الفروق فى الاستخدام الاجتماعي للغة بين ذوى صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى مملكة البحرين

د. عوض هاشم

أستاذ مساعد بكلية الآداب — جامعة البحرين

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق في الاستخدام الاجتماعي للغة التعبيرية بين التلاميذ ذوي صعوبات اللغة التعبيرية والتلاميذ العاديين، وقد تكونت العينة من (٢٨ تلميذًا) موزعة على مجموعتين (١٤ تلميذاً من العاديين) و(١٤ تلميذا من ذوي صعوبات الاستخدام الاجتماعي في اللغة التعبيرية طبقت عليهم الاختبارات التشخيصية اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم وهي: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس القدرة العقلية، واختبار المسح النيرولوجي السريع لصعوبات التعلم، واختبار تشخيص وتقييم صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية، وقائمة تحديد مهارات اللغة التعبيرية لعينة الدراسة، وقائمة ترشيحات المعلم، وباستخدام الأساليب الإحصائية اللازمة أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين في مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وهذه الفروق كانت لصالح العاديين عند مقارنتهم بذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين في مستوى اللغة التعبيرية وهذه الفروق لصالح العاديين.

الكلمات المفتاحية للبحث : الاستخدام الاجتماعي للغة- صعوبات التعلم- اللغة الشفوية- اللغة التعبيرية- المرحلة الابتدائية .

Abstract:

The present study aimed at examining the differences in pragmatics between children with and without expressive language disabilities . Participants were 28 children divided equally between both groups. Instruments used were colored progressive matrices, quick neurological screening test, teacher nominations, and diagnostic test for language disabilities. Results revealed the existence of significant differences between both groups in pragmatics and expressive language skills in favor of children without disabilities.

مقدمة

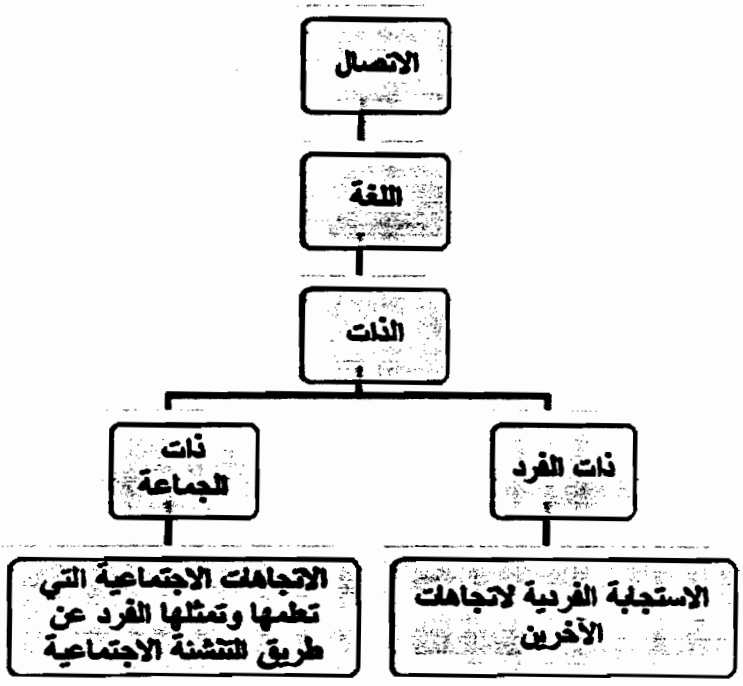
تؤكد تعريفات اللغة عند القدماء والمحدثين الترابط بينها وبين الاستخدام الاجتماعي الذي يمارسه الفرد من خلال التواصل الفعال في شئونه المختلفة، فاللغة طريقة إنسانية متعلمة لإيصال الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة نظام معين من الرموز اختاره أفراد مجتمع معين وتوافقوا عليه لأداء وظيفة التعبير عن أفكارهم والتواصل فيما بينهم باستخدام أعضاء النطق، وكذلك هي التدوين بواسطة

علامات مادية (الكتابة) فهي كما يرى علي عبدالواحد وافي (١٩٨٤) نظام رموز يتيح التواصل بين الناس، فاللغة اللفظية تستند أساسًا إلى الرموز، ويطلق عليها رموز التتابع Discursive Symbols ولهذا فإن طريقة فهم معاني هذه اللغة تقوم على قراءة الفرد لألفاظ الجملة الواحدة، لفظًا لفظًا تبعًا لترتيب كتابتها ونطقها اعتمادًا على قواعد اللغة من نحو وصرف.

وقد لقيت اللغة اهتمامًا بالغًا من علماء اللغة وعلماء النفس فتم تناولها من خلال دراسات مستفيضة توجت بظهور علم النفس اللغوي Psycholinguistics او ما يسميه البعض أحيانًا بعلم نفس اللغة Psychology of Language وقد حدث هذا التحول الكبير في الاهتمام بالدراسات اللغوية باعتبارها علمًا له علاقة وثيقة بعلم النفس بعد نظرية نعوم تشومسكي Chomsky التي تضمنت النحو التحويلي Transformational Grammar في نهاية الخمسينيات والتي مؤداها أن اللغة تنتج وتفهم من خلال عملية إبداعية، إذ كيف يستطيع الفرد أن ينتج أعدادًا غير محدده من الجمل في إطار القواعد النحوية السائدة والمحددة، وقد دفعت هذه النظرية كثيرًا من الباحثين إلى التحليل العميق للظواهر اللغوية والظواهر السيكولوجية متأثرين بنظرية المعلومات (نظرية الاتصال) وكانت ذات تأثير كبير على اللغة من حيث ضرورة توافر المعنى للرسالة في عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل، وأن الرسائل تنتج من خلال تعرف كل من طرفي الرسالة على النظام الشفري Code المستخدم، كما كان للتأثر بنظرية "الاتصال" و"نظرية التعلم" أثره في تحليل السلوك اللغوي بشكل كبير.

كما اهتم (دوركايم) بالظاهرة اللغوية باعتبارها ظاهرة اجتماعية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمحيط الاجتماعي، وتأثر بذلك من اللغويين (فرناندو دوسوسور) حين ربط نشأة اللغة وتطورها بعوامل اجتماعية تتحكم في دلالات الكلمة، واشتقاقات المفردات، وأساليب التعبير ودلالاتها الصوتية والقواعد ذات العلاقة بجماعة الفرد (السيد علي شتا، ١٩٩٩: ٨٨) وأن الكلام البشري يتكون من ثلاثة أجزاء: علم الأصوات الكلامية، وعلم البنية، وعلم التنظيم اللغوي، وهذا التقسيم يتطابق مع ما ذهب إليه كثير من اللغويين في التحليل الوصفي للغة.

إن المعاني التي يريد أن يعبر عنها الطفل أو يريد استخلاصها من الآخرين تحددها خبرة الطفل الاجتماعية والثقافية وكذلك الخصائص النمائية وليس هناك أفضل من الموقف الاتصالي كي يخلق تأثيراته اللغوية على المفردات ذاتها من حيث النمو وتغير الدلالة اجتماعيًا وثقافيًا، وهذا يؤكد أن اللغة في حقيقتها ظاهرة اجتماعية خضعت في نشأتها وتطورها للقوانين ذاتها التي حكمت نشأة الظواهر الاجتماعية الأخرى. إن سوء الاستخدام الاجتماعي للغة صعوبات في تبادل الرموز، أو في نقل الأصوات التي تتألف منها الكلمات التي يستخدمها الطفل في عملية الاتصال يترك أثره السلبي على تبادل المعاني مما يتسبب في فشل التواصل ومن ثم التكيف الاجتماعي للطفل. إن هذا ما أكده دوروروتي حين طرح أسئلته حول كيفية تنظيم المعرفة، ومصدر ظهورها؟ حيث عبر عن فرضيته البيولوجية الاجتماعية Social Hypothesis وأكد على "التفاعل" الذي يحدث بين المعرفة واللغة، وأن اللغة هي محور عملية الاتصال والتفاعل بين البشر، وأن ظهور الصعوبات اللغوية يعوق التفاعل ويؤدي إلى تشويش يحبط إيجابيات التواصل الاجتماعي (السيد علي شتا، ١٩٩٦: ٣٦). وفي هذا السياق نشأت علوم ودراسات عبر عنها علم الاجتماع اللغوي وعلم نفس اللغة تناولت عناصر الاتصال والتفاعل اللغوي في المواقف الاجتماعي وتحليل أدوار المشاركين فيها، والوظائف التي يمكن للفرد القائم بالاتصال بأدائها في هذه الأوضاع، ونجد ذلك عند (جورج مين) الذي يرى أن اللغة تضع الوسائل الملائمة والرموز المشتركة التي من خلالها يبلغ الطفل عقله البشري بكامله، فالطفل يتعلم التفكير ويشعر بالطريقة التي يؤديها الآخرون، وفي النهاية تكون خبرة الطفل معبرة عن وجهة نظر الآخرين كأبويه، وبذلك يستوعب الفرد الاتجاهات الاجتماعية، ويطور شخصيته، وبذلك يمكن التمييز بين الذات الفردية وذات الجماعة، فالتفاعل اللغوي له أهمية كبيرة لأنه يدلنا على الطريقة التي تؤثر بها اللغة في العلاقات الاجتماعية ويصور النموذج الآتي الذات الاجتماعية من خلال تفاعل الفرد عبر اللغة (شكل ١).



شكل يوضح نموذج صياغة الذات الاجتماعية (السيد علي شتا: ١٩٩٦، ٤١)

ويرمز الشكل السابق إلى احتواء عملية التفاعل الرمزي اللغوي على عناصر أساسية تتمثل في الذهن واللغة والوعي بالذات، فعن طريق اللغة يتعلم الطفل الاتجاهات والمشاعر فتتولد لديه الذات الاجتماعية التي تبدأ باستجابة الأنا ورد الفعل الشخصي للآخرين، وتنتهي بالاستجابة لذات الجماعة من خلال الاتجاهات العامة المتفق عليها. إن هذه النظرة تتماهى مع القول إن اللغة ظاهرة اجتماعية وأن عملية الاتصال في سياق معين ذات أثر حاسم في نجاح أو فشل التكيف النفسي والاجتماعي للطفل ومن هنا تبدو خطورة الآثار السلبية لوجود صعوبات تعلم الاستخدام اللغوي الصحيح في السياق الاجتماعي على الطفل. ويمكن تلخيص بدايات الكسب اللغوي الشفهي الذي يستخدمه الطفل في مواقف الاتصال المختلفة على النحو الآتي:

بعد انقضاء السنة الأولى من عمره ينطق الطفل بكلمات قليلة ولكنه بعد حوالي سنتين يركب جملاً مكونة من ثلاث كلمات، إما ابن الثالثة – أو الرابعة – فيكون قد اكتسب المعرفة الأساسية للتعبير الشفهي بلغته الأم، هذا النمو اللغوي –

في حقيقة الأمر – مرتبط بالذكاء وسلامة الجهاز العصبي المركزي وثراء البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بالطفل، فطفل – الست سنوات – يكون ذا حصيلة لغوية تبلغ حوالي ٢٥٠٠ كلمة، بينما يبلغ الكسب الجديد لمفردات اللغة حوالي ٤٩٠ كلمة، وهو في هذه المرحلة يكون قد استطاع أن يفرق بين ظروف الزمان والمكان والصفات والأفعال ويعد النقود ويكون جاهزًا لتعلم القراءة والكتابة، وتبدأ مرحلة الاستقرار اللغوي من سن السادسة أو السابعة أو الثامنة تبعًا لاختلاف الأفراد وبدخول الطفل في هذه المرحلة تستقر لغته وتتمكن من لسانه أساليبها الصوتية وترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الملائمة لطبيعتها الخاصة (علي عبدالواحد وافي، ٢٠٠٥: ٢٢). إن النمو اللغوي يتأثر كغيره من ألوان النمو العقلي بمجموعة كبيرة من العوامل منها العوامل الوراثية والعمر الزمني والنضج، ومستوى الذكاء، وسلامة أعضاء النطق، واختلاف الجنس حيث تكون الفروق لصالح الإناث في السن المبكرة ثم تنعدم مع التقدم في العمر الزمني، كما يؤثر في النمو اللغوي مجموعة العوامل البيئية والثقافية ومنها المستوى الثقافي للأسرة وحالة الطفل النفسية واتجاهه نحو تعلم اللغة والازدواج اللغوي. والسؤال: ما مكونات هذا الكسب اللغوي الذي يضع الطفل على أبواب مرحلة جديدة؟

تشير سوانسون Swanson (١٩٩٣) إلى أن كل لغة تتكون – بشكل مبدئي – من أربعة مجالات هامة على النحو الآتي: الأول: النظام الصوتي: وهو يختص بأصوات اللغة. الثاني: النظام الدلالي: ويختص بالمعاني التي تمثلها الكلمات والجمل في تكويناتها المختلفة. الثالث: النظام المورفولوجي (التراكيب): ويتناول التغييرات الصرفية المتنوعة المتعلقة بالأزمنة والإعداد ومواقع الكلمات في الجملة. الرابع: النظام النحوي: الذي يتعامل مع ترتيبات وترابطات الكلمات في الجمل بما يؤدي إلى المعاني. الخامس: الاستخدام الاجتماعي للغة Pragmatics في بيئة الطفل وهي وظيفة أساسية تبدو ضرورية لفهم السياق الاجتماعي والثقافي والانثروبولوجي عند التعامل مع اللغة كعلم له قوانين (سوانسون Swanson، ١٩٩٣: ٧١) وقد أفاض تشومسكي ورفاقه في شرح هذه المكونات في الخمسينيات، ثم في التعديل الثاني لنظرية النحو التحويلي في الستينيات.

