانون من إعاقة ذهنية خفيفة تتمثل في قصور في مستوي الأداء الفكري والتكيفي، ويتراوح حاصل ذكائهم ما بين 50-70.

ب- التفاعلات الاجتماعية: نقصد بالتفاعلات الاجتماعية تلك الأنشطة التواصلية والتبادلية بين الطفل وأقرانه، والتي تُستخدم كآلية لتحفيز تقدم معرفي في مهام الاحتفاظ، وتكون وفقا لوضعية تفاعلية بين طفل محتفظ مع طفلين غير محتفظين.

إجرائيا الاحتفاظ: تظهر أنماط الاحتفاظ كما يلي:

- حفظ العدد: يبقى عدد عناصر المجموعة كما هو حتى لو أعيد ترتيبها (6-7سنوات).

-حفظ السوائل: القدرة على الاحتفاظ بالكمية رغم تغير حالة عرض السائل (7-8سنوات).

- حفظ الطول: القدرة على الاحتفاظ بالطول رغم تغير حالة عرض الأطوال (7-8سنوات).

-حفظ المادة: هو قدرة على احتفاظ بكمية المادة (العجينة) رغم تغير شكلها (7-8سنوات).

7- الإطار النظري:

- تحديات اكتساب المفاهيم العملياتية في الإعاقة الذهنية:

بالعودة الي الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة فان أهم المعايير الأساسية التي تميز الإعاقة الذهنية تتمثل في ضعف الوظائف الذهنية والتي يتم تأكيدها من خلال التقييم السريري والاختبارات المعيارية، هذا ما يفسر العجز التي يعاني منه هؤلاء الأطفال في الوظائف الذهنية والتي تظهر على شكل صعوبات في اكتساب معلومات ومهارات جديدة وصعوبات في حل المشكلات وفي تحليل المواقف وتحديد الحلول وتنفيذ الاستراتيجيات الفعالة.

زيادة الى صعوبات في التفكير المنطقي واستخلاص النتائج والتنبؤ هذا ما يفسر عجزهم في المسائل المتعلقة بالاكتساب في المرحلة المحسوسة فرغم أن أطفال ذوي الإعاقة الذهنية يمرون بنفس مراحل العمليات الملموسة (7-11 سنة) التي حددها بياجيه إلا أنه تتم بصفة متأخرة وببطء هذا ما يجعل هؤلاء الأطفال يواجهون تحديات في اكتساب مهارات المرحلة المحسوسة والانتقال بينها، يعود سبب ذلك الي صعوبات تتعلق بأعراض مرتبطة بخصائص الإعاقة ذاتها.

ففي مرحلة العمليات الملموسة يطور الطفل تفكيره المنطقي حول الأشياء المادية حسب (Piaget & Inhelder1969) مثل التصنيف وفهم الاحتفاظ (الطول يبقى ثابت رغم تغير الشكل)، أما فيالإعاقة الذهنية فقد تظهر بعض مكتسبات هذه المرحلة في الإعاقة الخفيفة ولو بصفة متأخرة، لكنها تكون محدودة في الإعاقة المتوسطة والشديدة كما يحتاج الأفراد إلى أدوات ملموسة لفهم هذه المفاهيم، كما يواجهون صعوبة في استعمال المنطق العكسي (Dykens, Hodapp, 2007).

إضافة الي ذلك نادرًا ما يصل الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية إلى مرحلة المنطق والتفكير المجرد فوق 11 سنة، ويبقى. تفكيرهم مرتبطًا بالمواقف المادية اليومية (Dykens et al., 2000).

- السند والوصاية: يجب الإشارة الى أن الأفكار الخاصة بالدور البارز للتفاعل الاجتماعي في تطوير الإمكانيات والقدرات المعرفية للأطفال، قد درس من طرف Vygotsky وهو أحد مؤسسي علم النفس القائم على أساس الخصائص الاجتماعية في تفسير نمو الوظائف النفسية العليا، والذي يتحقق من خلال كل من مفهومي السند والوساطة كأحد أهم عوامل النمو المعرفي.

فحسب **Vygotsky** " فإنه بوساطة الآخرين، وبوساطة الراشد يدخل الطفل في النشاطات... فكل سلوكاته متأصلة ومرسخة فيما هو اجتماعي .... وعليه فإن علاقات الطفل مع الواقع هي من البداية علاقات اجتماعية... (Schneuwly, Bronckart,1985, p .78).

هذه الأفكار يلخصها Vygotsky في مفهوم منطقة النمو الوشيك Zone proximal de développement وتتمثل في العلاقات القائمة ما بين النمو الحالي وما يمكن تعلمه من خلال

التفاعلات الاجتماعية القائمة على ما يسميه بالتوجيه guidance من خلال مساندة الراشد أو الشخص الأكبر سنا أو وصي tuteur في الوضعيات غير المتماثلة راشد/ طفل، أو يتم ذلك في الوضعيات المتماثلة لما يتعلق الأمر بالتفاعل بين طفل خبير مع طفل أخر حيث توفر كل واحدة من هذه الوضعيات الدعم المعرفي من خلال الشركاء أكثر كفاءة ما يسمح بتطور الفكر ونمائه وعلي هذا الأساس يمكن أن يستقل بذاته .

- علم النفس الاجتماعي لنمو المعرفي: التفاعلات الاجتماعية والتقدم المعرفي:

من بين أهم المراجع التي ساهمت في الربط بين البعد البرغماتي ونموذج بياجيه لنمو المعرفي، تلك التي تخص كل من (Perret-Clermont, 1979) و(Doise, Mugny, 1981) من خلال منهجية تجريبية هدفت لإبراز الدور الفعال للتفاعل من خلال مشاركة الأطفال في تفاعلات مع أقرانهم الأكثر خبرة، والتي تتيح لاحقا بظهور قدرات فردية جديدة.

