جامعة عبد الحميد ابن باديس –مستغانم–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس والأرطفونيا

شعبة الأرطفونيا

علاقة الذاكرة العاملة بمعالجة الجمل لدى الأطفال ذوي التأخر اللغوي البسيط

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا

اعدادالطالبة:

بوعزة معروف سمية فاطمة الزهراء.

اشراف الأستاذة:

عمراني امال.

أعضاء اللجنة

عمراني امال	مشرفا و مقررا	جامعة عبد الحميد إبن باديس–مستغانم–
برابح عامر	مناقشا	جامعة عبد الحميد إبن باديس–مستغانم–
تواتي حياة	رئيسا	جامعة عبد الحميد إبن باديس–مستغانم–

السنة الجامعية

2017/2016

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى انجاز هذا العمل.

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل، ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة "عمراني أمال"التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة.

وكذا أشكر الأستاذة "سليمان مسعود ليلى" جزيل الشكر، التي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث.

ولا يفوتنا أن نشكر كل الأساتذة والإداريين بشعبة الأرطفونيا.

فلكل هؤلاء أقول شكرا.

"بوعزة معروف سمية"

اهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من كان لهما الفضل في كل هدف حققته، الى أعز وأغلى وأرقى الناس على قلبي والدي الكريمين، اللذان طالما انتظرا لحظة نجاحي،اللذان ألهماني روح الصبر والنضال وغمراني بعطفهما وحنانهما.

أطال الله في عمرهما.

الى خالتي العزيزة التي ساقتني بكأس العلم والمعرفة ولم تبخل على أبدا بمساعدتها وانتقاداتها القيمة.

الى أختي العزيزة "ليلى" واخوتي "وليد" و"أمين."

الى كل أفراد عائلتي.

إلى الزملاء والزميلات، إلى أساتذتي الكرام الذين ساهموا في تنمية مواهبي في مجال العلم والتي هي اليوم ثمرة من ثمرات هذا العطاء.

"بوعزة معروف سمية"

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة ومعالجة الجمل لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغويبسيط، محاولين إعطاء تفسير نفس معرفي لهذا الاضطراب، وذلك بالاعتماد على نموذج الذاكرة العاملة لبادلي، محاولين تحديد علاقتها بمعالجة الجمل واكتساب لغة صحيحة وسليمة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية تتكون من 20 طفل يبلغون من العمر 05 سنوات يعانون من تأخر اللغة البسيط يصحبه مشكل على مستوى معالجة الجمل.

قسمنا بحثنا الى جزئين: دراسة نظرية ودراسة منهجية.

1. الدراسة النظرية تناولنا من خلالها متغيرات البحث (الذاكرة العاملة، اللغة ومعالجة الجمل، تأخر اللغة البسيط).
2. الدراسة المنهجية (التطبيقية): التي بدورها شملت قسمين:

أ- الدراسة الاستطلاعية حيث استعملنا اختبار KABC واختبار Chevrie-Muller.

ب-الدراسة الأساسية التي احتوت على 20 حالة طبق عليها اختبارين هما على التوالي: اختبار الذاكرة العاملة جملsegnenic، اختبارات الذاكرة العاملة

كما استخدمنا المنهج الوصفي الارتباطي، وتمت معالجة مخرجات هذه المقاييس بأساليب إحصائية تمثلت في معامل الارتباط بيرسون، وهذا بالاستعانة ببرنامج SPss الإصدار 21، وقد توصلنا في هذه الدراسة الى الإجابة على الإشكالية التي تمثلت في:

*هل توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة ومعالجة الجمل لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي بسيط.

وتفرع منها تساؤلات جزئية:

*هل توجد علاقة ارتباطية بين المنفذ المركزي ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر اللغة البسيط؟

*هل توجد علاقة ارتباطية بين الحلقة الفونولوجية ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر اللغة البسيط؟

*هل توجد علاقة ارتباطية بين المفكرة الفضائية البصرية ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر اللغة البسيط؟

وتمثلت الفرضيات في:

*توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الذاكرة العاملة ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغة بسيط.

وتتفرع منها فرضيات جزئية:

*توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين المنفذ المركزي ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغة بسيط.

*توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الحلقة الفونولوجية ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغة بسيط.

*توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين المفكرة الفضائية البصرية ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغة بسيط.

وتوصلنا الى إثبات فرضياتنا وهي وجود علاقة ارتباطية بين كل من المنفذ المركزي، الحلقة الفونولوجية والمفكرة الفضائية البصرية مع معالجة الجمل لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي بسيط.

Résumé :

Le but de cette étude est de connaitre la nature des relation qui existent entre la mémoire de travail et le traitement des phrases chez les enfants atteint du retard de langage simple, en essayant, d'un coté, de donner une explication psycholinguistique a ce trouble, en se basant sur le modèle de la mémoire de travail de « Baddeley » et d'un notre côté de cerner sa relation avec le traitement des phrases et l'octroi d'un langage correct et sein, et cela en utilisant la méthode descriptive de corrélation.

Le choix de l'échantillon a été fait d'une manière intentionnelle composée de vingt (20) enfants âgée de cinq (05) ans, atteint de retard de langage simple accompagné de trouble aux niveaux de traitement des phrases.

Nous avons divisé notre étude en deux parties :

étude théorique et étude pratique.

1. une étude théorique par laquelle nous avons abordé les variables de l'étude (mémoire de travail, traitement des phrases, retard de langage simple).

2. une étude pratique sur deux (02) étapes :

a- Etude exploratoire, ou nous avons utilisé le teste KAB-C, le teste de langage Chevrie-Muller.

b-étude de base

Vingt cas ont subi deux (02) expériences qui sont respectivement : le teste de mémoire de travail phrases « segnenic », et les tests de mémoire de travail

Nous avons aussi utilisé la méthode descriptive corrélative, en traitant les issus de ces normes par des méthodes statistiques qui se résument par le coefficient de corrélation PEARSON en s'appuyant sur le programme SPSSversion 21, et nous avons abouti, dans cette étude, à la réponse sur la problématique comme suit :

Existe-t-il une relation corrélative entre la mémoire de travail et le traitement des phrases chez les enfants atteints d'un retard de langage simple ?

Existe-t-il une relation corrélative entre l'administrateur central et le traitement des phrases chez les enfants atteints d'un retard de langage simple ?

Existe-t-il une relation corrélative entre la boucle phonologique et le traitement des phrases chez les enfants atteints d'un retard de langage simple ?

Existe-t-il une relation corrélative entre le calepin Visio-Spatial et le traitement des phrases chez les enfants atteints d'un retard de langage simple ?

Nos hypothèses :

Il existe une relationcorrélative entre l'administrateur central et le traitement des phrases chez les enfants atteints d'un retard de langage simple.

Il existe une relation corrélative entre la boucle phonologique et le traitement des phrases chez les enfants atteints d'un retard de langage simple.

Il existe une relation corrélative entre le calepin Visio-Spatial et le traitement des phrases chez les enfants atteints d'un retard de langage simple.

Nous sommes arrivés aux résultats suivants :

Il existe une relation corrélative avec un indicatif statistique entre la mémoire de travail et le traitement des phrases chez les enfants atteints d'un retard de langage simple.

Il existe une relation corrélative avec un indicatif statistique entre l'administrateur central et le traitement des phrases chez les enfants atteints d'un retard de langage simple.

Il existe une relation corrélative avec un indicatif statistique entre la boucle phonologique et le traitement des phrases chez les enfants atteints d'un retard de langage simple.

Il existe une relation corrélative avec un indicatif statistique entre le calepin Visio-Spatial et le traitement des phrases chez les enfants atteints d'un retard de langage simple.

الفهرس

شكر وتقدير.....أ

اهداء.....ب

ملخص الدراسة.....ت

فهرس الجداول.....ش

فهرس الأشكال.....ص

مقدمة.....02

الفصل الأول: مدخل الى الدراسة

1.الإشكالية.....06

2.الفرضيات.....08

3.أهمية الدراسة.....09

4.المفاهيم الأساسية والتعاريف الإجرائية.....11

5.الدراسات السابقة.....12

الفصل الثاني: الذاكرة العاملة

تمهيد.....17

1.تعريف الذاكرة العاملة.....18

2.مميزات الذاكرة العاملة.....20

3. طرق قياس الذاكرة العاملة.....23

4. النسيان في الذاكرة العاملة.....26

5. نموذج الذاكرة العاملة ل Baddely 28

6. مكونات الذاكرة العاملة.....29

أ-المنظم المركزي.....29

ب–الحلقة الفونولوجية.....31

ج–مفكر المجال البصروفضائي.....36

7.المراكز العصبية المسؤولة عن الذاكرة العاملة.....40

8.سعة الذاكرة العاملة.....41

9.الفرق بين الذاكرة العاملة والذاكرة الطويلة المدى.....41

10.علاقة اللغة بالذاكرة.....44

خلاصة.....46

الفصل الثالث: اللغة ومعالجة الجمل

I/اللغة.

1.تعريف اللغة.....48

2.أبعاد اللغة.....50

3.خصائص اللغة.....51

4.أقسام اللغة.....52

5.وظائف اللغة.....52

6.الأسس النرولوجية للغة.....54

II/اكتساب اللغة.

1.نظريات اكتساب اللغة.....55

2.مراحل اكتساب اللغة عند الطفل.....62

III/معالجة الجمل.

1.مفهوم الجملة.....69

2.تكوين الجملة.....72

3.الأسس التشريحية لمعالجة الجملة.....73

1.3.فهم الجملة.....73

2.3.بناء وتكوين الجملة.....74

4.نمو الوعي اللغوي واستراتيجيات إدراك الجملة عند الطفل.....74

5.تمو الوعي الدلالي بالجملة عند الطفل.....76

6.مراحل نمو الأحكام الدلالية 78

7.استراتيحيات فهم الجملة المبنية للمجهول وانتاجها.....79

خلاصة.....81

الفصل الرابع: تأخر اللغة البسيط

تمهيد.....83

1.تعريف التأخر اللغوي البسيط.....84

2.أعراض وخصائص التأخر اللغوي البسيط.....85

3.الفرق في الإنتاج اللغوي بين الطفل العادي والطفل المتأخر لغويا.....87

4.أسباب التأخر اللغوي البسيط.....88

5.التكفل.....89

خلاصة.....91

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....93

1.الدراسة الاستطلاعية.....93

1.1.أهدافها.....93

2.1.المنهج المتبع.....94

3.1.الدراسة الاستطلاعية.....95

– عينة الدراسة.....95

- أدوات الدراسة.....95
-عرض اختبار KAB-C.....95
-عرض النتائج.....100
-مناقشة النتائج.....102
-عرض اختبار Chevrie-Muller.....103
-عرض النتائج.....109
-مناقشة النتائج.....112
خلاصة.....113
2.الاجراءات المنهجية للدراسة الأساسية.....114
تمهيد.....114
1.أهداف الدراسة الأساسية.....114
2.عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها.....115
3.مكان اجراء الدراسة.....115
4.ظروف اجراء الدراسة.....115
5.أدوات الدراسة.....116
6.الأساليب الإحصائية.....122
خلاصة.....122

الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج

عرض ومناقشة النتائج.
1.عرض النتائج.....124
1.1.عرض وتحليل نتائج الاختبارات.....124
1.1.1.عرض وتحليل نتائج بند الجمل.....124

2.1.1.عرض وتحليل نتائج اختبارات الذاكرة العاملة.....126
2.الاستنتاج.....130
3.النتاول الاحصائي.....130
1.3.عرض النتائج.....131
2.3.تحليل النتائج في ضوء الفرضيات.....132
4.مناقشة عامة للنتائج.....136
5.الاستنتاج.....139
خاتمة الدراسة.....141
المراجع.....143
الملاحق.....147

فهرسالجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أهم الفروق بين مرحلة الصراخ والمناغاة.	57
02	عدد مفردات الطفل والزيادات بالنسبة للعمر الزمني.	59
03	الإنتاج اللغوي عند الطفل العادي والطفل المتأخر لغويا.	77
04	نتائج اختبار KAB-C للعينة الاستطلاعية.	89
05	قيم النتائج المتحصل عليها بعد تحويل القيم الخام في سلم السيرورات.	91
06	نتائج اختبار اللغة لمجموعة الدراسة الاستطلاعية.	97
07	نتائج اختبار الجمل لمجموعة الدراسة الاساسية.	112
08	نتائج اختبارات الذاكرة العاملة لمجموعة الدراسة الاساسية.	114
09	معاملات الارتباط بين اختبارات الذاكرة العاملة واختبار الذاكرة العاملة جمل.	118

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نموذج الذاكرة العاملة لبادلي.	27
02	البنية الوظيفية لجهاز الحلقة الفونولوجة.	30
03	نموذج الذاكرة العاملة المقترح من طرف بادلي ورفقاؤه.	37
04	مناطق اللغة في الدماغ.	65
05	تمثيل بياني لاختبارات الذاكرة العاملة واختبار الذاكرة العاملة أعداد.	119
06	تمثيل بياني لاختبارات الذاكرة العاملة واختبارات الحلقة الفونولوجية.	120
07	تمثيل بياني لاختبارات الذاكرة العاملة واختبار الذاكرة العاملة خطوط.	121

مقدمة

اللغة هي الملكة الإنسانية المتمثلة في نظام من المعلومات المستعملة من طرف جماعة لسانية ما، وهي عبارة عن انتاج عصبي مركب، الذي يسمح من خلاله لحالة عاطفية او نفسية معينة بالتعبير وذلك من خلال أصوات، رموز كتابية أو إشارات.

ولقد حاول العلماء فهم هذا السلوك اللغوي اللساني والمعرفي منذ عدة سنوات، هذا السلوك الذي يعتبر أهم وسيلة للاتصال والتفكير والتعلم والإنتاج العلمي، ولقد أقيمت دراسات وتجارب لإبراز أهم المراحل التي يحدث فيها نمو وتطور وتعلم هذا النشاط اللغوي المعرفي.

ومن أجل معرفة مكونات هذه اللغة، اعتمد العلماء على دراسة وتفسير مختلف مراحل تطورها لدى الطفل، ما يملكه في كل مرحلة، كيف ينتقل وفي أي سن الى المرحلة الموالية.

ولكن قد يحدث في بعض الحالات خلل في هذا النمو يمكنه أن يؤدي الى تأخر أو اضطراب في الكفاءة اللغوية.

لذلك فقد تغيرت طريقة معالجة اللغة بعد ظهور علم النفس المعرفي، فاللغة أصبحت تدرس مع الجوانب المعرفية الأخرى وليس بمعزل عنها وحاولت هذه الدراسات فهم طبيعة العلاقة المتواجدة بين كل هذه النشاطات المعرفية.

كما أعطيت أهمية قصوى لنظام الذاكرة في دراسات علم النفس المعرفي اذ اعتبرت من أهم النشاطات المعرفية لدى الفرد نظرا لتدخلها تقريبا في كل المعالجات للمعلومات وخاصة اللغوية منها سواء كانت شفوية أو كتابية.

أجريت العديد من الدراسات حول الذاكرة لتبيان مميزاتها وخصائصها ودورها في حياة الفرد العقلية والنفسية، وتوصلت هذه الدراسات الى التفريق بين عدة أنواع وأنظمة للذاكرة بحيث هناك ذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى التي تسيرها قوانين مختلفة، وتوصل بعض الباحثين أمثال "بادلي" ورفقاءه الى تحديد مصطلح الذاكرة العاملة والمختلفة عن الذاكرة القصيرة المدى في حين يرى البعض أنها نفسها.

واعتبرت الذاكرة العاملة النظام الذي يتدخل بالشكل الكبير في سياقات تطور السلوكاللغوي.

فهذه الأخيرة تتكون من ثلاث مكونات ألا وهي: المنفذ مركزي، الحلقة الفونولوجية، والمفكرة الفضائية–البصرية.

فالأول يهتم بتوزيع الموارد المعرفية بين معالجة المعلومات وتخزينها، والثاني يعالج المعلومات بشكل لفظي من خلال تكرارها وترميزها الفونولوجي والثالث يهتم بالاحتفاظ ومعالجة المعلومات البصرية المكانية ومعالجة الصورة الذهنية.

فلا يستبعد أن لهذه المكونات وبشكل دقيق على مستوى المنفذ المركزي والحلقة الفونولوجية لها دور في معالجة المعلومات الحسية التي من بينها معالجة الجمل التي هي محل دراستنا نظرا لأهميتها في النمو اللغوي للطفل.

فمعالجة الجملة هي جزء من الأنشطة اللسانية الواعية حيث يمكن تحديدها بالقدرة على فهم مختلف وحدات وعناصر اللغة وانتاجها وكذا الوعي بدلائلها وعناصرها ومكوناتها.

اذ أن الطفل في عملية تكوينه للجمل يمر عبر مراحل بحيث يستخدم في بدأ السنة الثانية الكلمة الواحدة للتعبير عن جملة ثم جملة ذات كلمتين وتبدأ منذ الشهر الثامن عشر حتى السنتين، وتتصف بكثرة استعمال الاسماء وقلة استعمال الافعال والحروف، ويليها مرحلة الجملة القصيرة، وهي ما بين الشهر الثامن والعشرين والسنة الرابعة، وتتكون الجملة من 3-4 كلمات، قلما يستعمل الطفل الضمائر والحروف، الى أن يصل الى مرحلة الجملة الكاملة، وتبدأ منذ السنة الرابعة فتأخذ الجمل في التعقيد كلما تقدم بالسن.

ولهذا فالاهتمام بمعالجة الجملة يتمثل في دراسة الخاصية الدلالية والتركيبية لعناصر هذه الأخيرة، والقدرات المعرفية المتدخلة في هذه المعالجة أهمها الذاكرة العاملة كما أشرنا من قبل.

ان كل مرحلة من مراحل تكوين ومعالجة الجمل له سن معين فمن الضروري متابعة النمو اللغوي الطبيعي للطفل، إذأن أي اضطراب في مرحلة من مراحل اكتساب اللغة من بينها عملية معالجة الجملة يرجع الى اضطراب على مستوى نظام الذاكرة العاملة.

ومن هنا فقد حاولنا من خلال هذه الدراسة تفسير أحد الاضطرابات اللغوية الوظيفية وهو الاضطراب اللغوي البسيط اعتمادا على نظام الذاكرة العاملة ومحاولة تفسير وتبيان علاقتها بمعالجة الجمل نظرا للتداخل الموجود بينهم، حيث تمت صياغة العنوان بالشكل التالي: "علاقة الذاكرة العاملة بمعالجة الجمل لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي بسيط".

وقد تم تقسيم هذه الدراسة الى قسمين: نظري وتطبيقي، فاشتملت على ستة فصول، وهي كالتالي:

* الفصل الأول الذي تضمن مدخل الى الدراسة، فتضمن إشكالية البحث، الفرضيات، أهمية الدراسة والمفاهيم الأساسية والتعاريف الإجرائية.

*الفصل الثاني تم التطرق الى الذاكرة العاملة، تعريفها، مميزاتها، طرق قياسها، النسيان في الذاكرة العاملة، نموذج الذاكرة العاملة لبادلي، مكونات الذاكرة العاملة، المراكز العصبية المسؤولة عن الذاكرة العاملة، سعتها، الفرق بين الذاكرة العاملة والذاكرة الطويلة المدى، وعلاقة اللغة بالذاكرة.

*وفي الفصل الثالث اللغة ومعالجة الجملتم تقسيمه الى ثلاث أجزاء، الجزء الأول يتضمن اللغة بتعاريفها، أبعادها، خصائصها، أقسامها ووظائفها أما الجزء الثاني فتضمن اكتساب اللغة حيث تطرقنا الى نظريات اكتساب اللغة ومراحل اكتسابها، وفيما يخص الجزء الثالث فكان حول معالجة الجمل اذ تطرقنا الى ما يلي: مفهوم الجملة، تكوينها، الأسس التشريحية لمعالجة الجملة، نمو الوعي اللغوي واستراتيجيات إدراك الجملة عند الطفل، نمو الوعي الدلالي بالجملة عند الطفل، مراحل نمو الأحكام الدلالية، واستراتيجية فهم الجملة المبنية للمجهول وانتاجها.

*أما الفصل الرابع فتناول اضطراب تأخر اللغة البسيط، حيث تم التطرق الى: تعريفه، أعراضه وخصائصه، الفرق في الإنتاج الشفوي بين الطفل العادي والطفل المتأخر لغويا، أسباب هذا الاضطراب والتكفل به.

*وفيما يخص الفصل الخامس، فقد تناول مرحلة الدراسة الاستطلاعية: تم فيها عرض الهدف من هذه الدراسة، المنهج المتبع، أدوات الدراسة الاستطلاعية، نتائجها.

*وبالنسبة للإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية، وهي المرحلة التي أجريت فيها الدراسة الأساسية والتي تم فيها تطبيق اختبار معالجة الجمل، واختبارات الذاكرة العاملة، وهذا بهدف دراسة العلاقة المحتملة بين متغيري الدراسة (الذاكرة العاملة ومعالجة الجمل).

*أما الفصل السادس، فقد قمنا بتحليل وعرض نتائج الاختبارات، وكذا النتائج المتعلقة بالفرضيات، الاستنتاج العام واختتمنا بخلاصة.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

الإشكالية:

تعرف اللغة على أنها وظيفة اتصالية اجتماعية يتم اكتسابها منذ الولادة عن طريق الاحتكاك مع الأفراد المحيطين، حيث يبدأ الطفل بالاستجابة للآخرين والتفاعل معهم عن طريق البكاء، الصراخ، والمناغاة، ثم يكتسب تدريجيا، عبر مراحل العمر، قدرة على التواصل أكثر باستعمال الرموز الشفهية، الا أن معالجة المعلومات اللسانية سواء كانت فهم أو انتاج للغة يستوجب تدخل مختلف الوظائف المعرفية المرتبطة بها وأي سلوك لغوي هو نتاج توظيف معرفي معقد، هذا ما دفع الباحثين الى محاولة فهم نشوء هذه اللغة وكيفية نموها عند الطفل.

فمع ظهور علم النفس المعرفي أتبث بأن اللغة واضطراباتها لا يمكن دراستها بمعزل عن الوظائف المعرفية الأخرى كالإدراك والتركيز والفهم والذاكرة، فهو يهتم بدراسة كيفية استعمال الفرد للمعلومات واليات تخزينها وطرق استعمالها، فأصبحت تدرس اللغة في علاقتها مع بقية النشاطات الأخرى. وتعتبر الذاكرة العاملة من بين النشاطات المعرفية الأكثر أهمية في النظام المعرفي للفرد وذلك لتدخلها في معظم المعالجات والنشاطات المعرفية فهي نظام معرفي نشط ومعقد له دور فعال في اكتساب اللغة، وبالتالي من الممكن أن أي اضطراب على مستوى الذاكرة يصحبه أو ينتج عنه اضطراب في الكفاءة اللغوية.

وقد دلت الأبحاث على أن هذا النظام يتدخل بشكل كبير في سياقات تطور السلوك اللغوي الى اضطراب على مستوى الذاكرة، يرى MAZEAU: "أن اللغة والذاكرة هما نظامان مرتبطان الى حد بعيد، بحيث يصعب في بعض الأحيان، أن نفرق بين اضطراب الكفاءة اللغوية من جهة، وبين اضطراب لغوي صادر بمقتضى حتمية لاضطرابات في الذاكرة من جهة أخرى" (MAZEAU, M,1999,203)

ولكن هناك عدة أنواع من الذاكرة، فالنوع الذي تم التطرق اليه هو الذاكرة العاملة وذلك بحكم أن دراستنا تخص هذا النظام من الذاكرةوالتي عرفها بادلي على أنها: "نظام ذا قدرات محدودة، يسمح بالاحتفاظ المؤقت بالمعلومات ومعالجتها، أثناء القيام بمختلف العمليات الأخرى، مثل التعلم، اللغة،الانتباه..." (Badelley.A ;1993 ,79) وتتكون الذاكرة العاملة من ثلاث مكونات ألا وهي: المنفذ مركزي، الحلقة الفونولوجية، والمفكرة الفضائية–البصرية.

فالمنفذ المركزي هو الذي ينسق بين مختلف الإجراءات التي تشتغل داخل ذاكرة العمل فهو مسؤول عن توزيع الموارد المعرفية بين معالجة المعلومات وتخزينها من خلال توظيف جهازين مساعدين ومراقبتهما هما الحلقة الفونولوجية والمفكرة الفضائية البصرية.

وبدورها الحلقة الفونولوجية هي المسؤولة عن تخزين المواد اللغوية المنطوقة بطريقة منظمة خلال مدة زمنية محددة، وتنقسم الى نظامين هما: وحدة التخزين الفونولوجي الذي يعتبر السجل الفونولوجي الذي يقوم بالتخزين والمعالجة المؤقت للمعلومات اللفظية المقروءة أو المسموعة لمدة زمنية محددة، ونظام التكرار الذاتي تحت الصوتيويسمى أيضا وحدة المراجعة اللفظية للمعلومات التي دخلت في وحدة التخزين الفونولوجي وترميزها فونولوجيا، فالتحكم اللفظي يعود إلى التنشيط ووضع التخطيط اللفظي، أما التخزين الفونولوجي يعود إلى الصور الفونولوجية المخزونة في الذاكرة والمنشطة عند السماع والفهم للغة المتكلم.

أما المفكرة الفضائية البصرية فهي تهتم بالاحتفاظ ومعالجة المعلومات البصرية المكانية ومعالجة الصورة الذهنية، وبدورها كذلك تتكون من نظامين هما النافذة البصرية ونظام لتنشيط الصور الذهنية.

ومن خلال دراستنا لهذا النظام من الذاكرة ألا وهو الذاكرة العاملة، ودراسة مختلف مكوناتها، ودور ووظيفة كل مكون، تم التوقف عند معالجة المدخلات الحسية بشكل عام وعلى معالجة الجملة بشكل خاص، فمعالجة الجملة تعد وظيفة من بين وظائف الذاكرة العاملة، بحيث أن فهم وتكوين الجمل يختلف عن مجموع الكلمات التي تكونها فهي جزء من الأنشطة اللسانية الواعية حيث يمكن تحديدها بالقدرة على فهم مختلف وحدات وعناصر اللغة وانتاجها وكذا الوعي بدلائلها وبعناصرها، وتعتمد هذه المعالجة على عمليتين أساسيتين وهما فهم الجملة وانتاجها أو بنائها.

فمع منتصف السنة الثالثة تبدأ جمل الأطفال بزيادة عدد كلماتها، وتشمل الأسماء والأفعال والصفات والضمائر، مع مراعاة قواعد اللغة كالتذكير والتأنيث وحروف الجر وحروف العطف بدرجات متفاوتة من طفل إلى آخر، كما يميل أطفال هذه المرحلة إلى استخدام التعميم بطريقة مبالغ فيها، فيقول: "ولد.. ولدات"، "بيت... بيتات" وهكذا، ويبدأ الطفل بالشعور بأنّه قادر على التواصل والتفاعل مع الآخرين، ويصبح بمقدوره النطق بجمل معقّدة، ومع دخول الطفل سنته الرابعة يصبح كثير الكلام والثرثرة، وكثير الأسئلة من أجل التعلّم واستطلاع ما يجري حوله، وحينما يصل الطفل إلى سنّ ستّ سنوات تصبح لغته قريبة جدًّا من لغة الراشدين، ويبدأ الأطفال بالتقيّد بقوانين اللغة، وتزداد حصيلته اللغوية من المفردات بشكل ملحوظ مع بداية دخوله المدرسة.

فاستعمال الطفل للوسائل الغير لفظية أو استعمال اللغة بطريقة غير سوية، تعكس على أن الطفل ذات كفاءة أو أداء لغوي أقل من الطبيعي مقارنة مع أقرانه من نفس سنه، وفي هذه الحالة قد يعاني الطفل من تأخر لغوي بسيط حيث أنه لا يبدي أي اضطراب حسي، حركي أو عقلي، الشيء الذي يجعل المحيطين به لا يبدون أي اهتمام بهذا التأخر اللغوي على أنه سيكتسب لغة مع تقدمه في المراحل العمرية القادمة.

ومنه ونظرا لأهمية هذه المعالجة وتدخلها في نمو وتطور اللغة عند الطفل وتكوين أداء لغوي جيد، ونظرا لتداخلها مع مختلف الوظائف المعرفية الأساسية من بينها الذاكرة العاملة كما أشرنا من قبل تم طرح الاشكال التالي:

***هل توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغة بسيط؟**

وتتفرع منها تساؤلات جزئية:

***هل توجد علاقة ارتباطية بين المنفذ المركزي ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر اللغة البسيط؟**

***هل توجد علاقة ارتباطية بين الحلقة الفونولوجية ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر اللغة البسيط؟**

***هل توجد علاقة ارتباطية بين المفكرة الفضائية البصرية ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر اللغة البسيط؟**

الفرضيات:

***توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الذاكرة العاملة ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغة بسيط.**

وتتفرع منها فرضيات جزئية:

***توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائيةبين المنفذ المركزي ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغة بسيط.**

***توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائيةبين الحلقة الفونولوجية ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغة بسيط.**

***توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائيةبين المفكرة الفضائية البصرية ومعالجة الجملة لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغة بسيط.**

أهمية الدراسة:

كغيره من البحوث يعتبر هذا الموضوع إسهاما في البحث العلمي.

تستمد أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، كونها تبحث في إبراز أهمية القدرات المعرفية في اكتساب اللغة ومدى تأثير هذه المعارف في تنمية مهارة اللغة الشفوية عند الطفل.

كما تتجلى أهمية هذا البحث هي معرفة أهم العناصر المساعدة على اكتساب اللغة وأسباب اضطراباتها، وبالتالي يتم معالجتها وتنميتها لاكتساب لغة سليمة خالية من الشوائب اذ أن الذاكرة العاملة تتدخل في جميع العمليات المعرفية ومن بين هذه العمليات اللغة.

إذا بمعرفتنا لدرجة تأثير الذاكرة العاملة في هذه العمليات يمكننا الاقتراب من الحل الأمثل لمساعدة شريحة معينة من المجتمع والوقاية من اضطرابات اللغة ومن بين هذه الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال بحيث نتحدث في بحثنا عن الاضطراب اللغوي البسيط.

يمكن تلخيص أهمية البحث من الناحية النظرية والتطبيقية في النقاط التالية:

أ/ الأهمية النظرية:

تبرز أهمية هذه الدراسة على الصعيد النظري من خلال فتح المجال أمام الباحثين في مجال اكتساب اللغة بالاهتمام بالقدرات المعرفية وإبراز أهميتها في التدخل في تنمية الكفاءة اللغوية لدى الطفل، وتوضيح العلاقة بين القدرات المعرفية بشكل عام والذاكرة العاملة بشكل خاص واكتساب اللغة من خلال الدراسات السابقة.

ب/ الأهمية التطبيقية:

تتلخص الأهمية التطبيقية للدراسة في كونها تمثل مرجعية علمية في دراسة الجانب المعرفي عند الطفل الذي يعاني من تأخر اللغة البسيط، وذلك لكونها دراسة تأخذ بعين الاعتبار عدة متغيرات أهمها السن والمستوى اللغوي، وتوظيف الذاكرة العاملة.

كما أنه يجمع بين المساعدة والتوعية حيث يبرز أهمية الاهتمام المبكر بالحالات وأن الوعي بمشكلة التأخر اللغوي البسيط وفهمها يؤدي بالأولياء إلى التكفل المبكر بالطفل وتفادي الاضطرابات الأكثر خطورة وتعقيد وتأثير على حياة الطفل ونموه المعرفي.

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث الى ابراز دور وأهمية الذاكرة العاملة في معالجة الجمل ونمو اللغة لدى الطفل، وعلاقتها باضطراب التأخر اللغوي البسيط وإيجاد الحلول لهذا الاضطراب التطوري، وإبراز أهمية هذا الجانب من الذاكرة للمختصين لأخذها بعين الاعتبار والتوعية بأهمية التكفل المبكر باضطراب تأخر اللغة البسيط، والاهتمام بالجانب المعرفي للغة أكثر من الاهتمام باللغة في حد ذاتها.

أسباب اختيار الموضوع:

يعتبر موضوع اكتساب اللغة بشكل عام ومعالجة المعلومات في الذاكرة العاملة بشكل خاص مجال اهتمام ودراسة المختص الأرطفوني وفي هذا الإطار كان اهتمامنا بالتأخر اللغوي البسيط ناتج عن العمل مع الحالات خلال التربص.

حيث أن التكفل باللغة في حد ذاتها لم يكن كافيا حيث بدأت التساؤلات تطرح نفسها حول الجانب الخفي أو الكامن وراء الإنتاج اللغوي، فتحول اهتمامنا وتركزت دراستنا على الوظائف المعرفية التي تتدخل في معالجة المعلومات واكتساب اللغة.

وتركز اهتمامنا على الذاكرة العاملة نظرا لأهميتها في معالجة المدخلات الحسية وتأثيرها على اكتساب اللغة.

المفاهيم الأساسية والتعاريف الإجرائية:

1.الذاكرة العاملة:

نظريا: وظيفة معرفية أو قدرة عقلية تمكن الطفل من الاحتفاظ بالمعلومات بشكل آني ومعالجتها، كما أنها تسمح بحفظ المعلومات وتنشيط المعارف والميكانيزمات الضرورية والطرق السامحة لتحليلها، وتلعب دور هام في فهم اللغة وحل المشكل، والمهمات الصعبة المعقدة والتعلم وتحليل الصور والمكان.

اجرائيا: ويعرف اجرائيا في هذه الدراسة بالنتائج المتحصل عليها بعد تطبيق اختبارات الذاكرة العاملة TMT.

معالجة الجمل:

نظريا:تعتبر معالجة الجملة جزء من الأنشطة اللسانية الواعية، حيث يمكن تحديدها بالقدرة على فهم مختلف وحدات وعناصر اللغة وانتاجها وكذا الوعي بدلائلها، عناصرها، مكوناتها وادراكها.

