

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم الأروطوفونيا

دراسة وتحليل سيرة السرد الكتابي عند
أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير
مدمجون ذوي إعاقة سمعية حادة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم
تخصص: علم النفس اللغوي والمعرفي

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:

نواني حسين

إعداد الطالبة:

بقعة حميدة زوجة مفتاح

السنة الجامعية: 2017-2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

قال الله تعالى: ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ [سورة النمل، الآية 19]

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد ،
أشكر الله سبحانه وتعالى على ما منّ عليّ باختيار هذا الموضوع وأنعم عليّ بإتمامه ،
فالحمد لله حمداً كثيراً.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأستاذي المشرف الموجّه الفدّ نواني حسين الذي تفانى ليقدّم كل ما ملكت قدراته من ملاحظات وتوجيهات واقتراحات من بداية العمل إلى إخراجه. جعلك الله لنا فخراً ورمزاً من رموز العلم ، وأمدك بالصحة والعافية واستمرارية العطاء.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة.

وبدون استثناء أشكر كل الطاقم الإداري وكل أساتذتي بقسم علم النفس وقسم علوم التربية وقسم الأرطوفونيا.

كما أشكر كل تلاميذ ومعلّمي ومدرّاء المدارس الابتدائية ، لاسيما فئة المعاقين سمعياً.

وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل ، لهم منّي كل الشكر والتقدير، راجية من المولى العليّ القدير أن يجعل هذه الجهود في ميزان حسناتهم.

الباحثة

الإهداء

إلى ملاكي في الحياة.. إلى معنى الحب، الحنان والتفاني..
إلى بسملة الحياة وسرّ الوجود.. إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي، وحنانها
بلسم جراحي.. إلى أغلى الحبايب أمّي ثم أمّي ثم أمّي الحبيبة.
إلى من كلّله الله بالهيبة والوقار.. إلى من علّمني العطاء بدون انتظار..
إلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار.. إلى الذي علّمني العزم والإصرار على
الشموخ.. إلى الذي أفنى حياته جدّاً وكدّاً في تربيّتي وتعليمي أرجو من
الله أن يمدّ في عمرك فترى ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار
وستبقى كلماتك نجوماً اهتدي بها اليوم وفي الغد.. والدي العزيز.
إلى زوجي الغالي المخلص دوماً، وتُور قلبي لما تحلاه من تعب وعناء
"محمد".

إلى أولادي غمرة فؤادي، والدّم الذي يسري في شراييني: خالد، شكيب،
دعاء، آية.

إلى من أفتخر بوجودي بينهنّ وأحبّ أن أكون معهنّ أخواتي: خديجة،
كنزة، أسماء.

إلى أخوايا أدامهما الله فخراً وذخراً لي: أحمد وزوجته زهيّة، ياسين
وزوجته رقيّة.

إلى روح جدّي الطاهرة، طيّب الله مثواه.

إلى جدّتي العزيزة، أطال الله عمرها.

إلى عائلة بقعة وعائلة زوجي مفتاح.

إلى أمّي الثانية "يمينة" وأبي الثاني "خليفة"

إلى العزيزة مونيا والسيدة الفاضلة لمياء.

وإلى صديقتي: غنيّة، هيندة وأمينة.

أهديكم ثمرة هذا الجهد المتواضع

الباحثة

الفهرس

01	مقدمة	-
04	الإشكاليّة	-
08	الفرضيات	-
08	أسباب اختيار الموضوع	-
10	أهميّة البحث	-
10	صعوبات البحث	-
11	الدّراسات السابقة	-
15	تحديد مفاهيم ومصطلحات البحث	-

الجانب النظري

الفصل الأول: اللّغة

18	تمهيد	-
19	I. اللّغة من منظور علم النّفس	-
21	II. العوامل المؤثرة في النمو اللّغوي	-
31	III. اللّغة وعلاقتها بالجانب المعرفي	-
41	IV. مستويات تحليل اللّغة	-
52	V. البراغماتيّة اللّغويّة	-
54	VI. اللّغة وعلاقتها بالكفاءة الاتصاليّة	-
55	VII. علاقة اللّغة الشفهيّة باللّغة المكتوبة	-

الفصل الثاني: التناول النظري للخطاب

60	تمهيد	-
61	I. مفهوم الخطاب	-
63	II. خصائص الخطاب	-
65	III. وظائف الخطاب	-
66	IV. تكوين وتنظيم الخطاب في الذاكرة	-
67	V. سياق التفاعل الحوارى في الخطاب	-

70 Austin J.L نظرية الأفعال اللغوية حسب

71 VII. الخطاب كفعل لغوي

الفصل الثالث: التناول النظري للسرد

74 - تمهيد

75 I. مفهوم السرد

76 II. اكتساب السرد عند الطفل

80 III. قواعد وسيرورات صياغة السرد

81 IV. فهم وتذكر السرد

83 V. تناول السرد كنصّ خطابي

90 VI. مميزات البراغماتية في النصوص السردية

92 VII. مستويات السرد

93 VIII. الشكل الخارجي للسرد

93 IX. الوضوح والانسجام في السرد

95 X. الفعالية اللغوية

الفصل الرابع: الكتابة وسلوك السرد الكتابي

97 - تمهيد

98 I. تعريف الكتابة

98 II. الأسس التشرحيّة العصبية لعملية الكتابة

101 III. مراحل اكتساب الكتابة

103 IV. شروط اكتساب الكتابة

106 V. طرق تعليم الكتابة

108 VI. تشخيص اضطرابات الكتابة

111 VII. صعوبات الكتابة العربية

112 VIII. تنظيم سلوك السرد الكتابي كنصّ خطابي

الفصل الخامس: الإعاقة السمعية

117 - تمهيد

118 I. مفهوم الإعاقة السمعية

119	II. تعريف الطفل الأصم
120	III. الآليات الفيزيولوجية لحاسة السمع
123	IV. أنواع الإعاقة السمعية
127	V. درجات الإعاقة السمعية
129	VI. تأثير الإعاقة السمعية على اكتساب اللغة
131	VII. الطفل الأصم والبراغماتية الاتصالية
135	VIII. مميزات النشاط المعرفي للطفل الأصم
135	IX. أساليب التواصل لدى الطفل الأصم

الفصل السادس: الإدماج المدرسي

142	- تمهيد
143	I. تجربة الجزائر في الإدماج المدرسي للطفل الأصم
148	II. أشكال الإدماج المدرسي

الجانب التطبيقي: الخطوات المنهجية للبحث

153	I. الدراسة الاستطلاعية
154	II. المنهج المستخدم
155	III. مكان وظروف إجراء البحث
155	أ. مكان إجراء البحث
156	ب. ظروف إجراء البحث
157	IV. تقديم مجموعة البحث
160	V. أدوات البحث
162	- التناول الإجرائي الأول
162	1- تقديم اختبار السمع (قياس السمع Audiogramme)
164	2- تقديم اختبار اللغة الشفهية (Claude Chevie Muller, 1997) المكيف
173	3- عرض وتحليل النتائج
187	- التناول الإجرائي الثاني
187	1- تقديم شبكة تحليل الخطاب (NOUANI H., 1996)
193	2- وسائل جمع السرود الكتابية

196	3- عرض وتحليل النتائج.....
	- التناول الإحصائي
	- أساليب المعالجة الإحصائية
257	1- عرض نتائج الفرضية الأولى
261	2- عرض نتائج الفرضية الثانية
265	3- عرض نتائج الفرضية الثالثة
269	4- عرض نتائج الفرضية الرابعة
273	5- عرض نتائج الفرضية الرئيسية
279	- مناقشة النتائج
279	1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....
280	2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية
281	3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
282	4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
284	5- مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية
286	6- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
289	- خاتمة
293	- المراجع
300	- الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	توزيع الأطفال الصّم في المحاولات الأولى للإدماج عبر روض الأطفال	145
02	أهم المؤسسات التربوية التي شرعت في استقبال الأطفال عبر بعض الأحياء الكبرى في الجزائر العاصمة وبعض المدن الجزائرية	146
03	خصائص ومواصفات المجموعة الأولى	158
04	خصائص ومواصفات المجموعة الثانية	159
05	مكونات بند تسمية الصور	164
06	مكونات بند الأضداد	165
07	مكونات بند صياغة الجمل	166
08	مكونات بند ترتيب الجمل	166
09	محتوى بند الحكم على الجمل	168
10	درجة الإعاقة السمعية لأطفال المجموعة الأولى	174
11	درجة الإعاقة السمعية لأطفال المجموعة الثانية	175
12	نسبة نجاح كل حالة في كل بند من بنود اختبار اللغة الشفهية خاص بالمجموعة الأولى	178
13	نسبة نجاح كل حالة في كل بند من بنود اختبار اللغة الشفهية خاص بالمجموعة الثانية	179
14	نسبة نجاح كل مجموعة في كل بند من بنود اختبار اللغة الشفهية	180
15	نتائج المجموعة الأولى على مستوى توظيف السير اللغوية (المهمة الأولى)	196
16	نتائج المجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية	199
17	نتائج المجموعة الأولى على المستوى المعجمي	201
18	نتائج المجموعة الثانية على المستوى المعجمي	203
19	نتائج المجموعة الأولى على المستوى النحوي	205
20	نتائج المجموعة الثانية على مستوى النحوي	207
21	نتائج المجموعة الأولى على المستوى البراغماتي	209
22	نتائج المجموعة الثانية على المستوى البراغماتي	213
23	نتائج المجموعة الأولى على مستوى توظيف السير اللغوية (المهمة الثانية)	216
24	نتائج المجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية	218
25	نتائج المجموعة الأولى على المستوى المعجمي	220
26	نتائج المجموعة الثانية على المستوى المعجمي	222

224	نتائج المجموعة الأولى على المستوى النحوي	27
226	نتائج المجموعة الثانية على مستوى النحوي	28
228	نتائج المجموعة الأولى على المستوى البراغмати	29
231	نتائج المجموعة الثانية على المستوى البراغماتي	30
234	نتائج المجموعة الأولى على مستوى توظيف السير اللغوية (المهمة الثانية)	31
236	نتائج المجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية	32
238	نتائج المجموعة الأولى على المستوى المعجمي	33
240	نتائج المجموعة الثانية على المستوى المعجمي	34
242	نتائج المجموعة الأولى على المستوى النحوي	35
244	نتائج المجموعة الثانية على مستوى النحوي	36
246	نتائج المجموعة الأولى على المستوى البراغماتي	37
249	نتائج المجموعة الثانية على المستوى البراغماتي	38
257	الإحصاءات الوصفية لمستوى توظيف السير اللغوية عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الأولى	39
258	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية في المهمة الأولى	40
259	الإحصاءات الوصفية لمستوى توظيف السير اللغوية عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثانية	41
259	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية في المهمة الثانية	42
260	الإحصاءات الوصفية لمستوى توظيف السير اللغوية عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثالثة	43
261	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية في المهمة الثالثة	44
261	الإحصاءات الوصفية للمستوى المعجمي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الأولى	45
262	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى المعجمي في المهمة الأولى	46
263	الإحصاءات الوصفية للمستوى المعجمي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثانية	47
263	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى المعجمي في المهمة الثانية	48

264	الإحصاءات الوصفية للمستوى المعجمي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثالثة	49
265	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى المعجمي في المهمة الثالثة	50
265	الإحصاءات الوصفية للمستوى النحوي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الأولى	51
266	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى النحوي في المهمة الأولى	52
267	الإحصاءات الوصفية للمستوى النحوي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثانية	53
267	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى النحوي في المهمة الثانية	54
268	الإحصاءات الوصفية للمستوى النحوي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثالثة	55
269	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى النحوي في المهمة الثالثة	56
269	الإحصاءات الوصفية للمستوى البراغماتي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الأولى	57
270	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى البراغماتي في المهمة الأولى	58
271	الإحصاءات الوصفية للمستوى البراغماتي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثانية	59
271	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى البراغماتي في المهمة الثانية	60
272	الإحصاءات الوصفية للمستوى البراغماتي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثالثة	61
273	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى البراغماتي في المهمة الثالثة	62
273	الإحصاءات الوصفية لمستوى توظيف السير اللغوية عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهام الثلاث	63
274	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية في المهام الثلاث	64

275	الإحصاءات الوصفية للمستوى العجمي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهام الثلاث	65
275	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى المعجمي في المهام الثلاث	66
276	الإحصاءات الوصفية للمستوى النحوي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهام الثلاث	67
277	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى النحوي في المهام الثلاث	68
277	الإحصاءات الوصفية للمستوى البراغماتي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهام الثلاث	69
278	نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى البراغماتي في المهام الثلاث	70

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	رسم بياني يوضح دور المناطق تحت قشرية في اكتساب اللغة	36
02	مخطط يمثل السياقات الخاصة باللغة الشفهية مع توضيح البنيات العصبية المسؤولة	37
03	نموذج Levelt et Back لإنتاج اللغة الشفهية	39
04	مستويات التحليل اللغوي والاختصاصات اللسانية التي تضمها (Lemaire P. 1999)	43
05	طريقة تركيب أركان الجملة	48
06	مزج المكونات بالبنية التركيبية	49
07	رسم توضيحي للباحات الدماغية المتدخلة في عملية الكتابة	100

ملخص البحث بالعربية:

ينصب اهتمام هذا البحث على دراسة تحليلية ذات بعد نفس لساني حول سيرة السرد الكتابي عند أطفال صمّ مدمجون في المدارس الابتدائية العادية وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة، نطرح من خلالها مسألة إمكانية تحقيقهم للسرد الكتابي الذي يعتبر شكلا من أشكال الاتصال يحمل محتوى وهدف وهو وسيلة لإيصال الخطاب بطريقة غير مباشرة، كذلك من خلال ما لديهم من مستوى لغوي كتابي سندرس قدراتهم على أداء هذا السرد بإدماجهم لعدة مستويات على شكل فقرات تحتوي على أنماط خطابية متنوعة تتمتع بتنوع في شكل الملفوظات والوضوح الكافي على مستوى البنى الكبرى، والتحكم الكافي والانسجام في الأصناف النحوية والمعجمية على مستوى البنى الصغرى وإن تفيد خطاباتهم خاصة المستوى البراغماتي أي تحقيق التفاعل والفعالية اللغوية، وهذا بإجراء مقارنة بين هاتين الفئتين من أجل استخلاص الفروق من خلال سيرة السرد الكتابي، محاولين كذلك البحث عن الصلة بين ميكانيزمات الصياغة اللغوية على مستوى الشفهي والسرد الكتابي.

أما فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسية:

توجد فروق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة.

الفرضيات الجزئية:

1- يُوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على مستوى توظيف السير اللغوية.

2- يُوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى المعجمي.

3- يُوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى النحوي.

4- يُوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى البراغماتي.

5- التحكم في ميكانيزمات الصياغة اللغوية الشفهية مفتاح للدخول إلى السرد الكتابي.

تتكون مجموعة البحث من 40 طفلاً يعانون من إعاقة سمعية حادة يتوزعون إلى مجموعتين متساويتين ومستقلتين تتراوح أعمارهم بين 11 و12 سنة:

المجموعة الأولى تتكون من 20 طفلاً مدمجاً والمجموعة الثانية تتكون من 20 طفلاً غير مدمجاً في المدارس الابتدائية.

ومن أجل التأكد من صحة المعطيات والتحقق من فرضياتنا من جهة أخرى، تمّ تقسيم البحث إلى التناولات التالية:

1- التناول الإجرائي الأول: (ضبط المتغيرات)

- تطبيق اختبار السمع (قياس السمع Audiogramme).

- تطبيق اختبار اللغة الشفهية (Chevrie Muller C, 1997) وهو اختبار مكيف.

2- التناول الإجرائي الثاني (التحقق من الفرضيات)

- تطبيق شبكة تحليل الخطاب / السرد للأستاذ (Nouani H, 1996) التي تعتمد على منهجية تحليل تأخذ بعين الاعتبار السلوك اللغوي كفعل وليس اللغة كوضع، وبفضلها نتحصل على نتائج مفصلة عن مدى التحكم في المستويات اللغوية والسير اللغوية المستعملة في الخطاب/السرد.

3- التناول الإحصائي:

بعد ضبطنا للمتغيرات وتحققنا من الفرضيات عن طريق تطبيق شبكة تحليل الخطاب على السرد الكتابية للمجموعتين في المهام الثلاث مع الاستعانة بالأساليب الإحصائية، وسمح لنا هذا التناول بحساب الفروق، والتي كانت دالة إحصائياً بين المجموعتين، لذلك الفرضية الرئيسية لبحثنا مؤكدة، وهذه الفروق تظهر في مستوى توظيف السير اللغوية وهو ما يحقق الفرضية الجزئية الأولى كما يظهر وجود هذه الفروق في المستوى المعجمي، وهذا ما يؤكد تحقيق الفرضية الجزئية الثانية، كما يظهر وجود هذه الفروق في المستوى النحوي وهو ما يؤكد الفرضية الجزئية الثالثة، كما يظهر وجود هذه الفروق في المستوى البراغماتي، وهو ما يؤكد تحقيق الفرضية الجزئية الرابعة كما تحققت الفرضية الجزئية الخامسة التي مفادها، التحكم في ميكانيزمات الصياغة اللغوية الشفهية مفتاح للدخول إلى السرد الكتابي.

تم تفسير ومناقشة نتائج الدراسة، وانتهى البحث ببعض التوصيات والاقتراحات الموجهة للباحثين في هذا المجال.

Résumé en Français :

La recherche actuelle se base sur une étude analytique avec une dimension psycholinguistique sur le récit écrit chez des enfants sourds intégrés dans des écoles primaire ordinaire, et des enfants sourds non intégrés avec une déficience auditive sévère, en soulevant à travers la question d'une possibilité de réaliser le récit-écrit « qui est une forme de communication qui détient le contenu et l'objectif, et c'est un moyen de transmettre indirectement le discours », ainsi qu'à travers leur niveau d'écriture linguistique, nous étudions leur capacités narratives, en les intégrant à plusieurs niveaux sous forme de paragraphe contenant différents styles de discours, suffisamment clair au niveau de macros-enchaînement et ayant un contrôle, et une harmonie suffisante dans les genres grammaticaux et lexicaux au niveau des micros-enchaînements et que leurs discours soit bénéfique, notamment sur le plan pragmatique, c'est-à-dire atteindre l'interaction et l'efficacité langagière, et cela en comparant ces deux catégories afin de déduire les différences à travers le récit écrit, et en essayant de trouver le lien entre les mécanismes dans le langage verbal et le récit écrit.

L'hypothèse principale:

Il existe des différences dans le récit écrit entre les enfants sourds intégrés et les enfants sourds non intégrés souffrant de déficience auditive sévère.

Hypothèses partielles:

- 1- Il y a une différence dans le récit écrit entre les enfants sourds intégrés et les enfants sourds non intégrés souffrant de déficience auditive sévère dans le niveau d'utilisation du genre de langage.
- 2- Il y a une différence dans le récit écrit entre les enfants sourds intégrés et les enfants sourds non intégrés souffrant de déficience auditive sévère au niveau lexical.
- 3- Il y a une différence dans le récit écrit entre les enfants sourds intégrés et les enfants sourds non intégrés souffrant de déficience auditive sévère au niveau grammatical.
- 4- Il y a une différence dans le récit écrit entre les enfants sourds intégrés et les enfants sourds non intégrés souffrant de déficience auditive sévère au niveau pragmatique.
- 5- Maîtriser les mécanismes du langage verbal est la clé pour entrer dans le récit écrit.

Le groupe de recherche se compose de 40 enfants atteints d'une déficience auditive sévère qui sont divisés en deux groupes égaux et indépendants entre 11 et 12 ans:

Le premier groupe comprend 20 enfants intégrés et le deuxième groupe comprend 20 enfants non intégrés dans les écoles primaires.

Afin de vérifier la validité des données et de vérifier notre hypothèse, la recherche a été divisée en approches suivantes:

- 1- La première approche procédurale: (ajuster les variables)
 - Application du test audiométrique (Audiogramme).
 - Application de test de langue orale (Chevrie Muller C, 1997).
- 2- La deuxième approche procédurale :

- L'application du grille d'analyse : discours / récit du professeur (Nouani H, 1996), qui suit une méthodologie d'analyse qui prend en considération le comportement linguistique comme un acte illocutoire pas comme une situation.

3 - Approche statistique:

Après avoir ajusté les variables et vérifié les hypothèses, en appliquant la grille d'analyse du discours sur le récit écrit de deux groupes dans les trois tâches en utilisant les formes statistiques, cette approche nous a permis de calculer les différences qui étaient statistiquement significatives entre les deux groupes, ce qui confirme notre hypothèse principale et, ces différences apparaissent au niveau d'utilisation du genres de langage, ce qui confirme la première hypothèse, et apparaissent au niveau lexical, ce qui confirme la deuxième hypothèse, et apparaissent au niveau grammatical, ce qui confirme la troisième hypothèse, et apparaissent au niveau pragmatique, ce qui confirme la quatrième hypothèse, ainsi la cinquième hypothèse est confirmée.

Nous avons expliqué et discuté les résultats de notre étude, et on a conclus la recherche par quelques recommandations et suggestions au chercheurs dans ce domaine.

مقدمة

يعتبر السرد أداة من أدوات التعبير الإنساني، فمنذ وجود الإنسان، وجد هذا العنصر، فهو حاضر في اللغة المكتوبة وفي اللغة الشفهية، وفي كل ما نقرأه وما نسمعه، سواءً كان كلاماً عادياً أو فنياً.

والسرد الكتابي، هو فعل اتصالي ونشاط لغوي، ينتج بالعلاقة بين القارئ والكاتب، يحمل محتوى وهدف، وهو وسيلة لإيصال الخطاب للقارئ بطريقة غير مباشرة، وهو مسير من طرف كاتبه⁽¹⁾.

إن سلوك السرد الكتابي ليس بالأمر الهين، بل هو عملية معرفية جدّ معقدة تتطلب كفاءة عالية في التحكم في الموضوع والقدرة على التبليغ، فالهدف ليس مجرد سرد كتابي للكلمات، وإنما هو تبليغ رسالة أو أحداث قصة، وحتى يتمكن الطفل من ذلك يجب أن يكون متحكماً في ميكانيزمات الصياغة اللغوية في اللغة الشفهية وفي اللغة المكتوبة، والمتمثلة في اكتسابه للمستويات اللغوية وباستعماله للأدوات اللسانية ومختلف السير والنشاطات اللغوية، وبالتالي التحكم في سيرة السرد يعتبر مرحلة مهمة في حياة الطفل حيث يعكس تطوراً نوعياً للنمو المعرفي، ومن خلال اكتسابه لهاته الميكانيزمات يستطيع الطفل أداء مهمته، وهو الحد الأدنى الواجب على كل طفل في السادسة الوصول إليه⁽²⁾.

ويعتبر موضوع السرد الكتابي من الموضوعات الحيوية والمهمة للأفراد، خاصة من فئة الأطفال ذوي إعاقة سمعية حادة باعتباره شكلاً من أشكال التواصل، حيث أنه يبعد الطفل الأصم عن استعمال الإشارات وباعتباره كذلك كوحدة ذات دلالة، يصف بها الطفل الحالات والأحداث، وهذا له علاقة بالتصور قبل لساني للأحداث المكونة⁽³⁾.

فحسب ما تشير إليه نتائج البحوث حول الطفل الأصم ذو إعاقة سمعية حادة أنه يجد صعوبات كبيرة في استعمال اللغة تعرقل تواصله مع أفراد مجتمعه، كما أنّ إعاقته السمعية تؤثر على نموه اللغوي، من خلال الضعف الواضح في حصيلته اللغوية، وأيضاً تأخر القواعد اللغوية، خصوصاً في استعمال قواعد النحو والصرف (بنية الكلمة وبنية الجملة)، كذلك وجود اضطراب واضح في استخدام القواعد الصوتية، ويظهر ذلك على شكل عمليات إبدال في الأصوات اللغوية.

¹ - SCHMITT. M.P, Viala. A, « Savoir lire », édition Didier, 5ème édition, Paris, 1982, p.41.

² - FRANÇOIS. F, « La syntaxe de l'enfant avant cinq ans », édition Larousse, 1977, p.4.

³ - FAYOL. M, « Les connecteurs dans les récits, étude chez l'enfant de 6-10 ans », In pratique N°49, Mars 1986, p.101.

فرغم أهمية السرد الكتابي بقي هذا الموضوع ولفترة طويلة محلّ إغفال وتجاهل من قبل الباحثين، خاصة في ميدان التربية الخاصة، فعلى حدّ إطلاع الطالبة الباحثة هناك افتقار للدراسات المتناولة في هذا المجال.

ومن هذا المنطلق، ينصبّ اهتمام هذا البحث على دراسة تحليلية ذات بعد نفس لساني براغماتي حول سيرة السرد الكتابي عند الأطفال الصمّ ذوي إعاقة سمعية حادّة مدمجين في المدارس الابتدائية العادية وغير مدمجين، باعتبار أن هذه الفئة من الأطفال هي متواجدة في أقسام مدمجة في عدّة مؤسسات تربوية تابعة لقطاع التربية الوطنية، كما يتواجدون في مدارس مختصة بتعليم الأطفال الصمّ، تابعة لوزارة التضامن الوطني.

سنسعى ومن خلال دراسة مقارنة اكتشاف الأداء اللغوي من نوع السرد الكتابي لدى فئة الأطفال الصم المدمجين وغير المدمجين ذوي إعاقة سمعية حادة، وقدرتها على إدماج عدة مستويات على شكل فقرات تحتوي على أنماط خطابية متنوعة تتمتع بتنوّع في شكل الملفوظات والوضوح الكافي على مستوى البنى الكبرى والتحكّم الكافي في الأصناف النحوية والمعجمية على مستوى البنى الصغرى، وإن يفيد خطابها خاصة المستوى البراغماتي، كذلك الكشف عن كيفية توظيفه واستعماله لمختلف النشاطات والسير اللغوية من وصف، شرح، استدلال في عملية السرد الكتابي.

وسنحاول من خلال هذه الدراسة التعرف على طبيعة الصلة بين ميكانيزمات اللغة الشفهية والسرد الكتابي لكلا الفئتين، فحسب Nouani H.، يدمج الطفل مختلف الاستعمالات والتوظيفات اللغوية المتعدّدة، فالفعل اللغوي عملية معقدة في حد ذاتها، وهو لا يتجلى في مجرد إنتاج الأصوات بل هو نتاج مسار أو سيرورات معرفية قوامها وضعية الاتصال وهذا يحصل في اللغة الشفهية كشرط أساسي للاكتسابات الأخرى، لذلك أردنا التعرف إن توجد صلة واستمرار بين ميكانيزمات اللغة الشفهية والسرد الكتابي.

ولبحث ذلك وردت خطة البحث مشتملة على جانبين:

يضم الجانب النظري ستة فصول:

حيث يتناول الفصل الأول موضوع اللغة، من منظور علم النفس اللغوي، العوامل المؤثرة في النمو اللغوي، علاقتها بالجانب المعرفي، البراغماتية اللغوية، علاقتها بالكفاءة الاتصالية وعلاقة اللغة الشفهية باللغة المكتوبة.

ويهتم **الفصل الثاني** بالتناول النظري للخطاب حيث تطرق إلى مفهومه، خصائصه، وظائفه، تكوين وتنظيم الخطاب في الذاكرة، سياق التفاعل الحوارى في الخطاب، نظرية الأفعال اللغوية حسب Austin. J.L والخطاب كفعل لغوي.

في **الفصل الثالث** تطرقنا إلى التناول النظري للسرد من حيث مفهومه، اكتسابه عند الطفل، قواعد وسيرورات سيره، فهم وتذكر السرد، تناول السرد كنص خطابي، المميزات البراغماتية في النصوص السردية، مستوياته، شكله الخارجى، الوضوح والانسجام والفعالية اللغوية.

و**الفصل الرابع** يعالج موضوع الكتابة وسلوك السرد الكتابي من حيث تعريفها، أسسها التشرىحية مراحل اكتسابها، طرق تعليمها، تشخيص اضطراباتها وتنظيم سلوك السرد الكتابي كنص خطابي.

أما **الفصل الخامس** تعرضنا لموضوع الإعاقة السمعية، حيث ورد فيه مفهومها، تعريف الطفل الأصم، الآليات الفيزيولوجية لحاسة السمع، أنواعها، درجاتها، تأثيرها على اكتساب اللغة، الطفل الأصم والبراغماتية الاتصالية، مميزات النشاط المعرفى للطفل الأصم، وأساليب التواصل لديه.

أما **الفصل السادس** فخصصناه للإدماج المدرسى، عرضنا فيه تجربة الجزائر في الإدماج المدرسى للطفل الأصم وأشكاله.

أما **الجانب التطبيقي** فيضم:

الخطوات المنهجية المتمثلة في الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، مكان وظروف إجراء البحث، تقديم مجموعة البحث ومعايير اختيارها وأدوات البحث.

1- التناول الإجرائى الأول والذي عرضنا فيه اختبار السمع واختبار اللغة الشفهية من أجل ضبط المتغيرات مع عرض وتحليل نتائج أطفال المجموعتين في هذين الاختبارين.

2- التناول الإجرائى الثانى والذي عرضنا فيه شبكة تحليل الخطاب للأستاذ "توانى حسين" للتحقق من فرضيات البحث مع عرض وتحليل نتائج أطفال المجموعتين في هذا الاختبار.

3- التناول الإحصائى للنتائج المحصل عليها باستعمال الأدوات الإحصائية.

وأخيرا ككل دراسة كانت هناك خاتمة تضم أهم النتائج التى توصلنا مع من التوصيات والاقتراحات.

الإشكالية:

يعتبر السرد أحد الأنواع الخطابية التي تلعب دوراً أساسياً في الكشف عن الفعالية اللغوية، وهذا يعتمد على الرصيد اللغوي، ومدى إمكانية الطفل على التعبير والإنتاج اللغوي.

وإذا ما تحدثنا عن الواقع الجزائري، نجد أن أهم الأعمال التي تناولت السرد، لكن من جانبه الشفهي أعمال الباحث NOUANI H. (1996)، تناولوا نفس لسانيا، حيث قام ببناء شبكة تحليل الخطاب/السرد، شبكة ذات مرجعية تعود لأعمال AUSTIN J., LABOV W., CARON J., FRANÇOIS F.، تعالج وتحلل اللغة من جميع جوانبها، فهي بمثابة نموذج مثالي لتحليل الخطاب، حيث يمكن استعمالها في مختلف المواقف.

كما تعتبر هذه الشبكة جد مهمة، لأنها تأخذ بعين الاعتبار التحليل التداولي، الذي يعتبر أنجع وأفضل وسيلة تسمح لنا من خلالها بتحليل الخطاب من نوع السرد الكتابي موضوع بحثنا، هذا التحليل البراغماتي، يعتمد على السلوك اللغوي كفعل وليس على اللغة كبنية، كما تسمح لنا هذه الشبكة بتحليل ومقاربة الاستعمال الفعلي والفعال للغة في بعده الواقعي والاتصالي.

إنّ السرد الكتابي لا يقتصر فقط على الأطفال العاديين بل على كل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي الإعاقة السمعية، حيث تعتبر هذه الأخيرة أنها إعاقة تؤدي إلى انخفاض أو انعدام السمع بسبب آفة تلحق بمنطقة ما من مناطق الجهاز السمعي⁽¹⁾.

إذ تمثل الإعاقة السمعية عائقاً لنمو الطفل منذ بداية حياته، وفقدان حاسة السمع له انعكاس على كل الحواس الأخرى وخصوصاً على نشاطاته المعرفية واللغوية، وضرورة الاتصال والتواصل تجعل الطفل المعاق سمعياً يستعين بمختلف الوسائل التعبيرية منها السرد الكتابي، وهذا لتحقيق إدماجه الأكاديمي والاجتماعي.

فالإدماج المدرسي يعدّ من بين البرامج التعليمية والتربوية التي تهدف إلى التذليل من الصعوبات التي يعانيها الطفل الأصمّ، وتمنحه فرصة اكتساب مهارات لغوية، معرفية وسلوكية عادية.

وبحكم الممارسة المهنية في ميدان الإعاقة السمعية منذ مدة طويلة في الأوساط المدرسية المدمجة والأوساط المدرسية الخاصة بتعليم المعاقين سمعياً غير المدمجة تمّ ملاحظة أن فئتي الأطفال الصم المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والأطفال الصمّ غير المدمجين ذوي إعاقة سمعية حادة

¹ - André DAMAS, Jaque BASEUF, « Petit Larousse, de la médecine déboire », 1989, p.742.

لديهم قدرة على الاتصال والسرد الشفهي لأحداث يومية وفي نفس الوقت بمقدورهم الكتابة، مما جعلنا نطرح مسألة إمكانية تحقيقهم للسرد الكتابي الذي يعتبر شكلاً من أشكال الاتصال ومن خلال ما لديهم من مستوى لغوي كتابي ندرس قدراتهم على أداء هذا السرد كوسيلة للاتصال، الإبلاغ وتحقيق التفاعل، وبصفة عامة دراسة الوضوح والانسجام في خطاباتهم وتحقيقهم للفعالية اللغوية.

وإذا كان الباحث NOUANI. H تناول السرد من جانبه الشفهي عند الطفل العادي، حاولنا نحن بدورنا الاهتمام بالسرد من جانبه الكتابي عند الطفل الأصم ذو إعاقة سمعية حادة خاصة ونحن نعلم أنه نظراً لثقل وحجم إعاقته السمعية؛ يعاني هذا الطفل من صعوبات لغوية ومعرفية تميزه عن الطفل العادي، ويظهر ذلك في النقص الواضح في قدراته اللغوية، حيث أنه يملك ذخيرة لغوية محدودة، لها علاقة باللموسات وعادة ما تكون جملة قصيرة ومعقدة، علاوة على بطئ الكلام واتصافه بالنبرة غير العادية⁽¹⁾.

كما أنه يستخدم الأفعال في أزمنة غير صحيحة، ويخطأ في وضع الكلمات في الجمل، وقد يحذف حروف الجرّ والعطف بالإضافة إلى أنه يعاني من صعوبات في فهم معاني الكلمات ولذلك يلاحظ لديه البطء في تعلم القواعد اللغوية⁽²⁾.

تؤثر هاته المشاكل اللغوية بدون شك على الاتصال اللغوي باعتبار أن هذا الأخير يمكن للطفل بواسطته أن يعبر عن أفكاره وأن يبرز ما لديه من معان ومفاهيم ومشاعر نطقاً وكتابةً.

لذلك وبتطبيق شبكة تحليل الخطاب / السرد، سندرس قدرة الطفل الأصم ذو الإعاقة السمعية الحادة المدمج في المدرسة الابتدائية العادية وغير المدمج في بناء وتسيير السرد الكتابي من خلال استعماله للمستوى النحوي الذي يدرس علاقات الرموز مع رموز أخرى، والمستوى المعجمي الذي يدرس هذه الرموز مع الواقع، وكذا إدماجه لمختلف السير اللغوية من أجل تحقيق اتصالاً لغوياً إبلاغياً، محاولين تناول الموضوع بمرجعية نفس لسانية تحاول الكشف عن الجانب البراغماتي الذي يهتم بعلاقة الرموز بمستعملها ووظيفتها وتأثيراتها⁽³⁾.

¹ - حسن العزة سعيد، "المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"، ط1، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص.55-56.

² - البيلالي إيهاب، محمد عبد الحميد أشرف، "الإرشاد النفسي المدرسي"، دار الكتاب الحديث، الإسكندرية، 2002، ص.114.

³ - MAINGUENEAU. D, « Aborder la linguistique », Seuil, Paris, 1996, p.65.

إنّ دراسة المستوى النحوي والمعجمي وحدهما يعتبران غير ناجعان في شرح حقائق اللغة والوظيفة التي تؤديها، فاللغة تعتبر كوسيلة تفاعل وتواصل بين الأشخاص قبل أن تكون وسيلة يُرجى منها تمثيل العالم الخارجي، وهذا ما دعى إليه المنظور البراغماتي الذي يرمي إلى دراسة الخطاب كفعل لغوي⁽¹⁾.

فحسب نظرية الأفعال اللغوية لـ Austin J.L. فإن المهم في الفعل اللغوي هو معرفة كيفية توظيفه واستعماله كفعل وكسلوك للدخول في حلقات خطابية مختلفة.

فدراسة الخطاب تختلف عن باقي الدراسات التجريبية المخبرية الآلية من حيث الترابط اللفظي "عملية اكتساب المفاهيم و تخزينها وعملية خزن الجمل وتذكرها" التي تسمح بدورها لأي شخص الإدلاء بخطاب ما، لأنها تعبّر بصراحة عما يريده المتكلم دائما وبالتالي يحصل الخطاب من خلال استحضار أدوات لسانية وتباين عملية وضوحها وارتباطها بين وحدات الخطاب وتوضيح مقامات التبادل، هذه الأدوات اللسانية أطلق عليها E. Benvenist اسم "العلامات الخطابية" التي تسمح بالمحافظة على استمرار الخطاب من خلال استعمال الفرد للضمائر، الظروف الزمانية والمكانية، كل هذا يسمح لنا بمعرفة طبيعة ونوعية الخطاب والأسلوب المستعمل، فالخطاب ضمن اللغة، والأدوات اللسانية المنتجة في المقامات الخاصة بالكلمة تساعد على الانتقال من فقرة إلى أخرى.

كما يرى في نفس السياق أن توظيف اللغة من خلال فعل استعمال فردي، ويقصد من هذا الفعل أن المتلفّظ من خلال توظيفه للغة يملك الحق في التصرف في هذه اللغة مستعملا كل الوسائل لحسابه، وعلى حسب أغراضه الاتصالية وكذلك يرى أن المتلفّظ يقوم بالفعل عن قصد، فكل كلمة تحقق غاية في لغة الخطابة، وهي ضرورية، حيث تؤخذ الألفاظ ضمن العمل والمعاني المحددة.

والنص السردى سواء بالنسبة لكاتبه أو لقارئه يجب أن يخضع لمبدأ التفاعل، كما يرى .FAYOL. M

وفي هذا السياق يقول NOUANI. H أن الطّفل عندما يتعلم اللغة لا يتعلم كلمة بحدّ ذاتها، وإنما يتعلم وظيفتها هذا يعني أن الكلمة لا تبقى مجرد كلمة وإنما تتبلور ضمن فعل براغماتي، ولفهم هذه الظاهرة أكثر، يدمج الطفل مختلف السير اللغوية مثل الشرح، الوصف... والتي هي في حدّ ذاتها سير معرفية، حيث يمكن للسامع من التمتع بحظوظ أكثر في فهم الموضوع⁽²⁾.

¹- CARON. J, « Linguistique et Pragmatique », PUF, Paris 1983, p.21.

²- NOUANI. H, « Langage et classe sociales », In L'I.P.S.E N°6, Alger, 1995, p.307.

كما أننا من خلال هذا البحث سنحاول دراسة الصلة بين ميكانيزمات الصياغة اللغوية على مستوى الشفهي والسرد الكتابي عند كلا الفئتين، باعتبار أن الطفل يكتسب اللغة الشفهية واللغة المكتوبة في مراحل نموّه اللغوي. ومن الناحية اللسانية، الطفل الذي يتحكم في ميكانيزمات الصياغة اللغوية على المستوى الكتابي يمتلك مخزون لساني مميّز مستمد من تجربته الشفهية، أي أن إتقان اللغة الشفهية واكتساب ميكانيزماتها يبني ويسهل للطفل تعلم اللغة المكتوبة، كما أن بعض المكتسبات في مجال اللغة المكتوبة هي استمرارية للمكتسبات والمعارف اللسانية الشفهية في سن مبكر، كما تعتبر ثمرة التعلم العفوي المعبر عليه في محتوى نصّه لساني وعاطفي⁽¹⁾.

من خلال هذا العرض سنقوم بدراسة مقارنة من أجل إيجاد الفروق على مستوى السرد الكتابي بين فئة الأطفال ذوي إعاقة سمعية حادة مدمجين في المدرسة الابتدائية العادية وفئة الأطفال ذوي إعاقة سمعية حادة غير مدمجين، مع البحث في الصلة بين ميكانيزمات الصياغة اللغوية على مستوى اللغة الشفهية وميكانيزمات الصياغة اللغوية على مستوى اللغة المكتوبة عند هاتين الفئتين من الأطفال التي تتراوح أعمارهم بين 11 و12 سنة.

وللإشارة فإن الطالبة الباحثة حسب حدود بحثها لم تعثر على أية دراسة أجريت على البيئة الجزائرية ولا العربية ولا العالمية، تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وهو ما يكسب الدراسة الحالية أهمية خاصة، وعليه فإن إشكالية الدراسة تتمحور حول التساؤل الرئيسي التالي:

- هل توجد فروق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة؟

وتتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي تساؤلات الفرعية جاءت كما يلي:

- 1- هل يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على مستوى توظيف السير اللغوية؟
- 2- هل يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى المعجمي؟

¹ - دحّال. س، "دراسة وتحليل إستراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلّم القراءة"، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، إشراف نواني ج، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، 2004-2005، ص. 53-54.

- 3- هل يُوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادّة على المستوى النحوي؟
- 4- هل يُوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادّة على المستوى البراغماتي؟
- 5- هل الاكتساب الجيد لميكانيزمات اللّغة الشفهيّة هو مفتاح للدخول إلى السرد الكتابي؟

الفرضيات:

بناءً على ما سبق يمكن طرح الفرضيات التالية:

• الفرضية الرئيسية:

تُوجد فروق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادّة.

• الفرضيات الجزئية:

- 1- يُوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على مستوى توظيف السير اللغوية.
- 2- يُوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادّة على المستوى المعجمي.
- 3- يُوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادّة على المستوى النحوي.
- 4- يُوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادّة على المستوى البراغماتي.
- 5- التحكم في ميكانيزمات الصياغة اللّغويّة الشفهيّة مفتاح للدخول إلى السرد الكتابي.

أسباب اختيار الموضوع:

قد لا تبتعد أهداف الدراسة كثيرا عن أسبابها، لأن الهدف غالبا ما يحدده السبب، لهذا حاولنا إيجاز الأهداف والأسباب مع بعض فيما يلي:

- 1- بحكم عمل الباحثة كأخصائية نفسانية أطفونوية وممارسة في ميدان الإعاقة لسمعية منذ مدّة طويلة، وكذا بحكم تربصها في مدرسة صغار الصمّ غير المدمجين، ثم ملاحظة انه بالرغم من أن

ففتي الأطفال الصم المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والأطفال الصم غير المدمجين ذوي إعاقة سمعية حادة لديهم قدرة على الاتصال والسردي الشفهي لأحداث يومية وفي نفس الوقت بمقدورهم الكتابة، مما جعلنا نطرح مسألة إمكانية تحقيقهم للسردي الكتابي الذي يعتبر شكلا من أشكال الاتصال ومن خلال ما لديهم من مستوى لغوي كتابي، ندرس قدراتهم على أداء هذا السرد كوسيلة للاتصال، الإبلاغ وتحقيق التفاعل، وبصفة عامة دراسة الوضوح والانسجام في خطاباتهم وتحقيقهم للفعالية اللغوية، وهذا بإجراء مقارنة بين هاتين الفئتين من أجل استخلاص الفروق من خلال سيرة السرد الكتابي، محاولين كذلك التعرف إن توجد صلة بين ميكانيزمات اللغة الشفهية وميكانيزمات اللغة المكتوبة عند هاتين الفئتين انطلاقا من نتائج اختبار اللغة الشفهية ونتائج شبكة تحليل خطابات السرد الكتابي.

2- عدم وجود دراسة متناولة في هذا المجال على حد علم الطالبة، وإن وجدت تكون في مجال السرد الشفهي، مما أعطى لنا دافع البحث عنها ودراستها دراسة ميدانية من خلال الاستعانة بشبكة لتحليل الخطاب للباحث الأستاذ نواني ح.

3- لفت الانتباه لفئة الأطفال الصم لأنها فئة مميزة وقادرة على الإبداع، لهذا نشير إلى أنه هناك العديد من المواضيع الخاصة بالطفل الأصم لم يتم بعد التطرق إليها، لاسيما السرد الكتابي، لهذا وجب على الباحثين الاهتمام بهذه الفئة من جميع النواحي وفي مختلف التناولات.

4- اكتشاف الأداء اللغوي الكتابي لدى فئة الأطفال الصم المدمجين وغير المدمجين ذوي - إعاقة سمعية حادة - وقدرتها على إدماج عدة مستويات على شكل فقرات تحتوي على أنماط خطابية متنوعة تتمتع بتنوع في شكل الملفوظات والوضوح الكافي على مستوى البنى الكبرى، والتحكم الكافي في الأصناف النحوية والمعجمية على مستوى البنى الصغرى، وإن يفيد خطابها خاصة المستوى البراغماتي، كذلك الكشف عن كيفية استعماله لمختلف النشاطات والسير اللغوية من وصف، شرح، استدلال في عملية السرد.

5- رغبنا في التعرف على مدى فعالية دمج الطفل الأصم في المدرسة الابتدائية على التحصيل المدرسي خاصة من جانب السرد الكتابي مقارنة مع الطفل الأصم غير المدمج.

6- يمكن أن تكون هذه الدراسة الحالية تنمة لجهود سابقة، بين ما توصلت إليه بعض النظريات اللغوية والمعرفية وتطبيقه في مجال البحث.

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث من خلال التطرق للموضوع في حد ذاته أي دراسة سيرة السرد الكتابي عند فئة الأطفال الصم المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والأطفال الصم غير المدمجين ذوي إعاقة سمعية حادة، وهذا من ناحية افتقار الدراسات المماثلة في هذا المجال على حد إطلاع الطالبة الباحثة، ومن جهة أخرى من خلال دراسة السرد الكتابي دراسةً مقارنةً بين هاتين الفئتين وإيجاد الفروق التي تفصلهما عن مختلف المحتويات اللغوية، من حيث توظيف السير اللغوية، المستوى المعجمي، المستوى النحوي، المستوى البراغماتي (التداولي)، والتي انطلاقاً منها تم وضع الفرضيات التي يُبنى عليها المعيار اللغوي والذي يتحكم فيها مستوى خطاب السرد الكتابي للطفل الأصم ذو إعاقة سمعية حادة، وما يعانيه من صعوبات على مستوى البنى اللسانية، وقد تم قياسها بالاعتماد على تحليل شبكة الخطاب للباحث الأستاذ نواني ح، حيث يكشف عن العمليات اللسانية والآليات التابعة لها، التي تقف وراء مختلف الأعراض العيادية الملحوظة على مستوى عملية التفاعل اللغوي للطفل المصاب بالإعاقة السمعية الحادة المدمج وغير المدمج في المدارس الابتدائية العادية.

كما تبرز أهمية هذا البحث في اختبار اللغة الشفهية واختبار اللغة المكتوبة من خلال السرد الكتابي، للتعرف على طبيعة الصلة بين ميكانيزمات اللغة الشفهية والسرد الكتابي لكلا الفئتين، فحسب نواني ح. يدمج الطفل مختلف الاستعمالات والتوظيفات اللغوية المتعددة، فالفاعل الاتصالي عملية معقدة في حد ذاتها، وهو لا يتجلى في مجرد إنتاج الأصوات بل هو نتاج مسار أو سيرورات معرفية قوامها وضعية الاتصال وهذا يحصل في اللغة الشفهية كشرط أساسي للاكتسابات الأخرى، من ذلك اكتساب اللغة المكتوبة، لذلك أردنا التعرف إن تُوجد صلة بين ميكانيزمات اللغة الشفهية وميكانيزمات اللغة المكتوبة على مستوى البنية اللغوية والاتصال، في السرد الكتابي

صعوبات البحث:

إن القيام بأي بحث علمي، مهما كانت طبيعة الموضوع المدروس، فإنه يعترضه صعوبات وعراقيل، فعلى الباحث أن يعمل جاهداً، محاولاً بذلك تجاوزها، وهذا للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة من وراء هذا البحث.

وعليه يمكن تلخيص جملة من الصعوبات والعراقيل التي تعرضنا إليها عند القيام بهذا البحث:

1- من حيث الجانب النظري لاقتنا صعوبات في جمع المعلومات حول السرد الكتابي لقلة المراجع أو ندرة الإنتاج العلمي - على حدّ إطلاع الطالبة الباحثة - والذي يقترب من ميدان بحثنا، خصوص عند الطفل الأصم المدمج وغير المدمج في المدارس الابتدائية العادية، هذا ما أدى بالباحثة في استغراقها وقتاً طويلاً في إيجاد المراجع الموجودة والدراسات السابقة.

2- من حيث الجانب التطبيقي وجدنا صعوبة في اختيار ميدان البحث - أقسام تدرس الأطفال الصم ذوي إعاقة سمعية حادة المدمجين في المدارس الابتدائية العادية وغير المدمجين - لقلة هذه الأقسام من جهة وتوجيهنا من طرف المسؤولين من جهة أخرى، وعدم السماح لنا بزيارة عدد كبير منها، وكذا تقييدنا بفترة زمنية محددة من طرفهم إلا بعد تمديدهم للفترة الزمنية المسموح بها.

3- واجهتنا صعوبة كذلك، تتمثل في ضيق الوقت المخصص لتطبيق الاختبارات، فقد خصص لنا فقط وقت فراغ التلاميذ الفاصل بين الفترة الصباحية والفترة المسائية، إذ لم يسمح لنا العمل معهم أثناء فترة الدرس خاصة الفترة الصباحية أين يكون التلميذ في قمة نشاطه هذا ما أدى إلى استغراق وقت طويل لإجراء كل الاختبارات مع كل مجموعة البحث (الأطفال المدمجين والأطفال غير المدمجين)، هذا ما أدى إلى ضياع الكثير من وقتنا.

4- صعوبة موضوعية أخرى تتعلق بالمبحوث كطفل خصوصاً إذا كان يتميز بالإعاقة السمعية خاصة الحادة، لاسيما عند تطبيق الاختبارات على هذا الطفل الذي يتميز بخليط من السلوكيات الظاهرة أو حتى الضمنية مقرونة بالإشارات المركبة وأحياناً المشتتة، مما يستدعي نظام وتوقف واعي لمحاولة إنشاء نظام، وانتباه الطفل من جديد لمواصلة مسار وتقديم الاختبارات.

الدراسات السابقة:

بالرغم من افتقار موضوع السرد الكتابي عند الأطفال الصم إلى البحوث والدراسات العلمية، إلا أنه يمكن الإشارة إلى بعض الدراسات التي ترتبط من قريب أو من بعيد بموضوع البحث الحالي:

1- دراسة محمد حولة (2002): التي تحمل عنوان "الاختيار والتركيب في خطاب الطفل المصاب بالحبسة المكتسبة - دراسة نفس لسانية لسيرة السرد -".

حاول الباحث من خلال هذه المقاربة النفس لسانية لسيرة السرد عند الطفل المصاب بالحبسة المكتسبة إلى الكشف عن العملية المعرفية الكامنة وراء التمثل الذهني لطريقة الصياغة السردية باعتبارها بناء فريد من نوعه متجانس ودال، تجانس ليس فقط على المستوى الظاهري للخطاب

(الكلمات المكونة للنص أو أدوار الأشخاص) بل على المستوى العميق (البناء التحتي) الذي يعطي دلالة للعناصر المكونة للنص وفعالية المعلومات التي يحتويها.

التساؤل المطروح في هذا البحث هو كيف يمكن الشرح والفهم المعرفي لأسلوب صياغة السرد في خطاب الطفل المصاب بالحبسة المكتسبة من منطلق المرجعية إلى المحورين التركيبي والصرفي. أجريت الدراسة على حالة واحدة، طبق عليها ثلاث وسائل: اختبار تشخيص الحبسة B. Ducarne، ثم حكاية مصورة في سلسلة من الصورة ثم يأتي تحليل نص الخطاب / السرد تجسّد في شبكة تحليل الخطاب من طرف نواني ح.

خلصت النتائج إلى أنه على مستوى الترميز، فإنّ التفكك يخص وحدات المقولة باعتبارها نص لأن المتكلم يقوم بعملية اختيار الوحدات أو العلامة اللسانية قبل أن يتم تركيبها ببعضها البعض وإدماجها في السلسلة الكلامية، حيث يتم بناء اللغة الداخلية قبل صياغتها في قالب لغوي.

كما أن الاختلاف بين فعل الاختيار وفعل التركيب في تأسيس الأول على التشابه والثاني على التجاوز، يشرح التفكك الملحوظ في خطاب الطفل المصاب بالحبسة المكتسبة.

2- دراسة بن حبيب عبد المجيد (2004): التي تحمل عنوان "النشاط المعرفي أثناء البناء السردى - تحليل قصة معاشة نموذجاً -".

إذ يهدف هذا البحث في علم النفس اللغوي والمعرفي باتجاه إشكالية "اللغة والفكر" على أساس أن الرجوع إلى هذه الثنائية يسمح بتوضيح سيرورة التفاعل بين الجهاز المعرفي المأخوذ في صيغته الكاملة، واللغة المأخوذة ضمن منظومات من العلامات المتعددة، كل هذا حتى يتم بلوغ فهم المعنى الذي يمثل الغاية النهائية بين الفكر واللغة، وتهدف أيضا إلى فهم طريقة تفكير الذات، أي نشاطها المعرفي أثناء محاولة شروعه في بناء نص من نوع سردي، وذلك من خلال فعل الكتابة، ثم تحليل النص في ضوء شبكة تحليل الخطاب لنواني ح. وأجريت الدراسة على حالة (طالبة جامعية).

3- دراسة العطوى سليمة (2005): قامت هذه الباحثة بدراسة تحمل عنوان "فهم قراءة النص المكتوب عند الطفل المتخلف ذهنياً تخلفاً بسيطاً (السنة الثالثة من التعليم الأساسي)".

توصلت هذه الدراسة إلى أن فهم النص المكتوب عند المتخلف ذهنياً، يحتاج إلى عناية أكبر وإلى الكشف عن قدراته المعرفية المختلفة، ولهذا الغرض تمّ تطبيق اختبار فهم النص المكتوب باللغة العربية المأخوذ من MT86 وتمثلت عينة الدراسة في عشر أفراد من فئة الأطفال المصابين بتخلف

ذهني بسيط، وهم في القسم الثالث من التعليم الأساسي، أما التعليم فتمثلت في قيام كل حالة على حدى بسرّد القصة بعد قراءتها لها من طرف الباحثة وتحليلها في ضوء شبكة تحليل الخطاب لنواني ح.

ولقد توصلت الباحثة في نتائجها إلى أن كل الحالات تقريبا مستواهم في فك ترميز الكلمات جيد، حيث أن قراءتهم سليمة في أغلبها، لكن رغم هذا فإن هناك من لم يستطيع الإجابة على بعض الأسئلة مما حال دون فهم لجميع مجريات النص، كما أن ضعف القدرات اللسانية المعرفية لا يسمح للطفل المتخلف ذهنيا تخلفا بسيطا من سرد جميع الأحداث بالتفصيل والتعبير عنها كما أنه يمتلك من القدرات المعرفية اللسانية ما يمكنه من الوصول إلى فهم قراءة النص المكتوب لكنه يحتاج إلى تطوير هذه المعارف بصفة عامة كالاستنتاج، التذكر، الانتباه...

4- دراسة تيجموني نجية (2005): قامت هذه الباحثة بدراسة تحت عنوان "اللغة الشفهية بين اكتشافها لدى الطفل المصاب بالديسغازيا واسترجاعها لدى الحبسي الراشد، دراسة مقارنة بين الاضطرابين من خلال أحد مقومات البنية الزمانية المكانية".

حيث تهدف هذه الدراسة إلى التأكد من إمكانية إيجاد تقسيم موحد للاضطرابين، يسمح مستقبلاً بتوحيد أدوات الفحص والعلاج.

وكانت عينة البحث متمثلة في أربعة حالات: اثنان تعانيان من الحبسة واثنان تعانيان من الديسغازيا، باستعمال شبكة تحليل الخطاب، وقد تم التحقق من فرضيات العمل من خلال نتائج تحليل مدونات الحالات الأربعة، وذلك انطلاقاً من القوانين التي وضعها جاكسون عن الاكتساب لدى الطفل العادي وعلاقته بالفقدان لدى الحبسي الراشد، وصلت إلى القول أن اشتراك الطفل الديسغازي والحبسي الراشد في عدم نمو وفقدان هذه البنية يجعلها تتبنى بروتوكول علاجي لكلا الاضطرابين بتسطينه حسب المراحل الكلاسيكية باكتساب اللغة عند الطفل العادي.

5- دراسة حصيبة كريمة (2005): تحمل عنوان "تحليل سلوك السرد عند الطفل المصاب بالديسغازيا"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى قدرة الديسغازي على التحكم في تسلسل وتتابع الأحداث أثناء السرد، كذلك التعرف على البعد التصوري عنده أثناء السرد الحر، وكذا التعرف على أي المستويات اللغوية الأكثر تضرراً في الإنتاج اللغوي للمصاب بالديسغازيا.

ولبلوغ هذه الأهداف استعانت الباحثة بعدة وسائل وهي: الميزانية الصوتية لاختبار النطق (ZELLAL, N. 1984, 1984, P.105) الميزانية الفنولوجية لاختبار الكلام (ZELLAL, N. 1984, p.98) اختبار التوجيه والحكم واللغة (BOREL MAISOUN Y.S, 1979, P.75) L.O.J.L وكذلك سلّم الديسفازيا (GERARD. CH, 1993, p.59) كما اعتمدت على شبكة تحليل الخطاب.

تتكون عينة البحث من 24 طفلاً، 12 أطفال عاديين و12 طفلاً يعانون من تأخر لغوي حادّ، تتراوح أعمارهم بين 8-11 سنة.

توصلت الباحثة إلى أن اضطراب الديسفازيا يؤثر على السلوك السردى للطفل، وأنّ له علاقة مباشرة في عدم وضوح وانسجام السرد، لذا ضعف السرد عند الديسفازي يعود إلى عدم اكتسابه لميكانيزمات الصياغة اللغوية.

6- دراسة حشاني سعاد (2005): قامت هذه الباحثة بدراسة تحت عنوان "التحليل النفسي لسانی لسيرة السرد الكتابي عند الأطفال ذوي التأخر العقلي الخفيف (12-13 سنة). تهدف هذه الدراسة إلى دراسة القدرات اللغوية الإبلاغية الاتصالية عند الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة، كذلك دراسة العلاقة بين المتغيرين الجانب اللغوي والجانب المعرفي.

وتمثلت مشكلة الدراسة في: هل النمو العقلي الخفيف بإمكانه أن يؤثر على الجانب الاتصالي الإبلاغي في السرد الكتابي لدى هذه الفئة من الأطفال؟ تكوّنت عينة البحث من 05 حالات، سنّها ما بين 12-13 سنة، أما عن تقنيات البحث فكانت الملاحظة، اختبار وكسلر، أما عن طريقة التحليل المعتمدة هي شبكة تحليل الخطاب من تصميم الباحث الأستاذ نواني ح.

استخلصت الباحثة أن الطفل ذو النمو العقلي الخفيف ذو قدرة في السرد الكتابي حتى ولو كانت بلغة بسيطة غير متجاهلين ما لديه من صعوبات.

- التعليق على الدراسات السابقة: لم تتطرق معظم الدراسات المتوفرة لدينا إلى دراسة وتحليل السرد الكتابي عند الطفل الأصم، إلا الدراسة التي قامت بها الباحثة حشاني سعاد ولكن عند الطفل ذو التأخر العقلي الخفيف، وافتقار الدراسات في مجال السرد الكتابي خاصة عند الأطفال الأصم، والتهميش الذي تعاني منه هذه الفئة، هو ما جعلنا نختار موضوع بحثنا هذا.

تحديد مفاهيم ومصطلحات البحث:

• السرد:

- حسب GENETTE. G (1966) السرد هو تمثيل لمواقف وأحداث وأشخاص، وهذا يتطلب استعمال معايير خاصة بالمحتوى.
- حسب GRIZE. J (1976) السرد هو ليس فقط تمثيل للأحداث بل هو طريق إثبات السارد بالحدث وهو متحكم في بعض المعايير⁽¹⁾.
- حسب BENVENISTE. E (1980) السرد هو عبارة عن تقديم لأحداث حدثت في وقت معين من الزمن بدون تدخل الحاكي في السرد⁽²⁾.

• السرد الكتابي:

- حسب الباحثان SCHMITT. M.P و VIALA. A (1982) السرد الكتابي هو فعل اتصالي ينتج بالعلاقة بين القارئ والكاتب يحمل محتوى وهدف، وهو وسيلة إيصال الخطاب للقارئ بطريقة غير مباشرة، وهو مسير من طرف كاتبه⁽³⁾.

• الطفل الأصم:

- هو ذلك الطفل الذي تمثل إعاقته السمعية عائقاً، لا تسمح له باكتساب لغة محيطه التي تمكنه من التواصل والإدماج في وسطه الاجتماعي، إذ أنه يكون في معزل عن مختلف النشاطات والسلوكات والمواقف اللغوية التي يلجأ إليها لتحقيق حاجياته اليومية⁽⁴⁾.
- يرى محمد عبد المؤمن حسين (1986) بأن الطفل الأصم هو من فقد حاسة السمع لأسباب وراثية، فطرية أو مكتسبة سواء منذ الولادة أو بعدها مما يحول بينه وبين متابعة الدراسة وتعلم خبرات الحياة بالطرق العادية وهو بحاجة إلى تأهيل⁽⁵⁾.

• الإعاقة السمعية:

- حسب الباحثة DUMONT. A الإعاقة السمعية هي حرمان، ضعف أو إلغاء كلي لحاسة السمع أو تشويه أو فقدان لوظيفة السمع⁽⁶⁾.

¹ - FAYOL. L, « Le récit et sa construction », Edition Delachaux et Niestlé, Paris, 1985, pp.07-10.

² - BUFFART. M, « Introduction à la sémiologie », O.P.U, Alger, 1980, p.41.

³ - SCHMITT. M.P, VIALA. A, Loc.cit, 1982, p.41.

⁴ - LAFON. J.C, MAISSONNY. B, « Trouble du langage de la parole, et de la voix chez l'enfant », Edition Masson, Paris, 1975, p.260.

⁵ - سهير أحمد كمال، "سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"، مركز الإسكندرية للكتاب، ط2، الإسكندرية، 2002، ص.220-213.

⁶ - DUMONT. A, « L'orthophoniste et l'enfant sourd », Ed. Masson, Paris, 1998, p.150.

- الإعاقة السمعية هي نقص أو فقدان في السمع أو إعاقة متكررة ناجمة عن آفة في الجهاز السمعي⁽¹⁾.

• الإعاقة السمعية الحادة:

- تكون الإعاقة السمعية حادة عندما تكون درجة الضياع السمعي ما بين 70-90 D.B، فالطفل يتعرف على الضجيج المحيط به وبعض الصوائت وبصعوبة الصوامت، فهو يستعمل القراءة على الشفاه، فالكلام بالنسبة إليه غير مفهوم، يتطلب التجهيز مع تربية اللغة والكلام⁽²⁾.

• الإدماج المدرسي:

- هو تعليم الأطفال الذين يعانون من قصور أو إعاقة ضمن برامج صمّمت أساساً للأطفال المعاقين، يشتركون مع أقرانهم في وضع واحد مع تلبية احتياجاتهم الخاصة⁽³⁾.

- حسب الباحث KAUFFMAN (1978) الإدماج المدرسي هو أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة والذي يهدف إلى وضع الأطفال المعوقين والمؤهلين للاستفادة مع الأطفال غير المعوقين في صفوف المدرسة العادية وذلك بتصميم وتخطيط تربوي منظم ومبرمج وموضح فيه المسؤوليات للقائمين على تعليم الأطفال العاديين والمعوقين⁽⁴⁾.

- الإدماج المدرسي هو وضع الطفل المعاق سمعياً داخل وسط مدرسي عادي⁽⁵⁾.

¹ - DAMARTA et BOURNEUF, « Nouveau Larousse Médical », Librairie Larousse, 1981, p.976.

² - LAFON. J, « Du langage et de la surdité de l'enfant », In Bulletins d'Audiophonologie, ANN.SC.UNIV.FR – compte, Vol. X, N2-3, 1995, p.120.

³ - نوال يوسف المعتوق، "تجربة دمج ضعاف السمع في مدارس التعليم العام في الكويت"، مقال منشور على شبكة الانترنت.

⁴ - حابيس العوالمه، "سيكولوجية الأطفال غير العاديين (الإعاقة الحركية)"، عمان، ط1، 2003، ص.207.

⁵ - RONDAL. J.A, PIERART. B, « Physiologie de l'éducation spécialisée », Edition Labor, Tome 3, Bruxelles, 2000, p.145.

الفصل الأول

اللغة

تمهيد

- I. اللغة من منظور علم النفس اللغوي
- II. العوامل المؤثرة في النمو اللغوي
- III. اللغة وعلاقتها بالجانب المعرفي
- IV. مستويات تحليل اللغة
- V. البراغماتية اللغوية
- VI. اللغة وعلاقتها بالكفاءة الاتصالية
- VII. علاقة اللغة الشفهية باللغة المكتوبة

تمهيد:

اللغة هي الملكة الإنسانية المتمثلة في نظام من العلامات المستعملة من طرف جماعة لسانية ما، وهي عبارة عن إنتاج نشاط عصبي مركب الذي يسمح من خلاله التعبير عن حالة عاطفية أو نفسية معينة، وذلك من خلال أصوات أو رموز كتابية أو إشارات.

كما أن اللغة الإنسانية أشكالا عديدة متمثلة في الأحرف والمفردات والجمل التي تشكلها، ولهذا ظهر لها وجهان المقروء والمكتوب حيث كل واحد يكمل الآخر، كما أن اللغة التي يكتسبها الطفل من المجتمع أو الجماعة التي ينتمي إليها بصورة مباشرة تتم عن طريق العمليات الاجتماعية التي لها دور فعال في بناء اللغة وتشكيلها.

ولقد حاول علماء النفس اللغوي فهم هذا السلوك اللغوي منذ عدة سنوات، السلوك الذي يعتبر أهم وسيلة للاتصال والتفكير والإنتاج العلمي.

ولقد أقيمت دراسات وتجارب لإبراز أهم المراحل التي يحدث فيها نمو وتطور وتعلم هذا النشاط اللغوي، في البداية كانت هذه الدراسات لسانية محضة ثم أصبحت تدرس مع الجوانب المعرفية الأخرى وليس بمعزل عنها.

في هذا الفصل سوف نحاول تسليط الضوء حول اللغة من منظور علم النفس اللغوي وكيف تطورت الدراسات حول اللغة واندمجت في إطار علم النفس المعرفي، مبرزين كذلك أهمية الوظيفة البراغمية الاتصالية.

I. اللغة من منظور علم النفس اللغوي:

ميّزت بداية ظهور علم النفس اللغوي العديد من الأبحاث في القرن العشرين حول علم النفس الطفل ولغته، نذكر منها أعمال الباحث PRETER.W في كتابه « L'âme du l'enfant » (1988)، ثم عرفت هذه الأبحاث اتجاه جديد بظهور كتاب لـ STERN سنة (1907) بعنوان « لغة الطفل »، هذا الكتاب هو في الحقيقة أول من عالج علم النفس اللغوي مدمجا فيه ملاحظات لسانية مفصلة لمناهج الدراسات.

- عموما هذا العلم منذ ظهوره عرف ثلاث مراحل:

1- المرحلة الأولى إلى غاية بداية الستينات:

جعلت من اللغة رمز، أين علم النفس اللغوي كانت وظيفته دراسة الشروط الضرورية والكافية لنقل وتلقي الرسائل، وأصل هذا الاتجاه ثلاث علوم:

- علم النفس الذي مثل بنظريات التعلم (الذي بدأ يتقطن من صرامة السلوك الكلاسيكي) ولم يتردد إلى الرجوع إلى نظرية الجشتالت مستعملا مفهوم التمثيل أو التصور.

- العلم الثاني هو اللسانيات البنيوية، التي سجلت بطرقها التوزيعية للباحثين كل من BLOOM.L و HARIS.J وأعمال JACKOBSON.N.R كذلك.

- وأخيرا العلم المشترك الثالث هي نظرية المعلومة، التي جاء بها الباحث SCHANON C.E والتي تضمنت مجموعة من المفاهيم الجديدة اقتبست من النظرية الرياضية «PROBABILITE»، فكونت نظرية المعلومة الإطار النظري المكيف لتحليلات التوزيعية للسانين، والنظريات النفسية للتعلم. فعلم النفس اللغوي عرف "كدراسة لسياقات الترميز" وفك الترميز واضعا العلاقة بين حالات الرسائل مع حالات المخاطبين.

فنظرية الباحث SCHANON C.E ما هي إلا نظرية نقل المعلومة وفي نفس الفترة بدأت أو ساهمت في تطوير بارز للآلات التي تعالج المعلومة كالهاتف.

2- المرحلة الثانية لعلم النفس اللغوي:

أين اهتم بنحو اللغة، آخذين بعين الاعتبار بقواعد إنتاج الجملة الصحيحة، وهذه الأعمال ترجع للباحث CHOMSKY N. في كتابه سنة (1957) «Syntactique Structures» التي عرفت صدى معتبر بين علماء النفس اللسانيين، منهم الباحث MILLER G.A، فطوال سنوات الستينات النحو المعمم

والتحويلي كَوْنِ أساس أعمال علم النفس اللغوي، وذلك بتأثير أعمال CHOMSKY N.، أما فيما يخص اكتساب اللغة أبحاثه حاولت تكوين "النحو" للغة الطفل، وعزل المراحل وتكوينها بطريقة تقربها من تطور "نحو الراشد" (1).

إن خطأ الباحثين حسب COHEN BACRI J. الذين كان لهم الاتجاه الشومسكي، هو أخذ نموذج شكلي لوصف اللغة.

والانتقادات التي وجهت لهذا الاتجاه أدت إلى ظهور المرحلة الثالثة لعلم النفس اللغوي إلى غاية اليوم. فانتقادات ماضي اللسانيات العامة أدى إلى انتظام علم النفس اللغوي، واضعا نفسه في مكانة هامة وإستراتيجية للأداء أي السياقات النفسية لإنتاج اللغة.

ومن هنا علم النفس اللغوي تطور واندمج في إطار علم النفس المعرفي، وقد واصل العديد من الباحثين أمثال الباحث FODOR J.A (1983) الذي جاء بمفهوم «OUT PUT» في ميدان اللغة.

حيث يرى أن الوضعية تكون انطلاقا من إدراك سمعي (أو بصري في حالة القراءة) بمفهوم "الشكل المنطقي"، يستجيب الدماغ لهذا الشكل المنطقي لمحتوى الاتصال، حسب قواعد التحوير والحديث، وهذا ما ذهب إليه الباحث GRICE H.P وبصفة عامة انطلاقا من استنتاجات يقوم بها السامع (2).

وبالنسبة لباحثين آخرين معالجة اللغة ما هو إلا مفهوم السير العام للذهن.

فالتناول بمعنى معالجة المعلومة الذي تطور فرض في العشرينية الأخيرة، حيث سجل انقطاع نهائي مع علم النفس والاتجاه السلوكي الذي كون ميدان مشترك لكل الباحثين الذي يظهرونه لا يمكن إهماله في دراسة اللغة، ونتائج الأبحاث تعلق بالإدراك، الذاكرة، حل المشكل...الخ (3).

فانتقلت الإشكالية من اعتبار اللغة من مفهوم نحوي يؤخذ كموضوع شكلي منعزل عن الوظائف المعرفية، ثم تناولت اللغة بمفاهيم دلالية من الصعب عزلها عن المضمون، الوضعية، الدلالة، والمعارف شبه لسانية للفرد. وهذا يصبح غير ممكن، وبذلك دخلت ميدان البراغماتية، هذا التوسع

¹ - CARON J, « Précis de Psycholinguistique », Edition P.U.F Paris, p. 17-20.

² - CARON J, CARON PRAGUE J, «Représentation et Communication : L'intégration de la démentions pragmatique », in bulletin de psychologie, tome XXXVI, N° 412 (1983), p.731.

³ - BRONCKART J.P, KAIL M, NOISET G, « Psycholinguistique de l'enfant », Edition Delachaux, Paris, 1983, p.23.

أظهر في الأخير عدة محاولات لتحديد ميدان علم النفس اللغوي، منها محاولة الباحث OLERON P. (1972) الذي حدّده بـ " التفاوض بين الفرد واللغة " في مقال له تحت عنوان "علم النفس اللغوي".

أما بالنسبة لـ KAIL M. NOISET G.، BRONCKART J.P يرون أن هدف دراسة هذا العلم هو اللغة كقدرة، وكوسيلة مصاحبة للتصور والاتصال.

أما تعريف CARON.J لهذا الميدان جاء كالتالي: نقترح لتعريف علم النفس اللغوي كدراسة الوظائف النفسية التي يكتسبها الفرد عن طريق اللغة، اللغة ليست كرمز وإنما كاستعمال⁽¹⁾.

II. العوامل المؤثرة في النمو اللغوي:

إنّ تطور اللغة عند الطفل هو نتيجة لتفاعلات بين قدرات وراثية من جهة وتأثير المحيط من جهة أخرى، فالقدرات الكاملة لمعالجة الرسالة أو الكلام ترجع كلها إلى مفهوم التطور حيث أن تطور اللغة عند الطفل مبرمج جينيا، في حين ترجع تأثيرات المحيط إلى مفهوم الاكتساب (Acquisition) والتعلم (Apprentissage) ويتطلب تطور اللغة وساطة لغوية هذه الوساطة شفوية أولا تتم بين أفراد العائلة، ثم شفوية وكتابية في محيط واسع أي في المدرسة والمجتمع، كما يجب الإشارة إلى أهمية الآثار السمعية، العاطفية، الاجتماعية والبيداغوجية.

وهناك عدة عوامل تؤثر في النمو اللغوي للطفل يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات:

1. العوامل الذاتية (الخاصة بالطفل).
2. العوامل الاجتماعية – العاطفية.
3. العوامل المتعلقة بالأسرة.
- دور العلاقات الأسرية والتفاعل اللفظي بين الطفل ووالديه.
- المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة.
4. العوامل البيداغوجية.
- الروضة، المدرسة⁽²⁾.

¹- MOSCATO M, Psychologie (s) du langage et Psycholinguistique (s), quelque remarque in rééducation orthophonique, vol 21, octobre 1983, n°133, p.389.

²- DELAHAIE M, « L'évaluation du langage chez l'enfant », Dundo, Paris, 1996, p.43.

1. العوامل الذاتية:

يتهيأ الطفل للكلام عندما تكون أعضاء الكلام والمراكز العصبية لديه بلغت درجة كافية من النضج، فالطفل لا يستطيع تعلم الاستجابات اللغوية إلا بعد أن يصل من النضج إلى حد كاف يسمح له بتعلمها.

فالنضج هو الذي يحدد معدل التقدم، كما يزداد المحصول اللفظي للطفل كلما تقدم في السن ويكون فهمه دقيقاً وتتحدد معاني الكلمات في ذهنه، ويود الارتباط بين العمر والنضج لدى الطفل إلى نضج الجهاز الكلامي والنضج العقلي بالإضافة إلى عامل الذكاء، فقد أثبتت أغلبية الدراسات وجود علاقة بين اللغة والذكاء، والأطفال المتفوقون عقلياً يبدوون الكلام قبل غيرهم كما أنه من المعروف أن المعتوه (Idiot) هو الشخص الذي يكشف عن أدنى مستوى عقلي على اختبارات الذكاء ولا يتمكن على الإطلاق من الكلام، كما أن الأطفال الأذكياء يميزون الكلام أكثر من الطفل المتوسط والأخير أكثر من الضعيف، إلى جانب تخلف الأطفال الأقل ذكاء في القدرة على التمكن من الكلمات والتراكيب وحجم المفردات وطول الجملة واستخدام المعاني المجردة وإدراك الفرق بين المعاني.

إن الحالة الصحية للطفل تؤثر على في عملية نموه المختلفة فكلما كان الطفل سليماً من الناحية الجسمية كان أكثر نشاطاً ومن ثم يكون أكثر قدرة على اكتساب اللغة، ووجود أي تأخير في النمو الحركي في مرحلة الطفولة المبكر بسبب المرض ينتج قلة اللعب بالأصوات في المرحلة الخاصة به.

كما وجد أن الطفل الأفضل صحة يمتلك في سن معينة الطاقة التي تؤهله لفعاليات تجعل كلامه ممكناً، وسلامة أعصابه وأعضائه السمعية تمكن من فهم معاني الكلمات ويمتلك القدرة على إحداث الأصوات بصورة واقعية ومناسبة⁽¹⁾.

2. العوامل الاجتماعية – العاطفية:

إن تطور اللغة عن الطفل يتحدد حسب الاستعدادات الطبيعية ولكنه أيضاً نتيجة لعملية التعلم التي تحدث في إطار التفاعل الاجتماعي، ويظهر الطفل منذ ولادته مجموعة من السلوكيات العاطفية التي تسمح له بالتعبير عن حاجاته الأساسية المتمركزة على التغذية، أنه يولد في عالم أين تترجم صرخاته، هذه الترجمات غالباً ما تصاحب بإشارات وكلام الأم أو الشخص الذي يقوم بهذا الدور،

¹ - أحمد قاسم، أنسي محمد، "مقدمة في سيكولوجية اللغة"، دار الإسكندرية للنشر، القاهرة، 2000، ص 155.

التي تطور تدريجيا قدرته على فهم النظرات والضحكات، فيتعلم الطفل من جهته التحكم في نتائج سلوكه ومن ثمّ الاتصال لغرض الحصول على التأثيرات وهذا ما يسمى بالاتصال القصدي.

وابتداء من الشهر الثاني فإن القدرة على الاستجابة للأشياء والأشخاص المقربين بضحكة تبيّن أن السلوكات العاطفية المبكرة لا ترجع فقط إلى الجانب البيولوجي ولكن تعكس لنا مشاركة الطفل في النظام العاطفي للاتصال (Système de Communication)، في هذا النظام نجد أن الطفل قادر على إقامة مقارنات وإظهار انتظار اتجاه حدث ممتع في وشك الحدث، فهو إذن لا يستجيب فقط للمثيرات ولكن يمكن له أن يفكر في الأحداث وتأثيراتها.

وللإشارة إلى التفاعلات الخاصة التي من خلالها يتعلم الطفل الاتصال نتحدث عن ما يسمى بطرق الاتصال التي تخص وضعيات لها قصد أو هدف، ومن خلال تنفيذها تجرس مجموعة من سيرورات روتينية مشكلة إطار لاتصالات خاصة جدا سواء لفظية أو غير لفظية (مثال أثناء الوجبات أو النوم).

إنّ الجزء الكبير من نشاطات الطفل خلال السنة الأولى من الحياة هي اجتماعية واتصالية، وتتطور عملية التعرف والاتصال بصفة موحدة في إطار التفاعلات التي تفقد الطفل إلى تعلم الكثير حول اللغة وذلك قبل اكتسابها، وعندما يبدأ باستعمال التعابير الأولى التي يمكن اعتبارها كلمات فإنه توصل حتما إلى اكتساب تحكم في عملية الاتصال، ومن المدهش ملاحظة درجة كفاءة التفاهم بين الأم والطفل وكذلك فعالية النظام الاتصالي المطور من طرف الطفل منذ الشهور الأولى من حياته.

وهذه السرعة المدهشة تعود إلى تزوده بمكانيزمات فكرية وإدراكية نسبيا لمواجهة العالم منذ ولادته، فعلى مستوى الإدراك البصري فإن الطفل قادر قبل حوالي الشهر الرابع التمييز بين الأشكال والألوان، أما فيما يخص الإدراك السمعي فإنه يتمكن منذ الأسبوع الثالث من حياته معرفة اختلاف الأصوات البشرية، بحيث يظهر أفضلية لبعض الطرق المختارة ويكون قادر على تمييز صوت أمه بين أصوات عديدة ، ويملك أيضا من الشهر الثالث مختلف القدرات الإدراكية للأصوات والكلام التي تتواجد عند الراشد، وفي حوالي العام الأول يستطيع الطفل إنتاج مقاطع لفظية (Séquence syllabiques) معينة مرتبطة بسياق ما ولا يمكن التعميم إلى سياقات أخرى التي يمكن أن متشابهة، وانطلاقا من مستوى معين للاستعمال المتكرر للألم فإن المقاطع المزدوجة تتطور من جهة لتصبح كلمات منظوقة بصفة جيدة ومن جهة أخرى توجه إلى استعمال أقل تداولاً.

إنّ تكرارات سيرورات التعميم (Processus De Généralisation) يصاحب اكتشاف اللغة كوسيلة لتمثيل الحقيقة وإدراك أنّ كل شيء مختلف يجب أن تكون لديه نتائج مختلفة، وإذا كانت اللغة عند الطفل هي نتيجة لتفاعلات بين القدرات الخاصة وتأثير محيطه فيجب الأخذ بعين الاعتبار نتائج نقص الإثارات السمعية، العاطفية والاجتماعية، وسوء معاملة الطفل تؤدي إلى تأخر الكلام واللغة وينتج ضرر على مستوى التعابير أكثر من الفهم ويكون النطق متخلف مع الفقر من حيث المفردات والتحكم في الأشكال النحوية غير متطور.

إن اضطرابات اللغة يصاحب عادة تأخر في النمو وتأخر على المستوى الفكري وصعوبات كبيرة في الاكتسابات المدرسية، ونقص المثيرات اللفظية لا تعتبر بالعامل الأكثر أهمية من مجموعات الاضطرابات المذكورة، فالنقص الجزئي لا يؤدي إلى تأخر اللغة لأنّ الأطفال الذين يتصلون مع آبائهم بشكل غير لفظي لديهم تطور عادي للغة الشفوية، إلا أنه يظهر نقص الإثارات اللفظية ليست لها نتائج على تطور الطفل، إلا عندما تصاحب بنقص الحب والعاطفة. هذا النقص يؤدي إلى خلل في مشاركة الطفل في النظام العاطفي للاتصال وهو الشرط الذي يحدد تطوره، فالطفل الذي يعاني من الحرمان العاطفي يحدث له كف على المستوى الاجتماعي وأنه يجهل الاختلافات الموجودة في العلاقات الاجتماعية وغير قادر على بناء علاقات عاطفية حقيقية⁽¹⁾.

3. العوامل المتعلقة بالأسرة:

أ. دور العلاقات الأسرية والتفاعل اللفظي بين الطفل ووالديه:

إنّ اللغة لا تنمو في فراغ والطفل لن يكتسب اللغة إذا لم يتعرض لنماذج لغوية وهذا دليل على أن السماع البسيط للغة ليس كافيا لاكتسابها، فتفاعلات الطفل الاتصالية مع القائمين على رعايته تيسر وتسهل اكتساب حصيلة لغوية والنمو اللغوي ككل، فحينما يستجيب القائم على رعاية الطفل لتلفظاته الطفل المبكرة فإنه يوسع من هذه التلفظات...

ويرى فارور (Farror) أنّ الطفل قد يستمد منافع مختلفة من الأنماط المختلفة للتوسع في تعلم التصاريف النحوية وقد يساعد الطفل على اكتساب الجمع والملكية، بينما توسيع الموضوع أو القصد العام لتلفظ الطفل قد يكون أكثر فائدة في اكتساب التصاريف النحوية الأخرى مما في ذلك دلائل الزمن.

¹- DELAHAIE M, Loc.cit, 1996, p. 46-47.

تعتبر الأسرة المهد الأول للطفل، وهي أول جماعة إنسانية يتفاعل معها كما أنها تعتبر بمثابة العامل الأساسي في تشكيل شخصيته في مرحلة نمو تتميز بقابلية الطفل فيها للتشكيل، كما يتمكن الطفل في هذه البيئة الاجتماعية من التعرف على نفسه وتكوين ذاته عن طريق ما يحدث من تعامل وتفاعل بينه وبين أعضاء الأسرة التي يعيش فيها.

ويذهب الكثير من الباحثين إلى أنه لكي ينمو الكلام ويتطور فلا بد أن يتلقى الطفل اتصال فيزيقي وانفعالي يتسم بالدفع مع القائمين برعايته، فمن خلال ذلك يتم تحفيز واستثارة الأطفال واستثارة دافعيتهم للقيام بالمناغات والتحول في النهاية إلى الكلام ذو معنى، ولهذا فإن الأسباب التي تمكن وراء تعلم الأطفال اللغة هي اجتماعية في الأساس، ولهذا فهم مرتبطون باتصالهم بالوالدين أو بمن يقوم على رعايتهم⁽¹⁾.

