



مجلة الطفولة العربية مجلة فصلية تصدرها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني

<http://www.jac-kw.org>

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شبكة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:
<http://www.shamaa.org>

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى

EBSCO Publishing

Arab World Research Source

www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى

Edu. Search

قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة

www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من



مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية، وتعتمد في تحكيم بحوثها على محكمين اثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة عرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية.*
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

قواعد عامة:

- يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:
6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
 7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
 8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (32) صفحة حجم A4 (8000 كلمة).
 9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليميني في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
 10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني:

info@jac-kw.org

قواعد خاصة:

- تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.
- تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.
- تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.

أولاً- المنهجية:

- تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.
- تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.
- تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.
- تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقارنة المشكلة المطروحة.

* تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية (500 دولار أمريكي) تشجيعاً للأبحاث الميدانية والتجريبية.

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى "وجهة نظر الجمهور فيه".

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع "المادة" المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصدقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة... إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجذرة (grounded theory).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكمي.

ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسوم البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).

2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:

أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.

ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87-114.

ج. عندما يكون المرجع بحثاً أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى D.O.I الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: www.doi.org، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق على نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literacy Studies*, 9(1), 48-52. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.1p.48>

ح. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.

3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً. الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

ثالثاً. عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.
5. تمنح المجلة مقابلاً مادياً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

رابعاً. التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدتها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

الرئيس	د. سعاد الصباح
نائب الرئيس	د. حسن الإبراهيم
	أ. د. فايزة الخرافي
	أ. د. محمد الرميحي
	د. فهد محمد الراشد
	د. عبد اللطيف الحمد
	السيد/ سعد علي الناهض
	السيد/ محمد علي النقي
	د. عادل عيسى اليوسفي
	السيد/ قتيبة يوسف الغانم

الهيئة الاستشارية

معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة	أ. د. رجاء أبوعلام
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس	أ. د. الغالي أحرشواو
كلية الآداب - جامعة الكويت	د. عبد الله عمر العمر
مركز البحرين للدراسات والبحوث	د. عبدالرحمن مصيقر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. بهية الجشي
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - الكويت	الأستاذة سعاد الرفاعي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	أ. د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ. د. قاسم الصراف
	أ. د. بدر عمر العمر
	أ. د. محمد الرميحي
	د. عدنان شهاب الدين
	أ. د. فوزية عباس هادي
	د. بدر عثمان مال الله

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

د. أنور عبد الله النوري
أ. د. حامد عمار
أ. د. أسامة الخولي
أ. د. محمد جواد رضا

محتويات العدد الثالث والثمانون

- 9 ❖ افتتاحية العدد
❖ البحوث والدراسات:
- 11 التقويم النفسي العصبي واضطراب عسر الكلام لدى الطفل من
التشخيص إلى العلاج - دراسة ميثا تحليلي -
أ. د. الغالي أحرشاو
د. خديجة زيدي
- 29 فاعلية طريقة فيرنالد متعددة الحواس في تنمية مهارات تعرّف
الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية
الباحث/ عبد الملك بن حمد الهزاني
د. عبد الرحمن بن عبد الله أباعود
- 45 فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى
طلبة الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين
د. سامي عباس منصور
- ❖ كتاب العدد:
- 71 المهارات اللفظية لأطفال التوحد
تأليف: د. مريم عيسى السند
عرض وتحليل: أ. السيد أحمد المخزنجي
- ❖ المقالات:
- 79 إستراتيجيات تعلم المعجم وتعليمه
د. عبد الرحيم ناجح
- 85 اكتساب اللغة و اضطرابات التواصل لدى أطفال ما قبل المدرسة
د. نادية بلكريش
- 111 التفاعل السردي: آراء الأطفال وآبائهم حول التجربة القصصية
الكاتبة: باسمة الوزان
- 122 ❖ في وداع ريحة المقدادي
إعداد: د. يعقوب يوسف الحجوي
- 125 ❖ أنشطة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

افتتاحية العدد

يضم العدد الثالث والثمانون بين دفتيه مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تتناول معالجة الكلام ومهارات التعبير الكتابي واضطرابات التواصل اللغوي واستعداد الطفل للقراءة. إن البحث في هذا المجال يعرّج بنا إلى النظر إلى التطور اللغوي عند الأطفال. فحينما يبدأ الطفل باستخدام الأصوات في سن مبكرة يكون تعبيره غير مقصود، ولا يصبح تعبيره تعبيراً لغوياً إلا عندما ينتقل من مرحلة الأصوات إلى المرحلة التي تصبح فيها الأصوات تعبيراً عن شيء ما.

ويبدأ الكلام عند الأطفال في السنة الثالثة من عمرهم على شكل كلمات ذات مدلولات محسوسة، وإن أول ما يدخل لغة الطفل هو المفردات التي تستخدم للتسمية، ثم المفردات التي تستخدم للوصف، ثم المفردات التي تدل على أفعال، ومما لا شك فيه أن ما يتعلمه الأطفال من كلام يتوقف على ما يجلب انتباههم في بيئاتهم الاجتماعية، لأن التعبير اللغوي مرتبط إلى حد كبير بالمفاهيم والخبرات التي يكتسبها الطفل من خلال تفاعله مع الآخرين. والطفل لا يتعلم معاني الكلمات إلا إذا تكون المفهوم لديه أولاً، وقد يقتصر المفهوم على التعبير دون الفهم.

إن مراحل التعبير اللغوي ونمو الكلام تتدرج من مرحلة ما قبل المنطوقات اللغوية إلى مرحلة الكلمة الواحدة ثم الكلمتين ثم الجملة البسيطة ثم الجملة المعتدة للدلالة على أن النمو اللغوي لدى الطفل هو نوع من أنواع التعبير سواء اللفظي أو الكتابي حسب المواقف والسياقات كما توفره له بيئته الاجتماعية من فرص التواصل، وبيئته التربوية من مثيرات لغوية متنوعة. ولأن القراءة تعتبر من المهارات الأساسية في حياة الإنسان فإن تهيئة الطفل للقراءة ضرورية قبل البدء بها، كما تعتبر الكتابة مهارة من المهارات اللغوية الأساسية التي تعطي الطفل الإحساس بالتقدير والقدرة على التواصل مع الآخرين.

إن الكلام عن المهارات اللفظية والكتابية والقرائية عند الأطفال لم يأخذ نصيبه من الاهتمام الكافي في الدراسات والأبحاث العربية، وهذا ما دعانا إلى أن نخصص ملفاً خاصاً لهذا الموضوع، إلا أن الميدان لا يزال متعطشاً لتلك الدراسات التي تتناول مهارات الطفل اللغوية على مختلف المستويات وفي جميع المراحل.

والله ولي التوفيق ،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

التقويم النفسي العصبي واضطراب عسر الكلام
لدى الطفل من التشخيص إلي العلاج
- دراسة ميتا تحليلية -⁽¹⁾

Doi: 10.29343 / 1 - 83 - 1

أ.د. خديجة زيدي

أستاذ بقسم علم النفس بكلية الآداب والعلوم
الإنسانية - ظهر المهرز
جامعة سيدي محمد بن عبد الله - فاس - المملكة
المغربية

أ.د. الغالي أحرشاو

أستاذ بقسم علم النفس بكلية الآداب والعلوم
الإنسانية - ظهر المهرز
جامعة سيدي محمد بن عبد الله - فاس - المملكة
المغربية

الملخص:

لقد عرف علم النفس العصبي خلال السنوات الأخيرة تطوراً مدهلاً، حيث أبانت هذه المقاربة العلمية وبالخصوص عند الطفل عن إمكانات هائلة في تحديد الاضطرابات المعرفية وانعكاسات الأمراض العصبية النمائية، وبالتالي المساعدة على الاندماج المدرسي والاجتماعي، وعلى تجويد نوعية حياة الكثير من الأطفال الذين يعانون من إصابات دماغية أو صعوبات التعلم. للتقريب بشكل أدق من المقصود بالتقويم النفسي العصبي، وخصوصاً على صعيد الفحص والتشخيص والعلاج، ذهبنا في هذه الدراسة الميتا-تحليلية إلى تقديم نتائج وخلصات قراءتنا الفاحصة لأهم الأدبيات العلمية التي تراكمت في هذا الإطار خلال العقود الثلاثة الأخيرة. وهي الخلاصات التي شملت المقومات النظرية والمنهجية والعملية للتقويم النفسي العصبي في علاقته بمثال تطبيقي، يستعرض الخصائص الإكلينيكية لعسر الكلام كنموذج أساسي لاضطرابات اللغة وصعوبات التعلم التي عادة ما تعاني منه نسبة مهمة من الأطفال في العالم العربي وفي العالم عامة.

Neuropsychological assessment and Dysphasia Disorder in Children

From Diagnosis to Treatment

El Rhali Aharchaou & Khadija Zaidi

Sidi Mohammed Ben Abdellah University - Fès

Abstract:

Neuropsychology has recently grown considerably. When specifically applied to children, this scientific approach has shown its importance in the identification of cognitive disorders and in the knowledge of the consequences of neurodevelopmental pathologies. In addition, Neuropsychology can promote school and social integration and thus improve the quality of life of many children with brain damage or learning disorders. To bring us closer to what is meant by neuropsychological evaluation, particularly in the area of examination, diagnosis and treatment, we have tried in this meta-analysis study to present conclusions of our evaluative reading

(1) تم إستلام البحث في ١٠/أبريل ٢٠١٩ وأجيز للنشر في مايو ٢٠١٩

of the scientific literature accumulated in this context over the last three decades. These evaluations include the theoretical, methodological, and practical components of neuropsychological assessment in relation to an applied example, a sample of children in both the arab region and the world, that reviews the clinical features of dysphasia as a basic model of language disorders and commonly accompanied by learning disabilities.

Evaluation Neuropsychologique et Trouble de la Dysphasie chez L'enfant Du Diagnostic au Traitement

El Rhali Aharchaou & Khadija Zaidi

Université Sidi Mohammed Ben Abdellah - Fès

Résumé

La neuropsychologie a connu dernièrement un essor considérable. Chez l'enfant, cette approche scientifique qui a montré son importance dans l'identification des troubles cognitifs et dans la connaissance des conséquences des pathologies neuro-développementales, peut favoriser l'intégration scolaire et sociale, et donc améliorer la qualité de vie de nombreux enfants porteurs de lésions cérébrales ou concernés par des troubles de l'apprentissage. Afin de nous rapprocher de ce que l'on entend par évaluation neuropsychologique, en particulier dans le domaine de l'examen, du diagnostic et du traitement, nous avons essayé dans cette étude méta-analyse de présenter les conclusions de notre lecture évaluative de la littérature scientifique accumulée dans ce domaine durant les trois dernières décennies, que ça soit des données théoriques, méthodologiques ou pratiques, en présentant les caractéristiques cliniques de la dysphasie en tant que modèle-type des troubles des acquisitions fréquemment rencontrés chez les enfants partout dans le monde.

المقدمة :

تاريخياً، يمكن الإقرار بأن أطباء أمثال Paul Broca (1861) قاموا منذ أوائل منتصف القرن التاسع عشر بملاحظات إكلينيكية حول النشاط الذهني لأشخاص تعرضوا لإصابات دماغية محددة. وخلال القرن العشرين تطور هذا النوع من المقاربة ليشمل ما يسمى بتخصص علم النفس العصبي La neuropsychologie، حيث ارتكز عمل رواده أمثال توبر Teuber وميلنير Milner ولوريا Luria و هيصو Heceau وبينطون Benton ثم هالستيد Halstead، وخصوصاً بعد الحرب العالمية الثانية، على فحص جرحى الحرب والمرضى الذين تعرضوا لجلطات دماغية أو خضعوا لعمليات استئصال المراكز الصرعية أو الورمية. هذا فضلاً عن الاهتمام حالياً بالإصابات الدماغية والأمراض الاعتلالية ثم الاضطرابات الطبفسية. ومع تطور السيكولوجيا المعرفية أصبحنا أمام أدوات ووسائل مختلفة للتقويم والفحص والتشخيص ، وفي مقدمتها التقويم النفسي العصبي الذي يستهدف استخلاص الدلالة العصبية السلوكية للتشوهات والأضرار المحددة بواسطة التصوير L'imagerie (Bigler, 2001).

وحتى نتقرب بشكل أدق من المقصود بالتقويم Evaluation في علم النفس العصبي المعرفي، وخصوصاً على صعيد الفحص والتشخيص والعلاج، سنعمل في هذه الدراسة على التفصيل في النقاط الأساسية التالية:

(1) المفهوم والمقاربة

(2) الميادين والخصائص

(3) الأهداف والإجراءات المنهجية

(4) سير التقويم وأدواته

(5) صياغة تقرير التقويم

(6) العلاج والتكفل

(7) عسر الكلام كمثال تطبيقي

(8) خلاصات وحدود.

1. المفهوم والمقاربة :

رغم صعوبة الإقرار حتى الآن بتعريف شامل وموحد للتقويم Evaluation ومختلف المفاهيم التي تُعزّيه كالتشخيص Diagnostic والفحص Dépistage والكشف Repérage والتكهن Pronostic والقياس Mesure، نظراً لما يكتنفه من لبس وغموض على المستوى النظري، ومن تعقد وتعدد على المستوى التطبيقي، ومن تباين وتنوع على مستوى المحددات والغايات، رغم كل ذلك يمكن القول إن عالم النفس العصبي يتخذ من التقويم مسعى لدراسة علاقة بنيات الدماغ بمظاهر السلوك الإنساني وأنشطته المختلفة، باعتماد أدوات دقيقة للكشف والفحص والقياس والتشخيص. فبقدر ما هو مطالب بالمعرفة الدقيقة لطبيعة هذه العلاقة، بقدر ما هو مطالب أيضاً بالمعرفة والخبرة في أصناف الاضطرابات وأنواع أدوات التقويم وإجراءاته ومكوناته وأشكاله. والحقيقة أن القياس يبقى من الإجراءات الضرورية للتقويم لكونه هو الذي يسمح بالتعامل مع موضوعات التقويم ومؤشراتها القابلة للملاحظة، إن على مستوى التحليل والتشخيص أو على مستوى التفسير والتنبؤ.

تتحدد أهم عناصر التقويم في عاملين أساسيين (أحرشواو، 2015؛ Siksou، 2012): أولهما يهتم المقوم كفاعل رئيسي لإنجاز عمليات التقويم، وكل ما قد يتولد عن خصائصه الشخصية والتكوينية والثقافية وخصوصيات السياق من آثار تفعل فعلها في مساره ونوعية نتائجه. وثانيهما يهتم الأساس الاجتماعي للتقويم الذي يترجمه ويؤطر شكل أدواته ومحتوياتها ثم مرجعياته المفضلة.

وتتلخص أهم غاياته في علم النفس في التشخيص والتكهن والتفسير بهدف أولاً جمع معلومات حول موضوع التقويم وتشخيص أدائه، وثانياً من أجل الوقاية والعلاج والتكفل. فكل تقويم نفسي عصبي يؤدي وظيفتين: الأولى من طبيعة وقائية تتعلق بتحقيق اندماج الحالة من خلال تحديد مظاهر قوتها وضعفها. والثانية من طبيعة علاجية تتعلق بتحديد أسباب الصعوبات التي تواجهها حالة معينة وبالتالي إخضاعها للمساعدة وبرامج التأهيل والتربية المعرفية.

هذا من حيث المفهوم، أما من حيث المقاربة فالواضح أنه وبفعل التطور السريع الذي عرفه علم النفس العصبي، أصبحنا أمام مقاربات عديدة نجملها في النوعين التاليين (Siksou، 2012؛ Kolbet et Wishaw، 2008):

- المقاربة النفسية العصبية التي تستهدف تشخيص سلوكيات الأشخاص الذين تعرضوا لإصابات دماغية نتيجة حوادث في الأوعية الدماغية أو أمراض معينة أو تدخلات جراحية عصبية. فالفرضية الأساس هي أن الشخص الذي يواجه صعوبات في إنجاز مهام اختبار سلوكي معين بعد تعرضه لإصابة دماغية، أكيد أن نوع السلوك المفروض أن يقيسه هذا الاختبار، يجب أن يكون في ارتباط وظيفي مع المنطقة المتضررة. فإذا كان الشخص صاحب الإصابة في الفص الصدغي Lobe temporal يواجه عجزاً في اختبار الذاكرة اللفظية، فمن المفترض بيان أن الشخص صاحب الإصابة في الفص الجبهي Lobe frontal أو الجداري Pariétal لا يواجه نفس العجز أو التلف Altération الوارد لدى الشخص الأول.

- المقاربة القياسية لنشاط الدماغ في علاقته بالأداء المعرفي للشخص المطالب بإنجاز مهمة محددة،

حيث تشكل صور أو سجلات النشاط الكهربائي (Electroencéphalogramme (EEG والنشاط المغناطيسي للدماغ (Magnétoencéphalogramme (MEG ، ثم المسح الإشعاعي لبثّ مواقع محددة Une topographie à émissions de positions TEP ، وأخيراً التصوير بالصدى المغناطيسي الوظيفي لمناطق الدماغ (Imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMF)، الأدوات والتقنيات المستعملة طبيياً في قياس نشاط الدماغ ووظائفه.

2. الميادين والخصائص :

منذ أوائل العقد الأخير من القرن العشرين، أصبح التقويم النفسي العصبي يحظى بمكانة مطردة في وضعيات التشخيص والتدخل والعلاج والتكفل لدى الأشخاص الأسوياء والمرضى على حد سواء، وبالخصوص في الحالات الثلاث التالية (Lezak et al، 2004؛ Solms، 2002؛ أحرشواو، قيد الطبع):

ففي حالة الاشتغال الطبيعي، فالأكيد أن ممارسات التقويم تشمل الأشخاص الذين يواجهون صعوبات واضطرابات طبيعية تتمظهر خلال مراحل النمو وبالخصوص في الطفولة والمراهقة. فالتقويم يسعى هنا إلى استكشاف اختلالات الاشتغال المحتملة في التعلم والانتباه والتركيز والتذكر والإنجاز سواء أثناء الدراسة أو العمل أو الحياة اليومية، وبالتالي تحديد البرامج الملائمة للتدخل والعلاج والتكفل.

وفي حالة الاشتغال المرضي، فإن ممارسات التقويم الأكثر استخداماً وتداولاً، تهم بصورة خاصة الأمراض الدماغية الورمية أو الصدماتية أو Les pathologies cérébrales lésionnelles tumorales ou traumatiques، والأمراض الجسدية المتمثلة في الضغط الدموي المرتفع Artérielle Hypertension وتصفية الدم Dialyse وأمراض القلب Les maladies cardio-vasculaires والكبد Les maladies du Foie et des voies Biliaires ثم حالات تأخر النمو troubles du développement والصرع Epilepsie والتوحد Autisme وغيرها. ومما يلاحظ بخصوص هذه الممارسات، التوسع الواضح أولاً لدائرة الأشخاص المستفيدين من أدوات التقويم. وثانياً تقلص الفجوة بين الاضطرابات المعرفية والاضطرابات النفسية العصبية، على الرغم من محدودية المعارف والمعلومات المتوافرة لحد الآن عن طبيعة وحجم الانعكاسات النفسية العصبية لكثير من هذه الأمراض، إذا ما استثنينا بعض التقارير التي تساعد على تكوين فكرة تقريبية عن حجم وكمية بعض الاضطرابات مثل الجلطات الدماغية (Accidents vasculaires cérébraux (AVC التي تعد بمئات الآلاف في كل مجتمع، يموت منهم عدد لا بأس به، ويصاب عدد كبير بإعاقة دائمة، بينما لا يستعيد منهم سوى عدد محدود نشاطه بدون خسائر.

وفي حالة نضج الدماغ ومطواعيته Plasticité، تشكل القشرة Le cortex بنية تشريحية يتواصل نضجها لمدة طويلة بعد الولادة؛ بحيث تحصل تغيرات هائلة وسريعة في سلوكيات الشخص وفسولوجيته (الطفل بالخصوص). وقد ذهب داوون Dawson ومساعدوه إلى توصيف ثلاث مراحل للنمو العصبي (أحرشواو، قيد الطبع، 2012 : Siksou):

الأولى : تهم التنظيم القشري L'organisation cortical المحدد تكوينياً؛ بحيث خلالها يتحقق التكون الفردي Ontogénèse للهندسة المعقدة ولتضبيب مراحل النمو أثناء انتشار الخلايا، وبالتالي بلوغ الكثافة العصبية للراشد في حدود سن السادسة.

الثانية : تتميز بنحت التكون الفردي Ontogénèse، بحيث تتأسس ترابطات وشبكات عصبية بواسطة آليات متنوعة تتوسطها المثبرات البيئية. فهذه المرحلة هي التي تمكن الجهاز العصبي من المرونة القصوى لكي يستجيب للمطالب البيئية وإكراهاتها.

الثالثة : تتجلى في التحول المشبكي التكيفي Modification synaptique adaptative الذي يتواصل خلال الحياة كلها؛ بحيث أن هذه المرحلة هي التي تساهم في مختلف التحولات الحاصلة في الشبكة العصبية

استجابة للتأثيرات البيئية ومتطلباتها.

تؤكد مختلف الأبحاث التي أجريت حول المرونة الدماغية La plasticité cérébrale على هذه القدرة التكيفية للفرد بعد تعرضه لإصابة دماغية. وهذه مسألة توضحها نتائج كثير من الأبحاث التي أنجزت حول مختلف الأجناس الحيوانية، إذ تؤكد في مجملها على أن هذه المرونة الدماغية تتوقف على درجة نضج الوظائف التي يحتويها الموقع المصاب. فالتعويض يصاحبه إعادة تنظيم بنيوي لنصف الدماغ المصاب، فضلاً عن النصف المقابل. وهذا أمر يصدق في حالات الإصابة بالصرع والجلطات الدماغية، حيث يفقد المرضى الوظائف التي يسترجعونها بشكل أكثر أو أقل سرعة حسب نوع الإصابة وحجمها، وبفضل حصص لتقويم النطق والعلاج الفسيولوجي وإعادة التكيف.

3. الأهداف والإجراءات المنهجية:

ترتكز صدقية التقويم النفسي العصبي على مرجعيات معرفية متعددة تتفاعل فيها البيولوجيا والسميولوجيا مع السيكولوجيات المعرفية والعصبية والإكلينيكية والمرضية والسيكومترية. فإذا كان هذا النوع من التقويم يتحقق عبر مراحل أهمها: تحديد الهدف، اختيار الأدوات، إنجاز الفحوصات، جمع البيانات، تفسير النتائج، فإن غايته تتجلى في الكشف عن الوظائف المعطلة والوظائف السليمة وذلك بهدف اقتراح برنامج للتدخل والعلاج والتكفل. ويمكن إجمال أهدافه الإكلينيكية وإجراءاته المنهجية في الآتي (أحرشواو، 2017؛ Siksou, 2012؛ Berger ; 2006 ; Lautrey,2007):

فبخصوص الأهداف الإكلينيكية، يمكن إيجازها في الوقائع التالية:

- توثيق العجز العصبي في مختلف الميادين، مع تخصيص وتحديد نوع الخلل في الاشتغال المعرفي المبكر.
- التفريق بين الأسباب الدماغية للاضطراب النفسي العصبي والعوامل الأخرى؛ بحيث إن الاكتئاب مثل قد يخفي آثار إصابة دماغية.
- تقويم الوظائف المعطلة والوظائف السليمة عند المصابين بأمراض عصبية، وبالتالي المساهمة في التخطيط وإعادة التأهيل، كما هو الحال في الترويض على استرجاع اللغة بالنسبة للمصابين بالحبسة L'aphasie.
- تقويم آثار التدخلات الجراحية والعلاجات السيكو دوائية كما هو الحال في مرض الخرف Alzheimer.
- تقويم المشاكل الدراسية وتأخر النمو عند الأطفال بهدف التمييز بين الاشتغال شبه العادي والاضطراب الانفعالي وصعوبات التعلم الخاصة.
- دراسة عينات إكلينيكية تتكون أساساً من الأطفال كمجموعات أو كحالات فردية من أجل بناء مشخصات معرفية محددة Profils cognitifs تسمح بفهم وتفسير مختلف الاضطرابات وبالخصوص العصبية منها كعسر القراءة والكتابة والحساب والكلام وتشنت الانتباه.
- القيام بتشخيصات فارقية diagnostics différentiels مقارنة بهدف الفصل من جهة بين الاضطرابات ذات الأصول العصبية والمشاكل ذات الطبيعة العاطفية، ثم الكشف من جهة أخرى عن الأنواع المختلفة من الاضطرابات العصبية النمائية كالتوحد في مقابل التأخر الذهني.
- تقويم آثار وانعكاسات الإصابات الدماغية على النمو مثلما هو الحال في تشوه شرايين الأوردة -Modi- Chimiothérapie، أو في حالة الآثار النفسية العصبية المصاحبة لعلاجات كيميائية -Radiothérapie، أيضاً في حالة التشوهات الخلقية Modifications congénitales للجهاز العصبي المركزي التي تصاحبها أعراض عصبية.

- تشخيص التناقضات المعرفية *Incongruences cognitives* في الإنجاز بخصوص مختلف الاضطرابات، مكتسبة كانت من قبيل: صدمات الجمجمة *Traumatismes crâniens*، التهاب الدماغ *Encéphalite*، الاضطرابات المشتركة مع الحركية الدماغية، أم عصبية نمائية مثل: الصرع والتوحد والاضطرابات النوعية للتعلم كعسر القراءة والكتابة والحساب، أو اضطراب الانتباه والذاكرة وغيرها.

أما بخصوص الإجراءات المنهجية فيمكن إجمالها في الضوابط التالية:

- ضبط التفاعل فاحص / مفحوص من خلال تحفيز هذا الأخير على التعاون مع الفاحص وتفادي التباين بينهما، وبالتالي أي تأثير على النتائج أو أي تحريف لها.

- إخبار المفحوص بأهداف التقويم النفسي العصبي ومختلف إجراءاته حتى لا يخلط بينه وبين الامتحانات الدراسية والمقابلات المهنية.

- تكييف إجراءات التقويم قصد اعتمادها في الكشف والفحص التشخيصي العام وأيضاً المعمق ، وذلك بهدف التوجيه وإعادة التربية والتأهيل.

- الأخذ في الاعتبار نوع الإصابة العصبية ومعطيات التصوير الدماغية التشريحي والوظيفي (التشخيص الطبوغرافي)، لأن التقويم النفسي العصبي يراهن على التركيب بين ما هو عصبي معرفي وما هو اختلال وظيفي دماغي.

- مساهمة الفحص النفسي العصبي في إجراءات التشخيص انطلاقاً من القرارات العلاجية وتقييم التكفل الطبي. ففي مركز متخصص مثلاً في اضطرابات التعلم يساهم الفحص النفسي العصبي في تقييم اضطرابات نمو الأطفال الذين يعانون من عسر الكلام والقراءة والكتابة والحساب، أو في تحديد أعراض كعجز الانتباه وتشتته وفقد التركيز وغيرها.

بصورة إجمالية، يطمح التقويم النفسي العصبي إلى توجيه أفضل للعلاج وإلى دعم تقنية إعادة التأهيل والتربية عبر ربط الاضطرابات النفسية العصبية بتجارب حياتية صعبة وبفقدان الثقة بالنفس وبمشاكل في الدينامية الأسرية. وعلى هذا الأساس فهو يستوجب تدخل واشتغال فريق متعدد التخصصات، فضلاً عن مقابلة طبية-نفسية-بيداغوجية *Pédopsychiatrique* كإجراء تكميلي يساهم في التوظيف المبكر لجوانب الشخصية والقصورات الذهنية ثم الصعوبات المعيشية.

4. مجرى سير التقويم وأدواته:

عادة ما يتم الاعتماد على مقابلة المفحوص وملاحظة سوابقه في التحضير لممارسة التقويم النفسي العصبي. فخلال المقابلة يتم فحص طبيعة الطلب وتوضيح ظروف وأسباب إجراء التقويم ، ثم التعرف عن سوابق المفحوص المرضية ومعلوماته الشخصية والعائلية والاجتماعية والثقافية.

ونشير بهذا الخصوص إلى أن مصلحة الاختبارات النفسية عادة ما تقدم منهجية صارمة قوامها المساهمة في تشخيص الاضطرابات وأنواعها ودرجاتها عبر استخدام مقاييس كلاسيكية وبطاريات معرفية وسلوكية تهم أساساً: معاملات الذكاء واضطرابات اللغة والحساب ووظائف التفكير والذاكرة والانتباه والإدراك والحركية وغيرها. ومن الضوابط التي تستوجب الأخذ في الاعتبار عند الإقبال على توظيف هذه الاختبارات والبطاريات نستحضر ما يلي (Lautrey, 2007 ; Siksou, 2012 ; أحرشواو، 2017):

- واقع تنوع حالات الاضطراب التي تتوزع بين ما هو لفظي وغير لفظي، حسي وحركي، بنيوي ووظيفي.

- صياغة فرضيات عن خلل الاشتغال المعرفي وانتقاء الاختبارات الملائمة لتشخيص الوظائف النفسية

العصبية المرتبطة باضطرابات اللغة والذاكرة والانتباه والإدراك والحركة وغيرها.

- ضرورة الاحتكام بنتائج كل مفاوص إلى صدق الاختبارات وثباتها ، وإلى خصائصه الشخصية كالسن والجنس والمستوى السوسيوثقافي والسوابق الطبفسية والسلوكية.

- أهمية تعزيز النتائج الكمية للاختبارات بالتحليل الكيفي لتشخيص وفهم الاضطرابات المختلفة.

تبعاً لهذه الضوابط يبقى التقويم النفسي العصبي مشروطاً بنوعين من الطرق:

واحدة تسمى بالصارمة Rigide، تتضمن إجراء البطارية المقننة في غياب أي تفاعل، تنضاف إليها مقابلة نفسية-اجتماعية للمريض وأسرته ومحيطه الصحي والتربوي والمهني مع تعزيز كل ذلك بفحوص مختصرة وهادفة.

وطريقة أخرى تنعت بالمرنة Flexible وهي الأكثر تداولاً؛ بحيث يركز فيها المقوم على اختيار بطارية الفحص تبعاً للسؤال المطروح، والمقابلة والبيانات المجمعمة سابقاً (طبية، نفسية)؛ إذ يمكنه أن يختبر فرضية خاصة حسب طبيعة العجز المعرفي. وتتجلى أهمية هذه الطريقة في كونها تسمح بالتحليل الكيفي للنتائج.

إذن إذا كان مجرى التقويم النفسي العصبي يتخذ من بطاريات الاختبارات والمقاييس وسيلته الإجرائية في التعامل مع مختلف أنواع الحالات المضطربة، فإن أهم هذه البطاريات تتحدد في النماذج التالية (Lautrey, 2007 ; Tourette, 2006)؛ أحرشواو، (2017):

1. بطاريات ومقاييس الذكاء التي تستخدم لتقييم درجات تلف بعض الوظائف المعرفية وفي مقدمتها:

- مقاييس وكسلر Wechsler وسلالم رافين Raven لقياس العجز المعرفي النوعي من خلال معامل الذكاء QI.

- بطارية كوفمان (K-ABC 1993) Koffman لتحليل السيرورات المعرفية للأطفال ذوي اضطرابات التعلم.

- بطارية كوركمان (2001) Korkman لتحديد الاختلالات الوظيفية المعرفية للأطفال أصحاب الإصابات الدماغية وذوي اضطرابات التعلم كعسر القراءة وعسر تناسق الحركات ، ثم اضطراب الانتباه.

- بطارية وكسلر Wechsler المركبة (K-ABC, NEPSY) لتقييم الوظائف التنفيذية واضطرابات الانتباه، واختبارات السدود Tests de barrages لزازو Zazzo لتقييم الانتباه ، ثم اختبار الانتباه الانتقائي لستروب Stroop. وهي كلها اختبارات تسمح بتقييم الاضطراب في وظائف الانتباه والمرونة الذهنية والكبح وذاكرة العمل والتخطيط وغيرها.

2. بطارية هالستيد-رايتن Halstead-Reitan المكونة من ستة اختبارات لتقدير إما الأضرار الدماغية ومركزتها، وإما لتقويم مستوى الأداء وإقامة مقارنات بين اشتغال النصفين الكرويين للدماغ ثم إيجاد العلامات والأعراض الواسمة للمرض.

3. البطارية النفسعصبية للوريا- نيبروسكا Luria-Nebroska المكونة من 269 بند موزعة على ثلاثة سلالم قياسية: الأول إكلينيكي Clinique والثاني موضعي Localisatrice والثالث عاملي Factorielle.

4. بطاريات خاصة تعد بالعشرات، توظف روائز محددة سريعة التطبيق (من 10 إلى 30 دقيقة)، وتهم ميادين مثل: اضطرابات التفكير واللغة والذاكرة والتواصل والإدراك والانتباه والمراقبة والتنفيذ.

تبعاً لما تقدم يجب التأكيد على أنه إذا كان تكميم الاختبارات وتعديلها يشكلان إجراءين أساسيين، فمن الأهمية بمكان القيام كذلك بتحليل كيفية تلك الاختبارات للتمكن من فهم ما يزعج وما لا يزعج الشخص المفحوص في إنجاز المهمة. فالنقطة الخام لا تسمح لوحدها بالكشف عن درجة الاضطراب ولا بالتفريق مثلاً بين اضطراب الذاكرة والانتباه أو القدرة على إنجاز عملية حسابية محددة.

5. تقرير نتائج التقويم:

مباشرة بعد إنهاء إجراءات التقويم يقوم المقوم بصياغة تقريره عن حالة المفحوص وحاجاته العلاجية وإمكانات استعمال وظائفه السليمة في تعويض مظاهر العجز والتلف لوظائفه المتضررة. ويجب أن يتضمن هذا التقرير معلومات أنية حول (Siksou, 2012؛ Mazeau, 2003؛ أحرشوا، قيد الطبع):

- ظروف التقويم وبصورة أساسية مكان وتاريخ إجرائه ثم اسم المقوم وتخصصه.
- عنوانا المقوم والمقوم ثم حالة هذا الأخير المدنية والعائلية والثقافية.
- توصيف المشكل محور التقويم وطبيعته ومستوى حدته وأهم أعراضه.
- ذكر المقاييس والروائز المستخدمة في التشخيص.
- العمل بأخلاقيات المهنة للحفاظ على سرية النتائج دون نقلها أو تقاسمها مع أطراف غير متخصصة.
- ضرورة ربط تحليل النتائج بعوامل متنوعة من قبيل: السوابق المرضية للمفحوص وجانبيته الوظيفية وسيطرته اليدوية، ثم ظروف الفحص والوظائف المختلفة: الفكرية والتنفيذية والحركية والإدراكية والذاكرية والانتباهية واللغوية.
- عادة ما ينصح إرفاق خلاصة تقرير التقويم بتوصيات وتوقيع المفحوص ثم الانعكاسات المحتملة للاضطرابات المقصودة على التعلّمات وممارسات الحياة اليومية.
- ضرورة الإشارة إلى الوظائف السليمة والتأكيد على الإستراتيجيات البديلة لتعويض العجز والتلف.
- إذا كان التقويم يتعلق بالطفل، فإن التقرير سيتطلب جلسات ولقاءات متعددة التخصصات يُوّطرها فريق من المتخصصين في علوم النفس والطب النفسي والأعصاب وتقويم النطق والتربية والمساعدة الاجتماعية.

6. إجراءات التدخل التكفل:

تتحدد أهم إجراءات التدخل والتكفل بالحالات التي تعاني من اضطرابات وصعوبات ذات أساس نمائي عصبي في العناصر التالية (Wilson, 2008؛ Lobier et Valdois, 2009؛ APA, 2014؛ DSM-5, 2015):

أولاً: مجموعة من البنيات والمؤسسات الخاصة والعامة التي يمكن لعالم النفس العصبي أن يمارس فيها مهام التقويم والتشخيص والعلاج والتكفل بمختلف الحالات المضطربة، من قبيل العيادات الخاصة ثم المصالح الاستشفائية المتخصصة كطب الأطفال وأقسام الإنعاش والأعصاب ومراكز العلاج والمداومة وإعادة التربية.

ثانياً: التدخل المبكر لعالم النفس العصبي في الفترة الحرجة للاضطراب الذي يستدعي المتابعة داخل المستشفى، وذلك من أجل طمأننة المريض وتحفيزه على التكيف مع ظروف العلاج.

ثالثاً: غالباً ما تكون للأمراض العصبية تأثيرات وانعكاسات على المدى البعيد، وبالتالي فإن تتبع المريض قد يستغرق شهوراً أو سنوات، كما هو الحال في الإصابات الدماغية الخفيفة. فالتتبع يستهدف المساعدة

على التعويض الوظيفي وتعليم المريض إستراتيجيات تساعده على الشفاء ، أو على الأقل توعيته بصعوباته وتمكينه من إجراءات تعويضها. فعملية التتبع والعلاج تستهدف إعادة التأهيل Rehabilitation أو إعادة التربية Rééducation التي تتلخص خطواتها في:

- إصلاح وترميم الوظيفة المعطلة بفضل إعادة تنظيم وظيفي أو تهيئة سياقها ومحيطها.

- اقتراح إستراتيجيات بديلة على المريض لبلوغ الهدف المقصود.

- تشجيع المريض على استخدام قدراته ووظائفه المعرفية السليمة بصورة فعالة.

رابعاً: وأخيراً ، لابد من التأكيد على أن عملية التتبع الناجحة تتوقف على فريق متعدد التخصصات، يجمع بين عالم الأعصاب Le neurologue والمرّوض المعالج Ergothérapeute والمساعد الاجتماعي-Assis tant social ومقوم النطق Orthophoniste والمعالج النفسي Psychothérapeute والبيداغوجي Pédagogue. فتتسيق عمل هذا الفريق يمثل عنصراً أساسياً لتفادي تشيئ المريض، وبالتالي اعتماد خطة متعددة للتدخل والعلاج والتكفل، ولكن في إطار الحفاظ على وحدة شخصية المريض رغم تعدد مكوناتها وتنوع محدداتها.

7. مثال تطبيقي حول اضطرابات اللغة:

بعد التعريف في النقاط السابقة بالتقويم النفسي العصبي من خلال التفصيل في مفهومه ووظيفته، ميادينه وخصائصه، أهدافه وإجراءاته المنهجية، مراحل وأدواته، طريقة صياغة تقريره وأساليبه التدخلية، سنعمل فيما تبقى من محاور هذه الدراسة على تقديم مثال تطبيقي حول اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم وذلك من خلال التركيز على عسر الكلام La dysphasie كنموذج:

أهمية اضطرابات اللغة:

الواقع أن اللغة التي تشكل أداة للتمثل والتواصل كانت دوماً تكوّن صلب التعلم المدرسية. فكل خلل أو اضطراب في نموها ونشاطها يكون له بالتأكيد انعكاس سلبي على وظيفتها. وتتمثل أهمية تشخيص اضطراباتها في المظاهر الثلاثة التالية (Bouneau et Netter, 2001؛ Barrouillet ، 2007):

- الحاجة التربوية والاستشفائية إلى كشفها وفحصها وتشخيصها قصد البحث عن العلاج باعتماد فريق متعدد التخصصات يشمل المدرس والطبيب وأخصائي النطق والأعصاب والنفس.

- تعاني نسبة من الأطفال صعوبات في التعلم بفعل مشاكل في نموهم اللغوي: 1% عسيري الكلام، وما بين 5% و 10% عسيري القراءة والكتابة والحساب والأرطوغرافيا والحركة.

- حسب النشرة السنوية لاتحاد أخصائي النطق بفرنسا، فإن نسب الصعوبات اللغوية الشفوية للأطفال ما بين 2 و 5 سنوات تتراوح ما بين 13% ممن لديهم صعوبات حادة وتستوجب الكشف المبكر، و15% ممن لديهم صعوبات حقيقية تقترن بعدم النضج، ثم 72% ممن لا يعاني أصحابها من أية صعوبة لغوية شفوية.

مراحل تقويم اضطرابات اللغة:

تحدد أهم هذه المراحل حسب باحثين أمثال بونو Bouneau و نيتتر Netter في الإجراءات الثلاثة التالية (أحرشاو، قيد الطبع):

- الكشف Le repérage عن وجود الاضطراب اللغوي ، وهو من مهام المدرس.

- الفحص Le dépistage للكشف عن مستوى الاضطراب اللغوي، وهو من مهام الطبيب.

- التشخيص Le diagnostic لتحديد مكونات الاضطراب اللغوي من أجل العلاج والتكفل، وهو من مهام فريق متعدد التخصصات.

أنواع اضطرابات اللغة:

أكد أن المعاجم لا تعرف بالاضطرابات اللغوية. فالبادئة Le préfixe Dys (عسر أو تعثر) تشير إلى صعوبة في الاستخدام والاشتغال وترجمها الأنواع الستة التالية (أحرشواو، قيد الطبع؛ العفيف، 2011؛ Bou- : (neau et Netter, 2001 :

عسر الكلام La dysphasie، عسر القراءة La dyslexie، عسر الكتابة La dysgraphie، عسر الحساب La dyscalculie، عسر الأرطوغرافيا La dysorthographe، عسر الحركة La dyspraxie.

صعوبات وانعكاسات اضطرابات اللغة:

بخصوص الصعوبات فهي تتجلى في المظاهر التالية (أحرشواو، قيد الطبع؛ العفيف، 2011؛ Bouneau : (et Netter, 2001 :

- صعوبات التقويم على أساس أن لكل شخص قدراته على استقبال اللغة وفهمها وإنتاجها وتعلمها واستخدامها أحياناً في صمت.

- صعوبة تقويم ما يتميز به كل اضطراب لغوي من تواتر وسيولة وديمومة في العلامات ومقاومة كل هذه العوامل لخطط التدخل والعلاج.

- صعوبات ترتبط باضطرابات في النمو اللفظي والتواصل اللغوي وبالخصوص: الصعوبات اللسانية في استخدام التراكيب وبناء الجمل، تأخر الكلام بفعل اختلالات صوتية وتركيبية، صعوبات الفهم والذاكرة العاملة التي يتعذر معها معالجة لغة الآخرين وفهمها.

أما بخصوص الانعكاسات فهي تتلخص في الواقعتين التاليتين (Lautrey, 2007؛ أحرشواو، قيد الطبع):

- بداية من سن الثالثة يصبح الطفل صاحب أكثر من صعوبتين من الصعوبات السابقة وبالضرورة موضوعاً للتقويم التشخيصي.

- لقد اتضح أن ما بين 6 إلى 7% من الأطفال المتدرسين يعانون من اضطراب لغوي لا يشكل بالضرورة عجزاً في سيرورة النمو.

وضع اضطرابات اللغة في المغرب:

رغم العمل بها في فرنسا منذ 1989، فإن التسميات الإكلينيكية لأنواع اضطرابات اللغة ما تزال غير متوافق عليها في المغرب. فباستثناء التأكيد الذي تضمنه الرأي الأخير للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في موضوع «التعليم الأولي أساس بناء المدرسة المغربية الجديدة»، بخصوص إقرار إلزامية الزيارة الطبية للأطفال في هذه المرحلة من التعليم داخل كافة المؤسسات لتشخيص أنواع الإعاقة الحسية - الحركية والبدء في معالجتها (المجلس الأعلى للتربية، رأي رقم 3 / 2017)، باستثناء ذلك لم يتم بعد وفي حدود معرفتنا ما ينم عن اعتماد مفاهيم ومصطلحات إكلينيكية دقيقة للتعبير عما تعنيه تلك المفاهيم والمصطلحات وبالخصوص على صعيد مظاهر الفرق بين التسميات التالية:

- القصور La déficience الذي يعني الجانب المختل في الإعاقة.

- العجز L'incapacité الذي يطابق الجانب الوظيفي للإعاقة.

- الأضرار أو المساوئ Les inconvénients ou les désavantages التي تشكل ترجمة للفظ الأنجلوسكسوني Handicap ، بمعنى الإعاقة.

بعد هذا التقديم المقتضب لأهمية اضطرابات اللغة ومراحل تقويمها وأنواعها وصعوباتها وانعكاساتها ثم وضعها في المغرب، سنحاول فيما يلي تقديم مثال تطبيقي حول اضطراب عسر الكلام - Trouble de la dysphasie، نستهدف من خلاله توضيح أهم المعايير والخصائص التشخيصية لاضطرابات اللغة ، وبالخصوص في علاقتها بصعوبات التعلم (أحرشواو، قيد الطبع؛ العفيف، 2011؛ Brauer et al، 2011؛ Caplan، 2003):

التعريف :

يشكل عسر الكلام La dysphasie نوعاً من الاضطراب الدائم في اكتساب اللغة الشفوية لدى أطفال عاديي الذكاء، وبدون عجز سمعي أو اضطراب نفسي مرضي Trouble Psychopathologique.

الأنواع :

في العادة يتم التمييز بين مجموعتين من اضطرابات عسر الكلام (أحرشواو، قيد الطبع؛ Bouneau et al، 2001):

مجموعة الاضطرابات الدائمة الحضور التي تتمظهر في:

- اضطرابات لغوية تمس الفهم والتعبير ، وقد تشمل الصوت، التركيب، الدلالة، التداولية والخطاب.
- اضطرابات التجريد التي تتجلى في صعوبة استخلاص عناصر مجموعة مركبة لاستيعاب مفهوم معين. فالفهم يبقى جيداً بخصوص العناصر المحسوسة فقط.
- اضطرابات التعميم التي تتمظهر في صعوبة تعميم واستخدام المفاهيم المتعلمة في سياق محدد على وضعيات ومقامات أخرى.
- اضطرابات إدراك الزمن التي تتمثل في صعوبات فهم المفاهيم الزمنية والتموضع داخلها.
- اضطرابات الأنشطة المطالسانية Les activités métalinguistiques التي تتلخص في صعوبة استحضار القوافي، التقطيع والتفويض، تحليل الغوامض ثم فهم اللغة المجازية.

مجموعة الاضطرابات الإضافية التي تتلخص في الأصناف التالية:

- اضطرابات في الحركة Praxiques Troubles تتجلى في العجز على إعادة إنتاج عبر التقليد حركة طوعية إرادية.
- اضطرابات حركية Moteurs Troubles تتعلق بصعوبات تنفيذ الحركة مع الحفاظ على التوازن.
- اضطرابات الكلام Troubles de la parole المرتبطة بإصابات في النطق والرنين والانسيابية.
- اضطرابات الإدراك البصري Troubles de la perception Visuelle التي تتعلق بصعوبة تمييز المعلومات البصرية كلما قُدمت أو عُرضت بسرعة فائقة.
- اضطرابات التوجه المكاني أو صعوبات التموضع في الفضاء؛ Désorientation temporo-spatiale

- اضطرابات الإدراك السمعي Troubles de la perception Auditive التي تتمثل في صعوبة تمييز وتخصيص الأصوات وسلاسلها ووحداتها.

- اضطرابات في السلوك تتصل بفهم وضعية ما والتكيف معها. وغالباً ما تتخذ شكل فرط أو نقص النشاط Hyper/Hypoactivité، عدم التركيز Distractivité، الاندفاع الزائد Impulsivité، النشاط النمطي Stéréotypé، عدم الاستقرار في التحصيل والاكتمال وغيرها.

الانعكاسات والنتائج:

وهي تتلخص في الوقائع التالية (أحرشواو، قيد الطبع؛ العفيف، 2011؛ Lautrey، 2007):

- لقد أوضحت نتائج مجموعة من الدراسات المقارنة أن نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات اضطراب عسر الكلام تغطي %25 من النسبة العامة للفشل الدراسي.

- وفي نفس السياق تأكد أنه بداية من سن الثالثة يصبح الطفل صاحب الصعوبة في نطق اللغة وتصويتها أو توظيفها في التواصل والتركيب والفهم موضوعاً للتقويم والتشخيص.

- كما ثبت أيضاً أن ما بين %6 إلى %7 من الأطفال المتدربين يعانون من اضطرابات لغوية، بما في ذلك اضطراب عسر الكلام، ولا تعود بالضرورة إلى عجز في سيرورة النمو.

الكشف، الفحص والتشخيص:

الكشف Le repérage الذي يشير إلى ملاحظة وجود الاضطراب اللغوي، وهو من مهام المدرس، وترجمه العناصر الثلاثة التالية (أحرشواو، قيد الطبع؛ العفيف، 2011؛ APA، 2014؛ Caplan، 2003؛ Lussier et Flessas، 2001):

- إن اللغة التي تمثل جوهر التعلّمات، تشكل أولوية المدرسة التي تولي اهتماماً كبيراً لمختلف كفاءات التلميذ اللغوية وقدراته التعبيرية ومهاراته التواصلية.

- من مهام المدرس تحديد الصعوبات اللغوية للتلميذ وعرضها على الفريق التربوي والمحيط الأسري، ثم القيام بدوره في الاستشارة مع طبيب المدرسة ومقوم النطق ومركز الرعاية.

- يتم الكشف عن صعوبات الكلام من خلال البحث عن علامات وأعراض تنبئية تعكسها مظاهر تأخر الكلام وتعرّفه، الأناشيد والأغاني واللعب باللغة، آلات التسجيل ومواقف الحوار والتواصل.

الفحص Le dépistage الذي يشير إلى تحديد مستوى الاضطراب اللغوي، وهو من مهام الطبيب الذي يستخدم أدوات للتقويم في فحص لغة الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين الثالثة والخامسة، وفي مقدمتها اختبار كشف اضطرابات اللغة (Epreuve de repérage des troubles du langage ERTL4). وعادة ما يستهدف هذا الفحص المكونات التالية:

المستوى السمعي، قدرات الذاكرة، التموضع في الزمان والمكان، إنجازات اللغة الشفوية، القدرات البصرية، اللغة العفوية، السلوكيات غير اللفظية.

التشخيص Le diagnostic الذي يستهدف تحديد مستوى ودرجة عسر الكلام من أجل العلاج والتكفل. وهو من مهام فريق متعدد التخصصات يجمع بين عالم الأعصاب Le neurologue والمرؤوض المعالج Ergot- hérapeute والمساعد الاجتماعي Assistant social ومقوم النطق Orthophoniste وعالم النفس Psycho-logue والبيداغوجي Pédagogue. وعادة ما يتم تشخيص عسر الكلام بناء على ثلاثة أنواع من المهام والأدوات (أحرشواو، قيد الطبع؛ Bouneau et Netter، 2001):

الترميز Encodage الذي تتمثل مهامه وأدواته في:

- تكرار كلمات بسيطة (Borel Maisony, EEL de C.Chvrier Muller) وتسمية الكلمات (EEL ou (BEPL).
- اختبارات اللغة والنحو (Sadek-Khalil) Tests de langage واختبارات النحو Tests de Closure .Grammaticale TOG (Delatour).