اجرائيا: ويعرف اجرائيا في هذه الدراسة بالنتائج المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار الذاكرة العاملة جملTMP.

التأخر اللغوي البسيط:

نظريا: يتميز هذا الاضطراب بتأخّر، في ظهور أول النتاجات اللَّفظيَّة، أو هو تأخر في المستوى الزمني لاكتساب اللغة أي أن الطفل المتأخر لغويا مقارنة بأقرانه، يمكن أن ينجم التأخر البسيط في اللُّغة عن عوامل وراثية، وعاطفية، وعلائقية، كما يمكن أن يحصل بدون أسباب محددة.

اجرائيا: : ويعرف اجرائيا في هذه الدراسة بالنتائج المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار اللغة لChevrie-Muller.

الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة من أهم الركائز العلمية التي يعتمد عليها الباحث بعد تحديد واختيار مشكلة البحث، فيبدأ الباحث بالبحث والتمحيص في الدراسات السابقة والتي تشكل بالنسبة له تراثاً هاماً ومصدراً غنياً لا بد من الاطلاع عليه قبل البدء بالبحث، وهذا بحد ذاته يوفر للباحث العديد من الفوائد، ومن خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة ثم التوقف عند دراسات حول الذاكرة العاملة التي هي محل اهتمامنا وعلاقتها ومدى ارتباطها باللغة سواء كانت شفهية أو مكتوبة.

1.الدراسة الأولى: دراسة الباحثة أمال عمراني، 2014/2013:

أطروحة لنيل شهادة الدكتورة في علم النفس اللغوي والمعرفي، بعنوان علاقة الذاكرة العاملة باضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة.

طرحت التساؤل التالي:

هل هناك علاقة بين الذاكرة العاملة واضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة؟

الفرضية:

هناك علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة واضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل المصاب بعسر القراءة.

تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ واستعملت الاختبارات التالية:

- اختبار الذكاء KAB-C.
- اختبار مكعبات كوس.
- اختبارات الذاكرة العاملة.
- اختبار القراءة.

وتوصلت الى النتائج التالية:

وجود ارتباط طردي بين الذاكرة العاملة واضطرابات تمييز الأشكال من حيث التشابه.

وجود ارتباط طردي بين الذاكرة العاملة واضطرابات في إدراك العمق.

وجود ارتباط طردي بين الذاكرة العاملة واضطرابات في إدراك اللون والحجم.

وجود ارتباط طردي بين الذاكرة العاملة واضطرابات في إدراك الاتجاهية.

وجود ارتباط طردي بين الذاكرة العاملة واضطرابات في تجميع أجزاء الأشكال من حيث التمييز بين مكونات وتفاصيلها والعلاقة فيما بينها.

وجود ارتباط قوي بين الذاكرة العاملة واضطرابات في إدراك الجزء دون الكل.

2. **الدراسة الثانية:** دراسة الطالبةسليماني هدى، اشراف الأستاذ نواني حسين 2011/2010:

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، بعنوان علاقة الذاكرة العاملة بالأداء اللغوي لدى الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي.

طرحت الباحثة من خلال هذه الدراسة التساؤل التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والأداء اللغوي عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين الحلقة الفونولوجية والأداء اللغوي عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين المفكرة الفضائية البصرية والأداء اللغوي عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي؟

افترضت أن:

– توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والأداء اللغوي عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي.

– توجد علاقة ارتباطية بين الحلقة الفونولوجية والأداء اللغوي عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي.

–توجد علاقة ارتباطية بين المفكرة الفضائية البصرية والأداء اللغوي عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي.

ومن خلال دراسة عينة مكونة من 60 حالة باستخدام اختبارات الذاكرة العاملة، اختبار اللغة

توصلت الى النتائج التالية:

ان الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي يعتمد في عملية اكتسابه للغة على الحلقة الفونولوحية بنفس استخدام الطفل العادي.

وأكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والأداء اللغوي عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي، تماما كاستراتيجيات معالجة المعلومات المعرفية في الذاكرة العاملة عند الطفل العادي وهذا بالاعتماد على الحلقة الفونولوحية والمفكرة الفضائية البصرية أي أن المجال البصري عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي هو عامل مساعد وليس رئيسي في معالجة وإنتاج اللغة الشفهية.

3. الدراسة الثالثة: دراسة الطالبة بن صافية امال، اشراف الأستاذة ابراهيمي سعيدة 2002/2001:

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطفونيا، بعنوان الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة

طرحت الباحثة التساؤل التالي:

1- هل يمكن حصر وتحديد الصعوبات التي يعاني منها الطفل المصاب بعسر القراءة على مستوى الذاكرة العاملة، بتطبيق تقنيات تتمثل في اختبارات قياس وحدة الحفظ وهي: اختبار وحدة حفظ الأرقام، اختبار وحدة الحفظ العكسية للأرقام، اختبار وحدة الحفظ العددية

2- هل يمكن تغيير المظاهر الاكلينيكية لعسر القراءة المسجلة لدى أفراد عينتنا من منظور تفس معرفي بالاعتماد على نموذج بادلي لتفسير الذاكرة العاملة؟

فرضيات:

1- يمكن حصر صعوبات التلميذ الذي يعاني من اضطراب عسر القراءة على مستوى الذاكرة العاملة، انطلاقا من تطبيق تقنيات وحدة الحفظ عند هؤلاء الأطفال

2- يمكن تفسير المظاهر الاكلينيكية للذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة اعتمادا على نموذج بادلي النظري الذي يفسر عملها لدى التلميذ العادي

تكونت العينة من 18 حالة، واستعملت الاختبارات التالية: اختبار وحدة حفظ الأرقام وضع من طرف ميلر، اختبار وحدة الحفظ العكسية للأرقام، واختبار وحدة الحفظ العددية.

وقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة في الوسط الجزائري مثلهم مثل الأطفال الذين ينتمون الى بيئات أخرى، يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة قد تكون السبب في ظهور عسر القراءة، بالرغم من أن لغة تمدرسهم تختلف عن اللغة العربية، الا أنها لغات هجائية لكن ليس من حيث النمو والصرف، وانها من حيث العلاقة الموجودة بين الفو نامات، وأيضا من حيث تمييز كل حرف من اللغة العربية بخاصيات لا يتشابه فيها مع الحروف الأخرى كشكله الخطي، صفته، مخرجه، حركته، وكيفية نطقه عند ارتباطه بحروف أخرى.

*من خلال الدراسات السابقة يتبين أنها تتعلق بمتغير الذاكرة العاملة فقط وذلك لندرة الدراسات المتعلقة بمعالجة الجمل على حد علم الباحثة، وقد تم استغلال المعلومات المستقات في النظري في عملية التحليل فيما بعد في النتائج.

الفصل الثاني

الذاكرة العاملة

تمهيد:

نظرا لأهمية القدرات المعرفية بشكل عام، والذاكرة بشكل خاص في اكتساب اللغة، وتنمية المهارات اللغوية لدى الطفل فقد تعددت الدراسات وتطورت في هذا المجال.

بحيث فرقت هذه الدراسات بين مكونات الذاكرة أي بين الذاكرة القصيرة المدى والتي تحتفظ بكمية صغيرة ومحددة من المعلومات، وبين الذاكرة الطويلة المدى والتي تحتفظ بكمية كبيرة من المعلومات، ولمدة طويلة.

وبعد دراسة الذاكرة القصيرة المدى، ومختلف خصائصها ومكوناتها، ونظرا لتناقض النتائج التجريبية للذاكرة قصيرة المدى مع النظريات السابقة للذاكرة، قبل الباحثون فكرة التفريق بين نظامين من الذاكرة.

ذاكرة عاملة: والتي تعمل على الاحتفاظ ومعالجة المعلومات.

وذاكرة قصيرة المدى: والتي تعمل على الاحتفاظ بالمعلومات فقط.

ونظرا لظهور هذا المفهوم الجديد: "الذاكرة العاملة"، ظهرت تعاريف وخصائص لهذه الذاكرة، ومكونات.

فسنتطرق في هذا الفصل الى مفهوم الذاكرة العاملة، مميزاتها، وطرق قياسها، النسيان في الذاكرة العاملة، مكوناتها، خصائصها، كما اعتمدنا على نموذج Baddely للذاكرة العاملة، وقد تطرقنا كذلك الى المراكز العصبية المسؤولة عنها وسعتها، وتم توضيح في هذا الفصل الفرق بينها وبين الذاكرة القصيرة المدى وكخلاصة للموضوع تطرقنا الى علاقة الذاكرة العاملة باللغة.

مع التعمق في أبحاث الذاكرة التي كانت تدور حول وجهة نظر شائعة وهي أن المعلومات يجب تزويدها أو اعادتها في الذاكرة المحدودة الاتساع التي تسمى بالذاكرة قصيرة المدى وذلك كي يتم ايداعها في الذاكرة الطويلة المدى، لاحظ جلنبرغ واخرون أن ذاكرة التعرف تتحسن بكمية الإعادة وربما تعتمد ذاكرة التعرف على نوع من الحكم المألوف أو المعتاد والذي يتطلب محك صريح Expliaty criterion لأثار أو ترسيمات ذاكرة جديدة. (جون أندرسون 241p)

وهي ما أصبح يسمى بعد بالذاكرة العاملة، والذاكرة العاملة مصطلح طرح فقط ولأول مرة من طرف بادلي وهيتش سنة 1974. (BERNARD, P327)

الذاكرة العاملة لا تعمل فقط على الاحتفاظ فقط بالمعلومات وانما معالجتها، فالذاكرة العاملة عند بادلي ليست فقط نظام تخزين للمعلومات وانما عملية معالجة للمعلومات. (ROULIN jean-lux, p321)

في سنة 1974 اقترح بادلي مصطلح الذاكرة العاملة في الذاكرة القصيرة المدى كأحد مكونات هذه الأخيرة ويعرف بادلي الذاكرة النشطة على أنها نظام ذات قدرات محدودة يسمح بالاحتفاظ المؤقت بالمعلومات ومعالجتها أثناء القيام بمختلف النشاطات المعرفية المعقدة: كالفهم، المنطق، والاستدلال.(DUMENT, P10)

وقد تكلم الكثير من الباحثين عن الذاكرة العاملة، حيث أعطوا تعاريف حسب المحتوى ومن بين هذه التعاريف نذكر:

عرفها السلوكيون الذاكرة العامة على أنها سجل لتخزين المعلومات أثناء القيام بالعمليات المعرفية المعقدة وهذا في فترة قصيرة.(Daniel, Pascal, 2000, p 141)

ويعرفها (Baddely 1986) كجهاز للحفظ المؤقت للمعلومات ومعالجتها أثناء القيام بالنشاطات المعرفية المعقدة مثل الفهم، التعلم، التفكير. (Daniel Pascal, 2000 ;p58)

ومذهب (Piaget) يساند" بادلي " بقولهم إن الذاكرة العاملة مسؤولة على التخزين وتحليل للمعلومات والقيام بالعمليات المعرفية الأخرى. (A.DE.Ribaupierre,1990,p 66)

كما يعرفها " بادلي " (1993) بأنها تسمح بحفظ المعلومات وتنشيط المعارف والميكانيزمات الضرورية والطرق السامحة لتحليلها، وتلعب دور هام في فهم اللغة وحل المشكل، والمهمات الصعبة المعقدة والتعلم وتحليل الصور والمكان، فبالنسبة إليه تعوض الذاكرة قصير المدى. (Lemaire, 1999,p 78)

أما WICHEN فقد رأى بأنا للذاكرة نظامين تحتيين:

- الذاكرة الأولية: أين تستقر في الوعي معلومات تنشط خلال تحقيق أي فعل.
- الذاكرة الثانوية: التي تمثل الجزء الغير فعال للذاكرة فهي تحتوي على معلومات تمت معالجتها بشكل فوري، اذ يجب استعادتها في ظرف جد قصير.

أما MONNIER et ROLIN فيران بأنها ذلك النظام الذاكري المسؤول عن المعالجة والاحتفاظ المؤقت لمعلومات أساسية لحل مشكلة ما.

2.مميزات الذاكرة العاملة:

ذكر ج .ف ريشار (J.f RICHARD) (1) أربع مميزات للذاكرة العاملة و هي:

1.2.قدرة التخزين أو السرعة التمييز:

وجد الباحثون بيشانون(BUCHANAN)، وطومسون (THOMSON)، وبادلي (BADDELEY) عام (1975)، بأن هناك علاقة وثيقة بين وحدة الحفظ وسرعة قراءة وحدات البصرية، بينما نيكلسون (NICOLSON) عام (1982)، لاحظ أن وحدة الحفظ تتماشى مع السن، لكنها تبقى ثابتة بالنسبة لإيقاع القراءة، لذا يعتقد بان اختلاف وحدة الحفظ(EMPAN) بالنسبة للسن يعود إلى سرعة ترميز الوحدات تحت شكلها اللفظي، فوحدة الحفظ تزيد كلما استغرقت المثيرات وقتا طويلا للتعارف عليها.

إذن ما يميز الذاكرة العامة، ليس تحديد القدرة، أي تحديد أماكن وحدات التخزين، وإنما سرعة ترميز المعلومات.(Richard jf, 1990, p37)

2.2.مرونة المعلومات في الذاكرة العامة:

لا يتغير زوال المثيرات بحسب الشخص، وإنما ما يتغير هو قدرة استراتيجيات مراجعة المعلومة عن طريق التكرار الذهني من جهة ومن جهة أخرى طبيعة الترميز الذي قد تم خلال فترة تقديم المثيرات.

3.2.استرجاع المعلومة من الذاكرة العاملة:

قام سترنبارغ (STERNBERG) عام (1996) بتجربة، حيث قدم قائمة من الأرقام تختلف في طولها من 1 إلى 6. وتتبع القائمة برقم اختباري (texte chiffre) وعلى الحالة

التعرف بسرعة إن كان ذلك الرقم من بين أرقام السلسلة المعطاة له أم لا، وقياس الوقت الازم لذلك وجد أن:

– وقت الإجابة دالة خطية مع عدد الوحدات في القائمة، كلما أضيف رقم زادت فترة الرد بـ 38 ملي/ثا.

– مهما كانت نوعية الإجابة (بالسلب أو بالإيجاب)، فإن الوقت الازم للإجابة يبقى نفسه، وهذا الزمن (38 ملي / ثا) وجد بأنه نفس الزمن الذي تستغرقه الذاكرة العاملة للمقارنة داخليا، وهو ذو دور فعال في الفعاليات المعرفية.

وقد تبين من الدراسة أجراها كافانوغ(CAVANAUGH) (1) (1972)، بأن معدل الفحص لكل عنصر من عناصر المعلومات التي تختزن في الذاكرة والذي بلغ 38 ملي/ثا، في الدراسة السابقة. إنما يختلف في هذه الدراسة باختلاف نوعية وخصائص المعلومات المطلوب الاحتفاظ بها في الذاكرة.

4.2.ترميز المعلومات في الذاكرة العاملة:

حاول النفسانيون معرفة كيفية ترميز المعلومات في الذاكرة العاملة، قبل أن يتم استرجاعها، أو نسيانها، فتوصلوا إلى أن سهولة تذكرها يعود إلى كيفية تمثيلها في الذاكرة، لكن حدث اختلاف بين هؤلاء النفسانيين، فالبعض منهم قال بتمثيل المعلومة في الذاكرة العاملة حسب شكل واحد، والبعض الأخر قال بتعدد الرموز.

وسوف نقدم بعض المعطيات التي تأكد بأن التمثيل المؤقت له عدة رموز، رمز لفظي، رمز بصري، رمز دلالي ورموز أخرى.

1.4.2.الرمز اللفظي:

قدم ويكلغرين(WICKELGREN) (1965) في تجربة مهمة براون بيترسون(PETERSON BROWN) فأعطى مجموعات من 4 حروف للحالات، ثم قدم لهم مهمة داخلية (نقل 3 حروف، أي إعادة كتابتها)، و طلب منهم إعادة الحروف الأربعة، فلاحظ بأن التذكر يكون أقل جودة عندما تكون الحروف الثمانية متشابهة فنولوجيا مع الحروف الأربعة، هذه المعطيات قادت الباحثين إلى استخلاص بأن المعلومة ترمز بطريقة صوتية- نطقية(acoustico-articulatoire)، و من المستحيل معرفة إن كان هذا النوع من القدرات راجع إلى معلومة مرمزة صوتيا أو إلى عوامل أخرى، فمن الممكن حدوث تداخل في الوقت الذي ترسل فيه حالة إجابتها، و أن المادة لم تخزن مسبقا على شكل صوتي، و في هذه الحالة التداخل يتم على مستوى المخرج النطقي(output articulatoire).

2.4.2.الرمز البصري:

لدراسة هذا الرمز نقترح مهمة نبين من خلالها بأن الأشخاص عند قيامهم ببعض العمليات الذهنية، يقومون بها عن طريق الصور الذهنية.

وضعت هذه المهام من طرف كوسلي (kosslyn) ومساعدوه عام (1978) (1). بحيث قدموا لهؤلاء الأشخاص خريطة تحتوي على: (كوخ-شجرة-حجر-نهر-رمال، وحشيش)، في الأول يجب على الأشخاص حفظ الخريطة بحيث يمكنهم رسمها، ثم يعطي المجرب اسم مكان، ويجب على الحالات تذكر الخريطة ذهنيا، ويؤشرون على المكان المناسب، بعد 5 ثواني يعطي لهم مكانا آخر على الحالات المرور ذهنيا من مكان الأول إلى الثاني في خريطتهم الذهنية، ثم يضغطون على زر الإجابة بأسرع ما يمكنهم.

بينت النتائج أنه كلما كانت المسافة بين المكانين كبيرة، كلما زاد وقت الإجابة، وكل شيء يحدث وكأن الحالة تجوب الخريطة من مكان إلى آخر، وشبهت هذه التجربة بحالة أي شخص عند تذكره لموقف ما ليس حاضرا.(Lemairee p ; p89)

3.4.2.الرمز الدلالـــي:

قام آلزمان ويكـنس (ALEZMAN–WUCKENES) وإغامير (EGGEMEIER) (1976) (2). باختبار 4 مجموعات عن طريق مهمة (PETERSON BROWN) تعتمد على 4 محاولات، تقدم للمجموعات الأربع عناصر تنتمي لصنف الفواكه في رابع محاولة، بينما المجموعات الثلاثة الأخرى، ترى عناصر تنتمي إلى أصناف مختلفة (مهن، أزهار، خضر، .....) في المحاولات الأربع.(Lemairee p ; p89)

والنتائج المتحصل عليها تبين بأنه يوجد في الذاكرة العاملة ترميز دلالي، وتدل النتائج على:

– تأثير التداخل ظهر عند كل المجموعات، فالنتائج كانت تتناقص في كل محاولة من المحاولات الثلاث الأولى.

– بينما عند المجموعة الضابطة فإن النتائج زادت في التضاؤل حتى في المحاولة الرابعة.

– أما المجموعات الثلاث التجريبية. فنتائجها زادت بين المحاولة الثالثة والرابعة.

إضافة إلى الرموز اللفظية، البصرية، والدلالية، بين شاند(SHAND) (1982) أن هناك رمزا إشاريا تتحول إليه المعلومات في ذاكرة العاملة وهذا عند الصم.

3.طرق قياس الذاكرة العاملة (Empan numérique):

التذكر في الذاكرة العاملة يدرس بمساعدة مهمة براون بيتر سون(peterson Brown). فعلى الحالة إعادة ما يمكنها من عناصر في الترتيب الذي تريده، وهذا يدعى بمهمة التذكر

الحر، أو تعيد تذكر العناصر في نفس الترتيب الذي قدمت فيه، وهذه تدعى بمهمة التذكر التسلسلي (le rappel seriel) وهو أصعب من التذكر الحر.(Lieury A, 1992, p93)

1.3.التذكر الحر:

في تجربة قدمت سلسلة من الكلمات تعطى كلمة، (حوالي كلمة في الثانية)، وعند التلفظ بآخر كلمة من السلسلة يجب على الشخص إعادة كل الكلمات التي استطاع تذكرها، بالترتيب الذي يريده، بعدها يقوم المجرب بحساب النسبة المئوية للتذكر عند كل حالة، مقارنة بموضع الكلمة في القائمة المقدمة له، وسوف نتحصل على منحى على شكل U. وهو ما يدعى بالمنحى التسلسلي (La courbe sériel). ومن خلاله تبين لنا تأثيران هامان هما: تأثير الحداثة وتأثير الأولوية.(Lieury A, 1992,p93)

- تأثير الحداثة (l'effet de récence):

الجذع الأيمن للمنحى U ناتج عن الاحتفاظ الجيد بالكلمات الأخيرة المقدمة، هذا ما يسمى بتأثير الحداثة. وهو يتميز بحساسية شديدة، إذ أنه وبعد وقت قصير، يختفي تماما، وعادة ما يكون تذكر الكلمة الأخيرة100%و90% لما قبلها، لكن بعد بضع دقائق يختصر التذكر إلى 10% فقط. وعادة ما يكون هذا التأثير كبيرا في حالة التقديم السمعي للمثيرات. (Lieury A, 1992, p95)

- تأثير الأولوية (l'effet de primauté):

أما الجدع الأيسر للمنحى التسلسلي، فهو غير تام، وهذا نتيجة الاحتفاظ بالكلمات الأولى. فعادة ما تكون العناصر الوسطى للسلاسل هي الأقل تذكرا من عناصر بداية أو نهاية السلسلة، وأيضا عناصر البداية هي أقل تذكرا من عناصر النهاية، هذا ما يفسر بكون الحالات لم تقم بتخزين العناصر في نفس نوع الذاكرة، فعناصر البداية تحول إلى

الذاكرة الطويلة المدى. ثم يتم استرجاعها في وقت التذكر، بينما عناصر أواخر السلسلة تسترجع من الذاكرة العاملة.(Lieury A, 1992, p95)

2.3.التذكر في حالة مهمة مزدوجة (la double tache):

قامت الباحثة ليترمان(LETERMAN) بتجربة، أساسها تقديم ثلاث حروف متشابهة إما بصريا أو سمعيا، أو كليهما، ويطلب من الحالة إعادة الأرقام من 1 إلى 9 بدون توقف، وبنفس الترتيب (الحالة تقوم بمهمتين في نفس الوقت).

لا تستطيع الحالة الإعادة الصوتية الآلية للرسالة، (لأنها تعيد بدون انقطاع العد) إذن كل اختلاف يعد على التذكر بين التقديم السمعي والبصري، يبين الاختلاف الفعال بين الاحتفاظ بالمعلومة السمعية، والبصرية بدون تدخل تأثير النطق.

وفي البداية يكون تأثير الذاكرة السمعية أكثر فعالية، لكنه يزول تماما خلال برهة، هذا ما يجعلنا نقول بأن فائض المعلومات لحوالي 20% يذهب إلى الذاكرة القصيرة المدى على شكل سمعي ويتلاشى بسرعة (3 إلى 11 ثا). لكن بالرغم من مرور الـ 11- ثا، إلا أن الشخص يبقى محتفظا ببعض المعلومات (50%) وهذا ما يفسر بتحويلها إلى الذاكرة الطويلة المدى. (J.P Rossi, 2005، p 23)

4. النسيان في الذاكرة العاملة:

هناك نظريتان حاولتا دراسة كيف أو لماذا تنسى المعلومات أو بعضها في الذاكرة العاملة وهما: نظرية محو الأثر، ونظرية التداخل.

1.4.نظرية محو الأثر (Théorie de l'effacement de la trace):

ترى هذه النظرية بأن المعلومات لا تسترجع من الذاكرة العاملة لأنها لا توجد فيها في الوقت الذي تطلب فيه، وقد اختبر هذا من خلال مهمة براون بيترسون (brown peterson)، بحيث يقدم للحالة مثير بصري (ترى ثلاث حروف)، ثم تسمع رقم(451)، ويجب عليها أن تعيد انطلاقا من ذلك العدد وبسرعة وبتنقيص 3 كل مرة (448-445.....) إلى أن يوقفها الفاحص.

وبعد التوقف تعيد الحالة المثير الذي قدم لها، فوجد أن نسبة التذكر حوالي 90% مثلا في سلسلة من 10 عناصر يمكن تذكر 9، وكلما كانت المدة التي تفرق بين التذكر (الاسترجاع) والتخزين طويلة كلما كانت نسبة الاسترجاع ضئيلة، فبعد 18 ثا نسبة التذكر تصبح 8 %، والعد العكسي يفيد في جعل الحالة غير قادرة على الإعادة الذهنية الآلية للمثير، هذه المعطيات تبين بأن المدة المحدودة للتخزين هي مهمة ثانية إجبارية على الذاكرة العاملة.

فمع الوقت، تمحى المعلومات من الذاكرة العاملة إذ لم تكرر ذهنيا، من طرف الشخص. وهذا التفسير للنسيان بسبب المدة كان خلاصة نظرية محو الأثر.

ولقد واجهت هذه النظرية انتقادات من بينها أنه لا يمكن دحضها بتجارب أخرى، لان المعطيات لا توافق تنبؤات النظرية. وهناك سبب آخر يعود على معطيات الباحثين براون بيتر سون (Brown Peterson) فبالفعل إحدى العراقيل التي واجهها هذان الباحثان عندما حاولا أن يختبرا، بأن الوقت يمحي الأثر من الذاكرة، جعلا الحالات تمنع من إعادة

المادة ذهنيا خلال فترة معينة. لدى لا يمكن تحديد أي العاملين العد العكسي، أو محو الأثر هو الذي يسبب النسيان.(Lemaree p, p80)

2.4.نظرية التداخل (Théorie d'interférence):

قام ووغ(WAUGH) و نورمان(NORMAN)(1)، بتجربة حاولا فيها التفريق بين عاملي المدة والتداخل، فاستعملا مهمة براون بيتر سون(PETERSON BROWN) في موقف يرى فيه الأشخاص سلسلة من 16 عنصر، بمعدل عنصر في الثانية، و الموقف الثاني ترى فيه حالات نفس السلسلة (16 عنصرا) بإيقاع 4 عناصر في الثانية.

في الموقف الأول كان يجب أن تتوفر 16 ثا لقراءة السلسلة، أما في الموقف الثاني فـ4 ثواني كانت كافية. إلا أنه في الحالتين كانت مادة التداخل نفسها وبنفس الكمية، ولم تتوافق نتائج الباحثين مع فرضية المدة لأن:

– نسبة التذكر الصحيح في الموقفين (سريع وبطيء) كانت نفسها، لكن للعناصر الأولى من السلسلة فقط.

– التذكر كان أحسن في موقف التذكر البطيء، بالنسبة لعناصر نهاية السلسلة.

– إذن التداخل يظهر كعامل مسؤول عن النسيان، وقد دعمت عدة أبحاث هذه النظرية (الاحتفاظ بين المعلومات بسبب نسيانها). (Lemairee p, p84)

5. نموذج الذاكرة العاملة لـ Baddeley:

تطور هذا المصطلح حسب تطور التجارب التي حاولت تفريقه عن المصطلحات الأخرى كمصطلح الذاكرة قصيرة المدى الأولية.

واقترحت تسمية الذاكرة العاملة عام 1974 من طرف "بادلي" و "هتش" رغم وجود علماء لم يتفقوا معهم على وجود فكرة هذا المخزن كوحدة خاصة مختلفة عن سجل قصير المدى.

فـ"بادلي" يقول إن الذاكرة العاملة جهاز ذو آليات وميكانيزمات خاصة به، واقترح نموذجا والذي أصبح مرجعا للدراسة في هذا المجال، هذا النموذج يقسم فيه الذاكرة العاملة إلى ثلاثة أقسام:

- المنظم المركزي (L'administrateur centrale).
- الحلقة الفونولوجية (Boucle phonologique).
- مفكرة المجال البصرو-فضائي (Calpin visuo-spacial).

(A.De Ribaupierre.1990.p161.p162.p163)

الحلقة الفنولوجية **المنظم المركزي** **المجال البصر وفضائي**

B.PH	A.C	C.V.S

شكل رقم 01: يمثل نموذج الذاكرة العاملة (Baddeley, 1986)

(Pascal Daniel,2005,p59)

6. مكونات الذاكرة العاملة:

الذاكرة العاملة مقدمة من طرف (Hitch et Baddeley 1974) كجهاز مكون من أجهزة صغيرة (sous systémes).

المنظم المركزي يقوم بتحليل المعلومات وتنقيتها والتنسيق بين النظامين التابعين وهما:

-الحلقة الفونولوجية التي تضمن تخزين المعلومات الشفوية.

-المجال البصر وفضائي يضمن تخزين المعلومات البصرية الفضائية، فهنا وبالاستناد إلى نموذج Baddeley (shallice et Norman 1980)

- يرجع المنظم المركزي كوحدة الانتباه composante attentionnelle للذاكرة العاملة الذي يسير كل الموارد.

(Enrlich .M ,Delafoy ,M ,1990 ,p409) و (Daniel Pascal,2000,p59-58)

1.6.المنظم المركزي:

يعمل كجهاز الانتباه ويبين Norman عمل المنظم المركزي بإعطاء مثال من الواقع فيقول: الشخص الذي يدخل إلى سيارته للذهاب للعمل ويجد نفسه مرتديا لباس الفلاح فهذا يعني أن المنظم المركزي أعطى أمر إصدار برنامج العمل لكن أمر آخر شغله على ذلك.

(Psacal,Daniel,2000,p133)

لقد اهتم بادلي بالنموذج الذي اقترحه NORMAN و1980 shallice بأن هناك نظاما ثانيا يتدخل لما يكون الانتقاء الالي غير كافي أو غير فعال، ويتعلق الأمر هنا بنظام الانتباه المراقب systèmes attentionnel superviseur (SAS) هذا النظام ذو القدرات المحدودة قادر على إيقاف أو تعديل نشاط جاري، أو على كف إجابات الية ناتجة

عن وضعية معينة، سيتدخل أيضا في وضعيات تتطلب اتخاذ قرارات، التخطيط والتكيف مع ظروف جديدة.

ويؤكد "بادلي" أن النظام المركزي مختص في:

حل الصراعات: فيقوم باختيار وتحليل المعلومات وهو الوحدة الأساسية للذاكرة العاملة لأنه يقوم في الانتباه ويستدل بنموذج (Norman Shallice 1980) لتبيان دور الانتباه في النشاطات المعرفية، كما يقوم بإبعاد الصراع والتحكم أثناء إجراء التنقية والاختيار. (Daniel , Pascal,2000,p89)

التنسيق بين النظامين التابعين: يقوم بالتدخل في المهمات الصعبة المعقدة التي لا تستطيع عليها الحلقة الفونولوجية ولا مفكرة المجال البصر وفضائي، ويوفق بين مختلف العمليات المعرفية التي تجري في الذاكرة العاملة، وتحويل المعلومات إلى مناطق الجهاز المعرفي، كما يوفق بين مهمتين مثل السياقة والتكلم، ووضع مخطط للعمل. (Daneil ,Pascal,2000,p92)

ويقول "بادلي" استناد إلى "شاليس" و " نورمان" أن عمليات المنظم المركزي تتواجد في الفص الجبهي من الدماغ (Lobe Frontal) وأي إصابة على هذا المستوى يؤدي إلى اضطرابات في عمل الذاكرة العاملة. (A. De, Ribau pierre, 1998,p164)

فالمنظم المركزي كما يشير إليه اسمه يقرر أي نظامين التابعين سوف يقول بالتدخل، كما ينشط مناطق من الذاكرة طويلة المدى وينتقي برنامج حل المشكل حسب الاوتوماتيزمات للسماح بتحقيق التحاليل المشروطة من طرف المشكل المطروح (Stroop 1935) فالفرد عليه تسمية وبسرعة لون الحبر الذي كتبت به الكلمات، هذه التسمية تكون بطيئة إذا دخلنا الأسماء المشتركة كالسماء، الليمون، البطيخ، .... إلخ، فهنا على النظام المركزي القيام بالتمييز والتنظيم. (p24-25،Rossi, 2005)

2.6.الحلقة الفونولوجية:

جهاز لتخزين المعلومة الشفوية بطريقة منظمة وفي وقت محدد وهذا بعملية التكرار لإبقاء البنود، فإنها بمثابة شريط المذياع، ووقتها غالبا قصير جدا (ثانية ونصف).

وتطلعنا على أثر التقارب الفونولوجي الذي يؤثر على الاحتفاظ والاسترجاع، وأثر طول الكلمات، فالكلمات القصيرة أسهل للمتذكر من الكلمات الطويلة. (Enrlich.J.F.Delafoy.M.1990.p407)

هو نظام تابع له دور يتمثل في تخزين المواد اللغوية المنطوقة منها والمكتوبة بطريقة منظمة خلال مدة زمنية محددة، ويمكن تشبيهها بشريط Magnétophone والذي يدور خلال مدة زمنية قدرها الباحثون بثانية الى ثانيتين.

وتلعب الحلقة الفونولوجية دور مهم في عملية اكتساب اللغة واكتساب مفردات جديدة، حيث قام Baddeley et Gathercole في سنة 1990 بدراسة على أطفال يعانون من اضطرابات لغوية مع تسجيل وجود تفاوت مهم في القدرة على تكرار كلمات التي لا تحمل معنى ولوحظ أن تكرار الكلمات التي لا تحمل معنى أفضل طريقة لاكتساب المفردات لدى الطفل ما بين 4 و8 سنوات.

النظام التكراري في المخزن الفونولوجي هو بالموازاة مسؤول عن الإنتاج أي تخضع لتحليل خطى في المخزن الفونولوجي، أي أن المعلومة مقدمة بصريا لتليها المعلومة اللفظية.

