

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria



Ministry of Higher Education
And Scientific Research
University Abdelhamid Ibn Badis
Mostaganem
Faculty of Arabic Literature And Arts

وزارة التعليم العالي
والبحوث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس
مستغانم
كلية الأدب العربي و الفنون



مطبوع الأمسي في مقياس: الدراسات النفسية

مقدم لفائدة طلبة

الماستر: لسانيات تطبيقية

إعداد الأستاذة الباحثة: صادق فاطمة الزهراء

السنة الجامعية: 2025-2026.



كلية الآداب العربي والفنون

قسم الدراسات اللغوية والأدبية

- شهادة مصادقة مطبوع بيداغوجي الأمالي الموسوم بـ " اللسانيات النفسية" دروس، موجه لطلبة الماستر، تخصص لسانيات تطبيقية.

إعداد الدكتور: صادق فاطمة الزهراء أستاذ محاضر أ



مصادقة رئيس القسم	مصادقة رئيس اللجنة العلمية	مصادقة رئيس المجلس العلمي	مصادقة عميد كلية الآداب العربي والفنون
 أ.د. غول شمس الدين رئيس قسم الدراسات اللغوية والأدبية	 أ.د. نورا الدين حماني رئيس اللجنة العلمية قسم الدراسات اللغوية والأدبية	 أ.د. سليمان بن باديس رئيس المجلس العلمي كلية الآداب العربي والفنون	 الدكتور: بن عجان عبد الرحمن عميد كلية الآداب العربي والفنون

جامعة مستغانم

الموسم الدراسي 2025 / 2026.

الرقم: 206 / ن ع ب ت / ك.أ.ع.ف.ج.م/2025

شهادة إدارية

- شهادة مصادقة الأمالي في مقياس اللسانيات النفسية. محاضرات مقدمة لطلبة الماستر، تخصص: لسانيات تطبيقية.

- بعد الاطلاع على التقريرين الإيجابين، صادق المجلس العلمي على اعتماد الأمالي الخاص بالدكتور(ة) : صادق فاطمة الزهراء، أستاذ بقسم الدراسات اللغوية والأدبية، كلية الأدب العربي والفنون والموسوم بـ " الأمالي في مقياس اللسانيات النفسية. محاضرات مقدمة لطلبة الماستر، تخصص: لسانيات تطبيقية.



الرقم: 564/ن ع ب ت ك.أ.ع.ف.ج.م/2026

مستخرج من محضر المجلس العلمي الدّورة العادية رقم: 3
المنعقد بتاريخ: 11 / 06 / 2025

❖ صادق المجلس العلمي على تعيين خبيرين لتقييم الأماي للدّكتورة صادق فاطمة الزّهاء والموسوم ب:
"مطبوع الأماي في مقياس اللسانيات النّفسية".

مستغانم
26/09/2026
رئيس المجلس العلمي
أ.د. مليكة فريحي
رئيس المجلس العلمي
لكلية الآداب العربي والفنون

مطـبـوع الأملـي

في مقـيـاس : اللسانيات النفسية

مقدم لطلبة الماستر: لسانيات تطبيقية



إعداد الأستاذة الباحثة: صادق فاطمة الزهراء

السنة الجامعية: 2025-2026.



اللغة والطفل للسيد عبد الحميد السيد	
نص من كتابه لا أمراض الكلام- لمصطفى فهمي-	1-12 -اللغة والتحليل النفسي2
نص من كتاب أسس تعلم اللغة – دوجلاس براون-	13- اللغة والإدراك
نص من كتاب محمد عبد العظيم العلاقة بين وظائف الدماغ والاضطرابات المعرفية	1-13 - الاضطرابات المعرفية – مفهوما- أنواعها- مظاهرها-
نص من كتاب الأسس البيولوجية والمعرفية لأحمد عبد الخالق	2-1-13- صعوبات التعلم والذاكرة
نص من كتاب الذكاءات المتعددة: أساليب التعلم والتعليم لـ عبد الله العالدي	14- أساليب التدريس وفق نظريات الذكاءات المتعددة
نص من كتاب دليل معلم الذكاءات المتعددة لـ توماس أرمسترونغ	1-14 - سيكولوجية نظرية الذكاءات المتعددة
نص من كتاب استراتيجيات التدريس في ضوء الذكاءات المتعددة لـ محمود فتحي نص من كتاب: التعلم والتعليم في ضوء الذكاءات المتعددة لـ محمد عبد الحميد	2-1-14 -مقارنة نظرية الذكاءات المتعددة بالطريقة التقليدية

تحديد المفاهيم:

علم النفس اللغوي/اللسانيات النفسية:

ترجع العلاقة بين علم اللغة وعلم النفس إلى طبيعة اللغة باعتبارها أحد مظاهر السلوك الإنساني، حيث أن علم النفس يُعنى بدراسة السلوك الإنساني عامة، فإن دراسة السلوك اللغوي تعتبر حلقة اتصال بين علم اللغة وعلم النفس.

اهتمت المدرسة السلوكية اهتماما بالغا بالسلوك اللغوي، وكان لها أثر واضح في البحث اللغوي الأمريكي في النصف الأول من القرن العشرين، ولكن البحث في قضايا اللغة من وجهة نظر اللغويين يختلف كثيرا عن وجهة نظر علماء النفس، فالفرق بين وشاسع بين كل منهم.



علم النفس اللغوي وعلم اللغة النفسي:

يسمى الأول **psychological linguistique** وقد يسمى أحيانا **Psychology**

of language أما الثاني **psycholinguistique** وقد يتبادر إلى الذهن أن هذين المجالين من

مجالات الدراسة اللغوية بما لها من صلة بعلم النفس أو علم النفس بما له من صلة باللغة، مجالان لا يختلفان والواقع أن بينهما فرقا تاريخيا وموضوعيا، أما من الناحية التاريخية فالأول أسبق ظهورا من الثاني، إذ ظهر مع

نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن الحالي للدلالة على دراسة العلاقة بين علم النفس وعلم اللغة، وظلت

العلاقة تدرس في إطار ما يسمى بعلم النفس اللغوي أو علم نفس اللغة إلى أن ظهر المصطلح الثاني واعني بعلم

اللغة النفسي **psycholinguistique** مع بداية النصف الثاني من القرن الحالي.

وجاء في تحديد خلف الله رحمه الله المجالات والقضايا التي بحث فيها علم النفس اللغوي وهي ثلاثة

مجالات:

1. نشأة الكلام وترقيته عند الطفل

2. اللغة من حيث كونها نظام كتابة وقراءة

3. عيوب الكلام وأمراضه

أما فيما يتعلق بعلاقة علم النفس باللغة فقد استقل علم النفس بموضوعات خاصة عن الدراسة الفلسفية يتصل معظمها بالسلوك الإنساني، ومن بين الموضوعات الكبرى التي يدرسها: التعلم، الدوافع والإدراك وكلها تتصل بموضوعات أخرى مثل: التخيل والتفكير والحكم والاستدلال ومن ثم وجد علماء النفس أنفسهم أمام مشكلة السلوك اللغوي بما له صلة بهذه الموضوعات .

علم اللغة النفسي: psycholinguistics

يختص علم اللغة النفسي بدراسة العوامل النفسية المؤثرة في اكتساب اللغة الأم، واستخدامها عند الأطفال البالغين، وفي تعلم اللغات الأجنبية، والعلاقة بين اللغة وبين القدرات العقلية المعرفية، والنفس البشرية، وسمات الشخصية، والفروق الفردية، ويدرس الأمراض، والاضطرابات اللغوية وأسباب علاجها، وغيرها من الموضوعات المتعلقة بالعوامل النفسية، والبيولوجية، والفيسيولوجية، والاجتماعية المؤثرة في استخدام اللغة، واكتساب مهاراتها الأساسية.¹

يجب علم اللغة النفسي عن أسئلة منها: ما حقيقة السلوك اللغوي؟ وما علاقته بالإدراك واللغة و التفكير والتذكر، والإبداع؟ وكيف يكتسب الطفل اللغة؟ وكيف يتعلمها الناس في الواقع؟ وكيف ينبغي أن يتعلموها وكيف يتم إنتاج اللغة، وكيف تستخدم لأهداف تواصلية متعددة؟ وكيف تتمثل اللغة في العقل، أم كيف تمثل اللغة المفاهيم العقلية؟ وغيرها من الأسئلة، ولعل الفرق الجوهرية بين علم اللغة النفسي وعلم اللغة هو اهتمام الأول بكيفية تعلم الناس اللغة واستخدامهم لها، بينما يدرس الثاني السلوك اللغوي بوصفه نظاما

¹ أحمد الشيخ عبد السلام: مقدمة في علم اللغة التطبيقي، مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية، بماليزيا مركز البحوث، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط2001، ص25.

مقصودا للاتصال، وترتبط به علوم أخرى من علم اللغة التطبيقي تهتم بالجوانب النفسية لتعلم اللغة واستخدامها مثل: علم النفس، وعلم التربية وعلم اللغة وغيرها.

يهتم علم اللغة بدراسة العبارات اللغوية المنطوقة عند صدورها من الجهاز الصوتي لدى المتحدث وأثناء مرورها في الهواء وعند تلقي الجهاز السمعي للمخاطب لها، ويدلنا هذا على أن العمليات العقلية التي تسبق صدور العبارات اللغوية المنطوقة لا تدخل ضمن مجال علم اللغة، كما أن ما يربط الجهاز العصبي والجهاز النطقي من علاقة لدى المتحدث لا يدخل ضمن مجال البحث اللغوي.

ومن هنا يبين لنا أن اللغويين يهتمون باللغة عند صدورها، ذلك أن تلك الظاهرة الصوتية التي تصدر عن المتحدث وتتخذ شكل موجات صوتية فتصل المثلقي هو مجال البحث في علم اللغة، بينما لا يهتمون بتلك العمليات العقلية التي تسبق ذلك، حيث تعتبر موضوعا من موضوعات البحث في علم النفس، بالإضافة إلى تلك العمليات النفسية التي تحدث لدى المخاطب عندما تصل اللغة جهازه السمعي ثم تنتقل إلى جهازه العصبي.

هناك فرق جوهري بين منهج اللغويين وعلماء النفس بالنسبة إلى الظواهر اللغوية، حيث يتجه علماء النفس إلى اكتشاف قوانين عامة تفسر السلوك الإنساني من خلال دراسة الظواهر العامة مثل: التعلم والإدراك والقدرات، الاكتساب... بيد أنهم لم ينصب اهتمامهم على محتوى السلوك نفسه ولا بالمادة التي تعلم في موضوعات التعلم، بقدر تركيزهم على عملية التعلم ذاتها.

إلا أن الباحثين في السنوات الأخيرة اهتموا بدراسة اللغة لا من حيث أنها استجابات لغوية فحسب، وإنما من حيث البنية اللغوية المتضمنة في تلك الاستجابات أيضا.

وعلى إثر ذلك فإن مجال الدراسة النفسية للغة هو كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية وهذه عملية عقلية ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي إلى المعنى المراد، وعندئذ تتكون المعاني النفسية لدى الفرد

بالنسبة إلى الأشياء والموضوعات والأحداث حيث يستقبلها وبالتالي تحدث عملية متوسطة داخلية تؤدي إلى استجابات المعنى، أما تلك الرموز الصوتية التي تنتقل من المتحدث إلى المتلقي خلال الهواء فهي مجال البحث في علم اللغة.²

مما لا شك فيه إنه لكي تتم الدائرة الكلامية بين المتحدث والسماع في أي موقف من المواقف اللغوية، تتطلب مراحل معينة: عمليات عقلية في ذهن المتكلم قبل الكلام وأثناءه عملية الكلام ممثلة في أصوات عن طريق جهاز النطق، موجات وذبذبات صوتية في أذن السامع تنتج عن حركات أعضاء جهاز النطق وعمليات عضوية يخضع لها الجهاز السمعي لدى السامع عند سماعه الكلام المنبعث إليه.

يركز علماء اللغة في دراساتهم على الأحداث اللغوية المنطوقة التي يمكن تحليلها من ناحية خواصها الصوتية والنحوية والصرفية والنحوية والدلالية؛ ولا يتعرضون لتلك العمليات العقلية والنفسية والتي تخص علماء النفس في دراساتهم لأنماط السلوك الإنساني والتي تخص علماء النفس في دراساتهم لأنماط السلوك الإنسانية في المواقف اللغوية المختلفة.

والجدير بالذكر أن بلومفيلد Bloomfield يرى أن أصوات الكلام ذات ثلاثة جوانب متصلة: جانب إصدار الأصوات أو الجانب النطقي Articulatory aspect ويطلق عليه أيضا الجانب الفيسيولوجي أو العضوي للأصوات Physiological aspect ويتمثل في عملية النطق ومتا تنظمه هذه العملية من حركات أعضاء النطق، إلى الجانب الأكوستيكي Acoustic أو الفيزيائي Physical ويتمثل في الموجات الصوتية المنتشرة في الهواء نتيجة لحركات أعضاء النطق، إلى جانب استقبال الصوت reception أو الجانب السمعي auditory aspect ويتمثل في الذبذبات المقابلة للموجات الصوتية والتي تؤثر على

² ينظر : نوال محمد عطية : علم النفس اللغوي، الكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط3، 1995، ص 22-23.

طلبة أذن السامع وتقوم بعملها في ميكانيكية أذنه الداخلية وفي أعصاب سمعه حتى يدرك الأصوات.

إن هذه الجوانب الثلاثة تخص مجال علم الأصوات Phonetics والذي يتضمن إذن ثلاثة فروع

رئيسية ظهرت في الحقل اللغوي هي :

1. علم الأصوات النطقي أو الفيسيولوجي Articulatory of Physiological Phonetics

2. الأصوات الأكوستيكي أو الفيزيائي Acoustic or Physical Phonetics

3. علم الأصوات السمعي Auditory Phonetics

يعتبر هذا الأخير من أحدث فروع علم الأصوات وله جانبين: جانب عضوي أو فسيولوجي

Physiological وجانب نفسي Psychological، وظيفة الجانب الأول النظر في الذبذبات الصوتية

التي تستقبلها أذن السامع وفي ميكانيزم الجهاز السمعي ووظائفه عند استقبال هذه الذبذبات وهي مرحلة تقع

في مجال علم وظائف أعضاء السمع Hearing Physiological.³

أما الجانب الثاني فوظيفته البحث في تأثير هذه الذبذبات على أعضاء السمع الداخلية خاصة وفي

عملية إدراك السامع للأصوات وكيفية هذا الإدراك، وهذه مرحلة نفسية مجاها علم النفس، على أساس أن

العمليات النفسية ذات أثر واضح على سلوك السامع عند إدراكه للأصوات .

وهكذا فإن فسيولوجيا الجهاز السمعي وعلم النفس الإدراكي Perception Psychology

تتم المتخصصين في هذا المجال النفسي دون غيرهم من اللغويين لما يروه من أن هذا الفرع ينتظم عمليات نفسية

معقدة لا تدخل في مجال البحث اللغوي .

علاقة اللسانيات النفسية بالعلوم الأخرى:

ترجع العلاقة بين علم اللغة وعلم النفس إلى طبيعة اللغة باعتبارها أحد مظاهر السلوك الإنساني حيث

³ ينظر : نوال محمد عطية : علم النفس اللغوي، ص 25.

أن علم النفس يُعنى بدراسة السلوك الإنساني عامة، فإن دراسة السلوك اللغوي تعتبر حلقة اتصال بين علم اللغة وعلم النفس.

اهتمت المدرسة السلوكية اهتماما بالغا بالسلوك اللغوي، وكان لها أثر واضح في البحث اللغوي الأمريكي في النصف الأول من القرن العشرين، ولكن البحث في قضايا اللغة من وجهة نظر اللغويين يختلف كثيرا عن وجهة نظر علماء النفس، فالفرق بين وشاسع بين كل منهم.

قضايا اللسانيات النفسية:

ومن الموضوعات التي يستعين فيها علم اللغة بعلم النفس للكشف عن بعض الحقائق، موضوع العلاقة بين " الكلمة " و " الصورة ". وذلك أن كل مجموعة معيّنة من الأصوات التي تكون الكلمة الفرنسية Arbre (شجرة) مرتبطة ارتباطا وثيقا في مجال استعمال اللغة الفرنسية بتمثيلها Arbre. وهذا الارتباط قد يبدأ من الكلمة إلى التمثيل، وقد يبدأ على العكس من ذلك من التمثيل إلى الكلمة، فما أن أسمع الكلمة حتى تنبعث الصورة (Image) حالا في عقلي (Esprit)، وعلى العكس من هذا إذا انبعثت الصورة في عقلي فإنها تثير الكلمة ولو لم تنطقها أعضاء النطق. وهكذا فإنه يرتبط بكل مجموعة من الأصوات عند الناطق بها وعند السماع إليها جميعا تصور لغوي Concept linguistique⁴.

بهذه الطريقة يكون التعرف على معاني الألفاظ عند الشخص العادي، ذلك أن العلامة اللغوية ثنائية المبني تتكون من دال (signifié) ومدلول (signifiant)، أو ما يعرف باللفظ والمعنى، وهذه الثنائية تناولتها الدراسات اللغوية القديمة والحديثة. إذ تعد أهم الثنائيات التي قامت عليها الدراسة اللسانية عند دي سوسير، باعتبار أن العلامة اللسانية (signe) مكونة من محتوى وصورة سمعية ولا يمكن الفصل بينهما.⁵

⁴ - ينظر: محمود السعران، علم اللغة، ص 64.

⁵ - Voir: F. De Saussure: "Cours de linguistique générale", édition Talantikit, Bejaïa,

Algérie, 2002, p 102.

لكن مفهوم الدال والمدلول لدى الشخص المعاق سمعياً، يختلف تماماً مع ما رأيناه سابقاً، إذ أن اللفظ أو الكلمة بالنسبة لديه إذا كانت منطوقة، لا يستطيع إدراكها لغياب حاسة السمع لديه، وإذا كانت مكتوبة يتعرف على معناها شريطة أن يقتزن الدال بالمدلول، أي أن تمثل لهذا الدال بصورة مرئية، حتى يتمكن من ترسيخها في ذهنه، وإلا فلا يستطيع الفهم والإدراك.

لذلك فإن علم النفس اللغوي ، يهدف إلى دراسة ظواهر (إدراك الكلام) إلى جانب أمراض الكلام (العاهات الكلامية) مثل تأخر الكلام، احتباس الكلام، صعوبة القراءة، التأثأة، اللعثة، اللجلجة... إلخ. واعتبر بعض الباحثين أن هذه الأمراض تدخل في اختصاص اللسانيات العصبية.⁶ والتقاء علماء اللغة مع علماء النفس تحت علم النفس اللغوي، يبين أن لكل فريق مهمة خاصة يقوم بها، فعلماء اللغة يهتمون بدراسة العبارات اللغوية المنطوقة عند صدورهما من الجهاز الصوتي لدى المتحدث وأثناء مرورهما في الهواء ، وعند تلقي الجهاز السمعي للمخاطب لها. أما عالم النفس فيتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكاً يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج والأساليب السيكلوجية المختلفة. فهم يهتمون بالإدراك ، وكيف يختلف الناس في إدراكهم للكلمات ، ودلالة هذه الكلمات، وكيفية اكتساب اللغة وتعلمها، ودراسة السبل التي يتم بها التواصل البشري عن طريق اللغة.⁷

كما يضم مجال الدراسة النفسية للغة، كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية، وهي عملية عقلية، ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي للغة. وعندما تصل اللغة إلى المستقبل أو المتلقي ، يقوم بفك هذه الرموز اللغوية في العقل إلى المعنى المقصود، وهي عملية عقلية أخرى تدخل في إطار علم النفس أيضاً.

⁶ - ينظر: عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، ص 199 و نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة ، الكويت، دط، 1978، ص 91.

⁷ - ينظر: أنسي محمد أحمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، ص 18-19.

ومن الطبيعي أن يسعى علم اللغة النفسي إلى تحقيق جملة من الأهداف التي تخص دراسة اللغة من زاوية معينة منها:

- (1) فهم اللغة: سواء كانت منطوقة أو مكتوبة.
- (2) استعمال اللغة وإصدار الكلام، حيث يركز في هذا المجال على إنتاج الكلام بدءاً بالعمليات النفسية، التي تسبق الكلام، مروراً بإنتاج الكلام نفسه فسيولوجياً، ثم مروره بالوسط الفيزيائي الناقل له حتى وصوله إلى أذن السامع.
- (3) اكتساب اللغة سواء كانت لغة أمّاً أم لغة ثانية أو أجنبية.
- (4) العمليات التواصلية وما يرتبط بها من نواحي فسيولوجية وفيزيائية وسمعية وعصبية، والعوامل المؤثرة في ذلك.
- (5) المشكلات والاضطرابات اللغوية، كعيوب النطق الخلقية، أو العيوب اللغوية التي تحدث نتيجة إصابة عضو من أعضاء النطق أو السمع أو البصر، أو ما يرتبط بها من أعصاب أو أجهزة في مراكز اللغة في الدماغ.
- (6) الثنائية اللغوية أو التعددية اللغوية.
- (7) دراسة العمليات النفسية التي تحدث أثناء القراءة، سواء في اللغة الأم أم في اللغة الثانية أو الأجنبية.
- (8) لغة الإشارة عند الصم من حيث الاستعمال والاكتساب والتعقيد، وما يتعلق بها من قضايا ومشكلات لغوية ونفسية واجتماعية.

(9) الذكاء الاصطناعي الذي ازدهرت الدراسات فيه في السنوات الأخيرة نتيجة ثورة المعلومات

الحاسوبية.⁸

هذا إلى جانب الاهتمام بالنظام اللغوي بمستوياته الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، بالإضافة إلى الاهتمام بالذكاء والذاكرة واضطرابات النطق وغيرها.

وبناءً على ما سبق نجد أن علم اللغة النفسي يختص بمجالات متعددة، ويهتم بزوايا مختلفة تخص دراسة اللغة البشرية، وهذا نتيجة الجهود التي يقوم بها علماء اللغة وعلماء النفس.

اكتساب اللغة ليست مجرد ردود فعل لثبات بل تتعداها إلى ملكة فطرية تمكن الطفل المستمع من توليد عدد غير متناه من الجمل والتراكيب قياساً على الأماط المسموعة، فيولد الطفل ولديه استعداد وقابلية التلقي للمعلومات التي تساعد على التقليد بفضل عمليات التفكير والاستنباط لما يسمعه.

يمثل الاتجاه المعرفي أهم الاتجاهات الحديثة في علم النفس، يتفرع هذا الاتجاه إلى اتجاهين:

الاتجاه العقلاني والاتجاه الفطري، من رواده بياجيه، وبرونر وجانييه.

يميز بياجيه بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي، فالأداء في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في

حصيلة الطفل اللغوية يمكن أن تنشأ عن طريق التقليد بيد أن الكفاية اللغوية لا تكتسب إلا بناءً على

تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها.

انطلق الاتجاه العقلاني والديكارتي من منهج استبطاني "استنباطي" ينبع من حدس لغوي يفترض

القاعدة ويبحث عن تطبيقاته في اللغات الإنسانية وبعد أن يقدم الوصف الكافي يفسر ويعلل بتعليلات لغوية

و يصوغها في قوانين رياضية تحكم العنصر والقاعدة اللغوية لينطلق من هذا الوصف فيعممه على اللغات

⁸ ينظر: عبد العزيز بن براهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص 12-20.

الأخرى:

ومن هنا ارتبطت المدرسة التوليدية التحويلية بعلم النفس المعرفي التي تزعمها العالم اللغوي تشو مسكي، تقوم على أسس واضحة تستند على المنطق الرياضي والتفكير العلمي المنظم.

ومن أهم هذه الأسس النحو الكلي (universalgrammmer) مؤداه أن الإنسان لا يكتسب اللغة وفق المنظور الآلي للمثير والاستجابة بل يولد وهو يمتلك آلية ذهنية ترتبط ببنيته العقلية، وهذه الآلية تجعله قادرا على اكتساب اللغة دونما التقليد والمحاكاة، وتتخلل هذه الملكة الفطرية المكون البيولوجي الحيوي (Biological) للإنسان الذي يجعله يتميز عن غيره من الكائنات الحية.

اهتمت بدراسة الجوانب الخفية للكائن البشري ولاسيما عملية الاكتساب اللغوي أسمها الكفاية اللغوية، ذلك النظام اللغوي المجرد الذي يمتلكه الإنسان، هو نظام كامل يتحكم في السلوك المتحقق يتجسد في تحقيقات ملموسة تتمثل في الأداءات الكلامية الواقعية تولدها باستخدام النظام اللغوي الذي يمثل الكفاية.

أعادت الاعتبار للمنطق بوصفه جزءا من الظاهرة اللغوية والإدراكية لا بوصفه أشكالا في الوصف اللغوي.

تسعى النظرية التوليدية التحويلية إلى وصف جميع لغات العالم من خلال بحثها في النحو الكلي الذي يحتل مبادئ رياضية تتصل بآليات التفكير عند الإنسان.

رسم الاتجاه العقلي أبعاد التحليل الدلالي ورؤية العلاقة الجدلية بين اللفظ والمعنى وخلق مستويات للعمق الإجرائي التوليدي ترسخ أو تطفوا من خلال انتظامها وتشكيلها داخل السياق اللغوي.

وتقوم النظرية المعرفية على ثلاثة دعائم:

- عموميات الفطرة

- التحديد المادي للغة

- فرضيات سطحية وجوهرية

تركز هذه الأواصر على توكيد القدرة الاستيعابية، تجعل الأطفال يمتلكون نماذج التركيبات اللغوية ومن ثم يخضعون إلى تحليلات وتوليدات متعددة تنتج ضروبا لغوية سيقى بالسماع.

وفي ضوء ما ذكر آنفا جعلنا ندرك أن النظرية التشومسكية من بين النظريات التي تدخل ضمن نطاق اللسانيات النفسية عندما فرق بين "المعرفة اللغوية" و"الإنجاز" مما دفعه إلى القول: بأن اللسانيات الحديثة يجب أن تدرس ضمن علم النفس الإدراكي، لأنها تتناول بالوصف "معرفة لغوية" وليس "نظام مجرد من المفاهيم والمعاني".

ترتكز الدراسة العلمية للسلوك اللغوي على التحليل النفسي للسلوك، مراعي الوسط المدرسي.

ومادام انشغال اللسانيات النفسية البحث عن الدراسات السيكولوجية للواقع اللغوي كسلوك فيزيولوجي ارتأت اللسانيات أن تتبع ميكانيزم وآليات استراتيجية السلوك اللغوي بنوعيه السوي وغير السوي داخل المؤسسة التربوية من خلال ارتباطها بعلوم التربية رجاء تكيف بيئة التعلم الفعال للعملية التعليمية التعليمية، استنادا إلى ما توصلت إليه نظريات التعلم بطرائق ووسائل تعليمية تحقق عملية التواصل والتفاعل الصفي داخل القسم العام أو الخاص ولهذا الأخير أسس وضوابط أكثر دقيقة وحساسة.

وفي ضوء ما ذكر آنفا جعلنا ندرك أن النظرية التشومسكية من بين النظريات التي تدخل ضمن نطاق اللسانيات النفسية عندما فرق بين "المعرفة اللغوية" و"الإنجاز" مما دفعه إلى القول: بأن اللسانيات الحديثة يجب أن تدرس ضمن علم النفس الإدراكي ، لأنها تتناول بالوصف "معرفة لغوية" وليس "نظام مجرد من المفاهيم والمعاني".

ترتكز الدراسة العلمية للسلوك اللغوي على :

أ اللسانيات النفسية :

يدرس علم اللسانيات النفسي أو علم اللغة النفسي ، العمليات العقلية للفهم والإدراك بأدوات مستقاة من اللسانيات وأخرى من علم النفس ، وكيف أن استخدام اللغة يتأثر بعمليات عقلية غير مباشرة وهناك ثلاثة أسئلة رئيسية يحاول علم اللغة الإجابة عليها وهي :

- كيف يكتسب الإنسان اللغة ، كيف يفهمها وكيف ينتجها .

يهتم بدراسة السلوك البشري بعامة هو علم النفس الذي عرفه بعض علماء النفس بأنه " العلم الذي يدرس القوانين العامة للسلوك الإنساني " .⁹

تختص اللسانيات النفسية بدراسة العوامل النفسية المؤثرة في اكتساب اللغة الأم وخاصة عند الأطفال ، كما تدرس عيوب النطق والكلام والعلاقة بين النفس البشرية واللغة بشكل عام الاكتساب عند المتكلم أو السامع .¹⁰

والأساس المعرفي لعلم نفس اللغة هو أن الظاهر السيكلوجية تجد في اللغة - اللفظية - خير سند في شكلتها وبروزها إلى أضواء العالم المادي .¹¹

يهتم علم اللغة النفسي بدراسة اضطراب اللغة والكلام مثل : عسر الكلام ، صعوبة التعلم كالقراءة

Dyslexia ، احتباس الكلام بنوعيه "الأفازيا الحسية ، الأفازيا الحركية" ... إلخ

من مقومات علم اللغة النفسي : السلوك اللغوي ومستواه ، والنشاط الفيسيولوجي العصبي إن إشارة اللغة تنتج وتندرك بواسطة عمل أجهزة بيولوجية أي الطرق السمعية البصرية من الأعضاء الحسية إلى المخ والطرق الحركية من المخ إلى الجهاز الصوتي ونظام اليد الذراع وفي باطن المخ نفسه يكون أساسا تمثيلات إشارة في أشكالها المعقدة وأيضاً أداء عمل القدرات اللغوية والمعرفية .¹²

⁹ مازن الوعر : قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث ، ص 465.

¹⁰ بوقرة نعمان : محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ، منشورات جامعة باجي مختار ، غنابة ، 2006 ، دط ، ص 17.

¹¹ محمدي اسماعيل : اللسانيات النفسية بين علم اللغة وعلم النفس ، رسالة ماجستير "مخطوط" ، جامعة محمد الخامس ، المغرب ، 2002 ، ص 50.

¹² نازك إبراهيم عبد الفتاح : مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي ، ط 2 ، دار قباء ، 2002 ، ص 50.

ويعود اهتمام اللسانيات النفسية بظاهرة اكتساب إلى تأثيرها بنظرية القواعد التوليدية لتشومسكي الذي أحدث نقطة تحول كبرى في مسار علم اللغة البنيوي أو اللسانيات مثبتا أن الطفل يولد مزودا بجهاز أسود صغير لاكتساب اللغة ولديه القدرة على إنتاج اللغة التي سماها بالملكة اللغوية .¹³

ومن هذا المنطلق يرى تشومسكي أن عقل الطفل يحتوي خصائص نظرية التي تجعله يملك استعداد نفسي وفطري قادرا على تعلم أي لغة استنادا إلى قواعد لغته عن طريق الكلام الذي يسمعه.¹⁴

وهكذا اهتدى علم اللغة النفسي أو اللسانيات النفسية إلى دراسة علة نفس اللغة، فهو حقل معرفي جاء لسد الثغرة التي وجدت في علم النفس ، كونه يتناول الظواهر السيكولوجية بواسطة اللغة كأشكال سلوك كلامي ومؤشر خارجي يكشف عما يحدث في الداخل من العمليات السيكولوجية وبهذا أضحت دراسة السلوك اللغوي موضوعا من موضوعات علم النفس بل أصبح هذا اللون من الدراسة يمثل فرعاً جديداً من فروع علم النفس .

و مادام انشغال اللسانيات النفسية البحث عن الدراسات السيكولوجية للواقع اللغوي كسلوك فيزيولوجي، ارتأت اللسانيات أن تتبع ميكانيزم و آليات استراتيجية السلوك اللغوي بنوعيه السوي و غير السوي داخل المؤسسة التربوية من خلال ارتباطها بعلوم التربية رجاء تكييف بيئة التعلم الفعال للعملية التعليمية التعليمية، استنادا إلى ما توصلت إليه نظريات التعلم بطرائق ووسائل تعليمية تحقق عملية التواصل و التفاعل الصفي داخل القسم العام أو الخاص ولهذا الأخير أسس و ظوابط أكثر دقة و حساسة.

تاريخ علم اللغة النفسي:

يعد علم اللغة النفسي (Psycholinguistics) واحداً من أهم فروع علم اللغة التطبيقي (AppliedLinguistics)؛ الذي يهتم بدراسة اللغة واكتسابها واستعمالها وفهمها. وهو من الموضوعات

¹³ ينظر: مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث ، دار صفاء ، عمان ، ط 1 ، 2002، ص 199.
¹⁴ أحمد حساني : دراسات في اللسانية التطبيقية - حقل تعليمية اللغة- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص 4.

اللغوية المهمة جداً، ففي أوائل القرن التاسع عشر الميلادي ظهر المصطلح التقليدي لهذه العلاقة، المعروف بـ: علم نفس اللغة، عند بعض العلماء¹⁵، ويرى العصيلي¹⁶ أن هذا العلم مر بعدة مراحل يمكن تلخيصها كالآتي:

الإشارة إلى أهمية الجوانب النفسية في دراسة اللغة ظهرت على يد ويليم فندوس هو المؤسس الأول لهذا العلم وفق مفاهيم علم النفس ولكن ظهر التزاوج بين علم النفس وعلم اللغة على يد بروس سكر ولينارد بلومفيلد وذلك في منتصف القرن العشرين حيث اعتبر سكر أن اكتساب اللغة سلوك إنساني آلي "مثير واستجابة". ثم التقى كل من أسكود وسيبك على تأليف كتاب "علم اللغة النفسي: مسح للنظرية ومشكلات البحث" عام 1953م وهو الظهور الأول للعلم تحت هذا المسمى وشاركهم بعد ذلك م. شانون من شركة بل الأمريكية للاتصالات حيث تم دمج علم المعلومات مع هذا العلم حيث قدم إطاراً نظرياً في التعرف على الأصوات وتحليلها وغيرها من الأطر. وأخيراً استقل هذا العلم عن علم النفس وأصبحت تبعيته إلى علم اللغة حيث أن أكثر قضايا لغوية وتم ذلك على يد تشومسكي خلال نقده للنظريات التي قام عليها العلم وظهور النظرية الفطرية لاكتساب اللغة. وبعدها أصبح لهذا العلم نظرياته وعلماءه المتخصصون وأبحاثه.