فك الترميز Décodage الذي تتلخص مهامه وأدواته في:

- التمييز الصوتي EDP48 de Lacert-Autesserre et Delatour .
- اختبار 052 لصاحبه Khomsi .
- اختبار الرموز أو العلامات Token Test ou Test de jetons .
- الصياغة Formulation التي تتحدد أهم مهامها وأدواتها في:
- الدمج المورفو- تركيب (L2MA) Intégration morpho - syntaxique .
- كتابة قصة أو رواية EEL-Borel Maisony-Ecrit de récit .
- الضبط الدلالي والمستوى المعجمي باعتماد اختبارات: (TVAP, EEL, L2MA, TRT(Relations) Topologiques

خطط التدخل والتكفل:

- تتلخص أهم مقومات خطط التدخل لعلاج اضطرابات عسر الكلام والتكفل بها في العناصر التالية (أحرشاو، قيد الطبع؛ العفيف، 2011؛ Bouneau et Netter، 2001؛ Halligan et Wade، 2005):
- الوقاية والتحذير المبكرين في المدرسة من خلال مشروع بيداغوجي يساهم فيه المدرس والإداري وعالم النفس المدرسي.
- مساعدة الطفل على قبول الانتقال من الأسرة إلى المدرسة باستخدام اللغة واللعب كأسلوبين لتعويض غياب الوالدين وتحقيق الاستقلالية واكتشاف العالم والآخر عبر اللغة.
- التعيين المبكر للتلاميذ الذين يعانون من تشويش أو خلل في اللغة المنطوقة من خلال كشف المدرس وفحص الطبيب وتشخيص فريق من المتخصصين لتحديد درجة حدته واقتراح صيغة للتدخل.
- إنشاء فرق المساعدة المدرسية للمساهمة تحت إشراف أخصائي إعادة التربية في تحسين ظروف تواصل الطفل عبر اللعب باللغة والكلام خلال تواصله مع الذات ومع الآخر.
- توعية الأسرة بأهمية كشف صعوبات أطفالها اللغوية وإخبار المتخصصين بأعراضها وتدريبها على كيفية جعلهم يستوعبون مختلف وظائف اللغة التعبيرية والوصفية والتواصلية.
- اعتماد وضعيات للتواصل كأدوات للعلاج، قوامها استعمال ألعاب: التقليد والميم والحركة والخيال والأدوار والدمى والكراكيز .

- اعتماد التربية التقويمية الجديدة للنطق بهدف فحص اللغة في علاقتها بالوظائف المعرفية الأخرى، وذلك بالتركيز على أنشطة تعبيرية محددة مثل إنشاء حكاية أو قصة.

- التكفل الجيد بالحالات الحادة التي قد تصل نسبتها إلى 1% من الأطفال المتدرسين سواء: داخل أقسام متخصصة في المدرسة، مع تدخل مصالح الدعم والعناية واعتماد إستراتيجيات بيداغوجية متنوعة، قوامها ملاءمة مضامين التعليم ثم التدخلات المتخصصة للمواكبة والتتبع. أو داخل مراكز متخصصة في إعادة التربية، وفي التدخلات العلاجية متعددة التخصصات التي تتماشى مع إكراهات الطفل الشخصية والأسرية والمدرسية.

8. حدود وخصائص:

على الرغم من انتشاره المتزايد وثراء المعلومات التي يوفرها، فإن التقويم النفسي العصبي يشكو من بعض الحدود والمؤاخذات المتمثلة بالخصوص في صعوبة تفسير حالات الاضطراب التي يعاني منها بعض الأشخاص وفي مقدمتها (أحرشواو، قيد الطبع؛ Siksou، 2012؛ Posner، 2000؛ Benton، 1987):

- بفعل الفوارق الفردية الناجمة عن التفاوتات في الانتماءات السوسيواقتصادية والثقافية (أوساط ضعيفة في مقابل أوساط مرتفعة)، وفي مستويات السن (طفل - راشد - شيخ)، وفي مراحل النمو (ظهور اللغة قبل المشي أو العكس، ظهور أو اختفاء بعض السلوكيات غير السوية مع التقدم في السن)، يصبح تفسير التظاهرات المرضية وتحديد أفضل تدخل ممكن وأفضل علاج محتمل من الرهانات الصعبة.

- إن تعدد أسباب الاضطراب يؤدي إلى صعوبة إقامة تشخيص جيد وناجح. فعوامل الوراثة والبيئة والأسرة والتربية والثقافة وشخصية المريض، كلها عناصر ومحددات يتوجب على عالم النفس العصبي أن يأخذها في الاعتبار لتفسير طبيعة الاضطراب وحدته وعواقبه. وهذا أمر يكون في الغالب صعب المنال.

- إن القياس النفسي العصبي يشكل واحداً من حدود التقويم. فرغم انتشار البطاريات وتنوع الاختبارات، فإن تقنينها وتعريفها وفق ضوابط وصفات الاختبار الجيد (الحساسية، الثبات، الصدق)، يبقى من الإجراءات المحدودة التي تستوجب مجهوداً أكبر. هذا فضلاً عن مكوّنها اللغوي الذي يكون في الغالب بالإنجليزية، وإلى حد ما بالفرنسية، الأمر الذي يصبح معه استخدامها في السياقات العربية دون تقنين أو تعيير من الرهانات الصعبة المحدودة الأهمية والفائدة.

- تمركز معظم اختبارات التقويم الحالية حول الإنجاز والأداء Performance، وبالتالي افتقارها الواضح للنماذج النظرية التي تسمح بفهم الأسباب العميقة للظواهر والأنشطة الملاحظة. لهذا يبدو أن المقاربة المبنية على الأداء والإنجاز تبقى غير كافية للتقويم النفسي العصبي. فرغم كونها تسمح بتلمس أوي للحالة المقصودة بالتقويم، إلا أنها لا تقدم فهماً حقيقياً للصعوبات التي يلاقيها المبحوث، وبالتالي لا توفر القاعدة الملائمة للتدخل العلاجي الفعال.

- حيث إن كل فعل تقويمي يخضع لانزلاقات ومواربات كثيرة، فإن تقنين أدواته وتدقيق إجراءاته يشكلان مطلباً علمياً ضرورياً للحد من آثار تلك الانزلاقات والمواربات، رغم أن جانباً من ذاتية المقيّم يبقى مطروحا بالنسبة لتأويل الملاحظات والنتائج.

- على الرغم من الأهمية التي يوليها التقويم النفسي العصبي للحالات الفردية والجماعية وفهم أعراضها الإكلينيكية، إلا أن هذه الأهمية لن تعوّض أبداً ثراء المقاربة المتعددة التخصصات التي تتحدد أفضليتها في فحص نفس الشخص وتفسير أسباب الاضطراب لديه من خلال وسائل وأدوات متعددة المصادر ومتنوعة الأوجه.

- يعتبر تحديد الاضطرابات المعرفية أفضل وسيلة للكشف عن نتائج الأمراض العصبية النمائية. فقد ثبت أن هذا التحديد غالباً ما يساعد على تحقيق أهداف الإدماج المدرسي والتوافق الاجتماعي والتكيف المهني، وبالتالي تحسين جودة الحياة للعديد من الأشخاص الحاملين لإصابات دماغية أو اضطرابات في التعلم أو غيرها. ونعتقد أن المغرب والعالم العربي عامة ما يزال يعاني من خصائص كبيرة على هذا الصعيد. فأغلب علماء النفس العصبي يعملون في المراكز الاستشفائية أو في بعض عيادات الترويض، بحيث إن الممارسة المهنية لم تتأسس بعد لتأخذ مكانها في المؤسسات والمرافق والمنظمات التي تملك صفة مساعدة الطفولة غير المتكيفة (المراكز الطبية والنفسية والتربوية، القطاع الصحي والاجتماعي...). ونظراً للطلب المتزايد على التقويم والتشخيص والعلاج، فقد صار من الضروري أن تأخذ الممارسة الحرة نصيبها ولكن بناء على نظام أساسي مقنن تشرف على إجرائه وتطبيقه مؤسسات ومراكز عمومية وخاصة معترف بها وذات مصداقية.

المراجع

المراجع العربية:

- الغالي، أحرشاو (قيد الطبع). التقويم في علم النفس العصبي المعرفي: من الفحص والتشخيص إلى العلاج والتكفل. فاس: مطبعة سبيما Imprimerie SPIMA.
- الغالي، أحرشاو (2017). الاختبارات النفسية: نماذج وممارسات. مجلة دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، العدد 9.
- الغالي، أحرشاو. (2015) الكفاءات المعرفية لدى الطفل. فاس: مطبعة سبيما Imprimerie SPIMA.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2017). رأي المجلس في موضوع التعليم الأولي: أساس بناء المدرسة المغربية الجديدة. الرباط: منشورات المجلس، رأي رقم 3 / يوليو 2017.
- فيصل، العفيف (2011). اضطرابات النطق واللغة. مكتبة الكتاب العربي: www.arabook.com.

المراجع الأجنبية:

- APA. (2015). Diagnostic and statistical manual of mental health disorders (DSM-5, trad. fr. 5ème éd). Washington, DC: Author.
- APA. (2004). Official position of the Division of clinical Neuropsychology on the role of psychologists in clinical use of fMRI: Approved by the Division 40 Executive committee July 8, 2004, Clinical Neuropsychologist, 18, 349-351.
- Barrouillet, P. (2007). Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques. Paris: éd. De INSRM, coll. Expertise Collective, pp. 176-177.
- Benton, A. (1987). Evolution of a clinical speciality. In Clin. Neuropsychologist, 1, 5-8.
- Berger, M. (2006). Les troubles du développement cognitive : Approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent. Paris : Dunod.
- Bigler, E. (2001). Neuropsychological testing defines the neurobehavioral significance of neuroimaging-identified abnormalities. In Arch. Clin. Neuropsychol., 16, 227-236.
- Bouneau, M., & Netter, J-L. (2001). Les difficultés langagières chez l'enfant. Colloque (L'oral à l'école), 25 Avril 2001- Anch
- Brauer, J., Amvander, A., & Friederic, A.D. (2011). Neuroanatomical prerequisites for language functions in the maturing brain. In Cereb. Cortex, 21, 459-466.
- Broca, P. (1861). Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé suivi d'une observation d'aphémie. Dans Bull. Soc. Anat., 6, 330-357.

- Caplan, D. (2003). Aphasic syndromes. In K. M. HEILMAN AND E. E. Valenstein (eds.). Clinical neuropsychology. Oxford, UK: Oxford University, Press.
- Halligan, P. W, & Wade, D.T. (2005). Effectiveness of rehabilitation for cognitive deficits. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kolbet, B., & Whishaw, Ian Q. (2008). Cerveau et comportement. Trad. Et adaptation: Jean-christophe cassel, Bruxelles : De Boeck.
- Lautrey, j. (2007). Psychologie de développement et de l'éducation. Paris : PUF.
- Lezak, M.D., Howieson, D.B., & Loring, D.W. (2004). Neuropsychological assessment. Oxford: Oxford University Press.
- Lobier, M & Valdois, S. (2009). Prise en charge des dyslexies développementales: Critères d'évaluation. Revue de neuropsychologie, 1, 102-109.
- Lussier, F., Flessas, J. J. (2001). Neuropsychologie de l'enfant : Troubles développementaux et de l'apprentissage. Paris : Dunod.
- Mazeau, M. (2003). Conduite du bilan neuropsychologique chez l'enfant. Paris : Masson.
- Posner, M.I. (2000). Cognitive Neuroscience : origine and promise. In Psycho. Bull., 126, 873-889.
- Siksou, M. (2012). Introduction à la neuropsychologie clinique. Paris : Dunod.
- Solms, S., & Turnbull, O. (2002). The brain and the inner world : An introduction to the neuroscience of subjective experience. Londre: Karnac.
- Tourette, C. (2006). Evaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement. Paris : Dunod.
- Wilson, B.A. (2008). Neuropsychological rehabilitation. Annual Review of clinical Psychology, 4, 141-162.

فاعلية طريقة فيرنالد متعددة الحواس في تنمية مهارات تعرّف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية⁽¹⁾

Doi: 10.29343 / 1 - 83 - 2

د. عبد الرحمن بن عبد الله أباعود

أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،
المملكة العربية السعودية

أ. عبد الملك بن حمد الهزاني

طالب دراسات عليا، قسم التربية الخاصة،
كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،
المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف فاعلية طريقة فيرنالد متعددة الحواس (Fernald Multisensory Method) في تنمية مهارات تعرّف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تصاميم الحالة الواحدة بتطبيق التصميم العكسي (A-B-A) على عينة تكونت من 3 تلاميذ ملتحقين بالصف الثالث في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحثان برنامجاً تدريسياً قائماً على طريقة فيرنالد متعددة الحواس، وبعد تطبيقه أظهرت نتائجه فاعلية هذه الطريقة في تنمية مهارات تعرّف الكلمة لدى هؤلاء التلاميذ في مرحلة التدخل، إضافة إلى أن التلاميذ تمكنوا من الاحتفاظ ببعض الكلمات في مرحلة سحب التدخل. وقدمت الدراسة التوصيات المستندة على النتائج التي توصلت إليها.

الكلمات المفتاحية: طريقة فيرنالد متعددة الحواس، مهارات تعرّف الكلمة، التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

Effectiveness of Fernald's Multisensory Method in Developing Word Recognition Skills for Pupils with Learning Disabilities at the Elementary Level

Mr. Abdalmalik Hamad Alhazani

Graduate Student, Department of Special Education,
College of Education, King Saud University, Riyadh,
Saudi Arabia

Dr. Abdulrahman Abdullah Abaoud, Ph.D.

Associate Professor, Department of Special Educa-
tion, College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of the Fernald's multisensory method in developing word recognition skills for students with learning disabilities. The study used the experimental method through single subject designs by applying reverse design (A-B-A) on a sample of 3 students enrolled in the third grade in the elementary stage in Riyadh city. In order to achieve the objectives of the study, the researchers prepared a training program based on the method of multisensory. The results showed the effectiveness of this method to improve the word recognition skills among these students in the intervention phase. In addition the students were able to keep some words in the phase of withdrawal intervention. The study made recommendations based on its findings.

Keywords: Fernald's Multisensory Method, Word Recognition Skills, Pupils with Learning Disabilities.

(1) تم إستلام البحث في يناير ٢٠١٩ وأجيز للنشر في إبريل ٢٠١٩

المقدمة:

يُعدّ تعليم التلاميذ القراءة من أهم أولويات التعليم وأهدافه في المراحل الأساسية، وتعدّ القراءة من المهارات الضرورية التي يتعلّمها التلاميذ في هذه المرحلة؛ لكونها تشكّل مطلباً أساسياً لتعلّم المواد الأكاديمية الأخرى في مراحل التعليم المختلفة؛ لأنّ التلميذ في المراحل الأساسية الأولى يتعلّم كيف يقرأ؛ ليتمكن في المراحل اللاحقة من تعلم موضوعات أخرى (طبيبي، السرطاوي، الغزو، منصور، 2009). وتعدّ القراءة مؤشراً على قدرات التلاميذ وتباينهم في المجالات كلّها، فهي جزء مهمّ في تشكيل شخصياتهم في الجوانب الاجتماعية ومجالات الحياة المختلفة (النهدي ومحمود، 2016).

وتعدّ مهارة القراءة «عملية منظمة يمكن للفرد من خلالها استخراج المعنى من مادة مطبوعة، حيث تتطلب هذه العملية وعياً بالأصوات التي تتكون منها هذه المادة، والقدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة بطلاقة؛ ليتسنى للفرد استيعاب ما يقرأ، واستخلاص المعاني من المادة» (عبد الهادي والروسان، 2009: 20). وهذا يُوجب على جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية إتقان هذه المهارة كي يتمكنوا من تعلّم المواد الأكاديمية الأخرى، ومن هؤلاء التلاميذ ذوو صعوبات التعلم؛ إذ إنّ الصعوبة في مهارة القراءة تشكل إحدى الصعوبات الأكاديمية التي قد تواجههم.

وقد أشار (فلتشر، ليون، فوتش، بارنز، 2007/2012) إلى أن صعوبة قراءة الكلمات من صور صعوبات القراءة التي قد تظهر في أنماط عدة، كصعوبة نطق الكلمة الواحدة. فالتلاميذ بمختلف مستويات حصيلتهم اللغوية قد تواجههم كلمات جديدة تحتاج إلى طرق وأساليب تدريسية لتعلّمها (أبونيان، 2001)؛ لذلك ظهرت طرقٌ عدة لتعليم القراءة بمختلف مهاراتها، منها الطُّرق التي تستخدم أكثر من حاسة في التدريس، ويجري توظيف كلّ من حاسة السمع، والبصر، والحركة، واللمس؛ لجعل عملية التعلم أكثر فاعلية (الجهني، 2017).

ومن أبرز الطرق القائمة على تعدد الحواس طريقة فيرنالد، «وأساسها المنطقي في تعلّم الكلمات هو تعليم التلميذ استخدام أكبر عدد ممكن من حواسه؛ ليحصل على خبرات إضافية، أو إرشادات إضافية في تعلّم القراءة»؛ لأنّ الحواس تكمل بعضها في عملية التعلّم (هالاها، لويد، كوفمان، ويس، 2005/2007: 556). كما تعتمد فيرنالد في هذه الطريقة على استخدام الكلمة الكاملة عن طريق أربع حواس بطريقة منظمة من خلال مجموعة من الخطوات، إضافة إلى كونها تعتمد على ما لدى التلميذ من مخزون لغوي، والاعتماد على الكلمات التي تشكّل اهتمامهم، فتراعي بذلك الجانب العاطفي لديهم، وذلك بزيادة فرص الاستجابات الصحيحة (أبونيان، 2001).

الدراسات السابقة:

وقف الباحثان على عدد من الدراسات التي تناولت موضوعات عدة مرتبطة بهدف هذه الدراسة، منها دراسة البواليز والزلغول (2008) التي هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام الإستراتيجية متعددة الحواس كإستراتيجية في رفع مستوى الذاكرة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفئة العمرية 9 - 11 عاماً. تكونت عينتها من 32 تلميذاً، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي للإستراتيجية متعددة الحواس، وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي تُعزى للجنس.

وهدفت دراسة أخرى لكامبيل، وهيلف، وكوك (Campbell, Helf, Cooke, 2008) إلى تعرّف تأثير إضافة مكونات متعددة الحواس إلى برنامج قراءة إضافي على مهارات فك الترميز لمقاومي العلاج، إضافة إلى تقييم قدرة هؤلاء التلاميذ على تعميم مهارات فك التشفير المكتسبة للنص المترابط، عن طريق قياس طلاقة القراءة الشفهية، وتعرّف الكلمات، وفهم الفقرات. استخدم فيها تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر 6 مشاركين.

وأشارت النتائج إلى زيادة دقة قراءة الكلمات مع التعليم متعدد الحواس، وأن المكوّن متعدد الحواس في الحزمة التعليمية كان ناجحاً.

أما دراسة عبد الهادي (2009) فهدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي فردي مستند على طريقة فيرنالد متعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة لتلميذات الصف الثالث والخامس. تكونت عينة الدراسة الأولى من 60 تلميذة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي فردي مستند على طريقة فيرنالد متعدد الحواس. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المهارات القرائية بشكل عام وفي مهارة المفردات والقراءة الجهرية والاستيعاب بين تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة يُعزى إلى البرنامج المستند (طريقة فيرنالد متعدد الحواس).

وتناولت عبید (Obaid, 2013) تأثير استخدام الطريقة متعددة الحواس لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحصيل تلاميذ الصف السادس في الرياضيات في المدارس الحكومية الأردنية. تكونت عينة الدراسة من 117 تلميذاً من تلاميذ الصف السادس، جرى تقسيمهم إلى أربع مجموعات (مجموعتان تجريبيتان، ومجموعتان ضابطتان)، دُرست المجموعة التجريبية باستخدام الطريقة متعددة الحواس، في حين دُرست المجموعة الضابطة باستخدام المنهج التقليدي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى كلٌّ من ماغبوري، وبيج، ووليامز، وإيكنس، وكامرون (Magpuri, Paige, Williams, Akins, Cameron, 2014) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير البرنامج المتزامن للحواس المتعددة لفنون اللغة على إتقان القراءة، وطبقت على 39 تلميذاً، تتراوح أعمارهم بين 7 - 11 مشاركاً في برنامج القراءة الصيفية. استخدمت الدراسة الإصدار الأول من اختبار ويست WIST (Wilson & Felton, 2004) كتنقيح ما قبل وبعد الاختبار؛ لقياس مدى تقدّم القراءة في مجالات المهارات المحددة لعلاقات الرموز الصوتية، ودقة وتلقائية قراءة الكلمات. وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ الذين تلقوا هذا البرنامج التعليمي، أظهروا مكاسب كبيرة في قراءة الكلمات، ومعرفة رمز الصوت، وطلاقة القراءة الشفهية.

وهدفَت الدراسة التي قام بها كرم الدين، وعض، وقاعود (2015) إلى الكشف عن مدى فاعلية طريقة فيرنالد لتصحيح مشكلة الديسلكسيا لدى أطفال المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من 20 تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على جميع الاختبارات بعد تطبيق الطرق الخاصة بفيرنالد لتصحيح العسر القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على جميع الاختبارات في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على جميع الاختبارات في القياس القبلي والبعدي.

وقام الهدباني وحسين (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على الطريقة المتعددة الحواس لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من 20 تلميذة من تلميذات الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي من ذوات صعوبات التعلم في مدينة الرياض، واعتمد البرنامج المطبق على طريقة فيرنالد متعددة الحواس. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات التلميذات في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

وفي عام (2017) قام الجهني بدراسة هدفت إلى تعرّف أثر استخدام إستراتيجية التدريس المعتمدة على الإستراتيجية متعددة الحواس في معالجة العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. تكونت العينة

من 5 تلاميذ في المجموعة التجريبية، و5 تلاميذ في المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية البعدي تعزى إلى الإستراتيجية متعددة الحواس، وذلك على المجالات الفرعية للمقياس، وعلى الدرجة الكلية، لصالح الأفراد من العينة التجريبية.

وأجرى شليزنجر، وجراي (Schlesinger & Gray, 2017) دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان استخدام تدريس اللغة المنظم المتزامن مع تعدد الحواس يعزز اسم الحرف، وإنتاج الصوت، وقراءة وهجاء الكلمات، أو تدريس اللغة المنظم وحده، وذلك لدى أطفال الصف الثاني. تكونت العينة من 6 أطفال من ذوي النمو النموذجي، و5 لديهم عُسر في القراءة. وأظهرت النتائج أن التدخل متعدد الحواس لم يوفر ميزة على التدخل المنظم للمشاركين ذوي النمو النموذجي أو عُسر القراءة، وتبين أن لكل من التدخلين تأثيراً علاجياً شاملاً للمشاركين ذوي النمو النموذجي وعُسر القراءة، على الرغم من أن تأثيرات التدخل تختلف باختلاف متغير النتيجة.

مشكلة الدراسة:

تعدّ القراءة مشكلة كبيرة يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، حيث تُشير التقديرات إلى أن أكثر من 75% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في مهارات القراءة المختلفة (أبونيان، 2001). كما أشار المعهد الوطني الأمريكي للعناية بالطفل إلى أن صعوبة القراءة تعد من أكثر صعوبات التعلم انتشاراً، وأكد أنها تظهر لدى أكثر من 70% من مجموع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم (في: طيبي وآخرون، 2009).

ويختلف هؤلاء التلاميذ من حيث نوع الأساليب المناسبة لهم لتعلّم المهارات؛ لأنهم يمثلون فئةً متباينة تظهر لديهم أنماط متعددة من المشكلات والصعوبات. ونظراً لتعدد هذه الأنماط تعددت الطرق والإستراتيجيات التدريسية التي تساعد على تعلم المهارات المختلفة، منها طريقة فيرنالد متعددة الحواس، وقد أشارت نتائج بعض الدراسات كدراسة (عبيد، 2013؛ والهدباني وحسين، 2016؛ والبوايز والزغلول، 2008؛ وعبد الهادي، 2009) إلى فعاليتها في تحصيل التلاميذ في الرياضيات، وأثرها في تحسين بعض صعوبات الإملاء لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، ورفع مستوى الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي المهارات القرائية بشكل عام، ومهارة تعرّف المفردات والقراءة الجهرية والاستيعاب لدى التلميذات. ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية طريقة فيرنالد متعددة الحواس في تنمية مهارات تعرّف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ كونها تعدّ المرحلة الأولى لتعلم القراءة“ (المحرج، 2019: 99). وتتحدد مشكلة الدراسة بالتساؤل الآتي: ما فاعلية طريقة فيرنالد متعددة الحواس في تنمية مهارات تعرّف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف مدى فاعلية طريقة فيرنالد متعددة الحواس في تنمية مهارات تعرّف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تركيزها على إحدى الطرق التدريسية -وهي طريقة فيرنالد متعددة الحواس- التي تستخدم في تعليم التلاميذ القراءة، وستسهم هذه الدراسة في تعريف المهتمين بتعليم ذوي صعوبات التعلم بهذه الطريقة، ومدى فاعليتها في تنمية مهارات تعرّف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى أنها ستشكل إضافة علمية إلى المجال النظري لموضوعها؛ كون الدراسات التي تناولت موضوع طريقة فيرنالد متعددة الحواس محدودة -حسب علم الباحثين- خاصة في العالم العربي. أما الأهمية التطبيقية

لهذه الدراسة فتظهر من كونها تتناول مدى فعالية هذه الطريقة في تنمية مهارات تعرّف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وستزود العاملين مع ذوي صعوبات التعلم -سواء كانوا أولياء أمور أم معلمين- بمعلومات واقعية مجرّبة تتعلّق بتعليم هؤلاء التلاميذ القراءة باستخدام طريقة فيرنالد متعدد الحواس؛ ليستفيدوا منها في تعليمهم.

حدود الدراسة:

طبقت هذه الدراسة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدرسة ابن حبان الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الرياض، في الفصل الدراسي الأول من العام 1440 هـ، وجرى تنفيذ البرنامج في غرفة المصادر الخاصة ببرنامج صعوبات التعلم بالمدرسة لمدة خمسة أسابيع من تاريخ 1440/3/3 هـ إلى 1440/4/4 هـ، وكانت محصلة الجلسات لكل تلميذ 21 جلسة، تتراوح مدة الجلسة بين 40 - 45 دقيقة، تتضمن الخطوط القاعدية، وجلسات التدريب والتدخل.

مصطلحات الدراسة:

طريقة فيرنالد متعددة الحواس (Fernald Multisensory Method): هي «طريقة لتدريس القراءة، يتم فيها استخدام القنوات السمعية، والبصرية، والحركة، واللمس، وتوظّف في تدريس التلاميذ الذين لديهم إعاقات شديدة في القراءة، وتعتمد هذه الطريقة على الكلمة الكاملة، وعلى الخبرات اللغوية للتلميذ، وتأخذ الجانب العاطفي في الاعتبار» (أبو نيان، 2001: 198).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها طريقة تدريس تتكوّن من أربع خطوات منظمة، يقوم بإجرائها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر، يتم فيها الاعتماد على أربع قنوات حسية لدى التلميذ، وهي: البصر، والسمع، واللمس، والحركة المتمثلة في الكتابة، بحيث تستخدم تلك الحواس مع بعضها، وفق الترتيب المحدد في خطوات التدخل، وبحسب الطريقة المحددة التي وصفت في هذه الدراسة، وذلك عند تعليم التلميذ تعرّف الكلمات باستخدام كلمات مكونة من 3-4 أحرف مكتوبة على ورقة مخصصة؛ ليتمكن التلميذ من التعرف على الكلمات بدون أخطاء ومن المحاولة الأولى.

تعرّف الكلمة: يقصد بها قدرة التلميذ «على تعرّف الكلمات، وتعلّم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات غير المعروفة رموزاً ذات دلالة، عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات» (في: صيّا، 2019: 239).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات من خلال نطقها بشكل صحيح من المحاولة الأولى عند عرضها عليه على ورقة الكلمات.

التلاميذ ذوو صعوبات التعلم: هم التلاميذ الذين لديهم «اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، والمتمثلة في المشكلات النمائية والأكاديمية التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بإعاقة أخرى أو جوانب اجتماعية أسرية (وزارة التعليم، 1437: 10).

ويعرفهم الباحثان إجرائياً بأنهم التلاميذ الذين تظهر لديهم صعوبات أكاديمية في القراءة، غير ناتجة عن أي إعاقة أو ظروف أسرية، وأحيلوا إلى برنامج غرفة المصادر، وجرى تشخيصهم وفقاً للاختبارات التشخيصية المتبعة في المدرسة، ووفقاً لإجراءات الإحالة في المدرسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي المتمثل في تصاميم الحالة الواحدة، ويقصد به المنهج الذي

يسعى إلى التحقق من مدى فاعلية تدخل معين أو طريقة تدريس معينة من عدمها، وما إذا كانت هناك علاقة وظيفية بين المتغير المستقل والمتغير التابع (أباحسين والعبد اللطيف، 2016). واستخدم الباحثان تصميم الانسحاب (A,B,A)، بهدف تعرّف فاعلية طريقة فيرنالد متعددة الحواس في تنمية مهارات تعرّف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ويعد تصميم الانسحاب أو التصميم العكسي امتداداً لتصميم المقارنة (A,B)، وعادة ما يُستخدم في تدريس التلاميذ. وجرى في هذه الدراسة إضافة مرحلة ثالثة (A,B,A)، يتم من خلالها سحب التدخل؛ للتأكد من فاعلية التدخل المستخدم (روزنبرغ، ويلسون، ماهادي، سينديلر، 2004/2016)، فضلاً عن أن إضافة مرحلة ثالثة في هذا التصميم يمكن أن تحقق إثباتاً للضبط التجريبي، وعن طريق الرجوع إلى مرحلة الخط القاعدي يمكن التأكد من بعض العوامل، كالتغير في سلوك المشاركين، ومشكلات القياس، والأدوات المستخدمة في الاختبارات، والتي بدورها قد تؤثر في الصدق الداخلي (أونيل، مكدونيل، بيلينجسلي، جينسن، 2010/2016). تمثلت (A) في مرحلة الخط القاعدي، وفيها جرى جمع البيانات الخاصة بالسلوك المستهدف قبل التدخل (الأداء الحالي للتلميذ)، وتطبيق الاختبارات. في حين تمثلت (B) في مرحلة التدخل، ويقصد بها البرنامج الذي يعتمد على طريقة فيرنالد لتعلم قراءة الكلمات. وجرى في هذه المرحلة جمع بيانات التلاميذ المتعلقة بالتدخل المقدم لهم وتطبيق الاختبارات. أما (A) فيقصد به مرحلة الرجوع إلى الخط القاعدي للتأكد من فاعلية التدخل، ولإثبات العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: طريقة فيرنالد متعددة الحواس.

المتغير التابع: تنمية مهارات تعرّف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المشاركون في الدراسة:

شملت الدراسة التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. وتكون المشاركون في الدراسة من ثلاثة تلاميذ من الصف الثالث الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم بمدرسة ابن حبان الابتدائية بمدينة الرياض، والذين وافق أولياء أمورهم على الالتحاق بالبرنامج، وممن طبق عليهم اختبار الفرز الذي جرى إعدادُه في هذه الدراسة.

وصف المشاركين في الدراسة:

جرى اختيار التلاميذ من المجتمع الأصلي بطريقة قصدية بحسب توافر الشروط الآتية:

أن يكون التلميذ من الملتحقين بغرفة المصادر لتلقي خدمات برنامج صعوبات التعلم في القراءة، وأن يوافق ولي أمره على ذلك.

- أن يكون التلميذ من الملتحقين بالصف الثالث الابتدائي.

- أن يتقن التلميذ قراءة الحروف الهجائية بحركاتها.

- أن يكون من التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في قراءة الكلمات، والذين فُرزوا من خلال اختبار الفرز المعد في هذه الدراسة.

وَجَرى تطبيق اختبار الفرز على جميع تلاميذ الصف الثالث الملتحقين ببرنامج غرفة المصادر الذين يتلقون خدمات برنامج صعوبات التعلم في المدرسة، وعددهم في البرنامجين 11 تلميذاً. وبواسطة هذا الاختبار تبين أن هناك 7 تلاميذ يستطيعون قراءة أكثر من 50% من مجموع الكلمات التي يحتوي عليها الاختبار، وأن هناك تلميذاً واحداً لا يستطيع قراءة الحروف الهجائية. أما التلاميذ الآخرون فانطبقت عليهم شروط اختيار

العينة، إضافةً إلى تحقيقهم نسبة أقل من 50% في قراءة الكلمات، وهم:

منصور: يبلغ من العمر 8 سنوات و8 أشهر، يدرس في الصف الثالث، وترتيبه الثاني بين أفراد أسرته. يعيش مع والديه في مستوى اقتصادي جيد، ويتمتع بصحة جيدة، ولديه دافعية جيدة نحو التعلم. جرى تشخيص منصور، وحددت صعوبته بالمتوسطة في القراءة وفقاً للسجلات الدراسية، وإجراءات التشخيص الرسمية المعتمدة في المدرسة. التحق بغرفة المصادر عام 1440، وأتقن مهارة قراءة الحروف الهجائية بحركاتها، وأجرى اختبار الفرز المعدّ في هذه الدراسة.

راكان: يبلغ من العمر 8 سنوات وشهراً واحداً يدرس في الصف الثالث، وهو الأول بين إخوانه في الترتيب. يعيش مع والديه في مستوى اقتصادي جيد، ويتمتع بصحة جيدة، ويظهر أن لديه دافعية جيدة جداً نحو التعلم. جرى تشخيص راكان، وحددت صعوبته بالمتوسطة في القراءة وفقاً للسجلات الدراسية، وإجراءات التشخيص الرسمية المعتمدة في المدرسة. التحق بغرفة المصادر منذ بداية العام الدراسي 1440 هـ وقد أتقن مهارة قراءة الحروف الهجائية بحركاتها، وأجرى اختبار الفرز المعدّ في هذه الدراسة.

إبراهيم: يبلغ من العمر 8 سنوات و11 شهراً، يدرس في الصف الثالث، وترتيبه السابع بين إخوانه. يعيش مع والديه في أسرة كبيرة، ومستوى اقتصادي جيد، ويتمتع بصحة جيدة، إلا أن لديه دافعية أقل نحو التعلم مقارنة بزميله. جرى تشخيص إبراهيم، وحددت صعوبته بالمتوسطة في القراءة وفقاً للسجلات الدراسية، وإجراءات التشخيص الرسمية المعتمدة في المدرسة. التحق بغرفة المصادر منذ بداية العام الدراسي 1440 هـ وأتقن مهارة قراءة الحروف الهجائية بحركاتها، وأجرى اختبار الفرز المعدّ في هذه الدراسة.

أدوات الدراسة:

اختبار الفرز: قام الباحثان بإعداد اختبار لفرز التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في قراءة الكلمات، تكون من ثلاث مجموعات، تضم كل مجموعة عشر كلمات، مكونة من 3 - 4 أحرف، وجرى اختبار التلاميذ بهذه المجموعات كاملة.

يهدف هذا الاختبار إلى فحص جميع التلاميذ، وتحديد من هم بحاجة إلى طريقة التدريس المقدمة في التدخل (هوسب، هوسب، هويل، 2007 / 2013)، وهم التلاميذ الذين لا يستطيعون قراءة الكلمات المكونة من ثلاثة إلى أربعة أحرف. وقد استبعد الباحثان في هذا الاختبار التلاميذ الذين تتجاوز نسبة قراءة الكلمات لديهم 50%، أو 5 من أصل 10 كلمات.

اختبار تعرّف الكلمات: جرى إعداد اختبار تعرّف الكلمات اعتماداً على منهج القراءة - لغتي - وتم اختيار هذه الكلمات من منهج الفصل الدراسي الأول لعام 1439-1440 هـ مع مراعاة أن تكون الكلمات مناسبة لمستوى التلاميذ، وللتحقق من ذلك قام الباحثان بعرضها على بعض أعضاء هيئة التدريس المختصين بصعوبات التعلم في جامعة الملك سعود، وعرضوا الأداة على معلم لغة عربية ومعلم ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم خبرة طويلة في ميدان التعليم، وتم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات اللازمة على الأداة.

تحديد مستوى الأداء الحالي وقياس مستوى التدخل: تكوّن الاختبار من نسختين، قُدمت نسخة للتلاميذ؛ بغرض تحديد مستوى الأداء الحالي أثناء مرحلة الخط القاعدي، وقدمت النسخة الأخرى لقياس مستوى التدخل. وتكون هذا الاختبار من أربع مجموعات من الكلمات المختلفة، تم عن طريقها اختبار التلاميذ وتسجيل بيانات الخط القاعدي لكل تلميذ، وأثناء مرحلة التدخل جرى تطبيق الاختبار مرة أخرى لقياس مستوى التدخل المقدم. وطبعت الكلمات على ورق مقاس 30×40، كل ورقة وضع فيها مجموعة من الكلمات المكونة من ثلاثة إلى أربعة أحرف موزعة عشوائياً في جداول مخصصة، إضافةً إلى الإرشادات وتعليمات التصحيح الواردة في نسخة التصحيح الخاصة بالمعلم، ودرجة التلميذ، ومعيار الأداء المطلوب.

إجراءات التطبيق:

مرحلة الرخط القاعدي A:

جرى تطبيق جلسات الخط القاعدي على التلاميذ بشكل منفرد لكل تلميذ، وقدم لهم اختبار مكون من عشر كلمات في كل جلسة، وحُدّد معيار الأداء المطلوب بقراءة 8 كلمات من أصل 10 كلمات. وفي هذه الجلسات قام الباحثان بقياس مستوى التلاميذ دون تقديم التدخل، ثم جمع بيانات الخط القاعدي وتمثيلها بيانياً.

(جدول 1) الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في مرحلة الخط القاعدي الأول

التلميذ	الجلسة الأولى	الجلسة الثانية	الجلسة الثالثة	الجلسة الرابعة	الجلسة الخامسة	الجلسة السادسة
منصور	2	1	2	2	1	1
راكان	2	2	1	2	2	2
إبراهيم	0	1	0	1	1	1

مرحلة التدخل B:

في مقدمة التدخل قام الباحثان بتهيئة التلاميذ، وجذب انتباههم نحو الطريقة الجديدة لتعلم الكلمات، إضافة إلى تقديم معلومات مبسطة لبيان هذه الطريقة، والإجابة عن تساؤلاتهم، وتشجيعهم على التركيز وبذل الجهد؛ لتحقيق الاستفادة من التدخل المقدم. بعد ذلك دُرّب التلاميذ على طريقة فيرنالد متعددة الحواس من خلال 3 جلسات تدريبية قبل البدء بتنفيذ البرنامج، وبعد التدريب مباشرة أُجري اختبار غير رسمي مكون من 5 كلمات؛ للتأكد من جاهزية التلاميذ للبرنامج. بعد ذلك تم تطبيق التدخل عن طريق البرنامج التدريسي المعد لهذا الغرض. حيث يطلب من التلميذ في البداية تحديد الكلمة المراد تعلمها من بين مجموعة الكلمات التي تم اختيارها من المنهج، بعد ذلك يتم مناقشة معناها، ثم يتم كتابة الكلمات على بطاقة مخصصة. بعد ذلك تم تدريس التلاميذ بطريقة فيرنالد متعددة الحواس، بعدها تم قياس تقدم التلاميذ في هذه المرحلة وفي كل جلسة من جلسات التدخل وتمثيلها بيانياً.

(جدول 2) الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في مرحلة التدخل (معيار الأداء المطلوب 8 من 10).

التلميذ	الجلسة الأولى	الجلسة الثانية	الجلسة الثالثة	الجلسة الرابعة	الجلسة الخامسة	الجلسة السادسة	الجلسة السابعة	الجلسة الثامنة	الجلسة التاسعة
منصور	6	7	7	9	9	9	7	8	9
راكان	7	9	8	8	7	9	8	10	10
إبراهيم	5	5	5	8	9	8	7	9	9

خطوات التدخل:

الخطوة الأولى: عرض الكلمة على التلميذ بعد كتابتها بشكل واضح على بطاقة بيضاء، بعدها يقوم بتتبعها بإصبعه عن طريق لمسها بهدف تفعيل الحاسة اللمسية لديه، ويقوم المعلم بقراءة الجزء الذي يقوم

بلمسه التلميذ بشكل مسموع.

الخطوة الثانية: يقوم التلميذ بالنظر إلى الكلمة المعروضة أمامه ولفظها أثناء النظر إليها، ويكرر هذه الخطوة بحسب الحاجة، ثم يقوم بكتابة الكلمة على بطاقة مخصصة دون النظر إلى الكلمة.

الخطوة الثالثة: يكتفي التلميذ بالنظر إلى الكلمة ونطقها مع حذف العنصر الحركي.

الخطوة الرابعة: يقوم التلميذ بقراءة الكلمة ومقارنتها بكلمة معروفة لديه إن وجدت، أو بجزء من كلمة معروفة لديه (أبونيان، 2001).

مرحلة الخط القاعدي الثاني A:

في هذه المرحلة تم الرجوع إلى الخط القاعدي مرة أخرى؛ للتأكد من فاعلية التدخل، ولإثبات العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل والمتغير التابع، طُبّق في هذه المرحلة اختبار مكوّن من عشر كلمات في كلّ جلسة، على أن يكون معيار الأداء المطلوب قراءة 8 كلمات من أصل 10 كلمات. وجرى في هذه الجلسات قياس مستوى التلاميذ دون تقديم التدخل، ثم جمع بيانات الخط القاعدي وتمثيلها بيانياً.

(جدول 3) الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في مرحلة الخط القاعدي الثاني (معيار الأداء المطلوب 8 من 10).

التلميذ	الجلسة الأولى	الجلسة الثانية	الجلسة الثالثة	الجلسة الرابعة	الجلسة الخامسة	الجلسة السادسة
منصور	7	7	5	5	5	6
راكان	7	10	8	7	8	8
إبراهيم	4	7	6	9	6	6

الفنّيّات والطرق المستخدمة في التدخل:

لتحقيق أهداف البرنامج والقيام بالأنشطة بشكل ملائم استُخدمت بعض الفنّيّات والأساليب المعينة على ذلك، منها:

- التعليمات والتلميحات اللفظية: يقصد بها توضيح المهارة لفظياً للتلميذ؛ للقيام بها وفق الخطوات المناسبة، مع تقديم التلميحات اللفظية المناسبة.

- النمذجة: يقصد بها نمذجة المهارة المراد تعليمها للتلميذ، بعد شرحها وتوضيحها.

- التعزيز: تم استخدام الاقتصاد الرمزي مع التلاميذ المشاركين في الدراسة، وذلك بتقديم المعززات الثانوية التي تمثلت في (بطاقات تعزيز) يتم استبدالها فيما بعد بمعززات مادية، وذلك عند إتقان التلميذ المهارة بالشكل المطلوب ونطق (8 كلمات من أصل 10). ورُوّعي عدم تعزيز التلميذ عند قيامه بقطع أجزاء الكلمة، أو عدم قراءة الكلمة كوحدة كلية.

قياس دقة التدخل:

يقصد به مدى التزام الباحث بتطبيق خطوات طريقة فيرنالد متعددة الحواس تطبيقاً صحيحاً، عن

طريق الاستعانة بالمعلم كملاحظ (العتيبي والأحمري، 2017)، ولقياس ذلك أُعدت قائمة توضح الخطوات الرئيسية للطريقة، وتسجيل مدى توافق تنفيذ التدخل مع التعريف الإجرائي المتمثل في الخطوات من قبل الملاحظ (أونيل وآخرون، 2016/2010). وجرى قياس دقة التدخل في 33% من مجموع جلسات التدخل، وذلك وفق المعادل الآتية:

عدد الخطوات المطبقة في الجلسة الواحدة ÷ العدد الكلي للخطوات × 100.

وتراوحت نسبة قياس مستوى التدخل بين (75% - 100%)، وبلغ المتوسط العام لقياس مستوى التدخل (97%) من خلال المعادل الآتية:

المجموع الكلي لنسب قياس دقة التدخل ÷ عدد جلسات قياس دقة التدخل.

اتفاق الملاحظين:

جُمعت بيانات الاتفاق بين الملاحظين في مرحلة التدخل من خلال ملاحظة السلوك (التعرّف على الكلمات ونطقها بشكل صحيح، ومن المحاولة الأولى للقراءة) من قبل معلم ذوي صعوبات التعلم والباحث، وذلك بعد تلقي التدريب المناسب قبل إجراء الملاحظات، حيث قام الباحثان بإعداد دليل مبسط للملاحظ، يحتوي على تعريف إجرائي للسلوك المستهدف، على أن يقوم الملاحظ بمراجعة هذا التعريف، والتدرّب على أساليب الترميز الخاصة بالملاحظة، بعدها جرى تسجيل بيانات غير رسمية، كنوع من التدريب على الملاحظة الأصلية، بعد ذلك قام الباحثان بجمع بيانات اتفاق الملاحظين خلال 33% من مجموع جلسات التدخل، وذلك وفق المعادلة الآتية:

عدد التوافقات لكل حدث ÷ (العدد الكلي للتوافقات + الاختلافات) × 100.

وتراوحت نسبة اتفاق الملاحظين بين (83% إلى 100%)، وبلغ المتوسط العام لنسبة اتفاق الملاحظين (96%) من خلال المعادل الآتية:

المجموع الكلي لنسب اتفاق الملاحظين ÷ عدد جلسات اتفاق الملاحظين.

الصدق الاجتماعي:

الغرض من استخدام البيانات الخاصة بالصدق الاجتماعي هو تحديد درجة النجاح التي يحققها التدخل المستخدم (روزنبرغ وآخرون، 2016/2004). ولتحقيق ذلك أعد الباحثان نموذجاً مقدماً لمعلمي القراءة يحتوي على مجموعة من العبارات المرتبطة بالطريقة المقدمة في التدخل، إضافة إلى أن هذا النموذج يهدف إلى معرفة مدى الاستفادة من التدخل المقدم للتلاميذ. تكون النموذج من 5 عبارات يقابلها عدد من الاستجابات التي تعكس درجة الموافقة على العبارة (عال، متوسط، منخفض)، وركّزت العبارات على معرفة مدى تحسن قراءة التلاميذ وكتابتهم للكلمات، ومدى تحسن دافعيتهم نحو القراءة، إضافة إلى عبارة تعكس مدى تحسن مستوى التلاميذ في مقارنة الكلمات بكلمات معروفة لديهم، وما إذا كان المعلم يرغب في تطبيق هذه الطريقة على تلاميذ آخرين. وبعد حساب متوسطات الاستجابات، كان متوسط نسبة الاستجابات (عالياً) بنسبة 77%، في حين بلغ متوسط نسبة الاستجابات 23%، ولم تظهر في هذا النموذج استجابات منخفضة.

نتائج الدراسة:

ما فاعلية استخدام طريقة فيرنالد متعددة الحواس في تنمية مهارات تعرّف الكلمة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية؟ .

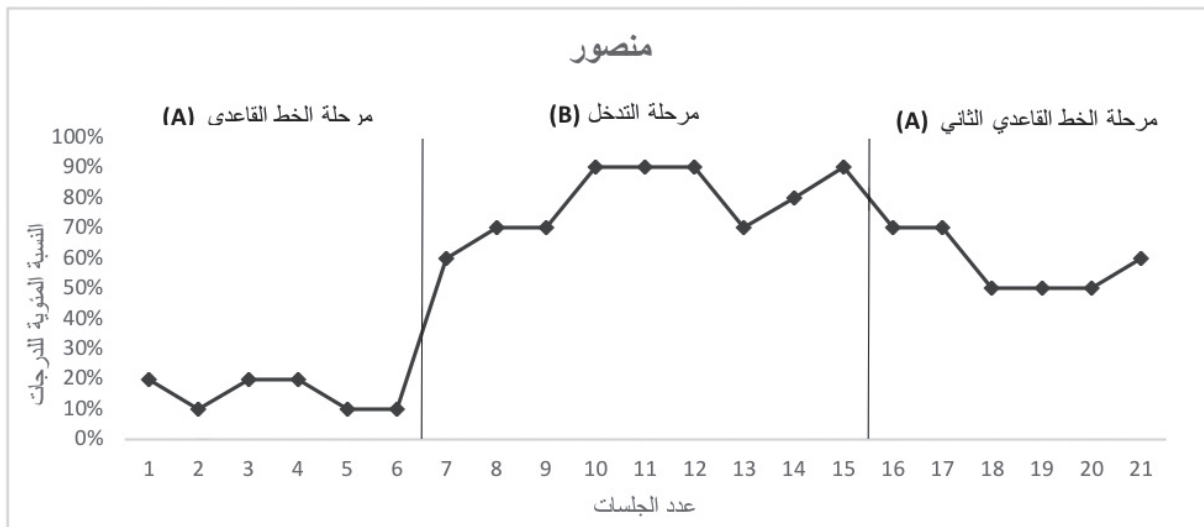
بعد تطبيق طريقة فيرنالد متعددة الحواس في تنمية مهارات تعرّف الكلمات اتضح أنها ذات فاعلية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستطاع جميع التلاميذ الوصول إلى مستويات متباينة في الأداء المطلوب لتعرّف الكلمات، وهو نُطق 8 كلمات بشكل صحيح من أصل 10 كلمات (80% وأعلى). وفيما يأتي توضيح

النتائج لكل تلميذ:

منصور: يوضح الرسم البياني (1) النسب المئوية للدرجات التي حصل عليها (منصور) في مراحل البرنامج، وقد اتضح أنه لم يحقق نسبة درجات أعلى من 20% في مرحلة الخط القاعدي الأول، بعدها بدأت نسبة درجاته تتحسن تدريجياً خلال مرحلة التدخل. ففي الجلسة السابعة والثامنة والتاسعة (الجلسات الأولى في التدخل) حقق نسبة درجات أعلى من 50%، ووصل إلى المعيار المطلوب وهو نطق 80% من الكلمات بشكل صحيح، حيث حقق نسبة 90% على التوالي في الجلسة العاشرة والحادية عشرة والثانية عشرة، إلا أن نسبة الدرجات انخفضت في الجلسة الثالثة عشرة، حيث حصل منصور على نسبة 70% من الدرجات؛ وذلك يعود إلى توتر التلميذ ورغبته في الحصول على بطاقة التعزيز. أما في الجلسة الرابعة عشرة فقد حصل على نسبة 80% من الدرجات، في حين وصل إلى 90% في الجلسة الخامسة عشرة. ويتضح من ذلك أنه حقق مستوى الأداء المطلوب لتعرّف الكلمات في 55% من جلسات التدخل، في حين لم يقل الأداء عن 60% في الجلسات الأخرى للتدخل.