الاتجاهات والمدارس النفسية في تعليم اللغة وعلاقتها بالاستخدام الاجتماعي للغة:

هناك العديد من الاتجاهات التي تناولت هذا الموضوع نذكر منها ما يلي :

أولاً : المدرسة السلوكية

ترى المدرسة السلوكية أن اكتساب اللغة وممارستها شفهيًا يتم بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكاة Imitations والترابط أو الاقتران Association والإشراط Conditioning والتكرار Repetition والتدعيم والتعزيزReinforcement ، ويتضح ذلك جليًا في تعلم اللغة، حيث إن تعلم معنى اللفظ يحدث من خلال الاقتران التكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما. وقد قوبلت هذه النظرية بالنقد، لأن عملية التفكير لا تفسر الأشكال اللغوية الواسعة النطاق التي يكتسبها الأطفال وهم يستعيدون صورًا جديدة، عندما يحتاجون إلى ذلك، في ضوء ما سبق أن سمعوه (كريمان بدير، ٢٠٠٦: ٢٤).

ثانيًا : الاتجاه العقلي

أشار "تشومسكي" إلى اتجاه آخر يسمى "الاتجاه العقلي"، لمواجهة الاتجاه السلوكي، ويرى أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الفعلي، فكل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة – وتعتبر اللغة- في ظل المبدأ العقلي تنظيماً عقلياً فريداً من نوعه، تستمد حقيقتها من أنها أداة للتعبير والتفكير. ومن هنا فإن "تشومسكي" لا يتبنى وجهة النظر الآلية التي تنظر إلى أن الإنسان على أنه يشبه الحاسب الآلي الذي تتم تغذيته بكلمات (مدخلات)، ويعاد إنتاجها (مخرجات) بالترتيب المطلوب على أساس برامج تختزن لديه في طفولته، لأن العملية العقلية شديدة التعقيد.

ثالثًا : اتجاه النظرية المعرفية

تركز النظريات المعرفية على ارتقاء الكفاءة اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته، وعلى الرغم من أن أنصار "بياجيه" لا يدّعون أن النظرية المعرفية في الارتقاء يمكن اعتبارها أيضاً نظرية صريحة في تفسير النمو اللغوي، إلا أنها مع ذلك تتضمن المفاهيم والعلاقات الوظيفية الأساسية، التي تسمح لها بالقيام بالدور

التفسيري في هذا المجال أيضاً. والنظرية المعرفية، وإن كانت تعارض فكرة "تشومسكي" في وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة، إلا أنها في الوقت نفسه لاتتفق مع نظرية التعلم في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة، ينطق بها الطفل في سياقات موقفية، فاكتساب اللغة في رأي "بياجيه" ليس عملية تشريطية بقدر ماهو وظيفة إبداعية. ولكن عندما يتحدث "بياجيه" عن تنظيمات داخلية، فإنه لايعني في الوقت نفسه ما يقصده "تشومسكي" من وجود نماذج للتركيب اللغوي، أو القواعد اللغوية، وإنما يعني وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم، تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسية الحركية (كريمان بدير،٢٠٠٤، ٢٥).

رابعًا: اتجاه نظرية تجهيز المعلومات

تهتم نظرية تجهيز المعلومات باتجاه معالجة المعلومات في ضوء النشاط العقلي لمهام "بياجيه" بطرق تجريبية، لمعرفة كيفية حصول الأفراد على المعلومات والتي أوجزها فتحي الزيات في سلسلة عمليات هي (استقبال الرموز السمعية والبصرية ثم تعرفها والتذكر والاسترجاع) والتي تسير على النحو الآتي:

RECEPTORS → SENSORY → SENSORY

REGLSTERS → WORKING MEMORY

مستقبلات حسية ← مسجلات حسية ← ذاكرة عاملة

الحواس الخمس ← (النظام العام للمعلومات) ← مستودع المعلومات

(فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤٥)

فالعمليات المعرفية المرتبطة بالأداء اللفظي مكونه من معلومات نوعية (إدراكية – رمزية – سيمانتية) ولتفسير العملية العقلية المرتبطة بها، أشار إلى عدم الاعتماد على نوع الأداء كأسلوب فقط بل تؤخذ في الاعتبار درجة الحكم على هذا الأداء من حيث الحلول غير المألوفة والإنتاج الإبداعي- والأداء الواقعي أو الخيالي. وقد اعتبرت هذه العملية مساوية للقدرة اللفظية، التي ارتبطت بدرجة عالية بالأداء اللغوي في نتائج دراسات كارول، حيث أظهر المفحوصون سرعة في تمثيل واستيعاب

عمليات الترميز وتذكر الأسماء والحروف، بالنسبة لذوي القدرات العالية اللفظية، وأشارت الدراسات إلى أن الأفراد الأعلى في إحدى مهارات اللغة (القراءة) تمكنوا من استيعاب أسماء الحروف المرمزة في الذاكرة، وتمكنوا من تعرف أسماء النماذج البصرية.(كريمان بدير، ٢٠٠٤، ٢٦) وفي إطار الذكاءات المتعددة لجاردنر Gardner، نجد أن القدرة اللفظية ممثلة في أربع أنواع من الذكاء، وهي: الذكاء الحسي Sensory، وهو يرتبط بأنشطة محتوى الحواس على المستوى البصري والسمعي. الذكاء الإدراكي Perceptual، ويتضمن الإحساس بالمعلومات الإدراكية عندما يستطيع الفرد تمييزها وتفسيرها. الذكاء الرمزي Symbolic يتضمن التعامل مع الأحرف الأبجدية أو الأصوات الكلامية. الذكاء السيمانتي Semantic، ويظهر في التعبير عن الأفكار والمعاني في صورة لغوية (جاردنر Gardner، ١٩٩٣: ٢٩٠). وفي هذا السياق تمت ملاحظة خصائص النمو لدى مجتمع الدراسة الحالية وعلاقتها باللغة في إطار علم النفس النمو على النحو الآتي:

١- من حيث النمو الجسمي والحركي

تنمو الذات في هذه المرحلة، ولكن النمو الجسمي والحركي يكون بطيئًا رغم التغير الذي طرأ في الملامح عن مرحلة الطفولة المبكرة (ما قبل المدرسة). والأطفال في هذه المرحلة يميلون إلى الأعمال اليدوية، ونمو التآزر بين اليد والعين، كما تقوى عضلاته وتزيد سرعته ودقته في تنفيذ المهام، فالطفل في هذه المرحلة يتميز بما يلي: (أحمد جمعة نايل، ٢٠٠٦: ١٢٩)

أ- نمو الحواس كالسمع والبصر بما يساعده في الاستخدام الاجتماعي اللغوي.

ب- نضج العضلات مما يساعد على الكتابة: وهذا يجعل من الضروري استثمار هذه الخصائص في أنشطة حركية، وسمعية وبصرية، مع ممارسة التلاميذ للاستماع والتحدث والأنشطة اللغوية الجماعية.

٢- من حيث النمو اللغوي

تمثل هذه المرحلة مرحلة السيطرة على مهارات اللغة عمومًا والاستخدام الاجتماعي خصوصًا وأيضًا القراءة والكتابة، كما أن الطفل يكون قد اكتسب حصيلة لغوية كافية تسمح باستخدام هذه المهارات (راشد محمد عطية، ٢٠٠٤: ١٣١)،

ولهذا يجب مراعاة ما يلي: تنوع المجالات اللغوية عند الاستخدام اللغوي في مواقف الاتصال الاجتماعي، والتدريب على مفردات لغوية جديدة لدى الاستخدام اللغوي، وتنوع استخدام الوسائل التعليمية وأساليب التدريس.

٣- من حيث النمو العقلي

يكون النمو العقلي سريعًا في هذه المرحلة، وذلك بسبب نمو الجهاز العصبي المركزي، ويميل الطفل إلى حب القصص والقراءة، كما تزيد قدرته على الحفظ، ونمو التفكير نحو المجردات بعد أن كان محصورًا في المحسوسات، ويتسع خياله وحبه للاستطلاع (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٦: ٨٥).

ويمكن الاستفادة من هذه الخصائص في إعداد البرامج العلاجية من حيث القيام بالأنشطة اللغوية والتشجيع عليها، وتنوع الموضوعات والنماذج اللغوية المقدمة شرط أن تكون سهلة، وبتراكيب بسيطة، والاستجابة للتدعيم من خلال تقديم المكافآت المادية والمعنوية، التشجيع على المنافسة من خلال المسابقات اللغوية.

٤- من حيث النمو الانفعالي

يتميز الأطفال في هذه المرحلة بالثبات والاستقرار الانفعالي النسبي ولكنه يظل قابلاً للاستثارة الانفعالية، وتتسع دائرة الطفل ويسعى لإجراء علاقات اجتماعية مع العالم الخارجي والمدرسة، وهو بذلك يحب الأنشطة الاجتماعية المرحة، والأنشطة الاجتماعي (شفيق علاونة، ٢٠٠١: ٢٢٥).

ويمكن الاستفادة من هذه الخصائص عند تصميم البرامج العلاجية بإعطاء الفرصة لكل طفل للمشاركة في الأنشطة اللغوية، وتنوع هذه الأنشطة، وإشعار الطفل بالحب والأمان لدى تطبيق البرنامج حتى يعبر عن نفسه تعبيرًا سليمًا.

٥- من حيث النمو الاجتماعي

يزيد النمو الاجتماعي بسرعة في هذه المرحلة، ويتحول من تمركزه حول ذاته إلى كائن اجتماعي يسعى للتوافق مع الجماعة، وتكثر الصداقات في هذه المرحلة ويزداد التعاون واللعب الجماعي وكذلك المنافسة الجماعية (رمضان عبدالتواب، ١٩٩٧: ٩٥).

وقد راعى الباحث هذه الخصائص في البحث الحالي، عند تصميم أدوات البحث بربط النماذج اللغوية بالبيئة الواقعية التي يعيش فيها الطفل.

اللغة الشفهية والاستخدام الاجتماعي للغة:

اللغة الشفهية وسيلة التواصل Communication الذي هو عملية يستخدمها المشاركون فيها حتى يتمكنوا من تبادل المعلومات والأفكار والحاجات والرغبات، ووفقًا لذلك فالتواصل يتطلب لغة Language وهي شفرة Code اجتماعية مشتركة أو نسق تقليدي لتمثيل المفاهيم عن طريق استخدام مجموعة من الرموز العفوية وترابطات مختلفة لتلك الرموز تحكمها قواعد معينة. إن عملية التواصل هذه تتضمن الإنصات أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو "مجموعة" من هذه المهارات، ومعظم التعلم الأكاديمي يرتكز في جوهره على اللغة. وتتألف اللغة من الأنماط والأشكال وهي: اللغة الشفهية Oral Language واللغة المكتوبة Written Language، والعناصر اللغوية Linguistics Elements العناصر اللغوية المساعدة – الثانوية – Paralinguistic وهي العناصر اللغوية اللازمة لتحقيق التواصل والتي تتضمن نطق الصوت بوتيرة معينة Intonation والنبر Stress بهدف التأكيد، وسرعة الكلام (الزمن)، وكذلك الوقف Stops، أما العناصر غير اللغوية Nonlinguistic فيشار إليها بأنها لغة الجسد Body Language كتعبيرات الوجه ووضع الجسم والتواصل بالعين، وهناك العناصر اللغوية التي تربط اللغة بالتصرفات الثقافية Metalinguistic ومنها: التفكير، وتحليل اللغة، كما أن الكفاءة في التواصل الاجتماعي اللغوي تتطلب مستوى معينًا من المهارة في كل هذه المجالات بالإضافة إل (إصدار الحديث) التحدث، وفهم اللغة (هالاهان وآخرون Hallahan et al.، ٢٠٠٥: ٧٤٠).