إن اكتساب اللغة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالجو العاطفي الذي يتربى الطفل في أحضانه، فليس تعلم الكلام بالنسبة للطفل تجربة معرفية فحسب، ولكن تجربة انفعالية عميقة تتم في مسار تشخيص لا شعوري.

تلعب الرعاية والعواطف الأبوية دوراً بارزاً في اكتساب اللغة، ولذلك يقول اللغوي الفرنسي مارك كومين (Marcel Komen) أنه يتمتع الأطفال بأفضل ظروف النمو واكتساب اللغة خاصة عندما تتم رعايتهم بدأب وبهدوء تام من جانب الوالدين أو من يقوم مقامهما، وقد لاحظ الباحثون أن الأطفال الذين حرّموا من أوليائهم وتمت تربيتهم في الملاجئ أو دور الحضانة يعانون في أغلبهم تأخراً لغوياً واضحاً، تظهر بوادره منذ الشهور الأولى بين أشكال اللغة (الكلام، الكلام مع حركات الجسم والوجه) التي لم تلق تشجيعاً من طرف المربي⁽²⁾.

تحظى الأم بالدور الرئيسي، فإذا كان المحيط الأسري واللفظي للطفل يتشكل من الوالدين والإخوة الذين يتكلمون من حوله، فإن هم لا يلعبون كلهم الدور نفسه في اكتساب اللغة، فبعضهم لا يوفر سوى قاعدة خلية غير متميزة لا قيمة تذكر لها في تركيب لغة الطفل، ويمكن الاعتقاد بأن أفراد المحيط الفعالين ليسوا فقط من يتكلم حول الطفل بل ومعه أيضاً الذين يتمتعون بمكانة كبيرة في عالمه الخاص وبالتحديد في تطوره الانفعالي.

¹ - أحمد قاسم، نفس المرجع السابق، 2000، ص 169.

² - تازروتي حفيظة، "اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري"، دار القصة للنشر، الجزائر، 2003، ص 9-10.

وتحتل الأم (أو بديلها) في هذا المجال مكانة مرموقة، ومن المهم معرفة نوع العلاقة التي تجمع بينهما سواء اللفظية أو غير اللفظية وجعلها في توازي مع التطور اللغوي عند هذا الأخير.

(Richelle MC, 1981) إن طريقة تفاعل الطفل مع المحيط تلعب دور في اختلاف الأفراد في التحكم في اللغة، فأبحاث عديدة حول التفاعلات (طفل-راشد) أكدت على اختلاف المعلومات المقدمة من طرف الراشدين من حيث الإثارات اللفظية، الاهتمام المختص أثناء التعبير اللفظي، تكرار الخطابات الموجهة لمراقبة السلوك اللفظي⁽¹⁾.

ب. تأثير الوسط الاجتماعي والثقافي للأسرة:

هناك نظرة حول دور المحيط في اكتساب اللغة تتمثل في مقارنة الكفاءة اللغوية عند أطفال الطبقات الاجتماعية المختلفة، ففي سنة (1955) قام (Bernstein) بشد الاهتمام حول العلاقة بين الطبقات الاجتماعية في السلوك التربوي وتأثيرها على النظام المدرسي والنجاح في المدرسة، والتركيز على دور اللغة كمغير حاسم⁽²⁾.

ولعل أولى النظرات المصاغة في هذا الشأن نظرية (Bernstein) الذي ميز بين اللغات المستعملة في مختلف الطبقات الاجتماعية، وعلى هذا الأساس يؤكد تأثر استخدام اللغة والقدرات المعرفية ثم التحصيل الدراسي بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، فحسب نفس الباحث دائما ينبغي أن تأخذ ثلاث أقطاب بعين الاعتبار:

الوسط الاجتماعي - الثقافي واللغة والطريقة التي يوجه بها الوسط من العائلة والمدرسة سلوك الطفل وكذلك التفاعلات التي تربط هذه الأقطاب.

وفيما يخص اللغة يميز (Bernstein) بين الراقية والمحدودة حيث تتسم الأولى بجملة المتكلمة التي تحتوي على العديد من المفاعيل وبتراكيبها النحوية التي تشتمل على الكثير من الجمل الفرعية، وباختبار الصفات والظروف بصورة تتابعية كبيرة، بينما تتميز الثانية بجملة القصيرة البسيطة غير المكتملة وبلااستخدام المحدود والصارم للصفات والظروف، وقلة استعمال الجمل الفرعية وكذا استخدامها الكثير للتأكيدات القاطعة⁽³⁾.

¹- AGNES F, « Le développement du langage », Dundo, Paris 1999, p.88.

²- RICHELLE M.C, « L'acquisition du langage », Edition Charles, Dessart, Bruxelles, 1981, p.105.

³- تازروتي حفيظة، 2003، نفس المرجع السابق، ص48.

وحسب دائما نفس الباحث فإن اللغة تختلف حسب الطبقات الاجتماعية والصعوبات المدرسية لأطفال الأوساط الغير المحظوظة، ترجع إلى اللغة التي تعيقهم في النشاطات المعرفية المقترحة من طرف المدرسة، فأطفال الأوساط غير المحظوظة يستعملون وضع ضيق محدود متكون من معاني ضمنية غير صريحة، مركزين أكثر على العلاقة اللفظية للطرف الآخر أكثر من التبادل في المعلومات، مع استعمال نحو فقير، وعدد كبير من التعبيرات المألوفة، أما الأطفال الأوساط المحظوظة فإنهم يستعملون كل من الوضع المحدود والوضع العالي، وهذا الأخير لديه خصائص مناقضة للنوع الأول، فإنه يتميز بمعاني واضحة مع توظيف المتكلم في وجهة نظر التي يعبر عنها باستخدام عبارات مثل "أظن أن..." مع استعمال نحو دقيق وصحيح.

فالأسلوب اللغوي يختلف حسب الظروف الاجتماعية وهذه التصورات كانت شائعة في الأوساط النفس - بيداغوجية في سنوات السبعينات والثمانينات تحت شكل "الإعاقة الاجتماعية - الثقافية" وبالتالي أرجع الفشل الدراسي إلى الفشل اللغوي⁽¹⁾.

ومن الأبحاث حول العلاقة بين الانتماء الاجتماعي والقدرات اللغوية للطفل في الجزائر نجد دراسة نواني (Nouani. H) الذي طلب من مجموعة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و 12 سنة القيام بمهمة لشرح قاعدة لعبة الشطرنج فلاحظ أن أداءات الأطفال متباينة جدا وهي كالتالي:

- قدرة فائقة على اللعب دون التمكن من صياغة قواعد اللعبة وإيصالها للسامع في قالب لغوي فعال.

- استعمال عبارات لغوية سليمة دون النجاح في إيصال مبدأ القاعدة بوضوح رغم أن المستوى العقلي للأطفال عادي.

والنتيجة التي توصل إليها الباحث تتمثل في أن الأطفال الذين يتمتعون بفعالية لغوية ومهارة معرفية هم الأطفال الذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية محظوظة، رغم أن السبب الحقيقي للنجاح هو ليس الانتماء الاجتماعي فحسب ولكن مرتبط بنوعية الممارسات اللغوية الرفيعة المستعملة داخل البيت .

¹ - AGNES F, 1999, loc.cit, p.86-87.

وفي هذا الصدد يقول دائما حسين نواني أن المرحلة قبل المدرسية تعتبر أساس الإكتسابات اللسانية العاطفية والمعرفية عند الطفل وفي الكثير من الأحيان نجد قدرات الطفل تتحد قبل المدرسة، وهذه الأخيرة إما تطورها أو تقمعها⁽¹⁾.

4. العوامل البيداغوجية:

• الروضة :

تتمركز اللغة الشفوية في قلب المتعلمات في الأقسام ، هذه الأقسام تعلم الطفل الاتصال بطريقة أكثر غنى وأكثر تعقيدا في سياق اجتماعي واسع ، إنَّ العنصر الأساسي لبناء الخطوات البيداغوجية تتم عن طريقة بناء لغة الاستدعاء (Langage D'évocation) التي تسمح للطفل التعبير عن طريق الكلام على أحداث جرت في الماضي أو وصف مشروع مستقبلي.

إنَّ لغة الاستدعاء تمنح المتكلم كل نقاط الانطلاق الأساسية للفهم (مثال التوضع في الوقت ومجال الأحداث، تمثل الأشخاص أو الأشياء التي لها علاقة، استعمال عادي للضمائر، تصريف أزمنة الأفعال) إنه قريب من اللغة المكتوبة واستعمالاتها والتحكم فيها تهيئه عندما يلتقي بنصوص القراءة، إنَّ قدرة الاسترجاع تتطور في إطار الحوار ثم في إطار مناقشات حقيقية مقترحة مصاحبة بتدخلات المعلم، والهدف هو اكتساب قواعد التبادلات اللفظية المنتظمة⁽²⁾.

• المدرسة:

تتحكم في عملية اكتساب اللغة في المرحلة المدرسية التي تبدأ بدخول الطفل إلى المدرسة وعمره ستة سنوات عدة عوامل متفاعلة فيما بينها ومتفاعلة أيضا مع العوامل المذكورة آنفا في المرحلة ما قبل المدرسة، إن هذا التفاعل يتم بين مختلف العوامل بالإضافة إلى المحيط الثقافي والاجتماعي ومدى تحفيزه وتشجيعه على احترام اللغة (العربية) وضرورة تعلمها وإتقانها، وهي تسهم في تكوين دافعية لدى التلميذ لإتقان اللغة، ولتحقيق هذه الدافعية (الرغبة) لابد من توفير شروط تكوين ثروة لغوية وإتقان التعبير والكتابة حسب درجات متفاوتة بالطبع، هذه الشروط الموضوعية في المعلم الكفاء والكتاب المناسب والطريقة الفعالة، وحل بعض الإشكاليات المرتبطة بثنائية تعدد اللغات مثلا واستعدادات التلميذ⁽³⁾.

¹- NOUANI H, « Langage et classes sociales », in l'I.P.S.E, n°6, Alger, 1995, p.102.

²- DELAHIE M, loc.cit, 1996, p.48-49.

³- عشوي مصطفى، "المدرسة الجزائرية إلى أين؟"، دار الأمة، الجزائر، 1991، ص.110.

أ. علاقة اللغة بالمدرسة :

يمكن عموماً حصر العوامل التي تتدخل في تحديد مختلف درجات اكتساب اللغة في جانبين أساسيين، الأول يرتبط بالعوامل قبل المدرسية وهي تخص النموذج اللغوي الذي ينمو الطفل فيه وكذا المعرفي ووسائل الإعلام التي يتعرض إليها والتي يتفاعل معها، أما الجانب الثاني فيتعلق بالعوامل المرتبطة بالمدرسة والطرق المتبعة لمواصلة تعلم الطفل الاكتسابات اللغوية اللاحقة.

ب. تأثير الوسط المدرسي على اللغة :

إنّ الحصول على المعرفة العلمية صعبة عند التلميذ الجزائري حيث أنه يجد صعوبة في كتابة نص بشكل صحيح (سواء في اللغة العربية أو الفرنسية)، لأن تعلم اللغة المكتوبة لم يضمن من خلال النص وإنما تمّ الاعتماد على طرق "سمعية - بصرية" يتم فيها ترجمة جمل شفوية إلى كتابية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة، والطفل الجزائري حتى السنة 9-10 سنوات يبقى محجوزاً في الشفهي، في الوقت الذي يؤكد فيه المختصون على أنه في 6 سنوات يمكن للطفل أن يمرّ إلى الكتابي والتي تمثل عقبة خطيرة تعتقد وضعية فشل المدرسة الجزائرية⁽¹⁾.

ويرجع كل من المعمور وعبد الغزالي سنة 1983 في إطار الدراسة التي أعدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أن التباعد الموجود بين الأهداف الموضوعية للغة العربية الفصحى وطرق تدريسها إلى تواجد المربون أنفسهم أمام لغة مكتوبة أدبية فعلموها للطفل كتابياً بدون التركيز على التدريب الشفهي فيها، وهذا المبدأ ينافي المبدأ الأساسي الذي أقرّه علماء اللسان في العصر الحديث وهو أسبقية القول على المكتوب، أي أنّ تعليم اللغة يفترض تقديمها شفويا أو تقديمها شفويا في نفس الوقت الذي يبدأ فيه تعلم الكتابة والقراءة لا بعده⁽²⁾.

إنّ كل ما يتعلمه الطفل يتحقق بفضل الحوار والتبادل التفاعلي بين الطفل ومحيطه الكفاء الذي يلقي له مختلف السلوكات، عكس المدرسة التي تهتم بتطبيق تعليم موجه، محدود، لا يسمح بالتنوع في الاستعمالات، لأن هذه الاستعمالات المتنوعة هي التي تمكن الطفل من مواجهة تعددية في المواقف والحقائق المرتبطة خاصة بالممارسات اللغوية المختلفة⁽³⁾.

¹ - ZELLAL N, « Oral / Ecrit dans l'éducation de l'enfant, versus de l'écolier in créoles », France, 2002, p.302-305.

² - عشوي مصطفى، 1991، نفس المرجع السابق، ص113.

³ - NOUANI H, 1995, loc.cit, p.103.

إنّ اللغة المعلمة في المدرسة هي لغة مصطنعة (تعتمد على الحوار الجامد) وليست لغة الوصف والسرد، ويتأسف حسين نواني على شدة طبيعة المدرسة (Hyper Normativité) التي تركز على الثنائية "تعبيراً تصحيحاً"، فالهدف من الحصص التعليمية في الواقع هو تدريب التلاميذ على تقنيات التبادلات اللفظية والحوار والاتصال في لغة شفوية غير خاطئة، وتصبح هذه الحصص المدرسية في هذه الحالة حصص تقويمية، كما أن المعلم يلعب دور طبيعي جداً (Hyper Normatif) والمفروض عليه فهم معاني الكلمات في اللغة العامية للطفل من أجل تقديم له فيما بعد الكلمة التي تحل مقامها والمستعملة في اللغة غير الخاطئة (Non Fautive)، ويهتم الأخصائيون هذه المدرسة باستعمالها لطرق لا تشجع على اكتساب وتطوير اللغة (العربية) عند الطفل الجزائري.

وحسب مليكة قريفوع عن نواني حسين فإنّ الخطر يكمن في استعمال طرق مستمدة من الطريقة البافلوفية، هذه الطرق لديها انعكاسات سلبية على تدرس الطفل وبالتالي يظهر لنا أنّ المدرسة هي إمتداد للأقسام الفرنسية التي كانت مخصصة للأطفال الغير محظوظين والذين ينتمون إلى العائلات المغتربة والأطفال المتخلفين عقلياً، وتؤكد الباحثة على أن الحوارات المستعملة في المدرسة تحت شكل "سؤال/جواب/تعزيز" خطيرة، إنها تدعو الطفل إلى حوار مغلق ومسيطر من طرف الراشد وإلى تكرارات بسيطة، والمدرسة بدلاً من أن تفضل استعمال وضع على آخر يتوجب عليها الاهتمام بفعالية ميكانيزمات صياغة الكلمة في حلقة تفاعل منطقي وهذا مهما كان الوضع المستخدم، هذه الفعالية تسمح بالتحكم في مخلف السير اللغوية، الحوار، السرد، التفسير، البرهان،... الخ، والتي تعتبر بشرط اكتساب اللغة المكتوبة⁽¹⁾.

ج. الاستمرارية اللغوية بين البيت والمدرسة:

يتهم علماء النفس اللغويون المدرّسة بأنّها لم تضمن الاستمرارية مع البيت، إنّها تحدث انقطاع مع الماضي المعرفي واللغوي للطفل وهذا ما يؤدي إلى كف عام الذي يعيق الإبتكارية وصعوبات في الكفاءات المدرسية، ومن الضروري الإشارة إلى أنّ لغة الاتصال اليومي عند 80% من الجزائريين هي العربية العامية، ونجد أن التفاعلات اللغوية أكثر خصوبة عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما

¹- NOUANI H, « Langue maternelle, langue de l'école impact de la continuité Linguistique (oral/écrit) sur les performances scolaire », in CREOLES, France, 2002, p.309.

بين 4-5 سنوات في الروضة عند الأطفال المتدرسين الأكبر منهم سناً باعتبارهم يتمتعون بحرية أكثر في استعمال اللغة الشفهية⁽¹⁾.

إنّ اللغة العربية الفصيحة غير مستعملة بصفة واسعة وهذا ما بين طغيان العامية عليها، فالطفل يجد نفسه أمام متسع كبير من الوقت للتحدث بالعامية بدل الفصحى، ونستنتج من كل هذا أن تكاثر الفرص تحصل في جانب العامية بدلاً من اللغة المدرسية أن تحاول الاجتهاد وخلق مواقف تقرب استعمال اللغة الفصحى من الحياة الحقيقية للطفل، وإلا كيف نفسّر القدرة الهائلة والسرعة الفائقة لكمية الإكتسابات المعرفية التي يتلقاها الطفل منذ ولادته حتى دخوله إلى المدرسة، وكيف نفسّر تعثر المدرسة في ضمان استمرارية هذا التطور بسبب العقبات التي يجدها الطفل وخاصة الوضعيات الاصطناعية التي يوضع فيها هذا الأخير أمام معلمه⁽²⁾.

III. اللغة وعلاقتها بالجانب المعرفي :

من بين الباحثين الذين يعطون وزناً للنمو المعرفي لإنتاج الشروط اللغوية، نتعرف على رأي النظرية التي ترى عدم استقلالية بين العاملين الجانب المعرفي، والجانب اللغوي.

فاعمل النضج المعرفي هو نوع من برامج يحمل مفاهيم "فطري يولد مع الطفل" ويتميز في البداية بالمحدودية، وهذا ما ذهب إليه الباحث Newport E.L (1990).

هذا البرنامج حسب Newport. E.L فطري يمر على مراحل صعبة من الطفولة حتى مرحلة البلوغ، أين يمثل مرحلة تقرب من النهاية.

العامل الثاني له علاقة بالتعلم، تأخذ بعين الاعتبار تجارب الشخص وإثراء تفاعلاته اللغوية مع البيئة "المفاهيم والعلاقات التي تتداخل في اللغة والتي تكون معاني، وهذا ما يعبر عن النمو المعرفي"، وهذا حسب الباحث Schales Singer I.M (1977).

فهذا الرأي يعطي أهمية لعامل النضج المعرفي من جهة، وإلى التعلم اللغة من جهة أخرى، انطلاقاً من أنّ الطفل يمارس اللغة منذ ولادته لكن هناك صعوبة لملاحظة ذلك، والتجريب ينقص في تكوين هذا الرأي.

¹- NOUANI H, 2002, loc.cit, p.309.

²- NOUANI H, 1995, loc.cit, p.105.

والنظرية البياجية ترى أنّ العناصر المعرفية العامة هي التي تكون أساس تعلم اللغة، فالتمثيل المعرفي يستحوذ بصفة عامة على مراحل نمو الطفل، الذي يؤدي إلى مراحل تكوين المستمر للأشياء وذلك ما بين 18 - 24 شهرا.

ومحدودية المجهود لديه في المرحلة السابقة ينمو تدريجيا ويعتمد فيها الطفل على المجال البصري حتى يتمكن من تخزين الأشياء والأحداث الممثلة بذهنه.

وهذه القدرة على إعادة ترجيح هذه الأحداث والأشياء وهي غائبة عن نظره، ترجع إلى الوظيفة الرمزية وهذا حسب الباحث A. Danset (1983)، من أتباع المدرسة البياجية⁽¹⁾.

كما يرى Piaget أنّ اللغة من حيث أنّها تنظيم قائم ضمن المجتمع يتيح لمن يكتسبه وسائل فكرية غنية، فإنه مع ذلك رأى أنها لا تكون شرطا كافيا لاكتساب العمليات الفكرية، فاللغة برأيه تأتي بعد اكتساب الطفل القدرة على الترميز، ذلك أنّ الكلمات الأولى التي بالإمكان تسييرها عند الطفل تشبه الرموز، ولا تكون تنظيما، وتظهر أولى كلمات الطفل سمة المحاكاة في الرمز إذ تؤخذ من لغة الكبار وتحاكي الأشياء بصورة منعزلة، وتظهر تغيير في الرمز بعكس ثبات الإشارة اللغوية، فالرمز يشبه الشيء ظاهريا ومظهر في حين أنّ الإشارة اللغوية بالمقابل مظهر اجتماعي وطابعها كفي.

تبدأ المقدرة على تصور الواقع بواسطة الكلمات في المرحلة الحسية الحركية من نمو الطفل وتكون نمطا من التصور بواسطة الفعل، في نهاية هذه المرحلة يصبح التصور ممكنا في غياب الشيء أو النموذج فيتم بالتالي التصور عند الطفل من الرمز إلى الإشارة الحقيقية من مفهومها الألسني، وفي هذا الصدد يقول Piaget، عندما نتحدث بالنتيجة عن وحدة الدال الذي يتيح استدعاء المدلول الذي يؤمنه الفكر، ويشكله التأسيس الجماعي للغة، ولا يصبح بمقدور الطفل استعمال الإشارات اللفظية بشكل تام إلا تبعا للتقدم الذي يحصل في فكرة...، ويبقى تفكير الطفل أشد رمزية بكثير من تفكيرنا وذلك بالمعنى الذي يتعارض فيه الرمز مع الإشارة.

¹ - FRANCHISE C, « Représentation cognitive et langage », Edition Amand Collin, Paris, 1994, p.6-15.

أ. تناول العصبو معرفي للغة :

1- المناطق الدماغية اللغوية المتخصصة :

يمكن اعتبار أعمال Gall سنة 1808 كأول البدايات لتحديد المناطق العصبية التي لها علاقة بالوظائف اللغوية، بدون إغفال مساهمات كل من، Wernické، Jakobson، Dax Broca Trausseau وهذا طيلة القرن الماضي، أما في الوقت الحالي فإن الأعمال المرتبطة بالطبوغرافيا الدماغية هي الأكثر تعقيدا ودقة، فمنذ سنة 1959 وباستعمال التنبيهات الكهربائية للقشرة الدماغية تمّ التأكيد على أن المنطقة الأكثر هيمنة للوظائف اللغوية هي المنطقة الصدغية الجدارية الخلفية، والتي تشمل المناطق الخلفية الأولى والثانية للتلافيف الصدغية اليسرى والمسؤولة عن تكوين الصورة السمعية للكلمات وبالتالي فهم اللغة الشفهية، أما وظيفة إنتاج التنسيق في السلسلة الصوتية فهي مرتبطة بمنطقة قاعدية على مستوى التلفيف الجبهي الثالث الأيسر، وفي الجهة الخلفية للفص توجد باحة حركية ثانوية مسؤولة عن العضلات الفموية الحلقية والحنجرية والوجهية وكل الأعصاب المحركة لهذه العضلات.

2- الجهاز العصبي واللغة:

ككل الوظائف الحيوية التي يقوم بها الفرد تستلزم اللغة تدخل عدّة ملكات أخرى كالانتباه، الذاكرة النشيطة، الذاكرة الطويلة المدى وقدرات المراقبة والتحليل (المنطقي)، هذه الملكات تحتل هي الأخرى مناطق على المستوى الجهاز العصبي تحت مراقبة من المنطقة القبل جبهية والتي تحتوي على إستطلاات خلوية عصبية مع كل من الجهاز المحيطي، نواة التلاموس والنظام الشبكي للجذع الدماغى. واعتماد على الارتباطات التشريحية الإكلينيكية والمعطيات التجريبية الفيزيولوجية العصبية قام Grosnon 1985 بوضع نموذج يشرح من خلاله دور البنيات المهادية Thalamique والغدد المركزية les Ganglions de la Base في المعالجة اللغوية بحيث أكد على أن الجزء الأمامي من منطقة بروكا والمسؤول عن إنتاج الكلام يرتبط ارتباطا غير مباشر مع الجهة الخلفية لمنطقة فرينكي لأنه لا يتصل مباشرة بها، فهو يمر أولا على النوات البطنية الداخلية للتلاموس، وهذا الارتباط الثنائي الاتجاه وظيفته التعديل الدلالي للإنتاج اللفظي، أما المراقبة الفيزيولوجية فهي على الأقل تتم على مستوى الحزام الذي يربط منطقة الحزام المقوس مع منطقة فرينكي بارتباط مباشر.

هناك العديد من الدراسات التي أجريت حول الفيزيولوجيا الوظيفية الخاصة بالمناطق القشرية السمعية والمناطق الارتباطية الصاعدة Adjacente والاتصالات المتبادلة التي تربطها، وفي هذا الصدد

أكد (Pandya,1995) أن معرفة نوع المرسلات الصوتية، تحديد مكان الصوت والذاكرة السمعية ومعالجة المعلومات الصوتية تتعلق بنوعية الارتباطات الموجودة من جهة بين مناطق الإسقاطات السمعية الأولية والمناطق الارتباطية العصبية المساعدة ومن جهة أخرى مع الأنوية العصبية المساعدة Magnocellulaire وبعض الأنوية التابعة للتلاموس.

3- الأسس البيو-عصبية للنمو اللغوي Le Fondement Neurobiologiques Du Développement

:du Langage

اعتمادا على الملاحظة الخاصة بالأمراض العصبية تأسس اختصاص جديد على يد Alajouanine وهو علم النفس العصبي، الذي يدرس العلاقة بين البنيات العصبية وما يقابلها من الوظائف المعرفية للراشد، أما عند الطفل فعلم النفس العصبي يعتبر أكثر حداثة وذلك يعود إلى أن الارتباطات الإكلينيكية والتشريحية تتميز بغموض مقارنة بتلك التي بلغة النضج والوظيفة الكاملة.

ورغم ذلك هناك من الأعمال التي حاولت تغيير عمل الميكانيزمات العصبية وعلاقتها بالوظائف المعرفية العليا كالوظيفة اللغوية مثل أعمال (S. Cernan Déz 2000) و (J. Narbona) اللذان قدما شرحا حول الآليات البيو عصبية للغة عند الراشد وهذا من المنظور العصبي المعرفي Neurocognitive، كما تعرضت دراستهما إلى الأسس الفيزيولوجية وعلاقتها بنضج الأعضاء المحيطة المسؤولة عن عملية التصويت والكلام.

4- المشابك الوظيفية والعصبو معرفية Réseaux fonctionnels Neuro cognitifs

بالاعتماد على المميزات التشريحية الجينية والوظيفة لمختلف مناطق الجهاز العصبي نستطيع تحديد الباحات أو المناطق العصبية المتخصصة:

أ. المناطق العصبية الأولية: وتسمى أيضا مناطق الإسقاطات الحسية والحركية الأولية (التلفيف الجداري المساعد، حافة شق الكارين، تلفيف الجبهي المساعد).

ب. المناطق العصبية الثانوية: وهي مجاورة للمناطق الحركية الأولية مرتبطة بالمناطق الارتباطية الحسية وهي القشرة الجدارية العلوية، مناطق 19 و 18 حسب تقسيم Brodman وتسمى مناطق القبل شق كالكارين (Aires Péricalcarines)، وهذه المناطق أهم ما تتميز به أنها أحادية النمط Unimodal.

ج. المناطق العصبية الثالثة: تتعلق بالمناطق الارتباطية متعددة الأنماط (Plurimodale) وهي Gyrus Supra marginal، النهاية الخلفية للشق سلفيوس وتسمى الانحناء المقوس والموجود على مستوى الفص الجداري، التليف الأسفل للفص الصدغي، والتحول في المعلومة من المناطق العصبية الأولية إلى الثانوية ثم الثالثة يعني التحول من الأقل إلى الأكثر تعقيدا في المعالجة العصبية للمعلومات الداخلية والعكس صحيح، أي انتقال من الأقل إلى الأكثر تعقيدا في حالة التحول من الفكرة إلى الكلام.

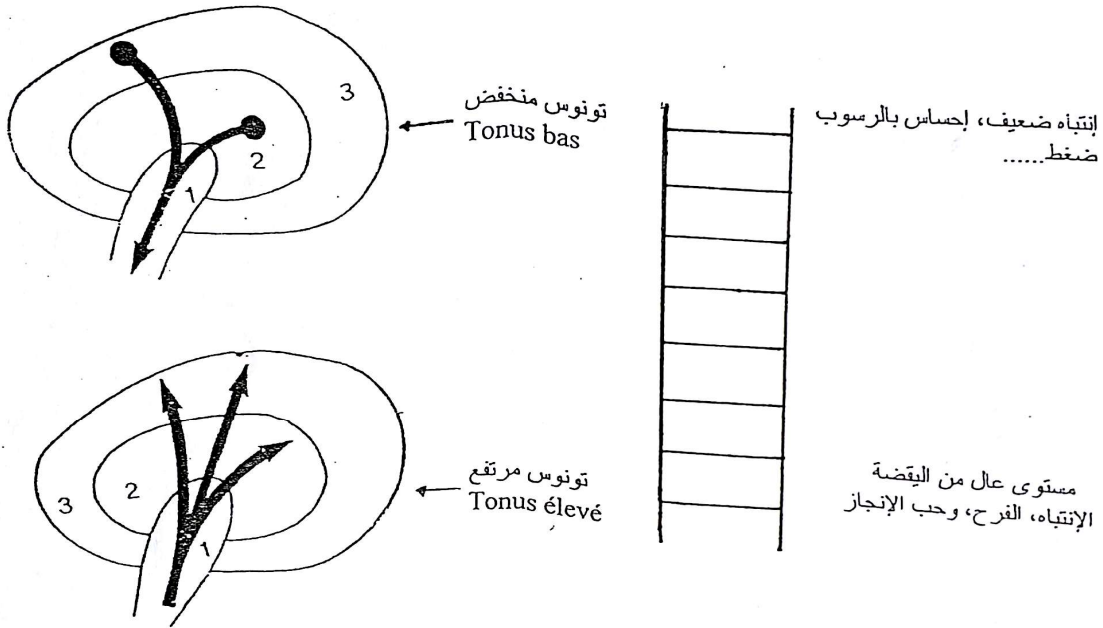
هناك تفسير ثاني لعمل الجهاز العصبي وعلاقته بالوظائف المعرفية حيث اقترح (Luria 1973) منظومة عمل النشاطات العصبية العليا في ثلاث مناطق وظيفية:

1. البنيات الدماغية المركزية والمحيطية : وتعتبر أول قسم وظيفي يتكفل بوظائف اليقظة، توجيه الانتباه إلى الهدف، الانتقاء المعرفي (الانتباه، الحوافز وكذا تثبيت محتوى الاكتساب).
2. المناطق البعد رولوندية Postrolandique (الحسية الأولية، الثانوية والثالثة): تعتبر ثاني قسم وظيفي ففي هذا القسم يتم الاستقبال والإدماج للمدركات الوظيفية الأساسية.

وأخيرا وعلى المستوى المناطق قبل رولوندية Prérolandique تتم عملية التخطيط والتحكم وأخذ القرارات، وتجدر الإشارة إلى أن كل المشابك والأنظمة الخاصة بالوظائف المعقدة كاللغة ليست محدد بالقشرة الدماغية فحسب (أي المناطق المتخصصة) بل هي مرتبطة أيضا بمناطق (Structure Mesiales) فالأنظمة المعقدة تعتمد في عملها على نظامين (قشري - قشري) وأيضا قشري - تحت قشري.

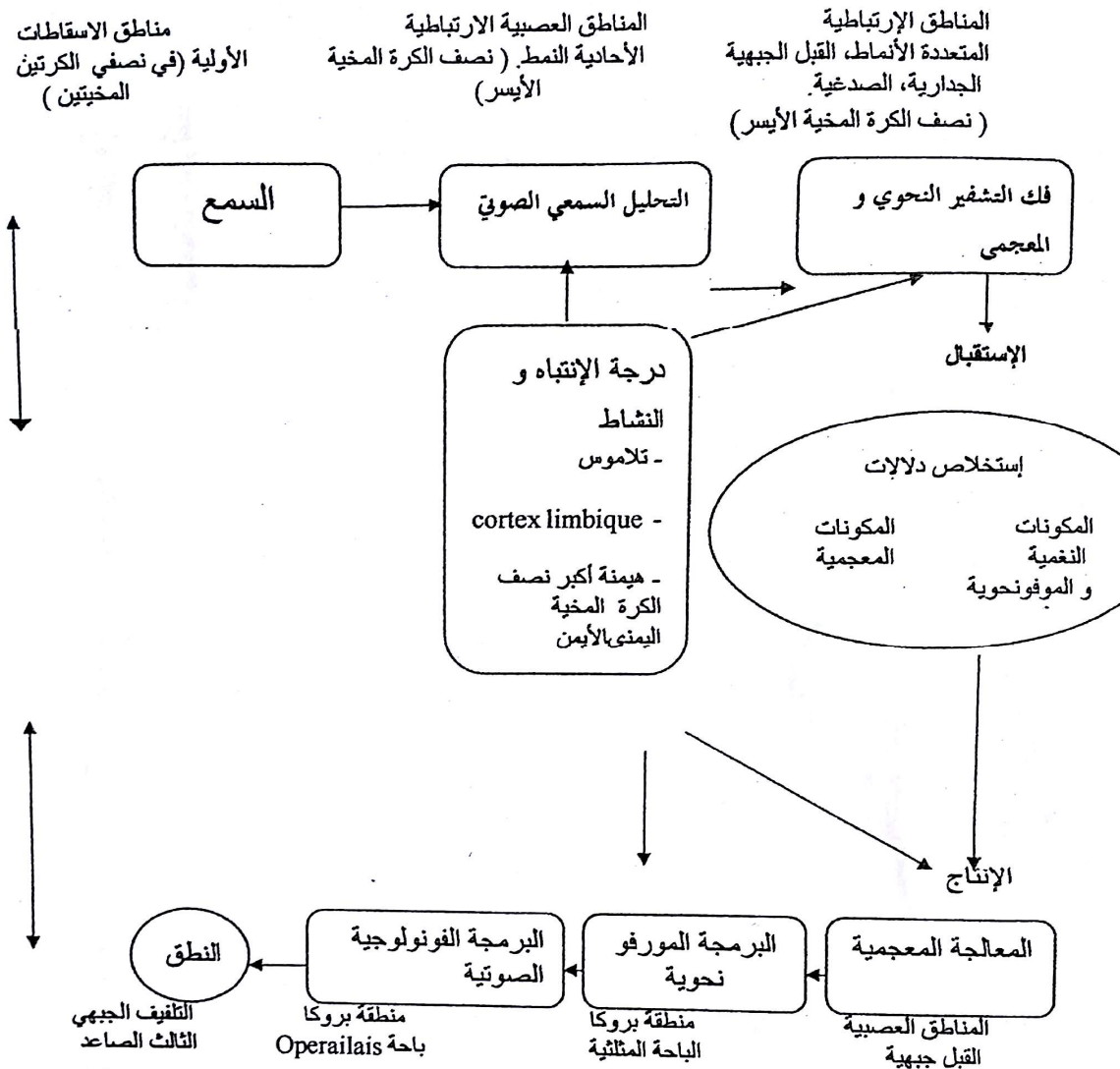
هذه المراكز المسؤولة عن تعديل عمل الأعضاء وتعد مركز تعديل الانفعالات أيضا في علاقتها بالنشاطات الحيوية، فهناك المستوى العالي من الحذر والفتنة الفردية، الحيوية، حب التدقيق والذي يساعد على انتقال الأنزيمات العصبية من وإلى المناطق العصبية المتخصصة وهذا ما يسمى بـ (Tonus élevée) وهناك في المقابل مستوى من ضعف الحذر وانعدامه، الإحساس بالرسوب، الانطواء على النفس، قلة الحركة والعمل، الركود... والتي تعتبر مؤثر سالب يحبط عمل السيالة العصبية كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (1): رسم بياني يوضح دور المناطق تحت قشرية في اكتساب اللغة



إنّ الميكانيزمات المتخصصة في الوظائف الشكلية للغة تتموضع على مستوى باحات واسعة في القشرة المخية للمنطقة سلفيون PERISLYL VIEN (الأولية، الثانوية والثالثة) بالإضافة إلى الجهاز المحيطي والغدد المركزية لنصفي الكرتين المخيتين، وذلك بهيمنة نصف كروية يسرى تصل إلى 87% ومخية متساوية بنسبة 5% عند الأفراد. Milner et Collig 1996, Subirana et Porac, 1980

شكل رقم (2): مخطط يمثل السياقات الخاصة باللغة الشفهية مع توضيح للبنيات العصبية المسؤولة

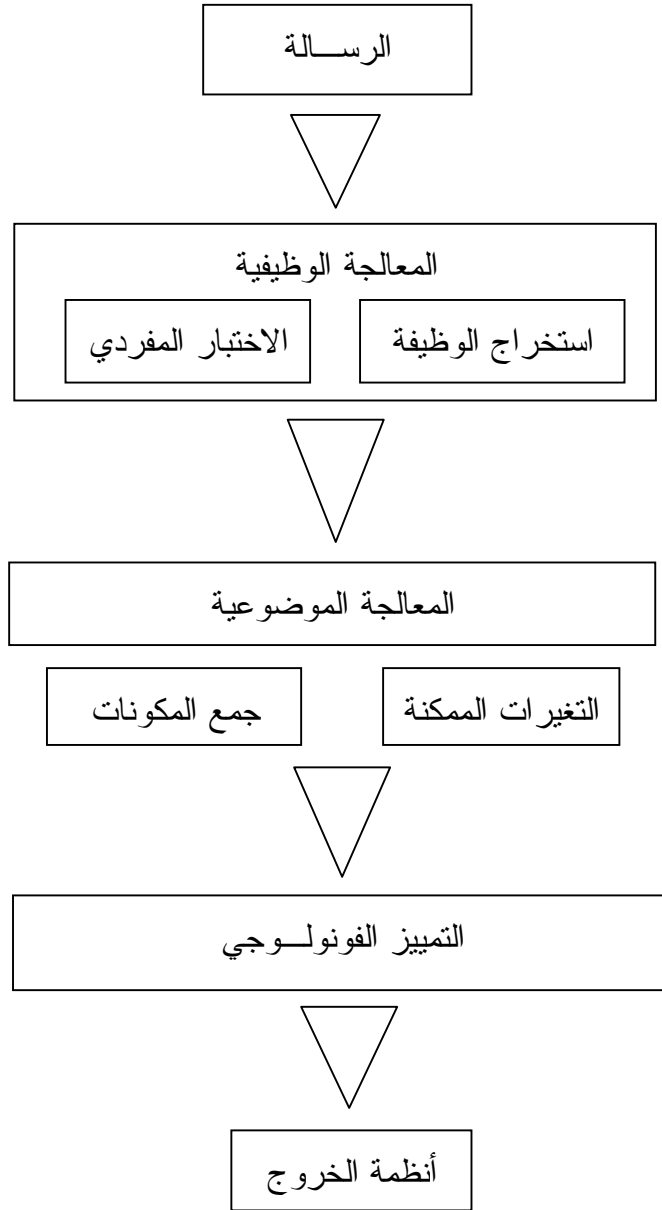


أ. النموذج المعرفي للغة الشفهية:

إنّ اللغة كوظيفة معرفية معقدة تعتبر من أكثر الميادين التي حول علم النفس المعرفي شرحها، فنشأت عدة نظريات درست هذه الوظيفة لمعرفة كيف يكتسب الإنسان اللغة وكيف يفهمها أو ينتجها، ومن أبرز هذه النظريات التي أعطت تفسيراً لهذه الوظيفة نظرية (Bach et Levelt 1994). اقترح الباحثان نموذج يهدف إلى شرح مختلف العمليات الذهنية التي يمر بها الفرد في حالة إنتاجه الشفوي للغة، وتقوم هذه النظرية على أربعة (04) مراحل أساسية وهي كالتالي:

- (1) **المرحلة الأولى:** معالجة الرسالة Le traitement du Message وهي أول مرحلة للمعالجة يقوم الفرد من خلالها بدراسة محتوى الرسالة التي يرغب في تبليغها، أي إعطاء معنى لما يريد قوله.
- (2) **المرحلة الثانية:** المعالجة الوظيفية Le traitement du Fonctionnel في هذه المرحلة يقوم الفرد بعملية الانتقاء لمعجميته باختيار المفردات التي يرغب في استعمالها، كما تستعد العمليات الصرفية للقيام بعملها اتجاه الكلمات.
- (3) **المرحلة الثالثة:** المعالجة الموضعية Le traitement positionnel تعتبر هذه المرحلة عملية تنظيمية لكلمات المختارة، حيث يضعها الفرد في مكانها لإنتاج جملة صحيحة تامة، وهنا تقترن الوظيفتين النحوية والتركيبية.
- (4) **المرحلة الرابعة:** المعالجة الفونولوجية Le traitement phonologique في هذه المرحلة والتي نستطيع تسميتها بالمرحلة النهائية، يقوم الفرد باختيار أصوات الحروف المكونة للكلمات والجمل، كما تتم أيضا في هذه المرحلة انتقاء النبرة المناسبة والشدة والارتفاع حسب نوع الرسالة الإبلالية، ويرى (Lemaire) أن بساطة النموذج جعلت الكثير من الباحثين يعتمدون عليه لأنه مقدم على شكل مستويات، مما يسمح لنا بدراسة كل مستوى على حدى.

شكل رقم (3): نموذج Levelt et Bock لإنتاج اللغة الشفهية



ب. الأهمية المرجعية لنموذج معرفي في علم النفس اللغوي:

ترى Chevie-Muller أنّ أيّ تناول تطبيقي يفترض الرجوع إلى نموذج خاص بعلم النفس اللغوي، وسيكون أحسن إذا كان هذا النموذج النفس لسانی مرتباً بالوظائف العصبو لسانیة، ومرجع من هذا النوع يساعد في طرح رضیات حول الآليات الأساسية التي تميز الجانب العادي وحتى المرضي للغة، كما يصف أيضاً استراتيجيات التدخل الذي لا يجب أن يعتمد على الملاحظة البسيطة، وهناك العديد من النماذج التي اقترحت من طرف عدة باحثين نذكر منهم:

(Osgood 1957) , (Gérard, 1991) , (Aram & Nation 1982).

إلا أن أغلب هذه النماذج لا تسمح بوصف كامل للكلام واللغة ولا تأخذ بعين الاعتبار الوظائف التشريحية والعصبية، لذلك اقترحت Chevie-Muller نموذجاً خاصاً باللغة الشفهية وهو مرتبط في نفس الوقت بالجوانب العصبية، وهو قريب جداً من نموذج (Aram & Nation C.L.P.N).

كما أنه استوفى جميع الشروط الخاصة بالوصف الدقيق للغة، أخذاً بعين الاعتبار الوظائف التشريحية وعلاقتها مع السلوك الملاحظ (علم النفس اللغوي)، بالإضافة إلى أنه يساعد كثيراً على فهم الأمراض، ويحتوي هذا النموذج على "مدخل سمعي" و"مخرج شفوي" لوصف المستويات المختلفة التي تتكون منها الوظيفة اللغوية، المكونات الشكلية (الفونولوجية)، النحوية، التركيبية، المعجمية، والمستوى الدلالي والبراغماتي على كلا الوجهين الخاصين بالفهم والإنتاج اللغوي.

إن الجانب التشريحي - الوظيفي وما يقابلها من السياقات اللسانية والسياقات العصبية محتواه في النموذج، كما يتميز بقدرته على تشخيص نوع الاضطراب اللغوي عند الطفل بتحديد المستوى اللغوي المصاب.

ج. نموذج M.N.P.L الثنائي لفهم وإنتاج اللغة — Chevie-Muller :

إن النموذج السيكلوغوي والعصبي المقترح M.N.P.L مكون من محورين عموميين، الجهة الأولى هي جهة الإنتاج أي (التعبير اللغوي)، أما الثانية فهي جهة الاستقبال أي (الفهم اللغوي)، أما أفقياً فتوضح مستويات المعالجة اللسانية على جانب النموذج الأيمن والأيسر، ولدينا البنيات العصبية التي تتدخل على كل مستوى من مستويات المعالجة اللغوية (هناك رسم أكثر توضيحاً حول البنيات العصبية في المحور السابق)، وتتمثل المستويات الثلاثة الموضحة أفقياً فيما يلي:

1. المستوى الأول: المستوى الحسي الحركي من الأعضاء المحيطية (الأعضاء الحسية، السمع، العضلات، التحكم الحركي) إلى المراكز العصبية الأولية لمعالجة المعطيات.
2. المستوى الثاني: مستويات الإدماج والإدراك والأبراكسيا، وهو مرتبط بالمناطق العصبية أو الارتباطية (المناطق الدماغية الارتباطية الثانوية).

3. المستوى الثالث: وهو مستوى العمليات المعرفية اللسانية أو التوظيف الداخلي للغة، والذي يرتبط حسب وجهة نظر التشريحية الوظيفية مباشرة مع مناطق اللغة "القشرة الدماغية الارتباطية الثالثة" على المستوى الثالث، ومن الضروري تدخل كل السياقات المعرفية على اختلافها في كل من عمليتي الفهم والإنتاج، إلا أنه هناك نموذج حاول طرح هذه السياقات على شكل وحدات متفرقة،

وتظهر هذه الوحدات الأساسية لعمليات اللغوية أكثر عندما تكون أمام حالة تعاني من اضطراب لغوي، وهذه على كل المستويات الفونولوجية، النحوية التركيبية والمعجمية، وكذا السياقات السيميائية والبراغماتية، سواء في حالة الاستقبال (a3 - b3 - c3) أو الإنتاج (a4 - b4 - c4) كما أنّ النموذج يشرح طريق إعادة الإنتاج الصوتي للمقاطع دون معنى، الجزء رقم 7.

يوضح النموذج M.N.P.L وبصفة بسيطة ومختصرة البنيات التشريحية - الوظيفية تحت قشرية المذكورة من طرف (Crosson1985) وهي مشروحة في بداية الفصل، التي لديها علاقة محددة مع الوظائف المعرفية والفكرية المرتبطة باللغة، وبدافع تبسيط النموذج أكثر تمّ عزل باقي السياقات المعرفية الخاصة بالذاكرة أو الانتباه، والتي لها علاقة واضحة باللغة⁽¹⁾.

IV. مستويات تحليل اللغة:

1- طرق اختيار اللغة (الشفوية):

نستطيع أن نميز بين عدّة طرائق مستعملة في تقييم القدرات اللغوية:

• نماذج وملاحظة وتحليل اللغة من خلال وضعية الاتصال:

تري Chevrie-Muller أن طريقة ملاحظة وتحليل اللغة خلال وضعية الاتصال هي طريقة ملائمة جداً، خاصة عندما يتعلق الأمر بطفل بين الشهر 18 و 3 سنوات، فهذه الطريقة هي الطريقة المثلى التي تمكن من تقييم بعض الحالات المرضية للغة، لماذا ؟ لأن الاضطراب الذي يحيط بالطفل يحول بينه وبين الاستجابة خاصة في حالات الإعاقة الذهنية، اضطراب الانتباه، التوحد، هذا النوع من التطبيق لا يستبعد التكيف أو التعبير، فهو يمكن من تقييم العناصر الأساسية للغة، بل هي أحسن وسيلة للكشف وبطريقة مباشرة عن الوضعية أو القيمة البراغماتية للغة لكونها تقوم على اللعب الحر، أين يكون المختص شريك في اللعب ودافع للطفل لإنشاء بعض السيناريوهات القصصية عن طريق الحوار.

و نعطي مثالين عن وسيلتين للتقييم اللغوي عن طريق اللعب.

- تقييم اللغة خلال اللعب.

¹ - عدي دليلية، "دراسة وتحليل الفعالية اللغوية عند تلاميذ المدرسة العمومية والخاصة"، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، إشراف نواني حسين قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر -2-، 2006-2007، ص. 34-45.

-L'évaluation du langage accompagnant le jeu (le Normand, 1986)

- حوض الدمى

-Le Bain des poupées (Batterie dévaluation psycholinguistique) B.E P.L, (Chevrier-Muller et all, 1988).

• اللغة الطبيعية وبنك المعلومات:

توصل مؤخرا بعض الباحثين مثل Kail و Bassano إلى تقييم السلوك اللغوي بالاعتماد على التطور في مجال المعلوماتية والفيديو، حيث يتم تسجيل كل سلوكيات الطفل وتصرفاته العفوية في حياته اليومية، سواء منها اللغوية أو غير اللغوية بتحليل ومعالجة أوتوماتيكية لهذه السلوكيات وتحولها إلى معطيات دقيقة.

هناك عدة طرائق لاستخدام هذه التقنية مثل طريقة Longitudinal التي تتبع تطور اللغة عند نفس الطفل خلال مراحل متنوعة (عدة شهور أو عدة سنوات) ثم استنتاج المنحنى التطوري للطفل وتحليله، هذا النوع من الدراسات يتميز بمصادقية عالية، حيث يتم بفضلها تحليل كل أنواع السلوك اللغوي وفي كل الوضعيات لكل المراحل على جميع المستويات، الفونولوجية، المعجمية، البراغماتية...الخ. كما يمكن أيضا الاعتماد على بعض التقنيات المتطورة للتحليل الفيزيائي للصوت Spectrogrammes التي تكشف عن التنظيم الفونولوجي والنغمي للغة عند الطفل.

• التقارير العائلية:

هناك طريقة أخرى للتقييم المبكر للغة تعتمد أساسا على المؤشرات المعطاة من طرف الوالدين، هذه الطريقة اقترحت من طرف مجموعة من الباحثين الأمريكيين وهي تقوم على تقديم تقرير على شكل استجواب مغلق (مثال تقديم مجموعة من الكلمات وعلى الأولياء وضع علامة إما الكلمات التي يفضلون أن يتعلمها ابنهم)، وتسمى هذه الطريقة بـ Communicative Développement Inventories 1993 وهي خاصة بأطفال ما بين 8 إلى 16 شهرا، واستبيان آخر خاص بالأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 إلى 30 شهرا، ويمكن القول بأن هذه الطريقة لا تتمتع بنفس مصداقية الطرق السابقة الذكر، لكنها مع ذلك فهي وسيلة مهمة وذات استعمال كبير كونها طبقت على 1800 طفلا.

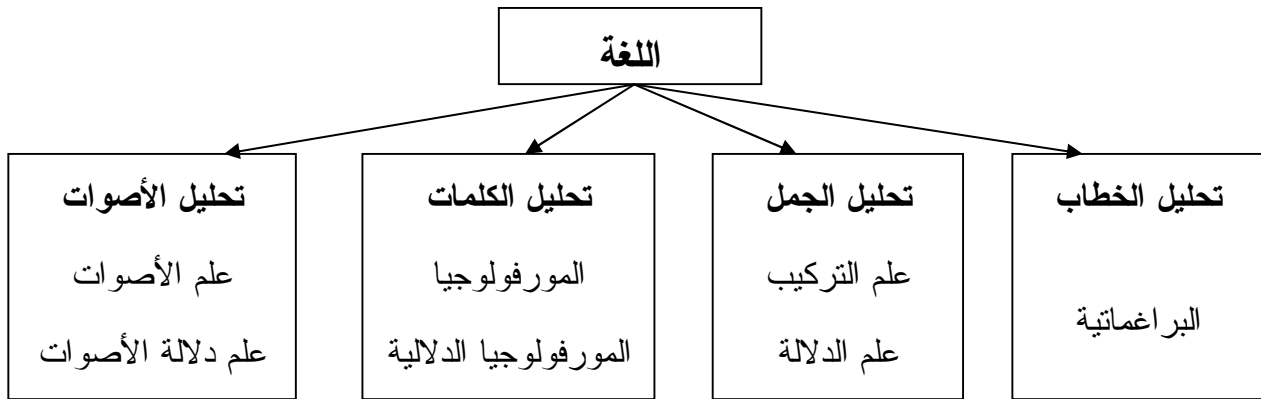
• التقييم بواسطة شبكة تحليل الخطاب:

يرى Rondal أنّ اللغة نتاج تفاعل عدة أنظمة والمتمثلة في النظام الفونولوجي، النظام النحوي، النظام القواعدي والتركيب، الأنظمة البراغمية والخطابية، وهي مندمجة في علاقتها ببعضها البعض، كاندماج المستوى الشكلي مع المستوى الدلالي، وبناء على هذا فإن شبكة التحليل تحتوي على كل هذه المستويات السابقة، وبعدما يتم تسجيل التفاعلات اللغوية بين الطفل والفاحص حسب نوعها (حوار، سرد...) تجمع هذه المدونات وتنسخ إذا كانت لغة شفوية، وتأخذ كتابيا إذا كانت لغة كتابية مع تسجيل الملاحظات والعوامل المهمة أثناء الحوار أو السرد التي من شأنها تسهيل فهمنا لبعض السياقات أو العوامل الضمنية وغير اللغوية، فطريقة تحليل اللغة بواسطة شبكة التحليل يكون على المستويين الشكلي والذي يشمل كل من الجانب (الصوتي، المعجمي، التركيبي) والمستوى الوظيفي الذي يهتم بدراسة مختلف وظائف اللغة والتفاعلات اللفظية وتحليل أبعادها.

1. مستويات التحليل اللغوي:

بوسع كل لغة أن تحلل إلى مجموعة من المستويات حيث يعتبر كل مستوى وحدة لغوية قائمة بذاتها ومحددة، كما يعتبر كل مستوى من المستويات التحليلية سواء منها الصوتي أو الدلالي محورا من محاور البحث في علم اللسانيات ويمكن توضيح هذا بالشكل التالي:

شكل رقم (4): مستويات التحليل اللغوي والاختصاصات اللسانية التي تضمها (Lemaire P, 1999)



أ. تحليل المكونات الصوتية:

وتسمى أيضا الوحدات تحت معجمية وهي تختص بالتنوع في الوحدات الصوتية المشكلة للكلمة التي تنقسم إلى أصوات فمثلا: كلمة (Blé) تتكون من قطع 03 أصوات (B.L.E) وتدرس أدوات اللغة من طرف اختصاصيين هما:

• علم الصوتيات: La Phonétique

وهي التي تهتم بطريقة إصدار الصوت، كما تهتم بطريقة استقباله وكذا المميزات السمعية والفيزيائية للأصوات، فطريقة إصدار نفس الكلمة لا تكون بنغمة موحدة بل تختلف تبعا للاختلاف اللهجي للمناطق، والطرق المستخدمة للتحليل الصوتي مختلفة، والطريقة الأكثر انتشارا هي التي تعتمد على دراسة مميزات الصوت عن طريق جهاز Spectrogramme، ويعتمد التحليل على تمثيل الأصوات بمنحنيات بيانية مقدرة بوحدة (kilohertz) كما يساعد الجهاز على معرفة كمية الجهد المبذول لإنتاج صوت ما.

• علم وظائف الأصوات: La Phonologie

وهي التي تعتمد دراسة الفروق الوظيفية بين الأصوات لنفس اللغة، فإذا كان الفونيم أصغر وحدة في السلسلة الكلامية، فإنه يوجد نوعين من الفونيمات الصائتة والصامتة (Lemaire P, 1999, 308) وكل منها يتميز بصفات ومخارج أساسية، وتتميز الصفات والمخارج بتوحيدها في كل لغات العالم بإضافة الأصوات الخاصة والاستثنائية لكل لغة مثلا: فصفات [b] في العربية مجهور، انفجاري... هي نفسها صفاته في الفرنسية، أنه صوت محدد والنطق به محدد، وفيما يلي مميزات المجموعة الأولى أو الصوامت:

• صفات الحروف:

كما يتحدد الحرف بالمخرج فإنه أيضا يتميز بالصفة، ذلك أن هناك بعض الحروف التي لها نفس المخرج مثلا التاء والطاء، ولتفريق بين هاذين الحرفين نلجأ إلى صفة كل حرف منهما، ومن الباحثين من يرى أن ما يميز الصوت هو هذه الثنائية المكونة من المخارج والصفات، فهم يعتبرون أن حتى المخرج صفة من صفات الحرف، فعادة عند الغربيين عندما يحددون صفات الأصوات يبدؤون بالمخرج ثم صنف الصوت كمحور حسي... إلا أنه تلخص صفات الحروف في مميزات أساسية.

• مميزات المجموعة الأولى الصوامت:

1- الهمس والجهر:

الأصوات المهموسة هي التي لا ترتد الأوتار الصوتية عند النطق بها مثل السين، وتقابلها الأصوات المجهورة، حيث ترتد الأوتار الصوتية عند نطقها مثل "الذال"، وتجدر الإشارة أنه في

الحروف العربية تفوق عدد الأصوات المجهورة الأصوات المهموسة، ذلك إن الحركات والأصوات الغنية (الميم والنون) والجانبية لا يصلح فيها إلا الجهر.

2- الحبسية والتسربية:

عند انطلاق الهواء من الرئتان فإنّ الحاجز والعضو الذي يتلقى به قد يكون مغلق تماماً، مما يؤدي إلى احتباس الهواء الذي ينطلق بعد فتح هذا الحاجز بصفة انفجارية مثل "الباء" في انغلاق الشفتين ثم انفتاحهما فجأة، بعدها يكون الانغلاق جزئي، ليتسرب الهواء بنفس الوتيرة من بداية الحرف حتى نهايته مثل حرف "الثاء".

3- الانطباق والتفخيم:

يعرف ابن جني الانطباق "رفع ظهر اللسان إلى الحنك الأعلى مطبقاً له"، وينتج عن الانطباق أو التفخيم نقص في حدة الصوت وتدعيم الأصوات المنخفضة، وفي العربية الحروف المطبقة هي: ص - ض - ط - ق.

4- الجانبية أو المنحرفة:

الحروف المنحرفة غالباً ما تكون ذو لفة، وسميت بهذا الاسم لأنّ الهواء يخرج أثناء النطق بها من جهة اللسان وفي معظم الحالات من الجهتين مثل حرف "الأم".

5- الغنة:

الحرف الأغن هو الذي يشارك التجويف الأنفي في صدارة إلى جانب التجويف الفمي مثل "الميم" و"النون".

6- التكرار:

الحرف المكرر أو الاهتزازي هو حرف يعرقل فيه الهواء بواسطة انسدادات متكررة للحاجز الذي قد يكون شراع الحنك في "الخاء" بصفة نسبية، أما في حالة حرف "الراء" فالتكرار يكون على مستوى حاجز اللسان.

7- الحروف البينة:

لقد لاحظ بعض الباحثين أن هناك بعض الحروف تحمل أكثر من ميزتين، فلا هي تنتمي صراحة إلى الحبسية ولا تنتمي مطلقاً إلى التسربية، ولا هي شديدة ولا رخوة بل تقع بين هذه الصفة وتلك فسميت الحروف البينة.

8- الحروف الصغرية:

تتميز باحتكاك الهواء بين ذلق اللسان وبين الأسنان العليا، وجعل اللسان يسد كل المنافذ الجانبية ولا يترك إلا طريقاً منخفضاً يمر عبر قناة وسطية أمامية خلفية، وتضييق هذه القناة زائد شدة الهواء المقذوف يعطي نوع من الصغير فنحصل على الحروف الصغرية مثل "السين" و"الزاي".

• مميزات المجموعة الثانية الصوتيات:

إنّ جميع الصوتيات الموجودة في اللغة العربية موجودة في اللغة الفرنسية لذلك فذكر مميزات صوتيات اللغة الفرنسية يحتوي تلك الخاصة باللغة العربية وهي:

1- الصوتيات الغنية مقابل الفمية:

مثال ذلك: "in" أو "é" كما في كلمة *Matin* هو صانته غني بينما "ait" أو "é" فهو فمي.

2- الصوتيات المغلقة مقابل الصوتيات المفتوحة:

فالصائت "i" في كلمة *vie* مغلق بينما "en" كما في كلمة *vent* فهو مفتوح.

3- الصوتيات المستديرة مقابل الصوتيات الغير مستديرة:

الصائت "O" في كلمة *mot* مستدير لأنه يستلزم استدارة الشفاه، بينما "eu" كما في *meuble* فهو غير مستدير.

4- الصوتيات الأمامية مقابل الخلفية:

المقصود بالصوائت الأمامية تلك التي تصدر من مقدمة الحنك على النحو "i" بينما نقصد بالخلفية تلك التي تصدر من مؤخرة الحنك على نحو "a".

ب. تحليل المكونات المعجمية:

يمس هذا الجانب كل التغيرات النمطية لبنية الكلمات وأشكالها في الكلام، كما يتناول أيضا التغيرات الممكنة الممارسة لنفس الكلمة، مثلا عندما نضع حرف "S" في آخر كلمة Maison فإنني أعني مجموعة منازل بينما عدم وضعه يعني أننا نتكلم عن منزل واحد.

وفي العربية بين بيت وبيوت هما نفس الكلمة وبإضافة "و" يتغير معنى الكلمة، أو كما في أكل وأكلت، فإضافة "ت" يعطي معنى ثاني للكلمة يدل على التأنيث، فتحليل الكلمة يقودنا إلى اختصاص يسمى بعلم المعجم وهو على نوعان:

• المعجمية السطحية: La Morphologie Flectionnelle

تدرس التغيرات البسيطة التي تغير معنى الكلمة تغيرا جزئيا وليس جذريا مثال "أكل، أكلت"، أي إبقاء نفس الحروف الأصلية للكلمة مع إضافات حروف أخرى من شأنها تضيق معنى الكلمة.

• المعجمية العميقة: La Morphologie Dérivationale

تدرس التغيرات التي تطرأ على الكلمة والتي من شأنها أن تغير المعنى، وهذا النوع لا يوجد في اللغة العربية وكمثال على ذلك "Possible/impossible" ويوجد على مستوى الكلمة 03 أنواع من التغيرات الشكلية حسب (Lemaire P, 1999) وهي كالاتي:

- التغيرات التتابعية: والمقصود بها التنوع الذي يطرأ على واحد أو مجموعة من الوحدات اللغوية المكونة للسلسلة الكلامية مثال: « s'il ya » أصلها « si. il .ya ».

- تغيرات العدد، النوع، الجنس: ونقصد بها التغيرات التي تحدث على مستوى الكلمات والتي تفيدنا بمعلومات خاصة بالعدد والنوع والجنس.

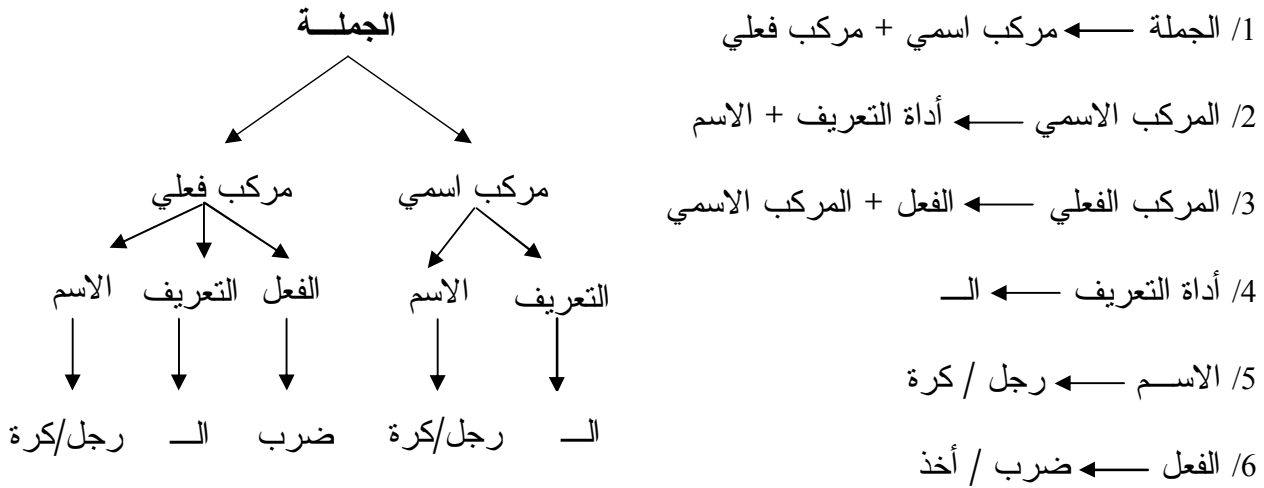
- التغيرات الخاصة بالفعل: هي الأخرى تفيدنا بمعلومات تتعلق أساسا بالزمان.

ج. تحليل المكونات التركيبية:

هناك العديد من الطرائق والمنهجيات المختلفة لدراسة العلاقات بين المكونات اللسانية وعلاقتها مع بعضها البعض، وهذه المنهجيات موضحة من طرف (Nique, 1974) وبالرغم من الاختلاف في طريقة تناول إلا أنها كلها تشترك في كونها تصف التركيب النحوي للكلام وتنظم الكلمات لتشكيل جمل صحيحة، وليس باستطاعتنا شرح كل الطرائق التركيبية للجملة، لكن الأكثر انتشارا هي تلك المقدمة من طرف اللساني الأمريكي (Noam Chomsky).

وعرفت نظرية هذا الأخير مجموعة من التعديلات (1957، 1965، 1981) إلا أن فكرتها الأساسية موجودة في كل المراجعات المتتابة، فالفكرة الأولى تستلزم ضرورة التفريق بين الكفاءة والقدرة اللغوية، إما الثانية فهي تقتضي التفريق بين البنيات السطحية والعميقة للعبارة اللغوية، فالكفاءة اللغوية حسب شومسكي تتعلق أساسا بما يستطيع أن يفعله الفرد باللغة أو الأداء اللغوي، أما القدرة La Performance فهي تتعلق بما فعله واقعا من خلال وضعية اتصالية، من خلال هذه النظرة نستطيع التفريق بين قدرات الفهم عند الأشخاص وقدرات الإنتاج اللغوي عندهم، وكانت أعماله الأولى كثيرا ما تركز على مبنى الجملة أكثر من غيره، وطريقته في تركيب أركان الجملة كانت على الشكل التالي:

شكل رقم (5): طريقة تركيب أركان الجملة



إلا أن هذه الطريقة في التحليل التركيبي للجملة وجدت عدّة انتقادات لإهمالها دور الدلالة، فجملة يشرب الحليب الطفل حسب نظرية شومسكي الأولى تعتبر صحيحة لأنها تتفق وقواعد تركيب الجملة، إلا أنها لا تنطبق عليها مفهوم الجملة الدلالية، ولتفادي هذا الضعف اقترح شومسكي عدم ترك الأمر للتفسير البنائي بإضافة قواعد تعمل على تحليل الكلمات إلى السمات المكونة لها كما في التعليقات التالية:

- كلمة الحليب تحتوي على سمة متحرك -

- كلمة الطفل تحتوي على سمة متحرك +

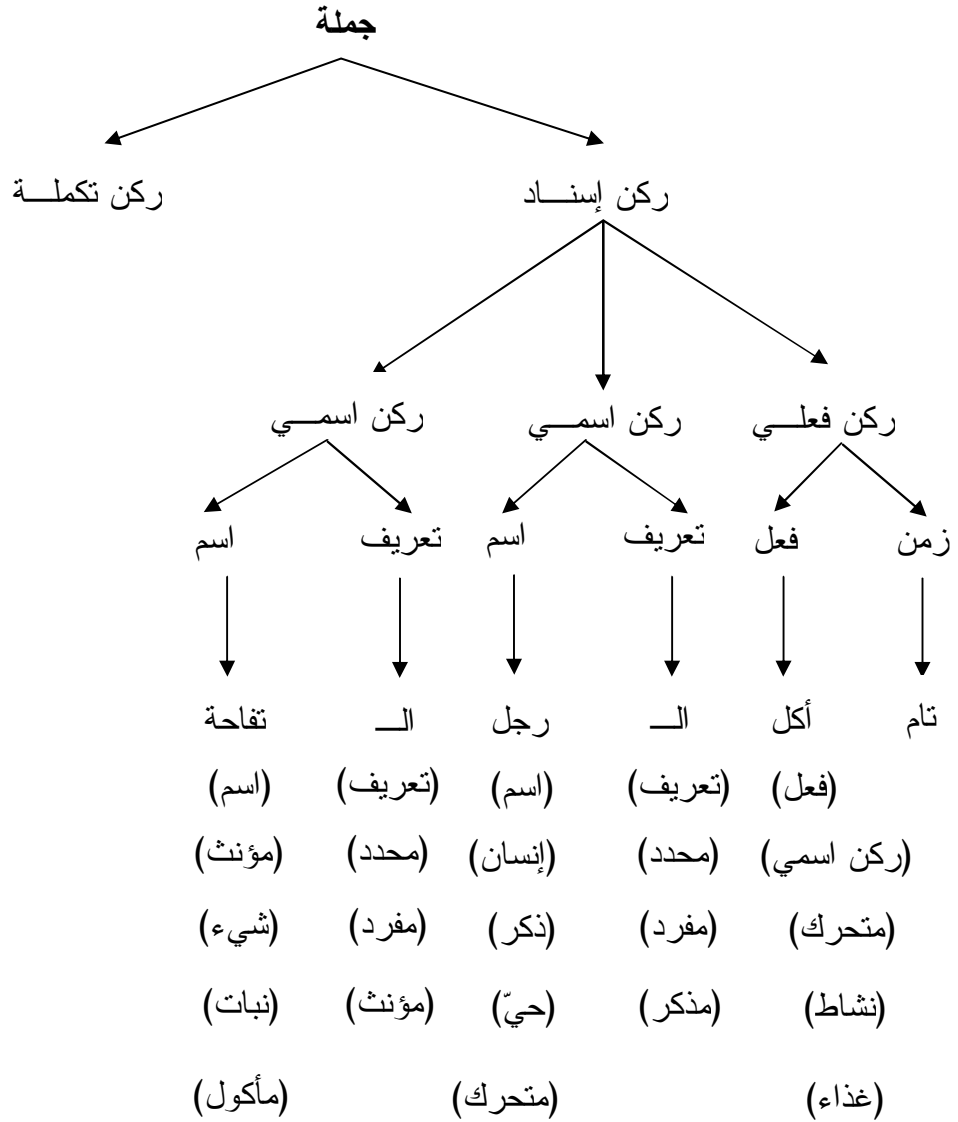
- كلمة شرب فعل يتطلب فاعلا يحتوي على سمة متحرك +، فهو إذن لا يقبل فاعلا يحتوي

على سمة متحرك -

يضم الجانب الدلالي القواعد المعجمية ضمن المكون الأساسي من جهة وقواعد الإسقاط الدلالية والتفسير الدلالي ضمن المكون الدلالي من جهة أخرى، ففي القواعد المعجمية تتعين المفردات بمقومات نحوية أخرى دلالية، فكلمة "رجل" تتعين بالمقوم النحوي "اسم" وبالمقومات الدلالية "حي، إنسان، ذكر، راشد..."، إن مهمة هذه القواعد هي إسناد معنى أولي لكل كلمة وخصّها بسمات صوتية وتركيبية ودلالية، أمّا قواعد الإسقاط فتربط بين الكلمات والبنى التركيبية إلى مدلول الجملة، وسميت هذه القواعد بقواعد الإسقاط لأن قواعد الدلالة تسقط المعنى على بنية معينة.

ويمثل المشجر التالي عمل قواعد الإسقاط التي تقدم معنى المؤلف المركب من خلال مزج المكونات بالبنية التركيبية.

شكل رقم (6): مزج المكونات بالبنية التركيبية



إنّ خلاصة المنهج الذي قدمه شومسكي 1965 لوصف العملية النحوية لإنتاج الجملة تتجلى في المراحل التالية:

- 1- يولد المكون التركيبي بدءاً من المستوى الأساسي للبنية العميقة للجملة أخذاً بعين الاعتبار القواعد المعجمية التي سبق وضعها.
- 2- يحوّل هذا المكون عن طريق المستوى التحويلي هذه البنية العميقة إلى بنية سطحية من خلال قواعد الإضافة والحذف والنقل والقلب..
- 3- يعطي المكون الدلالي التفسيرات الدلالية للبنى العميقة عبر قواعد الإسقاط التي تجمع بين التمثيل الركني للتركيب والتمثيل الدلالي للمفردات.
- 4- يقدم المكون الصوتي تمثيل الجملة في بنيتها السطحية من خلال القواعد الصوتية المتعارف عليها.

وقد دعى شومسكي إلى تناول القواعد التركيبية والصوتية والدلالية من خلال البنية العقلية المستقلة التي يمكن التعبير عنها بالشكل المنطقي، وهذا سعياً لتوحيد المناهج السابقة تحت منهج جديد لوصف كل المستويات الحسية والتجريدية للغات الإنسانية كافة.

د. تحليل المكونات البراغماتية:

كثيراً ما تتميز عملية الاتصال ببعض الصعوبات رغم وضوح كلماتها وبساطة الأساليب المستعملة، إلا أن هذا غير كاف لضمان وصول الأفكار إلى الطرف الآخر، وهذا يقودنا إلى أن هناك عاملاً آخر جوهرياً أكثر من وضوح الأصوات وبيان الكلمات وصحة التراكيب وبساطة العبارات وهو الجانب البراغماتي للغة، أو هو دراسة اللغة كما هي مستعملة في الظروف المعاشة في الحياة اليومية، فعندما نتكلم فإننا نصف الأفعال التي نقوم بها وهذا ما يسمى بأفعال اللغة.

• أفعال اللغة:

يتحدد مفهوم مصطلح أفعال اللغة في دراسة العلاقة بين ما يقصده الإنسان وما يقوله ويعتبر كل من John Austin 19962 و John Searle 1979 من رواد هذه النظرية، فحسب هذان الباحثان فأفعال اللغة تصف العبارة التي نكونها في اتصالنا مع شخص أو مجموعة من الأشخاص وهي نوعين:

- النوع الأول هي المباشرة فمثلاً عندما أقول "قم بواجباتك" فإنني أعطي الأمر لأحدهم لكي ينجز واجباته، أما الغير مباشرة فهي عبارة مستعملة تقول شيء يختلف عما تعمله العبارة، فمثلاً عندما

أقول "الجو في هذه القاعة بارد" يمكن أن أقصد عدة أشياء بالإضافة إلى البرد مثل "المدفأة ليست مشتعلة" أو "هل يمكن غلق النافذة"...الخ، ويمكن تحليل الأفعال اللغوية في ثلاثة (03) مراحل خطوات وهي:

1. **Le Locutoire**: وهو مجرد قول شيء ما قبل أن نبحث عن مدلول اللغة، فمجرد إنتاج لغة يعتبر فعل (إنتاج الأصوات).

2. **Illocutoire**: وهو المرجعية المعنوية والدلالية التي نقصدها من خلال إنتاج لغة.

3. **Perlocutoire**: وهو فعل لغوي يهدف إلى تحقيق أثر نفسي على السامع من خلال اللغة، فمثلا عندما أقول "القاعة باردة" أريد الحصول على فعل يتمثل في قيام أحدهم بغلق النافذة.

• قواعد الحوار:

من المعلوم أن أفعال اللغة تدرس نمط تكوين العبارات وتشرحها ليس فقط من خلال الهدف المرجو من اللغة، ولكن تأخذ أيضا بعين الاعتبار الوضعيات التي أنتجت فيها وضعيات الفهم وكذا باقي المكونات التي تحيط بعملية الاتصال، هذه المكونات قد درست من طرف Grice, 1975 والتي أسماها بقواعد الحوار والتي تنقسم إلى أربعة (04) قواعد أساسية:

1. **مبدأ النوعية**: على كل عبارة منتجة من المفروض أن تكون صحيحة ومبنية على حجج وبراهين، فإذا تحدثنا فلا يجب قول كلام خاطئ لأنه من المفترض أن ننقل إلى السامع كلاما صحيحا.
2. **مبدأ الكمية**: كل عبارة منتجة من المفروض أن تكون محملة بمعلومات، فنحن لا نتكلم من أجل أن لا نقول شيء ولا من غير الممكن أن نقول أشياء لا يفهمها السامع.
3. **مبدأ الارتباط**: يجب أن تكون لكل عبارة ننتجها علاقة مع الموضوع الذي يدور حوله الحديث، فمن المفروض أن لا نقول أشياء خارجة عن موضوع الحوار.
4. **مبدأ الوضوح**: يجب على كل عبارة أن تتسم بالوضوح، وبالتالي فمن المفروض عدم إنتاج عبارات مبهمّة وغير مفهومة.

في الخلاصة يمكن التأكيد على أن اللغة بناء يتكون من مستويات تبدأ من أبسطها (الصوتي) إلى المستوى الأكثر تعقيدا (البراغماتي)، ولكي تتميز اللغة بالفعالية يجب أن تخضع إلى مجموعة من الضوابط سواء فيما يخص إنتاجها من طرف المتكلم أو حتى بالنسبة للذي يتلقاها⁽¹⁾.

¹ - عدى دليلة، 2006-2007، نفس المرجع السابق، ص. 48-58.

V. البراغمية اللغوية:

البراغمية اللغوية هي دراسة الرموز والوحدات اللغوية ليست كوحدات لسانية مشكلة للنظام اللغوي، وإنما كظاهرة تحدث في إطار موضوعي تفاعلي خاص، وتحقق فعل وسلوك، كما يعرفها الباحث (CARNAP.R, 1996) على أنها علاقة الشخص بالتلفظ في وضعية معينة.

أو كما يقول الباحث CARON.J هي دراسة العلاقات ما بين الرموز ومظاهرها، فيضيف ويقول هي " دراسة العلاقات الموجودة بين الرموز ومستعملها"، أما الباحث (MORRIS E, 1983) يرى أن هناك سياق بين الرموز، واستعمالها يسمى بـ البراغمية، ويضيف فكرة بحيث يقول بان هناك شيء يسير كمركز يتطلب ثلاث عوامل: دواعي استعمال الرمز، شخص يستعمل الرمز، والتأثير الذي ينتجه هذا الاستعمال.

والبراغمية تتخرط في العامل الثالث لهذا السياق في دراسة العلاقات بين الرموز واستعمالها. الباحث (BAR HILLER, 1954) يقترح دراسة الشروط الحقيقية للتلفظ التي لها علاقة بالوضعية التي قيلت فيها⁽¹⁾.

وبهذا البعد البراغمي أعطى تحليلاً ودراسة أخرى للغة وتحليلاً يعتبر اللغة ليست فقط كأداة اتصالي في وضعية ما، لكن بتلفظ له أسبابه، وطبيعة اللغة مشروطة بعدة تأثيرات تأتي من الوسط الخارجي.

كما حدّد الباحث (BATES E, 1976) كنقطة ترابط بين النمو المعرفي، والنمو الاجتماعي، والنمو اللساني (تفاعلية)⁽²⁾.

وبهذا التحليل البراغمي للغة تعدّى ذلك المستوى البنيوي-التركيبى، لينتج أكثر إلى تحليل الفعالية اللغوية، وقدرة الفرد على التبليغ لأفكاره وتجاربه، وذلك حسب وضعيته في الخطاب، وفي الإطار الذي ينتج فيه التلفظ، وهذا ما أشار إليه الباحث (DALACHE D.J في أحد أبحاثه البراغمية.

¹- CARON J, « Les Régulations du discours (Psycholinguistique et pragmatique du langage) », Edition P.U.F, Paris, 1983, p. 49-50.

²- CRONK.C, « La pragmatique qui toile de fond pour une rééducation verbale chez l'enfant », in actes scientifiques du congrès international d'orthophonie, 1987, p.251.

حيث يرى أن البراغمية بجميع مستوياتها تعدت كل التقديرات، وذلك باعتبار اللغة في حركة مستمرة، ولم تهتم بدراسة مستويات التركيب أو النحو فقط، بل تجاوزت ذلك عندما قامت بدراسة الفعالية اللغوية من خلال دراسة ميكانيزمات التناسق والوضوح والاستمرارية في الخطاب.

إنّ ميدان علم النفس اللغوي تناول مفهوم البراغمية بطرق مختلفة، ففي البداية تناول استعمال اللغة كمجموعة من المعارف تفوق النطاق الخاص باللسانيات، أي معارف خاصة تخصّ المتكلم أو المخاطب وقواعد اجتماعية مرتبطة بقانون كل طرف (حسب الأدوار)، وبالتالي يمكننا أن نتحدث عن الاستراتيجيات البراغمية في فهم الجمل حينما يستعين المتكلم بالعلاقات المفترضة بين عناصر الجملة لإعطائها دوراً، وهذا بدون تحليل نحوي أو تركيبى تام، وهذا ما يسهل على الأطفال الفهم بصفة سهلة لبعض الجمل حسب الباحث (BRONCKART J.P (1983).

لقد ركّزت معظم الأعمال على الاستنتاجات البراغمية أي على المعلومات التي يتم إيصالها في التلفظ، والتي يتم بناؤها من خلال معلومات المستمع حول العالم الخارجي.

وتلعب هذه الاستنتاجات دوراً هاماً في فهم النصوص والخطابات بحث أنها تعد ضرورية لضمان الانسجام.

فكلمة براغمية كلمة ذات مفهوم واسع وغامض ولتوضيحها يمكن لنا أن نقوم بهاتين الملاحظتين.

في البداية لا يقوم المستمع بأي استنتاج وإنما ينجز استنتاجه انطلاقاً من نطاق تحدده الوضعية، فنفس الجملة أو اللفظة في مواضع مختلفة من الاتصال تعطي استنتاج أو معنى مختلف وهذه الأخيرة تستجيب لمبدأ التكرار، وهذا يفسّر من خلال التصور الذي يمثله المستمع .

الأمر الثاني هو أن السيرورات الخاصة بالاستنتاجات تفرض نوع من الاتفاق الحيوي بين الطرفين، المتكلم والمخاطب التي تتم بينهما عملية التواصل، بحيث يستعد المتحدث أو المتكلم إلى تكوين معلومات للمخاطب يعرفها من قبل، وهو قادر على التعرف عليها بنفسه، ومن جهة المخاطب يلخص أن ما قيل له يحوي شيئاً من الصحة، وإذا لم تعطى له المعلومات في الكلام فإن ذلك يعني انه يكونها من خلال ما يعرفه من قبل عن الأشياء.

إنّ هذه الاستنتاجات والمسماة بالبراغمية لا تعني فقط المعارف العامة للمخاطب، إذ أنها تقوم على قواعد التحدث والتي تضمن تنظيم النشاطات التي يمكن تفسيرها.

هناك نظرة أخرى أكثر إيضاحاً لجوانب البراغماتية، يمكن أن تقام انطلاقاً من مفهوم قواعد التحدث، وهي تستلهم من فكرة أن كل نشاط لغوي يشكل نشاطاً اجتماعياً، وينتج من أجل تحقيق غايته هو تبادل الأدوار بين الطرفين المتكلم والمستمع، فالمتكلم يبني خطابه حسب ما يفترض من أن خطابه سيفهمه، وهذا الأخير يفسره حسب المنهج الذي اتخذته المتكلم اتجاهه.

إنّ هذه وجهات النظر حول البراغماتية حاولت حصر المشاكل البراغماتية وقد بعثت إلى تصورات أكثر اختلافاً للغة وارتبطت هذه المشاكل بمفاهيم أساسية لشروط استعمال اللغة ولخصت فيما يلي:

- التلفظ ينجز في حالة معينة إذ يحتوي على التنوع بعلاقته مع الوضعية، وبصفة عامة يستوحي المعنى انطلاقاً من هذه الوضعية.
- يضع التلفظ لأفراد المتكلمين التي تربطهم علاقة الحديث من جهة، والتي تتوطد بواسطة الاتصال.
- إن النشاط الذي ينتجه التلفظ يهدف إلى تحقيق غاية ما وهذا ينظم عناصر الاتصال كوسيلة لتحقيق هذه الغاية.

وبالتالي تكتسي اللغة دوراً مزدوجاً، من جهة لها دور تمثيلي أي تسمح بضبط المعلومات، وعلى هذا الأساس يمكن أن نصفها بنظام يحوي مفردات تخضع لقواعد نحوية للبناء الجيد للتعبير، وكذا قواعد دلالية للشرح والتفسير، تسمح بإيجاد لكل تعبير معناه.

إلاّ أنّه من جهة أخرى تعتبر اللغة كوسيلة اتصال، أي أنها تقوم بوضع المتكلمين في وضعية معينة وتجعلهم يتفاعلون فيما بينهم قصد تحقيق بعض الأهداف⁽¹⁾.

VI. اللغة وعلاقتها بالكفاءة الاتصالية:

نستطيع أن نعرف هذه الكفاءة كقدرة الفرد على اختيار وتنظيم المحتوى والشكل، ووظيفة لغوية تتطلب التحكم في القدرات الخاصة، بتسيير الأدوار، تسيير الموضوع، الانتقال من موضوع إلى موضوع، تكوين مرجعية مشتركة بين الطرفين، الإخبار، التوضيح...الخ.

