M

جامعة ابن خلدون-تيارت
University Ibn Khaldoun of Tiaret

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
قسم علم النفس والفلسفة والأورطفونيا
and Speech Therapy ، Philosophy ،Department of Psychology

مذكرة مكملة لنيل شهـادة ماستر الطور الثانيل.م.د
تخصص علم النفس المدرسي
العنوان

اقتراح بروتوكول علاجي لتنمية الفهم الشفهي المعجمي عند أطفال ما قبل التمدرس

إعداد:
▪خولة حنجار

إشراف:
د. محمود قندوز

لجنة المناقشة

الأستاذ (ة)	الرتبة	الصفة
أ.د. بلعالية مُحَمَّد	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
محمود قندوز	أستاذ محاضر –أ-	مشرفا ومقررا
د. بوشريط نورية	أستاذ محاضر –أ-	مناقشا

الموسم الجامعي: 2025/2024

قال عماد الدين الأصفهاني:

« إنّي رأيتُ أنّه لا يَكتب إنسان كتابا في يومه إلاَّ قَالَ في

غَدِهِ لوْ غُيِّر هذا لكان أحسن، وَلَوْ زِيدَ هذا لَكان

يُستحسن، ولو قُدِّم هذا لكان أفضل، ولو تُرِكَ هذا لكان

أجمل، وهذا من أعظم العبر وهو دليل على استيلاء النقص

على جملة البشر»

شكر

بسم الله الذي أوجب الشكر على نفسه ابتداء،

وجعله بين الخلائق سنة وجزاء .

وصلى الله على نبيه القائل: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"

كل الشكر والتقدير موصول إلى الأستاذ المشرف الفاضل:

" د . محمود قندونز "، الذي تابع ووجه من غير تردد ولا تقصير،

ولم يبخل بالنصح .

إلى كل أساتذة علم النفس المدرسي

كما لا يفوتنا شكر كل من ساعد في إنجاز هذا العمل من محيطنا القريب والبعيد .

إهداء

...إلى من علّماني أن الإيمان بالذات أول طريق النجاح، وأن العلم زاد لا ينفد

إلى أبي وأمي، سرّ قوتي ومصدر سكينتي . . .

. أُهديكما ثمرة سنوات من الجد والكفاح، فأنتما الأوائل في كل إنجاز

إلى من هم ملاذي ورمز فخري واعتزازي، إلى من ساندوني ودعمني

بابتسامتهم وقلوبهم العامرة بالدعاء . . .

.إخوتي الأعزاء . . . زوجي رفيق دربي

إلى **أبنائي الأعزاء: عبد الباسط، آلاء، تسنيم وحنين**

أنتم النور الذي يضيء دربي . . .

لكم أهدي هذا العمل عربون وفاء، وأملاً بأن يكون نبراسًا يلهمكم في

.طريق العلم والنجاح

فهرس المحتويات

مقدمة

شكر وعرفان

إهداء

فهرس المحتويات .....

فهرس الجداول .....

مقدمة .....

الفصل الأول: تقديم الدراسة 3

1- الإشكالية:..... 5

فرضيات الدراسة:..... 8

5- التعاريف الإجرائية:..... 9

الفصل الثاني: الفهم الشفهي

تمهيد: 11

1: الفهم: 12

1-1- تعريف الفهم: 12

2-1- خطوات عملية الفهم:..... 12

2- الفهم الشفهي:..... 15

2-1- تعريف الفهم الشفهي: 15

2-2- إستراتيجية الفهم الشفهي:..... 17

2-3- مستويات نمو الفهم الشفهي:..... 19

المستوى الأول: الاستجابة للأصوات العامة:..... 19

المستوى الثاني: فهم كلمات بسيطة مألوفة: 19

المستوى الثالث: استجابة لتوجيهات بسيطة مرتبطة بالسياق:..... 20

المستوى الرابع: فهم اللغة الأكثر تعقيدًا والتعبيرات المتعددة: 20

2-4- مهارات الفهم الشفهي:..... 21

2-5- مداخل رئيسية المنظور المعرفي في تناول القدرات الفهم الشفهي:.....22
3- الفهم الشفهي المعجمي: 24
3-1- تعريف الفهم الشفهي المعجمي:.....24
3-2- أهمية الفهم الشفهي المعجمي:.....24
3-3- أنواع الفهم الشفهي المعجمي: 25

الفصل الثالث: اكتساب اللغة

تمهيد 28
1- تعريف اللغة: 29
2- مراحل إكتساب اللغة عند الطفل:.....30
أولا: المرحلة السابقة للغة: 30
ثانيا: المرحلة اللغوية : 33
3- نظريات اكتساب اللغة وتعلمها: 35
أولا: النظرية الفطريةNativistic Theory :.....35
ثانيا: النظرية السلوكيةBehaviorist Theory : 38
ثالثا: النظرية المعرفية في اكتساب اللغة:Cognitive Theory 41
رابعا: النظرية البنائية:Constructivism.....42
خلاصة: 44

الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد: 46
1- منهج الدراسة:.....47
2- أهداف الدراسة: 47
3- عينة الدراسة: 47
4- حدود الدراسة:.....48
5- أدوات الدراسة: 48
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة : 53

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج للدراسة

تمهيد: 55

1- عرض نتائج الدراسة: 55

2- عرض نتائج الفرضية: 59

الاستنتاج العام: 62

خاتمة 65

التوصيات 66

قائمة المصادر والمراجع: 68

فهرس الجداول

الجدول رقم 01: يوضح مستويات نمو الفهم الشفهي.....19

الجدول رقم 02: يوضح نتائج الاختبارت اللغوية التامة عند " ديكدر" 34

جدول رقم 03: عرض نتائج الاختبار قبل تطبيق البروتوكول 55

جدول رقم 04: عرض نتائج الاختبار بعد تطبيق البروتوكول 56

جدول رقم 05: يوضح فروق ذات دلالة احصائية لمستوى الفهم الشفهي قبل وبعد تطبيق البروتوكول العلاجي المقترح: 59

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسية إلى تطبيق بروتوكول علاجي لتنمية الفهم الشفهي لدى أطفال الروضة (4 سنوات – 4 سنوات ونصف)، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة للوصول لنتائج، تكونت مجموعة الدراسة من 20 عينة من أطفال الروضة (إناث وذكور) تراوحت أعمارهم بين 4 سنوات و 4 سنوات ونصف.

ولجمع المعلومات تم استخدام اختبار O52 ، والذي ويهدف هذا الاختبار إلى قياس استراتجيات الفهم الشفهي الأطفال.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الفهم الشفهي قبل وبعد تطبيق البروتوكول العلاجي، وذلك عند مستوى دلالة 0.01.

الكلمات المفتاحية: الفهم الشفهي، اللغة، الروضة

Abstract

This study aimed to implement a therapeutic protocol to enhance oral comprehension in kindergarten children aged between 4 and 4.5 years. A quasi-experimental design with a single group was employed to obtain the results. The study sample consisted of 20 kindergarten children (both boys and girls) whose ages ranged from 4 to 4.5 years.

To collect data, the O52 test was used, which is designed to assess children's oral comprehension strategies. The results of the study revealed statistically significant differences in the level of oral comprehension before and after the implementation of the therapeutic protocol, at a significance level of 0.01.

Keywords: Oral comprehension, Language, preschool

مقدمة

مقدمة

تعتبر اللغة نظاما من الرموز الصوتية التي يستخدمها الانسان للتعبير عن أفكاره ومشاعره، وللتواصل مع الآخرين، وهي وسيلة رئيسية لاكتساب المعرفة ونقل الخبرات والثقافات من جيل لآخر (القاسمي 2004) وهي أنواع: اللغة الشفهية، اللغة المكتوبة، اللغة الاستقبالية اللغة التعبيرية واللغة الرمزية. أما اللغة الشفهية فهي اللغة المنطوقة التي يستخدمها الانسان للتواصل مع الآخرين من خلال الحديث والاستماع، ويشمل مهارات مثل النطق، التعبير الشفهي، الفهم الشفهي، المحادثة والحوار (عبد العال عطية 2013)

ومن بين المكونات الاساسية التي تبدأ في التكون منذ السنوات الأولى من حياة الطفل، ويقصد به القدرة على استيعاب اللغة المنطوقة وفهم معانيها من خلال الاستماع والتفسير العقلي للمحتوى اللفظي (القاسمي2004) ويتضمن مجموعة من العمليات المعرفية واللغوية منها: تمييز الكلمات والجمل، فهم التعليمات والاوامر اللفظية، ادراك العلاقات بين المفاهيم، استنتاج المعاني الضمنية من السياق. فعند سماع الطفل لكلمات منطوقة مختلفة ويصنفها ويميز العلاقات الدلالية بينها من تضاد وترادف وادراك معانيها ندرج هذا ضمن الفهم الشفهي المعجمي موضوع الدراسة فهو كما يعرفه (سمير ...) بأنه الكفاءة اللغوية في مستوى الكلمة ومدى قدرة المتعلم على توظيف الكلمات الشفوية في مواقف لغوية وفكرية مناسبة.

وهو من بين المكونات الاساسية للغة بحيث يسمح للطفل بالتواصل بشكل عادي من مستمع يفك رموز الكلمة ويحللها ويفهمها إلى متحدث يرسخ الكلمة ويوظفها في سياقها المناسب وبذلك تضاف إلى رصيده اللغوي.

وقد تم اختيار هذا الموضوع نظرا لأهميته البالغة في الكفاءة اللغوية بحيث يساهم وفي تنمية الحصيلة اللغوية للطفل وتشجيع التواصل الفعال لديه، كما يسمح له بتقوية الاستماع والانتباه والتركيز ومساعدته على فهم واستيعاب المفاهيم المجردة

وفي دراستنا اعتمدنا على خمسة فصول، تضمن الفصل الأول على تقديم الدراسة احتوى إشكالية الدراسة، الفرضيات، وتضمن أهمية وأهداف الدراسة، وأيضا المفاهيم الإجرائية.

أما الفصل الثاني: جاء بعنوان الفهم الشفهي للدراسة، والذي تضمن شرحا مفصلا لهذا المتغير.

أما الفصل الثالث جاء بفتطرقنا من خلاله لمتغير اكتساب اللغة ونظرياته المعروفة.

في حين كان الشق الثاني من الدراسة خاصا بالجانب الميداني، حيث كان الفصل الرابع يتمحور حول الإجراءات المنهجية للدراسة، فقد احتوى هذا الفصل على منهج الدراسة، وأدواتها، والعينة وحدودالدراسة.

وفي الفصل الخامس قمنا بعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة جاء فيها عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

وفي الأخير ختمنا الدراسة بمجموعة من النتائج والاقتراحات.

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1. اشكالية

2. الفرضيات

3. أهمية الدراسة

4. أهداف الدراسة

5. التعاريف الإجرائية

تمهيد

يعتبر الإطار المفاهيمي للدراسة مرحلة أساسية وهامة في مراحل البحث العلمي، بشكل عام، حيث يحاول الباحث إبراز اهم المسائل التي تعرض لها في بحثه، وعلى ذلك وفي هذا الفصل سيتم التعرض على إشكالية الدراسة وأهمية واهداف الدراسة إلى جانب التعاريف الإجرائية.

1- الإشكالية:

يعد الفهم الشفهي من المهارات الأساسية التي تلعب دورًا محوريًا في التطور اللغوي والمعرفي للأطفال، حيث يمكنهم من استيعاب الرسائل المسموعة، وتحليلها، والتفاعل معها بفعالية. وتُعتبر هذه المهارة ضرورية لاكتساب المعرفة، والتواصل الاجتماعي، والنجاح الأكاديمي، إذ إنها تمثل حجر الأساس لتعلم القراءة والكتابة لاحقًا. ومن خلال الفهم الشفهي، يتمكن الطفل من إدراك المعاني، واستنتاج المعلومات الضمنية، وربط الأفكار والمفاهيم المختلفة، مما يسهم في تعزيز قدرته على التفكير النقدي والتواصل الفعّال.

وفي سياق علم النفس المدرسي، يبرز الفهم الشفهي كأحد العوامل المهمة في العملية التعليمية، حيث يؤثر بشكل مباشر على قدرة الطفل على متابعة الدروس، واستيعاب التوجيهات، والتفاعل مع المعلمين والزملاء. كما تتأثر هذه المهارة بعدة عوامل، مثل البيئة اللغوية، ومستوى التحفيز، والأساليب التعليمية المتبعة، بالإضافة إلى الفروق الفردية بين الأطفال. ويعد توظيف استراتيجيات تربوية فعالة، مثل استخدام القصص، والنقاشات التفاعلية، والألعاب اللغوية، من الوسائل التي يمكن أن تعزز تنمية الفهم الشفهي لدى الأطفال.

ونظرًا لأهمية هذه المهارة في المراحل التعليمية الأولى، يسعى الباحثون إلى دراسة العوامل التي تسهم في تطويرها، والتحديات التي قد تواجه الأطفال في اكتسابها، والطرق الفعالة لتعزيزها داخل البيئة المدرسية. ومن هنا، يأتي هذا البحث ليسلط الضوء على مفهوم الفهم الشفهي، وأهميته، والعوامل المؤثرة فيه، مع التركيز على الأساليب التربوية التي يمكن أن تسهم في تطويره لدى الأطفال في سن ماقبل التمدرس (أربع سنوات، أربع سنوات ونصف) .

نجد أن مفهوم الفهم يعتبر من بين أكثر المصطلحات استخداما وشيوعا في سيكولوجيا اللغويات عند الطفل ، بحيث يستخدم في سياقين بمضمون متشابه ، إذ أن الطفل يفهم مبدأ تتبع مسلمات من حالة الى حالة اخرى فيما يتصل بالحادثة التي تتضمن المبدأ، ويصدق ويفهم الشخص الذي يتكلم، ومعظم علماء النفس المعرفيون المعاصرون، يذهبون إلى أن عملية الفهم هذه لها مكونان متمايزان ومتشابكان في النسيج الواحد – عملية بناء – حيث يتم تكوين تفسير

للمادة وعملية إستخدام، حيث يتم مزاوجة التفسير مع المعرفة الأخرى، إذ يمكن استخدام المعلومات للإجابة عن الأسئلة ومعالجة المواقف الجديدة واتباع التعليمات

حيث يشير (Auzbol1984) و هو من أصحاب نظرية معالجة المعلومة إلى دور الفهم كبنية معرفية في عملية التعلم ، حيث تعتبر الأساس التي تبنى عليه جميع مدخلات التعلم، ولتحقيق الفهم في حد يجب أن يكون عن طريق الإستعاب الإستنتاجي. (الزيات، 1998)

حسب (François Richard J. (1998 يرى أن لترجمة كلمة أو الوصول إلى تكوين مفهوم لابد من انتظام عمل المخططات الفهم، وذلك استعانة بالذاكرة فحسبه إذن عملية تكوين ، تطوير المفهوم أو بناء معرفي توصف بتنظيم نمط تخطيطي للفهم ، هذا ما توصل إليه (J.Costermans 1998) في خلاصة أعماله بأن الفهم هو تشكيل بنية مفهومية.

باعتبار المفهوم هو صورة عقلية تتشكل عن طريق استخلاص الخصائص المتشابهة بين المعلومات الأشياء، أو هو ترتيب انتقائي في التنظيم العقلي للفرد، ويضيف Anderson أن العمليات المعرفية (الإدراك الانتباه الوعي...) لها دور في تحقيق بنية مفهوميه لكن يتباين أدوارها الرئيسية في النظام المعرفي.

في هذا الإطار يرى (Lambert .1967) أن هذا التنظيم المعرفي يتأثر بالبنية الدلالية للغة، على هذا يفترض على ازدواجي اللغة تنظيم تصوراته الذهنية باعتبار أن اكتساب الرصيد اللغوي له أهمية فعّالة في بناء التنظيم المعرفي للفرد.

كما يفسر هذا الاكتساب بأنه تعلم وسيله التخاطب والتفاعل إما بإتقان لغة الأم أو بتوسيع هذا الرصيد بحسن استعمال مفاهيم اللغة الثانية أو لغات أجنبية، لذلك أصبح من الضروري تعلم اللغات الأجنبية واكتساب مهارتها في مرحلة مبكرة، لأن معظم التجارب أكدت على أن الاكتساب الشفهي للغة الثانية يتم في هذه المرحلة ويتطور بالتدريب المستمر. لهذا خصصنا

موضوع لدراسة تجمع بين الفهم ودوره في تطوير المفاهيم اللغة الفرنسية التي تعتبر لغة ثانية بالنسبة لتلميذ جزائري.