مظاهر الصعوبات في الاستخدام الاجتماعي للغة لدى ذوي صعوبات التعلم في اللغة الشفهية

ذهب البحث من قبل في مجال اللغة نحو الأسباب والمعالجات الاكلينيكية، وبناء النماذج المفسرة لنمط العجز أو القصور وخاصة تلك البحوث التي قادت إلى تحديد مركز الكلام الذي عرف باسم مكتشفه بروكا Broka في ستينيات القرن التاسع عشر، وتحديد مواقع اضطراب اللغة الشفهية في قشرة المخ، وتأطير نموذج

اتصالي من خمس مراحل نمائية هي: الاحساس، والإدراك، والتصور، والرمزية، والمفاهيم، وكذلك التوصل إلى افتراض وجود عمليتين بالجهاز العصبي المركزي هما المسئولتان عن اللغة الشفهية وهما: أولاً: عملية النقل: وتنقسم إلى تعبير Expressive واستقبال Receptive، ثانياً: عملية التكامل وتنقسم إلى: التشفير Decoding، وفك الشفرة Encoding. وفي عملية التكامل يعطي المثير معنىً في ضوء الخبرات والمعرفة السابقة مما يؤدي إلى استقبال المثير وتخزينه في الذاكرة على هيئة ترابطات Associations، فصعوبات التعلم (نمائية – أكاديمية) يمكن بيانها في كل مرحلة عمرية ويمكن ملاحظة كيف تم وضع صعوبات اللغة في مقدمة العلامات المحذرة من صعوبات التعلم بصفة عامة. وتنقسم اللغة الشفهية إلى قسمين الأول هو اللغة الإستقبالية Receptive والثاني اللغة التعبيرية Expressive، وتشير اللغة الإستقبالية إلى مهارة المستمع في فهم ما يسمع، ويتضمن ذلك الإنصات، واستخدام الكلمات والجمل في استيعاب الرسالة، وأي اضطراب في أي من هذه الجوانب يؤدي إلى قصور في عملية التواصل. أما اللغة التعبيرية فتشير إلى إصدار الرموز اللغوية في صورة كلامية (حركية) وكما هو موجود في اللغة الاستقبالية فيمكن تجزئة اللغة التعبيرية إلى مكونات مترابطة بحيث يؤدي القصور في إحداها إلى مشكلات في عملية التواصل أيضاً. وعند دراسة المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجد الباحثون أنه بالرغم من أن بعض هؤلاء التلاميذ يواجهون مشكلات تتعلق بكل من اللغة التعبيرية والاستقبالية إلا أن معظم المشكلات تتعلق في الأغلب باللغة التعبيرية Expressive language (ليرنر Lerner، ٢٠٠٠: ٣٥٠). وأبرز مشكلات اللغة التعبيرية هي: مشكلة التعرف على الكلمات: حيث يتحدث التلميذ على فترات منفصلة أو متقطعة، وقد يتعلثم في النطق بالكلمة، أويعيد العبارات التي نطقها، أو استخدام كلمة (شيء) بديلاً للكلمة التي لايستطيع تذكرها في الحال. وكذلك عسر الصوت أو اضطرابه Dysarthia ، وعمه الكلام Apraxi ، وكذلك النطق غير الواضح، والصوت الأجش أو المنخفض، والمقصود بعمه الكلام: الصعوبة الشديدة في البدء بالتحدث، والتحدث ببطء (هالاهان وآخرون Hallahan et al.، ٢٠٠٥: ٤٧٢). وتشير ليرنر Learner (2000) إلى أن مظاهر صعوبات تعلم اللغة الشفهية تشمل: - ضعف الوعي الفونولوجي وتأخر الكلام وضعف القدرة التركيبية

والنحوية وفقر الحصيلة اللغوية إلى جانب ضعف فهم اللغة خلال المناقشات والمواقف الإجتماعية اليومية، كما أن الأطفال ذوي الصعوبات اللغوية يعانون من مشكلات في الهجاء والكتابة والقراءة الجهرية.

وبالنظر إلى المؤشرات التي تدل على صعوبات التعلم في المراحل الكبيرة يلاحظ بروز الكثير من الصعوبات النمائية ذات العلاقة باضطرابات اللغة الشفهية ومنها: التحدث بطريقة غير مفهومة، والتحدث بطريقة سلبية ملفتة للنظر، والقيام بإيماءات جسمية غريبة عند التحدث، شعور الطفل بالمعاناة عند الكلام، وعدم قدرة الطفل على التعبير عن نفسه بالكلام أو استيعاب ما يقال له، وقيام الطفل بحذف أو استبدال بعض الأصوات عند التحدث مع ملاحظة أن هذا الأمر قد يتداخل مع اضطرابات النطق، التحدث بطريقة سريعة أو بطيئة جداً، وشعور الطفل بالإحراج عند الكلام، بطء التعلم بصورة ملحوظة، التأخر اللغوي الملحوظ، والحاجة إلى التكرار، المبالغة فيه، وعدم القدرة على التركيز. وإذا كان الباحثون يتناولون مظاهر هذه الصعوبات من خلال مكوني اللغة التعبيرية Expressive واللغة الإستقبالية Receptive باعتبارهما تمثلان الاضطرابات المتعلقة بالتواصل اللغوي الشفهي لدى الطفل Verbal Communication Disorder فإن هذه المظاهر – ذاتها – هي التي تتعلق بالفهم والتعبير، وكان يطلق عليها سابقاً اضطراب الأفيزيا Aphasic Disorder وهو مصطلح لم يعد يروق لكثير من الباحثين فوضعوا مكانه، اضطرابات الاتصال اللغوي تعبيراً عن الأطفال ذوي مشكلات فهم اللغة والتعبير الشفهي (السيد عبدالحميد سليمان، ٢٠٠٣، ١٧٤).

وتمثل المفردات اللغوية مجالاً للمشكلات بالنسبة للعديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. حيث يوجد قدر كبير من الفروق في المفردات اللغوية بين مختلف المتعلمين ممن يعانون من صعوبات التعلم وأقرانهم متوسطي التحصيل أو العاديين في عدد الكلمات التي يعرفونها وعمق المعرفة بالكلمات، كما أن الفروق في المفردات اللغوية بين مختلف المتعلمين ممن يعانون من صعوبات التعلم وأقرانهم متوسطي التحصيل تظهر في وقت مبكر من حياتهم وتزداد مع زيادة أعمارهم الزمنية. إن من المهم الإشارة إلى أن التلاميذ ذوي الصعوبات اللغوية يواجهون قدراً أكبر من المشكلات،

قياسًا بأقرانهم ذوي مستوى التحصيل العادي وذلك في استخدام الكلمات لوصف الصور المختلفة، حيث يكتسبون قدرًا أقل من الكلمات الجديدة كل عام قياسًا بأقرانهم ذوي التحصيل العادي، ويواجه العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعض المشكلات التي تتعلق بالدلالات اللفظية كفهم الجمل التي تستخدم كلمة غامضة فهم لا يدركون – على سبيل المثال – أن جملة ما قد تتضمن معنيين مختلفين في الواقع (هالاهان وآخرون Hallahan et al.، ٢٠٠٥: ٤٨٤).

الاستخدام الاجتماعي للغة:

يشير الاستخدام الاجتماعي للغة Pragmatics إلى ذلك الأسلوب الذي يتم بموجبه استخدام اللغة في المواقف الإجتماعية المختلفة، فاللغة ليست ذاتية النظام إذ لا يمكن الوصول إلى المعنى بالاعتماد على عناصرها الذاتية فحسب وإنما تعتمد اعتمادًا تامًا على المجتمع الذي تستخدم فيه لتحقيق وظائف معينة ذات خصائص محددة في مواقف اجتماعية بعينها، فالمعنى هو الوظيفة في السياق حالًا ومقالاً، والعبارة أو جزء منها لا تكون ذات معنى إلا إذا استعملت على نحو ملائم في سياق اجتماعي صحيح. ويتعلم الطفل من مرحلة ما قبل المدرسة الكثير عن الاستخدام الاجتماعي للغة وذلك من سياق المحادثات المختلفة التي يشترك فيها، وعن طريق التفاعل مع الراشدين والآخرين المحيطين به فيبدأ في فهم أخذ الدور، والإلتزام بموضوع معين في الحديث كما أنه يتعلم الدخول في موضوعات جديدة، ويتعلم ببطء القيام بأخذ دور المستمع، وفي هذا الإطار فإن الأطفال الأصغر سنًا يستخدمون المحادثة كوسيلة تمكنهم من السيطرة على البيئة، أو على سلوك شخص آخر، أو لإعطاء معلومات معينة للآخرين. ثم يشرعون بعد ذلك في قص القصص أو الروايات التي تبدأ بموضوع واحد والتي قد تتغير فيما بعد اعتمادًا على ما يفكرون فيه بصورة تلقائية (سايمون Simon، ١٩٨٤: ٨٣). ويعمل الأطفال أثناء مرحلة المدرسة ومابعدها على تنقية وتطوير استخدامهم للغة، فتعمل الروايات التي يستخدمها الأطفال على تطوير فهمهم للقواعد النحوية التي تتضمنها قصة معينة، ومن جهة أخرى فإن القدرات الخاصة بالمحادثات كفهم وجهة نظر المستمع، والدخول في موضوعات جديدة، والإستمرار فيها تتغير بتغير التوقعات الإجتماعية بحيث تتلاءم معها. وبطبيعة الحال هناك تنوع واختلاف كبير بين الأفراد في تطور مثل هذه المهارات،

فالمتطلبات الخاصة بالاستخدام الإجتماعي للغة قد تختلف بإختلاف الثقافات والجنس والمواقف. وتمثل المشكلات المرتبطة بالاستخدام الإجتماعي للغة إحدى أهم المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، فعلى سبيل المثال نلاحظ أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون أيضاً مشكلات تتعلق بتقديم المعلومات الوصفية حول الموضوعات المختلفة، أي أنهم بذلك يواجهون مشكلات في وصف شيء ما يختاره شخص آخر من مصفوفة الاختيارات التي يتم طرحها أمامهم، كما أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعتبرون أقل دقة في تفسير الإشارات غير اللفظية التي يصدرها الراشدون مثل تعبيرات الوجوه والإيماءات وذلك قياساً بأقرانهم ممن لا يعانون من صعوبات التعلم وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم اللفظية (ليز سبونر Spooner، ٢٠٠٢: ٢٨٩). وقد تؤدي الأخطاء المختلفة التي يرتكبونها في استخدامهم اللغوي إلى حدوث العديد من المشكلات الإجتماعية، فعلى سبيل المثال يستخدم هؤلاء في محادثاتهم مع الأقران قدراً أكبر من العبارات التنافسية، ولكن الأطفال ذوي المستوى العادي من التحصيل يميلون إلى القدر الأكبر من التعليقات، وتوضيح الإهتمام، ومن المعلوم أن التحدث بأسلوب تنافسي قد يسبب للفرد العديد من المشاعر القاسية، وقد يؤدي به إلى المجادلات والعراك، فانخفاض مستوى المهارات في اللغة الشفهية قد يرتبط بالمشكلات الاجتماعية، كما أن التلاميذ ذوي الصعوبات اللغوية الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ –١٣ سنة قد استجابوا بعبارات أكثر سلبية عن التنافس المدرسي، والتقبل الإجتماعي، والسلوك وذلك قياساً بأقرانهم ممن لايعانون من صعوبات التعلم. (هالاهان وآخرون .Hallahan et al، ٢٠٠٥: ٤٨٦). ومما سبق فإن الأسس التي يقوم عليها الاستخدام الاجتماعي في الجانب التعبيري في اللغة الشفهية – بصورة عامة – ينبغي أن تراعى فيه الأمور الآتية:

١) إن تلقائية الطفل في التعبير بالمرحلة الإبتدائية أساس هام وبخاصة ما يتعلق بشكل الجملة وترابطها وانسجام العلاقات فيها والإهتمام بالضبط وسلامة النطق.

٢) إن الطفل يتعلم التحدث بالتحدث، وهذا الأساس يعني انه كلما تهيأت فرص التحدث للتلميذ في مراحل التعليم المختلفة، وكثرت تلك الفرص، كان ذلك من أسباب تحقيق استخدام لغوي فاعل في الموقف الاتصالي.

٣) إن المعلم يجب أن ينمي عند الطفل عادات صحيحة في الاستخدام اللغوي بالتخطيط الهادف، وبصورة متدرجة ويجب أن يصحح العادات الخاطئة.

٤) إن التعليم في الصفين الأولين من المرحلة الإبتدائية، يجب أن يكون مركزاً على تنمية التلقائية عند الطفل وتهيئة الفرص التي تمكنه من هذه التنمية واختيار الأنشطة الحركية واللعب التي يجد الطفل فيها فرصته في التعبير، ولكن ابتداء من الصف الثالث الإبتدائي (السنة الثالثة) وخلال السنوات التالية بعدها، فإن التركيز في التدريب، يجب أن يكون على أساس تنمية قدرات تعبيرية محددة، ومهارات لغوية خاصة، إلى جانب التلقائية في التعبير.

٥) ضرورة إيجاد دافع للاستخدام اللغوي الناجح عند الطفل، فمجالات اللعب والأنشطة المدرسية فيها مجال خصب للتعبير مع دافع قوي فيه.

٦) إن التعبير السليم هو الحصيلة النهائية من تعليم اللغة ولكنه أمر يحتاج إلى جهد، لما فيه من أمور لابد من إلمام المتحدث بها ووضوحها في ذهنه. ومن ذلك أن يعي الهدف من التعبير، ووضوح هذا الهدف، وسبب الحديث، وفهم ظروف المستمع. وأن يكون الأسلوب الذي تتم به المعالجة سهلاً واضحاً متلائماً مع الهدف والأفكار، أضف إلى ذلك أن الاستخدام اللغوي يحتاج إلى حصيلة لغوية.

٧) إن المنطقية في التعبير و"الموضوعية" من أبرز الأسس التي يجب أن يتعلمها التلميذ منذ البداية وهي تعني التسلسل في الفكرة والعبارة، والتلاؤم بين الشكل والمضمون، ووضوح العلاقة بين المقدمة والنتيجة.

٨) ان المحسوسات في المرحلة الإبتدائية هي أساس التعبير، وبعبارة أخرى فإن تنمية التعبير عن الأشياء المرئية والمشاهدة المحسوسة لتنمية تلك المرحلة، تمكن التلميذ من الإنطلاق والحرية في التعبير (محمد صلاح الدين مجاور،١٩٨٨، ٢٤٣ - ٢٥١).