¹- DALACHE D.J, «Introduction à la Pragmatique du Langage», O.P.U, Alger, 1998, p.48-56.

والتحكم في القدرات المعرفية التي تتعلق بمعالجة المعلومة بصفة عامة وبالاستنتاجات بصفة خاصة، القدرة على إدخال عدة مصادر من المعلومات، والقدرة على التكيف مع وجهات النظر للآخرين (1).

ومعظم هذا النوع من الأبحاث حاول تبيان أهمية الوظيفة البراغمية الاتصالية، كوسيلة أساسية بدونها لا نستوعب التجارب، كما هي وسيلة للتفكير، فالطفل يدمج في لغته تنظيم الإدراك ويخزنها بذاكرته، وبهذا يتكلم في الأشكال البسيطة إلى أكثر تعقيدا لمفاهيم الأشياء الموجودة في محيطهن فيسمى الأشياء ويصنفها، وهذا ما أوضحه الباحث FRANCOIS F (2).

فعندما يكتسب الطفل أشكال اللغة الواضح والمتطور كالسرد، يكتسب في نفس الوقت القدرة على الاتصال، فيتحكم في منطق العلاقات من خلال تجاربه.

فكما يرى الباحث POUECH F أن الطفل لا يفهم أن يربط بين الألفاظ المتناهي، وإنما أن تكون له القدرة على إنتاج جمل صحيحة على المستوى القواعدي، كذلك يستعمل بطريقة منسجمة ومتكيفة مجموعة جمل غير متناهية حسب الوضعيات غير المتناهية، أي يعممها.

وحسب الباحث VYGOTSKY L.S الطفل عندما يدمج ألفاظ جديدة في خطابه، أي مفردات يكون قد سمعها من قبل في محتوى خطابي آخر قد أعطاه فكرة عن معناها، وفي كل مرة يحاول أن يدمجها بطريقة منسجمة (3).

VII. علاقة اللغة الشفهية باللغة المكتوبة:

من الناحية اللسانية أن إتقان اللغة الشفهية تبني وتسهل للطفل تعلم اللغة المكتوبة، كما يمكن أن نفترض إن بعض المكتسبات في مجال اللغة المكتوبة هي استمرارية للمكتسبات والمعارف اللسانية الشفهية في سن مبكر، كما تعتبر ثمرة التعلم العفوي المعبر عليه في محتوى نص لساني وعاطفي بصفة خاصة.

¹- DE WECK G, « Trouble de développement du langage », Edition Delachaux et Niestle, Paris, 1996, p.61.

²- FRANCOIS F, « Pratique Actes de l'oral-théories et pratique », Edition Nathan, Paris, p.62.

³- FRANCOIS P, « La compétence communicative chez un enfant aux troubles sévères du langage », In Glossa, 1997, n°55, p.6.

من جهة أخرى توجد حاليا في علم النفس المعرفي دراسات حولت الافتراض بأنّ الطفل الذي يتعلم القراءة يملك من قبل معجم ذهني شفهي داخلي، تمّ بناءه خلال المرحلة الأولى من اكتساب اللغة، إضافة إلى هذا الطفل الذي يتحكم في اللغة المكتوبة يمتلك مخزون لساني مميز (خاص) مستمد من تجربته الشفهية.

فالمعارف الشفهية تبني القاعدة الأساسية للغة، لكن هذا لا يكفي للدخول في اللغة المكتوبة، هذه الفرضية تمّ إثباتها من خلال دراسات (Gernsbeher, 1990)، فكانت النتائج الملاحظة على عينة الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين الفهم الشفهي والفهم الكتابي.

تكون اللغة الشفهية واللغة المكتوبة عاملان يكتسبهما الطفل في مراحل مختلفة من حياته:

- إن إتقان الشفهي ذو طبيعة بيولوجية فهو مرتبط بتطور اللغة، فالكسب الكفاءة في اللغة الشفهية يتم بناؤها مبكرا في مستوى تحتي لفظي، وهذا في المرحلة الحسية الحركية مع تفاعلات واحتكاك الطفل ووسطه العائلي والاجتماعي، لكن هذا التطور نجده في وسط أين تكون الأشياء طبيعية وضرورية، وهي عادات تسمح للطفل أن يقوم بمبادلات اجتماعية مرمزة (Buner J, 1991).

كل شكل شفهي يكون مخزن في المعجم الذهني ليعاد إلى السجل اللساني، ليتم ذلك التلطف بالملفوظات الخاصة، أن الوسط العائلي وعبر الممارسات اللغوية والمبادلات الاتصالية تشجع الطفل على تعلم تخزين في الذاكرة مجموعة غير منتهية من الأشكال الشفهية، والتي تكون لها علاقة باللغة المستعملة في الحياة اليومية، ومع نهاية مرحلة اكتساب اللغة الشفهية يمتلك الطفل معجم داخلي أو كلمات مخزنة بطريقة مستقرة، هذا المعجم الذهني لديه روابط قوية مع السجل اللساني والطبيعة الفونولوجية للغة اليومية، والتي تسمح للطفل من فهم وإنتاج اللغة.

- عكس اللغة الشفهية التي تبني بطريقة عفوية، لكن اكتساب القراءة يكون بطريقة منظمة، هي سجل في أبطار علمي منظما أن النقطة الأساسية لاختلاف الشفهي عن الكتابي تكمن على مستوى التعريف بالكلمات التي تتطلب فك ترميز (رموز) معين لشكل كتابي.

خلال فترة تعلم القراءة، نضيف لتعدد الأشكال الشفوية المخزنة في الذاكرة عدد غير منتهى من الأشكال الكتابية (Foucambert, 1982).

فمن خلال هذا المنظور فالمعجم الكتابي يساهم في إثراء المعجم الشفهي، كما يشارك في تغيير السجل الشفهي وكذا طريقة تفكير المختلفة التي يسمح بها الشفهي.

اللغة الشفهية تختلف عن اللغة المكتوبة فلا لا يمكن اعتبارها كلغة خارجية خاصة، لأننا نجد استمرارية في الوظيفة بين اللغتين.

في اللغة العربية الرمز الشفهي والرمز الكتابي يعتبران لغتان يظهر الفرق بينهما خلال الطبيعة والوراثة، كما لا يمكن الفصل بينهما وإن كانا متشابهان من حيث الوظيفة والإبداع.

• دور الشفهي في الكتابي:

عدة أبحاث تجريبية بينت أن هناك علاقة ارتباطية قوية، وهي علاقة وظيفية متواجد بين الشفهي والكتابي (Perti, 1989 ; Gernsbacher, 1990) .

من بين الاستراتيجيات المطبقة لتعلم القراءة، هي تعلم كيفية الجمع بين الإستراتيجية (Graphophonologique) التي تسمح للطفل بوضع العلاقة بين patterns خطي ومعارف فونولوجية معجمية (مفرداتية)، التي هي شبه موجودة ويتم تطويرها من اللغة الشفهية.

- أما الباحثان (Gough, Tumer, 1986) يؤيدان فكرة أن القدرة على القراءة يمكن أن تقيم انطلاقاً من التوحيد بين التعرف على الكلمات الكتابية والفهم الشفهي، بحيث يمكن إثبات هذه النظرية عند الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة، والتي تتدرج منها نوعين من ضعفاء القراءة.

- أما بالنسبة لـ (Content, 1996) يرى أن العلاقة بين الفهم الشفوي والكتابي هي علاقة بسيطة، هذا إذا افترضنا وجود عنصر وحيد يمكن دمج كل النحو والتراكيب، وإما عن طريق جهاز التعرف على الكلمات الكتابية، أو عن طريق جهاز التعرف على الكلمات الشفهية.

يبقى التأثير على الشفهي لشرح السهولة أو الصعوبة التي يواجهها الأطفال عند اكتساب الكتابة، أما في مجال اضطرابات اللغة الكتابية، هناك دراسات التي بينت أن هناك علاقة قوية بين اضطرابات اللغة الشفهية في المرحلة التحضيرية، وصعوبات تعلم القراءة.

• المعجم الشفهي سند للدخول للكتابي:

- اللغة الشفهية تسمح للطفل بالإحياء والتعبير عن الكلمة الصحيحة، بمعنى لفظ الكلمة حسي اللغة الممارسة في وسطه اللساني والاجتماعي.

- هناك دراسة تؤكد أنّ المعنى يسمح بتذكير (الكلمة أو الجملة) أثناء عملية الشرح الكتابي، من هنا يصبح هناك نقطة لتعلم القراءة.

إنّ الطعن في المعجم الشفهي يسمح في المشاركة في بعض الأشكال، كما يكون باستطاعته إيجاد الكلمة المقروءة بصفة صحيحة، حتى وإن كانت هذه الكلمة لم تكتب ولم تلفظ شفهيًا من قبل أي كلمة جديدة.

إنّ المرجع للرمز الشفهي الذي يكون عنصر مهم في سيرورات تعلم القراءة، وكذا توظيف الروابط بين الرمز الشفهي والكتابي، الذي يؤدي بالضرورة إلى الاهتمام بالشفهي أولاً ثم الكتابي.

من خلال هذا التقديم أهم العلاقات الموجودة بين الشفهي والكتابي، واللغة الشفهية والكتابية تسمح بتعلم القراءة وطرق توظيف سيرورات تعلم القراءة وميكانيزمات اكتسابها⁽¹⁾.

¹ - دحال سهام، "دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة"، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي، إشراف، نواني حسين، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2005-2006، ص. 53-56.

الفصل الثاني

التناول النظري للخطاب

تمهيد

I. مفهوم الخطاب

II. خصائص الخطاب

III. وظائف الخطاب

IV. تكوين وتنظيم الخطاب في الذاكرة

V. سياق التفاعل الحواري في الخطاب

VI. نظرية الأفعال اللغوية حسب Austin J.L.

VII. الخطاب كفعل لغوي

تمهيد:

ظهر مصطلح خطاب Discours في حقل الدراسات اللغوية في الغرب، ونما وتطور في ظل التفاعلات التي عرفتتها هذه الدراسات، ولا سيما بعد ظهور كتاب فرديناند دي سوسير "محاضرات في اللسانيات العامة" الذي تضمن المبادئ الأساسية كالتمييز بين الدال والمدلول، واللغة كظاهرة اجتماعية والكلام كظاهرة فردية، وبلورته لمفهوم النسق / النظام، الذي تطور فيما بعد إلى بنية Structure، وثنائية التزامن والتعاقب.

وبما أننا بصدد دراسة خطاب السرد الكتابي من المهم التطرق إلى مفهوم الخطاب، الذي تظهر أهميته في نشاطه النفس لساني ووظيفته في عملية الاتصال، هذا ما سنعرضه في هذا الفصل من منظور نفسو لغوي.

I. مفهوم الخطاب Discours:

تعددت الآراء والمواقف النقدية حول تعريف الخطاب Discours والملفت للانتباه أن تلك الآراء تنطلق من القاعدة اللسانية الأولى وهي دراسات سوسير ومن تأثروا بأعماله من هؤلاء نجد:

• تعريف إميل بنفينيست E. BENVENISTE:

عرّف الخطاب بقوله: "هو كل مقول يفترض متكلما ومستمعا، تكون لدى الأول نية التأثير في الثاني بصورة ما".

يتأسس منظور بنفينيست من خلال رؤيته للغة بوصفها نظاما مجردا، أو طاقة مخزونة في ذهن الإنسان، وهي لا تتحول إلى كلام حقيقي ولا إلى نص أو خطاب إلا من خلال عملية التلفظ أو التحدث ذاتها⁽¹⁾، وبالتالي اتخذت رؤية بنفينيست للخطاب شكلين أساسيين هما الملفوظ NONCE والتلفظ أو التحدث ENONCIATION، فعرف الملفوظ بكونه "مجموع الوقائع الكلامية أو اللغوية التي يقوم بها المتكلم" وهو تمثيل جزئي للتلفظ يؤديه المتلفظ مؤكد، أو أمرا أو مفترضا.

أما المتلفظ فيعني الفعل الذاتي في استعمال اللغة، إنه فعل حيوي في إنتاج نص ما.

إنّ التلفظ عند بنفينيست عملية فردية فريدة في كل الظروف والحالات وهي ليست جوهرية في صيغة النص ودلالته فقط، وإنما هي أيضا وراء بنية وحدات لغوية تعبر عن مفاهيم إنسانية أساسية كمفهوم الشخص والزمان والمكان، لقد ركز بنفينيست على مفهوم التلفظ ودرس بالدرجة الأولى ما يتعلق بظواهر المشافهة أو التخاطب، وبالتالي تجاوز ثنائية سوسير المشهورة لغة / كلام، التي أقصت الكلام من الدراسة اهتم باللسان - لغة.

وبهذا تتعدى عملية التحليل عند بنفينيست الخطاب كبنية لغوية وخالصة إلى الظروف المحيطة والمختلفة المتعلقة بإنتاجه، مما يتعلق بالمتكلم وكيفية تأديته لخطابه، وكيفية تلقي المخاطب له، وخصوصيتهما المرجعية وموافقتهما في مكان وزمان محددين.

• تعريف باتريك شارودو P. CHARAUDAU:

يؤكد باتريك شارودو على أنّ الخطاب ما تكوّن من ملفوظ وموقف تواصلية.

ملفوظ + موقف تواصلية = خطاب

¹ - BENVENISTE E, « Problème de linguistique générale », éditions Galimard, 1966, p.16.

• تعريف هاريس HARIS:

سعى هاريس إلى الانتقال من تحليل الجملة إلى تحليل الخطاب في كتاب ألفه عام 1952 بعنوان "تعريف الخطاب"، فعرفه بأنه: "مجموعة من الجمل لها معنى" ⁽¹⁾.

وبالرغم من محاولته هذه إلا أن هاريس ظل متقيدا بالنموذج اللغوي، فدراسته تدرج في إطار اللسانيات البنائية التوزيعية التي تعدّ الجملة وحدتها الأساسية في التحليل.

• تعريف AUSTIN J.:

الخطاب هو نشاط لغوي شفوي أو مكتوب، والخطاب هو التطور المنظم لموضوع ما، وهو قبل كل شيء فهل تلفظي يؤثر على السامع، ويأخذ عدة أشكال ⁽²⁾.

• تعريف CARON J.:

الخطاب في وظيفته هو مجال الاتصال، ينتجه كل شخص في حديثه سواء كان حوارا أو سردا... الخ، وهو يتميز حسب بثلاث مميزات:

- الميزة الأولى: الخطاب ليس فقط جمع للألفاظ، لكنه يكون وحدة كلية، فالخطاب يتضمن تنظيم، ويتكون من مجموعة عناصر مرتبة ومنظمة كما نستطيع أن نلخصه وإعطاءه عنوانا.
- الميزة الثانية: الخطاب يعتبر سياق في الزمن، وهو يحوي انسجاما ووضوحا، كل لفظة لها علاقة بما جاء من قبل من ألفاظ وما سيأتي.

اندماجها يسمح بتطور الخطاب.

- الميزة الثالثة: اعتباره كنشاط، فالخطاب موجه ينتج من أجل هدفا ممارسا فعلا على السامع أو يؤثر عليه.

كما يرى كذلك أن الخطاب هو التابع الواضح للملفوظات هذا الوضوح له علاقة بثلاث نقاط أساسية.

فالخطاب هو العلاقة الموجودة بواسطة التلفظ بين مجموعة من الملفوظات.

¹- خولة طالب الإبراهيمي، "مبادئ في اللسانيات العامة"، دار هومة، الجزائر، 2000، ص. 58-59.

²- ZWOBADA J, « Un dialogue étant ce qu'il est peut-on parler de dysfonctionnement dans dialogue », n° 49, 1995, p.29.

فاللفظة ليست معزولة، فهي مرتبة بالألفاظ الأخرى سواء كان لها علاقة بالواقع أو الخيال، تعطي معناه وتحدد وظيفتها الروابط، العوائد... الخ، لكن هذا لا يكفي فالخطاب يسير في الزمان بصفة منتظمة وميزة الانتظام نراها تنعكس في التلفظ نفسه في بنية الموضوع، ومهما كان نوع أو شكل الخطاب، فيظهر هناك كنتابع من التنقلات التي تسمح بالانتقال من التنقلات التي تسمح بالانتقال من حالة لأخرى وهكذا... الخ.

هذا التتابع يكون أو يضمن التقدم في الخطاب لتحقيق غايته، فالخطاب هو الفعل وهو باختصار يكون وحدة كلية لها معنى ولها غاية تحقيق التأثير أي الفعل، عندما نقول عن الخطاب بأنه فعل فهذا يعني بأنه يأخذ نفس الشكل، فهو حسب هدفه نجد شفويا أو مكتوبا.

فالوضوح في الخطاب حسب CARON J. بصفة عامة ليس التقدم الذي تعرفه بنية الخطاب، بل الوضوح يتكون في الوضعية الطبيعية لممارسة اللغة في الخطاب العفوي الذي يأخذ بعين الاعتبار نظام الخطاب أكثر بنية⁽¹⁾.

انطلاقا من هذا التعدد في التعارف يمكننا جمع هذه الأخيرة في خلاصة تؤكد أن الخطاب هو كل مجموع له معنى لغويا شفويا أم كتابيا، وتختلف أبعاد هذا المجموع من حالة إلى أخرى، فقد يكون الخطاب جملة واحدة، وقد يكون مفردة أو نصا كاملا، يتكون من فقرات متعددة، كما تختلف أشكاله ومضامينه وحالاته الدلالية.

وهو سياق تبليغي يفترض قطبين تجري بينهما العملية سواء أكانت مباشرة أو غير مباشرة، مع كل ما يستلزمه التبليغ من تقنيات ظاهرة أو خفية، عمدية أو عفوية، مما يلجأ إليه المرسل لتأمين بلوغ مقصوده إلى المتلقي بأكبر قدر ممكن من الوضوح والمقبولية، أي أنه يعمل على ضمان أقصى ممكن من المقروئية لخطابه.

II. خصائص الخطاب:

إن الخطاب الذي مكانه بين الثنائية "لسان، كلام"، هو عبارة عن سيرورات معرفية تؤدي من خلاله المعلومات الخارجية دورا أساسيا مع الأنظمة المعرفية الخاصة بالفرد (الاعتقادات، الحدس)،

¹- CARON J, « Les régulations de discours psycholinguistique et pragmatique du langage », Paris, Edition P.U.F, 1983, p.53-54.

حيث تجعل الخطاب ينفرد بخاصتين أساسيتين هما: المصدر الذاتي Subjectivation والموضوعة السياقية Contextualisation .

1- المصدر الذاتي للخطاب:

تعتبر الذاتية ضرورية لكل بناء للمعنى العام، تتحقق عن طريق عمليتي الوصل Embrayage والفصل Débrayage اللذان يؤسسان إطار زمني ومكاني للأحداث الواردة في الخطاب الخطي أو التركيبي.

هذان المفهومان (الوصل والفصل) أدخلهما جاكبسون لإبراز علامات حضور ذاتية المتكلم في خطابه، كضمائر الإشارات وضمائر الشخصية، فهذه الضمائر تحدّد في علاقة مع أدلة الزمان والمكان، وتحدّد المعنى الشخصي في علاقتها التخاطبية.

إن مفهوم الفصل أو غياب المتكلم في خطابه يظهر في الخطاب بصفته نص إيضاحي، تعبيرى بالدرجة الأولى، فتبدو الصبغة الذاتية في الخطاب ككفاءة نموذجية⁽¹⁾.

هذه الكفاءة ليست أحادية، أي غير منتجة من طرف واحد لأن المستمع دائما متمثل من طرف المتكلم وعلى أساس هذه التمثلات المتبادلة بين المتكلمين يبنى الاتصال.

فكل استعمال خطابي هو في الحقيقة استعمال ما بين سيميائي intersémiotique من جهة، وهو في علاقة مع أنواع خطابية أخرى inter-discours من جهة ثانية.

ومعنى الخطاب يكون محدّد انطلاقا من مجموع الخطابات والتي يحدد كلا منهما الآخر في الزمان والمكان، علاقة فقط الزمن الفعلي داخل الخطاب ولكن أيضا مختلف الأزمنة التي تشير إلى العلاقة الخاصة بين المتكلم وما يقوله⁽²⁾.

فمشكل الزمن المطروح داخل الخطاب يكون دائما مستقل عن الزمن النحوي ويصبح أكثر تركيبا في حالة الخطاب التمثلي.

¹- JAKOB A et All, « Encyclopédie philosophique universelle », P.U.F, 2^{ème} édition, Avril 1998, p.666.

²- DUCROT O, TODOROU T, « Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage », Edition Seuil, 1972, p.398.

2- الموضوعة السياقية:

الخطاب هو نص ضمن سياق معين يتميز باستراتيجيات تكون موجودة بصفة تداولية داخل مجتمع لغوي، ويأخذ تنظيمات تشكل تجانسها حسب مختلف أنواع السياقات الحاملة للمعنى، فالسياق الاجتماعي مثلا يظهر لنا الخطاب كسيرورات للاستعمال، وكنشاط يتميز بالفعل الاجتماعي المحدد ويكون في الوقت نفسه مؤهل لتحويل هذا السياق.

يمكننا الإشارة هنا إلى مختلف أنواع السياقات المتمثلة في كل من السياق المرجعي (الأشياء، حالات الفعل، الأحداث) والسيق النفسي والسياق الاجتماعي الثقافي، وسياق الوضعيات، وأخيرا سياق الفعل أو الحدث الذي يظهر الخطاب كفعل ونتيجة هذا الفعل في الوقت نفسه.

إنّ كلا من الموضوعة السياقية والمصدر الذاتي للخطاب يعتبران الإجراءان المكملان لبعضهما والذان يحدّدان الجانب الدلالي للخطاب، وهما في الوقت نفسه يعتبران مفاهيم للتنظيمات الخطابية التي يحددها شارودو Chareaudeau، الأنساق الأربعة التالية:

- النسق الإيضاحي التعبيري.
- النسق الاستنتاجي أو الاحتجاجي.
- النسق البلاغي.
- النسق الحكائي⁽¹⁾.

III. وظائف الخطاب:

حسب WERCH فإن أول شيء يظهر في خطابات الطفل هو الوظيفة الإخبارية التي ترتبط برد فعل موجه في وضعية حوار ما، كما أنّ الكلمة أصلها إخباري، وكموجّه هي الوظيفة الأولى في تطور اللغة، أين الوظائف الأخرى تستطيع أن تستمر.

من بين هذه الوظائف، الوظيفة الرمزية التي تتعلق بعلاقات لرموز فيما بينها وليست الميزات المختلفة للرموز السوسورية، إنّما القدرات التي تظهر في الخطاب من استعمال المرجعية بين المخاطبين، وفي هذا المعنى هناك ظاهرة المحتوى اللساني للمرجعية التي تتمثل بعفوية الوظيفة الرمزية.

¹ - JAKOB A et All, Loc.cit, 1998, p.666.

كما أنّ الباحث VYGOTSKY يحلل الوظيفة الرمزية ويأخذ بعين الاعتبار الوضعية بين المرجعية والمعنى، بينما الوظيفة الرمزية تظهر في محتوى الاستعمال اللساني، تظهر بترابطها التطوري للمعنى بعلاقتها مع المحتوى (1).

أمّا BRUNER J.S. يعتبر الوظيفة المرجعية هي أحد أشكال التفاعل الاجتماعي، تتأسس انطلاقاً من نظام ركيزة اكتساب اللغة التي تعطي مجالاً للتفاعلات بين الأفراد مما يسمح للطفل بالتمكن من الاستعمال اللغوي (2).

كما أنّ هذه الوظيفة المرجعية تعتبر كنظام أكثر انفتاحاً يسمح بالانتقال من المعطيات الطبيعية المتعلقة بالفرد إلى المعطيات المتبادلة اجتماعياً، مما يسمح للفرد بالاكتساب والتحكم في القواعد الاجتماعية والمعيارية للحكي (3).

من بين الباحثين الذين قاموا بتصنيف الوظائف الأساسية للخطاب هو الباحث Scheneuwly B. والباحث Schmid. W، حيث صنفا وظائف الخطاب في أربعة نقاط أساسية:

- الإخبار الذي يمثل نقل المعلومة.
- الفعل أي ترك التأثير على السامع أو القارئ.
- التوضيح والشرح أي الكشف عن العلاقات.
- الاتصال (4).

IV. تكوين وتنظيم الخطاب في الذاكرة:

من أهم الباحثين الذين اهتموا بكيفية تنظيم النص في الذاكرة نجد الباحث Bartlet F.C. الذي برزت أعماله في كتابه "التذكر" حسب التذكر يكون الفرد بعد قراءته لسرد ما، ولا يكون إعادة الإنتاج مطابقاً للسرد المقروء، ليس النسيان فقط في شكله الأدبي، لكن في تفاصيل الأحداث، خاصة أن السرد أو الموضوع السردية هو تكوين لأحداث متطورة لوقت محدد، بين قراءة القصة أو معاشتها وتذكرها.

حسب الباحث Caron J، فإن هذا التكوين يظهر من جهة كترابط واشتراك عناصر جديدة، غائبة للنص نفسه والتي تسمح بتطوير الوضع، ومن جهة أخرى بعزل التفاصيل، صعب اندماجها في

¹ - DELEAU M, « Les origines sociales du développement », Edition Armand Colin, Paris, p.53-62.

² - BRUNER J.S, « Car la culture donne forme à l'esprit », Edition P.U.R, Paris, 1991, p.98.

³ - BRUNER J.S, « Comment les enfants apprennent à parler ? », Edition R et Z, 1987, p.60-110.

⁴ - SCHNEUWLY B, « Le langage écrit chez l'enfant », Edition Delachaux et Niestle, Paris, 1988, p.25.

النص، كما أن تذكر النص يعطي نظرة بسيطة قولية وواضحة، هذه القولية تلاحظ عندما ينقل السرد في عدة مرات من شخص لآخر.

إن ملاحظات الباحث Bartlet F.C فسرت مفهوم التصميم السردى تفسيراً عاماً جداً، ممثلة عند أشخاص طلب منهم تكوين ذاكرتهم، فملاحظاته بينت مشاكل هامة:

1. تكوين الخطاب السردى الذى جاء به الباحث Bartlet F.C هل يكون فى نفس سياق الفهم للسرد؟ أى هل المتكلم يكون إنتاجه السردى الذى هو مسجل ومخزن بذاكرته ينتج فى وقت تذكره أو الاثنين معاً؟ وهذا بدون شك لأنه من الصعب أن نفرق بين تكوين السرد فى وقت التخزين، وإعادة تكوين السرد فى وقت استدعائه.

2. بالنسبة لطبيعة التصميم السردى، المفهوم هنا واسع هذا ما يطرح نقطتين مهمتين، من جهة التصور الشكلى للبنية العامة للسرد، فالسرد المثالى يجب أن يحوى نوعية عناصر نظام محدد، ومن جهة أخرى المعرفة العامة التى تتعلق بتتابع الأحداث المعتادة، ويتعلق الأمر هنا ليس بالشكل فقط لكن بمضمون السرد.

انطلاقاً من هاذين المفهومين كان محور الأبحاث الحديثة ويبقى تكوين الخطاب فى الذاكرة يتطلب الإيداع فى التعبير، انطلاقاً من موضوع هادف ووضعية، كما يتطلب تنظيم وبناء الخطاب تسلسل أحداثه⁽¹⁾.

٧. سياق التفاعل الحوارى فى الخطاب:

يرى الباحث Austin J. أن تعلم اللغة هو تعلم كيف نفع الأشياء عن طريق الكلمات، فالطفل لا يتعلم فقط ما يجب أن يقوله، ولكن كيف، أين، ولمن، وفى أى ظروف⁽²⁾.

وبهذا التوسيع لنطاق التحليل اللسانى أدمج المظاهر البراغمية التى تتجاوز العبارة التى لا نستطيع عزلها فى التحلل الدلالى.

فأهمية الخطاب فى نشاطه النفس لسانى، ووظيفته الاتصال وأساسه التفاعل، كما أن الباحث Bruner J. يعتبر الخطاب كإنتاج تفاعلى، فالعبارة هى لفظة واحدة، وحتى إن كانت جملة واحدة، فهي تظهر على أنها إنتاج مخاطب فقط، وإنما هى نتيجة للسير التفاعلى، حتى إن لم يساهم أحد المخاطبين

¹ - CARON J, « Précis de psycholinguistique », Edition P.U.F, Paris, 1983, p.208.

² - CARON J, Loc.cit, 1985, p.69.

لفظيا، أو لم يتعلق الأمر بدور كلامي، فإن المشارك يتعاون لإتمامه بمجرد أن المتكلم يتوجه إليه عن طريق حضوره⁽¹⁾.

إن تعدد أصناف من الظواهر اللفظية، وغير اللفظية تدخل في التفاعل الحواري مثلا كالأدوار اللغوية، تفسير المواضع، أدوار الكلام، الوضوح والانسجام في الخطاب، الإشارات، الإيماءات والنظرات، وكل هذه المفاهيم شبه لسانية، هي ملاحظة في إطار الحديث مع المخاطبين، وهذه الشبكات تسمح بتوسيع بصفة معتبرة تحليل القدرات اللغوية والتي تتجاوز التقليد.

فالباحث Gerar J. (1991)، اقترح من جهته وضعيات كلاسيكية تحوي مختلف عناصر بنيات اللغة، البعد البراغماتي متطور فيها، فاقترح أدوار اللعب على شكل حوار أين الطفل يجب أن يلعب باستمرار دور المخبر.

هذه الوضعية تسمح بإتباع التحليل من النوع الحواري، القدرة الإعلامية للطفل في اللعب تؤخذ بعين الاعتبار ما يقوله المخاطب (الطرف الثاني) من جهة، وما يقوله المتكلم (الطفل) من جهة أخرى، الطريقة التي يؤخذ بها دوره، تكيفه مع اختياراته الدلالية والنحوية...الخ.

إن الإنتاج اللغوي هو كذلك محل من خلال خطابات سرد القصة، وهذا يفتح المجال لتحليل الإنتاجات الخطابية المسيرة من طرف واحد، وهذا جانب من وضعية الحوار.

فالتفسير الفردي كالسرد يبرز اضطرابات نمو اللغة، كما يبرز النمو الواضح لعمليات الإنتاجات اللفظية التي لا تنتج كألفاظ منعزلة، بل تنتج بمحتواها التفاعلي، وفي بعدها اللغوي تتطلب قدرات تنمو مثلها مثل معرفتنا للغة.

إن هذه القدرات التي تظهر في التبادلات اللفظية عند الأطفال في سن مبكرة بتفاعلهم مع الوسط، تأخذ شكل استعدادات حوارية، وهذا حسب ما جاء به كل من الباحثين: Vander Straten (1991); Francou F. (1990); Bronckart J.P. (1993); Esperet E. (1993); Fayol M. (1992); Schneuwly B. (1987)، وآخرون.

¹ - BRUNER J.S, Loc.cit, 1991, p.82.

فتمو المعارف في مجال تطور القدرات الخطابية تؤدي إلى أنماط من التطور، فلا يتعلق الأمر فقط بتحليل ألفاظ منعزلة، لكن في خطابات في مجملها، سواء أنتجت في إطار الحديث الحوارى (متعدد التسيير)، أو من طرف متكلم (تسيير فردي) ⁽¹⁾.

ونتيجة لتلك الوسائل المستعملة للتحليل يجب أن تتعلق كذلك بالبعد الخطابى، وتسمح بوضع بدون شك متغيرات القدرات اللغوية خلال الوضعية التفاعلية.

بالنسبة للسرد شروط إنتاجه تكون نظريا، نص مسير فرديا من طرف المرسل سواء كان كتابيا أو شفويا، لكن حسب القدرات اللغوية، ويستطيع أن يأخذ شكل حوارى.

والمحادثات اللسانية في السرد لها علاقة مع العامل الزمنى للأحداث الماضية المتعلقة بالمتكلم، بالروابط الزمنية بعلامات تصميم الخطاب... الخ.

إنّ سياق التفاعل في الخطاب كما سبق ذكره هو الجانب الوظيفى في اللغة، فاللغة تظهر من جهة كظاهرة لهذا التفاعل، وهذا يجب الأخذ به في التحليل النفس لسانى أى البراغماتى.

هذا النوع من التحليل يتجاوز مستويات التراكيب والنحو إلى أبعد من ذلك بدراسة الفعالية اللغوية التي تبرز ميكانيزمات التناسق والوضوح، والاستمرارية في الخطاب الذي هو من مجال اهتمامنا في تحليل خطاب السرد الكتابى.

بناء على ما قيل فإن إدماج البعد البراغماتى في تحليل السرد يصبح أمرا حتميا، ولتحقيق ذلك يجب تحديد طبيعة العوامل المتحكممة في هذا التحليل، وحسب الباحث Caron J. الأمر يتعلق بالشروط التالية:

• شروط القصد : les conditions de Visée

وهي فكرة مستوحاة من نظرية الفعل الغوية، والتي ترى أن لكل لغة وسائل مختلفة يلجأ إليها المتكلمون، هذه العناصر يقترحها ويسمىها الباحث Granger G. (1976)، الفعل التعبيرى، وهذا يسمح أو يمكن الرسالة من أداء وظائف خاصة بالاتصال محددة بشروط استعمالها.

أو كما سماها الباحث Austin J. L. (1969) بالملفوظات الأدائية، وقيمة هذه الملفوظات لا تعكس صحتها أو عدم صحتها، كما أن غايتها هو تحقيق الفعل الواقع.

¹ - DEWECK G, Loc.cit, p.207-210.

• شروط الرسو : les conditions d'Ancrage

وهي فكرة مستوحاة من النظرية الخطابية، ويقصد بها أن كل لغة يجب أن تمتلك وسائل للتعبير، وهي العلامات التي تبرز شخصية المتكلم داخل الخطاب، وهي تتعلق بالأدوار اللسانية، من ضماير أدوات زمانية، مكانية، أدوات إشارة. وبصفة عامة هي علامات التلفظ التي تكلم عنها الباحث Benveniste E. (1970) في أحد أبحاثه، وهذه العلامات حسب تكون خالية من أي مرجعية، لها وظيفة تعبيرية داخل الخطاب⁽¹⁾.

VI. نظرية الأفعال اللغوية حسب Austin J.L.:

كل النظريات اللسانية اهتمت ببنية اللغة وليس استعمالها، هذا ما أدى إلى ظهور بعض التناقضات وردود أفعال كثيرة من بعض الباحثين، كما أدى بهم الإدلاء بوجهة نظر فيما يخص الفعل اللغوي، من أهم هؤلاء الباحثين نذكر Austin J.L. (1962) الذي صنف التحليل البراغماتي للأفعال اللغوية في ثلاث مستويات مختلفة⁽²⁾.

أ. مستوى الفعل التعبيري L'Acte Locutoire:

وهو الإدلاء بشيء أو ما يخص بنية اللغة في حد ذاتها أي هناك فعل تعبيري يكمل الوظيفة اللغوية، وهذه الوظيفة التعبيرية تلزم في التلفظ أن يحمل معنى له علاقة بوضعية الخطاب الذي هو الفعل لقول شيء ما، أي استعمال لفظة ذات فعل دلالي.

ب. مستوى الفعل اللغوي L'Acte Illocutoire:

وهو الفعل أو الحدث الذي يتحقق بمجرد التلفظ بشيء ما ويتعلق بما سنفعله باللغة، والهدف المقصود من عملية الاتصال، هذا الفعل الذي يكونه التلفظ يأخذ بعين الاعتبار العلاقات التي تتكون بين المخاطبين كالشرح، التبرير، والإقناع⁽³⁾.

ج. مستوى ما بعد الفعل اللغوي L'acte Perlocutoire:

وهو الشعور الناتج من جراء قول شيء ويتعلق بالجانب النفسي والمشاعري للمتكلمين.

¹- CARON J, Loc.cit, 1983, p.54-70.

²- CARON J, Loc.cit, 1983, p. 70-74.

³- ARMAND COLLIN, 1997, p. 14-14

وضح Austin J.L. وجهة نظره لبعض الباحثين اللغوية المتعلقة بتساؤلاتهم عن صحة القول من حيث الشكل واهتموا أكثر بقيمته أو حقيقته، فهو يستنتج أن بعض الكلمات لا يقتصر دورها في وصف العالم، وإنما يتعداه إلى ردود أفعالها على الآخرين، ولا يعلم الموازنة بين القائمة الممثلة للأفعال اللغوية والقائمة الممثلة للأفعال الضمنية مهما كان نوع هذه الأفعال اللغوية، هذا يعني أن الكلمة لا يمكنها أن تعطينا معنى متضمن لفعل لغوي آخر بعيد كل البعد عن المعنى الحقيقي الذي ترمي إليه الكلمة نفسها.

إن أغلب البراغماتيين إن لم نقل كلهم ركزوا كثيرا عما يفعله الشخص في خطابه دون الاهتمام بكلامه، والذي يهتم ليس لمعنى الذي يؤديه هذا الفعل في حد ذاته، وإنما الأفعال المسبقة التي يبديها هذا الشخص.

إن الأفعال محمولة من طرف المرسله نفسها لا يظهر معناها الحقيقي إلا عن طريق تسلسل هذه المرسلات، وبذلك ليست بنيتها الشكلية هي التي توضح أو تؤكد لنا أن القول يعد بمثابة تعليق عن شيء.

أما Searle J.R. عمل على وضع تصنيف واضح للأفعال اللغوية وحدد أنواعا أخرى من الأفعال اللغوية مندرجة ضمن هذا الإطار، والتي تعتبر الكفاءة اللسانية قاعدتها ومنها:

- أفعال تمثيلية: كالأخبار، الافتراض، الاستنتاج...
- أفعال مباشرة: كالوعد، التنظيم والسماح...
- أفعال توعدية: كالوعد، الضمان، الحلف
- أفعال تعبيرية: كالشكر، التهنة، الاستسماح
- أفعال تصريحية.
- أفعال افتراضية⁽¹⁾.

VII. الخطاب كفعل لغوي:

كما سبق الذكر في نظرية الأفعال اللغوية لـ Austin J.L. فإن المهم في الفعل اللغوي هو معرفة كيفية توظيفه واستعماله كفعل وكسلوك للدخول في حلقات خطابية مختلفة.

فدراسة الخطاب تختلف عن باقي الدراسات التجريبية المخبرية الآلية من حيث الترابط اللفظي، "عملية اكتساب المفاهيم و تخزينها وعملية خزن الجمل وتذكرها « التي تسمح بدورها لأي شخص

¹ - CARON J, Loc.cit, 1983, p.74-770.

الإدلاء بخطاب ما، لأنها تعبر بصراحة عما يريده المتكلم دائماً، وبالتالي يحصل الخطاب من خلال استحضار أدوات لسانية وتباين عملية وضوحها وارتباطها بين وحدات الخطاب وتوضيح مقامات التبادل، هذه الأدوات اللسانية أطلق عليها Benveniste E. اسم "العلامات الخطابية" التي تسمح بالمحافظة على استمرار الخطاب من خلال استعمال الفرد للضمائر، الظروف الزمانية والمكانية كل هذا يسمح لنا بمعرفة طبيعة ونوعية الخطاب والأسلوب المستعمل، فالخطاب ضمن اللغة، والأدوات اللسانية المنتجة في المقامات الخاصة بالكلمة تساعد على الانتقال من فقرة إلى أخرى.

كما يرى في نفس السياق أن توظيف اللغة من خلال فعل استعمال فردي، ويقصد من هذا الفعل أن المتلفظ من خلال توظيفه للغة يملك الحق في التصرف في هذه اللغة مستعملاً كل الوسائل لحسابه، وعلى حسب أغراضه الاتصالية وكذلك يرى أن المتلفظ يقوم بالفعل عن قصد. فكل كلمة تحقق غاية في لغة الخطابة، وهي ضرورية، حيث تؤخذ الألفاظ ضمن الجمل والمعاني المحددة⁽¹⁾.

¹ - CARON J, Loc.cit, 1983, p.61-63.

الفصل الثالث

التناول النظري للسرد

تمهيد

- I. مفهوم السرد
- II. اكتساب السرد عند الطفل
- III. قواعد وسيرورات صياغة السرد
- IV. فهم وتذكر السرد
- V. تناول السرد كنص خطابي
- VI. مميزات البراغمية في النصوص السردية
- VII. مستويات السرد
- VIII. الشكل الخارجي للسرد
- IX. الوضوح والانسجام في السرد
- X. الفعالية اللغوية

تمهيد:

لقد اعتبر السرد أداة من أدوات التعبير الإنساني، فمنذ وجود الإنسان، وجد هذا العنصر، فهو حاضر في اللغة المكتوبة وفي اللغة الشفهية، وفي لغة الإشارات والرسم والتاريخ وفي كل ما نقرأه، وما نسمعه سواء كان كلاما عاديا أو فنيا، فهو بذلك عام ومتنوع.

فالسرد وسيره المعقد يأخذ مكانا معتبرا في حياتنا اليومية، حيث أن هذه الأخيرة مملوءة بالأحداث وبالوظيفة أو النشاط الوصفي، نسرد ما شهدناه أو ما سمعناه أو ما قرأناه، أحداثا موجودة بذهننا كمتتابع من الأحداث في زمن مضى .

وبما أن السرد أحد أشكال الإنتاج اللغوي الأكثر تركيبا وتعقيدا، سوف نتطرق في هذا الفصل إلى شرح هذا النوع الخطابي من جوانبه العديدة .

I. مفهوم السرد Narration:

أ. لغة:

للسرد مفاهيم متعددة ومختلفة، تنطلق من أصله اللغوي فهو يعني مثلاً: "تقدمة شيء إلى شيء، تأتي به مشتقاً بعضه في أثر بعض متتابعاً، وسرد الحديث، ونحوه يسرده سرداً إذا تابعه، وفلان يسرد الحديث سرداً، إذا كان جيد السياق له، وفي صيغة كلامه صلى الله عليه وسلم: لم يكن يسرد الحديث سرداً، أي يتابعه ويستعجل فيه، وسرد القرآن، تابع قراءته في حذر منه⁽¹⁾.

وبالرغم من الاختلافات الكثيرة حول - السرد - إلا أن ذلك لا يعني اختلافاً في المفهوم، وإنما نجدها بمفهوم واحد، نجد مثلاً:

- القص: وهو فعل القاص إذا قص القصص، ويقال في رأسه قصة، يعني الجملة من الكلام، والقصة هي الخبر، والقصص الخبر المقصوص، والقصص بكسر القاف جمع القصة التي تكتب وقصصت الرؤيا على فلان إذا أخبرته بها .

- الحكى: حكيت عنه الكلام حكاية وحكوت لغة، والحكاية كقولك حكيت فلاناً وحاكيتته، فعلت مثل فعله أو قلت مثل قوله، وحكيت عنه الحديث حكاية .

ب. اصطلاحاً :

السرد بأقرب تعاريفه إلى الأذهان هو الحكى والذي يقوم على دعامتين أساسيتين:

- أولهما: أن يحتوي على قصة، تضم أحداثاً معينة.
- الرواية: نقول روى الحديث، والشعر يرويه رواية، ورويت الحديث والشعر رواية، فأنا راو⁽²⁾.

- وثانيهما: أن يعين الطريقة التي تحكى بها تلك القصة وتسمى هذه الطريقة سرداً وذلك أن قصة واحدة يمكن أن تحكى بطرق متعددة، ولهذا السبب فإن السرد هو الذي يعتمد عليه في تمييز أنماط الحكى بشكل أساسي .

¹ - ابن منظور، "لسان العرب"، دار صادر، بيروت، المجلد السابع، ط1، ص165.

² - صلاح صالح، "سرديات الرواية العربية المعاصرة"، القاهرة، ط1، 2002، ص10.

وأنّ السرد هو "الكيفية التي تروى بها القصة عن طريق قناة الراوي والمروى له، وما تخضع له من مؤثرات، بعضها متعلق بالراوي والمروى له والبعض الآخر متعلق بالقصة ذاته"⁽¹⁾.

يعرفه BENVENISTE E. بأنه عبارة عن تقديم لأحداث وقعت في وقت معين بدون تدخل الحاكي فيه⁽²⁾.

كما يعرفه LABOV W. بأنه تلخيص تجربة ماضية وجعل أحداثها تطابق مجموع الجمل الشفوية المنطوقة، فهو حدث ماضي وعلى الحاكي نقله في جمل متطابقة⁽³⁾.

II. اكتساب السرد عند الطفل :

حسب FAYOL M. (1985)، هناك ثلاثة عوامل تظهر لنا اكتساب السرد عند الطفل ما بين سن السادسة والسابعة تتمثل في:

1- قدرة الطفل في بناء التصورات بمعناها العام ثم إعادة بناءها على مستوى رمزي (نمو الوظيفة الرمزية عند PIAGET J.).

2- الأمثلة الخاصة بالسرد (حكايات، قصص) المقترحة من طرف الكبار للطفل.

3- التفاعل بين الطفل والكبار والذي يسمح للكبار بتدخلات تشجع الطفل على تحديد الظروف، الأسباب والنتيجة (لماذا؟ أين؟، ثم ماذا؟...).

إذا كان السرد كمكون لوحدة منتظمة، نتيجة الترجيع والتصور، فيجب عليه أن يتعلم ذلك انطلاقاً من المهمات السهلة مثلاً: كتكملة معلومة حول فعل أو أفعال قام بها، ذلك يساعد الطفل على الرجوع للوراء للفعل الذي قام به، وهذا يسمح له بالتدريج أن يستخلص من رد فعل السامع أن يدخل بسهولة العناصر الضرورية في السرد⁽⁴⁾.

إن بعض الأعمال النفس معرفية ترى أنه في حوالي 8-9 سنوات من عمر الطفل، هذا الأخير باستطاعته القيام بتصميم سردي يسمح له بتحليل، معالجة، وتخزين المعلومات التي يستدعيها من الذاكرة لإعادة تكوين السرد بطريقة جديدة في الحكي حسب الباحث ESPERET E.

¹ - حميد لحمداني، "بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2003، ص45.

² - BUFFART M., « Introduction à la sémiologie », OPU Alger, 1980, p.41.

³ - FAYOL M., « Le récit et sa construction », Delachaux et Niestlé, Paris, 1985, p.11.

⁴ - FAYOL M., Loc.cit, 1985, p.77-78.

فالتصميم الذي يستعمله في سن الرابعة يعرف كفاءة إنتاجية فيما بعد، والكفاءة السردية التي تظهر في سن السادسة كما يراها الباحث E. ESPERET، كنموذج في مستويين:

- **المستوى الأول:** يتضمن أبعادا بنيوية، والوضعية الخاصة بالسرد، فالبعد البنيوي هو التصميم الشكلي.

هذا النوع من التصميم يكتسب عن طريق الاستماع للقصص المحكية، وبالتفاعل اللفظي الذي يكون عامة في محاولات الطفل السردية الأولى (على شكل نصائح، أسئلة الراشد حول الشخصيات، والمنطق في السرد).

أما البعد الخاص بالوضعية يقصد به كل إنتاج سردي يأتي بالتجربة الشخصية المعاشة للأحداث، لها تأثير بارز يحاول من خلالها الطفل نقلها بطريقته في السرد.

- **المستوى الثاني:** هو أن الطفل عندما يسرد وضعية ما، فإنه لا يحكي فقط باستعمال التصور، فإنه يستعمل في نفس الوقت وسائل لسانية التي تسمح له بنقل ما شاهده، وعلى هذا المستوى تظهر عملية الانسجام الخطابي الذي يتضمن (الجمل المتداخلة، العوائد...) وعناصر شبه لسانية خاصة بالشفوي، كالتوقيفات، الإشارات، النغمات... الخ⁽¹⁾.

كما لاحظ الباحث E. ESPERET أن بين هذين المستويين هناك تنظيم. وأما ما يخص نتائج الدراسات التي تعود إلى الباحثين MANDLER و JOHNSON L. أوضحت أن بنية السرد تظهر مع سن السادسة من عمر الطفل.

وفي هذا الاتجاه في اختبارات الذكاء، تتضح ويظهر خاصة ما يتعلق بالتنظيم الزمني، وقد تنافت هذه النتائج مع النتائج التي جاء بها كل من BROWN R. (1975) و MURPHY M.D. (1975) اللذان طبقا اختبارات الباحث J. PIAGET، وتبين من خلال الاختبارات إعادة تكوين السرد، حيث أن الأطفال الصغار ذوي السن الرابعة، لم يكن نجاحهم جيدا فيما يخص التتابع في الأحداث. هذه النتائج حاولت أن توضح عكس نتائج الباحث J. PIAGET أن الأطفال في طور ما قبل الدراسي باستطاعتهم فقط الوصول إلى التنظيم المنطقي السببي للأفعال المتتابعة، وذلك من خلال الأحداث المقدمة إليه.

¹ - PETIT JEAN A, « Du récit oral à la fable écrite : la narration en jeu », La pratique N° 34, Juin 1982, p.6-7.

أمّا كل من الباحثين FEREBOELY و ANDERSON J، فقط تحسلاً على نتائج متشابهة، حيث بينت أكثر أن المواضيع المألوفة في القصص، يستوعبها الطفل بسهولة، أي الوضعية التي يسترجعها الطفل سبق له وأن عرفها وفهمها .

أمّا الباحثين كل من FEAGANS L و FARRAN J (1981) استنتجا من خلال تجربة قاما بها على مجموعتين من الأطفال ذوي العمر الخامسة، مقسومين حسب المستوى الاجتماعي. خلاصة النتائج أنّ الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي الأدنى فهمهم ثقيل، ويجدون صعوبة في تكوين شبه الجمل، وبالمقارنة مع المجموعة الثانية ذوي المستوى الاجتماعي الأعلى.

هاتين الملاحظتين شوهدتا من خلال تطبيقهما لاختبارات التذكر الحر، بصفة عامة في التمارينات المدرسية التي تكون بهدف تكوين السرد مثلاً: تكملة جمل تمثل قصة.

وباختصار مجمل هاته الأبحاث والدراسات التي دارت حول فهم الطفل للسرد أوضحت في الأول صعوبة في المفردات المعجمية، وتشابه المواضيع، وهذان المتغيران يشترطان من الطفل استيعاب العلاقات الخاصة بالوضعيات، مثلاً: ماذا يفعل؟ كيف؟ أين؟ في أي وقت؟

لكنها لا تكفي لتكوين جمل متتابعة حتى تكون وحدة نص، وهذا يتطلب من الطفل أن يدخل هذه العلاقات في النص حتى يعطيه هذه الوحدة الكلية للنص، فعليه أن يستنتج من خلال هذه العلاقات الخاصة بالوضعيات والأحداث العلاقات السببية المنطقية.

والطفل حسب FAYOL M قبل 9 أو 10 سنوات، لا يجد العفوية في القيام بهذه العمليات، وهذا ما يترجم لنا سبب فشل تذكر الأطفال الصغار، في اختبارات الأسئلة والأجوبة⁽¹⁾.

فيما يخص إنتاج السرد فإن هذه الوظيفة تتطلب إعادة بناء السرد بمختلف الشخصيات التي تدور حول موضوع اختيار العناصر اللسانية المناسبة للنص، كل هذه التقنيات تراقب في شروط إنتاجه، هذا ما جاءت به الأبحاث حول الفهم للباحثين: BROWN D.G، (1981) FAYOL L، STEIN N. و GLENN C.G. (1981).

إنّ هذا النوع من الأبحاث ليست بالجديدة، فالباحث PIAGET J (1923) لاحظ أن الأطفال الصغار قبل السن السابعة بسبب تمركزهم حول الذات، يحرفون القصة الأصلية، لكنهم يبقون على العلاقات السببية البسيطة المتداخلة في الأحداث.

¹ - FAYOL M, Loc.cit, 1985, p.85-99.

وفي عمل آخر قام به الباحثان PIAGET J. و KRAFF H. (1924) أين الأطفال الذين يتراوح عمرهم ما بين 6 - 10 سنوات قاموا بترتيب مجموعة من الصور بطريقة تكوّن قصة، فلاحظ الباحثين نفس الميولات أي نفس النتائج.

أما كل من الباحثين JACOB G.N. (1969)، MALANDAIM C. (1962)، MIALAPET G. درسوا فهم الأفلام التي تمثل قصص متحركة وتوصلوا إلى أن حتى السن ما بين 6 - 7، الطفل لا يحتفظ إلا بالأحداث البارزة، ويجب الانتظار إلى سن 8 حتى يتابع سير القصة البسيطة، أما في ما يخص الطفل ذو السن 9 - 10، باستطاعته أن يقارن بين السرد الشفوية المسترجعة، والسرد المرتبطة بالصور، ويتعلق سردهم بالأحداث ذات المحتوى البارز.

فالألفاظ ذات العلامات شبه لسانية كالتعجب وهذا ما جاء به الباحث YENDOUTSKAYA T.V. (1971)، وفي السن 12 سردهم يشبه سرد الراشد وهذا حسب الباحث TAIDU N. (1966)⁽¹⁾.

إن اكتساب اللغة بصفة عامة يكون نتيجة تكوين مجموعة من السير اللغوية، هذا التكوين الذي يكون نتيجة سيرة أولية تكون كنموذج وهي "الحوار". وتختلف السيرة اللغوية، وذلك يكون يعود لتفاعل الطفل مع الوسط وعوامل داخلية، وهي معالجة الطفل للمعلومات التي يتلقاها والتي تؤدي إلى إعادة تصورات.

فحسب الباحث QUASTOFF U. الإطار الوصفي للسرد يرتكز على أسس التي تتبع موضوع الخطاب، وهي اعتبار السرد كتفاعل أين بنيات السرد تكون بين المخاطبين، فالنص ليس نص مادي، على شكل كلام ذاتي، بل يكمله التفاعل.

وبنيات السرد تأتي على شكل مسار في الذهن و"البنية" يعني بها سياق مبني ويرتكز على وظيفته.

كذلك الوصف، لا يلخص موضوع السرد، كما أنه يجب وضع العلاقة بين مختلف مستويات الوصف، ونقصد من هذا الوضع علاقة بين الشكل اللفظي للتفاعل الذي يظهر في خطاب السرد،

¹ - GAONA H.D, ESPERET E, « Fonctions des temps verbaux dans la production des récits libres, Evolution génétique entre 04 et 08 ans », In bulletin de psychologie, Tome XXXVIII, N°731, 1988, p.82-101.

محتوى وحدة الخطاب والسياقات المعرفية كإدراك ومعالجة الحدث، واقع الحدث في الحقيقة (العالم الخارجي)، أو تناول حقيقي للحدث.

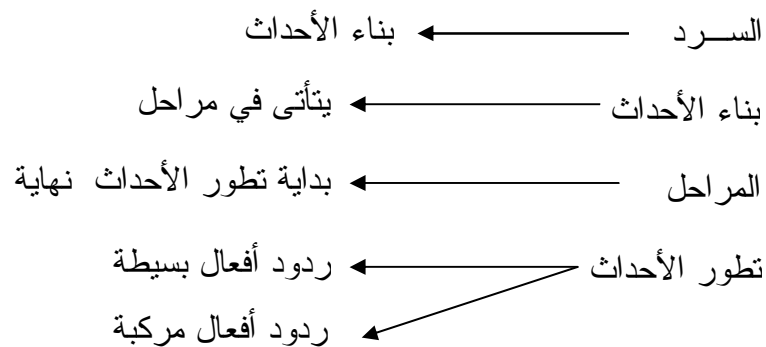
كما أن شكل آخر من السرد هو السرد الحوارى الذي يعتبر كما قال الباحث QUASTOFF U. السرد الحوارى شكل من التحكم الاتصالي اللفظي بالتجربة في نمط خطابي يخضع لمحتوى وشكل⁽¹⁾.
ما يميز الخطاب السردى الإستنتاجى هو الاستعمال المكثف للتبرير، هذا ما يفسر فهم الطفل الخاص لأحداث السرد.

وهو حسب الباحثين PASSERAULT J.M.، COQUIN D.، COIRIER P. (1920)، هذا النوع من السرد يتميز بنشاط خطابي، محتوى يخص الوضعية، أين يتطلب نشاط معرفي، واستعمال للسير اللغوية ليس مستقل عن هذا النشاط⁽²⁾.

III. قواعد وسيرورات صياغة السرد:

للسرد قواعد تنظيم متبادلة بين أفراد المجتمع الواحد بشكل مضمّر Tacitement، مكونة من ملكة Compétence خاصة به ومطابقة لملكة النحو Compétence Grammaticale المقترحة من طرف CHOMSKY N.، يمكننا إدراجها تحت قسمين:

أ. قواعد خاصة بإعادة إنتاج السرد:



ب. قواعد تحويلية متعلقة بإعادة ترتيب أحداث السرد وتنظيمها⁽³⁾:

إن السرد كما هو منتج يرجع إلى نوعين من السيرورات الخاصة بسيره وبناءه.

¹ - QUASTOFF U, « Les modèles des discours enfantin dans la représentation événementielle, savoir social on procédure interactive », In Bulletin de psychologie, Tome XXVIII, N°371, p.762.

² - GOLDER C, « Le discours argumentatif impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites », In pratiques, 15-73, 1992, p.119.

³ - CARON J, Loc.cit, 1983, p.20-21.

- 1- السيرورة المعرفة قبل اللسانية أين نستطيع القول أن الحاكي يعالج بها الأحداث.
- 2- السيرورة نفس اللسانية التي تخص الظواهر اللغوية العامة (اختيار الأشخاص، اختيار الموضوع).

وظيفة المكونات نفس اللسانية تستعمل لتطبيق العمليات اللغوية من انسجام Cohérence وبناء الموضوع Thématisation اعتمادا على المكونات نفس الاجتماعية والمعرفية، وعلى النص وعلى تنظيم المعطيات المعجمية في الذاكرة، لأن فهم النص السردى مرتبط بالإلمام بتلك الدلالات المعجمية⁽¹⁾.

IV. فهم وتذكر السرد:

الباحث SHNEUWLY B. كانت له دراسة حول فهم الخطابات السردية ويرى أن ظواهر فهم النصوص يكون بتفاعل الفرد مع ما هو موجود في النص، ومع طريقة استيعابه للنص المقروء، وحسبه فإن تحليل إنتاج أو فهم النصوص السردية يجب أن تراعى فيها ثلاثة مفاهيم تتفاعل فيما بينها هي:

- أولها: المحتوى الاجتماعي الذي يظهر في إنتاج، فهم السرد بتفاعل المتكلم والسامع، أو الكاتب والقارئ، شرط أن يكون للنص السرد هدف محدد.
- ثانيها: هو أن هناك العمليات العقلية التي تظهر من خلال هذه الإنتاجات كالمعارف، وتصورات العالم الخارجي.
- ثالثها: أن العمليات النفس لسانية تظهر في التصورات المعرفية في وحدة لسانية، أو العكس كما يرى كل من BRONCKART J.L. و SCHENEUWLY B. (1984).

أما الباحث GLOWALA (1980) كانت له نظرة أخرى لفهم النص فهو يحدد معارف الشخص لفهم السرد على شكل نشاطات انطلاقا من وضعيات معطاة في السرد، وهذا ما سمح للباحث تكوين فكرة نموذج ما سماه بـ FILCONDUCTEUR أو الخيط المسير الذي يحدد عنصر الاستمرارية في السرد.

فالباحث GLOWALA يرى أن فهم النص هو حل مشكلة، وذلك بتحديد المعاني لكل فكرة في النص، وربطها بالمعاني الأخرى وهكذا دواليك حتى نكون فقرة ثم نص، وسياق تجربته للتحقق من

¹ - FAYOL M, Loc.cit, 1985, p.87-88.

هذه الفرضية هو أنه عرض على أفراد نوعين من السرد، ثم بعد ذلك أعطى لهما جملتين وطلب منهما أن يحددوا بسرعة إذا ما كانت الجملتان أخذتا من نص واحد أو كل جملة من نص سردي على حدا، معتبرا الجملتين كخط مسير، مراعيًا في ذلك العامل الزمني.

أما كل من ROCK E. و RICKHNEIT L. (1983) أظهرًا أن ميكانيزم الفهم، ومعالجة النص هو ميكانيزم بناء نشاط، فالفرد لا يتوقف في ذلك ببناء فك الترميز للسرد بصورة داخلية حول محتوى السرد، لكنه يتعدى ذلك إلى تمثيل ذهني عن طريق الإدماج الكامل للمعلومات التي ترجع للنص وانطلاقًا من هذا التمثيل الذهني تتكون لديه النماذج البنيوية لتنظيم نص.

أما الباحثين SCHOLER A. و HOPPE-GRAF (1971 - 1982) يرون أن التمثيل الذهني المكون إطلاقًا من نص ما يتوقف أساسًا على الهدف من النص المقروء.

وذهب كل من الباحثين SHNOTZ، BALLSTAEDT و MANDEL J. (1982) إلى أكثر من ذلك في أن كل وصف لنص سردي يجب أن يأخذ بعين الاعتبار نوع الفهم المدمج من طرف القارئ من جهة، وتكوينه للبنى الكبرى من جهة أخرى ومعارفه المسبقة، والهدف من قراءته للنص.

فيرون أنه من المهم تناول فهم النص السرد كوظيفة أو نشاط لغوي معقد. فالفهم هو دائما تكوين بنى جديدة من المعارف وعلى الأقل هناك ثلاث مستويات لفهم النص السردى هو قبل كل شيء نشاط داخلي يتطلب التعرف على أدوات النص، المعالجة النحوية الدلالية، والمعالجة المرجعية.

وقواعد النص السردى يجب أن تؤخذ انطلاقًا من مبادئ الاتصال، فالنص هو موضوع التحليل، ويجب أن نتناوله بعلاقاته مع الوضعيات الملموسة للنشاط وهذا ما ذهب إليه الباحث BIEBELE B. (1982).

ويتضمن سياق الاتصال أربعة نقاط :

- 1- أولها: الإخبار أي نقل المعلومة.
- 2- ثانيها: النشاط أو الفعل أي التأثير على السامع.
- 3- ثالثها: الإيضاح أي جعل المشكل واضحًا، ومفهوم في سياق اكتشاف العلاقات بين الأحداث.
- 4- رابعها: إيداع الاتصال من خلال هذا النص السردى، وهذا حسب الباحث MICHEL R.

(1982).

أما عندما نتحدث عن تذكر السرد، فنجد أعمال الباحث QUASTOFF U. (1980) من الأعمال البارزة في سياقات الإنتاج الذي ينقد أعمال RUMELHART و DJIK V.، التي لم تأخذ بعين الاعتبار وضعية إنتاج السرد.

فإن إنتاج السرد يختلف حسب نوعه، هدفه، وضعية السارد وثقل المعلومات حسبه ضمن السرد تتوقف على معايير براغماتية لاختيار ما نحكيه كما يرى أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الهامة لشكل السرد.

كما استنتج الباحث SCHNELIWLBY B. أن إنتاج السرد يعود للمرجعية التي تختلف من شخص لآخر على المستوى التفاعلي الذي يتداخل في وضعية الاتصال، والمتداخل في التلفظ .

من خلال الدراسات حسب الباحث SCHNELIWLBY B. نستطيع أن نستنتج أن الفهم والإنتاج للنصوص السردية يجب أن تفهم كنشاط لغوي أو وظيفة لغوية معقدة مبنية حسب نماذج مختلفة حسب وضعية الاتصال والفهم.

وسواء كان النص السردى كتابيا أو شفويا، فهو ليس بتتابع لجمل، والمشكل الأساسي ليس في معرفة ميكانيزمات أو آليات تسلسل الجمل، فالنص السردى هو تتابع للأحداث وهو الموضوع الأساسي للتحليل الذي يجب أن يحدد (1).

هذا ما يدعونا إلى تناول السرد كنص خطابي.

V. تناول السرد كنص خطابي :

عندما يذكر في السرد تفاصيل الأحداث، أفعال وسلوكيات الأشخاص، وتمثيل الأحداث، يدخل هذا في إطار نص فتكوين سرد هو تكوين لنص .

يعرف RECOURD P. النص كالتالي : "النص خطاب تتم تثبيته بواسطة الكتابة" (2).

أما BARTH اعتبر النص نسيجا، "ولكن طالما يتم اعتبار هذا النسيج على أنه منتج وحجاب جاهز يمكن وراءه المعنى الحقيقي مختفيا... فإننا سنشدد داخل النسيج على الفكرة التوليدية القائلة: "أن

¹- SCHNEUWLY B, « Activité langagière ou action langagière complexe », In bulletin de psychologie, Tome XXXVIII, N°371, 1990, p.371-595.

²- سعيد يقطين، "انفتاح النص الروائي"، المركز الثقافي العربي، ط1، 1989، ص19.

النص يتكون ويصنع نفسه من خلال تشابك مستمر، ولو أجبنا عمليات استحداث الألفاظ لاستطعنا أن نصف نظرية النص بكونها علم نسيج العنكبوت⁽¹⁾.

يقوم هذا التعريف أساساً على فكرة الإنتاج والقراءة، أين يصبح النص عملية مفتوحة تتكون من نسيج غير منتهي من القراءات والتأويلات تتسبب في هذه العملية شبكة من الجمل والألفاظ والعبارات المكونة له، فهو "مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة".

فالنص له مفهوم مادي بقصره أو طوله، ويتميز بطبيعة خاصة.

فالنص يحمل لغة نكتشفها من خلال فهمنا لكلماته (الجانب الصوتي والمورفولوجي) وجمله الخاضعة (لقواعد النحو).

وله مفهوم لفظي (سواء كان كتابي أو شفوي). كما يحمل النص علامات الفعل الاتصالي المنتج بين المتكلم والسامع، حول محتوى، بهدف معين، وهذا يكون المفهوم البراغماتي في تطبيق الاتصال، وهذا الفعل الاتصالي يتطلب فهم اللغة كفعل.

فبنية النص تعني تنظيم عناصر تترتب فيما بينها واحدة تلو الأخرى، وبنيات النص متنوعة. وبطبيعة مختلفة تتكامل فيما بينها، فبعضها ذات طابع لساني تعرف الرمز كتطابق بين الدال والمدلول، وهي البنية الدلالية، بنية نحوية وبنية صوتية.

وهناك بنيات صغرى تعني بها عناصر النص (الأفعال، الأسماء، الإشارة، الروابط... الخ)، وبنى كبرى (أحداث البنية الشاملة للبنىات الصغرى والكبرى).

والرموز تنظم في النص بنفس طريقة الرموز اللسانية في الجملة، فالعناصر تسلسل في سير النص، حسب القواعد النحوية، والدلالية، وفي نفس الوقت بعلاقتها مع بعضها البعض حسب طبيعتها ونوعيتها، والشروط المنتجة فيها، أو وضعيتها، وهذا يدخل في المحور البراغماتي، فيكون معنى النص، وقبل كل شيء تتابع العناصر تكون (سرد بتتابع الأحداث الموصوفة)، وتفكير منطقي، وهذا التتابع يكون السلسلة الدلالية.

¹ - رولان بارت، "لذة النص"، ترجمة محمد الرفرافي ومحمد خير بقاعي، مجلة العرب والفكر العلمي، العدد 10، 1990، ص 35.

فالسلسلة الدلالية تنقسم إلى مقاطع أو تتابع لمقاطع، التي تكون مجموعة من الألفاظ والتي تشكل وحدة ذات معنى بتتابعها.

ومعنى الألفاظ محدد بمكانها في السلسلة الدلالية، وعلاقتها بالألفاظ الأخرى، ومرتبطة ببعضها البعض في النص، مكونة لفقرات.

وإذا تعلق الأمر بتتابع الأحداث، فالفقرة الأولى للنص تكون الحدث الأساسي للموضوع.

ويرتبط النص بالواقع أو المرجعية حسب وجهة نظر المتكلم أو الكاتب للنص السردى، وانطلاقاً من وجهة نظره يقوم بإعداد النص الذي يعكس معلوماته.

وهناك ثلاث أنواع أساسية أو ثلاث أنماط لرؤية القصة:

- أولاً: نمط الرؤية الخارجية، القصة هنا مسرودة عن طريق شاهد للأحداث، والمعلومات الوحيدة المعطاة هي الأفعال المشاهدة، والأمكنة الموصوفة، الكلام المنقول، فلا نعرف هنا كل شيء بالتفصيل، فنحن نجهل ما يفكر فيه الأشخاص، ولا نعرف كيف كان أو جرى الحدث في نفس الزمان الذي حكي به، ولا نستطيع الرجوع إلى الماضي، وكل شيء يظهر مشاهد عن طريق ملاحظات خارجية، وهي القواعد لكل السرد التي يأتي بها المشاهد السارد.

- ثانياً: نمط الرؤية الداخلية هي رؤية الأحداث من طرف شخص مشارك، سواء كان مشارك أساسى أو ثانوي في الأحداث، فهو يعرف الأحداث، ومعارف ليست محدودة، فيصف الأشخاص، جنسهم، سنهم، وضعيتهم...الخ.

- ثالثاً: وهناك وجهة نظر القاص الذي عرف كل الأحداث المنقولة، ويعرف أفكار وأحاسيس الأشخاص، فيتكلم بحرية عن الأحداث، في مختلف الأمكنة والأزمنة أي قاص عايش الأحداث وأحاسيس الأشخاص بدون أن يشارك فيها.

والنشاط الذي يميز السرد هو مجموعة من الأحداث المتتالية التي تكون الحدث، والتي تتكون من أفعال لشخصية أو لعدة شخصيات، الوضعية التي تحدد العلاقة بين الأشخاص، الأحداث سواء كانت طبيعية أو اجتماعية التي تكون مستقلة عن إرادة الشخصيات.

فالحدث في السرد يتكون حسب العلاقات والتغيرات في الوضعيات والأحداث المحركة للقصة.

وتسلسل الأحداث في السرد له هدف، كما أن هناك ما هو بارز والأحداث الصغيرة غير البارزة، وغالبا تسلسل الأحداث يكون متتابع، أي كل حدث متبوع بهدف آخر كنتيجة للحدث السابق (أي هناك علاقة سببية) بين الأحداث، ووظيفة هذا التتابع هو السير السردى.

والأحداث في القصة ترتكز على العقدة، وفي هذه المرحلة الأشخاص أو الشخصية الرئيسية تقوم بكل مجهودها لتصل إلى حل العقدة، واستعمال زمن الماضي هو الظرف الزمني الوحيد المناسب، كما نجد ظرف المكان، الأشياء، الأشخاص في مدة محددة، وفي ظرف معين، واكتساب الطفل لهذه المكونات يأتي عبر مراحل⁽¹⁾.

فمعظم الباحثين الذين اهتموا بسرد الراشدين، كان حول تنظيم الحاكي لتتابع الأحداث بنية السرد أكثر من اهتمامهم بالحكي، والصعوبات التي تجدها بالإضافة إلى جل الدراسات الأمبريقية التي اهتمت أكثر بفهم السرد .

ومن بين الدراسات التي اهتمت بنشأة وإنتاج السرد، محاولة قامت بها الباحثة SABEAU.J (1977) التي سجلت في بحثها أن بداية إكتساب سيرة السرد، الألفاظ التي ينتجها الطفل لها علاقة بالوضعية الآنية وتحمل عناصر لسانية نحوية، أو شبه لسانية (إشارات) .

كما أشار الباحث REPINA.T.A (1971) أن الطفل ذو 3-4 سنوات، باستطاعته أن يتتبع أحداث القصة إذا ما كانت مرفوقة بالصور، وبغياب الصور لا يستطيع أن يتخيل الأحداث الموصوفة له .

وفي سن ما بين 4-5 سنوات، يستطيع أن يحكي لنا الرسوم، لكنه لا يتعدى الوصف البسيط، ويجب أن ننتظر حتى سن 6-7 سنوات أين الطفل باستطاعته أن يضيف عناصر غير حاضرة (غائبة)، استعمال السببية...الخ.

أما نتائج الدراسة التي جاء بها الباحث MARGAIRAZ N. والباحث PIAGET J. (1924) مفادها أن الأطفال ذوي السن 4-12 سنة عندما نعرض عليهم صورتين تمثلان بداية ونهاية قصة، فهمهم من صورة إلى صورة قبل 7-8 سنوات.

¹- SCHMITT.M.P, VIALA.A, « Savoir-lire », Edition Didier, 5^{ème} édition, Paris, p.53-56.

فالباحثة SABEAU J. مثل REPINA T.A. والباحثين MARGAIRA N. وPIAGET J. (1924)، كلهم أشاروا إلى أن الأطفال أمام الصور المتتابعة التي تمثل قصة، يقومون بعملية الوصف، لكنهم لم يتعرفوا على الأشخاص فيسردون الحكاية كأنها تتعلق بأشخاص ليس بينهم علاقة.

ولا ننسى أن السرد المتحصل عليها، كانت انطلاقاً من صور متتابعة قدمت لهم، تمثل مراحل متعاقبة لنفس الحدث وهو الموضوع المرجعي للسرد .

وسواء كان الموضوع المرجعي معاش أو ملاحظ، معظم الباحثين لم يفروا بين النوعين من السرد .

المشكل الثاني له علاقة بالشروط البراغمية للإنتاج، حسب نوع المهمة والنتائج المتحصل عليها التي تنوعت .

فالباحث FAYOL M. (1982) تحصل في دراسة قام بها على نتائج مفادها أنه انطلاقاً من السن الخامسة من عمر الطفل السرد تكون عفوية، ومكونة بصفة جيدة، حيث طلب من الأطفال من هذا السن أن يقوموا بسرد قصة، انطلاقاً من الإجابة عن السؤال "أحكي لي قصة"، والإتيان بمعلومات جديدة في نفس الوقت، فاستحال الحصول على الإجابات على هذا السؤال، فإنتاجات الطفل اختلفت حسب ما تطلبه القصة خيالية، أو سرد تجارب شخصية أو مجموع رسوم أو صور.

وأصل تكوين السرد عند الطفل هو الحوار الذي يكون في البداية، حيث يقوم الراشد بالتعليق على الصور، فيسأل الطفل ويطلب منه الإجابة عن بعض الأسئلة السهلة، وكذلك بالنسبة للطفل الذي يطلب التفسير.

بعد ذلك تأتي مرحلة مهمة من اكتساب السرد الشفوي أين يسمع الطفل للقصة، ويشارك فيها باستباق الأحداث، وفي مرحلة جد متقدمة يقوم فيها الطفل بالتعليق على الصور لوحده، دون تحريفها، فيسرد ما عاشه، أو يخترع قصص من خياله.

أما السرد الكتابي فهو لا يقل أهمية عن السرد الشفوي، حيث يعتبر نشاط لغوي، ونوع غير مباشر من الاتصال.

وقد رأى الباحث NEGOUR F. (1977) "أن إنتاج السرد الكتابي لقصة، أو إكمال قصة تؤدي إلى تغيرات ابتداء من السنة الأولى والثانية من تدرّس الطفل.

أما الباحث C. CROW-HURST (1980) يرى أن النص الكتابي السردى عند الطفل يتطور تدريجياً وهذا خلال 4 سنوات، ويبدأ الثبوت خاصة في السنة الثانية والثالثة، ثم نلاحظ تطوراً كبيراً في السرد عند نهاية التمدرس الابتدائي.

فخلال السنة الأولى من تمدرس الطفل، تظهر أفكار عشوائية في السرد، وقد لا يعبر عنها كلياً، ثم ينتظم فكره خلال السنة الأولى من تعليمه في المدرسة، حينها يتحكم في هذا النظام، ويظهر الثراء في عناصر السرد من جمل وكلمات مما يعطينا نصوصاً أطول، عناصر متفاعلة فيما بينها تعطينا موضوع ذو وحدة كلية، فتظهر خطاباته واضحة ومنسجمة مما يفسر اكتسابه لآليات السرد الكتابي أو النضج المعرفي - البلاغي⁽¹⁾.

أ. مميزات النصوص السردية :

هناك مميزات أساسية يجب توفرها في النص لكي نقول أنه نص سردي:

1- تسلسل الأحداث La succession d'évènement:

حسب BREMONI C. "إذا لم يكن هناك تسلسل للأحداث، فليس هناك سرد".

يرى RICOEUR PAUL أن أي سلوك فردي إذا ما أردنا التعبير عنه فإنه يأخذ ميزة أساسية وهي ميزة الزمنية، فكل ما نحكيه يرى في زمن محدد ويأخذ جزءاً محدداً من الزمن.

وبالتالي كل ما يجري في الزمن من أحداث يمكن سردها حسب مجراها الزمني، وهذا لا يعني أن الشرط الزمني هو الشرط النهائي والوحيد، لأن هناك العديد من أنواع النصوص الأخرى التي تجري ضمن مسار زمني محدد لكنها ليست سرود (مثل شرح خطة لعب) والتي تقوم على محور زمني.

فالتسلسل الزمني الخاص بالسرد يجب أن يقوم على تدرج يبدأ من نقطة زمنية (T) إلى وضعية نهائية (T+N) منظمة حسب أحداث القصة.

ويرى BREMOND C. "أن السارد الذي يريد أن يحترم التتابع الزمني للأحداث عليه أن يسردها ضمن محور زمني موجه إلى النهاية.

¹ - FAYOL M, Loc.cit, 1985, p.78-98.

2- وحدة الموضوع:

"أينما لا يوجد دمج شخصية على الأقل لضمان وحدة السرد لا يكون هناك سرد".

تعرضت BREMOND C. في التعريف الذي قدمته عن ضرورة وجود بطل على الأقل محرك للقصة (un sujet) الذي يتحرك في الزمن (T) ثم في الزمن (T+N)، وحسب هذه الأخيرة فالفرد المحرك للسرد أو البطل الذي يضمن وحدة الموضوع السردية.

لكن هذا لا يعني أن على السرد احتواء بطل واحد فقط، فحضور محرك واحد على الأقل ضروري إلا أنه يمكن أيضا ضمان وحدة السرد بمجموعة من المحركين للأحداث بشرط أن تكون هذه الأحداث مرتبطة في قالب موحد يحتويها كلها.

3- اتجاه الأحداث:

"إن ما يجب التوصل إليه في نهاية السرد هو مجموعة من الأحداث التي يحركها محرك القصة أو البطل متجهة إلى نهاية السرد".

إن اتجاه الأحداث أو انسجام العبارات السردية يجب أن تتساق في اتجاه يقود إلى خاتمة السرد، فالانطلاق مثلا من فكرة الحزن إلى الفرح أو الفرح إلى الحزن، يتطلب مجموعة من العبارات في اتجاه منسجم حسب الزمن فمن بدايته إلى نهايته، لا يمكن إدماج عبارات إلا إذا كانت مبنية على ما قبلها وتؤدي وظيفة ما للعبارات التي تليها، إذ يعتبر JEAN MICHEL-ADAM انسجام العبارات عاملاً أساسياً للبناء السردية يفرض علاقة متكاملة بين تحرك الأحداث في بداية السرد وما وصلت إليه في نهايته، فالقصة الناجحة، هي القصة التي لا تعتمد على الصدفة في بدايتها ولا تنتهي بصدفة .

4- السببية السردية:

يركز SARTRE على فكرة أنه لا يمكن للأفكار أن تتولد إلا بعامل واحد وهو السببية، لأن السرد الناجح عبارة عن معادلة رياضية وعلى السارد أن يتمتع بمستوى معين وعال في المنطقية، ذلك أن تطور الأحداث وظهور أحداث معادلة جديدة يستلزم إلقاء الضوء أو تفسير، كمثال الطفل الذي يحكي عن قصة سقوط الولد بسبب اللعب مع الكلب أو عدم حذر الطفل... الخ، سيكون سرده أبلغ من ذلك الذي يقوم بمجرد سرد معزول للأحداث حتى وإن ذكر كل الأحداث المكونة للقصة، فهذا غير كاف فالسببية السردية حسب SARTRE تحكم وتوثق العلاقة بين العبارات، فتعزل الفراغ المحتمل بين

عبارة وعبارة أخرى، وتزيد القارئ ثقة لمنطقية السرد، وهذا يساعد الذاكرة على عملية الربط واسترجاع الأفكار السابقة لربطها بما يليها .

5- التقدير النهائي:

يعتبر RICOEUR P. استخلاص الحكم من خلال مجموعة الأحداث الأساسية المكونة للسرد من المفاتيح الأساسية للبناء السرد، ويكون هذا الاستخلاص إما بطريقة مباشرة (Explicité) أو بطريقة ضمنية (Implicite)، ويمكن القول أن العديد من اللسانيين يرون أن القيمة الحقيقية للسرد موجودة وموزعة في كل مرحلة من مراحله، فحسب (DGAR, POE) فإن القارئ يمكنه استخلاص العبرة انطلاقاً من نهايته لأنه لا يمكن استنباط ما وراء السرد منذ البداية، بل هذا يستلزم التفرغ الكلي والنهائي من قراءته لاستنباط المغزى العام له، أما بالنسبة لكاتب السرد فالمعادلة معكوسة لأن بلورة المغزى العام في ذهن القارئ يكون قبل أن يضع أول حرف على الورقة⁽¹⁾.

VI. المميزات البراغماتية في النصوص السردية :

هناك 3 قواعد براغماتية أساسية خاصة بالنصوص ذات الطابع السردية، وهذا حسب CICERON، وهي: قواعد الإيجاز، الوضوح، ملامسة الحقيقة، وبعض المراجع تضيف إلى هذه القواعد المبدأ النفعي "L'intérêt"، وسيكون السرد أكثر إذا كان الحاكي يسرد (يتكلم) من أجل أن يستمع إليه والكاتب من أجل أن يقرأ له باستعمال عنصر التشويق أو غيرها من عناصر التأثير النفسي ويؤكد TODOV في كتابه « Principe dialogue » أن البنيات السردية التي ترتبط عموماً بالقواعد والنحو، ما هي إلا عبارة عن "سطحيات متجانسة" وأن العبارات المفصلة بدقة هي الأقرب إلى المونولوج، وهذا من وجهة نظر شكلها الخارجي، لكن بتمعننا للبنيات الدلالية والأسلوبية فهي أقرب إلى الحوار .

- لكن كيف لبنيات سردية أن تكون لها علاقة بالحوار؟

"كل خطاب مهما كان نوعه مبني على جواب ولا يستطيع في أي حال من الأحوال أن يبتعد عن التأثير المنتظر من طرف الملتقي أو كما يسميه BAKHTINE، التأثير المرجعي، وهذا يعني أن كل عبارة تستلزم على الأقل من يقولها (Un locuteur) ومن يسمعها (Un auditeur) فكل تعبير موجه إلى الآخرين أو إلى سامع حتى وإن كان هذا الأخير غائب جسدياً، لذلك فمن الأساسيات إعطاء الاعتبار للشخص الذي سيستمع إلى الخطاب من النوع السردية، هذه الملاحظات التي وجدناها عند

¹- ADAM J.M, « Les textes, types et prototypes », Nathan, Paris, 1997, p.60-70.

BAKHTINE، وجدناها أيضا عند كل من WALETZKY J. و LABOV W.، والتي يسمونها "تقويم السامع"، فكل عبارة (سردية، خطابية، محاضرة... الخ) مبنية حسب السامع الذي يتلقاها وطريقة فهمه لها وحسب جوابه، ولا نقصد هنا الجواب الآتي ولكن بأفكارنا التي تتماشى أولا مع ما يقوله، وهذا ما نقصد به النظرة التقويمية للسامع وبعبارة أخرى نتكلم حسب سامع العبارة (TODOROV) ويشاطر هذه النظرة LABOV W.، في قوله: "هناك عدة طرق لسرد نفس القصة وأحيانا نستطيع أن نفهم أشياء مختلفة وأحيانا لا، والقصة التي لا تنتقل أي شيء تكون استجابة سلبية (نعم ولكن ماذا بعد؟)".

نرى دائما أن السارد المتمكن يحاول دائما أن يتفادى هذا النوع من الأسئلة عندما يكون يسرد وهو يحاول في نفس الوقت إبعادها عن ذهن السامع، لأن السارد المتمكن يحاول دائما أن يجعل من سرده قصة تنتهي بكلمة "حقا؟" أو أي تعبير آخر يدل على الانبهار.