1.2.6مكونات الحلقة الفونولوجية:

حسب بادلي فان الحلقة الفونولوجية تتكون من نظامين:

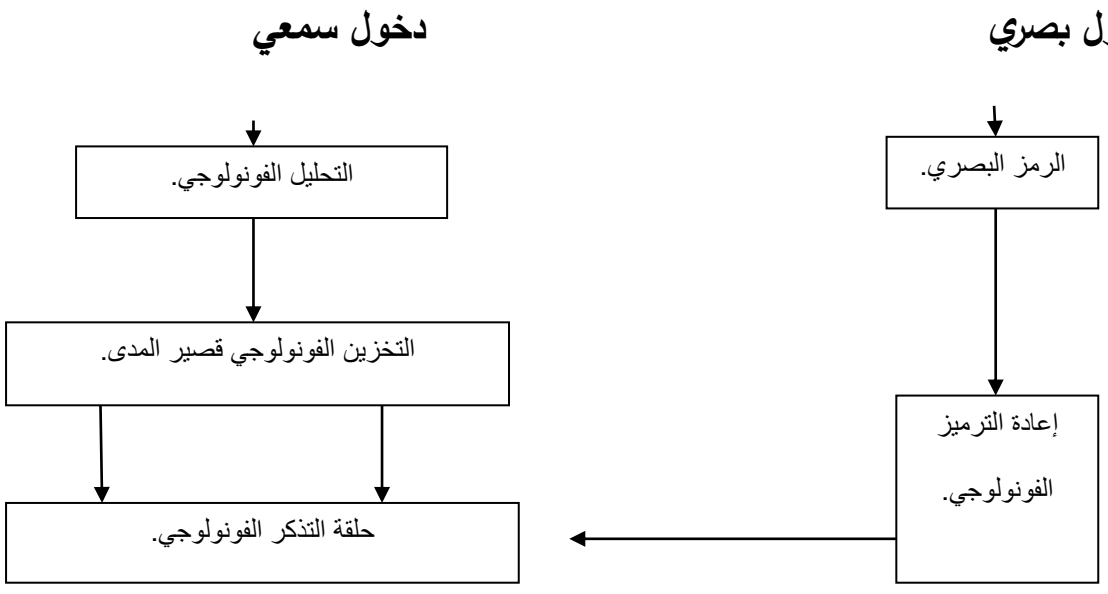
-وحدة التخزين الفونولوجي:

هي السجل الفونولوجي الذي يقوم بالتخزين والمعالجة المؤقت للمعلومات اللفظية المقروءة أو المسموعة لمدة زمنية محددة. (Baddely, 1993)

- نظام التكرار الذات تحت الصوتي:

ويسمى أيضا وحدة المراجعة اللفظية للمعلومات التي دخلت في وحدة التخزين الفونولوجي وترميزها فونولوجيا، فالتحكم اللفظي يعود إلى التنشيط ووضع التخطيط اللفظي، أما التخزين الفونولوجي يعود إلى الصور الفونولوجية المخزونة في الذاكرة والمنشطة عند السماع والفهم للغة المتكلم. (J.P.Rossi.2005,p27)

وبالإضافة الى ذلك فان نظام التكرار الذاتي يقوم بتحويل المعلومات البصرية الى معلومات فنولوجية، لإمكانية تخزينها في وحدة التخزين الفونولوجي والشكل الموالي يوضح بنية الحلقة الفونولوجية حسب نموذج Baddely :



شكل رقم 02: يمثل البنية الوظيفة لجهاز الحلقة الفونولوجية.

2.2.6كيفية معالجة المعلومات في الحلقة الفونولوجية:

بمجرد التقاط المعلومات السمعية، يكون هنالك تحليل فونولوجي لهذه الأخيرة، بعد دلك يتم تخزين هذه المعلومات في السجل الفونولوجي لمدة تقارب ثانيتين لكن لابد من تنشيط هذه المعلومات وهذا بواسطة نظام التكرار الذاتي من أجل تفادي النسيان التدريجي للمعلومة.

في حين أنه إذا كانت المعلومة بصرية (كلمة مكتوبة) ففي هذه الحالة يكون هنالك تحليل Graphimique والذي يتم فيه تحويل الكتابة الى معلومة فونولوجية، لكي يصبح من الممكن تخزينها وتنشيطها على مستوى التحت–نظامين.
(Fournier.S.Monjauze.C.2000.p21)

3.2.6دور الحلقة الفونولوجية:

من بين الأسئلة التي طرحها العلماء الذين اهتموا بدراسة الذاكرة، هو دور الحلقة الفونولوجية في الذاكرة بصفة عامة، ودورها في الذاكرة العاملة بصفة خاصة.

فيما يلي سنتطرق الى دور الحلقة الفونولوجية في اللغة أي في كل جوانب اللغة (الفهم والإنتاج) وهذا نظرا للارتباط الموجود بين اللغة والذاكرة العاملة في موضوع دراستنا.

–الحلقة الفونولوجية وفهم اللغة:

حسب دراسات Baddely فان الحلقة الفونولوجية تلعب دورا في فهم الجمل المسموعة أو المقروءة، وخاصة إذا كانت هذه الجمل طويلة ومعقدة، وقد ذكرت حالة المفحوصة P.V التي كانت تعاني من مشاكل في فهم الجمل الطويلة والغامضة.

ونفس النتائج وجدت عند الحالة T.B الذي كان يعاني من صرع بمعنى أن هناك اضطراب في الحلقة الفونولوجية التي يتجسد في انخفاض في الاسترجاع الذاكري

l'empan verbal بالإضافة الى غياب "أثر الشبه الفونولوجي و"طول الكلمة" (سنتطرق الى هذين المفهومين في النقطة الموالية).

-الحلقة الفونولوجية واكتساب المفردات:

لقد بينت دراسات الحالات، دور "الحلقة الفونولوجية" في الاكتساب الطويل المدى للمعلومات المفردية.

من بين الحالات التي ذكرت: نجد أن Vallar. Papgno. Baddaly (1988) ذكروا حالة مصابة P.V والتي كانت تعاني من حبسة نقلية (Aphasie de conduction) والتي وجدوا أن مدى احتفاظها، وكذلك اضطراب واختلال في وظيفة الحلقة الفونولوجية.

في حين ذكر Poncelet. Vander linden. Barisnikov (1996) حالة مصابة C.S والتي كانت تعاني حسبهم بما يعرف بعرض Williams وهو اضطراب عقلي حاد، هذه الحالة كانت تعاني من مستوى عقلي جد ضعيف، من اضطراب حاد في الذاكرة الحلقية لكنها استطاعت تعلم الشكل الفونولوجي طويل المدى لثلاث لغات، والتي كانت تثكلهم بكل طلاقة.

وحسب فرضية Baddely وشركاءه (1988) فان أعراض هذه الحالة توحي بعمل عادي للحلقة الفونولوجية، والتي حسب هذه النتائج تلعي دورا هاما في تعلم اللغات الأجنبية.

وبالفعل فقد بين Barisnikov (1996) أن المصابة C.S لها استرجاع ذاكري عادي.

(Fournier.S.Monjauze.C.2000.p26-27)

4.2.6اختبار الحلقة الفونولوجية:

لقد حاول الباحثون تقييم واختبار العمل الجيد للحلقة الفونولوجية، بدراسة تأثير بعض العوامل على درجة الاحتفاظ.

من بين العوامل نذكر:

أثر التشابه الفونولوجي:

يتأثر الاسترجاع الفوري لقائمة من الكلمات، إذا كانت هذه الأخيرة ذات رنة (sonorité) وخصائص صوتية متشابهة.

وقد وضع الباحثين فرضية، مفادها أن أثر التشابه الفونولوجي راجع الى كون أن "السجل الفونولوجي" (أو وحدة التخزين الفونولوجي) تعتمد على ترميز فونولوجي ومن هنا فالوحدة المتشابهة لها ترميز متشابه.

وبحكم أن الاسترجاع يتطلب التفريق بين الوحدات المخزنة في الذاكرة، وعليه يمكن افتراض أن استرجاع الوحدات المتشابهة فونولوجيا يكون أصعب من الوحدات غير المتشابهة وبالتالي فالاسترجاع يكون أضعف.(Baddely. A. 1993. P85)

مثلا كلمات مثل: (جبل-جمل-حمل.....) تكون أصعب للاسترجاع من كلمات ليست بهذه الدرجة من التشابه الفونولوجي.

أثر طول الكلمة:

ان الاسترجاع الفوري للكلمات القصيرة (أحادية المقطع) يكون أحسن من الاسترجاع الفوري للكلمات الطويلة (متعددة المقطع).

والتفسير الذي قدمه العلماء هو: العلاقة الموجودة بين طول الكلمة والسرعة في إعادته فكلما كانت الكلمة طويلة، كلما كان محوها من المخزن الفونولوجي أسرع، وقد لا يصل المخزن الفونولوجي.

أي بحكم أن الكلمة تكون طويلة، فهذا يتطلب وقت للتكرار الذاتي اللفظي أطول وبالتالي فالأثر الذاكري يمحى قبل إدخاله الى المخزن الفونولوجي.

أثر العطل اللفظي:

أثر العطل اللفظي نحصل عليه أثناء الاحتفاظ المؤقت بمعلومة شفوية (أي تتطلب عمل الحلقة الفونولوجية)، وذلك بتعطيل أو منع نظم التكرار الذاتي اللفظي من القيام بوظيفته (وهي الحفاظ على المعلومة وتجنب محوها).

ومن أجل حدوث هذا التعطيل: يطلب من الشخص أن يعيد، اما مجموعة أرقام (3.2.1، 1.2.3.....) اما كلمة، اما مقطع (ب،ب،ب) وهذا أثناء تقديم القائمة، حتى وقت استرجاعها.

وبالتالي إذا كان هنالك الضغط اللفظي، فإننا نلاحظ عند الشخص العادي أن استرجاع الكلمات يكون أضعف، لأن عامل الضغط يجعل إعادة الترميز الفونولوجي مضطرب.

(Baddely.A.1993.24)

في الأخير يمكن القول أن مجموع المعطيات التي تم التوصل اليها مع الأشخاص المصابين بإصابات على مستوى الجهاز العصبي، بينت أهمية الحلقة الفونولوجية في الفهم اللغوي، كما يمكن افتراض أنها تتدخل في نشاطات معرفية أخرى.

3.6. مفكرة المجال البصري فضائي:

– يعرف على أنه جهاز لحفظ الصورة البصرية الفضائية مؤقتا، وحسب Baddely المجال الفضائي البصري مسؤول على الاحتفاظ ومعالجة المعلومة البصرية والمعلومة المكانية، كما يعتبر المسؤول على معالجة الصور الذهنية، هذه الصور الذهنية تتكون من جانب بصري وجانب مكاني، فالجانب المكاني يعالج المشاكل المتعلقة بالموقع (Localisation) أما الجاني البصري متعلق ببارامترات الصورة (Paramètre de l'image).

– فالكلمات التي لها إيحاء قوي للصورة تخزن بكيفية جيدة أو أحسن من الكلمات التي لا تعبر جيدا على الصورة. (J.P.Rossi. 2005, p28)

1.3.6مكونات المفكرة البصرية الفضائية:

تتكون هذه المفكرة من نظامين أو تحت نظامين وهما:

–النافدة البصرية تعادل المخزن الفونولوجي للحلقة الفونولوجية.

–نظام تنشيط الصور الذهنية.

ولكن دراسات MARCHETTI فرقت بين المكونات حسب طبيعة المعلومات اما ان تكون بصرية أو تكون مكانية ولهذا اقترح تقسيم ثاني للمكونات وهي:

– تحت المكونة البصرية: تعالج فيها المعلومات البصرية، الا ان هذه المعلومات تنسى بسرعة.

– تحت المكونة المكانية: تقوم بإعادة تنشيط محتوى المخزن البصري والتحركات في الفضاء، أي أنها مسؤولة عن مراجعة المعلومات البصرية كما أنها تختص بتنظيم وتأطير الحركات بصفة عامة، والحركات الموجهة نحو هذه بصفة خاصة. (Fourniers, Monjauze.C.2000.22)

إذن نظرا لأهمية مفكرة المجال البصري فضائي في التوجيه الفضائي وفي معالجة المهمات الفضائية المكانية قام (Osawa 1983) بتجارب على مجموعة من الأشخاص والتي تتخلص في مهمة الحساب باستعمال آلة، واتضح من خلال النتائج أن هؤلاء وفي بعض الأحيان يستغنون عن هذه الآلة ويستعملون في ذلك التصور الذهني.

– ويمكن القول إن معظم الدراسات الأولية المتعلقة بالذاكرة العاملة أنجزت على التمثيل السمعي، لكن وضعت فرضيات احتمال وجود تخزين للمعلومات غير السمعية، فـ Baddeleyورفقاؤه يقولون إن كل مؤثر له تمثيل ذهني خاص به.

– فإذا كان المؤثر غير شفوي إذن التمثيل الذهني يكون غير شفوي.

– قام (Brooks 1968) بإجراء تجربة هدفها إيجاد الفرق بين التمثيل اللغوي الشفوي والتمثيل الشكلي للصورة.

قدم للشخص صورة تمثل حرف كبير(Majuscule) ويجب عليه الاحتفاظ بها على مستوى هذا الحرف وضعت نقاط لتعيين حدود الزوايا الممكنة، ثم يطلب من الشخص الإجابة بنعم أو لا لتعيين صحة أو خطأ النقاط التي تثبت الزوايا القصوى المشكلة للحرف، وأمامه أيضا ورقة عليها كلمات "نعم" و "لا" ويضع الأصبع على الكلمة المناسبة كلما أشرنا إلى نقطة من النقاط الموجودة على الحرف ويجيب بالصوت المرتفع وشكل الحرف كما يلي: **F**

– الملاحظ أن كفاءات الاسترجاع لم تكن جيدة عندما تكون الإجابة فضائية، فهذا احتمال وجود صراع بين التخزين في الذاكرة للشكل أو للصورة والآليات البصرية الفضائية المتعلقة بالإجابة لإشارة بالأصبع (Pointage) إلى النقطة.

– هذا الصراع يكون أقل عندما تكون الإجابة شفوية فقط.

– فأستنتج أن ما تم تخزينه من طرف هذا الشخص لتحقيق الحل يبين التمثيل الذهني المرتكز على الرمز الخاص والذي يمكن تسميته بالرمز الفضائي المكاني–البصري.

– كما توجد تجارب أخرى لـ. (Wickens 1988) صاحب نظرة الموارد المتعددة (Ressources multiples) ومبدأ هذه التجارب تحديد طبيعة الآليات المعرفية المتدخلة

في النشاط الذهني، واستعمال هذه الآليات ومدى إعاقتها أو لا لظهور نشاط ذهني آخر في نفس الوقت، فإذا أمكن حدوث هاذين النشاطين المعرفيين في وقت واحد بدون تأثير سلبي لا على الأول ولا على الثاني، فهذا معناه وجود لآليات معرفية مختلفة وعديدة.

– أما إذا حدث تأثير على إحداهما سلبا، وخصوصا ونحن نعرف أن إنتاج نشاط معرفي ذهني واحد لا يحدث هذا التأثير، فهذا يعني أن الآليات والمكيانيزمات المعرفية المستعملة في كل النشاطين هي نفسها، فالنتائج بينت أنه يمكن القيام بنشاطات متعددة دون ظهور اختلال أو التباس في المعلومات والتصور الذهني لها. (G.Daniel, L.Pascal.2000, p75)

2.3.6مكونات المفكرة المجال البصري فضائي:

– قام (Baddeley et Liberman 1980) ببحوث حول الآليات المعرفية العقلية وتوصلوا إلى أن التمثيلات التي تتدخل في النشاطات الذهنية هي تمثيلات مكانية وليست بصرية، ويقول (Kerr 1983) يمكن توضيح ذلك بإعطاء مثال حول الأعمى خلقيا، فالتجارب بينت أن الأعمى تنمو وتتطور لديه الذاكرة المكانية وليست البصرية.

– والمبدأ في التجربة هو أنه إذا نجح الأعمى وبصفة عادية في تمرينات الصور الذهنية هذا يعني تدخل للتمثيل المكاني.

– ومن بين التجارب أيضا تجارب (Zimler et Keenan 1983) و (Kerr 1983) وكانت في نفس سياق التجارب السابقة، وتبين النتائج أن الأعمى بوسعه النجاح في تمارين الصور الذهنية في وقت نفسه مع الشخص العادي. وهذا يعني أن كليهما استعمل نفس التمثيلات الذهنية وأن التمثيل البصري ليس بالعنصر الهام في التصور الذهني.

– فهذه التجارب أنجزت لدراسة المجال البصر وفضائي وللتعرف على مكوناته، وتوجد تجارب أخرى أقيمت للاستدلال على أن المهمات التصورية يمكن أن تتحقق بواسطة

تمثيلات ذهنية متعددة بصرية ومكانية، فقط يجب التميز بينهما من الناحية الوظيفية ولا يمكن إقصاء واحدة أو أخرى كليا (Ferah. 1988).

– فالمعطيات النفسية العصبية تبين وجود جهاز (CVS) كوحدة مكونة من جانب بصري وجانب مكاني (Logine et Marchetti. 1991) (Baddeley. 1992)

(Pascal. L.2000, p76 Daneil.G.)

الشكل رقم 03: يمثل نموذج الذاكرة العاملة المقترح من طرف "بادلي" ورفقاؤه (1974-1990)

7.المراكز العصبية المسؤولة عن الذاكرة العاملة:

أجرى المعهد القومي للصحة النفسية بأمريكا دراسة تهدف الى بحث عمل الذاكرة العاملة باستخدام الرنين المغناطيسي (FMRI) من خلال اظهار نشاط الدماغ لحظة بلحظة وعمل الذاكرة العاملة منذ استقبال المعلومات حتى استدعائها، وقد أشارت النتائج الى أن الفصوص الأمامية للدماغ هي أماكن لمراكز التحكم في الذاكرة العاملة وان اللحاء الأمامي للدماغ يشمل على أكثر مناطق الذاكرة العاملة.

ومن الأدلة والبراهين التي تصف هذه المنطقة على أنها المسؤولة عن الذاكرة العاملة هي التأثيرات الناجمة عن إصابات هذا الجزء من نصفي الكرة الدماغية فمثلا يبدي المرضى الذين يعانون من تلفا في الفص الأمامي نقصا شديدا في الانتباه واضطرابا في التفكير

ويتسم سلوكهم بعد الترابط والتفكك عند محاولة أداء مهام تتطلب معلومات رمزية أو لفظية وهي مهام من صميم عمل الذاكرة العاملة. (عبد القوي، 1995)

8.سعة الذاكرة العاملة:

تشير سعة الذاكرة العاملة الى عدد الوحدات أو الأرقام التي يمكن للفرد أن يستعيدها بعد سماعها مباشرة، وكشفت الدراسات الحديثة أن سعة الذاكرة العاملة للأرقام تزداد مع زيادة العمر، فيما يستطيع طفل السنة الرابعة من العمر أن يتذكر من (3–4) بنود، أما الراشد فيمكنه أن يستعيد 8 بنود، ويفسر الباحثون مثل هذه التغيرات التي تطرأ على سعة الذاكرة الى زيادة كفاءة عملية المعالجة التي تتحسن بدورها بفعل التغيرات التي تطرأ على الدماغ في أثناء النمو. (خفاجي، 2005)

يظهر من تجارب سعة الذاكرة، أن لديها مقدرة على الاحتفاظ بسبع وحدات منها مع توقع أن تزداد وحدتان أو تنقص وحدتان، وهذه الوحدات قد يحدث لها هبوط على الفور إذا لم تكرر المعلومات الموجودة فيها والعمل على تنظيمها، وبهذا فان سعة الاستدعاء في الذاكرة، تكون في هذه الصورة سبع أجزاء من الوحدات تحتوي أجزاء أو قطع أو عناصر كثيرة.

9.الفرق بين الذاكرة العاملة والذاكرة القصيرة المدى:

– بعد القيام بالبحوث حول الذاكرة بمختلف أنواعها، هناك من العلماء من لا يفرق بين الذاكرتين قصيرة المدى والعاملة والبعض الآخر يرون العكس أي هناك فرق، وهناك من يقول أن الذاكرة العاملة هي الذاكرة الأولية أو المؤقتة إلى غيرها من المصطلحات، لكن عندما تطورت البحوث التجريبية بينت الفرق الموجود بين هاذين المفهومين.

أبحاث (Hitch et Baddeley 1976-1974):

- جاءت بعد أبحاث (Ghiffrine et Atkinson 1971) هذان الآخران اقترحا نموذج ثلاثي الأنظمة وهو كالاتي: مستقبل حسي، نظام تخزين قصير المدى ونظام تخزين طويل المدى.

- فحسب هذا النموذج فإن نظام تخزين قصير المدى يتدخل لإنجاز النشاطات المعرفية كالفهم، التركيز، التعلم، وفي عام (1971) حدد لها هذان الباحثان مصطلح الذاكرة العاملة، أما (Hitch et Baddeley 1976) قاموا بتجارب لتبيان ماهية هذه الذاكرة (MT) وعلاقتها بالذاكرة قصيرة المدى والنظام الذاكري العام، ومن بين تجاربه نجد تجربة القيام بمهمتين في آن واحد، ومبدأ هذه التجربة هو:

-المهمة الأساسية هي الاسترجاع الحر لقائمة من كلمات أو فهم نص.

-المهمة الثانوية لها شطرين:

- مهمة ما قبل الحمولة Tache pré charge.

- مهمة الحمولة التلازميةTache de charge concurrente .

نقدم للفرد المهمة الأساسية (قائمة من الكلمات) ثم نقدم له المهمة الثانوية (قائمة من الأرقام) وهذا بالطلب منه بتكرارها.

-فإن طلب منه تكرارها قبل المهمة الأساسية فهي مهمة قبل الحمولة أما إذا طلب منه تكرارها أثناء القيام بالمهمة الأساسية فهي مهمة الحمولة المنافسة، ثم نطلب منه استرجاع معلومات المهمة الأساسية ومعلومات المهمة الثانوية.

- وتوصلوا إلى أن الحمولة المنافسة وما قبل الحمولة للذاكرة قصيرة المدى لها تأثير طفيف على القدرات المعرفية الذاكري لدى الفرد وليس تأثيرا كبيرا، فيقول Baddeley et

Hitch أن النشاطات المعرفية مثل تحليل المعلومات وتخزينها واسترجاعها والفهم تعتمد على مساحة عمل مختلفة عن الذاكرة قصيرة المدى التي تقوم فقط بتخزين المؤقت للمعلومات. (Enrlich.J.F. Delafoy. M. 1990, p405-406)

أبحاث Lester et Marshburn et klapp(1983):

- قام klapp بتجارب مفادها معرفة إذا كان الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة واستعمل في ذلك تجربة الرقم الناقص (chiffre manquant)، وهي تقديم للفرد قائمة من الأرقام عشوائيا ولتكن من 1 إلى 10 وعليه تذكر الرقم الناقص.

- و حسب klapp هذا النوع من الاسترجاع يحتاج إلى ذاكرة فورية(Immédiate)، و طلب من نفس الفرد إعادة مقطع معين مثلا "la" أثناء تقديم القائمة، فهذا يقلل من الاسترجاع المنظم للأرقام لكن لا يعرقل تماما إنتاج الرقم الناقص، هذا ما دفع الباحثين إلى القول أنه يوجد نوع من الذاكرة الفورية التي تختلف خصائصها عن خصائص الذاكرة قصيرة المدى.

- توصل klapp ورفقاؤه إلى نتيجة تشبه نتائج تجارب Baddeley وهي أنه يوجد فرق بين الذاكرة قصيرة المدى المسؤولة على الاسترجاع المنظم للقائمة المقدمة والذاكرة العاملة التي تقوم بتنشيط وتحليل ومعالجة المعلومة والفهم وحل المشكل وهذا ما يسمح باسترجاع الرقم الناقص. (Ehrlich.J.F ; Delafoy.M. 1990.p407)

10.علاقة اللغة بالذاكرة:

– لقد أولت الدراسات أهمية قصوى للغة من حيث تعلمها أو اكتسابها و تطورها وعلاقتها بمختلف النشاطات المعرفية و لعلى من بين هذه المكونات للنظام المعرفي العام نجد الذاكرة فمثلا بياجيPiaget درس النمو العام لدى الطفل من كل الجوانب اللغوي والمعرفي والحسي والحركي والفيزيولوجي....إلخ، ولم يشير إلى تنافر اللغة مع الذاكرة بل أكد على ضرورة النمو من جميع النواحي لكي يكون الطفل سوي ولم يستبعد إذن العلماء علاقة اللغة بالذاكرة فأسس عمليات المعرفية تعتمد على اللغة لتحليل و معالجة المعلومات والأفكار ولحل المشاكل المطروحة ..... و تخزين هذه المعطيات.

– والتعبير عن أفكارنا يكون أيضا باللغة فأشار العلماء أمثال Girolami أنه لا يمكن اكتساب اللغة وتعلمها بدون ذاكرة وحتى وإن كانت اللغة الأم.

– كما بينت الدراسات والتجارب التي تعرضنا إليها فيما سبق والتي أقيمت خاصة في ميدان علم النفس المعرفي التي اهتمت باللغة المكتوبة أن الوضعية التي يتواجد فيها الإنسان أثناء التعبير تقوم بتنشيط الذاكرة لاسترجاع مجموعة من الكلمات التي تخدم السياق الذي هو فيه (Le Contexte).

– فكل كلمة أو جملة أو نص إلا ولها بعدا دلاليا متنوع وغير منتهي، وهذا حسب تعدد الأشخاص والمواقف والسياقات المعرفية واللغوية التي ذكرت فيها هذه الكلمات والجمل.

– فكما قلنا الذاكرة تعتمد على تحليل الفونولوجي لتخزين بعض المعلومات وتقوم فيها بعد بتنشيط المعجم الدلالي للكلمات الموجودة على مستوى الذاكرة طويلة المدى للقيام بحل المهمة.

– ومن أجل هذا هناك تجارب أساسها إعطاء كلمات معينة لأشخاص وطلب منهم في المقابل إعطاء الكلمات التي تتبادر إلى ذهنهم والقريبة من حيث الدلالة أو معنى من

الكلمة الأولى فلحظ العدد الكبير للكلمات المسترجعة بمجرد سماع كلمة واحدة. (All. 1998, p339)

– كما يقول Mazeau أن الذاكرة طويلة المدى تتدخل بصفة مباشرة في تنظيم المفردات وفهم القصص، والعلاقة بين اللغة والذاكرة كبيرة إلى درجة صعوبة التعرف عل سبب الاضطراب اللغوي، هل راجع إلى اضطراب الكفاءات اللغوية أم راجع إلى الخلل في الذاكرة. (Mazeau. M. 1999, p203)

خلاصة:

من خلال كل ما تقدم من معلومات حول الذاكرة العاملة ومكوناتها نستنتج أن الحلقة الفونولوجية تقوم بمعالجة المعلومات اللغوية والمفكرة الفضائية البصرية تقوم بمعالجة المعلومات البصرية هما على اتصال مع المنفذ المركزي الذي يعتبر نظام للتنبيه والمراقبة الخاصة بالانتقاء الجيد للاستراتيجيات المعرفية وتربط المعلومات الجديدة بمختلف المصادر، مما يجعلنا نستدل أن الذاكرة العاملة واللغة هما وظيفتان معرفيتان مرتبطتان ومتصلتان لضمان النمو العادي والطبيعي لهذه الأخيرة.

الفصل الثالث

اللغة و معالجة الجمل

ا/اللغة:

1.تعريف اللغة:

ان اللغة هي اداة ووسيلة للتواصل بين الأفراد في المجتمع فهي تعبر عن أحاسيسهم، توصل افكارهم وتلبي أغراضهم.

فاللّغة هي الملكة الاستثنائية المتمثلة في نظام من العلامات المستعملة من طرف جماعة لسانية ما، فللغة وظيفة اتصالية اجتماعية كما يقول فيكو تسكي (vygotsky ;1932)

فمن المؤكد أن اللغة هي كيان الإنسان على حد المقولة الشهيرة "ان اللغة هي منزل الكائن البشري" وأساس لتوطيد سبل التعايش فيها فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه، إذ بواسطة اللّغة يعبر الإنسان عن أفكاره فهي تعتبر اللغة الداخلية الذي يتكلم بها الإنسان (التفكير) لكي يبلورها في نظام معين وصحيح والتيهي اللغة الخارجية أو اللغة المنطوقة. فلقد قال فرويد مقولته الشهيرة" إذا سكت الإنسان بلسانه ثرثرة بأنامله""

اذ تعتبر اللغة مهارة، وملكة خاصة بالإنسان، تمكنه من الاتصال مع العالم المحيط به عن طريق إشارات صوتية منظمة، الا انها ليست مجرد وسيلة للاتصال ففي السنوات الأخيرة تغيرت نظرة الباحثين للغة وأصبح من الصعب التفريق بينها وبين المعرفة.

ويعد الاهتمام باللغة ظاهرة مشتركة بين علم النفس وعلم اللغة Linguistics ولذلك فقد برز خلال الدراسات الحديثة ما عرف بعلم النفس اللغوي psycholinguistiques وأكد أندرسون (Anderson1995) أن علماء اللغة يركزون على جانبين من اللغة هما إنتاجية اللغة من حيث القدرة على تحرير الأصوات وقابلية اللغة من حيث القدرة على نطق الأصوات وفق قواعد محددة اما علم النفس اللغوي فيهتم بمعالجة قضايا تركيب اللغة واكتسابها وتطورها وفهمها. (عدنان يوسف العتوم 2004،ص290)

وتتعدد تعريفات اللغة بتعدد اهتمامات الباحثين والدارسين وتعدد العلوم التي اهتمت باللغة كعلوم اللغة والفلسفة والاجتماع والتربية وعلم النفس وغيرها.

فعالم اللغة يتوقع منه التركيز على قواعد اللغة بينما عالم الاجتماع يتوقع منه التركيز على الجانب الاجتماعي في اللغة كوظيفة تفاعلية، وعلماء النفس والتربية يركزون على اكتساب اللغة وتطورها بشكل خاص، وقد عرفها "ديوي" على انها أداة اتصال وتعبيرتحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقات تركيبية تساعد على نقل الثقافة والحضارة عبر الأجيال.

بينما عرفها "براون" على انها نظام من الرموز يمكن الانسان من اصدار الرسائل وفهم رسائل الاخرين.

كذلك يعرفها "مويلر" على انها رموز صوتية مقطعية تعبر عن الفكر. (عدنان يوسف العتوم 2004،ص290)

كما عرفها "اليس وهنت" 1993 على انها مجموعة من الوحدات اللغوية التي تعمل وفق قواعد محددة وعلى مستويات متعددة.

اما "ستيرنبرغ"2003 فقد عرفها على انها استخدام منظم للكلمات من اجل تحقيق الاتصال بين الناس. (عدنان يوسف العتوم 2004،ص291)

ويرى تشمسكيChomsky : أن اللغة هي ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما، تكون جملا نحوية (chomsky, p59)

هو يستند في قوله هذا في تحديده اللغة على ثنائيته التي نادى بها وهي المهارة la compétence، والأداء performance، حيث تمثل القدرة تلك المعرفة اللغوية التي يولد بها الفرد (الطفل) ويرى أن أهم مقومات هذه القدرة هي معرفة الفرد بالقواعد النحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجمل بالإضافة الى معرفة مجموعة أخرى من القواعد أطلق عليها مصطلح القواعد التحويلية Transsformationnel Roules، وهذه المعرفة عنده هي التي تمكن الفرد من توليد الجمل النحوية المقبولة في لغة معينة.

ويعرفها بياجيPIAGET: "على أنها شكل من أشكال الوظيفة الرمزية وهذه الأخيرة تعنى مجموعة المعاني والمدلولات الداخلية لمواضيع وأشكال خارجية." (DROZ.R P07)

وأما سابير SAPIR : يحددها كنظام من الرموز السمعية وكذلك كنظام حركي لأنها تتطلب حركات منسقة بين أعضاء الجهاز النطقي.(SAPIR.EDWARDE. P21)

2. أبعاد اللغة:

للغة عدة أبعاد يمكن تناولها على النحو التالي:

1.2.البعد الفسيولوجي (النطقي):

هو دراسة الأصوات الأساسية التي تتجمع لتكون الكلمات والجمل في لغة ما، وكذلك القواعد التي تحكم هذه الأصوات، فأصغر وحدة أساسية في اللغة تدعى (الفو نيم) أي المنطوق الدال.

الفو نيم يمتاز بالتعبير داخل الكلمات فكلمة "بطل" يمكن أن يعاد وضع حروفها لتكون كلمة أخرى ذات معنى أخر مثل "طبل" أو "طلب"... الخ.

2.2.البعد المورفولوجي:

وهو يدرس الناحية التشكيلية التركيبية للصيغ وعلاقاتها التصريفية من ناحية، والاشتقاقية من ناحية أخرى. فالقواعد المورفولوجية تتضمن التغيرات التي تطرأ على شكل الكلمات في حالة تغير تركيبها وذلك بتغير معانيها.

3.2.البعد التركيبي:

هو عنصر اللغة الذي يحدد قواعد تجميع الكلمات في جمل والإفراد هم دائما في استخدام القواعد التركيبية (الإعرابية) دون الشعور بذلك. فعلم النحو والتركيب يبحث في كلمات الجملة وترتيبها أثر كل منها في الأخرى تقديما وتأخيرا. أي علاقة كلمات الجملة بعضها ببعض وكذلك أنواع الجمل ووظيفتها "اسمية أو خبرية" فمثلا الترتيب الأول في الجملة للفعل فالفاعل فالمفعول به فالمجرور كما يكون الترتيب الأول للمبتدأ ثم الخبر وهكذا.

4.2.البعد السيمانتيكي (المعاني):

وهو علم دراسة معاني الكلمات ويركز على كيفية ارتباط الكلمات بالموضوعات والأحداث والمفاهيم التي تمثلها–أي معانيها–وكلما تقدم الطفل في النمو فإن حجم مفرداته اللغوية تنمو بسرعة كبيرة.

