الاضطرابات اللغوية وتعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى ومهاراتها – مستوى السادس ابتدائي نموذجا – دراسة ميدانية تطبيقية"

الزياتي عز الدين

جامعة محمد الخامس/ الرباط

Language disorders and learning and teaching classical Arabic language and skills- Sixth entry level model- A field study applied

Ziyati Az-eddine

University of Mohammed V -Rabat

azeddineziyati@yahoo.fr

Abstract:

In this article we want to emphasize the importance of language as a tool of thought and expression, and one of the elements of human capacity that qualifies man as a creative thinker. However, the process of language acquisition or learning can be intercepted preventing, including language disorders that can have serious consequences for the child psychologically and socially.

In this paper, we report on the results of our study of a group of students with language disorders who test the consequences of language impairment on the skills of learning classical Arabic and its impact on the profitability of Children with disorders compared to normal learners.

Key words: Acquisition, Learning, Skills, Language disorders.

الملخص

نسعى في هذا المقال إلى إبراز أهمية اللغة باعتبارها أداة للتفكير والتعبير، ومقوِّما من مقومات القدرات الإنسانية، التي تجعل من الإنسان مبدعا متميزا، وكائنا معبرا عن فكر خلاق فريد. إلا أن عملية اكتساب اللغة أو تعلمها قد يعترضها عارض يحول دون ذلك، ومن ذلك الاضطرابات اللغوية التي يمكن أن تكون لها عواقب وخيمة، يصعب تقدير خطورتها على الطفل نفسيا واجتماعيا.

نتناول في هذه الورقة حصيلة دراسة ميدانية تطبيقية أجريناها على مجموعة من التلاميذ ممّن يعانون من اضطرابات لغوية، وترمي إلى التحقق من انعكاسات الاضطرابات اللغوية على مهارات تعلم اللغة العربية الفصحى لدى الطفل المصاب، وتأثيرها على تحصيله ومردوديته العامين، وما إذا كانت هناك فروق دالة بين الأسوياء والمصابين.

الكلمات المفتاحية: اكتساب، تعلم، مهارات، اضطرابات لغوية.

تقديم:

لقد حظي موضوع الاضطرابات اللغوية بأبحاث طبية كثيرة، أبرزت مدى خطورته على الإنسان، ولقد بات من الضروري إجراء دراسات تطبيقية وتجريبية جادة، تُقارِب هذه الظاهرة من زاوية تربوية لسانية، وتؤسس آليات اشتغالها على ما جدَّ في هذا الميدان، بناء على الفتوحات العلمية المستجدة في مختلف فروع المعرفة والعلوم.

ولأن هذا العصر عصر الطفل واللغة والتواصل بامتياز، فإن أهمية موضوع الاضطرابات اللغوية تكمن في أثره الذي يصعب معه تقدير خطورته على الطفل حاضرا ومستقبلا، وعلى اكتساب اللغة وتعلمها واستعمالها؛ ذلك أن تعلّم اللغة العربية الفصحى، شأنها في ذلك شأن كل اللغات الطبيعية الحية، يستلزم سلامة أعضاء الجسم وحواسه؛ من سمع وبصر ونطق... حتى يتسنى له سَبْر عوالم اللغة ومكوناتها وبناء أنساقها على مستوى القدرة اللغوية، والانتقال بالتالي إلى الإنجاز والإنتاج.

في هذه الدراسة، سنعمل على تعميق البحث في موضوع الاضطرابات اللغوية ومهارات تعلم اللغة العربية الفصحى وتعليمها وانعكاس ذلك على مردودية التلاميذ، ونروزها على مِحَك التجربة، فتناوُل هذا الموضوع ذي الأبعاد والمنطلقات المتعددة يَعِدُ بنتائج إجرائية شديدة الأهمية؛ إذ يستهدف سَدَّ فراغ عميقة هُوّته.

وفيما يلي نقدم أهم الخطوات المتبعة:

١-إشكالية البحث:

ولمّا كان كل متغير إلا ويُحدث أثرا ينعكس-إن إيجابا أو سلبا- على أداء كل عيّنة، فإننا نأمل أن ننير زوايا تربوية وسيكولسانية، تتعلق بالاضطرابات اللغوية والتعلم، يَحُفّها الغموض منذ أمد بعيد، ولم تنلْ حظها بعدُ من البحث والدرس. وسننطلق من إشكالية تؤطر مجال بحثنا، نصوغها كالتالي:

إلى أي مدى تعتبر الإضطرابات اللغوية معرقلة لعملية تعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى عند الطفل المصاب، وسببا في تدني مردوديته وتحصيله العامين؟ وما حدود انعكاساتها على مهاراته الأساس في التعلم؟ وما هي الاستراتيجيات الكفيلة بتجاوز هذه الصعوبات والرفع من مستوى هذه الفئة من المتعلمين؟

ولمقاربة هذه الإشكالية نفرعها إلى أهم أجزائها:

-هل هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الأسوياء والتلاميذ المصابين؟

-هل تنعكس الإضطرابات اللغوية على المهارات الأساس للتعلم لدى هذه الفئة من المتعلمين؟ ولا سيما مهارة الفهم اللغوي ومهارة التذكر اللغوي؟

-هل تؤثر الإضطرابات اللغوية على المردودية العامة للتلاميذ المصابين؟

-هل من استراتيجيات فعالة لتدارك المشكلة والرفع من مستوى هذه الفئة؟

٢-أهداف البحث:

نطمح إلى بلوغ مجموعة من الأهداف، يمكن إجمالها فيما يلي:

- تعميق البحث في تشخيص صعوبات تعليم اللغة العربية الفصحى وتعلمها، لاقتراح حلول ناجعة.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين التلاميذ المصابين والأسوياء.
- معرفة مدى تأثير الاضطرابات اللغوية على مهارة الفهم اللغوي لدى التلاميذ المصابين.
- معرفة درجة تأثير الاضطرابات اللغوية على مهارة التذكر اللغوي لدى التلاميذ المصابين.
- معرفة مدى تأثّر الأداء الدراسي العام بالاضطرابات اللغوية.
- مبادرة لتطوير مناهج التربية عموما، والتربية الخاصة تحديدا، وتشخيص مكامن القوة والضعف لدى التلميذ المصاب.
- التمهيد للتدخل قصد المساعدة والتتبع أو البحث في الموضوع.
- تبصير الوالدين والمربين وكل من له صلة بالموضوع بخطورة الاضطرابات اللغوية.

٣-فرضيات البحث:

نبلور تجربتنا المتواضعة حول الموضوع لنطرح فرضية، نصل بعد التحليل إلى نتائج تثبتها أو تدحضها، وذلك على الشكل الآتي:

تعرقل الاضطرابات اللغوية عملية تعليم اللغة العربية الفصحى وتعلمها لدى الطفل المصاب، وتؤثر سلبا على مهاراته في التعلم، وعلى مردوديته وتحصيله العامين.

ولتيسير معالجة هذه الفرضية الأساس ورَوْزها، نفرعها إلى فرضيات جزئية:

- تنعكس الاضطرابات اللغوية سلبا على مهارة الفهم اللغوي لدى الطفل المصاب.
- تنعكس الاضطرابات اللغوية سلبا على مهارة التذكر اللغوي لدى الطفل المصاب.
- تحدّ الاضطرابات اللغوية من المردودية والتحصيل العامين للطفل المصاب.

٤-أسباب اختيار الموضوع:

لقد تحصّلت لدينا مجموعة من الخلاصات بعد تجارب سابقة لنا في الموضوع، وبتوسيع الاطلاع على الأبحاث والدراسات التي تناولته، فقد وجدنا ما يجيب على بعض التساؤلات، لكنه في الآن نفسه فتح الباب واسعا على أسئلة عريضة أذكت فينا رغبة جامحة في اقتحامه على مستوى أكثر عمقا. وهي أسباب تتضاف إلى أخرى ذاتية وموضوعية.

فالسبب الذاتي يجسده اهتمامنا الخاص بالموضوع والبحث فيه ومتابعة جديده. أما الأسباب الموضوعية فنوجزها فيما يأتي:

- بناء على إقرار التيارات اللسانية والتربوية والسيكولسانية والنوروسانية والإكلينيكية، بحساسية الموضوع وأهمية هذه المرحلة من حياة الطفل.
- حاجة اللغة العربية الفصحى لمثل هذه الأبحاث لتطويرها والاعتناء بمتكلميها.
- تنشيط البحث في الموضوع، ضمانا للإدماج الفعّال والسليم للطفل ومواصلة دراسته.

٥-أهمية الموضوع:

يَستمد البحثُ أهميته من الْتِحَامه وعنايته بقضايا المجتمع، تشخيصا وفهما وتفسيرا واستشرافا بل وإخضاعها للقياس عن طريق تقنين اختبارات تتلاءم والمستوى المدروس، وذلك بهدف التمهيد لدراسات أخرى، والاعداد لخطة للتدخل والمتابعة كل من موقع عمله وزاوية اهتمامه.

إن أهمية هذا الموضوع تكمن أيضا في طبيعة المشكلة التي يتصدى لها بالدرس والتجربة، والتي تضم في معادلتها الإضطرابات اللغوية وتعليم اللغة العربية الفصحى وتعلمها، في ارتباطهما بأهم الكائنات الحية وأكثرها حساسية، ألا وهو الطفل، بل إن بعض الدراسات (لينبرغ ١٩٦٧) تذهب إلى أن الطفل الذي لا يستطيع اكتساب لغته الأم لسبب من الأسباب (الصم مثلا)، وذلك قبل أن يبلغ الإثنى عشر سنة، يضيع بكيفية نهائية القدرة على اكتساب الكلام، كما أن وجود عيب في نطق الحروف البسيطة أو الكلمات، وكذلك التكوين الناقص للجمل أمر طبيعي في مرحلة الطفولة الأولى، ولكن الأمر يصبح غير ذلك إذا استمر هذا العيب في مرحلة الصبا، فإن هذا يدل عندئذ على وجود اضطراب حقيقي[١].