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في معرفة الفروق بين مجموعتي الأطفال العاديين وذوي الصعوبات في الاستخدام الاجتماعي في اللغة التعبيرية وذلك من خلال دراسة الفروق بين المجموعتين في بعض مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة وعلاقتها باللغة الشفهية التعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية في الصف الثالث الابتدائي في مملكة البحرين وتتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: هل توجد فروق بين أداء مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات ومكونات الاستخدام الاجتماعي للغة ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق بين أداء مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات اللغة التعبيرية؟

الهدف من البحث:

يهدف البحث الحالي إلى المقارنة بين مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات الاستخدام الاجتماعي للغة والعاديين) وذلك للتعرف على درجة تمايز واختلاف بعض مكونات الاستخدام الاجتماعي للغة Pragmatics لدى عينات مختلفة من التلاميذ.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى الدور الهام الذي يضطلع به الاستخدام الاجتماعي للغة Pragmatics في إجادة وإتقان اللغة التعبيرية، حيث تؤكد الدراسات أن هذا المكون اللغوي هو الوعاء الذي تستخدم من خلاله المكونات الأخرى كالمكون الصوتي (الفونولوجي)، والصرفي (المورفولوجي) والنحوي Syntax، والدلالي Semantics. وإن هذه الصعوبة تعوق الاتصال الاجتماعي الفعال مما يهدد التكيف النفسي الاجتماعي للطفل، ويعوق تحصيله الأكاديمي ونجاحه المهني

والاجتماعي بعد ذلك، كما يؤثر ذلك على قدراته الأخرى كمهارة القراءة والكتابة وغيرهما من المجالات الأكاديمية الأخرى.

كما ترجع أهمية البحث إلى:

أولاً: أهمية الدور الذي يقوم به الاستخدام الاجتماعي اللغوي السليم في النمو العام للطفل فمن الناحية النفسية يساهم في من تحقيق الذات وتنمية الشخصية، كما أن مواقف الاتصال اللغوي الفعال تساعد في تخطي الحواجز والعقبات النفسية كالخجل والخوف (حسني عبد الباري عصر، ١٩٩٢: ١٥). وتربوياً تجسد اللغة مهارة تواصل وتفاعل أساسية بين الطفل ومحيطه الأسري والاجتماعي بما يتيح له التعبير عن وجهات نظره ووجهات نظر الآخرين، كما يساعد في تحقيق أهداف الاستماع البناء والمشاركة التي تنمي مدركات الطفل ومعارفه (حسن شحاته، ١٩٩٦: ٥٥). أما من حيث الجانب الاجتماعي فيمثل إتقان اللغة إعداداً للطفل في مواقف وظيفية كالخطابة، والحديث إلى الجماعة وهو ما يعد تأهيلاً لأعمال كالتدريس والمحاماة والإذاعة (أمجد عبدالعزيز، ٢٠٠٠: ١٥) كما أنها وسيلة لتنمية روح المناقشة واحترام آراء الغير، والاستماع الجيد واكتساب الذوق السليم، وتبادل وجهات النظر، وهذا يساعد الأطفال على تحسين محادثاتهم في ثقة ووضوح _أحمد عليان، ١٩٨٨: ١٣٤). كما أن الحد من صعوبات الاستخدام الاجتماعي اللغوي في مواقف التواصل المختلفة يؤدي إلى إتقان النطق، وإخراج الحروف من مخارجها السليمة، كما يساعد على ربط المعاني بالرموز، والإدراك الدقيق، وتنمية الأصوات الصحيحة (على أحمد مدكور، ١٩٩١: ١٤٧) كما أنها تزيد من مستوى التذوق الأدبي واللغوي والحس السليم للعلاقة الطبيعية بين الكلمات، مما يجعل الطفل يتجنب الكثير من الأخطاء بصورة تلقائية.

ثانيًا: أهمية التشخيص في الحد من صعوبات تعلم الاستخدام اللغوي في مواقف التواصل المختلفة للمرحلة العمرية لعينة الدراسة باعتبارها مرحلة مبكرة مما يؤدي إلى زيادة فرص نجاح البرامج العلاجية لهذا النوع من الصعوبة.

ثالثًا: مساعدة العاملين في حقل التربية والتلاميذ وأولياء الأمور في التغلب على صعوبات الاستخدام اللغوي الاجتماعي السليم، وما يحققه ذلك من فوائد نفسية تربوية واجتماعية كثيرة.

رابعًا: إشارة الدراسات الحديثة إلى أن اضطرابات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى المراهقين تكون خطيرة وحادة أكثر منها عند الأطفال في سن المدرسة مما يستتبع ضرورة الاهتمام بها في سن مبكرة، حيث إن النتائج تشير إلى تأثيرها على مستوى التكيف الاجتماعي للمراهق، ومستوى علاقته مع أقرانه، وكذلك النجاح المدرسي، لكل ذلك كان من الضروري إجراء دراسات مستفيضة حول هذه المشكلات لتحقيق الإدراك الأفضل للمكونات الأساسية الهامة للاتصال اللغوي الفعال.

خامسًا: تأكيد الدراسات الحديثة للعلاقة القوية بين مهارات الاستخدام الاجتماعي السليم وحاجة الطلاب إليها في حياتهم العملية وتأهيلهم في الحياة الوظيفية والعمل التجاري فيشير ويليام واردروب وآخرون Wardrope, William et al. (٢٠٠٤) إلى أن المقدرة التعبيرية في مواقف الاتصل الاجتماعي تمثل المهارة الأولى لدى العناصر البشرية المرغوبة في سوق العمل.

مصطلحات الدراسة

الاستخدام الاجتماعي للغة Pragmatics

الاستخدام الاجتماعي للغة Pragmatics هو الأسلوب الذي يتم به استخدام وتداول اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة لتحقيق وظيفة معينة تعود بمنفعة ذاتية أو اجتماعية على الفرد.

صعوبات التعلم Learning Disabilities

يتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي عرضة هالاهان و كوفمان(٢٠٠٥) Hallahan & Kaufman وينص على الآتي:

" صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، أو القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية

بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تتمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم".

اللغة التعبيرية Expressive Language

هي مجموعة من الأصوات (وحدات صوتية) تدل على معنى محسوس أو مجرد تتميز بالتعبير بدقة، وتفصيل، وسرعة مع مرونة في استعمال لغة الجسد بهدف تحقيق التواصل والإقناع. أما صعوبات اللغة الشفهية Oral Language Disordersفتعود إلي الصعوبة التي يواجهها التلميذ في استقبال و فهم اللغة، وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظيا .(خديجة السياغي ، ٢٠٠٤ : ٣٥).

صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية Expressive Language L.D

هي مظاهر صعوبات التعلم في الجانب التعبيري للغة الشفهية المتمثل في التحدث باعتباره عملية مركبة تتضمن القدرة على التفكير، وترجمته بصورة لغوية مع استخدام الصوت، ولغة الجسد – التعبير الملمحي – علمًا بأن اللغة الشفهية التعبيرية هي نشاط فردي يحدث في إطار جماعي (أحمد جمعة نايل، ٢٠٠٦، ٨٨).

التعريف الاجرائي لذوي صعوبات اللغة التعبيرية :

هم التلاميذ الذين ينطبق عليهم مايلي:

١- درجة ذكاء لا تقل عن المتوسط من خلال الأداء على اختبار الذكاء المطبق.

٢- حصول التلميذ على تقدير (أقل من ٦٠٪) في اختبار تشخيص وتقييم صعوبات تعلم اللغة التعبيرية.

٣- ألا يعاني التلميذ من إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو سوء ظروف بيئية.

الإطار النظري والدراسات المرتبطة بموضوع البحث الحالي:

يستنتج مما سبق أن اللغة تمثل نظامًا اتصاليًا اجتماعيًا يستخدمه الفرد بغرض تحقيق أهداف محددة، فمن خلال التخاطب مع غيره والتفاعل مع متغيرات الحياة يتطور وتفكيره وقدراته المعرفية، وقد سبقت الإشارة إلى أن عملية الاستخدام الاجتماعي في المواقف الاتصالية ترتبط بالقدرات العقلية، فالتأثير المتبادل يؤدي إلى نمو الجانب اللغوي، والقصور الإدراكي يؤدي إلى التأخر في اكتساب الخبرة والتفاعل مع الآخرين (ماجد أبو جابر وعالية الطباخي، ٢٠٠٩: ٧٠)، ولهذا كان من الضرورة الاهتمام بإتقان الطفل للمهارات اللغوية ذات العلاقة بهذه التداولية اللغوية ومهارات الإصغاء والتعبير والتمييز البصري والسمعي، وتطوير مهارات الاستعداد القرائي والكتابي، ومن حسن الحظ فإن الطفل تتولد عنده قدرة على التعرف على المفردات التي يسمعها من غيره قبل النطق بها أو أن يستخدمها، فالفهم يسبق اللفظ، وربما استطاع الطفل تحقيق الفهم ولكنه قد يعاني من قصور في التعبير عما يفهمه ويستوعبه (صلاح الدين مجاور، ١٩٩٨: ٧٥) وإن الاستخدام الاجتماعي للغة هو أحد أهم وسائل إنشاء العلاقات الاجتماعية التي تساهم في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي. ففي دراسة آدمز Adams (٢٠٠٦) حدث تغير ملحوظ في السلوك الاجتماعي، والطلاقة والتذوق اللغوي لعينة الدراسة بعد أن تم استخدام أساليب علاجية تعتمد على المحادثة ومواقف الخبرة الحياتية لتنمية الطلاقة اللغوية بمشاركة الأبوين. وكانت هذه الدراسة قد هدفت إلى معرفة تغير الموقف الاتصالي على الاستخدام الاجتماعي للغة من ناحية والسلوك الاجتماعي للطفل من ناحية أخرى. ويشير جراس هوشيني Huchini Lin (٢٠٠٧) إلى الأهمية الكبيرة للاستخدام الكفء للغة في مواقف الاتصال اليومية للفرد سواء كان ذلك للأفراد أو في لغاتهم المحلية، أو ضمن الاستخدام اللغوي – العالمي – وأكد على أن واقع الاستخدام اللغوي الاجتماعي Pragmatics هو واقع عالمي متداخل بالمصالح الثقافية والاقتصادية والسياسية وأن نضج الفرد في هذا الجانب في إطار لغته المحلية يفتح آفاقًا للتعاطي المؤثر مع لغات عالمية أخرى.

أما كاسبر Kasper (٢٠٠١) فقد أشار إلى أن الاستخدام الاجتماعي للغة هو الحقل الذي يجعل الأفراد يحققون الفهم السليم لبعضهم في الموقف الاتصالي، ويمكنهم من معالجة المواقف – المحرجة – بأدب وهي مواقف غالبًا ما تحدث بسبب استخدام لغوي خاطئ، ويشير إلى أن الاستخدام الاجتماعي اللغوي يعني فهم السياق ودور اللغة فيه ويستتبع هذا فهم المكونات اللغوية (الصوتية والتركيبية والنحوية والدلالية) ومراقبتها داخل السياق، يؤدي ذلك إلى فهم المقاصد والدلالات بدقة ومن دون تحريف من خلال بنى دلالية مشتركة مع الآخرين وهو ما يساعد على تأسيس تواصل اجتماعي فعال. وقد أشار هايتز Hytez (٢٠٠٧) في دراسته التي أجراها على عينة متنوعة لأطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية إلى أن إتقان الاستخدام الاجتماعي يؤدي إلى صنع علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين، واستنادًا إلى إجراءات مقننة فإن هذا التداول اللغوي قاسم مشترك للاستدلال على تشخيص الأطفال المتوحدين، وكذلك الأشخاص المدمنين على المخدرات، أو الذين تعرضوا لسوء المعاملة، كما أن هذه العوامل يمكن أن تؤثر على الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية Development Disabilities، وقد أشار هايتز إلى صعوبة القياس للاستخدام الاجتماعي للغة لأنه يمثل تجميعًا للممارسات الثقافية والاجتماعية والنمائية ومن هنا كانت ضرورة استخدام مقاييس (حميمة) مع المفحوصين وفي بيئة – كلامية – واقعية. وفي دراسة قام بها كرتس ديودلي مارلينغ Curtis Dudley-Marling(٢٠٠١) حول مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال ذوي صعوبات تعلم اللغة تم إجراء دراسة تحليلية لـ١٩ دراسة تجريبية حول هذه الصعوبات وطبقًا لهذه الدراسة فإن للمدرسين والآباء دورًا كبيرًا في تقييم الأطفال ذوي صعوبات التعلم سواء كان في مجال السلوك والقدرات الإجتماعية، أو الإتصال غير اللفظي أو مهارات اللغة عامة واللغة التعبيرية بشكل خاص. لقد اهتم الباحثون – بصفة خاصة- باللغة في مستوى استخدامها الإجتماعي لدى هؤلاء الأطفال، وكيف يوظفون قدراتهم اللغوية في المحيط الإجتماعي، فالمسألة – إذن – تتخطى مجرد معرفة المفردات، أو قواعد اللغة ولكنها تشمل أيضًا كيف يتحدث الطفل؟ ومتى يتحدث، ومع من يتحدث وما الهدف من هذا الحديث؟ إن المتحدث – عادة – يأخذ في اعتباره من يستمع إليه من حيث العمر، والجنس، والظروف الإجتماعية، وبناء عليه

يتم التفكير فيما يقول؟ وكيف يتحدث؟ وما نوع المستوى اللغوي الذي يعبر به وكيف سيفسر الآخرون كلامه؟ وكل هذا محكوم (بالسياق Context) الذي يدور فيه التحدث، وبالطبع فإن كلا من المتحدث والمستمع – يكيف– لغته طبقاً لهذا السياق. وتشير تانيس براين وزملاؤها Tanis Bryan عام ١٩٨٢ إلى أن عيوب استخدام اللغة في المحيط الإجتماعي منتشرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن هناك محاولات مستمرة لعلاج هذه المشكلات من خلال التدخل العلاجي المباشر قام بها كل من: دانهو Danhue وبرايان Bryan 1981، واولسون Olson، وونج Wong، وماركس Marx 1983. وقد اكدت كل هذه المحاولات على أن طبيعة هذه الصعوبات عند هذه الفئة تتطلب أن تكون ممارسة مهارات التحدث Conversation Skills أساسية عند تصميم البرامج العلاجية المباشرة. ولما كانت هذه النتيجة (غير مؤكدة)، فإن الدراسة فحصت كفاءة اللغة التعبيرية لدى استخدامها في المحيط الإجتماعي وكانت هذه الدراسات في معظمها ناجحة، والقليل منها قد أخفق أو اعترضته مشكلات في المنهجية وتحديد المصطلحات. وقد تم تقسيم الدراسات موضوع التحليل إلى مجموعات على النحو الآتي:

١- دراسات تناولت الاستخدام العفوي Spontaneous للغة في مسافات طبيعية Natural ومخططة Planed.

