



جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأطفونيا



علاقة المرونة المعرفية بالمستوى التركيبي للغة عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي

مذكرة مكملة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه طور ثالث (LMD) في الأطفونيا تخصص أمراض اللغة والاتصال

تحت إشراف:

د. قاسمي أمال

إعداد الطالب:

بوخذنة منير

أعضاء لجنة المناقشة:

أ. د. أزداو شفيقة.....جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله.....رئيسا
د. قاسمي أمال.....جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله.....مشرفا و مقرا
د. تيقمونين نجية.....جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله.....عضوا مناقشا
د. دماص منال.....جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله.....عضوا مناقشا
د. بن عصمان عبد الله.....المركز الجامعي مرسلتي عبد الله تيبازة.....عضوا مناقشا
د. زدام حدة.....جامعة البلدية 2 - لونييسي علي.....عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2020-2021

كلمة شكر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد ﷺ خاتم الأنبياء و المرسلين
الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه ملئ السماوات و الأرض و ملئ ما بينهما ، الحمد لله الذي أنار لنا
درب العلم و المعرفة و أعاننا على أداء هذا الواجب ووقفنا إلى إنجاز هذا العمل
نتوجه بجزيل الشكر إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد على إنجاز هذا العمل و في تذليل ما واجهنا
من صعوبات
ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة قاسمي أمال و كل الأساتذة سواء من جامعة أبو القاسم سعد الله بالجزائر
العاصمة أو جامعة عبد الحميد مهري بقسنطينة ، و الذين لم يخلوا علينا بالتوجيهات والنصائح القيمة
التي كانت عوننا لنا في إتمام هذا البحث
ولا يفوتنا أن نشكر كل الأخصائيين الأراطوفونيين العاملين في كل المستشفيات و العيادات الخاصة التي
زرناها في ولاية قسنطينة لحسن استقبالهم و التسهيلات التي قدموها لنا.

م. بوخدنة

اللهم ارزقنا علما ينفع و بصرا خاشعا ونفسا تقية، اللهم لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم

اللهم انفعنا بما علمتنا وعلما ما ينفعنا وزدنا علما

أهدي هذا العمل البسيط والمتواضع الذي نعتبره كانطلاقة لمسار طويل إلى الوالدين الكريمين، وإلى زوجتي وأولادي، والأستاذة المشرفة قاسمي آمال، الأستاذة عياد مسعودة والأستاذين بن عبد الملك عبد العزيز و البارود عز الدين من جامعة قسنطينة و اللذين كانوا خير مرشدين ، وندعو الله أن يوفقهم ويعينهم وييسر أمرهم وإلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل.

الفهرس

الصفحة	خطة البحث
أ- ب	ملخص البحث.....
ج- د	المقدمة.....
17-10	الإطار العام للبحث.....
14-11	1- الإشكالية.....
15	2- الفرضيات.....
15	3- أهمية البحث.....
16-15	4- أهداف البحث.....
17-16	5- مصطلحات البحث.....

الجانف النظرف

48-18	الفصل الأول: المرونة المعرفية كوظيفة تنفيذية.....
20	تمهفد.....
27-21	1- مفهوم و تصنف الوظائف التنفيذية.....
28-27	2- الفرق بفن الوظائف التنفيذية والوظائف غير تنفيذية.....
30-28	3- دور الوظائف التنفيذية فف فوفف العمليات المعرفية.....
37-30	4- النماذج النظرية المفسرة للوظائف التنفيذية.....
39-37	5- تطور الوظائف التنفيذية.....
40-39	6- مفهوم المرونة المعرفية.....

7-تطور المرونة المعرفية.....	43-40
8- العوامل المساهمة في تطور المرونة المعرفية.....	44-43
9- اضطراب المرونة المعرفية.....	46-44
10- قياس المرونة المعرفية.....	47-46
خلاصة.....	48
الفصل الثاني: التراكيب في اللغة.....	
78-49	
تمهيد.....	51
1- اللغة و مستوياتها.....	56-52
2- مفهوم التراكيب اللغوية.....	58-56
3- خصائص التراكيب في اللغة العربية.....	61-58
4- اكتساب التراكيب عند الطفل.....	64-62
5- أساسيات تقييم التراكيب في اللغة.....	66-64
6- طريقة التقييم.....	77-66
خلاصة.....	78
الفصل الثالث: التأخر اللغوي.....	
103-79	
تمهيد.....	81
1- مفهوم الاكتساب اللغوي عند الطفل.....	83-82
2- آليات اكتساب اللغة عند الطفل.....	83
3- النظريات المفسرة لاكتساب اللغة عند الطفل.....	88-83

4-	آراء حول اكتساب اللغة.....	88-90
5-	مراحل اكتساب اللغة عند الطفل.....	90-96
6-	مراحل النمو الشفهي.....	96-97
7-	التأخر اللغوي	97-100
8-	تأخر اكتساب التراكيب اللغوية.....	100-101
9-	الوظائف التنفيذية و التأخر اللغوي.....	101-102
	خلاصة	103

الجانب التطبيقي

	الفصل الرابع : الإجراءات الميدانية للدراسة.....	104-140
1-	المنهج.....	107
2-	الدراسة الاستطلاعية.....	107-110
3-	الحدود المكانية والزمانية للبحث.....	110-111
4-	عينة البحث.....	111-113
5-	أدوات البحث.....	113-140
	الفصل الخامس: عرض و تحليل النتائج.....	141-157
1-	عرض وتحليل نتائج البحث.....	143-148
1-1-	نتائج أداء العينة في شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية.....	143-144
1-2-	نتائج أداء العينة في اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد.....	144-145
1-3-	نتائج أداء العينة في اختبار التراكيب اللغوية.....	145-148
2-	تحليل ومناقشة النتائج على ضوء فرضيات البحث.....	149-155

151-149.....	1-1-2-تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى
150	2-1-2-تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية
151	3-1-2-تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة
155-152.....	2-2-مناقشة و تفسير النتائج
153-152.....	1-2-2-مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى
154-153.....	2-2-2-مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية
155-154.....	3-2-2-مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة
157-156.....	3-2-تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة
158	الاستنتاج العام
159	الخاتمة
166-160.....	قائمة المراجع
208-167.....	الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الجدول
42	تطور المرونة المعرفية حسب معايير بعض الاختبارات التي تقيسها	01
109	خصائص المختصين الأروطوفونيين المتعاونين في الدراسة	02
110	إجابات المختصين الأروطوفونيين على أسئلة المقابلة	03
112	توزيع مجتمع البحث حسب الأماكن التي يتواجد فيها	04
113	عينة البحث بعد ضبطها	05
119	العمر العقلي لأفراد مجتمع البحث	06
120	العينة المستبعدة من الدراسة الأساسية بعد خضوعها لاختبار العمر العقلي	07
128	توزيع أفراد العينة التي مرر عليها اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد لغرض التكيف حسب السن والأطوار	08
130	أداء الأطفال في اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد لغرض التكيف	09
137	توزيع العينة التي طبق عليها اختبار الفهم الشفهي 1 بعد تكيفه	10
137	معامل ثبات اختبار الفهم الشفهي 1	11
139	معامل الارتباط بين بنود اختبار الفهم الشفهي 1	12
143	نسب أداء العينة في شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية	13
144	متوسط أداء العينة في اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد	14
145	متوسط أداء العينة في اختبار التراكيب اللغوية	15
146	متوسط أداء العينة في اختبار الفهم الشفهي 1	16
147	متوسط أداء العينة في اختبار تكرار العبارات	17
148	متوسط أداء العينة في اختبار انتاج العبارات	18

149	درجة الارتباط بين المرونة المعرفية و الفهم1	19
150	درجة الارتباط بين المرونة المعرفية وتكرار العبارات	20
151	درجة الارتباط بين المرونة المعرفية و إنتاج العبارات	21

فهرس المنحنيات و الأشكال

المنحنى أو الشكل	العنوان	الصفحة
01	المجالات الأساسية لعمل الوظائف التنفيذية	29
02	نموذج Barkley للوظائف التنفيذية	33
03	نموذج Brown للوظائف التنفيذية	34
04	تقسيم برودمان لمناطق الدماغ	44
05	المفهوم الاصطلاحي للتركيب اللغوي	57
06	المفهوم العام للتركيب اللغوي	58
07	توزيع عينة البحث حسب الأماكن المتواجدة فيها	112
08	توزيع العينة حسب السن	113
09	متوسط أداء العينة في اختبار العمر العقلي	120
10	نموذج لبطاقات اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد	124
11	توزيع عينة تكييف اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد	128
12	أداء الأطفال في اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد	131
13	متوسط أداء العينة في شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية	144

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية والمستوى التركيبي عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي ما بين 4 و6 سنوات في ولاية قسنطينة، حيث تشكلت العينة من 24 طفل يعاني من تأخر لغوي بسيط، وتم الاعتماد في هذه الدراسة على أدوات ضابطة للعينة وهي اختبار رسم الرجل لتحديد العمر العقلي، وأدوات مقننة على البيئة الجزائرية لقياس متغيرات الدراسة وهي اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد لقياس المرونة المعرفية مع شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية، واختبار لقياس التراكيب اللغوية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتتاسبه مع طبيعة الدراسة. حيث أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين المرونة المعرفية والفهم 1، لكن هناك ارتباط طردي متوسط بين المرونة المعرفية وتكرار العبارات بقيمة 0,05، وارتباط طردي ضعيف بين المرونة المعرفية وإنتاج العبارات بقيمة 0.01 ومنه خلصنا إلى أنه هناك ارتباط جزئي بين المرونة المعرفية والتراكيب اللغوية، هذه النتائج تجعلنا نعيد التفكير في طريقة التقييم والتكفل بهذا النوع من الاضطرابات، فبدلاً من الذهاب إلى اللغة مباشرة يمكننا العمل على وظائف أخرى كالمرونة المعرفية بتقييمها ووضع برامج تكيفية خاصة بها نظراً لارتباطها المباشر باللغة.

Abstract

This study targets the relationship between cognitive flexibility and morphosyntax in children with language delay between 4 and 6 years, the sample was composed of 24 children in Constantine, the study was based on control tools, and tools to measure the variables, we followed the descriptive analytical approach, the results showed that there was no correlation between cognitive flexibility and understanding 1, but 'there was between cognitive flexibility and repetition of utterance with a Degree 0.05 and the production of utterance with 0.01, we concluded that there is a partial correlation between cognitive flexibility and morphosyntax, which leads us to rethink the evaluation method. Instead of going directly to language, we can work on other functions such as cognitive flexibility to assess and develop them because of their correlation with language.

Résumé :

Cette étude cible la corrélation entre la flexibilité cognitive et la morphosyntaxe chez les enfants avec un retard du langage entre 4 et 6 ans, l'échantillon était composé de 24 enfants à Constantine, l'étude était basée sur des outils de contrôle, et des outils pour mesurer les variables, nous avons suivi la méthode descriptive approche analytique, les résultats ont montré qu'il n'y avait pas de corrélation entre la flexibilité cognitive et la compréhension 1, mais il y avait entre la flexibilité cognitive et la répétition de l'énoncé avec un degré 0,05 et la production de l'énoncé avec 0,01, nous avons conclu qu'il y avait une corrélation partielle entre flexibilité cognitive et morphosyntaxe, ce qui nous amène à repenser la méthode d'évaluation. Au lieu d'aller directement au langage, on peut travailler sur d'autres fonctions comme la flexibilité cognitive pour les évaluer et les développer en raison de leur corrélation avec le langage.

تعد اللغة أرقى ما لدى الانسان من مصادر القوة والتفرد، كما أن لها دورا هاما و ملموسا في الحياة الإنسانية كونها الوسيلة الرئيسية للتعارف والتعامل بين جميع الأفراد، وبما أن اللغة ميزة يختص بها الانسان وينفرد بها عن غيره من الكائنات، فإن العمل على تعزيزها وتطويرها بما لديه من خصائص واستعدادات وقدرات تبدأ منذ الولادة، وتأتي أهمية اكتساب اللغة عند الطفل باعتبارها العامل الحيوي والمهم لعملية التفاعل والتواصل مع الآخرين، وباكتسابها يحدث تغير كبير في عالم الطفل في ضوء ما يحرزه من تقدم عند حديثه مع الكبار، فاللغة وسيلة التعبير عن أفكاره و مشاعره.

هذه الوسيلة تمر بمراحل وتخضع لعوامل أثنا اكتسابها ما يجعلها عرضة لعدة اضطرابات أهمها التأخر اللغوي، والذي يعتبر اضطراب نمائي يرتبط بتطور اللغة الشفوية من جانبي الفهم و الإنتاج. ولقد لوحظ عند كثير من الباحثين أن استمرارية وشدة المشاكل اللغوية التي تم ملاحظتها خاصة عند الأطفال مرتبطة بعوامل غير لغوية، حيث أنه في السنوات الأخيرة كشفت العديد من الدراسات عن وجود صعوبات تنفيذية عند هذه الفئة من الأطفال كعجز على مستوى الانتباه السمعي أو البصري المستمر الانتباه المتعدد، الكف، الذاكرة العاملة...إلخ، بالإضافة إلى ذلك سعى العديد من الباحثين إلى دراسة تأثير هذا العجز على المهارات اللغوية من خلال تحليل الأخطاء أو خصائص المهام التي تبدو معقدة لهذه الفئة من الأطفال، وهذا ما سنحاول القيام به في هذه الدراسة، حيث نهدف إلى وضع واقتراح آليات جديدة لعملية التشخيص والتكفل بالاضطرابات اللغوية وخصوصا التأخر اللغوي، وهذا بالتركيز على وظائف أخرى بدلا من اللغة مباشرة، فمن المعلوم أن اللغة من الوظائف العليا للدماغ، وتتدخل في عملية اكتسابها وظائف عقلية و معرفية عديدة كالإدراك، الانتباه....إلخ، وتعتبر الوظائف التنفيذية المسير والمراقب لهذه الوظائف، هذا ما قادنا في هذا البحث إلى دراسة وتحليل طبيعة العلاقة بين مكون من مكونات الوظائف التنفيذية وهو المرونة المعرفية كنموذج من النماذج والمستوى التركيبي عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي ما بين 4 و 6 سنوات لأهمية هذه المرحلة في الاكتسابات اللاحقة للطفل، وهذا في البيئة الجزائرية، وولاية قسنطينة -بوجه التحديد-، ومحاولة منا إثراء الوسط العيادي الجزائري بأدوات مقننة تسمح لنا بالتقييم السليم والتكفل الفعال بهذا النوع من الاضطرابات اللغوية حتى نعيد التفكير في طريقة تقييمها والتكفل بها، فبدلا من الاهتمام باللغة مباشرة يمكننا العمل على وظائف أخرى مثل الوظائف التنفيذية لتقييمها ووضع برامج تكفلية خاصة بها، محاولين في هذه الدراسة تأكيد أو نفي الارتباط المباشر للغة بهذه الوظائف وذلك من خلال تقسيم الدراسة إلى جانب نظري مقسم إلى فصول،

الفصل الأول نتطرق فيه إلى ماهية المرونة المعرفية من خلال تحديد مفهوم الوظائف التنفيذية عموماً والليونة المعرفية خصوصاً، تصنيف الوظائف التنفيذية، الفرق بينها وبين الوظائف غير تنفيذية، دورها في توجيه العمليات المعرفية وأهم النماذج النظرية المفسرة لها، تطور الوظائف التنفيذية وبالأخص المرونة المعرفية مع العوامل المساهمة في تطورها، اضطرابها وكيفية قياسها ، أما الفصل الثاني فيتمحور حول التراكيب اللغوية، بداية باللغة ومستوياتها، مفهوم التراكيب اللغوية، خصائصها، تطورها، وفي الأخير أساسيات وطريقة تقييمها، وبالنسبة للفصل الثالث متعلق بالتأخر اللغوي ، نتناول فيه مفهوم وآليات اكتساب اللغة عند الطفل، إضافة إلى النظريات المفسرة لها مع عرض لبعض الآراء حول الاكتساب اللغوي ومراحله، ثم نخرج إلى التأخر اللغوي وتأخر التراكيب اللغوية، ونختم الفصل بنموذج يبين العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتأخر اللغوي، هذا يخص الجانب النظري، أما الجانب التطبيقي فيتمحور حول إجراءات الدراسة من منهج وميدان إجراء البحث والعينة، وكذلك أدوات البحث، إضافة إلى تحديد الأدوات الأنسب للدراسة ا، أين تطلب الأمر تكييف اختبارين، الأول يخص الفهم الشفهي¹ من اختبار خموسي لتقييم اللغة الشفوية (ELO) والثاني خاص بفرز البطاقات متغيرة الأبعاد لقياس المرونة المعرفية لـ Philippe Zelazo وبعد ضبط أدوات الدراسة نقوم بعرض لنتائج تطبيق الاختبارات ونقدم التحليل الكمي والكيفي والذي نوضح من خلاله طبيعة العلاقة بين الليونة المعرفية والتراكيب اللغوية .

وفيما يلي سنعرض الاشكالية التي تقوم عليها دراستنا و الفرضيات التي نعمل على تأكيدها أو نفيها.

الإطار العام للبحث

1- الإشكالية

2- الفرضيات

3- أهداف البحث

4- أهمية البحث

5- مصطلحات البحث

1- الإشكالية:

يعتبر الجهاز العصبي العضو الذي يسيطر على كل أعضاء الجسم ويقوم بعملية ربط بينه وبين العالم الخارجي، ما جعله محط اهتمام الباحثين للوصول إلى بعض أسرارهِ من خلال دراسة العلاقة بين الدماغ وما يحدث من عمليات عقلية تنتج عنها وظائف عديدة، وقد قدمت الثورة البيو تكنولوجية الكثير من الاسهامات التي أدت إلى فهم أفضل لعمل المخ البشري ومنظومة الجهاز العصبي التي تعمل كنسق معقد للمعالجة الذهنية التوزيعية المتوازنة والشاملة للمعلومات، وبينت مدى مساهمة الدماغ في بناء المعارف (الفرماوي، 2006، ص 78). وهذا لاعتمادها على الهياكل المعقدة والأنظمة الفرعية للجهاز العصبي المركزي والتي عادة ما تكون مقسمة إلى جهازين، جهاز الوظائف البنائية وجهاز الوظائف التنفيذية، هذه الأخيرة تعتبر القدرة على الاستمرار في الحل الملائم للمشكلات من أجل تحقيق وبلوغ الأهداف المستقبلية عن طريق كف الاستجابات أو تأجيلها، تخطيط استراتيجي للأفعال المتتالية مع تصورات عقلية للمهمة ومعالجة المعلومات المتصلة ونقلها إلى الذاكرة (Rabbitt, 2004, p 11)، كما توصف أيضا بأنها مجموعة من العمليات المعرفية المرتبطة بالقشرة المخية الجبهية، والتي تسمح لنا بضبط وتنسيق مهام معرفية معقدة (Turner, Forrester, & J Crisp, 2005, p 32).

أهمية هذه الوظائف جعلت الباحثين يركزون على الجانب التطوري لها ، فقد أشار أرنود راي Arnaud Ray أن التخطيط الدماغى أثبت أن هناك نشاط كهربائي في الفص الجبهي عند الطفل منذ الولادة يمتد من 3 إلى 16 سنة، كذلك الأمر بالنسبة لـ زلازو Zelazo (2003) الذي بين أن تطور الوظائف التنفيذية يترجم بواسطة القدرات التي تولد و تتعدّد تدريجيا لحل المشاكل، وأي فشل يرجع إلى أن القدرة على المعالجة لا تزال محدودة عند الأطفال لكنها مصممة للزيادة تدريجيا، هذا الاهتمام بتطور الوظائف التنفيذية سمح بتسليط الضوء على الدور الرئيسي لهذه الوظائف وخاصة المتعلقة بتطور ونمو الطفولة المبكرة إلى غاية سن الرشد في عدة مجالات من بينها اللغة، والتي في حقيقتها عملية عقلية يقوم بها الجهاز العصبي، فهي منتج يشترك في صنعه عدة أشياء ملموسة ومعنوية مفهومة، فهي وسيلة اتصال وتخابط بين الناس وسبيل التقاهم بينهم، فالطفل أثناء نموه يكتسب كلمات جديدة يثري بها رصيده اللغوي تمكنه من إجراء حوار، لكن امتلاكه لعدد كبير من المفردات لا يعني نجاحه في توصيل المعلومات، بل حسن اختيار الكلمة وتعليقها بغيرها في ظرف من الظروف يتم المعنى، وعليه فالمعنى الجزئي للكلمة لا يقارن بمدى قيمة المعنى المستخلص من التراكيب ،لأن في الجملة يتم التماسك والبناء بين عناصرها

اللغوية، ومنه لا يزال عليه تعلم عدة قواعد أخرى من بينها القدرة على ربط الكلمات لتشكيل جمل وهذا ما يدعى بالمستوى التركيبي في اللغة (Parisse & Veneziano, 2010, p 38)، هذا الربط يتم بطريقة منظمة ومسيرة تحتاج إلى تخطيط مسبق وشبكة اتصال واسعة تشمل جميع المناطق المشتركة من الدماغ وهذا ما يقودنا إلى الوظائف التنفيذية المسؤولة عن هذا النوع من العمليات العقلية ومنها المرونة المعرفية.

في هذا السياق، توصف المرونة المعرفية كواحدة من أهم المكونات المشاركة في الرقابة التنفيذية والتي بدورها تسهل عملية التكيف مع وضعيات جديدة لا تتطلب إجراءات تنفيذ آلية، لذلك فهي إحدى العمليات التي تسمح للفرد بتنظيم أفكاره وأفعاله وفقا للأهداف التي يسعى لتحقيقها. (Clément , 2009, p88).

فأي مهمة معقدة تتطلب تكيف السلوك حسب الظروف البيئية التي تتطور، ثم يتم تنفيذ هذه المهمة، وهذا يتطلب إبقاء انتباه الفرد على هذه الظروف في الوقت الذي يعيد فيه هيكلته معرفته لتفسير الوضعية الجديدة ومتطلبات المهمة بشكل صحيح، لذلك من الضروري إجراء تغيير مقصود، وإبعاد انتباهه عن بعض المعلومات وتوجيهه إلى المعلومات ذات الصلة، لكنها ليست عملية وحيدة ولكن مجموعة من المكونات المختلفة ، مثل إنتاج الأفكار، تصميم مجموعة من الاستجابات البديلة وتعديل خطة من أجل تحقيق هدف معين على الرغم من التغييرات البيئية (Radonovich, 2001, p. 58) ، و أي خلل يمس هذه الوظائف يكون له تأثير على اللغة واكتسابها وينتج عنه ما يعرف بالتأخر اللغوي ، الذي يعرف بأنه الفارق في المستوى اللغوي للطفل مقارنة مع أقرانه، كما يتميز بنمو بطيء للغة مع صعوبة في بناء وهيكل اللغة (بن مكرم ابن منظور، 1992، ص 64) ، و يتميز أيضا بمخزون مفرداتي محدود مع عدم القدرة على الربط واستعمال الأفعال مع تركيب بسيط وتقريبي يجعل من القدرة التعبيرية ضعيفة بمقارنتها مع القدرة على الفهم التي تكون أفضل.

وقد أثبتت الدراسات الترابط الموجود بين اللغة والمرونة المعرفية على غرار الفكر البياجي، الذي يرى أن الطفل يستخدم صورة التفكير الأناني في مرحلة ما قبل العمليات، فهو يرى أنها حبيسة لمركز واحد غير متميز، لا يسمح له بتمثيل احتمالات متعددة لواقع واحد، والأبحاث حول تطور اللغة منذ فترة حسب مارك مان 1989 Markman عززت هذه النظرة، فعلى سبيل المثال وجود انحياز أو ميل لخصوصية متبادلة أثناء اكتساب اسم جديد، يدور حول فكرة أن نفس الشيء لا يمكن أن يعين

بمصطلحين مختلفين، والاعتقاد بسرعة اكتساب المعجم يمكن أيضا أن يرجع حقيقة ذلك أن الأطفال الصغار يتصرفون كما لو أن كل اسم جديد يعين بالضرورة الشيء الذي لا يحتوي لديهم على أي علامة معجمية، لكن الأبحاث الأخيرة من ناحية أخرى أشارت إلى وجود قدرات حقيقية للطفل على التسمية المتعددة ابتداء من سن الثالثة، فقد لاحظ دياك Deak وفريقه أثناء تجاربهم، أن الطفل الصغير قادر وفي وقت مبكر على تمييز شيء غير مألوف مثل قلم رصاص على شكل دينصور، و كذلك أعمال فلافل Flavell 1983 أكدت أنه رغم الصعوبة التي يعاني منها أطفال الـ 3 سنوات للنظر بعدة تمثيلات لنفس الشيء، إلا أنه هناك تقدم وتطور ملحوظ يحدث في فترة ما قبل التمدرس، فابتداء من 4 سنوات أغلبية الأطفال قادرين على التعرف على حقيقة الشيء، مثلا: يستطيع التعرف على إسفنجة مصنوع بطريقة يبدو كأنه حجر. (Nicolas & Agnès, 2009, p 602).

هذه الأعمال تؤكد إمكانية كشف أشكال المرونة في عدة مجالات في سن ما قبل التمدرس، و من جهة أخرى التركيز على أهمية المرونة المعرفية لأجل اكتسابات أساسية مثل اللغة. من الدراسات الحديثة التي حاولت البحث في العلاقة بين الليونة المعرفية واللغة نجد:

دراسة Oriane Landry, Natalie Russo (2013) حول تأثير التطور اللفظي والغير لفظي على الوظائف التنفيذية لدى المصابين بمتلازمة داون ومتلازمة ويليامز، و استعمالا تحليلات ارتباطية لاستكشاف العلاقة التطورية بين التطور اللفظي و الغير لفظي ومكونات الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية والذاكرة العاملة) و توصلا إلى أن التطور اللفظي مرتبط بالليونة المعرفية والذاكرة العاملة و أن التطور اللفظي يعتبر أفضل مؤشر لليونة المعرفية والذاكرة العاملة .

ودراسة Diane Poulin-Dubois, Cristina Crivello (2016) حول علاقة المرونة المعرفية بالثنائية اللغوية، لأطفال عاديين ما بين 24 و 31 شهر، أين أظهرت النتائج أن أداء الأطفال ثنائيي اللغة في اختبار المرونة المعرفية كان أحسن من أداء أحاديي اللغة في نفس الاختبار. (www.psychomedia.qc.ca/flexibilite.. - aaq-2).

كما بينت دراسة Chevalier Nicolas, Blaye Agnès (2018) حول تطور المرونة المعرفية عند الأطفال قبل التمدرس بينت أهمية هذه المهارة في اكتسابات الطفل و أهمها اللغة.

أما philipe zelazo و في دراساته حول المرونة المعرفية فقد قام بتكييف اختبار Dimensional Change Card Sorting الذي يرمز له بـ DCCS لقياس الليونة المعرفية .

فيما يخص الوسط الاكلينيكي الجزائري فإننا نفتقد إلى هذا النوع من الدراسات وبالأخص عند الأطفال قبل سن التمدرس، فبعد اطلاعنا على بعض الدراسات السابقة، إضافة إلى ملاحظتنا الميدانية لبعض الحالات التي كانت قيد متابعتنا ، تجلى لنا أهمية الدراسة في كون أهمية مرحلة قبل التمدرس والتي ينمو فيها الطفل ويتطور بسرعة في عدة مستويات ،وتزامن ذلك مع نمو وتطور عدة مهارات أخرى كالتخطيط والكف و المرونة المعرفية ،فضلا عن ظهور سلوكيات اجتماعية ترتبط مع هذه الوظائف وتتطور تدريجيا، أيضا أهمية دراسة البنية العصبية وربطها بمنتجها الكبير (اللغة)، جعلنا نتساءل عن طبيعة علاقة هذه المهام باللغة وخاصة القدرة على تركيب الجمل، و فكرنا في دراسة العلاقة بين المرونة المعرفية مع نظام من أنظمة اللغة وهو المستوى التركيبي عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي ما بين (4 و 6 سنوات) في البيئة الجزائرية، وكان منطلقنا في هذه الدراسة هو التساؤل التالي:

هل هناك علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية والمستوى التركيبي للغة عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي ؟

هذا التساؤل تندرج ضمنه التساؤلات الفرعية التالية:

هل هناك علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية و الفهم الشفهي عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي ؟

هل هناك علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية و تكرار العبارات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي ؟

هل هناك علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية و انتاج العبارات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي ؟

2- فرضيات البحث:

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية والمستوى التركيبي للغة عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي

الفرضيات الجزئية:

توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية و الفهم الشفهي عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي

توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية وتكرار العبارات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي

توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية و انتاج العبارات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي

3- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في:

- ندرة دراسات الوظائف التنفيذية وارتباطها باللغة خصوصا عند الأطفال
- ندرة الدراسات حول طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية والتأخر اللغوي عند الأطفال قبل سن التمدرس
- ندرة الأدوات المقننة التي تقيس المرونة المعرفية عند الأطفال في البيئة الجزائرية.
- نقص الأدوات المقننة على البيئة الجزائرية والتي تقيس التراكيب اللغوية عند الأطفال قبل سن التمدرس. وبالتالي إثراء الوسط العيادي الجزائري بهذا النوع من الأدوات.
- ندرة الدراسات حول الارتباط بين المرونة المعرفية والمستوى التركيبي عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي قبل سن التمدرس

4- أهداف البحث:

- تكييف أداة تقيس المرونة المعرفية لدى الأطفال قبل التمدرس.
- تكييف أداة لقياس الفهم الشفهي عند الأطفال قبل التمدرس.
- وضع آليات لتقييم التراكيب اللغوية.

- وضع واقتراح آليات جديدة لعمليتي التشخيص و التكفل بالاضطرابات اللغوية وخصوصا التأخر اللغوي
- إثراء الوسط العيادي الجزائري بهذا النوع من الدراسات.

3- مصطلحات البحث:

الوظائف التنفيذية: هي مجموعة من العمليات المعرفية المرتبطة بالقشرة المخية الجبهية، والتي تسمح لنا بضبط وتنسيق مهام معرفية معقدة. (Turner, Forrester, Mulhern, & Crisp, 2005, p. 34)

إجرائيا: هي مصطلح يضم في مفهومه مجموعة من الوظائف التي تراقب وتتحكم في معرفة وسلوك الفرد.

المرونة المعرفية: هي العمليات التي تسمح للفرد بتنظيم وعن قصد أفكاره وأفعاله وفقا للأهداف التي يسعى لتحقيقها ، وهناك جانبين مختلفين من المرونة المعرفية هما:

المرونة التفاعلية، والمرونة العفوية، فالمرونة التفاعلية تظهر في سياق متغير، لأن القيود التي تفرضها الوضعية تتطلب تغيير الإجابة لأجل توجه مناسب، أما المرونة العفوية يتم التعبير عنها من خلال استجابات متنوعة في بيئة مستقرة، والتي لا تفرض التغيير بالضرورة. (Clément, 2009)

إجرائيا: تعتبر المرونة المعرفية القدرة على تبديل المهام وفق أبعاد اللون والشكل و الحدود بالاعتماد على اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد المكيف على البيئة الجزائرية.

التركيب اللغوية: هي مجموعة من الهياكل التي تسمح بالبناء النحوي، ويتعلق الأمر بأشكال الكلمات الليونة المنظمة و الغير منظمة والاختلافات في بعض الأسماء والأفعال وترتيب العلامات النحوية كالاسم (محددات)، والفعل (ضمائر)، والصفة والظرف وأخيرا تنظيم مجموع الكلمات في جملة. (Christophe parisse 2010.)

إجرائيا: هي الأداء المقبول في محاور الفهم الشفهي¹ و إنتاج وتكرار العبارات من اختبار تقييم اللغة الشفوية لخومسي (ELO) و المكيف على البيئة الجزائرية.

الفهم الشفهي: هو إدراك الواعي لمعاني الألفاظ و العبارات حيث أن هناك نوعين من الإدراك، إدراك لا شعوري تلقائي هو لا يزيد عن مجرد محاكاة و استرجاع إرادي لما يسمعه الطفل، و إدراك واعي شعوري، وهو ما يطلق عليه الفهم. (زايري، 2007، ص41).

إجرائيا: هو الأداء المقبول في السلم التقييمي لاختبار الفهم الشفهي 1 و المحدد حسب الفئة العمرية بعدد الاجابات الصحيحة من 20 بند مرفوق بالصور، بالنسبة للفئة العمرية ما بين 3 سنوات و 3 سنوات ونصف ،متوسط الاجابات هو 11.8 و ما بين 4 سنوات و 4 ونصف هو 13.1 أما فئة الـ 5 سنوات و 5 سنوات ونصف فهو 16.59

تكرار العبارات: هو إجراء يطلب فيه من الطفل إعادة إنتاج الكلام الذي يقوله الفاحص، إما بنفسه أو عن طريق التسجيل على مسجل شريط أو على جهاز كمبيوتر .

إجرائيا :هو الأداء المقبول في السلم التقييمي الخاص باختبار تكرار العبارات، أي القدرة على الحصول على علامة ما بين 7 و 15 على 15.

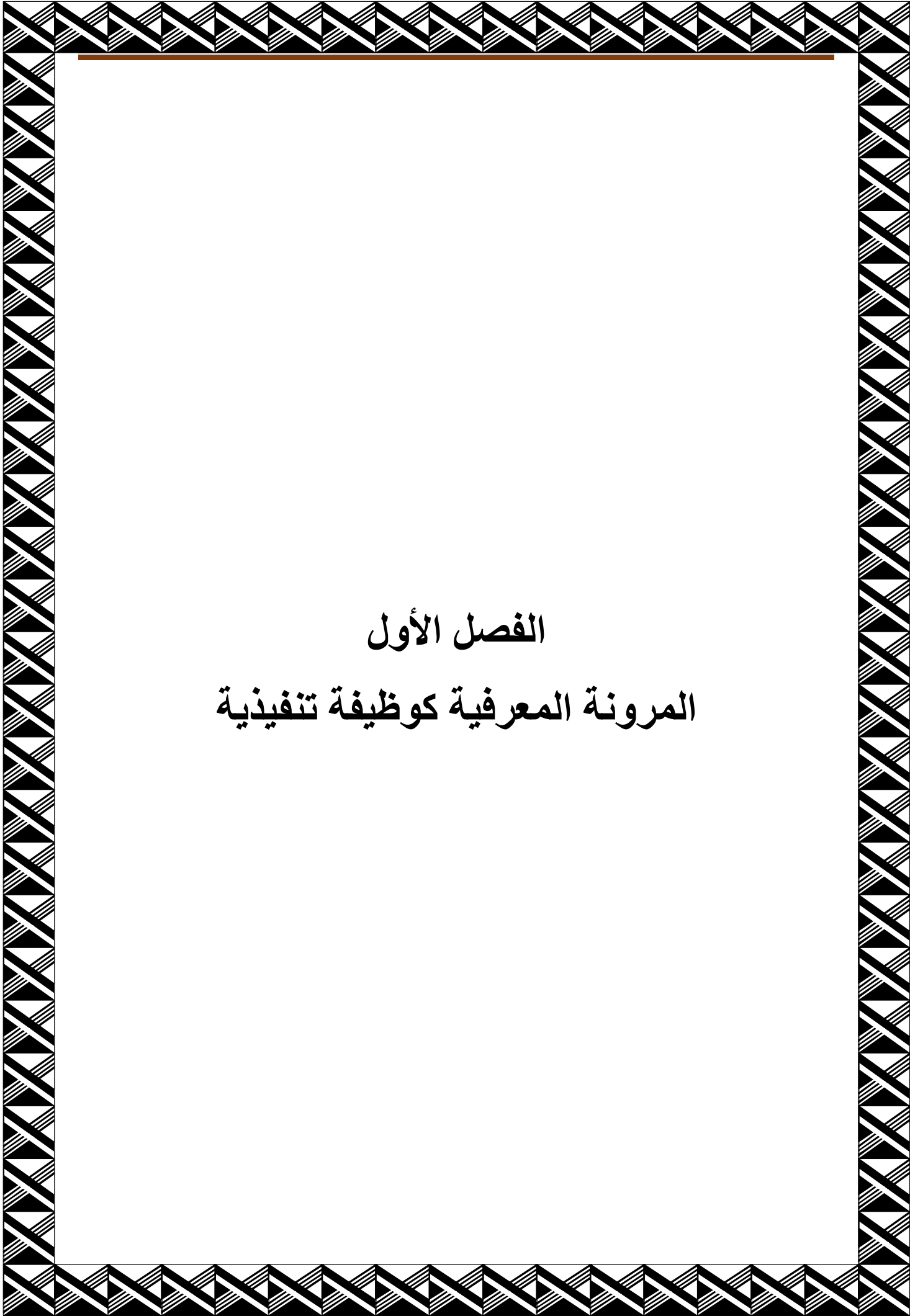
إنتاج العبارات: هي عملية توليدية أو إنتاج مقولة بواسطة القواعد النحوية للغة ما تتطلب مراعاة ظروف و مقام الانتاج و الكيفية التي يتم من خلالها استعمال اللغة. (بحياتين، 2008، ص8)

إجرائيا:هو الأداء المقبول في السلم التقييمي الخاص باختبار إنتاج العبارات، أي القدرة على الحصول على علامة ما بين 8 و 16 على 16.

التأخر اللغوي:

تأخر واضطراب اللغة الشفوية يتم التعبير عنه بطريقتين سواء من خلال غياب تام للإنتاج اللساني أو من خلال فقر في الإنتاجات اللسانية الأولى.

إجرائيا : هو فقر في الرصيد اللغوي للطفل مقارنة بأقرانه و أيضا الأداء الغير مقبول و الضعيف في اختبار تقييم اللغة الشفوية.



الفصل الأول

المرونة المعرفية كوظيفة تنفيذية

تمهيد

- 1- مفهوم و تصنيف الوظائف التنفيذية
- 2- الفرق بين الوظائف التنفيذية والوظائف الغير تنفيذية
- 3- دور الوظائف التنفيذية في توجيه العمليات المعرفية
- 4- النماذج النظرية المفسرة للوظائف التنفيذية
- 5- تطور الوظائف التنفيذية
- 6- مفهوم المرونة المعرفية
- 7- تطور المرونة المعرفية
- 8- العوامل المساهمة في تطور المرونة المعرفية
- 9- اضطراب المرونة المعرفية
- 10- قياس المرونة المعرفية

خلاصة

تمهيد

في هذا الفصل سنتطرق إلى ماهية الوظائف التنفيذية عموماً و المرونة المعرفية خصوصاً وهذا حتى نتمكن من الاطلاع أكثر وبعمق على هذه الوظائف من خلال تعريفها، تصنيفها، تبيين الفرق بينها وبين الوظائف الأخرى وكذلك دورها في تسيير وتوجيه العمليات المعرفية، مع عرض لأهم النماذج النظرية المفسرة لها ولتطور هذه الوظائف وبالأخص المرونة المعرفية مع العوامل التي تتدخل وتؤثر في هذا التطور، إضافة إلى الاضطراب الناتج عن المرونة المعرفية وكيفية قياسها، و الهدف هو الإلمام بالجوانب المختلفة لهذه الوظيفة و معرفة مدى أهميتها في اكتسابات الطفل .

1- مفهوم وتصنيف الوظائف التنفيذية:

في هذا العنصر سنحاول تقديم عدة تعاريف للوظائف التنفيذية بمختلف اتجاهاتها حتى نتمكن من الوصول إلى فهم واضح ووضع مفهوم شامل لهذه الوظائف.

1-1- مفهوم الوظائف التنفيذية:

يرى بينينكتون (Pennington ، 1996) أن الوظائف التنفيذية هي القدرة على الاستمرار في الحل الملائم للمشكلات ، من أجل تحقيق وبلوغ الأهداف المستقبلية، وهذه العملية تتضمن واحدا أو أكثر مما يلي:

- 1- كف الاستجابة أو تأجيلها لوقت ملائم.
 - 2- تخطيط استراتيجي للأفعال المتتالية.
 - 3- تصورات عقلية للمهمة تحتوي على معالجة للمعلومات المتصلة بالمثير ونقلها إلى الذاكرة.
- (أحمد الحسني ، محمد عثمان،، 2012، ص 25)

في مجال علم النفس المعرفي فإن مفهوم الوظائف التنفيذية مرتبط بمصطلح السعة المحدودة لنظام العمليات المركزية، ولهذا فإن مفهوم الوظائف التنفيذية قد يختلف عن بعض الجوانب المعرفية الأخرى مثل: الإحساس والإدراك واللغة والذاكرة، ويتداخل مع بعض المفاهيم الأخرى مثل: الانتباه، التفكير وحل المشكلات، وتتضمن العمليات الفرعية للوظائف التنفيذية كلا من: التحويل والاستمرار في ضبط التداخل والكف والتخطيط، والذاكرة العاملة.

ومنه فتعريف الوظائف التنفيذية يجب أن يكون متسقا مع الصياغات النظرية لعلم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي، لأن النماذج النظرية لهذين العلمين هي الأكثر ملائمة لتحديد المفهوم بصورة إجرائية ومحددة، فعلم النفس المعرفي يحدد هذه الوظائف بأنها: الجزء الخاص من المعارف، والذي يجب أن يحدث منطقيا بعد الإدراك ولكن قبل الفعل أو السلوك.

أما علم النفس العصبي فيحدد الوظائف التنفيذية بأنها المهام الأساسية التي يؤدي عليها الأفراد ذوي تلف المناطق الجبهية بصورة سيئة.

والتعريف الأخير يطرح تساؤلات هامة وهي: هل تتوسط المناطق الجبهية كل الوظائف التنفيذية ؟ وهل يضطرب الأداء على كل المهام الجبهية بسبب الوظائف التنفيذية؟ وهل يعتبر أي خلل في الأداء على المهام التي تقيس وظائف المناطق الجبهية هو خلل تنفيذي؟ وللإجابة على هذه التساؤلات، تناول العلماء مفهوم الوظائف التنفيذية من عدة جوانب وهي:

أ-الوظائف التنفيذية باعتبارها عمليات:

يرى تورنر (Turner) أنها مجموعة من العمليات النفسية المرتبطة بالقشرة المخية الجبهية، والتي تسمح لنا بضبط وتنسيق مهام معرفية معقدة. (Turner, Forrester, Mulhern, & Crisp, 2005, p. 29)

في حين يرى رايبب (Rabbit) أنها عملية تحكم تتطلب الإدراك، التقييم والاختيار من ضمن مجموعة من البدائل والاستراتيجيات المتنوعة، بينما تكون العمليات غير التنفيذية آلية ولا تتطلب مراعاة أو تقدير للاستراتيجيات البديلة. (Rabbitt, 2004, p. 11)

أيضا سونوغا (Sonuga .Bark et al) يرون أن الوظائف التنفيذية عمليات معرفية عليا تسمح لنا بدرجة مناسبة من السعي وراء أهداف مستقبلية. (Sonuga, Bob, Lindy , & Dave , 2002, p. 260)

وترى لي (Lee) أن الوظائف التنفيذية هي عمليات ضبط أو تنظيم ذاتي والتي لا تنظم فقط بل أيضا توجه كل الأنشطة المعرفية، السلوكية والانفعالية. (Moses K. & Derrick, 2005, p. 28)

كذلك مارييس (Mares et al 2002) الذي حدد الوظائف التنفيذية على أنها سلسلة من العمليات العقلية المرتبطة ببعضها البعض والتي تتحكم في الوظائف المعرفية والانفعالية والسلوكية، بينما تنتظر شوغار (Shugars) للوظائف التنفيذية على أنها مجموعة شديدة التناظر من عمليات المخ التي تتصل بصورة أساسية مع القشرة المخية الجبهية الأمامية. (Shugars, 2007, p. 17)

ب-الوظائف التنفيذية باعتبارها وظائف:

أشار ليون وكراسينغور (Lyon et Krasnegor 1996) وجينغ (J.Jing 2003) إلى أن الوظائف التنفيذية هي مفهوم مركب يتصل بمدى واسع من الوظائف المعرفية العليا والسلوكيات المتنوعة، بينما يرى بينينغتون Pennington أن الوظائف التنفيذية هي مجموعة من الوظائف التي تسيطر على السلوك الموجه لهدف، والذي يتطلب السيطرة على الخطط أو البرامج حتى تنفذ، وكف الأفعال المتداخلة والتخطيط للأحداث المتتالية. (Pennington & Ozanoff, 1996, p. 51)

ويعتبر شيريس Scheres الوظائف التنفيذية مجموعة من الوظائف المعرفية التي تساعد الفرد على أن يسلك سلوكا هادفا في سياق متصل مع الاستجابات المتنافسة البديلة.
(Scheres, Osterlaan, & Geurts, 2004, pp. 569-594)

ج-الوظائف التنفيذية باعتبارها سلوكيات:

يرروربرت و آلي (Robert & Mc.aller) أن الوظائف التنفيذية هي مهام أو سلوكيات حساسة للخلل في القشرة المخية الجبهية تتطلب تخطيط أو برمجة الأفعال المستقبلية ووضع هذه الخطط والبرامج في الاعتبار حتى تنفذ، وكذلك كف الأفعال المتداخلة.

كذلك بالنسبة لـ ماهون (Mahon, 2002) فمصطلح الوظائف التنفيذية يستخدم للإشارة لسلوكيات التنظيم الذاتي الضرورية لاختبار واستمرار الأفعال وتوجيه السلوك وفق مجموعة من الأهداف والأسس.
(Mahone, 2002, p. 61)

أيضا وولف (Wolfe 2004) ترى أن الوظائف التنفيذية هي بناء متعدد المكونات ومفهوم مظلي يشمل تنوعا من السلوكيات مثل :التخطيط، التنظيم الذاتي ،حل المشكلات ،التفكير المجرد ،استخدام الاستراتيجيات والسلوك الموجه للهدف بالإضافة لسلوكيات أخرى. (Wolfe, 2004, p. 24)

د-الوظائف التنفيذية باعتبارها قدرات:

يرى باركلي (Barkley 1997) أن الوظائف التنفيذية تشير إلى تجمع من القدرات المترابطة ولكنها متميزة، أهمها الذاكرة العاملة، الكف، و التخطيط. (Barkley, 1997, p. 87)
بينما يشير ليزاك (Lezak 2005) إلى أن الوظائف التنفيذية يمكن أن تعرف على أنها قدرات تساعد الفرد على النجاح في أن يسلك سلوكا مستقلا، هادفا وموجها ذاتيا.

وتتفق مع ذلك وياندي (Weyandi 2005) في كون الوظائف التنفيذية قدرات معرفية ذات رتبة عليا، والتي تسمح بتخطيط الاستراتيجيات ،المرونة المعرفية، التنظيم الذاتي والسلوك الموجه لهدف. أما في علم النفس العصبي، فالوظائف التنفيذية هي " السيطرة في الحالات الغير مألوفة أو المعقدة، وتتطلب تنسيق مختلف الإجراءات نحو الهدف النهائي. و هذه القدرات "رفيعة المستوى" تشمل اتخاذ القرارات وتنشيط السلوك غير اللائق. (Paradiso, 1997, p. 753)

ومنه فالوظائف التنفيذية التي يشار إليها أيضا باسم "وظائف التحكم" أو "وظائف القيادة" هي عمليات واعية تشارك على عدة مستويات عند أداء مهمة غير روتينية أو معقدة.

وهكذا، فعندما يثبت أن أنماط العمل غير المكتسبة وغير الملائمة أو الغير فعالة، تستخدم الوظائف التنفيذية لتحليل الوضع، وتحديد الهدف، والتخطيط لخطّة عمل مناسبة لتحقيقه، وضمان تنفيذه، من أجل تكيفها وفقا للعناصر التي توفرها البيئة، للتحقق من فعاليتها فيما يتعلق بالأهداف الأولية، وإذا لزم الأمر، تعديل الاستراتيجية. (Stuss, 1986, p. 109)

من خلال ما سبق عرضه حول ماهية الوظائف التنفيذية و رغم اختلاف التعاريف من حيث المقاربات والاتجاهات سواء كانت من منظور نفسي أو وظيفي أو سلوكي أو حتى ترابطي، إلا أنها تتفق في كون المناطق الجبهية من الدماغ هي المسؤولة عنها، إضافة إلى أهميتها في تنظيم حياة الفرد ومساعدته على التأقلم ،و بالتالي يمكننا التسليم بأن الوظائف التنفيذية عمليات عقلية تسمح للفرد بتحديد الأهداف ومن ثم التخطيط للبدء بتنفيذ مجموعة من الإجراءات لتحقيق هذه الأهداف ، فهي تسمح للفرد بالقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة و الغير متوقعة و تساعده في تغيير الاستراتيجيات أثناء النشاط، كما أنها تسمح بمقاومة الانحرافات و كف أو تثبيط و تطوير استراتيجيات جديدة بطريقة مرنة و تكيفها مع المهمة قيد التنفيذ.

1-2- تصنيف الوظائف التنفيذية:

وضع العلماء تحت مسمى الوظائف التنفيذية مجموعة كبيرة من العمليات المعرفية العليا التي تسيطر على سلوك الفرد وتوجهه نحو هدف محدد، ومن هنا تعتبر الوظائف التنفيذية مجالا متعدد العوامل وليست مكونا واحدا، فقد رأت دينكلا (Denckla 1994) مثلا أن الوظائف التنفيذية تشمل تكوين المفهوم، الإعداد للقيام بسلوك هادف ،التخطيط الاستراتيجي ،التنظيم المرن، ضبط التداخل والانتباه الانتقائي وكذلك الاحتفاظ بتمثيلات داخلية لتوجيه السلوك.(Denckla, 1994, p. 125)

ما بوون (Boone 1999) فقد رأى أن الوظائف التنفيذية تشمل: الكف السلوكي، المرونة التفاعلية، المرونة التلقائية وتكوين المفهوم وكذلك رأت سمونغو (Samango-sprouse 1999) أن الوظائف التنفيذية تتكون من التخطيط، صنع القرار، الاختيار الموجه لهدف، المراقبة المستمرة للأداء لتحقيق الهدف ،وقد اتفقت مع رأي دينكلا (Denckla) حيث افترضت أن الوظائف التنفيذية تشمل عمليات معرفية موجهة

للمستقبل تهدف إلى تنظيم المخرجات السلوكية من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية. ومنه فالوظائف التنفيذية تشمل: التخطيط، الكف، المراقبة، الاختبار، التقييم والتعديل وبالتالي فإنها تتطلب القدرة على تقسيم، تنسيق وحل المشكلة، وكل هذه المكونات ضرورية للأداء الاجتماعي وتحقيق التواصل الجيد للفرد. (Brayan, 2000, p. 52)

ويرى الاتجاه النفس عصبي أن الوظائف التنفيذية لا تدخل ضمن نطاق العمليات المعرفية الأولية مثل: الإدراك والذاكرة، لكنها ترتبط بالقدرات المعرفية العليا وتشمل الذاكرة العاملة، الكف، التخطيط وغيرها. وقد قدم جيويا (Gioia 2001) وصفا متكاملًا لتصنيف الوظائف التنفيذية جاء كالآتي:

1-الكف Inhibition:

يعرف جينج Jing الكف على أنه عملية تتضمن كف استجابات مسيطرة، ومقاومة التداخل بواسطة الأحداث المتنافسة (Jing, 2003, p. 43) . ويشير باركلي (Barkley) إلى مصطلح الكف أنه يتضمن ثلاث عمليات متصلة ببعضها البعض:

- 1- كف الاستجابة المبدئية المسيطرة لحدث معين.
- 2- إيقاف الاستجابات المستمرة والتي تسمح بتأخير اتخاذ قرار الاستجابة.
- 3- حماية هذه الفترة من التأخير والاستجابة الذاتية التي تحدث وتمنع التشتت بواسطة الاستجابات المنافسة (ضبط التداخل).

وترى وولف (Wolf) أن الكف يعرف غالبًا على أنه منع الاستجابة المسيطرة وأن فشل الكف أو ضعف الكف لدى الأطفال ربما ينتج سلوكيات مثل: الاستجابة قبل فهم المهمة، الإجابة قبل وجود معلومات كافية متاحة، تشتيت الانتباه بواسطة مثيرات دخيلة أو الفشل في تصحيح استجابات سابقة غير مناسبة. (Barkley, 1997, p. 70)

2-الذاكرة العاملة:

تعرف الذاكرة العاملة على أنها القدرة على الاحتفاظ بحل مناسب للمشكلة من أجل تحقيق هدف مستقبلي، وقد اعتبرها ويتش و بينينغتون (Witsh & Pennington 1997) المفهوم الرئيسي المركزي في الوظائف التنفيذية.

ويتجه البعض إلى تعريفها على أنها نظام مبرمج تبقى فيه المعلومات المتصلة بالمهمة الحالية جاهزة ومستعدة لمعالجة إضافية .

ويراها رابور (Rapport) بأنها العملية التي تنظم ،تحفظ، وتعالج المعلومات، ومن أهم خصائصها أنها غرضية، بمعنى انها عملية تهدف لتحقيق هدف مستقبلي محدد.. (Rapport, 2001, p. 48) ويرى فوستر (Fuster 1997) أن ذلك لا يتحقق فقط عبر احتفاظها بالمعلومات ولكن أيضا عن طريق توجيه الفرد لتحقيق هدف محدد، فالفترة الزمنية التي تحتفظ خلالها الذاكرة العاملة بالمعلومات هي فترة ضرورية للإعداد لسلسلة من الأفعال اللازمة لتحقيق الهدف.

3-التخطيط:

ذكر كل من شولنيك و فريدمان (Scholnick&Friedman. 1993) أن التخطيط يتضمن خمس عمليات: تحديد المشكلة، وضع الهدف، بناء الاستراتيجية، تنفيذ الخطة وهي المراقبة وإعادة التكوين التي تعتبر خطوات ضرورية لإكمال مهمة التخطيط.

أما هايت (Haith 1997) فقد عرف التخطيط على أنه يتضمن مواقف لا يملك لها الفرد استجابات مناسبة وتتطلب تكوين استجابة جديدة من أجل الوصول للهدف. (Jing, 2003, p. 48)

بينما يتجه غيلبرتسن و زيليمير (Culbertson&Zillimer) إلى تعريف التخطيط على أنه يتضمن وصف، تنظيم وتكامل السلوكيات المطلوبة لتحقيق قصد أو تحقيق هدف .

تتفق معهم بوي (Bauer 1999) التي ترى أن التخطيط يتضمن مفاهيم محورية متعددة مثل: الهدف، تعاقب الأفعال والاستراتيجيات ،كما يرون أن التخطيط يتضمن وصف الخطوات أو التعاقبات المعرفية والسلوكية التي سيتبعها الفرد خلال سلسلة الأداء .

وكذلك ويلات (Willatts 1999) يرى أن مهام التخطيط تتضمن طرقا لحل المشكلة التي قصدت بالتخطيط مع هدف في العقل،وهذا يتضمن التحديد العقلي للهدف،تعريف الأهداف الفرعية،إيجاد الحل في تطوير أي فعل وبدون أي تغذية راجعة. (Willatts, 1999, p. 660)

ومن وجهة نظر معالجة المعلومات فإن التخطيط يتضمن خمس عمليات: التعبير عن المشكلة، تحديد

الهدف، بناء الاستراتيجية، تنفيذ الخطة، مراقبة وتعديل الخطة، وهي الخطوات الضرورية لإكمال المهمة المخطط لها. (Jing, 2003, p. 45).

2- الفرق بين الوظائف التنفيذية والوظائف الغير تنفيذية:

هناك وظائف عديدة يقوم بها دماغ الانسان ، وحتى لا يكون هناك تداخل بين الوظائف التنفيذية ووظائف أخرى تتقاطع معها في بعض الأحيان سنبين في هذا العنصر أهم النقاط الأساسية التي تساعدنا في التفريق بين الوظائف التنفيذية والوظائف الغير التنفيذية ، وهذا في النقاط التالية:

1- أن الضبط التنفيذي هام للتعامل مع المهام المتسلسلة التي تتطلب منا تحديد الهدف والتخطيط له والاختيار بين عدد من السلوكيات التي تمكننا من الوصول إلى الهدف والمقارنة بين الخطط مع وضع الاحتمالات المتقاربة لنجاح هذه الخط وفعاليتها المتشابهة في إحراز الهدف المحدد في الاعتبار.