ويمكن إبراز هذه الأهمية على المستويين النظري والتطبيقي:

على المستوى النظري، فإن العدد الكبير من المصابين في مدارسنا، في غياب إحصائيات مضبوطة، يكرس جدوى هذا البحث الذي نسعى من خلاله إلى بسط أهم المستجدات التربوية المعمول بها في طرائق تعليم وتعلم هذه الفئات وتحسيس أوساط التنشئة الاجتماعية المختلفة بالظاهرة.

أما على المستوى التطبيقي فإن أهمية الدراسة تكمن في تصدّيها لهذه المواضيع المهمة؛ وهي الطفل والاضطرابات اللغوية ومهارات التعلم. وترمي إلى إمكانية استثمار المعطيات التي ستسفر عنها التجربة الميدانية لاستخلاص نتائج ذات صبغة إجرائية، يمكن أن تضيف إلى حقل التربية بذرة يسقيها المدرس ويجني ثمارها المتعلم والمجتمع. وتستمد هذه الدراسة قيمتها كذلك من تقنين اختبارات تتمتع بالثبات والصدق، لقياس مهارة الفهم اللغوي، واختبار آخر للتذكر اللغوي، تكون رهن إشارة الباحث المهتم بالموضوع.

ولعل ما يضمن لهذا البحث طابعه الخاص المتفرد، ارتباطه بفتوحات البحث العلمي في مجالات الطب والنوروسانيات والسيكولسانيات... في إطار ما يُعْرف بتكامل العلوم، وهو ما يستدعي منّا تعميق الأبحاث، قصد إيجاد السبل الكفيلة بمساعدة ذوي الاضطرابات اللغوية، واستجلاء مدى خطورته والحيلولة دون استفحاله، إذ ما يزال مجالا بِكْرًا للدراسة والتجربة يَعِدُ الدارسَ الجادَّ ببحث عظيمة نتائجه.

١ - كوردر، ماذا تعني الأخطاء اللغوية للمتعلمين؟ ص٢٦

٦-مجتمع الدراسة وحدود البحث:

تتشكل عيّنة الدراسة من تلاميذ وتلميذات المستوى السادس أساسي، وذلك بالأكاديمية الجهوية لولاية الدار البيضاء بالمغرب، وتحديدا بمجموعة من مدارس التعليم الأساسي التابعة لوزارة التربية الوطنية والشباب، بنيابتي سيدي البرنوصي زناتة والحي المحمدي عين السبع.

وقد أجريت هذه الدراسة في مرحلتيها الاستطلاعية والميدانية النهائية على ما مجموعه ٢٤٤ تلميذا، منها ٤٠ تلميذا في الدراسة الاستطلاعية وذلك من ٨ مدارس، و٢٠٤ تلميذا في الدراسة النهائية وذلك في ٢٩ مدرسة، بحيث تنقسم إلى مجموعتين متساويتين من حيث عددهما وجنسهما؛ المجموعة الأولى تجريبية؛ ويمثلها التلاميذ المصابون، والمجموعة الثانية ضابطة؛ وتتألف من التلاميذ الأسوياء.

ولعل طبيعة الظاهرة المدروسة والفرضيات المطروحة والأدوات المستعملة أمْلت علينا أن يكون اختيار العينتين اختيارا تمثيليا متعمدا بالنسبة لفئة المصابين، وعشوائيا بالنسبة لفئة الأسوياء.

واختيارنا لتلاميذ المستوى السادس أساسي لم يكن وليد الصدفة والاعتباط، بل إنه ولدراسة المهارات وقياسها، سيما مهارة الفهم اللغوي فلا بد من مراعاة عامل السن؛ "إذ إنه لا يمكننا أن نتحدث عن فهم حقيقي إلا بعد سبع سنوات أو ثمانية، [ولن يكون الطفل قادرا على التصور الصحيح لمعنى الإجابة أو أن يقول:] لا يمكنني معرفة الاجابة إلا بعد سن إحدى عشر أو إثني عشر سنة"[1].

ومنهجنا التجريبي القائم على المقارنة بين عينتين في هذه الدراسة لن يحيد عن السُنَّة الصارمة التي لا محيد عنها في كل بحث علمي، وهي المرور عبر منهجية ثلاثية الكفايات، وهي: الكفاية الملاحَظية والكفاية الوصفية والكفاية التفسيرية.

ويتطلب هذا البحث عيّنة مقيدة بأوصاف خاصة، حتى يتاح ظهور عدد مناسب من التلاميذ المصابين باضطرابات لغوية، وبذلك يقتضي الاختيار من المجتمع الأصلي توافر شروط ومعايير محددة، تحدد الأفراد الذين تحتويهم العينة المطلوبة، ومثل هذه العينة ذات المواصفات المحددة سلفا يمكن أن نعتبرها عينة مقيدة.

أما اختيارنا للمدارس فقد كان اختيارا متعمَّدا -نظرا لعدم توفر مدارس أو أقسام خاصة بذوي الاضطرابات اللغوية، وقد استبعدنا من التجربة المدارس التي لا تتوفر على تلاميذ مصابين، أو أنها لم تهيء ظروفا مناسبة لإجراء الاختبارات.

ولخلق مجال للمقارنة والضبط، جعلنا العيّنات على قسمين:

- المجموعة التجريبية؛ وتشمل فئة التلاميذ الذين يقترحهم مدير المؤسسة ومدرس اللغة العربية ومدرس اللغة الفرنسية، إذ هُم من يعرفون تلامذتهم ونطقهم حق المعرفة، حيث يقدمون عددا من التلاميذ الذين يُحتمل أن يستجيبوا لمواصفات هذه العينة المطلوبة. وهي أوصاف غالبا ما تكون مضلِّلة، ونحاول أن نقوم بالتشخيص الاستكشافي الشخصي، فيتبدى لنا بالفعل أن الأعراض المقدمة من طرف الأساتذة مختلفة عمّا توصلنا إليه، مع استبعادنا للتلاميذ كثيري التغيب عن الفصل لسبب أو لآخر.

وبعد هذه المرحلة الأوليّة، يتم الإنتقاء على أساس دردشة عفوية تلقائية مع هؤلاء التلاميذ، وهي فرصة لكسب ثقتهم ومودتهم، ومعرفة مَن يعاني فعلا من مشاكل نطقية، تمهيدا لتقديم نص يُطلب منهم قراءته قراءة جهرية، لتبرُز بذلك مظاهر الاضطرابات اللغوية بجلاء، وهو أسلوب تشخيصي يجري العمل به في جلّ المراكز المختصة. فتتحصل لدينا في الأخير مجموعة من التلاميذ لاجتياز الاختبارات المعتمدة، بحيث يتحقق مبدأ الإصابة اللغوية بالنسبة لجميع أفراد المجموعة التجريبية.

- المجموعة الضابطة: ويمثلها التلاميذ الأسوياء، وشرط مشاركتهم في الاختبارات، غياب أيّ مظهر من مظاهر الاضطرابات اللغوية، وعدم التخلف بانتظام عن الفصل.

1- Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant: études sur la logique de l'enfant, p145

- **المتغير التجريبي أو المتغير المستقل:** وهو الإصابة باضطرابات لغوية، ذلك أن العينتين التجريبية والضابطة تتشابهان في جميع خصائصهما عدا خاصة واحدة تسمى المتغير المستقل.
- **المتغير أو العامل التابع:** نسبة التوفق والتحصيل.
- **المتغير العامل الوسيط أو الدخيل أو المشوش**[١]: أي العوامل التي نريد تثبيتها، وهي المستوى الاقتصادي والجنس والسن... وعليه فإن أي فرق جوهري بينهما سيرجع إلى المتغير التجريبي المستقل.

كما حرصنا قدر المستطاع على إيجاد فرد مناظر (معادل) matching لكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية، وذلك في جميع شروط وخصائص المجموعة الضابطة، عدا المتغير المستقل.

٧-أدوات البحث:

ولروز فرضيات البحث وَضعْنا اختبارات تقيس مهارة الفهم اللغوي ومهارة التذكر اللغوي، وذلك بعد حساب معاملات ثباتها وصدقها وموضوعيتها... ليكون بإمكاننا أن نركن بكل ثقة إلى ما ستسفر عنه من معطيات. ونقدم فيما يلي توصيفا لهذه الاختبارات:

الاختبار الأول: اختبار الفهم اللغوي: ويضم روائزَ فرعية أربعة، تتألف الثلاثة الأولى من ١٦ بندا لكل اختبار، فيما يضم الاختبار الرابع ١٧ بندا. نقدمها فيما يأتي:

- **اختبار المفردات اللغوية Test de vocabulaire:** هو نموذج لرائز V3 الذي صُمِّم من طرف (I.N.O.P) (***I***nstitut ***N***ational d'***O***rientation ***P***rofessionnelle) بباريس، وهو صالح لمستويي السادس والخامس (Zurfluh, 1976, pp317/320)، ويقيس هذا الإختبار قدرة التلميذ على معرفة معاني الكلمات من خلال اختيار المفردات التي لها المعنى نفسه[٢]. ويعتبر هذا الاختبار كذلك أحد الفروع المشكلة لمقياس دافيد وكسلر **(W.B.I)** المنشور سنة ١٩٣٩ تحت اسم The ***W***echsler ***B***ellevue ***I***ntelligence ***S***cale... كما يُعَدّ فرعا هاما من اختبار أوتيس-لينون Otis-Linnon الذي يُعَد نموذجا لاختبارات الذكاء الجمعية...
- **اختبار الأضداد:** يقيس قدرة التلميذ على معرفة نقيض الكلمة أو خلافها من خلال اختيار عكس الكلمة من عِدة كلمات[٣]. وهو نموذج لمقياس دافيد وكسلر (W.B.I)، إضافة إلى اختبار المفردات اللغوية واختبارات الصور وإعادة الأرقام... كما يعتبر فرعا من اختبار أوتيس-لينون Otis-Linnon.
- **اختبار المتشابهات اللفظية test des opérations formelles:** خاص بمستوى السادس، ويُدْعى فيه المفحوصون لاختيار المفردة الملائمة بحسب الفهم المنطقي(Zurfluh, 1976, p321). ويقيس قدرة التلميذ على فهم العلاقات اللفظية من خلال استنباط العلاقة بين لفظين وتطبيق ما استنتجه على لفظين آخرين، أحدهما في مقدمة السؤال والآخر يتم اختياره من بين عدة كلمات[٤]. ويعتبر كذلك أحد الفروع المشكِّلة لمقياس دافيد وكسلر (W.B.I)، كما يُعَد فرعا هاما من اختبار أوتيس-لينون Otis-Lennon...
- **اختبار التراكيب اللغوية والأمثال** Test des proverbes: يتضمن روائزَ تقيس قدرة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ سنوات و١٤ سنة على ضبط العلاقات المجردة: المقارنات الكمية، والترتيب، والمشابهة... كما يتضمن أيضا الأمثال والحِكم والأقوال الجارية، وهو نموذج لاختبار الأمثال لكلاباريد Claparède: (Comment diagnostiquer les aptitudes)[٥].