لكن للدكتور جاسم علي جاسم¹⁷ رأي آخر في بحث له بعنوان "علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب" يخلص إلى أن العلماء العرب القدامى ناقشوا موضوعات علم اللغة النفسي بشكل دقيق، وكانت آراؤهم مؤثرة جداً في نظريات علم اللغة النفسي الحديث بشكل عام والبنية العميقة والسطحية بشكل

¹⁵جاسم ، جاسم علي علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب. مجلة العربية للناطقين بغيرها. العدد السابع، السنة السادسة. 2009م. الصفحات 29-30

¹⁶العصيلي، عبدالعزيز بن ابراهيم، علم اللغة النفسي، الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، 1427هـ 2006م ، ص 38-53

¹⁷ جاسم علي جاسم: علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب. مجلة العربية للناطقين بغيرها. العدد السابع، السنة السادسة. 2009م. الصفحات 29-95.

خاص؛ والتي تدل بشكل واضح على تأثر تشومسكي Chomsky بنظرية النظم عند الجرجاني؛ بطريقة غير مباشرة، وذلك عن طريق الترجمة.¹⁸

ثم أورد جاسم في بحثه أنَّ علم اللغة النفسي يعالج موضوعات عديدة ومهمة؛ منها: الفكر وكلام ابن خلدون ثم أورد تأثر تشومسكي بالمدرسة الفلسفية العقلانية التي كان رائدها ديكرت والذي بدوره تأثر بأفكار ابن رشد¹⁹، وفي توقيف اللغة واصطلاحها ذكر جاسم اهتمام العلماء العرب بهذا الموضوع منهم الزمخشري في تفسيره وغيره كثير²⁰ واكتساب اللغة ونظرياتها حيث أورد اهتمام العلماء العرب في ذلك منهم الجاحظ⁽²¹⁾، حيث يقول: "والميم والباء أوّل ما يتهيأ في أفواه الأطفال، كقولهم: ماما، وبابا؛ لأنهما خارجان من عمل اللسان، وإنما يظهران بالتقاء الشفتين" ثم تكلم عن البنية العميقة والسطحية حيث أورد فيها تأصيل



¹⁸ - للمزيد، قارن مع: - خاتمة بحث علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب. جاسم علي جاسم. مجلة العربية للناطقين بغيرها. العدد السابع، السنة السادسة. 2009م. الصفحات 29-95.

¹⁹ المرجع السابق، ص36

²⁰ المرجع السابق، ص37

²¹ - البيان والتبيين، الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، الطبعة السابعة، مكتبة الخانجي

بالقاهرة، 1998م. ج1، ص 62.

الجرجاني⁽²²⁾ لهذه الفكرة في نظرية النظم، وغير ذلك من الموضوعات التي تطرق لها د. جاسم حيث أثبت قدم تاريخ علم النفس اللغوي وأن من أسس له هم علماء العرب.

الاكتساب اللغوي:

مفهوم الاكتساب اللغوي:

إن اكتساب اللغة أمر ضروري، يساعد على فهم رغبات الآخرين ومد الطفل بثروة من المعلومات عن العالم المحيط به، والتي لن يحصل عليها دون فهمه واستخدامه للغة، ولا يغفل أهمية اللغة كأداة تمكن الشخص من الوصول إلى مستوى معين في مراحل تعليمه، إذ يتعين عليه التحدث بلغة مفهومة قبل دخوله المدرسة تخول له تعلمها.

يعرف "جونز" الاكتساب بأنه: "عملية بطور فيها الإنسان قدرات لغوية وهي عملية مستمرة متتابعة مع النضج، إن الناس يولدون بقابليات عقلية لاكتساب أي لغة يسمعونها عندما يكونوا صغار وهناك شيآن لا بد تذكرهما حوا ذلك:

- الرضع والصغار لرددهم قابلية فطرية لاكتشاف نظام اللغة (الأجزاء والقواعد) عندما يسمعونها، فإن هذه القابلية تتناقض مع نمو الطفل وبعد البلوغ يصعب على الفرد تعلم لغة جديدة، ونحن نعرف الآن أنه إذ لم يسمع الرضيع اللغة خلال الأشهر الأولى من عمره، فإن الجزء الدماغي الخاص بقابلية تعلم اللغة يتلف للأبد.²³

وفي هذا المجال قام ستراير "strayer" عام 1930 بدراسة على التوائم، أحد التوأمين وعمره سنة واحدة وثمانية أشهر أعطى تدريباً شاقاً في اللغة على مدى خمسة أسابيع، وفي نفس الوقت تم عزل التوأم الآخر في عالم خال من الكلمات، وقد وجد ستراير في نهاية فترة التدريب أن الطفل الذي خضع لتدريب كان

²² - دلائل الإعجاز، ص 255-275.

²³ محمد عودة الريماوي وآخرون: علم النفس العام، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2011، ط1، ص 404.

متقدما على الذي لم يتعلم ولم يسمع أية لغة لمدة خمسة أسابيع وتوصل إلى النتائج التالية:²⁴

- يكتسب الطفل القضايا البنائية للغة تلقائيا بالسماع
 - عامل الاستعداد يتأثر بالتدريب كما يتأثر العمر (مرحلة النضج)
 - النضج يحدد أو يضبط عملية اكتساب اللغة خلال الرضاعة والطفولة المبكرة.
- إن الشيء الذي يلفت النظر تلك القدرة العجيبة لدى الأطفال على الاتصال اللغوي، ففي فترة الرضاعة يبدأون بإخراج بعض الأصوات بالبكاء وإرسال الرسائل اللفظية وغير اللفظية واستقبالها وعندما يشرفون على نهاية السن الأولى يقومون ببعض المحاولات لتقليد الكلمات والعبارات التي يسمعونها من حولهم، وفي هذا الوقت تقريبا يبدأون بنطق الكلمات الأولى، وفي الشهر الثامن تقريبا تكون هذه الكلمات قد تضاعفت وبدأت تظهر في شكل عبارات وجمل مكونة من كلمتين، أو ثلاث وتطرد سرعة إنتاج الكلمات بازدياد الحديث، وبازدياد القدرة على نطق الجمل المؤلف من كلمتين أو ثلاث وعند سن الثالثة من العمر يستطيع الأطفال استيعاب السلوك اللغوي، فتتسع مقدرهم اللغوية بسبب تمكنهم من ممارسة الحديث، وإجراء محادثات مطولة، وقبيل سن الدراسة تستمر طلاقة الحديث وتتنوع لدى الأطفال أشكال مختلفة من البناء اللغوي، وتزداد معرفتهم بالمفردات، وصقل لديهم المهارات الاتصالية، وعندما يصلون إلى سن الدراسة يصبحون قادرين على معرفة الوظائف الاجتماعية للغة، وهكذا تتحسن إجادتهم للغة، ويمتلكون ملكة تامة راسخة في التكلم باللغة التي اكتسبوها من بيئتهم بمقدرتهم معرفية الفطرية.²⁵

اكتساب اللغة:

²⁴ محمد عودة الريماوي وآخرون: علم النفس العام، ص 404-405.
²⁵ دوجلاس براون: مبادئ تعلم وعليم اللغة، تر: إبراهيم القعيد وعبد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1994، ص 34-35.

كيفية اكتساب الطفل للغة ومراحلها:

تدل الدراسات التي أجريت في الاكتساب اللغوي أن مراحل تطور السلوك اللغوي متكاملة بين الأطفال، بغض النظر عن اختلاف لغاتهم، واكتساب اللغة دليل على أن الطفل أخذ يتبوأ مكانه في مجتمعه، ودليل واضح على أن بنية الطفل العقلية أخذت تتطور من التركيز حول الذات إلى الموضوعية، ومن الإدراك السطحي إلى إدراك العلاقات القائمة بين الأشياء.

يولد الطفل وهو مزود بالقدرة على التعبير. إلا أنه لا يستطيع القيام بهذه الوظيفة ما لم يكتمل جهاز التصويت الخاص بالكلام إلى درجة معينة من النضج، باعتباره المسؤول عن نمط استجابي معين يحقق وظيفة الكلام للفرد.

يتمكن الطفل من الكلام في وقت معين، واللغة التي يتعلمها هي التي يسمعها من أبويه والمحيطين به، إلا أن قدرة الطفل على تعلم لغة ما مشروطة بنضج جهازه الصوتي، ووظائفه العقلية.

في الواقع أن عملية الكلام تتم بطريقة آلية دون أن يشعر الطفل بخصائص الصوت المنطوق وعبر مراحل معينة حتى يتعلم لغة محيطه الأسري(والديه) تبعا للوضع الجغرافي، فهو إذن يولد وينمو في بيئة مشحونة بأصوات ذات دلالة ومعنى.

وعلاوة على ذلك فإن اللغة تكتسب وتتعلم لا بعامل الوراثة وإنما بعامل البيئة، يرى تشومسكي أن تطوير النظرية الأساسية أو البنيات المعرفية لدى الأطفال يعتمد على وجود خصائص فطرية للتنظيم العقلي تحدد الخصائص الممكنة للغة، حيث أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن الأمهات الانجليزيات الاتي من طبقات عالية يستعملن في الحديث والكتابة لغة ذات ألفاظ وتراكيب تختلف عن اللغة التي تستعملها أمهات الطبقات الوسطى، وهذا ناجم عن الواقع البيئي لما له أثر في اكتساب اللغة وإثرائها.

مراحل اكتساب اللغة عند الطفل:

اكتساب أية لغة انسان من غير تميز بناء على معطيات لغوية ناقصة تمده بها البيئة التي يكبر فيها، وعنى ذلك أن الطفل يمتلك أشكالاً عامة مشتركة بين كل اللغات الإنسانية (القواعد الكلية)، وإدام أن تنظيم اللغة معقد إلى حد كبير، فإن الطفل لا يمكنه تعلم اللغة بدون برمجة مسبقة في ذهنه، بمعلومات تامة ضمن قواعد كلية، وبهذا المنظار فإننا نتصور عملية الاكتساب اللغوي بمنزلة إجراء يقوم به الطفل ليستطلع على قواعد لغته بذاته من أجل استخدام القواعد الكلية الموجودة ضمن كفاياته اللغوية الفطرية.²⁶

من خصائص اللغة أنها مكتسبة، لا تولد مع الإنسان بل يكتسبها بعد خروجه إلى الحياة. فالطفل يولد بدون أية معرفة باللغة، لكن توجد لديه الملكة أو الاستعداد لاكتسابها بشكل متدرج مع مرور الزمن وليس دفعة واحدة. ومن هنا يأتي دور الوسط الاجتماعي الذي ينمو فيه الطفل، ودور التربية المنتظمة في عملية اكتساب اللغة وترقية عادات استخدامها²⁷. ولقد ظهرت عدة آراء ونظريات، حاولت تفسير اكتساب اللغة، منها نظرية الجشطالت ونظرية التعزيز ونظرية الاشتراط وغيرها. وتؤكد هذه النظريات مجتمعة أهمية المحاكاة والتقليد المعزز في اكتساب اللغة، ومن ثم تلعب البيئة أو الوسط الاجتماعي دوراً مهماً في ذلك، فتشجيع الآخرين يكون له أثر إيجابي في سرعة الاكتساب. ومن الملاحظ أن بعض أمراض الكلام، كالتأتأة والفأفة والتلعثم والإرتباك، قد يكون مرد أغلبها إلى فقدان التشجيع والثناء²⁸. ويمكن إيجاز المراحل التي يمر بها الطفل أثناء اكتسابه للغة كما يلي:

3-1 مرحلة التصويت (الصراخ):

تعد هذه المرحلة أولى مراحل اكتساب اللغة لدى الطفل، حيث يبدأ هذا الأخير منذ لحظة ميلاده في

ينظر: ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص 68.

- ينظر: حاسم محمود الحسون، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، ليبيا، ط1، 1996، ص 20-21.

- ينظر: المرجع نفسه، ص 25.28.

التعلم من العالم المحيط به ، وسيلته في ذلك عملية التصويت، فيقوم بالربط بين الأصوات اللفظية وإشباع الحاجات الغرائزية المتمثلة في الحاجة الغذائية والأخرى البيولوجية والفيسيولوجية²⁹.

2-3 مرحلة المناغاة:

بعد تصويت الأشهر الأولى للطفل، تأتي مرحلة المناغاة التي تستمر معظم أشهر السنة الأولى، وتمتاز هذه المرحلة بأن الطفل من خلالها يحاول رسم طريقة لتعلم اللغة، لما تتميز به من حالات الانسجام والتناغم الصوتي والإيقاعية، التي تعكس جدية المحاولة فيمحركاته للأصوات.³⁰

وفي هذه المرحلة تحدث خطوة بالغة الأهمية، عندما يأخذ الطفل في سماع أصوات مشابهة لما ينطق تنطقها أمه، وبعد أن تسمع الأم طفلها يخرج صوتاً، أو ينطق مقطعاً لغوياً، تكررّه وعندما يدرك الطفل المشابهة فإنه يأخذ في تكرير ذلك مستمتعاً به ، والجمع نهاية هذه المرحلة يكون الطفل، قد تمكن من نطق عدد كبير من الفونيمات مكوناً منها سلاسل طويلة من مقطع واحد".³¹

والجدير بالذكر في هذه المرحلة ، هو ضرورة التفاعل اللفظي مع الآخرين، حيث إن الأطفال العاديين يناغون، ولكن نجد الأطفال الصم يتوقفون عن المناغاة بعد ستة أشهر. كما أن ضعف السمع لديهم صعوبة شديدة في اكتساب اللغة، فلكي يتعلم الطفل اللغة، يجب عليه أن يكون قادراً على التفاعل مع أفراد ينطقون هذه اللغة، أي لابد للأطفال أن ينشئوا في بيئة توظف فيها اللغة في الاتصال مع الآخرين.³²

فمرحلة المناغاة يمر بها الطفل المعاق سمعياً مثلما يمر بها الطفل العادي، ذلك أن الإسماع لا يعتبر ضرورة لظهور المناغاة، إذ إن الأطفال المعاقون سمعياً يمرون في مرحلة المناغاة. ولكنهم في مراحل لاحقة يفقدون

- ينظر: عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، ص 319.²⁹

- ينظر: المرجع نفسه، ص 321.³⁰

- حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 128.³¹

- ينظر: أنسي محمد أحمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2001، ص 163.³²

التلفظ حسب استقبالهم لتغذية راجعة محدودة لسماعهم الأصوات التي تصدر عنهم بشكل قليل ومحدود.³³ ولهذا فإن اكتساب اللغة لدى الطفل يتوقف على مدى تفاعله مع أفراد مجتمعه ففي " بداية الأشهر الأولى من حياته، يهتم الطفل بمحيطه، يخزن مختلف المعلومات ، ثم ينمي قدراته ويسخرها في إنتاج أو تكوين كلماته الأولى".³⁴

3-3 مرحلة الكلام:

تترواح هذه المرحلة بين الشهر الحادي عشر والرابع عشر، ويلاحظ أن الكلمات الأولى التي يرددها الطفل ذات مقطع واحد مثل: با-با أو ما-ما. ويعتمد النمو اللغوي خلال السنة الثانية على التقليد، الذي يسود هذه الفترة، وهذا ظاهر من أن " الطفل العادي يتعلم لغة بيئته، وأن الطفل الأصم لا يتعلم الكلام، لأنه حرم فرصة التقليد".³⁵

وفي منتصف السنة الثانية يستخدم الطفل أربع كلمات أو خمسا، وتظهر الجملة ذات الكلمتين، وفي السنة الثالثة وما بعدها يحدث نمو سريع في مهارات اللغة لدى الطفل³⁶.

أما فيما يتعلق بنمو الجملة في حديث الطفل في فترة ما قبل المدرسة، فتشير دراسات عديدة إلى أن نموا مطردا في حلول الجملة يبرز مع التقدم في العمر. وعموما هناك عدة مراحل يمر بها تكوين الجملة لدى الطفل نوجزها كالآتي:³⁷

1- مرحلة الكلمة الواحدة: التي تظهر في نهاية السنة الأولى، أو في أوائل السنة الثانية، وهي تتميز بأن كلمة واحدة تؤدي معنى الجملة.

- ينظر: نبيل عبد الهادي وآخرون، تطور اللغة عند الأطفال، الأهلية للنشر، عمان، ط1، 2007، ص 195.³³

34 - voir : Annie Dumont : « Réponses à vos questions sur la dyslexie », p 22.

- حاسم محمود الحسون و آخرون، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص 27.³⁵

- ينظر: المرجع نفسه، ص 27-29.³⁶

- ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 131.³⁷

2- مرحلة الجملة الأولى: وهي تمتد من السنة الثانية إلى جزء من السنة الثالثة، وتتميز بنطق مجموعة من

الكلمات غير المترابطة، وبكثرة الجمل غير المترابطة أيضا.

3- مرحلة الجمل القصيرة: وتوجد في السنة الثالثة، وتستخدم فيها الجمل القصيرة في صورة أمر أو حكم،

وتتسم بوجود الصعوبات الاشتقاقية، وشيوع حذف الأدوات كحروف الجر والعطف.

4- مرحلة الجمل التامة: وهي تمتد من نهاية السنة الثالثة حتى آخر السنة الرابعة، وتتصف هذه المرحلة

بسيطرة الطفل على معظم المشتقات، وبأن الجملة تامة و مفيدة وبسيطة.

وفي خلال هذه المراحل جميعها، يزداد طول الجملة زيادة مطردة، حتى تصبح الجملة خمس كلمات أو

ستا في سن الخامسة، وتظهر الجملة المعقدة والمركبة في نهاية المرحلة الابتدائية.

بما أننا نتحدث عن نشأة اللغة لدى الطفل، والمعلوم أن اللغة أصوات، فقد وجدنا وافي عبد الواحد،

يميز بين مجموعة من الأصوات ، التي تحدث أثناء نشأة اللغة لدى الطفل منها:

1- الأصوات الوجدانية.

2- الأصوات الوجدانية الإرادية.

3- أصوات الإثارة السمعية.

4- أصوات التمرينات النطقية.

5- الأصوات التي يحاكي بها الطفل أصوات الأشياء والحيوانات.

6- الأصوات المركبة ذات المقاطع والدلالات الوضعية، التي تتألف منها الكلمات وتتكون منها اللغة.³⁸

ولأن النطق الإنساني، أقدم من الكتابة الإنسانية من حيث الوجود والفطرة، فإن اكتساب الطفل

للغة" يتم استنادا إلى ما يسمعه من لغة منطوقة من قبل الآخرين ممن يعيش معهم، ويتم هذا عن طريق تمييز

³⁸- علي عبد الواحد وافي : علم اللغة ، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ط1، دت، ص 119-126.

الوحدات الصوتية، والتعرف إلى محتواها وفهم دلالاتها".³⁹

كما أن اكتساب اللغة لدى الطفل، يتوقف على اكتمال جهاز نطقه الذي يتم على مراحل، فإذا كان "الطفل وعمره سنة ونصف السنة يمتلك من الحصيلة اللغوية ما بين ثلاث كلمات إلى خمس كلمات ينطقها مفردة، فإنه في سن ثلاث سنوات عدد المفردات التي تكون لديه ما يقرب من ألف كلمة ينطقها بوضوح تام".⁴⁰

وإضافة إلى ما سبق ذكره، فإن الاكتساب الأول للغة لدى الطفل، لا يكون في بادئ متماشيا مع ما تقتضيه قوانين اللغة، وإنما يحدث ذلك شيئا فشيئا، يقول عبد السلام المسدي: "إن الحدث الكلامي يكتسب تلقائيا عن طريق التحصيل الأمومي، غير أن هذا الاكتساب الأمومي، سرعان ما يتحول إلى ضرب من الإدراك الخفي بقوانين تلك اللغة، ذلك أن الظاهرة اللسانية من شروطها الأولية، أنها عقد جماعي يلتزم به الفرد ضمينا بعد أن يحذف استخدام ما تنص عليه بنوده الصوتية والنحوية، والمعجمية والدلالية".⁴¹

فالاكتساب التدريجي لقواعد اللغة لدى الطفل يعني أن "الطفل يستغرق وقتا طويلا حتى يستطيع أن يتحكم في قواعد نظام الأصوات، والكلمات وتركيب جمل حسب لغته الأم، فيبدأ إذن بناء لغته من أجل الفهم والعمل بالذي فهمه".⁴²

ومن خلال ما سبق يتبين لنا أن عملية الاكتساب اللغوي لا تأتي دفعة واحدة، وإنما تأخذ وقتا لتكتمل، حيث "يبدأ اكتساب اللغة لدى الطفل بالأصوات، ثم تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح

³⁹ - فتح الله أحمد سليمان: مدخل إلى علم الدلالة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 1995، ص 9.

⁴⁰ - جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1990، ص 161.

⁴¹ - عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، ط1، 1986، ص 31.

⁴² Annie Dumont : « Réponses a vos questions sur la dyslexie », p 26.

كلمات لها معنى، ثم تتركب هذه الكلمات لتصبح جملا ذات معنى".⁴³

إسهامات علم الأصوات في الاكتساب اللغوي لدى الطفل:

1-4 تعريف علم الأصوات:

هو العلم الذي « يدرس الصوت الإنساني بصفة عامة، باعتباره مادة حيّة ذات تأثير سمعي. إن هذه الدراسة لا تشمل بطبيعتها النظر في الوظيفة الصوتية، ولا القوانين التي تحكم بنيتها، إنما تنصب على الكيفية التباينية لطبيعة الإنتاج الصوتي وانتقالاته، ومن ثم استقباله»⁴⁴.

ومن الأصوات التي يدرسها علم الأصوات الصوت اللغوي، الذي يعرف على أنه: « أثر سمعي يصدر طوعية واختياراً من تلك الأعضاء المسماة أعضاء النطق، وهذا الأثر يظهر في صورة ذبذبات معدلة وموائمة لما يصاحبه من حركات الفم بأعضائه المختلفة»⁴⁵.

ولقد تعددت فروع علم الأصوات بتعدد الوظائف التي يقوم بها بدءاً من خروج الصوت من جهاز النطق الإنساني للمتكلم وانتقاله عبر الهواء ليصل إلى أذن السامع.

2-4 فروع علم الأصوات:

لقد قسم اللغويون علم الأصوات إلى أربعة أقسام هي:

1-2-4 علم الأصوات الفيزيائي (Phonétique Acoustique):

ويدرس الموجات الصوتية الصادرة عن جهاز النطق، وانتقالها إلى الأذن، والعوامل المؤثرة في ذلك من

⁴³ - نبيل عبد الهادي وآخرون: تطور اللغة عند الأطفال، ص 127.

⁴⁴ - عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، ص 21.

⁴⁵ - سليمان أبو بكر سالم، اللسانيات والمستوى الصوتي والدلالي في علم اللغة المعاصر، دار الكتاب الحديث، 2009، ص 27.

النواحي الفيزيائية⁴⁶.

4-2-2 علم الأصوات السمعي (Phonétique Auditive):

وهو العلم الذي يعنى بدراسة ميكانيكية الجهاز السمعي، والطرق التي تؤثر في سلوكيته وتأثره بالأصوات، التي تشكل مادته الرئيسية، من حيث تموجاتها، واستقبالها، وتحويلها إلى برقيات مرمزة عبر سلسلة الأعصاب إلى الدماغ.⁴⁷

ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به السامع أو المستقبل، وكذلك المرسل، فقد أولى علماء الدراسات الصوتية من الفيزيائيين واللغويين أهمية بالغة في دراسة جهاز السمع والعملية السمعية.

4-2-3 علم الأصوات التجريبي (Phonétique expérimentale):

يدرس هذا العلم خصائص الأصوات الكلامية، باستخدام الأجهزة وصور الأشعة، وما إلى ذلك من أدوات مخبرية متعددة.⁴⁸

4-2-4 علم الأصوات النطقي أو الفيزيولوجي (Phonétique Articulatoire):

يهتم هذا العلم بدراسة حركات أعضاء النطق لإنتاج أصوات الكلام. وهو يختص بثلاث جوانب هي:

- دراسة الجهاز النطقي الذي يصدر الصوت اللغوي.
- دراسة إنتاج الأصوات اللغوية وتصنيفها.
- وظيفة الصوت المنطوق، ويشمل دراسة الأصوات الوظيفية.⁴⁹

⁴⁶ - ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط2، 1999، ص 44.

⁴⁷ - ينظر: عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، ص 73 .

⁴⁸ - ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 44.

⁴⁹ - ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص 59.

فدراسة هذا الفرع من علم الأصوات كلها تتمحور حول دراسة جهاز النطق الإنساني، المسئول عن إخراج الأصوات اللغوية.

3-4 جهاز النطق الإنساني:

وهو المسئول عن إصدار الصوت اللغوي، فهو " يشبه آلة موسيقية ، أو هو أكمل آلة موسيقية من حيث المرونة، ومن حيث الإمكانيات"⁵⁰. ذلك لأنه يمتلك القدرة على إخراج أنواع من الأصوات لا حد لها. تحدد الدراسات الحديثة جهاز النطق (Organes articulatoires) بدء من الرئتين وانتهاء بالشفيتين، فهو يتألف " عند الإنسان من أعضاء يختص كل منها بوظيفة بايولوجية"⁵¹.

وأعضاء النطق والكلام إنما وجدت لأداء وظيفة أسبق من الكلام وهي حفظ حياة الإنسان، فالفم مثلا يستعمل لإيصال الغذاء إلى المعدة والخياشيم تنبسط لتعمل للتنفس⁵². الخ. وهذا يعني أن إنتاج الأصوات يأتي في المرتبة الثانية بعد الوظيفة البيولوجية التي خصصت لكل عضو من أعضاء النطق. ويمكن التمييز بين نوعين من أعضاء النطق⁵³:

- الأعضاء الثابتة: وهي الأسنان العليا واللثة والغار والجدار الخلفي للحلق.
- الأعضاء المتحركة: وتشمل الشفتين و اللسان و الفك السفلي و الطبق و اللهاة والحنجرة و الوترين الصوتيين و الرئتين.

وترتيب أعضاء النطق من الأدنى إلى الأعلى يكون على النحو التالي:⁵⁴

- 1- الرئتان 2- القصبة الهوائية (أو الرغامى) 3- الحنجرة 4- الوتران الصوتيان 5- لسان المزمار

⁵⁰ - محمود السعران: علم اللغة - مقدمة للقارئ العربي - دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2 ، 1997 ، ص 84.

⁵¹ - عبد القادر عبد الجليل: علم اللسانيات الحديثة، ص 22.

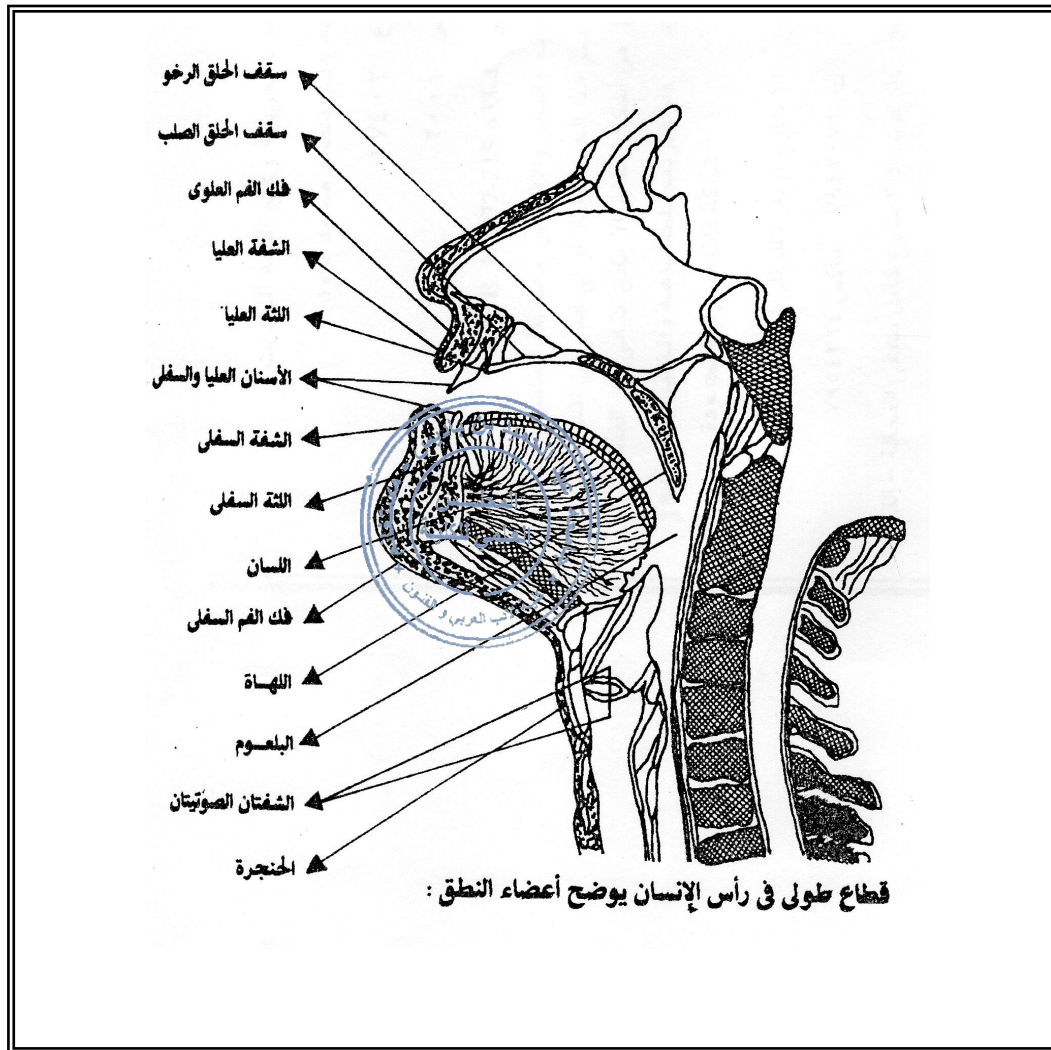
⁵² - ينظر: أندري مارتيني ، مبادئ في اللسانيات العامة، تر: سعدي زبير، دار الآفاق ، الجزائر ، دط، دت، ص 14.

⁵³ - ينظر: إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، دت، ص 17.

⁵⁴ - ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات ، ص 47.

6- البلعوم 7- اللسان (طرفه، وسطه ومؤخره) 8- اللهاة 9- الطبقة 10- الغار 11- أصول

الأسنان أو اللثة 12- الأسنان 13- الفك الأسفل 14- التجويف الأنفي 15- الشفتان



مأخوذ من كتاب العربية وعلم اللغة الحديث لمحمد محمد داوود، دار غريب، القاهرة، 2001، ص 118.

ولقد قسم عبد القادر عبد الجليل جهاز النطق الإنساني إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي: ⁵⁵

⁵⁵ - عبد القادر عبد الجليل: الأصوات اللغوية، ص 24.

أولاً: الجهاز التنفسي.

ثانياً: الجهاز التصوتي.

ثالثاً: الجهاز النطقي.

ويمكن التعريف بكل جهاز على حده كآتي:

1-3-4 الجهاز التنفسي:

مهمة هذا الجهاز هي الاستقبال والإرسال الهوائي الداخل والخارج إلى الرئتين. وهو يتكون من :

أ- الرئتان.

ب- القصبة الهوائية أو الرغامى.⁵⁶



2-3-4 الجهاز التصوتي:

ويتكون الجهاز التصوتي من الأعضاء التالية:

أ- الحنجرة.

ب- الوتران الصوتيان.

3-3-4: الجهاز النطقي :

ويسمى أيضاً بالتجاويف فوق المزمارية، وهو يضم ثلاثة أقسام من التجاويف هي:

أ- التجويف الحلقي:

ويوجد خلف تجويف الفم من فتحتي الأنف الخلفيتين إلى الحنجرة، وهو ينقسم إلى ثلاثة أقسام:

الحلق الأدنى، الحلق الأوسط، أقصى الحلق.

ب- التجويف الفموي:

⁵⁶- ينظر: المرجع نفسه، ص 25.

وهو محصور بين الفكين الأعلى والأسفل ، وهو محاط بالشفيتين العليا والسفلى، وله فتحة خلفية على الحلق تندلي فيها اللهاة.⁵⁷

ويشكل اللسان الأرضية بالنسبة للتجويف الفموي، لأن تحركات اللسان بأوضاع وأشكال مختلفة، تمنح هذا التجويف شكلا وحجما متنوعا ، مما يؤثر في تلوينات الصوت اللغوي.⁵⁸

ويعد اللسان أبرز أعضاء النطق، إذ يعتبر " العضو المهم في تشكيل بنية العملية المنطوقة"⁵⁹. ولقد

قسمه

علماء الأصوات إلى ثلاثة أقسام: أول اللسان، وسط اللسان، وأقصى اللسان.

أما سقف الفم فيطلق عليه اسم الحنك أو سقف الحنك أو الحنك الأعلى ويقسم إلى:

- اللثة: وهي " اللحم الرقيق الذي يحيط بالأسنان في أوصولها وإليها نسبت الحروف اللثوية عند العرب"⁶⁰.

- الحنك الصلب: ويسمى أيضا الطبقة الصلب أو الغار أو النطع، ويتسم بالثبات وعدم الحركة.

- الحنك اللين: ويسمى أيضا الطبقة اللين.

- أقصى الحنك الأعلى: وهو جزء متحرك له علاقة مباشرة في تلوينات الصوت وتشكيلاته، إذا أريد إخراجها من الفم أو الأنف.