2- على العكس من السلوكيات التنفيذية فإن السلوكيات غير التنفيذية تميل إلى أن تبدأ وتنتهي آليا استجابة للتغيرات التي تحدث في البيئة ،فحتى السلوكيات غير تنفيذية المعقدة جدا يكون التحكم فيها خارجيا وذلك عن طريق ضبطها بواسطة سلسلة من الأحداث البيئية أو خطط أو برامج تعلمها الفرد سابقا، ويحتفظ بها في الذاكرة طويلة المدى.

3- أما السلوكيات التنفيذية فيبدأها الفرد ويتحكم فيها بدون الاعتماد على المدخلات البيئية ،ويمكن تغييرها بصورة مرنة من أجل تنفيذ الخطط حتى بدون الحاجة إلى الاعتماد على الخبرات السابقة التي يحتفظ بها الفرد في الذاكرة طويلة المدى.

4- الضبط التنفيذي ليس ضروريا فقط للتعامل مع مدخلات البيئة الخارجية ولكن أيضا المعلومات التي يحتفظ بها الفرد في الذاكرة طويلة المدى ،حيث يعمل على إعادة تكوين تفسير لهذه المعلومات وذلك من أجل محاولة تحقيق الأهداف في المستقبل، فقد ذكر فيليبس Philips أن الأفراد الذين لديهم خلل في الوظائف التنفيذية يكونون فئات من الكلمات بواسطة الربط البسيط بين المفردات أو بواسطة عمليات تجريبية عشوائية غامضة، بينما الأفراد ذوي الوظائف التنفيذية السليمة يرجع الأداء الجيد لديهم إلى اكتشافهم واستخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة. (Philips & L.H., 2002, pp. 12-22)

5- الوظائف التنفيذية ضرورية من أجل بدء سلسلة جديدة من السلوكيات وأيضاً قطع تسلسل مستمر آخر من الاستجابات ،كما يمكن للوظائف التنفيذية أيضاً ضبط المداومة اللا إرادية على الاستجابة عن طريق تحويل الانتباه إلى مصادر جديدة للمعلومات.

6- الوظائف التنفيذية ضرورية لمنع الاستجابات غير الملائمة للمحتوى، كما أنها ضرورية لمراقبة الأداء من أجل البحث عن الأخطاء وتصحيحها.

7- الضبط التنفيذي الجيد يساعد على استمرارية انتباه الفرد لفترة زمنية طويلة، كما أنه يسمح بالانتباه بمخرجات سلسلة طويلة ومعقدة من الأحداث. (Rabbitt, 2004, p. 48)

ونستخلص من النقاط السابقة أن مفتاح التفرقة بين الوظائف التنفيذية والغير تنفيذية يكمن في المواقف التي يتعرض لها الفرد للمرة الأولى ويحتاج فيها للتعرف على مجموعة من البدائل المتعددة وتقييمها والاختيار من بينها، فهنا يحتاج الفرد للوظائف التنفيذية، بينما المواقف التي سبق للفرد أن تعرض لها ويملك لها سلوكا فعالا عرف سابقا وتم اختياره عن طريق الممارسة ويتم بدون الحاجة إلى اقتراح وتقييم للبدائل، تتطلب من الفرد أن يتبع السلوكيات الغير تنفيذية.

بمعنى آخر أنه عند مستوى العمليات التنفيذية تكون الناحية المعرفية مقصودة ويبدل فيها جهدا كبيرا، وتستخدم الوظائف التنفيذية من أجل معالجة مركب معقد أو جديد لا يصلح معه استخدام الاستجابات المعتادة أو أن ما نعرفه عنه ليس فعلا من أجل التعامل معه ولكن مع تكرار التعامل مع المركب المعرفي الجديد تصبح سلوكياتنا نحوه واستجاباتنا تتسم بالآلية وبالتالي ينتقل التعامل معه إلى العمليات المعرفية ذات المستوى الأدنى.

إذن فالوظائف التنفيذية تعمل في المراحل المبكرة لتعلم مهارة جديدة لكن بمجرد أن تصبح هذه المهمة أو المهارة روتينية تصبح الوظائف التنفيذية غير ضرورية.

3- دور الوظائف التنفيذية في توجيه العمليات المعرفية:

يحدد كوكس (Cox) الدور الذي تلعبه الوظائف التنفيذية في توجيه العمليات المعرفية المختلفة في النقاط التالية:

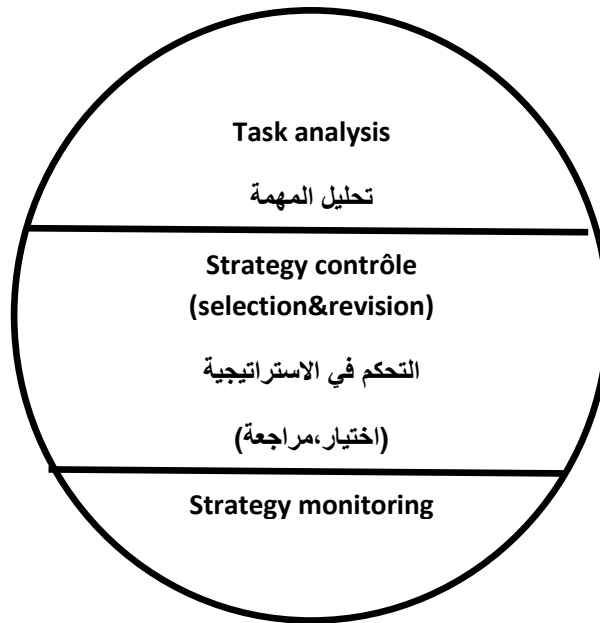
- التنسيق بين مدخلات الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة.
- إدارة مخزون المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.
- الاسترجاع المباشر للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى.
- مراقبة وتنظيم سرعة عملية معالجة المعلومات.
- تبادل الإشراف على عملية معالجة النماذج والتفصيلات.

- كف الاستجابات السلوكية.
- توجيه وتقوية الانتباه من أجل الوقاية من التداخل بين المثيرات.
- إيقاف الاستجابات المستمرة والعودة إليها مرة أخرى.
- تحويل التركيز على المصادر المعرفية من أجل المتطلبات الجديدة للمهمة.
- تنظيم السلوك الاجتماعي.
- المساعدة على المراقبة الذاتية والتحليل الذاتي للسلوك.
- تطبيق الإدراك المتأخر والبصيرة في عملية معالجة المعلومات.
- التغيير في المخرجات الحركية والأداء المتصل بها اعتمادا على التغذية الراجعة.

(Cox, 2004, p. 25)

ويرى ليون و كراسنغور (Lyon&Krasnegor) أن الوظائف التنفيذية يجب أن تغطي ثلاث مجالات أساسية هي:

تحليل المهمة ،التحكم في الاستراتيجية (اختيار ،مراجعة)،ومراقبة الاستراتيجية، ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي:



شكل (1) يوضح المجالات الأساسية لعمل الوظائف التنفيذية، ا: 88, 1999, Lyon

ويعتبر تحليل المهمة هو الجانب التنفيذي الحيوي الأكثر ضرورة لأن التنفيذ المناسب له يعتبر ضروري لحدوث الجانب الثاني (اختيار الاستراتيجية)، أما الجانب الثالث (مراقبة الاستراتيجية) فهو الذي تمت دراسته بتوسع، بينما يعتبر جانب مراجعة الاستراتيجية هو أقل الجوانب التنفيذية فهما، ربما بسبب ندرة المهام التي تسمح بقياس التغيرات المستمرة في العمليات التي تحدد الأداء الناجح. (Lyon, 1999, p. 88)

أهمية هذه الوظائف تتجلى في الدور الذي تقوم به من توجيه وتسيير ومراقبة للعمليات المعرفية في عدة نقاط حددها كوكس (Cox)، فلا يمكن أن تتم عملية معرفية إلا بتدخل مباشر للوظائف التنفيذية. ويتجلى ذلك أكثر في النماذج المفسرة لدور هذه الوظائف حيث تبين بشكل دقيق التدخل المباشر للوظائف التنفيذية في العمليات المعرفية و اكتسابات الفرد و خاصة اللغة.

4- النماذج النظرية المفسرة للوظائف التنفيذية:

هناك عدة نماذج تفسر الوظائف التنفيذية لا يسع المجال للتطرق لإليها كلها لكن أخذنا أهمها والتي رأينا أن لها علاقة مباشرة بدراستنا ونذكر من أبرزها:

4-1- نموذج Barkley:

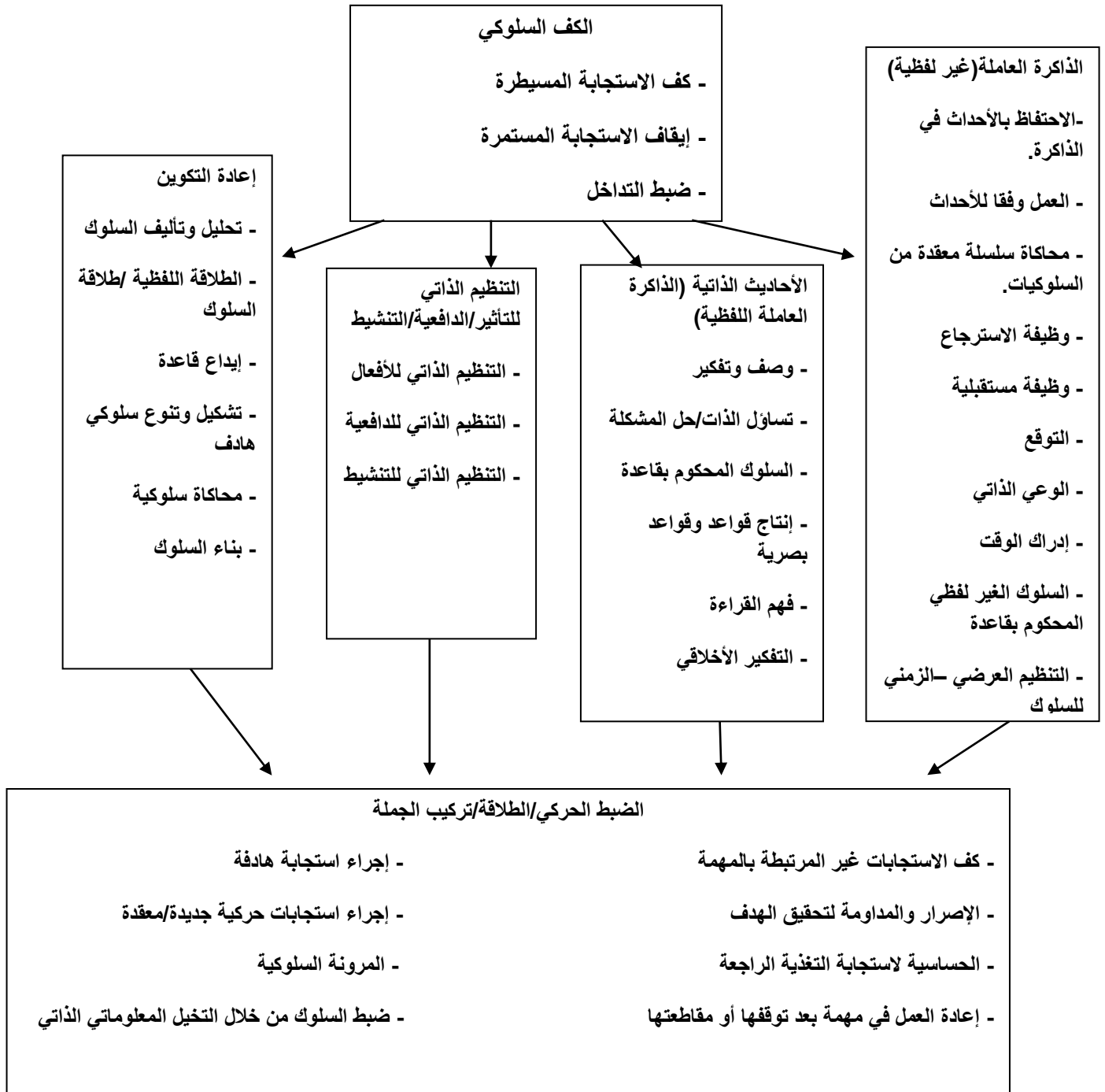
اشتق من نظريات و أعمال برونوسكي و فوستر (Bronowski ، fuster) سنة (1989 و 1997) ويرى بوجود تغير نمائي في ضبط الفرد لسلوكه فسلوك الفرد يتحول من أن يكون التحكم فيه بواسطة عوامل خارجية إلى أن يتحكم فيه الفرد عن طريق التمثيلات العقلية المتصلة بهذه العوامل، بالإضافة لذلك فإن السلوك يتحول تدريجيا إلى أن يستطيع الفرد التحكم فيه بنفسه أكثر من الآخرين. وأخيرا يركز السلوك بشكل قليل على التدعيم الفوري و بشكل أكبر على تأخير المكافأة ، كما يرى أن هذا التغير في ضبط السلوك يحدث بشكل أساسي من خلال نمو الاستجابة ، فالكف يعطينا تأخير في الاستجابة و يسمح للفرد بزيادة الاستجابات من خلال تأجيل الإشباع بالإضافة لذلك فإن الكف السلوكي يسمح للفرد بتنظيم مستوى نشاطه و سلوكه طبقا للموقف و متطلبات المهمة ، ويعتبر ضبط تداخل المثيرات ذا أهمية بالغة في حماية الفرد من المثيرات الداخلية و الخارجية غير الضرورية مما يساعد في جعله يسلك سلوكا هادفا .

ويرى (barkley) أن الأطفال لديهم معدلات مرتفعة من المواقظة (المداومة) وعدم القدرة على إيقاف الاستجابات المسيطرة التي سبق أن تم تدعيمها ، هذا يجعل تفكيرهم أقل مرونة و لا يستطيعون تغيير سلوكهم طبقا لمتطلبات البيئة المحيطة بهم . و حتى عندما تصبح استراتيجيتهم لحل المشكلة غير فعالة فإن هؤلاء الاطفال يلاحظ أنهم يعودون لاستخدام محاولات الحل السابقة و يعانون من صعوبة شديدة في التحويل إلى نماذج جديدة للسلوك . و يضيف أنه بالإضافة لهذه الأنواع الثلاثة للكف يوجد نوع رابع ذكره (Masters & Binger 1978) ، و يطلق عليه "الكف المستمر أو المتواصل وذلك للفرقة بينه وبين الكف المتقطع، وهذا الأخير يعرف على أنه قدرة الطفل على إيقاف سلوكه لمدة 5 ثواني عندما يطلب منه ذلك ، بينما الكف المستمر يعبر عن قدرة الطفل على الاستمرار في الكف لمدة أكثر من 60 ثانية عن طريق تجنب المشاركة في السلوك الممنوع خلال هذه المدة الزمنية ،ويعتبر الكف المستمر صعبا للغاية بالنسبة للأطفال في سن من (2-4) سنوات بالمقارنة مع الكف المتقطع، بينما يحدث تحسن مستمر في كليهما مع التقدم في السن.

كما يذكر باركلي (Barkley) أن الكف السلوكي لا يتسبب مباشرة في أداء الوظائف التنفيذية لدورها بصفة فعالة لكنه يهيئ الفرصة لأدائها وحماية هذا الأداء من التداخل، ويرى أن ضعف الكف يؤثر على أربع عمليات تنفيذية محددة هي: الذاكرة العاملة الغير لفظية، الحديث الذاتي ،الذاكرة العاملة اللفظية / التنظيم الذاتي للتأثير / الدافعية / التنشيط وإعادة التكوين. (Radonovich, 2001, p. 28) فجميع هذه الوظائف الفرعية تنفذ بغرض جعل سلوك الفرد سلوكا هادفا، أما العملية الأخيرة و أهمها في نموذج باركلي (Barkley) ، وهي إعادة التكوين فقد اعتبر أنها تمثل اثنين من الأنشطة الهامة المترابطة على نحو متبادل هما: تحليل وتكوين السلوك حيث يمثل التحليل القدرة على دراسة وحدات السلسلة السلوكية كل على حدة، بالإضافة لذلك يمكن النظر إليه على أنه القدرة على تحليل وتفكيك الجملة إلى عناصرها (الكلمات) ، ثم تقسيم الكلمات إلى مقاطع وأخيرا توزيع المقاطع في وحداتها الصوتية ، و وحدة السلوك هي وحدة المعلومات أو تسلسل من الوحدات يمكن أن تتفصل ثم يعاد دمجها بتكرار يمكن تقديره وإدراكه، ويرى فوستر (Fuster) أن وحدات السلوك تتجمع وتشكل الأبنية السلوكية التي تتدخل في سلاسل أكثر تعقيدا يمكن تنظيمها هرميا بصورة متزايدة التعقيد وهذا ما يكسب السلوك الإنساني في النهاية طبيعته المعقدة .

هذه الوحدات السلوكية يمكن فيما بعد أن يعاد دمجها بحيث تشكل سلوكيات جديدة تختلف تماما عن الاستجابات السلوكية التي تعلمها الفرد سابقا، وبينما يركز برونوسكي (Bronowski) في تناوله لمفهوم إعادة التكوين على اللغة لدى الإنسان، فقد قام باركلي (Barkley) بتوسيع هذا المفهوم ليشمل جميع أشكال السلوك الإنساني، حيث جذب الانتباه إلى الوظائف التحليلية والتأليفية والتي تتضح في الأشكال الغير لفظية من السلوك الحركي الدقيق والعام، وقد ذكر برونوسكي (Bronowski) أن الطلاقة اللفظية هي مظهر من مظاهر وظيفة إعادة التكوين وهذا يتضح في قدرة الإنسان على تجميع وحدات اللغة بسرعة وفاعلية لتشكيل مجموعة من الاستجابات اللفظية، كما يتضح أيضا في الطلاقة الغير لفظية أو السلوكية والتي تشمل: الطلاقة الحركية الدقيقة أو العامة وطلاقة الكتابة، والطلاقة الصوتية أو الموسيقية وحتى طلاقة التخطيط وهي كلها مظاهر عملية إعادة التكوين.

ويمكن توضيح نموذج باركلي (Barkley) في صورته المتكاملة في الشكل التالي:



شكل (2) يبين نموذج Barkley : (إبراهيم، 2012، ص54)

من خلال هذا النموذج نلاحظ الترابط الموجود بين مختلف مكونات الوظائف التنفيذية فقد بين Barkley الدور المحوري و البارز الذي تقوم به هذه الوظائف و تدخلها المباشر في اللغة من ناحيتي الفهم والإنتاج و خصوصا تركيب الجمل.

4-2- نموذج Brown:

يرى أن الوظائف التنفيذية تختص في الربط بين الوظائف الأخرى وتوجيهها من أجل تحقيق التحكم الذاتي لدى الفرد، كما يرى أيضا أنها نظام التحكم والضبط الذي ييسر للفرد استخدام وظائفه المعرفية من أجل التحكم في العديد من مهام الحياة اليومية، وقد وضع براون (Brown) نموذجا يوضح فيه دور الوظائف التنفيذية في إحداث الخلل لدى الأفراد كما هو موضح في الشكل التالي:

التنشيط	البأورة	الجهد
ويشمل: - تنظيم المهام - تنظيم الأدوات - بدأ المهمة في الوقت المناسب - ترتيب الأولويات	وتشمل: - الانتباه للمهمة والمحافظة على استمرار الانتباه - تحويل تركيز الانتباه من مهمة إلى أخرى	ويشمل: - تنظيم الأشياء المتشابهة - المحافظة على الجهد - سرعة المعالجة
الانفعال	الذاكرة	الفعل
ويشمل: - التحكم في مشاعر الإحباط - تنظيم الإنفعال	ويشمل: - القدرة على استخدام الذاكرة العامة - القدرة على الاستدعاء	ويشمل: - مراقبة وتنظيم الأفعال الذاتية للفرد

شكل (3) يوضح نموذج Brown للوظائف التنفيذية: (إبراهيم، أ، 2012، ص55)

في هذا النموذج وعلى العكس من باركلي (Barkley) يعتقد براون (Brown) أن الكف السلوكي هو أحد العمليات أو الوظائف التنفيذية المركبة، فهو يتفاعل مع بقية الوظائف التنفيذية ويعتمد عليها بشكل متبادل لكنه ليس المتحكم فيها.

4-3- النموذج التشريحي الوظيفي للوظائف التنفيذية (Luria, 1967) :

والذي يفترض أن الفصوص الأمامية هي مسؤولة عن تنظيم الأنشطة ، واقترح لوريا (Luria) تقسيم الفص الجبهي إلى ثلاث أجزاء كل منها يكمن وراءه آليات معرفية محددة على النحو التالي:

1- المنطقة ما قبل حركية: تحكم التنظيم الديناميكي للنشاط.

2 - المنطقة الظهريّة الجانبيّة: هو مفترق طرق للمعلومات الخارجية والداخلية. وهذه المنطقة الدماغية مسؤولة عن اتخاذ القرارات والتخطيط وتنظيم الإجراءات المتخذة.

3- منطقة المنتصف القاعدية: الذي يتضمن القشرة المدارية والحواف، ويضمن الحفاظ على النشاط الحالي وتثبيط المحفزات غير ذات الصلة، ويحدد توليف المعلومات حول البيئة الداخلية للموضوع (العمليات التحفيزية والوجدانية، المراقبة الذاتية).

والملاحظ في هذا النموذج أنه ركز على الجانب التشريحي الوظيفي، حيث لا يختلف أي باحث عنه في تحديد المناطق المسؤولة عن هذه الوظائف.

4-4- نموذج إشراف الانتباه:

وهو نموذج مطور لأفكار لوريا (Luria) من قبل نورمان وشاليس (Norman and shallice 1999) يضم مفهوم جديد وهو إشراف نظام الانتباه ، و طبقا لهذا فإن برمجة وتنظيم وتنويع الأفكار والأفعال الإنسانية تتضمن نظامين وهما: جدولة الاختلافات وإشراف الانتباه.

النظام الأول مسئول عن الأنشطة الروتينية والمهام التي تسمح بترتيبها حسب أهمية السلوك. والنظام الثاني مسئول عن تنظيم الأنشطة غير الروتينية والمهام الجديدة، وفي هذا الأمر حددا أن التنشيط الخاص بالمهام الروتينية لا يصلح فيها وأن النظام الثاني هو الذي يصلح للتعامل مع المهام التي تتطلب التخطيط أو اتخاذ القرار، تصحيح الخطأ، و التي لا يتم فيها تعليم الاستجابة بطريقة جيدة مع مواقف الخطر ومواقف التغلب على العادات والاستجابات المسيطرة، و حديثا قام بورغيس (Burgess 2000) ببعض التعديلات على هذا النموذج المتصل بالأداء متعدد المهام في سياق الحياة اليومية .

في هذا النموذج تم التركيز على وظيفة واحدة و بطريقة غير مباشرة و هي الكف، فعند الحديث عن الانتباه وكل ما يتعلق به فإن أكثر الوظائف تدخلا في هذه الوظيفة المعرفية في الكف أو بمسمى آخر

التثبيط صحيح أن هذه العملية تتدخل في كل الأنشطة لكن ليست كافية وحدها لأن أي مهمة تتطلب تخطيط ووضع استراتيجيات ، إضافة إلى الانتقال المرن من مهمة إلى أخرى.

4-5- نموذج إهمال الهدف:

لـ دوكان (Duncun) و يفترض أن السلوك الإنساني موجه نحو هدف يتم تشكيله وفحصه وحفظه في المخ وفقا لاحتياجاتهم الداخلية، وأحد الوظائف الرئيسية للأهداف هو إنجاز المهمة أو كف السلوك، وتضمن الفص الجبهي في عملية توجيه الهدف يوضح حقيقة أن الأفراد الذين لديهم خلل في هذه المنطقة تصبح سلوكياتهم عشوائية (Raymond, David Shum, & Eric.Y.Hchen, 2008, p. 73)

4-6- نموذج الذاكرة العاملة لـ Goldman :

و يرى أن المناطق الجبهية هي المسؤولة عن الذاكرة العاملة و قسمها إلى أقسام كل قسم فيها مسئول عن نمط مختلف من الذاكرة العاملة مثل (المكاني، الدلالي، المعرفة الرياضية..) فهي تنجز هذه الوظائف من خلال مسارين رئيسيين هما الكف و الاستثارة.

4-7- نموذج المعالجة لـ Quay et Gray :

الذي يرى أن هناك تفاعلا بين نظامين يكونان نظام العمليات التنفيذية هما: نظام التثبيط السلوكي The behavioral activation system (BAS) ، وهذا النظام يتفاعل مع إعطاء المكافئة (الاستجابة القريبة) أو العقاب (التجنب/ استجابة الهروب) ، ونظام الكف السلوكي The behavioral inhibition system (BIS) ، وهو النظام الذي يتفاعل مع التغذية الراجعة. (Alford, 2006, p. 72) هناك نماذج عديدة وحسب اتجاهات مختلفة تضع تفسيرات للوظائف التنفيذية انتقينا أهمها و التي رأينا أن لها علاقة مباشرة بدراستنا.

وسنحاول عرض بعض نقاط الاتفاق والاختلاف بينها ، فالملاحظ من خلال النماذج سالفة الذكر أنها تتفق في كونها المراقب و المسير للعمليات المعرفية ، و ركزة معظمها على وظيفة الكف أو التثبيط. كما أنها مكملة ومترابطة مع بعضها البعض كون بعض النماذج مقتبسة من أخرى ، رغم ذلك هناك بعض الاختلافات المسجلة نذكر منها نموذج باركلي (Barkley) الذي يرى أن الكف السلوكي لا يتدخل مباشرة في أداء الوظائف التنفيذية لكنه يهيأ الفرصة لأدائها وحماية هذا الأداء من التداخل، لكن وعلى عكس

ذلك يرى براون (Brown) أن الكف السلوكي هو أحد العمليات المركبة، فهو يتفاعل مع بقية الوظائف التنفيذية ويعتمد عليها بشكل متبادل لكنه ليس المتحكم فيها.

أما لوريا فقد ركز على الجانب التشرحي الوظيفي، و اقتبس منه نموذج إشراف الانتباه الذي ركز على وظيفة واحدة و هي الكف، باعتباره أكثر الوظائف تدخلا في عملية الانتباه .

لكن وجهة نظر دوكان (Duncun) في نمودجه "إهمال الهدف" مختلفة تماما عن سابقيها ، فحسبه سلوك الإنسان موجه نحو هدف يتم تحديده وفحصه وحفظه في المخ وفقا لاحتياجاته الداخلية. أما Goldman فركز على الذاكرة العاملة و اعتبر أن المناطق الجبهية هي المسؤولة عنها.

فيما يخص نموذج المعالجة لـ Quay et Gray ، فعتبر أن الوظائف التنفيذية مكونة من نظامين متفاعلين هما: نظام التنشيط السلوكي ونظام الكف السلوكي.

5- تطور الوظائف التنفيذية:

بدايات دراسة الوظائف التنفيذية كانت في سياق إصابة الفص الجبهي وكان علماء الأعصاب من يهتم بهذا الجانب، فدراسة هذه الوظائف عند الأطفال كانت مهمة منذ مدة طويلة لأن كثير من العلماء كانوا يعتقدون أن الفص الجبهي لا يؤدي وظائفه قبل سن المراهقة ، لكن الآن أصبح معلوما أنه ليس هذا هو الحال لأن الفص الجبهي ينشط من بداية الطفولة ويستمر في التطور حتى العقد الثاني من العمر .

هذا النضج الفيزيولوجي مصاحب بنمو لمدة طويلة للقدرة على مراقبة السلوك ،عادة نقول الأطفال يعملون دون تفكير "ولذلك فمن الضروري فهم تطور الوظائف التنفيذية لأنها تلعب دور مهم في المرور من الطفولة إلى البلوغ أو الرشد ،أين تصبح له القدرة على التخطيط ومراقبة نشاطه بطريقة فعالة. نضج الباحات الجبهية يكون متأخرا ويأخذ وقت طويل مقارنة بالباحات الأخرى في الدماغ فهو لا ينتهي إلا في سن المراهقة. (INitin Gogtaya, 2010, p. 9)

ترى الدراسات حول تطور الوظائف التنفيذية تسلط الضوء على حقيقة أن هذه الأخيرة طويلة نسبيا لأنها تغطي كامل الطفولة، ولقد أثبت أنه ابتداء من عمر 12 شهرا تبدأ بالظهور أشكال من الوظائف التنفيذية لتصبح أقل أو أكثر كفاءة، إضافة إلى هذا، عدة دراسات ساعدت على تأكيد أن إيقاع النضج يرتفع من 2 إلى 6 سنوات ،أي مرحلة ما قبل التمدرس، بعد هذه الفترة يصبح التطور بوتيرة بطيئ وعلى

وجه الخصوص وظيفة الكف، لكنه يتبع إيقاع منتظم فحتى في بداية سن الرشد ، ممارسة مراقبة تنفيذية فعالة في مواقف معقدة تترجم بزمن الإجابة.

وصف دياموند (Diamond) في سنة (1990) سلسلة من التجارب التي تقارن بين العلامات التي لها هياكل بنائية للفص الجبهي عند الرضع (7-12 شهر) ، هذا في وضعية رؤية والبحث عن أشياء جذابة (نموذج بياجي) ، و بينت النتائج أن هؤلاء الرضع يظهرون أداء جيد ، هذا العمل يبين الظهور المبكر للذاكرة العاملة والكف كاستجابة سائدة، وتؤكد من جهة أخرى المشاركة المرجحة للفص الجبهي في القصد ومراقبة الانتباه للنشاطات الموجهة نحو هدف للأطفال ما بين 7 و 12 شهر.

وفي نفس السياق اختبر هوغيس (Hughes) سنة 1998 أطفال ، فخباً جوارب في صناديق مختلفة وطلب منهم أن يجدوها ، الأطفال أصحاب السننتين أكثرهم ينظر إلى نفس الصندوق حتى ولو كان فارغاً، على عكس أصحاب الثلاث سنوات، أظهروا أنهم قادرون على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى و السلوكات الاجتهادية لديهم تختفي.

قدم زيلازو (Zelazo) و فريقه البحثي سنة 2003 نموذجاً معقداً في المراقبة المعرفية ، حيث أشار إلى أن تطور الوظائف التنفيذية يترجم بواسطة تقدم القدرات التي تولد وتستعمل قواعد تتعقد تدريجياً لحل المشاكل ، ومن أجل تقييم نظريته اقترح للأطفال ما بين 3-4 سنوات بطاقات الفرز DCCS و هو مختصر لـ (The dimensional change card sort) و معناه فرز البطاقات متغيرة الأبعاد و المقتبس من اختبار Wisconsin وهو اختبار مكيف حسب سنهم وهذا لأجل ملاحظة قدرتهم على استنباط القواعد وقد بينت النتائج أنه عند السن الثانية يصبح الأطفال قادرون على توليد قاعدة بسيطة.

(Philip David Zelazo, 2003, p. 51)

في سن 3-4 سنوات لديهم إمكانية الوصول إلى مزيج من اثنين من القواعد المكملة لنفس اللعبة وينجحون في ترتيبها جيداً لكن عند تغيير اللعبة يفشلون.

في حوالي 4 سنوات يكتسبون القدرة على دمج قاعدتين في قاعدة واحدة ذات مستوى عالي ما يسمح لهم بوضع وتنفيذ قواعد أكثر تعقيداً، فحسب زيلازو (Zelazo) أي فشل يرجع إلى أن القدرة على المعالجة لا تزال محدودة عند الأطفال لكنها مصممة للزيادة تدريجياً.

كما أشار أرنود روي (Arnaud Roy) في دراسته "الوظائف التنفيذية عند الأطفال اعتبارات تطويرية وعيادية في الواقع المدرسي"، إلى أن بداية الاهتمام وتتبع تطور الوظائف التنفيذية كان في نهاية الثمانينات بالتوازي مع ظهور نماذج نظرية، وفي سنة 1990 بدأ الاهتمام بها عند الأطفال، حيث أثبت من خلال التخطيط الدماغي أن هناك نشاط كهربائي في الفص الجبهي عند الطفل منذ الولادة، ويمتد تطورها عند الأطفال حسبه بين 3 إلى 6 سنوات ونصف (قبل التمدرس)، ثم من 6 إلى 16 سنة (بعد التمدرس)، كما أشار إلى أن المحيط الاجتماعي والبيئي والمستوى التعليمي للأولياء يلعب دور مهم في تطورهذه الوظائف، حيث تطرق إلى الظهور التدريجي للسيرورات التنفيذية، مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل الديمغرافية، البيئية والثقافية، كما تطرق أيضا إلى متلازمة عسر التنفيذ من خلال تناول المظاهر العيادية للوظائف التنفيذية عند الطفل والجانب الاجتماعي والعاطفي وكذلك اضطرابات السجل المعرفي، و أشار أيضا إلى تقييم الوظائف التنفيذية عند الطفل من خلال اختبارات مرتكزة على الأداء والتقييم السلوكي وذلك بالتوغل في الحياة اليومية للطفل. (Roy, 2012, p. 496)

أظهرت الدراسات أن الوظائف التنفيذية تتفرق وتتخصص تدريجيا أثناء مرحلة ما قبل التمدرس، فمختلف السيرورات تتضج لاحقا في أعمار مختلفة، سنتطرق في هذا الجزء إلى التطور الخاص بالتخطيط، الذاكرة العاملة، الليونة المعرفية و الكف.

6- مفهوم المرونة المعرفية :

وتعرف المرونة المعرفية على أنها القدرة على تغيير التركيز ما بين مصادر الانتباه بمرونة وبصورة أكثر تكيفا. (Radonovich, 2001, p. 58)

طلق عليه أيضا مفهوم التحويل، والتي يمكن قياسها عن طريق قياس قدرة الفرد على تحويل انتباهه من مهمة أو مثير إلى مهمة أو مثير آخر، كما تطلق عليها عدة مصطلحات من بينها الليونة، اللدونة، المرونة المعرفية، فرغم عدم الاتفاق على مصطلح واحد وهذا راجع لعدة عوامل إلا أن مدلولها واحد. فهي العمليات التي تسمح للفرد بتنظيم وعن قصد أفكاره وأفعاله وفقا للأهداف التي يسعى لتحقيقها، وهناك جانبين مختلفين من المرونة المعرفية هما:

المرونة التفاعلية، والمرونة العفوية، فالمرونة التفاعلية تظهر في سياق متغير، لأن القيود التي تفرضها الوضعية تتطلب تغيير الإجابة لأجل توجه مناسب، أما المرونة العفوية يتم التعبير عنها من خلال

استجابات متنوعة في بيئة مستقرة، والتي لا تفرض التغيير بالضرورة. (Clément, 2009, p. 87) مما سبق يمكن أن نعتبر الليونة المعرفية أهم مكون من مكونات الوظائف التنفيذية و هذا راجع لأهميتها وضمها لمكونات أخرى كالكف والتخطيط ، فباعتبارها القدرة على الانتقال من مهمة إلى أخرى، أو بمفهوم آخر القدرة على التبديل و حتى تتم هذه العملية تتدخل وبطريقة مباشرة وظيفتي الكف لتثبيط المثبرات الأخرى و تساعد في التحديد الدقيق للمهمة وبعدها تأتي وظيفة التخطيط لتضع الاستراتيجية الملائمة للانتقال إلى المهمة الموالية.

7-تطور المرونة المعرفية:

تعتبر الدراسات حول تطور المرونة المعرفية عند الطفل حديثة نسبيا ، حيث أعطى الفكر البياجي صورة أن "الطفل قبل العمليات في التفكير اللامركزي ،لا يستطيع تمثيل عدة وجهات نظر حول موضوع واحد. لكن الآن مختلف الباحثين أكدوا أن القدرات الخاصة بالمرونة المعرفية تعرف تطور قوي وملحوظ أثناء مرحلة ما قبل التمدرس وخاصة ما بين 3 و 4 سنوات.

وقد تم استغلال الدراسات العصبية لأشخاص يعانون من إصابات في الفص الجبهي، حيث تعدى الاهتمام إطار الإصابة الدماغية فقد أولت الدراسات اهتمام أيضا بالوظائف التنفيذية للبالغين الأصحاء والأطفال أثناء النمو.

وفي هذا السياق درست المرونة المعرفية غالبا عند البالغين عبر نموذج تبديل المهام، أين المشاركون يبدلون بين نوعين من المعالجات الغير متناسقة على منبهات من نفس الفئة.

إلى جانب الاهتمام المتجدد مؤخرا ،دراسة الليونة المعرفية قديمة نسبيا ، فمن وجهة نظر جشطالتيّة المرونة مرتبطة بظاهرة "التثبيت الوظيفي"،حيث أنه من الصعب أن نتصور وظائف بديلة لشيء عندما تكون وظيفته الرئيسية قد تم إبرازها. (Chevalier Nicolas, 2010, p. 428)

وحسب Guilford 1967 فإن الدراسات التقليدية التي ارتكزت على الإبداع ،خصصت مكانة هامة للمرونة المعرفية كمكون للسيرورات الإبداعية ،كون هناك 9 عوامل كامنة وراء الأداء الإبداعي، من أهمها:

عامل المرونة العفوية : ويعرف كعادة تنتج عدد كبير من الأفكار في موقف معروض ،عموما يمكن بنائها.

عامل المرونة: وهو القدرة على تغيير العادات عندما تفرض ذلك الوضعية.

المرونة المعرفية: وهي التي تلعب دورا في حل المشكلات التي تقدم درجة معينة من عدم التعيين والمتعلقة بوجود العديد من التمثيلات الممكنة، ويستلزم الاختيار بين عدة إجابات بديلة أو محتملة، وعلى وجه التحديد تشتغل الليونة عندما يتعلق الأمر بتحديد وبطريقة مكيفة إجابة جديدة بناءا على تغير في الموقف فهي تفرض إذن:

1- ترميز لمختلف خصائص الأشياء للحصول على تمثيلات متعددة.

2- ترميز للتغيرات في الموقف (عادة تغير في التعليمات) يسمح بتحديد الإجابة المناسبة. في علم النفس النمو وفي الفكر البياجي استخدم صورة التفكير الأثاني للطفل ما قبل العمليات، فهي حسبه حبيسة لمركز واحد غير متمايز، لا يسمح له بتمثيل احتمالات متعددة لواقع واحد.

فالأبحاث حول نمو اللغة منذ فترة حسب ماركممان (1989 Markman) عززت هذه النظرة، فعلى سبيل المثال وجود انحياز أو ميل لخصوصية متبادلة أثناء اكتساب اسم جديد، هذا الانحياز أو الميل يضم فكرة حول أن نفس الشيء لا يمكن أن يعين بمصطلحين مختلفين، والاعتقاد بسرعة اكتساب المعجم يمكن أيضا أن يرجع حقيقة ذلك أن الأطفال الصغار يتصرفون كما لو أن كل اسم جديد يعين بالضرورة الشيء الذي لا يحتوي لديهم على أي علامة معجمية.

لكن الأبحاث الأخيرة من ناحية أخرى أشارت إلى وجود قدرات حقيقية للطفل على التسمية المتعددة ابتداء من سن الثالثة، لاحظ دياك Deak وفريقه أثناء تجاربهم، أن الطفل الصغير قادر وفي وقت مبكر على تمييز شيء غير مألوف مثل قلم رصاص على شكل دينصور.

عموما حتى ولو أعمال فلافل (1983 Flavell) أكدت الصعوبة التي يعاني منها أطفال الـ 3 سنوات للنظر بعدة تمثيلات لنفس الشيء، إلا أنه يؤكد أيضا أن هناك تقدم كبير يحدث في فترة ما قبل التمدرس، فابتداء من 4 سنوات أغلبية الأطفال قادرين على التعرف على حقيقة الشيء مثل إسفنج يبدو كأنه حصة.

هذه الأعمال تؤكد إمكانية كشف أشكال المرونة في عدة مجالات في سن ما قبل التمدرس، و من جهة أخرى التركيز على أهمية المرونة المعرفية لأجل اكتسابات أساسية مثل اللغة.

الدراسات التي أجريت من قبل دياك (1988-2001 Deak) أوضحت أن الأطفال أصحاب الـ 3 سنوات لديهم قدرة على تعداد التسميات لموضوع واحد Polynomie.

فيما يخص المرونة المعرفية أيضا دراسات اعتمدت على DCCS وهو مقياس واسع الاستعمال في دراسات الوظائف التنفيذية، كشفت هذه الدراسات أن الفترة الحرجة من تطور هذه المهارات هي ما بين (2-4 سنوات)، في إطار هذه الأداة يطلب من الطفل أن يصنف مجموعة من البطاقات حسب اللون أو الشكل، الأطفال الذين تتراوح أعمارهم سنتين أو أقل يجدون صعوبة في تغيير تصنيف البطاقات عندما تغير القاعدة ويظهرون بطريقة آلية سلوكيات اجتهدية، وفي وقت لاحق لوحظ تحسن في الأداء وهذا في سن الثالثة أما أطفال الأربع سنوات نفذوا مهمة تغيير القواعد بكل سهولة.

(Chevalier Nicolas, 2010, p. 428) كما قام Chevalier بوضع جدول يبين فيه تطور المرونة المعرفية من خلال معايير اختبارات تقيس هذه الوظيفة، وجاءت كالاتي:

المرجع	الاختبار	الوصف	3 سنوات	4 سنوات	5 سنوات
Frye, Zelazo et Palfai (1995)	DCCS	فرز البطاقات ثنائية الأبعاد وفقًا للبعد الأول (المرحلة 1) ثم وفقًا للبعد الثاني (المرحلة 2)	الاحتفاظ في المرحلة 2 بمعيار الفرز ذا الصلة بالمرحلة 1	التبديل الصحيح إلى معيار الفرز الجديد في المرحلة 2	
Espy (1997)	Shape School	تسمية الأشياء بالتناوب وفقًا لشكلها ولونها و وفقًا لمؤشر خارجي		صعوبة التبديل بين هذين النوعين من التسمية	التبديل الصحيح بين التسمية حسب الشكل واللون
Jacques et Zelazo (2001)	FIST	قم بمطابقة 2 بين 3 أشياء وفقًا للبعد الأول ثم وفقًا لبعد بديل	صعوبة في تنفيذ الاقتران الأول	الاحتفاظ بالاقتران الأول الذي نفذ	التبديل الصحيح بين اثنين من الاقترانات المتعاقبة
Smidts, Jacobs et Anderson (2004)	OCTC	الفرز المتتالي للأشياء وفق 3 أبعاد (الشكل واللون والحجم)	صعوبة في تجريد بعد من النوع الأول	الاحتفاظ بفرز البعد الأول	تبديل صحيح إلى بعد آخر في الفرز الثاني

جدول(1) يبين تطور المرونة المعرفية حسب معايير بعض الاختبارات التي تقيسها

(Nicolas & Agnès, 2006, p. 577)

من خلال الجدول نلاحظ أن الباحثين اعتمدوا على أدوات تقيس المرونة المعرفية لوضع أسس لتطور لهذه الوظيفة، فدرجة تعقيدها و تداخلها مع وظائف أخرى جعل من الصعب عزل هذه القدرة وبالتالي حدد الباحثين تطورها بالقدرة على الأداء و الانتقال في مهام محددة تتناسب و سن الطفل.

8- العوامل المساهمة في تطور المرونة المعرفية:

وفقا لبعض الدراسات الحديثة التي أجريت على مرضى تلف الدماغ وباستخدام تقنيات تصوير الدماغ بدى أن تطور الوظائف التنفيذية يرتبط أيضا ببنيات أخرى مثل القشرة الجدارية العليا والعقد القاعدية، وهو مرتبط أيضا بنضج الفص الجبهي ، ومع ذلك هناك عوامل أخرى هامة تتدخل في تطور هذه الوظائف نذكرها كالاتي:

- **الاختلاف في الجنس:** أجرى كل من كول و بيلي Coll et Belli (2001) دراسات في التصوير العصبي أظهرت أن نضج الدماغ وخاصة المناطق الجبهية يختلف عند الإناث منه عند الذكور ،وحسب جيايد (1999) Gied فإن نمو المادة الرمادية في المناطق الما قبل جبهية ينتهي في وقت مبكر عند الإناث على عكس الذكور.

كما يفترضون أن الوظائف التنفيذية تأخذ مسارات محددة ومستقلة وفقا للجنس، كما تكون أيضا أكثر فعالية بالنسبة للإناث بوجه عام.

- **دور اللغة:** لفظية المعلومات لها صلة أثناء حل المهام التي تتطلب تدخل الوظائف التنفيذية والتي تؤثر بإيجابية على أداء الأطفال قبل سن التمدرس أو أثناءه ،ولا سيما فيما يتعلق بالمهام التي ينطوي عليها الكف والمرونة والتخطيط، وبالتالي فإن الأطفال ذوي المهارات اللغوية الأكثر تقدما هم أكثر فعالية في استخدام الوظائف التنفيذية ، ولهذا يقال أن " اللغة وظيفة تنظيم ذاتي" ويعتقد Luria أن اللغة تلعب دورا في تحفيز وتشبيط السلوك الحركي، وتجري هذه السيطرة في عدة مراحل بدءا من الحوار الذي يولده البالغ ،وهذا بمثابة تنظيم خارجي ،حتى اللغة الصاخبة للطفل في نحو الـ 5 سنوات ،والذهاب شيئا فشيئا إلى لغة داخلية ابتداء من 8 سنوات .

فاللفظيات التي لها صلة بالنشاطات تساعد على اكتساب خبرة لهذه النشاطات ،والشيء الذي يمكن النظر فيه بشأن السيطرة التي يمكن ممارستها حسب (2010 Chevalier) إضافة إلى هذا فالأهداف التي

سيتم تحقيقها تركز على الخطاب الداخلي لتعزيز تشكيل التمثيل الصوتي في الذاكرة العاملة التي من شأنها أن تنطوي على المناطق الدماغية المرتبطة باللغة. (Kimberly Andrews Espy, 2013, p. 42)

9-اضطراب المرونة المعرفية:

تنقسم الفصوص الجبهية هي الهياكل القشرية المحددة من الخلف بشق Rolando ومن الأسفل بشق Sylvius ، و تنقسم إلى ثلاث مناطق ، ومع ذلك، حتى وإن كان هناك إجماع على هذا إلا أنه هناك آراء أخرى تتعلق بتوزيع مناطق Brodman ولذلك حاولنا عرضها لعلاقتها بالوظائف التنفيذية عموما و المرونة المعرفية خصوصا ، وهذا حتى تسهل علينا عملية تفسير الاضطرابات الناجمة عنها:

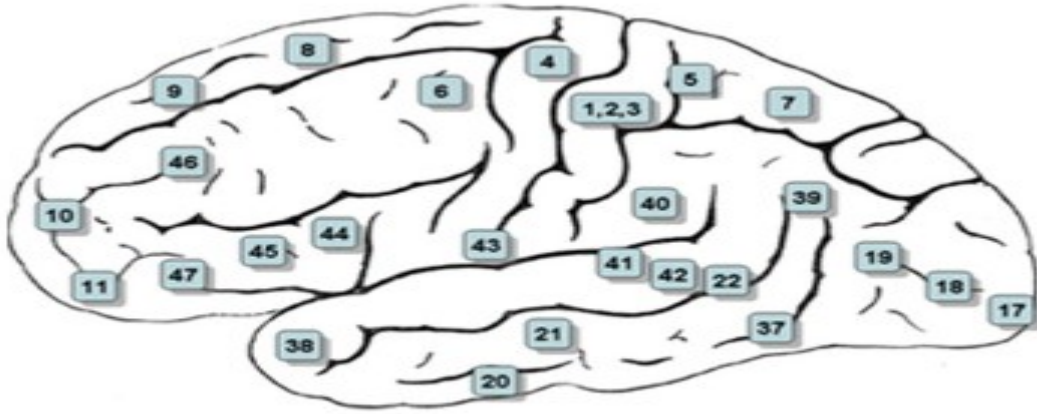


Fig. 1. The numbers labeled in several cortical locations are assigned to functional correlates of these locations.

شكل (4) يبين تقسيم برودمان لمناطق الدماغ (International Journal of 2016, Pages 185)
(Psychophysiology)

- القشرة الحركية الأولية (منطقة برودمان 4) تقع على مستوى التلفيف قبل المركزي هي المسؤولة عن الحركة الطوعية.
- منطقة ما قبل الحركية والحركية الإضافية (منطقة 6) تقع في التلفيف قبل المركزي، تسمح ببرمجة الحركة المتقدمة.
- القشرة قبل جبهية، التي تنظم وتتحكم في الجوانب الأكثر تفصيلا من السلوك وتتكون من ثلاثة مجالات رئيسية هي:
- القشرة الظهرية الجانبية (المناطق 8، 9، 10، 45، 46) مكرسة أساسا للبرمجة المعرفية.
- القشرة المخية البطنية (المناطق 11، 12، 25، 47).

- القشرة المتوسطة أو الداخلية (المناطق 24، 32).

وقد جعلت مراقبة التصوير العصبي للمرضى المصابين بالإصابات الدماغية من الممكن التعرف على الآثار الرئيسية للمناطق الدماغية الأمامية في الأداء التنفيذي. (Salmon, 2005, p. 237) وبالإضافة إلى ذلك، فإن شبكة من الإسقاطات تربط القشرة الأمامية الجبهية بالمناطق الدماغية الأخرى عن طريق الدوائر القشرية و تحت القشرية ، فالقشرة قبل الجبهية تتلقى معلومات من (système limbique)، وبالتالي دورها في التعبير عن العواطف والدوافع، وعلى وجه الخصوص، فالقشرة الأمامية الظهرية الجانبية تشكل واجهة مزدوجة بين مناطق التكامل الإدراك الحسي (المهاد، الحصين، المناطق الترابطية) والهياكل الحركية للدماغ الذي تقوم به (القشرة قبل المحرك، المحرك ، العقد القاعدية، نواة المحرك من الدماغ).

هذه المنصة المتكاملة تسمح بتحديث ووضع تمثيل للوضع أو الحالة البيئية المحيطة به مع سماتها التحفيزية والعاطفية، مما يمكن من وضع خطة عمل بالاتفاق مع الخبرات التي سبق تجربتها واستيعابها، وتؤيد هذه الترابطات المتعددة مشاركة المنطقة قبل الجبهية في الأنشطة المعرفية الرفيعة المستوى والجوانب الأكثر تعقيدا من السيطرة السلوكية الشاملة.

يدعم النظام التنفيذي نشاط التخطيط، الإشراف وإدارة الفكر والسلوك، وأي خلل في هذا النظام قد يظهر لدى الأطفال (نقص المبادرة) أو عدم تثبيط (المثابرة والاندفاع) ، ومشاكل في الاستراتيجية ومشاكل في الذاكرة العاملة، كما أنه هناك بعض الاضطرابات قد تكون مصاحبة كنقص الانتباه وعدم الثقة بالنفس. (Godefroy, Jeannerod, & Allainc, 2008, p. 127)

فالاضطراب الذي يمس وظيفة المرونة المعرفية يجعل الفرد عموما والطفل خاصة غير قادر على تغيير فكرة سابقة أو الأخذ بعين الاعتبار التغيرات الجديدة الطارئة على الموقف، مما يستدعي التكيف مع الواقع الحالي، حيث يمكن ان تظهر الاضطرابات على شكل جمود فكري أو استمرارية. (Chevalier, 2010, p. 417) ما ينتج عنه ما يعرف بـ "متلازمة الفص الجبهي" أو "متلازمة عسر الوظائف التنفيذية" (أو اضطرابات وظيفة الإدارة التنفيذية) وغالبا ما يفضل المصطلح السابق "متلازمة الفص الجبهي" والذي يؤكد على موقع الإصابة بدلا من عواقبها الوظيفية.

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن الحالات قد يكون لها عجز في الوظائف التنفيذية في غياب الإصابات في الفص الجبهي، وخاصة في حالة الإصابات المخاطية المهادية و هذا حسب غودفروي (Godefroy).

من ناحية أخرى، كشفت الأبحاث حول المرضى الذين يعانون من إصابة الفص الجبهي بعض العمليات التنفيذية غير ناجحة عند بعض المرضى.

هذه الملاحظات تقودنا إلى الاعتقاد بأن الشبكات التي تقوم عليها المهام التنفيذية ليست محلية على وجه التحديد في الفص الجبهي ولكن يتم توزيعها على نطاق أوسع وعلاوة على ذلك، فإن إصابة الفص الجبهي لا تولد بانتظام اضطراب تنفيذي . (Godefroy F. E., 2009, p. 3)

10- قياس المرونة المعرفية:

تتدرج ضمن مصطلح الوظائف التنفيذية الكثير من العمليات ،فمقاييس الوظائف التنفيذية تتضمن مجموعة من المتغيرات تشمل :التنظيم الذاتي ،تتابع السلوك، المرونة المعرفية، كف الاستجابات، التخطيط وتنظيم السلوك، وهذه المتغيرات تميل إلى التداخل مع عدد من الميادين الأخرى مثل: الذاكرة والانتباه، وهذا يزيد من صعوبة قياسها، فمحاولات فصل المركب المسمى (الوظائف التنفيذية) صعبة نتيجة للطبيعة الدينامية لهذه العمليات والتي تؤدي إلى صعوبات في تفسير ضعف أداء الفرد على مقاييس هذه الوظائف، فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون أداء الفرد سيئا على مقياس القدرة على حل المشكلات وذلك لضعف في القدرة على تكوين الاستراتيجية أو ضعف في الانتباه أو المرونة المعرفية ومحاوله التمييز بين أنواع الضعف هذه صعب ويتطلب إعطاء الفرد مجموعة من المقاييس المتداخلة للوظائف التنفيذية من أجل الحصول على نموذج يوضح جوانب الضعف.

(Sebastien Monette, 2008, p. 333)

ولذلك تستخدم البطاريات التي تقيس وظائف الفص الجبهي لقياس الوظائف التنفيذية، لأن هناك تأكيدات على أن الفص الجبهي هو المسئول عن الوظائف التنفيذية، ولذلك فأى اختبار حساس للخلل في الفص الجبهي يعتبر اختبارا أو مقياسا مناسباً للوظائف التنفيذية، ويمكن إيضاح المشكلات التي تواجه قياس الوظائف التنفيذية في النقاط التالية:

- تشير دينكلا (Denckla) أن مقاييس الوظائف التنفيذية يجب أن تكون جديدة من حيث المحتوى والشكل وذلك لأن من متطلبات الأداء على هذه المقاييس أن يقوم الفرد بمعالجة المعلومات عن طريق بذل الجهد وليس المعالجة الآلية.

- حسب رابيت (Rabbitt)، الأداء على المهام التي تقيس الوظائف التنفيذية يحاول الأفراد بشكل عام التوصل إلى استراتيجية فعالة تعطيهم أفضل أداء عن طريق بذل أقل جهد ،بالإضافة إلى أنهم يميلون

للأداء بشكل آلي، وبسبب كل هذا نجد أن محاولات الأداء على مهام قياس الوظائف التنفيذية ليست ممتعة وتتطلب الجهد، ومنه فإن كل المهام التي تتطلب أداء آلياً بسيطاً لا يمكن اعتبارها من مقاييس الوظائف التنفيذية، حيث أن الأداء على هذه الأخيرة خاص لأنها تتسم دائماً بالحدثة وتتطلب التركيز على تعليمات الأداء على المقياس، وهذا ربما يؤدي إلى أداء سيء على المقياس بسبب حدوث سوء فهم للتعليمات التي يتطلبها الأداء على الاختبار.

- المشكلات السيكومترية المتعلقة بالصدق والثبات، فصدق مقاييس الوظائف التنفيذية يعد مشكلة حسب رابيت (Rabbit) لأنه من المستحيل لدرجة مقياس واحد أن تقيس وظيفة تنفيذية دون أن يتضمن ذلك جوانب معرفية أخرى، وذلك لأن الوظائف التنفيذية تعبر عن نفسها عن طريق العمليات المعرفية الأخرى فمقاييس الوظائف التنفيذية قد تتضمن معالجة للمعلومات اللفظية أو البصرية المكانية، مكونات الذاكرة قصيرة وطويلة المدى، استجابات حركية أو لفظية، وإذا كان هناك خلل في أي من هذه المكونات يؤدي إلى التأثير على الأداء على المقياس وهذا يعني أنه هناك دائماً الكثير من الأسباب المحتملة للأداء السيء على مقاييس الوظائف التنفيذية. (Rabbitt, 2004, p. 208)

خلاصة

من خلال ما تقدم عرضه حول ماهية الوظائف التنفيذية، و التفصيل في مكون من مكوناتها وهو المرونة المعرفية بداية من تطورها إلى غاية تقييمها، يتجلى لنا أهمية الوظائف التنفيذية عموما و المرونة المعرفية خصوصا في مكتسبات الطفل و مراقبة وتسيير وظائف معرفية عديدة أهمها اللغة و بالأخص المستوى التركيبي، هذا الأخير سيكون محل عرضنا في الفصل الموالي.