١ - أوزي، سيكولوجية الطفل؛ نظريات النمو النفسي ومراحله، ص٦٢

٢ - الدوغان، اختبار الفهم اللغوي لطلاب المرحلة المتوسطة، ص81

٣ -المرجع نفسه، ص81 و Zurfluh, Les tests mentaux, p317

٤ - الدوغان، مرجع سابق، ص81

5 - Ferré, Les tests à l'école, p165 و Zurfluh, Op. Cit., P318

ويقيس هذا الإختبار قدرة التلميذ على فهم التراكيب والإصطلاحات اللغوية وفهم الأمثال، من خلال اختيار المعنى أو التفسير المناسب لها من عدة تفسيرات[١].

الاختبار الثاني: اختبار التذكر اللغوي: ويقيس قدرة التلميذ على التذكر اللغوي على المدى القصير، وقد تم استلهامه من اختبارات مركز الأبحاث بباريس Centre d'études-paris لقياس الذاكرة. وهو عبارة عن نص لغوي بسيط، يضم مجموعة من الكلمات، يتم حذف بعضها بعد إتاحة الفرصة لقراءته لمدة دقيقتين، يكون التلميذ بعدها مدعوا لملء الفراغات اعتمادا على ما تم تخزينه بذاكرته.

وقد ألحقنا بهذين الاختبارين استبيانا للمعلومات حول التلميذ، يضم (الاسم والنسب وتاريخ الازدياد، وعدد السنوات المكررة، ومعدل الدورة الأولى، وخانتي مصاب/سليم، واسم المدرسة...)، وذلك للمساعدة على تحليل البيانات المحصل عليها.

٨-الإجراءات:

لوضع رائز معرفي لمستوى السادس قصد قياس مهارة الفهم اللغوي، قمنا بدراسة التوجيهات وما درسه التلاميذ في الكتاب المدرسي إلى غاية بداية الدراسة الميدانية، فتَحَصّل لدينا قاموس للألفاظ والتراكيب المستعملة، كما توفرت لدينا مجموعة من المعارف المدرسية في اللغة العربية، وانطلاقا من هذه المواد وقع تحديد محتوى الروائز بالاستعانة بآراء المدرسين الذين عرضناها عليهم قصد تصنيفها حسب درجة أهميتها...

وقد جعلنا بنود اختبار الفهم اللغوي على شاكلة الإختيار من متعدد، وهو يُعَد أفضل أنواع الاختبارات الموضوعيةِ موضوعيةً وصدقا وثباتا، كما يتميز بإحاطته بقدر كبير من محتوى المادة التعليمية المُقاسة.

أما *اختبار التذكر اللغوي* فقد حرصنا أن تتوفر فيه جملة من المميزات التي تمنحه من القدرة ما يؤهله بامتياز لقياس هذه المهارة.

وقد عرضنا فقرات الاختبارات في صورتها الأوّلية على ثلة من الأساتذة والمهتمين بالمناهج والقياس، وذلك لاستطلاع آرائهم والاستفادة من توجيهاتهم حول سلامة هذه الاختبارات ومدى قياسها لِما هي موضوعة له.

وتمّت مراجعة الاختبارات بناء على ما أسفرت عنه هذه الاستشارات، وقمنا بعرضها مرة أخرى حتى حازت قدرا جيدا من الموافقة، لتصبح جاهزة للتطبيق النهائي، لكن ليس قبل إجراء الدراسة الاستطلاعية التي تمثل أفضل المواقف والمِحكّات.

ولكي تحوز هذه الاختبارات مقاييس الجودة المتعارف عليها بين الأوساط المهتمة بالقياسات والمهارات حرصنا على:

- أن تكون البنود متنوعة وتغطي جميع أجزاء المادة وأن تكون من النوع الذي يقلل من عامل الصدفة والتخمين في الإجابة وأن تتوفر فيها شروط الوضوح والدقة والسلامة اللغوية... وأن يتناسب طول الاختبار مع الوقت المخصص له وأن لا يكون من النوع الروتيني في المادة[٢]، وأن يتميز بالصدق والثبات والموضوعية والإقتصاد وبساطة التطبيق والإثارة وسهولة الأسلوب. أما من حيث أفكار الإختبار، فقد حرصنا على ألا تكون أفكارا معنوية بحتة، بل تمثل لخبرات وتجارب يكون في مقدور التلميذ أن يتمثلها ويتصورها بوضوح.

٩-الدراسات السابقة في الموضوع:

لعل ما يلاحَظ عند تصفح دليل الدراسات التربوية والسيكولسانية المجراة في بعض الجامعات أو المراكز العلمية، ومن خلال تحرّينا الواسع على شبكة الانترنيت، تبيَّن مدى عزوف الباحثين عن التصدي لهذه الظاهرة، مقارنة مع دراسة ظواهر أخرى؛ كحالات الصم والبكم والمكفوفين... ولربما حمَلهم على ذلك طبيعة الموضوع وخُلوّ الساحة من مؤسسات مختصة، وبالتالي صعوبة تلمُّس واستقصاء هذه العينات عبر التنقيب عليها في المدارس المخصصة للتلاميذ العاديين، وما يرافق ذلك من مشاقّ ومتاعب.

ومن الدراسات التي تقترب من موضوعنا، نذكر:

١ - الدوغان، مرجع سابق، ص81

٢ - المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والإجتماعية، ص٢٦٥

دراسة المصطفى بن عبد الله بوشوك في رسالته لنيل الدكتوراه في علوم التربية، بجامعة الدولة بمدينة كاند ببلجيكا، سنة١٩٨٧ وهي دراسة منشورة تحت عنوان "تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها..."[١] ومن أهدافها: تحديد أنواع الصعوبات وأصناف الاختلالات اللغوية بالتعليم الإعدادي والثانوي، وأسبابها وجرد وتصنيف الأغلاط والأخطاء الواردة في الإنتاجات الكتابية للتلاميذ، وقد افترض عدم وجود فرق بين مستوى تلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الإعدادي وتلاميذ التعليم الثانوي فيما يتعلق بالاختلالات اللغوية. ليخلص إلى تحديد أهم العوامل المؤثرة في ظاهرة الانحباسات اللغوية، مشدِّدا على ضرورة ملء الفراغ الحاصل في البحوث الميدانية المهتمة بتحليل صعوبات اكتساب الفصحى ومشاكل تدريس ثقافتها.

وهناك دراسة تحت عنوان: "الاضطرابات اللغوية عند الطفل وتعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى، مستوى السادس ابتدائي نموذجا، دراسة ميدانية"، ٢٠٠١/٢٠٠٢. وقد انطلق الباحث من فرضية التأثير السلبي للاضطرابات اللغوية على تعليم اللغة العربية الفصحى وتعلمها، وذلك من خلال دراسته لمهارتي القراءة والكتابة عند التلاميذ المصابين باضطرابات لغوية. وأسفرت عن نتائج تثبت الفرضية المنطلق منها.

كما تمّ الوقوف على دراسة أجريت ببلجيكا بجامعة لوڤان Louvain للباحثة بيرناديت بيارارت Bernadette ٢٠٠٤/٢٠٠٥ PIERRART تحت عنوان: «Sémantique lexicale dans le syndrome phonologique syntaxique: données d'observation francophones »، واستعملت في دراستها اختبار تسمية الصور، وقد انطلقت من الفرضيات التالية:

- الفهم أفضل من تسمية الصور لدى الأطفال الديسفازيين.
- الأسماء أكثر فهما من الأفعال لدى الأطفال الديسفازيين.
- طول وتكرار الوحدات يؤثران على ضبط المصابين لهذه الوحدات.

واعتمدت على عينة مشكّلة من ١٣ طفلا ديسفازيا ناطقين بالفرنسية، منهم ١٠ ذكور و٣ إناث. وذلك من مدارس خاصة ببلجيكا. يُصنَّفون من قِبل مدرسيهم بأنهم عاديون ذهنيا وحسيا حركيا واجتماعيا. وتوصلَت إلى تفوق الأسوياء على الأفازيين في جميع المستويات المدروسة[٢].

ومن الدراسات العربية المبكرة في الموضوع دراسة مصطفى فهمي حول الاضطرابات اللغوية، وقد أجريت على مرحلتين؛ سنة١٩٥٤ و١٩٥٦، وهي منشورة تحت عنوان: "في علم النفس: أمراض الكلام"، وقد تناولت مدى انتشار عيوب النطق والكلام بين تلاميذ المدارس، إلا أنها مجرد دراسة إحصائية؛ إذ إنه اكتفى بإيراد مجموعة من التكرارات والنسب المئوية بين الذكور والإناث، دون تحليل.