٢- دراسات تناولت قدرة التلاميذ على التكيف اللغوي مع الشخصيات التي تستمع إليهم.

٣- دراسات تناولت مهارات الاستخدام الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ.

٤- دراسات تناولت قدرة التلاميذ ذوي الصعوبات في اللغة الشفهية في إنجاز متطلبات الاستماع.

وقد أشارت نتائج التحليل إلى أن دراسات المجموعة الاولى عبرت عن انسجام أكيد Greater Proportion في العبارات التنافسية، والاستفسار أكثر حول المعلومات أكثر من التلاميذ الأطفال من غير صعوبات التعلم، وربما عاد الفرق إلى حاجة الأطفال ذوي الصعوبات إلى المعرفة والإيضاح Clarification أكثر من أقرانهم العاديين. أما نتائج تحليل الاستخدام الاجتماعي اللغوي – في هذه المجموعة،

أيضاً – فأشارت إلى ميل ذوي الصعوبات إلى استخدام صيغ الأوامر، والتهديد، وعدم الموافقة وغيرها من العبارات السلبية مقارنة بعينة أخرى، من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. كما اتفقت الدراسات أن الأطفال العاديين يحققون المواءمة مع الشخص المستمع من حيث الشكل اللغوي، والمضمون وكذلك طريقة النطق Utterances بصورة متأدبة طبقاً للعمر والنوع، كما ذهبت الدراسات إلى أن الأطفال ذوي الصعوبات في الاستخدام الاجتماعي للغة في الفصل (الرابع والخامس) يستخدمون أشكالاً لغوية أكثر غموضاً مع أقرانهم مقارنة بالأطفال الأصغر سناً، كما أن الدراسات تشير إلى أن كلاً من الأطفال العاديين وذوي الصعوبات يبدون تحسناً في تعديل لغتهم التعبيرية –تحت التجربة– بصورة متساوية أثناء مخاطبة الأقران. وأشار التحليل أيضاً إلى أن الأطفال ذوي صعوبات اللغة التعبيرية يستخدمون الصفات Adjectives بقدر أكبر ويحتاجون إلى إعداد مسبق قبل نطق الكلمة، وأسئلة مكررة أكثر. وأشارت مجموعة الدراسات المتعلقة بإنجاز المتطلبات اللازمة لمهارة الإستماع إلى أن الاتصال الناجح يعتمد على مهارات المستمعين مثلما يعتمد على مهارات المتكلمين، وأن كل طفل لديه الاستعداد لتصحيح قدرته على التحدث عند المراهقة بفضل مهارات الاتصال المكتسبة في الطفولة المبكرة. كما أشار التحليل إلى أن مجمل هذه الدراسات لم تطبق على الأطفال ذوي صعوبات اللغة التعبيرية في بيئة طبيعية، ولكن كانت في بيئة سياقات مصطنعة، وهو ما يحد من نتائجها، وأنه من الضروري دراسة صعوبات الاستخدام الاجتماعي للغة في السياق الطبيعي، كما أن البرامج العلاجية يجب أن تماشي الواقع الذي يتعايش فيه التلميذ.

وفي دراسة ليزا سونبردت Schonebridt, Lisa (١٩٩٧) بعنوان: (الكشف عن صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات في الاتصال الشفهي) تم تناول ملامح الاضطراب اللغوي لدى ذوي صعوبات التعلم وخاصة في مجال الاستخدام الاجتماعي والاتصال الشفهي، وتم تقديم مجموعة من بطاريات الاختبارات الخاصة بالفرز والتشخيص والعلاج والتقويم مع مناقشة فعالية تقديم هذه الأدوات في إطار الدراسات والبحوث السابقة التي تبنت استراتيجيات التدخل العلاجي، والخدمات المساعدة والبحوث المستقبلية المتعلقة بمشكلات الأشخاص ذوي صعوبات اللغة الشفهية. كما أكدت الدراسة على التطابق بين تعريفات صعوبات التعلم بصفة عامة، وآخر

التعريفات المتقدمة للاضطرابات اللغوية التي صدرت عن الجمعية الأمريكية للكلام والاستماع.

كما أشارت إلى أن الاضطراب اللغوي يعد عائقاً يقف دون الفهم أو التحدث أو الكتابة ويعوق أي نظام رمزي آخر، وقد سعت الدراسة إلى التأكيد على هذه العلاقة – المترابطة – بين الاضطرابات التي تصيب نظام الاتصال اللغوي وخاصة المستوى التعبيري – وبين صعوبات التعلم الأخرى- وأكدت هذه الدراسة أيضًا أن الطفل يتعلم في لغته المحكية المبكرة الأداة الأولى للاتصال الإجتماعي من خلال تعلم الأصوات، والكلمات وترتيبها، وإيقاع الكلام والتنغيم وحتى الوقفات بين الجمل والكلمات في البدايات والنهايات، وأن التشخيص المبكر لصعوبات الاستخدام الاجتماعي للغة غالباً مايعكس المنهج المتوقع تطبيقه في محاصرة الصعوبة قبل أن تأخذ أبعاداً أكثر تعقيداً في المواد الأكاديمية. كما أشارت الدراسة في مساق آخر إلى تلازم الاضطرابات اللغوية مع صعوبات التعلم الأخرى إذ غالباً ما يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من اضطرابات في اللغة الشفهية، وأكدت الدراسة على أن الخطاب Discourse يمكن أن يتناول تنمية مهارات التحدث (التحاور) Communication والمهارات العصبية Narrative إلى جانب الأشكال الأخرى التي تتماشى مع الغرض العلاجي، ونوع المعلومات وأسلوب معالجتها، والمقدرة الإستقبالية للطفل، وقد توافق ذلك مه ما ورد في دراسة تنر دينيس وآخرون Tanner, Dennis et al (٢٠٠٧) بعنوان (إعادة تأهيل منطقة فيرنك Vernick's area: اللغة اللغة الاستقبالية ودلالات اللغة التعبيرية) هدفت الدراسة إلى إعادة تأهيل الأفراد الذين يعانون من اضطرابات في منطقة فيرنك Vernick's area فيما يتعلق بالتواصل، وفهم دلالات الخطاب – التحدث – وقد اختبرت الدراسة خمسة مستويات من التشفير الدلالي للتأكد من مستوى فهم اللغة، وكيف يعمل المخ مع وجود خلل في منطقة الكلام. وأسفرت النتائج من أن منطقة فيرنك Vernick's area ليست هي المركز الوحيد لفهم الكلمات المنطوقة، ولكنها أداة رئيسة من أدوات ترابط وفهم اللغة الشفهية، أما وايس جوستين وآخرون Wise, Justin et al (٢٠٠٧) فقد أجرى دراسة عن: (العلاقة بين المفردات الاستقبالية

والتعبيرية ومهارات اللغة الشفهية والقراءة في التعرف على الكلمة – الفهم – الاستماع الناقد من الصف الثاني والثالث الابتدائي) وقد أجريت الدراسة على ٣٧٩ تلميذ وتلميذة في الصفين الثاني والثالث الابتدائي وتم اختيار عينة ممن يعانون من صعوبات في اللغة التعبيرية والقراءة الجهرية، وقد أجريت الاختبارات على المكونات اللغوية الفرعية (النحو – الدلالة – الاستخدام الاجتماعي). وتمثلت نتائج هذه الدراسة في وجود علاقة ارتباطية بين كل من مهارات القراءة ومهارات اللغة التعبيرية، وأن القراءة الجهرية ترتبط مباشرة بمتغيرات: الاستماع، والمعجم الدلالي والنحوي، وأن ذلك ذو ارتباط مباشر بصعوبات القراءة الجهرية والقدرة التعبيرية الشفهية ويؤثر كل ذلك على الاستخدام الاجتماعي اللغوي للفرد، وحول مسألة تغير موقف الاتصال جاءت دراسة آدمز وآخرون Adams etal. (٢٠٠٦) حول استكشاف اثر تغير الموقف الإتصالي على تنمية الإستخدام الإجتماعي للغة، وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر تغير الموقف الإتصالي على الاستخدام الاجتماعي للغة من ناحية، والسلوك الإجتماعي للطفل من ناحية أخرى، واستخدمت الدراسة أساليب المحادثة، ومواقف الخبرة الحياتية لتنمية الطلاقة اللغوية مع مشاركة الأبوين في تطبيق المهارات، وقد أسفرت الدراسة عن تغير إيجابي ملحوظ في السلوك الإجتماعي، ومقاييس المحادثة الإجتماعية، والطلاقة، والتنوع اللغوي لدى عينة الدراسة، ويلاحظ كذلك ما حرص عليه الباحثون من تنوع في الأساليب التشخيصية والعلاجية، ففي دراسة ماجي فانس وآخرون Maggie Vance et. al (٢٠٠٣) حول مهارات إنتاج الحديث عن الأطفال من سن الثالثة حتى السابعة، هدفت هذه الدراسة إلى: تحديد العمر الذي يحتمل أن تحدث فيه الاضطرابات أو التغيرات اللغوية، ووصف صورة الأداء في المهام اللغوية مجال الدراسة، بإستخدام أساليب مختلفة وكيفية بحيث تغير هذه المهام مع تغير السن؟ وتقييم أثر المدة الزمنية للمتغيرات السابقة على مهام الأداء اللغوي في المستوى التعبيري الشفهي.

وقد اعتمد المعالجون الإكلينيكيون في هذه الدراسة على مدخل علم نفس اللغة، وعلاج الإضطرابات اللغوية النمائية عند الأطفال، وتطلب ذلك مقارنة أداء الطفل في مهام إنتاج الكلام. وقد تم استخدام ثلاثة أساليب في مهام التحدث واللغة التعبيرية وهي: التعريف بالصور، وتكرار الكلمات، وعدم تكرار الكلمات (في عمر ٣- ٧

سنوات)، وقد قدمت هذه المهام لـ(١٠٠ طفل عادي) في ظروف عادية، وقد لوحظ تحسن ملحوظ في الأداء في المهام الثلاث، وكان حجم التحسن طبقاً للتغير في العمر الزمني، كما حدث تحسن ملحوظ على مستوى الدقة والوضوح في التعبير الشفهي، وإنتاج الكلمات، وطولها. كما كان من نتائج هذه الدراسة أن الصورة التي يحدث بها إنتاج الكلام تتم في سياق نمو عادي، وأن المقارنات عبر الأساليب الثلاثة المذكورة تمدنا بفهم للطبيعة التي يحدث بها الإضطراب في لغة الطفل.

أما دراسة ماركوس. ف داميان، ويو بريستول Damian, Markus F. , U Bristol (٢٠٠٣) فتناولت آثار صحة الهجاء على إنتاج الكلام ضمن نموذج (إعداد الشكل) وتضمنت الدراسة التجريبية على ٣٠٠ شاب في عمر ١٨ عاماً إجراء أربع تجارب لقياس تأثير الهجاء Spelling على إنتاج ونطق الكلمة المفردة، وأثر ذلك على الدلالة اللغوية في السياق الاجتماعي. وخلصت هذه الدراسة إلى أن صحة الهجاء Orthography ضرورة لاغنى عنها من أجل إنتاج الكلام وسلامة اللغة الشفهية، كما أكدت الدراسة فعالية النموذج التجريبي المستخدم في الدراسة لعلاج صعوبات التعلم اللغوية خاصة في التعبير الشفهي والمكتوب.