كما يشير إليه (Doise, Mugny,1981) في قوله: ".. عن طريق التفاعل يتحكم الفرد ببعض التنسيقات التي تسمح له فيما بعد من المشاركة في تفاعلات اجتماعية أكثر إتقانا والتي تصبح بدورها مصدر لنمو معرفي وعليه فإن بعض من التفاعلات الاجتماعية تؤدي إلى نمو تنظيم معرفي جديد على مستويات محددة من النمو المعرفي.

يفسر هذا التقدم المعرفي الناتج بعد عمل جماعي إلى عدة مفاهيم منها ما يعود الي الصراع الاجتماعي المعرفي conflit sociocognitif لما تكون التبادلات التفاعلية فرصة لظهور تعارض **Désaccord** بين أوجه النظر المختلفة أثناء المواجهة بين أعضاء المجموعة في محاولة لإيجاد حل لمشكل ما، هذا التعارض سيجبرهم لاحقا على التنسيق في أوجه نظرهم ليتوصلوإلى الاتفاق على جواب موحد وعلى إثر ذلك ومن خلال عملية إستدخال intériorisation لتنسيقات ما بين الأفراد، يمكن تفسير التقدم اللاحق للأفراد (Zittoun T, &coll, 1998).

أنجزت في هذا النطاق العديد من الأبحاث، منها مجموعة من الأعمال التي لجأت لاستعمال نفس النموذج المذكور أعلاه من خلال دارسات (Doise, Mugny ,1981) و(Mugny , 1985) في عدة مهمات منها في اكتساب الاحتفاظ بالطول والاحتفاظ بالسوائل، والمادة والعدد عند الأطفال في طور الذي يحدد المرور إلى العمليات المحسوسة، لتحفيز هذه معارف عند الأطفال من خلال للعمل الجماعي في التفاعل المتماثل وغير متماثل في مستويات نمو ووضعيات مختلفة، إضافة الي أعمال (Perret-Clermont ,1979) (Carugati, De Paolis,1980-1981) (Mugny, Carugati,1985) (Perret-Clermont, Mugny ,1976).

- دوروأهمية التفاعلات الاجتماعية في تطوير المفاهيم المعرفية في الإعاقة الذهنية:

تشير الأبحاث إلى الدور الحيوي والأساسي الذي تلعبه التفاعلات الاجتماعية في تطوير القدرات الإدراكية لدى الأطفال، منها نظرية فيغوتسكي (Vygotsky,1978) في البناء الاجتماعي للمعرفة الذي أكد على فكرة أن التعلم يحدث من خلال التفاعلات الاجتماعية، وخاصة في منطقة النمو الوشيك حيث يتعلم الطفل بمساعدة الأقران أو البالغين الأكثر كفاءة.

بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، يمكن أن تكون هذه التفاعلات من خلال التفاعل مع أقرانهم أو البالغين سياقات غنية وفرصًا حاسمة لتنمية وتحسين المهارات المعرفية الجديدة، ولحل المشكلات.

فرغم ندرة الأبحاث في هذا المجال إلا أنه تشير بعض من الدراسات التي تبحث في مفهوم السند في مختلف المجالات على ذات الفكرة، فهي تشترك في تبنيها لعامل السند كمكون رئيسي يهدف منه اكتساب وتحفيز معارف جديدة.

كما يظهر في دراسة (Lambert,1988) حول موضوع التفاعلات التربوية عند الأطفال المعاقين ذهنيا، بغرض تسليط الضوء على طبيعة ونوع الخصائص التبادلية القائمة ما بين الأطفال المعاقين ذهنيا من النوع المتوسط ومربيهم ثم مقارنتها مع تبادلات أطفال السالمين ذهنيا في حصص لعب الحر.

على نفس المنوال قارن (Sastre,Verba,2001) التفاعلات الاجتماعية من نوع السند بين الراشد والأطفال الرضع الحاملين لعرض داون ثم مع رضع سالمين ذهنيا، في محاولة من جهة للبحث في طبيعة ونوع السند بين المجموعتين ومن جهة أخرى ليبين دور مشاركتهم الفعالة للتوافق l'ajustement أثناء القيام بالأنشطة والبحث عن أي من النموذجين كان فعال في إحراز تقدم عند الأطفال أثناء التفاعل.

لكن بالنظر الي منهجية ونتائج هذه الدراسات يعتقد (Nicolet ,1995) أن القليل منها توصل إلى إبراز العلاقة التي تربط بين السيرورات المعرفية في الوضعية التفاعلية، ما دفع لا حقا العديد من الباحثين لاقتراح سبل أخري لدراسة العلاقة بين الأبعاد الاجتماعية والسيرورات المعرفية، برز ذلك من خلال الأبحاث التي أقيمت في إطار النظري الخاص بعلم النفس الاجتماعي لنمو المعرفي.

8- منهج الدراسة :

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على تحليل ووصف دقيق للظاهرة قيد الدراسة وتفسيرها، بما يتيح الوقوف على طبيعة الخصائص المعرفية المرتبطة بمفاهيم الاحتفاظ لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة الخفيفة.

ولأجل تحقيق ذلك، تم الاستعانة بتقنية بياجيه كأداة تطبيقية، حيث تم إجراء حوار تفاعلي مفتوح ومرن بين الفاحص والطفل، يكشف عن العمليات العقلية الداخلية بطريقة وصفية تحليلية، دون أن يخرج ذلك عن إطار المنهج الوصفي.

9- عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من 20طفلاً (ذكورًا وإناثًا) من ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة، تراوحت أعمارهم بين 8و13 سنة، ولا يعانون من إعاقات حسية أو حركية مرافقة. تم تحديد مستوى الإعاقة بالاعتماد على اختبار مكعبات كوس (Cubes de Kohs)، حيث تراوحت نسب الذكاء بين 55 و70، بما يتوافق مع التصنيف الوارد في DSM-IV. وقد اختيرت هذه الفئة العمرية لكونها تمثل المرحلة التي يشير إليها بياجيه كبداية تشكل العمليات العقلية المنطقية، بما يسمح باكتساب مفاهيم الاحتفاظ (المادة، الوزن، الحجم). تم اختيار الأطفال بطريقة قصدية من مركز التكيف المدرسي علي رملي - بن عكنون.

10- أدوات الدراسة:

- اختبار مكعبات كوس Kohs:

تم تطوير مكعبات اختبار Kohs من قبل عالم النفس " Samuel Kohs " في 1920، ويهدف اختبار Kohs إلى قياس الفكر المجرد والتصورات التحليلية والتنسيق البصري بالإضافة إلى التقويم المكاني كما يستخدم كاختبار النمو والذكاء، ويتطلب هذا الاختبار قدرات بصرية ومهارات التنسيق مما يستدعي استخدام التخيل، وعلاوة على ذلك هذا الاختبار قليل التأثر بالعامل الثقافي والاجتماعي في تقويم الفكر المجرد، كما يُفيد هذا الاختبار في قياس النمو العقلي المعرفي ويسمح بالتشخيص الناجع للتخلف العقلي (CREAPSY, 2007, p.3).

يتكون الاختبار من علبة بها 16 مكعبا إضافة الى أوراق لتنقيط الاختبار ودليل لتفسير النتائج. كما يحتوي الاختبار على 17 نموذجا مرسوها على ورق كرتوني لأشكال مختلفة تتدرج على حسب صعوبتها حيث ينتقل المفحوص في تنفيذه للنماذج من الأسهل إلى الأصعب، ويكون النموذج الأخير هو الأكثر صعوبة ويعتمد هذا التنفيذ على عامل الزمن المحصور بين 20 و45 دقيقة.

المكعبات 16 ملونة كالتالي: 06 واجهات تتمثل في واحدة باللون الأحمر وأخري بالأزرق وواجهة باللون الأبيض وواجهة باللون الأصفر وواجهة بها لونيين الأزرق والأصفر، وواجهة بها اللونيين الأبيض والأحمر.

- الخصائص السيكومترية:

تم تكييف الاختبار في الجزائر - 2021 من قبل عمرانّي، أمال؛ برابح، عامر؛ تواتي، حياة. تكييف اختبار مكعبات كوس لقياس البنية الفضائية للأطفال المعسرين قرائيًا (الجزائر) أفادت نتائج الدراسة:

- أظهرت أن نسخة الاختبار المعدلة تتمتع بصدق وثبات عالٍ.
- نُفذ على عينة من 30 طفلاً (عمر 8-12 سنة)، وبيّنت نتائج اختبارات الصدق التمييزي والثبات (retest) أن الاختبار فعال وموثوق به (عمراني،2021)

- شيلتون وزملاؤه راجعوا أدوات قياس اختبار التصميم بالمكعبات، نُشرت هذه المراجعة في NCBI PMCبتاريخ نوفمبر 2023 تحت عنوان "Advancing Measurement and Analysis of the Block Design Test":

- أكدوا أن اختبار كوس الإثنوغرافي مرتبط بذكاء غير لفظي وقدرات بصرية-مكانية قوية.

- لفتوا الانتباه إلى أن تكنولوجيا مثل سلسلة الكاميرات، تتبع العين، والذكاء الاصطناعي أصبحت تعزز من تحليل الأداء وتفاصيل العمليات الإدراكية لكل مرحلة من البناء، وليست فقط الدقة والوقت (Shelton et al, 2023).

- مهمات الاحتفاظ:

المهمات المطبقة هي تابعة لبياجي وهي تستلزم قدرات وكفاءات في الربط ما بين المعطيات المعقدة وقد اقترحت من طرف (Piaget, Szeminska, 1941) ووصفت في (Inhelder, Bovet ,1974) Sinclair اختيارنا لهذه المهمات يعود إلى رغبتنا في التموضع في امتداد لأعمال نظرية علم النفس الاجتماعي لنمو المعرفي حول التفاعلات الاجتماعية، التي ركزت بدورها على نظرية Piaget سواء أكان في المفاهيم الأساسية أو الوسائل المستخدمة في البحث.

- طريقة معالجة النتائج :

- عرضت النتائج على شكل معطيات كمية بشكل نسب مئوية، وهو نفس الأسلوب المتبع عند بياجيه.

- اعتمدنا على الطريقة العيادية لبياجيه، من خلال التفاعل المباشر مع الأطفال، عن طريق حوار حر ومناقشة مفصلة حول مواقف معينة. تعتمد هذه الطريقة على ملاحظة سلوك الطفل واستجاباته اللفظية وغير اللفظية بطرح الأسئلة المفتوحة التي تكشف عن تفكيره وعملياته المعرفية بهدف فهم كيفية اكتساب الأطفال للمفاهيم (عاقل، 1976، ص. 26).

- كيفية إجراء الدراسة:

المرحلة الأولى: الاختبار القبلي:

*** الهدف من الاختبار القبلي:** بهدف تعيين مستوى الإجرائي لكل أطفال المجموعة من:

- المستوى I: غياب الاحتفاظ
- المستوى - II III: ردود أفعال وسيطية ما بين عدم الاحتفاظ والاحتفاظ.
- المستوى III: الاحتفاظ الصريح ومضمون في كل الحالات.

*** المهمات المطبقة:** 1/ الاحتفاظ بالسوائل؛ 2/ الاحتفاظ بالطول؛ 3/ الاحتفاظ بالعدد.

المرحلة الثانية: اختبار بعدي (بعد أسبوعين):

*** الهدف من الاختبار البعدي:** بهدف التحقق من دور التفاعل بين طفل محتفظ وطفلين غير محتفظين في أحداث تقدم على مستوى اختبارات الاحتفاظ بالسوائل والاحتفاظ بالطول.