وحسب الاتجاه البراغماتي فكل مدونة من النوع السردية يمكن أن تأخذ اتجاهين، الاتجاه الأول هو الذي نقصد به البنيات اللسانية التي اعتمدها السرد ومن جهة ثانية هناك الاتجاه غير متجانس أو الذي نقصد به التوجه البرهاني (Orientation Argumentative)، فالسرد حسب كل من LABOV و WALETZKY، أهم ما يميزها هو قدرتها اللغوية على نقل عنصر التفاعل اللغوي حسب الوضعيات، ويمكن القول أن هذين المكونين (اللساني والبراغماتي) لا يعتبران في أي حال من الأحوال عنصران منفصلان، لأنه عندما نتكلم عن السرد فإننا نقصد بذلك وحدة متكاملة، وهذا ما أكدته UMBERTO ECO 1997، الذي كان أول من حاول شرح الأبعاد البراغماتية في كتابه "Temps et récit" وقد شاطره الرأي RICOEUR P.، حين قدم الأبعاد الثلاثة التي تقوم عليها البراغماتية السردية وهي:

• البعد قبل التشكيلي La préfiguration :

وهو الذي يهتم بإعادة تركيب الأحداث التي جرت، ويمثل هذا البعد ذاكرة المعطيات التي يحتويها النص من خلال تسجيل رسو واسترجاع التركيبات السردية ونقلها إلى مستوى الفهم التطبيقي للقارئ، بإعادة تمثيل الحادثة تقوم أولا على فهمها وفهم معانيها ودلالاتها المختلفة وترميزاتها وزمنها، وانطلاقا منها يستطيع القارئ مبادلة الأحداث مع الكاتب الذي يثير اهتمام قارئه.

• البعد التشكيلي التسلسلي La configuration :

حسب RICOEUR فإن عملية إعادة تسلسل الأحداث بانتظام وإعادة تشكيلها يعتبر المحور الأساسي للتحليل، إذ تعتبر هذه المرحلة نشاط إنتاجي يقوم على الإلمام بمجموع الأحداث لتشكيل وحدة منظمة تنطلق من بداية السرد وصولا إلى نهايته، وبعبارة أخرى فإن هذه المرحلة تعتمد على التجميع

والتنسيق بين مجموعة من الأفعال اللغوية لتشكيل كل متكامل من بداية الأحداث إلى نهايتها والتي من المفترض أن تكون مسموعة عند السامع متتبعاً نفس هذا التنسيق .

• بُعد، بُعد إعادة التشكيل La refiguration :

يقترن في هذا البعد عالمين أساسيين يميزان الخطاب السردى، وهما عالم السرد وعالم قارئ السرد، فالجمع بين الأحداث المكونة والظروف الخاصة بالسامع " تعتبر آخر مرحلة لبلوغ السرد هدفه أولاً، أي يتم الجمع بين خبرات القارئ وخبرات السرد لاستخلاص أثر نفسي على القارئ.

فحسب RICOEUR كلما كانت أحداث السرد متوافقة مع طموح السامع كلما كان أثر فعالية، فمثلاً سيكون أفضل لو نطلب من الطفل يحب الخيال أن يحكي لنا قصة خيالية ومن جهة فإن السامع سيؤثر أكثر إذا كان السرد متماشياً مع طموحه .

يمكن أن نستنتج أن الفعالية في البناء السردى ليست محصورة في السرد ذاته لكن ما السرد إلا مكون داعم للفعالية، إذ أن هناك عوامل أخرى تتدخل مثل سياق كتابة السرد وظروفه، سياق تلقيه من طرف السامع، ظروف التلقي وزمنه... فالفعالية السردية أحادية المحور بل هي تبادل كلمات، عبارات، أحداث، أفكار وآراء أكثر من كونها مجرد كلمات⁽¹⁾.

VII. مستويات السرد :

حسب ESPEREL هناك مستويين للسرد وهما:

- المستوى الأول: يتميز بوجود بعدين أحدهما بنيوي وآخر ظرفي.

أ. البعد البنيوي: ESPEREL إن بنية السرد تتكون في شكل نظامي وموجود عند الفرد (الطفل) وتسمى البنية الموحدة وتكتسب من الوسط الاجتماعي - الثقافي الذي يعيش فيه الطفل كما أنها تتوسع بفعل توسط التفاعلات.

ب. البعد الظرفي: يُقصد به كل إنتاج نوعي للسرد والذي يعطي مفاهيم لكل المواضيع والحالات التي يواجهها الفرد أثناء حدوث الفعل، حيث يسرد قصة معاشة أو أي نوع من الأحداث.

¹ - ADAM J.M, Loc.cit, 1997, p.59-60.

- المستوى الثاني: ويُعرف بالإمكانات اللغوية الذي يتميز به المظهر الخارجي أو بنية السرد، إضافة إلى العناصر غير اللسانية التي ترافق غالبا الرسالة السردية (النعمة، الإشارة، الإيماءات) (1).

VIII. الشكل الخارجي للسرد :

حسب LABOV W. هناك 6 خطوات سردية من خلالها ينتظم النص السردى والتي أشار إليها نواني ح. باعتبارها مراحل أساسية يمر عليها الطفل في السرد وهي:

1- **التلخيص Le résumé**: يشمل على عبارة أو اثنتين نجدها في بداية السرد والتي تعطينا فكرة حول الموضوع الذي سوف يدور حوله.

2- **التعليمات Les indicateurs**: حيث يتم تحديد الزمان والمكان وكذلك تقديم الأبطال المكونين للقصة، وهذه التعليمات قد نجدها في بداية السرد أو في نهايته وهذا حسب الحاكي.

3- **تطور الأحداث Le développement**: تمثل في وجود حدثين أو أكثر متتابعين، حيث أن أحداث القصة أو الحكاية تتطور خلال محور زمني.

4- **التقدير L'évaluation**: تتمثل في الإجراءات التي يستعملها الحاكي من أجل إيضاح أهمية السرد أو القصة، والتقدير يأخذ أشكالا مختلفة فيمكن أن يظهر مباشرة بعد تطور الأحداث أو بالعكس يكون في كل وقت من السرد.

5- **الحل La résolution**: يشير إلى نهاية سلسلة الأحداث والنتيجة المتوصل إليها.

6- **النهاية La chute**: يشير إلى نهاية السرد.

هذه الخطوات تترابط وتتسلسل لتكون لنا شكل السرد (2).

IX. الوضوح والانسجام في السرد:

يرى KRAMSCH C، بأنه لكي يكون خطاب ناجح لابد أن يظهر في نفس الوقت وضوح وانسجام، فالانسجام حسبه يسمح بالربط بين محتوى العبارات فيما بينها وتضمن تطورا مقبولا في الموضوع من حيث تنظيم الكلمات، استعمال الأسماء وعناصر العائدية التي ترمي إلى الاستمرارية بين جملتين والاستمرار في الموضوع، أما الوضوح فهو ما يفعل المخاطب بالكلمات المستعملة أي وظائفها من الشرح، تحليل، حوار، تعليل، حوار، تعليل، وكذا الربط فيما بينها (3).

¹- NASRI O, « Thèse de Magister, Etude de la variation incrémentielle chez les aphasiques de Broca et Wernicke », Alger, 2000, p.102.

²- LABOV W, « Le parler ordinaire, la langue des Guettos noirs », Edition minuit, Paris, 1987, p.298.

³- KRAMSCH C, « Interaction et discours dans la classe de langue, Crédif », Hrtier, 1984, p.10-11.

ويرجع FAYOL M. الانسجام إلى العلامات اللسانية المترجمة في النص بالتفاعل بين الجمل، فهو غير متعلق بمعنى النص لكن بالطرق التي يبني بها، والعلامات المستعملة لتحقيق علاقة بين المعلومات السابقة وما يتبعها وهذا باستعمال الأسماء العادية، زمن الأفعال وغيرها، وكذا أدوات الربط بمختلف أشكالها كالربط بين الجمل دون علامات لسانية (تجاوز، تكرار...) أو الربط بوجود الأدوات، أما بالنسبة للوضوح فإننا نتكلم على الوضوح عند دراسة الخطاب في كليته وليس بدراسته للجملة لوحدها، فالوضوح هو دمج لكل العبارات التي تعبر عن الحالات وعن الأحداث وهي ترمي إلى التمثيل المعنوي والذهني الذي يسبق الإنتاج اللغوي ويكون كمخطط له. يجب التأكد دائما على أن معنى النص أو عبارة لا يكون في حد ذاته، لكن يكون في علاقته مع تطبيقات خارج لسانية Des pratiques extralinguistiques من جهة، وفي علاقته مع ما قيل وما سيقال من بعد جهة أخرى.

ولقد تكلم CARON J. على هذا المفهوم في ميدان علم النفس اللساني وصرح بأنه لابد من إيجاد وسيلة تسمح بدراسة الخطاب "المستوى الفعلي للاتصال"، وتعريف الخطاب على أنه مجموعة من العبارات الواضحة، وليس في شكل جملة معزولة⁽¹⁾.

ولذلك فإن دراسة وتحليل الخطاب تكون في كليته ولا بد أن يتم مثل ما صرح به ADAM J.M. على مستويين :

- **مستوى خارجي:** ينظر إلى الخطاب على أنه فعل شامل يتم من خلاله إجراء تشويه بين المتكلم والمستمع ويكون هذا على مستوى البنيات الكبرى un niveau macrostructure بمعنى تسلسل الأفعال والنشاطات اللغوية في حد ذاتها.

- **مستوى داخلي:** خاص بالبنيات الصغرى فهو يشمل الوحدات النحوية على مستوى محلي مثل الأسماء العائدية، ظرف زمان، أدوات الربط، إضافة إلى أشكال أخرى للتسلسل مثل تسلسل العبارات دون أداة لسانية معينة⁽²⁾.

من هنا نستنتج حسب ما وضعه نواني ح. فإن الوضوح والانسجام أمر مهم في كل خطاب مهما كان نوعه لكي يتحقق أدنى سير خطابي⁽³⁾.

¹- CARON J, Loc.cit, 1983, p.59.

²- ADAM J.M, Loc.cit, 1997, p.81.

³- NOUANI H, « La communication, prise en charge psychologique et orthophonique », Revue Scientifique du Laboratoire Sciences du Langage et de la Communication (SLANCOM), Université d'Alger, N°1, 2004, p.52.

X. الفعالية اللغوية L'efficacité langagière:

إنّ الاهتمام بالوضوح والانسجام يعتبر أمرا ضروريا في الخطاب حتى يتحقق الحد الأدنى من تبادل الأفكار.

لكن هذا يبقى غير كاف لأننا كثيرا ما نجد خطابات واضحة ومنسجمة لكنها تبقى بدون فائدة على المستوى الإعلامي والبراغماتي، هنا تدخل بجدية فكرة الفعالية اللغوية لهذا المحلل أن يميز بين الأشخاص الذين يؤلفون خطابات تتضمن ملحوظات بسيطة متجانسة أين يقوم هؤلاء بإدماج نشاطات لغوية متعددة، أين يكون قادرا على إدخال عدة أنواع خطابية (الوصف، التبرير، الشرح...).

وأن يكون خطابه مترابطا ومتماسكا، ومواضيعه متسلسلة، وأن يكون خطابه مترابطا ومتماسكا، ومواضيعه متسلسلة، وأن يكون انتقاله من موضوع إلى آخر انتقالا سلسا وذلك على مستوى التسلسلات الكبرى، وكذا متحكما في مختلف الأصناف التركيبية والمعجمية، وذلك على مستوى التسلسلات الصغرى، هذا ما سيسمح للمستمع أن يستفيد من المعلومات المتضمنة في الخطاب⁽¹⁾.

وفي هذا الصدد يقول نواني ح. أن الطفل عندما يتعلم اللغة لا يتكلم كلمة بحد ذاتها، وإنما يتعلم وظيفتها، وهذا يعني أن الكلمة لا تبقى مجرد كلمة، وإنما تتبلور ضمن فعل براغماتي .

ولفهم هذه الظاهرة أكثر يدمج الطفل مختلف السير اللغوية مثل الشرح، الوصف... والتي هي في حد ذاتها سير معرفية، بحيث يمكن للسامع أن يتمتع بحظوظ أكثر لفهم الموضوع⁽²⁾.

¹ - SEARL J, « Les actes du langage », Edition Armand colin, 1972, Paris, p.07.

² - نواني حسين، السير اللغوية وإشكالية إهمال الاكتسابات الأولية في البرامج المدرسية، قراءات في المناهج التربوية، باتنة، 1995، ص307.

الفصل الرابع

الكتابة وسلوك السرد الكتابي

تمهيد

- I. تعريف الكتابة
- II. الأسس التشريحية العصبية لعملية الكتابة
- III. مراحل اكتساب اللغة
- IV. شروط اكتساب اللغة
- V. طرق تعليم الكتابة
- VI. تشخيص اضطرابات الكتابة
- VII. صعوبات الكتابة العربية
- VIII. تنظيم سلوك السرد الكتابي كنص خطابي

تمهيد:

تعتبر عملية الكتابة من العمليات المعرفية الراقية الخاصة بالإنسان والمتدخلة في عملية الاتصال، وهي ظاهرة تقوم على أسس عضوية فيزيولوجية وعصبية، عضوية وفيزيولوجية، إذ تتطلب نمو صحي وسليم لمجموعة الأعضاء المسؤولة عن هذا النشاط، وعصبية إذ تتميز بوجود مناطق مسؤولة في الدماغ عن تنسيق العمليات الحسية الحركية اللازمة لإتمامها، فعملية الكتابة وظيفة معرفية ليست مستقلة عن باقي الوظائف المعرفية الأخرى بل تعتمد على مهارات فرعية مختلفة من بينها التنظيم الفضائي، فهي تتم وفق سيرورات معرفية متداخلة و مترابطة.

حيث يحتاج الإنسان حتى يستطيع الكتابة إلى استخدام عدة وظائف من وظائف المخ، ولذلك يجب أن لا يكون هناك خلا عصبيا أو وظيفيا في شبكة الاتصالات داخل المخ المسؤولة عن المناطق التي تتعامل مع المعلومات المستخدمة في الكتابة، مثل التنظيم الفضائي، ولذلك فإن اضطراب الكتابة يمكن أن يحدث بسبب مشاكل على هذا المستوى.

لذا فقد نالت هذه العملية قسط من إتمام الباحثين في مختلف الميادين العلمية، وهذا نظرا لأهميتها من ناحية ولتعدد المتغيرات التي تؤثر في اكتسابها من ناحية أخرى.

وسنحاول من خلال هذا الفصل الإلمام بمختلف الاهتمامات الخاصة بعملية الكتابة كعملية معرفية لإعطاء نظرة واضحة حول هذا النشاط المعقد، كما سنتطرق إلى سلوك السرد الكتابي الذي هو فعل اتصالي وكيفية تنظيمه كنص خطابي.

I. تعريف الكتابة:

لقد جاء الباحثون بعدد من التعاريف الخاصة بعملية الكتابة، حيث اعتبرها علماء الأعصاب وظيفة أو نشاطا عقليا، بل ومن أكثر الوظائف التي يقوم بها العقل البشري تعقيدا، فهي عملية معرفية عليا تنشط داخل المخ ضمن باحات نوعية متخصصة، وعبر خطوات معينة تتم خلالها السيرورات العقلية لعملية الكتابة⁽¹⁾.

وعرفت الباحثة AJURIAGUERRA J. بأنها شكل أو نوع من التعبير اللغوي، وهي اتصال غير مباشر عن طريق رموز منسوجة، فالكتابة هي الاكتساب المتأخر لنمو اللغة الشفوية، أي تأتي بعد اللغة الشفوية.

فهذه الرموز المجردة تصبح بعلاقتها مع بعضها البعض ذات معنى، كما تضيف بأن الكتابة هي نشاط عملي مرمّز، يكون نتيجة اكتساب وأنها تكون ممكنة انطلاقا من درجة من النمو العقلي، الحركي، العاطفي والاجتماعي، ذلك في إطار مدرسي حسب المعمول به عادة، فبالإضافة إلى أنها وسيلة تواصل وتبادل بين الأشخاص فهي تتطلب الوضوح والسرعة.

ويؤكد هذا التعريف ضرورة توفر الوضوح والسرعة لكي تؤدي الكتابة مهمة التواصل، فوضوحها يجعل فهمها ممكنا، وبالتالي يتحقق التواصل بها، أما فيما يتعلق بالسرعة فهي من مستلزمات التعليم في المرحلة الابتدائية، أي الثانوية والجامعية حيث تصبح السرعة ضرورية للتمكن من كتابة الملاحظات حول الدروس والملاحظات⁽²⁾.

II. الأسس التشريحية العصبية لعملية الكتابة:

اعتقد العالم EXNER عام (1881) أنه توصل إلى إيجاد المنطقة الدماغية المسؤولة عن نشاط الكتابة، وحدد مركزها كمركز مستقل في التلفيف الجبهي الثاني La 2^{ème} circonvolution frontale، المتحكم في عضلات اليد، غير أنه مع تقدم الأبحاث والدراسات اتضح أن الدماغ كله يساهم في النشاط الخطي.

¹ - IRIGOIN J, POULLE E, « L'écriture, le cerveau, l'œil et la main », acte du colloque international du centre national de la recherche scientifique des 2,3 et 4 mai 1988, organisé par l'institut de recherche et histoire de texte, France, 1988, p.9.

² - AJURIAGUERRA J.A, « L'écriture de l'enfant », Delachaux et Nestlé, tome.1, 1989, p.23-25.

فهذا النشاط المعقد المكتسب بالتعلم هو تحت تصرف دماغ موهوب بعدد من الوظائف الرمزية للغة، ويتم من خلال تتابع حركات متناسقة للأصابع، اليد والذراع تضمن التحرك الملائم للأداة على سطح الكتابة والتحكم الجيد في الفضاء⁽¹⁾.

ويظهر لنا الشكل رقم (1) مختلف الباحات الدماغية المتدخلة في عملية الكتابة والتي تؤدي أي إصابة على مستواها إلى وجود خلل في الكتابة العفوية، النقل أو الإملاء.

1- القشرة الدماغية الحركية: Le cortex moteur

وتتعلق وظيفتها من النشاط الخطي في حركية الأصابع واليد، حيث نجد ثلاثين عضلة متدخلة في هذه العملية، فالخلايا العصبية الحركية التي تعصب الألياف العضلية المكونة لكل عضلة مجتمعة في الزوايا الأمامية للنخاع.

2- الحلقات المخيخية القشرية: Les boucles cérébello-corticales

ووظيفتها هي التحكم في الحركة المستدرجة في الفضاء حيث تتدخل في ذلك كل من الباحات الحركية الأولية والباحات الحركية نفسها في توقيف أو تخفيف سرعة الحركة وكذلك تنظيم تتابعها في الزمن والفضاء، ويظهر دور هذه الحلقات في تصحيح الحركات المستدرجة من خلال التنسيق البصري الحركي.

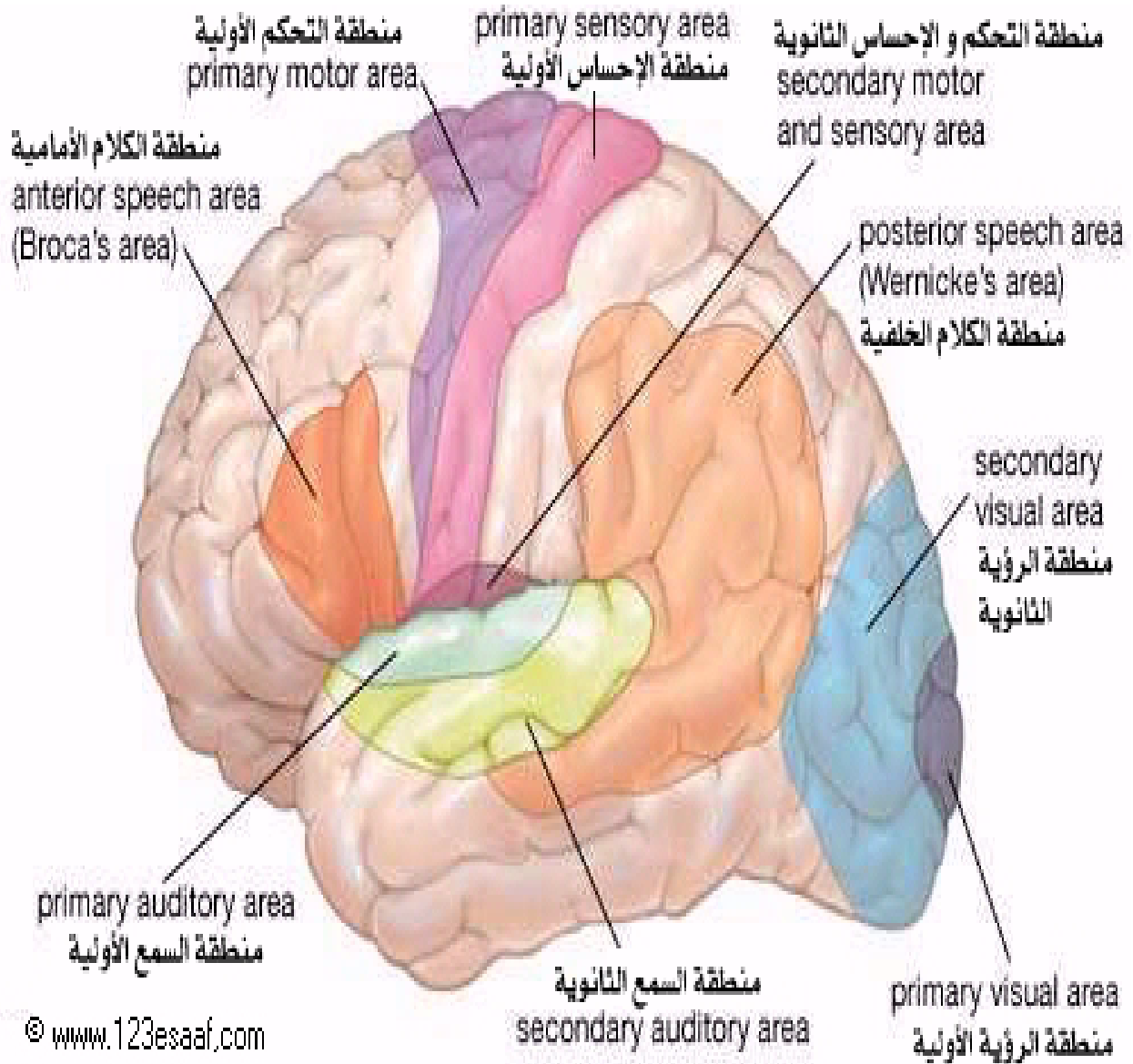
3- الباحات الجدارية المؤخرة: Les aires pariétales postérieures

وتظهر وظيفتها من خلال التحكم الفضائي للنشاط الخطي، فقد ربط المختصين في علم الأعصاب والإصابة في القشرة الجدارية باختلال تنظيم الفضاء الجسدي وخارج الجسدي⁽²⁾.

¹- SERRATRICE G, « Ecriture dans tous ses états, approche en sciences cognitives », Colloque International 20 et 21 mai 2003, Université de Provence, 2003, p.32.

²- IRIGOIN J, POULLE E, Loc.cit, 1988, p.24-42.

الشكل رقم (7): رسم توضيحي للباحات الدماغية المتدخلة في عملية الكتابة



III. مراحل اكتساب الكتابة:

إنّ اكتساب هذه الآلية يتم خلال جولة من عمليات التعلم، حيث تقع في مراحل متعددة، فقبل أن يتمكن الطفل من تعلم الكتابة فإنه يمر بمراحل خطية متدرجة، يمكن فصلها إلى قسمين:

- المرحلة الخطية قبل الكتابة.

- المرحلة الخطية للكتابة.

I. المرحلة الخطية قبل الكتابة:

إنّ أول ما يقوم به الكفل في تمثيله للكتابة هو الشخبطة Gribouillage، وهي ذات أهمية بالنسبة له لأنه يكتشف من خلالها شيئاً شخصياً، ويشترك في هذه الحركة الخطية كل جسم الطفل وليس فقط يده وذراعه⁽¹⁾.

وتأخذ هذه الشخبطات التي ما هي إلا رموز في المراحل الأولى اتجاهات مختلفة، حسب وضعية الطفل وحسب طريقة مسكه للقلم، ويكتشف فيما بعد أن هناك علاقة بين الحركات والرموز الناتجة، وبهذا يبدأ الطفل في تنويع حركاته، ويستطيع أن يقوم بخطوط عمودية وأفقية ودائرية، تسمح له بالتحكم أكثر في وسيلة التخطيط وتحسين حركته⁽²⁾.

II. المرحلة الخطية للكتابة:

قبل الدخول في تعليم الكتابة يجب تحضير الطفل عن طريق أنشطة مختلفة، وذلك خلال تواجده في مراحل الرياض، وتعتبر هذه الأخيرة كمرحلة تمهيدية للكتابة أو الاستعداد لها، ثم يبدأ تعليم الطفل في المدرسة تدريجياً إلى أن يصل إلى مرحلة النضج في الكتابة.

ومعنى هذا أن المرحلة الخطية للكتابة تشمل بدورها ثلاثة فترات:

أ. فترة التمهيد للكتابة:

يكن الهدف من هذه الفترة في إثارة الاهتمام بتعلم الكتابة بين الأطفال، وإعدادهم لاكتساب مهاراتها⁽³⁾.

¹ - هدى محمود الناشف، "إعداد الطفل العربي لقراءة والكتابة"، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص103.

² - FERRATRICE A.O, « Les dessins d'enfants et leur signification », MARABOUT, 1980, p.17-18.

³ - محمد رجب فضل الله، "الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية"، أمون للطباعة، القاهرة، 1988، ص122.

فهي فترة الحصول على اكتساب مسبقة، وهي ضرورية لتعلم الكتابة حسب الباحث BOSCO⁽¹⁾.

وهذا الإعداد يتم من خلال أنشطة تمهيدية تساعد الأطفال فيما بعد على الإمساك بالقلم وأداء الحركات المطلوبة، والمطلوب في هذه الفترة هو:

- أولاً: تدريب الأطفال على التحكم الحركي، فأنشطة الرسم في منضدة الرمل والتخطيط والتمرينات الرياضية لليدين والكفين والأصابع، والعاب الفك والتركيب والبناء، والكتابة في الهواء ورسم الخطوط بالطباشير ورسم الدوائر وعمل الأشكال باستخدام الصلصال، ولصق الصور وتجميع الأشكال.

كل هذه عبارة عن أنشطة يقوم بها الأطفال من خلال العاب لغوية تساهم في النضج العضلي العصبي لديهم.

- ثانياً: تنمية الجانب المعرفي، ويعني بها اكتساب مفاهيم الشكل كالدائرة والمثلث، ومفاهيم مكانية كالوراء والأمام...الخ⁽²⁾.

والترتبة المعرفية لهذه المفاهيم لها أهمية كبيرة بالنسبة للمعاق ذهنياً، التي من المهم أن يتعلم تعلماً عميقاً لهذه الوظائف، لأنها أساسية، في نفس الوقت التي يتعلم فيه المفاهيم الحركية⁽³⁾.

ب. فترة تعليم الكتابة:

وفيها يبدأ الطفل في تعلم كتابة الحرف المشتق من كلمة لها معنى لديه والكلمة كون مأخوذة من جملة قرأها وفهم معناها.

وتعليم الكتابة بهذا الشكل يستمد من استخدام الطريقة لتحليلية في القراءة، ويتم باستخدام الطريقة التركيبية، وهذا هو الشكل الأكثر شيوعاً، حيث يركز الطفل على رسم الحرف بكل مكوناته، مميزاً بين

¹ - BASCO D, NICOL M, MARTINE V, « Les objectifs de l'apprentissage de l'écriture et le choix du type réécriture script », Revue, Rééducation Orthophonique, 1/133, France. Oct. 1983, France, p.100.

² - محمد رجب فضل الله، نفس المرجع السابق، 1998، ص122.

³ - BASCO D, NICOL M, MARTINE V, Loc.cit 1983, p.102-103.

شكله في أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها، ويفرق بينه وبين الحروف جميعها وفي جميع أوضاعها كذلك⁽¹⁾.

وتعتبر هذه الفترة حاسمة بالنسبة للطفل، فهو يحتاج خلالها إلى التدرج والتدريب المستمر، والصبر في تعليمه حتى يستوعب الحروف جميعها وفي جميع أوضاعها.

ويجدر بنا الإشارة في هذا الصدد إلى إتقان لأطفال لمهارات الكتابة الخاصة بهذه الفترة بالذات، والتي نعني بها مهارات رسم الحروف، يحتاج إلى أداء نموذجي من معلمته، حيث ترسم أمامه وتشرح له المكونات، وتتابعه أثناء أدائه الكتابي، كما ينبغي لها أن تيسر له الكتابة خلال هذه الفترة وتختار من الكلمات ما يخلو من الصعوبة والشذوذ، فالأمر هنا يتطلب حسن اختيار المادة المكتوبة ووقت تعليم الأطفال كتابتها، وفيها كذلك.

أي في هذه الفترة تتكون لدى الطفل المتعلم عادات الكتابة من ثم ينبغي الاهتمام بإمساك القلم بشكل صحيح، ووضع الورقة بأسلوب مريح، والجلسة الصحيحة إثناء الكتابة، كما يتم غرس بعض العادات السليمة المتصلة بالنظام والنظافة والدقة.

وفي نهاية هذه المرحلة يتم تشجيع الأطفال على استخدام الكتابة في المواقف غير المدرسية للتعبير عن أنفسهم أو تسجيل ذكرياتهم، وللإجابة عن الأسئلة وإعداد الملخصات.

ج. فترة النضج في الكتابة:

خلال هذه الفترة يبدأ تدريس الكتابة بالشكل المعروف لها في العمل المدرسي، ونعني بذلك الإملاء، الخط، والتعبير التحريري، ويهدف تعليم كل فرع منها إلى تنمية المهارات الكتابية المتصلة به⁽²⁾.

IV. شروط اكتساب الكتابة:

تؤكد الباحثة ESTIENNE F. أن هذا الاكتساب يقتضي توفر الشروط الضرورية لذلك مثل النضج والتحضير⁽³⁾.

¹ - رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، "تدريس العربي في التعليم العام - نظريات وتجارب -"، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص165.

² - محمد رجب فضل الله، نفس المرجع السابق، 1998، ص. 122-123.

³ - ESTIENNE F, « Dysorthographie et dysgraphie, 285 exercices », Masson, 2006, p.14.

حيث يضم نشاط الكتابة عمليات معقدة جدا على مستوى القدرات النفسية الحركية وعلى مستوى القدرات اللغوية المكتسبة بواسطة الممارسة الشفوية، لذلك يجب أن يستند تعليم اللغة المكتوبة في المدرسة إلى هذه القدرات ويسعى إلى تطويرها، إذ أنها تشكل الشروط اللازمة لاكتساب نشاط الكتابة⁽¹⁾.

ويمكن تلخيص هذه الشروط فيما يلي:

أ. نمو الحركية:

تعتبر عملية الكتابة نشاط حركي معقد ومميز يحتاج إلى وقت طويل وينمو بصعوبة، حيث أن تسطير الإشارات الخطية يتطلب قدرة يدوية خاصة تتوفر من خلال:

- إمكانية ربط الحركات وتوقيفها من جهة.
- وعلى إمكانية احترام متطلبات السرعة والدقة من جهة أخرى.

لهذا يمكن القول بأن نمو الحركية العامة والنمو النفسي الحركي له أهمية في اكتساب نشاط الكتابة الذي يمثل نشاطا حركيا دقيقا يشترك فيه كل الجسم بشكل عام، واليد والأصابع بشكل خاص، ما يعتمد أساسا على النضج العصبي العام⁽²⁾.

وفي هذا الجانب يؤكد ROMAIN H. أن التربية الأولى التي يجب أن تقدم للطفل هي التربية النفسية الحركية⁽³⁾.

ب. نمو الصورة الجسمية:

تعتبر ESTIENNE F. أن الإحساس بالجسم وبالأجزاء المكونة له وبالحركات والوضعيات المختلفة مرتبط بنضج الجهاز العصبي من جهة، وبالوسط الذي تحدث فيه الحركات من جهة أخرى.

وحسب WALLON H. يتمكن الطفل في حدود سن الخامسة أن يتمثل ذاته بعلاقته مع الأشياء الأخرى المحيطة به، وهو السن الذي يتمكن فيه الطفل من رسم صورة الرجل بكل أجزائه، الأمر الذي يشير إلى استعان الصورة الجسمية.

¹- ROMIAN H, « L'écriture-écriture en section des grands », CP.CE.CE1, Nathan, 1985, p.13.

²- AJURIAGUERRA J.A, Loc.cit, 1989, p.223.

³- ROMIAN H, Loc.cit, 1985, p.32.

ج. نمو الجانية

يرتبط التمييز بين الجانية الأيمن والأيسر واستعمال اليمنى واليسرى بنمو الصورة الجسمية. كما أن الطفل يستطيع التمييز بين يمناه ويسراه في سن السادسة وفي سن الثامنة يمكنه التمييز بين اليمنى واليسرى عند شخص آخر.

د. التنظيم الفضائي:

يتطلب اكتساب الكتابة تعلم الطفل كيفية التعرف على الفضاء والتوجه فيه، وتعلم إقامة المساحات والأشكال، وكذلك التنبؤ بالحركات اللازمة للقيام بعمل ما.

ويبدأ هذا التعلم في سن مبكرة داخل الوسط العائلي، إذ يستوعب الطفل المفاهيم الفضائية من خلال تعامله مع الأشياء المحيطة به، ثم في مرحلة متأخرة تحقق هذه المفاهيم وجودها في نشاط الكتابة وتكون لها أهمية كبيرة في اكتسابه.

ه. التنظيم الزماني:

من شروط اكتساب النشاط الخطي، اكتساب مفاهيم الزمن الذي يظهر في سن معينة، لذلك لابد أن يتعلم الطفل موضع ذاته من حيث الزمن بالمقارنة مع أفراد عائلته، هل هو أصغر من والده، أو أصغر منه مثلاً، كذلك لابد أن يتعلم كيف أن الزمن ينقسم إلى سنوات، والسنة إلى شهور، والشهر إلى أسابيع، والأسبوع إلى أيام، واليوم إلى ساعات، وأن اليوم يبدأ في الصباح ثم يأتي المساء ثم الليل، وتنمو هذه المفاهيم خلال سنوات ما قبل المدرسة وتدعم في المدرسة⁽¹⁾.

و. البصر والسمع:

لا شك أن البصر والسمع السويان ضروريان لنجاح في اكتساب الكتابة، فالبصر ضروري لإدراك مختلف الإشارات الخطية والتمييز بينها، والسمع ضروري لإدراك مختلف الأصوات والتمييز بينها قصد تحقيقها كتابياً كما هو الحال في مهمة الإملاء⁽²⁾.

¹ - ESTIENNE F, « L'enfant et l'écriture », Jean pierre Delage, 1977, p.37-41.

² - هدى محمود الناشف، نفس المرجع السابق، 1999، ص.34-39.

ز. النمو العقلي:

أن الوصول إلى درجة معينة من النمو العقلي مطلوب لتعلم الكتابة، فيجب أن يفهم الطفل أن الرسومات التي يقوم بتسطيرها هي إشارات لها قيم رمزية.

ولكن من الصعب تحديد هذه الإمكانيات العقلية نظرا للترابط الوثيق بين مختلف جوانب النمو العقلي والنمو الحسي الحركي والإدراكي، وبجميع المكتسبات المدرسية من جهة أخرى⁽¹⁾.

ورغم الترابط والتفاعل بين مختلف هذه الجوانب إلا أن الدراسات لم تتوصل إلى وجود علاقة دالة بين المستوى الفكري وبين سهولة تعلم اللغة المكتوبة⁽²⁾.

إن هذه الشروط التي تجمع مختلف القدرات، كلها عوامل تجعل من عملية الكتابة مهمة أقل صعوبة من حالة عدم توفرها، ولكن تبقى طرق تعليم الكتابة ذات أهمية لنجاحها، النقطة التي سنتطرق إليها فيما يلي.

V. طرق تعليم الكتابة:

يتركز تدريب الطفل على عملية الكتابة في المرحلة الابتدائية حسب الباحثان رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع على ثلاث أنواع من القدرات، قدرة في الخط، قدرة في الهجاء أو الإملاء، وقدرة في التعبير الكتابي الجيد، ولكن هذه الأخيرة تكون الطور الثاني من المرحلة الابتدائية.

ومعنى ذلك أنه لا بد أن يكون الطفل في طوره الأول قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها، ولا بد أن يكون قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق الناس عليها وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، لذا لا بد على المعلم إتباع طريقة لتعليم الطفل الكتابة، ومن خلال ما يلي سنتعرض إلى طرق تعليم جانبيها:

أ. طرق تعليم الخط:

حسب الباحث GRAY W. (رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، 2000، ص.166-

167) هناك ثلاث طرق لتعليم الخط وهي:

¹ - AJURIAGUERRA J.A, Loc.cit, p.223.

² - ESTIENNE F, Loc.cit, 2006, p.27.

1. **تقديم الطريقة:** يرى البعض ضرورة تدريب الأطفال على الخطوط الأساسية المتضمنة في كتابة الحروف، وذلك بأن يجرأ الحرف إلى الخطوط الأساسية التي يتألف منها ثم يتم التدريب عليها.

- **النقد:** النقد الأساسي لهذه الطريقة أنها لا تثير اهتمام التلاميذ للكتابة لأنها لا تحمل معنى.

2. **تقديم الطريقة:** الطريقة الثانية تتضمن التدريب أولاً على الحروف المنفصلة ويقوم الأطفال أما بترتيب عرضها في كتاب القراءة أو بترتيب حروف الهجاء، وبمجرد تعلم الأطفال لعدد كاف من الحروف تكتب كأجزاء من الكلمات.

- **النقد:** قد تعرضت هذه الطريقة إلى نقدين أساسيين، هما صعوبة استثارة اهتمام الأطفال لكتابة الحروف المنفصلة لفترة طويلة، كما أن كتابة الحرف تتأثر إلى درجة كبيرة لما يسبقه أو يلحقه من حروف، ويمكن التخفيف من هذين النقيدين بسرعة الانتقال من الحروف إلى الكلمات والجمل القصيرة.

3. **تقديم الطريقة:** أما الطريقة الثالثة فتبدأ بالكلمة ككل أو بجملة يحتاج الطفل بكتابتها، وهي الطريقة الكلية في تدريس الخط، وركيزتها الأساسية أن الطفل يجد دافعا لبذل الجهد ومواصلة التدريب والممارسة مع تقديم حروف جديدة يمكن التعرف عليها عن طريق التحليل.

ولكي يساعد المعلم الطفل على التعرف على حروف معينة والتمييز بينها عليه أن يضع في يديه نسخة من الحروف الأبجدية ويدفعه إلى نسخها مرتين أو ثلاثا. فتلاحظ الخصائص التي تميزها ويميز الطفل بعد ذلك الحروف كأجزاء من كلمات، ويتدرب على ذلك بالدرجة التي يحتاجها.

كذلك عندما يقع الطفل في أخطاء عند كتابة الكلمات فإن المعلم يلفت نظره إلى الأجزاء التي تخلق صعوبات عنده ومع التقدم في تصحيح الأخطاء تستمر ممارسة كتابة الكلمات ككل، والميزة الأساسية لهذه الطريقة هي أن تنظيم الممارسات والتدريبات تنصرف إلى الكلمة ككل. وهي وحدة تمثل معنى، وحين يكتب الطفل مثل هذه الكلمة يضمن الاستمرار في الكتابة وتتكامل لديه الحركات المتتابعة التي تتطلبها الكتابة.

- **النقد:** يتعرض هذا الإجراء في تعليم الكتابة لنقدين هما:

- أن الاهتمام الذي يعطى لأشكال الحروف بحيث تكتب كتابة صحيحة وواضحة ليس كافيا.

- إن هذه الطريقة تتطلب من المعلم أن يعالج الصعوبات التي يواجهها الأطفال وأن يكيّف

طريقة تدريسه كي ينمو كل طفل إلى أقصى حد ممكن تتيح له قدرته.

ب. طرق تعليم الإملاء:

والإملاء هو الجانب الثاني للكتابة الذي يتعلق أساسا بصحتها، وهناك اتجاهان في التدريب على الكلمات:

- تدريب الطفل على الكلمات منفصلة وذلك بوضع الكلمات الصعبة في قوائم والتدريب عليها.
- تدريب الطفل على الكلمات في جمل ذات معنى، فهذا ادعى إلى تصور الكلمة، وبصفة خاصة إذا عرضت بصورة مغايرة للكلمات التي تصاحبها وذلك بوضع خط تحتها أو كتابتها بلون مغاير.

وأيا كان أسلوب التعليم فمن المهم أن يعرف الطفل ما يتدرب عليها، وهذا يمكنه من إضافة هذه الكلمات إلى قاموسه اللغوي.

وتعلم الإملاء يتطلب استخدام النظر والسمع والنمو العضلي، أي القدرة على الكتابة، لذلك لابد من استخدام هذه الوسائل الثلاث: النظر إلى الكلمة وسماعها ثم كتابتها⁽¹⁾.

VI. تشخيص اضطرابات الكتابة:

يمكن تشخيص اضطرابات الكتابة حسب الباحثة THOULON-PAGE C. من خلال التطرق إلى خمسة جوانب أساسية، وتتمثل فيما يلي:

أ. الجانب الفضائي:

عند بداية تعلم الطفل للكتابة نجده لا يتحكم في الهامش فهو يتعلم احترامه من خلال الكراريس المحددة للهامش. ويتوجب أن يتوفر في كتابه فضاء بمقدار حرف على الأقل بين الكلمات حتى تكون الكتابة مقروءة⁽²⁾.

ويجد الطفل في المرحلة الابتدائية صعوبة كبيرة في احترام السطور عندما تكون الورقة غير مخططة، فغالبا ما تكون الكتابة نازلة، ونلاحظ عند وجود اضطرابات الكتابة:

- أن السطور متموجة، حيث نجد الكلمات في السطر صاعدة ونازلة.
- كما قد يكون السطر مكسر فيخلق زوايا جد واضحة بين المقطع الصاعد والمقطع النازل.

¹ - رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، نفس المرجع السابق، 2000، ص. 161-167.

² - BLASZCZYNSKI SOUALLE B, « Graphisme et écriture, aide à des enfants de grandes sections en difficulté », IUFM, Nord, 2006, p.10.

- و قد يصاب الشكل عند الاستعمال السيئ للفضاء، فتصبح الكلمات ذات أحجام غير متناسقة، ونجد داخل نفس الكلمة حرف كبير وآخر صغير.

وتتلاشى هذه الظاهرة مع التعلم لكنها تستمر عند المصاب باضطرابات عل مستوى الكتابة، كما تلاحظ أيضا المشاكل الفضائية في الكتابة على شكل أنحاء وانحدار الحروف، وكذا عدم احترام الأشكال، والخلط بين الحروف التي تكتب فوق السطر وتحت بعكس ووضعيتها.

فلكي نعرف بأن فضاء الطفل الخطي مستعمل بصفة جيدة علينا مراقبة الهامش والسطور، والفراغات بين الكلمات والحروف، وإذا ما كانت الكتابة مهواة جيدا بلا مبالغة تجعلها مبعثرة ولا تفرط يجعلها متداخلة في بعضها البعض.

ب. الجانب الحركي:

باعتبار الكتابة فعل خطي حركي، نلاحظ أن الطفل يواجه في بداية تعلمه مشاكل في تحقيقه، حيث يحاول ربط الحروف بوضعها أمام بعضها البعض ولا تكتسب الحركة السريعة إلا في المرحلة الخطية، حيث يحدث ربط الحروف بعضها البعض دون رفع القلم مع كل حرف، ويرجع البطء في الكتابة للزيادة أو للنقص في مراقبة الحركة، وتظهر الاضطرابات الناتجة عن سوء المراقبة في:

- التقطع Saccade: حيث نلاحظ في الحركات الخطية المتقطعة تغير مفاجئ في الاتجاه وتحول المنحني إلى زاوية.

- التصادم Télescopage: وهو عبارة عن محاولة فاشلة لتصحيح التقطع، حيث نجد تغير في انحدار الحروف ويدل على إسراع وكبح مفاجئ.

ج. الجانب الخطي:

يقصد بالخط المجري الذي بفضل يسري نشاط الكتابة، ونميز وجود اضطراب على مستواه إذا ما كان:

- الخط رقيق أو سميك الشيء الذي يعطي للكتابة مجموعة صفات، فالخط إذا كان مليء بالتقنيات Retouches الغير مطلوبة، وتكون الحروف المحتوية على دوائر مختنقة يعطينا ما يسمى بالمجموع الوسخ، وتكون هذه الظاهرة عادية في سن السابعة، لكن إذا لم تتلاشى قبل سن التاسعة فهذا يدخل ضمن اضطرابات الكتابة، ولتفادي هذه المشاكل يجب أن يكون الضغط على القلم متوسطا.

- وكون الضغط ضعيفا يعطينا كتابة مترنحة ومتمايلة Titubante، وإذا كان الطفل قلق فإنه يحاول التغلب على الترنح أو الاهتزاز بالضغط المتواصل، والذي يؤدي لتمزيق الورقة، هذا الضغط هو مخزون لطاقة كبيرة، إذن الكتابة المترنحة هي عرض للضعف.

- الكتابة سلسلة من المنحنيات والمستقيمات، فالمستقيم سهل الإنتاج أما المنحنى فرسمه صعب، ونجد في بداية التعلم المنحنيات على شكل زوايا، وهي تلخص عدم القدرة الحركية.

ويكون ذلك عاديا حتى سن الثامنة ولكن هذه الظاهرة يجب أن تتلاشى في سن الثامنة. وإذا استمرت فإنها تدل على صعوبة حركية، أو على شكل مشاكل وجدانية مصاحبة، أو المعاناة.

ومن هنا فإن تشخيص طبيعة الخط هو تشخيص للمجرى متساوي ومنتظم، هل الضغط خفيف أو مضطرب، واضح أو غامض، وهل هناك منحنيات وزوايا.

د. الجانب التشكيلي:

من الصعب على الطفل اكتساب الشكل الكتابي فذلك أمر يتطلب تعلمًا طويلا، حيث ينتج الطفل في السنوات الأولى من تعلمه خطأ سيء التوجه ما يدعى بالكتابة السطحية فتكون الخطوط المستقيمة مشوهة والمنحنية أيضا، ونلاحظ كبر الكتابة حيث أنها قد تفوق الثلاث مليمترات، ويمكن لعدم القدرة على إنتاج كتابة صغيرة أن تطول مدة هذا النشاط عند الطفل، كما نجد عدم انتظام الأبعاد أو الكتابة الصغيرة التي تدل على نقص الثقة في النفس. وإذا كانت المنحنيات أكثر سيطرة فسوف تعطينا حروف أكثر اتساعا، وحلقات خارجية منتفخة وسيئة الشكل.

ومن بين اضطرابات الجانب الشكلي مشكل الربط حيث يتوجب على الطفل رفع القلم عندما يكون الحرف الموالي ليس في نفس الاتجاه، وتؤدي هذه الأخطاء لما نسميه بالالتحام Soudure أي أن الحروف تكون ملتصقة بطريقة سيئة بسبب الربط السيئ لحرفين في نفس السياق.

ه. جانب السرعة:

قلّ ما يكتب الطفل بسرعة في بداية تعلمه للكتابة، لأنه يفتقر للبراعة والليونة. ويكون بعض الأطفال بطيئين جدا مما يجعل لديهم مشكلا على مستوى الدراسة، والبعض الآخر نجدهم مهووسون

بالعمل الجيد مكبوحين بسبب التدقيق الزائد، ويكون خطهم غالبا مخنوق وشكله سيء، والحركة السريعة غائبة، والمجموع وسخ بسبب كثرة التنقيحات⁽¹⁾.

VII. صعوبات الكتابة العربية:

في كل لغة من اللغات الإنسانية بعض الصعوبات التي يواجهها المبتدئ في تعلم القراءة والكتابة، ومن المشكلات التي تجعل من تعلم الكتابة العربية ليست بالمهارة البسيطة وبالتالي تحتاج على تدريب وإعداد خاص:

أ. تشابه بعض الحروف:

هناك الكثير من الحروف المتقاربة والمتشابهة من حيث الشكل أو النطق فمثلا:

- من حيث الشكل: لدينا حروف الباء ، التاء ، الثاء ، الياء (ب - ت - ث - ي)

- من حيث النطق: لدينا حروف الذال ، الزاي ، السين ، الثاء (ذ - ز - س - ث)

لتفادي هذه الصعوبة لابد من مساعدة الطفل للتمييز فيما بينها من خلال تقديم المعلم له تمارين خاصة تساعد على ذلك⁽²⁾.

ب. تعدد صورة الحرف الواحد:

يتغير رسم الحرف العربي حسب انفصاله أو اتصاله، وتتنوع أشكاله حسب موقعه في الكلمة، فالميم مثلا نجد لها عدة صور منها: م / مم / م. نفس الشيء بالنسبة للجيم: ج / جج / جج، وحروف أخرى كثيرة.

هذا التعدد في صور الحروف يؤدي إلى إرباك المتعلم سواء في القراءة أو الكتابة⁽³⁾.

¹ - THOULON-PAGE C, « La rééducation de l'écriture de l'enfant, pratique de la graphothérapie », Masson, 2001, p 39-51.

² - هدى محمود الناشف، نفس المرجع السابق، 1999، ص 109.

³ - محمد رجب فضل الله، نفس المرجع السابق، 2006، ص 127.

ج. الدقة في النقط:

تعد النقط من الصعوبات التي تعترض طريق متعلمي الكتابة، فهناك بعض الحروف في اللغة العربية يميزها بعضها عن بعض موقع النقط مثل حروف الباء، الياء، التاء، والتاء (ب - ي - ت - ث) وحرفي السين والشين (س - ش) مما يربك المبتدئ في تعلم الكتابة.

د. حروف تكتب ولا تنطق:

توجد في اللغة العربية أصوات ينطقها الفرد ولكن لا يكتبها مثل: ألف المد بعد الهاء في اسمي الإشارة (هذا - هذه)، فإذا ما قدمت هذه الكلمات كان لازماً على معلم الكتابة أن يمد لها ويقدمها بمهارة، حتى لا يصاب المبتدئ بحيرة وإحساس بصعوبة المهمة المطلوبة.

ه. التنوين:

يقصد بالتنوين النون الزائدة الساكنة التي تتبع الآخر نطقاً لا كتابة، ويرمز إليها في الكتابة بضمة ثانية بعد ضمة الرفع، وبفتحة ثانية بعد فتحة النصب، وبكسرة ثانية بعد كسرة الجر. ويقع المبتدئ في تعلم الكتابة في لبس في حالة التنوين، حيث لا يعرف متى يكتب حرف النون ومتى لا يكتبه، ويزول هذا اللبس مع الكثير من التدريب والتقدم في تعلم اللغة⁽¹⁾.

VIII. تنظيم سلوك السرد الكتابي كنص خطابي:

إن إنتاج النص السردي يخط فيه الطفل أفكاره على شكل تتابع لكلمات، ومجموعة التصورات لمفاهيم تخيل الوضعية التي يكتب بها، وهذا يتطلب في البداية لغة تلزمه لعرض العناصر الواحدة تلو الأخرى، فلا يستطيع أن يكتب كل شيء في نفس الوقت.

- أولاً: فالإنتاج الكتابي السردى مثله مثل الشفوي يتطلب تنظيم محتوى، ويكون أولاً على مستوى الذاكرة (بعيدة المدى) للأحداث.

- ثانياً: يكون للخطاب هدفاً بالإقناع والكلام فهو يأتي بمعلومات في النص للاتصال من جهة، ويجعل لخطابه غاية من جهة أخرى.

- ثالثاً: تعدد المعالجات والتصورات لسير النص في إطار القدرات المحددة من تصنيف، تنظيم المعلومات لها هدف عر النص، تكوين جمل نحوية صحيحة، جعل العلاقات بين الجمل... الخ.

¹ - هدى محمود الناشف، نفس المرجع السابق، 1999، ص. 109-110-111.

وتتطلب التحكم في اللغة والتسيير الفعال للعمليات المعرفية لأسباب كثيرة، وقد صنف الإنتاج الكتابي من بين نشاطات حل مشكل التي تتكون من مختلف المكونات.

- تكوين المفاهيم: مكونات تضمن استدعاء المحتوى من الذاكرة بعيدة المدى.
 - مكونات لها علاقة بالفعل الخطي الحركي، والتي سبق لنا وأن اشرنا إليها.
 - المراجعة التي تكون في كل وقت لتطوير الأحداث وتصحيح الإنتاج الكتابي.
- ولضمان مختلف هذه المعالجات، هناك ثلاث مجالات للمعرفة هي مستدعية:

- المعارف اللسانية وسياق تكوينها، تسمح بتكوين جمل لسانية صحيحة، وفي نفس الوقت لها علاقة بالبنى النصية (التصميم، الجانب المنطقي، المعرفي في النص)
- معارف براغماتية تسمح بضمان التكيف مع المحتوى، وشكل النص بمميزات الوضعية والعلاقات بين الكاتب والقارئ.
- معارف مرجعية لها علاقة بالمحتوى.

ومكونات السرد الكتابي لا تظهر متفرقة عن بعضها البعض بل تظهر كوحدة كلية في الخطاب وهي على ثلاث مستويات حسب الباحثين GAONAH D, OIRIER P, PASSERAULT J.A.

1. المستوى المرجعي: الذي يضمن الوحدة على مستوى المحتوى، أو مضمون النص.
2. المستوى المعرفي: الذي يضمن الوحدة المنطقية والاستنتاجية.
3. المستوى التفاعلي: الذي يضمن التبادل الخطابي.

ومن هذه الوجهة النظرية يعتبر مفهوم الخطاب كوحدة يتنوع بألفاظه، محتواه، شكله سواء كان كتابيا أو شفويا.

وقد ذهب الباحث KELLOG L. (1996) إلى تناول الإنتاج الكتابي تناولا معرفيا مدمجا فيه مفاهيم ذاكرة العامل المطورة من طرف الباحث BADDELY (1986) الذي يرى أن تكوين المفهوم في الإنتاج الكتابي، استعماله يكون بالرجوع إلى الجهاز المركزي للتكوين اللساني الذي يرجع إلى المنطقة الفونولوجية في الدماغ.

وهذا التناول يسمح بتوضيح الفرق بين السياقات المتحركة في عملية الكتابة.

فمختلف مراحل النشاط الكتابي تتميز بالحدث، فلا نكتب إلا ما هو لساني متكون من مفاهيم.

فتكوين المفهوم الذي يأتي به النص على المستوى العام تكون بداية بإنتاج كتابي للشخص الذي يكتب بتصوير للبنى الكبرى، ملخص للنص (الفقرة أو الجملة) ويطورها فيما بعد.

هذا التكوين اللساني يشتمل انطلاقاً من هذا التصور للبنى الكبرى التي تأتي على شكل نظام لوحات أو كلمات حسب الباحث GARETT M.F (1980) ⁽¹⁾.

فإن إنتاج نص كتابي يعتبر كمكون لسياقين حسب COLLINS A. و GENTNER D. (1980) إنتاج نص يتطلب بنية لهذه الأفكار، وتتكون وظيفة الإنتاج من عدة مستويات، مستوى قبل لساني، وهو مكان تكوين المفاهيم حسب LEVELT W. (1982)، أفكار توظف في محتوى الوضعية ولها هدف. وتكوين أو تصميم المحتوى يمر بمرحلتين ⁽²⁾:

- مرحلة البحث عن المعلومات بالذاكرة بعلاقتها مع الموضوع المعالج، وبالمخاطب، وهذه المرحلة تتوقف على الطريقة التي تنتظم بها المعلومات، ووجود المعارف بالذاكرة يسهل إنتاج السرد التي تصف الأحداث المتسلسلة.

- مرحلة الإبداع في النص، وهذا يتعلق بسير التصور قبل اللساني لمعلومات النص.

وقد يمر إنتاج النص عند الطفل بعدة مراحل حسب الباحث KRESS G. (1982):

- أولها: في المرحلة الأولى تظهر النصوص منتظمة في وحدات إعلامية، أو إخبارية، كل وحدة نستطيع أن نلخصها في عنوان أو فكرة، فتظهر الوحدات كمفوضات متسلسلة ومتفرقة عن بعضها بعلامات نقاط، فواصل لتحديد الجمل أو الفقرات.

- ثانيها: هذه المرحلة الجمل فيها محددة نحويًا، ويظهر بعض الانسجام داخل الجمل، فالأطفال في هذه المرحلة لهم القدرة على احترام نظام أو تسلسل الأحداث الموصوفة.

وظهور الفقرة عنصر خاص بالبنية يسمح بإعطاء لجملة معنى نحوي ويطور الموضوع، فتظهر الجمل بسيطة والمشكل في هذه المرحلة هو الانتقال من فقرة لأخرى.

إن تحليلات الباحث KRESS G. حسب الباحث SHNEUWLY B. هي مفترضة، وتناوله للنص المكتوب يبقى أولي ومحدد في المجال اللساني، فهو يحلل خاصة الجانب اللساني على مستوى النص

¹- BONNET C, FCAMUS J, et Autres, «Psychologie cognitive », Edition Bréal, 1998, Paris, p.364-367.

²- CHAQUOY L , FAYOL M, « Etude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez les enfants 8-10 ans et des adultes », In pratiques, N°70, juin 1991, p.107-108.

بدون أن يتساءل عن الجانب النفسي اللغوي والعمليات اللغوية التي يجب تحليلها لفهم ظهور بعض الظواهر اللسانية.

الباحث SCINTO L.F (1985) يرى أن هناك عمليات معرفية تتداخل في تكوين النص، وقد حدد وحدات النص كالجملة وجزأها.

- ففي المرحلة الأولى للتلميذ أو الطفل يربط في نصه بين العناصر، فيكون سلسلة بسيطة من الأفكار المعادة في النص لها بعض المعلومات.

- أما المرحلة الثانية تظهر في نصه عناصر أخرى يبدعها، تخدم النص

- المرحلة الأخيرة تتعدد فيها العناصر التي تظهر بعلاقتها مع الناصر الأخرى.

فاكتساب النص المكتوب عبر هذه المراحل إجابة الباحث تظهر غير كافية، فهو لم يتعرض للجانب اللساني واعتمد الجانب المعرفي فقط.

وقد ذهب الباحث SHNEUWLY B. إضافة للجانبين إلى أن هناك جوانب أخرى تراعى في إنتاج النص ألا وهي الجانب الاجتماعي⁽¹⁾.

¹- SHNEUWLY B, « Le langage écrit chez l'enfant », édition Delachaux et Nestlé, Paris 1988, p.55.

الفصل الخامس

الإعاقة السمعية

تمهيد

- I. مفهوم الإعاقة السمعية
- II. تعريف الطفل الأصم
- III. الآليات الفيزيولوجية لحاسة السمع
- IV. أنواع الإعاقة السمعية
- V. درجات الإعاقة السمعية
- VI. تأثير الإعاقة السمعية على اكتساب اللغة
- VII. الطفل الأصم والبراغماتية الاتصالية
- VIII. مميزات النشاط المعرفي للطفل الأصم
- IX. أساليب التواصل لدى الطفل الأصم

تمهيد:

لا تقل أهمية السمع في حياة الإنسان عن البصر، لأنّ الإحساس بالمسموعات يأتي للفرد من جميع جهاته، بينما تقتصر الإحساسات البصرية على ما هو أمام الشخص، فضلا عن أن الإدراك السمعي قد يتم للإنسان ولو كان بينه وبين مصدر الصوت حاجز، كما أنّ الأصوات تصل إلى الجنين وهو لا يزال في الرحم.

إنّ لحاسة السمع أهمية قصوى في عملية الإدراك الحسي والتعلم، ولو رجعنا إلى القرآن الكريم لتأكدنا أنّه ذكر السمع قبل الإبصار.

قال الله تعالى :

﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾، سورة المؤمنين، الآية: 78.

فالسمع وسيلة أساسية في ظهور النمو اللغوي، حيث يضمن للطفل ربط علاقات اجتماعية مع الآخرين، وتحديد أماكن الأشياء من قربها وبعدها والتمييز بين الأصوات.

كما أنّ حاسة السمع تشكل حجر الأساس بالنسبة لتطور سلوك الطفل ونموه العقلي اللغوي والانفعالي، وإذا أصيبت هذه الحاسة سوف يندرج عنها عدة عواقب وصعوبات لدى الطفل فهي تعيقه عن الاتصال والتواصل عامة وعن التعبير خاصة، كما قد تجعله بعيدا عن محيطه العائلي، الاجتماعي وحتى المدرسي وبذلك تجعله متأخرا نوعا ما عن نمو اللغوي والمعرفي مقارنة بالطفل العادي. هذا ما سنقوم بتفصيله في هذا الفصل.

I. مفهوم الإعاقة السمعية :

تعددت تعاريف الإعاقة السمعية، فهناك من يعرفها حسب الدرجة النوع، والسبب، وهناك من يرى بأنها كل انخفاض أحادي أو ثنائي مهما كان مكان تموضعه⁽¹⁾.

يعرف القاموس الطبي الإعاقة السمعية على أنها "نقص أو فقدان السمع، أو إعاقة متكررة ناجمة عن آفة في الجهاز السمع"⁽²⁾.

ويعرف معجم المصطلحات الطبية لـ دولامار الإعاقة السمعية بأنها "ضعف أو غياب كلي للسمع، كما يعود أيضا إلى إصابة الأذن الوسطى (الطبلة أو قناة أوستاكيوس)⁽³⁾.

وتقول ديمون في كتابها (الأرطفونيا والطفل الأصم) بأن الإعاقة السمعية هي: "حرمان، ضعف وإلغاء كلي لحاسة السمع أو تشويه، أو فقدان لوظيفة السمع"⁽⁴⁾.

ومن وجهة نظر علم النفس الإكلينيكي فإن الإعاقة السمعية هي العجز عن الكلام نظرا للإصابة بالصمم الذي قد يكون عجز كلي أو عجز جزئي عن السمع، فهو نقص إحساسات الأذن وتشوهات للوظيفة السمعية⁽⁵⁾.

ويؤكد لافون بأن "السمع ليس فقط إمكانية الاكتساب الفعلي للغة، ولكنه الوعي الكامل بالعالم الذي يحيط بنا".

لهذا فإنّ السمع، هو تلك الحاسة التي تمنح الفرد الإمكانيات اللازمة لاستقبال المعلومات من العالم الخارجي واستيعابها.

إنّ الإصابة في الأذن تنقص من قدرة الفرد على التأقلم وتؤدي لاضطرابات نفسية واجتماعية. ويبين "لافون" أنه يصعب علينا، تخيل عالم دون مثيرات خارجية، حيث علينا أن نتذكر دوماً أنّ حاسة السمع لا تهدف فقط للوصول إلى اللغة، وإنما إلى الشعور بالمجتمع الذي تنتمي إليه والتعرف إليه ولا تتم هذه المعرفة إلا عن طريق المعلومات التي تمدنا بها حواسنا خاصة منها الرؤية والسمع⁽⁶⁾.

¹ - Encyclopédie universelle, volume 12, Année 1974, p.184.

² - DAMARTA et BOURNEUF, « Nouveau Larousse médical », Librairie Larousse, 1981, p.976.

³ - DELAMAR G, « Dictionnaire des termes techniques médicaux », Volume 2, p.77.

⁴ - DUMONT A, « L'orthophoniste et l'enfant sourd », Ed. Masson, Paris, 1998, p.150.

⁵ - درقيني م، "دروس تربية الطفل الأصم، برنامج السنة الرابعة أرطفونيا"، جامعة الجزائر 2، 1994-1995.

⁶ - LAFON L, BOBEL-MAISONNY, « Troubles du langage de la parole et de la voix chez l'enfant », Ed. Masson, 1975, p.123.

واستخلاصا من كل هذه التعاريف نستنتج أن مفهوم الإعاقة السمعية هو وجود مشاكل أو خلل وظيفي يحول دون قيام الجهاز السمعي بوظائفه عند الفرد أو تتأثر قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة بشكل سلبي.

كما فضل الباحث "بيربي" استعمال مصطلح الإعاقة السمعية بدلا من الصمم وهذا للوجود الاعتيادي للبقايا السمعية وندرة الصمم التام.

II. تعريف الطفل الأصم :

هناك تعاريف قدمت للطفل الأصم منها الطبية، التربوية والاجتماعية :

أ. التعريف الطبي :

يعرف الطفل من الناحية الطبية على أنه ذلك الذي يحرم من حاسة السمع منذ ولادته إلى درجة تجعل الكلام المنطوق مستحيل السمع مع أو بدون المعينات السمعية أو الذي فقدها بمجرد أن تعلم الكلام لدرجة أن آثار التعلم فقدت بسرعة⁽¹⁾.

ب. التعريف التربوي :

يعرف الطفل الأصم من خلال حاجاته التربوية، على أنه طفل ذو سمع تالف، الذي يتطلب أسلوبا للتربية بواسطة أساليب مناسبة للتلميذ الذي لديه القليل أو ليس لديه لغة أو حديث مكتسب، كما يعرفه لافون بأنه الطفل الذي يتوصل إلى التحكم في ميكانيزمات اللغة بصعوبة، هذه الميكانيزمات تؤهله لمرحلة التجريد، فكلما نمت الوظيفة الرمزية نمت معها بتوازن قدراته على التجريد.

إذن علينا أن نساعد الأصم على استعمال مفاهيم التقابل: التعريف، الترتيب والتعميم من أجل تنمية قدراته العقلية، من خلال الاكتساب المبكر للتفكير التجريدي.

ج. التعريف الاجتماعي:

الطفل الأصم هو الذي يعاني نقصا كاملا في القدرة السمعية، ويتعذر على أفراد هذه الفئة، بسبب عاهتهم الاشتراك في الأنشطة المجتمعية⁽²⁾.

¹ - بدر الدين كمال، عبده مجمد السيد حلاوة، "رعاية المعوقين سمعيا وحركيا"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001، ص26.

² - أحمد السعيد يونس، معري عبد الحميد حسورة، "الإعاقة السمعية"، دار المعارف، القاهرة، ص73.

د. تعريف المنظمة العالمية للصحة :

تعرف المنظمة العالمية للصحة الطفل الأصمّ على أنّه ذلك الطفل الذي له قدرة سمعية غير كافية، حيث لا تسمح له بتعلم لغة محيطه، ولا المشاركة في النشاطات العادية في سنه، ومواصلة التعليم والاستفادة منه⁽¹⁾.

بهذا فإن الأصمّ هو ذلك الطفل الذي يمثل عجزه السمعي عائق، لا يسمح له باكتساب لغة محيطه التي تمكنه من التواصل والاندماج في وسطه الاجتماعي، إذ أنه يكون في معزل عن مختلف النشاطات والسلوكات والمواقف اللغوية التي يلجأ إليها لتحقيق حاجياته اليومية، بالإضافة إلى عدم مواصلة تعليمه⁽²⁾.

III. الآليات الفيزيولوجية لحاسة السمع:

وهي تنفرع إلى آلية تشريحية، آلية وظيفية وآلية فيزيائية.

أ. آلية تشريحية:

يمكننا من الجانب التشريحي أن نقسم الجهاز السمعي إلى جزأين رئيسيين:

- الجهاز السمعي العصبي: ويتألف من الممرات العصبية الموجودة في المخ.

- الجهاز السمعي الخارجي: ويتألف من الأذن الخارجية، الأذن الوسطى والأذن الداخلية.

فأما الجهاز السمعي العصبي، فنجد فيه نواقل عصبية تمر عبرها المرسلات الصوتية لتصل إلى المخ أين تتم ترجمة وإدراك وفهم هذه المرسلات، في حين أن الجهاز السمعي الخارجي يتضمن كل مكونات الأذن التي تتوضع مباشرة تحت ووراء العين وهي تنقسم إلى⁽³⁾:

• الأذن الخارجية:

تتكون من صيوان الأذن مشكلا صحيفة غضروفية يوجد في مركزها ما يشبه القمع، كما تتكون من الناقل السمعي الخارجي الذي يبلغ طوله 25 ملم، وتتمثل وظيفة الصيوان في مساعدة المستمع على تحديد مصدر الصوت، إضافة إلى أنه يوجه الموجات الصوتية اتجاه الطبل مما يجعلها تهتز لهذه الموجات أما الناقل السمعي الخارجي فهو مغلف بطبقة جلدية بها شعر خشن إلى حد ما ومادة شمعية

¹ - AJURIAGUERRA J.S, « Pathologie de l'enfant », Edition de Basson, Paris, 1982, p.29.

² - LAFON J.C, MAISONNY B, Loc.cit, 1975, p.260.

³ - SOLO MOND, « Anatomie et physiologie humaine », 5^{ème} Trimestre, 1985, p.304-310.

تسمى الصمّالـخ « Cerumum »، تقوم بحماية الطبلة من جهة وتكبير الموجات الصوتية من جهة أخرى⁽¹⁾.

• الأذن الوسطى :

هي بدورها تتكون من حيز صغير يحتوي على طبلة الأذن، وداخل هذا الصندوق، تتوضع سلسلة العظيمات الثلاث، وهي متناهية في الصغر تتصل ببعضها عن طريق أحزمة ليفية داخل حيز الأذن الوسطى.

وتتمثل هذه العظيمات فيما يلي:

- **عظم المطرقة:** وفيه نجد أن مقبض عظم المطرقة يتصل بالجهة الداخلية لطبلة الأذن.
 - **سندان الأذن:** ونجده بين عظم المطرقة وعظم الركاب أي أنه يتوسطها.
 - **عظم الركاب:** وتنتهي حدود عظم الركاب عند فتحة الحاجز الداخلي للأذن.
- زيادة على هذا فلأذن الوسطى تتصل بمؤخرة الأنف عن طريق قناة أوستاكيوس، وهي قناة تصل بين تجويف طبلة الأذن الوسطى والفراغ البلعومي، حيث تقوم بتحويل الضغط بين الجزء الداخلي للأذن الوسطى والجزء الخارجي منها أين يشعر الإنسان بهذا التعبير عن تعرضه للبرد مثلاً.
- **الأذن الداخلية :**

وتعد من أعقد أجزاء الجهاز السمعي، لأنها تشمل آلاف الأجهزة المعقدة والمتحركة حيث تبدو في شكلها المتعرج مثل شبكة الممرات والمجارات المميزة بتداخلها وتعقدها ولهذا سميت "بالتيه" كناية عن المتاهة .

وتقع الأذن الداخلية في منطقة تمتد إلى الداخل من الجمجمة الخارجية، حيث تتواجد داخل تجويف عظم الصدغ والمسمى بالعظمة الصخرية⁽²⁾.

ب. آلية وظيفية:

من الجانب الوظيفي ينقسم الجهاز السمعي إلى قسمين:

- القسم الأول: النقاط الصوت وتحويله إلى الأذن الداخلية.

¹ - **ماجدة عبيد**، "السامعون بأعينهم"، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000، ص22.

² - **محمد بدوي**، "الرعاية الاجتماعية للطفل الأصم"، المكتب العلمي الكمبيوتر والنشر والتوزيع، 1995، ص90.

- القسم الثاني: استقبال الصوت وتحليله.

بالنسبة للقسم الأول يتم النقاط الصوت إلى الأذن الداخلي بواسطة الهواء حيث يؤثر الصوت في جزيئات الهواء فيجعلها تهتز وتتحلل ثم تنتقل هذه الاهتزازات الصوتية إلى طبلة الأذن وتمتد بدورها إلى السندان ثم الركاب لتعمل في آن واحد، وعندما يتحرك الركاب داخل القوقعة تحدث حركة في اللف المحيط وتصل إلى اللف الداخلي كما تهتز شعيرات الخلايا السمعية، وتعمل الأذن الوسطى من جهتها على تقوية شدة الصوت ومضاعفته حوالي 20 مرة وهذا بواسطة غشاء الطبلة والعظيمات الثلاث.

أما بالنسبة للقسم الثاني فهو يعمل على تمييز الأصوات وإدراكها، ويتم هذا على مستوى الأذن الداخلية وبالضبط داخل القوقعة عندما تصل الموجات الصوتية إليها تهتز شعيرات الخلايا السمعية وبعد ذلك يتم تحليلها طبقاً لتردداتها.

وتعتمد شدة الصوت على المسافة الموجودة بين مصدر الصوت والمستقبل لهذا الصوت أي السامع، أما درجة الصوت فهي تتوقف على تردد هذا الأخير.

كما يمكن للأذن البشرية أن تميز أي صوت ينحصر تردده بين 20 إلى 20.000 ذبذبة في الثانية كما يمكن لها أن تميز بين الأصوات المتساوية في الشدة والارتفاع لاختلاف مصدرها⁽¹⁾.

ج. الآلية الفيزيائية :

في هذا الجانب تعمل على توضيح الآلية الفيزيائية التي تسير عليها عملية السمع، فالصوت يتكون من موجات ضغط وانكسار في الهواء، وفي هذا الخصوص تعتمد طبقة الصوت على تردد الموجات أو على تقاربها مع بعضها البعض، وعندما تصل موجات الصوت إلى الأذن فإنها تمر أسفل القناة السمعية وتصل إلى طبلة الأذن، وبالتحديد إلى غشاء الطبلة الذي يؤدي إلى ذبذبة هذه الأخيرة، وتنتقل الذبذبات إلى إحدى العظيمات الصغيرة في الأذن الوسطى، وتسمى المطرقة لتمرير رأس المطرقة إلى السندان ثم إلى الركاب، ويحتل الطريق الوحيد لهذه العظيمة الأخيرة مكانا عبر الثقب الصغير في جدار التيه العظمي المسمى كوة الدهليز لتصل بعدها إلى الخرق الحلزوني ثم أسفل السلم

¹ - ماجدة عبيد، نفس المرجع السابق، 2000، ص28.

الطبلي لكي يتسرب عبر الكرة الطبليّة وعند تسرب الذبذبات عبر اللف المحيط في السلم الدهليزي تنتقل إلى اللف الداخلي في القناة القوقعية، وهكذا تصل إلى الغشاء القاعدي.

وفي هذا المقام يعتقد المختصون في هذا المجال أن الأصوات، ذات الطبقة المرتفعة تسبب صدى أو ما يعرف بالرنين على مستوى الغشاء القاعدي عند قاع القوقعة، وأن الأصوات ذات الطبقة المنخفضة تسبب صدى في أماكن أكثر قرباً للخرق الحلزوني، وفي جزء من الغشاء القاعدي، تعمل الذبذبات على هز الخلايا الشعرية من الأجزاء المجاورة عضو ركورتي الأمر الذي يجعلها تشع ومضات عصبية تسري عبر الجزء القوقعي من العصب السمعي إلى المخ⁽¹⁾.

IV. أنواع الإعاقة السمعية:

أ. الإعاقة السمعية الإرسالية: (Surdité de transmission)

يتمثل في إصابة وظيفة الإرسال في مستوى ما بحيث أن الأمواج الصوتية، تعرقل أو لا تصل إلى القوقعة عن طريق هذا المسلك، في حين أن الوظيفة الحسية العصبية تبقى سليمة. وهناك عدة أشكال للصمم الإرسالي وذلك حسب نوعية الإصابة أو الأسباب، من أهمها:

1- انسداد القنوي (Obstruction tubaire):

يؤدي هذا النوع من الإصابة إلى سوء تهوية صندوق الطبلة، وهذا يعتبر من الأسباب الرئيسية والأكثر شيوعاً للصمم الإرسالي عند الطفل، ويمكن التخفيف من حدة هذا النوع من الصمم بواسطة علاج طبي أو جراحي يسمى باسترجاع الوظيفة السمعية .

2- تعفن الأذن الوسطى (Infection de l'oreille moyenne):

إن التهاب الأذن الحاد ينتج عنه صمم انتقالي، إلا عندما تكون الإصابات مزمنة منها:

• سيلان الأذن القنوي (L'otorité Tubaire):

هي الإفرازات المخاطية لقناة أوستاس وللتجاويف الأنفية البلعومية التي تمر عبر مجرى السمع الخارجي عن طريق الثقب الطبلي، والتي ينتج عنها التهاب الأذن الحاد، وهذا في حالة العلاج غير الجيد. أما في حالة تعفن هذا السيلان في الأذن فنجد احتمال وجود التهابات عظمية نسيجية على مستوى الحاجز لصندوق الطبلة وسلسلة العظيّمات، وهنا الصمم يكون أكثر أهمية.

¹ - عبد المجيد الرحيم، "تنمية الأطفال المعاقين"، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1990، ص. 92-93.

إن مختلف إصابات الأذن الوسطى تستلزم علاجاً طبياً وجراحياً، أين تكون النتائج مرضية وهذا حسب كل حالة. وفي بعض الأحيان الوظيفة السمعية لن تأخذ مجراها العادي لذا يستلزم ويستوجب التجهيز والذي يكون جد صعب لما يستقر سيلان الأذن حيث يعوّض المجرى العظمي للمجرى الهوائي.

وهذا في حالة عدم استطاعة تجفيف هذا السيلان من الأذن.

وإذا كان للطفل رصيد لغوي قبل إصابته بهذا الصمم، فإعاقته تبقى مستمرة من حيث الاكتساب ولكن يجب التحدث إليه بصوت مرتفع أو يكون كلام الأصم تقريباً عادياً إلا في الحالات التي يتعدى فيها فقدان السمع 50 ديسيبال فيجد المصاب:

- صعوبة في اكتساب الكلمات الجديدة وخاصة المجردة.
- صعوبة في اكتساب الكلمات المتشابهة من حيث النطق.
- صعوبة في اكتساب الكتابة لأنه يخلط بين الحروف المهموسة والمجهورة.

ب. الإعاقة السمعية الإدراكية (Surdité de perception):

هي نتائج الإصابة في مستوى الأذن الداخلية والمسالك العصبية الموصلة إلى المخ، حيث يترتب على هذه الحالة عدم وصول الموجات الصوتية، مهما كان ارتفاعها إلى الأذن الداخلية، وعدم مراقبة الصوت أو الكلمة التي يصدرها الأصم، وفي هذا النوع من الإصابة، غالباً ما يكون استعمال الأدوية بدون فائدة.

كما يمكننا أن نصف عدة عوامل للإعاقة السمعية الإدراكية:

• العوامل الوراثية:

توجد عدة أنواع من الإعاقة السمعية الوراثية ذات أسباب مجهولة وغير معروفة والتي تظهر مباشرة بعد الولادة، وهذا النوع من الإعاقة يكون مرفقاً بعدة أعراض منها:

- مرض ونردنبورو (WANARDENBURO): وهو يؤدي إلى تشوهات على مستوى الصبغيات وكبة من الشعر اللون الأبيض من الناحية الأمامية لمقدمة الشعر ويؤدي إلى الإعاقة السمعية.

- مرض بندرد (PENDRED): وهو اضطراب على مستوى الهرموجينات للغدد الدرقية وتضخمها.

- مرض ديشر (DUSHER): وهو التهاب شبكية العين.

- مرض دالقرن (DHALLGREN): وهو أيضا يصيب شبكية العين، مع اضطراب على مستوى دهليز الأذن، كما نلاحظ وجود تأخر عقلي مع تشوهات عظمية أو شكلية.

- مرض البورت (ALPORT): وهو مرض على مستوى الكلى.

- مرض كليبلفيلد (KLIPPELFELD): يظهر على شكل تشوهات على مستوى الفقرات الرقبية والكتف.

- مرض دلوبستان (DELOBSTEN): وهي رهافة وطرارة العظام، مع تصلب أنسجة العين وأخذها اللون الأزرق.

• العوامل المكتسبة:

كما هو معروف أن تكوين جهاز السمع يبدأ في حوالي الأسبوع الثاني أو الثالث ويكتمل في الشهر السادس من الحمل حينئذ يصبح ذو حساسية للمؤثرات خلال الأشهر الستة الأولى من الحمل.

■ الإعاقة السمعية التي تظهر قبل الولادة أي أثناء الحمل:

من الأمراض التي تؤدي للإعاقة السمعية والتي تصيب الأم الحامل أثناء الشهور الثلاثة الأولى من حملها وهي:

- الحصبة الألمانية (RUBEOLE): وتتفاوت خطورتها حسب المدة التي تظهر فيها، وينتج عنها إعاقة سمعية إدراكية مع توقف في النمو القوقعي، وهذه الإعاقة تكون في غالب الأحيان حادة وتنتج عنها إصابات أخرى منها:

- إصابات قلبية، عمى، إعاقة سمعية مع تأخر عقلي.

- المقوسات (TOXOPLASMOSE): تصيب الأم أثناء الحمل وينجم عنها إعاقة سمعية مرفق بنشوهات أخرى، كالتضاد الدموي الذي يؤدي إلى إصابة قوقعية مصحوبة ببقان ولادي وكل إصابة خطيرة في بداية الحمل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، لأن إهمالها قد يؤدي بالفعل إلى تأثيرات جنينية خطيرة.

- إصابة زهرية (Syphilis): قد يؤدي إلى خلل في كل الجهاز السمعي وفي بعض الأحيان يؤدي لالتهاب سحائي عصبي.

كما أن بعض الأدوية التي قد تتناولها الأم تؤدي إلى تسمم خطير وإلى الإعاقة السمعية منها (Thalidomide, Streptomycin, Quinine)، فيولد الطفل مصابا ببعض التشوهات التكوينية، على سبيل المثال التي كانت تتعاطى عقار Thalidomide، قد يولد طفلها بتشوهات على مستوى جهاز الأوعية الدموية للقلب.

■ الإعاقة السمعية التي تظهر أثناء الولادة ينتج عنها:

- نقص الأوكسجين (Anoxie): الذي قد يسبب اختناق عند الولادة، وبالتالي ينتج عنه الإعاقة السمعية.

- جروح وإصابات عند الولادة: كأن يولد الطفل بصورة عكسية مما يؤدي إلى استعمال بعض الطرق الخاصة لتعديل طريقة ولادته، فيترتب عنها بعض الجروح أو الإصابات الخطيرة. وكذلك الحال بالنسبة للولادة التي تستعصي وتطول مدتها لأنها تؤدي إلى عدم وصول الأوكسجين إلى مخ الوليد، فتلتهب أغشية المخ ويؤدي ذلك إلى الإعاقة السمعية.

- إن الولادة المبكرة والتي هي كثيرة الانتشار، تحدث نزيفا دمويا داخل الأذن.

- أسباب تعفننية: تكون مرتبطة بالتهاب السحايا، والتي تؤدي بالضرورة إلى استعمال بعض المضادات الحيوية التي تدخل في علاج التهاب السحايا والتي تؤدي في غالب الأحيان إلى الصمم.

- اليرقان المرضي.

■ الإعاقة السمعية التي تظهر بعد الولادة : تتمثل أسبابه في:

- الصدمات: خاصة تلك التي تقع في مستوى الجمجمة، نادرة لكنها تؤدي إلى الإعاقة السمعية.

- العلاج التسممي للأذن: ناتج عن استعمال بعض الأدوية بكثرة ولمدة طويلة، فينتج عنها إعاقة سمعية ويبدأ في الظهور بعد غياب الطنين.

- الالتهابات: ونذكر منها:

- الالتهاب السحائي.

- التهابات الأذن: مهما كان نوعها سواء الالتهابات الحادة أو المزمنة التي تؤثر على التجاويف الأنفية والحلقية وتكون في الغالب مسؤولة على الصمم المتوسط وتصبح خطيرة في غياب العلاج والرعاية الكافية⁽¹⁾.

ج. الإعاقة السمعية المزدوجة (المركبة):

وتدخل فيه العمليتان وفقا لسيطرة الواحدة أو الأخرى ويدعى الإعاقة السمعية المزدوجة ذو الإرسال المسيطر أو المزدوج ذو الإدراك المسيطر، وغالبا ما تُنسب الإعاقة السمعية الإرسالية إلى إصابات في الأذن الخارجية والوسطى، والإعاقة السمعية الإدراكية إلى إصابات قوقعية (العصب القوقعي، المراكز السمعية) وعلى هذا الأساس فعلى المربين الاهتمام بالبقايا السمعية مهما كانت درجة الإصابة، قصد تطوير لغة المعاق سمعيا، أو على الأقل الاحتفاظ بمستواه اللغوي الذي اكتسبه.

V. درجات الإعاقة السمعية:

إنّ مستوى لغة الطفل الأصم يختلف باختلاف درجات الإعاقة السمعية، فهناك:

1- الإعاقة السمعية الخفيفة:

وعتبتها السمعية تقع بين 20 و 40 ديسبال، وهنا يعاني الطفل من صعوبة في سماع الكلام ووجود خلل لفظي بسيط.