وفي نفس الصدد يشير نبيل زياري 2008 إلى أن الفهم الشفهي هو عبارة عن العلميات العقلية والإستراتيجيات التي يتمكن من خلالها المستمعون من تمييز الأصوات التي ينطقها المتكلم، وبمعنى أبسط هو عملية اشتقاق المعاني من الأصوات، وبرغم ذلك فإن الفهم بمعناه الواسع ، نادرا ما ينتهي عند هذا الحد فعلى المستمعين أن يحققوا في التفسيرات التي صاغوها موضع التنفيذ ، فعند سماع جملة تأكيد فإنهم يستخرجون منها المعلومات الجديدة ويصفونها في الذاكرة، وبالتالي ينبغي أن تكون لديهم عمليات عقلية إضافية تمكنهم من إستخدام التفسير الذي قاموا بصياغته (زياري، 2008، ص 31).

كما تعتبر دراسة خمسي (1987) من بين أهم الدراسات التي حاولت تناول الفهم في الوضعية الشفهية، حيث يعرف الباحث الفهم الشفهي على أنه القدرة والكفاءة اللتان تسمحان للطفل من فهم الحادثة الشفهية ، و ذلك بالرجوع إلى استراتيجيات تمكنه من الإجابة ، و لهذا قسم الباحث استراتيجيات الفهم الشفهي إلى نوعين أولهما إستراتيجية الفهم الفوري (comprehension immediate) والتي تعتبر القاعدة الأساسية للتعرف على المكتسبات اللسانية للطفل ويكون ذلك انطلاقا من ثلاث استراتيجيات تحتية تتمثل في استراتيجيه الفهم المعجمي (stratégie lexicale) وهي أسهل إذا ما قورنت مع الإستراتيجيات الأخرى ، حيث تسمح للطفل بفهم الحادثة انطلاقا من مكتسباته المفرداتية ولدينا أيضا استراتيجية الفهم الصرفي النحوي (stratégie morphosyntaxique) إذ تعتبر هذه الإستراتيجية متوسطة الصعوبة، حيث تسمح للطفل بالتعرف على العناصر اللسانية الخاصة بها و الثالثة استراتيجيه الفهم القصصية (strategies narrative) التي تعتبر الإستراتيجية الأكثر صعوبة و تعالج المكتسبات اللسانية من النوع الأعلى.

وفي دراستنا هذه نقوم بتطبيق بروتوكول علاجي يهدف إلى تنمية الفهم الشفهي وتحسينه وهذا بالاعتماد ألعاب ومجسمات منتقاة حسب موضوع اللوحات، كما نعتمد على تشيئ اللوحات الخاصة ببند الاختبار المطبق O52 الجانب المعجمي وهي عبارة على 17 لوحة.

تساؤلات الدراسة:

ومن خلال ما سبق من عرض للدراسات السابقة حول الفهم الشفهي، يمكننا طرح التساؤل الآتي:

ما فعالية البروتوكول العلاجي المقترح في تنمية الفهم الشفهي المعجمي عند الأطفال في سن أربع سنوات وأربع سنوات ونصف؟

هل توجد فروق دالة احصائيا بين مستوى الفهم الشفهي المعجمي قبل وبعد تطبيق البروتوكول العلاجي المقترح؟

فرضيات الدراسة:

- توجد فروق دالة احصائيا بين مستوى الفهم الشفهي المعجمي قبل وبعد تطبيق البروتوكول العلاجي المقترح.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية البحث في تزويد المربيين في الروضات والأولياء بطريقة عملية تساعد الأطفال على تطوير وتنمية الفهم الشفهي بأسلوب مسل وممتع يسمح للطفل باللعب والتعلم في نفس الوقت.
- كما يمكن أن يزود المربيين والقائمين على الأطفال في المراكز المتخصصة أو الروضات باختبار تقييمي لمهارة الفهم الشفهي عند الأطفال.
- يساعد على إثراء الرصيد اللغوي وربط الدال بالمدلول.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى إعداد بروتوكول علاجي واستخدامه لتنمية الفهم الشفهي عند أطفال في سن ما قبل التمدرس.

قياس مدى نجاع وفاعلية البروتوكول العلاجي المقترح لتنمية الفهم الشفهي لدى الأطفال في سن ما قبل التمدرس.

5- التعاريف الإجرائية:

الفهم الشفهي: هو القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار و هو أحد عوامل مصفوفة العوامل في النموذج النظري لبناء العقل وهو أيضا عامل يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات ويقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة.

بروتوكول علاجي: هو مخطط أو مجموعة من الخطوات المحددة التي يتبعها الأخصائي الأرطفوني أثناء عملية تشخيص أو علاج مشكلة أو تصحيح اضطراب معين في النطق.

الفهم الشفهي المعجمي: الفهم الشفهي المعجمي هو القدرة على التعرف على المفردات المسموعة وفهم دلالاتها ضمن السياق الشفهي، مما يتيح للمتلقي تفسير الخطاب المسموع بدقة والتفاعل معه بشكل مناسب.

أطفال ما قبل التمدرس: هم الأطفال ذوي السن 4 إلى 4 ونصف، وهي الفئة المقصودة من الدراسة.

الفصل الثاني:

الفهم الشفهي

تمهيد:

إنّ النّاس عامة والمتعلمون خاصة يقرؤون آلاف الجمل في موضوعات متعددة من مصادر مختلفة، ويحاولون فهمها، ولكي يتسنى لهم ذلك ينبغي عليهم اتخاذ سلسلة من القرارات التي تتطلب بدورها معرفة مفصلة وأحكامًا دقيقة، وقد لا يجدون صعوبة في فهم ما تلقوه، وبالرغم من ذلك فكثيرًا ما يقعون في أخطاء تكشف لنا عن الطبيعة المعقدة لوظيفة الفهم .

1: الفهم:

1-1- تعريف الفهم:

الفهم لغة: هو حسن التّصور للمعنى، وجودة الاستعداد الذهني للاستنباط.

(مجمع اللغة العربية، 1985)

الفهم هو المعرفة بالشيء أو مواقف أو حدث أو تقرير لفظي، ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ العامة. (سيد يوسف، 1997، ص 55)

الفهم من الناحية السيكولوجية هو" : هو معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد، وإدراك هذا الموقف ككل مترابط ." (المغازي، 1989، ص 43)

الفهم من الناحية العملية: هو التكيف الناجح لموقف يواجه الفرد، وهذا التكيف لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة في المواقف، وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف.

(خيري المغازي، 1989، ص 163)

انطلاقا من هذه المفاهيم يمكن القول أنّ الفهم يشير إلى الطريقة التي توظف بها تفسيرات القارئ أو المستمع .

1-2- خطوات عملية الفهم:

يؤكد أندرسون 1995 Andersson. أنّ السامع يتخلص من النّص الحرفي بعد تجاوز مرحلة الإدراك وتمثيل المعلومات، وبذلك فإنّ الفهم يتحقق خلال ثلاث مراحل وهي:

1-مرحلة الإدراك: إدراك النّص كما تم ترميزه أصلاً من خلال ممارسة عملية الإدراك وفق نظام معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة، كما تم ترميزه وشرحه سابقًا، وقد يكون هذا الإدراك حرفيًا للنّص من خلال الفهم المباشر لمعانيه، أو يكون ضمنيًا أي مراعيًا للنّص من خلال الفهم المباشر لمعانيه، أو يكون ضمنيًّا أي مراعيًا للمعاني غير المباشر للنّص .

2-مرحلة التمثيل: تمثيل معاني الكلمات والحمل الواردة في النّص المسموع أو المقروء وتخزينها أو وضعها في حالة الاستعداد للاستجابة. (بن حمو، 2021، 73)

3- **مرحلة الاستجابة:** استخدام المعاني التي تم تمثيلها في حالة أنّ النّص يتطلب الإجابة علي سؤال وجّه للسمع، أو إتباع تعليمات معينة خلال أداء مهمة للدلالة على الفهم.

ونسنعرض خطوات عملية الفهم كما حددها علماء التربية وعلم النفس المعرفي، وهي مستندة إلى نماذج نظرية شهيرة اعتمدها باحثون مثل بلوم(Bloom) ، بياجيه(Piaget) ، برونر(Bruner) ، وغالاغر وأشتن(Gallagher & Aschner) ، وغيرهم.

أولًا: تصنيف بلوم (المجال المعرفي):

لم يقدّم بلوم "الفهم" وحده، بل وضعه كواحدة من مراحل التفكير. لكن في نموذج بلوم، "الفهم (Comprehension) "هو المرحلة الثانية بعد "التذكّر"، وتتضمن خطوات جزئية:

1. **الترجمة:**

وهي تحويل المعلومات من شكل إلى آخر، أي من لغة إلى اللغة الأم.

2. **التفسير:**

وهي شرح المعنى أو تحديد العلاقات بين الأفكار.

3. **الاستنتاج:**

استخلاص نتائج غير مذكورة مباشرة. (Boucheron, 1981, p 33)

نظرية بياجيه Piaget (النمو المعرفي):

بياجيه ربط الفهم بالنمو العقلي، وقدم مراحل عقلية تؤثر في عملية الفهم:

1- التمثيل العقلي (Mental Representation)

تكوين صورة ذهنية للموقف أو الفكرة.

2- التموضع في السياق (Contextualization)

ربط المعلومة بالسياق العام.

3- الاستيعاب (Assimilation)

إدخال المعلومة الجديدة في البُنى الذهنية السابقة.

4- التكيّف (Accommodation)

تعديل البُنى العقلية لتناسب المعلومة الجديدة.(العتوم، 2004، ص 274)

نظرية برونر Bruner (التعلم بالاكتشاف)

رأى برونر أن الفهم يتم عبر ثلاث مراحل تمثيلية:

1. **التمثيل العملي (Enactive)**
   - الفهم عبر العمل والحركة (خصوصًا في الطفولة).
2. **التمثيل التصويري (Iconic)**
   - الفهم عبر الصور والمشاهد.
3. **التمثيل الرمزي (Symbolic)**
   - الفهم باستخدام اللغة والأرقام والرموز.

نموذج غالاغر وأشتن Gallagher & Aschner (مهارات التفكير)

قسما عملية الفهم إلى:

- **الفهم الحرفي (Literal comprehension)**

فهم المعنى الظاهري أو المباشر.

- **الفهم التفسيري (Interpretive comprehension)**

تحليل الرسائل الضمنية أو المعاني العميقة.

- **الفهم النقدي (Critical comprehension)**

تقييم المعلومات، وتمييز المنطقي من غير المنطقي.

- **الفهم الإبداعي (Creative comprehension)**

توليد أفكار جديدة بناءً على الفهم. (العتوم، 2004، ص 275)

2- الفهم الشفهي:

2-1- تعريف الفهم الشفهي:

هو النشاط الذي يتطلب إدراج آليات معروفة سابقا عند الفرد، منها الرصيد اللغوي كإعادة استعمال المفردات والكيانات اللسانية المكتسبة من قبل، كما يلجأ التلميذ لضمان استمرارية فهم وتكوين تراكيب لفضية جديدة إلى ربط مفردات المتعلمة في المواقف الجديدة بالتراكيب والمعاني المكتسبة سابقا والمخزنة في الذاكرة للتعرف على المفاهيم الجديدة.

هو النشاط الذي يصل فيه الفرد إعطاء معنى للكلمات والنصوص أو الجمل في اللغة الشفهية، أو ذلك المستوى الذي يحققه الفرد من تفسير المعاني عند قراءة عليه النصوص شفهيا. أو يقرؤها على الكمبيوتر، الإعلانات الإشهارية، محاضرات، أو تفسير صورة أو فهم قصة تحكي عليه.

الفهم الشفهي هو قدرة تمكن الطالب من إدراك مفردات نص اللغة إدراكا يفهم معانيها وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص. (ميرود، 2007 ، ص138)

يعرف الفهم الشفهي بأن اللغة تكون مقروءة أو منطوقة (مسموعة) – (الفهم الشفهي) ، فإن ما ينطبق على الفهم الشفهي بناءا على كون ما ينطبق عن الجزء حتما و بالضرورة تذكر من بينها : عرفه القاموس الأرطفوني (1997) على أنه " القدرة على تحقيق المعني ودلالة الرسائل اللغوية سواء كانت مكتوبة أو منطوقة و أن الفهم الغوي يستدعي قدرات الفرد اللسانية (معرفة اللغة) و قدرات أخرى عديدة الإدراك التمييز السمعي البصري ، الإنتباه ، الذاكرة ، القدرات الذهنية (...) عند وضعية الاتصال صاحب الفهم و اللغوي و الغير اللغوي ، هذا الأخير مرتبط بما يسمى (paramretre linguistique) كالمضمون، العلاقات بين المتخاطبين ، الإيماءات والتي بدورها تحدد دلالات الرسالة .. (غازلي ، 2012، ص 50)

ويعرف الفهم الشفهي على أنه القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار و هو أحد عوامل مصفوفة العوامل في النموذج النظري لبناء العقل و هو أيضا عامل يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات و يقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة.

ويعرف أيضا على انه إدراك الواعي المعاني الألفاظ و العبارات حيث أن هناك نوعين من الإدراك : إدراك تلقائي لا شعوري و هو لا يزيد عن مجرد محاكاة و استرجاع غير إرادي لما يسمعه الطفل ، إدراك واعي شعوري و هو ما يطلق عليه الفهم .

فيعرف الفهم الشفهي على انه ذلك النشاط الذي يخفي حقيقة النشاطات الذهنية ، حيث أن عندما يكون الأطفال في حالة الإنصات ، فهم في حالة نشاط ذهني دائم ، ذلك لأن الفهم الشفهي يتطلب عمليات ذهنية عليا ومعقدة. (دحال، 2005، ص 65)

فالفهم الشفهي هو النشاط الذي يتطلب إدراج آليات معروفة سابقا عند الفرد ، منها الرصيد اللغوي كإعادة استعمال المفردات والكيانات المكتسبة من قبل، كما يلجأ التلميذ لضمان استمرارية فهم وتكوين تراكيب لفظية جديدة إلى ربط مفردات المتعلمة في المواقف الجديدة بالتراكيب والمعاني المكتسبة سابقا والمخزنة في الذاكرة لتعرف على المفاهيم الجديدة.

(شعباني ، 2005، ص (24) .

هناك عدة تعاريف للفهم الشفهي، ومن بينها:

يعرف (Guilford. J (1977) الفهم الشفهي على أنّه القدرة على إدراك المعاني للكلمات أو الأفكار، وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل في النموذج النظري لبناء العقل.

أمّا سيد خير الله ومحمد زيدان (1989) فيعرفانه على أنّه عامل يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات، ويقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة .

القدرة على اشتقاق أو تعميم أو استنتاج نتائج أخرى؛ هذا من جهة، و من جهة أخرى هو القدرة على تطبيق هذا الفهم و حسن استعماله في حل مشاكل الغير الروتينية، لذلك هو يتضمن المعرفة والمهارة بينما العكس لا يكون صحيحا. (بن المغيرة، 1989، ص 55)

يعرف عبد البارئ الفهم بأنه عملية ذهنية معقدة ناتجة عن تحليل رسالة لغوية أو مواقف معينة، حيث يتلقى الجهاز العصبي المنبه السمعي و يحلل معناه اعتمادا على جملة من المعارف أهمها الإدراك السمعي، الذكاء والخبرات السابقة. وعلى ضوئها يأتي فهم هذا المنبه. (عصر، 1999، ص 95)

2-2- إستراتيجية الفهم الشفهي:

الفهم الفوري:

تسمح هذه المرحلة بالتعرف على المستوى المعجمي اللساني للطفل ولتقدير مستوى الفهم الفوري للطفل يجب تقيمه على ثلاثة استراتيجيات وفق عبد الحميد خمسي :

الاستراتيجية المعجمية :(Lexicales) :

تسمح هذه الاستراتيجية بفهم الحادثة انطلاقًا من التعرف على الكلمة، وبوضعها على علاقة مع سياق الكلام حتى الكلام يتمكن الطفل من فهم معنى النّص والتمكن من الإجابة، ويكتسب الطفل هذه الاستراتيجية، عندما يبلغ من العمر ما بين أربع سنوات و نصف .