*** الوضعية التفاعلية:** بعد تعيين مستوي كل طفل في اختبارات الاحتفاظ ضمن الطور الأول، سمح ذلك بتشكيل المجموعات التفاعلية التالية: تفاعل طفل محتفظ مع طفلين غير محتفظين.

*** المهمات المطبقة:** 1/ الاحتفاظ بالسوائل؛ 2/ الاحتفاظ بالطول.

- طريقة تسجيل ونسخ المدونات:

قمنا بتسجيل المدونات صوت وصورة على مستوى كل طور من الأطوار الثلاثة وفي كل المهمات المقدمة وذلك لكل الوحدات اللسانية والإشارات والحركات المصاحبة لها، ثم نسخنا المدونات بكاملها باستعمال الرموز العالمية للنسخ الصوتي API. بعد تحليل المعطيات تم ترتيب وتصنيف الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة في الاختبارات الثلاث في أحد المستويات الثلاثة للاحتفاظ.

11- عرض النتائج:

- عرض نتائج الاختبار القبلي:

جدول 1. نتائج اختبار الاحتفاظ بالوسائل، على حسب السن

السن / مستوى الإجابات	8	9	10	11	12	13	المجموع
عدم الاحتفاظ I	100 % 04	100 % 03	33.33% 01	%33.33 01	%66.66 02	%25 01	%60
الوسيط I - II			%33.33 01	01%33.33		%25 01	15%
محافظ III			%33.33 01	01%33.33	%33.33 01	%50 02	25%

جدول 2. نتائج على الاحتفاظ بالطول، على حسب السن:

السن / مستوى الإجابات	8	9	10	11	12	13	المجموع
عدم الاحتفاظ I	% 75 03	100 % 03	%66.66 02	%33.33 01			%30
الوسيط I - II	% 25 01			33.33 % 01	%33.33 01	75 % 03	%30
محافظ III			33.33% 01	%33.33 01	66.66 % 02	33.33 % 01	%25

جدول 3. نتائج اختبار الاحتفاظ بالعدد، على حسب السن

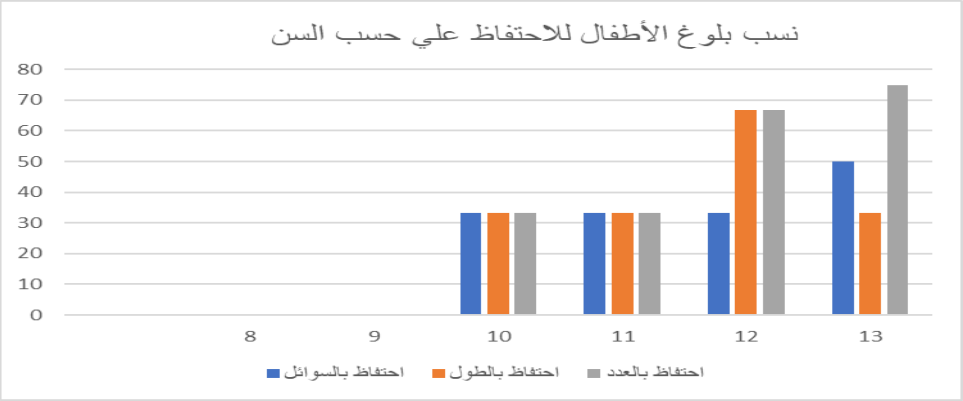
السن / مستوى الإجابات	8	9	10	11	12	13	المجموع
I عدم الاحتفاظ	100 % 40	100 % 03	33.33 % 01	66.66 % 02	33.33 % 01		55 %
I - II الوسيط			33.33 % 01			33.33 % 01	%10
III محافظ			33.33 % 01	33.33 % 01	66.66 % 02	75 % 03	%35

تشير النتائج في الجداول رقم 1 و2 و3 علي أن أعلى نسبة من الإجابات المحافظة تتموضع على مستوى الاحتفاظ بالعدد قدرت ب 35% وتتمركز عند فئة الأطفال من عمر 10 الي 13 سنة، ثم نسبة مماثلة 25 % في كل من السوائل والطول، فيما يخص الإجابات الوسيطة سجلت أعلي نسبة في الاحتفاظ بالطول بـ 30% وتليها علي التوالي نسبة 15% في الاحتفاظ بالسوائل ثم العدد بـ 10% في حين أكبر عدد الإجابات تمركزت في الإجابات غير المحافظة ففي الاحتفاظ بالسوائل قدرت بـ 60% تليها نسبة 55% في الطول ونسبة أدني في العدد بـ 30%، وما يلفت الانتباه في هذه النتائج هو النسب العالية بالنسبة لأطفال غير المحافظين في الاختبارات الثلاث بنسب متفاوتة.

بالنسبة لتوزيع الإجابات علي حسب العمر نلاحظ أن في الاحتفاظ بالسوائل الإجابات غير المحافظة تتوزع علي كامل الفئات العمرية من 8 سنوات إلى 13 سنة وتتمركز في الفئة 8-9 سنوات بالتحديد عند كامل أطفال هذه الفئة والوضعية نفسها بالنسبة للاحتفاظ بالطول والعدد.

أما في الإجابات الوسيطة فهي تتوزع على الفئة العمرية 10-13 سنة وهي عالية في الاحتفاظ بالطول 30%، بينما تشير المعطيات على أن أعلي نسب الاحتفاظ سجلت في الاحتفاظ بالعدد وهي تتوزع من 10 إلى 13 سنة بالنسبة لكل مهمات الاحتفاظ وأعلى نسبة تموضعت في سن 13 سنة، خاصة في العدد والسوائل.