هذا النوع من الإعاقة السمعية قد يبقى لمدة طويلة غير ظاهر، وغالبا ما يكشف عنه عن طريق اختبار سمعي مؤخر، ففي الوسط المدرسي مثلا، قد تلفت الأخطاء الإملائية المتكررة الانتباه إلى وجود إعاقة سمعية لدى الطفل، حيث يكون لديه خلط ما بين الصوامت، وبهذا يحكم على الطفل بأنه غير منتبه، غير ذكي ولا يحب العمل.

2- الإعاقة السمعية المتوسطة:

وعتبتها السمعية بين 40 و 70 ديسبال.

فالطفل يسمع الأصوات ولكنه يميز بصعوبة بينها فهو لا يستطيع أن يتعرف إلا على الأكثر بروزا من عناصر الكلام، المقاطع ذات المصوتات المفتوحة بالتضاد مع العناصر الصوتية الأخرى،

¹- BUSQUET D et MOTTIER CH, « L'enfant sourd, développement psychologique et rééducation », Edition J.B, Bailliére, Paris, 1987, p.180-264.

تجعلها أكثر قابلية للسمع، المقاطع البارزة، المقاطع المؤخرة، وتكون كلمات الربط غير مدركة ولا تظهر إلا مشتتة.

ورغم منافع الجهاز السمعي، إلا أنّ الطفل لا يعفى من متابعة تعليم خاص، حيث أنّ الأصوات الناقصة أو المشوّهة يجب أن تُصحّح أو تُعطى له كحركات وأيضاً كمكونات ضرورية للمعنى، ولا يمكن أن نأمل نتائج جيدة، إلا إذا كان التعليم يجرى في وسط متخصص، بمعنى في أقسام أين يكون الطفل قد حضى بتربية سمعية وبصرية، وفي نفس الوقت أين يعفى من المعلومات المدرسية وهذا بصفة مؤكدة، ولا تسمح الأجهزة السمعية إلا بجعل الطفل في وضعية الاستماع العادي للكلام . لا يفعل إلا إذا كانت معرفته للغة كافية وبالتالي لا يجب أن نعلّمه أن ينصت وأن يطور لغته، وفي حالة وجود إعاقة سمعية خفيفة، يمكن أن نأمل بتجهيز مبكر وإدماج الطفل في الروضة لتحقيق الشروط الكافية للاتحاق بمدرسة عادية⁽¹⁾.

3- الإعاقة السمعية الحادة:

وعتبتّها السمعية تقع بين 70 و90 ديسبال.

والأصوات ذات الشدة القوية تكون مدركة، ونادراً ما يتمكن المصاب بهذا النوع من الإعاقة من اكتساب بعض العناصر اللغوية بفعل القراءة الشفوية، وأغلب المصابين لديهم صعوبة في ذلك وبالتالي يحتاجون كلهم إلى إعادة تربية أرطوفونية⁽²⁾.

4- الإعاقة السمعية العميقة:

وعتبتّها السمعية تفوق 90 ديسبال، وهي الدرجة التي لا تسمح للفرد من سماع الأصوات، أما التجهيز إن أمكن فهو لا يعطي تمثّل كافٍ للضحج الخاص بالكلام، ليتمكن هذا الأخير أن يتوضّع بصفة تلقائية، حتى وإن كان يكتب بطريقة مشوّهة، فالطفل ليس لديه لغة لفظية، أو لا تكون لديه إلا إذا تكوّنت على المستوى العقلي والمستوى الفيزيائي، ولكن من الخطأ أن نفكر بأن النتائج سوف تكون قليلة، إذا ما قورنت بالمجهودات الكبيرة التي تبذل في هذه المستويات.

5- الإعاقة السمعية الكلية: وهي حالات استثنائية⁽³⁾.

¹- HERREN M, « L'éducation des enfants et des adolescents handicapés », Tome III, Paris, 1971, p.69.

²- « Encyclopédie médicale chirurgicale », volume 1, ORL, p.98.

³- HERREN M, Loc.cit, 1971, p.69-70.

VI. تأثير الإعاقة السمعية على اكتساب اللغة:

إنّ أي إصابة سمعية لا يجب أن تكون معزولة ولا يمكن أن تكون بدون نتائج، بسبب حرمان الطفل الأصم من لذة الاستماع ولذة تبادل التواصل والإبلاغ الشفوي، فهو يحاول وبوسائل أخرى أن يفهم وأن يكون مفهوما من طرف المحيط، فتتنوع الاضطرابات اللغوية في حديثه، انطلاقا من إصدار الأصوات في تركيب الجمل .

إذن تؤثر الإعاقة السمعية على اكتساب اللغة وتختلف درجة التأثير باختلاف العوامل التي نذكر من بينها :

- فترة ظهور الإعاقة ونوعية الإصابة من حيث عمقها، وهنا يمكن التمييز بين:

أ. الإعاقة السمعية الخلقية وبها ثلاث احتمالات:

- إذا كانت الإعاقة خفيفة فإنها تؤدي إلى تأخر لغوي، ونادرا ما نجد أن هذا النوع من الإعاقة يؤدي إلى تفكك السلوك العام للطفل والسلوك اللفظي بشكل خاص⁽¹⁾.

- عندما تكون الإعاقة متمركزة ما بين 40 و 70 ديسبال يحدث تأخر مؤكد للغة، ولكن الأطفال الأذكيا باستطاعتهم استغلال بقاياهم السمعية وتكملتها بالقراءة الشفهية، وفي هذه الحالة يمكن للتجهيز المبكر والتربية الأروطوفونية، إنقاذ الطفل من أثر الإعاقة وإدماجه في المجتمع وإثراء لغته.

- عندما تكون الإعاقة السمعية عميقة يكاد المحيط الصوتي يكون منعزلا، وبذلك يكون الطفل محروما من وسيلة الاتصال التي يتمتع بها الطفل السليم سمعيا.

ب. إعاقة سمعية مكتسبة:

هذا النوع يتعلق بفترة ظهور الإعاقة أي هل ظهرت قبل أو بعد مرحلة اكتساب اللغة فمثلا عندما تكون في سن الخمس سنوات أي بعد تمكن الطفل من أساسيات اللغة، ويبدأ في عملية القراءة على الشفاه، فإنّ النمو قد يكون عاديا مع بعض الاحتياطات، كالتجهيز ومباشرة إعادة التربية الأروطوفونية.

أما عندما تكون الإعاقة قبل اكتساب اللغة، أو مع بداية الاكتساب، فيمكنها أن تتفكك بسرعة، ويعتبر الطفل هنا شبيه في حالته هذه بالأصم خلقيا، وعلى العموم فإنّ هذه الإصابة تتسبب في ظهور اضطرابات على مستويات أربع :

¹ - BOUTON, « Développement, aspects normaux et pathologiques », Ed. Masson, 1976, p.182.

1- اضطرابات على مستوى الصوت :

يمكن الطفل العادي من الإنتاج الصوتي سليم من حيث شدته، طابعه، ومميزاته الصوتية، وبواسطة المراقبة السمعية الصوتية، على عكس الطفل الأصم، الذي يفقد أهم وسيلة لمراقبة الصوت مما يعطي ميزة خاصة لصوته.

ففي حالة الإصابة بالإعاقة السمعية في مرحلة مبكرة أو في حالة الإعاقة السمعية الكلية، فإنّ صوت الطفل يمتاز بما يلي:

– ارتفاع حنجري أكثر حدة وفي بعض الأحيان يكون غليظا وأحيانا أخرى تكون زيادة في ارتفاع الكلام.

– تكون شدة الصوت قوية وغير متناسقة مع التركيب النحوي.

– الطابع يكون مخنوقا ومهموسا مع وجود غنة.

بينما في حالة الإعاقة السمعية المكتسبة، يتغير الصوت بسرعة مع وجود غنة، وتصاب النغمة والإيقاع، فيصبح لدى البعض بطيئا⁽¹⁾.

2- اضطرابات على مستوى النطق:

إنّ الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية لا يستطيعون التقاط بعض الأصوات بدقة، مما يحدث اضطرابات نطقية، يُضاف إلى ذلك عدم قدرة الأطفال على تكييف نغمة الصوت مع بقية الأصوات واللجوء إلى التحدث بصوت مرتفع، نظرا لانعدام المراقبة السمعية الصوتية التي تمكن الطفل عموما من مراقبة إنتاجه الصوتي وبالتالي تصحيح أخطائه وتنمية لغته .

فبالنسبة للمصاب بالإعاقة السمعية الكلية ليست له أي معرفة بطريقة النطق للنماذج الصادرة الخاصة بكل صوت، فانهدام الدورة السمعية النطقية عند الطفل المصاب تجعله يعتمد على الطرق الإدراكية لتصحيح أخطائه وتنمية لغته وتمكنه من التعبير بصفة واضحة ويلاحظ في هذا الاضطراب أن كل أشكال الاضطرابات الصوتية توجد حسب نوعية البقايا السمعية.

¹- PIALOUX P, VALTAT M, FREYS G, « Précis d'orthophonie », Paris, 1975, p.256.

3- اضطرابات على مستوى الكلام:

تكون نغمة وإيقاع الكلام المتعلقان أساسا بجانب الفهم جد مضطربين، في حين أن الكلمات والمقاطع القصيرة يمكنهما أن تكون مفهومة، أمّا المقاطع الطويلة فتكون مضطربة.

فلا يستطيع الطفل الأصمّ نطق صوتين متتابعين كعنصرين مختلفين، وكل كلمة تنطق بتقطيع تسلسل صوامتها مما يؤدي إلى بطئ المجرى، وعدم وضوح الكلمة وفهمها من طرف السامع، كما يكون التنفس غير منتظم وغير متلائم مع حركة الكلام⁽¹⁾.

4- اضطرابات على مستوى اللغة:

تعتبر الاضطرابات الغوية متنوعة عند الطفل الأصمّ مما يؤدي إلى صعوبة تحديدها واختلاف الاضطرابات يكون حسب سن الطفل ونوعية الإصابة وفي حالة الإعاقة السمعية الكلية، نلاحظ انعدام اللغة، لأن الطفل لا يلتقط أي تبليغ صوتي من العالم الخارجي، وبالتالي لا يتمكن من إنتاجه كما أنه لا يستطيع اكتساب الحروف إلا البعض منها، كالحروف المرئية الظاهرة مثلا (m) و(ط) كما يلاحظ غياب المصوتات أو تعويضها بإرسال صوتي صعب التمييز يقترب من (a)⁽²⁾.

VII. الطفل الأصمّ والبراغماتية الاتصالية:

الوظيفة الرمزية هي بمثابة الفكر التمثيلي للطفل حيث أنها تمكن الطفل من تكوين الرموز والإشارات، كما أنها تتمثل في القدرة على تمثيل الأشياء أو الأحداث بواسطة دالات متميزة، هذه الدالات يمكن أن تكون إشارة، كلمة أو صورة.

فالطفل الأصمّ الذي لا يملك لغة لفظية، لا يملك الكلمة للتعبير عن تمثيلاته لهذا العالم. فيستعمل الإشارة للتعبير والتمثيل بهذه المدلولات. فعامة الأطفال الصم يكتسبون بطريقة عفوية بعض الإيماءات والإشارات التعبيرية التي تسمح له ببعض التبادلات في الحياة اليومية، وهذا الرصيد من الإشارات الذي هو منبع الاتصال عند الطفل الأصمّ مع محيطه.

ويتمثل الاتصال عند الطفل الأصمّ في البداية بأخذ بعين الاعتبار الجانب غير اللفظي كوسيلة للاتصال، ولكن مع تقدم هذا الطفل الأصمّ في السن وإدماجه في الوسط الاجتماعي، يبدأ في الاتصال وهذا بالاستعانة بكل الوسائل الممكنة لعملية التبادل، ويمكن أن تعتبر في بعض الأحيان الإشارة

¹- AIMARD P, « L'enfant et son langage », Ed. SIMEP, 1982, p.156-157.

²- BOUSQUET D, MOTTIER CH, Loc.cit, 1987, p.180.

كعنصر ضروري وفعال جدا في إرسال المحتوى، كما يمكن أن يعوض الكلام، فعنده الإشارات لا تتوقف عند الحركات التي تكون باليد أو بالرجل، ولكن يمكن أن تكون بعلامات أخرى، مثل الإيماءات أو حركات جسمية وغيرها.

وعليه نقول أن الأطفال المعاقين سمعيا بمقدورهم استعمال هذه الرسائل التي تمكنهم من اجتياز مهمة الإتصال مع غيرهم بدون عناء ولا مشقة، فهي بمثابة استراتيجيات تعويضية صالحة لعملية الإتصال، فكل الإشارات والتعبيرات الوجهية والأفعال والإصدارات الصوتية وغيرها تعتبر سلوكيات غير لفظية تتطور عبر مراحل:

1- مراحل تطور السلوكيات غير اللفظية:

يعتبر BRUNER القدرات والسلوكيات قبل اللغوية كمكتسبات أولية للقدرات والسلوكيات اللسانية، هذه القدرات قبل اللغوية تتطور عبر مراحل، إن التبادلات بين الطفل والراشد وخاصة الأم خلال 6 أشهر الأولى، تنتج إشارات إتصالية مشتركة (الأصوات، الابتسامة، النظرة، الحركة، وضعيات الجسد، وضعيات الرأس، تعابير الوجه، حركات اليد).

حيث يحدد الموقف الاتصالي، يعني هذه السلوكيات في الآن الذي يجمع الأم وطفلها، هذه التعبيرات تسمح بتبادلات عاطفية مع الوسط، حيث يلعب الراشد، لاسيما الأم دور أساسي في تكوين هذه التبادلات، وفي توفر هذه التفاعلات⁽¹⁾.

وهذه المكانة التي تمنحها للاتصال غير اللفظي، قد نوّه بها كل من الباحثان WEINER وMEHARBI، اللذان ذكرهما NOUANI H. في رسالته للدكتوراه، حيث بيّن أنّ الرسالة في العلاقة التفاعلية، إذا كانت تمر حقا عن طريق الكلمات، فإنّها تمر أيضا بواسطة أمور أخرى مثل: النظرة، الإيماءات، الحركة، النبيرة، الصوت، الإشارة، تلك الأمور التي هي مؤشرات هامة في الاتصال⁽²⁾.

وعندما يصل الطفل إلى عمر السنة (12 شهرا) تتطور هذه التفاعلات وتتنوع حيث تصبح وضعيات إتصالية دورية، حيث يصبح الانتباه المشترك والأفعال المشتركة بين الأم وطفلها موضوعا بين الأشخاص والأشياء والأحداث التي تمثل العنصر الثالث للعملية الاتصالية، بالإضافة إلى الأم والطفل في المرحلة ما بين 12 شهرا و18 شهرا، ينتقل الطفل من الاتصال البراغماتي إلى الاتصال

¹ - DELEAU M, « Les origines sociales du développement mentale ; communiques et symboles dans la première enfance » Armand, Colin, Paris, 1990, p.41-42.

² - NOUANI H, « Analyse de la conduite d'explication chez les enfants algériens de milieux sociaux contrastés », Thèse de doctorat, Sorbonne, Paris, 1991, p.97.

التمثيلي الرمزي، حيث يلعب المحيط الاجتماعي دور أساسي في هذا التحول، فتصبح التفاعلات أكثر تعقيدا، وأطول، وتستمر وتتطور.

هذه المرحلة الانتقالية تمتد إلى سن 36 شهرا، حيث يصبح الاتصال اللفظي متطور، ويؤكد BRUNER على أهمية الإشارات الإتفاقية قبل لغوية في تكوين الإتصال اللساني.

فالإننتاجات اللغوية عند الطفل الأصم في البداية لا تتعدى كلمتين أو ثلاثة كلمات دون أي امتثال لقواعد النحو والصرف، فيبدأ الرصيد اللغوي بالتوسع شيئا فشيئا، ويقتصر هذا الأخير في البداية على الجانب المادي، ثم يبدأ اكتساب الضمائر (les pronoms) والأدوات اللسانية المتمثلة في الروابط (les connecteurs)، الظروف الزمانية والمكانية هذا ما سمح للغة الطفل الأصم من الاقتراب من لغة الراشد (السليم) ومن ثمة السماح له بتنظيم وتطوير لغته تدريجيا لتحقيق عملية الاتصال، ثم إن عملية الانتقال من الاتصال غير اللفظي إلى الاتصال اللفظي تمر عبر مراحل هي:

1- قبل سنة : تتطور الإشارات فقط، إشارات براغماتية.

2- ما بين سنة و18 شهرا: تطور مزدوج ومتوازي للإشارات والكلمات وعند الطفل الأصم تظهر الإشارات المرجعية ما بين 12 و18 شهرا وعند الطفل السليم سمعا تظهر الكلمات الأولية والتركيبات (نظرة، إشارة) وتصبح الإشارات، والكلمات رمزية.

3- ما بين 18 و20 شهرا: تظهر لدى الطفل الأصم التركيبات الأولى للإشارات، والتركيبات الأولى للكلمات عند الطفل الأصم.

هذه التركيبات دليل على بداية الاتصال اللساني فعند الأصم تختفي هذه الإشارات قبل لسانية من سجل الأفعال الإتصالية لصالح الإشارات وللراشد والمحيط دورا أساسيا يمثل سند قوي للطفل، لاسيما الأم في تجسيد وتحقيق السلوك الإتصالي، ليس فقط تجسيد معرفي ذهني وإنما تجسيد للنشاط الاجتماعي الذي يمنح استقرار الحياة الاجتماعية للطفل⁽¹⁾.

وتمثل أشكال الاتصال قبل اللغوي القاعدة المفضلة التي ستضم المحاولات الأولى للاتصال ثم المحاولات الأولى للغة⁽²⁾، حيث تشكل السلوكيات والأفعال المكونة للإتصال قبل اللغوي مكتسبات أساسية لتحقيق الاتصال اللغوي فيما بعد، فكيف هي هذه السلوكيات قبل لغوية عند الطفل الأصم؟

¹- BRUNER J.S, « Car la lecture donne forme à l'esprit de la révolution cognitive à la psychologie culturelle », Eschel, Paris, 1991, p.110-111.

²- BRUNER .J.S, « Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire », Paris, P.V.F, 1983, p.76-77.

قد أثبتت الدراسات أن التفاعلات بين الأم ورضيعها المجهز الذي تفاعل مع الأصوات الذي مكنه التجهيز من سماعها، مما أدلى إلى تنمية انتباهه نحو محيطه الإنساني وإلى مشاركته وبشكل فعال في التفاعلات الاتصالية مع الأطراف الاجتماعية، وهذا بفضل ردود الأفعال لهؤلاء الأطراف الاجتماعية لإصداراته الصوتية.

كما أثبتت الدراسات التي أجريت على أطفال صمّ لدراسة وتطور الوظائف الاتصالية عند الأطفال الصمّ إعاقة حادة وعميقة في سن عام وثلاثة سنوات، وجود قدرات اتصالية عالية يهملها السلم الكلاسيكي لتقدير اللغة .

وتتمثل هذه القدرات في استخدام المعاقين سمعيا لاستراتيجيات اتصالية ملائمة لتطورهم المعرفي والاجتماعي ونخلص إلى الملاحظة التالية أن المشاكل التي تواجه المعاقين سمعيا أمام الوسائل المقدمة تتمثل في محاولة تطوير استراتيجيات معرفية من نفس الطبيعة التي توجد عند الأطفال المستمعين. وعليه فالبحوث الحالية التي خصت المراحل الأولى لتطور النمو عند الأطفال بينت أنه ابتداء من السنوات الأولى من العمر، مهما كانت اختلافاتهم، فكل الأطفال يبدون رغبة في التعلم ويستخدمون بأنفسهم عن طريق الاحتكاك والتفاعل مع محيطهم الاجتماعي استراتيجيات معرفية لتحقيق العمليات التفاعلية الاتصالية الفعالة.

إنّ العناصر غير اللفظية التي تعرضنا إليها تشكل الوسيلة التي من خلالها في عمليات التفاعل الاتصالية ونخص بالذكر أن الطفل الأصم يعاني من نقص في الوضعيات التفاعلية وذلك لقلة الأطراف الحوارية المشاركة، بالإضافة إلى قلة المشاركة في حوار الآخرين وعدم الاستفادة من كم المعلومات الهائلة التي توفره هذه الحوارات، وهذا ما ينجر من خلاله الصعوبات التي يواجهها الطفل الأصم في كيفية توظيف الاستراتيجيات المعرفية الملائمة عند الحاجة.

فالطفل الأصم في حاجة إلى وسط اتصالي يستثمر قدراته المعرفية الخاصة حتى يتمكن هذا الأخير من اكتساب مهارات أساسية لاسيما القدرة على التوظيف الجيد للاستراتيجيات الفعالة مهما اختلفت وتنوعت الوضعيات والمهام⁽¹⁾.

¹- LEPOT-FREMENT C, « L'enfant sourd, communication et langage », Ed. de Boeck, Bruxelles, 1996, p.123-124.

VIII. مميزات النشاط المعرفي للطفل الأصم:

يتميز النشاط المعرفي للطفل الأصم باستعماله بشكل كبير للمظاهر الشكلية أكثر من المظاهر العملية المعرفية، فهو يتصرف أساساً بطريقة اللمس والتقليد، فهو لا يحدّد هدفاً مسبقاً، فتفكيره المتمركز حول الذات لا يمكنه من إجراء علاقات سببية بين إدراكاته المختلفة، كما أن سلوكه الاجتماعي العاطفي اتجاهاً المهمة وحتى تفاعلاته اليومية تطبعها المظاهر الشكلية .

وباعتبار أن الطفل الأصم لم يحقق درجة كافية من الاستقلالية المعرفية التي يعتمد عليها بصورة كبيرة في اكتساب مختلف المعارف فهو غير قادر على التفكير بمفرده فهو يستجيب لاقتراحات الكبار، فالطفل الأصم يبقى مرتبط وتابع لإدراكاته وحبيس مسلماته الشكلية، وعلى هذا فهو قليل التساؤل عن الأسباب والنتائج المتعلقة بما يدور حوله لأن السؤال لماذا؟ دليل على بناء معرفي يمكن من التوقع وتكوين السببية ، الأمر الذي قليلاً ما يعبر عنه الطفل الأصم، فهو يبدي نوع من الدهشة إذا ما سئل عن أفعاله أو عن المعطيات المدركة في الحاضر من خلال التجربة تمثل في نظره مكتسبات لا تراجع، فغياب "لماذا" من خصائص الطفل الأصم الذي يفتقر إلى التنشيط بهذا النوع من الأسئلة.

فالإعاقة السمعية تؤدي إلى تركيز الطفل على المعالم البصرية، إن هذه المعالم أو المنبهات التي يوفرها الوسط الخارجي إذا كانت ناقصة، أو غير كافية حسب خصوصية هذا الطفل الأصم سوف تقلل من إمكانياته التخزينية لإجراء عمليات يغير بها واقعه وبالتالي تضعف نيته التذكيرية⁽¹⁾.

IX. أساليب التواصل لدى الطفل الأصم :

نظراً للإعاقة التي يعاني منها الطفل فإنه يلجأ إلى أساليب أخرى، تعوض الميكانيزمات التي يعتمد عليها الطفل السليم، ويعتمد الطفل المعاق سمعياً على الرؤية، فهي بالنسبة للمعاق سمعياً، أحسن وسيلة للتعويض خاصة على مستوى الأخبار، وهذا سواء في الاستعمال الطبيعي للاتصال، أو في استعمال تقنيات خاصة .

فالطفل المعاق سمعياً، يستعين دائماً بالهيئة والإشارة والتكشّرات، ليدعم وسائل أخرى تمكنه من فهم الرسالة اللغوية الشفوية أو الكتابية، هذه الوسائل قد تكون مكتملة أو مستقلة وتتمثل فيما يلي:

¹- VARILLON F et SERRA T, « Fonctionnement cognitif de l'enfant sourd profond précoce au stade opératoire concret », Glossa cahiers de l'unadrellon, N°36, 1993, p.96-97.

1- القراءة على الشفاه :

إنّ الإعاقة السمعية التي يتميز بها الطفل الأصمّ تجعله يلجأ إلى استخدام مسالك أساسية لعملية التواصل والإبلاغ، معتمداً على الكلام والقراءة على الشفاه وذلك من خلال تنمية مهارات القراءة والكتابة والبقايا السمعية لديه.

فهو يستطيع عن طريق قراءة على الشفاه، إقامة جسور من التواصل مع بقية أفراد المجتمع، أي أن القراءة الشفوية من بين الوسائل التي تساعد على الدخول في عالم الأشخاص العاديين، يتحقق ذلك من خلال انتباه هؤلاء الأطفال إلى بعض الحركات والإشارات المعينة والتي تحدث على الشفاه وبعض حركات الوجه التي تساعد على فهم الكلام. إن حرمان الطفل من المعلومات السمعية نجعله يلجأ إلى استعمال القناة البصرية، معتمداً على القراءة الشفهية.

إلا أنّ هذا العامل البصري لا يلتقط إلا الحركات النطقية الظاهرة. ويبدأ الطفل الأصمّ في استخدام وسيلة القراءة الشفوية انطلاقاً من أسرته، أي من محيطه الأول. إذ هذا الأخير هو الذي يعطي الأسس الأولى فتحويل انتباه الطفل إلى المتكلم مهما كانت درجة الإعاقة السمعية يساعد على الربط بين حركة الشفاه واللفظة المراد نطقها. وانطلاقاً من هذه القاعدة يتعود الطفل على فهم الحوار المنطوق اعتماداً على العامل البصري.

إن مجال القراءة على الشفاه لا يبقى محصوراً على تلك الطرق التي تعلمها الطفل في البيت، بل يتطور ويتسع مجالها عند دخول الطفل عالم الدراسة، إذ أن هذه الطريقة تأخذ شكلاً واضحاً، ففي المدرسة الخاصة بالصم، يبدأ الطفل الأصمّ في تعلم القراءة الشفوية بعد سن إزالة البكم، فيتعلم هذه القراءة على كل الأشخاص، كما تصبح لديه نماذج عديدة عن كيفية نطق الحروف.

• وهذا الاكتساب لا يتم إلا وفق شروط وهي:

- درجة الإبصار عند الطفل لابد أن تكون عادية.
- لابد أن يكون المتكلم مقابلاً للطفل لكي يشاهد حركة الشفاه.
- التكلم بصورة عادية طبيعية وبطيئة في البداية.
- يجب أن يكون النطق واضحاً ومفهوماً وأن لا تكون مبالغة في فتح الفم فهذا يعرقل عملية الفهم.

- ونجاح هذه الطريقة تتطلب توفير سلسلة من العوامل وهي:

- قيمة وتماسك الوسائل التربوية.

- تدخل الوالدين من الناحية النفسية والتربوية.
- شخصية الطفل أي (قدراته العقلية، الحركية، وتوازنه النفسي والاجتماعي).
- أهمية الإصابات الأخرى وإضافة إلى الإعاقة السمعية البصرية أو الحركية إصابة المراكز العصبية للغة.

ويلجأ الطفل الأصم إلى استعمال نوعين من القراءة على الشفاه:

أ. القراءة الشفوية الشاملة:

وهي تمكن الطفل من فهم الجمل والخطاب بفضل حركات الشفاه، لكن دون الأخذ بكل عنصر على حدى، إذ تركز على الوحدة الكلامية، وبالتالي فالمصاب يفهم الكلام بفضل إدراك العناصر التي تعرف عليها سابقا . ويشرع في القراءة الشفوية في البداية بالتعرف على المحيط وبواسطة الإيماءات والإشارات يستعين ببعض الأشياء أو الصور التي تشرح الموقف بدقة.

ب. القراءة الشفوية التحليلية:

وهي تنص على جلب انتباه الطفل للعلامات البصرية لكل صوت يوصل إلى معرفة دقيقة للكلمة، لكن تبقى القراءة على الشفاه غير كافية للوصول إلى الفهم الكلي لكون لأن ليس كل الأصوات أمامية. ولاشتراك بعض الأصوات في المخرج، لذا يحدث خلط لدى الطفل، لهذا الغرض اعتبرناها أسلوبا مكملا مع الأساليب الأخرى تساعد على إزالة الغموض وهذه الأخيرة هي:

• قيد سبيتش GUEDED SPEECH:

هي طريقة أنشئت من طرف أورين كارنت (ORIN CARNETT) عام (1967)، تسمح بتكملة المعلومات البصرية المحصل عليها من خلال القراءة على الشفاه، وتستعمل هذه الطريقة ثمانى إشارات باليد، التي تتناسب الصوامت وأربعة وضعيات لليد تتناسب المصوتات، علما أن المعلومات البصرية للكلام، تكون جزئية حيث لا يدرك من السلسلة الكلامية، إلا الثلث من الكلمات وذلك عن طريق الرؤية.

• اللغة الإشارية :

تعتبر هذه اللغة نظام من الرموز اليدوية الخاصة، تمثل بعض الكلمات أو المفاهيم أو الأفكار. وتعتبر لغة الإشارة وسيلة للتواصل. وتعتمد اعتمادا كبيرا على الأبصار.

فإذا كان فقدان السمع من الدرجة الحادة، فإنّ الطفل لا يستطيع فهم الكلام الذي يدور في حوار أممه، ولهذا يكون مجبرا على استعمال طرق أخرى للتواصل الفعال مع الأخير. ومما يعطي مساندة للتواصل عن طريق الإشارة طريقة "هجاء الأصابع" أو طريقة تعليم الحروف بواسطة الإشارة بالأصبع.

وقد بينت الممارسة العملية أن الأطفال الصمّ الذين يعرّضون للغة الإشارةية وهجاء الأصابع منذ ميلادهم يكتسبون فعالية في هذه المهارة⁽¹⁾.

يعتبر نظام الإشارات من أسهل الوسائل التي يمكن الطفل الصغير المصاب بالصمم الخلقي، من التواصل بالمعنى الحقيقي للكلمة، أي أن تجعله قادرا على التعبير عن آرائه وأفكاره الذاتية، وعندما يحدث ذلك نستطيع أن نلاحظ تغيرات إيجابية في السلوك، تحسنا في العلاقات الشخصية المتبادلة.

كما تساعد هذه الإشارات على تدعيم القراءة الشفوية والسمع، عندما يقوم الشخص الراشد بإصدارها والتحدث في وقت واحد إضافة إلى استعمال الأجهزة المكبرة للصوت⁽²⁾.

إن الجمع بين الكلام والإشارات، يوفر نمطا تركيبيا يقوم الطفل الأصم بتقليده، سواء من الناحية البصرية أو السمعية.

كما أن البقايا السمعية لدى الطفل تدعم المهارات السمعية الملفوظة (الكلام وقراءة الشفاه) عندما تكون الأدوات المعينة من النوع الذي يسهل السمع . ويتوقف النجاح في هذا المجال على التغذية الرجعية أو على قدرة الطفل على سماع الكلام الصادر منه أيضا أن يسمع الأشخاص الآخريين⁽³⁾.

• لغة الإشارات الأمريكية (Langage des signes):

لهذه اللغة بنيتها الخاصة على المستوى الصوتي، التركيبي والدلالي وتستند على مفاهيم تركيبية خاصة لكونها ذات طابع بصري، فالإشارات المكونة لها والتي تدخل في بنية مختلفة عن البنية الإنجليزية، قد وضعت وفقا لنظام تركيب اللغة الإنجليزية⁽⁴⁾.

¹- BUSQUET D, MOTTIER CH, Loc.cit, 1987, p.207-210.

²- AIMARD P, Loc.cit, édition, p.145.

³- BUSQUET D, MOTTIER CH, Loc.cit, 1987, p.178-180.

⁴- فتحي السيد عبد الرحيم، "سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة"، دار القلم، 1982، ص105.

• اللغة المكتوبة (Langue écrite):

إن اعتماد الطفل المصاب سمعياً على هذه الطريقة لتسهيل تواصله مع الأشخاص المحيطين به، يجعله يركز على القراءة، وبالتالي يستعمل مساره الذي يتدخل بصورة قوية في فهم المقصود من الكلام المنطوق وكذا يستعين بالرسومات التي توضح له أكثر المواقف.

ويقول دونيس بيسكي (DENIS BUSQUET): كل التمثيلات الخطية (رسوم - صور) المعبرة على مختلف الوضعيات، تعطي للطفل المعاق سمعياً معلومات خارجية عن محيطه، وتسمح له باختراع وضعيات ضرورية لتفاهم معين، فالكلام المكتوب يساعد الطفل على تعلم الكلام الشفهي⁽¹⁾.

وعموماً فإن استعمال الكتابة لا ينتشر بكثرة عند كل الأطفال الصم، لأن ذلك يتطلب منهم الدخول إلى المدرسة أي أن استعمال هذه الطريقة تأتي بعد اكتساب القدرة على الكتابة، والقدرة على القراءة كذلك.

إن الكتابة تدعم عملية القراءة على الشفاه، وتفيد في تعلم اللغة بهذا يستعان بها لتحسين وتسهيل الاكتساب اللغوي. وتقوم هذه الطريقة على أسس علمية متطورة في مدرسة الصم. تبدأ من الأشياء الحسية التي تقع في دائرة خبرات الطفل الأصم ونشاطه.

ويمكن اعتبار الحرمان الحسي المتمثل في الإعاقة السمعية سبباً يؤدي إلى الضعف في النمو المعرفي عند الطفل فغياب وظيفة الدورة السمعية النطقية عند الرضيع تجعله غير قادر على اكتساب مبادئ اللغة.

وما يمكن أن نشير إليه هو أن الاحتفاظ عند الطفل الأصم جيد مقارنة بالطفل العادي وهذا راجع إلى مدى اعتماده على ذاكرته البصرية والسمعية (إذا كانت هناك بقايا سمعية) ويخص هذا الاحتفاظ التصور المكاني، اللمسي، الإدراك، إلا أن الأطفال الصم يظهرون عجزاً فيما يخص سرد أحداث سلسلة صور مرتبة، أو نماذج متتالية عددية، ومن خلال الأبحاث والتجارب التي أقيمت لوحظ أن الأطفال الصم لديهم احتفاظاً أكثر بالإرشادات الإدراكية الموجودة في المجال البصري، التنظيم المكاني وتحريك الأشياء.

¹ - Revue de l'A.R.P.L.O.E, « Rééducation orthophonique », volume 16, 1978, N°100, p.134-135.

• الذاكرة البصرية:

إن المشيرات البصرية الحركية تعتبر أساسية في تكوين الذكاء الحسي الحركي، فالحرمان الحسي المبكر يؤثر على سلوك الجسم ولكن لا يصل إلى مستواه الوظيفي، إنّ عدم تأثير الحرمان الحسي على وظيفة الجسم لا يعني أنه يعتمد على تعويض حسي في مجال آخر. فالطفل الأصم لا يمتلك إبصاراً أفضل من الطفل العادي، ولكن إدراك الإشارات غير الصوتية ينظم بطريقة مختلفة.

إن الأطفال الصم أو المعوقين سمعياً، يعتبرون أحسن ملاحظين، حيث تبين أنهم قد ينجحون بنسبة كبيرة في المقاييس التي تعتمد على الاحتفاظ البصري للحركات، وهذا لا يتطلب أساساً ذاكرة جيدة ولكن التنظيم الجيد للإدراك البصري الذي يجب أن يتكيف مع كل الوضعيات التي تنقصها الإشارة الصوتية. ونلاحظ غالباً أن وجود البقايا السمعية لدى الطفل المصاب بإعاقة سمعية تمكنه من استغلال وتنظيم المثيرات السمعية بشكل تجعله يفهم الإرسال كلياً.

ومن خلال الأبحاث التي أجريت على الأطفال الصم والعاديين، لوحظ أن الطفل الأصم لا يستطيع أن يتذكر شيئاً بدون رؤيته. في عام (1960) أعاد ميكلبوست (MYKLBUST) أبحاث بلار (BLAIR) حيث يقول: إن الأطفال العاديين يعتمدون على الالتقاط الشفوي لإعادة رسم صورة معينة، أما الأطفال الصم فيعتمدون على الملاحظة فقط. ويرى هذا الباحث أن تفوق الأطفال في هذه الرسوم اعتماداً على الذاكرة البصرية، يرجع إلى غياب اللغة بينما لدى الأطفال العاديين فإن تدخلاتهم اللفظية تؤثر على تحقيق رسم جديد.

• الذاكرة السمعية:

إنّ الأبحاث الجارية في هذا المجال قليلة جداً، والملاحظ أن في اختبارات الطفل المعاق سمعياً، قد استنتجت إعادة الأعداد والمقاطع. لأنّ التقصص السمعي للطفل يمكن أن يضعه في موقف محيط. واختبار قياس الإيقاع بالطريقة السمعية للأطفال الصم، يعتبر اختباراً فاشلاً للأطفال في 5 سنوات وخاصة الصم، بينما يكون النجاح نسبي لضعاف أو متوسطي السمع⁽¹⁾.

¹ - BUSQUET D, MOTTIER CH, Loc.cit, 1987, p.80-81.

الفصل السادس

الإدماج المدرسي

تمهيد

I. تجربة الجزائر في الإدماج المدرسي للطفل الأصم

II. أشكال الإدماج المدرسي

تمهيد:

إن تجربة إدماج الأطفال الصم في المدارس العادية ليست وليدة الساعة، بل تخطيط لسنوات طوال والتي ظهرت مبكرا في البلدان الغربية، ثم تبنتها الجزائر كمشروع تربوي. ونظرا لأهمية الإدماج المدرسي في تطوير التكيف والتواصل عند الطفل الأصم، خصّصنا هذا الفصل للتفصيل في هذه التجربة.

I. تجزئة الجزائر في الإدماج المدرسي للطفل الأصم:

يشير تقرير وزارة العمل والحماية الاجتماعية لسنة (1998) أن التكفل بالطفل الأصم لم يعد حديث النشأة، إنما له امتداد تاريخي يعود إلى سنة (1886)، أين تمّ فتح أول مدرسة خاصة بالأطفال الصم المتواجدة بنهج كريم بلقاسم بالجزائر العاصمة، منذ هذا التاريخ كان لبعض الأطفال المعاقين سمعيا الحظ بالالتحاق بهذه المؤسسة إلى غاية سنة (1976)، التاريخ الذي يمكن القول بأنه منطلق سياسة اجتماعية أقرتها السلطات الوصية، وذلك فتح عدة مراكز خاصة تعرف بمدارس صغار الصم.

ودائما حسب نفس التقرير فإن كفالة الطفل الأصم بالجزائر يمر بثلاث مراحل كبرى وهي كمايلي:

• المرحلة الأولى: كفالة الطفل داخل مراكز خاصة إلى غاية (1976):

نشير أولا إلى أن سياسة الجزائر المتبعة في كفالة الطفل الأصم إلى غاية هذه الحقيقة، قد سارت بما كان معتمدا كطرق بيداغوجية في باقي الدول، حيث تمت الإشارة في نفس التقرير إلى اخذ الطفل على أنه طفل معاق، وهذه الرؤية قادت العاملين إلى تلقين الطفل تعليما عاما مكيفا لتحضيره أكثر للحياة العملية أكثر منه للإدماج في الحياة الاجتماعية، وهذا ما يفسر عدم التحاق الكثير من الأطفال إلى الحصول على شهادات تعليمية.

• المرحلة الثانية: كفالة الطفل الأصم من سنة (1976) إلى غاية (1980):

سايرت هذه المرحلة كل التطور الاقتصادي والاجتماعي وكذا السياسي الذي شهدته الجزائر وكما نعرف أن هذه الفترة التي امتدت ما بين (1976) و(1980) ظهر إلى حيز الوجود قانون التعريب وتعديل المنظومة التربوية بالجزائر، أين تميزت هذه الفترة باستعمال الطريقة اللفظية النغمية، La méthode verbo-tonale، وهنا اعتمدت أكثر على اللغة العربية الأكاديمية في محاولة إدماج الأطفال وتكييف البرامج المقدمة لهم مع النظام التربوي الأساسي الأم، حيث اقتصر المهام المنوطة بالمراكز الخاصة خلال هذه الفترة على ما يلي:

- التطبيق: La démutisation

الهدف من هذا التطبيق هو العمل على التحاق الأطفال بالطور الأساسي بعد تكييف النظام التربوي المعتمد بوزارة التربية الوطنية على مبادئ الطريقة اللفظية النغمية، وكنتيجه لهذا التوجه

تحقق فعلا هدف التحاق بعض الأطفال المعاقين سمعيا بالطور الأساسي، ومن ثمة الالتحاق بالثانويات، لكن كان عددهم لا يتعدى القلة.

ونظرا لهذا الواقع حاولت الجزائر مثلها في ذلك باقي الدول البحث عن طرق أخرى كفيلة بتحقيق الهدف الأسمى الذي توالى من أجله الطرق والمناهج، ألا وهو الإدماج بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى.

• المرحلة الثالثة: ما بعد سنة (1980):

تشكل هذه المرحلة الفترة الأخيرة التي مازالت محاولات تجسيد هدفها قائمة إلى حد اليوم، حيث حاولت الهيئات الوصية منذ سنة (1980) مسايرة ما يجري في بعض الدول الغربية، وكذا الدول العربية، وذلك باعتماد فكرة الإدماج المدرسي للأطفال الصم داخل المدارس لعادية إلى جانب السالمين كخطوة نحو الإدماج الاجتماعي الفعلي، وعليه كانت بذلك الخطوات والبودر الأولى لسياسة الإدماج.

ونظرا لما تتطلبه هذه العملية من جهود وإمكانيات مادية وبشرية، كان من اللازم أن تتكفل بها جهات خاصة تحت الرعاية والوصاية المباشرة للوزارة الوطنية، غير أن المحاولات الأولى تمثلت بالتحاق الأطفال المعاقين سمعيا في ستة (06) سنوات بالمراكز الخاصة بعد استفادتهم بكفالة داخل روضة الأطفال، بمعنى آخر إدماجهم المبكر كان داخل روضة الأطفال.

كما يؤكد نفس التقرير أن المحاولات الأولى لهذا المشروع النموذجي، مست في بادئ الأمر أكبر دور الحضانة لبعض الشركات الوطنية، حيث استفادت منه مجموعتان من ثمانية (08) أطفال.

في بداية التجربة المحاولات الأولى كما ذكرنا تم التحاق الأطفال بالمراكز الخاصة، طبعا هذه الكيفية لم تساعد على الحصول على نتائج ايجابية، مما خلف عند الأطفال الذين أجروا التجربة انقطاع التواصل اللفظي الذي استفادوا منه أثناء تواجدهم بدور الحضانة، ومن ثم فقدان الاكتسابات المتوصل إليها بعد إدماجهم داخل روضة الحضانة.

أمام هذا الواقع نجد أن اهتمامات المسؤولين اتجهت بأكثر جدية نحو التفكير في إدماج الأطفال داخل مؤسسات تربوية عادية إلى جانب الأطفال السالمين سمعيا، غير أن هذا لم يكن سهلا لأنه استدعى موافقة وزارة التربية الوطنية لاستقبال الأطفال المعاقين سمعيا وتمدرسهم داخل مؤسسات تربوية عادية.

انطلاقاً من وسط الثمانينات، بدأت تتجسد سياسة الإدماج في الجزائر بطابع نموذجي تركزت داخل الجزائر العاصمة، أين تمكن بعض الصّم من الالتحاق في بادئ الأمر بروض الأطفال.

ونظراً لأهمية هذه النقطة فضلنا تقديم ذلك في شكل جدولين الذي استقيناه من نفس التقرير الوزاري، يبين أهم روض الأطفال المستقبلية للأطفال الصّم وكذا السنة التي تمّ التحاقهم بها.

روضة الأطفال (المكان)	المدرسة الأم	السنة	عدد الأقسام
روضة طالب الإبراهيمي رقم 03 الأبيار	SONATRACH	1980	1
روضة طالب الإبراهيمي رقم 05 الأبيار	SONATRACH	1989	1
روضة الأطفال نفضال (خروبة)	نفضال	1981	1
روضة الأطفال CNAS (العناصر)	الضمان الاجتماعي	1996/95	2
روضة الأطفال CUC (الجزائر)	C.U.C	1996	1
روضة الأطفال ولادي عيش (البلدية)	ولادي عيش	1996	1
روضة الأطفال سيدي مبارك (الجزائر)	م الجزائر الكبرى	1998	1

جدول رقم (1): توزيع الأطفال الصّم في المحاولات الأولى للإدماج عبر روض الأطفال

هذا بالإضافة إلى روض الأطفال المتوزعة عبر مناطق أخرى مثلاً: وهران وسعيدة، إن حاولت بعض المؤسسات الواقعة في هذه المدن من الالتحاق بالركب (99/98)، بيد أنه يبقى الكثير من الأطفال والمختصين في الانتظار.

وهنا نشير أن الأطفال الذين التحقوا بروض الأطفال تمّ إخضاعهم أولاً للقانون الداخلي للمؤسسة التربوية، أين يشاركون في أغلب النشاطات التربوية والترفيهية الجماعية (التربية الحسية، اللعب، التكوين، النشاطات النفسية الحركية psychomotricité)، كما يستفيدون في نفس الوقت بكفالة فردية، بالإضافة إلى الأناشيد تحت إشراف مرب خاص ومختص نفسي أرطوفوني، وحتى إن اختلفت هنا كفاءات إكفاله، إلا أنها غالباً ما تكون كفالة جماعية مع المربي الخاص والكفالة الفردية مع المختص النفسي الأرطوفوني، وذلك لمباشرة التطبيق وتنمية القدرات السمعية والحسية لتهيئ الطفل للتواصل واكتساب المعارف المدرسية.

أما في الإدماج داخل المدارس العادية فكيفياته تختلف أولاً حسب قدرات المؤسسة المستقبلية، لأنه ورد في التقرير نفسه "أنه إلى غاية اليوم المؤسسات التي بادرت وقبلت مبدأ الإدماج هي بالدرجة

الأولى مؤسسات متطوعة وضعت تحت تصرف الهيئة المكلفة بالإدماج، التابعة لوزارة العمل والحماية الاجتماعية، قسم أو قسمين على الأكثر حتى تتمكن هذه الأخيرة من تجسيد ما هو منوط بها".

وهنا نشير أنه في إطار هذه السياسة نجد في نفس التقرير الوزاري بعض المعطيات عن أهم المؤسسات التربوية العادية التي شرعت في استقبال الأطفال الصّـم.

وهنا نؤكد أن جل هذه الخبرة تتوزع في الجزائر العاصمة (محافظة الجزائر الكبرى) أو دوائرها التابعة لها.

السنة	المكان	المؤسسة التربوية
1990	سعيد حمدين	1- مدرسة سيدي يحي 2
1990	عين البنيان	2- مدرسة وردة مادة
1992	البليدة	3- مدرسة ابن سينا
1993	حسين داي	4- مدرسة المنتوري
1993	ساحة أول ماي	5- مدرسو محمد زكال
1993	سكالة الابيار	6- مدرسة سيدي يعقوب 3
1994	جسر قسنطينة	7- مدرسة سيدي بلعباس
1996/95	المدينة	8- مدرسة ابن خلدون
1996	ساحة أول ماي	9- مدرسة محمد مادة
1996	لخضارية	10- مدرسة الدائرة
1996	بشار	11- مدرسة بشار
1998	ساحة أول ماي	12- مدرسة عيسات ايدير
1998	الجزائر	13- مدرسة المرادية
1996	بن عكنون	14- مدرسة حي المالكي
1997	الأبيار	15- مدرسة صديق الساحل

جدول رقم (2): يبين أهم المؤسسات التربوية التي شرعت في استقبال الأطفال عبر بعض الأحياء الكبرى من الجزائر العاصمة وبعض المدن الجزائرية.

• لمحة عن النظام البيداغوجي المتبع في المؤسسات التربوية:

يركز دائما نفس التقرير أن النظام البيداغوجي يهتم خاصة أثناء تواجد الأطفال الصم داخل روض الحضانة، على الإيقاع الجسمي والإيقاع الموسيقي لتنمية القدرات السمعية وإثرائها وكل ما يساعد على تلقين الطفل أسس السلوك اللفظي التواصلي، حيث يضمن نمو قدرات واستعدادات الطفل وتكيفه مع متطلبات النظام التربوي، أما داخل المدارس العادية فالجهود تنصبّ أساسا حول تلقين معارف المدرسة، مثله في ذلك مثل الطفل السليم سمعيا. هذا كله يعتمد أساسا على الانطلاق المبكر في التربية وإعادة الطفل الأصم.

طبعا كما أسلفنا الذكر في الفقرات السابقة، الانطلاق المبكر في التربية يتطلب عدّة مراحل وشروط من التشخيص الطبي والنفسي لحالة الطفل، وكذا تشخيص قدرات الطفل واستعداداته على استعمال اللغة الشفوي، يجب مراعاتها عند القول بوجود إمكانيات الإدماج.

أما عن كفايات العمل في الميدان ففي روض الأطفال غالبا ما يعتمد الإدماج الجزئي لعدد قليل من الأطفال الصم داخل مجموعة من الأطفال السالمين سمعيا، وذلك تماشيا مع السن.

وخلال هذه الفترة (في روضة الأطفال) فإن كل من المختصين (الأرطوفونيين والمربي الخاص) وكذا المنشطين، يعملون على الترتيب اللفظي التواصلي وكذا الاكتسابات قبل المدرسة، كون أن العوامل الضرورية التي تمكن الطفل من الدخول في حلقات تفاعلية بتفضيل اللغة الشفوية، والتعبير اللفظي أصبحت متوفرة، ولن يأتي ذلك إلا إذا كانت له قدرة ومهارة على استغلال القراءة على الشفاه، ليتمكن من فهم أقرانه، وكذا المربين التي تؤهله تدخلاتهم على الالتحاق بالمدرسة العادية، هذه الأخيرة تحاول بدورها تلقين الطفل القراءة والكتابة لاكتساب المعارف المسطرة في برنامج التربية الوطنية مع مواصلة الكفالة الخاصة بفئة الأطفال الصم، تحت رعاية هيئة مختصة تعمل على تقديم السند البيداغوجي والنفسي الأرطوفوني ليس فقط للأطفال، إنما أيضا للأولياء.

وتجدر الإشارة أن كفايات الإدماج داخل المدارس العادية تختلف أيضا في كفاياتها ومراحلها، حيث تتراوح كفاياتها بين إدماج جزئي أو كلي، تتحكم فيه قدرات واستعدادات الطفل وكذا قرار الهيئة البيداغوجية المكلفة بدراسة أو تتبع كل طفل على حدى.

ونشير في الأخير أن النظام التربوي المعتمد داخل الأقسام يعد مماثلاً ومطابقاً للنظام التربوي العام، والاختلاف الحقيقي يكمن في الوسائل والطرق البيداغوجية التي يلجأ إليها المدرسون، والتي تعد أكثر حسية مقارنة مع تلك المستعملة مع الأطفال السالمين سمعياً⁽¹⁾.

II. أشكال الإدماج المدرسي:

إذا كان الإدماج المدرسي في حد ذاته طريقة عمل أو مشروعاً تربوياً يطمح إلى تحقيقه، حتى نهى الأطفال الصم للانضمام في هيئات المجتمع الفاعلة، فإن الرؤية الأكثر شمولية تقودنا إلى الحكم بأنّ هذا الشكل الأول يسعى في الحقيقة إلى ربط وتوطيد العلاقات بين الأطفال السالمين الذين لا يعانون من أي عجز حركي أو عقلي أو حسي بين أقرانهم، شاعت الظروف أن يعانون من أحد أنواع الإعاقة السابقة الذكر.

إنّ الإدماج المدرسي كما سبق الإشارة إلى ذلك يسعى أيضاً إلى محاولة انتزاع اعتراف المجتمع بإمكانيات فئة المعاقين على الالتحاق بفئة السالمين إذا ما أُتيحت لهم فرص الالتحاق والانضمام إلى هيئات المجتمع قصد المشاركة في حركتهم وذلك رغم خاصية الاختلاف التي تميزهم والتي نجد أن الإدماج كما سبق الإشارة إليه يسعى إلى تخطي ما ينجم عنها من عزلة وإقصاء، وهذا التخطي لا يكون فقط داخل المجتمع، وإنما أيضاً داخل تلك المجموعات والتدخلات الصغرى التي تكونت بحكم الظروف الاقتصادية الثقافية، وكذا الاجتماعية داخل المجتمع الواحد، خاصة إذا وقفنا على الصورة التي كان ينظر بها في الماضي للإعاقة (العجز) مقارنة مع السنين الأخيرة، فإن هذا يقودنا حتماً إلى البحث عن كفاءات أكثر فعالية لتجسيد وتحقيق الإدماج.

وقبل التطرق إلى الكيفيتين الأكثر استعمالاً عندما يتعلق الأمر بالإدماج المدرسي، لابد أن نعرف أن المحاولات الأولى لمساعي الإدماج تنطلق من المرحلة قبل المدرسة، وذلك تحضيراً لالتحاق المعني بالمدرسة العادية، غير أنّ الكيفيتين اللتين تعدان الأكثر استعمالاً كونهما تسمحان للطفل العاجز سمعياً بأن يكون جنباً إلى جنب مع الأطفال السالمين سمعياً، وذلك في فترات متفاوتة من درجات الإدماج في اليوم لمشاركة أقرانهم في عدّة وضعيات، حيث تهدف هته الخبرة حسب CHALLID ET BEDOS إلى بناء سلوكيات اجتماعية ذات أساس منفعي، انطلاقاً من الوضعيات التي تعد في متناول الأطفال (المطعم، الراحة، التربية البدنية، النزهة) .

¹ - تقرير سنوي لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية 2004.

هاتين الكيفيتين اللتين أضحتا أكثر أشكال الإدماج المدرسي استعمالاً، يعرفان بالإدماج الكلي والإدماج الجزئي. فما هو الفرق بين الكيفيتين؟

1- الإدماج الكلي:

يشير ANDREE GIBAUD إلى أنّ الإدماج الكلي يسمح بالقيام بصفة واسعة بالإدماج الاجتماعي والإدماج المدرسي، وأن التكيف الاجتماعي يحضّر مع الأطفال السالمين سمعياً في الممارسة المدرسية اليومية، فيما يرى كل من CHALLID ET BEDOS أنّ الإدماج الكلي يكون عندما يتواجد طفل لوحده أو مع زميل له يتمتعان بمساعدة بيداغوجية أو أرتوفونية، كل طفل مدمج داخل قسم من نفس الفئة العمرية، طبعاً تواجد الطفل حسب هذا التصور يساعده على أن يكون في حالة تأهب دائم لاستقبال المثيرات، وذلك لإثراء خبرته الشخصية، ويشرع في اكتساب نوعاً من استقلالية عن المحيط العائلي، ولا ريب أنه حتى تتجسد هذه الكيفية فإن هناك جملة من الشروط الضرورية التي يجب أن تتوفر في الطفل الصّم، حتى تكون له القابلية.

وهذا ما سوف نتطرق إليه، ويكفي هنا أن نعرف أنّ هذه الكيفية من الإدماج المدرسي تعد إحدى صفات الإدماج الفردي داخل المجتمع، كون الطفل هنا مدعو إلى تبوء مكانة داخل جماعة رغم الاختلاف الذي يميزه في كشف مختل فالمشاركات الاجتماعية المختلفة.

لهذا لا بد أن يكون للطفل الذي يتمتع بهذه الكيفية من الإدماج على الأقل ما يسمح له بالمشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية من مستوى فهم ولغة، وكذا معارف تأهبه إلى انتزاع مكانة داخل مجتمع السالمين سمعياً.

كما لا يخفى عنا أنّ الطفل في هذه الكيفية ليس وحده المسؤول، إنما الدور الكبير يعود أيضاً إلى المحيط الذي لا بد أن يمهد له الأرضية لذلك بتقديم المساعدة البيداغوجية والأرتوفونية.

2- الإدماج الجزئي:

الإدماج المدرسي هو أحد الأشكال المعتمدة، وربما أيضاً الأكثر استعمالاً في الميدان، لأنه لا يمس فقط الطفل الأصم على وجه الخصوص دون سواء، لكن يتعدى إلى أبعد من ذلك، بصفة عامة يقصد بالإدماج الجزئي المشاركة الجزئية للطفل العاجز مع الأطفال السالمين في بعض النشاطات التربوية داخل المدرسة، وهنا لا بد أن نشير بأنّ هذا الإدماج المدرسي الجزئي يتم تحت رعاية وعلى رأي المنشطين، من مربين وأخصائيين.

التعريف الأكثر شمولاً لهذا الشكل نجده في الصور التي قدمها ANDRE GIBAUD، حيث يذكر أن الإدماج الجزئي يسمح بالإدماج المدرسي المحدود في بعض النشاطات التعليمية المحددة.

ولكي نوضح أكثر هذا التعريف نقول أن الإدماج الجزئي ليس كسابقه (الإدماج الكلي)، رغم اعتباره من طرف الكثيرين من الدارسين الخطوة الأولى التي يشرع فيها قبل الوصول إلى الإدماج الكلي، غير أن نقطة الالتقاء بين الشكليين يمكن حصرها في إطار الهيئة العادية المستقبلية للأطفال المعاقين، ولا يمكن التفريق بين الشكليين، إلا إذا كانت لدى المؤسسة أو الهيئة التربوية العادية أو التحضيرية قسماً خاصاً مهيئاً للإدماج الجزئي، متوفراً على كل الوسائل والتجهيزات الضرورية لاستقبال فئة الأطفال الصمّ، كما يشترط أيضاً أن تكون للمكلفين بهذه العملية خبرة كافية في استعمال هذه الوسائل والتجهيزات التي تستعمل في التعامل مع هذه الفئة، كون أن الطفل في إطار هذا الشكل سيشارك في بعض النشاطات التربوية فقط، بينما يمكنه الالتحاق بزملائه في فترات الاستراحة والإطعام.

وهنا لا يفوتنا أن نؤكد على أن الآراء ما زالت إلى حد اليوم متفاوتة حول تسمية هذا الشكل من الإدماج، ومحاولة البحث عن تفسير لسبب تعدد التسميات الدالة على الالتحاق الجزئي للطفل الأصم ببعض النشاطات، إلى جانب الأطفال السالمين سمعياً، تقودنا إلى اعتماد المسألة القائلة بأن تسمية "الجزئي" وما تحمله من معاني تسعى أكثر لتحقيق تلك الأهداف التي لا يمكن الوصول إليها، إلا إذا أخذت بعين الاعتبار من جهة درجة عجز الطفل واستعداده، ومن جهة أخرى درجته الاجتماعية التي يمكن أن يصل إليها إذا وفر له فرصة الالتحاق بأقرانه السالمين سمعياً⁽¹⁾.

وللتوضيح أكثر نقول أنه نظراً للاختلاف الشاسع الذي يكاد يكون متناقض بين مختلف التسميات، نجد أن هذا في الحقيقة قد قاد بالفعل بعض العاملين في الميدان إلى النظر إلى هذا الشكل من الإدماج على أنه شكلاً من الأشكال التي من شأنها أن تجعل الطفل العاجز يشارك في إطار ولو ضيق من أشكال الحياة الاجتماعية، ذلك طبعاً حتى تتكون لديه درجة من الاجتماعية (La socialisation)، ولا يختلف اثنان إذا قلنا أن هذه الدرجة ومهما كانت ضئيلة تعد إحدى الأهداف التي تسعى لتحقيقها الإدماج الاجتماعي والمدرسي.

¹ - GIBAUD A, SAUNIER G, GAZELLE E, « La méthode verbo-tonale sans la scolarité et le soutien en intégration », le courrier de surannés, n°58, spéciale M.T.V, 1992, p.28-30.

ولتحقيق هذا الهدف دون غيره فإنه من الضروري أن تكون أولاً داخل وضعيات تبادل يومي مؤلفة عند كل الأطفال باختلاف قدراتهم واستعداداتهم كفترة الاستراحة والتربية البدنية، التجول...

ومن جهة أخرى إذا أخذنا بعين الاعتبار أنّ الهدف المرجو أساساً من هذه الوضعيات هو تكوين سلوك اجتماعي، فإنّ الإدماج الجزئي هو من جهة الوضعيات التي يشارك فيها كل الأطفال على حد سواء، عاجزين أو سالمين سمعياً في بعض النشاطات التربوية التثقيفية داخل الدراسة أو خارجها، وذلك بالموازاة مع استمرار الكفالة المتخصصة للطفل الأصمّ، التي تضمن استمرار نمو وتطور السلوك اللغوي، وكذا المعارف القائمة التي تضمن له التكيف والتعامل مع الهيئة التربوية، التي ينتمي عليها وفق قدراته واستعداداته⁽¹⁾.

إذن نصل في الأخير إلى القول أنّ الإدماج الجزئي هو قبل كل شيء مشروع فردي يمس بالدرجة الأولى الطفل، كون أنّ هذا الإدماج سيراقي خصائص ومميزات الطفل الأصمّ، أضف إلى ذلك أنّ هذا الإدماج يعد حسب LAPOUILLEZ J.M. أحد المراحل الأساسية التي يجب المرور عبرها قبل الوصول إلى الإدماج الكلي، نجاح هذه المرحلة لا يتوقف فقط على استعدادات الطفل فحسب، إنما أيضاً على ما توفره المؤسسة أو الهيئة التربوية التي تحتضن الطفل حتى ولو كان هذا يطرح بعض التحديات خاصة فيما يتعلق بالمدرسين والمربين الذين يستلزم عليهم التحكم أكثر في خصوصيات الإعاقة السمعية.

فإن محدودية هذا الشكل من الإدماج لا تجعلنا نتجاوزه باعتبار أنه يمثل أحد الأطر الضرورية التي تضمن الاتصال، إن لم نقل تفرض الاتصال الدائم ليس فقط بين الأطفال الصمّ مع أقرانهم، إنّما أيضاً المدرسين وزملائهم المختصين، وهذا من شأنه أن يحقق أحد الهدفين إن لم يكن الإدماج الكلي، ستكون محاولة الخروج من العزلة والدخول في حلقات اجتماعية تفرض في كل مرة تبادل الخبرات لتخطي الصعوبات التي قد تقف أمام كل ظرف⁽²⁾.

¹- LAPOUILLEZ J.M, « Intégration vécue au quotidien depuis 25 ans », colloque 86, C.N.E.P, p.25.

²- LAPOUILLEZ J.M, « A propos de l'intégration des enfants déficients auditif, nidifications », in colloque juin 87, C.N.E.F.C, p.13.

الجانب التطبيقي الخطوات المنهجية للبحث

I. الدراسة الاستطلاعية:

تتميز هذه الخطوة بكونها أولى خطوات البحث وأكثرها علاقة بتوجيهه نحو نظام معين أو سياق محدد ونحن إذا أقدمنا على مثل هذه الخطوة فلتحقيق مجموعة من الأهداف، كانت كالاتي:

- 1- ضبط عنوان الدراسة ومتغيراتها.
- 2- مسح أهم الصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تعترضنا أثناء إجرائنا للدراسة الفعلية.
- 3- السعي للحصول على قاعدة بيانات خصائص المجتمع الذي نسعى لدراسته، مما يمنحنا رؤية أفضل لدى اختيار مجموعة البحث.
- 4- البحث عن بعض الوسائل التي يمكن أن تعمق فعالية هذه الدراسة وتسمح لنا بالاطمئنان على نجاحها.

5- حصر الأدوات المنهجية التي ستطبق على فئة الأطفال الصم المدمجون في المدارس الابتدائية العادية وغير المدمجون ذوو إعاقة سمعية حادة وهذا من أجل تحليل السرد الكتابي من خلال إجراء المقارنة بينهما وكذا تسليط الضوء حول طبيعة الصلة بين ميكانيزمات اللغة الشفهية بميكانيزمات اللغة المكتوبة لديهم.

ولتحقيق هذه الأهداف، انطلقنا في إجراء هذه الدراسة الاستطلاعية، وهذا بعد حصولنا على الموافقة من خلال تصريحات بالدخول إلى هذه المؤسسات من طرف مديري قطاع التربية ومسؤول الشؤون الاجتماعية لوزارة التضامن الوطني.

تجسدت هذه الدراسة عبر مراحل وهي:

1- القيام بعدة ملاحظات حول الأطفال الصم في الأقسام المدمجة وحول الأطفال الصم غير المدمجون، وحول مستواهم في المواد التعليمية التي تتطلب التعبير (السرد) كحصة التعبير الكتابي، والتعبير الشفهي، القراءة، الكتابة... الخ. ومن خلال هذه الملاحظات حددنا موضوع البحث وتمت صياغة الإشكالية والفرضيات.

2- الإطلاع على الملفات المدرسية لكل طفل، أخذين بعين الاعتبار ملاحظات المعلمون والمربون والأخصائيون النفسيون العياديون والأرطوفونيون.

3- الإطلاع على الملفات الطبية بمساعدة الأخصائية الأرطوفونية لمعرفة درجة إعاقاتهم السمعية من خلال اختبار السمع المطبق عليهم من طرف أخصائي الأنف، الأذن، الحنجرة (ORL).

وبالتالي تم تحديد مجموعة البحث معتمدين على المتغيرات التالية:

- 1- متغير الإعاقة السمعية الحادة، والسبب في حصرنا لهذا النوع من الدرجة، هو أن أغلبية البحوث والدراسات كانت حول الإعاقة السمعية الخفيفة والمتوسطة، كذلك من خلال إطلاعنا على الملفات المدرسية للأطفال الصمّ المدمجون في المدرستين الابتدائيتين والأطفال الصمّ غير المدمجون في مدرسة صغار الصمّ، لاحظنا أن جانب اللغة المكتوبة الذي تجسّد في المواد التعليمية المختلفة مصاب، وهذا من خلال علامات الفروض والامتحانات وكذا ملاحظات المعلمون، وهذا مقارنة بالأطفال الصمّ المدمجون وغير المدمجون من ذوي الإعاقة السمعية الخفيفة والمتوسطة، لهذا أردنا تجسيد هذه الملاحظات في بحثنا، بإجراء دراسة ميدانية ذات تناول نفس لسانی، دراسة نحل من خلالها سيرة السرد الكتابي لهذه الفئة (أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوو إعاقة سمعية حادة) ونقوم بإجراء مقارنة النتائج واستخلاص الفروق إحصائياً.
- 2- متغير السن الذي يتراوح ما بين 11 و12 سنة، لأن هذا السن يكون فيه الطفل قد اكتسب الكتابة، والذي عادة يكون في السنة الثالثة ابتدائي من الطور الأول.
- 3- تحديد مجموعة البحث والتي كانت 40 حالة، 20 حالة من فئة الأطفال الصمّ المدمجون في المدارس الابتدائية العادية و20 حالة من فئة الأطفال الصمّ غير المدمجون ذوو إعاقة سمعية حادة.
- 4- تحديد وسائل وأدوات البحث المناسبة لطبيعة موضوعنا.

II. المنهج المستخدم:

يعتبر المنهج العلمي بكل معطياته الطريق الذي يتبعه الباحث للوصول إلى تعليمات أو نتائج بطريقة علمية دقيقة، وكذلك مجموعة القواعد العامة التي توجه البحث للوصول إلى الحقيقة.

استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن لملائمته لموضوع وأهداف البحث، وفي هذا الصدد يعرف محمد عبيدات: "المنهج الوصفي التحليلي باعتباره منهجاً يعتمد عليه الباحث قصد جمع الحقائق عن موضوع البحث وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها ووضع مؤشرات ومن ثم الوصول إلى تعميم بشأن موضوع البحث ويعتمد الباحث في ذلك على مختلف طرق جمع البيانات.

III. مكان وظروف إجراء البحث:

أ. مكان البحث:

بالنسبة للمجموعة الأولى وهي مجموعة الأطفال الصم ذوي إعاقة سمعية حادة مدمجين في المدارس الابتدائية العادية فقد كان توجّهنا إلى المدارس التالية:

1- المدرسة الابتدائية عبد الرحمن جعدي - القبة -: تم إنشاء هذه المدرسة سنة 1980 كمدرسة ابتدائية مختلطة تضم 360 تلميذا (2014-2015) موزعين على (11) فوجاً تربوياً، حيث نجد فوجاً للقسم التحضيري وفوجان (02) من السنة الأولى حتى السنة الخامسة.

يسهر على تعليمهم (15) معلّم ومعلمة (12) للعربية و(03) للغة الفرنسية، ويخدمهم طاقم إداري يتكون من مديرة، مراقبين، وعمال مطعم، كما توجد بها مفتشية التربية للمقاطعة السادسة، بها المفتش وأمين المفتشية ومساعديه.

وانطلاقاً من السنة الدراسية (2004-2005) تم إدماج أقساماً خاصة بالمعاقين سمعياً، كل قسم يسهر على تعليم تلاميذه معلمة متخصصة، مختص في علم النفس المدرسي، مختصة في علم النفس البيداغوجي، أخصائية أرتوفونية، ومعلمة للغة الفرنسية. يتلقى هؤلاء الأطفال برنامج دراسي عادي.

2- المدرسة الابتدائية ناصر الحمدي - باب الوادي -: تم إنشاء هذه الابتدائية سنة 1946، وهي تشمل على جميع الأطوار التعليمية (قسم تحضيري، قسمين للسنة الأولى وقسمين للسنة الثانية وقسمين للسنة الثالثة، وقسمين للسنة الرابعة وقسمين للسنة الخامسة)، تتكون من 13 معلماً ومعلمة في كل من اللغتين العربية والفرنسية، كما تشمل على أقسام مدمجة خاصة بالمعاقين سمعياً، يسهر على تعليمهم معلمين متخصصين، مختص في علم النفس المدرسي، أخصائية نفسانية عيادية ومعلمة اللغة الفرنسية.

أما بالنسبة للمجموعة الثانية وهي مجموعة الأطفال الصم ذوي إعاقة سمعية حادة غير مدمجين فقد كان توجّهنا إلى:

- مدرسة صغار الصمّ - تيليملي -: وهي أول مدرسة خاصة بالأطفال الصم على المستوى الوطني والإفريقي، تم بناؤها سنة 1925 وهي واقعة في نهج العقيد كريم بلقاسم بتيليملي.

- تضم هذه المؤسسة 160 تلميذ وتلميذة والتي تسير وفق نظامين: نظام نصف داخلي ونظام داخلي، لها مهمة بيداغوجية ذات طابع خاص، تحظى بإمكانيات مادية وبشرية من أجل تحقيق أهدافها

التي تتمثل في التربية والتكيف، إعادة التربية الوظيفية بتوفير الإمكانيات اللازمة، التعليم، وذلك بتطبيق برامج التربية والتعليم.

- تحتوي المدرسة على مصلحة إدارية ومصلحة بيداغوجية: المصلحة الإدارية تتكون من مديرة، مسؤول إداري، مقتصد محاسب، عون إداري، طبّاخ، وكيل الصيانة، وكيل الحماية. أما المصلحة البيداغوجية تتكون من أساتذة متخصصين (NES)، معلمين متخصصين (PES)، مربين مختصين أساتذة التكوين المهني، مربّي مختص في الرياضة، مراقبين ومراقبات، أما الكفالة النفسية فيضمنها:

- 03 أخصائيات في علم النفس العيادي وتتمثل دورها في التكفل فردياً أو جماعياً بالأطفال التي تتطلب حالتهم متابعة نفسية.

- 03 أخصائيات في علم النفس الأروطوفوني يهدف عملهم إلى وضع أسس اللغة والعمل على تحسينها.

- أخصائية واحدة في الكفالة البيداغوجية تعمل على التكفل بالتلاميذ المتأخرين دراسياً.

- كما تحتوي المدرسة على مكتبة بها عاملان، قاعة الرياضة وقاعة الإيقاع الجسدي ومرقد.

- يتم توزيع 160 تلميذ على 18 قسماً و 05 ورشات، يتم التكفل بأطفال متفاوتي درجات الإعاقة السمعية بداية من سن مبكرة.

ب. ظروف إجراء البحث:

يمكن القول أن الظروف التي تمت فيها الدراسة الميدانية كانت ملائمة بصفة عامة، فقد تم توجيهنا وإعطائنا المعلومات الخاصة بالتلاميذ من طرف مدراء المدارس والمعلمات، كما تمت مساعدتنا من طرف الأخصائيين النفسيين، العياديين، الأروطوفونيين والتربويين، كما وُفّر لنا مكاناً خاصاً للعمل مع التلاميذ. فبالنسبة لمجموعة الأطفال الصم المدمجين في المدرستين الابتدائيتين تم تطبيق كل الاختبارات في قاعة الأساتذة، كلّ تلميذ على حدا وبالتناوب، أما بالنسبة لمجموعة الأطفال الصمّ غير المدمجين المتواجدين بمدرسة صغار الصم كان تطبيق كل الاختبارات في مكتبة المدرسة، كذلك كل طفل على حدا وبالتناوب، وهذا في مدة زمنية محددة ومتكررة.

IV. تقديم مجموعة البحث:

تتكون مجموعة البحث في مجملها من 40 طفلاً من كلا الجنسين يتوزعون إلى مجموعتين متساويتين ومستقلتين:

- **المجموعة الأولى:** تتكون هذه المجموعة من 20 طفلاً يعانون من إعاقة سمعية حادة ومجهزين، متدرسين، تمّ اختيارهم من الأقسام المدمجة بالمدرسة الابتدائية العادية عبد الرحمن جعدي بالقبة ومدرسة ناصر الحمدي بباب الوادي.

- **المجموعة الثانية:** تتكون هذه المجموعة كذلك من 20 طفلاً يعانون من إعاقة سمعية حادة ومجهزين غير مدمجين، متواجدين في مدرسة صغار الصم، بتيليملي.

1- معايير اختيار أفراد المجموعتين:

- **السن:** تتراوح أعمار الأطفال في كل من المجموعتين ما بين 11 و12 سنة.
 - **المستوى الدراسي:** كل أفراد المجموعتين يدرسون في السنة الخامسة ابتدائي.
 - **تجدر الإشارة إلى أنه كان اختيارنا لهذا المستوى من الدراسة الذي يطابق سن 11 إلى 12 سنة، لأن الكتابة في هذه المرحلة العمرية تُظهر مستوى النضج والانتزان، حيث تشهد نوع من التحكم في الخط المتكيف مع المستوى المتطلب كما يظهر شكل الكتابة ملاحظ، حيث تصبح الكتابة آلية سريعة والحركة تظهر منتظمة متناسقة ومتسلسلة وبصفة عامة متطورة⁽¹⁾.**
 - **نفس الأمر بالنسبة للإنتاج الكتابي السردى، فالتلميذ في هذه المرحلة يربط في نصّه بين العناصر، فيكوّن سلسلة بسيطة من الأفكار المعادة في النص، فيُضيف لها بعض المعلومات، كما تظهر في نصّه عناصر أخرى يبدعها تخدم النص، كما تتعدد فيها العناصر التي تظهر بعلاقتها مع العناصر الأخرى، مراعيًا في إنتاج نصّه السردى للجانب المعرفي، اللساني والاجتماعي⁽²⁾.**
 - **كما أن النص الكتابي السردى عند الطفل يتطور بشكل كبير عند نهاية التمدرس الابتدائي⁽³⁾.**
- سنلخص خصائص ومواصفات المجموعتين الممثلتين لمجموعة البحث في الجدولين التاليين:

¹ - FERRERO. O, GOMEZ. M, PLACIO et Collaborateurs, « lire – écrire – comment apprend-t-il ? », Ed. C.R.D.P.L, Lyon – France, 1988, p.26.

² - SCHENEUWLY. B, « Le langage écrit chez l'enfant », Ed. Delachaux et Niestlé, Paris, 1988, p.55.

³ - FAYOL. M, « Le récit et sa construction », Ed. Niestlé, Paris, 1985, p.77.

المعايير الحالات	السن	الجنس	نوع الإعاقة السمعية	أسباب الإعاقة السمعية	المؤسسة التربوية
الحالة 1 (م.أ)	11,5	أنثى	حاد	تناول الأدوية	ابتدائية عبد الرحمن جعدي
الحالة 2 (ز.أ)	11	أنثى	حاد	غير معروفة	//
الحالة 3 (ز.س)	12	أنثى	حاد	ولادة عسيرة	//
الحالة 4 (ع.ش)	12	أنثى	حاد	التهاب الأذن الوسطى	//
الحالة 5 (ب.س)	12	أنثى	حاد	وراثية	//
الحالة 6 (س.ز)	11,5	أنثى	حاد	ولادة عسيرة	//
الحالة 7 (ب.ر)	12	أنثى	حاد	ولادة عسيرة	//
الحالة 8 (ع.ن)	12	أنثى	حاد	وراثية	//
الحالة 9 (م.ر)	12	أنثى	حاد	وراثية	//
الحالة 10 (ك.إ)	12	أنثى	حاد	التهاب السحايا	//
الحالة 11 (س.ف)	11	ذكر	حاد	الحصبة الألمانية	//
الحالة 12 (ب.ع)	11,5	ذكر	حاد	وراثية	//
الحالة 13 (ر.أ)	12	ذكر	حاد	وراثية	ابتدائية ناصر الحمدي
الحالة 14 (ل.ص)	11,5	أنثى	حاد	غير معروفة	//
الحالة 15 (م.ب)	12	ذكر	حاد	ولادة عسيرة	//
الحالة 16 (ب.إ)	12	ذكر	حاد	غير معروفة	//
الحالة 17 (س.ع)	12	ذكر	حاد	غير معروفة	//
الحالة 18 (ك.م)	12	ذكر	حاد	غير معروفة	//
الحالة 19 (ق.ج)	11,5	ذكر	حاد	الحصبة الألمانية	//
الحالة 20 (ت.م)	12	أنثى	حاد	غير معروفة	//

الجدول رقم (3): يمثل خصائص ومواصفات المجموعة الأولى

المؤسسة التربوية	أسباب الإعاقة السمعية	نوع الإعاقة السمعية	الجنس	السن	المعايير / الحالات
مدرسة صغار الصمّ	غير معروفة	حاد	أنثى	12	الحالة 1 (ك.ع)
//	وراثية	حاد	أنثى	12	الحالة 2 (ص.ح)
//	وراثية	حاد	ذكر	12	الحالة 3 (ب.إ)
//	وراثية	حاد	ذكر	11,5	الحالة 4 (إ.هـ)
//	تناول الأدوية	حاد	أنثى	12	الحالة 5 (ل.ل)
//	ولادة عسيرة	حاد	أنثى	12	الحالة 6 (ر.د)
//	تناول الأدوية	حاد	ذكر	12	الحالة 7 (ب.ح)
//	تناول الأدوية	حاد	ذكر	12	الحالة 8 (ج.ن)
//	غير معروفة	حاد	أنثى	12	الحالة 9 (أ.ج)
//	غير معروفة	حاد	ذكر	12	الحالة 10 (إ.م)
//	الحصبة الألمانية	حاد	أنثى	11,5	الحالة 11 (س.س)
//	ضيق في التنفس	حاد	ذكر	12	الحالة 12 (ب.ع)
//	وراثية	حاد	ذكر	12	الحالة 13 (ي.ل)
//	وراثية	حاد	ذكر	12	الحالة 14 (ز.م)
//	تناول الأدوية	حاد	ذكر	12	الحالة 15 (ر.خ)
//	غير معروفة	حاد	ذكر	12	الحالة 16 (م.إ)
//	غير معروفة	حاد	أنثى	12	الحالة 17 (ق.ع)
//	غير معروفة	حاد	ذكر	12	الحالة 18 (ب.م)
//	وراثية	حاد	أنثى	12	الحالة 19 (س.ر)
//	تناول الأدوية	حاد	أنثى	12	الحالة 20 (ب.هـ)

الجدول رقم (4): يمثل خصائص ومواصفات المجموعة الثانية

V. أدوات البحث:

بحكم طبيعة هذا البحث الذي يتمثل في دراسة الفروق بين أطفال صم مدمجون في مدرستين ابتدائيتين عاديتين وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة. ومن أجل التأكد من صحة المعطيات التي انطلقنا منها وضبط المتغيرات من جهة والتحقق من فرضياتنا من جهة أخرى، تم تقسيم البحث إلى التناول التالية:

1- التناول الإجرائي الأول: (ضبط المتغيرات)

- تطبيق اختبار السمع (قياس السمع Audiogramme).

- تطبيق اختبار اللغة الشفهية (CHEVRIE-MULLER. C-1997)، المكيف من طرف الباحثة (معروف فاخت) سنة 2011 في رسالة ماجستير تحت عنوان: "الأسلوب اللغوي للقرآن وأثره في تنمية قدرات الطفل اللغوية والمعرفية"، نموذج الذاكرة الدلالية والمعجمية، تحت إشراف الأستاذ حسين نواني.

2- التناول الإجرائي الثاني: (التحقق من الفرضيات)

- تطبيق شبكة تحليل الخطاب / السرد للأستاذ (NOUANI. H, 1996) التي تعتمد على منهجية تحليل تأخذ بعين الاعتبار السلوك اللغوي كفعل وليس اللغة كوضع. وبفضلها نتحصل على نتائج مفصلة عن مدى التحكم في المستويات اللغوية والسير اللغوية المستعملة في الخطاب / السرد.

3- التناول الإحصائي:

- يسمح لنا هذا التناول بحساب الفروق الموجودة بين مجموعتي البحث، حيث قمنا بتحويل النتائج إلى بيانات كمية، تمت معالجتها إحصائياً بتطبيق الأدوات الإحصائية، للبحث عما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً أم لا.

التناول الإجرائي الأول

- تناول الإجرائي الأول:

يتناول محتوى الاختبارات الخاصة بضبط المتغيرات، بالإضافة إلى عرض وتحليل نتائج هذه الاختبارات.

1- تقديم اختبار السمع:

الاختبار السمعي المختار هو الخريطة السمعية النغمية Audiogramme وهو يهدف إلى تأسيس العتبة المطلقة للحساسية السمعية على طول مدى التردد السمعي ويمكن الحصول على أشكال عديدة للخريطة السمعية، حسب درجات الإعاقة السمعية ومستوى الإصابة، تقاس القدرة على السمع لدى الإنسان بواسطة جهاز يسمى جهاز القياس السمعي الكهربائي الأوديومتر Audiometre. ويعتبر جهاز "الأوديومتر" من أحدث وسائل قياس السمع تقدماً واستخدماً في المدارس العامة لقياس درجة الصوت النقية، حيث يصدر هذا الجهاز نغمات صوتية متفاوتة على نطاق واسع من حيث طبقتها وارتفاعها.

ويتكون الجهاز من أربعة أجزاء هي:

- (1) الجزء الذي تصدر عنه الأصوات Oscillator.
- (2) الجزء الخاص باختيار وانتقاء الذبذبات الصوتية Frequency selector.
- (3) الجزء الخاص بتغيير الذبذبات Attenuator.
- (4) الجزء المستقبل Receiver الذي ينقل النغمة النقية إلى الأذن.

ويتعين على أخصائي قياس السمع أن يحدد شدة الصوت الذي يستطيع أن يسمعه الفرد حيث يتم توصيل الصوت المراد فحص الفرد عليه بواسطة سماعة أذن خاصة، ويسمى هذا النوع من الفحص بـ: "الفحص عبر التوصيل الهوائي".

أما توصيل الصوت إلى الأذن من خلال عظام الجمجمة فيسمى بـ: "الفحص عبر التوصيل العظمي"، ويقوم أخصائي قياس السمع بتمرير أصوات مختلفة في جهاز القياس السمعي تختلف في أنواعها وشدتها. ويطلب من المفحوص الضغط على زر معين عند سماعه للصوت.

وهناك قلم خاص يرسم الاستجابات الصوتية لدى المفحوص على شكل رسم بياني يبين أماكن القوة وأماكن لضعف في سمع المفحوص، ويبين الخلل المسؤول عن ضعف السمع، هل هو في الأذن

الوسطى أم في الأذن الداخلية، وهل الخلل السمعي من النوع التوصيلي، أم أن له علاقة بالعصب السمعي.

ولا يستغني أخصائيو قياس السمع عن هذا الجهاز في القيام بفحص سمع الطفل فحصاً كاملاً، وتحليلها تحليلاً شاملاً.

كما يتضمن الفحص (التقييم) السمعي، تقييم قدرة الفرد على معالجة المعلومات السمعية من حيث قدرته على تمييزها وتفسيرها وتنظيمها لكي يتمكن القائم بعملية التقييم من تحديد نوع المعين السمعي اللازم للمفحوص، و"الأوديومتر" نوعان هما:

الأول: الأوديومتر الفردي: وهو جهاز دقيق يصدر في اختبار النغمة النقية مجموعة من طبقات الصوت المتفاوتة في علموها وارتفاعها، بحيث ينصت إليها الفرد المفحوص عن طريق سماعات الأذن التي يضعها فوق أذنيه، وعندما يسمع الصوت فإنه يجيب قائلًا "الآن"، أو بالضغط على زر من الأزرار حين يسمع نغمة معينة، ويتم عادة تسجيل نتائج الاختبار على شكل رسم بياني يسمى "الأوديوجرام Audiogramme".