ويظهر من مرحلة الخط القاعدي الثاني أن (منصور) احتفظ ببعض الكلمات بعد سحب التدخل، حيث تراوحت نسب الدرجات في الخط القاعدي الثاني بين (50% - 70%). وقد حقق منصور في الجلسة السادسة عشرة والسابعة عشرة ونسبة 70% من الدرجات، أما في الجلسة الثامنة عشرة والتاسعة عشرة والعشرين فقد نطق 50% من الكلمات بشكل صحيح، وفي الجلسة الأخيرة من الخط القاعدي حقق منصور نسبة 60%. وبهذا يظهر أن منصور استمر في المحافظة على بعض الكلمات المقدمة في التدخل، ونطقها بشكل صحيح بعد سحب التدخل.

رسم بياني 1



راكان: يوضح الرسم البياني (2) النسب المئوية للدرجات التي حصل عليها رakan خلال مراحل البرنامج، ويتضح من خلاله أنه لم يحقق نسبة درجات أعلى من 20% في مرحلة الخط القاعدي الأول، إلا أن نسبة درجاته بدأت في التحسن تدريجياً خلال مرحلة التدخل، ففي الجلسة السابعة (الجلسة الأولى في التدخل) حقق 70% من نسبة الدرجات، وفي الجلسة الثامنة حقق نسبة 90% من الدرجات، في حين حقق 80% في الجلسة التاسعة والعاشرة. أما في الجلسة الحادية عشرة فقد انخفضت نسبة الدرجات إلى 70%؛ وذلك يعود إلى أن التلميذ كان مندفعاً عند قراءة بعض الكلمات، ولم يلتزم بكامل تعليمات الاختبار. وفي الجلسة الثانية عشرة حقق 90% من الدرجات، في حين حقق 80% في الجلسة الثالثة عشر؛ أما في الجلسة الرابعة عشرة والخامسة عشرة فقد حقق 100% من نسبة الدرجات. وبالنظر في هذا العرض يظهر أن رakan حقق مستوى الأداء المطلوب لتعرّف الكلمات في 7 جلسات من 9 جلسات، بما يعادل 78% من جلسات التدخل، إضافة إلى أن نسبة

الدرجات في باقي الجلسات لم تقل عن 70%.

أما في مرحلة الخط القاعدي الثاني فقد تمكن راكان من المحافظة على بعض الكلمات بعد سحب التدخل، حيث تراوحت نسب الدرجات في الخط القاعدي الثاني بين 70% - 100%. حقق في الجلسة السادسة عشرة 70% من نسبة الدرجات، في حين حقق 100% في الجلسة السابعة عشرة، وحقق 80% في الجلسة الثامنة عشرة، وفي الجلسة التاسعة عشرة حقق 70%، في حين حقق في الجلسة العشرين والحادية والعشرين 80%. ويتبين أن راكان تمكّن من المحافظة على بعض الكلمات المقدمة في التدخل، ونطقها بشكل صحيح بعد سحب التدخل، حيث حقق مستوى الأداء المطلوب في 67% من جلسات الخط القاعدي الثاني.

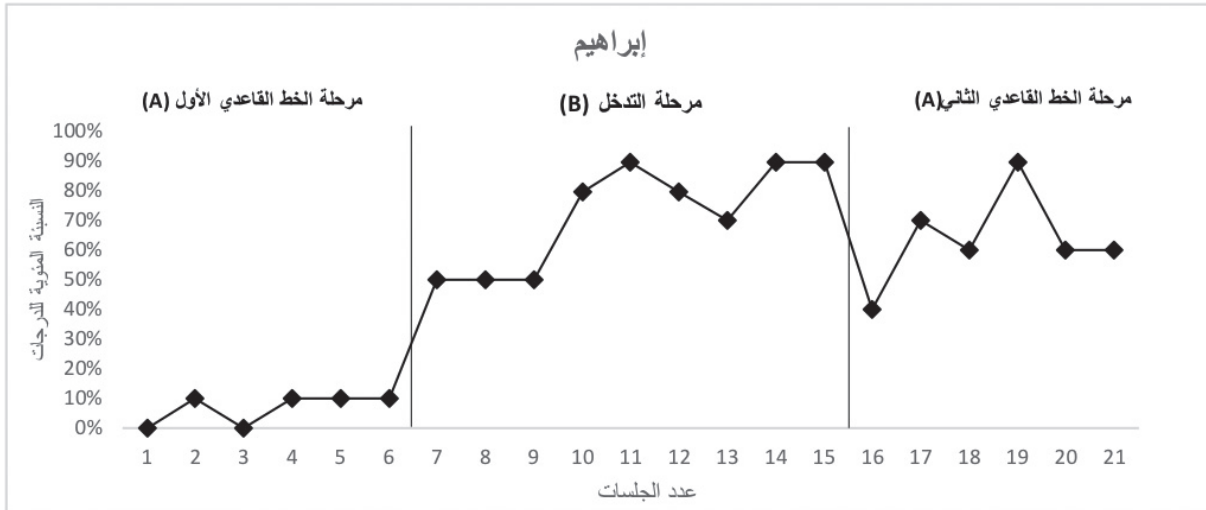
رسم بياني 2



إبراهيم: يوضح الرسم البياني (3) النسب المئوية للدرجات التي حصل عليها إبراهيم في مراحل البرنامج. وقد اتضح أنه لم يحقق نسبة درجات أعلى من 10% في مرحلة الخط القاعدي الأول، إضافة إلى أنه لم يستطع أن يتعرّف على الكلمات في الجلستين الأولى والثالثة، بعدها بدأت نسبة درجات إبراهيم تتحسن تدريجياً في مرحلة التدخل، ففي الجلسة السابعة والثامنة والتاسعة (الجلسات الثلاث الأولى في التدخل) حقق 50% من نسبة الدرجات، أما في الجلسة العاشرة فحقق 80% من نسبة الدرجات، في حين حقق 90% في الجلسة الحادية عشرة، وفي الجلسة الثانية عشرة حقق 80% من الدرجات، في حين حقق 70% في الجلسة الثالثة عشرة، أما في الجلسة الرابعة عشرة والخامسة عشرة فقد حقق 90% من نسبة الدرجات. وهذا العرض يبيّن أن إبراهيم حقق مستوى الأداء المطلوب في 55% من جلسات التدخل، ولم يقل أدائه عن المتوسط في الجلسات الأخرى.

أما في مرحلة الخط القاعدي الثاني فقد تمكن من المحافظة على بعض الكلمات بعد سحب التدخل، وتراوحت نسب الدرجات في الخط القاعدي الثاني بين 40% - 90%، وحقق في الجلسة السادسة عشرة 40% من نسبة الدرجات، في حين حقق 70% في الجلسة السابعة عشرة، وحقق 60% في الجلسة الثامنة عشرة، أما في الجلسة التاسعة عشرة فقد حقق 90%، في حين حقق في الجلسة العشرين والحادية والعشرين 60%، وهذا العرض يُظهر أن إبراهيم تمكّن من المحافظة على بعض الكلمات المقدّمة في التدخل، ونطقها بشكل صحيح بعد سحب التدخل. وبلغ أدائه فوق المتوسط 50% وأعلى في خمس جلسات من الخط القاعدي الثاني، وفي جلسة واحدة حقق 40% من الدرجات.

رسم بياني 3



مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية طريقة فيرنالد متعددة الحواس في تنمية مهارات تعرّف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية هذه الطريقة في تنمية مهارات تعرّف الكلمة لدى هؤلاء التلاميذ؛ إذ أظهر جميع التلاميذ المشاركون تحسناً في مهارة تعرّف الكلمة، وتمكّنوا بمستويات متباينة من تحقيق النسبة المطلوبة في الأداء، وهو قراءة 80% وأعلى من الكلمات. ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخطوات المتبعة في طريقة فيرنالد متعددة الحواس، حيث يتم فيها توظيف قنوات حسية متعددة، وعدم الاعتماد على قناة حسية واحدة في تعلم القراءة، إضافة إلى أن هذه الطريقة تعتمد على المخزون اللغوي لدى التلميذ، وذلك من خلال استخدام الكلمات من كتاب القراءة المعتمد في المدرسة، وفيها يُطلب من التلميذ في البداية تحديد الكلمة المراد تعلّمها من بين مجموعة الكلمات، بعد ذلك يتم مناقشة معناها. وهي بذلك تُراعي الجانب العاطفي لدى التلاميذ من خلال زيادة الاستجابات الصحيحة لنطق الكلمات (السرطاوي، طيبي، الغزو، منصور، 2009؛ أبو نيان، 2001). وظهر أن تدريب التلاميذ على طريقة فيرنالد وفق خطواتها المتسلسلة قبل تنفيذ التدخل كان له أثر إيجابي في تطبيقها أثناء جلسات التدخل. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الهادي، 2009) وهو أن هناك تحسناً في مهارة قراءة المفردات يعزى إلى البرنامج المستند إلى طريقة فيرنالد متعددة الحواس. كما تأتي هذه النتيجة منسجمة مع نتائج دراسة (كرم الدين، وعوض، وقاعد، 2015) التي توصلت إلى فاعلية طريقة فيرنالد في علاج وتصحيح العسر القرائي في مهارات القراءة.

وتبين أن جميع التلاميذ في مرحلة الخط القاعدي الثاني لديهم قدرة على الاحتفاظ ببعض الكلمات وتذكرها بعد سحب التدخل، وذلك بشكل متباين؛ إذ كان مستوى رآكان الأعلى بين زميليه، وكان مستوى إبراهيم الأقل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (البواليز والزلغلول، 2008) التي توصلت إلى أن استخدام الإستراتيجية متعددة الحواس في رفع مستوى الذاكرة كان فاعلاً مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفئة العمرية 9 - 11 سنة.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة وظيفية إيجابية بين الطريقة المقدمّة في التدخل وتنمية مهارات تعرّف الكلمة للتلاميذ، إضافة إلى أن التلاميذ أظهروا مستويات متباينة في تعرّف الكلمة، ويرجع ذلك إلى تباين الفروق الفردية بينهم، كما أظهر التلاميذ مستويات متباينة في مستوى الدافعية، والاستجابة للتعزيز، والوقت الذي يبقى فيه التلميذ منتبهاً للمعلم أثناء التدريس؛ حيث أظهر رآكان مستوى أعلى في نسبة نُطق الكلمات بشكل صحيح، وحقق مستوى الأداء المطلوب في 78% من جلسات التدخل، في حين حقق منصور وإبراهيم مستوى الأداء المطلوب في 55% من جلسات التدخل؛ ويرجع ذلك إلى تباين مستويات التلاميذ في

الدافعية والاستجابة للتعزيز، فمستوى الدافعية والاستجابة نحو التعزيز كان أعلى عند راکان مقارنة بزميليه.
توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج الحالية يوصي الباحثان بالآتي:

- ضرورة حفز معلمي صعوبات التعلم على تطبيق الطرق التدريسية المبنية على الأدلة العلمية في تدريسهم، كالطريقة المتعددة الحواس؛ لأنها أثبتت جدواها في هذه الدراسة، وأسهمت في تحسّن المستوى الأكاديمي للتلاميذ.
- أهمية إقامة ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين؛ لتدريبهم، وتمكينهم من التطبيق الفاعل للاستراتيجيات التدريسية التي أثبتت فاعليتها علمياً مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم.
- إجراء دراسات تجريبية، تتناول فاعلية الطريقة متعددة الحواس مع موضوعات أخرى، مثل: قراءة النصوص، أو الإملاء.

المراجع

المراجع العربية:

أبونيان، إبراهيم سعد فواز (2001). صعوبات التعلم طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

أونيل، روبرت، ومكدونيل، جون، وبيلينجسلي، فليكس، وجينس، وويليام (2016). تصاميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية (ترجمة بندر العتيبي). الرياض: دار الناشر الدولي. (العمل الأصلي نشر في عام 2010).

البوايز، محمد عبد السلام، والذغول، عماد عبد الرحيم (2008). فاعلية استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في رفع مستوى الذاكرة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفئة العمرية 9-11 سنة. مجلة التربية - جامعة الأزهر، 4(134)، 131 - 146.

الجهني، سلمان عايد (2017). أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6(4)، 41-51.

روزنبرغ، مايكل، وماهادي، لاري، وويلسون، ريتش، وسيندير، بول (2016). تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية. (ترجمة عادل عبد الله محمد). عمان: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام 2004).

السرطاوي، عبد العزيز، وطبيبي، سناء، والغزو، عماد، ومنصور، ناظم (2009). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. عمان: دار وائل.

صياح، منصور عبد الله (2019). أثر استراتيجية دلالات المعنى في تنمية مهارات تعرّف الكلمة لذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. مجلة دراسات العلوم التربوية، 46(1)، 237-251.

طبيبي، سناء عورتاني، والسرطاوي، عبد العزيز، والغزو، عماد محمد، ومنصو، ناظم (2009). مقدمة في صعوبات القراءة. عمان: دار وائل.

عبد الهادي، ناهدة، والروسان، فاروق فارح (2009). أثر برنامج تعليمي فردي لعلاج صعوبات القراءة باستخدام أسلوب فيرنالد متعدد الحواس لطالبات الصف الثالث والخامس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الأولى. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

العتيبي، بندر ناصر، والأحمري، رحمة سعيد (2017). فعالية استخدام اجراء المساعدة المتزايدة

تدريباً لإكساب مهارة الشراء للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل ،
4(16)، 1- 41.

فليتشر، جاك، وليون جي ريد، وفوتش، لين، وبارنز، مارسيا (2012). صعوبات التعلم من التشخيص إلى العلاج. (ترجمة شحده فارغ) أبو ظبي: هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة. (العمل الأصلي نشر في عام 2007).

كرم الدين، ليلي، وعوض، مريم، وقاعود، نشأت (2015). فاعلية استخدام طريقة فيرنالد (طريقة تعدد الحواس) في خفض مشكلة العسر القرائي الديسليكسيا لدى عينة من أفراد المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات الطفولة، 18(67)، 41 - 45.

المخرج، خالد محمد (2019). الدليل العلمي في تعليم ذوي عسر القراءة. الرياض: دار جامعة الملك سعود.

النهدي، غالب حمد، ومحمود، أيمن الهادي (2016). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارة قراءة الحروف الأبجدية وتذكرها للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3 (10) 1-29.

هالاهان، دانيال، ولويد، جون، وكوفمان، جيمس، وويس، ماجريت (2007). صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي. (ترجمة عادل عبد الله). عمان: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام 2005).

الهدباني، بجداء عيد، وحسين، عبد الله أحمد (2016). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم. المجلة التربوية، 30(119)، -347، 349.

هوسب، ميشيل، وهوسب، جون، ووهوويل، كينيث (2013). أبجديات القياس المبني على المنهج. (ترجمة زيد البتال). الرياض: جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في عام 2007).

وزارة التعليم (1437). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

Campbell, M. L., Helf, S., & Cooke, N. L. (2008). Effects of adding multisensory components to a supplemental reading program on the decoding skills of treatment resisters. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 267-295.

Magpuri-Lavell, T., Paige, D., Williams, R., Akins, K., & Cameron, M. (2014). The effects of a summer reading program using simultaneous multisensory instruction of language arts on reading proficiency. *Reading Improvement*, 51(4), 361-372.

Obaid, M. A. S. (2013). The impact of using multi-sensory approach for teaching students with learning disabilities. *Journal of International Education Research*, 9(1), 75- 82.

Schlesinger, N. W., & Gray, S. (2017). The impact of multisensory instruction on learning letter names and sounds, word reading, and spelling. *Annals of dyslexia*, 67(3), 219-258.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين مهارات التعبير الكتابي

لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين

Doi: 10.29343 / 1 - 83 - 3

الباحث / سامي عباس منصور

مدير مدرسة مساعد - وزارة التربية والتعليم - مملكة البحرين

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تفحص فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المتمثل في طريقة الاختبار القبلي والبعدي لتطبيق البحث. تكوّنت عينة الدراسة من 30 طالباً بالصف السادس الابتدائي. وتألّف البرنامج من ستة مواقف هي: التخطيط للكتابة، تحويل مجموعة بيانات إلى فقرة، تلخيص موضوع في فقرة، وصف حدث بلغة معبرة، تأليف قصة قصيرة متضمنة العناصر الأساسية، وكتابة رسالة، واستمر 6 أسابيع. استخدم الباحث اختباراً قبلياً تأكد من صدقه وثباته، وقاس نوعين من أنواع التعبير الكتابي هما الرسالة الإقناعية وكتابة قصة، وأعيد تطبيق الاختبار بعد تنفيذ البرنامج، وحلّت النتائج باستعمال اختبار «ت». أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي بدلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) كما أظهرت نتائج الدراسة تحسناً لدى الطلاب في مهارات التعبير الكتابي من حيث مراعاة البناء والتنظيم وكذلك بنية الجملة وبدرجة أقل الموضوع أو المحتوى. وقدم الباحث عدداً من التوصيات في نهاية البحث.

The Effectiveness of A Suggested Training Program in Improving Composition Skills of Sixth Grade students in Kingdom of Bahrain

Sami Abbas Mansoor

Ministry of Education – Kingdom of Bahrain

Abstract :

The study aimed at identifying the Effectiveness of Using A Suggested Training Program on Improving Composition Skills Among sixth graders primary male school students. The research used Pretest/Posttest. The sample of the study consisted of 30 students. The suggested program consisted of six activities: writing, converting a set of data into a paragraph, summarizing a topic in a paragraph, describing an event in expressive language, composing a short story including basic elements and writing a letter. These activities were carried out for eight weeks. A Pretest was used to measure two types of written expression - persuasion and story writing, and was validated by jury of experts. Participants completed the Posttest after teaching. Using the T test, The results showed the effectiveness of the suggested training program in improving the composition skills. The results also showed an improvement in the students' skills in written expression in terms of structure as well as language, but less in subject or content. The Study ended with some recommendation.

(*) الورقة في الأصل بحث أجراه الباحث كمتطلب للتخرج من برنامج الدبلوم العالي في القيادة التربوية بإشراف الدكتورة سناء الحداد الأستاذ المساعد للمناهج وطرق التدريس بكلية المعلمين جامعة البحرين في العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م
(*) تم إستلام البحث في أكتوبر ٢٠١٩ وأجيز للنشر في فبراير ٢٠٢٠

المقدمة:

ترتبط اللغة بالتفكير وعملياته المعقدة ارتباطاً وثيقاً؛ فاللغة في الأصل مجموعة من أنظمة رمزية متطورة ومتنوعة التي يستخدمها الناس للتواصل وبواسطة اللغة يتفاهم الفرد مع غيره من أفراد المجتمع في المواقف الحياتية المتنوعة وينقل أفكاره ومشاعره وحاجاته إلى من يتعامل معهم عن طريقها، كما تمكن الإنسان من التعرف على أفكار الآخرين وثقافتهم وحضاراتهم (قطامي واللوزي، 2008).

«وترتبط الحياة العقلية بسرعة التعبير في الإنسان برباط وثيق، فالإنسان يعبر، لأنه يفكر، وفهم حياة الإنسان أساسها الإدراك، فهو يرى ويسمع ويفكر ويتخيل ويحزن ويفرح ويرغب ويريد، أو يترك ويعرض، وهذه الظواهر النفسية تدفع الإنسان إلى التعبير» (شحاته والسمان، 2013: 259).

وإذا كانت اللغة المشتركة والخطاب الشفوي يقومان على العلاقة المباشرة بين المتكلم والسامع، فإن الأمر في حال الكتابة مختلف، إذ على الكاتب أن يقوم بدور المرسل والمستقبل، لذا عليه أن يخطط لمعرفة درجة تفاعله بما يكتب، وأن يتنبأ بردود فعل القارئ وأن يستخدم من الكلمات والأدوات ما يساعد القارئ على فهم الحد الأقصى مما يكتبه له، ويزداد الأمر صعوبة في حال تجاوز ذلك إلى الجماعة أو الأفراد المعنيين بالمادة المكتوبة. (خليل والصمادي، 2008).

” إن هذا الفهم لعملية التعبير الكتابي جعلها من أعقد الأنشطة المعرفية التي عرفت البشرية في تاريخها؛ ذلك أنها تتطلب عدداً كبيراً من المكونات المعرفية التي تخضع لمستويات مختلفة من التمثيلات العقلية، مثل استدعاء الخبرات السابقة، وإعادة تنظيمها والبحث عن كلمات تعبر عن تلك الخبرات، ومراعاة القواعد النحوية والدلالية في التعبير» (الحداد وحسن، 2014: 178).

إن تعليم اللغة يتوخى في الدرجة الأولى جعل الطالب قادراً على التعبير السليم - كتابياً وشفهياً - فإذا كان التعبير الشفهي هو النافذة التي نطل من خلالها على العالم الخارجي من خلال اللسان، فإن التعبير الكتابي هو النافذة التي نتصل بواسطتها بهذا العالم عن طريق القلم (معروف، 1991).

وتعتبر مهارة الكتابة متطلباً أساسياً في جميع المواد الدراسية، حيث يستخدم الطلبة الكتابة لتوثيق ما تعلموه. وقبل كل ذلك الكتابة نشاط نفسي / حركي تتطلب مهارات تتعلق بالعضلات الدقيقة لليدين وتآزر بصري حركي في رسم الحروف والكلمات بطريقة صحيحة. في المراحل المتقدمة من المرحلة الابتدائية تساعد الكتابة الطلاب على التعرف بأن لديهم آراء وأفكاراً تستحق المشاركة مع العالم، كما أن الكتابة وسيلة فعالة لإخراجهم هناك (Okari, 2015).

«يضاف إلى ذلك أن الكتابة للتعلم أداة قوية تساعد الطلبة على توضيح أفكارهم وفهمهم، ومن خلال هذا تتيح الكتابة للمعلمين التحقق من الفهم» (فيشر وفري، 2015: 82)، وقد أكد إطار المراجعة لعمل المدارس، أن عمل الطلبة المكتوب يعكس بدقة قدرات الطلبة ومستوياتهم في الدروس، فضلاً عن تقديم الكتابة أدلة على مدى أداء العمليات الرئيسية. (هيئة جودة التعليم والتدريب، 2015).

«ويؤكد وايت (White, 1991) بأن الأداء الكتابي لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي يمثل أهمية خاصة بالنظر إلى أن الطالب يفترض أن يكون ملماً بالمهارات المطلوبة للتعبير الكتابي، ومنها الكتابة الآلية الإملائية، والتنظيم، والتسلسل المنطقي، ورسم علامات الترقيم، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى فإنه بالكتابة يمكن تقويم نطاق واسع من المهارات اللغوية بجانب اعتماد المواد الأخرى عليها بدرجة كبيرة، ناهيك عن إمكانية استخدام الأداء الكتابي لتقويم مهارات التفكير العليا» (ربيع، 2001: 3).

وفقاً للتقارير السنوية لهيئة جودة التعليم والتدريب، فإن الأسباب التي تجعل المدارس تعتبر «مرضية» و«غير كافية» في هذا الجانب تشمل بشكل رئيس إخفاق المعلمين في تمكين الطلاب من اكتساب المهارات الأساسية وخاصة في الكتابة (التقرير السنوي 2015، التقرير السنوي 2016)، ومن الجدير بالذكر أن المعدل

الوطني لأداء الطلبة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الامتحانات الوطنية لا يزال ضعيفاً ويتمشى مع نتائج المدارس الأقل تأثيراً في العديد من الحالات (هيئة جودة التعليم والتدريب، 2016).

يشير فيشر وفري (2015) إلى أن أكثر الأخطاء شيوعاً من استخدام الكتابة في الفصل هو اعتبارها جزءاً من خطة الإدارة الصفية؛ فالكتابة تستخدم في بعض الأماكن كعاقبة لسلوك مشكل، كأن يكتب الجملة عشر مرات. في مثل هذه المواقف هناك رسالة للطلبة مفادها أن الكتابة ليست متعة، ولا هي بحاجة إلى تفكير. في المقابل يرى معروف (1991) أن ما يجعل من تدريس مادة التعبير مشكلاً هو أن التعبير - أصلاً - عمل شاق يتطلب جهداً زائداً، لاكتساب المهارات اللغوية الكافية من جهة، كما يتطلب معاناة ومخاضاً في توليد الأفكار، وبعد هذا وذلك يستلزم تنسيقاً متكاملاً وفق العناصر الرئيسة لموضوع التعبير.

ويتفق الباحث مع ماكي (Mackey, 2017) أن ما هو شاق ومتعب في التعبير الكتابي، ليس هو الكتابة بحد ذاتها بل التفكير. فهو الجزء غير المرئي والمهمل وهو الأصعب أيضاً. ومنشأ هذا التصور نابع عن افتراض لدى الكثيرين منا، مفاده أن الكتاب الحقيقيين يجلسون للكتابة فتنهال من عقلم الإبداعات كالسيل. وإذا لم يحدث ذلك لأي منا، فإننا نستنتج أننا سيؤون في الكتابة. والحقيقة هي أن الكتابة الجيدة ليست حكرًا على العباقرة. ذلك لأن الكثيرين منا لم يتعلم خطوات التفكير التي تجعل من الكتابة عملية أكثر سلاسة.

مشكلة الدراسة:

وفي ضوء ما تقدم، وبناء على ما جاء في نتائج التقرير السنوي لهيئة جودة التعليم والتدريب 2016، ونتائج الزيارات التعليمية التي قام بها الباحث وخبرته في هذا المجال، استخلص الباحث وجود حاجة لتحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي على وجه الخصوص باعتبار طالب الصف السادس يمثل مخرج المرحلة الحقيقي. لذا يرى الباحث وجوب التصدي لمعالجة هذه المشكلة، ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة للرد على السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين؟.

ما مهارات التعبير الكتابي المكتسبة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي؟.

فرضية الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، حاولت الدراسة اختبار الفرضية الصفرية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحسين مهارات التعبير المكتوب لطلبة الصف السادس الابتدائي تعزى إلى البرنامج التدريبي.

أهمية الدراسة:

1. توفر الدراسة أنشطة إثرائية تساعد معلم الصف السادس على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب.
2. الاستفادة من البرنامج في تهيئة طلاب الصف السادس للاختبارات الوطنية.
3. الاستجابة لتوصيات هيئة جودة التعليم والتدريب.

أهداف الدراسة:

- تحديد مهارات التعبير الكتابي التي يحتاجها طلاب الصف السادس الابتدائي.

- التحقيق في فعالية برنامج التدريب المقترح لطلبة الصف السادس الابتدائي في تحسين مهارات التعبير الكتابي.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التعليمي:

مجموعة من الأنشطة والخبرات التعليمية، أعدّها الباحث بقصد تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة قائمة على العمليات الكتابية، ويتضمن الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم.

التعبير الكتابي:

يعرفه شحاته والسمان (2013) بأنه أداء عملي كتابي قابل للمراجعة والتعديل والتقويم يستخدم فيه التلميذ ما لديه من ثروات لغوية وقدرات عقلية، ليعبر عن أفكاره ومشاعره ومكونات نفسه وحاجاته، ويجسد خبراته الواقعية والخيالية، باستخدام الكلمات المناسبة واتباع العمليات الخاصة بالكتابة، وإتقان القواعد اللغوية الخاصة بالتركيب والصياغة والإملاء في ترتيب للأفكار والفقرات وربطها بعضها ببعض للتواصل مع الآخرين.

وتعرفه الكعبي (2012) بأنه عملية عقلية يقوم فيها الطالب بتحويل الأفكار أو الآراء أو المعلومات الموجودة في ذهنه إلى عمل مكتوب بغرض تحقيق اتصال فعال بين الكاتب القارئ، وتم قياسه إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب في اختبار الإنتاج الكتابي المعدّ من قبل الباحثة.

بينما تعرف ربيع (2001) الكتابة التعبيرية بأنها قدرة الطالب على التعبير بجمل مترابطة خالية من الأخطاء الشائعة عند الكتابة من خلال مشاهداته وخبراته وآرائه فيما يطلب إليه في موضوع التعبير، بطريقة سليمة ومتسلسلة فيما لا يقل عن ست فقرات ولا يزيد عن سبع فقرات.

ويعرف الباحث التعبير الكتابي بأنه عملية عقلية / نفسية يقوم من خلالها الطالب بالتعبير عن مشاهداته وأفكاره ومشاعره وخبراته بتسلسل وترابط في الفكرة والأسلوب بغرض تحقيق اتصال فعال بين القارئ والكاتب.

مهارات التعبير الكتابي:

يتبنى الباحث تصنيف الخوي (2001) لمكونات القدرة الكتابية، والتي هي مهارة مركبة من عدّة مهارات فرعية هي: المضمون، ترتيب الأفكار، وحدة الفقرة، تماسك الجمل، صحة المفردات، صحة التهجئة، صحة التراكيب النحوية، الترتيب والخط الواضح.

حدود الدراسة:

على ضوء وجود عوامل ومتغيرات تعوق إمكانية تعميم نتائج الدراسة باعتبارها تنتمي للبحوث الإجرائية؛ لذا فقد أجريت الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- أخذ أفراد الدراسة من طلبة الصف السادس الابتدائي في مدرسة جابر بن حيّان الابتدائية للبنين بمملكة البحرين في الفصل الدراسي الثاني 2017 / 2018 م.

- البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مهارات التعبير الكتابي القائم على عمليات الكتابة (مرحلة ما قبل الكتابة - مرحلة الكتابة - مرحلة ما بعد الكتابة).

- تناولت أنشطة البرنامج أنواع الكتابة الوظيفية الإبداعية: التخليص في فقرة - وصف حدث - كتابة قصة قصيرة - كتابة رسالة إقناعية.
- الأنشطة والاختبار من إعداد الباحث.
- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالحدود المكانية والزمانية والموضوعية لهذه الدراسة وما لأدواتها من صدق وثبات.

الدراسات السابقة:

لاحظ الباحث خلال تقصيه للدراسات السابقة وجود عدد كبير من الدراسات التي اهتمت بموضوع الكتابة والتعبير الكتابي بمختلف أنواعه، الأمر الذي يشير إلى أهمية هذا الموضوع في الدراسات التربوية، وأثره في ميدان التربية والتعليم ، وبهدف احتواء هذا الكم الكبير من الدراسات تم استقصاء مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بمحاور هذه الدراسة، مع التركيز على الدراسات ذات البعد المحلي، يمكن إجمالها على النحو التالي:

في الجانب المتعلق بطرق تدريس التعبير الكتابي أجرت بيات (Bayat, 2016) دراسة هدفت إلى تطوير برنامج تعليم الكتابة الإبداعية على أساس أنشطة المحادثة والتحقق من تأثيره على الكتابة الإبداعية والإتجاه نحو الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي. اعتمدت الدراسة منهجية البحث التجريبي من خلال تطبيق امتحان قبلي وامتحان بعدي. وتكونت عينة البحث من 42 طالباً تم اختيارهم بشكل مقصود من طلبة الصف الرابع الابتدائي بمنطقة أورد في تركيا خلال عام الدراسي 2014 - 2015. وقد تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين الأولى تجريبية ، وتكونت من 21 طالباً ، وأخرى ضابطة من 21 طالباً. تم تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية، فيما طبق المنهج المعتمد في المدارس التركية على المجموعة الضابطة . وقد وجدت نتائج البحث أن هناك زيادة في درجات طلاب المجموعة الضابطة لكتابة المواقف والإنجازات الإبداعية في الكتابة، فضلاً عن وجود فرق كبير بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الكتابة والإبداعية والاتجاه نحو التعبير الكتابي ، لصالح المجموعة التجريبية.

وتتقاطع معها من جهة التركيز على طريقة تدريس التعبير الكتابي الدراسة التي أجراها كل من «بهماني»، «ناكفي» و«ناصر» (Naqvi Bhamani, Nasir, 2013) بهدف تحسين مهارات التعبير (الإنشاء) الكتابي لدى طلاب الصف الخامس في مدرسة خاصة بالنخبة (طبقة اجتماعية). تم تصميم البحث وفق نموذج البحث الإجرائي ركز على مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الخامس، وذلك بعد ملاحظة أن أداء الطلاب ونتائجهم دون المتوقع. وقد تم اختيار عينة إجمالية مكونة من 39 طالباً من أصل أربعة صفوف تمثل طلبة الصف الخامس في مدرستين خاصتين بالنخبة. وقد تفاوتت المجموعة العمرية لهؤلاء الطلاب ما بين 9 إلى 11 عاماً. كانوا قادرين على التحدث بطلاقة باللغة الإنجليزية السليمة ، لكنهم لم يتمكنوا من الكتابة وفقاً للمعايير المطلوبة لكتا المدرستين. نظراً لأن أداء الطلاب غير قابل للقياس، فقد تم إجراء تقييم أساسي لاستكشاف درجة مهارة الكتابة قبل تطبيق التدخل على الطلاب وقبل دورة التدخل الأولى. وقد شملت هذه التدخلات استخدام بطاقات فلاش لتعزيز مفردات الطلاب. علاوة على ذلك، تم إعطاء الطلاب قائمة كلمات على أساس منتظم تمكنوا من خلالها من تعلم المزيد من الكلمات. كما تم تزويد الطلاب بفرص استخدام الكلمات الجديدة التي تعلموها. استمر تنفيذ هذه الإستراتيجيات لتنمية مهارات الكتابة مدة ثمانية أسابيع. في النهاية، تم تطبيق اختبار بعدي للكشف عن الاختلافات التي حدثت في درجة كتابة الطلاب كأثر للتدخل. أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها من البيانات الكمية تحسناً في مهارات التعبير المكتوبة لدى الفئة المستهدفة من الطلاب. كما خلصت الدراسة إلى أنه من خلال اتخاذ التدابير المذكورة أعلاه، يمكن للمدرسين مساعدة الطلاب على تحسين مهاراتهم في الكتابة.

وفي إطار الاهتمام بمهارات التعبير الكتابي أجرت الباحثة نصيب (2003) دراسة استهدفت التحقق من فاعلية دليل مقترح لتدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمملكة

البحرين. انطلقت مشكلة البحث من عدم وجود دليل لتدريس كفايات التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية الدنيا ، لذا تم صياغة مشكلة البحث في السؤالين التاليين: ما الصورة المقترحة لدليل تدرس كفايات التعبير الكتابي الذي يتلاءم مع تلميذات الصف الثالث الابتدائي، ويمكن لمعلمات الصف استخدامه؟ ما مدى فاعلية الدليل المقترح في تدريب تلميذات الصف الثالث الابتدائي على أداء القدرة التعبيرية؟ وللإجابة عن هذين السؤالين قامت الباحثة بحصر مجالات التعبير الكتابي ومكوناته من خلال الرجوع إلى منهج اللغة العربية للصف الثالث، ووثيقة التقويم التربوي، ومراجعة أدبيات التربية ذات الصلة بموضوع البحث، ومن ثم تم إعداد قائمة بمجالات التعبير، تم عرضها على مجموعة من الخبراء وقد خلصت الباحثة إلى بناء دليل يتكون من خمسة مجالات تتمثل في: الرسالة، بطاقات متعددة الأغراض، كتابة التقارير، كتابة القصص، كتابة موضوع يخطط له بشكل مسبق.

وبناء على ذلك تم تصميم اختبار التعبير الكتابي، وتم التحقق من صدقه وثباته بالطرق المناسبة، وقد تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها 26 تلميذة بالصف الثالث الابتدائي. تم اختيارهن من مدرسة ابتدائية تطبق نظام التقويم التربوي، وجرب على العينة نفسها للتحقق من مدى فاعلية الدليل المقترح.

وقد أوضحت نتائج التجريب الأثر الإيجابي للمنهجية المقدمة في الدليل على أداء القدرة التعبيرية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي، كما يوفر للمعلمين أداة موثوقة لكيفية تدريس التعبير الكتابي لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بشكل خاص. وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بتبني الدليل المقترح في تدريس كفايات التعبير الكتابي لمعلمي الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين، وإعادة هيكلة مناهج اللغة العربية في ضوء التوجهات الحديثة والذي يعد التقويم التربوي جزءاً منها، مع إعطاء الكفايات مزيداً من الاهتمام ضمن المنهج المدرسي لأنها تحكم جودة التعبير.

كذلك في مجال مهارات التعبير الكتابي أجرت الباحثة الكعبي (2012) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين. ولتحقيق أغراض الدراسة، تم إعداد برنامج تعليمي قائم على التلخيص لتدريس مادة اللغة العربية، واختبار في الاستيعاب القرائي، واختبار في الإنتاج الكتابي، وقد تم التحقق من صدق وثبات هذه الأدوات. تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً وطالبة في مدرستين حكوميتين من مدارس المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، إحداها للبنين والأخرى للبنات، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية، وعدد طلبتها (68) طالباً وطالبة، درست باستخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على التلخيص، وضابطة وعدد طلبتها (67) طالباً وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي، كما وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الإنتاج الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، ولا يوجد تفاعل بين البرنامج والجنس في أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الإنتاج الكتابي. استناداً إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أوصت الباحثة بالاستفادة من البرنامج التعليمي القائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس الأساسي.

أما في الجانب المتعلق بتقييم الأعمال الكتابية، فقد أجرت الباحثة ربيع (2001) دراسة استهدفت بناء نموذج لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بدولة البحرين، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وقد خلصت الدراسة إلى بناء نموذج يتكون من ثلاثة مجالات هي: منهجية العرض، ويضم أربع مكونات، ومنهجية البناء وتضم اثني عشر مكوناً، والجوانب الشكلية ، وتضم خمسة مكونات، حيث بلغت في مجملها واحداً وعشرين مكوناً. وبناء على ذلك صممت الباحثة اختبار التعبير الكتابي، وقد اشترك في تطبيق الاختبار 64 تلميذاً منهم 32 تلميذة و 32 تلميذاً، تم انتقاؤهم بطريقة عشوائية من 6 مدارس ابتدائية مختارة من أصل 26 مدرسة العام الدراسي 1999/2000م. بعد تطبيق الاختبار تم تقديم جميع أوراق التلاميذ ثلاث معلمات من نوات الخبرة والكفاءة في مادة اللغة العربية ، وذلك بغرض تصحيح الامتحان بطريقة

التصحيح الكلي، ثم بطريقة التصحيح التحليلي بعد أن تلقين تدريباً من الباحثة على استخدام النموذج المقترح. وقد بينت نتائج الدراسة الميدانية أن النموذج المقترح يمكن اعتباره مقياساً موضوعياً قابلاً للتطبيق في الموقف التعليمي العلمي الصفّي، كما أنه يوفر للباحثين والموجهين والمعلمين أداة لتقويم الأداء الكتابي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد أوصت الباحثة بتبني النموذج المقترح في تقويم الأداء الكتابي للطلبة الصف السادس الابتدائي أو ببناء منهجية واضحة لتدريس مجالات ومكونات التعبير الكتابي في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وإعطاء مزيد من الاهتمام للمكونات الأساسية التي تتحكم في جودة التعبير الكتابي، كما أوصت الدراسة بإجراء دراسات تجريبية للتعرف على أثر توظيف مجالات ومكونات النموذج في التدريس على الأداء التعبيري الكتابي للتلاميذ.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال تحليل الدراسات السابقة تتضح أهمية البرامج التدريبية على أنواع الكتابة التعبيرية وأثرها في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب، كما لاحظ الباحث أن أغلب هذه الدراسات تبنى في تعليم الكتابة مدخل الناتج الكتابي أو الصورة النهائية للنص المكتوب دون العناية بطريقة الوصول إلى كتابته، لذا فإن ما يميز البحث الحالي هو تبنيه المدخل القائم على عمليات الكتابة في بناء البرنامج التدريبي، حيث يعتمد هذا الاتجاه على وعي المتعلم بعمليات الكتابة وإعطائه التعليمات لاتباعها في المراحل المختلفة للكتابة أولاً: مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط) الاهتمام بسياق الموضوع وتكوين فكرة عن الغرض من الكتابة، وتوليد الأفكار حوله باستعمال تقنيات مثل العصف الذهني وطرح الأسئلة والخرائط الذهنية، ثانياً: مرحلة الكتابة أو تطوير هذه الأفكار للنوع الأدبي المناسب من حيث كتابة المسودة ومن ثم ثالثاً: مرحلة تقييم المسودة والتعديل (إعادة الكتابة)، رابعاً: مرحلة تحرير الكتابة وفق الأسلوب الأدبي المطلوب وخامساً: مرحلة التقويم. (شحاته والسمان، 2013).

هذا وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في مجال تصميم البحث شبه التجريبي وخطواته كما في دراسة (Bayat, 2016)، كما استفاد من دراسة نصيب (2003) في تصميم البرنامج الذي أعده الباحث، كذلك الحال مع دراسة الكعبي (2012) التي أفاد منها الباحث في تصميم الشق المتعلق بمهارتي التلخيص والكتابة السردية (القصصية) وهي من المهارات التي ركز عليها البرنامج في هذه الدراسة، كما مثلت دراسة ربيع (2002) ونصيب (2003) عوناً للباحث في تصميم سلم تقدير الأداء لتقييم اختبار التعبير الكتابي، وأخيراً فإن دراسة ناصر وزملائه (Nasir, 2012) تتقاطع ومنهجية البحث الحالي القائم على البحث الإجرائي كطريقة في البحث.

منهجية الدراسة:

اعتمد تصميم الدراسة على المنهج شبه التجريبي لمجموعة واحدة من (30) طالباً لدراسة مشكلة البحث، تم اختيارهم عشوائياً من صفين دراسيين بمدرسة جابر بن حيان الابتدائية للبنين بمملكة البحرين وفقاً لنتائج الاختبار القبلي، حيث وقع الاختيار على الشعبة الثانية، وقد تم اختيار المدرسة بشكل قصدي لسهولة التواصل مع أفرادها وتجريب البرنامج التدريبي عليها من قبل الباحث نفسه. واعتمد التصميم البحثي على وجود مجموعة تجريبية واحدة مع اختبار قبلي قبل تطبيق التدخل (البرنامج التدريبي) وبعد فترة ستة أسابيع من تطبيق البرنامج التدريبي أعيد تقديم الاختبار للتحقق من فاعلية البرنامج.

أدوات الدراسة:

1. اختبار قبلي في التعبير الكتابي.
2. برنامج تدريبي مقترح لطلاب الصف السادس في تحسين مهارات التعبير الكتابي.

الإجراءات:

1. تحديد مهارات التعبير الكتابي بالعودة إلى البحوث التربوية ذات الصلة (وجود مضمون واضح،

1. تسلسل وترتيب الأفكار، وحدة بناء الفقرة، تماسك الجمل، الإقناع في التعبير، دقة اختيار المفردات، صحة التهجئة، صحة التراكيب النحوية، الترتيب والخط الواضح).
2. تصميم اختبار يقيس مهارات التعبير الكتابي وتقديمه إلى مجموعة من المحكمين لضمان الموثوقية والصلاحية.
3. الاتفاق مع معلم الصف السادس على إجراء الدراسة بموافقة مدير المدرسة.
4. تطبيق الامتحان على عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي لحساب الفترة المناسبة لأداء الامتحان والتأكد من وضوح التعليمات.
5. تطبيق الاختبار القبلي.
6. تحليل نتائج الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار T.
- 7 - إعداد برنامج التدريب المقترح بالرجوع إلى البحوث التربوية وعرضه على الخبراء.
8. تطبيق برنامج التدريب المقترح من خلال حصتين دراسيتين في الأسبوع لمدة ستة أسابيع.
9. تطبيق الاختبار البعدي.
10. تحليل نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار T.

الدراسة الميدانية:

يتناول هذا الجزء من البحث كيفية بناء أدوات الدراسة وتطويرها، واختيار العينة ووصف الإجراءات، والمعالجة الإحصائية، ومن ثم مناقشة وتحليل نتائج التطبيق.

استهدف الباحث التحقق من فاعلية البرنامج المقترح لتحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، لذا اتبع الباحث الخطوات التالية للدراسة الميدانية:

1. اختيار أفراد الدراسة.
2. بناء أدوات الدراسة.
3. تطبيق الاختبار القبلي.
4. تجريب البرنامج المقترح.
5. تطبيق الاختبار البعدي.

أولاً: اختيار أفراد الدراسة:

1. مجتمع الدراسة:

يمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة جميع طلبة الصف السادس الابتدائي وعددهم (11892) طالباً وطالبة) في (101) مدرسة ابتدائية حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين في العام الدراسي 2017-2018م.

2. أفراد الدراسة:

أفراد الدراسة (30) طالباً بالصف السادس الابتدائي تم اختيارهم بشكل عشوائي وفقاً لنتائج الاختبار القبلي من صفين دراسيين بمدرسة جابر بن حيّان الابتدائية للبنين في الفصل الدراسي الثاني 2017-2018م، لسهولة التواصل مع أفراد الدراسة وبغرض تجريب البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مهارات التعبير الكتابي من قبل الباحث نفسه؛ أي أنّ اختيار المدرسة قصديّ في حين اختيار أفراد الدراسة عشوائي.

ثانياً: بناء أدوات الدراسة:

1. بناء برنامج تحسين مهارات التعبير الكتابي:

تم تحديد محتوى البرنامج في ضوء نتائج تقارير رؤساء التصحيح في إدارة الامتحانات الوطنية للصف

السادس الابتدائي في العامين 2014 و2015، والتي أظهرت عدداً من المهارات التي يحتاج الطلبة لمزيد من التدريب عليها، كما اعتمد الباحث كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في اختيار الأنواع الأدبية المقررة. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة نصيب (2003)، الكعبي (2012) بالإضافة إلى الأدبيات التي تناولت أساليب متنوعة لتدريس مهارات التعبير الكتابي الخوي (2001)، (Mackey, 2017)

كما تمت الاستعانة ببعض الكتب والمراجع التي اهتمت بتدريس مهارات التعبير الكتابي الجبيلي (2008)، عيد (2009)، أبي تامر، الشاطر، نشأة، الشامي و ميخائيل (1996)، Smalley، Ruetten و (2003) Hyland، (2001) Kozyrev بالإضافة إلى دليل الكفايات التعليمية للمواد الأساسية في الحلقات الثلاث من التعليم الأساسي الصادر عن وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.

كذلك استفاد الباحث من استمارة تخطيط المقرر التي يصدرها برنامج القيادة التربوية بكلية المعلمين جامعة البحرين في بناء هيكل البرنامج التدريبي بعناصره الرئيسة والتي تشمل البيانات الأساسية للبرنامج إلى جانب وصف مختصر للبرنامج ومحتواه (الملحق رقم 1)، بالإضافة إلى المصادر والكتب التي اعتمدها البرنامج، إلى جانب الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها في ضوء كفايات تدريس التعبير الخاصة بالصف السادس الابتدائي (وزارة التربية والتعليم، 2016).

2. تحديد طرق التقييم:

اعتمد الباحث أسلوب التقييم المستمر وتحديد أسلوب سلم التقدير Rubric «ويشير هذا المفهوم إلى الميزات التي تحدد كيفية متابعة المتقدمين للاختبار عند إجراء الاختبار، ولكن بشكل عام يتعلق بالمعلومات حول كيفية إجراء أي مهمة» (Hyland, 2013) ذلك لأن سلم التقدير مفيد بصفة خاصة عند تقييم نتائج التلاميذ من قبيل: الإجابات عن الأسئلة المفتوحة (الحرّة)، والكتابة التعبيرية (التقويم الحديث الدليل المرجعي، 2004)

ونظراً لتضمن البرنامج التدريبي الذي صممه الباحث أكثر من مجال/مجالات في التعبير الكتابي (تلخيص، وصف حدث، سرد قصة، كتابة رسالة)، قام الباحث بإلحاق كل درس تناول مهارة من مهارات التعبير الكتابي بنموذج تقييم خاص بها في مجال تقويم الطلاب، حيث استعان الباحث بنموذج تقييم الفقرة الوارد في الكعبي (2012) بالإضافة إلى الاستفادة من نموذج التقييم الذي أعدته ربيع (2002) ونماذج التقييم التي أعدتها نصيب (2002) وكذلك نموذج التقييم الذي تستعمله إدارة الامتحانات الوطنية لتقييم مجالي كتابة القصة القصيرة والرسالة الإقناعية.

وقد اتبع الباحث الخطوات المبينة في الملحق (2) لبناء سلم تقدير أداء Rubric قائم على التقييم متعدد السمات Multiple-trait scoring لتقييم مجالي كتابة القصة والرسالة الإقناعية وهما الموضوعان في أداة الدراسة. ذلك لأن التقييم المتعدد السمات يمثل حلاً وسطياً مثالياً نظراً لأنه يتطلب من المراجعين تقديم درجات منفصلة لخصائص الكتابة المختلفة كالصحح التحليلي، مع التأكد من أن هذه الأمور مرتبطة بمهمة التقييم المحددة. ويتعامل التقييم المتعدد السمات Multiple-trait scoring مع الكتابة على أنها بناء متعدد الوجوه يقع في سياقات وأغراض معينة. كما أن هذه الطريقة مرنة للغاية حيث ترتبط كل مهمة بمقياسها الخاص، مع تصنيفها وفقاً للسياق والغرض والإخراج من الكتابات المستخلصة. هذا يشجع المقيمين على استحضار نقاط القوة والضعف في المقال، وتوفير الفرص لردود فعل مفصلة للطلاب ونتائج الاختبار للمساعدة في العودة إلى التعليمات مباشرة (Hyland, 2003).