الفصل الثاني

التراكيب في اللغة

تمهيد

- 1- اللغة ومستوياتها
- 2- مفهوم التركيب اللغوية
- 3- خصائص التركيب اللغوية
- 4- تطور التركيب اللغوية
- 5- أساسيات تقييم التركيب اللغوية في اللغة
- 6- طريقة التقييم

خلاصة

تمهيد

يكتسب الطفل أثناء نموه كلمات جديدة يثري بها رصيده اللغوي ما يسمح له بإجراء حوار، لكن امتلاكه لعدد كبير من المفردات لا يعني نجاحه في التواصل، بل لا يزال عليه تعلم عدة قواعد أخرى من بينها القدرة على ربط الكلمات لتشكيل جمل وهذا ما يعرف بالنظام التركيبي في اللغة ، ففي هذا الفصل سنقدم عرض لكل الجوانب المتعلقة بهذا النظام بداية بتحديد ماهية اللغة ومستوياتها ،ثم مفهوم التركيب اللغوية ،خصائصها، تطورها، أساسيات وطريقة تقييمها.

1- اللغة ومستوياتها:

1.1- مفهوم اللغة:

يطلق لفظ اللغة على اللسان و النطق معا ، فقد جاء في لسان العرب في مادة (ل غ و) اللغة: اللسان ، و أصلها لغوة فحذفوا الواو و جمعوها على لغات كما جمعت على لغوات واللغوة النطق، يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون بها. (أبو الفضل جمال الدين م.، 1992، ص251)

مفهوم اللغة اصطلاحاً : وردت عدة تعريفات في تحديد مصطلح اللغة نذكر منها: تعريف ابن خلدون: يرى أنها عبارة المتكلم عن مقصده وتلك العبارة فعل لسانی ناشئ عن القصد بإفادة الكلام ، فلا بد أن تصير ملكة مستقرة في العضو الفاعل لها وهو اللسان ، وهو في كل أمة حسب اصطلاحاتها ". (ابن خلدون، 1961، ص165).

أما ابن جني فيقول في اللغة: أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (أبو الفتح عثمان، 1992، ص94) ، فلقد أكد ابن جني الطبيعة الصوتية للغة، و بين وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الأفكار وذكر أيضا أن لكل قوم لغتهم، هذا ما يؤكد الطبيعة الصوتية للغة إضافة إلى وظيفتها الاجتماعية وتنوع البيئة اللغوية من مجتمع إلى آخر.

أما سباير (E.Sapir) فيرى أن اللغة خاصية إنسانية خالصة وليست غريزية، فهي تستهدف توصيل الأفكار والمشاعر والرغبات من خلال نظام من الرموز يختاره المجتمع.

تراجر (G.Trager) يقول أن اللغة نظام من الرموز المتعارف عليها ،وهي رموز صوتية يتفاعل بواسطتها أفراد مجتمع ما في ضوء الأشكال الثقافية الكلية عندهم، فالتفاعل هنا هو الهدف، والتفاعل كما هو معلوم أعلى درجة من الاتصال .

أما تشومسكي ، يرى أن اللغة فئة أو مجموعة من الجمل المحدودة أو الغير محدودة والتي يمكن بنائها من مجموعة محددة من العناصر المحدودة ،حيث يذكر أنها تساعد على الإبداع غير المحدود، فإذا كانت الأنماط اللغوية يمكن حصرها مثل (فعل+ فاعل+مفعول به) فالجمل التي يمكن أن توضع في هذه الأنماط لا يمكن حصرها لأنها ليست محدودة.

هال (Hall) في تعريفه للغة لا يؤكد فقط على مفهوم الاتصال بل التفاعل أيضا بين الأفراد، فحسبه اللغة مؤسسة يقوم الأفراد من خلالها بتحقيق الاتصال والتفاعل بينهم ولها مع ذلك طبيعة صوتية كما أنها نظام متفق عليه. (حلمي، 2003، ص 119)

ويرى دي سوسير أن اللغة تنظيم من الإشارات المفارقة، أي أن اللغة نسق من الإشارات و الرموز ، وعبرة عن وحدات لغوية متغايرة فيما بينها وضعت لمعنى .(فردنان ، 1985، ص 111)
من خلال التعريفات السابقة يمكن القول ان اللغة هي كل رمز مسموع أو منطوق أ مرئي له دلالة ومتفق عليه في بيئة معينة، كما أن لها خاصية بنائية واجتماعية تؤدي الوظيفة التواصلية والتفاعلية.

2.1- مستويات اللغة:

يقصد بمستويات اللغة مجموع الأنظمة المشكلة للغة و التي تعتمد في تحليل اللغة ، أي تفكيك الظاهرة اللغوية إلى عناصرها الأولية التي تتألف منها، و تختلف باختلاف المستوى اللغوي الذي تنتمي إليه الظاهرة اللغوية المراد تحليلها سواء المستوى الصوتي أو النحوي أو الصرفي، فتحليل الظاهرة التي تنتمي إلى المستوى الصرفي مثلا يختلف عن تحليل الظاهرة التي تنتمي إلى أحد المستويات اللغوية الأخرى كالمستوى الدلالي والتركيبى، منه تتشكل اللغة من المستويات التالية:

1-2-1- المستوى الصوتي:

هو يهتم بالأصوات وخصائصها الفيزيائية و إنتاجها في الجهاز النطقي ، فعلم الأصوات في اللغة يهتم بالجانب الصوتي، وإحصاء الأصوات اللغوية وحصرها في أعداد وتصنف إلى نوعين:
أولاً : الوحدات صوتية يطق عليها (الفونيمات) وتشمل على الأصوات الصامتة والأصوات الصائتة والحركات، كما أن الفونيم هو أصغر وحدة صوتية ذات أثر في الدلالة، أي إذا حلت محل غيرها مع اتحاد السياق الصوتي تغيرت الدلالة وأختلف المعنى .
ثانياً: أصوات أو حروف فرعية يطلق عليها (فونات) فهي بمثابة تنوع نطقي للفونيم أو الصوت الأصلي وهو لا يؤثر في الدلالة. (أنيس، 1998، ص 8)

1-2-2- المستوى الصرفي:

يتناول البنية التي تمثلها الصيغ والمقاطع والعناصر الصوتية التي تؤدي معاني صرفية أو نحوية، ويطلق عليه مصطلح (المورفولوجيا) ، وتأتي دراسته على هذا النحو ضمن تسلسل العناصر اللغوية

الذي انتهجته اللسانيات الحديثة، وهو يبدأ من الأصوات إلى البنية فالتركيب النحوي ثم الدلالة التي تمثل قمة هذه العناصر وثمرتها، ومع هذا فإن معظم اللغات المعروفة الحديثة والقديمة عبرت عما تشير إليه المورفيمات كالصيغ والمقولات الصرفية والنحوية كما حفلت بالجدول التصريفية التي حددت أزمنة الأفعال، وهذا لم يكن مستقلاً بذاته لأنه كان يتناول ضمن القواعد النحوية، ومعروف أنه غلب عليه المنهج المعياري الذي يحتكم إلى قواعد الخطأ والصواب وحدها، وقد تنبه علماءنا القدامى إلى الصلة الوثيقة بين الأصوات والتغيرات الصرفية حين قدموا لأبواب الإدغام والبدل ونحوهما بعرض الأصوات العربية ومخارجها وصفاتها وما يأتلف منها في التركيب وما يختلف.

1-2-3- المستوى الدلالي :

كل المستويات اللغوية السابقة من أصوات وأبنية صرفية وأنساق تركيبية لا بد أن تكون حاملة للمعاني أي "الدلالات"، وقضية الدلالة ساهم في دراستها الفلاسفة واللغويون والبلاغيون. وعلماء الأصول من العرب وغيرهم، ويعد البحث الدلالي محورا من محاور علم اللغة الحديث، فله جانب عملي يهتم بتقنيات أداء المعاجم بمختلف أنواعها، حيث يكون محور البحث فيها يرتكز على المفردات ودلالاتها وأصولها وتطورها التاريخي ومعناها الحاضر وكيفية استعمالها و يتضمن مسائل ذات علاقة بالتعدد الدلالي والاشتراك اللفظي والترادف والتضاد والمكونات الدلالية للفظ الواحد، كل جزئية من هذه الجزئيات لها مباحث واسعة جدا. (محمد و يونس، 2004، ص 75)

1-2-4- المستوى البراغماتي:

هو فرع من فروع علم اللغة يهتم بعناصر اللغة التي لا يمكن فهم معناها إلا من خلال معرفة سياق استخدامها.

كما يهتم بمعرفة أثر النصوص على المتكلم ، والتعرف على الوسائل المستعملة لهذا الهدف، بمعنى آخر هو يدرس العلاقة بين الإشارات ومستعملها. (سعد عبد العزيز، 2018، ص 23)

1-2-5- المستوى التركيبي:

بما أن هذا المستوى هو موضوع دراستنا فسنحاول التفصيل فيه أكثر ، إن بنية اللغة لا تكتمل بمجرد صياغة المفردات وفق القواعد الصرفية بل تحتاج إلى وظائف معينة تسمى (الوظيفة النحوية) وهي التي تحتل الكلمات فيها مواقع معينة "رتب"، وتشير إليها علامات معينة والتي تدل على نوع العلاقة الوظيفية

والدالالية التي تربط بين الكلمات أو المفردات داخل التركيب، فمثلاً عند قولنا: ضرب زيد عمر، وضرب عمر زيد، بينهما اختلاف مرده إلى اختلاف الرتبة، فالموقع أو الرتبة يصبح ذا محتوى دلالي فالموقع هو ذاته وظيفة: فاعل، مفعول به، تمييز، صفة، فهو إشارة (الموقع) إلى وظائف وهي علاقات دلالية تربط الكلمات بعضها ببعض في الكلام أو وسط الكلام وتزيد هذه العلاقات الدلالية تحديداً في بيان نوع العلاقة النحوية والوظيفية والدلالية، كما أن هناك مؤشرات إضافية لغوية تستعين بها اللغة لبيان نوع العلاقة الوظيفية الدلالية التي تربط الكلمات بعضها ببعض داخل التركيب أو الجمل، وهي نوعان:

1- قرائن لفظية : و يقصد بها :

-العلامات الإعرابية: ففي كلامنا نستغني أحيانا عن الرتبة فنقدم ونؤخر ونغير الترتيب المعتاد للجملة من أجل غرض بلاغي فتبقى علامات الإعراب هي المؤشر الدال على الوظيفة.

- حروف العطف مثل: الواو، الباء، الفاء : وهي نوع آخر من المورفييمات ليست مستقلة ولا مقيدة، وإنما مورفييمات وظيفية تدخل تحتها الظروف وحروف المعاني والأدوات بشكل عام، فالواو تكون للقسم والعطف والحال والمعية والذي يحدد وظيفتها السياق، كما أن اللام تكون: للأمر، التعليل، الجحود والجر. -الصيغة: هي المبنى الصرفي للأسماء والأفعال و الصفات وهي قرينة لفظية يقدمها علم الصرف للنحو و مثال ذلك: أن الفاعل والمفعول به و المبتدأ و الخبر ونائب الفاعل يجب أن تكون أسماء لا أفعال، لذلك لا يتوقع أن يأتي الفاعل فعلا .

- الرتبة : الرتبة نوعان:

أ . رتبة محفوظة: مثل تقدم الموصول على الصلة والموصوف على الصفة و الفعل على الفاعل والمضاف على المضاف إليه وأدوات الشرط والاستقهام والجزم والنفي.

ب. رتب غير محفوظة: مثل تقدم المبتدأ على الخبر والفاعل على المفعول به والفعل على الحال، وأحيانا تكون هي القرينة الوحيدة لكشف علامة الاسناد.

- المطابقة: قرينة لفظية توثق الصلة بين أجزاء التركيب وتعين على إدراك العلاقات التي تربط بين المتطابقين، تكون المطابقة في العلامات، الشخص، العدد.

- الربط: وهو قرينة لفظية تدل على اتصال أحد المترابطين بالآخر وله دور في إبراز المطابقة بين أجزاء الكلام ويكون الربط بالضمير مستترا وبارزا.

- التضام: وهو أن يستلزم أحد العنصرين النحويين عنصراً آخر، ويكون التضام على هيئة التلازم، مثل: الموصول والصلة، حرف الجر ومجروره، واو الحال وجملة الحال، حرف العطف والمعطوف.

- الأداة: هو مبنى صرفي يؤدي وظائف خاصة في التركيب النحوي، وتنقسم الأدوات إلى:

أ. أدوات أصلية: لا تنتمي إلى أي مبنى صرفي سابق وإنما هي حروف وضعت لمعان خاصة عند أهل اللغة أساساً، مثل: حروف الجر-العطف.

ب. أدوات محولة: وهي التي تنتمي إلى مباني الأسماء والأفعال والظروف لكنها شبيهة بالحرف معنويًا مثل: "متى، أين و كيف".

- النغمة: وهي الإطار الصوتي الذي تقال به الجملة في السياق، فهناك أشكال للتغيم تنطق بها الجملة الاستفهامية أو المنفية أو المؤكدة أو جملة التمني أو العرض، فكل جملة من هذه الجمل شكل أو صيغة تغيمية خاصة بها، وبناء على ما تقدم قد تكون النغمة قرينة أكيدة على المعنى النحوي ولا سيما حين يتصل الأمر بالجملة التأثرية .

2- القرائن المعنوية وهي:

-الإسناد: وهي العلاقة الرابطة بين طرفي الإسناد كالعلاقة بين المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل.

-التخصيص: وهي قرينة معنوية تضم مجموعة من المعاني مثل: التعدية الغائية، الظرفية و الإخراج.

-التعدية: ضرب عمرو زيدا، إيقاع الضرب على زيد تخصيص لعلاقة الإسناد.

-الغائية (السببية) : أن نأتي بالمفعول لأجله على التخصيص : أتيت رغبة في لقائك.

-الإخراج (الاستثناء) : يدل الاستثناء على أن الإسناد لا يشمل المستثنى لأنه أخرج منه، مثل قولنا: نجح الطلاب إلا عليا، فإسناد النجاح هنا إلى الطلاب استثنى منه واحد للدلالة على إخراجه منهم.

-الظرفية: مثل: صحوت إذ تطلع الشمس و يخصص الإسناد بتقييده زمانا أو مكانا.

(تمام، 1990، ص192)

2- مفهوم التراكيب اللغوية:

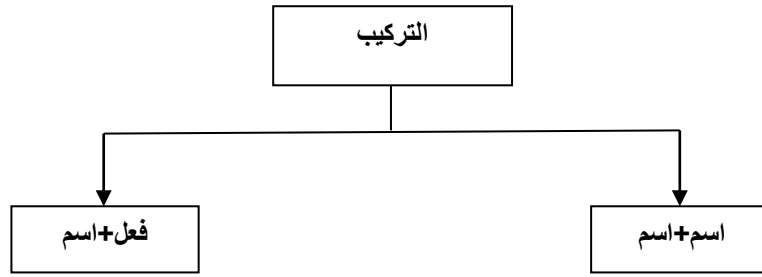
التركيب هو من مادة (ر ك ب) وقد جاء في لسان العرب "ركب"، وكل ما على فقد ركب وارتكب، وكل

شيء علا شيئاً فقد ركبه، وتراكب السحاب وتراكم صار بعضه فوق بعض ،وركب الشيء وضع بعضه

على بعض، وقد ركب وتراكب. (ابن منظور، 2000، ص210)

فالمفهوم اللغوي للتركيب يدل على وضع شيء فوق شيء ،ولكن الوضع يكون بإجادة وإتقان، ومنه "ركب الفص في الخاتم، وشيء حسن التركيب ،وتقول في تركيب الفص في الخاتم ركبته فتركب فهو مركب وركيب، فليس أجمل من تركيب الحجارة الكريمة في الخاتم لأن الفص يزيد لها حلية وبهاء . (محمد مرتضى، 1306هـ، ص 277) ومما يدل على أن التركيب يرتبط بحسن الصنعة قوله تعالى " يا أيها الإنسان ما غرك بربك الكريم، الذي خلقك فسواك فعدلك، في أي صورة ما شاء ركبك" فالتسوية والتعديل في جسم الإنسان يفيدان إتقان صنع الخالق و معنى (ركبك) أي في صورة كاملة بديعة .

أما التركيب اصطلاحاً: هو عبارة عن إسناد اسم إلى اسم أو فعل إلى اسم وذلك موكل إلى المتكلم، فالإسناد من مهام المتكلم أو صاحب الرسالة ويقوم بتركيب عنصرين فصاعداً. (المنصف، 1991، ص22)

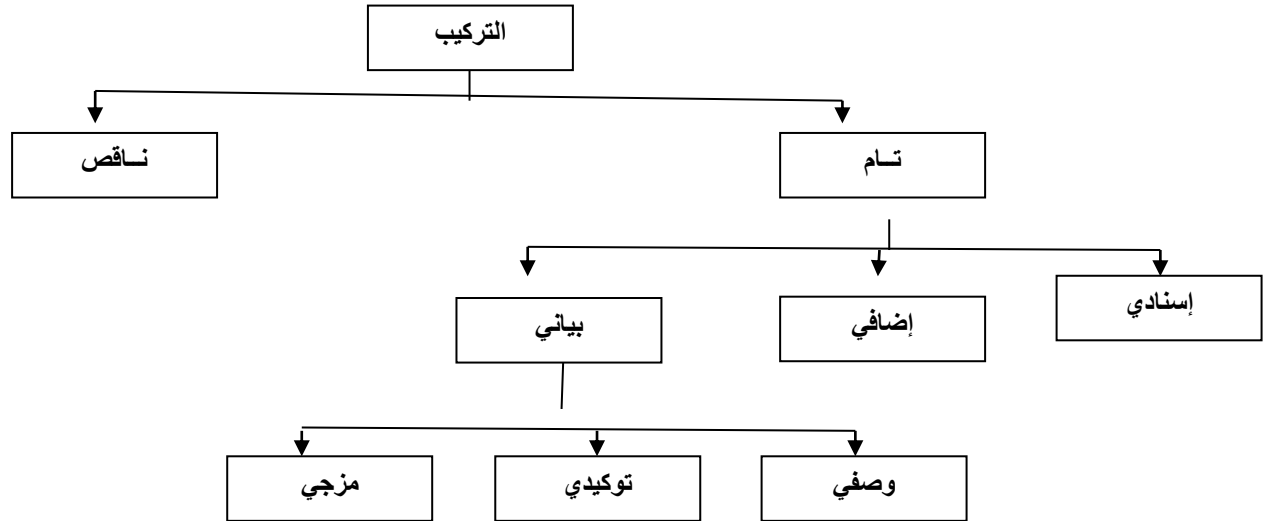


شكل (5) يبين المفهوم الاصطلاحي للتركيب اللغوي

وقد يكون التركيب الذي نحدثه بين الأسماء والأفعال تاماً أو ناقصاً وعليه قسمت أنواع التراكيب إلى تامة وأخرى ناقصة، ويتفرع التركيب التام إلى أنواع أخرى هي:

التركيب الإضافي، الإسنادي، البياني، بينما يتفرع هذا الأخير إلى تركيب وصفي وتوكيدي ومزجي. (أنظر

الشكل رقم 6)



شكل (6) يبين المفهوم العام للتركيب اللغوي، (عبد السلام، 1995، ص64)

نستخلص من كل ما سبق أن مفهوم التركيب لا يختلف عن مفهوم التأليف، ومن جهة أخرى فإن التركيب هو نفسه البناء، لأن نتيجة التركيب والبناء واحدة، يحدث من خلالها تعليق عنصر بآخر، ولا تتم وظيفته إلا ببقية العناصر الأخرى.

وقد اتجه نظر العلماء منذ القديم إلى قيمة بناء الجملة بوصفها الخلية الدلالية المتماسكة بنيوياً ثم ينشأ الوعي المتدرج نحو الأجزاء المركبة لها من الكلمات وللکلمات من الحروف. وأي جملة مهما بدت بسيطة أو مركبة تتكون بطبيعة الحال من هذه الوحدات المجزئة الأولية، حيث أصبحت في الدراسات اللسانية الحديثة أهم أجزاء الكلام القابلة للتحليل والهيكلية.

3- خصائص التراكيب اللغوية في اللغة العربية:

3-1- الخصائص الدلالية:

- ذات دلالة واضحة : لعل أهم خاصية تتصف بها التراكيب اللغوية هي الوضوح في دلالتها ، فلا قيمة لتركيب لغوي لا يؤدي دلالة تفهم سواء كانت شفوية أو مكتوبة.

فالتراكيب اللغوية ، والذي يسميه النحويون الجملة لا يعد تركيباً أو جملة أو كلاماً إلا إذا كانت له دلالة واضحة مفهومة. (علي عبد الواحد، 1996، ص78)

- ذات دلالة مستقلة مع ارتباط بدلالة النص: معناه أن التركيب اللغوي سواء كان اسماً أو فعلياً له دلالة مستقلة تفيد المخاطب معنى معيناً، وهذه الخاصية لا تخرجها عن دلالتها المرتبطة بالنص عموماً، أو بالتراكيب اللغوية التي قبلها أو بعدها في النص. (ماريو، 1998، ص112)

- تقبل الحذف مع الاحتفاظ بالدلالة الأصلية لهاو مثال ذلك: محمد حقق نجاحا باهرا، جاء هذا التركيب على حسب الحاجة التي يريد بها المتكلم وهي بيان طبيعة نجاح محمد، وهذا التركيب أو هذه الجملة، إذا ما أردنا الحذف منها ستكون محمد نجح .

- لا تقبل الالاف دلالة أو ليست معدومة الدلالة ومعناه أن الفرق بين التركيب المفيد وغير المفيد هو حصول الفائدة في المعنى لدى السامع، أو القارئ في التراكيب المكتوبة وبذلك إذا تأملنا في التركيب كمثال (البستان جميل) وجدناه مركبا من كلمتين فإذا أخذنا الكلمة الأولى وحدها (البستان) لم نفهم إلا معنى مفردا لا يكفي للتخاطب وكذلك الحال إذا أخذنا الكلمة الثانية ،غير أنا إذا ضمنا إحدى الكلمتين إلى الأخرى وقلنا (البستان جميل) فهنا معنى كامل.

- قابلة لتفعيل التنعيم مع إفادة معان جديدة ، فالتنعيم هو تغيير نغمة الصوت بالرفع أو الخفض، أو المد أو التقصير للصوت حسب الحال التي يعبر عنها المتكلم في التركيب الذي ينتجه وكل ذلك يحدث في التركيب اللفظي الواحد و تتوقف درجة النغمات على عدد ذبذبات الأوتار الصوتية في (الحجرة) في الثانية الواحدة ،وعليه فإن النغمة الصوتية ستكون هادئة ومنخفضة لتناسبها مع المقام الذي جاءت في إطاره. (مصطفى، علي، و أ، 2010، ص152)

- لديها القابلية لتفعيل النبر لإفادة معان جديدة ، فالنبر في الألفاظ والجمل أو في البني اللفظية والتراكيب يعد من أبرز الظواهر الصوتية التي تستخدم أثناء الكلام، و يراد به هنا الضغط أثناء الكلام على جزء من الكلمة أو على حرف منها، أو الضغط على جزء من الجملة أو كلمة منها، بدافع بيان معنى مهم يريد لفت نظر المخاطب أو السامع إليه. (لمى نجيب، 1975، ص224)

- لديها قابلية زيادة التأثير في نفس المخاطب ،و ذلك أن المعنى بالكلام أو إنتاج الجمل والتراكيب هو المخاطب، إذ لا يمكن أو يعقل أن الإنسان يكلم نفسه، وهذا المخاطب يصنف على مستويات في الفهم والاستيعاب، وفي تقبل الخطاب أو الشك فيه أو إنكاره، وفي ضوء ذلك يكون الكلام على حسب ما يقتضي حال المخاطب، وهذا يعني أن يراعي المتكلم أو المنتج للتراكيب اللغوية مع من يتحدث ليخاطبه بما يناسبه، من أجل التأثير فيه وإفهامه ما يريد. (عبد القاهر، 2009، ص71)

يعتمد تقييمها على السليقة اللغوية وعلى القاعدة معا ، فالتراكيب اللغوية العربية أو الجمل العربية تعتمد على القاعدة النحوية في تركيبها لتصبح دلالتها سليمة أو صحيحة، وبالسليقة التي تكمن في المتكلم كسامع ناضج يفهم أن دلالتها سليمة وصحيحة .

3-2- الخصائص التركيبية:

تتمتع التركييب في اللغة بالعديد من الخصائص يمكن إجمالها فيما يأتي:

التركيب اللغوي مع أنه منضبط بالقواعد النحوية إلا أن:

- السعة في توليد جمل أو تراكييب من الجملة الأصلية أو التركييب الأصلي أصبحت صفة أو خاصية لازمة لها، وهي خاصية أعطت التراكييب اللغوية صفة الحيوية التي بواسطتها يتم توليد تغييرات أو جمل تغطي الحاجة التي يحتاجها المتكلم ، وتزيده قدرته في التعبير عما يجول في خاطره أو يحتاج إليه .

- تستخدم اللغة العربية لتوليد جمل عديدة من التراكييب الأصلية ، و قواعد متنوعة أهمها القواعد النحوية، وذلك منذ تأسس النحو العربي ومنذ وضعت قواعده من عهد أبي الأسود الدؤلي كما تقول الروايات ومن عهد الخليل وسيبويه، ويضاف إلى هذه القواعد النحوية، القواعد البلاغية التي اهتمت بالدلالة والمعاني المتعددة للجمل والتراكييب، وذلك وفق ما يتميز به كل تركيب عن الآخر في إيراد المعنى .

- الاستعانة أيضاً بالقواعد الصرفية التي تساعد على توليد مشتقات عديدة من البنية اللفظية الواحدة في ذات التركيب الواحد فمثلاً نقول : كتب محمد الدرس، يختلف سياقها إذا ما غيرنا صرفياً بنية الفعل كتب إلى الفعل يكتب، فتصبح الجملة يكتب محمد الدرس، وتعد جملة جديدة تولدت عن الجملة السابقة بواسطة التصريف الذي طرأ عليها، وهكذا إذا غيرنا تصريف الفعل مرة أخرى وقلنا (اكتب) فعل أمر، سيتغير تركيب الجملة إلى كلمتين في الظاهر، وثلاث في الباطن، وأصبح لدينا جملة جديدة أخرى ذات دلالة مختلفة عن التي سبقتها حيث أصبحت تدل على المستقبل، وسنجد كلما غيرنا تصريف لفظ في هذه الجملة ستولد جملة جديدة، أو تركيباً جديداً يحمل معنى مختلفاً عن معنى التركيب السابق.

- أسس و أصول البلاغة تساعد في توليد العديد من الجملة ذات دلالات مختلفة فيما بينها على حسب الحاجة إليها سواء في علم البيان أو البديع أو المعاني ، فكلها قواعد وضوابط تعين على إخراج معان جديدة من التراكييب اللغوية . (محمد علي، 1993، ص54)

وكل ذلك وغيره يجعل من التراكييب ذات طبيعة توليدية لا متناهية .

- لديها القدرة على إيراد أكثر من معنى بنفس التركيب، فهذا التركيب قد يدل على أكثر من دلالة مع أنه لم يتغير منه شيء، وذلك حسب الاستخدام والحاجة إليه، وبذلك ندرك أننا استخدمناه في دلالات عدة وهكذا بإمكاننا أن نستفيد منه في تأويلات متعددة مع أننا لم نغير من تركيبه ولا حتى من تصريفات ألفاظه شيئاً وإنما حسب الحاجة إليه، والسياق المناسب . (مصطفى، علي، و أ، 2010، ص152)

- عدد الكلمات في بنائها وتركيبها يؤدي إلى الوضوح في معناها، وهذه الخاصية مرتبطة بسابقتها غير أن أفرادها يأتي من أجل بيان أن تركيب الجملة بألفاظ كثيرة يعني أنها أنتجت لتكون معبرة عن معنى مستفاد منها وبنفس الصورة.

- لها قابلية التبسيط مع التعقيد و معناه قابليتها لأن تكون بسيطة وسهلة و سطحية، وأن تكون معقدة لا يفهمها إلا أهل الاختصاص بعد إمعان التفكير واسترجاع المخزون الذهني المعرفي في ذات المجال الذي نتحدث عنه هذه التراكيب .

- ذات أصل جذري إما اسمي أو فعلي ، فالتركيب الأول من هذه الجملة : (الكتاب الذي تقرأ فيه) وقع في إطار ومحل المبتدأ، والجزء الثاني الذي هو (من أهم الكتب في تخصصك) يقع في إطار الخبر، ويأخذ حكمه احتمالا الذي هو في محل رفع، غير أن التكوين الرئيس هو الجذر الاسمي أو الجذر الفعلي للجملة والتركيب.

- تستفيد من التكوين الصوتي للكلمات وكذلك من تكوينها بواسطة البنى الصوتية أو الألفاظ ، فالأصوات أو الأحرف هي مكونات البنى الصوتية أو الكلمات، والكلمات أو البنى الصوتية هي مكونات التراكيب أو الجمل في اللغة ، والتكوين الصوتي بواسطة الأحرف للكلمات لا شك أنه يتم تركيبه عند إنتاج الألفاظ وتكوينها حسب حاجة المتكلم، وحسب ما يقتضيه الحال مع السامع.

- تمتلك أدوات الربط المناسبة بين مكوناتها فالتركيب الجملي في اللغة العربية لديه أدوات ربط متعددة عند تكوينه، وبما يناسب سياق التركيب أو الجملة، وبما يغطي الحاجة لتلك الروابط، وغالبا ما تكون هذه الروابط من الحروف أو الضمائر التي تعود على مكون سابق في الجملة بنوعيتها، مثل حروف العطف، وحروف الجر ، وألفاظ الاستدراك وغيرها، مما يجعل سياق الجملة أو العبارة أو التركيب الجملي متناغما مؤديا للوظيفة اللغوية التي كون من أجلها. (عبد القاهر، 2009، ص76)

هذه الخصائص تدل على أن النظام التركيبي في اللغة عملية معقدة تجمع كل الأنظمة أو المستويات الأخرى للغة.

4- اكتساب التراكيب عند الطفل:

اللغة هي نظام عملياتي معقد، لكن أيضا هي فعل اجتماعي فالنمو اللغوي يتبع التسلسل الذي تدفعه ضرورة الطفل للتعبير ليس فقط عن الطلبات التي تلبي حاجياته لكن أيضا لأجل مشاركة المصالح والاهتمام المشترك مع الآخرين، فمن الممكن رؤية النمو اللغوي كنظام نشط أين الاتصال بالآخرين يثير وينبه نمو اللغة، وعلى العكس اللغة هي مسهل لإدماج الطفل وتطورها يكون داخل المجتمع، وخلال التفاعلات الاجتماعية يتم تشكيل هوية الفرد وفكره يصقل مما يجعل من الضروري جعل ملحقات نحوية للإبلاغ إلى الآخر.

يحدث اكتساب التراكيب (النحو) بعد اكتساب الأصوات والكلمات، فمن المتفق عليه أن الأطفال الأسوياء الغير مصابين بصمم أو بخلل على مستوى الدماغ، أو اضطراب نفسي، ينطقون الكلمة الأولى في حوالي 10 إلى 12 شهر ويبدؤون تركيب الكلمات من 18 إلى 24 شهر، ويكتسبون التراكيب تماما من 48 إلى 60 شهر، وكل الأطفال يعبرون هذه المراحل المتتالية في نفس العمر تقريبا ويفعلون ذلك بغض النظر عن اللغة التي يتعلمونها، وبغض النظر عن الظروف التي يتعلمون في ظلها.

إن أولى الجمل التي ينتجها الطفل تكون بين 14 و 18 شهر وتكون على شكل زوج من الكلمات أما بناء الجملة فيتم حول كلمة محورية مرتبطة بكلمات أخرى مثل "بابا، ماما، طاطا.." ويجب الانتظار حتى سن الثالثة حتى تظهر بنيات لها شبه صلة مع الجملة وتكون غالبا مكونة من ثلاث كلمات (فاعل، مفعول به) مثل "بابا حل باب" فترتيب الكلمات صحيح لكنها عبارات متجاوزة ولا يصل بعضها ببعض أي أداة ربط، والفعل يكون غير مصرف، وفي هذه المرحلة يستعمل الطفل كذلك النغمة للتعبير عن الاستفهام والتعجب، وبناء الجمل الأولى يستند إلى استعداد يتمثل في التعرف على الأصناف النحوية مثل الأسماء. فالطفل منذ صغره في موضوعية وذاتية مع أمه فهو يحاورها، هذا الحوار سيكون في البداية سياقي للغاية، فيوظف الطفل الكلمات التي تعلمها وفق سياق استخدامها من خلال ترتيبها.

فترتيب الكلمات هو القاعدة الأكثر إنتاجية من الناحية التركيبية لأنها تعبر عن العلاقات الأساسية بين مجموعة كلمات الجملة ما يسمح للطفل ببناء نسيج نحوي لتطوير الجمل في مرحلة تدعى الانفجار المفرداتي أين المعجم التعبيري للطفل يزيد بشكل ملحوظ، فالطفل يبدأ بإنتاج جمل قصيرة تلغرافية مشكلة من كلمتين (اسم و فعل). (christophe, christelle, & a, 2013, p. 5)

والأكيد أن أساس زيادة التفاعل بين العناصر ووضع الكلمات لأجل الآخر والتي ينتجها الطفل من الثلاث أو الأربع عناصر التي يمتلكها والتي تمثل موضوع، فعل أو شيء ما، ثم بعد ذلك الطفل يبدأ بإضافة

الجمع أو المؤنث لتشكيل انحناءات اسمية مثل (الأحصنة)، أو وصفية مثل (الوردة بيضاء)، أو فعلية مثل (عمر وزيد يعملان) كما يلاحظ أيضا إدخال بعض المحددات بدون أن تصبح الجملة معقدة. فالبدائية تكون بجملة بسيطة تحتوي على فعل واحد ، فالطفل يمكن نظريا توسيع هيكلها البسيط إلى مالا نهاية بإضافة المجموعات المسبقة في الجملة مثل :إيمان ذهبت إلى المدينة يمكن أن تصبح :إيمان ذهبت إلى المدينة مع أمها، أو إيمان ذهبت إلى المدينة مع أمها في القطار.

فمن وجهة النظر البنوية البياجوية من الممكن دعم فرضية أن هذا المجال من التمديد القبل موضعي إلى مالا نهاية عن طريق التحول الأفقي يخلق ضرورة وظيفية لإعادة تنظيم هام لهيكل الجملة بواسطة الإزاحة العمودية وعلى وجه الخصوص الاكتمال واللانهاية من خلال استخدام حروف الجر والعطف لأجل ترسيخ للمكملات الخاصة بالجملة مثال: أذكر زيد عندما كان صغيرا، هنا يمكن النظر إليه على أنه تعقيد (أذكر طفولة زيد)، فالجملة المعقدة ترتبط مع أكثر من اقتراح واحد ولها أكثر من فعل واحد، وتطور الجملة المعقدة يبدأ من حوالي عامين من عمر الطفل ويستمر في التطور حتى سن التمدرس. بناء الجملة هو أداة عملياتية لغوية تسمح بفهم كلمات جديدة ، وهكذا كلما زاد بناء الجملة كلما أصبح أداة قوية ، وهذه التطبيقات المستعملة في اللغة الشفوية يعاد استثمارها في اللغة المكتوبة عندما يتعلم الطفل القراءة.

أولا الطفل يربط جملتين بطريقة إضافية ثم يتبع تسلسل زمني وبعدها العلاقة السببية، هذه العلاقات تؤدي بالطفل إلى استغلال مختلف أنواع البنيات التي تسمح بتوظيف المقترحات وأدوات الربط، هذه الأخيرة تنمو وتتطور بطريقة هرمية وبطريقة مهياة في حوار الطفل معتمدا على تطور قدراته المعرفية والتعقيدات الثانوية ، نوع الموضوع المقدم والمستمد من نوع الموضوع المقدم .

في البداية يتم استخدام التزامن للتنسيق بين الأفكار والاقتراحات، والطفل يستخدم مزيج من التنسيق لتنسيق جملتين بسيطتين يمكن أن تكونا مستقلتان ذاتيا لكن ذات صلة نحويا، ومثال على جملة منسقة: زيد يستحم ثم يذهب ليلعب، يمكن تقسيمها إلى جملتين زيد يستحم، زيد ذهب يلعب، وبعدها الطفل يصبح قادرا على الربط وبصفة زمنية وسببية الأحداث وقادر على استخدام أنواع من الموضوعات الأكثر تعقيدا، فالموضوع هو جملة لا يمكن أن تكون مستقلة ومدمجة في جملة أخرى والتي يمكن أن تكون مستقلة وعادة باستخدام مزيج من التبعية.

فالطفل يستخدم التتبعية من خلال الحوار المباشر والذي يعتبر فئة فرعية تتبع للجمل الفرعية دون موصل يخدم تقرير الخطاب ،هذا التعقيد له مستوى أقل صعوبة في الجمل التي يمكن أن تكون كلمة واحدة فقط . (christophe, christelle, & a, 2013, p. 10)

ومع ذلك ومن منظور روندال (1979 Rondal) هذا النوع من التبعية يمثل تعقيدا متزايدا لأنه يمكن أن ينظر إليه على أنه استكمال مع إغفال لأداة الاشراف كما هو الحال قبل ظهور الاشراف مع التابع ومثال ذلك: زيد يقول :الجو جميل، يمكن أن تظهر على شكل: زيد يقول أن الجو جميل، بهذا المعنى هناك تعقيد والذي يلزم العلاقة بين الاقتراحين ثم يأتي الاشتراط الإدماجي حيث أن وظيفة أداة الوصل هي تكملة الجملة.

فحسب أوينز (2008 Owens) يرى أن الطفل يستخدم الاشتراط النسبي ليشير إلى كلمة أو جملة سبق نطقها مثال :زيد هو الفتى الأحسن في القسم ،فالاشتراط هنا مرتبط بالاسم وبالتعديل وبعدها الطفل يستخدم الاشتراطات المكملة مثال: زيد يقول أنه لا يريد أن يراك، في هذا النوع من الارتباطات ،ارتباط التبعية ليس له قيمة دالة أو استعارة فحسبه، الطفل يستخدم صيغة مكملة للفعل مثال: أثناء سيرنا في الشارع زيد تعرف على مصطفى . (Vera Gribanova, 2017, p. 170)

وعلاوة على ذلك، هذا التمديد النحوي التدريجي للطفل يسمح له على حد سواء بتوضيح الفكر الذي يتم تنقيحه في التعقيد وبناء المعنى حول الكلمات الجديدة التي يواجهها.

5- أساسيات تقييم التركييب في اللغة:

التركييب عنصر أساسي في اللغة، و فقدان هذه القدرة عند الطفل (سواء من ناحية الفهم أو التعبير) يشكل عنصرا جديا مهما لاضطراب يمس لغته، لأنه من دون هذه القدرة لا يستطيع الفرد أو يجد صعوبة في بناء عبارات مشكلة من كلمتين أو ثلاثة، فتقل قدرته على تقييد العلاقة بين الكلمات مع بعضها البعض والتي تعتبر ضرورية لإجراء حوار. حتى ولو كان الاضطراب بدرجة خفيفة إلا أنه لا يستطيع دائما استعمال الأفعال بطريقة صحيحة كتصريفها في الزمن المناسب ثم ربطها مع الكلمات الأخرى، فهو يجد صعوبة في إنتاج بعض العناصر التركيبية وخاصة العناصر المعقدة.

إن تقييم القدرة على التركيب تتطلب اختبار فقدان من ناحيتي الفهم والإنتاج، وأحسن حل في عملية التقييم هو التعريف الدقيق والواضح لهذه القدرة وكل الجوانب المحيطة بها من أجل أن تكون هناك معرفة

جيدة لما نقيسه وما هي الترجمة المناسبة التي يمكن إعطاؤها للنتائج المتحصل عليها.
الأساس النظري :

التركيب عنصر أساسي في بناء اللغة وأهميته تجلت مع بدايات أعمال تشومسكي (1957) ، ثم بعدها ظهرت عدة نظريات تحدد وتفسر الطريقة التي يكتسب بها الطفل اللغة، كالنظرية السلوكية النظرية الوظيفية اللغوية والنظرية المعرفية .فهناك من يرى أن التركيب هو العنصر الذي يسمح في جوهره بتطوير اللغة ، وأخرى ترى بأن التركيب يمثل عنصر من العناصر الأخرى المكونة للغة ،في جميع الحالات هذا أثار الاهتمام حول الاضطرابات الخاصة بتطور التركيب .(ارجع إلى عنصر تطور التركيب في اللغة)

مستوى وهدف التقييم:

تقييم التركيب في اللغة عند الطفل هو عملية تختلف في طبيعتها وتعقيدها بشكل كبير وفق عاملين اثنين العامل الأول هوسن الطفل (من 2 أو أقل من 3سنوات إلى 5-6 سنوات أو أكثر من 7 سنوات) أما العامل الثاني فهو الهدف من التقييم (الكشف، التشخيص، البحث..)

- بالنسبة لسن الطفل يحدد لنا نوعية وكمية الاختبارات التي يمكن أن نطبقها، حيث يمكن أن نصنف السن إلى ثلاث فئات .

أولاً: فئة الأطفال الصغار من 2 إلى 3 سنوات ، بالنسبة إلى هذه الفئة من الصعب تطبيق أو فهم التعليم ، ما يحتم على المختص وضع الطفل في وضعيات أين تكون إجابته بطريقة عفوية ، والطريقة الشائعة الاستعمال في هذه الحالة هي Le Head-turning (ومعناها تحويل الرأس)،أو طريقة جمع اللغة العفوية ،فالأطفال عندما يكون لديهم عامين ونصف يصبح من الممكن أن نطلب منهم إجابة صريحة مثل اختيار صورة من بين مجموعة من الصور، أو إبداء رأيهم أو إكمال عبارة .والمشكل الوحيد عند الأطفال أقل من 3 سنوات هو قدرتهم على التركيز التي لا تتعدى 20 دقيقة.

ثانياً: فئة الـ 4، 5 و6 سنوات، مدة الاختبار ليست مشكلة كبيرة لديهم ، إلا عند الذين يعانون من اضطراب في اللغة ،في هذه الحالة الأطفال يجدون صعوبة أكبر ويتعبون كثيراً وبسرعة .

ثالثاً: فئة 6 و 7 سنوات والذين بدئوا يتعلمون القراءة يستحيل اختبار المعارف "لما وراء لسانية" بطريقة

صريحة (مثلا من خلال الأحكام النحوية). (Anne Bragard, 2009, p. 90) و تنقسم طريقة التقييم إلى أربعة أجزاء :

- 1- جمع الكلام العفوي
 - 2- جمع الكلام الموجه أو اللغة المستحثة
 - 3- اختبار الأحكام النحوية
 - 4- اختبارات الفهم سواء بالاعتماد على Le Head-turning (تحويل الرأس) أو تعيين الصور أو وضعية تنفيذ تعليمات أو من خلال الإجابة على الأسئلة.
- فاختيار الاختبار يخضع للهدف من التقييم (الكشف أو التشخيص أو البحث).
- الكشف يتطلب السرعة والبساطة في الاختبار المطبق
- التشخيص يختلف عن الكشف فهو يخضع لتقدير تقريبي ، فمن الممكن دائما الاعتماد على مهام سهلة لكنها تنفذ في عدد من البنود ممكن أن تكون قصيرة أو مبنية بطريقة سؤال - جواب، كما يمكن الاعتماد أيضا على إجراءات ممكن أن تكون معقدة مثل الأحكام النحوية.
- البحث يمكن أن نستعمل فيه كل إجراءات الاختبار ، يمكن أن نعتد على الكلام العفوي (في وضعية طبيعية من خلال عرض قصة أو طرح عله أسئلة) ، الاعتماد على كل اختبارات الفهم ، الأحكام النحوية، حصص طويلة للإعادة أو الكلام الموجه، في بعض الحالات يمكن أن نذهب معه إلى تعليمه كلمات جديدة (كلمات مصطنعة ولا توجد في اللغة الأم) ثم نضعه في موقف إنتاج أو تكملة عبارات يعتمد فيها على هذه الكلمات ، من خلالها أيضا نضمن أن الطفل يستغل كل قدراته في البناء والتركييب النحوي ولا يعتمد على عناصر قد سمعها من قبل.

6- طريقة تقييم التركييب:

أهمية عملية التقييم تتطلب من المختص اتباع استراتيجية و منهجية محددة يستطيع من خلالها الإحاطة والإلمام بكل جوانب الاضطراب اللغوي، و هذا ما سنحاول توضيحه من خلال عرض لخطوات تقييم التركييب في اللغة وفقا للاستراتيجية التي وضعتها فرونسواز ايستيان F.Estienne.

6-1 - طريقة تقييم الإنتاج في التراكيب:

هناك عدة طرق لتقييم الإنتاج اللغوي تختلف من حيث الوسائل المعتمدة في كل طريقة ،نذكر أهمها:

- جمع اللغة المستحثة (العفوية الموجهة):

تتم هذه العملية عن طريق الكلام العفوي أثناء التفاعل المراقب والموجه، فهو عبارة عن كلام محسوس ومدرك في سياق نطقه، وفي التراكيب اللغوية يتسم الكلام العفوي بظاهرتين بارزتين: الأولى هي عدم التوافق والثانية هي الإطار النحوية الخاص (Thierry, Vincent, & Frédéric, 2008, p. 12).

و تتم عملية جمع اللغة الموجهة بتسجيل الكلام العفوي سواء في وضعية طبيعية (أثناء لبسه ثيابه أو أكله أو أثناء لعبه)، أو في وضعية موجهة (أثناء إعطائه لعبة معينة).
هذه التقنية التقييمية تتماشى مع كل الأعمار، وقد استخدمت منذ سنة 1960 في أعمال ساهمت في تقدم وتطور مفهوم النمو اللغوي عند الطفل.

مميزات الطريقة:

- لا تتطلب تعليمات واضحة .
- تسمح بمراقبة اللغة في ظروف إنتاج طبيعية .
- تعتمد على وسائل بسيطة

الصعوبات التي تواجه عملية تطبيقها:

- صعوبة الاستخدام مع الأطفال الصغار ،لأنهم يجدون صعوبة في الفهم المتعلق بمهام الاستنباط ما يؤدي إلى صعوبات أثناء عملية النسخ.
- صعوبة جمع الكلام العفوي و خصوصا عند الأطفال.
- تستخدم في وضعيات تفاعل مراقب مع أسئلة خاصة بالطفل.
- ضرورة الاعتماد على آلة تسجيل، لتسجيل الكلام العفوي.
- التدخل يكون عن طريق طرح الأسئلة أثناء تمرير الاختبار، أو بعد أن نقص على الطفل قصة، أو بالاعتماد على الصور التي تمثل قصة.

- من الصعوبات أيضا التي يمكن أن نواجهها في هذه الطريقة، هي التحليل واستعمال المعطيات، فيجب الأخذ بعين الاعتبار أن التحليل الذي يأتي بعد النسخ، وخاصة عندما نريد حساب عدد الكلمات في عبارة يجب أن نتأكد أولا من أنها مجزأة إلى عبارات، ثم يتم تحديد وقت التعرف على النص المنسوخ، وهذا لا يمثل مشكل إذا كان شكل إنتاج الطفل كإنتاج البالغين، أما إذا كان إنتاجه مرتبط بأخطاء فونولوجية يجب أن نحدد أي نوع من الأخطاء.

رغم أهمية هذه التقنية إلا أنها تبقى قليلة الاستعمال في كشف أو تشخيص الاضطرابات اللغوية. لأن المشكل المطروح هو عملية النسخ الخطي، وخاصة بالنسبة للأطفال الصغار أو الذين يعانون من اضطراب لغوي، فالنسخ الخطي هنا معناه استخدام الكلمات التي تكون موحدة في اللغة المكتوبة، لكن ليس من الممكن دائما الاعتماد على النسخ الصوتي في هذه الحالة لأننا نسجل ونلاحظ ونعطي التفسيرات الممكنة لإنتاج الطفل، ولأنه في بعض الأحيان يكون من الضروري تسجيل التوقيات والسكتات، فكل جزء منسوخ يمكننا أن نستخدمه بسهولة بالاعتماد على أدوات رقمية .
(F.Estienne,B.Piérart.a,2006.p87)

تحليل الإجابة:

عملية تحليل الإجابة تتم من خلال حساب متوسط طول العبارات « L M E » Longueur Moyenne d'Enoncé. و هذا عن طريق التقطيع إلى كلمات ثم جمع قائمة العلامات الوظيفية المستخدمة (عدد حروف الربط)، عدد العلامات على الأسماء، عدد العلامات على الأفعال ثم حساب نسبة استخدام مختلف أصناف التراكيب وخصوصا الأصناف الوظيفية ثم جمع القائمة المستخدمة في البناء التركيبي.

فالتقطيع إلى عبارات هو مهمة سهلة وصعبة في نفس الوقت، فهي سهلة لأنها طبيعية ومبادئها القاعدية مفهومة، أما صعوبتها تتمثل في أن مبادئها القاعدية لها نفس المعنى في وظائف مختلفة. لذا يجب أولا فهم المبادئ التي يقوم عليها التقطيع إلى عبارات، فهو التقطيع إلى بناءات تركيبية مستقلة، وهذا المفهوم يتعلق بالجملة، ففي معظم الجمل المكتوبة ليس من الممكن تقطيعها إلى اثنين مع ضمان أن كل جزء يشكل كل متماسك ومستقل، لهذا السبب في نظريات التركيب تقدم عادة البناءات التركيبية على شكل S معناه « Sentence » يعني جملة بالإنجليزية. و تعتبر دراسة ميلر Miller (1981) من أهم الدراسات في هذا المجال، حيث اعتمد على متوسط طول العبارة كوسيلة لقياس تطور اللغة عند الطفل وبين الرابط القوي الموجود بين متوسط طول العبارة و السن (Christophe, 2007, p. 2).

في العادة يتم الاعتماد على مدونة un corpus لتقطيع الحوار إلى جمل ثم إلى عبارات، مع العلم أن المتكلم لم يحرص على وضع علامات على خطابه بواسطة النقاط مثلاً، لهذا السبب التقطيع إلى عبارات هو أول تحليل لحوار الطفل، ولأجل عمل هذا نعتمد على ثلاث خصائص وهي:

- العبارة يجب أن تحترم منطق التركيب وتكون أقصر بناء تركيبى مستقلة في المفهوم.
- العبارة تحتوي على منحنى تصويتي واحد.

- العبارة محدودة بواسطة الوقف وبواسطة منطق الكلام (معناه تدخل متكلم آخر).
- فالخاصية الأولى: تتضمن تطبيق قواعد التركيب.

الخاصية الثانية: تستخدم عادة بطريقة عفوية، وهذا هو المفيد جداً لأجل تقطيع العبارات.

الخاصية الثالثة: نستخدمها عادة بدون أن ندرك ذلك لأنه في عدة مواقف من الحوار المتكلمون ينطقون عبارة واحدة من خلال تدوير الكلام.

ففي التقطيع نعتمد على التوقيات فهي مفيدة جداً وتساعدنا في نسخ إنتاج الطفل حيث لا يوجد معيار مطلق فيمكن أن تتعارض الواحدة مع الأخرى، ومنه فالتعليم هنا تخلص التطبيقات الأكثر شيوعاً مع كل الحالات مع احترام المبادئ الأساسية ومعناه التقطيع إلى بناءات تركيبية مستقلة، وأهم المشاكل التي نصادفها عند التقطيع إلى عبارات هي التعدادات ووضعية التداخلات.

التعدادات: أو ما يأتي بعد البناء بدون فعل يجب أن تجزأ حسب المعايير التصويتية (منحنى التصويت أو إعادة التنفس)، هذا يسمح بتجنب تجزئة التعدادات آلياً إلى عدة عبارات قصيرة مع الاحتفاظ بمعايير معقولة.

التداخلات: ملتصقة بالعبارة مثل (آ آ ..ممم...إلخ) تتم معالجتها كحال أو كلمات ربط، فهي ضمن العبارة إذا شكلت مجموعة من الأصوات المتماسكة والمرتبطة ببعضها، مثل: آآ هذه عصافير، فمهما نطقت سواء بمنحنى تصاعدي (ارتفاع مفاجئ على آ آ وارتفاع أقل على عصافير) أو تنازلي فهي تشكل عبارة واحدة، لكن إذا كان هناك توقف حتى ولو كان بين "آآ" و "هذه" أو إعادة التنفس فهنا يتم القطع إلى عبارتين.

فالتقطيع إلى كلمات يتم عادة حسب قواعد اللغة المكتوبة لكن هناك بعض الاستثناءات تخص بعض الكلمات أو الأسماء المشكلة من كلمتين أو الكلمات المشكلة من جزئين منفصلين وهذا يخضع إلى طبيعة

اللغة فمثلا في الفرنسية نجد بعض الأسماء مثل « pomme de terre » أو « est ce que » في هذه الحالة تعتبر ككلمة واحدة ولا تقطع منفصلة حتى ولو أنها بالنسبة للطفل هي عناصر منفصلة (هذا يخضع لطبيعة اللغة).

فالإجراءات الموضحة سألنا تسمح لنا بحساب متوسط طول العبارات « L M E » والذي يعتبر المؤشر البسيط الذي يبين لنا درجة التعقيد التركيبي أو بمعنى آخر النحوي، فهي تستخدم عادة لقياس مستوى معين لنمو التركيب الذي يعتبر اهتمامه الرئيسي كذلك ببساطة حسابه فهو يتطلب فقط نسخ نص على شكل عبارات مقطعة إلى كلمات ويقسم العدد الكلي للكلمات على عدد العبارات .

هذا القياس جد عام ومن سلبياته أنه يأخذ بعين الاعتبار عوامل غير لغوية من بينها الذاكرة ويعتمد أيضا على نوع من اللغة المنتجة ،فعادة سرد قصة تنتج عبارات أطول من التي تنتج أثناء إجراء حوار ،بالنسبة للغة الفرنسية استعملت هذه الأداة مع الأطفال ما بين 18 شهر إلى 4 سنوات ،رغم هذا فقد تم اقتراح عدة تغييرات على « L M E » من بينها عدم حساب العبارات المشكلة من كلمة واحدة وكذلك عدم حساب التداخلات المعزولة والتي تعتبر متغيرات مرتبطة بـ « L M E » وهي ضرورية ومهمة في تحديد « le corpus » المدونة، ومن بين أهم المتغيرات هو عدم الحساب على 1،3،5،10 العبارات الأكثر طولاً، فهذا المتغير يسمح بتسريع عملية الحساب والاحتفاظ بارتباط جيد مع « L M E » ،كذلك يجب الحذر من الوضعيات التي تقود إلى اصطناع عبارات طويلة مثل التعدادات وخاصة عندما نحفظ إلا بثلاث عبارات.

وهناك إمكانية استخدام تقنيات أكثر تعقيد من « L M E » لتقييم نوعية اللغة العفوية وهي الاستخدامات الخاصة ببعض الأشكال المعجمية وبعض البناءات التركيبية (النحوية) ،معايير من هذا النوع طورت بالنسبة للغة الانجليزية لكن للأسف لا توجد في اللغة العربية. (F.Estienne,B.Piérart.b,2006.p 68)

-التكرار عن طريق التقليد:

الطفل عندما يكرر ما يقوله الكبار فهو بصدد وضع قاعدة تمهد لحوار مشترك معهم، فهو يستخدم التكرار للإشارة إلى أنه ينتبه لما يقوله البالغ من ناحية ، ومن ناحية أخرى أنه استوعب ما يقال له ، لذا فلعملية التكرار دور مهم ليس فقط في زيادة الأساس المشترك الذي يتقاسمه المشاركون في الحوار المتبادل ، ولكن أيضا في عملية الاكتساب نفسها. (Ève Vivienne, 2006, p. 88)

مميزات الطريقة:

-الميزة الأولى للكلام الذي يقوله الفاحص مباشرة هي أنه يسمح باجتياز الاختبار دون المعدات الإلكترونية، أما -الميزة الثانية فهي أنه من الممكن ضبط الكلام وفق قدرات الطفل، أو لتكرار أكثر وبلفظ.