ورغم حداثة هذا النوع من وسائل تشخيص القصور السمعي، إلا أنه قد أمكن استبداله بجهاز "أوديومتر" أوتوماتيكي لا يحتاج إلى أن يقوم الفاحص بتشغيله يدوياً.

الثاني: الأوديومتر الجمعي الفونوغرافي: ويتكون هذا الجهاز من مجموعة من سماعات التليفون المتصلة بـ "فونوغراف" بحيث يتراوح عددها ما بين 10-40 سماعة، وقد سجل على اسطوانة الفونوغراف أصوات متدرجة بصورة معيارية صادرة أساساً عن بنين وبنات، بحيث تدار هذه الأسطوانة فيسمع المفحوص في بداية الأمر أصواتاً تتدرج في وضوحها وتميزها حتى تصل إلى أقل درجة من التمييز والوضوح (وعادة ما تنطق الأصوات أرقاماً أو كلمات)، بحيث لا يمكن سماعها إلا من قبل العاديين من الأفراد الذين يتمتعون بسمع عادي، ويتم اختبار كل أذن على حدى.

ويقوم الطفل المفحوص بالاستجابة لما يسمعه عن طريق ملء الفراغات بالكلمات المناسبة مما يسمعه، أو بوضع علامة من العلامات أمام الكلمة الصائبة، أو بوضع علامة على صورة الموضوع أو الشيء الذي سمعه، وتستغرق المجموعة المكونة من أربعين حالة حوالي ثلاثين دقيقة للفحص، أي يمكن قياس مائتي وخمسين حالة يومياً، بينما في الأوديومتر الفردي يمكن قياس ثلاثين حالة فقط.

كل أفراد المجموعتين قاموا بالأوديومتر الفردي.

2- تقديم اختبار اللغة الشفهية (Claude Chevie Muller, 1997) المكيف:

اعتمدنا في هذا البحث على بطارية اللغة الشفهية والمكتوبة والذاكرة والانتباه " Claude Chevie Muller, 1997" وبطارية اختبارات فهم وإنتاج اللغة لصاحبها "جمعة سيد يوسف" 2002 قامت بتكييف هذه الاختبارات الطالبة "معروف فاخ" سنة 2011 في رسالة ماجستير تحت عنوان "الأسلوب اللغوي للقرآن وأثره في تنمية قدرات الطفل اللغوية والمعرفية - نموذج الذاكرة الدلالية المعجمية - تحت إشراف الأستاذ حسين نواني حيث تمت هذه الدراسة على 266 تلميذ متمرسين في السنة الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي يتراوح سنهم ما بين 8 و 13 سنة، مراعية في ذلك شروط تكييف الاختبار (الصدق والثبات) بهدف الحصول على نتائج موضوعية.

بالنسبة لبطارية اللغة الشفهية والمكتوبة والذاكرة والانتباه لـ "Chevie Muller" تتكون من أربعة اختبارات لمجالات متعددة وهي: اللغة الشفهية، اللغة المكتوبة، الذاكرة والانتباه، وهي مخصصة للأطفال ذوي الأعمار المتزاوجة بين 8 سنوات و 13 سنة، وستقتصر حاجة بحثنا إلى اختبار اللغة الشفهية الخاص بفحص وتقييم اللغة الشفهية.

أما ما يتعلق ببطارية اختبارات فهم وإنتاج اللغة لصاحبها "جمعة سيد يوسف" 2002 فهي تختص بقياس جوانب فهم وإنتاج اللغة، وهي ليست محددة بمرحلة عمرية معينة ويمكن تطبيقها على ذوي الاضطرابات اللغوية والأسوياء.

الإنتاج اللغوي: يضم البنود الثمانية التالية:

1- تسمية الصور:

يهدف هذا الاختبار إلى تسمية خمس وعشرين صورة، خمس صور تحتوي على أجزاء من الجسم، والعشرين المتبقية متنوعة من حيوانات ووسائل نقل وأدوات المنزل، وهذا لغرض عرضها على المفحوص لتسميتها، والمدة الزمنية لكل تسمية صورة لا يجب أن تتجاوز بضع ثواني.

نعجة	عجلة	ثلاجة	حمامة	تلفاز	منبه	طاولة
بيت	كتكوت	قفص	جمل	فأر	بقرة	قرد
عنب	سجادة	باقة	قطار	طيارة	مفتاح	رجل
عين	أذن	رأس	يد			

جدول رقم (5): مكونات بند تسمية الصور

2- السهولة الصوتية:

تتمثل في إنتاج واستدعاء أكبر عدد ممكن من الكلمات تبدأ بحرفين متقاربين فونولوجيا مثلا "السين والصاد" في زمن قدره ستون ثانية.

3- السهولة الدلالية:

يهدف هذا البند إلى اختبار عدد المفردات التي يعرفها المفحوص، ومدى السهولة في استخراجها من معجمه اللغوي، التي يكون انطلاقا منها خطابه اللغوي، ويتمثل في استدعاء أكبر عدد ممكن من الكلمات ضمن إحدى المجالات الثلاثة التالية:

المجال الأول: البيت

المجال الثاني: المدرسة

المجال الثالث: وسائل النقل

مع إعطاء المفحوص زمن قدره ستون ثانية لكل مجال.

4- تكرار الكلمات الصعبة:

تم اختبار هذه الكلمات على الشكل التالي: فسيكفيكم - استتباط - ليستخلفنهم - استفحال - استيقاظ - استخراج.

5- الأضداد:

المطلوب من الطفل أن يقوم بالإنتاج اللغوي للكلمة الضد التي يسمعها من طرف الفاحص خلال زمن لا يفوق بضع ثواني، وقد تمثل محتوى هذا البند فيم يلي:

الكلمة	الذهاب	خرج	الوقوف	الفوضى	كبير	الليل	شبعان	طلوع	نائم	قصير
ضدها										

جدول رقم (6): مكونات بند الأضداد

6- سهولة الجمل:

وهو بند يمثل مرحلة أكثر تعقيدا من سابقه حيث تتجاوز مجرد المعرفة بالكلمات المفردة، ونركز على إدخال الكلمات في علاقات مع بعضها، أي الانتقال من مجال المعجم إلى مجال النحو أو التراكيب، خصوصا إن استخدامنا للغة يتم غالبا في شكل جملة منطوقة أو مكتوبة.

7- صياغة الجملة:

يتكون هذا البند من عشرين مفردة، يطلب من المبحوث استخدام كل مجموعة منها في صياغة جملة مفيدة، مع عدم تكرار استعمال الكلمات على مستوى الجملة، أي أن الكلمات تستخدم في جملة واحدة فقط، والجميل الممكن صياغتها من هذه القائمة خمس جمل منفصلة، ذات ست وخمس وأربع وثلاث كلمات، وذات كلمتين.

الجو	جميل	صافح	التلميذ
زميله	قراءة	القرآن	تهذب
الروح	يقضي	المسلمون	صلاة
الجمعة	في المسجد	أعطى	الأب
لابنه	هدية	لأنه	نجح

جدول رقم (7): مكونات بند صياغة الجمل

8- ترتيب الكلمات:

يهدف هذا البند إلى فحص قدرة المفحوص على استخدام الكلمات في بناء موضوع تربطه دلالة معينة، انطلاقاً من قائمة تضم عشرون كلمة، مع عدم تكرار أي كلمة.

اليوم	الجو	جميل	سنذهب
مع	أبي	وأمي	وإخوتي
في	سيارتنا	إلى	البحر
لنسبح	في	البحر	ونلعب
على	الشاطئ	بالكرة	والرمال

جدول رقم (8): مكونات بند ترتيب الجمل

• الفهم اللغوي:

1- الإدماج المورفوتركيبي: ينقسم هذا البند إلى جزئين:

أ. فهم الجمل النموذجية: ثم إعادة إنتاج جمل على شاكلتها من طرف الطفل، وذلك خلال بضع ثواني، يتمثل محتوى الجمل في الآتي:

- الطفل يقرأ ← (الأطفال.....، البنات.....، البناتان.....).
- القط يجري وراء الفأر ← (القطعة.....، القطط.....).
- الرجل ينظف الشارع ← (الرجلان.....، الرجال.....).

ب. الإدماج في الجمل: وذلك من خلال تقديم للطفل جملة ثم بعد ذلك نطلب منه أن يعيد الجملة بصيغة مغايرة مع الحفاظ على معناها في مقدار زمني لا يتعدى بضع ثواني كذلك، والجمل محل الاختبار تتمثل في الآتي:

- أعطى المعلم للتلميذ جائزة لأنه مجتهد ————— لأن التلميذ مجتهد.....
- أبى محمد أن يرتدي معطفه فمرض ————— مرض محمد لأنه.....
- ذهب الأطفال في نزهة لأنهم في عطلة ————— لأن الأطفال في عطلة.....

2- فهم الجمل الصعبة:

يتجسد هذا البند من خلال تنفيذ الأوامر انطلاقاً من الأدوات الملموسة مع مراعاة المدة الزمنية التي لا يجب أن تجاوز بضع ثواني.

- ضع المربع البرتقالي تحت الدائرة الحمراء.
- ضع يدك اليمنى فوق عينيك اليسرى.
- ضع المثلث الأصفر الكبير فوق الدائرة الخضراء الصغيرة.
- ضع يدك اليسرى في أذنك اليمنى ويدك اليمنى فوق عينك اليسرى.

3- الحذف المنتظم:

تقوم فكرة هذا الاختبار بصفة عامة على الحصول على عينات من اللغة، ثم تحذف منها بطريقة ثابتة ومنظمة (كل رابع أو خامس كلمة)، ثم تقدم بعد ذلك للمفحوص قصد وضع الكلمات المحذوفة في الأماكن الخالية، وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على جودة الفهم، كما يمكن الاستدلال منه على جودة إنتاج اللغة أيضاً.

النص: "فصول السنة" (الكلمات بين قوسين هي الكلمات المحذوفة وعددها ستة عشر).

تتكون السنة من أربعة (فصول) وهي بالترتيب الشتاء ثم الربيع ثم (الصيف) ثم (الخريف)، حيث يتميز فصل الشتاء (بالبرد) الشديد وتساقط (الثلوج)، ثم يأتي فصل الربيع، الذي يتميز بالجو (المعتدل) وتكتسي الأرض باللون (الأخضر)، وتتفتح فيه (الزهور) وتخرج كل (الحيوانات) التي كانت في سباتها الشتوي، وتتطلق زقزقة (العصافير) في جميع الأرجاء، يليه فصل الصيف ويتميز بالحر (الشديد)، ويبدأ فيه الفلاح بـ (حصاد) محاصيل القمح والشعير، ولأنه يتزامن مع العطلة فإننا نقضي

فيه أوقات جميلة في الاستجمام عند شاطئ (البحر)، وأخيراً فصل الخريف حيث تهبّ (الرياح) وتتساقط (الأوراق) من الأشجار ويحين الرجوع إلى (المدرسة) أو العودة إلى الجدّ والاجتهاد.

4- الحكم على الجمل:

وتعتمد فكرة هذا البند على مقدرة المفحوص على فهم الجمل وتقويمها، من خلال حكمه على صحتها شكلاً ومضموناً، وهو يضم ثمان جمل مقسمة إلى أربع مجموعات: الأولى صحيحة شكلاً ومضموناً، والثانية خاطئة شكلاً ومضموناً، والثالثة صحيحة شكلاً ومضموناً، والرابعة صحيحة مضموناً وخاطئة شكلاً.

المضمون	الشكل	الجمل
		بعض الأرانب حيوانات
		الإنسان كلهم فيهم قدمان فقط
		الإنسان له عينان
		يذهب الرجل الزرع يجري
		محمد إلى مدرسة يذهب
		طويل البنت شعرها
		كل الحيوانات تأكل العشب
		في الكتاب مصباح ظهرا

جدول رقم (9) يمثل محتوى بند الحكم على الجمل

• تعلية الاختبار وتنقيط نتائجه:

- الإنتاج اللغوي:

1- تسمية الصور:

توضع الصور أمام الطفل الواحدة تلو الأخرى ويطلب منه في كل مرة تسميتها، وتمنح نقطة لكل إجابة صحيحة بمجموع خمسة وعشرون نقطة (25).

2- السيولة الصوتية:

تتمثل التعلية في "أعطيني عشر كلمات تبدأ بـ س وص، والمدة الزمنية هي ستون ثانية، والتنقيط يتمثل في عشر نقاط (10)، نقطة لكل كلمة.

3- السيوولة الدلالية:

تعليمة هذا البند تتمثل في: أذكر لي عشر كلمات متعلقة بمجال "البيت" ثم عشر تخص مجال "المدرسة" ثم عشرة أخرى تتعلق بمجال "وسائل النقل". والمدة الزمنية هي ستون ثانية لكل مجال ليصبح الزمن الكلي لهذا البند الثلاث دقائق. كما تمنح نقطة لكل كلمة ليصبح مجموع نقاط هذا البند هو ثلاثون نقطة (30).

4- تكرار الكلمات الصعبة:

تتمثل تعليمة هذا البند في عرض على الطفل الكلمات الست المركبة التالية "فسيفيكهم - استنباط - ليستخلفهم - استفعال - استيقاظ - استخراج" الواحدة تلو الأخرى والمطلوب منه إعادة إنتاجها، ومجموع نقاط هذا البند هو ست (06) نقاط بمعدل نقطة لكل كلمة مكررة بشكل صحيح.

5- الأضداد:

في تعليمة هذا البند يطلب من الطفل إعطاء الكلمة المضادة لكل كلمة من الكلمات العشرة المقترحة، وتمنح نقطة لكل إجابة صحيحة بمجموع عشر نقاط (10).

6- سيولة الجمل:

في هذا البند نطلب من المفحوص أن يعطينا أكبر عدد ممكن من الجمل في زمن محدد قدرة تسعون ثانية، ويتم تنقيط هذا البند بإعطاء درجة لكل جملة صحيحة، سليمة نحويًا ذات معنى ومن ثم فالدرجة الكلية هي مجموع عدد الجمل الصحيحة.

7- صياغة الجملة:

كون خمس جمل انطلاقًا من الكلمات المقدمة لك؟ تتألف من كلمتين ثم ثلاث ثم أربع ثم خمس ثم ست كلمات، وتنقيط هذا البند يتم بعدد الكلمات المكونة للجملة الصحيحة، ليصبح مجموع درجات هذا البند يتمثل في عشرون درجة.

8- ترتيب الكلمات:

سنقدم لك في هذا البند قائمة من الكلمات وضعت بطريقة غير مرتبة وعليك أن تقرأها ثم ترتبها لتحصل على موضوع يحمل فكرة معينة، أي ستحصل على جمل متصلة ومرتبطة بطريقة منطقية، مع عدم تكرار أي كلمة.

تتقيد هذا البند يتم بعدد الكلمات المكونة للفقرة الصحيحة ليصبح مجموع درجات هذا البند يتمثل في عشرون درجة.

- الفهم اللغوي:

- 1- الإدماج المورفوتركيبي: يتكون من فهم الجمل النموذجية وبنود الإدماج.
 - أ. فهم الجمل النموذجية: يطلب من الطفل تكملة الجمل المقترحة بعد عرض الجملة النموذجية، وتمنح نقطة لكل جملة منتجة بشكل صحيح بجموع نقاط يتمثل في سبع (07).
 - ب. بنود الإدماج: تتمثل تعليمة هذا البند في طلب من الطفل تكملة الجملة المعكوسة المقترحة، وتمنح نقطة لكل جملة صحيحة بمجموع ثلاث نقاط (03).

2- فهم الجمل الصعبة:

تعطى تعليمة هذا البند على الشكل التالي: "ضع المربع البرتقالي تحت الدائرة الحمراء، ضع المثلث الأصفر الكبير فوق الدائرة الخضراء الصغيرة، ضع يدك اليسرى في أذنك اليمنى ويدك اليمنى فوق عينك اليسرى، ضع يدك اليمنى فوق عينك اليسرى". وتمنح نقطة لكل أمر ينفذ بشكل صحيح بمجموع نقاط يساوي الأربع (04).

3- الحذف المنتظم:

نقدم لك فيما يلي الفقرة التالية "فصول السنة"، والتي قمنا بحذف بعض الكلمات منها، وتركنا مكانها خالياً والمطلوب منك أن تملأه بالكلمات الممكنة، وينقط هذا البند على أساس مقياس متدرج من أربع درجات كالآتي:

الدرجة "3": كلمة مطابقة تماماً للكلمة المحذوفة أو أحد مشتقاتها.

الدرجة "2": مرادف أو كلمة أخرى تقوم مقام الكلمة الصحيحة دون تغيير في المعنى.

الدرجة "1": كلمة أخرى يمكن قبولها لتؤدي المعنى مع قدر من التجاوز.

الدرجة "0": كلمة خطأ لا تؤدي المعنى المطلوب، ومجموع الدرجات المحصل عليها هو ستة

عشر درجة.

4- الحكم على الجمل:

لديك عددا من الجمل والمطلوب منك أن تحكم عليها فيما إذا كانت صواب أم خطأ، اعتمد في حكمك على جانبي الشكل والمضمون للجملة، والشكل معناه أنها جملة سليمة نحويا، أما جانب المضمون فيعني أن لها دلالة أو معنى.

ينقط هذا البند بإعطاء درجة للشكل وأخرى للمضمون عن كل إجابة صحيحة وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة، ومن ثم تصبح الدرجة النهائية لهذا البند هي ستة عشر درجة.

عرض وتحليل النتائج

نقوم في هذه المرحلة بعرض وتحليل النتائج التي تحصلت عليها الحالات التي تنتمي إلى مجموعتي البحث.

I. عرض وتحليل نتائج اختبار السمع:

1- عرض نتائج اختبار السمع:

بالنسبة لبحثنا كان من المستحيل إجراء الاختبار السمعي لكل تلميذ لذلك قمنا بالبحث في ملفات التلاميذ وبالتحديد في الملفات الطبية للحصول على نتائج الاختبار السمعي لكل تلميذ إلى جانب التقرير الطبي وبالتالي حصلنا على درجات الإعاقة السمعية لكل تلميذ من خلال المخططات وحساب درجة الإعاقة السمعية كالاتي: تأخذ الشدات المسجلة في HZ500، HZ2000، HZ4000 نجمعها ونقسمها على ثلاثة:

مثلا سجلنا النتائج التالية المأخوذة من الخريطة السمعية لأطفال مصابين بإعاقة سمعية:

dB 80 ← HZ 500 dB 60 ← HZ 500

dB 90 ← HZ 2000 dB 70 ← HZ 2000

dB 100 ← HZ 4000 dB 80 ← HZ 4000

$$\text{درجة الإعاقة السمعية} = dB70 = \frac{80+70+60}{3} \quad dB90 = \frac{100+90+80}{3}$$

إذا كانت درجة الإعاقة السمعية بين dB70 و dB90 فالطفل مصاب بإعاقة سمعية حادة وبذلك

تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدولين التاليين:

الحالات	درجة الإعاقة السمعية
الحالة 1 (م.أ)	70 db
الحالة 2 (ز.أ)	90 db
الحالة 3 (ز.س)	85 db
الحالة 4 (ع.ش)	90 db
الحالة 5 (ب.س)	90 db
الحالة 6 (س.ز)	90 db
الحالة 7 (ب.ر)	90 db
الحالة 8 (ع.ن)	75 db
الحالة 9 (م.ر)	80 db
الحالة 10 (ك.إ)	80 db
الحالة 11 (س.ف)	80 db
الحالة 12 (ب.ع)	90 db
الحالة 13 (ر.أ)	90 db
الحالة 14 (ل.ص)	90 db
الحالة 15 (م.ب)	90 db
الحالة 16 (ب.إ)	75 db
الحالة 17 (س.ع)	85 db
الحالة 18 (ك.م)	90 db
الحالة 19 (ق.ج)	90 db
الحالة 20 (ت.م)	90 db

الجدول رقم (10): يمثل درجة الإعاقة السمعية لأطفال المجموعة الأولى

الحالات	درجة الإعاقة السمعية
الحالة 1 (ك.ع)	90 db
الحالة 2 (ص.ح)	90 db
الحالة 3 (ب.إ)	90 db
الحالة 4 (إ.هـ)	90 db
الحالة 5 (ل.ل)	90 db
الحالة 6 (ر.د)	90 db
الحالة 7 (ب.ح)	90 db
الحالة 8 (ج.ن)	90 db
الحالة 9 (أ.ج)	90 db
الحالة 10 (إ.م)	85 db
الحالة 11 (س.س)	90 db
الحالة 12 (ب.ع)	90 db
الحالة 13 (ي.ل)	90 db
الحالة 14 (ز.م)	75 db
الحالة 15 (ر.خ)	80 db
الحالة 16 (م.إ)	90 db
الحالة 17 (ق.ع)	90 db
الحالة 18 (ب.م)	90 db
الحالة 19 (س.ر)	90 db
الحالة 20 (ب.هـ)	90 db

الجدول رقم (11): يمثل درجة الإعاقة السمعية لأطفال المجموعة الثانية

2- تحليل نتائج اختبار السمع:

نلاحظ أن كل تلاميذ المجموعتين سواء المدمجين أو غير المدمجين كانت درجات الإعاقة السمعية لديهم تتراوح ما بين 70 و 90 dB، وهذا ما توصلنا إليه بعد حسابنا لهذه الشدات المسجلة على المخطط السمعي في ملفاتهم بذلك كل أفراد المجموعتين تتميز بإعاقة سمعية حادة ولقد تم اختيارنا لهذا النوع من الإعاقة لأنه حسب الدراسات في هذا المجال فإن المشكلات اللغوية تزداد بازدياد الإعاقة

السمعية، وبالتالي فإن هاته الفئة تعاني من هاته المشاكل خاصة في الكتابة والتعبير الكتابي، لأن المصاب لا يستطيع وضع علاقة (صوتية، كتابية) بين الكلمة المكتوبة والكلمة المسموعة، لهذا أردنا من خلال السرد الكتابي دراسة خطابات هاته الفئة (الدمجة وغير المدمجة) بتحليل مستوياتها اللغوية.

II - عرض وتحليل نتائج اختبار اللغة الشفهية:

1- عرض نتائج اختبار اللغة الشفهية:

بعد تطبيق بنود اختبار اللغة الشفهية على الحالات قمنا بجمع العلامات التي تحصل عليها كل طفل من أطفال المجموعتين، وقمنا بتسجيلها في ورقة التتقيط الخاصة بكل حالة، ثم قمنا بحساب نسبة النجاح لكل حالة في كل بند من بنود الاختبار، وقمنا بتسجيلها في جدولين، جدول خاص بالمجموعة الأولى وآخر خاص بالمجموعة الثانية، الجدول رقم (12) والجدول رقم (13).

ثم قمنا بحساب نسبة نجاح كل مجموعة في كل بند من بنود اختبار اللغة الشفهية، وسجلنا النتائج في الجدول (14).

رقم الحالة	ت ص	س.ص1	س.ص2	س.د1	س.د2	س.د3	ت.ك.ص	أعداد	س.ج	ص.ج	ت.ك	ف.ل	إ.ج	ف.ج.ص	ح.م	ح.ج
01	25 100%	8 80	9 90	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	9 90	5 100%	4 80	15 75%	6 85.71%	3 100%	4 100%	11.5 71.87%	11 68.75%
02	25 100%	8 80	6 60	10 100%	10 100%	9 90	4 66.66%	9 90	5 100%	4 80	15 75%	6 85.71%	3 100%	4 100%	12.5 78.12%	12 75%
03	25 100%	9 90	7 70	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	10 100%	5 100%	4 80	15 75%	6 85.71%	3 100%	4 100%	12.5 78.12%	13 81.25%
04	25 100%	10 100%	6 60	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	10 100%	5 100%	4 80	20 100%	6 85.71%	3 100%	4 100%	12.5 78.12%	12 75%
05	25 100%	9 90	6 60	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	10 100%	5 100%	5 100%	20 100%	6 85.71%	3 100%	4 100%	12.5 78.12%	13 81.25%
06	22 88%	8 80	5 50	10 100%	10 100%	10 100%	3 50	8 80	4 80	2 40	15 75%	7 100%	3 100%	4 100%	10 62.5%	9 56.25%
07	22 88%	9 90	7 70	10 100%	10 100%	10 100%	3 50	8 80	4 80	3 60	9 45	5 71.42	3 100%	2 50	9 56.25%	9 56.25%
08	25 100%	9 90	6 60	10 100%	10 100%	9 100%	4 66.66%	10 100%	4 80	4 80	20 100%	7 100%	2 66.66%	4 100%	13 81.25%	13 81.25%
09	25 100%	10 100%	8 80	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	10 100%	5 100%	4 80	20 100%	7 100%	2 66.66%	4 100%	12.5 78.12%	14 87.5%
10	25 100%	10 100%	8 80	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	9 90	5 100%	4 80	20 100%	7 100%	2 66.66%	4 100%	12.5 78.12%	10 62.5%
11	25 100%	10 100%	7 70	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	10 100%	5 100%	4 80	20 100%	7 100%	2 66.66%	4 100%	12.5 78.12%	14 87.5%
12	25 100%	10 100%	8 80	10 100%	10 100%	10 100%	5 83.33	10 100%	5 100%	4 80	20 100%	4 57.14	2 66.66%	3 75%	10 62.5%	9 56.25%
13	20 80	8 80	5 50	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	6 60	5 100%	5 100%	15 75%	7 100%	2 66.66%	4 100%	10.5 62.5%	10 62.5%
14	25 100%	10 100%	7 70	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	9 90	5 100%	4 80	20 100%	7 100%	3 100%	4 100%	12.5 78.12%	14 87.5%
15	25 100%	10 100%	7 70	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	8 80	5 100%	4 80	20 100%	7 100%	3 100%	4 100%	12.5 78.12%	10 62.5%
16	25 100%	10 100%	6 60	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	9 90	5 100%	4 80	20 100%	7 100%	3 100%	4 100%	13.5 84.37	12 75%
17	25 100%	10 100%	6 60	10 100%	10 100%	10 100%	5 83.33%	7 100%	5 100%	5 100%	20 100%	6 85.71%	3 100%	3 75%	12.5 78.12%	14 87.5%
18	25 100%	10 100%	8 80	10 100%	10 100%	10 100%	3 66.66%	10 100%	5 100%	5 100%	11 55	6 85.71%	3 100%	4 100%	12.5 78.12%	12 75%
19	25 100%	10 100%	6 80	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	10 100%	5 100%	4 80	20 100%	7 100%	3 100%	0	12.5 78.12%	9 56.25%
20	25 100%	10 100%	6 60	10 100%	10 100%	10 100%	4 66.66%	10 100%	5 100%	5 100%	20 100%	7 100%	3 100%	4 100%	12.5 78.12%	15 93.75%

جدول رقم (12): يمثل نسبة نجاح كل حالة في كل بند من بنود اختبار اللغة الشفهية بالنسبة للمجموعة الأولى

رقم الحالة	ت ص	س.ص.1	س.ص.2	س.د.1	س.د.2	س.د.3	ت.ك.ص	أعداد	س.ج	ص.ج	ت.ك	ف.ل	إ.ج	ف.ج.ص	ح.م	ح.ج
01	7 %25.95	2 %20	2 %20	4 %40	3 %30	3 %30	1 %16.66	2 %20	0 %0	0 %0	0 %0	3 42.85	0 %0	2 50%	8 %50	5 %31.25
02	7 %25.95	3 %30	1 %10	3 %30	4 %40	2 %20	0 %0	2 %20	1 %20	0 %0	0 %0	3 %42.85	1 33.33%	0 %0	5 %31.25	7 %43.75
03	6 %24	1 %10	4 %40	4 %40	3 %30	1 %10	2 %33.33	0 %0	0 %0	0 %0	0 %0	4 %57.14	1 %33.33	1 %25	5 %31.25	5 %31.25
04	7 %25.95	2 %20	2 %20	3 %30	3 %30	3 %30	1 16.66%	2 %20	1 %20	0 %0	0 %0	4 %57.14	1 %33.33	1 %25	6 37.5	7 %43.75
05	9 %36	3 %30	2 %20	4 %40	4 %40	2 %20	1 16.66	2 %20	1 %20	0 %0	0 %0	3 %42.85	0 %0	0 %0	4 %25	4 %25
06	6 %60	3 %30	2 %20	2 %20	3 %30	3 %30	1 %16.66	2 %20	1 %20	0 %0	0 %0	4 %57.14	1 %33.33	0 %0	5 %31.25	6 %37.5
07	5 %20	2 %20	2 %20	4 %40	5 %50	3 %30	1 %16.66	3 %30	1 %20	0 %0	0 %0	3 %42.85	1 %33.33	0 %0	7 43.75%	4 %25
08	12 %48	2 %20	1 %10	3 %30	4 %40	4 %40	0 %0	3 %30	2 %40	1 %20	0 %0	4 %57.14	0 %0	0 %0	5 %31.25	2 %12.5
09	9 %36	4 %40	3 %30	6 %60	4 %40	4 %40	1 %16.66	4 %40	2 %40	0 %0	0 %0	3 %42.85	0 %0	1 %25	7 %43.75	5 %31.25
10	14 %56	3 %30	2 %20	5 %50	5 %50	5 %50	1 %16.66	4 %40	2 %40	1 %20	6 %30	4 %57.14	1 %33.33	2 %50	0.5 %3.12	3 %18.75
11	11 %44	3 %30	3 %30	3 %30	4 %40	3 %30	1 %16.66	3 %30	2 %40	1 %20	6 %30	2 %28.57	0 %0	1 %25	5 %31.25	8 %50
12	10 %40	2 %20	2 %20	5 %50	4 %40	4 %40	5 %83.33	3 %30	2 %40	0 %0	0 %0	5 %71.42	1 %33.33	1 %25	6 %37.5	4 %25
13	11 %44	3 %30	3 %30	4 %40	3 %30	3 %30	1 %16.66	4 %40	3 %60	1 %20	3 %15	3 %42.85	0 %0	2 %50	5 %31.25	7 %43.75
14	13 %52	4 %40	3 %30	5 %50	5 %50	3 %30	0 %0	3 %30	2 %40	0 %0	3 %15	2 %28.57	0 %0	0 %0	5 %31.25	2 %12.5
15	13 %52	3 %30	4 %40	4 %40	4 %40	3 %30	1 %16.66	4 %40	5 %100	2 %40	3 %15	3 %42.85	1 %33.33	2 %50	6 %37.5	7 %43.75
16	11 %44	4 %40	3 %30	4 %40	5 %50	4 %40	1 %16.66	5 %50	2 %40	1 %20	3 15%	5 %71.42	1 %33.33	2 %50	6.5 40.62%	6 %37.5
17	14 %56	3 %30	2 %20	4 %40	3 %30	3 %30	1 %16.66	3 %30	2 %40	0 %0	0 %0	5 %71.42	1 %33.33	1 %25	8.5 53.12%	3 %18.75
18	13 %52	5 %50	2 %20	5 %50	4 %40	4 %40	1 %16.66	2 %20	2 %40	0 %0	0 %0	3 %42.85	0 %0	1 %25	5.5 %34.37	3 %18.75
19	10 %40	3 %30	2 %20	5 %50	4 %40	3 %30	1 %16.66	2 %20	2 %40	0 %0	0 %0	4 %57.14	0 %0	0 %0	8 %50	4 %25
20	12 %48	2 %20	1 %10	3 %30	4 %40	4 %40	0 %0	3 %30	1 %20	0 %0	0 %0	4 57.14	0 %0	3 %75	5 %31.25	5 %31.25

جدول رقم (13): يمثل نسبة نجاح كل حالة في كل بند من بنود اختبار اللغة الشفهية بالنسبة للمجموعة الثانية

البنود المجموعة	ت.ص	س.ص (1)	س.ص (2)	س.د (1)	س.د (2)	س.د (3)	ت.ك.ص	أ	س.ج	ص.ج	ت.ك	ف.ج.ن	إ.ج	ف.ج.ص	ح.م	ح.ج
المجموعة الأولى	%97.8	%94	%68	%100	%100	%99	%65.82	%92.5	%97	%82	%88.75	%91.42	%89.99	%88.75	%75.01	%73.43
المجموعة الثانية	%41.49	%28.5	%23	%40	%39	%32	%17.49	%28	%38	%7	%6	%50.70	%16.66	%25	%35.15	%30.32

جدول رقم (14): يمثل نسبة نجاح كل مجموعة في كل بند من بنود اختبار اللغة الشفهية

ملاحظة:

ت.ص: تسمية الصور	س.ج: سيولة الجمل
س.ص (1): السيولة الصوتية (الجزء الأول)	ص.ج: صياغة الجملة
س.ص (2): السيولة الصوتية (الجزء الثاني)	ت.ك: ترتيب الكلمات
س.د (1): السيولة الدلالية (الجزء الأول)	ف.ج.ن: فهم الجمل النموذجية
س.د (2): السيولة الدلالية (الجزء الثاني)	إ.ج: الإدماج في الجمل
س.د (3): السيولة الدلالية (الجزء الثالث)	ف.ج.ص: فهم الجمل الصعبة
ت.ك.ص: تكرار الكلمات الصعبة	ح.م: الحذف المنتظم
أ: الأضداد	ح.ج: الحكم على الجمل

2- تحليل نتائج اختبار اللغة الشفهية (CHEVRIE MULLER):

أ. تحليل نتائج اختبار اللغة الشفهية للمجموعة الأولى:

توضح النتائج المعروضة في الجدول (12) أن أطفال المجموعة الأولى نجحوا في الاختبار بصفة جيدة حيث أن أغلب الأطفال استطاعوا الإجابة على جميع بنود الاختبار، وهذا ما تؤكد ذلك النسب المئوية المعروضة في نفس الجدول.

فبالنسبة للجزء الأول من اختبار اللغة الشفهية الذي تتعلق بنوده بالإنتاج اللغوي والجزء الثاني الخاص بالفهم اللغوي سجلنا أعلى نسبة نجاح لأطفال هذه المجموعة في بند السيولة الدلالية (1) و(2) بـ 100%، ثم يأتي بعده بند تسمية الصور بـ 97.8%، ثم بند سيولة الجمل بـ 97%، وبعدها بند السيولة الصوتية (1) بـ 94%، ثم بند الأضداد بـ 92.5%، ثم يليه بند فهم الجمل النموذجية بـ 91.42%، ثم بند الإدماج في الجمل بـ 89.99%، ثم بند ترتيب الكلمات وبند فهم الجمل الصعبة بـ 88.75%، ثم بند صياغة الجملة بـ 82%، ثم بند الحذف المنتظم بـ 75.01%، يليه بند الحكم على الجمل بـ 73.43%، ثم يأتي في الأخير بند تكرار الكلمات الصعبة بـ 65.82%.

نلاحظ أن نسب النجاح في بنود هذا الاختبار لدى هذه المجموعة فاقت 50%، كما أن أصغر نسبة سجلت كانت 65.82% في بند تكرار الكلمات الصعبة، وهذا دليل على تفوقهم ونجاحهم في اختبار اللغة الشفهية، كما هو دليل أيضا على مهارتهم واكتسابهم الجيد لقواعد اللغة وتحكمهم في آليات الصياغة اللغوية الشفهية التي تُترجم وتظهر من خلال مستويات التحليل اللساني المتجسدة في المستوى الصوتي الممثل بإنتاج وفهم الأصوات اللغوية، والمستوى الدلالي من خلال علاقات الكلمات ومدلولاتها والمستوى التركيبي الظاهر في تنظيم الكلمات وترتيبها في جمل مفيدة والمستوى الفنولوجي الظاهر في الكلمة ووظيفتها في الجملة والمستوى الاستعمالي (البراغماتي) الذي يتضح في كيفية استخدام كل هذه المستويات السابقة في جوانب التعبير عن المقاصد والرغبات وفي تحقيق مختلف القواعد اللغوية.

فنتائج هذه المجموعة في بنود الإنتاج اللغوي التي تخص المستوى الدلالي كالسيولة الدلالية، تجعلنا نقول بأن التمثل الأساسي للمفردة لدى الطفل الأصم المدمج والذي يتجسد من خلال السمات والخصائص الدلالية لتلك المفردة قد تم تأسيسه واكتسابه بشكل فعال عنده.

أما على المستوى الفنولوجي أظهرت النتائج التي تحصلت عليها الحالات أنها لا تعاني من صعوبات في تسمية الصور، بما في ذلك إدراكها لوظيفة الكلمات في الجمل، ما يدل على أن الطفل الأصم المدمج قد ارتقى إلى هذا المستوى.

أما البنود المتعلقة بالمستوى التركيبي على غرار بندي سيولة الجمل وصياغتها وبند ترتيب الكلمات فقد بينت نتائجها مدى نمو رصيد الطفل اللغوي في جانبه التركيبي، وقدرته في صياغة جمل ذات بنية صحيحة ومناسبة.

وفيما يتعلق بنتائج بند تكرار الكلمات الصعبة الذي أظهرت نتائجه تفوق لدى أغلبية أفراد هاته المجموعة، وهو ما يدل على اكتسابهم لهذه القدرة اللغوية والكفاءة المعرفية لأن التكرار تعتمد عليه الذاكرة طويلة المدى لحفظ المعلومات المستمرة في الذاكرة النشطة ثم بعد ذلك حسب طبيعتها، فإن كانت لغوية إلى الذاكرة الدلالية، فالمعلومات تخزن عن طريق سيرورة التكرار، فهي تخزن إما عن طريق التكرار الذاتي للحفظ المتعلق بالتكرار الذهني للمعلومة المعطاة أو عن طريق التكرار الذاتي للإدماج الذي يخضع للترميز الدلالي عن طريق ربط المعلومة الجديدة بالمعلومة القديمة.

أما نتائج بند الأضداد التي جاءت كذلك لصالح هاته المجموعة دلت على اكتسابهم قدرة لغوية تجعلهم يميزون بين الكلمة وضدها بطريقة لسانية سلسلة دون بذل جهد وعناء التفكير.

نصل إلى الجزء المتعلق بالفهم الشفهي الممثل في كل من بند فهم الجمل النموذجية، الإدماج في الجمل، فهم الجمل الصعبة، الحذف المنتظم والحكم على الجمل، والتي أظهرت نتائجها قدرة وكفاءة أطفال هاته المجموعة في الفهم اللغوي الشفهي، وهوة ما يكشف عن مستوى معرفة أطفال هاته المجموعة لمعاني الكلمات والجمل والعبارات ويكشف كذلك عن تفوق مستواهم المعجمي اللساني.

من هنا نستنتج أن أطفال المجموعة الأولى يملكون الكفاءة والقدرة اللغوية ويتميزون برصيد لغوي غني وثري بالمفردات كما أنهم يتحكمون في القواعد والآليات الأساسية للغة الشفهية.

ب. تحليل نتائج اختبار اللغة الشفهية للمجموعة الثانية:

توضح النتائج المعروضة في الجدول (13) أن أطفال المجموعة الثانية رسبوا وأخفقوا في الاختبار حيث أن أغلب الأطفال لم ينجحوا في الإجابة الصحيحة على جميع بنود الاختبار، وهذا ما تؤكد النسب المئوية المعروضة في نفس الجدول.

فلقد كانت أعلى نسبة نجاح لأطفال هذه المجموعة في هذا الاختبار (الإنتاج اللغوي والفهم اللغوي) في بند فهم الجمل النموذجية 50.70% ثم بند تسمية الصور بـ 41.49%، ثم يليه بند السيولة الدلالية بـ 40%، ثم بند سيولة الجمل بـ 38%، يليه بند الحذف المنتظم بـ 35.15%، ثم بند الحكم عل الجمل بـ 30.32%، يليه بند السيولة الصوتية بـ 28.5%، ثم بعد ذلك بند الأضداد بـ 28%، ثم بند فهم الجمل الصعبة بـ 25%، ثم يليه بند تكرار الكلمات الصعبة بـ 17.49%، ثم بعدها بند الإدماج في الجمل بـ 16.66% ثم يليه بند صياغة الجملة بـ 7%، وفي الأخير بند ترتيب الكلمات بـ 6%.

نلاحظ أن نسب النجاح في بنود هذا الاختبار لدى هذه المجموعة لم تتعدى 50%، وهذا دليل على عدم نجاحهم في جميع البنود ويعود السبب إلى ضعف رصيدهم اللغوي وعدم اكتسابهم لقواعد اللغة وعدم تحكمهم في آليات الصياغة اللغوية.

فنتائج هذه المجموعة التي اتسمت بالضعف في بنود الإنتاج اللغوي التي تخص المستوى الدلالي، كالسيولة الدلالية تبين أن الطفل الأصم غير المدمج لم يصل إلى تحديد معنى الكلمة الواحدة والعلاقة بين الكلمة والمعنى، وتبدل المعاني.

أما على المستوى الفنولوجي فقد أظهرت النتائج التي تحصلت عليها الحالات أنها تعاني من مشاكل في تسمية الصور، كما تعاني من صعوبات في عدم إدراكها لوظيفة الكلمات في الجملة، ما يدل على أن الطفل الأصم غير المدمج يشكو من ضعف في هذا المستوى.

أما البنود التي تخص المستوى التركيبي، فقد واجهت الحالات صعوبة في بند سيولة الجمل وصياغتها، وبند ترتيب الكلمات هذا ما يدل على ضعف الرصيد اللغوي للطفل الأصم غير المدمج في جانبه التركيبي، حيث أن عدم قدرة الحالات في صياغة ملفوظات مترابطة ومتجانسة، يرجع للمشاكل التي تعاني منها في تركيب الجمل والتي تمنعها من صياغة جمل ذات بنية صحيحة ومناسبة.

وفيما يخص نتائج بند تكرار الكلمات الصعبة التي أظهرت نتائجه ضعف لدى أغلبية الحالات يدل ذلك على عدم اكتسابهم لهذه القدرة اللغوية والكفاءة المعرفية.

أما نتائج بند الأضداد التي تتميز بالضعف دلت على أن أطفال هذه المجموعة وجدوا صعوبات في التمييز بين الكلمة وضدّها وحتى وإن كانت الإجابة صحيحة فقد تطلب الإنتاج اللغوي للكلمة الضد وقتاً طويلاً.

بالنسبة للجزء المتعلق بالفهم الشفهي الممثل في كل من بند فهم الجمل النموذجية، الإدماج في الجمل، فهم الجمل الصعبة، الحذف المنتظم والحكم على الجمل والتي ظهرت نتائجه ضعيفة كشف لنا عدم تنمية مهارة الفهم الشفهي لدى أفراد هاته المجموعة أي عدم قدرتهم على إتيان وانتقاء المعنى المناسب للكلمة والجملة، كما كشف لنا ضعف مستواهم المعجمي أو قاموسهم اللغوي.

من هنا نستنتج أن أطفال المجموعة الثانية لا يملكون القدرة والكفاءة اللغوية وهذا راجع إلى ضعف رصيدهم اللغوي وعدم تحكمهم في ميكانيزمات وآليات اللغة الشفهية.

مناقشة:

من خلال قراءتنا وتحليلنا لنتائج المجموعتين في اختبار اللغة الشفهية يمكن أن نستخلص الفرق الذي يتجلى لنا واضحا بينهما، فبالنسبة للمجموعة الأولى لم نسجل أي بند من بنود الاختبار كانت نسبته تحت 50% وهو متوسط النجاح حيث سجلنا أدنى نسبة وهي 65.82% في بند تكرار الكلمات الصعبة. وهذه النسبة لم يتحصل عليها أطفال المجموعة الثانية حيث كانت أعلى نسبة وهي 50.70% في بند فهم الجمل النموذجية.

كما نلاحظ أن نجاح أطفال المجموعة الأولى كان في جميع البنود، أما نجاح المجموعة الثانية فكان في بند واحد فقط أما باقي البنود فلم تتجاوز متوسط النجاح.

نستخلص من كل ما عرضناه سابقا أن النتائج التي تحصل عليها أطفال المجموعة الأولى كانت متقاربة جدا لدى أطفال المجموعة وهذا ما يدل على التحكم الجيد لقدراتهم اللسانية والمعرفية ويترجم هذا في قدرة الطفل وكفاءته على إدراك الأسس القاعدية لاكتساب اللغة الشفهية.

كما تميزت نتائج أطفال المجموعة الثانية في هذا الاختبار بالضعف في معظم البنود، وقد أظهر أطفال هذه المجموعة عدم القدرة على التحكم في اللغة من كل جوانبها وفي جميع مظاهرها، وقد كان رسوبهم حتى في البنود البسيطة والسهلة هذا ما يدل على عدم كفاءتهم وعدم تحكمهم في ميكانيزمات اللغة الشفهية.

التناول الإجرائي الثاني

التناول الإجرائي الثاني:

بعد أن قمنا بضبط المتغيرات، سنستعمل في هذه المرحلة شبكة تحليل الخطاب بهدف التحقق من فرضيات بحثنا.

I. تقديم شبكة تحليل الخطاب الأستاذ (NOUANI H., 1996):

لقد تم الاستعانة في هذا التناول بشبكة تحليل الخطاب التي قام ببنائها الباحث الأستاذ نواني ح. (1996)، تهدف هذه الشبكة إلى تحليل مستوى خطاب / سرد الحالة في دراسة علاقتها باستعمال مختلف الأدلة اللسانية وتأخذ بعين الاعتبار مقولة الحالة كفعل، يدخل في علاقة تفاعلية مع الوضعية الخطابية التي تنتج فيها صياغتها لأحداث الحكاية.

إن اختيارنا لشبكة التحليل هذه، له ما يبرره على اعتبار أنها جاءت في دراسة هامة حول تحليل سيرة السرد، وباللغة العربية في المجتمع الجزائري، كما أن غرض هذه الشبكة هو تحليل الإنتاج السردى من خلال بلورة أبعاد تداولية متنوعة، كما تعتبر الوسطة المثلى التي تسمح للمعنى بأن يأخذ شكلا لها مصداقيتها في الخطاب ذو النوع السردى.

- مستويات التحليل المتبعة في هذه الشبكة: هي كالتالي:

1- مستوى تحليل البنيات اللسانية (المستوى التعبيري Le Locutoire).

2- مستوى تحليل المحتوى (المستوى التعبيري الفعلي L'illocutoire) وهذا يتضمن:

- تحليل البنى الكبرى.

- تحليل البنى الصغرى.

3- مستوى الفعالية اللغوية (المستوى ما بعد التعبيري Le Perlocutoire).

1- تحليل البنيات اللسانية (Analyse des Structures Linguistiques):

يجب على المحلل أن يقوم بتحليل نوعية الملفوظات ويرتبها حسب طبيعتها، إن هذه المرحلة من الدراسة لا تعتبر التحليل في حد ذاته لكن اقترحناها لمعرفة إلى أي مدى لهذه البنيات أن تشارك في التنظيم العام للخطابات.

أ. تقطيع الخطاب إلى ملفوظات:

أول خطوة يقوم بها المحلل لمباشرة عمله هو القيام بعملية التقطيع، وفيما يخص الخطاب من النوع الحوارى تؤخذ بعين الاعتبار الأدوار الكلامية وبالتالي تعطينا من الوهلة الأولى فكرة عن

الطبيعة التي تميز بها التبادل، أما بالنسبة للخطابات ذو النوع السردى فالملفوظات تحدد حسب التصنيف النحوي - الدلالي، والملفوظات المتحصل عليها بعد عملية التقطيع تسمى بالوحدات الترميزية الدنيا (Les unités de codage minimum).

إن عملية التقطيع تفيدنا من جهة لمعرفة ما يفعله المتكلمون باللغة من خلال وحدات الترميز، ومن جهة أخرى استخراج نوع الترميز المهيمن (Le type de codage dominant).

ب. تصنيف وتوزيع الملفوظات:

توزع وتصنف الملفوظات حسب الأنماط الخطابية الثلاثة الكبرى (Les trois grandes Modalités).

- **الخبر (L'assertion):** الملفوظات الخبرية هي نتيجة تبادل حوارى بني المتكلمين مثل الجواب، الشرح، الوصف...

- **السؤال (L'interrogation):** يوجد نوعين من الأسئلة، السؤال الذي يطرحه المتكلم على سامعه والسؤال الذي يطرحه على نفسه.

- **الأمر (L'injonction):** وهي الأصناف التي يأمر بها المتكلم سامعه للقيام بفعل.

2- تحليل المحتوى (Analyse du contenu communiqué):

أ. تسلسلات البنى الكبرى (Les Macros-enchainements):

الهدف الأساسي هي دراسة الموضوع وتسييره، بمعنى من الذي يقوم بالمبادرة في إدخال الحقل المحوري؟ من الذي يطره؟ كيف تتم نقل المعلومات وتقاسم المدلولات؟ كيف يتم تنظيم الملفوظات؟ وخاصة كيف يتم عملية الوضوح وتسلسل مختلف الوحدات المكونة للخطاب؟ فالهدف لا يقتصر فقط على الوضوح اللفظي بل يجب خاصة معالجة الوظيفة الاتصالية من خلال مختلف الأفعال اللغوية، وللبرهنة على ذلك تعتبر هذه العناصر الأساسية التي اعتمدت في الشبكة وهي:

- **السينات La Saynète:** كثيرا ما تكون التبادلات متجمعة حسب نظام طبيعي مشكلة بذلك ما يسمى بالسينات، ما يهم في هذه الفكرة هو أن المجموع المحدد له متمركز متفاوتة حول مضمون ما يقال، وهو وحدة متجانسة متضمنة في آن واحد على وسائل الاستمرارية، التبادل والتوضيح الأكثر ويمكن اعتبار فكرة السينات بمثابة مشهد مصغر ذو مضمون متمركز على حقائق واقعية.

- **الموضوع Le champ**: يتمثل في محاولة التعرف على ما يمكن أن يتضمنه التبادل ويشمل الموضوع على كل الشخصيات الأماكن والأحداث، ويرى (F. François) في هذا المضمار أنه من الضروري دراسة سيرورة الموضوع من البداية حتى النهاية، وذلك بدراسة مختلف الأشكال الحوارية المتضمنة في الموضوع.

- **الأنواع الخطابية Le genre**: يقوم بدراسة اللغة في حد ذاتها، أي ماذا فعل الطفل باللغة (الوصف، الشرح، تفسير...) وما يمكن أخذه بعين الاعتبار هو أن المرور من الوصف إلى السرد يتطلب تبديل الطابع ويسجل بواسطة أدوات لسانية معينة مثال "ثم" وهكذا يصبح الطابع العنصر أو المبدأ الرئيسي لعملية توظيف الحوار، وبالتالي يصبح متبعا رئيسيا للفعالية اللغوية.

- **العوالم Le monde**: ما يمكن أن يميزه مضمون هذه الفكرة هي القدرة الطفل على المرور من عالم إلى آخر مع إمكانية التنوع في الصنف، ويقول (F. François) أن المميزات الأساسية للوسط الخطابى هو قدرة الطفل على تغيير أو تبديل العالم مثلا: يتكلم الطفل عن شيء يجري في البيت ثم ينطلق إلى عالم المدرسة ومنه إلى عالم الحديقة... الخ، بإتباع طبعا التسلسل المنطقي والاستمرار الدائم في الخطاب.

- **التصنيفات Les catégories**: يظهر في الطريقة التي يتجسد فيها المضمون عن طريق الكلام الملفوظ وحسب الباحث (F. François) العبرة ليست في التسمية لكن في مقصود الطفل، فهي التعددية الإفرادية للأصناف، ويمكننا القول هنا أنه لا توجد أبدا طريقة واحدة ممكنة لتسمية شخص معين، حالة معينة، أو عملية ما وهذا مهما كان نوعها.

- **التفاعل Le Pathos**: هذا العنصر يسمح لنا بمعرفة الطريقة التي يسير عليها الخطاب آخذين بعين الاعتبار العلاقة التفاعلية المتواجدة، إذن فالباتوس يسمح لنا بمعرفة هل الخطاب متجانس أم لا؟ فالخطاب المتجانس هو الذي يحتوي على مختلف النشاطات أو الأداءات اللغوية كالشرح، السرد... أما الخطاب غير المتجانس فهو الذي يخلو من ذلك.

ب. تسلسلات البنى الصغرى Les macros enchainements:

إن معنى الخطاب يكمن أساسا في طريقة تسلسل ملفوظاته، ونقول كذلك أن التسلسل هو نمط من أنماط الصياغة اللغوية، والهدف من دراسة التسلسلات هو الكشف عن الروابط الموجودة ما بين الملفوظات وداخل الملفوظ أو بالأحرى الكشف عن الانسجام على مستوى البنيات الصغرى، فالأمر يتعلق إذن بمعرفة كيف تتسلسل الملفوظات الواحدة تلو الأخرى، ودراسة أثر المتكلم في الخطاب

يعني العلامات التي تشير إلى المتكلم "العلامات الخطابية" (Les Embrayeurs)، أدوات الإشارة، ظروف الزمان.

ولتوضيح هذه الظاهرة، نعطي بعض الأمثلة الأكثر ترددا.

- التسلسلات على المستوى النحوي:

- الروابط Les connecteurs: هناك الروابط داخل الملفوظ "لأن، كي..." وتالروابط ما بين الملفوظات "و، ف....".

- العوائد Les Anaphores: كيف يفعل المتكلم لاسترجاع الشخصيات والأشياء، فنظرا للطبيعة الخاصة للغة العربية نجد غالبا الضمائر المستتيرة والضمائر المستقلة "هو، أنت....".

- الإشارة Les déictiques: كيف يفعل المتكلم لكي يتموضع بالنسبة للمخاطب، للمقام والزمان الذي يتكلم فيه وذلك بلجوه إلى مختلف العناصر الإشارية مثل الضمائر، الأفعال، ظروف المكان والزمان... الخ.

- التسلسلات على المستوى المعجمي:

يرى (François F.) أن استمرارية العلاقة بين مختلف الملفوظات المتتالية لا تتحقق بالضرورة بواسطة الأدوات النحوية أو أدوات الربط، فالاستمرارية اللغوية التي تؤدي دور التناسق والتسلسل قد يكون عن طريق رسالتين متتابعتين أو التعاقب المعجمي، تتابع مفردات مضادة أو تكرار المفردات وهذا بالإضافة إلى التنوع في الكلمات وطريقة التنسيق بين المفردات المستعملة.

3- الفعالية اللغوية L'Efficacité langagière:

إن الوضوح والانسجام والاهتمام بهما يعتبر أمرا ضروريا في الخطاب حتى يتحقق حد أدنى من تبادل الأفكار، لكن هذا يبقى غير كاف لأن كثيرا ما نجد خطابات واضحة ومنسجمة لكنها تبقى بدون أي فعالية على المستوى الإعلامي والبراغماتي وهنا ندخل بجدية فكرة الفعالية اللغوية، فعلى المحلل أن يميز بين الأشخاص الذي يألّفون خطابات تتضمن ملفوظات بسيطة (متجانسة) وأشخاص يألّفون خطابات (غير متجانسة) أين يقوم هؤلاء بإدماج نشاطات لغوية متعددة⁽¹⁾.

وحتى يفهم جيدا ما سبق نعطي مثال عن سيرة السرد، فلاكتسابها يشترط على الطفل الدخول في مختلف النشاطات اللغوية، ويعتبر التحكم في سيرة السرد كمرحلة مهمة في حياة الطفل، حيث يعكس

¹- NOUANI H. « Embauche d'analyse du discours », psychologies n°5-6, 1995-1996, p. 213-239.

تطورا نوعيا للنمو المعرفي. لكن كثيرا من الأطفال لا يكتسبونه حتى سن متأخرة والسبب يعود إلى عدم اكتسابهم لبعض الميكانيزمات التي بفضلها يستطيع الطفل أداء مهمته، فلكي يكون هناك سرد يجب على الأقل تقديم فقرات منتظمة، تقديم الأشخاص وبناء علاقات متعاقبة بين عدة أبحاث. وهذا يعتبر الحد الأدنى الواجب على كل طفل في السادسة الوصول إليه⁽¹⁾، لكن في الكثير من الأحيان نجد أطفال قد تجاوزوا هذا السن ولم يتمكنوا من ضمان ذلك، فيكتفون بذكر بعض الأحداث البسيطة لا أكثر عكس المتفوقين منهم، فبالإضافة من تمكنهم على كل ما سبق ذكره فإنهم يذهبون إلى أبعد من ذلك ويعطون ما نسميه بالخطابات المركبة، فعلى سبيل المثال: نجدهم يتحكمون جيدا في ميكانيزمات الحوار، إعادة أقوال الأبطال، التحليل والزيادة في أحداث القصة لما تورد في قصة الأصل، إدخال خبراتهم الذاتية، اللجوء إلى أنماط خطابية متنوعة... من هنا التحكم في الخطاب لا يمكن فقط في التوفيق في التعبير عن تسلسل الأحداث والربط بين الملفوظات لكن النجاح في تنظيم الخطاب حسب متطلبات السامع.

في الختام نقول أن الخطابات الفعالة هي التي يدمج فيها الشخص عدة مستويات على شكل فقرات تحتوي على أنماط خطابية متنوعة تتمتع بوضوح كاف على مستوى البنى الكبرى، والتحكم الكافي في الأصناف النحوية والمعجمية على مستوى البنى الصغرى وأن تفيد خاصة على مستوى البراغماتي.

- طريقة تحويل ومحتويات سرد الأطفال إلى بيانات كمية:

بعد تحليل السرد الكتابية للأطفال باستعمال شبكة تحليل الخطاب، قمنا بجمع المعلومات وتحويلها إلى بيانات كمية.

1- على مستوى تحليل البنيات اللسانية:

أ. تقطيع الخطاب وتصنيف الملفوظات (السير اللغوية):

- الوصف —————> البيانات كمية
- الشرح —————> البيانات كمية
- السؤال —————> البيانات كمية
- الجواب —————> البيانات كمية
- الأمر —————> البيانات كمية
- التعبير —————> البيانات كمية

¹ - François. F, « Dialogue et mis en mots dialogues adultes – enfants et enfants en maternelle », In journal de psychologie n°2-3, 1981, p.515.

- التبرير ← البيانات كمية
- الاستدلال ← البيانات كمية
- النفي ← البيانات كمية

2- على مستوى تحليل المحتوى:

أ. المستوى المعجمي:

- عدد الأفعال ← البيانات كمية
- عدد الأسماء ← البيانات كمية
- عدد الصفات ← البيانات كمية
- عدد تكرار المفردات ← البيانات كمية

ب. المستوى النحوي:

- عدد الروابط المستعملة ← البيانات كمية
- عدد العوائد المستعملة ← البيانات كمية
- عدد ظروف المكان المستعملة ← البيانات كمية
- عدد ظروف الزمان المستعملة ← البيانات كمية
- عدد أسماء الإشارة المستعملة ← البيانات كمية
- عدد الأفعال المصرفة بصفة منسجمة ← البيانات كمية

ج. المستوى البراغماتي

- تعرضت الحالة إلى سينات القصة ← يرمز له (1)
- لم تتعرض الحالة إلى سينات القصة ← يرمز له (0)
- احترمت الحالة وحدة الموضوع ← يرمز له (1)
- لم تحترم الحالة وحدة الموضوع ← يرمز له (0)
- استعملت الحالة الأنواع الخطابية ← يرمز له (1)
- لم تستعمل الحالة الأنواع الخطابية ← يرمز له (0)
- يوجد تنويع في التصنيفات في سرد الحالة ← يرمز له (1)
- لا يوجد تنويع في التصنيفات في سرد الحالة ← يرمز له (0)
- يوجد تفاعل في سرد الحالة من (3-5 نوع خطابي) ← يرمز له (1)
- لا يوجد تفاعل في سرد الحالة من (3-5 نوع خطابي) ← يرمز له (0)

II. وسائل جمع السرود الكتابية:

للحصول على السرود الكتابية لكل من مجموعتي البحث تمّ الاستعانة بالوسائل التالية:

1- قصة مصورة تمثل سلسلة من المشاهد (السقوط في الوحل) مأخوذة من بطارية الاختبارات (Chevrie Muller. C1997).

2- سرد حرّ لقصة عاشها الطفل.

3- استرجاع قصة كتابيا، اخترناها من كتاب القراءة المقرر للسنة الخامسة ابتدائي وهي قصة "النجار المهمل".

- **كيفية تطبيق هذه الوسائل:** تمثلت هذه الوسائل في ثلاث مواضيع مختلفة وبالتالي تم تقسيمها إلى ثلاث مهمّات.

1- **المهمة الأولى:** تمثلت في السرد الكتابي لقصة عن طريق سلسلة من الصور عددها خمسة (05) وهي قصة (السقوط في الوحل) كل صورة تحتوي على مشهد من هذه القصة، تمّ تطبيق هذه المهمة بصفة فردية، حيث تم توزيع هذه السلسلة من الصور غير مرتبة على كل تلميذ على حدا، وطلبنا منه سرد أحداث هذه القصة كتابيا والتعليمة كانت كالتالي:

- رتّب الصور من البداية إلى النهاية، ثم أحكي لي القصة من البداية إلى النهاية عن طريق الكتابة.

- أحداث هذه القصة هي كالآتي:

- **الصورة الأولى:** تمثل ولد يجري مع كلبه وهو ماسك به عن طريق حبل، وهو في حالة فرح.

- **الصورة الثانية:** تمثل سقوط الطفل على الوحل.

- **الصورة الثالثة:** تمثل وقوف الطفل وهو بملابس متسخة، وفي حالة حزن.

- **الصورة الرابعة:** توضّح الطفل وهو يستحم في الحمام وأمه واقفة بجانبه تمسك ملابسه المتسخة.

- **الصورة الخامسة:** تُبيّن الطفل وهو في الحمام ينظر إلى وجهه في المرآة، وهو في حالة فرح بعد استحمامه.

2- المهمة الثانية: تمثلت في سرد حراً لقصة عاشها كل طفل من أطفال مجموعتي البحث، حيث طلبنا من كل طفل وعلى حدا أن يسرد لنا كتابيا قصة عاشها أو كان حاضراً فيها. والتعليم كانت كالتالي:

- احكي لي قصة حدثت لك، أو كنت حاضراً فيها، عن طريق الكتابة".

3- المهمة الثالثة: تمثلت في استرجاع قصة كتابياً، وقد قمنا باختيارها من كتاب القراءة المقرر للسنة الخامسة ابتدائي. ولقد تم سابقاً إطلاع كل أطفال المجموعتين على هذا النص مع المعلمة خلال حصة اللغة العربية، هذه القصة بعنوان "النجار المهمل" ص40، قمنا بقراءة هذه القصة على كل طفل على حدا والتعليم كانت كالتالي:

- أعد سرد القصة التي سمعتها عن طريق الكتابة.

- تم تطبيق كل من المهمات الثلاث على أفراد المجموعة الأولى وهي مجموعة الأطفال الصم المدمجين ذوي إعاقة سمعية حادة وعلى أفراد المجموعة الثانية وهي مجموعة الأطفال الصم غير المدمجين ذوي إعاقة سمعية حادة، بهدف مقارنة نتائج تحليل كل من المجموعتين، وحصلت بذلك على إنتاجاتهم في السرد الكتابي، والتي سنقوم بتحليلها على كل المستويات عن طريق شبكة تحليل الخطاب المقترحة من طرف الأستاذ نواني ج. (1996).

- فيما يخص الإنتاجات السردية الكتابية التي تحصلنا عليها من خلال هذه المهمات، فقد تمت بواسطة ورقة خاصة للكتابة وقلم.

عرض وتحليل النتائج

1- عرض نتائج تحليل السرود الكتابية لأطفال المجموعة الأولى والمجموعة الثانية:
بعد تحليل السرود الكتابية لمجموعتي البحث، قمنا بعرض مختلف النتائج التي تحصلنا عليها في جداول.

1-1 عرض نتائج المهمة الأولى للمجموعة الأولى والمجموعة الثانية:

المهمة الأولى تمثلت في سرد كتابي لقصة (السقوط في الوحل) عن طريق ترتيب الصور من البداية إلى النهاية.

أ. على مستوى توظيف السّير اللغوية:

الحالات	السّير اللغوية	الوصف	الشرح	السؤال	الجواب	الأمر	التعبير	التبرير	الاستدلال	النفسي
الحالة 1 (م.أ)	4	1	1	1	1	0	1	0	0	0
الحالة 2 (ز.أ)	6	1	1	1	1	1	1	1	0	0
الحالة 3 (ز.س)	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0
الحالة 4 (ع.ش)	4	1	0	0	0	0	1	1	0	0
الحالة 5 (ب.س)	4	1	1	1	1	1	1	0	0	0
الحالة 6 (س.ز)	5	1	1	1	0	1	1	0	0	0
الحالة 7 (ب.ر)	2	0	1	1	0	0	1	0	0	0
الحالة 8 (ع.ن)	3	1	1	1	0	1	1	0	0	1
الحالة 9 (م.ر)	3	0	1	1	1	1	1	1	0	1
الحالة 10 (ك.إ)	3	1	1	1	0	1	1	1	0	1
الحالة 11 (س.ف)	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0
الحالة 12 (ب.ع)	6	2	1	1	0	1	2	1	0	0
الحالة 13 (ر.أ)	5	2	1	1	1	0	1	1	0	0
الحالة 14 (ل.ص)	4	1	1	1	0	1	1	0	1	0
الحالة 15 (م.ب)	2	1	1	1	1	0	0	1	0	1
الحالة 16 (ب.إ)	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0
الحالة 17 (س.ع)	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1
الحالة 18 (ك.م)	5	2	1	1	1	0	1	1	1	0
الحالة 19 (ق.ج)	4	1	0	0	0	1	2	1	0	1
الحالة 20 (ت.م)	2	1	1	1	0	1	2	1	1	0

الجدول رقم (15): يمثل نتائج المجموعة الأولى على مستوى توظيف السّير اللغوية.

التعليق على الجدول (15):

بعد تقطيع ملفوظات السرود الكتابية لأطفال هذه المجموعة، تبين أنهم استعملوا مختلف السببر والوسائل اللغوية من وصف، شرح، سؤال، جواب، أمر تعبير، تبرير، استدلال ونفي.

- بالنسبة للوصف فقد ورد في جميع السرد الكتابية للأطفال سواءً لوصف الحيز المكاني للقصة أو لوصف حالة الطفل، وكان وصفهم كل على طريقته وهذه أمثلة على ذلك:

الحالة (1): [كان هناك ولد لديه كلب وفي]

الحالة (2): [كان الولد عمر يجري مع كلبه العزيز]

- أما الشرح فأغلبية الحالات استعملته وذلك لأن الوصف يلزمه دائماً الشرح، نظراً لطبيعة الخطاب كونه من النوع السردى وهذه أمثلة عن ذلك.

الحالة (4): [ذهب إلى الحمام لكي يستحم]

الحالة (5): [ذهب ليستحم ليكون نظيفاً]

- كل الحالات استعملت السؤال ماعدا الحالة (4) والحالة (19)، وهذه أمثلة من الحالات الأخرى:

الحالة (3): [لماذا أنت متسخ يا ابني؟]

الحالة (6): [هل سقطت في الوحل؟]

- أما الجواب فأغلب الحالات استعملته وهذا مثال على ذلك: الحالة (9): [نعم سقطت عندما كنت أعب مع كلبى]

- كذلك بالنسبة للأمر أغلب الحالات استعملت أسلوب الأمر، مثلاً:

الحالة (10): [اذهب يا ابني لتستحم]

الحالة (11): [استحم ثم بدّل ملابسك]

- أما التعبير كل أفراد المجموعة استعملت التعبير ماعدا الحالة (3)، والحالة (11) والحالة (15). من بين الحالات التي استعملت التعبير نذكر:

الحالة (1): [سأكون دائما نظيف يا أمي]

الحالة (4): [سأستحم كل يوم يا أمي لأكون نظيف]

- أما التبرير، معظم السرود الكتابية احتوت عليه فمثلا الحالة (10): [لقد سقط لأن كلبه بدأ يجري].

- بالنسبة للاستدلال فقد اعتمدت عليه 3 حالات فقط وهي الحالة (14)، الحالة (18) والحالة (20) نذكر مثلا:

الحالة (18): [النظافة من الإيمان والوسخ من الشيطان]

الحالة (20): [إن الله يحبّ الإنسان النظيف]

- بالنسبة للنفي فقد سجلناه عند بعض الحالات مثل:

الحالة (8): [لم يسقط كلبه]

الحالة (17): [لم يبكي]

نلاحظ أن أطفال هذه المجموعة استعانوا بمختلف السير اللغوية وهذا راجع لكونهم يملكون القدرة والكفاءة اللغوية على إثراء سرودهم الكتابية وهذا ما يثبت اكتسابهم للأسس القاعدية للغة وميكانيزمات الصياغة اللغوية، كما تجدر الإشارة أن كل أفراد المجموعة استطاعت الحفاظ على نموذج القصة الأصلية.

السير اللغوية	الوصف	الشرح	السؤال	الجواب	الأمر	التعبير	التبرير	الاستدلال	النفى
الحالة 1 (ك.ع)	1	1	1	0	0	1	0	0	1
الحالة 2 (ص.ح)	4	1	1	1	0	0	0	0	0
الحالة 3 (ب.إ)	1	1	0	0	0	1	1	0	0
الحالة 4 (أ.هـ)	1	1	1	0	0	1	0	0	0
الحالة 5 (ل.ن)	2	0	1	1	0	1	0	0	0
الحالة 6 (ر.د)	1	0	0	0	1	1	0	1	0
الحالة 7 (ب.ج)	1	0	0	0	1	1	1	0	0
الحالة 8 (ج.ت)	1	0	1	0	0	1	0	0	1
الحالة 9 (أ.ج)	3	1	1	0	0	1	0	0	1
الحالة 10 (إ.م)	1	0	0	0	1	1	1	0	0
الحالة 11 (س.س)	2	1	1	0	0	1	0	0	0
الحالة 12 (ب.ع)	1	0	0	0	1	1	0	0	0
الحالة 13 (ي.ل)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 14 (ز.م)	4	1	1	0	0	1	0	0	0
الحالة 15 (ر.خ)	1	0	1	0	0	0	0	0	1
الحالة 16 (م.إ)	3	1	1	0	0	1	1	0	0
الحالة 17 (ق.ع)	1	0	1	0	1	0	0	0	0
الحالة 18 (ب.م)	1	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 19 (س.ر)	1	0	0	0	1	1	0	0	0
الحالة 20 (ب.هـ)	2	1	0	0	0	0	0	0	1

الجدول رقم (16): يمثل نتائج المجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية.

التعليق على الجدول (16):

بالنسبة لأطفال المجموعة الثانية كانت سرودهم الكتابية تختلف عن السرود الكتابية لأطفال

المجموعة الأولى، حيث أنها تكاد تخلو من استعمال السير اللغوية.

- فمن خلال تحليلنا لسرودهم الكتابية على مستوى السير اللغوية ومن خلال هذا الجدول نلاحظ أن كل الحالات استعانت بكثرة بالوصف مقارنة ببقية السير اللغوية الأخرى، وكان استعمالهم له بشكل متفاوت فقد كانت المرتبة الأولى عند الحالة (2) والحالة (14) بـ 4 مرات، ثم الحالة (9) والحالة (16) بـ 3 مرات ثم الحالة (5) والحالة (11) والحالة (20) بـ 2 مرة، ثم الحالة (1)، (3)، (4)، (6)، (7)، (8)، (10)، (12)، (13)، (15)، (17)، (18) و(19) بمرّة واحدة فقط. بالنسبة للشرح فقد تمّ استعماله في بعض الحالات فقط نذكر مثلاً: الحالة (1): [نزع ملابس المتّسخة ليستحم].

- أما السؤال فقد تم استعماله عند بعض الحالات لكن بالنسبة للجواب نجده غائب ماعدا عند الحالة (2) والحالة (5) فقط.

- أما الأمر فنجدّه مستعملاً فقط عند الحالة (6)، الحالة (7)، الحالة (12)، (17) و(19).

- أما التعبير فمعظم الحالات استعملته ماعدا الحالة (2)، الحالة (13)، الحالة (17) والحالة (18).

- عن التبرير نجده فقط عند الحالة (3)، الحالة (7)، الحالة (10) والحالة (16).

- فيما يخص الاستدلال، فقد استعملته فقط الحالة (6)، وهو كالتالي: [النظافة من الإيمان]

- أما النفي فقد استعمل فقط من طرف الحالة (1)، الحالة (8)، الحالة (9)، الحالة (15) والحالة (20).

نلاحظ أن أطفال هذه المجموعة استعمالهم للسير اللغوية كان محدوداً جداً، رغم أن التنويع في السير والأساليب اللغوية هو نمط من أنماط الصياغة اللغوية، هذا ما يدل على عدم اكتسابهم للقدرة والكفاءة اللغوية التي تظهر في عدم إثراء سرودهم الكتابية، ويدلّ كذلك على عدم قدرتهم على بناء الأسلوب اللغوي.

ب. على المستوى المعجمي:

المستوى المعجمي	الأفعال	الأسماء	الصفات	تكرار المفردات
الحالة 1 (م.أ)	6	8	1	0
الحالة 2 (ز.أ)	11	10	2	0
الحالة 3 (ز.س)	14	9	2	1
الحالة 4 (ع.ش)	10	12	1	0
الحالة 5 (ب.س)	8	7	3	0
الحالة 6 (س.ز)	15	13	4	0
الحالة 7 (ب.ر)	9	11	3	0
الحالة 8 (ع.ن)	12	10	4	1
الحالة 9 (م.ر)	7	8	5	0
الحالة 10 (ك.إ)	15	12	6	0
الحالة 11 (س.ف)	13	7	2	0
الحالة 12 (ب.ع)	14	11	2	0
الحالة 13 (ر.أ)	15	14	2	1
الحالة 14 (ل.ص)	11	9	3	0
الحالة 15 (م.ب)	11	9	1	0
الحالة 16 (ب.إ)	10	8	4	0
الحالة 17 (س.ع)	13	6	2	0
الحالة 18 (ك.م)	16	15	1	0
الحالة 19 (ق.ج)	14	9	1	0
الحالة 20 (ت.م)	18	12	3	0

الجدول رقم (17): يمثل نتائج المجموعة الأولى على المستوى المعجمي.

التعليق على الجدول (17):

من خلال قراءتنا لهذا الجدول نلاحظ أن أطفال هذه المجموعة، استعملوا بكثرة الأفعال، خاصة الفعل الماضي في جميع السرود الكتابية، وهو الفعل المناسب جدًا للسرد. وهذه أمثلة على ذلك:

الحالة (1): [سقط، تبَلَّ]

الحالة (6): [توسخ، قال]

الحالة (14): [جرى، ذهب، استحم]

- بالنسبة للأسماء كذلك استعملت بكثرة نذكر مثلاً:

الحالة (2): [الطفل، الأم، الكلب]

الحالة (4): [الوحد، الحمام، الأرض]

الحالة (10): [الصابون، الماء، المرأة]

- وردت الصفات بكثرة عند كل الحالات، وهذه أمثلة عن ذلك:

الحالة (5): [متسخ، نظيف]

الحالة (8): [جميل، فرح]

- أما تكرار المفردات فنجد عند:

الحالة (1): [جرى مع كلبه وجرى حتى سقط بسبب كلبه]

الحالة (8): [غسل جسمه بالماء وغسل وجهه بالماء]

الحالة (13): [أصبح نظيف، ونظر في المرأة ثم ضحك لأنه نظيف]

- من خلال هذا التنوع المفردى الذي أثرى الخطابات السردية لأطفال هذه المجموعة، نستنتج

غنى رصيدهم المعجمي الذي كان له الدور في إيضاح المعنى وبالتالي وصولهم إلى كفاءة لغوية.

الحالات	المستوى المعجمي	الأفعال	الأسماء	الصفات	تكرار المفردات
الحالة 1 (ك.ع)	3	3	3	4	0
الحالة 2 (ص.ح)	7	7	4	5	0
الحالة 3 (ب.إ)	4	4	3	3	0
الحالة 4 (أ.هـ)	6	6	4	3	0
الحالة 5 (ل.ن)	7	7	3	3	0
الحالة 6 (ر.د)	5	5	5	2	0
الحالة 7 (ب.ج)	4	4	3	1	0
الحالة 8 (ج.ت)	5	5	4	2	0
الحالة 9 (أ.ج)	11	11	6	3	0
الحالة 10 (إ.م)	3	3	2	4	0
الحالة 11 (س.س)	2	2	3	2	0
الحالة 12 (ب.ع)	6	6	7	3	0
الحالة 13 (ي.ل)	8	8	4	3	0
الحالة 14 (ز.م)	13	13	3	5	0
الحالة 15 (ر.خ)	3	3	2	4	0
الحالة 16 (م.إ)	5	5	3	2	0
الحالة 17 (ق.ع)	4	4	3	1	0
الحالة 18 (ب.م)	2	2	1	3	0
الحالة 19 (س.ر)	3	3	2	3	0
الحالة 20 (ب.هـ)	6	6	4	2	0

الجدول رقم (18): يمثل نتائج المجموعة الثانية على المستوى المعجمي.

التعليق على الجدول (18):

بعكس المجموعة الأولى، نلاحظ الفرق واضح مع هذه المجموعة، فمن خلال هذا الجدول، كان استعمالهم للأفعال، الأسماء والصفات محدودا مع غياب تكرار المفردات، فعلى سبيل المثال الحالة

(11) والحالة (18) استعملتا فقط فعلين في سردهما للقصة، نفس الأمر بالنسبة للحالة (1)، الحالة (10)، الحالة (15) والحالة (19) استعملوا فقط ثلاث أفعال.

- كذلك بالنسبة للأسماء نجد الحالة (18) استعملت اسم واحد (01) فقط، نفس الأمر بالنسبة للحالة (10)، الحالة (15) والحالة (19) استعانوا فقط باسمين.

- أما الصفات فاستعمالها كان متفاوتا بين الحالات فقد تراوحت بين صفة واحدة (1) فقط وخمس صفات (05).

- أما عن تكرار المفردات فهي غير موجودة عند جميع الحالات.

هذه المحدودية في استعمال المفردات والعبارات أدت إلى عدم التحكم في الموضوع وبالتالي عدم الوصول إلى المعنى العام لكل أحداث القصة، وبالتالي رصيدهم المعجمي كان فقيرا.

ج. على المستوى النحوي:

المستوى النحوي	الروابط	العوائد	ظروف المكان	ظروف الزمان	أسماء الإشارة	تصريف الأفعال
الحالة 1 (م.أ)	11	9	2	1	1	5
الحالة 2 (ز.أ)	18	10	3	2	0	9
الحالة 3 (ز.س)	10	6	2	1	1	11
الحالة 4 (ع.ش)	9	9	3	1	0	8
الحالة 5 (ب.س)	12	11	2	2	0	6
الحالة 6 (س.ز)	16	10	4	2	1	12
الحالة 7 (ب.ر)	13	8	3	0	0	7
الحالة 8 (ع.ن)	9	6	2	0	0	10
الحالة 9 (م.ر)	8	10	3	1	0	6
الحالة 10 (ك.إ)	7	11	1	1	1	13
الحالة 11 (س.ف)	15	8	2	1	1	10
الحالة 12 (ب.ع)	17	5	4	2	1	12
الحالة 13 (ر.أ)	13	8	2	1	2	14
الحالة 14 (ل.ص)	12	7	1	0	0	10
الحالة 15 (م.ب)	11	10	1	0	1	10
الحالة 16 (ب.إ)	8	9	1	1	1	9
الحالة 17 (س.ع)	7	5	0	1	0	11
الحالة 18 (ك.م)	12	9	3	1	0	13
الحالة 19 (ق.ج)	7	10	1	1	1	12
الحالة 20 (ت.م)	6	8	2	1	0	15

الجدول رقم (19): يمثل نتائج المجموعة الأولى على المستوى النحوي.

التعليق على الجدول (19):

إن المستوى النحوي مهم جدا في بناء الجملة الصحيحة التي ينشأها الفرد عند عملية الاتصال، كما هي مهمة كذلك الطريقة الصحيحة في تركيب أركان الجملة، هذا ما يتضمن تطور مقبول في

الموضوع ليكون واضحاً ومنسجماً، وهذا يعتمد على استعمال الأدوات النحوية من روابط، عوائد ظروف المكان، ظروف الزمان، أسماء الإشارة، وتصريف الأفعال.

من خلال قراءتنا لهذا الجدول نلاحظ وحسب طبيعة موضوع القصة، اعتمد أطفال هذه المجموعة في سُرودهم الكتابية على مختلف الأدوات النحوية وبطريقة متفاوتة. فبالنسبة للروابط استعملت كل الحالات مختلف الروابط (لكي، ثم، ف، حتى، لأن، و، لـ...) مثلاً:

الحالة (11): [سقط الولد على الوحل وقال لكلبه]

- أما العوائد المتمثلة في الضمائر المستترة والمتصلة نذكر على سبيل المثال: الحالة (1): [ساعدته أمه في الحمام] التي تعود على الطفل.

- أما ظروف المكان المستعملة في تحديد مكان أحداث القصة نذكر مثلاً:

الحالة (6): [أمام المنزل]

الحالة (12): [قدام المنزل]

- كل الحالات استعملت ظروف المكان ماعدا الحالة (17).

- بالنسبة لظروف الزمان، جميع الحالات استعملتها ماعدا الحالة (7)، الحالة (8)، الحالة (14) والحالة (15) وهذه بعض الأمثلة: الحالة (2): [في الصباح].

- أما عن أسماء الإشارة الواردة عند معظم الحالات نذكر: الحالة (3): [لم أسقط وحدي يا أمي هذا الكلب هو السبب].

- فيما يخص تصريف الأفعال، جميع الحالات صرفت أغلبية الأفعال خاصة في زمن الماضي على سبيل المثال:

الحالة (5): [نظر الطفل إلى المرأة ثم ضحك]

الحالة (11): [سقط الولد على الوحل وقال لكلبه لماذا جريت يا كلبتي، سأستحم في الحمام]

من خلال تحليلنا لهذا المستوى، نلاحظ أن كل الحالات استطاعت الاعتماد في خطاباتها السردية على مختلف الأدوات النحوية، والتي وظفت بطريقة صحيحة، كذلك بالنسبة لتصريف الأفعال، كل الأفعال صرفت بشكل صحيح، هذا ما انعكس على البناء الصحيح لجميع الجمل مما يؤكد على تحكم جميع أفراد هذه المجموعة بقواعد اللغة وعلى قدرتهم وكفاءتهم اللغوية.

تصريف الأفعال	أسماء الإشارة	ظروف الزمان	ظروف المكان	العوائد	الروابط	المستوى النحوي الحالات
3	1	0	1	3	4	الحالة 1 (ك.ع)
4	0	1	2	4	6	الحالة 2 (ص.ح)
2	0	1	1	5	3	الحالة 3 (ب.إ)
3	0	0	3	2	5	الحالة 4 (أ.هـ)
6	1	0	1	2	2	الحالة 5 (ل.ن)
3	0	0	0	2	2	الحالة 6 (ر.د)
2	0	2	1	3	6	الحالة 7 (ب.ج)
2	0	1	2	2	4	الحالة 8 (ج.ت)
8	0	0	0	4	8	الحالة 9 (أ.ج)
2	1	2	0	4	3	الحالة 10 (إ.م)
1	1	1	1	1	2	الحالة 11 (س.س)
4	0	0	0	5	7	الحالة 12 (ب.ع)
3	2	0	1	3	5	الحالة 13 (ي.ل)
4	0	0	2	4	11	الحالة 14 (ز.م)
10	0	0	3	4	8	الحالة 15 (ر.خ)
2	0	1	0	5	7	الحالة 16 (م.إ)
2	0	0	1	3	5	الحالة 17 (ق.ع)
1	1	1	2	3	5	الحالة 18 (ب.م)
2	0	0	1	4	4	الحالة 19 (س.ر)
2	0	0	0	3	3	الحالة 20 (ب.هـ)

الجدول رقم (20): يمثل نتائج المجموعة الثانية على المستوى النحوي.

التعليق على الجدول (20):

من خلال السرود الكتابية لأطفال هذه المجموعة لاحظنا الفرق الواضح بالنسبة لتحليل هذا المستوى مقارنة بالسرود الكتابية لأطفال المجموعة الأولى ولمسنا الفرق من خلال قلة استعمال الأدوات اللسانية وأحيانا انعدامها مما أدى إلى عدم تحقيق الترابط والتسلسل بين العبارات والمفردات.