3.خصائص اللغة:

1.3.اللغة نظام رمزي:

ان كل لغة من اللغات لها نظام خاص بها، وهذا النظام يتكون من الوحدات الصوتية والمقطعية والكلمات والجمل والتراكيب ومن مظاهر نظامية اللغة انه بإمكان الناطقين بها فهم التركيب اللغوي حتى لو كان ناقصا، وذلك للإلمام بالنظام وكيفية سيره. (مصطفى توري القمش، 123,2000)

2.3.اللغة ذات طبيعة صوتية:

الطبيعة الصوتية للغة تعني ان يبدا تعلم اللغة للأطفال بشكلها الصوتي الشفوي قبل الكتابي، أي ان يجيء تعليم الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة. (مصطفى توري القمش،124,2000)

3.3.اللغة تحمل معاني:

ان معاني اللغة متفق عليها بين أبناء المجتمع الذي يتكلم هذه اللغة، وبدون هذا الاتفاق لا يحدث الاتصال بين المتكلم والمستمع وبين الكاتب والقارئ.

4.3.اللغة مكتسبة:

فالطفل يولد دون لغة، ثم يبدا في تلقي الأصوات ويربط بين الصوت والشخص، وبين الصوت والشيء وبين الصوت والحركة، وهكذا تتكون مفرداته وقاموسه اللغوي. (علي احمد مذكور 30,2009)

4.أقسام اللغة:

اللغة تنقسم من حيث المظهر الى قسمين:

1.4.اللغة الغير اللفظية أو الاستقبالية:

عبارة عن قدرة الفرد على سماع اللغة وفهمها وتنفيذها دون نطقها.

2.4.اللغة اللفظية:

تتمثل في اللغة المنطوقة والمكتوبة أي اللغة التعبيرية وهي قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابتها.

وهناك من يقسم اللغة الى ثلاث أقسام وهي:

أ-اللغة الاستقبالية: أي ما نفهمه ونستوعبه ونكونه من صور وأفكار عما نسمع ونرى ونحس، أي هي الصورة الذهنية للعالم من حولنا التي نكونها بالتفاعل مع هذا العالم.

ب-اللغة التعبيرية: وهي طريقة تعبيرنا عن أنفسنا وعما فهمنا من حولنا وتوصيل ذلك بيننا كمرسل ومستقبل ويتم ذلك عبر العديد من الوسائل مثل الكلام والاشارة والرسم والكتابة وحركات الجسم والوجه وغيرها.(schall-Leopold,1996)

ج-الاستخدام: العنصر الثالث هو استعمال هذه اللغة وما تعلمناه منها وعرضها بطريقة صحيحة تخدم الغرض الأساسي للغة وهو التواصل مع الاخرين باستخدام الصيغ والطرق والمعلومات الكافية والمناسبة لكل موقف وشخص.

5.وظائف اللغة:

اللغة وسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، وهذا يعني بانها وسيلة التعليم والتعلم وتتمثل وظائفها فيما يلي:

1.5.اللغة وسيلة التفكير والتعبير:

فالإنسان حينما يفكر فهو يستخدم الالفاظ والجمل والتراكيب اللغوية التي يستخدمها في كلامه وكتاباته، ويستمع اليها من الاخرين، فاللغة هي أداة الفرد في التفكير وفي الوصول الى العمليات الفعلية والمدركات الكلية.

عندما يتكلم الانسان فهو يستعمل الفاظا وجملا، وعلى هذا فاللغة أداة للتعبير، فالإنسان العادي يعبر ان أفكاره ومشاكله باللغة، واللغة وسيلة لتلخيص الفرد من انفعالاته. (علي احمد مذكور 32,30,2009)

2.5.وظيفة اتصالية:

وتتمثل بكونها اهم وسائل الاتصال بين البشر بجانب وسائل الاتصال الأخرى كالرموز والاشارات واللغة الغير لفظية.

3.5.الوظيفة الشخصية الوجدانية:

يعبر الفرد من خلال اللغة عن اتجاهاته وقيمه ومعتقداته ورغباته وانفعالاته وهي بذلك تسمح للفرد ان يكون هويته الشخصية نتيجة التغذية الراجعة من هذا التعبير حيث يتاح للفرد ان يعبر ويستقبل وجهات نظر الاخرين.

4.5.الوظيفة الاستكشافية التعلمية:

تستخدم اللغة كوسيلة لاكتشاف البيئة المحيطة بالفرد ويستقبل ما يريد من المعلومات فيتعلم ما يريد ويهمل ما لا يريد.

5.5.الوظيفة الرمزية:

تسمح اللغة باستخدامها بطريقة رمزية للدلالة على الأشياء والمفاهيم المجردة في البيئة الاجتماعية التي نعيش فيها ولكل لغة ومجتمع رموز اصطلاحية تفهم في نسق المجتمع نفسه

فقط ويتعلمها الفرد كما يتعلم الكلمات والحروف والجمل. (عدنان يوسف العتوم 2004، ص292)

6.الأسس النوروبيولوجية للغة:

1.6.المناطق المخية المسؤولة عن اللغة:

أ- المناطق الاستقبالية للغة:

1-منطقة الترابط السمعي الموجود في الفص الصدغي، والمسؤول عن فهم اللغة المنطوقة من الاخرين oral compréhension والمسموعة من الفرد.

2-منطقة الترابط البصري الموجودة في الفص المؤخري والمسؤول عن فهم اللغة المكتوبة من الاخرين Witten compréhension والمقروءة من الفرد.

3-منطقة فرنيكي التي تقع بين الفصوص الثلاثة (الجداري والصدغي والمؤخري) وان كان معظمها تقع أساسا في الفص الصدغي وهي المنطقة الترابطية المسؤولة عن فهم كل من اللغة المكتوبة والمنطوقة.

(Michel Legros, 2003.p32)

ب- المناطق التعبيرية للغة:

وهي المناطق المسؤولة عن اصدار اللغة المكتوبة written كانت أو منطوقة spoken، وتشمل هذه المناطق ما يلي:

1-منطقة بروكا الواقعة في الفص الجبهي السائد، والمسؤولة عن اصدار الكلام المنطوق.

2-منطقة اكزنر الواقعة أيضا في الفص الجبهي، والمسؤولة عن الكتابة.

3-جزء من القشرة الحركية في الفص الجبهي والمسؤولة عن حركة عضلات الكلام كالشفاه واللسان والحنجرة، وهي العضلات التي تدخل في صميم عملية اصدار الصوت والالفاظ.

4-منطقة ما تحت القشرة متمثلة في التلاموس.

5-بالإضافة الى الألياف الترابطية التي تربط بين منطقتي بروكاوفرنيكي.

II/اكتساب اللغة :

1.نظريات اكتساب اللغة:

يعد موضوع اكتساب اللغة من أكثر مواضيع اللغة اثارة لاهتمامات علماء النفس اللغوي حيث دار حوار كبير حول الطرق التي يكتسب فيها الأطفال المفردات والتراكيب اللغوية منذ السنوات الأولى من أعمارهم ويبدأ الأطفال بتعلم كلماتهم الأولى منذ السنة الأولى ليتعلم بعدها الجمل والتراكيب اللغوية بشكل مقبول مع عمر 4-5 سنوات من العمر، ويعتبر "ستيرنبرغ" 2003 ان قابلية الانسان لاكتساب اللغة هي قابلية نفسية واجتماعية ذات طابع فطري مستبعدا أي اية استعدادات بيولوجية في اكتساب اللغة.

وظهرت العديد من النظريات التي تفسر اكتساب اللغة وكان من أبرزها النظريات السلوكية والنظريات الفطرية والنظرية المعرفية. (عدنان يوسف العتوم 2004، ص297)

1.1.النظرية السلوكية:

وتشمل تفسير نظريات الاشتراط الكلاسيكي والاجرائي ونظرية التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة والتقليد.

ا-نظريات الاشتراط:

يعتقد أصحاب هذه النظريات ان اكتساب اللغة لا يختلف عن تعلم أي سلوك اخر حيث ان الطفل يحدث أصواتا عشوائية من خلال المناغاة والسجع وتقديم الاسرة المعززات اللازمة لهذه الاستجابات من خلال الابتسام والحنان وتكرار ما ينطقه الطفل مما يعمل على تقويتها وتثبيتها وتعديلها للتحول الى مفردات واضحة لها دلالاتها اللغوية، ولذلك فان تعلم اللغة يخضع لمبادئ التعلم من الثواب والعقاب مما يعني التحكم في احتمالية تكرارها في المستقبل او انطفائها.

ويرى "بافلوف" صاحب نظرية الاشتراط الكلاسيكي في التعلم ان الكلمات يمكن ان تصبح مثيرات شرطية تقترن برؤية الأشياء او سماعها او شمها او تذوقها او لمسها، فعلى سبيل المثال اذا لمس الطفل جسما ساخنا (مثيرا غير شرطي) فانه يؤدي الى سحب اليد (استجابة غير شرطية) لتجنب الألم، وان سماع الام تصرخ بكلمة ساخن (مثير شرطي) قد يقترن حدوثه مع لمس الجسم الساخن مما يعني انه اذا سمع كلمة ساخن في المستقبل فانه سوف يسحب يده مما يشير الى تعلم كلمة ساخن، كما يمكن للطفل نطق بعض الكلمات وفق نظرية الاشتراط الكلاسيكي من خلال اقتران بعض الكلمات او المقاطع الأولية مع سلوك غير شرطي يؤدي في وضعه الطبيعي الى نتيجة إيجابية تبعث الى السرور او ابتهاج الاخرين مما يعني ان تكرار نطق هذه الكلمة للحصول على الشعور بالارتياح والسرور.

2-نظرية المحاكاة والتقليد:

يؤكد "البرتبندورا" ان الأطفال يبدؤون بمحاكاة الكبار منذ عمر السنة الأولى في الكثير من السلوكيات بما في ذلك اللغة وتؤكد هذه النظرية ان الأطفال يتعلمون اللغة من خلال تقليد الكبار والاستماع لاحاديثهم وحواراتهم المستمرة حيث ان الاستماع يعني القدرة على التخزين مما يتيح للأطفال فرصة التذكر ومحاولة نمذجة ما يقوله الكبار، وخصوصا اذا ما توفرت الدافعية والرغبة في التقليد من خلال توفر معززات التقليد من الاخرين.

وهناك جدل كبير بين العلماء حول نسبة ما يتعلمه الطفل من خلال النمذجة الا ان الدلائل تشير الى ان الأطفال يكررون الكثير من الكلمات التي يسمعونها من برامج الأطفال الكرتونية وغيرها او من قبل افراد الاسرة. (عدنان يوسف العتوم 2004، ص297)

2.1.النظريات الفطرية:

تحدثت العديد من النظريات الفطرية كنظرية تحليل المعلومات، والنظرية التحويلية والنظرية التوليدية والتي يعد تشومسكي من أكبرروادها، انتقد تشومسكي النظريات السلوكية في اكتساب اللغة في ان تفسيراتها بدائية وبسيطة وان الإباء لا يعملون دائما على تصحيح أخطاء الأطفال او تعزيز محاولاتهم اللغوية كما ان لغة الكبار التي يسمعها الأطفال مليئة بالأخطاء اللغوية التي تعيق التعلم من خلال المبادئ السلوكية ويرى ان لغة الأطفال ليست انعكاسا لما يسمعونه في محيطهم البيئي.

يرى أصحاب هذا الاتجاه ان اللغة قدرة فطرية يشترك بها جميع افراد الجنس البشري وقد تكون مرتبطة بالعوامل البيولوجية وطبيعة عمل النصف الايسر من المخ، كما يرى أصحاب هذا الاتجاه ان جميع الأطفال بغض النظر عن ذكائهم او مدى تشوه الخبرات اللغوية البيئية من حولهم قادرون عن تعلم اللغة وفق عدد من الخصائص البيولوجية الوراثية التي تجعلهم يكتسبونها تلقائيا، ولذلك يعد السجع والمناغاة وترددات الأطفال انعكاسا لهذه القدرات الفطرية البيولوجية. (عدنان يوسف العتوم2004،ص300)

ويؤكد أنصار النظريات الفطرية ان وجود القوى الفطرية لا يعني ولادة الأطفال بلغة جاهزة، وانما ولادة الأطفال بتراكيب ومخططات لغوية توضع قيد الاستخدام عندما يصل الطفل الى مرحلة عمرية تسمح له بتحليل اللغة التي يسمعها من بيئته ويتخذ القرارات المناسبة حولها، وهذا ما يفسر قدرة الأطفال على تعلم قواعد لغوية بالغة التعقيد في سرعة هائلة عن طريق تحليل البيانات اللغوية المتوفرة وتكوين فرضيات حول كيفية بناء التركيبات والصياغات اللغوية. (عدنان يوسف العتوم 2004،ص301)

3.1.النظرية المعرفية:

تؤكد هذه النظرية ان اكتساب اللغة يحدث نتيجة تفاعل الطفل مع بيئته في إطار القدرة على معالجة المعلومات معرفيا وفي ضوء نمو الفرد المعرفي.

ويؤكد بياجيه رائد هذا الاتجاه ان الاتجاه السلوكي والاتجاه الفطري لم يوفقا في تفسير اكتساب اللغة حيث ان اكتساب اللغة عملية إبداعية تسمح بظهور التراكيب اللغوية إذا كانت ضمن الأساس المعرفي للفرد، فقبيل ان يستطيع الطفل اجراء عملية المقارنة بين الأشياء، يجب على الطفل ان يتعلم مفاهيم الحجم والوزن والتصنيف وفق بناءه المعرفي الذي حدد نموه في أربعة مراحل معرفية وهي الحس–حركية، وما قبل العمليات، والتفكير المادي، والتفكير المجرد.

ويتحدث بياجيه عن وجود تركيبات لغوية بنائية متعلمة تساعد الفرد على التعامل مع الرموز والمفردات اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشا من تفاعل الطفل مع بيئته منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحس–حركية، وهو بذلك يركز على دور البيئة ودور العمليات المعرفية في تنمية البناء المعرفي باستقلالية عن القوى الفطرية او الوراثية.(عدنان يوسف العتوم 2004،ص302)

ويذهب بياجيه إلى أن المراحل اللغوية تتمثل في:

1–تبادل الحركات والتقليد الصوتي الإيمائي:

إذ يرى أن التواصل الهادف القائم على معنى يكتسب لعبة الحركات التي يقلد الطفل الكبار من خلالها والكبار يقلدون الطفل، وهذا التقليد الحركي يتحول إلى لعب تقليد صوتي تتيح للطفل أن يميز بين الأصوات، صوت الأم أو أصوات الآخرين المحيطين به فيكتسبها من جهة وتمتد من جهة أخرى إلى لعب تقليدي ذاتي حيث يقلد الطفل ذاته.(piaget, 1923.p90)

2–الترميز:

يظهر اللعب القائم على الترميز عند الطفل في الوقت نفسه الذي يظهر فيه الكلام ولكن بصورة مستقلة عنه وله علاقة او معنى بالإدراك الذاتي "التمثيل"، ويرى بياجه أن مصدر الفكر هو وظيفة الترميز حيث يدخل الطفل إلى العالم اللغوي من خلال الربط بين الأصوات والمعاني (الرمز والمرموز إليه). ويرى بياجي أن النمو الفكري سابق للنمو اللغوي وأن لغة الطفل تكون متمركزة حول الذات في المراحل الأولى ثم تصير مستأنسة فيما بعد.

فميز بياجي بين نوعين من الكلام أولهما: الكلام المركزي الذاتي، وثانيهما الكلام المستأنس أو الاجتماعي.

فيقصد بياجي بالكلام المركزي الذاتي، الكلام الذي يتحدث فيه الطفل إلى نفسه غير مكترث بإصغاء السامع إليه، وقد صنف بياجي هذا اللون من الكلام إلى:

التكرار: هو إعادة الطفل للكلمات أو المقاطع من تلقاء نفسه، دون الاهتمام بالآخرين.

المناجاة الأحادية: وهنا لا يوجه الطفل شخصا أخر فيما يفكر فيه أو يقوم بعمله دون تدخل وجهة نظر هذا الشخص الأخر في حسابه.

أما الكلام الاجتماعي فهو حسب بياجي الكلام الذي يوجه فيه الطفل الحديث إلى سماعه مراعيا وجهة نظره ومحاولا التأثير فيه أو تبادل التفكير معه فقد قسمه بياجي إلى:

ا-الأخبار المكيف اجتماعيا: هنا يراعي الطفل وجهة نظر السامع بعد تبادل الخواطر والأفكار مع الآخرين وأخبارهم بشيء ما.

ب-النقد: يضم فيه كل ملاحظة يبديها الطفل على عمل غيره أو سلوكه مما له طابع الإخبار المكيف اجتماعيا.

ج-الأوامروالرجاءات والتهديدات: ومن خلالها يظهر تأثير بعض الأطفال في بعضهم الأخر والإجابات عن هذه الأسئلة.

لخص بياجي من خلال أبحاثه إلى أن فكر الطفل هو فكر مركزي الذات حتى وان كان في جماعة، في حين أن فكر الراشد هو فكر اجتماعي حتى ولو كان بمفرده، فيرى بياجي أن لغة الطفل لا تصبح شبيهة بلغة الكبار إلا عندما يهتم اهتماما مباشرا بان يفهمه غيره. كما أن اللغة المتمركزة حول الذات تخف تدريجيا مع التقدم في السن الى ان تتلاشى في السن السابعة.(Piaget; 1923:p95)

2.مراحل اكتساب اللغة عند الطفل:

نحاول إبراز أهم العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة عند الطفل فالبعض منها ترجع إلى العوامل الذاتية للفرد كالذكاء والصحة البيولوجية ويرجع البعض الاخر إلى العوامل الخارجية وتتمثل في العوامل البيئية الاجتماعية كأساليب المعاملة الوالدية، المستوى التعليمي، الاجتماعي والاقتصادي للوالدين وتعدد اللغات. كل هذه العوامل تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة في عملية اكتساب اللغة عند الطفل.

أ-العوامل الذاتية:

من المعلوم أن الكلام عند الطفل يبدأ عندما تكون أعضاء الكلام والمراكز العصبية وصلت إلى مرحلة كافية من النضج، فالطفل لا يتعلم الاستجابات اللغوية الا بعد ان يصل الى النضج الذي يسمح له بتعلمها فيزداد المحصول اللفظي للطفل كلما تقدم في السن وتحدد فهم معاني الكلمات في ذهنه كلما وصل إلى نضج الجهاز الكلامي والنضج العقلي.

وأوضحت كل من أبحاث العلماء "سايلر" والآخرون أن عدد الأخطاء في الكلام يتناقص تدريجيا لدرجة النضج التي يصلها الطفل وان عدد المفردات وطول الجملة يزداد وفقا لنموه العقلي والزمني.(أنس محمد أحمد قاسم، 2005،ص125)

لقد دلت أبحاث عدد من العلماء أن الطفل العادي يبدأ الكلام حين يبلغ من العمر 10 أشهر، وعند ضعاف العقول يتأخر الكلام حتى سن 34 شهرا.

لقد أثبتت أغلبية الدراسات وجود علاقة بين اللغة والذكاء فالأطفال المتفوقون عقليا يبدؤون الكلام قبل غيرهم.

كما أن الأطفال الأذكياء يميزون كلمات أكثر من الطفل المتوسط والأخير أكثر من الضعيف إلى جانب تخلف الأطفال الأقل ذكاء في القدرة على التمكن من الكلمات والتراكيب وحجم المفردات وطول الجملة واستخدام المعاني المجردة وإدراك الفروق بين المعنيين المختلفين. (أحمد محي الدين حسين، 139,1987)

ب-العوامل البيئية الخارجية:

إن الطفل لا يكتسب اللغة من تلقاء نفسه بتعرضه للنماذج اللغوية بواسطة اتصاله وتفاعله مع القائمين على رعايته. فيذهب بعض الباحثين مثل "هيرش" و"تريمان" 1984م الى ان القائمين على رعاية الطفل يوسعون حوالي 25% من تلفظات أطفالهم في عمر السنتين إلى جمل تامة وأكثر صحة من حيث التركيب ويستجيب الأطفال غالبا لهذه التوسعات بتقليدها. (أنس محمد أحمد قاسم، 155:2005)

فان تقليد الطفل للوسط الاجتماعي ذو جانب كبير من الأهمية في اكتساب اللغة ذلك لان اللغة هي أداة الطفل للاتصال بالآخرين تلبية لحاجاته وإرضاء لمتطلباته فان علاقة الأم بطفلها في السنوات الأولى جد مهم لإثراء واكتساب الطفل للنماذج اللغوية المختلفة وخاصة الايجابية منها. فالعلاقة الطبيعية بين -الأم والوالدين عموما-أو من يقوم مقامها والطفل وتشجيعها له على التلفظ وإصدار الأصوات يشجع على تعلم اللغة بشكل جيد، وتشير الأدلة والنتائج التجريبية إلى أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تشجع على اللغة والكلام وتثبت عليها، يكونون بالفعل أكثر تفوقا من حيث المهارات اللغوية الكفؤ.

(جون كونجروأخرون. 325,1983)

كما لا ننسى أهمية مستوى الوالدين التعليمي حيث أن ثقافة وتعليم الوالدين عوام مساعدة على زيادة المحصول اللغوي للأطفال.

وقد أكد "بروان" 1964م أن جمل الأطفال الذين يمتلك أباءهم ثقافة أكبر تكون أطول، كما أنهم أكثر قدرة على التحكم في الكلام من الأطفال ذوي الآباء الأقل ثقافة.

هذا إلى جانب أن مفردات الأطفال وسلامة اللغة وصحة الكلام تختلف باختلاف مستوى تعليم الأسرة والمستوى الاجتماعي لها. فالأطفال الذين يأتون من مستويات منخفضة أفقر في الحديث، وفي النطق وفي كمية الكلام وفي الدقة اللغوية. (صباح حنا هرمز52,1987)

إن عدد الأطفال في الأسرة وترتيب الطفل الميلادي عاملان مؤثران في النمو اللغوي للطفل، فالطفل الوحيد في الأسرة يكون نموه اللغوي أسرع وأحسن من الطفل الذي يعيش بين عدد من الإخوة وذلك لان احتكاكه بالراشدين يزداد أكثر لأنه عادة ما تنتج قدرة أكبر نتيجة الارتباط بالراشدين وخبرات أوسع وفرص أكثر للتدريب على استخدام اللغة في ظروف أفضل. وقد بينت بعض الدراسات أن ترتيب ميلاد الطفل بين أخواته عامل مؤثر في عدد كلماته، كما لوحظ انه إذا كانت ولادة الأطفال متقاربة كان يولد الطفل الثاني بعد مرور سنة ونصف السنة على ميلاد الأول فان ذلك يعوق النمو اللغوي عند الطفل الأول والسبب أن الوالدين يقضيان وقتا أكبر في تعليمه وتشجيعه على الكلام مقارنة بالطفل الثاني.

إذا كانت هذه العوامل الخارجية كلها تؤثر في النمو اللغوي عند الطفل إلا أن ازدواجية اللغة تساهم في تأخر اكتساب اللغة، لان لكل لغة صفاتها الخاصة التي تميزها عن أية لغة أخرى. وأكدت مجموعة من الأبحاث والدراسات أن ميلاد الأطفال في أسر تتكلم لغتين يؤدي إلى أن تكون مفرداتهم اقل من المعدل بالنسبة لأعمارهم الزمنية. لذلك من الأفضل في الأسرة التي يتكلم أهلها لغتين الاقتصار على استعمال اللغة نفسها مع الطفل دائما ولا سيما اللغة التي يتحدث بها في المدرسة أو مع الأقران.

* وبعد عرض العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة، فالطفل يمر بمراحل عدة حتى يستطيع الوصول إلى تكوين جمل صحيحة فاللغة إذن تمر بمراحل أربعة حسب تقسيمها من عدة باحثين وهي كالاتي:

1.2.مرحلة الصراخ:

تسمى هذه المرحلة ما قبل اللغة حيث هي أنها خالية من الاستعمالات أو الفهم اللغوي بل هي صرخات فقط.

يرى " شاتز" انه لا تكون هناك في البداية لغة لدى الطفل أكثر من الصراخ ولا تكون بنية أو قصد لنقل المعلومات كما ليس هناك توقع للأخر الذي يحدثه سلوك الطفل على المحيطين به.(NadelJacqueline ;1993 :325)

وهكذا تبدأ هذه المرحلة بأول صرخة وهي صرخة الميلاد، التي تحمل في طياتها دلالتها الفيزيولوجية والتي تتمثل في أول استخدام للجهاز التنفسي بسبب اندفاع الهواء عبر الحنجرة إلى رئتي الطفل، حيث يتم اهتزاز الأحبال الصوتية وبالتالي تحدث عملية التنفس.

أما من ناحية الدلالة اللغوية فهي تمثل أول استخدام لجهاز الكلام، حيث تعد أول مرة يسمع فيها الطفل صوته وهي خبرة هامة للتطور اللغوي، وهي ما اسماها العالم النفسي اوتورانك أول صرخة "بصدمة الميلاد" فاذا كان الصراخ تعبيرات سلوكية للحالة الداخلية للطفل، فقد يضل ضروريا لتأسيس نظم الاتصال systèmes de communications

فالأطفال يصرخون ويحاولون الوصول الى هدف ما، والراشدون يفسرون رغباتهم لمواجهتها وإشباعها. ثم يتطور هذا الصراخ ليصبح قصديا عند الطفل في حوالي 9 إلى 10 أشهر وهو أن يرفع الطفل صوته في حالة عدم استجابة الراشد لمتطلباته أو يغير من صوته او يضيف إشارات مختلفة. فهنا يصبح تحكم قصدي على السلوكيات الاتصالية القائمة على الصراخ. فالوظيفة التي يؤديها الصراخ خلال هذه الفترة من حياة الطفل هي وظيفة اللغة في ابسط صورها، أي الوظيفة الاتصالية التي تهدف الاتصال بالآخرين وطلب العون منهم لإشباع حاجات الطفل. (ليلى أحمد كرم الدين71,1989)

2.2.مرحلة المناغاة:

تختلف عن الصراخ كونها منغمة، ذات أركان وفق حالات الطفل الوجدانية ورغباته، في حين أن الصراخ لا يسير على إيقاع وهو غير ملحن ويتفق أغلبية العلماء على ظهور المناغاة غالبا في الشهر 3 إلى الشهر 8 تقريبا، ففي الشهر 3 إلى 4 نجد أن تلفظات الأطفال الصغار تتكون من أصوات لينة مفتوحة: أ-أ-أ وكثيرا ما توصف هذه الأصوات باسم "الهديل" لأنها

تشبه هديل الحمام، وفي الشهر 6 ينغمس الأطفال في اصوات متنوعة تتضمن تلك ظروف السلامة.(محمد أحمد السيد.88,2005)

وفي الشهر 8 تصبح مناغاة الطفل ثرية وغنية بواسطة كلمات ذات مقطعين: دادا، بابا، رارا.... إلخ، وهذا ما يطلق عليه المناغاة المضاعفة وعند نهاية حوالي الشهر 9 فإن مقاطع المناغاة التكرارية تتجمع معا في جمل طويلة متكونة من 4 مقاطع أو أكثر.

فالمناغاة يشترك فيها جميع الأطفال رغم اختلاف الجنس والمجتمعات واللغات.

ثم تتطور المناغاة وفق قدرة الطفل على التمييز بين مختلف الأصوات التي يصدرها ويسمعها من حوله، فهو يجعل الطفل يدرك تنوع الأصوات والربط بينها وبين طرف إخراجها فيبدأ بتمرين أجهزته الصوتية، وهذا ما يولد لديه الشعور أولا بالقدرة على إحداث الأصوات التي يسمعها، فهذا العامل الوجداني الهام يدفع الطفل لمواصلة الجهد والاستمرار في القيام بمحاولات، بتدعيم وتعزيز مناغاة الطفل وبيئته، فيؤدي هذا التفاعل إلى ظهور بدايات تقليدية الطفل لأصوات الآخرين.

قبل أن نتنقل إلى مرحلة التقليد عند الطفل يمكن أن نلخص أهم الفروق بين مرحلة الصراخ ومرحلة المناغاة.

مرحلة الصراخ	مرحلة المناغاة
1-الصراخ غير مقطعي ومشترك مع الحيوان.	1-أصوات مقطعية خاصة بالإنسان.
2-غالبا ما يقترن بانفعالات مؤلمة وغضب.	2-تقترن في الغالب مع حالات الرضا والراحة.
3-غير إرادي.	3-يمكن للطفل السيطرة الى حد ما على جهازه الصوتي.
4-الصراخ عشوائي ولا يسير حسب إيقاع معين.	4-المناغاة ذات ألحان حسب حالة الطفل الوجدانية.

5-أثر عمل الاكتساب ضعيف.	5-أثر عمل الاكتساب والتعلم أكبر.
6-محدودة النطاق وتسجل بسرعة وسهولة.	6-المناغاة قد تخدم حاجات عضوية، أو وجدانية بشكل أكثر وضوحا وفاعلية.
7-الصراخ يخدم حاجات عضوية.	

جدول رقم01: يمثل أهم الفروق بين مرحلة الصراخ والمناغاة.

3.2.مرحلة التقليد:

ممالا شك فيه أن التقليد ذو أهمية ودور في اكتساب المهارات اللغوية فمعظم الباحثين يقولون بأن الطفل لا يقلد إلا الأصوات التي سبق أن ظهرت في مناغاته التلقائية، ويلاحظ أن تقليد الطفل لأصوات البالغين يكون في البداية تقليدا تقريبا غير دقيق وغير محكم تقريبا ولكن مع مواصلة التقليد تقترب الأصوات التي يصدرها الطفل تدريجيا من أصوات البالغين من حوله، ولقد أوضحت العديد من الدراسات التي أجريت على تطور لغة الطفل أن التقليد في البداية كثيرا ما يكون غير مفهوم إلا في نطاق ضيق من المحيطين به.

فتمتد مرحلة التقليد لأصوات الآخرين من 5 أشهر حتى عشرة أشهر تقريبا، حيث أن عملية التقليد عملية تلقائية، لا إرادية إلى أن تصل في نهاية السنة الأولى من عمر الطفل إلى عملية إرادية.

فيلعب دور التعزيز من طرف الكبار لأصوات الصغار دورا أساسيا في تطوير التقليد لديهم، حيث يرى "لويس" أن صوت البالغ ليس إلا مثيرا للطفل يجعله يكرر الأصوات الخاصة به والتي سبق أن نطق بها بنفسه تلقائيا في المناغاة.

وبشكل آخر عندما يتصادف أن يعيد الطفل صوتا سبق أن أحدثه قبل ذلك سواء أعاده بقصد أو بدون قصد فإن البالغين يتلقون تلك الأصوات فرحين وعادة ما ينطقون أمام الطفل بكلمة قريبة أو شبيهة بالكلمة التي أصدرها الطفل ويكررون تلك الكلمة مرارا، فهذه العملية تعطي

الطفل تدعيما سمعيا للأصوات التي أخرجها، فتساعده على الإدراك الدقيق المحدد للأصوات المقبولة من المحيطين به، وبالتالي استبعاد تدريجي للأخطاء.

4.2.مرحلة اللغة الحقيقية:

هي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالكلام وفهم مدلولات الألفاظ ومعانيها ويظهر ذلك عادة في الأشهر الأولى من السنة الثانية من عمر الطفل.

فالأطفال عادة يفهمون اللغة أكثر مما يتحدثون، فالكلمات الأولى في هذه المرحلة تتسم أكثر باستعمال الأسماء وهذه الأسماء تؤدي وظيفة الجملة الكاملة: الكلمة الجملة التي قد تحمل عدة معاني باختلاف المواقف، فمثلا كلمة "بابا" التي يصدرها الطفل قد تعني "بابا قد جاء..." أو "أريد الذهاب مع بابا.... الخ". كما نلاحظ أن الكلمات الأولى للطفل تتسم حيث "نجد أن كلمة "كرة" تستخدم لوصف كل الأشياء المستديرة Generalizationبالتعميم "

والكلب لوصف الحصان أو البقرة أو الخروف.....الخ،وهذه الفترة من التعميم تنتهي عندما يكبر الطفل ويعي أن لكل شيء اسما خاصا به.

ترى "هارلوك" في كتابها "نمو الطفل" أن هناك معيارين يساعدان في معرفة أن الطفل بدأ يتكلم بصورة حقيقية أم لا. (صباح حنا هرمز1987:56)

الأولى هو أن يكون كلام الطفل (كلمته الأولى) واضحا ومفهوما للجميع ليس للأم فقط أو المقربين منه، والمعيار الثاني أن يفهم الطفل ما يقوله ويعرف الأشياء التي تدل عليها ألفاظه.

ففي هذه المرحلة يقوم الطفل بربط علاقة بين الشيء وسماعه الصوت، كأن يربط بين صوت فتح الباب وبين عملية دخول شخصي، فتدريجيا يصل الطفل إلى عملية الفهم والتمييز حيث يميز الطفل بين العصفور والدجاجة مثلا وهذا التمييز يأتي بعد مرحلة التعميم التي سبق لنا ذكرها. فهكذا تدريجيا يحدث نوع من التطور في مختلف المهارات اللغوية، كلما تقدم الطفل في السن.

ثمة دراسات عديدة لتعرف على النمو الذي يطرأ على لغة الطفل مع تقدمه في السن، ومن بين هذه الدراسات دراسة الباحثة "سميث" لقاموس الطفل الأمريكي وتوصلت إلى ما يلي:

العمر	عدد المفردات	الزيادات
1	3	19
1.5	12	250
2	162	174
2.5	446	450
3	896	326
3.5	1223	318
4	1540	335
4.5	1875	278
5	2572	287
5.5	2279	273
6	2562	

الجدول رقم02: يمثل عدد مفردات الطفل والزيادات بالنسبة للعمر الزمني.

ثم تتطور كلمات الطفل الأولى ويحاول تصنيف هذه الكلمات وفقا لفئات القواعد التقليدية "1973بناء على تحليل كلمات ابنته وتوصل إلى أن الكلمات الاولىBlomفلقد اقترح بلوم"

هي نمطان أساسيان: اسمية وسببية.

تشير الكلمات الاسمية إلى فئات من الموضوعات أو الأحداث التي لها ملامح إدراكية أو وظيفية، كلمات مثل "ماما" "دادا" وهي كلمات اسمية.