طريقة تطبيقها:

يجب ضبط بعض المتغيرات أثناء تطبيق هذه الطريقة ، فمن الأحسن استخدام مسجل شريط أو جهاز كمبيوتر، و هذا لضمان أن الطفل لا يمكن أن تقدم له مساعدة خصوصا عن طريق القراءة على الشفاه، وأن العناصر هي دائما واضحة بنفس الطريقة، فهو يوفر الوقت أثناء التنفيذ لأن الفاحص يمكنه تسجيل الملاحظات في الوقت المناسب بطريقة أكثر سهولة.

كذلك استخدام الكمبيوتر يسهل عملية تكرار البنود ويسمح بالتسجيل في نفس الوقت مع مسجل الشريط، و تتمثل الصعوبة الرئيسية في أنه يجب على الفاحص إعداد معداته مسبقا، حيث يمكن إجراء هذا الإعداد لمرة واحدة بسهولة باستخدام أدوات الكمبيوتر الحديثة.

يجب التأكيد على أن التكرار التقليدي هو اختبار فعال لأنه حتى يتمكن الطفل من إعادة إنتاج الكلام يجب أن يكون قادرا على تجزئته وتحليله، فالتقليد ليس نسخة تلقائية من العناصر التي سمعها ولكن إعادة بناء العناصر المتصورة و المتعرف عليها، وبالتالي يعكس التقليد الكفاءة المعرفية للشخص. فالتكرار التقليدي له العديد من المزايا المفاهيمية، مثل اختيار العبارات التي يكررها الطفل من قبل الفاحص أو مطبق الاختبار، فمن الممكن أن نختار نوع معين من الصعوبة التي سنختبرها، ومنه فإنخافات الطفل أو نجاحاته تجعل من الممكن أن نتعرف فورا على نقاط القوة ونقاط الضعف لديه من خلال التقليد، كما يمكن أيضا اختبار الأداء في الذاكرة و معالجة القدرات بالنسبة إلى خاصية نحوية معينة (كاستخدام الجمع على سبيل المثال)، كما يمكننا إنشاء عبارات أكثر أو أقل تعقيدا لاختبار التفاعلات بين الكفاءة النحوية والذاكرة أو قدرات المعالجة. ومنه فإن النسخ وتحليل النتائج (الصوتي أو التحليل النحوي) باستخدام تقنيات جمع اللغة العفوية التي هي معروفة ومتقنة.

الصعوبات التي تواجه تطبيق الطريقة:

التكرار التقليدي له بعض العيوب، ففي بعض الأحيان من الصعب العمل بها بسبب بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر على التكرار الصحيح للعبارة، فتأثير الذاكرة وتعقيدات المعالجة له مزايا ولكن أيضا العيب الذي لا مفر منه هو أنه تنتج عنه آثار مختلفة، لذلك قد يكون من الصعب أحيانا فصل الأشياء. ولجميع هذه الأسباب، يصعب أحيانا تحليل النتائج، ومنه فإن تحليل النتائج يتطلب اتخاذ بعض الاحتياطات عند الكتابة، أي من المهم أن نلاحظ ما قاله الطفل، وليس ما أراد أن يقول. أيضا، يجب أن نكون حذرين لننسخ بالضبط ما كان واضحا عند الطفل دون تصحيح إنتاجه.

من الشائع أنه عند الاستماع إلى عبارات الكبار نلاحظ أنهم يميلون إلى حذف أو إضافة دون وعي لعنصر خاطئ، في الواقع من خلال نفس عملية الاسترجاع المقلد كما عند الأطفال، وغالبا ما يتم تجاهل الضمير الشخصي بين الموضوع والفعل، وهذا مهم بشكل خاص لأنه غالبا ما يكون من الأخطاء التي تستخدم لتسجيل الاختبار، ومن المهم أيضا أن نلاحظ فقط الأخطاء التي تتوافق مع الاختبار المنجز. لذلك، نادرا ما يعتبر الخطأ الصوتي في إنتاج كلمة خطأ نحوي (باستثناء بعض الكلمات غير النظامية). على العكس من ذلك، فإن الخطأ الصوتي في علامة وظيفية يعتبر تقريبا خطأ نحوي، إلا في حالات نادرة حيث الخطأ الصوتي لا يولد حقا الغموض النحوي. (F.Estienne,B.Piérart.c,2006.p75)

-اللغة المستحثة (الموجهة):

هي عملية استدراج الأطفال لإنتاج بناءات نحوية محددة، و هذا من خلال وضعهم في موقف إنتاج مقيد بعبارات معينة، ومن أهم الأساليب وأكثرها استخداما في استثارة اللغة هي طريقة إكمال الجملة، بهدف معرفة ما إذا كان الطفل يعالج وبشكل صحيح أزمنة الأفعال، أو يوظف الأدوات الوظيفية كأدوات الربط وحروف الجر و...، وذلك بجعله يصدر عبارات في أزمنة مختلفة كالماضي أو الحاضر أو المضارع. (Dominique, 2005, p. 175)

طريقة التطبيق:

في البداية نوضح للطفل ما المطلوب منه، ونعلمه بأنه يستوجب عليه إنهاء الجملة، ثم نقدم له نموذجا كمثال مشكل من عبارة في الماضي، ويقال له ("الصبي يلعب الكرة) ونسأله "إذا قلت: أمس، الصبي.... ونسمح للطفل بإكمال الجملة.

أما بالنسبة للأطفال الأصغر سناً، نستعمل نفس الطريقة ولكن يجب أن تكون الأمثلة تتناسب مع سن الطفل، هذا النوع من الطرق يجعل من السهل اختبار سلسلة كاملة من التراكيب النحوية مثل أزمنة الأفعال، الضمائر، وحروف الجر كما يمكننا في الاختبار استخدام جميع الفئات النحوية وفقاً لعمر الأطفال وصعوبة الاختبار، ويتم الاختبار مع أو بدون الدعم البصري (في معظم الأحيان يتم الاعتماد على الصور).

هناك بعض الاختلافات في الطريقة الخاصة باللغة الموجهة غير إكمال الجمل، حيث يمكن تصنيفها وفقاً لمعيارين:

المعيار الأول نوع حالة الإذاعة : يتشكل من أسئلة بسيطة، على سبيل المثال : "قللي ما يفعله الصبي في هذه الصورة؟". وهناك حالات يطلب فيها من الطفل التحدث إلى شخص ثالث (شخص آخر أو دمية)

المعيار الثاني نوع التحفيز: الأنواع الأكثر استخداماً في التحفيز هي الصور الخاصة بأشياء أو شخصيات، أو مشهد مع شخصيات، مثل تقديم مساعدة في سلسلة من الصور مع أسئلة بسيطة.

مميزات الطريقة:

- سريعة للاستخدام.
 - تترك الأسئلة حرية أكبر للطفل في بناء الجمل.
 - تسمح باختبار هياكل دقيقة جداً.
 - إنتاج الطفل يكون موجه.
- في بعض الأحيان تكون الإجابة بشكل صحيح عن طريق الصدفة، أو بمساعدة الرصيد المعجمي، ويتم تجنب الوقوع في هذه الاحتمالات من خلال تشجيع الطفل على إنتاج كلمات جديدة.

من بين الأعمال حول تكملة الجملة، أعمال بيركو (1958)، حيث يقوم من خلالها بإظهار للطفل صورة مع شيء أصلي . حيث يقول له، "انظر هذا هو...."، و يتركه يكمل. ثم يظهر صورة مع شيئين من نفس النوع و يقترح، "الآن هناك اثنين..." و يتركه يكمل، و قد توصل إلى أن الأطفال ذوي الـ 5 سنوات يعرفون كيفية تعميم استخدام الجمع إلى كلمات جديدة، مع إدخال طرف ثالث، يجعل من الممكن إنتاج جمل كاملة ومعقدة. رغم صعوبة استخدامها مع الأطفال الصغار جداً. فالتحفيز من نوع الصورة هو الأكثر استخداماً لأن استخدامها بسيط و سريع و في أي وقت. لكن قد لا تتجح هذه العملية مع الأطفال

الصغار، وفي هذه الحالة يقترح العمل معه بالدمى.

تشومسكي (1957) أيضا أشار في هذا المعنى إلى جميع هياكل اللغة وليس فقط بناء الجملة، واعتبره قدرة فطرية عند الطفل، وأن الأحكام النحوية تعتبر من الخصائص الأساسية للمهارات اللغوية للإنسان. (F.Estienne,B.Piérart.d,2006.p82)

-الأحكام أو القواعد النحوية والإجابة بنعم أو لا:

الأحكام النحوية تضم في محتواها ما إذا كانت العبارة أو الجملة صحيحة أو خاطئة ،فالحكم يمكن أن يكون:

- واضح مثل (المفحوص يعلم ما المطلوب منه وهو الحكم على تركيب العبارة) .
- ضمني(المفحوص هنا يحكم على العبارة بدون أن يعرف أنه اقتيد ليختار بين عبارة صحيحة وأخرى خاطئة من حيث التركيب).

فالإجابة بنعم أو لا هي الشكل العام لاختبار الأحكام النحوية فبدلاً من أن نطلب من الطفل أن يحدد ما إذا كان الشكل صحيح أو خاطئ نطلب منه أن يحدد هل العبارة صحيحة أو خاطئة ،أو يجيب بنعم أو لا على السؤال. مع العلم أن هذا السؤال يعني الحكم على العبارة في كلتي الحالتين (التأكيد أو السؤال). فالفكرة هي أنه في حالة عدم وجود ارتباط نحوي هذا يقود إلى الإجابة بـ "خطأ" أو "لا" في حين جملة نحوية صحيحة تعطينا إجابة "صحيحة" أو "نعم". نرى إذن أننا نضعه في حكم نحوي ، وبشرط أن تكون الإجابات معقولة من وجهة النظر الدلالية والبراغماتية .فالأحكام النحوية هي ما يسمى وليس الأحكام التركيبية لأنها تأخذ أصلها من النظرية النحوية من نوع التوليدية التي يتزعمها شومسكي chomesky.بالنسبة لهذه النظرية النحو هو يمثل مجموع البنيات للغة وليس فقط التركيب. إن محدودية مهارات الطفل الصغير تتطلب استخدام بروتوكولات اختبار محددة. وفي هذه الحالة نحن مطالبون بأن نسأل الطفل كمثال، ما معنى وصف "الوحش" أو "الطيب". وعادة ما يكون مع الأطفال الصغار نطق العبارات خاطئ (أولاً) ، لأنها يمكن أن نحاول بواسطة دمية مثلاً ونركز إلا على الجانب الدلالي في التصريحات.

كما أنه لا يمكن بالنسبة للأطفال الصغار استخدام مهارة صريحة، لأن أي جزء من التسمية يتضمن تقريباً كل الاختبارات المتعلقة ببناء الجملة.

ويمكن استخدام هذه الطريقة مع الأطفال ابتداء من سن الثانية و النصف .

مزايا الطريقة:

- يمكن استخدامها مع الأطفال الذين لا يتكلمون أو الذين يتكلمون قليلا.
- إمكانية اختبار تطور الفهم قبل الإنتاج.
- كما يواجه التطبيق العملي لاختبارات تعيين الصور نفس الصعوبات التي يواجهها التكرار عن طريق التقليد.

تطبيق الطريقة:

أ بالنسبة لمطبق الاختبار، ليس من السهل دائما كشف أهمية هذا العنصر أو الآخر، و خاصة في بعض العوامل التي تتداخل مثل التعامل مع العبارات، النغمة، بناء الجملة. بالإضافة إلى ذلك، من الأفضل فيه أن تسجل العبارات مسبقا لضمان المساواة في النطق و النغمة لجميع الحالات.

في الأخير، قد يكون من الضروري تكرار العبارات للأصغر سنا، ولكن يجب الحرص على عدم تزويدهم بمؤشرات إضافية.

بالنسبة لحساب النتائج فهو سهل جدا مقارنة بالأطفال الصغار جدا الذين لا تزال قدراتهم في وضعية تطور.

6-2- الفهم:

يعرف الفهم بأنه عملية يتم من خلالها التكيف الناجح مع موقف يواجهه الفرد ، و هذا التكيف لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة بين المواقف التي يتعرض لها، و القدرة على تمييز العناصر البعيدة عن الهدف. (أدافر، 2011، ص12) .

ومن بين الطرق المستعملة لقياس الفهم عند الأطفال الصغار نجد:

- تدوير الرأس (Head-turning):

طريقة تدوير الرأس تستخدم لأجل اختبار فهم الأطفال الصغار جداً، هذه الإجراءات تستخدم فيها اقتراحات بسيطة للطفل، وهذا بتدوير رأسه إلى ما يهتم به. مثلاً نري الطفل صورتين أو حدثيين مصورين في شريط فيديو ومقدمة في شاشتين مختلفتين ثم نقول له عبارة لها علاقة مع الصورة أو الحدث المصور، عموماً سينظر إلى الشاشة التي يظن أنها التي تخص أو لا تخص العبارة، ما يعني أن للطفل دائماً نفس السلوك، ما يدل على أنه فهم ما عرض عليه.

أما عندما لا يعطينا الطفل إجابة واضحة (بدون سلوك موجه)، هنا يتطلب الأمر عمل طويل لتحليل النتائج (التمرير يجب أن يصور ويحلل من قبل عدة أشخاص)، هذا الإجراء يسمح لنا بالحصول على نتائج تخص الأطفال في عمر الـ 20 شهر، وعلى العكس فبالنسبة للأطفال الأكثر من سنتين، نطلب من الطفل إجابة واضحة مثل ما نفعله مع البالغين.

- تعيين الصورة:

تعتبر من المهمات السهلة المستعملة في قياس الفهم، تستخدم فيها نفس الإجراءات الخاصة بمهام التعيين التي تختبر المعجم، عموماً نقترح على الطفل الاختيار من بين أربعة صور صورة واحدة، لكن هناك نوع من الصعوبة في هذا الاختبار تتمثل في أن جزء من اختبار التعيين، يمكن أن يكون مدرج تقريباً في كل الاختبارات ذات الصلة بالتركيب.

كما يمكننا الاعتماد عليه ابتداءً من السنة الثانية والنصف وحتى مع الأطفال الأقل سناً، ففي بعض الأحيان يجب اختيار الوقت المناسب للحصول على إجابات مهمة بالنسبة للأطفال الصغار. و أهم ميزة لهذا النوع من الاختبارات هو إمكانية الاعتماد عليه حتى مع الأطفال الذين لا يتكلمون أبداً أو الذين يتكلمون قليلاً، هذا يسمح لنا باختبار تطور الفهم قبل الانتاج.

كذلك، تطبيق اختبار التعيين يواجه نفس الصعوبات التي نجدها في التكرار التقليدي.

- الإجابة على الأسئلة

هذا النوع من الاختبارات يتضمن كلا من الذاكرة، والقدرة على التفكير، والمهارات اللغوية للطفل. ومن بين الطرق المعتمدة فيه لطرح الأسئلة، هي طرح أسئلة تدور حول قصة، وهذه التقنية تسمح في نفس الوقت بجمع اللغة المستحثة (الموجهة).

بالنسبة لشروط تمريره هي نفسها كما في تسمية الصور. من ناحية أخرى، يمكن أن يكون التجريد أكثر تعقيدا و يتطلب تطوير مسبق لشبكة تحليل أكثر دقة قدر الإمكان.

وقد استخدم هذا النوع من الإجراءات لأول مرة من قبل تشومسكي (1969) لاختبار واحد أو مجموعة من الخصائص النحوية للكلام، وبالأخص اختبار قدرات الأطفال على التحكم وتسيير علاقات الاستعارة بين الأسماء والضمائر.

تطبيق الاختبار:

في هذا النوع من الاختبار نقول عبارة للطفل ونطلب منه أن يجسدها في مشهد تمثيلي أو على الأدوات التي تحت تصرفه، مثلا في الجملة "لقد سقط قبل أن يذهب فريد" يظهر الطفل ما إذا كان يفهم أن الضمير "هو" لا يمكن أن يشير إلى "فريد". ويمكن اختبار وضعيات أبسط بكثير، مثل "ضع السيارة أمام المنزل" لاختبار إتقان ظرف المكان "أمام".

مزايا الطريقة:

- هي ممتعة للاستخدام بالنسبة للطفل وسهلة التمرير.
- غير تداخلية بالنسبة للطفل، حيث تسمح بالتمايز الجيد بين الخصائص النحوية القريبة من بعضها.
- لا تسمح للطفل بالإجابة بشكل صحيح دون القيام بذلك عن غير قصد.
- تسمح بالحصول على اجابات الأطفال البكم أو الذين لديهم فجوة كبيرة بين الفهم والإنتاج.

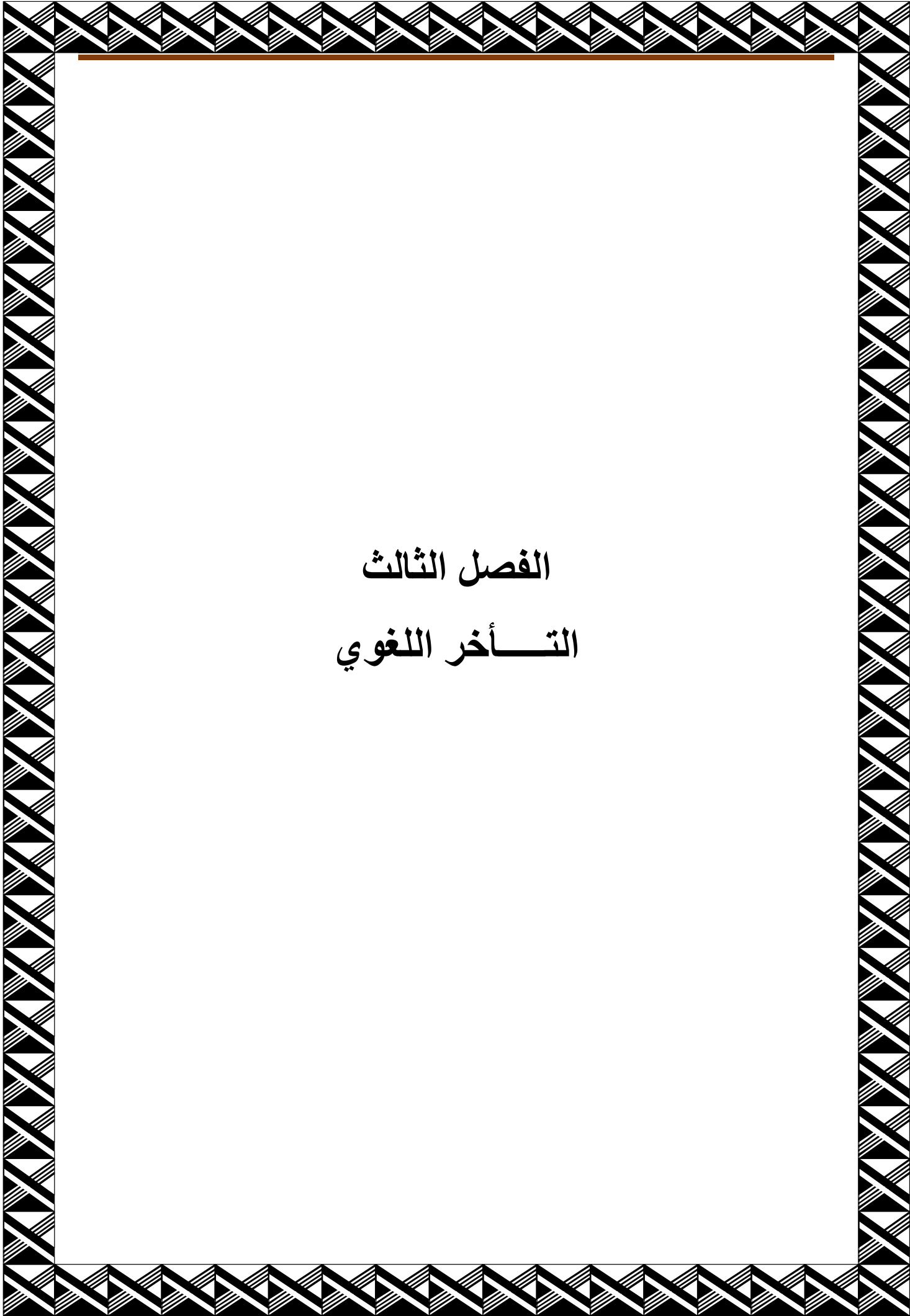
عيوب هذه الطريقة:

- بعض التركيبات النحوية أو الدلالية لا تصلح لهذا النوع من الاختبار وعلى وجه الخصوص كل ما يتعلق بالمشاعر، أو القيم المجردة بشكل عام.
- العيب الثاني هو أن الطريقة غير تداخلية، فإذا كان الطفل يجيب بشكل غير متوقع لا يمكننا أن نتأكد من أنه لا يعرف الإجابة الصحيحة، ربما كان يفضل إجابة مفاجئة معتمدا على أحكام شخصية.
- العيب الثالث هو أن النتائج يصعب أحيانا تفسيرها وهذا بالنسبة للاختبارات المعقدة.
- العيب الرابع هو أن هذا النوع من المهام يمكن أن يكون من الصعب استخدامه قبل سن 3 سنوات.

(F.Estienne,B.Piéart,2006.p 86).

خلاصة

من خلال ما تقدم يظهر لنا أن أهمية النظام التركيبي في عملية التواصل فهو يجمع كل أنظمة اللغة ، كما يتطلب استراتيجية وتخطيط و ليونة ، ما جعل عملية تقييمه ليست بالسهلة، كما أنها تتضمن عدة محاور، و أي خلل يصيب هذا النظام و خصوصا عند الأطفال قبل التمدرس ينتج عنه ما يعرف بالتأخر اللغوي ، وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل الموالي.



الفصل الثالث

التأخر اللغوي

تمهيد

1- مفهوم الاكتساب اللغوي عند الطفل

2- آليات اكتساب اللغة عند الطفل

3- النظريات المفسرة لاكتساب اللغة عند الطفل

4- آراء حول اكتساب اللغة

5- مراحل اكتساب اللغة عند الطفل

6- مراحل نمو الفهم الشفهي

7- التأخر اللغوي

8- تأخر التراكيب اللغوية

9- الوظائف التنفيذية والتأخر اللغوي

خلاصة

تمهيد

حتى ينتج الطفل لغة سليمة يتواصل بها مع محيطه يمر على مراحل مرتبطة بزمن محدد و كل مرحلة لها ميزة و خاصية معينة ومرتبطة بالمرحلة التي تليها، هذا ما يعرف بالاكتساب اللغوي، فهو عملية معقدة تتدخل فيها عدة عوامل داخلية تتعلق بصحة الطفل الجسمية وخارجية تتعلق بالمحيط الذي يعيش فيه، و أي خلل يصيب هذه العملية ينتج عنه التأخر اللغوي الذي يمس عدة مستويات من أهمها النظام التركيبي، في هذا الفصل سنقدم عرض تفصيلي لمفهوم و آليات اكتساب اللغة ، إضافة إلى النظريات المفسرة لهذه العملية، مراحل اكتسابها ، ثم التأخر اللغوي و أخيرا تأخر التراكيب اللغوية.

1- مفهوم الاكتساب اللغوي عند الطفل:

أ- لغة:

يعرف ابن منظور الاكتساب بقوله: "كسب: الكسب طلبا لرزق وأصله الجمع _ كسب يكسب كسب أو تكسب اكتسب. وقال سيبويه: كسب أصاب، واكتسب تصرف و اجتهد قال ابن الجني قوله تعالى: " لها ما كسبت و عليها ما اكتسبت " عبر عن الحسنة بكسبت وعن السيئة باكتسبت لأن معنى كسب دون معنى اكتسب لما فيه من الزيادة , وذلك أن كسب الحسنة بالإضافة إلى اكتساب السيئة أمر يسير ومستصغر .

ويروي تكسبهم، وهذا مما جاء على فعلته وتقول: فلان يكسب أهله خيرا، قال أحمد بن يحيى فلان سيقول: كسبك فلان خيرا، الا ابن الأعرابي: فإنه قال: أكسبك فلان خيرا، ورجل كسوب وكساب وتكسب أي تكلف الكسب والكواسب: الجوارح وكساب اسم ذنب " .

وفي معجم مقاييس اللغة يقول ابن فارس: من كسب فالكاف والسين والباء أصل صحيح وهو يدل على ابتغاء وطلب وإصابة فالكسب من ذلك، ويقال كسب أهله خيرا , وكسبت الرجل مالا فكسبه، وهذا مما جاء على فعلته ففعل. (أبو الفضل جمال الدين م.، 1992، ص64)

ب- اصطلاحا:

فى المعنى الاصطلاحي عرف اكتساب اللغة بأنه " العملية غير الشعورية، وغير المقصودة التي يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له وهذا ما يحدث للأطفال عندما يكتسبون لغتهم الأولى فهم لا يتلقون دروسا منظمة في قواعد اللغة وطرائق استعمالها وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى والتي مكنتهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع"

ويتم اكتساب اللغة خلال الخمس سنوات الأولى من عمر الطفل حيث أثبتت الدراسات أن حاسة السمع محط استقبال المثيرات الصوتية تعمل قبل أن يولد الطفل فقد وجد أن الجنين في بطن أمه يبدي استجابة لبعض الأصوات، وبخاصة صوت الأم وعندما يولد الطفل تولد معه القدرة على السمع ثم تتطور تدريجيا قدرته على النطق واستخدام اللغة وفهم الكلام لتكتمل مع نهاية عامه الخامس، عموما يعتبر اكتساب اللغة وتطورها من الموضوعات شديدة الأهمية في علم نفس النمو وعلم نفس اللغة ونظرا لأن اللغة من

أهم وسائل ربط الإنسان ببيئته الاجتماعية فإن النمو اللغوي للطفل في السنوات الثلاث الأولى من عمره له أهمية بالغة في الاكتسابات اللاحقة للطفل. (أبي الحسن، 2005، ص197)

2- آليات اكتساب اللغة عند الطفل:

لا بد من توفر عدة آليات وأسس حتى يتمكن الطفل من اكتساب اللغة وهذه الآليات تتمثل في:

أ - القدرة على الكلام :ويقصد به سلامة المخ والجهاز العصبي والحواس المسؤولة عن

نقل المثيرات الحسية وتلقي الاجابة، مع نمو الباحات الخاصة بالحواس واللغة في

المخ، والتي تعمل على الترميز وفك الترميز اللغوي بطرق متعددة ودقيقة جدا، ونمو القدرة اللغوية لدى الطفل يمر على مراحل سيتم ذكرها لاحقا.

ب-فهم أو معرفة الكلام :المنطلق يكون من معاش الطفل، فيكون حسب تنوع الظروف التي يعيشها إضافة إلى طبيعة الأحاسيس التي يشعر بها وذلك يكون عن طريق إدراك جميع المعاني مع الحركات بصفة عامة، فمن معاشه يستخلص المعاني، والمعرفة التي يكتسبها عن نفسه أولا ثم عن الأشخاص والعالم المحيط به، وتكتمل المعرفة الكلامية لدى الطفل إذا اكتسب بشكل سليم بعض المفاهيم المتمثلة في الجانبية، المخطط الجسدي ومفاهيم المكان والزمان.

ج - الارادة في الكلام : تكون على مستوى التواصل وترتبط بالجانب العاطفي والعواطف

المكتسبة نتيجة معاش الطفل، أي طبيعة ونوعية الظروف السابقة وطبيعة الظروف الحاضرة، فالمعاش العاطفي للطفل يدخل في الوضعية الحاضرة فيسمح بتحريره ودفعه للكلام أو العكس لذا فالتعلم الجيد لا بد أن يفتعل في حركية وفي عواطف إيجابية. (Roulin, 1980, p. 47)

3- النظريات المفسرة لاكتساب اللغة عند الطفل:

ترجع كل هذه النظريات عملية الاكتساب اللغوي إلى الاستعداد الطبيعي بالإضافة إلى قدرات الطفل المعرفية التي تلعب دورا في تشكيل كفاءته اللغوية، إذ أن كل طفل في أي مكان وزمان قادر على اكتساب اللغة التي يتحدث بها مجتمعه بسهولة وفي فترة زمنية محددة حتى إنه قادر على اكتساب لغتين أو أكثر في وقت واحد إذا تعرض لها في المراحل الأولى من عمره بشكل طبيعي والسؤال الذي نطرحه هو كيف يكتسب الطفل اللغة؟ وهل يتعلمها بالفطرة أم تعززها عوامل وظروف أخرى؟

اللغويين العرب تحدثوا عن ظاهرة اكتساب اللغة في موسوعاتهم العلمية القديمة منذ 12 قرنا تقريبا، ومن بين هؤلاء الذين تحدثوا عن هذه الظاهرة عند الأطفال الجاحظ حيث يقول :

"والميم والباء اولما يتهياً في افواه الأطفال كقولهم : ماما وبابا، لأنهما خارجان من عمل اللسان، وإما يظهران بالتقاء الشفتين"، فهذان الحرفان هما أول ما ينطقهما الأطفال عند اكتسابهم أصوات اللغة بالإضافة إلى الألف الذي ينطقونه لحظة ولادتهم، وأنهما أسهل الحروف عليهم لكونهما لا يحتاجان إلى فعل اللسان الذي يكون عادة ثقيلاً عليهم في النطق في مستهل اكتسابهم للغة. (أبو عثمان، 1998، ص62)

3-1- النظرية السلوكية:

في التراث العربي القديم يقول ابن فارس عن اكتساب اللغة الأم عند الأطفال:

"تؤخذ اعتياداً، فالصبي يسمع أبويه وغيرهما ويأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات وتؤخذ تلقناً من ملقن وتؤخذ سماعاً من الرواة الثقات ذوي الصدق والأمانة، ويتقى المضمون.

(عبد الحميد، 2010، ص53)

كما ترى النظرية السلوكية أنه ينبغي أن نولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس ولا نركز على الأبنية العقلية لأنهم يرون أنه لا يمكنهم دراسة ما لا يمكن ملاحظته.

وقد تأثر علماء اللغة بالمذهب السلوكي الذي يهتم بدراسة السلوك على أنه مكون من مثير واستجابة والثواب أو العقاب ومن هنا نظر العلماء إلى اللغة بأنها مجموعة من العادات السلوكية، وهذه النظرية تقوم على الشرط كمبدأ أساسي لاكتساب اللغة بالإضافة إلى التعزيز والتعميم والتكرار والتمايز، وأشهر من قال بذلك العالم سكينر حيث يرى أن اللغة مهارة توجد لدى الطفل عن طريق المحاولة والخطأ وتعزز بالثواب وتمحى بعدم الثواب .

و يميز سكينر بين ثلاثة طرق يتم بواسطتها تشجيع تكرار استجابات الكلام و أولها استعمال الطفل استجابات تشبه الصدى وذلك بتقليده لأصوات أحدثها الآخرون ثم أظهروا مواقف تضم حالا على هذا التقليد بالتشجيع، وثانيها استجابة تبدأ بوصفها صوتاً عشوائياً سرعان ما يصبح له معنى مرتبط به من قبل الآخرين مع ضرورة التشجيع، أما ثالثها فهو ظهور الاستجابة المتقنة وهي استجابة تتم عن طريق التقليد والمحاكاة فيكافئ الطفل بالتأييد ومن هنا تبدأ استجابة ثانية. ومنه فإن المدرسة السلوكية تذهب في تفسيرها لاكتساب اللغة إلى المبادئ المتمثلة في التعزيز والاشراط والعقاب دون اعتبار لما يحدث داخل العقل.

وتتفرع عن هذه النظرية نظرية التعلم، التي تعتبر أن تعلم اللغة يتم بنفس الطريقة التي نتعلم بها أنواع السلوك الأخرى، فهي نتاج لعملية تدعيم إجرائي، فالآباء والمحيطون بالطفل بشكل عام يدعمون ماي صدر عن الطفل من محاكاة وتقليد لبعض المقاطع أو الألفاظ اللغوية دون غيرها، فيظهرون سرورهم

للأصوات التي تعجبهم وذلك بالابتسام للطفل أو باحتضانه وضمه أو تقبيله، أو بكل ما يدل على الرضا و السرور والسعادة وفي المقابل فهم يهملون تماما بعض الأصوات التي تصدر عن الطفل ويستجيب الطفل لذلك بأن يكرر ما أعجب الأهل وحصل من خلاله على الإثابة ومع الأيام والتكرار يربط الطفل ما تم إتقان لفظه بمدلوله وبذلك تكتسب اللغة رويد رويدا على هذا الأساس ،أما الأصوات التي أهملها الأهل ولم يقوموا بتدعيمها وتعزيزها فإنها تختفي ولا يتشجع الطفل على تكرارها. (ميشال، 1993، ص68)

فالأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو التقليد والمحاكاة من الطفل لألفاظ الكبار ثم بالتدعيم الإيجابي من قبلهم لما يصدر عنه من مقاطع أو ألفاظ لغوية في بداية نطقه للحروف وبتقدم الطفل في السن يستطيع أن يدرك الكلمات أو الجمل التي ينطق بها الكبار، ويحاول أن يقلد هذه الكلمات والجمل.

3-2- النظرية الوظيفية اللغوية:

تبحث النظرية الوظيفية فيعلم النفس اللغة الحديث عن الجوانب المعرفية الحقيقية كالذاكرة والإدراك والفكر والعاطفة، والمعنى، وغيرها من الجوانب التي تتكامل لتكون المعنى والوظيفة اللغوية وتحقيق الهدف الحقيقي من الكلام وهو التواصل.

و نستطيع أن نتحسس خيوط هذه النظرية ومبادئها وأسسها في التراث العربي من خلال حديث الجرجاني عن نظرية النظم حيث يقول: "ومن المعلوم أن لا معنى لهذه العبارات و سائر ما يجري مجراها، مما يفرد فيه اللفظ بالنعته و الصفة، وينسب فيه الفضل و المزية إليه دون المعنى غير وصف الكلام بحسن الدلالة وتامامها فيما لو كانت دلالة ... فينبغي أن ينظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف، وقبل أن تصير إلى الصورة التي بها يكون الكلم أخبارا و أمرا ونهيا واستخبارا وتعجبا وتؤدي في الجملة معنى من المعاني التي لا سبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة ، وبناء لفظة على لفظة ، هل يتصور أن يكون بين اللفظتين تفاضل في الدلالة حتى تكون هذه أدل على معناها التي وضعت له من صاحبها على ما هي موسومة به وهل تجد أحدا يقول : هذه اللفظة فصيحة، إلا وهو يعتبر مكانها من النظم، وحسن ملائمة معناها لمعاني جاراتها، وفضل مؤانستها لأخواتها؟. وأن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مرده، ولا من حيث هي كلمة مفردة ،وأن الفضيلة وخلافها في ملائمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها، وما أشبه ذلك مما لا تعلق له بصريح اللفظ. (الجرجاني، 2009، ص46)

من خلال هذا النص نستطيع أن نستنتج أن الجرجاني يركز على أمرين اثنين:

أولهما: المعنى الذي يقوم عليه مدار النظم حيث يقول " : لا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري مجراها مما يفرد في اللفظ. دون المعنى، فالأهمية إذن هي للمعاني وليست للألفاظ والعبارات المجردة من المعاني.

ثانيهما: التركيز على العملية التواصلية في الكلام حيث يقول " فينبغي أن ينظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف...حتى تكون هذه أدل على معناها الذي وضعت له من صاحبها على ما هي موسومة به ". افترض أصحاب هذه النظرية أيضا أن الطفل يولد مطبوعا على قدرة خاصة وله استعداد فطري على إنتاج اللغة، و يعد تشومسكي أحد أنصار هذه النظرية بحيث يرى أن كل كائن حي يولد مزودا بقدرة أولية نوعية لاكتساب اللغة، وهي التي يطلق عليها " آلة اكتساب اللغة " ولذلك فسر اللغة على أساس وجود نماذج أولية للصياغة اللغوية لدى الأطفال، أي أن الأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللغوي في أي لغة من اللغات، ومن هنا تنتظر نظرية تشومسكي إلى اللغة على أنها وظيفة إبداعية مفتوحة النهاية، وكون الإنسان مزود بنظرية لغوية معقدة ضمن تركيبة العقل لا يلغي دور التعليم.

ومما يركز عليه تشومسكي الخلق والابتكار، فالطفل عندما يستوعب القواعد المختلفة تتكون عنده القدرة على الخلق، أي تركيب الجمل المختلفة التي يريدها دون أن يكون بالضرورة قد سمع تلك الجمل وحفظها ممن حوله، ولقد ذهب إلى أبعد من ذلك فقال أن الطفل لا يولد وذنه صفحة بيضاء، بل يولد ولديه قدرة فطرية على تعلم أي لغة . وما قيل عن قواعد تركيب الكلمة ينطبق على قواعد تركيب الجملة، رغم أن الطفل لا يعرف المصطلحات (فعل، اسم، صفة، أداة نفي...الخ) فإنه يستطيع تمييز الاسم من الفعل أو الصفة، والمفرد من الجمع، لذلك فهو يستعمل أداة التعريف مع الأسماء والصفات لكنه لا يستعملها مع الأفعال بل يستعمل نون الوقاية فيقول: ضربني - أعطاني كما أنه يستخلص قاعدة التأنيث من نماذج مثل : طويل - طويلة، ثم يطبقها على أحمر فيقول أحمر، لكنه يكتشف خطأ هذا التعبير لاحقا فيعدل القاعدة بحيث تنطبق على الأسماء والصفات وينشئ أخرى .

إذن ما جاء به تشومسكي هو أن للطفل قدرة هائلة تمكنه من اكتساب اللغة، فالإبداعية عنده متمثلة في تكوين جمل لم يسبق له أن سمعها من قبل، أساسها السمع الذي من خلاله يتم اكتساب النموذج أو المثال الذي صار قالباً ذهنياً يقيس عليه جميع التراكمات التي ينشئها. (حسان، 2000، ص40)

يتضح لنا من خلال هذه الشروح تأثير الجرجاني - بل وتفوقه - على تشومسكي في عرضه لنظرية النظم، والتي تعني معرفة معاني النحو و أحكامه، بينما يعدها تشومسكي معرفة قواعد اللغة (النحو) فقط ويطلق عليها اسم الكفاية.

3-3- النظرية المعرفية:

ترى هذه النظرية أن اللغة فطرة خاصة بالإنسان دون غيره من المخلوقات وأن اكتسابها فطرة وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ ولادته، وأن أي طفل يولد في بيئة بشرية معينة سوف يكتسب لغة هذه البيئة التي يعيش فيها، بغض النظر عن مستواه التعليمي و الاجتماعي، ما لم يكن مصابا بعاهاات أو أمراض عقلية تمنعه من تلقي اللغة أو فهمها أو استعمالها، كما تقوم هذه النظرية على أساس التفريق بين الأداء والكفاءة، إذ يعارض فيها بياجيه فكرة تشومسكي في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللغة، كما أنها في الوقت نفسه لا تتفق مع نظرية التعلم في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في مواقف معينة .

وتعتبر نظرية بياجي هي الأساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية النمائية، حيث ضمن نظريته دور اللغة في نمو وتطور التفكير، فاللغة تعد انعكاسا مباشرا لما يفكر فيه الأطفال.

فاكتساب اللغة في رأي بياجي ليس عملية إشراكيه بقدر ما هو وظيفة إبداعية فالنمو المعرفي يقع في مراحل متباينة كما وكيفا، هذه المراحل ترتبط باستعدادات الطفل المتمثلة في العمر الزمني، وطبقا له فإن الطفل في الثالثة من العمر تقريبا يكون قرابة نصف كلامه متركزا حول ذاته وفي سن السابعة يتناقص الأمر إلى الربع، و رغم أن الطفل يكتسب التسمية المبكرة للأشياء عن طريق المحاكاة، ويقوم بعملية الأداء في صورة تراكيب لغوية إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا " بناءا على تنظيمات داخلية تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية ".

ويقصد بياجي بالتنظيمات الأولية وجود استعداد لدى الطفل للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسية الحركية، وعلى الرغم مما ذهب إليه وهو يتكلم عن الكفاءة والأداء فإنه لم يسقط أهمية السماع في تحصيل اللغة، فالطفل يحتاج إلى بيئة لغوية مناسبة للمحاكاة التي لا تتم إلا عن طريق الحواس ومن أهمها السمع، كما أن لب نظرية بياجيه يتلخص في أنها توليدية تتجم عن آليات بيولوجية لها جذورها في نمو الجملة العصبية للفرد، و أنها نظرية نضجية ذلك أن بياجي يعتقد أن عمليات تكوين المفاهيم تتبع نمطا غير متغير من

خلال مراحل واضحة أثناء مراحل العمر. (زكرياء، 1993، ص51)

كما يقول ابن خلدون: "إن الإنسان جاهل بالذات عالم بالكسب"، و قد ميز الله تعالى الإنسان عن الحيوان بالفكر، وهذا الفكر إنما يحصل له بعد كمال الحيوانية فيه ويبدأ من التمييز، فهو قبل التمييز خالي من العلم بالجملة، معدود من الحيوانات لاحق بمبدئه في التكوين من النطفة والعلة و المضغة، وما حصل له بعد ذلك فهو بما جعل الله له من مدارك الحس والأفئدة التي هي الفكر قال تعالى في الامتتان علينا "وجعل لكم السمع و الأبصار و الأفئدة -" الملك الآية 82. فهو في الحالة الأولى قبل التمييز ميولي فقط لجهله بجميع المعارف، ثم تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلائه، فتكمل ذاته الإنسانية في وجوده أول ننظر إلى قوله تعالى: "اقرأ باسم ربك الذي خلق الإنسان من علق؛ اقرأ وربك الأكرم؛ الذي علم بالقلم؛ علم الإنسان ما لم يعلم -" العلق الآيات من 03 إلى 09. أي أكسبه من العلم ما لم يكن حاولا له بعد أن كان علة و مضغة، فقد كشفت لنا طبيعته وذاته ما هو عليه من الجهل الذاتي والعلم الكسبي. (نازك ابراهيم، 2007، ص152)

4- آراء حول اكتساب اللغة:

يرى ابن فارس أن اللغة تكتسب، فهي لا تولد مع الإنسان وإنما الذي يولد معه هو الاستعداد لتعلمها، فهي "تؤخذ اعتيادا كالصبي يسمع أبويه وغيرهما فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات وتؤخذ تلقنا من ملقن". فهو يشير إلى طريقتين لتحصيل اللغة واكتسابها وهما:

السماع العفوي:

والمقصود هو عملية الاكتساب المباشر بموجب المنشأ والمعاودة دونما تقنين أو تعليم مقصود بوعي وإحساس، فالمصدر الأول لاكتساب اللغة هو البيئة التي يعيش فيها الفرد، لأن الطفل يولد بدون أي معرفة باللغة، ولكن بفضل استعداده الفطري يبدأ بشكل متدرج في تحصيلها، ومن هنا يأتي دور الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه فلا يمكن أن تنتمي حصيلة الفرد اللغوية إلا إذا كان متصلا بغيره من الناس، لأن اللغة ظاهرة اجتماعية تنشط وتقوى وفق نشاط مجتمعتها.

التلقين:

يعد التلقين النهج الثاني الذي تكلم عنه ابن فارس في اكتساب اللغة، والغرض منه التعليم وصقل الموهبة، فهو اكتساب عن طريق المشاهدة، حيث يعتبر منهجا متبعا عند العرب قديما فقد كان يتم تناقل أشعارهم وكلامهم شفاها بالحفظ والرواية من جيل إلى جيل ولم يكن التلقين وسيلة لتواتر القرآن الكريم من جيل إلى جيل فقط، بل كان أيضا وسيلة لنقل حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وحفظ الشعر، وتلقي اللغة وروايتها مما ساعد على ظهور كثير من العلوم كعلم الحديث والتاريخ واللغة والنحو والعروض وغيرها، أي

أن ما تعتز به علوم العربية حقا هو نهوضها على المشافهة ،أي على التعليم الذي يكون بقاء الإنسان وتواصله معه عبر اللغة ناقلة العلم.

كما تناول ابن خلدون قضية اكتساب اللغة من منطلق ثابت مفاده أن اللغة ملكة طبيعية يكتسبها الإنسان ،حيث يرى أن اللغات لما كانت ملكات كان تعلمها ممكنا شأنها شأن سائر الملكات فاللغة عبارة عن ميزة أو صفة إنسانية يكتسبها الإنسان بشكل متدرج غير مقصود فتبدو هذه المقدرة وكأنها طبيعية " لأن الملكات إذا استقرت ورسخت ظهرت كأنها طبيعة" ، فهو يميز بين نوعين من عملية الاكتساب اللغوي:

-الاكتساب من خلال التمرع في البيئة وسماع لغتها.

-والاكتساب أو التعلم بواسطة الحفظ والمران.

فاكتساب اللغة عند ابن خلدون ،كما هو واضح من كلامه هو اكتساب للتراكيب الحاملة للمعاني والدالة على المقاصد، وبعد ذلك هو حسن تطبيق هذا التركيب وتأليفه بالطريقة الفنية التي تجعله مطابق للسياق الذي يقال فيه وملائما له فالملكة اللسانية تعتمد على الجمل لا على المفردات من حيث تدرجها من الإفهام إلى الصحة إلى البلاغة.

قد أولى العلماء الغربيون المحدثون عناية خاصة باللغة، واعتبروها مرتبطة بالإنسان ارتباط وثيقا لا يمكنهما الانفصال، فهي لازمة الحضور مع الإنسان دائما، وهي أداة الاتصال والتفاهم بين الناس لتحقيق أغراضهم. كما نصوا على أن اللغة ظاهرة اجتماعية، تنمو بنمو مجتمعا وهو الذي يكتسبه الأفراد هو يعتبر الكلام محور الاجتماع البشري، فهم يتحدثون في دراساتهم عن عاهة الصمم وأثرها في التحصيل اللغوي، وهي إشارة منهم إلى أهمية السماع في اكتساب اللغة من خلال ربط السماع بالكلام والحافظة والفهم.

وكذلك أكد المحدثون أهمية التلقين والتمرين في عملية إكساب الناشئة اللغة ونصوا في هذا المجال على أهمية القدوة أو النموذج أو المثال الذي يشكل عنصرا رئيسا في وجود البيئة اللغوية النقية التي يعيشون فيها، وأشاروا في هذا المقام إلى فعالية دور البيت ورياض الأطفال والمدرسة والمعلم و الإذاعة وغيرها من الوسائل التي تتخذ اللسان وسيلة اتصالها بالجماهير .

وفي العالم العربي بدأ الاهتمام بدراسة اكتساب الطفل اللغة منذ الثلاثينيات من القرن الحالي حيث كتبت منذ ذلك الحين دراسات مختلفة معظمها يتبنى وجهة النظر النفسية التي اعتمد عليها علماء الغرب منذ القرن الماضي وحتى أوائل القرن الحالي، ومع ذلك لم تخل هذه الدراسات العربية من دراسات تتبنى

وجهة النظر اللغوية، و لكن الملاحظ على هذه الدراسات جميعا أنه المتصل حتى الآن لدراسة متكاملة عن اكتساب الطفل العربي للغة العربية، وإن لم تخل بعض هذه الدراسات العامة من مثال أو مثالين عن سلوك الطفل العربي اللغوي.

بقي أن نشير إلى أن كلما بذل وتحقق في هذا المجال غير كاف في ميدان اكتساب اللغة و تعلمها، وهي تتطلع أكثر إلى فك معظم الأسرار، وتطمع في معرفة المزيد من الحقائق، ليتسنى لأهل الاختصاص الاستفادة منها لوضع منظومة شاملة تكون كفيلة بالتصدي لجميع المشاكل التي تعوق الاكتساب الطبيعي للغة أو التعلم المؤسس على حقائق لا فرضيات واختلافات قد تعطل تحقيق الغايات والأهداف المرجوة منه. (أحمد و أ، 1994، ص94)

5- مراحل اكتساب اللغة عند الطفل:

إن اكتساب اللغة علامة على أن الطفل أخذ يتيوأ مكانه في المجتمع كما أنه دليل واضح على أن بنية الطفل العقلية أخذت تتطور، ولحصول هذا التطور لابد من التعاون بين الطفل و الراشد والاحتكاك المتواصل بينهما واللغة بطبيعتها الحال هي أداة الوصل بين الطفل والراشد، إلا أنها لا تكتسب بصورة تلقائية إذ لابد من التدريب على النطق وتعلم كفايات التعلم، وهذا يتطلب وقتا ليس بقصير قبل أن يتوصل الطفل إلى طريقة تمكنه من التواصل مع الناس ويمكن تلخيص المدة التي يستغرقها الطفل في اكتساب اللغة إلى مرحلتين وهما:

5-1-المرحلة الما قبل لغوية :وهي مرحلة تمهيد واستعداد، وتشتمل بدورها على ثلاث مراحل جزئية وهي:

- مرحلة الصراخ:

تبدأ هذه الفترة بالصرخة الأولى (صرخة الولادة) حيث تمثل أول استعمال للجهاز التنفسي ، ولهذه الأصوات في الأسابيع الأولى من حياة الطفل أهمية في تمرين الجهاز الكلامي عند الطفل و وسيلة اتصال بالآخرين وإشباع حاجاته.البيولوجية .

و لا يعتبر العديد من العلماء هذا الصراخ عملية نطق بالمعنى الدقيق، بل وظيفته هي التعبير عن حاجات معينة كالشعور بالجوع أو الألم أو الانزعاج من شيء ما،كما أن وظيفة الصراخ الأساسية عند الطفل في بداية الأمر تكون عضوية محضة ولكن في ما بعد تصبح تدل على حالات الطفل الانفعالية،

فهي تتحول من فعل لا إرادي إلى فعل إرادي عندما تقتزن بوظائف التغذية وحالات عدم الارتياح، ففي الأشهر الأربعة الأولى تكون له علاقة مباشرة بحالات الانزعاج المتعلقة بالجانب العضوي.

إن الصراخ الناتج عن الطفل غير متميز عن بعضه البعض، إذ لا يوجد صراخ خاص بالجوع وآخر بالتألم، وهنا نجد بعض الأولياء يعتقدون أنهم يستطيعون من مجرد سماع الصراخ التمييز فيما إذا كان الطفل يصرخ تعبيراً عن الجوع أو الألم أو الانزعاج... الخ وقد يصدق حكمهم أحياناً إلا أن ذلك عندما يحصل فإنما هو من قبيل الاستنتاج لا من قبيل الفهم لصراخ الطفل. فالصراخ إذن من الأفعال المنعكسة غير الإرادية، لأن الطفل لا يريد به شيئاً معيناً على وجه التحديد في الأشهر الأولى من حياته، وهكذا يمكن تعريف الصراخ على أنه أول صوت يخرج الطفل بعد الولادة مباشرة. (أحمد و أ، 1994، ص106)

- مرحلة المناغاة:

بعد أن يمضي شهر ونصف تقريباً يبدأ الطفل بإصدار أصوات ليست كالصراخ تماماً فهي أصوات متشابهة عند كل الأطفال بغض النظر عن جنسياتهم أو قدراتهم على التعلم.

فالمناغاة تقوم على التلفظ الإرادي لبعض المقاطع الصوتية ويتخذها الطفل غاية في حد ذاته فلا يعبر بها عن شيء وإنما يكررها وكأنه يلهو بتردادها، والذي يعجب الطفل في هذه المناغاة هو هذا الاتصال الصوتي والأثر السمعي (التغذية الرجعية) ... فهذا الاتصال بين الصوت والسمع واضح إلى درجة نجد فيها الولد الأصم الذي يصرخ لا تتطور لديه المناغاة .

تبدأ هذه المرحلة حوالي الشهر الخامس فيفتح الطفل فمه لتخرج منه أصوات مثل (آ غ آ غ) ونتيجة دخول الهواء إلى تجويف الفم دون أي عائق يبدأ في نطق الحروف الحلقية المتحركة (آ آ) ثم تظهر الحروف الشفاهية (م، ب) ثم يجمع الطفل بعد ذلك بين الحروف الحلقية وحروف الشفاه (مما)، وهنا يأتي دور المحيط لأن المناغاة هي الطريقة المثلى لتعلم اللغة فالطفل يحاكي بها ما يصل إليه من أصوات (أحرف وكلمات).

لقد أثبتت الدراسات أن الطفل في الشهر الثالث أو الرابع يبدأ تحكمه في ممر الهواء وتوجيهه صدى الوترين الصوتيين، ثم ابتداء من الشهر السادس تظهر المناغاة بشكل جيد ثم تصل إلى القمة في الشهر الثامن، ثم تبدأ بالتقهقر إلى أن تنعدم في مرحلة الكلام في الشهر الخامس عشر مما يعني أن المناغاة مرحلة لازمة في سياق تطور اللغة عند الطفل، وإذا أصغينا إلى الطفل المناغي فسنلاحظ أن الأصوات التي يصدرها تتغير و تتمايز، و ذلك أن الحروف الصائتة أو ما نسميه بالحركات أكثر عدداً في مناغاة

الطفل من الحروف الصامتة، أو لما يتلفظ به من الحروف الصائتة هي التي يكون مخرجها في تجويف الفم الأمامي، أما التي مخرجها تجويف الفم الخلفي فإنها تتأخر في الظهور . فما من شك إذن أن مرحلة المناغاة خطوة أولى نحو تعلم الطفل للغة، و لكننا لا نعرف على وجه الدقة آليات التحول، من مرد اللعب بالصوت إلى عادات لفظية خاصة بكل لغة من لغات العالم، وكلما نعرفه أن الطفل يتكون لديه في هذه المرحلة رصيد كبير من الأصوات والحروف التي يتدرب على النطق بها، وأنه عندما يكبر يقتبس من ذلك الرصيد ما يحتاج إليه من حروف، ولكنه عندما يتعلم لغة الكبار يجد أن تلك الحروف تستعمل مع غيرها وتتجاور فيما بينها، ويتأثر بعضها ببعض من حيث النطق لذلك فإن استعمال أصوات المناغاة وإدخالها في اللغة لا يتم بصورة عفوية، بل لابد من الاستماع والتقليد والتعلم.

- مرحلة التقليد و المحاكاة:

بعد اجتياز الطفل لمرحلة المناغاة يحاول أن يقلد الضجيج الذي يسمعه من حوله وخاصة ما كان منه صوتا بشريا، و هو عندما يفعل ذلك يخترع كلمات من صنعه و على الراشد أن ينتبه لها وأن يخاطبه بها لكي يتفاهم معه، على أن التقليد لا يلبث أن ينقلب اتجاهه من الطفل إلى الراشد بعد أن كان من الراشد إلى الطفل و حينئذ يبدأ التعلم الصحيح للغة.و هذا الانتقال من المناغاة إلى التقليد لا يكون فجائيا لأن الأطوار اللغوية هي في الواقع متداخلة و لا يمكن أن نحدد لكل منها زمنا معين ،على أنه يمكن القول أن الطفل لا يكاد يبلغ السنة حتى تظهر على سلوكه اللفظي بوادر التقليد فيصبح قادرا على إعادة لفظة يلتقطها بسمعه من الكبار وفي السنة الثانية يظل يردد تلك الكلمات وكأنه يريد أن يجعلها راسخة في ذهنه أما عندما يصبح الطفل قادرا على نطق (ماما،بابا) تأتي مرحلة الحروف الأسنانية (د ، ت) ثم الحروف الأنفية (ن) ثم (ك،ق،ع)...إلخ ،وحتى هذه المرحلة لا يزال الطفل يفتقد معنى الكلمات ولكنه يبدأ محاولات التكلم كما يتكلم الآخرون وعادة ما يحاول التكلم مع نفسه أو مع ألعابه، وهنا يجب علينا عدم المقاطعة لما لهذا الأمر من أهمية في تطور مقدرة الطفل على الكلام، كما أن هناك فروق فردية بين الأطفال في القدرة على محاكاة ونطق الكلمة الأولى تبعا لعوامل عدة مثل الذكاء ،السن، فرص الكلام المتاحة وجود أطفال آخرين معه في الأسرة .فهذه الفروق الفردية دور في درجة استيعاب اللغة.

وتعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل تعلم الطفل للغة وخاصة أنه يبدأ يشكل الكلمات بدالها ومدلولها لذا يجب على الأولياء أن يسموا الأشياء بمسمياتها الحقيقية أي المطابقة لها، حتى يتبلور لدى الطفل المدلول الفعلي لكل كلمة، وتكون بذلك عملية تثبيت تلك المدلولات في ذهن الطفل بشكل صحيح وتام ،ويمكن

القول أيضا أن الطفل في هذه المرحلة يعني بكلمة واحدة جملة كاملة و بذلك يعوض أقسام الكلام، و تكون هذه الكلمة مكررة بإلحاح، فمثلا إذا أراد أن ترافقه أمه إلى مكان ما فإنه يمسك يدها ويكرر ماما- ماما- ماما عدة مرات محاولا جرّها إلى المكان الذي يريد الذهاب إليه .

ولقد بينت الدراسات التي أجريت حول تطور لغة الطفل خلال هذه المرحلة. أن التقليد يكون بسيطا وغير محكم في البداية، لذلك يبعد الكلام الذي ينطقه الطفل بعدا واضحا عن الأول الذي يحاول تقليده، كما بينت أن نطق الطفل خلال الفترة المبكرة من التقليد كثيرا ما يكون غير مفهوم في نطاق ضيق من المحيطين به و هنا تكمن أهمية دور الوالدين و الأشخاص المحيطين بالطفل في تعزيز محاكاته، وتعتبر الأصوات و الإشارات التي يطلقها الطفل مهمة في تواصله مع الآخرين، وتطوير قدرته على المحاكاة، و بالتالي السيطرة على الكلام، ويعد هذا الانتقال بدء مرحلة جديدة في تعلم اللغة المنطوقة وهو ذو أهمية في تعلم اللغة بالنسبة إليه لأنه يصبح في حالة محاكاة دائمة لمن يسمعه من المتكلمين. (عبد الحميد، 2010، ص102)

5-2- المرحلة اللغوية:

بعد المرحلة القبل لغوية التي هي فترة استعداد وتهيؤ ينتقل الطفل إلى المرحلة اللغوية وهنا تحديد الزمن الموافق لها تحديدا دقيقا أيضا يبقى يخضع لعوامل من بينها الفروق الفردية بالنسبة للعلماء فإنهم يحددون تلك الفترة في حدود السنة بالنسبة إلى أغلب الأطفال و في حوالي الشهر التاسع بالنسبة إلى الممتازين منهم و ما يهمنا هو أن المرحلة القبل لغوية غير منفصلة تماما عن المرحلة اللغوية، بل هما متداخلتان، وخاصة حينما يأخذ الطفل في تقليد الأصوات التي يسمعها و تتشكل هذه المرحلة من المراحل الجزئية التالية:

مرحلة الكلمة الأولى:

إن الكلمة الأولى التي ينطق بها الطفل تكون أحيانا أو دائما ذات مقطع صوتي واحد مثلما ما - بابا - نانا - دادا.... - الخ، وتقوم في بعض الأحيان هذه الكلمات بدور جملة في هذه المرحلة لأنها تكون كلمة متبوعة بإشارة حتى يفهم الكبار ما يريده الأطفال، فمثلا عندما يقول الطفل "بوا " وهي تقريبا عند كل الأطفال العرب تعني الماء، فبمجرد نطق الطفل لهذه الكلمة نفهم أنه يريد شرب الماء .

و أول ما يستعمله الطفل من المفردات هو الأسماء و بالأخص أسماء المحيطين به وبما أن الأسماء هي الغالبة في المرحلة الأولى من حياته فقد دعا هذا الأمر بعض الباحثين إلى الحديث عن طور يسمونه طور التسمية، حيث أن هم الطفل الوحيد هو معرفة أسماء الأشياء، ثم بعد ذلك يبدأ الطفل

باستعمال الضمائر لأول مرة و هذا عند أواخر السنة الثانية، ويأخذ في استعمال الأفعال في السنة نفسها كذلك، إلا أن الأسماء تظل متغلبة عليها من حيث الكثرة، حتى عندما يبلغ الطفل الثلاثين شهرا تتناقص لديه الأسماء وتزيد الأفعال و الضمائر والنعوت وبعض الظروف وأحرف الجر، وتفسير لماذا يستعمل الطفل الأسماء قبل الأفعال؟ مرجعه إلى النفعية من جهة و إلى عدم القدرة على التجريد من جهة أخرى. تتميز لغة الطفل في هذه المرحلة كذلك بالتعبير المختزل، حيث تمثل الكلمة جملة بحد ذاتها لتدل على المعنى الكلي الذي يسعى الطفل إلى إيصاله، ويلاحظ هنا أن الطفل يستطيع فهم معاني بعض المفردات اعتمادا على السياق الذي تحدث فيه و النظر إلى الإشارات والحركات المصاحبة للكلام. (Florin, 2016, p. 33)

مرحلة الكلام الحقيقي:

تبدأ مراحل تكوين الجملة ، ويدخل الطفل مرحلة إصدار الأصوات أو التعبير عن نفسه بكلمتين، فيقوم بجمع كلمتين لتكوين جملة ما، ثم تتطور لغته في هذه الفترة حتى الثلاث سنوات بحيث يستطيع فهم الأفعال والأنشطة المختلفة، ويستوعب القصص المصورة ويعرف أسماء الأعضاء الصغيرة، كما يتقدم النمو اللغوي لديه بشكل ملحوظ كلما تقدم في العمر، وتتطور وتنمو لغته الإستقبالية والتعبيرية فيستطيع الإجابة على تساؤلات الآخرين ويستطيع اختيار الكلام المناسب للمواقف المختلفة، ويقلد الأصوات ويكمل الجمل الناقصة إلى غير ذلك .

في العام الرابع يكون الطفل قادرا على نطق ما يسمع من أصوات و إعادة الكلمات التي تقال أمامه كما أن الطفل في هذه الفترة يتعلم استخدام التعبيرات دون أن يعرف حساب الزمن بشكل صحيح، وليس غريبا أن يلجأ إلى العمليات الحسابية البسيطة ويكون مخزونه اللغوي قد تطور بشكل كبير، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال لقد لخص (واطسن) مراحل اكتساب ونمو اللغة عند الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة كما يلي:

-الطفل في ستة اشهر : يتلفظ بترديدات دائرية (المناغاة.)

-الطفل في اثني عشر شهرا : يستخدم كلمة أو أكثر، ويفهم التعليمات و الأوامر اللفظية المصحوبة بإشارات مميزة.

-الطفل في ثمانية عشر شهرا :يستخدم أربع أو خمس كلمات وقد يستخدم كلمتين معا

- طفل السنتين فأكثر: يستطيع أن يسمي أربعة أشياء أو خمسة مألوفة مثل ساعة مفتاح قلم.... الخ.

-**طفل ثلاث سنوات** :يستخدم الضمائر (أنا - أنت) ويمكن أن يستخدم أربع حروف جر،كما يميز بين في و تحت و خلف، ويعرف الأجزاء الرئيسة للجسم حيث يصل عدد المفردات عنده إلى 896 كلمة.

-**طفل الأربع سنوات فأكثر** :يعرف أسماء الألوان الشائعة ويمكن أن يستخدم أربع حروف جر و هو قادر على تسمية الحيوانات الأليفة : قط ،كلب و يصل عدد المفردات إلى 1540

-**طفل الخمس سنوات** : يمكن أن يستخدم الكلمات التي تعبر عن وظيفة الأشياء ويعرف الأضداد الشائعة مثل : كبير / وغير ، ثقيل / خفيف. (RONDAL, 2002, p. 48)

غير أن المتتبع لنتائج دراسات الثروة اللغوية للطفل لا يجد اتفاقا في النتائج من حيث كم المفردات التي يتقنها الطفل ، فبعض الدراسات خاصة الأجنبية منها تشير إلى متوسط مقداره 2500 مفردة في نهاية هذه المرحلة ، في حين يشير البعض الآخر إلى حوالي 4000 كلمة و يمكن إظهار هذا التطور فيما يلي:

سنة أشهر: أصوات بسيطة يقلدها و التعبير عن السرور و الارتياح .

سبعة أشهر: أصوات متعددة المقاطع.

ثمانية أشهر: أصوات مقطعة مفردة .

تسعة أشهر :يبدأ نطق (ماما - بابا) ويقلد الأصوات المترددة .

عشرة أشهر:الكلمة الأولى والتي تتكرر من قبل الأب و الأم .

إحدى عشر شهرا :تقليد الكلمات البسيطة ،فهم الإشارات والوجه المألوف .

سنة واحدة: فهم معاني الكلمات بالارتباط و الاستجابة للأوامر البسيطة.

سنة وثلاثة أشهر :الكلمات الأولى معظمها أسماء.

سنة و ستة أشهر:استعمال الصفات وظروف الزمان و المكان وتكوين العبارات.

سنتان :جمل بسيطة وقصيرة تتكون من كلمتين .

ثلاث سنوات : زيادة كبيرة في المفردات .

أربع سنوات: تبادل الحديث مع الكبار .

خمس سنوات:جمل كاملة تشمل كل أجزاء الكلام .

سنة سنوات: يعرف معاني الأرقام و الأزمنة .

فالطفل إذن مطالب لتحقيق التواصل لتنمية قدراته الذهنية و العقلية، ومن الملاحظ كذلك أن اللعب هو أفضل الأنشطة التي يمكن من خلالها معرفة درجة تطور قدرة الطفل على التحدث والاستماع ففي هذه المرحلة يلاحظ أن اللغة عند غالبية الأطفال غالبا ما تكون من نوع الحديث مع الذات، إنهم يلعبون معا

وكل منهم يتحدث مع نفسه.

هذا إضافة إلى أن انفتاح الطفل على العالم الخارجي يعمق مهاراته اللغوية فالتساع عالم الطفل بعد أن كان مقصوراً على عالم البيت ليشمل الجيران و الحي و الروضة يتيح له فرصة أكثر لإثراء ذخيرته اللغوية و تنشيط مهاراته في استعمالها ومن هنا يكون قد سلك السبيل في الابتعاد عن الأناية و الاقتراب من الغيرية وانخرط في النشاط اللغوي المشترك مع أهله و أقرانه. (BRIN, 1997, p. 45)

6- مراحل نمو الفهم الشفهي :

إن الصرخة الأولى التي ينطقها الطفل عند الولادة هي أول بادرة من بوادر قدرته على التصويت، وهي نقطة البداية في نشوء اللغة، إذ سرعان ما يكتشف أنه يستطيع الصراخ، وأن يعبر عن مختلف رغباته وحاجاته، فيمكن من خلاله أن يعبر عن الإحساس بالجوع أو الألم، أو الانزعاج في وضعية غير مريحة ثم ينتقل الطفل من الصراخ إلى مرحلة المناغاة والتي تمتد أحياناً من 6 شهور إلى 2 شهراً، فيهمهم الطفل بأصوات مثل :دادا، بابا، ونجعل اهتمام المحيط بأصواته يبدأ الطفل في ضم الأصوات التي يصدرها الراشدون إلى نظامهم الخاص بالنطق فيكرر الطفل مجموعة أصوات بشكل ثابت ويبدو أنه سيتمتع باستماعه لهذه الترددات ويكون العائد السمعي بمثابة معزز لإصدارها من جديد.

عندما يتعلم الطفل النطق تأتي مرحلة بداية تثبيت المعاني على الألفاظ، والذي يتحقق عن طريق التعليم والتعلم، فعندما ينطق الطفل حرف "با" نجد أن الأم تشجعه على ذلك فيكرر الصوت وهي تنطق كلمة "بابا" وتشير إلى أبيه، فيربط اللفظ بمدلوله أو معناه، فإذا ما رأى الطفل أباه ينطق بلفظ "بابا" وتأخذ الكلمة تدعيماً لفرحة الكبار عند نطق الطفل للكلمة، وهكذا يتم ميلاد الكلمة، وعندما يبلغ سنة تقريباً يبدأ الطفل في استعمال كلمة واحدة للدلالة عما يريد التعبير عنه، وقد تكون هذه الكلمات ذات مقطع واحد أو أكثر، وبعد منتصف السنة الثانية تقريباً يأخذ الطفل في توظيف الأسماء بكثرة، بعدها يستعمل الأفعال والحروف كحروف الجر والضمائر وهذا إلى غاية الشهر السابع، ثم يبدأ الطفل مع بداية السنة الثانية بتطوير الجمل القصيرة والبسيطة التركيب حيث يربط كلمتين أو ثلاث كلمات أساسية لتكوين جملة ذات معنى ولكن دون مراعاة قواعد اللغة، ثم يأخذ في الانتباه إلى الكلمات المنطوقة و يلتفت إلى مصدر الصوت، ويقوم بعملية ربط بين أشياء أو إشارات معينة وبين سماع الصوت، مثل :الربط بين صوت فتح الباب ودخول الشخص، وتدرجياً يصل الطفل إلى عملية الفهم التي تبدأ بالتعميم ثم التمييز،

هناك دراسات عديدة بحثت عن كيفية اكتساب الطفل لمعاني لغته، نجد منها Nelson 1973 حيث توصلت إلى أن اكتساب الطفل للمعاني يسير عبر مراحل، ففي البداية يميز الطفل شيئاً جديداً من مجموعة أشياء لتكن كرة مثلاً، هذا هو الإدراك الأولى لوظيفة الكرة بعدها يلاحظ الطفل حالات أخرى تستخدم فيها الكرة (تندرج، ترتد، وغيرها)، فينتقى الخصائص الثابتة التي تتميز بها الكرة عما سواها من الأشياء وتوضع هذه الخصائص في المركز الدلالي للشيء، في النهاية يعطي الطفل إسماً لهذا الشيء، وهنا تصبح العلاقة تلازمية بين الدال والمدلول الذي تقتزن به، ويظل مصاحباً إياه في إطراد دائم، كما تدل الدراسات العربية أن الطفل يبدأ باكتساب أغلب الصيغ الصرفية في سن أربع سنوات وأراً لفهم الصيغ الصرفية وإنتاجها يتحسن بتقدم العمر، أما اكتساب صيغ الجمع فيبدأ في سن الرابعة، إذن، تمر عملية نمو الفهم اللغوي من الصراخ ثم المناغاة بعدها يتم تشكيل حروف ثم النطق بكلمات هذه الأخيرة تجعله يشكل جمل يحسن معناها حسب قدرته على التمييز بين كلمة وأخرى والمدلول الخاص بها. (الحمادي، 2004، ص215)

7- التأخر اللغوي:

تأخر واضطراب اللغة الشفوية يتم التعبير عنه بطريقتين سواء من خلال غياب تام للإنتاج اللساني أو من خلال فقر في الإنتاجات اللسانية الأولى، في كل الحالات فإن التقييم صعب بسبب التباين الموجود في النمو العادي للغة. (Matte-Landry, 2018, p. 9)

يرى فينسين (Fenson) أن سن ظهور الكلمات الأولى التي يتم تحديدها عند الأطفال قد تختلف في السن على الأقل سنة واحدة وحتى أكثر من 23 شهر في حالة اضطراب في نمو اللغة. على الرغم من عدم وجود معيار يحدد لنا بالضبط في أي عمر يكون الاضطراب اللغوي بالنسبة للأطفال الصغار، إلا أن مثل هذا الوضع خلال السنة الثانية من عمر الطفل هو بالتأكيد مثير للقلق ويتطلب مراقبة دقيقة لسلامة وظائف السمع أو وجود اضطرابات عصبية.

وفي معظم الحالات تتجلى اضطرابات نمو اللغة في انخفاض عدد الإنتاجات خلال السنتين 2 و3، فالطفل الذي لا ينتج أكثر من 50 كلمة مختلفة في عامه الثالث يعتبر متخلفاً لغوياً، فحسب بول (Paul، 2000) في هذه السن تشخيص اضطراب اللغة لا يزال صعباً ولا يمكن أن نتكلم أو نؤكد بأن هذا هو تأخر لغوي، هذا التأخر يمكن تداركه، لكن كلما كان مهماً كلما كان من الصعب تداركه.

واحدة من العناصر الهامة في عملية التشخيص هو نوعية فهم الطفل للغة، في الواقع فهم طبيعي أو أفضل بكثير من الإنتاج يجعل من الممكن التوقع بتطور الاضطراب اللغوي.

عندما يبدأ الطفل بالتكلم فإنه يميل إلى إنتاج كلمات قصيرة فقط تتكون من 1 إلى 3 مقاطع، هذا يفسر صعوبة التكلم عن التركيب عند الأطفال الصغار لأن طول مقطع الكلمات لا يسمح دائماً بإنتاج وفي آن واحد كلمات وعلامات تركيبية.

إضافة إلى، الكلمات في بعض الأحيان صعبة التحليل بسبب عدم الفهم المتكرر والنطق المتقلب ما يجعل التقييم صعب، هذه الصعوبات تميل لتكون أكثر وضوحاً عند الأطفال المتأخرين لغوياً على عكس العاديين، مع ذلك وعلى الرغم من قصر الكلمات المنتجة إلا أن الطفل في وقت مبكر ينتج بعض العلامات المركبة ولا سيما أسماء الأشياء، الضمائر....

في الواقع اثنين من المقاطع كافية لإنتاج اسم أو كلمة أو ضمير أو فعل، فخلال السنة الثانية من عمر الطفل علامة التركيب يمكن أن تنخفض إلى حرف علة مركزي غير متميز بسيط، هذا هو الحال أيضاً بالنسبة للأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي، لكن بالنسبة لهم يستمر الأمر طويلاً.

فكما سبق ذكره، العلامات النحوية المستخدمة في بداية نمو اللغة من المفترض أن يتم الاحتفاظ بها كأشكال معجمية مجمدة ولا ينتجها نظام قواعد وهذه الفرضية تستند إلى حجتين: الأولى: استخدام المحددات والضمائر الشخصية هو دائم وإلزامي في أي لغة، و نتيجة لذلك الطفل يسمع دائماً اسم مع دلالاته وفعل مع ضمير شخصي، هذا يمكن أن يشجع الطفل على إعادة هياكل لغوية من محيطه اللساني بدون قدرته على تجزئتها بطريقة صحيحة، وهكذا يتم تخزين بعض الأسماء مع علامات محددة.

ثانياً: عند الأطفال الصغار لا نجد بعد أخطاء في استخدام القواعد، هذه الأخطاء والتي عموماً ما ينتجها الأطفال العاديين بداية من سن الرابعة تعكس آلية امتلاك القواعد النحوية الخاصة باللغة الأم. (SAUVADET, 2010, p. 33)

–أعراضه:

هناك بعض العلامات أو الأعراض تظهر على الطفل تعتبر كمؤشر لمعاناته من تأخر لغوي وهي:

من 1 إلى 3 سنوات:

- يمتلك عدد قليل من المفردات ، ويستعمل لغة غير مفهومة.
- لا يحاول تكرار الكلمات.
- لا يشير بإصبعه للتعبير عن طلب .
- لا يستعمل مفردات كثيرة.
- قليلا ما يستعمل جمل مشكلة من كلمتين.
- نطقه محدود، ما يؤثر على وضوحه.
- يفضل التواصل عبر الإشارة.

من 3 إلى 5 سنوات:

- تكرار الأسئلة عندما توجه إليه.
- جمل تلغرافية خالية من أدوات الربط.
- لا يستطيع التحدث للحصول على معلومات أو التعليق أو الإبلاغ عن حقائق.
- لا يحتفظ بنفس موضوع الحوار ، لأنه يجد صعوبة في المواصلة.
- يبحث دائما عن الكلمات أو يستخدم كلمات جامعة مثل قوله هذا الشيء أو هذا
- غياب ضمير الأنا.
- عدم معرفته أزمنة الأفعال.
- عدم التوظيف السليم للضمائر المذكر والمؤنث.
- ينتج جمل قصيرة وغير مفهومة. (<http://cenop@cenop.ca>)

أسبابه:

أسباب التأخر اللغوي تعود إلى طبيعة الاضطراب، أي إذا تكلمنا عن أسباب التأخر اللغوي في إطار الاضطرابات اللغوية الثانوية فهنا الأسباب واضحة وهي أن الاضطراب ناتج عن إعاقات أو متلازمات أو تخلف ذهني..... إلخ، و هذا ليس موضوع دراستنا . أما الحديث عن أسباب التأخر اللغوي في إطار الاضطرابات اللغوية المحددة ،في هذه الحالة لا توجد أسباب معينة ولكن توجد عوامل عديدة متداخلة متعلقة بمحيط الطفل ،ينتج عنها التأخر اللغوي.

تشخيصه:

حتى يتم وضع تشخيص سليم و دقيق لطفل يعاني من التأخر اللغوي ، يجب في البداية إثبات و من قبل فريق متعدد التخصصات أنه لا يوجد سبب معين يفسر هذا التأخر، ثم تتم عملية موافقة العلامات أو الأعراض الظاهرة التي تؤكد الاضطراب، بعد التأكد من التشخيص تتم عملية تفصيل الخصائص اللغوية للاضطراب و القدرات المرتبطة بها.

-**التشخيص المتعدد التخصصات:** يتم من قبل فريق متعدد التخصصات يتضمن فحوصات و تقييمات متعددة ، كطبيب الأعصاب للأطفال، طبيب أذن أنف حنجرة، مختص نفسي، مختص أرطفوني.

-**التشخيص بالإقصاء:** يتم من خلاله التأكيد عن طريق تقارير طية عدم معاناة الطفل من إعاقة سمعية، تشوه خلقي، اضطراب عصبي، تأخر ذهني، اضطراب نفسي....

- **التشخيص الفعلي أو النهائي:** بعد التأكد من الاضطراب يتم وضع التشخيص النهائي مع تحديد عوامل الخطورة و العلامات المصاحبة، مع التأكيد أن هذه العملية تتم عن طريق أدوات و اختبارات مخصصة لهذا الغرض. (Alison , 2015, p. 7)

8- تأخر اكتساب التراكيب اللغوية:

من الصعب التكلم عن التركيب في اللغة عند الأطفال الصغار أثناء المرحلة الأولى لنمو اللغة ، وهذا راجع إلى أن الكلمات تكون معزولة في هذه المرحلة ، و أول البناءات تبدأ منها، فمثلا يمكن للطفل أن يميز شكل يشبه السيارة، فبالنسبة له أن الشيء واسمه لا ينفصلان ،لكن مبدئيا ليست لديه القدرة على الربط والبناء بشكل صحيح رغم استخدامه لكلمات اكتسبها سابقا مثل: سيارة إعطاء، والذي مشكل من مزيج من كلمتين يستخدمها الطفل بعزلة أيضا.

لوحظت الاضطرابات التركيبية عند الأطفال المتأخرين لغويا كثيرا في اللغة الانجليزية وبدرجة أقل في اللغة الفرنسية، ففي الانجليزية كما في الفرنسية المؤشرات الأولى الدالة على اضطراب في التراكيب عند الأطفال الصغار هي مظهر متأخر من المجموعات الأولى ، ما يترجم بمتوسط طول العبارة منخفض مقارنة بالعمر الزمني، فهناك تطور تركيبى ولكن بطيء ،مع استخدام أقل للأفعال، فالأطفال الذين يعانون من اضطراب في اللغة ،في بداية تطور التراكيب عندهم يقدمون إنتاجات قريبة من تلك التي نجدها عند الأطفال الأقل سنا متطابقة مع متوسط طول العبارة .

و بمقارنة الكلام العفوي لأطفال يتكلمون الفرنسية و يعانون من اضطراب لغوي و يبلغون من العمر 45 شهرا مع عينة ضابطة من الأطفال ذوي 30 شهر مطابقة مع LME (كانت النتيجة على التوالي 2.02 و 2.12) فهي لا تكشف عن اختلافات كبيرة ، حيث تظهر حالات العجز في البنيات اللفظية بشكل أكثر وضوحاً عندما يكون LME يتجاوز 3.5 ويستمر لفترة طويلة ، وأحيانا حتى المراقبة كما تثبت نقاط الضعف في بنيات الأفعال أنها قياسات دقيقة بشكل خاص لتمييز الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي عن الأطفال العاديين ولكن ليست محددة بشكل خاص (تبقى طبيعة اللغة المستعملة في البيئة هي التي تحدد)، كما يسجل عندهم أيضا ضعف من الجانب المعرفي العام. (Péree, 1984, p. 63)

9-الوظائف التنفيذية والتأخر اللغوي:

يرى كل من هاغورت و بيتيرسون (Hagoort ، Petersson 2012) أن اللغة هي نظام عصبي بيولوجي يتم بتفاعل شبكة من مناطق الدماغ، فبفضل الرنين المغناطيسي IRM أمكن التعمق في دراسات كابلان (2006 Caplan) المرتكزة على التشريح العصبي ، كما يريان أن بناء الجملة يكون في التلفيف الجبهي السفلي الأيسر، الذي يعتبر معالج تسلسلي منظم يوحد المعلومات من مصادر مختلفة . كما يريان أيضا أن الجزء السفلي الأيسر من الفص الجبهي و الذي يضم المهارات النحوية يشكل أيضا رابط بين المعلومات، حيث يقسمها ثم يعطيها تنظيمها في شكل متسلسل، في سنة 2013 هانغورت (Hagoort) طور هذه الفكرة من خلال مقارنته البيو عصبية لمعالجة اللغة، حيث قام بتجميع البيانات التجريبية التي تم إنشاؤها من قبل عدد من الباحثين منذ بدايات دراسة اللغة، وقد تضمن هذا النموذج ثلاثة أبعاد هي: "الذاكرة" ، "التوحيد" ثم "المراقبة والتحكم".

- "الذاكرة" تتضمن عملية ترميز وتخزين عناصر الكلام، فهي مكون خاص باللغة، وهي تتعامل مع المعلومات الصوتية والمورفولوجية والنحوية، أين يتم ترجمتها في القشرة الصدغية اليسرى وكذلك في التلفيف الزاوي الجداري الأيسر.

- "التوحيد" ، الذي يعتمد بشكل خاص على القشرة الأمامية اليسرى السفلية ، و يضم عمليات تسمح للمتكلم بجمع العناصر المخزنة في الذاكرة، و تتم هذه العملية على حد سواء في المستوى النحوي ، والمستوى الصوتي والدلالي ، و يعمل "التوحيد" على تنشيط الشبكات المحتملة المرتبطة ببند معجمي و بعد ذلك ، يكون "التوحيد الدلالي" مسؤولاً عن تحديد اتجاه العنصر الأكثر تعقيدا (خاصة عندما يكون له عدة معان ممكنة) ، لذلك فإن "التوحيد" هو عملية ديناميكية ناتجة عن التنفيذ المتزامن للعمليات

المختلفة ، عن طريق تفعيل عدد معين من المناطق المتفاعلة، "فالذاكرة" و "التوحيد" في تفاعل مستمر بفضل شبكة تنشيط الدماغ.

- "التحكم و المراقبة" يتوافق مع مرحلة التكيف ، مما يسمح باستخدام اللغة في المواقف البيئية ، في العمل والتفاعل، أما المناطق المسؤولة عن هذه العملية فهي في القشرة الأمامية الجبهية الظهرية ، وكذلك في الهياكل الأخرى مثل القشرة الحزامية الأمامية، و تسمح "المراقبة والتحكم المتبع" بفهم بيان ما من خلال تحليل جزء منه فقط ، وعلى الأخص العناصر الممنوحة بقيمة دلالية مهمة (يمكن زيادة هذه القيمة بلكنة ،أو عن طريق العناصر النحوية).

و قد قام بيتر هانغوت (Peter Hagoort) (2013) بتطوير نموذج له عام 2007، والذي يرى أن معالجة اللغة بهذه الأبعاد الثلاثة تستند إلى حقيقة أنها ديناميكية من خلال شبكة هامة من الروابط العصبية، كما أن ويلسون (Wilson 2011) أكد هذا الارتباط استنادًا إلى علم أمراض اللغة ،و بين أن المناطق الدماغية المختلفة التي تدعم الفهم النحوي وألياف المادة البيضاء التي ترتبط ببعض هذه المناطق، وأبرز ويلسون (Wilson 2014) أن تعقيد الجمل ينشط القشرة الأمامية اليسرى السفلية وبعض المناطق الصدغية الخلفية ؛ وقد تم بالفعل ذكر القشرة الأمامية كداعم محتمل للوظائف التنفيذية، وتؤكد النظريات المستندة إلى الملاحظات التشريحية العصبية على الروابط بين بعض المناطق الداعمة للوظائف التنفيذية ومعالجة اللغة، وبالتالي يتم تسليط الضوء على التفاعلات بين الوظائف التنفيذية والمهارات النحوية بفضل تقنيات التصوير الطبي، وهذا يتماشى مع النظريات اللغوية الحديثة ، التي خلصت إلى أن اللغة ليست معزولة في الأداء المعرفي كما ادعت الآراء السابقة، يبقى أن يتم تحديد و بدقة الوظائف المعرفية التي يمكن أن تؤثر على أداء اللغة. (THIRION & SERAUT , 2015, p. 17)

خلاصة

من خلال ما تقدم عرضه في هذا الفصل يتجلى أن عملية اكتساب اللغة ليست بالسهلة و تتم وفق مراحل زمنية معينة تتميز بالخصوصية، كذلك الأمر بالنسبة لكل مستوى من مستوياتها، و خاصة المستوى التركيبي الذي يجمع بين كل المستويات الأخرى، و أي خلل في عملية الاكتساب اللغوي ينتج عنه التأخر اللغوي الذي تتدخل فيه عدة عوامل من أهمها الوظائف التنفيذية التي تعتبر المسير والمراقب للوظائف المعرفية ، و هذا ما سنحاول التحقق منه في الجانب التطبيقي

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للبحث

1- المنهج

2- الدراسة الاستطلاعية

3- الحدود المكانية و الزمانية للدراسة

4- عينة البحث

5- أدوات البحث

1- المنهج:

يقوم البحث العلمي الأكاديمي على الاستخدام المنهج لأساليب وإجراءات محددة للحصول على معلومات أو لكشف العلاقة بين المتغيرات في المجتمع البحثي . ويهدف البحث العلمي إلى الإضاءة على معلومات جديدة أو التأكد من معلومات قديمة من أجل زيادة المعرفة أو التحقق منها. لذا يركز البحث العلمي على اختبار الفرضيات المطروحة من أجل فهم أو تحليل ظاهرة ما في المجتمع . (ريما ماجد، 2016، ص14)

يصنف بحثنا ضمن الأبحاث الوصفية التي تعتبر من الأساليب الأكثر شيوعا بين الباحثين في الوقت الحاضر، فهي أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات و معلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة، والمنهج الذي سنعتمد عليه في دراستنا هو المنهج الوصفي الارتباطي حيث نراه الأنسب للبحث.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية المرحلة التي تسمح للباحث بمعايشة عمق المشكلة من واقعها الملموس وذلك من خلال معرفة مجمل أبعادها باتصالها بالأفراد الذين يعيشونها والذين هم أحق بتزويد الباحث بمعطيات قد تغيب عنه، وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو الإحاطة والإلمام بالمشكلة المراد دراستها لكونها أساس المرحلة التحضيرية من البحث وكذلك البحث عن الفرضيات الممكنة وتحديد العينة التي تتوفر فيها الشروط والمقاييس المناسبة لموضوع البحث والتي حددت بهذه الفرضيات، و بالتالي تمكننا الدراسة الاستطلاعية من:

- من الاطلاع بعمق على تفاصيل الموضوع.
 - التعرف على طبيعة المجتمع الأصلي وعينة البحث.
 - ضبط فرضيات البحث وأهدافه.
 - ضبط أدوات البحث ، و اختيار المنهج المناسب لطبيعة الدراسة.
- ولقد اعتمدنا في الدراسة الاستطلاعية على :

أ - الملاحظة:

وهي المعاينة المباشرة للشيء أو مشاهدته على النحو الذي هو عليه ، كما تعني الانتباه للظواهر بقصد تفسيرها و اكتشاف أسبابها ، و تعد من التقنيات المستعملة في الدراسات الميدانية لأنها الأداة التي تجعل الباحث أكثر اتصالاً بالعينة ، و تعتبر طريقة منهجية يقوم بها الباحث بدقة تامة و وفق قواعد محددة للكشف عن تفاصيل الظاهرة المدروسة و لمعرفة العلاقة التي تربط بين عناصرها في ميدان البحث ، و تسجيل الملاحظات و تجميعها لغرض خدمة البحث.

اعتمدنا في دراستنا على الملاحظة المباشرة، حيث قمنا بملاحظة عينة من الأطفال مشخصين ، يعانون من تأخر لغوي في مستشفيات عمومية و عيادات خاصة على مستوى ولاية قسنطينة، وهذا بهدف جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات حول العينة.

المقابلة:

تعتبر المقابلة من أهم أدوات البحث العلمي لمساهمتها في توفير معلومات عميقة وكثيرة حول الموضوع والظاهرة المراد دراستها، كما تمتاز بأنها من أكثر الأدوات دقة وذلك لقدرة الباحث على مناقشة المبحوث حول الإجابات التي يعمد إلى تقديمها ، فهي عبارة عن محادثة أو حوار موجه بين الباحث من جهة وشخص أو أشخاص آخرين من جهة أخرى بغرض جمع المعلومات اللازمة للبحث. والحوار يتم عبر طرح مجموعة من الأسئلة من الباحث التي يتطلب الإجابة عليها من الأشخاص المعنيين بالبحث ، و كانت مقابلتنا مع ثمانية أخصائيين أرطفونيين ممارسين باختلاف تكوينهم وخبرتهم الميدانية والأماكن التي يمارسون فيها مهامهم ، موزعين كما هو مبين في الجدول رقم (2)، و متواجدين في القطاع العام والخاص ، بداية من المستشفى الجامعي الحكيم لخضر بن باديس بقسنطينة و مستشفى محمد بوضياف بالخروب ، والعيادة متعددة الخدمات حسين بن قادري بالمدينة الجديدة علي منجلي، إضافة إلى أربع عيادات الخاصة في كل من بلدية قسنطينة، الخروب و المقاطعة الإدارية علي منجلي. و قد زدونا خلال مقابلتنا معهم بكل المعطيات عن العينة محل الدراسة المتمثلة في أطفال يعانون من تأخر لغوي ويتراوح سنهم ما بين 4 و 6 سنوات، حيث جاءت أسئلة المقابلة كالآتي:

1- هل توجد عندكم حالات تعاني من تأخر لغوي؟

2- كم يبلغ سنهم؟

3- هل هم قيد المتابعة؟

4- هل يمكن أن نقدم لكم شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية للإجابة عليها؟

5- هل توافقون على إجراء دراسة عليهم؟

وكانت إجاباتهم بنعم على جميع الأسئلة كما هو مبين في الجدول رقم (3). كما أبدوا تعاوننا معنا

لإجراء الدراسة، وجاء توزيعهم كما هو مبين في الجدول التالي:

الأخصائيون	الجنس	الخبرة	مكان الممارسة
أخصائي 1	أنثى	4 سنوات	المستشفى الجامعي الحكيم لخضر بن باديس بقسنطينة
أخصائي 2	أنثى	6 سنوات	مستشفى محمد بوضياف بالخروب
أخصائي 3	أنثى	5 سنوات	مستشفى محمد بوضياف بالخروب
أخصائي 4	أنثى	5 سنوات	عيادة متعددة الخدمات بعلي منجلي
أخصائي 5	أنثى	6 سنوات	عيادة خاصة بوسط مدينة قسنطينة
أخصائي 6	أنثى	4 سنوات	عيادة خاصة بالخروب
أخصائي 7	أنثى	6 سنوات	عيادة خاصة بعلي منجلي
أخصائي 8	أنثى	5 سنوات	عيادة خاصة بعلي منجلي

جدول رقم (2) يبين خصائص المختصين الأرطفونيين المتعاونين في الدراسة

س5		س4		س3		س2		س1		الأسئلة
لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	إجابات الأخصائيين الأرتفونيين
	+		+		+		+		+	أخصائي 1
	+		+		+		+		+	أخصائي 2
	+		+		+		+		+	أخصائي 3
	+		+		+		+		+	أخصائي 4
	+		+		+		+		+	أخصائي 5
	+		+		+		+		+	أخصائي 6
	+		+		+		+		+	أخصائي 7
	+		+		+		+		+	أخصائي 8

جدول رقم (3) يبين إجابات المختصين الأرتفونيين على أسئلة المقابلة

3-الحدود المكانية و الزمانية للدراسة:

تم إجراء الدراسة بالمستشفى الجامعي ابن باديس بقسنطينة بمصلحة أذن، أنف، حنجرة ومصلحة طب الأطفال إضافة إلى نفس المصلحتين بمستشفى الخروب، و العيادة متعددة الخدمات بعلي منجلي، وأربع عيادات خاصة في ولاية قسنطينة. وهذا وصف وجيز لكل مؤسسة:

المستشفى الجامعي الحكيم لخضر ابن باديس: مقره بحي بن صغير عبد الوهاب بقسنطينة، شيد عام 1864، وحمل اسم ابن باديس منذ سنة 1981، يحتوي على مصالح طبية عديدة ، ونجد المختص الأرتفوني في كل من مصلحة أمراض الأذن أنف و الحنجرة و مصلحة طب الأطفال و مصلحة الأعصاب التي كانت من قبل مصلحة عقلية، وعددهم حاليا 5، أما مصلحة طب الأعصاب لا يوجد فيها أي مختص أرتفوني.

مستشفى محمد بوضياف ببلدية الخروب بقسنطينة: هو مستشفى عام يوجد ببلدية الخروب به مصالح عديدة أهمها: مصلحة طب الأطفال، مصلحة الأذن أنف حنجرة، و يوجد بهاتين المصلحتين 6 مختصين أرطفونيين .

العيادة متعددة الخدمات حسين بن قادري: تقع هذه العيادة بالمدينة الجديدة علي منجلي بقسنطينة، أسست سنة 2012 بها معاینات متخصصة كطب الأعصاب، طب الأمراض العقلية، طب الأطفال، طب عام، ا المختص النفسي و تتوفر على مختص أرطفوني واحد. أما بالنسبة للعيادات الخاصة فعددها أربعة 1 منها في وسط المدينة و 1 في الخروب و 2 في المدينة الجديدة علي منجلي.

الحدود الزمانية :

استغرق إعداد الجانب النظري من الدراسة مدة سنتين، أما الجانب التطبيقي فقد امتد سنتين أيضاً، و هذا راجع إلى عملية ضبط أدوات الدراسة و عملية تكييف الاختبارات التي قمنا بها و التي استغرقت سنة، أما السنة الثانية تمكنا من خلالها من تمرير الاختبارات و الحصول على البيانات اللازمة للدراسة.

4- عينة الدراسة:

بعد قيامنا بزيارة الأماكن سالفة الذكر و المتمثلة في المستشفيات و العيادات الخاصة على مستوى ولاية قسنطينة ، وبعد مقابلتنا مع الأخصائيين الأرطفونيين العاملين بهذه المصالح قمنا بتحديد مجتمع البحث كما هو مبين في الجدول رقم (4) ، أين تم اختيار عينة قصدية ، تتطابق مع موضوع دراستنا و تتوفر على الشروط التالية:

- 1- السن : يتراوح سن العينة ما بين 4 و 6 سنوات.
- 2- الصحة الجسمية: قمنا باستبعاد أي احتمال لمعاناة العينة من اضطراب على مستوى السمع أو البصر وذلك من خلال التقارير الطبية التي يحوز عليها المختصين الأرطفونيين المتابعين للعينة.
- 3- الاضطراب: الطفل مشخص من قبل المختص الأرطفوني بالاعتماد على اختبارات مقننة.
- 4- العمر العقلي: قمنا بضبط العمر العقلي للعينة وهذا حتى نحذف أي احتمال لوجود تأخر ذهني حيث اعتمدنا على اختبار رسم الرجل و طيق الاختبار على مجتمع البحث و المقدر بـ 31 طفل

يعاني من تأخر لغوي، وتم حذف 7 منهم وهذا لاحتمال معاناتهم من تأخر ذهني، وقد ظهر ذلك من خلال درجاتهم في الاختبار كما هو مبين في الجدول رقم (5).

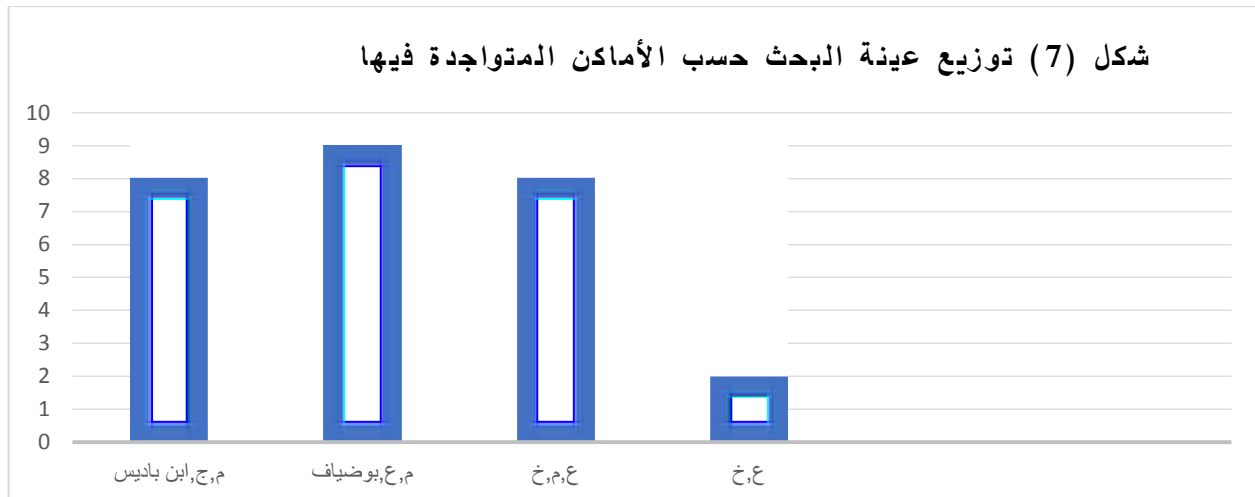
كما استخدمنا معايير الاستبعاد التالية للحد من التحيزات في دراستنا:

الاضطرابات النفسية، الإعاقات، التوحد، الإفراط في الحركة وتشتت الانتباه.

و فيما يخص التوزيع الأولي لمجتمع البحث قبل ضبط بعض المتغيرات الخاصة به على الأماكن السالفة الذكر، و جاء كآتي:

المكان	م.ج.ابن باديس	م.ع.محمد بوضياف	ع.م.خ	ع.خ.1	ع.خ.2	ع.خ.3	ع.خ.4	مج
العدد	8	9	8	2	1	2	1	31

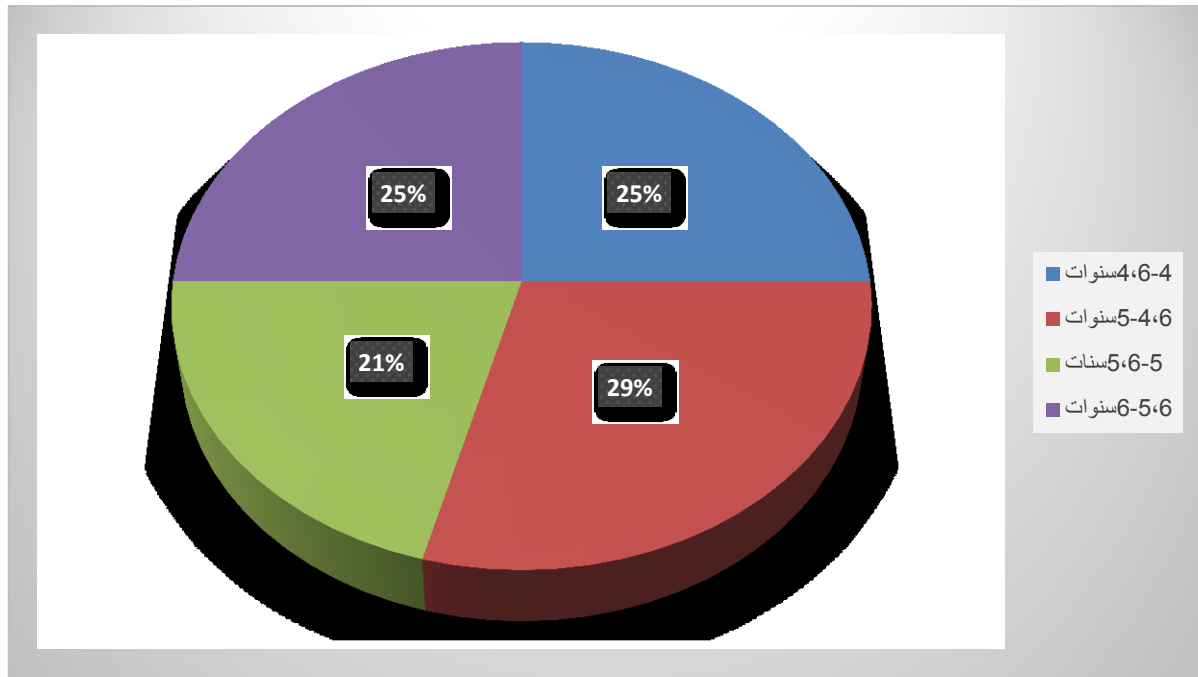
جدول (4) يبين توزيع مجتمع البحث حسب الأماكن التي يتواجد فيها



بعدها قمنا بالضبط النهائي لعينة الدراسة بعد حساب العمر العقلي لمجتمع البحث، حيث تم استبعاد 7 حالات وهي الحالات رقم (9،10،12،15،18،20،25) لمعاناتها من تأخر ذهني (أنظر الجدول رقم 5 و 6). و تشكلت العينة النهائية من عدد محدد من الأطفال وهو 24 يتراوح سنهم ما بين 4 و 6 سنوات ومُشخصين بأنهم يعانون من تأخر لغوي وموزعين كآتي:

السن	4.5 - 4	5 - 4.5	5.5 - 5	6 - 5.5	المجموع
العدد	06	07	05	06	24
النسبة المئوية	25%	29.17%	20.83%	25%	%100

جدول (5) يبين عينة الدراسة بعد ضبطها



شكل (8) توزيع العينة حسب السن

5-أدوات الدراسة :

اعتمدنا في دراستنا على نوعين من الأدوات ،النوع الأول خاص بضبط متغيرات العينة و يتشكل من اختبار رسم الرجل ، أما النوع الثاني فهو خاص بالدراسة الأساسية حيث اعتمدنا على أداة كشفية تتمثل في شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية و أخرى تقييمية تتمثل في اختبار فرز البطاقات متغيرت الأبعاد ، وأجزاء من اختبار خمسي لتقييم اللغة الشفوية والمكيف على البيئة الجزائرية ، فقد رأينا أنها الأنسب لتزويدنا بكل المعطيات و البيانات التي نريد الحصول عليها.

-أدوات ضبط المتغيرات:

اختبار رسم الرجل:

هو اختبار أدائي غير لفظي لقياس الذكاء و القدرات الذهنية موجه للأطفال ما بين 3 و 15 سنة ،ظهر سنة 1926 من قبل فلورانس جودانف ، وبعدها قام بتطويره هاريس سنة 1963 ، وأصبح يعرف باختبار جودانف-هاريس للرسم ، ومن مميزاته أنه لا يعتمد على الألفاظ و القراءة و الكتابة في قياس ذكاء الأطفال، كما يمكن تطبيقه بشكل فردي أو بشكل جماعي، سهل التطبيق، و قليل التكلفة، و بسيط في عملية تطبيقه فلا يحتاج الفاحص إلى التدريب المعقد ، أيضا لا يحتاج إلى وقت كبير في تطبيقه و لا في تصحيحه و استخراج درجاته، فمتوسط الوقت لأدائه حوالي 10 دقائق.

تعليمات تطبيق الاختبار: يراعى قبل، أثناء و بعد تطبيق الاختبار مايلي:

- توفير الجو المناسب و المواد الضرورية لإجراء الاختبار منها: قلم الرصاص يكون مبري جيدا مع التأكد من سلامة سطح الطاولة و ورقة بيضاء و ممحاة.

- كتابة المعلومات المتعلقة بالحالات في الأماكن المخصصة لذلك، مثل الاسم و السن و تاريخ الميلاد بالتدقيق .

- الطلب من المفحوصين أن يرسموا على الأوراق التي أمامهم صورة رجل كامل بكل التفاصيل، بحيث تكون التعليمية: " أريد منك أن ترسم لي صورة "رجل" ، أو أرسم أحسن صورة لرجل تستطيعها ، أو أرسم رجل بكامل أطرافه ليس اليدين و الرأس فقط.

- يجب التأكد من عدم وجود صور أو كتب في محيط المفحوص، لتقليل من احتمالية النقل منها والاعتماد على ذاكرته و خبراته.

-الحرص على تقديم أشكال التعزيز الايجابي و كلمات للمدح بعد انتهاء المفحوص من الرسم.

-تجنب أي نوع من الملاحظات أو الايحاءات التي قد تؤثر على طبيعة الرسم.

(www.help-curriculum.com . 22/04/2015)

-يسمح للمفحوص بالمحو أو إعادة الرسم كله أو جزء منه .

-يجب على ألا يتدخل الفاحص في أداء المفحوص أو التعليق على رسمه أثناء تطبيق الاختبار.

-لا يحدد الوقت اللازم لعملية التطبيق لدى المفحوص، و لكن معظم الأطفال ينهون الأداء المطلوب في مدة لا تتجاوز 15 دقيقة.

-تعطى للمفحوص بعد الانتهاء من الرسم درجة على كل نقطة من النقاط الكلية للمقياس و المكونة من 50 درجة، و تقدر كل درجة بـ 3: أشهر للعمر العقلي حسب الاختبار .

يتكون الاختبار من 50 بندا جاءت كالاتي :

01-الرأس: أي محاولة لإظهار الرأس حتى و لو كان خاليا من ملامح الوجه و لا تحسب ملامح الوجه إذا لم تكن هناك خطوط للرأس .

02-الساقين : أي محاولة لإظهار الساقين بعدهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة رجل واحدة .

03 -الذراعين : أي محاولة لإظهار الذراعين بعدهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة ذراع واحدة و لا يعطى الطفل نقطة على رسمه للأصابع ملتصقة بالجذع مباشرة.

04 - الجذع: أي محاولة لإظهار الجذع حتى ولو كانت برسم خط وفي حال كان الجذع ملتصق بالرأس يحسب جذع.

05-طول الجذع أكبر من عرضه: يقاسن بالمليمتر إذا تطلب الأمر في هذه الحالة يجب أن لا يكون الرسم عبارة عن خط.

06 -ظهور الكتفين : تصح هذه النقطة بدقة وصرامة فيجب أن تكون هناك أكتاف واضحة و لا تحتسب الزوايا القائمة أكتافا .

07- اتصال الذراعين والساقين بالجذع مهما كان نوع السيقان و الأذرع المرسومة وعددها ، فإن التصاقها بالجذع يمنح الطفل نقطة.

08-اتصال الذراعين و الساقين في الأماكن الصحيحة : في حالة الرسم الجانبي يجب أن يكون الذراع ملتصقا بمنتصف الجذع تحت الرقبة.

09-وجود الرقبة: أي شكل مختلف عن الجذع والرأس يتوسطهما يعتبر رقبة.

10-خطوط الرقبة يتماشى مع الرأس أو الجذع أو كلاهما: أي أن تكون متدرجة الاتساع.

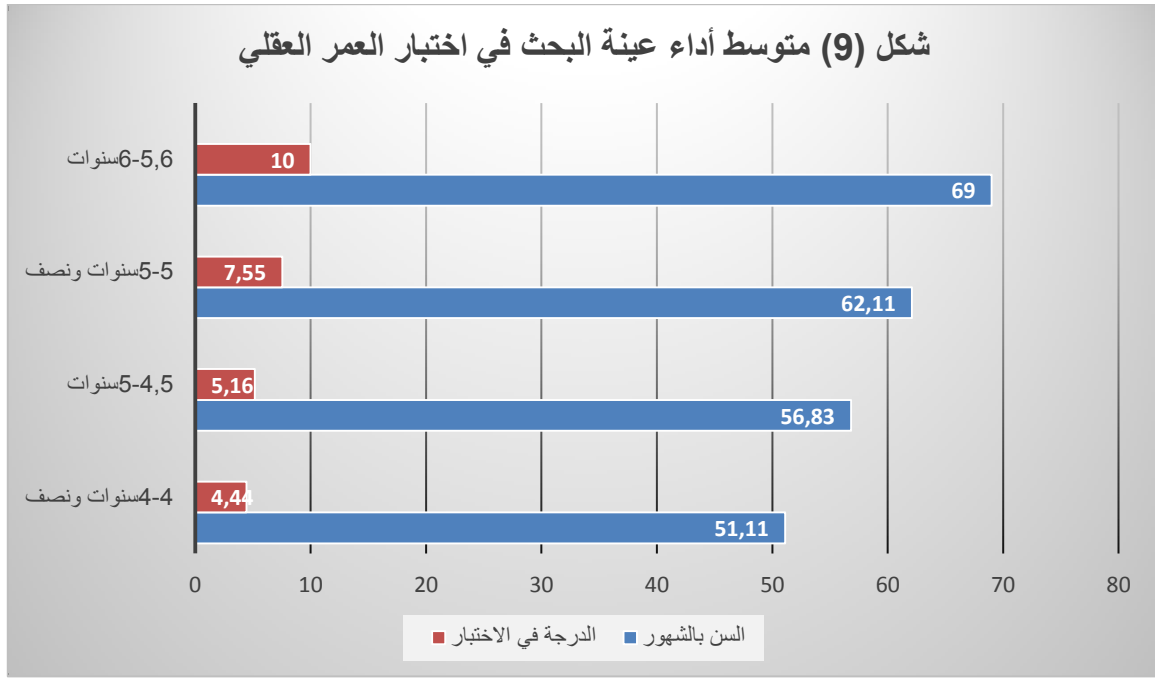
- 11-وجود العينين: أغلب أشكال العينين عند الأطفال تكون غريبة و لكن أي محاولة لإظهارهما تعطي نقطة، و ينقط الطفل في حال الرسم الجانبي على العين الواحدة.
- 12-وجود الأنف: أي محاولة لإظهار الأنف تحسب .
- 13-وجود الفم: أي محاولة لإظهار وجود الفم تحسب.
- 14 -رسم الفم والأنف من بعدين أي أن لا يكونا مجرد خط، و لا يقبل الشكل المستدير أو المربع أو المستطيل للأنف، و يشترط رسم خط لفصل الشفتين كي يمنح الطفل نقطة.
- 15 -إظهار فتحتي الأنف: أي محاولة لإظهارهما تقبل.
- 16 -وجود الشعر: إي محاولة لإظهار الشعر تقبل.
- 17 -وجود الشعر في المكان الصحيح: يجب إن يكون في المكان الصحيح من الرأس وان لا يكون شفافا.
- 18 -وجود الملابس: أي محاولة لإظهار الملابس تقبل.
- 19 -وجود قطعتين من الملابس: ويشترط أن تلا كون الملابس شفافة تظهر ما تحتها، و ينقط الطفل في حال رسم الثوب التقليدي .
- 20- خلو الملابس من القطع الشفافة: تصح هذه النقطة بدقة فيجب أن تكون الثياب ساترة لما تحتها تماما فلا يجوز أن يبدو الساق تحت البنطلون مثلا أو الجسم، و يجب وجود الأكمام.
- 21-وجود 4 قطع من الملابس : تعطى هذه النقطة عندما تتوفر 4 قطع فعلا مثل البنطلون و القبعة والسترة و الحذاء و ربطة العنق الحزام أو حمالات السروال.
- 22 -تكامل الزي: يجب أن يكون الزي متكاملا وواضحا ومعروفا فلا يعطى الطفل النقطة إذا رسم زيا عاديا مع قبعة شرطي مثلا.
- 23- و جود الأصابع : أي محاولة لإظهار الأصابع تحسب .
- 24 -صحة عدد الأصابع.
- 25 -صحة تفاصيل الأصابع: الطول أكبر من العرض+ أن تكون واضحة وليست خطوط.
- 26 -صحة رسم الإبهام: تصح هذه النقطة بتشدد فلا يعطى الطفل نقطة إلا إذا كان الإبهام أقصر من بقية الأصابع المسافة بين الإبهام والسبابة أكبر من المسافة بين بقية الأصابع.

- 27 -إظهار راحة اليد: يجب أن تكون بادية ، في حال لوحظ أن بعض الأطفال يرسمون اليدين داخل الجيب في هذه الحالة يعطى الطفل نقطة على كل العناصر السابقة المتعلقة باليدين.
- 28- إظهار مفصل الذراع: مفصل الكتف أو الكوع أو كلاهما .
- 29- إظهار مفصل الساق: مفصل الركبة أو ثنية الفخذ، يظهر في بعض الرسومات ضمو ر في مكان الركبة يقبل ذلك و يحسب نقطة.
- 30 - تناسب الرأس: أن لا تكون مساحة الرأس أكبر من نصف مساحة الجذع أو أقل من عشر مساحته.
- 31-تناسب الذراعين : أن تكون الذراعان في طول الجذع أو أكثر قليلا، و أن يكون طول الذراعان أكبر من عرضهما.
- 32 -تناسب الساقان: طول الساقين أقل من طول الجذع و عرضهما اقل من عرض الجذع.
- 33 -تناسب القدمين : يجب أن يكون الرسم من بعدين (ليس خط) و يجب أن لا يكون طول القدم اكبر من ارتفاعها، و طول القدم لا يتجاوز ثلث الساق و لا يقل عن عشرينا.
- 34 -إظهار الذراعين والساقين من بعدين: (ليسا خطوط).
- 35 -إظهار الكعب: أي محاولة لإظهاره تحسب نقطة .
- 36 -التوافق الحركي للرسم بصفة عامة: وضوح خطوط الرسم و تلاقيها بدقة دون كثرة في الفراغات بينها، و تصحيح بشيء من التساهل.
- 37- التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين: نفس الشروط السابقة .
- 38-يعاد تصحيح نفس النقطة السابقة و لكن بدقة أكبر و يراعى تدرج تلاقي خطوط الرسم.
- 39 -توافق خطوط الرأس: تصح هذه النقطة بدقة و لابد أن تكون كل خطوط الرأس موجهة و أن يشبه شكل الرأس الشكل الطبيعي.
- 40 -التوافق الحركي لخطوط الجذع: مراعاة ما سبق.
- 41 -التوافق الحركي لخطوط ملامح الوجه: رسم الفم و الأنف و العينين من بعدين وأن تكون الأعضاء في أماكنها الصحيحة و التناسق الحجمي للأعضاء مهم أيضا.
- 42 -وجود الأذنين: أي محاولة لإظهار الأذنين تحسب.
- 43 -إظهار الأذنين في مكانهما الصحيح و بطريقة مناسبة أي أن يكون الرسم مشابها للأذن.

- 44 -إظهار تفاصيل العين من رمش وحاجب.
- 45 -إظهار مكون العينين(البؤبؤ).
- 46-إظهار اتجاه النظر.
- 47 -إظهار الذقن والجبهة: أي مساحة فوق العينين تحسب جبهة و أي مساحة تحت الفم تحسب ذقن .
- 48- إظهار بروز الذقن.
- 49- الرسم الجانبي الصحيح (الرأس و القدمان و الجذع بشكل صحيح) .
- 50-الرسم الجانبي الخالي من الأخطاء ما عدا أخطاء العين .
- (www.fb.com/maanfor.speech/posts .06/05/2015)
- معايير تصحيح الاختبار:** تعطى درجة واحدة على كل بند من البنود السابقة الذكر، و تعطى لكل درجة 3 أشهر.
- تجمع الدرجات و تحول إلى العمر العقلي المقابل لها في جدول معايير تصحيح اختبار الرجل .
- إذا زاد العمر الزمني عن 13 عاما انطلاقا من الاختبار، يعتبر أقصى عمر زمني لاستخراج معامل الذكاء و هو 156 شهرا .
- بعد تطبيق الاختبار على مجتمع البحث المشكل من 31 طفل يعاني من تأخر لغوي جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الدرجة في الاختبار	السن بالشهور	السن بالأعوام	الحالة	الدرجة في الاختبار	السن بالشهور	السن بالأعوام	الحالة
8	60	5	17	4	48	4	1
3	60	5	18	4	48	4	2
8	62	5.2	19	4	50	4.2	3
5	62	5.2	20	5	51	4.3	4
9	63	5.3	21	5	51	4.3	5
9	63	5.3	22	5	52	4.4	6
9	64	5.4	23	5	53	4.5	7
9	65	5.5	24	5	53	4.5	8
5	66	5.6	25	3	54	4.6	9
10	67	5.7	26	3	55	4.7	10
11	69	5.9	27	6	56	4.8	11
11	69	5.9	28	3	56	4.8	12
11	70	5.10	29	7	57	4.9	13
11	71	5.11	30	7	58	4.10	14
11	71	5.11	31	4	59	4.11	15
				8	60	5	16

جدول (6) يبين العمر العقلي لأفراد مجتمع البحث



بعد تمرير اختبار رسم الرجل على العينة المبينة أعلاه وبعد الحصول على النتائج قمنا باستبعاد الحالات التي تحصلت على علامات ضعيفة وهذا لاحتمال أنها تعاني من تأخر ذهني والحالات المستبعدة هي:

رقم الحالة	العمر العقلي بالشهور	الدرجة في الاختبار
25	66	5
20	62	5
18	60	3
15	59	4
12	56	3
10	55	3
9	54	3

جدول (7) يبين العينة المستبعدة من الدراسة الأساسية بعد خضوعها لاختبار العمر العقلي

-الأدوات الرئيسية للدراسة:

1-شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية:

هي أداة كشفية لاضطرابات الوظائف التنفيذية ، صممت سنة 2010 من قبل جمعية كندية خاصة بصعوبات التعلم "CSDM" ترأسها Marie-Josée Duchesne، النسخة الأصلية منها تحتوي على 24 بند بغرض الكشف عن وجود اضطراب على مستوى الوظائف التنفيذية فهي تسمح للمختص بملاحظة عمل هذه الوظائف عن طريق بعض السلوكيات الظاهرة و التي لها علاقة مباشرة بالتنظيم العاطفي، الذاكرة العاملة، التخطيط و التنظيم، الكف أو التثبيط، النشاط، المرونة المعرفية ، من خلال ملاحظة أداء هذه الوظائف في الحياة الطبيعية للطفل ، حيث قمنا بتزويد المختصين الأطفونيين الممارسين في المؤسسات السالفة الذكر بشبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية بعد قيامنا بترجمتها وحذف 4 بنود هي رقم (7، 9، 10، 12) و اعتمدنا على 20 بند ، و هذا لعدم تلائم البنود المحذوفة مع طبيعة العينة ،حيث أن عينة دراستنا تتمثل في أطفال لم يتمدرسو بعد، والبنود المحذوفة موجهة لفئة المتدربين ،وقد قمنا قبل توزيع شبكة الملاحظة بتحكيماها من خلال عرضها على 5 محكمين لهم من الخبرة والمؤهلات العلمية ما يسمح لهم بإبداء ملاحظاتهم أين تقرر بعد اطلاعهم على البنود المحذوفة و كذلك الترجمة إلى اللغة العربية ،و نظرا لعدم توفر العامل الثقافي الذي يؤثر على طبيعة البنود فقد وافق جميع المحكمين على التعديلات البسيطة التي مست شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية.

يتم الإجابة عليها بنعم أو لا (نعم=1، لا=0)، حيث تملء الشبكة من قبل المختص الأطفوني الذي يعرف الطفل معرفة جيدة أو من قبل أحد أقاربه ، كما أخذنا بعين الاعتبار المستوى الثقافي لكل عائلة حيث قمنا بتقديم نسختين الأولى أصلية باللغة الفرنسية و الثانية مترجمة باللغة العربية .

2-اختبار المرونة المعرفية:

هي أداة خاصة بقياس الوظائف التنفيذية للأطفال من 3 إلى 7 سنوات وبالضبط المرونة المعرفية، وتتمثل في اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد DCCS لـ Philippe Zelazo،المقتبس من اختبار فرز البطاقات لويسكينسون WCST لقياس الوظائف التنفيذية،والتي بدورها قمنا بتكييفها على البيئة الجزائرية،وهذا حسب متطلبات دراستنا.

التعريف بالاختبار:

DCCS (The dimensional change card sort) معناه فرز البطاقات متغيرة الأبعاد، هو اختبار لقياس الوظائف التنفيذية و بالضبط المرونة المعرفية ،مقتبس من اختبار ويسكينسون WCST ، يتسم بسهولة التطبيق، في النسخة الأساسية لهذه الأداة والتي تستخدم عادة مع الأطفال ما بين 3 و 5 سنوات، صمم من قبل فيليب زيلازو (P. Zelazo) و فريقه البحثي بداية من 2003 و أتم النسخة النهائية في 2006 .

يطبق الاختبار على مرحلتين مرحلة ما قبل التبدل عرض اثنين من البطاقات الهدف على الأطفال مثلا: أرنب أحمر وقارب أزرق مع عرض مجموعة من بطاقات الاختبار لاحقا مشكلة من بطاقات فيها أرانب وقوارب زرقاء وحمراء، وهذا حسب بعد واحد هو اللون ،أما خلال مرحلة ما بعد التبدل يطلب منهم فرز نفس أنواع بطاقات الاختبار وفقا لبعد آخر وهو الشكل مع العلم أن القواعد الجديدة تجرب في كل مهمة اختبار.

النسخة الأصلية لفرز البطاقات متغيرة الأبعاد تعطينا مؤشر لتطور الوظائف التنفيذية في سن ما قبل التمدرس، وهي فعالة في تقييم الفروق الفردية للوظائف التنفيذية لهذه الفئة العمرية، حيث يرتبط أداء الأطفال في فرز البطاقات متغيرة الأبعاد بأدائهم في مقاييس أخرى مثل مقياس العمر العقلي. (Zelazo, P. et al, 2003)

إحدى ميزات فرز البطاقات متغيرة الأبعاد أنه خاص بالأطفال، وكذلك بساطته على عكس اختبار فرز البطاقات لويكينسون WCST ، فالأطفال يحتاجون إلى معرفة ما يجب القيام به في كل محاولة ، هذه الميزة تجعله مناسباً للاستخدام مع الأطفال الصغار، كما أنه يوفر قياس مباشر باستخدام قواعد مرنة. أيضا، يعطينا تقييما أكثر دقة ،حيث يتم تكيف المهمة بسهولة لتقييم جوانب محددة من خلال تغيير الهدف وبطاقات الاختبار بين المراحل قبل وبعد التبدل .

و يمكن أيضا استخدام نسخة أكثر تعقيد من الاختبار وهي نسخة الحدود مع الأطفال من (6 إلى 13 سنة) ، في هذه النسخة تدابير القياس ليس فقط الدقة ولكن أيضا زمن رد الفعل .

مكونات الاختبار:

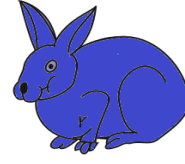
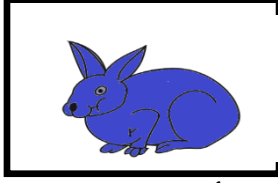
صندوقان للفرز: كل صندوق يبلغ طوله 11.5 سم وعرضه 9.5 سم وعمقه 2 سم ، وخلف كل صندوق توجد لوحة عرض تدعم البطاقات الهدف وتسمح بعرضها أثناء أداء المهمة، يمكن أن تصنع من الخشب. أما بطاقات العرض فيتم إلصاقها على لوحة العرض .

نوعين من البطاقات المستهدفة : يبلغ قياس كل بطاقة 10.75 سم على 7 سم وهي مغلقة، تعرض هذه البطاقات رسومات ملونة على خلفية بيضاء ، تظهر البطاقات الهدف واحدة أرنب أزرق والأخرى زورق أحمر .

14 بطاقة اختبار للقياس الأساسي للاستخدام في النسخة الأساسية ،هذه الأخيرة لديها نمط مماثل لذلك الذي نجده في البطاقات الهدف 7 منها تمثل الأرنب الأحمر والأزرق (4 زرقاء و 3 حمراء) واحدة من هذه البطاقات تعرض على لوحة العرض وهي البطاقة التي تحتوي على الأرنب الأزرق،و النصف الآخر يمثل أيضا 7 بطاقات لزورق أزرق و أحمر (4 أحمر و 3 أزرق) واحدة من هذه البطاقات تعرض على لوحة العرض وهي البطاقة التي تحتوي على الزورق الأحمر،ما يعني أن اثنان من بطاقات الاختبار الأساسية تستخدم في مرحلة العرض التوضيحي.

بالإضافة إلى ما سبق ،سبعة بطاقات لها حدود تخص نسخة الحدود ،هي نفس البطاقات الأصلية ،الاختلاف يكمن في أنها محاطة بحد أسود بقياس 2 ملم،4 من هذه البطاقات تمثل أرنب أحمر و 3 زوارق زرقاء ،بالنسبة لنسخة الحدود تستخدم مع بطاقات من الاختبار الأساسي (4 أرانب حمراء و 3 زوارق زرقاء) .(zelazo,p. 2006)

يمكن استخدام أشكال وألوان بديلة طالما أنه يتم الحفاظ على العلاقة المتقاطعة أو المتبادلة بين بطاقات الاختبار والبطاقات الهدف (معناه أن كل بطاقة اختبار تقابلها بطاقة هدف في أحد الأبعاد وبطاقة هدف أخرى) ،كما يستحسن استخدام الأشكال والألوان التي يسهل تمييزها وتكون مألوفة وجذابة للأطفال الأصغر سنا الذين يتم اختبارهم.



شكل (10) نموذج لبطاقات اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد

إجراءات تطبيق الاختبار:

بالنسبة للنسخة الأساسية يشترط أن يكون العمر العقلي للأطفال المشاركين ما بين 2.5 إلى 5 سنوات، أما نسخة الحدود فهي أيضا تشمل الأطفال ذوي العمر العقلي ما بين 5 و 7 سنوات والذين يجتازون النسخة الأساسية عند استخدامها معا، كما يشترط أيضا الموافقة المسبقة للأولياء والتأكيد على أن أطفالهم سليمي البصر أو في حالة صححت الرؤية لديهم، وليس لديهم عمى الألوان، ثم نتبع الخطوات التالية:

1 - تحديد أي بعد سيطبق خلال مرحلة ما قبل التبديل من النسخة الأساسية مثلا، سنفترض أن اللون قد اختير كبعد ما قبل التبديل.

2- أثناء مرحلة العرض، يتم وضع صندوق الفرز جنبا إلى جنب أمام الطفل، مع التأكد من أنهما في متناول اليد، الجلوس بجانب الطفل للتمكن من عرض البطاقات، تثبت البطاقات الهدف على لوحة العرض وراء أدراج الفرز(مثال: الأرنب الأزرق وراء الدرج يسار الطفل والقارب الأحمر وراء الدرج على يمينه).

تلتصق البطاقات الهدف ونخاطب الطفل: هذا أرنب أزرق وهذا قارب أحمر ، الآن سنلعب لعبة البطاقات، إنها لعبة الألوان.

في لعبة الألوان : كل الألوان الزرقاء توضع هنا(مع وضع اليد على الدرج الأيسر) وكل الألوان الحمراء توضع هنا(مع وضع اليد أو الإشارة بالإصبع على الدرج الأيمن).

القيام بوضع نوع من بطاقات الاختبار مثل قارب حسب اللون بالقول: أترى ،هذا أزرق إذن سنضعه هنا(ضعه مقلوبا في الدرج الأيسر).أعد قواعد ما قبل التبديل (إذا كان أزرق ضعه هنا، أما إذا كان أحمر فضعه هنا) أظهر للطفل النوع الآخر من نوع بطاقات الاختبار(مثل أرنب أحمر) وقل: الآن هذا أحمر أين نضعه؟ إذا أخذ الطفل البطاقة ووضعها في المكان المناسب أو أشار إلى الإجابة الصحيحة بإصبعه من خلال وضعه على الدرج الصحيح قل له: جيد جدا ..أحسنست ..أنت تعرف كيف تلعب لعبة الألوان أما إذا وضع إصبعه فقل له: هل يمكنك مساعدتي على وضع هذا اللون الأحمر؟ تأكد من وضع البطاقة

مقلوبة في الدرج المناسب.

أقلبها إذا تطلب الأمر، أما إذا قام الطفل بعملية فرز خاطئة فقل له: لا، هذا أحمر لذا يجب أن يوضع هنا في لعبة الألوان.

هل يمكن أن تساعدني في وضع هذا اللون الأحمر؟ تأكد من أن البطاقة وضعت مقلوبة الوجه في الدرج المناسب.

3- ننتقل مباشرة إلى مرحلة ما قبل التبديل، في أول محاولة قل: الآن دورك لذا تذكر، إذا كان اللون الأزرق ضعه هنا، أما إذا كان أحمر فإنه هنا.

حدد بطاقة اختبار بطريقة عشوائية، ثم أعرضها على الطفل وألصقها حسب البعد المناسب، وقل هذا أحمر، أين يذهب؟ يمكن للطفل أخذ البطاقة و وضعها في الدرج المناسب أو الإشارة بالإصبع إلى أحد الأدراج، في هذه الحالة يمكنك وضعها بنفسك.

في كلى الحالتين يجب التأكد من أن البطاقات وضعت مقلوبة في الدرج المناسب، سواء كان الفرز من قبل الطفل صحيح أو خاطئ، قل ببساطة (نفعله مرة أخرى) أو من أجل التتويج (نعيدها مرة أخرى) أو (واحدة أخرى) وانتقل إلى المرحلة الثانية قبل التبديل، يجب أن تكون الاجابة بطريقة حيادية وغير تقييمية ولا تصحيحية، مثلا لا تقل (أجل)، كرر القواعد قبل كل عملية تبديل.

حدد بطاقة اختبار، تأكد من أن النوع نفسه من البطاقات مثل الأرنب الأحمر، لا يتم تحديده لأكثر من محاولتين متتاليتين، أظهر البطاقة للطفل و عرفها فقط بالبعد ذي الصلة وأطلب منه الفرز بالقول مثلا: أين نجده أو أين مكانه: هذا أحمر إلى أين يذهب؟

4- بعد الانتهاء من البعد الأول بنجاح نمر مباشرة إلى بعد الشكل، ونقول له: كل الأرانب تذهب هنا (أشر إلى الدرج الأيسر) وكل الزوارق هنا (أشر إلى الدرج الأيمن). لا تنسى، إذا كان أرنب ضعه هنا، وإذا كان زورق ضعه هنا.

لا تقم بإزالة البطاقات الهدف أو التي تم فرزها خلال مرحلة ما قبل التبديل ولا تتوقف بين مرحلتي ما قبل وما بعد التبديل.

حدد بطاقة الاختبار (مع التأكد من عدم تحديد نوع البطاقة نفسه في أكثر من تجربتين متتاليتين)، أعرض البطاقة على الطفل، ألصقها حسب البعد المناسب وأطلب منه : ضع هذا؟

سواء قام الطفل بفرز صحيح أو خاطئ ،قل ببساطة لنفعلها مرة أخرى، أو نعيدها....؟ وانتقل إلى التجربة الأخرى، بعد التبديل.

5- الأطفال ذوي الـ 3 سنوات فما فوق يتم تقييمهم خلال 6 محاولات في مرحلة ما قبل التبديل، النتائج المتحصل عليها في هذه المرحلة يتم من خلالها تصنيفهم على أنهم اجتازوا أو فشلوا في فرز البطاقات متغيرة الأبعاد.

الطفل مطالب بفرز على الأقل 5 من 6 محاولات لينجح في المرور إلى المرحلة الموالية. تحليل الأداء في ما بعد التبديل عموما لا يعني إلا الأطفال الذين يقومون بفرز على الأقل 5 من 6 محاولات ما قبل التبديل.

6- الأطفال الذين ينجحون في المرور إلى مرحلة ما بعد التبديل من النسخة الأساسية لفرز البطاقات متغيرة الأبعاد، يمرون مباشرة إلى نسخة الحدود والتي يعتمد فيها على نفس البطاقات الهدف كالتى في النسخة الأساسية.

قم بإزالة البطاقات التي تم فرزها من الأدراج وأحجز 4 بطاقات فيها أرنب أحمر و 3 فيها زورق أزرق.ضع البطاقات المتبقية جانبا.

اجمع بين البطاقات التي تحتوي على 4 أرانب حمراء و 3 زوارق زرقاء مع بطاقات اختبار الحدود الإضافية.

قل حسنا، لقد لعبت جيدا، الآن عندي لعبة أصعب قليلا بالنسبة لك، في هذه اللعبة ستحصل في بعض الأحيان على بطاقات فيها حد أسود فيجب أن تلعب لعبة الألوان، في لعبة الألوان الأحمر يوضع هنا والأزرق يوضع هنا(أشر إلى الدرج المناسب لكل لون).

هذه البطاقة حمراء، إذن سأضعها هنا(توضع مقلوبة في الدرج المناسب) لكن إذا كانت البطاقة لا تحتوي على حد أسود مثل هذه(أره بطاقة أرنب تحتوي على صورة أرنب أحمر دون حد)عليك أن تلعب لعبة الأشكال، في لعبة الأشكال إذا كان أرنب يوضع هنا وإذا كان زورق يوضع هنا(مع الإشارة بوضع الإصبع على الدرج المناسب لكل صورة).

7- تتشكل نسخة الحدود من 12 تجربة ، كرر القواعد في كل محاولة ،حدد بطاقة اختبار مع التأكد من عدم اختيار النوع نفسه من بطاقات الاختبار مع أو بدون حد في أكثر من محاولتين متتاليتين.

أشّر إلى البطاقة ذات الحدود أولاً ثم اسأل الطفل، أين تذهب هذه البطاقة؟....بمجرد أن يرتبها الطفل، قل له ببساطة: لنفعلها مرة أخرى، وأذكرك أنه إذا كانت هناك حدود سوداء نلعب لعبة الألوان، لكن إذا لم تكن هناك حدود سوداء نلعب لعبة الأشكال، أجب على الطفل بطريقة حيادية وغير تقييمية ولا تصحيحية.

8- يعتبر الأطفال ناجحين في نسخة الحدود إذا تمكنوا من الفرز الصحيح لـ 9 من 12 محاولة. تقييم الأداء يكون بالطريقة التالية :

ضع 0 إذا فشل الطفل في مرحلة ما قبل التبديل في النسخة الأساسية، وضع نقطة 1 إذا نجح في مرحلة ما قبل التبديل من النسخة الأساسية ولكن فشل في مرحلة ما بعد التبديل.

ضع نقطة 2 إذا نجح في المرحلتين ما قبل وما بعد التبديل من النسخة الأساسية لكنه فشل في نسخة الحدود، ضع النقطة 3 إذا نجح في المرور في كلي النسختين ما قبل وما بعد التبديل وكذلك نسخة الحدود. (zelazo,p.a2006)

التوقيت: تستغرق كل مرحلة للتمرير 5 دقائق.

تكيف اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد:

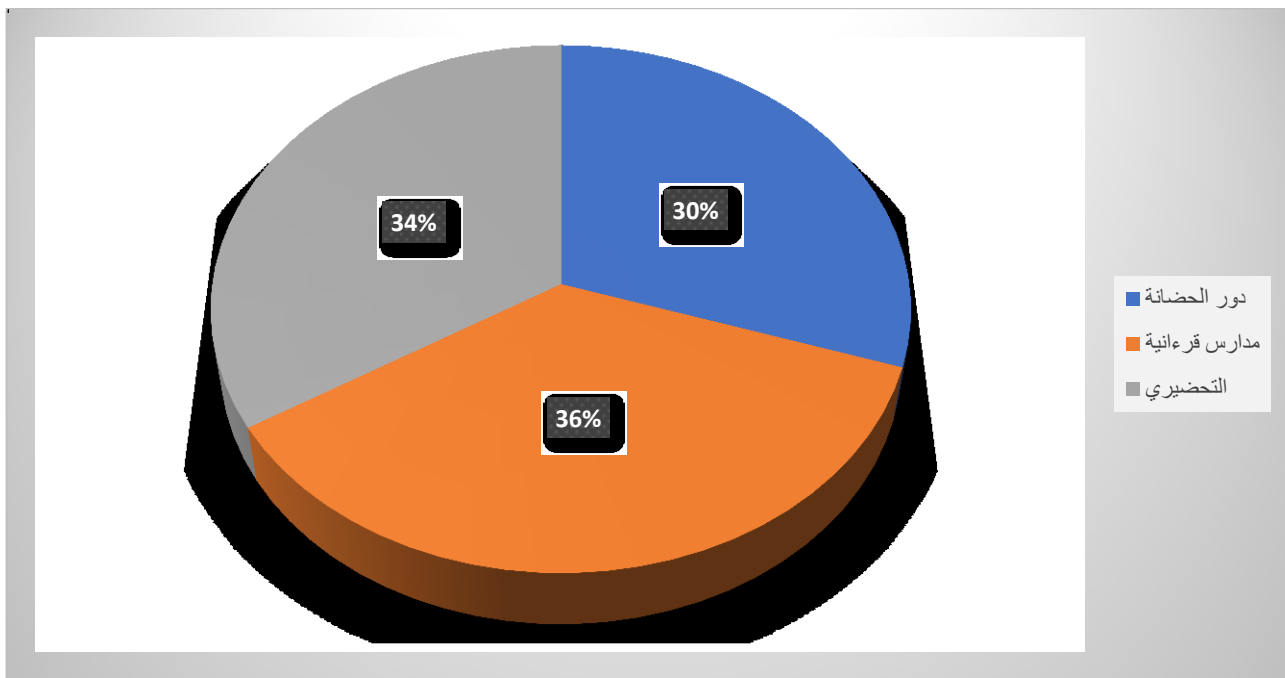
تم تجريب الاختبار على فئات عمرية مختلفة من الأطفال وهذا بعد ترجمة التعليمات مع مراعاة البيئة التي يمرر فيها والتأكد من بساطتها و خلوها من أي عامل ثقافي قد يؤثر على النتائج، وقد تأكد ذلك بعد عرض تعليمات الاختبار على مجموعة من الباحثين المختصين لهم من الكفاءة والخبرة للحكم على صدق تعليمات الاختبار ،حيث وافق 6 من أصل 7 على التعليمات الجديدة ،وبعد حساب معامل الاتفاق بين المحكمين بمعادلة لاوش (SVR) كانت النتيجة 0.71 وبالتالي معامل صدق مرتفع.

و قد طبق الاختبار على مجموعة من الأطفال العاديين والبالغ عددهم 80 طفلاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية حيث تم تقسيمهم إلى فئات تمثل خصائص مجتمع البحث حسب الطور من دور الحضانة وأقسام التحضيري و المدارس الابتدائية ، ثم تم الاختيار العشوائي عن طريق القرعة، مع العلم أنه قبل تمرير الاختبار قمنا بحساب العمر العقلي لكل فرد من أفراد العينة وهذا بالاعتماد على اختبار رسم الرجل، كما تنص عليه شروط تطبيق الاختبار الأصلي.

ويخلص الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب السن والأطوار.

السن	الطور	العدد	النسب المئوية
من 3 إلى 4 سنوات	دور الحضانة	24	30%
من 4 إلى 5 سنوات	مدارس قراء نية	29	36.25%
من 5 إلى 7 سنوات	مدارس تحضيري+إبتدائي	27	33.75%
المجموع	/	80	100%

جدول (8) يبين توزيع أفراد العينة التي مرر عليها اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد لغرض التكيف حسب السن والأطوار



شكل (11) يبين توزيع أفراد عينة تكيف اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد

الصيغة المعدلة:

في الصيغة المعدلة تم الاحتفاظ بنفس الألوان (أحمر و أزرق) و نفس الأشكال (أرنب و قارب) تم تعديل التعليم بعد ترجمتها و عرضها على المحكمين وجاءت كالاتي:

أولاً في العرض التوضيحي ، يخاطب الطفل :هذا أرنب زرق وهذا قارب حمر ، درك رايعين نلعب لعبة الألوان، الزرقاء نخطوها هنا(مع وضع اليد على الدرج الأيسر) و الحمراء نخطوها هنا(مع الإشارة إلى الدرج الأيمن).

يتم فرز نوع من بطاقات الاختبار حسب اللون بالقول: قاعد تشوف ،هذا زرق مالا نخطوه هنا(ضعه مقلوبا في الدرج الأيسر) ، ثم أظهر للطفل النوع الآخر من نوع بطاقات الاختبار وقل: دركا هذا أحمر وين نخطوه ؟ إذا أخذ الطفل البطاقة ووضعها في المكان المناسب أو أشار إلى الإجابة الصحيحة بإصبعه من خلال وضعه على الدرج الصحيح قل له: برافو...صحيت...أحسننت...أنت تعرف تلعب لعبة الألوان ،أما إذا وضع إصبعه فقل له: تقدر تعاوني باه نخطو هاذ اللون الأحمر؟ تأكد من وضع البطاقة مقلوبة في الدرج المناسب، و أقلبها إذا تطلب الأمر، أما إذا قام الطفل بعملية فرز خاطئة فقل له: لا لا، هذا أحمر لازم نخطوه هنا ، تقدر تعاوني باه نخطو هاذ اللون الأحمر؟ تأكد من أن البطاقة وضعت مقلوبة الوجه في الدرج المناسب ،ثم بعدها مباشرة يتم الانتقال إلى مرحلة ما قبل التبديل،في أول محاولة قل: دركا تورك ولزم ماتنتشاش، لكان اللون أزرق حطو هنا، ولكان أحمر هنا.

تحدد البطاقة اختبار بطريقة عشوائية وتعرض على الطفل ،وقل: هذا أحمر، وين يروح؟ يمكن للطفل أخذ البطاقة ووضعها في الدرج المناسب أو الإشارة بالإصبع إلى أحد الأدراج ،في هذه الحالة يمكنك وضعها بنفسك، سواء كان الفرز من قبل الطفل صحيح أو خاطئ، قل ببساطة (نعاودوها) .

يتم التأكد من أن النوع نفسه من البطاقات لا يتم تحديده لأكثر من محاولتين متتاليتين ،أظهر البطاقة للطفل و عرفها فقط بالبعد ذي الصلة وأطلب منه الفرز بالقول مثلا: وين هي بلاصتو؟ هذا أحمر وين يروح؟ بعد الانتهاء من البعد الأول بنجاح نمر مباشرة إلى بعد الشكل، ونقول له: الأرنب بكل تروح هنا(أشر إلى الدرج الأيسر)والقوارب بكل هنا(أشر إلى الدرج الأيمن)، لا يتم إزالة البطاقات الهدف أو التي تم فرزها خلال مرحلة ما قبل التبديل ولا يكون هناك توقف بين مرحلتي ما قبل وما بعد التبديل، حدد بطاقة و أعرضها على الطفل، ثم ألصقها حسب البعد المناسب وأطلب منه : حط هذا؟ سواء قام الطفل بفرز صحيح أو خاطئ ، قل ببساطة نعاودوها مرة أخرى؟ وانتقل إلى التجربة الأخرى،بعد التبديل.

قم بإزالة البطاقات التي تم فرزها من الأدراج وأحجز 4 بطاقات فيها أرنب أحمر و3 فيها قارب أزرق. ضع البطاقات المتبقية جانبا، ثم اجمع بين البطاقات التي تحتوي على 4 أرانب حمراء و 3 قوارب زرقاء مع بطاقات اختبار الحدود الإضافية.

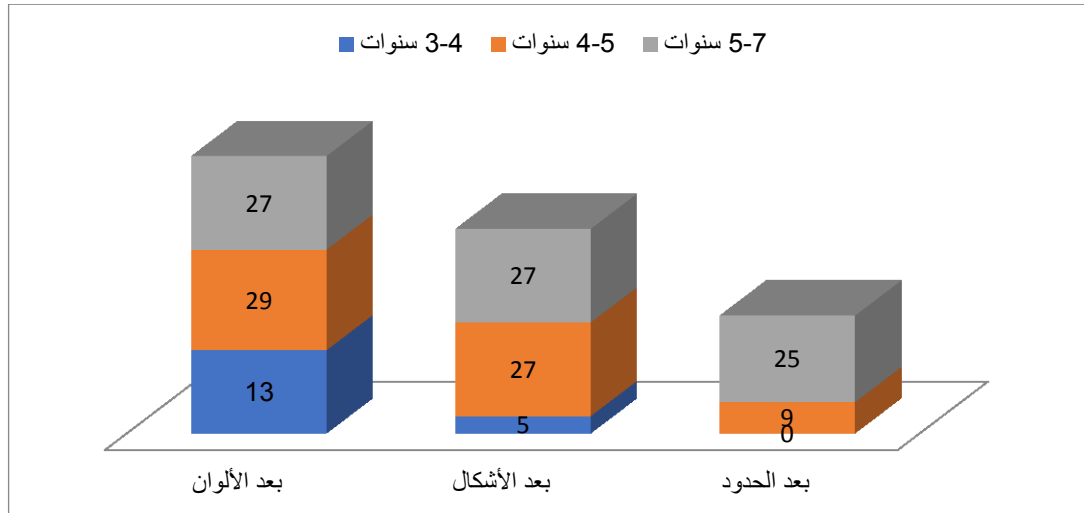
قل: صحيت، لعبت مليح، دركا عندي لعبة صعبة شوية، في هذي اللعبة رايح نعتلك بطاقات فيها حد أسود هنا لازم تلعب لعبة الألوان، في اللعبة تاع الألوان الأحمر حطو هنا والأزرق حطو هنا (أشر إلى الدرج المناسب لكل لون)، هذي البطاقة حمراء (أره بطاقة تحتوي على صورة قارب أزرق بحد)، نحطها هنا (توضع مقلوبة في الدرج المناسب) بصح لكان البطاقة مافيه اش حد أسود كيما هادي (أره بطاقة أرنب تحتوي على صورة أرنب أحمر دون حد) لازم تلعب لعبة الأشكال، في اللعبة تاع الأشكال، لكان أرنب حطو هنا ولكان قارب حطو هنا (مع الإشارة إلى الدرج المناسب لكل صورة).

الخصائص السيكمترية للاختبار:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في إدخال البيانات و تحليلها وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المتوفرة في البرنامج، حيث جاءت النتائج بعد تطبيق الاختبار كالتالي:

السن	بعد الألوان			معامل الارتباط	بعد الأشكال			معامل الارتباط	بعد الحدود			معامل الارتباط
	تكرارات الصحيح	تكرارات الخطأ	نسبة الإجابات الصحيحة		تكرارات الصحيح	تكرارات الخطأ	نسبة الإجابات الصحيحة		تكرارات الصحيح	تكرارات الخطأ	نسبة الإجابات الصحيحة	
3-4 سنوات	13	11	54.16%	0.51	05	19	20%	/	00	05	00%	/
4-5 سنوات	29	00	100%	/	27	02	93.10%	0.85	09	18	31.03%	/
5-7 سنوات	27	00	100%	/	27	00	100%	/	25	02	92.59%	0.86

جدول (9) يبين أداء الأطفال في اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد لغرض التكيف



شكل (12) يبين أداء الأطفال في اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد

أظهرت البيانات التي تبين أداء الأطفال في فرز البطاقات متغيرة الأبعاد الصيغة المعدلة كما هو موضح في الجدول أعلاه، أن الأطفال ما بين الـ 3 و الـ 4 سنوات وبعد نجاحهم في مرحلة ما قبل التبديل في بعد الألوان بنسبة قدرت بـ 54.16% يخطئون في مرحلة ما بعد التبديل وبالضبط بعد الأشكال من النسخة الأساسية لفرز البطاقات متغيرة الأبعاد حيث أنه 20% فقط الذين تمكنوا من النجاح في هذه المرحلة، لكن هذه النسبة لم تنجح في مهمة الحدود، أما الأطفال ذوي الـ 4 والـ 5 سنوات وبعد نجاحهم في بعد الألوان بنسبة 100%، تمكن 93.10% من النجاح في مهمة بعد الأشكال، هذه النسبة وبعد مرورها كما تنص عليه شروط تطبيق الاختبار إلى المرحلة الثالثة والتي تمثل بعد الحدود تمكن 31.03% من أداء هذه المهمة، فأغلبية الأطفال ذوي الـ 4 سنوات لا ينجحون في نسخة الحدود لفرز البطاقات متغيرة الأبعاد على عكس ذوي الـ 5 سنوات حوالي ثلثهم ينجح في المهمة، أما فيما يخص الأطفال الـ 5 والـ 7 سنوات وبعد نجاحهم في المرور على المراحل السابقة (بعد الألوان وبعد الأشكال) تمكن 92.59% من النجاح في نسخة الحدود.

وبإجراء مقارنة لأجل صدق محكي مع المعايير التي وضعها مصمم الاختبار والتي تخص أداء كل فئة عمرية مع النتائج المتحصل عليها، فإن:

أغلبية الأطفال ذوي الـ 3 سنوات يخطئون في مرحلة ما بعد التبديل من النسخة الأساسية لفرز البطاقات متغيرة الأبعاد .

أغلبية الأطفال ذوي الـ 4 والـ 5 سنوات ينجحون في هذه المهمة.

أغلبية الأطفال ذوي الـ 4 سنوات لا ينجحون في نسخة الحدود لفرز البطاقات متغيرة الأبعاد على عكس ذوي الـ 5 سنوات فما فوق حوالي نصفهم ينجح في المهمة. أغلبية الأطفال من 6 سنوات فما فوق ينجحون في نسخة الحدود. ومنه فالنتائج منطقية ومقبولة، كما يمكن اعتماد المعايير التي تحصلنا عليها كميّار لقياس وظيفة المرونة المعرفية عند الأطفال ما بين 3 و 7 سنوات.

التنقيط في الاختبار:

عملية التنقيط تكون كما في الاختبار الأصلي، أي كل مرحلة يتم اجتيازها نعطي نقطة، مثلاً إذا اجتاز الطفل مرحلة ما قبل التبديل نعطيه 1، و يمر إلى المرحلة الموالية وهي مرحلة ما بعد التبديل، وإذا اجتازها نعطيه نقطة أخرى و يصبح لديه 2، ثم يمر مباشرة إلى المرحلة الثالثة من الاختبار وهي بعد الحدود، وإذا نجح الطفل في اجتياز هذه المرحلة أيضاً يصبح لديه 3/3.

3- اختبار التراكيب اللغوية :

لقياس التراكيب اللغوية تم الاعتماد على اختبار خموسي و مختصره évaluation du langage orale (ELO)، هو أداة مخصصة لتقييم اللغة الشفوية على مستوى الفهم والإنتاج عند الأطفال من 3 إلى 10 سنوات، صمم من قبل عبد الحميد خموسي سنة 1987، يتكون من 4 محاور رئيسية تتضمن بدورها محاور فرعية وهي:

-المعجم (lexique) و الذي يتضمن:

الاستقبال المعجمي (Lexique en réception (lexR) و الإنتاج المعجمي (Lexique en production (lexP)

- الفونولوجيا (Répétition de mots (RepM) :و يتضمن إعادة و تكرار الكلمات

-الفهم (compréhension (c) :و ينقسم إلى محورين

-الفهم (compréhension (c1): يخص للأطفال من 3 سنوات و 3 أشهر و 5 سنوات و 3 أشهر

- الفهم (compréhension (c2): يخص الأطفال انطلاقاً من 5 سنوات و 3 أشهر إلى 10 سنوات

و 3 أشهر .

-التعبير اللغوي: ويتضمن : إنتاج العبارات (Production d'énoncés (prodE) ، و تكرار العبارات

(Répétition d'énoncés (Répde)

بالنسبة لتحليل النتائج في هذا الاختبار يعتمد على مجموع النقاط الأساسية للإجابات ، أما النقاط الفرعية الأخرى فتستخدم لتحليل الإجابات الأساسية التي يمكن أن تقدم معلومات عن نوع وحجم الأخطاء اللغوية للطفل.

أما المحور الخاص بدراستنا فيتمثل في محور التعبير اللغوي الذي يتضمن إنتاج العبارات و تكرار العبارات ، محور الفهم 1 و الموجه للأطفال قبل سن التمرس حيث سبق و أن كيف الاختبار على البيئة الجزائرية من قبل عدة دليلة سنة 2017 لكن الجزء الذي لم يكيف هو محور الفهم 1 والمخصص للفئة العمرية ما بين 3 سنوات و 3 أشهر و 5 سنوات و 3 أشهر وهو محل دراستنا .

أما المحاور الخاصة بدراستنا فتتمثل في محورين من اختبار خمسي لتقييم اللغة الشفوية ELO المكيف على البيئة الجزائرية ، وهي محور التعبير اللغوي الذي ينقسم إلى جزئين هما: جزء تكرار العبارات و جزء إنتاج العبارات ، أما المحور الثاني فهو الفهم الشفهي و الذي بدوره يتشكل من جزئين هما الفهم 1 والفهم 2 والجزء الخاص بدراستنا هو الفهم 1 (C1) الموجه للأطفال قبل التمرس .

وقد كيف الاختبار على البيئة الجزائرية من قبل دليلة عدة ، لكن الجزء الذي لم يكيف هو جزء الفهم 1 والمخصص للفئة العمرية ما بين 3 سنوات و 3 أشهر و 5 سنوات و 3 أشهر وهي محل دراستنا، وسنقدم وصف عام للأجزاء الخاصة بدراستنا.

- إنتاج العبارات: Production d'énoncées (Prode):

ويتكون من 3 بنود تدريبية و 25 بند مقدمة في دفتر من اللوحات التي تحتوي على صورتين، والمطلوب من الطفل تكملة جملة الناقصة والتي تتعلق بمضمون الصورة الثانية انطلاقا من الجملة التي يتلفظ بها الفاحص والتي تتعلق بمضمون الصورة الأولى مع تقادي استعمال الإيقاع، فالجملتين متكاملتين ونفس الشيء بالنسبة للصور الأخرى أيضا، وعند تقديم البنود الثلاثة التدريبية فإن الفاحص يعيد ذكر الجملة الثانية عندما لا يقدم الأطفال الإجابة الصحيحة في المرة الأولى.

مع العلم أن الإجابة الصحيحة (المكتوبة بالخط المائل) موجودة في السطر الثاني تحت الجملة الأولى لكل بند من بنود الاختبار في ورقة الإجابة.

التعليمة: بعد تقديم بنود التدريب تقدم التعليمة بالشكل التالي:

"سأعرض عليك مجموعة من الصور وأنت ستكمل الجملة التي بدأتها".

ثم اقتراح مستويين للتوقف، الأول عند البند رقم 16 الخاص بالأطفال الذين يبلغ سنهم 5 سنوات و 3 أشهر والثاني عند الأطفال الذين يبلغ سنهم 10 سنوات و 3 أشهر حيث تستعمل كل البنود و المتمثلة في 25 بند، مع الأخذ بعين الاعتبار مستويات التوقف فإن النقطة القصوى لمجموع الإجابات الصحيحة هي 16 بالنسبة للأطفال الذين يبلغ سنهم 5 سنوات و 3 أشهر، و 25 فوق هذا السن، أما نحن سنوقف عند المستوى الأول الذي يحتوي على 16 بند لتوافقه مع عينة الدراسة.

- تكرار العبارات: (RpéE) (Répétition d'énonces)

يتكون هذا المحور من 15 عبارة مخصصة للأطفال من بينهم ذوي ال 5 سنوات و 3 أشهر طريقة التصحيح في هذا المحور سهلة جدا حيث لا تقبل إلا التكرارات النحوية الصحيحة و المتمثلة في الإنتاجات التي تحترم الصيغة المورفولوجية والنحوية للعبارة، كما أنه هناك نوعين من الأخطاء يمكن أن تظهر عند الأطفال وهي:

- 1- إمكانية تكرار العبارة بتغيير على المستوى المورفولوجي أو النحوي ولكن بالاحتفاظ بالمعنى والتي نعتبرها بتكرارات معجمية صحيحة رغم عدم اتباع النموذج المقترح ، وهنا يمكن أن يكون بإضافة ضمير، التغيير في معالجة أزمنة الأفعال وهذا من النوع من المعالجة يمكن أن تأخذ بعين الاعتبار في التحليل.
- 2- الأخطاء الأخرى تعبر عن تأخر لغوي كحذف فعل، حذف أدوات الربط أو إضافة مع تغيير في أزمنة الأفعال التي تغير من معنى العبارة أو استبدال للضمائر.

التعليمة: أعد ذكر الجملة التي سأقولها لك.

التنقيط: سنتحصل على نوعين من النقاط.

- (Morsyn) تمثل عدد التكرارات الصحيحة على المستوى النحوي المطابقة للنموذج.
- (Répsém) تمثل عدد التكرارات الصحيحة على المستوى الدلالي مع تعديل على المستوى النحوي ولكنها صحيحة.

الفهم 1: هذا الجزء لم يكيف من قبل الباحثة عدة دليلة وهو محل دراستنا فقمنا بتكييفه باتباع الاجراءات التالية:

إجراءات تكييف محور الفهم 1 من اختبار خمسي لتقييم اللغة الشفوية:

الصيغة الأصلية للاختبار:

تتشكل الصيغة الأصلية لمحور الفهم 1: "(C1)" من 22 بند إثنان منها تجريبية موضوعة في ورقة الاجابة في جدول و يقابل كل بند خانتين لوضع علامة محددة على اجابة الطفل، هذه البنود مرفقة بمجموعة من الصور في 22 بطاقة تحتوي كل واحدة منها على 4 صور تمثل وضعيات مختلفة، مع العلم أنه موجه للأطفال ما بين 3 سنوات و 3 أشهر و 5 سنوات و 3 أشهر .

إجراءات التطبيق:

يعتمد فيه على بطاقات مشكلة من أربعة صور مع عبارة، حيث يطبق الاختبار بطريقة فردية في مقابلة شخصية مع الطفل ،كما يجب مراعاة تقديم البنود بطريقة حيادية دون أي تلميح أو إشارة إلى نقطة معينة أو استعمال إيقاع معين، كما يمكن تطبيقه في محاولتين.

ومهمة الطفل هي الاختيار من بين الصور الأربعة المعروضة أمامه في البطاقة الصورة التي توافق مضمون العبارة التي يقولها الفاحص، كما تستعمل بطاقتين للتدريب والتوضيح ،و تتمثل في البطاقتين (1،2) من مجموعة الصور.

طريقة تسجيل الإجابات:

تسجل الإجابات في الإطار الموجود في الجهة اليسرى من ورقة الاختبار في الصفحة المخصصة للإجابة عن طريق وضع علامة "+" أو رقم الصورة في حال الإجابة الصحيحة.

التعليمة :

الأولى: خاصة بالعرض الأول للصور، ويقول فيها الفاحص للطفل:

سنعمل معا، استمع جيدا لما أقوله وأشر إلى الصورة التي يوجد فيها "....."(يتم تحديد صورة من بين الأربع صور الموجودة في البطاقة المعروضة عليه).

الثانية: وذلك عندما تكون الإجابة في العرض الأول خاطئة، تقدم للطفل فرصة أخرى للإجابة على السؤال ،و يقول الفاحص:

استمع جيدا لما أقول وأرني الصورة التي قصدتها(دائما مع تحديد صورة من بين الأربع صور الموجودة في البطاقة المعروضة عليه).

التنقيط:

التنقيط موزع على خانتين واحدة تخص الفهم الآني والثانية تخص الفهم العام، حيث توضع علامة "+" أو رقم الصورة في الخانة المناسبة، إضافة إلى بعض الرموز التي يعتمد عليها في تحليل الإجابات الأساسية وهي:

(CG) (Compréhension globale) الفهم العام

(CI) (Compréhension immédiate) الفهم الآني

(AC) (Autocorrection) عدد النقاط التي تمثل التصحيح الذاتي، أي عدد الإشارات الصحيحة للصور في العرض الثاني.

(P) (Préservation) عدد النقاط التي تمثل ثبات الإجابة خلال العرضين: ، أي عدد الإشارات المتشابهة للصور في العرض الأول والثاني.

(CD) (Changement de désignation) عدد النقاط التي تمثل التغيير في الإشارة، أي عدد الإشارات

المختلفة للصور في العرض الثاني دون الإشارة إلى الصورة الصحيحة. (A.Khoms, 1987, pp 3-15)

مراحل تكيف الاختبار الفرعي الفهم 1:

تطبيق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على فئات عمرية مختلفة من الأطفال قدر عددهم ب 128 وهذا بعد ترجمة التعليمات و البنود من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية بالأخص اللغة الدارجة ، مع مراعاة البيئة التي يمرر فيها الاختبار والتأكد من بساطتها و خلوها من أي عامل ثقافي قد يؤثر على النتائج إضافة إلى ذلك قمنا بتلوين الصور الأصلية لمحور الفهم 1 ، وقد تم عرض تعليمات الاختبار و البنود على مجموعة من الباحثين المختصين لهم من الكفاءة والخبرة للحكم على صدق تعليمات وبنود الاختبار ، حيث وافق 8 من أصل 10 على التعليمات و البنود الجديدة ، وبعد حساب معامل الاتفاق بين المحكمين بمعادلة لاوش (SVR) كانت النتيجة 0.68 وبالتالي معامل صدق مقبول

وتتشكل العينة التي طبقنا عليها الاختبار بعد ترجمته وعرضه على المحكمين من مجموعة من الأطفال العاديين والبالغ عددهم 128 طفلا تم اختيارهم بطريقة عشوائية عن طريق القرعة ، و تم تقسيمهم إلى فئات تمثل خصائص مجتمع البحث حسب الطور من دور الحضانة و المدارس القرآنية على مستوى مدينة قسنطينة و بعض المدن المجاورة لها، وجاءت العينة موزعة كالاتي:

المدينة	قسنطينة	ميلة	سطيف	المجموع
عدد العينة	81	19	28	128

جدول رقم (10) يبين توزيع العينة التي طبق عليها اختبار الفهم الشفهي 1 بعد تكييفه

عرض الصيغة المعدلة من محور الفهم 1:

إضافة إلى التعديل الذي مس البنود، قمنا أيضا بتعديل آخر خص الصور المرفقة بالبنود، حيث احتفظنا بنفس الصور الموجودة بالنسخة الأصلية، لكن قمنا بتلوينها حتى تصبح أكثر وضوحا ومصادقية وأقرب إلى الحقيقة إضافة إلى ما تلعبه الألوان من دور في عملية التركيز.

(أنظر الملحق رقم 05، و رقم 06)

بعد تطبيق الاختبار على العينة المذكورة سافا جاءت النتائج كالآتي: (أنظر الملحق رقم 07)

الخصائص السيكمترية للاختبار:

تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملي الصدق والثبات، فقمنا بتفريغ البيانات و تحليلها من خلال الأساليب الإحصائية المتوفرة في البرنامج (Alpha Cronbach's)، وجاءت النتائج كالآتي:

إحصائيات دقيقة		
مجموع العناصر	Cronbach's Alpha	
20	,765	

جدول (11) يبين معامل ثبات اختبار الفهم الشفهي 1

يتضح من خلال الجدول أن معامل الثبات هو 0.765 وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات عالي وبالتالي يستجيب لمعايير تصميم الاختبار والمتعلقة بالثبات.

الصدق الداخلي:

يتم عن طريق حساب معامل الارتباط بين بنود الاختبار لمعرفة درجة الاتساق بينها و كانت النتائج كالآتي:

	scale mean if item deleted	scale variance if item deleted	Corrected item in Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted
السن	14.81	6.831	,739	–	,515
البند 1	15.41	8.985	–,013	–	,620
البند 2	15.44	8.988	–,026	–	,623
البند 3	15.58	7.758	,471	–	,568
البند 4	15.63	7.793	,411	–	,574
البند 5	15.49	8.409	,250	–	,599
البند 6	15.62	8.144	,272	–	,594
البند 7	15.52	8.630	,120	–	,613
البند 8	15.53	8.345	,242	–	,599
البند 9	15.83	8.380	,134	–	,614
البند 10	15.71	8.065	,266	–	,594
البند 11	15.50	8.378	,257	–	,598
البند 12	15.56	8.327	,227	–	,600
البند 13	15.73	7.964	,301	–	,589
البند 14	15.73	8.169	,223	–	,601
البند 15	15.66	8.430	,140	–	,612
البند 16	15.82	9.172	–,133	–	,652
البند 17	15.80	8.568	,069	–	,624

البند18	15.80	8.573	,068	-	,624
البند19	15.38	8.915	,089	-	,614
البند20	15.61	8.287	,217	-	,601

جدول (12) معامل الارتباط بين بنود اختبار الفهم الشفهي1

يظهر لنا من خلال الجدول أن جميع الدرجات الخاصة بمعاملات الارتباط بين البنود دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,515 و 0,652) و هذا ما يشير إلى صدق الاختبار.

الصدق الذاتي :

تعتمد هذه الطريقة على الدرجات التجريبية للاختبار بعد تخلصها من أخطاء القياس (عند حساب الثبات) تصبح درجات حقيقية، و بما أنها صارت درجات حقيقية يمكن اعتبارها محكاً ينسب إليه صدق الاختبار و ذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات بوصفه معامل للصدق. و انطلاقاً مما سبق يمكن استخلاص معامل صدق محور الفهم1 من إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية بتطبيق المعادلة التالية:

معامل الصدق = جذر معامل الثبات

$$\sqrt{0.87} = 0.765 = \text{معامل الصدق} \text{ ، ومنه معامل الصدق } = 0.765$$

ومنه فإن معامل الصدق مرتفع وهذا يشير إلى صدق الاختبار.

أما فيما يخص سلم التقييم فقد جاء كالآتي:

بالنسبة للفئة العمرية ما بين 3 سنوات و 3 سنوات ونصف، متوسط الاجابات هو 11.8 من 20 و بالنسبة للفئة العمرية ما بين 4 سنوات و 4 سنوات ونصف، متوسط الاجابات هو 13.1 من 20 أما فئة الـ5 سنوات و 5 سنوات ونصف فمتوسط الاجابات هو 16.59 من 20

و بالتالي هذه هي المعايير الجديدة التي تحصلنا عليها من خلال أداء العينة التي طبقنا عليها الاختبار المكيف والمعدل على البيئة الجزائرية ، واعتمدنا عليها في قياس الفهم الشفهي1 في دراستنا.

الأدوات الإحصائية المستعملة في البحث:

تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية SPSS وعلى الأساليب التي يتضمنها لحساب معامل الصدق و الثبات الخاص بتكليف اختبارات الدراسة ،إضافة إلى درجة الارتباط بين متغيرات الدراسة. بعد ضبط أدوات الدراسة ننقل للمرحلة الموالية وهي تطبيقها والتحقق من فرضيات البحث.