الاستراتيجية الصرفية النحوية (Morphosyntaxique :

تهتم هذه الاستراتيجية بمعالجة الوحدات اللسانية (الجملة) من الناحية الصرفية النحوية، فعلى الطفل أن يكون واعيًا بكل التحويلات التي لا بد من القيام بها .ولكي يفهم الحادثة علية أن يكون قادرًا على وضع العلاقة بين الاسم والفعل، وهو أدنى مستوى في هذه الاستراتيجية، كما عليه أنّ يتقن استعمال متغيرات صرفية نحوية أخرى فيما بينها تسمح له بفهم الحادثة . وتعتبر هذه المسألة على الدرجة القصوى من الأهمية في قيام التلاميذ بكيفية تركيب أو بناء الاستدلال وكذا التفكير في ماهية إجاباتهم عن السؤال المطروح أو الموجه إليهم، ويمكن للطفل البالغ من العمر ما بين خمس سنوات من إتقان هذه الاستراتيجية .

(عرابي، ميلودي، 2023، ص 664)

الاستراتيجية القصصية (Narrative) :

تتطلب هذه الاستراتيجية من أجل الحادثات القدرة على المعالجة المتتابعة للبنية الزمانية والسببية المطبقة في هذه الاستراتيجية، والتي تكون خاصة في بعض النصوص مثل القصص القصيرة، لهذا تم التحديد للحادثة على أنّها وحدة لسانية مركبة .

فحسب الباحث (Conchen–Bacrit (1978) فإنّه يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية على مختلف النّصوص والقصص التقليدية، كما يمكن تطبيقها على الحالات الأكثر تعقيدًا من الناحية الصرفية المعرفية ليتمكن الطفل لنبع سنوات من إتقانها. (بوخدنة، 2021، ص 529)

الفهم الكلي :

وضعت هذه المرحلة بهدف التعرف على سلوكات الطفل انطلاقا من استراتيجيات تم وضعها من طرف الباحث" عبد الحميد خمسي "وهي على علاقة بالفهم الفوري، والتي من خلالها يمكن وصف وتقييم القدرة على استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي، وقد قسمت هذه الأخيرة إلى ثلاث استراتيجيات وهي كالتالي :

سلوك المواظبة :

نجد هذا السلوك عند الأطفال الأصغر سنًا والتي توافق عدم القدرة على التركيز في سياق الكلام بالنسبة للعرض الأوّل للحادثة، هذا يدل على عدم التأكد من الإجابة الصحيحة وبالتالي عجز على المستوى اللساني المعرفي، وهي استراتيجية تهدف من خلالها إلى معرفة ما إذا كان قد توصل إلى فهم محتوى الحادثة .

سلوك تغيير التعيين :

يمكن للطفل أن يكتسب هذا النوع من السلوك من الراشد بحيث يُطلب تغيير التعيين في حالة الإجابة الخاطئة، فهذا النوع من السلوك لا يتطلب معارف جديدة، بل يحتاج إلى معارف اجتماعية .

سلوك تصحيح الذاتي :

يتطلب هذا السلوك اكتساب سلوك اجتماعي الذي يسمح للطفل بالمرور إلى الاستراتيجية

المعجمية إلى الاستراتيجية الصرفية النحوية ثم إلى الاستراتيجية القصصية .

(بن حمو، 2021، ص 86)

3-2- مستويات نمو الفهم الشفهي:

من خلال سلوك الطفل واستجابته في مواقف متعددة تمكن بعض الأخصائيين من وضع بنود يستدل بها على نمو هذه القدرة أي الفهم الشفوي وقد قسمت إلى أربع مستويات وهي:

المستويات	البنود
المستوى 1	-يستجيب بصفة مختلفة الأصوات متنوعة يسمعها .
المستوى 2	-يتعرف على بعض الكلمات مثل " بابا ، لا ،إلى اللقاء ، نم " . -يبدأ بادراك بعض النشاطات الروتينية ، فيشعر بالإشارة عند رؤية الطعام ، الماء .
المستوى 3	-يستجيب جيدا للتعليمات مثلا : يقبل ، يقول إلى اللقاء ، يعطي لأمه . -يعين بعض الأطراف في جسمه ، يتعرف على أشياء مألوفة عندما تسمى له -يستجيب لثلاث تعليما بسيطة .
المستوى 4	-يفهم 50 كلمة . -يفهم الأسئلة البسيطة . -يستجيب لنشاط التعليمات الصارمة (قف ، اجلس ، توقف ...) -يعين أطراف في الجسد و اللباس في الصورة . -يستجيب لتعليمات مزدوجة (اجلب الكرة و ارميها لأبيك) -يفهم منات الكلمات -من بين مجموعة كبيرة من الأشياء يمكن له أن يعين الأشياء التي نسميها له . -يمكن أن يعين صورة الشيء مألوفة توصف له وظيفته . -يجيب على التساؤلات التي تبدأ ب " أين " . -يفهم بعض الظروف مثل " فوق ، تحت ، أمام " .

الجدول رقم 01: يوضح مستويات نمو الفهم الشفهي

المستوى الأول: الاستجابة للأصوات العامة:

- الطفل يستجيب لمجموعة متنوعة من الأصوات (قد تكون أصواتًا بيئية أو نغمات)، دون أن تُذكر أي دلالة لغوية.
- هذا المستوى يمثل أبسط أشكال الفهم السمعي، وهو غالبًا ما يظهر في المراحل الأولى من النمو أو عند الأطفال ذوي الإعاقات السمعية الشديدة.

المستوى الثاني: فهم كلمات بسيطة مألوفة:

- يتعرف على كلمات متكررة في البيئة مثل: "بابا"، "لا"، "أرواح"، "نعم."
- هذا يدل على بدء ربط الكلمات بمعانيها في سياقها اليومي.

(ميرود، 2007 ، ص 144)

المستوى الثالث: استجابة لتوجيهات بسيطة مرتبطة بالسياق:

- يفهم جملًا بسيطة مثل: "تعال"، "افتح فمك"، "اشرب الماء."
- يفهم بعض أجزاء جسمه (يُظهرها عندما تُطلب منه).
- يفهم 2–3 كلمات مجتمعة (مثل "هات الكرة")

المستوى الرابع: فهم اللغة الأكثر تعقيدًا والتعبيرات المتعددة:

- يبدأ بفهم حوالي 50 كلمة.
- يفهم الأسئلة البسيطة مثل: "أين الكورة؟"
- يفهم الأوامر متعددة الأفعال: مثال: "قف، اجلس، توقف"
- يتعرف على مفردات جديدة في مجالات مختلفة: الحيوانات، أعضاء الجسم، الملابس...
- يُظهر تمييزًا بين الكلمات، مثال: عندما يُطلب منه اختيار غرض معين بين عدة أشياء.
- يفهم الضمائر والمفاهيم المكانية: مثل "أنا"، "أنت"، "فوق"، "تحت..."

- يتطور الفهم السمعي من مجرد الاستجابة للأصوات إلى تمييز كلمات مفردة مألوفة، ثم إلى اتباع التعليمات البسيطة، وأخيرًا إلى فهم جمل وأسئلة أكثر تعقيدًا.
- هناك انتقال من الاعتماد على الإشارات البيئية في الفهم إلى الفهم المجرد والمعتمد على اللغة فقط.
- الجدول يمكن استخدامه لتقييم:
  - الأطفال العاديين حسب العمر.
  - الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (اضطرابات اللغة، تأخر النمو، ضعف السمع).
- يفيد هذا النوع من الجداول في إعداد خطط التدخل المبكر والعلاج النطقي.

(قالي، 2022، ص 283)

4-2- مهارات الفهم الشفهي :

إنّ الفهم الشفهي مهارة معقدة ومركبة تحتاج إلى مهارات لتحقيقها :

أ- معاني الكلمات :

أثبتت كثيرا من البحوث في علم النفس المعرفي ، أن هناك ارتباطا عاليا بين سعة القاموس اللغوي للفرد ، ومستوى الفهم الشفهي و حتى إذا كان مستوى الذكاء ثابتا فان ثمة علاقة ارتباطيه عالية بين مستوى الفهم الشفوي و القاموس اللغوي المبادئ المحددة التي تعين المعلم على تنمية مهارة فهم معاني الكلمات و تحسينها لدى تلاميذه، وهي:

- ليس للكلمة الواحدة معنى واحد.
- أن المعنى المحدد للكلمة إنما هو وليد السياق المستعمل فيه الكلمة.
- أن تعدد معاني الكلمة يعتمد على حد كبير على إعداد الخبرات و أنواعها حسب القارئ.

ب معنى الجملة :

تعد الجملة الوحدة الأساسية للتواصل فضلا عما تحمله من معاني للكلمات الداخلة في تركيبها، كم انها تساهم في تطوير الفهم عامة والفهم الشخصي و تفسير اللغة وأنماطها المكتوبة .

- الجمل الافتتاحية
- الجمل الانتقالية
- الجمل الملخصة.

ج معنى الفقرة :

تعرف الفقرة أساسا على أنها سلسلة متتابعة من الجمل التي تتناول وتتضمن فكرة واحدة رئيسية، ونصاع الجمل في الفقرة بطريقة منظمة، ترتبط الواحدة بغيرها في تتابع و منطق.

(عبده، 1984، ص 21)

5-2- مداخل رئيسية المنظور المعرفي في تناول القدرات الفهم الشفهي:

أ- مدخل المعرفة:

يقوم هذا المدخل على أساس أن المعرفة السابقة تشكل أساسا محوريا هاما في اكتساب المعرفة الجديدة، ومع أن المعرفة السابقة أو القائمة تتوقف على طبيعة المجال النوعي لتخصص الفرد أو تعليمه إلا أن المقصد بالمعرفة السابقة هنا، معرفة المبادئ والأسس والمفاهيم والإستراتيجيات المستخدمة في اكتساب وفهم المعرفة الجديدة ويرى كل من 1981 keil, 1984 & bisanaz et voss أن البنية المعرفية تلعب دورا أكثر أهمية من دور العمليات المعرفية في إحداث التغيير المعرفي للفرد.

كما يرى أصحاب هذا المدخل أن الفروق بين الأداء الماهر والأداء العادي أو المبتدئ في قدرات الفهم الشفهي وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى يكون راجعا إلى الفروق في المعرفة السابقة أو البناء المعرفي لكل منهما أكثر مما يكون راجعا إلى الفروق بينهما في عمليات التجهيز أو المعالجة، ويؤدي هذا الرأي اعتمادا على أن العمليات المعرفية أيا كانت كفاءتها وعمليات التجهيز أو المعالجة أيا كانت خصائصها يتعين أن تجد محتوى معرفي تتناسق معه.

ب- المدخل التصاعدي:

صاحب هذا المدخل هو هنت أبريل 1978 al hunt وقد تبعه العديد من الباحثين أمثال 1978 ويقوم هذا المدخل على الافتراضات التالية 1979 Jackson et mcclelland keatting et Bobbit هناك نمطان من العمليات تقف خلال قدرات الفهم الشفهي هما:

- **عمليات تقوم على المعرفة:**

عمليات ميكانيكية:

و تقوم هذه العمليات على التداعي الحر للمعلومات .

ويرى هفت وزملاءه أن هناك ثلاث مظاهر أو خصائص لما أسموه نظام تجهيز ومعالجة المعلومات وهي:

الحساسية للتعلم الزائد لمعلومات متعلقة بالمثير السمعي.

الدقة في تعاقب عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات

سرعة تجهيز التمثيل الداخلي للمعلومات في الذاكرتين قصيرة المدى وطويلة المدى.

وإن تباين الأفراد في القدرة اللغوية أو الشفهية يرجع إلى اختلاف مهارات استخدام اللغة لديهم والتي تكون مستقلة عن المعلومات أو الخيرات السابقة، ويفترض أن اختبارات الذكاء تقيس المهارات الأساسية لتجهيز ومعالجة المعلومات عن طريق القياس المباشر لنتائج هذه المهارات (زايري، 2008 ص 33)

ج- المدخل التنازلي:

يقوم المدخل التنازلي للتجهيز أو المعالجة على التوقع أو الاستدلال المشتق من عملية تجهيز المعلومات ذاتها أو على المعرفة الناتجة عن معالجة وتجهيز المعلومات من خلال صياغة المعلومات المقدمة على ضوء السياق الذي تقدم فيه هذه المعلومات، ويستخدم هذا المدخل في فهم الفروق الفردية في القدرة الشفهية أو النحوية وفهم واكتساب معاني المفردات وفي هذا الإطار يرى " وارتر و كابلات werter et kaplan 1952 أن الطفل يكتسب معاني الكلمات بصفة أساسية اعتمادا على أسلوبين أحدهما من خلال استدلال أو استنتاج الصريح لفظها أو موضوعا فهو يتعلم فهم الرموز اللفظية من خلال توجيه الكبار وإشارتهم وتسمياتهم للأشياء أو من خلال والثاني من خلال الاستدلال أو التحديد اللفظي للمفاهيم والأشياء الاستنتاج الضمني للسياق المرجعي أو ربما ينبثق المعنى لديه من خلال المحادثة أو دلالات السياق.

ومن الدراسات التي اهتمت بالأسس المعرفية لاكتساب المعرفة عموما ومعاني الكلمات ومفاهيم اللفظية بصفة خاصة دراسة Sternberg Davidson1984 ودراسة 1982 Stemberg والتي توصلت إلى أن هناك ثلاث مكونات أساسية لهذا الاكتساب وهي : الترميز الانتقائي التوليف الانتقائي. المقارنة الانتقائية). (زايري، 2008 ص 353)

ويقصد بالترميز الانتقائي فصل أو انتقال المعلومات المتعلقة أو المرتبطة عن المعلومات غير المتعلقة أو غير المرتبطة فعندما تقدم المعلومات الجديدة في المعلومات غير متعلقة يقوم الفرد بعملية الترميز الانتقائي للمعلومات المتعلقة متجاهلا المعلومات الغير متعلقة.

ويقصد بالتوليف الانتقائي إحداث نوع من التوليف الانتقائي للمعلومات التي ترميزها كي تتكامل مع غيرها من المعلومات المماثلة في البناء المعرفي مكونة صيغة كلية أكثر تكاملا، (بلخيري 2005، ص 51)

أما المقارنة الانتقائية فتقوم على إيجاد علاقة أو علاقات بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة حيث تصبح المعلومات الجديدة لا قيمة لها ما لم تستحدث هذه العلاقات التي تقوم على المقارنة الانتقائية، للمعلومات الجديدة والمعلومات السابقة.

3- الفهم الشفهي المعجمي:

3-1- تعريف الفهم الشفهي المعجمي:

لفهم الشفهي المعجمي هو قدرة الفرد على استيعاب معاني الكلمات والمفردات عندما يسمعها في سياق الكلام المنطوق. هذا المفهوم يجمع بين عنصرين أساسيين:

1. **الفهم الشفهي** :يعني إدراك واستيعاب الرسائل المنطوقة، مثل ما يُقال في المحادثة، أو الخطاب، أو القصة المسموعة.
2. **المعجمي** :يشير إلى ما يتعلق بالمفردات (الكلمات) ومعانيها.

إذًا، يمكن تعريفه كما يلي:

الفهم الشفهي المعجمي هو قدرة المتلقي على إدراك معاني المفردات المنطوقة وفهم استخدامها في السياق السمعي، مما يمكنه من متابعة الخطاب الشفهي وتحليله بشكل صحيح.

3-2- أهمية الفهم الشفهي المعجمي:

- يعد أساسًا في تطوير مهارات الفهم العام للنصوص المسموعة.
- يُساهم في توسيع الرصيد اللغوي للمتعلمين.
- يُمهّد لتطور مهارات القراءة والفهم القرائي لاحقًا.

- يدعم التواصل الشفهي الفعّال ويُعزز من كفاءة المتعلم في التفاعل اللغوي.
- يُسهم في التعلم المدرسي في مختلف المواد الدراسية، لأنه يُساعد على فهم تعليمات المعلم والمحتوى المنطوق.

3-3- أنواع الفهم الشفهي المعجمي:

أ. الفهم الحرفي (المعجمي المباشر)

هو الفهم الذي يعتمد على المعنى الأساسي أو المعجمي للكلمة كما يرد في القاموس دون تأويل أو سياق خاص.

- مثال: عند سماع كلمة "حصان"، يدرك السامع أنها تشير إلى حيوان معروف، دون أي معنى مجازي.

ب. الفهم السياقي

هو فهم الكلمة استنادًا إلى السياق الذي وردت فيه داخل الكلام أو النص الشفهي.

- مثال: كلمة "ثقل" في جملة: "شعرت بثقل في قلبي"، تُفهم هنا بمعنى الحزن وليس الوزن الفعلي.

ج. الفهم المجازي (الضمني)

هو إدراك المعاني المجازية أو غير المباشرة للكلمات، والتي قد تكون بعيدة عن معناها الأصلي.