وقد اعتمد أسلوب المقابلة الفردية، وتوصل إلى بعض النتائج العددية، من قبيل: "يوجد عدد كبير ممن يعانون من عيوب نطقية، بلغت هذه النسبة في مركز قليوب ٢٦,٥% وفي الجيزة ١٥,٦%"[٣]...

١٠-تحديد المصطلحات:

- **الإضطرابات اللغوية:** وتعني في هذه الدراسة؛ كل ما من شأنه أن يُخرِج الكلام عن طابعه المتعارف عليه عند متكلمي اللغة العربية الفصحى، وكل ما يُخِلّ بالقواعد النطقية من حيث الأداء والسرعة والإنحباسات؛ كالتلعثم والتأتأة والفأفأة... وهي مظاهر تؤشر على وجود خلل، يشكل نشازا تنفر منه الآذان، ويدركه المستمع للوهلة الأولى، فتصبح لغته أشبه برموز وأصوات متفرقة متباعدة أو متداخلة مبهمة. ونستبعد من هذا التحديد الاضطرابات الناتجة عن حالات الإعياء أو الشرود والنسيان، أو التي تعود إلى التباين الجغرافي أو التداخل اللغوي...

١ -ينظر، بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها.

2 - Pierrart, Les dysphasies chez l'enfant, pp.5-19

٣ - ينظر فهمي، في علم النفس: أمراض الكلام.

ويتبلور لدينا هذا التحديد قياسا على حدّ الكلام العادي أو الطبيعي، وهو الكلام الذي يكون واضحا بيّنا من حيث النطق، ويختلف باختلاف المتكلم تبعا لسِنِّه ونموه العقلي والجسماني...

- **المصابون:** وهم التلاميذ الذين سوف يشكلون المجموعة التجريبية في هذه الدراسة، ويتحددون في تلاميذ مستوى السادس ابتدائي ممن يعانون من اضطرابات لغوية نطقية تحُول دون تمكنهم من تحقيق أداء لغوي سليم، وتعرقل نطقهم للأصوات اللغوية.
- **الأسوياء:** ويمثلون المجموعة الضابطة من العينة المعتمدة في هذه التجربة ممن ستجرون الاختبارات بموازاة مع المجموعة التجريبية، ويتحددون في تلاميذ مستوى السادس ابتدائي ممن لا يعانون من أيّ مظهر من مظاهر الاضطرابات اللغوية كما تم تحديدها.

١١-الأساليب الإحصائية لعرض وتحليل النتائج:

اعتمدنا في تحليلنا للمعطيات التي أسفرت عنها التجربة الميدانية عدة أساليب إحصائية، الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (spss). فقمنا بالمعالجات الإحصائية المناسبة، مثل:

- المتوسطات الحسابية: لحساب متوسط درجات أفراد العينة في كل اختبار، لتوضيح مدى تقارب الدرجات من بعضها البعض واقترابها من المتوسط أو المركز.
- حساب النسب المئوية للعمليات المختلفة التي اقتضت ذلك، إذ إن تمثيل البيانات بالعدّ التكراري عليه عدد من المآخذ، فإذا كانت المجموعات محلّ المقارنة غير متساوية في الحجم، فإن العدّ التكراري قد يكون له قليل من المعنى.
- الإنحراف المعياري: والذي يعتمد على التحليل الإحصائي في الاختبارات النفسية والتربوية، لما له من أهمية في قياس الفروق بين الأفراد. فهو يقوم على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطها[١].
- معامل الإرتباط: وقد اعتمدناه في حساب مُدِلات ثبات وصدق الاختبارات.
- اختبار "ت" t-test: لقياس الفروق بين المجموعتين، فهو يسمح بقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية؛ ومعرفة ما إذا كان الفرق له دلالة أم أنه وليد الصدفة، وفي صالح أي مجموعة.

١٢-مناقشة النتائج:

١٢-١- مناقشة الفرضية الأولى:

يمكن إجمال ما توصلنا إليه فيما يتعلق بانعكاسات الاضطرابات اللغوية على مهارة الفهم -وبعد إجراء اختبار الفهم اللغوي بفروعه الأربعة (اختبار المفردات اللغوية، واختبار المتشابهات اللفظية، واختبار الأضداد اللفظية، واختبار التركيب اللغوية والأمثال)- إلى خلاصات تهمّ فئة المصابين، ونجملها فيما يلي:

- قصور في تصور وإدراك مفهوم الترادف.
- فقر وشحّ في الرصيد المعجمي.
- ضعف على مستوى التحصيل في اختبارات المفردات اللغوية، والأضداد اللفظية، والمتشابهات اللفظية، والتراكيب اللغوية والأمثال.
- ذكاء عام يتميز بالتدني، إذا سلّمنا بأن اختبار المفردات اللغوية يقيس مستوى الذكاء، حسب تصور وكسلر المشار إليه أعلاه.
- فقر في حصيلة المعلومات اللفظية والأفكار.
- قصور في إدراك وتصوُّر مفهوم التضاد.

١ - فاتيحي، مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الإختبارات والإمتحانات ومعالجة النتائج، ص٥١

– ضعف في القدرة على إدراك وتمثّل بعض المفاهيم؛ كالأوزان والمسافات والفضاءات والأمكنة والأزمنة والألوان والحواس والقدرة على القياس وإقامة العلاقات المنطقية.
– التدنّي الواضح في تكوين ما يسميه مايمان وشافر ورابابورت وكرونباخ المفهوم اللفظي.
– قصور في فهم علاقات المشابهة/المتشابهات اللفظية.
– الإلمام الضعيف بالتراكيب اللغوية والأمثال إحدى مكونات اللغة العربية الفصحى وثقافتها.
– عدم القدرة على تفسير معاني الكلمات (في الترادف، أو التضاد، أو المشابهة، أو التراكيب والأمثال) انطلاقا من السياق.

وفي المقابل، فإن نتائج الأسوياء تختلف كثيرا عن نظرائهم من المصابين، وذلك على مستوى كل الاختبارات.

ولعل هذه الخصائص السابقة التي حددناها للطفل المصاب من خلال دراسة الفرضية الأولى لا تتلاءم وتصورات "بياجي" (J.Piaget) لخصائص الطفل في المرحلة ما بين ١١ سنة إلى ١٦ سنة، والتي يسميها بالمرحلة الصورية، ويحددها بكونها مرحلة فرضية استنباطية، حيث يكون بمقدور الطفل تخيّل حقائق متنوعة وعوالم ممكنة، ويصبح الواقع قابلا للتفكيك والتحويل وقابلا لأن يصير شيئا آخر..."[١]. كما تزداد المفردات اللغوية عند الطفل في هذه المرحلة زيادة كبيرة، وتصبح لديه القدرة على إدراك الاختلاف والتماثل والتشابه القائم بين هذه المفردات، كما تظهر قدرته على إدراك المعاني المجردة؛ كالصدق والأمانة، ويلاحظ عنده طلاقة التعبير والفهم الواضح...

في حين أن الطفل قبل هذه المرحلة أي "في سن السابعة والثامنة [العادي] يكون مفتقرا إلى المنطق المبني على إدراك العلاقات"[٢]، وهو أمر بهذا المقياس العمْري يعتبر حالة طبيعية، ولا ينسحب على مستويات العمر الزمني لكل الأطفال، لكن غير الطبيعي هو حالات التلاميذ التي تشكل عينات تجريبية لدراستنا؛ إذ نحن، والحالة هذه، أمام أطفال أكبر من حيث السنّ وأرقى من حيث المستوى الدراسي، لكنهم يفتقرون إلى هذا المنطق الذي أشار إليه بياجي، وقد أكدت التجربة ذلك بوضوح.

وتنسجم نتائج دراستنا، على هذا المستوى، مع ما توصلت إليه بيرناديت بيارارت (Bernadette PIERRART) في تجربتها على التلاميذ الديسفازيين، حيث أثبتت في تجربتها كما أشرنا، بأن الأسوياء يتفوقون بوضوح على المصابين في المستويات المدروسة جميعها، سيما في فهم العلاقات المؤشرة على الفضاء والمرتبطة بالمسافة والمساحة.

ونضيف إلى ما سبق بعض الملاحظات التي عَنّت لنا ونحن بصدد التصحيح، مثل:

– التلطيخ والتسطير ثم التشطيب وإعادة التسطير؛ وهي سلوكات يمكن أن تكون ناتجة عن التردد والتلكؤ في الإجابة، مع صعوبة اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.
– من بين الاحتمالات التي يمكن أن توضع لتفسير العدد الكبير من الأجوبة البيضاء في مجموع اختبارات الفهم اللغوي، خاصة منها البنود الأخيرة في قائمة بنود الاختبارات؛ البطء والتأخر والتردد في انجاز الأعمال. وهكذا فقد بلغت نسبة البنود البيضاء أو التي لم يُجِب عنها المصابون لا بالخطإ ولا بالصواب ٩,٨٩%، في حين بلغت لدى الأسوياء ٠,٥٩% وهو فارق شاسع جدا يُدلّل على ما بين العينتين من تفاوتات في الانجاز على هذا المستوى أيضا.
– ضعف التركيز، وتمثله المظاهر التي تحدثنا عنها، سيما التشطيب والتردد، وذلك في مقابل الأسوياء الذين يتميزون بالنظافة والأناقة في العمل، إضافة إلى التنظيم وعدم التردد في اختيار الجواب. وهي عوامل لا يمكننا إلا أن نأخذها بعين الاعتبار في التعلم، نظرا لما لليقظة والانتباه والتركيز من دور فعّال في عملية تعليم اللغات وتعلمها.