3. تحديد مكونات التعبير (مهام الأداء) :

في ضوء الأدبيات التي رجع لها الباحث وتبنيه لتعريف الخوي (2001) لمهارات التعبير الكتابي المشار إليها في مصطلحات الدراسة، ونماذج التقييم لدى كل من (ربيع، 2002 و نخلة وزملائه، 1993 و Hyland

(2003) توصل الباحث إلى قائمة من المكونات أسفل كل أساس من أسس التعبير. كما في الجدول(1):

جدول (1)

أسس التعبير	معنى العنصر	المكونات
المحتوى / الأفكار	وجود حقائق أو مضامين واضحة محددة يريد التعبير عنها ووفاءها للنمط الكتابي المطلوب	مراعاة المكونات البنائية للموضوع (مقدمة - عرض - خاتمة)
		توالي ونمو عناصر وأحداث النص
		استيفاء متطلبات الفكرة المطلوبة في النص
		الأسلوب الشخصي
البناء / التنظيم	يقصد به الطريقة التي يتم بها بناء الموضوع من أصغر وحدة في الكتابة التعبيرية، وهي الكلمة والحرف إلى أكبر وحدة وهي الفقرة والجمل المؤلفة منها	تسلسل وترتيب الأفكار
		وحدة وسلامة بناء الفقرة الداخلي
		تماسك الجمل وتوظيف الروابط اللفظية
		الإقناع في التعبير عن الأفكار
بنية الجملة	سلامة الجملة العربية النواة من حيث التركيب	الدقة في اختيار الكلمات المناسبة
		مراعاة سلامة اللفظ إملائياً
		صحة التراكيب النحوية
		توظيف علامات الترقيم الأساسية
		التنسيق الكتابي ومقروئته

4. بناء اختبار التعبير الكتابي:

بعد أن انتهى الباحث من بناء البرنامج التدريبي، قام بتصميم اختبار لقياس مستوى أداء الطلاب في مهارات التعبير الكتابي، وذلك وفقاً للإجراءات التالية:

(i) رجع الباحث إلى كفايات التعبير الكتابي الواردة في دليل الكفايات التعليمية للمواد الأساسية في الحلقات الثلاث من التعليم الأساسي، وخلص إلى أن (كتابة الرسالة الإقناعية - كتابة القصة) هما الشكلين الأكثر مناسبة لقياس مستوى أداء الطلاب في التعبير الكتابي لاعتبارين أساسيين: الأول أن هذين الشكلين هما الأكثر تكراراً في الاختبارات الوطنية بممكلة البحرين، والثاني لأنهما يمثلان أهم نوعين لأنواع الكتابة التعبيرية (الكتابة الإبداعية والكتابة الوظيفية) لذا فقد تم تصميم الاختبار القبلي لتقييم أداء الطلاب في التعبير الكتابي ليشمل كتابة الرسالة الإقناعية وكتابة القصة.

(ii) كما رجع الباحث إلى تقارير رؤساء التصحيح في الاختبارات الوطنية للأعوام 2014 و2015 لمعرفة أهم المهارات التي يحتاجها إليها الطلاب، والتي أظهرت حاجة الطلاب:

(iii) عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال اللغة العربية (مدير مدرسة، معلم أول لغة عربية، معلم لغة عربية حاصل على درجة الماجستير) لإبداء الرأي بشأن مدى تمثله للكفايات،

ومدى ملاءمته لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وذلك للتأكد من صدق الاختبار.

(iv) تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (15) طالباً ، وإعادة تطبيقه بعد مضي أسبوع من التطبيق الأول، وقد تم حساب معامل ثبات ألفاء كرونباخ بين الاختبارين؛ فبلغ (0.853) وهي نسبة ثبات عالية لإجراء الدراسة.

ثالثاً: تطبيق الاختبار القبلي :

تم ذلك في حصة دراسية مدتها 60 دقيقة (الاختبار مكوّن من جزأين أو موضوعين الأول كتابة الرسالة الإقناعية ، والجزء الثاني كتابة القصة).

رابعاً: تجريب البرنامج المقترح:

1. قام الباحث بأخذ موافقة كل من إدارة التعليم الابتدائي ومدير المدرسة على البرنامج بعد عرضه وذكر أهمية الدراسة؛ بقصد العمل على نجاحها وكيفية تطبيقها.

2. قام الباحث بتسليم نسخة من البرنامج لمدير المدرسة والمعلم الأول للغة العربية للاطلاع على محتواه.

3. قام الباحث بتجريب البرنامج على عينة الدراسة، وذلك وفقاً للمواقف التالية:

A. الموقف الأول: ويشمل (التخطيط للكتابة) .

B. الموقف الثاني: ويشمل (تحويل مجموعة بيانات إلى فقرة) .

C. الموقف الثالث: (تلخيص موضوع في فقرة) .

D. الموقف الرابع: (وصف حدث بلغة معبرة) .

E. الموقف الخامس: (تأليف قصة قصيرة متضمنة العناصر الأساسية).

F. الموقف السادس: (كتابة رسالة إقناعية) .

يستغرق تدريس كل موقف حصتين دراسيتين، علماً بأن كل حصة زمنها 50 دقيقة، أي أنّ مدة تطبيق البرنامج استغرقت ستة أسابيع كل أسبوع يدرس فيه موقف بواقع حصتين دراسيتين.

خامساً: تطبيق الاختبار البعدي:

بعد ذلك طبق الاختبار البعدي (صورة من الاختبار القبلي) في التعبير الكتابي، وقد تم ذلك أيضاً في حصة دراسية من 60 دقيقة.

بعدها تم تصحيح الاختبار، وتفرغ النتائج، ومن ثم استخدام اختبار (t-Test) لقياس مدى الفروق الدلالية بالنسبة لدرجات الطلاب بين أدائهم في الاختبارين القبلي البعدي.

متغيري الدراسة:

المتغير المستقل: يتمثل في هو البرنامج التدريبي لتحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي.

المتغير التابع : مهارات التعبير الكتابي (وجود مضمون واضح، تسلسل وترتيب الأفكار، وحدة بناء

الفقرة، تماسك الجمل، الإقناع في التعبير، دقة اختيار المفردات، صحة التهجئة، صحة التراكيب النحوية، الترتيب والخط الواضح .

المعالجات الإحصائية:

بما أن الدراسة تشمل متغيراً مستقلاً (البرنامج التدريبي) ومتغيراً تابعاً (مهارات التعبير الكتابي). يتطلب التصميم إجراء اختبار قبلي ، وآخر بعدي ، للمجموعة شبه التجريبية، وتشتمل الدراسة على سؤالين؛ فقد استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار «ت» لتوضيح الفروق بين الاختبارين، وفيما إذا كانت دالة أم لا.

نتائج الدراسة:

ينص السؤال على: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة قام الباحث باستخراج متوسطات أداء المجموعة شبه التجريبية على اختبار التعبير الكتابي (الرسالة الإقناعية وكتابة القصة) والانحرافات المعيارية لها، وبيان قيمة «ت» ودلالاتها، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

نتائج اختبار «ت» على أداء المجموعة شبه التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي

مستوى الدلالة	ت	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	عدد أفراد العينة (ن)	مجال التعبير	
0.000	- 15.364	12.651	36.599	30	الاختبار القبلي	التعبير الكتابي
		18.851	84.366	30	الاختبار البعدي	

الجدول (3)

نتائج اختبار «ت» على أداء المجموعة شبه التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي في مجالي الرسالة الإقناعية وكتابة القصة

مستوى الدلالة	ت	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	عدد أفراد العينة (ن)	مجال التعبير	
0.00	- 18.936	6.272	17.966	30	الاختبار القبلي	الرسالة
		9.078	45.266	30	الاختبار البعدي	
0.00	- 9.073	6.718	18.633	30	الاختبار القبلي	القصة
		12.655	39.100	30	الاختبار البعدي	

يظهر الجدول (2) أعلاه تبايناً واضحاً بين متوسطي أداء المجموعة في الاختبارين ، وبلغت قيمة «ت» (15.364 -) وكانت دالة إحصائياً، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.00) وبناء على ذلك ترفض الفرضية الصفرية التي اقتضت عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحسين مهارات التعبير المكتوب لطلبة الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين تعزى إلى متغير البرنامج التدريبي، وهذا يثبت فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى المجموعة شبه التجريبية.

كما يظهر الجدول (3) وجود فرق واضح وكبير في متوسطات أداء المجموعة التجريبية في مجالي التعبير الكتابي بين الاختبارين القبلي والبعدي، حيث ارتفع متوسط أداء الطلاب في مجال الرسالة ليلبلغ 45.26 (الدرجة الكاملة من 56) وهي مرتفعة جداً مقارنة بمتوسط الطلاب في نفس المجال في الاختبار القبلي (17.966)، وكذلك الأمر مع متوسط درجة مجال القصة في الاختبار البعدي حيث بلغ (39.100) مقارنة بمتوسط نفس المجال في الاختبار القبلي (18.633) وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج في تحسين مهارات التعبير الكتابي في هذين المجالين (التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي).

وينص السؤال الثاني على ما مهارات التعبير الكتابي المكتسبة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي لتحسين مهارات التعبير الكتابي؟

للإجابة عن سؤال الدراسة قام الباحث باستخراج متوسطات أداء المجموعة شبه التجريبية على أسس التعبير الكتابي الثلاثة (المحتوى - التنظيم - بنية الجملة) التي تم قياسها من خلال اختبار التعبير الكتابي (الرسالة الإقناعية وكتابة القصة) والانحرافات المعيارية لها، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

جدول ترتيب مهارات التعبير الكتابي تصاعدياً وفقاً للمحاور الثلاثة التي تم تصنيف المهارات على أساسها وذلك حسب نتائج الاختبار البعدي

الانحراف المعياري	المتوسط	مجال التعبير	
0	11	المحتوى / الموضوع	الرسالة
0	13	البناء / التنظيم	
0	13	بنية الجملة	
0	8	المحتوى / الموضوع	القصة
0	12	البناء / التنظيم	
0	12	بنية الجملة	

يظهر الجدول (4) ترتيب الأسس الثلاثة لمهارات التعبير الكتابي تصاعدياً في مجالي الرسالة الإقناعية وكتابة القصة، حيث يلاحظ ارتفاع متوسط محوري التنظيم وبنية الجملة ، الأمر يؤكد فاعلية البرنامج في تحسين مهارات التعبير الكتابي من حيث العناية بالفقرة كوحدة ذات معنى مستقل ومترابط وتماسك الجمل المؤلفة منها. وتحسين قدرة الطالب على بناء وتركيب الجملة العربية السليمة من الناحية النحوية ومناسبة المعنى.

في المقابل يوضح الجدول انخفاض متوسط المحور الخاص بالمحتوى / الموضوع؛ أي مدى علاقة النص الذي كتبه الطالب بالعنوان، ومن حيث جِدّة وعمق ووضوح الفكرة التي يريد التعبير عنها ووفاءها للنمط الكتابي المطلوب. ويمكن أن يعزى ذلك إلى محدودية الثروة اللغوية عند الطلاب نتيجة قلة فرص القراءة

والاطلاع بفعل هيمنة الصورة كوسيلة معرفية، ويؤكد حاجة الطلاب للتدريب أكثر على تقنيات التخطيط أو التفكير في الكتابة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج الدراسة تحسناً واضحاً وملحوظاً في أداء الطلبة في الاختبار البعدي على مهارات التعبير الكتابي عنه في الاختبار القبلي، وكان هذا التحسناً دالاً إحصائياً على مستوى أسس التعبير الكتابي (المحتوى، التنظيم، بنية الجملة)، وعلى مستوى المهارات الفرعية لهذه الأسس؛ وبذلك تتفق هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي نفذها بهماني وزملاؤه) والدراسة التي أجرتها «نصيب» (نصيب، 2003)، والدراسة التي أجرتها «الكعبي» (الكعبي، 2013) والدراسة التي أجراها «بيات» (Bayat, 2016). وفي البحث عن سبب تحسّن أداء الطلبة في الاختبار البعدي تقف العديد من الأسباب المختلفة خلف هذا التحسّن، فأول تلك الأسباب أن البرنامج وقّر فرصة للطلاب للتدريب على مراحل سير عملية الكتابة (التخطيط للكتابة - البناء - المراجعة والتعديل)، كما وقّر الفرصة للطلاب للتدريب على تطبيق تقنيات التخطيط للكتابة - ما قبل عملية الكتابة - (العصف الذهني، الكتابة الحرة، توليد الأسئلة، الخريطة المعرفية) ، وهذا يتفق مع النتائج التي خلصت إليها دراسة بيات (Bayat, 2016) التي أكدت أهمية أنشطة المحادثة والتحقق من تأثيره على الكتابة الإبداعية ، وهو ما تتضمنه تقنيات ما قبل الكتابة التي تم توظيفها في البرنامج، وكذلك مع الدراسة التي أجراها بهماني وآخرون (Bhamani, et al., 2013) حيث تم إعطاء الطلاب قائمة كلمات على أساس منتظم تمكنوا من خلالها من تعلم المزيد من الكلمات. كما تم تزويد الطلاب بفرص استخدام الكلمات الجديدة التي تعلموها وهو ما تتضمنه تقنيات ما قبل الكتابة مثل العصف الذهني والخرائط المعرفية، وهو ما ينسجم مع ما ذهبت إليه ماكي (Mackey, 2017) أن ما هو شاق ومتعب في التعبير الكتابي، ليس هو الكتابة ذاتها بل التفكير، فهو الجزء غير المرئي والمهمل وهو الأصعب أيضاً.

وقّر البرنامج التدريبي منهجية واضحة لكيفية تدريس مجالات التعبير الكتابي؛ (التلخيص، وصف الحدث، الرسالة، القصة) وهو أمر مهم كما أكدت على ذلك دراسة كل من نصيب (2003) حيث أسهم الإعداد الجيد لدرس التعبير ووضح منهجية الدرس تعرف الطالب على الموضوع المطلوب إنجازها والنوع الأدبي المراد إنتاجه كتابياً ، وكذلك دراسة ربيع (2002) التي اقترحت تبني النموذج لبناء منهجية واضحة لتدريس مجالات ومكونات التعبير الكتابي، كما توافقت نتائج الدراسة مع دراسة الكعبي (2012) في التأكيد على أهمية تنمية الاستيعاب القرائي لدعم تنمية الإنتاج الكتابي لطلبة الصف السادس، حيث وقّر البرنامج نصوصاً قرائية لكل مجال من مجالات التعبير التي تضمنها البرنامج التدريبي، وساهم في إثراء خبرات الطلاب.

أظهرت نتائج الدراسة تحسناً لدى الطلاب في كتابة الرسالة ، وكذلك في كتابة القصة من حيث مراعاة البناء والتنظيم وكذلك بنية الجملة وبدرجة أقل للموضوع أو المحتوى (فكرة النص وعمقها والأسلوب الشخصي) وهذا يعود إلى ما وقّره البرنامج للطلاب والمعلم على حدّ سواء من فرصة للتعرف على المعايير المطلوب توافرها في التعبير الكتابي وهذا ما أكدت عليه دراسة ربيع (2002) من ضرورة توفير أداة تقويم الأداء الكتابي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وما أوصت به دراسة نصيب (2003) التي أوصت بإعادة هيكلة مناهج اللغة العربية في ضوء التوجهات الحديثة ، والذي يعد التقويم التربوي جزءاً منها، مع إعطاء الكفايات مزيداً من الاهتمام ضمن المنهج المدرسي لأنها تحكم جودة التعبير.

التوصيات والمقترحات:

1. اعتماد مدخل عمليات الكتابة كطريقة في تدريس مهارات التعبير الكتابي، وتدريب المعلمين على هذا المدخل في تدريس مهارات التعبير الكتابي بنوعيه (الوظيفي والإبداعي) .
2. إثراء المنهج المدرسي بنصوص قرائية توسّع من ثقافة الطالب ، وتنمي ثروته اللغوية ما يعينه على منتج كتابي سليم.

3. إعداد دليل (المعلم والطالب) لتدريس مهارات التعبير الكتابي لطلبة الحلقة الثانية بالمرحلة الابتدائية.

المراجع

المراجع العربية :

- بدون مؤلف (2004). التقويم الحديث الدليل المرجعي. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- البياع، خالديّة (1999). المرشد الواضح في الإنشاء المرحلة الابتدائية. بيروت: دار ومكتبة الهلال.
- الحداد، عبد الكريم سليم وحسن، محمد إسماعيل (2014). أثر إستراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. المجلة التربوية، 28 (110)، 177 - 201.
- خليل، إبراهيم والصمادي، إمتنان (2008). فنّ الكتابة والتعبير. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخولي، محمد علي (2001). المهارات الدراسيّة. بيروت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- ربيع، صغرى أحمد عبدالوهاب (2001). بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين في التعبير الكتابي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البحرين، مملكة البحرين.
- الشاطر، ماغي ومراد، نشأة وأبي تامر، سليم والشامي، رويده (1996). الأصيل في الإنشاء والتعبير والتحليل. بيروت: الشركة العالمية للكتاب.
- شحاته، حسن والسلمان، مروان (2013). المرجع في تعليم العربية وتعلّمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شمس الدين، إبراهيم (2009). أسهل طريقة لتعلّم الإنشاء لكل المراحل. بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.
- عيد، زهدي محمد (2009). فن الكتابة والتعبير. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- فيشر، دوغلاس وفري، نانسي (2015). التحقق من الفهم تقنيات في التقويم التكويني لصفك الدراسي (ترجمة محمد بلال الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- قطامي، يوسف و اللوزي، مريم موسى (2008). الكتابة الإبداعية للموهوبين. عمّان: دار وائل للنشر.
- الكعبي، عواطف علي (2012). أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية .
- اللجنة التربوية لدار الرّاقى (2007). المعين في الإنشاء والتعبير. ج1. بيروت: دار الرّاقى.
- اللجنة التربوية لدار الرّاقى (2007). المعين في الإنشاء والتعبير. ج3. بيروت: دار الرّاقى.
- المحروس، أنيسة مهدي ومحمود، لطيفة علي والعلوي، نادية حمزة. (2002). دليل المعلم في تدريس اللغة العربية للصف السادس الابتدائي. المنامة: وزارة التربية والتعليم.
- معروف، نايف (1991). خصائص العربية وطرائق تدريسها. بيروت: دار النفائس.

نصيب، هلال جعفر (2003). فاعلية دليل مقترح في تدريس كفايات التعبير الكتابي على أداء تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البحرين، مملكة البحرين.

الهيئة الوطنية للمؤهلات وجوده التعليم والتدريب (2016). إدارة الامتحانات الوطنية تقرير رئيس التصحيح اللغة العربية الصف السادس الورقة الأولى الكتابة، متوافر على

http://www.bqa.gov.bh/Ar/Reports/NationalExaminationReports_Results/Pages/default.aspx

وزارة التربية والتعليم (2016). دليل الكفايات التعليمية للمواد الأساسية في الحلقات الثلاث من التعليم الأساسي. المنامة: وزارة التربية والتعليم.

وهبة، نخلة والمطوع، عبدالله و هلال، علي والمناعي، لطيفة والخياط، ناهدة (1993). مردود التعليم في المرحلة الابتدائية في مادتي اللغة العربية والرياضيات. المنامة: وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية :

Bayat, S. (2016). The effectiveness of the creative writing instruction program based on speaking activities (CWIPSA), International Electronic Journal of Elementary Education, 8 (4), 617-628 Available on:

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1109868>

Education & Training Quality Authority. (2016). Annual report 2016. Retrieved from. [http://www.bqa.gov.bh/En/Publications/AnnualReports/BQA%20Annual%20Report%20\(English\).pdf](http://www.bqa.gov.bh/En/Publications/AnnualReports/BQA%20Annual%20Report%20(English).pdf)

Education and Training Quality Authority (2017). Directorate of government school review short review report. Available on

<http://www.bqa.gov.bh/Ar/Reports/Pages/default.aspx>

Hyland, K. (2003). Second language writing. New York: Cambridge University Press .

Mackey, M.K.(2017). Write better right now . NJ : Career Press.

Nasir L., Naqvi, S. M., Bhamani S. (2013). Enhancing students' creative writing skills: An action research project. Acta Didactica Napocensia, 6 (2), 27-32 Available on

[https://eric.ed.gov/?q=Nasir+L.%2c+Naqvi%2c+S.+M.%2c+Bhamani+S.+\(2013\).+Enhancing+Students%E2%80%99+Creative+Writing+Skills%3a+An+Action+Research+Project&id=EJ1053632](https://eric.ed.gov/?q=Nasir+L.%2c+Naqvi%2c+S.+M.%2c+Bhamani+S.+(2013).+Enhancing+Students%E2%80%99+Creative+Writing+Skills%3a+An+Action+Research+Project&id=EJ1053632)

Okari, F. M. (2016). The writing skill in the contemporary Society: The Kenyan perspective. Journal of Education and Practice, 7 (35): 65-69 Available on

<https://eric.ed.gov/?q=Okari&id=EJ1126424>

الملاحق

ملحق رقم (1) استمارة تخطيط البرنامج التدريبي		
School	جابر بن حيان الابتدائية للبنين	المدرسة
Department	قسم اللغة العربية	القسم
Program	تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف السادس الابتدائي	اسم البرنامج
Training Classes	12 حصة تدريبية	عدد الحصص التدريبية
Classes Time	كل يوم ثلاثاء (الحصتان الثالثة والرابعة)	وقت البرنامج التدريبي
Program Coordinator	سامي عباس منصور	منسق البرنامج
Program Instructor	سامي عباس منصور	مدرس البرنامج
Academic Year	2017 – 2018م	السنة الدراسية
Semester	الثاني	الفصل الدراسي
وصف البرنامج		
<p>في هذا البرنامج سوف ينخرط الطلاب في مجموعة منظمة من الأنشطة التدريبية على المهارات التي تكسبهم عادات الكتابة بمعنى التعبير عن أفكارهم ونظرتهم ومواقفهم بدقة ووضوح بشكل سليم، وتدجين الرصيد اللغوي الخام (تراكيب لغوية، ظواهر إملائية) لينتظم داخل بنى اللغة للمؤسسة المدرسية واحترام ضوابطها وقواعدها (وهبة وآخرون، 1993). لذا سوف تركز هذه الأنشطة على عملية الكتابة نفسها من حيث الاهتمام بسياق الموضوع وتكوين فكرة عن الغرض من الكتابة، وتوليد الأفكار حوله باستعمال تقنيات مثل العصف الذهني وطرح الأسئلة والخرائط الذهنية، وتطوير ذلك للنوع الأدبي المناسب من حيث كتابة المسودة وتقييمها ومن ثم تحريرها وفق الأسلوب الأدبي المطلوب. ولتحقيق ذلك سيتم توفير الفرصة الكافية للطلاب لتطوير مهاراتهم في التعبير الكتابي باستعمال أنواع مختلفة من الممارسات الكتابية: التلخيص في فقرة تراعي بناء الجملة الصحيحة ووحدة الموضوع أو الفكرة، وصف حدث بلغة معبرة وصحيحة، كتابة قصة قصيرة متضمنة العناصر الأساسية (الزمان، المكان، الشخصيات، المشكلة، الحل)، كتابة رسالة مراعيًا مكوناتها البنائية: التصدير المطلوب، المضمون، الخاتمة.</p>		
كتب البرنامج		
<p>البرنامج من تصميم الباحث نفسه مستنداً إلى دليل الكفايات التعليمية للمواد الأساسية في الحلقات الثلاث من التعليم الأساسي الصادر عن وزارة التربية والتعليم، كما يعتمد الباحث كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في اختيار الأنواع الأدبية المقررة، بالإضافة إلى الأدبيات في مجال تنمية مهارات التعبير الكتابي.</p>		
المصادر		
الجبيلي، سجيح (2008). تقنيات التعبير في اللغة العربية. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.		
عيد، زهدي محمد (2009). فن الكتابة والتعبير. عمان: دار اليازوري العلمية.		
أبي تامر، سليم، الشاطر، ماغي، مراد، نشأة، الشامي رويدة ومسعود، ميخائيل (1996). الأصيل في الإنشاء والتعبير والتحليل. بيروت: الشركة العالمية للكتاب.		

(*) تجدر الإشارة إلى أن الباحث استفاد من استمارة تخطيط مقرر التي تستعمل في كلية البحرين للمعلمين لتصميم استمارة تخطيط البرنامج التدريبي مع بعض التعديلات التي تتناسب وحاجة البحث وطبيعة المرحلة التي يستهدفها البرنامج

– Smalley, R.L., Ruetten, K.M. and Kozyrev, J.R (2001). <i>Refining Composition Skills Rhetoric and Grammar</i> . Boston: Heinle Cengage Learning.
– Hyland, K. (2003). <i>Second Language Writing</i> . New York: Cambridge University
Course Intended Learning Outcomes (CILOs): (الأهداف العامة)
تحدد الأهداف العامة الرئيسية للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي من أجل تنمية مهارات التعبير الإبداعي في اللغة العربية للصف السادس، والاستجابة لتوصيات زيارة المراجعة التي نظمتها هيئة جودة التعليم والتدريب مايو 2017م، وتحديد التوصية:
1. اكساب التلاميذ المهارات الأساسية في مادة اللغة العربية
بالإضافة إلى الأهداف الأساسية لتدريس التعبير التي وردت في دليل المعلم في تدريس اللغة العربية للصف السادس الابتدائي:
2. تمكين التلميذ من التعبير عما في نفسه، وعمّا يحسّ بالحاجة إلى الإفصاح عنه استجابة لمؤثرات مختلفة.
3. تزويد التلميذ بثروة من الخبرات والمعلومات والأفكار التي يركز عليها في التعبير عما يطلب إليه التحدث عنه أو يكتب فيه.
4. تنمية القدرات العقلية التي تساعده على ممارسة التعبير من تذكر وتخيل واستدلال واستقراء وربط وموازنة، وإبداء رأي.
5. تنمية ثروته اللغوية بدرجة تسمح له بتوظيفها في نشاطات الحياة ومواقفها المختلفة مما يساعده على التواصل اللغوي السليم.
6. تنمية قدراته على التحدث والكتابة بلغة عربية سليمة.
Course Intended Learning Outcomes (CILOs): (الكفايات الأساسية)
مع نهاية البرنامج سيكون الطالب قادراً على:
1. التعبير كتابياً بجمل مترابطة صحيحة عن مشاهداته وخبراته ومشاعره وما يطلب إليه في حدود (3) فقرات قصيرة.
2. التخطيط لما يكتب (تحديد الفكر والعناصر، جمع المعلومات، الاقتباس، التوثيق، التلخيص، إعادة الصياغة) وسيعتمد الباحث هنا على تقنيات: العصف الذهني، الكتابة الحرة، طرح الأسئلة والخرائط الذهنية
3. وصف المشاهدات والأحداث والشخصيات بلغة معبرة صحيحة.
4. تحويل مجموعة بيانات إلى فقرات متكاملة مراعيًا الترتيب المنطقي بين عناصرها.
5. تلخيص القصص والموضوعات التي يقرأها أو يستمع إليها مراعيًا المحافظة على عناصرها الأساسية.
6. تأليف قصة قصيرة متضمنة العناصر الأساسية (الزمن، المكان، الشخصيات، المشكلة، الحل)
7. كتابة رسائل إلى الجهات الرسمية حول مشكلة ما مراعيًا مكوناتها البنائية: التصدير المطلوب، المضمون، الخاتمة.
8. كتابة مذكرات يومية حول نشاطاته المختلفة.

Course Weekly Breakdown:			الجدول التفصيلي الأسبوعي للبرنامج:		
التقييم Assessment	طرق التدريس Teaching (Method(s	مخرجات المقرر التعليمية CILOs	المواضيع التي سيتم تغطيتها Topics Covered	التاريخ Date	الأسبوع Week
اختبار تعبير كتابي		5,6, 1	اختبار قبلي	11 مارس 2018	الأسبوع الأول
ورقة عمل	تعلم تعاوني / ثنائي	2	درس تمهدي التخطيط للكتابية	13 مارس 2018	
ورقة عمل عرض	تعلم تعاوني	4, 1	تحويل مجموعة بيانات إلى فقرة	20 مارس 2018	الأسبوع الثاني
ورقة عمل عرض	تعلم تعاوني	5, 1	تلخيص موضوع في فقرة	27 مارس 2018	الأسبوع الثالث
ورقة عمل عرض	تعلم تعاوني / لعب أدوار	1,2,4	وصف حدث بلغة معبرة	3 إبريل 2018	الأسبوع الرابع
ورقة عمل عرض	تعلم تعاوني / لعب أدوار	1,2,5	تأليف قصة قصيرة متضمنة العناصر الأساسية	10 إبريل 2018	الأسبوع الخامس
ورقة عمل	تعلم تعاوني	1,2,6	كتابة رسالة	17 إبريل 2018	الأسبوع السادس
اختبار تعبير كتابي		5,6, 1	اختبار بعدي	22 إبريل 2018	الأسبوع السابع

ملحق رقم (2) مراحل بناء مخطط تقييم الأداء

الخطوة الأولى: تحديد العناصر الأساسية في التعبير الكتابي :

من خلال اطلاع الباحث على نماذج التقييم المشار إليها أعلاه ، ومراجعة الأدبيات في هذا المجال لاحظ الباحث تعدد أسس موضوعات التعبير الكتابي باختلاف مداخل تدريس الكتابة والهدف من التقييم.

يصنف شحاته والسّمّان (2013) أسس التعبير الكتابي إلى: أسس تتعلق بالكتابة الخطية والإملائية، أسس تتعلق بالأسلوب وهو اختيار الألفاظ وتأليفها للتعبير عن المعاني للإيضاح والتأثير وأسس تتعلق بالفكرة أي أن تكون صحيحة من الناحية العلمية والخلقية وواضحة، ومنظمة.

أما ربيع (2002) فقد ارتأت أن يضم نموذج التقييم ثلاثة محاور رئيسة هي: منهجية العرض أي الطريقة الكلية لعرض الموضوع، ومنهجية البناء ، وهي الطريقة التي يتم بها بناء الموضوع ومهارات الشكل ويقصد بها الجوانب التي لا تتدخل تدخلاً مباشراً في بنية الكتابة.

وينطلق نموذج التقدير الذي صممه نخلة وزملاؤه (1993) من منظور بنيوي - تركيبى للغة، ويقضي

بتقصي العلاقات التي تسود البنية التحتية للنص (البناء / العناصر - الفكرة / الموضوع - الجملة) ويوفر هذا المدخل تشخيصاً لقدرة الطالب على الاستخدام الوظيفي للغة، وقدرته على التعبير عن أحاسيسه ورأيه في الأشياء، وعلى ممارسة مهاراته في الإقناع والتعليل.

وينفق هايلاند (Hyland, 2013) مع نخلة وزملاؤه حيث يصنف أسس التعبير الكتابي إلى : المحتوى، البناء / التنظيم واللغة / الأسلوب.

بالإضافة من هذه النماذج فقد تبني الباحث أسس (المحتوى / الأفكار، التنظيم، بنية الجملة) لأنها أكثر ملاءمة للعمر الزمني لطلاب الصف السادس الابتدائي.

الخطوة الثانية: بناء نموذج سلم التقدير (التقييم) :

سلم التقدير (التقييم) هو دليل يقدم التوجيهات الخاصة بإعطاء الدرجات لأعمال التلاميذ. غالباً ما يكون سلم التقدير على شكل لوحات أو جداول المستويات المختلفة لأداء العمل، وهي تحدّد الخصائص المعينة التي ينبغي النظر إليها عند تقييم أي عمل سواء كان منتجاً معيناً أم أداء، وذلك بهدف تقييم إذا هذا المنتج أو الأداء جيداً أو ليس جيداً بالدرجة المطلوبة. (التقويم الحديث الدليل المرجعي، 2004).

بالرجوع إلى نوعية العمل المدرسي أو المهام المطلوب تقييمها ولخبرة الباحث في استخدام أدلة سلم التقدير (التقييم) ارتأى الباحث وضع أربع درجات لكل مكّون، ينفرد كل مكّون بوصف خاص متدرج من المستوى العالي إلى المستوى المنخفض، وقد بلغ مجموع العبارات الخاصة بالسلم 14 عبارة موزّعة على مكونات التعبير الأساسية كما يظهر في الجدول (2).

الخطوة الثالثة: تحكيم نموذج التقدير:

بهدف معرفة مدى مناسبة مكونات التعبير واتصال كل مكون بمجاله، ووضوح كل عبارة، وتجنب التكرار، تم عرض نموذج التقدير على محكمين (معلم أول لغة عربية - معلم أول لغة إنجليزية - اختصاصي تفوق وموهبة) جميعهم من حملة الدرجات العلمية العليا.

حيث طلب منهم إبداء وجهة نظرهم بشأن مكونات التعبير، ومدى ملاءمتها لتقييم نمطي التعبير المعتمدين في أداة البحث، ومناسبة النموذج لطلبة الصف السادس الابتدائي، وسلامة العبارات ووضوحها ودقة المفاهيم.

وقد وزع النموذج الأولي على المحكمين بعد شرح المطلوب، كما عقد لقاء مع كل محكم لاستيضاح وجهة نظره.

وتلخصت ملاحظات المحكمين على النموذج في الجوانب التالية:

1. فيما يتعلق بالمجالات الثلاثة (المحتوى / الأفكار - البناء / التنظيم - بنية الجملة) فقد اقترح المحكمون تجنب ذكر مفردة الأفكار للتعبير عن المحتوى لأنها تتكرر في مجال البناء وهذا قد يسبب التشويش لدى المصحح.

2. ارتأى المحكمون وضع العبارة رقم (1) في مجال المحتوى تحت مجال البناء والتنظيم لأنها أقرب لبناء النص المكون من فقرات، كما اقترح أحد المحكمين الاكتفاء بمجالين فقط (المحتوى - اللغة).

3. تعديل في صياغة بعض المكونات لتسهيل فهمها على المصحح وهي:

* استبدال كلمة تتابع بدلاً عن توالي في المكون رقم 2 .

- * استبدال عبارة جاذبية الأسلوب بدلاً عن الأسلوب الشخصي لأنها عامة في المكون رقم 4.
 - * توظيف علامات الترقيم المناسبة بدلاً من الأساسية في المكون رقم 12.
 - * استبدال كلمة وضوح الخط بدلاً عن مقروئية الخط في المكون رقم 13.
4. كما أوصى المحكمون بضرورة أن يشتمل سلم التقدير على تعريف بكل مجال من المجالات.

الخطوة الرابعة: إعداد نموذج التقدير في صورته النهائية:

في ضوء ملاحظات المحكمين وبالعودة إلى الدراسات السابقة والأدبيات، ومدخل العمليات الكتابية الذي تبناه الباحث كطريقة في تدريس مهارات التعبير الكتابي، إلى جانب توظيف سلم التقدير بما يتناسب والهدف من البحث وطرق تحليل البيانات، رجّح الباحث تحديد مجالات التعبير في ثلاثة مجالات (المحتوى / الموضوع - البناء / التنظيم - بنية الجملة)، كما أجرى الباحث بعض التعديلات على صياغة بعض المكونات إثر مقترحات المحكمين السابقة، وأصبح نموذج التقدير يضم ثلاثة مجالات والجدول (2).

جدول (2) سلم تقدير درجات التعبير الكتابي في صورته الأولية

4 = مستوفاة بدرجة عالية		3 = مستوفاة بدرجة متوسطة		2 = مستوفاة بدرجة منخفضة		1 = غير مستوفاة	
المجال	المعايير	مستوفاة بدرجة عالية	مستوفاة بدرجة متوسطة	مستوفاة بدرجة منخفضة	غير مستوفاة	الدرجة	
المحتوى / الأفكار	مراعاة المكونات البنائية للموضوع (مقدمة - عرض - خاتمة)						
	توالي عناصر النص، وأحداثه ونموه						
	استيفاء متطلبات الفكرة المطلوبة						
التنظيم / البناء	الأسلوب الشخصي						
	تسلسل وترتيب الأفكار						
	وحدة البناء الداخلي للفقرة وسلامتها						
	تماسك الجمل وتوظيف الروابط اللفظية						
بنية الجملة	الإقناع في التعبير عن الأفكار						
	الدقة في اختيار الكلمات المناسبة						
	مراعاة سلامة اللفظ إملائياً						
	صحة التراكيب النحوية						
	توظيف علامات الترقيم الأساسية						
	التنسيق الكتابي ومقروئية الخط						
المجموع الكلي للدرجات							

جدول (2) سلم تقدير درجات التعبير الكتابي في صورته النهائية

اسم الطالب:		الصف / ٦				الرقم
الدرجة	المعايير	مستوى 1	مستوى 2	مستوى 3	مستوى 4	
المحتوى / الموضوع	الجدّة في الفكرة والعمق فيها					
	استيفاء متطلبات الفكرة المطلوبة					
	تتابع أحداث الموضوع ونموها					
	جاذبية الأسلوب					
التنظيم / البناء	مراعاة المكونات البنائية للموضوع (مقدمة - عرض - خاتمة)					
	تسلسل وتنظيم الأفكار					
	وحدة البناء الداخلي للفقرة وسلامتها					
	تماسك الجمل وتوظيف الروابط اللفظية					
بنية الجملة	الإقناع في التعبير عن الأفكار					
	الدقة في اختيار الكلمات المناسبة					
	مراعاة سلامة اللفظ إملائياً					
	صحة التراكيب النحوية					
	توظيف علامات الترقيم المناسبة					
	التنسيق الكتابي وضوح الخط					
المجموع الكلي للدرجات						

المحتوى أو الموضوع: مدى علاقة النص الذي كتبه الطالب بالعنوان، من خلال جدّة وعمق ووضوح الفكرة التي يريد التعبير عنها ووفائها للنمط الكتابي المطلوب.

التنظيم والبناء: يقصد بها الطريقة التي يتم بها بناء الموضوع من أصغر وحدة في الكتابة التعبيرية، وهي الكلمة والحرف إلى أكبر وحدة وهي الفقرة كوحدة ذات معنى مستقل ومترابط وتماسك الجمل المؤلفة منها.

بنية الجملة: أي مدى قدرة الطالب على بناء وتركيب الجملة العربية السليمة من الناحية النحوية ومناسبة المعنى.

ملحق (3) اختبار التعبير الكتابي

اختبار التعبير الكتابي للصف السادس الابتدائي

	اسم الطالب
	الصف
	المدرسة
	تاريخ إجراء الاختبار
60 دقيقة	مدة الاختبار
	رقم الطالب (لإستخدام الباحث فقط)

تعليمات اختبار التعبير الكتابي:

- * اكتب اسمك والبيانات المطلوبة في المكان المخصص
- * أجب عن جميع أسئلة الاختبار وعددها 2
- * اقرأ السؤال قراءة جيّدة
- * عبر عما يطلب منك تحريراً في المساحة المخصصة لكل سؤال، مع مراعاة كل ما من شأنه الوصول بكتابتك إلى المستوى المنشود من حسن الخط، دقة التعبير، والأسلوب والإملاء ومراعاة علامات الترقيم، ونظافة الورقة وترتيبها

كتاب العدد

المهارات اللفظية لأطفال التوحد

تأليف: د. مريم عيسى السند
 الناشر: دار المسيلة للنشر والتوزيع-الكويت (2016)
 عدد الصفحات (211صفحة) من القطع المتوسط
 عرض: السيد أحمد المخزنجي
 صحافي - عضو اتحاد الكتاب المصري
 وعضو نقابة الصحفيين بالقاهرة له مؤلفات في التربية



صدر كتاب المهارات اللفظية لأطفال التوحد للدكتورة/ مريم عيسى السند، عن دار المسيلة للنشر والتوزيع بالكويت (2016م) يقع في مئتين وإحدى عشرة صفحة من القطع المتوسط مقاس (15x23 سم) ويحتوي على خمسة فصول عن: اضطراب التوحد، ومهارات التعبير اللفظي للتوحيدين، ولعب الأدوار، والبحوث والدراسات العلمية التي تناولت الموضوع، ودراسة للمؤلفة عن برنامج تدريبي في المهارات اللفظية للتوحيدين، ومقياس المهارات اللفظية للأطفال التوحيدين.

مصطلحات ومفاهيم:

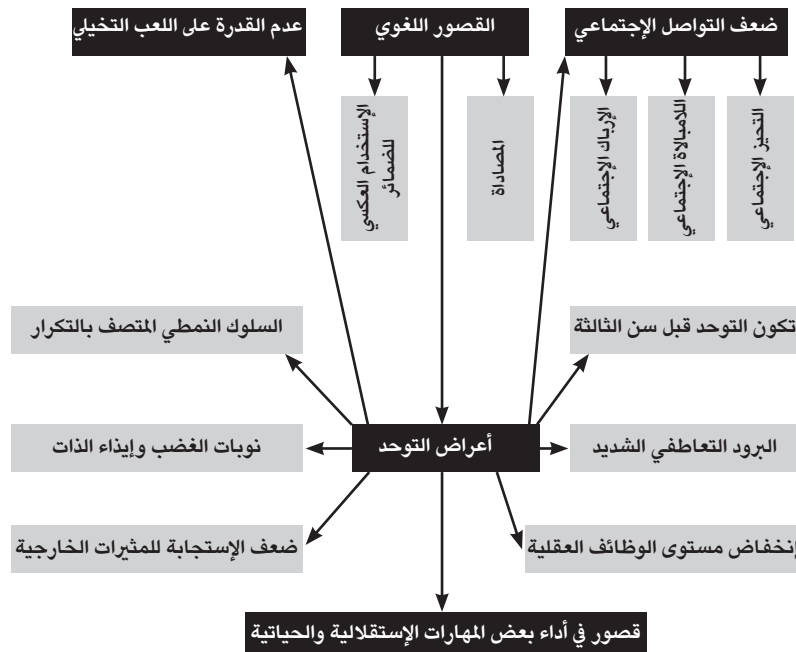
في الفصل الأول تتناول المؤلفة مجموعة من المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالتوحد، وأعراضه، وتشخيصه، وأسبابها وتفسيرها والحد من انتشار الإعاقه وأثارها.. ومصطلح التوحد (autisme) مشتق من الكلمة اليونانية (auto) التي تعني الذات (lesoimeme) .

التوحيدي: هو الطفل الذي يعاني اضطرابات ارتقائية معقدة تلازمه منذ ظهورها وطوال حياته، وتؤثر على جميع مراحل نموه، بما يعطل نموه الطبيعي، ويؤثر سلباً على تواصله لفظياً أو غير لفظي وعلى قدراته العقلية، وعلى علاقاته الاجتماعية مع المحيطين به، ويظهر عند الطفل خلال السنوات الثلاثة الأولى من عمره.

ويتخذ بعض الباحثين تسمية له بـ: زهان الطفولة، والأثانية، أو الانشغال بالذات والانكفاء عليها، والفصام ذاتي التركيب.

ويعرف جانب آخر من الباحثين التوحد ” بأنه عبارة عن خلل في الجهاز العصبي غير معروف المنشأ والسبب، ويؤثر على عدد من جوانب النمو المتمثلة غالباً في أبعاد نمائية (بعد العناية بالذات والبعد اللغوي والتواصل والبعد المعرفي الأكاديمي والاجتماعي والبعد الحسي) ، ويظهر اضطراب التوحد لدى الطفل منذ الولادة، لكنه يشخص عادة في سن الثالثة من عمره. (ص18 من الكتاب) .

أما أعراض التوحد فتبدأ في الظهور تدريجياً مع نمو الطفل في الوقت الذي تنمو فيه بعض المهارات عند الرضيع العادي، حيث يظهر اختلاف بداية من الأشهر الأولى لميلاد الطفل حتى ثلاث سنوات، إذ يلاحظ الوالدان أثناء ذلك تأخر النمو اللغوي ومهارات اللعب، بالإضافة إلى ضعف التفاعل الاجتماعي من جانبه ، والذي يتجسد في عدم القدرة على تطوير علاقات مع الأشخاص، وغياب التفاعل مع الآخرين، أو الأهتمام بهم، فالطفل (التوحيدي) يظهر كما لو كان يتعمد الرفض أو تجنب التواصل من خلال المظاهر أو السلوكيات التي يوضحها الشكل التالي:



شكل (١)

مشكلات التوحد:

توضح المؤلفة أن الطفل التوحدي لا يعاني من تأخر في اكتساب اللغة فقط، لكن عندما تتطور اللغة لديه تتميز بالشذوذ ولا يستعملها للاتصال مع الآخرين ويظهر ذلك من خلال: جملة أشياء منها:

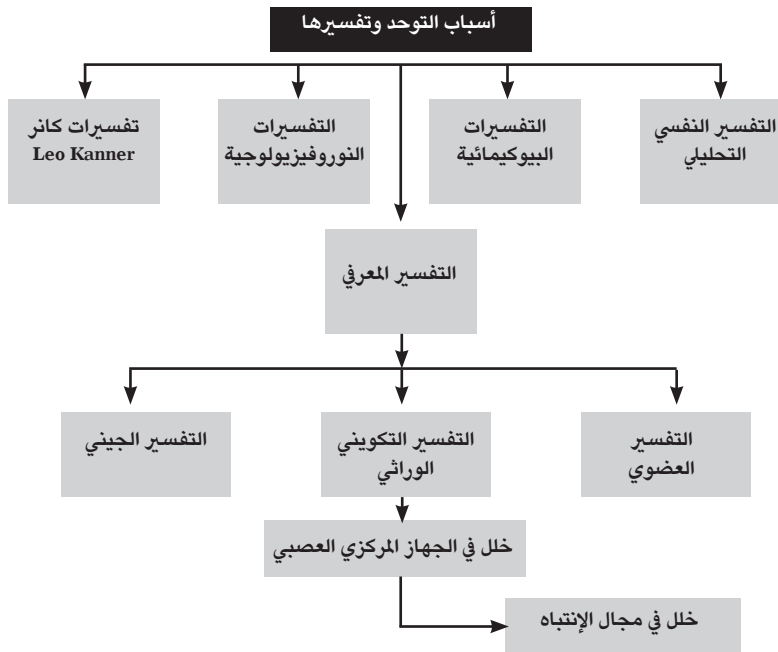
- إعادة الكلمات أو الجمل على شكل نمطي (مصادات) أو الببغاوية echolalie.
- لديه خلط في استعمال الضمائر (أنت - أنا) والتي توحى بدورها إلى مشاكل.
- لا ينطق الألفاظ بشكل مفهوم، كما تصدر عنه ألفاظ غريبة.
- لغته نمطية متكررة وغير اتصالية مع غياب النبذة الصوتية التوكيدية مع محدودية الفهم.
- لا يتواصل بالإيماءات والحركات ليعبر عن الفرح أو الخوف.

وتوضح المؤلفة أهم خصائص الطفل التوحدي بشكل عام في جملة نقاط أهمها:

- لديه صعوبات في التواصل اللفظي وغير اللفظي مع بقاء اللغة أو انعدامها مع استعمال غير ملائم للكلمات.
- يقضي معظم الوقت منفرداً بعيداً عن الآخرين.
- اضطراب حسي، حيث يبدو أكثر حساسية للمس.

أما بالنسبة للمشكلات الخاصة باللغة عند الأطفال التوحديين فمن أهمها: المصاداة Echolalia وهي ترديد الطفل ما قد يسمعه فوراً، والاستخدام العكسي للضمائر، والسلوك النمطي المتصف بالتكرار وعدم القدرة على اللعب التخيلي، والبرود العاطفي الشديد، وهو عدم استجابتهم لمحاولة الحب والعناق نحو والديهم أو الآخرين. وانخفاض مستوى الوظائف العقلية، وقصور في أداء بعض المهارات الاستقلالية والحياتية.. وترى المؤلفة أنه من الضروري تشخيص حالات التوحد ليتم الكشف عنها والتعامل معها... وأن هناك فروقاً جوهرية بين التوحد والإعاقة المصاحبة له، وأن ثمة خصائص سلوكية يتميز بها الطفل التوحدي منها: خصائص حركية، وخصائص معرفية، وخصائص لغوية، وخصائص (اجتماعية)، وخصائص حسية وأوضحت تلك الخصائص بشكل عام في 20 خصيصة (ص 36-38 من الكتاب) وتمثل ذلك في (بطء النمو، الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، اضطرابات التواصل (الجدول 4-1 في الكتاب).

أما أسباب التوحد وتفسيرها فيلخصها الشكل التالي رقم (2)



شكل (2) أسباب التوحد وتفسيرها

وسائل العلاج:

تقدم المؤلف مجموعة من وسائل علاج اضطرابات التوحد من خلال خمس نظريات (نفسية) (وكيميائية)، (والتلوث البيئي) (ونظرية العقل)، (والنظرية البيولوجية) (والنظرية العصبية) وتخلص المؤلف من هذا العرض المسهب إلى أن إمكانية الحد من انتشار الإعاقة وأثارها السلبية على الأطفال التوحدين، تتركز في جملة أمور منها:

- الوقاية الفعالة عن طريق توفير التطعيمات بأنواعها.
- الكشف المبكر عن الحالات المرضية لدى هؤلاء الأطفال والتدخل العلاجي السريع والمبكر للحد من آثار الإصابة (اضطرابات التوحد) على عملية النمو لديهم.
- الاعتماد على العائلة والمجتمع كأداة أولية لتوصيل الخدمات للأطفال المعاقين .
- الأمن الغذائي للتخفيف من أضرار تلك الاضطرابات بتوفير المواد الغذائية المناسبة والأجواء الصحية النظيفة لحياة هؤلاء الأطفال بشكل خاص.

مهارات التعبير اللفظي للتوحدين:

تحت هذا العنوان، في الفصل الثاني من الكتاب، تتناول المؤلف ستة موضوعات تتعلق بمهارات التعبير اللفظي عند أطفال التوحد، بدءاً من التواصل اللغوي وأنواعه، واللغة عندهم وخصائص التواصل لديهم، ومراحل تطور التواصل، وطرق التواصل بالنسبة لهم.

بداية.. يظهر هؤلاء الأطفال التوحديون كما لو أنهم بكم (بضم الباء) لأنهم لا يستخدمون اللغة المنطوقة ولا غيرها، كالتواصل البصري والابتسامات والإشارات والتوجيهات الجسمية.. ويتسم التوحديون بالقصور الواضح في التعبير ولا يستطيعون بناء جملة مفيدة. والتواصل غير اللفظي هو مجموع الرسائل التواصلية الموجودة لدى الأشخاص الأحياء [وبقية الكائنات] التي لا تستعمل اللغة الإنسانية.. وتتمثل لغة التواصل غير اللفظي في الإشارات البسيطة أو المعقدة التي يستعملها الفرد في التواصل مع غيره لافتقاده القدرة على الكلام والتعبير، إلى جانب لغة الحركة أو الأفعال التي تتضمن جميع الحركات التي يأتيها الإنسان [أو الكائن الحي] لينقل إلى الغير ما يريد من معاني أو رغبات.. ولغة الأشياء يقصد بها ما يستخدمه مصدر التواصل غير الإشارة والأدوات الحركة للتعبير عن معاني أو أحاسيس يريد نقلها أو توصيلها للمتلقي.

اللغة والتواصل:

توضح المؤلف أن مشكلات اللغة والتواصل من الملامح الأساسية للذواتي [أي الشخص المنكفي] علي نفسه بعالمه الخاص [بمعنى أن مشكلة هذه الفئة من الأطفال هي مشكلة اتصال وليست مشكلة اللغة بذاتها] « فأطفال التوحد لا يمكنهم التعرف على الحالات العقلية (الصور الذهنية) الخاصة بهم، لذا فإن التواصل لديهم يتميز بالتعتيم أكثر من الشفافية، وهذا يعني عدم قدرة الطفل التوحدي على المشاركة الاجتماعية أثناء مواقف التواصل، وبالتالي عدم وضوح عادات التواصل لديهم، لذا يضطرب إطار النمو العادي الذي يجعل الإيصال يسبق اللغة لدى أصحاب التوحد، كما تضطرب الوسائل المستخدمة في تعلم هذا الإطار» (ص 60 من الكتاب) ، وبالنسبة إلي التواصل بين الأطفال التوحدين تشير المؤلف إلى أن القادرين منهم علي الكلام غالباً ما يقولون أشياء لا تحتوي على أية معلومات مفيدة، فقد يردد الشخص التوحدي نفس الأشياء التي سمعها مسبقاً، فبدلاً من أن يجيب عن سؤال: «هل تريد أن تشرب شيئاً؟» بنعم أو لا، فإنه يكرر نفس السؤال.

كما يري باحثون أنه يمكن تطوير اللغة والنطق لدى الأطفال العاديين، وعادة ما يكون هذا التطور غير تام، وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن الأطفال التوحدين يفسلون في تطوير لغة كلامية ، وقد يعتمدون على

وسائل غير لفظية للتواصل.. ووجد أن الأطفال التوحديين يظهرون مستوى أو معدلاً محدداً من أنماط السلوك غير اللفظي، حيث يظهر أنهم أقل استخداماً للتواصل البصري.

أيضاً يواجه الأطفال التوحديون مشكلة في التواصل غير اللفظي، أما وهي قراءة الأفكار، فالطفل العادي أو البالغ عندما يواجهه أو عن طريق إيماءات أو تعبيرات معينة عن شيء لا يريد أن يقوله للآخرين، فهو يعلم أن الأشخاص الآخرين المحيطين به سوف يفهمون ما يريد أن يقوله، ولكن الأطفال التوحديين تنقصهم هذه القدرة. تضيف المؤلفة أنه توجد طرق عديدة للتواصل لدى الأطفال التوحديين، يمكننا تلخيصها في: استخدام الإشارات الذي يسبق الإدراك المسبق وفيه يكون الطفل قادراً على فعل الشيء بنفسه ولكنه لا يريد ذلك الأمر، ويشير إلى الآخرين حوله أنه يريد فعل ذلك الأمر. وهناك المشاورة والقيادة باليد، فبدلاً من أن يشير الأطفال التوحديون إلى الشيء فإنهم يأخذون بيد الشخص الموجود معهم ليحضر أو يفعل لهم ذلك الشيء.

المهارات اللغوية:

تقسم المؤلفة المهارات اللغوية لأطفال التوحد إلى: مهارات اللغة الاستقبالية، ومهارات اللغة التعبيرية والتواصل اللفظي، ويشمل ست مهارات هي: مهارة نطق أسماء الأشياء من البيئة، ومهارة التمييز بين أصوات بعض الحيوانات، ومهارة إصدار أصوات تدريبية معينة، ومهارة تقليد أصوات بعض الحيوانات، ومهارة تسمية الأشياء الموجودة في البيئة، ومهارة تكوين جملة من ثلاث أو أربع كلمات.

وتخلص المؤلفة في نهاية هذا الفصل من كتابها إلى بيان أهم مشكلات التعبير اللفظي لدى الطفل التوحدي وتتمثل في أربع مشكلات: مشكلة فقد اللغة، حيث لوحظ أن الطفل عندما يتعلم كلمات جديدة يفقد الكلمات القديمة وكذلك مشكلة الخلط في الأصوات الاستقبالية والتعبيرية، ومشكلة القصور اللغوي الخاص، وأخيراً مشكلة التعبير، حيث يعاني الأطفال التوحديون من مشكلات في الحديث التعبيري.

وفيما يتعلق بعلاج مشكلات اللغة اللفظية لأطفال التوحد، فقد تم تقديم العديد من البرامج وخطط العلاج اللغوي التي تهدف إلى علاج تأخر النمو اللغوي والوسائل المساعدة لذلك، من أجل تحقيق أداء فعال ومتكامل في مواجهة مشكلة تأخر نمو اللغة عند الأطفال التوحديين. ومن ثم يمكن تلخيص أهم مشكلات التعبير اللفظي لدى الأطفال التوحديين ثمانية نقاط هي: الاستعمالات والجوانب العلمية للغة، واستخدام اللغة، اللغة المفقودة، النطق وصعوباته، شذوذ الأصوات والكلمات الخارجة من أفواههم، استخدام كلمة (فقط)، وأخطاء تركيب الجملة اللغوية الإطار اللحني أثناء التخاطب (ص 72 من الكتاب).

لعب الأدوار:

انتقل الكتاب في الفصل الثالث (لعب الأدوار) للحديث عن أربعة عناصر: تعريفات طريقة لعب الأدوار، وأهمية إستراتيجية لعب الأدوار. والمبادئ والأسس التي يقوم عليها أسلوب لعب الأدوار، وخطوات تمثيل إستراتيجية لعب الأدوار.

يعرف البعض لعب الدور بأنه طريقة تعليمية تقوم على تمثيل موقف يمثل مشكلة محددة من قبل بعض الأطفال، وبتوجيه المعلم وخلال التمثيل يتقمص الأطفال الممثلون الشخصيات (الموقف وأحداثه) ويؤدون أدوارهم بفاعلية، في حين يشاهد الأطفال الآخرون ويلاحظون المواقف الممثلة وينقدونها، وبعد الانتهاء من التمثيل ينظم المعلم مناقشة موجهة يشارك فيها الأطفال جميعاً.

وفي تعريف آخر (محمود الربيعي 2006-: ص 114) بأنه «طريقة عملية يتعامل بها الطفل مع المشكلة عن طريق التمثيل ولعب الدور، وذلك لمعالجة المواقف الاجتماعية عن طريق تحليلها وبناء التكيف السليم مع هذه المواقف، وذلك من خلال تنشيط الطفل وتحديد المشكلة وتحضير المشاهدين والمسرح ثم القيام بالتمثيل والمناقشة».

ويعد لعب الدور من أساليب التعليم الموجه نحو التفاعل الاجتماعي ، ويقوم على أساس المحاكاة التي يؤديها الطفل للقيام بأدوار أفراد يتضمنها موقف حقيقي (ص 76 من الكتاب) ، وتتجلى أهمية لعب الدور كاستراتيجية في أنها تساعد الفرد على تمثيل المواقف التعليمية، وكذلك تساعد الفرد في التعريف على الأحاسيس الشخصية داخل عالمه الاجتماعي، وبذلك تصبح تنمية للبعد الاجتماعي والنفسي إضافة إلى الجانب التعليمي. ويعد اشتراك الأطفال في لعب الدور من خلال مسرحية المناهج ذي خاصية مميزة، حيث الالتحام بين الإنسان والإنسان، من خلال موقف يؤثر ويتأثر فيه الطفل بزميله، وتعد هذه الإستراتيجية من الطرق التفاعلية التي تتضمن ردود أفعال إيجابية بين الأطفال .

الاضطرابات النفسية:

يقوم لعب الدور بمعالجة الاضطرابات النفسية مثل الانطواء والخجل والعدوانية، حيث ينطلق الممثل [الطفل] ليقتضي عليها وليتخلص منها عن طريق التمثيل.

ومن ثم توضح المؤلفة أن من دواعي استخدام هذه الإستراتيجية أن الأطفال يتعلمون من خلالها أكثر من تعلمهم بالطريقة العادية.

أما استخدامات واسهامات لعب الدور عامة وبالنسبة للأطفال التوحدين خاصة، فتتجلى في جملة أمور منها: تحديد مشكلات الأطفال النفسية والاجتماعية ، وبالتالي تشخيصها وعلاجها، إعطاء الثقة بالنفس، وتشكيل سلوك الطفل (ص 81 من الكتاب). وأيضاً تنمية بعض سمات الشخصية كالتفاعل الإنساني، وإقامة علاقات اجتماعية حسنة بين الأطفال بعضهم البعض، وتشكيل السلوك لديهم والوصول إلى حلول للمواقف.

تعدد المؤلفة جملة فوائد لطريقة تمثيل الدور في التدريس، وشروط استخدام هذه الطريقة التي ينبغي على المعلمة مراعاتها في هذا المقام، وكذلك مجال استخدام لعب الدور، ومنها: التشخيص والتقييم، ومعالجة مشكلات الأطفال السلوكية.. أيضاً للمعلم دور في إستراتيجية لعب الدور وتنمية التفكير وأساليب القدرة على الاستخدام البنائي للأفكار لدى الأطفال، وذلك من خلال تنفيذ إثني عشرة خطوة لصالحهم، منها: صياغة الأفكار، عقد مقارنات، الموازنة بين مصادر المعلومات، الاستماع الجيد لأفكار الأطفال وتنظيمها، خصوصاً الأطفال التوحدين، ومساعدتهم على إصدار عدد كبير من البدائل، كحلول للمشكلة التي يعانونها في تعاملهم مع الآخرين في المجتمع، (ص 86 من الكتاب).

أما أدوات لعب الأدوار فيمكن في تحديدها ستة أشياء هي: اليدان، الرجلان، الجسم، الرقص الهادف البناء، حركات الرأس، الغناء، وأخيراً الكلام: حيث تقرر المؤلفة أنه «مهما بلغت أدوات التعبير والتمثيل، فإن الأداة الأولي في مجال المهارات اللفظية لأطفال التوحد هي «الكلام» لكونه الأداة الرئيسة (لغة التخاطب) ثم عرضت المؤلفة لأسس لعب الدور ومزاياه للأطفال وأطفال التوحد بشكل خاص، وكذلك عيوب (سلبيات) طريقة لعب الدور (ص 91-92 من الكتاب).

ثم عرضت المؤلفة لخطوات تمثيل الدور عند شافتيل shafftetl، وهي تسع خطوات، على الإجمال: تهيئة المجموعة، اختيار المشتركين تهيئة المسرح، إعداد المشاهدين، التمثيل، المناقشة والتقييم، إعادة التمثيل، المناقشة والتقييم، والمشاركة في الخبرات بالإضافة إلى أنواع التمثيل التعليمي. التلقائي، الصامت، القصير، الطويل، ثم كيفية تطبيق التمثيل في الموقف التعليمي؟.

وقد ختمت المؤلفة الفصل الثالث من كتابها بالحديث عن التربية الخاصة في دولة الكويت منذ عام 1955م حتى تم افتتاح معاهد لذوي الاحتياجات الخاصة في عام (1965) ثم صدور القانون (رقم 8) لسنة 2010م لصالح الأشخاص ذوي الإعاقة (ص 96-102 من الكتاب).

بحوث ودراسات:

خصصت المؤلفة الفصلين الرابع والخامس لدراسات علمية تناولت اضطراب التوحد، «الرابع» لدراسات اهتمت ببرامج علاجية لتحسين التعبير اللفظي والتواصل لدى التوحديين ، وكذلك دراسات اهتمت بتنمية التواصل عن طريق لعب الدور من تلك الدراسات تسع دراسات أجنبية لكل من: سكوتلاند، وليست وشيستاكوف، وكريدون، وجونستون وآخرين، وبيفينجتون وآخرون، ولودروأستون، وفيلاند، ووليامز ولوانس، ودراسة رويست. أما الدراسات العربية منها فبلغت (26) ستاً وعشرين دراسة في المحور الأول.

والمحور الثاني: دراسات اهتمت بتنمية التواصل عن طريق لعب الدور منها دراسة واحدة لباحث أجنبي هو: سالازار Salazar وست دراسات أخرى عربية. أحدثها دراسة المؤلفة (د. مريم السند 2014) بعنوان فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التعبير اللفظي لدى الأطفال التوحديين بدولة الكويت (133-129 من الكتاب).

والفصل الخامس عن برنامج تنمية التعبير اللفظي القائم على لعب الدور لدى الأطفال التوحديين، للمؤلفة (ص 137-196 من الكتاب). واختتمت المؤلفة كتابها بقائمة (المراجع) باللغتين العربية والأجنبية، (ص 199-211 من الكتاب).

تعقيب وملاحظات :

بالرغم من الجهد العلمي المبذول في كتاب (المهارات اللفظية لأطفال التوحد) للدكتورة/ مريم عيسى السند، إلا أن القارئ المدقق - فضلاً عن الباحث المتخصص، باستطاعته أن يرصد ملاحظتين، الأولى (شكلية) والثانية (منهجية / علمية) وهو ما سنوجزه في النقاط التالية:

• في إعداد أو تأليف الكتب العلمية المتخصصة درجت العادة على أن الباحث أو المؤلف إذا اعتمد تقسيم كتابه إلى (فصول) ألا يجعل (المقدمة) ضمن صفحات الفصل ذاته، وهذا ما حدث من المؤلفة في كتابها، حيث أدمجت المقدمة (ص 13-11 في صفحات الفصل الأول من الكتاب).

وإذا كانت « المقدمة » عن اضطرابات التوحد فماذا عن بقية موضوعات (فصول) الكتاب الأخرى؟ «خصوصاً» وأن موضوعات كتابها في الأساس عن (المهارات اللفظية لأطفال التوحد). ومن ثم كان الأولى بالمؤلفة أن تصدر كتابها بمقدمة ضافية عن موضوعات الكتاب برمته، وليس مقدمة عن جزء (فقط) هو اضطرابات التوحد على نحو ما فعلت ذلك!.

• الملاحظة الثانية: خطأ المؤلفة في ابتدائها فصول الكتاب بكلمة (المبحث الأول: التوحد) على سبيل المثال، وأين المبحث الثاني والثالث والرابع من بقية الفصل الأول وبقية (الفصل الثاني والثالث.. وهكذا) فمن بديهيات خطة البحث - أي بحث علمي- أن يبدأ الباحث أو الأكاديمي موضوعات كتابه، مثلاً - بالفصل كذا، المبحث الأول، المبحث الثاني، المبحث الثالث.. إلى أن ينتهي الفصل من كتابه.

والموضح أن المؤلفة د. مريم السند، كانت على عجل من أمرها، فلم تلتفت إلى هذا الخطأ الشكلي!!.

• الملاحظة الثالثة : خطأ الترتيب المنهجي لبعض الموضوعات في فصول الكتاب، فالحكم على الشيء فرع عن تصوره، كما تقول القاعدة المنطقية المعروفة، فإذا كانت المؤلفة تريد أن تتحدث عن (اضطراب التوحد) فأولى بها أن تعرف القارئ ما هو التوحد كمصطلح ومعنى، فتبدأ بما أوردته في (ص 17 من الكتاب) تعريف التوحد، ثم أعراضه، واضطراباته وهكذا.. ناهيك عن الخلط في العرض والتناول وإقحامها فقرات، مثل لمحة تاريخية، وفصلها بين تراتب التناول العلمي للموضوعات، وتكرار الكلام في جزئيه سبق الكلام عنها ثم العودة للكلام عن (أعراض التوحد) ص 19 من الكتاب،

ثم التكرار الثالثة عن (تشخيص اضطراب التوحد) ص 27 من الكتاب!!.

لقد كان الأولى والأجدر بالمؤلفة أن تجعل الفصل الثاني: مهارات التعبير اللفظي للتوحيدين، مكان الفصل الأول من الكتاب، لكون هذا الترتيب يتناسب ويتفق منطقياً مع عنوان الكتاب (المهارات اللفظية لأطفال التوحد).

• لم تلتزم المؤلفة حتى بخطتها في ترتيب موضوعات فصول الكتاب، فبعد أن جعلت كل فصل مستقل بمبحث واحد، قسمت الفصل الثالث إلي مبحثين هما: (لعب الأدوار) ثم مبحث (التربية الخاصة في دولة الكويت) بالرغم من اختلاف التناول بين المبحثين في هذا الفصل. وهو ما يكشف عن اضطرابات واضحة في خطة الكتاب العلمية!!.

الصفحات (96-102 من الكتاب) الخاصة بالكويت كان بمقدور المؤلفة أن تجعلها في موضع أو فصل مستقل من صفحات كتابها!!.

• في الفصل الرابع للكتاب البحوث والدراسات العلمية التي تناولت اضطراب التوحد، في المحور الثاني: دراسات اهتمت بتنمية التواصل عن طريق لعب الدور، عرضت المؤلفة لدراسة لها (2014م) فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التعبير اللفظي لدى الأطفال التوحيدين بدولة الكويت (ص 129-133) من الكتاب. ثم عادت وكررت الموضوع، بل خصصت (الفصل الخامس) من كتابها (ص-137 196) من كتابها بعنوان: دراسة مريم السند 2014م فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التعبير اللفظي لدى الأطفال التوحيدين بدولة الكويت.

وكان الأجدر أن تحذف ما ذكرته عن هذه الدراسة في نهاية الفصل الثالث للكتاب (ص102-96) ما دامت قد خصصت لها الفصل الخامس برمته.. ومن ثم كانت أعفت نفسها من هذا التكرار الذي يعد خطأ علمياً معيباً، ما كان للمؤلفة أن تقع فيه!!.

خاتمة القول:

خلاصة الأمر أننا نهيب بالدكتورة مريم السند أن تراعي تلك الملاحظات عند اعتزامها إصدار طبعة تالية لكتابها (المهارات اللفظية لأطفال التوحد)، وأن تتخلص من «الحشو» وركام الصفحات التي لا لزوم لها، ولا فائدة علمية للقارئ والمتخصص وحبذا لو أعادت هيكلة الكتاب من جديد طبقاً للمنهج العلمي المتعارف عليه في التأليف الأكاديمي، لكي تتحقق الفائدة المرجعية لكتابها إن شاء الله.

المقالات

إستراتيجيات تعلم المعجم وتعليمه

د. عبد الرحيم ناجح

جامعة شعيب الدكالي-الجديدة- المملكة المغربية

المقدمة:

يتصل تعلم المعجم اتصالاً وثيقاً بتعلم اللغة، وذلك لأن الوحدة المعجمية حاملة لكل السمات التي ترصد سلوكها التركيبي، ومكوناتها الصرفية والدلالية وبنيتها الصوتية وسجلها التداولي. ومن ثم، فإن إستراتيجيات تعلم المعجم لا تنفك عن إستراتيجيات تعلم اللغة.

يفترض أن تكون النظريات التي تفسر تعلمه هي ذاتها التي تفسر تعلم اللغة. وتتصل الميكانيزمات التي تفسر تعلم المعجم بمجالات مختلفة: اللسانيات وعلم النفس المعرفي والبيداغوجيا وغيرها. نقر بصعوبة الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف يتعلم الطفل الكلمة؟ أي كيف يتعلم معناها ونطقها وكتابتها؟ وكيف يتم تخزينها واسترجاعها؟ وكيف يتم توظيفها توظيفاً ملائماً في سياقات مختلفة؟ في مقال واحدة. لذلك، نقتصر في هذا المقال على تسليط الضوء على الإستراتيجيات التي يعتمد عليها المتعلم في تعلم كلمات جديدة، وعلى الكيفيات الديدانكتيكية التي يمكن أن يلجأ إليها المدرس من أجل تعليم المعجم للطفل. ويكمن مبرر المزوجة بين تعلم المعجم وتعلمه في ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الإستراتيجيات التي يسلكها المتعلم في اختيار إستراتيجيات تعليم المعجم؛ لأن أية إستراتيجية تعليم لا تراعي إستراتيجيات التعلم، تفضي لا محالة إلى نتائج لا ترقى إلى المستوى المطلوب.

المقال منظم كالتالي: نتطرق في البداية إلى العوامل التي تسهم في اكتساب المعجم. ونستقصي الإستراتيجيات التي يستند إليها المتعلم من أجل تعلم المعجم. ثم نختم بالإستراتيجيات التي يتعين أن يتبعها المدرس قصد تدريس المعجم للأطفال.

1. عوامل اكتساب المعجم:

يفترض أن تقوم إستراتيجيات تعلم المعجم من قبل المتعلم، والإستراتيجيات التي يتعين أن يسلكها المدرس في تعليمه على العوامل المسهمة في تعلم مفردات اللغة موضوع التعلم. في هذا الصدد، يؤكد غريفز (Graves,2000) أن الحافز إلى تعلم كلمات جديدة عامل أساسي في تعلم المعجم، وأن حافز المتعلم لتعلم كلمات جديدة يزداد حين يكون منطلق التعلم قائم على لغته الأم وثقافته. لذا، قد يستند تعلم المعجم وتعليمه إلى احترام ثقافة المتعلم، وتلبية حاجاته النفسية والاجتماعية. ويؤكد بيميلر (Bimeillir,2005) على أهمية المحيط العائلي والمدرسي في تعلم المعجم. صحيح أن المحيط العائلي الذي يروج معجماً يشبه المعجم المروج داخل الوسط المدرسي يشجع المتعلم على تعلم المفردات الجديدة داخل المدرسة، وبالتالي يحصل تطور لافت في تعلم اللغة موضوع التعلم مقارنة بالأوساط السوسيوثقافية الهشة التي تروج معجماً مختلفاً عن معجم المدرسة سواء من حيث حجمه أو من حيث نوعيته. وعليه، يبدو أن عوامل اكتساب المعجم تتصل بالمتعلم من حيث حاجاته النفسية والاجتماعية، وبالمدرسة من حيث التقنيات الموظفة والطرق المستعملة، وبالمحيط الأسري من

حيث اللغة الموظفة، والقدرة على ترويح ثقافة القراءة، وإغناء معجم الطفل.

ونفترض أن هناك عوامل تتصل بطبيعة اللغة الهدف؛ بطبيعة صرفها وصواتتها ودلالاتها وتداولها. فتعلم معجم اللغات التي تمتلك سيرورات صرفية اشتقاقية (derivational)، و صرفية (inflectional) مطردة أكثر أيسر من تعلم معجم لغات صرفها غير مطرد. وأن اللغات التي تتوافر على سيرورات صرفية شفافة؛ أي يكون خرج السيرورة الاشتقاقية شفافاً، حيث تقدم بنيتها الصرفية قرائن لتخمين معناها تكون أيسر من اللغات التي لا تتوافر على سيرورات صرفية شفافة. لاحظ أن خرج السيرورة الاشتقاقية المتمثلة في إصاق الصرفية (است) للجذع (قطع)؛ (استقطع) تتيح قرائن لتعرف معنى الكلمة، مقارنة بخرج السيرورة الاشتقاقية المتمثلة في إصاق الواسطة (infix) «ت» للجذع «سكن»، التي لا تقدم قرائن تفيد معنى الكلمة خرج السيرورة الاشتقاقية (استكان)، حيث يعتقد متعلم اللغة العربية أنها عنصر من الأسرة الصرفية لـ«كان»، وهي عنصر من الأسرة الصرفية لـ«سكن».

2. إستراتيجيات تعلم المعجم:

يحدد شميث (Shmith,2000) إستراتيجيتين مختلفتين لتعلم المعجم. يتحدد دور الإستراتيجية الأولى في الاكتشاف، بوصفها إستراتيجية اكتشاف معنى الكلمة لأول مرة. ويتحدد دور الثانية في تعزيز معنى الكلمات التي سبق أن تعرفها.

2.1. إستراتيجيات التحديد:

يكتشف المتعلم معنى الكلمة الجديدة استناداً إلى معرفته الصرفية باللغة الهدف. ويتم ذلك من خلال تحليل الكلمة إلى اللواحق والجذور والجذوع، أو البحث عن مقابل الكلمة الجديدة في اللغة الأم، وتخمين المعنى من خلال سياق النص وغيرها. ويشير شميث (2000) إلى أن إستراتيجيات التحديد يمكن أن تتضمن إستراتيجيات اجتماعية، تتمثل في سؤال المتعلم مُدرسه عن مرادف الكلمة، أو مقابلها في اللغة الأم، أو سؤال زملائه في القسم عن معنى الكلمة الجديدة.

■ استعمال القرائن الداخلية

تسمح هذه الإستراتيجية بتحديد معنى الكلمات التي تمت قراءتها أو سماعها انطلاقاً من القرائن اللسانية الداخلية (السوابق والجذور واللواحق). غير أننا نجهل في غياب دراسات ذات الصلة السن الذي يلجأ فيه الطفل إلى هذه الإستراتيجية، والمعارف السابقة التي يفترض أن يمتلكها الطفل. انطلاقاً مما سلف، نطرح التساؤلات التالية: ما حدود هذه الإستراتيجية، وما صعوباتها، وما المبادئ التي تحكمها، وما الاختلافات التي تطرحها من لغة إلى أخرى؟

صحيح أن أجزاء الكلمة تقدم قرائن لتعرف معناها. فالمتعلم الذي يعرف «خرج» يمكنه أن يعرف معنى «استخرج»، شريطة معرفة معنى السابقة «است» كما أن الذي يعرف معنى «قطع»، يفترض فيه أنه قادر على معرفة معنى «قطع». غير أنه يصعب في بعض الأحيان أن تسعفه القرائن الداخلية في تعرف معنى الكلمة؛ لأن معرفة «استكان» لا تنطلق من معرفة «كان». لذلك نرى أن لهذه الإستراتيجية حدوداً ينبغي أخذها بعين الاعتبار.

في هذا الصدد، يميز أولمان (Ullman, 1962) بين الكلمات الشفافة، والكلمات ذات الشفافية الخادعة (Transparency Deceptive). يُقصد بالكلمات ذات الشفافية الخادعة التي يبدو أنها تقدم قرائن تفيد معناها، لكنها ليس كذلك. ويميز أولمان بين ثلاثة أنماط من الكلمات الشفافة: الكلمات الشفافة صرفياً، وهي الكلمات التي يتعرف المتعلم معناها انطلاقاً من أجزاءها، والكلمات الشفافة صوتياً، وهي التي يتعرف المتعلم معناها انطلاقاً من صوتها شأن (crack) (شَقُّ)، والكلمات الشفافة دلاليًا، وهي الكلمات التي يصل

المتعلم إلى معناها المجازي انطلاقاً من معناها الحرفي مثل (jacket-potato)؛ أي بطاطس مشوية بقشرتها.

نحتاج، إذن، إلى تحديد لائحة الكلمات الشفافة صرفياً ودلالياً وصوتياً في اللغة العربية. كما نحتاج إلى تحديد لائحة الكلمات ذات الشفافية الخادعة. وذلك، لأن تعليم المعجم يتصل اتصالاً وثيقاً بالتحليل البنيوي للكلمات، الذي لا يكون مسعفاً في جميع الحالات.

■ إستراتيجية استعمال القرائن الخارجية.

تؤكد جياسون وثيريولت (Giasson&Thériault,1987) أن المتعلم يوظف القرائن التي توفرها الجملة أو النص، شأن القرائن الدلالية والتركييبية، والتعريفات التي يقدمها النص، والأمثلة والصور من أجل تخمين معاني الكلمات غير المألوفة.

■ التوليف بين إستراتيجية استعمال القرائن الداخلية والخارجية.

يتعرف المتعلم معنى الكلمة من خلال توظيف القرائن الداخلية التي تتيحها الكلمة (سوابق ولواحق...). ويلجأ إلى استعمال القرائن الخارجية عندما ينظر في داخل الكلمة وخارجها بقصد تحليل بنيتها الصرفية، والنظر في موقع الكلمة داخل الجملة، والأخذ بعين الاعتبار الإطار العام للنص.

2.2. إستراتيجيات تعزيز المعنى :

■ إستراتيجيات الذاكرة: تعنى بربط الكلمة بتجربة شخصية سابقة، وبمرادفاتها، وأضدادها، وتوظيف الارتباطات الدلالية (semantic-maps) وغيرها. فالمتعلم عندما يتعلم معنى الكلمة الجديدة، يقوم بربطها بضمها (دخل ضد خرج)، وبمرادفها (دخل، ولج،...).

■ الإستراتيجيات المعرفية: يقصد بها التكرار اللفظي والمكتوب للكلمة التي تم تعرف معناها، والاحتفاظ بالكلمة في المذكرة (notebook)، وإنشاء لوائح للكلمات الجديدة.

■ الإستراتيجيات الاجتماعية: يقصد بها التفاعل مع المتكلمين الناشئين، ودراسة وتطبيق المعنى داخل مجموعة من المتعلمين، من خلال إجراء مناقشات حولها، وتوظيفها في تركيب جمل وغيرها.

■ الإستراتيجيات الميطامعرفية: تتحدد من خلال استعمال الوسائط (الأفلام والجرائد والأناشيد)، والاستمرار في دراسة الكلمة، وأن يختبر المتعلم نفسه بروائز الكلمات (word tests).

3. إستراتيجيات تعليم المعجم:

تكمن أهمية المعجم في تطوير مقدرة المتعلم على فهم النصوص، وعلى تمكينه من التواصل بشكل عام. وبما أنه يصعب عملياً تعليم المعجم بأكمله؛ لأنه يتطور باستمرار، فإنه ينبغي التفكير في الإستراتيجيات التي من شأنها أن تجعل تعليم المعجم قادراً على الاضطلاع بهذه الأدوار. في هذا السياق، يؤكد ناكي (Nagy,1988 :17) أن تعليم المعجم بشكل فعال، يقتضي المزاوجة بين المقاربتين التعريفية والسياقية من خلال تقديم تعريفات ملائمة وتوضيحات تخص استعمال الكلمة في سياقات طبيعية. ويلفت الانتباه إلى أن المزاوجة بينهما لا تحقق بالضرورة تعليماً فعالاً للمعجم. ومع ذلك، تبقى المزاوجة الشرط الأدنى لتعليم جيد. في هذا الصدد، يرى أن هناك ثلاث خصائص تسم تعليم المعجم، الذي بإمكانه تطوير قدرة المتعلم على فهم المقروء تتمثل في: الإدماج والتكرار والاستعمال الدال (meaningful use).

الإدماج: تتمثل الخاصية الأولى التي تسم التعليم الفعال للمعجم في إدماج الكلمات التي تم تعليمها في معرفة أخرى. ويتأسس هذا الأمر على حجتين: تتمثل الأولى في كون المعرفة مبنية. ولا تتكون من لائحة من الوقائع المنفصلة. وتقوم الثانية على كون فهمنا للمعلومة الجديدة ينطلق من ربطها بمعارفنا السابقة.

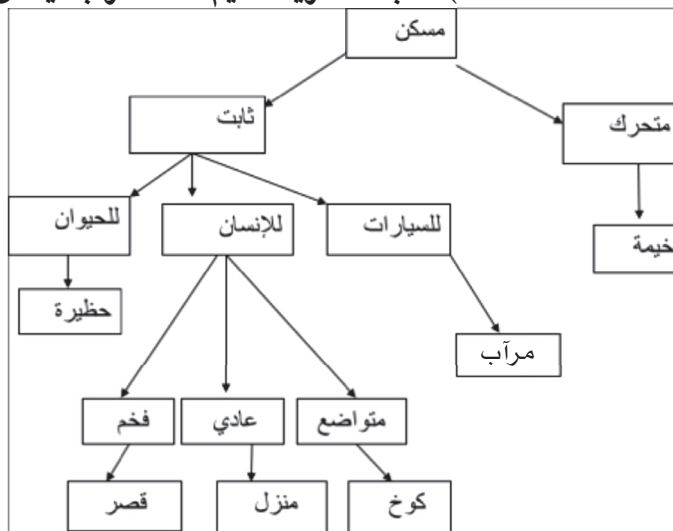
من أهم الطرق التي يمكن اللجوء إليها داخل الفصل الدراسي لتحقيق إدماج الكلمة الجديدة في المعارف السابقة، يقترح ناجي الربط الدلالي من خلال توظيف تقنية الزوبعة الذهنية. يختار المدرس كلمة أو مجموعة كلمات ترتبط بموضوع معين أثناء قراءة قصة أو نص ما، شأن «الخوف». يكتبها على السبورة، ثم يطلب من المتعلمين أن يكتب كل واحد ما خطر له. يتوقع أن يكتبوا لائحة من الكلمات شأن (الليل، الوحش، الأسد، الهلع، الشبح، القشعريرة، الموت...). بعد ذلك، يطلب منهم أن يصنفوا إنتاجاتهم، ويساعدهم على تسمية كل حقل. يمكن أن يساعدهم على تقديم كلمات تجسرها علاقة التضاد بالموضوع المختار مثل (شجاع، باسل...) . وبعد أن تتم تسمية الحقل، يمكن للمدرس أن يقدم كلمات لم يقترحها المتعلمون. ثم يطلب منهم أن يجدوا لها موضعاً في الحقل التي تمت تسميتها، ثم يقود المدرس نقاشاً، يدور حول الكيفية التي ترتبط بها الكلمات الجديدة بالكلمات المألوفة. كما يمكنه أن يحتهم على خلق قصص تدور حول مواقف وتجارب مخيفة، سبق لهم أو لأصدقائهم أن عاشوها.

تمكن هذه الطريقة من تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها أنها تعمل على تنشيط المعارف السابقة التي يمتلكها المتعلم، وتسعف المدرس في تقييم معرفة المتعلمين، كما أنها تقدم قاعدة غنية للقراءة والكتابة.

وتوجد طريقة أخرى يمكن توظيفها قصد تحقيق إدماج الكلمة أو الكلمات الجديدة في المعارف السابقة. ويتعلق الأمر بـ «تحليل السمة الدلالية» (semantic feature analysis). يقترح المدرس لائحة من الكلمات، شأن (منزل، دار، قصر، خيمة، كوخ، حظيرة...). نفترض أنها مألوفة لدى المتعلم، ونقصد تعليمه كلمة «مرآب». يقدم المدرس الجدول التالي:

المسكن	للإنسان	للحيوان	للتخزين	ثابت	متحرك
منزل	+	-	-	+	-
خيمة	+	-	-	-	+
قصر	+	-	-	+	-
كوخ	+	-	-	+	-
حظيرة	-	+	-	+	-
مرآب	-	-	+	+	-

كما يمكن أن يلجأ المدرس إلى التصنيف لإدماج الكلمة في المعارف السابقة؛ لأن بعض المعاني تنتظم في إطار علاقات تصنيفية (taxonomic-relationships). هب أننا نريد تعليم كلمة مرآب. يمكن أن يقدمها المدرس وفق الطريقة التالي:



التكرار: يتصل بما يسمى بـ «فرضية عنق الزجاجة» (bottleneck hypothesis). وفقاً لهذه الفرضية، يمتلك القارئ فقط قدرة معالجة محدودة بالنسبة للمهام التي تتطلب انتباهاً واعياً. وإذا استطاع القارئ أن يتعرف كل الكلمات الموجودة في النص بشكل جيد، فإن تعريفها يتم بشكل آلي. ومن ثم، يتوجه كل الانتباه إلى الفهم.

إن المتعلم الذي سبق له أن صادف الكلمة عدة مرات، لا يمكن أن يتوقف عندها خلال القراءة قصد تعرفها، وفك ترميزها. ومن ثم، يتوجه انتباهه إلى الفهم أكثر. هب أن المتعلم صادف كلمة «قشعريرة» لأول مرة في النص. لا بد أن يستغرق وقتاً أكبر في فك ترميزها وتعرفها. وبالتالي لا يتوجه انتباهه إلى بناء معنى الجملة، بخلاف الذي صادفها العديد من المرات. «فوفقاً لفرضية عنق الزجاجة، يترتب عن امتلاك المتعلم لمعرفة محدودة لمعاني الكلمات آثاراً وخيمة على الفهم، شأنه في ذلك شأن عدم القدرة على فك الترميز. وأن القدرة على إنتاج تعريف صحيح للكلمة، لا يضمن تذكر معناها بسرعة، ودون جهد خلال القراءة. لذا، يجب ألا يحرص تعليم المعجم على تعرف معنى الكلمات فقط، بل على إعطائها المعنى بسرعة، وبسهولة خلال القراءة.

الاستعمال الدال: تقوم هذه الخاصية على مسألة أساسية، مفادها أن معرفة المتعلم للكلمة لا يعني بالضرورة أنه قادر على استعمالها استعمالاً مناسباً، والعكس صحيح. حيث يمكن أن يستعمل الكلمة استعمالاً ملائماً، دون أن تكون له القدرة على إعطاء تعريف لها. لذا، ينبغي أن يرمي تعليم المعجم إلى إكساب المتعلم القدرة على استعمال الكلمات. إن المدرس الذي يقدم أنشطة تستدعي من المتعلمين إعطاء معاني للكلمات أو مرادفات لها، يختلف في أهدافه عن المدرس الذي يقدم أنشطة لمتعلميه، يطلب منهم استعمال الكلمات في جمل مفيدة.

فضلاً عن الإستراتيجيات المذكورة أعلاه، يمكن أن يلجأ المدرس إلى إستراتيجية السياقات الطبيعية. يقدم المدرس نصاً يتضمن الكلمات التي يتوخى إكسابها للمتعلمين. ويحثهم على اكتشافها، وإجراء مناقشات واسعة بشأنها. ويطلب منهم توظيفها في جمل مختلفة، ثم في نصوص. كما يمكنه أن يستعين بإستراتيجية التعريف من خلال حثهم على البحث عن معنى الكلمات في القواميس. كما بوسعهم أن يقدم لهم جملاً تتضمن الكلمات غير المعروفة، ثم يطلب منهم أن يستبدلوها بكلمات معروفة؛ كأن يقدم لهم الجملة التالية: « يعيش الدغفل في الغابة»، ويحثهم على استبدال كلمة «دغفل» بصغير الفيل.

خاتمة وتوصيات:

لقد وقفنا في هذا المقال على بعض العوامل المسهمة في اكتساب المعجم، ومستويات المعالجة، وعلى مجموعة من الإستراتيجيات المتبعة من طرف المتعلم، أي إستراتيجيات الاكتشاف والتعزيز. تتعلق الأولى بتعرف الكلمة لأول مرة، بينما تتصل الثانية بتعزيز تعرفها بعد ذلك، رصدنا مجموعة من الإستراتيجيات التي يمكن للمدرس أن يتوسل بها بغاية تحقيق تعلم فعال للمعجم. يتعلق الأمر باستعمال القرائن السياقية، واستعمال القرائن الخارجية، وكذا التوليف بينها. ثم سلطنا الضوء على الخصائص التي يجب أن توجه تعليم المعجم، والمتمثلة في التكرار والإدماج والاستعمال الدال.

استناداً إلى ما سبق نوصي بما يلي:

- إيلاء تعليم المعجم الأهمية المنوطة به في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- توعية مدرسي اللغة العربية بأنواع الإستراتيجيات التي يلجأ إليها متعلم اللغة العربية قصد تعلم المعجم.
- توعية مدرسي اللغة العربية بالإستراتيجيات التي يمكن أن يسلكها المدرس من أجل تعليم معجم اللغة العربية.

المراجع

المراجع الأجنبية:

Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In E. H. Hiebert and M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223–242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Retrieved August 18, 2009, from PsycINFO database.

Giasson, J., T. J. (1987). Apprentissage et enseignement de la lecture. In: *Revue Française de Pédagogie*, 79, 83-84.

Graves, M. F. (2000). A vocabulary program to complement and bolster a middle-grade comprehension program. In B. Taylor, M. F. Graves, and P. van den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 116-135). New York: Teachers College Press.

Nagy, W. E. (1988). *Vocabulary instruction and reading comprehension*, Technical report No 431. Urbana-champaign: Center for the Study of Reading.

Saragi, T. , Nation, P. , & Meister, G. (1978). *Vocabulary learning and reading*, System 6, 70-78.

Schmitt, Norbert. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ullman, S. (1962). *Semantics: An introduction to the science of meaning*. New York: Barnes and Noble.

اكتساب اللغة واضطرابات التواصل لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. نادية بلكريش

مديرة تربية - باحثة في المجال التربوي - تعليم خصوصي - المملكة المغربية

المقدمة:

يشتمل التواصل الإنساني على مدى واسع من الأنشطة، قوامها تبادل المشاعر والخبرات والمعرفة بين اثنين أو أكثر بواسطة اللغة في أشكالها الشفوية أو الكتابية أو الإشارية. كما ينطوي هذا التواصل على تفاعل العديد من المهارات التي يستخدم المتكلم خلالها مجموعة من القواعد من قبيل تركيب الأصوات والحروف في كلمات وهذه الأخيرة في جمل قصد إيصال الرسالة (الزريقات، 2005). فبموجب هذا التصور، تعتبر اللغة أساس الحضارة البشرية والوسيلة الرئيسة التي بواسطتها يتواصل الإنسان ويكتسب خبراته وتجاربه. إنها من أهم أدوات التواصل والتعبير عن الذات على اعتبار أنها نظام من الرموز الصوتية المتفق عليها في ثقافة معينة وفق تنظيم وقواعد مضبوطة، ونظراً لما تحتويه أيضاً من مهارات كالتحدث والاستماع ثم القراءة والكتابة. فهي تمثل نافذة من نوافذ المعرفة وتناقل الخبرات الحياتية عبر العصور، وبالتالي أحد الموضوعات المهمة والأساسية في حياة الشعوب والأمم.

إن هذه الأهمية هي التي جعلت موضوع اللغة يحظى بمكانة متميزة لدى العديد من الفلاسفة والمفكرين والعلماء في مختلف التخصصات. كما تمت دراستها من زوايا متعددة ومقاربات متنوعة يشكل علم النفس إحدى مرجعياتها المعرفية الأساسية. وإذا كانت اللغة هي موضوع التخصص لدارسيها ودارسي فروعها كالنحو والشعر، الآداب والبلاغة، فقد نتج عن علاقة التأثير المتبادل بين مختلف المواضيع تيارات فكرية وعلمية جديدة كعلم نفس اللغة وعلم النفس اللساني. فقد بدأت الجهود المبذولة تنمو في هذا الفرع الأخير بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة. كما تعددت زوايا الاهتمام بدراسة اللغة سواء من حيث فهمها، أو إنتاجها أو اكتسابها أو مراحل ارتقائها. تناول بعض علماء النفس دراسة الكلمات باعتبارها تعبيراً عن الكيانات الذهنية (الأفكار والتمثلات). كما حظي الجهازان العصبي والذهني كنظامين مسؤولين عن الكلام عامة، باهتمام الكثير من الباحثين وتحليلاتهم. كما هو الشأن مثل عند فرويد / وفونت / (1900) wundit بيك (1931 / 1924 - 1891) Beck. Freud) وجولد ستين / (1948) Goldstin) ولاشلي / (Lachley

في حين اهتم البعض الآخر من علماء النفس بتأثير العادات اللفظية على أنواع أخرى من السلوك، تجل ذلك على سبيل المثال في دراسة Galton جالتون / (1879) الذي تناول تداعي الكلمات ، Ebenghouse إبنجهاوس / (1897) الذي اهتم بالمعنى وحفظ وتذكر المواد اللفظية. وفي المقابل تناول بعض علماء النفس الأمريكيين، تأثير العادات اللفظية على الإدراك وعلاقة اللغة بالتعلم والذاكرة والتفكير. بهذا، أصبحت اللغة من بين المواضيع البارزة في اهتمامات علماء النفس. فقد عملوا على تحديد العوامل السيكولوجية المختلفة التي تدخل في عملية ارتقاء اللغة واستخدامها سواء لدى الأسوياء أو لدى المرضى النفسيين. إن الوعي بكون اللغة من أهم مكونات التواصل اللفظي الإنساني وأساسيات التفكير السليم، جعل الاستثارة اللغوية للطفل قبل المدرسة عن طريق إثراء الحصيلة اللغوية والتفاعل اللفظي مدخلاً وظيفياً فعالاً لنموه عقلياً ومعرفياً، لأن ذلك يدعم لديه الثقة بالنفس والسلوك الاستقلالي. إلا أن الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعليمية وكذا التواصلية، يعدون أكثر الأطفال المضطربين لغوياً، وبالخصوص على صعيد اللغة الشفهية التي تعد أكثر الوسائل أهمية في التواصل والتعبير. فما هي اضطرابات اللغة الشفهية لدى هؤلاء الأطفال؟ وما هي أهم

أسبابها ومظاهرها ومعظم صعوباتها؟ يستوجب الحديث عن هذه الاضطرابات، الحديث عن اكتساب اللغة ومراحلها ، وكذا أهم التصورات النظرية التي تناولها.

الدراسات السابقة :

كثيرة هي الدراسات التي تناولت عملية اكتساب اللغة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وكل ما يصاحب ذلك من اضطرابات على مستوى اللغة الشفهية، وما يتولد عنها من صعوبات في التواصل والتعلم. فقد ركزت عدة دراسات غربية وعربية على جوانب كثيرة تتعلق على التوالي بعمليات الاكتساب ومظاهر الاضطراب، يهمنها منها بالخصوص النماذج التالية:

1 . حاولت دراسة الباحث عزام (2008)، الكشف عن العلاقة بين التأخر اللغوي وفكرة الطفل عن ذاته الجسمية و الانفعالية وعلاقته بالكبار والأقران. اشتملت عينة الدراسة 100 طفل من الجنسين، تتراوح أعمارهم ما بين 4 و 6 سنوات. وقد تمثلت أدوات القياس في: مقياس مفهوم الذات لأطفال ما قبل المدرسة ، استمارة المستوى السوسيواقتصادي والثقافي، اختبار رسم جود انف هاريس للرجل. أوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال العاديين لديهم مفهوم إيجابي اتجاه الذات على مقياس مفهوم الذات بأبعاده المختلفة و درجاته الكلية. كما توجد فروق دالة إحصائياً بين المتأخرين لغوياً و أنظارهم العاديين في أبعاد مفهوم الذات الجسمية و الانفعالية، وعلاقتهم بالكبار والأقران، ونظرتهم إلى تعلماتهم؛ حيث جاءت كلها لصالح الأطفال العاديين .

2 . أما دراسة واطسون (Watson, 1949) ، فقد عملت على تحليل مقاطع الكلام والقدرات الكلامية لتوأمين ، قبل إخضاعهما لبرنامج علاجي لمراقبة تمايز ونمو النطق والكلام وتسجيلهما لديهما. استغرق ذلك ما يقارب 6 أشهر، حيث ضمت التجربة حوالي 5 أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. تراوحت أعمارهم ما بين: 3.5 و 4.9 سنوات. طفلان يشكوان من تأخر في النطق، وثلاثة أطفال يتمتعون بنطق طبيعي. استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات: الملاحظة للسلوك اللغوي وتغيرات الكلام العادي، اكتساب حصيلة لغوية ونماذج الكلام المتطورة. بعد مراقبة التغيرات أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي النطق الطبيعي، لديهم القدرة على اكتساب حصيلة لغوية ونماذج لغوية متطورة بشكل طبيعي. أما الأطفال الأصغر سناً (التوأمين)، فقد كانا أقل قدرة على اكتساب نماذج كلامية متطورة. كما كانت حصيلتهم اللغوية ضعيفة، فضلاً عن ترتيب النطق والكلام الذي لم يكن عندهم بالصورة السليمة.

3 . كشفت دراسة مور (Moore, 1999)، عن العلاقة القائمة بين اللغة والمهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة المصابين بتأخر النمو، وذلك من خلال المقارنة بين نمو المهارات الاجتماعية واللغة عند ما يقارب 32 طفلاً ممن يعانون من تأخر في اللغة والكلام. استخدم المعلمون المهارات الاجتماعية في مقياس السلوك التكيفي الإحصائي، مما أدى إلى تحسن اللغة بفضل المختصين في علاج اضطرابات اللغة لدى أطفال الروضة. كما استخدمت الدراسة هذا التحليل قصد تحديد إمكانية وجود علاقة إيجابية واضحة بين العمر الزمني للطفل والمعدل العمري لامتلاك اللغة والمهارات الاجتماعية . أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة واضحة بين المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال وقدرتهم اللغوية. لكنها أرجعت السبب الرئيسي إلى المدى المقيد لوظيفة الطفل في المشاركة.

4 . أما الباحث عبد السلام خالد (2016)، فتناول أهم مراحل اكتساب اللغة لدى الطفل ، والعوامل المساهمة في ذلك وأهم النظريات المفسرة لها. وهذا ما سمح له بالتأكيد على أهمية مرحلة ما قبل المدرسة باعتبارها المرحلة القاعدية التي على ضوئها يتشكل الجهاز النطقي. كما تنمو خلالها وتتطور لدى الطفل القدرات الأساسية والأولية في الكلام والتعبير والتفكير باستعمال رموز لغوية ذات دلالة، يكتسب خلالها أهم الأسس والقواعد الأولية للوعي الفونولوجي للغة الأم. فعلى ضوئها يتهيأ جهازه النطقي ونظامه الإدراكي لتعلم لغة أو لغات جديدة بشكل جيد وسليم. لكن الباحث ربط ذلك بمجموعة من الظروف والطرق والوسائل المناسبة عند الدخول إلى المدرسة. تجلت أهم القضايا التي تناولها الباحث عبد السلام كذلك في مفاهيم اللغة

وتعريفاتها في مختلف العلوم والتخصصات المعرفية. كما عالج موضوع الاتصال اللغوي (عناصره، شروطه، علاقة عملية التواصل بين الطفل وأمه منذ ميلاده). وحين تناول مراحل النمو اللغوي، حدد أهم الخطوات التدريجية التي يمر بها الطفل في اكتسابه للغة، ابتداء من الصراخ وصولاً إلى المرحلة اللغوية التي تبدأ بالكلمة الأولى ذات المقطعين المضاعفين ثم الكلمة الجملة والجملة الناقصة ثم الجملة التامة. كما تناول أهم النظريات التي ساهمت في اكتساب اللغة لدى الطفل.

تتلخص الملاحظة الأساسية التي يكمن تسجيلها حول الدراسات السالفة الذكر، في تركيزها على العامل البيئي وقصور المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، مما يزيد من اضطرابات اللغة الشفهية ومن إمكانية وجود خلل فسيولوجي عصبي في الوظائف الحسية. إن أغلب البحوث التي أجريت في مجال اكتساب اللغة واضطراباتها لدى الطفل، تميزت بنوع من الندرة على المستوى التطبيقي، خاصة بالنسبة للدراسات العربية.

مشكلة الدراسة :

تؤثر اضطرابات اللغة والكلام سلباً في عملية التعلم وفي تفاعل الطفل مع الآخرين وفي إقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية. كما يؤدي ذلك إلى بروز عدة مظاهر انفعالية أثناء التواصل: الارتباك، الاضطراب، الإحباط، العزلة والعدوانية وظهور مشاعر العجز وتدني تقدير الذات. بهذا، تتضح أهمية وضرورة البحث عن أسباب هذه الاضطرابات عند الأطفال، قصد العمل على تجاوزها عن طريق الوقاية والاهتمام المبكر. عديدة هي إجراءات الوقاية من اضطرابات اللغة والكلام، بحيث نجد منها ما هو صحي : الوقاية من الأمراض التي تصيب الجنين أثناء الحمل، توفير الرعاية الصحية والتغذية الجيدة خلال مختلف مراحل تطور الجنين. أما الجانب النفسي والتربوي، فمنوط بتدخل الأخصائيين اللغويين والمعلمين، بهدف الحرص على النمو والتطور اللغوي السليم للأطفال. كما تنبثق مشكلة الدراسة، من كون مرحلة الطفولة المبكرة تعتبر من بين المراحل البنائية الحاسمة في حياة الطفل. فهي الفترة التي يتم خلالها غرس البذور الأولى للشخصية الإنسانية التي تتبلور ملامحها في مستقبل الطفل. إن اضطراب اللغة عند الطفل، هو مصدر الشكوى الأكثر في هذا الموضوع، لأن الأسرة تشغل كثيراً بنطق أطفالها وبكلام المبكر. لذا نجدها في العادة، تراقب عن كثب نمو القدرة اللغوية بكل دقة واهتمام، ذلك أن النطق والتكلم يشكلان بالنسبة لها دليلاً على ذكاء الطفل ونباهته. لهذا، فإن كل اضطراب في اكتساب اللغة وتأخر الطفل في استعمالها، يثير قلق الأسرة ويخلق لديها هواجس ومخاوف بخصوص أساليب مواجهة مشكلات الطفل الوجدانية والاجتماعية ، والتي لا يمكن معالجتها إلا من خلال تلقينه وتدريبه على كيفية النطق و التحدث بكلمات يفهمها ويعبر بها عن ذاته تعبيراً لفظياً سليماً. كما أن ثمة علاقة مستمرة وقوية بين اضطرابات اللغة وصعوبات القراءة فيما بعد، مما يجعل من هذه الاضطرابات عاملاً سلبياً يزيد من حدة مشاكل نمو مهارات الطفل اللغوية (Oswald (D) & Tzvetan (T.) 1972).

أسئلة الدراسة :

تنبثق أسئلة هذه الدراسة من طبيعة مشكلتها التي تستوجب الإجابة عن التساؤلات التالية: هل يمكن تشخيص اضطرابات اللغة لدى الأطفال؟ هل يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة في تأخر اكتساب اللغة عند الطفل؟ هل يؤثر مستوى الذكاء في تأخر اكتساب اللغة عند الطفل؟ ما علاقة اللغة بعلم النفس؟ ما هي أهم مراحل اكتساب اللغة عند الطفل؟ ما هي أهم النظريات المتباينة في اكتساب اللغة؟ ما هي مظاهر اضطرابات اللغة عند الطفل؟ كيف يمكن تجاوز اضطرابات التواصل؟

أهداف الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها والمنظور الذي تنبثق منه، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل المساعدة على اكتساب اللغة، وإلى تحديد أهم أسباب الاضطراب اللغوي عند الطفل، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التالية:

أ . تشخيص اضطرابات اللغة عند الطفل.

ب . التعرف على أثر الظروف العامة للأسرة في اضطراب اللغة عند طفل ما قبل المدرسة.

ج . التعرف على أثر معدل الذكاء في اضطراب اللغة عند الطفل.

د . التعرف على أثر المخاوف في اضطراب اللغة عند الطفل.

ستمكننا هذه المعرفة العامة من فحص سيرورة النمو اللغوي لدى الطفل، وبالتالي الكشف عن كيفية اكتساب اللغة العربية التي تنبني على البعدين العامي والفصيح، مع محاولة تحديد أهم الوسائل التي يمكن استخدامها لتعزيز اكتساب اللغة العربية الفصحى، وذلك من أجل استخدامها باعتبارها أداة نفاذ إلى مصادر المعلومات. وهذا ما ييسر المساهمة في بناء مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية عامة والنهوض بأطفاله بوجه خاص (قاسم، 2000).

أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية هذه الدراسة في مستويين :

1. الأهمية النظرية: حيث عنيت هذه الدراسة بشكل مباشر بدراسة اكتساب اللغة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. ذلك أن اكتساب اللغة يعتبر من أهم المقومات التي تميز الإنسان عن باقي المخلوقات الأخرى في قدرته على تعلم اللغة وما يرتبط بدورها في تحقيق حاجاته النفسية والاجتماعية والتفاعلية والتواصلية والأمنية. فأهمية دراسة اكتساب اللغة تكمن في الكشف عن مراحل النمو النفسي التي تبرز من خلال تمكن الطفل من استخدام اللغة للتعبير عن أفكاره وحاجاته ومشاعره والتأثير على سلوك الآخرين. بهذا، فإن الفهم العميق لعملية اكتساب اللغة، سيساعد على استيعاب وفهم اضطرابات اللغة باعتبارها كواحدة من العضلات التي تواجه الطفل على جميع مستويات حياته.

2 . الأهمية التطبيقية: إن الوعي بمختلف مظاهر اضطرابات اللغة عند الطفل، يساعد كثيراً في وضع البرامج التعليمية و الخطط التربوية المناسبة لأطفال مرحلة التعليم الأولى. كما تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في توفير قسط وافر من البيانات والمعلومات حول اضطراب اللغة عند هؤلاء الأطفال. وهي بيانات ومعلومات يمكن للمتخصصين في رعاية الطفولة والمشرفين على المنظومة التعليمية عامة أن يستنبروا بها في إعداد البرامج ووضع المناهج المطابقة لقدرات أطفال التعليم ما قبل المدرسي وكفاءاتهم لاكتساب اللغة بشكل سليم وبنوع من اليسر والسهولة.

مجال الدراسة :

تنتمي الدراسات المتعلقة باكتساب الطفل للغة الأولى التي عادة ما تتمثل في اللهجة العامية، إلى مجال علم النفس. أما اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية الذي يرتبط بتعلم لغة أخرى بعد مرحلة الطفولة المبكرة، فإنه من مباحث علم اللغة التطبيقي. بيد أن تعلم اللغة العربية الفصحى وتعزيزه، فيدخل في مجال التخطيط اللغوي الذي هو علم مشترك، يتطلب إجراء بحوث اجتماعية واقتصادية وسياسية ولغوية. (لكن ما رأيك في الطفل المزدوج اللغة والمتعدد اللغات الذي يمتلك لغات أجنبية إلى جانب لغته الأم؟ أعتقد أن تصورك التبسيطي هذا لسيرورة الاكتساب يحتاج إلى إعادة النظر من خلال الانفتاح على الأبحاث والدراسات السيكولوجية واللسانية والسيكولسانية التي تحكمها المقاربة المعرفية الحديثة المبنية على نماذج نظرية تتراوح بين المعرفية التكوينية والمعرفية البنائية والمعرفية السياقية لسيرورة اكتساب اللغة وتعلمها...)

مصطلحات الدراسة:

إن حداثة علم اللغة وارتباطاته بعلم النفس، جعل مدلول بعض مصطلحات هذا الحقل المعرفي، تختلف

من حقل معرفي إلى آخر، بل قد تتباين من باحث إلى آخر في الاتجاه الواحد. نحدد أهم مصطلحات هذه الدراسة فيما يلي:

1. اللغة: تعد اللغة نسقاً من الرموز المتفق عليها في المجتمع المشكل من أبناء الثقافة الواحدة. يجمعهم تاريخ حضاري واحد، ويتم ضبط قواعد محددة بين أفراد المجتمع من أجل تداولها. بذلك تتعدد اللغات بتعدد الحضارات والثقافات والعلاقات الاجتماعية. كما تشمل اللغة، مجموعة رموز سواء ملفوظة أو مكتوبة. لكنها تختلف من لغة لأخرى وحسب الوظيفة المطلوبة من تلك الرموز: علم الهندسة أو النبات أو الحيوان. كما تختلف رموز اللغة الفرعونية مثلاً، عن رموز اللغة اليونانية أو الصينية. يعتمد إصدار الأصوات اللغوية، على نسق من الأجهزة العصبية والعضلية والتنفسية. يتغير وينضج تبعاً لمراحل النمو المختلفة. كما تعتبر اللغة عملية عقلية تقوم على معالجة وتشغيل المعلومات بناء على تصور ذهني لخبرة الفرد وتناوله للمعلومات. ينتج فكرة جديدة ابتكارية. بحيث تصبح اللغة محصلة ما هو مكتسب مع الاستعداد العقلي والراقي (حركات، أما معجم لاروس / Larousse، فيحدد اللغة باعتبارها وسيلة للتعبير عن الأفكار. في حين يرى معجم روبر / Robert، بأنها وظيفة التعبير عن الفكرة والتواصل بين الناس. تجسدها أعضاء النطق أو تدون بواسطة علامات مادية (يورو، 2000). كما يحدد البعض الآخر اللغة على النحو التالي (الزريقات، 2005):

أ. عبارة عن نظام رمزي يحقق التواصل. ينظم الأصوات في سلسلة متناسقة لإنتاج كلمات تعبر عن أفكارنا ومشاعرنا و تتألف من عناصر صرفية، حرفية ونحوية ودلالية لفظية.

ب. تتشكل من الرموز والأصوات والأفكار وفقاً لقواعد نحوية صرفية ودلالية. بهدف توصيل الأفكار والمشاعر.

ج. عبارة عن مجموعة منظمة من الرموز المستعملة في التواصل واستقبال ودمج التعبير عن المعلومات.

2. اللغة الشفهية: اللغة الشفهية عبارة عن وسيلة لنقل رسالة من المصدر إلى المتلقي، ويكون هذا اللفظ منطوقاً، فيدركه المستقبل بحاسة السمع (سلامة، 2006).

3. اضطراب اللغة الشفهية: عبارة عن خلل في الوظيفة اللفظية. حيث تظهر على شكل تشويش في تكوين جمل التلغظ أو النطق بالكلمات. فتبدو لغة الطفل الشفوية لا توافق عمره الزمني. يربط البعض (زهران، 2011)، اضطراب اللغة بمجموعة من الاضطرابات المتعلقة بتعلم اللغة والتي يمكن أن تنتج عن عوامل ثقافية بيئية، اجتماعية عائلية أو عاطفية، فهي ليست راجعة إلى التخلف العقلي أو وجود خلل في جهاز السمع أو النطق. أما القاموس الطبي، فيربط اضطراب اللغة الشفهية بخلل في النمو اللغوي الطبيعي للطفل. مما يقود إلى ضعف في القدرة الإنتاجية اللغوية العامة المتمثلة في صعوبة الحصول على كلمات جديدة. وكذا قصور في تركيب الجمل واختيار الكلمة المناسبة في المكان المناسب.

4. اللغة الأولى: لم يخضع هذا المصطلح إلى تقييم أو توحيد قاطع من قبل الباحثين. لكنه يدل في كثير من تصورات علم اللغة، على اللغة الأولى التي يتعلمها الطفل. على الرغم من أنه يمكن أن يعد من الناطقين بعدد من اللغات الأخرى، إذا كان قد تعلمها بلا دراسة رسمية. وإنما بطريقة طبيعية وسط الأسرة أو المجتمع. كما هو شأن الطفل المزدوج اللغة من أبوين يتكلمان لغتين مختلفتين. أو لدى طفل يعيش في بيئة متعددة اللغات. ثمة من يستخدم مصطلح لغة الأم، للإشارة إلى أول لغة يتعلمها الطفل في البيت. والتي تستخدم في التواصل الاعتيادي في المنزل والشارع.

5. اللغة الثانية: غالباً ما يوظف بعض الباحثين مصطلح اللغة الثانية ومصطلح اللغة الأجنبية، بوصفهما مترادفين يدلان على لغة أخرى يتعلمها الطفل في المدرسة بعد مرحلة الطفولة المبكرة. كما يستعمل مصطلح اللغة الأولى أحياناً للدلالة على اللغة التي يتقنها الفرد أفضل من غيرها. بهذا، يمكن الحديث عن اللغة

الأولى واللغة الثانية واللغة الثالثة طبقاً لدرجة إتقان الطفل لهذه اللغات. كما يستعمل البعض الآخر، اللغة الأهلية للدلالة على اللغة التي يتكلمها الفرد بطلاقة تضاهي طلاقة أهلها في بلدهم.

6. اكتساب اللغة: يشير مصطلح اكتساب اللغة إلى العملية التي تنمو بها القدرة اللغوية لدى الإنسان. أما اكتساب اللغة الثانية، فيرتبط بنمو اللغة لدى الأطفال. وقد يتعلق بنمو اللغة لدى البالغين كذلك.

7. اللغة الفصحى ولهجاتها العامية: تعرف اللغة العربية حالة ازدواجية لغوية شأنها في ذلك شأن اللغات الكبرى الأخرى. يعد اللغوي الأمريكي تشارلز فريغسون، أول من درس ظاهرة الازدواجية في عدد من اللغات من بينها العربية. فقد حدد هذه الظاهرة باعتبارها وضعاً مستقراً نسبياً. توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الرئيسية للغة التي قد تشمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعددة، لغة تختلف عنها. إذ غالباً ما تكون قواعدها أكثر تعقيداً من قواعد اللهجات. مما حول هذه اللغة إلى نوع راق. يستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق أم إلى جماعة حضارية أخرى. يتم تعلم هذه اللغة الراقية عن طريق التربية الرسمية. لكن لا يستخدمها أي قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتيادية (Ferguson, 1959). يتفق أغلب اللغويين العرب مع تصورات فريغسون التي ترى أن العاميات العربية ليست لغات مستقلة عن العربية الفصحى، وإنما لهجات جغرافية أو اجتماعية أصابها شيء من التغيير (التحريف) في بعض ألفاظها وبنياتها ودلالاتها. كما تعد الفصحى أغنى من العاميات في مفرداتها ومصطلحاتها و في تراكيبها، لأن قواعدهما أكثر تطوراً وتقنيماً وأوسع انتشاراً على المستوى الجغرافي. لهذا، فإن الفصحى هي التي تصلح أن تكون أداة فاعلة للتفكير المجرد واكتساب المعرفة والتواصل مع التراث والتراكم الثقافي أو أساس التعاون بين جميع الأقطار العربية.

8. الازدواجية اللغوية: تعد هذه الازدواجية، ظاهرة بارزة في قضية اكتساب اللغة لدى الطفل العربي. لأن لغة البيت هي اللهجة العامية التي يكتسب من خلالها العامية (بوصفها لغة الأم) خلال السنوات الخمس الأولى من حياته. ثم يأخذ في تعلم العربية الفصحى في روضة الأطفال أو المدرسة. لهذا فحين نتحدث في هذه الدراسة عن اكتساب لغة الأم أو اكتساب اللغة الأولى، فإننا نعني اكتساب الطفل اللهجة العامية.

9. اللغة الاستقبالية / *réceptive langage*: تشير إلى سلوك المستمع الذي يستقبل المعلومات ويحاول فهمها. أما الذين يتواصلون مع غيرهم بواسطة لغة الإشارة، فإن الأفراد لا يستمعون إليها فحسب، بل يقومون باستيعابها أيضاً عن طريق الإنصات إلى المتحدث وقيامه باستخدام اللغة وتوصيلها إلى الغير، وإدراك وفهم الكلمات والجمل فضلاً عن استيعاب الرسالة المنقولة. (مليجي، 2003).

10. اللغة التعبيرية / *expressive*: تشير إلى التعبير عن الأفكار. مما يتطلب العديد من القدرات اللغوية. فحين يعبر الأفراد عن أنفسهم، فإنهم لا يستخدمون قدرتهم على إصدار الأصوات فحسب، لكنهم يقومون بإصدار أصوات معينة وبترتيب معين. يعمل على تكوين الكلمات معاً بطريقة معينة تجعلها ذات معنى (الزريقات، 2005).

11. التأتأة / *Stuttering*: عبارة عن اضطراب في الطلاقة الطبيعية للكلام. تتميز بتكرارات و إطالات وترددات أو حيرة ووقفات أثناء الكلام. ينظر المختصون إلى التأتأة على أنها مشكلة تواصلية متعددة الأبعاد ومعقدة. على الرغم من سهولة ملاحظتها وسماعها. كما أن الشخص الذي يعاني من التأتأة، يعاني كذلك من مشاعر القلق والخجل والارتباك وسوء التكيف النفسي. تتجلى أهم أعراضها، في تكرار أحد الحروف وإضافة صوت دخيل على الكلمة مع فتح الفم أحياناً والعجز عن التلفظ. يرافق هذا كله اختلال في حركتي الشهيق والزفير (انحباس النفس أولاً ثم انطلاقه بطريقة تشنجية). كما يقوم المصاب بهذه الحالة، بحركات زائدة عما يتطلبه التلفظ. تظهر في اللسان والشفتين والوجه. لأنه يعاني اضطرابات نفسية تنم عن قابلية خاصة للتأثر والانفصال. ذلك أن التأتأة وإن تكن عيباً من عيوب بعض اللسان إلا أنها لا تبلغ حد الخرس. كما تتخذ عدة وجوه بعضها أهون من البعض الآخر.

12. صعوبات التعلم: إن التعريف المتداول لصعوبات التعلم هو التعريف الذي تبنته اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة ، والذي ينص على ما يلي:

- الأطفال ذوو الصعوبات التعليمية ، هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات السيكلوجية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. تبرز هذه الاضطرابات في ضعف القدرة على الاستماع ، التفكير ، التكلم ، القراءة ، التهجئة أو الحساب .

- أما السجل الاتحادي لعام 1977 ، فقد اعتبر الصعوبات التعليمية اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بالفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة التي قد تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة ، الكتابة أو إنجاز حسابات رياضية. يشمل هذا المصطلح حالات من الإعاقات الإدراكية والإصابة الدماغية ، القصور الوظيفي الدماغى الطفيف وصعوبات اللغة والحبسة الكلامية. كما تم نحت مصطلح صعوبات التعلم ، العجز أو التأخر في واحدة أو أكثر في عمليات النطق الخاص بـ: اللغة ، القراءة ، التهجئة ، الكتابة أو الحساب ثم ربط ذلك ، بخلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب سلوكي أو انفعالي. لكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية.

- أما اللجنة الوطنية المشتركة الأمريكية ، فتوصلت عام 1990 إلى تحديد تعريف شامل (بعد الانتقادات الموجهة لأغلب التعريفات السابقة) . حيث ربطت صعوبات التعلم بمجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام ، القراءة أو الكتابة ، الاستدلال أو العمليات الحسابية. ترتبط بمجموعة من الاضطرابات الذاتية الداخلية المنشأ. يمكن أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. كما يمكن أن تحدث خلال حياة الفرد ، أو تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي.

13. مفهوم الكلام: عبارة عن وسيلة للتواصل عبر الرموز الصوتية. حيث يتمكن الفرد من خلاله من التعبير عن أفكاره ومشاعره . كما يتواصل مع الآخرين الذين يستخدمون الرموز اللغوية. إنه (نشاط حركي للتنفس والتصويت والنطق أو الرنين الصوتي) (الزريقات، 2005: 22). يتمثل الكلام في نشاط المتكلم الذي يتصرف ويصدر خطاباً. أما اللسان فهو الحقيقة الموضوعية التي يمكن دراستها مثلاً من خلال النصوص أو التسجيلات. أما اللغة، فتتصل بالفاعل والموضوع. لكن إذا (قارنا بين ثنائية لغة/كلام وثنائية نظرية / واقع، فإننا نرى أن اللغة تنتمي إلى النظرية والكلام ينتمي إلى الواقع) (اوليرون، 2005: 55).

منهجية الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعتها التي تسعى لمعرفة بعض العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة واضطراباتهما. يجمع أغلب الباحثين على أهمية المنهج الوصفي في العلوم السلوكية : علوم التربية وعلم الاجتماع وغيرهما ، لكونه يحقق هدفين أساسيين: يتجلى الأول في تزويد العاملين في المجال الاجتماعي والتربوي والنفسى بحقائق عن ظواهر معينة ترتبط بمجال اهتماماتهم. أما الثاني فعلمي، بحيث تقدم مثل هذه الدراسات نتائج وخلصات. وإذا كانت العديد من الظواهر النفسية والتربوية والاجتماعية، يصعب إخضاعها للتجريب المخبري، فإن الدراسات الوصفية التي تجرى في المدارس ورياض الأطفال والبيوت، تكون ذات قيمة.

علاقة اللغة بعلم النفس :

تعد اللغة مفهوماً معقداً تتعذر الإحاطة بكل جوانبه بطريقة دقيقة حتى بالنسبة للباحث المختص،

بحيث لا نكاد نجد نوعاً من الإجماع بين اللغويين أنفسهم حول تسمية هذا الحقل المعرفي المتعدد الأنماط والروابط ما بين النظرية اللغوية وبين مختلف المجالات المعرفية الأخرى. مما يتطلب تجنب التحديدات المثقلة بالنظريات حول اللغة ومكوناتها في مثل هذه الدراسات.

أشار أرسطو قديماً إلى أن الإنسان حيوان ناطق، لأن اللغة هي أرقى ما ينفرد به الإنسان عن غيره من المخلوقات. إذ بإمكانه أن يعبر عما يخالجه نفسه من أحاسيس ومشاعر وما يفكر في أمره من أفكار وآراء بواسطة اللغة. وبالتالي فلغة الإنسان تختلف اختلافاً جذرياً عن كل لغات الحيوانات الأخرى. إنها وسيلة للتواصل وأساس الحضارة البشرية. لعل هذه الأهمية هي التي جعلت علماء النفس يولونها اهتماماً بالغاً. لما لها من علاقة بمختلف العادات اللفظية، وكذا الأنواع الأخرى من السلوك. يرى معظم الباحثين أن اللغة هي الدراسة العلمية للكلام. والحقيقة أن تصنيف دراسة اللغة ضمن حقل العلوم الإنسانية، هو الذي أدى إلى ظهور علوم عدة كعلم اللغة الاجتماعي، وعلم النفس اللغوي. كما تعتبر اللغة مظهراً من مظاهر السلوك الإنساني.

إن اهتمام كل من علماء اللغة وعلماء النفس باللغة، أدى إلى تقاطع التخصص الأول مع الثاني، حيث اهتم الأول بدراسة اللغة بعيداً عن النفس والمشاعر. أما الثاني، فتناول اللغة باعتبارها سلوكاً ينبني على مختلف الأساليب السيكلوجية. بهذا التصور، يلتقي علماء النفس وعلماء اللغة في دراسة هذه المكونات والمظاهر اللغوية التي لها علاقة بعلم النفس. فعلى الرغم من وجود نوع من التباين بين علم النفس واللسانيات (تبعاً لمنطلقاتها ووجهات نظرها) فإن تشومسكي يصر على وجود روابط هامة بينهما، نشأت على إثرها تيارات فكرية وعلمية جديدة نذكر من بينها: علم النفس اللغوي أو علم اللغة النفسي. فإذا كان علم اللغة يوجه اهتمامه إلى الرسالة التي يريد المتكلم أن ينقلها إلى المتلقي، فإن العمليات العقلية التي تسبق إنتاج الرسالة أو تعقبها تقع خارج نطاقه، لتندرج في إطار علم النفس عند تناوله لموضوع اللغة. إن اعتبار اللغة كتعبير عن الفكر، يؤكد أن اللغة عبارة عن جزء من علم النفس. يسعى عالم اللغة، إلى إيجاد وصف للغة معينة من حيث الصعوبة، التراكيب، المعجم، التاريخ، وكيفية كتابتها ومختلف صورها المكتوبة. لكن هذه الجوانب لا تعني عالم النفس كثيراً. إنه يتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكاً يمكن إخضاعه للدراسة والتحليل باستخدامه لمختلف المناهج والأساليب السيكلوجية المختلفة. فهو يهتم بالإدراك، وبمظاهر اختلاف الناس في إدراكهم للكلمات أو في تحديد ملامحها الدلالية وكيفية اكتساب اللغة وتعليمها ومختلف السبل التي يتم بها التواصل البشري عن طريق اللغة. كما يضم مجال الدراسة النفسية للغة أيضاً، طريقة تحويل المتحدث الاستجابة إلى رموز لغوية، تشكل بدورها عملية عقلية لدى الإنسان، ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي للغة، حيث يقوم المتلقي بفك هذه الرموز اللغوية في الذهن ليصل إلى المعنى المقصود. تندرج هذه العملية العقلية في إطار علم النفس، أما الرموز الصوتية التي تنتقل من المتكلم عبر الهواء إلى المتلقي، فتندرج ضمن مجال البحث في علوم اللغة. نتج عن هذا التقارب بين علم النفس وعلم اللغة، بروز علم جديد حدد في علم النفس اللغوي أو اللساني. إنه ذلك الفرع من علم اللغة التطبيقي الذي يدرس اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية، وكذا العوامل النفسية المؤثرة في هذا التعلم. كما يدرس عيوب النطق، والعلاقة بين النفس البشرية واللغة بشكل عام.

مراحل اكتساب اللغة وارتقاؤها لدى الطفل:

يمثل اكتساب اللغة وارتقاؤها أحد الموضوعات الأساسية في علم النفس الارتقائي وعلم النفس اللغوي، حيث حظي باهتمام كبير وبحوث متعددة، لما يكتسبه لدى الطفل في سنواته الثلاث الأولى من العمر من أهمية، وبالخصوص على مستوى تفاعله المتبادل مع الآخرين من خلال أنماط سلوكية أو اجتماعية معينة. لكن اللغة ليست وحدها التي تحدد نوعية العلاقات مع الآخرين، بل هناك عوامل أخرى أهمها: الطمأنينة، تعدد تجارب الرضا، الحنان، علاقة الطفل بالأشخاص الآخرين المؤلفين والمحبوبين لديه. فإذا كانت اللغة تساعد على إبراز هذه العلاقات واكتسابها، فإنها تساهم كذلك في نموها، مما يبين أهمية اكتساب اللغة الأولى / لغة الأم لدى الطفل. فعلى الرغم من اختلاف تصورات كل من الاتجاه العقلاني والاتجاه المادي حول هذا الاكتساب، فإن آراء أنصار الاتجاهين تتقاطع عند كون عملية اكتساب لغة الأم، تمر بمراحل محددة، حسب ما أكدته الملاحظات

والتجارب العلمية للتطور اللغوي لدى الطفل. لقد وردت هذه المراحل بشكل دقيق وواضح في كتاب — طرائق تدريس اللغة العربية — للباحث محمود أحمد السيد، الذي لم يفقد قيمته العلمية وأهميته المعرفية على الرغم من مرور ربع قرن على صدوره ، بحيث ذهب إلى تحديد مراحل اكتساب اللغة حسب التالي:

1. مرحلة اكتساب اللغة الأولى لدى الطفل: تبدأ عملية اكتساب اللغة بمجموعة من الأصوات. ثم تتحول هذه الأصوات عن طريق التمايز، لتصبح كلمات لها معنى. ثم تتركب هذه الكلمات لتصبح جملاً نحوية ذات معنى. تعرف عملية ارتقاء اللغة لدى الطفل نوعاً من التطور يتمظهر بشكل عام في المراحل التالية:

أ. مرحلة ما قبل الكلام: تبدأ من ولادة الطفل. حيث تكون أجهزته الإدراكية والصوتية خلال هذه المرحلة، غير قادرة على إصدار الكلام، على الرغم من كونها مبرمجة بشكل عام. لكن تكتسب هذه القدرة ، حين تتم عملية النضج على مستوى الجهاز العصبي المركزي. ليتم ذلك عبر مراحل متتابعة. يطلق الطفل خلالها صيحات وصرخات لا إرادية. إنها بمثابة رد فعل غريزي للتعبير عن انفعالات غير سارة أو إحساس طبيعي الجوع، التعب، الخوف، الألم الناتج عن مثيرات خارجية كالحرارة والبرودة والضوء الشديد وغير ذلك. كما (يعد الصراخ والصياح تمريناً لجهاز التنفس الذي يشكل جزءاً من جهاز النطق لدى الطفل. تمتد هذه المرحلة من الولادة حتى الأسبوع الثالث. وقد تمتد أحياناً حتى الأسبوع الثامن من عمر الطفل) (مردان ، 2005:103).

ب . مرحلة إدراك الأصوات وإصدارها: تبدأ هذه المرحلة من نهاية الشهر الأول. حيث يستطيع الطفل تمييز الأصوات البشرية من الأصوات الأخرى. أما في نهاية الشهر الثاني، فيستجيب بشكل مختلف لصوت أمه، ثم الإناث غير المألوفات لديه. وفي بداية النصف الثاني من السنة الأولى، يصدر الطفل بعض الأصوات. يحاكي من خلالها أصوات الأشخاص الكبار. إلا أن هذه الأصوات، لا تكتسب معانيها إلا في مرحلة لاحقة، لأن قدرة الطفل على استخدام لغة الراشدين تضل جد ضئيلة. بينما تزداد قدرته على فهمها عند وصوله منتصف السنة الثانية. أما في النصف الثاني من السنة الثانية، فنتمو لديه قدرات على الكلام بصورة بارزة ومفاجئة. تأخذ بعدها في التسارع . ذلك أن الطفل يظهر في البداية، قدرات لغوية خاصة. تشمل الانتباه الانتقائي والتمييز الصوتي وتقليد جوانب الكلام وتزامن الحركة مع أنماط الكلام وإدراكه لمختلف الفونيمات (الوحدات الصغرى المكونة للكلمات) ، لهذا تم تحديد مجموعة مراحل للتدرج في إنتاج الأصوات والكلام خلال المراحل الأولى من عمر الطفل، تجلت في الآتي:

1. الصياح الذي يبدأ مع الميلاد.

2. الأصوات الأخرى التي تشبه الهديل، والتي تبدأ في نهاية الشهر الأول.

3. المناغاة التي تبدأ في منتصف العام الأول. حيث يأخذ الطفل خلالها بتكرار بعض الأدوات المقطعية بصورة إرادية. كما لو كان يتمرن على أدائها وإتقانها أو يلعب بها. غالباً ما يقوم بها في حالة الرضا في أوقات الراحة. تعد المناغاة عملية غريزية لدى الأطفال. بيد أن المحيطين بالطفل قد يشجعونه على تكرار أصوات معينة مثل (با..با..) أو (ما..ما..) وتعزيزها. يعملون من خلالها على مساعدته على تثبيت أصوات مقطعية أخرى. تمتد هذه المرحلة بصورة تقريبية من الشهر الثاني إلى الشهر الخامس أو السادس من عمر الطفل. لكن قد تتفاوت مدتها من طفل لآخر حسب الفروق الفردية.

ج . مرحلة الكلام المشكل في نهاية العام الأول (مرحلة الكلام والفهم): يبدأ الطفل في هذه المرحلة بفهم معنى الألفاظ ونطقها. ففي أواخر السنة الأولى، يأخذ الطفل بنطق الكلمات المفردة. أما خلال الأشهر الستة الأولى من السنة الثانية والثالثة، فيأخذ في تكوين الجمل. ليكتسب بعد ذلك أقسام الكلام طبقاً للترتيب التالي الأسماء، الأفعال، أدوات الربط .

د . مرحلة المحاكاة: يقوم الطفل خلال هذه المرحلة بمحاكاة المحيطين به. قصد فهم إيماءاتهم و تعبير وجوههم. تعد الإيماءات والحركات المعبرة خلال هذه المرحلة، وسيلة أساسية من وسائل التواصل. يرى)

كورباليس، 2006) في هذا الصدد، أن الإنسان القديم بدأ بالتواصل من خلال إشارات اليدين مع عدد محدود من الصرخات والأصوات. ثم تطور التواصل لديه بنمو الأصوات وانحباس الإشارات، ليحتل الكلام اليومي الغالبية العظمى من مساحة التواصل. تتباين قدرة الأطفال على المحاكاة ونطق الكلمات الأولى طبقاً للذكاء والسن والجنس والفرص المتاحة ووجود أطفال آخرين في الأسرة...إلخ.

هـ . مرحلة تشكيل الكلمتين وما بعدها: يتوصل الطفل فيما بين الشهر الثامن عشر والشهر العشرين، إلى استخدام كلمتين وليس كلمة مفردة. لكن تظل اللغة في هذه المرحلة، أبسط من لغة الراشدين، على الرغم من كونها أكثر انتقائية. تستمر خلال هذه المرحلة عملية نمو وارتقاء اللغة، بحيث تزداد ثراء وخصوبة وتنوعاً سواء من حيث المعجم أو معاني الأسماء، الأفعال، الصفات، وكذلك الأدوات والضمائر. يعرف الكلام خلالها نوعاً من التجرد والإبداع. ولا يبق نسخة من لغة الراشدين على مستوى المفردات أو الجمل التي يمكن صياغتها. أقام بعض الباحثين بياناً ثم من خلاله الربط بين متوسط النمو اللغوي وعمر الطفل، جاء كالتالي (دوبويسون، 2011):

عدد السنوات	عدد الكلمات
من ستة أشهر إلى سنة	ثلاث كلمات
من سنة إلى سنة ونصف	تسع عشرة كلمة
من سنة ونصف إلى سنتين	مائتان وخمسون كلمة
من سنتين إلى سنتين ونصف	ثلاث مئة وخمسون كلمة

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن الطفل يحقق قفزة كبيرة في عدد الكلمات التي ينطقها عند منتصف السنة الثانية.

2 . مرحلة اكتساب اللغة العربية الفصحى : حين يصل الطفل إلى السنة الخامسة من العمر، يكون قد اكتسب لغة الأم التي يتواصل بها مع أهله في المنزل وأقرانه أثناء اللعب. لكن هذه اللغة هي العربية العامية. لا تؤهل الطفل للنفاد إلى مصادر المعلومات وامتلاك المعرفة . لكونها مجرد مستوى من مستويات اللغة العربية . يستعملها في التواصل اليومي المحدود. أما اللغة العربية الفصحى ، فيبدأ الطفل في اكتسابها عند دخوله روضة الأطفال أو المدرسة. لهذا، فإنه يحتاج إلى سنوات قبل أن يتمكن منها ويستخدمها بصورة ناجحة. وعلى الرغم من أن العامية والفصحى عبارة عن مستويين من مستويات لغة واحدة . بحيث يشتركان في كثير من التراكيب الأساسية والمفردات الرئيسية ، فإن الفصحى تمتاز بكونها أثري لفظاً وأوفر مصطلحاً وأوسع تركيباً وأكمل قواعد. لهذا فالفصحى هي لغة النفاد إلى مصادر المعلومات. كما يعد انتشارها ضرورياً من أجل بناء مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية. تختلف العامية عن الفصحى في نطق كثير من الوحدات الصوتية الأساسية التي تشكل فرقاً في معنى الألفاظ، مثل الصوتين /ق/ و/ك/ في كلمتي (قلب) و (كلب) و الصوتين /ث/ و/س/ في كلمتي (ثالب) و (سالب)، والصوتين /ظ/ و/ز/ في كلمتي (ظل) و(زل). كما تختلف العامية عن الفصحى في بعض بنياتها ودلالات ألفاظها. لهذا فإن الطفل الذي اكتسب لغة الأم قبل المدرسة، يجد بعض الصعوبة في اكتساب عادات لغوية جديدة. على الرغم من كونها تنتمي إلى نظام لغوي واحد ونتاج ثقافة واحدة. يتم اكتساب لغة الأم (العامية) في ظروف طبيعية لا تحتاج إلى تدخل كبير من الوالدين أو المحيطين بالطفل. لكن اكتساب لغة المدرسة الفصحى، فيحتاج إلى تدخل كبير من العائلة والمربين. بل يحتاج من الدولة تخطيطاً محكماً.

3 . التخطيط اللغوي واكتساب اللغة الفصحى : يعد التخطيط اللغوي نشاطاً رسمياً يتطلب دراسات

اجتماعية وسياسية واقتصادية ولغوية، قصد وضع خطة للتحكم في الفضاء اللغوي في البلاد وتهيئته بصورة تضمن مصالحه العليا. تقوم السلطة التشريعية بالمصادقة على مشروع هذه الخطة ليصبح سياسة لغوية للبلاد تلتزم السلطة التنفيذية وجميع المؤسسات والهيئات والمجتمع المدني بتطبيقها وتنفيذها. يحتاج تنفيذ هذه السياسة اللغوية إلى تضافر جهود الجماعات والأفراد من أجل التأثير في الاستعمال اللغوي وزيادة وتيرة التطور اللغوي للمواطنين. لهذا ينبغي للسياسة اللغوية الجيدة في البلاد العربية أن تتناول مجالات لغوية متعددة ومتداخلة مثل : محو الأمية ، تعميم استعمال العربية الفصحى ، تنمية اللغات الوطنية غير العربية ، تعليم اللغات الأجنبية ، الترجمة من العربية وإليها ، تعليم العربية لغير الناطقين بها، وغيرها من المسائل ذات العلاقة بهذا الشأن قصد تمكين المواطنين من اللغة العربية الفصحى .

النظريات المتباينة في اكتساب اللغة :

كثيرة هي النظريات التي تناولت كيفية اكتساب اللغة، بحيث يمكن إجمال أهمها فيما يلي:

1 . النظرية السلوكية: تجلت في تصورات واطسون / Watson وغيره من الباحثين الذين تناولوا اللغة اعتماداً على النظرية السلوكية. مما جعلهم يعتبرون اللغة، عبارة عن استجابات يصدرها الكائن الإنساني رداً على منبهات تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة. تستخدم هذه النظرية، الكلمات باعتبارها منبهات واستجابات ترتبط بنوع خاص من التشريط والاستعانة بالتدعيم . يرى أصحاب هذه النظريات أن اكتساب اللغة، يتم عن طريق المحاكاة والتعزيز. حيث يتم توظيف مصطلح السلوك اللفظي، للتعبير عن اللغة وارتباطها بالمؤثرات البيئية (أبو جادو، 2007). يرى هذا الأخير أن اللغة تكتسب عن طريق المحاكاة والتعزيز. مما جعله يستعمل مصطلح السلوك اللفظي للتعبير عن اللغة. فقد أكد أن تعلم هذا السلوك عند الطفل يبدأ بتقليد الأصوات التي يسمعها، وفي الوقت نفسه، يعزز الكبار هذه المحاولة. بهذا حددت النظرية السلوكية طرقاً عدة لاكتساب اللغة لدى الطفل أهمها:

أ . الحث والتحفيز: يقدم من خلاله الراشد مفتاحاً لفظياً للطفل.

ب . النمذجة: تتحقق عندما يلاحظ الطفل الوالدين وهم يتكلمون.

ج . التعزيز الإيجابي: ترتبط بمكافئة الراشد الطفل لمحاولاته الكلامية الناجحة.

د . التعلم التدعيمي: يعمل الراشد على تقديم إحياءات متكررة في البداية مع التدرج في تقليلها لمساعدة الطفل في اكتساب اللغة. تشير هذه الطرق إلى أن تعلم اللغة الشفهية، يرتبط بالبيئة الأسرية التي تلعب دوراً وسيطاً بين الطفل ولغته الشفهية.

2 . النظرية الفطرية: ارتبطت هذه النظرية بتشو مسكي / Chomsky الذي يرى أن الطفل يملك قواعد فطرية تمكنه من بناء مجموعة من الجمل المفيدة. بمعنى أن الطفل خلال عملية التطور اللغوي، لديه مؤهلات فطرية لأن يستنتج قواعد لإنتاج اللغة، تمكنه من تشكيل العديد من الجمل المفيدة. إن الأطفال حسب هذه النظرية، لا يتعلمون الكلمات فحسب. بل يكتسبون مجموعة من القواعد القابلة للتعميم. لكن على الرغم من ذلك، فإن الطفل يجب أن يستوعب مجموعة من الخبرات اللغوية المبدئية في صغره. تتقاطع نظرية تشومسكي مع مجموعة من النظريات العقلية التي يأتي على رأسها لينبردج / Linbredj. يرى تشومسكي / Chomsky أن هناك حقيقة عقلية تدرج ضمن السلوك العقلي. لأن كل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة. بهذا، تعتبر اللغة في المبدأ العقلي تنظيماً عقلياً وفريداً من نوعه. تستمد حقيقتها من كونها أداة للتعبير والتفكير على السواء. يرى أصحاب هذا الاتجاه، أن اللغة مهارة مفتوحة النهايات. كما تمكن مستخدميها من إنتاج وفهم جمل لم يسبق لهم استخدامها أو سماعها، لأن الطفل يمتلك نوعاً من الاستعداد لمهارة لغوية فطرية تسمى جهاز اكتساب اللغة. إنه عبارة عن ميكانيزم افتراضي داخلي يمكن الأطفال من السيطرة على مختلف الإشارات القادمة وإعطائها معنى يساعد على الاستجابة. إلا أن هذا الاتجاه النظري قد ركز اهتمامه

فقط على الجانب العقلي للفرد ، دون الأخذ بعين الاعتبار دور البيئة المحيطة به في اكتساب اللغة. يتقاطع التوجه العقلاني مع هذه النظرية الفطرية لاكتساب اللغة. يميز هذا الاتجاه بين ما هو عقلي وما هو جسدي. لذا يعتبر النشاط اللغوي، نشاطاً عقلياً. لأن اللغة ظاهرة إنسانية اجتماعية. لا يمكن اعتبارها مجرد فعل مادي أو حيواني. يفترض هذا الاتجاه أن الطفل يولد وهو مزود باستعداد لغوي فطري مخصوص يعينه على اكتساب اللغة. لذا يرى نعوم تشومسكي أن اللغة مهارة خاصة. كما أن القدرة على تعلمها موجودة في الموروث الجيني للطفل. لهذا يولد هذا الأخير و هو مزود بقدرة لغوية خاصة أو برنامج داخلي يمكنه من اكتساب اللغة دون تدخل مباشر من الأسرة أو المعلمين. كما أن تلك القدرة اللغوية الفطرية التي تولد مع الطفل تمكنه من الابتكار اللغوي. يقول تشومسكي: (في حالة اللغة، ينبغي أن نشرح كيف يتمكن الفرد الذي يحصل على بيانات محدودة من تطوير نظام معرفي غني جداً. فالطفل عندما يوضع في بيئة لغوية، يسمع مجموعة من الجمل التي غالباً ما تكون غير تامة ومتشظية. لكن على الرغم من ذلك، فإنه ينجح خلال وقت قصير جداً في بناء أو تمثيل قواعد تلك اللغة وتطوير معرفة معقدة جداً ، لا يمكن استخلاصها بالاستنباط ولا بالتجريد مما حصل عليه من خبرة) (Chomsky,1979, 124). نستنتج أن المعرفة المتمثلة داخلياً ، محددة بدقة من قبل ملكة بيولوجية ما. لقد قام (بيكرتون، 2001) (أحد أتباع تشومسكي) ببحث معمق حول كيفية تحول اللغة الهجينة / pidgin التي كانت موجودة في هايتي إلى لغة الكريول. فقد كان العمال القادمون إلى هايتي من الصين واليابان وكوريا والبرتغال والفلبين وبورتوريكو ، يستخدمون تلك اللغة الهجينة. إنها مزيج من الانجليزية ولغات أولئك العمال. تتميز بمفردات محدودة في عددها وبسيطة في تراكيبها. ولا يتبع ترتيب المفردات وتأخيرها في الجملة من متكلم إلى آخر. استنتج الباحث بيكرتون أن أطفال هؤلاء العمال قاموا بتحويل تلك اللغة الهجينة إلى لغة الكريول. مما جعله يؤكد على أن التحول قد تم عندما أخذ الأطفال يغنون مفردات اللغة الهجينة وتراكيبها بصورة تلقائية ويطورونها. حتى أصبحت لغة كاملة سميت بالكريول. لكن إذا كان تصور بيكرتون قد لقي نقداً شديداً ، فإن منتقدي تشومسكي، يسوقون الحجج التالية :

أ . كون تشومسكي يميز بين الكفاءة و الإنجاز (Copétence / Performance)، حيث يتجلى هذا الأخير في التحقق الفعلي للقدرة اللغوية الفطرية عند المتكلمين من خلال ما يقولونه فعلاً. أما أقوالهم ، فغالبا ما لا تتفق مع قواعد اللغة. في حين أن ما يعرفونه بالغريزة أو بالفطرة عن قواعد لغتهم يتفق على النحو الكوني / Universal Grammar. بمعنى يتفق مع الآليات الضرورية والمشاركة بين كل اللغات. لكن تكمن المشكلة في كون تشومسكي ، يعتمد على حدس الناس بشأن ما هو صحيح و ما هو خطأ. في حين أن الناس لا يتفقون في ذلك الشأن. كما أن أحكامهم في هذا الخصوص تحكم أداءهم. بمعنى الطريقة الفعلية التي يستعملون بها اللغة.

ب . يميز تشومسكي بين النحو المركزي و النحو الهامشي للغة، ذلك أن النحو المركزي هو ما يتفق عليه جميع الناس ويتلاءم مع النحو الكوني، لكن يتعذر تحديده ما يرتبط بالقواعد الهامشية. ثمة من اللغويين من يرى أن النحو برتمته، تواضعي اتفاقي، وليس هناك سبب لإجراء هذا التمييز الذي يقترحه تشومسكي بين القواعد المركزية والقواعد الهامشية.

ج . يعتبر تشومسكي المعنى والسياق الاجتماعي الذي تستعمل فيه اللغة، من الأمور الثانوية. لهذا لا يأخذ بعين الاعتبار الظروف أو السياقات التي يكتسب فيها الطفل لغة الأم، بحيث يرى أن الطفل مستقل بذاته من حيث اكتساب اللغة وكذا ابتكارها. بهذا، فإن الطفل مبرمج داخلياً من أجل تعلم اللغة. إنه لا يحتاج إلا إلى القليل من الظروف الاجتماعية والاقتصادية الملائمة.

3 . النظرية المعرفية: ركزت هذه النظرية على العلاقة القائمة بين اللغة والفكر والخبرة. كما أكدت على الأهمية البالغة للتطور المعرفي الكلي للطفل. يعد الباحث الروسي فايغوتسكي / (Rivière,1999) من أقطاب هذه النظرية. بحيث يرى أن الطفل وحتى وهو في المهد، يبدأ بتشكيل بعض الأفكار السابقة على اللغة أو قاعدة معرفية. أما أن الطفل يكتسب اللغة عندما يتمثل هذه اللغة من البيئة ثم يكتسبها وفقاً لأفكاره

ومعارفه. وذلك من خلال التفاعل بين الأفكار واللغة عندما توجه عمليات التفكير أجزاء اللغة التي سيتم تمثيلها وتكييفها. يتحقق ذلك ضمن القاعدة المعرفية القائمة في عقل الطفل (Piaget 1969). كما تذهب هذه النظرية إلى اعتبار التفاعلات التي تقوم بين الطفل واللغة والبيئة، بمثابة العناصر الجوهرية المساعدة على اكتساب اللغة. فحين يبدأ الطفل باستعمال خبراته في توسيع معارفه الموجودة وقواعده اللغوية، تتطور لديه اللغة والمعاني بشكل تدريجي. بهذا ترتبط جوهر نظرية جان بياجيه المعرفية، بارتقاء الكفاءة اللغوية باعتبارها نتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته. إن اكتساب اللغة حسب تصور جان بياجيه، ليست عملية تشريعية بقدر ما هي وظيفة إبداعية. لأن اكتساب التسمية المبكرة للأشياء والأفعال قد تكون نتيجة التقليد والتدعيم. لكن بياجيه قد ميز في الوقت نفسه، بين الكفاءة والأداء. يربط ذلك بكون اللغة قبل أن تكون قد وقعت نهائياً تحت سيطرته التامة، يمكن أن تنشأ نتيجة التقليد، إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناءً على تنظيمات داخلية، تبدأ أولية، ثم يعاد تنظيمها بناءً على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.

4. النظرية الاجتماعية: تولى هذه النظرية أهمية قصوى للاتصالات التي تقوم بين الأشخاص في تعلم أو اكتساب اللغة. وكذلك العلاقات المتبادلة بين الطفل والأشخاص الممثلين لبيئته الاجتماعية، بحيث يؤثر كل منهما في الآخر عن طريق التواصل السليم والسوي.

5. نظرية سكينر: تؤكد هذه النظرية على أن اللغة عبارة عن مهارة، ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ. ثم يتم تدعيمها عن طريق المكافأة التي قد تكون من بين أحد الاحتمالات العديدة، خصوصاً في التقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقدم منظومات معينة، خصوصاً في المراحل المبكرة من الارتقاء. لكن ثمة من ينتقد أساس هذه النظرية. وعلى رأسهم تشومسكي / Chomsky. يرى هذا الأخير أن تحليل نظريات التعلم لمعاني الكلمات في ضوء الترابط بين الكلمة والشئ أو بين الكلمة والكلمة، أو بين الكلمة والمشاعر التي تثيرها، يفتشل في قياس التعقيد الكامل للظاهرة. يكون ذلك أكثر وضوحاً حين نركز على معاني الجمل أكثر من تركيزنا على معاني الكلمات.