الفصل الخامس

عرض و تحليل النتائج

1- عرض وتحليل نتائج البحث

1-1- نتائج أداء العينة في شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية

1-2- نتائج أداء العينة في اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد

1-3- نتائج أداء العينة في اختبار التراكيب اللغوية

2- تحليل ومناقشة النتائج على ضوء فرضيات البحث

1-1-2 - تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى

2-1-2 - تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية

2-1-3 - تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة

2-2- مناقشة و تفسير النتائج

2-1-2- مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى

2-2-2- مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية

2-2-3- مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة

2-3- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية

الاستنتاج العام للبحث

الخاتمة

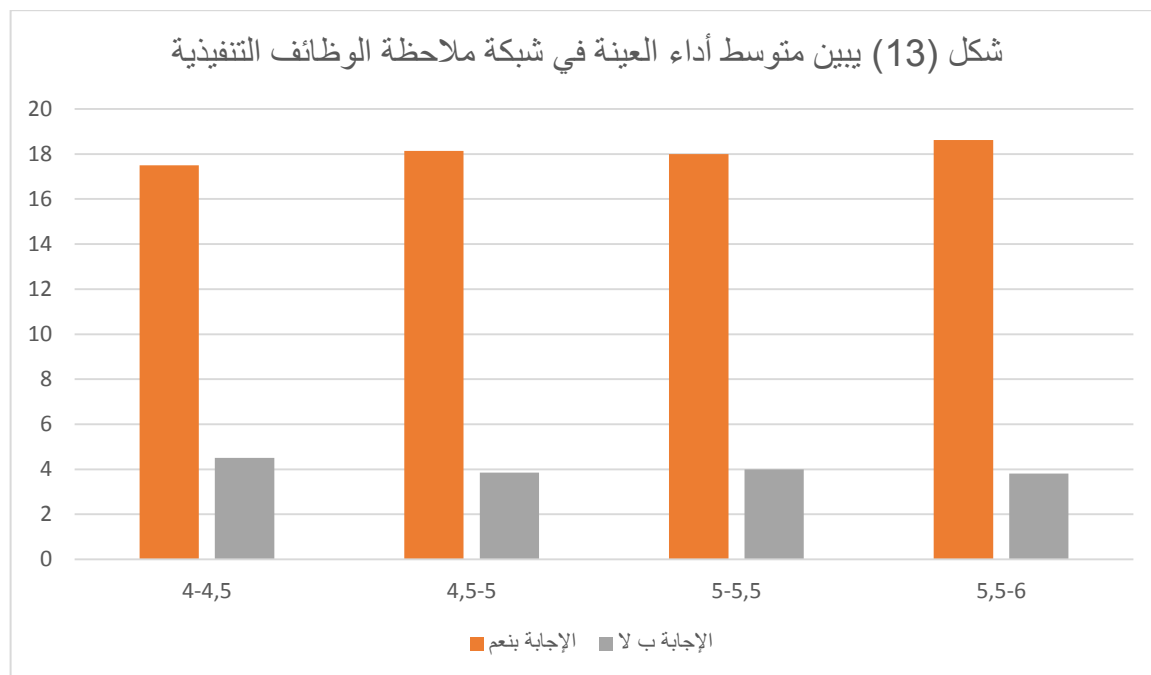
1- عرض وتحليل نتائج البحث:

1-1- نتائج أداء العينة في شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية:

السن	4.5 - 4	5 - 4.5	5.5 - 5	6 - 5.5	المجموع
العدد	06	07	05	06	24
متوسط	17.5	18.14	18	18.62	18.19
الأداء	4.5	3.86	4	3.38	3.81
النسبة المئوية	79.54%	82.45%	81.81%	84.63%	%

جدول (13) يلخص نسب أداء العينة في شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية

من خلال البيانات المتحصل عليها و المبينة في الجدول أعلاه نلاحظ وجود خلل على مستوى أداء الأطفال في الحياة اليومية لمهام لها علاقة مباشرة بالوظائف التنفيذية بمختلف مراحلهم العمرية ، و قد ظهر ذلك من خلال النتائج المتحصل عليها في الأداة الكشفية ، فقد تحصل ذوي 4 سنوات و الـ 4 سنوات ونصف على متوسط أداء قدر بـ 22/17.5 و هذا معدل عالي، و كذلك الأمر بالنسبة للفئات العمرية الأخرى من أصحاب الـ 5 حتى الـ 6 سنوات بـ متوسط أداء يتراوح ما بين 18 و 22/18.19، وبالتالي يمكننا التسليم بوجود خلل على مستوى هذه الوظائف حسب السلم التقييمي لشبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية ، والذي يبين أنه كلما كان المعدل عالي في التقييط كلما كان الأداء سيئاً في الوظائف التنفيذية، و الرسم البياني الموالي يوضح ذلك.



1-2- نتائج أداء العينة في اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد:

مج /	متوسط الأداء						السن		العدد
	بعد الحدود		بعد الشكل		بعد اللون				
	0	1	0	1	0	1			
3									
1.28	7	0	5	2	0	7	07	4-4.5 سنوات	
1.66	6	0	2	4	0	6	06	5-4.5 سنوات	
1.8	5	0	1	4	0	5	05	5.5-5 سنوات	
1.83	6	0	1	5	0	6	06	6-5.5 سنوات	
1.64	6	0.25	2	4	0	6.25	24		المجموع

جدول (14) يبين متوسط أداء العينة في اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد

من خلال البيانات المتحصل عليها والمبينة في الجدول أعلاه نلاحظ أن الأطفال ما بين الـ 4 و 4 سنوات ونصف ينجحون في بعد اللون و لكن يفشل معظمهم بعد التبديل معناه في بعد الشكل حيث نجح 2 من 7 فقط لكنهما فشلا في بعد الحدود ، وقد كان أدائهم ضعيفا بمتوسط قدر ب 3/1.28 في حين أنه

في حالة الأطفال العاديين يكون الأداء $3/2$ بالنسبة لهذه الفئة العمرية ،ومنه النتيجة المتحصل عليها في أداء اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد لقياس الوظائف التنفيذية هي الفشل في الاختبار، نفس الأمر بالنسبة للفئة العمرية من 4 سنوات ونصف إلى 5 سنوات حيث كان أدائهم أيضا فاشلا في اختبار الوظائف التنفيذية بمتوسط أداء قدر ب 1.66 حيث بعد مرور 6/6 في مرحلة ما قبل التبدل نجح 4 من 6 في مرحلة ما بعد التبدل لكنهم وعند مرورهم لبعد الحدود فشلوا في اجتيازه، و فيما يخص فئة الـ 5 سنوات حتى 5 سنوات ونصف و بمتوسط أداء قدر ب 1.80 أين نجح 5/5 في بعد ما قبل التبدل ثم 5/4 في بعد ما بعد التبدل لكن لم يحققوا أية نتيجة في بعد الحدود وبالتالي يعتبر أدائهم ضعيفا، فئة الـ 5 سنوات والنصف حتى الـ 6 سنوات مر 6/6 من البعد الأول و 6/5 في البعد الثاني لكن في البعد الثالث نتيجة أدائهم هي 0 ومتوسط أدائهم هو 3/1.83 وفي الحالة العادية يكون أدائهم 3/3 ومنه لم تتجح هذه الفئة في اختبار الوظائف التنفيذية ،وبمجموع متوسط أداء 3/1.64 للعينة المشكلة من أطفال يتراوح سنهم ما بين 4 و 6 سنوات و يعانون من تأخر لغوي يمكننا القول أن أداء هذه الفئة كان ضعيفا في اختبار فرز البطاقات متعددة الأبعاد الذي يقيس الوظائف التنفيذية عند الأطفال.

1-3- نتائج أداء العينة في اختبار التراكيب اللغوية:

العدد	السن	متوسط الأداء		
		الفهم 1	تكرار العبارات	إنتاج العبارات
		20	15	16
العدد	4-4.5 سنوات	12	3.28	4.28
	4.5-5 سنوات	12.66	4.66	4.33
	5-5.5 سنوات	13.80	5.60	4.2
	5.5-6 سنوات	14.16	5.83	4.66
المجموع	24	13.15	4.84	4.36

جدول (15) يبين متوسط أداء العينة في اختبار التراكيب اللغوية

من خلال البيانات التي تحصلنا عليها بعد تطبيق اختبار التراكيب اللغوية، يظهر أن الأطفال ذوي التأخر لغوي حصلوا على نتائج مقبولة في اختبار الفهم الشفهي¹ حسب السلم التقييمي لهذا الأخير، وذلك بمتوسط أداء 20/13.15، كما يلاحظ أيضا تحسن الأداء كلما كان السن أكبر، على عكس ذلك كان أدائهم سيئا في اختبار تكرار العبارات ،فقد حصلوا على متوسط أداء 15/4.84،و كان الأداء متقارب مع كل المراحل العمرية ، فيما يخص اختبار إنتاج العبارات كان أدائهم أيضا ضعيف حسب السلم التقييمي بحصولهم على متوسط أداء قدر ب 16/4.36 مع أدا متقارب لكل المراحل العمرية لعينة الدراسة، ومنه وحسب النتائج المبينة في الجدول يمكننا التسليم بأن أداء الأطفال ذوي التأخر اللغوي ما بين 4 و 6 سنوات في اختبار التراكيب اللغوية ضعيف.

و للتوضيح أكثر سنقوم بعرض نتائج كل اختبار جزئي على حدى كما هو آتي:

1-3-1 - نتائج اختبار الفهم الشفهي¹:

متوسط الأداء	السن		التكرارات
الفهم 1			
20			
12	06	4-4.5 سنوات	
12.66	07	4.5-5 سنوات	
13.80	05	5-5.5 سنوات	
14.16	06	5.5-6 سنوات	
13.15	24		المجموع

جدول(16) يبين متوسط أداء العينة في اختبار الفهم الشفهي¹

من خلال الجدول أعلاه والذي يبين لنا متوسط أداء العينة في اختبار الفهم الشفهي¹ نلاحظ أن ذوي الـ 4 و الـ 4 سنوات ونصف وعددهم 6 ،متوسط إجاباتهم هو 12 من 20 من بنود الفهم¹ ما يعني أن أدائهم مقبول حسب سلم تقييم محور الفهم¹، كذلك الأمر بالنسبة لفئة ما بين الـ 4 سنوات ونصف و الـ 5 سنوات وعددهم 7 ومتوسط أدائهم هو 12.66 ، أيضا يعتبر مقبول في سلم التقييم، فئة ما بين 5

سنوات و 5 سنوات ونصف قدر متوسط أدائهم ب 13.80 من 20 ،وفئة ما بين الـ 5 سنوات ونصف و الـ 6 سنوات بمتوسط أداء قدر ب 14.16 من 20 ،ومنه وعلى العموم متوسط أداء العينة بمراحلها العمرية ما بين 4 و 6 سنوات هو 13.15 ،وبالتالي نتيجة تقييم جزء الفهم 1 من التراكيب اللغوية جيدة وأظهرت العينة عدم وجود خلل على مستوى الفهم الشفهي 1.

1-3-2- نتائج اختبار تكرار العبارات:

متوسط الأداء	السن		التكرارات
تكرار العبارات			
15			
3.28	06	4-4.5 سنوات	
4.66	07	4.5-5 سنوات	
5.60	05	5-5.5 سنوات	
5.83	06	5.5-6 سنوات	
4.84	24		المجموع

جدول (17) يبين متوسط أداء العينة في اختبار تكرار العبارات

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن متوسط أداء فئة ما بين الـ 4 سنوات و الـ 4 سنوات ونصف هو 3.28 /15 ما يعني أنه ضعيف حسب سلم التقييم ،كذلك الأمر بالنسبة لفئة ما بين الـ 4 سنوات ونصف والـ 5 سنوات الذين حصلوا على متوسط أداء يقدر ب 4.66/15 أيضا كل من فئة ما بين الـ 5 سنوات والـ 5 سنوات ونصف بأداء يساوي 5.60/15، وما بين الـ 5 سنوات ونصف و الـ 6 سنوات ب 5.83/15، فرغم الأداء التصاعدي للعينة و لو بنسب قليلة جدا حسب المراحل العمرية ،إلا أن أدائهم حسب السلم التقييمي لاختبار تكرار العبارات يبقى ضعيفا وقد حصلت العينة على مجموع متوسط أداء يقدر ب 4.84 /15، ما يبين وجود خلل على مستوى تكرار العبارات، ومنه فالأداء يعتبر ضعيف في اختبار تكرار العبارات.

1-3-3- نتائج اختبار إنتاج العبارات:

متوسط الأداء	السن		التكرارات
إنتاج العبارات			
16			
4.28	06	4-4.5 سنوات	
4.33	07	4.5-5 سنوات	
4.2	05	5-5.5 سنوات	
4.66	06	5.5-6 سنوات	
4.36	24		المجموع

جدول (18) يبين متوسط أداء العينة في اختبار إنتاج العبارات

يظهر لنا من خلال الجدول أعلاه أن متوسط أداء فئة ما بين الـ 4 سنوات و الـ 4 سنوات ونصف هو 16/ 4.28 ما يعني أنه ضعيف حسب سلم تقييم اختبار إنتاج العبارات، كذلك الأمر بالنسبة لفئة ما بين الـ 4 سنوات ونصف والـ 5 سنوات الذين حصلوا على متوسط أداء يقدر بـ 16/4.33، و فئة ما بين الـ 5 سنوات والـ 5 سنوات ونصف بأداء يساوي 16/4.20، وما بين الـ 5 سنوات ونصف و الـ 6 سنوات بـ 16/4.66، فالملاحظ أن أداء العينة متذبذب حسب الفئات العمرية و حسب السلم التقييمي لاختبار إنتاج العبارات يعتبر ضعيفا وقد حصلت العينة على مجموع متوسط أداء يقدر بـ 16/ 4.36، ما يؤكد لنا وجود خلل على مستوى إنتاج العبارات.

2- تحليل ومناقشة النتائج على ضوء فرضيات البحث:

2-1-1-2- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

للإجابة على الفرضية الجزئية الأولى و التي تنص أنه توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية و الفهم الشفهي 1 عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي

قمنا بحساب درجة الارتباط بين المرونة المعرفية و الفهم الشفهي 1 ، وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الارتباط			
الفهم 1	المرونة المعرفية		
-,014	1	م.ابيرسون	
,949		Sig.(2-tailed)	المرونة المعرفية
24		N	
1	-,014	م.ابيرسون	
	,949	Sig.(2-tailed)	الفهم 1
	24	N	

جدول (19) يبين درجة الارتباط بين المرونة المعرفية و الفهم 1

أظهرت نتائج برنامج الحزمة الاحصائية SPSS كما هو مبين في الجدول أعلاه معامل ارتباط قدر ب (-,014) ما يعني عدم وجود ارتباط بين أداء العينة في اختبار المرونة المعرفية وأدائهم في اختبار الفهم الشفهي 1، أي أنه حتى ولو كان أداء أفراد العينة في اختبار المرونة المعرفية سيئا فهذا لا يؤثر على أدائهم في اختبار الفهم الشفهي 1 الذي كان مقبولا ،و بالتالي لا تتحقق الفرضية الجزئية الأولى و القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية و الفهم الشفهي 1 عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي .

2-1-2- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

للإجابة على الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص أنه توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية و تكرار العبارات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي.

قمنا بحساب درجة الارتباط بين المرونة المعرفية و تكرار العبارات ، وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الارتباط			
		المرونة المعرفية	تكرار العبارات
	م.ا بيرسون	1	,409*
المرونة المعرفية	Sig.(2-tailed)		,047
	N		24
	م.ا بيرسون	,409*	1
تكرار العبارات	Sig.(2-tailed)	,047	
	N	24	

*.Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

جدول (20) يبين درجة الارتباط بين المرونة المعرفية وتكرار العبارات

أظهرت المعالجة الاحصائية كما هو مبين في الجدول أعلاه أن هناك ارتباط طردي بين المرونة المعرفية و تكرار العبارات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي، حيث يتضح ذلك من خلال درجة الارتباط المتحصل عليها بالاعتماد على برنامج الحزمة الاحصائية SPSS وهي عند الدلالة 0,05 ما يعني أنه كلما كان أداء أفراد العينة في اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد سيئا كان أدائهم سيئا أيضا في اختبار تكرار العبارات و بالتالي تتحقق الفرضية الجزئية الثانية القائلة بأنه توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية وتكرار العبارات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي .

2-1-3- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

للإجابة على الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص أنه كلما كان أداء الأطفال ذوي التأخر اللغوي منخفضاً في المرونة المعرفية كان منخفضاً في إنتاج العبارات. قمنا بحساب معامل الارتباط بين المرونة المعرفية وإنتاج العبارات ، وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الارتباط			
		المرونة المعرفية	إنتاج العبارات
	م.أ. بيرسون	1	,578**
المرونة المعرفية	Sig.(2-tailed)		,003
	N		24
إنتاج العبارات	م.أ. بيرسون	,578**	1
production d'énoncés	Sig.(2-tailed)	,003	
	N	24	

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

جدول (21) يبين درجة الارتباط بين المرونة المعرفية وإنتاج العبارات

و منه ومن خلال الجدول أعلاه أظهرت المعالجة الإحصائية وجود ارتباط طردي بين المرونة المعرفية وإنتاج العبارات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي، ويتضح ذلك من خلال درجة الارتباط المتحصل عليها من برنامج الحزمة الإحصائية SPSS وهي عند الدلالة: 0.01 . وبالتالي، كلما كان أدائهم منخفضاً في اختبار المرونة المعرفية كان منخفضاً أيضاً في اختبار إنتاج العبارات ، وبالتالي تتحقق الفرضية الجزئية الثالثة القائلة بأنه توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية وإنتاج العبارات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي .

2-2- مناقشة و تفسير النتائج:

2-2-1- مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

من خلال عرضنا لنتائج شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية ونتائج اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد لتقييم المرونة المعرفية، واختبار تقييم الفهم الشفهي¹ والذي يعتبر جزء من محور الفهم لاختبار خمسي لتقييم اللغة الشفوية. وهذا بعد ضبط بعض المتغيرات الخاصة بالعينة والمتمثلة في اختبار رسم الرجل لقياس العمر العقلي إضافة إلى تقارير طبية تثبت سلامة حاستي البصر والسمع توصلنا إلى أن مجموع متوسط أداء الأطفال ذوي التأخر اللغوي بمختلف مراحلهم العمرية في اختبار الفهم الشفهي¹ هو 20/13.15 وبالتالي هو أداء مقبول حسب السلم التقييمي، ولا يمكن القول أن هذه الفئة تعاني من اضطراب على مستوى الفهم لأن لهم القدرة على تمثيل الأحداث الجديدة واستيعابها و فهمها وتحديد علاقتها بما تم اكتسابه، ولهم القدرة أيضا على تحقيق معنى ودلالة الرسائل اللغوية و فهم النظام الخاص بالكلمات داخل الجملة لتحقيق الفهم العام لها، وقد ظهر ذلك في أدائهم في اختبار الفهم الشفهي¹ عندما طلب منهم شفويا تحديد الصور التي تمثل وضعيات معينة، في المقابل كان متوسط أداء العينة بمختلف مراحلها العمرية في اختبار المرونة المعرفية سيئا حسب السلم التقييمي لهذا الاختبار المشكل من ثلاثة أبعاد، بعد اللون وبعد الشكل وبعد الحدود، حيث تحصلت على مجموع متوسط أداء قدر ب 3/1.64، و أظهرت العينة نوعا ما تحرير غير إرادي لسلوكيات مثبثة من خلال الاندفاعية وعدم مراقبة الحركات بلمس كل شيء تقريبا (لمس البطاقات الخاصة بالاختبار، لمس صندوق الفرز..)، أيضا ضعف في القدرة على معرفة التصرف السليم اتجاه الفعل المسطر ويظهر من خلال ضعف في تنفيذ و تنظيم متسلسل لعدة أفعال تقود إلى تحقيق الهدف المسطر (وهو الانتقال من بعد لآخر)، أيضا ضعف في تغيير فكرة سابقة مع الأخذ بعين الاعتبار التغيرات الجديدة الطارئة على الموقف، مما يستدعي التكيف مع الواقع الحالي وقد ظهر ذلك في مرحلة ما بعد التبدل من اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد، ومنه، فعلى الرغم أن المعالجة الإحصائية أظهرت أنه لا يوجد ارتباط خطي بين المرونة المعرفية والفهم الشفهي¹ بمعامل ارتباط قدر ب (-0,014) و بالتالي عدم قبول الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية و الفهم الشفهي¹ عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي، إلا أن هذا لا يعني عدم وجود علاقة بينهما، فعملية الفهم الشفهي تتضمن اشتقاقا للمعاني و الدلالات من الأصوات المنطوقة عن طريق الصياغة، وهي عملية ترتبط بالإجراءات المعرفية المستخدمة في تفسير الجمل و

العبارات التي يسوغها المتكلم عبر سلسلة المفردات ،وتتضمن البناء السطحي للجمل والعبارات ثم تفسيرها من خلال تمثيلها، وهنا يسعى المستمع إلى تركيز الانتباه ،في هذه الحالة هو بحاجة إلى الوظائف التنفيذية حتى تتم عملية انتقاء الكلمات المناسبة وحذف الكلمات الغير مناسبة ثم محاولة ترميزها واستحضار الخبرات السابقة المرتبطة باستخلاص المعاني والدلالات، ثم تأتي عملية التوظيف التي تشمل على الآليات العقلية التي توظف التفسير أو المعنى المرتبط بالعبارات ، ومنه فعملية فهم المعنى كي تتحقق تتطلب معالجة المفردات ،هذه المعالجة تتم عن طريق العمليات المعرفية التي بدورها تراقبها وتتحكم فيها الوظائف التنفيذية، حيث بينت دراسة شوفاليي إيليسا CHEVALLIER Élisabeth (2010) حول العلاقة بين الفهم الشفهي و الوظائف التنفيذية ممثلة في التخطيط، المرونة المعرفية و الذاكرة العاملة ، أين أجريت الدراسة على عينة تعاني من مرض الزهايمر، و رغم الاختلاف بين عينة هذه الدراسة وعينة دراستنا إلا أنها أثبتت وجود ارتباط قوي للفهم الشفهي بكل من التخطيط، المرونة المعرفية و الذاكرة العاملة ، أيضا دراسة ل أنطونيو ميلانيس Antonio Milanese (2019) حول علاقة الوظائف التنفيذية بفهم النص و سرعة القراءة ، و قد أجريت الدراسة على عينة مشكلة من 186 طفل عادي و متمدرس ،حيث أظهرت النتائج أن سرعة الذاكرة العاملة و الكف لها ارتباط موجب بسرعة القراءة، لكن لا يوجد ارتباط مع فهم النص ، و على عكس ذلك يوجد ارتباط موجب بين المرونة المعرفية و فهم النص .

2-2-2- مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

تكرار العبارات عن طريق التقليد هو اختبار فعال لقدرات الطفل ،لأنه حتى يتمكن الطفل من إعادة إنتاج الكلام يجب أن يكون قادرا على تجزئته وتحليله، فالتقليد ليس نسخة تلقائية من العناصر التي سمعها ولكن إعادة بناء للعناصر المتصورة و المتعرف عليها، وبالتالي يعكس التقليد الكفاءة المعرفية للطفل، فالتكرار التقليدي له العديد من المزايا المفاهيمية، مثل اختيار العبارات التي يكررها الطفل من قبل الفاحص وهذا بالضبط ما يوجد في جزء تكرار العبارات من اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفوية حيث اعتمدنا على 15 بند من أصل 20 وهذا لتوافقها مع سن عينة الدراسة ،وقد أظهرت النتائج أن الأطفال ذوي التأخر اللغوي يعانون من ضعف في القدرة على إعادة إنتاج العبارات التي يطلب منهم تكرارها ما يعني أن لديهم صعوبة في تجزئة الكلام و تحليله ثم إعادة بنائه بطريقة صحيحة و مقبولة وقد ظهر ذلك من خلال حذف و إضافة دون وعي لعناصر خاطئة مع تجاهل للضمير الشخصي بين الموضوع والفعل إضافة إلى بعض الأخطاء الصوتية ،هذا يؤكد عموما أداء العينة في اختبار تكرار العبارات الذي كان

ضعيفا وذلك بمجموع متوسط أداء 15/4.84، في المقابل كان أدائهم وكما سبق ذكره في المرونة المعرفية ضعيف أيضا بمجموع متوسط أداء 3/1.64، وقد أظهرت المعالجة الاحصائية لأداء العينة وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة بمعامل ارتباط 0.05، هذا يؤكد الارتباط الموجود بين عملية التكرار التقليدي و الليونة المعرفية، حيث كلما كان أدائهم ضعيفا في المرونة المعرفية كان ضعيفا أيضا في تكرار العبارات ، و بالتالي قبول الفرضية الجزئية الثانية التي تنص بوجود علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية و تكرار العبارات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي. مع العلم أنه قد سبق وأن أشار Bronowski أن الطلاقة اللفظية هي مظهر من مظاهر وظيفة إعادة التكوين وهذا يتضح في قدرة الفرد على تجميع وحدات اللغة بسرعة وفاعلية لتشكيل مجموعة من الاستجابات اللفظية، ولعل أحسن نموذج لتفسير هذه العلاقة هو نموذج Barckly الذي يبين كيفية تدخل الوظائف التنفيذية في الضبط الحركي/الطلاقة اللفظية/تركيب الجملة.

2-2-3- مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

من خلال عرضنا لنتائج أداء العينة في اختبار انتاج العبارات و الذي قدر متوسط مجموعه بـ 16/4.36، ما يدل على الأداء الضعيف للعينة حسب السلم التقييمي للاختبار، فقد أظهرت العينة ضعف في بناء و اعداد جملة كما أظهرت خلل على مستوى تصريف الأفعال ، اختيار الأسماء و عدم توظيف أدوات الربط في كثير من الأحيان ، ما يعني أن الأطفال ذوي التأخر اللغوي يعانون من ضعف في تحويل الرسالة الضمنية و التي كانت على شكل صور عرضت عليهم إلى رسالة لسانية، أي إنتاج عبارات أو جمل تعبر عن تلك المضامين، بالمقابل و كما سبق الإشارة إليه كان الأداء ضعيف في اختبار الوظائف التنفيذية ، وقد أظهرت المعالجة الاحصائية وجود ارتباط طردي قوي عند الدلالة 0.01. إن إعداد جملة يستوجب إتقان المعارف النحوية (شكل ومعنى وتصنيف الكلمات) أو معرفة تركيبية (قواعد و بناء) فقد وصف العلماء عدة مراحل تشترك في بناء و إعداد الجملة، في أول الأمر المتحدث يحضر الرسالة الضمنية ثم يحولها إلى رسالة لسانية أي ما يسمى التخطيط التركيبي وهذه العملية تنفذ على مرحلتين ، الأولى هي السيرورات الوظيفية حيث تنتقي في البداية الكلمات التي توافق مضمون الرسالة التي ستترجم وتسترجم الخصائص التركيبية و تعطيها دور نحوي(فعل، فاعل و مفعول به) ، ثم بعدها تأتي السيرورات الموضعية و التي تحدد الموقع المعين لكل كلمة اختيرت قبلا ،وتنتقي المورفام النحوي ثم يتدخل التخطيط الفونولوجي الذي ينقسم إلى استرجاع الشكل الفونولوجي للكلمة ثم استرجاع

المورفام النحوي ،فالتسلسل الفونولوجي ،يترجم بعدها لشكل صوتي يسمح بانتاج صحيح للحركات النطقية، ففي الانتاج اللفظي المحاور يسعى أولاً لتنشيط في المضامين لإعداد رسالة اتصالية فعالة، هذه السيورة تتطلب قدرات التجريد و قدرات مرنة ،فالفرد يحول الرسالة الضمنية التي يريد أن يعبر عنها إلى رسالة لسانية ، لذا يجب أن يتقن و يحترم القواعد النحوية ،إذن فالمرونة المعرفية أساسية في التخطيط النحوي لتسيير زمن الكلمات ، تصريف الأفعال و اختيار الأسماء. و منه فالفرد عليه إن يتقن بصفة مرنة كل هذه المبادئ ليتمكن من التخطيط النحوي الصحيح (VINCHON ,2007,p66).

هذا يبين التدخل المباشر لليونة المعرفية في عملية انتاج اللغة ، و بالتالي قبول الفرضية الجزئية الثالثة التي تنص بوجود علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية و إنتاج العبارات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي و هذا ما أثبت في دراسة سارة كورداني (2017) حول مقارنة الأداء في الوظائف التنفيذية عند مزدوجي و أحادي اللغة وذلك بالتركيز على: المرونة الذهنية، الكف، والتخطيط. على العينة مشكلة من 08 طلبة جامعيين 04 يدرسون تخصص علم الاجتماع و 04 تخصص لغات ،و توصلت من خلالها إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في وظيفة المرونة الذهنية لصالح مزدوجي اللغة.

كما بينت دراسة خمار أنور (2016) على عينة مشكلة من خمس حالات حول تأثير اضطرابات الوظائف التنفيذية على اللغة الشفوية عند المصابين بحبسي بروكا، حيث توصل إلى أن فقدان المهارة في استخدام الاستراتيجية اللغوية يفسر بوجود اضطراب في المرونة الذهنية، وأن اضطراب في البارافازيا النحوية والفونولوجية والاضطراب الصرفي النحوي يؤكد بوجود اضطراب في التخطيط.. ومنه و رغم اختلاف عينة دراستنا مقارنة بعينة هذه الدراسات إلا أن تدخل المرونة المعرفية في الإنتاج اللغوي مثبت.

2-3- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة:

للإجابة على الفرضية العامة و التي تنص توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية والمستوى التركيبي للغة عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي.

ومن خلال ما سبق و تطرقنا إليه من محاور رئيسية و فرعية في دراستنا التي تمحورت حول العلاقة بين المرونة المعرفية و المستوى التركيبي عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي ، أين حاولنا تبين طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين على ضوء النتائج المتحصل عليها ، وهذا بعد عرض العينة المشكلة من أطفال ما بين الـ 4 و الـ 6 سنوات مشخصين بأنهم يعانون من تأخر لغوي و عددهم 24 ، على مجموعة من الاختبارات ضابطة وكشفية و رئيسية ، الاختبارات الخاصة بالوظائف التنفيذية هي شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية و اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد المقنن على البيئة الجزائرية والاختبار الخاص بالتركيب اللغوية مشكل من ثلاث اختبارات فرعية ، وهي اختبار الفهم الشفهي¹ واختبار تكرار العبارات واختبار انتاج العبارات المكيفين سابقا على البيئة الجزائرية أيضا، مع العلم أنه تم ضبط بعض المتغيرات قبل تطبيق الاختبارات بتطبيق لاختبار رسم الرجل على العينة وهذا لضبط العمر العقلي ما أدى إلى استبعاد 7 أفراد من العينة لاشتباه معاناتها من تأخر ذهني ، فتغير عدد العينة من 31 إلى 24، إضافة إلى التأكد من سلامة كل من حاستي السمع و البصر، تبين بعد عرض النتائج و تحليلها كميا وكيفيا عدم وجود ارتباط بين الفهم الشفهي¹ والمرونة المعرفية، لكن هناك ارتباط طردي متوسط بين المرونة المعرفية و تكرار العبارات عند الدلالة 0.05 ، وارتباط طردي بين المرونة المعرفية و إنتاج العبارات و هذا عند الدلالة 0.01 و منه فقد تحققت فرضيتين جزئيتين من أصل ثلاثة، بالتالي بما أن تقييم التركيبي اللغوية يشمل تقييم كل من الفهم الشفهي¹ و تكرار و إنتاج العبارات ووجود ارتباط بين المرونة المعرفية و 2 من 3 مكونات التركيبي اللغوية ، في هذه الحالة يمكننا التسليم بأن هناك ارتباط جزئي بين المرونة المعرفية والتركيبي في اللغة ، هذا الارتباط يكون بين المرونة المعرفية وإنتاج و تكرار العبارات، ولعل تفسير عدم وجود ارتباط بين المرونة المعرفية و الفهم الشفهي¹ هو أدائهم في الاختبار الضابط رسم الرجل الذي دل على أن الفهم محتفظ به عند هذه الفئة، ومنه تحقق الفرضية العامة المنصوصة بـ: توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية والمستوى التركيبي للغة عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي

هذه النتائج تتوافق مع دراسة كل من Oriane Landry, Natalie Russo (2013) التي استخدمت فيها تحليلات ارتباطية لاستكشاف العلاقة التطورية بين التطور اللفظي و الغير لفظي ومكونات الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية والذاكرة العاملة) و توصلت إلى أن التطور اللفظي مرتبط بالمرونة المعرفية والذاكرة العاملة، و أن التطور اللفظي يعتبر أفضل مؤشر للمرونة المعرفية والذاكرة العاملة ، و دراسة Diane Poulin-Dubois ,Cristina Crivello (2016) حول علاقة المرونة المعرفية بالثنائية اللغوية، لأطفال عاديين ما بين 24 و 31 شهر، أين أظهرت النتائج أن أداء الأطفال ثنائيي اللغة في اختبار المرونة المعرفية كان أحسن من أداء أحاديي اللغة في نفس الاختبار، وهذا دليل على الارتباط الموجود بين اللغة والمرونة المعرفية. أيضا مع دراسة Chevalier Nicolas, Blaye Agnès (2018) حول تطور المرونة المعرفية عند الأطفال قبل التمدرس ، و التي بينت أهمية هذه الوظيفة في اكتسابات الطفل و أهمها اللغة.

هذا أيضا يؤكد نظرة هاغورت و بيتيرسون (Hagoort ، Petersson 2012) بخصوص اللغة ،باعتبارها نظام عصبي بيولوجي يتم بتفاعل شبكة من مناطق الدماغ، و يعالج بأبعاد ثلاثة هي "الذاكرة" ، "التوحيد" ثم "المراقبة والتحكم"، وأن بناء الجملة يكون في التلفيف الجبهي السفلي الأيسر، الذي يعتبر معالج تسلسلي منظم يوحد المعلومات من مصادر مختلفة، و هذا من خلال شبكة هامة من الروابط العصبية، وقد أكد هذا الارتباط ويلسون (Wilson) (2014) باعتماده في دراسته على الرنين المغناطيسي IRM ،و بين أن ألياف المادة البيضاء ترتبط بالمناطق الدماغية التي تدعم الفهم ، وأبرز أن تعقيد الجمل ينشط القشرة الأمامية اليسرى السفلية وبعض المناطق الصدغية الخلفية ؛ مع التأكيد أن القشرة الأمامية تعتبر كداعم محتمل للوظائف التنفيذية.

الاستنتاج العام:

هدفت دراستنا إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية كوظيفة تنفيذية و المستوى التركيبي للغة عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي ، فبعد تطبيق نوعين من الاختبارات ، الأولى ضابطة و المتمثلة في اختبار رسم الرجل لتحديد العمر العقلي، والثانية رئيسية لقياس متغيرات الدراسة وهي شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية، اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد المكيف على البيئة الجزائرية و أجزاء من اختبار خمسي لقياس التراكيب اللغوية المكيف أيضا على البيئة الجزائرية ،و هي الفهم الشفهي¹، انتاج العبارات و تكرار العبارات بعد تطبيق الاختبارات على عينة مشكلة من 24 طفل يعانون من تأخر لغوي تحصلنا على النتائج وقمنا بتحليلها. وأظهرت عدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية والفهم الشفهي¹ وهذا رغم اثبات بعض الدراسات العلاقة الموجودة بين الفهم والوظائف التنفيذية.

تحقق الفرضية الجزئية الثانية القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية وتكرار العبارات، وهذا ما وجدناه في نموذج باركلي Barckly لتفسير الوظائف التنفيذية يبين من خلاله التدخل المباشر للوظائف التنفيذية في الضبط الحركي/الطلاقة اللفظية/تركيب الجملة.

تحقق الفرضية الجزئية الثالثة القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية وإنتاج العبارات، وهذا وافق دراسة كل من سارة كورداني (2017) ودراسة خمار أنور (2016) الذين بينا التدخل المباشر للونه المعرفية في الإنتاج اللفظي. أما الفرضية العامة و القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية والمستوى التركيبي للغة عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي

فقد تحققت ، حيث أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب يمس كل من انتاج و تكرار العبارات على عكس الفهم الشفهي¹،و بالتالي تحققت الفرضية العامة و تأكد الارتباط الموجود بين المرونة المعرفية والتراكيب اللغوية عند عينة الدراسة ،أي كلما كان أداء الأطفال ذوي التأخر اللغوي منخفضا في المرونة المعرفية كان منخفضا أيضا في التراكيب اللغوية .وهذا يقارب دراسة كل من Oriane Landry, Natalie Russo (2013) و دراسة Chevalier Nicolas, Blaye Agnès (2018) و يوافق أيضا وجهة نظر هاغورت و بيتيرسون Hagoort ، Petersson (2012) بخصوص اللغة.

خاتمة:

من خلال قراءتنا النظرية و ملاحظتنا الميدانية و الدراسات التي اطلعنا عليها رغم قلتها عند الأطفال لاحظنا أهمية الوظائف التنفيذية في اكتسابات الطفل و خاصة اللغة ، لهذا ارتأينا دراسة أحد مكونات الوظائف التنفيذية وهو المرونة المعرفية باعتبارها الوظيفة الجامعة لكل الوظائف التنفيذية الأخرى و طبيعة علاقتها بالمستوى التركيبي للغة و الذي أيضا يعتبر المستوى اللغوي الذي يجمع كل المستويات الأخرى ، وهذا عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي الذين يتراوح سنهم ما بين 4 و 6 سنوات لأهمية هذه المرحلة العمرية و حساسيتها ، وقد أظهرت نتائج بحثنا وجود ارتباط جزئي بين المرونة المعرفية والمستوى التركيبي ، وهذا بالرغم من تحقق فرضيتين جزئيتين من أصل ثلاثة ، و هي وجود ارتباط طردي بين المرونة المعرفية وتكرار و انتاج العبارات لكن لا يوجد ارتباط بين المرونة المعرفية والفهم الشفهي¹. و بالتالي تحققت أهداف البحث وذلك بـ:

- تكيف أدوات لقياس الليونة المعرفية و التراكيب اللغوية لدى الأطفال قبل التمدرس.
- وضع واقتراح آليات جديدة لعمليتي التشخيص و التكفل بالاضطرابات اللغوية وخصوصا التأخر اللغوي.

- إثراء الوسط العيادي الجزائري بهذا النوع من الدراسات.

وعلى هذا الأساس من التوصيات التي خرجنا بها في هذه الدراسة:

- وجوب إثراء الأدبيات النظرية بدراسة عربية جزائرية في ميدان الوظائف التنفيذية بحكم قلتها وخصوصا عند الأطفال.

-بناء أو تكيف أدوات تقيس الوظائف التنفيذية تتماشى مع البيئة الجزائرية، وكذا خصائص اللغة العربية.

-تسليط الضوء على عملية التكفل بفئة الأطفال المتأخرين لغويا قبل سن التمدرس لأهمية هذا السن في الاكتسابات اللاحقة.

- إثراء الميدان الإكلينيكي الجزائري بأدوات قياس تتواءم و البيئة وخصائص الطفل الجزائري.
- اقتراح آليات جديدة لعمليتي التشخيص و التكفل بالتأخر اللغوي ، و هذا بالتركيز على وظائف أخرى بدلا من اللغة مباشرة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- 1- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ ، تحقيق عبد السلام هارون (1998). ،البيان والتبيين.مصر ،القاهرة ، مكتبة الخانجي.
- 2- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور . (1992). لسان العرب. بيروت: دار صادر ، مج 15، ط1.
- 3- أبو الفتح عثمان بن جني ، (1992). الخصائص. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- 4- إبراهيم أنيس. (1998). الأصوات اللغوية. مصر: مطبعة نهضة مصر.
- 5- أحمد بن فارس بن زكرياء أبي الحسن. (2005). مقاييس اللغة. لبنان: دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- 6- أحمد حساني ، (1994). دراسات في اللسانيات التطبيقية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 7- أحمد عطية سليمان. (2019). اللسانيات العصبية (اللغة في الدماغ). القاهرة، مصر: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.
- 8- أحمد الحسيني هلال، أشهدان محمد عثمان ابراهيم. (2012). علم النفس الحديث: الضبط التنفيذي والوظائف التنفيذية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- 9- الجرجاني عبد القاهر. (2009). أسرار البلاغة. لبنان: دار إحياء التراث بيروت، الطبعة الأولى.
- 10- الحمداني هوقن. (2004). علم النفس اللغة من منظور معرفي. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- 11- الخولي محمد علي. (1993). مدخل إلى علم اللغة. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع ط1.
- 12- أدافر لامية (2010-2011). دراسة الفهم للغة الشفهية لدى الطفل المصاب بالتوحد بعد إخضاعه إلى إعادة التربية الصوتية. رسالة ماجستير: جامعة الجزائر.
- 13- الزبيدي محمد مرتضى. (1306هـ). تاج العروس من جواهر القاموس. بيروت: دار مكتبة الحياة، ط1.
- 14- المسدي عبد السلام. (1995). قضية النبوية، دراسة ونماذج. تونس: دار الجنوب للنشر.

- 15-أمين مصطفى، الجارم علي، (2010). النحو الواضح في قواعد اللغة العربية. صنعاء: مكتبة الإرشاد، ط1. 16-بأي ماريو. (1998). أسس علم اللغة. (عمر أحمد مختار، المترجمون) القاهرة: عالم الكتب.
- 17-تمام حسان. (2000). مناهج البحث في اللغة. القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.
- 18-حلمي خليل. (2003). دراسات في اللسانيات التطبيقية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية الإسكندرية. 19-سليمان السيد عبد الحميد. (2010). سيكولوجية اللغة و الطفل. القاهرة: دار الفكر العربي، ط2.
- 20-سعد عبد العزيز. (2018). مستويات التحليل اللغوي و نموها عند الطفل. مجلة حدة البحث في تنمية الموارد البشرية . المجلد 09. العدد 04.
- 21-عبد الفتاح نازك ابراهيم. (2007). مشكلات اللغة و التخاطب في ضوء علم النفس اللغوي. الأردن: دار الزهراء للنشر و التوزيع.
- 22-عطية سليمان أحمد. (2019). اللسانيات العصبية (اللغة في الدماغ). القاهرة، مصر: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.
- 23-عاشور المنصف. (1991). بنية الجملة العربية بين التحليل والنظرية. منشورات كلية الآداب.
- 24-عبد الرحمن ابن خلدون. (1961). المقدمة. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- 25-عدة دليلة (2016-2017)، تكييف اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) على اللغة العربية الممارسة في البيئة الجزائرية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم، في علم النفس اللغوي و المعرفي، جامعة الجزائر 2 (أبو القاسم سعد الله) .
- 26-علي محمد، و علي يونس. (2004). مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت.
- 27-دي سوسير فردينان . (1985). دروس في الألسنية العامة. (محمد شاوش، المترجمون) تونس: الدار العربية للكتاب.

- 28-ريما ماجد.(2016)منهجية البحث العلمي.بيروت ، لبنان: مؤسسة فريديريش ايبيرت.
- 29-زكرياء ميشال. (1993). قضايا ألسنية تطبيقية. بيروت: دار العالم للملايين، ط3.
- 30-مانغوتر دومينيك. (2008). المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب. (محمد يحياتين، المترجمون) الجزائر: منشورات دار الاختلاف ، ط1.
- 31-ميشال زكرياء. (1993). قضايا ألسنية تطبيقية. بيروت: دار العالم للملايين.
- 32-نبيل زايري. (2007). تقييم إستراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل ذو الصمم الحاد باستخدام الكمبيوتر. الجزائر: رسالة ماجستير.
- 33-وافي علي عبد الواحد. (1996). - علم اللغة - . القاهرة: دار النهضة مصر.

المراجع الأجنبية:

- 34-A.J. Osterlaan ،H Geurts(2004) .. Executive functioning in boys with ADHD *Archives of clinical Neuropsychology*, Vol .19، pp 594-569.
- 35-Alison Chaniat,(2015) Création d'une présentation informatique sur les troubles spécifiques du langage oral sévères et persistants, *Revue de L'Université de Lille 2*, Vol .20، pp 6-9.
- 36-A., Le Gall, D., Roulin, J.-L., Fournet, N. Roy .(2012) .Les fonctions exécutives chez l'enfant: Approche épistémologique et sémiologie clinique .*Revue de Neuropsychologie*4497.-487 ،(4)
- 37-A.J. Cox .(2004) .Executive function&ADHD overview and intervention strategies for parents and teachers . *Lehigh Psychological Services*.25 ،
- 38-Agnès Florin .(2016) .*Le développement du langage* .Paris: Dunod.
- 39-Alexandra Matte-Landry .(2018) .*Le retard de langage précoce : difficultés développementales concomitantes et à l'âge scolaire* .Québec, Canada: Université Laval.
- 40-B Pennington ،F Ozanoff .(1996) .Executive Functions and Developental Psychopathology .*Journal of Child psychology and psychatry and applied diciplines* ، 87.-51
- 41-Bake Sonuga ،Remington Bob ،Dalen Lindy ، Daley Dave .(2002) . Are planning, Working memory , and inhibition associated with individual differences in preschool ADHD symptoms .*Journal of devlopmental neuropsychology*,vol.21272.-255 ،(3)

- 42-Blaye Agnès Chevalier Nicolas .(2010) .Le développement de la flexibilité cognitive chez l'enfant préscolaire : enjeux théoriques .*L'année psychologique* .vol. 106, n°4417. ،
- 43-BRIN F. et al .(1997) .*Développement normal du langage oral* . Isbergues :dictionnaire d'orthophonie encarts,Ortho Edition.
- 44-C.K Raymond ،Timothea Toulou,Poulou David Shum و ،Eric.Y.Hchen .(2008) .Assessment of Executive Functions :Review of Instruments and Identification of Critical Issues . *Archives of Clinical Neuropsychology*216.-201 ،
- 45-Camille SAUVADET .(2010) .*TROUBLES DU LANGAGE ORAL CHEZ L'ENFANT* . NANCY: UNIVERSITÉ HENRI POINCARÉ.
- 46-Carl Iacharité .(2012) .*Petite enfance ,services de garde éducatifs et développement des enfants* .Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 47-Charlotte Seguin .(2015) .Évaluation neuropsychologique du trouble de l'inhibition dans le TDAH : de la théorie à la clinique .*Rev Neuropsychol*297.-291 ،
- 48-Chevalier Nicolas ،Blaye Agnès .(2006) .Le développement de la flexibilité cognitive chez l'enfant .*L'année psychologique* vol. 106, n°4577. ،
- 49-Christelle Maillart Christophe Parisse .(2013) .Les troubles du développement de la morphosyntaxe .*Peeters Publishers*.8-4. ،
- 50- Christophe, Parisse; Marie-Thérèse, Le Normand(2007), UNE METHODE POUR EVALUER LA PRODUCTION DU LANGAGE SPONTANE CHEZ L'ENFANT DE 2 A 4 ANS, *French Institute of Health and Medical Research*,pp :2-20.
- 51- D. Sheffield, Sandra A. Wiebe, Caron A.C. Clark, and Matthew Moehr Kimberly Andrews Espy .(2013) .Executive Control and Dimensions of Problem Behaviors in Preschool Children .*U S National Library of Medicine*46.-33 ،
- 52-D.T &.Benson,D.F. Stuss .(1986) .The Frontal lobes .*New York :Raven Press*.111-106 ،
- 53-Dominique Bassano(2005), LE DLPF : UN NOUVEL OUTIL POUR L'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE DE PRODUCTION EN FRANÇAIS, *Presses Université de France* .Vol:57.ISSN 0013-7545.pp171-208
- 54-E.M.,Hagelthorn,K.M.,Cutting,L.E.,Schuerholz,L.J.,Pelltier,S.F., Mahone .(2002) .Effects of IQ on executive function measures in children with ADHD . *Journal of child Neuropsychology*.Vol.8,No.165.-52 ،
- 55-Emilie Colette,Marie-Anne Schelstraete Anne Bragard .(2009) .Evaluation de la morphosyntaxe chez l'enfant .*cognition et development*92.-88 ،
- 56-Evelyne Clément .(2009) . *La résolution de problèmes. A la découverte de la flexibilité cognitive* .Paris: Armand Colin.

- 57- Ève Vivienne, CLARK(2006),LA RÉPÉTITION ET L'ACQUISITION DU LANGAGE ,Presses Universitaires de France | « La linguistique » Vol. 42 ISBN 9782130557234, pp67-80.
- 58-FabienneColletteabLaurenceOlivierbcMartialVander LindenadStevenLaureysbGuyDelfioreb AndréLuxenbEric Salmon .(2005) . Involvement of both prefrontal and inferior parietal cortex in dual-task performance . *Cognitive Brain Research Volume 24, Issue 2251.-237* ،
- 59-Francis Eustache et Olivier Godefroy .(2009) .La neuropsychologie : une rencontre singulière entre hommes et sciences .*Revue de neuropsychologie,(Volume 1)4.-1* ،
- 60-G.R &.Krasnegor,N.A Lyon .(1999) .attention,memory and executive function .*Second printing ,maple press,New York88.* ،
- 61-I.Q Godefroy ،M Jeannerodb ،D Allainc .(2008) .Lobe frontal, fonctions exécutives et controle cognitif .*Revue Neurologique127.-119* ،
- 62-J Jing .(2003) .*Early indicators of executive functions and attention in preterm and full-term infants PhD thesis* .Australia: Queensland University of technology.
- 63-J&.Luszcz,M Brayan .(2000) .Measurment of executive function : consederations of detecting adult age differences .*Journal of clinical and experimental Neuropsychology,vol.22.No.155.-40* ،
- 64-J.L Alford .(2006) .*Inhibition in children with ADHD +c: An examination of Barkly's hybrid model and Zental's optimal stimulation model,PhD.thesis* .Palot Alto,Ca: Faculty of Pacific Graduate School of psychology.
- 65-JEAN A. RONDAL .(2002) .*L E DEVELOPPEMENT D U LANGAGE ORAL* . BELGIQUE : Laboratoire de Psycholinguistique, Université de Liège.,
- 66-K.J. Radonovich .(2001) .*Gender differences on executive function tasks in children with ADHD.PhD.thesis* .Florida: University of Florida.
- 67-L.J,Hollander,E.,DeCaria,C.M.,Stein,D.J.et al Cohen .(1996) .Specifciity of Neuropsychological imperment in obsessive-compulssive disorder .*Journal of Areuropsychiatry & Clinical Neurosciences 885.-82* ،(1)
- 68-M.B. Denckla .(1994) .*Measurement of executive function* Baltimore :Brookes Publishing.
- 69-M.D.,Chung,K.M.,Shore,G&,Isaacs,P. Rapport .(2001) .A conceptual model of child psychopathology :implications for understanding ADHD and treatment efficacy . *journal of clinical child psychology ,vol,30,No.158.-48* ،
- 70-M.E Wolfe .(2004) .*Executive function processes:PhDthesis* .Texas: Texas Woman's University.

- 71-M.-N. Grégoire sem-linkJ.-A. Rondal sem-linkF. Pérée .(1984) .Aspects morpho-syntaxiques et lexicaux du langage spontané d'enfants de 2 à 5 ans .*ENFANCE, N» 1* ، 65.-51
- 72-Marc Bigras Sebastien Monette .(2008) .La mesure des fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire .*Canadian Psychology* 49341.-323 ،(4)
- 73-Nyongesa, Moses K ، .Ssewanyana ,Derrick .(2005) .*The Assessment of Executive Function in Adolescent:Development of the Behavior Rating Inventory of E.F-Self Report Version.phD Thesis* .Washington: American University.
- 74-P Willatts .(1999) .development of means-end behaviour in young infants:Pulling a support to retrieve a distant object .*Developmental psychology;vol.35*667.-651 ،
- 75-Patrick Rabbitt .(2004) .Methodology of frontal and executive function .*Psychology press,New York*11. ،
- 76-Paul M.Thompsonb INitin Gogtaya .(2010) .Mapping gray matter development: Implications for typical development and vulnerability to psychopathology .*Brain and Cognition*9. ،
- 77-Philips ،Bull,R.,Adams,E&.Fraser,L. L.H .(2002) .Positive mood and executive function :evidence from stroop and fluency tasks .*Journal of emotion,vol.2,.No.1*22.-12 ،
- 78-R.A Barkley .(1997) .ADHD and the nature of self-control .*The Guilford press,New York* ، 92.-86
- 79-Rhiannon N Turner ،Rachael Forreste ،Brendan Mulhern ،Richard J Crisp .(2005) . Impairment of executive abilities following a social category prime .*Journal of current research in social psychology,vol.11,No.3*37.-29 ،
- 80-Roulin, D. M. (1980). *Le développement du langage*. Laval: Université Laval. Centre hospitalier.
- 81-S.,Lamberty,G.J.,Garvey,M.J&,.Robinson,R.G. Paradiso .(1997) .Cognitive imperment in the euthymic phase of chronic unipolar depression .*Journal of Nervouse & Mental Disease* 185.754-748 ، (12)
- 82-S.L Shugars .(2007) .*A functional assessment of executive functioning* .Pittsburgh: University of Pittsburg.
- 83-Séverine Thirion ,Maëline Seraut .(2015) . *ETUDE DES LIENS ENTRE FONCTIONS EXECUTIVES ET HABILETES SYNTAXIQUES* . Lyon: Université Claude Bernarde Lyon1 Institut des Sciences et Techniques de Réadaptation.
- 84-Stephanie S. Shih Vera Gribanova .(2017) .*The Morphosyntax-phonology Connection* . Oxford: Oxford University Press.

85- Thierry, Bazillon; Vincent, Jousse; Frédéric, Béchet(2008), La parole spontanée : transcription et traitement, *Revue TAL*, Vol :49, pp :2-12.