وللتحقق من الفرضية الأولى، وارتباطا بهذه التفسيرات التي تقدَّمتْ، وتأسيسا على ما لاحظناه عند إجراء اختبار الفهم اللغوي بفروعه الأربعة المتقدمة الذكْر، وعلى ضوء نتائج بعض الدراسات، أجرينا المعالجات الإحصائية اللازمة، ومنها اختبار "ت" (t-test)،

١ - بومنيش، مبادئ من أجل ديداكتيك سيكولوجية، ص٢٧

2 - Piaget, Op. Cit., PP88/89

فتبيّن أن الفروق بين متوسطات المصابين والأسوياء على قدر كبير من الدلالة وذلك لصالح الأسوياء؛ بمعنى أن هذه الفروق لا ترجع إلى عامل الصدفة، بل تحدث نتيجة نسق مضطرد ومنتظم يكون عامل الاضطرابات اللغوية سببا وحيدا فيه، عِلما أننا قمنا بعزل باقي العوامل الأخرى.

وعليه، يمكن أن نستنتج أن التأثير السلبي للاضطرابات اللغوية على مهارة الفهم واضح لدى المصابين، على مستوى اختبار المفردات اللغوية أو الأضداد اللفظية أو المتشابهات اللفظية أو التراكيب اللغوية والأمثال، وهي مؤشرات صريحة تحْملنا على تأكيد هذه الفرضية، والقول: "إن الإضطرابات اللغوية تنعكس سلبا على مهارة الفهم اللغوي لدى الطفل المصاب".

١٢-٢-مناقشة الفرضية الثانية:

بموازاة مع بعض الطروحات النظرية المهتمة تناولنا دراسة مهارة التذكر لِما لها من دور كبير في تعلم اللغات، بحيث يُجْمِع العديد من الباحثين على أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع، هي نفسها التي تؤثر على الاكتساب والتعلم من منظور معرفي.

وقد انطلقنا من فرضية انعكاس الإضطرابات اللغوية سلبا على مهارة التذكر اللغوي لدى الطفل المصاب. وقد اتضح بجلاء مدى الفرق الشاسع بين العينتين؛ ليس على المستوى الكمي فحسب، فالأرقام دلّت على ذلك، بل من حيث الكيف والنوع أيضا، وهو ما يكون له النصيب الأكبر في تفسير النتائج وتبيان موضع الفرق والتميّز الحقيقيين، اللذين يقفان وراء الحصول على هذه الأرقام.

إذن فلا بدّ، والحالة هذه، من تحرّي الأسباب الكامنة وراء هذا الاختلاف الذي افترضنا سلفا أنه يعود إلى الاضطرابات اللغوية، وثبتَ بالتجربة أنه كذلك؛ بدليل الفروقات الملحوظة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى اختبار التذكر اللغوي، والتي لا تجد مبررا لها ولا مسوغا إلا في متغيّر الإصابة. لكن الوقوف عند كل حالة ودراسة خصوصياتها و"سلوكاتها" المتمثلة في إجابات التلاميذ، يمدّنا بطبيعة هذا التأثر السلبي، على ضوء ما تمّت ملاحظته بالتجربة والضبط، وفي سياق الدراسات التي قاربت موضوع التذكر اللغوي.

وأول ما يثير انتباهنا هو طبيعة المفردات الأكثر تذكّرا، سواء من حيث ترتيبها ضمن قائمة الكلمات المحذوفة من النص/الإختبار، أو من حيث طبيعتها. فمن حيث الترتيب، يتبين أن الكلمات الواقعة في مطلع الاختبار هي التي نالت الحظ الأوفر من نسبة الإجابات الموفّقة؛ بمعنى أن موقع كل بند داخل الاختبار، يُعدّ عاملا مهمّا في التأثير على ذاكرة التلاميذ. إذ احتلت المفردات المتواجدة في مطلع الاختبار، بل في نصفه الأول، المراتب المتقدمة، ومن ضمنها جاء البند الأخير، الذي غالبا ما يكون الألصق بالذاكرة أيضا، بحكم عامل الترتيب نفسه، إذ يتم الختم به حين الاطلاع على الاختبار. وتأتي البنود الوسطى من حيث الترتيب، في آخر المفردات المتذكَّرَة بتكرارات صغيرة جدا.

وهذه النتيجة تتوافق إلى حدّ ما، مع ما توصل إليه موردوك Murdock ١٩٦٢ في دراسة سمّاها "طريقة الإعادة الحرة أو الإسترجاع الحر Free recall بأي ترتيب كان"، وتوصل إلى ما يسمى: أثر وضعية الترتيب. ولقد تبيّن له أن الكلمات الأولى في القائمة (الأثر الأوليPrimary effect) وبعض الكلمات الأخيرة في القائمة (الأثر الجديد Secondary effect) يمكن استرجاعها بدرجة أكبر من الكلمات التي تكون في الوسط[١]. والأمر نفسه تقريبا لدى الأسوياء من التلاميذ مع اختلافات طفيفة، سيّما من الناحية الكميّة.

وبمقاربة الموضوع من حيث طبيعة المفردات الأكثر تكرارا وتذكّرًا، فإن إجراء اختبار التذكر اللغوي الذي اعتمدناه، يبين أن تلك التي احتلت رأس القائمة من بين الكلمات التي تمّ تذكرها، يبدو أنها أكثر تداولا وجريانا على الألسن، في حين تمثل المفردات الأخرى أدنى التكرارات. ولعل ذلك يجد تفسيره في كون المفردات الأكثر تداولا في الحياة اليومية وفي الكتاب المدرسي، يتم تذكرها وكتابتها

١ - قاسم، سيكولوجية الذاكرة، قضايا واتجاهات حديثة، ص٢٨

حرفيا، أما المفردات الأقل تداولا فنادرا ما يتم تذكرها، وإذا حدث ذلك فغالبا ما يستحضر المصابون مرادفها المألوف لديهم أو، ربما، الأسهل من حيث النطق، ومن ذلك: أن "تكاليف" أبْدِلت بـ"مصاريف"، و"أقبل" أبْدِلت بـ"جاء"، و"دار" أبْدِلت بـ"منزل" أو "بيت"، و"النقود" أبْدِلت بـ"المال" أو "درهم" أو "هدية"...

وتنسجم نتائج دراستنا هذه مع دراسة (نيسر وبارتليت١٩٨٢) فقد شددا على أهمية إجراء التجارب على مواد ومثيرات تتعلق بأحداث الحياة اليومية. أو ما سماه فريديريك بارتليت في إطار نظريته البنائية constructivist theory؛ بدراسة العملية الطبيعية للتذكر Normal processus of remembering. ويشدّد نيسر في كتابه المعنون بـ"الذاكرة المدروسة: التذكر في السياق الطبيعي" ١٩٨٢، وذلك في نظريته البنائية الجديدة Neo-constructivist theory على أن المواد التي يجب استعمالها في بحث الذاكرة يجب أن تكون واضحة ومعروفة وقصيرة، ذات معنى مما نَمُرّ به ونعيشه في حياتنا. والرأي نفسه يتبناه جوليان كوهن Gillian Cohen، فقد أعلن في عام١٩٨٩ عما أسماه الذاكرة في العالم الواقعي memory in real world التي أصبحت تضمها بحوث الذاكرة...[١]

كما أن مثل هذه الحالات المسجلة لدى عينات دراستنا يمكن إدراجها ضمن الحالات التي تعاني من صعوبات في التذكر والتعبير (Dysnomia/Apraxia) وهي صعوبة تذكر الكلمة المناسبة في المكان المناسب، ومن ثمة التعبير عنها، وفي هذه الحالة يلجأ الفرد إلى وضع أي كلمة مفردة بدلا من تلك الكلمة[٢].

إذن فكلما كانت المفردات أكثر تداولا كلما كانت بالذاكرة أرسخ من غيرها، وهذا يقودنا إلى مسألة أخرى، وهي عامل الزمن في علاقته بالتذكر الذي أثاره العالم الألماني ابنجهاوس (Herman Ebbinghaus١٨٨٥) الذي يعتبر أول من حاول قياس الذاكرة، في إطار نظرية الإرتباط Association theory، ومفادها أنه كلما تم عرض المفردات لمدة أطول كلما تمّ تذكرها بنسبة أكثر.

والزمن متغير هام ومؤثر، ذلك أنه وحسب ابنجهاوس فإن الزمن هو المحدد لتنوع التذكر والإسترجاع من شخص لآخر، فقد قرر العمل على المثيرات والمواد البسيطة نسبيا، وهي المواد التي لم تتأثر بالإرتباطات ذات المعنى استنادا إلى الخبرات السابقة. فاستخدم المقاطع التي لا معنى لها التي تتضمن كلمات متماثلة الأصوات. وقد أجرى التجارب على نفسه أولا (...) وعرّف عملية الحفظ أو التوفير saving من خلال الزمن الذي جرى فيه التخزين بعد أن أعاد تعلم القائمة في المرة التالية؛ أي أنه الزمن الفاصل بين التعلم الأول والتعلم الثاني للقائمة[٣].

لذلك، فقد قمنا بعزل عامل الزمن في هذه الدراسة، ووحّدناه على جميع التلاميذ ليظل متغير الإضطرابات اللغوية المتغير الوحيد الذي يميز المجموعة التجريبية عن الضابطة، فينعكس ذلك على نتائج المصابين سلبا، ويَحُول دون حصولهم على متوسطات في مستوى مجموعة الضبط، كما دلّت على ذلك المعطيات السالفة.

وتجلى تأثير الاضطرابات هنا كذلك في البطء الملحوظ الذي يسم عملية قراءة النص/الاختبار من قِبل المصابين، مما يحول دون أن تتم قراءتهم لهذه المفردات المطلوب تذكرها مرات متعددة، وقد لمسنا ذلك في المرحلة التشخيصية. وعلى العكس من ذلك، فإن الأسوياء يكررون القراءة في هذا الوقت المحدود مرات ومرات، مما يجعل استضمارهم للنص أكثر سهولة.