- اللهاة: وهي " زائدة لحمية قصيرة من الأعلى إلى أسفل الطرف الخلفي للحنك اللين"⁶¹. ولقد نسب العرب إليها صوتي القاف والكاف.

- الشفتان: لهما وظيفة ملحوظة مع بعض الأصوات، فهما تنفرجان حيناً وتستديران حيناً آخر، وهكذا

⁵⁷ ينظر : أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 104.

⁵⁸ ينظر: عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، ص 38.

⁵⁹ ينظر: المرجع نفسه، ص 36.

⁶⁰ أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص 54.

⁶¹ ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 54.

نلاحظ تغييرا في شكل الشفتين أثناء النطق، وتختلف عادات المتكلمين في استغلال حركة الشفتين والارتفاع
بهما.⁶²

- الأسنان: وهي من الأعضاء النطقية الثابتة، وهناك العليا والسفلى. وهي تتخذ مواضع يعتمد عليها اللسان
عند النطق ببعض الأصوات.⁶³

ج- التجويف الأنفي:

ويسمى الخياشيم وله فتحتان أماميتان، وفتحة خلفية تسدها اللهاة عند الحاجة⁶⁴. ويضم التجويف
الأنفي مسارب يمر بها الهواء في أثناء التنفس والكلام، وهو حجرة ذات مهام متعددة منها تنقية الهواء الداخل
إلى الرئتين في عملية الشهيق عن طريق الأشعار الموجودة وراء فتحتي المنخرين. ويمتد التجويف الأنفي من وراء
الطبق أعلى الحلق إلى فتحتي المنخرين⁶⁵ ومعروف أن اللغوين القدامى ذكروا الخيشوم، وهو أقصى الأنف
وجعلوه مخرجا للنون الخفية أو الخفيفة.⁶⁶

هذه هي وباختصار أعضاء جهاز النطق الإنساني، هذا الجهاز الذي استثمره الإنسان من أجل
إصدار الأصوات، وقد نجح في ذلك، حيث استطاع أن يصدر أصواتا كثيرة عن طريق تحريك أجزاء هذا
الجهاز، الذي " يمتاز بالمرونة العجيبة والقابلية الفذة للتشكل والتغير"⁶⁷. وإصدار الأصوات ، يقتضي تعاون
أعضاء النطق لتشكيل وضعية معينة، تسمح باستخدام الهواء المنبعث من الرئتين في عملية الزفير، فـهواء الزفير
الذي يمثل مادة الأصوات، لا يؤدي دوره ما لم يتم تحريكه بشكل مقصود وبطرق مختلفة. كما أن تحريك هذا

⁶² - ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص 19.

⁶³ - ينظر: محمود السعران، علم اللغة، ص 149-150.

⁶⁴ - ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، ط2، 2000، ص 54.

⁶⁵ - ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 55.

⁶⁶ - ينظر: سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ط2، 1977، ج2، 434.

⁶⁷ تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط2، 1979، ص73.

الهواء على الصورة السابقة لا يكفي إذ لابد من وضع أعضاء النطق أيضا بصورة مقصودة في وضع يتيح توظيف الهواء لإصدار الأصوات ، وإلا خرج الهواء زفيرا قويا غير مستثمر في هذه العملية المركبة.⁶⁸ ومن هنا كانت عملية التنفس مقرونة بالعملية الكلامية، فهي تصاحب إنتاج الأصوات.

4-4 التنفس والكلام:

يحدث الكلام نتيجة لنشاط يقوم به عدد من أعضاء جهاز النطق ، ويشمل ذلك الرئتين والحجاب الحاجز والقفص الصدري والقصبة الهوائية والحنجرة والممر الأنفي والممر الفموي، بما فيه من أعضاء هي: اللهاة وسقف الحنك الرخو وسقف الحنك الصلب، واللثة والأسنان والشففتان، والعملية الهامة في إنتاج الكلام هي عملية التنفس.

وتختلف عملية التنفس العادي اختلافا جوهريا عن عملية التنفس أثناء الكلام، من حيث طول فترة خروج الهواء، وطريقة خروجه والتداخلات التي تحدث عند إنتاجه والأعضاء التي تساهم في هذا التدخل.⁶⁹ وحتى يمكن إنتاج الأصوات يتحتم أن يكون ضغط الرئتين أقوى من الضغط الجوي، وعندما يحدث هذا تحدث عملية الزفير، ويجري خلالها إنتاج أغلب الأصوات الإنسانية. أما عندما يحدث الشهيق فإن ضغط الهواء داخل الرئتين يكون أقل من الضغط الجوي، وبالتالي يدخل الهواء من الخارج إلى الرئتين.⁷⁰ ولذلك نجد أن عملية النطق تتطلب شروطا أو مقومات رئيسية هي:

- 1- تحريك هواء الزفير بشكل مقصود، وبقوة زائدة على الزفير العادي ، فالهواء هو مصدر الصوت.
- 2- استثمار أعضاء النطق الثابتة والفراغ الممتد من الرئتين إلى الفم عموما لتشكيل ممر صوتي، تساعد الأعضاء الأخرى المتحركة على إعطائه كفاءات متعددة.

⁶⁸ - ينظر: أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات ، ص 56.

⁶⁹ - ينظر: عبد الرحمن أيوب، الكلام إنتاجه وتحليله، مطبوعات الجامعة، الكويت، ط1، 1984، ص 21.

⁷⁰ - ينظر: المرجع نفسه ، ص 28.

3- اعتراض أعضاء النطق المتحركة لتيار الهواء المنبعث من الرئتين في مواضع محددة اعتراضا تاما، يولد

حبسا للهواء أو غير تام لا يولد حبسا بل تضيقا.⁷¹

ومن هنا يظهر لنا بأن عمليتي التنفس والكلام، ترتبطان ببعضهما ارتباطا وثيقا " ففي كليتهما تطرد الرئتان

الهواء الذي في داخلهما إلى الخارج عن طريق الممر الهوائي، ولكن عملية طرد الهواء عند الكلام تختلف عنها

عند التنفس".⁷² وأن عملية الكلام تعتمد على عملية التنفس أثناء الكلام.



الفروق الجوهرية بين اكتساب لغة المنشأ وتعلم اللغة الثانية:

نقصد باللغة الأولى تلك اللغة الأصلية أو الأم التي يكتسبها الشخص في مرحلة طفولته، وفي محيط

أسرته في الغالب، أما اللغة الثانية فهي اللغة التي يتعلمها زيادة على اللغة الأولى، سواء أكانت واحدة، أم

أكثر، وهناك فرق بين اكتساب اللغة وتعلمها، فإكتساب اللغة عملية تتم بالتعرض التلقائي للغة في بيئتها

⁷¹- ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 57.

⁷²- عبد الرحمن أيوب، الكلام إنتاجه وتحليله، ص 28.

الطبيعية دون وعي من الشخص المتعلم ألا وهو الطفل، أما تعلم اللغة فيتم في الغالب عن طريق التوجيه، أو التلقين من المعلم، أو بالتعلم الواعي المقصود من البالغ في مواقف لغوية طبيعية أو غير طبيعية.

ومن المسائل التي تدور عليها المناقشات في التفريق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية فرضية

وجود فترة حرجة **The Critical Period Hypothesis** لاكتساب اللغوي، ويقصد بها

وجود فترة فسيولوجية محددة من النمو في حياة الإنسان يكون فيها اكتساب اللغة سهلاً، وإذا تخطى المتعلم

هذه الفترة يكون تعلم اللغة أكثر صعوبة عليه، ويوظف الطفل هذه الفترة الحرجة من النمو في الاكتساب

اللغوي فضلاً عن المؤثر البيئي المناسب، ويصعب عليه اكتساب اللغة الأولى إذا فاتته اكتسابها في هذه الفترة،

يرى الباحثون أن الفترة الحرجة لاكتساب اللغة الثانية تحدث في وقت قريب من فترة البلوغ، وأن الشخص

سيكون غير قادر بعد هذه الفترة على اكتساب اللغة الثانية بلكتبتها الأصلية.

و نجل فيما يلي بعض الفروق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية:⁷³

من حيث نوعية المتعلم: فمتعلم اللغة الأولى في الأصل هو ابن اللغة، ويكون في الغالب طفلاً يتعلم لغته من

أجل أداء الوظائف الاجتماعية الأساسية، وتحقيق انتمائه إلى المجتمع الذي ينتسب إليه، ويعلم الطفل في

الأصل مهاراتي الاستماع والكلام، ثم المهارات الأخرى، كما يتعلم الراشد مهاراتي الكتابة والقراءة في لغته

الأصلية، وذلك في برامج محو الأمية، وأما متعلم اللغة الثانية فهو أساساً أجنبي عن اللغة من غير أبناء اللغة،

ويكون راشداً في الغالب، ولكنه قد يكون طفلاً، أو ناشئاً، في بيئة ثنائية أو متعددة اللغة، أو في مؤسسة

تعليمية تقرر تعلم اللغة الثانية، ويتوقع أن يصل الطفل المتعلم للغته الأولى إلى مستوى الكفاءة التامة في

تعلم هذه اللغة (الثانية)، ما لم يصب بمرض، أو إعاقة، أو ينتقل قبل إجادتها إلى بيئة أجنبية، أما متعلم اللغة

الثانية، فقد لا يصل إلى مستوى الإجادة التامة في كل الوظائف اللغوية، إلا إذا توافرت له فرص تعلمها

⁷³ ينظر: أحمد شيخ عبد السلام: مقدمة في علم اللغة التطبيقي، مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 2001، ص 43-47.

فإجادتها مثل أبنائها في بعض الوظائف اللغوية.

من حيث الاستعداد للتعليم: يتم تعلم اللغة الأولى دون سابق تجربة في اكتساب لغة أخرى، بل يستند إلى الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة، ولكن الطفل يمتاز في الغالب بالقدرة على التكيف مع متطلبات تعلم لغة مجتمعه من التواؤم مع أفرادها، وتساوده مرونته وقدرته على التعلم السريع المتدرج لهذه اللغة، أما تعلم اللغة الثانية فيبني على سابقة تجربة من المتعلم في اكتساب لغته الأولى أو لغات غيرها، ويتوفر له رصيد معرفي بالقواعد الكلية يؤهله لاستيعاب قواعد اللغة الجديدة، وقد تعيق الاعتبارات الثقافية، والتربوية، والنفسية سرعة تعلمه للغة الثانية، أو تجعل تعلمها صعبة.

من حيث الهدف من تعلم اللغة: يتم اكتساب اللغة الأولى بهدف تحقيق الانتماء إلى المجتمع، وتحقيق الأغراض الضرورية، وتسيير العلاقات الاجتماعية بين المنتمين إلى المجتمع اللغوي الواحد، أما اللغة الثانية فيتم تعلمها لأغراض متعددة: اجتماعية، اقتصادية، أو علمية أو ثقافية، أو مهنية، وقد يكون بعض هذه الأغراض ضرورية، وقد بعضها غير ضرورية، فمثلا يتعلم الماليزي الذي يعمل في حقل المعلوماتية اللغة الإنجليزية من أجل تجويد عمله، وقد تحدد الهدف المؤسسة التعليمية التي تدرس اللغة الثانية، فيقتنع به متعلم اللغة، قد ينبذه.

من حيث الدافعية إلى تعلم اللغة: لمتعلم اللغة الأولى دافعية طبيعية، لأنه يريد أن يثبت وجوده في المجتمع

بمعرفة اللغة التي يتواصل بها أفراد هذا المجتمع، فيثبت هويته الاجتماعية، أما متعلم اللغة الثانية، فقد تكون دافعيته قوية، أو ضعيفة وتفق القوة الهدف من تعلم اللغة، والميل إليها، ونوع المحتوى التعليمي المقدم إليه، وغير ذلك من العوامل المؤثرة في تعليم اللغة وتعلمها.

من حيث اجراءات التعلم: لا يحتاج اكتساب اللغة إلى إجراءات خاصة ماعدا توفر البيئة اللغوية السليمة، كاستخدام السليم للغة من أفراد الأسرة، والنماذج اللغوية من البرامج العامة في وسائل الإعلام،

ومساعدة الطفل على اكتمال نموه اللغوي في بيئة مدرسية سليمة تقدم نماذج لغوية صحيحة. أما تعلم اللغة الثانية فيحتاج إلى إجراءات خاصة تستند إلى معرفة أهداف المتعلمين، وحاجاتهم، ورغباتهم اللغوية والثقافية قبل الشروع في وضع المنهج والكتب التعليمية أو اختياره، وتحديد المهارات المتوافقة مع أهداف المتعلمين وأهداف البرنامج التعليمي المناسب، والبيئة التعليمية اللغوية التي تساعد على تعليم اللغة الثانية.

من حيث المهارات اللغوية: يبدأ متعلم اللغة الأولى باكتساب مهاراتي الاستماع والكلام من

الطفولة، ويتعلم مهاراتي القراءة والكتابة من خلال برنامج تعليمي معين، أما متعلم اللغة الثانية فتحدد له المهارة اللغوية وفقاً لهدفه من تعلم اللغة، فإذا كان هدفه التواصل بالثقافة الإسلامية فيبدأ بتعلم مهارة القراءة والكتابة، وإذا كان هدفه التعامل الاجتماعي مع أصحاب اللغة فيهتم بمهاراتي الاستماع والمحادثة، وإذا كان هدفه الترجمة من اللغة الثانية إلى اللغة الأولى فيتعلم مهارة القراءة عامة والأدبية والإبداعية.

من حيث المواد التعليمية: المواد التعليمية التي يتعلمها في لغته الأولى غير محدودة، بل يتعلم كل ما

يتوفر في مجتمعه اللغوي المباشر وغير المباشر، أما في تعلم اللغة الثانية فالمواد التعليمية التي تقدم في برامج تعليم اللغة محدودة، ولا سيما إذا كانت اللغة تُعلم في غير بيئتها الأصلية، وتبنى البرامج في الغالب على مفردات تتراوح بين ألفين وخمسة آلاف كلمة.

من حيث البيئة التعليمية: يتم اكتساب اللغة الأولى في أغلب الحالات بشكل طبيعي وتلقائي؛ إذ

إن الطفل يكتسبها داخل أسرته من خلال تعامله مع أفراد مجتمعه، ولكن تعلم اللغة الثانية أو تعليمها يتم في الغالب في ظروف مصطنعة داخل المؤسسة التعليمية، ويتم اكتساب اللغة الأولى في الغالب في بيئتها الأصلية، مثل تعلم اللغة العربية في العراق، وقد تكتسب في بيئة أجنبية إذا انتقل المتعلم إلى مجتمع لغوي آخر لا يتعامل باللغة الأصلية التي يكتسبها، كما قد تكتسب في بيئة متعددة اللغات، أما تعلم اللغة الثانية فيتم غالباً في بيئة أجنبية، وقد يتعلمها في بيئتها الأصلية، كأن يتجه الرجل العربي ليتعلم اللغة الإسبانية في

ايطاليا، أو في اسبانيا.

من حيث الصعوبات التعليمية: قد لا يواجه متعلم اللغة صعوبة في اكتسابها، لأنه يتعلمها تعلمًا طبيعيًا ولا شعوريًا، إذ إن تعلم اللغة جزء لا يتجزأ من حياته، وقد تأتي صعوبات تعلم اللغة الأولى من الأمراض والاضطرابات اللغوية، مثل التأتأة، اللثغة، ومشكلات الذاكرة، والأسنان، أما متعلم اللغة الثانية فيُتوقع أن يصادف صعوبات متنوعة، وتختلف هذه الصعوبات حسب اختلاف العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، مثل نوعية المتعلمين، مثل نوعية المتعلمين، واختلاف خلفياتهم اللغوية والثقافية، والمشكلات اللغوية التعليمية، والنفسية، والاجتماعية وغيرها.

من حيث عمر المتعلم ومرحلة التعلم: يبدأ اكتساب اللغة الأولى من الطفولة المبكرة، ويستمر حتى يبلغ صاحب اللغة مستوى الكفاءة التامة فيها، ويبدأ الشخص تعلم لغته الأولى (ولا علاقة لها بالعرق) بعد هذه المرحلة، أما متعلم اللغة الثانية فيبدأ في تعلمها في مرحلة المراهقة أو سن الرشد، وقد انتشر تعلم اللغة الثانية في مرحلة الطفولة المتأخرة، ولاسيما في بيئات التعدد اللغوية، ويترتب على اختلاف العمر اختلافات معرفية وانفعالية، وجسمية تؤثر في تعلم اللغة واكتسابها.

من حيث أنماط التعليم:

يوجد نمط واحد شائع لتعليم اللغة الأولى، وهو اكتسابها في مرحلة الطفولة لدى الطفل السوي، على الرغم من بعض المهارات منها قد تعلم الكبار في برامج محو الأمية في بعض المجتمعات المتخلفة تعليميًا، أما تعليم اللغة الثانية فقد يكون للكبار، أو للأطفال، أو للناشئين، وقد يكون لأغراض عامة، أو خاصة.

إنتاج اللغة وتفكيكها:

آلية الكلام:

إن كيفية صدور الكلام عن المتكلم، وكيفية فهمه من طرف السامع، هو موضوع هام شغل بال

علماء اللغة والنفس والتربية في الوقت الحاضر، لما له من انعكاسات على الناحية العملية المتعلقة بتعلم وتعليم اللغات الأصلية والأجنبية ، و باستخدام أفضل الطرق التعليمية للوصول إلى أفضل النتائج.

وتحدث العملية الكلامية عند الإنسان بعد أن يستعد هذا الأخير للكلام، حيث يستنشق الهواء، فيمتلئ صدره به قليلا. وإذا أخذ في التكلم، فإن عضلات البطن تنقلص قبل النطق بأول مقطع صوتي. وهذا التقلص يدفع بالمعاء إلى الجزء الأسفل من القفص الصدري لتكون سندا قويا لعضلات الصدر، وعندئذ تنقلص العضلات الواقعة بين الأضلاع بحركات سريعة، تدفع الهواء إلى الأعلى عبر الأعضاء المحدثّة للأصوات، وتواصل عضلات البطن تقلصاتها في حركة بطيئة مضبوطة إلى أن ينتهي المتكلم من الجملة الأولى. فإذا فرغ

منها فإن عضلات الشهيق تملأ الصدر ثانية وبسرعة، استعدادا للنطق بالجملة التالية وهكذا.⁷⁴

فالأصوات تتكون عند المتحدث في منطقة يعينها هي الجهاز الصوتي، وما يرتبط به من عمليات فيزيولوجية ، تعمل على خروج هواء الزفير واهتزاز أو عدم اهتزاز في الوترين الصوتيين، ووضع اللسان في الفم على نحو يعينه، وتشكيل التقاء الشفتين التقاءً وانفتاحا وغير ذلك، وكل هذا يختلف من صوت إلى آخر، ذلك أن " عملية التصويت أو إصدار الأصوات منظم بعوامل متعددة تحدد بعض الصفات التمييزية للأصوات"⁷⁵. وهذا ما يجعلنا نميز بين صوت وآخر " فلكل صوت خصائصه النطقية التي تفهم بدراسة الجهاز الصوتي وفسيولوجية الكلام. ويخرج الصوت بعد ذلك مستقلا إلى المتلقي في الهواء"⁷⁶.

فالعملية الكلامية (النطقية) أكثر العمليات تعقيدا ، وهي نتاج تنوع الضغط الذي يصادفه تيار الهواء في أماكن متنوعة من مجرى الهواء⁷⁷. لهذا فإن عدد الأصوات التي يمكن أن ينتجها جهاز النطق لا تدخل تحت

⁷⁴ - ينظر: عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص 78.

⁷⁵ - جان بيرو ، اللسانيات ، تر: الحواس مسعودي و آخر ، دار الأفاق، الجزائر، د.ط، 2001، ص 35.

⁷⁶ - محمود فهمي الحجازي: علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة، ص 20.

⁷⁷ - ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 113.

حصر.

والأصوات التي تصدر عن جهاز التصويت، " عبارة عن ذبذبات تلتقطها الأذن خلال القناة السمعية إلى الطبلية، ثم سلسلة من العظام الصغيرة إلى الأذن الداخلية، وتنتقل تلك الإحساسات من هناك عن طريق العصب السمعي إلى المخ حيث يسجلها".⁷⁸

وبما أن الصوت الذي يحدثه جهاز النطق الإنساني، ينتقل في الهواء ثم تتلقاه أذن السامع، فإن من واجب علم الأصوات اللغوية، إذن أن يدرس ثلاثة مسائل رئيسية⁷⁹: أولاها حركات المتكلم التي تحدث الصوت، أو إحداث المتكلم للصوت، وثانيها: انتقال الصوت في الهواء أو الموجات الصوتية، أما ثالثها: استقبال أذن السامع للصوت، أو الدور الذي تقوم به طبلية أذن السامع لاستقبال الصوت.

تمثل الاضطرابات اللغوية أهم عوائق التواصل اللغوي بين مستخدمي اللغة الطبيعية بصفة عامة، وتزيد حدتها عند ذوي الإعاقة السمعية، بحيث تؤثر على النمو اللغوي لدى الطفل المعاق سمعياً، وتجعله متأخراً، ويكون هناك اضطراب واضح لديه على مستوى تأليف الجمل و التراكيب، وكذا النطق باللغة، واضطرابات الصوت، كما أن قدرة الطفل التعبيرية وقدرته على الفهم تكون محدودة. ولهذا يتدخل علم اللغة النفسي في كثير من الأحيان لإيجاد الحلول، ومعالجة هذه الاضطرابات بمشاركة مجموعة كبيرة من المختصين في مجالات متنوعة.

علم أمراض التخاطب :

1- الاضطرابات اللغوية (Language disorders):

تعتبر اللغة وسيلة اتصال بين البشر و أداة تعبير عن مكونات النفس و فهم و استيعاب المواضيع و

⁷⁸ - فوزية محمد بدران: الطفل العاجز، ترجمة عن : أدث.م .ستيرن و آخر ، ص 95.

⁷⁹ - ينظر: محمود السعران: علم اللغة، ص 85.

المفاهيم و متغيرات العالم و أفكار الآخرين، و هي تنشأ و تتطور وفقا لمهارات الانتباه، و الإدراك و التذكر و الحركية و الذكاء. لذا فإن أي اضطراب يصيب هذه المهارات و يعرقل فعاليتها يؤدي إلى اضطراب في اللغة و في وظيفتها و قدرتها على الفهم و التعبير⁸⁰. و يتطلب التواصل الذي تحققه اللغة من جهة أخرى ما يلي:

1. التشفير (Encoding) أي إرسال رسالة بشكل مفهوم.

2. فك الشفرة (Decoding) أي استقبال الرسالة و فهمها.⁸¹

و تعرف عملية تشفير أو إرسال الرسائل بأنها اللغة التعبيرية، أمّا فك شفرة الرسائل أو فهمها فتعرف باللغة الاستقبالية.



1-1 تعريف الاضطرابات اللغوية:

أ- الاضطراب لغة:

للقوف على تعريف الاضطرابات اللغوية، ينبغي أولاً معرفة معنى الاضطراب لغة.

الاضطراب في اللغة مأخوذ من اضْطَرَبَ، جاء في لسان العرب: «اضْطَرَبَ: تَحَرَّكَ وَمَاجَ. والاضْطرابُ: تَضَرُّبُ الولد في البطن، ويقال: اضْطَرَبَ الحَبْلُ بين القَوْمِ إذا اختلفت كلماتهم. واضْطَرَبَ أمرؤه: اختلفَ، وحديث مُضْطَرَبُ السِّنْدِ، وأمرٌ مُضْطَرَبٌ، والاضْطرابُ: الحركة، والاضْطرابُ: طُولٌ مع رخاوة. وَرَجُلٌ مُضْطَرَبُ الخَلْقِ: طويل غير شديد الأسْرِ، واضْطَرَبَ البرقُ في السَّحَابِ: تَحَرَّكَ»⁸². فمن خلال هذا التعريف يتضح أن معنى كلمة اضطرب لغة هي اختل، وتحرك وهي خروج عن ما هو مألوف.

⁸⁰ - حسن الجبالي: الكفيف و الأصم بين الاضطهاد و العظمة، ص 34.

⁸¹ - دانيال هالاهان و آخر: صعوبات التعلم (مفهومها-طبيعتها- تعليم العلاجي)، تر: عادل عبد الله محمد، دار الفكر، عمان، ط1، 2008، ص 485.

⁸² - ابن منظور: لسان العرب، مادة اضطرب، دار صادر، بيروت، ط1، 2004، مج9، ص 26.

ب- مفهوم الاضطرابات اللغوية اصطلاحاً:

يقصد بها تلك الاضطرابات المتعلقة باللغة نفسها من حيث زمن ظهورها أو تأخيرها، أو سوء تركيبها من حيث معناها و قواعدها أو صعوبة قراءتها و كتابتها⁸³.

كما تعرّف اضطرابات التواصل (اللغة) على أنها: "عجز الفرد على أن يجعل كلامه مفهوماً للآخرين، أو عجزه عن التعبير عن أفكاره بكلمات مناسبة، و كذلك عجزه عن فهم الأفكار أو الكلمات التي يسمعها أو يتلقاها من الآخرين بصورة منطوقة أو مكتوبة"⁸⁴.

ويهتم بدراسة هذه الاضطرابات علم الأمراض للكلام (Pathologies du langage)، إذ يعد جزءاً من اللسانيات النفسية، حيث يقوم بدراسة وعلاج الأمراض المتصلة بعيوب الكلام والنطق عند الأطفال والكبار على السواء⁸⁵.

وتتمثل اضطرابات اللغة الاضطرابات الصرفية والتركيبية والدلالية إذ لا يتمكن الطفل إثرها من استخدام النظام اللغوي بشكل سليم ووظيفي.

علم أمراض التخاطب وعيوب النطق:

1-2 مظاهر الاضطرابات اللغوية:

تشمل الاضطرابات اللغوية ثلاث مظاهر رئيسية هي:

1. اضطرابات النطق.

⁸³ - أحمد نايل الغريز و آخرون: النمو اللغوي و اضطرابات النطق و الكلام، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009، ص123.

⁸⁴ - سهير محمد سلامة شاش: اضطرابات التواصل (التشخيص- الأسباب- العلاج)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2007، ص 28.

⁸⁵ - ينظر: نعمان بوقرة،: اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث، عمان، 2009، ص 25.

2. اضطرابات الكلام.

3. اضطرابات اللغة.

أولاً: اضطرابات النطق:

1. تعريفها:

تنتشر اضطرابات النطق بين الصغار و الكبار، و هي تحدث في الغالب لدى الصغار نتيجة أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها، و عدم تشكيلها بصورة صحيحة⁸⁶.

و تختلف درجات اضطرابات النطق من مجرد اللثغة البسيطة إلى الاضطراب الحاد، حيث يخرج الكلام غير المفهوم نتيجة الحذف و الإبدال و التشويه، و قد تحدث اضطرابات النطق لدى الأفراد نتيجة خلل في أعضاء جهاز النطق مثل شق الحلق، و اضطرابات النطق في الحقيقة عبارة عن عيوب أو ما يطلق عليه بعضهم أمراض الكلام (speech pathology) و هو الإخفاق في عملية الكلام لعجز المتكلم عن إيصال الفكرة إلى السامع بشكل سوي⁸⁷. فعلماء النفس تعاملوا مع هذه الظاهرة (عيوب النطق) على أنها ظاهرة فسيولوجية يجب بحث أسبابها قصد إيجاد العلاج الشافي لها. أما اللغويون فقد تعاملوا معها على أنها عملية صوتية تختفي فيها بعض الأصوات، ويكون هذا الاختفاء على مستويين: مستوى الفونيمات، و مستوى المورفيمات⁸⁸.

2. مظاهرها:

و تشمل اضطرابات النطق المظاهر الآتية:

أ- الإبدال (Substitution):

⁸⁶ - نبيل عبد الهادي و آخرون: تطور اللغة عند الأطفال، ص 103.

⁸⁷ - صالح سليم عبد القادر الفاخري: الدلالة الصوتية في اللغة العربية، مؤسسة الثقافة الجامعية، ص 109.

⁸⁸ - ينظر: صالح سليم عبد القادر الفاخري: الدلالة الصوتية في اللغة العربية، ص 111.

و يعني إبدال حرف بحرف آخر من حروف الكلمة مثلاً خشن بدلاً من شحن، و هي أمر طبيعي و مقبول حتى سن دخول المدرسة، و ما بعد ذلك يعتبر عادياً، فالفرد الذي يكثر من مظاهر الإبدال للكلمات المنطوقة يعاني من مظهر من مظاهر الاضطرابات اللغوية.

ب- الحذف (Omission):

و يكون ذلك عن طريق حذف الطفل لبعض حروف الكلمة مثل لفظ كلمة "خوف" بدلاً من "خروف" و لفظة كلمة "بير" بدلاً من كلمة "عبير"، و يعتبر ذلك مقبولاً في المراحل الأولى من عمر الطفل، و لكن إذا ما استمر ذلك عند الفرد فيمكن اعتباره مؤشراً على اضطراب في اللغة⁸⁹.



ج- الإضافة (Additions):

يتضمن هذا الاضطراب إضافة صوت زائد إلى الكلمة، و قد يسمع الصوت الواحد، و كأنه يتكرر مثل سسلاام عليكم/ صباح الخير.

د- التحريف / التشويه (Distortions):

يتضمن التحريف نطق الصوت بطريقة تقرّبه من الصوت العادي بيد أنه لا يماثله تماماً.

3- خصائصها:

تتميز اضطرابات النطق بمجموعة من الخصائص منها:

1. تنتشر هذه الاضطرابات بين الأطفال الصغار في مرحلة الطفولة المبكرة.
2. تختلف الاضطرابات الخاصة بالحروف المختلفة من عمر زمني إلى آخر.
3. يشيع الإبدال بين الأطفال أكثر من أي اضطرابات أخرى.

⁸⁹ - سعيد حسن العزه: التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية و البصرية و السمعية و الحركية، ص 328.

4. إذا بلغ الطفل السابعة و استمر يعاني من هذه الاضطرابات فهو يحتاج إلى علاج.
 5. تتفاوت اضطرابات النطق في درجتها، أو حدتها من طفل إلى آخر و من مرحلة عمرية إلى أخرى، و من موقف إلى آخر.
 6. كلما استمرت اضطرابات النطق مع الطفل رغم تقدمه في السن كلما كانت أكثر رسوخاً و أصعب في العلاج.
 7. يفضل علاج اضطرابات النطق في المرحلة المبكرة، و ذلك بتعليم الطفل كيفية نطق أصوات الحروف بطريقة سليمة و تدريبه على ذلك منذ الصغر.
 8. تحدث اضطرابات الحذف على المستوى الطفلي أكثر من عيوب الإبدال أو التحريف.
 9. عند اختبار الطفل و معرفة إمكانية طقه لأصوات الحروف بصورة سليمة، فإن ذلك يدل على إمكانية علاجه بسهولة.⁹⁰
- وعليه فإن النطق لدى المعاقين سمعياً لا يكون صحيحاً، وإنما تتخلله بعض الاضطرابات التي من شأنها أن تجعل الكلام غير واضح.

4- العوامل المساعدة على انتشار اضطرابات النطق:

هناك عدة عوامل تلعب دوراً في انتشار اضطرابات النطق عند الأطفال نذكر منها:

- إصابة أحد الوالدين باضطرابات النطق.
- تقليد الطفل للوالدين المضطربين النطق.
- مستوى الأسرة الثقافي و الاجتماعي.
- ترتيب الطفل في الأسرة.

⁹⁰ - نبيل عبد الهادي و آخرون: تطور اللغة عند الأطفال، ص 105.

- حجم الأسرة.
- الإعاقات السمعية و ضعف السمع و القصور في التمييز السمعي.
- ربط اللسان.
- خروج اللسان للخارج.
- عدم تطابق الفكين.
- شلل في عضلات النطق.
- عدم وجود تناسق في عضلات النطق.⁹¹



ثانياً: اضطرابات الكلام :

1- تعريفها:

يقصد باضطرابات الكلام تلك الاضطرابات اللغوية التي تحدث لدى الأطفال و الأفراد، و تتعلق بالكلام و ما يرتبط به من مظاهر لها علاقة مباشرة بطريقة تنظيم الكلام مثل سرعته أو شدته و الطلاقة فيه، و التي تعني التحكم في اللغة و استعمالها⁹².

و تُعرّف اضطرابات الكلام أيضاً بأنها: " تتعلق بمجرى الكلام أو الحديث و محتواه و مدلوله أو معناه و شكله و سياقه و ترابطه مع الأفكار و الأهداف، و مدى فهمه من الآخرين و أسلوب الحديث، و الألفاظ المستخدمة، و سرعة الكلام..."⁹³.

كما يطلق على هذا النوع من الاضطرابات اسم اضطرابات في الطلاقة اللغوية، التي يتم تقويمها في معظم الأحيان بالملاحظة و وصف أعراضها المميزة: تكرار كلمة أو تكرار جزء منها، التلكؤ أو التوقف عند

⁹¹ - سعيد حسين العزه: التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية و البصرية و السمعية و الحركية، ص 334.

⁹² - عمر عبد الرحيم نصر الله: الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و تأثيرهم على الأسرة و المجتمع، دار وائل، عمان، ط 1، 2002، ص 402.

⁹³ - ماجدة السيد عبيد: مدخل إلى التربية الخاصة، ص 275.

مقطع صوتي.

2-مظاهرها:

هناك مجموعة من المظاهر التي تميز اضطرابات الكلام أبرزها ما يلي:

أ- اللجلجة أو التهتهة:

و هي أكثر مظاهر اضطرابات الطلاقة، و تحدث عند الأولاد بنسبة 2- 10%. و اللجلجة هي انحباس أو تكرار أو إطالة للأصوات أو أشباه الجمل أو الجمل بحيث يضطر المتكلم إلى التنفس ثانية أو التوقف بضعة قبل أن يخرج الكلمة⁹⁴.