- مثال: في جملة: "القائد قلب الأسد"، يفهم السامع أن المقصود هو الشجاعة وليس حيوانًا.

د. الفهم الاستنتاجي

هو نوع من الفهم يُبنى على التحليل والاستنتاج العقلي لمعنى الكلمة غير المعروفة انطلاقًا من بقية العناصر المسموعة. (بوعافية، 2022، ص 66)

- مثال: إذا سمع الطفل "تدحرجت الكرة على المنحدر"، ولم يكن يعرف "تدحرجت"، قد يستنتج معناها من معرفته بـ "كرة" و"منحدر".

هـ. الفهم التفاعلي

هو الفهم الذي يتجلى من خلال التفاعل مع الكلمة أو المفردة، مثل طرح أسئلة عنها أو استخدامها في حوار.

- مثال: بعد سماع كلمة "بوصلة" في قصة، يسأل المتعلم: "ما فائدة البوصلة؟"، مما يدل على فهم وتفاعل.

و. الفهم الانفعالي أو العاطفي

هو الفهم الذي يُعبّر عن التأثر العاطفي بالمفردة أو بالموقف المرتبط بها.

- مثال: في جملة "بكى الطفل لأنه فقد لعبته"، يتفاعل الطفل مع كلمة "فقد" شعوريًا، ويفهم حزن الموقف. (بوعافية، 2022، ص 67)

.

الفصل الثالث:

اكتساب اللغة

تمهيد:

يشكّل اكتساب اللغة لدى الطفل أحد أبرز المواضيع التي حظيت باهتمام واسع في ميادين علم النفس، اللسانيات، وعلوم التربية، نظرًا لما تنطوي عليه هذه العملية من تعقيد وأهمية في آن واحد. فاللغة ليست مجرد أداة تواصل، بل هي الإطار الذي يتشكل فيه الفكر ويُبنى من خلاله الوعي بالذات والعالم.

يكتسب الطفل، في سنواته الأولى، نظامًا لغويًا كاملاً دون تعليم مباشر، مما يطرح تساؤلات عميقة حول طبيعة هذا الاكتساب، ومراحله، والعوامل المؤثرة فيه. وقد تعددت المقاربات النظرية التي حاولت تفسير هذه الظاهرة، من الفطرية التي تؤكد على الاستعداد البيولوجي، إلى السلوكية التي ترى في التفاعل والتقليد أساسًا للاكتساب، وصولاً إلى المقاربات الاجتماعية التي تربط اللغة بالنمو المعرفي والسياق الثقافي. وفي هذا الفصل، نسلّط الضوء على مختلف الجوانب المرتبطة باكتساب اللغة لدى الطفل، لفهم آلياتها، مراحلها، وحدود تأثير البيئة والتجربة في تشكيلها.

1- تعريف اللغة:

أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. (ابني جني، ص 23)

وهذا التعريف، يجب أن يشار إليه للأمانة العلمية، في دائرة المعارف البريطانية حيث تعرف اللغة بأنها: (نظام من الرموز الصوتية)

وفي دائرة المعارف الأمريكية: إن اللغة يمكن تحديدها بأنها نظام من المعلومات الصوتية الاصطلاحية. (الراجحي، ص 16)

وعلى ضوء تعريف ابن جني، قامت دراسات اللغة على أنها أصوات منطوقة وليست حروفًا مكتوبة.

واللغة في رأي بعض علماء الغرب؛ ومنهم دوسيسير هي (كل ما يمكن أن يدخل في نطاق النشاط اللغوي؛ من رمز صوتي، أوكتابي، أوإشارة؛ أي أن اللغة تعني الكيان العام الذي يضم النشاط اللغوي الإنساني في صورة ثقافية؛ منطوقة، أومكتوبة، معاصرة أومتوارثة.

(شاهين، 1980، ص 16)

تعني اللغة بوجه عام كل الوسائل الممكنة للتفاهم بين الناس أوبين الكائنات الحية الأخرى ولذلك فحركة اليد للتحية لغة، وايماء الرأس في موقف معين لغة وكل هذه الإشارات تدخل في اللغة بمعناها العام حيث أنها عبارة عن اشارات تؤدي الى فهم معنى ما، فهي بالتالي تخدم نفس الأغراض، التي تسعى الألفاظ الى تحقيقها. (منسي وآخرون، 2003، ص 225)

أما اللغة بمعناها الخاص فتشير الى الصور اللفظية المعروفة كما تتكون من كلمات وجمل وقواعد ومعنى ...، وهي مظهر من مظاهر النمو العقلي والتحضر الإنساني كما أنها وسيلة من وسائل التفكير والتذكر والتخيل.

فاللغة هي تلك المجموعة المعينة من الرموز التي تساعد على التواصل الفكري بين أفراد المجتمع الواحد.وتتضمن المهارات اللغوية والقدرة على الكلام والكتابة وفهم الرموز الموجودة في لغة الجماعة التي ينتمي اليها الفرد.

هي الملكة التي يستطيع الناس التواصل فيما بينهم بها، و يعبرون عن أفكارهم عن طريق الرموز الصوتية التي من الممكن تسجيلها إذا دعت الحاجة.

(حنفي، 2003، ص 127)

2- مراحل إكتساب اللغة عند الطفل:

إن اكتساب اللغة علامة على أن الطفل أخذ يتبوأ مكانه في المجتمع، كما أنه دليل واضح على أن بنية الطفل العقلية أخذت تتطور. ولحصول ذلك التطور هو التعاون بين الطفل والراشد والتماس المتواصل بينهما.

واللغة بطبيعة الحال هي صلة الوصل بين الطفل والراشد وهي الأداة المثلى التي يتم بواسطتها هذا التماس والإحتكاك.

الا أنها لا تكتسب بصورة تلقائية بل لبد من التدرب على النطقوتعلم كيفيات التكلمولبد من وقت ليس بقصير قبل أن يتوصل الطفل الى طريقة يرضى عنها الناس.ويمكن تلخيص المدة التي يستغرقها الطفل في اكتساب اللغة الى مرحلتين هما:

أولا: المرحلة السابقة للغة:

وهي مرحلة تمهيد واستعداد وتشتمل بدورها على ثلاث فترات هي:

أ-فترة الصراخ Crying:

إن الصرخة الأولى عند الولادة تدل على أن الوليد قد برز الى حيز الوجود مزودا بجهاز التنفسوالحنجرة الضروريين لنوملكة التكلم عنده.وعلية فإن الصراخ هونقطة البداية في نشوء اللغة، إذ سرعان ما يكشف الطفل أنه يستطيع بواسطة الصراخ أن يعبر عن مختلف رغباته وحاجاته. (القاسمي، 2011، ص 232)

والصراخ في الواقع هومظهر عفوي من مظاهر الهيجان ويمكن أن يعتبر من الأفعال المنعكسة الناتجة عن الإحساس بالجوع أوالألم والإنزعاج من وضعية غير مريحة.

وغالبا ما يشعر الوالدان أنهما يستطيعان التمييز بين أنواع مختلفة من الصراخ عند الطفل فيما اذا كان ذلك تعبيرا عن الجوع أوالألموالإنزعاج.. ولكن من المؤكد الى حد الآن أن الصرخات، الصادرة عند الأطفال غير متميزة بعضها عن بعض.

ب-فترة المناغاة Babbling:

وبعد مضي شهر الى شهر ونصف تقريبا، يبدأ الأطفال يصدرون أصواتا ليست كالصراخ تماما بل هي أصواتا متشابهة بغض النظر عن جنسيتهم أوقوميتهم أوحتى قدرتهم على التعلم، إنها مجرد عملية تمرين عضلاتهم وفكهم ولسانهم وأحبالهم الصوتية وحركة الشفاه، حتى الأطفال الصم يخرجون أصوات المناغاة.

يرى "مسن" Mussen وزملاؤه أن مناغاة الطفل الصغير الذي يقل عمره عن ستة أسابيع لا تتأثر بخبرات البيئةويظهر تأثير البيئة ابتداء من الأسبوع العاشر تقريبا. فالأطفال الذين ينشأون في أسر يكثر فيها حديث الوالدين مع بعضهما يناغون بدرجة أكبروتنوع أوسع من الأطفال الذين ينشأون في أسر قليلة الحديثوالحوار.

ويكون استعمال الحروف المتحركة (vowels) أوما نسميه في العربية بالحركات أكثر عددا في مناغاة الطفل من الحروف الساكنة (consonants). (الشماع، 1995، ص 59)

وأول ما يتلفظ به من الحروف المتحركة هي التي يكون مخرجها من تجويف الفم الأمامي مثل: بابا، ماما، دادا. أما اللتي مخرجها تجويف الفم الخلفي فإنها تتأخر عنها في الظهور.

أما الحروف الساكنة فإن الذي يظهر منها هي حروف الحلقواللهاة.وهي تخالف الحروف المتحركة من حيث نشوءها عند الطفل، إذ تظهر في أقصى تجويف الفم، ثم تتلاحق من الخلف الى الأمام، كلما نما الطفل وكبر. (حنفي، 1980، ص 146)

لا شك أن مرحلة المناغاة خطوة أولى نحو تعلم الطفل للغة ولكننا لا نعرف على وجه الدقة آليات التحول، من مجرد اللعب بالصوت الى عادات لفظية خاصة بكل لغة من لغات العالم وكل ما نعرفه أن الطفل في مرحلة المناغاة يتكون لديه رصيد كبير من الأصوات

والحروف التي يتدرب على النطق بها، وأنه عند ما يكبر، يقتبس من ذلك الرصيد ما يحتاج اليه من حروف. (حنا وآخرون، ص 56)

ولكن اذا تعلم لغة الكبار، يجد أن تلك الحروف تستعمل مع غيرها، وتتجاور فيما بينها ويتأثر بعضها ببعض من حيث النطق، فيضطر الطفل نتيجة لذلك أن يتعلم النطق بها من جديد، لا كأصوات منعزلة بعضها عن بعض، بل كحروف تتدرج في اطار الكلمة أو الجملة. ولذلك فإن استعمال أصوات المناغاة وإدخاله في اللغة، لا يتم بصورة عفوية، بل لبد من الإستماع والتقليد والتعلم.

جـ-فترة تقليد الأصوات المسموعة:

بعد إجتياز الطفل لمرحلة المناغاة، يحاول أن يقلد الضجات التي يسمعها من حوله،وخاصة ما كان منها صوتا بشريا،وهويفعل ذلك لكي يخترع كلمات من صنعه هو.وعلى الراشد أن ينتبه لهاويخاطبه بها لكي يتفاهم معه أي أن الراشد يقلد الطفل في التلفظ حتى يشجعهوينتقل من الأصوات العفوية الى لغة الحروفوالكلمات المركبة تركيبا مفيدا، الى أن ينقلب التقليد من الطفل الى الراشد بعد أن كان من الراشد الى الطفلوعندها يبدأ الطفل بالإندماج في المحيط والتكيف مع البيئة تكيفا لغويا. (الشماع، 1995، ص 101)

عندما يبلغ الطفل السنة الأولى تظهر على سلوكه اللغوي بوادر التنقليد، ويصبح قادر على إعادة لفظة يلتقطها بسمعه من الكبار.

وفي السنة الثانية يردد الكلمات التي يسمعها وكأنه بذلك يريد أن يرسخها في ذهنه. ويقول العلماء في هذا الصدد أن الأطفال يستجيبون لصوتهم على شكل أشبه ما يكون بالصدى، أي أن الطفل يتلفظ بشيء، فيسمع صوته، فيصبح ذلك الصوت كأنه منبه يحدث استجابة. وتكون تلك الإستجابة بتكرار الصوت المتلفظ به كأنه الصدى وهذا ما يسميه العلماء بالحلقة الصوتية أو الإستجابة الدائرية وقد لوحظ أن الطفل في هذه المرحلة يبدأ في تعلم أسماء الأشياء والأصوات اللغوية. (الشماع، 1995، ص 103)

وعلى المربي أن يجعل تلفظ الطفل بإسم الشيء مقترنا بالشيء ذاته ويجعله يكرر إسم ذلك الشيء حتى يصبح هذا الأخير بمثابة المنبه للطفل اذ يدفعه مجرد رؤيته له الى النطق بإسمه.

وتستمر هذه الإستجابة الدائرية حتى بلوغ الطفل سنتين ونصف وبعدها تختفي من كلامه الأجوبة الدائرية شيئا فشيئا ويعوض عنها بالتراكيب اللغوية والأساليب البيانية التي يقتبسها من لغة الكبار.

ثانيا: المرحلة اللغوية :

أيضا هذه المرحلة يمكن أن تقسم إلى ما يلي :

أ – مرحلة المقاطع :

مثل ماما، باباوهنا تبدأ المرحلة اللغوية مرفقة بالإشارة أوالنبرة أوالصوت أوالملامح الوجهية.

ب – مرحلة الكلمة الأولى :

إن الكلمة الأولى التي ينطق بها الطفل، هي في أغلب الأحيان، ذات مقطع صوتي واحد مضاعف، مثل (ماما ، بابا ، دادا) وتقوم أمثال هذه المفردات مقام الجملة فقد يعني بقوله (بابا) أريد الكرة أوأين الكرة ؟ أوأنظر إلى الكرة ،وذلك كله بحسب السياق، وما على الكبار إلا أن يستنتجوا المعنى المقصود من الإشارة التي يرفق بها الطفل الكلمة، أومن نبرة صوته، أومن ملامح وجهه. وأغلب الظن أن الطفل قلما يستعمل الكلمات الأولى للإشارة بها إلى مدلولاتها، لأن الأشياء لا تعنيه إلا بمقدار ما تحوم حول ذاته، ولذلك فهوينظر إليها من خلال نفسه، أي من خلال رغباته وحاجاته. (حنا وآخرون، ص 58)

جـ – مرحلة الكلمة جملة :

فقبل أن يصل إلى كلمة جملة التي تكون في عامين ، حيث 15 شهرا إلى 17 شهرا يبدأ يفهم الأوامر . وعند 18 شهرا يقولويردد كلمات من الحياة اليومية وينتبه إلى معظم أعضاء

جسم هو يتعرف على البعض منها .وفي 24 شهرا أي العامين فيقول مثلا ماما حيث يقصد ماما أعطيني الخبز ، ويعتمد على ضمير أنا وأنت .

د – مرحلة الكلام :

يبدأ الطفل في هذه المرحلة استعمال السلوك اللغوي اللفظي ، حيث نجد النمواللغوي من خلال محصوله التعبيري قد زاد حيث في 03 سنوات يعبر عن طريق الجمل ، يسمع قصص قصيرة يطرح أسئلة : أين ، ماذا ، متوكذلك يشارك في الحوار العائلي .

لقد توصل العديد من العلماء في مجال علم النفس أُن متوسط كلمات الطفل في السنة الواحدة (4) وفي سنتين (272) وفي السنة الثالثة (896) وفي السنة الرابعة (1540) وفي السنة الخامسة (2072) وأن معدل الزيادة من السنة الثانية الى السنة السادسة يكون بزيادة (500) كلمة في السنة. ويذكر " آلفورت "(4000) كلمة في السنة.

(حنفي، 1980، ص 146)

وتشير نتائج الاختبارت اللغوية التامة عند " ديكدر " الى ما يلي :

السنوات	2	3	4	5	6
الأسماء	62	110	131	158	180
الأفعال	18	33- 5	39	45	43
الضمائر	6 – 5	13 – 5	14	13 – 5	13 – 5
الظروف	7	14	16	16 – 5	15
أحرف جر	6 – 5	6	8	8 – 5	8 – 5

الجدول رقم 02: يوضح نتائج الاختبارت اللغوية التامة عند " ديكدر"

ومن خلال ما توصلت اليه " ديكدر " أن سرعة التقدم في المستويات الدنيا قبل السن المدرسي أكبر من المستويات القريبة من السن المدرسي ، كما لاحظت أُن سرعة اكتساب المفردات عند البنات أكبر منه عند البنين في جميع أعمار الطفولة الاولى .