أما الكلمات السببية تشير إلى أفعال أو حالات الكائن التي يمكن أن تؤثر في فئات متنوعة مثل كلمة "بح" ليعني أن "الكوب فارغ" ويستخدم الكلمات السببية غالبا التي تشير إلى ظهور

أو اختفاء الموضوعات مثل: "قف" "باي باي" هي كلمات سببية شائعة في الحصيلة اللغوية للأطفال. (أنس محمد أحمد قاسم، 189:2005)

أما فيما يتعلق بنمو الجمل فإن دراسات كثيرة أثبتت أن اكتساب الجمل عند الطفل يزداد مع النمو بدءا من سنة ونصف إلى خمس سنوات، فقد كشفت الدراسات التي قامت "مكارثي" 1954 م بعرضها عن أن هناك 3 مراحل لتكوين الجملة:

أ –مرحلة الكلمة التي يقوم مقام الجملة وتكفي نهاية السنة الأولى وبداية الثانية وتسمى بمرحلة الكلمة الجملة فمثلا: كلمة "بابا" تعني "تعالى يا أبي" .... وهكذا.

ب –مرحلة الجملة الناقصة تكون بين السنة الثانية والثالثة ويستخدم الطفل في الجملة الناقصة كلمتين أو أكثر فهي جملة غير مفيدة، ناقصة مثل: "ماما التفاحة" بمعنى "هذه هي التفاحة يا ماما" وهكذا. وهذا ما يسمى بمرحلة "الكلام التليغرافي"

ج_ مرحلة الجملة التامة، وتكون في بداية السنة الرابعة تقريبا، وتوضح الدراسات أن الجمل البسيطة يتناقص عددها بدءا من السنة الثالثة من عمر الطفل وتحل محلها تدريجيا الجمل المركبة والأكثر تعقيدا.

بعض الدراسات التي أجريت حول التطور اللغوي للطفل تبين مؤشرا آخر يتعلق بمدى التحسن في تركيب الجملة وازدياد تعقده مع التطور وهو نوع من التحليل الكيفي للغة الطفل ويتم ذلك بمقارنة الجمل التي يستخدمها الأطفال عند مختلف الأعمار من حيث التركيب اللغوي ودقة قواعد النحو لها. (فيصل محمد خير.141:1995)

تمهيد:

بعد تطرقنا الى اللغة من حيث مفهومها، أبعادها، وخصائصها، وكذا التطرق الى اكتساب اللغة موضحين النظريات التي فسرتها، ومراحل اكتسابها عند الطفل التي تبدأ بمرحلة الصراخ، ثم المناغاة، مرورا بمرحلة التقليد، وأخيرا مرحلة اللغة الحقيقية التي تتضمن بدورها مرحلة مهمة

ألا وهي مرحلة اكتساب الطفل للجمل وقدرته على تكوين جملة تامة التي هي محل دراستنا، سنحاول في هذه المرحلة تفسير طريقة معالجة الطفل للجمل.

III/ معالجة الجمل.

1.مفهوم الجملة:

خلال الحوار تتدخل مجموعة من الإشاراتاللغوية والغير اللغوية لتسهيل عملية الفهم ولهذا حين نستمع لجمل بلغة لا ندركها جيدا فإننا نتمكن من فهم محاورنا دون ان نفهم كل الكلمات المستعملة كما ان العديد من المصابون باضطرابات لغوية يتمكنون من تجاوز صعوباتهم في فهم الجملة باستعمال إشارات مختلفة لفهم الرسالة وبالتالي فان الاهتمام بفهم الجملة رغم أنها ليست ذات أهمية وظيفية راجع لسببان هما:

1-ضرورة إنشاء اختبارات تكون حساسة لمستويات متباينةمن الاضطرابات اللغوية.

2-التحليل النظري للعمليات التي تتدخل في فهم الجمل. (علوي إسماعيل، 2010، ص200)

ان المحاولة الأولي لقياس فهم الجمل تعود ل (Salomon1917) والذي قام بنشر دراسة مفصلة لمفحوص كانت لغته الأم هي الألمانية، خلال أشهر قام سولومون بدراسة صعوبات هذا المفحوص في الفهم والإنتاج العفوي للجمل فاستعمل طريقة عصرية لتحليل صعوبات فهم الجمل اللفظية والمكتوبة وهي اختيارات معالجة الكلمات المنفصلة بالإضافة إلى وظيفة تصنيف الكلمات حسب الفئة النحوية.

قام بفحص قابلية فهم الجمل المبنية للمجهول والجملة المبنية للمعلوم، مثال على ذلك: "فريد ضرب ليلى " مقابل " ليلى ضربت من طرف فريد "

كان الاوائل العيادين والباحثين يستعملون اختبارات لقياس فهم الجمل وهذه الاختبارات كانت غير ملائمة في غالبيتها منها كالتي أنشأت من طرف (Morre et Foix ;1917) او (Head1926)كانت تتطلب قدرات معرفية مهمة بالإضافة الى معالجة الكلمات والجمل.

اختبار الورقات الثلاث "Pierre Marie" مكون من سلسلة من التوجيهات لا علاقة لها ببعضها البعض:

التعليمة تكون بالشكل التالي:

"ها هي ثلاث قطع من الورق: كبيرة، متوسطة، وصغيرة، خد الأكبر اكمشه وارميه بالأرض، أعطيني المتوسطة وضع الأصغر في جيبك"

في اختبار القطع والكؤوس"bols" المبتكرة من طرف Head يقوم بترتيب كؤوس وقطع ويطلب من المفحوص انجاز تعليمات مثل: "ضع القطعة الأولى في الكأس الثالث".

وفي اختبار: "يد، عين، اذن" كان على الحالة ان يؤدي التعليمات مثل: " المس العين اليسرى باليد اليمنى "

إلى حد ما كانت هده الاختبارات تؤدي وظيفتها بما انها كانت حساسة للاضطرابات اللغوية المكتسبة (علوي إسماعيل، 2010، ص201)

ولكن في المقابل قد يفشل في أداء هذه المهام بعض الحالات التي لا تعاني من اضطرابات لغوية وانما تعرض مستوى معرفي ضعيف وبالتالي فالاختبار لم يكن قادر على التمييز بين القدرة على معالجة الجمل والمستوى المعرفي الضعيف كعدم فهم الكلمات.

بمعنى أن دراسة معالجة الجمل في حد ذاتها قد طرحت مشكل للباحثين والمهتمين.

في سنة 1962 اعترف كل من "De Renzi et Vignolo" بعدم مناسبة الاختبارات العيادية الكلاسيكية لدراسة معالجة الجمل.

وقد قاموا بإنشاء «LE Teken Teste» بهدف إلغاء التأثير الممكن للمستوى المعرفي المسبق للكلمات على قدرات الحالة.

الاختبار يحتوي سلسلة من التعليمات بصعوبات متزايدة حيت يطلب من المفحوص لمس أو تحريك قطع لاصقة مستطيلات ودوائر بأحجام مختلفة.

المرحلة الأولى للاختبار تتمثل في فحص كيف يفهم المفحوص الأسماء التي تعطى للقطع: مثل "خد المستطيل الأصفر أو خد الدائرة الكبيرة الزرقاء "(علوي إسماعيل، 2010، ص202)

أما الجزء الأخير فيفحص معالجة الجمل الأكثر تعقيدا مثل: "المس المستطيل الازرق بالمثلث الأحمر".

رغم ان هذا الاختبار لا يتطلب الا مستوى معرفي محدود، اكتشف"De Renzi et Vignolo" بانه حساس لكل اضطرابات الحبسة والحالات التي تعاني من اضطرابات لغوية طفيفة يمكن ان تفشل في هذا الاختبار. (علوي إسماعيل، 2010، ص202)

واستنتجا هذان الأخيران بان هذا الفشل قد يرجع الى عدة عوامل ومنها خلل في فهم الكلمات بدل من التركيب النحوي، أو الأسماء المجردة التي تشير الى القطع.

حاليا ولحساسيته لكل الاضطرابات اللغوية الTaken Test قد حافظ على شعبيته في تقييم الاضطرابات اللغوية فلا يزال يستعمل ولكن ليس للكشف عن معالجة الجمل فقط.

حيث أنشأت منه نسخ مختصرة لكشف التأخر اللغوي مثال: Spellacy et Spreen,1969، Faglioni et Peuzi,1978، و Warington 1978.

وبالتالي فان Taken Testلم ينشأ لتقييم البناء النحوي للجمل ولا يحتوي على أنماط صرفية للكلمات ولهذا رغم أنه أداة عيادية وتشخيصية فعالة فهو لا يسمح بتحليل مختلف الطرق التي نحدد بها فهم الجملة.

اقترح Parisi et Pizzapiglio1970اختبار من شأنه قياس فهم الجملة والذي يحتوي على أنواع مختلفة من الجمل، حيث يستمع المفحوص للجملة وعليه التعرف على الصورة المطابقة لها من بين اختيارين ويكون الخيار الخاطئ يشبه الخيار الصحيح.

مثال بالنسبة للجملة "الولد يلاحق الكلب" فان الخيار الخاطئ يمثل كلب يلاحق ولد.

بالإضافة الى تركيب الجملة أين يكون ترتيب الكلمات مهم "جملة فعلية أو اسمية" ومختلف البناءات النحوية كزمن الفعل، النوع أو الصرف.

Parisi et Pizzapiglio اكتشفا أن اختبارهم كان حساس لكل أنواع الصعوبات دون أن يكون هناك فرق واضح بين الحالات التي تعاني من اضطراب الفهم وأولئك الذين لهم فهم عادي.

Lesser 1974 تحصل على نفس النتائج بنسخة باللغة الإنجليزية لنفس الاختبار.

(علوي إسماعيل، 2010، ص203)

2. تكوين الجملة:

مند سن الرابعة أو الخامسة أغلب الأطفال يتمكنون من انتاج مجموعة متنوعة من الجمل الجديدة، وحتى الأطفال المتأخرين لغويا يتمكنون من انشاء جمل صحيحة التكوين.

الا أنه فيما يخص تكوين الجمل لدى الأطفال المتأخرين لغويا يجب تحديد نقطتان هامتان وهما:

1-يمكن أن يكون تكوين الجملة مختل بطرق متعددة.

2-الروابط ما بين نقص الكلمات وعدم القدرة على تكوين الجملة.

بينما يركز Lichtheinو Wernick حول تحليل صعوبات انتاج الكلمات المستقلة، يذهب بعض مختصي الأعصاب الى أنواع اضطرابات بناء الجمل التي يمكن ملاحظتها خلال الحديث العفوي للمرضى.

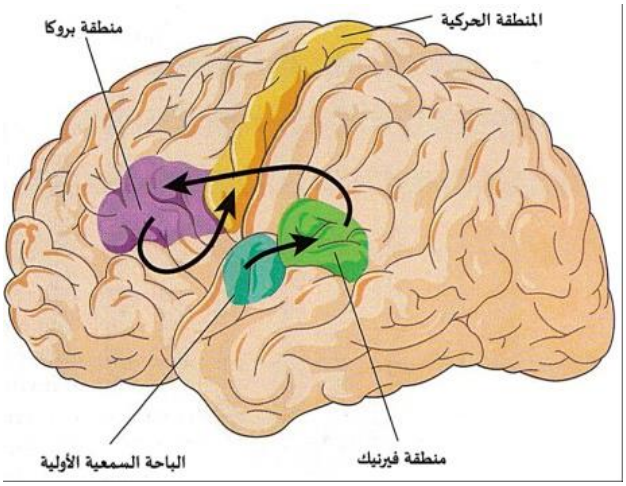
ان أهم الدراسات حول معالجة الجمل تعود الى الباحثين الألمان حيث أن القواعد النحوية في اللغة الألمانية هي أكثر تعقيدا من اللغة الإنجليزية.

ان كفاءة انتاج جمل منتظمة يمكن أن تضطرب بطرق شتى لدى الحالات المصابة باضطرابات لغوية.

3.الأسس التشريحية لمعالجة الجملة:

1.3.فهم الجملة:

ان الأسس التشريحية المسؤولة عن فهم الجملة غير معروفة بشكل دقيق الا انه لاحظ كل من Warrington و Coughlar سنة 1978 بأن الكفاءات في Token Teste في نسخة مختصرة تكون مضطربة في حالة أي إصابة في نصف الكرة المخية الأيسر، وفي المقابل أسفرت الدراسة التي قام بها Basso، Lecours، Morashini، Vanier 1985 أن الصعوبات كانت متكررة بعد إصابة نصف الكرة المخية الأيسر. (علوي إسماعيل، 2010، ص204)



الشكل رقم04: يمثل مناطق اللغة حسب Basso et Coll سنة 1986

Coll و Heilman سنة 1975 قاموا بدراسة مقارنة بين حالات مرضى يعانون من إصابة الجهة اليمنى وحالات يعانون من إصابة الجهة اليسرى، وقد اكتشفوا أن مجموعة الجهة اليمنى يجدون صعوبات أكثر في مهام انجاز التعليمة. (علوي إسماعيل، 2010، ص204)

وهذه النتائج تم إعادة تأكيدها من طرف Bower و Coll سنة 1987 حيث اظهروا ان المرضى المصابون في الجهة اليمنى من الدماغ كان لديهم صعوبات أكثر عندما يتعارض محتوى الجمل مع المعلومة الانفعالية المرسلة خلال التعليمة.

في النهاية تؤكد هذه الملاحظات أن الجهة العليا لنصف الكرة الأيمن يلعب دور في معالجة التعليمة على الأقل في جانبها الانفعالي.

2.3.بناء وتكوين الجملة:

هناك العديد من الدراسات الخاصة بالأسس التشريحية لصعوبات تكوين الجمل اتفقت على أن المرضى المصابون في الجهة اليسرى هم أكثر عرضة للمعاناة من صعوبات في تكوين الجمل.

أثيث بعض الباحثين بأن المرضى اللذين يعانون من إصابة نصف الكرة الأيمن يمكن أن يطرحوا خلل في تكوين انتاج العروض prosodieمثل(Tucher, Watson et Heilman 1977) ((Gorelick et Ross, 1987 الا أن هؤلاء المرضى ليست عمق الصعوبات التي يعاني منها المرضى المصابون في النصف الأيسر من الكرة المخية مثال: Danleyو Shapiro 1985.

ومنه نستخلص بأن الجهة اليسرى من الدماغ هي المسؤولة عن الإنتاج بينما الجهة اليمنى هي المسؤولة عن الفهم.

4.نمو الوعي اللغوي واستراتيجيات إدراك الجملة عند الطفل:

لقد برهنت الدراسات والأبحاث التي أنجزت في مجال السيكولساني ان الطفل ومنذ سن مبكر يستطيع القيام بأنشطة ميتالسانية مثل التصحيح الذاتي للأخطاء والحكم على الجمل واللعب بالكلمات... والتي تكشف عن نوع من الكفاءات المبكرة والقدرات الواعية والتفكير في الأنشطة اللغوية.

وبالتالي فان الطفل ليست له القدرة فقط على فهم اللغة وانتاجها وانما يستطيع كذلك التعليق على هذه اللغة. (علوي إسماعيل، 2010، ص108)

استحوذ مفهوم الوعي على اهتمام الباحثين واختلفت المواقف والآراء وتعددت النظريات ويمكن حصرها في اطروحتين بارزتين:

تتمثل الأولى في الأطروحة القائلة بالوعي اللساني المبكر، ويقدر الطفل على القيام بمجموعة من الأنشطة اللغوية مثل التصحيح الذاتي للأخطاء واللعب بالكلمات وتحديد بعض الوحدات اللسانية والحكم على الجمل والمقارنة بين الملفوظات، كما يظهر النشاط اللساني الواعي عند الطفل مابين سنتين ونصف وست سنوات أي في مرحلة الاكتساب اللغوي. (Tamine-gardes bonet. 1978.slobin.1984 tautelle.1978 clark 1984)

وتتحدد الاطروحة الثانية في المواقف التي تدافع على فرضية الوعي اللساني المتأخر، وتعمل على التمييز بين مرحلة الاكتساب اللغوي، حيث يستطيع الطفل القيام بأنشطة الفهم والإنتاج وهي عبارة عن سيرورة اوتوماتكية ولا واعية وبأقل مجهود ذهني وبين القدرة على التفكير في هذه الأنشطة نفسها وإنتاج معرفة حولها واصدار احكام حولها، وهذه المهارة أو القدرة اللسانية الواعية لا يكتسبها الطفل الا في المدرسة وأثناء تعلمه مهارتي القراءة والكتابة.

(1990 Gombert, 1980 Berthond-papandpoulou 1980 hakes)

فعلم النفس العرفي يهتم بدراسة كيفية استعمال الفرد للمعلومة واليات تخزينها في مختلف انواع الذاكرة وطرق استعمالها فان نظريات معالجة الجمل تقوم على نموذج تفسيري مفادها ان الدهن الانساني يستقبل المعلومات ويعالجها، مثل: الحاسوب الذي يشتغل كجهاز لمعالجة الرموز. (علوي إسماعيل، 2010، ص96)

وبهذا فان الذهن ليس فقط مستقبلا سلبيا انما يمتلك القدرة على المعالجة وانجاز المهام كالقراءة والانتقاء والتقسيم والتنبؤ 96 ،97

ان الانشطة اللسانية على مستوى مظاهرها الدلالية والتركيبية والفونولوجية والمعجمية والتداولية تعتبر جزء من الانشطة المعرفية العامة.

شبكة الانتقال المعزز: Augmented Transition Networks

لقد تم انجاز نظام يسمى بشبكة الانتقال المعزز وهو نظام المعالجة الدلالية والتركيبية للغة.

ان سيرورة فهم الجمل تعتمد على استراتيجية ادراكية قائمة على الانطلاق من اليسار الى اليمين وعلى قاعدة تركيبية يتم اعتمادها بالرجوع الى الوراء والبحث عن الخطأ في الجملة.

(اسماعيل علوي، 2010، ص103)

وهي الفكرة التي مهدت لأعمال مهمة لاحقا (Kayser1993 ، Pitrat1990) حيث اهتمت بدراسة الخاصيات الدلالية والتركيبية لعناصر الجملة ومكوناتها

تعتبر شبكة الانتقال المعزز حسب(leny 1989) من اهم البرامج التي اعتمدت في مجال معالجة المعلومات عبر الحاسوب (ص 103) وقد جاءت كبديل للسانيات التوليدية مع تشوماسكي

5.نمو الوعي الدلالي بالجملة عند الطفل:

يعتبر النشاط الدلالي الواعي جزءا من الانشطة اللسانية الواعية العامة، حيت يمكن تحديدها بالقدرة على فهم مختلف وحدات وعناصر اللغة وانتاجها، والوعي بدلالتها وبعناصرها ومكوناتها وادراكها بوصفها نظام اعتباطيا، أي إدراك وحدات اللغة باستقلال عن مرجعها الفيزيقي. (علوي إسماعيل، 2010، ص110)

ان أبرز الدراسات التي تناولت نمو الوعي الدلالي بالجملة هي الدراسات التي انجزها كل مجموعة من الباحثين (Bouter, Gauthier Saint-Pierre 1983-1985)

وتحدد الفرضية العامة المعتمدة في كون السن يعتبر عاملا مهما في نمو الوعي اللساني والقدرة على الانتباه الى الموضوعات اللسانية والتفكير فيها

يمكن تلخيص اهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة في العناصر التالية:

- تأكيد اهمية المدرسة ودورها في تلقين الطفل القواعد التربوية والصرفية واكتساب الخطاب اللساني الواعي (جملة، فعل، اسم).
- تبيان قدرة الطفل على التخلي تدريجيا عن معرفته التلقائية فابتداء من سن السادسة يستطيع تكوين معرفة حول اللغة والتي تشبه في بعض مظاهرها المعرفية تلك التي يتوفر عليها الراشد.
- ابراز اهمية المدرسة التي تعمل على صقل معارف الطفل وتنظيم مهاراته وقدراته اللسانية فابتداء من سن السادسة تساعد تعلم القراءة والكتابة الطفل على انتباه الى الخاصية الخطية او المادية للغة وفي التوزيع المكاني لعناصر الجملة مثل: الحروف والكلمات في دراسة أخرى

في دراسة أخرى(Hakes 1982) كشفت النتائج التي توصلت اليها عن نوع من القدرة الدلالية المبكرة التي يمتلكها الطفل في حين ان الاحكام التركيبية لا يتوصل اليها الا بعد دخوله المدرسة وتعلمه القواعد الصرفية (113) وكانت النتائج الدراسية كالاتي:

- تركيز احكام الاطفال صغار السن على الجانب الدلالي للجملة وعلى دلالتها المعجمية.
- كلما تقدم الاطفال في السن تكون اجاباتهم أقرب الى اجابات الراشدين.
- يصدر الاطفال احكامهم الدلالية قبل احكامهم تركيبية وهذه الاحكام تبدأ بدخولهم الى المدرسة حيت يتمكنون من تعريف مكوناتها وعناصرها. (علوي إسماعيل، 2010، ص113)

6.مراحل نمو الأحكام الدلالية:

لقد قام كار Carr بتحديد تلاث مراحل لنمو الاحكام الدلالية وهي:

المرحلة الاولى: من الثانية الى الثالثة:

في هده المرحلة يعتمد الاطفال على تجاربهم اليومية والمعاشية في اصدارهم للأحكام حول الجملة فالطفل لا يستطيع التميز بين الكائن والممكن.

المرحلة الثانية:

تظهر لدى الطفل القدرة على تصحيح الجملة التي تتضمن موضوعات وأحداث وتجارب لم يسبق ان عاشها او شهدها وهذا ما يؤثر على بداية ظهور الوعي الدلالي عند الطفل.

المرحلة الثالثة:

يتمكن الطفل من اصدار احكام صائبة ومن جعل مسافة بينه وبين اللغة وبالتالي الوعي بعناصرها المعجمية والتركيبية. (علوي إسماعيل، 2010، ص113)

قام موريس ماس M.Mass 1985 بدراسة حول مراحل نمو التمثيلات الواعية بالجملة عند الطفل، وينبغي الاعتراف بأنه ثمة صعوبات في إيجاد تعريف واحد للجملة، لذلك يمكن تحديد ثلاثة معايير هي:

المعيار الدلالي: تعبر الجملة عن فكرة مكتملة.

المعيار التركيبي: تتكون الجملة من مسند ومسند اليه.

المعيار الصوتي: تتألف الجملة من الأصوات والفونيمات.

وبالاعتماد على هذه المعايير حصر موريس أهداف بحثه في الإجابة عن السؤال: هل يعتمد الطفل في تمثلاته للجملة على المعايير الدلالية (المعنى) أو التداولية (السياق) أو الصورية (التركيب)؟

هل يوظف الطفل هذين المعيارين معا أم هناك تفاوت بينهما حسب مراحله النمائية (Mass,1985 ;p18).

وكانت نتائج الدراسة بأن الطفل يستطيع تكوين تمثلات حول الجملة وامتلاك القدرة على التفكير فيها وفي مضامينها ومكوناتها.

7.استراتيجية فهم الجملة المبنية للمجهول وانتاجها:

لقد حظيت الجملة المبنية للمجهول، حسب "أليرون oleron" (1979) باهتمام خاص لأنها تتميز بمجموعة من الخاصيات مثل غياب الفاعل وتغيير موقعه في بنية الجملة وترتيبه.

وتعتبر دراسة سنكلير وفيرير 1970، من أبرز الأعمال التي أنجزت حول فهم الجملة المبنية للمجهول وانتاجها.

وبينت نتائج هذه الدراسة بعض الصعوبات التي يجدها الطفل في فهم الجملة المبنية للمجهول وانتاجها. (علاوي إسماعيل، 2010، ص119)

كما اتفق كل من سيكون ولوفيلي 1977 مع صلوبين 1966 وكذا دراسة سنكلير وفيريرو 1970 وتتلخص النتائج فيما يلي:

- يتمكن الأطفال من فهم الجمل المبنية للمعلوم منذ سن مبكر مقارنة مع الجمل المبنية للمجهول.
- يتحسن أداء الأطفال كلما تقدموا في السن وهذا ما يفسر العامل النمائي، في فهم الجمل المبنية للمجهول وانتاجها.
- يجد الأطفال صغار السن صعوبة في فهم الجمل المبنية للمجهول القابلة للقلب.
- يعتبر الأطفال صغار السن الاسم الأول في الجملة المبنية للمجهول هو الفاعل، أو المنفذ الحقيقي للفعل.

ويقترح بيفير Bever (1970) أربع استراتيجيات وهي الاستراتيجيات الادراكية والمعجمية والدلالية والترتيبية.

أما برونكار وسنكلير وبيندروبول (1976) فقد اختزلوا مختلف هذه الاستراتيجيات في نوعين هما:

- الاستراتيجيات الدلالية.

- الاستراتيجيات الصورية.

أما على مستوى استراتيجية الإنتاج فالملاحظ بأن الأطفال صغار السن لديهم صعوبات في انتاج الجملة المبنية للمجهول خصوصا تلك التي تعبر عن الحدث غير المثير تلك التي تتوفر على الفعل المركب.

خلاصة:

يمكن الاستنتاج أن معظم الأبحاث والتجارب قد بينت الصعوبات التي قد يجدها الأطفال صغار السن في فهم الجملة وانتاجها، وإدراك مكوناتها والحكم على عناصرها.

وفي تأكيد الترادف بين الجملة المبنية للمجهول والجمل المبنية للمعلوم من جهة كما وضحت من جهة ثانية أهمية النمو في الارتقاء التدريجي للتمثلات الدلالية.

الفصل الرابع

تأخر اللغة البسيط

تمهيد:

من خلال دراستنا اهتممنا بنوع من هذه الاضطرابات اللغوية الشفهية ألا وهو تأخر اللغة البسيط والذي لا يترافق مع أي خلل سمعي، أو حركي... مما يجعل الأولياء لا يبدون اهتمام بهذه الحالات رغم أن التأخر يدوم عند الطفل إلى غاية أربعة سنوات أو أكثر على أساس أنه مع الوقت ستتحسن لغته وخاصة مع الدخول المدرسي.

سوف نتطرق في هذا الفصل الى مفهوم هذا الاضطراب،أعراضه، الفرق في الإنتاج الشفهي بين الطفل العادي والطفل الذي يعاني من تأخر اللغة، أسبابه وطريقة التكفل به.

إن تأخر اللغة هو مصطلح يدل على تأخر اللغة أكثر مما يدل على لغة مضطربة،فهو تأخر على مستوى إرسال الأصوات والكلمات المعزولة فقط،ولكن يؤثر على بنية اللغة في تشكيلها التركيبي المعقد أي أن الوظيفة اللسانية في تشكيلها المتعلق بتحقيق الفعل اللغوي تكون مصابة وأحيانا يمكن أن نجد إصابة جانب الفهم وبالتالي تأخر اللغة بهذا الشكل يؤثر على قدرات التفكير لدى الطفل.

إن تأخر اللغة يلاحظ عند الطفل في المرحلة التي تتطور فيها اللغة بأقصى سرعة،أي حوالي3 إلى 6 سنوات،فالطفل الذي يعاني من تأخر لغة نجده طفلا يملك لغة أو رصيدا لغويا يسمح له بالاتصال شفويا،ولكن نسبة الفهم أو الإنتاج اللغوي أقل من نسبة الأطفال العاديين من نفس السن.

كما نجد في تأخر اللغة تأخر على مستوى اكتساب اللغة واضطراب في تنظيمها.

يتضمن تأخر اللغة كلا من:

تأخر النمو اللغوي الذي يعرف على أنه "خلل في اللغة الشفهية تظهر خاصة في السنة السادسة على شكل صعوبات واضحة في تنظيم النمو اللغوي،يمكن أن تؤثر على اللغة المكتوبة وتظهر في شكل عسر القراءة والكتابة،وهذا عند أطفال يمتازون بنمو حسي حركي طبيعي ". (محمد حولة، ص 39)

وتأخر اللغة البسيط الذي هو تأخر في المستوى الزمني لاكتساب اللغة يستدرك لاحقا،عن طريق التكفل المبكر به.

سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم تأخر اللغة،أعراضه،أسبابه،عملية التكفل بهذا الاضطراب.

1.تعريف تأخر اللغة البسيط:

هو تأخر في المستوى الزمني لاكتساب اللغة وتطورها (نموها) حيث لا يتمكن الطفل من الإنتاج اللغوي والتكلم بين السنة الثانية وثالثة،فلا يستطيع الوصول إلى الحد الأدنى من النضج اللغوي وحتى الإكتسابات اللغوية البسيطة وإن وجدت فهي بطيئة وضعيفة.(RONDA (j.a) et all.1982)

هذا الاضطراب هو عبارة عن مجموعة من التشوهات اللغوية،التي تظهر عند الطفل في سن ما قبل المدرسة (2−6 سنوات) اي أنه اضطراب في الكفاءة اللغوية للطفل،دون أي اضطراب في السمع أو اضطراب في أعضاء التصويت،أو تأخر ذهني أو عجز في النمو، أي أنه اضطراب قائم بذاته.(DEWECK.G, 1999, P 104)

نتكلم عن هذا الاضطراب عندما نكون أمام طفل صحيح البنية، لكن نجد عنده تأخر في تطور لغته مقارنةبسلم الاكتسابات ويتفق العلماء على تشخيص التأخر اللغوي البسيط عندما لا يستطيع الطفل التكلم بصفة جيدة أو يتكلم نادرا وبصفة رديئة وذلك بين 3 و6 سنوات أي في المرحلة السريعة للنمو اللغوي.

ترى بورال مزوني Borel Maisonny أنه يمكن القول أن هناك تأخر لغوي بسيط عندما لا يشرع الطفل في الكلام بين سن 2 و3 سنوات ويجدر بنا الإشارة الى أن الطفل المصاب بتأخر لغوي بسيط لا يعاني من أي تأخر عقلي أو إصابة سمعية حركية، بحيث يبقى الطفل يتصل لفظيا مع عائلته لكن فهمه وتعبيره يكون دون مستوى أقرانه، أي من نفس السن، الا أن هذا غالبا ما لا يقلق الأولياء الذين يظنون أن الوقت وخاصة أن

الدخول المدرسي سوف يحسن من وضع الطفل مستقبلا. (MAISONNY.B et C.LAVNAY.1975 P34)

ومن جهته دوران D.M.ROULIN يعرفه كما يلي: "هو نقص لغوي، الطفل الذي يعاني من تأخر لغوي بسيط لديه لغة لكن فهمه وتعبيره يكونان دون مستوى الأطفال من نفس سنه".(D.ROULIN, 1980. P65)

يقول جهن مارك JEAN-MARC KREMER يمكن القول أن الطفل لديه تأخر لغوي عندما تتميز لغته بالمظاهر التالية: غياب تام للجمل بحيث تكون الكلمات المستعملة موضوعة أمام بعضها البعض دون معنى، لغته تحتوي على أفعال غير مصرفة، كما نجد غياب تام للمصطلحات المكانية والزمانية، استعمال سيء للضمائر، غياب أدوات الربط، استعمال كلمة للدلالة عن جملة.(MARC KREMER.jean 1994, p29)

كما نجد أن هؤلاء الأطفال لديهم اضطرابات مصاحبة مثل الاضطرابات النطقية واضطراب الكلام.

أما مشال لوقرو MICHEL-LEGROS يعتبر التأخر اللغوي البسيط على أنه اضطراب ليس ناتج عن نقص سمعي أو إعاقة ولا يمكن أخده بعين الاعتبار عند ظهور أول كلمة لكن عند ظهور أول جملة وذلك بين 3-6 سنوات وهو اضطراب يمس التعبير الشفهي لكن الفهم يكون جيد(Michel Legros, 2003. P23)

2.أعراض وخصائص الاضطراب اللغوي البسيط:

يرى j.A.Rondal أن:

-الكلمات الأولى للطفل تظهر في وقت متأخر جدا،أي حوالي سنتين (24 شهر)أوأكثر.

- استعمال كلمتين متتاليتين لا يظهر قبل 3 سنوات.

- رصيد لغوي فقير جدا ويميل إلى الاتصال عن طريق الإشارات والإيماءات.

- مرحلة اللغة التلغرافية تتعدى الفترة المعهودة عند الطفل العادي.

- اضطراب في مفهوم الزمان والمكان.

- الجانبية مضطربة،لكن ليس في جميع الحالات.

- يمكن أن نجد بعض المشاكل والاضطرابات في الحركية الدقيقة.

- تشوه الصورة الجسدية بشكل كلي أو جزئي.

- تشوه الصورة الجسدية بشكل كلي أو جزئي.

(RONDAL.J.A, 1998,89.90)

كما يعاني هؤلاء الأطفال من تشوهات لغوية قد تكون مخفية والتي تتمثل فيما يلي:

-أخطاء في تركيب الجمل.

-سوء استعمال الضمائر.

-عدم تصريف الأفعال.

-غياب أدوات الربط أو المفردات أو كلمات الوصل.

-روابط غير مناسبة.

-تأخر اللغة البسيط غالبا ما يصاحبه اضطرابات في النطق.

-الفهم يبدوا كأنه عادي،لكن بنود الاختبارات تظهر بأن الطفل ما بين 4 و5 سنوات يبدي صعوبات في المفاهيم الأساسية،لكن يبقى أحسن من الإنتاج خاصة إذا استعان بالوضعية. (P.AIMARD)

3.الفرق في الإنتاج اللغوي بين الطفل العادي والطفل المتأخر لغويا:

يمكن تلخيص أهم الأعراض المشاهدة عند الطفل المصاب باضطراب لغوي بسيط بالمقارنة مع الطفل العادي في الجدول الآتي:

العلامة اللغوية	الطفل العادي	الطفل الذي يعاني من اضطراب اللغة البسيط
الكلمات الأولى	تظهر ما بين 10-18 شهر	تظهر بعد العام الثاني
جمع كلمتين	تظهر بين 12-15 شهر	في حوالي 3 سنوات
استعمال الضمير (أنا)	تظهر في السنة الثالثة	في الأربع سنوات
استعمال لغة تلغرافية مع غياب وحدة الربط والوصل	تظهر بين 15 و18 شهر	يستعملها في سن الرابعة
النماذج التركيبية للغة	كل النماذج تكتسب في سن الخامسة	حتى سن الخامسة: -يكتفي بتراكيب الكلمات دون ربطها. -لا يستعمل جمل مفيدة. -لا يحترم نظام الكلمات (عدم

		تصريف الأفعال). -يستعمل نادرا الجمع والصرف. -يتكلم عن نفسه باستعمال ضمير الغائب.