و التهتهة أكثر عيوب الكلام انتشاراً بين الأطفال في سن المدرسة الابتدائية و أعمقها تأثيراً على الطفل سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية⁹⁵.

ب- ظاهرة السرعة الزائدة في الكلام:

في هذه الحالة يزيد المتكلم من سرعته في نطق الكلمات و يصاحب ذلك نوع من المظاهر الجسدية الانفعالية غير العادية.

ج- ظاهرة التأناة في الكلام.

د- ظاهرة الوقوف أثناء الكلام:

في هذه الحالة يقف المتحدث عن الكلام كلمة أو جملة ما لفترة غير عادية.

3- خصائصها:

و تتميز اضطرابات الكلام بجملة من الخصائص التي تميزها عن بقية الأنواع الأخرى من الاضطرابات

⁹⁴ - مصطفى نوري القمش: سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة، ص 254.

⁹⁵ - منى توكيل السيد: التهتهة لدى الأطفال - مفهومها - أسبابها - أعراضها - تشخيصها - علاجها، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ط،

منها:

1. ضعف المحصول اللغوي و تأخر الكلام لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (2-5)

سنوات.

2. التردد في النطق أو الرثة في الكلام، التهمة، التأناة...

3. الأفازيا (Aphasia) أو احتباس الكلام.

4. الكلام الانفجاري الحاد.

5. ترديد الألفاظ و الكلمات دون مبرر أو قصد أو تكرار عبارات لا داعي لها.

6. السرعة الزائدة في الكلام.

7. البطء الزائد في الحديث أو الكلام.

8. بعثرة الحديث.

9. تطاير الأفكار أثناء الكلام.

10. التوقف أثناء الكلام.⁹⁶

إذ نلاحظ أن هناك اضطرابات واضحة عند الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات على مستوى

الكلام والتي تجعل الكلام غير مفهوم.

ثالثاً: اضطرابات اللغة :

1- تعريفها:

يقصد باضطرابات اللغة تلك الاضطرابات المتعلقة باللغة نفسها من حيث زمن ظهورها، أو تأخيرها

⁹⁶ - ينظر منى توكّل السيد: التهمة لدى الأطفال- مفهومها- أسبابها- أعراضها- تشخيصها- علاجها ، ص 276.

أو سوء تركيبها من حيث معناها و قواعدها، أو صعوبة قراءتها أو كتابتها⁹⁷.

كما تخص اضطرابات اللغة مشاكل الفهم و استخدام اللغة للتواصل مع الآخر سواء كانت هذه اللغة منطوقة أو مكتوبة و المتعلقة بالأصوات، التراكيب، النمط (القواعد)، المعاني... إلخ⁹⁸

2-مظاهرها:

تشمل اضطرابات اللغة المظاهر الآتية:

- تأخير ظهور اللغة.
- فقدان القدرة على فهم اللغة و إصدارها (Aphasia).
- صعوبة الكتابة.
- صعوبة التذكر و التعبير.
- صعوبة فهم الكلمات و الجمل.
- صعوبة القراءة.
- صعوبة تركيب الجملة.⁹⁹



يرى علماء التربية والنفس أن النمو العقلي للإنسان مرتبط بنموه اللغوي، كلما تطورت واتسعت اللغة إرتقت قدراته العقلية، فمن ذكاؤه وقوي تفكيره، لأن المعارف والمفاهيم والخبرات تستمد أساسا من التجارب، بحكم أن اكتساب مهارة اللغة هي أساس للرفع من مستوى التحصيل المعرفي للمتعلم، كما أكد العالم كوندايك (Kondiak) أن الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع، وأن الوسيلة الوحيدة لاكتسابها (اللغة) ونموها ونمو المخططات العقلية المنبثقة عنها في السياق الاجتماعي هي اللغة وحدها دون غير.

⁹⁷ - ماجدة السيد عبيد: مدخل إلى التربية الخاصة، ص 277.

⁹⁸ - قحطان أحمد الظاهر: مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل، عمان، ط 1، 2005، ص 344.

⁹⁹ - ماجدة السيد عبيد: مدخل إلى التربية الخاصة، ص 278.

وبناء على ما سبق اعتبرت اللغة مقياسا لمعرفة نسبة الذكاء ولهذا يقول لويس تيرمان (Lewis Terman) معلقا على اختبارات الذكاء لستانفورد وبينيه Binet Stanford قائلا: إن الاختبار اللغوي له قيمة أعظم من أي اختبار آخر للذكاء.

هناك اختبارات للذكاء تُجرى في وقت قصير ما بين 10د-15د مثال: اختبار رسم الرجل لجودناف (Ghodnav) إضافة إلى مقياس بودي (Bodie) اللغوي اللفظي يعد اختبارا للارتقاء المصور لاستقبال اللغة.

نخلص إلى أن الاختبارات اللغوية أكدت أنه كلما زادت نسبة ذكاء الفرد كلما زادت قدرته اللغوية وملولاتها وكلما نقصت نسبة الذكاء كان العكس، ولما لاشك فيه أيضا فإن نسبة نمو التفكير وسرعته تكمن في حركة مجال التصنيف والاسترجاع والاستجابة للمثيرات المختلفة والنصور والتحديد والربط.

في كثير من الأحيان أصبح ضعف مهارة اللغة دليلا على بطأ أو تعثر الإدراك أو ضعف الذاكرة أو تبلد الذهن أو خموله والعكس صحيح. 100

10-1- العوامل المسببة لاضطراب اللغة والكلام :

أ - أنواع اضطرابات اللغة والكلام:

قسم الباحثون اضطرابات النطق والكلام باعتبار العلة إلى قسمين رئيسيين :

أولا: عيوب عضوية فيزيولوجية تتعلق بإصابة الأجهزة العضوية المسؤولة عن إصدار الأصوات ونطقها، تنجم عن عيوب خلقية إما بسبب عيب في الجهاز الحركي للنطق أو الجهاز السمعي كالتلف أو التشوه أو سوء في

¹⁰⁰Abbelhamid Khomsi, La compréhension du langage chez l'enfant débile léger, http

التركيب أي عضو من أعضاء الجهازين إما نقص في القدرة العقلية .¹⁰¹

فهي ناتجة عن تشوهات عضوية حادة ومعقدة، منها تشويه الأسنان، وجود الزوائد الأنفية انشقاق

الشفة العليا، فيتعثر النطق وتصبح عادة.¹⁰²

وقد ينتج عن هذه العوامل خلل في تأدية هذا العضو لوظيفته فيحدث نتيجة لذلك

عيب في النطق أو احتباس في الكلام أو نقص في القدرة التعبيرية.¹⁰³

غالباً ما تكون صعوبة النطق عند الإنسان مرتبطة: بعدم اكتساب طريقة إخراج اللفظ وبالتالي يكون لدينا

حالة تأخر لفظي يعود إلى العامل العضوي تبعاً لتشوه جهاز النطق.

تعد ظاهرة التشوه الخلقي من مظاهر اضطراب الكلام، يصاب الطفل بالتشوه الخلقي في سقف فمه، ينطق

الكلمات بسرعة ويدغمها مما ينتج عنه خلط للكلام فيجعله غير مفهوم للسامع.¹⁰⁴

يعاني الطفل من تشوهات الفم أو شلل نصف الوجه أو تشوه في الشفاه و آخر وظيفي يتصل ببعض

الإصابات العصبية الوظيفية أو السيلالات الحسية العصبية ومراكز اللغة في الدماغ

- - اضطرابات الذاكرة:

من وجهة نظرأدام (Adams)، وضح أن الذاكرة والتعلم ليسا إلا وجهان لعملة واحدة، فالذاكرة هي

ذلك الركن الهام ذو أهمية خاصة للتعلم بحيث عندما يحين الوقت ليستفيد من خبرة سابقة فإن التعلم يتطلب

استدعاء تلك الخبرة السابقة معدلة، لتتناسب الفعل التعليمي، في حين فقد عرف عن حالات التأخر الذهني

أنهم مطالب المواقف¹⁰⁵

¹⁰¹ ينظر محمد كشاش، علل اللسان، المكتبة المصرية، بيروت، ط1، 1998، ص29.
¹⁰³ محمد أيوب شحيمي، مشاكل الأطفال كيف نفهمها "المشكلات والانحرافات الطفولية وسبب علاجها دار الفكر اللبناني، بيروت، ص 52

¹⁰³ جمعة يوسف، سيكولوجية اللغة و المرض العقلي، ص 170.

¹⁰⁴ ينظر: المرجع السابق، ص 139.

¹⁰⁵ ينظر: محمد نجيب الصبوة، الاضطرابات المعرفية، القاهرة، 1993، ص 92.

1-3 أسباب الاضطرابات اللغوية:

تشير الدراسات الطبية و النفسية و التربوية إلى أن أسباب الاضطرابات اللغوية تختلف باختلاف الحالات و الأعمار و البيئات، و يمكن تقسيم هذه الأسباب إلى ما يلي:

أولاً: الأسباب العصبية :

و هي الأسباب المرتبطة بالجهاز العصبي المركزي، و ما يصيب ذلك الجهاز من تلف ما أو إصابة ما قبل أو أثناء أو بعد الولادة، لأن الجهاز العصبي المركزي هو المسئول عن الكثير من السلوك، و منها النطق و اللغة، لذا فأي خلل في هذا الجهاز يؤدي إلى مشكلات في النطق واللغة¹⁰⁶.

و من بين المشكلات المترتبة على هذا الخلل ما يعرف بالأتازيا، و حالات صعوبة القراءة والكتابة و صعوبة فهم الكلمات أو الجمل و صعوبة ترتيب الجمل من حيث قواعد اللغة.

ثانياً: الأسباب الوظيفية أو النفسية:

و هي مرتبطة بأساليب التنشئة الأسرية و المدرسية، ذلك أن الأسرة تسهم في اضطرابات اللغة عند الطفل بتخليها عن دورها في تقويم و إصلاح اللفظ الخاطئ و تجاهلها المسؤولية في البناء السليم لهذه الوظيفة¹⁰⁷.

ثالثاً: الأسباب العضوية:

ترجع هذه الأسباب إلى وجود عيوب في الحنجرة و أوتارها و مزمار الحلق و الفكين وتشوهات الحلق و الأنف و الشفتين، و عدم تناسق الأسنان...الخ.

رابعاً: أسباب ترجع إلى الجهاز الحسي:

¹⁰⁶ - ينظر: ماجدة السيد عبيد: مدخل إلى التربية الخاصة، ص 279.

¹⁰⁷ - عبد العزيز المعاينة و آخر: مشكلات تربوية معاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص 38.

قد ترجع الاضطرابات اللغوية إلى أسباب تتعلق بالجهاز الحسي للإنسان و هي تمس:

- وجود نقص في قدرة الفرد على السمع.

- صعوبة في تمييز الأصوات.

- فقدان البصر أو ضعفه.

خامسا: التخلف العقلي:

و يتمثل في ضعف الذكاء و التركيز و الانتباه، حيث يتسبب التخلف العقلي الكبير في تعطيل اللغة عند الطفل، أما التخلف العقلي البسيط فيؤدي إلى نقص المفردات لدى الطفل¹⁰⁸.

هذه هي إذن أهم الأسباب التي من شأنها أن تؤدي إلى ظهور اضطرابات لغوية على مستوى الصوت، اللغة والكلام لدى الشخص.



فقدان اللغة:

الحبسة الكلامية :

تعتبر من الاضطرابات اللغوية ذات المنشأ العصبي ناتجة عن تلف الدماغ ، فهي "تعذر أو عسر في الكلام عند إرادته".¹⁰⁹

تنجم عن فقدان القدرة على فهم اللغة وإصدارها حيث لا يستطيع الطفل أن فهم اللغة المنطوقة ويعبر عن نفسه لفظيا بطريقة مفهومة، سواء بالكلام أو الكتابة، بل قد يلاحظ الطبيب عوارض مرضية تكون نتاج للحبسة الكلامية مثل: حبس الكلام التشنجي عند بعض الأطفال وقد يلاحظ الطبيب أو الدارس للطفل اضطرابات في الكلام مثل: التأتأة أو اللجلجة أو التهتهة كنتاج لانفعال الطفل واضطرابه في

¹⁰⁸ - ينظر: عبد العزيز المعاينة و آخر: مشكلات تربوية معاصرة ، ص 37.

¹⁰⁹ ينظر ابن منظور: لسان العرب ، ج 6 ، ص 42 ، مادة (حبس).

بعض الأحيان، قد يصطحب ظاهرة اضطراب الكلام عند الطفل نوع من التوثر الشديد والانفعال والهيجان.¹¹⁰

ويمكننا أن نحصر أصناف كثيرة من الحبسة الكلامية تبعاً لمكان الإصابة والخصائص اللغوية التي ترافقها :

1-حبسة بروكا :

يطلق عليها الأفازيا الحركية والتعبيرية ، كلاهما مرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالمظاهر التي يتميز بها المصاب الذي يعاني عادة من شلل أو ضعف في النصف الأيمن من الجسم ويشمل ذلك أعضاء النطق وخاصة اللسان، مما يحدد من قيمة إنتاج الكلام إلى درجة الحد من قدرته على التعبير اللفظي مما ينجم عنه حدوث تلف في



2-حبسة فارنيك: Fernickes aphasia

كان من نتائج الأبحاث التشريحية الدماغية التي قام بها wernicke فيرنك أن توصل إلى وجود مركز سمعي يقع في الفص الصدغي من الدماغ وأن تصور أي خلل في هذا الجزء يسبب إتلاف الخلايا التي تساعد على تكوين الصور السمعية .

ذلك أن الجزء الواقع في المنطقة اليمنى من المخ مسؤولة عن فهم القدرة اللغوية لا عن النطق ، لأنه إذا أصيب لا تتأثر طلاقة المريض الشفوية إذ يجد صعوبة في الكتابة وفهم ما يسمع أو يقرأ، حينها يفقد المصاب السيطرة على الكلام ،ينطق بكلام لا معنى له .¹¹¹

وينتج عن هذا الإتلاف ظاهرة مرضية كلامية معروفة باسم "العمى السمعي " Word

edafness"، والمصاب بهذه العلة يفقد القدرة على تمييز الأصوات المسموعة وإعطائها دلالتها اللغوية بمعنى

¹¹⁰ عبد المجيد الخليدي -د.كمال حسن وهبي : الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال ، دار الفكر العربي ،بيروت ط1 ، 1997 ، ص 139.

¹¹¹ ينظر :نايف خرما : أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، ص 21.

أنه يسمع الحرف كصوت إلا أنه تتعذر عليه ترجمة مدلول الصوت مما يؤدي إلى إبدال الحرف بحرف آخر .
تجدر بنا الإشارة إلى أن سبب هذه العاهة الكلامية لا تتصل بالقدرة الإدراكية السمعية بل تنجم عن

اضطراب في القدرة الإدراكية السمعية "Auditory imperception".¹¹²

2-1 أنواعها :

1-1-1 العمى الشفاهي أو الخرس الكلامي أو العمى السمعي "surdit  verbale": يظهر

هذا الاضطراب عند فهم اللغة المنطوقة والتكرار والكتابة تحت مهارة الإملاء ، ويبقى التعبير الشفهي والقراءة غير مضطربين .

يعتبر العمى السمعي نو من أنواع حبسة فارنيك wernick وفي هذه الحالة يتصرف المريض وكأنه يستمع إلى لغة أجنبية ، يظهر عليه عدم التجاوب مع المثيرات الصوتية وخاصة المثيرات اللغوية ، وينتج هذا الاضطراب عن إصابة قرب التفاف هيلش helch ، وتكون الإصابة أحيانا ذات الجانبين مسببة اضطرابات أخرى : كالتعرف على الضجيج والألحان.

ظهرت معالم أو ملامح العمى السمعي في بداية عام 1885، إذ لوحظ أن الطفل المصاب بهذا النوع من العمى غير قادر على إدراك المثيرات الصوتية والضجيجية، وتمييز أنواع الأصوات أو فهم الكلام مع سلامة اللغة.

2-1-2 العمى السمعي للضجيج :

يتمثل هذا الاضطراب في عدم قدرة الفرد على التعرف على الأصوات أو الضجيج ، حدث خلط عند استماع الأصوات ، إذ يتمكن المصاب من التمييز بين الأصوات .

إن ما يميز جميع إصابات الحبسة "aphasia" أنها لا تقضي على اللغة قضاء تاما بل تسبب خللا

¹¹² ينظر : مصطفى فهمي ،أمراض الكلام ،دار مصر ، الفجالة ، ط 4 ،1985،ص 61.

في وظيفتها الطبيعية وفي استعمالها، مما ينتج عنه اضطراب في التنسيق الداخلي واختلال في الأداء اللغوي الخارجي .

يشبه الأستاذ لينبرغ ما يحصل في مثل هذه الحالات: لا بخزانة المال التي يختفي جزء من محتوياتها بل بالحاسب الإلكتروني الذي يختل عمل جزء إلكتروني في داخله فتنتج عن ذلك أخطاء في حساباته.¹¹³

صنف العالم **head** الحبسة من حيث الوظيفة اللغوية إلى أربعة أنواع :

1 الحبسة اللفظية *aphasia verbale*: تكمن في عجز المصاب عن استحضار الكلمات نطقا وكتابة .

2 الحبسة الاسمية *aphasia nominale*: وتنحصر في العجز عن فهم معنى الكلمات .

3 الحبسة القواعدية *aphasia syntaxique*: وتتمثل عدم القدرة على تركيب الجمل تركيبا مطابقا لقواعد النحو والصرف .

4 الحبسة الدلالية *aphasie sémantique*: تكمن في عدم فهم معنى الكلام المركب في جمل مفيدة .

اللغة والتحليل النفسي:

التزمت اللسانيات المعاصرة بمسارات قادتها نحو وصف دقيق بل رياضي للبنية الشكلية لنظام اللغة، فقد كانت اللغة في مركز الدراسات السيكلوجية ودراسات التحليل النفسي خاصة بوصفها نظاما دالا تتكون فيه الذات المتكلمة أو تتلاشى.

ذلك أن المشكلات السلوكية التي تطرحها اللغة شغلت علماء اللغة منذ مطلع القرن العشرين، ومن بين المدارس السيكلوجية الحديثة التي تحيل إلى الاستعمال اللساني من أجل تحليل بنيات التحليل النفسي

¹¹³ ينظر : نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص 22.

مدرسة بياجيه إلى علم النفس الوراثي.

ما هو التحليل النفسي؟

يعتبر التحليل النفسي نظرية حول النفس البشرية وممارسة علاجية في الوقت نفسه. وقد أسسه سيغموند فرويد بين عامي 1885 و1939، وما زال المحللون النفسيون في مختلف أنحاء العالم يساهمون في تطويره. ويمكن تطبيق التحليل النفسي في أربعة مجالات رئيسية:

- 1- باعتباره نظرية حول طريقة عمل النفس
- 2- باعتباره نهجا علاجيا للمشاكل النفسية
- 3- باعتباره نهجا للبحث
- 4- باعتباره طريقة للنظر في الظواهر الثقافية والاجتماعية مثل الأدب، الفن، الأفلام، العروض الفنية، السياسة و الجماعة

إن مشكلة العلاقة الوثيقة بين التحليل النفسي واللغة مشكلة معقدة ذلك أن حقيقة التحليل النفسي يجد موضوعه في كلام المريض، وليس للتحليل النفسي من وسيلة أخرى بمتناوله لاستكشاف آلية عمل شعور أو لاشعور الذات سوى الكلام، بنياته وقوانينه.

إذا هنا يكشف التحليل النفسي وضعية الذات في الوقت ذاته بعد التحليل النفسي كل عرض لغة ما يصنع منها نوعا من نظام دال حيث يجب عليه رصد قوانينه المتشابهة لقوانين لغة ما.

اللغة والإدراك:

يقوم الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة ببعض الحركات الإرادية واللاإرادية (الأفعال المنعكسة)، إلى جانب قدرته على الصراخ والمناغاة والضحك أحيانا، ويؤكد علماء الطفولة بأن نمو الطفل الجسدي والحركي والإرادي يسجل تحولا ملموسا في هذه المرحلة، فالإدراك الكلامي هو إدراك لمعنى ما، وليس إدراكا بذاته،

فالطفل قد يبتكر أصوات ومقطعات من الأصوات، لا معنى دلالي لها، وهو في هذه الحالة يصدر الأصوات... لكنه في الوقت نفسه يحفظ مع الزمن أسماء الأشياء، ثم ما تلبث الكلمة أن تعبر عن شيء ما عنده، على قدر طاقته الاستيعابية، وهنا يتم التلاحم بين الكلمة-الصوت والشيء المعبر عنه فتظهر المعاني الدلالية الواضحة للكلمة، ويصبح بإمكان الطفل معرفة وتفهم غالبية معاني الكلمات وربط الدلالة بالمعنى فتحل كلمة (كلب) بدل (عو)، للدلالة على (الحيوان الكلب)، كما تحل كلمة (بسين) بدل (نو) للدلالة على (الحيوان القط).

مع تزايد النشاط الإدراكي للطفل، يزداد إدراكه لما تقع عليه حواسه وما يراه من أشياء وما يسمعه من أصوات، ويرافق هذا التزايد في الإدراك وضوح دلالة الأشياء في ذهنه. يعتبر الإحساس **Sensation** من أولى مراحل المعرفة، حيث تتم الاستجابات الانعكاسية للأشياء والمثيرات، " يتحول بعدها الإحساس إلى إدراك، مما يساعد على التعرف إلى البيئة والمحيط الخارجي"،¹¹⁴ كما أنه بالإمكان التأكيد بأن الفاعلية الإدراكية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالشخص والوسط الذي يعيش فيه. " فإذا تغيرت البنية تغير الإدراك، وإذا تغير الوسط تغير الإدراك".¹¹⁵

وإن كان ثمة ارتباط بين الإدراك والذكاء والتفكير، فإن إدراك الإنسان الوجود لا يتم إلا عن طريق اللغة، باعتبار أن اللغة مرآة عاكسة للفكر، فهما وجهان متكاملان، في حين يؤكد "بياجي" Piaget على " البنيات الحسية الحركية هي مصدر العمليات الفكرية اللاحقة، وهو يسمى مرحلة ما قبل النطق بالمرحلة الحسية الحركية، حيث يفتقر الطفل الوظيفة الرمزية، إذ إن المثيرات الخارجية مجرد نقل أحاسيس عن طريق أعصاب حسية كالعصب الحسي السمعي هو المسؤول عن تمييز الفونيمات وادراكها بواسطة عملية الترميز وفكها ومن ثم فهمه .

¹¹⁴ ينظر : قنبر نبيل: علم النفس التربوي، المركز التربوي للبحوث والإنماء ، سلسلة مقررات دور المعلمين ، ص11.

¹¹⁵ ينظر : مصطفى غالب: الإدراك، مكتبة الهلال، بيروت، ص 14.

يرى علماء التربية والنفس أن النمو العقلي للإنسان مرتبط بنموه اللغوي، كلما تطورت واتسعت اللغة إرتقت قدراته العقلية، فمن ذكاؤه وقوي تفكيره، لأن المعارف والمفاهيم والخبرات تستمد أساساً من التجارب، بحكم أن اكتساب مهارة اللغة هي أساس للرفع من مستوى التحصيل المعرفي للمتعلم، كما أكد العالم كوندياك (Kondiak) أن الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع، وأن الوسيلة الوحيدة لاكتسابها (اللغة) ونموها ونمو المخططات العقلية المنبثقة عنها في السياق الاجتماعي هي اللغة وحدها دون غير.

قبل توضيح العلاقة التي تجمع اللغة بالذاكرة، ينبغي أولاً الإشارة إلى أن هذه الأخيرة (الذاكرة) لها القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد، وهناك ارتباط في كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم وبين العمليات البصرية والسمعية المختلفة. إذ تتعلق الذاكرة بالعمليات التي تتعلق بالذاكرة، إذ أن هذا الأخير:

- يعد جهازاً مسيطراً على بقية أجزاء الجسم.
- يقوم بمهمة وظيفية، تعمل على معالجة المعلومات الخارجية والداخلية.

والدماغ البشري مقسم إلى ثلاثة مراكز، يختص كل مركز بأداء وظيفة ما على النحو الآتي:

- **المركز الأول:** يختص بالكلمات المسموعة، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بجهاز السمع، وهذا له علاقة بتخزين المفردات، والمفاهيم التي يسمعها الطفل من البيئة الخارجية.
 - **المركز الثاني:** يختص بنطق الكلمات أو المفردات، وهو مرتكز على المركز الأول، حيث يبدأ عمله في نهاية السنة الأولى ويكون بشكل بدائي.
 - **المركز الثالث:** يختص بالقراءة، حيث يرتبط هذا المركز بالبصر، وهذا يرتبط بالناحية الكلامية.¹¹⁶
- إذ نلاحظ أن المراكز الثلاثة، مرتبطة مع بعضها ولا يمكن الفصل بينها، ولهذه المراكز الثلاث أهمية في

¹¹⁶- ينظر: نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات اللغة والتفكير، ص 135.

ربط اللغة والذاكرة، كما أن الذاكرة سواء كانت قصيرة المدى أو طويلة المدى تعد وعاء للغة، حيث يتم من خلالها تخزين اللغة (مفردات، جمل... الخ)، واسترجاعها عند الضرورة.

أ. الذاكرة السمعية:

إن هذه الذاكرة ذات قدرة على تخزين واسترجاع ما يسمعه الفرد من مثيرات، يمكن قياسها لملاحظة مدى فاعليتها من خلال الطلب من الفرد القيام بعدة أنشطة متتابعة في نفس الوقت، ثم ملاحظة أدائه على هذه النشطة، فإذا أتم هذه الأنشطة، فإنه لا يعاني من مشكلات في الذاكرة السمعية¹¹⁷.

فحاسة السمع لها دور كبير في عملية التخزين، والشكل الآتي يوضح أقسام اللغة، وكيف يمكن أن تصل إلى الذاكرة عن طريق حاسة السمع، وكيف يتم استدعاؤها عند اللزوم عندما تصل إلى الدماغ وبالذات إلى الذاكرة قصيرة المدى ثم طويلة المدى¹¹⁸:



أولاً- فيسيولوجية الإدراك:

ينقسم الجهاز العصبي إلى قسمين هما :

أولاً : الجهاز العصبي المحيطي (The Priepheral Nervous System)

وهو مسؤول عن تسلم المعلومات وإرسالها إلى محيط الجسم (الأجزاء الخاوية)، ويتألف من ألياف عصبية تربط الجهاز العصبي المركزي مع الخلايا التي هي حساسة اتجاه مختلف أشكال التنابيهات (خلايا مستقبلية) العضلات والغدد التي تحدث تغيرات في الجسم.

ثانياً : الجهاز العصبي المركزي (The Central Nervous System)

لديه وظيفة مركزية في دمج وتنسيق مختلف وظائف الجسم، ويتألف من الدماغ والحبل الشوكي.¹¹⁹

¹¹⁷ - ينظر: أسامة محمد البطاينة وآخرون، صعوبات التعلم - النظرية والممارسة -، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007، ص105.

¹¹⁸ - ينظر: نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات اللغة والتفكير، ص 133.

¹¹⁹ Zimbardon, P.G: Essentialsof psychology and Life, Scott Foresman Company, New York ,1976, p234.

1- 2 مكونات الجهاز العصبي و نظام العمليات العصبية:

تعتبر أقسام المخ من أهم أهداف علم النفس الفيسيولوجي، وعلوم الاعصاب الأخرى (Neurosciences) التي تبحث في الجهاز العصبي، فهو يقسم إلى ثلاثة أجزاء رئيسة :

والقشرة (Nind Brain) والمخ الخلفي، (Mid Brain) والمخ الأوسط (Fore Brain) المخ الأمامي (Cortex)

لها تنظيم وتغطي المخ الأمامي والأوسط، قشرة المخ أو (الحاء) (Cortex Cerebral) التي تغطي الناس

قدراهم الكبيرة على تجهيز المعلومات وقشرة المخ عند الإنسان بمثل من المتغيرات والشقوق، وإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شؤخا يقسم المخ إلى نصفين متماثلين يسميان النصفين الكرويين (Hermis Pheres) وتوجد العديد من العلامات على السطح التي تقسم القشرة التي تغطي كل نصف كروي إلى أربعة أقسام تسمى الفصوص (Lobes)، الجبهي (Frontal) والجداري (Barictal) والصـدغي (Temforal) والقذالي (Occipital) .

وبسبب أهمية مراكز المخ التي تم علماء النفس لأنها تلعب دورا في السلوك والعمليات العقلية فالفصوص القذالية في مؤخرة الرأس، تستقبل وتقوم بتجهيز المعلومات البصرية والفصوص الصدغية فوق الأذن تسجل وتنتج المعلومات السمعية، والفصوص الجدارية في المركز تحوي مناطق التحكم في الكلام، بالإضافة إلى وجود مناطق تسجل وتحلل الوسائل القادمة من الجبهة تلعب دورا في الأنشطة العقلية مثل : تفسير اللغة، واستنباط الخطط وتشترك هذه الفصوص في إرسال نبضات حركية للعضلات.¹²⁰

يعتقد العلماء أن كل نصف من الدماغ قادر على القيام بدوره بصورة مستقلة عن الآخر وتحدد وظائف

¹²⁰ ادنلا فوديفاد: خدمل س فنلا مدلى لايهور جكام راد، لةرهاقلا، ط4، 1983، ص66.

نصف الدماغ كالآتي: ¹²¹

1- الإحساس : هو الشكل الأول الذي تتحقق فيه العلاقة النفسية بين كونه المصدر الأول لكل معارفنا عن العالم، لأن المعرفة تبدأ من الحواس الحس بالدماغ كالإحساس بالألوان، والأصوات، والروائح، والحرارة، وهو أول خطوة للإدراك السليم ينشأ مباشرة من انفعال نعضو حساس، وتأثير مراكز الضغط.

وتكمن مهمة الحواس (Senses) في ثلاثة عناصر هي الاكتشاف، والتحويل فكل حاسة من الحواس نعصر اكتشاف خاص به يسمى مستقبل (Receptor) وهو عبارة عن خلية أو مجموعة من الخلايا تستجيب بطريقة خاصة لنوع معين من الطاقة، فهي تحول طاقة المثير الخارجي لطاقة خاصة على شكل إثارة عصبية، لتنتقل المعلومات للمراكز العصبية ثم تتم الاستجابة للمحفز وذلك بتحويل طاقة المحفز (صوت، ضوء، صورة) لإيعاز عصبي إلى الجهاز العصبي المركزي عن طريق الأعصاب. ¹²²

ولكل عصب حسي نظاما حسيا معينا يمر بالمهاد الذي يمثل منطقة الدخول للدماغ ولكل نظام حسي إسقاط حسية خاصة تنقل الإيعازات العصبية حسب منطقته فهناك منطقة السمع والبصر ومناطق الحركات العام. ¹²³ يعد الانتباه عملية معرفية نمارسها عند التعامل مع مثيرات حسية قبل الإدراك، يصبح أول هدف لنا تعرف طبيعة المثيرات المتوفرة في النظام الحسي للفرد في تقرير أي المثيرات سيتم الاهتمام بها ومعالجتها وإدراكها. يتفق العلماء على أن الانتباه عملية معرفية تنطوي على تركيز الإدراك من بين عدة مثيرات من حولنا. ¹²⁴

لقد أشارت الدراسات إلى أهمية دور الانتباه (Attention) في العملية الحسية الإدراكية فهي المفتاح الانتقائي لجزء صغير من الظواهر الحسية الواردة من خلال النظر الانتقائي (selective looking)،

¹²¹ ينظر : ناندموتهلا: في فرعما س فنلا ملء، قبيطنلاو قيرظنلا، عابظلاو عيزوتلاور شنلا قريسملا راء، ناءمء، 2004، ص55.

¹²² فوديفاد: خدمل س فنلا ملء على، ص205.

¹²³ Malcom, BCaypents: Human Neuroaratomy. Eight Edition, U.S.A Malcom, 1983 , p.122

¹²⁴ موتهلا : في فرعما س فنلا ملء، قبيطنلاو قيرظنلا ، 2004 ، ص67-68

فعين المشاهد لا تقف بمحطة بصرية أو تقوم بعملية مسح ضوئية (scanning) إلا بعد أن تبقى العين بموضوع تسمى مدة المكوث (Fixation) أما الحركة السريعة بين مكوثين تسمى: القفزة

(saccades).¹²⁵

كما وجد أن الفرد إذا أراد أن يؤدي استجابة أو حركة ما فعليه أن يعطيها قدر من الانتباه بمعنى أن تمثل الاستجابة أو الحركة من بين عدد من الاستجابات مثلاً: زمن بؤرة انتباهه، كون توجيه الاستجابة تعني القدرة علماً لا اختيار بشكل سريع الاستجابة المناسبة والممارسة، إذ أن عملية التفكير تتحول ثم تضاعف شدة الاهتمام مع التكرار الرجوع التمييزي.¹²⁶



2- الجوانب النيورولوجية للمثيرات:

يرتبط الانتباه مع الإدراك، كون الانتباه يسبق الإدراك ويمهد له فهو توجيه الشعور نحو شيء مؤثر معين، أما الإدراك فهو يحلل ويفهم ذلك المؤثر وبما أن هناك مؤثرات حسية داخلية وخارجية يعجز الفرد على الانتباه إليها وإدراكها جميعاً، لهذا يمارس عملاً انتقائياً أو اختيارياً بين تلك المؤثرات، يختار منها ما يتطلبه عمله وحاجاته ودوافعه وميوله، وحالته النفسية والفسيولوجية.¹²⁷

إن وصول المثير في شدته للحد الذي يسمح به بالتأثير على العضو الحاس، أي تجاوز العتبة المطلقة، فيدخل بذلك نطاق الانتباه واحتلاله مركز الانتباه الذي يتوقف على عوامل خارجية تتمثل في: (قوة المثير أو تركيزه والتغير والتفرد، والتكرار)، وعوامل بيئية (Intermediate Factors)، وعوامل داخلية تتمثل في (الحاجات، الرغبات و التوقع)، وعوامل بيئية تتمثل بنوعية المنتبه ونوعية الموضوع والاهتمامات والقيم

¹²⁵ ديمحلا دبعثر احطان سد: خدملا قرامعلا يف فيجولوكيسلا تغللال قشمد رشنلاو تاساردلا تاخفصراد ير امعملاس فنلا ملع يف

، ولأراد صد لإال 2007 ص. 131.