- فبالنسبة للروابط اعتمدت أغلبية الحالات على نفس الروابط بدون تنويع، فمثلاً:

الحالة (2): [سقط على الطين وبكى وذهب إلى أمّه]

الحالة (13): [جرى مع كلبه ثم سقط ثم توسّع ثم بكى]

- نفس الأمر بالنسبة للعوائد لم تكن بكثرة وكانت كلها ضمائر مستترة.

- أما عن ظروف المكان فقد استعملت أغلبية الحالات ظرفين فقط وهما [أمام، قدام] بينما

نلاحظ خلوّها عند الحالة (6)، الحالة (9)، الحالة (10)، الحالة (12)، الحالة (16) والحالة (20).

- نفس الأمر بالنسبة لظروف الزمان حيث أن أغلبية الحالات لم تستعن بها.

- كذلك بالنسبة لأسماء الإشارة استعملت فقط عند الحالة (1)، الحالة (5)، الحالة (10)، الحالة

(11)، الحالة (13) والحالة (18).

- نفس الحال بالنسبة لتصريف الأفعال لم تستطع جميع الحالات، تصريف كل الأفعال

المستعملة في سرودهم الكتابية.

فمن خلال هذه المحدودية في استعمال الأدوات النحوية نستخلص أن هاته المجموعة لم تتمكن

من التحكم في القواعد النحوية للغتهم المستعملة في سرودهم الكتابية وهذا ما يدل على عدم تحكمهم في

ميكانيزمات الصياغة اللغوية.

د. على المستوى البراغماتي:

التفاعل	الأصناف	العوامل	الأنواع الخطابية	وحدة الموضوع	السينات	المستوى البراغماتي الحالات
0	0	0	1	1	1	الحالة 1 (م.أ)
1	1	1	1	1	1	الحالة 2 (ز.أ)
1	1	1	0	1	1	الحالة 3 (ز.س)
1	0	1	1	1	1	الحالة 4 (ع.ش)
1	0	1	1	1	1	الحالة 5 (ب.س)
1	0	1	1	1	1	الحالة 6 (س.ز)
1	0	1	1	1	1	الحالة 7 (ب.ر)
1	1	1	0	1	1	الحالة 8 (ع.ن)
1	1	1	1	1	1	الحالة 9 (م.ر)
0	0	0	1	1	0	الحالة 10 (ك.إ)
1	1	1	1	1	1	الحالة 11 (س.ف)
1	1	1	1	1	1	الحالة 12 (ب.ع)
1	1	1	1	1	1	الحالة 13 (ر.أ)
1	1	1	0	1	1	الحالة 14 (ل.ص)
1	0	1	1	1	1	الحالة 15 (م.ب)
1	0	1	1	1	1	الحالة 16 (ب.إ)
1	1	1	1	1	1	الحالة 17 (س.ع)
1	1	1	1	1	1	الحالة 18 (ك.م)
1	1	1	1	1	1	الحالة 19 (ق.ج)
0	0	0	1	1	1	الحالة 20 (ت.م)

الجدول رقم (21): يمثل نتائج المجموعة الأولى على المستوى البراغماتي.

التعليق على الجدول (21):

يعتبر الجانب البراغماتي للغة عاملاً جوهرياً أكثر من وضوح الأصوات وبيان الكلمات وصحة

التركييب وبساطة العبارات، لذلك يجب تجاوز حدود الملفوظ المعزول والاهتمام بالخطاب في جملته.

لذلك نحن ندرس في هذا المستوى الكلمات والملفوظات كأفعال لغوية والسياقات التي تنتج فيها هذه الأفعال في إطار تفاعلي.

لهذا فالهدف الأساسي من هذا المستوى هو دراسة الموضوع وطريقة تسييره وتطوره وأنواع التسلسلات المستعملة فيه، وكذا النوع الخطابي ودرجة تحكم الطفل فيه من بدايته إلى نهايته. فمن خلال تحليلنا للسرد الكتابية في هذا المستوى وضمن هذا الإطار، ومن خلال هذا الجدول لاحظنا أن أغلبية الحالات تعرضت لمحتوى هذا المستوى من سينات (عملية التمثيل)، وحدة الموضوع، الأنواع الخطابية، العوالم، التصنيفات والتفاعل.

أ. السينات: اعتمدنا في دراستها على الخطوات الستة المقترحة من طرف (LABOV. W) وهي: التلخيص، التعليم، تطوّر الأحداث، التقدير، الحل، النهاية. على سبيل المثال الحالة رقم (2) تعرضت في سردها الكتابي للقصة على جميع هذه الخطوات في العبارات التالية:

1. التلخيص: [كان الولد يجري مع كلبه العزيز أمام فناء المنزل]

2. التعليم: [في يوم من الأيام، الولد، كلبه، أمام منزله، الوحل، إلى منزله]

3. تطوّر الأحداث: [فجرى مع كلبه ثم سقط على الوحل]

4. التقدير: [وقف فوجد ملابسه موشخة جدًا]

5. الحل: [راح إلى منزله ليخبر أمّه ثم يستحم]

6. النهاية: [رأى نفسه في المرآة ثم فرح لأنه نظيف]

نفس الخطوات تمّ إتباعها بالنسبة لأغلبية الحالات.

ب. وحدة الموضوع: جميع الحالات تعرضت لوحدة الموضوع في سرودها الكتابية حيث احتوت هذه الأخيرة على بطل أو أكثر كان بمثابة المحرك للقصة الذي ضمن وحدة الموضوع السردية وكانت جميع الأحداث مرتبطة في قالب موحد يحتويها كلها.

كما أن كل الحالات تحكمت في موضوع القصة من البداية إلى النهاية وحافظت على التسلسل الزمني والمكاني للأحداث، هذا ما أكسب السرد وحدة متجانسة. نأخذ على سبيل المثال:

الحالة (19): [يُحكى أن ولد كان مع الكلب الذي يحبّه كثيراً، كان يلعب معه أمام المنزل، ثم جرى به الكلب بالقوة سقط الولد على الماء المتوسخ. فوجد نفسه متوسخ جداً فغضب ثم ذهب إلى المنزل، وكان خائفاً من أمّه فدخل وغسل جسمه ونظر إلى المرأة وضحك كان نظيف جداً].

ج. الأنواع الخطابية: ونقصد بالأنواع الخطابية مدى استعمال الحالة لمختلف الأنواع الخطابية في سرودهم الكتابية من وصف، شرح، تعبير، تبرير... ومدى قدرتهم من الانتقال من نوع لآخر.

من خلال نتائج المجموعة الأولى المدوّنة في الجدول نلاحظ أن جميع الحالات المستعملة في سرودها الكتابية لمختلف الأنواع الخطابية ما عدا ثلاث حالات وهي الحالة (3)، الحالة (8) والحالة (14).

فعلى سبيل المثال:

الحالة (17): [في يوم من الأيام كان ولد يدعى هشام مع كلبه يلعب في ساحة المنزل، ثم جرى كثيراً حتّى سقط على الطّين الوسخ، فنظر إلى نفسه فوجد ملابسه فيها الطّين لكن لم يبكي، ثم ذهب إلى البيت، فأخذته أمّه إلى الحمام وبذل لباسه وغسل جسمه كثيراً ونظر للمرأة وضحك].

د. العوالم: من بين المميزات الأساسية للخطاب الجيد هو قدرة الطّفّل على تغيير أو تبديل العالم أي المرور من عالم إلى آخر مع إمكانية التنويع في الصنف، بإتباع التسلسل المنطقي والاستمرار الدائم في الخطاب.

في هذه المجموعة كل أفرادها استعملت العوالم ماعدا الحالة (1)، الحالة (10) والحالة (20).

من الحالات التي ذكرت في سرودها الكتابية العوالم نذكر على سبيل المثال:

الحالة (4): [الساحة، المنزل، الحمام]

ه. التصنيفات (الأصناف): نقصد بالتصنيفات أي إعطاء الشخصيات الأساسية في القصة عدّة

تسميات، على سبيل المثال نذكر الحالة رقم (2): [كان الولد عمر يجري مع كلبه العزيز].

و. التفاعل (Pathos): نقصد بالتفاعل أي الطريقة التي يسير عليها الخطاب أي العلاقة

التفاعلية المتواجدة بين الكلمات والأفكار، وذلك باستعمال مختلف النشاطات والأدوات اللغوية كما في المثال التالي:

الحالة رقم (18): مثلاً الوصف [كلبه الوفيّ] السؤال [هل أستحم يا أمي]، التبرير [لأنني سقطت

على الوسخ]. الاستدلال [النظافة من الإيمان والوسخ من الشيطان].

ما نستخلصه من خلال النتائج المدوّنة في الجدول أنّ كل الحالات تعرّضت في سرودها الكتابية لمحتويات هذا المستوى الذي يهتم بعلاقة الرموز بمستعملها ووظيفتها وتأثيراتها، أي قدرة هاته الحالات في استعمالها للجمل في مواقف كثيرة وبطريقة واضحة ومنسجمة.

التفاعل	الأصناف	العوامل	الأنواع الخطابية	وحدة الموضوع	السينات	المستوى البراغمتي / الحالات
1	0	1	0	1	1	الحالة 1 (ك.ع)
0	0	0	0	1	1	الحالة 2 (ص.ح)
0	0	0	0	0	1	الحالة 3 (ب.إ)
0	0	0	1	0	0	الحالة 4 (أ.هـ)
0	0	0	0	1	1	الحالة 5 (ل.ن)
1	0	0	1	1	1	الحالة 6 (ر.د)
1	0	1	1	0	1	الحالة 7 (ب.ج)
0	0	0	0	0	1	الحالة 8 (ج.ت)
0	0	0	0	1	0	الحالة 9 (أ.ج)
0	0	1	0	0	1	الحالة 10 (إ.م)
0	0	1	0	1	0	الحالة 11 (س.س)
0	0	0	1	0	1	الحالة 12 (ب.ع)
0	0	0	1	0	1	الحالة 13 (ي.ل)
1	0	0	0	0	1	الحالة 14 (ز.م)
0	0	0	0	1	0	الحالة 15 (ر.خ)
0	0	0	0	1	0	الحالة 16 (م.إ)
0	0	1	0	1	1	الحالة 17 (ق.ع)
0	0	0	0	0	1	الحالة 18 (ب.م)
1	0	1	0	1	1	الحالة 19 (س.ر)
0	0	0	1	0	0	الحالة 20 (ب.هـ)

الجدول رقم (22): يمثل نتائج المجموعة الثانية على المستوى البراغمتي.

التعليق على الجدول (22):

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن كل الحالات لم تتعرض في سرودها الكتابية لجميع محتويات

هذا المستوى:

أ. السينات: أغلبية الحالات تعرضت للخطوات الستة المقترحة من طرف (LABOV. W) ماعدا الحالات التالية:

الحالة رقم (4)، الحالة (9)، الحالة (11)، الحالة (15)، الحالة (16) والحالة (20).

من بين الحالات التي تعرضت لسينات القصة نذكر على سبيل المثال الحالة (2):

1. التلخيص: [جرى طفل صغير مع الكلب أمام الدار]

2. التعليمية: [في يوم من الأيام، طفل، الكلب، أمام الدار]

3. تطوّر الأحداث: [سقط على الطين وبكى وذهب إلى المنزل]

4. التقدير: [غضب لأن الملابس كانت موسخة]

5. الحل: [ذهب إلى داره ليغسل جسمه]

6. النهاية: [ضحك في المرأة لأنه ليس متوسخ]

ب.وحدة الموضوع: لم تتعرض كل الحالات لوحدة الموضوع ماعدا بعض الحالات نذكر

مثلا:

الحالة (11): [في يوم ما، لعب طفل مع الكلب كثيرا وجرى الكلب معه ثم سقط الولد على الوحل وقال لكلبه، لماذا جريت يا كلبى، سأستحم في الحمام، وذهب إلى المنزل، وساعدته أمه في الغسيل، ثم نظر إلى نفسه في المرأة وضحك لأنه رائع].

ج. الأنواع الخطابية: لم تعتمد كل الحالات على توظيف الأنواع الخطابية في سرودها الكتابية ماعدا بعض الحالات نذكر مثلا الحالة (7): [كان طفل صغير يلعب مع الكلب، ثم جرى مع كلبه وسقط على الأوساخ، وذهب إلى الحمام وقالت الأم لماذا الملابس موسخة، وقال لها لأن كلبى هو الذي جرى فسقطت على الوسخ، فغسل جسمه ونظر في المرأة].

د. العوالم: نلاحظ من خلال نتائج هذه المجموعة أن العوالم استعملت فقط عند الحالة (1)، الحالة (7)، الحالة (10)، الحالة (11)، الحالة (17) والحالة (19).

كما في السرد الكتابي للحالة (19): [الدار، الحمام].

هـ. التصنيفات (الأصناف): نلاحظ أنه ولا حالة استعملت التصنيفات أي إعطاء تسميات أخرى للشخصيات الرئيسية للقصة.

و. التفاعل: استطاعت أربعة حالات فقط في إعطاء علاقة تفاعلية بين الكلمات والأفكار في

خطاباتهم. نذكر مثلا الحالة (1): مثلا الوصف [كلبه العزيز]

الشرح: [جرى كلبه بالقوة، ثم سقط الولد]

السؤال: [لماذا الملابس متوسخة؟]

النفى: [ليس أنا]

نستنتج أن أغلبية الحالات لم تتعرض لمحتويات هذا المستوى، ما يعني أن سرودها الكتابية تميزت بعدم الوضوح وعدم الانسجام أي أن خطاباتنا هي عبارة عن مجموعة من العبارات معزولة لا تخضع إلى تنظيم يحتوي على عناصر متسلسلة ومرتبّة ولا تتميز بسيرورة تحدث عبر الزمن، وكل عبارة جديدة لم يتم إدماجها في تطوّر مستمر.

2-1 عرض نتائج المهمة الثانية للمجموعة الأولى والمجموعة الثانية:

المهمة الثانية التي تمثلت في سرد حراً لقصة عاشها كل طفل من أطفال المجموعتين.

أ. على مستوى توظيف السّير اللغوية:

السيّر اللغوية	الوصف	الشرح	السؤال	الجواب	الأمر	التعبير	التبرير	الاستدلال	النفي
الحالة 1 (م.أ)	3	1	1	0	0	1	0	0	1
الحالة 2 (ز.أ)	4	1	0	0	1	1	0	1	1
الحالة 3 (ز.س)	2	1	1	1	0	1	0	0	1
الحالة 4 (ع.ش)	3	1	0	0	0	1	1	1	0
الحالة 5 (ب.س)	3	1	0	0	0	1	1	0	0
الحالة 6 (س.ز)	4	1	1	1	0	1	1	0	0
الحالة 7 (ب.ر)	1	1	0	0	0	1	1	1	1
الحالة 8 (ع.ن)	2	1	0	0	1	1	1	1	0
الحالة 9 (م.ر)	3	1	1	1	1	1	1	0	0
الحالة 10 (ك.إ)	2	0	1	1	1	1	1	0	0
الحالة 11 (س.ف)	4	1	0	0	1	1	1	0	0
الحالة 12 (ب.ع)	5	1	0	0	1	1	1	1	0
الحالة 13 (ر.أ)	3	1	1	1	1	1	0	0	1
الحالة 14 (ل.ص)	2	1	1	1	0	1	0	0	0
الحالة 15 (م.ب)	1	1	0	0	1	1	1	0	0
الحالة 16 (ب.إ)	2	1	0	0	0	1	1	0	0
الحالة 17 (س.ع)	4	0	0	0	0	1	0	1	0
الحالة 18 (ك.م)	3	1	1	1	0	1	0	0	0
الحالة 19 (ق.ج)	5	1	1	1	1	1	1	0	0
الحالة 20 (ت.م)	2	0	1	1	0	1	1	1	1

الجدول رقم (23): يمثل نتائج المجموعة الأولى على مستوى توظيف السّير اللغوية.

التعليق على الجدول (23):

بعد تقطيع ملفوظات السرود الكتابية لأطفال هذه المجموعة، تبين أنهم استعملوا مختلف السير والوسائل اللغوية من وصف، شرح، سؤال... الخ.

- بالنسبة للوصف فقد تم إدماجه في جميع السرود الكتابية لأطفال هذه المجموعة وبتفاوت وهذا مثال على ذلك: الحالة (11): [أحضرت معها قطتها الجميلة]

- أما الشرح: كذلك أغلبية الحالات استعملته ماعدا الحالة (10)، الحالة (17) والحالة (20)، بالنسبة للحالات التي استعملته نذكر على سبيل المثال: الحالة (4): [لأنني أحب التنزه في الغابة]

- بالنسبة للسؤال فهو مستعمل كذلك عند نصف المجموعة، نذكر مثلا الحالة (6): [متى نعود إلى المنزل].

- أما الجواب فقد ورد عند بعض الحالات اعتمدت على أسلوب الأمر مثل الحالة (16): [نم باكراً].

- أما التعبير فهو مستعمل عند كل الحالات نذكر مثلا عند الحالة (19): [ذهبنا أنا وأبي وأمي وإخوتي إلى بيت خالي في الصحراء].

- فيما يخصّ التبرير، فأغلبية الحالات أدمجته في سرودها الكتابية، نذكر على سبيل المثال الحالة (16): [لكي نستيقظ باكراً ونذهب إلى البحر].

- أما فيما يخص الاستدلال فكذلك أغلبية الحالات استعملته في خطاباتها السردية، نذكر مثلا الحالة (12): [طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة].

- أما النفي تمّ استعماله كذلك عند بعض الحالات نذكر على سبيل المثال الحالة (13): [لم أكل كثيراً]

نلاحظ أن أطفال هاته المجموعة استعانوا بمختلف السير اللغوية في سرودهم الكتابية، ما يثبت اكتسابهم لميكانيزمات الصياغة اللغوية، وهذا راجع لكونهم يملكون القدرة والكفاءة اللغوية.

السير اللغوية	الوصف	الشرح	السؤال	الجواب	الأمر	التعبير	التبرير	الاستدلال	النفى
الحالة 1 (ك.ع)	2	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة 2 (ص.ح)	2	0	0	0	0	2	0	0	0
الحالة 3 (ب.إ)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 4 (أ.هـ)	3	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 5 (ل.ن)	1	1	0	0	0	1	0	1	0
الحالة 6 (ر.د)	4	1	0	0	0	0	0	1	0
الحالة 7 (ب.ج)	2	0	0	0	0	0	1	0	1
الحالة 8 (ج.ت)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 9 (أ.ج)	1	0	1	0	0	2	0	0	0
الحالة 10 (إ.م)	1	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة 11 (س.س)	2	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة 12 (ب.ع)	1	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 13 (ي.ل)	1	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 14 (ز.م)	2	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة 15 (ر.خ)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 16 (م.إ)	2	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 17 (ق.ع)	1	0	0	0	0	1	0	0	1
الحالة 18 (ب.م)	1	0	1	1	0	0	0	0	0
الحالة 19 (س.ر)	2	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة 20 (ب.هـ)	3	1	0	0	0	1	0	1	0

الجدول رقم (24): يمثل نتائج المجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية.

التعليق على الجدول (24):

بعد تقطيع ملفوظات السرود الكتابية لأطفال هذه المجموعة، لاحظنا أنها تختلف عن السرود

الكتابية لأطفال المجموعة الأولى، حيث أنها تكاد تخلو من استعمال السير اللغوية.

- فمن خلال قراءتنا لهذا الجدول استعانت هذه الحالات ببعض الوصف وبشكل متفاوت مقارنة ببقية السير اللغوية الأخرى نذكر على سبيل المثال الحالة (7): [منزلنا الريفي الواسع والجميل].
- أما عن الشرح فنجدده مستعملا فقط عند الحالة (5)، الحالة (6)، الحالة (12)، الحالة (13) والحالة (20). مثلا الحالة (12): [غرق في البحر لأنه يعوم بعيد عن الشاطئ]
- بالنسبة للسؤال فهو مستعمل فقط عند الحالة (9) والحالة (18)، فمثلا الحالة (9): [متى نعود إلى بيتنا يا أبي؟]
- أما الجواب فهو غير مستعمل عند كل الحالات ماعدا الحالة (18): [نعم يا ابنتي سوف ينقلوه إلى المستشفى]
- والأمر فلم يستعمل بتاتا عند جميع الحالات.
- فيما يخص التعبير، اعتمدت عليه بعض الحالات مثل الحالة (11): [كان يغرق أخي في البحر]
- بالنسبة للتبرير فنجدده فقط عند الحالة (7) والحالة (19)، فمثلا عند الحالة (7): [لأنّ في الريف يكون الجو جميل والهواء نقياً].
- أما عن الاستدلال، فقد تم توظيفه فقط من طرف الحالة (5)، الحالة (6)، الحالة (14) والحالة (20) نذكر مثلا الحالة (6): [لأنّ ديننا وصّانا على احترام الكبير].
- والنّفي نجده فقط عند الحالة (7) والحالة (17) نعطي مثالا عن الحالة (7): [لم أبتعد كثيراً يا أبي]
- نستنتج من خلال قراءتنا لنتائج هذا الجدول أنّ أطفال هاته المجموعة لم يكتسبوا بعد الميكانيزمات والقدرات اللغوية التي بفضلها يستطيع الطفل أداء مهمته، هذا ما أدى إلى عدم التحكم في خطاباتهم.

ب. على المستوى المعجمي:

الحالات	المستوى المعجمي	الأفعال	الأسماء	الصفات	تكرار المفردات
الحالة 1 (م.أ)	5	5	5	4	0
الحالة 2 (ز.أ)	12	10	2	0	0
الحالة 3 (ز.س)	15	9	5	0	0
الحالة 4 (ع.ش)	13	12	4	0	0
الحالة 5 (ب.س)	8	7	4	0	0
الحالة 6 (س.ز)	7	9	5	1	0
الحالة 7 (ب.ر)	5	10	4	0	1
الحالة 8 (ع.ن)	12	9	4	0	0
الحالة 9 (م.ر)	16	7	1	0	0
الحالة 10 (ك.إ)	12	9	2	0	0
الحالة 11 (س.ف)	14	10	1	0	0
الحالة 12 (ب.ع)	9	12	3	0	0
الحالة 13 (ر.أ)	9	11	4	0	0
الحالة 14 (ل.ص)	11	9	4	0	0
الحالة 15 (م.ب)	15	13	2	0	0
الحالة 16 (ب.إ)	6	10	2	0	0
الحالة 17 (س.ع)	12	9	1	0	0
الحالة 18 (ك.م)	16	11	3	0	0
الحالة 19 (ق.ج)	12	8	1	0	0
الحالة 20 (ت.م)	13	10	4	0	0

الجدول رقم (25): يمثل نتائج المجموعة الأولى على المستوى المعجمي.

التعليق على الجدول (25):

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أطفال هاته المجموعة، استعانوا بالكثير من الأفعال، وكان ذلك متفاوت بين الحالات، حيث كانت الحالة (9) والحالة (18) أكثر توظيفاً للأفعال، وهذا مثال على ذلك: الحالة (18): [ذهبنا، انتظر، طارت]

- أما الأسماء فكذلك وظّفت بكثرة نذكر مثلاً: الحالة (9): [المخيّم الصيفي، المدرّبات، الغابة]
- كذلك بالنسبة للصفات نجدها مستعملة عند جميع الحالات، وهذا مثال على ذلك: الحالة (1): [خطير، صغار]

- أما تكرار المفردات استعملت فقد عند الحالة (6): [أمّي]

نستخلص مما سبق، ومن خلال هذا المستوى الذي يعكس ثراء الأفعال، الأسماء والصفات وبالتالي تنوّع المفردات والعبارات، أن أطفال هاته المجموعة استطاعوا التحكّم في خطاباتهم السردية ووصولهم إلى كفاءة لغوية.

الحالات / المستوى المعجمي	الأفعال	الأسماء	الصفات	تكرار المفردات
الحالة 1 (ك.ع)	4	3	2	0
الحالة 2 (ص.ح)	6	2	1	0
الحالة 3 (ب.إ)	5	1	1	0
الحالة 4 (أ.هـ)	5	1	1	0
الحالة 5 (ل.ن)	5	1	1	0
الحالة 6 (ر.د)	3	2	3	0
الحالة 7 (ب.ج)	8	3	1	0
الحالة 8 (ج.ت)	2	4	1	0
الحالة 9 (أ.ج)	2	2	1	0
الحالة 10 (إ.م)	3	1	0	0
الحالة 11 (س.س)	6	1	2	0
الحالة 12 (ب.ع)	9	5	3	0
الحالة 13 (ي.ل)	11	3	3	0
الحالة 14 (ز.م)	4	4	3	0
الحالة 15 (ر.خ)	4	2	1	0
الحالة 16 (م.إ)	6	1	0	0
الحالة 17 (ق.ع)	8	3	2	0
الحالة 18 (ب.م)	2	2	2	0
الحالة 19 (س.ر)	2	2	1	0
الحالة 20 (ب.هـ)	3	2	1	0

الجدول رقم (26): يمثل نتائج المجموعة الثانية على المستوى المعجمي.

التعليق على الجدول (26):

بعكس المجموعة الأولى، يظهر الفرق واضح مع هذه المجموعة من حيث محدودية استعمال الأفعال، الأسماء، الصفات مع غياب تكرار المفردات.

- بالنسبة للأفعال الحالة (14)، كانت الأكثر استعمالاً لها وبـ 13 فعلاً، أما الحالة (11) والحالة (18) فكانتا الحالتان الأقل استعمالاً لها بفعلين (02) فقط. نذكر على سبيل المثال الحالة (14): [اصطدم، وقع].

- أما الأسماء فقد كان استعمالها محدوداً جداً، حيث أن الحالة (12) كانت الأكثر استعمالاً بـ 5 أسماء فقط، والحالة (3)، الحالة (4)، الحالة (5)، الحالة (10)، الحالة (11) والحالة (16) هي الحالات التي استعملت فقط اسم واحد فقط، نذكر على سبيل المثال الحالة (12): [فرحت، لعبت].

- بالنسبة للصفات فهي كذلك قليلة جداً حيث أن أكبر عدد كان عند الحالة (6)، الحالة (12)، الحالة (13) والحالة (14) بـ (03) صفات فقط، فمثلاً الحالة (13): [خطير].

- أما عن تكرار المفردات فهي غير موجودة بتاتا.

نستنتج أن الضعف المسجل على هذا المستوى أدى إلى عدم تحكم أطفال هاته المجموعة في موضوع القصة وفي تسلسل أحداثها وهذا راجع إلى فقر رصيدها المعجمي.

ج. على المستوى النحوي:

تصريف الأفعال	أسماء الإشارة	ظروف الزمان	ظروف المكان	العوائد	الروابط	المستوى النحوي الحالات
3	1	2	3	9	10	الحالة 1 (م.أ)
9	0	1	3	7	9	الحالة 2 (ز.أ)
12	0	1	4	7	11	الحالة 3 (ز.س)
11	1	1	2	6	7	الحالة 4 (ع.ش)
6	1	3	2	10	9	الحالة 5 (ب.س)
5	1	2	1	9	12	الحالة 6 (س.ز)
5	1	2	1	9	13	الحالة 7 (ب.ر)
11	1	2	1	8	7	الحالة 8 (ع.ن)
7	1	2	1	8	7	الحالة 9 (م.ر)
9	1	2	4	11	10	الحالة 10 (ك.إ)
12	0	2	2	9	9	الحالة 11 (س.ف)
9	0	4	1	9	9	الحالة 12 (ب.ع)
9	0	2	3	8	8	الحالة 13 (ر.أ)
10	0	3	3	8	13	الحالة 14 (ل.ص)
13	1	1	2	6	12	الحالة 15 (م.ب)
5	1	2	2	7	11	الحالة 16 (ب.إ)
11	1	4	3	8	10	الحالة 17 (س.ع)
14	0	3	3	7	10	الحالة 18 (ك.م)
10	1	3	2	5	11	الحالة 19 (ق.ج)
12	1	2	2	6	9	الحالة 20 (ت.م)

الجدول رقم (27): يمثل نتائج المجموعة الأولى على المستوى النحوي.

التعليق على الجدول (27):

من خلال ملاحظة هذا الجدول، اعتمد أطفال هاته المجموعة في سرودهم الكتابية على مختلف

الأدوات النحوية وبدرجة متفاوتة.

- فبالنسبة للحالة (9): [فجرينا كثيرا حتى تعبنا]

- أما العوائد المتمثلة في الضمائر المستترة والمتصلة نذكر على سبيل المثال: الحالة (1): [فحصه الطبيب].

- أما ظروف المكان المستعملة في تحديد مكان أحداث القصة نذكر مثلاً: الحالة (6): [فوق].

- بالنسبة لظروف الزمان، جميع الحالات وظفتها في سرودها الكتابية مثلاً الحالة (2): [ليلاً].

- أما عن أسماء الإشارة فقد وردت عند كل الحالات باستثناء الحالة (2)، الحالة (3)، الحالة

(11)، الحالة (12)، الحالة (13)، الحالة (14) والحالة (18) مثلاً نذكر الحالة (19): [هذه السيارة].

- فيما يخص تصريف الأفعال، جميع الحالات صرفت أغلبية الأفعال، فمثلاً الحالة (1): [أعطاه

الدواء].

من خلال كل هاته النتائج المدونة في الجدول، نستخلص أن كل الحالات استطاعت توظيف

مختلف الأدوات النحوية وبطريقة صحيحة، مما أدى إلى التركيب الصحيح لأركان الجمل، هذا ما

ضمن تطوّر مقبول في مضمون القصة ليكون واضحاً ومنسجماً وبالتالي فإنّ كل الحالات استطاعت

التحكم بقواعد اللغة.

المستوى النحوي	الحالات	الروابط	العوائد	ظروف المكان	ظروف الزمان	أسماء الإشارة	تصريف الأفعال
الحالة 1 (ك.ع)	6	4	2	1	1	2	2
الحالة 2 (ص.ح)	5	3	2	1	0	3	3
الحالة 3 (ب.إ)	4	3	1	0	0	3	3
الحالة 4 (أ.هـ)	3	2	1	0	0	1	1
الحالة 5 (ل.ن)	2	2	1	0	0	1	1
الحالة 6 (ر.د)	7	2	1	1	1	2	2
الحالة 7 (ب.ج)	3	2	1	1	1	6	6
الحالة 8 (ج.ت)	4	4	2	2	0	1	1
الحالة 9 (أ.ج)	6	5	1	0	0	1	1
الحالة 10 (إ.م)	4	5	1	0	0	2	2
الحالة 11 (س.س)	4	6	1	1	0	4	4
الحالة 12 (ب.ع)	3	6	0	1	0	6	6
الحالة 13 (ي.ل)	2	3	1	1	0	8	8
الحالة 14 (ز.م)	2	3	1	1	0	2	2
الحالة 15 (ر.خ)	2	3	1	1	0	2	2
الحالة 16 (م.إ)	1	4	2	2	0	5	5
الحالة 17 (ق.ع)	6	3	1	2	1	6	6
الحالة 18 (ب.م)	5	5	1	2	0	1	1
الحالة 19 (س.ر)	3	3	1	1	0	1	1
الحالة 20 (ب.هـ)	3	3	2	1	0	2	2

الجدول رقم (28): يمثل نتائج المجموعة الثانية على المستوى النحوي.

التعليق على الجدول (28):

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن الفرق واضح بين نتائج المجموعة الأولى في هذا المستوى مقارنة بالمجموعة الثانية من خلال محدودية استعمال مختلف الأدوات النحوية، وأحيانا خلّوها منها، هذا ما انعكس أحيانا على عدم الترابط والتسلسل بين العبارات والمفردات.

- فبالنسبة للروابط لم يكن هناك تنويع، ماعدا الحالة (1): [ضرب أبي اللص حتى سقط وربطه بالحبل لكي لا يهرب].
- كذلك بالنسبة للعوائد لاحظنا أن عددها قليل، وكلها ضمائر مستترة فمثلا الحالة (7): [جرت كثيرا].
- أما عن ظروف المكان فقد وظفت عند جميع الحالات باستثناء الحالة (12)، نذكر مثلا الحالة (16): [داخل البحر].
- أما بالنسبة لظروف الزمان فقد استعملت عند أغلبية الحالات ولم تستعن بها الحالات التالية: الحالة (3)، الحالة (4)، الحالة (5)، الحالة (9) والحالة (10) نعطي مثال عند الحالة (18): [غدا مساءً].
- أما عن أسماء الإشارة فيكاد يخلو استعمالها ماعدا عند الحالة (1)، الحالة (6)، الحالة (7) والحالة (17)، نذكر مثلا عند الحالة (7): [هذا الولد].
- فيما يخص تصريف الأفعال، لم تستطع جميع الحالات تصريف كل الأفعال الموظفة في سرودهم الكتابية، فمثلا عند الحالة (13): [قال، قفز].
- ونستخلص من قراءتنا لنتائج هذا الجدول أن هاته المجموعة أظهرت ضعفها على المستوى النحوي من خلال فقر الأدوات اللسانية وعدم تنويعها لها، هذا ما يدل على عدم تحكمهم في القواعد النحوية.

د. على المستوى البراغماتي:

التفاعل	الأصناف	العوامل	الأنواع الخطابية	وحدة الموضوع	السينات	المستوى البراغماتي الحالات
1	0	1	1	1	1	الحالة 1 (م.أ)
1	1	1	1	1	1	الحالة 2 (ز.أ)
0	1	1	1	1	1	الحالة 3 (ز.س)
0	0	1	0	1	1	الحالة 4 (ع.ش)
1	0	1	0	1	1	الحالة 5 (ب.س)
1	0	1	1	1	1	الحالة 6 (س.ز)
1	0	1	1	1	1	الحالة 7 (ب.ر)
1	0	1	1	1	1	الحالة 8 (ع.ن)
0	1	1	1	1	1	الحالة 9 (م.ر)
0	1	1	1	1	1	الحالة 10 (ك.إ)
0	0	1	1	1	1	الحالة 11 (س.ف)
1	0	1	1	1	1	الحالة 12 (ب.ع)
1	1	1	0	1	1	الحالة 13 (ر.أ)
1	1	1	0	1	1	الحالة 14 (ل.ص)
0	0	1	0	1	1	الحالة 15 (م.ب)
0	0	1	1	1	1	الحالة 16 (ب.إ)
0	1	1	1	1	1	الحالة 17 (س.ع)
0	0	1	1	1	1	الحالة 18 (ك.م)
0	0	1	0	1	1	الحالة 19 (ق.ج)
1	0	1	1	1	1	الحالة 20 (ت.م)

الجدول رقم (29): يمثل نتائج المجموعة الأولى على المستوى البراغماتي.

التعليق على الجدول (29):

من خلال ملاحظة هذا الجدول تبين لنا أن أغلبية الحالات تعرضت لمحتوى هذا المستوى من

سينات (عملية التمثيل)، وحدة الموضوع، الأنواع الخطابية، العوامل، التصنيفات والتفاعل.

أ. السينات: على سبيل المثال الحالة رقم (2) تعرضت في سردها الكتابي للقصة على جميع هذه الخطوات في العبارات التالية:

1. التلخيص: [البيت بعيد، الوصول ليلاً، ذهب الكهرباء]

2. التعليم: [في يوم ما - أنا وعائلة الصغيرة - المزرعة]

3. تطور الأحداث: [سقطت]

4. التقدير: [سال الدّم كثيراً]

5. الحل: [داواني بعد ذلك المستشفى]

6. النهاية: [النور النعمة المحافظة عليها]

ب. وحدة الموضوع: كل الحالات تعرضت لوحدة الموضوع في سرودها الكتابية، حيث أنها استطاعت التحكم في موضوع القصة من البداية إلى النهاية، كما حافظت على التسلسل الزمني والمكاني لأحداث السرد الحر للقصة المعاشة من طرف كل طفل، هذا ما أكسبه وحدة متجانسة.

نأخذ على سبيل المثال: الحالة (2): كذلك [في يوم ما ذهبنا أنا وعائلة الصغيرة إلى المزرع، البيت بعيد، الوصول ليلاً، معنا الحقيبات مشاهدة التلفزيون ذهب الكهرباء لأنها الشتاء، أنا البكاء من الخوف وجهي أصفر، قلت أرجع لنرى الضوء وبعد ذلك سقطت وسال الدّم كثيراً، لا ألم، وداواني بعد ذلك المستشفى النور نعمة المحافظة عليه].

ج. الأنواع الخطابية: من خلال نتائج المجموعة الأولى المدونة في الجدول نلاحظ أن أغلبية الحالات استعملت مختلف الأنواع الخطابية ما عدا الحالة (4)، الحالة (5)، الحالة (13)، الحالة (14)، الحالة (15) والحالة (19).

نذكر على سبيل المثال: الحالة (6): [التعبير: شاهدنا رجال المطافئ يجيئون. الشرح: ذهبوا إلى المستشفى ليعالجوا. السؤال: متى نعود إلى المنزل. الجواب: في المساء يا ابني].

د. العوالم: نلاحظ أن الحالات استطاعت إتباع التسلسل المنطقي والاستمرار الدائم في خطابها السردية الكتابي، وهذا من خلال قدرتها على المرور من عالم إلى آخر. نذكر على سبيل المثال الحالة (19): [بيت خالي، الصحراء، الطريق].

ه. التصنيفات (الأصناف): استطاعت بعض الحالات إعطاء الشخصيات الأساسية في القصة عدة تسميات، نذكر على سبيل المثال الحالة (11): [أحضرت قطتها الجميلة، تسميها بيشة، صديقتي كاتيا].

و. التفاعل (Pathos): تمكنت بعض الحالات من استعمال مختلف النشاطات والأدوات اللغوية

أي وجود علاقة تفاعلية بني الكلمات والأفكار كما في المثال التالي:

الحالة رقم (20): الوصف [قدر كبير]، السؤال [أين حرقت]، الجواب [في رجلها]، التعبير [خافت
أمي وبدأت تبكي وترفع الصوت]، التبرير [لأن يد القدر كانت قريباً]، الاستدلال [كما قال أبي النار
خطيرة]، النفي [لا أذهب]

نستنتج من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول أن أغلبية الحالات، استطاعت تسيير وتطوير موضوع
قصصها السردية في إطار تفاعلي، حيث أنها تجاوزت حدود الملفوظ المعزول واهتموا بالخطاب في
جملته.

التفاعل	الأصناف	العوامل	الأنواع الخطابية	وحدة الموضوع	السينات	المستوى البراغمتي / الحالات
0	0	0	0	1	0	الحالة 1 (ك.ع)
0	0	0	1	1	0	الحالة 2 (ص.ح)
0	0	1	0	0	1	الحالة 3 (ب.إ)
0	0	1	0	0	1	الحالة 4 (أ.هـ)
0	0	0	0	1	1	الحالة 5 (ل.ن)
0	0	0	0	1	0	الحالة 6 (ر.د)
0	0	0	0	1	0	الحالة 7 (ب.ج)
0	0	0	0	1	0	الحالة 8 (ج.ت)
1	0	1	1	1	1	الحالة 9 (أ.ج)
0	0	1	1	0	1	الحالة 10 (إ.م)
0	0	0	0	0	1	الحالة 11 (س.س)
0	0	0	0	0	1	الحالة 12 (ب.ع)
0	0	0	0	1	0	الحالة 13 (ي.ل)
0	0	0	1	1	0	الحالة 14 (ز.م)
0	0	0	0	0	1	الحالة 15 (ر.خ)
0	0	0	0	0	1	الحالة 16 (م.إ)
1	0	1	0	1	1	الحالة 17 (ق.ع)
0	0	0	1	1	1	الحالة 18 (ب.م)
0	0	0	0	1	1	الحالة 19 (س.ر)
0	0	1	0	0	0	الحالة 20 (ب.هـ)

الجدول رقم (30): يمثل نتائج المجموعة الثانية على المستوى البراغمتي.

التعليق على الجدول (30):

من خلال النتائج المدونة على هذا الجدول نلاحظ أن كل الحالات لم تتعرض في سرودها الكتابية لجميع محتويات هذا المستوى.

أ. السينات: تعرضت بعض الحالات فقط للخطوات الستة المقترحة من طرف (LABOV. W) ماعدا الحالات التالية: الحالة رقم (1)، الحالة (2)، لحالة (6)، الحالة (7)، الحالة (8)، الحالة (13)، الحالة (14) والحالة (20).

من بين الحالات التي تعرضت لسينات القصة نذكر على سبيل المثال الحالة (17):

1. التلخيص: [ذهبنا في العطلة إلى غرداية]
2. التعليلة: [في الصيف، أنا، أبي، أمي، غرداية]
3. تطوّر الأحداث: [رأينا في الطريق حدث خطير أمامنا]
4. التقدير: [مات الرجل والدم يسيل]
5. الحل: [ينقلونه إلى المستشفى]
6. النهاية: [السرعة بالسيارة هي الموت]

ب.وحدة الموضوع: تعرضت بعض الحالات لوحدة الموضوع ماعدا لحالات التالية: الحالة

(3)، الحالة (4)، الحالة (10)، الحالة (11)، الحالة (12)، الحالة (15)، الحالة (16) والحالة (20).

من بين الحالات التي تعرضت لوحدة الموضوع نذكر على سبيل المثال الحالة (20): [في صغري ذهبت مع أبي لشراء الكباش في السوق له قرون طويلة وهو في الشاحنة هرب بعيداً، حكمه الجار الدبح في البيت واللحم لذيذ جداً فالعيد كما سيدنا إبراهيم].

ج. الأنواع الخطابية: استعانت 5 حالات فقط بها وهي الحالة (2)، الحالة (9)، الحالة (10)، الحالة (14) والحالة (18) نذكر على سبيل المثال الحالة (7): الوصف [منزلنا الريفي الواسع والجميل]، التبرير [لأن في الريف يكون الجو جميل]، النفي [لم أبتعد كثيراً يا أبي].

د. العوالم: نفس الأمر بالنسبة للعوالم، استعملت فقط عند الحالة (3)، الحالة (4)، الحالة (9)، الحالة (10)، الحالة (17) والحالة (20). نذكر مثال عند الحالة (17): [غرداية، الطريق، المستشفى].

هـ. التصنيفات (الأصناف): كل الحالات استغنت عن التصنيفات أي إعطاء تسميات أخرى للشخصيات الرئيسية للقصة.

و. التفاعل: استطاعت حالتين فقط من الاعتماد عليها وهي الحالة (9) والحالة (17)، نذكر مثال عند الحالة (9): الوصف [متحف قديم]، السؤال [متى نعود إلى بيتنا؟]، التعبير [أحب المجاهدين والشهداء].

ما نستخلصه من خلال قراءتنا لهذا الجدول أن أغلبية الحالات لم تتعرض لمحتويات هذا المستوى، ما يدلّ على عدم وضوح وانسجام خطاباتها السردية أي أنها عبارة عن جمل معزولة ليست منظمة ولا مرتبة.

3-1 عرض نتائج المهمة الثالثة للمجموعة الأولى والمجموعة الثانية:

المهمة الثالثة تمثلت في استرجاع قصة كتابيا، وهي قصة "النجار المهمل".

أ. على مستوى توظيف السّير اللغوية:

الحالات	السير اللغوية	الوصف	الشرح	السؤال	الجواب	الأمر	التعبير	التبرير	الاستدلال	النفى
الحالة 1 (م.أ)	3	0	1	1	1	0	1	1	0	0
الحالة 2 (ز.أ)	3	1	1	1	1	0	1	1	0	0
الحالة 3 (ز.س)	3	1	0	0	0	1	1	0	0	0
الحالة 4 (ع.ش)	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 5 (ب.س)	4	0	1	1	1	0	1	1	0	1
الحالة 6 (س.ز)	4	2	0	0	0	0	1	1	0	1
الحالة 7 (ب.ر)	2	2	0	0	0	0	0	0	1	1
الحالة 8 (ع.ن)	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 9 (م.ر)	5	3	0	0	0	1	1	1	0	0
الحالة 10 (ك.إ)	3	2	0	0	0	1	0	1	1	1
الحالة 11 (س.ف)	3	4	1	1	1	0	1	1	0	0
الحالة 12 (ب.ع)	3	2	1	0	0	0	1	0	0	0
الحالة 13 (ر.أ)	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 14 (ل.ص)	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 15 (م.ب)	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 16 (ب.إ)	3	2	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة 17 (س.ع)	4	2	0	0	0	1	0	1	0	0
الحالة 18 (ك.م)	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 19 (ق.ج)	5	3	1	1	1	0	1	0	0	0
الحالة 20 (ت.م)	3	1	1	1	0	0	0	0	0	0

الجدول رقم (31): يمثل نتائج المجموعة الأولى على مستوى توظيف السّير اللغوية.

التعليق على الجدول (31):

بعد تقطيع ملفوظات السرود الكتابية لأطفال هذه المجموعة، ظهر استعمالهم لمختلف الوسائل

اللغوية.

بالنسبة للوصف فقد استعمل في جميع السُّرود الكتابية للأطفال سواءً لوصف الحيّز المكاني للقصة أو لوصف حالة شخصية قصة "النجار" المهمل وهذا مثال على ذلك:

الحالة (6): [صغير، موسّخة]

- أما الشرح فكل الحالات استعملته ماعدا الحالة (1)، الحالة (5)، الحالة (13) والحالة (15)، نذكر منها: الحالة (10): [كان يهمل في عمله لأنه كسول]

- أما السؤال، نجد بعض الحالات استعملته نذكر منها: الحالة (11): [هل يفتح دكانه اليوم؟]

- كذلك بالنسبة للجواب، استعملته بعض الحالات نذكر مثلاً: الحالة (5): [لا أعمل اليوم]

- كذلك بالنسبة للأمر تم توظيفه عند بعض الحالات نذكر مثلاً: الحالة (3): [أغلق دكانك]

- أما التعبير فقد ورد تقريباً عند أغلبية أطفال المجموعة نذكر مثلاً عند الحالة (6): [كان هناك شاب اسمه مسعود، وكان عمله نجّاراً].

- كذلك التبرير، استعانت به بعض الحالات فمثلاً: عند الحالة (10): [وكان كسول لأنه ينام كثيراً].

- أما للاستدلال فنجد عند الحالة (7) والحالة (10)، نأخذ مثلاً عند الحالة (7): [من يعمل عملاً أن يتقنه].

- كذلك النفي، تم توظيفه عند الحالة (7)، الحالة (10) والحالة (16)، مثلاً عند الحالة (5): [لا أعمل اليوم].

ما نستخلصه من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول أن أغلبية الحالات تمكنت من إثراء سرودها الكتابية بمختلف السير اللغوية، كما كان باستطاعتها المحافظة على النموذج الأصلي للقصة هذا ما يدل على قدرتها وكفاءتها اللغوية.

السير اللغوية	الوصف	الشرح	السؤال	الجواب	الأمر	التعبير	التبرير	الاستدلال	النفى
الحالة 1 (ك.ع)	2	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة 2 (ص.ح)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 3 (ب.إ)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 4 (أ.هـ)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 5 (ل.ن)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 6 (ر.د)	2	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 7 (ب.ج)	3	1	1	0	0	1	0	0	0
الحالة 8 (ج.ت)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 9 (أ.ج)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 10 (إ.م)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 11 (س.س)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 12 (ب.ع)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 13 (ي.ل)	2	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 14 (ز.م)	2	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 15 (ر.خ)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 16 (م.إ)	3	1	0	0	0	1	0	0	0
الحالة 17 (ق.ع)	3	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 18 (ب.م)	4	2	0	0	0	1	0	0	0
الحالة 19 (س.ر)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة 20 (ب.هـ)	1	0	0	0	0	0	0	0	0

الجدول رقم (32): يمثل نتائج المجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية.

التعليق على الجدول (32):

بعكس المجموعة الأولى، نلاحظ الفرق واضح مع نتائج هذه المجموعة فإجمالاً تكاد تخلو السير

اللغوية من سرودهم الكتابية.

- فبالنسبة للوصف استعملته أفراد المجموعة ولكن بصفة ضئيلة وبدرجة متفاوتة نذكر مثال عند الحالة (13): [أسود، أحمر].
- أما الشرح تقريبا كل الحالات، استغنت عنه ماعدا عند الحالة (7)، الحالة (16)، الحالة (17) والحالة (18) نذكر مثال عند الحالة (16): [يسبُّ الناس، لأنه مهمل].
- بينما السؤال نجده فقط عند الحالة (7): [لماذا الدكان مغلق].
- أما الجواب، فلا يوجد عند كل أفراد المجموعة.
- كذلك الأمر، فهو غير موظف عند جميع الحالات.
- بالنسبة للتعبير فقد تمّ الاستعانة به فقط عند الحالة (1)، الحالة (7)، الحالة (16) والحالة (18)، مثلا عند الحالة (1): [عينه منفوخة وينام كثيرا ويسب دائما الناس].
- أما التبرير، الاستدلال، والنفي، ولا حالة اعتمدتها في سرودها الكتابية.
- ما نستنتجه من خلال ملاحظة هاته النتائج، ومن خلال محدودية استعمال السير اللغوية في سرودهم الكتابية للقصة المسترجعة، أن أطفال هاته المجموعة يظهرون ضعفا لغويا، يعكس عدم كفاءتهم اللغوية.

ب. على المستوى المعجمي:

المستوى المعجمي	الأفعال	الأسماء	الصفات	تكرار المفردات
الحالة 1 (م.أ)	6	8	1	0
الحالة 2 (ز.أ)	10	9	2	0
الحالة 3 (ز.س)	16	9	4	0
الحالة 4 (ع.ش)	15	10	4	1
الحالة 5 (ب.س)	13	6	4	1
الحالة 6 (س.ز)	10	5	4	0
الحالة 7 (ب.ر)	10	4	3	0
الحالة 8 (ع.ن)	11	8	2	0
الحالة 9 (م.ر)	11	8	1	0
الحالة 10 (ك.إ)	14	10	1	1
الحالة 11 (س.ف)	13	9	9	0
الحالة 12 (ب.ع)	12	8	3	0
الحالة 13 (ر.أ)	10	11	4	0
الحالة 14 (ل.ص)	10	6	5	1
الحالة 15 (م.ب)	14	7	2	0
الحالة 16 (ب.إ)	15	6	1	0
الحالة 17 (س.ع)	13	10	3	0
الحالة 18 (ك.م)	11	12	2	0
الحالة 19 (ق.ج)	11	6	1	0
الحالة 20 (ت.م)	16	8	4	0

الجدول رقم (33): يمثل نتائج المجموعة الأولى على المستوى المعجمي.

التعليق على الجدول (33):

من خلال النتائج المدونة في هذا الجدول نلاحظ استعمال أطفال هاته المجموعة للكثير من الأفعال، الأسماء، الصفات وبعض التكرارات، هذا ما أدى إلى وضوح المعنى في سرودهم الكتابية.

- بالنسبة للأفعال، فإن استعمالها متفاوت بين الحالات فهي بين 6 أفعال بالنسبة للحالة (1) و 16 فعلاً عند الحالة (3) والحالة (20). نذكر على سبيل المثال الحالة (3): [يعمل، يسبّ، يلبس].
- كذلك بالنسبة للأسماء، نلاحظ التفاوت في استعمالها بين الحالات، من 4 أسماء بالنسبة للحالة (7) إلى 12 اسمًا عند الحالة (18)، نذكر مثلاً عند الحالة (14): [مسعود، حانوته، النجار].
- أما الصفات فهي موجودة وبصفة متفاوتة كذلك بين صفة واحدة عند الحالة (1)، الحالة (9)، الحالة (10)، الحالة (16) والحالة (19) إلى 5 صفات عند الحالة (14). نذكر مثال عند الحالة (20): [مهمل، أسود، قبيح].
- فيما يخص تكرار المفردات، فقد وردت عند الحالة (4)، الحالة (5)، الحالة (10) والحالة (14). مثال: الحالة (10): [لأنه كسول، كان كسول].
- ما نستخلصه هو أن أفراد هاته المجموعة يملكون كفاءة تمكنهم من الاستعمال الجيد للغة، وإيصال الفكرة بشكل واضح.

الحالات	المستوى المعجمي	الأفعال	الأسماء	الصفات	تكرار المفردات
الحالة 1 (ك.ع)	2	1	0	0	0
الحالة 2 (ص.ح)	5	3	1	0	0
الحالة 3 (ب.إ)	3	2	0	0	0
الحالة 4 (أ.هـ)	6	4	0	0	0
الحالة 5 (ل.ن)	1	4	0	0	0
الحالة 6 (ر.د)	1	3	1	0	0
الحالة 7 (ب.ج)	2	2	1	0	0
الحالة 8 (ج.ت)	3	2	2	0	0
الحالة 9 (أ.ج)	8	1	3	0	0
الحالة 10 (إ.م)	6	1	2	0	0
الحالة 11 (س.س)	9	4	3	0	0
الحالة 12 (ب.ع)	6	3	0	0	0
الحالة 13 (ي.ل)	6	3	2	0	0
الحالة 14 (ز.م)	7	4	0	0	0
الحالة 15 (ر.خ)	10	4	1	0	0
الحالة 16 (م.إ)	6	5	0	0	0
الحالة 17 (ق.ع)	4	2	0	0	0
الحالة 18 (ب.م)	3	3	0	0	0
الحالة 19 (س.ر)	4	1	1	0	0
الحالة 20 (ب.هـ)	2	4	0	0	0

الجدول رقم (34): يمثل نتائج المجموعة الثانية على المستوى المعجمي.

التعليق على الجدول (34):

يبرز لنا هذا الجدول الاختلاف الواضح بين نتائج هاته المجموعة ونتائج المجموعة الأولى، من خلال محدودية استعمال المفردات من أفعال، أسماء، صفات وتكرار المفردات.

- فبالنسبة للأفعال فهي محصورة فقط بين فعل واحد عند الحالة (5)، الحالة (6) و(10) أفعال عند الحالة (15) نذكر مثلا الحالة (16): [يسبّ، يغلق].
- أما الأسماء فلم يستعملوها بكثرة أثناء تعرّضهم لأحداث القصة، حيث نجدها محصورة فقط بين اسم واحد عند الحالة (1)، الحالة (9)، الحالة (10) والحالة (19)، و(4) أفعال عند الحالات (4)، (5)، (11)، (14)، (15)، و(20) نذكر مثلا الحالة (1): [مسعود].
- وكذلك بالنسبة للصفات فهي محصورة بين صفة واحدة فقط وثلاث صفات، نذكر على سبيل المثال عند الحالة (19): [مهمل].
- أما تكرار المفردات فهي غير واردة في كل السرود الكتابية.
- نستنتج أنه من خلال فقر الرصيد المعجمي لأفراد هاته المجموعة ما أدى إلى عدم وضوح المعنى العام لكل السرود الكتابية.

ج. لى المستوى النحوي:

تصريف الأفعال	أسماء الإشارة	ظروف الزمان	ظروف المكان	العوائد	الروابط	المستوى النحوي الحالات
3	1	2	2	7	11	الحالة 1 (م.أ)
8	0	0	2	6	9	الحالة 2 (ز.أ)
13	2	1	2	7	6	الحالة 3 (ز.س)
12	0	1	2	4	8	الحالة 4 (ع.ش)
13	0	0	2	9	11	الحالة 5 (ب.س)
9	1	2	1	6	12	الحالة 6 (س.ز)
9	1	2	4	10	13	الحالة 7 (ب.ر)
10	1	2	3	8	9	الحالة 8 (ع.ن)
10	1	1	4	7	9	الحالة 9 (م.ر)
12	2	1	2	6	8	الحالة 10 (ك.إ)
12	1	1	2	9	12	الحالة 11 (س.ف)
7	2	2	3	8	8	الحالة 12 (ب.ع)
8	2	1	3	12	10	الحالة 13 (ر.أ)
11	3	2	2	10	15	الحالة 14 (ل.ص)
13	0	2	3	8	10	الحالة 15 (م.ب)
10	0	1	4	13	14	الحالة 16 (ب.إ)
11	1	1	2	9	11	الحالة 17 (س.ع)
9	2	2	1	6	9	الحالة 18 (ك.م)
10	0	2	4	7	9	الحالة 19 (ق.ج)
14	1	1	3	9	13	الحالة 20 (ت.م)

الجدول رقم (35): يمثل نتائج المجموعة الأولى على المستوى النحوي.

التعليق على الجدول (35):

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن كل أفراد المجموعة اعتمدوا على مختلف الأدوات النحوية

وبتفاوت.

- فبالنسبة للروابط نجدها في جميع السرود الكتابية لهذه المجموعة مثلاً الحالة (19): [يلبس ثياب متوسخة وينام كثيراً ثم يسبّ الناس].
- أما العوائد المتمثلة في الضمائر المستترة والمتصلة، نذكر مثلاً الحالة (15): [تركوه ولم يرجعوا إليه].
- كذلك بالنسبة لظروف المكان وردت عند كل الحالات مثلاً الحالة (17): [أمام علي]
- أما ظروف الزمان، فهي مستعملة عند كل الحالات باستثناء الحالة (2) والحالة (5) نذكر على سبيل المثال الحالة (12): [الليل].
- بالنسبة لأسماء الإشارة فقد وظفت عند أغلبية الحالات فمثلاً الحالة (14): [هذا النجار].
- فيما يخصّ تصريف الأفعال، كل الحالات صرفت أغلبية الأفعال المستعملة، خاصة في زمن الماضي على سبيل المثال نذكر: الحالة (17): [يفتح، يهمل]
- نستنتج أن جميع الحالات من خلال اعتمادها على مختلف الأدوات اللسانية ومن خلال التوظيف الصحيح لها، توصلت إلى البناء الصحيح لجميع الجمل المستعملة في سرودها الكتابية مما يدل على تحكم هاته المجموعة بالقواعد النحوية.

المستوى النحوي	الروابط	العوائد	ظروف المكان	ظروف الزمان	أسماء الإشارة	تصريف الأفعال
الحالة 1 (ك.ع)	8	3	1	1	0	1
الحالة 2 (ص.ح)	6	4	1	0	0	3
الحالة 3 (ب.إ)	5	2	1	0	0	2
الحالة 4 (أ.هـ)	5	3	0	0	1	3
الحالة 5 (ل.ن)	3	2	0	0	1	3
الحالة 6 (ر.د)	6	1	0	0	0	1
الحالة 7 (ب.ج)	8	2	1	1	1	1
الحالة 8 (ج.ت)	2	3	1	0	2	2
الحالة 9 (أ.ج)	3	3	1	0	1	6
الحالة 10 (إ.م)	4	3	2	0	0	4
الحالة 11 (س.س)	9	5	1	0	0	7
الحالة 12 (ب.ع)	6	2	0	2	0	4
الحالة 13 (ي.ل)	6	2	0	1	0	4
الحالة 14 (ز.م)	6	1	1	0	0	5
الحالة 15 (ر.خ)	5	1	2	1	0	7
الحالة 16 (م.إ)	3	4	1	0	0	3
الحالة 17 (ق.ع)	2	2	0	0	1	1
الحالة 18 (ب.م)	4	2	0	0	0	1
الحالة 19 (س.ر)	5	5	0	0	1	2
الحالة 20 (ب.هـ)	3	3	1	1	0	1

الجدول رقم (36): يمثل نتائج المجموعة الثانية على المستوى النحوي.

التعليق على الجدول (36):

نلاحظ من خلال الجدول أن الفرق واضح مقارنة بنتائج المجموعة الأولى، فكما هو مذكور في هذا الجدول قلة استعمال الأدوات اللسانية، وأحيانا الاستغناء عنها عند أغلبية الحالات.

- فبالنسبة للروابط لم تكن متنوعة، فمثلا نذكر الحالة (16): [يسبب الناس لأنه مهملة].

- نفس الأمر بالنسبة للعوائد فلم توظف كثيرا نذكر على سبيل المثال الحالة (19): [اسمه مسعود].
- نفس الأمر بالنسبة لظروف المكان، ف أغلبية الحالات استغنت عنها نذكر استعمالها مثلا عند الحالة (7): [داخل البيت].
- نفس الأمر بالنسبة لظروف الزمان فهي كذلك لم توظف كثيرا، نذكر مثال عند الحالة (1)، [في قديم الزمان].
- كذلك بالنسبة لأسماء الإشارة فقد استعملت بشكل محدود، نذكر مثلا عند الحالة (13): [هذا الرجل الكسول].
- بالنسبة لتصريف الأفعال لم تتمكن كل الحالات من تصريف جميع الأفعال المستعملة، نذكر مثال عند الحالة (1): [فهو النوم كثيرا].
- نستنتج أن أطفال هاته المجموعة لم يتحكموا في القواعد النحوية للغتهم المستعملة في سرودهم الكتابية.

ج. على المستوى البراغماتي:

التفاعل	الأصناف	العوامل	الأنواع الخطابية	وحدة الموضوع	السينات	المستوى البراغماتي الحالات
0	1	1	0	1	1	الحالة 1 (م.أ)
1	0	1	1	1	1	الحالة 2 (ز.أ)
1	1	1	1	1	1	الحالة 3 (ز.س)
1	0	1	1	1	1	الحالة 4 (ع.ش)
1	0	1	1	1	1	الحالة 5 (ب.س)
1	0	1	1	1	1	الحالة 6 (س.ز)
1	1	1	1	1	1	الحالة 7 (ب.ر)
1	0	1	1	1	1	الحالة 8 (ع.ن)
0	0	1	0	1	1	الحالة 9 (م.ر)
1	0	1	1	1	1	الحالة 10 (ك.إ)
1	1	1	1	1	1	الحالة 11 (س.ف)
1	1	1	1	1	1	الحالة 12 (ب.ع)
1	0	1	1	1	1	الحالة 13 (ر.أ)
1	0	1	1	1	1	الحالة 14 (ل.ص)
1	0	1	1	1	1	الحالة 15 (م.ب)
1	0	1	1	1	1	الحالة 16 (ب.إ)
0	1	1	0	1	1	الحالة 17 (س.ع)
1	1	1	1	1	1	الحالة 18 (ك.م)
1	1	1	1	1	1	الحالة 19 (ق.ج)
1	0	1	1	1	1	الحالة 20 (ت.م)

الجدول رقم (37): يمثل نتائج المجموعة الأولى على المستوى البراغماتي.

التعليق على الجدول (37):

من خلال النتائج المدونة في هذا الجدول نلاحظ أنه تقريبا جميع الحالات تعرضت في سرودها

الكتابية لمحتوى هذا المستوى.

أ. السينات: نذكر على سبيل المثال الحالة رقم (2) تعرضت في سردها الكتابي للقصة إلى جميع الخطوات في العبارات التالية:

1. التلخيص: [كان هناك شاب اسمه مسعود - عمله نجار]

2. التعليم: [كان هناك شاب، نجار، الدكان، كسول]

3. تطور الأحداث: [ينام طويلا، يسبُّ الناس، الحاجات مخربة]

4. التقدير: [لأنه كسول، لأنه مهمل]

5. الحل: [غلق الحانوت الصغير]

6. النهاية: [وهكذا أصبح وحيداً]

ب. وحدة الموضوع: كل الحالات تعرضت لوحدة الموضوع في سرودها الكتابية، حيث احتوت هذه الأخيرة على قالب موحد يحتويها، وجميع الحالات تحكمت في موضوع القصة وحافظت على التسلسل الزمني والمكاني للأحداث.

نذكر على سبيل المثال: الحالة (7): [يحكى أنه في قرية كان نجار واسمه مسعود ومتسّخ ووجهه أصفر وهو كسول ولا يحب العمل للناس ويكرهونه ويتشاجرون معه ويقولون من يعمل العمل أن يتقنه حتى أصبح وحيد وأخيراً غلق دكانه].

ج. الأنواع الخطابية: من خلال السرد الكتابية لأطفال هاته المجموعة نلاحظ أن جميع الحالات استعملت مختلف الأنواع الخطابية (شرح، تعبير، وصف...) ماعدا الحالة (1)، الحالة (9) والحالة (17).

نذكر على سبيل المثال: الحالة (11): الوصف [كسول]، السؤال [هل يفتح دكانه اليوم؟]، التبرير [لأنه نجار مهمل].

د. العوالم: استطاعت جميع الحالات المرور من عالم إلى آخر نذكر مثلا الحالة (7): [قرية، دكانه].

هـ. (الأصناف): تمكنت بعض الحالات من إعطاء الشخصية الأساسية للقصة عدة تسميات، نذكر على سبيل المثال الحالة رقم (2): [شاب، مسعود، نجار].

و. التفاعل (Pathos): استطاعت تقريبا كل الحالات ماعدا الحالة (1)، الحالة (9)، الحالة (17)، من بين الحالات التي استعملته نذكر الحالة رقم (12): الوصف [النجار الكسول] الشرح [لأن عمله بطيء]، السؤال [أين ذهب هذا المهمل؟].

ما نستنتجه أن أغلبية الحالات استطاعت في هذا المستوى الوصول بخطاباتها السردية إلى تنظيم يحتوي على عناصر متسلسلة، تتميز بضرورة تحدث عبر الزمن، هذا ما ميّزها بالوضوح والانسجام.

التفاعل	الأصناف	العوامل	الأنواع الخطابية	وحدة الموضوع	السينات	المستوى البراغمتي الحالات
0	0	1	1	1	1	الحالة 1 (ك.ع)
0	0	0	0	1	1	الحالة 2 (ص.ح)
0	0	0	0	1	1	الحالة 3 (ب.إ)
0	0	0	0	0	0	الحالة 4 (أ.هـ)
0	0	0	0	0	0	الحالة 5 (ل.ن)
0	0	0	0	1	1	الحالة 6 (ر.د)
1	0	1	1	1	1	الحالة 7 (ب.ج)
0	0	0	0	1	1	الحالة 8 (ج.ت)
0	0	0	0	0	1	الحالة 9 (أ.ج)
0	0	1	0	0	0	الحالة 10 (إ.م)
0	0	1	0	1	1	الحالة 11 (س.س)
0	0	0	0	0	0	الحالة 12 (ب.ع)
0	0	0	0	0	0	الحالة 13 (ي.ل)
0	0	0	0	0	0	الحالة 14 (ز.م)
0	0	0	0	0	0	الحالة 15 (ر.خ)
1	0	0	1	1	1	الحالة 16 (م.إ)
0	0	1	0	1	1	الحالة 17 (ق.ع)
1	0	0	1	1	1	الحالة 18 (ب.م)
0	0	1	0	0	0	الحالة 19 (س.ر)
0	0	0	0	0	0	الحالة 20 (ب.هـ)

الجدول رقم (38): يمثل نتائج المجموعة الثانية على المستوى البراغمتي.

التعليق على الجدول (38):

من خلال هذا الجدول نلاحظ عدم تعرض كل الحالات إلى جميع محتويات هذا المستوى:

أ. السينات: حالات قليلة هي التي تعرضت لخطوات القصة، نذكر على سبيل المثال الحالة

(7).

1. التلخيص: [في قديم الزمان، النجار مسعود مهمل].

2. التعليم: [في قديم الزمان، النجار مسعود، الدكان مغلق].

3. تطوّر الأحداث: [الدكان مغلق، الحاجات معطلة]

4. التقدير: [خسارة هذا وحيد]

5. الحل: [ممنوع العمل عنده]

6. النهاية: [وهكذا غلق الحانوت أبدا]

ب. وحدة الموضوع: تعرضت بعض الحالات فقط لوحدة الموضوع في سرودها الكتابية نذكر مثلا نفس الحالة أي (7): [في قديم الزمان النجار مسعود مهمل والملابس متوسخة والسبب الأصحاب ويقولون لماذا الدكان مغلق لأنه كسول والحاجات معطلة خسارة هذا وحيد داخل البيت ممنوع عمله وهكذا غلق الحانوت أبدا].

ج. الأنواع الخطابية: استطاعت 4 حالات من توظيف بعض الأدوات الخطابية وهي الحالة (1)، الحالة (7)، الحالة (16) والحالة (18)، نذكر على سبيل المثال الحالة (16): الوصف [نجار كسول]، الشرح [يسبب الناس لأنه كسول]، التعبير [فأصبحوا يكرهونه وملؤ منه].

د. العوالم: لم توظف كل الحالات للعوالم باستثناء 4 حالات وهي الحالة (3)، الحالة (7)، الحالة (9) والحالة (16)، نذكر مثلا الحالة (7): [الدكان، السبت].

ه. التصنيفات (الأصناف): كل الحالات لم توظف الأصناف في سرودها الكتابية.

و. التفاعل: تمكنت 3 حالات فقط من الاعتماد عليها وهي الحالة (7)، الحالة (16) والحالة (18)، مثلا الحالة (18): الوصف [نجار كسول]، الشرح [ملابسه موسخة ودكانه مغلق لأنه مهمل]، التعبير [أصحابه ملؤ وكرهوه فالحاجات معطلة والدكان دائما مغلق]

من خلال نتائج هذا الجدول نلاحظ عدم تمكن أغلبية الحالات من الوصول إلى بناء سرود كتابية ذات كفاءة لغوية وعدم قدرتها على توظيف جمل سليمة في مواقف كثيرة، وبالتالي عدم تمكنها من المحافظة على سير الموضوع وتسلسل وحداته أدى إلى عدم الوضوح وانسجام خطاباتها.

2- تحليل نتائج السرود الكتابية لأطفال المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهام الثلاث:

أ. على مستوى توظيف السير اللغوية:

بالنسبة للمجموعة الأولى استطاعت أغلبية الحالات في المهام الثلاث من تكوين خطابات ثرية بمختلف السير والنشاطات اللغوية خاصة الوصف، الشرح، والتعبير، وهذا ما زاد في وضوح سرودها الكتابية. كما عكس كفاءة الحالة في استعمالها للغة أثناء عملية الاتصال وإيصال الفكرة بشكل واضح ومنسجم.

كما أن تمكن هاته الحالات من الدخول في مختلف النشاطات اللغوية ساهم في تبيان الكيفية التي اتبعتها الأطفال في تأدية مهمتهم في السرد الكتابي وعكس قدرتهم على التكيف مع وضعية الخطاب. وهذا دليل على اكتسابهم للكفاءة والقدرة على التحكم في ميكانيزمات الصياغة اللغوية الشفهية التي سمحت لهم باكتساب الكفاءة والقدرة على التحكم الجيد في خطابهم المكتوب.

بالنسبة للمجموعة الثانية وجدت صعوبة في توظيف مختلف السير والنشاطات اللغوية في المهام الثلاث، مما صعب عليها مهمتها في السرد الكتابي، فلم تكن خطابات واضحة ولا منسجمة، حيث جاءت أغليبيتها خالية من الوسائل اللغوية، هذا ما عكس ضعفها وعدم إتقانها وتحكمها في خطابات المكتوبة، علما أنه لاكتساب سيرة السرد يشترط على الطفل الدخول في مختلف النشاطات اللغوية كالشرح، التبرير، الاستدلال، ويعتبر التحكم في سيرة السرد كمرحلة مهمة في حياة الطفل، حيث يعكس تطورا نوعيا للنمو المعرفي، وهذا ما لم نجده عند أطفال هذه المجموعة، هذا ما يدل على عدم اكتسابهم للكفاءة والقدرة على التحكم في ميكانيزمات الصياغة اللغوية الشفهية التي لم تسمح لهم باكتساب الكفاءة والقدرة على التحكم الجيد في خطابهم المكتوب.

وإذا قارنا بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية يظهر لنا الفرق واضحا، أي أنه يوجد فرق بين السرود الكتابية للمجموعة الأولى والسرود الكتابية للمجموعة الثانية في هذا المستوى.

ب. على المستوى المعجمي:

بالنسبة للمجموعة الأولى تمكنت أغلبية الحالات في المهام الثلاث من التنوع في الأفعال والأسماء والصفات هذا ما أدى إلى إثراء سرودها الكتابية وهذا راجع لاكتسابها لرصيد لغوي ثري، فباستعمالها لهذه العناصر المعجمية في خطابات أدي ذلك إلى استمرارية العبارات وبالتالي الوصول إلى بناء سرد كتابي واضح ومنسجم. نفس الأمر بالنسبة لتكرار المفردات، وجدنا بعض التكرار فقط

عند بعض الحالات، لكونها لم تجد الحاجة لذلك، لأن هذا النوع من التسلسل الإفرادي يتطلب كفاءة عالية جدًا حتى تستطيع التلاعب بالكلمات والجمل وإثراء الخطاب.

بذلك نقول أن البنية المعجمية للسرد الكتابية بالنسبة لهذه المجموعة جيدة، هذا ما يؤكد دور اكتساب القواعد الأساسية للغة الشفهية في إثراء الإنتاج اللغوي الكتابي.

بالنسبة للمجموعة الثانية لم ترد الأفعال والأسماء والصفات بكثرة في سرودها الكتابية في المهام الثلاث وكانت خالية من تكرار الكلمات، وهذا راجع لعدم ثراء رصيدها اللغوي، بالإضافة إلى عدم كفاءتها اللغوية، ما جعل خطاباتها السردية غير واضحة وغير منسجمة.

وإذا ما قارنا بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى المعجمي، يظهر لنا الفرق واضحاً، أي يوجد فرق بين السرد الكتابية للمجموعة الأولى والسرد الكتابية للمجموعة الثانية في هذا المستوى.

ج. على المستوى النحوي:

بالنسبة للمجموعة الأولى وفي المهام الثلاث، كانت لها القدرة على استعمال أكبر قدر ممكن من الأدوات اللسانية والتي سمحت لها بالمحافظة على استمرارية الخطاب والمتمثلة في: الروابط وذلك لوجوب الربط بين أحداث القصة في المهمات الثلاث، فقد أكرت الحالات من استعمال الواو، فقد احتلت الواو المرتبة الأولى في الاستعمال وقد تعددت وظائفها، من عطف وربط بين المقاطع ودلالة على الاختتام. ثم تأتي روابط أخرى مثل: الفاء، ثم، عندما وهو رابط التعليق.

ومن الوسائل التي استعملتها أيضاً العوائد مثل الضمائر المستترة (هـ، ها، هم) وبعض الضمائر المنفصلة مثل (هو، هي) كذلك بالنسبة لظروف الزمان وظروف المكان فكانت أغلبية السرد الكتابية ثرية بها، حيث أن كل الحالات استعانت بهذا النوع من الوسائل النحوية مثل (فوق، بعد، أمام، قدام)، هذا ما يدل على اكتسابها لمفهوم الزمان والمكان والذي يعدّ إحدى ميكانيزمات الصياغة اللغوية، كما استعانت كذلك بأسماء الإشارة مثل (هذا، هذه).

كذلك بالنسبة لتصريف الأفعال، فقد تمكنت كل الحالات من استعمال الأفعال وأحسن تصريفها في الأزمنة المناسبة فقد استعملت بكثرة زمن الماضي كما استعملت زمن المضارع، أي أن الحالات تمكنت من اختيار واستعمال زمن الأفعال المناسب في جميع محاور القصة في المهام الثلاث. يعتبر محور الزمن هو المحور الذي اعتبره (لابوف) أهمّ سند في السرد.

بهذا نقول أن البنية النحوية للسرود الكتابية لهذه المجموعة جيدة، هذا لأنهم يملكون الكفاءة اللغوية في استعمال مختلف الوسائل والأدوات اللسانية النحوية على مستوى الشفهي، ما أدى إلى اكتساب الكفاءة والقدرة على التحكم في سير سرودهم الكتابية وبالتالي الوصول إلى بناء خطاب منسجم.

بالنسبة للمجموعة الثانية، أغلبية السرود الكتابية للحالات في المهام الثلاث كان استعمالها للأدوات اللسانية النحوية ضئيل لأنها لم تتعدى جملتين أو ثلاث جمل مركبة من كلمات شبه معزولة، وهذا الافتقار في استعمال هذه الأدوات اللسانية النحوية أثر على بنية الخطاب من ناحية انسجامه وتسلسله، والتسلسل في حد ذاته يعد نمط من أنماط الصياغة اللغوية.

بهذا فإن البنية النحوية للسرود الكتابية لهذه المجموعة ضعيفة ما يدل على عدم اكتسابها على مستوى الشفهي ما أدى إلى وجود صعوبة على المستوى الكتابي.

وإذا ما قارنا بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى النحوي، يظهر لنا الفرق واضحاً، أي يوجد فرق بين السرود الكتابية للمجموعة الأولى والسرود الكتابية للمجموعة الثانية في هذا المستوى.

د. على المستوى البراغماتي:

بالنسبة للمجموعة الأولى، فقد تعرضت أغلبية الحالات في المهام الثلاث لمحتوى هذا المستوى من سينات (عملية التمثيل) وحدة الموضوع، الأنواع الخطابية، العوالم، التصنيفات والتفاعل. بالنسبة لعنصر السينات، كل الحالات تقريباً اعتمدت على الخطوات الستة المقترحة من طرف Labov W. في سردها للقصة في المهام الثلاث (المهمة الأولى: قصة السقوط في الوحل - المهمة الثانية: سرد حرّ لقصة عاشها الطفل - المهمة الثالثة: استرجاع قصة، كتابيا) أي التلخيص، التعليم، تطور الأحداث، التقدير، الحل والنهاية. ماعدا الخطوة الأخيرة والمتمثلة في النهاية، لم يتطرقوا إليها جميعاً نظراً لتداخل النهاية مع الحل، واكتفوا أحياناً بالتكلم عن الحل، وابتاع هذه الخطوات تمكنت الحالات من المحافظة على سير الموضوع وتسلسل وحداته، بفضل تحكمها في التسلسل الزمني والمكاني (الذي يعتبر أحد ميكانيزمات الصياغة اللغوية) أثناء السرد، واحترام التسلسل المنطقي للأحداث.

بالنسبة لوحدة الموضوع أغلبية الحالات تمكنت من الحفاظ على موضوع القصة والتحكم في موضوع واحد دون الخروج عنه.

نفس الأمر بالنسبة للسير والأنماط اللغوية فقد استطاعت إدماجها في سرودها الكتابية خاصة الوصف، الشرح والتعبير هذا ما أكسبها فعالية لغوية، أي أن الحالات تحكمت في البعد البراغماتي. كما استعملت أغلبية الحالات العوالم، أي الانتقال من عالم لآخر خلال كل مراحل تطور القصة، أي أنها استطاعت التغيير في العالم تناسباً مع الوسط الخطابي، والحدث المميز لهذه المرحلة أو المحور.

بالنسبة للتصنيفات فقد استعملتها غالبية الحالات أي إعطاء تسميات للشخصيات الأساسية للقصة، وكذا التغيير في الأصناف حيث يظهر ذلك في الاستغناء عن ذكر الشخصية، وتأكيدها بالوصف. أما بالنسبة للتفاعل الذي يسمح لنا بمعرفة الطريقة التي يسير عليها الخطاب والذي يأخذ بعين الاعتبار العلاقة التفاعلية أي هل الخطاب متجانس أو لا، يظهر هذا من خلال توظيف الحالات لمختلف النشاطات أو الأدوات اللغوية خاصة الشرح، التعبير والوصف.

وبما أن السرود حسب كل من Labov و Waterzky أهم ما يميزها هو قدرتها اللغوية على نقل عنصر التفاعل اللغوي حسب الوضعيات، وعندما نتكلم عن السرود فإننا نقصد بذلك وحدة متكاملة ومتجانسة، فهذا ما حققته الحالات من خلال سرودها الكتابية التي جاءت متجانسة ما مهد لتحقيق الفعالية اللغوية في الفقرات اللسانية المكونة لها.

من هنا فإن الحالات قد وفقت في التحكم في خطاباتها وبالتالي التوصل إلى تنظيم خطابات واضحة ومنسجمة وهذا راجع لاكتسابها للميكانيزمات اللغوية الشفهية استطاعت بفضلها أداء مهماتها كتابيا.

بالنسبة للمجموعة الثانية، أغلبية الحالات لم توفق في إتباع الخطوات الستة في سردها للقصة في المهام الثلاث حيث لم تتمكن من بناء هيكل سردي سليم يحقق الفعالية اللغوية، فلم تتطرق إلى كل أحداث القصة، فالخلل ظاهر بشكل واضح على مستوى تسلسل الأحداث وهذا بسبب عدم تحكمها في التسلسل الزمني والمكاني أثناء السرد الكتابي وعدم احترام التسلسل المنطقي للأحداث.

بالنسبة لوحدة الموضوع أغلبية الحالات لم تتمكن من المحافظة على موضوع القصة، حيث سجلنا خروجاً عن الموضوع.

كذلك بالنسبة للسير والوسائل اللغوية، حيث أن سرودها الكتابية لم تكن واضحة ولم تكن فعالة ولا غنية بالعبارات المتنوعة التي تثري الخطاب السردية، ولهذا فهي لم تحقق الفعالية اللغوية. بالنسبة للعوالم والتصنيفات تكاد تخلو من السرود الكتابية للحالات.

نفس الأمر بالنسبة للتفاعل، حيث لم نلتمس تفاعلاً لغوياً أدى إلى عدم تجانس الخطابات وهذا راجع لعدم توظيف مختلف السير اللغوية وبالتالي عدم تمكنها من تحقيق فعالية لغوية في سرودها الكتابية.

من هنا فإن الحالات لم توفّق في التحكم في خطاباتها وبالتالي عدم التمكن من تنظيم خطابات واضحة ومنسجمة وهذا راجع لعدم اكتسابها للميكانيزمات اللغوية الشفهية ما لم يسمح لها بأداء مهماتها كتابياً.

وإذا قارنا بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى البراغماتي، يظهر لنا الفرق واضحاً، أي أنه يوجد فرق بين السرود الكتابية للمجموعة الأولى والسرود الكتابية للمجموعة الثانية في هذا المستوى.

ومن هنا يتضح لنا وجود فرق واضح بين السرود الكتابية للمجموعة الأولى والسرود الكتابية للمجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية وعلى المستوى المعجمي وعلى المستوى النحوي وعلى المستوى البراغماتي في المهام الثلاث، ولكي نتأكد من هذه الفروق، سوف نقوم بدراسة إحصائية في تناول التالي.

التّأول الإحصائي

سنقوم من خلال هذا تناول بالتأكد من النتائج المحصل عليها في تناول الإجرائي الثاني للبحث إذا كانت دالة إحصائياً أم لا، لذلك تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب، ثم عولجت البيانات إحصائياً بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية في نسخته العشرين V20 SPSS.

أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين الأحادي Anova للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات التي تُعزى إلى عدة متغيرات.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حاجة على مستوى توظيف السير اللغوية.

للإجابة عن هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين Anova في المهام الثلاث:

1-1 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية في المهمة الأولى:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (39) (40):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (المدمجين)	20	8,15	2,758	0,617	6,86	9,44	4	13
المجموعة الثانية (غير المدمجين)	20	4,35	1,694	0,379	3,56	5,14	1	7
الكلي	40	6,25	2,968	0,469	5,30	7,20	1	13

جدول رقم (39): الإحصاءات الوصفية لمستوى توظيف السير اللغوية عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الأولى

نلاحظ بعد قراءة الجدول (39) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي لتوظيف السير اللغوية في السرود الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 8,15 بانحراف معياري يساوي 2,758 تفوق قيمة المتوسط الحسابي لتوظيف السير اللغوية في السرود الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 4,35 بانحراف معياري يساوي 1,694. ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في مستوى توظيف السير اللغوية، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	144,400	1	144,400	27,560	0,000
داخل المجموعتين	199,100	38	5,239		
الكلية	343,500	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (40): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى

توظيف السير اللغوية في المهمة الأولى

يتضح من خلال الجدول رقم (40) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 27,560$ ، دلالتها الإحصائية $= 0,000$ ، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فروق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذووا إعاقة سمعية حادة على مستوى توظيف السير اللغوية (في المهمة الأولى)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

2-1 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى
توظيف السير اللغوية في المهمة الثانية:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (41) (42):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (الدمجيين)	20	6,85	2,681	0,599	5,60	8,10	2	11
المجموعة الثانية (غير الدمجيين)	20	2,15	1,872	0,418	1,27	3,03	1	7
الكلّي	40	4,50	3,297	0,521	3,45	5,55	1	11

جدول رقم (41): الإحصاءات الوصفية لمستوى توظيف السير اللغوية عند المجموعة الأولى

والمجموعة الثانية في المهمة الثانية

نلاحظ بعد قراءة الجدول (41) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي لتوظيف السير اللغوية في السرود الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً الدمجيين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 6,85 بانحراف معياري يساوي 2,681 تفوق قيمة المتوسط الحسابي لتوظيف السير اللغوية في السرود الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير الدمجيين والتي تقدر بـ 2,15 بانحراف معياري يساوي 1,872. ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة

الثانية في مستوى توظيف السير اللغوية، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	220,900	1	220,900	41,330	0,000
داخل المجموعتين	203,100	38	5,345		
الكلّي	424,000	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (42): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى

توظيف السير اللغوية في المهمة الثانية

يتضح من خلال الجدول رقم (42) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 41,330$ ، دلالتها الإحصائية $= 0,000$ ، وهي أقل من $0,05$ ، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة $0,05$ ، وبالتالي يوجد فروق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على مستوى توظيف السير اللغوية (في المهمة الثانية)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

3-1 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى توظيف السير اللغوية في المهمة الثالثة:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (43) (44):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (الدمجيين)	20	7,50	1,606	0,359	6,75	8,25	5	11
المجموعة الثانية (غير الدمجيين)	20	3,00	1,414	0,316	2,34	3,66	1	6
الكلي	40	5,25	2,725	0,431	4,38	6,12	1	11

جدول رقم (43): الإحصاءات الوصفية لمستوى توظيف السير اللغوية عند المجموعة الأولى

والمجموعة الثانية في المهمة الثالثة

نلاحظ بعد قراءة الجدول (43) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي لتوظيف السير اللغوية في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 7,50 بانحراف معياري يساوي 1,606 تفوق قيمة المتوسط الحسابي لتوظيف السير اللغوية في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 3,00 بانحراف معياري يساوي 1,414. ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في مستوى توظيف السير اللغوية، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	202,500	1	202,500	88,448	0,000
داخل المجموعتين	87,000	38	2,289		
الكلية	289,500	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (44): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى

توظيف السير اللغوية في المهمة الثالثة

يتضح من خلال الجدول رقم (44) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 88,448$ ، دلالتها الإحصائية = 0,000، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على مستوى توظيف السير اللغوية (في المهمة الثالثة)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى المعجمي.