86-Ulrich Müller, Douglas Frye, Philip David Zelazo .(2003) .The Development of Executive Function in Early Childhood .*Society for Research in Child Development* .Vol. 68, No. 3.51 ،

المواقع الالكترونية:

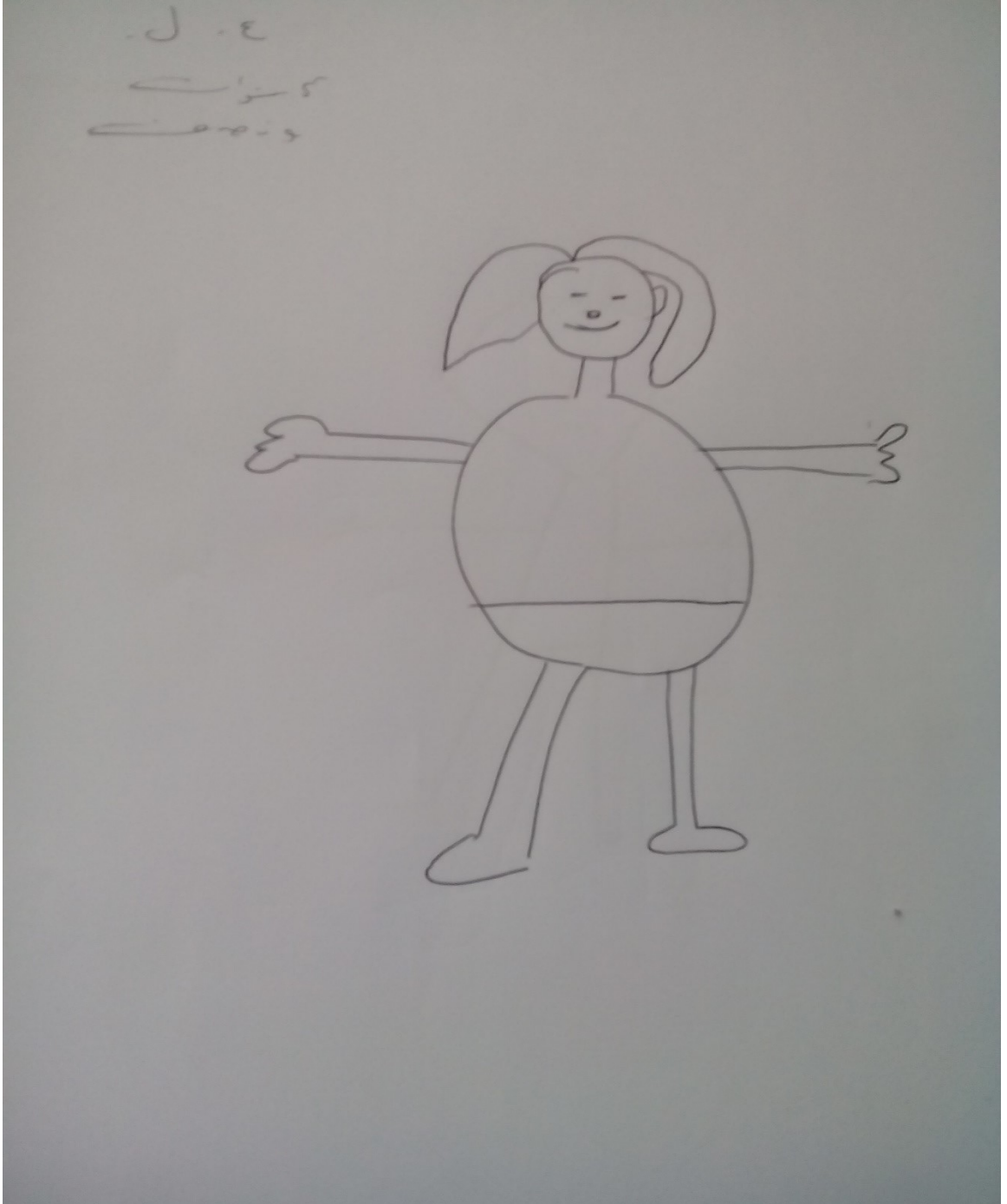
87-www.psychomedia.qc.ca/flexibilite.../test-questionnaire-acceptation-et-action-aaq-2

88-<http://www.help-curriculum.com> . 22/04/2015

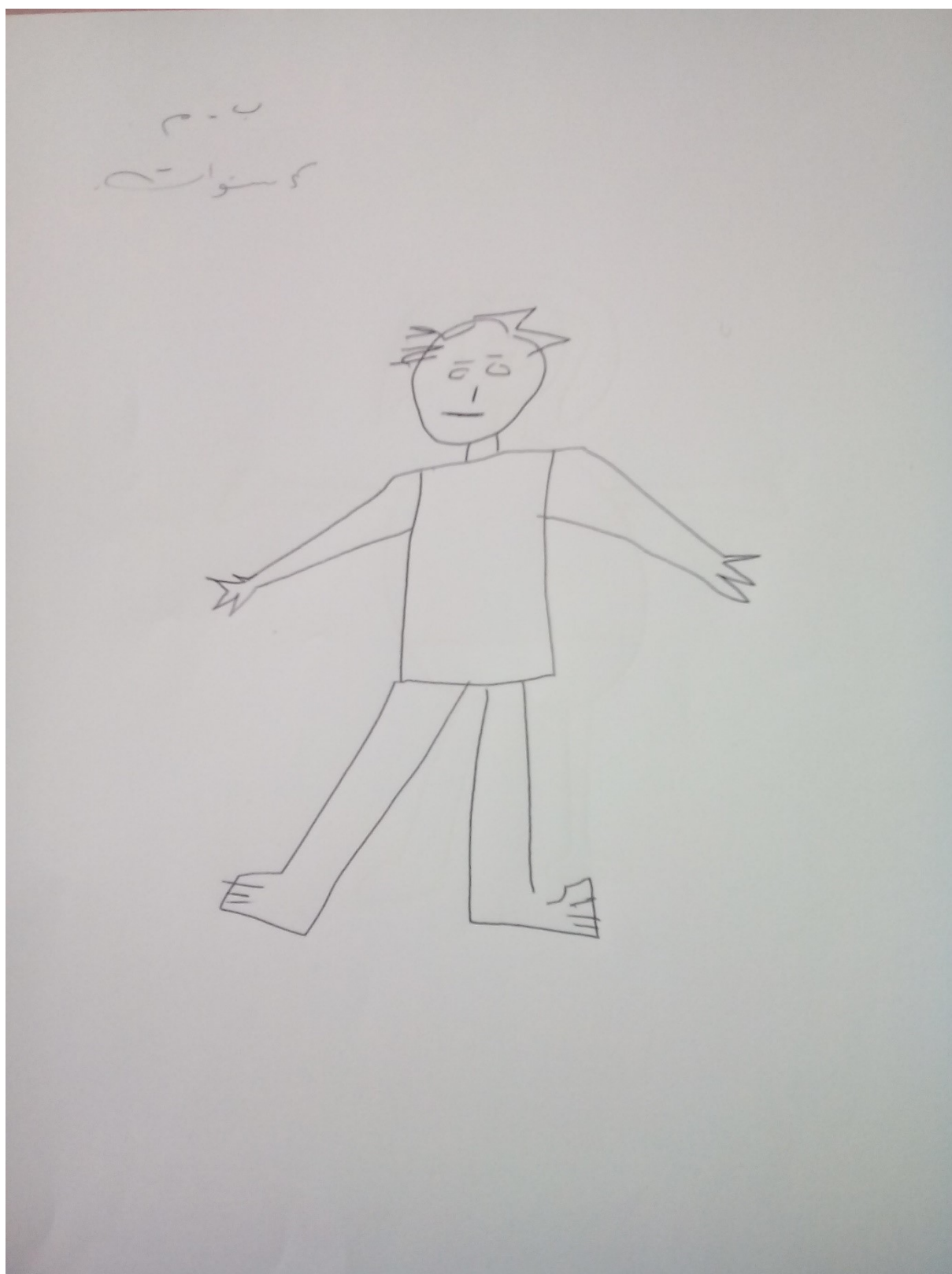
89-<http://cenop@cenop.ca>

قائمة الملاحق:

الملحق رقم 01 : نماذج من أداء العينة في اختبار رسم الرجل:







ملحق رقم 02: شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية في نسختها الأصلية

GRILLE D'OBSERVATION DES FONCTIONS EXECUTIVES

Nom de l'enfant :

Date :

Age :

Date :

Nom de l'enseignant :

Manque d'initiative			
1.	N'arrive pas à s'engager dans une tâche	Oui	Non
2.	N'initie pas des actions vers un but	Oui	Non
3.	Ne planifie pas son travail	Oui	Non
4.	Peut facilement être distrait (dans sa bulle)	Oui	Non
5.	Coordonne difficilement les étapes menant à la réalisation d'une tâche (ex. : sortir son matériel, ouvrir son livre, lire la consigne, etc.)	Oui	Non
6.	Est souvent perçu comme ayant un manque d'intérêt ou comme étant paresseux	Oui	Non
7.	Fait difficilement le lien entre la théorie et la pratique	Oui	Non
8.	Demande difficilement de l'aide	Oui	Non
Mémoire de travail inefficace (mauvaise gestion de l'information)			
9.	Synthétise difficilement l'information d'un texte	Oui	Non
10.	Fait peu de liens entre des textes, des informations	Oui	Non
11.	Ne regroupe pas les informations semblables	Oui	Non
12.	En mathématiques, difficulté à : - Cibler certains nombres et certains mots clés qui lui permettront de savoir quelle opération effectuer. - Reconnaître et éliminer les informations inutiles. - Puiser dans sa mémoire à long terme les différents algorithmes dont il aura besoin - Gérer ces 3 précédentes étapes	Oui	Non
Manque de flexibilité cognitive			
13.	Est facilement déstabilisé par une nouveauté ou un changement dans la routine	Oui	Non
14.	Oublie ce qu'il était capable de faire parce que la tâche est présentée différemment.	Oui	Non
15.	A de la difficulté à passer d'une activité à une autre.	Oui	Non
16.	Modifie difficilement son opinion ou sa perception d'un concept	Oui	Non
17.	Se corrige difficilement lorsqu'il fait une erreur	Oui	Non

18.	Prend les choses au pied de la lettre. Il lui est difficile de comprendre les inférences, les sous-entendus, les blagues	Oui	Non
19.		Oui	Non
Manque d'inhibition (incapacité de retenir une réponse face à un stimulus)			
20.	Précipite les actions, les tâches à effectuer	Oui	Non
21.	Ne respecte pas les étapes d'un travail ou l'ordre logique	Oui	Non
22.	Ne lit pas les consignes jusqu'au bout avant de se mettre à la tâche	Oui	Non
23.	Ne corrige pas ses travaux	Oui	Non
24.	Ne tient pas compte des consignes dans l'exécution de la tâche.	Oui	Non
25.	Est désorganisé lorsqu'on ne lui offre pas un cadre structuré.	Oui	Non

ملحق 03: شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية بعد ترجمتها و تمريرها على المحكمين.

لا	نعم	عدم وجود مبادرة
		1 لا يمكن أن ينفذ مهمة
		2 لا يشرع في اتخاذ إجراءات اتجاه الهدف
		3 لا يخطط لعمله
		4 يمكن أن يشرذ بسهولة
		5 صعوبة التنسيق بين الخطوات التي تؤدي إلى إكمال المهمة
		6 غالبا ما يبدي عدم الاهتمام أو الكسل
		7 يجد صعوبة في تطبيق ما يطلب منه
		8 يجد صعوبة في طلب المساعدة
		الذاكرة العاملة غير فعالة (تسيير سيء للمعلومة)
		9 صعوبة في تجميع و تركيب المعلومات حول النص
		10 قليل الربط بين النصوص و المعلومات
		11 لا يجمع المعلومات المماثلة
		نقص في الليونة المعرفية
		12 يتوتر بسهولة عند حدوث شيء جديد أو تغير في الروتين
		13 ينسى ما هو قادر على فعله لأن المهمة قدمت له بطرق مختلفة
		14 يجد صعوبة في الانتقال من مهمة إلى أخرى
		15 من الصعب تغيير رأيه أو إدراكه لمفهوم ما
		16 يصح بصعوبة عند ارتكاب الخطأ
		17 يأخذ الأشياء حرفيا: من الصعب عليه فهم الاستدلالات التلميحات و النكت
		نقص في عملية الكف (عدم القدرة على الاحتفاظ بإجابة مقابل مثير)
		18 مندفع في النشاطات و المهام التي يقوم بها
		19 لا يحترم المراحل أو الترتيب المنطقي في عمل ما أو نشاط معين
		20 لا يصح أخطائه
		21 يتجاهل التعليمات أثناء تنفيذ المهمة
		22 غير منظم عندما لا نقدم له المهمة في إطار منظم

عدد الإجابات بـ نعم:

عدد الإجابات بـ لا:

ملحق رقم 04:

يبين أداء العينة في شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية:

رقم الحالة	السن	البنود																			مج
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	4	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	15
2	4.3	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	13
3	4.4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	14
4	4.3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	13
5	4.2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	18
6	4	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
7	4.5	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
8	4.10	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	15
9	4.8	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	17
10	4.5	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	16
11	4.9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
12	5	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	14
13	5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	18
14	5.3	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	17

17	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	5.2	15
17	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	5.3	16
16	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	5.4	17
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5.5	18
16	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	5.7	19
16	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5.9	20
18	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	5.9	21
15	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	5.11	22
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	5.10	23
18	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5.11	24

ملحق رقم 05: بعض النماذج من أداء العينة في شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية

شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية

اسم الطفل: ي. ع. التاريخ: ٠٤ - ٠١ - ٢٠٢٠

السن: ٤ سنوات

لا	نعم	عدم وجود مبادرة
+		1 لا يمكن أن ينفذ مهمة
	+	2 لا يشرع في اتخاذ إجراءات اتجاه الهدف
	+	3 لا يخطط لعمله
+		4 يمكن أن يشرح بسهولة
	+	5 صعوبة التنسيق بين الخطوات التي تؤدي إلى إكمال المهمة
	+	6 غالبا ما يبدي عدم الاهتمام أو الكسل
	+	7 يجد صعوبة في تطبيق ما يطلب منه
	+	8 يجد صعوبة في طلب المساعدة
		الذاكرة العاملة غير فعالة (تسيير سيء للمعلومة)
	+	9 صعوبة في تجميع و تركيب المعلومات حول النص
	+	10 قليل الربط بين النصوص و المعلومات
	+	11 لا يجمع المعلومات المماثلة
		نقص في الليونة المعرفية
	+	12 يتوتر بسهولة عند حدوث شيء جديد أو تغير في الروتين
	+	13 ينسى ما هو قادر على فعله لأن المهمة قدمت له بطرق مختلفة
	+	14 يجد صعوبة في الانتقال من مهمة إلى أخرى
	+	15 من الصعب تغيير رأيه أو إدراكه لمفهوم ما
	+	16 يصحح بصعوبة عند ارتكاب الخطأ
	+	17 يأخذ الأشياء حرفيا: من الصعب عليه فهم الاستدلالات التلميحيات و النكت
		نقص في عملية الكف (عدم القدرة على الاحتفاظ بإجابة مقابل مثير)
	+	18 مندفع في النشاطات و المهام التي يقوم بها
	+	19 لا يحترم المراحل أو الترتيب المنطقي في عمل ما أو نشاط معين
	+	20 لا يصحح أخطائه
	+	21 يتجاهل التعليمات أثناء تنفيذ المهمة
	+	22 غير منظم عندما لا تقدم له المهمة في إطار منظم

عدد الاجابات ب نعم: ٢٠

عدد الاجابات ب لا: ٠٨

شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية

التاريخ: 25 - 10 - 2017

اسم الطفل: ل. م

السن: 4 سنوات ونصف

لا	نعم	عدم وجود مبادرة
	+	1 لا يمكن أن ينفذ مهمة
	+	2 لا يشرع في اتخاذ إجراءات اتجاه الهدف
	+	3 لا يخطط لعمله
+		4 يمكن أن يشرع بسهولة
	+	5 صعوبة التنسيق بين الخطوات التي تؤدي إلى إكمال المهمة
+		6 غالبا ما يبدي عدم الاهتمام أو الكسل
	+	7 يجد صعوبة في تطبيق ما يطلب منه
+		8 يجد صعوبة في طلب المساعدة
		الذاكرة العاملة غير فعالة (تسيير سيء للمعلومة)
	+	9 صعوبة في تجميع و تركيب المعلومات حول النص
	+	10 قليل الربط بين النصوص و المعلومات
	+	11 لا يجمع المعلومات المماثلة
		نقص في الليونة المعرفية
+		12 يتوتر بسهولة عند حدوث شيء جديد أو تغير في الروتين
	+	13 ينسى ما هو قادر على فعله لأن المهمة قدمت له بطرق مختلفة
	+	14 يجد صعوبة في الانتقال من مهمة إلى أخرى
	+	15 من الصعب تغيير رأيه أو إدراكه لمفهوم ما
	+	16 يصحح بصعوبة عند ارتكاب الخطأ
	+	17 يأخذ الأشياء حرفيا: من الصعب عليه فهم الاستدلالات التلميحات و النكت
		نقص في عملية الكف (عدم القدرة على الاحتفاظ بإجابة مقابل مثير)
	+	18 مندفع في النشاطات و المهام التي يقوم بها
	+	19 لا يحترم المراحل أو الترتيب المنطقي في عمل ما أو نشاط معين
	+	20 لا يصحح أخطائه
+		21 يتجاهل التعليمات أثناء تنفيذ المهمة
	+	22 غير منظم عندما لا تقدم له المهمة في إطار منظم

عدد الاجابات ب: نعم: 17

عدد الاجابات ب: لا: 5

شبكة ملاحظة الوظائف التنفيذية

التاريخ: ٠٢ - ١٢ - ٢٠١٩

اسم الطفل: ص - م

السن: ٢ سنوات

لا	نعم	عدم وجود مبادرة
	+	1 لا يمكن أن ينفذ مهمة
	+	2 لا يشرع في اتخاذ إجراءات اتجاه الهدف
	+	3 لا يخطط لعمله
+		4 يمكن أن يشرد بسهولة
	+	5 صعوبة التنسيق بين الخطوات التي تؤدي إلى إكمال المهمة
+		6 غالبا ما يبدي عدم الاهتمام أو الكمل
	+	7 يجد صعوبة في تطبيق ما يطلب منه
+		8 يجد صعوبة في طلب المساعدة
		الذاكرة العاملة غير فعالة (تسيير سيء للمعلومة)
	+	9 صعوبة في تجميع و تركيب المعلومات حول النص
	+	10 قليل الربط بين النصوص و المعلومات
+		11 لا يجمع المعلومات المماثلة
		نقص في الليونة المعرفية
	+	12 يتوتر بسهولة عند حدوث شيء جديد أو تغير في الروتين
+		13 ينسى ما هو قادر على فعله لأن المهمة قدمت له بطرق مختلفة
	+	14 يجد صعوبة في الانتقال من مهمة إلى أخرى
	+	15 من الصعب تغيير رأيه أو إدراكه لمفهوم ما
	+	16 يصحح بصعوبة عند ارتكاب الخطأ
	+	17 يأخذ الأشياء حرفيا: من الصعب عليه فهم الاستدلالات التلميحيات و النكت
		نقص في عملية الكف (عدم القدرة على الاحتفاظ بإجابة مقابل مشير)
+		18 مندفع في النشاطات و المهام التي يقوم بها
	+	19 لا يحترم المراحل أو الترتيب المنطقي في عمل ما أو نشاط معين
	+	20 لا يصحح أخطائه
+		21 يتجاهل التعليمات أثناء تنفيذ المهمة
	+	22 غير منظم عندما لا تقدم له المهمة في إطار منظم

عدد الاجابات ب: نعم: 15

عدد الاجابات ب: لا: 7

ملحق رقم 06: أداء الأطفال العاديين في اختبار الفهم الشفهي لغرض التكييف

ح	س	ج	س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8	س9	س10	س11	س12	س13	س14	س15	س16	س17	س18	س19	س20	مج
01	5.5	أ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	20
02	5	أ	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	16
03	5.5	أ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	18
04	4	أ	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	12
05	4.5	أ	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	16
06	3.5	ذ	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	16
07	5	أ	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	17
08	4	أ	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	15
09	5	ذ	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	16
010	5	أ	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	18
011	5	ذ	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	17
012	5	أ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-	+	16
013	5	ذ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	18
014	5	ذ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	18
015	5	أ	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-	+	14
016	5	ذ	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	16
017	5	أ	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	16
018	5	أ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	20
019	5	ذ	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	14
020	5	أ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	20
021	5	ذ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	18
022	5	أ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	19
023	5.5	ذ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	16

20	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	أ	5	024	
19	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	025	
17	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	أ	5	026	
15	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	027	
19	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	ذ	5	028
16	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	أ	5	029	
13	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	-	+	أ	4	030	
11	-	+	+	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+	أ	3	031	
15	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	ذ	4.5	032	
12	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	ذ	4	033	
17	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	034	
12	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	ذ	4.5	035	
12	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	ذ	4	036	
15	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	ذ	5	037	
18	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	038	
17	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	ذ	5	039	
17	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	أ	5	040	
15	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	أ	5	041
11	-	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	+	+	أ	4	042	
10	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	+	أ	4	043	
16	+	+	-	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	أ	4	044	
19	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	045	
13	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	أ	4	046
14	-	-	-	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	4	047	
11	+	+	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	-	+	+	ذ	4	048	
12	+	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	ذ	4	049	
17	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	أ	5	050	

15	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	أ	5	051
16	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	052
17	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	053
13	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	ذ	4	054
16	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	ذ	5	055
15	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	أ	4	056
19	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	ذ	5	057
18	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	058
20	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	أ	5	059
17	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	أ	5	060
16	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	061
19	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	062
15	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	063
17	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	064
10	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	أ	4	065
12	-	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	-	+	ذ	4	066
15	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	ذ	5	067
14	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	ذ	4	068
11	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	أ	4	069
14	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	ذ	4	070
14	-	+	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	أ	4	071
11	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	+	+	+	أ	4	072
15	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	ذ	5	073
13	-	+	+	-	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	ذ	4	074
13	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	ذ	4	075
12	-	+	-	+	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	ذ	4	076
16	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	ذ	4	077

14	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	ذ	4.5	078
15	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	ذ	4	079
13	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+	ذ	4	080
11	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	ذ	4	081
14	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	ذ	4	082
16	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	ا	4.5	083
11	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	ا	4	084
15	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	ا	4	085
13	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	ا	4	086
14	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	ا	4	087
13	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	ا	4	088
12	+	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	ذ	4	089
17	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	090
16	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	ذ	4	091
12	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+	ذ	5	092
20	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	093
16	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	ذ	.55	094
17	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	095
17	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	096
16	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	097
15	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	098
16	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	099
18	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	010 0
14	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	010 1
15	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	ذ	.55	010 2
17	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	ذ	5	010 3

14	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	١	5	0104
15	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	١	5	0105
17	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	١	5	0106
17	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	١	5	0107
17	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	١	5	0108
12	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	١	3	0109
13	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	-	+	+	+	١	3	0110
10	-	+	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	+	١	3.5	0111
11	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	١	3.5	0112
13	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+	١	3.5	0113
12	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	١	3.5	0114
13	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	١	3.5	0115
12	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	+	١	3.5	0116
13	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	-	+	+	١	3	0117
10	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	١	3	0118
14	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	٥	3.5	0119
13	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	١	3.5	0120
11	+	+	-	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	١	3.5	0121
15	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	٥	3.5	0122

13	+	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	د	3.5	012 3
14	+	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	د	3.5	012 4
12	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	-	+	+	ف	3.5	012 5
12	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	+	ف	3.5	012 6
14	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	ف	3.5	012 7
11	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	ف	3.5	012 8

ملحق 07: يبين أداء الأطفال حسب السن في اختبار الفهم 1

السن	البنود			مج
		ص	خ	
من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر	1	58	3	61
		63	4	67
من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر	2	54	7	61
		64	3	67
من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر	3	36	25	61
		64	3	67
من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر	4	32	29	61
		62	5	67
من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر	5	46	15	61
		65	2	67
من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر	6	33	28	61
		62	5	67
من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر	7	48	13	61
		60	7	67
من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر	8	44	17	61
		63	4	67

التكرارات

61	31	30	9	من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر
67	28	39		4 و 6 أشهر إلى 5 سنوات و 6 أشهر
61	31	30	10	من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر
67	14	53		4 و 6 أشهر إلى 5 سنوات و 6 أشهر
61	17	44	11	من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر
67	1	66		4 و 6 أشهر إلى 5 سنوات و 6 أشهر
61	21	40	12	من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر
67	4	63		4 و 6 أشهر إلى 5 سنوات و 6 أشهر
61	33	28	13	من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر
67	13	54		4 و 6 أشهر إلى 5 سنوات و 6 أشهر
61	30	31	14	من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر
67	16	51		4 و 6 أشهر إلى 5 سنوات و 6 أشهر
61	21	40	15	من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر
67	17	50		4 و 6 أشهر إلى 5 سنوات و 6 أشهر
61	20	41	16	من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر
67	34	33		4 و 6 أشهر إلى 5 سنوات و 6 أشهر
61	30	31	17	من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر
67	27	40		4 و 6 أشهر إلى 5 سنوات و 6 أشهر
61	31	30	18	من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر

67	17	50		4 و 6 أشهر إلى 5 سنوات و 6 أشهر	
61	3	58	19	من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر	
67	0	67		4 و 6 أشهر إلى 5 سنوات و 6 أشهر	
61	25	36	20	من 3 إلى 4 سنوات و 6 أشهر	
67	7	60		4 و 6 أشهر إلى 5 سنوات و 6 أشهر	

ملحق رقم 08: معامل صدق بنود اختبار الفهم الشفهي 1

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
السن	14,84	6,831	,739	.	,515
الطفل راقد	15,41	8,985	-,013	.	,620
الطفلة تتخبي	15,44	8,988	-,026	.	,623
لؤلؤ رايعين للجامع	15,58	7,758	,471	.	,568
زواوش (القراخ) طير	15,63	7,793	,411	.	,574
طاكسي راهي فوق السرير	15,49	8,409	,250	.	,599
امها تمشط لعائشة	15,62	8,144	,272	.	,594
الكاميو يجيد فالتاكسي	15,52	8,630	,120	.	,613
قاعد تشوف يلي راه ياكل في لاغلاس	15,53	8,345	,242	.	,599
راه يشوف مع الزاوش (القرخ) اللي يطير	15,83	8,380	,134	.	,614
القط ورا الشجرة	15,71	8,065	,266	.	,594
الكاميو تكسر؟	15,50	8,378	,257	.	,598
الكلب تحت الكرسي	15,56	8,327	,227	.	,600
كايين ولاد عتدهم كيايس	15,73	7,964	,301	.	,589
القيلو مقابلة الحيط	15,73	8,169	,223	.	,601
ليايط تاع الحلوى اللي عطاوهولي قارغ	15,66	8,430	,140	.	,612
الطفلة صغيرة على الطفل	15,82	9,172	-,133	.	,652
تاكل حب الملوك اللي تحاتو ماما	15,80	8,568	,069	.	,624
الطوتوبيل راهي بين الديار	15,80	8,573	,068	.	,624
الطفل يجري	15,38	8,915	,089	.	,614
الصحن ميهوش مكسر	15,61	8,287	,217	.	,601

ملحق رقم 09: بعض النماذج من صور اختبار الفهم 1 بعد تلوينها

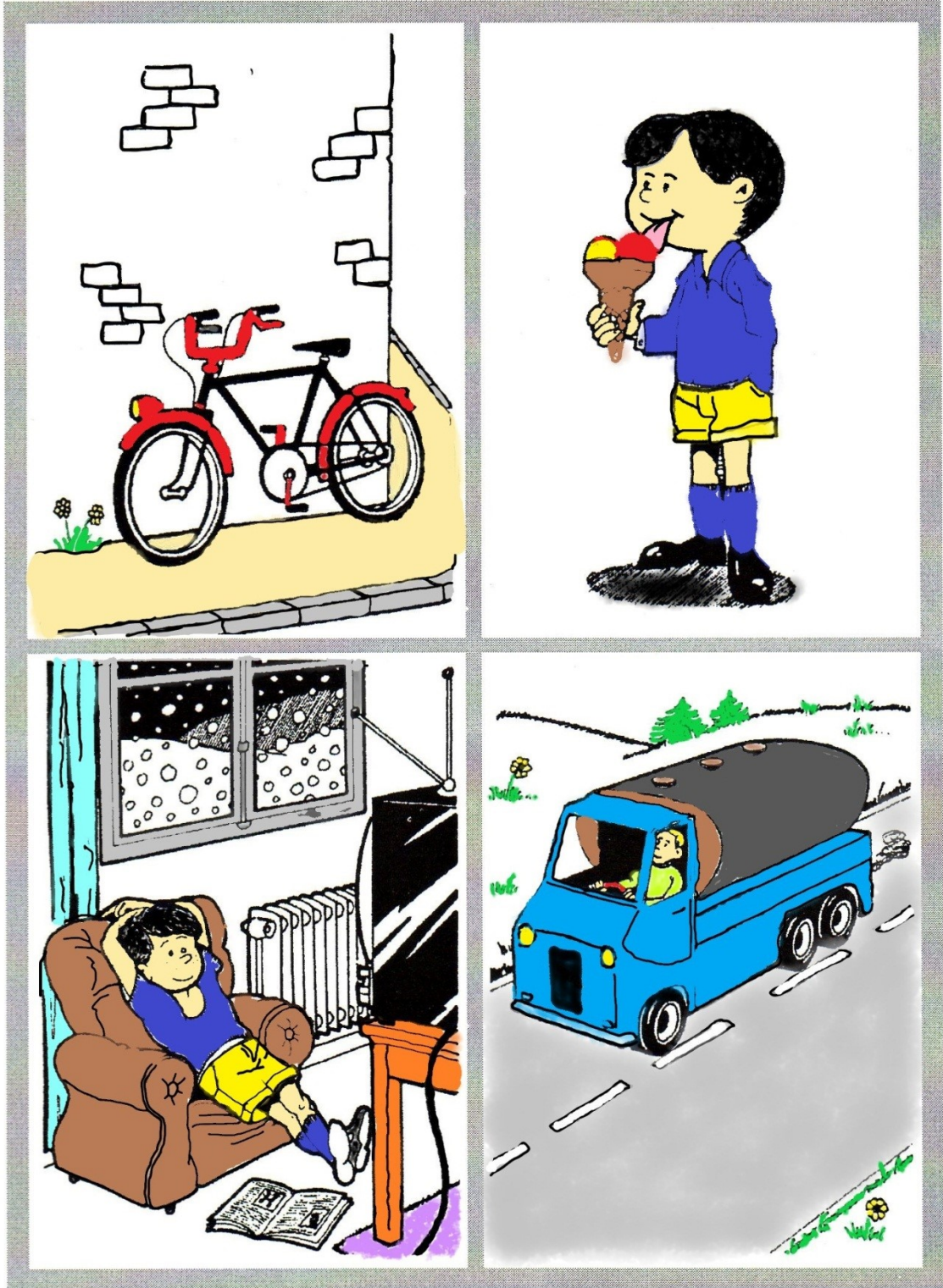
18



1



01



ملحق رقم 10: ورقة تسجيل الاجابة لاختبار الفهم 1 المكيف على البيئة الجزائرية

الفهم C1 :

التقديم الأول :مع بعضنا:نعتلي الصورة اللي فيها.....

التقديم الثاني:اسمع مليح واش قاعد نهدر ونعتلي الصورة اللي فيها واش هدرتك

01 الطفل ياكل

02 القط يلعب

ف آ

ف ع

ت ص . ث إ. إم
ت ص . ث إ. إم
ت ص . ث إ. إم
ت ص . ث إ. إم
ت ص . ث إ. إم
ت ص . ث إ. إم
ت ص . ث إ. إم
ت ص . ث إ. إم

1. الطفل راقد

2. الطفلة تتخبى

3. الداراي رايعين للجامع

4. الزواوش طير

5. الطونوبيل راهي فوق السرير

6. أم وردة تمشط لعائشة

7. الكاميو يجبد فالطونوبيل

8. راني نشوف بلي راه ياكل في لاغلاس

9. راني نشوف مع الزواوش اللي يطير

10. القط ورا الشجرة

11. الكاميو تكسر؟

12. الكلب تحت الكرسي

13. كاين ولاد عندهم شابوات

14. الفيلو مقابلة الحيط

15. لباط تاع الحلوى اللي عطاوهولي فارغ

16. الطفلة صغيرة على الطفل

17. الطونوبيل راهي بين الديار

18. ناكل العنب اللي نحاتو ماما

19. الطفل يجري

20. الصحن مهوش مكسر				ت ص . ث إ . إم ت ص . ث إ . إم
و.تع الفهم و.تع ت ص: : ف آ : ث إ: : ف ع : إم:				

ملحق رقم 11: نماذج من أداء العينة في اختبار الفهم الشفهي 1

الفهم C1 :

التقديم الأول : مع بعضنا: نعتلي الصورة التي فيها.....

التقديم الثاني: اسمع مليح واش قاعد نهدر ونعتلي الصورة التي فيها واش هدرتلك

01 الطفل ياكل

02 القبط يلعب

ف ا		ف ع	
+	1. الطفل راقد		ت ص . ث ا . ا م
+	2. الطفلة تنطوي		ت ص . ث ا . ا م
-	3. الدراري رايعين للجامع		ت ص . ث ا . ا م
+	4. الزواوش طير		ت ص . ث ا . ا م
+	5. الطونوبيل راهي فوق السرير		ت ص . ث ا . ا م
+	6. أم وردة تمشط لعائشة		ت ص . ث ا . ا م
+	7. الكاميو يجبد فالطونوبيل		ت ص . ث ا . ا م
+	8. راتي نشوف بلي راه ياكل في لاغلاس		ت ص . ث ا . ا م
-	9. راتي نشوف مع الزاوش التي بطير		ت ص . ث ا . ا م
+	10. القبط ورا الشجرة		ت ص . ث ا . ا م
+	11. الكاميو تكسر؟		ت ص . ث ا . ا م
+	12. الكلب تحت الكرسي		ت ص . ث ا . ا م
-	13. كابين ولاد عندهم شايوات		ت ص . ث ا . ا م
+	14. الفيلو مقابلة الحيط		ت ص . ث ا . ا م
-	15. لباط تاع الحلوى التي عطاوهولي فارغ		ت ص . ث ا . ا م
-	16. الطفلة صغيرة على الطفل		ت ص . ث ا . ا م
-	17. الطونوبيل راهي بين الديار		ت ص . ث ا . ا م
+	18. ناكل العنب التي نحاتو ماما		ت ص . ث ا . ا م
+	19. الطفل يجري		ت ص . ث ا . ا م
+	20. الصحن مهوش مكسر		ت ص . ث ا . ا م

مع : 13

و.تغ : ت ص :

الفهم : ف ا : ث ا :

ف ع :

و.تغ : ا م :

الفهم C1 :

التقديم الأول :مع بعضنا:نعطي الصورة التي فيها.....

التقديم الثاني:اسمع مليح واش قاعد نهدر ونعطي الصورة التي فيها واش هدرتلك

01 الطفل ياكل

02 القط يلعب

ف أ

ف ع

ت ص ث ا م
ت ص ث ا م
ت ص ث ا م
ت ص ث ا م
ت ص ث ا م
ت ص ث ا م
ت ص ث ا م
ت ص ث ا م
ت ص ث ا م
ت ص ث ا م

+
+
+
+
+
-
-
-
-
-
+
+
-
+
-
+
-
+
+
+

1. الطفل راقد
2. الطفلة تنظي
3. الدراري رايعون للجامع
4. الزواوش طير
5. الطونوبيل راهي فوق السرير
6. أم وردة تمشط لعائشة
7. الكاميو يجيد فالطونوبيل
8. راتي نشوف بلي راه ياكل في لاغلاس
9. راتي نشوف مع الزاوش اللي يطير
10. القط ورا الشجرة
11. الكاميو تكسر؟
12. الكلب تحت الكرسي
13. كاين ولاد عندهم شايوات
14. الفيلو مقابلة الحيط
15. لباط تاع الحلوى اللي عطاوهولي فارغ
16. الطفلة صغيرة على الطفل
17. الطونوبيل راهي بين الديار
18. ناكل العنب اللي نحاتو ماما
19. الطفل يجري
20. الصحن مهوش مكسر

ج : 12

و.تغ
الفهم
و.تغ
ت ص :
ث ا :
ف أ :
ف ع :
ا م :

ح. ح
٤ سنوات

الفهم C1 :

التقديم الأول :مع بعضنا:نعلي الصورة التي فيها.....

التقديم الثاني:اسمع مليح واش قاعد نهدر ونعلي الصورة التي فيها واش هدرتلك

01 الطفل ياكل

02 القظ يلعب

ف أ

ف ع

ت ص. ث. إ. م
ت ص. ث. إ. م
ت ص. ث. إ. م
ت ص. ث. إ. م
ت ص. ث. إ. م
ت ص. ث. إ. م
ت ص. ث. إ. م
ت ص. ث. إ. م
ت ص. ث. إ. م
ت ص. ث. إ. م

+
+
-
+
+
-
-
-
-
-
+
+
+
-
-
-
+
+

1. الطفل رائد
2. الطفلة تتخبي
3. الدرامي راحين للجامع
4. الزواوش طير
5. الطونوبيل راهي فوق السرير
6. أم وردة تمشط لعائشة
7. الكاميو يجيد فالتونوبيل
8. راني نشوف بلي راه ياكل في لاغلاس
9. راني نشوف مع الزاوش اللي يطير
10. القظ ورا الشجرة
11. الكاميو تكسر؟
12. الكلب تحت الكرسي
13. كاين ولاد عندهم شابات
14. الفيلو مقابلة الحيط
15. لباط ناع الحلوى اللي عطاوهولي فارغ
16. الطفلة صغيرة على الطفل
17. الطونوبيل راهي بين الديار
18. ناكل العنب اللي نحاتو ماما
19. الطفل يجري
20. الصحن مهوش مكسر

مح : ٨٥

و.تغ	ت ص:
الفهم	ث :
	ف أ :
	ف ع :
و.تغ	إ م:

ملحق رقم 12: ورقة تسجيل الاجابة لاختبار تكرار العبارات المكيف على البيئة الجزائرية
عاود ورايا واش نقول

			1. لكونفتير فوق الطابلة /
			2. الدراري راهم داخل الماشينة /
			3. راهو ياكل البريوشة تاعو /
			4. راه يخزر الطيارة اللي تفوت /
			5. كارتابلي محلول /
			6. لولد كسر الكاس /
			7. راه يسمع الزواوش اللي تصفر (تغني) /
			8. نهار السبت نروح لسينما /
			9. الدراري حكمو الكار /
			10. أمين رايح يحكم طاكسي /
			11. الدراري يشربوا حليبهم /
			12. الراجل غسل الطومبيل /
			13. الكلاب كلات لحم تعها /
			14. التصويرة اللي شفتها شابة /
			15. عندي صاحبي باباه فاكطور /
			5 سنوات و 3 أشهر

نقط ب "+" في خانات التكرار النحوي Répsyn عندما يكون التكرار مماثل للنموذج المقترح ، نقط ب "+" في خانات عمود التكرار المعجمي Répsém عندما يكون تكرار العبارات يطابق المحتوى الدلالي للنموذج المقترح مع استعمال نحو مختلف (تعبير آخر) ولكنه صحيح (نقطة).

التكرار على المستوى النحوي Répsyn
تكرار العبارات
التكرار على المستوى المعجمي Répsém

ملحق رقم 13: بعض النماذج لأداء العينة في اختبار تكرار العبارات

6- تكرار العبارات: (Répétition d'Enoncés)
عاود مرارا وتكراراً راجع لقول.

م - خ
ك - س

	+	1. لكونتير فوق الطاولة.
	-	2. الدراري رايم داخل الماشينة.
	-	3. رايم ياكل البريوشة ناعه.
	-	4. رايم يخرز الطيارة التي تقوت.
	+	5. كارتابل محلول.
	+	6. لولد كسر الكاس.
	-	7. رايم يسمع الزواوش التي تصفر (تعني).
	-	8. نهار السبت لروحولسيلم.
	-	9. الدراري حكمو الكار.
	-	10. امين رايم يحكم طاكسي.
	-	11. الدراري يشربوا حليبهم.
	-	12. الرجل غسل الطومبيل.
	+	13. الكلاب كلات لحم نعيم.
	+	14. التصويرة التي شفتها شاية.
	-	15. عندي صاحبي بياض فكتور.
	-	16. اسنات ولا شير.

نقط ب "+" (في خانات عمود التكرار التحوي Répsyn) عندما يكون التكرار مماثل للنموذج المقترح، نقط ب "+" (في خانات العمود التكرار المعجمي Répsém) عندما يكون تكرار العبارات يطابق المحتوى الدلالي للنموذج المقترح مع استعمال نحو مختلف و لكنه صحيح (نقطة).

التكرار على المستوى التحوي: (Répsyn)
تكرار العبارات
التكرار على المستوى المعجمي: (Répsém)

مع: ٥٢

ب. ٢
4 سنوات ونصف

6- تكرار العبارات: (Répétition d'Enoncés)

عناود مرانيا واثق راح نقول.

	+	1. لكونتقير فوق الطائفة
	-	2. الذراري را هم داخل الماشينة.
	-	3. راهو ياكل الريوشة تاعه.
	-	4. راه يخرور الطيارة اللي لقوت.
	+	5. كارتانلي محلول.
	+	6. لولد كسر الكاس.
	-	7. راه يسمع الزواوش اللي تصفر (تغني).
	-	8. نهاري السبت نروحولسينما.
	-	9. الذراري حكمو الكاز.
	-	10. امين رايح يحكم طاكسي.
	-	11. الذراري يشربوا حليبهم.
	-	12. الراجل غسل الطومينيل.
	+	13. الكلاب كلات لحم تعها.
	+	14. التصويرة اللي شفتها شابة.
	-	15. عندي صاحبي بياه فاكور.
	-	دسوت ولاثير

مع ٥٤٠

نقط بـ "+" (في خانات عمود التكرار التحوي Répsyn) عندما يكون التكرار معادل للنموذج المقترح، نقط بـ "-" (في خانات العمود التكرار المعجمي Répsém) عندما يكون تكرار العبارات يطابق المحتوى الدلالي للنموذج المقترح مع استعمال نحو مختلف و لكنه صحيح (نقطة).

التكرار على المستوى التحوي: (Répsyn)

تكرار العبارات

التكرار على المستوى المعجمي: (Répsém)

ملحق رقم 14: ورقة تسجيل الاجابة لاختبار إنتاج العبارات المكيف على البيئة الجزائرية

رايح نوريلك تصويرات و أنت راح تكمل الهدرة اللي بديتها:

01. هنا زاوش واحد	. هنا كاين زوج زاوش
02. هنا الطفل يجري	. هنا الطفل ميجريش
03. هنا أما	. هنا ...أب

morsyn إجابات الأطفال

DyslDysp

					1. - لولد واقف /
					- هنا لولد ...قاعد /
					2. - هنا كارتابل تاع الطفلة /
					- هنا كارتابل...تاع الطفل /
					3. - هنا رشيدة تعطي الماكلة للبوبي /
					- هنا رشيدة تعطي الماكلة...للقط /
					4. - هنا كاين طيارة وحدة /
					- هنا كاين..زوج طيارات /
					5. - هنا كاين حفاف /
					- هنا كاين ..حفافة /
					6. - هنا الطومبيل ماش مكسرة /
					- هنا الطومبيل ..مكسرة /
					7. - هنا الشابو تاع لمرة /
					- هنا الشابوتاع..للراجل /
					8. - هنا يبيع راجل /
					- هنا تبيع ..مرأة /
					9. - هنا مصطفى يقول صباح الخير للمرا /
					- هنا مصطفى يقول صباح الخير..للراجل /
					10.- هنا كلب /
					- هنا ..كلبة
					11.- هنا طباخ /
					- هنا ...طباخة /

						12. - هنا ليلي تلعب دور المعلمة/ - هنا ليلي تلعب دور ..معلم/
						13. - هنا لولد يقول القمجة تاعه جديدة/ - هنا الطفلة تقول التريكو تاعها ..جديد/
						14. - هنا الطفلة نحات النوار/ - هنا البنات ..نحاور نوار/
						15. - هنا دجاجة ولدت بيضة/ - هنا الدجاجة ولدت ..ثلاثة (بيض)/
						16. - هنا التنين عنده عين وحدة/ - هنا التنين عنده..زوج عيين/
						5 سنوات و 3 أشهر
						المجموع

المجموع

المجموع

نقط ب "+" في خانات العمود المورفونحوي morsyn عندما تكون الاجابة مطابقة لما هو مطلوب (النص بالخط المائل):توضع دائرة حول النص المكتوب بالخط المائل ويتم تنسيخها إذا كانت مختلفة ،هناك نوعين من الاجابات التي تأخذ بعين الاعتبار ،في الحالة الأولى يتعلق الأمر بالأساليب المورفولوجية أو النحوية الضعيفة (من نوع تأخر اللغة) في هذه الحالة نقط الاجابة ب "+" في العمود dysl،ويمكن أن يتعلق الأمر أيضا بعدم الأخذ بعين الاعتبار (النص الذي يذكر من طرف المختبر مثلا وصف الصورة) : تنقط هنا الاجابة ب "+" في العمود dysp.

Morsyn :	
Dysl :	انتاج العبارات
Dysp :	

ملحق رقم 15: نماذج من أداء العينة في اختبار إنتاج العبارات

ورقة تسجيل الاجابة لاختبار إنتاج العبارات

رايح توريك تصويرات و أنت راح تكمل الهدرة التي بديتها:

01. هنا زاوش واحد .	هنا كاين زوج زاوش .
02. هنا الطفل يجري .	هنا الطفل ميچريش .
03. هنا أما .	هنا ... أب .

DyslDysp

morsyn اجابات الأطفال

1. - ولود والقب /
- هنا لولد ... بقاعد /
2. - هنا كار تايل ناع الطفلة /
- هنا كار تايل... ناع الطفل /
3. - هنا رشيدة تعطي المائدة للشوي /
- هنا رشيدة تعطي المائدة للقطا /
4. - هنا كاين طيارة وحدة /
- هنا كاين...زوج طيارات /
5. - هنا كاين حطاف /
- هنا كاين...حطافة /
6. - هنا الطومبين ماش مسرة /
- هنا الطومبين...مسرة /
7. - هنا الشايو ناع لمرأة /
- هنا الشايوناع الراجل /
8. - هنا بيع راغل /
- هنا تبع امرأة /
9. - هنا مصطفى يقول صباح الخير للمرأة /
- هنا مصطفى يقول صباح الخير...لراجل /
10. - هنا كاتب /
- هنا...كلية /
11. - هنا طبياخ /
- هنا...طباعة /
12. - هنا ليلى تعب نور المعظمة /
- هنا ليلى تعب دور...معظم /
13. - هنا لولد يقول القمجة ناعه جديدة /
- هنا الطفلة تقول التريكو ناعها...جديد /
14. - هنا الطفلة نحات التوار /
- هنا البنات...نحو نوارة /
15. - هنا دجاجة ولدت بيضة /
- هنا الدجاجة ولدت...ثلاثة (بيض) /
16. - هنا التتين عنده عين وحدة /
- هنا التتين عنده...زوج عنين /

☐
المجموع

☐

5 سنوات و 3 أشهر

☒

المجموع

نقط ب "+" في خانات العمود المورفونحي morsyn عندما تكون الاجابة مطابقة لما هو مطلوب (النص بالخط المائل):توضع دائرة حول النص المكتوب بالخط المائل ويتم تسميها إذا كانت مختلفة ،هناك نوعين من الاجابات التي تأخذ بعين الاعتبار ،في الحالة الأولى يتعلق الأمر بالاساليب المورفولوجية أو النحوية الضعيفة (من نوع تأخر اللغة) في هذه الحالة نقط الاجابة ب "+" في العمود dysl،ويمكن أن يتعلق الأمر أيضا بعدم الأخذ بعين الاعتبار (النص الذي يذكر من طرف المختبر مثلا وصف الصورة) : تنقظ هنا

الاجابة ب "+" في العمود dysp.

Morsyn :

Dysl :

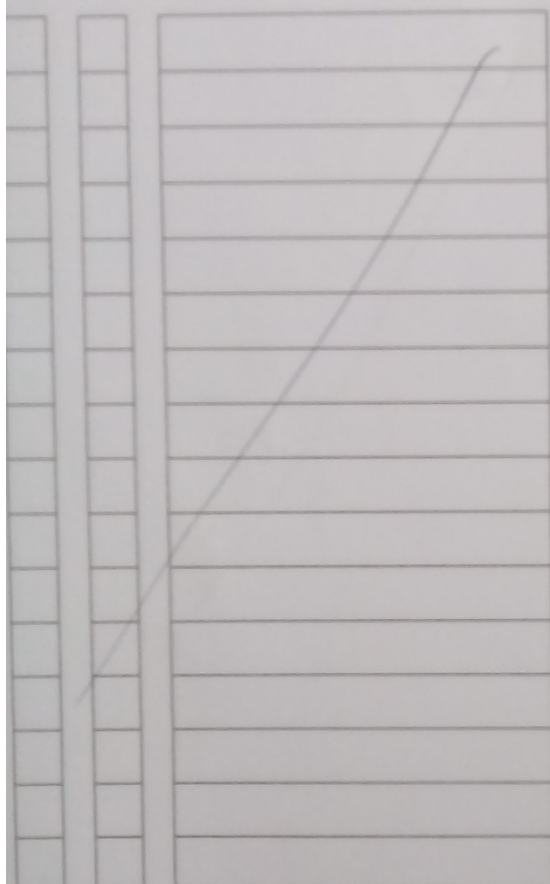
Dysp :

ورقة تسجيل الاجابة لاختبار إنتاج العبارات

رايح توريك تصويروت و أنت راح تكمل الهدرة التي بنيتها:

01. هنا زاوش واحد	. هنا كاين زوج زاوش
02. هنا الطفل بجري	. هنا الطفل ميجريش
03. هنا أما	. هنا ... أب

DyslDysp


☐

المجموع

04

morsyn | اجابات الأطفال

1. - لولد واقف /	- هنا لولد ... قاعد /
2. - هنا كارتابل ناع الطقة /	- هنا كارتابل ... ناع الطقة /
3. - هنا رشيدة تعطي المائلة للتوبي /	- هنا رشيدة تعطي المائلة ... للقط /
4. - هنا كاين طيارة وحدة /	- هنا كاين ... زوج طيارات /
5. - هنا كاين حفاة /	- هنا كاين ... حفاة /
6. - هنا الطومبيل ماشي مكسرة /	- هنا الطومبيل ... مكسرة /
7. - هنا الشايو ناع المرأة /	- هنا الشايو ناع ... الرجال /
8. - هنا يبيع راجل /	- هنا يبيع ... امرأة /
9. - هنا مصطفى يقول صباح الخير للمرأة /	- هنا مصطفى يقول صباح الخير ... للرجال /
10. - هنا كليب /	- هنا ... كلبية /
11. - هنا طباح /	- هنا ... طبخة /
12. - هنا ليلى تعب دور المعمة /	- هنا ليلى تعب دور ... معلم /
13. - هنا لولد يقول القمجة ناعه جديدة /	- هنا الطقة تقول التريكو ناعها ... جديد /
14. - هنا الطقة نحات التوار /	- هنا البنات ... نحات توار /
15. - هنا دجاجة ولدت بيضة /	- هنا الدجاجة ولدت ... ثلاثة (بيض) /
16. - هنا التنين عنده عين وحدة /	- هنا التنين عنده ... زوج عيين /

5 سنوات و 3 أشهر

المجموع

نقط بـ "+" في خانات العمود المورفونحوي morsyn عندما تكون الاجابة مطابقة لما هو مطلوب (النص بالخط المائل): توضع دائرة حول النص المكتوب بالخط المائل ويتم تسيخها إذا كانت مختلفة، هناك نوعين من الاجابات التي تأخذ بعين الاعتبار، في الحالة الأولى يتعلق الأمر بالأساليب المورفولوجية أو النحوية الضعيفة (من نوع تأخر اللغة) في هذه الحالة نقط الاجابة بـ "+" في العمود dysl، ويمكن أن يتعلق الأمر أيضا بعدم الأخذ بعين الاعتبار (النص الذي يذكر من طرف المختبر مثلا وصف الصورة) : تنقط هنا الاجابة بـ "+" في العمود dysp.

Morsyn :

Dysl :

Dysp :

إنتاج العبارات

ع - ح

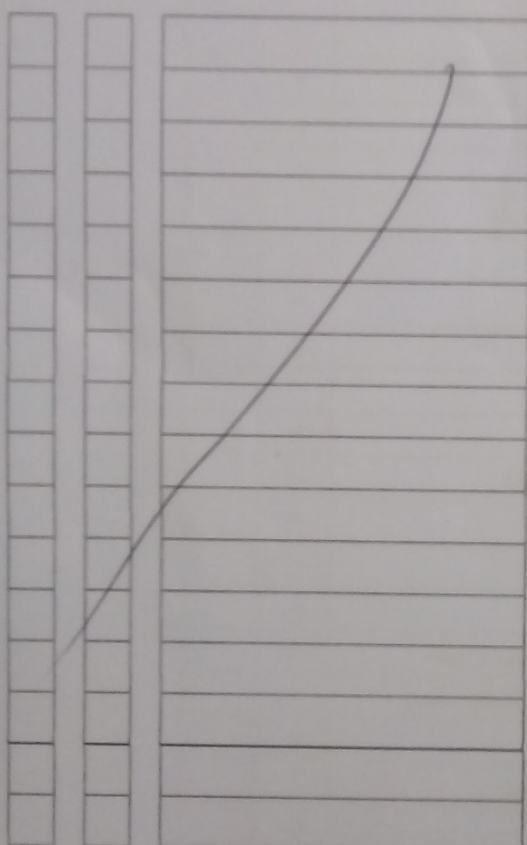
كشور صيف

ورقة تسجيل الاجابة لاختبار إنتاج العبارات

رايح نوريك تصويرات و أنت راح تكمل الهذرة التي بديتها:

01. هنا زاوش واحد	. هنا كايين زوج زاوش
02. هنا الطفل يجري	. هنا الطفل ميحريش
03. هنا أما	. هنا ... أب

DyslDysp


☐ ☐

المجموع

morsyn اجابيات الأطفال

+	1. سلوند واقف /
+	- هنا لولد ... لعاقد /
+	2. - هنا كارتابل تاع الطفلة /
-	- هنا كارتابل ... تاع الطفل /
+	3. - هنا رشيدة تعطي الماكلة للبووي /
+	- هنا رشيدة تعطي الماكلة ... للقطر /
+	4. - هنا كايين طيارة وحدة /
+	- هنا كايين ... زوج طيارات /
+	5. - هنا كايين حطاف /
+	- هنا كايين ... حطاف /
+	6. - هنا الطوميبيل ماش مسكرة /
-	- هنا الطوميبيل ... مسكرة /
+	7. - هنا الشايو تاع لمرأة /
+	- هنا الشايو تاع ... الرجال /
-	8. - هنا بيبيع راجل /
-	- هنا تبييع ... امرأة /
+	9. - هنا مصطفي يقول صباح الخير لمرأة /
+	- هنا مصطفي يقول صباح الخير ... الرجال /
-	10. - هنا كلب /
-	- هنا ... كلب /
-	11. - هنا طباح /
-	- هنا ... طباح /
-	12. - هنا ليلي تعب دور المعطمة /
-	- هنا ليلي تعب دور ... معلم /
-	13. - هنا لولد يقول القمجة تاعه جديدة /
-	- هنا الطفلة تقول التريكو تاعها ... جديد /
-	14. - هنا الطفلة تحات التوار /
-	- هنا البنات ... تحالو توار /
-	15. - هنا دجاجة ولدت بيضة /
-	- هنا الدجاجة ولدت ... ثلاثة (بيض) /
-	16. - هنا التنتين عنده عين وحدة /
-	- هنا التنتين عنده ... زوج عيين /

5 سنوات و 3 أشهر

المجموع

07

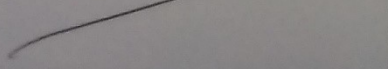
نقط ب "+" في خاتات الصوت المورفونحوي morsyn عندما تكون الاجابة مطابقة لما هو مطلوب (النص بالخط المائل): توضع دائرة حول النص المكتوب بالخط المائل ويتم تنسيخها إذا كانت مختلفة ، هناك نوعين من الاجابات التي تأخذ بعين الاعتبار ، في الحالة الأولى يتعلق الأمر بالأساليب المورفولوجية أو النحوية الضعيفة (من نوع تأخر اللغة) في هذه الحالة نقط الاجابة ب "+" في الصوت dysl ويمكن أن يتعلق الأمر أيضا بعدم الأخذ بعين الاعتبار (النص الذي يذكر من طرف المختبر مثلا وصف الصورة) : تنقط هنا الاجابة ب "+" في الصوت dysp.

Morsyn :

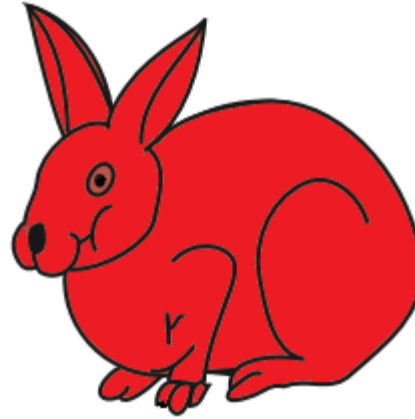
Dysl :

Dysp :

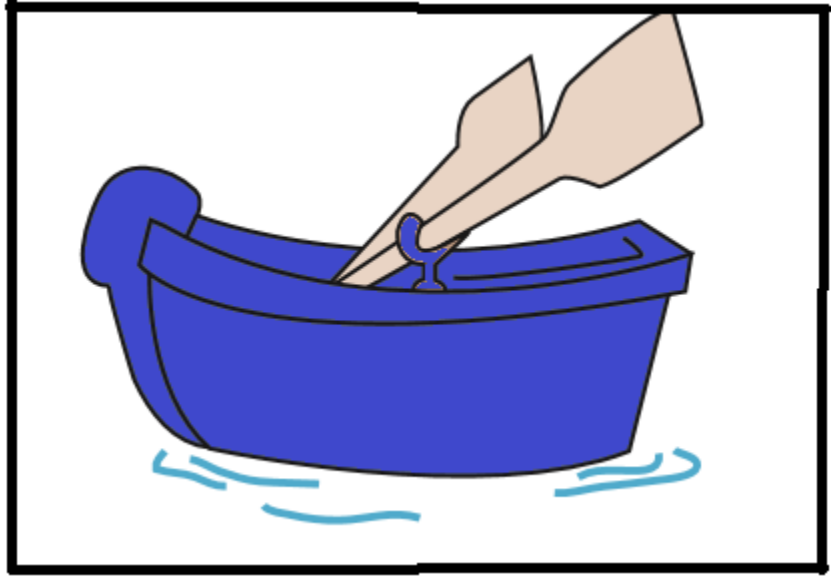
إنتاج العبارات



ملحق رقم 16 : نموذج من صور اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد







ملحق رقم 17: أداء العينة في اختباري التراكيب اللغوية و اختبار الوظائف التنفيذية

إخ 2					إخ 1				السن	الحالة
	إ.ع		ت.ع	ف1	مج	ب.ح	ب.ش	ب.ل		
16		15		20	3					
5		5		12	1	0	0	1	4	1
5		6		10	2	0	1	1	4.3	2
4		5		11	1	0	0	1	4.4	3
6		7		13	2	0	1	1	4.3	4
3		4		13	1	0	0	1	4.2	5
4		5		13	1	0	0	1	4	6
3		4		12	1	0	0	1	4.5	7
5		3		14	2	0	1	1	4.10	8
4		4		10	2	0	1	1	4.8	9
5		3		13	1	0	0	1	4.5	10
5		3		11	2	0	1	1	4.9	11
3		2		15	1	0	0	1	5	12
4		4		13	2	0	1	1	5	13
5		5		12	2	0	1	1	5.3	14
3		3		15	1	0	0	1	5.2	15
5		5		13	2	0	1	1	5.3	16
4		5		14	2	0	1	1	5.4	17
4		6		15	2	0	1	1	5.5	18

4	4	15	2	0	1	1	5.7	19
6	5	14	2	0	1	1	5.9	20
3	5	14	1	0	0	1	5.9	21
5	8	16	2	0	1	1	5.11	22
4	6	13	2	0	1	1	5.10	23
6	7	13	2	0	1	1	5.11	24