الجدول رقم 03: يمثل الإنتاج اللغوي الشفهي عند الطفل العادي والطفل الذي يعاني من اضطراب لغوي بسيط.

(RONDAL.j et COLI, « troubles du langage diagnostic et rééducation » ed, MAARGA DA. BRUXELLE, 1982. P381)

4.أسباب التأخر اللغوي عند الطفل:

لم تذكر أسباب قطعية ومحددة لهذا الاضطراب،وذلك راجع إلى أنه يوجد عدة عوامل تتداخل فيما بينها:

فهناك من يرى أن الاضطراب اللغوي ناتج عن تأخر أو عدم نضج الجهاز العصبي،وهناك من يرى أنه راجع إلى عامل وراثي، أي أن الطفل له أخ أو أخت أو أحد الوالدين أو من الأقارب من يعاني من هذا الاضطراب.

بالإضافة لأسباب أخرى وتتمثل في:

- طبيعة العلاقة أم – طفل ونمط الاتصال اللغوي وغير لغوي بينهما.

-الحرمان العاطفي المرتبط بغياب الآباء أو أحدهما.

-تأثير الوسط الاجتماعي.

-دور الثنائية اللغوية: تأثير اكتساب لغة ثانية قبل تمام واكتساب اللغة الأم.

(محمد حولة، 2009،ص 14)

5.التكفل بالاضطراب اللغوي البسيط:

من المهم الإشارة إلى أنه إذا كان التكفل مبكر يؤدي إلى نتائج إيجابية، ولكن إذا كان التدخل متأخرا أي بعد الدخول المدرسي فهذا قد يجعل المشكل متفاقما وذلك بتدخل عوامل جديدة: التمدرس،التعليم...مما يجعل الاضطراب أكثر تعقيدا.

وهو يستدعي تكفل متكامل لكل من المختص الأرطفوني، والمختص النفسي، وخاصة تعامل الأولياء والعمل على خلق تغيير ايجابي في ديناميكية الأسرة.

وفيما يتعلق بإعادة التربية الأرطفونية يتجسد في تأسيس ثلاثة وظائف أساسية للغة:

1/ الوظيفة المتعلقة بتهيئة الطفل للاتصال اللغوي أي ديناميكية الاتصال المتمثلة في الرغبة في الاتصال اللغوي الشفهي واستعمال مختلف التقنيات التي تسمح بذلك.

2/ الوظيفة التي تسمح من خلالها بتأسيس إطار منظم ومنسق للمفاهيم الأساسية للاستعمالات اللغوية.

3/ وظيفة تحقيق الأفعال اللغوية التي تهدف لإعطاء الطفل إمكانية التعبير بلغة فعالة.

(محمد حولة،2009، ص 41)

بعدما يتأكد الفاحص أن الطفل قد اكتسب القاعدة (المكتسبات الغير لغوية)، هنا تبدأ حصص إعادة التربية بأتم معنى الكلمة، والتي يتبع فيها الفاحص نفس مراحل اكتساب اللغة عند الطفل العادي، أي تبدأ من البسيط إلى المعقد، مع جعل التصحيح يكون في مواقف عفوية،إثراء رصيده اللغوي من خلال تسمية مجموعة من الصور وهذا ما يعرف بالقاموس اللغوي.

وبالنسبة للجانب النحوي فيحاول الفاحص تخليص الطفل من الأسلوب التلغرافي في الكلام وذلك بعد تعويده على تركيب الجمل،وذلك انطلاقا من الأشياء البسيطة إلى المعقدة اعتمادا على الصور،الألعاب...

عندما يلاحظ الفاحص أن الطفل قد طور رصيده اللغوي، وأصبح بإمكانه إعطاء جملا، وإن كانت بسيطة يحاول الفاحص اعطاءه سلسلة من الصور لسرد قصة معينة.

كما يحاول معه الحوار التلقائي وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة عليه، تخص اهتماماته، انشغالاته،وفي كل مرة يجب أن تكون التمارين متنوعة وعلى أكبر قدر من التلقائية،لجعل الطفل يكتسب لغة شفوية حقيقية وغير مصطنعة.

في إعادة تربية اضطرابات اللغة يجب اعطاء الأولوية للتعبير لفظي والغير اللفظي وذلك للوصول إلى الرغبة في الاتصال الشفوي،لان الهدف من إعادة التربية هو ايصال الطفل إلى نقطة "الرغبة " في الاتصال اللفظي واللذة في استعماله.(dubois.G.1995.41)

يمكن أن يحدث تطور لغة عند هؤلاء الأطفال أي أن تسير نحو تنظيم لغوي عادي إما تدريجيا إما مع دخول المدرسة ويكون بشكل عفوي، ولكن في أغلب الحالات تستمر اضطراب النطق في غياب إعادة التربية، الأخطاء التركيبية ويبقى الرصيد اللغوي غير محدد.

لذلك من الضروري في البداية أي مرحلة المدرسة أو التحضيري تسخر العديد من النشاطات للتنمية واثراء التعبير اللغوي، ليتمكن من الاستفادة من التعلم والمشاركة في الحياة الجماعية.

خلاصة:

تقع الإصابة في هذا الاضطراب على مستوى الوظيفة اللغوية، فاذا كان ظهورها متأخر فان نموها يكون بصفة بطيئة، فالدراسات التي قام بها Lunay على 60 حالة لديهم تأخر لغة بسيط أشارت نتائجهم الى أن الكلمة الأولى تظهر لدى هؤلاء الأطفال بين 08 و12 شهرا وهذا عند 52 حالة، كما أن التعبير اللفظي يكون مضطرب، ويتجلى في استعمال هؤلاء الأطفال لكلمات خاصة لا يفهمها الا أفراد العائلة، وتكون على شكل رطانة jargon والتي يتم تحفيزها من طرف الأهل كنوع من المزاج وبالتالي لا تساعد على النمو اللغوي والتواصل الجيد.

كما تكون هناك أخطاء لا تظهر الا عند الاستعمال اللفظي للغة كالأخطاء التي تقع على مستوى البناء الفونولوجي للجملة والاستعمال الخاطئ للضمائر الخاصة والأفعال الغير مصرفة مع انعدام أدوات الربط والخلط الدلالي، والربط الغير الصحيح بين الكلمات، أما الفهم فيظهر بصفة عامة عادي عند المصاب بالتأخر اللغوي البسيط فالاختبارات التي تقيس الجانب النحوي تبين أن الأطفال في سن 04 05 سنوات يكون لديهم صعوبات في ادراك الألوان، الفوارق، المقارنة، والعلاقة المكانية والأشكال ويرى Aimard أنه عندما يطلب من الطفل إعادة مقطعين أو ثلاث فان الطفل المصاب بهذا الاضطراب يفشل في اعادتهما كما نسجل اضطرابات ترتبط بالحركية والجانبية، غير أن التطور يمكن أن يحدث فجأة نحو نظام لغوي عادي، اما بالتدريج أو عند دخول الطفل الى المدرسة، أين يجد صعوبة في التكيف وذلك للاكتساب المتأخر أو الغير السليم للغة، ويظهر في الاضطرابات النطقية والأخطاء النحوية والصرفية وفقر في المفردات.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

بعد تناول الجانب النظري وتقديم المعطيات النظرية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، سيتم التعرض في هذا الفصل الى الإجراءات الميدانية، التي تتمثل في الخطوات الإجرائية التي تحدد صدق أو نفي الفرضيات وللوصول الى هذه النقطة الأخيرة وهي التحقق من صحة الفرضيات كان يجب تقسيم هذا الجانب الى قسمين: القسم الأول خاص بالدراسة الاستطلاعية والتي تضم أهداف هاته الدراسة، أهم الخطوات المتبعة في العمل، مجموعة الدراسة والمنهج المتبع والأدوات المستعملة، أما القسم الثاني فيضم الدراسة الأساسية.

1.الدراسة الاستطلاعية:

1.1.أهدافها:

تهدف الدراسة الاستطلاعية الى:

* بلورة موضوع البحث أوظاهرة موضوع البحث التي يختارها الباحث وصياغته بطريقة أكثر إحكاما بغية دراستها بصورة أعمق في المستقبل.

*تحديد المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالموضوع الذي اختاره الباحث للدراسة أو البحث.

*تنمية الفروض وذلك ببلورة مشكلة البحث او صياغتها في صورة فروض علمية أو تساؤلات.

*إيجاد مرتكز وقدر من المعرفة ينطلق منه الباحث في بحثهالمتعمق.

*التعرف على الجوانب المختلفة لموضوع البحث أو الدراسة.

*يمكن تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق أدوات جمع بيانات البحث ويمكن

*تعديل تعليمات هذه الأدوات في ضوء ما تسفر عليه الدراسة الاستطلاعية.

*ممارسة تطبيق الاختبارات وتحديد الصعوبات ومحاولة حلها.

*يمكن تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت.

2.1.المنهج المتبع في الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطيفهذه الدراسة تهتم بالكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية، وتتراوح درجة الارتباط بين +1، −1 مرورا بالصفر، فمثلا إذا كانت كل زيادة في ذكاء التلاميذ مصحوبة بزيادة في مستوى تحصيلهم الدراسي، فان درجة الارتباط هنا تامة وموجبة +1، وإذا كانت كل زيادة في الذكاء مصحوبة بانخفاض في درجة التكيف فان درجة الارتباط تامة وسالبة−1.

أما إذا كانت زيادة في متغير ما يحتمل أن تكون مصحوبة بزيادة أو نقص في نتغير اخر، فان درجة الارتباط بين المتغيرين معدومة أو لا ارتباط بينهما.

وتوجد طرق إحصائية لقياس معامل الارتباط بين متغيرين، حيث لا يستطيع الباحث من خلال الملاحظة أن يؤكد درجة الترابط ويحدد مدى هذا الترابط، فالباحث يلاحظ وجود علاقة ما أو ترابط ما بين متغيرين، ويضع الفروض التي يفسر بواسطتها هذه العلاقة أو الترابط ثم يحاول جمع المعلومات والبيانات اللازمة لإثبات صحة هذه الفروض، والوصول الى النتائج.

فدراسة الارتباط تفيد في معرفة العلاقة بين المتغيرات، فاذا اكتشف الباحث علاقة بين متغيرين، فانه يكون قادرا على التنبؤ بالمتغير الثاني وبما سيمر من تغيرات.

3.1.مكان اجراء الدراسة الاستطلاعية:

أجرية هذه الدراسة على مستوى المؤسسة الاستشفائية الخاصة بالأمراض العقلية لولاية مستغانم وهذا بعد الحصول على اذن التربص من إدارة المؤسسة، وعلى مستوى عيادة خاصة وذلك من أجل الحصول على كل المعطيات التي تخدم الموضوع الذي نحن بصدد معالجته، واختيار العينة التي تتماشى مع الموضوع.

1.3.1.عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة من 30أطفال يعانون من تأخر لغة، يبلغون من العمر 05 سنوات، كان الاختيار عشوائي، ومسجلين في روضة أطفال والقسم التحظيري سواء الخاص بالروضة أو على مستوى المدارس.

2.3.1.الأدوات المستعملة:

استخدمنا مجموعة من الاختبارات استعملت في دراسات من قبل حيث توصلت الى نتائج جد مهمة، والاختبارات التي استعملناها في بحتنا هي اختبار KABC من أجل قياس مستوى الذكاء، اختبار chevrie-muller وذلك للتأكد من أن الأطفال يعانون من تأخر لغة بسيط، واختبارات الذاكرة العاملة الذي يتضمن اختبار الجمل لمعرفة التوظيف الجيد أو السيئ للذاكرة العاملة.

1*اختبارKABC:

الاختبار عبارة عن بطارية صممت من طرف الباحثين (Kaufmans,S,Nadee L,1993) هدف التشخيص الفارقي، كما أنه يقيس مستوى الذكاء والمعرف عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين السنتين ونصف (2.5) واثني عشر سنة ونصف (12.5). للتذكير استمد سلم الذكاء من السيرورات الذهنية، التي تم تطويرها من طرف المختصين في علم النفس العصبي وعلم النفس المعرفي.

الهدف من الاختبار:

يستعمل اختبار KAB-C للتقييم النفسي والاكلنيكي في الحالات العادية، كما يسمح بتقييم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، هدفها هو إعادة الكفالة البيداغوجية وهذا بالنسبة للأطفال في السن التحضيري، والذين يعانون من قصور، إضافة الى هذا توجد أهداف أخرى الا وهي:

*قياس نسبة الذكاء.

*يسمح لنا بمقارنة المعرفة المكتسبة والقدرات المستعملة لحل مشكل جديد.

*وضع مختلف الأسس والحاجات التي تكون مطلوبة لفحص الأطفال في الروضة، والأطفال الذين يعانون من نقض اجتماعي وثقافي، وكذا الأطفال الذين يعانون من بعض الاضطرابات والاعاقات.

مبدأ الاختبار:

يتكون الاختبار من KAB-C من 16 بندا، يختبر الطفل في 13 منها على الأكثر، هناك بعض الاختبارات مشتركة لجميع الأعمار، يعني من 02.6 و12.5 سنة، القاعدة العامة التي تسبر هذه البطارية انها لمختلف الأعمار، ويتم اختبار المفحوصين بكل صرامة، من حيث السلوك والقدرات.

يكون اختبار KAB-C مختصر بالنسبة للأطفال الصغار، ولأن عدد البنود التي يختبر فيها قليلة وبالتالي فالوقت المستغرق يكون قصير، والعكس بالنسبة للأطفال الأكبر منهم سنا فالبطارية منقسمة الى ثلاث مستويات (Echelles) وهي:

***سلم السيرورات المتزامنة:**

يحتوي هذا السلم بدوره ثلاث بنود وهي:

حركات اليد (2.6–12.5 سنة): هو انجاز سلسلة من حركات اليد وعلى الطفل أن يحترم نفس الترتيب الذي قام به الفاحص، الهدف منه هو مراقبة وتقييم:

- النمو الحسي الحركي.
- الذاكرة البصرية.

الذاكرة الفورية للأرقام (2.6-12.5 سنة): وهو إعادة سلسلة من الأرقام حسب الترتيب المعطى من طرف الفاحص، ويبدأ من السهل الى الأصعب، الهدف منه هو تقييم:

- السيولة.
- الذاكرة الفورية.
- سهولة التعامل مع الأرقام.

سلسلة الكلمات(4-12.5 سنة): يطلب من الطفل أن يشير الى اسم الرسم الذي قام الفاحص بترديده تكون البنود مرتبة ترتيبا تصاعديا، أي من السهل الى الصعب مع وجود بنود تحتوي عناصر معرقلة والهدف منه تقييم:

-حسن التركيز

- الذاكرة الفورية السمعية

-تطوير القدرة على الفهم والانجاز التعليمية

-الفهم الشفهي

-التطوير المبكر للغة

المثلثات(4-12.5 سنة): يقوم الفاحص بعرض مجموعة من المثلثات لها نفس الشكل واللون (أزرق وأصفر) وعلى المفحوص تركيب المثلثات حسب الشكل المعروض عليه.

وينطلق الاختبار من 03 مثلثات حتى 09 مثلثات، أي من الأسهل الى الأصعب، والهدف منه هو تقييم:

- القدرة على التحليل
- القدرات الفضائية
- التنسيق بين البصري والحركي

***سلم السيرورات الانية:**

المصفوفات (5-12.5 سنة): على المفحوص أن يختار صورة من بين مجموعة من الصور، حتى يتمكن من إتمام الرسم المجرد أو la matrice والهدف منه هو تقييم:

- التدقيق البصري للانتباه
- القدرات الفضائية
- التنظيم البصري مع التنشيط الحركي

الذاكرة الفضائية (5-12.5 سنة): على المفحوص أن يحدد ويتذكر المكان الصحيح للصورة التي تم عرضها في الصفحة السابقة، الهدف منه هو تقييم:

- القدرات الفضائية
- القدرة على التحصيل
- القدرة على الاحتفاظ

سلسلة الصورة (6-12.5 سنة): يقوم المفحوص بترتيب مجموعة من الصور حسب تسلسلها الزمني أو حسب تسلسل الأحداث، الهدف منها هو تقييم:

- قدرة التحليل
- التنظيم البصري
- وضع العلاقة بين الجزء والكل

***سلم المعارف:**

نقدم البنود باختصار لأن هذا السلم لا يختبر فيه الأطفال بالإضافة الى سلسلة الصورة المذكورة سابقا وهذا لأتها لا تتناسب مع مجموعة البحث.

من أهم بنود هذا السلم نجد:

- المفردات القصيرة
- الأشخاص في المكان المعروف
- الجبر
- التخمينات
- القراءة المقطعية
- القراءة والفهم

***أدوات الاختبار:**

تتكون بطارية KAB-Cمن ثلاث دفاتر وورقة تنقيط، فالدفاتر موزعة على النحو التالي:

- الدفتر الأول والثاني خاصين بالسيرورات الذهنية، ويتكونان من عدة بنود.
- الدفتر الثالث خاص بالمعارف ومتكون بدوره من عدة بنود.

سوف يتم عرض هذه الدفاتر في جدول، لاظهار توزيع البنود على الدفاتر حسب سن المفحوص.

أما فيما يخص ورقة التنقيط، فهي متكونة من 12 صفحة، وكل صفحة مخصصة ل:

- الصفحة الأولى، تصب فيها المعلومات حول الطفل،تجمع أجوبة كل بند في جدول، فهي تحتوي على النقاط الخام ونقاط التقنين، والملاحظات والتعليمات حول سلوك الطفل.
- الصفحة من 02 الى 11: عي صفحات يتم فيها تدوين نتائج كل بند بالتفصيل.
- الصفحة 12: تحتوي على المنحنيات التي تسمح بالتعرف على الملمح profil، والنقاط التي يحصل عليها الطفل.
- إضافة الى وجود ساعة لقياس المدة التي ستغرقها المفحوص لإنجاز بنود الاختبار.

عرض نتائج الاختبار:

ملاحظة:

ح.ي تمثل حركة اليد، **ذ.أ** تمثل ذاكرة الأرقام، **ت.ك** تمثل تتابع الكلمات، **م.** تمثل المثلثات، **ت.ك** تمثل التعرف على الكلمات، **مص** تمثل المصفوفات، **ذ.ف** تمثل الذاكرة الفضائية.

الحالات	ح.ي	ذ.أ	ت.ك	م	ت.ك	مص	ذ.ف
الحالة 01	13	12	11	14	16	15	14
الحالة 02	14	13	11	15	14	15	14
الحالة 03	14	10	12	17	17	16	16
الحالة 04	16	10	12	15	14	16	16
الحالة 05	15	12	10	16	14	1715	17
الحالة 06	15	13	11	1515	13	18	15
الحالة 07	13	10	10	14	16	1815	14
الحالة 08	14	12	12	17	17	16	15
الحالة 09	16	11	12	14	14	17	14
الحالة 10	15	13	12	15	14	17	17

الحالة 11	15	13	12	16	17	15	16
الحالة 12	14	11	12	17	17	16	16
الحالة 13	16	13	12	14	13	16	17
الحالة 14	13	12	12	14	13	18	15
الحالة 15	14	10	10	15	16	17	14
الحالة 16	14	10	12	16	15	18	15
الحالة 17	13	10	12	14	15	15	17
الحالة 18	16	11	10	15	16	16	15
الحالة 19	15	11	10	17	16	16	15
الحالة 20	15	12	12	15	16	18	14
الحالة 21	13	12	11	14	15	18	14
الحالة 22	16	13	10	14	15	18	17
الحالة 23	16	11	11	16	14	17	17
الحالة 24	13	10	12	16	16	15	17
الحالة	16	13	12	15	17	17	16

25							
الحالة 26	14	13	12	17	17	17	16
الحالة 27	14	13	10	15	15	16	15
الحالة 28	16	12	10	15	15	16	14
الحالة 29	16	10	11	16	16	18	14
الحالة 30	16	10	10	17	14	18	17

جدول رقم04: يوضح نتائج اختبار KAB-C للعينة الاستطلاعية.

مناقشة وتحليل نتائج اختبار KAB-C:

نلاحظ من خلال الجدول رقم 04 المعروض أن مجموعة الدراسة الاستطلاعية المكونة من 30 طفل كانت اجاباتهم صحيحة في كل البنود الأمر الذي جعلنا نحول النقاط الخام المتحصل عليها الى قيم إحصائية حتى نتمكن من حساب نسبة الذكاء بالقانون التالي:(العمر الزمني/العمر العقلي)*100 حيث قدرت ب 96 وفيما يلي سيتم عرض جدول يبين قيم النتائج المتحصل عليها بعد تحويل القيم الخام في سلم السيرورات:

	العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القيمة الكبرى Max	القيمة الصغرى Min
السيرورات المتزامنة	30	1.83	37.51	41.00	34.00
السيرورات الأنية	30	3.01	76.54	84.00	69.00

الجدول رقم05: يوضح قيم النتائج المتحصل عليها بعد تحويل القيم الخام في سلم السيرورات.

ومنه نستنتج أن أطفال عينة الدراسة لم يجدوا أي صعوبة في النجاح في هذا الاختبار.

2*اختبار Chevrie-muller:

لكي نتأكد من أن الأطفال يعانون من تأخر لغة بسيط.

هو عبارة عن بطارية تحتوي على 18 اختبار، يمكن تطبيقه على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 3 سنوات و8 سنوات.

وهو ينقسم إلى قسمين هما:

من 3 سنوات إلى 5 سنوات. Pفئة

من 5سنوات إلى 8 سنوات. gفئة

وقد صمم من اجل اكتشاف الاتجاهات اللغوية للطفل: النحوي-المعجمي الدلالي.

يجب أن تكون مقابلات مع الطفل قبل تطبيق الاختبار لبناء علاقة ثنائية معه.

الهدف من الاختبار:

- استخراج أي حكم ذاتي.
- اختبار مستويات اللغة.
- رصد ومتابعة تطور وصعوبات اللغة.

بنية البطارية:

له أربعة أجزاء (أربعة مستويات كيفية): الثالثة والأولى مرتبطة بوظائف اللغة، أما المستوى الرابع مرتبط بالذاكرة.

ان الشيء الإيجابي في هذا الاختبار هو انقسامه إلى أجزاء يسمح باختبار جزء فقط منه.

(chevrie-muller.c, 1981,38)

لذلك فقد اختبرنا في عملنا هذا الجزء الثالث فقط، بحيث هو الجزء اللساني الذي تختبر فيه الإنتاج والفهم اللغوي.

وفيما يخص الأجزاء الأخرى فهي ليست محل بحثنا.

أدوات الاختبار:

* مجموعة من الصور.

* خشيبات وقريصات.

* حوضان و4 بطات.

* بطتان بدون أرجل.

* بطتان بأرجل.

* ورقة التنقيط.

* ورقة التنقيط: تحتوي على 14 صفحة:

الصفحة الأولى: مخصصة لجمع المعلومات حول الطفل، وجدول خاص بتجميع النقاط.

الصفحات من 2-14: صفحات خاصة بتمرينات لتدوين نتائج الطفل.

الصفحة الأخيرة: خاصة بمنحنى لتحديد السلوك اللفظي لكل طفل على حدا.

البنود:

***الإنتاج :**

تسمية الصور:بند الفونولوجيا:تسمية الصورة، هناك 3 صور ملونة.

Gو P يطبق على الفئتين.

-هدفه هو اختبار الجانب المفردي للطفل، حيث نطلب منه تسمية الشيء الذي يشاهده على الصورة.

-الأدوات المستعملة هي 29 صورة تمثل أشياء مختلفة.

نطلب من الطفل أولا تسمية جزأين من الجسم "اللحية" و"الركبة" واللذان يبينهما الفاحص على جسمه للطفل.

-طريقة إجراء الاختبار:

بالنسبة للجزأين من الجسم: يضع الفاحص يده على تلك المنطقة ويسال الطفل كيف نسمي هذا؟

أما بالنسبة للصور فنقدمها واحدة تلوى الأخرى.

-التنقيط:

التنقيط: القانون .قانون $= \frac{\text{عدد الكلمات الصحيحة صوتا}}{\text{عدد الكلمات الصحيحة معجميا}} * 100$

4 نقاط لكل صورة يعطي الكفل الاسم الصحيح لها.

نقطتان إذا أعطى تعريف عن ذلك الشيء أو الفئة التي ينتمي إليها.

نقطة عندما يعطي الطفل اسم الصورة باستعمال اللغة الطفيلية.

0 للحالات الأخرى.

-لكن إذا كانت الحالات تعاني من اضطرابات نطقية أو فونولوجية فالتنقيط يصبح:

4 نقاط إذا كانت الحالة تعاني من اضطرابات نطقية ثابتة.

نقطتان إذا كانت الحالة تعاني من اضطراب في الكلام لكن يجب ألا يتعدى عدد الأخطاء خطأين في الكلمة.

0 إذا كان هنالك أكثر من حرفين خطأين في الكلمة.

سرد شفوي لقصة انطلاقا من سلسلة من الصور:

-هدفه:

تحليل الأداء على المستوى المورفونحوي ودلالة الألفاظ والتعبير العفوي للطفل لكن مع دليل محتوى الصور.

- الأدوات المستعملة هي عبارة عن مجموعة من 5 صور تمثل وضعية طفل يسقط في الوحل هذه الصور غير ملونة، قبل استعمالها يجب تلوينها: شعر الطفل بالأصفر، قميصه بالأزرق، والسروال بالأحمر، وهذا لكل الصور.

-طريقة إجراء الاختبار:

يجب أن نضع الصور بانتظام الواحدة أمام الأخرى ونطلب منه أن يحكي ما يشاهد.

-التنقيط:

لا يمكن إعطاء نقطة معينة في هذا البند، لكن وضعت بعض الخصائص التي يمكن أن نبحث عليها في سرد الطفل مثل:

تسلل الأحداث.

السببية.

عدد الأفكار.

***الفهم :**

فهم وضعية البطة:

-هدفه:

هو جزء من اللسانيات يقيس جانب الفهم وهو لا يحتوي على إجابات لفظية ما عدا في البند 6.

على الطفل أن يظهر فهمه باستعمال أدوات الاختبار، وتنفيذ تعليمة الفاحص.

- **الأدوات المستعملة:** يستعمل في هذا الاختبار:

4 بطات، 2 منها لها رجلين (بطتان تمشيان) و2 ليس لها أرجل (بطتان تعومان).

مسبحين (من الورق المقوى ملون بالأزرق).

- **طريقة إجراء الاختبار:**

نبدأ بتقديم البطات (هاتان بطتان تمشيان....) والمسبحين ثم نبدأ في إعطاء التعليمات.

-التنقيط:

أعلى علامة يمكن للطفل الحصول عليها هي 15 أي نقطة واحدة لكل تعليمة يقوم بها الطفل بصورة صحيحة.

الفهم الشفوي:

هو اختبار فهم الطفل للأسئلة، عن القصة التي سرد أحداثها، وعليه أن يستعمل اللغة الشفوية للإجابة عن تلك الأسئلة.

والشيء الذي يأخذ بعين الاعتبار في هذا الاختبار هو فهم الطفل للكلمات الاستفهامية.

- الأدوات المستعملة: هي سلسلة الصور التي استعملت في السرد الشفوي، فالأسئلة نطرحها للطفل مباشرة بعد سرده للقصة.

-الأسئلة:

A.ماذا يفعل الطفل؟ ماذا يرتدي الطفل؟ ماذا يفعل الكلب؟

B.أين وقع الطفل؟ كيف وقع الطفل؟ لماذا وقع الطفل؟ ماهي وضعية الطفل؟

C.ما هي حالة الطفل؟ هل هو راض؟ لماذا؟ ماذا يفعل الكلب؟

D. لماذا يغسل الطفل؟ من يساعده؟ أين هي ملابسه؟ أين هما رجليه؟

E.أين ينظر الطفل؟ لماذا هو فرحان؟ انظر لرجليه، كيف هما؟ لماذا هما هكذا؟

-يطبق الاختبار على الفئتين.

- طريقة إجراء الاختبار: نشجع الطفل على سرده للقصة ثم نقول له أننا سننظر ثانية للصور، لأننا سنطرح عليه بعض الأسئلة المتعلقة بالقصة.

- التنقيط: نقطة لكل إجابة صحيحة،بصفة عامة أقصى علامة يمكن للطفل الحصول عليها هي 20.

بعد تطبيقنا للاختبار تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول حيث أننا استطعنا حصر عينتنا في 25 طفل ممن يعانون من تأخر لغوي بسيط وهذا من أصل 30 طفل والجدول التالي يوضح أهم النتائج المتحصل عليها في الاختبار:

الحالات	اختبارات الفهم		العلامة النهائية	اختبارات الانتاج		العلامة النهائية
	اختبار البطات	اختبار الفهم الشفوي		اختبار الفونولوجيا	اختبار التعبير	
الحالة 01	10	11	10.50	22	19	20.50

الحالة 02	10	10	10.00	20	19	19.50
الحالة 03	10	10	10.00	21	19	20.00
الحالة 04	11	12	11.50	20	16	18.00
الحالة 05	09	12	10.50	20	18	19.00
الحالة 06	09	11	10.00	20	18	19.00
الحالة 07	11	10	10.50	21	17	19.00
الحالة 08	10	09	09.50	22	20	21.00
الحالة 09	12	09	10.50	19	20	19.50
الحالة 10	10	11	10.50	19	19	19.00
الحالة 11	11	10	10.50	20	19	19.50
الحالة 12	09	10	09.50	21	18	19.50

الحالة 13	09	11	10.00	21	17	19.00
الحالة 14	10	12	11.00	22	19	20.50
الحالة 15	10	09	09.50	20	18	19.00
الحالة 16	09	10	09.50	19	18	18.50
الحالة 17	09	11	10.00	19	17	18.00
الحالة 18	11	11	11.00	20	20	20.00
الحالة 19	11	10	10.50	21	17	19.00
الحالة 20	10	10	10.00	19	18	18.50
الحالة 21	09	09	09.00	19	20	19.50
الحالة 22	10	09	09.50	19	20	19.50
الحالة 23	10	10	10.00	21	17	19
الحالة	11	10	10.50	20	18	19

24						
الحالة 25	10	11	10.50	20	18	19

الجدول رقم06: يوضح نتائج اختبار اللغة لمجموعة الدراسة الاستطلاعية.

التعليق على الجدول:

يمثل الجدول رقم 06 نتائج اختبار اللغة chevrie-muller المطبق على العينة الاستطلاعية والملاحظ في الجدول هو أنه بالنسبة لاختبار فهم وضعية البطة أعلى علامة قدرت ب 12 وأدنى علامة 09، وبالنسبة لاختبار الفهم الشفوي أعلى علامة 12 وأدناها 09، فما هو ملاحظ أن العينة أعطت نتائج متوسطة.

أما بالنسبة لاختبارات الإنتاج، سجلنا أعلى علامة 22 وأدنى علامة 19 وهذا بالنسبة لاختبار الفونولوجي، وفيما يخص اختبار التعبير أعلى علامة قدرت ب 20 وأدناها 16، وهي نتائج ضعيفة.

مناقشة وتحليل نتائج الاختبار:

بالنسبة للبند الأول وهو فهم وضعية البطة، النتائج كانت سلبية وخاصة التعليمة المتعلقة بالبنية الفضائية كانت كلها سلبية مما يدل على عدم اكتساب هذه الفئة لمفهوم البنية الفضائية، كما أنهم استطاعوا الإجابة فقط على التعليمات البسيطة ولم يتمكنوا من الإجابة على التعليمات المعقدة نوعا ما.

أما بالنسبة للبند الثاني المتعلق بالفهم الشفوي فالأطفال لم يظهروا فهمهم لتسلسل الأحداث أي أنهم لم يفهموا أن الصور تعبر عن قصة، كما أن الإجابة عن الأسئلة اقتصرت على كلمات بسيطة (طفولية) وفي بعضها لو يتمكنوا حتى من الإجابة، هذا ما يدل على عدم نجاح هذه الفئة من الأطفال في هذا الاختبار.

وفيما يخصالبندالثالث المتعلقبتسمية الصورلا حظنا عند هذه الفئة من الأطفال فقرا شديدا في الرصيد اللغوي، بحيث لم يتمكنوا من تسمية العديد من الصور، وبعض الصور أعطوا تعريفات وليس التسمية، كما تخللت تسمياتهم أخطاء نطقية عديدة، إذا يمكننا القول إن هذه الفئة لم تنجح في هذا الاختبار ورصيدها اللغوي ضعيف جدا.

وأخيرا بالنسبة للبندالرابع، السرد الشفوي لقصة انطلاقا من مجموعة من الصورسجلنا نتائج سلبية في هذا الاختبار بحيث لم تتمكن هذه المجموعة من سرد الأحداث بجمل بل اقتصرت الإجابات على كلمات بسيطة، كما أنهم لم يربطوا بين الأحداث أي أنهم عبروا على كل صورة على حدى، كما أنهم لم يستطيعوا التعرف على الشخصيات، ولم يستعملوا أدوات الربط في السرد، مما يدل على عدم نجاحهم في هذا الاختبار وتأخر اللغة واضح لديهم.

ومنه نستنتج ونستدل من خلال هذه الاختبار بأن الأطفال فعلا يعانون من تأخر لغة بسيط، فالعينة استجابت للاختبارات ومنه فان الدراسة الاستطلاعية سمحت لنا بالتأكد من أن عينة الدراسة الأساسية تستطيع الإجابة إذا كانت بنفس خصائص الدراسة الاستطلاعية، والاختبارات تتوافق مع عينة البحث.