6. الاتجاه المادي واكتساب اللغة: يؤكد هذا الاتجاه على أن العقل هو مجرد امتداد للجسد. لا يختلف عنه إلا في صعوبة ملاحظة نشاطه من قبل الإنسان. أما النشاط الإنساني (النشاط اللغوي) عنده، فعبارة عن سلسلة مادية من تعاقب السبب والنتيجة. كما يمكن دراسة الظاهرة اللغوية مختبرياً في نطاق التجارب العلمية المتعلقة بالمثير والاستجابة. إنها التجارب نفسها التي تجرى على الحيوانات. لهذا يفترض أصحاب هذا الاتجاه أن اكتساب اللغة، يتم فقط من خلال التفاعل بين القدرات العقلية والمحيط الاجتماعي. يعد عالم النفس جيروم برون أبرز ممثلي هذا الاتجاه. لا يلغي هذا الباحث القدرة اللغوية الموروثة لدى الطفل. لكن لكي يكتسب الطفل اللغة الأم، يجب توفر تلك البيئة اللغوية اللازمة للاشتغال باعتبارها آلية. يمكن تسميتها بنظام الإسناد أو التعزيز من أجل اكتساب اللغة (Bruner, 1983). يتجسد هذا النظام في العائلة التي تشجع الطفل على الكلام. بل تتيح له الكثيرة من الفرص لاكتساب اللغة أثناء تغذيته أو تنظيفه أو اللعب معه؛ لذا فجميع هذه الفعاليات مرتبطة باللغة. كما أن تعلمها، يعتمد على قدرة الطفل على فهم الفعاليات الاجتماعية والمشاركة فيها، وإدراك الطريقة التي تستعمل فيها اللغة. مما يجعل السلوك اللغوي لبيئة الطفل والمحيطين به والظروف الاجتماعية ذات أثر حاسم في اكتسابه للغة. إذا كان الطفل عنصراً مشاركاً وفاعلاً في اكتساب اللغة. فإن دور الأسرة والمجتمع، أساسي و ضروري. وذلك لاعتبارات عدة نذكر منها مايلي:

أ. حالة الطفل الذي تضررت أجزاء معينة أو منطقة مخصوصة في مخه. تؤدي إلى صعوبة في اكتساب اللغة.

ب. حالة الطفل الذي لم ينشأ في بيئة لغوية مناسبة. مثل الطفل الذي تربيته الحيوانات. يتعذر عليه اكتساب اللغة بسهولة.

7. تباين نظريات اكتساب اللغة: إن الملاحظة الأساسية التي يمكن الإشارة إليها، ونحن بصدد تناول

أهم نظريات اكتساب اللغة، تتجلى في المواجهة / التعارض القائمة بين هذه النظريات في تعليلها لاكتساب الطفل للغة. فقد أقام أصحاب كل نظرية وجهة نظرهم على انتقاداتهم للنظريات الأخرى قصد اتخاذ موقف مخالف. إذا كان اكتساب اللغة واستخدامها عبارة عن سلوك معقد، فإن محاولة فهمه لا تتم إلا بالنظر إليه بصفة تكاملية. فلكي يتكلم الطفل ويكتسب اللغة ويتقنها، لابد من استعداد عصبي. يعمل باعتباره أساساً تبني عليه هذه المهارات. وبما أن اللغة كذلك تتشكل بنفس المراحل التي يمر بها كل طفل، فإن حدوث أي خلل في مرحلة من مراحل نموه، يؤثر تأثيراً سلبياً على كفاءة اكتساب اللغة. أما من جهة أخرى، فلا يمكن إنكار دور البيئة وما تقدمه للطفل من تنبيهات مختلفة من خلال اكتساب اللغة. فإذا تجاوز الطفل المراحل الأولى لاكتساب اللغة دون وجود تنبيهات اجتماعية كلامية أو نماذج يمكن محاكاتها أو كانت البيئة التي يعيش فيها فقيرة من الناحية اللغوية، فإنه سيصاب بنقص؛ لهذا فإن اكتساب اللغة السليمة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة بأن يشبعوا حاجاتهم. وأن يعبروا عن رغباتهم. كما تسهل عليهم عملية التفاعل مع الآخرين. ليصل الفرد درجة من التوافق مع نفسه ومع الآخرين.

لقد تم تجاوز الخلاف اليوم حول ما إذا كانت اللغة طبعاً أم تطبعاً. بمعنى ما إذا كانت ظاهرة غريزية تلقائية أم اكتساباً. بهذا يؤكد مجموعة من الباحثين على أهمية العاملين البيولوجي والاجتماعي في عملية الاكتساب. لكنهم يختلفون حول ما إذا كان العامل البيولوجي يتضمن قابلية لغوية موروث أم لا. فإذا ما كان ذلك الاستعداد الفطري موجوداً لدى الطفل منذ ولادته. فما هي نسبة تأثيره في اكتساب اللغة؟ يبقى الخلاف قائماً بين الماديين والعقلانيين بشأن هذا السؤال. كما أن كل خلل في عملية الاكتساب، يؤدي إلى اضطرابات عدة على مستوى التواصل اللغوي للطفل.

اضطرابات التواصل عند الطفل :

تعد اللغة سلوكاً لفظياً تتطور وتنمو من خلال مؤثرات البيئة كغيرها من السلوكيات الأخرى. يتعلم الطفل الكلام عن طريق التقليد والتعزيز. أما الطفل الرضيع، فلا يتوافر على سلوك لفظي واضح. لكنه من خلال التقليد والتعزيز يتعلم الفهم واستخدام اللغة. تعتبر الأسرة (الأباء والإخوة والأخوات) من أهم العناصر المرتبطة بهذا التعزيز، نظراً لما تقدمه من استجابة إيجابية عندما يلفظ الطفل أصواتاً معينة (حركات، 1998). بهذا تدل عملية اكتساب اللغة، على أن الطفل أخذ يتبوأ مكانة في المجتمع. كما أن بنيته العقلية تتطور من الذاتية إلى الموضوعية، حيث ينتقل من الإدراك السطحي إلى إدراك العلاقة القائمة بين الأشياء. يعد الاحتكاك بين الطفل والراشد شرطاً أساسياً لحصول هذا التطور عن طريق التدريب على النطق وتعلم الكلام (بن عيسى، 1993). كما تعبر اللغة عن درجة التوافق النفسي والاجتماعي والصحي للطفل، ذلك أن أي اضطراب في أحد جوانب شخصيته، يؤثر على لغته وتواصله (مليجي، 2003). إذ تعتبر اللغة من أهم وسائل الكشف عن الشخصية السوية والمضطربة على السواء، على أساس أن اضطراب اللغة والكلام، معيار لتشخيص الاضطرابات الوجدانية والسلوكية والعقلية التي تتمظهر على مستوى التعبير اللفظي، مما يجعل أجساد المضطربين تعبر عن حالات الضغوط النفسية التي يتعرضون لها (حركات، 1998).

بين اضطراب الكلام واضطراب اللغة: يستوجب تناول هذا الجانب، التمييز بين اضطرابات الكلام واضطرابات اللغة. لأن لكل منهما أسباباً مختلفة ومتطلبات علاجية خاصة. ذلك أن اضطراب الكلام هو اضطراب يصيب النطق أو الصوت أو الطلاقة. أما اضطراب اللغة، فبمناخ انحراف يؤثر على فهم أو استعمال اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو نظام التواصل الرمزي اللفظي. تقدر نسبة انتشار اضطرابات الكلام بحوالي 10 إلى 15% بين أطفال ما قبل المدرسة و 6% بين تلاميذ الصفوف الابتدائية والثانوية. أما اضطرابات اللغة فتنتشر بين حوالي 2 إلى 3% من أطفال ما قبل المدرسة و 1% بين طلبة المدارس (الزريقات، 2005). وهذا ما يستوجب التمييز بين اضطرابات الكلام واضطرابات اللغة وما يرتبط بهما.

أ. اضطرابات الكلام : يشير اضطراب الكلام إلى انحراف الكلام عن المدى المقبول في بيئة الطفل، واتصافه بإحدى الخصائص التالية :

1. صعوبة سماعه.
2. عدم وضوحه.
3. اقترانه بخصائص صوتية وسمعية غير مناسبة.
4. كونه غير مناسب للعمر، الجنس والنمو الجسمي.
5. إجهاد في إنتاج أصوات معينة وعيوب في الإيقاع والنبرة الكلامية.
6. اضطراب في إنتاج الصوت والوحدة الكلامية.

ب. أسباب اضطراب الكلام: تتولد اضطرابات الكلام نتيجة عدة أسباب من قبيل: إصابات الدماغ التي تحدث نوعاً من الاختلال الوظيفي لميكانيزم الكلام أو التنفس أو تشوهات في أعضاء النطق. ذلك أن بعض الأطفال يخطئون في النطق بسبب عدم القيام بالاستجابة الحركية الصحيحة لتكوين الأصوات بشكل صحيح. كما قد ترتبط باستعمالهم الخاطئ لميكانيزم الكلام المشتمل على اللسان والشفاه والأسنان وسقف الحلق، مما يجعل تكوين الأصوات لديهم صعباً. وقد تكون المشكلة عضوية أحياناً، كما هو الحال في الشفة المشقوقة / cleft plate. أما التأتأة، فتنتج عن الضغط النفسي والارتباك. في حين ترجع مشكلات الصوت، إلى ظروف طبية تتداخل مع عمل النشاط العضلي، وقد ترجع للصراخ وتلف بعض الحبال الصوتية (مليجي، 2003).

ج. أنواع اضطرابات الكلام: تضم اضطرابات الكلام اضطرابات الصوت، اضطرابات النطق واضطرابات الطلاقة. يرتبط كل نوع بعوامل خاصة نحددها كالتالي:

1. اضطرابات الصوت: يحدث اضطراب الصوت عندما تختلف نوعية أو طبقة أو علو أو مرونة الصوت عن الآخرين ضمن نفس العمر والجنس والمجموعة الثقافية. ذلك أن الصوت يعطينا معلومات حول الصحة الجسمية والصحة النفسية والشخصية والهوية والجانب الحسي الجمالي. كما يساعد على فهم الفرد.

تنقسم اضطرابات الصوت إلى ما يلي:

أ. اضطرابات الصوت العضوية: يعتبر اضطراب الصوت عضوياً إذا كان ناتجاً عن أمراض فيزيولوجية أو تشريحية. سواء على مستوى الحنجرة، أو بسبب أمراض أخرى أثرت على بنية الحنجرة ووظيفتها.

ب. اضطرابات الصوت النفسية: تسمى أيضاً باضطرابات الصوت الوظيفية. تشمل اضطرابات نوعية وطبقة وعلو ومرونة الصوت الناتجة عن الاضطرابات النفسية أو عن عادات خاطئة لاستعمال الصوت. فقد يكون الصوت غير طبيعي على الرغم من كون البنية التشريحية والفيزيولوجية للحنجرة طبيعية.

ج. اضطرابات الصوت متعددة الأسباب: يمكن أن تكون ناتجة عن أسباب عصبية أو نفسية أو غير معروفة (Damon, 2010). يتمظهر ذلك مثلاً من خلال البحة الصوتية التشنجية بما في ذلك اقتراب أو ابتعاد الحبال الصوتية عن خط الوسط (الانغلاق والانفتاح). ففي حالة الإصابة باضطراب الصوت، يبدي الفرد مجهوداً كبيراً قصد التكلم، يؤدي إلى ضغط على مستوى الحنجرة والتأثير على عضلاتها، مما يسبب في ظهور مجموعة الأعراض: حروقات، صعوبات البلع، مشكلات في التنفس (Rondal et Seron, 2003). إن أبرز أمثلة اضطرابات الصوت: البحة الصوتية / l'aphonie التي هي عبارة عن اهتزاز دوري للحبال الصوتية، يؤدي إلى فقدان الصوت. مما يجعل صوت المريض عبارة عن همس تصاحبه معاناة من جفاف والتهاب الحنجرة واستخدام مجهود مرتفع لمحاولة الكلام (الزريقات، 2005). فقد ينتج عن ذلك، فقدان الصوت

الدائم والعرضي. فالدائم يتحول إلى همس، يتولد عن مشكلات في جانبي الحبال الصوتية ، والتي تمنعها من الاقتراب والانغلاق ، أو عن اختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. كما قد تكون نفسية في بعض الأحيان. أما فقدان الصوت العرضي فيأخذ أشكالاً عدة، إذ هناك بعض المرضى يظهرون غياب الصوت في آخر اليوم ، والبعض الآخر يبدي تقطعات عرضية لإنتاج الصوت.

2 . اضطرابات النطق : يعرف النطق بأنه العمليات الحركية الكلية المستخدمة في تخطيط وإنتاج الكلام. أما اضطرابات النطق فتشير إلى صعوبات في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام. أو عدم القدرة على إنتاج أصوات كلامية محددة. يشير هذا التحديد إلى أن تعليم المهارات اللفظية هو عملية اكتسابية ناتجة عن التطور النمائي للقدرة على تحريك أعضاء النطق بطريقة دقيقة وسريعة. ذلك أن تعلم النطق، ما هو إلا نوع محدد من التعلم الحركي. كما ينظر إلى الأخطاء في النطق على أنها اضطرابات محيطية في العمليات النطقية. لهذا، فإن الإعاقة تكون في العمليات الحركية المحيطية ، وليس بالقدرة اللغوية المركزية (الزريقات، 2005). يعاني الطفل المصاب بهذا الاضطراب، مشكلة في التحكم في معدل الكلام / Rate of speech. لكن قد يتخلف عن أقرانه في تعلم أصوات الكلام. إن الطفل مثلاً في التاسعة من عمره قد ينطق بالشكل التالي: كلمة (شجرة) شترة، وينطق (ذكر) ذكر. كما أن طفلة أخرى تنطق (دجاج) دداد. تعد اضطرابات النطق أمراً شائعاً بين الأطفال. بحيث يظهر بنسبة 10 بالمائة على الأقل عند الأطفال دون سن الثامنة. وعلى الرغم من ذلك ، فإن اضطرابات النطق يمكن أن تشفى بشكل عادي أو تعالج بنجاح بواسطة الإخصائي الأرتفوني (مليجي، 2003). تتخذ أخطاء النطق الأشكال التالية:

أ . الحذف: حذف حرف أو أكثر من الكلمة كنطق خوف بدلاً من خروف.

ب . الإبدال: إبدال حرف بحرف آخر مثلاً نطق ستين بدلاً من سكين.

ج . الإضافة: إضافة حرف إلى الكلمة مثلاً نطق لعبات بدلاً من لعبة.

د . التشويه: إنتاج الحرف أو الكلمة بطريقة غير معيارية أو غير مألوفة. (القمش ، 2000). قد ترجع اضطرابات النطق إلى سبب عضوي كحالة الإعاقة الحركية الدماغية عند ذوي النقص السمعي، وذوي سوء التكوين على مستوى الأسنان. كما قد تكون وظيفية بدون إصابة عضوية. فقد تعود إلى مشكل في تمييز الكلام (Florin, 2000). وقد تصاحب اضطرابات النطق، تشوهات جسمية مثل الشفة المشقوقة أو الشفة الأرنبية أو عيوب عصبية قد تكون مسؤولة عن أخطاء النطق. أطلق أغلب الباحثين على اضطرابات النطق (الاضطرابات الوظيفية. لأنه لا يوجد سبب واضح يفسرها. فقد تنتج عن متغيرات مثل التمييز السمعي أو الذاكرة السمعية أو الشخصية أو الأداء أو الأسنان أو أية عوامل أخرى قد تكون لها علاقة باضطرابات النطق) (الزريقات، 2000: 163).

3 . اضطرابات الطلاقة: يستخدم مصطلح الطلاقة لوصف أي تدخل في تدفق اللغة الشفوية. يترجم عدم سلاسة الأصوات والمقاطع اللفظية والكلمات مع وجود التكرار، التردد أو الإطالة في الكلام (الزريقات، 2000). يتميز الكلام العادي بسلاسة حين يتطور ببطء من كلمة إلى أخرى دون توقف واضح أو اضطراب في تدفق الكلمات. لكن بعض الأطفال يعجزون عن إصدار حديث سلس وعن التحكم في وقفاتهم المتكررة (RONDAL et 2003). تعتبر التأناة من أكثر اضطرابات الطلاقة انتشاراً بين الأطفال. مما يجعلها، ظاهرة متعددة الأبعاد. تؤثر على طلاقة وسلاسة وجهود تدفق الكلمات، بحسبات منقطعة وتكرارات تشنجية (القمش ، 2000). تربط للتأناة بعدة مظهرات أهمها :

أ. تقطعات متكررة في طلاقة التعبير اللفظي.

ب. سلوكيات مقاومة مصاحبة للتراكيب الوظيفية في حالة الكلام و السكوت.

ج. وجود حالات انفعالية قد ترتبط بالحديث.

أما منظمة الصحة العالمية (1977)، فتعرف التأتأة بأنها نوع من الاضطراب في إيقاع الكلمات. بمعنى أن الفرد يكون مدركاً تماماً لما يريد قوله، لكنه يعجز عن قوله بسبب تكرارات لا إرادية. تتجلى هذه الإطالة أو التوقف فيما يلي :

أ. التكرارات: تكرار مقاطع صوتية. غالباً ما تظهر في أول الكلام. وقد تقتزن بنوع من الضبط في بعض الحالات. وعلى الرغم من اختلاف عدد التكرارات من فرد لآخر، فإنه لا يتجاوز 5 مرات.

ب. التوقف: عبارة عن تقلص عضلي تشنجي عند محاولة النطق. مما يؤدي إلى توقف الكلام. قد يظهر في بداية الكلمات. كما تختلف مدة هذا التوقف من فرد لآخر. لكنها لا تتجاوز 5 ثوان. غالباً ما يقتزن التوقف بالتكرار في تأتأة مختلفة.

ج. الإطالة: تتمثل في المحافظة على وضعية النطق. مما يجعل الصوت أو الحرف متواصلًا. يستمر هذا التواصل لمدة 5 ثوان. إلا أن الإطالة لا تظهر أبداً في آخر الكلمات.

يؤكد الأخصائيون على اقتران هذه الأعراض بسلوكيات أخرى من قبيل: رمش العينين، انكماش الجبهة حركة الجذع أو الأطراف ، الخ.. باعتبارها أعراضاً ثانوية. تسمح للمصاب بتجنب أو تجاوز فترة التأتأة (Ron- dal et Seron, 2003). كما يعاني الفرد المصاب بالتأتأة من مشاعر القلق والخجل والارتباك وسوء التكيف النفسي. ذلك أن (الاستمتاع بالحياة والتواصل مع الآخرين ، ومشاركتهم خبراتهم ، وقبول وتقدير الذات تعتبر مشكلات أساسية تتحدى الفرد المتأتي) (الزريقات، 2005: 223).

4. اضطرابات اللغة : ترتبط اضطرابات اللغة بمجموعة من المظاهر. نردها كالتالي:

أ. انعدام الكلام أو كونه محدوداً.

ب. ضعف أو عجز عن فهم واستيعاب الأوامر.

ج. استعمال غير طبيعي للكلمات أو الجمل.

د. خلل في القواعد اللغوية.

1. أسباب اضطرابات اللغة: قد تنتج اضطرابات اللغة عن عوامل مختلفة. ذلك أن إصابات الدماغ قد تؤدي إلى الحسبة الكلامية ، والتي تتداخل مع إنتاج اللغة. كما قد تؤدي التهابات الأذن الوسطى المزمنة وإصابات الأذن الوسطى إلى فقدان السمع. مما يؤدي إلى صعوبات في تطور واكتساب اللغة والعديد من الاضطرابات اللغوية ذات العوامل الوراثية. فإذا كانت الوراثة لا تفسر كل اضطرابات اللغة، فإن نوعية ومقدار المدخلات له تأثير واضح على تطور المفردات وتطور اللغة على السواء. كما قد تؤدي البيئة غير الغنية بالمتغيرات إلى ضعف تطور اللغة ونقص في الخبرات المثيرة اللازمة لتطور القدرات المعرفية وعلم اللغة (مليجي، 2003). يمكن حصر أسباب الاضطرابات اللغوية عند الطفل فيما يلي :

أ. مشكلة حسية مثل ضعف السمع.

ب. إصابة أحد مراكز اللغة (الحسية أو الحركية أو التوصيلية).

ج. فقر في المتغيرات البيئية وعدم التوافق البيئي لدى الطفل.

د. تراجع في القدرات العقلية كالتخلف العقلي مثلاً.

2. أنواع اضطرابات اللغة : تؤكد أغلب الأبحاث أن مظاهر اضطرابات اللغة تتجلى فيما يلي :

أ. تأخر ظهور اللغة / langage Delay: بحيث لا تظهر الكلمة الأولى للطفل في العمر الطبيعي. بمعنى

ما يوافق السنة الأولى .

ب . الحبسة aphasie: بحيث يعجز الطفل عن فهم اللغة المنطوقة ولا يستطيع أن يعبر عن نفسه لفظياً بطريقة مفهومة.

ج . عسر الكتابة dysgraphie: حيث يعجز الطفل عن الكتابة بشكل صحيح بما يوافق من هم في عمره الزمني.

د . عسر التذكر والتعبير dysnomie, apraxie: تتمثل في صعوبة تذكر الكلمة المناسبة في المكان المناسب ومن ثم التعبير عنها. مما يجعل الطفل يضع كلمة بدلاً من أخرى.

هـ . عسر الفهم échoillie, agnosie: تتجلى في صعوبة فهم معنى الكلمة أو الجملة المسموعة. و . صعوبة تركيب الجملة / langage déficit: تتمثل في صعوبة تركيب الكلمات من حيث قواعد اللغة لتعطي المعنى الصحيح .

ز . عسر القراءة dyslexie: تتجلى في عجز الطفل عن القراءة الصحيحة للمادة المكتوبة. إنه نوع من الاضطراب في تمييز الكلمات المكتوبة مع وجود ذكاء عادي يرافقه خلط في الحروف والأصوات مع نسيان حروف أو مقاطع الكلمات أو قلب الحروف أو الجمع بينهما. (Florin, 1990) .

3 . اضطرابات اللغة الشفهية لدى ذوي صعوبات التعلم: يعتبر النمو اللغوي عند الطفل، جانباً مهماً من جوانب النمو العام ، شأن النمو الجسمي المعرفي والعصبي. بهذا فأى اختلال في جوانب النمو لدى الطفل، ينعكس سلباً على النمو اللغوي السليم ، بسبب مشاكل في اكتساب لغة سليمة ، وخاصة اللغة الشفهية التي يمكن أن تصاب بالاضطرابات التالية :

أ . اضطرابات اللغة الداخلية (التكاملية): تعتبر اللغة الداخلية، من أهم وظائف اللغة التي تبدأ مع أولى مراحل نمو الطفل. كما تعد من المؤشرات الهامة على النمو السليم للطفل من ناحية التفكير وقبل مرحلة بداية استخدام الكلمات تظهر من خلال تصرفات الطفل وتعامله مع الأشياء. يتميز الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، بعدم القدرة على فهم العلاقات بين الأشياء أو المتضادات (التمييز بين الأب و الأم مثلاً). فعلى الرغم من أن هؤلاء الأطفال غالباً ما يفهمون هذه اللغة الداخلية، لكنهم لا يقدرّون على التعبير عنها شفهيّاً. فقد يدرك الطفل العلاقة بين الورقة والقلم عندما يقال له ماذا تفعل، فيشير إلى القلم ليكتب. لكن إذا طلب منه الإجابة شفهيّاً، فإنه لا يستطيع التعبير عن ذلك شفويّاً. مما يدل على أن هؤلاء الأطفال قادرّون على أداء السلوكات المطلوبة منهم رمزياً (بواسطة الإشارة). لكنهم عاجزون عن التمثيل اللفظي لهذه السلوكات (الفرماوي، 2009).

ب . صعوبات اللغة التعبيرية: يتجلى التعبير اللغوي في الإفصاح عما بداخل النفس البشرية من مشاعر وأفكار وعواطف للآخرين بواسطة اللغة أو التعبير الشفهي بشكل سليم وواضح ومفهوم. يشكل التعبير اللغوي وظيفة من وظائف الاتصال والتواصل الاجتماعي. كما يعد مؤشراً من مؤشرات النمو اللغوي السليم. ذلك أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة التعبيرية، يتميزون بعدم القدرة على التواصل الشفهي مع الآخرين لعدم قدرتهم على استخدام الكلمات بطريقة سليمة. فعلى الرغم من كونهم يتعرفون على الأشياء ومدلولاتها، فإنهم لا يقدرّون على التعبير عنها شفهيّاً. يربط ذلك في مجمله بما يلي :

1 . صعوبة اختيار الكلمات المناسبة واستخدامها داخل الجمل الذي يمكن أن ترجع إلى صعوبات في الذاكرة السمعية.

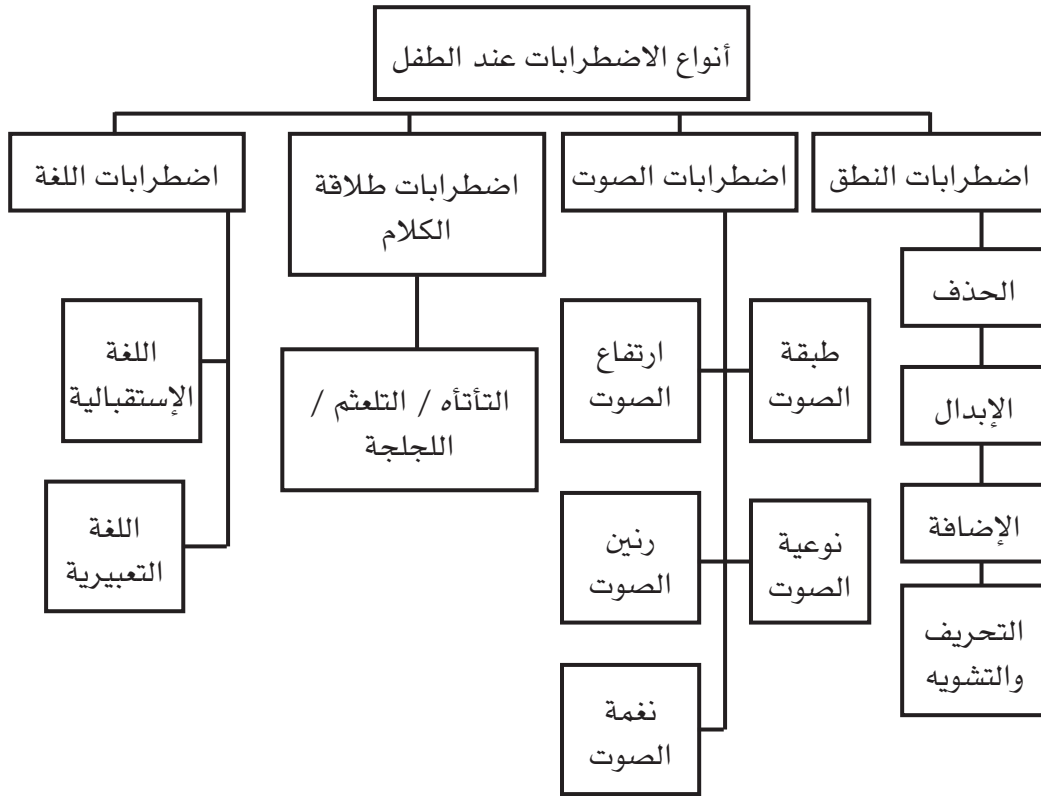
2 . صعوبة تنظيم استخدام الكلمات عند التعبير. حيث تبدو جملهم غير مترابطة بسبب حذف

أو إدخال بعض الكلمات.

ج. صعوبات اللغة الاستقبالية: تعد هذه الصعوبات عكس الصعوبة السابقة. ففي هذه الحالة، يكون الطفل قادراً على الكلام. لكنه غير قادر على فهم ما يقال له: إن هذا ما يسمى بالحبسة الاستقبالية أو الصمم اللفظي. يتصف الطفل الذي يعرف هذه الحالة ، بالعجز عن فهم المعاني اللغوية. مما يؤدي إلى ضعف في ربط الكلمات المنطوقة من الأشياء والخبرات والمشاعر. حيث يواجه الطفل صعوبة في إدراك الأصوات اللغوية للحروف والكلمات وكذلك صعوبة تعلم الكلمات وفهم التراكيب واتباع التعليمات. د . صعوبات التعبير الشفهي: تعد الصعوبات اللغوية أحد المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم. فقد برز ذلك في تحديد (Goursolas, 2009) لمفهوم صعوبات التعلم. أكد من خلالها الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم. تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال أو فهم الرموز اللغوية. أما (Delahaie, 2009) فقد أكد من خلال عرضه لحالتين من ذوي صعوبات التعلم اللغوية، على كونها من أهم صعوبات التعبير الشفهي. لكونها تشمل ما يلي :

- 1 . الصعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة للموقف.
 - 2 . الصعوبة في تتبع ومعالجة اللغة، حيث يتلفظ الطفل جزءاً من الجملة فقط.
 - 3 . تبديل كلمة مكان الأخرى.
 - 4 . إسقاط بعض الكلمات ونهايات الكلمات.
 - 5 . صعوبة في التمييز وإنتاج وتتابع أصوات الحديث في الكلمات.
 - 6 . عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة.
 - 7 . الاستخدام للغة والتعبير عن الأفكار بطريقة غير صحيحة نحوياً.
 - 8 . إسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات متشابهة.
 - 9 . العجز عن التعبير الصوتي عن المعنى.
- أما (Sapir, 1953) ، فقد قسم ذلك إلى أربعة أقسام ، وهي:
- 1 . صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام التي يمكن أن تظهر في حذف أو استبدال صوت بصوت أو التشويه البسيط للأصوات.
 - 2 . صعوبات تكوين الكلمات والجمل.
 - 3 . صعوبات إيجاد الكلمات.
 - 4 . صعوبات استخدام اللغة التي تظهر فيما يلي:
 - أ . عدم أخذ الدور في المحادثة.
 - ب . استمرار الصعوبة في المحادثة.
 - ج . السرعة في إنهاء المحادثة.
 - د . استمرار الصعوبة في الحديث في نفس الموضوع.
 - هـ . استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ.

يمكن توضيح أهم أنواع اضطرابات التواصل لدى الطفل من خلال الخطاطة التالية:



قياس وتشخيص الاضطراب التواصلي عند الطفل:

تعمل هذه القياسات على جمع معلومات عن البناء اللغوي لدى الطفل ومحتواه ودلالات الألفاظ واستخدام اللغة ونطق الكلام والطلاقة اللغوية وخصائص الصوت. يكمن الهدف الأساسي من التشخيص في تحديد طبيعة اضطراب التواصل ومعرفة مدى قابليته للعلاج، مما يتطلب دراسة حالة الطفل التي يجب أن تحتوي على المظاهر النمائية والتطورية. تشمل عملية التقييم النواحي الآتية:

أ. فحص النطق وتحديد أخطائه عند الطفل.

ب. فحص السمع لمعرفة هل سبب الاضطراب يعود لأسباب سمعية.

ج. فحص التمييز السمعي بهدف تحديد مدى قدرة الطفل على تمييز الأصوات التي يسمعها.

د. فحص النمو اللغوي لتحديد مستوى النمو اللغوي لدى الطفل ومعرفة ذخيرته اللفظية مقارنة بذخيرة الطفل العادي.

1. مختلف مناحي التشخيص: تتعدد مناحي تشخيص وقياس العوامل النفسية المرتبطة باضطرابات التواصل. لكنها تأخذ واحداً أو أكثر من الأشكال التالية:

أ. المنحى التشخيصي العلاجي: يركز هذا الجانب على دراسة خصائص الفرد السلوكية. يفترض هذا المنحى أن الاضطرابات في التواصل ناتجة عن خلل نمائي أو اضطراب نفسي. وبعد تحديد أسباب الاضطراب، يقدم العلاج المناسب. قد يشمل هذا العلاج تحليل مهارات الطفل الكلامية واللغوية وتحديد المهارات التي يفتقر

إلى تدريبه عليها.

ب . المنحى السلوكي التعليمي: يهتم هذا الاتجاه باضطرابات اللغة والكلام على أساس مبادئ التعلم السلوكي الإجرائي. كما يحدد المثيرات البيئية واللفظية ذات العلاقة بالاضطراب التواصلية وتحديد المفردات وطرق تعديل السلوك المفيدة في العلاج (جمعة، 1990).

ج . المنحى التفاعلي مع الطفل: يركز هذا المنحى على تحديد مواطن الضعف والقوى لدى الطفل في مجال استخدام الكلام واللغة أثناء الاتصال مع الآخرين. قصد تنظيم الأنماط السلوكية المناسبة لدى الطفل.

د . المنحى النفسي التحليلي: يهدف هذا المنحى إلى تحديد العوامل النفسية والانفعالية ذات العلاقة باضطرابات التواصل. خاصة في غياب الأسباب البيولوجية أو عضوية التي قد تكون مسؤولة عن الاضطراب. يعتقد أصحاب هذا المنحى أن الأفكار المكبوتة في اللاشعور هي المسؤولة عن حدوث الاضطرابات ؛ لذلك فإن العلاج ينصب على إخراجها من اللاشعور إلى الشعور. مما قد يفيد في العلاج بالاختبارات الإسقاطية والعلاج السيكودرامي.

هـ . المنحى البيئي: يعمل على دراسة جميع الخصائص الشخصية والأبعاد البيئية التي ترتبط باضطرابات التواصل. بحيث تكون عملية القياس والتشخيص منسجمة على تقييم ديناميكيات الشخصية لدى الفرد ومهاراته اللفظية وغير اللفظية. وكذا مهاراته في التواصل الاجتماعي.

2 . مراحل قياس وتشخيص الاضطرابات اللغوية: غالباً ما يحدد الباحثون أهم هذه المراحل فيما يلي :

أ . مرحلة التعرف المبدي على الأطفال ذوي المشاكل اللغوية: في هذه المرحلة يلاحظ الآباء والأمهات، والمعلمون والمعلمات ، مظاهر النمو اللغوي. خاصة مدى استقبال الطفل للغة ، وزمن ظهورها والتعبير بواسطتها ومختلف المظاهر غير العادية للنمو اللغوي مثل: التأتأة ، السرعة الزائدة في الكلام ، قلة المحصول اللغوي. تستوجب هذه المظاهر، تحويل الطفل الذي يعاني من مشكلات لغوية إلى الأخصائيين في قياس وتشخيص الاضطرابات اللغوية.

ب . مرحلة الاختبار الطبي الفسيولوجي للأطفال ذوي المشكلات اللغوية : يتم تحويل الأطفال ذوي المشكلات اللغوية (أو الذين يشك في أنهم يعانون من اضطرابات لغوية) إلى الأطباء ذوي الاختصاص في موضوعات الأنف والأذن والحنجرة. من أجل الفحص الطبي الفسيولوجي، لمعرفة مدى سلامة الأجزاء الجسمية ذات العلاقة بالنطق، واللغة (كالأذن، الأنف، الحبال الصوتية، اللسان، الحنجرة).

ج . مرحلة اختبار القدرات الأخرى ذات الصلة بالأطفال ذوي المشكلات اللغوية: تأتي هذه المرحلة ، بعد التأكد من خلو الأطفال ذوي المشكلات اللغوية من الاضطرابات العضوية. ليتم تحويل هؤلاء الأطفال إلى الاختصاصيين في الإعاقة العقلية، والسمعية، والشلل الدماغي، وصعوبات التعلم. قصد التأكد من سلامة أو إصابة الطفل بإحدى الإعاقات في هذه الأجهزة. نظرا للعلاقة المتبادلة بين الاضطرابات اللغوية وإحدى تلك الإعاقات . ففي هذه الحالة ، يحدد كل اختصاصي في تقريره مظاهر الاضطرابات اللغوية للطفل ونوع الإعاقة التي يعاني منها. يستخدم الاختصاصيون في هذه الحالات، الاختبارات المناسبة في تشخيص كل من الإعاقة العقلية أو السمعية أو الشلل الدماغي، أو صعوبات التعلم.

د . مرحلة تشخيص مظاهر الاضطرابات اللغوية للأطفال ذوي المشكلات اللغوية: خلال هذه المرحلة ، وفي ضوء نتائج المرحلة السابقة ، يحدد الاختصاصي في قياس وتشخيص الاضطرابات اللغوية مظاهر الاضطرابات اللغوية التي يعاني منها الطفل. إن أبرز الاختبارات المعروفة في هذا المجال.

3 . نحو علاج مشكلات التواصل: يكمن الهدف الأساسي للعلاج في تدريب الطفل على إصدار الأصوات غير الصحيحة بطريقة صحيحة. يكون البرنامج على شكل جلسات علاجية قد تكون فردية أو جماعية أو مشتركة

معاً. يقوم بإعدادها أخصائي عيوب النطق. كما أن لكل طبيب خبرته الخاصة في ذلك. لكن تجدر الإشارة إلى أنه يجب على الطبيب أو الاختصاصي أن يقوم بما يلي:

- أ. قياس معامل ذكاء الطفل لاستبعاد مشاكل التخلف العقلي.
 - ب. إجراء دراسة حالة لطفل يعاني مشكلات التواصل. تشمل أسرته وطرق تنشئته والأمراض التي أصيب بها ومشكلات النمو المختلفة.
 - ج. تشخيص الاضطراب ومعرفة سببه هل هو نفسي أم سيكولوجي أو غيره؟ قصد تحديد نوع هذا الاضطراب وشدته والعلاجات التي استخدمت مع الحالة والتأكد من أن سبب الحالة لا ترجع إلى مشكلات في السمع.
 - د. مراقبة الطفل من خلال اللعب الحر وملاحظته ملاحظة مكثفة في مجاله المفتوح.
 - هـ. ملاحظة قدرة الطفل على التوازن.
 - و. ملاحظة مشاكل الطفل هل هي عدوانية أم انسحابية أم غيرها؟
- بعد القيام بهذه الإجراءات الأولية، يتم بناء الخطة العلاجية التي قد تكون كذلك فردية أو جماعية. حيث يستوجب ذلك على المدرس أو الاختصاصي القيام بما يلي (خولة، 2009):
- أ. توظيف ما تعلمه الطفل من أصوات جديدة أثناء القراءة الجهرية.
 - ب. مساعدة الطفل على التعرف على الكلمات من خلال تدريبه على التهجئة التي تحتوي على الأصوات التي يتدرب عليها في البرنامج العلاجي.
 - ج. إشراك الطفل في نشاطات خاصة بالنطق واللغة وتعليمه طرق إخراج الأصوات المختلفة وتدريبه على تمييز هذه الأصوات.
 - د. عدم السخرية من لغة الطفل.
 - هـ. تحديد الأصوات المراد تعليم الطفل عليها في البرنامج العلاجي وأن يعزز الطفل على تقليدها عن طريق التشجيع والاستحسان أو الجوائز المادية أو غيرها.
 - و. تحويل الطفل إلى طبيب نفسي إذا كانت مشكلاته تعود لأسباب نفسية كالإكتئاب مثلاً.

التوصيات:

1. تنمية اللغة العربية الفصحى : تقوم هذه العملية على مختلف الإجراءات التي تقوم بها الدولة من أجل تنمية اللغة العربية الفصحى وتوفير الوسائل اللازمة لاكتسابها واستعمالها بيسر وسهولة. ومن أهم هذه الإجراءات ما يأتي :
- أ. إنشاء مجمع لغوي يسهر على تنمية اللغة ، وتشجيع البحث في قواعدها ، وتيسير كتابتها وإنشاء مدونات لغوية تيسر إصدار معاجم تاريخية عامة ومتخصصة لها. ورفدها بمختلف المصطلحات العلمية والتقنية الجديدة.
- ب. إقامة مراكز بحوث لغوية نفسية جامعية للوصول إلى أفضل طرائق تدريس المهارات اللغوية العربية.
- د. إصدار معاجم متنوعة. تلبي حاجات المستعملين في مختلف المراحل العمرية .

- هـ . إقامة مركز متعدد الوسائط لتوفير صحافة الطفل باللغة العربية الفصحى . سواء أكانت هذه الصحافة على شكل مجلات أطفال أو مسلسلات تلفزيونية أو برامج ترفيهية أو برامج حاسوبية .
- و . إنشاء مراكز متخصصة في الترجمة إلى العربية قصد إثراء المكتبة العربية بالفكر العالمي .
- ز . إقامة المكتبات العامة في القرى والأرياف .
- ك . إغناء النشر الإلكتروني العربي وتيسير استفادة المواطنين منه .

2 . تعزيز اكتساب العربية الفصحى واستعمالها : يتعلم الطفل اللغة العربية الفصحى وقواعدها في المدرسة . لكن إذا انحصر هذا التعليم في دروس اللغة العربية في المدرسة فقط ، و ظل المجتمع برمته يستعمل العامية أو لغات أجنبية ، فإن اللغة العربية تبقى بمثابة لغة أجنبية ولن يتمكن الفرد من إتقانها . لهذا ينبغي أن ترمي السياسة اللغوية إلى استعمال اللغة العربية الفصحى في جميع مرافق الحياة وعلى مستويات عدة أهمها :

أ . مستوى التعليم : يجب أن تكون العربية الفصحى لغة التعليم في جميع مراحل ومستوياته وتخصصاته . كما ينبغي أن تحرس المدارس والمعاهد العليا على إلقاء المعلمين والمدرسين دروسهم باللغة العربية الفصحى وليس بالعامية أو بخليط منها .

ب . مستوى الإدارة : يجب أن تكون اللغة العربية الفصحى هي لغة الإدارة في جميع مكاتبها ومخاطباتها مع المواطنين .

ج . مستوى الإعلام : يجب أن تكون اللغة العربية الفصحى ، هي لغة وسائل الإعلام المنطوقة و المقروءة و المرئية في جميع برامجها . بحيث لا تستعمل العامية مطلقاً في البرامج ولا المسلسلات التلفزيونية ولا البرامج الترفيهية والأغاني . لأنها تؤثر سلباً على تعزيز اكتساب اللغة العربية الفصحى وارتقائها .

د . مستوى مرافق الحياة العامة : يجب أن تكون اللغة العربية الفصحى هي اللغة التي يتم بها كتابة اللافقات في الشوارع وأسماء المحلات التجارية وجميع ما يراه المواطنون في الأماكن العامة . لأن ذلك سيساعد على تعلم مفردات وتراكيب جديدة . أو يعزز ما تعلموه من ألفاظ وبنيات لغوية .

الخلاصة:

تقف نظريات اكتساب اللغة في مواجهة بعضها البعض عند تفسير هذا اكتساب . فقد بنى أصحاب كل نظرية وجهة نظرهم على انتقاداتهم لأصحاب النظريات الأخرى . قصد اتخاذ موقف تنافسي . لكن على الرغم من ذلك ، تظل مسألة اكتساب اللغة واستخدامها سلوكاً معقداً . لا يتم فهمه إلا بالنظر إليه بصفة تكاملية . فلكي يتكلم الطفل ويكتسب اللغة ويتقنها ، لابد من استعداد عصبي يعمل كأساس تبني عليه هذه المهارات . وبما أن اللغة تتشكل بنفس المراحل لدى كل الأطفال ، فإن حدود أية إصابة في مرحلة من هذه المراحل ، يؤثر تأثيراً سلبياً في كفاءة اكتساب اللغة . كما لا يمكن إنكار دور البيئة وما تقدمه للطفل من تنبيهات مختلفة من خلال اكتساب اللغة . فإذا ما تجاوز الطفل المراحل الأولى لاكتساب اللغة دون وجود تنبيهات اجتماعية كلامية أو نماذج يمكن محاكاتها أو كانت البيئة التي يعيش فيها فقيرة من الناحية اللغوية ، فإنه سيصاب بنقص ما في هذه الوظيفة المهمة . لأن اكتساب اللغة السليمة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة بأن يشبعوا حاجاتهم وأن يعبروا عن رغباتهم . كما تسهل عليهم عملية التفاعل مع الآخرين . ليصل الطفل إلى درجة من التوافق مع نفسه ومع الآخرين .

إلا أن اضطرابات الكلام واللغة تؤثر سلباً في عملية التعلم وفي تفاعل الطفل المصاب مع الآخرين وفي إقامته لعلاقات اجتماعية ناجحة ، مما يعيق عملية التواصل ، قد يؤدي إلى ظهور مشكلات انفعالية

كالارتباك، الاضطراب، الإحباط والعزلة والعدوانية وظهور مشاعر العجز وتدني تقدير الذات. مما يستوجب ضرورة التصدي لانتشار هذه الاضطرابات عن طريق الوقاية والتشخيص المبكر. وكذا إجراءات الوقاية من اضطرابات اللغة والكلام. والتميز بين ما هو عضوي مثل الوقاية من الأمراض التي تصيب الجنين أثناء الحمل، وتوفير الرعاية الصحية والتغذية الجيدة خلال مراحل تطور الأطفال. وبين ما هو نفسي تربوي كتدخل الاختصاصيين اللغويين والمعلمين للحرص على النمو والتطور اللغوي السليم للأطفال.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو جادو ، صالح محمد علي (2007). علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة. (ط 2). عمان، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزريقات ، إبراهيم عبد الله فرج (2005). اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج. الأردن: دار الفكر.
- السيد ، محمود أحمد (1980). طرائق تدريس اللغة العربية (ط 2). بيروت ، لبنان: دار العودة.
- الفرماوي ، حمدي علي ، (2009). في التربية الخاصة، اضطرابات اللغة والتخاطب. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- القمش، مصطفى نوري (2000). الإعاقة السمعية واضطرابات النطق واللغة. عمان ، الأردن: دار الفكر.
- أوليرون ، بيار (2005)، اللغة والنمو العقلي. (ترجمة : محمود إبراهيم). الجزائر: منشورات بن عكنون.
- بن عيسى ، حنفي (1993). محاضرات في علم النفس اللغوي (ط 4). الجزائر: منشورات بن عكنون.
- بيكرتون ، ديريك (2001). اللغة وسلوك الإنسان. (ترجمة: محمد زياد كبه). المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.
- جمعة، سيد يوسف (1990). سيكولوجيا اللغة والمرض العقلي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- حركات، مصطفى (1998). الصوتيات والفونولوجيا. القاهرة: المكتبة العصرية.
- دوبويسون باردي، بينيديكت (2011). كيف يتعلم الطفل الكلام ؟ ترجمة: محمد الدنيا. دمشق، سوريا: الهيئة العامة السورية للكتاب.
- زهران، حامد عبد السلام (2011). المفاهيم اللغوية عن الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها. (ط2). عمان: دار المسيرة.
- سلامة ، سهير محمد (2006). علم النفس اللغوي. القاهرة: مكتبة الزهراء.
- عبد السلام، خالد(2016). اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة. الجزائر: دار التنوير.
- عزام ، شريف أمين (2008). الاضطرابات اللغوية وعلاقتها بصعوبة التعلم عند الأطفال. السعودية: الجمعية الخليجية للإعاقة.
- قاسم، أنس محمد أحمد (2000). مقدمة قي سيكولوجية اللغة. بيروت: مركز الإسكندرية للكتاب.
- كوربالييس، مايكل (2006). في نشأة اللغة: من إشارة اليد إلى نطق الفم. ترجمة :محمود ماجد عمر. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد 325.
- محمد، خولة (2009). الأرطوفنيا علم اضطرابات اللغة و الصوت. (ط 3). الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر.

- مردان ، نجم الدين علي (2005). النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة. بيروت: مكتبة الفلاح.
 مليجي ، أمال عبد السميع (2003). اضطرابات التواصل وعلاجها. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
 يورو، ديدويه (2000). اضطرابات اللغة . (ترجمة : أنطوان الهاشم). بيروت ، لبنان.

المراجع الأجنبية:

- Bruner, J. (1983). *Child talk*. New York: Norton.
- Chomsky, N. (1979). *Language and responsibility*. New York: The Harvester press.
- Damon, D. (2010). *Quelle prise en charge des troubles de langage auprès des jeunes enfants, émité d'étude pour la santé*. France : école de santé public.
- Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant de la difficulté au trouble*. France : Jeanne Herr.
- Ferguson, C. (1959). *Diglossia, word*. Oxford: Oxford University Press.
- Florin, A. (1990). *Le développement du langage.*, Paris: Dunod.
- Goursolas, J, R. (2009). *Trouble de langage orale et écrit, comment les prendre en compte à l'école ?* Inspection académique. France: haute savoir.
- Moore, J. (1999). *The relationship between speech/language and social kills in preschool children with developmental delays*. Masters thesis, Touro College, New York.
- Oswald, D. & Tzvetan, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Gonthier Denoël. Paris : Médiations.
- Rondal, J., Seron, X. (2003). *Trouble du langage*. Belgique : Mardaga, Liège.
- Rivière, A. (1999). *La psychologie de Vygotsky*, traduit de l'espagnol par More, C. et Rod-riguez, C , éd ,Pierre Mardaga, Liège .
- Sapir, E. (1953). *Le langage : Introduction à l'étude de la parole*. Paris : éd,Payot.
- Watson, J. H. (1949). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Lippincott Co. U.S.A.

التفاعل السردى: آراء الأطفال وآبائهم حول التجربة القصصية

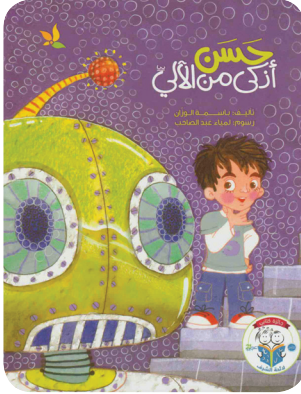
الكاتبة / باسمة الوزان - دولة الكويت

المقدمة:

حين تقرأ الأم قصة لأطفالها، وتبتهج بتفاعلهم واحتفائهم في السرد والرسوم، ولا تنتظر إشراقة الصباح، وتبادر بخالص المحبة لتوثق تجربتها، وترسل معها أحياناً كلمات من إنشاء الطفل وبخط يده، مرفقة برسومه، وطلب أكثر من طفل من ذويه تصويره للتعبير عن شكره وامتنانه بنفسه، أو لقراءة فقرة من قصة مفضلة، فإن ذلك يؤثر تأثيراً عميقاً في روح قلم الكاتب، وقلبه وفكره، سواء ما يتلقاه من رسائل سواء في معرض الكتاب، أو في محافل القراءة الجهرية أو عبر برامج التواصل. في هذه الورقة تقدم الكاتبة الأستاذة باسمة الوزان بعضاً من التجارب الملهمة للقراءات الجهرية، ولقاءات الأطفال وذويهم، وخلاصة ما تعرضه الأمهات من تجارب قرائية في مدوناتهن من مختلف أنحاء العالم، إضافة إلى ما يصلها من انطباعات الأطفال وذويهم حول مؤلفاتها الخاصة بالطفل.

في البداية نعرض انطباعات وتفاعل الأطفال مع كل قصة على حدة، ثم نتبعها بانطباعات وتفاعل الأمهات حتى تعم الفائدة وتتم المقارنة بين الانطباعين والتفاعلين.