- سن بلوغ مستوي الاحتفاظ عند الأطفال المعاقين ذهنيا:



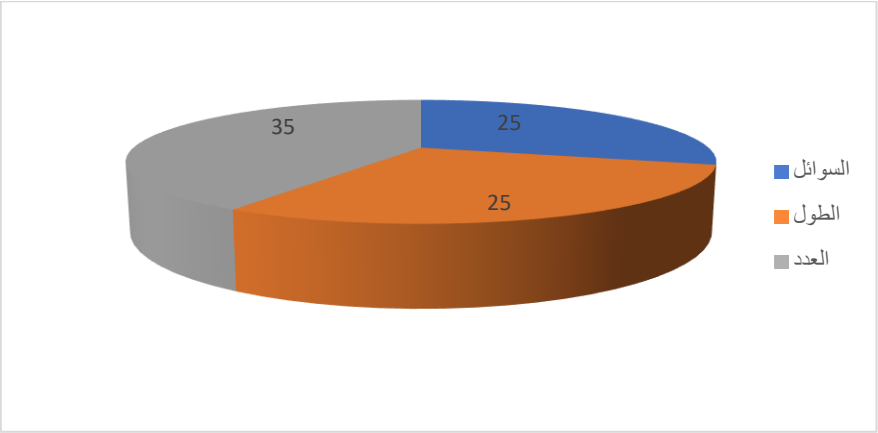
مخطط 1. النسب المئوية للاحتفاظ حسب السن

نظرة عامة على الرسم البياني (1)، يبين أنه كلما تقدم الأطفال في السن كلما زاد عدد الأطفال الذين بلغوا المستوى الاحتفاظ، يلاحظ ذلك في المنحنى التصاعدي إلى غاية 12 سنة يليها تراجع طفيف في سن 13 سنة في الاحتفاظ بالطول.

تفيد النتائج المتحصل عليها حسب الفئات العمرية ما يلي: غياب كلي للاحتفاظ في الفئة العمرية 8 – 9 سنوات، يبدو أن هؤلاء الأطفال لم يتمكنوا من تجاوز المظاهر الإدراكية وذلك على مستوى جميع الاختيارات.

في حين تتصاعد المنحنيات الثلاث (الخاصة بالاختيارات) في سن 10 و11 سنة لكي يتموضع الأطفال بنسب متساوية 33.33 % في الاختيارات الثلاث، تزداد النسب في تصاعد في سن 12 سنة على مستوى الاحتفاظ بالطول والعدد بـ 66.66%، أما في سن 13 سنة ترتفع نسب الأطفال الذين بلغوا هذا المستوي بنسبة 75 % في الاحتفاظ بالعدد، تليها نسبة متوسطة 50 % في السوائل لتنخفض في الطول بـ 33.33%.

وبالنظر إلى الرسم البياني رقم (2) يمكننا ملاحظة التأخر الملموس فيما يخص سن بلوغ الأطفال لمستوى III في كل اختبارات الاحتفاظ.



مخطط 2. النسب المئوية للأطفال المحتفظين في مهام الاحتفاظ بالسوائل، الاحتفاظ بالطول والاحتفاظ بالعدد

- نمط التبريرات المقدمة في الاحتفاظ بالسوائل والاحتفاظ بالطول والعدد:

جدول 4. نمط التبريرات في مهمات الاحتفاظ الثلاث

اختبارات احتفاظ / نمط الإجابات	الاحتفاظ بالسوائل	الاحتفاظ بالطول	الاحتفاظ بالعدد
التطابق	3	3	5
المعكوسية بالتعويض	1	3	
المعكوسية	4	1	

يمثل الجدول رقم (04) طبيعة ونمط التبريرات التي لجأ إليها الأطفال في كل واحد من هذه اختبارات ما يلفت للانتباه هو عدم استعمال مبرر من نوع المعكوسية بالتعويض و/ أو المعكوسية في الاحتفاظ بالعدد حيث لجأ الأطفال الي استعمال التطابق فقط ب 05 حجج، بينما انحصرت باقي أنماط الإجابات بين التطابق والمعكوسية بالتعويض والمعكوسية وهي تتوزع في كل من الاحتفاظ بالسوائل والاحتفاظ بالطول.

- تحليل النتائج:

من خلال الحوار المباشر مع الأطفال وتداول ومعالجة لأدوات المستعملة في المهمات المختبرة تمكنا من تحديد الحجج التي لجأ إليها الأطفال لتبرير أراءهم، فما التمسناه في أثناء المهام الخاصة بالاحتفاظ بالسوائل والطول هو الصعوبة التي اعترضت الأطفال لتجاوز المستوي الوسيطي ويعود ذلك لسيطرة المظهر الإدراك الآني للأشياء على نمط تفكيرهم، مما يفسر ثباتهم على هذا المستوى.

نستنتج من ذلك أن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون مقاومة تأثير المجال الشكلي للأشياء، يترجم ذلك من العدد الكبير للإجابات غير المحافظة والوسيطية، هذا ما توصلت إليه دراسة (Dykens et

(al., 2000 حيث يري أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يتأخرون في الوصول إلى مرحلة العمليات الملموسة، ويعانون من صعوبات في فهم الاحتفاظ بالكمية والعدد.

ففي اختبار الاحتفاظ بالطول لجأ الأطفال إلى استعمال إجراءات من نوع المحاولة والخطأ، وإعادة التحقق من أراءهم بتكرار مستمر للمحاولات وأحيانا يعيدون نفس طريقة حل المشكل دون تغيير في الاستراتيجية فيبقون مركزين ومصرين علي نفس الأراء وفي بعض الأحيان وعند معظم الأطفال يسجلون وقت طويل في التفكير بتحديق النظر تارة في الأدوات وتارة أخري في المختص لتحقق من صحة أو خطأ إجابتهم دون لمس الأدوات خاصة في الفئات العمرية من 8 و9 سنوات أين يبقون ثابتين في الإجابات غير المحافظة، يظهر أن التفكير ما قبل المنطقي pré logique هو العامل المشترك في سلوكات أطفال المعاقين ذهنيا أثناء أداء مهام الاحتفاظ.