3- نظريات اكتساب اللغة وتعلمها:

حاولت العديد من النظريات تفسير كيفية تعلم فنون اللغة بصفة عامة واللغة الأم بصفة خاصة؛ حيث تقدم هذه النظريات تصورات مختلفة حول اللغة واكتسابها. ومعرفة هذه النظريات يساعد على اختيار طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة للمتعلمين على مختلف أعمارهم ومن أهم هذه النظريات ما يلي :

أولا: النظرية الفطرية Nativistic Theory :

اللغة عبارة عن نظام يتمثل في النظام الصوتي والنظام النحوي والنظام الصرفي والنظام الدلالي. ومع ذلك يبقى سؤال مهم يحتاج إلى إجابة دقيقة وهوكيف يتفوه الطفل بجمل من الواضح أنه لم يسمعها من قبل ؟

كيف نتصور مثلاً أن طفلاً في الثالثة أوالرابعة من عمره وهى المرحلة التي تكتمل فيها قدرة الطفل اللغوية يتمثل أويقوم بدور النحوي أواللغوي الذي يدرك أصول اللغة إدراكاً عقلياً نتيجة التعليم. إن الطفل في هذه السن ينطق بسيل من الجمل المبينة بناءاً نحوياً محكماً وهويذهب إلى المدرسة وقد أتقن كلام بل أنه يستعمل اللغة استعمالاً تلقائياً دون جهد بعمليات قياس سابق على لاحق . (بوقربة، د س، ص 18)

وفى هذا الصدد ينطلق تشومسكي من أن الطفل يولد ولديه استعداد فطرى لاكتساب وتطوير اللغة، وأن الإنسان بحال من الأحوال مبنى مسبقاً تجاه تنمية اللغة، لذلك فإن الطفل عندما يتعرض للغة فإن مبادئ بناء اللغة تبدأ بشكل تلقائي في العمل .

وبناء على ما يذهب إليه تشومسكي فإن كل إنسان يتعلم اللغة، لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة، وهذه القدرة عامة بطبيعتها، بمعنى أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان، وهذه القدرة فطرية داخلية غير مكتسبة تميز الإنسان عن الحيوان، وهذه

الآلية الداخلية يطلق عليها اسم جهاز اكتساب اللغة (Language Acquisition device) (LAD).

إذن فالفكرة الأساسية التي توجه المنهج التوليدي هي سمة الإنتاجية في اللغة، التي بمقتضاها يستطيع المتكلم أن يؤلف ويفهم جملاً جديدة غير متناهية لم يسبق له أن سمعها من قبل، وهى السمة التي تميز الإنسان من الحيوانات، فإذا كان الأطفال قادرين على استخدام جمل جديدة يعدها الكبار سليمة في صوغها Well Formed فذلك يعنى أن هناك شيئاً آخر يتجاوز مجرد محاكاة الجمل التي سمعوها من الكبار، وهوأنهم يولدن بقدرة لغوية تمكنهم من ذلك .

ويرى تشومسكي أيضاً أن هناك مبادئ مشتركة أوكلية Universal في كل لغات الإنسانية حتى إنه ليرى أن هذه المبادئ يمكن أن تحدد "بيولوجيا" بمعنى أنها تمثل جزءاً مما نسميه الطبيعة البشرية .

لذلك يعتقد تشومسكي أن نمواللغة حالة مبدئية من النضج، وأن العامل البيئي الوحيد الضروري للطفل كي يتعلم اللغة هوأن يتعرض لبعض اللغة وبعبارة أخرى إن المعرفة بقواعد اللغة، أي قواعد كيفي تجميع الكلمات في جمل وعبارات ذات معنى، أي التركيب Syntax هي عملية بيولوجية الأساس .

ويلفت تشومسكي الاهتمام إلى الأطفال على وجه الخصوص. فإنهم في سن الخامس مثلاً، يستطيعون أن ينطقوا كل يوم مئات من الجمل لم ينطقوها من قبل، ويستطيعون أن يفهموا ما يقال لهم من كلام لم يسبق لهم أن سمعوه ومعنى ذلك أن هناك أصولاً عميقة في التركيب الإنساني تجعله يتميز بهذه القدرة . (غريب، 1992، ص 76)

ويستبعد تشومسكي أيضاً دور الأسرة حتى في تصحيح لغة الطفل ويرى أن دورها يقف عندما يسميه الدور التوسعي expansion حيث نرى البالغين يقومون عادة بترديد الجمل التي يتفوه بها الطفل، ولكن مع إدخال بعض التغيرات عليها بحيث يقربونها من الجمل التي تعادلها في لغتهم. ومن ثم تتجه لغة الطفل شيئاً فشيئاً إلى الاندماج في لغة الكبار ومن خلال ذلك

يكتشف الطفل دون أن تقوم الأسرة بتصحيح كلامه بطريقة مباشرة، يكتشف النظم الخاصة بلغة الكبار على مستوياتها المختلفة وعلى ذلك يكون دور الأسرة هوتسهيل عملية اكتساب اللغة، وذلك من خلال عرض نماذج لها دون تلقين منهم أوتقليد من الطفل .

ولقد قدم تشومسكي أساهماً خلاقاً في تفسير اللغة، سماه (القواعد التحويلية) للغة ويتلخص هذا الإسهام في أن الجمل اللغوية لها مستويان من البني والتركيب وهما :

البناء العميق :(Deep Structure) :ويمثل البناء العميق المعنى أوالفكرة التي تمكن وراء الكلمات في الجملة أما الجانب أوالمستوى الآخر للفهم والذي يأخذ فترة ليتم تعلمه هو :

البناء السطحي :(Surface Structure) :والذي يمثل الجملة التي نراها تسير من كلمة لأخرى خلال الصفحة لذا تسمى نظرية تشومسكى بنظرية القواعد التحويلية .

أي أن البناء العميق الذي هونتاج قواعد تركيب العبارات يحتوى على كافة العلاقات النحوية الكامنة اللازمة لفهم الجملة، هوبدوره يجب أن يكون هوالمدخلات إلى عنصر الدلالة أوالمعنى، وبالمقارنة بهذا فإن البناء السطحي لكونه نتاج القواعد التحويلية، يحتوى فقط على المعلومات الصحيحة عن الترتيب النهائي للكلمات في الجملة الذي نحتاجه للنطق الفعلي للجملة وهوبالتبعية يكون المدخلات للعنصر الصوتي الذي يحتوى على قواعد لإصدار الأصوات الفعلية للكلمات . (غريب، 1992، ص 79)

لذلك آمن تشومسكي بأن التشابه في اللغات يحدث في مستوى التركيب العميق في كل اللغات، بينما يحدث الاختلاف بين اللغات في المستوى السطحي وآمن تشومسكي أيضاً بأن الأطفال لديهم مجموعة من والقواعد الداخلية التي تسمح لهم بالتنقل من المستوى العميق إلى المستوى السطحي والعكس صحيح .

وقد انتهى تشومسكي إلى عدة حقائق أساسية عن اللغة هي :

•إن اللغة معقدة، وهى مهارة مميزة، تتطور تلقائياً داخل الطفل دونما جهد واع وتكون بنفس الكيفية داخل كل فرد .

•إن الطفل يطور هذه القواعد المعقدة بسرعة وبدون تعليمات رسمية وينموليعطى ترجمات متماسكة لبناءات الجمل والتى لم يمتلكها من قبل .

•إن الطفل لا يقوم بإنتاج اللغة فقط كما يسمعها، ولكن يقوم بإعادة بناء قواعد هذه اللغة .

•أن كل جملة يتحدثها الفرد تكون عبارة عن تجمع جديد تماماً من الكلمات تظهر للمرة الأولى. وهوبذلك يرى أن الكلمات لا تحفظ عن ظهر قلب، واللغة لا يمكن أن تقلد ببساطة ثم توصف .

•إن الأطفال يستخدمون اللغة على وجه خطأ مثل استخدامهم للجمع الخطأ .

(ميشال، 1992، ص 50)

وبذلك فالنظرية الفطرية تعنى باللغة كظاهرة متطورة مميزة للإنسان وأن اللغة سمة عالمية للإنسان، وأن القواعد فيها حقيقة ذهنية وأن الإنسان كائن مؤهل وراثياً لاكتساب اللغة وأن اللغة الحية هي التي نستطيع التفكير بها. وبذلك فالقراءة عند النظرية الفطرية عملية ذهنية والخطأ في القراءة يقاس بدرجة تباينه عن المعنى فهومفارقة معنوية .

ثانيا: النظرية السلوكية Behaviorist Theory :

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك – بما في ذلك السلوك اللغوي – ارتباط بين مثير واستجابة، وبالتالي يكون المعنى هوالارتباط القائم بين المثير القادم من العالم الخارجي والاستجابة اللفظية للفرد، وهذه النظرية تتفق مع أصحاب النظريات البيئية التي تهتم بالجوانب البيئية في تفسير السلوك الإنساني ومن روادها " سكنر وسامبسون .

وتفترض النظريات السلوكية عامة أنه ينبغي أن نولى الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس. ولا يركزون اهتمامهم على الأبنية اللغوية، والمشكلة الأساسية في هذه المنظور هي أنه نظراً لأن الأنشطة العقلية لا يمكن أن ترى، فإنها لا يمكن أن تعرف وتقاس. فيرى السلوكيون أن الطفل يكون سلبياً خلال عملية تعلم اللغة فالطفل يبدأ الحياة بجعبة لغوية خاوية ثم يصبح الطفل مستخدما للغة في بيئته. لذلك يتفق السلوكيين جميعاً في أن البيئة هي

العامل الحرج والأكثر أهمية في عملية الاكتساب، ويؤكدون على الاختلافات التي تحدث بواسطة البيئات الواسعة الاختلاف للأطفال أثناء فترة اكتساب اللغة .

ورائد هذا المذهب هو" سكنر " والذي ركز على جوهر المذهب السلوكي اللغة، حيث أ، اللغة سلوك ومثلها مثل الأنماط الأخرى للسلوك الإنساني فإنها تعلم عن طريق عملية تكوين العادة . (حساني، 2000، ص 90)

والعادة تحتوى على تلك المكونات الأساسية :

•الطفل يقلد الأصوات والأنماط التي يسمعها حوله .

•الناس تتعرف وتدرك محاولات الطفل من حيث تشابهها مع كلام البالغ وتدعم وتكافئ الأصوات عن طريق الاستحسان أوأي رد فعل محبوب آخر .

•يحصل على مكافآت أكثر يكرر الطفل الأصوات والأنماط، ومن هنا تصبح عادة .

بهذه الطريقة يشكل سلوك الطفل الشفهي حتى تتطابق العادات مع نماذج الشخص البالغ. وبإطار العمل النظري هذا فإن تعبيرات الطفل لا ترى على أنها نظام معالجة بالطريقة الصحيحة بل ترى على أنها نسخة خطأ لكلام البالغ، فالأخطاء هي ببساطة نتيجة التعلم غير التام، عملية تكون العادة لم تكتمل بعد بشكل صحيح. (بوقربة، د س، ص 10)

ويرى " سكنر " أنه حتى يتم تحليل السلوك اللغوي تحليلاً دقيقاً يجب أن تدرس كل العوامل المؤثرة في ذلك السلوك من خلال أدوارها كمؤثرات واستجابات كل كلام منطوق – في الغالب – يتبعه استجابة لفظية وغير لفظية، فالسلوك اللغوي عند " سكنر " لا يمكن أن يدرس إلا في ضوء البيئة المحيطة بمستعملها، أي بمراقبة العوامل الخارجية، ومن هذه العوامل الخارجية عامل الشيوع أوالتكرار، الذي يؤدى إلى كثرة استعمال لفظ بعينه في بيئة الطفل. فالطفل من وجهة نظر السلوكيين يقلد السلوك اللفظي في بيئته إلى حد بعيد، وهم يعطون التقليد أوالتكرار أهمية عالية في تعلم اللغات ويترتب على هذا أن الكلمات والتراكيب التي تحظى بالشيوع في بيئة الطفل تلعب دوراً مؤثراً في التطور اللغوي لذلك الطفل.

ويضاف للشيوع بعد التعزيز لأنه يساهم في الوصول بالطفل إلى مستوى الاحتراف، لذا يتمتع التعزيز الذي يبديه الوالدان بدور فعال في العملية التعليمية لدى الطفل. فعندما يقدم الطفل سلوكاً لغوياً مفهوما في البيئة المحيطة ويقوم الولدان بالتعزيز لذلك السلوك، يؤدى هذا إلى تشجيع السلوك اللغوي المنتظم، الموافق لقواعد السلوك المنطوق.

(مقران، 2000، ص 95)

ولقد آمن السلوكيون وعلى رأسهم سكنر بأن اللغة إنما تكتسب كلها بالتعالم، ومن جهة النظر هذه فإن معظم ما يتعلمه الطفل إنما يأتي من التقليد. ومن نمذجة ما يسمع من الكبار. ونظراً لتعزيزهم ما يصدر عن الطفل من ألفاظ وكلمات فالسلوك اللغوي لا يختلف عن أي سلوك آخر، ويتعلمه الطفل بالطريقة ذاتها أي نتيجة التقليد والتعزيز الذي يتلقاه الطفل على قيامه بسلوك ما .

ويرى " سكنر " أن اللغة عبارة عن مهارة ينمووجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة، وفى حالة استخدام اللغة فإن المكافأة قد تكون أحد احتمالات عديدة، مثل التأييد الاجتماعي أوالتقبل من الوالدين الآخرين للطفل، عندما يقدم منطوقات معينة خصوصاً في المراحل المبكرة من الارتقاء، وقامت هذه المدرسة بتفسير السلوك اللغوي تفسيراً آلياً اعتماداً على مصطلحات المثير والاستجابة المشتملة في عملية الكلام . (زيدان، 1983، ص 85)

ولأن المدرسة السلوكية ترى أن اكتساب اللغة يتم بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكاة (Imitation) الترابط والاقتران (Association) الاشتراط (Conditioning)التكرار (Repetition) التدعيم أوالتعزيز (reinforcement) يتضح ذلك جلياً في رأى سكنر في تعلم اللغة، حيث أوضح أن معنى اللفظ يحدث من خلال الاقتران التكراري بين مثيرين كفيل بحدوث الاستجابة اللغوية بمعنى أن اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ والمثير الشيء الدال على هذا اللفظ، وهذا يعنى أن المثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقتراناً منتظماً متكرراً . (المسدي، 1986، ص 105)

وتؤمن المدرسة السلوكية بـ :

•أن اللغة مجموعة من العادات يتعلمها الأطفال بالتقليد والتكرار .

•أن اللغة نظام منطوق قبل أن يكون مكتوباً .

•أن البيئة تلعب دوراً أساسياً في نمواللغة .

•إن اكتساب اللغة يتم بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكاة، الترابط، الاشتراط، التكرار، والتدعيم .

•أن اللغة سلوك، والسلوك يمكن تعلمه باستثارة الأطفال لهذا السلوك .

ويلاحظ أن البيئة في المدرسة السلوكية تؤدي دورا مهما في تشجيع الطفل على الحديث.... فهي المانحة الأولى (للخبرات والمهارات والمعلومات) وهذه البيئة هي التي تهيئ الطفل (لغوياً) للدخول للمدرسة والتعامل مع أقرانه فإذا كانت لغته موازية لما لديهم من رصيد كان سهلاً عليه التعامل معهم، أما إذا كان رصيده اللغوي فقيراً عنهم فإنه يشعر بأنه أقل منهم، الأمر الذي يجعله (خجولاً) أو(منطوياً) غير منطلق في التعبير عن مشاعره وأفكاره....

ومن هنا كان على الأهل الحرص على تطوير لغة الطفل وعدم تعليمة كلمات (مبتورة الحروف)، وعلى الآباء أن يتحدثوا مع أطفالهم بوضوح، وهدوء، وبعبارات سهلة تتناسب والمستوى العقلي لأطفالهم . (عويقب، 2022، ص 17)

ثالثا: النظرية المعرفية في اكتساب اللغة :Cognitive Theory

يرى بياجيه أن نمواللغة مماثل للنمو المعرفي في طريقة بنائه أي أن الطفل يتعلم الكلمات لكي يعبر عما تعلمه من التنقيب الفعال في البيئة .

وتقوم هذه النظرية على أساس التفريق بين الأداء والكفاءة، ويعرض فيها بياجيه فكرة تشومسكى في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللغة، كما أنها في نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم، في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في مواقف معينة . (بوقربة، د س، ص 21)

فاكتساب اللغة في رأى بياجيه ليس عملية اشتراطية بقدر ما هووظيفة إبداعية، حقاً إن اكتساب التسمية المبكرة للأشياء والأفعال قد تكون نتيجة للتقليد والتدعيم. ولكن بياجيه يفرق ما بين الكفاءة والأداء. فالأداء في صورة التركيبات التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية. وقبل أن تكون قد وقعت نهائياً تحت سيطرته التامة. يمكن أن تنشأ نتيجة للتفكير.

إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية. شأن اللغة في ذلك شأن أي سلوك آخر يكتسبه الطفل تبعاً لنظرية بياجيه المعرفية. ولكن عندما يتحدث بياجيه عن تنظيمات داخلية فإنه لا يعنى في الوقت نفسه ما يقصده تشومسكي من وجود نماذج للتركيب اللغوي أوالقواعد اللغوية، بقدر ما يعنى وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية، التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهى المرحة الحسية الحركية . (جودي، 2023، 236)

رابعا: النظرية البنائية :Constructivism

تقوم هذه النظرية على أساس أن الفرد هوالذي يبني معرفته بنفسه وذلك من خلال مروره باختبارات كثيرة تساعده إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله، ويمكن تطبيق هذه النظرية البناء في العملية التعليمية من خلال تمهل المعلم وعدم صب المعلومات في عقل الطالب، فالمعلومات المتوفرة في المصادر المختلفة هي مواد خام لا يستفاد منها إلا بعد القيام بعمل المعالجة لها. وهكذا يتحول الطالب من مستهلك للمعلومات إلى منتج لها. وينطلق أصحاب هذا الاتجاه من أن سلوك الفرد يكون محكوما ببنائه المعرفي، ويصبح ما لدى الفرد من معرفة مؤثرا بدرجة كبيرة على ما يمكن أن يضيفه المتعلم إلى بنيته المعرفية، وبالتالي على ما يمكن أن يكتسبه أويتعلمه، أي أن ما يتعلمه الفرد يعتمد على ما يعرفه فعلا، والطريقة الرئيسة للحصول على معلومات جديدة تضاف إلى البناء المعرفي هي أن يقوم الفرد بتمثيل واستيعاب هذه المعلومات على أنها جزء من بنائه المعرفي في عملية احتواء أودمج ينشأ عنها ما يمكن تسميته بالبناء الثانوي الذي يهتم بعملية ربط الفكرة الجديدة أوالمعلومة الجديدة بما هوموجود لدى الفرد من معلومات وأفكار . (سلاموني، 2006، ص 162)

ولقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالبنية المعرفية للفرد المتعلم وما تتضمنه هذه البنية من تصورات أومفاهيم خطأ أومفاهيم بديلة عن بعض المفاهيم قبل تعلمه لها. إذ إن المعرفة الموجودة مسبقاً لدى التلاميذ قبل التعلم تعد من العوامل المؤثرة في تعلمهم لهذه المفاهيم الجديدة بصورة فعالة .

ويمكن تطبيق البنائية في تدريس التعبير من خلال العديد من الأساليب منها تفعيل المنظمات المتقدمة بهدف الإفادة مما لدي التلميذ من خبرات سابقة يمكن أن يعبر عنها من خلال وصفه لمجموعة من الصورة التي تعرض عليه من قبل المعلم، ثم يخرج منها ببعض الأفكار تصبح عناصر أساسية يتحدث عنها ثم يكتبها بعد ذلك.ويستطيع المعلم تكليف الطلبة بعمل ما للحصول على المعلومة مثل البحث عنها في مصادر المعلومات المختلفة المتوفرة (مكتبة، قاعة مصادر التعلم، انترنت، البيت...)، وبناء مسابقات وحوافز متنوعة في داخل المنهج الواحد والمدرسة الواحدة من خلال بناء الصحافة العلمية أوالقراءات الموجهة وإحياء الإذاعة المدرسية والندوات الثقافية بإشراف الطلبة وعمل النشرة الإشرافية في داخل المدرسة .

(جودي، 2023، 237)

خلاصة:

يمثّل اكتساب اللغة لدى الطفل إحدى أبرز العمليات النمائية التي تبرز تفاعل العوامل البيولوجية والاجتماعية والنفسية في بناء الكفاءة اللغوية. فقد بينت الدراسات أن الطفل يكتسب اللغة ضمن سياق اجتماعي محفّز يسمح له بتطوير قدراته تدريجياً عبر مراحل محددة تبدأ من الإدراك السمعي ثم الإنتاج الشفوي.

وتُعدّ الفطرة اللغوية عاملاً محورياً في تفسير هذه الظاهرة، غير أن دور المحيط والتفاعل مع الراشدين لا يقل أهمية، إذ يسهمان في تحفيز الطفل وتمكينه من استخدام اللغة في سياقات متنوعة. كما أن النظريات المختلفة، من السلوكية إلى الفطرية والبنائية، قدّمت رؤى تكاملية لفهم هذا المسار المعقد. ومن ثم، فإن اكتساب اللغة ليس فقط دليلاً على النمو العقلي، بل هو أساس لتشكل الهوية وتطور التفكير والتواصل.

الفصل الرابع

الإطار المنـهجي للدراسة

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية حلقة وصل بين الجانب النظري وما سيتم تناوله في الجانب التطبيقي، أي أن البحث العلمي يقتضي دراسة ميدانية يقوم بها الباحث بخطوات منهجية صحيحة، كونها تشكل أهم عناصر هذا البحث للتأكد من صحة الفرضيات والوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، وفي هذا الفصل سيتم عرض الجانب المنهجي المعتمد عليه في الدراسة الميدانية، وذالك من خلال الخطوات المنهجية المتخذة مع معرفة أهداف وحدود هذه الدراسة، وكذلك الكشف عن أدوات الدراسة وعن خصائص السيكومترية، ثم التطرق إلى الدراسة الأساسية وكل عناصرها.

1- منهج الدراسة:

يعتبر المنهج مجموعة من العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث للخروج بفرضيات صحيحة.

تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة وذلك لسهولة تطبيقه بالإضافة إلى أنه وسيلة سريعة لاختبار الفرضيات فهو لا يحتاج إلى عينة أخرى تكون ضابطة حيث يرتكز هذا الأسلوب على تجريب تأثير عامل واحد على أداء المجموعة موضوع الاهتمام (مجموعة تجريبية) ويتم بعدها مقارنة درجة الأداء لكل منهم في المرة الأولى (القياس القبلي) ومقارنتها مع الدرجات التي تحلوا عليها بعد تطبيق البروتوكول (القياس البعدي).

فإذا أظهرت نتيجة المقارنة تطورا ملموسا لأدائهم يمكن القول حينها أن للعامل المحدد تأثير وأهيمة على المجموعة وأنه المسؤول على التغيير في أدائهم.

2- أهداف الدراسة:

- التعرف على الظاهرة المراد دراستها وجمع البيانات عنها.
- التعرف على مجتمع ومكان الدراسة.
- التأكد من إمكانية تطبيق أداة الدراسة في الدراسة الأساسية.
- فحص الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

3- عينة الدراسة:

تكونت مجموعة الدراسة من 20 عينة من أطفال الروضة (إناث وذكور) تراوحت أعمارهم بين 4 سنوات و 4 سنوات ونصف. ولقد تم مراعاة الشروط التالية في اختيار المجموعة:

- السن: 4 سنوات – 4 سنوات ونصف.
- اختيار الأطفال الذين يعانون من ضعف الفهم الشفهي بغية تحقيق نتيجة البروتوكول.
- الأطفال لا يعانون من تأخر ذهني أو إعاقة مصاحبة.

4- حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية :** تم إجراء الدراسة من 2025/02/26 إلى غاية 2025/03/20، بمعدل حصتين في الأسبوع.

- **الحدود المكانية :** تم إجراء الدراسة الميدانية بروضة زهرة الأمل الكائنة بحي EPLF بتيارت.

5- أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الأدوات التالية:

المقابلة: حيث أجريت مع مديرة المؤسسة، غذ قدم لها شرح عن موضوع الدراسة والهدف منها والعينة المطلوبة، وكذا المعلمية التي ساهمت في إشراك الطفل وتفاعله معنا أثناء إجراء الاختبار، وإمدادنا بالمعلومات اللازمة حول الطفل.

الاختبارات:

أ- البروتوكول العلاجي المقترح:

يعتمد البروتوكول المقترح على تشييء للصور والكلمات، وهذا بالاعتماد على مجسمات ملموسة (دال ومدلول) تمثل الكلمة أو الصورة.

يطبق بعد مشاهدة الطفل للصورة وتسميتها عن طريق اللعب بالمجسمات ويتلاعب بها كما يتطلب المشهد أو الموقف.

بني هذا البروتوكول على أساسين حيث أنه وفي الأساس الأول يقوم على فهم الكلمة وترجمتها إلى شيء ملموس بعيد عن التجريد والرمزية أي دال/ مدلول وهو ما يساعد على الإدراك أفضل، فحسب بياجيه فالمفاهيم المجردة لا تكتسب إلا بعد المرور بخبرة حسية ملموسة، كما أن نظرية التعلم المعنوي تؤكد على ربط الدال بمدلول ملموس يساعد على ترسيخ المفاهيم في الذهن، ثم إن النظرية السلوكية تخدثت عن ربط الكلمة بشيء ملموس يضمن تعلما فعالا: المثير (الشيء الملموس) يرتبط بالاستجابة (الكلمة).

والأساس الثاني الذي بنينا عليه البروتوكول هو التعلم باللعب، فاللعب من وجهة نظر علم النفس التكويني هو تعبير عن نمو الطفل وأحد متطلباته، فكل نوع من أنواع اللعب يرتبط ارتباطا وثيقا بمرحلة معينة من مراحل النمو، وحين يواجه الطفل في محيطه الخارجي خبرات جديدة يقف حائرا أمامها لفهمها واستيعابها فيلجأ لخلق لعبة ما لفهم واستيعاب هذه الخبرات. وهذا ما ينقص أطفالنا في ظل الخمول الذي ساد العالم الخارجي فأصبحت خبرات الطفل مقتصرة على ما تمليه عليه الشاشات أو ما تعود عليه في الحياة الروتينية الصامتة في العائلة المصغرة.

وحسب بياجيه الكثير من الأطفال يخبرون من بحيط بهم بما يفكرون فيه وما يشعرون به من خلال لعبهم مما يعني أن اللعب يعد وسيطا تربويا يعنل بدرحة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بمختلف أبعادها.

ب- اختبار O52: صمم هذا المقياس من طرف الباحث عبد الحميد خمسي سنة 1987 بفرنسا وبالضبط بمركز علم النفس التطبيقي بباريس ويهدف هذا الاختبار إلى قياس استراتجيات الفهم الشفهي الأطفال، حيث يتعدى هذا الاختبار فهم المقروء بل يتعلق الأمر بالوضعية الشفهية باستعمال استراتجيات المعجمية، النحوية، الصرفية.

- الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى الكشف عن استراتيجيات الفهم الشفهي المستعمل من طرف الأطفال الصغار هذه الاستراتيجيات لا تتعلق بالفهم المقروء فقط بل بالفهم في الوضعية الشفهية وذلك باستعمال الاستراتيجيات المعجمية الصرفية والنحوية التي تؤدي بدورها إلى الوصول إلى استراتيجيات أعقد منها وهي الاستراتيجيات القصصية، ما يمكن الطفل من تطوير وإنماء استراتيجيات فهم ضروري.

- **مبدأ الاختبار :**

يحتوي الاختبار على 52 حادثة والإجابة لا تتقيد بالخبرة التي اكتسبها الطفل في المدرسة فقط وإنما تسمح بالكشف والتعرف على المكتسبات القاعدية التي تحصل في سن مبكرة والتي يتم بعد ذلك تطويرها في المدرسة إن كانت مبنية على قاعدة أساسية، ومن هذا يمكن الكشف على الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل من أجل فهم الحادثة في الوضعية بالتعيين على الصورة وأهم الاستراتيجيات التي نجدها في الاختبار.

-1- إستراتيجية الفهم الفوري

الإستراتيجية المعجمية.

الإستراتيجية الصرفية النحوية.

الإستراتيجية القصصية.

2- الإستراتيجية الكلية والتي تسمح بالتعرف على سلوك الطفل في حالة الإجابة الصحيحة والخاطئة وتنقسم هي

الأخرى إلى:

سلوك المواظبة.

سلوك تغيير التعيين.

سلوك التصحيح الذاتي.

قبل القيام بتطبيق الاختبار لابد من التأكد من أن الطفل يفهم ما معنى التعيين على الصورة، الاختبار يحتوي على 52 حادثة موزعة على 30 لوحة كل لوحة تحوي على أربع صور وهناك بعض اللوحات تستعمل أكثر من مرة أي لوحة واحدة يمكن أن تتضمن حادثتين في وقت واحد وتنقسم اللوحات إلى 03 أجزاء.

أدوات الاختبار:

يتكون الاختبار من الأدوات التالية:

- دفتر يحوي أهم الخطوات التي يجب اتباعها لتطبيق الاختبار.

- دفتر يجمع كل لوحات الاختبار 30 لوحة.
- ورقة التنقيط التي يتم من خلالها تسجيل إجابات الطفل الخاصة بكل إستراتيجية وهي عبارة عن ورقة مزدوجة.

الأولى تحتوي على معلومات خاصة بالطفل إضافة إلى قواعد حساب النقاط المحصل عليها ومخطط يعكس مستوى الفهم الشفهي لكل حالة.

الصفحة الثانية والثالثة وتوجد فيها الجمل الخاصة ب 52 حادثة موزعة على مختلف الاستراتيجيات وهي مقسمة إلى سبعة أعمدة يتم تسجيل في كل عمود العلامة المناسبة للعمود الأولى (L) والعمود الثاني (MS) والعمود الثالث (C) يتم فيها تسجيل الإجابة الخاصة بالتعيين الأول لكل إستراتيجية.

العمود الرابع (D2) يتم فيه تسجيل الإجابات الخاصة بالتعيين الثاني إن كان التعيين خاطئاً في الأول.

العمود الخامس : (P) يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعيين الأولى والثاني إن كانت الإجابات خاطئة في الحالتين.

العمود السادس: (ADI) والسابع (AD2) يتم فيهما تسجيل الإجابات في حاله ما إذا كان تعيين الصورة لا يتوافق مع المطلوب من طرف الفاحص.

الصفحة الرابعة توجد فيها مخططات خاصة بالتجانس الناتج حتى يتمكن المختص من معرفة نوعية السلوك الذي يسلكه الطفل عند استعماله الوضعية الشفاء.

التعليمة:

يجب على الفاحص أن يتأكد في البداية من فهم الطفل لمعنى التعيين على اللوحة التي تحتوي على أربع صور، فاللوحة الموجودة في البداية تستعمل للتدريب وتقدم للطفل على النحو التالي: سوف نقوم بلعبة، أنا سأقوم بقراءة جملة وأنت عليك أن تشير للصورة التي تناسب الجملة.

مثال:

أرني الصورة البنت الصغيرة.

أرني الصورة الرجل المربع اليدين.

وبالتالي تكون التعليم العام للاختبار على النحو التالي:

أرني الصورة

يجب أن تعطى التعليمة:

بصوت عال. دون إصرار أو الحاج. دون تغيير في حدة الصوت.

التعديلات التي أجريت على الاختبار:

تم إجراء الاختبار بالكشف عن الاستراتيجية المعجمية فقط دون استعمال باقي الاستراتيجيات (الصرفية النحوية، القصصية).

كانت التعليمة بالعامية مع المحافظة على خصائص الجملة من فعل، ايم، فاعل، صفة...

التنقيط: + الإجابة الصحيحة – الإجابة الخاطئة

مع حساب نقطة (01) للإجابة الصحيحة، وصفر (00) للإجابة الخاطئة.

مراحل إجراء اختبار الدراسة:

طبق الاختبار على العينة بعد الحصول من إدارة الروضة والجامعة، حيث تم في البداية التنسيق مع مديرة الروضة حول شروط العينة ثم التعرف عليها في الأقسام وتخصيص قسم للعمل معها.

بعد ذلك قمنا بتطبيق الاختبار القبلي على جزئين (تقسيم المشاهد على جزئين) وهذا بعد شرح التعليمة وتطبيقها على المثال.

في المرحلة الموالية قمنا بتطبيق البروتوكول وهذا ما أثار انتباه الأطفال وجعل الحصص أكثر متعة، بعدها قمنا بإعادة إجراء الاختبار وتدوين النتائج.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

تم استخدام عدة أساليب احصائية لأجل وصف عينة الدراسة واستخراج الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وكذا اختبار فرضيات الدراسة

برنامج spss : اعتمدنا على حزمة برنامج spss وهي من أهم أساليب الإحصائية وتعد نتائجها أكثر دقة من أي أسلوب آخر، إذا تم الحساب وتحصلنا على نتائج صحيحة ودقيقة من خلال جداول ترجمت فيما بعد وفسرت نتائجها على ضوء فرضيات الدراسة. .

اختبار ت.

الانحراف المعياري.

المتوسط الحسابي.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

في ضوء الإطار النظري الذي استعرضناه حول تطبيق بروتوكول علاجي لتنمية الفهم الشفهي لدى الطفل، وانطلاقًا من أهمية التحقق من اختبار هذا الموضوع في الواقع، جاءت دراستنا الميدانية لتطبق هذا البروتوكول العلاجي (قبلي وبعدي) على عينة مقدرة بـ 20 مبحوثا.

ويُعد هذا الجزء من البحث خطوة حاسمة في الربط بين المعطيات النظرية والملاحظة الفعلية، إذ يسمح بتقييم مدى تأثير الاختبار المطبق على تنمية الفهم الشفهي لدى الطفل، وفيما يلي نعرض أهم نتائج الدراسة، مع تحليلها في ضوء الفرضية التي تمّ طرحها سابقًا.

1- عرض نتائج الدراسة:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1 (2ن)	2	2	2	2	1	0	1	2	0	1	0	1	2	1	0	2	2	2	1	2
2 (2ن)	0	1	2	0	0	1	1	0	0	1	2	1	0	1	0	2	2	0	0	0
3 (2ن)	2	2	2	1	1	0	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	0	1	1
4 (1ن)	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
5 (1ن)	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1
7 (1ن)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
12 (1ن)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1
13 (1ن)	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0
15 (1ن)	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
16 (1ن)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
20 (1ن)	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1
23 (1ن)	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0
25 (1ن)	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
28 (1ن)	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1
المجموع	8	11	12	9	9	6	8	10	4	12	13	8	12	8	2	11	17	7	11	11

جدول رقم 03: عرض نتائج الاختبار قبل تطبيق البروتوكول

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1 (2ن)	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2 (2ن)	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
3 (2ن)	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4 (1ن)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5 (1ن)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
7 (1ن)	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
12 (1ن)	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
13 (1ن)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15 (1ن)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
16 (1ن)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20 (1ن)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
23 (1ن)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
25 (1ن)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28 (1ن)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
المجموع	17	16	17	16	15	17	16	17	15	17	17	17	17	17	14	17	17	17	17	15

جدول رقم 04: عرض نتائج الاختبار بعد تطبيق البروتوكول

التحليل الكمي:

اللوحة 01: مقسمة على حادثتين، كانت نتائجها 20/4 طفل لم يتمكنوا من تعيين الحادثتين.

20/6 طفل لم يتمكنوا من الإجابة على الحادثة الأولى (الجملة العاجية) أما النفي فلم يجيبوا عليه، وبالتالي نصف النتيجة.

اللوحة 02: تحتوي على حادثتين كانت نتائجها 20/10 إجاباتهم خاطئة لكلا الحادثتين، و 5 أطفال صحيحة لمشهد واحد.

اللوحة 03: تحتوي على حادثتين، 20/2 إجابات خاطئة لكلا الحادثتين، و20/7 من الأطفال أجابوا فقط على الحادثة الأولى.

اللوحة 04: تحتوي على حادثة واحدة للتعيين، 20/5 طفل إجابتهم خاطئة.

اللوحة 05: تحتوي على حادثة واحدة للتعيين، 20/11 طفل إجابتهم خائطة.

اللوحة 07: تحتوي على حادثة واحدة للتعيين، 20/11 إجابتهم خاطئة.

اللوحة 12: تحتوي على حادثة واحدة للتعيين، 20/16 طفل إجابتهم خاطئة.

اللوحة 13: تحتوي على حادثة واحدة للتعيين، 20/15 طفل إجابتهم خاطئة.

اللوحة 15: تحتوي على حادثة واحدة للتعيين، 20/13 طفل إجابتهم خاطئة.

اللوحة 16: تحتوي على حادثة واحدة للتعيين، إجابة واحدة من 20 خاطئة.

اللوحة 20، تحتوي على حادثة واحدة للتعيين، 20/6 طفل إجابتهم خاطئة.

اللوحة 23: تحتوي على حادثة واحدة للتعيين، 20/12 طفل إجابتهم خاطئة.

اللوحة 25: تحتوي على حادثة واحدة للتعيين، 20/3 إجابتهم خاطئة.

اللوحة 28: تحتوي على حادثة واحدة للتعيين، 20/12 طفل إجابتهم خاطئة.

التحليل الكيفي:

اللوحة 01: تحتوي على حادثتين: الولد يجري/ الولد لا يجري، وصور أخرى مرتبطة بنفس فعل الحركة وتداخل لمفهوم الجنس (بنت).

كما كان مضمون هذه اللوحة النفي، وهو ما تعذر فهمه من طرف غالبية الأطفال، أي نفس الحركة ونسبها للسكون.

اللوحة 02: تحتوي على حادثتين، القط أمام الشجرة/ القط وراء الشجرة، كان مضمونها استعمال ظروف المكان (أمام، وراء، فوق، تحت) مع صور أخرى لنفي الحركة مع تغير الشخصبة المطلوبة، ما دفع نصف الأطفال إلى الخطأ، وربعهم إلى تتبع التموقع الفضائي فقط دون الأخذ بعين الاعتبار للشخصية.

اللوحة 03: كان مضمونها النفي وفهم أداة النفي –ليس– مع استعمال الصفة الدالة (مكسور) واسم الشيء لكن مع إضافة صور دخيلة تحمل نفس الصفة وتنتمي لنفس الحل الدلالي.

فكانت إجابات الأطفال: 02 منها خاطئة لكلا الحادثتين، أما 07 أطفال فتمكنوا من فهم الجملة العادية دون فهم النفي.

اللوحة 04: والتي تشير إلى استعمال ظرف المكان –(فوق– مع تداخل لظرف آخر في باقي الصور (تحت، بجانب) وتداخل الشيء المطلوب بنفس التموقع الفضائي فوق، الأطفال الذين لم يتمكنوا من الإجابة قد ركزوا على الظرف –فوق– دون الأخذ بعين الاعتبار الاسم الذي لديه نفس التموقع الفضائي (طائرة أو سيارة).

اللوحة 05: مضمون هذه اللوحة هو مفهوم الجمع، مع فعل الحركة يطير وتصريفه مع المفرد والجمع، وأيضا النفي بين السكون والحركة، فالأطفال المخطئون أشاروا إلى العصافير والمطلوب كان العصفور (عدم الأخذ بعين الاعتبار المفرد والتركيز على الاسم فقط)، والبعض الآخر أشار إلى العصفور الساكن دون الأخذ بعين الاعتبار بفعل الحركة (يطير أو لا يطير)، اللوحة 07 يتضمن مفهوم المكان لنفس الشخصية مع تغيير تموقعها في الفضاء: الكلب (أمام، فوق، وراء تحت الكرسي) هذا ما دفع الأطفال إلى الخلط في فهم الموقع الفضائي.

اللوحة 12: يتضمن موضوعها وسائل النقل مع الترتيب، حيث وضحت الصور السيارة والشاحنة مع اختلاف تموضع كل منهما في كل مشهد، هذا ما دفع غالبية الأطفال إلى الخطأ نظرا لتداخل: الشاحنة تدفع السيارة أو السيارة تدفع الشاحنة، أو لتداخل الشاحنة مع القطار بنفس الترتيب المطلوب.

اللوحة 13: مضمونها التفريق بين المذكر والمؤنث (امرأة ورجل) وفعل الحركة طهب، وتسلسل الأحداث: ذهب سيذهب ستذهب. وكانت الإجابات خاطئة بسبب الخلط في الزمن بسبب الماضي والمستقبل.

اللوحة 15: مضمونها التفريق بين المذكر والمؤنث لنفس الفئة العمرية (بنت ولد) مع اختلاف فعل الحركة (يسقط، يلعب، يبكي، تبكي) كانت الإجابات خاطئة بسبب تصريف الفعل سقط مع البنت والولد (سقطت البنت، سقط الولد).

اللوحة 16: مضمونها التفريق بين الفعلين يلبس، ينزع، وبين الملابس (حذاء، سترة، بنطال) وهذه المصطلحات مفهومة بين غالبية الأطفال إذ كانوا على صواب.

اللوحة 20: مضمونها التمييز بين مفهوم الجنس واقترانه بالفئة العمرية (بنت ولد) وإضافة فعل الحركة يغسل مع الاختلاف في الفاعل، وظهر التداخل في من قام بالفعل: الولد يغسل للبنت، البنت تغسل للولد.

اللوحة 23: مضمونها التمييز بين الأشياء وتفاصيلها، فكان المطلوب الولد الذي يخبئ الشاحنة المكسرة عجلاتها، فهنا الجملة طويلة وتعدت فيها الأسماء، من فعل، اسمين وصفة. ما صعب الفهم على الأطفال، وأصبحت التعليمة معقدة.

اللوحة 25: تهدف إلى التمييز بين المفرد والجمع، وفهم فعلي الحركة يلعب وينام اللذان تداخلا مع الاسم، غالبية الأطفال أشاروا إلى صورة الطفلين يلعبان، فقد فهموا فعل الحركة دون الأخذ بعين الاعتبار الكم.

اللوحة 28: تهدف إلى التفريق بين الجمع والمفرد وفعلي الحركة المتضادان –ينهض وينام– مع استعمال اسم الحيوان دب. وكان الخطأ في أن البعض أشاروا إلى الدب دون النظر إلى حركته والبعض الآخر أشار إلى الحركة بغض النظر عن الكم.

2- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم 05: يوضح فروق ذات دلالة احصائية لمستوى الفهم الشفهي قبل وبعد تطبيق البروتوكول العلاجي المقترح:

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية DL	مستوى الدلالة
قبل	16.40	0.94	10.54	19	0.001
بعد	9.45	3.33			

من أجل التحقق من فعالية الاختبار الموجه لتنمية الفهم الشفهي لدى الأطفال ما قبل سن التمدرس، تم استخدام **اختبار** "**ت**" **للاختبار القبلي والبعدي** لمقارنة متوسط درجات الأطفال قبل وبعد تطبيق الاختبار.

أظهر اختبار "ت" أن هناك **فرقًا دالًا إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين** (t = −10,54، (p = 0.000، حيث بلغ **فرق المتوسطات −6.95**، وهي قيمة سالبة تشير إلى أن الأطفال الذين خضعوا للبرنامج قد حققوا أداءً أفضل مقارنة بالمجموعة السابقة (قبل التطبيق).

كما بلغت مستوى الدلالة **أقل من 0.05 مما يدل على أن هناك** فروق دالة إحصائيًا **بين متوسطات الأطفال قبل وبعد تطبيق اختبار تنمية الفهم الشفهي، مما يعني أن** البرنامج له تأثير إيجابي واضح على تنمية الفهم الشفهي للأطفال ما قبل التمدرس

انطلاقًا من هذه النتائج، يمكن القول إن الاختبار المطبق أسهم بشكل **فعال في تنمية مهارات الفهم الشفهي** لدى الأطفال المستهدفين، وهو ما يعكس أهمية التدخلات التربوية المبكرة في تطوير القدرات اللغوية والمعرفية.

بناءً على النتائج الإحصائية المحصل عليها من اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، تبيّن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الفهم الشفهي قبل وبعد تطبيق البروتوكول العلاجي، وذلك عند مستوى دلالة 0.01.

يشير فرق المتوسطات البالغ− 6.700 إلى أن أداء الأطفال بعد تطبيق البروتوكول كان أفضل بشكل واضح، مما يعكس فعالية التدخل العلاجي في تحسين مهارات الفهم الشفهي لديهم. وتعزز هذه النتيجة بفترة ثقة 95% لفرق المتوسطات تتراوح بين [−8.087 و − 5.313]، ما يؤكد أن الفرق ليس عشوائيًا بل ناتج عن أثر حقيقي للبرنامج المطبق.

تُعد هذه النتيجة ذات دلالة كبيرة، إذ تدعم فرضية أن التدخل العلاجي المبكر، عندما يكون مبنيًا على أسس علمية ومدعومًا بأنشطة منظمة، يسهم في تنمية الكفاءات اللغوية الأساسية لدى الطفل، وتحديدًا في الفهم الشفهي، الذي يشكّل أساسًا للتفاعل اللغوي والفكري في السنوات اللاحقة من التمدرس.

تُبرز هذه النتائج بوضوح فعالية البروتوكول العلاجي المقترح في تحسين الفهم الشفهي لدى أطفال الروضة، مما يعزز من قيمة التدخلات العلاجية المبكرة في البيئة المدرسية. وتدل الفروق المسجلة على أن البرنامج المستعمل لا يحمل فقط تأثيرًا إحصائيًا، بل يعبّر عن تغيرات فعلية وذات أثر تربوي ونفسي على الأداء اللغوي للأطفال.

تعكس هذه النتائج أهمية التدخلات الموجهة والمبنية على بروتوكولات علاجية مدروسة، خصوصًا إذا ما تم تطبيقها في سن مبكرة. فالتحسين المسجل في الفهم الشفهي لا يمثل فقط مكسبًا لغويًا، بل ينعكس أيضًا على مجالات النمو الأخرى مثل التفاعل الاجتماعي، تنمية المعجم الشفهي، وبناء المهارات المعرفية التأسيسية.

إن اكتساب الفهم الشفهي في هذه المرحلة العمرية يشكّل مؤشرًا مهمًا على النمو المعرفي السليم، ويعد أساسًا حاسمًا في التهيئة للتعلّم المنظم داخل المؤسسة التعليمية.

وفقًا لـ نظرية فيغوتسكي (Vygotsky) في "النمو المعرفي–الاجتماعي"، فإن اللغة تُعد أداة أساسية للفكر والتعلم، ويتم اكتسابها وتطويرها من خلال التفاعل الاجتماعي الموجه ضمن ما يُعرف بـ"منطقة النمو القريب" .(Zone of Proximal Development) ويُظهر البروتوكول العلاجي فعاليته عندما يُطبق في هذه المنطقة الحساسة، بتوفير الدعم اللغوي المناسب الذي يتجاوز القدرات الذاتية الحالية للطفل دون أن يكون بعيدًا عنها.

أما من وجهة نظر بياجيه (Piaget)، فإن الطفل في هذه المرحلة يوجد في مرحلة ما قبل العمليات (préopératoire) ، حيث يكون التفكير لا يزال غير منطقي بشكل كامل، لكن اللغة تبدأ باللعب دورًا مركزيًا في تمثيل الواقع. وبالتالي فإن تعزيز الفهم الشفهي يساعد الطفل على تنظيم تمثلاته العقلية وتوسيع شبكة مفاهيمه.

الاستنتاج العام:

بعد تحليل نتائج الاختبار والخاصة بالجانب المعجمي للفهم الشفهي تبين أن الأطفال في سن 4 سنوات و 4 سنوات ونصف، قدموا ضعفا واضحا في الأسس القاعدية للغة من: مفهوم المكان، مفهوم الزمان، الجمع، النفي، التضاد.

كما لاحظنا أن الجملة البسيطة والتي تحتوي على عامل واحد فقط تكون سهلة الفهم من تلك التي تتداخل فيها المفاهيم وتكثر فيها العناصر.

يرجع هذا الضعف لعدة اسباب نذكر منها محدودية النمو المعرفي للطفل وعد النضج، فظرف المكان يتطلب قدرة على إدراك العلاقات المكانية بين الاشياء

كما ان ظرف المكان او الزمان هو تجريد لغوي لا يشير إلى شئ مبموس وهذا يتكلب مستوى معين من الفهم الرمزي الذي لا يكون قد اكتمل عند الطفل.

والضعف قد يرجع ايضا إلى نقص في الخبرات الحسية والحركية للطفل، فهته المفاهيم تتطلب التجربة الحسية و الممارسة الحركية والوعي بتموضع الجسم والاشياء في الفضاء وكلما لم تتحةالفرص للطفل خبرات كافية من هذا النوع كلما تأخر اكتسابهم لغويا

ولاحظنا ايضا انه غند التعليمة الطويلة التي تعتمد على عناصر متعددة في الجملة شكلت صعوبة في الفهم وهذا ما يرجع إلى قدرة الاختفاظ بالمعلومة ومعالجتها في نفس الوقت فالطفل يميل إلى التركيز على عنصر واحد ملفت فقط كما هو الحال في لوحة الصحن المكسور، فقد لفتت انتباههم كلمة مكسور لكنهن تغاضوا عن باقي عناصر الجملة.

خاتمة

خاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية البروتوكول العلاجي المطبق والمتمثل في تشييء الصور، اللوحات والمواقف للطفل، وهذا بعد فشله في فهم الاختبار القبلي الذي قييم باختبار 0_{52}، وقد بينت نتائج الاختبار نجاعة البروتوكول بعد تطبيق الاختبار الإحصائي، إذ ظهرت فروق دالة إحصائيا ببين الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

هذا ما بين أهمية التجسيد والتمثيل الذهني للأشياء عند الطفل، وبهذا يكون قد ثبت تحقق الفرضية ميدانيا.

وفي ختام هذه الدراسة، يمكن القول إن تطبيق البروتوكول العلاجي لتنمية الفهم الشفهي لدى أطفال الروضة شكّل تجربة تربوية وعلاجية هادفة، كشفت عن أثر التدخل المنظم والمبني على أسس علمية في تعزيز قدرات الأطفال على الاستيعاب والتفاعل اللغوي.

فقد بيّنت النتائج أن الأنشطة الموجهة، والمواقف التواصلية المدروسة، تسهم بشكل فعّال في تطوير مهارات الفهم الشفهي، خاصة إذا ما تمّ تقديمها بطريقة تناسب مستوى نمو الطفل واهتماماته. كما أظهرت التجربة أهمية التدرج في تقديم المحتوى، واعتماد التكرار والتعزيز الإيجابي كوسيلتين أساسيتين لدعم الفهم.

وعليه، فإن هذا البروتوكول يشكل دعامة عملية يمكن توظيفها داخل المؤسسات التربوية لدعم النمو اللغوي في مرحلة تُعدّ حجر الأساس في بناء الكفاءة التواصلية.

التوصيات

- ضرورة إدماج هذا النوع من البروتوكولات ضمن البرامج التعليمية في السنوات الأولى من حياة الطفل وما قبل التمدرس، مع تدريب المربيين والمعلمين على استخدام استراتيجيات تواصلية وتفاعلية تدعم النمو اللغوي للأطفال وتنميه.
- تعديل المناهج المطبقة في الروضات لتستند على التعلم باللعب، واللعب الموجه لضمان اكتساب أفضل.
- الحرص على تغطية كافة جوانب اللغة والأسس القاعدية لها في السنوات الأولى من عمر الطفل.
- العمل على دمج البروتوكولات العلاجية المطبقة في الدراسات للوصول بالطفل إلى مراحل متقدمة في الجانب النمائي واللغوي.
- ضرورة القيام بدورات تكوينية للأولياء وحثهم على تشجيع التواصل الفعال وخلق بيئة تسمح للطفل بالتعرف والاستكشاف والتعلم وتزويد الأولياء بالبرامج التي توجههم وتساعدهم على التعليم.

قـائمـة الـمراجـع

قائمة المصادر والمراجع:

- ابن جني. (دون تاريخ .(*الخصائص*)الجزء 1، تحقيق محمد علي النجار). المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية.
- أحمد حساني. (2000 .(*دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات* .ديوان المطبوعات الجامعية.
- أمال قامسي، ومنير بوخدنة. (2021). تكييف محور الفهم الشفهي 1 الموجه لأطفال قبل التمدرس من اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على البيئة الجزائرية .*مجلة ألف*، .(2)*8*
- بوخدنة محمد. (2021 .(*تنمية المهارات اللسانية عند الطفل في ضوء المقاربة بالكفاءات* .منشورات جامعة الحاج لخضر.
- بلخيري عبد الكريم. (2005 .(*آليات بناء المفهوم في الفهم الشفهي* .دار المعرفة.
- بلخيري وفاء. (2005). علاقة اضطراب القدرة المكانية بقدرة الفهم اللفظي عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية [رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر.[
- بوعافية جميلة. (2022). الفهم الشفهي عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي . *المجلة الجزائرية للتعليم*، .(17)
- جمال جعلاب، وجنات قالي. (2022). تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي لدى المتخلفين ذهنياً بدرجة بسيطة .*مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، .(1)*10*
- جمعة السيد يوسف. (1998 .(*سيكولوجية اللغة والمرض العقلي* .دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- حمدي منصور جودي. (2023). نظريات اكتساب اللغة وتعلمها – قراءة في الرؤى والمضامين .*مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية*، .(1)*6*
- حنان سلاموني. (2006). فاعلية النموذج البنيوي في تنمية التحصيل والتفكير الإبتكاري. كلية التربية الإسماعيلية، مصر.
- حنفي بن عيسى. (1980 .(*محاضرات في علم النفس اللغوي* .الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

- حنفي بن عيسى. (2003 .(*محاضرات في علم النفس اللغوي*)الطبعة 5). ديوان المطبوعات الجامعية.
- داوود عبده. (1984 .(*دراسات في علم اللغة النفسي* .جامعة الكويت.
- زكريا ميشال. (1993 .(*قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية* .دار العلم للملايين.
- صالح الشماع. (1995 .(*اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة* .دار المعارف.
- عبد الباري عصر. (1999 .(*علم النفس التربوي* .دار الفكر العربي.
- عبد العال عطية عبد العزيز. (2013 .(*سيكولوجية اللغة واكتسابها* .مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد السلام المسدي. (1986 .(*اللسانيات من خلال النصوص* .الدار التونسية للنشر.
- عبده الراجحي. (دون تاريخ .(*فقه اللغة* .دار المعرفة الجامعية.
- عدنان يوسف العتوم. (2004 .(*علم النفس المعرفي* .دار المسيرة.
- عزيز حنا داوود، وآخرون. (2003 .(*الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة* .منشأة المعارف.
- علي القاسمي. (2011). قضايا لغوية تطبيقية .*مجلة الممارسات اللغوية*، .(4)
- عويقب فتيحة. (2022). اكتساب اللغة لدى الطفل في ضوء نظريات التعلم .*مجلة التعليمية، جامعة مصطفى اسطمبولي*، .(1)*12*
- عبد الكريم غريب. (1992 .(*في طرق وتقنيات التعليم: من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها* .منشورات موريسك.
- لطفي بوقربة. (دون تاريخ .(*محاضرات في اللسانيات التطبيقية* .جامعة بشار.
- محمد توفيق شاهين. (1980 .(*علم اللغة العام*)الطبعة 1). مكتبة وهبة للطباعة والنشر.
- محمد مصطفى زيدان. (1983 .(*نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية* .دار الشروق.
- محمود عبد الحليم منسي، وآخرون. (2003 .(*علم نفس النمو للأطفال* .نور للطباعة والكمبيوتر.
- المغازي خيري. (1989 .(*صعوبات القراءة والفهم القرائي* .دار الوفاء.

- نبيل زايري. (2008). *تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل ذو الصمم الحاد باستخدام الكمبيوتر* [أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2].
- نسرين عرابي، وحسينة ميلودي. (2023). أثر الذاكرة العاملة على الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. *المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات*، *6*(2).
- يوسف مقران. (2000). *مدخل في اللسانيات التعليمية*. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

4. المراجع الأجنبية:

- (Sodrine Mortier et Robinson, Y.2002, Gremmo.M.J.1990)
- Boucheron, G. B. (1981). La Mémoire sémantique de l'enfant. Paris :Presses Universitaires de France
- Costermans, J. (1998). *Cognitive psychology: Understanding and reasoning*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Conchen-Bacrit, M. (1978). *Stratégies narratives dans le développement de l'enfant*. Paris: Éditions Sociales.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1984). *Conceptual foundations of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keil, F. C., & Voss, J. F. (1984). *Knowledge and processes in comprehension and learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

الملاحق

ورقة التنقيط

الجمل	C	M-SL	D_2	PDA	$_1$DA$_2$
1-1 الولد يجري .					
2-1 الولد لا يجري .					
1-2القط أمام الشجرة.					
2-2 القط وراء الشجرة.					
1-3 الفنجان مكسور.					
2-3 الفنجان ليس مكسور.					
1-4 السيارة فوق السرير .					
2-4 السيارة تحت السرير .					
1-5 عصافير تطير.					
2-5 عصفور يطير .					
6- أكل الكرز الذي تقطفه أمي.					
1-7 الكلب أمام الكرسي.					
2-7 الكلب وراء الكرسي .					
8- علبة الحلوى التي أعطوني اياها فارغة.					
9- القط الذي جذبته من ذيله خدشني.					
10- أرى المطر يسقط في الخارج.					
11- طلبت مني أمي لبس معطفي					
1-12 السيارة تدفعها الشاحنة.					
2-12 السيارة تدفع الشاحنة.					
1-13 سيذهب السيد.					
2-13 ذهب السيد.					
1-14 السيارة في المنزل.					
2-14 السيارة بين المنزلين.					
1-15 سقطت البنت الصغيرة.					

☐ ☐	☐ ☐	☐			2-15 هل سقطت البنت الصغيرة.
☐ ☐	☐ ☐		☐		1-16 الأطفال يلبسون أحذيتهم ؟.
☐ ☐	☐ ☐			☐	2-16 الأطفال لبسوا أحذيتهم.
☐ ☐	☐ ☐		☐		1-17 السيارة تتبع الشاحنة .
☐ ☐	☐ ☐		☐		2-17 السيارة التي تتبعها الشاحنة.
	☐ ☐	☐			1-18 البنت الصغيرة تنظر اليه.
	☐ ☐		☐		2-18 البنت الصغيرة تنظر الى نفسها .
	☐ ☐		☐		1-19 قالت أمي "أين هذه البنت".
	☐ ☐		☐		2-19 قالت أمي "من هذه البنت".
☐ ☐	☐ ☐	☐			1-20 البنت التي يغسل لها الولد.
☐ ☐	☐ ☐			☐	2-20 البنت تغسل للولد.
☐ ☐	☐ ☐		☐		1-21 البنت الصغيرة تمشط شعرها.
☐ ☐	☐ ☐		☐		2-21 البنت الصغيرة تمشط له شعره.
☐ ☐	☐ ☐		☐		22- ينظر الى العصفور الذي يطير .
☐ ☐	☐ ☐			☐	1-23 أخبئ الشاحنة التي كسرت عجلاتها .
☐ ☐	☐ ☐		☐		2-23 أخبئ الشاحنة التي لم تكسرعجلاتها .
	☐ ☐	☐			24- الباخرة التي في الميناء لها شراعات.
☐ ☐	☐ ☐		☐		1-25 الاطفال يلعبون.
☐ ☐	☐ ☐			☐	2-25 الولد يلعب.
☐ ☐	☐ ☐		☐		1-26 كل الاولاد لديهم قبعات .
☐ ☐	☐ ☐		☐		2-26 بعض الاولاد لديهم قبعات.
☐ ☐	☐ ☐	☐			27- أراك تأكل المثلجات.
☐ ☐	☐ ☐	☐			1-28 الدب نائم.
☐ ☐	☐ ☐			☐	2-28 الدبة نائمة.
☐ ☐	☐ ☐	☐			1-29 الدراجة على الحائط.
☐ ☐	☐ ☐		☐		2-29 الدراجة بجانب الحائط.
	☐ ☐	☐	☐		1-30 البنت أكبر من الولد.
	☐ ☐	☐	☐		2-30 البنت اقل من الولد.
☐ ☐	☐ ☐	☐	☐	☐	المجموع :

أدوات الاختبار:

يتكون الاختبار من الأدوات التالية:

- دفتر يحوي أهم الخطوات التي يجب ان تباعها لتطبيق الاختبار(manuelle).
- دفتر ثاني يجمع كل لوحات الاختبار(52 لوحة).
- ورقة التنقيط التي يتم من خلالها تسجيل إجابات الطفل الخاصة بكل استراتيجية وهي

عبارة عن ورقة مزدوجة مقسمة على النحو التالي ونجد:

- الصفحة الأولى تحتوي على معلومات خاصة بالطفل، إضافة الى قواعد حساب النقاط المحصل عليها، ومخطط يعكس مستوى الفهم الشفهي لكل حالة.

- الصفحة الثانية و الثالثة توجد فيهما الجمل الخاصة بـ 52 حادثة الموزعة على مختلف الاستراتيجيات. وهي مقسمة الى 7 أعمدة، يتم تسجيل في كل عمود العلامة المناسبة

- العمود الأول (L) و العمود الثاني(M-s) و العمود الثالث(C) يتم فيهم تسجيل الإجابة الخاصة بالتعيين الأول لكل استراتيجية.

- العمود الرابع(D_2) يتم فيه تسجيل الإجابات الخاصة بالتعيين الثاني ان كان التعيين خاطئ في الأول.

- العمود الخامس(p) يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعيين الأول و الثاني، ان كانت الإجابات خاطئة في الحالتين.

- العمود السادس(AD_1) و السابع(AD_2) يتم فيهما تسجيل الإجابات في حالة ما اذا تعيين الصور لا يتوافق مع المعنى المطلوب من طرف الفاحص (aberrante).

- الصفحة الرابعة و الأخير توجد فيها مخططات خاصة بالتجانس الناتج حتى يتمكن المختص من معرفة نوعية السلوك الذي يسلكه الطفل عند استعماله لاستراتيجيات الفهم في الوضعية الشفهية.

التعليمة:

يجب على الفاحص ان يتاكد في البداية من فهم الطفل لمعنى التعيين على اللوحة التي تحوي على 4 صور. ولهذا فاللوحة(O) الموجودة في البداية تستعمل للتدريب و تقدم للطفل على النحو الآتي:

" سوف نقوم بلعبة: أنا سأقوم بقراءة جملة، وأنت عليك أن تشير للصورة التي تتناسب الجملة "

مثال:

0-1-ارني الصورة " البنت الصغيرة ".

0-2- أرني الصورة " الرجل مربع اليدين ".

و بالتالي تكون التعليمة العامة للاختبار على النحو التالي:

" أرني الصورة ..... "

يجب أن تعطى التعليمة:

- بصوت عادي.
- دون إصرار أو إلحاح.
- دون تغيير في حدة الصوت.

التنقيط:

تعطى علامة(+) في حالة إجابة الطفل صحيحة في التعيين الأول، وتوضع العلامة أمام إحدى الخانات الثلاث(L, M-s, C)، وهذا حسب كل استراتيجيات أما في حالة الإجابة الخاطئة، يتم وضع رقم الصورة التي أشار إليها الطفل في الخانة المناسبة.

إذا أخفق الطفل في التعيين الأول، تعطى له فرصة ثانية، و يتم تدوين العلامة في الخانة(D_2)، وهي خاصة بالتعيين الثاني.

و - طريقة حساب النقاط:

- في المرحلة الأولى يكفي حساب عدد العلامات(+) الموجودة داخل الأعمدة السبعة، ويتم وضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة، و هذا تحت كل عمود حسب الترتيب التالي: L , M-s, C, D_2, p, DA_1, DA_2
- النقطة N_1: هي حصيلة جمع نقاط الأعمدة الثلاث (L, M-s, C)، وفق القانون التالي:

$$N_1=L+Ms+C$$

- النقطة N_2: يمكن التحصل عليها انطلاقا من النقطة(N_1) بالإضافة الى النقطة(D_2) المحصل عليها خلال التعيين الثاني، ثم بعد ذلك يتم تطبيق القانون التالي:

$$N_2=N_1+D_2$$

- النقطة p: يتم الحصول عليها بجمع كل العلامات المحصل عليها في العمود الخاص بها، ليطبق بعد ذلك القانون التالي:

$$P= p/52-N_1*100$$

- النقطةA-c: يتم حساب هذه النقطة انطلاقا من النقطتين N_1,N_2 الخاصة بالتعيين الأول و الثاني، يتم بعد ذلك تطبيق القانون التالي:

$$A\text{-}c =N_2-N_1/52-N_1*100$$

- النقطةC-D: يتم حسابها انطلاقا من نقطةA-c بتطبيق القانون بالتالي:

$$C\text{-}D= 100-A\text{-}c-p$$

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون – تيارت –

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والفلسفة والارطفونيا
رقم القيد: 309../ق ع ن .أ.ف/2025

إلى السيد المحترم: مدير روضة
زهرة الأمل بتيارت

الموضوع: طلب ترخيص لإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم علم النفس والفلسفة والأرطوفونيا، يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الترخيص لطلبة السنة الثانية ماستر علم النفس المدرسي ، الآتية أسماؤهم:

- حنجار خولة

بإجراء بحث ميداني تحت عنوان:

.....

.....

وفي الأخير تقبلو منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير .

تيارت في:.....06.مارس.2025.....

رئيس القسم

مؤسسة متعدد الخدمات
"روضة زهرة الأمل"
Zahrat al'amal
RC.1400-2179748A 25TIARET

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
جامعة ابن خلدون تيارت

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة) .....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم : ..... والصادرة بتاريخ : .....

المسجل(ة) بكلية : ..... قسم : .....

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر

عنوانها : .....

.....

.....

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ .....

إمضاء المعني

25 MAI 2023