خلاصة:

تعتبر الإجراءات المنهجية في الدراسة الاستطلاعية أهم خطوة في البحث العلمي لأنه من خلالها نحدد الأدوات التي نستعملها، التأكد من ملائمة هذه الأدوات مع موضوع الدراسة، وخصائصها السيكومترية، ولقد استخدمنا اختبار اللغة chevrie–muller واختبارات تقيس التوظيف الجيد أو السيئ للذاكرة العاملة.

سيتم فيما يلي التطرق الى الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية.

تمهيد:

بعد تناولنا الى كل الاختبارات المستعملة في الدراسة الاستطلاعية، والتأكد من مدى صلاحية المادة المستعملة، سنتطرق الى الدراسة الأساسية التي نقوم فيها بتطبيق الاختبارات على العينات المنتقاة، ليتم فيما بعد تقديم النتائج وعرضها بهدف تحليلها وتفسيرها والتحقق من صحة الفرضيات.

1.أهداف الدراسة الأساسية:

تتحدد أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

ابراز العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة ومعالجة الجمل لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغة بسيط.

اظهار مراحل النمو اللغوي، محاولة تفسيرها تفسير معرفي.

تبيان العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة ومعالجة الجمل، ومختلف العناصر المسؤولة عن المدخلات الحسية.

تحديد دور كل جزء من أجزاء الذاكرة العاملة في ظهور اضطراب في معالجة الجمل وبالتالي ظهور تأخر اللغة.

وبناءا على هذا قمنا بتطبيق مجموعة من الاختبارات تم عرضها من قبل في الدراسة الاستطلاعية والمتمثلة في اختبار اللغة لمعرفة المستوى اللغوي للطفل والتأكد من أن الأطفال يعانون حقا من تأخر لغة بسيط، واختبارات الذاكرة العاملة لقياس توظيف كل مكون من المكونات.

2.عينة الدراسة ومواصفاتها:

تكونت عينة الدراسة من 20 طفل اختيرت بطريقة قصدية وهذا بعد تطبيق بند معالجة الجمل الذي ارتئينا منه الغاء 05 حالات وذلك بعد أن أتبثث نتائج اختبار معالجة الجمل بأنهم لا يعانون من مشكل على مستوى هذه الأخيرة.

حيث أخذنا بعين الاعتبار المعايير التالية:

السن: 05 سنوات.

نسبة الذكاء: عادي.

الجنس: كلا الجنسين.

عدم وجود اضطرابات مصاحبة كالصمم، أو فرط الحركة مثلا، بل يجب أن يكون اضطراب قائم بذاته.

وجود مشكل على مستوى معالجة الجمل.

3.مكان اجراء الدراسة:

أنجزت الدراسة الأساسيةفي عيادة خاصة وعلى مستوى المؤسسةالاستشفائية الخاص بالأمراض العقلية لولاية مستغانم، فهو يحتوي على مكتب خاص بالفحص الأرطفوني يستقبل الحالات الخارجية.

4.ظروف اجراء الدراسة:

الظروف التي تمت فيها هاته الدراسة كانت ملائمة بصفة عامة، فلم نجد أي صعوبة من على مستوى أماكن التربص، كما وجدنا كل التسهيلات من قبل المختصين في هذه المؤسسات ولتمسنا يد المساعدة من قبلهم لإنجاز هاته الدراسة في أحسن الظروف.

5.أدوات الدراسة:

1.اختبار الذاكرة العاملة جمل:

نظرا لعدم وجود اختبارات موجهة لقياس معالجة الجمل، وبالاتفاق مع أساتذة متخصصين، وبإشراف الأستاذة المشرفة تم أخذ بند اختبار الجمل من اختبارات الذاكرة العاملة وهو:

هذا الاختبار مصمم من قبل (1989 Siegel et ryam) وطبق من طرف Segnenic على الطفل أن ينتج الكلمة الأخيرة في الجملة بصوت مرتفع، الجمل مقدمة بصورة متسلسلة وطريقة التقديم تتم بالتدرج.

مثال: نشتري الخبز من عند.....(الخباز)

في يوم الجمعة كل المحلات .....(مغلقة)

الكلمات التي على الطفل انتاجها هي كلمات متداولة وتكون على شكل صفات أو أسماء أو أفعال، لدينا 42 جملة مقسمة الى سلاسل مكونة من مجموعتين الى خمس مجموعات تتم عملية التنقيط بإعطاء الطفل نقطة عن كل كلمة صحيحة ومرتبة، فالمجموع الكلي لنقاط الاختبار هو 42 نقطة.

هدف الاختبار: يهدف الاختبار لقياس مدى قدرة الطفل على تذكر الكلمة الأخيرة في السلسلة بطريقة مرتبة أي بالترتيب.

بنية أداة الاختبار: يتكون الاختبار في مجمله من 42 جملة مقسمة الى سلاسل تندرج في الصعوبة بمضاعفة مجموعات الجمل المكون من:

سلاسل من مجموعتين:

تتكون من ثلاث سلاسل تحتوي كل سلسلة على مجموعتين من الجمل وفي كل مجموعة على الطفل أن يتذكر الكلمة الأخيرة.

ومجموع الجمل في هذه السلسلة هو 6

سلاسل من ثلاث مجموعات:

تتكون من ثلاث سلاسل تحتوي كل سلسلة على ثلاث مجموعات من الجمل وفي كل مجموعة على الطفل أن يتذكر الكلمة الأخيرة بالترتيب.

مجموع الجمل في هذه السلسلة هو 9

سلاسل من أربع مجموعات:

هي أيضا تتكون من سلاسل تحتوي كل سلسلة على أربع مجموعات من الجمل وفي كل مجموعة على الطفل أن يتذكر الكلمة الأخيرة بالترتيب.

مجموع الجمل في هذه السلسلة هو 12

سلاسل من خمس مجموعات:

تتكون من ثلاث سلاسل تحتوي كل سلسلة على خمس مجموعات من الجمل وفي كل مجموعة على الطفل أيضا أن يتذكر الكلمة الأخيرة بالترتيب.

مجموع الجمل في هذه السلسلة هو 15

تعليمة الاختبار: قبل تقديم الاختبار على الطفل أن يكون منتبه.

"سأقرأ عليك الجملة وأنت تكمل الكلمة الأخيرة وتحتفظ بهذه الكلمة، ثم تعيدها لي، ثم اقرأ الجملة الأولى والثانية وعليه أن يرد الكلمتين بالترتيب.

التنقيط: تعطى نقطة 1 في حالة أعطى الطفل إجابة صحيحة أي استرجاع الإجابة الصحيحة وفي الترتيب الصحيح.

تعطى نقطة 0 في حالة الإجابة خاطئة أي استرجاع خاطئ وترتيب خاطئ أما في حالة استرجاع صحيح وترتيب خاطئ، استرجاع خاطئ وترتيب صحيح فيعطى كذلك 0.

2.اختبارات الذاكرة العاملة (les épreuves) :

لقد أولت الدراسات الاهتمام الكبير للذاكرة العاملة والخاصة الحلقة الفونولوجية ثم يليها المدير المركزي أما مفكرة المجال البصر وفضائي فتقريبا معظم الدراسات لم تتعرض اليها بالشكل الواضح، لذا ارتأينا محاولة دراسة هذه المكونات لمعرفة ما دورها في اكتساب المعلومات اللغوية.

استعملنا الاختبارات التي تقيس التوظيف الجيد أو الرديء للذاكرة العاملة وتتمثل في اختبارات Gathercole et Baddelley 1982 yuillو شركاؤه(1989) و التي صممت وكيفت على الواقع الجزائري من طرف (Gasmi A.2001)وSiegelو Rayanمكيف من طرف(saadoun.s, 2004) حسين نواني 2005 كما طبق من طرف كشبور نعيمة 2007.

وهي كالاتي:

1-اختبار المنفذ المركزي:

اختبار الذاكرة العاملة أعداد:

هنا مهمة الطفل هي استرجاع سلسلة من الأعداد تتراوح ما بين 10 الى 99، وعليه الاحتفاظ دائما بالعدد الأخير من كل سلسلة.

هدفه: قياس ذاكرة العمل أعداد مقارنة بالأرقام والحروف.

مبدأ الاختبار: نطلب من الطفل قراءة أو إعادة مجموعات تتكون من 3 أعداد مختلفة وعليه الاحتفاظ في ذاكرته العاملة بالعدد الأخير من كل مجموعة.

التعليـمة: سأقرأ عليك مجموعة من الأعداد وعليك أن تحتفظ بالعدد الأخير من كل مجموعة، وتسترجعه عندما أطلب منك ذلك وذلك حسب الترتيب الذي سمعته.

نجد إذن فيه سلسلة من مجموعتين من ثلاث أعداد ثم ثلاث مجموعات من 3 أعداد ثم أربع مجموعات من 3 أعداد ثم خمس مجموعات من 3 أعداد.

التنقيـط: تعطى علامة 1 لكل عدد مسترجع بكيفية صحيحة أي العدد والترتيب.

2-اختبارات الحلقة الفونولوجية:

اختبار الذاكرة العاملة كلمات:

- على الطفل استخراج الكلمة من مجموع 4 كلمات، هذه الكلمة لا تنتمي إلى الحقل المعنوي للكلمات الأخرى وعلى الطفل أيضا الاحتفاظ بهذه الكلمة الدخيلة في ذهنه لكي يسترجعها بالشكل المرتب.

-هدفــه: قياس قدرات الذاكرة العاملة وقدرة الطفل على التعرف على الكلمة الدخيلة والاحتفاظ بها.

- بنيتــه: يتكون هذا الاختبار من 42 كلمة مقسمة إلى 5 سلاسل وهي:

- سلاسل من مجموعتين: تتكون من ثلاث سلاسل من مجموعتين من الكلمات في كل مجموعة 4 كلمات وعدد الكلمات الدخيلة هو 6.

- سلاسل من ثلاث مجموعات: تتكون من ثلاث سلاسل من 3 مجموعات من الكلمات، في كل مجموعة 4 كلمات، عدد الكلمات الدخيلة 9.

- سلاسل من أربعة مجموعات: تتكون من ثلاث سلاسل من 4 مجموعات من الكلمات، في كل مجموعة 4 كلمات، عدد الكلمات الدخيلة 12.

التعليمة: سوف أقرأ عليك أربع كلمات وعليك إيجاد الكلمة التي لا تنتمي إلى نفس الحقل المعنوي، واحتفظ بها لتعيدها فيما بعد.

التنقيــط: إعطاء علامة 1 لكل كلمة مذكورة بصفة صحيحة وبالترتيب.

اختبار الذاكر العاملة أرقام:

أستعمل هذا الاختبار من طرف yuill وشركاؤه(1989)

هدفه: اختبار الحلقة الفونولوجية ومعرفة ما إذا كان الاحتفاظ بالأرقام من جهة والحروف من جهة أخرى مختلف، لا يحتاج إلى أي تعديل أو تغيير وهو سهل المبدأ.

مبدأ الاختبار: نطلب من الطفل قراءة أو إعادة مجموعات تتكون من 3 أرقام متفرقة وعليه الاحتفاظ في ذاكرته العاملة بالرقم الأخير من كل مجموعة.

التعليمة: سأقرأ عليك مجموعة وتسترجعه عندما أطلب منك ذلك، وذلك حسب الترتيب الذي سمعته.

نجد إذن فيه سلسلة من مجموعتين من ثلاث أرقام وأخرى من 3 مجموعات وثالثة من 4 مجموعات ورابعة من 5 مجموعات.

التنقيـط: تعطى علامة 1 لكل رقم مسترجع بكيفية صحيحة مع الترتيب الصحيح.

3-اختبار المفكرة البصرية-الفضائية:

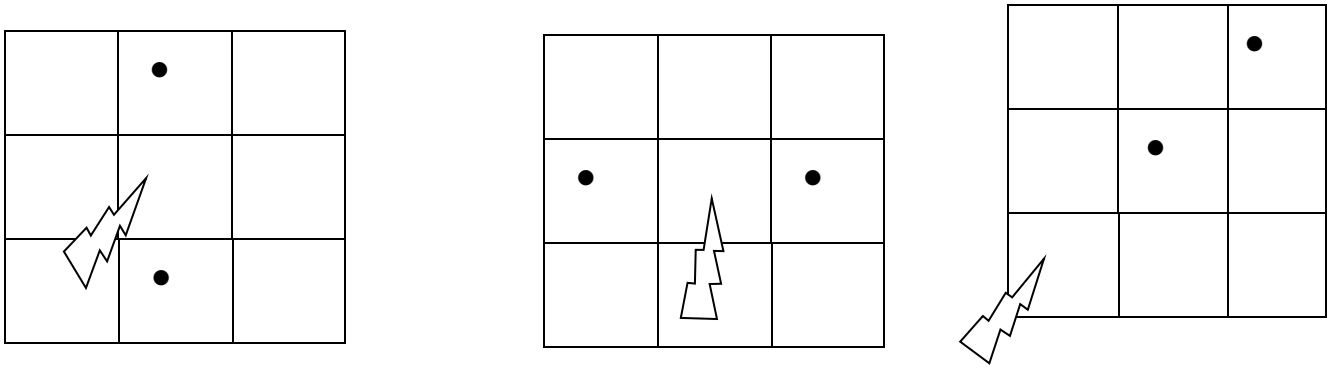
اختبار الذاكرة العاملة خطوط لـ Baddeley :

مبدا الاختبار: نقدم للطفل شبكة عليها نقطتين من لون معين ومتجهتين في محور معين، وعليه أن يكون الخط بالإشارة بأصبعه أين يضع النقطة الثالثة، ويجب أن يحتفظ في نفس الوقت على تموضع الخط ولونه في ذاكرته لبضع ثواني لأنه عليه أن يعيد بناء هذا الخط

على شبكة فارغة، ويحتوي هذا الاختبار على 42 شبكة مقسمة إلى أربع سلاسل من 3 شبكات وهي كالآتي:

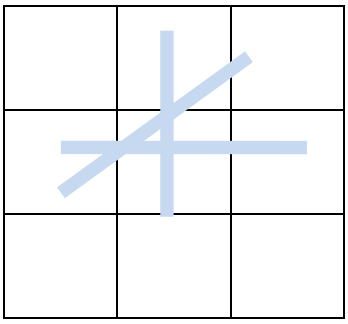
سلسلة ذات شبكتين، سلسلة ذات 3 شبكات، سلسلة ذات أربع شبكات وأخيرا سلسلة ذات 5 شبكات، أثناء الاسترجاع على الطفل احترام الوضعية للخط واللون المناسب والترتيب.

مثال عن سلسلة ذات ثلاث شبكات:



على الطفل وضع الأصبع كما في المثال للإشارة للمكان الذي تنقص فيه النقطة

الاسترجـاع



بنية الاختبار: مجموع الشبكات هو 42 مقسمة إلى سلاسل من 2 و3 و4 و5 شبكات، وبعد كل سلسلة نجد شبكة فارغة للاسترجاع.

التعليمة: أكمل بواسطة أصبعك رسم الخط ودالك بوضع النقطة الثالثة، ثم احتفظ بالوضعية لكي تعيدها في الأخير على الشبكة الفارغة على شكل مستقيمات.

التنقيط: تعطى علامة 1 للإجابة الصحيحة والتي تتمثل في: استرجاع الصحيح للوضعية، الترتيب واللون، وتعطى العلامة 0 لكل الحالات الأخرى.

6.الأساليب الإحصائية:

لإثبات فرضيتنا أو نفيها ارتئينا اللجوء الى الدراسة إحصائية، وهذا لإعطاء مصداقية لدراستنا هذه والمتمثلة في دراسة علاقة الذاكرة العاملة بمعالجة الجمل، ولإيجاد العلاقة الترابطية بين المتغيرين، وكذا لحساب هذه العلاقة كان لابد من استعمال معامل برسون (PERSON)، لأنه يعتبر القانون الأنسب والمتداول في العلوم الإنسانية والاجتماعية وقد تم معالجة المعلومات احصائيا ببرنامج خاص بالإحصاء وهو ما يعرف ب SPssالإصدار 21 المستعمل من طرف المختصين في الإحصاء.

خلاصة:

تم تناول في هذا الجزء الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية فلقد تم التطرق الى أهدافها، مجموعة الدراسة ومواصفاتها، مكان اجراء البحث وظروف اجرائه، كما قمنا بتقديم الأدوات المستعملة في هذه الدراسة ألا وهي اختبار الذاكرة العاملة جمل واختبارات الذاكرة العاملة، وتم تحديد نوع الأسلوب الاحصائي الذي سنعتمد عليه في هذه الدراسة، لأنها الأداة الأكثر موضوعية لتحليل النتائج المتحصل عليها لاحقا.

سيتم فيما يلي عرض نتائج مجموعة الدراسة الأساسية.

الفصل السادس

عرض و تفسير النتائج

1.عرض النتائج:

1.1.عرض وتحليل نتائج الاختبارات:

سيتم في هذا الجزء عرض وتقديم نتائج مجموعة الدراسة الأساسية بعد تطبيقنا لأدوات الدراسة المعروضة سابقا والمتمثلة في بند الجمل واختبارات الذاكرة العاملة.

1.1.1.تقديم وتحليل نتائج بند الجمل:

تقدم لطفل سلاسل متزايدة الطول تتكون من جمل، يطلب من التلميذ أن ينتج الكلمة الأخيرة في الجملة، يتلفظ بها بصوت مرتفع ويحتفظ بها، وعند نهاية كل سلسلة من الجمل على الطفل أن يتذكر الكلمات التي أنتجها مع احترامه لترتيب ظهورها حسب التقديم، والنتئج المتحصل عليها من قبل أفراد الدراسة الأساسية مدونة في الجدول الموالي:

الحالات	بند الجمل
الحالة 01	30
الحالة 02	30
الحالة 03	29
الحالة 04	20
الحالة 05	20
الحالة 06	21
الحالة 07	21
الحالة 08	29
الحالة 09	30

الحالة 10	30
الحالة 11	29
الحالة 12	25
الحالة 13	25
الحالة 14	20
الحالة 15	21
الحالة 16	21
الحالة 17	22
الحالة 18	24
الحالة 19	23
الحالة 20	23
المجموع	493

الجدول رقم07: يوضح نتائج اختبار الجمل لمجموعة الدراسة الأساسية.

التعليق على الجدول:يمثل الجدول رقم07 النتائج الخام لاختبار ذاكرة العمل جمل المطبق على عينة الدراسة الأساسية وهذا لاختبار الحلقة الفونولوجية، فأعلى علامة قدرت ب 30 من 42 وأدنها 20 من 42، وهي نتائج ضعيفة، وقد قدر المتوسط الحسابي لهذه المجموعة ب24.65.

تحليل نتائج بند الجمل:

عند تطبيق اختبار الجمل على عينة الدراسة لاحظنا صعوبات واضحة في انتاج كلمات مبنية داخل الجمل والاحتفاظ بها ثم إعادة استرجاعها وفق تسلسلها وبالترتيب.

ومنه نستنتج ونستدل أن هذه المجموعة لم تستعمل الاستراتيجيات الميكانيزمات الازمة لمعالجة الجمل.

2.1.1تقديم وتحليل نتائج اختبارات الذاكرة العاملة:

سنقوم بعرض وتحليل النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار الذاكرة العاملة من خلال الجدول التالي:

الحالات	اختبار المنفذ المركزي	اختبارات الحلقة الفونولوجية		اختبار المفكرة البصرية–الفضائية	المجموع
	أعداد	أرقام	كلمات	خطوط	
الحالة 01	08	10	25	25	17.00
الحالة 02	08	10	25	25	17.00
الحالة 03	19	16	30	22	21.75
الحالة 04	12	14	31	12	17.25
الحالة 05	12	17	35	12	19.00
الحالة 06	14	17	30	12	18.25
الحالة 07	11	12	25	14	15.50
الحالة 08	09	11	24	14	14.50

الحالة 09	09	10	24	25	17.00
الحالة 10	17	14	25	20	19.00
الحالة 11	18	15	25	20	19.50
الحالة 12	13	15	24	21	18.25
الحالة 13	13	16	32	25	21.50
الحالة 14	12	17	31	21	20.25
الحالة 15	11	10	29	22	18.00
الحالة 16	10	11	29	22	18.00
الحالة 17	08	10	27	25	17.50
الحالة 18	10	16	27	15	17.00
الحالة 19	11	17	29	16	18.25
الحالة 20	12	15	28	14	17.25
المتوسط الحسابي	11.85	13.65	27.75	19.10	

الجدول رقم08: يوضح نتائج اختبارات الذاكرة العاملة لمجموعة الدراسة الأساسية.

التعليق على الجدول:

يمثل الجدول رقم 08 نتائج اختبارات الذاكرة العاملة لمجموعة الدراسة الأساسية بحيث يمكن القول إن نتائج هذه الفئة ضعيفة ففي الذاكرة الفضائية البصرية والتي يمثلها اختبار الذاكرة العاملة خطوط بحيث تقدم للطفل شبكات من 3*3 خانة يتم رسمها على كراس نرسم نقطتان، تسمحان بتحديد خط واحد، وانطلاقا من تموضع النقطتين على الشبكة يشكل الطفل خطا من ثلاث نقاط وذلك عن طريق إشارته بإصبعه للمكان الذي يضع فيه النقطة الثالثة الخط لكي يكتمل، عليه أن يتذكر وضعية وشكل الخط المشكل للشبكات المقدمة بشكل سلاسل، وفي نهاية كل سلسلة على الطفل أن يتذكر بالترتيب وضعية الخطوط ويعيد تشكيلها على شبكة فارغة نشير أنه استعملت، الألوان بحيث كان لون النقط يختلف من شبكة إلى أخرى باتباع نفس الترتيب دائما. فقدرة في هذا الاختبار أعلى علامة ب 25 من 42 وأدنى علامة 12 من 42، وقدر المتوسط الحسابي ب19.10.

كما سجلنا في اختبار الذاكرة العاملة أرقام 17 من 42 كأعلى علامة و10 من 42 كأدنى علامة بمتوسط حسابي قدر ب13.65 وهي نتائج سيئة مما يدل على التخزين والاسترجاع الضعيف، فبالنسبة لهذا الاختبار تقدم لطفل مجموعات مشكلة من ثلاثة أرقام منفصلة ويحتفظ في ذاكرته بالرقم الأخير من كل مجموعة، المجموعات تقدم على شكل سلاسل وفي نهاية كل سلسلة على الطفل أن يتذكر الأرقام بالترتيب الأخيرة.

و بالنسبة لاختبار الذاكرة العاملة–أعداد– فإن مهمة الطفل هي إيجاد أكبر عدد في مجموعة مكونة 10 من ثلاثة أعداد تتراوح بين 99 وعليه أن يتلفظ بالعدد الأكبر ويحتفظ به في ذاكرته، مجموعة الأعداد تقدم على شكل سلاسل وفي نهاية كل سلسلة على الطفل تذكر الأعداد الكبيرة من كل سلسلة بالترتيب، والنتائج المتحصل عليها قدرت ب 19 من 42 كأعلى علامة وأدناها 08 من 42 ذات متوسط حسابي يساوي 11.85.

وفيما يخص ذاكرة العمل كلمات فأعلى علامة قدرت ب 35 من 42 وأدناها 24 من 42 وقدر المتوسط الحسابي ب 27.75، تمكنت الحالات من استرجاع نسبة 67.5 % من الكلمات في سلسلة مجموعتين أي ما يعادل 9.64% من مجموع الكلمات الكلي، ونسبة 43.61% في سلسلة ثلاث مجموعات وهو ما يعادل 9.34% من مجموع كلمات الإختبار، أما في سلسلة أربع مجموعات

استرجعت الحالات نسبة 32.08% من الكلمات، ما يعادل 9.16% من مجموع الكلمات الكلي، وما يلاحظ لدى أفراد المجموعة أنه كلما زاد طول السلسلة كلما قلت نسبة الكلمات المسترجعة وهذا فيما يتعلق بسلسلة مجموعتين، ثلاث مجموعات وأربع مجموعات، في حين أن الحالات قد تمكنت من استرجاع نسبة كبيرة من الكلمات في سلسلة خمس مجموعات وهذا رغم طول السلسلة، حيث تذكرت نسبة 29.33% مجمل أي ما يعادل 10.47%، من الإختبار الكلمات وما يلاحظ لدى الحالات هو أن الكلمات الدخيلة المنتقاة في بداية ونهاية القائمة غالبا ما تكون مسترجعة، كما نلمس لدى معظم الحالات أثر الحداثة حيث كانت تبدأ باسترجاع الكلمات الأخيرة من القائمة، فمثلا الحالة 10 قد استرجعت الكلمات التالية في الجزء (أ) من سلسلة أربع مجموعات والمتمثلة في (شريط رسم، شمعة).

تحليل نتائج اختبارات الذاكرة العاملة:

يمكن ترجمة هذه النتائج بسوء استعمال القدرات المعرفية واللغوية والعقلية وعدم القدرة على استعمال الاستراتيجيات المعرفية الجيدة لتخزين المعلومات بالشكل الصحيح واسترجاعها والمتمثلة في التركيز والانتباه ومحاولة فهم التعليمة.

يمكننا القول ان أفراد هذه المجموعة لا يجيدون استعمال القدرات المعرفية اللغوية والتي من بينها الذاكرة العاملة ولم يبذلوا مجهود للاسترجاع وهذا راجع إلى التوظيف السيئ للحلقة الفونولوجية التي تعتبر نظام خاص بمعالجة وتخزين المعلومات الشفهية، والمنفذ المركزي وكذا المفكرة البصرية الفضائية والتي تتدخل في معالجة المعلومات البصرية المكانية وكذا التصورات الذهنية ولكن بدرجة أقل.

ضعف هذه النتائج راجع إلى عدم استعمال العمليات الذهنية المتمثلة في الانتباه، التركيز، الإدراك والفهم.

2. الاستنتاج:

تظهر النتائج بأن الأطفال الذين يعانون من تأخر اللغة البسيط أظهروا عدم القدرة على استعمال الوظائف المعرفية واللغوية والعقلية كما أنهم لم يحسنوا استعمال الاستراتيجيات المعرفية المتمثلة في التركيز والانتباه، الفهم والادراك لتخزين المعلومات واسترجاعها بالشكل الصحيح.

فنستنتج أن الذاكرة العاملة تلعب دورا رئيسيا ومحوريا في الأداء اللغة من حيث الإنتاج والفهم، وفي معالجة الجمل كونها مرحلة من مراحل النمو اللغوي عند الأطفال.

ومنه يمكننا القول أن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من تأخر اللغة البسيط يسيئون توظيف الذاكرة العاملة.

3.التناول الاحصائي:

للتأكد من علاقة الذاكرة العاملة بصفة مباشرة في معالجة الجمل للطفل المتأخر لغويا، ولكي نستدل على ذلك بطريقة علمية سنحاول إعطاء شرح وتحليل حول العلاقة الارتباطية الموجودة بين معالجة الجمل لدى الطفل الذي يعاني من تأخر لغة بسيط، بكل من المنفذ المركزي، المفكرة الفضائية البصرية، والحلقة الفونولوجية وهم من مكونات الذاكرة العاملة.

وهذا للتأكد من صحة فرضياتنا، ولهذا الغرض قمنا بالدراسة الإحصائية لتناول النتائج المتحصل عليها في كل من اختبارات الذاكرة العاملة والتي هي اختبار الذاكرة العاملة أعداد والذي يقيس بدوره المنفذ المركزي، أما بخصوص الاختبارات التي تقيس الحلقة الفونولوجية فهي اختبار الذاكرة العاملة، كلمات، أرقام، أما فيما يخص المفكرة البصرية الفضائية فهي اختبار الذاكرة العاملة خطوط، كذلك بالنسبة لاختبارات اللغة والتي نجد فيها اختبارين يقيسان الإنتاج اللغوي وهما اختبار الفونولوجيا واختبار التعبير، واختبارات تقيس الفهم اللغوي وهم اختبار البطات، واختبار الفهم الشفوي، ولقد قمنا بجمع الدرجة الكلية لكل حالة في كل من اختبارات الفهم اللغوي ونفس الأمر بالنسبة لاختبارات الإنتاج اللغوي .

ولإيجاد وحساب العلاقة الارتباطية بين متغيرين، لابد من استعمال معامل الارتباط بيرسون لأنه يعتبر القانون الأنسب والمتداول في هذه الحالة، والبرنامج الأنسب هو SPss.

وبعد ادخال البيانات في هذا البرنامج تحصلنا على الجداول التالية التي توضح معاملات الارتباط بين كل من اختبارات الذاكرة العاملة واختبار معالجة الجمل، واختبارات اللغة.

1.3. عرض النتائج:

عرض نتائج الارتباط:

		MTP	MTC	MTN	MTM	MTL
MTP	Corrélation de pearson	1	,990**	,989**	,975**	,555*
	Sig.(bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	20	20	20	20	20
MTC	Corrélation de pearson	,990**	1	,881**	,871**	,572*
	Sig.(bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	20	20	20	20	20
MTN	Corrélation de pearson	,989**	,881**	1	,909**	,590*
	Sig.(bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	20	20	20	20	20

MTM	Corrélation de pearson	,957**	,871**	,909**	1	,660*
	Sig.(bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	20	20	20	20	20
MTL	Corrélation de pearson	,555*	,572*	,590*	,660*	1
	Sig.(bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	20	20	20	20	20

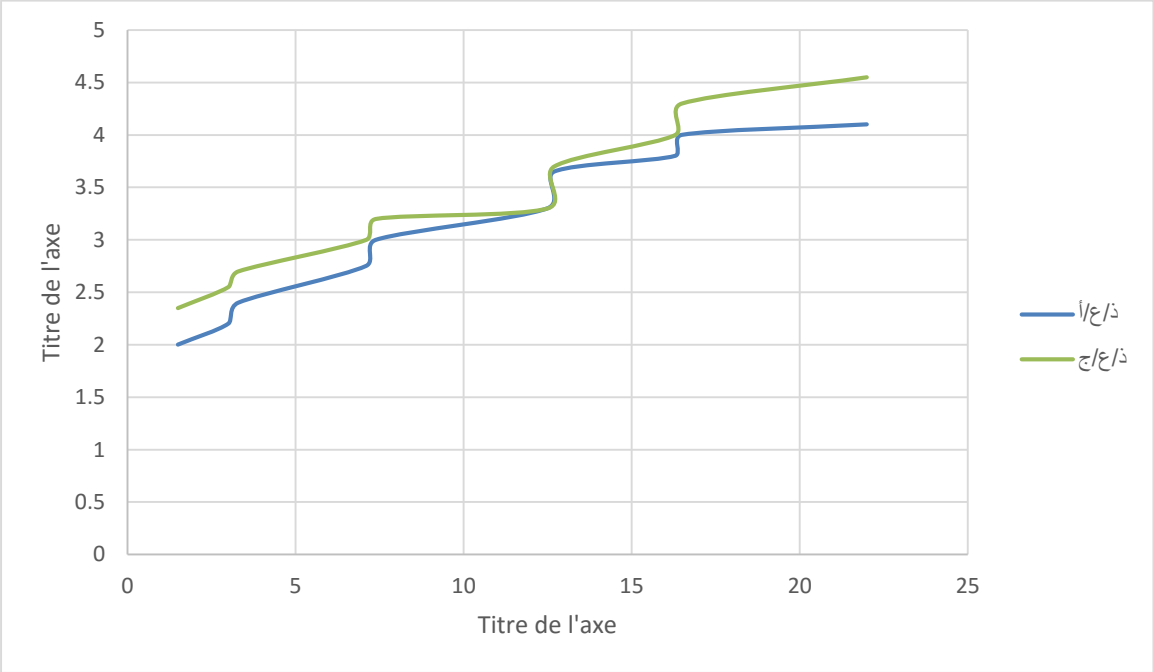
جدول رقم 09: يمثل معاملات الارتباط بين اختبارات الذاكرة العاملة واختبار الجمل

التعليق:

يمثل الجدول رقم 09 مصفوفة تحتوي على نتائج معاملات الارتباط R لمختلف بنود اختبارات الذاكرة العاملة واختبار الجمل واختبار اللغة، وهذا عند الدلالة الإحصائية0.01

2.3. تحليل نتائج التناول الاحصائي:

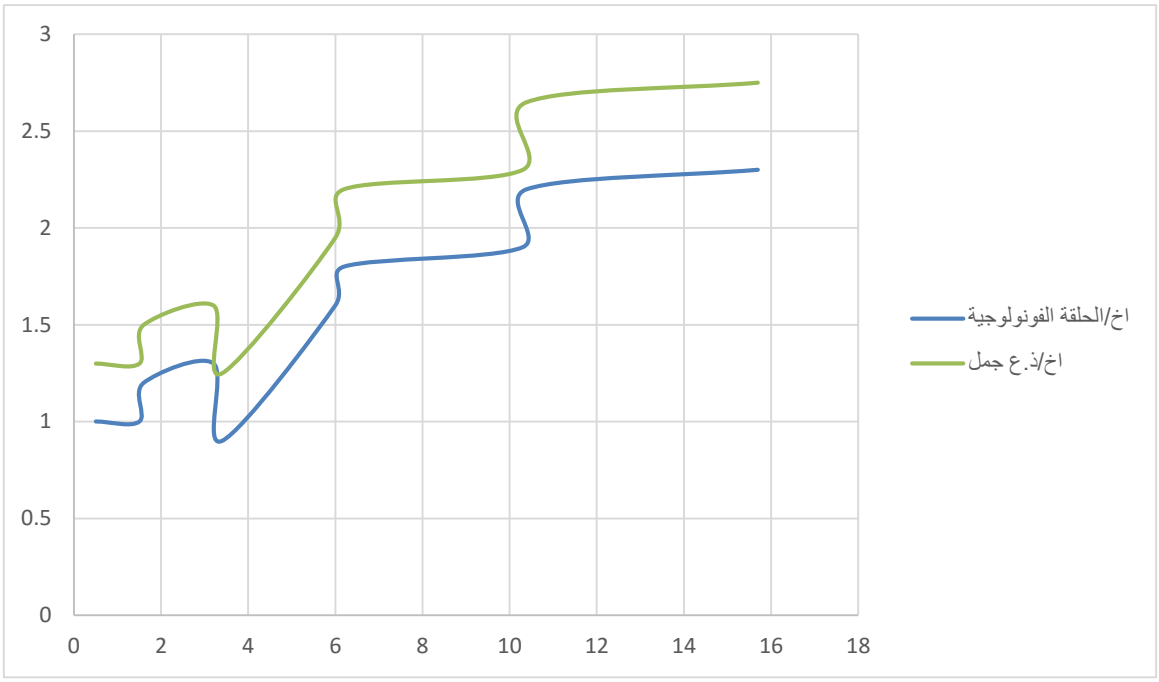
ان البيانات المتحصل عليها في الجدول رقم 09 وباستخدام معامل الارتباط "بيرسون" تبين نتائج مجموعة الدراسة الأساسية، بحيث تظهر لنا علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى0.01=&، فلقد قدر معامل الارتباط بين اختبار الذاكرة العاملة أعداد الخاص بالمنفذ المركزي والذاكرة العاملة جمل ب0.989 تظهر أن قيمة الارتباط قوية موجبة بين اختبار الذاكرة العاملة أعداد والذاكرة العاملة جمل، وكان التمثيل البياني كما يلي:



الشكل رقم 05: تمثيل بياني لاختبار الذاكرة العاملة جمل والذاكرة العاملة أعداد

ونلاحظ من خلال التمثيل البياني أن أداء المنفذ المركزي جاء متوازيا مع أداء الأطفال في اختبار الذاكرة العاملة جمل.