¹²⁶ ديهاربا، قدلاخ: بيضايرلا س فنلا ملع س وماق، دادغب تعمماج، تانبللا فيضايرلا تبييرتلا تيلك، 2007، ص 28.

¹²⁷ نسحم ديركلا دبقر قاب: يراد لإاس فنلا ملع، رشنلاو عابطللي نفتاراد، دادغب، 1984 ص 92.

والحرمان النفسي والجسدي ومستوى الدافعية.¹²⁸

إلى أن الانتباه يؤدي ثلاث وظائف وهي: **Sternberg** فلقد أشار ستيرغ

1- **انتباه موجه** : هو محاولة للفرد تعرف حدوث مثير حسي بالبيئة المحيطة به.

2- **انتباه انتقائي** : اختيار الفرد للمثير يرغب بالانتباه له، ومثيرات يهملها.

3- **انتباه مقسم** : وهو قرار الفرد الانتباه لأكثر من مهمة بنفس الوقت.¹²⁹

يحدث الإحساس بالمخ عن طريق الخطوة الفيسيولوجية (العصبية) عند استقبال المؤثر ثم نقله إلى مراكز الجهاز

العصبي الخطوة العقلية (النفسية)، تحول الإحساسات إلى معاني ورموز.¹³⁰

تضاربت آراء العلماء، فكانت لهم وجهات نظر مختلفة حول طبيعة الإدراك، حيث أشار ديكارت

(**Decartes**) إلى أن قابلية إدراك العالم فطرية، أما الفلاسفة التجريبيون يقولون أن قابلية إدراك العالم مكتسبة لا تأتي

إلا عن طريق التعلم.¹³¹

أردف كالتون (**Calton**) موضحاً أن كل ما نعرفه يأتي من طريق الحواس السليمة التي تعني العقل

السليم.

2-1 Semsori Motor Perception الإدراك الحسي الحركي

إن الإدراك هو عملية حركية فعالة حساسة للبيئة، فمن ناحية مفهومه النفسي ليس سوى رد فعل تجاه عدد

من المؤثرات الخارجية، والتي تعطينا الدليل على الانسجام الحاصل بين الكائنات الحية والبيئة التي تعيش فيها تلك

الكائنات أما من ناحية مفهومه السلوكي النفسي ليست سوى معرفة نحصل عليها بفعل مؤثر خارجي مباشر مبني على

¹²⁸ دمحاقثاء: نخدمل سفلنا ملءى لا ، روبرى فطصم ملقب ، تمثيحا تمينفلا تمعطلما، 1966 ، ص92-93.

¹²⁹ موتعلا :ي فرعما سفلنا ملءى قبيطلاو قيرظنا ، ص 75.

¹³⁰ دمحم محرلادبعيوسيد: قيرتلاوس فلنام لعي قيرجتلاوس ايقلا ، قيعماجلا قفرعما راد ، قيردنكسلا 1985، ص162-163.

¹³¹ ميلوزينراد :ي بيرجتلا سفلنا ملءى تر: الله دبع مجد ي ملءى ، ريوصتلاو قعابطلا فيا تمسؤم رشنلا ديشرلا راد، 1981، ص8.

مدى إحساسنا وانفعالاتنا عن طريق الأشياء الموجودة حولنا وإنزالها في المكان الاتق بها وحركتها وخصائصها، كاللون، والوزن، و الشكل والحجم وما إلى ذلك .

إن الفترة ما بين الإحساس وبدء الإدراك لاتزيد على 20/1 من الثانية ، هذا أن الحقيقة أدركت بسرعة، وبما ان الإحساس قد يطول عادية أكثر من ذلك، فإنه يتخطى الإدراك الزمن، وبذلك يصعب، بل يستحيل التمييز بينهما.¹³²

إثروصول المعلومات ومرورها بالمهاد إلى الدماغ(مناطق الإسقاط الحسية) تنتقل القشرة الدماغية السفلى من قبل مستقبلات مساعدة إلى تغذية المعلومات الحسية (المناطق المرافقة)، فتعمل كمركبات أساسية تنظم المعلومات في آن واحد وترجمها ببيئات ذات معنى عن طريق معالجة المعلومات بشكل متساوي، فنصف الكرة الأيسر للدماغ يغلب عليه التفكير المنطقي، والنصف الأيمن مسؤول عن (إدراك المكان، الزمان، الموسيقى).¹³³ ومن خلال هنا نلاحظ أن الإدراك يحدث في ثلاث خطوات هي:

الخطوة الطبيعية: (العالم الخارجي) وما ينبعث منه من مؤثرات تسقط على الحواس.

الخطوة الفيسيولوجية: (العصبية) عند استقبال المؤثر ثم نقله إلى مراكز الإحساس بالمش عن طريق الجهاز العصبي.

الخطوة العقلية: (النفسية) تحول الإحساسات إلى معاني ورموز.¹³⁴

لقد عرف علماء النفس المعرفي أن اتجاه معالجة المعلومات ينطوي على ثلاث عمليات معرفية بشكل متسلسل:

أ-مرحلة الكشف الحسي: وتأتي فيها المثيرات من البيئة عن طريق الحواس (مرحلة التسجيل)

ب-مرحلة تعريف المثيرات الحسية : عن طريق ترميزها وتحليلها وفهمها بمساعدة الخبرات السابقة للفرد (مرحلة

¹³²سفنلا ملء فيسورد-تيلقعل قايحلا س.ر.نثرووتر:، يذلاخلا جهاس دمحا، فراعلملا عبطم، صم، ط1929، 1، ص299.

¹³³ Schmidt, R.A. motor Learning and performance From Principles to practice printed in U.S.A, 1991, p34

¹³⁴دمحم من محرلا دبعي وسيد: تبيبر تلاوس فنلام لعي فببر جتلاوس ايقلأ، ص 162-163.

التخزين).

ج- مرحلة تحديد الاستجابة المناسبة: في ضوء فهم المثيرات الحسية وربطها بخبرات الفرد السابقة لتحويل إلى

استجابة معرفية ظاهرة أو ضمنية.¹³⁵

إن مراحل معالجة المعلومات في الإنسان لا تختلف عما هو الحال في الحاسوب ولتأكيد هذا التشابه نلاحظ المراحل

الآتية في الحاسوب:

1- إدخال المعلومات : إذ يستقبل الحاسوب المعلومات من الخارج.

2- المعالجة: ينفذ البرنامج العامل مع المعلومات بلغته الخاصة، ثم يعيد تنظيمها ثم تخزينها.

4- إخراج المعلومات: وفيها يقوم الحاسوب بإخراج النتائج وهي الحصلة النهائية لعمله.

3- مرحلة معالجة المعلومات:

1- استقبال المعلومات (التسجيل الحسي)

يستقبل الإنسان عدد هائل من المثيرات الحسية من خلال حواسه الخمس في وقت واحد ولا توجد قيود

محددة لهذه الحواس في استلامها للرسائل الخارجية، وهذا يؤدي إلى صعوبة صعوبة بجمع الرسائل لذلك يختفي معظمها

بمرور فترة بسيطة قد تستغرق ثانية واحدة أو ثانيتين، الاحتفاظ هو الاحتفاظ بالرسائل الحسية لبعض الوقت، حتى

يمكن الفرد أن ينتقي منها رسائل معينة، ويرسلها إلى مرحلة المعالجة.

فوطيفة التسجيل الحسي، والمفروض أن عملية انتقاء بعض الوسائل دون غيرها عملية مقصودة، إذ ينتقي

منها ما يرد من الرسائل ويترك البقية، وهناك عمليتان وظيفتهما مساعدة الفرد على انتقاء الرسائل هما :

1- الانتباه والادراك

2- تخزين المعلومات، ويتم التخزين في :

¹³⁵ مونتلا : في فرع علم س فنلا ملاء، قبيطتلاو قيرظنلا، 147.

1-الذاكرة ذات المدى القصير: بعد أن ينتقي الشخص المعلومات التي يود علاجها يدخلها إلى ما يسمى بالذاكرة ذات المدى القصير، وتتراوح مدة الاحتفاظ فيها بالمعلومات فترة تتراوح بين (20-30)

ثانية، بعدها تتلاشى المعلومات منها إضافة إلى عامل الزمن هناك عامل إضافي هو دخول معلومات جديدة.

فسيولوجية الإدراك:

5-1-تعريفه:

هو تلك العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد وصياغتها في كليات ذات معنى.¹³⁶

الإدراك بمفهومه السلوكي النفسي ليس سوى المعرفة التي نحصل عليها بفعل مؤثر خارجي مبني على مدى أحاسيسنا و إنفعالاتنا بواسطة الأشياء الموجودة حولنا فهو ظاهرة نفسية يمكننا أن نشعر بها ونستوعبها لوقوعها في ظروف طبيعية أو لحدوثها في تفاعلات الوعي الناتج من سلوكنا وإدراكنا لما يحيط بنا من أشياء تنطلق من الموجودات بطائفة المؤثرات الشعورية الخالصة.¹³⁷

إن عملية الإدراك هي عملية تأويل للمحسوسات بشكل آلي دون وعي عليها ، ولكن بتركيز الانتباه وبذل الجهد، كما يحدث للطفل في صراعه لإدراك الحروف الهجائية وتنظيمها منطقيا على شكل كلمات وجمل ذات معنى مستعينا في ذلك بحواسه المختلفة ولا سيما حاسة البصر.

-الإدراك (perception) عملية ترجمة للمحسوسات التي تنتقل على الدماغ على شكل

رسائل مرمزة ماهيتها نبضات كهربائية تسري عبر الاعصاب الحسية تصل إلى أعضاء الحس في الدماغ، وهو

¹³⁶ حافظ قرشلا ءارھز تبتكھ -ي جلاعلا ميلعلا و ميلعلا تابوعص -حاتقلا لمبع لمبب، رصم، دط ، 1998، ص24.

¹³⁷فاخر عاقل: الإدراك، دار الهلاك، بيروت ، 1991، ص52.

عملية بنائية بمعنى أن الإشارات الكهربائية الواصلة إلى الدماغ تتجمع ويتألف منها مدرك كلي ذو معنى.¹³⁸

انطلاقاً من هنا يتضح لنا أن الإدراك عموماً يتضمن مفاهيم: ترجمة المثيرات، إعطاؤها الدلالة

المنتظمة.

6- كيفية تناول المخ للمعلومات:

ظل علماء النفس لعدة عقود ينظرون للتعليم بوصفه تغيراً في السلوك الملاحظ الناتج عن الممارسة، وما أثبتته الاتجاه المعرفي، لم يذكر علماء علم النفس المعرفي أن التعلم هو التغير في السلوك الملاحظ القابل للملاحظة، لكنهم يرون أن هذا التغير (التعلم) ناتج عن التغير في معرفة الفرد أو بنائه المعرفي من حيث كم المعرفة أو المعلومات وكيفية تنظيمها وفي هذه النظرية يوجه علماء النفس اهتماماً للعمليات العقلية المعرفية عن طريق ربط عملية التعلم بأسس نظم للمعلومات.

عقب مقاربتنا لسيكولوجية الذاكرة وإستراتيجية تنظيم المعلومات لدى الأطفال المتأخرين دراسياً الذين يعانون من صعوبات تعليمية دراسياً نحاول أن نكشف الاضطرابات المعرفية التي تعترض هاته الفئة المستهدفة مما تعيق العملية التعليمية التعليمية.

إن الاهتمام للدراسة المتأخرين دراسياً ظاهرة تستحق التمعن والتدقيق في اختيارها كموضوع ولا سيما فئة المتأخرين ذهنياً تأخر بسيط بمعدل انحراف أوبفئة انحرافين عن المتوسط

تعاني فئة المتأخرين دراسياً من اضطرابات معرفية عميقة تتمثل في قصور الذاكرة الانتباه الإدراك بصفة عامة مما يؤدي بالباحثين إلى تناول الموضوع في سياق الانشغالات التربوية ذات الطابع المعرفي الإجرائي التجريبي.

7- إسهامات علم النفس المعرفي في تشخيص الاضطرابات المعرفية:

أولت الأبحاث العلمية الحديثة اهتماماً خاصاً بتعليم من منطق النمو المعرفي حيث ركزت على نماذج

¹³⁸ الوقفي راضي: مقدمة في علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط2000، 4، ص226

وطرق

لمعالجة النشاط الفكري من إدراك انتباه وذاكرة كقدرات معرفية تميز المتأخر دراسيا عن غيره.

إنه البحث في فعالية إستراتيجية علاجية لتدريب المتأخرين دراسيا درجة بسيطة موضوع في حقل البحوث العلمية المشتركة بين علم النفس التربوي والمعرفي التي ستتناول بطريقة غير مباشرة دراسة الإدراك، الانتباه والذاكرة، دراسة تلم بمرحلة جد مبكرة ضمن سلسلة مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات عبر النمو النفسي الحركي.

تثبت معظم النظريات المفسرة للتعليم أن زمن الاستيعاب، نوعية القدرات المعرفية وراثتها مرتبطة وفي علاقة وطيدة مع انضباط الحواس لأنها متفاعلة، علما أن الرؤية والبصر مهتان للانتباه، أن الحفظ نتاج ذاكرة قوية هذان العاملان يجتمعان في عملية واحدة وهي الإدراك الحسي الحركي والمتميز بدقته ونوعيته.

من هذا المنطلق توجه بعض الباحثين إلى دراسة مدى فعالية مختلف الاستراتيجيات وتأثيرها على

عجز الملاحظ عند هذه الفئة حيث افترض شالفتوسكي فلاين **CHALFANT**

ET SCHIFFLEIN أنه إذا كان الإدراك يؤدي حتما إلى اضطراب في العمليات المركزية بدرجات

متفاوتة.¹³⁹

لقد بدأ البحث في حقل صعوبات التعلم الناتجة عن اضطرابات وظائف الذكاء ويظهر حيث لاحظ أن كل من هليهان ومورسكي (1939-1960) إلى الوجود في المدة الممتدة بين عددا من الأمور المتعلقة بالحقل المعرفي، ثم واصلا جونسن (HELLHAN ET MORSKY) توضيحا لاضطرابات

¹³⁹ الياسري:نود "صعوبات التعلم الخاصة" الدار العربية للعلوم ، ط1، بيروت 2006، ص70 .

الناجحة عن الصعوبات التعليمية JOHNSON ET MORSKY

(وموراسكي التي تناولت صعوبات الإدراك بحكم أنه من المفاهيم التي استخدمت حديثا فيميدان التربية الخاصة (1975) ليشمل مجموعة من الأطفال غير متجانسين في صفاتهم إذ يواجهون صعوبات في قدرتهم على التحليل والاستنتاج وبعضهم لا يتأثر بالمنبهات السمعية أو البصرية، إلا أنهم لا يعانون من أي إعاقة سمعية أو بصرية بل خلافا في إمكانياتهم الوظيفية مثل: الإدراك، الانتباه الذاكرة... إلخ

إن موضوع صعوبات التعلم عند المتأخرين دراسيا من المواضيع الحديثة التي تم تناولها كثيرا عند الأسوياء وكذلك لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، تناولها بياجييه واينلدار (PIAGET ET INHELDER) كوظيفة معرفية في مجمل دراستهما التجريبية وهي من الوظائف التي يمكن وضع تغيير إيجابي عليها لدى المتأخرين دراسيا.

يجدر بنا الإشارة إلى أن موضوع التركيبات المنطقية (LES STRUCURES LOGIQUES)

نالت اهتمام بياجييه والعديد من العلماء المعرفيين، اعتبروه الوسيلة التي يجب التركيز عليها في دراسة مراحل النمو، ذلك أن الدراسات التجريبية تعتمد على الملاحظة في مراحل جد مبكرة من نمو التغيرات التي ينجم عنها فروق في التعلم، كونه يركز على الإدراك كقوة معرفية هامة من حيث الزمن والدقة ونوعية المعلومات بشكل أساسي على القدرات المعرفية الأخرى (الذاكرة، الانتباه، التفكير) في معالجة المسائل المعقدة.

تري أغلب النظريات المفسرة للتعلم عند فئة المتأخرين دراسيا يتلقون تعليما ليس لهدف الحصول على مهارات عديدة وكبرى (RENFORCEMENTS INTERNES) بل لإحداث تعزيزات داخلية في الإجابات مع حذف التناقضات للحصول على تفكير منطقي سليم ومتواصل تكون سببا للفروق تنتج عنه

تركيبة معرفية متزنة (UNE STRUCURATION EQUILIBREE).¹⁴⁰

توصلت الدراسات والأبحاث العلمية إلى أن تعليم القراءة والكتابة للأطفال المتأخرين دراسيا لا ترجع إصابتهم إلى جوانب عضوية دائما بل إلى اضطرابات وظيفية أو أسباب (نفسية، بيئية في تعريفهما للجانب وفي هذا الصدد يبين كل من كرومر وكازدن (CAZDAN ET KROMER) لغوية المعرفي للعسر أو التأخر التعليمي على أن المتأخر دراسيا لا يملك ناصية الفهم وتذكر مستوى مهارات الكلمات المفردة.¹⁴¹

تتنوع الاضطرابات المعرفية بمؤشرات وأعراض تكتشف في مرحلة مبكرة أي أن مراحل نموه لا تكون بشكل متواز وعادي بل فيها خلل في مراحل النمو إما الحركي، اللغوي... إلخ

يعتبر البحث العلمي واحدا من البحوث التي يمكن تصنيفها ضمن تيار علم النفس الانساني الذي ينظر إلى مشكلات التعلم المدرسي ليس على أنها مشكلات تخلف أو تأخر دراسي يصعب علاجها وإنما على أنها صعوبات تعلم تواجه صاحبها عقبة أو معضلة أو توقفا في سيره ونموه على المستوى التعليمي ومن الممكن التغلب عليها، ويتطلب هذا الاهتمام المبكر بتشخيص صعوبات التعلم فكلما انتبهنا إليها في مرحلة مبكرة كان تناولها وعلاجها أفضل وأيسر من جهة بحيث تقل احتمالات تعرضه صعوبات أخرى من جهة أخرى ونتمكن بذلك من تخفيض العجز التربوي الذي يعيق الفعل التربوي التعليمي.

أضحى علم نفس اللغة ميدانا نشأ واتخذ اسمه من خلال التزاوج ما بين علم اللغة من ناحية وعلم النفس من ناحية أخرى؛ فإذا كان علم اللغة يوجه اهتمامه إلى الرسالة التي يريد المتكلم أن ينقلها إلى السامع فإن علم النفس ينظر إلى العمليات العقلية التي تسبق انتاج الرسالة أو تعقبها و تكون خارج نطاقه، وبناء على ذلك يمكن اعتبار اللغة مجالا من مجالات دراسة علم النفس، وهنا يتبين لنا نقطة الالتقاء بين علم اللغة و علم النفس و ظهور

¹⁴⁰VIN BANG –qu’entend-on parle apprentissage opératoire ?1967 ,p11.

¹⁴¹PLAZA M « les Troubles d’apprentissage chez l’enfant ,un problème de la santé publique ADSP.PUF.N°26 FRANC ,1999 ,P34.

الفرع المستقل الذي يطلق عليه علم نفس اللغة أو علم النفس اللغوي، ويعرف على أنه دراسة العمليات النفسية التي يكتب المتعلم من خلالها نظام اللغة الطبيعية، ويقوم بتنفيذه ويعالج ماهية اللغة ووصفها وصفا موضوعيا و تحديد مفهوم العمليات النفسية المرتبطة باللغة ووسائل دراستها؛ أي أنه يبحث عن كيفية اكتساب المتعلم و فهمه وإنتاجه اللغة، كما يركز على العمليات المعرفية التي تعتري مستعمل اللغة و الآليات العقلية المرتبطة بها الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة).

إذ نجد أن اختبار ذاكرة المتتابع السمعي؛ استرجحية التكرار اللفظي للمعلومة (حرف، كلمة، جملة) واختبار الاستقبال السمعي كانت من أكثر الاختبارات المعرفية الفرعية تميزا عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين.

أما فيما يتعلق بالقدرات نفس لغوية : تعرف القدرة نفس لغوية على أنها عملية نوعية تتم عند مستوى محدد عن طريق قناة محددة ويقصد بالعملية هنا العملية النفس لغوية وتتمثل في عملية الاستقبال وتعرف على أنها القدرة على معرفة و فهم كما يراه الطفل أو يسمعه، وعملية التعبير، وتقصد بها تلك المهارات الفوتوغرافية للتعبير عن الأفكار إما صوتيا أو عن طريق الإشارات أو الحركة أما عملية التنظيم يقصد بها طريقة المعالجة الذاتية للمدركات والمفاهيم والرموز اللغوية.

أما بالنسبة للفروق في القدرة على الإدراك السمعي في ضوء العلاقة بين صعوبات التعلم والإعاقات الإدراكية، لدرجة أن الإعاقة الإدراكية كانت مرادفة لمفهوم صعوبات التعلم في بعض التعريفات التي ثم تقديمها لهذا المفهوم فالأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون دائما استقبال ما يسمعونهم أو يرونه و لكنهم يستقبلون أجراء قليلة فقط من المكون اللفظي أو المثير التعليمي وذلك يرجع إلى تشتت الانتباه و شروذ الذهن الذي يعاني منهما هؤلاء التلاميذ ، ويترتب على ذلك صعوبات عند اختبار المثيرات السمعية في وجدود مثيرات أخرى، أو التركيز على

التمييز السمعي وتقوية الانتباه أو تمييز الأصوات عن بعضها بعض أو ربط الأصوات بمصادرها.

سنحاول من خلال هذه الدراسة ملابسة صعوبات التعلم عند هذه الفئة محاولين تشخيص الصعوبات التعليمية التي تعربها و لعل من أهمها: علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب اللغة و النطق، كون أن الوعي الفونولوجي و مهاراته تنحصر في مدى ربط الرمز المكتوب بالصوت المنطوق مشافهة، عدم القدرة على فهم الكلمات والتعبير عنها صعوبة تجزئة المرفيم المقيد أي الكلمة إلى مرفيمات أو مقاطع صوتية تسهل عملية دمج المقاطع إلى التشكيل النهائي للكلمة، إلى جانب ذلك التغيرات الصوتية أو ما يسمى بالألوفونات التي تصدر من شفاة المتعلم بألوان متباينة من إبدال للفونيمات المتقاربة في المخرج كإبدال القاف كافا، والراء لاما، والسين شيئا...إلخ.

1- نشاط الذاكرة العاملة لذوي صعوبات التعلم:

تعتبر صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطورا، وذلك بسبب الاهتمام الزائد من قبل الأولياء والمهتمين بمشكلة الأطفال الذين يظهرون مشكلات تعليمية والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقة العقلية، الحسية والانفعالية.

1-2- مهارات اللغة وعلاقتها بصعوبات التعلم:

يتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها مطردا ومتعاضما خلال النصف الثاني من هذا القرن، حيث إن صعوبات التعلم تعد من الإعاقة التي تؤثر في مجالات الحياة المختلفة وتلازم الإنسان مدى الحياة.

تبدو مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي ففي الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعتبر أكبر حقول التربية الخاصة من حيث عدد التلاميذ الذين يتلقون هذه الخدمات، حيث أشار مكتب التربية الأمريكي أن حوالي 1.1% من مجموع

مستحقي خدمات التربية الخاصة هم فئة صعوبات التعلم.¹⁴²

ظهر مصطلح صعوبات التعلم على يد كيرك (Kirk's) في مطلع الستينات من القرن

الماضي ليفرق بين مصطلحات التأخر العقلي وبطء التعلم والصعوبات التي قد يعاني منها بعض التلاميذ نتيجة لعوامل داخلية أو إنمائية رغم تمتعه بالذكاء العادي تقريبا ولكنه لا يمكنه التحصيل بالمستوى الذي يتفق مع قدراته العقلية.¹⁴³

وقد عرفته اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم بأنه بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير، وتعد مثل الاضطرابات جوهريّة بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، وعلى الإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم.¹⁴⁴

تعد صعوبات التعلم فرعاً من اضطرابات النمو في الطفولة، والتي وردت محكاتها بالدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية (DSMIV)، حيث تشير إلى استمرارية الاضطراب بالرغم من تقدم العمر.¹⁴⁵

تنتشر مشكلة صعوبات التعلم في أي مجتمع داخل المدارس بنسبة تتراوح (10-12%)، ولكن

¹⁴² Merce: Learning Disabilities Research 1997, p, 21

¹⁴³ دأعل اللها دبع: بق تاراهملا روصقل افضلا قيميلاكلاأل ملعلنا تابوعصو قضورلا، داعرا دل داشرلا الله ادبع، قرهاقلا 2006، ص 30

Hallahan, D. & Kauffman, J: Exceptional learners, introduction to Allyn special Education, 9th new york 2003, 105 & Bacon, publishing Co. new york,

¹⁴⁵ ققهارملاو ققوفطلا في قيسفلا تابارطضلا: قطقملا دبع ققطصم نسد، بابسلأ، جلاعلاو صيخشلاو، قرهاقلا راد قرهاقلا، 2001، ص 192-193.

نتيجة لعدم وجود محكات تشخيصية دقيقة يصبح من الصعب الفصل بين حالات صعوبات التعلم والتأخر الدراسي الناتج عن الحرمان الثقافي والاجتماعي، لا يمكن اخذ النسب السابقة في المجتمعات العربية، حيث لا توجد بها الإحصاءات الدقيقة التي يمكن من خلالها التأكيد من نسبة الانتشار، ولكن في بعض المجتمعات المتقدمة مثل:

الولايات المتحدة الأمريكية، بلغت نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم حوالي 2.3 % عام 1983، ثم أصبحت 3.82 % عام 1983، ثم أصبحت 3.01 % عام 1980 ويتضح من النسب

السابقة أن هناك زيادة في العدد، وقد يرجع ذلك إلى تطور المحكات والمقاييس التشخيصية.

ويشير عبد الرحمن سيد إلى أن صعوبات التعلم تشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام مثل: اللغة-القراءة-الكتابة-العمليات الحسلبية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي.¹⁴⁶

تقسم صعوبات التعلم إلى صعوبات التعلم النمائية، وهي احد أهم العوامل التي تكون مسؤولة عن انخفاض في التحصيل الأكاديمي للطفل والتي تؤدي إليه مباشرة، حيث إنها تتضمن في الواقع اضطرابات في كلا من الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير واللغة، وهو الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى إعاقة التقدم الأكاديمي للطفل رغم ما يتمتع به من مستوى عادي للذكاء والنوع الثاني من صعوبات التعلم الأكاديمية

¹⁴⁶ لا دبرص يخنشناو فرعتنا بيلساأ تصاخلا تاجاخلا يوذ قيجولوكيس: ناميلس ديس نم د، ج2، قرشلا ءار هز، س مش نيء تعماج، 2001، ص 15.

مثل: صعوبات في تعلم القراءة، الكتابة، التهجي، العمليات الحسابية.¹⁴⁷

لذا فإن اكتساب اللغة والتواصل يعتبر من أهم المهارات الاسية في مرحلة الطفولة المبكرة خلال السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل، وأن القدرة على تكوين حصيلة لغوية واستخدام اللغة في التواصل والتخاطب بشكل واضح وسليم، يعتبر عاملا أساسيا في عملية التعلم واكتساب الخبرات والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي والتكيف السليم مع متطلبات الحياة الاجتماعية.

لغة وظائف تقوم بها: وظيفة اجتماعية باعتبارها أداة اتصال وتفاهم بين الأفراد ووظيفة عقلية تتمثل في تكوين المفاهيم، بالإضافة إلى الوظيفة النفسية والجمالية حيث تقوم اللغة بدور هام في التعبير عن النفس والوجدان والتذوق والإحساس بالجمال.

تعد عنصرا أساسيا لتنمية شتى المهارات الأخرى التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه، حيث يتوجه الفرد نحو الآخرين، ويتفاعل معهم لغويا، ويستمتع إليهم ويركب الجمل ليوصل أفكاره.

وحقيقة الأمر أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة وأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده على اكتساب المهارات الأخرى وتتكون اللغة بصفة من مجموعة من المهارات هي: الاستماع والفهم، التحدث والقراءة.¹⁴⁸

تحتاج اللغة لقدرة ذهنية تمكن الفرد من فهم ما يسمع واختيار ما ينطق به من كلمات ومن هنا فإن قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على التواصل اللفظي أقل من أقرانهم من الأطفال العاديين، وذلك لما

¹⁴⁷ كريك وكالفت : لأأ ملعلتا تابوعصكاديمية تيمائملأو، يواطرسلا ناديز تمجرت،ضأيرلا، 1988 ص211.

¹⁴⁸ فطلا دادعإ : فشانلا يدهل تمباتكلأو قءارقلا ، يبرعلا ركفلا راد ، قرهاقلا ، 1998، 3 - 5

لديهم من صعوبات في القدرات المرتبطة ارتباطا وثيقا بالقدرة على الكلام.¹⁴⁹

لا يرفض كل من بنستين وتجرمان باحثان إكلينيكيان في مجال صعوبات التعلم ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام باعتبارها الميزة للكلام ولاسيما ارتباطهما بأهم مراحل عملية الكلام، وهي مرحلة المعالجة والتي تتم في المخ ولذا يؤكد أن لكل لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع الأصوات لتعطي مقاطع، ثم كلمات فجمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام؛ هي النقطة الهامة التي يجب تدريب الأطفال عليها.

إذ يرى الباحث أن الصعوبة في التمييز السمعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، قد تكون اضطرابات النطق لديه والذي يبدو في عدم قدرته على إدراك الفرق بين أصوات الحروف المختلفة، ومن ثم يبدل نطقها مكان بعضها البعض، ولاسيما الأصوات المتشابهة منها مثل: (س، ص، ث، ف)، (ط، ت) (ك، ق)، ومن تبدو أهمية تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم على التمييز السمعي، وهو ما تسعى إليه الدراسة التي نحدد بصدد البحث فيها، كما أن عيوب النطق لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تجعل كلامهم مشوه وغير مفهوم، مما يؤدي إلى صعوبة التواصل مع الآخرين بالرغم من توافر حصيلة لغوية لأبأس بها والتي يفقد معها الأطفال ذوي صعوبات التعلم القدرة على الكلام، ومن ثم فتدريبتهم على نطق أصوات الحروف بطريقة صحيحة يمكنهم من الاستفادة من حصيلتهم اللغوية.

ينبغي لنا أن نبين أن مسألة دقيقة تتمثل في أن الطفل الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه عما يدور بين الآخرين، قد يؤدي على الوقوع في العديد من المشكلات التي من بينها تجنب المستمعين له أو تجاهله، أو الابتعاد لأنه بسبب صعوبة التواصل والتفاعل معه، وعدم مقدرتهم على فهمه، ومن ثم استجابتهم له بصورة غير مناسبة، مما يؤدي إلى حدوث حالة من الارتباك بينهم وبينه مما يترتب عليه إخفاق الطفل أو فشله في

Bernstein,D&Tiegerman,E:Language and communication Disorders in children, third Edition, New York, ¹⁴⁹ Macmillan publishing 1993, p5 .

التواصل مع الآخرين، وممارسة حياته بشكل طبيعي.¹⁵⁰

3- المفاهيم الإجرائية لصعوبات التعلم:

يقصد بهم في هذه الدراسة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (7-10) سنوات ممن ينتظمون بالمدرسة الابتدائية، والذي يلاحظ أن لديهم اضطرابات في النطق والكلام على أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة حسية أو اضطرابات نفسية أو مشكلات بيئية.

Defining Learning Disabilities: أولاً: مفهوم صعوبات التعلم

إن تحديد مفهوم صعوبات التعلم يعتبر من المفاهيم الهامة والرئيسة والمستخدم حديثاً في التعلم فلا يمكن للمتخصصين إغفال ماهية وصعوبات التعلم التي تواجه أطفال الروضة بصفة دراسة خاصة قديماً كان الاهتمام ينصب على المشكلات التعليمية والتي ترجع إلى عجز أو قصور في قدرات الطفل العقلية أو الجسمية أو الحسية أو الانفعالية بالإضافة إلى وجود خلط واضح بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي.

يذكر سعيد ديبس باحث سيكولوجي أن مصطلح صعوبات التعلم ظهر لأول مرة عام (1963) نتيجة لضغوط آباء الأطفال الذين يعانون من صعوبات ومطالباتهم الدائمة لتوفير برامج تعليمية خاصة لأبنائهم، وأدرك التربويون بأنه توجد فئة من الأطفال يعانون منه صعوبات نوعية في التعلم، تختلف في مظاهرها عن التأخر الدراسي الذي يتميز غالباً بانخفاض مستوى الذكاء أو الحرمان الثقافي والاجتماعي أو الاضطراب الانفعالي.¹⁵¹

بينما يعرفها أحد الباحثين أن صعوبات التعلم مصطلح يصف مجموعة من التلاميذ في

¹⁵⁰ افطأ دلا قطنلا تابارطضا ضعب جحصتلا يجلأ جمانرب قبالعاف: يولابلا زيزعلا دبع باهليل قبالداتلا تسمردلا، انهئبد قبيرتلا قليك تلجم 43,2003 .

¹⁵¹ تاريغتلا ضعبب اهتقلاعو قيناملا ملعتلا تابوعصل قزيملا تيكولسلا رهاظملا تسمارد: سبيد الله دبديعس، قيرصملا قنيهللا سفللا ملع تلجم باتكلا قماعلا ،دعلا 29، قرهاقلا، 1994 ، ص 15 .

الفصل العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجي، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا والمصابون بأمراض تكون سببا مباشرا لصعوبات عيوب السمع أو البصر وذوو الإعاقات المتعددة وذلك أن إعاقتهم قد يعانون منها.¹⁵²

2- الإجراءات الميدانية لذوي صعوبات التعلم:

يرى (عبد الفتاح صابر) باحث في سيكولوجية التعلم أن صعوبات التعلم عبارة عن اضطراب في العمليات النفسية أو العقلية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات، يظهر صدها في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب عليه قصور في المواد الدراسية المختلفة.¹⁵³

في حين يوضحها عبد الرحمن السيد موضحاً أنها تشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في التعلم، هم الذين يظهرون اضطراباً واضحاً أو أكثر من أسباب هذه العمليات النفسية المتمثلة في فهم واستعمال اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد تكون الاضطرابات ناتجة عن إصابات الدماغ البسيطة ولكنها لا تعود لأسباب عقلية أو بصرية أو سمعية.¹⁵⁴

في تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية عام 1977 قامت الهيئة الاستشارية حيث بإصدار تعريف

¹⁵² ذيمالات ىدل ملعلنا تابوعص ضعب جلاعل بي بيردت جمانرب قلعاف ىدم: داوع دمحا قينادتبلا قلعارملا، ريتسجام قلعاسر 1988 لقيز اقزلا قعماج قيعيرتلا قليك: ص 15.

¹⁵³ بينل بي جلاعل ملعلناو ملعلنا تابوعص: حانقلا دبعب، لودلا رمتؤملا 5، بي سفنلا داسر لإازكرم، سمش نيء قعماج، قرهاقلا 2000، ص 13.

¹⁵⁴ بينل بي جلاعل ملعلناو ملعلنا تابوعص: حانقلا دبعب، لودلا رمتؤملا 5، بي سفنلا داسر لإازكرم، سمش نيء قعماج، قرهاقلا 2000، ص 13.

¹⁵⁴ Conte, R. and Andrews, J.; Social skills in the context of learning disability definitions : A reply to Gresham and Elliott and directions for the future, learning disabilities , vol.(26), no.(2) , 1993, p.147

موسع الوطنية للأطفال المعوقين لصعوبات التعلم الصادر في

المرسوم القانوني (94-142)، لسنة 1977 (NACHC) وقد نصت فيه على:

" إن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى اضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وأن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة عليه على الاستماع أو الكلام أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن هذا التعريف حالات العجز في القراءة والأفازيا النمائية الإعاقة الإدراكية التلف المخي التي ترجع إلى إعاقات ذوي مشكلات التعلم ولا يتضمن هذا المفهوم حالات خلل مخي بسيط في وظائف المخ M.B.D أو التخلف العقلي أو الأطفال ذوي عيوب بيئية أو ثقافية.¹⁵⁵

بناء على ما تقدم يمكن استنتاج التعريف الإجرائي التالي لصعوبات التعلم:

يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل المعرفي لديهم في المهارات الأساسية لفهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي الاقتصادي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو نقص الفرصة للتعلم كما أنها لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية.¹⁵⁶

ومن ملامح خطورة هذه المشكلة أيضاً تأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية الطفل والتي تلعب دوراً حاسماً في أدائه المدرسي وتحصيله، حيث يتزايد مع اشتداد وطأتها شعور الطفل

¹⁵⁶ ادبوع ديسل الميلىس ديمحلن البوعص: ديسلت (آ) ملعتلراهيخ، اهموهفم، امهصبخشت، اهجلع (دار اركفا اي برعل، القاهرة، 2003، ص 126.

بالإحباط والتوتر والقلق وعدم الثقة، نظرا لعجزه عن مسايرة زملائه في الدراسة وفشل تحسين معدل تحصيله الدراسي كما يتدنى تقديره لذاته، وربما ينمي مفهوماً سلبياً عن الذات، وبمرور المرور الوقت تفتر همته وتتزايد اعتماديته على غيره وقد لا يبالي بواجبات المنزلية، وتنخفض مستوى دافعيته للعمل والتنافس والانجاز.¹⁵⁷

بينما أشار كيرك عام 1962 إلى أن مصطلح صعوبات التعلم يبين أن التأخر في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام كاللغة والقراءة، والكتابة، والحساب أو أي مواد دراسية أخرى وذلك نتيجة وجود خلل في دماغي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو التعليمية .

3-تشخيص صعوبات التعلم:

يشير باتمان Bateman باحث أمريكي في علم الأعصاب إلى أن الاطفال ذوي صعوبات التعلم هم هؤلاء الاطفال الذين يظهرون تناقضاً (تباعداً) تعليمياً بين قدرتهم العقلية ومستوى إنجازهم الفعلي وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، ومن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون في الجهاز العصبي المركزي System Central Nervous بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو التعليمي أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الحرمان الحسي.¹⁵⁸

4-صعوبات التعلم والتحصيل الدراسي:

توضح دراسة أخرى إلى أن نسبة مشاكل من هم في سن المدرسة 10-20% من متوسط يعانون من مشاكل أكاديمية، إن اختلفت الأسباب ويقع هؤلاء في فئات عريضة وهي: صعوبات التعلم بسبب تدني قدراتهم العقلية، فإن انجازهم سيكون دون المستوى المطلوب

المرجع السابق:ص 7-8.¹⁵⁷

¹⁵⁸ ادبء ديسلا اميلس ديمحلن ابوعص: ديسلت ات (ملعتلراهمخ، اهموهفم، اهمصخشث، اهمجلاء)ص 92- 94.

- صعوبات تعلم بسبب مشاكل عاطفية تحول دونهم ودون التعلم، ويشكل لهم صعوبات أكاديمية
- صعوبات تعلم بسبب عدم قيام الدماغ أو الجهاز العصبي بوظيفته بالرغم من أن الشخص يتمتع بمستوى عادي أو فوق المتوسط.¹⁵⁹



أبو نيمان إبراهيم، (2001)، صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الطبعة الأولى

5 - صعوبات التعلم

وتدني النمو المعرفي:

إن مصطلح التأخر الدراسي واحد من المصطلحات التي تدرج من مجال صعوبات التعلم والذي لا يزال يحمل غموضاً حتى بين المتخصصين والدليل على ذلك المحكات التي تجري في وقت مبكر، حيث أطلقت مسميات متعددة لكي تعبر عن هذا المصطلح ولعل ذلك يرجع إلى اختلافهم في المصطلحات، على من أن الدارسين يتخذونها أساساً في تعريف التأخر الدراسي ومن بين المصطلحات التي استخدمت للتعبير عن التأخر الدراسي بشكل أو بآخر ما يلي:

Slow Learners بطي التعلم

Mental Retardation التخلف العقلي

Learning Disabilities صعوبات التعلم

¹⁵⁹ ديع دمحم ادع ميجرلس: ابو عصت امعلتل، امعلطل الأولى، امعن: دار امعلطل ركفل ورشنت ووتلزع، 1998، ص28.

Backwardness التخلف الدراسي

Low Achievers منخفضي التحصيل

Underachievement التأخر الدراسي

ومن هنا نحاول فك الغموض الحاصل بين هذه المفاهيم المترابطة أحيانا والمتداخلة أحيانا أخرى وصولاً إلى تحديد مفهوم التأخر الدراسي من خلال عرض لبعض المصطلحات وهي كالتالي:

بطيء التعلم Slow Learners

يطلق هذا المصطلح في بعض الأحيان على جميع مستويات التأخر العقلي، بينما في أخرى يطلق أحيانا على المتأخرين القابلين للتعلم ولكن الشائع استخدام هذا المصطلح بالمعنى الأول.¹⁶⁰

ومن أنصار التعريف الأول كل من الدارسين : محمد عودة وكمال مرسي، عادل الأشول فوزية

Ackerman أكريمان، حيث وضعوا مصطلح بطيء التعلم تحت مصطلح الضعف العقلي الخفيف من تتراوح نسبة ذكاء أفرادها ما بين 70-90 %.

ومن أنصار التعريف الثاني كل من عادل الأشول وشيلتون **Shelton** وحامد زهران حيث أكدوا على أن بطيء التعلم هو تأخر دراسي، هذا التأخر يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء ما بين 75-85 %.

Mental Retardation التخلف العقلي

هي فئة تقل نسبة ذكاء أفرادها عن 70 % وتعاني من مرحلة حالة نقص حاد في القدرات العقلية ويظهر في الطفولة المبكرة، ويمكن تدريب أفرادها مهنيا ويكون من الصعب عليهم مواصلة الدراسة بالمراحل المتقدمة من التعليم العام.¹⁶¹

¹⁶⁰ - ج ف كروكشانك : فليختملاو بوهوملا قميرة، ييلخيم فسوي : رتل دعسا، قرهاقلا، 1971، ص. 6

¹⁶⁰ ج ف كروكشانك : فليختملاو بوهوملا قميرة، ييلخيم فسوي : رتل دعسا، قرهاقلا، 1971، ص. 6

¹⁶¹ - دودع دمحم، لمكول ملاسللاو سفلا ملء عوضى فقيسغلا قحصلا : نيسرم، ملقلا راد : تيبوكلا 1986 : 340

وأضاف عادل الأشول باحث في التربية الخاصة أن المتخلف يظهر لديه ضعف في عملية التكيف بالإضافة إلى قصور في المهارات الاجتماعية.¹⁶²

تحدد التخلف العقلي في نقص أو تأخر أو تخلف أو عدم اكتمال النمو العقلي المعرفي يولد بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد، مما يؤدي إلى نقص الذكاء.¹⁶³

صعوبات التعلم : Learning Disabilities

يعرف بأنه ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة والبطء في الاكتساب والإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس.¹⁶⁴

ويجدر بنا أن نفرق بين صعوبات التعلم النوعية **Specific Learning Disabilities** وبين مصطلح صعوبات التعلم **Difficulties Learning** ، حيث يشير المصطلح الأول إلى صعوبة نمائية

ذات طبيعة خاصة من شأنها أن تعوق النمو العادي للطفل في بعض المجالات الخاصة بالكلام أو القراءة ، أو الكتابة.¹⁶⁵

بينما يشير المصطلح الثاني (صعوبات التعلم) إلى الصعوبات والمشكلات التي تواجه كل الأشخاص ومرتبطة بالعملية التعليمية والحياة اليومية، فهي أكثر عمومية وتتضمن الصعوبات العقلية والجسمية والانفعالية

¹⁶² دائل وشلاً نيدلا زعل : تصاخلا قبيرتلا قعوسوم، 1987 قيرصملا ولجلألا قبتكم : قرهلقلا : 588

¹⁶³ طيسفلا جلاعلاو قيسفلا قحصلا : نارهب ملاسلادبع دماح، بتكلا ملاع : قرهلقلا 1997 : 404 _ 405

¹⁶⁴ قيرصملا ولجلألا قبتكم : قرهلقلا ملعتلا تابوعصد : نامثع دمحا ديس 1979 : 29 _ 30

¹⁶⁵ افطلا قيجولوكيس : ميجرلادبعيسلا قحتفل تصاخلا قبيرتلا تايجيتارتساو نييداعلا ريغ، ج 2 تيوكلا ط 4 ملقلا راد، 1990، ص 89

وعلى هذا الأساس يتضح على أن مصطلح صعوبات التعلم يتمظهر في وصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي، يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم ويتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أن لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالقراءة، والنطق، والتهجي والكتابة والفهم، ويستبعد من هؤلاء المتخلفين عقلياً.

التخلف الدراسي: ackwardness.

توجد وجهتي نظر في هذا المصطلح هما:

الاتجاه الأول: يرى أن هذا المصطلح يعني تدني نسبة التحصيل  أقل من المستوى المتوقع لبعض التلاميذ بالمقارنة مع أقرانهم من نفس الفئات العمرية. 167

الاتجاه الثاني: يرى أن هذا المصطلح انجليزي الأصل يشير إلى تدني النمو العقلي عن نسبة ذكاء مقدارها 70% وهم الأطفال القابلين للتدريب. 168

التأخر الدراسي :

يعتبر الأكثر شيوعاً واستخداماً في البحوث والدراسات للتعبير عن التأخر الدراسي أو التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض Low achievers ويعني التأخر الدراسي حالة تأخر أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين. 169

166 -Burke, P. And Cigno, K. (2000) : Learning Disabilities in Children. Lond ,2000, 13-14

167 حامد عبد السلام زهران : قاموس علم النفس، عالم الكتب، القاهرة ، ط 2، 1987، ص 63

168 عادل عز الدين الأشول: موسوعة التربية الخاصة، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، 1987، ص 120.

169 حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والعلاج النفسي، ص 417.

6-علاقة التحصيل المعرفي بالتحصيل الدراسي:

ينعكس التحصيل المعرفي للمتعلم على تحصيله الدراسي، هذا ما نلفيه عند ذوي التأخر الدراسي على أنه يعاني من نقص قدرة التلميذ على تعلم المواد الدراسية في المدرسة، وذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى عوامل التنشئة الاجتماعية، ويرجع إلى المدرسة وبعضها يرجع إلى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية والعقلية والانفعالية.

من خلال عرضنا للمصطلحات السابقة نلاحظ أن مصطلح بطئ التعلم يعبر عن تأخر عقلي يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء ما بين 75-85 بينما مصطلح التخلف العقلي يعبر عن انخفاض واضح في الذكاء وعدم اكتمال النمو العقلي في مرحلة الطفولة المبكرة يمكن تدريب أفرادها مهنيًا في حين نجد أن مصطلح تخلف دراسي يعني تدني نسبة التحصيل الدراسي نتيجة تدني نسبة الذكاء عند 70 %.

وعلى إثر ذلك نخلص إلى أن المصطلحات الثلاث تدور حول تدني نسبة الذكاء عن المتوسط دون النظر إلى العوامل الأخرى المسببة لانخفاض التحصيل أو التأخر الدراسي، أما بخصوص مصطلح صعوبات التعلم فإن الصعوبة في التعلم تؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع نتيجة صعوبة خاصة في التعلم كالفهم والقراءة والتهجي والكتابة والنطق وإجراء بعض العمليات الحسابية، إلا أن ذكاء الأفراد المتوسط قد يرجع إلى عوامل نفسية أو اجتماعية، ولكن ليس لديهم مشكلات حسية أو حركية، بينما نجد أن التأخر الدراسي قد يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء وإلى عوامل عقلية وجسمية واجتماعية وانفعالية تؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي، وقد يفسر ذلك مدى التداخل بين مصطلح التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، لأن كلاهما يعبر عن انخفاض مستوى التحصيل عن المستوى المتوقع وقد يكون من أسباب التأخر الدراسي عوامل مرتبطة بصعوبات التعلم.

2-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

إن استراتيجية فهم النظريات المفسرة للمظاهر السيكولوجية، المعرفية لصعوبات التعلم من المتطلبات الأساسية للمشتغلين في هذا الحقل التعليمي، كونها تهدف إلى تشخيص الصعوبات التعليمية التي يعاني منها الطفل ، وتساهم في إعطاء فكرة عن الطريقة التي تستخدم أثناء التدريس.

في مجال صعوبات التعلم تكون الحاجة ماسة ملحة إلى تطوير نظريات تبنى عليها طريقة التدريس العلاجي، وهناك العديد من النظريات في حقل صعوبات التعلم تركز على المجالات التالية: التطور الحركي، الإدراك والتذكر ومهارات اللغة، وتطور الشخصية والسلوك.¹⁷⁰

2-1-النظريات الإدراكية الحركية:

تركز على النمو الحسي، والحركي، والنمو الإدراكي، والحركي. بحكم أن المهارات الحس حركية والإدراك الحركي تعكس وضع الجهاز العصبي للطفل والخبرات العقلية الحركية السابقة له والوضع الحالي للنمو الحركي، وقد حاولت النظريات العديدة وضع افتراضات لتفسير النمو الإدراكي-الحركي عند الأطفال وعلاقة ذلك بالتعلم، ومن هذه النظريات حسب رأي الباحث الأمريكي الإكلينيكي ليرنر (Lerner) ما يلي:

2-2-نظرية جتمان (البصرية الحركية):

نسبة إلى المحلل الأمريكي المشخص لمهارات النمو البصري الحركي في أبحاثه الميدانية التي ركزت على مراحل النمو الحركي لدى الطفل العادي ومقارنتها مع الأطفال غير العاديين.

اهتمت هذه النظرية بمظاهر النمو البصري-الحركي وعلاقته بالتعلم، وقد أوضح جتمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة، وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على

¹⁷⁰ ينظر: داوود المعاينة، نظريات صعوبات التعلم، العدد 3، ص 28.

سابقتها، وهذه المراحل هي: ¹⁷¹

- نمو جهاز الاستجابة الأولى، وهو الجهاز المسؤول عن الانعكاسات الحركية الأولى التي يبدئها الطفل عند الولادة مثل: منعكس الرقبة، والمنعكس التبادلي في حركة الجسم الاندفاعية وغير الاندفاعية، واسترخاء الجسم واستعداداته، وكذلك منعكس اليد ومنعكس الضوء، وهذا الجهاز يعد العنصر الأساس في عملية التعلم المستقبلي.
- نمو جهاز الحركة العامة، وهو الجهاز الذي تعزى إليه عمليات الزحف، والنهوض والوقوف دون مساعدة، والمشي، والركض والقفز، والحجل.
- نمو جهاز الحركة الخاصة، المسؤول عن الحركات التي تعتمد على هذه المرحلتين السابقتين الحركات تبين علاقة اليد بالعين، وعلاقة اليد بالقدم، وحركة اليدين معاً، إذ لاحظ جتمان أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم لا يستطيعون قص الزوايا أو تلوين المربعات.
- نمو الجهاز الحركي-البصري: إن من العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفي حركة العينين إذ تشتمل هذه الحركات البصرية على نقل البصر من منطقة إلى أخرى، ومتابعة الأجسام المتحركة، وقدرة العين على الحركة في كل الاتجاهات، والتركيز داخل غرفة الصف وهذا يكون له أثر كبير على التعلم الصفي.
- نمو الجهاز الحركي-الصوتي: ويتضمن هذا الجهاز: الجهاز السمعي، والجهاز الحركي والجهاز الصوتي، ويكون مسؤولاً عن مهارات المناغاة، والتقليد، والكلام، ويرى جتمان وجود ترابط قوي بين العمليات البصرية واللغوية.
- الذاكرة السمعية والبصرية والحركية: تتضمن مقدرة الفرد على التذكر، أو تخيل أشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الأصلي، وهي ما نطلق عليه في العادة اسم: الخيال، ومن الممكن أن تكون ذاكرة

¹⁷¹ المرجع السابق: ص 29-30.

آنية، أو مستقبلية، أو من الماضي.

- الإبصار أو الإدراك، ويكون حصيلة تحقيق جميع المراحل السابقة الذكر
- الإدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتميز، والنمو العقلي.
- ويرى جثمان، أن ثبات المراحل السابقة، وحصول الطفل على تدريب كاف لكل مستوى من المستويات الأساسية للتطور الحركي، يسهمان في التوصل إلى المستوى الإدراكي.
- ومثال ذلك: حالة الطفل (توني)، الذي لا يستطيع القراءة ولا يستطيع القفز ويركض بشكل غريب، ولا يستطيع الاتزان على قدم واحدة عند القفز، وبالتالي فإن مشكلته في القراءة يمكن أن ترجع إلى عدم نمو الجهاز الحركي العام، فهو بحاجة إلى تدريب لإتقان المهارات الحركية.
- وقد صمم جثمان برامج عديدة منها: البرنامج الذي أطلق عليه اسم (تطوير الاستعداد للتعلم)، والذي يتضمن أنشطة لتطوير المجالات الستة التالية (التأزر العام، والتوازن، والتأزر البصري اليدوي وحركة العين، والإدراك، والذاكرة البصرية).

2-3-نظرية كيفالت (الإدراك الحركي):

ركزت هذه النظرية على دراسة ثبات النمو الإدراكي-الحركي للطفل، وقد اعتمد كيفالت في نظريته على مبادئ علم النفس النمائي أكثر مما اعتمد على التلف النيورولوجي ويقول إن الطفل يبدأ بتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة، أي أنّ بداية المواجهة ما بين الطفل وبيئته تكون من خلال بعض الأنشطة الحركية له، وهذا السلوك الحركي يُعدّ متطلبًا قبليًا للتعلم فيما بعد.

فالطفل أثناء عملية نموه الطبيعي يكتسب أشكالًا متنوعة من الحركة، يمكنه أن يطور من خلالها

تعميمات حركية، وبناءً على هذه التعميمات الحركية يبني الطفل إدراكًا معرفيًا (perceptual).

وقد حدد كيفالت أربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجاح المدرسي وهي: ¹⁷²

1. المحافظة على ثبات جسمه واتزانه بوجود قوة الجاذبية الأرضية أثناء حركته وانتقاله.
2. التعميمات الحركية، مثل: قبض الأجسام وتركها، للتعرف على خصائصها بالإضافة إلى تطوير مهارات إدراكية.
3. الانتقال: ويتضمن حركات الزحف، والمشي، والركض والقفز، بهدف استكشاف بيئته ومحيطه، وتمييز العلاقات بين الأشياء في المحيط.
4. القوة الدافعة: وتشتمل على حركات الاستقبال، والدفع للأشياء الموجودة في محيط الطفل كالإمساك بهذه الأشياء ودفعها، وسحبها، والرمي، والضرب.
5. ويرى كيفالت أن التدرج الهرمي للتعميمات الحركية السابقة بالغ الأهمية؛ فالأطفال العاديون حسب رأيه يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الإدراكية-الحركية الثابتة في سن السادسة أما الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم فيكون عالم الخبرات (الإدراكية-الحركية) عندهم غير ثابت، وبالتالي لا يوجد أساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم وهم بذلك غير منتظمين حركيًا وإدراكيًا ومعرفيًا.
6. ولأن الأطفال لا يستطيعون فحص كل ما يحيط بهم واستكشافه عن طريق الحركة فإنهم يتعلمون فحص بعض الأشياء واستكشافه بطريقة إدراكية، وتكون المعلومة الإدراكية أكثر قيمة وذات معنى أفضل وأوضح عند ربطها بمعلومات حركية تعلمها الطفل في السابق وحققت تناسقًا فيما بينها، وهذا ما أطلق عليه كيفالت (بالتطابق الإدراكي-الحركي).

7. ولكن الطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة في التعلم لا يحقق التطابق الإدراكي-الحركي بشكل ملائم، وبالتالي يعيش في عالين منفصلين عالم الإدراك، وعالم الحركة فهو لا يثق بالمعلومات التي يحصل

¹⁷² فتحي السيد عبد الرحيم: سيكولوجية الأطفال غيرا لعاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ج2، ط2، دارالقلم، الكويت، 1984، ص 40.

عليها، ولا تكتسب هذه المعلومات صفة الثبات لديه فهو يحاول دائما أن يلمس الأشياء للمعرفة والتأكد مما يراه، وهو لا يستطيع تطوير إدراك الشكل والوزن.

2-3-1- التطبيقات التربوية لنظرية كيفالت:

إن الطفل العادي يمكن أن يطور مهارات الإدراك والحركة في الوقت الذي يدخل فيه المدرسة، الأمر الذي يساعده على مواجهة التعلم المدرسي، أما فيما يتعلق بالأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم المدرسي، وبخاصة في الصفوف الثلاثة الأولى، من المرحلة الابتدائية، فإنهم يعانون من قصور في الإدراك، والحركة؛ مما يؤثر على تحصيلهم المدرسي، ولهذا فإنه من الضروري وضع برامج تدريب لمساعدة هؤلاء الأطفال للتغلب على هذه المشاكل لكي ينمو نمواً سليماً.

2-4- نظرية الإتجاه العصبي/دومان و ديلكاتو: "Delacato et Dooman"

لقد كان للطب وخصوصاً طب الأعصاب دور مهم في تشخيص بعض حالات صعوبات التعلم ومعالجتها لدى الأشخاص الذين يواجهون صعوبات في القراءة، أو لديهم تخلف عقلي، أو خلل دماغي. وحسب رأي كل من دومان وديلكالتو باحثان فسيولوجيان في علم الأعصاب، من المعروف أن جسم الإنسان يقوم بست وظائف هي: المهارات الحركية، والكلام، والكتابة والقراءة والسمع، واللمس، وتحقيق هذه الوظائف بالشكل الأمثل يلعب دوراً مهماً في نمو الفرد نحو تنظيم عصبي كامل للجهاز العصبي؛ فالأطفال العاديون يستطيعون أن يطوروا تنظيمًا عصبيًا كاملاً لجهازهم العصبي، أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم بسبب خلل في نمو إحدى الوظائف السابقة، فإن ذلك الخلل يؤثر على الناحية العصبية، الأمر الذي يؤدي إلى وجود صعوبات في الحركة والاتصال، وطريقة العلاج لهؤلاء الأطفال تبدأ بتحديد الخلل لديهم وتقديم الأنشطة الخاصة حسب هذا الخلل بحيث تساعدهم على النمو العصبي.

¹⁷³ ينظر: داوود المعاينة، نظريات صعوبات التعلم، ص 31.

2-5- النظريات الإدراكية والتأخر النضجي:

1-نظرية الذاكرة:

تعرف الذاكرة بأنها العضو الفيسيولوجي القادر على تخزين الأحاسيس والإدراك واسترجاعها التي تمت تجربتها سابقاً عندما لا يكون الحافز الذي أثارها موجوداً، وهي تتألف من ثلاثة أقسام هي:

1. وحدة استقبال المعلومات وتصنيفها

2. وحدة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها

3. وحدة استرجاع المعلومات واستدعائها.¹⁷⁴

فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر الأشياء، والمشكلة لا تكمن في الذاكرة طويلة المدى، أو قصيرة المدى، ولكن المشكلة هي الصعوبة في امتلاك قدرات الذاكرة الطبيعية، وقد لوحظ أن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكون ضعيفاً في الامتحانات التي تتطلب ذاكرة مثل: إدراك كلمات وأرقام، وحقائق، وعلى المعلم أن يراعي ذلك أثناء التدريس والامتحانات، وهذا من التطبيقات التربوية لنظرية الذاكرة.¹⁷⁵

2-النظرية الإدراكية:

يُعرَّف الإدراك بأنه: القدرة على تمييز المعلومات الحسية، إذ يستطيع العقل تمييز الاستشارات الحسية، ومن المهم أن يعرف المعلم أنّ الإدراك هو مهارة مكتسبة (متعلمة)، وأن له دوراً مهماً في إدراك الطفل من خلال طرق التدريس التي يتبعها، إذ يمكنه التعديل في تلك الطرق والأساليب التدريسية في غرفة الصف، بما

¹⁷⁴ ينظر: داوود المعاينة، نظريات صعوبات التعلم، ص 32.

¹⁷⁵ Lerner Jante: Learning Disabilities, Theorie diagnosis and Teaching strategies, Houghton mifflincompany,1985 p19 .

يتناسب مع قدرت الطفل الإدراكية.

وحسب النظرية الإدراكية تصنف صعوبات الإدراك إلى تصنيفات رئيسية منها:¹⁷⁶

1. التداخل في أنظمة الإدراك: بحيث يصبح هناك تداخل بين معلومات الآتية عن طريق الحواس المختلفة؛

مما يزيد من صعوبة التعلم عند الطفل.

2. الإدراك الكلي والجزئي: بعض الأطفال يدركون الأشياء بالطريقة الكلية والبعض الآخر يدركونها بالطريقة

الجزئية (ما في القراءة إذ يحتاج الفرد إلى الطريقتين معًا في تعلم القراءة).

3. الإدراك البصري: وهو مهم للقراءة، بيد أن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التمييز البصري لرسومات

الجغرافيا والصور مثلاً، والبعض الآخر يجهلون في هذه المهمة إلا أنهم يفسلون في تمييز الحروف

والكلمات وبالتالي الكتابة، والسبب في ذلك قد لا يعود إلى ضعف البصر، فهم يمتلكون حدة إبصار

عادية ولكن قد يكون لديهم صعوبة في الإدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر في تمييز

الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل، والمسافة، والإدراك العميق.

4. الإدراك السمعي: في بعض الحالات التي يمتلك الطفل حدة سمع عادية، ربما يواجه صعوبة في

استكشاف أوجه الشبه والاختلاف بين درجة الصوت، وارتفاعه، وبعده ومدته ويُعدُّ التمييز السمعي

ضرورياً لتعلم البناء الفونيمي للغة الشفهية فهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة والتهجئة

بالطرق الصوتية.

5. الإدراك اللمسي: تعطي حاسة اللمس للطفل معلومات عن البيئة التي يوجد فيها فالأطفال الذين يعانون

من خلل في حاسة اللمس يواجهون صعوبات في أداء المهمات التي تحتاج إليها هذه الحاسة، كاستخدام

الملقعة، أو مهارة الكتابة أو مهارة التقاط الأشياء الصغيرة، أو أداء أي مهمة تتطلب تناسقاً في

¹⁷⁶ كريك و كالغانت، صعوبات التعلم الأكاديمية و النماذجية، تر: عبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، 1988، ص 45.

استخدام الأصابع، ويُعدُّ الإدراك اللمسي عاملاً مهماً في تجنب بعض الأشياء مثل: النار وبالتالي فهؤلاء الأطفال عرضة للخطر أكثر من غيرهم.

6. الإدراك الاجتماعي: يواجه بعض الأطفال صعوبة في استقبال المعلومات الشخصية تواجههم مشكلة إصدار الأحكام الاجتماعية، وكيفية التأقلم مع الوضع الاجتماعي.

3-نظرية الإدراك الاجتماعي والانفعالي:

إن قدرة الطالب على اكتساب المهارات الاجتماعية تُعدُّ من الجوانب الحيوية الفاعلة في عملية التعلم، وتشير الدلائل إلى أنَّ العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لهذه المهارات، على الرغم من أنهم قد يكونون في مستوى الطفل العادي أو أعلى منه في جوانب كثيرة مثل: الذكاء اللفظي، إلا أنهم يخفقون في أداء المتطلبات الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية. إنَّ صعوبات الإدراك الاجتماعي تظهر من خلال المظاهر التالية:

1. السلوك التلقائي الاندفاعي

2. السلوك الاجتماعي الفوضي

3. السلوك الاجتماعي غير الملائم.

4-نظرية التأخر النضجي:

إنَّ التعلم والنضج مظهران مهمَّان للنمو، ويعتمد كل منهما على عوامل، منها ما يختص بالنمو الداخلي، ومنها ما يختص بالوسط المحيط، والبيئة الاجتماعية، ومعرفة النضج، والتطور المعرفي الطبيعي عند الأطفال يمكن اعتمادها للمقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم، لأن وضع الطفل النضجي يؤثر في قدرته على التعلم.¹⁷⁷

¹⁷⁷ رمزية الغريب: التعلم ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1981، 4، ص 30.

إنَّ الكثير من حالات صعوبات التعلم، حسب هذه النظرية تحدث بسبب دفع المجتمع للأطفال لأداء مهمات أكاديمية قبل أن يكونوا جاهزين لها، ومما يزيد من حدة بعض حالات صعوبات التعلم هذه: هو إجراء تجارب فوق طاقة الطفل واستعداده في مرحلة معينة من مراحل النضج، وحسب رأي (كيرك) فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يميلون لتأدية وظائف مريحة ويتجنبون الوظائف غير المريحة لأن لديهم عمليات معينة قد تأخرت في النضج ولا تعمل بالصورة الملائمة.¹⁷⁸

كما أنَّ دراسة كوتيزي (cutesy) التي أجرتها على (177) حالة صعوبة تعلم لمدة خمس سنوات، أثبتت وجود تأخر نضجي لديهم وأهم بحاجة إلى وقت أكثر للتعلم والنمو لتعويض الاضطراب العصبي، وأنه يمكن أن يحققوا نجاحاً أكاديمياً عند منعهم الوقت الكافي والمساعدة الأزمنة، وحسب رأي بياجيه فإن النمو المعرفي يحصل في أربع مراحل هي:

1. المرحلة الحس حركية (منذ الولادة إلى سنتين): يتعلم الطفل فيها من خلال الحواس، والحركات وتفاعله مع البيئة المادية.

2. مرحلة ما قبل العمليات (من 2 إلى 5 سنوات) في هذه المدة يبدأ الأطفال بالتفكير دون رموز، وتصبح اللغة مهمة بصورة متزايدة ثم يبدأ بتعلم خصائص العالم من حوله وصفاته.

3. مرحلة العمليات المادية (من 5 إلى 7 سنوات): وفيها يكون الطفل قادراً على إدراك المفاهيم، واستخدام بعض العمليات المنطقية مثل: ترتيب أشكال معينة حسب الطول والوزن.

4. مرحلة العمليات الرسمية (من 11 سنة فما فوق): وفيها يحدث انتقال رئيسي في عملية التفكير؛ فيمتلك الطفل القدرة على التعامل مع المجردات، والنظريات والعلاقات المنطقية، دون الحاجة إلى

¹⁷⁸ عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط3، 1987، ص 13.

الرجوع إلى الأشياء الملموسة ويبدأ فعالية حل المشاكل.¹⁷⁹

5- تكوين البنيات المعرفية:

تتمحور إشكالية ارتباط الذاكرة بالتعلم حول كيفية توظيف المعارف السيكلوجية معارفه العملية التعليمية التعليمية، فالمتعلم يستبقي معرفه من المحيط بشكل عفوي لكنه يتعلم مجموعة من المعارف التعليمية بشكل منظم ضمن إطار مؤسسي أهمها المدرسة.

حسب النظريات السيكلوجية فإن المتعلم عنصر فعال يساهم بفاعلية في بناء معارفه الأولى، ويبنى معارف عفوية قبل كل تعلم مؤسسي.

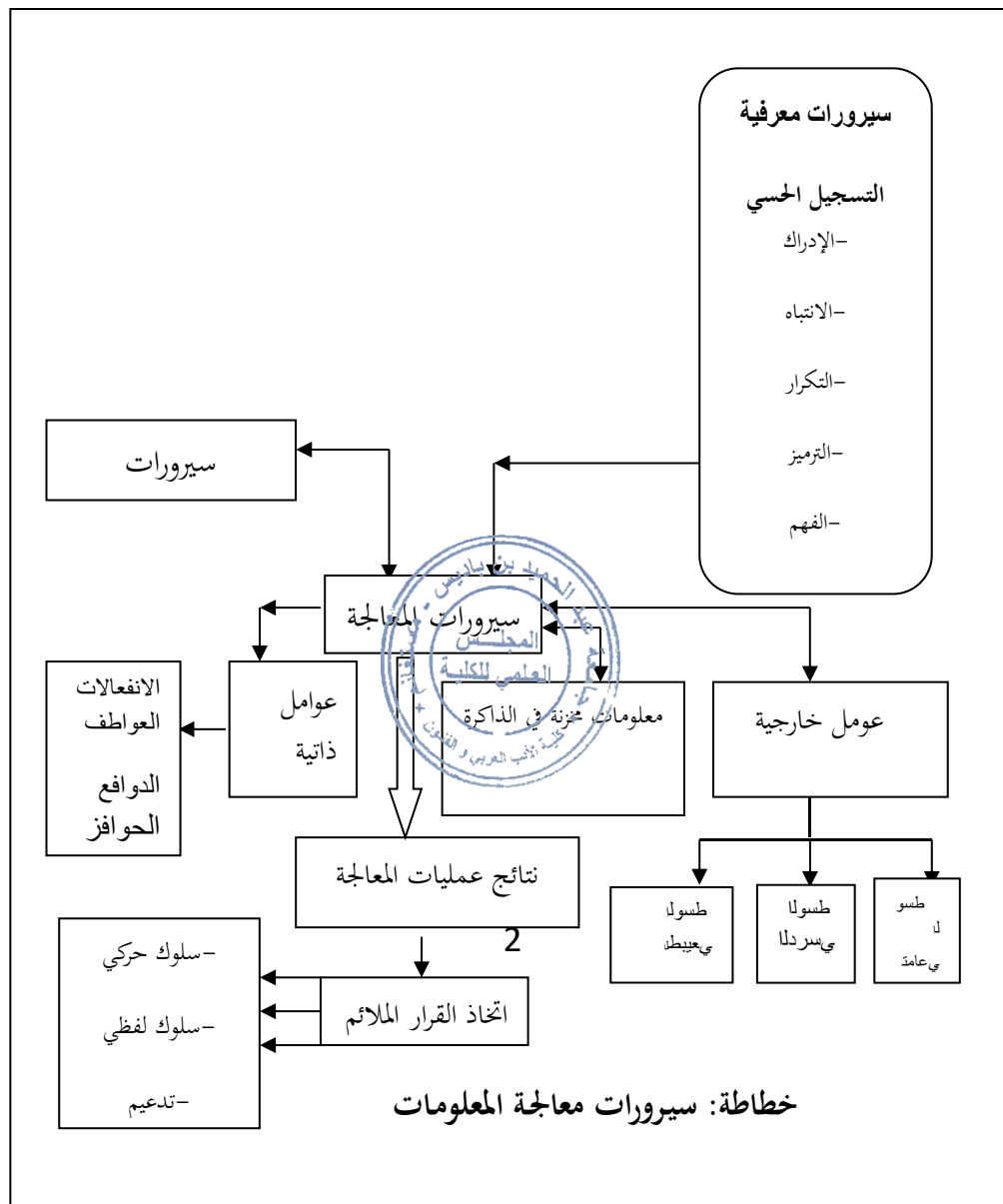
وعلى أساس هذا التصور، فإن دور المدرسة هو الانتقال بمعارف المتعلم من مستواه من جهة، ومن جهة أخرى تطوير استراتيجيات التعلم العفوية وتبنيها إلى مستواه العلمي بشكل أمثل.

وبذلك نستخلص أن المتعلم يتوفر على معارف واستراتيجيات عفوية أيضا، ومن هنا نتساءل: ما هي

السيرورات المعرفية التي تتدخل في عملية التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال لابد من وضع خطاطة لمجمل سيرورات معالجة المعلومات وبنائها المعرفية.

¹⁷⁹ عبد الرحمن عدس، محي الدين توك، مدخل إلى علم النفس، مكتبة الأقصى، ط1986، 2، ص 20.



من خلال ملاحظتنا للخطاظة، نلاحظ أن " سيوروات معاظة المعلومات " تتركز على المقومات التالية وفق

مسارات الأرقام المثبتة بجانب السهام :

1-سيرورات معرفية : تضم ثلاثة أقسام :

- أ- سيرورات استقبال المعلومات (التسجيل الحسي الحركي)
- ب-سيرورات الانتباه بشقيه المجزئ، ثم الاحتفاظ بالمعلومات المهمة من خلال آلية التكرار.
- ج- معالجة المعلومات المهمة من خلال ترميزها وبواسطتها يتحقق الفهم الذي يتأسس على استرجاع المعلومات من الذاكرة البعيدة المدى، أو ييحقق التعلم من خلال تخزين معارف جديدة فيها.

2- سيرورات مطامعرفية:

ونقصد بها العمليات الواعية التي يقفوم بها الفرد على عملياته المعرفية اثناء معالجة المعلومات مثل: الوعي بالحروف التي تكون الكلمات أو أصواتها، أو الوعي بالاشتغال المعرفي.

3- معالجة المعلومات: لن تتم إلا وفق شرطين أساسين هما:

- أ- إما أن الفرد يستقبل المعلومات من المحيط الخارجي (وسط اجتماعي وسط مدرسي وسط طبيعي)
- ب- أن يسترجع المعلومات التي سبق أن خزنها في ذاكرته لمقارنتها مع معطيات الواقع أو لإعادة تنظيها.

3-1- المعالجة : لا تكون آلية كما هو الشأن بالنسبة لمعالجة الحاسوب للمعطيات، بل تتدخل فيها عوامل

ذاتية توجهها (الانفعالات والعواطف والدوافع والخوافز، والمعتقدات) وهو الأمر الذي يميز فردا عن فرد آخر، سواء على مستوى التعلم أو الرغبة في التعلم أو مردودية التعلم.

5- تنتج عن هذه العناصر مجتمعة، نتائج سيرورة المعالجة، والتي تتجسد في اتخاذ الفرد قرار معين وفق الوضعية

التي يوجد عليها وفق المثيرات الخارجية التي يستقبلها وبذلك يكون القرار إما :

- أ- سلوكًا حركيًا، سلوكًا لفظيًا، أي الخطاب

ب- يراجع المتعلم معارفه السابقة بإعادة تنظيمها.

8- الاضطرابات المعرفية أنواعها ومظاهرها:

1- الاضطرابات الإجرائية:

أ- الاضطرابات النفس الحركية:

يعاني المتأخرون دراسيا من بعض الاضطرابات مثل: التأخر الحركي

الذي يرجع إلى نقص في نضج المراكز العصبية التي تظهر على الطفل المتأخر (Débilité motrice)



ذهني درجة بسيطة والتي تظهر في الأعراض التالية:
- من الناحية العضلية (الارتقاء الكامل، الحركات المتقطعة)

هذه الأعراض تصيب بعض أطراف الجسم أو كله مما ينجم عنه عدم التناسق الحركي.

- من الناحية العاطفية: يلاحظ كل من ديثاكتين وأجوراجير باحثان ميدانيان في علم النفس الحركي

(DIATEKINE AJURIAGUERRA) أن دور الاضطرابات العاطفية والنفسية التي

تزيد من حدة اضطرابات المكان و التنظيم.

في دراستها إلى حالة وجود (Françoise Dolto) كما تشير الباحثة فرونسوار دولت وتصميم

اضطرابات ناتجة في معظمها عن مشاكل عاطفية تظهر عند الطفل المتأخر ذهنيا حصرتها فيما يلي:

- عدم الرغبة في النمو

- تأخر في النمو

- عدم القدرة على التنسيق الحركي

أما في مجال الدراسة والتعليم يواجهون صعوبات أكاديمية، كصعوبة في اكتساب الخط

(Graphisme) إلى جانب القراءة، كما يجدون صعوبة في اكتشاف الفضاء

(Opérations spatiales)

والعمليات المنطقية الرياضية، إضافة إلى هذه المسألة، فإن الأطفال المتأخرين ذهنياً والذين يعانون

من اضطرابات في تصميم الذات فإن العالم المكون من الخبرات الإدراكية لديهم غير ثابت تشمل صعوبات في

المفاهيم على المستوى الرمزي وعلى مستوى إدراك المفاهيم.

ب- اضطرابات الذاكرة: من وجهة نظر أدام (Adams)، وضح أن الذاكرة والتعلم ليسا إلا وجهان لعملة

واحدة، فالذاكرة هي ذلك الركن الهام ذو أهمية خاصة للتعلم بحيث عندما يحين الوقت ليستفيد من خبرة سابقة

فإن التعلم يتطلب استدعاء تلك الخبرة السابقة معدلة، لتناسب الفعل التعليمي، في حين فقد عرف عن

حالات التأخر الذهني أنهم مطالب المواقف.¹⁸⁰

8- الاضطرابات المعرفية:

8-1 - اضطرابات الانتباه:

مقارنة لحالات الأطفال المتأخرين ذهنياً (ZEAMAN et HOUSE) لقد أجرى العالمان زيمان

وهاوس

مع حالات الأسوياء فقد قسم هذان العالمان تعلم التمييز الذي قامت على أساسه تجاربهما عند

الأطفال العاديين وتقوم فكرة التمييز على عرض مجموعة من المثيرات تختلف في عدد من الأبعاد

ويطلب من الطفل المتأخر دراسياً أن يختار واحداً من (الموقع، الشكل، اللون، الحجم المثيرات) مثل:

¹⁸⁰ ينظر: محمد نجيب الصبوة، الاضطرابات المعرفية، القاهرة، 1993، ص92.

المثيرات ويكون تقدير لإجابة صحيحة (المفتاح) هو معرفة البعد الذي تم التمييز عليه.¹⁸¹

د-العلاج التربوي:

يسعى العلاج التربوي إلى تقسيم وتصنيف درجة التخلف العقلي إلى فئات من قادرين على تعلم القراءة والكتابة وكذلك أسس الحساب والرياضيات الأولية، أو قادرين على التعلم المهني ذلك أن الأطفال المصابين بالتأخر العقلي البسيط الذي يتراوح مستوى ذكاء هم نسبة 25- 50 % يمكنهم الاستفادة من العلاج التربوي ولهم قابلية للتدريب المهني أما بالنسبة للمتأخرين عقليا بدرجة شديدة ويتراوح ذكائهم أدنى من 25 % يحتاجون للعناية والرعاية الدائمة على الرغم من أنه بالإمكان تدريبهم على أشياء بسيطة.

توصلت الباحثة جراهم في دراسة أجرتها محاولة البحث في طريقة اكتساب ظروف المكان وللإجابة استعملت تجربتين:

- التجربة الأولى: تناولت ظروف المكان (تحت، فوق، على) (أمام، وراء)

- التجربة الثانية: تناولت ظروف المكان

استخلصت النتائج التالية:

لقد تم اكتساب ظروف المكان لكن بتأخر يعادل سنوات بالنسبة للطفل العادي، وهذا يعود إلى صعوبة في إدراك هذا الفعل التعليمي أثناء عملية التوظيف، يتحقق الفعل التعليمي التعليمي بحضور شرطان أساسيان الاكتساب ثم التوظيف، ما الجدوى من اكتساب هذه الظروف دون فهم معاني كل واحدة منها لتوظيفها.

يقوم مفهوم صعوبات التعلم على تفاوت القدرات والإمكانات المختلفة لدى الفرد الواحد بما يعني أن بعض

¹⁸¹ حسين الياسري: صعوبات التعلم، ص 15.

هذه القراءات والإمكانات قد تكون ضعيفة لدى الفرد، بينما يكون بعضها الآخر قويا¹⁸²، ويمتلك ذوو صعوبات التعلم بعض الذكاءات المرتفعة وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة، وتظهر بوضوح في بعض مجالات الذكاءات مثل: الرسم والموسيقى، والتربية البدنية والتمثيل والتي قد تتفوق على مثيلاتها لدى أقرانهم العاديين، ورغم ذلك لم يستفيد منها المعلمون في تحسين مستوى التعلم الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم.

4-أساليب التدريس وفق نظريات الذكاءات المتعددة:

4—أساليب التدريس: Teaching

يقصد بأساليب التدريس تلك التقنيات والتوسائل المتنوعة اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها المعلم في عرضه لمحتوى المادة العلمية بشكل يراعي جوانب القوة لدى جميع المتعلمين، ويضفي على التعليم صفة التفاعل الإيجابي مثل: التعليم المنتظم على أساس خطوة بخطوة، أو التعليم من الكل إلى الجزء.¹⁸³

أولا: نظرية الذكاءات المتعددة: Multiple Intelligences Theory

يرى جاردنر أن النظريات التقليدية للذكاء لا تقدر الذكاء الإنساني بطريقة مناسبة من خلال اختبارات الذكاء المختلفة لأنها تعتمد على معدل قليل من القدرات العقلية بالإضافة إلى أنها ليست عادلة حيث تتطلب من الأفراد حل المشكلات بصورة لغوية أو لفظية فقط، فعلى سبيل المثال: نجد أن الاختبارات التي تقيس القدرة المكانية لا تسمح للأطفال الصغار بالمعالجة اليدوية للأشياء أو بناء تركيبات ثلاثية الأبعاد، وفضلا عما سبق فإن اختبارات الذكاء التقليدية تستطيع أن تقيس الأداء المدرسي، ولكنها أدوات لا يمكن التنبؤ من خلالها بالأداء المهني، مما يدل على وجود فجوة بين المقاسة للمتعلم من جهة وأدائه الفعلي من جهة

¹⁸² Kirk , S. & Gallagher , J, educating exceptional children. 5th ed . Houghton Mifflin , Co . Boston ,USA . 1986, p 97

¹⁸³ يحيى يلقا: خدمت ملعتا تلبوعص ى لا، نلمع، عيزوتلاو رشنلا جيلخلا راد، 2003: 76

وفي مقابل تلك النظرة المحدودة للذكاء بمفهومه التقليدي الذي يركز على القدرة اللغوية، القدرة الرياضية و المنطقية، توصل جاردنر إلى أدلة علمية تؤكد أن الناس لديهم ذكاءات حيث أوضح نطاقا واسعا من النشاط الإنساني لدى الفئات العمرية، ولكن بدرجات متفاوتة وهي:

أعد نظرية أطلق عليها نظرية الذكاءات المتعددة، ذلك ان القدرات التي يمتلكها الأفراد بصفة عامة

تقع في ثمان ذكاءات متعددة:

1-الذكاء اللغوي:Linguistique intelligence

ويعني القدرة على تناول ومعالجة واستخدام بناء اللغة وأصواتها سواء كان ذلك شفويا أو تحريريا بفاعلية في المهام وفهم معانيها المعقدة والتي تظهر في مجملها درجات عالية من الذكاء مثل: المؤلف، الشاعر، المذيع الصحفي.¹⁸⁵

تعد اللغة أهم ما يميز ذكاء الغنسان، فضلا عن كونها أساسية لحياته الاجتماعية، لذلك فإن الذكاء اللغوي الذي تسود فيه اللغة والحساسية للأصوات والمعاني والإيقاع، كما أن الافراد الذين يتمتعون بهذا الذكاء يكون لديهم نمو مرتفع في مكونات اللغة و المهارات ، كما أنهم يقرؤون أو يكتبون كثيرا، ولديهم قدرة عالية على معالجة اللغة واستخدام الكلام إما للتعبير عن النفس بالمخاطبة أو بالشعر أو كأداة للتواصل مع الآخرين من خلال التوضيح والإقناع، ولذلك فإن هؤلاء الأفراد يميلون للعمل في مجالات التعليم والصحافة والإذاعة والأدب والقانون، الترجمة و السياسية.¹⁸⁶

¹⁸⁴ فطصم إله ديس: رندراج قدعتملا تاء الكنلا قطنشأ مادختسابء ادلاأ مبيقتة قيعاف دى، طويسأب قيعرنتلا قيعك قلعج ، دلجملأ 17، ع 1، ص 213 .

¹⁸⁵ Nolen, J: multiple intelligences in classroom, Journal of Education, 2003, p 116

¹⁸⁶ نيمأ دمحم قى قعملأ: قدعتملا تاء الكنلا قبيطنتلاو قيعرظنلا، ص 147.

2- الذكاء المنطقي الرياضي : Logical Mathematical Intelligence

لقد اقترح جاردنر نموذجاً للنمو المعرفي، يتطور من الأنشطة الحس حركية إلى العمليات الأساسية التي ربما تصور النمو في أحد اختصاصات الذكاء المنطقي الرياضي، والذي يعني قدرة الفرد على التفكير التجريدي والاستنباطي والتصورى واستخدام الأعداد بفاعلية وإدراك العلاقات واكتشاف الأنماط المنطقية، والأنماط العددية، و ان يستطيع من خلالها الاستدلال الجيد مثل: عالم الرياضيات ومبرمج الكمبيوتر، وهذا الذكاء يضم نماذج وعلاقات أو أنماط منطقية وتجريدات أخرى ترتبط بها و القضايا وأنواع العمليات التي تستخدم في خدمة الذكاء المنطقي الرياضي والتي تضم :

الوضع في فئات، والتصنيف، والاستنتاج، والتعليم، والحساب، واختبار الفروض.¹⁸⁷



3- الذكاء البصري والمكاني:

ويعنى القدرة على إدراك العالم البصري المكاني المحيط بدقة وفهم وإسيعاب أشكال البعد الثالث وابتكار وتكوين الصور الذهنية والتعامل معها بغرض حل المشكلات أو إجراء التعديلات وإعادة إنشاء التصورات الأولية في غياب المحفزات الطبيعية ذات العلاقة مثل : الصيد والملاح والطيار وغيرها من الأعمال الأخرى التي تحول إدراكات السطح الخارجي إلى صور داخلية ثم طرحها في شكل جديد إلى رموز، وهذا الذكاء يتطلب الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة والمساحة والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر وكذلك القدرة على التصوير البصري والبياني.¹⁸⁸

4- الذكاء الجسمي الحركي : Badily Kinesthetic Intelligence

ويعني قدرة الفرد على استخدام قدراته العقلية مرتبطة مع حركات جسمه ككل للتعبير عن الأفكار

¹⁸⁷ Nelson, K. (1998). Developing students' multiple intelligences. New York :holastic, 1998, p 57

¹⁸⁸ ديمحلا دبعرابج: قيمعتو تيمنت : مهفلو قدعتملا تاءاكذلا، قرهاقلا، رياج، 2003، يبرطار كفلار ادص، 10.

والمشاعر أو تحريكه على قطع موسيقية مثل: اللاعب الرياضي والممثل والراقص وأيضا قدرته على استخدام يديه أو تحويلها مثل النحاة و الميكانيكي والجراح ، وهذا الذكاء يضم مهارات نوعية محددة مثل: التوازن والمهارة والقوة والمرونة والسرعة والإحساس بحركة الجسم ووضعه والقدرة اللمسية.¹⁸⁹

5- الذكاء الموسيقي: Musical Intelligence

ويعني القدرة على إدراك وإنتاج وتقدير الصيغ الموسيقية المختلفة وهذا الذكاء لدى الأفراد الذين يمتلكون حساسية إلى درجة الصوت والإيقاع والوزن الشعري والحن و النغمات بدرجات مختلفة وفهم معانيها وذلك مثل : الفرد المتذوق يظهر للموسيقى ، أو تمييزها مثل: الناقد أو المؤلف، أو التعبير عنها مثل العازف.

190

6- الذكاء الاجتماعي: Interpersonal Intelligence

ويعني القدرة على اكتشاف وفهم الحالة النفسية والمزاجية للآخرين ودوافعهم ورغباتهم ومقاصدهم ومشاعرهم والتمييز بينها والاستجابة لها بطريقة مناسبة، وهذا الذكاء يضم الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات، وهو يظهر بوضوح لدى المعلم الناجح و الاختصاصي الاجتماعي والسياسي.¹⁹¹

7- الذكاء الشخصي: Intrapersonal Intelligence

ويعني قدرة الفرد على الغدراك الصحيح لذاته والوعي بمشاعره الداخلية وقيمة معتقداته وتفكيره، ودوافعه وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، واستخدام المعلومات المتاحة في التصرف والتخطيط، وإدارة شؤون حياته والحكم على صحة تفكيره في اتخاذ قراراته واختيار البدائل المناسبة في ضوء أولوياته.¹⁹²

¹⁸⁹ Karen , G. Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula . Journal of School Science and Mathematics , 2001,p 6.

¹⁹⁰ ديمحلا دبعر باج: مهفلاو قددعتلا تاءاكذلا ، ص 11.

¹⁹¹ نيمأ دمحم ي تقملا: قددعتلا تاءاكذلا قبيطتلاو تيرظنلا، ص 146.

¹⁹² DeingS: multiple intelligences and learning styles: two complementary dimensions. Teachers College Record , 2004 , 18

8- ذكاء التعامل مع الطبيعة Naturalist intelligence

القدرة على تمييز وتصنيف الأشياء التي توجد في البيئة الطبيعية مثل : النباتات والحيوانات والطيور والأسماك والحشرات والصخور وتحديد أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بينها، واستخدام هذه القدرة في زيادة الإنتاج، وهذا الذكاء يتوقف على الطبيعة، ولذلك فإن هذا النوع من الذكاء يظهر لدى الفلاحين وعلماء النبات والحيوان والحشرات. 193

4- سيكولوجية نظرية الذكاءات المتعددة:

وتبين هذه النظرية أن الذكاءات المتعددة لدى كل فرد تعمل بشكل مستقل، ضف إلى أن الفرد يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذه الذكاءات يطلق عليها (بصمة ذكائية) وهي التي يستخدمها في تعاملاته، وفي مواجهته للمواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته. 194

كما ترى أيضا أن كل فرد يستطيع تنمية ذكاءاته المختلفة أو الارتقاء بها إلى مستوى أعلى إذا توفر لديه الدافع وتيسر له التشجيع والتدريب المناسبين. 195

ويذكر الباحثون أن ونظرية الذكاءات المتعددة تقوم على فرضيتين أساسيتين الأولى تشير إلى أن الناس جميعا لديهم نفس الاهتمام ونفس القدرات ولكنهم لا يتعلمون بنفس الطريقة، بينما الثانية تشير إلى أن العنصر الذي نعيشه لا يمكن أن يتعلم الفرد فيه كل شيء يمكن تعلمه.

وهكذا يمكن القول أن نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية أنماط تحدد الذكاء الذي يلائم شخصا ما، ولكنها تقترح أن كل شخص لديه قدرات في نطاق أنواع الذكاءات الثمانية، فقد نجد جميع الذكاءات

193 Gardner , H: multiple intelligences, the theory into practice, New York , Basic Books, 1993 : 37

194 نيماً دمحم ى تقملا: قد دعتملا تاءا اكذلا قيبطنلاو قيرظنلا، ص 149.

195 فوؤرلا دبع دمحم خيشلا: قد دعتملا قيرعلا تاراملا قلود بلاط ىدل يوغللا اكذلا تاوتسمبرها قلا، رهل لأ تعماد قيرتلا قيلك قلجم ددعلا 86، 1999، ص 76.

الثمانية أو معظمها، بينما يملك أناس آخرون جميع مستويات منخفضة جدا من الأداء الوظيفي فيها، ولذلك نجدهم في مؤسسات المعاقين نمائيا، أي أنهم تنقصهم جوانب الذكاء ما عدا الجوانب الأكثر بدائية أو الأولية، والجدير بالذكر أن معظمنا يقع ما بين هذين القطبين، أي أن بعض ذكاءاتنا متطورة جدا وبعضها الآخر نموه متوسط، والباقي نموه منخفض نسبيا. ¹⁹⁶

وفضلا عن اعتماد جاردنر على هذا المعيار العلمي لتأسيس نظريته إلا أنه يؤكد على أن أي ذكاء من هذه الذكاءات لا يمكن اعتباره كذلك إلا إذا توفرت له عدة معايير تعد بمثابة الأسس النظرية لنظرية الذكاءات المتعددة، وهذه المعايير كالآتي:

1- الاستقلال الموضوعي في حالة التلفظ الدماغية بمعنى أن أي ذكاء من الذكاءات المختلفة عرضها لدى الفرد إذا تعرض لتلف محي، فمؤن المحتمل أن يحافظ على استقلاله النسبي عن الذكاءات الأخرى.

2- إن أي ذكاء من الذكاءات المختلفة لن يكون مقبولا وله مصداقية إلا حينما يكون له تاريخ نمائي ومسار تطوري مثل : الذكاء اللغوي الذي ينمو ويتطور لدى الفرد مع مراحل نموه المختلفة.

3- إن الكفاءات المختلفة للأفراد الموهوبين والمتخلفين عقليا تؤكد على إمكانية ملاحظة الذكاء الإنساني في أشكاله المنعزلة والمستقلة، وأنها رغم ارتباطها بعوامل وراثية أو بمناطق عصبية معينة في الدماغ، إلا أنها تؤكد على وجود ذكاء محدد، ولذلك نجد أن بعض الأفراد لديهم نوع معين من الذكاء مرتفع بينما تكون بعض أو كل ذكاءاتهم الأخرى في مستوى متدني، وفضلا عما سبق فإن غياب قدرة معينة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يؤكد على ضعف نوع معين من الذكاء بينما قد تنمو لديه ذكاءات مرتفعة.

يعتقد جاردنر أن الذكاء الإنساني يعد بمثابة منظومة حسابية يجب أن تكرم مبرجة وراثيا، لكي تعمل بواسطة أنماط محددة من المعلومات المعروضة داخليا أو خارجيا، وكما أن أي برنامج معلوماتي يتطلب مجموعة

¹⁹⁶ ديمحلا دبعر باج: مهقلاو قد دعتملا تاءاكنلا ، ص 203_ 21

عمليات لكي يعمل، فإن كل ذكاء يتطلب أيضا مجموعة من العمليات الأساسية التي تمكنه من إنجاز مختلف الأنشطة الخاصة به.

4- عن معظم أشكال التواصل المعرفي للإنسان تمر من خلال أنظمة رمزية، وهذا يعني أن كل ذكاء

من هذه الذكاءات المتعددة يتوفر على نسق نظامه الرمزي الخاص به لدى الفرد.¹⁹⁷

وعقب هذا العرض لنظرية الذكاءات المتعددة يمكننا أن نستخلص النقاط التالية :

1- إن كل فرد لديه عدة ذكاءات وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة، وهي : الذكاء الحركي اللغوي،

الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء البصري المكاني والذكاء الجسمي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي،

وذكاء التعامل مع الطبيعة.

2- إن هذه الذكاءات تعمل بشكل مستقل، وتتفاوت مستوياتها داخل الفرد الواحد.

3- إن مستوى الذكاءات المتعددة يختلف من فرد لآخر، كما أن كل فرد يختص بمزيج أو توليفة

منفردة من هذه الذكاءات.

4- إن أنماط الذكاءات المتعددة يمكن تنميتها أو الارتقاء بمستوياتها إذا توفر الدافع لدى الفرد، ووجد

التدريب والتشجيع المناسبين.

5- إن كل فرد يستطيع التعبير عن كل ذكاء من ذكاءاته المتعددة بأكثر من وسيلة.

6- إن الناس جميعا لديهم نفس القدرات ولكنهم لا يتعلمون بطريقة واحدة.

5- صعوبات التعلم أنواعها ومظاهرها Learning Disabilities

¹⁹⁷Nicholas : the theory of multiple intelligences : Acase of missing cognitive matter Australian Journal

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة التي تركز عليها الدراسات العلمية في الوقت الراهن، ولعل ذلك يرجع لاهتمام معظم دول العالم بذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تقدم لهم البرامج التي تهدف إلى مساعدتهم على الاستفادة القصوى وفقا لتصنيفهم الذي يبين جوانب القصور لديهم، وتشير أدبيات التربية الخاصة إلى ان صعوبات التعلم تنقسم على نوعين هما: صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية:

أولا: صعوبات التعلم النمائية: Developmental learning Disabilities

يقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل المرحلة الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والفكر واللغة التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي.¹⁹⁸

ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Disabilities

وهي تعني أن مستوى التحصيل الدراسي للطفل لا يتماشى مع مستويات قدراته العقلية، وهذا النوع من صعوبات التعلم يشمل ما يلي:

1- صعوبات التعلم في الكتابة:

وتظهر هذه الصعوبة في عدة أشكال أهمها: عدم قدرة الطفل على معرفة شكل الحرف وحجمه، وأيضا عدم قدرته على التحكم في المسافة بين الحروف أو كتابة الكلمات الشائعة الاستخدام، فضلا عن الأخطاء الإملائية والنحوية الناتجة عن عدم قدرته على تمييز الأصوات المتشابهة، مما يؤدي إلى حدوث أخطاء في كتابتها وحذف أو إضافة أو إبدال بعض الحروف في الإملاء.¹⁹⁹

¹⁹⁸ نيماً دمحمي تقيما: قد دعتملا تاءا اكثلا - قبيطتلاو قيرظنلا - ملعلار متؤملا 16 ملعلما نيوكثلا دلجملا 1، تراهاقلا سبردتلا قرطو جهانملا تيرصملا قيعملا

، 2003، ص 72.

¹⁹⁹ حلفمريسيه تحفاوك : تهرتقملا تيجلاعلما تطلخاوملعلتا تابوعص، عابطلاو عيزوتلاور شنلا قريسملا راد، نامع

2- صعوبات التعلم في القراءة:

وهي تظهر على عدة أشكال مثل الصعوبة الشديدة في الربط بين شكل الحرف وصوته وفي تكوين كلمات من عدة حروف، وأيضاً في التمييز بين الحروف التي قد تختلف في شكلها اختلافاً بسيطاً مثل: الياء، والنون بالإضافة إلى صعوبة التعرف السريع على الكلمات أو تحليلها لغرض نطقها أو معرفة وتذكر علامات التشكيل فضلاً عن حذف بعض الحروف أو إبدالها أو تشويه نطقها.

2- صعوبات التعلم في الرياضيات:

وتتمثل هذه الصعوبة في التعرف على مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية على فيم التعرف ومعرفة الحقائق الرياضية مثل: الجمع والطرح، بالإضافة إلى صعوبة الخانات والتسلسل التصاعدي والتنازلي للأرقام، وقراءة وكتابة الأعداد المكونة من خانات متعددة، وأيضاً صعوبة التعرف على الرموز الرياضية، وكتابة الأرقام المتشابهة في الكتابة والمختلفة في الاتجاه مثل رقمي (2،6) .

3- صعوبات التعلم في المواد الأكاديمية الأخرى:

و تشمل الصعوبات التي يجدها التلاميذ في المواد الدراسية الأخرى مثل: العلوم والجغرافيا، حيث يجد التلاميذ صعوبة في استخدام الاستراتيجيات اللازمة لفهم المادة الدراسية، وتذكر معلوماتها مثل: استراتيجيات تنظيم المعلومات وربط الأفكار وتحديد المعلومات الهامة.²⁰⁰

ومن هنا يتبين لنا أن نظرية الذكاءات المتعددة تشير إلى أن صعوبات التعلم قد تحدث في أنواع الذكاءات النمائية، بمعنى أنه بالإضافة إلى أنواع الصعوبات الأكاديمية التي قد توجد لدى ذوي صعوبات التعلم قد نجد لدى بعضهم أيضاً صعوبات مكانية، أو صعوبة في التعرف على الوجوه وبعضهم الآخر لديه

اضطرابات شخصية أو عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، وأن نواحي القصور أو العجز هذه كثيرا ما تعمل بشكل مستقل وسط أبعاد أخرى من بروفيل تعلم الفرد الذي يعتبر سليما نسبيا.

201

6-تقنيات تدريس ذوي صعوبات التعلم:

وتشير الدراسات النفسية في مجال صعوبات التعلم أن أساليب التدريس لأفراد هذه الفئة تعتمد على ثلاث استراتيجيات هي: 202

1-التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها: يفرض هذه الإستراتيجية عدم وجود خلل أو عجز نمائي لدى ذوي صعوبات التعلم وان مشكلتهم تنبثق من نقص التدريب والخبرة بالمهمة ذاتها، ولذلك فإنها تعتمد على تحليل المهمة بشكل يسمح للتلميذ بأن يتقن عناصرها البسيطة.

2-التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية والنمائية، تقوم هذه الإستراتيجية على دمج المفاهيم الأساسية لكل من إستراتيجية تحليل المهمة، وإستراتيجية العمليات النفسية والنمائية.

ونظرا لأن هذه الاستراتيجيات تعتمد على علاج جوانب العجز وتحمل جوانب القوة لدى ذوي صعوبات التعلم، لذلك يرى الباحث الحالي التدريس الأنفع لأفراد هذه الفئة يركز على جوانب القوة لديهم والمتمثلة في ذكائهم القوية وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة.

7-التطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم:

²⁰¹ ديمحلا دبعر باج: مهفلو قدعتما تاءاكنلا ، ص 2003 : ص 171.

²⁰² نايوبأ: ملعتلا تابوعص، تيفر عملات ابجيتار تسلاوس يردتلا قرط، تصاخلا تيبورتلا تيميداكأ، 2001ص، 205-206

تعتمد التطبيقات التربوية لذوي صعوبات التعلم على كل من : المعلم من جهة واختيار كل استراتيجيات التدريس المناسبة لأفراد هذه الفئة من جهة أخرى والتي يجب ان تهتم بجوانب القوة لديهم إلى جانب اهتمامهم بجوانب ضعفهم.

أما فيما يتعلق بالمعلم يجب أن ينمي نفسه مهنيًا من خلال القراءة والاطلاع المستمر على ما هو جديد في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم، كما يجب عليه أن يغير بشكل مستمر في طريقة عرضه بحيث ينتقل من الأنشطة اللغوية إلى استخدام الصور... إلخ أو يؤلف بين عدة ذكاءات بأنشطة مبتكرة.

إن الاهتمام بجوانب القوة لدى أفراد هذه الفئة في الذكاءات المختلفة يجعل التدخل التربوي لهؤلاء الأطفال أن يركز على جوانب القوة لدى كل خاصة تجمع بين عدة ذكاءات وفضلا عما سبق فإن تقييم هؤلاء التلاميذ لابد ان يكون شموليا متعدد الأبعاد بحيث يشمل مجالات الذكاءات المختلفة.²⁰³

كما يتوجب عليه التخطيط المسبق للدرس والاهتمام في تحضيره بالأنشطة التي تستثمر الذكاءات المختلفة سواء كانت لغوية أو فنية أو مسرحية أو موسيقية و أن يهتم بالموهب، والقدرات الخاصة التي قد توجد لدى بعض التلاميذ، واستثمارها في العملية التعليمية.

أما بالنسبة لمعلمي الأنشطة غير الصفية مثل الرسم والموسيقى والتربية البدنية يقصد بها الأنشطة الترويجية المشخصة لحالات المتعلمين يميل إليها المتعلم ليخرج مكبوتات والطاقة الكامنة التي بداخله، وفي حالة ما إذا لم تسند إليه وخاصة الرسم نلفيه يقحمها في غرضون أي حصة تعليمية لها من دور هام في البيئة الصفية، تعبيرا عن حالة يعيشها أو يطمح إليها معلمي المواد الأكاديمية حتى يحدث تكاملا مهنيًا بينهم بما يخدم العملية التعليمية لذوي صعوبات التعلم.

تنطلق نظرية الذكاءات المتعددة من فكرة أن المتعلمين الذين يستخدمونها في التدريس، ينظرون إلى

²⁰³ Susan & Dale usan, D & Dale, S: multiple intelligences and reading achievement: an examination of the Teele inventory of multiple intelligences . Journal of Experimental Education 2004 : 25

الأطفال ذوي صعوبات التعلم كأشخاص يمتلكون نواحي قوة في مجالات كثيرة من ذكاءاتهم مثل: الفن الموسيقى الرياضة البدنية والإصلاح الميكانيكي، وبرمجة الكمبيوتر، ومن ثم استثمارها في تعلمهم الأكاديمي.

204

لقد أوضحت البحوث النفسية والتربوية أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم لأنها تجعل المعلمين ينوعون في الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها للوحدة الدراسية الواحدة مما يتيح لكل تلميذ داخل حجرة الصف ان يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه، وهذا ما أكدته نتائج التطبيق الفعلي في بعض المدارس الأمريكية التي اعتمدت أساليب تدريسها لذوي صعوبات التعلم على هذه النظرية، مما أدى على تحسن دال في المواد الأكاديمية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ، كما بينت ذلك نتائج القياس البعدي مقارنة بنتائج القياس

القبلي. 205

فالتدريس وفقا لهذه النظرية يجعل التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في مجال ذكاء معين بإمكانهم التغلب على هذه الصعوبات من خلال استخدامهم لطرق بديلة تستثمر ذكاءاتهم الأكثر كفاءة ، وعلى أي حال إن أفضل الأنشطة التعليمية التي تصلح في التدريس لذوي صعوبات التعلم وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة هي تلك الأنشطة الأكثر نجاحا مع الأطفال العاديين لكن الاختلاف بينهما يكون في الطريقة التي تشكل بها الدروس خاص لكي يلائم الحاجات والفروق الفردية لهاة الفئة. 206

تضمنت نظرية الذكاءات المتعددة أنشطة تعليمية بنيت عليها يمكن تطبيقها مع ذوي صعوبات التعلم

²⁰⁴ ديمحلا دبعراباج: مهفلو قددمتلا تاءاكذلا ، ص 2003 ، ص 171.

²⁰⁵ نازوس رنرنيواو : افطلاأسيردتل قيناعلا فوفصلا يف ملعتلا تابوعصد يوذ ، تر: بيد ملقاراد يواطرسلاليزعلا دبعاخرون

2002، 97_ 103.

²⁰⁶ Dunn et al : multiple intelligences and learning styles ,The Journal for School Library Professional 2001p 12.

كالآتي:

1- الذكاء اللغوي: تعتمد أنشطة هذا الذكاء على الجانب اللغوي مثل سرد القصص التي تنسج فيها المفاهيم والأفكار والأهداف التعليمية والتسجيل الصوتي والذي يعتبر وسيلة بديلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر واستخدام المهارات اللغوية في التواصل والاستماع والاشتراك في المناقشات.

2- الذكاء المنطقي - الرياضي - من أمثلة الجانب المنطقي لهذا الذكاء أن يذكر التلميذ الأشياء التي تدرج حالات المادة الثلاث الغازية، السائلة والصلبة، وأما الجانب الرياضي فيمكنه استخدام لعبة الأرقام كمثال على الأنشطة الرياضية أو تحويل تهجئة الكلمات إلى أرقام بحيث يأخذ كل حرف هجائي رقم معين.

3- الذكاء المكاني: تستخدم في أنشطة هذا الذكاء الصور الفوتوغرافية والرسوم البيانية لتوضيح الفكرة، كما يمكن للطفل أن يستخدم خياله لتحويل موضوع الدرس إلى صور ذهنية للأشياء ويمكنه أيضا أن يرسم صورة تعبر عن موضوع الدرس الذي يدرسه أو يحول الكلمات الجديدة إلى رسومات مثل رسم صورة لكلمة منزل.

4- الذكاء الحركي: وتستخدم في أنشطة هذا الذكاء أعضاء الجيم المختلفة مثل: استخدام الأصابع في العد أو استخدام الجسم لإظهار حركات الحروف في الكلمات مثل: الحروف المتحركة والجلوس للحروف الساكنة، أو ترجمة هجاء لغة الإشارة أو التعبير بالإيماءات عن مفاهيم أو ألفاظ محددة من الدرس، حيث يقوم التلاميذ بتحويل معلومات الدرس من نظم رمزية لغوية أو منطقية إلى تعبيرات جسمية حركية مثل طرح الأعداد.

5- الذكاء الموسيقي: تعتمد أنشطة هذا الذكاء على الإيقاع الموسيقي مثل: ترديد جدول الضرب في صيغة إيقاعية، أو تهجئة الكلمات على الإيقاع، أو التعبير عن جوهر الدرس بالأنشيد المصاحبة للموسيقى أو بالايقاع.

6- الذكاء الاجتماعي: تعتمد أنشطة هذا الذكاء على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مثل مشاركة الاقران في الأنشطة الاجتماعية المختلفة أو عرض ومناقشة موضوع ما، والذي يمكن أن يتم من خلال اشتراك التلميذ مع فرد محدد في تهجئة الكلمات، حيث يحمل كل تلميذ بطاقة لحرف معين ويصطف التلاميذ وفقا لترتيب حروف الكلمات.

7- الذكاء الشخصي: تعتمد أنشطة هذا الذكاء على إدراك الفرد لذاته، ووعيه بمشاعره وتفكيره، ومعتقداته، والتخطيط الصحيح لشؤون حياته كجعل التلاميذ يعبرون عن ما يخلج بداخله داخل حجرة الدرس، بالإضافة إلى مساعدتهم على تحديد أهدافهم.

8- ذكاء التعامل مع الطبيعة: تنحصر أنشطة هذا الذكاء على اسكشاف الأشياء الموجودة في البيئة الطبيعية مثل : النباتات والحيوانات والطيور والصخور، ومن أمثلة أنشطة هذا الذكاء قيام التلاميذ بزراعة بعض نباتات الزينة في احواض صغيرة داخل حجرة الدرس وتشجيعهم على تصنيف نباتات الحديقة وفقا لأنواعها أو ألوان أزهارها وأيضا اصطحابهم في زيارة للريف للتعرف على أجزائها (الجذر والجذع والساق والأوراق) على هذه الأشياء في بيئتها الطبيعية.²⁰⁷

9- الإسهامات العلمية في تفعيلها:

الدراسات السابقة:

استناد إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بنظرية الذكاءات المتعددة "لجاردنر" وصعوبات التعلم تبين للباحث وجود عدد من الدراسات التي هدفت إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال بصفة عامة ولدى ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة من خلال أساليب تدريس منبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة.

²⁰⁷ ينظر : ديمحلا دبعر باج: مهفلاو قد دعت ملاتاءا كذلا ، 2003 ، ص 40.

ففي الدراسة التي أجراها كل من "هيرن"، و"ستون" والتي كان هدفها التعرف على مدى إمكانية رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال استراتيجيات تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، أوضحت النتائج أن أساليب التدريس المنبثقة عن هذه النظرية قد أدت إلى تحسن واضح في مستوى التحصيل الدراسي لذي صعوبات التعلم مقارنة بأساليب التدريس التقليدية، وقد بين الباحثان أن السبب في ذلك قد يكون مرده أن طرق التدريس التقليدية، تعتمد على أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة على القرات المعرفية وغير المعرفية مما يعدد من مصادر استقبال الطفل للمعلومات، فإذا كان هناك ضعف لدى الطفل في احد هذه الذكاءات، فقد تكون لديه ذكاءات أخرى قوية يمكنه الاستفادة منها، وهذا ما أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى افراد العينة من ذوي صعوبات التعلم.

208

أما دراسة كلا من "هوبرد، نيوويل" فقد سعت إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الدراسية في المرحلة الابتدائية من خلال برنامج اعتمدت استراتيجيات التدريس فيه على القدرات المعرفية لوجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، بما يعني ان مستوى التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة قد تحسن لدى أفراد العينة بعد تعرضهم لأنشطة هذا البرنامج.

209

من خلال الإسهامات العلمية السالفة الذكر يتضح لنا أن طرق التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تتماشى مع الفروق الفردية في الذكاءات المختلفة للتلاميذ حيث يستطيع كل تلميذ الاستفادة من الأنشطة التعليمية التي تتوافق مع الذكاء المرتفع لديه.

208 ينظر : مهفلاو قد دعمتا تاءا كذلا ديمحلا دبعباج، 2003 ، ص 40.

209Hearne , D.& Stone ,S :Multiple intelligences and underachievement, lessons from individuals with learning disabilities , Journal of Learning, Disabilities 1995, 410.

بينما فحصت دراسة "سنايدر" **snyder** العلاقة بين كل من أساليب التدريس التقليدية وغير التقليدية، ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد وزع "سنايدر" أفراد عينته على مجموعتين متكافئتين حيث اعتمد في تدريس المجموعة الأولى على أساليب التدريس التقليدية، بينما اعتمد في تدريس المجموعة الثانية على أساليب أعدت أنشطتها وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، وقد فسر "سنايدر" هذه النتائج بأن أساليب التدريس التقليدية قد ركزت على الفروق الفردية في إجراء التعلم، أما أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، قد أدت على رفع مستوى التحصيل الدراسي في المجموعتين لصالح المجموعة التي اعتمدت أساليب فيها على نظرية الذكاءات المتعددة بما يعني أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، وهذا يعني أن أساليب التدريس التي تستند على نظرية الذكاءات المتعددة فلها فعالية كبيرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، التدريس وفقاً لهذه النظرية يجعل المعلم ينوع في طريقة عرضه للمعلومة الواحدة من خلال عدة أنشطة تعليمية.²¹⁰

وقد حاولت الباحثة أولير **Uhlir** في دراستها التعرف على مدى فعالية برنامج أعدده الباحث لتحسين مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، وقد اعتمد في إعداد أنشطة تدريسه على نظرية الذكاءات المتعددة ومقارنة نتائج القياس القبلي بالقياس البعدي اسفرت المقارنة عن وجود تحسن ملحوظ ودال في مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى أفراد العينة بعد تعرضهم لأنشطة البرنامج بما يعني أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة قد تمكنت من رفع مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى أفراد العينة.

²¹⁰Snyder, R: The relationship between learning styles multiple Intelligences and academic achievement of high school student , High School Journal , P11-21

10- مقارنة نظرية الذكاءات المتعددة بالنظريات الكلاسيكية ومدى نجاحها:

رغم اختلاف الدراسات السابقة في أهدافها وتوجهاتها، إلا أنه يمكننا أن نستخلص من هذه النظرية

المتعددة الذكاءات مايلي:

1- سعت بعض الدراسات للتعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التدريس المستقاة من نظرية الذكاءات المتعددة، ومستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال بصفة عامة ولدى ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة. 211

تشير جميع الدراسات التي قامت أساليب تدريسها وأنشطتها التعليمية على نظرية الذكاءات المتعددة قد أسفرت نتائجها عن تحسن واضح في مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عيناتها والذي اتضح في الفروق الفردية الدالة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

4- اتفقت جميع الدراسات السابقة على أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة، قد أدت إلى تحسن دال في مستوى التحصيل الدراسي للمواد المختلفة أفضل من نتائج أساليب التدريس التقليدية سواء كان ذلك لدى الأفراد العاديين على الفروق في إجراءات التعلم، بينما تركز أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على المحتوى ونتائج عملية التعلم.

وعلى إثر هذه الدراسات و الأبحاث العلمية، نستنتج أن النظريات التقليدية للذكاء الإنساني لم تقدم سوى وصف لذكاء قابل للتطبيق بشكل واحد على جميع الناس، حيث إنها تركز بشكل عام على جوانب النمو اللغوي والرياضي - المنطقي للذكاء، وتحمل الجوانب الأدبية والفنية الاجتماعية للطفل، إذ نجد أن تصورها للذكاء يدور في مجمله على التصور الأكاديمي الذي يحتل مكانة متميزة داخل النظام المدرسي الحالي، كما ربطت اختباراتها بمدى قدرتهم وسرعتهم على الإجابة عن أسئلة ومساءل تعتمد على تقنيات لغوية

ومنتطقية، وهذا يعني أنها لم تهتم سوى بالذكاء المعرفي، أهملت طاقات عقلية أخرى مثل تلك التي تتعلق بالفن والرياضة. 212

أما نظرية الذكاءات المتعددة فقد ركزت على القدرات المختلفة لدى الإنسان التي ترى أن لديه ذكاءات، فغنها جعلت المعلمين الذين يستخدمونها ينوعون في طرائق التدريس والأنشطة التعليمية التي يستخدمونها مع التلاميذ داخل حجرة الدرس حتى يتيح ذلك لكل تلميذ أن يتعلم من النشاط الذي يتوافق مع ذكاءاته المرتفعة، ولعل ذلك يتفق مع ما توصل إليه كل من هيرن وستون. 213

أوضحت نتائج دراستهما (هيرن وستون) إلى أن التدريس للأطفال ذوي صعوبات التعلم لهذه النظرية يلبي الحاجات والفروق الفردية في تعليمهم الأكاديمي، ونظرا لأن أساليب التدريس التقليدية لذوي صعوبات التعلم تركز على جوانب ضعفهم غير أن الاستراتيجية المناسبة في التدريس لأفراد هذه الفئة يجب أن تركز على جوانب القوة لديهم متمثلة في ذكاءاتهم المرتفعة وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة، وأن أساليب التدريس تعتمد على الأنشطة السابق ذكرها في الذكاءات المتعددة، التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تركيزها على جوانب ضعفهم التي تعتمد عليها أساليب التدريس التقليدية.

212 دحاولا دبعى هيقلا: 2003ى جو غاديبلا فيظوتلا ىلإ يملعلا س يسأنلا نم قد دعتملا تاءاكنلا فيرظذ دلاوأ، ص 74 - 75

213 Hearne & Stone , Multiple intelligences and underachievement 1995 p:412

قائمة المصادر والمراجع:

أ-المراجع العربية :

المراجع العربية و المترجمة:

1. ابن منظور محمد بن مكرم (ت 711هـ): لسان العرب، دار صادر ، بيروت ، ط
- أ-المراجع العربية :
2. لمعه جهاريا نايذ ويا : ، قيفرعلما تايحية تار تسلا ولس يرلمتلا قيرط جاعتلا تابوعصه، قيعمداكأ ط 2001، 1. ، ضايرلا ةصاخلا قيعيرتلا
3. -أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليم اللغات) ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1996.
4. حجار تزع دمحا: أصول علم النفس ي رصملا بتكملا شيدحلا ، ط قيعير دنكسلإا ، 1973.
5. نيملا تى دلا ملعتلا تابوعصه ضعب جلاعلا ي بيرتة جملانز قيعلعا فى دم: داوع دمحا 1988. قيزا قزلا قعملا ج قيعيرتلا قيعلك، قيعلادتبلا قلمحرمل
6. أحمد محمد قدور ، مبادئ اللسانيات ، دار الفكر ، بيروت ، 1996
7. أحمد معتوق: الحصيلة اللغوية، أهميتها مصادرهما وسائل تنميتها، عالم المعرفة الكويت، 1996.
8. أنور العابد ، وقع التقنيات التربوية في الوطن العربي ، الجامعة الأردنية ، المجلة الثقافية عمان، العدد 8، 1985.
9. نورخآو نليدي اداري : ماشلا جمدلال ةصاخلا تاجلحتلا يوذ ، ي عملجلا بلسنكلا راد . 2000 ، نيعلا
10. أحمد قنفا: خدمل سفنلا ملع فى لا: قئيدحلا قينفلا قعبطملا ، 1966 .
11. ابراهيم حمروش: التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق " المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر ، ع 1995، 2.
12. ابراهيم خالدة: قاموس علم النفس الرياضي، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد ، 2007.
13. ابراهيم سعد : طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، صعوبات التعلم، أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض ، 2001.
14. بن عبد الله بوشوك : تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الرباط ، ط 2، 1994

15. بوقرة نعمان : محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ، منشورات جامعة باجي مختار عنابة ، دط ، 2006.
16. تيسير مفلح كوافحة عصام نمر يوسف: تربية الأفراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع/ الأردن، ط1، دار المسيرة.
17. ديمحلا دبعر باج: قيمعتو قيمنة : مهفللاو ةدعتملا تاعلكذلا ةرهاقلا، دار الفكر العربي 2003.
18. جمعة يوسف : سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، عالم المعرفة ، 1990.
19. جمال الخطيب ومنى الحديد: المدخل إلى التربية الخاصة، مكتبة الفلاح، الكويت، 1997.
20. حاتمفلا لمبع لمبيد: ءارھز مقيتكمسي جلاعلا مهيلعلاو مهيلعلا تابوعص حافظ رصم قرشلا 1998.
21. حامد عبد السلام زهران : الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب ، القاهرة، ط3، 1997.
22. حامد عبد السلام زهران: قاموس علم النفس ، عالم الكتب ، القاهرة، ط2، 1987.
23. حسن الحارث عبد الحميد: المدخل في علم نفس اللغة السيكلوجية، دار صفحات للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، الإصدار الاول ، 2007.
24. حسن المنسي: الصحة النفسية، دار الكندي للنشر والتوزيع ، الأردن ، 1998، ط1.
25. أحمد يحي خولة: البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2006.
26. دافيدوف لندا : مدخل إلى علم النفس، دار ماكجروهيل، ط4، 1983.
27. الدريد عبد المنعم وعبد الله جابرا: علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة، ط1، 2005.
28. يشهدلا: ةصاخلا قيبترلا في بينملاعلاو قبطلا لميد ، ركفلا راد، ناعم ، ط2005، 1.
29. الراشد علي: دار الرياض لزهرء للنشر ةالتوزيع، ط1، 2000.
30. رمزية الغريب: التعلم ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1981، 4.
31. الروسان فاروق : نييداعلا لمفطلا قيجولوجيسل- ةصاخلا قيبترلا في ةمدقم - دار المعارف ط5، ناعم، 2001.
- اناسورل فاروق: بينيداعلا يرغ لمفطلا قيجولوجيسل- ةصاخلا قيبترلا في ةمدقم -عباطلا لامع قيعجم ط1
1989، الأردن، قينواعلا
32. الزيات فتحي مصطفى: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، الوفاء للطباعة والنشر، مصر، ط1، 1995.

33. لي حنيفة تاييزلا: مجلتنا تابوعص قيجالاعلا و قيصيخشتلا و قيرظنلا س سلا قيرصلا قيصهلا قيتكمط 1 ط ، 1998 ، 2001 ط.
34. نورخآو لماس: جلاعلاو صيخشتلا مجلتنا تابوعص ، نلمء ركفلا راد ، ط 2003 ، 1
35. نورخآو يوطرسلا نالديز: مجلتنا تابوعص لي ل خدم ، قصاخا قيبيرتلا قيبمداكأ ، ضايرلا 1963 .
36. يوطرسلا لماس لمامكو نالديز: مهمص ناصخا م كولسو اميمداكأ نوقاعلا مهتيرتبيلاسأو ع رادكلا لماشنلا بلاتيزوتلاو رع ، يرلاض 1978 .
37. اسماعيل ابراهيم بدر: إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة - المؤتمر العلمي الحادي عشر للتربية وحقوق الإنسان، كلية التربية، جامعة طنطا، 2007.
38. سيد احمد عثمان: صعوبات التعلم، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1979.
39. ليمحلا لمبع لميسلاناميلاس: مجلتنا تابوعص (الجلاعل صيخشتلا المجلتيهفم) ، راد ركفلا بي رعل 1 ط ، 2000 .
40. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع بوزريعة، الجزائر، ط 3، 2000.
41. صالح شيخ كمر: الجوانب الطبية والنفسية للتخلف العقلي، الهدى، في الطفولة، ط 1، الجزائر، 1996.
42. عادل عبد الله: قصور المهارات قبل الاكاديمية للأطفال وصعوبات التعلم، دار الروضة، القاهرة، 2006.
43. عادل عز الدين الاشول: موسوعة التربية الخاصة، الانجلو المصرية، مكتبة القاهرة، 1987.
44. عاقل فاخر: الإدراك، دار الهلال ، بيروت، 1991.
45. السيد عبد الحميد سليمان "صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، علاجها)، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.
46. عبده الراجحي : فقه اللغة في الكتب العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت، 1979
47. عبد الرحمن سليمان: فرعلا بيللسأ قصاخلا تملجلا يوذ قيجولوكيس 2001 س مشن يع قعمالج .
59. عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية ، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر.
60. عبد السلام مسدي : اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، تونس، دط ، 1986.
61. عاد الفاتح صابر: صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية ، زهراء الشرق ، القاهرة ، 1997.

62. عبد القادر عبد الجليل :علم اللسانيات الحديث ،دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1 2002
63. عبد المجيد سيد منصور:علم اللغة النفسي ، جامعة الملك سعود ،الرياض ،عمادة شؤون المكتبات ، 1982.
64. عبد الوهاب محمد كامل : علم النفس الفسيولوجي " مقدمة في الأسس السيكوفسيولوجي والنيورولوجية للسلوك الإنساني " ،مكتبة النهضة المصرية : ط 2 ، 1994
65. العتوم عدنان يوسف: علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن، ط1، 2004.
66. عثمان عمر بن عامر: مفاهيم أساسية في علم اجتماع، دار الكتب الوطنية والعمل الاجتماعي، ط2، 2002.
67. العمر بدر: نظرية معالجة المعلومات ، 1999.
68. عيساوي عبد الرحمن محمد:القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، 1985.
69. فاخر عاقل :مدارس علم النفس ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1983.
70. فيكتلا كؤولسللاو علمكذلا :نلسورلا قوراف ،عازهللا راد ، ط 1 ص 1، 2000 .
71. فاروق الروسان: مقياس التكيف الاجتماعي: دار الفكر، الأردن، ط 1، 1998.
72. فتحي السيد عبد الرحيم: سيكولوجية الأطفال غير العاديين و استراتيجيات ج 2، قصاصلا التربية علملا راد ، تيوكلا ، ط 4 ، 1990.
73. فتحي السيد عبد الرحيم: سيكولوجية الأطفال غير العاديين و استراتيجيات التربية الخاصة، ج 2، دار القلم، الكويت، ط 2، 1984.
74. فتحي السيد عبد الرحيم: سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار القلم ، ج 2 الكويت، 1982.
75. فتحي السيد عبيد حلي السعيد: سيكولوجية الاطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، دار العلم ، الكويت ، ط 2، 1982.
76. فخر الدين القلاوين ناصر: أصول التدريس وطرائقه، منشورات جامعة دمشق، ط 1، 2003-2004.
77. فوزي محمد جبل : الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية ، مكتبة الجامعة الاسكندرية، دط، 2000.
78. القبالي يحيى : ملعللا تابوعص لى قرسلأا لى لاد، راد نلمع ع يزوتلاو رشنلا، ط 1 ، 2005.
79. القبالي يحيى: مدخل إلى صعوبات التعلم، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
80. قريطي عبد المطلب: سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته، تر: أحمد السرطاوي زيدان، 2005.
81. تيسير مفلح كوافحة: صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان، 2003.

82. كمال عبد الحميد زيتون: التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، ط1 2003.
83. ماجدة السيد عبيد: تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، مدخل إلى التربية الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.
84. مازن الوعر : قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث ، دار طلاس ، ط1 ، 1988.
85. محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي ، دار المعرفة الجامعية، جامعة الكويت، 2000، ط1.
86. المجموعة الاستشارية التخصصية لصعوبات التعلم: صعوبات التعلم دليل المدرسة، صالحة قمبر تلاقيمداكأ، ضايرلا ، ط2003، 1.
87. محبوب وجيه: علم الحركة - التعلم الحركي - دار الكتب، جامعة الموصل للطباعة والنشر، ط1، 1989.
88. محمد أيوب: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، ط1، 2005
89. محمد الخولي ، معجم علم اللغة النظري ، مكتبة لبنان ، بيروت ، 1991.
90. نيقوعملاي علمتجلا ك ولسلا: يمهف ديس دمحم، قمبر تلاقيمداكأ، فيرا علملاد ، رسم 1995.
91. محمد عبد الرحيم عدس: صعوبات التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر ط1، 1998.
92. محمد مصطفى زيدان : نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1983.
93. محمود سليمان ياقوت ، منهج البحث اللغوي ، دار المعرفة الجامعية، جامعة الكويت ط2000، 1.
94. مصطفى احمد: التكيف والمشكلات المدرسية، من منظور الخدمة الاجتماعية، دار الرمل ، الاسكندرية، دط، دت.
95. مصطفى بن عبد الله بوشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، الهلال للطباعة والنشر الرباط ، 1994.
96. مراد عيسى خليفة: كيف يتعلم المخ ذوو صعوبات التعلم الرياضيات، دار الوفاء للطباعة و النشر و التوزيع، الإسكندرية، 2007 .
97. المفتي محمد أمين: الذكاءات المتعددة -النظرية والتطبيق- المؤتمر العلمي 16 لتكوين المعلم، المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، 2004.
98. نازك إبراهيم عبد الفتاح : مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي ، ط2 دار قباء 2002.
99. هداسون : عبد القادر عبد الجليل : "علم اللسانيات الحديثة"، نظم التحكم وقواعد البيانات دار الصفاء عمان ، ط1، 2002.
100. هدي الناشف: إعداد الطفل للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

101. وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمان، ط1، 2003.

ت- المراجع المترجمة:

1. أحمد سامح الخالدي: تر: ودورث الحياة العقلية - دروس في علم النفس - مطبعة المعارف - مصر، ط1، 1999.
2. بارنيز نايف: علم النفس التجريبي، تر: نجم عبد الله حليمي، مؤسسة دار الرشيد للنشر و الطباعة، 1981.
3. دوقلاس براون ، تر: عبده الراجحي و علي أحمد شعبان ، أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها ، دار النهضة العربية ، 1994.
4. ف جكروكشانك: تربية الموهوب والمتخلف، تر: أسعد يوسف ميخائيل، القاهرة، 1971.
5. فرديناند دي سوسير: دروس في الألسنية العامة، تر: صالح القرمادي و الشاوش وعجينة تونس الدار العربية للكتاب ، 1985.
6. كريك و كالغانت، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، تر: عبد العزيز السرطاوي مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، 1988.
7. نوريا روكا ومارتا سينرانو ،، تر: د. محمد هناد، العالم الخفي " الجهاز العصبي " منشورات القصة ، الجزائر، 1998.

ثالثا: المراجع الاجنبية:

1. Abbelhamid Khoms, La compréhension du langage chez l'enfant débile léger, [http langage F/wtm](http://langage.f/wtm) 10 janvier) 2004 .
2. Annie Triomphe :Classification international des handicapéeDéficiência , incapacité , désavantage, CTNERH\INSERM, 1988, P
3. Armand colin , Paris ^{1ere} édition, 1996.
4. Baddeley, A.D. .Is working memory still working? *European Psychologist*, Vol.7, No 2, 2006.
5. Baddeley, AD, the episodic bouffer a new component of working memory, 127 ristol university, trends in conitivescientifique, vol4.
6. Baddeley, A.D. Les mémoires humaines, La Recherche, Spécial N° 267. 1993.

7. Baddeley, A.D, Les mémoires humaines, La Recherche, Spécial N° 267,1994,
8. Dempster, F.N. (1983).Memory span: Source of individual and developmental differences. *Psychol. Bulletin*, Vol .8
9. Doré, F.Y. ; Mercier, **es fondements de l'apprentissage et de la cognition** ,Gaëten Monin (éd), Presse Universitaire de Lille, 1992
10. Doré, F.Y. ; Mercier, , Les fondements de l'apprentissage et de la cognition, Gaëten Monin (éd), Presse Universitaire de Lille1992
11. Gardner , H: multiple intelligences, the theory into practice, New York , Basic Books, 1993
12. Journal of Learning, Disabilitieslearners introduction to special Education Hallahan,D.&Kauffman,J:Exceptional 9th new york 1995
13. Kirk , S. & Gallagher , J, educating exceptional children.5th ed . Houghton Mifflin , Co . Boston ,USA . 1986
14. Linden,Martiel vander-**les troubles de la mémoire**- pierre mardaga,paris 1989
15. Lerner Jante W,children with learning disabilities, 2end edition,1976, p 10.
16. Lerner Jante: Learning Disabilities, Theorie diagnosis and Teaching strategies, Houghton mifflincompany,1985 .
17. Lynn, D.; Presseley, f.&Welles, T.G.(1984). *Cognition, meta – cognitive and reading* .Springer- Verlag NY.Ch.3
18. Marie de Maistre,déficiences mentale et langage ,encyclopédie universitaire,P/ed 1968.
19. Meyer & et al : **les processus d'adaptation**, PUF, France, 1967
20. Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula Journal of School Science and Mathematics , 2001
21. Torgesen, J.k. .Studies of children with learning disabilities who perform poorly on memory span task *J.Learning* , Vol.12,1988

رابعاً: المجالات:

1. الزراد: صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الغمارات العربية المتحدة، الخليج العربي، العدد 38، 1991.
2. رواه شويبي : العلم المعرفي وعلم اللغة النفسي ، تر: جمعة يوسف، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ، تصدر عن اليونسكو، العدد 115، 1988.
3. ةصالحا قمبرتلا ةمعلامة ناملاً: ف راعلا قرازوب ةصالحا قمبرتلا جملربو دهاعلا قيميظنتلا دعلوقلا ضايرلا، 2000. سعيد عبد الله ديبس: دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية للكتاب، مجلة علم النفس، العدد 29، 1994.
4. سيد إمام مصطفى: مدى فاعلية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر، مجلة التربية، أسيوط، المجلد 17، ع1.
5. الشيخ عبد الرؤوف: مستويات الذكاء اللغوي لدى طلاب الدول العربية، الإمارات المتحدة، مجلة كلية التربية، القاهرة، جامعة الأزهر، العدد 86، 1999.
6. الطيب المرغيتي، " مقارنة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية " ، مجلة آفاق تربوية الدر البيضاء ، 1998، مطبعة النجاح الجديد العدد 12 .
7. عبد الحميد : سعيد كمال : فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى النطق لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أطفال الخليج.
8. الفقيهي عبد الواحد: نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف، مجلة علوم التربية، المجلد 3 ، المغرب، ع24 ، 2003.
9. مازن الوعر : اللسانيات العلم والتكنولوجيا ، اللسان العربي ، العدد 221.
10. محمد نجيب أحمد الصبوة: اضطرابات الذاكرة لدى الأطفال - مراجعة نقدية - دراسات نفسية علمية سيكولوجية، ع1، 1992.
11. محمدي إسماعيل: اللسانيات النفسية بين علم اللغة وعلم النفس، رسالة ماجستير "مخطوط"، جامعة محمد الخامس، المغرب، 2002.

12. حاتفلا لمبع لميقوف: تابوعصه يوذ نم قنيع يدلا يرفشتلا تايتوسم تايحي تارتمساو قر كلذلا تمعس
تقارلما قءارقلا هلمعت ين يداعلاو قئذلمت بلا ، المجله المصريه للدراسات النفسيه، دعللا 14 .

خامسا المعاجم:

1. Dictionnaire encyclopédie pour tous petit Larousse, librairie Larousse, 1980.
R. Galissonet D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues ,Paris ,1976



سادسا: المواقع الالكترونية

1. Jacques Thomas. Approche neurocognitive des troubles de l'attention .paris .http
psychomotricité .fr. htm / 02 fév. 2004