حسن أذكى من الآلي وانطباعات وتفاعل الأطفال:



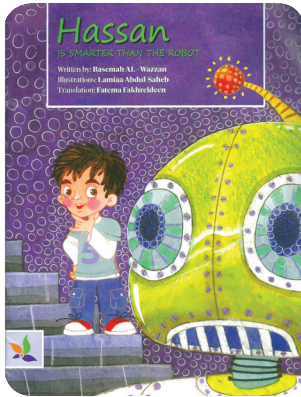
بعد قراءة قصة حسن أذكى من الآلي، وجد طفل أجوبة مقنعة واطمأن قلبه واستقر نومه واختفت مخاوفه التي نتجت من تصوير الآلي كشريد في برنامج تلفزيوني، أدرك أنه هو الأقوى ويمكنه التحكم بالآلي. لاحظت أن احتمال تفوق الآلة على الإنسان هي فكرة شائعة لدى كثير من الأطفال، ويحتار الآباء في كيفية إقناعهم، واتفقوا على قدرة القصة في مساعدة الطفل لتصحيح المفهوم، وقالت جدة أمريكية إن Hassan Is Smarter than the Robot ساعدت أحفادها في تغيير قناعاتهم بعد أن قرأها لهم.

منحت طفلة من نيجيريا تقيماً للقصة Hassan Is Smarter than the Robot

من 10، وشجعت على قراءتها الأطفال ليعرفوا كيف اقتنع حسن أنه أذكى من الروبوت، بل ومن كل المخلوقات. ضمن برنامج تقوية الكتابة باللغة العربية، وبعد قراءة حسن أذكى من الآلي، رسم وكتب أطفال الصف الخامس نصوص خيال مختلفة حول الإنسان والآلي تعكس حب الخير والسلام.

قالت أكثر من طفلة أريد أن أكتب القصص وأقرأها على الأطفال حين أكبر. ترحيل للأخير.

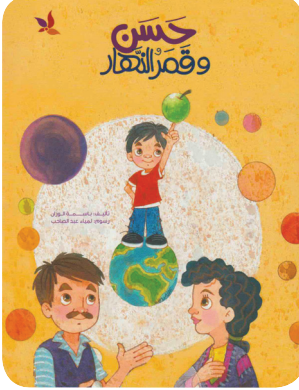
حسن أذكى من الآلي وانطباعات وتفاعل الأمهات:



لغة حسن أذكى من الآلي، فهي سهلة تحاكي مستوى الطفل في التفكير، وتساعد في محاورته، ولا تتصادم معه، ولا تقدم المفهوم الصحيح بالمجان، بل تدرج الحوار بلطف ومحبة، وتقبل أفكار الطفل ليصل بنفسه دون مقاومة أو فرض، القصة وجبة تربوية غنية للصغار ولل كبار.

فتحت أم من نيجيريا حساباً في الانستجرام برعايتها ليذكر أطفالها وأصدقائهم خلاصة القصص وقيمونها.

حسن وقمر النهار وانطباعات وتفاعل الأطفال:



عبر طفل بالضوء اليدوي عن الشمس الذي يضيء كرة تعبر عن القمر بيد طفل آخر، وطفل ثالث يمثل الأرض، لشرح ظاهرة الليل والنهار.

ذكرت جدّة أن أحفادها أطلقوا أسماء المجموعة الشمسية على أنفسهم للعب الأدوار، وأشركوا الرضيع وأسموه بلوتو باعتباره كوكب صغير وبعيد.

حسن وقمر النهار وانطباعات وتفاعل الأمهات:

اختارت معلمة التربية الفنية حسن وقمر النهار لرسم الشخصية المفضلة بعد قراءة ومحاورة مشتركة مع الأطفال من المرحلة الابتدائية واستخلاص الفائدة.

عند ذكر أهداف حسن وقمر النهار مع تلخيص، تصرّح الأم أنها بحاجة لتقرأها قبل طفلها الذي سأل فعلاً عن سر ظهور القمر في النهار.

قصص أمي لا تنتهي وانطباعات وتفاعل الأطفال:



يسأل كثير من الأطفال بعد قراءة لقصة أمي لا تنتهي، أين الأب؟ وأسألهم عن رأيهم؟ ونسرد الاحتمالات معاً، وأخبرهم عن الفكرة، وأين ترتكز، والهدف منها؟ غياب شخصية في القصة مدعاة للطفل أن يتساءل ويفكر، وأن يدرك الاختلاف والتنوع، وأن القصص لا تكتمل! وقد دفع تكرار سؤال الأطفال إلى أهمية إظهار الأب وهو يساهم في الإجابة على تساؤلات حسن حول قمر النهار في القصة التالية، لأهمية ومناسبة دوره.

قصص أمي لا تنتهي وانطباعات وتفاعل الأمهات:

أهمية الرواي ودوره في القصة هو ماتشير إليه قصص أمي لا تنتهي، فالأم هي دائماً السارد الأول للقصص. تلفت القصة إلى سهولة قراءة الحكايات في أي وقت بواسطة الجهاز اللوحي. وبعد مناقشة بناتها حول الكتاب والجهاز اللوحي أجابت فاطمة: أفضل الأبياد للألعاب، وأفضل أن أمسك الكتاب بيدي ولمس الرسومات بأصابعي، وأمر على الحروف دون أن تطير مني كما تفعل في قصص الأبياد.

بعد أن قرأنا قصص أمي لا تنتهي، تحدّثنا عن صعوبة الأمر على من يحب القراءة ولا يتمكن من ذلك ثانية، وكم هو رائع أن يحصل على من يقرأ له، وعند مقطع «ويدها لا تستطيعان حمل الكتاب»، قالت ابنتي: رأيت عجوزاً يدها ترتجف مثل جد الصغيرين. قلدنا معاً أصوات الموج والرياح، وقلدت ابنتي تعبير وجه الأم، وفرحت ابنتاي كثيراً لأنه بالمصادفة كنت قد اشتريت جهاز القراءة قبل يومين وقالنا معاً: إنه بمواصفات جهازك يا ماما. هذه القصة تشبهنا.

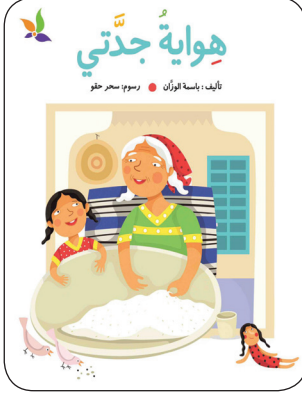


قصص أمي في المستشفى وانطباعات وتفاعل الأطفال:

بعد قراءة قصص أمي في المستشفى اتفق الأطفال على تغيير النهاية بحيث يكون الجد هو وأصدقائه قد عادوا إلى منازلهم، واقترحوا تخصيص صفحة لهذا الهدف، ومع أن الإشارة إلى شفائه موجودة في النهاية إلا أن الأطفال

أصروا على إخراجهم من المستشفى، مما يؤكد محبة الأطفال للنهايات السعيدة، وليعم الخير والسلام.

هواية جدتي وانطباعات وتفاعل الأطفال:



يقترّب الأطفال من الكتاب أثناء القراءة الجهرية عند استخدام النسخة المكبرة من القصة، ويتضاعف تفاعلهم، ويحسبون عدد الطيور والحمام لأنها تصبح أكثر وضوحاً في هواية جدتي، ويتوقعون ما سيحدث في الصفحة التالية، ويخمنون سرّ ذهاب الجدة مع سارة بعيداً عن الطيور، ويريدون أن يكونوا جزءاً من الكتاب الكبير والذي أفضله عن الشاشة.

* يشارك أغلب الأطفال في تنقية الأرز من الشوائب، وابتهجوا حين ظهرت الدويبة وقارنوا بينها وبين النملة! كما ويتم عرض عينات من أنواع وألوان وأحجام الأرز المختلفة، مع سنبله أرز وسنبله قمح، وحبوب قمح وشعير للتمييز بينهما.

* بعد عرض أفلام قصيرة عن زراعة الأرز ومراحل نموه والعناية به، يطرح الأطفال أسئلة تتعلق بالزراعة والطقس والبيئة والتعامل، مما يؤكد أهمية القصة في التعليم والغرس غير المباشر.

* يقف الأطفال منتظمين وكتبهم بأيديهم بانتظار الدور ليوقع الكاتب على نسخهم، ويبيدي الطفل استعداداه للانتظار في زحام المعرض مع شعور بالفخر والاعتزاز.

* يزور البعض المعرض ليس لاقتناء الإصدارات الجديدة، إنما لتوقيع القصص بأسماء أطفالهم، وفي أكثر من قراءة جهرية يتعمد بعض الأطفال إحضار نسخهم الخاصة الموقعة أو لتوقيعها أيضاً.

* ونقلت أم عن فرحة طفلها بقصة موقعة ومهداة باسمه: إنها المرة الأولى التي يقرأ قصة وينهياها ويكرر قراءتها أيضاً من الجلدة إلى الجلدة.

* ويكرر الطفل حسين الزيارة إلى المعرض قائلاً: لقد أشرتيت القصص فور وصولها، إنني أزور المعرض لألتقي بك وأسلم عليك!

* بعد لقاء ومحاورة مع طفلة في المعرض قالت والدتها أنها بدأت تقرأ في السيارة أثناء طريق العودة إلى البيت، وصارت تحب القراءة، وانتهت من قراءة قصتين إحداهما طويلة خلال يومين فقط.

* قالت تلميذتان من الصف السادس بعد إحدى ندوات القراءة: إننا لا نحب القراءة، ولكننا اليوم تشجعنا كثيراً بعد أن فهمنا أهمية القراءة واتفقنا أن نقرأ معاً، مما يؤكد ضرورة المحاورّة والمناقشة.

* أثناء قراءة هواية جدتي يذكر أكثر من طفل أهمية شكر الجدة حتى إن لم يعجبهم الأكل، وينبغي عليهم احترام جهودها والتعامل معها بأدب وذوق.

* وذكرت إحدى الأمهات: كلما غرفت الأرز من القدر يقترب ولدي وهو في المرحلة الابتدائية ويحكي مقطعاً من القصة ويبتسم.

* يعدد طفل الثلاث سنوات مكونات سفرة هواية جدتي ويشير إلى رسومات ظهر الغلاف الصغيرة بإصبعه، ويذكر أسماءها أثناء سماعه للقصة وقت الوجبة. يطلب وجبة أرز بالخضر، واستضافة الجد والجدة على الغداء! إن ارتباط طفل صغير لا يعرف القراءة برسوم قصة وموضوعها يؤكد حاجته الفطرية لكتاب ومرّبي ومحبة.

* جرّب أب مع طفله عمل أنواع من الأرز الملون بألوان أخرى طبيعية ومخصصة للطعام، ومنحه فرصة المشاركة في تجربة شيقة، تتخللها تعرف غير مباشر للطفل على جهود الوالدين مع أطفالهم.

هواية جدتي وانطباعات وتفاعل الأمهات:

قالت أم صغيرة: تعرّفت على مفردات جديدة في هواية جدتي كالشّلب والدّويبة، واكتشفت طريقة تنظيف الجّدات للأرز وتطايير الغبار أثناء نفخه. أحببت تصوير الجّدّة كشخصية فاعلة وبصحة جيّدة وتبتكر وصفات طبخ جديدة، وأنّ الجد النشيط الذي يتسوق ويحبّ تجربة أشياء جديدة. وتربطه بالجدّة محبة واضحة. اهتمامات الجدّة مختلفة وعرضت بشكل لطيف في القصة فهي منظمة ومحبة للعمل وتتميز بحنانها وحبها للأطفال وللبيئة والطيور.

* أحب كل ما له علاقة بالجدّة، وهذه هواية غير مألوفة في القصص تمارسها جدّة مختلفة كل يوم بحب أمام التلفاز، سأقرأها لجدّتي ولأحفادها، وأنا واثقة بأنهم سيحبّونها وسيطول النقاش بيننا عن هوايات وأسرار الجدّات.

* هناك إقبال من بعض الجدات لاقتناء هواية جدتي على أن تحتفظ بنسخة لنفسها والأخرى لأحفادها.

جدول حمد وانطباعات وتفاعل الأطفال:



قبل قراءة جدول حمد في مهرجان الآداب للطيران في الإمارات، قدّمت طفلتان بحضور والديهما وأخييهما الرضيع إهداء عبارة عن جدولين من تصميم كل منهما مع كلمات شكر، فقد قرآن القصة مسبقاً، وقدّمت مجموعة أخرى من أبو ظبي رسائل محبة وشكر مماثلة.

نعرض أمثلة لرسومات بسيطة تدل على الأنشطة المحببة للأطفال للتذكير بالشكل لنشاط جدول حمد، ليحضّر الطفل جدولته بنفسه، ويرسم ما يفضل من هوايات وأنشطة، ويتعلم كيف يخطط ليومه ويشغله دون قيد، وكيف يتواصل مع الآخرين في البيت، ويدير يومه بنفسه. بعض الأطفال يكتبون فقط، بعضهم يرسمون، وبعضهم يرسمون ويكتبون، وبعضهم يكرر الأعمال الرتيبة في أماكنها الصحيحة.

* فكرة "الخلية الفعالة" تشجع الطفل أن يرتبط بجدوله، وكثير من الأطفال اهتموا بها وطبقوها في جداولهم. "الخلية الفعالة" تعبر عن النشاط الذي نزاوله الآن والأطفال يعبرون عنه: "نقرأ الآن قصة جدول حمد". وسأل أكثر من طفل وأم أيضاً لماذا خلت القصة التي نتحدث عن جدول حمد من جدولته الذي أعده بنفسه، وتحتوي على جداول أخرى، فصرتُ أعرض نموذجاً لجدول حمد أثناء النشاط.

* يتحول نشاط إعادة كتابة القصة المقروءة من وجهة نظر الأطفال بشكل غير مقصود وغير مباشر إلى درس مبسط في اللغة العربية، كضبط الإملاء حين تتساءل الطفلة عن صحة الكلمة، أو عن معنى كلمة جديدة، أو عن مرادفات كلمة، أو عن صحة صياغة جملة مما يجعله في دائرة التعليم المسلي. * من أكثر الأنشطة التي يصوت عليها معظم الأطفال هو إعادة تمثيل القصة.

جدول حمد وانطباعات وتفاعل الأمهات:

في مدرسة الرجاء، وفي المرحلة المتوسطة، بدأت معلمة حاسوب بقراءة جدول حمد للبنات كمقدمة للدرس برنامج Excel لتبين أهمية استخدام الجداول في مثال عملي للتعرف على أهميته ومجالات استخداماته. طرحت سؤالاً أثناء قراءة جدول حمد: ماذا لو تغيرت الخطة وتأجلت رحلة ترفيهية بسبب مرض الجدة؟ أجمع أغلب الأطفال على تأجيل الرحلة والاعتناء بالجددة أولاً.

سبحة جدّي وانطباعات وتفاعل الأطفال:

بعد قراءة سبحة جدّي:

* تعلمت أنني إذا غضبت أذكر الله وأسبّحه كي أهدأ.

* انتبهت أكثر إلى جدي وجدتي، صرت أود الاهتمام بهما أكثر، وأفكر في تسليتهما والترفيه عنهما.

* بعد مشاهدة الأفلام حول استخراج وصناعة السبّح قال طفل: ينبغي الاهتمام بالسبّحة والمحافظة عليها، فقد مرت بمراحل كثيرة وبذل صانعوها جهداً كبيراً. إذا انقطع خيط السبّحة يجب ألا نلقي بالخرزات، وإذا لم يكن لدينا سبّحة نسبح بأصابعنا.

* نقلت إحدى الجدات: صار الأطفال يتسابقون على تحية جدهم حين يعود من المسجد، الصغير يسأل جدّه عن نوع سبّحته، ويصرّ البقية على وضع سبّحة أمامهم وقت الصلاة محاكاة للكبار، ويبحثوا في البيت عن سبّحة صفراء، وسألوا خالهم أن يعطيهم سبّحته الكهربي، أما الصغيرات فيجلسن قرب الجد وأمسكن بيديه يسبحن بأصابعه.

* قالت طفلة في الصف السادس أن التسبيح يؤدي بنا إلى السكينة، واقترح طفل له سبع سنوات بأن نردد آية أو دعاء باستخدام السبّحة مثل الآية الكريمة: "رَبِّ اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدِي"، واقترحت طفلة لها ثمان سنوات على استخدام السبّحة في توكيد الرسائل الإيجابية، وتكرار عبارة محفزة من قبيل "أنا أحب النظافة"، هذه اقتراحات الأطفال عندما نصل إلى سؤال بطل القصة لأمه بم يتمم جدي حين يدير سبّحته؟

* في سبّحة جدّي وغيرها كذلك من القصص يتصاعد تفاعل الأطفال وحماسهم مع المقاطع التي تلامسهم لأنها تشبه موقفاً تعرضوا له أو صورة تنطبق في حياتهم الأسرية، فيكثر حديثهم واقتراحاتهم ومشاركاتهم.

* عمل سبّحة هو من أقرب الأنشطة إلى نفوس الأطفال، يطلبون المزيد من الخرز لعمل سبّحة لوالديهم، ويحتفظون بالسبّحة التي صنعوها ويعتزون بها.

* طلب أحد الأطفال أن يعرض قدراته في تقليد الكبار بالديوانية في كيفية تحريكهم للسبّحة.

سبحة جدّي وانطباعات وتفاعل الأمهات:

* سبّحة جدي ذكرتني بجدي رحمه الله وتمنيت لو أنني قرأتها وهو بيننا، ربما كنت اعتنيت بأشياءه أكثر، وأصبح للذكريات التي ارتبطت به معنى أعمق وأجمل. قصة كُتبت بصدق وحب ووفاء وهو تماماً ما سيستشعره كل من سيقراها.



* أعادت سبحة جدي ذكرياتي مع جدي، كانت سبحة تمثل جزءاً لا يتجزء من حياته، فكان يروي لي أهميتها وكيف استطاع عن طريق حملها والتسبيح بها أن يقلل من غضبه ويزيده صبراً حين يقول «سبحان الله والحمد لله والله أكبر»، إننا بحاجة لأن نتمسك بالقيم التي تعلمناها من آبائنا أجدادنا، وأبنائنا بحاجة لغرس هذه القيم الأصيلة، وأن نسردهم لهم حكايات الماضي الجميل.

الاستماع إلى القصة، سبحة جدي قصة سيحكيها أطفالنا لأطفالهم عن جدهم وسبحة، قصة موجودة في كل بيت فيه أحفاد سيكونون في يوم ما أجداداً لديهم سبحة . * أقترح ترجمة سبحة جدي ليتعرف أطفالنا في العالم الغربي بتقاليدنا، معتقداتنا، تراثنا، وهوياتنا، فهي تحكي عن علاقة بين جد ألف التسبيح ويحتفظ بسبحة مختلفة، وابنة وحفيد تجمعهم المحبة والتسبيح. أعادت القصة ذكريات الطفولة بتفاصيل رائعة كالصندوق الخشبي، حيث يحتفظ الجد بأنواع السبحة؛ تذكرت صندوق والدي وأخي وهو يسأل عن أنواع السبحة. تذكر القصة حقائق مفصلة عن أسماء السبحة المعروفة موضوعة في حلقات تمثل كريات السبحة برمزية رائعة؛ أحببت ابنتي الفكرة جداً، وأعجبنا خيال الفنانة في تصوير الرسوم داخل دوائر. الألوان الخشبية فن جميل جداً يعكس قدرة خلاقة وإبداعية، ويمنح مثلاً رائعاً ليقتدي به الأطفال. الحقائق المذكورة عن السبحة شجعتني لأعيد النظر في السبحة، وأتمعن بذكريات أحببت العودة إليها والافتداء بها كما في القصة؛ سبحة اليسر، العقيق والكهرمان، وسبحة اليد؛ وفوائد التسبيح وربطه بالمنطق للأطفال. قالت أم: سألتني ابنتي لماذا أقول استغفر الله عندما أغضب؟ فأخبرتها حتى أخفف من غضبي، فصارت تذكرني وتقول لي كلما غضبت استغفر الله!

معزوفة التحايا وانطباعات وتفاعل الأطفال:



في إحدى التجمعات العائلية التي عادة ما يتخللها قراءة قصة، قال أحد الأطفال بعد أن حلقت معزوفة التحايا بمخيلته: كل شيء هنا في بيت جدي يحييكم، يلقي عليكم تحية في الصباح وأخرى في المساء، وحين اخترق ابن خالته الستار المعلق على حبل الغسيل قال: الستارة النظيفة تحيينا وتمنحنا مجالاً للعبور، حين وقعت الوسادة قال طفل آخر: انظروا وسادة بيت جدي تحييني وتطلب مني الجلوس. تساءلت قبل قراءة معزوفة التحايا عن النشاط المصاحب للقصة؟ وكيف سيتفاعل الأطفال مع الأفكار المطروحة؟ وتفاجأت أن الأطفال هم من ابتكروا النشاط، وأرادوا التعبير عن تجاربهم. حلقتنا معاً إلى أبعاد جميلة، وذكر الأطفال ما لأمسهم وذكرهم في حياتهم اليومية وبمن يحبون. فحينما سألت عن معنى

كلمة تحايا بادر الأطفال بالمصافحة وصافحنا بعضنا البعض، وقلدنا الأصوات التي ذكرت في القصة، وذكر أكثر من طفل معاني كلمات ومرادفات غير متداولة، وقرأت طفلة مقاطع من سورة الشمس ومن سورة الليل لتبين أن لكل وقت آدابه، وتحدثت طفلة أخرى عن الأفق والتصاق الأرض بالسماء، وهذه بعض أقوال الأطفال:

* بقدر ما نستطيع يجب أن نجعل اليوم جميل.

* علينا أن نستيقظ باكراً كي نرى شروق الشمس ونراقب غروبها أيضاً.

* يجب علينا ليس فقط أن نسلّم على بعضنا ونبادر بالتحية، بل يجب علينا نشر السلام.

* كل مكان يوجد فيه فائدة واكتشاف جديد، وعلينا أن نلاحظ ما حولنا من أشياء.

* حين قال طفل وأخته أنهما اعتادا تحية بابا وماما قبل وبعد المدرسة، وأنهما يقبلان جبينيهما أيضاً، تساءل بعض الأطفال فهم لم يعتادوا ممارسة هذه السلوكيات مع والديهم مما قد يشجعهم إلى تجربتها.

وأخبر أكثر من طفل عن خبز جدتهم الذي يشبه خبز جدة أيوب. ويؤكد التفاعل المتميز وغير المألوف لبعض الأطفال أثر الاهتمام الممنوح للطفل من قبل المرين.

معزوفة التحايا وانطباعات وتفاعل الأمهات:

حين يُعرف موضوع القصة وعن ماذا تتحدث كمعزوفة التحايا، يقبلون على تصفحها مباشرة، ويتكرر تصريح الآباء بوجود طفل أو أكثر يخجل من رد التحية.

* معزوفة التحايا قصّة تشبهنا تماماً بدءاً من ألوان الشروق والغروب إلى الطيور والفراشات وبقية الكائنات إلى رائحة الخبز اللذيذ الطازج في الصباح، مواقف حقيقية تتحدث عنا ونحن نقضي العطلة في المزرعة.

* واجهت أسئلة من بناتي حول أنواع السباحات وألوانها، ماهو الكهرمان؟ أين نجد سبحة من نواة النخيل؟ وأشارت إحداهن إلى سبحة جدتها والتي لا تفارقها، وفركت الأخرى سبحة جدتها أملاً في رائحة الكهرب، ولما لم تفلح محاولتها، رشت السبحة بالعطر. إن ما يثير الإنتباه أن أطفال الأيباد لا يزالون يجدون متعة.

أمي ماذا تفعل؟ وانطباعات وتفاعل الأطفال:



يطلب طفل في الروضة أن تكرر أمه قراءة أمي ماذا تفعل؟ وأن تصلي ليصلي معها كل مرة. يصطحب القصة معه حين يسافر، ويرسم المشهد المفضل في الكتاب، وحين فرد الغلاف لاحظ أن الفستان يكتمل، ركض نحو أمه سعيداً باكتشافه الخطير. وابتهج طفل آخر برسوم غلاف القصة في الصفحة التي تقرأ الأم لطفلها بنفس رسوم غلاف القصة الأصل.

يتفاعل الأطفال مع آخر جملة في نهاية أمي ماذا تفعل؟؛ ”وبدأت تعدد وتعدد وتعدد...“، ويعبر كل منهم عن مفهومه الخاص للنعمة، فالبعض يعدد أعضاء الجسم، والبعض يعدد أفراد الأسرة ويخص الأم والأب، والبعض يعدد تفاصيل صغيرة باعتبارها نعم كبيرة.

أمي ماذا تفعل؟ وانطباعات وتفاعل الأمهات:

وعبرت جدة: شيء جميل أن أهدي حفيدي قصة تتعلق بالجدات، واختارت سيدة قصة أمي ماذا تفعل؟ لتقدمها للصغار والكبار كقرقيعان في شهر رمضان المبارك، وهكذا صار الكتاب هدية قيمة للصغار والكبار في مختلف المناسبات.

قرأت أمي ماذا تفعل؟ لطفلي ولها أربع سنوات فتوقفت عن المشاكسة أثناء صلاتي، وصارت تفهم أنّ لكل شيء وقتاً، وينبغي أن تشغل نفسها بشيء آخر.

أمي ماذا تفعل؟ منحتني طريقة رائعة لأقنع طفلي بأن يهدأ، وأتحفتني بمحبته للصلاة وهو لا يزال صغيراً.

* صار أطفالي يحبون القصص ويتأثرون بها، وابتعدوا عن التلفاز والأيباد، ويحاولون إعادة حكاية القصص التي أحبواها.

* أمي ماذا تفعل؟ تمنح إحساساً بالطمأنينة والسكينة بعد قراءتها وتدفع للبكاء. ويحبب النص الطفل بالصلاة دون وعظ. وقال أب أن فكرة القصة وصلت لابنته ذات الأربعة سنوات وأدركت المطلوب منها.

* أمي ماذا تفعل؟ تهتم بالجانب الأسري كثيراً، فيها متعة المشاركة بين طفل وأمه، والإشارة إلى أهمية

القراءة وأداء الفروض وتفاصيل أخرى تخص استقرار الأسرة، وتعرف الطفل بما يمكنه أن يفعل بشكل لطيف ومحبيب. عُرض وقت الصلاة كما يراه الطفل وبكلماته ورسومات صورت ما يراه من موقعه كطفل يجلس على الأرض بين ألعابه يرى أمه تهوّل لتلبية النداء، تزيل الأم عن طفلها الغموض بمحبة وبتسلسل عقلي هادىء، ليستشعر خصوصية وجمال هذا الوقت.

* تمنح القصص الفرصة للتقرب من الطفل والتعرف عليه عن قرب، وتفتح مجالات رحبة للتجاوز وبناء العلاقات الطيبة، كتبت أمّ إن أمي ماذا تفعل؟ هي قصة للوالدين قبل صغارهم، هي علاقة مطلوبة ومميزة بين أم وطفلها، ومورد حاجة لكل بيت، تختصر للمربين مسافات طويلة. تلفت الطفل إلى تفاصيل جميلة كمنظر الغروب، والأذان، ويتعرف احترام خصوصية الأوقات، مفهوم النعم وتعدادها.

* قرأت أمي ماذا تفعل؟ لأطفالي قبل النوم، نام طفلي وهو يفكر في النعم، وحين استيقظ سأل عن أشياء هل تعتبر من النعم أم لا، هل الأكل نعمة؟ هل العينين نعمة؟ ورسمت طفلي التي لم تذهب إلى المدرسة لوحة وكتبت: أمي ترفع كفيها وتقول شكراً على كل النعم، وقالت: ماما هذه هدية لك، وهذا إنجاز كبير أنها استطاعت أن تكتب وترسم، والأهم أنها فهمت القصة وتأثرت بشكل إيجابي. قال طفل لأمه: انظري كيف أن البطل لديه مثل قصتنا.

ضفائر فاطمة وانطباعات وتفاعل الأطفال:

أشادت المعلمة بتلخيص ابنتي المتميز لرواية ضفائر فاطمة وقدمته بنفس رسم الغلاف، وصادف بعدها أنني مرضت، فاستلهمت طفلي ذات الثمان سنوات البر من البطلة، وتعلّمت تشغيل الغسالة ونشر الثياب، وإلى اليوم تكفلت بهذه المهام.

ضفائر فاطمة وانطباعات وتفاعل الأمهات:

* ضفائر فاطمة تعبق بتفاصيل من عبق الماضي، قد لا يراها طفل اليوم في البيت والحي لانكبابه على العالم الافتراضي. قصة تشبه ذكريات طفولتي، وبيت جدي، وحيناً مع جيران طيبين كالأرحام. العائلة التي في القصة هي العائلة التي تحب أن تحكي عنها لأطفالك في زمن جميل لم يعيشه أبناؤنا، القيم والمبادئ السائدة والتي نشأت إلينا، (الجار قبل الدار) التي لم تعد كالسابق، أو يغفلها البعض وينساها البعض الآخر، الطفلة التي تفكر بعقل أبيها وتشعر بقلب أمها تربت على الصدق وإن كان سيتسبب في عقابها، الفتاة التي تعكس نموذج أصيل لبر الوالدين، الإنسانية، وروح التعاون قبل العرق أو النسب، النقاء والطهارة والأصالة. توثيق لتاريخ وزمن طيب بقيم وأخلاق تحلّو بها أهل الكويت الأصليين.

* أخذتنا رواية ضفائر فاطمة أنا وأطفالي لمستوى آخر من السحر والجمال، وجدت دموعي تغالبني أحياناً وأنا أقف عند عتبات بعض المواقف السامية، جذبتني لأعيش أحداثها بكل تفاصيلها، وتخيلت أنني فاطمة التي لطالما تمنيت أن أكون. رواية لامست وجداني ووجدان أطفالي، قرأناها معا في جلسة واحدة، وتمنينا لو لم تنته.

* كتبت رواية ضفائر فاطمة بحب وحنين، وصيغت بتوازن وتنظيم، فجمعت المتعة والقيمة، وفاضت بمفردات سلسلة وعميقة كونت جُمل كافية لخلق قصص منها.

قصص أمي تجمعنا وانطباعات وتفاعل الأمهات:



الشخصيات الورقية المرفقة مع قصص أمي تجمعنا وتنفيذ عمل مسرح من كيس ورقي أسعد الأطفال كثيراً. يذكر بعض الأطفال ملخصاً للقصة، أو يضيفون إليها بعض التغييرات، ويحكي الأغلب قصصاً من تأليفهم. تمثيل الأدوار من الألعاب المفضلة يتداعى الكلام تلقائياً دون إعداد مسبق، تحرك المخيلة القلب والعقل معاً بحرية وفكاهة!

قصص أمي تجمعنا وانطباعات وتفاعل الأطفال:

استمتعنا كثيراً ونحن نقرأ قصص أمي تجمعنا، وبحثنا عن كرتون لعمل المسرح، واشتد فرح ابنتي وهي تساعدني في اللصق والقص والتزيين، أما ولدي فكان مبتهجاً بما ألفه من أحداث تختلف عن القصة ثم مثلها بالعراس، ومثلت ابنتي أنها تبكي، وحين سألتها الأب (الدمية) عن السبب قالت جدي لا يعطيني الحلوى، معبرة عن مشاعرها الحقيقية. قضينا وقتاً ممتعاً جداً من سريعا.

* الشخصيات المرفقة وعمل المسرح شجع طفلي الذي يعاني من الصمت الاختياري على التحدث!

حروف وكلمات من بلدي انطباعات وتفاعل الأمهات:

* اتفق عدد جيد من أولياء الأمور على قدرة حروف وكلمات من بلدي في رفع حصيلتهم اللغوية مع أطفالهم أيضاً، وبأن الكتاب جمع أفراد الأسرة على الفائدة والتسلية.

* تحفز كثير من الأطفال لتعلم لغة الإشارة، وحين حفظ أحد الأطفال حروف الإشارة صار ملفتاً في البيت، وارتفعت ذاته وأصبح مستواه الدراسي أفضل بكثير من السابق.

* استفاد اليافعين في المرحلة المتوسطة من الكتاب تعلم لغة الإشارة وإضافة حصيلة من الكلمات للألعاب اللغوية المشتركة.

* أحب أطفال ما قبل المدرسة حروف وكلمات من بلدي، ويطلبون الذهاب إلى الأماكن المصورة فيه، وذكرت أكثر من أم أن الكتاب يحفز الطفل ما قبل المدرسة سنتين وأكثر على الكلام وتأليف القصص وربطها في بيئة وشخصيات الأسرة.

أريد غرة وانطباعات وتفاعل الأمهات:



أريد غرة مغامرة شائعة، وأن حوار القصة يغني المربي والطفل، وتنبه الطفل والكبير على التريث.

يقدم البعض أريد غرة كهدية باعتبارها ذكريات طريفة حدثت لهم في الطفولة.

أريد غرة» تسرد معاناة ممتعة لكل أم عبثت ابنتها بشعرها وقصت أول غرة لها وهي غالباً أقصر ما يمكن، أنصنت طفلي بانتباه لأحداث القصة وفي نهايتها قالت بكل ثقة وهي تتحسس غرتها مطمئنة وتهز برأسها وتحرك سبابتها موافقة جدّة الاء: هل رأيت يا ماما، ستطول غرتي من جديد، وأكد أجزم أنها إذا وجدت المقص لن تتردد في قصها ثانية.

* أثناء قراءة «أريد غرة» يتحدث طفل أو أكثر عن مغامرته! قال أحد الأولاد أنه لبس القبعة لفترة

طويلة ليضع حداً للأسئلة أو للمزاح، وأقر أنه كان عبرة لإخوته، وأنه ندم لعدم مصارحة أهله بما يريد وإن كان مخالفاً للحدود.

* رفعت طفلة يديها إلى غرتها لتسحب الشريط الذي سترتها به إلى الخلف، تعيد ذلك وتكرره لأكثر من مرة، لأرى بقايا غرة مبعثرة، وبدت خجلة أن تعلن عن مغامرتها التي تشبه مغامرة آلاء في القصة.

* كأن «أريد غرة» كتبت خصيصاً عن حفيدتي التي عبثت بغرتها قبل العيد، لأنها تريد غرة مثل ابنة عمها. استعنت بالنص وأنا أحاورها: تخيلي أننا جميعاً نتشابه، تخيلي الفاكهة نوع واحد، وهكذا إلى أن اقتنعت.



روز تقرأ أيضاً وانطباعات وتفاعل الأمهات:

تحدثت روز تقرأ أيضاً تأثراً عميقاً في الطفل، وخصوصاً في سنواته الأولى إذ تتشكل ملامح شخصيته وتقوم طباعه، وتقدم القصة فكرتين أساسيتين هما أهمية القراءة، واتساع النظرة الإنسانية. وتلفت الطفل إلى من يعيشون حولنا مثل روز التي يسلبها القلق على من فارقت صفاء اللحظة، فتفتحت لها القراءة باب السلوى والأمل. ويحتفي الآباء بموضوع القصة ويقبلون على اقتنائها لتعزيز احترام العاملة. وذكرت قارئة متطوعة أن أكثر الأطفال أخبروها بأن روز تقرأ أيضاً متوافرة لديهم.

* قالت أكثر من طفلة أريد أن أكتب القصص وأقرأها على الأطفال حين أكبر. ويختار أطفال المرحلة الابتدائية أو المتوسطة قصة لأداء واجب مدرسي لاستخلاص الفكرة أو للتلخيص، مثل حسن وقمر النهار، سبحة جدي، وهواية جدتي، وصممت طفلة خارطة ذهنية لقصة، ورسمت عناصرها، وهي: العنوان، والمؤلفة، والرسامة، وعدد الصفحات، ونوع القصة. ويدرج البعض صورة الغلاف أو يرسمونها.

* يحب الأطفال الأهازيج ويحفظ كثير منهم مقاطع منها، ويبادر أكثر من طفل في إنشاد أزوجة "سورة راحت البر" بعد قراءة هواية جدتي، وغالباً ما ننشد معاً، فبعد أن قرأ سبحة جدي بحث الطفل خالد عن بقية أزوجة "صباحك الصباح" وحفظها وأنشدها لوالدته، ثم علمها لأخته سارة ذات الأربع سنوات وحفظتها، وتأثرت الأم كثيراً بمفاجأتها، وصارت تنشدها لها صباح كل يوم، وأرسلت التسجيل لي أيضاً.

* سارة تعرف أنواع سباحات جدها الموجودة في صندوق خشبي، وقد خصص سبحة لكل صلاة، وحين تسأله: أي صلاة ستصلي؟ فإذا قال العصر تجلب له سبحة صلاة العصر من بين سباحاته المختلطة مع سباحات جدتها في هذا الصندوق. سارة تحفظ مكان القصة جيداً في المكتبة العامة كلما زارتها، وتبتهج عندما تجدها بين الكتب! في أمي ماذا تفعل؟ تطلب شرح معنى كلمة "القبلة" بشكل عملي مجموعة وسائل بسيطة يتعرف الطفل على معلومة مجردة من المسؤولية، ومرتبطة بالحياة بشكل مرتب ومنطقي بأقصى الوضوح في جميع أبعاده.

* ازدادت نسبة الوعي والإقبال والاهتمام بالقراءة للأطفال وهذه نعمة كبرى، فالأم تقرأ القصة قبل أطفالها وتكرر قراءتها لها ولطفلها الذي يطلب التكرار، فقراءة القصص علم وفن، والقصة أداة تؤكد التواصل والترابط، وتبني علاقة متينة وتيسر من فهم الطفل. إن اختيار قصة لطفل ما قبل المدرسة تحتوي بضع كلمات ليتعلم أو ليألف الكتاب لا يعني أن يحرم من حكاية نتسلل بها معه نقرأها ونبسطها له.

نظراتي الوردية وانطباعات وتفاعل الأمهات:

ابني الذي له تسع سنوات أحب نظراتي الوردية كثيراً، متلازمة إيرلن تعتبر معلومة جديدة استفدنا واستمتعنا بها أنا وعائلتي، وتشجعنا أن نبحث ونعرف أكثر. أفنعتني وأحببت تحرك الحروف يميناً يساراً.

التعاون واضح بين النص والرسم والتصميم والإخراج عمل متكامل. رأيت النص من وجهة نظر آدم وطفل آخر مصاب يشرح له، يتقبل أكثر من أن يشرح له الكبير، ولون نظارة الولد وردي فيه كسر القولبة للأطفال. ولا نزال نسمع صوت الاعتقاد بعدم مناسبة قصة بغلاف أزرق أو بطلها ولد... بأنها لا تناسب البنات والعكس تماماً أيضاً! علينا ألا نغفل حقيقة الحياة والأسرة، والكتاب بحاجة إلى جودة اختيار.

ختاماً:

من اللطيف أن يبدأ قارئ القصة بالإشارة إلى كل من عمل على إنتاج الكتاب من البداية حتى وصوله إلى أيديهم، فالأطفال يعتقدون بأن المؤلف هو من يكتب ويرسم ويخرج القصة على شكل كتاب. ومن الجميل أن يحسب القارئ نفسه طفلاً ويعتني بتفاوت مقدرة الأطفال على تصور ما تخفيه الصور والكلمات من معاني، ويحاول أن يستنطقهم ويدفع مخيلتهم للتحرك بحرية مع عناية ورعاية.

في مجموعات القراءة يتباين الأطفال في العمر، وبالتالي في الفهم والإدراك والتفاعل، وفي النضج الاجتماعي، وفي التزام الهدوء أو النظام. من الضروري جداً أن يكون القارئ مستعداً بما يحمله الاستعداد من معنى يحبب الأطفال في الكتاب والقراءة، متفهماً لطبيعتهم جاهزاً للمفاجآت، يبسط المعاني، ويمنح فرصة العصف الذهني والإدلاء برأي مع تشجيع للمتميز ودون مقارنة.

في وداع ربيحه المقدادي

إعداد: د. يعقوب يوسف الحجري

في يوم الثلاثاء الموافق ٢٤ مارس ٢٠٢٠، طوى الموت المربية الفاضلة ربيحه المقدادي - غادرتنا في وقت صعب هدد فيه وباء الكورونا العالم بأسره، وحرماننا من وقفة لنؤبّن بها هذه السيدة الفاضلة التي تدين لها الكثيرات من الكويتيات بالفضل الكبير لما قدمته لهن من رعاية وتعليم وحرص على إعدادهن الإعداد الصالح للحياة.



ولقد تشرفت بلقاء هذه المربية الفاضلة في رحاب الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عام ١٩٩٨ حين اختارني رئيسها الدكتور حسن الإبراهيم كي أسجل معها لقاءً (عن طريق الفيديو) أجده اليوم وثيقة تاريخية مفيدة لما قدمت هذه المرأة من حقائق وتاريخ عن الكويت في بداية الخمسينات من القرن العشرين، وهي السنوات الفارقة التي تحولت فيها حياة الكويتيين من مجتمع بحري بسيط إلى دولة عصرية تعتمد في بقائها وفي نشاطها على ثروة البترول، وليس على تبادل البضائع عن طريق السفن الشراعية.

ولعل أول ما لفت انتباهي وأنا أحاور هذه المربية الفاضلة صدق مشاعرها، وهي تروي بدايات حياتها في الكويت عام ١٩٥٠ - هي وزوجها الفاضل والمربي ومدير التعليم (المعارف) في الكويت آنذاك، الأستاذ درويش المقدادي.

فلم تكن الكويت عام ١٩٥٠ لتقدم الكثير لرجل ولزوجته اللذين قدما من بغداد حيث الحياة تختلف كثيراً عن الحياة في الكويت وبيئتها البحرية الفقيرة أو البسيطة. فالماء العذب ذاته لم يكن متوافراً أو نظيفاً فما بالك بالمتطلبات المعيشية الأخرى من طعام وكساء وسكن. ومع ذلك لم تنزعج هذه السيدة الفاضلة لهذا القصور وقلّة الرفاهية بل اندمجت هي وزوجها في هذه البيئة بشعور عربي مخلص وصادق لتساعد نساء أو بنات الكويت عن طريق منحهن الرعاية الكافية عن طريق التعليم النظامي في المدرسة الشرقية للبنات، وعلى أفضل مستوى ممكن آنذاك. فأصبحت ناظرة لهذه المدرسة، ولبست العباءة حتى لا ينفّر منها ومن مدرستها أولياء أمور الطالبات، وكانت تزور بعضاً من هؤلاء الآباء في بيوتهم كي تشرح لهم منافع تعليم البنات، وحرصها على حمايتهن من المخاطر والالتزام بما كان يفرضه عليهن المجتمع من تقاليد.



ولقد نجحت هذه السيدة الفاضلة القادمة أصلاً من فلسطين - نجحت في كسب ثقة هؤلاء الآباء، فكان لها تلميذات متحمسات من كافة طبقات المجتمع الكويتي. ولا يسع المجال هنا لذكر النشاطات التي قدمتها هذه الفاضلة لجعل مدرستها ناجحة ومفيدة ومؤثرة في ذلك المجتمع البسيط.

فلما قامت بكل ما يلزم لجعل هذه المدرسة تؤدي رسالتها بنجاح، فكرت في إنشاء حديقة بسيطة ألحقتها بهذه

المدرسة لتجعل منها بيئة حية ومفرحة لطالباتها، ولما كان حوش المدرسة هذه ضيقاً، نجحت في اقتطاع جزء بسيط من الأرض التابعة للمقبرة التي كانت ومازالت ملاصقة لهذه المدرسة (وهي مقبرة هلال المطيري). وكانت تشييد بمساعدة كل من الشيخ عبد الله الجابر لها، وكذلك للشيخ عبد الله المبارك الذي كان صديقاً لزوجها درويش المقدادي الذي كان يحظى بالثقة وبالمحبة من كبار المسؤولين في الكويت (بما فيهم الشيخ الأمير عبد الله السالم ذاته).

ولم تكتف السيدة ربيحه بفتح مدرسة في شرق البلدة، بل ذهبت مع زوجها إلى جزيرة فيلج، وفتحت فيها مدرسة للبنات، وكانت الطائرة المروحية التي أقلتها وزوجها المربي إلى هذه الجزيرة قد وفرها لها الشيخ عبدالله المبارك لثقتة بها وبزوجها المربي الفاضل ومدير التعليم درويش المقدادي - أضف إلى نشاط هذه المرأة التربوي إدخالها وسائل الإيضاح في مدرستها، وكان هذا الحدث يعتبر رائداً في الكويت آنذاك.

ولقد ألهمها في هذا العمل هو ما شاهدته حين زارت الأستاذ والمربي الكويتي عقاب الخطيب حين كان ناظراً لمدرسة المنفى (المدرسة الابتدائية التي تعلمت أنا فيها مبادئ القراءة والكتابة والحساب عام ١٩٥٥).

ومن خلال لقائي بها ومعنا الدكتور حسن - كلانا تعجب من تفاني هذه المرأة في علمها وصدق نواياها وحبها الأصيل للتعليم والتربية - لقد خلقت هذه السيدة الفاضلة لتكون معلمة ومرشدة وناظرة - إنها نموذج للمرأة العربية المربية والناجحة. أما عن إحترامها لتقاليد مجتمعها العربي والمسلم وعدم الخروج عن إطاره، فهو يستدعي الإعجاب بها وبنظرتها الراقية للدين وللتقاليد - إنها امرأة ذات تفكير إنساني صادق ومتميز.

ولم تكن المربية ربيحه تسعى للكسب المادي - ليس هذا هدفها من القدوم مع زوجها إلى الكويت عام ١٩٥٠ - لقد كانت تود أن تنهض ببلد عربي هو جزء من وطنها الكبير، لذا لم تكتف بالتدريس أو النظارة، بل أرادت أن تعرف المجتمع الكويتي حق المعرفة عن طريق الخبرة العامة. فزياراتها لبيوت أهل الكويت، وهي بعباءتها المحتشمة، وتعريفها على نمط التفكير والتصرف داخل بيوت الكويتيين، لما يدعو للاحترام. وكانت تذكر بعض شخصيات الكويت المعروفة بإجلال واحترام. فقد حظيت بقاء الشيخ يوسف بن عيسى القناعي، ووجدته منفتحاً ومرحياً بها، وكذلك إعجابها بالفاضل يوسف الفليج وغيرهما، وقد تركا أثراً طيباً في نفسها لم تمحه الأيام من ذاكرتها الخصبية.

خصلة أخرى في هذه المربية، وهي محاولتها التعرف على الأمثال الشعبية الكويتية، وكان الشعر النبطي المحلي يستهويها كذلك، ولقد جمعت العديد من هذه الأمثال ولكنها ضاعت للأسف، ولم تطبع في كتاب.

ومن خلال لقائنا بهذه السيدة الفاضلة عرفنا الكثير من المعلومات التي تهمننا. ففي سياق الحديث معها ذكرت الناجر أحمد محمد الغانم، وهو الذي كان يجبر الكسور بطريقة طبية على الرغم من بساطته، لذا لقب بالذختر أي الطبيب. ولقد كانت السيدة ربيحه تزوره في بيته (بيت الغانم القريب من مقر دسمان)، وتتعلم منه كيف يقوم بعمله، وكانت لديها رغبة في تعلم هذا الطب لو كان بالإمكان، لكنها اكتفت بالنظر، فكان ذلك يدهشها. إن هذا الفاضل - أحمد الغانم - من شخصيات الكويت الفذة والنافعة. ولقد دهشت حين ذكرت ربيحه لنا أن لدى أحمد الغانم هذا ابنة اسمها عائشة كانت تساعده في عمله الطبي (تجبر الكسور)، وكانت عائشة هذه شاعرة جيدة كذلك (شعر نبطي). وهذا جديد بالنسبة لي، فقد أهمل تاريخ الكويت الاجتماعي ذكر هذه السيدة كشاعرة ومجبرة الكسور أيضاً، ولم يذكر في هذا المجال سوى والدها أحمد الغانم الذي لم يكن شاعراً مثلها. وليتنا نقع على بعض من قصائد هذه السيدة الفاضلة.

أما زوجها درويش المقدادي فلا يقل عنها إخلاصاً وتفانياً في عمله. لقد كان مثلاً للفلسطيني القومي العربي الذي سعى لرفعة شأن وطنه وإخوانه العرب. فترك عمادة التدريس في بغداد لكي ينهض بالتعليم في الكويت. ولابد هنا من ذكر أن أول من طور التعليم في الكويت هو البعثة الفلسطينية التي قدمت إلى الكويت من القدس عام ١٩٣٦. فكان درويش المقدادي امتداداً لهذا الجهد الفلسطيني الطيب والمبارك. حتى حل محله كمدير لمعارف الكويت الأستاذ

عبدالعزیز حسین (الذي كان طالباً حين كان درويش المقدادي مديراً للمعارف).

ولم ينزعج درويش من صعود الأستاذ عبدالعزیز حسین إلى الهرم التعليمي، بل رحب به «لأنه ابن البلد» - على حد تعبيره - هكذا كان هذا الرجل أصيلاً في مشاعره وتفكيره وفي عمله، إلى أن أصابه المرض بعد نزوله من الطائرة المروحية، ولم يتعاف بعدها على الرغم من أن الشيخ عبدالله المبارك بعثه على حسابه للعلاج في لندن لمدة عامين كاملين، فتوفى ولما يبلغ السبعين من عمره - مات هذا العروبي الأصيل من فلسطين، ولكن ذكره وذكرى زوجته ربيحة المقدادي باقية في وجدان أهل الكويت ما دامت الكويت باقية... يرحمهما الله.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

عزاء الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في وفاة المربية الفاضلة ربيحة عارف الدجاني - المقدادي



تقدمت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بخالص العزاء وصادق المواساة إلى أسرة المربية الفاضلة ربيحة عارف الدجاني - المقدادي - رحمها الله تعالى -، التي شيعت جنازتها في دولة الإمارات العربية المتحدة يوم الثلاثاء الموافق ٢٤ مارس ٢٠٢٠.

والجمعية تستذكر الجهود الطيبة للمربية الفاضلة، وحضورها إلى مقر الجمعية، واللقاء المهم الذي تم تسجيله بالفيديو تخليداً لأسلوبها الراقي والشيق، وأثارها في مسيرة العملية التربوية. داعين الله تعالى أن يتغمد الفقيدة بواسع رحمته ويسكنها فسيح جناته، ويلهم أسرتها ومحبيها الصبر والسلوان.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى

دول مجلس التعاون

داخل الكويت

البيان

2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك تجديد اشتراك

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ: _____

التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13