وإضافة إلى ما سبق فإن الاختلاف بين العينتين يتجلى أيضا في مظاهر متنوعة، أبرزها:

- كتابة الكلمات في غير مواضعها: فعلى الرغم من تذكر بعض المفردات من قِبل المصابين، إلا أنهم كثيرا ما يعجزون عن وضعها في مكانها السليم، دون مراعاة لاختلال المعنى. فيُحتمَل أن يجد ذلك تفسيره في عدم التركيز الذي أشرنا إليه عند تحليلنا لنتائج اختبار الفهم اللغوي، كما نجد في تصور (Jean-Yves و More Tadié): "يلعب الانتباه والتركيز دورا هاما في تخزين الذكريات

١ - المرجع نفسه، ص ص٢١-٢٩-٣٠
٢ - ماجدة، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة –مدخل إلى التربية الخاصة، ص٢٧٤
٣ - قاسم، مرجع سابق، ص٢٨
و Lieury, Psychologie de la mémoire, histoire, théorie, expériences, P23

في ذاكرة المتعلم"[1]، وربما لارتباط هذا أيضا بضعف القدرة على الفهم؛ ذلك أنه لو تمّ فهم النص فهما جيدا، لسعَوْا إلى وضع هذه الكلمات حيث يستقيم المعنى.

- أخطاء في كتابة الكلمات المتذكرة: مثل: "نقود" التي تصبح "نوقد" و"أقبل" التي تصير "أقبال"... وكأنهم يحاكون طريقة نطقهم لهذه الألفاظ.
- إيراد كلمات لا وجود لها في النص/الاختبار، وعند بحْثنا عن الغاية من توظيفها والتماسنا لأسباب إقحامها فإننا، غالبا، ما لا نجد أي علاقة معنوية تربطها بالنص المقترح. إفكيف تمّ إقحام هذه المفردات هكذا عبثا؟

وبالعودة إلى الأبحاث المنجزة حول الذاكرة، نعثر على تفسيرات قد تتوافق وهذه الحالات، ولعل أبرزها؛ ما أثبتته الباحثة الأمريكية إليزابيت لوفتوس (Elizabeth Loftus, 1997 ; Loftus et Ketcham, 1997) حيث توصلَت إلى ما دعته بالذاكرة "المزيّفة" (les faux souvenirs)، أو الذكريات التوهمية التي لا أساس لها في الواقع[2].

- كتابة كلمات ليس لها معنى؛ مثل: مساحده"، و"التزر"... وهي "سلوكات" أخرى تؤشر بدورها على وجود خلل ما في الذاكرة اللغوية لهذه الفئة.

إضافة إلى التلطيخ الملفت للنظر، كدأبهم في اختبار الفهم اللغوي، إذ سجلنا كثرة التشطيب، والتردد في وضع الكلمة المناسبة، وهي مؤشرات على عدم التركيز وضعف الثقة بالنفس. كما سجلنا رداءة الخط ورسم الحروف وغياب الحسّ الجمالي لدى المصابين. علما أن مهارة الكتابة تعتمد على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية؛ كالانتباه والتمييز السمعي والبصري، وقوة الذاكرة السمعية والبصرية...

أما بالنسبة لبعض المظاهر الأخرى كقلب الحروف والحذف وإهمال التنقيط، فهي أمور تطالعنا كُلما تصفحنا إنتاجات المصابين، مع كثرة الإجابات البيضاء التي بلغت نسبتها لدى المصابين ٣٩,٨٠%. وهو أمر قلّمَا يوجد له مثيل لدى الأسوياء من التلاميذ، الذين لم تتجاوز النسبة لديهم ١٧,٢٥%.

أما فيما يتعلق بالجانب الكمي، فقد وجدنا أيضا فرقا شاسعا بين المجموعتين. فقد بلغ متوسط البنود التي تمّ تذكرها في صفوف المجموعة الضابطة ٦,٧٠ وهو ما يمثّل ضِعف ما حصّلت عليه المجموعة التجريبية. وهذا يبين أن قدرة الذاكرة اللغوية تختلف تبعا لمتغير الإصابة.

وبهذا تكون فئة الأسوياء قد حققت المتوسط المطلوب، حسب المعيار الذي حدّده ميللر Miller، فقد ركز في دراسته على كمية المعلومات التي يمكن تذكرها في زمن معين، وهذا يسمى استطاعة الذاكرة memory capacity أو سعة الذاكرة memory spam. وذلك في مقال نشره سنة ١٩٥٠ بعنوان "الرقم السحري ٧ أعلى بـ٢ أو أقل بـ٢ « The magical number7, plus or minus2 » (...) الذي شدّد فيه على أن عمل الذاكرة محدود باستطاعتها وقدرتها، وأن قدرة الإنسان لا تتجاوز ٧ وحدات من المعلومات (أعلى بـ٢ أو أقل بـ٢) وهو الحجم المتوسط للذاكرة الإنسانية القصيرة المدى، ومعنى ذلك؛ إن الشخص العادي يستطيع أن يختزن في ذاكرته القصيرة المدى ما بين ٥ و٩ عناصر أو بنود. وإن تحسين الذاكرة مرتبط بتنظيم المعلومات، وبذلك فإن المعلومات الكثيرة تتجمع في وحدات قليلة ومحدودة[3].

أما المصابون فلم يبلغوا سقف سبع وحدات، ولا الحدّ الأدنى المتمثل في خمس وحدات، بحيث لم يتجاوز متوسط نتائجهم ٣,٨٣ فقط. وبهذا المعنى تكون ذاكرتهم اللغوية قصيرة المدى قاصرة، ودون المستوى الذي يمثله الأسوياء.

---

1 - Yves, Tadié, Le sens de la mémoire, p117

2 - Lieury, Op. Cit., P219

٣ - قاسم، مرجع سابق، ص٣٠

وتشير دراسات في علم النفس إلى أن النسيان يعتبر دفاعا نفسيا[1]؛ ذلك أن الإنسان غالبا ما ينزع إلى نسيان أو تناسي الأحداث واللحظات والصور والكلمات... التي تقضّ مضجعه وتؤلمه. ألاَ يكون نسيان بعض مفردات اختبار التذكر اللغوي نوعا من الدفاع النفسي الذي يروم نسيان المفردات والأصوات التي تسبب المشقة والحرج أمام الآخرين نظرا لصعوبة نطقها؟ ويؤيد هذا الطرح "نظرية الكبت"، ذلك أن مدرسة التحليل النفسي ترى أننا ننسى عن طريق كبت ما لا نريد أن نتذكره، وما لا نهتم به، أو ما يثير لدينا ألما، وعلى هذا يكون الكبت نسيانا تلقائيا، له وظيفة حيوية؛ هي حماية الفرد مما ينغصه أو يؤلمه.

ومن ذلك أن طُلِب من ٥١ طالبا أن يسجلوا كل خبراتهم السارة وغير السارة خلال الأسابيع الثلاثة التي سبقت التجريب (...) وبعد ثلاثة أسابيع من التجربة الأولى طلب منهم أن يسترجعوا القائمتين، فظهر أنهم استرجعوا ٤٥% من الخبرات السارة، و٣١% من غير السارة[2].

وبناء على هذه التخريجات، وما تحَصَّل لدينا من استنتاجات حول التأخر والضعف اللذيْن يَسِمان نتائج التلاميذ المصابين مقارنة مع الأسوياء، وهو ما تعزز بإجراء اختبار "ت" (t-test) حيث أبرز دلالة الفروق بين العينتين، يمكننا أن نثبِت هذه الفرضية، والقول إن الإضطرابات اللغوية تنعكس سلبا على مهارة التذكر اللغوي لدى الطفل المصاب.

١٢-٣-مناقشة الفرضية الثالثة:

انطلقنا في مقاربتنا هذه من فرضية أن الاضطرابات اللغوية تحدّ من المردودية والتحصيل العامين للطفل المصاب. وقد بيّنتْ النتائج التي حصلنا عليها من خلال جرْد لمعدلات التلاميذ خلال الدورة الأولى أن هناك اختلافا ملحوظا على هذا المستوى، وهو أمر قد يؤشر على مدى الإرتباط بين مهارات الفهم والتذكر اللغويِيْن ومختلف المهارات الأخرى المتعلقة بدراسة المواد المختلفة، ومن بينها اللغة العربية.

ويعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يُقوَّم به التلميذ، والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي. ويرتبط مفهوم التحصيل بمفهوم التعلم ارتباطا وثيقا...[3]

إن حصول المجموعة التجريبية على متوسط بلغ ٦,٣٠ مقابل ٧,٦٥ لدى المجموعة الضابطة على مستوى التحصيل والمردودية العامين لَمؤشر يدل على أن الإصابة تؤثر سلبا على مهارات تعليم اللغة العربية وتعلمها، إلا أن تأثيرها يقلّ في المواد الأخرى (مع التحفظ وعدم المجازفة في هذا الاستنتاج لعدم كفاية المعطيات الدقيقة التي يمكن أن نطمئن إليها بهذا الخصوص)؛ ذلك أنه لو كان مستوى تحصيل المصابين في المواد الأخرى بقدر التدني الذي حدّدناه في اختبارات اللغة العربية، لما حصلوا على معدل مرتفع نسبيا كما أثبتنا، ولكان الفرق شاسعا جدا مقارنة مع معدلات الأسوياء.

ونسجل ملاحظة أخرى، وهي من الأهمية بمكان، وتوضح التباين الحاصل بين عيّنة المصابين وعينة الأسوياء؛ إذ بدا الفرق كبيرا أيضا بين المجموعتين على مستوى عدد سنوات الرسوب، ذلك أن المصابين أكثر تكرارا، إذ بلغت نسبة الرسوب في صفوفهم ٦٣,٢٤%، مقابل ٢٧,٥٤% لدى الأسوياء. وهو أمر يحملنا على الاعتقاد مرة أخرى بأن الاضطرابات اللغوية قد تشكل عامل عرقلة يؤدي بالتلميذ إلى التأخر الدراسي والتأثير على مردوديته العامة. ونشير إلى أن الرسوب المتكرر للمصابين هو السبب الذي يفسر التفاوت النسبي في الأعمار ما بين العينة التجريبية والعينة الضابطة، حيث تراوحت أعمار المصابين مابين ١٢ و١٧ سنة، فيما تراوحت لدى الأسوياء ١١ و١٥ سنة.

1 - Bourdin, De l'oubli, Dynamique du fonctionnement psychique, P1

٢ - الخولي، المهارات الدراسية، ص٩٥/٩٦

٣ - مصلح، التكيف الإجتماعي والتحصيل الدراسي، ص٢٦

يمكن القول، إذن، إن انخفاض معدلات المصابين وارتفاع سنوات الرسوب تأكيد لفرضية ارتباط آليات التفكير والتخمين باللغة، فاللغة ليست وسيلة للتعبير وحسب بل هي آلية من آلياته، يؤدي كل قصور فيها إلى اختلال عملية التفكير برمتها، "فالتفكير يعتبر نوعا من الكلام الداخلي" بتعبير جون واطسون John WATSON. ولربما كان هذا سببا مباشرا لتأثير الاضطرابات اللغوية على العمليات العليا للتفكير، وهو ما لاحظناه كذلك على مستوى الفهم والتذكر اللغويين.

وانطلاقا من مناقشتنا لهذه الفرضية نخلص إلى نتيجة مفادها أن هناك فروقا على مستوى التحصيل العام للتلاميذ المصابين والأسوياء، وذلك لصالح المجموعة الثانية، وهي فروق مردّها إلى الاضطرابات اللغوية المتغير الوحيد في دراستنا.

١٢-٤-مناقشة الفرضية العامة:

بالنظر إلى النتائج التي تيسّرت لنا عبر تحليل الفرضيات الثلاثة السابقة، نخلص إلى الاستنتاج العام الذي نقارب من خلاله الفرضية العامة والمتعلقة بالانعكاس السلبي للاضطرابات اللغوية على مهارات تعلم اللغة العربية والتحصيل العام لدى المصابين.

وهكذا، إن تواضع نتائج التلاميذ المصابين أمام نظرائهم من الأسوياء يبدو جليا على جميع المستويات المدروسة، بدءا بمهارة الفهم اللغوي التي رأينا أنها تأثرت إلى حدّ كبير بالاضطرابات اللغوية، حيث تَبيّن قصورهم على تمثّل معنى الترادف بتحديد معنى المفردات، وتصور التضاد بتعيين نقيضها، وفقر واضح في الرصيد المعجمي، مع عدم تمكنهم من إقامة القياسات التي تمكنهم من رصد العلاقات المنطقية بين معاني الجمل والمفردات. وسجلنا على هذا المستوى شحًّا في المعلومات اللفظية والأفكار، وعدم القدرة على إدراك مفاهيم قصَدنا قياسها؛ كالوزن والمسافة والفضاء... كما أبان المصابون عن ضعف درايتهم بالثقافة العربية ولغتها؛ والتي مَثَّلها اختبار التراكيب اللغوية والأمثال.

وأسفر اختبار التذكر اللغوي على ضعف الذاكرة قصيرة المدى لدى المصابين من التلاميذ، حيث جاءت نتائجهم متدنية كمًّا وكيفا؛ من كتابة كلمات في غير مواضعها، وكلمات غير ذات معنى أو بشكل خاطئ، وقلب للحروف أو اهمال للتنقيط... مقارنة مع الأسوياء.

كما تبيَّنَ أن للاضطرابات اللغوية انعكاسا سلبيا يطال التحصيل والمردودية العامين للمصابين، حيث أحرز معظمهم على معدلات ضعيفة، مما كان له الأثر البالغ على ارتفاع عدد سنوات رسوبهم؛ وهو أمر يؤشِّر على تأخر دراسي واضح، يُخشى أن يتطور ليصبح سببا يؤدي بهم إلى فشل دراسي ذريع.

إن رسوبهم يعني تلقائيا أن أعمار المصابين أكبر من الأسوياء، وهذا مؤشر سلبي؛ إذ يجد الطفل الأكبر سنّا حرجا بالغا وحساسية مفرطة من أدائه الضعيف أمام مَن يصغره سنّا ويفوقه أداءا ودينامية.

هذه الدينامية التي يعززها التواصل بلغة سليمة ونطق بيِّن، هي ما لا تتوفر لهذه الشريحة من المتعلمين. لذا وجب تدارك هذه الإصابات بالعلاج والتصدي الواعي لها في مهدها؛ ذلك "أن الإعاقة التي تظل بدون علاج وتأهيل تخلق للفرد حالة نفسية؛ كإحساسه بأنه عالة على الآخرين، وإنه عديم الفائدة ومعزول، ومن ثم تدفعه هذه الأحاسيس إلى مزيد من الانسحاب"[١].

يرى أدلر Adler أن "الإنسان السويّ يتغلب على شعوره بالنقص أو القلق عن طريق تقوية الروابط الاجتماعية التي تربط الفرد بالآخرين المحيطين به، ويستطيع الفرد أن يعيش بدون أن يشعر بالقلق إذا حقق هذا الانتماء إلى المجتمع"[٢]. وهو ما يجب تنشئة الأطفال عليه كي لا يشعروا بالنقص، إلا أن الإصابات اللغوية غالبا ما تنعكس على العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ المصابين ومحيطهم، لينعكس عليهم ذلك، لا محالة، انعكاسا سلبيا، فيبادر المصابون إذا ما تسلحوا بمنهج تربوي قوي وسليم إلى عملية تحويل لمكامن الضعف إلى مصادر قوة. فحسب أدلر ونظريته في القصور (...) "إن وجود الأعضاء القاصرة سيؤثر دائما على حياة الشخص النفسية لأنه يُحَقره في نظر نفسه ويزيد شعوره بعدم الأمن، لكن هذا الشعور بعينه هو الذي يلهب الجهاد لإقرار الشخصية ويثير في

١ - سعد الدين، قضية المعاقين في الوطن العربي، ص٤٥

٢ - فاروق، أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنسي والبيئة لدى طلاب الجامعة، ص٣٨

المرء عراكا دائما... إن إرادة القوة لدى نيتشه ليست في صميمها شيئا آخر غير القدرة التعويضية، التي يصطنعها الإنسان للحصول على ما يعوزه من أمن داخلي (...) ولكن إذا كان القصور العضوي من الممكن أن يلهب الإرادة في رأي أدلر، فإنه من الممكن أيضا (...) أن يقتلها. فكل شيء يتوقف في نهاية الأمر على بنيان الشخصية، وذلك لا يختلف عن القول الشائع بأن النار يمكن أن تصهر الحديد وتجمد البيضة. معنى هذا أن العبرة ليست بالقصور في حد ذاته، بل بالدلالة التي يتخذها ذلك القصور في بنيان بعينه للشخصية[١].

ونستخلص، بصفة عامة، أن المهارات اللغوية ترتبط فيما بينها ارتباطا تكامليا وثيقا، وإن قوة وكمال كل مهارة إنما يتوقفان على قوة وكمال المهارة الأخرى، وكل خلل في إحداها يمكن أن ينعكس سلبا على أداء المهارة أو المهارات الأخرى. يقول شارل داروين Charles Darwin: "إن أعضاء جسم الفرد مثل أعضاء بقية أفراد النوع، فهي تختلف في صفاتها، فبعضها قوي وبعضها ضعيف وبعضها الآخر متشابك ومعقد، وهكذا (...) إن معظم النوع ينجب سلالة قادرة على التلاؤم مع بيئتها؛ مما يعني أن أعضاء الجسم ينبغي أن تتصارع من أجل البقاء". كذلك وبالمثل، فإن المهارات التي لا يتم ترويضها بالتمرين والإختبار والإستعمال المتكرر، تصبح مهدّدَة بالاضمحلال والوهن[٢].

ويبدو مما سبق أنه لا يمكن اعتبار الاضطرابات اللغوية لغوية فقط من حيث هي كذلك، بل هي اضطرابات معرفية وإدراكية تصورية، تطال تنظيم الفكر والذاكرة. وهذا التداخل والتكامل في الأدوار تُعبِّر عنه كذلك الأدبيات الفلسفية التقليدية، حيث تربط بين التذكر والفهم والتفكير. يقول فولتير VOLTAIRE: "بدون الذاكرة، لا يمكن للإنسان أن يخترع أو أن يقابل فكرتين"، ويضيف باسكال PASCAL: "إن الذاكرة ضرورية لإجراء كل العمليات الذهنية"، بل إن أفلاطون يذهب إلى أبعد من ذلك بقوله: "ما المعرفة إلا ذاكرة"، و"إن العلم تذكر، والجهل نسيان"[٣].

ونشير إلى بعض الملاحظات التي أوردناها حول الإختلافات من حيث الجنس، ومدى تفوق الذكور على الإناث من المجموعة التجريبية، وتفوق الإناث على الذكور من المجموعة الضابطة؛ ذلك أن نتائج الأسوياء توافق النتائج المتوقعة، بناء على الدراسات التي تتناول المقارنة بين الجنسين من الأسوياء فيما يتعلق بالتفوق في التعلم اللغوي، والتي تثبت تفوقا نسبيا للإناث على الذكور. وعلى عكس ذلك جاءت نتائج عينة المصابين من الإناث متدنية مقارنة مع الذكور من العينة نفسها، وذلك في اختبارات الفهم اللغوي واختبار التذكر اللغوي ومتوسطات الدورة الأولى.

وهذا يدفعنا إلى القول، ارتباطا بما سبق من معطيات إن الإناث تتأثرن بحدّة بعامل الإصابة اللغوية، ولعل ذلك يجد تفسيره في الطبيعة النفسية المرهفة للفتاة، وإلى الأعراف الاجتماعية المُلزِمة، والقيم الجمالية والفنية اللازم توفرها في هذا الجنس، وهو ما تحرص عليه الفتاة أشد الحرص كي تكون، أو تبدو على الأقل، كذلك، وهو ما يسبب لها الإحراج والخجل ويلقي عبءا ثقيلا على عاتقها، مما ينعكس سلبا على مردوديتها ويكبح قدراتها على البذل والعطاء. إن هذا المعطى يعتبر سببا وجيها يزكي اختيارنا عزل وتحييد عامل الجنس كمتغير يؤثر في نتائج هذه التجربة، وذلك عن طريق المجانسة بين الجنسين على مستوى المجموعتين معا.

هكذا، يبدو الترابط الواضح بين كل المهارات، فالتذكر اللغوي يستدعي قدرا كبيرا ومعقولا من الفهم؛ فالكلمات المفهومة غالبا ما يتم تذكرها بسهولة كما أوضحنا سلفا، ولعل سهولة حفظ هذه المتتالية من الجمل تفسر ذلك أكثر:

-هذا هو البيت الذي بناه جاك

-هذا هو الشعير الذي يوجد في البيت الذي بناه جاك

-هذا هو الفأر الذي أكل الشعير الذي يوجد في البيت الذي بناه جاك...[٤]

١ - يوسف، دراسات في الإعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة، ص١٤١

٢ - أوزي، مرجع سابق، ص١٦

٣ - ولد خليفة، التعوق العضوي والحسي الحركي وتأثيره على التكيف والتحصيل المدرسي، ص٢٤

٤ - كوروباليس، في نشأة اللغة، من إشارة اليد إلى نطق الفم، ص١٧

إن حِفظنا لها للوهلة الأولى يعتبر دليلا على أن تذكرنا للكلمات مرهون بمدى تمكننا من فهمها. وهو ما لا يحدث عادة عند محاولة تذكر نصّ معقد أو غير ذي معنى.

أما التحصيل الدراسي العام، فممّا لا شك فيه أنه يتأثر بضُعف مهارتي الفهم والتذكر، وهو ضُعف عكسته بجلاء المعدّلات التي حصل عليها التلاميذ وسنوات رسوبهم المتعددة. ذلك أن الفهم والتذكر عنصران لا بد منهما لكل تلميذ كي يحرز نتائج مُرضية في المواد الدراسية جميعها.

ومما تقدم من استنتاجات تتعلق بمهارة الفهم اللغوي ومهارة التذكر اللغوي والتحصيل الدراسي العام، نصل إلى نتيجة مؤداها أن الإضطرابات اللغوية تعرقل عملية تعليم اللغة العربية الفصحى وتعلمها لدى الطفل المصاب، وتؤثر سلبا على مهاراته في التعلم، وعلى مردوديته وتحصيله العامين.

- **خلاصات وتوصيات:**

يمكن القول إن هذا الموضوع يتجاوز في حجمه وطبيعته عمل الأشخاص، ويمتدّ عبر تضاريس خارطة العلوم المختلفة، لِيستدعي تظافر جهود التربويين واللسانيين والسيكولوجيين والسوسيولوجيين... عبر أعمال تكاملية. وانطلاقا من النتائج المحصلة، نقدم فيما يلي بعض الاقتراحات بهذا الشأن:

- لا يمكن أن نحقق شيئا ذا بال ما لم تُحدَث جسور قوية ما بين الطبيب واللساني والمدرس والأسرة وكل المعنيين بهذا الشأن الحساس.
- تهييء الظروف المناسبة لذوي الاضطرابات اللغوية ليشعروا بالتوازن النفسي وحُب المادة المدروسة ومُدَرِّسها، فـ"التلميذ السعيد هو التلميذ الذي يجد معنى لما يتعلمه في المدرسة" حسب جاك ليفين Jacques Lévine.
- تعيين أخصائيين اجتماعيين ونفسيين ومُقوِّمي النطق بالمدارس.
- دراسة الحالات الفردية للتلاميذ وتحديد الفروقات بينهم، وحفظ سجلاتهم الطبية.
- العَرْض على الأخصائي بمجرد ارتياب الأسرة أو المدرس في حالة التلميذ.
- جمع أقصى قدر من المعلومات عن التلميذ المصاب، من حيث تربيته ووسطه وسلوكاته.
- تنظيم دورات تكوينية لفائدة المدرسين، فقد أبدوا رغبة ملحّة في التعاون وحماسا للإطلاع على نتائج هذه الدراسة.
- تشجيع القيام بالدراسات الميدانية الطويلة المتسلسلة longitudinal لتتبع تطورات هذه الفئات.
- إنشاء جمعيات مهتمة تضم أولياء المصابين والباحثين، وكل من له صلة بالاضطرابات اللغوية والطفولة، لتنظيم دورات تدريبية قصد تبصير المربين والمدرسين وآباء وأمهات المصابين بواجباتهم حيال المصاب...
- ليس على المدرس، اليوم، القيام بالعملية التعليمية بمفهومها التقليدي فحسب، بل يتوجب عليه المشاركة في البحث لإصلاح المنظومة التربوية، عن طريق إنجاز تقارير حول التلاميذ، وتدوين ما يعنّ له من ملاحظات...
- نشر الأبحاث التي تهمّ المدرسين والمربين، وذلك لتعميم الفائدة؛ وإمدادهم بأهم التقنيات في التواصل والوسائل البيداغوجية المعمول بها في تعليم ذوي الاضطرابات اللغوية.
- ضرورة التفكير في وضع مناهج تعليمية تتناسب واحتياجات هذه الفئة.
- إن رعاية المصاب تعني توفير الوسائل الناجعة لهذا الغرض، لا التعبير عن العطف والشفقة الممزوجين بمشاعر المهانة والشفقة.

قائمة المصادر والمراجع:

- أوزي، أحمد، سيكولوجية الطفل: نظريات النمو النفسي ومراحله. منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ١٩٩٨.
- بوشوك، المصطفى بن عبد الله، "تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها". الطبعة الثانية، الرباط، الهلال العربية، ١٩٩٤.

- بومنيش، ادريس، "مبادئ من أجل ديداكتيك سيكولوجية". ديداكتيكا: مجلة البحث البيداغوجي، العدد٣، دجنبر ١٩٩٢، مطبعة النجاح الجديدة.
- الخولي، محمد علي، المهارات الدراسية. الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة الخريجي، (د.ت).
- الدوغان، عبد الله أحمد، "اختبار الفهم اللغوي لطلاب المرحلة المتوسطة". المجلة العربية للتربية، المجلد١٨، العدد١، يونيو١٩٩٨، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- سعد الدين، ابراهيم، "قضية المعاقين في الوطن العربي". مجلة المستقبل العربي، العدد٣٤، ١٩٨١، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- فاتيحي، محمد، مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الإختبارات والإمتحانات ومعالجة النتائج. الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب، منشورات ديداكتيكا، مطبعة النجاح الجديدة. ١٩٩٥.
- فاروق، السيد عثمان، "أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنسي والبيئة لدى طلاب الجامعة". مجلة علم النفس، العدد٢٥، ١٩٩٣، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- فهمي، مصطفى، في علم النفس: أمراض الكلام. الطبعة الرابعة، دار مصر للطباعة، مكتبة مصر. ١٩٦٥.
- قاسم، محمد عبد الله، "سيكولوجية الذاكرة، قضايا واتجاهات حديثة". عالم المعرفة، العدد٢٩٠، فبراير ٢٠٠٣، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، شركة مطابع المجموعة الدولية.
- كورباليس، مايكل، "في نشأة اللغة، من إشارة اليد إلى نطق الفم". ترجمة محمود ماجد عمر، عالم المعرفة، عدد٣٢٥، ٢٠٠٦، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، شركة مطابع المجموعة الدولية.
- كوردر، بيت، ماذا تعني الأخطاء اللغوية للمتعلمين؟ ترجمة الشامي موسى، المجلة المغربية لتدريس اللغات، العدد٢، أبريل ١٩٩٠، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط.
- ماجدة، السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة –مدخل إلى التربية الخاصة. الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء، ٢٠٠٠.
- مصلح، أحمد الصالح، التكيف الإجتماعي والتحصيل الدراسي –دراسة ميدانية في البيئة الجامعية. الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية، دار الفيصل الثقافية، ١٩٩٦.
- المغربي، كامل محمد، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والإجتماعية. الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة، عمان، ٢٠٠٢.
- ولد خليفة، محمد العربي، "التعوق العضوي والحسي الحركي وتأثيره على التكيف والتحصيل المدرسي". مجلة اللغة العربية، العدد١٠، ٢٠٠٤، الأبيار، الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية.
- يوسف، محمد عباس، دراسات في الإعاقة وذوي الإحتياجات الخاصة. القاهرة، دار غريب، ٢٠٠٣.
-Bourdin, Dominique. De l'oubli, Dynamique du fonctionnement psychique. ARMAND COLIN Editeur, Paris. 2004.
-Ferré, André. Les tests à l'école. Librairie ARMAND COLIN. Paris. 1970.
-Lieury, Alain. Psychologie de la mémoire, histoire, théorie, expériences. Dunod, Paris. 2005.
-Piaget, Jean. Le langage et la pensée chez l'enfant: études sur la logique de l'enfant. 9ième édition. Ed. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel- Paris. 1976.
-Piérrart, Bernadette. « Les dysphasies chez l'enfant », Revue « Enfance », n° 1. 2004.
-Yves, Jean. More, Tadié. Le sens de la mémoire. Editions Gallimard. 1999.
-ZURFLUH, Jean. Les tests mentaux, encyclopédie universitaire: Expériences, chronologie, présentation et critiques des tests mentaux. Jean Pierre delarge, éditions universitaires, Paris. 1976.