للإجابة على هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين Anova في المهام الثلاث:

1-2 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى المعجمي في المهمة الأولى:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (45) (46):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (الدمجين)	20	24,85	5,254	1,175	22,39	27,31	15	33
المجموعة الثانية (غير المدمجين)	20	11,70	4,143	0,927	9,76	13,64	6	21
الكلية	40	18,28	8,133	1,286	15,67	20,88	6	33

جدول رقم (45): الإحصاءات الوصفية للمستوى المعجمي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الأولى

نلاحظ بعد قراءة الجدول (45) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي المعجمي في السرود الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 24,85 بانحراف معياري يساوي 5,254 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للمستوى المعجمي في السرود الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 11,70 بانحراف معياري يساوي 4,143. ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المستوى المعجمي، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	1729,225	1	1729,225	77,238	0,000
داخل المجموعتين	850,750	38	22,388		
الكلية	2579,975	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (46): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى

المعجمي في المهمة الأولى

يتضح من خلال الجدول رقم (46) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 77,238$ ، دلالتها الإحصائية $= 0,000$ ، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذكراً وإعاقات سمعية حادة على المستوى المعجمي (في المهمة الأولى)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

2-2 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى المعجمي في المهمة الثانية:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (47) (48):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (المدمجين)	20	22,95	3,980	0,890	21,09	24,81	15	30
المجموعة الثانية (غير المدمجين)	20	8,35	3,543	0,792	6,69	10,01	3	16
الكلّي	40	15,65	8,276	1,309	13,00	18,30	3	30

جدول رقم (47): الإحصاءات الوصفية للمستوى المعجمي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثانية

نلاحظ بعد قراءة الجدول (47) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي للمستوى المعجمي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 22,95 بانحراف معياري يساوي 3,980 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للمستوى المعجمي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 8,35 بانحراف معياري يساوي 3,543. ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المستوى المعجمي، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	2131,600	1	2131,600	150,141	0,000
داخل المجموعتين	539,500	38	14,197		
الكلّي	2671,100	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (48): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى المعجمي في المهمة الثانية

يتضح من خلال الجدول رقم (48) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 150,141$ ، دلالتها الإحصائية $= 0,000$ ، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى المعجمي (في المهمة الثانية)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

3-2 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى المعجمي في المهمة الثالثة:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (49) (50):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (الدمجيين)	20	23,70	4,219	0,943	21,73	25,67	14	30
المجموعة الثانية (غير الدمجيين)	20	8,65	3,660	0,818	6,94	10,36	4	17
الكلي	40	16,18	8,560	1,353	13,44	18,91	4	30

جدول رقم (49): الإحصاءات الوصفية للمستوى المعجمي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثالثة

نلاحظ بعد قراءة الجدول (49) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي للمستوى المعجمي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 23,70 بانحراف معياري يساوي 4,219 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للمستوى المعجمي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 8,65 بانحراف معياري يساوي 3,660. ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المستوى المعجمي، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	2265,025	1	2265,025	145,206	0,000
داخل المجموعتين	592,750	38	15,599		
الكلية	2857,775	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (50): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى

المعجمي في المهمة الثالثة

يتضح من خلال الجدول رقم (50) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 145,206$ ، دلالتها الإحصائية $= 0,000$ ، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى المعجمي (في المهمة الثالثة)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى النحوي.

للإجابة على هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين Anova في المهام الثلاث:

1-3 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى النحوي في المهمة الأولى:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (51) (52):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصوى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (المدمجين)	20	33,25	5,533	1,237	30,66	35,84	24	45
المجموعة الثانية (غير المدمجين)	20	13,55	4,559	1,019	11,42	15,68	7	25
الكلية	40	23,40	11,160	1,765	19,83	26,97	7	45

جدول رقم (51): الإحصاءات الوصفية للمستوى النحوي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الأولى

نلاحظ بعد قراءة الجدول (51) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي النحوي في السرود الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 33,25 بانحراف معياري يساوي 5,533 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للمستوى النحوي في السرود الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 13,55 بانحراف معياري يساوي 4,559. ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المستوى النحوي، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	3880,900	1	3880,900	150,992	0,000
داخل المجموعتين	976,700	38	25,703		
الكلي	4857,600	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (52): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى

النحوي في المهمة الأولى

يتضح من خلال الجدول رقم (52) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 150,992$ ، دلالتها الإحصائية $= 0,000$ ، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذكورا وإعاقات سمعية حادة على المستوى النحوي (في المهمة الأولى)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

2-3 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى النحوي في المهمة الثانية:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (53) (54):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (المدمجين)	20	33,55	5,155	1,153	31,14	35,96	25	43
المجموعة الثانية (غير المدمجين)	20	12,00	3,699	0,827	10,27	13,73	6	22
الكلّي	40	22,78	11,777	1,862	19,01	26,54	6	43

جدول رقم (53): الإحصاءات الوصفية للمستوى النحوي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثانية

نلاحظ بعد قراءة الجدول (53) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي للمستوى النحوي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 33,55 بانحراف معياري يساوي 5,155 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للمستوى النحوي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 12,00 بانحراف معياري يساوي 3,699. ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة

الثانية في المستوى النحوي، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	4644,025	1	4644,025	230,699	0,000
داخل المجموعتين	764,950	38	20,130		
الكلّي	5408,975	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (54): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى النحوي في المهمة الثانية

يتضح من خلال الجدول رقم (54) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 230,699$ ، دلالتها الإحصائية $= 0,000$ ، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذووا إعاقة سمعية حادة على المستوى النحوي (في المهمة الثانية)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

3-3 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى النحوي في المهمة الثالثة:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (55) (56):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (الدمجيين)	20	31,95	3,471	0,776	30,33	33,57	26	37
المجموعة الثانية (غير الدمجيين)	20	12,60	3,331	0,745	11,04	14,16	6	19
الكلي	40	22,28	10,358	1,638	18,96	25,59	6	37

جدول رقم (55): الإحصاءات الوصفية للمستوى النحوي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثالثة

نلاحظ بعد قراءة الجدول (55) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي للمستوى النحوي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 31,95 بانحراف معياري يساوي 3,471 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للمستوى النحوي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 12,60 بانحراف معياري يساوي 3,331. ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المستوى النحوي، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	3744,225	1	3744,225	323,549	0,000
داخل المجموعتين	439,750	38	11,572		
الكلية	4183,975	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (56): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى

النحوي في المهمة الثالثة

يتضح من خلال الجدول رقم (56) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 323,549$ ، دلالتها الإحصائية $= 0,000$ ، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى النحوي (في المهمة الثالثة)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى البراغماتي.

للإجابة على هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين Anova في المهام الثلاث:

1-4 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى البراغماتي في المهمة الأولى:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (57) (58):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصوى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (المدمجين)	20	5,05	1,276	0,285	4,45	5,65	2	6
المجموعة الثانية (غير المدمجين)	20	2,05	1,146	0,256	1,51	2,59	1	4
الكلية	40	3,55	1,934	0,306	2,93	4,17	1	6

جدول رقم (57): الإحصاءات الوصفية للمستوى البراغماتي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الأولى

نلاحظ بعد قراءة الجدول (57) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي النحوي في السرود الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 5,05 بانحراف معياري يساوي 1,276 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للمستوى البراغماتي في السرود الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 2,05 بانحراف معياري يساوي 1,146.

ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المستوى البراغماتي، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	90,000	1	90,000	61,181	0,000
داخل المجموعتين	55,900	38	1,471		
الكلي	145,900	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (58): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى

البراغماتي في المهمة الأولى

يتضح من خلال الجدول رقم (58) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 61,181$ ، دلالتها الإحصائية = 0,000، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى البراغماتي (في المهمة الأولى)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

2-4 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى البراغماتي في المهمة الثانية:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (59) (60):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (الدمج)	20	5,10	0,788	0,176	4,73	5,47	3	6
المجموعة الثانية (غير الدمج)	20	1,60	1,273	0,285	1,00	2,20	0	4
الكلية	40	3,35	2,058	0,325	2,69	4,01	0	6

جدول رقم (59): الإحصاءات الوصفية للمستوى البراغماتي عند المجموعة الأولى والمجموعة

الثانية في المهمة الثانية

نلاحظ بعد قراءة الجدول (59) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي البراغماتي في السرود الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً الدمج في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 5,10 بانحراف معياري يساوي 0,788 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للمستوى البراغماتي في السرود الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير الدمج والتي تقدر بـ 1,60 بانحراف معياري يساوي 1,273.

ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة

الثانية في المستوى البراغماتي، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	122,500	1	122,500	109,272	0,000
داخل المجموعتين	42,600	38	1,121		
الكلية	165,100	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (60): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى

البراغماتي في المهمة الثانية

يتضح من خلال الجدول رقم (60) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 109,272$ ، دلالتها الإحصائية $= 0,000$ ، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى البراغماتي (في المهمة الثاني)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

3-4 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى البراغماتي في المهمة الثالثة:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (61) (62):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (الدمجيين)	20	4,55	0,826	0,185	4,16	4,94	3	6
المجموعة الثانية (غير الدمجيين)	20	1,85	1,137	0,254	1,32	2,38	1	5
الكلي	40	3,20	1,682	0,266	2,66	3,74	1	6

جدول رقم (61): الإحصاءات الوصفية للمستوى البراغماتي عند المجموعة الأولى والمجموعة

الثانية في المهمة الثالثة

نلاحظ بعد قراءة الجدول (61) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي النحوي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 4,55 بانحراف معياري يساوي 0,826 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للمستوى البراغماتي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 1,85 بانحراف معياري يساوي 1,137.

ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة

الثانية في المستوى البراغماتي، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	72,900	1	72,900	73,872	0,000
داخل المجموعتين	37,500	38	0,987		
الكلية	110,400	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (62): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى البراغماتي في المهمة الثالثة

يتضح من خلال الجدول رقم (62) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 78,872$ ، دلالتها الإحصائية = 0,000، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى البراغماتي (في المهمة الثالثة)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

5- عرض نتائج الفرضية الرئيسية:

توجد فروق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة.

1-5 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى توظيف السير في المهام الثلاث:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (63) (64):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (المدمجين)	20	22,5000	5,13502	1,14823	20,0967	24,9033	14,00	32,00
المجموعة الثانية (غير المدمجين)	20	9,5000	3,01749	0,67473	8,0878	10,9122	5,00	14,00
الكلية	40	16,0000	7,78559	1,23101	13,5100	18,49000	5,00	32,00

جدول رقم (63): الإحصاءات الوصفية لمستوى توظيف السير عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهام الثلاث

نلاحظ بعد قراءة الجدول (63) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي لتوظيف السير اللغوية في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 22,5000 بانحراف معياري يساوي 5,13502 تفوق قيمة المتوسط الحسابي لتوظيف السير اللغوية في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 9,5000 بانحراف معياري يساوي 3,01749.

ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في مستوى توظيف مستوى السير اللغوية، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	1690,000	1	1690,000	95,282	0,000
داخل المجموعتين	674,000	38	17,737		
الكلي	2364,000	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (64): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على مستوى

توظيف السير اللغوية في المهام الثلاث

يتضح من خلال الجدول رقم (64) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 95,282$ ، دلالتها الإحصائية $= 0,000$ ، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة في توظيف السير اللغوية (في المهام الثلاث)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

2-5 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى المعجمي في المهام الثلاث:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (65) (66):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (الدمجين)	20	71,5000	10,92318	2,44250	66,3878	76,6122	44,00	80,00
المجموعة الثانية (غير الدمجين)	20	28,7000	7,69210	1,72001	25,1000	32,3000	18,00	43,00
الكلّي	40	50,1000	23,59357	3,73047	42,5544	57,6456	18,00	88,00

جدول رقم (65): الإحصاءات الوصفية للمستوى المعجمي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية

في المهام الثلاث

نلاحظ بعد قراءة الجدول (65) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي للمستوى المعجمي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً الدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 71,5000 بانحراف معياري يساوي 10,92318 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للمستوى المعجمي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير الدمجين والتي تقدر بـ 28,7000 بانحراف معياري يساوي 7,69210.

ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة

الثانية في المستوى المعجمي، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	18318,400	1	18318,400	205,266	0,000
داخل المجموعتين	3391,200	38	89,242		
الكلّي	21709,600	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (66): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى

المعجمي في المهام الثلاث

يتضح من خلال الجدول رقم (66) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 205,266$ ، دلالتها الإحصائية $= 0,000$ ، وهي أقل من $0,05$ ، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة $0,05$ ، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة في المستوى المعجمي (في المهام الثلاث)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

3-5 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى النحوي في المهام الثلاث:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (67) (68):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (المدمجين)	20	98,7500	7,77225	1,73793	95,1125	102,3875	83,00	110,00
المجموعة الثانية (غير المدمجين)	20	38,1500	7,02083	1,56991	34,8641	41,4359	25,00	50,00
الكلّي	40	68,4500	31,54480	4,98767	58,3615	78,5385	25,00	110,00

جدول رقم (67): الإحصاءات الوصفية للمستوى النحوي عند المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهام الثلاث

نلاحظ بعد قراءة الجدول (67) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي للمستوى النحوي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 98,7500 بانحراف معياري يساوي 7,77225 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للمستوى المعجمي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 38,1500 بانحراف معياري يساوي 7,02083. ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المستوى النحوي، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	36723,600	1	36723,600	669,528	0,000
داخل المجموعتين	2084,300	38	54,850		
الكلية	38807,900	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (68): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى

النحوي في المهام الثلاث

يتضح من خلال الجدول رقم (68) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 669,528$ ، دلالتها الإحصائية = 0,000، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة في المستوى النحوي (في المهام الثلاث)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

4-5 تطبيق اختبار تحليل التباين Anova بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى

البراغماتي في المهام الثلاث:

أسفرت النتائج عن ما هو موضح في الجدولين (70) (69):

العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	95% بالنسبة للمتوسط		الدنيا	القصوى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الأولى (المدمجين)	20	14,7000	1,68897	0,37767	13,9095	15,4908	11,00	17,00
المجموعة الثانية (غير المدمجين)	20	5,5000	2,25948	0,50524	4,4425	6,5575	2,00	10,00
الكلية	40	10,1000	5,05762	0,79968	8,4825	11,7175	2,00	17,00

جدول رقم (69): الإحصاءات الوصفية للمستوى البراغماتي عند المجموعة الأولى والمجموعة

الثانية في المهام الثلاث

نلاحظ بعد قراءة الجدول (69) أعلاه بأن قيمة المتوسط الحسابي للمستوى البراغماتي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً المدمجين في المدارس الابتدائية العادية والتي تقدر بـ 14,7000 بانحراف معياري يساوي 1,68897 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للمستوى البراغماتي في السرد الكتابية لدى فئة المعاقين سمعياً غير المدمجين والتي تقدر بـ 5,5000 بانحراف معياري يساوي 2,25948.

ولأجل معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المستوى البراغماتي، نستعرض النتائج في الجدول التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	اختبار F	مستوى دلالة الاختبار
ما بين المجموعتين	846,400	1	846,400	212,720	0,000
داخل المجموعتين	151,200	38	3,979		
الكلي	997,600	39			

مستوى الدلالة ألفا = 0,05

الجدول رقم (70): نتائج تحليل التباين بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية على المستوى

البراغماتي في المهام الثلاث

يتضح من خلال الجدول رقم (70) أن الفروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية هي فروق ذات دلالة إحصائية، باعتبار أن قيمة $F = 212,720$ ، دلالتها الإحصائية $= 0,000$ ، وهي أقل من 0,05، وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05، وبالتالي يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة في المستوى البراغماتي (في المهام الثلاث)، أي أن هذه الفرضية قد تحققت.

مناقشة النتائج:

من خلال المعالجة الإحصائية لنتائج تحليل كل السرد الكتابية المنتجة في المهام الثلاث للمجموعة الأولى والمجموعة الثانية، سنتطرق إلى مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء هذه النتائج.

• مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على مستوى توظيف السير اللغوية.

بالنسبة للسير اللغوية الموظفة في السرد الكتابية لكل من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الأولى (قصة السقوط في الوحل) فلقد بينت النتائج من خلال قيمة F والتي تساوي 27,560 عند مستوى دلالة الاختبار 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 8,15، في حين قدر المتوسط الحسابي للمجموع عند المجموعة الثانية بـ 4,35.

فمن خلال هذه النتائج، يظهر أن المجموعة الأولى تمكنت من إدماج العديد من السير اللغوية في سرودها الكتابية مقارنة مع المجموعة الثانية، والتي من شأنها أن تزيد من وضوح السرد وإيصال الفكرة بشكل صحيح لهذا يوجد فرق بين المجموعتين في توظيفها لها، وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على وجود فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على مستوى توظيف السير اللغوية.

وفيما يتعلق بالسير اللغوية الموظفة في السرد الكتابية لكل من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثانية (سرد حرّ لقصة عاشها الطفل) فلقد بينت النتائج من خلال قيمة F والتي تساوي 41,330 عند مستوى دلالة الاختبار التي تساوي 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 6,85.

أما المجموعة الثانية فقد قدر المتوسط الحسابي للمجموع بـ 2,15 فمن خلال هذه النتائج يظهر أن المجموعة الأولى أدمجت السير اللغوية بكثرة في سرودها الكتابية، هذا ما زاد في وضوحها وعكس كفاءة الحالة في استعمالها للغة أثناء عملية الاتصال، لهذا يوجد فروق بين المجموعتين في توظيفها لها. وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على وجود فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على مستوى توظيف السير اللغوية.

وبالنسبة للسير اللغوية الموظفة في السرد الكتابية لكل من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثالثة (استرجاع قصة كتابياً) فلقد بينت النتائج من خلال قيمة F والتي تساوي 88,448 عند مستوى دلالة الاختبار 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند

المجموعتين حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 7,50. في حين قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الثانية بـ 3,00.

فمن خلال هذه النتائج يظهر أن المجموعة الأولى استطاعت تكوين خطابات ثرية بمختلف السير والوسائل اللغوية، هذا ما عكس قدرتهم وكفاءتهم وتحكمهم في اللغة المكتوبة، مقارنة مع المجموعة الثانية التي وجدت صعوبة في توظيفها لهذه السير وبالتالي الحصول على خطابات غير واضحة. لهذا يوجد فروق بين المجموعتين في توظيفها، وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على وجود فرق بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على مستوى توظيف السير اللغوية.

• مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى المعجمي.

بالنسبة للمستوى المعجمي، في السرد الكتابية لكل من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الأولى، فلقد بينت النتائج من خلال قيمة F والتي تساوي 77,238 على مستوى دلالة الاختبار الذي يساوي 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 24,85، في حين قدر المتوسط الحسابي للمجموع عند المجموعة الثانية بـ 11,70.

فمن خلال هذه النتائج يظهر أن المجموعة الأولى لديها رصيد لغوي ثري بحيث استعملت الكثير من المفردات أثناء التعرض لأحداث القصة وهذا ما زاد من وضوح سرودها الكتابية، عكس المجموعة الثانية التي تتميز سرودها بعدم ثرائها بالمفردات واكتفاء الحالات ببعض الكلمات. للإشارة إلى أحداث القصة، لهذا يوجد فرق بين المجموعتين، وذلك بتفوق المجموعة الأولى، وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على وجود فرق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة على المستوى المعجمي.

أما بالنسبة للمستوى المعجمي في السرد الكتابية لكل من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثانية، فلقد بينت النتائج من خلال قيمة F والتي تساوي 150,141 على مستوى دلالة الاختبار 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 22,95، أما المجموعة الثانية فقد قدر المتوسط الحسابي للمجموع بـ 8,35.

فمن خلال هذه النتائج يظهر أن المجموعة الأولى تملك رصيد معجمي غني وتتوّع مفرداتي كان له دور فعال في إيضاح المعنى وبالتالي وضوح وانسجام سرودها الكتابية عكس المجموعة الثانية التي تميّزت بفقر رصيدها اللغوي، لهذا يوجد فرق بين المجموعتين، فهناك اختلاف جوهري بين

المجموعتين، وهذا يؤكد تحقق الفرضية الجزئية الثانية التي تنصّ على وجود فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوّوا إعاقة سمعية حادة على المستوى المعجمي. فيما يتعلق المستوى المعجمي في المهمة الثالثة، في السرد الكتابية لكلّ من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية، فلقد بيّنت النتائج من خلال قيمة F ، التي تساوي 145,206 عند مستوى دلالة الاختبار الذي يساوي 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 23,70، أما المجموعة الثانية فقد قدر المتوسط الحسابي للمجموع بـ 8,65.

فمن خلال هذه النتائج، يظهر أن المجموعة الأولى لهم رصيد لغوي ثري من حيث المفردات، مع التنوع في الكلمات والقدرة على تركيب عدد كبير من العبارات والجمل المركبة أثناء سردهم لأحداث القصة مقارنة مع المجموعة الثانية التي جاءت سرودها الكتابية فقيرة من حيث الرصيد المعجمي، لهذا يوجد فرق بين المجموعتين، وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الجزئية الثانية والتي تنصّ على وجود فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوّوا إعاقة سمعية حادة على المستوى المعجمي.

• مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوّوا إعاقة سمعية حادة على المستوى النحوي.

أما على المستوى النحوي وفيما يتعلق بتوظيف الأدوات اللسانية وتصريف الأفعال بصفة منسجمة في السرد الكتابية للمجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الأولى، فلقد بينت النتائج من خلال قيمة F والتي تساوي 150,992 على مستوى دلالة 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 33,25.

أما المجموعة الثانية فقد قدر المتوسط الحسابي للمجموع بـ 13,55.

من خلال هذه النتائج، يظهر أن المجموعة الأولى تمكنت من الاستعمال الصحيح والسليم للجمل من حيث الربط بين العبارات واستعمال العوائد والظروف، مع احترام أزمنة الأفعال مقارنة مع المجموعة الثانية وهذا ما جعل سرودها الكتابية تتسم بالوضوح والانسجام، وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الجزئية الثالثة التي تنصّ على وجود فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال غير مدمجون ذوّوا إعاقة سمعية حادة على المستوى النحوي.

أما بالنسبة للمستوى النحوي في السرد الكتابية للمجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثانية، فلقد بينت النتائج من خلال قيمة F التي تساوي 230,699 على مستوى دلالة الاختبار التي

تساوي 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بـ 33,55.

أما المجموعة الثانية فقد قدر المتوسط الحسابي للمجموع بـ 12,00.

فمن خلال هذه النتائج يظهر أن المجموعة الأولى تتمتع بقدرة وكفاءة لغوية من خلال استعمالها الصحيح لمختلف الأدوات اللسانية واحترام أزمنة الأفعال، عكس السرود الكتابية للمجموعة الثانية التي تميّزت بكثرة الأخطاء النحوية وقلة استعمال الأدوات اللسانية ممّا قلّل من وضوحها وانسجامها، لهذا يوجد فروق بين المجموعتين وهذا ما يؤكّد تحقق الفرضية الجزئية الثالثة التي تنصّ على وجود فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوّوا إعاقة سمعية حادة على المستوى النحوي.

أما بالنسبة للمستوى النحوي في السرود الكتابية للمجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثالثة، فقد بينت النتائج من خلال قيمة F والتي تساوي 323,549 على مستوى دلالة الاختبار التي تساوي 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 31,95، أما المجموعة الثانية فقد قدر المتوسط الحسابي للمجموع بـ 12,60.

من خلال هذه النتائج يظهر أنّ المجموعة الأولى بإدماجها لمختلف الوسائل اللسانية وقدرتها على تصنيف الأفعال في الأزمنة المناسبة، اتّسمت سرودها الكتابية ببنية نحوية سليمة وكفاءة لغوية عكس السرود الكتابية للمجموعة الثانية تميّزت بأخطاء نحوية والقلّة في استعمال الأدوات النحوية، لهذا يوجد فروق بين المجموعتين، هذا ما يؤكّد تحقق الفرضية الجزئية الثالثة التي تنصّ على وجود فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوّوا إعاقة سمعية حادة على المستوى النحوي.

• مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

يوجد فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوّوا إعاقة سمعية حادة على المستوى البراغماتي.

بالنسبة للمستوى البراغماتي في السرود الكتابية للمجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الأولى فقد بينت النتائج من خلال قيمة F التي تساوي 61,181 عند مستوى دلالة الاختبار التي تساوي 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 5,05، أما المجموعة الثانية فقد قدر المتوسط الحسابي للمجموع بـ 2,05.

فمن خلال هذه النتائج يظهر أن المجموعة الأولى أظهرت قدرتها اللغوية على نقل عنصر التفاعل اللغوي حسب وضعية الخطاب ما حقق وحدة كاملة للموضوع أي الإلمام بمجموع الأحداث

لتشكيل وحدة منظمة تتطرق من بداية السرد وصولاً إلى نهايته، اعتماداً على التجميع والتنسيق بين مجموعة من الأفعال اللغوية عكس المجموعة الثانية التي لم تتعرض إلى كل محتويات السرد وبالتالي كان سرودها الكتابية خالية من عنصر التباين اللغوي وغير واضحة، لهذا يوجد فروق بين المجموعتين، وهذا ما يحقق الفرضية الجزئية الرابعة التي تنصّ على وجود فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوّا إعاقة سمعية حادة على المستوى البراغماتي. أمّا بالنسبة للمستوى البراغماتي في السرد الكتابية للمجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثانية فقد بينت النتائج من خلال قيمة F التي تساوي 109,272 عند مستوى دلالة الاختبار الذي يساوي 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ: 5,10، أما المجموعة الثانية فقد قدر المتوسط الحسابي للمجموع بـ: 1,60.

فمن خلال هذه النتائج يظهر أن المجموعة الأولى تعرضت إلى الجانب الوظيفي للغة، حيث أن سرودها الكتابية لم تكن مجرد كلمات فقط، بل تبلورت ضمن فعل براغماتي وهذا من خلال احتوائها على كل أحداث القصة التي دارت في موضوع واحد بإضفاء عنصر التباين اللغوي مع إدماج مختلف الأنماط والسير اللغوية التي هي في حدّ ذاتها سير معرفية وبالتالي إنتاج سرود كتابية واضحة ومنسجمة، مقارنة مع المجموعة الثانية التي لم تتحكم في سرودها الكتابية من بدايتها إلى نهايتها حيث لم نشهد تطوراً في موضوع القصة إضافة إلى قلة استعمال الأنماط الخطابية وبالتالي الحصول على سرود غير واضحة، لهذا يوجد فروق بين المجموعتين وهذا ما يحقق الفرضية الجزئية الرابعة التي تنصّ على وجود فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوّا إعاقة سمعية حادة على المستوى البراغماتي.

أما فيما يتعلق بالمستوى البراغماتي في السرد الكتابية للمجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهمة الثالثة، فقد بينت النتائج من خلال قيمة F التي تساوي 73,872 على مستوى دلالة الاختبار الذي يساوي 0,000، على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ: 4,55. أما المجموعة الثانية، فقد قدر المتوسط الحسابي للمجموع بـ: 1,85.

من خلال هذه النتائج يتبين لنا أن المجموعة الأولى استطاعت بناء سرود كتابية تحتوي على عنصر التباين اللغوي، وعلى وحدة الموضوع وتطوّره مع إدماج مختلف الأنماط اللغوية، عكس المجموعة الثانية التي كانت سرودها الكتابية غير واضحة، لهذا يوجد فرق بين المجموعتين وهذا ما يحقق الفرضية الجزئية الرابعة التي تنصّ على وجود فرق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوّا إعاقة سمعية حادة على المستوى البراغماتي.

• مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية:

توجد فروق في السرد الكتابي بين أطفال صمّ مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوّا إعاقة سمعية حادة.

من خلال مناقشتنا لمجمل الفرضيات الجزئية في المهام الثلاث، تبين أن هناك فروق في السرد الكتابي بين أطفال مدمجون وأطفال صمّ غير مدمجون ذوّا إعاقة سمعية حادة. بالنسبة للسير اللغوية الموظفة في السرود الكتابية لكل من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهام الثلاث، فلقد بينت النتائج من خلال قيمة F والتي تساوي 95,282 عند مستوى دلالة الاختبار 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 22,5000، في حين قدر المتوسط الحسابي للمجموع عند المجموعة الثانية بـ 9,5000.

من خلال هذه النتائج يظهر أن المجموعة الأولى استطاعت وفي المهام الثلاث تكوين خطابات ثرية بمختلف السير اللغوية هذا ما زاد من وضوح وانسجام سرودها الكتابية، عكس قدرتها وكفاءتها على التكيف مع وضعية الخطاب المكتوب. بالنسبة للمجموعة الثانية فقد وجدت صعوبة في توظيفها لمختلف السير اللغوية في المهام الثلاث مما صعب عليها مهمتها في السرد الكتابي، هذا ما عكس ضعفها وعدم إتقانها وتحكمها في سرودها الكتابية التي جاءت غير واضحة وغير منسجمة بالنسبة للمستوى المعجمي في السرود الكتابية لكل من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهام الثلاث، فلقد بينت النتائج من خلال قيمة F والتي تساوي 205,266 عند مستوى دلالة الاختبار 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 71,5000، في حين قدر المتوسط الحسابي للمجموع عند المجموعة الثانية بـ 28,7000.

من خلال هذه النتائج، استطاعت المجموعة الأولى وفي المهام الثلاث من التنويع في العناصر المعجمية من أفعال، أسماء، صفات، هذا ما أدى إلى إثراء سرودها الكتابية ما أكسبها الوضوح والانسجام.

بالنسبة للمجموعة الثانية فقد جاءت سرودها الكتابية في المهام الثلاث غير واضحة وغير منسجمة بسبب ضعف البنية المعجمية وهذا راجع لضعف رصيدها اللغوي بالإضافة إلى عدم كفاءتها اللغوية.

بالنسبة للمستوى النحوي في السرود الكتابية لكل من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهام الثلاث، فلقد بينت النتائج من خلال قيمة F والتي تساوي 669,528 عند مستوى دلالة الاختبار 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر

المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 98,7500، في حين قدر المتوسط الحسابي للمجموع عند المجموعة الثانية بـ 38,1500.

من خلال هذه النتائج يظهر أن المجموعة الأولى وفي المهام الثلاث استعانت بالكثير من الأدوات اللسانية التي سمحت لها باستمرارية الخطاب والمتمثلة في الواو، ثم، عندما، كما استعانت بالعوائد مثل الضمائر المستثيرة (هـ، ها، هم) وبعض الضمائر المنفصلة مثل (هو، هي)، كما وظفت ظروف الزمان والمكان ما دلّ على اكتسابها لمفهوم الزمان والمكان والذي يعد إحدى ميكانيزمات الصياغة اللغوية، كما استعانت كذلك بأسماء الإشارة مثل (هذا، هذه) كما تمكنت كل الحالات من استعمال الأفعال وأحسنّت تصريفها في الأزمنة المناسبة في جميع محاور القصة خاصة زمن الماضي، لهذا نقول أن البنية النحوية لسرودها الكتابية جاءت جيدة بالنسبة للمجموعة الثانية، فإن أغلبية سرودها الكتابية في المهام الثلاث اتسمت بقلة استعمال الأدوات اللسانية النحوية، حيث أنها لم تتعدّ جملتين أو ثلاث جمل مركبة من كلمات شبه معزولة ما أثر على بنية الخطاب من ناحية انسجابه وتسلسله، فالتسلسل في حدّ ذاته يعدّ نمط من أنماط الصياغة اللغوية، لهذا نقول أن النسبة النحوية لسرودها الكتابية ضعيفة.

بالنسبة للمستوى البراغماتي في السرود الكتابية لكل من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية في المهام الثلاث، فلقد بينت النتائج من خلال قيمة F والتي تساوي 212,720 عند مستوى دلالة 0,000 على أن الفروق دالة إحصائياً في استعمال مكونات هذا المستوى عند المجموعتين، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموع بالنسبة للمجموعة الأولى بـ 14,7000، في حين قدر المتوسط الحسابي للمجموع عند المجموعة الثانية بـ: 5,5000.

من خلال هذه النتائج يظهر أن المجموعة الأولى وفي المهام الثلاث تعرضت أغلبية الحالات لمحتوى هذا المستوى من سينات (عملية التمثيل) وحدة الموضوع، الأنواع الخطابية، العوالم، التصنيفات والتفاعل.

بالنسبة لعنصر السينات كل الحالات تقريباً اعتمدت على الخطوات الستة المقترحة من طرف Latov W. في سردها للقصة (التلخيص، التعليم، تطور الأحداث، التقدير الحل، النهاية) ماعدا الخطوة الأخيرة لم يتطرقوا إليها جميعاً لتدخل الحل مع النهاية، واكتفوا أحياناً بالتكلم عن الحل، فباتباعها لهذه الخطوات تمكنت الحالات من المحافظة على سير الموضوع وتسلسل وحداته، بفضل تحكمها في التسلسل الزمني والمكاني واحترامها للتسلسل المنطقي أثناء السرد.

بالنسبة لوحدة الموضوع، أغلبية الحالات تمكنت من الحفاظ على موضوع القصة دون الخروج عنه. كذلك استطاعت أغلبية الحالات إدماج العديد من السير اللغوية خاصة الوصف والشرح هذا ما أكسبها فعالية لغوية أي أنها توصلت إلى التحكم في البعد البراغماتي.

بالنسبة للعالم فقد استعانت بها أغلبية الحالات وهذا من خلال الانتقال من عالم إلى آخر كل مراحل تطور القصة تناسباً مع الوسط الخطابي.

نفس الأمر بالنسبة للتصنيفات أي إعطاء تسميات للشخصيات الأساسية للقصة، فقد وظفتها أغلبية الحالات بالنسبة للتفاعل الذي يأخذ بعين الاعتبار العلاقة التفاعلية، أي هل الخطاب متجانساً أم لا فهو ظاهر من خلال إدماج الحالات لمختلف السير اللغوية، ما مهد لتحقيق فعالية لغوية في الفقرات اللسانية المكونة لها.

لذلك فقد وفقت الحالات في إنتاج سرود كتابية واضحة ومنسجمة.

بالنسبة للمجموعة الثانية لم توفق في إتباع الخطوات الستة في سردها للقصة في المهام الثلاث، وهذا ظاهر بشكل واضح على مستوى تسلسل الأحداث وهذا بسبب عدم تحكّمها في التسلسل الزمني والمكاني أثناء السرد الكتابي وعدم احترامها للتسلسل المنطقي للأحداث.

بالنسبة لوحدة الموضوع، فقد سجّلنا خروجاً عن الموضوع كذلك بالنسبة للسير اللغوية فلم يتم إدماجها كثيراً ما أدى إلى عدم وضوح سرودها الكتابية.

كذلك بالنسبة للعالم والتصنيفات تكاد تخلو من سرودها الكتابية. أما بالنسبة للتفاعل فلم نلتمس تفاعلاً لغوياً أوحى إلى عدم تجانس الخطابات وبالتالي عدم تحقيقها للفعالية اللغوية. من هنا نقول أن الحالات لم توفّق في إنتاج سرود كتابية واضحة ومنسجمة.

• مناقشة الفرضية الخامسة:

التحكّم في ميكانيزمات الصياغة اللغوية الشفهية مفتاح للدخول إلى السرد الكتابي.

بالنسبة للمجموعة الأولى، بما أنّها تملك لغة شفهية سليمة، وتتحكّم في القواعد الأساسية للغة أي اكتسابها لميكانيزمات الصياغة اللغوية على مستوى الشفهي وهذا ما تأكّدنا منه من خلال ضبط المتغيرات، وبما أنّ ميكانيزمات الصياغة اللغوية هي نفسها سواء كانت اللغة شفهية أو مكتوبة، فإنّ إتقان الشفهي لهذه المجموعة أعطى لها القدرة والكفاءة على التحكّم في سيرة السرد الكتابي وهذا ما تحقّقنا منه من خلال تحليل سرودها الكتابية والتي جاءت متقنة في جميع المستويات اللغوية وفي المهام الثلاثة.

هذا ما أدى إلى وضوح خطاباتهما، فالوضوح هو عبارة عن فقرات دلالية، ونلاحظ كيف لهذه الدلالات اللغوية سير في الخطاب، فقد كانت لها القدرة على الحفاظ على الموضوع بتسلسل وحداته وهذه مهمة ليست سهلة، فهي تتطلب قدرة معرفية عالية للتحكّم في تسلسل الأحداث والحفاظ على التسلسل الزمني والمكاني، كما يتطلب القدرة على استعمال الأساليب والنشاطات اللغوية المختلفة، وهذا ما سجّلناه في سرودها الكتابية، والتي اتسمت كذلك بالانسجام من خلال وجود الربط بين محتوى العبارات فيما بينها، هذا ما ضمن تطوّر مقبول في الموضوع من حيث تنظيم الكلمات وذلك باستعمال الأسماء والعناصر العائدية التي أدّت إلى الاستمرارية في الموضوع وذلك باستعمال مختلف الأساليب

النحوية، والرصيد المعجمي الثري وبالتالي حققت الفعالية اللغوية وهذا لدليل على كفاءتها وقدرتها اللغوية الشفهية التي أدت إلى الدخول إلى السرد الكتابي.

أما المجموعة الثانية والتي تأكدنا من ضعف قدرتها اللغوية من خلال ضبط المتغيرات، فإن عدم اكتسابها لميكانيزمات الصياغة اللغوية على مستوى الشفهي عكس ذلك عدم تحكمها في سيرة السرد الكتابي وهذا ما تأكدنا منه من خلال تحليلنا لسرودها الكتابية والتي جاءت ضعيفة في جميع المستويات وفي المهام الثلاثة، هذا ما أدى إلى عدم وضوح وعدم انسجام خطاباتها وبالتالي عدم قدرتها على تحقيق الفعالية اللغوية وهذا لدليل على ضعف قدرتها اللغوية الشفهية أدى إلى عدم الدخول إلى السرد الكتابي والتحكم في سيرته.

هذا ما يحقق فرضيتنا ويجعلنا نقول أن الاكتساب والتحكم الجيد في ميكانيزمات الصياغة اللغوية الشفهية وإتقانها هو مفتاح للدخول إلى السرد الكتابي.

خاتمة

لقد انصبّت دراستنا حول دراسة وتحليل سيرة السرد الكتابي عند أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة، وهذا انطلاقاً من معطيات نظرية تطرّقنا إليها في الجانب النظري لهذا البحث، لذلك يمكننا استخلاص ما يلي:

بيّنت هذه الدراسة والمتمثلة في دراسة الفروق في السرد الكتابي بين أطفال صم مدمجون وأطفال صم غير مدمجون ذوا إعاقة سمعية حادة أن الفرق بين هاتين المجموعتين واضح وذو دلالة إحصائية.

فبتطبيق اختباريّ السمع واللغة الشفهية على المجموعتين تمكّنّا من ضبط المتغيرات، حيث تأكدنا من درجة سمع كل حالة في كلا المجموعتين، كما تأكدنا من المميزات والخصائص اللغوية التي يتمتّع بها أطفال المجموعتين، وهذا من خلال تطبيق اختبار اللغة الشفهية التي بيّن لنا أن أطفال المجموعة الثانية لا يتحكّمون في الأسس القاعدية للغة الشفهية مقارنة بالمجموعة الأولى التي تتمتع بقدرة وكفاءة لغوية عكست اكتسابها لميكانيزمات الصياغة اللغوية. هذا في التناول الإجرائي الأوّل، أمّا في التناول الإجرائي الثاني، تحقّقنا من الفرضيات عن طريق الاستعانة بشبكة تحليل الخطاب المقترحة من طرف الأستاذ نواني ح. والتي تهدف إلى تحليل خطاب/سرد الحالة في دراسة علاقتها باستعمال مختلف الأدلة اللسانية، وتأخذ بعين الاعتبار مقولة الحالة كفعل يُدخل الحالة في علاقة تفاعلية مع الوضعية الخطابية التي تنتج فيها صياغتها لأحداث القصّة، ومن خلال تطبيقها على السرد الكتابية للمجموعة الأولى والمجموعة الثانية في ثلاث مهام، أكّدت النتائج الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، لذلك فالفرضية الرئيسية لبحثنا مؤكّدة. وهذه الفروق تظهر في مستوى توظيف السير اللغوية وهو ما يحقق الفرضية الجزئية الأولى، كما يظهر وجود هذه الفروق في المستوى المعجمي، وهذا ما يؤكد تحقيق الفرضية الجزئية الثانية، كما يظهر كذلك وجود هذه الفروق في المستوى النحوي، وهو ما يؤكد الفرضية الجزئية الثالثة، كما يظهر وجود هذه الفروق في المستوى البراغماتي وهو ما يؤكد الفرضية الجزئية الرابعة.

وبالتالي ظهر أن المستويات الأربعة (توظيف السير اللغوية - المعجمي - النحوي والبراغماتي) المستعملة في تحليل السرد الكتابية لفئة الأطفال الصم غير مدمجون تتميز بالضعف هذا ما عكس عدم تحكّمها في سيرة السرد الكتابي وبالتالي إنتاج سرود كتابية غير واضحة وغير منسجمة عكس المجموعة الأولى التي استطاعت التحكم في سيرة السرد الكتابي وهو ما تحقّقنا منه من خلال تحليلنا لسرودها الكتابية والتي جاءت متقنة في جميع المستويات اللغوية.

وبما أن المجموعة الأولى تتحكم في ميكانيزمات الصياغة اللغوية على مستوى الشفهي أعطى لها هذه القدرة والكفاءة على التحكم في سيرة السرد الكتابي هذا ما أدى إلى وضوح وانسجام خطاباتها من خلال استعمالها لمختلف الأنماط والسير اللغوية وإدماجها لمختلف الأساليب النحوية وثراء رصيدها المعجمي هذا ما حقق الفعالية اللغوية وهذا لدليل على كفاءتها وقدرتها اللغوية الشفهية التي أدت إلى الدخول إلى السرد الكتابي.

عكس المجموعة الثانية، فعدم اكتسابها لميكانيزمات الصياغة اللغوية على مستوى الشفهي شكّل لها صعوبات في الدخول إلى السرد الكتابي وهذا ما تأكدنا منه من خلال تحليلنا لسرودها الكتابية التي تميّزت بالضعف وبالتالي إنتاج سرود كتابية غير واضحة وغير منسجمة.

وهذا ما حقق الفرضية الجزئية الخامسة التي مفادها التحكم في ميكانيزمات الصياغة اللغوية الشفهية مفتاح للدخول إلى السرد الكتابي.

إنّ ضعف السرد الكتابي عند الطفل الأصم غير المدمج ذو إعاقة سمعية حادة يعود إلى عدم اكتسابه لميكانيزمات الصياغة اللغوية الشفهية، لأن اللغة ليست عبارة عن مجرد التلفظ بكلمات فقط بل هي عملية معرفية معقدة تتطلب مهارة وكفاءة لغوية عالية لتحقيق مهمة التكلم والتبليغ، لهذا على المراكز المتخصصة في تعليم وتدريب الطفل الأصم غير المدمج أن تراعي القدرات النصية التي يمتلكها هذا الطفل قبل دخوله إلى هذه المراكز وتعمل على تنميتها ولا تضيّع السنوات الأولى في الاقتصار على مستوى الجملة الذي هو أدنى بكثير من مستوى التلميذ، إضافة إلى تعليمه مختلف البنيات الأساسية للغة مثل البنية الزمانية والمكانية وأيضا كيفية استعماله للروابط وكيفية استنتاج العلاقات السببية التي تسمح بتثبيت القدرات المنطقية، كذلك تعليمه كيف يستفيد من السياق الذي تظهر فيه الكلمات والتي قد تسمح له بإيجاد المفهوم العام للحدث انطلاقا من المعلومات البصرية.

توصيات واقتراحات:

- توسيع عينة البحث.
- دراسة مقارنة لفئة الأطفال ذوي إعاقة سمعية حادة فيما يخص الإنتاجات اللغوية من نوع السرد الكتابي بين الذكور والإناث.
- دراسة وتحليل خطاب الطفل الأصم في مختلف وضعيات التواصل حتى نتحقق أكثر من فعالية وبراعماتية خطابه.
- دراسة وتحليل سيرة السرد الكتابي للطفل الأصم ذو إعاقة سمعية متوسطة، أو إجراءها عند فئة أخرى كالأطفال المصابين بالديسفازيا.
- تطبيق بروتوكولات إعادة التربية بالنسبة للأطفال الصمّ تشمل وضعيات التواصل المختلفة خاصة السرد الكتابي من أجل تنمية خطاباتهم لجعلها تتسم بالفعالية اللغوية وليس فقط إثراء لغة الطفل من الناحية الكمية، وهذا بتدريبه على التحكم في الميكانيزمات التي تسمح له بتنظيم خطابه حسب متطلبات السامع.
- في الأخير نأمل أن يؤخذ هذا البحث بعين الاعتبار فهو محاولة متواضعة وكل محاولة لا تخلو من النقائص والثغرات التي أتمنى أن أنقادها في الأبحاث المستقبلية بإذن الله فإن وفقت فهذا من الله وحده، وإن أخطأت فحسبي أجر الاجتهاد والحمد لله تعالى وحده الموفق للسداد، وهو سبحانه من وراء قصدنا.

المراجع

قائمة المراجع:

أ. المراجع باللغة العربية:

- 1- ابن منظور، "لسان العرب"، دار صادر، بيروت، المجلد السابع، الطبعة الأولى.
- 2- أحمد قاسم، أنسي محمد، "مقدمة في سيكولوجية اللغة"، دار الإسكندرية للنشر، القاهرة، 2000.
- 3- أحمد السعيد يونس، معري عبد الحميد حسورة، "الإعاقة السمعية"، دار المعارف، القاهرة.
- 4- البيلالي إيهاب، محمد عبد الحميد أشرف، "الإرشاد النفسي المدرسي"، دار الكتاب الحديث، الإسكندرية، 2002.
- 5- بدر الدين كمال عبده، محمد السيد حلاوة، "رعاية المعوقين سمعيًا وحركيًا"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001.
- 6- تازورتي فتيحة، "اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري"، دار القصة للنشر، الجزائر، 2003.
- 7- تقرير سنوي لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية 2004.
- 8- حابس العواملة، "سيكولوجية الأطفال غير العاديين (الإعاقة الحركية)"، عمان، ط1، 2003.
- 9- حميد الحمداني، "بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2003.
- 10- حسين العزة سعيد، "المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"، ط1، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
- 11- دحال. س، "دراسة وتحليل إستراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة"، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي، إشراف نواني حسين، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، 2005-2006.
- 12- درقيني. م، "دروس في تربية الأصم، برنامج السنة الرابعة"، أرطوفونيا جامعة الجزائر 2، 1994-1995.
- 13- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، "تدريس العربي في التعليم العام"، - نظريات وتجارب - دار الفكر العربي، القاهرة ، 2000.

- 14- رولان بارت، "لذة التناص"، ترجمة محمد الرقراقي محمد خير بقاعي، مجلة العرب والفكر العلمي، العدد 10، 1990.
- 15- سعيد يقطين، "انفتاح النصّ الروائي"، المركز الثقافي العربي، ط1، 1989.
- 16- سهير أحمد كمال، "سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الإسكندرية للكتاب، ط2، الإسكندرية، 2002.
- 17- صلاح صالح، "سرديات الرواية العربية المعاصرة"، القاهرة، ط1، 2002.
- 18- عبد المجيد الرحيم، "تنمية الأطفال المعاقين"/ دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1990.
- 19- عدى دليّة، "دراسة وتحليل الفعالية اللغوية عند تلاميذ المدرسة العمومية والخاصة، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، إشراف نواني حسين، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر 2، 2006-2007.
- 20- عشوي مصطفى، "المدرسة الجزائرية إلى أين؟"، دار الأمة، الجزائر، 1991.
- 21- فتحي السيد عبد الرحيم، "سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة، دار القلم، 1982.
- 22- ماجدة عبيد، "السامعون بأعينهم" دار الصفاء للنشر والتوزيع، القاهرة، 1990.
- 23- محمد رجب فضل الله، "الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية"، أمّون للطباعة، القاهرة، 1988.
- 24- محمد بدوي، "الرعاية الاجتماعية للطفل الأصم"، المكتب العلمي والكمبيوتر للنشر والتوزيع، 1995.
- 25- نواني. ح، "السير اللغوية وإشكالية إهمال الاكتسابات الأولية في البرامج المدرسية، قراءات في المناهج التربوية"، باتنة، 1995.
- 26- نوال يوسف المعتوق، "تجربة دمج ضعاف السمع في مدارس التعليم في الكويت"، مقال منشور على شبكة الانترنت.
- 27- هدى محمود الناشف، "إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة"، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

ب. المراجع باللغة الفرنسية:

- 1- **ADAM. J.M.**, « Les textes, types et prototypes », Nathan, Paris, 1997.
- 2- **AGNES. F.**, « Le développement du langage » Dundo, Paris, 1999.
- 3- **AJURIAGUERRA. J. A.**, « L'écriture de l'enfant », Delachaux et Niestlé, Tome 1, 1989.
- 4- **AJURIAGUERRA. J. A.**, « Pathologie de l'enfant », Ed. de Basson, Paris, 1982.
- 5- **ARMAND. P.**, « L'enfant et son langage », Ed. SIMEP, 1982.
- 6- **BASCO. D, NICOL. M, MARINE. N.**, « Les objectifs de l'apprentissage de l'écriture et le choix du type réécriture script », Revue rééducation orthophonique 1/133, France, Oct. 1983.
- 7- **BENVENISTE. E.**, « Problème de linguistique générale », Ed. Galinard, 1966.
- 8- **BLASCZCZYNSKI – SOUALLE. B.**, « Graphisme et écriture, aide à des enfants de grandes sections en difficulté, IUFM, Nord, 2006.
- 9- **BONNET. C, FLAMUS. J et Autres.**, « Psychologie cognitive », Ed. Bréal, Paris, 1998.
- 10- **BOUTON.**, « Développement, aspects normaux et pathologiques », Ed. Masson, 1976.
- 11- **BRONCKART. J.P, KAIL. M, NOISET. G.**, « Psycholinguistique de l'enfant », Ed. Delachaux, Paris, 1983.
- 12- **BRUNNER. J.S.**, « Car la culture donne forme à l'esprit de la révolution cognitive à la psychologie culturelle », Ed. P.U.F, Paris, 1991.
- 13- **BRUNNER. J.S.**, « Comment les enfants apprennent à parler ? », Ed. R et Z, 1987.
- 14- **BRUNNER. J.S.**, « Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire », Paris, PUF, 1983.
- 15- **BUFFART. M.**, « Introduction à la sémiologie », O.P.U, Alger, 1980.
- 16- **BUSQUET. D et MOTTIER. CH.**, « L'enfant sourd, développement psychologique et rééducation », Ed. J.B, Baillière, Paris, 1987.
- 17- **CARON, J.**, « Les régulations du discours (psycholinguistique et pragmatique du langage) », Ed. P.U.F, Paris, 1983.
- 18- **CARON, J.**, « Linguistique et pragmatique », P.U.F, Paris, 1983.
- 19- **CARON, J.**, « Précis de psycholinguistique », Ed. P.U.F, Paris.
- 20- **CARON. J, CARON PRAGUE. J.**, « Représentation et communication : l'intégration de la démentions pragmatique », In bulletin de psychologie, Tome XXXVI, N°412, 1983.
- 21- **CHAQUOY. L, FAYOL. M.**, « Etude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez les enfants 8 – 10 ans et des adultes », In pratiques, N°70, Juin 1991.
- 22- **CRONK. C.**, « La pragmatique qui toile de fond pour une rééducation verbale chez l'enfant », In actes scientifiques du congrès international d'orthophonie, 1987.
- 23- **DAMARTA et BOURNEUF.**, « Nouveau Larousse Médical », Librairie Larousse, 1981.
- 24- **DE WECK. G.**, « Trouble de développement du langage », Ed. Delachaux et Niestlé, Paris 1996.
- 25- **DEL AMAR. G.**, « Dictionnaire des termes techniques médicaux », Vol.2.
- 26- **DELACHE. D.J.**, « Introduction à la pragmatique du langage », O.P.U, Alger, 1998.
- 27- **DELAHAIE. M.**, « L'évaluation du langage chez l'enfant », Dundo, Paris, 1996.
- 28- **DELEAU. M.**, « Les origines sociales du développement », Ed. Armand Colin, Paris.

- 29- **DUCROT. O, TODOROU. T**, « Dictionnaire encyclopédie des sciences du langage, Ed. seuil, 1972.
- 30- **DUMONT. A**, « L'orthophoniste et l'enfant sourd », Ed. Masson, Paris, 1998.
- 31- **Encyclopédie médicale et chirurgicale**, Vol.1, ORL.
- 32- **Encyclopédie universelle**, Volume 12, année 1974.
- 33- **ESTIENNE. F**, « Dysorthographie et Dysgraphie, 285 exercices », Masson, 2000.
- 34- **ESTIENNE. F**, « L'enfant et l'écriture », Jean Pierre Delage, 1977.
- 35- **FAYOL. M**, « Le récit et sa construction », Delachaux, Paris, 1985.
- 36- **FERRATRICE. A.O**, « Les dessins d'enfants et leur significations », MARABOUT, 1980.
- 37- **FERRERO. O, GOMÖZ. M, PLACIO et Collaborateurs**, « Lire – écrire – comment apprend-t-il ? », Ed. C.R.D.P.L, Lyon, France, 1988.
- 38- **FRANCHAISE. C**, « Représentation cognitive et langage », Ed. Armand Collin, 1999.
- 39- **FRANÇOIS. F**, « Dialogue et mis en mots, dialogues adultes – enfants et enfants en maternelle », In journal de psychologie n°2-3, 1981.
- 40- **FRANÇOIS. F**, « La syntaxe de l'enfant avant cinq ans », Larousse, 1977.
- 41- **FRANÇOIS. F**, « Pratique actes de l'oral – théories et pratique », Ed. Nathan, Paris.
- 42- **FRANÇOIS. P**, « La compétence communicative chez un enfant aux troubles sévères du langage », In Glossa, N°55, 1997.
- 43- **GAONA'H. D, ESPERET. E**, « Fonctions des temps verbaux dans la production des récits libres, évolution génétique entre 04 et 08 ans », In Bulletin de psychologue, Tome XXXVII, N°731.
- 44- **GIBOUD.A, SAUNIE. RG, GAZELLE. E**, « La méthode verbo-tonale sans la scolarité et le soutien en intégration, le surannés », n°58, spéciale M.T.V, 1992.
- 45- **GOLDER. C**, « Le discours argumentatif impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produits », In pratique, 1992.
- 46- **IRIGON. J, POULLE. E**, « L'écriture, le cerveau, l'œil et la main », acte du colloque internationale du centre national de la recherche scientifique des 2, 3 et 4 mai 1988, organisé par l'institut de recherche et histoire de texte, France 1988.
- 47- **JAKOB. A et All**, « Encyclopédie philosophique universelle », P.U.F, 2^{ème} Ed. Avril 1998.
- 48- **LAFON. J**, « Du langage et de la surdité de l'enfant », In bulletin d'audiophonologie, Vol. X, n°3, 1995.
- 49- **LAFON. L, BOREL MAISONNY**, « Trouble du langage de la parole et de la voix chez l'enfant », Ed. Masson, 1975.
- 50- **LAPOUILLEZ. J.M**, « Intégration vécue au quotidien depuis 25 ans, colloque 86, C.M.O.P.
- 51- **LEPOT – FREMENT. C**, « L'enfant sourd communication et langage », Ed. De Boeck, Bruxelles, 1996.
- 52- **MAINGUEAU. D**, « Aborder la linguistique », Seuil, Paris, 1996.
- 53- **MERREN. M**, « L'éducation des enfants et des adolescents handicapés », Tome III, Paris, 1971.
- 54- **MOSCATO. M**, « Psychologie (s) du langage et psycholinguistique », VL21, Oct. 1989.

- 55- **NASRI. O**, « Etude de la variation incrémentielle chez les aphasiques de Broca et Wernicke », Thèse de Magister, Alger, 2000.
- 56- **NOUANI. H**, « Analyse de la conduite d'explication chez les enfants algériens de milieux sociaux contrastés », Thèse de Doctorat, Sorbonne, Paris, 1991.
- 57- **NOUANI. H**, « Ebauche d'analyse du discours », Psychologie, n°5-6, 1995-1996.
- 58- **NOUANI. H**, « La communication, prise en charge psycholinguistique et orthophonique », Revue scientifique du laboratoire sciences du langage et de la communication (SLANCOM), Université d'Alger, N°1, 2004.
- 59- **NOUANI. H**, « Langage et classes sociales », L'I.P.S.E, N°6, Alger, 1995.
- 60- **NOUANI. H**, « Langage maternelle, langue de l'école impact de la continuité linguistique (oral / Ecrit) sur les performances scolaires », In Créoles, France, 2002.
- 61- **OUASTOFP. U**, « Les modèles des discours enfantins dans la représentation événementielle », In bulletin de psychologie, Tome XXVIII, N°371.
- 62- **PETIT JEAN. A**, « Du Récit – Oral à la fable écrite : la narration en jeu, la pratique », N°34, Juin 1982.
- 63- **PIALOUX. P, VALTAT. M, FREYS. G**, « Précis d'orthophonie », Paris, 1975.
- 64- **REVUE DE L'A.R.P.L.O.E**, « Rééducation Orthophonique », Volume 16, 1978, n°100.
- 65- **RICHELLE. M.C**, « L'acquisition du langage », Ed. Charles Descart.
- 66- **ROMIAN. H**, « L'écriture – écriture en section des grands », CP. CE. CE1, Nathan, 1985.
- 67- **ROUDAL. J – A, PIERART. B**, « Physiologie de l'éducation socialisé », Ed. Labor, Tome 3, Bruxelles, 2000.
- 68- **SCHMIT. M.P, VIALA. A**, « Savoir – lire », Ed. Didier, 5^{ème} Ed. Paris.
- 69- **SCHNEUNLY. B**, « Activité langagière, complexe », In bulletin de psychologie, Tome XVII, n°371, 1990.
- 70- **SCHNEUNLY. B**, « Les langages écrits chez l'enfant », Ed. Delachaux et Niestlé, Paris, 1988.
- 71- **SEARL. J**, « Les actes de langage », Ed. Armand Collin, Paris, 1992.
- 72- **SERRATRICE. G**, « Ecriture dans tous les états, Approche en Sciences cognitives », Colloque international 20 et 21 mai 2003, Université de Provence, 2003.
- 73- **SOLOMOND**, « Anatomie et physiologie humaine », 5^{ème} trimestre, 1985.
- 74- **THOULON – PAGE. C**, « La rééducation de l'écriture de l'enfant », pratique de la graphothérapie, Masson, 2001.
- 75- **VARILLON et SERRA. T**, « Fonctionnement Cognitif de l'enfant sourd profond précoce au stade opératoire comment », Glossa cahiers de l'Unadrellor N°36, 1993.
- 76- **ZELLAL. N**, « Oral/écrit dans l'éducation de l'enfant », versus de l'écolier in Créoles, France, 2002.
- 77- **ZWOBADA. J**, « Un dialogue étant ce qu'il est peut-on parler de dysfonctionnement dans dialogue », N°49, 1991.

الملاحق

ملحق رقم 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*2*
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونية

مصلحة الدراسات العليا

إلى السادة: مدرء من الأطفال المعاقين ببنمجي
الروبيبة - تلماسي - تراغي
الموضوع:

بحث ميداني حول:

*دراسة و تحليل سيرة السرد الكتابي لدى أطفال صم مدمجين
و أطفال صم غير مدمجين ذوي إعاقة سمعية حادة
- دراسة مقارنة -

يشرفني سيدي ، أن أطلب من سيادتكم السماح
للطالب (ة) :بقعدة حميدة ببحث ميداني
في مؤسساتكم ونحيطكم علما ، أن الطالب (ة) المذكور(ة)
يحضر(تحضر) حاليا بحثا على مستوى قسمنا
لنيل شهادة دكتوراه في " علم النفس اللغوي المعرفي".
تقبلوا مناسيدي فائق الاحترام والتقدير.

الجزائر: ٢٠١٤ / ٠١ / ٢١

رئيس القسم :

أ. د. واخدي عبد المجيد
رئيس قسم علم النفس
للدراسات العليا و البحث العلمي



Tris Favorable
Yelle GHOUILE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الجزائر في: 2014/11/23

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
رقم : 316/ م ت و ج/ م ت ت / 14

مدير التربية
إلى

السيد/ رئيس قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا
كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية
جامعة الجزائر*2

الموضوع : رخصة

المرجع : مراسلتكم المؤرخة في : 2014/10/12

بناء على مراسلتكم المذكورة بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أعلمكم بأنني
أمنح الموافقة لـ :

- الطالبة : بقعة حميدة

طالبة بقسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية
- جامعة الجزائر*2 - بالدخول إلى المؤسسات التربوية التالية:

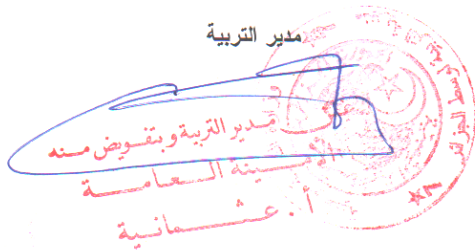
- 1- إبتدائية حديقة الساحل 2- إبتدائية الطاهر سالم 3- إبتدائية مالكي 1 4- إبتدائية مالكي 2
5- إبتدائية أبي ذر الغفاري 6- إبتدائية سيدي يعقوب 3 7- إبتدائية سيدي السعدي
08 - إبتدائية عبد الرحمان جعدي 9 - إبتدائية ناصر الصمدي

- 1-م/علي ملاح سيدي محمد 2-م/ هارون الرشيد سيدي محمد 3-م/ الحارثية بوزريعة
4 -ماسينيسا باب الوادي

قصـد التحضـير لشهادة الدكتوراه في علم النفس اللغوي المعرفي
و ذلك خلال الفترة الممتدة من تاريخ: 23 نوفمبر 2014 إلى غاية تاريخ: 30 ماي 2015 .

نسخة إلى :

- السيد(ة) مدير(ة) المؤسسة
-السيد(ة) مفتش(ة) المقاطعة



ملحق رقم 02

الصور المستخدمة في المهمة الأولى للسرد

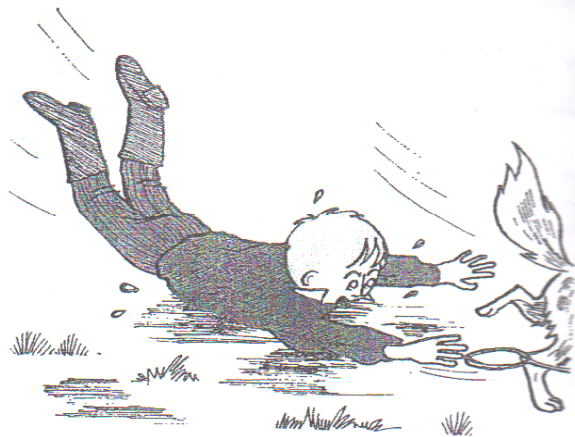
الكتابي من اختبار: *Chevrie Muller*



Subtest 14

Récit 1

Copyright © 2001 by EPPA



Subtest 14

Récit 2

Copyright © 2001 by EPPA



Subtest 14

Récit 3

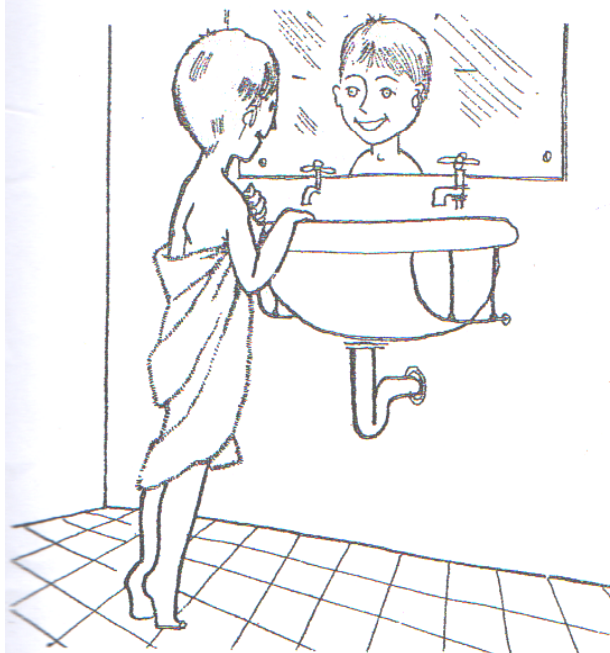
Copyright © 2001 by EPPA



Subtest 14

Récit 4

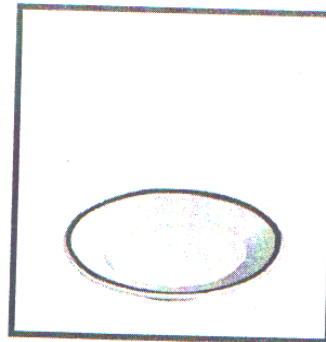
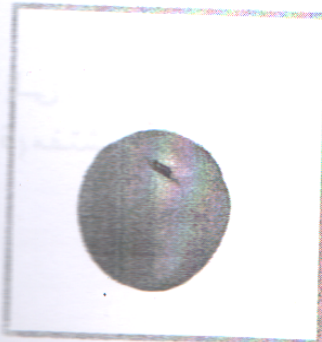
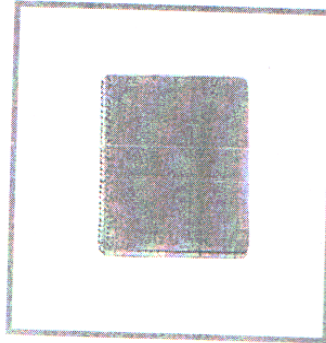
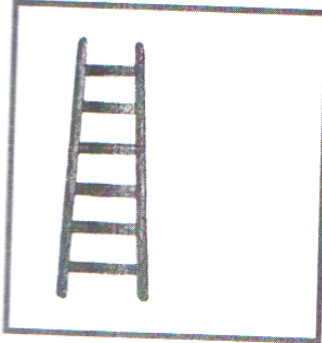
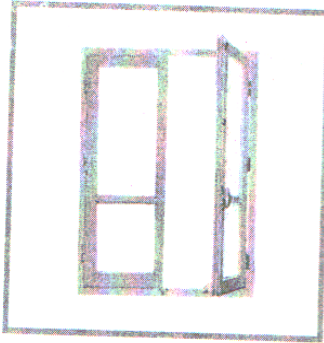
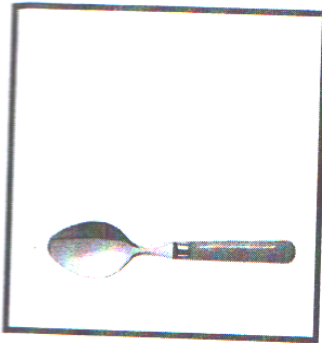
Copyright © 2001 by ECPA

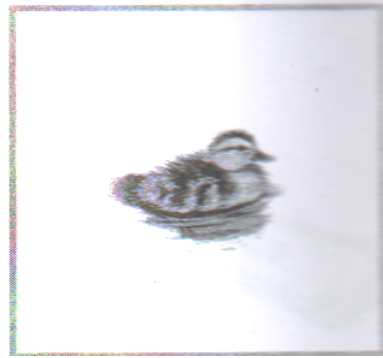
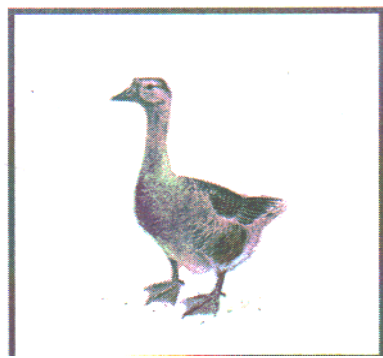
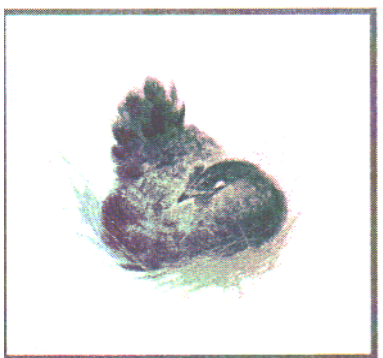
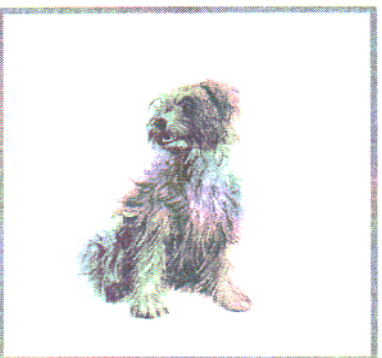
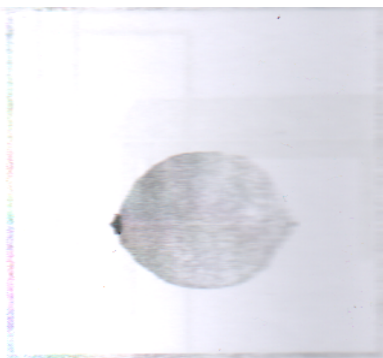
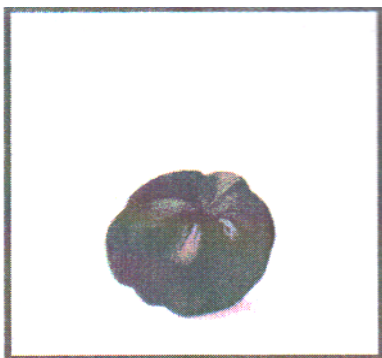


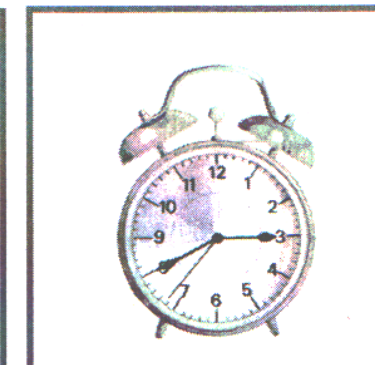
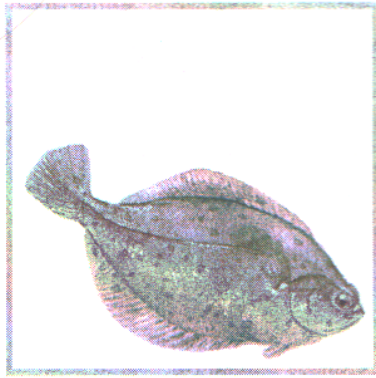
Subtest 14

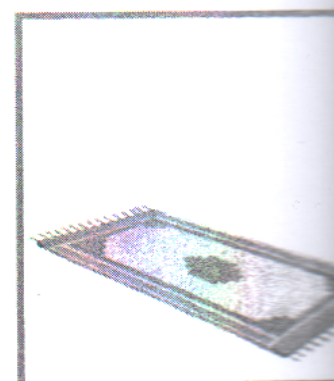
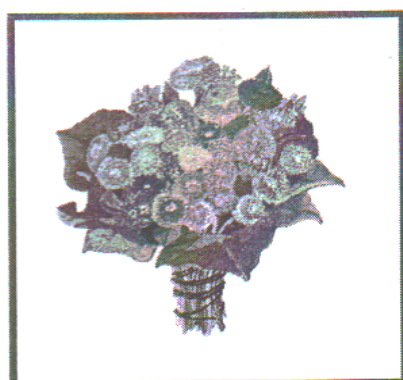
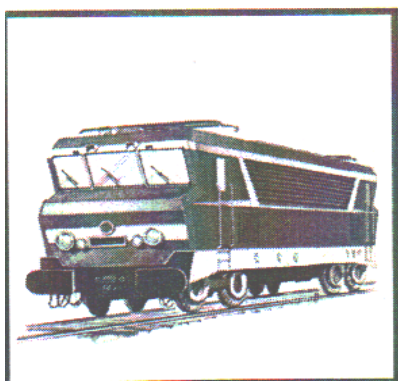
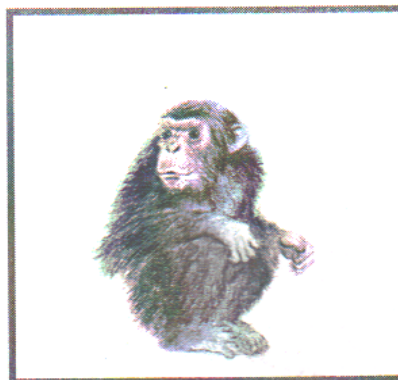
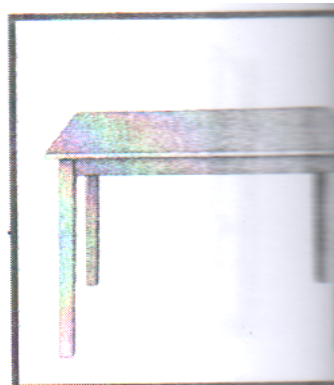
Récit 5

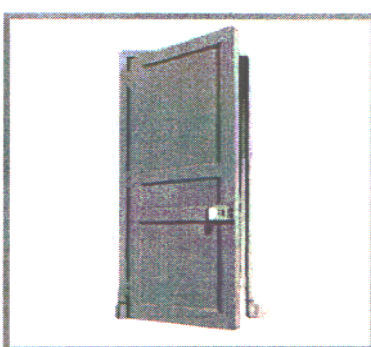
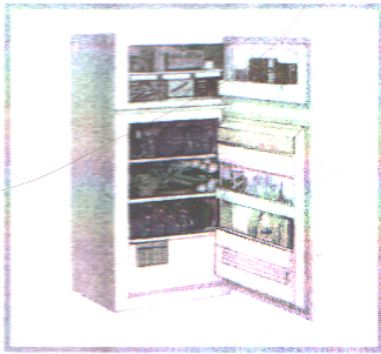
Copyright © 2001 by ECPA

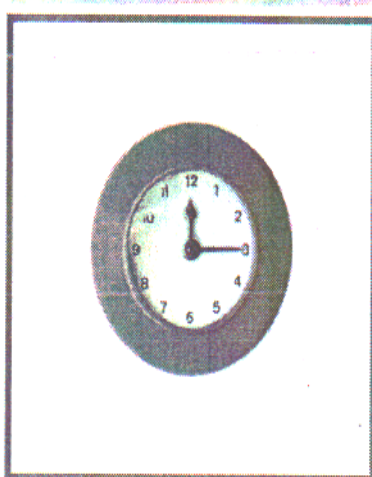
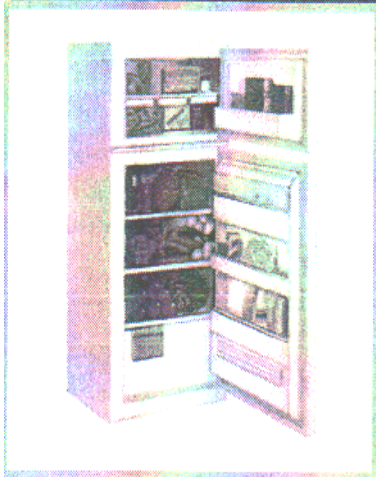
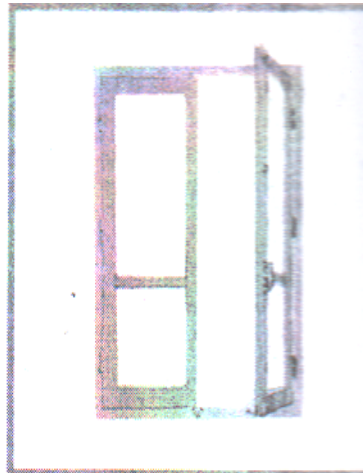
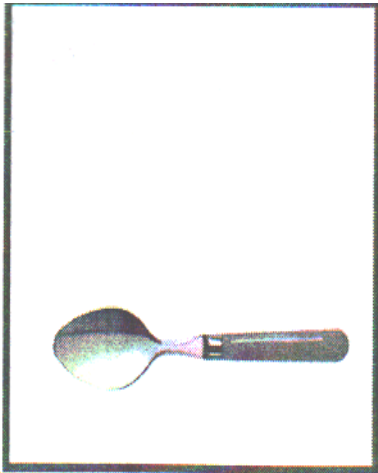






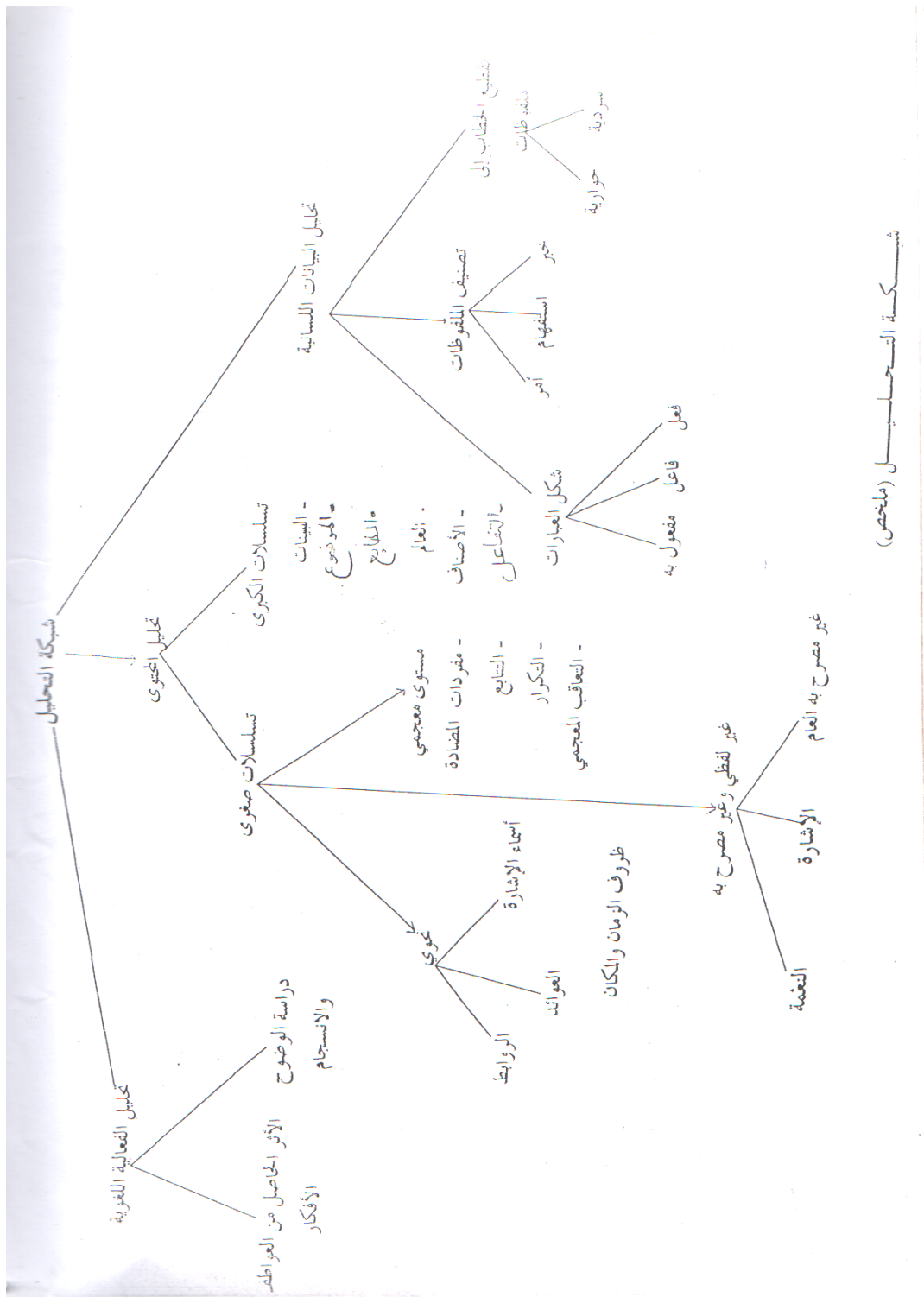






ملحق رقم 03

شبكة تحليل الخطاب (ملخص)



- بارة. س: "تصميم اختبار نفس لغوي لقياس القدرات اللغوية عند تلاميذ الطور الثاني"، رسالة ماجستير

ملحق رقم 04

قصة "النَّجَّار المَهْمَل"

من كتاب اللغة العربيّة السّنة الخامسة ابتدائي

ص 40 المستخدمة في المهمّة الثالثة للسّرد

الكتابي

النَّجَّارُ الْمُهْمَلُ

كَانَ فِي إِحْدَى الْقُرَى شَابٌّ اسْمُهُ مَسْعُودٌ يَعْمَلُ نَجَّارًا فِي دُكَّانٍ صَغِيرٍ.
وَكَانَ هَذَا الشَّابُّ مَهْزُولَ الْجِسْمِ، أَصْفَرَ الْوَجْهِ، يَلْبَسُ ثِيَابًا قَدِرَةً،
وَعَلَى رَأْسِهِ طُرْبُوشٌ أَسْفَلُهُ أَسْوَدٌ، وَأَعْلَاهُ أَحْمَرٌ، قَدْ دَفَعَهُ إِلَى الْوَرَاءِ
لِيُظْهِرَ قِصَّةَ مَنْ شَعْرُهُ الْأَسْوَدُ .



كَانَ إِذَا نَظَرَ إِلَى أَحَدٍ نَظَرَ بَعَيْنٍ مُنْتَفِخَةٍ، كَأَنَّهُ قَرِيبُ الْعَهْدِ بَنُومٍ
طَوِيلٍ ثَقِيلٍ . وَعَلَى وَجْهِهِ غُبَارٌ كَأَنَّ الْمَاءَ لَمْ يَمْسَسْهُ قَطُّ . أَقْوَى شَيْءٍ
فِيهِ لِسَانُهُ حِينَ يَسُبُّ النَّاسَ وَصَوْتُهُ حِينَ يَخَاصِمُهُمْ .

لَمْ يَكُنْ لِفَتْحِ دُكَّانِهِ أَوْ إِغْلَاقِهِ وَقْتُ مُحَدَّدٍ . وَكَانَ مُهْمَلًا فِي عَمَلِهِ وَكُلَّمَا طَالَبَهُ أَحَدٌ مِنْ
أَصْحَابِ الْحَاجَاتِ بِشَيْءٍ تَشَاجَرَ مَعَهُ .

مَلَ النَّاسُ مِنْ تَصَرُّفَاتِهِ السَّيِّئَةِ فَتَرَكُوهُ وَلَمْ يَعُودُوا يَطْلُبُونَ خِدْمَاتِهِ . وَهَكَذَا وَجَدَ نَفْسَهُ
وَحِيدًا فَأَغْلَقَ دُكَّانَهُ .