في حين تمكن بعض من أطفال أكبر سنا في حدود 11 الي 13 سنة من تجاوز الخصائص الشكلية للمعرفة من خلال مبررات تعكس الوصول إلى مرحلة المعكوسية المنطقية في التفكير، وبالتالي بلوغ مستوى الاحتفاظ رغم أن نسبتهم قليلة بالنظر للعدد الإجمالي للحالات.

بالنظر الي هذه النتائج وبما أن حسب بياجيه يتحقق الاحتفاظ بنسبة كاملة عند أطفال هذا السن، نستنتج أن للإعاقة الذهنية الخفيفة تأثير سلبي على اكتساب مهام الاحتفاظ بالسوائل والطول والعدد. ومنه فقد تحققت فرضيتنا.

- عرض نتائج الاختبار البعدي:

سمح لنا تحليل الإجابات المتحصل عليها على مستوى الاختبار القبلي من تحديد مستوي كل الأطفال الذين شاركوا في أداء المهمات الخاصة بالاحتفاظ بالسوائل والطول والعدد وعليه تمكنا من تشكيل 06 مجموعات تفاعلية مكونة من 06 أطفال محتفظين كل واحد فيهم في تفاعل مع طفلين غير محتفظين وهم يشكلون 12 طفلا، بغرض التحقق ما إذا كان كل الأطفال غير المحتفظين في الاختبار القبلي استفادوا من وضعية التفاعل مع الطفل المحتفظ.

- عرض نتائج وضعية تفاعل طفل محتفظ مع طفلين غير محتفظين:

جدول 5. نسب الأطفال الذين أحرزوا تقدم أو ثبات أو تراجع في الاحتفاظ بالسوائل والاحتفاظ بالطول.

مستويات / اختبارات	تقدم		ثبات (في نفس المستوي السابق)			تراجع	المجموع
	محتفظ	وسيط	غير محتفظ	وسيط	محتفظ		
الاحتفاظ بالسوائل	6 %50	4 %33.33	2 %16.66				12

الاحتفاظ بالطول	9 %75	1 %8.33	2 %16.66				12

تساعد نتائج هذا الجدول على التحقق ما إذا تمكن الأطفال من الاستفادة من وضعية التفاعل مع طفل محتفظ فهي تشير الي نسب الأطفال اللذين ثبتوا على مستواهم السابق دون تقدم ونسب الأطفال اللذين اكتسبوا مفاهيم الاحتفاظ، كما بحثنا على احتمالية وجود تراجع في المستوي كأن ينتكس أحد الأطفال من مستوي محتفظ الي غير محتفظ فما يلفت الانتباه هو عدم تسجيل أي تراجع في المستوي في حين ثبت 04 أطفال في نفس المستوي الذي كانوا عليه بمعل إجابتين (02) في كل اختبار.

وعليه تفيد نتائج هذا الجدول الخاص بتأثير التفاعل مع طفل محتفظ على تسجيل نسب عالية من الإجابات المحافظة ما يشير الي أن هذه الوضعية كان لها الأثر الإيجابي في إحراز تقدم على مستوي الاحتفاظ بالسوائل والاحتفاظ بالطول.

فقد أحرز الأطفال في اختبار الطول علي أعلي نسبة تقدم قدر بـ (09) إجابات محافظة من أصل12 طفلا أما في الاحتفاظ بالسوائل فقد تحصلوا على قيمة (06) إجابات، و05 إجابات نجدها في المستوي الوسيط بمعدل 04 إجابات في السوائل وإجابة في الطول ويعتبر هذا الأمر تقدم ملحوظ مقارنة بمستواهم السابق، في حين تنحصر باقي الإجابات في المستوى الوسيطي.

*** تحليل على مستوى نمط إجابات الأطفال:**

جدول 6 نمط التبريرات المقدمة أثناء وضعية التفاعل في الاحتفاظ بالسو ائل والاحتفاظ بالطول.

الوضعية / نمط الإجابات	وضعية التفاعل المتماثلة (طفل /طفلين)	
	الاحتفاظ بالسوائل	الاحتفاظ بالطول
التطابق (التماثل)		1
المعكوسية بالتعويض	4	1
المعكوسية	6	3

تشكل المعطيات من حيث نمط الإجابات المقدمة كدليل على مصداقية التقدم المعرفي الذي أحرزه الأطفال غير محافظين في تفاعلهم مع الطفل المحافظ.

أسفرت النتائج بعد التفاعلات علي أن الأطفال قدموا تبريرات متنوعة ما بين التطابق والتعويض والمعكوسية، بالنظر الي الجدول رقم (06) نلاحظ في الوهلة الأولي تراجع عدد الحجج من نوع التطابق إلى إجابة واحدة (01) فقط في مهمة الطول بالمقابل تمركزت الإجابات في المعكوسية في الاحتفاظ بالسوائل بنسبة 06 مبررات تليها 04 إجابات من نمط المعكوسية بالتعويض ما يدل علي

تطور بارز علي المستوي المعرفي فهو علامة على بناء أو إعداد معرفي جديد، في حين أكدا (2007 ,Dykens, Hodapp) علي أن هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في استعمال المنطق العكسي.

- مناقشة عامة:

تحليل ديناميكية التفاعل في وضعية تفاعل طفل مع طفلين غير محتفظين: وصف ديناميكية التفاعل:

سنعمل على وصف الديناميكية التفاعلية بين أعضاء مجموعة التفاعل لكشف عن الميكانيزمات التفاعلية، في كلا الاختبارين وهذا بتحليل على مستوى: العلاقات القائمة بين الأطفال وتطورهم خلال التفاعل، هذا ما يسمح بإجابة عن الفرضية الثانية: يتمكن الأطفال المعاقين ذهنيا المصنفين على مستوى غير محتفظ الاستفادة من الوضعيات التفاعلية ذات نموذج جماعي طفل محتفظ في تفاعل مع طفلين غير محتفظين بتحفيز تقدم معرفي في مهمة الاحتفاظ بالسوائل والاحتفاظ بالطول.

بغرض التعرف على الديناميكية التفاعلية بين الأطفال قسمت المدونات إلى مجموعة تسلسلية ويتم تحديد حدودها من خلال وجود تغير ظاهر سواء على مستوى سير العلاقات بين الأطفال أو نشاط القائم بينهم، ثم نقوم بوصف على مستوى كل مهمة من مهمات الاحتفاظ وفقا لمظاهر وشكل العلاقات، وقد استعننا في تحديد للمؤشرات والشروط الأكثر ملائمة لتدعيم وتحفيز التقدم، بالرجوع إلى أبحاث (Ifleta, Cuisinier , 2003) و(Gilly, Trognon ,1999) و(Nicolet,1995) و(Roux J-P,2003).

قمنا أولا بتصنيف هذه التفاعلات إلى عناوين، على شكل مجموعات وقد سجلت من خلال تردد وتكرار ظهورها في المجموعة الثلاثية وهي تظهر كالآتي:

1- استثارت على شكل إلحاحي سواء للفت الانتباه، أود فع لمشاركة الغير، إعطاء إجابات...

2- اشتراك collaboration ما بين الأفراد (في حل المهمة)، حيث البناء يكون مشترك بين المجموعات Co-construction

3- إعطاء للآخر مجال للفعل.

4- تعارض Opposition ما بين الأشخاص (بإعطاء إجابات متباينة) على شكل مواجهات متناقضة Confrontation contradictoire

5- إعداد مشترك بالقبول (دون مواجهة) Co-élaboration acquiesçante

- تحليل ديناميكية التفاعل: بعد تحليل النتائج تشير المعطيات الي أن أغلبية التبادلات هي على نمط:

* التعاون واشتراك ما بين الأطفال لحل المهمات والتناسق بين أعضاء المجموعة وهوما يتوافق مع ما أشار إليه (Nicolet,1995) و(Ifleta, Cuisinier , 2003) وهذا على مستوي كل المجموعات الستة 06 بحيث تميزت الإجراءات المستعملة من طرف الأطفال لحل المهمة في:

- في كل المجموعات 06 المبادرة كانت من طرف الطفل المحتفظ عن طريق طرح أسئلة لتحقق من فهم الأطفال غير محتفظين للمهمات كما يلجأ الي التشجيع والتهنئة لتحفيز الأطفال غير محتفظين في حالة إعطاء إجابات مرضية.، كما يأخذ الأطفال المحتفظين مبادرة معالجة أو التعامل مع أدوات التجربة ثم يتركون فرصة لطفلين الأخرين سواء تفريغ السائل في الكؤوس أو تحريك العصيتين في كلا الاتجاهين، نفس هذا الحل لجأ إليه الأطفال في أعمال كل من (Paolis ,1981) و (Mugny, Carugati ,1985).

- كما تميزت مجريات التفاعل في بداية الحوار بنوع من المواجهة بين أعضاء المجموعة الواحدة بسبب الاختلاف في الآراء هذا التعارض ساعدهم في التنسيق في أوجه نظرهم ليتوصلوإلى الاتفاق علي جواب موحد كما تبين في دراسة (Zittoun T,&coll,1998) لكن تتلاشي مع الوقت لفسح المجال لنوع من التوافق والتناسق في أداء المهمات الي غاية الوصول في نهاية هذا التفاعل الي الوصول الي رأى واحد متوافق بين أعضاء المجموعة، فهذا النوع من العلاقة الاجتماعية في التفاعل تكون ملائمة لديناميكية ما بين الأطفال لذا تصبح ذات فعالية، هذا النوع من المواجهات البناءة أشار إليها كل من (Perret- Clermont,1979) و(Doise ,Mugny ,1997) في أبحاثهم حول التفاعل الجماعي بنوعيه المتماثل وغير متماثل في مختلف مستويات النمو.

حيث أظهرت النتائج فعالية التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال في التقدم المعرفي الفردي، ويتعلق الأمر بمكتسبات المواجهة مع الإعداد المشترك.

وعليه يمكن استنتاج بأن الأنماط المختلفة المتخذة في العلاقات بين الأطفال ساهمت بصفة إيجابية لتحفيز تقدم معرفي على مستوى المهمتين: الاحتفاظ بالسوائل والاحتفاظ بالطول.

وبالتالي تحققت الفرضية الثانية التي تنص على أنه يتمكن الأطفال المعاقين ذهنيا المصنفين على مستوى غير محتفظ من الاستفادة من الوضعيات التفاعلية المتماثلة طفل محتفظ في تفاعل مع طفلين غير محتفظين بتحفيز تقدم معرفي في مهمة الاحتفاظ بالسوائل والاحتفاظ بالطول.

خاتمة:

سعينا من خلال هذا البحث الي التحقق من فعالية دور التفاعلات الاجتماعية في الوضعيات المتماثلة بين (طفل محتفظ وطفلين غير محتفظين) في اكتساب مفهوم الاحتفاظ لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة، كما أن يحفز تقدم معرفي في مهمات عملنا على تحديد الشروط المثلي

التي يمكن لهذا السند من طرف طفل محتفظ الاحتفاظ، مع الكشف عن طبيعة محددات هذه الديناميكية التفاعلية وخصائصها. بعد تحليل للنتائج في كلا الطورين توصلنا الي تأكيد التأثير السلبي للإعاقة الذهنية الخفيفة علي اكتساب مفاهيم الاحتفاظ وأنها تشكل عائقاً أمام الاكتساب التلقائي للمفاهيم العملياتية وبالمقابل أكدنا أيضا علي الدور الإيجابي للتفاعلات الاجتماعية المتماثلة (تفاعل مع محتفظ مع طفلين غير محتفظين) وفقًا لاطار النظري التابع لعلم النفس الاجتماعي لنمو المعرفي في تحفيز تقدم معرفي في مفاهيم الاحتفاظ بالسوائل والطول فما يميز هذه التفاعلات الاجتماعية في هذه الوضعيات هو أنها قائمة على مواجهة في الآراء المتباينة مع إعطاء واحد من تبريرات الخاصة بالمعكوسية بالتعويض والانعكاس.

فهذا النوع من الوضعيات منخلال التفاعل مع أقرانهم كسند يمكن أن توفر مساراً بديلاً لتطوير القدرات المعرفية، لاسيما فيمفاهيم الاحتفاظ فمن خلال تهيئة بيئات تعلمية غنية بالتفاعلات الاجتماعية الموجهة، يمكن الحد من بعض الصعوبات المعرفية وتعزيز النمو الفكري وتعلم أساليب جديدة لحل المشكلات، وتطوير مهارات التواصل للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. وهذا يؤكد على أهمية دمج الجانب الاجتماعي في أي برنامج تكفلي بهدف تحسين استراتيجيات التدخل لتنمية المهارات المعرفية لهذه الفئة من الأطفال.

في الختام، يُعتبر دور التفاعلات الاجتماعية المتماثلة في تطوير التفكير لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أمراً بالغ الأهمية لا يمكن تجاهله بالنظر الي النتائج الإيجابية التي يوفرها بينما يبقى التقييم الدقيق للتفاعل الاجتماعي تحديًا مستمرًا.

ويمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- تشجيع المختصين على استخدام هذا النموذج التفاعلي، كاستراتيجية للكشف عن أنماط ومستويات التفكير لدى الأطفال الحاملين لمختلف الإعاقات.
- تشجيع أخصائي علم النفس والأرطوفونيين على إعداد برامج تكفل حول مبادئ النظرية البنائية، لفهم أساليبهم الإدراكية والسلوكية في حل المشكلات.
- ضرورة إجراء دراسات مشابهة بعينة أوسع ومد مجال الدراسة الي مستويات مختلفة من الإعاقة، بهدف التحقق من مصداقية النتائج وإمكانية تعميم هذا النموذج في عملية التقييم والتكفل على حد سواء.

- قائمة المراجع:

بياجيه، جان .(1994) .علم النفس والمعرفة (ترجمة يوسف أسعد). القاهرة: دار المعارف.

بياجيه، جان .(2003) .لغة وفكر الطفل (ترجمة زكريا إبراهيم، ط3). القاهرة: دار الفكر العربي.

خالد، منى. (2019). فاعلية الطريقة العيادية في دراسة التفكير المفاهيمي لدى الطفل .مجلة الطفولة والتربية، 17(2)، 151.170

رشا، عيسى. (2020). مبادئ في المنهج العيادي عند بياجيه .مجلة التربية المعرفية، 5(1)، 44.62–

عمراني، أمينة، برابح، عبد القادر، وتواتي، حنان. (2021). تكييف اختبار مكعبات كوس لقياس البنية الفضائية للأطفال المعسرين قرائيًا .مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، 8(2)، 574– 588.

فاخر، عبد الرحمن. (1976). نظرية بياجية عن تكوين المفاهيم .مجلة العلوم الاجتماعية، 4 .(2)

Anastasi, A., & Urbina, S. (2020). Psychological Testing (7th ed.). Pearson Education.

Baker, L., McNulty, E., & Al-Eid, S. (1998). Use of scaffolding in the education of children with cognitive delays. Journal of Special Education Technology, 13(4), 44–54.

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

Carugati, F., De Paolis, P., & Mugny, G. (1981). Conflit de centrations et progrès cognitif : Régulation cognitives et relationnelles du conflit sociocognitif. Bulletin de psychologie, XXXIV (352).

Deleau, M. (1990). Les origines sociales du développement mental. Paris : Armand Colin.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris : P.U.F.

Doise, W., & Mugny, G. (1984). The Social Development of the Intellect. Oxford : Pergamon Press.

Dykens, E. M., Hodapp, R. M., & Finucane, B. M. (2000). Genetics and Mental Retardation Syndromes. Baltimore: Brookes Publishing.

Fidler, D. J. (2005). The emerging Down syndrome behavioral phenotype in early childhood. Infants & Young Children, 18(2), 86–103.

Gilly, M. (1989). Psychologie sociale des constructions cognitives : perspective européenne. Bulletin de psychologie, XLVI (412).

Hodapp, R. M., & Dykens, E. M. (2007). Mental retardation. In Child Psychopathology (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press.

Lambert, J.-C. (1989). Interaction éducative avec des enfants handicapés mentaux : Analyse séquentielles. Bulletin de psychologie, XL (384), 7–9.

Nicolet, M. (1995). Dynamiques relationnelles et processus cognitifs : Etude du marquage social chez les enfants de 05 à 09 ans. Lausanne – Paris : Delachaux et Niestlé.

Perret-Clermont, A. N. (1979). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Genève : Editions Peter Lang.

Roux, J.-P. (2003). Le travail en groupe à l'école. Revue de psychologie et de l'éducation.

Shelton, J., Kim, D., & Alvarez, S. (2023). Advancing Measurement and Analysis of the Block Design Test. PMC. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11204419

Trognon, A. (1999). La Logique Interlocutoire dans les Interactions Sociales. Paris : P.U.F.

Trognon, A. (1999). La construction de la signification par les interactions sociales. Paris : Presses Universitaires de France.