وقد أجرى مايرز كولي Myers, Cholë (٢٠٠٧) دراسة بعنوان: (التدريس العلاجي لتحقيق التواصل اللغوي وزيادة التفاعل والدمج باستخدام برامج علاجية لغوية) حيث هدفت الدراسة إلى تحقيق مستوى أعلى للتواصل من خلال التغلب على المعوقات اللغوية لعينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي الأداء المنخفض بدرجة حادة في اللغة وبعض المشكلات الجسمية. وتم تطبيق برنامج تدريس علاجي تفاعلي يركز على تقنيات تكنولوجية من أجل تحسين مستوى الأداء في اللغة التعبيرية والاستخدام الاجتماعي للغة، والطلاقة من خلال ممارسة اللغة في مواقف اتصال حيوية طبيعية، وأسفرت النتائج عن تحسن عينة الدراسة عقب البرنامج لاعتماده على استراتيجية التدعيم، والتفاعل، والاستخدام الاجتماعي اللغوي Pragmatics في سياقات واقعية. كما أكدت الدراسة ضرورة وجود علاقة أقوى مع التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية لما لذلك من أثر في دعم المشاركة ومفهوم الذات والتخلص من الصعوبة. أما دراسة غاري شورناك، وشارلز بيك Schornack & Beck (٢٠٠٠) عن (مهارات

التحدث الجيد عند الطفل تصنع الثقة بالنفس وتكسر الحواجز) فقد قامت هذه الدراسة على مبدأ مساعدة الطلاب في تنمية مهارات التحدث والاستخدام الاجتماعي الفعال للغة، وقد استخدمت الدراسة أسلوب (نموذج) يشتمل على (البروفات في عملية التواصل الشفهي والاستخدام الاجتماعي للغة) من خلال خمس خطوات رئيسة هي:

١. الاهتمام بالخلفية الذاتية للطفل (من تكون؟)
٢. التحضير والإعداد الجيد (ماذا تريد أن تفعل؟)
٣. الطريقة والأسلوب (كيف تريد أن تحقق هدفك؟)
٤. الإلقاء (كيف تلقي الحديث بثقة؟)
٥. رجع الصدى ومتابعة التأثير (كيف تقيم أسلوبك؟)

وقد هدفت الدراسة إلى إختبار فعالية برنامج يسعى إلى رفع الثقة وتحقيق الطلاقة في موقف الاتصال لدى عينة من الطلاب من خلال استراتيجيات (البروفات الشفهية) والتعزيز. وقد خلصت الدراسة إلى فعالية الأسلوب المتبع في البرنامج التدريبي المطبق، كما خلصت إلى ضرورة تضمين الممارسة الشفهية في الفصول الدراسية، وتشجيع المعلمين لتلاميذهم على التعبير الشفهي منذ الصغر، واستخدم التعزيز من أجل صنع الثقة بالنفس في مواقف الاتصال. أما دراسة دون بي Donn, B. (١٩٨٠) حول تنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستخدام الاجتماعي اللغوي باستخدام الصور والأشكال التوضيحية فقد هدفت إلى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الأول والثاني والثالث) الابتدائي. ومن أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتدريب التلاميذ عينة الدراسة على التحدث مستخدمًا الأشكال التوضيحية، والرسوم المختلفة، حيث يطلب منهم التعبير عن مضمون الصورة، أو الشكل المعروض عليهم، وتوضيح الفكرة التي يوحي بها الشكل. وكانت معظم المواقف التعليمية بين المعلم والتليمذ على شكل محادثة، تنطلق من الشكل المقدم أو الصورة. كما تم تسجيل بعض المواقف على شريط تسجيل، يسمعه التلميذ بعد تحدثهم. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن للأشكال التوضيحية والصور أثرًا كبيرًا في تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ، كما يفضل أن يكون أسلوب المحادثة مسجلا على شريط يسمعه التلاميذ بعد تحدثهم، من أجل عقد مقارنة بين حديث التلميذ والحديث المسجل، وأن استخدام أسلوب (التمثيل) من أفضل الأساليب التي

يمكن أن تكسب التلاميذ مهارات الحوار والاستخدام اللغوي الفعال في موقف الاتصال الاجتماعي. ومما يجدر ذكره أن هناك دراسات تناولت مداخل أخرى للحد من صعوبات الاستخدام الاجتماعي للغة مثل مدخل التعاون مع الآباء والأمهات والمعلمين ففي دراسة بك، دي Peck, Dee (٢٠٠٠) تناولت الدراسة مدخلاً للعمل مع آباء وأمهات الأطفال الذين يعانون من صعوبات اللغة في التواصل الإجتماعي. وقيمت هذه الدراسة التجريبية تقديم دعم تطبيقي للآباء والأمهات الذين لديهم أطفال يعانون من صعوبات اللغة والتواصل عبر تنظيم مجموعة من ورش العمل، حيث نجحت هذه الورش في تعريف الآباء بمجموعة من أنواع الصعوبات التي قد تحول دون إكتساب أبنائهم مهارات التحدث والإستماع، وكذلك إقتراح مجموعة من الاستراتيجيات التي تدعم إكتساب هذه المهارات. كما هدفت الدراسة إلى تنظيم مجموعة من الأنشطة في مجالات اللغة التعبيرية، وغرس الثقة في نفوس الأطفال لتحقيق الطلاقة، ومن ثم تدريب الآباء والأمهات ليكونوا قادرين على المشاركة في حل مشكلات اللغة والتواصل عند أطفالهم. أما دراسة صبحي سعد (١٩٩٥) حول (تقويم مهارات التحدث لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الإبتدائي) فقد هدفت الدراسة إلى تقويم مهارات التحدث لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي في بعض مدارس مدينة طنطا. ولتحقيق الهدف من الدراسة قام الباحث بتحديد قائمة بمهارات التحدث التي تناسب معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي. وإعداد بطاقة ملاحظة لتقويم أداء المعلمين لعينة الدراسة في مهارة التحدث، وتطبيقها على عينة قوامها مائة معلم. وتقديم برنامج لتنمية مهارات التحدث لدى المعلمين للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي وتطبيقه على خمسين معلمًا. وكان من نتائج هذه الدراسة: أن مهارات التحدث اللازمة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي بلغت عشرين مهارة، وقدمت الدراسة الأدوات الموضوعية في مجال تعليم اللغة العربية واشتملت على استبانه بمهارات التحدث اللازمة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث اللازمة للمعلمين، وبناء برنامج ينمي بعض مهارات التحدث اللازمة للمعلمين. وأثبت البرنامج فاعليته في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي.

تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة:

١- أشارت الدراسات إلى العلاقة الوثيقة بين مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة Pragmatics والنجاح في مواقف الاتصال الاجتماعي وحاجة الأطفال إليها في حاضرهم ومستقبلهم وهذا ما أشارت إليه دراسات كل من/ جراس هيوشين لين Huchin Lin (٢٠٠٧) وكاسبر Kasper(٢٠٠١) وهايتز Hytez (٢٠٠٧) وانه استنادًا إلى الاجراءات المقننة فإن التداول اللغوي السليم قاسم مشترك للاستدلال على الأفراد الذين يعانون من صعوبات أخرى، وأن هناك ضرورة للاهتمام بها في سن مبكرة لتلافي مخاطرها (دينيس تنر وآخرون .Tanner et al ٢٠٠٧).

٢- تشير الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بدقة قياس الاستخدام الاجتماعي اللغوي حيث أشار هايتز Hytez (٢٠٠٧) إلى انه يمثل (تجميعًا) للممارسات اللغوية والثقافية والاجتماعية والنمائية، لذا كان من المهم استخدام مقاييس – حميمة – وواقعية مع المفحوصين وهذا ما ذهب إليه الباحث الحالي عند إعداد أدواته لتقييم عينة البحث.

٣- أشارت دراسة كولي مايرز Myres(٢٠٠٧) إلى ضرورة استخدام نماذج علاجية واقعية عند تصميم برنامج علاجي، بحيث يحث الفرد على الاستماع، ويزوده بقدرات استيعابية تحقق إدراكاً أفضل للمكونات الأساسية الهامة للاتصال الفعال واستخدامًا اجتماعيًا سليمًا في السياق الاجتماعي.

٤- ضرورة المبادرة والإهتمام بعلاج صعوبات اللغة التعبيرية في مرحلة مبكرة، حيث أشارت الدراسات الى ان صعوبة تعلم اللغة الشفهيه تنشأ في الدماغ عند القيام بالمهام اللغوية، وهو ما يترتب عليه حاجة الطفل للتشخيص والعلاج، وإن عدم اتخاذ الخطوات اللازمه لحل هذه المشكلة يؤدي إلى تعرض الطفل لمشكلات في المجالات اللغوية الأخرى وقد اتفق ذلك من نتائج البحث الحالي.

٥- أشارت دراسة كرتس دودلي مارلينج Curtis Duedly-Marling (٢٠٠١) إلى نجاح معظم برامج التدريس العلاجي التي تستهدف مهارات الاستخدام الاجتماعي وخاصة عند استخدامها في المحيط الإجتماعي، أو في السياق التجريبي – المنضبط – الذي يتماشى مع السياق الإجتماعي، وان قليلا من هذه الدراسات قد أخفق واعترضته مشكلات في المنهجيه وتحديد المصطلحات وأوصت أن تتماشى البرامج العلاجية مع الواقع المعاش للتلميذ في مجال التطبيق في بيئة تجريبية مصطنعة.

٦- أشارت الدراسات الى افتقار الكثير من المعلمين الى المعرفة الأكاديمية والخبرة العملية فيما يختص بقواعد الإتصال الشفهي مما حدا بكثير من المدارس والجامعات الى تقديم مساقات تعليمية في الإلقاء الشفهي، والمبادرة إلى علاج الاستخدام الاجتماعي للغة وصعوبات اللغة التعبيرية عن طريق مساعدة مخططي المناهج في اتخاذ قرارات علاجية حول هذه المهارات.

٧- ضرورة استخدام مواقف الخبرة الحياتية، وأساليب المحادثة، والسياق الجذاب، وتنمية المفاهيم، والأناشيد، وحل المشكلات، من أجل تنمية الطلاقة اللغوية.

٨- يمكن استخدام التكنولوجيا الحديثة ومنتجاتها في البرامج العلاجية كأساليب وطرق جذابة محببة للطفل وذلك من خلال برمجة الاستخدام الاجتماعي اللغوي في سياق تدريب صوتي، حيث يترك هذا الأسلوب أثره على الإدراك والمهارات اللغوية.

٩- أن الضعف في مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، يؤثر في تعلم القراءة و الكتابة، وأن هناك حاجة ماسة إلى مزيد من المقاييس والدورات التجريبية الدقيقة لقياس طبيعة العلاقة بين القراءة الاستخدام الاجتماعي اللغوي Pragmatics لتسهيل التدخل العلاجي تربويا ونفسيا ولغويًا طبقًا لدراسة جستن وايس وآخرون Wise et al. (٢٠٠٧).

١٠- ضرورة مشاركة الوالدين والمعلمين في تطبيق البرامج العلاجية لصعوبات اللغة الشفهية، حيث أشارت الدراسات الى أن للوالدين دورا هاما في تفعيل نجاح الخطة العلاجية، ولهذا كان هناك اتجاه نحو تدريب الآباء والأمهات والمعلمين كي يكونوا قادرين على المشاركة في حل مشكلات اللغة والإتصال عند أطفالهم، هذا الى جانب اعتبار الوالدين جزءا هاما من اعضاء الفريق، و ضرورة أخذ موافقتهما على انخراط الطفل في البرنامج العلاجي، كما أشارت دراسة بك دي Peck (٢٠٠٠)، وكيرتس دودلي مارينج Dudley Marling (٢٠٠١)، وصبحي سعد (١٩٩٥)، كما تشير بعض النتائج إلى ان اضطرابات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى المراهقين تكون خطيرة وحادة أكثر منها عند الأطفال في سن المدرسة مما يستتبع ضرورة الاهتمام بها في سن مبكرة، نظرًا لعلاقتها بمستوى التكيف الاجتماعي للمراهق ومستوى علاقته مع أقرانه.

فروض البحث:

الفرض الأول:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين أداء مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات ومكونات الاستخدام الاجتماعي للغة لصالح العاديين.

الفرض الثاني:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين أداء مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات اللغة التعبيرية لصالح العاديين.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من ٢٨ تلميذاً منهم (١٤) تلميذ من العاديين و(١٤) تلميذ من ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية تم اختيارهم من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة عقبة بن نافع بمملكة البحرين، وقام الباحث بعد استئذان إدارة المدرسة ووزارة التربية والتعليم بتطبيق أدوات الفرز والتشخيص لجميع تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (٧ فصول = ٢٤٠ تلميذ) بهدف التشخيص السليم لهؤلاء التلاميذ، بعد تطبيق الأدوات التشخيصية تم اختيار عينة الدراسة من ذوي الصعوبات الخاصة بالاستخدام الاجتماعي اللغوي واللغة التعبيرية وكذلك تم اختيار عينة التلاميذ العاديين، وبعد ذلك تم تطبيق اختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة التعبيرية، وكذلك اختبار تقييم وتشخيص صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية من إعداد الباحث.

ثانيًا: أدوات البحث

(أ) اختبار تشخيص وتقييم صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية Evaluation Diagnosis of Oral Receptive Language Test (إعداد الباحث٢٠٠٨).

قام الباحث بتصميم هذا الاختبار من جزأين أساسيين يكمل بعضهما بعضًا هما:

الجزء الأول/ بطاقة تقدير اللغة التعبيرية

الجزء الثاني/ بطاقة وصف الصورة.

أولاً: الهدف من بطاقة تقدير اللغة التعبيرية:

هدفت البطاقة إلى تقدير مهارات اللغة الشفهية التعبيرية وتشخيص الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في الصف الثالث الابتدائي، بحيث يكون هذا التقدير كميًا وفقًا للتعليمات الواردة في البطاقة، وطبقًا للأسس المتفق عليها تربويًا، على أن يجرى جلب (العينة الكلامية) من التلميذ في موقف طبيعي يتحدث فيه الطفل بحرية، كما أن الأهداف الفرعية للبطاقة تتسق مع المكونات الأساسية للغة الشفهية طبقًا لما ذهب إليه الباحثون في علم اللغة، وعلم النفس اللغوي، كما تتسق كذلك مع التقسيم الذي تم عند تشخيص وتقييم صعوبات اللغة الشفهية الاستقبالية Receptive Language حيث هناك أهداف تتعلق بالمكون الصوتي، وأهداف خاصة بالمكون الدلالي، وأهداف خاصة بالمكون النحوي، وأهداف خاصة بالمكون الصرفي، وأهداف خاصة بمكون الاستخدام الاجتماعي للغة.

محتويات البطاقة:

تحتوي البطاقة على المستويات اللغوية الرئيسية المكونة للغة التعبيرية، بحيث يرد في سياقها المهارات الفرعية القابلة للقياس والملاحظة، ويتم ذلك بجمع عينات واقعية من أحاديث التلاميذ الخاضعين للتشخيص، وذلك بإجراء حديث شفهي قصير (مسجل) في شكل (مقابلة شخصية) حول موضوع مناسب للعمر الزمني للطفل، بحيث يمنح الطفل فرصة الاجابة على الأسئلة التي تقيس مستواه في اللغة الشفهية بغرض الكشف عن الصعوبات التي يعاني منها. ومن الموضوعات التي كانت مضمون الأحاديث للتلاميذ هي: الألعاب – الهوايات – الأصدقاء – الرحلات – الأكلات المفضلة – القصص والحكايات.

ثانيًا: وصف الصورة:

يختص هذا الجزء من الاختبار بالصعوبات الخاصة بالاستخدام الاجتماعي للغة، ومظاهر الاضطراب الفونولوجي فيها وقد تم اختيار صورة معبرة جذابة تحمل

جانبًا من المفارقة الفكاهية حتى تجذب الطفل إلى التعبير والاجابة عن الأسئلة التي يلقيها الباحث عند التطبيق.

حساب الصدق والثبات لهذا الاختبار:

أولاً: حساب الصدق

ذهبت الدراسة إلى اعتماد صدق المحتوى لهذا الاختبار من خلال عرضه (البطاقة + وصف الصورة) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في صعوبات التعلم وعلم النفس واللغة العربية، وتكونت هذه المجموعة من ٢٢ محكمًا (منهم أساتذة أكاديميون، واختصاصيو مناهج وطرق تدريس، ومعلمون ومعلمات للغة العربية للصف الثالث الابتدائي). ولما كان الصدق في مقصده المنهجي أن يتأكد الباحث من قياس أداة البحث للهدف الذي صممت من أجله الأداة، فقد كان اعتماد الباحث على صدق المحكمين مرتبطًا باطمئنانه إلى أن مجموعة المحكمين قد أبدوا رغبة صادقة في التعاون بعد أن تم شرح الهدف من الاختبار، وأهمية الدراسة للتلاميذ أكاديميًا وتربويًا ونفسيًا واجتماعيًا.

ثانيًا: حساب الثبات

تم حساب الثبات باستخدام معامل كندل لاتفاق الملاحظين Kendall's Coefficient Concordance، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من عشرة تلاميذ اختيروا بطريقة عشوائية من المدرسة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد قام ثلاثة من الفاحصين بتصحيح الاختبار كل على حده، وكانت قيمة معامل كندل Kendall ٠.٣٣٤ وهي قيمة دالة عند ٠.٠٥ بما يدل على نسبة اتفاق عالية بين الملاحظين.

(ب) كما استخدم الباحث مجموعة من الأدوات الأخرى بغرض الفرز والتشخيص العميق لذوي صعوبات الاستخدام الاجتماعي للغة وهذه الأدوات هي:

- إختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس القدرة العقلية لجون رافن من تعريب عبدالفتاح القرشي (١٩٨٧) Colored Progressive Matrices.
- إختبار المسح النيرولوجي السريع لصعوبات التعلم Quick Neurological Screening Test (QNST) من وضع مارجريت موتي، وستينبرلج هارولد، وسبولدنج نورما وترجمة مصطفى محمد كامل (٢٠٠١).

- قائمة تحديد مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة واللغة التعبيرية لعينة البحث.
- قائمة ترشيحات المعلم.

إجراءات البحث

أولاً: قام الباحث بالاجراءات اللازمة لاختيار وتطبيق اختبارات مرحلة الفرز والتشخيص التي تمثلت في:

١- إختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس القدرة العقلية لجون رافن من تعريب عبدالفتاح القرشي (١٩٨٧) Colored Progressive Matrices.

٢- إختبار المسح النيرولوجي السريع لصعوبات التعلم Quick Neurological Screening Test (QNST) من وضع مارجريت موتي، وستينبرلج هارولد، وسبولدنج نورما وترجمة مصطفى محمد كامل (٢٠٠١).

٣- قائمة تحديد مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة واللغة التعبيرية لعينة البحث.

٤- قائمة ترشيحات المعلم.

ثانيًا: قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة وتقييم وتشخيص صعوبات تعلم اللغة التعبيرية بعد التحقق من الصدق والثبات على عينة الدراسة.

ثالثًا: اختيار العينة النهائية من ذوي صعوبات الاستخدام الاجتماعي والتأكد من تجانس أفرادها طبقًا لمتغيرات العمر والذكاء والتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي.

رابعًا: استخدام الحزمة الاحصائية SPSS لاستخراج نتائج البحث وهي: تحليل التباين لكروسكال واليس، واختبار مان ويتني، والتمثيل البياني لأداء مجموعتي البحث في مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة.

خامسًا: صياغة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

نتائج البحث وتفسيرها:

يعرض الباحث في هذا الجزء نتائج البحث في ضوء ما تقدم من إطار نظري ودراسات سابقة على النحو الآتي:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين أداء مجموعتي البحث (ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات ومكونات الاستخدام الاجتماعي للغة لصالح العاديين. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين لكروسكال واليس Kruskal – Wallis بين مجموعتي الدراسة، بالنسبة للدرجات في مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (١): نتائج تحليل التباين لكروسكال واليس للفروق في الأداء في مهارات ومكونات الاستخدام الاجتماعي للغة بين مجموعتي الدراسة

اسم المهارة	المجموعات	متوسط الرتب	كا٢	الدلالة
اختيار المفردات الدالة والملائمة للسياق	عاديون	٢٠,٦٤	١٧,٦٩١	دالة عند ٠,٠١
	ذوو الصعوبات	٨,٣٦		
ترتيب الأفكار بشكل متسلسل	عاديون	١٩,٦٤	١٣,٣٠٨	
	ذوو الصعوبات	٩,٣٦		
القدرة على الوصف (في حدود قدراته)	عاديون	١٩,٣٦	١١,٠٩٢	
	ذوو الصعوبات	٩,٦٤		
القدرة على السرد (في حدود قدراته)	عاديون	١٩,٠٤	٩,٣٩٥	
	ذوو الصعوبات	٩,٩٦		
القدرة على استخدام الفصحى – البسيطة	عاديون	١٧,٧٥	٤,٩٧١	
	ذوو الصعوبات	١١,٢٥		
استخدام التعبير الملمحي	عاديون	١٧,٨٦	٦,١٩٧	
	ذوو الصعوبات	١١,١٤		
استخدام العبارات بلطف ولباقة	عاديون	١٨,٠٧	٦,٥٨٧	
	ذوو الصعوبات	١٠,٩٣		

وباستخدام اختبار مان ويتني .Mann Whitney U وهو الاختبار الذي يختبر ما إذا كانت المجموعتان تختلف دلاليًا أم لا، وهو بديل لاختبار (ت) للمجموعات المستقلة في الإحصاء البارامتري T – Test تمت المقارنة بين المجموعتين بهدف التعرف على اتجاه الفروق وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٢):

جدول (٢): نتائج اختبار مان ويتني U للفروق في الأداء في مهارات ومكونات الاستخدام الاجتماعي للغة التعبيرية بين مجموعتي الدراسة

اسم المهارة	المجموعات	متوسط الرتب	Z	الدلالة
اختيار المفردات الدالة والملائمة للسياق	عاديون	٢٠,٦٤	-٤,٢٠٤	دالة عند ٠,٠١
	ذوو الصعوبات	٨,٣٦		
ترتيب الأفكار بشكل متسلسل	عاديون	١٩,٦٤	-٣,٦٤٨	
	ذوو الصعوبات	٩,٣٦		
القدرة على الوصف (في حدود قدراته)	عاديون	١٩,٣٦	-٣,٣٣٠	
	ذوو الصعوبات	٩,٦٤		
القدرة على السرد (في حدود قدراته)	عاديون	١٩,٠٤	-٣,٠٦٥	
	ذوو الصعوبات	٩,٩٦		
القدرة على استخدام الفصحى –البسيطة	عاديون	١٧,٧٥	-٢,٢٢٩	
	ذوو الصعوبات	١١,٢٥		
استخدام التعبير الملمحي	عاديون	١٧,٨٦	-٢,٤٨٩	
	ذوو الصعوبات	١١,١٤		
استخدام العبارات بلطف ولباقة	عاديون	١٨,٠٧	-٢,٥٦٦	
	ذوو الصعوبات	١٠,٩٣		

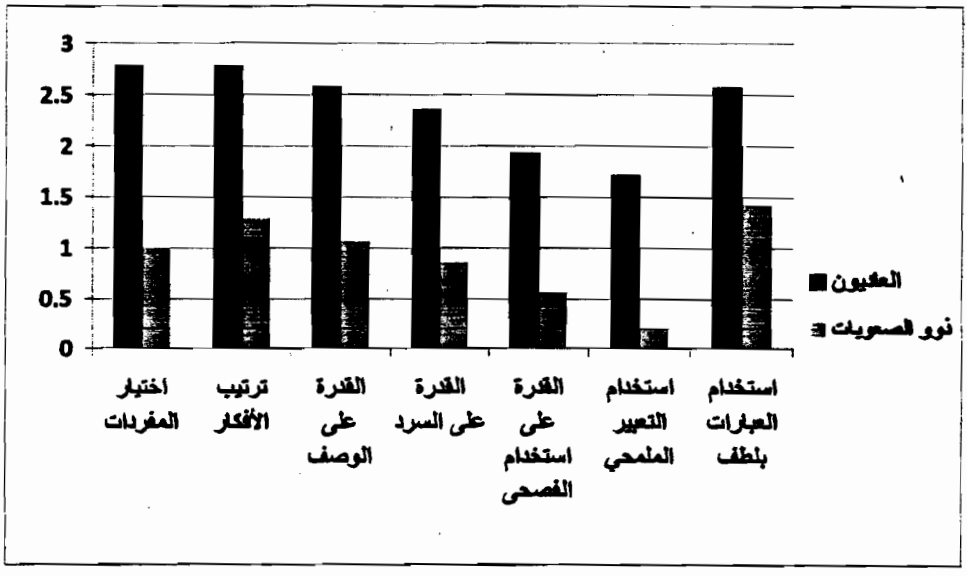
ويشير الجدول (١) والجدول (٢) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين في جميع مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة التعبيرية (المبينة في الجدولين) وهي: اختيار المفردات الدالة والملائمة للسياق، وترتيب الأفكار بشكل متسلسل، والقدرة على الوصف، والقدرة على السرد، والقدرة على استخدام الفصحى، واستخدام التعبير الملمحي، واستخدام العبارات بلطف ولباقة، وجاءت هذه الفروق لصالح العاديين عند مقارنتهم بالمجموعة الأخرى من ذوي الصعوبة في اللغة التعبيرية

حيث كانت المتوسطات الحسابية للمهارات السبع لكل مجموعة على حد على النحو الآتي:

مجموعة العاديين: ٢,٧٨٦، ٢,٧٨٦، ٢,٥٧١، ٢,٣٥٧، ١,٩٢٩، ١,٧١٤، ٢,٥٧١

مجموعة ذوي الصعوبة: ١,٠، ١,٢٨٦، ١,٠٧١، ٠,٨٥٧، ٠,٥٧١، ٠,٢١٤، ١,٤٢٩.

ويوضح الشكل الآتي متوسطات أداء المجموعتين في هذه المهارات على الاختبار المطبق في هذه الدراسة



شكل يبين متوسطات مهارات المجموعتين على الاختبار المطبق

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين أداء مجموعتي الدراسة (ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات اللغة التعبيرية لصالح العاديين". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين لكروسكال واليس Kruskal Wallis Test بين مجموعتي الدراسة بالنسبة للدرجات التي حصلوا عليها في اختبار اللغة التعبيرية والدرجة الكلية في اختبار الاستخدام الاجتماعي للغة، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) : نتائج تحليل التباين لكروسكال واليس للفروق في الاستخدام الاجتماعي للغة واختبار تقييم وتشخيص صعوبات تعلم اللغة التعبيرية بين مجموعتي الدراسة

بيان	المجموعات	متوسط الرتب	كا٢	مستوى الدلالة
مجموع درجات مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة	عاديون	٢١,٣٩	٢٠,٠٣٣	دالة عند ٠,٠١
	ذوو الصعوبات	٧,٦١		
درجات اختبار اللغة التعبيرية	عاديون	٢١,٥٠	٢٠,٣٣٧	دالة عند ٠,٠١
	ذوو الصعوبات	٧,٥٠		

ويشير الجدول (٣) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعتين في اختبار اللغة التعبيرية وهذه الفروق لصالح العاديين عند مقارنتهم بالمجموعة من ذوي الصعوبات في الاستخدام الاجتماعي للغة وجاءت هذه النتائج مؤكدة لصحة الفرض الثاني للبحث:

وبإستخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين المجموعتين بهدف التعرف على اتجاه الفروق جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (٤):

جدول (٤) : نتائج اختبار مان ويتني U للفروق في الأداء في الاستخدام الاجتماعي للغة ، واختبار تقييم وتشخيص صعوبات تعلم اللغة التعبيرية بين مجموعتي الدراسة

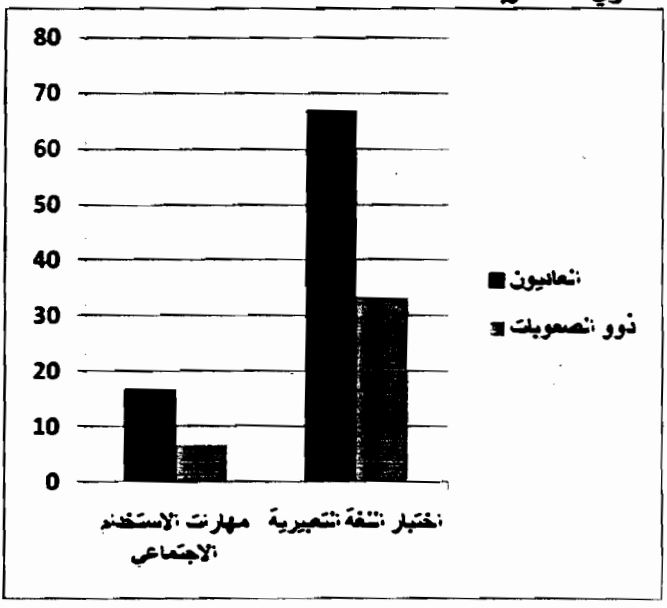
بيان	المجموعات	متوسط الرتب	Z	مستوى الدلالة
مجموع درجات مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة	عاديون	٢١,٣٩	٤,٤٧٦-	دالة عند ٠,٠١
	ذوو الصعوبات	٧,٦١		
درجات اختبار اللغة التعبيرية	عاديون	٢١,٥٠	٤,٥١٠-	دالة عند ٠,٠١
	ذوو الصعوبات	٧,٥٠		

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين مجموعتي الدراسة في مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة التعبيرية التي تم قياسها في الدراسة الحالية والمبنية في الجداول وهذه الفروق كانت لصالح العاديين عند المقارنة بالمجموعة الأخرى.

وقد كانت المتوسطات الحسابية لكل من مجموع درجات مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة ودرجات اختبار اللغة التعبيرية على النحو الآتي:

مجموعة العاديين: ١٦.٩٢٩، ٦٦.٩٢٩

مجموعة ذوي الصعوبات: ٦.٧١٤، ٣٣.٣٥٧



شكل يبين متوسطات درجات المجموعتين في الاستخدام الاجتماعي للغة واختبار تقييم وتشخيص صعوبات تعلم اللغة التعبيرية

وقد جاءت النتائج السابقة مؤكدة صحة فرضي هذا البحث، كما جاءت متفقة مع نتائج كل من دراسات آدمز Adams(٢٠٠٦) وكاسبر Kasper (٢٠٠١) وهايتز Hytez (٢٠٠٧) في وجود فروق بين الأفراد العاديين وبين الأفراد الذين يعانون من صعوبات في الاستخدام الاجتماعي للغة في مواقف الاتصال الطبيعية، وأن استخدام مقاييس حميمة وواقعية من أهم ضرورات نجاح التشخيص السليم لذوي الصعوبات في الاتصال اللغوي، وقد اتفق ذلك مع ما جاء في هذه الدراسة من استخدام أداة ملائمة من التلاميذ وأخذ عينات كلامية واقعية في موقف الاتصال. كما اتفقت هذه الدراسة مع دارسة كل من كرتس ديودلي مارلينج Dudley Marling (٢٠٠١) وجستين وايس وآخرون .Wise et al (٢٠٠١) في وجود علاقة بين انخفاض القدرة على التعبير والتواصل الشفهي ومهارات الاستخدام الاجتماعي في اللغة

Pragmatics ودلت على ذلك نتائج هذه الدراسة بعد مقارنة درجة المهارات الفرعية والدرجة الكلية للقدرة التعبيرية التي كشف عنها المقياس المطبق، وأكده – بوضوح – الفرض الثاني من هذا البحث، كما أشار وايس وآخرون Wise we al. (٢٠٠١) أيضًا إلى وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات اللغة التعبيرية وبين المقدرة على القراءة والكتابة، وهو ما أشارت إليه الدراسة الحالية أيضًا من حيث انخفاض درجات المكونات الفرعية للمكونات الدلالية والنحوية والصرفية والصوتية لعينة ذوي الصعوبات في اللغة التعبيرية، حيث يؤثر انخفاض هذه المهارات الفرعية على المقدرة اللغوية النهائية للطفل. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما ذهبت إليه الدراسات اللغوية النفسية التي تناولت القدرة التعبيرية من حيث ضرورة استخدام أساليب علاجية مبتكرة ومتنوعة في أساليب التشخيص والعلاج كما في دراسة كل من ماجي فانس وآخرون Vance et al. (٢٠٠٥) ودون Donn (١٩٨٠) وصبحي سعد (١٩٩٥).

خاتمة وتوصيات وبحوث مقترحة

في ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

١- ضرورة الاهتمام بالبرامج العلاجية التي تقدم تدريبًا لغويًا فعالاً لتحسين مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال ذوي الصعوبات اللغوية في سن مبكرة .

٢- ضرورة الاهتمام بتصميم أدوات مقننة لفرز وتشخيص صعوبات الاستخدام الاجتماعي للغة بحيث تكون هذه الأدوات واقعية وحميمة (دودلي مارلينج Dudley Marling ٢٠٠١).

٣- ضرورة الاهتمام بمبدأ مساعدة التلاميذ في تنمية مهارات التحدث والاستخدام الاجتماعي للغة، وإجراء البروفات للتنمية اللغوية في مواقف اتصالية شفهية واستخدام التعزيز بغرض التشجيع على الممارسة التعبيرية الفعالة وصنع الثقة في مواقف الاتصال.

٤- يقترح إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالاستخدام الاجتماعي للغة التعبيرية بغرض التشخيص العميق لذوي هذه الصعوبة من ناحية، وتصميم وبناء برامج علاجية لذوي الصعوبات اللغوية في سن مبكرة – من ناحية أخرى.

المراجع

١. أحمد جمعة نايل (٢٠٠٦). الضعف في اللغة – تشخيصه وعلاجه . الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢. أحمد عليان (١٩٨٨). بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أسيوط.

٣. امجد عبد العزيز (٢٠٠٠). عوامل مهارات القراءة الجهرية وعلاقتها بالفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة العاديين بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين: جامعة الخليج العربي.

٤. حسن شحاتة (١٩٩٦). قراءات الأطفال. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٥. حسني عبد الباري عصر (١٩٩٢). القراءة و طبيعتها، مناشطها العلمية وتنمية مهاراتها. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

٦. خديجة أحمد السياغي (٢٠٠٤). صعوبات التعلم (أسسها – نظرياتها - تطبيقاتها). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

٧. دوسوسير فريناندو (١٩٨٤). محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي، ومجيد النصر. بيروت: دار نعمان للثقافة.

٨. رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٦) .المهارات اللغوية ومستوياتها، وتدريسها، وصعوبتها . القاهرة: دار الفكر العربي.

٩. رمضان عبد التواب (١٩٩٧). التطور اللغوي – مظاهره وعلله وقوانينه (ط٣). القاهرة: مكتبة الخانجي .

١٠. السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٣). صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها (ط٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

١١. السيد علي شتا (١٩٩٦). علم الاجتماع اللغوي .الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

١٢. شفيق علاونة (٢٠٠١). سيكولوجية النمو الإنساني – الطفولة . عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

١٣. صبحي سعد (١٩٩٥) . تقويم مهارات التحدث لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة طنطا.

١٤. عبد الفتاح القرشي (١٩٨٧). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن. الكويت: دار القلم.

١٥. عبدالكريم الخلايلة، عفاف اللبابيدي (١٩٩٠). تطور اللغة عند الطفل .عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٦. علي أحمد مدكور (١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية. الرياض: دار الشروق.

١٧. علي عبد الواحد وافي (١٩٨٤). علم اللغة (ط٩). القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

١٨. فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية .القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٩. كريمان بدير (٢٠٠٦). استراتيجيات تعليم اللغة برياض الأطفال. القاهرة: عالم الكتب.

٢٠. ماجد أبو جابر، عالية الطباخي (٢٠٠٩). معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الاجتماعية والانفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة. مجلة الطفولة العربية، المجلد العاشر، العدد (٤٠) الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، الكويت.

٢١. مارجريت موتي، وهارولد سزلنج، ونورما سبالدنج (٢٠٠١). اختبار المسح النير ولوجي السريع (تعريب مصطفى محمد كامل) . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢. محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الكويت: دار القلم.

٢٣. نعوم تشومسكي (ترجمة) محي الدين حميدي(٢٠٠٢) . معرفة اللغة . الرياض: دار الزهراء .

٢٤. هالاهان دانيل، وكوفمان جيمس (ترجمة) عادل عبدالله محمد (٢٠٠٧) . صعوبات التعلم: تشخيصها- طبيعتها- التعليم العلاجي . عمّان: دار الفكر العربي.

25. Adams, Catherine et al (2006) Exploring the effects of communication intervention development pragmatic language impairments, a signal generation study. International Journal of Language and Communication Disorders, v41 n1 p 41-65.

26. Damian, Markus F.; Bristol, U. (2003). Effects of orthography on speech production in aform-preparation paradigm. Journal of Memory and Language, 49(1),119-132.

27. Deak, Gedeon O., Enright, Brian (2006) Choose and Choose Again: Appearance – Reality Errors, Pragmatics and Logical Ability, Developmental Science, v9 n3 p323-333.

28. Donn, B. (1980) Oral Expressing Through Visuals In Teaching As Foreign Languages Anthology. Washington, Donald, Louis.

29. Dudley– Marling C.C. (2001). The Pragmatic Skills of Learning Disabled Children. Journal of Learning Disabilities, 18, p193-199.

30. Gardner, H (1993) Frames of mind: A theory of multiple intelligence, Fontana press, London.

31. Grace, Hinchin Lin (2007) Pragmatic competence, a Significant component in Communicative Competences, Mingdo Journal 3 (2), Mingdo University.

32. Hallahan, D., Lloyd, J., Kaufman, J., Martinez, E.,& Weiss, M.(2005). Learning disabilities: Characteristics and effective teaching, Pherson Education. INC.

33. Hytez, Yvette D. (2007) Pragmatic Language assessment: A Pragmatics as – Social Practice Modal, Topics in language Disorders, v27 n2 p128.

34. Kaper, G. (2001) Classroom research on interlanguage Pragmatics, In K. Rose & G. Kasper (Eds) Pragmatics Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

35. Lerner, W.J (2000). Learning Disabilities, Theories Dice noses & Teaching Strategies, 8th ed.. Houghton Mifflin Company, USA.

36. Myers, Chloë. (2007) "Please listen, it's my turn": Instructional Approaches, Curricula and Contexts for Supporting Communication and Increasing Access to inclusion. Journal of Intellectual & Development Disability, Vol. 32(4). p. 263-278.

37. Peck, Dee (2000). An Approuch to working with Parents of Children with Language and communication difficulities. Support for Learning, 15 (4), 172-176.

38. Schornack, Gary R.; Beck, Charles E. (2002). Student Public Speaking: Creating the Confidence, Breaking through Barriers. Communication Education Journal Citation, 16, 213-227.

39. Simon, Charlann S. (1984) Functional – pragmatic evaluation of communication skills in school-aged children. Language, speech, and hearing services in the school v15 n2 p83-97.

40. Spooner, Liz. (2002) addressing expressive language disorder in children who also have severe receptive language disorder: a psycholinguistic approach. Child Language Teaching and Therapy, vol. 18(3) p 289-313.

41. Swanson, H.L (1993) Learning disabilities from the perceptive of cognitive psychology. GR. Lyon .D Gray, J. Kavangah and Krasnagor (Eds). Better understanding learning disabilities. Boston: Allyn& Bacon.

42. Tanner, Dennis C. and Northern Arizona University, Flagstaff, AZ, US (2007) Reading Wernicke's area: Receptive Language and Discourse Semantics. Journal pf Allied Health, Vol. 36(2) p.63-66.

43. Vance, Maggie; Stackhouse, Joy & Wells, Bills (2005). Speech-Production Skills in Children Aged 3-7 Years. International Journal of Language and Communication Disorders, 40(1) p 29-48.

44. Wise, Justin C. & Sevick, Rose A. (2007) The Relationship among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children with Reading Disabilities. Journal of Speech, Language & Hearing Research, Vol. 50 Issue 4, p1093-1109.