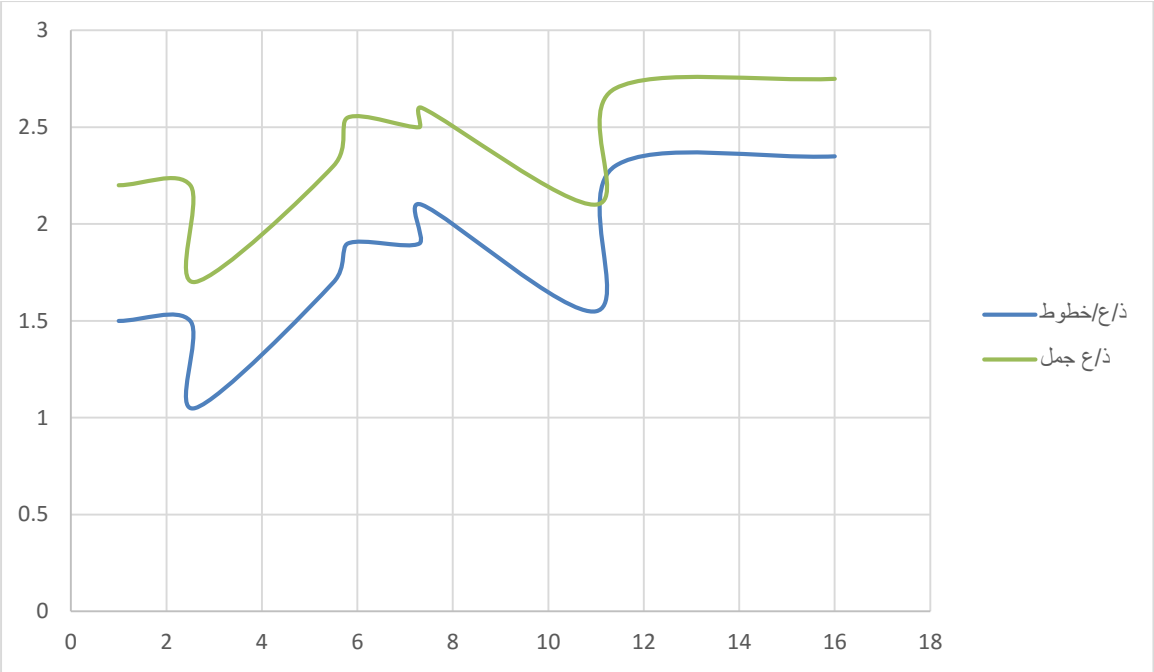
كما تظهر لنا علاقة ارتباطية قوية موجبة وذات دلالة إحصائية عند 0.01=& بين جميع اختبارات الذاكرة العاملة التي تقيس الحلقة الفونولوجية واختبار الجمل، مما يدل على أن الطفل يعتمد وبشكل كبير على الحلقة الفونولوجية أثناء عملية معالجته للجمل فهي تلعب دورا هاما وفعالا في تطور اللغة بشكل سليم، وكان التمثيل البياني كما يلي:



الشكل رقم06: تمثيل بياني لاختبار الذاكرة العاملة جمل واختبارات الحلقة الفونولوجية.

ونلاحظ من خلال التمثيل البياني أن أداء الحلقة الفونولوجية جاء متوازيا مع أداء الأطفال في اختبار الذاكرة العاملة جمل.

وتظهر لنا علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى&=0.01، فلقد قدر معامل الارتباط بين اختبار الذاكرة العاملة الخطوط الذي يقيس المفكرة الفضائية البصرية واختبار الذاكرة العاملة جمل ب0.555 فنجد أن العلاقة الارتباطية موجبة بين اختبار الذاكرة العاملة خطوط والذاكرة العاملة جمل ولكن هذا الارتباط ضعيف مما يدل على الاعتماد الضعيف على هذا الجزء من الذاكرة العاملة أثناء القيام بمعالجة الجمل.



الشكل رقم07: تمثيل بياني لاختبار الذاكرة العاملة جمل واختبارات الحلقة الفونولوجية.

ونلاحظ من خلال التمثيل البياني أن أداء المفكرة الفضائية البصرية جاء متوازيا مع أداء الأطفال في اختبار الذاكرة العاملة جمل.

4.مناقشة عامة للنتائج:

اهتم الكثير من الباحثين أمثال بادلي وكاز بنموذج معرفي خاص بنظام تجهيز ومعالجة المعلومات ألا وهي الذاكرة العاملة وفسروها تفسيرا نفس معرفي، اذ تعتبر نظام ذا قدرة محدودة يسمح بالاحتفاظ المؤقت بالمعلومات ومعالجتها أثناء القيام بمختلف النشاطات المعرفية المعقدة وحسب بادلي فهي ليست فقط نظام تخزين للمعلومات وانما عملية معالجة لهذه المعلومات.

تنقسم بدورها هذه الذاكرة الى ثلاث أنظمة وهي المنفذ المركزي، الحلقة الفونولوجية والمفكرة الفضائية البصرية، كل مكون من هذه المكونات له دور ووظيفة يقوم بها أثناء استقبال المعلومات الحسية سواء كانت شفوية منها أو كتابية الا أن أي خلل في احدى هذه المكونات يؤدي الى اضطراب في اكتساب لغة سليمة ونخص بالذكر التأخر اللغوي البسيط الذي يعرف على أنه تأخر في المستوى الزمني لاكتساب اللغة وتطورها حيث لا يتمكن الطفل من الإنتاج اللغوي والتكلم بين السنة الثانية والثالثة من عمره، هذا الاضطراب طرح العديد من التساؤلات نظرا لعدم وجود أسباب دماغية أو حركية أو اضطرابات عضوية الأمر الذي جعلنا نحاول البحث عن الأسباب الحقيقية لظهوره مستندين على المعلومات النظرية حول الوظائف المعرفية المتدخلة في اكتساب اللغة ومعالجتها وتطورها من بينها الذاكرة العاملة محاولين التعرف على علاقتها بمرحلة أساسية في هذا النمو اللغوي ألا وهي مرحلة اكتساب الطفل للجمل، فانصب اهتمامنا بهذه المرحلة لأنها من الأعراض الأساسية للتأخر اللغوي فالطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب تكون لديه مشاكل واضحة في معالجة الجمل.

وبالرجوع الى الدراسات السابقة التي تناولت احدى هذه المتغيرات نذكر على سبيل المثال الطالبة سليماني هدى حيث توصلت الى وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والأداء اللغوي لدى الطفل الاصم الحامل للزرع القوقعي فحددت ان المشكل يكون على مستوى الحلقة الفونولوجية فهل هذا العنصر فقط هو المسؤول عن هذا الاضطراب؟ وهل يخص الاضطراب الأداء اللغوي بشكل عام ام مرحلة من مراحل تطور اللغة عند الطفل؟ فالطفل ذو التأخر اللغوي البسيط لديه صعوبات أيضا على مستوى تركيب الجمل، استعمال الضمائر، تصريف الأفعال، غياب أدوات الربط اذن لا يمكنه القيام بالمعالجة الذهنية للمعلومات.

ومن خلال المعارف النظرية التي تخدم دراستنا هاته والتساؤلات التي طرحت الإطار النظري للدراسة، وما تم ملاحظته من خلال تطبيقنا للاختبارات الخاصة بالذاكرة العاملة والذاكرة العاملة جمل لمجموعة الدراسة المكونة من20 طفل ممن يعانون من تأخر لغة بسيط يصحبه مشكل على مستوى معالجة الجمل وجد هؤلاء الأطفال صعوبات في اختبارات الذاكرة العاملة التي تقيس كل من الحلقة الفونولوجية المسؤولة عن تخزين الوحدات اللغوية واسترجاعها، كما أنهم غير قادرين عن تخزين المعلومات البصرية الفضائية التي هي من مهام المفكرة الفضائية البصرية، وبالنسبة لاختبارات المنفذ المركزي سلجنا مشاكل على مستوى مراقبة وتنظيم الوحدات الأمر الذي جعلنا نحاول أن ندرس العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة ومعالجة الجمل عند هذه الفئة من الأطفال، فتوصلنا الى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بالنسبة لكل فرضيات البحث فاستنتجنا أن المنفذ المركزي والحلقة الفونولوجية لها علاقة موجبة قوية بمعالجة الجمل لدى الطفل الذي يعاني من تأخر اللغة البسيط مقارنة بالمفكرة الفضائية البصرية ما يجعلنا نقول أن الفرضية العامة للدراسة قد تحققت.

فبالنسبة للفرضية الجزئية الأولى وهي وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين المنفذ المركزي والمعالجة الجمل عند الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي بسيط فقد توصلنا الى أن هؤلاء الأطفال لديهم صعوبات في التوفيق بين مختلف العمليات المعرفية التي تجرى في الذاكرة العاملة وتحويل المعلومات الى مناطق الجهاز المعرفي وهذا ما يتوافق مع عمل المنفذ المركزي وبالرجوع الى معامل الارتباط بين هذين المتغيرين فقد قدر ب 0.989 الذي يعكس وجود علاقة ارتباطية بينهما وبالتالي تحققت فرضيتنا الجزئية الأولى.

أما عن نتائج الفرضية الجزئية الثانية وهي وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحلقة الفونولوجية ومعالجة الجمل فقد توصلنا الى أن الأطفال لديهم مشكل على مستوى تخزين المعلومات الشفوية بطريقة منظمة وفي وقت محدد وهذا حتى مع استخدام عملية التكرار، كما سجلنا مشكل على مستوى السجل الفونولوجي وهذا راجع الى عدم القدرة على التخزين والمعالجة المؤقت للمعلومات فونولوجيا الراجع الى عمل نظام التكرار الذاتي تحت الصوتي وهما من مكونات الحلقة الفونولوجية واستنادا الى دلالات معاملات الارتباط بين هذين المتغيرين والمتمثل في 0.989 بالنسبة لاختبار الذاكرة العاملة أرقام و 0.975 بالنسبة لاختبار الذاكرة العاملة كلمات وهما يقيسان الخلقة الفونولوجية تظهر لنا وجود علاقة ارتباطية قوية وبالتالي يمكننا القول أن فرضيتنا الجزئية الثانية قد تحققت.

وبالنسبة الى نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وهي وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المفكرة الفضائية البصرية ومعالجة الجمل عند الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي بسيط، فمن المعروف أن المفكرة الفضائية البصرية هي جهاز لحفظ ومعالجة الصور البصرية الفضائية بصفة مؤقتة وهو ما وجد فيه هؤلاء الأطفال صعوبة، وبالاستناد الى دلالات معامل الارتباط بين هذين المتغيرين والمتمثل في 0.555 بالنسبة لاختبار الذاكرة العاملة خطوط تظهر لنا وجود علاقة موجبة لكن بصفة ضعيفة مقارنة مع عنصر الحلقة الفونولوجية والمنفذ المركزي مما يجعلنا نستدل أن فرضيتنا الجزئية الثالثة قد تحققت ولكن تأثير هذا العنصر له تأثير أقل من العناصر الأخرى.

فما استنتجناه أن الأطفال ذوي التأخر اللغوي يصحبه مشكل على مستوى معالجة الجمل راجع الى سوء استخدام الاستراتيجيات والميكانيزمات الازمة للقيام بتخزين المعلومات ومعالجتها فونولوجيا سواء كانت هذه المعلومات شفوية او بصرية والتوفيق بين مختلف العمليات المعرفية التي تجري في الذاكرة العاملة ما يجعلهم يقعون في اضطراب على مستوى معالجة الجمل وبالتالي تأخر في التمو اللغوي مقارنة مع أقرانهم.

فالذاكرة العاملة تلعب دورا رئيسيا ومحوريا في معالجة الجمل عند الأطفال محل الدراسة.

5.الاستنتاج:

إن الهدف من إجراء هذا الجزء الأخير من البحث هو التأكد من فرضيات الدراسة، و بالخصوص معرفة العجز الواضح في أداء الذاكرة العاملة ومعالجة الجمل لذى الأطفال ذوي التأخر اللغوي البسيط، ففي الفصل السابق قمنا بعرض مسار إجراء الاختبارات و تحليل النتائج المتحصل عليها.

ومن أجل التأكد من اذا كانت هذه الأخيرة صالحة "محققة" أو العكس "ملغاة" قمنا بوضع الربط بين هذه النتائج وفرضيات البحث، فالفرضية الأولى من هذه الدراسة تتعلق بوجود علاقة ارتباطية بين المنفذ المركزي ومعالجة الجمل لذى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي بسيط، ومن خلال النتائج نستطيع القول أن هذه الفرضية قد تحققت، حيث وجدنا عدة صعوبات في اختبار الذاكرة العاملة أرقام الذي يقيس المنفذ المركزي.

وبالنسبة للفرضية الثانية والتي تقول أنه يوجد علاقة بين الحلقة الفونولوجية ومعالجة الجمل عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي البسيط هي الأخرى تحققت حيث تحصل الأطفال على نتائج ضعيفة في الاختبارات التي تقيس الحلقة الفونولوجية مما يفسر وجود اضطراب على مستوى معالجة المعلومات عند هؤلاء الأطفال.

والفرضية الثالثة أيضا تحققت وهي وجود علاقة ارتباطية بين المنفذ الفضائي البصري والذاكرة العاملة جمل عند الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي بسيط وذلك تظرا للنتائج المتحصل عليها في اختبار الذاكرة العاملة خطوط.

وما توصلنا اليه في الأخير هو أن للحلقة الفونولوجية دور أساسي ومهم في معالجة المعلومات والمدخلات الحسية بشكل عام ومعالجة الجمل بشكل خاص.

الخاتمة

ان تأخر اللغة من بين أهم الأسباب التي تفقد الطفل عملية التواصل مع أقرانه والمحيطين به لذا نجد أن الباحثين ركزوا اهتمامهم لإيجاد حلول عملية تمكن من اكتساب واستدراك المعارف والمعلومات المتمثلة في اللغة، ودراستها مع بقية الوظائف المعرفية الأخرى من بينها الذاكرة العاملة، ومن أعراض هذا الاضطراب الأكثر وضوحا هي عدم تمكن الطفل من معالجة الجمل، لذا قمنا بدراسة علمية درسنا من خلالها فئة الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي بسيط قصد دراسة علاقة الذاكرة العاملة بمعالجة الجمل.

وتعتبر الباحثة Dument.A ان على الارطفوني العمل وبشكل فعال على المنابع المعرفية ومعالجة اللغة وهذا عبر جميع التفاصيل ومكونات اللغة السيميائية والفونولوجية ومن خلال الدراسة النظرية التي تطرقنا اليها في الجانب النظري والتي اكدت وبينت ان المكتسبات اللغوية والتطور اللغوي السليم والنمو العادي لمراحل اللغة من بينها معالجة الجمل ما هي الا نتيجة لعمل الذاكرة العاملة، وهذا الجانب سمح لنا بالوصول الى نتائج ميدانية تظهر علاقة الذاكرة العاملة بمعالجة الجمل وفي دراستنا هذه خصت للأطفال ذوي التأخر اللغوي وهذا بعد تطبيق اختبارات من شانها ان تخدم الدراسة وتمثلت أساسا في اختبار اللغة Chevrie-muller واختبار الذاكرة العاملة الجمل ولتفادي الوقوع في احتمال تدني مستوى الذكاء لهذه الفئة استعملنا اختبار الذكاء KAB-C علما أن عدد هؤلاء الأطفال هو 20 حالة في المجمل، ومن خلال ما تم الوصول اليه يتضح ان الفرضيات التي صيغت في الدراسة تحققت، ونستنتج أن للذاكرة العاملة علاقة بمعالجة الجمل لذى الأطفال ذوي التأخر اللغوي البسيط وان اختبار اللغة مكننا من التأكد ان مجموعة الدراسة الاستطلاعية تملك رصيد لغوي ضعيف اما فيما يخص الدراسة الاستطلاعية نلاحظ من خلالها ان الأطفال يعانون من مشكل على مستوى معالجة الجمل.

وكذا من خلال المصفوفتين في التناول الاحصائي نلاحظ ان معاملات الارتباط كلها قوية أي انه يوجد ارتباط موجب بين مختلف اختبارات الذاكرة العاملة واختبار الذاكرة العاملة جمل وما يمكن الإشارة اليه كذلك هو ان النتائج المحصل عليها تعتبر صحيحة في حدود العينة ولا يمكن بأي شكل من الاشكال تعميمها والجزم بصحة النتائج المتوصل اليها فهناك عوامل أخرى لها وزنها والمتمثلة في العوامل الاسرية والاجتماعية والنفسية وعليه نرجو ان يكون بحثنا هذا فتح الباب امام فرضيات أخرى نأمل أن تدرس مستقبلا كما نرجو إعادة هذه الدراسة على عينة أكبر وكذا دراسة متغير مهم الا وهو معالجة الجمل نظرا لندرة الدراسات فيه على حد علم الباحثة.

المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

عدنان يوسف العتوم،**2004**، علم النفس المعرفي، عمان.

علوي إسماعيل، 2010، نشاط المعجم الذهني بين المعالجة الألية والمعالجة الواعية للجملة عند الطفل، الأردن.

أنسيمحمدأحمدقاسم،2005،اللغةوالتواصللدىالطفل،مركزالإسكندرية،القاهرة.

عليأحمدمذكور ،2009تدريسفنونااللغةالعربية،دارالميسرة،الأردن.

ليلبكرمالدين،1989اللغةعندالطفلماقبلالمدرسة،دارالفكرالعربي، القاهرة.

المراجع باللغة الفرنسية:

Baddeley. A, « la mémoire humaine (théorie et pratique) », Edition

Presse Universitaire de Grenoble, 1993.

- Daniel Gaonac'h-Pascale Larigauderie, « Mémoire et fonctionnement cognitif », Edition Armand Colin, Her, Paris, 2000

- FOURNER S., MOJAUZE L, « La mémoire de travail» Rééducation orthophonique, n° 201, L A.R.P.L.O.E, 2000.

- Jean Pierre Rossi, « Psychologie de la mémoire », Edition de Boeck

Université, Paris, 2005.

- Lieury A, «la mémoire », ed.Mardaga,Bruxell, 1992.

- Patrick Lemaire, « La psychologie cognitive », Edition de Boeck université, Paris, 1999.

- Richard..J.f. «les activités mentale », ed.Arman Colin,paris,1990.

- Rondal.J.F : «Votre enfant apprend a parler » ; édiMargada, 3eme édi ; Paris, 1998.

- Roulin.J.I et All «La Psychologie Congnitive »,édi :Bréal.Paris.1998.

القواميس:

ميشلينعونالغزي، رناعوكر، نتاليطرابلسي، قاموس فرنسي-عربي، قاموس الكلمات المتعلقة بالصعوبات التعلمية.

المذكرات:

- بشيري.ش,قاسي.ل, محاولة اقتراح تقنية لتحفيز الأطفال المصابين بتأخر لغوي بسيط على الإنتاج اللغوي جامعة الجزائر, مذكرة ليسانس في علم النفس تخصص أرطفونيا 1999.

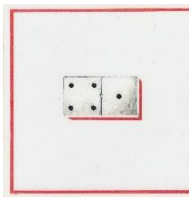
- قاسي أمال، الذاكرة النشيطة وعلاقتها باكتساب المفردات، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي, 2000-2001.

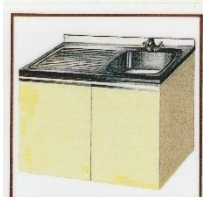
- صابر أحمد، دراسة علاقة عسر الخط بالذاكرة العاملة، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي, 2008-2009.

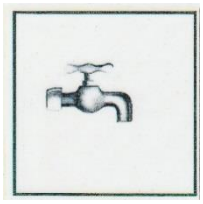
الملاحق

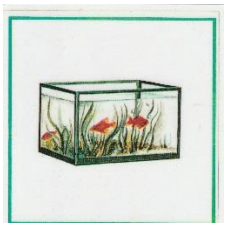
الملحق رقم01: اختبار اللغة Chevrie-Muller :

أ- تسمية الصور:

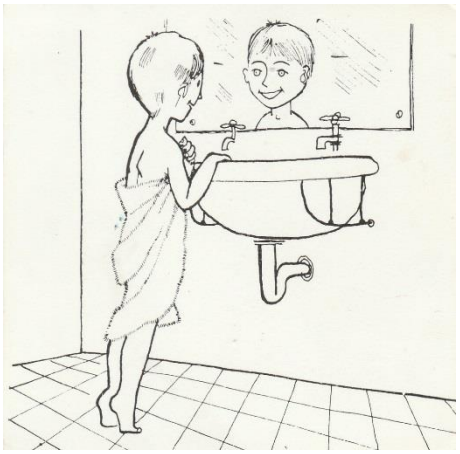






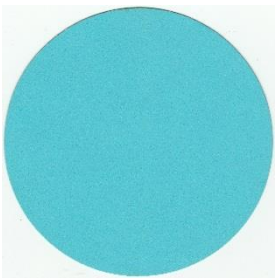


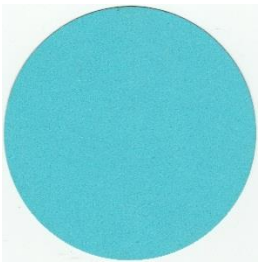
ب-سرد شفوي لقصة انطلاقا من مجموعة صور:



ج–فهم وضعية البطة:

الحوضين





الملحق رقم03: اختبارات الذاكرة العاملة:

1.اختبار الذاكرة العاملة أعداد:

تمرين:

أ- 46 60 31 ب- 05 71 68

20 14 52 37 24 17

سلسلة من مجموعتين:

أ- 64 82 23 ب- 49 24 38 ج- 47 32 53

69 75 05 33 79 84 05 42 21

سلسلة من ثلاث مجموعات:

أ- 37 88 09 ب- 03 61 40 ج- 22 15 56

16 65 72 02 78 57 83 39 08

42 07 80 44 06 11 71 39 26

سلسلة من أربع مجموعات:

أ- 92 7 3 ب- 75 18 64 ج- 92 71 26

35 28 66 20 96 25 37 03 74

08 10 21 87 73 63 15 50 90

29 55 81 29 78 42 70 63 79

سلسلة من خمس مجموعات:

أ- 72 54 93 ب- 92 44 98 ج- 86 25 39

64 56 38 51 04 62 37 24 18

11 43 14 23 41 07 19 13 52

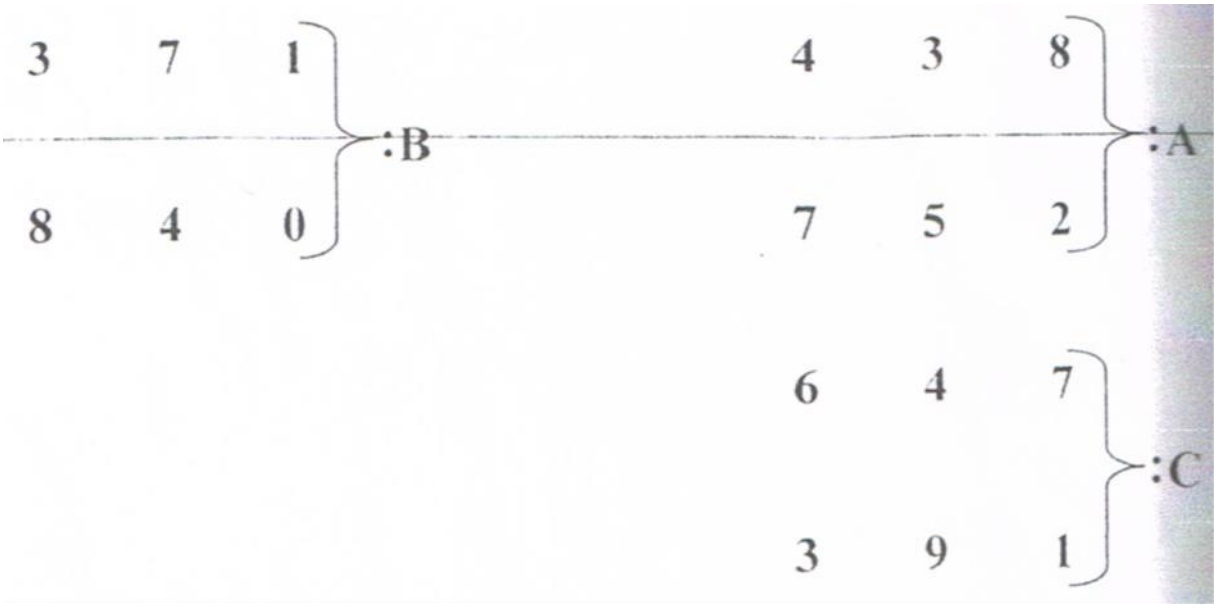
33 88 24 20 63 26 05 69 71

06 61 35 47 35 54 56 43 12

2.اختبار الذاكرة العاملة أرقام:

التدريب:

سلسلة مجموعتين:



سلسلة ثلاث مجموعات:

3.اختبار الذاكرة العاملة كلمات:

سلسلة من مجموعتين:

أ- مربع سيالة خمار قفل ب- فم كرمة ورقة شوكة ج-متراس دقيقة شمعة عنب

الة عين فلان كمان أب أم ماء بنت منبه أنف ثلج خباز

سلسة من ثلاث مجموعات:

أ-الفول البازلاء الجزر هضبة ب-كرسي طاولة أغنية كرة ج-نهر واد حديقة بحيرة

ثلج صابون مطر برد الخميس الثلاثاء مضرب الأحد أذن مهرج لاعب بهلوان

منزل لحام خباز بقال فطور طوق غذاء عشاء سنة عربة طفل يوم

سلسلة من أربع مجموعات:

أ-ساعة دقيقة ثانية شمعة

زربية قبعة سجادة بساط

بندقية مسدس شريط مدفع

رسم مشمش فراولة عنب

ب-الة جدع غصن ورقة

كعكة فلان رقائق متراس

أب أم طابع بنت

لبن قطن عصير ماء

ج-دركي شرطي اطفائي ثعبان

عين فم منبه أنف

خاتم دفان عقد سوار

ورقة مزمار قيثارة كمان

سلسلة من خمس مجموعات:

أ–صنوبر بلوط كرمة شوكة

شمال جنوب جريدة غرب

بستان حقل باخرة مزرعة

الرعد أغنية العاصفة البرق

ب–كرسي طاولة أغنية كرة

الخميس الثلاثاء مضرب الأحد

فطور طوق غذاء عشاء

نهر واد حديقة بحيرة

أذن مهرج لاعب بهلوان

ج–الفول البازلاء الجزر هضبة

ثلج صابون مطر برد

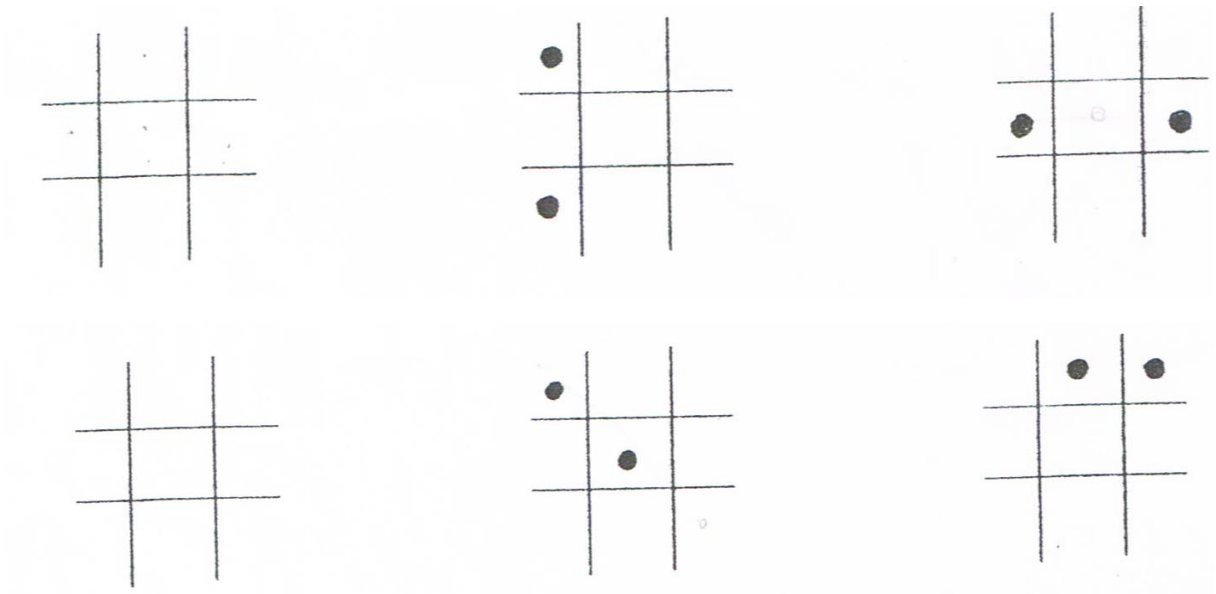
منزل لحام خباز بقال

سنة عربة طفل أسبوع يوم

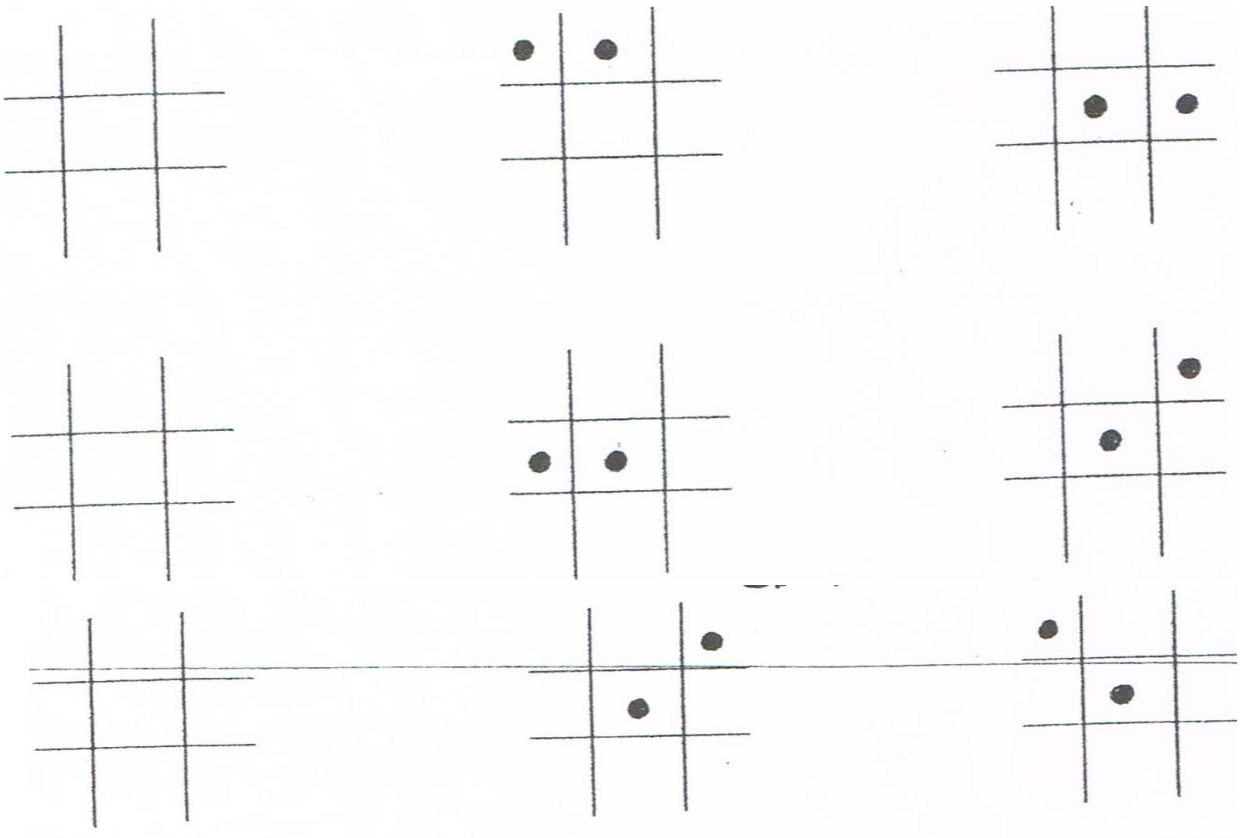
جسر نفق سلحفاة طريق

4.اختبار الذاكرة العاملة خطوط:

التدريب:



الاختبار: سلسلة شبكتين



سلسلة ثلاث شبكات: