

جامعة الجزائر2

ابو القاسم سعد الله -

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأطفونيا

دور الأسلوب اللغوي للقرآن الكريم في تنمية الذاكرة
الدلالية - المعجمية للأطفال المتأخرين لغوياً
اقترح بروتوكول نفس لساني

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس اللغوي والمعرفي

إشراف الأستاذ:

أ/د. حسين نواني

اعداد الطالبة:

معروف فاخت

السنة الجامعية 2016 . 2017

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ ^{فُلًا} وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ
يُقْضَىٰ إِلَيْكَ وَحْيُهُ ^ط وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا

(الاية 114 طه)

صدق الله العظيم

محتويات البحث

الصفحة	الموضوع
01	المقدمة
	الجانب المنهجي
08	الفصل الأول: إشكالية وفرضيات الدراسة
08	إشكالية
16	تساؤلات الدراسة
18	فرضيات الدراسة
20	المفاهيم الاجرائية للدراسة
21	أهداف الدراسة
	الجانب النظري
22	الفصل الثاني: الذاكرة
22	المبحث الأول: الجانب التاريخي للذاكرة
26	المبحث الثاني: مفهوم ومكونات ووظائف نظام الذاكرة
26	أ. مفهوم الذاكرة
27	ب. تكوين فعل الذاكرة
29	ت. مكونات نظام الذاكرة
30	ث. خصائص ووظائف نظام الذاكرة
32	المبحث الثالث: الجانب الفيزيولوجي للذاكرة
32	أ. موقع الذاكرة
32	ب. نظرية الأثر
34	ت. النظرية البنائية
35	ث. النظرية الكيميائية
38	المبحث الرابع: أنواع الذاكرة
38	أ. الذاكرة قصيرة المدى
38	1. مفهومها
39	2. سعتها
40	3. خصائصها
42	4. بنيتها واليات اشتغالها
43	5. طبيعة الترميز فيها
45	6. إجراء التكرار الذاتي
45	ب. الذاكرة طويلة المدى

45	1. من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى
47	2. مفهومها
47	3. بنيتها واليات اشتغالها
47	4. سعتها
48	5. طبيعة الترميز فيها
48	6. النسيان في الذاكرة طويلة المدى
49	7. دور الانفعال في النسيان
50	8. تخزين المعلومات فيها
51	9. أنماط الذاكرة طويلة المدى
51	1-9 ذاكرة إجرائية
52	2-9 ذاكرة صريحة
53	3-9 ذاكرة استطرادية
55	4-9 ذاكرة دلالية
58	1-4-9 علم النفس المعرفي والذاكرة الدلالية
59	2-4-9 الذاكرة الدلالية والمعالجة المعرفية
59	3-4-9 نماذج المعالجة في الذاكرة الدلالية
59	أ. النموذج الشبكي لكولين وكيليان
60	ب. نموذج انتشار التنشيط
61	ت. نموذج مقارنة الملامح الدلالية
61	ث. نموذج التصنيف
62	ج. نموذج الضبط التكيفي للأفكار
65	4-4-9 نمو مؤشرات الذاكرة الدلالية لدى الطفل
65	أ. ظهور الكلمات والمعنى عند الطفل
67	ب. فرضيات اكتساب المفردات لدى الطفل
67	▪ فرضية التضاد
67	▪ فرضية الحصر المتبادل
68	▪ فرضية التنظيم الفئوي للأشياء
71	ت. الذاكرة النشطة
71	1. مفهومها
71	2. مكوناتها
73	المبحث الخامس: المعطيات التجريبية للذاكرة
75	أ. الذاكرة الأيقونية
75	ب. الذاكرة الصوتية
76	المبحث السادس: الذاكرة واللغة
76	أ. علاقة اللغة بالذاكرة

78	ب. الذاكرة والقدرة المعجمية
78	1. مفهوم القدرة المعجمية
79	2. دور الذاكرة في اكتساب القدرة المعجمية
80	3. آليات اكتساب الكلمات
82	المبحث السابع: الذاكرة والتعلم
82	أ. علاقة الذاكرة بالتعلم
82	ب. سيرورات الاشتغال المعرفي
83	ت. مركزية المعجم في تعلم وتعليم اللغة
85	ث. القدرة المعجمية واللغة المكتوبة
85	ج. التمثلات الإدراكية في النظام الذاكراتي
86	ح. التمثلات الذهنية للمعارف المعجمية
88	الفصل الثالث: الأسلوب اللغوي للقرآن
88	المبحث الأول: أسلوب وخصوصية لغة القرآن
88	أ. أسلوب لغة القرآن
91	ب. نظم القرآن
94	ت. خصوصية القرآن
96	المبحث الثاني: مستويات التحليل اللساني للغة القرآن
96	أ. تراكيب القرآن
99	ب. الجانب الصوتي في القرآن
102	ت. الجانب الدلالي في القرآن
102	ث. الجانب المعجمي في القرآن
103	ج. الجاني الاستعمالي (البلاغي) في القرآن
106	المبحث الثالث: أثر القرآن في اللغة العربية
107	المبحث الرابع: الأنساق الدلالية في لغة القرآن
110	الفصل الرابع: التأخر اللغوي
110	1. مفهوم تأخر اللغة
110	2. تأخر اللغة البسيط
111	الجدول العيادي لتأخر اللغة البسيط
112	أعراض تأخر اللغة البسيط
113	3. تأخر النمو اللغوي
113	مفهوم تأخر النمو اللغوي
115	4. أسباب تأخر اللغة
115	5. التكفل بتأخر اللغة
116	6. الذاكرة لدى الطفل المتأخر لغويا

118	الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية
118	1.اهدافها
118	2. معاينة العينة
119	3.مكان اجراء الدراسة
119	4.عينة الدراسة
122	5.خصائص عينة الدراسة
123	الفصل السادس: التناول الإجرائي الأول ؛ ضبط متغيرات الدراسة
123	المبحث الاول: اختبار الذكاء
123	1. تقديم (اختبار القدرات العقلية الاللفظي لـ ناجليوري Naglieri)
123	2. الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء
124	3. نتائج اختبار الذكاء
129	المبحث الثاني: اختبار اللغة
129	1. تقديم اختبار اللغة
131	2. تعلية وتنقيط الاختبار
133	3.الخصائص السيكومترية لاختبار اللغة
134	4.نتائج اختبار اللغة
140	الفصل السابع : التناول الاجرائي الثاني؛ وسائل الدراسة الأساسية
140	تمهيد: اعتماد اختبارات في تحليل معطيات الدراسة
141	المبحث الأول: اختبار الذاكرة الدلالية.المعجمية
141	1.تقديم الاختبار
145	2.تعلية وتنقيط الاختبار
147	3.الخصائص السيكومترية لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية
147	1.3 ثبات الاختبار
148	2.3 صدق الاختبار
149	4.دراسة القدرة التمييزية لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية
149	1.4 مقارنة العاديين مع المتأخرين لغويا في القبلي
151	2.4 مقارنة العاديين مع المتأخرين لغويا في البعدي
152	5.المعايرة
157	المبحث الثاني: البروتوكول النفس لساني
157	1. الخلفية النظرية للبروتوكول
160	2.الهدف العام للبروتوكول
160	3.محتوى البروتوكول
169	4.برنامج البرتوكول المكمل
169	5.المدة الزمنية لتطبيق البرتوكول
170	الفصل الثامن: دراسة نتائج الدراسة

170	المبحث الاول:عرض نتائج اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية
170	1.نتائج التطبيق القبلي للاختبار على العينتين التجريبية والضابطة
172	2.نتائج التطبيق البعدي للاختبار على عيني الاطفال المتأخرين لغويا
175	3.نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار على العينة التجريبية
177	4.نتائج التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة للاختبار على العينة التجريبية
180	المبحث الثاني: عرض نتائج فرضيات الدراسة
180	1.عرض نتائج الفرضية الاولى
181	2.عرض نتائج الفرضية الثانية
182	1.2 عرض نتائج الفرضية الثانية الجزئية الاولى
183	2.2.عرض نتائج الفرضية الثانية الجزئية الثانية
184	3.عرض نتائج الفرضية الثالثة
185	1.3.الفرضية الثالثة الجزئية الأولى
186	2.3.الفرضية الثالثة الجزئية الثانية
187	4.عرض نتائج الفرضية الرابعة
188	1.4.الفرضية الرابعة الجزئية الأولى
190	2.4.الفرضية الرابعة الجزئية الثانية
191	5.عرض نتائج الفرضية الخامسة
192	1.5.الفرضية الخامسة الجزئية الأولى
193	1.1.5. الفرضية الفرعية الأولى
194	2.1.5. الفرضية الفرعية الثانية
195	3.1.5. الفرضية الفرعية الثالثة
196	4.1.5. الفرضية الفرعية الرابعة
196	2.5. الفرضية الخامسة الجزئية الثانية
198	1.2.5. الفرضية الفرعية الخامسة
198	2.2.5. الفرضية الفرعية السادسة
199	3.2.5. الفرضية الفرعية السابعة
200	4.2.5. الفرضية الفرعية الثامنة
201	المبحث الثالث: مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة
201	1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى
205	2.مناقشة وتفسير نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة
207	3.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
209	4.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
212	1.4.مناقشة وتفسير نتائج فقرات التنظيم الدلالي
212	1.1.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرة المعجم الدلالي
215	2.1.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرة التصنيف والترتيب الدلالي

217	3.1.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
218	4.1.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرة التعرف على الأصوات
219	2.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرات الاسترجاع
219	1.2.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرة تسمية الصور
221	2.2.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرتي تذكر الكلمات وتذكرها عبر الصور
224	3.2.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرة تذكر الأعداد
226	النتائج العامة
233	الخاتمة والتوصيات
235	المراجع
241	الملاحق
241	الملحق الأول : اختبار القدرات العقلية
247	الملحق الثاني: اختبار الذاكرة
249	الملحق الثالث: التفريغ الاحصائي النتائج

فهرس الجداول والمنحنيات

الصفحة

عنوان الجدول أو المنحنى

121	جدول رقم (01) يوضح المعلومات البيانية لأفراد عينة الدراسة
122	جدول رقم (02) يوضح خصائص عينة الدراسة
124	جدول رقم (03) يوضح نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة الدراسة
125	جدول رقم (04) احصائيات نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة البحث
126	جدول رقم (05) نتائج اختبار الذكاء لعينة البحث (النقطة الخام والجدولية)
127	منحنى رقم (01) نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة البحث (النقطة الخام)
127	منحنى رقم (02) نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة البحث (النقطة الجدولية)
127	جدول رقم (06) نتائج اختبار الذكاء لعينة البحث (نقطة الاختبار والنسبة المئوية)
128	منحنى رقم (03) نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة البحث (النسبة المئوية)
128	منحنى رقم (04) نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة البحث (نقطة الاختبار)
133	جدول رقم (07) يوضح قيم معامل الثبات لمختلف بنود اختبار اللغة
134	جدول رقم (08) يوضح احصائيات نتائج تطبيق اختبار اللغة على عينة الدراسة
135	جدول رقم (09) تكرارات بند المفاهيم
135	منحنى رقم (05) نتائج بند المفاهيم الأساسية
135	منحنى رقم (06) نتائج بند تسمية الصور
136	جدول رقم (10) تكرارات بند تسمية الصور
136	جدول رقم (11) تكرارات بند سرد القصة المتسلسلة
137	منحنى رقم (07) نتائج بند سرد القصة المتسلسلة
137	منحنى رقم (08) نتائج بند التعرف على الصور
137	جدول رقم (12) تكرارات بند التعرف على الصور
138	جدول رقم (13) تكرارات بند فهم الوضعيات
139	منحنى رقم (09) نتائج بند فهم الوضعيات
148	جدول رقم (14) يوضح قيم معاملات ثبات بنود اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية
149	جدول رقم (15) التعديلات في بنود اختبار الذاكرة
149	جدول رقم (16) احصائيات نتائج مقارنة العاديين مع المتأخرين لغويا في القبلي
151	جدول رقم (17) نتائج احصائيات مقارنة العاديين مع المتأخرين لغويا في البعدي
152	جدول رقم (18) احصائيات نتائج تطبيق اختبار الذاكرة على عينة العاديين
153	منحنى رقم (10) توزيع تكرارات الافراد في فقرة التسمية
153	منحنى رقم (11) توزيع تكرارات الافراد في فقرة تذكر الكلمات
154	منحنى رقم (12) توزيع تكرارات الافراد في فقرة تذكر الكلمات من الصور
154	منحنى رقم (13) توزيع تكرارات الافراد في فقرة تذكر الاعداد
155	منحنى رقم (14) توزيع تكرارات الافراد في فقرة المعجم الدلالي

- 155 منحى رقم (15) توزيع تكرارات الافراد في فقرة التصنيف والترتيب الدلالي
- 155 منحى رقم (16) توزيع تكرارات الافراد في فقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
- 155 منحى رقم (17) توزيع تكرارات الافراد في فقرة التعرف على الاصوات
- 170 جدول رقم (19) احصائيات القبلي لاختبار الذاكرة الدلالية ا على كل من العينة التجريبية والضابطة.
- 172 جدول رقم (20) احصائيات البعدي لاختبار الذاكرة الدلالية على كل من العينة التجريبية والضابطة.
- 175 جدول رقم (21) احصائيات القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على العينة التجريبية
- 177 جدول رقم (22) احصائيات القبلي وما بعد المتابعة لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على العينة التجريبية
- 180 جدول رقم (23) نتائج المتأخرين لغويا في كل من اختباري اللغة والذاكرة الدلالية المعجمية
- 181 جدول رقم (24) النتائج القبليتين للعينتين الضابطة والتجريبية في اختبار الذاكرة الدلالية
- 182 جدول رقم (25) النتائج القبليتين للعينتين الضابطة والتجريبية في فقرات التنظيم الدلالي
- 183 جدول رقم (26) النتائج القبليتين للعينتين الضابطة والتجريبية في فقرات الاسترجاع
- 184 جدول رقم (27) نتائج التطبيق البعدي لاختبار الذاكرة على العينتين التجريبية والضابطة
- 185 جدول رقم (28) نتائج التطبيق البعدي لفقرات التنظيم الدلالي على العينتين التجريبية والضابطة
- 186 جدول رقم (29) نتائج التطبيق البعدي لفقرات الاسترجاع على العينتين التجريبية والضابطة
- 187 جدول رقم (30) نتائج التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة لاختبار الذاكرة الدلالية على العينة التجريبية
- 189 جدول رقم (31) نتائج التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة لفقرات التنظيم الدلالي على العينة التجريبية
- 190 جدول رقم (32) مقارنة نتائج التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة لفقرات الاسترجاع على العينة التجريبية
- 191 جدول رقم (33) مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة الدلالية للعينة التجريبية
- 192 جدول رقم (34) مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لفقرات التنظيم الدلالي على العينة التجريبية
- 194 جدول رقم (35) مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة المعجم الدلالي على العينة التجريبية
- 194 جدول رقم (36) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة التصنيف والترتيب الدلالي على العينة التجريبية
- 195 جدول رقم (37) مقارنة القبلي والبعدي لفقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي على العينة التجريبية
- 196 جدول رقم (38) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة التعرف على الأصوات على العينة التجريبية
- 197 جدول رقم (39) مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لفقرات الاسترجاع على العينة التجريبية
- 198 جدول رقم (40) مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة تسمية الصور على العينة التجريبية
- 199 جدول رقم (41) مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة تذكّر الكلمات على العينة التجريبية
- 199 جدول رقم (42) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة تذكّر الكلمات من الصور على العينة التجريبية
- 200 جدول رقم (35) مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة تذكّر الأعداد على العينة التجريبية

المقدمة

تدخل هذه الدراسة في مجال الأبحاث المتعددة الاختصاصات ذات الأبعاد النفس لسانية والمعرفية، والتي تهدف من خلالها إلى البحث في ما يمكن أن يضيفه أسلوب لغة القرآن الكريم على ذاكرة الطفل المتأخر لغويا ونخص هنا الذاكرة الدلالية المعجمية التي بينت العديد من الابحاث العلاقة الارتباطية بينها وبين الاضطرابات اللغوية بشكل عام والتأخر اللغوي احداها(نواني 2005 و2012، قاسي 2001 و2014، حمداش 2002، دريفل 2007، اعتدال 2002 ، بوخاري 2002).

ومن ناحية السواء فقد أشاررواد المدرسة المعرفية (Piaget 1976 وBruner 1993 وVygotsky1997) الى النمو المتكامل للطفل في جوانبه المعرفية وركزوا في مجال اكتساب اللغة عند الطفل على ضرورة تدخل الذاكرة ليتم هذا النمو اللغوي بشكل واضح في جميع مراحلها. كما أن تولفينج يركز على الدور الاساسي للذاكرة الدلالية في استعمال اللغة.

وقد وقع اختيارنا للذاكرة الدلالية . المعجمية باعتبارها ذاكرة الوقائع والمفاهيم التي تتجسد في مجموع المعارف المفهومية المكتسبة التي تسمح لنا بفهم محيطنا، لهذا نحن في هذا البحث نحاول ربطها بالمعجم على أساس أن نهدف إلى فحص القدرات المعرفية في علاقتها بالقدرات اللغوية اعتمادا على هذه الذاكرة، ولأن هذا النوع من الذاكرة يهتم بالمعارف المتعلقة بمعاني الألفاظ المعجمية والأشياء والأحداث، لهذا أضفنا إليها مصطلح "المعجمية" لتصبح الذاكرة الدلالية . المعجمية.

والمهتمين بالاضطرابات اللغوية على غرار التأخر اللغوي يرون بأن المشكل الاساسي لدى المتأخر لغويا يرتكز بشكل اساسي في كل من المستوى الصوتي والمعجمي مقارنة بالمستويات الصرفية والدلالية، لهذا يكون الفهم اللغوي لدى المتأخر لغويا اقل اضطرابا من الانتاج (Borel Maisonnny 1973 et 1975, Pialoux 1975, Piaget 1976, Rondal)، ومن ناحية أخرى يجمع المهتمين بحقل الذاكرة الدلالية المعجمية على دور ومكانة المعجم فيما (عبد النوري الحسن 2002، زغبوش، 2008 و2013).

وقد قام بعض الباحثين أمثال نواني بدراسة العلاقة بين الذاكرة واللغة من خلال الاضطرابات اللغوية، وكانت الاستنتاجات تبين وجود علاقة وطيدة بين اضطرابات اللغة واضطرابات الذاكرة، كما تم التوصل إلى أن للحلقة الفونولوجية دور كبير في ذلك، على خلاف نظام المفكرة البصرية الفضائية، الذي لا يتدخل في معالجة اللغة الشفوية (نواني حسين 2005 و2012).

كما توصلت قاسمي (قاسمي أمال 2001) الى تحقيق فرضيتها التي تنص على ان الاطفال الذين يعانون من اضطراب لغوي بسيط يكون لديهم استرجاع ذاكري ضعيف مقارنة مع العاديين، بينما لم يكن هناك فرق بين المجموعتين في ما يتعلق بالتوظيف الجيد لمفكرة المجال الفضائي البصري.

وفي مقارنة قامت بها دريفل (دريفل 2007) تخص مميزات الذاكرة الدلالية لدى كل من الاطفال المصابين بمتلازمة داون وآخرين اسوياء ابرزت النتائج ان الذاكرة الدلالية لدى الاطفال الحاملين لمتلازمة داون تتميز بعدم تنظيم المعارف اللسانية المعبرة

عن الأشياء، كما ظهر لديهم نقص وضعف في بناء التمثلات الدلالية في ذاكرتهم الدلالية. إضافة إلى أن مفهوم التصنيف والتعميم والتمييز غير مكتسب من قبل معظم الأطفال المعنيين، الشيء الذي أثر سلباً على اكتسابهم للمفاهيم والكلمات بمعانيها والعلاقات والروابط التي تربط مختلف المعارف اللسانية ببعضها البعض، كما أظهر أطفال متلازمة داون صعوبات على مستوى الاسترجاع القصدي الذي تأثر بدوره بسوء تنظيم المعارف اللسانية داخل الذاكرة الدلالية.

وقد توصل مازيو (Mazeau1999) إلى أن الذاكرة طويلة المدى تتدخل بصورة واضحة في اللغة خاصة في تنظيم المفردات وفي فهم القصص المسرود، وقد ذكر في أحد مقالاته بأنه توجد علاقة وطيدة جداً بين اللغة والذاكرة لدرجة أنه يصعب إزاء أي اضطراب لغوي معرفة هل هو مرتبط بالكفاءة اللغوية أو أنه جاء نتيجة حتمية الاضطراب في الذاكرة (نواني حسين 2012).

فكما أن هناك علاقة متبادلة بين اللغة والذاكرة في حالة الاكتساب والسير العادي للاتصال اللغوي وغير اللغوي، فمن باب أولى وجود هذه العلاقة في حالة الاضطراب فقد اتضح أن الذاكرة الدلالية تضطرب لدى الحبسي (حمداش 2002) والمعاق سمعياً (قاسمي 2014) والمتأخر ذهنياً (دريفل 2007، اعتدال 2002) والمعسور كتابياً (بوخاري 2002).

واعتمادنا لأسلوب لغة القرآن الكريم انبثق من اطلاعنا على الأبحاث التي تطرقت إلى الدراسات اللغوية في مجال القرآن الكريم (الباقوري 1987، البدرابي 1993، ابن

عاشور 1997، الرفاعي 2000، لاشين 2001، احمد مختار 2001، الجابري 2006، العيكلي)، ومن بعض الملاحظات الميدانية لأطفال الكتاتيب في وسطنا، وخاصة حضورنا لملتقى التعليم القرآني¹ الذي اهتم بهذه الإشكالية؛ كل هذا جعلنا نخوض في عملية البحث والتقصي في أسلوب لغة القرآن ومميزاته وخصائصه وما يقدمه للأطفال المتأخرين لغويا في ما يتعلق بذاكرتهم الدلالية المعجمية.

وقد كان هذا المنطلق اقتداء بالدراسات والأبحاث في مجال علم النفس اللغوي والمعرفي وعلم النفس النمو وعلم نفس الطفل التي بينت تأثير كامل شخصية الطفل بمحيطه (احمد كرم الدين 1999، اندرسون 2007، أحرشاو 2009)، الشيء الذي ألهمنا فكرة دراسة الأسلوب اللغوي للقرآن وأثره في تنمية الذاكرة الدلالية المعجمية للطفل المتأخر لغويا.

و هذه المحاولة ترمي الى اقتراح بروتوكول نفسي لساني يعتمد على اسلوب لغة القران وعلى النقائص التي تجسد الجدول العيادي للطفل المتأخر لغويا خاصة في ما يتعلق بذاكرته الدلالية المعجمية هذه الاخيرة المتمثلة في البيانات والمعارف المكونة عن العالم الخارجي، الخاصة بتخزين معاني الكلمات والمفاهيم والأفكار المجردة، والتي تعتبر جد ضرورية لاستخدام اللغة.

وقد عملنا على تحسين من خلال اعتماد لغة القران لكونها (الذاكرة الدلالية . المعجمية) ذاكرة تهتم بالأفعال والمعلومات الموسوعية وهي تعمل عن طريق مفاهيم

¹ الملتقى الوطني الثاني للقرآن الكريم بعنوان "تفعيل رسالة المدارس القرآنية في الجزائر" وهران ايام 07-06 - 08 ماي 2010.

موضوعية، والتي هي من خاصية القصة التي يتميز بها القرآن أين تمثل القصة المنطلق، ويعتبر القصص في القرآن بأنه نوع من ضرب المثل وهذا الأخير لا يضرب لذاته ولا من أجل ذاته، بل من أجل البيان والعبرة والبرهنة على صحة القصة التي يستشهد فيها بالمثل، يؤكد هذا المعنى في القرآن اقتران المثل بالقص في كثير من آياته .

تضم هذه الدراسة ثلاثة جوانب منهجي ونظري وميداني؛ أما الأول فيحتوي على فصل يهتم بالتقديم المنهجي للبحث المتجسد في إشكالية الدراسة والتساؤلات الناجمة عنها وفرضياتها، إضافةً إلى أهداف الدراسة ومفاهيمها الاجرائية.

وفي الجانب النظري نجد ثلاثة فصول؛ واحد مهتم بالذاكرة يضم سبع مباحث؛ الأول متعلق بالجانب التاريخي للذاكرة ابتداءً من أعمال ابنجهوس (1885) الذي اهتم بعلاقة الذاكرة بالتعلم، مروراً بالتيار الارتباطي الذي دام طيلة النصف الأول من القرن العشرين، ثم المدرسة السلوكية، إلى بداية الستينات أين زاد اهتمام العلماء بالذاكرة كميلثون الذي تطرق إلى دراسة الذاكرة قصيرة المدى وصولاً إلى بادلي وأبحاثه حول الذاكرة النشطة.

أما في المبحث الثاني فقد تطرقنا فيه إلى مفهوم ومكونات ووظائف نظام الذاكرة، حيث تم عرض أهم مفاهيمها، ثم انتقلنا إلى المبحث الثالث الذي تطرقنا فيه إلى أهم النظريات التي تفسر مكان الذاكرة في الدماغ على غرار نظرية الأثر والنظرية البنائية والنظرية الكيميائية.

أما المبحث الرابع فقد اهتم بأنواع الذاكرة؛ كالذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى والذاكرة النشطة، أين تم عرض بالتفصيل مفهوم كل نوع وسعتها وخصائصها وبنيتها وطبيعة ترميز المعلومات على مستواها. كما اهتم هذا المبحث بالذاكرة الدلالية على اعتبار أنها موضوع بحثنا، وذلك من خلال سرد اهم نماذج المعالجة المعرفية وتنظيم المعلومات فيها. إضافة إلى التطرق إلى نمو مؤشرات الذاكرة الدلالية لدى الطفل.

واهتم المبحث الخامس بالمعطيات التجريبية للذاكرة، من خلال بعض الدراسات التجريبية حول الذاكرة الإيقونية والذاكرة الصوتية.

وتطرقنا في المبحث السادس إلى علاقة الذاكرة باللغة من خلال تناول القدرة المعجمية ودور الذاكرة في آلية اكتسابها، في حين تطرق المبحث السابع إلى العلاقة التي تربط الذاكرة بالتعلم من خلال سيرورات الاشتغال المعرفي.

وقد ضم الفصل الثالث أربعة مباحث يتعلق الأول بأسلوب وخصوصية ونظم القرآن، ويبحث الثاني في مستويات التحليل اللساني للغة القرآن، على غرار الجانب الصوتي في القرآن والجاني الدلالي والمعجمي والاستعمالي أو البلاغي، ويهتم الثالث بأثر القرآن في العربية، إضافة إلى مبحث رابع اهتم بالأنساق الدلالية في القرآن.

وتطرقنا في الفصل الرابع إلى التأخر اللغوي بنوعيه؛ تأخر اللغة البسيط وتأخر النمو اللغوي، من ناحية الاسباب والجدول العيادي والتكفل الارطوفوني اضافة لموضوع الذاكرة لدى الطفل المتأخر لغويا.

وفي الجانب الميداني نجد أربعة فصول؛ الفصل الخامس للدراسة الاستطلاعية
اهتم بعينة الدراسة ومكان اجرائها واختص الفصل السادس بضبط متغيرات الدراسة
من تطبيق لاختباري الذكاء واللغة وفي الفصل السابع تناولنا مجريات تطبيق اختبار
الذاكرة الدلالية المعجمية في حين تطرقنا في الفصل الثامن الى تقديم نتائج الدراسة
ومناقشتها وتفسيرها ثم اخيرا النتائج العامة والخاتمة والتوصيات.

الجانب المنهجي

الفصل الأول: اشكالية وفرضيات الدراسة

الاشكالية

لقد كشفت لنا النتائج المتوصل اليها في رسالة الماجستير² والتي كان منطلقها البحث في علاقة القدرات المعرفية باللغوية من خلال الذاكرة الدلالية . المعجمية التي تعتبر احد اهم انواع الذاكرة؛ القدرات اللغوية عبر تحليل مستويات التحليل النفس لسانية؛ الصوتية والمعجمية والدلالية والتركيبية والتداولية، في حين تجسدت القدرات المعرفية في الذاكرة الدلالية . المعجمية وهذا من خلال تطبيق بروتوكول يعتمد على الاسلوب اللغوي للقرآن الكريم على عينة لأطفال أسوياء وهذا لغرض البحث في الاستراتيجيات التي تمكن من تفعيل هذا النوع من الذاكرة.

وقد اثمر هذا العمل عن نتائج تقر بوجود فروق بين الأطفال المستفيدين من بروتوكول التدريس القرآني ونظرائهم غير المستفيدين من ذلك من ناحية قدراتهم اللغوية والمعرفية، أي أن هناك تأثير للأسلوب اللغوي للقرآن على تنمية قدرات الطفل اللغوية والمعرفية المجسدة في الذاكرة الدلالية . المعجمية، على اعتبار أن اللغة ليست عملية منفصلة بل تتم على مستوى تشترك فيه جميع القدرات المعرفية بما فيها الذاكرة، وهذه الأخيرة ليست آلية للترميز والتخزين فقط، بل هي قبل كل شيء نشاط نفسي . لساني

² الأسلوب اللغوي للقرآن وأثره في تنمية قدرات الطفل اللغوية و المعرفية؛ نموذج الذاكرة الدلالية . المعجمية. اشراف حسين نواني، الجزائر 2011.

واجتماعي يُبنى على أساس خطاب في علاقته بالآخر، كما لها دوراً أساسياً في اكتساب اللغة.

والعلاقة الموجودة بين الذاكرة واللغة ليست حديثة العهد بل تعود إلى سنوات مضت وهذا نظراً لما للغة من أهمية ودور في جل النشاطات المعرفية فهي تعتبر وسيلة للمعالجة المعلوماتية والقيام بمختلف عملياتها، كما يتم التعبير عن معارفنا وتفكيرنا باستعمال اللغة، وأكثر من هذا نجد أن الذاكرة كذلك تعتمد على اللغة لتخزين المعطيات والمعلومات (ترميز فونولوجي، دلالي...) وفي هذا المقام نورد رأي ميلوس Meleus الذي يقول بعدم وجود اكتساب وتعلم للغة بدون ذاكرة (نواني حسين وآخرون 2005).

وقد بينت بعض الدراسات التي تمكنا من الاطلاع عليها ان الاضطرابات اللغوية بشكل عام والتأخر اللغوي بشكل خاص هو اضطراب لا يتعلق فقط بالمستوى اللغوي المحض بل هو اضطراب لغوي ومعرفي، وان العمليات المعرفية المتدخلة في السلوك اللغوي تعمل بشكل متكامل ومن بينها الذاكرة؛ فقد قام نواني (نواني حسين وآخرون 2005) بدراسة العلاقة بين الذاكرة واللغة من خلال الاضطرابات اللغوية، وكانت الاستنتاجات تبين وجود علاقة وطيدة بين اضطرابات اللغة واضطرابات الذاكرة، كما تم التوصل إلى أن للحلقة الفونولوجية دور كبير في ذلك، على خلاف نظام المفكرة البصرية الفضائية، الذي لا يتدخل في معالجة اللغة الشفوية.

كما توصلت قاسمي (قاسمي أمال 2001) الى تحقيق فرضيتها التي تنص على ان الاطفال الذين يعانون من اضطراب لغوي بسيط يكون لديهم استرجاع ذاكري ضعيف

مقارنة مع العاديين، بينما لم يكن هناك فرق بين المجموعتين في ما يتعلق بالتوظيف الجيد لمفكرة المجال الفضائي البصري.

وفي مقارنة قامت بها دريفل (دريفل يسمينة 2007) تخص مميزات الذاكرة الدلالية لدى كل من الاطفال المصابين بمتلازمة داون وآخرون اسوياء ابرزت النتائج ان الذاكرة الدلالية لدى الاطفال الحاملين لمتلازمة داون تتميز بعدم تنظيم المعارف اللسانية المعبرة عن الاشياء ، كما ظهر لديهم نقص وضعف في بناء التمثلات الدلالية في ذاكرتهم الدلالية، اضافة الى ان مفهوم التصنيف والتعميم والتمييز غير مكتسب من قبل معظم الاطفال المعنيين الشيء الذي اثر سلبا على اكتسابهم للمفاهيم والكلمات بمعانيها والعلاقات والروابط التي تربط مختلف المعارف اللسانية ببعضها البعض، كما اظهر اطفال متلازمة داون صعوبات على مستوى الاسترجاع القصدي الذي تأثر بدوره بسوء تنظيم المعارف اللسانية داخل الذاكرة الدلالية.

فهذه النتائج تظهر اهمية العلاقة التي تربط المكونات المعرفية واللغوية، فاكساب اللغة وتطورها يتطلب سلامة الذاكرة الدلالية التي يتم من خلالها اكتساب المعارف اللسانية من مفاهيم وكلمات اضافة الى المعاني المحددة لها، فسلامة الذاكرة الدلالية وتطورها ونموها وفق وتيرة عادية يقدم لنا قاعدة سليمة عن اكتساب المعارف اللسانية .

وقد بين ذلك تولفينج (Tulving 1972, 1983) بان الدلالة تهتم بدراسة معاني الكلمات وعلاقاتها، واكتساب كلمات جديدة يستدعي تخزين الخصائص الدلالية

الخاصة بالأشياء وربطها مع البنود القريبة (اقامة علاقات دلالية) والتمثلات الدلالية غير الواضحة وغير المطابقة يمكن ان تسبب في تأخر المعجم اللغوي على مستوى الاستقبال والانتاج، بحيث اذا لم يدرك الطفل الاختلافات التي تميز بين مفهومين فانه لن يفهم ضرورة اختلاف تسمياتها.

ومنه فان قدرة الطفل على فهم قواعد الدلالة وتوظيفها وفق اكتساباته المختلفة تمكنه من تنظيم المعلومات وكل ما يتلقاه من محيطه تنظيماً دلالياً يسمح له بالتالي من تنظيم ذاكرته الدلالية.

والطفل السوي في مرحلة الاكتساب اللغوي يطور هذه الاخيرة (الذاكرة الدلالية) بشكل طبيعي يتماشى مع محيطه، وهذا الاكتساب للسلوك اللغوي يخضع للمجموعة من القوانين النفسية المعرفية والاجتماعية والانفعالية، الشيء الذي يتأثر لدى بعض الاطفال الذين يتأخرون في اكتساب اللغة نتيجة خلل في احدى القوانين السابقة، مما يجعله يتأخر زمنياً في اكتسابها مقارنة مع اقرانه وهذا ما يستدعي تدخل التكفل النفسي الارطوفوني، هذا الاخير الذي ينبغي ان ينظر الى هذا الاضطراب ليس بكونه خلل على مستوى اللغة (التحليل اللساني فحسب)، وانما هو تفكك على المستوى النفسي لساني والمعرفي يتطلب تحليلاً نفساً لسانياً يأخذ بعين الاعتبار العمليات المعرفية باعتبارها كل متكامل ومتداخل على غرار الذاكرة.

ويرى مازيو (Mazeau, m , 1999) بان اللغة والذاكرة يشكلان نظاما مرتبطا واحدا بحيث يصعب التمييز احيانا بين الاضطراب المرتبط بالكفاءات اللغوية والاضطراب اللغوي الناتج عن وجود اضطراب في الذاكرة.

كما أن الثراء اللغوي لا يدل على ثراء ثقافي فحسب، وإنما يدل أيضا على خصوبة في التفكير، أو على مدى ما قام به الفكر من حركة وفاعلية في مجال الاختزان والتصنيف، والتنبه والتأثر، والاستجابة للمثيرات المختلفة، والتصور والتجريد، والاسترجاع والتحديد والربط، فعملية اختزان المفردات اللغوية، ومدى المرونة في البحث عنها في الذاكرة، واستجابة للمثيرات أو المنبهات التي تستدعيها أو تستحضرها في الذهن، ثم مدى القدرة على ربطها بما يتناسب معها من أفكار ومفاهيم، كلها أمور تدل على نسبة نمو التفكير وسرعته.

وفكرة الاستفادة من القرآن الكريم لغة وأسلوبا هذه نبعت من الدراسات التي اوضحت بأن للقرآن الكريم دور في تطوير ونمو القدرات المعرفية واللغوية للطفل في هذه المرحلة (الباقوري 1987، البدر اوي 1993، ابن عاشور 1997، الرافي 2000، لاشين 2001، احمد مختار 2001، الجابري 2006، العيكل). وعززتها بعض الملاحظات الميدانية لأطفال الكتاتيب في وسطنا، وخاصة حضورنا لملتقى التعليم القرآني³ الذي اهتم بهذه الإشكالية؛ كل هذا جعلنا نخوض في عملية البحث والتقصي في أسلوب

³ الملتقى الوطني الثاني للقرآن الكريم بعنوان "تفعيل رسالة المدارس القرآنية في الجزائر" وهران ايام 07-06 - 08 ماي 2010.

القرآن ومميزاته وخصائصه وكيف يمكن ان نعتمد ونستثمر هذه الخصوصية في اقتراح بروتوكول لتحسين الذاكرة الدلالية للمتأخرين لغوياً.

ثم ان الدراسات والأبحاث في مجال علم النفس اللغوي والمعرفي وعلم النفس النمو وعلم نفس الطفل بينت التأثير الواضح لمحيط الطفل على شخصية الطفل في هذه المرحلة (احمد كرم الدين 1999، اندرسون 2007، أحرشواو 2009)، الشيء الذي ألهمنا فكرة القيام بهذه الدراسة لإبراز دور أسلوب لغة القرآن الكريم في تنمية الذاكرة الدلالية للطفل المتأخر لغوياً.

والمهتمين باللغة العربية التي هي لغة القرآن الكريم أوضحوا امتلاكها لأسلوب راقى (خاص) من حيث الخطابة يتميز باعتبارات غير محصورة ولا منتهية على حد تعبير تشومسكي حيث تتميز بكثرة وتنوع سيرها اللغوية من تقديم وتأخير وحذف واثبات وفصل ووصل والذي يطلق عليه البلاغيون مقتضى الحال (الباقوري احمد حسن 1987)، كما يتميز القرآن الكريم بكثرة قصصه التي تشكل ثلاثون بالمائة من مجمله، والتي توجد في أشكال مختلفة تتراوح ما بين الإيجاز والأطناب والتوسط وبين عرض لأمثلة والتكلم عن الغائب وعن الحاضر ويحتوي على مجازات واستعارات وإمكانيات فريدة (الباقوري 1987، البدرأوي 1993، ابن عاشور 1997، لاشين 2001، احمد مختار 2001، الجابري 2006، العيكلبي).

ونظرا لكون لغة القرآن هي العربية ولأن مستوى النفاذ المعجمي يعتبر محك اساسي لتفحص عمل الذاكرة الدلالية المعجمية، فان المهتمين باللغة العربية يرون انها

تمتلك خصوصية تمنح الذهن اكثر مرونة في ادراكها ومعالجتها، وأخذاً بعين الاعتبار تقسيم الذاكرة الى صريحة وأخرى اجرائية فان هذين الاخيرين يشغلان بشكل متآزر في اللغة العربية على عكس لغات اخرى (زغبوش بنعيسى 2013 ص 67).

وعلى مستوى اكتساب الوحدات المعجمية فان ما تتميز به العربية هو امكانات تطبيق قواعد الميزان الصرفي الذي يسمح باشتقاق المفردات من جذورها واستخلاص دلالتها وهذه الخاصية تعتبر عاملاً مساعداً على سرعة اغناء المعجم الذهني (زغبوش بنعيسى 2013 ص 68)

وبما أن الذاكرة الدلالية تتصف بكونها أساسية في استعمال اللغة فان الدراسات التي تطرقت إلى علاقة اللغة بالذاكرة وبالخصوص الذاكرة الدلالية والدراسات الحديثة التي أقيمت في ميدان علم النفس المعرفي والتي اهتمت بدراسة القراءة (اللغة المكتوبة) أبرزت دور السياق في تنشيط الاسترجاع من الذاكرة (عبد النوري 2002، زغبوش بنعيسى 2006 و2008).

وعليه فنحن نحاول البحث على مستوى اكثر عمقاً في علاقة اسلوب القرآن الكريم بالذاكرة الدلالية للطفل المتأخر لغوياً، عن طريق معرفة ما يشكله القرآن من سياق يتميز بالاتساع الذي يتجسد في تنوع المفردات وتعدد معانيها وغنى واختلاف الاستعمالات اللغوية على المستوى التداولي، كما يشير إلى ذلك الجرجاني (الجرجاني عبد القاهر).

يعتبر هذا البرتوكول النفس لساني الذي يركز على اسلوب لغة القرآن الكريم بمثابة محاولة لفهم حقيقة هذا الاضطراب بشكل اعمق (الذاكرة الدلالية المعجمية)

واقترح حلول أكثر فعالية، حيث نأمل أن يكون له تأثير ايجابي في تحسين الذاكرة الدلالية المعجمية لهاته الفئة من الاطفال المتأخرين لغويا. من منطلق أننا نهتم في محتواه بكل ما يحتاجه الطفل المتأخر لغويا لأجل تنمية ذاكرته الدلالية المعجمية بشكل خاص وتطوير قدراته اللغوية والمعرفية بشكل عام من مفاهيم اساسية للغة وانتاج وفهم لغويين وفقرات الذاكرة الدلالية المعجمية الممثلة بفقرات تركز على خصائص اسلوب لغة القرآن الكريم،

ولان الباحثين في مجال الاضطرابات اللغوية بشكل عام والتأخر اللغوي على الخصوص يعتبرون ان المشكل الاساسي لدى الطفل المتأخر لغوياً يتركز على المستوى الصوتي والمعجمي أكثر منه على باقي المستويات (Borel Maisonny 1973 et 1975, Pialoux 1975, Piaget 1976, Rondal 1982)، وكذلك المهتمين بالذاكرة الدلالية المعجمية يجمعون على أهمية ومكانة المعجم فيها (عبد النوري الحسن 2002، زغبوش، 2008 و2013). فسنعمل في فقرات البرتوكول المرتبطة بأسلوب لغة القرآن الكريم أن تركز على هذين المستويين بشكل اساسي.

فمحاولتنا هذه تهدف الى دراسة الذاكرة الدلالية لدى الطفل المتأخر لغويا من خلال تقصي عملية التوظيف المعرفي لتنظيم المعارف اللسانية في الذاكرة الدلالية ومحاولة الاستفادة من ما يوفره القرآن الكريم من إضفاء وتغيير واختلاف على مستوى قدراته المعرفية واللغوية، من خلال اقتراح بروتوكول نفس لساني يساهم في تحسين ذاكرتهم الدلالية المعجمية.

تساؤلات الدراسة

التساؤلات الاساسية

1. هل توجد علاقة ارتباطيه بين الذاكرة الدلالية المعجمية والتأخر اللغوي لدى الطفل؟
2. هل توجد فروق قبلية في نتائج اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية للطفل المتأخر لغوياً؟

1.2 هل توجد فروق قبلية في نتائج فقرات التنظيم الدلالي للطفل المتأخر لغوياً؟

2.2 هل توجد فروق قبلية في نتائج فقرات الاسترجاع لدى الطفل المتأخر لغوياً؟

3. هل توجد فروق بعدية في نتائج اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية للطفل المتأخر لغوياً؟

1.3 هل توجد فروق بعدية في نتائج فقرات التنظيم الدلالي للطفل المتأخر لغوياً؟

2.3 هل توجد فروق بعدية في نتائج فقرات الاسترجاع لدى الطفل المتأخر لغوياً؟

4. هل توجد فروق بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة في نتائج تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على العينة التجريبية؟

1.4 هل توجد فروق بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة في نتائج تطبيق

فقرات التنظيم الدلالي على العينة التجريبية؟

2.4 هل توجد فروق بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة في نتائج تطبيق

فقرات الاسترجاع على العينة التجريبية؟

5. هل توجد فروق بين الاختبار القبلي والبعدي لنتائج تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية

المعجمية على العينة التجريبية؟

التساؤلات الجزئية

1.5 هل توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج فقرات التنظيم الدلالي على العينة

التجريبية؟

1.1.5 هل توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج المعجم الدلالي على العينة التجريبية؟

2.1.5 هل توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج التصنيف والترتيب الدلالي على العينة

التجريبية؟

3.1.5 هل توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي

على العينة التجريبية؟

4.1.5 هل توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج التعرف على الاصوات على العينة

التجريبية؟

2.5 هل توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج فقرات الاسترجاع على العينة التجريبية؟

1.2.5 هل توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج تسمية الصور على العينة التجريبية؟

2.2.5 هل توجد فروق 'قبل- بعدية' في تذكر الكلمات على العينة التجريبية؟

3.2.5 هل توجد فروق 'قبل- بعدية' في تذكر الكلمات من الصور على العينة

التجريبية؟

4.2.5 هل توجد فروق 'قبل- بعدية' في تذكر الاعداد على العينة التجريبية؟

فرضيات الدراسة

الفرضيات الاساسية

1. توجد علاقة ارتباطيه بين الذاكرة الدلالية المعجمية والتأخر اللغوي لدى الطفل.
2. لا توجد فروق قبلية في نتائج اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية للطفل المتأخر لغوياً.
 - 1.2 لا توجد فروق قبلية في نتائج فقرات التنظيم الدلالي للطفل المتأخر لغوياً.
 - 2.2 لا توجد فروق قبلية في نتائج فقرات الاسترجاع لدى الطفل المتأخر لغوياً.
3. توجد فروق بعدية في نتائج اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية للطفل المتأخر لغوياً.
 - 1.3 توجد فروق بعدية في نتائج فقرات التنظيم الدلالي للطفل المتأخر لغوياً.
 - 2.3 توجد فروق بعدية في نتائج فقرات الاسترجاع لدى الطفل المتأخر لغوياً.
4. لا توجد فروق بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة في نتائج تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على العينة التجريبية.
 - 1.4 لا توجد فروق بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة في نتائج تطبيق فقرات التنظيم الدلالي على العينة التجريبية.
 - 2.4 لا توجد فروق بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة في نتائج تطبيق فقرات الاسترجاع على العينة التجريبية.
5. توجد فروق بين الاختبار القبلي والبعدي لنتائج تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على العينة التجريبية.

الفرضيات الجزئية

1.5 توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج فقرات التنظيم الدلالي على العينة التجريبية.

1.1.5 توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج المعجم الدلالي على العينة التجريبية.

2.1.5 توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج التصنيف والترتيب الدلالي على العينة

التجريبية.

3.1.5 توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي على

العينة التجريبية.

4.1.5 توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج التعرف على الاصوات على العينة

التجريبية.

2.5 توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج فقرات الاسترجاع على العينة التجريبية.

1.2.5 توجد فروق 'قبل- بعدية' في نتائج تسمية الصور على العينة التجريبية.

2.2.5 توجد فروق 'قبل- بعدية' في تذكر الكلمات على العينة التجريبية.

3.2.5 توجد فروق 'قبل- بعدية' في تذكر الكلمات من الصور على العينة التجريبية.

4.2.5 توجد فروق 'قبل- بعدية' في تذكر الاعداد على العينة التجريبية.

المفاهيم الاجرائية للدراسة

تأخر اللغة

النتائج التي يتحصل عليها أطفال عينة الدراسة في اختبار اللغة ممثلة في الدرجة الكلية للاختبار وفي مختلف فقراته.

البروتوكول النفس لساني

مجموعة فقرات تتضمن تمارين تطبيقية تهدف الى تنمية وتحسين الذاكرة الدلالية للطفل المتأخر لغويا.

الذاكرة الدلالية . المعجمية

تتجسد من خلال القيم التي يتحصل عليها افراد العينة في اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية سواء في الدرجة الكلية للاختبار او في مختلف الفقرات المكونة لفرعيه التنظيم الدلالي والاسترجاع.

الأسلوب اللغوي للقرآن الكريم

الخصائص والمميزات الصوتية والمعجمية والبيانية للغة القرآن الكريم المتجسدة في السور المشكلة لمحتوى البرتوكول.

أهداف الدراسة

تتمثل الأهداف الأساسية لهذه الدراسة في الآتي:

▪ الاهتمام بدور الأسلوب اللغوي للقرآن الكريم في تنمية الذاكرة الدلالية المعجمية للمتأخر لغوياً.

▪ توضيح العلاقة التي تربط الذاكرة باللغة من خلال بعض النشاطات المعرفية.

▪ استخلاص نتائج هذه الدراسة في اقتراح بروتوكول لتدريس القرآن يستفاد منه في

مجال التكفل الارطوفوني بالطفل المتأخر لغوياً.

▪ إبراز أهمية تدريس القرآن في تنمية الذاكرة بوجه عام والذاكرة الدلالية

المعجمية بشكل خاص.

▪ معرفة أهمية القرآن ودوره في تنمية القدرات المعرفية واللغوية لدى الأطفال ذوي

الاضطرابات اللغوية ولفت انتباه القائمين على مراكز التكفل الارطوفوني لذلك.

▪ الاطلاع على مميزات وخصائص وأسلوب لغة القرآن الكريم.

▪ الاهتمام بالذاكرة الدلالية المعجمية من خلال المقارنة بين السوي والمرضي.

▪ البحث في الوسائل الممكنة والمتاحة لتطوير عمل الذاكرة الدلالية المعجمية.

الجانب النظري

الفصل الثاني: الذاكرة

المبحث الأول: الجانب التاريخي للذاكرة

بعدما كانت دراسات الذاكرة مقتصرة على كونها الاحتفاظ بالمهارات والمعلومات، وبعدما كان الاهتمام منصباً على شروط النسيان من الجانب النظري، جاءت أعمال هيرمان ابنجهوس (Hermann Ebbinghaus 1885) الذي يرجع له السبق في إقامة العلاقة بين الذاكرة والتعلم، فلقد افترض وجود روابط بين العناصر المستظهرة بحيث أن إثارة عنصراً تؤدي إلى إثارة العنصر الذي يليه وهكذا دواليك، إلى إن جاء التيار الارتباطي الذي تبني فكرة ابنجهوس وأقام عليها تجاربه.

وقد تجسدت اهتمامات ابنجهوس في شروط ترسيخ أثار الذاكرة من خلال طرح مسألة التكرار وتوزيعه عبر الزمن، وهذا التوزيع هو الذي يؤدي إلى سياق التعليم، بحيث أن التمثل المتتالي للأشياء يستقطع بفواصل زمنية طويلة نسبياً وهو ما يسمى بالتعلم الموزع *apprentissage distribuée*.

أما على المستوى المنهجي فقد ادخل ابنجهوس التقنيات التجريبية كطريقتي الاكتساب والتوقع اللتان تساعدان على مباشرة آليات الترابط، وقد قام بذلك عن طريق إدخال الطريقة الاقتصادية لدراسة التطور الزمني للذكريات التي تعتبر من أهم ما توصل إليه وتبناها اللاحقون بعده، وهذه الطريقة مفادها أن القصور في إثارة المواد لا يعني بالضرورة نسيانها المطلق.

وفي النصف الأول من القرن العشرين ظهر التيار الارتباطي courant associationiste الذي استمد أفكاره من أطروحات ابن جيهوس الرامية إلى أنه أثناء التعلم تنشأ علاقة إرتباطية بين المثيرات وتخزن في الذاكرة، وهذه الفكرة قد سيطرت على الأبحاث النفسية حول الذاكرة طيلة النصف الأول من القرن العشرين، فالذاكرة حسب هذا التصور تعتبر مجرد حافظة تجسد "النسخ من الواقع" مجهزة وفقاً لقاعدة مفادها أن أخذ الشروط الأساسية لإقامة علاقة بين عنصرين هي أن يتزامنا في الظهور وأن يكونا متقاربين جغرافياً وهذا ما يسمى بالنموذج السلوكي الإشرطي (مثير يستدعي رد فعل)، المعبر عنه بأن الظروف السياقية تستدعي رد فعل من الشخص دون تهيئته عن طريق إجراءات وسيطة غير قابلة للمشاهدة المباشرة (Le Ny 1975).

فأصحاب التيار السلوكي يدرسون شروط وضع العلاقات بين عناصر الحفظ والنسيان واستخلصوا قوانين هامة وظواهر قيّمة كظاهرتي النقل والتداخل. في القرن العشرين تراجعت دراسات الذاكرة خصوصاً في الجامعة الأمريكية التي كانت تُهيمن عليها المدرسة السلوكية، ففي ذلك الوقت الدراسة العلمية للسيرورات المعرفية كانت غير ممكنة، وكان النفسانيون يركزون على ملاحظة السلوك، بينما الظواهر المتعلقة بالذاكرة كانت تدخل تحت اسم التعلم وذلك باستدعاء كل التمثلات العقلية التي تشكل الوسيط بين المثير والاستجابة المرتبطة به، إلا أن بعض الباحثين مثل بارثلت Barthlet اهتموا بشكل استثنائي بهذا المجال ولكن كان اهتمامهم منصباً على الذاكرة طويلة المدى أكثر من اهتمامهم بالذاكرة قصيرة المدى.

وفي بداية الستينيات ومع ظهور الثورة المعرفية زاد الاهتمام بالذاكرة وظهر نقاش مهم هام حول وجود ذاكرة مركزية موحدة أو وجود نظامين مختلفين، كما حاولت المدرسة الأمريكية المتمثلة بميلتون Melton التأسيس لوجود الذاكرة قصيرة المدى.

وهناك نتائج تجريبية نُظِرَ لها من طرف اثنيسون Atkinson وسشيفرين Schiffrin ضمن نموذجهم الشكلي للذاكرة الذي تعتبر الذاكرة قصيرة المدى أحد مكوناته الأساسية وتتصرف كمدخل للذاكرة طويلة المدى، وعليه فاحتمال الاستدكار⁴ طويل المدى مرتبط في هذا النموذج في الزمن الماضي بالذاكرة قصيرة المدى (زغبوش 2008 ب).

إن أهم ما كان له تأثير على التحليلات النظرية للذاكرة هو علم التوجيه Cybernétique إنطلاقاً من فكرة مفادها أن الإنسان يُعدُّ بمثابة جهاز طبيعي لمعالجة المعلومات، ومن هنا انبثق قطبان للأبحاث:

° الأول من نوع بنيوي مهمته التعرف على مكونات نظام الذاكرة والسجلات التحتية، ونتيجة لهذه المسلمة افترضت ثلاث مكونات؛

· سجل المعلومات الحسية الذي يلتقط المعلومات من المحيط بواسطة الحواس ويحتفظ بها لمدة قصيرة.

· الذاكرة قصيرة المدى ذات السعة التخزينية المحدودة ببضعة عناصر غير انه يمكن أن يُحتفظ بمعلومات في هذه الذاكرة بواسطة آلية التكرار الذهني.

⁴ الاستدكار هو عملية ترسيخ المعلومات في الذاكرة mémorisation.

· الذاكرة طويلة المدى، حيث تخزن المعلومة بصفة دائمة وهي ذات سعة غير محدودة مع مراعاة مجمل الجهاز العصبي.

° أما الثاني فهو معرفي يرمي إلى التعرف على الكيفيات التي يعالج بها العقل البشري المعلومات ذات الصبغة اللغوية الصرفة، لهذا فهو يميز بين المعالجة الموجهة للمعطيات والمعالجة الموجهة للمفاهيم آخذين بعين الاعتبار تدخل البنى الإدراكية الدائمة لإجراءات المعالجة، لذا فهو يهتم بإجراءات المعالجة ذات العلاقة بمكونات نظام الذاكرة والبنى الإدراكية المُحيلة على التمثلات الذهنية للمعارف، والتي يفترض تخزينها لأمد دائم في الذاكرة طويلة المدى.

وفي العشرية الأخيرة ظهرت نظريات عامة تبحث في التكامل وإجراءات المعالجة ووظائف وبنى ونظام الذاكرة والبنى الإدراكية وعمليات الاسترجاع واستعمال المعطيات المخزنة (زغبوش بنعيسى، 2008أ).

ومنه فإن هناك أربع مراحل ميزت دراسة الذاكرة:

- اهتمت الأولى بدراسة الذاكرة في علاقتها بالإصابات الذهنية.
- وانصببت الثانية على دراسة الذاكرة في المختبر.
- وعملت الثالثة على مقارنة الذاكرة معرفياً.
- وتناولت الرابعة الذاكرة من وجهة النظر الاقترانية.

المبحث الثاني: مفهوم ومكونات ووظائف نظام الذاكرة

أ- مفهوم الذاكرة

إن مصطلح ذاكرة يدل عادة على تلك الملكة الذهنية التي أهم ما تتميز به هو حفظ كميات من المعطيات والوصول إليها فمثلاً عندما نقول " فلان ذاكرته قوية" فإننا نقصد بذلك الإنسان الذي له القدرة على استرجاع أحداث قد وقعت في الماضي.

تعد الذاكرة من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان وتعتمد عليها عدد من العمليات المعرفية الأخرى مثل الإدراك والوعي والتعلم والفكر وحل المشكلات واللغة، والذاكرة ليست مسألة ترميز وتخزين فقط بل هي قبل كل شيء نشاط اجتماعي يمر عبر خطاب يُبنى باستمرار في علاقته بالآخر، وإذا ما أضفنا إلى هذا التحديد الاجتماعي معطيات تشريحية لتصبح ذكرياتنا بموجبه أحداثاً في الماضي مخزنة بشكل أو بآخر في دماغنا وتخلق بتفاعلاتها سلسلة من التمثلات، وبذلك يصبح التمثل أحد المفاهيم الأساسية لفهم الذاكرة (white1994 نقلاً عن زغبوش بنعيسى 2008) هذه الأخيرة التي تجسد تمثلات مبلورة للمثيرات، ويشير التمثل هنا حسب دوري وميرسي (Dorée et Mercier 1992) إلى وجود تنظيمين متوازيين ولكنهما مترابطين، فهناك أولاً العالم المُمثل أي المحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد بشكل موضوعي، وهناك ثانياً التمثل الذي يعتبر بشكل ما نموذجاً مستنبطاً ومنظماً للمحيط الموضوعي، إذ تتجلى أهمية التمثل في توفيره للمعلومات حول العالم من خلال نمذجته في حدود أن

خصائصه تتطابق لكن دون أن تتماثل مع تلك الموجودة في المحيط الموضوع (بنعيسى زغبوش 2008).

وقد تعددت تعاريف الذاكرة واختلفت من باحث لآخر؛

ف جورج ميلر يعرفها على أنها حفظ واستبقاء المهارات والمعلومات السابق اكتسابها. ويعرفها جيمس دارفر على أنها الأثر الذي تتركه الخبرة الراهنة، وهذا الأثر يؤثر على الخبرات المستقبلية ومن مجموع تلك الآثار يتكون للفرد تاريخ نفسي يسجله في نفسه. أما في علم النفس فلا تقتصر على كونها خزان للمعلومات وإنما هي نظام إدراكي ديناميكي ونظام حسي لتعديل سلوك الفرد، فهي ملكة الذهن التي تسمح بتخزين وحفظ واسترجاع الخبرات الماضية والمعلومات، ويجمع مجال علم النفس المعرفي الكلاسيكي تحت اسم الذاكرة سيرورات الترميز والتجميع والاسترجاع للتمثيلات الذهنية. ومنه فالذاكرة تعتبر من بين النشاطات المعرفية الأكثر أهمية في النظام المعرفي للفرد وذلك لتدخلها في معظم المعالجات والنشاطات، فهي نظام معرفي فعال ونشط يلعب دوراً هاماً في اكتساب اللغة والانتباه والإدراك وحل المشكلات (حسين نواني 2005).

ب- تكوين فعل الذاكرة

نشاط الذاكرة متكون من ثلاث فترات وهي:

• فترة الاكتساب؛ التي تتعلق المدة فيها بحسب خصائص مواد المثير (مدى درجة التعقيد) وبسعة ذاكرة الشخص والأهداف المرغوب فيها.

• فترة الاحتفاظ والتخزين؛ وهي ذات مدة متغيرة تتعلق بقوة الآثار الذاكراتية المتكونة أثناء فترة الاكتساب وتواتر تجديد نشاطها اللاحق.

• فترة التنشيط أو التفعيل؛ تتمثل فيها الآثار الذاكراتية من حالة السكون إلى الحالة العملية، فيظهر وجودها حينئذ في الأفعال والنشاطات المشاهدة وذلك كتذكر المكتوب أو المنطوق والتعرف والإجابة على الاستفسارات وغيرها (ككنبوش كرستيان 2002).

إذا كانت الذاكرة هي القدرة على الاحتفاظ بمعلومات ذات طبيعة مختلفة خاصة بالفرد (Signoret 1991) باعتبارها آلية سيكولوجية وإحدى الوظائف المعرفية الأكثر استكشافاً من قبل سيكولوجي المختبر، وهذا منذ أعمال ابنجهوس وهذا المفهوم يتموضع ضمن التوجهات التي فضلت دراسة آليات اشتغال الذاكرة من خلال تناول الذاكرة كمعطى دينامي يسمح باستقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها، كما نجد أن بعض السيكولوجيين ك تيبيرغيان (Tiberghien 1991) يعتبرون الذاكرة حيزاً موحداً على المستوى البنيوي؛ بمعنى أن الذكريات مهما كان محتواها لها نفس الخاصية الوظيفية والبنيوية، فهي تتمثل في كل ثابت احتفظ به الفرد من ماضيه في جهازه المعرفي (Le Ny 1975)، وبهذا المعنى تصبح الذاكرة مجالاً تتموضع فيه الذكريات وفق عناوين محددة كما هو الشأن في ذاكرة الحاسوب، والنموذج المثالي في هذا الباب هو نموذج اثنيسون وسشيفرين (Atkinson et et Schiffirin 1968) الذي يرجح بنية الذاكرة إلى آليات اشتغالها. إلا أن الذاكرة ليست جهازاً واحداً مادامت هناك أشكال لتجزئتها، وفي هذا السياق يعتبر تيبيرغيان (Tiberghien 1991) أن الذاكرة مكونة من "ذكريات" تم تمييزها بحيث

تصبح خصائصها غير قابلة للاختزال وهذا ما أكده بادلي (Baddeley 1993) عندما جزء الذكريات إلى سيرورات فرعية يعتبر البعض منها قوالب منفصلة ويعتبر البعض الآخر مظاهر مختلفة لنفس الجهاز ومن ثمة تصبح الذاكرة حسب بادلي (Baddeley 1993 ص13) مجموعة أجهزة تغطي مددا من التخزين يمتد من جزء من الثانية إلى مدى الحياة، ويتأسس هذا التصور على نموذج بادلي وهيتش (Baddeley et Hitch 1974) الذي يقدم ثلاثة أصناف للذاكرة تتمثل في الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة النشطة.

ت- مكونات نظام الذاكرة

إن الإنسان يستقبل المعلومات من المحيط بواسطة العديد من الوسائل حسب طبيعة المثير، فقد تكون وسائل مرئية إذا كان المثير يمثل مظهراً ملموساً (صورة أو كتابة)، أو وسائل سمعية إذا كان المثير صوتياً (لغة منطوقة)، أو لمسية كما هو الحال في أبجدية براي، وهكذا فإن حجز المعلومات يتأتى بواسطة الحواس الحسية وحتى يُمكن معالجة المعلومات الحسية المحجوزة، فمن الضروري أن تحفظ في حالتها تلك وقتاً قصيراً وهذا ما جعل الباحثون يفترضون وجود مكون سجل المعلومات الحسية الذي ينحصر دوره في الإبقاء على المعلومة المحجوزة بُرهةً من الزمن، ووظيفته الإجرائية هي إحدى وظائف الذاكرة قصيرة المدى كما يمكن حفظ كمية كبيرة من المعلومات في شكل

بصري لمدة زمنية قصيرة، هذه السيرورة تختلف عن ظاهرة الوضام البصري⁵ (ككنبوش كرستيان 2002).

وقد بينت المعطيات التجريبية أن هذه السجلات تتميز بثلاثة مظاهر أساسية:

- الطبيعة الترميزية للمعلومات الخاصة بكل واحد منها.
- المدة المعينة لإقامة المعلومة في السجلات.
- الكمية المحجوزة بواسطة الآليات المختلفة.

ث- خصائص ووظائف نظام الذاكرة

إن المعلومة الواحدة يمكن أن تصل وفقاً لأنظمة مختلفة، حيث تتكفل الأعضاء الحسية المعنية بإدخالها وعندما يتم حجز المعلومات بواسطة وسائل مختلفة فإنها تخضع إلى مجموعة من التحولات المعقدة التي تتطلب وقتاً معيناً، ومن أجل هذا جاءت فكرة افتراض وجود مكون يدوم لبرهة قليلة من الوقت⁶ يجسد صورة أو نسخة مطابقة تماماً للأصل من المعلومة القادمة إلى الأعضاء الحسية التي تمكن من التعرف على خصائص الخطاب (ككنبوش كرستيان 2002).

وهذا الافتراض المتعلق بوجود نسخة خالصة وفي غياب أي وسيلة تمكن من تحديد أي مظهر من المعلومات الحسية سوف يكون نافعاً، لأن الوقت الضروري للعمليات الاختيارية يمكن أن يتجاوز مدة الإثارة، ومنه جاءت فكرة فعالية هذا البديل (مدخل المعلومات الحسية) مع ملاحظة أنه لا إمكانية للإبقاء على المعلومات المسجلة فيه.

⁵ الوضام البصري خاصة تتميز بها بعض المشاعر التي يستمر انفعالها برهة من الزمن بعد زوال السبب.

⁶ بضعة أعشار من الثانية.

ينحصر دور سجل المعلومات الحسية في الإبقاء على المعلومات المحجوزة برهة من الزمن، كما يمكنه حفظ كمية كبيرة من المعلومات في شكل بصري لمدة زمنية جد قصيرة، فيطلق السجل الحسي أو الذاكرة الحسية على البنية التي تحكم لمدة قصيرة تتمثل في جزء من الثانية، معلومات حسية كالصوت والصورة والروائح، والتي نستخدمها في أغلب الأحيان بصورة غير واعية.

السجل الحسي هو الذي يضعنا في اتصال مع العالم الخارجي، على أساس أننا في استقبال مستمر لمنبهات متعددة والتي تأخذ معظمها شكل غير واعي حتى لو كان من الضروري بأن نضع انتباهنا على هذه المنبهات لأجل تحديد المعنى، وهذا لا يمنع من أنها تسجل على مستوانا كل المعلومات التي يستقبلها حسناً.

تعتبر الذاكرة الشمية ذاكرة جيدة، لأن الدراسات أثبتت بان الروائح التي نشمها حقيقية لأنها تبقى مدى الحياة، على الرغم من أنها تتم بطريقة لاواعية.

فالذاكرة الحسية تعمل كمسجل للأصوات والأضواء والصور وباقي المنبهات الحسية، ولها إمكانيات متعددة في أجهزة الحس السمعية والبصرية والشمية والذوقية واللمسية ولا تدوم هذه المسجلات سوى للفترات قصيرة جدا (أربع ثواني)، ويترد التسجيل الجديد التسجيل القديم أو يمحيه، أما إذا كان الترميز على التسجيل الحسي وأدرك الشخص معناه، فيكون هناك احتمال بإرسال هذا التسجيل إلى مركز آخر للذاكرة وهو مركز الذاكرة قصيرة المدى (زغبوش بنعيسى 2008أ).

المبحث الثالث: الجانب الفيزيولوجي للذاكرة

أ- موقع الذاكرة

بينت نتائج العمليات الجراحية التي أجريت على مجموعة من المرضى لإزالة الجزء من المخ المسمى بقرن آمون، بالجهاز العصبي الطرفي أو بعض أجزاء اللحاء المخي القريبية منه لأسباب طبية علاجية، بينت بأن المرضى يصابون بفقدان الذاكرة طويلة المدى للمعلومات التي سبق تعلمها بعد إجراء العملية الجراحية (عيسوي عبد الرحمان 1987، ص261)، ويبدو من نتائج هذه الدراسة أن قرن آمون والمناطق المحيطة به من أجزاء اللحاء المخي تلعب دورا هاما في القدرة على التذكر.

لقد توصل العلماء إلى أن التعلم يحدث تغيرات في الوصلات العصبية (أنس محمد قاسم 1999)، فعلى المستوى الفيزيولوجي عملية التذكر تعتمد على ترك اثر المعلومات الجديدة لفترة من الوقت كافية لتثبيتها في الذاكرة، مما يساعد على سهولة استرجاعها ونظرا لأهمية الذاكرة في فيزيولوجية الدماغ فالحديث بشأن تموضعها كان محل اختلاف بين العلماء (محمد سلامة آدم 1973، ص64)، انبثقت عنه النظريات التالية:

ب- نظرية الأثر

يفترض أصحاب هذه النظرية التي يتزعمها العالم ريتشارد سيمون Richard Simon أن التمثلات العقلية البيولوجية للمثيرات والأحداث هي نسخة مطابقة قليلا أو كثيرا للأحداث الفعلية أوالمثيرات وأن الأحداث المثيرة تؤثر في العضو وتحدث تغيرات وانتقالات

فيزيولوجية للعناصر المثارة انفعاليا، ونتيجة هذه التغيرات البيولوجية يتم إنتاج أثر الخبرة في الدماغ، أو الأثر النوعي المحدد للذاكرة بالنسبة لمثير أو حدث معين. ويرى ريتشارد سيمون أن كل مثير نوعي ومتميز يعمل على تكوين آثار خاصة في الدماغ، والأحداث المثيرة المتكررة يتم تخزينها على شكل آثار منفصلة ومستقلة، وتمثل الافتراض الرئيسي الذي جاء به في أن الأحداث المثيرة النوعية تحدث آثار متميزة وفريدة على شكل بصمة وانطباع يكون نسخة حقيقية عن الحدث أو المثير الفعلي، وتصبح هذه البصمات مخزنة على شكل سجل بيولوجي ثابت لكل مثير وحدث من الأحداث الحقيقية (إبراهيم الدر 1994 ص 80).

تلقت نظرية الأثر دعما بيولوجيا في كتابات دونالد هيب (Donald Hebb 1949) وبظهور الجراحة العصبية للمخ من قبل ويندر بنفيلد (winder pinfield 1958) ، الذي قدم معلومات مثيرة عن الذاكرة، ففي أثناء إجرائه عمليات جراحية دماغية لمصابين بالصرع قام هذا العالم بإجراء عدة تجارب، أين كان يلمس فيها اللحاء الصدغي لدماغ المريض مستعملا تيارا كهربائيا ضعيفا، وفي كل حالة من هذه الحالات كان المريض يخدر تخديرا موضعيا، وبذلك كان المصاب واعيا تماما أثناء عملية تنبيه قشرته الدماغية، لذا بين حديث هؤلاء الذين خضعوا للتجربة أن كل شيء يستمر في وعينا يسجل بالتفصيل ويخزن في الدماغ ويمكن استعادته في الحاضر، كما توصل بنفيلد إلى أن اللحاء المثير بالقطب الكهربائي يمكن أن يستخرج الذكريات من ذاكرة الإنسان بوضوح وبشكل إجباري، ولقد أوضح هذا العالم أن الخبرة التي تحصل عليها بهذه الطريقة تتوقف عندما يسحب اللحاء ويمكن أن تعاد حينما يعاد اللحاء (محمود قاسم عبد الله 2002، ص 71).

ت- النظرية البنائية

تعود هذه النظرية البنائية إلى فريدريك بارثليت (Fredric Partlite 1932) بدراسته لعملية التذكر الطبيعية مستعملا مثيرات الذاكرة المرتبطة بالحياة الواقعية، وبأبحاثه في مجال تذكر المواد ذات المعنى، كما أنه اهتم بشكل خاص بالعوامل الاجتماعية المؤثرة في التذكر، كما أنه حاول دراسة العوامل التي تجنبها ابنجهاوس في دراسته المخبرية، فقد استخدم مثيرات على بطاقات ورموز بسيطة، وقصة عن الحرب، وبعد عرضها على المفحوصين طُلب منهم تذكرها، كما طلب منهم تذكر القصة بتفصيلاتها المهمة، وتبين له أن المفحوصين قد نجحوا في تذكر التفاصيل بدقة، كما أن المعنى العام للقصة قد حفظه بشكل جيد بعد عدة مرات من الإعادة، وقد استنتج أن دقة التذكر والاسترجاع في المجال اللفظي، هو استثناء وليس قاعدة، لأن كل جزء تم استرجاعه من القصة، تضمن عناصر وأجزاء محذوفة، وهامة وبعد عدد من الجلسات التي تكررت فيها المادة، أظهر المفحوصون عمليات انتقال ثانية للقصة حتى تم الاحتفاظ بالجزء العام النمطي وذي المغزى منها.

وفي دراسة أخرى عن التذكر المتسلسل، بحث بارثليت في كيفية انتقال القصص والصور بشكل لفظي من شخص لآخر، فتبينت له عملية التغيير والنقل بين الأشخاص، حيث تتم في النهاية عملية تذكر العناصر المتشابهة من الأصلية المعروضة عليهم.

إن النتائج التي توصل إليها بارثليت أثبتت عدم دقة التذكر، وذلك على عكس مم كان سائدا في زمانه، فلقد انتقد نظرية الأثر وخاصة الفكرة الأساسية التي مفادها أن الآثار

بشكل عام تتمثل في أحداثا فردية وخاصة. وبدلاً من ذلك فقد فسر المعطيات والنتائج بأنها مثال على التذكر البناء أو التركيبي، كما اعتقد بأن أكثر تمثلات الذاكرة لدى الأفراد هي بمثابة تقريبات لبلوغ المعنى العام للأحداث وخاصة التفصيلات المهمة والمتميزة. ولتفسير الآلية التي تتشكل عن طريقها انطباعات الذاكرة، اعتمد بارثليت على مصطلح هيد الذي يطلق عليه المخططات الأولية، والذي عرفه بأنه تنظيم فعال لردود الأفعال السابقة.

يمكن إيضاح الاختلافات الأساسية في الطرح بين نظرية الأثر والنظرية البنائية في الآتي:

- الدقة النسبية مقابل عدم الدقة النسبية لتمثلات الذاكرة للأحداث الأصلية.
- تمثلات الذاكرة خاصة جداً مقابل التمثلات العامة للذاكرة.
- يعتبر المفحوص بمثابة متلقي سلبي ويسجل الأحداث كما هي، مقابل اعتبار المفحوص على أنه بناء ومركب فعال لتمثلات الذاكرة.

ث- النظرية الكيميائية

يفترض أصحاب هذه النظرية بأن موقع الذاكرة هو الباحات القشرية الدماغية التي يجب تحديدها ومعرفة نوع المعلومات الخاصة بكل منها، وهم يفترضون على المستوى العصبي الفيزيولوجي بأن للنواقل أو الوسائط العصبية عدة أدوار، منها ما هو أساسي ومنها ما هو ثانوي، وتعدد الأدوار هذا ناتج عن وجود مستقبل أو أكثر لكل ناقل أو وسيط عصبي بالخلية العصبية البعد مشبكية.

وقد أوضحت الأبحاث التشريحية لرامون إيكخال (Ramon y Cajal) بأن الخلايا العصبية عبارة عن وحدة تتواصل مع الخلايا العصبية الأخرى عبر الارتباطات المشبكية، وقد توصل إلى أن إثارة مسلك عصبي لأول مرة ينشط الخلايا العصبية رقم واحد بواسطة التدفق الكهربائي، لتفرز كمية طفيفة من الوسيط العصبي بالحيز المشبكي، بعد ذلك يتم تلاحم الوسيط العصبي بالمستقبل العصبي الموجود بالخلية العصبية رقم اثنان وبظهور التنبيه الثاني يلاحظ أن الخلية العصبية رقم اثنان تفرز كمية كبيرة من الناقل العصبي أو الوسيط العصبي، وذلك تحت تأثير النيرون الذي يثير الحويصلات الإفرازية كمية كبيرة من المادة المستقبلية تمكن من ترسيخ عدد كبير من جزيئات الوسيط العصبي ويتولد عن ذلك تنشيط أكثر للخلية العصبية الثانية. وبهذا الشكل يتم تنشيط الميكانيزمات العصبية الكيمائية للخلايا قبل والبعد المشبكية وتمكن من ترسيخ الذكريات ومختلف المعلومات مما يجعل دماغنا يتمكن من نسج ذاكرة معقدة ومتنوعة من المعلومات والمعطيات.

وهكذا فالمسالك العصبية التي تم تنشيطها بمرور المعلومات التي هي في مرحلة التخزين تصبح أكثر فاعلية وترسيخا للمعلومات المعالجة، وتؤكد التجارب أن المرور المكرر للمعلومات نفسها يجعل المسالك المعنية أسهل وأسرع لتعزيز هذه المعلومات من مرور معلومات جديدة. كما بينت نفس التجارب بأن هذه التغيرات الفيزيوكيميائية يمكن أن تدوم لعدة أيام، ولهذا افترض أنها قد تشكل آثار أو بصمات خلوية خاصة بالذاكرة طويلة المدى (محمود قاسم عبد الله 2002، ص 72).

كما اتضح احتمال وجود ذاكرة كيميائية، بين النيرون وبين البروتين المحيط به في الخلية الواردة، هذه الخلايا البروتينية المدعمة للجهاز العصبي والتي تمثل ثمانون بالمائة من خلايا الدماغ اتضح أنها تستجيب عندما تثار استجابة كهربائية وتتقلص تقلصا ميكانيكيا، كما طرح احتمال أن تقدم هذه الخلايا نوعا من النظم المساعدة لعملية الترميز للذاكرة وانطلاقا من هذا يفترض أن الذاكرة يتم ترميزها كيميائيا (المرجع السابق، ص73).

المبحث الرابع: أنواع الذاكرة

أ- الذاكرة قصيرة المدى

1. مفهومها

تعتبر الذاكرة قصيرة المدى جهاز يعمل على معالجة المعلومات التي يشتغل عليها الفرد رهنأً، أي أنها تقتصر على النشاطات المعرفية الجارية وتتدخل هذه الذاكرة في الحساب الذهني وفي فهم اللغة من خلال مكانزمات تحليل الرموز اللسانية (زغبوش بنعيسى 2008).

والذاكرة قصيرة المدى ليست بالمفهوم الجديد في علم النفس فقد ميز ويليام جيمس (William James 1890) بين ما أسماه بالذاكرة الأولية والذاكرة الثانوية؛ فتمثل الأولى في القدرة على حفظ عدد صغير من المعلومات الواردة إلى الذهن حالاً، في حين تحوي الذاكرة الثانوية عدد غير محدود من المعلومات، والذي يحتاج إلى جهد من أجل استحضاره. وفي نفس الفترة اهتمت بحوث أخرى بالذاكرة منها بحوث ابنجهوس الذي يعتبر أول مختص نفسي بيّن إمكانية الدراسة التجريبية للذاكرة، وكذلك الإنجليزي قائلن Galton الذي اعتبر بأنه توجد ذاكرة قصيرة المدى وهي مرتبطة بالتجربة الواعية للنشاط العقلي.

تحتوي الذاكرة قصيرة المدى على عدد محدود من العناصر تخزن في شكل لغوي لعدة ثواني كما تسمح بحفظ وإعادة استعمال كمية محدودة من المعلومات لثواني محدودة.

إن تجربة أفرباش وسبرلينج (Averbach et Sperlig 1969) تبين ضرورة فصل سجل المعلومات الحسية عن الذاكرة قصيرة المدى على المستوى الوظيفي، وهذا لأن التخزين الهامشي لسجل المعلومات الحسية هش جداً، مما يستدعي تدخل سِجلاً للتخزين وهو الذاكرة قصيرة المدى وهذا ما يثبتته المفعول البطيء للمؤهلات الذاكراتية عندما يطول الفاصل الزمني (ككنبوش كرستيان 2002).

2. سعتها

بما أن الذاكرة قصيرة المدى بنية للعبور فتكون قدرتها التخزينية جد محدودة ولا تستقر فيها المعلومات إلا لبعض ثواني، وقد تتعدى ذلك بتدخل بعض استراتيجيات المحافظة من مثل إستراتيجية التكرار الذهني (Doré et Mercier 1992 نقلا عن بنعيسى زغبوش 2008).

إن المدى الذاكري l'empan mnésique يتغير من فرد لآخر، فقد بين ميلر Miller بأن اتساع المتغيرات يتراوح بين خمس وتسع وحدات ذاكراتية، والوحدة الذاكراتية يمكن أن تتكون من واحد أو من العديد من العناصر ذات الطبائع المختلفة؛ أرقام، أعداد، حروف أو كلمات. فإذا كانت الألفاظ عناصر تكوّن جملة طويلة نسبياً أو مكونة من العديد من الجمل فإن الجملة الأخيرة المقروءة أو المسموعة هي وحدها التي يمكن استظهارها حرفياً وهذا الاختلاف أو الفرق في الذاكرة قصيرة المدى بين الأفراد له عواقب على عمليات الفهم والاستظهار مع الإشارة إلى أن مدى الذاكرة حساس جداً لكيفيات تقديم المادة المراد تذكرها.

نظراً لمحدودية سعة الذاكرة قصيرة المدى فقد حاولت بعض الأبحاث تحديد هذه السعة؛ أي التعرف على كمية المعلومات التي يستطيع الفرد معالجتها في آن واحد ويمكن تلخيصها في مجموعتين:

· الدراسة التي قام بها ميلر (1956) والتي خلص فيها إلى أن الذاكرة قصيرة المدى وباستخدامها لاستراتيجيات الترميز يمكنها الاحتفاظ في المتوسط بين خمس وتسع رزم وقد تطابق الرزمة حرف أو كلمة أو رقماً أو عدداً حسب المادة المراد تخزينها.

· دراسة بادلي وهيتش (1974) التي تجمع بين مهمة الاستنتاج وحفظ لوائح من الأرقام واسترجاعها، وتبين أن تزايد عدد الأرقام الواجب تكرارها يرافقه تضائل قدرة الفرد على التعلم والاستنتاج وبالتساؤل عن الكيفية التي يمكن للفرد من خلالها القيام باستنتاجات دقيقة في حال تشبع ذاكرتهم قصيرة المدى طُرح مفهوم ذاكرة العمل (بنعيسى زغبوش 2008 ب).

3. خصائصها

النموذج الأكثر تأثيراً من بين النماذج البنيوية الخاصة بالذاكرة يتمثل في النموذج الشكلي الذي يقسم الذاكرة إلى ثلاث أنظمة تحتية تتمثل في المجال الحسي والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى.

وحسب هذا النموذج فإن الذاكرة قصيرة المدى تلعب دوراً أساسياً في العملية المعرفية، وبوجه خاص في تعلم المعلومات الجديدة، والشواهد التجريبية لهذا التوظيف تكون محدودة.

أمام صعوبات هذا النموذج وخاصة لأجل رد الاعتبار للخاصية الديناميكية للذاكرة قصيرة المدى فإن بادلي وزملائه اقترحوا نموذجاً جديداً لذاكرة العمل يتكون من عدة أنظمة تحتية هي المدير المركزي والحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية . الفضائية. كما اقترح بادلي كذلك نموذج وظيفي للذاكرة قصيرة المدى أطلق عليه الذاكرة النشطة، هذا الأخير الذي هو عبارة عن منظم مركزي تنفيذي تتمثل مهمته في تسيير المعطيات المتعلقة بالانتباه، يضاف إليه نظامين تحتيين للقدره والبنيات المختلفة؛ يسمى النظام التحتي الأول الحلقة الفونولوجية Boucle Phonologique وأحياناً يطلق عليه الحلقة النطقية Boucle Articulaire، هذا الأخير الذي يتطلب توظيف من الذاكرة المعجمية مع تكرار ذاتي بصوت خفيف ويستعمل كل الاستراتيجيات الملازمة للاحتفاظ بالمعلومات المعجمية، أما النظام الثاني فيتمثل في المفكرة البصرية . الفضائية التي تعمل في علاقة مع ذاكرة الصور. كما أن هناك أيضاً مركز تنفيذي والذي يطلق عليه السيرورة المركزية الذي يتجسد دوره في إعطاء وتوزيع المعلومات لتنشيطها وتفعيلها في الذاكرة.

يمكننا الإشارة إلى أن الذاكرة قصيرة المدى لا تعالج المعلومات بل يكمن دورها في الاحتفاظ والاسترجاع، فطبيعتها أساساً سمعية، أما الذاكرة النشطة فمهمتها معالجة المعلومات (زغبوش بنعيسى 2007).

إن الذاكرة قصيرة المدى تقوم أيضاً بوظيفة إجرائية خاصة أثناء معالجة معطيات سجل المعلومات الحسية، معالجة يكون قد توجب فيها فحص المعارف المخزنة بصفة

دائمة وهذا المظهر الوظيفي الإجرائي يطلق عليه الذاكرة النشطة، وهكذا فإن للذاكرة قصيرة المدى وظيفة مزدوجة فهي تعالج المعطيات وتبقي مؤقتاً على نتائج العمليات المنجزة عليها، وهذه الوظيفة الأخيرة قد أسندت لسجل جزئي من الذاكرة قصيرة المدى يطلق عليه الذاكرة الوقائية.

إن الذاكرة الوقائية يمكن أن تتم بطريقة آلية كما هو الحال في اختبار المدى الذكري وبطريقة مراقبة عند تدخل الاستراتيجيات الخاصة مثل التكرار الذاتي، ونظراً لوجود ذهاب وإياب دائمين بين هذين الوظيفتين فإن وحدة فريدة من نظام وحدات الذاكرة قصيرة المدى هي التي تؤدي دور الوظائف الإجرائية ودور الذاكرة الوقائية، لهذا يؤكد الباحثين على هذه الإمكانية سواءً في حالة إجراءات المعالجة الآلية و/أو المراقبة وهذه ميزة أساسية بين النظام البشري للمعالجة ونظام علم التوجيه⁷، وهذه الخصوصية للنظام في المعالجة تقود إلى نظرية الانتباه حيث يعرف الشعور بكونه وحدة نظامية ذات سعة محدودة لمراقبة الإجراءات الذهنية.

4. بنيتها وآليات اشتغالها

تعتبر الذاكرة قصيرة المدى نقطة عبور قدرتها التخزينية جد محدودة إذا ما دعمت بالتكرار الذهني (Marcier et Dorée 1992) باعتبارها جهازاً لتخزين المعلومات ومعالجتها أثناء سيرورات التعلم والاستنتاج والتفكير والفهم (Atkinson et shiffrin 1968) فهي بذلك جهاز يسمح بالقيام بنشاطات معينة ويسهم في الاحتفاظ بمعلومات متوافرة بهدف الاستعمال

⁷ علم التوجيه هو علم يتيح لإنسان أو آلة أوتوماتيكياً أن يوجه وأن يبلغ هدفاً معيناً (السيبرنيثيقا).

اللحظي وتتدخل هذه الذاكرة في الحساب الذهني مثلاً وفي فهم اللغة كما يشير إلى ذلك بادلي (Baddeley 1993,1994) من خلال استعمال مكانزمات تحليل الرموز والترميز اللساني، كما تعالج الذاكرة قصيرة المدى المعلومات التي يشتغل عليها الفرد في الوقت الحالي، وبذلك فهي تقتصر على النشاطات المعرفية الجارية مادامت سعتها محدودة.

الدراسة التي قام بها ميلر (Miller 1958) خلص فيها إلى أن الذاكرة قصيرة المدى يمكنها الاحتفاظ في المتوسط بين خمس وتسع رزم⁸.

دراسة بادلي وهيتش (Baddeley et Hitch 1974) التي قام فيها بالجمع بين مهمة الاستنتاج وحفظ لوائح من الأرقام واسترجاعها، أوصلته إلى أن عدد الأرقام الواجب تكرارها يرافق تضاؤل قدرة الفرد على التعلم والاستنتاج، أما ارتفاع الزمن الضروري للاستنتاج فلم يرافقه أي ارتفاع في نسبة الأخطاء، ومن هنا طرح التساؤل عن الكيفية التي تمكن الأفراد من القيام باستنتاجات دقيقة إذا كانت ذاكرتهم القصيرة المدى مشبعة فطرح مفهوم ذاكرة العمل (بنعيسى زغبوشي 2008).

5. طبيعة الترميز فيها

إن الإبقاء المؤقت للمعلومة المرزمة في الذاكرة قصيرة المدى يتم أساساً بشكل سمعي مهما اختلفت الكيفية المعتمدة في العرض، فالتقديم الشفهي للمتتالية يتم على شكل منتظمة من الأرقام كما هو الحال بالنسبة للأرقام الهاتفية، ويكون أكثر قابلية للتذكر المباشر الفوري من التقديم المكتوب.

⁸ تتحدد الرزمة كوحدة معرفية مفردة وذات دلالة مألوفة وقد تطابق الرزمة حرفاً أو كلمة أوركماً أو عدداً.

لقد بين كونارد (Conard 1964) بأن الأخطاء الناجمة عن تذكر مجموعة أشخاص قدمت لهم مقاطع مرئية من ستة حروف من غير نطقها هي نفسها التي لوحظت عند التقديم السمعي لمقاطع صوتية (كتبديل "ت" بـ "ث" مثلاً). إن الخطأ بسبب التماثل الصوتي أكثر من التماثل المرئي مما يدل على أن المعلومة قد رمزت ليس خطياً فحسب وإنما سمعياً كذلك، وإن هذا الترميز يلعب دوراً حاسماً في التذكر المباشر، ويحدث أن يكون هذا الشكل من الترميز السمعي مؤسساً في الآن نفسه على السمع وعلى الحركات العضلية المساهمة في الاهتزاز الصامت للألفاظ.

فقد بين بادلي (Baddeley 1986) بأن التذكر التسلسلي المباشر يضطرب ليس بسبب التماثلات الصوتية فحسب وإنما نتيجة للتماثلات التمفصلية أيضاً، فقد بينت المعطيات التجريبية بأن الترميز السمعي أو التمفصلي يهيمن على الترميز المرئي في الذاكرة قصيرة المدى وهذا لا يعني أنه الاحتمال الوحيد وإلا كيف نفسر فهم الأشخاص الذين ولدوا بكما، ومع ذلك لا يحق لنا أن نختصر المعالجة في الذاكرة قصيرة المدى للمعلومة اللغوية على ترميز المظهر الحواسي وحده بل يجب أن نأخذ بعين الاعتبار المستوى الدلالي أيضاً، ونتيجة هذا المستوى المزدوج تتجسد في الأثر التذكيري؛ أي تمثل ذهني مركب من مكونات عديدة، كما يعتبر الترميز الفونولوجي على الترميز المرئي مظهراً مميزاً للذاكرة قصيرة المدى عن بقية السجلات الأخرى (ككنبوش كرستيان 2002).

6. إجراء التكرار الذاتي

المظهر الثالث الذي يفرق الذاكرة قصيرة المدى عن بقية السجلات الأخرى يتعلق بإمكانية الإبقاء على المعلومات المحجوزة لبعض الوقت (إجراء التكرار الذاتي)، عندما تقتضي الضرورة فإن إجراء التكرار الذاتي يمكن أن يأخذ مكانه من أجل المحافظة المؤقتة على المعلومة الهامة لتنفيذ عملية ما (ككنبوش كرستيان 2002)، وأشهر مثال معروف في هذا الصدد هو رقم الهاتف فإنك لكي تتمكن من الإبقاء على هذا الرقم وتوليفه على الجهاز تعمل على تكراره ذهنياً لتحتفظ به؛ أي تقوم بتنشيط هذه المعلومة وبمجرد أن تتوقف عن التكرار الذهني للرقم (لان الرقم لم يعد يهيك) يصبح من الصعب عليك استرجاعه في مجمله، ذلك لأن المعلومة المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى لا تلبث إلا ثواني قصيرة، لهذا فإن إجراء التكرار الذاتي خاصية من خصائص الذاكرة قصيرة المدى، ودوره محدد بسعة السجل فلا نستطيع الاحتفاظ بواسطة هذا الإجراء على كمية من المعلومات تزيد على المدى الذاكراتي.

ب- الذاكرة طويلة المدى

1. تمهيد: من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى

لقد رأينا أن الإبقاء على المعلومة في الذاكرة قصيرة المدى ممكن إذا ما نحن لجأنا إلى إستراتيجية من مثل التكرار الذاتي، ولكن بمجرد أن يتوقف النظام الإدراكي عن الاهتمام بهذه المعلومة كأن يعالج معطى آخر جديد مختلفاً عن المعلومة السابقة، حتى

تختفي سريعاً هذه الأخيرة (المعلومة السابقة) من السجل، وذلك لعدم إمكانية تنشيطها وهذا الاختفاء لا يعني بالضرورة استحالة استرجاعها.

قام ميردوك (Murdouck 1962) بتجربة درس فيها تذكر قوائم من الكلمات بحسب موقعها من القائمة، فقدم لأشخاص قوائم من الكلمات غير متصلة دلاليّاً بتواتر منتظم (كلمة كل ثانية أو كلمة كل ثانيتين)، وبعد كل تقديم طلب من الأشخاص أن يتذكروا بالحرية وبالکیفیه التي تناسبهم أكبر قدر ممكن من الكلمات، ثم تحسب نسبة كل كلمة وفق لموقعها من القائمة (كم مرة تم تذكر الاسم الأول من القائمة وكم من مرة الاسم الثاني من القائمة وهكذا...)، وعليه قام بوضع منحنيات تسمى مفعول الموقع التسلسلي *effet de position sérielle* التي تبين كيف أن الكلمات الواقعة في بداية القائمة وآخرها تكون أكثر تذكرّاً من تلك التي تقع في وسطها وهذا ما يسمى بمفعول البداية *effet de primauté* ومفعول النهاية *effet de récence*، مع الإشارة إلى أن الكلمات الأخيرة من القائمة تكن أكثر تذكرّاً من الكلمات الأولى، كما أن تقديمها بشكل متواتر وأكثر طولاً (2 ثانية في مقابل ثانية واحدة) يؤدي إلى تحسين تذكر الكلمات الأولى والوسطى من القائمة في حين انه لا مفعول له على تذكر الكلمات الأخيرة من القائمة (ككنبوش كرستيان 2002).

إن التفسير الأول لهذه المعاينة يمكن رده إلى التداخل، وذلك في ضوء الاتجاه الارتباطي ونذكر من خلال هذا الأفق النظري أن الارتباط يعد الآلية الأساسية للذاكرة حيث كل لفظ يعتبر مثيراً للفظ الذي يليه واستجابة للفظ الذي سبقه.

2. مفهومها

الذاكرة طويلة المدى مرتبطة بمفهومنا الحدسي للذاكرة لأن المعلومات في ذاكرتنا طويلة المدى تكون من طبيعة دلالية، وفي علم النفس المعرفي الذاكرة طويلة المدى تتمثل في الذاكرة بالمعنى الشائع. وبالنسبة لشيفرن Shiffrin واتكينسون Atkinson فان احتمالات التذكر في الذاكرة طويلة المدى (التعلم الدائم) مرتبط فقط بزمن ومدة الحضور في الذاكرة قصيرة المدى (بنعيسى زغبوشي 2008أ).

3. بنيتها وآليات اشتغالها

يشير الباحثين إلى وجود خط رفيع يفصل ذاكرة العمل عن الذاكرة قصيرة المدى، يمكن تحديده في أن لذاكرة العمل بعد وظيفي، في حين تتسم الذاكرة قصيرة المدى ببعيد بنيوي يتأسس على مقابلتها بالذاكرة البعيدة المدى، فبعد الحكم على المعلومة بأنها مهمة وإخضاعها لمعالجة معمقة وترميزها يتم نقلها إلى الذاكرة البعيدة المدى.

4. سعتها

يذهب أغلب الباحثين في حقل الذاكرة إلى أن سعة الذاكرة طويلة المدى غير محدودة، ويبدو سجل الذاكرة طويلة المدى كوحدة تتضمن معارف مختلفة المآرب محفوظة بشكل دائم نسبياً، تميز المعارف الإدراكية من بين المعارف الإجرائية والمعارف التبليغية؛ أما المعارف الأولى فتتعلق بالمهارات، أي معرفة إجراءات تنفيذ الأعمال كسياقة السيارة أو الإفصاح بجمل سليمة تركيبياً وأحياناً أخرى تتجسد في " كيف نصنع الأشياء" و"ماهي الأشياء"، أما في حالة السياق القصدي فان المعارف التبليغية

تنحو نحو النفاذ المباشر للذاكرة. وبمراعاة مجمل البنى العصبية فان سعة الذاكرة طويلة المدى لا حدود لها(ككنبوش كرستيان 2002).

5. طبيعة الترميز في الذاكرة طويلة المدى

يتصف الترميز في الذاكرة طويلة المدى بأنه ذو أشكال مختلفة، بحيث تستطيع تخزين المعلومة بجميع كفياتها الحواسية وبجميع أبعادها الدلالية، وهذا ما يلاحظ من خلال وجود آثار ذاكراتية متعددة المكونات؛ خطية وصوتية وتمفصلية وتركيبية ودلالية وحتى عاطفية، إلا أنها غير متساوية في استرجاع المعلومة اللسانية، بحيث نجد أن أكثرها مساعدة على الاسترجاع هو المؤشر الدلالي(ككنبوش كرستيان 2002).

6. النسيان في الذاكرة طويلة المدى

إن المدة الزمنية للآثار التي في الذاكرة طويلة المدى تعد مشكلة صعبة لأنها تستعصى عن الملاحظة المباشرة، ولكن عدم القدرة على إثارة معارف ما لايعني بالضرورة زوالها. إن الآثار القصدية للمعلومات قد يساعد في استرجاعها بسبب تدخل الإجراء الآلي التداخلي ذي الطبيعة الإدراكية و/أو العاطفية، ويصبح الأثر قابل للاسترجاع عندما تتوقف آثار الإجراء غير المراقب(ككنبوش كرستيان 2002)، ومن لم يجد نفسه ذات مرة في وضعية حرجة لعدم قدرته على إثارة معلومة معينة، في حين انه بعد مدة قليلة قد تظهر تلقائياً، ومن ناحية أخرى فقد لا يستطيع استعمال أثر ما إذا لم يتم تنشيطه قصداً أو عرضاً لمدة من الزمن، فيجري الأمر كأن الأثر الذاكراتي قد تلاشى فلا يتجلى وجوده في السلوكات الملاحظة.

7. دور الانفعال في النسيان

من بين التقنيات المختلفة المستعملة في هذا المجال تتمثل في الإيحاء التنويهي والحجز بواسطة شحنات للمعلومات العاطفية، وهذا ما نستشفه من خلال تجربة لاجروس (1988) بحيث قدم لفريقين من الأشخاص روايتين مختلفتين لنفس الحكاية، واحدة مأسوية والأخرى عادية، وبعد القراءة كان تذكر النص المأسوي أجود من الآخر، وتجدر الإشارة هنا للتوكيد على أن الحالة المأسوية تبرز المعلومة دون أن تنطوي مع ذلك على وجود الحالات الانفعالية المختلفة لدى القارئ.

وحاول مارتينس (Martines 1985) أن ينشئ حالات انفعالية متغيرة بواسطة الحجز، ويبيّن بأن تذكر الكلمات يكون جيداً عندما تكون الحالة العاطفية المستنتجة من الحجز والشحنة العاطفية المحتواة في الكلمات من نفس النوع، وبعبارة أخرى يظهر بأن الشخص الذي في حالة انفعالية "سارة" أو "حزينة" ينحو بشكل كبير نحو الكلمات ذات الشحنات العاطفية الملائمة مع حالته النفسية.

وهناك أبحاث أخرى قد أجريت في الإطار النظري لفهم الحكايات، منها أبحاث بوير وجيليجان ومونتيرو (Bower, Gilligan et Montero 1981) الذين استعملوا الإيحاء التنويهي لإنشاء حالة انفعالية سعيدة أو حزينة، والنتائج المتوصل إليها بينت صحة ما سبق ذكره. لذا فالحالة الانفعالية تندرج ضمن مجموعة اتصالية، وتقدم درجات قوة مختلفة، فما الذي يحدث في حالة الانفعال القوي؟

أظهر لوفتيس وبورنس (Loftis et Burns 1982) بأنه في حالة الانفعال العنيف المستنتج من رؤية شريط سينمائي يعرض سرقة بالأسلحة النارية في روايتين؛ تظهر الأولى أن الشخص فعلاً قد أصيب إصابة خطيرة، وفي الثانية لا يحتوي الشريط على العنف. أظهر بأن القدرات الذاكراتية شديدة الضعف وشديدة الرداءة فيما يتعلق بتذكر الجزيئات، وهكذا ظهر بأن قوة الحالة الانفعالية للشخص والوضع الراهن للمعلومات (المعلومة المهمة أو المعلومة الجزئية) يتفاعلان مع بعضهما البعض، وهذه العلاقة قد درست تجريبياً من طرف مارتينس (Martins 1987) الذي أدمج النتائج ضمن تصور نظري، أين تتمحور الظواهر الإدراكية والعاطفية كمصادر للمعلومة يتحتم على جهاز المعالجة علاجها (Martins 1993).

8. تخزين المعلومات فيها

الذاكرة طويلة المدى تظهر عندما تكون هناك معلومات مستمرة في الذاكرة النشطة وتكون مخزنة عن طريق سيرورة التكرار، ولأجل تخزين المعلومة في هذه الذاكرة يوجد مبدئين أساسيين؛ يتمثل الأول في التكرار الذاتي للحفظ المتعلق بالتكرار الذهني للمعلومة المأخوذة أو المعطاة، في حين يتجسد الثاني في التكرار الذاتي للإدماج (التأسيس) والمتعلق باستعمال الترميز الدلالي عن طريق ربط المعلومة الجديدة بمعلومة موجودة مسبقاً.

9. أنماط الذاكرة طويلة المدى

أنواع الذاكرة طويلة المدى التي تختلف من حيث التركيب تتمثل في الذاكرة الإجرائية أوالتنفيذية والذاكرة الصريحة هذه الأخيرة التي تنقسم بدورها إلى ذاكرة دلالية وذاكرة استطرادية أوثنائية.

9 – 1 ذاكرة إجرائية

هي ذاكرة تسمح بتحديد كيفية تنفيذ فعل أو متوالية من الأفعال، وتشير آلياً إلى السلوك الواجب تبنيه في وضعية معينة، وتنتج هذه المعارف عن ممارسة متكررة وتتمظهر في المهارات الإدراكية . الحركية، ونظراً لكونها تحتوي على معارف فلا يمكن للفرد التعبير عنها إلا من خلال سلوك معين، فهي تعد ذاكرة مستقرة على المستوى الزمني وغير متأثرة بعامل السن، فبفضل جلسات تدريبية متكررة يصبح بإمكان الفرد سياقة السيارة أوالكتابة على الآلة الراقنة، وهي مهارات ترافقه طوال حياته(ككنبوش كرستيان 2002).

يتم تطوير الذاكرة الإجرائية أو التنفيذية من خلال التكرار أثناء عمليات التعلم (تعلم الكتابة، التدريب على ركوب الدراجة...) وبذلك فهي تشمل كل المهارات التي اكتسبها الفرد من خلال الممارسة والتدريب، فالذاكرة الطويلة المدى تعتبر مستودعا يضم عصارة تجارب الماضي (Doré et Mercier 1992) ولمدة غير محدودة افتراضاً) (Bernard et Erlyn 1994)، فهي جهاز يوظف مجموعة من السيورورات التي تسمح باستعمال التعليمات السابقة، لأن مجال استعمالها واسع جداً يمتد من قيادة السيارة أوالتعرف على وجه

مألف إلى فهم العالم المحيط (Smyth 1988) وقد تعددت تقسيمات هذه الذاكرة اعتماداً على طبيعة ونوعية المعلومات التي تحتويها وعلى نوع الإصابات التي تصيبها (Sequire 1987).

وهذا أمر دفع إلى التمييز الوظيفي الأولي بين شكلين من الذاكرة طويلة المدى؛ الذاكرة التي تتضمن سيرورات معرفية، والذاكرة التي تعتبر ذات طبيعة آلية، وهو التقسيم الذي تمظهر لدى كوهن وسكوير (Sequar et Cohen 1980) بين الذاكرة الصريحة والذاكرة الإجرائية أو التنفيذية، إنه التقابل القائم على التمييز بين "معرفة ما" الذي يطابق معرفة واعية وواضحة المعارف، وبين "المهارات" المتمثلة في الكفاءة المكتسبة والتي يمكن أن تتمظهر من دون أي وعي، وأحد الأمثلة المشهورة التي تكشف بشكل جلي طبيعة هذا التمييز نستشفه لدى كل من موني وباشوفالي (Meunier et Bachevalier 1994) ومفاده أن "قواعد لعبة الشطرنج ليست له علاقة بتذكر أننا لعبنا الشطرنج البارحة". لقد كانت معظم الأبحاث حول الذاكرة طويلة المدى تركز على الذاكرة الصريحة، إلا أن الذاكرة الإجرائية أصبحت حديثاً موضوع اهتمام متزايد (Abderson 1983, 1985)، ومن اجل هذا يرى الباحثين ضرورة استعراض كل مكون من هذين المكونين الأساسيين بالتفصيل (زغبوش بنعيسى 2008أ).

9 – 2 ذاكرة صريحة

هي ذاكرة تضم معارف يمكن التعبير عنها بواسطة كلمات أو تمثيل مصور، كما أنه يمكن النفاذ إلى محتوى هذه الذاكرة والتعبير عنه من خلال وسائط حاستي الرؤيا

والسمع، لذلك تسمى أيضاً ذاكرة معرفية، لأنها تضم معارف صريحة تسمح بتمثل العلاقات بين المواضيع والأحداث في المحيط (زغبوش بنعيسى 2008أ).

يتم تخزين وترسيخ المعلومات في هذا النوع من الذاكرة بواسطة آلية التدعيم، فهي تضم المعارف التي يتوفر عليها الفرد بشكل واضح، وقد تكون هذه المعارف ذات طبيعة دلالية (دلالة الكلمات، دلالة الأشياء) فتخزن في الذاكرة الدلالية، أو معارف استطرادية ثانوية وهي السياقات التي تتموضع فيها الأشياء والأحداث وتخزن في الذاكرة الاستطرادية، أو معارف طوبوغرافية المتمثلة في المعارف الخاصة بشخصية الفرد كسنه وتاريخه ومعلومات عن أصدقائه، والتي تخزن في الذاكرة الطوبوغرافية (زغبوش بنعيسى 2008أ)، لذا يمكن تقسيمها إلى ذاكرة استطرادية وأخرى دلالية.

9 – 3 ذاكرة استطرادية

يعتقد بعض الباحثين أمثال تولفينج (Tulving 1972) أن الأحداث الخاصة بالتجربة الفردية المعنية زماناً ومكاناً تخزن في هذا النوع من الذاكرة، فهي تتعلق بذكرات الأحداث المعاشة وهي ذاكرة التجارب الخاصة، إلا أنها مفارقة لأنه يظهر لنا بأننا نتذكر التجارب بشكل أحسن من المعلومات، ولكن العكس لأن الأحداث لا تكون معاشة من جديد، بل يمكن إعادة بنائها فمثلاً المشاعر التي نعيد بها إحياء الذكريات يمكن أن تغير ذكرياتنا الماضية.

تقع هذه الذاكرة في نفس قاعدة معطيات الذاكرة الدلالية ولكنها توجد بمعزل عن النظام الدلالي، فالذاكرة الدلالية تمر عبر الذاكرة الاستطرادية *mémoire épisodique*،

وهذا لأن كل المعارف المخزنة في الذاكرة طويلة المدى لانستطيع اكتسابها بدون تجارب، كما أن فكرة ضرورة الاهتمام بالذاكرة الدلالية التي تحتوي على أفكار عامة لإدراك وفهم اللغة جاءت ضمن أبحاث الذكاء الاصطناعي.

إن الذاكرة الاستطردادية مهمة للتوجه في الزمان والمكان، إلا أن وعينا بالمكان والزمان الذي نوجد فيه يتم تدعيمه عندما نكون على علم بكيفية الوصول إليهما، وهذا يسهم في توجيهنا نحو الهدف وبذلك تكمن أهميتها ليس فقط في تذكرنا لما فعلناه ولكن أيضا لتذكيرنا بما سنفعله في المستقبل (Baddeley 1994 ص13)، كما أنها تحيل على ذاكرة طوبوغرافية تتعلق بأحداث شخصية يمكن تحديد مجراها في الزمان والمكان (Tulving 1983).

والذاكرة الاستطردادية متغيرة حسب الأفراد (Bernand et Erlyn 1994)، وهذا ما جعلها صعبة الاختبار، وتكمن صعوبة فحصها في كون المعلومات التي تحتويها ذات إسنادات مختلفة ومتعددة، تتعلق باللحظة التي وقع فيها حدث معين وبالسياق الذي تم فيه وبالخصائص الحسية والزمنية لهذا الحدث (Doré Et Mercier 1992)، كما يمكن أن ترتبط الذكرى الواحدة بذكرى أخرى عندما تكون لها خصائص مشتركة، وهذا ما يزيد من تعقيد هذه الذاكرة وصعوبة الكشف عنها.

9 – 4 ذاكرة دلالية

هذا النوع من الذاكرة يهتم بالأفعال والوقائع والمعلومات الموسوعية، وهي تعمل عن طريق مفاهيم موضوعية، وهذا ما يجعلها فعالة وقوية وأكثر ثباتاً من الذاكرة الاستطراذية.

إن الذاكرة الدلالية تدل عامة على المعارف المتعلقة بمعاني الألفاظ المعجمية والأشياء والأحداث والكون عامة، ويقصد عادة بالذاكرة الدلالية ذاكرة الوقائع والمفاهيم، أي مجموع المعارف المفهومية المكتسبة التي تسمح لنا بفهم عالمنا المحيط انطلاقاً من سؤال "ماذا أعرف" (Baddeley 1993).

يعتبر بادلي (Baddeley 1994) بأن الذاكرة الدلالية خلاصة عدة إيزودات فهي لا ترتبط بتجارب شخصية محددة بل تشكل أساس معارف عامة ومعزولة عن السياق، يكتسبها الفرد انطلاقاً من تجاربه المختلفة ومن التربية التي تلقاها.

والذاكرة الدلالية كما يؤكد تولفينج (Tulving 1972)) هي معرفة العالم، فهو يعرفها على أنها الذاكرة اللازمة لاستعمال اللغة، فهي المنظم لما يملكه الشخص من كلمات وتعبيرات رمزية شفوية، تعتمد على الدلالات وعلاقاتها وقواعد ومعادلات لوغاريتمية لمعالجة هذه الدلائل والرموز والمفاهيم. والذاكرة الدلالية لاتسجل الخواص الإدراكية للمنبه لكن مراجعها المعرفية لإشارات المداخل تتمثل في تمثيلات الأحداث الجديدة التي تكون في أول الأمر عرضية، نتيجة ارتباطها بسياق الترميز.

وبذلك غالباً ما يعتبر هذا الجهاز في السيكلوجية المعرفية مسؤولاً عن فهم المواضيع كيفما كانت طبيعتها سواءً بصرية أو لمسية أو لسانية، إنها آلية تخزين تتدخل في تمثل العالم الخارجي وتتضمن تخزين الخصائص الضرورية لآليات المفهمة conceptualisation مثل التفيؤ (الكلب حيوان) والارتباط الدلالي (الكلب، القط)، إنها باختصار نسق افتراضي يعبر عن ما اختزنته الذاكرة من معارف ووقائع لفظية (أحرشاو 1993 ص 116)، وتسمح لنا بتخزين معاني الكلمات، لذا فاختبار الكفاءات يتم من خلال اختبار معرفة الأفراد بالكلمات التي تنتهي إلى مفردات متداولة.

تؤكد أهم التجارب على أن هناك اختلافات كبيرة بين الذاكرة الدلالية والذاكرة الاستطرادية، والدليل على ذلك أن بعض المصابين بفقدان الذاكرة يحتفظون بذاكرتهم الدلالية سليمة في حين تصاب ذاكرتهم الاستطرادية إصابة بليغة، وبذلك فإن العلاقة بين هذين الذاكرتين مهمة إذا أردنا أن نفهم جيداً العمليات السيكلوجية التي تولد معارف ملائمة انطلاقاً من تجارب فريدة ومتعددة ومتغيرة.

والذاكرة الدلالية المتمثلة في مجموعة البيانات والمعارف المكونة عن العالم الخارجي، الخاصة بتخزين معاني الكلمات و المفاهيم والأفكار المجردة، تعتبر جد ضرورية لاستخدام اللغة. فقد بين اللسانيون وعلى رأسهم سوسير فردناد دو (Saussure, F.De 1972) بان العلامة اللسانية تتكون من دال ومدلول و تأخذ قيمتها مع الإشارات اللسانية الأخرى، وأوضح بنفينيست ايميل (Emil, Benveniste) مشار إليه في (Caron, Jean. 1997) أن العلاقة بين الدال والمدلول جد ضرورية لتكوين الرمز. كما اهتم علماء النفس المعرفي

بدراسة دلالة الإشارة اللسانية وبكيفية تكوينها وتناولها عند الإنسان وتخزينها في الذاكرة الدلالية واسترجاعها أثناء التواصل اللفظي، و تطرقوا إلى مختلف العمليات التي تتم أثناء معالجة المفاهيم في الذاكرة الدلالية.

تشكل الذاكرة الدلالية شبكة واسعة من الكلمات والمفاهيم، يتم ارسال البنود والعقد بشكل موافق لما تكون مرتبطة ومنشطة عليه هذه البنود التي تمتد نحو المفاهيم التي تربطها، ويؤكد لوفتيس وكولينس (Collins et Loftus 1975) بأن هذا الانتشار للنشاط يجعل البنود النشطة أكثر تواجدا من البنود غير النشطة، وان استعمال الذاكرة الدلالية لا يتعلق بالاسترجاع أو بالذكريات أو الأحداث أو الأفعال، فلو واجهنا سؤال مثلا لم نتمكن من الإجابة عليه، فهذا لا يعني أننا لا نعرف الجواب بالضرورة، و لكن لأننا لم نعثر عليه، لذا يمكننا القول أننا غير قادرين على معرفة مدى موافقته للإجابة المفقودة (التي لم نعثر عليها)، هذا ما يطلق عليه ظاهرة الاتفاق⁹ (Eustache.F et al, 1996).

قام باهرىك (Bahrick, 1984) ببحث حول مدة تخزين المعلومات والدلائل في الذاكرة الدلالية وطبيعة تخزينها، وذلك من خلال دراسة المعارف بالاسبانية مقارنة بالكلمات والتصريف حول زمن الحفظ الذي يمكن أن يصل إلى خمسين سنة، لدى أشخاص نادرا ما يمارسونها، فوجد أن هناك ثلاث طرق تطويرية مختلفة للحفظ؛ فالمعارف بالاسبانية تناقصت بصورة حساسة ما بين ثلاث وست سنوات، ثم بقت ثابتة

⁹ الإجابة على حافة اللسان.

ما بين عشرون وثلاثون سنة، ثم تناقص مستواها من جديد، وهذا التناقص الأخير يمكن إرجاعه إلى عامل السن (Samuel, B. 1985).

وفي هذا الإطار يشير تولفينج إلى أن الذاكرة الدلالية عرضة للانتقال والنسيان مقارنة بالأنواع الأخرى، فهي لا تستند على مكان أو زمان، وليس لها مرجعيات سيرة ذاتية كما هو الحال في الأنواع الأخرى، ولكن مرجعيتها معرفية لأنها متعلقة بالمفاهيم، والحقائق والقواعد والعلاقات والمتشابهات، وكثيرا ما أطلق عليها منظومة الذاكرة العلائقية، فهي ليست مجرد سجل إدراكي حسي يحدث نوعا من الملائمة للمدخلات، ولكنها أطر مرجعية معرفية لما تعنيه المدخلات ودلالاتها (محمود قاسم عبد الله، 2002، ص 109، 71).

9 – 4-1 علم النفس المعرفي والذاكرة الدلالية

يهتم علم النفس المعرفي بالمعرفة المتجسدة في المعلومات المختلفة المكتسبة من طرف الأفراد، و بالعملية المرتبطة بطريقة اكتساب هذه المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة ثم إعادة استخدامها، وهذا ما يسمى بالعملية المعرفية. ولما تكون هذه المعلومات المكتسبة من طرف الشخص متعلقة بالأحداث والأفعال والمفاهيم والمعاني فهنا يتعلق الأمر بالذاكرة الدلالية، التي سبقت الإشارة إليها على أنها مجموعة المعارف التي تحمل دلالات خاصة لذا يمكن اعتبارها قاموس داخلي.

وقد اهتم علم النفس المعرفي بدراسة الذاكرة الدلالية، ومختلف مستويات المعالجة التابعة لها، وكذا تجهيز المعلومات فيها، فيظهر مشكل الدلالة من خلال تنظيمها

في الذاكرة وعبر السيرورات المتدخلة في عملية استحضارها (Caron 1997 ص 92
وص 93).

9 – 4-2 الذاكرة الدلالية والمعالجة المعرفية

رأينا سابق بان الذاكرة الدلالية تتجسد في مجموعة وحدات معرفية دائمة، تسجل
في الذاكرة تحت أشكال يمكن أن تتميز بمفاهيم أو صور ذهنية، بحيث يتكون كل مفهوم
من معلومات ذات وظيفتين أساسيتين، الأولى خاصة بالمعلومات والثانية ترابطية
(Denis, M 1985 ص 660):

تتمثل الأولى في مجموعة الخصائص المتنوعة المعروفة عند الشخص، التي تشكل
المفهوم، ويخضع شرحها لمفاهيم أخرى، لذا فهذه الوظيفة للمفهوم تختلف باختلاف
موضع استعماله.

أما الثانية فتتجسد في قدرة الربط بين المفاهيم، أي القدرة على تكوين علاقات بين
المفاهيم بالاحتفاظ بالخصائص المميزة لها.

9 – 4-3 نماذج المعالجة المعرفية وتنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية

تنوعت فرضيات الباحثين في الكيفية التي تنظم بها الدلالات في الذاكرة، وفي سيرورات
معالجتها واستدعائها، وهذا ما انبثقت عنه النماذج التالية:

أ- النموذج الشبكي لكولين وكيليان

تم اقتراح هذا النموذج الخاص بالذاكرة الدلالية من قبل كيليان (Quillian, 1967)
(، ثم قام كولينس (Collins, 1969) بتعديله، ويعتبر هذا الأخير أول من استعمل نمط

التمثيل الخاص بالشبكة، وهو نموذج على شكل قاموس، فمعنى أي كلمة يمكن تمثيله في علاقته بمجموعة أخرى من الكلمات، فيتم تفسير وشرح كلمة اعتمادا على كلمات أخرى، الشيء الذي يشكل شبكة. وهذا النسق للذاكرة الدلالية يقلل من الحيز اللازم والكافي لتخزين المعلومات، لذا فهو يعتبر نمودجا اقتصاديا (Caron, Jean 1997 ص 106).

اذن فهذا النموذج يركز على نظرية الاقتصاد المعرفي، وهذه الفكرة مفادها أن خصائص الأشياء هي التي تطبق على المفهوم وتخزن في أعلى مستوى، فمثلا خاصية أن كل سمكة بإمكانها السباحة، هذه الأخيرة مخزنة مرة واحدة في مستوى شبكة السمكة، وهذا الشيء الذي يسمح بالحفظ في الذاكرة على أن كل سمكة تملك خاصية "إمكانية السباحة" بطريقة جد إقتصادية، اذن هناك نوعين من العلاقات، علاقة الاحتواء أو التعليل (في صنف سلبي أكثر ارتفاعا) وعلاقات تأسيس الخصائص.

وقد قام كل من كيليان وكولينس (Quillian et Collins, 1969) خلال دراستهم الأساسية باختبار نموذجهم هذا المتعلق بالذاكرة الدلالية، وذلك عن طريق تقديم جمل إلى مفحوصين والمطلوب منهم تحديد الإجابات الصحيحة من الخاطئة في اقل وقت ممكن، مثلا السمكة لها زعانف " السلمون له زعانف " القط له زعانف " ... الخ B, (Samuel 1985).

ب- نموذج انتشار التنشيط

هذا النموذج المقترح من طرف لوفتيس وكولينس (Loftus et Collins, 1975) هو عبارة عن نسخة مغايرة للشبكة المقترحة من طرف كيليان وكولينس (Quillian et

(Collins 1969)، فيعتمد في هذا النموذج على الانتقال من شبكة دلالية سلمية إلى شبكة دلالية غير سلمية. عمد لوفتيس وكولينس إلى أحداث ثلاث تغيرات كبرى؛ تقديم الشبكة غير السلمية، وإدخال مفهوم البعد الدلالي، والعلاقات ذات الطبيعة المختلفة بين المفاهيم من مثل "هو عبارة"، "يمكن أن يملك"، "له، لها"، "لا يستطيع" (Eustach (F,2003) وتوصلوا إلى أن هناك نوعين من الروابط؛ تلك التي توحد المفهوم وخصائصه مثلاً "الكلب يستطيع التنفس"، وأخرى تربط المفاهيم فيما بينها، فمثلاً المفهوم المتعلق بالكلب مربوط بذلك المتعلق بالقط.

و في هذا النموذج المفاهيم ممثلة في الذاكرة عن طريق عقد مرتبطة فيما بينها الواحد مع الآخر، ومنه تصبح الذاكرة عبارة عن شبكة ضخمة من المفاهيم المتواصلة داخليا فيما بينها.

ت- نموذج مقارنة الملامح الدلالية

هذا النموذج الذي جاء به كل من سميث وسوبن ورييس (Smith, Shoben, Rips1974) يسمح بتمثيل المفاهيم في الذاكرة الدلالية باعتبارها مجموعة من الخصائص الدلالية، هذه الأخيرة التي تنقسم إلى قسمين؛ خصائص مرتبطة بالمفهوم ومعالم تخص الصفات.

ث-نموذج التصنيف

ينسب هذا النموذج إلى كل من بوفر وبوسفيلد (Bower et Bousfield) ، اللذان يريا بأن معنى الكلمة يمثل عبر الفئات، فتوصف المفاهيم في الذاكرة باعتبارها فئة ذات

خصائص، ومنه فالاستدعاء الحر للكلمات يتم من خلال انتمائها إلى فئة معينة
(Caron, Jean 1997 ص 109).

ج- نموذج الضبط التكيفي للأفكار

هذا النموذج المعرفي الذي يسمح لنا بمعرفة سيرورة وتنظيم معاني الكلمات في
الذاكرة الدلالية، وكيفية استدعائها، تولد عن أعمال أندرسن ولوفتيس
(Anderson, 1976 et Loftus, 1974) حول المعرفة الإنسانية، قام بها أندرسن، وهو بمثابة
نموذج موحد للمعرفة، يعتبر الذاكرة الدلالية بأنها مجموعة معارف عامة حول العالم،
يخزنها الفرد طوال حياته، وعملية الاسترجاع تكون مرتبطة إلى حد كبير بتنظيمها، وقد
قام أندرسن بالربط بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الخبرات الشخصية والذاكرة الإجرائية.
فالمعلومات الموجودة في الذاكرة الدلالية لها علاقة بمعلومات موجودة في ذاكرة الخبرات
الشخصية، بينما تحتفظ الذاكرة الإجرائية بالارتباطات بين الذاكرتين، و تسمح لنا
بالوصول إلى الاستدعاء.

اعتمادا على المقابلة بين الذاكرة الإجرائية والذاكرة الدلالية من خلال إدخال
الأنشطة الإدراكية والمعرفية، قدم أندرسن مجموعة مبادئ أطلق عليها المبادئ العامة
لنموذج الضبط التكيفي للأفكار والمتمثلة في:

المبدأ الأول؛ يجسد نظرية موحدة للمعرفة، فهناك عدة مبادئ أساسية تتحكم في
الوظيفة المعرفية، بحيث أن نفس الميكانيزمات المعرفية نجدها في مختلف الوظائف كاللغة

والرسم الكتابية والذاكرة ... ودور علم النفس المعرفي هو البحث في هذه الميكانيزمات
(Lemaire P, 1999 ص171).

المبدأ الثاني؛ يعتبر نظرية الضبط التكيفي للأفكار منهجا إبستمولوجيا وخالصة
للنظريات السابقة، فهي تنحدر من نظرية الذاكرة الترابطية للإنسان، وهذه الذاكرة التي
تربط بين المنهات الخارجية والاستجابات، طورت من طرف أندرسن
(Anderson, 1976,1983,1990,1993) وهي تحتوي على عدة نظريات (المرجع السابق ص
ص 171، 172).

المبدأ الثالث؛ تعد نظرية أندرسن نموذجا لمعالجة المعلومات الرمزية، فهي خاصة
بالرمز وسيرورته (الكلمة، الصورة، الجملة)، وتتم عن طريق استعمال (التخزين
والاسترجاع والتركيب) الرموز من أجل الوصول إلى نتيجة، أي أن الرموز يتم تخزينها
ومعالجتها من خلال قوانين الإنتاج (المرجع السابق ص 172).

المبدأ الرابع؛ يتمثل القاعدة الأساسية في نموذج الضبط التكيفي للأفكار في مفهوم
"أنساق الإنتاج"، بمعنى أن المعرفة الإنسانية هي مجموعة الأزواج من الأفعال الشرطية،
يطلق عليها "الإنتاجات"¹⁰.

المبدأ الخامس؛ يعتبر نموذج الضبط للأفكار بنية معرفية تحتوي على الذاكرة
العامة والذاكرة طويلة المدى، حيث الذاكرة العاملة تحتوي على تخزين المعلومات التي لها
علاقة بالنشاط، ثم إعطاء شفرة للمعلومات التي تأتي من الخارج.

¹⁰ والإنتاج هو زوج من العبارات.

إن أندرسن يعطي أهمية للمعرفة الإنسانية ولا يفرق بين مختلف النماذج، و يعتبر أن الذاكرة طويلة المدى تحتوي على الذاكرة التقريرية والذاكرة الإجرائية، والذاكرة التقريرية تحتوي على معارف عامة، يمكن اعتبارها كموسوعة وبالتالي فهو لا يفرق بين الذاكرة الدلالية والذاكرة التقريرية (المرجع السابق ص 173)، وبالنسبة إليه فإن تمثيل المعلومات مهما كانت طبيعتها تتبع قوانين إنتاجات، و تتدخل فيها مجموعات عمليات للحصول على نتيجة.

يرى أندرسن أن كل مفهوم لديه معلومات دلالية، و أول عملية في المعالجة هي التشفير وذلك باحتفاظ الفرد للعلاقات الدلالية للمفاهيم التي تسمح له بإعطاء شفرة للمنبه ثم تخزينه، وأثناء عملية استرجاع المنبه ينتقل الفرد إلى المعالجة الثانية، التي تتم عن طريق الربط بين المجموعات الدلالية المخزنة و إخراج الخواص المميزة و البارزة للمنبه، التي يطلق عليها عملية المضاهاة، و في الأخير تأتي مرحلة التنفيذ وذلك بإدخال أشياء جديدة للمنبه وإعطاء نتيجة.

وعلى هذا الشكل اهتم هذا النموذج بدراسة الدلالة من حيث الإجراء، و سماها بالدلالة الإجرائية، فيرى أن استرجاع دلالة مفهوم ما تستلزم سلسلة من الإجراءات والتي تتمثل في التشفير والتخزين والاسترجاع الذي يتم عن طريق المضاهاة بين المنبه الخارجي والصورة الدلالية المخزنة ثم الإنتاج (caron,jean 1997 ص102).

4-4-9 نمو مؤشرات الذاكرة الدلالية لدى الطفل

أ- ظهور الكلمات والمعنى عند الطفل

يعرف المعجم اللغوي في علم النفس اللغوي على أنه مجموعة وحدات اللغة المكتسبة من طرف الفرد، سواء أكانت هذه الكلمات منتجة أو مفهومة، ولا يتعلق المعجم فقط بقائمة كلمات، لكن بمجموعة معلومات منظمة دلاليا وتركيبيا وفونولوجيا ومورفولوجيا، تكون مرمزة في الذاكرة طويلة المدى. و يتمكن الفرد من بناء التمثلات المعجمية انطلاقا من المعلومات التي كونها حول معنى الكلمة، حول فئتها التركيبية وشكلها الصوتي، وأيضا حول نوعها وعددها. لكن كيف يتم تكوين هذا المعجم اللغوي من طرف الطفل؟ وما هو سن ذلك؟

على الطفل أن يتعلم الربط الصحيح للمقاطع الصوتية (المدلولات) مع مجموعة وضعيات التي تمثل المراجع بوساطة التمثلات الذهنية، وبناء التمثلات الذهنية من طرف الطفل تسمح له من اكتشاف كيفية الترتيب الصحيح، الذي ييسر استعمال المفردات من قبل الراشد، مع ذلك يبقى تعلم المفردات يتجاوز هذه العملية المعنوية. فعلى الطفل إتقان أبعاد معجمية أخرى، من بينها العلاقات التي تربط مختلف المفردات فيما بينها، مثل علاقة التضمنية (الكلب حيوان)، علاقة الجزء بالكل (أصبع، يد، ذراع)، التضاد المعجمي (الكلب لا يمكن أن يكون قط)، وكذا مختلف دلالات الكلمة، والعلاقات التي تحفظ الواحدة مع الأخرى، ويجب بالمساواة إضافة المعارف السليمة للمورفولوجيا وللتوابع النحوية الصرفية (الاسم، الفعل) لكل مصطلح.

ينتج الطفل كلماته الأولى بالمتوسط ما بين عشر وثلاثة عشر شهراً، و نمو الرصيد اللغوي يكون في البداية بطئ، من خمسين إلى مائة كلمة في حدود الشهر الثامن عشر، ثم يبدأ بالتطور ليبلغ مائتين كلمة في حدود الشهر العشرين، ثم أربعمائة إلى ستمائة كلمة في السنتين، ثم ألف وخمسمائة في حدود ثلاث سنوات. وحسب كاري (Carey, 1982) فإن الطفل يكتسب بين السنتين والخمس سنوات كلمة جديدة كل ساعة يقظة، ويكوّن حوالي ثلاثة آلاف وخمسمائة كلمة جديدة مفهومة كل سنة، وابتداءً من سن العاشرة يتعرف على عشرة آلاف كلمة جديدة في السنة (Rondal,1998).

كما أن الأبحاث الخاصة بتحليل المدونات (Clark 1993)، أظهرت أن إيقاع اكتساب الكلمات الأولى، يمكن أن يختلف من شخص إلى آخر، فنجد بعض الأطفال يكتسبون كلمات جديدة في إيقاع منتظم، عكس ما نجده عند أطفال آخرين، أين يكون إيقاع اكتسابهم للكلمات الجديدة غير منتظم. ونجد الأطفال يتكلمون باستعمال مفردات تعبر عن الأشخاص (بابا، ماما)، وعن الحيوانات (كلب، قط)، والأكل (حليب، حلوى، عصير)، وعن أجزاء من الجسم (عينين، أنف)، والثياب (حذاء، سروال، قميص)، والألعاب والأشياء الموجودة في البيت، وأيضا الوضعية الفضائية (فوق، تحت)، غير أننا نجد أن المفردات المعينة للأشياء هي أكثر من المفردات المعينة للأفعال (Rondal,1998). و فيما يخص تطور عملية التعيين لدى الطفل، نجد اهتمام الباحثين بهذا الجانب، بحيث تمكنوا من وضع فرضيات تفسر اكتساب المفردات المعينة للأشياء من طرف الطفل.

ب. فرضيات اكتساب المفردات لدى الطفل

▪ فرضية التضاد

تعود هذه الفرضية إلى كلارك (Clark, 1991) الذي يفترض أن معنى كل كلمة من القاموس تتضاد مع معنى الكلمات الأخرى، والتي تكون متقابلة معها، وبما أنه لا توجد مرادفات مطابقة للكلمة، فلا يمكن لهذه الأخيرة أن تؤدي عمل مزدوج، كما يفترض أن الطفل يخضع لهذه الفرضية ما أن يتجاوز رصيده اللغوي خمسون كلمة. هذا ويرى كلارك بأن الطفل يقوم بعملية اقتصاد معرفي، فلالتقاط معنى كلمة جديدة يبحث عما تختلف هذه الكلمة، مقارنة مع الكلمات المخزنة لديه سابقا، مما يضع الكلمة الجديدة داخل شبكات من العلاقات تربطها مع الكلمات الأخرى، وتكون هذه الشبكات غير مكتملة، أي تحتوي على ثغرات، بسبب أن الطفل لا تتوفر لديه المعلومات اللازمة ليقارن جميع جوانب المعاني (Cordier, F, 1994).

▪ فرضية الحصر المتبادل

قدم ماركمان (Markman, 1991) هذه الفرضية، التي يرى من خلالها أن الطفل عندما يقوم بالتسمية، فهذا لا يعني أنه يقوم بالرجوع إلى الشيء في كليته، ولكن يقوم أيضا بربط التسمية اللفظية بخصائص الشيء. هذا يعني أنه عند تقديم شيئين للطفل؛ واحد مرتبط بتسمية معروفة عند الطفل مسبقا، والآخر غير مألوفة تسميته عنده، فسيقوم الطفل بتعيين الشيء غير المألوف بالكلمة الجديدة، وبالعكس ذلك سيعين الأشياء المألوفة بأسمائها التي يكون قد اكتسبها سابقا.

▪ فرضية التنظيم الفئوي للأشياء

قام ماركممان (Markman,1992) باختبار الفرضية السابقة، في إطار واسع من خلال دراسة التنظيم الاختياري للأشياء، وفي هذا النوع من الاختبار تكون المهمة المقدمة للطفل هي وضع الأشياء التي تتماشى مع بعضها البعض داخل مجموعة. وقد وضع ماركممان فرضية مفادها أن عند تقديم كلمة جديدة للطفل فإنه سيتفادى استعمال العلاقات الموضوعية للوصول إلى معنى الكلمة، لكنه يعتمد على العلاقات التصنيفية، حيث تكون فرصة الوصول إلى معنى الكلمة كبيرة جدا. وقد اخضع هذه الفرضية للاختبار على أطفال متوسط العمر لديهم ثلاث سنوات، وقد وجد أن الأطفال يقومون بترتيب الأشياء بفرص متساوية، سواء اعتمدوا في ذلك على العلاقة الموضوعية، أو العلاقة التصنيفية، وهذه النتيجة تكون في حال إذا لم تقدم تسمية الأشياء المعروضة عليهم، أما في حال تقديم أسماء الأشياء فسيقوم الأطفال بوضع الأشياء وفقا للعلاقة التصنيفية (Cordire,F , 1994).

يقوم الطفل في سنواته الأولى باكتساب اللغة، فتكون الكلمات وكذا معانيها هي السبابة في الظهور، فيلاحظ على معاني الكلمات المستعملة في البداية من طرف الطفل أنها لا تتطابق وتلك المستعملة من طرف الراشد، فيبدأ الطفل باستعمال الكلمات التي تنتهي إلى مستوى sous-axtention ثم الكلمات التي تنتهي إلى المستوى sur-extention، بحيث يتضمن المستوى الأول استعمال الطفل لكلمات محددة و مقيدة بسياق خاص، أما المستوى الثاني فيتضمن استعمال الكلمات بطريقة أوسع، وكمراجع لأشياء عديدة، والتي

تتقاسم بعض الخصائص الإدراكية أو الوظيفية، مثلاً؛ كلمة كلب يستعملها الطفل للتعبير عن جميع الحيوانات ذات الأربعة أرجل، ثم يمر الطفل إلى تضيق معنى الكلمات المستخدمة أين يتعلم أن لكل كلمة خصائص محددة كثيرة، وعند بلوغ الطفل السنة الثالثة يفقد العديد من أشكال توسيع المعنى، لكن تبقى مشكلة بناء المعاني، و يرى روسي Rossi في هذا السياق بأن بناء معاني الكلمات من طرف الطفل، يمكن شرحه من خلال الرجوع إلى مفهومي الفهم و l'extention، ويقصد بمفهوم l'extention مجموعة أشياء تنتهي إلى نفس الفئة والمعبر عنها بكلمة واحدة (اسم صنف)، بينما الفهم فهو يعبر عن خصائص نفس تلك الأشياء، وحسب روسي Rossi فإن الطفل يكتسب معنى الكلمات في البداية انطلاقاً من الفهم، فعند تكوينه لمعنى كلمة، ما يبدأ باستعمال خصائصها الدلالية المشتركة، بمعنى أنه يكشف خصائص الأشياء، سواء أكانت خصائص مشتركة بين الأشياء أو مميزة فيما بينها، والتي تسمح له بأن يفرق بين الأشياء وتجعله يفهم سبب اختلاف أسمائها، ثم يمر الطفل إلى اكتساب التعميمات، والتي تسمح له بأن يميز بين جميع الأشياء التي يمكن تعيينها من خلال نفس الكلمة (التصنيف). وعليه يصبح التمييز والتصنيف بين الأشياء المحرك لبناء المعنى من طرف الطفل، بحيث يسمحان له باستخراج خصائص الأشياء (Rossi, J.P, 2005).

هذا وقد ذكر فيجوتسكي (Vygotski, 1997)، بأن الكلمات المستعملة من طرف الطفل تتقارب مع تلك المستعملة من طرف الراشد من حيث مراجعها الملموسة، أي أن الطفل والراشد يستعملان نفس التسمية لنفس الأشياء التي ترجع إلى نفس محور

الظواهر، غير أنها لا تتشابه في معانيها. ويقوم الطفل باستدعاء الأشياء الغائبة أوالمواقف التي لا نراها أونسلمعها، عن طريق تمثيلها ذهنيا، من خلال بناء صور لها، بعدها يمر إلى استدعائها عن طريق الكلمة، وبالتدرج مع اقتران الكلمات وصورها يصبح الطفل حساس للتمثيل الصوري بجانب التمثل المفاهيمي. فحسب فيجوتسكي تطور اللغة هو عبارة عن تحرك من الداخل إلى الخارج، تكون فيه اللغة أولا داخلية، متمركزة حول الذات، وأخيرا خارجية (Cordire,F , 1994).

كما أن الثراء اللغوي لا يدل على ثراء ثقافي فحسب، وإنما يدل أيضا على خصوبة في التفكير، أعلى مدى ما قام به الفكر من حركة وفاعلية في مجال الاختزان والتصنيف، والتنبه والتأثر، والاستجابة للمثيرات المختلفة، والتصوير والتجريد، والاسترجاع والتحديد والربط، فعملية اختزان المفردات اللغوية، ومدى المرونة في البحث عنها في الذاكرة، واستجابة للمثيرات أوالمنبهات التي تستدعيها أو تستحضرها في الذهن، ثم مدى القدرة على ربطها بما يتناسب معها من أفكار ومفاهيم، كلها أمور تدل على نسبة نمو التفكير وسرعته (أحمد محمد المعتوق، ص 35).

ت- الذاكرة النشطة

1. مفهومها

الذاكرة النشطة مثلها مثل الذاكرة قصيرة المدى والاختلاف يكمن في كون هذه الأخيرة عبارة عن جهاز موحد، أما الذاكرة النشطة فهي عبارة عن سيرورات مستقلة تقوم بأداء وتنسيق مجموعة من السلوكات في آن واحد مثل قيادة سيارة والمشاركة في حوار أو الاحتفاظ باستمرارية نشاط ما كاستئناف الحديث بعد انقطاعه لبضع ثواني، وبالتالي فهي ذات سعة محدودة تحوي كميات محدودة من المعلومات تقوم بتوظيفها خلال الزمن الضروري لاستعمالها، كما أنها عبارة عن جهاز يسمح بمراقبة وتنظيم العمليات المشتغلة في مهمات معرفية معينة مثل الاستنتاج والتفكير والفهم والتعلم وبالتالي فهي الهيئة التنفيذية للتفكير كونها تقوم بتوجيه النشاطات (Baddeley 1993).

2. مكوناتها

لقد قام العلماء بمجموعة من الدراسات عن الذاكرة النشطة وهذا بعد ما كانت تسمى الذاكرة قصيرة المدى وأولى هذه الدراسات كانت لميلر (Miller 1958) الذي تكلم عن ظاهرة التشبع surcharge في الذاكرة النشطة كما أوضح أن سعتها تتحدد بسبع عناصر (أكثر أو أقل بعنصرين).

وبالتركيز على أهمية المكون الفونولوجي اقترح بادلي (Baddeley 1993) نموذجاً للذاكرة النشطة مكوناً بسجل المدخل registre d'imput الذي يضم تمثلاً فونيتيقياً للعناصر مكوناً من ثلاث قوالب متخصصة تعالج المعلومات وفق تمثيل خاص:

° موجه مركزي *contrôleur central*: هو عبارة عن وحدة للتدبير المركزي تنسق مختلف الإجراءات التي تشغل ذاكرة العمل، وهو الجهاز الفرعي الأكثر تعقيداً في ذاكرة العمل إذ يعتبر المسؤول عن توزيع الموارد المعرفية بين معالجة المعلومات وتخزينها من خلال توظيف جهازين مساعدين.

° حلقة تلفظية *boucle articulatoire*: تعالج المعلومات بشكل لفظي من خلال تكرارها وترميزها الفونولوجي.

° مذكرة بصرية . مكانية *agenda visuo - spatial*: تسمح بتخزين المعلومات البصرية المكانية من خلال الاحتفاظ النشط بالمشيرات البصرية والسمعية، فهي تتشابه مع الذاكرة قصيرة المدى من حيث احتفاظها بالمعلومات لوقت وجيز، ولكن ما يميز ذاكرة العمل عن الذاكرة قصيرة المدى هو أن اشتغالها يتم عبر قوالب خاصة وهذا ما يؤدي إلى توزيع قدراتها وفي نفس الوقت تنظيمها بشكل أدق.

ومنه فذاكرة العمل تمتاز بالجمع بين بعدين أحدهما بنيوي والآخر وظيفي، وعلى الرغم من محدودية سعة هذا الجهاز فإنه يدير في الوقت نفسه نشاطات التخزين ونشاطات المعالجة وهذا ما يجعل تحديد سعته لا تكون بالمعنى البنيوي كما هو الشأن بالنسبة للذاكرة قصيرة المدى ولكن بمعنى وظيفي (زغبوش بنعيسى 2008أ).

المبحث الخامس: المعطيات التجريبية للذاكرة

في محاولة من كيليان وكولينس (Quillian et Collins 1969) لاختبار النموذج الشبكي المقترح من طرفهما، عمدوا إلى عرض على المختبرين مجموعة جمل، والمطلوب منهم الإجابة بصح أو خطأ في اقل وقت ممكن، تمتلك هذه الجمل صفتان (Samuel B, 1985)؛ تخص الأولى الإحتواء في المجموعة مثلا "السلمون هو سمكة"، وتتعلق الثانية بالخصوصيات مثلا "أرجل النعامة طويلة"، ووضعوا افتراضا يتمثل في انه كلما كان البحث عن المعلومة بعيدا، أي مسموعة في مستوى سلمي بعيد، كلما كانت مدة إجابة الشخص طويلة، مثلا في حالة التحقق من التعبير الذي له علاقة بخصوصيات الأمثلة المقدمة، تكون الإجابة أكثر سرعة في "أن طائر الكناري أصفر" لانه في نفس المستوى السلمي، من "أنه يتنفس" لان المستوى متباعد (Eustach F,2003) .

بعد ذلك قام الباحثين بالتحقق من الاجابات المقترحة في هذا النموذج فلاحظوا بأن المختبرين يستغرقون وقت متوسطي يساوي او يفوق 75 ملي/ثا أو أكثر عندما ينتقلون من مستوى إلى آخر، وأن معدل زمن التحقق من خاصية ما بالنسبة لمحتوياتها في المجموعة هو 250 ملي/ثا.

ان نتائج كيليان وكولينس هذه لها أهمية كبيرة للبحث في هذا المجال، فمختلف الباحثين أشاروا إلى أن الظواهر لا تؤخذ في شكلها العام، بل بعلاقتها وتمثيلها بالمقترحات الممكنة، كما يجب إن نأخذ بعين الاعتبار التأثيرات العكسية للمستويات وتمثيلاتهما (Rips و آخرون 1973)، المتجسدة في؛

· تأثير عكس المستوى الملاحظ عند أغلب الثدييات، من خلال تأكيد معظم المختبرين على أن الكلب حيوان، بسرعة أكبر من كونه ثدي، كما نلمس هذا التأثير في أصناف أخرى أيضا.

· تأثير التمثيل وذلك في توافق الإجابات الأسرع للتحقق من المفهوم الذي ينتهي إلى صنف ما، هل هو مفهوم نوعي أو تمثيلي لهذا الصنف مثلاً "الجماعة هي تمثيل لصنف العصافير أكثر من صنف الدجاج".

سارت أعمال كونراد (Conrad 1972) في اتجاه معاكس لفرضية الاقتصاد المعرفي المقترحة من طرف كيليان وكولينس (Quillian et Collins, 1969)، حيث طلب من المفحوصين اعطاء أكبر قدر ممكن من الخصائص للمفهوم المقدم، مثلاً "كلب، قرش، سمكة، حوت" فلاحظ بأن بعض الخصائص كررت بشكل أكبر من غيرها، وانطلاقاً من ذلك أعاد تشكيل المفاهيم المركبة من البنود ذات الخصائص المكررة بغض النظر عن موقعها في الشبكة الرئيسية.

بينت النتائج للمفاهيم المقدمة موازاة مع مستوى الخصائص المكررة، بأن ليس هناك اختلاف في وقت الاستجابة مهما كان التباعد بين المفاهيم، فتوصل إلى أن هذه الملاحظات لا تعطي سبب لتنظيم العام للشبكة الدلالية بالشكل المقترح من طرف كيليان وكولينس ولكن تمكن من تشكيل مختلف للذاكرة الدلالية بصفة عامة.

يوجد على المستوى التجريبي السجل المتعلق بالتخزين المرئي والسمعي والذي

يسمى الذاكرة الإيقونية Mémoire Iconique والذاكرة الصوتية Mémoire Echoïque:

أ- الذاكرة الإيقونية

إن دراسة الذاكرة الإيقونية قد تطورت كثيراً باختراع الجهاز المسى المبصار Tachistoscope الذي يساعد على مراقبة مدة تقديم المثير المرئي والذي يمتد من بضعة أجزاء من الألف من الثانية إلى عدد من الثواني، ونذكر في هذا المقام بالمظاهر المميزة لخصائص سجل المعلومات الحسية وهي:

- الإبقاء على الصورة الحسية المطابقة للأصل.
- الإبقاء على الصورة لبرهة قصيرة قد تتجاوز مدة المثير.
- استحالة تمديد مدة الصورة.

ب- الذاكرة الصوتية

إضافة إلى وجود ذاكرة إيقونية هناك كذلك ذاكرة صوتية ذات مدة محددة من بضعة آلاف من أجزاء الثانية.

وقد أثبتت نتائج بعض الأعمال التجريبية أن هناك مكون يُمدد الصورة الحسية للمثير السمعي القصير المدى بهدف التمكن من تحليل المثير، إلا أن هذا التحليل لا يأخذ بعين الاعتبار سوى بعض المعلومات وذلك لأن النظام الإدراكي ليس له قدرة على استعمال جميع المعلومات المنتظمة في سجل المعلومات الحسية.

وبسبب العلاقة الوطيدة لسجل المعلومات الحسية بالأنماط الحسية الأخرى فإنه (السجل) اعتُبر من الميدان الحسي أكثر من ميدان الذاكرة، إلا أنه ما دامت تشكل المرحلة الأولى من ميدان الذاكرة كخزان للمعلومات فإن لها أهمية قصوى في وظائف المعالجة.

المبحث السادس: الذاكرة واللغة

أ- علاقة اللغة بالذاكرة

إن دراسة العلاقة الموجودة بين الذاكرة واللغة ليست حديثة العهد بل تعود إلى سنوات مضت، وهذا نظراً لما للغة من أهمية ودور في جل النشاطات المعرفية، فهي تعد كوسيلة لمعالجة المعلومات والقيام بمختلف عملياتها كالمنطق الذي يعبر عليه بإنتاج لغوي، كما يتم التعبير عن معارفنا وتفكيرنا باستعمال اللغة، وأكثر من هذا نجد أن الذاكرة كذلك تعتمد على اللغة لتخزين المعطيات والمعلومات (ترميز فونولوجي، دلالي...) وفي هذا المقام نورد رأي ملبوس Meleus الذي يقول بعدم وجود اكتساب وتعلم للغة بدون ذاكرة (نوناني حسين 2005).

وبما أن الذاكرة الدلالية كما ذكر تولفينج (Tulving 1972) تتصف بالأساسية في استعمال اللغة فإن كل الدراسات تطرقت إلى علاقة اللغة بالذاكرة طويلة المدى وبالخصوص الذاكرة الدلالية، وقد توصلت الدراسات الحديثة التي أقيمت في ميدان علم النفس المعرفي والتي اهتمت بدراسة اللغة المكتوبة (القراءة) إلى أن السياق يسمح للقارئ بتنشيط الاسترجاع من الذاكرة لمجموعة من الكلمات تكون قريبة فيما بينها من الناحية الدلالية، فمثلاً عندما يقرأ شخص ما كلمة "حصان" فهذه الكلمة تنشط في ذاكرته الدلالية مجموعة من الكلمات من مثل: سرج، إسطبل...

وهذا ما جعل الباحثين يهتمون بدراسة الطريقة التي تخزن بها المفردات الذهنية في الذاكرة، وهذه المفردات الذهنية هي عبارة عن قاموس منظم تكون فيه الكلمات

مرتبطة فيما بينها، أي أنها مجموعة من التجمعات التي تسمح بإيجاد واسترجاع الكلمة انطلاقاً من معلومة سمعية أو بصرية.

ومن جهة أخرى يرى مازيو Mazeau أن الذاكرة طويلة المدى تتدخل بصورة واضحة في اللغة خاصة في تنظيم المفردات وفي فهم القصص المسرود، وقد ذكر في أحد مقالاته بأنه توجد علاقة وطيدة جداً بين اللغة والذاكرة لدرجة أنه يصعب إزاء أي اضطراب لغوي معرفة هل هو مرتبط بالكفاءة اللغوية أو أنه جاء نتيجة حتمية الاضطراب في الذاكرة (نواني حسين 2005).

إن المعلومات المخزنة من طرف الفرد في الذاكرة هي عبارة عن معلومات على شكل مجموعة من السرد، بالإضافة إلى مخطط عام يدعى المخطط السردى العام. يرى مازيو Mazeau أن هذا المخطط السردى يتطور وينمو مع الوقت فالطفل في البداية يكون له مخطط أولي، وهذا ما يجعله يخزن معلومات كبيرة وقد لا يخزن المعلومات المهمة التي تخص الأفكار الأساسية للسرد، وعليه فوجود سرد في الذاكرة طويلة المدى شرط أساسي لفهم القصة والنص والسرد.

بعض الدراسات اهتمت بعلاقة الذاكرة طويلة المدى باللغة لكن تجدر الإشارة إلى أنه مع ظهور الذاكرة النشطة كذاكرة تتدخل في معالجة المعلومات اهتم الباحثين بدورها في اكتساب اللغة الشفوية وكذا الكتابية، كما أكدت الدراسات والأبحاث أهمية دراسة اللغة والذاكرة معاً، وكذا أهمية تقييمها في حالة وجود اضطراب لغوي وذلك نتيجة التداخل والتكامل بين هذين العمليتين الذهنتين.

إنّ التمثل الذهني للنص السردي يتأسس على مستويين؛ يتشكل الأول في مرحلة قبل لسانية وينتظم حول مفهوم الهدف والهيكل ، بينما يعتبر الثاني متغير حسب المخطط ويتأسس على المستوى اللغوي وبه يكون على قدر من الاستيعاب والفهم. ويتطلب فهم النص السردي الحضور الضمني (الداخلي) لبنيات الاستقبال الأولية للفهم لدى المستمع من جهة وكذلك تهيئة المعلومات الأولية للفهم (المعلومات السابقة) من جهة ثانية.

ان المفردات يتم تنظيمها في شبكة تسمى الشبكات الدلالية réseaux sémantiques وهذه الشبكات تعرف على أنها مجموعة من العقد (مفاهيم أو كلمات) كل مفهوم يسمى عقدة أو أقواس تضمن العلاقة والارتباط بين العقد، فتعلم واكتساب مفردات جديدة هوعبارة عن إنتاج عقد وأقواس جديدة تحمل معلومات جديدة وربطها بعقد موجودة من قبل من نفس الشبكة الدلالية.

فتنظيم المفردات إذن يتم حسب شبكات دلالية يكونها الشخص حسب تجاربه وحسب مراحل نموه، وحسب ما يملكه من معارف ومعلومات.

ب- الذاكرة والقدرة المعجمية

1. مفهوم القدرة المعجمية

يقصد بالقدرة المعجمية compétence lexicale مجموع الوحدات المعجمية أو مستوى المعرفة المعجمية لدى فرد معين في لغة ما؛ أي مجموعة من التصورات والتمثلات النطقية والكتابية للكلمات التي اكتسبها من خلال تخاطبه وتواجده بين أفراد

العشيرة اللغوية التي ينتمي اليها، وتقتضي معرفة المفردات اللغوية داخل لغة معينة الإحاطة بعدد هائل من المعلومات عن هذه المفردات من ضمنها خصائصها الصوتية والصرفية والتركييبية والدلالية والخطية orthographique (الفاسي الفهري 1999 ص14 نقلاً عن عبد النوري الحسن 2002)، وهذا ما يجعل الرصيد المعجمي أو القدرة المعجمية تتمثل في المعجم الذهني الذي يحدد قدرة المتكلم اللغوية، وهو (أي الرصيد المعجمي) نوعان؛ معجم موظف vocabulary active ومعجم غير موظف vocabulary passive، لذا فهو يختلف من فرد لآخر طبقاً لاختلاف الوسط السوسيوولساني والسوسيوثقافي الذي نشأ فيه، ولهذا فالبيئة المنفتحة ثقافياً تُحفِّز الطفل على اكتساب رصيد معجمي وبالتالي رصيد لغوي يؤهله ويساعده على اكتساب اللغة وبقية المعارف الأخرى.

2. دور الذاكرة في اكتساب القدرة المعجمية

إن الأبحاث والنظريات المعرفية حول الذاكرة (Baddeley 1993، ككنبوش كرستيان 2002، نواني حسين 2005، زغبوش بنعيسى 2008) قد أثبتت أن اكتساب المعجم شأنه شأن جميع النشاطات التعليمية يستدعي نشاط التذكر، حيث لا تقوم الذاكرة فقط بدور خاص في تخزين المعاني اللغوية ولا حتى في تخزين المعرفة بشكل عام، بل أنها تستخدم لدى جميع الأفراد لإنشاء مفاهيم عن العالم.

ويقصد بالتذكر القدرة على استعادة الكلمات التي سبق التعرف عليها والاحتفاظ بها في موقف ما، وهذا يتم عن طريق عمل الذاكرة التي تخلق نظاماً على شكل شبكات

مكونة من مفاهيم تربطها علاقات، مما يجعل الفرد قادراً على إنتاج الكلمات واستقبالها وفهمها.

من جانب آخر فإن المستوى الذي يتحدد في عملية التذكر والاستظهار التي يقوم بها الطفل عندما يكون في موقف تعليمي يتطلب منه إعادة ما اختزنه وحفظه من معلومات ومفردات عن طريق التكرار والترسيخ الحرفي.

3. آليات اكتساب الكلمات

تجدر الإشارة قبل الحديث عن كيفية تمثل الطفل للكلمات إلى التمييز بين المعجم الوظيفي؛ أي الكلمات الوظيفية في نص معين والمعجم الذهني؛ أي الرصيد المعجمي الذي يمتلكه متعلم ما والذي يكون مصدر تنمية المعجم الوظيفي، ومن بين الآليات الأساس التي يوظفها الطفل في اكتساب كلمة ما نجد:

♦ آلية تحديد المفردة وفق السياق:

إن المفردات المعزولة عن السياق يعطي نسبة ضئيلة في اكتسابها، بينما تتمثل الطريقة الأمثل لتلقي الكلمات وتنمية الرصيد المعجمي للطفل هي اكتسابها داخل نصوص قرائية؛ أي داخل سياقها، وينمي الطفل رصيده المعجمي إذا كان يهدف إلى بلوغ مفردات ضمن سياق، كما يتجلى تمثل الطفل للكلمة في المظهرين التاليين:

· التمثل الأساسي للمفردة الذي يتجسد في تحديد صلاته مع سمات وخصائص تلك الكلمة (سمات دلالية وتركيبية).

· التمثل الحشوي الإضافي الذي يتم وفقه الربط بين جميع المعلومات الشكلية والدلالية حول تلك الكلمة، وبالاعتماد عليه يتم التعرف على الكلمة.

♦ آلية نطق الكلمة:

إن تمثل الطفل للسمات الصوتية للكلمة يساعده على تمثل معناها وذلك بتجميعه للخصائص والسمات المميزة للفرد من خلال شكلها المنطوق.

المبحث السابع : الذاكرة والتعلم

أ- علاقة الذاكرة بالتعلم

توجد علاقة وطيدة بين الذاكرة والتعلم بصفة عامة لما يربطهما من قدرات الإدراك والانتباه والاستنتاج، الشيء الذي يجعلنا لا نستطيع الفصل بينهما ولا دراسة احدهما بمعزل عن الآخر، وهذا لكون التعلم عبارة عن إدراك "المعلومات وتسجيلها وتخزينها" (Baddeley 1993 ص16)؛ أي أن المعلومة تنتقل عن طريق التعلم من ذاكرة العمل أو الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، وعليه فالتعلم هو الربط بين بنية الذاكرة واليات اشتغالها مما يجعله سيرورة معرفية مثله مثل الذاكرة يكتسب المعارف ويقوم بإجراء تغييرات مهمة عليها، ومن هنا نجد أن مفهومي التعلم والذاكرة يستعملان كمترادفين على الرغم من أنهما يحيلان على واقعين مختلفين (Baddely 1994 ص730) حيث يتعلق التعلم بكل ما هو لاحق أي أنه يعتبر كل سيرورة قابلة لأن تغير سلوكا لاحقا في حين تتعلق الذاكرة بكل ما هو ماضي من حيث كونها تتجسد في القدرة على استرجاع تجارب سابقة.

ب- سيرورات الاشتغال المعرفي

إن سيرورات معالجة المعلومات تتركز على المقومات الآتية:

1. سيرورات معرفية وتضم ثلاثة أقسام:

سيرورات استقبال المعلومات (التسجيل الحسي، الإدراك).

سيرورات الانتباه بشقيه الموجه والمجزأ ثم الاحتفاظ بالمعلومات المهمة من خلال آلية التكرار.

معالجة المعلومات المهمة من خلال ترميزها وتخزينها.

2. سيرورات معرفية شارحة métacognition: ويقصد بها العمليات الواعية التي يقوم بها الفرد على عملياته المعرفية أثناء معالجتها.

لكن هذه المعالجة لا تتم إلا وفق شرطين؛ أما عن طريق استقبال المعلومات من الوسط الخارجي (وسط اجتماعي، مدرسي، وسط طبيعي)، أو عبر استرجاع المعلومات المخزنة مسبقاً في الذاكرة، وهذا لمقارنتها مع المعلومات الحالية أو لإعادة تنظيمها وتصحيحها، وتتدخل في هذه المعالجة عوامل ذاتية تسيروها (الانفعالات والعواطف والدوافع)، وهذا ما يميز بين الأفراد من حيث مستوى التعلم ومردوديته والرغبة فيه (زغبوش بنعيسى 2008أ).

ويأتي في الأخير اتخاذ القرار الناتج عن السيرورة المعرفية الذي ينجم عنه:

سلوكاً حركياً؛ أي ضرورة التوجه في الزمان والمكان.

سلوكاً لفظياً الذي يتجسد في الخطاب الذي ينتجه المتكلم.

مراجعة المعارف السابقة وإعادة تنظيمها وتدعيمها من خلال التعلم المستمر.

ت- مركزية المعجم في تعلم وتعليم اللغة

نظراً للاهتمام بالاختلافات البنيوية والتركيبية للغة وكيفية تقطيعها اعتبرت بعض الأبحاث اللغوية والطرق التقليدية تدريس المعجم (المفردات) في الرتبة الثانية، لكن مع

ظهور العديد من المقاربات التواصلية في تعليم وتعلم اللغة تحول نموذج اللغة من التعليم إلى التعلم ثم إلى المحتوى، كل هذه العوامل أدت إلى الاهتمام بتدريس المعجم وجعله أرضية مركزية في تعلم وتعليم أية لغة، تحت ما يسمى بالمقاربة المعجمية في تدريس اللغة ومع ذلك فالأبحاث اللغوية الحالية لم تستطيع أن تقدم جواباً للكيفية التي يكتسب بها المتعلم الكلمات، وكيف تدرس على نحو جيد إلى أن أتت سيرورة الفهم القرائي وقدمت بعض المفاتيح للإجابة عن هذين السؤالين، وهذا ما أكدته الدراسات التي أقيمت حول اللغة الأولى والتي أثبتت أن الفهم يؤدي حتماً إلى اكتساب كلمات جديدة على غرار تعلم لغة ثانية، حيث يكون الفهم أساسياً في نمو الرصيد المعجمي لدى المتعلم مقارنة مع تدريس المعجم منعزلاً عن السياق (عبد النوري الحسن 2002).

إضافةً إلى أن المتعلمين أنفسهم يعتبرون الرصيد المعجمي هو الأساس في نمو لغتهم بحيث يرجعون العديد من الصعوبات سواءً الاستقبالية أو الإنتاجية إلى ضعف رصيدهم المعجمي.

أما عن علاقة التركيب بالمعجم فالمتعلم للغة ما يمكنه أن يفهم خطابات لاحقة تركيبياً مع ورود كلمات في محلها السياقي، إذن فبدون تركيب صحيح يصعب التوصل إلى المعنى في لغة ما ولا يكون بلوغ هذا المعنى إلا بتموضع المفردات في سياقها المناسب، ومن هنا فاللغة ليست نحواً ممعجماً بل بالأحرى معجماً مبنياً. وفي السياق ذاته دلت الأبحاث حول اكتساب المعجم على أن المتكلمين للغة الواحدة يمكن أن تكون لديهم قدرات معجمية مختلفة، مع أن القدرة التركيبية تبقى هي نفسها لديهم، ومنه نستخلص

أن ما هو أساسي في اكتساب اللغة هو اعتبار النظام التركيبي لتكلمي لغة معينة نظاما ثابتا ومتناهيًا، ونظامهم المعجمي غير متناهي لاعتماده على تاريخهم الشخصي وعلى معارفهم السابقة والآنية.

ث- القدرة المعجمية واللغة المكتوبة

أصبح المعجم في الوقت الحاضر يحظى باهتمامات الأبحاث اللغوية والتربوية والنفسية التي تبحث في اكتساب ونمو اللغة ومن خلال هذه الأبحاث استنبط الباحثون عوامل واليات تساعد المتعلم على تنمية رصيده المعجمي داخل نصوص مقروءة (عبد النوري الحسن 2002). وهي:

- إدراك وتمثل السمات البصرية للكلمة وذلك بتحديد معناها من خلال تواترها في سياقات متعددة ومن خلال ربطها بالحقول المعجمي الذي تنتهي إليه.
- إدخال خصائص النص اللغوية وسياقه وظروفه.

ج - التمثيلات الإدراكية في النظام الذاكراتي

إن الذاكرة الدلالية تدل عامة على المعارف المتعلقة بمعاني الألفاظ المعجمية والأشياء والأحداث والكون عامة، ويعتقد بعض المؤلفين أمثال تولفينج (Tulving 1972) أن الأحداث الخاصة بالتجربة الفردية المعينة زمانا ومكانا تخزن في سجل آخر المتمثل في الذاكرة الاستطراذية أو الثانوية، وهذه الذاكرة تقع في نفس قاعدة معطيات الذاكرة الدلالية ولكنها توجد بمعزل عن النظام الدلالي، وهذا على الرغم من أن المعارف المخزنة في الذاكرة طويلة المدى لم تكن لتكتسي إلا بواسطة التجارب، لذا يمكننا القول حينئذ

ان الذاكرة الدلالية تمر عبر الذاكرة الثانوية بل أكثر من هذا فإن هذه الأخيرة تختلف عن البنى العرضية أو المناسباتية التي سبق الحديث عنها.

ح- التمثلات الذهنية للمعارف المعجمية

عندما نسمع كلمة أو نقرأ فإننا نتعرف على أوجه الأصوات أو الحروف، لأنها تتعلق بلفظ معجمي ممثل في الذاكرة الدلالية يمكننا من الوصول إلى معنى الكلمة، ولهذا يفضل الباحثين استعمال مصطلح الذاكرة المعجمية، هذه الأخيرة التي تعتبر مخزنا لغويا تحدد كيفية نطق الكلمات وموضعها من الكلام ودلالاتها وكيفية تركيبها في جمل ومقولاتها النحوية، إضافة إلى تحديد أنواع المفرد والجمع منها ثم كيفية تصريفها وإملائها عند كتابتها (عبد النوري الحسن 2002).

نظرية الحقول المعجمية أو الحقول الدلالية تتمثل في انه لكي نفهم معنى كلمة يجب أن نفهم مجموع الكلمات المتصلة بها دلاليا، فالحقل المعجمي أو الدلالي هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها مثال كلمة "ألوان".

فالوحدات المعجمية تنتظم في عقل الفرد في حقول مترابطة من خلال نظامين متقاطعين:

· نظام راسي أو استبدالي؛ الذي تنتظم الوحدات المعجمية وفقه بشكل رأسي داخل عقل الفرد في حقول دلالية وصرفية ونحوية، ويضم كل حقل منها مجموعة من الوحدات المعجمية ترتبط فيما بينها بعلاقة معينة تختلف من حقل إلى آخر، فمعنى

كلمة "أب" مرتبط في العقل بمعنى كلمة "أم وأخت وعم وعمة" وغير ذلك... بحيث يمثل حقل ذوي القربى وهو حقل دلالي تجمع بين وحداته علاقة استبدالية. والعلاقات الاستبدالية لا تخرج في أي حقل معجمي عن الترادف والاشتغال (التضمين) وعلاقة الجزء بالكل والتضاد والتنافر.

· نظام أفقي . تلاؤمي أوتركيبي؛ أين ترتبط الوحدات المعجمية أفقياً داخل العقل في حقول دلالية وصرفية ونحوية ويتجلى هذا الارتباط فقط عند التركيب واستعمال الوحدة في جملة، فينشأ بين الوحدتين اقتران عن طريق التجاور وله مبدأ مهم جداً يعتمد عليه في بناء الجملة هو مبدأ التأليف، ففي العقل علاقة ارتباط تلاؤمية دلالية¹¹.
تلعب قواعد الحشو دوراً في تنظيم الذاكرة المعجمية، والمقصود بقواعد الحشو هو إدراج عدة كلمات انطلاقاً من فعل أو كلمة واحدة؛ فتمكن مثلاً من إقامة علاقة بين الفعل "كتب" وأي اسم مشتق من "الكتابة" مثل "كاتب" عن طريق قاعدة تربط بين المدخلين في المعجم ويدعى هذا النوع من القواعد بقواعد "الحشو المعجمي"، كما أن هذا النظام "نظام الحشو" يقوم برصد العلاقات الدلالية والعلاقات الصرفية بين المفردات وتسهيل التعليم (مصطفى حميدة 1997 ص 144).

¹¹ · يعتبر سوسير أول من تكلم عن هذه العلاقة.

الفصل الثالث: الأسلوب اللغوي للقرآن

المبحث الأول: أسلوب ونظم وخصوصية لغة القرآن

أ- أسلوب لغة القرآن

إن الأسلوب اللغوي يمثله الأداء لدى تشومسكي والكلام عند سوسير، وإن ما يلفت انتباه أي قارئ للقرآن الكريم هو إنفراده بأسلوب يتميز عن أي أسلوب آخر بمجموعة من المميزات نجدها بادية فيه وواضحة كل الوضوح، فهو ذو كمال لغوي، بالإضافة إلى ما يتميز به أسلوبه من رشاقة في العبارات وحسن العرض، كما يتميز أيضاً بوضوح اللفظ وفصاحة التراكيب، إضافة إلى إبانة المعنى وتكرار اللفظ والمعنى، في حالة ما وجد هناك إفادة في تكرار الكلام (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص133) والأكثر من ذلك أنه يتميز بمقابلة الأضداد وتحسين التكرار المعنوي، وبهذا فقد جمع القرآن الكريم في أسلوبه أرقى ما تحس به الفطرة اللغوية من أوضاع البيان واستهوى النفوس لما بلغه من كمال لغوي.

يشير ابن عاشور (ابن عاشور محمد الطاهر 1997) في تفسيره للآية رقم سبعة عشر من سورة القمر: "وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ"¹² إلى أن معنى اليسر، الذي تجسده هذه الآية يتمثل في عدم الكلفة في تحصيل المطلوب من شيء، فإذا كان القرآن كلاماً فمعنى تيسيره يرجع إلى تيسير ما يراد من الكلام، وهو فهم السامع للمعاني التي عنها المتكلم به دون كلفة على السامع ولا إغلاق كما يقولون، يدخل للأذن بلا أذن،

¹² الآية رقم 17 من سورة القمر.

وهذا اليسر يحصل من جانب الألفاظ وجانب المعاني؛ فأما من جانب الألفاظ فذلك بكونها في أعلى درجات فصاحة الكلمات وفصاحة التراكيب؛ أي فصاحة الكلام وانتظام مجموعها بحيث يخف حفظها على الألسنة، وأما من جانب المعاني فبوضوح انتزاعها من التراكيب ووفرة ما تحتوي عليه التراكيب منها من مغازي الغرض المسوقة هي له، ويتولد معنى من معنى آخر كلما كرر المتدبر تدبره في فهمها.

ووسائل ذلك لا يحيط بها الوصف، من أهمها إيجاز اللفظ ليسرع تعلقه بالحفظ، وإجمال المدلولات لتذهب نفوس السامعين في انتزاع المعاني منها كلما مذهب يسمح به اللفظ والغرض والمقام، ومنها الإطناب بالبيان إذا كان في المعاني بعض الدقة والخفاء.

ويتأتى ذلك بتأليف نظم القرآن بلغة هي أفصح لغات البشر وأسمحها ألفاظا وتراكيبا وأوفرها من ناحية المعاني، ويكون تراكيبه أقصى ما تسمح به تلك اللغات كما قال تعالى "بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ"¹³.

وعليه صار معنى "يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ" أن القرآن سهلت دلالاته لأجل انتفاع الذكر بذلك التيسير، فجعلت سرعة ترتيب التذكرة على سماع القرآن بمنزلة منفعة للذكر، لأنه يشبع ويروج بها كما ينتفع طالب شيء إذا يسرت له وسائل تحصيله وقربت له أبعاده فهذه استعارة مكنية.

ونجد في شرح ابن عاشور(ابن عاشور محمد الطاهر 1997) للآيتين الثانية والثالثة من سورة فصلت؛ "كَتَابٌ فَصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ"¹⁴ بأن معنى فصلت هو

¹³ الآية 195 من سورة الشعراء.

بُيِّنَتْ، فالتفصيل هو التبيين والإخلاء من الالتباس، والمراد به أن آيات القرآن واضحة الأغراض لا تلتبس إلا على مكابر في دلالة كل آية على المقصود منها، وفي مواقعها وتمييز بعضها عن بعض في المعنى باختلاف فنون المعاني التي تشتمل عليها. ومن كمال تفصيله انه كان بلغة كثيرة المعاني واسعة الأفنان فصيحة الألفاظ، فكانت سالمة من اللبس الدلالي وانغلاق الألفاظ مع وفرة المعاني غير المتنافية في قلة التراكيب...

والقران الكلام المتلو وكونه قرآناً من صفات كماله وهو انه سهل الحفظ سهل التلاوة كما قال تعالى "وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ"¹⁵ ولذلك كان شأن الرسول " صلى الله عليه وسلم " أن حفظ القرآن عن ظهر قلب، وكان شأن المسلمين أن اقتدوا به في ذلك على حسب الهمم والمكّنات، فكان النبي " صلى الله عليه وسلم " يشير إلى تفضيل المؤمنين بما عندهم من القرآن (ابن عاشور محمد الطاهر 1997).

والقران أحكم دقيقه وجليله وامتنع كثيره وقليله، واخذ منافع الصنعة كلها واستبرأ المعنى الذي هو فيه إلى غايته وقطع على صاحبه أمر الخيار في الوجه الذي يعارضه منه، وجمع في أسلوبه أرقى ما تحس به الفطرة اللغوية من أوضاع البيان ومذاهب النفس إليه وهو ذوكمال لغوي (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص133)

إن كل تقديم في القرآن أو تأخير أو حذف أو إظهار... ليس لمجرد الفاصلة بل لرعاية الاختصاص وقد تطلبه المقام وسياق الحال وحقق غرضاً، فهو عند كل مستوى من

¹⁴ الآية رقم 03 من سورة فصلت.

¹⁵ الآية رقم 22 من سورة القمر.

مستويات التحليل اللغوي معجز بكل المقاييس؛ سواء عند المستوى الصوتي وما يحققه من انسجام، أو عند مستوى الصيغ والبنيات، أو عند مستوى البناء النحوي أو المعجم اللغوي واختيار المفردات، أو عند مستوى الدلالة التي تنبثق عن البناء بعد تمامه، وغير هذا كثير مما يتصل بالفواصل والسجعات يستحق وحده ان تفرد له دراسات ففي كل جانب من جوانبه عظمة وإعجاز(البدر اوي زهران 1993 ص203).

ب- نظم القرآن

يتميز القرآن الكريم بنظمه، فينظر في الحرف بين الحرفين ملائمة واحتباكاً وفي الكلمة بين الكلمتين تناسبا واطرادا وفي الجملة إزاء الجملة وضعا وتعليقا، كما يتميز بتوازن حروفه وائتلاف مخارجها وتناسب أصواتها ونحو هذا مما هو أصل الفصاحة ومما لا يعني فيه استعارة ولا مجاز ولا كناية ولا غيرها لأنه وجه من تأليف الحروف ونسق اللفظ فيها، وأنواع البلاغة إنما هي وجوه التأليف بين معاني الكلمات (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص148).

إن سر الإعجاز في القرآن الكريم يكمن في النظم المحكم من جهاته الثلاث في الحروف والكلمات والجمال؛ فمن حيث حروفه فهو يتميز بتوازنها وائتلاف مخارجها وتناسب أصواتها لأنه وجه من تأليف الحروف ونسق اللفظ فيها، أما من حيث الكلمة فقد استعمل القرآن أمسها رخماً بالمعنى وأفصحها في الدلالة عليه وأبلغها في التصوير وأحسنها في النسق وأبدعها سناءً وأكثرها غناءً واصفاها رونقا، ثم اطراد ذلك في جملة القرآن على اتساعه وما تضمنه من أنواع الدلالة.

أما من حيث نظم ألفاظ القرآن فإنك ما إن تدبرتها حتى وجدت حركاتها الصرفية واللغوية تجري في الوضع والتركيب مجرى الحروف أنفسها في ما هي له من أمر الفصاحة، فيهيء ويساند بعضها البعض ولن تجدها إلا مؤتلفة مع أصوات الحروف منساقة لها في النظم الموسيقي.

القرآن إذاً أعجز في اللغة بطريقة النظم وهيئة الوضع ولن تستوي هذه الطريقة إلا بكل ما فيه على جهة وضعه، فكل كلمة فيه مادامت في موضعها فهي من بعض إعجازه.

فألفاظ هذا الكتاب الكريم هي كيفما أدرتها وكيفما تأملتها وأين اعترضتها من مصادرها أومواردها ومن أي جهة وفقها فإنك لن تصيب لها في نفسك ما دون اللذة الحاضرة والحلاوة البادية والانسجام العذب، وتراها تتسائر إلى غاية واحدة، فلا يمنعها اختلاف حروفها وتباين معانيها وتعدد مواقعها من أن تُكوّن جوهراً واحداً في الطبع والصقل وفي الماء والرونق، كأنها تتلامح بروح حية ما هو إلا أن تتصل بها حتى تمتزج بروحك وتخالط إحساسك فلن تكون معها إلا على حالة واحدة (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص155).

تختلف الألفاظ ولا تراها إلا متفكة وتفترق ولا تراها إلا مجتمعة وتذهب في طبقات البيان وتنتقل في منازل البلاغة وأنت لا تعرف منها إلا روحاً تُداخلك بالطرب وتشرب قلبك الروعة وتنتزع من نفسك حس الاختلاف الذي طالما تدبرت به سائر الكلام،

وتصفحت به على البلغاء في ألوان خطابهم وأساليب كلامهم وطبقات نظامهم مما يعلو ويصفو أو يستمر وينتقص أو يأتلف ويختلف.

إن طريقة نظم القرآن تجري على استواء واحد في تركيب الحروف باعتبار من أصواتها ومخارجها وفي التمكين للمعنى بحس الكلمة وصفتها ثم الافتنان فيه بوضعها من الكلام وباستقصاء أجزاء البيان وترتيب طبقاته على حسب مواقع الكلمات لا يتفاوت ذلك ولا يختل.

وقد أشار الرافي (الرافي مصطفى صادق 2000 ص 157) إلى مثال طلبة المكاتب القرآنية وقد كان احدهم وما يسهل عليهم من القرآن وإظهاره ولا يمكنه في أنفسهم حتى يثبتوه، وإلى أنظمتها واتساقها، ومقارنة ذلك بما أخذوه في غيره من فنون المعارف أو متون العلوم أو مختار الكلام أو نحو ما يرادون على حفظه، وكان ذلك يعيهم ويبلغ بهم إلى حد الانقطاع والتخاذل حتى لا يجمعوا منه قدرا في حجم القرآن أن جمعه إلا وقد استنفدوا من العمر أضعاف ما يقطعونه في حفظ القرآن، على أنهم يبلغون من هذا بالعضو والأناة ولا يبلغون مثله من ذلك إلا بالعنت والجهد.

وقد ينسى احدهم الآية من القرآن فينقطع إلى الصمت من قراءته أو تتدخل في لفظه بعض الآيات المسترجعة في السور أو يسقط بعض اللفظ في تلاوته، فيضل في ذلك ثم لا ييسره للذكر ولا يذكره بالآية المنسية أكثر ما يتذكر إلا نسق الحروف في بعض كلماتها، ولا يبين له مواقع الكلم المتشابهات إلا نظم كل كلمة من آياتها، ولا يهديه إلى ما أسقط من اللفظ غير إحساسه باضطراب النظم وتخلخل الكلام، ولقد كان ذلك أكبر ما

كان يستعين به طالب القرآن أيام الحداثة على اتقاء الغلط والمداخلة والسهو، فكان يتفرغ إليه إذا جلس بين يدي الفقيه مجلس القراءة والتسميع.

أما الجملة فهي مظهر الكلام وهي الصورة النفسية للتأليف الطبيعي، إذ يحيل بها الإنسان هذه المادة المخلوقة في الطبيعة إلى معاني تصوره في نفسه، ترى النفس هذه المادة المصورة وتحسها على حين لا يراها المتكلم الذي أهدفها لكلامه عرضاً ولكنه بالكلام كأنه يراه.

القرآن أبلغ ما تبلغ إليه اللغات كلها في هز الشعور واستثارته من أعماق النفس وهو من هذه الجهة يغلب بنظمه على كل طبع عربي أو أعجمي، كما يتميز بالاقتصاد في التأثير على الحس النفسي.

إن الأصل في نظم القرآن أن تعتبر الحروف بأصواتها وحركاتها ومواقعها من الدلالة المعنوية، لذا استحال أن يقع في تركيبه ما يسوغ الحكم في كلمة زائدة أو حرف مضطرب أو ما يجري مجرى الحشو والاعتراض أو ما يقال فيه أنه تفوت أو استراحة.

ت- خصوصية القرآن

إن طريقة تأليف القرآن كانت من الجملة إلى الكلمة إلى الحرف، وهو مذهب استبد به نظم القرآن حتى كأنه استوفى من اللغة كل ما يمكن أن يتهيأ منه، واختص أسلوبه باللين والمطاوعة على التقليب والمرونة في التأويل، بحيث لا يصادم الآراء الكثيرة المتقابلة التي تخرج بها طبائع العصور المختلفة، فهو يفسر في كل عصر بنقص من المعنى وزيادة فيه واختلاف وتمحيص.

وهو يطور المعاني ويهذب الأسلوب ويخاطب الروح بمنطقها من ألوان الكلام لا من حروفه، فيتألف الناس بهذه الخصوصية فيه حيث ينتهي بهم مما يفهمون إلى ما يجب أن يفهموا، وحتى يقف بهم على نص اليقين ومقطع الحق وتراه في أوضاعه من أجل ذلك يستجمع درجات الفهم كأن فيه غاية لكل عقل صحيح ولكنه في نفسه وأسرار تركيبه آخر ما يسمو إليه فهم الطبيعة نفسها.

وقد نزل القرآن على رسول الله (صلى الله عليه وسلم) بأفصح ما تسمو إليه لغة العرب في خصائصها العجيبة، وما تقوموا به مما هو سبب في جزالته ودقة أوضاعها وأحكام نظمها، واجتماعه من ذلك على تأليف صوتي يكاد يكون موسيقياً محضاً في التراكيب والتناسب بين أجراس الحروف والملائمة بين طبيعة المعنى وطبيعة الصوت الذي يؤديه، فمن إعجازه وأحكام نظمه أنك تحسب ألفاظه هي التي تنقاد إلى معانيه، ثم تتعرف في ذلك وتتغلغل فيه فتنتهي إلى أن معانيه منقادة إلى ألفاظها، ثم تحسب العكس وتتعرفه مثبتاً فتصير منه إلى عكس ما حسبت وما تزال متردداً على منازعة الجهتين كليتهما حتى ترده إلى الله (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص34).

القرآن وإن كان لم يخرج من أعلى طبقات اللغة ولا برز عن وجوه العادة في تصريفها غير أنه أتى بذلك من وراء النفس لا من وراء اللسان فجعل من نظمه طريقة نفسية في الطريقة اللسانية وأدار المعاني على سنن ووجوه تجعل الألفاظ كأنها مذهب هذه المعاني في النفس (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص180).

المبحث الثاني: مستويات التحليل اللساني للغة القرآن

أ- تراكيب القرآن

الجملة هي مظهر الكلام وهي الصورة النفسية للتأليف الطبيعي إذ يحيل بها الإنسان هذه المادة المخلوقة في الطبيعة إلى معان تصورها في نفسه أو تصفها ترى النفس هذه المادة المصورة وتحسها، على حين قد لا يراها المتكلم الذي أهدفها لكلامه عرضاً ولكنه بالكلام كأنه يراها.

أما إذا خرج الكلام إلى أن يكون في أوضاعه ومعانيه كأنه تصرف من الحواس في أنواع الإدراك ودرجاته، كتصرف النظر في اكتناه الجمال وإدراك معانيها، أو السمع في استبانة الأصوات وحسن نغماتها، إلى ما يشبه ذلك من صنع سائر الحواس في كمالها العصبي، فهذا هو الكلام النفسي الذي يضيف إلى صفة المتكلم صفة البلاغة ويرتفع به عن أن يكون إنساناً من الجنس إلى أن يكون بفضيلة البلاغة مادة إنسانية لجنس الإنسان.

القرآن طبقة واحدة في إعجاز تراكيبه وسلامة معانيه، لم تنقص منه أية ولا كلمة ولا ما دون الكلمة ولا ذكر معه شيء من كلام ولا عورض به ولا أزيل عن موضعه ولا وزنه عقل إلا كان موجوداً أبداً، وما رآه أحداً إلا رآه بغير طريقته، ولا بحث عن طريقته إلا وعي بإدراكها ولم يدري ما هي ولا كيف هي ولا من أين يأتي لها وصار أمره نشراً لا نظام له.

ولقد كانت هذه الطريقة المعجزة التي نزل بها القرآن هي السبب في حفظ العربية واستخراج علومها وكان أصل ذلك التحدي بها فإن من حكمة هذا التحدي أن يدعوهم إلى النظر في أساليبه ونظمه وتدبر طريقته وأن يزنوا أنفسهم منها ويزنوه بها (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص155).

إن التركيب الذي اتسم به القرآن لم يعرف قط في كلام عربي غير القرآن (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص157) وبهذا التركيب انفرد نظمته وخرج عن ما يطيقه الناس حتى أصبح كأنما وضع جملة واحدة ليس بين أجزائها تفاوت أو تباين، ينظر إلى نظم الكلمة وتأليفها ثم إلى تأليف هذا النظم؛ فمن هاهنا تعلق بعضه على بعض وخرج في معنى تلك الروح صفة واحدة هي صفة إعجازه في جملة التركيب، وكان في ما وراء ذلك متعدد الوجوه يتصرف فيها من أغراض الكلام ومناحي العبارات على جملة ما حصل به من جملة الخطاب كالقصص والمواعظ والحكم والتعليم وضرب الأمثال.

وإذا ما تأملت تركيب القرآن ونظم كلماته تكتشف الوجوه المختلفة التي يتصرف فيها، وتقع بك العبارة إذا أنت حاولت أن تمضي في وصفه حتى لا ترى في اللغة كلها أدل على غرضك واجمع لما في نفسك وأبين لهذه الحقيقة غير كلمة الإعجاز، إذا نجده يتسم بكل محاسن البيان والإبداع في التأليف والتفنن في تلوين المعاني مما جعل الكل يقر على أن العرب اوجدوا اللغة مفردات فانية وأوجدها القرآن تراكيب خالدة (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص159)، وهذا ما جعل كل العلماء قد مضوا على أن

ألفاظ القرآن بائنة في نفسها متميزة من جنسها، فحيث ما وجدت منها تركيب في نسق من الكلام دل على نفسه وأومات محاسنه إليه ورأيته قد وشح ذلك الكلام وزينه وحرك النفس إلى موضعه منه.

فبالرغم من أن للغة معاجم كثيرة تجمع مفرداتها وأبنياتها ليس لها معجم تركيبى كالقرآن (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص170) وقد سمي المعجم التركيبي، لأنه أصل فنون البلاغة كلها، فما يكون في المنطق العربي نوع بليغ إلا هو فيه على أحسن ما يتفق على وجهته في الكلام، وقد رأيناه في كل أنواع البلاغة يجنح إلى الوضع والتأصيل، حتى أنك قابلت ما فيه من أمثلة بأحسن ما استخرج العلماء من جملة كلام العرب، لوجدت فرق ما بين ذلك في سمو الطبيعة اللغوية وأحكام البيان وانتظام محاسنه كالفرق الذي تكشفه المقابلة والتقليد. كما أن إعجاز القرآن يكمن في قوة تراكيبه.

إن البناء القرآني يفوق كل بديل من حيث تحقيقه ما هدف إليه، يتضح ذلك في عناصر البناء اللغوي المتألفة من أدق عنصر داخل البناء، مع اتساقه مع بقية عناصر البناء المختلفة التي بنيت عليها وانبثقت عنها الدلالة، وتتجلى عظمة البناء القرآني في موانسته لحال المخاطبين (البدرأوي زهران 1993 ص133).

كما تتجلى عظمة البناء القرآني في طرح البدائل، لينبثق البناء عن علاج هذه القضية الفلسفية في ذلك الواقع الموسيقي مؤدية هذا الغرض اللغوي، فالوزن الموسيقي والانسجام الصوتي السمعي وعناصر البناء اللغوي وهندستها ووظيفة كل عنصر في موقعه والمعنى الذي تحققه والغرض الذي أداه وأحدثه، كل هذا مجتمعا هو

الذي يعطينا ما نحس به من دلالة قوية منبثقة عن صورة صوتية سمعية مكتملة (البدراوي زهران 1993 ص 134).

على أنه لا يجد مع تلك الغرابة في أوضاع القرآن إلا ألفاظا مؤتلفة متمكنة، التأم سردها وتناس وجبهها، لا ينازع لفظ واحد منها إلى غير موضعه ولا يطلب غير جهته من الكلام، وإن اتفان هذه الأحكام العجيب مع غرابة الؤضع لهو أغرب منها في مذهب البلاغة وادخل في باب العجب، ولولا ان الأمر الهى ولا عجب من قدرة الله، وكل العلماء قد مضوا على أن ألفاظ القرآن بائنة بنفسها متميزة من جنسها فحيث ما وجد منها نسق من الكلام دل على نفسه، وأومات محاسنه إليه، ورايته قد وشح ذلك الكلام وزينها وحرك النفس إلى موضعه منه.

ب- الجانب الصوتي في القرآن

تتابع الأصوات على نسب معينة بين مخارج الأحرف المختلفة هو بلاغة اللغة الطبيعية التي خلقت في نفس الإنسان، وما هذه الأصوات التي تنتهي بها آيات القرآن إلا صور تامة للأبعاد التي تنتهي بها جمل الموسيقى، وهي متففة مع آياتها في قرار الصوت اتفانًا عجيبًا يلائم نوع الصوت والوجه الذي يساق عليه، بما ليس وراءه في العجب مذهب وتراها أكثر ما تنتهي بالنون والميم وهما الحرفان الطبيعيان في الموسيقى نفسها أوامد وهو كذلك طبيعي في القرآن، فان لم تنتهي بواحدة من هذه انتهت بسكون حرف من الحروف الأخرى كأن ذلك متابعة لصوت الجملة وتقطع كلماتها ومناسبة للون المنطق بما هو أشبه وأليق بموضوعه، وعلى أن ذلك لا يكون أكثر ما أنت واجده إلا في

الجمل القصار ولا يكون إلا بحرف قوي يستتبع القلقله أو الصفير أو نحوهما مما هو ضروب أخرى من النظم الموسيقي، وهذه طريقة الاستهواء الصوتي في اللغة وأثرها طبيعي في كل نفس فهي تشبه في القرآن أن تكون صوت إعجازه الذي يخاطب به كل نفس تفهمه وكل نفس لا تفهمه ثم لا يجد من النفوس على أية حال إلا الإقرار والاستجابة (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص 149).

ومما انفرد به القرآن وباين سائر الكلام انه لا يختلف على كثرة الرد وطول التكرار، ولا تمل منه الإعادة وكلما أخذت فيه على وجهه الصحيح فلم تخل بأدائه رأيته غظاً طرياً وجديداً مونقاً، وصادفت من نفسك له نشاطاً مستأنفاً وحساً موفوراً، وهذا أمر يستوي في أصله العالم الذي يتذوق الحروف ويستمتع تركيبها ويمعن في لذة نفسه من ذلك والجاهل الذي يقرأ ولا يثبت معه من الكلام إلا أصوات الحروف، ولا ما يميزه من أجراسها على مقدار ما يكون من صفاء حسه ورقة نفسه، وهو الأمر الذي يوسع ويملاً فكر العاقل ويملاً صدر المفكر، ولا نرى جهة عليلة ولا نصحح منه تفسيراً إلا ما قدمنا من إعجاز النظم لخصائصه الموسيقية، وتساوي هذه الحروف على أصول مضبوطة من بلاغة النظم بالهمس والجهر والقلقله والصفير والمد والغنة ونحوها، ثم اختلاف ذلك في الآيات بسطاً وإجازاً وابتداءً ورداً وإفراداً وتكريراً.

ترتيب حروفه باعتبار من أصواتها ومخارجها ومناسبة بعض ذلك لبعضهم مناسبة طبيعية في الجهر والهمس والشدة والرخاوة والتفخيم والترقيق والتفشي والتكرير وغير ذلك مما تمت الإشارة إليه في صفات الحروف.

وليس يخفى أن مادة الصوت هي مظهر الانفعال النفسي وأن هذا الانفعال بطبيعته إنما هو سبب في تنوع الصوت بما يخرج فيه مداً أو غنة أو ليناً أو شدةً، وبما يهيء له من الحركات المختلفة في اضطرابه وتتابعه على مقادير تناسب ما في النفس من أصولها، ثم هو يجعل الصوت إلى الإيجاز والاجتماع أو الاطناب والبسط، بمقدار ما يكسبه من الحدوة والارتفاع والاهتزاز وبعد المدى ونحوها مما هو بلاغة الصوت في لغة الموسيقى (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص 160).

إن النص القرآني يعتبر متفرداً بما جاء عليه من انسجام صوتي، خلت منه البدائل وهو نموذجاً رائداً يكشف عن ميكانيزم صياغة اللغة ونماذجها التي تنبذ عن طاقة البشر (البدرابي زهران 1993 ص 193).

وعلى نحو ما عالج القرآن هذه القضية النظرية الفلسفية على هذا النحو من الانسجام الصوتي، عالج القضايا العلمية العميقة المتعلقة بالبحوث والتحليلات العلمية، ويقف أمام عظمة دلائها علم العلماء خاشعاً متواضعاً، فمن ذا الذي كان يدري قبل التحليلات العلمية العملية حقيقة تلك النطفة التي خلق منها الإنسان، وأنها مكونات متنوعة ولنتأمل كيف جاءت تلك القضية في القرآن في بناء لغوي محكم له وقع موسيقي عذب، تنضح منه الدلالة وتبرز جوانبها المختلفة من خلال وحدات البناء اللغوي، التي تنحدر عناصرها في جنبات النفس كحدر الماء المنسجم في سهوله ويسر تشبع الدلالة من خلالها (البدرابي زهران 1993 ص 134).

ت- الجانب الدلالي في القرآن

إن المعنى الواحد في القرآن يتردد في أسلوبه بصورتين أو عدة صور كل واحدة منها غير الأخرى وجهاً أو عبارة، فهو يتميز بكثرة معانيه وأغراضه الوافرة وأوضح معانيه وأظهر ألوانه، وبصفات كثيرة من أحوال النفس (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص133).

إن ما جاء في النص القرآني غير ما جاء في القول العربي المأثور، فما انبثق عن النص القرآني من دلالات على نحو ما رأينا من خلال مستويات التحليل اللغوية السابقة، إنما جاء نتيجة للبناء اللغوي وللصورة التي جاء عليها، ولما تتضمنه من اختيار وحدات لغوية بعينها ذات الأصوات والمقاطع وبنيات خاصة بها، وبطرق تعليق معينة، جاءت وفق موقعية تلاءمت مع قواعد مطابقة خاصة بها، نتج عنها صورة المعنى على نحو ما (البدراوي زهران 1993 ص28).

إن النص القرآني جاء مخالفاً في صورة بنائه لمقتضى وفائدة، فما جاء عليه من نسق في البناء إنما هو لموجب أوجبه، والنص العربي له صورة تركيب خاصة به تبعها صورة معنى خاصة بها كذلك، وهكذا فإن الاختلاف في البناء اختلاف في الدلالة (البدراوي زهران 1993 ص28).

ث- الجانب المعجمي في القرآن

الكلمة في الحقيقة الوضعية إنما هي صوت النفس، لأنها تلبس قطعة من المعنى فتختص به على وجه المناسبة قد لحظته النفس فيها من أصل الوضع حين فصلت الكلمة على هذا التركيب. والقرآن نزلت كلماته منازلها على ما استقرت عليه طبيعة

البلاغة، واستعماله للكلمات التي تكون أمسها رخصاً بالمعنى وأفصحها في الدلالة عليه، وابلغها في التصوير وأحسنها في النسق وأبدعها وأكثرها غناءً وأضفاها رونقاً، ثم اطراد ذلك في جملة القرآن على اتساعه وما تضمن من أنواع الدلالة.

تختلف الألفاظ ولا تراها إلا متفقة وتتفرق ولا تراها إلا مجتمعة، وتذهب في طبقات البيان وتنتقل في منازل البلاغة وأنت لا تعرف منها إلا روحاً تداخلك بالطرب وتشرب قلبك الروعة وتنتزع من نفسك حسن الاختلاف الذي طالما تدبرت به سائر الكلام، وتصفحته به على البلغاء في ألوان خطابهم وأساليب كلامهم وطبقات نظامهم مما يعلو ويسفل أو يستمر وينتقص أو يأتلف ويختلف (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص158).

ج- الجانب الاستعمالي (البلاغي) في القرآن

إن القرآن كان علم البلاغة عند العرب ثم صار بعدهم بلاغة هذا العلم، فهو يتميز بالتكرار الذي يأتي في بعض آياته فتختلف في طرق الأداء، وأصل المعنى واحد في العبارات المختلفة الذي يكون في بعض قصصه كتوكيد الزجر والوعيد، فالتكرار في القرآن شيء مخالف تستريح له النفس ويقبله الطبع، ويحس المستمع له باستجابة يدرك عمقها في نفسه كما تدرك بقية المظاهر المحببة من ملاحظة وجمال وطيب نغم واستقامة وزن وسلامة طبع وغير ذلك (البدرأوي زهران 1993 ص9).

وعرض جمال الدين السيوطي (نقلاً عن البدرأوي زهران 1993 ص9). في كتابه معترك الأقران في إعجاز القرآن . رأي علماء أهل البديع وتبين أن إنسجام فقرات النثر

يجعلها تأتي موزونة بلا قصد، وبين أن مثل ذلك الذي وقع في القرآن يدخل في إعجازه واعتبره نوعاً من الانسجام يحرص عليه فصحاء العربية وبلغاؤها (البدراوي زهران ص9).

يحتوي القرآن على خطابين؛ واحد موجه للعرب والآخر لبني إسرائيل، ففي الحالة الأولى يقوم بإخراج الكلام مخرج الإشارة والوحي والحذف، أما في الحالة الثانية فيجعله ميسور ويزيد في الكلمات وكأن ذلك مبالغة في الفهم وتوسع في تصوير المعاني إيجازاً واطناً.

والقرآن مُباين بنفسه لكل ما عرف من أساليب البلغاء في ترتيب خطابهم وتنزيل كلامهم على أنه يأتى بعضه بعضاً، كما تناسب كل آية منه آية أخرى في النظم والطريقة على اختلاف المعاني وتباين الأغراض سواءً ما كان في ذلك مبتدأً به من معانيه وأخباره، وما كان متكرراً فيه فكأنه قطعة واحدة على خلاف ما أنت واجد في كلام غيره من التفاوت (البدراوي زهران 1993 ص37).

وقد ورد من أقوال السلف في سبب التكرار في القرآن أنه نزل بلسان العرب، وعلى سندهم في القول ومن طرقهم ومذاهبهم التكرار لأمر، منها إرادة التأكيد والإفهام في بعض الأحيان، فلو لم يجيء القرآن على منهجهم في القول لقالوا انه خارج على عرفنا مغاير لما نعرفه من طرائق القول (البدراوي زهران 1993 ص74).

إن في فواصل القرآن من بينها ما يساعد على الترنيم، حيث تمت بما يسمى في العرف اللغوي اليوم بحروف المد وهي المختصة بالمد والتطويل وهذا يستخدم في الترنم،

ونجد بعد هذه الحروف يأتي حرف مختص بهذه الظاهرة كذلك وتختلف مخارجه حسب ما يجاوره وقد أثبتت الدراسة الحديثة انه يأخذ من خصائص وصفات الحروف المجاورة له ألا وهو حرف النون ولذلك فان لحرف النون أكثر من عشر مخارج (البدر اوي زهران 1993 ص 205).

المبحث الثالث: أثر القرآن في اللغة العربية

تنحصر مظاهر هذا الأثر في أمور أربعة وهي:

. أولاً بقاء اللغة هذا الأمد الطويل.

. ثانياً توحد لهجاتها وزوال ما كان فيها من تناكر.

. ثالثاً جعلها لغة رسمية في جميع الممالك التي دخلها الإسلام.

. رابعاً جعلها لغة تعليمية بعد أن كانت ملكة راسخة.

إن اللغة العربية كغيرها من لغات البشر خاضعة للتغير والتبدل وللزوال والفاء، وأن القرآن الكريم بحكم أنه لسان الإسلام الناطق ومعجزته الباقية هو الذي حفظها من الضياع، لأنه جاء على وجه تحدى به العرب تحدياً صارخاً وحرص كل مسلم على ألفاظه احتفاظاً بالمعجزة وتعبداً ، ولو أنه جاء كما جاء غيره من الكتب مجرداً من الإعجاز لما كان على الناس حتماً أن يلزموا أنفسهم تعهداً والتعرف إليها، بل كانوا يأخذون ما فيه مصالحهم في معاشهم ومعادهم بعد أن ينقلوه إلى لغاتهم فتضطر أن تقف وحدها في معترك الحياة، فلا تزال تتطلع إلى التجديد حتى تصبح في مبدئها ونهايتها لغتين أو لغات متباينة أو تمشي إلى الموت وتدب إلى الفناء حين تصبح في ذمة التاريخ (الباقوري احمد حسن 1987).

المبحث الرابع: الأنساق الدلالية في لغة القرآن

الأنساق الدلالية اللفظية المتعلقة بالإنسان تنقسم إلى قسمين هما: أعضاء جسم الإنسان ودلالاتها وسرت في ترتيبها على حسب ترتيب ذكرها في المدونة بالاعتماد على تعريف العضو تعريفاً معجمياً أولاً ثم ذكر السياق أو السياقات التي ذكر فيها متبوعة مباشرة بذكر دلالاتها المتعلقة بالسياق الواردة فيه مستمدة هذه الدلالة من التفاسير المعتمد عليها، وإن اقتضى المقام ذكر بعض دلالات هذه الأعضاء خارج النص القرآني أي في لغتنا واستعمالنا الخاصة كدلالة الأنف مثلاً بالإضافة إلى دلالاته على ذلك العضو البارز في وجه الإنسان دلالاته على الأنفة والعزة (ابن منظور 2000).

أما القسم الثاني فتتعلق بالصفات الخلقية التي يتحلى بها الإنسان، وهي بدورها نوعان؛ صفات سلبية وصفات إيجابية، وهذه الصفات هي متقاربة الدلالات ومتعددة، و دلالات كل صفة معجمياً متبوعة بالدلالة السياقية المستمدة من التفاسير، وأصل بعض الصفات كالخبيث مأخوذ من خبث المعادن أو الحديد خاصة.

الأنساق الدلالية اللفظية المتعلقة بالحيوان هي ثلاثة أنواع تتعلق بأصناف الحيوان فقسم متعلق بالحشرات وآخر يخص بالطيور ثم قسم آخر يضم الحيوانات بنوعها الأليفة والمتوحشة و تم ترتيبها وفق ما سبق باعتبار الحشرات هي أول ما ذكر ثم تلاها الطير وأخيرا الحيوان (ابن كثير 2002).

وهذه الأقسام هي على نهج واحد معرفة تعريفا معجميا مع ذكر السياق الذي ذكرت فيه مشفحة بدلالاتها السياقية المستمدة من التفسير، مع إيراد بعض الدلالات الأخرى التي ارتبطت بلغتنا وحياتنا اليومية كدلالة الغراب على الشؤم والبين.

الأنساق الدلالية اللفظية المتعلقة بالأشياء عبارة عن مدونة تحوي العديد من هذه الأنساق الدلالية اللفظية، فهي موجودة على شكل علاقات جامعة بين بعضها البعض على حد يذكروا بنظرية الحقول الدلالية ومن بين هذه الحقول؛ الكتاب وما يدخل فيه، حيث حوى: الكتاب واللوح والقرطاس والزيور والقلم، و دركات النار التي فيها مقارنة بين النار الدنيوية من جهة والنار الآخروية من جهة أخرى، ثم هناك الفروقات حتى بين النار الآخروية وهو ما يعرف بدركات جهنم ، كجهنم والجحيم والسعير والهاوية ومن بين الحقول على سبيل المثال؛ درجات الجنة، والأطعمة، وأنواع الرياح، والألبسة والأموال... الخ، فهناك الدلالة المعجمية، ثم الدلالة السياقية الواردة، مع وجود أحيانا دلالات أخرى خارج النص القرآني، كارتباط النجوم والكواكب والأبراج بعلم التنجيم.

الأنساق الدلالية اللفظية المتعلقة بالأماكن والحضارات، تضم قسمين؛ يتعلق الأول بالأنساق الدلالية اللفظية المخصصة بالأماكن سواء في ذلك أكانت هذه الأماكن خاصة، كالبيت والمحراب والمشعر، والمقام وعرفات... التي تعلق بأركان الإسلام كالصلاة والزكاة، أو الأماكن العامة، كالقربة والمدينة... ودلالة كل نسق على نحو يشابه الدلالات في الأنساق الأخرى، كما يخص القسم الثاني حضارات الأمم الغابرة المتمثلة في حضارات

أقوام الأنبياء والمرسلين كقوم نوح، وعاد وشمود ومدين لأجل معرفة الدلالة أو الدلالات المستمدة من قصصهم.

الأنساق الدلالية اللفظية المتعلقة بالألوان، تضم جزئين؛ الأنساق الدلالية اللفظية المتعلقة بالألوان الصريحة كالأبيض والأسود والأصفر والأخضر و دلالة كل لون على حدة ثم ذكر دلالاته الأخرى المتعلقة بمختلف مجالات الحياة كالدين والطب وعلم النفس... أما الجزء الثاني فضم الأنساق الدلالية اللفظية المتعلقة بالألوان غير الصريحة كالظلمات والنور ودلالاتها، كدلالة الظلمات مثلا على الضلال والكفر وعدم الاهتداء (ابن كثير2002).

الفصل الرابع : التأخر اللغوي

مفهوم تأخر اللغة:

تأخر اللغة مصطلح يدل على ظهور متأخر للغة أكثر مما يدل على لغة مضطربة؛ فهو تأخر على مستوى إرسال الأصوات أو الكلمات المعزولة فقط، ولكن يؤثر على بنية اللغة في شكلها التركيبي المعقد أي أن الوظيفة اللسانية في شكلها المتعلق بتحقيق الفعل اللغوي تكون مصابة وأحيانا يمكن أن نجد إصابة جانب الفهم وبالتالي تأخر اللغة بهذا الشكل يؤثر على قدرات التفكير لدى الطفل.

على خلاف تأخر الكلام فإن تأخر اللغة يتميز بأنه إصابة تخص الوظيفة اللسانية في حد ذاتها بحيث نجد تأخر في مستوى اكتسابها واضطراب في تنظيمها نتكلم هنا عن تأخر اللغة الذي يتضمن كل من : تأخر اللغة البسيط *retard simple du langage* وتأخر النمو اللغوي *dysphasie*.

1. تأخر اللغة البسيط :

هو تأخر في المستوى الزمني لاكتساب اللغة وتطورها (نموها) حيث لا يتمكن الطفل من الإنتاج اللغوي و التكلم بين السنة الثانية والثالثة، فلا يستطيع الوصول إلى الحد الأدنى من النضج اللغوي وحتى الاكتسابات اللغوية البسيطة إن وجدت فهي بطيئة وضعيفة (Rondal (J.A) et all.1982).

لا تصاحب هذا الاضطراب إعاقات حسية ولا حركية والطفل يكون سليم من الناحية الفيزيولوجية والعضوية (الحواس، الأعضاء) ويمتلك قدرات عقلية عادية.

الجدول العيادي لتأخر اللغة البسيط:

يتغير الجدول العيادي لهذا الإضطراب من طفل لآخر؛ نظرا لتدخل الفروقات الفردية والعوامل الإجتماعية، فنلاحظ في البداية تأخر منظم في ظهور التعبير اللغوي لدى الطفل. كما نجد أنه أحيانا الإضطرابات اللغوية تكون غير ظاهرة.

الجانب التركيبي يكون مضطرب بحيث نلمس في كلام الطفل الأخطاء التركيبية مع تبسيط في إستعمال هذا التركيب، كما نجد الأخطاء في إستعمال مفاهيم التصنيف وعدم إستعمال الضمائر بشكل ملائم إضافة للأخطاء الملحوظة في تصريف الأفعال.

و أحيانا هذه الإضطرابات تأخذ أشكال أكثر خطورة : فيتميز التعبير اللغوي بـ رطانة¹⁶ jargon و بلغة مصغرة خاصة بالطفل¹⁷ code indivudiel لا تتمكن من فهمها إلا الأم أو المحيط القريب جدا من الطفل.

نلاحظ هنا بأن تأخر اللغة قلما يكون مرفوق بإضطرابات نطقية أوتأخر في الكلام. ولكن بالمقابل يمكننا ملاحظة إضطرابات مشتركة من مشاكل حركية دقيقة moticté fine ، مشاكل في الجانبية، مشاكل نفسية-عاطفية، ظهور تاتأةالخ. في حين نتائج إختبار قدرات الفهم يكون شبه إيجابي.

ونفس الشيء كما لاحظنا في تأخر الكلام فإن عدم التكفل المبكر بتأخر اللغة سوف تنجر عنه مشاكل وإضطرابات على مستوى تـمدرس الطفل فتتأثر القراءة، الكتابة مفاهيم الحساب وخاصة عدم تأسيس التفكير اللغوي.

¹⁶ إنتاج كلام غير مفهوم في مكان الكلام الصحيح.

¹⁷ لغة تعود إلى المراحل الأولى لبداية تشكيل أساس اللغة لدى الطفل.

أعراض تأخر اللغة البسيط :

تتميز لغة الطفل المتأخر في اللغة بـ :

- تأخر في ظهور الكلمات الأولى (ماما، بابا) مقارنة مع أقرانه العاديين، ومع المستوى الزمني العادي لإكتساب هذه الكلمات المتمثل في الشهر الثامن تقريبا.
- يجد الطفل صعوبة في استعمال الأفعال وفي الضمائر كما يغيب عن كلامه إستعمال أدوات الربط وأدوات الإشارة.
- يتميز الفهم بكونه عادي أو شبه عادي.
- عادة ما يرفق هذا الإضطراب بتأخر حركي.
- نلمس صعوبات يجدها الطفل في القيام ببعض التنظيمات الدقيقة للحركات.
- يرفق هذا الإضطراب عادة بتأخر في ظهور بعض المكتسبات النفسية الحركية مثل المشي.
- نجد كذلك صعوبات وأخطاء في المخطط الجسمي وفي الجانبية فالطفل يتعرف على الأعضاء الظاهرة في الجسم كله، لكن لا يمكنه التعرف على باقي الأجزاء الدقيقة كما يصعب عليه خاصة تحديد تموضعها (يفشل في اختبار رسم الرجل مثلا).
- نلاحظ عند الطفل ظهور مشاكل نفسية عاطفية.
- يؤثر تأخر اللغة البسيط عند الطفل على تدرسه بحيث يمكن أن تؤدي بالطفل إلى ظهور مشاكل أخرى مرتبطة بالمحيط المدرسي مثل : عسر القراءة أو الكتابة أو صعوبات تلقي المفاهيم ومشاكل التحصيل الدراسي بصفة عامة.

2. تأخر النمو اللغوي :

على خلاف تأخر اللغة البسيط الذي هو تأخر في المستوى الزمني لاكتساب اللغة يستدرك لاحقا، عن الطريق التكفل المبكر به، فإن عسر الكلام هو اختلال في تنظيم بنية اللغة. يؤثر على الفهم والإنتاج وهو يعتبر محل اهتمام اللسانيين وعلماء النفس العصبي والعلوم المعرفية.

مفهوم تأخر النمو اللغوي:

يعرفه أجورياقيرا (Ajuriageurra (J) 1980) على أنه خلل في اللغة الشفهية تظهر خاصة في السنة السادسة على شكل صعوبات واضحة في تنظيم النمو اللغوي، يمكن أن تؤثر على اللغة المكتوبة وتظهر في شكل عسر القراءة والكتابة. وهذا عند أطفال يمتازون بنمو حسي حركي عادي (طبيعي).
أعراض تأخر النمو اللغوي :

- اضطرابات حركية تخص الجهاز الفمي والصوتي.
- صعوبات متعلقة بإدراك الأصوات بالرغم من سلامة الجهاز السمعي.
- اضطرابات الفهم اللغوي.
- بالنسبة للفهم نجد أن الطفل يجد صعوبة في فهم المفاهيم المجردة المتعلقة بالزمان والمكان كما يتعذر عليه إعادة تلخيص قصة ويصعب عليه التحكم في التسلسل المنطقي للأحداث.

- نجد إضطرابات تحقيق اللغة المتمثلة في المعجم المحدود والتراكيب الفقيرة، تكون أحيانا مختصرة في الكلمة . الجملة.
- نلاحظ كذلك كلام مختصر جدا وأخطاء تركيبية واضحة تؤثر على مفاهيم الزمان والمكان.
- الخلط بين الجمع والمفرد.
- إضافة إلى عدم الربط بين الإنتاج والفهم.
- العجز أو النقص في البرمجة الفونولوجية.
- العجز أو النقص الفونولوجي . التركيبي: الذي يمثل الشكل الأكثر تداولاً لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من هذا الإضطراب؛ بحيث نجد أن الفهم يكون أحسن من التعبير لتجسد الصعوبة في النطق، كما نلاحظ غياب وظيفة أو وظائف الكلمات، مع عدم تنظيم التتابع الزمني للكلمة.
- العجز أو النقص في المستوى المعجمي . التركيبي: حيث يكون فهم الجمل الطويلة و المعقدة مضطرب، وكذا بناء الخطاب يكون صعب، إضافة إلى صعوبة واضحة في استحضار أو إستدعاء الكلمات لأجل الإنتاج اللغوي.
- العجز أو النقص الدلالي . التداولي: أين نجد أن الطفل يتكلم في عمر زمني عادي تقريبا لكن مع صعوبات جد واضحة في الفهم ،ولغته تكون غير مفهومة نوعا ما كما لا يأخذ بعين الاعتبار سياق الكلام.

إن الأطفال المصابين بتأخر النمو اللغوي يعانون من اضطراب في المجال المعرفي . الإدراكي، النفس . حركي والسلوكي. الشيء الذي يؤثر كثيرا على تـمدرس الطفل وعلى ممارسة حياته الإجتماعية بصفة عامة.

يجب الإشارة إلى أن تأخر النمو اللغوي أو الـديسـفازيا لا تعطينا مجموعة متجانسة لأن الأطفال المصابين بهذا الإضطراب تختلف درجة إصابتهم كما يختلف ويتغير الجدول العيادي لكل حالة.

3.أسباب تأخر اللغة

- طبيعة العلاقة "أم - طفل" ونمط الاتصال اللغوي وغير اللغوي بينهما.
- شخصية كل من الطفل وأمه.
- الحرمان العاطفي المرتبط بغياب الأباء أو أحدهما.
- تأثير الوسط الاجتماعي.
- دور الثنائية اللغوية: تأثير اكتساب لغة ثانية قبل تمام وثبات اكتساب لغة الأم.

4.التكفل بتأخر اللغة:

بالنسبة لعملية التكفل بتأخر اللغة تستدعي تناول تكفل متكامل من قبل المختص الأـرطفوني والمختص النفسي وخاصة تعامل الأولياء والعمل على خلق تغير ايجابي في ديناميكية الأسرة وفيما يتعلق بإعادة التربية الأـرطفونية يتجسد في تأسيس ثلاثة وظائف أساسية للغة :

أولاً: الوظيفة المتعلقة بتهيئة الطفل للاتصال اللغوي أي ديناميكية الاتصال و المتمثلة في

الرغبة في الاتصال اللغوي الشفهي واستعمال مختلف التقنيات التي تسمح بذلك.

ثانياً : الوظيفة التي تسمح من خلالها بتأسيس إطار منظم ومنسق للمفاهيم الأساسية

للاستعمالات اللغوية.

ثالثاً : وظيفة تحقيق الأفعال اللغوية التي تهدف إلى إعطاء الطفل إمكانية التعبير بلغة

فعالة.

5.الذاكرة لدى الطفل المتأخر لغوياً:

تتلخص المشاكل المتعلقة بالذاكرة لدى الطفل المتأخر لغوياً في اضطراب النفاذ

المعجمي التي تظهر من خلال صعوبة في تخزين واسترجاع الكلمات، فالأطفال المتأخرين

لغوياً وخاصة ذوو التأخر في النمو اللغوي تظهر لديهم صعوبة في تخزين المعلومات في

معجمهم الذهني فتكون لديهم كلمات قليلة وهذا المعجم يكون ضعيف من ناحية

التنظيم (leonard و kail 1986).

قام ليونارد بتدعيم فكرته عن طريق دراسة اجراها مع ليونارد وقريجور (leonard

و gregor 1989) هدفت الى مقارنة تأثير نوعين من المعالجات على القدرات في التسمية

وفي تذكر الكلمات عند أطفال يعانون من صعوبات في النفاذ إلى معجمهم الذهني. إحدى

هذه المعالجات ركزت على تخزين الكلمات وهدفها هو تزويد الطفل بعدة معارف مناسبة

لكل كلمة حتى يتسنى ابتكار تمثل وتصور معجمي أكثر لهذه الكلمات. والمعالجة الثانية

ركزت على الاسترجاع وكان الهدف منها هو إكساب الطفل كيفية استعمال المعلومات

التي يمتلكها مسبقا للكلمات حتى يتم استرجاعها. فبعض الكلمات لا تتوفر إلا على نوع واحد من المعالجة أي التخزين أو الاسترجاع، والبعض الآخر من الكلمات تتمتع بهذين النوعين من المعالجة في آن واحد. فالنتائج المتحصل عليها بينت أن المعالجة التي تركز على تخزين الكلمات أعطت قدرات حسنة في اختبار التسمية وفي التذكر مقارنة بالمعالجة التي تركز على الاسترجاع. فحسب هذين الباحثين هذه النتائج، تدعم فكرة أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في النفاذ إلى معجمهم الذهني ترجع إلى اضطراب في تخزين المعلومات في الذاكرة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية

1. اهدافها

نسعى من القيام بهذه الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق مايلي:

- تحديد عينة الدراسة وضبط خصائصها والتعرف على مواصفات أفرادها عن قرب.
- التعرف على ميدان البحث والصعوبات التي يمكن أن تواجهنا لإجراء البحث في صورته النهائية.

- التأكد من أن جميع أفراد العينة يمتلكون قدرات عقلية متساوية في انطلاقة هذا البحث، وذلك من خلال تطبيق اختبار الذكاء، وهذا لاستبعاد الأطفال ذوي الذكاء المنخفض؛ أي القيام بفرز العينة في المراحل الأولى بناء على نتائج هذا الاختبار.

- إحداث تكافؤ بين العينتين الضابطة والتجريبية من حيث العمر الزمني والجنس ومدة التكفل الارطوفوني.

- اختيار أدوات الدراسة الذي يعتبر أحد الشروط المنطقية والمنهجية لصدق وثبات وموضوعية وعلمية أي بحث علمي، ثم إدخال التعديلات الضرورية ودراسة الخصائص السيكومترية للقيام بالدراسة الأساسية.

2. معاينة العينة

تم فرز عينة الدراسة المرضية من مجتمع أصلي ممثل في 47 حالة تعاني من تأخر لغوي، في حين تم تحديد عينة العاديين بـ 200 طفل عادي تتراوح اعمارهم بين 4 سنوات و6.5 سنة، ومبرر ذلك الاختيار أن في هذا السن يعتبر اكتمال النمو اللغوي من

جهة كما ان هذه المرحلة نتمكن فيها من تشخيص التأخر اللغوي بشكل واضح، إضافة الى أن الطفل في هذا السن يبلغ درجة مهمة من النمو في جميع النواحي، مما قد يمكنه من إدراك واستيعاب ما يقدم له من تعليمات إضافة إلى قدرة الطفل في هذا المستوى على المتابعة والتفاعل مع أدوات البحث المخصصة

3. مكان اجراء الدراسة

- تم الاتصال بالأطفال السابقي الذكر على مستوى كل من:
- . مكتب الاخصائية الارطوفونية بجناح امراض الانف والاذن والحنجرة بمستشفى شيقيفارا بمستغانم.
 - . مكتب الاخصائية الارطوفونية بالصحة الجوية 5 جويلية بمستغانم.
 - . عيادة خاصة بالتكفل الارطوفوني بمستغانم.
 - . عيادتين خاصتين بالتكفل الارطوفوني بوهران.
 - . مدرسة الفرقان لتعليم القران بوهران.
 - . مدرسة قرانية خاصة بمستغانم.
 - . روضة خاصة للأطفال بمستغانم.

4. عينة الدراسة

تم اختيار من مجتمع البحث السابق 32 طفل (ينظر الجدول رقم (01)) شكلوا عينة الاطفال المتأخرون في اللغة اعتمادا على عدد من المعايير نتج عنها اقضاء مرحلي

لبعض الحالات وبالتالي ضبط العينة النهائية، التي ضمت 26 ذكر و6 اناث من حيث الجنس، تراوح عمرهم الزمني ما بين اربع سنوات وستة اشهر وست سنوات وثلاثة شهور. ومن ناحية نوع التأخر اللغوي فقد ضمت هذه العينة اربع حالات تعاني من تأخر النمو اللغوي وثمانية وعشرون يعانون من تأخر اللغة البسيط. يزاول اغلبيهم التكفل الارطوفوني في بدايته حيث تراوحت المدة الزمنية للتكفل ما بين شهر وثلاثة شهور ماعدا ثلاث حالات لم يسبق لها وان استفادت من التكفل الارطوفوني.

الرقم	الحالة	السن بالأشهر	الجنس	نوع التأخر اللغوي	مدة التكفل بالشهر
01	اس	64	ذكر	تأخر لغوي بسيط	02
02	م ح	71	ذكر	تأخر لغوي بسيط	2.50
03	م د	66	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01
04	س م	63	أنثى	تأخر لغوي بسيط	01
05	س ع	58	ذكر	تأخر لغوي بسيط	03
06	م ت	54	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01.5
07	ع ب	69	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01
08	م ر	59	أنثى	تأخر لغوي بسيط	02
09	ي و	65	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01
10	ح ج	65	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01.5
11	ر م	54	أنثى	تأخر لغوي بسيط	01.5
12	ب ه	59	ذكر	تأخر لغوي بسيط	00
13	ع ج	68	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01
14	ي ف	54	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01
15	ول	70	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01
16	س ر	75	ذكر	تأخر النمو اللغوي	01
17	ا م	74	ذكر	تأخر النمو اللغوي	01
18	ج ب	71	ذكر	تأخر لغوي بسيط	00
19	ي ن	58	ذكر	تأخر لغوي بسيط	00
20	زك	67	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01
21	دي	72	ذكر	تأخر النمو اللغوي	01
22	ود	62	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01
23	م م	59	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01
24	رف	65	ذكر	تأخر لغوي بسيط	02
25	ن ه	71	أنثى	تأخر لغوي بسيط	01
26	ه و	73	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01
27	ل ي	57	أنثى	تأخر لغوي بسيط	2.5
28	رض	59	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01
29	ع غ	67	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01
30	ف ط	68	أنثى	تأخر لغوي بسيط	01
31	ي س	73	ذكر	تأخر النمو اللغوي	03
32	م ن	71	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01

جدول رقم (01) يوضح المعلومات البيانية لأفراد عينة الدراسة

5. خصائص عينة الدراسة

- . التخلي عن الحالات التي اتضح في ما بعد انها تضم اضطرابات مشتركة.
- . الاعتماد على الملف الطبي للحالات الذي يؤكد خلو الحالة من اصابات عضوية تخص المناطق المسؤولة عن اللغة.
- . أن لا تكون هذه الحالات في أطوار متقدمة من التكفل الارطوفوني.
- . أن تكون في بداية التكفل أولم يسبق لها القيام بالتكفل الارطوفوني.
- . أن لا يقل العمر الزمني عن 4 سنوات ولا يزيد عن 6 ونصف.
- . أن يتصف جميع افرادها بأنهم يعانون من أحد أنواع التأخر في اللغة؛ تأخر اللغة البسيط أو تأخر النمو اللغوي.
- . ان لا يعاني احد افرادها من تأخر ذهني.

ثم في المرحلة الاخيرة تم تقسيم عينة الاطفال المتأخرون لغويا الى مجموعتين ضابطة وتجريبية انطلاقا من مبدأ توازن وتجانس بينهما من حيث العمر الزمني ومدة التكفل الارطوفوني والجنس كذلك، الشيء الذي أسفر عنه ضبط عينة الدراسة (جدول رقم (02)).

مدة التكفل					العمر الزمني بالشهور					الجنس		
قيمة ت	الاعلى	ادنى	الانحراف المعياري	متوسط	قيمة ت	الانحراف المعياري	الاعلى	ادنى	متوسط	الاناث	الذكور	
0.48	3	0	0.75	1.73	1.503	5.95	74	57	66.69	03	13	العينة الضابطة
غير دال	3	0	0.70	1.15		غير دال	6.50	75	54	63.38	03	13

جدول رقم (02) يوضح خصائص عينة الدراسة

الفصل السادس:التناول الاجرائي الأول؛ ضبط المتغيرات

المبحث الاول:اختبار الذكاء

1. تقديم (اختبار القدرات العقلية الاللفظي لـ ناجليوري Naglieri)

تم الاعتماد في قياس ذكاء حالات عينة دراستنا على اختبار القدرات العقلية الاللفظي لـ ناجليوري Naglieri هو عبارة عن اختبار غير لفظي يقيس ذكاء الاطفال في ما قبل المدرسي والمتدرسين في جميع الاطوار يتميز بسهولة وسرعة التطبيق. يعتمد على مصفوفات تهدف الى تنمية وتطوير قدرات التفكير التي يحتاجها الطفل في اللغة الشفهية والمكتوبة يمكن تطبيقه في حصص فردية او جماعية.

يتكون من سبعة اجزاء وحاجتنا اليه تقتصر على الجزء الاول A الذي يضم 38 فقرة متدرجة في الصعوبة يتطلب زمن تطبيقه 30 دقيقة كأقصى تقدير.

2. الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء

أظهرت نتائج حساب معامل ثبات الاختبار بأنه ثابت فقد تجسد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية في 0.86 مصحح بمعادلة سبيرمان براون 0.87 وعن طريقة معادلة الفا كرومباخ تمثل في 0.83. أما ما يتعلق بصدقه وموضوعيته فهو اختبار لا يخضع للمعيار اللغوي ولا الاجتماعي الثقافي.

3. نتائج اختبار الذكاء

الرقم	الحالة	السن بالأشهر	الجنس	نوع التأخر اللغوي	مدة التكفل بالشهر	النقطة الخام	النقطة الجدولية	نقطة الاختبار	النسبة المئوية
01	اس	64	ذكر	تأخر لغوي بسيط	02	17	522	101	55
02	م ح	71	ذكر	تأخر لغوي بسيط	2.50	19	540	101	53
03	م د	66	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	18	535	104	61
04	س م	63	أنثى	تأخر لغوي بسيط	01	19	540	105	63
05	س ع	58	ذكر	تأخر لغوي بسيط	03	19	540	105	63
06	م ت	54	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01.5	16	506	99	47
07	ع ب	69	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	21	544	101	53
08	م ر	59	أنثى	تأخر لغوي بسيط	02	20	543	106	66
09	ي و	65	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	19	540	105	63
10	ح ج	65	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01.5	20	543	106	66
11	ر م	54	أنثى	تأخر لغوي بسيط	01.5	15	494	98	45
12	ب ه	59	ذكر	تأخر لغوي بسيط	00	19	540	105	63
13	ع ج	68	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	23	551	103	58
14	ي ف	54	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	16	506	99	47
15	ول	70	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	20	543	101	53
16	س ر	75	ذكر	تأخر النمو اللغوي	01	26	565	102	55
17	ا م	74	ذكر	تأخر النمو اللغوي	01	26	565	102	55
18	ج ب	71	ذكر	تأخر لغوي بسيط	00	20	543	101	53
19	ي ن	58	ذكر	تأخر لغوي بسيط	00	18	535	104	61
20	زك	67	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	19	540	101	53
21	دي	72	ذكر	تأخر النمو اللغوي	01	26	565	102	55
22	ود	62	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	20	543	106	66
23	م م	59	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	19	540	105	63
24	رف	65	ذكر	تأخر لغوي بسيط	2	22	547	106	66
25	ن ه	71	أنثى	تأخر لغوي بسيط	01	20	543	105	63
26	ه و	73	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	26	565	102	55
27	ل ي	57	أنثى	تأخر لغوي بسيط	2.5	16	506	99	47
28	رض	59	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	19	540	105	63
29	ع غ	67	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	24	554	104	61
30	ف ط	68	أنثى	تأخر لغوي بسيط	01	22	547	102	55
31	ي س	73	ذكر	تأخر النمو اللغوي	03	25	558	101	53
32	م ن	71	ذكر	تأخر لغوي بسيط	01	24	554	104	61

جدول رقم (03) يوضح نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة الدراسة

أفرزت نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة الدراسة نسب مئوية تراوحت ما بين 45 و66 وهذه النسب تعتبر مقبولة اذا ما أخذنا بعين الاعتبار العمر الزمني لافراد العينة وخاصة انهم يعانون من اضطراب لغوي ومن جهة فان محتوى هذا الاختبار يضم مفاهيم عادة ما تكون مشوهة لدى هذا النوع من الاضطرابات فنجد فقرات متعلقة بالمفاهيم الاساسية كالابعاد المكانية والزمانية والاتجاه والجانبية وبالتالي فان هذه النسب الموضحة في الجدول (ينظر الجدول رقم (03)). تعبر على أن افراد العينة درجة ذكائهم مقبولة في حدود هذا الاضطراب.

النقطة الخام	نسبة الذكاء	نقطة الاختبار	النقطة الجدولية	
32	32	32	32	عدد الحالات
20.4063	57.4688	102.8125	540.5313	المتوسط
3.1710	6.2475	2.3615	17.4633	الانحراف المعياري
15.00	45.00	98.00	494.00	القيمة الادنى
26.00	66.00	106.00	565.00	القيمة الاعلى

جدول رقم (04) احصائيات نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة البحث

نلاحظ في الجدول (ينظر الجدول رقم (04)). أن متوسط ذكاء أفراد العينة هو

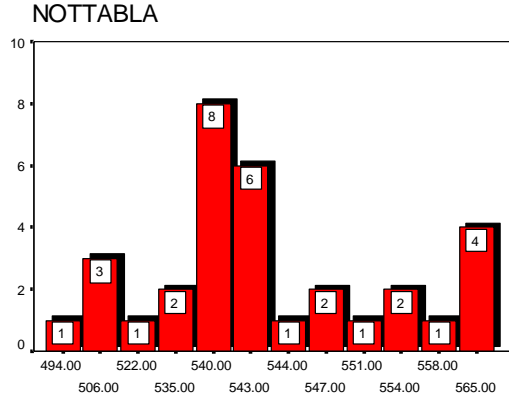
57.46، بانحراف معياري كبير نوعا ما تمثل في 6.24 مما يدل ان هناك تباين في نتائج

الحالات يعزى الى عامل السن ونوع الاضطراب ودرجة التكفل.

النقطة الجدولية			النقطة الخام		
النسبة المئوية	التكرارات	النقطة الجدولية	النسبة المئوية	التكرارات	النقطة الخام
3.1	1	494.00	3.1	1	15.00
9.4	3	506.00	9.4	3	16.00
3.1	1	522.00	3.1	1	17.00
6.3	2	535.00	6.3	2	18.00
25.0	8	540.00	25.0	8	19.00
18.8	6	543.00	18.8	6	20.00
3.1	1	544.00	3.1	1	21.00
6.3	2	547.00	6.3	2	22.00
3.1	1	551.00	3.1	1	23.00
6.3	2	554.00	6.3	2	24.00
3.1	1	558.00	3.1	1	25.00
12.5	4	565.00	12.5	4	26.00
100.0	32	المجموع	100.0	32	المجموع

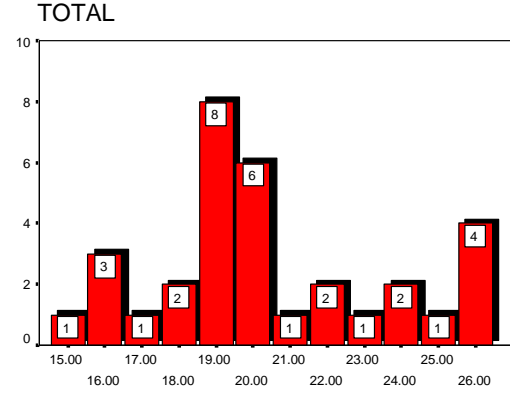
جدول رقم (05) نتائج اختبار الذكاء لعينة البحث (النقطة الخام والجدولية)

وإذا ما اردنا ان نفصل اكثر في هذه النتائج فاننا نرى في الجدول رقم (05) والمنحنين رقم (01) ورقم (02) الخاص بالنقطة الخام والنقطة الجدولية المقابلة لها أن تكرارت كلا من النقطتين المحصل عليها بلغت 8 بالنسبة للنقطة الخام 19 ومقابلتها 540 في الجدول بنسبة مئوية قدرت بـ 25 بالمئة كاقصى حد. تليها النقطة الخام 20 وما يقابلها في الجدول 543 بنسبة مئوية تمثلت في 18.8 بالمئة.



NOTTABLA

منحى رقم (02) نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة البحث (النقطة الجدولية)



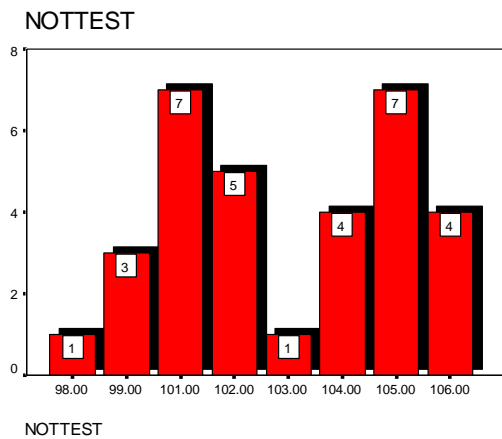
TOTAL

منحى رقم (01) نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة البحث (النقطة الخام)

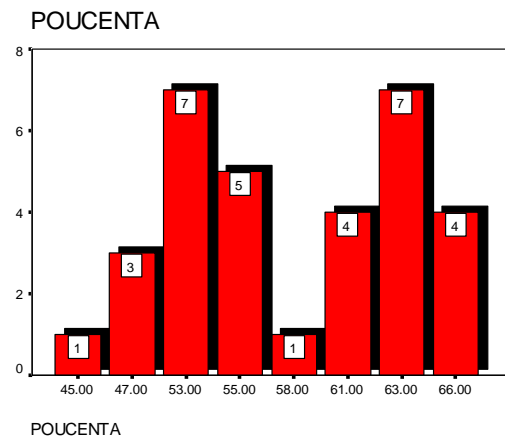
نسبة الذكاء			نقطة الاختبار		
النسبة المئوية	التكرارات	نسبة الذكاء	النسبة المئوية	التكرارات	نقطة الاختبار
3.1	1	45.00	3.1	1	98.00
9.4	3	47.00	9.4	3	99.00
21.9	7	53.00	21.9	7	101.00
15.6	5	55.00	15.6	5	102.00
3.1	1	58.00	3.1	1	103.00
12.5	4	61.00	12.5	4	104.00
21.9	7	63.00	21.9	7	105.00
12.5	4	66.00	12.5	4	106.00
100.0	32	المجموع	100.0	32	المجموع

جدول رقم (06) نتائج اختبار الذكاء لعينة البحث (نقطة الاختبار والنسبة المئوية)

أما ما يتعلق بتكرارات نقطة الاختبار فالتكرارات الموضحة في الجدول رقم (06) والمنحنيين رقم (03) و(04) بينت ان اكبر قيمة تكرار لنقطة الاختبار تجسدت في كل من 101 و 105 بنسبة تكرار تمثلت في 7 وبالتالي 14 حالة كانت نقطة الاختبار التي تحصلوا عليها في حدود السواء، اضافة الى ان 5 حالات تمثلت نقطة الاختبار لديهم في 102 و 4 في 104.



منحنى رقم (04) نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة البحث (نقطة الاختبار)



منحنى رقم (03) نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة البحث (النسبة المئوية)

المبحث الثاني: اختبار اللغة

1. تقديم اختبار اللغة

إن عدم توفر لدينا اختبار لغوي مؤسس على بيئتنا يسمح لنا بفحص مجموعة بحثنا دفعنا إلى بناء هذا الاختبار الخاص ببحثنا، اعتماداً على أفكار كل من؛ بطارية اللغة الشفهية والمكتوبة والذاكرة والانتباه لـ شيفري ميلر (Chevrie Muller 1997)، وبطارية اختبارات فهم وإنتاج اللغة لـ جمعة سيد يوسف (جمعة سيد يوسف 2002) ، إضافة إلى اختبار اللغة لـ شيفري ميلر (Chevrie Muller 1981).

بالنسبة لبطارية اللغة الشفهية والمكتوبة والذاكرة والانتباه لصاحبها شيفري ميلر (Chevrie Muller 1997) تتكون من أربعة اختبارات لمجالات متعددة وهي؛ اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والذاكرة والانتباه. وهي مخصصة للأطفال ذوي الأعمار المتراوحة بين ثمان سنوات وثلاثة عشر سنة. وستقتصر حاجة بحثنا إليها على اختبار اللغة الشفهية.

وفي ما يتعلق ببطارية اختبارات فهم وإنتاج اللغة لصاحبها جمعة سيد يوسف (جمعة سيد يوسف 2002)، فهي تختص بقياس جوانب فهم وإنتاج اللغة، وهي ليست محددة بمرحلة عمرية معينة ويمكن تطبيقها على ذوي الاضطرابات اللغوية والأسوياء.

أما اختبار اللغة لـ شيفري ميلر (Chevrie Muller 1981) فهو مخصص للأطفال المتراوح عمرهم ما بين 3.9 و 8.6 سنة، يضم أربع محاور؛ فحص النطق والفحص الفونولوجي والفحص الشفهي (الفهم والإنتاج) واختبار الاحتفاظ (الذاكرة قصيرة المدى).

وقد عملنا على تغيير محتوى البنود ليتماشى وواقع الطفل اللساني والاجتماعي،
ويوافق العمر الزمني لهذه الفئة، وكذلك اضافة بند يهتم بالمفاهيم الاساسية لدورها
المهم في تشخيص تأخر اللغة عند الطفل، وهذا بعد أن تم عرضها على مجموعة من
الأساتذة المحكمين.

وعليه تشكل هذا الاختبار من خمس بنود على النحو التالي:

أ. المفاهيم الاساسية: تكون هذا البند من سبع فقرات: المخطط الجسدي على
مستويين والجانبية بقسمين كذلك، ومفهومي المكان والزمن ومطابقة الألوان والأشكال
وأخيراً مفهوم العدّ.

ب. تسمية الصور : احتوى على 25 صورة متنوعة من حيوانات ووسائل نقل وأدوات
المنزل، وهذا لغرض عرضها على المفحوص لتسميتها.

ت. سرد القصة المتسلسلة: ثلاث قصص في مجموعة صور متسلسلة مختلفة المواضيع.

ث. التعرف على الصور: 25 بطاقة بها صور لأشياء من محيط الطفل لغرض تحديد
الصورة المناسبة المسماة من طرف الفاحص.

ج. فهم الوضعيات: عشر بطاقات تضم وضعيات مختلفة ومتقابلة.

2. تعلیمة وتنقیط اختبار اللغة

أ. المفاهیم الاساسیة: (40 نقطة): تمثلت التعلیمة المتعلقة بهذه المفاهیم فی ما یلی:

- المخطط الجسدي: (8 نقاط)

فی المرحلة الأولى یتم مطابقة أجزاء اللعبة التربویة "الدمیة" بحیث یتطلب من الحالة وضع كل جزء فی مكانه المناسب، وبعد الانتهاء من الكل یتطلب منه التعرف علی نفس الاجزاء عن طریق سوال اعطینی؟

- الجانبیة: (8 نقاط)

هذا المفهوم بدوره یتطبق علی مرحلتین؛ تتجسد الأولى عبر التعین المباشركل من: الید الیمنی فی مقابل الیسری، العین الیمنی فی مقابل الیسری، الأذن الیسری فی مقابل الیمنی، الرجل الیمنی فی مقابل الیسری. وتتمثل الثانیة فی الربط بین أمرین فی آن واحد: الید الیمنی فی العین الیمنی، الید الیسری فی الأذن الیمنی، الید الیسری فی العین الیسری، الید الیمنی فی الأذن الیسری.

فی الاول یتطلب من الحالة تحديد مكان الاطراف بسؤال أرني؟ والثانیة بصیغة الأمرضع؟

- المكان: (4 نقاط)

التعلیمة: یتطلب من الحالة نزع الحیوان او الشیء من اللعبة الواحدة تلو لآخر علی أن یتم الطلب بإعادته الی مكانه فی المرحلة القادمة.

- الزمن: (3 نقاط)

تتمثل تعلیمة هذه الفقرة فی الاسئلة التالیة؛ رتب الصور التي أمامك.

- اللون: (6 نقاط)

يطلب من الحالة وضع كل لون في مكانه المناسب، ثم بعد ذلك التعرف عليه بسؤال اعطيني؟

- الاشكال: (6 نقاط)

تتمثل التعليمه هنا في ضبع هذا على مايشبهه؟ ثم ما هو اسم هذا الشكل؟

- العدد: (5 نقاط)

التعليمه: أعطيني: اثنان؟ اعطيني واحد؟ ثم من الاكبر؟

ب. تسمية الصور: (25 نقطة)

توضع الصور أمام الطفل الواحدة تلو الأخرى ويطلب منه في كل مرة تسميتها، وتمنح نقطة لكل إجابة صحيحة بمجموع خمسة وعشرون نقطة (25 نقطة).

ت. سرد القصة المتسلسلة: (18 نقطة)

المطلوب من الطفل أولاً ترتيب صور القصة المتسلسلة ثم بعد ذلك سرد احداثها.

ث. التعرف على الصور: (25 نقطة)

يطلب من الطفل التعرف على كل صورة من بين مجموعة الصور والتي ينطقها الفاحص في كل مرة عن طريق اعطيني أو اين هي؟

ج. فهم الوضعيات: (10 نقاط)

يطلب من الطفل التعرف على الوضعية التي تضمها كل بطاقة؟

3. الخصائص السيكومترية لاختبار اللغة

بنود اختبار اللغة	عدد الفقرات	معامل التجزئة النصفية	معامل ألفا كرومباخ
المفاهيم الاساسية	40	0.89	0.71
تسمية الصور	25	0.83	0.75
سرد القصة المتسلسلة	18	0.83	0.73
التعرف على الصور	25	0.84	0.66
فهم الوضعيات	10	0.71	0.69
المجاميع	05	0.95	0.74

جدول رقم (07) يوضح قيم معامل الثبات لمختلف بنود اختبار اللغة

يوضح الجدول رقم (07) معاملات الثبات لمختلف بنود اختبار اللغة محسوب بكيفيتين بالتجزئة النصفية والفاكرومباخ. وهي في مجمله تدل على أن الاختبار ثابت حيث تراوحت بين 0.71 و 0.95 لمعامل التجزئة النصفية و بين 0.66 و 0.74 لمعامل ألفا كرومباخ.

فبالنسبة لبند المفاهيم الاساسية تمثل معاملات لتجزئة النصفية في 0.89 معامل ألفا كرومباخ 0.71 وفي بند تسمية الصور بلغ معامل التجزئة النصفية 0.83 و 0.75 لمعامل ألفا كرومباخ، وفي بند سرد القصة المتسلسلة 0.83 لمعامل التجزئة النصفية و 0.73 لمعامل ألفا كرومباخ، وفي بند التعرف على الصور قدرت قيمة معامل التجزئة النصفية ب 0.84 ومعامل ألفا كرومباخ 0.66 ، وفي بند فهم الوضعيات تمثل معامل التجزئة النصفية ب 0.71 و 0.69 لألفا كرومباخ.

اما معامل الاختبار ككل فقد تمثل في 0.95 لمعامل التجزئة النصفية و 0.74 لمعامل ألفا كرومباخ.

4. نتائج اختبار اللغة

بنود الاختبار	المفاهيم الاساسية	تسمية الصور	سرد القصة المتسلسلة	التعرف على الصور	فهم الوضعيات
عدد الحالات	32	32	32	32	32
المتوسط	16.8	8.8	3.0	11.8	5.7
الانحراف المعياري	5.1	2.4	0.9	1.8	4.8
أدنى درجة	9	5	2	8	2
أعلى درجة	25	14	5	14	17
الدرجة الكلية	40	25	18	25	10

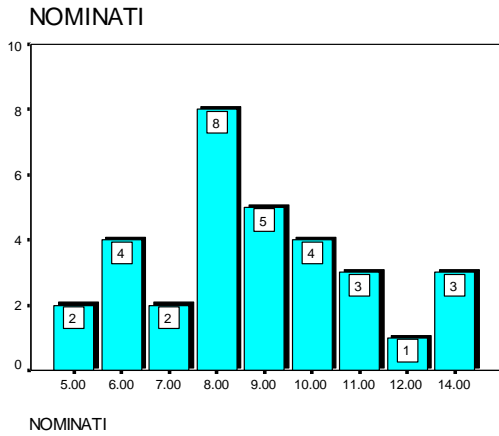
جدول رقم (08) يوضح احصائيات نتائج تطبيق اختبار اللغة على عينة الدراسة

يلحظ من خلال الجدول رقم (08) ان الحالات التي طبق عليها اختبار اللغة تعاني فعلا من مشاكل في اللغة بحيث لم يبلغ متوسط بند المفاهيم الاساسية سوى 16.8 من 40 بانحراف معياري بلغ 5.1 يعبر عن تشتت درجات المفحوصين، وقدر متوسط الحالات في بند تسمية الصور 8.8 من 25 بانحراف معياري 2.4 ، وتجسد في بند سرد القصة في 3 من 18 بانحراف معياري قدر بـ 0.9. بينما في ما يتعلق ببند الفهم اللغوي الشفهي المتمثلين في بند التعرف على الصور وفهم الوضعيات فإن النتائج كانت مختلفة نوعا ما ومعبرة فنجد في البند الاول (التعرف على الصور) ان المتوسط قدر بـ 11.8 من 25 بانحراف معياري 1.8 وفي البند الثاني (فهم الوضعيات) الفهم وفي بند التعرف على الصور قدر المتوسط بـ 5.7 من 10 بانحراف معياري 4.8. الشيء الذي يتماشى وطبيعة الاضطراب الذي تعاني منه الحالات محل الدراسة بحيث ان اضطراب اللغة وخاصة نوع الاول تأخر اللغة البسيط لا يؤثر على الفهم الشفهي بشكل واضح ويكون

التأثير أوضح في النوع الثاني تأخر النمو اللغوي ولكن عينة بحثنا لم تضم إلا اربع حالات من هذا النوع الثاني.

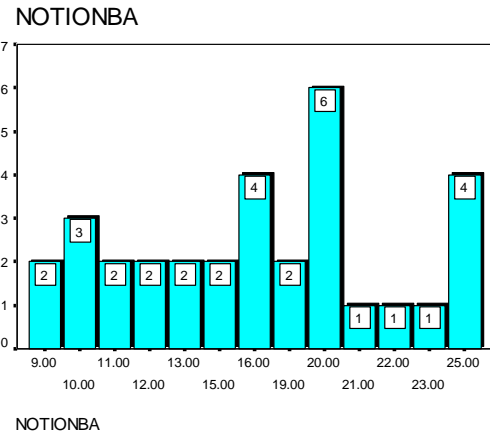
النسب المئوية	التكرارات	بند المفاهيم الاساسية
6.3	2	9.00
9.4	3	10.00
6.3	2	11.00
6.3	2	12.00
6.3	2	13.00
6.3	2	15.00
12.5	4	16.00
6.3	2	19.00
18.8	6	20.00
3.1	1	21.00
3.1	1	22.00
3.1	1	23.00
12.5	4	25.00
100.0	32	المجموع

جدول رقم (09) تكرارات بند المفاهيم



NOMINATI

منحنى رقم (06) نتائج بند تسمية الصور



NOTIONBA

منحنى رقم (05) نتائج بند المفاهيم الاساسية

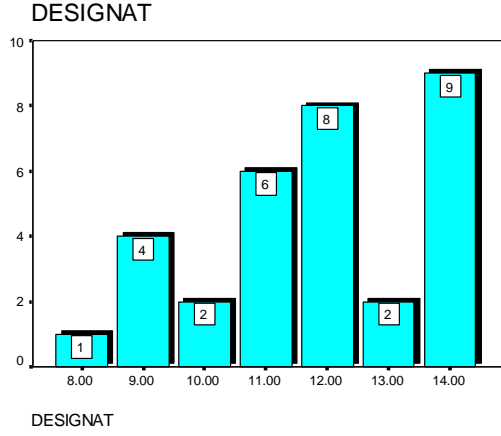
يظهر الجدول رقم (09). والمنحنى رقم (05) نتائج عينة الدراسة في بند المفاهيم الأساسية التي جاءت متمركز بشكل أساسي في 20 نقطة بتكرار 6 بنسبة مئوية 18.8 بالمئة و16 و25 بتكرار 4 بنسبة مئوية 12.5 بالمئة و10 بتكرار 3 بنسبة 9.4 بالمئة.

النسب المئوية	التكرارات	بند تسمية الصور
6.3	2	5.00
12.5	4	6.00
6.3	2	7.00
25.0	8	8.00
15.6	5	9.00
12.5	4	10.00
9.4	3	11.00
3.1	1	12.00
9.4	3	14.00
100.0	32	المجموع

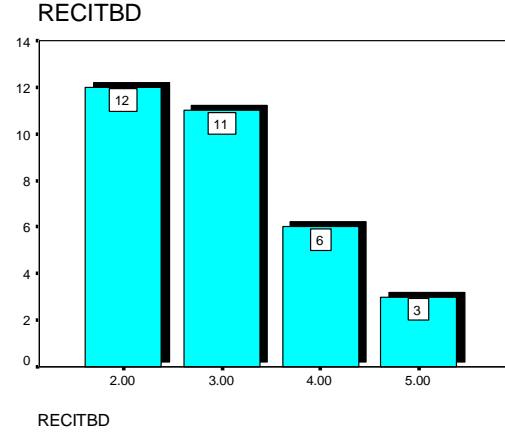
جدول رقم (10) تكرارات بند تسمية الصور
 نلاحظ في الجدول رقم (10) والمنحنى رقم (06) أن تكرارات بند تسمية الصور الأعلى بلغت 8 لتسمية 8 صور بشكل صحيح بنسبة 25 بالمئة والتكرارات الأخرى المئوية تراوحت بين 5 و3.

النسب المئوية	التكرارات	بند سرد القصة المتسلسلة
37.5	12	2.00
34.4	11	3.00
18.8	6	4.00
9.4	3	5.00
100.0	32	المجموع

جدول رقم (11) تكرارات بند سرد القصة المتسلسلة



منحنى رقم (08) نتائج بند التعرف على الصور



منحنى رقم (07) نتائج بند سرد القصة المتسلسلة

توضح نتائج بند سرد القصة المتسلسلة (الجدول رقم (11) والمنحنى رقم (07)) أن

أكبر تكرار بقيمة 12 للمفحوصين من الاجابة على سؤالين بنسبة 37.5 بالمئة يليه تكرار

11 بنسبة 34.4 بالمئة.

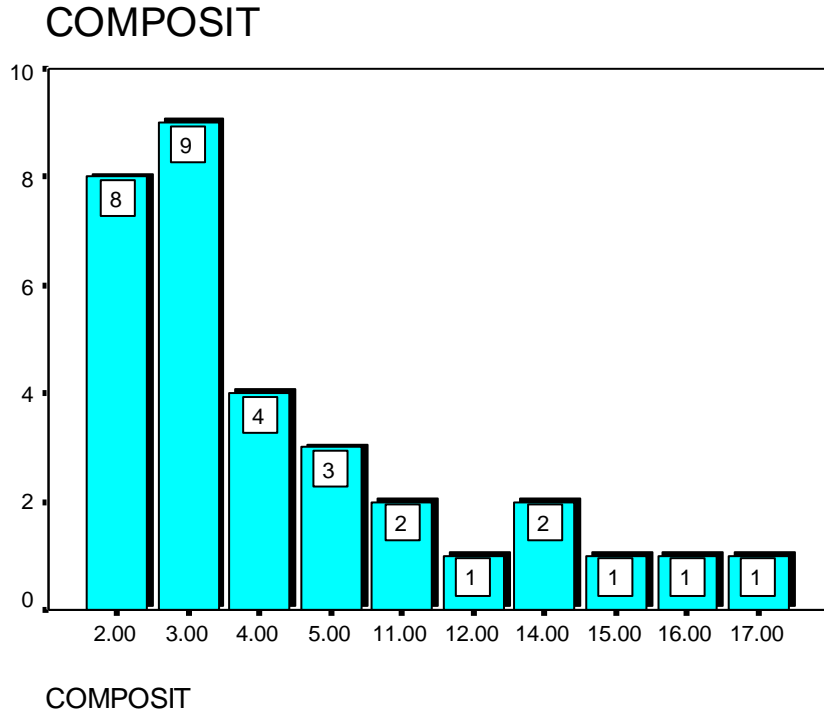
النسب المئوية	التكرارات	بند التعرف على الصور
3.1	1	8.00
12.5	4	9.00
6.3	2	10.00
18.8	6	11.00
25.0	8	12.00
6.3	2	13.00
28.1	9	14.00
100.0	32	المجموع

جدول رقم (12) تكرارات بند التعرف على الصور

في المقابل فان البنود الممثلة للفهم اللغوي كبند التعرف على الصور جاءت نتائجها مختلفة فيوضح الجدول رقم (12) والمنحنى رقم (08) الخاص بنتائج بند التعرف على الصور أن 9 تكرارات لمن تحصلوا على 14 من 25 بنسبة 28.1 بالمئة يليها تكرار 8 بنسبة 25 بالمئة لاطفال نجحوا في الاجابة على 12 سؤال من مجمل اسئلة هذه الفقرة الـ25.

النسب المئوية	التكرارات	بند فهم الوضعيات
25.0	8	2.00
28.1	9	3.00
12.5	4	4.00
9.4	3	5.00
6.3	2	11.00
3.1	1	12.00
6.3	2	14.00
3.1	1	15.00
3.1	1	16.00
3.1	1	17.00
100.0	32	المجموع

جدول رقم (13) تكرارات بند فهم الوضعيات



منحنى رقم (09) نتائج بند فهم الوضعيات

أما في نتائج ببند فهم الوضعيات المبينة في الجدول رقم (13) والمنحنى رقم (09) نلاحظ بأن طريقة توزيع التكرارات جاءت مختلفة بالرغم من اننا لاحظنا سابقا (جدول الاحصائيات) بأن نتائج افراد العينة ككل بلغت المتوسط ولكن هنا يبين الجدول أن التكرارات ارتفعت في النقاط الضعيفة بحيث نجد 9 تكرارات لمن نجحوا في 3 اسئلة فقط بنسبة 28.1 و 8 تكرارات بنسبة 25 لمن نجحوا في سؤالين.

الفصل السابع: التناول الاجرائي الثاني؛ وسائل الدراسة الاساسية

تمهيد: اعتماد اختبار "ت" في تحليل معطيات الدراسة

من بين الاساليب الاحصائية التي اعتمدناها في دراسة متغيرات وفرضيات الدراسة والخصائص السيكومترية للوسائل المستعملة فيها تمثلت في اختبار "ت" t test الذي يدرس الفروق بين المتغيرات، ولكن قبل ذلك بحثنا في توفر الشروط الضرورية لاعتماد هذا النوع من الاختبارات وحصلنا على النتائج الاتية:

أ.اعتدالية التوزيع الاحتمالي: تم تحديد اعتدالية التوزيع الاحتمالي من عدمه عن طريق حساب معامل التوزيع الطبيعي، هذه الخطوة التي تعتبر ضرورية لاعتماد اختبار "ت". بعد القيام بذلك وجدنا ان قيمة معامل التوزيع الطبيعي تمثلت في 0.097 وهي اكبر من 0.05 وهذه النتيجة تدل على اعتدالية التوزيع الطبيعي.

ب.شروط التجانس حسب معامل لوفن: بما أن قيمة معامل لوفن المحسوبة تساوي 3.95 فهي أكبر من 0.05 فإننا نقبل الفرض الصفري القائل بتساوي تجانس التباينات.

ت.يتمثل الشرط الثالث في أن يكون افراد العينة أكبر من 30 وبما أن مجموعة عينتنا تساوي 32 فإننا نعتبر أن هذا الشرط قد تحقق. العشوائية في الاختيار؛ تم اختيار الافراد الممثلين لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية بشكل يهدف الى خلق تجانس بين المجموعتين. في حين خضع الاختيار لمن تمثل منهما التجريبية والضابطة الى العشوائية (ينظر طريقة اختيار العينة في الدراسة الاستطلاعية).

بما أن الشروط الاربعة السالفة الذكر قد تحققت فإنه بإمكاننا أن نعلم اعتماد اختبار

"ت" t test لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة.

المبحث الأول: اختبار الذاكرة الدلالية. المعجمية

1. تقديم الاختبار

تم الاعتماد في اعداد هذا الاختبار على كل من نموذج الذاكرة الدلالية لفارينتون وآخرون Warrington (1975) ونموذج أندرسون والبطارية الدلالية لفالوري هان بارما (Valerie.Hahn-Barma) وبطارية اللغة الشفهية والمكتوبة والذاكرة والانتباه ل شيفري ميلر (Chevrie Muller 1997) و اختبار تقييم الذاكرة الدلالية لدى الطفل ل انسالدي (Ansaldi, V 1998).

فنموذج فارينتون يرى من خلاله أن الذاكرة الدلالية مركبة من نظام تحتي لفظي وآخر تحتي بصري، فهي من حيث الوظيفة تنقسم إلى قسمين الأشياء الحية وغير الحية، كما يفسر الاضطرابات على مستوى الذاكرة الدلالية، بالاختلافات الملاحظة بين مجموعتي هذا التصنيف؛ فتصنيف و ترتيب الحيوانات مثلاً يكون مستقل عن النظام التحتي البصري، في المقابل الأشياء الثابتة وغير الحيوية التي هي متخصصة بوظيفتها، تكون أكثر استقلالية عن النظام البصري.

واختبار تقييم الذاكرة الدلالية لدى الطفل، الذي تم بناؤه من طرف انسالدي (Ansaldi, V 1998) يقوم على فحص أهم النماذج النظرية في تفسير نظام ونشاط الذاكرة الدلالية يتكون من ستة بنود تهدف إلى دراسة مختلف ميادين التنظيم الدلالي. وفي ما يتعلق بالبطارية الدلالية ل فالوري هان بارما التي تهتم فيها بمختلف أنظمة الذاكرة طويلة المدى فاعتمدنا منها البنود الخاصة بالذاكرة الدلالية.

أما بطارية اللغة الشفهية والمكتوبة والذاكرة والانتباه لـ شيفري ميلر فاستفدنا منها من الجزء الثالث المتعلق بالذاكرة والذي تمثلت بنوده في كل من تذكر الكلمات وتذكر الكلمات انطلاقاً من الصور وتذكر الجمل وتذكر الأرقام. تهدف هذه البنود إلى دراسة المدى الذاكري الذي له دور مهم في اكتساب اللغة الشفهية والتعلم المدرسي، ويهتم بالذاكرة الآنية ذات المحتوى الدلالي والمعجمي من خلال سلسلة الكلمات، وغير الدلالي المتجسد في سلسلة الأرقام.

ومنه فبنود هذا الاختبار الذي يهدف إلى اختبار مستويات الذاكرة الدلالية المعجمية جاءت على الشكل التالي:

أ. بند تسمية الصور

يهدف هذا البند إلى قياس غنى الرصيد المعجمي لدى المفحوص، ومدى قدرته على استحضار المفاهيم الدلالية من خلال الصور (مدخل بصري)، كما يقدم لنا صورة موضحة على إمكانية الربط الدلالي بين الدال والمدلول والتمثيلات الذهنية للأشياء المحيطة بالطفل في عالمه الخارجي، يتكون من خمسون صورة¹⁸، مقسمة إلى جزئين؛ خمسة وعشرين صورة لأشياء حية، والخمس والعشرون الأخرى تضم أشياء غير حية.

ب. تذكر الكلمات

يتضمن هذا البند تذكر المفحوص للكلمات الخمس المتواجدة ضمن ثلاث مجموعات بعد بضع ثواني من سماعها من قبل الفاحص (مدخل سمعي)، يتخلل هذه المدة الزمنية تدخل لغوي.

¹⁸ خضع اختيار هذه الصور إلى شيوعتها وإلى مدى انتمائها إلى واقع أطفال عينة البحث.

ت.تذكر الكلمات انطلاقاً من الصور

في هذا البند يتم عرض على المفحوص ثلاث مجموعات من الصور (مدخل بصري) تضم كل مجموعة ست صور¹⁹ من بينها ثلاث متقاربة دلاليّاً (متشابهة)، ويُطلب منه التمعن فيها لغرض تذكرها بعد ستين ثانية:

ث.تذكر سلاسل الأرقام

يهدف هذا البند إلى تذكر مجموعة من الأرقام الموجودة في ست سلسلات، على الطفل تذكر كل سلسلة على حدى بنفس الترتيب الذي ذكرت به كما سمعها من الفاحص بعد بضع ثواني.

السلسلة الأولى: 0-1-3-5

السلسلة الثانية: 1-2-4-7

السلسلة الثالثة: 2-3-5-8

السلسلة الرابعة: 3-4-6-9

السلسلة الخامسة: 4-5-7-10

السلسلة السادسة: 0-3-6-9

ج.بند المعجم الدلالي

يهدف هذا البند إلى اختبار إمكانية الطفل في استرجاع المفاهيم من الذاكرة الدلالية، مع إعطائنا صورة واضحة على غنى أوفر الرصيد المعجمي للطفل، عن طريق تقديم تعريف دلالي شامل عن وظيفة هذا المحتوى. يضم ست صور.

¹⁹ قمنا باختيار من واقع الطفل اللساني والاجتماعي.

ح.بند التصنيف و الترتيب الدلالي

يجسد هذا البند مدى قدرة الطفل على التصنيف والترتيب الدلالي للأشياء المحيطة به في حياته اليومية والمعبر عنها بالصور للأشياء الحية وغير الحية، وهي تساهم في عملية الحكم على الأشياء، كما يهدف كذلك إلى تحديد قدره الطفل على التمييز بين الأشياء والتبرير، ويقدم لنا نظرة هامة حول تنظيم المفاهيم الدلالية للطفل في ذاكرته الدلالية.

اعتمادا على نفس الصور المستعملة في بند التسمية، نطلب من الطفل: فصل الحيوانات من اللاحوانات، الحيوانات البرية من البحرية، الحيوانات التي تطير من التي لا تطير، الحيوانات التي تؤكل من التي لا تؤكل، الأشياء التي توجد في البيت من التي لا توجد في البيت، ثم الأشياء التي لا تنتمي إلى الأصناف السابقة.

خ.بند السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي

هذا البند يهدف إلى معرفة وتحديد رصيد الطفل من الأشياء التي اكتسبها وتم تخزينها في ذاكرته الدلالية، كما يوضح قدرة الطفل على الاستحضار التلقائي للمفاهيم الدلالية وكذا الاستحضار والتذكر بواسطة المرجع الدلالي اللفظي، ويضم كل من السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي.

أذكر لي أسماء خمس حيوانات؟

أذكر لي خمس أشياء توجد في المطبخ؟

أذكر لي خمس أشياء تؤكل؟

أذكر لي خمس أشياء نلبسها؟

د.بند التعرف على الأصوات

يهدف هذا البند إلى تحديد ماهية الصوت المقدم (مدخل سمعي)، حيث أننا نقيس من خلاله قدرة الطفل على الربط بين المنبه الصوتي المتواجد في المحيط والمفاهيم الدلالية التي يتضمنها، ويعطينا صورة عن الإدراك الصوتي للطفل، كما يقيس التمييز الصوتي والتصنيف الدلالي. وذلك من خلال شريط مسجل به ستة أصوات متنوعة من أصوات الحيوانات ووسائل النقل وأصوات من الطبيعة.

2.تعلیمة وتنقیط الاختبار

أ.بند تسمية الصور(50نقطة)

نقدم للطفل الصور الواحدة تلو الأخرى ونطلب منه التعرف عليها؟ ونمنحه وقت قدره عشر ثواني لكل صورة، وتمنح لكل إجابة صحيحة نقطة واحدة، وصر في حالة الخطأ، ليكون مجموع نقاط هذا البند هو خمسون نقطة.

ب.تذكر الكلمات(15 نقطة)

تتمثل تعلیمة هذا البند في عرض كلمات المجموعات الثلاث كل مجموعة على حدا وطلب من الطفل إعادة تذكرها خلال زمن قدره ستون ثانية، مع منح نقطة لكل كلمة يتم تذكرها بشكل صحيح بمجموع نقاط 15 لكامل هذا البند.

ت.تذكر الكلمات انطلاقا من الصور(18)

يتم عرض على المفحوص مجموعة صور من المجموعات الثلاث، ويُطلب منه التمعن فيها لغرض تذكرها بعد ستين ثانية، ومجموع النقاط الممنوحة لهذا البند هي 18 نقطة؛ أي نقطة لكل صورة يتم تذكرها .

ث. تذكر سلاسل الأرقام (6 نقاط)

يطلب من الطفل تذكر مجموعة الأرقام المقدمة في شكل سلسلة بالترتيب الذي سمعه من الفاحص في زمن قدره بضع ثواني ومجموع نقاط هذا البند يتمثل في ست نقاط (06) بمعدل نقطة لكل سلسلة يتم تذكرها بشكل صحيح.

ج. بند المعجم الدلالي (6 نقاط)

نعرض على المفحوص الصور الست، ونطلب منه التعرف عليها مع إعطاء تعريف دلالي شامل عن وظيفة هذا المحتوى؛ أي نطلب منه تقديم تعريف للشيء المبين في الصور، وتمنح نقطة لكل إجابة صحيحة، بمجموع نقاط لهذا البند هو 6 نقاط.

ح. بند التصنيف والترتيب الدلالي (6 نقاط)

نطلب من الطفل ترتيب الصور وتصنيفها حسب انتمائها لنفس النوع والمجموعة وذلك بفصل الحيوانات من اللاحيات، الحيوانات البرية من البحرية، الحيوانات التي تطير من التي لا تطير، الحيوانات التي تؤكل من التي لا تؤكل، الأشياء التي توجد في البيت من التي لا توجد في البيت، ثم الأشياء التي لا تنتمي إلى الأصناف السابقة.

تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة أي لكل مرحلة من التصنيف نقطة واحدة، ومجموع النقاط بالنسبة لهذا البند هو 6 نقاط.

خ. بند السيولة اللفظية و التقطيع الدلالي (4 نقاط)

أذكر لي أسماء خمس حيوانات؟ أذكر لي خمس أشياء توجد في المطبخ؟ أذكر لي خمس أشياء تؤكل؟ أذكر لي خمس أشياء نلبسها؟ وتمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة من الأسئلة الأربعة السابقة، بمجموع نقاط لهذا البند يتمثل في 4 نقاط.

د.بند التعرف على الأصوات (5نقاط)

المطلوب من المفحوص تحديد ماهية الصوت المسموع؟ في زمن لا يتجاوز الثلاثون

ثانية لكل صوت، وتمنح نقطة لكل إجابة صحيحة، بمجموع نقاط يتمثل في 5 نقاط.

3.الخصائص السيكومترية لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية

1.3 ثبات الاختبار

لدراسة ثبات اختبار الذاكرة فإنه تم الاعتماد على حساب معامل التجزئة

النصفية ومعامل ألفا كرومباخ لدراسة التناسق الداخلي لمحتوى الفقرات المكونة لبنوده

ثم بعد ذلك حساب الثبات بين مختلف البنود والمجموع الكلي للاختبار لدراسة مدى

امكانية تناسقه مع الهدف الكلي للاختبار المتمثل في قياس مستويات الذاكرة الدلالية

عند اطفال مجموعة بحثنا وقد جاءت النتائج (جدول رقم (14)) على الشكل التالي؛

بالنسبة لبند تسمية الصور تمثل معامل التجزئة النصفية في 0.63 ومعامل الفا

كرومباخ في 0.89، وتذكر الكلمات تمثل معامل التجزئة النصفية في 0.50 ومعامل الفا

كرومباخ في 0.66، وبلغ في بند تذكر الكلمات عبر الصور 0.67 لمعامل التجزئة النصفية و

0.69 لمعامل ألفا كرومباخ، اما بند تذكر الأرقام فتساوى تقريبا المعاملين 0.63 و0.62،

وبلغ بند التصنيف والترتيب الدلالي دلالة قوية بلغت 0.94 لمعامل التجزئة النصفية

و0.70 لمعامل ألفا كرومباخ، وفي بند المعجم الدلالي سجل 0.77 لمعامل التجزئة

النصفية و 0.58 لألفا كرومباخ، وتساوى المعاملين تقريبا في كل من بند السيوالة

اللفظية والتقطيع الدلالي وبند التعرف على الاصوات بقيمة 0.70 لمعامل التجزئة

النصفية و 0.73 لألفا كرومباخ .

اما بالنسبة لدلالة مجاميع كل بند في علاقته بالمجموع الكلي للاختبار فقد جاءت تحمل دلالة هامة من خلال معامل التجزئة النصفية الذي بلغ 0.96 ومعامل ألفا كرومباخ المتمثل في 0.74، هذه القيم تعبر عن تمثيل هذه البنود للاختبار وعن الهدف الذي سيق لأجله والمتمثل في قياس مستويات الذاكرة الدلالية المعجمية(التنظيم الدلالي والاسترجاع) لدى أطفال مجموعة بحثنا.

بنود اختبار الذاكرة	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	ألفا كرومباخ
تسمية الصور	50	0.63	0.89
تذكر الكلمات	15	0.50	0.66
تذكر الكلمات عبر المصور	18	0.67	0.69
تذكر الأرقام	6	0.63	0.62
المعجم الدلالي	6	0.77	0.58
التصنيف والترتيب الدلالي	6	0.94	0.70
السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي	4	0.70	0.73
التعرف على الأصوات	5	0.70	0.73
المجاميع	8	0.96	0.74

جدول رقم (14) يوضح قيم معاملات ثبات بنود اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية

2.3 صدق الاختبار

تمت دراسة صدق اختبار الذاكرة الدلالية، من خلال عرضه على أساتذة مختصين في علم النفس القياسي وعلم النفس اللغوي والمعرفي، وهذا لبحث مدى قدرة بنوده على قياس مستويات الذاكرة الدلالية المعجمية، وقد تم حذف بعض البنود وتعديل أجزاء من محتويات بعض البنود الأخرى في ضوء ما قدموه من مقترحات تتعلق بصدق محتوى هذا الاختبار.

البنود المحذوفة	البنود المعدلة
تذكر الأرقام بشكل عكسي	تذكر سلاسل الأرقام
بند الحكم على الأشياء بالربط الدلالي	بند السيولة اللفظية و التقطيع الدلالي
بند الرسم الدلالي الموجه	بند التصنيف والترتيب الدلالي

جدول رقم (15) التعديلات في بنود اختبار الذاكرة

4. دراسة القدرة التمييزية²⁰ لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية

1.4 مقارنة العاديين مع المتأخرين لغويا في القبلي

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة	فقرات الاختبار
0.01	2.04	-11.366	9.51	27.88	16	المتأخرون	تسمية الصور
			.96	49.52	25	العاديون	
0.01	2.04	-12.325	2.80	7.44	16	المتأخرون	تذكر الكلمات
			0.75	14.68	25	العاديون	
0.01	2.04	-30.483	0.81	3.13	16	المتأخرون	تذكر الكلمات من الصور
			1.64	16.56	25	العاديون	
0.01	2.04	-50.273	0.45	0.25	16	المتأخرون	تذكر الأعداد
			0.28	5.92	25	العاديون	
0.01	2.04	-20.594	0.89	1.88	16	المتأخرون	المعجم الدلالي
			0.33	5.88	25	العاديون	
0.01	2.04	-21.796	0.79	1.69	16	المتأخرون	التصنيف والترتيب الدلالي
			0.44	5.88	25	العاديون	
0.01	2.04	-15.387	0.72	0.88	16	المتأخرون	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
			0.50	3.80	25	العاديون	
0.01	2.04	-14.429	0.86	1.75	16	المتأخرون	التعرف على الاصوات
			0.50	4.80	25	العاديون	
0.01	2.04	-24.366	12.34	44.87	16	المتأخرون	المجموع
			2.80	107.04	25	العاديون	

جدول رقم (16) احصائيات نتائج مقارنة العاديين مع المتأخرين لغويا في القبلي

²⁰ قدرته في تمييز المتأخرين لغويا من الاطفال العاديين.

يظهر الجدول رقم (16) أن نتائج عينة الاطفال العاديون أحسن من نتائج عينة الاطفال المتأخرون لغويا في كل بنود الاختبار الثمانية المبينة من خلال ت المحسوبة لمجاميع بنود الاختبار والتي تمثلت في قيمتها في 24.36 في حين تمثلت المجدولة في 2.04 وقد ظهرت من خلال قيم كل بند على حدا فتمثلت قيمة ت لبند تسمية الصور في 11.36 وفي بند تذكر الكلمات 12.32 وفي بند تذكر الكلمات من الصور 30.48 وفي بند تذكر الاعداد 50.27 وبند المعجم الدلالي 20.59 وبند التصنيف والترتيب الدلالي 21.79 وبند السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي 15.38 وبند التعرف على الاصوات 14.42.

كل هذا دل على أن عينة العاديون يمتلكون قدرات ذاكراتية عادية ومما يؤكد ذلك هو أن متوسطاتهم في مختلف البنود جاءت شبه تامة فنجد 49.52 من 50 لبند تسمية الصور و14.68 من 15 لبند تذكر الكلمات و16.56 من 18 لبند تذكر الكلمات من الصور و5.92 من 6 لتذكر الاعداد و5.88 من 6 لكل من المعجم الدلالي والتصنيف والترتيب الدلالي و3.80 من 4 للسيولة اللفظية والتقطيع الدلالي و4.80 من 5 للتعرف على الاصوات ، ومبرر ذلك أن الانحراف المعياري لمختلف البنود لعينة الاطفال العاديين الذي جاء صغير جدا والذي يبين تقارب افراد العينة وتشابه نتائجهم المحصلة فنجد 0.96 في تسمية الصور و 0.75 في تذكر الكلمات و 1.64 في تذكر الكلمات من الصور و0.28 في تذكر الاعداد و0.33 في المعجم الدلالي و0.44 في التصنيف والترتيب الدلالي و0.50 في السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي و0.50 في التعرف على الاصوات في المقابل نجد أن الانحراف المعياري لاغلب البنود بالنسبة لعينة الاطفال المتأخرون لغويا كان

كبير فنجد 9.51 لبند تسمية الصور و2.80 لتذكر الكلمات بانحراف معياري عام 12.34
مقابل 2.80 انحراف معياري العام لعينة العاديين.

2.4 مقارنة العاديين مع المتأخرين لغويا في البعدي

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة	فقرات الاختبار
0.01	2.04	-4.457	4.67	45.25	16	المتأخرون	تسمية الصور
			0.96	49.52	25	العاديون	
0.01	2.04	-5.815	2.53	11.56	16	المتأخرون	تذكر الكلمات
			0.75	14.68	25	العاديون	
0.01	2.04	-13.141	2.52	8.06	16	المتأخرون	تذكر الكلمات من الصور
			1.64	16.56	25	العاديون	
0.01	2.04	-31.981	0.68	1.06	16	المتأخرون	تذكر الأعداد
			0.28	5.92	25	العاديون	
0.01	2.04	-8.798	0.79	4.31	16	المتأخرون	المعجم الدلالي
			0.33	5.88	25	العاديون	
0.01	2.04	-18.185	0.62	2.88	16	المتأخرون	التصنيف والترتيب الدلالي
			0.44	5.88	25	العاديون	
0.01	2.04	-8.769	0.77	2.06	16	المتأخرون	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
			0.50	3.80	25	العاديون	
0.01	2.04	-3.495	0.85	4.06	16	المتأخرون	التعرف على الاصوات
			0.50	4.80	25	العاديون	
0.01	2.04	18.13	6.85	79.25	16	المتأخرون	المجموع
			2.80	107.04	25	العاديون	

جدول رقم (17) نتائج احصائيات مقارنة العاديين مع المتأخرين لغويا في البعدي
أوضحت النتائج المدونة في الجدول رقم (17) الخاص بمقارنة نتائج العينتين
العادية والمرضية (المتأخرون لغويا) في البعدي - لاجل الوقوف على مدى قدرة الاختبار
على تمييز العاديين من المتأخرين لغويا - أوضحت بأن هناك فرق واختلاف في نتائجهما
الا أن هذه المرة قل الفرق مقارنة بالمقارنة القبلية وذلك نتيجة تحسن أداء أفراد عينة

المتأخرون لغويا نسبيا، فبالرغم من أن قيمة ت لمجاميع بنود الاختبار جاءت دالة عند 0.01 بقيمة 18.13 الا أن المتوسط الحسابي الاجمالي لعينة المتأخرون لغويا تحسن من 44.87 من 110 في المقارنة القبليية الى 79.25 من 110 في المقارنة البعديية كم أن التشتت في القيم قل من خلال الانحراف المعياري المنخفض الى 6.85 مقارنة بالمقارنة القبليية أين بلغ 12.34 لعينة الاطفال المتأخرون لغويا.

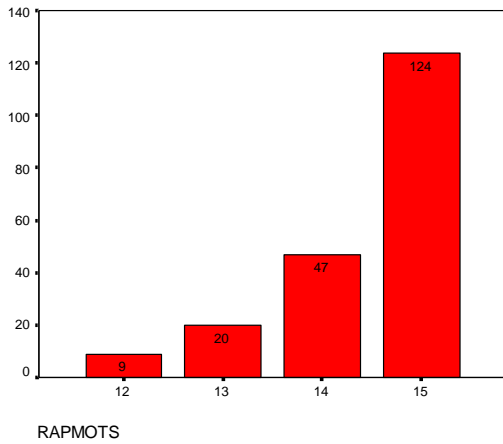
ولكن كما قلنا سابقا بأن قيم ت جاءت دالة لكل بند من بنود الاختبار الثمانية ولصالح العينة العادية وفي بند تسمية الصور بلغت قيمة ت المحسوبة 4.45 وهي دالة عند 0.01 علما بأن قيمة ت الجدولية هي 2.04 وتمثلت في 5.81 لتذكر الكلمات و13.14 لتذكر الكلمات انطلاقا من الصور و31.98 لتذكر الاعداد و8.79 للمعجم الدلالي و18.18 للتصنيف والترتيب الدلالي و8.76 للسيولة الفظية والتقطيع الدلالي و3.49 للتعرف على الاصوات وهذه القيم دالة عند 0.01 لان قيمة ت المجدولة 2.04.

5.المعايرة

فارق الدرجات	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة	فقرات الاختبار
3	50	47	0.76	49.64	200	العاديون	تسمية الصور
3	15	12	0.85	14.43	200	العاديون	تذكر الكلمات
6	18	12	1.40	16.98	200	العاديون	تذكر الكلمات من الصور
2	6	4	0.52	5.73	200	العاديون	تذكر الاعداد
1	6	5	0.21	5.95	200	العاديون	المعجم الدلالي
2	6	4	0.58	5.69	200	العاديون	التصنيف والترتيب الدلالي
2	4	2	0.41	3.84	200	العاديون	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
2	5	3	0.41	4.84	200	العاديون	التعرف على الاصوات
11	110	99	2.62	107.09	200	العاديون	المجموع

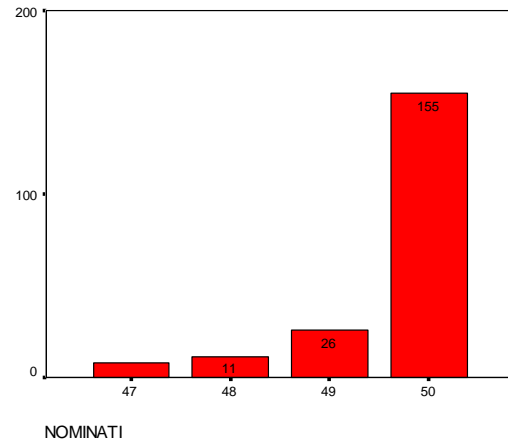
جدول رقم (18) احصائيات نتائج تطبيق اختبار الذاكرة على عينة العاديين

في قراءة لنتائج معايرة الاختبار (جدول رقم 18)) على عينة بلغت 200 طفل عادي تراوحت اعمارهم بين 4 و6.5 سنة تبين أن كل افراد العينة تمكنوا من الاجابة على اسئلة مختلف بنود الاختبار بنسبة كبيرة تمثلت في متوسط عام قدره 107.9 من 110 بحيث أدنى درجة عامة سجلت هي 99 كما أن متوسط افراد العينة لكل بند جاء شبه تام فنجد 49.64 من 50 لبند تسمية الصور و14.43 من 15 لتذكر الكلمات و16.98 من 18 لتذكر الكلمات من الصور و5.73 من 6 لتذكر الاعداد و5.95 من 6 للمعجم الدلالي و5.69 من 6 لبند التصنيف والترتيب الدلالي و3.84 من 4 لبند السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي و4.84 من 5 للتعرف على الاصوات.



RAPMOTS

منحنى رقم (11) توزيع تكرارات الافراد في فقرة تذكر الكلمات

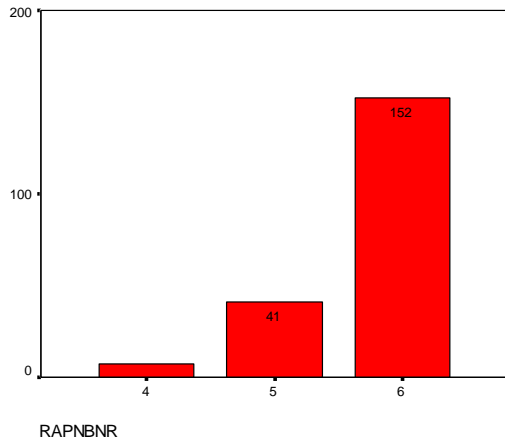


NOMINATI

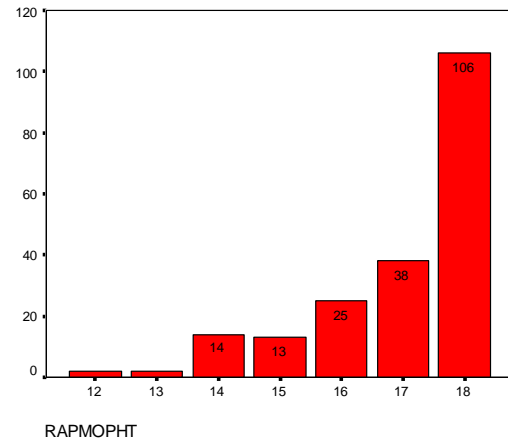
منحنى رقم (10) توزيع تكرارات الافراد في فقرة التسمية

دائما في اطار معايرة الاختبار وفي قراءة تفصيلية يوضح المنحنى رقم (10) الخاص بتوزيع تكرارات افراد العينة في فقرة تسمية الصور بأن 155 من أصل 200 أجابوا إجابة كاملة على كل اسئلة هذه القفرة و26 قاموا بخطأ واحد و11 اخطأوا خطئين من اصل 50 سؤال بينما 8 افراد قاموا بثلاثة أخطاء.

ويظهر لنا كذلك المنحنى رقم (11) المتعلق بتوزيع تكرارات اطفال العينة لبند تذكر الكلمات بأن 124 من اصل 200 أجابوا اجابة كاملة على محتوى هذا البند و47 لم يتمكنوا من تذكر كلمة واحدة من أصل 15 و20 لم يستطيعوا تذكر كلمتين و09 فشلوا في تذكر 3 كلمات من اصل 15 .



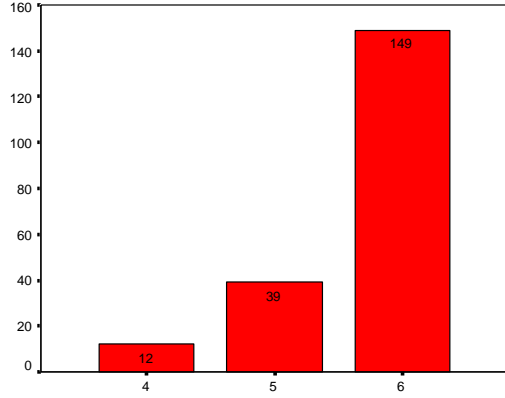
منحنى رقم (13) توزيع تكرارات الافراد في فقرة تذكر الاعداد



منحنى رقم (12) توزيع تكرارات الافراد في فقرة تذكر الكلمات من الصور

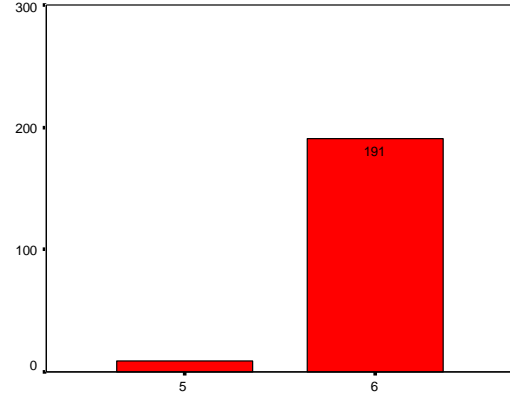
يوضح المنحنى رقم (12) الخاص بتكرارات الافراد في فقرة تذكر الكلمات من الصور بأن 106 من اصل 200 أجابوا اجابة كاملة على اسئلة هذه الفقرة و38 أخطأوا في سؤال واحد وتراوحت اخطاء البقية بين 2 و4.

وفي ما يتعلق ببند تذكر الاعداد في المنحنى رقم (13) الذي يوضح توزيع التكرارات لأطفال العينة فإن 152 طفل من أصل 200 أجابوا إجابة كاملة عن أسئلة هذه الفقرة و41 أخطأوا في تذكر عدد واحد و7 فشلوا في تذكر عددين.



CLASEMAN

منحنى رقم (15) توزيع تكرارات الافراد في فقرة التصنيف والترتيب الدلالي



LEXIQUE

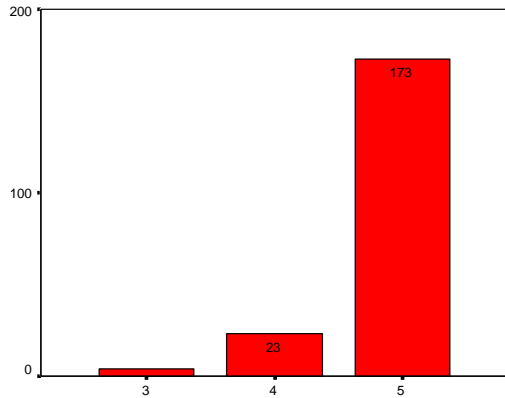
منحنى رقم (14) توزيع تكرارات الافراد في فقرة المعجم الدلالي

نجد في فقرة المعجم الدلالي بأن نتائج توزيع تكرارات الاطفال الموضحة في المنحنى

رقم (14) يبين نجاح 191 طفل من أصل 200 في الاجابة الكاملة على اسئلة هذه الفقرة بينما اقترف 9 أطفال خطأ واحداً.

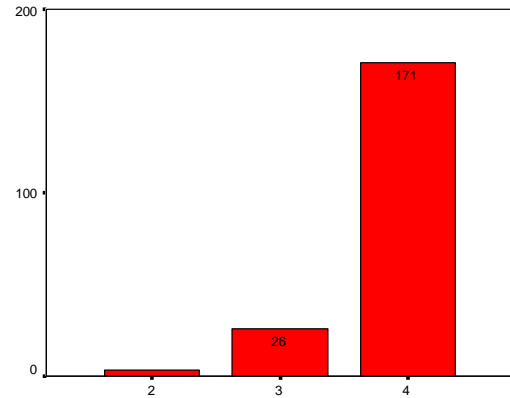
أما في ما يخص نتائج الاطفال في بند التصنيف والترتيب الدلالي فقد أشار المنحنى

رقم (15) إلى حصول 149 طفل على الاجابة الكاملة وأخطأ 39 طفل خطأ واحداً وقام 12 طفل بخطأين.



RECSON

منحنى رقم (17) توزيع تكرارات الافراد في فقرة التعرف على الاصوات



FLUIDITE

منحنى رقم (16) توزيع تكرارات الافراد في فقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي

يقدم لنا المنحنى رقم (16) الذي يضم توزيع تكرارات الأطفال في بند السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي نجاح 171 من أصل 200 في الاجابة التامة عن كل أسئلة هذه الفقرة بينما أخطأ 26 طفل خطأ واحد و3 أطفال خطأين.

وأخيراً نجد بند التعرف على الاصوات الظاهر في المنحنى رقم (17) يبين نجاح كبير كذلم لاطفال عينة المعاييرة بحصول 173 طفل من 200 على الاجابة الكاملة و 23 فشلوا في سؤال واحد و 4 أخطأوا في سؤالين.

المبحث الثاني: البروتوكول النفس لساني

1. الخلفية النظرية للبروتوكول

تم الاعتماد في اعداد هذا البروتوكول على المعطيات النظرية والأبحاث في مجالات كل من الدراسات القرآنية وتأخر اللغة والذاكرة الدلالية المعجمية.

وبما ان اللغة والذاكرة تنتميان الى النشاطات المعرفية التي تعمل بشكل متكامل ومتداخل وبالتالي فان هذا البروتوكول يأخذ بعين الاعتبار هذا فهو يحتوي على فقرات تخص اللغة في جانبها الانتاج والفهم وأخرى تخص الذاكرة الدلالية المعجمية. كما أنه مبنى على اساس الاسلوب اللغوي للقرآن الكريم.

وإذا كان التواصل اللغوي هو بناء معاني بين المتكلمين من خلال عمليات معرفية ولغوية، فيمكننا تسليط الضوء على آليات و ميكانزمات هذه العمليات كأهداف يجب تحليلها من خلال عناصرها المتمثلة في التحليل الصوتي وتمييز و معرفة الأشكال الصوتية، وتحليل الموضعة الصوتية للكلام، وتحديد أفعال اللغة، وتحليل السياق اللساني، وفهم العناصر المعجمية، وتحليل مورفولوجية النحو في الخطاب، واستخدام الشبكات الدلالية وتنظيمها والتحكم في الوضعيات الخطابية واستخراج المعاني الضمنية وخاصة المعالجة المعرفية للمعلومات اللغوية.

وقد كانت استنتاجات العديد من الدراسات تبين العلاقة الارتباطية بين الاضطرابات اللغة والذاكرة ((عبد النوري 2002، زغبوش 2006 و2008، نواني 2012، قاسمي 2002 و2014)).

لهذا عملنا على تجسيد هذه العلاقة عبر الذاكرة الدلالية المعجمية واللغة في شكلها الانتاج والفهم من خلال مستوياتها الصوتية والمعجمية والدلالية والنحوية والاستعمالية وظهرنا ذلك من خلال الاعتماد على لغة القرآن الكريم.

هذا الاخير الذي بينت العديد من الدراسات دوره في تنمية قدرات الاطفال اللغوية والمعرفية ((الباقوري1987، البدراوي 1993، ابن عاشور1997، الرافي2000، لاشين2001، احمد مختار2001، الجابري2006، العيكلي). كما اثبت كذلك مطابقته للقوانين الطبيعية التي تسير في نسق منسجم وفي توافق فيما بينها، فالقرآن جاء مطابقا لنظم الطبيعة، بما فيها النظام اللغوي والمعرفي للانسان.

وقد تم التركيز في بناء هذا البروتوكول على السور القصار من القرآن (الفاحة، الناس، الفلق، الاخلاص، الكوثر، الكافرون، العاديات) نظرا لكونها تمثل موضوعا متكاملًا في آيات قليلة وتشتمل على عناصر التشويق وتخلق دافع ذاتي لدى الطفل في تعلمها، وتضم عدد كبير من خصائص اسلوب لغة القرآن واحكام تجويده التي نحتاجه في موضوع بحثنا هذا اضافة لكونها تتناسب مع اطفال عينتنا المتأخرين لغويا.فهي أنسب وأيسر حفظًا لأنها تقدم موضوعًا متكاملًا في كلمات قليلة، فيسهل حفظها.

كما تم التركيز ايضا على خصائص وأسلوب لغة القرآن الكريم على غرار مميزاتة الصوتية التي تظهر من خلال المد (الطول، التوسط، القصر) والوقف من جهة وفي الإدغام والإظهار والاقلاب والإخفاء للاستفادة منها في تحسين الوعي الفونولوجي للأطفال وتطوير درجة الانتباه الصوتي.

وقانون المطابقة الظاهر في سور القرآن من خلال وسيلته المتمثلة في التكرار الذي يعتبر من أهم الشروط الفيزيولوجية للذاكرة ، ويلعب دورا مهما في قوانين التثبيت.

أما يتعلق بالمفاهيم الأساسية فان الباحثين (Borel Maisonnny 1973 et 1975, PIALOUX 1975, PIAGET 1976, RONDAL 1982) في هذا المجال يرون بأنها تجسد القاعدة المعرفية المتدخلة في اكتساب وسير اللغة لدى الطفل، فالخلل في هذه المفاهيم ينجم عنه حتما اضطراب اللغة، على اساس أن هذه المفاهيم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً باللغة شفوية كانت أم مكتوبة.

وقد تم التركيز في فقرات البرتوكول بشكل عام والتي لها علاقة مباشرة بلغة القرآن بشكل خاص بالمعجم الذهني للكلمات، لان الباحثين في مجال الاضطرابات اللغوية بشكل عام والتأخر اللغوي على الخصوص يجمعون على المشكل الاساسي لدى المتأخر لغويا يرتكز على المستوى الصوتي والمعجمي اكثر منه على باقي المستويات (Borel Maisonnny 1973 et 1975, PIALOUX 1975, PIAGET 1976, RONDAL 1982)، اضافة الى أن المهتمين بالذاكرة الدلالية المعجمية (عبد النوري الحسن 2002، زغبوش، 2008 و2013) يجمعون على أهمية ومكانة المعجم فيها.

2.الهدف العام للبروتوكول

يهدف هذا البروتوكول في شكله العام الى تنظيم بنية الخطاب وتنمية الاتصال اللغوي المضطرب لدى افراد العينة من خلال التركيز بشكل أساسي على تحسين ذاكرتهم الدلالية المعجمية اعتمادا على اسلوب لغة القران الكريم. والحد من الاختلالات النطقية الملحوظة لدى الطفل المتأخر لغويا، وتحسين نطقه للكلمات التي يواجه فيها صعوبة، وتزكية رصيده المعجمي، والتقليل من مشاكل النحو وإعطاء فعالية لانتاجاته اللغوية على المستوى التداولي وتمكينه من الفهم اللغوي، اضافة الى ضبط وتحسين المفاهيم الاساسية للغة، وتمكينه من التحكم في الوضعيات الخطابية واستخراج المعاني الضمنية.

يضم هذا البروتوكول في طياته اربع محاور كبرى تخص الذاكرة الدلالية المعجمية والإنتاج اللغوي والفهم اللغوي والمفاهيم الاساسية والتمارين الحس حركية ، كل محور تمثله مجموعة من الفقرات.

3.محتوى البروتوكول

الفقرة الأولى: المفاهيم الاساسية

أهدافها: تهدف هذه الفقرة الى تنمية المفاهيم الأساسية لدى افراد العينة المتمثلة في الالوان والأشكال والمخطط الجسدي والجانبية والعد والمكان والزمن عبر الاعتماد على العاب تربوية تتعلق بذلك من خلال التسمية والتعرف.

تمثلت هذه المفاهيم في ما يلي:

المخطط الجسدي : يطبق على مرحلتين؛ الأولى تتمثل في المخطط الجسدي للدمية: الرأس، الشعر، الوجه، العينين، الفم، الأنف، الأذنين، اليدين، الرجلين، الكتفين. والثانية تتعلق بالمخطط الجسدي للحالة: الرأس، الوجه، العين، الأنف، الفم، الأذن، اليد، الرجل، البطن، الظهر.

يتم العمل في الأولى عن طريق المطابقة يطلب من الحالة وضع كل جزء في مكانه المناسب، وبعد الانتهاء من الكل يطلب منه التعرف على نفس الاجزاء عن طريق سؤال اعطيني؟

الجانبية : هذا المفهوم بدوره يطبق على مرحلتين؛ تجسد الأولى التعيين المباشر لكل من: اليد اليمنى في مقابل اليسرى، العين اليمنى، في مقابل اليسرى، الأذن اليسرى في مقابل اليمنى، الرجل اليمنى في مقابل اليسرى. وتتمثل الثانية في الربط بين أمرين في آن واحد: اليد اليمنى في العين اليمنى، اليد اليسرى في العين اليسرى، اليد اليمنى في الأذن اليسرى، اليد اليسرى في الأذن اليمنى، اليد اليمنى في الرجل اليسرى واليد اليسرى في الرجل اليمنى.

يطلب من الحالة تحديد مكان الاطراف عبر المطابقة والتعيين والتعرف والتسمية؟ المكان: يتم من خلاله تنمية مفهوم المكان لدى الحالة انطلاقاً من لعب التركيب والتفكيك المتنوعة؛ للحيوانات للأشياء.

يطلب من الحالة نزع الحيوان او الشيء من اللعبة الواحدة تلوى الاخرى على أن يتم الطلب بإعادته الى مكانه في المرحلة القادمة.

الزمن: يهدف الى تحسين مفهوم الزمن عبر إجرائيين مختلفين واحد لفظي وآخر غير لفظي؛ يتم الاول عن طريق سرد أيام الأسبوع، والثاني بترتيب الصور بأحجام مختلفة²¹ من جهة وعن طريق تحديد القبل والبعد من جهة ثانية.

يطلب من الحالة ترتيب الصور التي هي أمامها؛ اذكر ايام الاسبوع التي تعرفها بالترتيب مع الاستعانة بمرجع في بداية الامر.

اللون: يهتم هذا المفهوم بتنمية مفهوم الألوان الأساسية المتمثلة في الأحمر، الأصفر، الأخضر، الأزرق، عن طريق مطابقتها في البداية ثم التعرف عليها في المراحل القادمة. يطلب من الحالة وضع كل لون في مكانه المناسب، ثم بعد ذلك التعرف عليه

بسؤال اعطيني؟ ثم تدريجيا ما اسمه؟

الاشكال والاحجام: بالاعتماد على علبة تحتوي على ثلاثة اشكال؛ مربع ومثلث ودائرة في احجام ثلاثة كذلك صغير وكبير ومتوسط، نعمل الى العمل مع الحالة على مطابقة هذه الاشكال في احجامها المختلفة ثم التعرف عليها بعد ذلك.

الكم والعدد: يهدف هذا المفهوم الى تحسين مفهوم الكمية ثم العدّ والعدد، من خلال مكعبات متساوية متشابهة في الشكل والحجم واللون.

الفقرة الثانية : الاصوات والتصويت

أهدافها: تهدف هذه الفقرة الى:

²¹ تحمل نفس الشكل واللون او نفس الحيوان او الشيء.

- تحسين درجة الوعي الفونولوجي للطفل المتأخر لغوياً عبر تشكيلة البنية الزمنية والمكانية للسلسلة اللغوية.

- التركيز على المجاورة والمماثلة و التقسيم المتناسب مع الحركات والسكنات وتوزيع الأصوات الذي يظهر في المدود (الطول، التوسط، القصر) والوقف من جهة و في الإدغام والإظهار والاقلاب والإخفاء من جهة ثانية²².

- تمييز ومعرفة الأشكال الصوتية.

- تحليل الموضعة الصوتية للكلام.

- المطابقة من حيث البنية الصوتية بين المصوتات والأصوات الطبيعية.

محتوى الفقرة: يتمثل في:

-اصوات حيوانات ووسائل النقل وأصوات من الطبيعة.

-اصوات العربية الدارجة.

-آيات السور القرآنية التالية: الفاتحة، الناس، الفلق، الاخلاص، الكوثر، الكافرون،

العاديات.

يتم ذلك عبر:

. القراءة الترددية بمراعاة : الوقوف والمدود والإدغام والترقيق والتفخيم.

. الاستماع إلى السور المذكورة سابقاً.

. القراءة الفردية.

²² ينظر الخلفية النظرية لبناء البروتوكول.

. القراءة الجماعية.

. الطريقة الجزئية بتقسيم السورة الى ايات.

. الطريقة الكلية بحفظ السورة جملة واحدة.

. الشرح المبسط لمفردات السور .

الفقرة الثالثة: التكرار التركيبي

أهدافها: الهدف من هذه الفقرة يتجسد في:

. تحفيز قوانين التثبيت في الذاكرة عبر مهمة التكرار التركيبي من خلال قانون المطابقة

الذي يتميز به القرآن الكريم.

. إحداث ارتباط وظيفي بين المفردات المشكلة لقاموس الطفل اللغوي.

يتمثل محتوى الفقرة في:

آيات السور القرآنية التالية: الفاتحة، الناس، الفلق، الاخلاص، الكوثر، الكافرون،

العاديات.

يتم ذلك عبر:

. القراءة الترددية بمراعاة : الوقوف والمدود والإدغام والترقيق والتفخيم.

. الاستماع إلى السور المذكورة سابقاً.

. القراءة الفردية.

. القراءة الجماعية.

. الطريقة الجزئية بتقسيم السورة الى ايات.

. الطريقة الكلية بحفظ السورة جملة واحدة.

. الشرح المبسط لمفردات السور .

الفقرة الرابعة: الرصيد المعجمي

أهدافها: اثراء الرصيد المعجمي للطفل وتصحيح الاخطاء الصوتية والصوتمية الملحوظة

في انتاجاته، مع التركيز على العناصر الصوتية المعجمية.

يتم ذلك عبر مطابقة الصور وتسميتها وتحديدها.

يضم محتوى هذه الفقرة: صور ومجسمات لأشياء شائعة من محيط الطفل (حيوانات

البسة ادوات المنزل وسائل نقل).

الفقرة الخامسة: ترتيب الصور

أهدافها: تهدف الى تنمية مفهوم التسلسل المنطقي لدى الطفل.

يتمثل محتواها في:

مجموعة صور تمثل قصة متسلسلة في كل صورة حدث معين والمطلوب من الطفل

ترتيب الصور حسب تسلسل أحداثها، مع مرافقة ذلك بسرد الوقائع بمساعدة

الفاحص.

الفقرة السادسة: فقرة استدعاء الكلمات

أهدافها: نهدف بهذه الفقرة إلى:

. تنمية الرصيد المعجمي و المفرداتي لدى الطفل.

. تحسين قدرة الطفل على استحضار المفاهيم الدلالية.

. تطوير امكانيات الطفل في الربط الدلالي بين الدال و المدلول والتمثلات الذهنية

للأشياء المحيطة به.

يتمثل محتوى هذه الفقرة في:

مجموعة صور ومجسمات متنوعة من حيوانات ووسائل نقل وأدوات المنزل.

الفقرة السابعة: فقرة التصنيف

أهدافها:

. تحسين استراتيجيات التنظيم الدلالي.

. استخدام الشبكات الدلالية وتنظيمها.

. تنمية مفهوم التفيؤ.

يتم ذلك عن طريق ترتيب الصور وتصنيفها حسب انتمائها لنفس النوع والمجموعة وذلك بفصل الحيوانات من اللاحوانات. والقيام بالتصنيف المتخصص بعزل الحيوانات الأليفة عن المفترسة، والثيء نفسه بالنسبة للطيور والحشرات والخضر والفواكه ووسائل النقل والألعاب ولوازم المطبخ والأشكال والألوان، وأخيرا الأشياء التي لا تنتمي إلى الأصناف السابقة، على أن يتم الانتقال من الكل إلى الجزء و من العام إلى الخاص.

يتمثل محتوى هذه الفقرة في:

مجموعة صور ومجسمات متنوعة من حيوانات ووسائل نقل وأدوات المنزل.

الفقرة الثامنة: فقرة السيولة الدلالية والمعجم الدلالي

أهدافها: تهدف هذه الفقرة إلى :

. تطوير قدرات الطفل في استرجاع المفاهيم من الذاكرة الدلالية المعجمية.

. إثراء الرصيد المعجمي والمفرداتي للطفل.

. تمكين الطفل من فهم العناصر المعجمية.

. تمكينه من تحديد أفعال اللغة.

. تنمية لديه سبل استخدام الشبكات الدلالية وتنظيمها.

يتم ذلك عبر التعرف على الصور المعروضة على الطفل، وتقديم تعريف دلالي

شامل عن وظيفة محتواها، مع تقديم أكبر عدد ممكن من الكلمات المرتبطة مع بعضها

البعض دلاليا.

وفي الجزء الثاني يتم إنتاج أكبر عدد من الكلمات المتعلقة بمجال معين.

يتمثل محتوى هذه الفقرة في:

مجموعة صور متنوعة من محيط الطفل.

الفقرة التاسعة: فقرة الربط الدلالي

أهدافها: تهدف هذه الفقرة إلى:

. تطوير قدرة الطفل في إصدار الحكم المناسب، والفهم والتمييز الدلاليين.

. تحسين إمكانيته في عملية التصنيف عن طريق تحديد الصورة الدخيلة.

يتم ذلك عبر مدخل بصري بعرض الصور امام الطفل والمطلوب منه تحديد

الصورة التي لا تتماشى مع البقية.

يتمثل محتوى هذه الفقرة في:

مجموعات من الصور تربطها مع بعضها البعض علاقة دلالية وتختلف صورة واحدة

عن البقية اختلافا دلاليا.

الفقرة العاشرة: فهم الجملة

أهدافها: تهدف هذه الفقرة الى

. تحسين قدرة الطفل على الفهم اللغوي.

. تنمية قدرة الطفل على الفهم الدلالي الوظيفي وتحديد الخصائص النوعية

للأشياء المحيط به.

. تطوير إمكانية الطفل في الربط بين فهم الجملة وخصائص محتوى الشيء

أوالصورة.

يتمثل محتوى هذه الفقرة في:

. مجموعات من الصور يجسد محتواها أحداث مأخوذة من واقع الطفل المعاش.

الفقرة الحادية عشر: التمارين الحس حركية:

تضم مجموعة من التمارين الحسية حركية.

أهدافها:

تهدف هذه الفقرة الى تنمية القدرات الحسية الحركية لدى الطفل وخاصة التي

لها علاقة مباشرة باللغة.

يتم ذلك عبر مختلف التمارين الحس حركية التي يتم الاعتماد في انجازها على جسم الطفل.

يتمثل محتواه في الطفل في حد ذاته وبعض الدوائر والمربعات.

4. برنامج البرتوكول المكمل

تمثل محتوى البرتوكول المكمل في برنامج المدرسة القرآنية التي وجهت لها افراد العينة²³ في:

- . تكرار وحفظ مختلف السور القصار في حصص فردية.
- . تكرار وحفظ مختلف السور القصار في حصص جماعية.
- . تفسير وشرح معاني السور من طرف معلم القرآن.
- . قراءة السور القرآنية بمراعاة الاحكام مع معلم القرآن قراءة ترديدية.
- . إنتاج لفظي للسور القرآنية وعرضها على معلم القرآن.

5. المدة الزمنية لتطبيق البرتوكول

تم تطبيق هذا البروتوكول النفس لساني على عينة البحث التجريبية دون الضابطة في مجموعة حصص فردية وجماعية على مدار ثلاثة اشهر ونصف بمساعدة مختصين أرطوفونيين.

²³ مدمجين مع أطفال عاديين.

الفصل الثامن: دراسة نتائج الدراسة

المبحث الاول: عرض نتائج اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية

1. نتائج التطبيق القبلي للاختبار على العينتين التجريبية والضابطة

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة	فقرات الاختبار
0.01	2.04	0.636	7.63	29.81	16	الضابطة	تسمية الصور
			9.51	27.88	16	التجريبية	
0.01	2.04	-0.259	2.66	7.19	16	الضابطة	تذكر الكلمات
			2.80	7.44	16	التجريبية	
0.01	2.04	-2.200	0.63	2.56	16	الضابطة	تذكر الكلمات من الصور
			0.81	3.13	16	التجريبية	
0.01	2.04	0.382	0.48	0.31	16	الضابطة	تذكر الاعداد
			0.45	0.25	16	التجريبية	
0.01	2.04	-1.528	0.73	1.44	16	الضابطة	المعجم الدلالي
			0.89	1.88	16	التجريبية	
0.01	2.04	-0.221	0.81	1.63	16	الضابطة	التصنيف والترتيب الدلالي
			0.79	1.69	16	التجريبية	
0.01	2.04	0.224	0.85	0.94	16	الضابطة	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
			0.72	0.88	16	التجريبية	
0.01	2.04	-0.870	1.15	1.44	16	الضابطة	التعرف على الاصوات
			0.86	1.75	16	التجريبية	
0.01	2.04	0.103	11.79	45.31	16	الضابطة	المجموع
			12.35	44.88	16	التجريبية	

جدول رقم (19) يبين احصائيات نتائج التطبيق القبلي لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على كل من العينة التجريبية والضابطة.

يتضح من خلال الجدول رقم (19) ان قيمة ت المحسوبة جاءت اقل من ت

الجدولية في اغلب فقرات اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية البالغ عددها ثمان فقرات

باستثناء فقرة تذكر الكلمات عبر الصور التي فاقت قيمة ت المحسوبة 2.2 قيمة ت

المجدولة 2.04 ؛ فبالنسبة لبند تسمية الصور تمثلت ت المحسوبة في 0.63 وتذكر

الكلمات بـ 0.25 وتذكر الاعداد 0.38 والمعجم الدلالي 1.52 والتصنيف والترتيب الدلالي 0.22 والسيولة اللفظية والتقطيع الدلالي ايضا 0.22 والتعرف على الاصوات 0.87 وهذه القيم كلها اقل من 2.04 قيمة ت الجدولية وبالتالي فهي غير دالة. بما فيها قيمة ت المحسوبة لمجاميع فقرات الاختبار التي تجسدت في 0.10 .

اضافة الى ان قيم متوسطات نتائج الفقرات لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة جاءت متقاربة او شبه متساوية احيانا لاغلب فقرات الاختبار كذلك فنجد 29.81 متوسط المجموعة الضابطة في مقابل 27.88 من 50 في فقرة تسمية الصور، و7.19 في مقابل 7.44 من 15 في فقرة تذكر الكلمات، و0.31 مقابل 0.25 من 6 لفقرة تذكر الاعداد و1.44 مقابل 1.88 من 6 في فقرة المعجم الدلالي و1.63 مقابل 1.69 من 6 في فقرة التصنيف والترتيب الدلالي، و0.94 مقابل 0.88 من 4 في فقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي ، و1.44 مقابل 1.75 من 5 في فقرة التعرف على الاصوات. بمجموع متوسط كلي تمثل في 45.31 من 110 للمجموعة الضابطة و44.88 من 110 للمجموعة التجريبية. بينما سجلنا فرق المتوسط بين المجموعتين في فقرة تذكر الكلمات عبر الصور بـ 2.56 للمجموعة الضابطة و3.13 للمجموعة التجريبية.

الشيئ نفسه يقال على الانحرافات المعيارية التي جاءت متقاربة الى حد ما في اغلب فقرات الاختبار بـ 7.63 مقابل 9.51 في بند تسمية الصور، و2.66 مقابل 2.80 في بند تذكر الكلمات، و0.63 مقابل 0.81 في فقرة تذكر الكلمات من الصور، و0.48 مقابل 0.45 في بند تذكر الاعداد، و0.73 مقابل 0.89 في فقرة المعجم الدلالي، و0.81 مقابل

0.79 في فقرة التصنيف والترتيب الدلالي، و0.85 مقابل 0.72 في فقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، و1.15 مقابل 0.86 في فقرة التعرف على الاصوات. بمجموع 11.79 قيمة الانحراف المعياري للمجموعة الصابطة و12.35 قيمة الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية.

2. نتائج التطبيق البعدي للاختبار على عيني الاطفال المتأخرين لغويا

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة	فقرات الاختبار
0.01	2.04	-4.230	7.54	35.88	16	الصابطة	تسمية الصور
			4.67	45.25	16	التجريبية	
0.01	2.04	-5.241	2.46	6.94	16	الصابطة	تذكر الكلمات
			2.53	11.56	16	التجريبية	
0.01	2.04	-7.656	0.82	3.00	16	الصابطة	تذكر الكلمات من الصور
			2.52	8.06	16	التجريبية	
0.01	2.04	-2.936	0.51	0.44	16	الصابطة	تذكر الاعداد
			0.68	1.06	16	التجريبية	
0.01	2.04	-10.043	0.72	1.63	16	الصابطة	المعجم الدلالي
			0.79	4.31	16	التجريبية	
0.01	2.04	-3.555	0.85	1.94	16	الصابطة	التصنيف والترتيب الدلالي
			0.62	2.88	16	التجريبية	
0.01	2.04	-2.923	1.02	1.13	16	الصابطة	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
			0.77	2.06	16	التجريبية	
0.01	2.04	-4.500	1.10	2.50	16	الصابطة	التعرف على الاصوات
			0.85	4.06	16	التجريبية	
0.01	2.04	-7.749	11.42	53.44	16	الصابطة	المجموع
			6.86	79.25	16	التجريبية	

جدول رقم (20) يبين احصائيات نتائج التطبيق البعدي لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على كل من العينة التجريبية والصابطة.

يبين لنا الجدول رقم (20) ان قيمة ت المحسوبة جاءت اكبر من ت الجدولية المقدره بـ 2.04 في كل فقرات اختبار الذاكرة الدالية المعجمية البالغ عددها ثمان فقرات من دون استثناء؛ فبالنسبة لبند تسمية الصور تمثلت ت المحسوبة في 4.23 وتذكر الكلمات بـ 5.24 وتذكر الكلمات عبر الصور 7.65 وتذكر الاعداد 2.93 والمعجم الدلالي 10.04 والتصنيف والترتيب الدلالي 3.55 والسيولة اللفظية والتقطيع الدلالي 2.92 والتعرف على الاصوات 4.50 فهذه القيم كلها اكبر من قيمة ت الجدولية المقدره بـ 2.04 وبالتالي فهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01. بما فيها قيمة ت المحسوبة لمجاميع فقرات الاختبار التي تجسدت في 7.74.

كما أن قيم متوسطات نتائج الفقرات لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة أعطت نتائج متباينة لاغلب فقرات الاختبار كذلك ولصالح المجموعة التجريبية فنجد 35.88. متوسط المجموعة الضابطة في مقابل 45.25 من 50 للمجموعة التجريبية في فقرة تسمية الصور، و6.94 في مقابل 11.56 من 15 في فقرة تذكر الكلمات، و3.00 مقابل 8.06 من 18 لفقرة تذكر الكلمات عبر الصور و0.44 مقابل 1.06 من 6 في فقرة تكر الاعداد و 1.63 مقابل 4.31 من 6 في فقرة المعجم الدلالي و1.94 مقابل 2.88 من 6 في فقرة التصنيف والترتيب الدلالي، و1.13 مقابل 2.06 من 4 في فقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي ، و2.50 مقابل 4.06 من 5 في فقرة التعرف على الاصوات. بمجموع متوسط كلي تمثل في 53.44 من 110 للمجموعة الضابطة و79.25 من 110 للمجموعة التجريبية.

وفي ما يتعلق بالانحرافات المعيارية فجاءت متشابهة الى حد ما في خمس فقرات من مجمل فقرات الاختبار الثماني ومتباينة في البقية؛ فنجد 7.54 للمجموعة الضابطة مقابل 4.67 للمجموعة التجريبية في بند تسمية الصور، و2.46مقابل 2.53 في بند تذكر الكلمات، و 0.82 مقابل 2.52 في فقرة تذكر الكلمات من الصور، و0.51مقابل 0.68 في بند تذكر الاعداد، و0.72مقابل 0.79 في فقرة المعجم الدلالي، و0.85مقابل 0.62 في فقرة التصنيف والترتيب الدلالي، و1.02مقابل 0.77 في فقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، و1.10 مقابل 0.85 في فقرة التعرف على الاصوات. بمجموع 11.42قيمة الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة و6.86 قيمة الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية.

3. نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار على العينة التجريبية

بنود الاختبار	العينة؛ التجريبية	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
تسمية الصور	القبلي	16	27.88	9.51	-6.558	2.04	0.01
	البعدي	16	45.25	4.67			
تذكر الكلمات	القبلي	16	7.44	2.80	-4.370	2.04	0.01
	البعدي	16	11.56	2.53			
تذكر الكلمات من الصور	القبلي	16	3.13	0.81	-7.476	2.04	0.01
	البعدي	16	8.06	2.52			
تذكر الاعداد	القبلي	16	0.25	0.45	-3.993	2.04	0.01
	البعدي	16	1.06	0.68			
المعجم الدلالي	القبلي	16	1.88	0.89	-8.204	2.04	0.01
	البعدي	16	4.31	0.79			
التصنيف والترتيب الدلالي	القبلي	16	1.69	0.79	-4.721	2.04	0.01
	البعدي	16	2.88	0.62			
السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي	القبلي	16	0.88	0.72	-4.503	2.04	0.01
	البعدي	16	2.06	0.77			
التعرف على الاصوات	القبلي	16	1.75	0.86	-7.649	2.04	0.01
	البعدي	16	4.06	0.85			
المجموع	القبلي	16	44.8750	12.3498	-9.734	2.04	0.01
	البعدي	16	79.2500	6.8557			

جدول رقم (21) يبين احصائيات نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على العينة التجريبية.

في قراءة مقارنة لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على افراد المجموعة التجريبية الموضحة في الجدول رقم (21) نلاحظ ان قيم ت المحسوبة لكل فقرات الاختبار وقيمة ت الكلية للاختبار جاءت اكبر من قيمة ت المجدولة المتمثلة في 2.04 وبالتالي فهي دالة عند 0.01 ولصالح التطبيق البعدي.

فتمثلت قيمة ت المحسوبة لفقرة تسمية الصور في 6.558 وفي 4.370 لفقرة تذكر الكلمات وفي 7.476 لفقرة تكرر الكلمات عبر الصور وفي 3.993 لفقرة تذكر الاعداد وفي 8.204 لفقرة المعجم الدلالي وفي 4.721 لفقرة التصنيف والترتيب الدلالي وفي 4.503 لفقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي وفي 7.649 لفقرة التعرف على الاصوات. أما قيمة ت المحسوبة لمجمل الاختبار فتجدت في 9.734.

وتماشت مع هذه النتائج الاختلافات المسجلة في المتوسطات بين التطبيقين القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي في كل الفقرات اضافة الى متوسط المجموع، فنجد؛ متوسط التطبيق القبلي لبند تسمية الصور يتمثل في 27.88 مقابل 45.25 للتطبيق البعدي، وفي بند تذكر الكلمات سجلنا 7.44 مقابل 11.56، وفي بند تذكر الكلمات عبر الصور نجد 3.13 مقابل 8.06 وفي فقرة تذكر الاعداد 0.25 مقابل 1.06 و1.88 مقابل 4.31 في فقرة المعجم الدلالي و1.69 مقابل 2.88 لفقرة التصنيف والترتيب الدلالي و0.88 مقابل 2.06 لفقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي و1.75 مقابل 4.06 في فقرة التعرف على الاصوات، بمتوسط اجمالي للاختبار ككل 44.8750 مقابل 79.2500 لصالح التطبيق البعدي.

اما قراءتنا لمعطيات الجدول رقم (21) في ما يتعلق بالانحرافات المعيارية فإنها جاءت متشابهة الى حد ما، باستثناء فقرتي تسمية الصور 9.51 للتطبيق القبلي مقابل 4.67 للبعدي وتذكر الكلمات عبر الصور 0.81 مقابل 2.52 وايضا الانحراف المعياري لمجموع الاختبار 12.3498 للقبلي مقابل 6.8557 للبعدي. في حين تقاربت في بقية

الفقرات فنجد 2.80 مقابل 2.53 في فقرة تذكر الكلمات و 0.45 مقابل 0.68 في فقرة تذكر الاعداد و 0.89 مقابل 0.79 في المعجم الدلالي و 0.79 مقابل 0.62 في فقرة التصنيف والترتيب الدلالي و 0.72 مقابل 0.77 في فقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي و 0.86 مقابل 0.85 في فقرة التعرف على الاصوات.

4. نتائج التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة للاختبار على العينة التجريبية

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة التجريبية	فقرات الاختبار
0.01	2.04	-0.775	4.67	45.25	16	البعدي	تسمية الصور
			3.97	46.44	16	ما بعد المتابعة	
0.01	2.04	-0.543	2.53	11.56	16	البعدي	تذكر الكلمات
			2.00	12.00	16	ما بعد المتابعة	
0.01	2.04	-0.212	2.52	8.06	16	البعدي	تذكر الكلمات من الصور
			2.49	8.25	16	ما بعد المتابعة	
0.01	2.04	-1.101	0.68	1.06	16	البعدي	تذكر الاعداد
			0.60	1.31	16	ما بعد المتابعة	
0.01	2.04	-1.052	0.79	4.31	16	البعدي	المعجم الدلالي
			0.89	4.63	16	ما بعد المتابعة	
0.01	2.04	-0.522	0.62	2.88	16	البعدي	التصنيف والترتيب الدلالي
			0.73	3.00	16	ما بعد المتابعة	
0.01	2.04	-1.884	0.77	2.06	16	البعدي	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
			0.52	2.50	16	ما بعد المتابعة	
0.01	2.04	-1.215	0.85	4.06	16	البعدي	التعرف على الاصوات
			0.89	4.44	16	ما بعد المتابعة	
0.01	2.04	-1.428	6.86	79.25	16	البعدي	المجموع
			6.25	82.56	16	ما بعد المتابعة	

جدول رقم (22) يبين احصائيات نتائج التطبيق القبلي وما بعد المتابعة لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على العينة التجريبية.

يظهر لنا الجدول رقم (22) نتائج التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على افراد المجموعة التجريبية التي جاءت غير دالة عبر كامل فقرات الاختبار الثماني اضافة الى مجموع الاختبار ككل، فقيم ت المحسوبة لكل فقرات من فقرات الاختبار وقيمة ت الكلية للاختبار جاءت اقل من قيمة ت الجدولية المتمثلة في 2.04 وبالتالي فهي غير دالة.

فبالنسبة لقيمة ت المحسوبة لفقرة تسمية الصور تمثلت في 0.77 وفي 0.54 لفقرة تذكر الكلمات وفي 0.21 لفقرة تكرر الكلمات عبر الصور وفي 1.10 لفقرة تذكر الاعداد وفي 1.05 لفقرة المعجم الدلالي وفي 0.52 لفقرة التصنيف والترتيب الدلالي وفي 1.88 لفقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي وفي 1.21 لفقرة التعرف على الاصوات. أما قيمة ت المحسوبة لمجمل الاختبار فتجسدت في 1.42.

كما كشف الجدول عن تقارب كبير في المتوسطات بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة سواء تعلق الامر بمتوسط الفقرات او المتوسط العام للاختبار، فنجد؛ متوسط التطبيق البعدي لبند تسمية الصور تمثل في 45.25 مقابل 46.44 لتطبيق ما بعد المتابعة، وفي بند تذكر الكلمات سجلنا 11.56 مقابل 12.00، وفي بند تذكر الكلمات عبر الصور نجد 8.06 مقابل 8.25

وفي فقرة تذكر الاعداد 1.06 مقابل 1.31 و 4.31 مقابل 4.63 في فقرة المعجم الدلالي و 2.88 مقابل 3.00 لفقرة التصنيف والترتيب الدلالي و 2.06 مقابل 2.50 لفقرة السيولة

اللفظية والتقطيع الدلالي و4.06مقابل 4.44 في فقرة التعرف على الاصوات، بمتوسط اجمالي للاختبار ككل 79.25 للتطبيق البعدي مقابل 82.56 لتطبيق ما بعد المتابعة.

وبخصوص الانحرافات المعيارية فانها جاءت متقاربة بشكل كبير، ففي فقرة تسمية الصور 4.67 للتطبيق البعدي مقابل 3.97 لتطبيق ما بعد المتابعة، وتذكر الكلمات 2.53 مقابل 2.00 وتذكر الكلمات عبر الصور 2.52 مقابل 2.49، ونجد 0.68مقابل 0.60 في فقرة تذكر الاعداد و 0.79مقابل 0.89 في المعجم الدلالي و 0.62مقابل 0.73 في فقرة التصنيف والترتيب الدلالي و 0.77مقابل 0.52 في فقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي و 0.85 مقابل 0.89 في فقرة التعرف على الاصوات، اما الانحراف المعياري لمجموع الاختبار فتمثل في 6.86 للتطبيق البعدي وفي 6.25 لتطبيق ما بعد المتابعة.

المبحث الثاني: عرض نتائج فرضيات الدراسة

1. عرض نتائج الفرضية الاولى

نصت هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة الدلالية المعجمية والتأخر اللغوي لدى الطفل، ولاختبار صحتها اعتمدت الباحثة على كل من المتوسط والانحراف المعياري ومعامل بيرسون لدراسة الارتباط بين نتائج كل من اختباري اللغة والذاكرة الدلالية على عينة الاطفال المتأخرين لغويا . وقد جاءت النتائج على الشكل

التالي

معامل الارتباط	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية	المتوسط	حجم العينة	المتأخرون لغويا
0.24	11.87	110	45.09	32	اختبار الذاكرة الدلالية
	7.84	118	46.25	32	اختبار اللغة

جدول رقم (23) نتائج المتأخرين لغويا في كل من اختباري اللغة والذاكرة الدلالية المعجمية

يظهر الجدول رقم (23) قيمة عامل الارتباط بين نتائج الاختبارين المتمثلة في 0.24 وهي قيمة صغيرة تعبر عن ضعف هذا الارتباط ولكن تقارب متوسطي الاطفال المتأخرون لغويا في كل من اختبار اللغة والذاكرة الدلالية (45.09 من 110 و 46.25 من 118) يبين خلاف ذلك. ثم ان قيمتا الانحراف المعياري الكبير تعكس ذلك (11.87، 7.84).

فتفسير هذا يمكن يعود بالدرجة الاولى الحجم العينة (32) الذي يعتبر صغير لأجل دراسة هذه العلاقة الارتباطية احصائيا. فإحصائيا يمكننا القول ان هذا الارتباط

ضعيف وبالتالي لم تتحقق هذه الفرضية. اما اذا نظرنا للمعطيات الاحصائية الاخرى (تقارب وتشابه المتوسطين، كبر قيمة الانحراف المعياري) وخاصة للمعطيات النظرية والدراسات السابقة في هذا المجال (مازيو 1999، نواني 2005 و 2012، قاسمي 2002 و 2014، زغبوش 2013)، التي تقول بوجود علاقة بين اللغة والذاكرة من جهة وبتأثر الذاكرة الدلالية لدى المتأخرين لغويا من جهة ثانية فيمكننا قبول هذه الفرضية.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية

تحدث هذه الفرضية عن عدم وجود فروق قبلية في نتائج اختبار الذاكرة الدلالية لمعجمية للطفل المتأخر لغويا، ولأجل التحقق من صحة هذه الفرضية اعتمدت الباحثة على اختبار "ت" لدراسة دلالة الفروق بين العينتين التجريبية والضابطة وظهرت النتائج على الشكل التالي

اختبار الذاكرة الدلالية	العينه	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولة	مستوى الدلالة
الضابطة	16	45.31	11.79	0.103	2.04	0.01	
التجريبية	16	44.88	12.35				

جدول رقم (24) النتائج قبلية للعينتين الضابطة والتجريبية في اختبار الذاكرة الدلالية

تبين النتائج المدونة في الجدول رقم (24) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية فقيمة ت الجدولة جاءت اكبر من ت المحسوبة (0.103، 2.04) عند مستوى دلالة 0.01.

كما أن قيم متوسطات المجموعتين جاءت جد متقاربة وبقيمة كبيرة (44.88 للتجريبية و 45.31 للضابطة)، تتميز بتشتت تكرارات كلتا المجموعتين على اساس أن

الحالات تعاني من مشاكل في الذاكرة الدلالية فتتغير وتميز النقاط المحصل عليها في مختلف البنود المكونة للاختبار.

فاستنادا الى ما سبق يمكننا القول أن هذه الفرضية فعلا قد تحققت لأنه مبدئيا لا توجد فروق بين المجموعتين في هذا الصدد على اساس ان كلا منهما لم تخضع للبرتوكول بعد، اضافة الى انه في تقسيم العينة تم اخذ بعين الاعتبار أن تكونا متجانستين وقد تم التحقق من ذلك باستعمال معامل لوفن²⁴.

1.2 عرض نتائج الفرضية الثانية الجزئية الاولى

تحدثت هذه الفرضية عن عدم وجود فروق قبلية ذات دلالة احصائية في نتائج فقرات التنظيم الدلالي للطفل المتأخر لغوياً، وقد تم الاعتماد على اختبارات لدراسة دلالة الفروق بين المجموعتين والنتائج المتوصل اليها نوضح في الجدول التالي:

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة	فقرات التنظيم الدلالي من اختبار الذاكرة الدلالية
0.01	2.04	-1.528	0.73	1.44	16	الضابطة	المعجم الدلالي
			0.89	1.88	16	التجريبية	
0.01	2.04	-0.221	0.81	1.63	16	الضابطة	التصنيف والترتيب الدلالي
			0.79	1.69	16	التجريبية	
0.01	2.04	0.224	0.85	0.94	16	الضابطة	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
			0.72	0.88	16	التجريبية	
0.01	2.04	-0.870	1.15	1.44	16	الضابطة	التعرف على الاصوات
			0.86	1.75	16	التجريبية	

جدول رقم (25) النتائج قبلية للعينتين الضابطة والتجريبية في فقرات التنظيم الدلالي

²⁴ ينظر التمهيد في تناول الاجرائي الثاني.

توضح النتائج المدونة في الجدول رقم (25) بأنه وعلى غرار الفرضية العامة الثالثة فإنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في مختلف الفقرات الممثلة للتنظيم الدلالي فقيمت ت الجدولة جاءت اكبر من المحسوبة 0.87 لفقرة التعرف على الاصوات و0.22 لفقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي كذلك 0.22 لفقرة التصنيف والترتيب الدلالي و1.52 لفقرة المعجم الدلالي، كما أن الفرق بين المتوسطات جاء صغير مما يعبر عن تشابه وتقارب افراد المجموعتين في النتائج الى حد بعيد. وبالتالي تحقق هذه الفرضية الجزئية.

2.2 عرض نتائج الفرضية الثانية الجزئية الثانية

نصت هذه الفرضية على عدم وجود فروق قبلية ذات دلالة احصائية في نتائج فقرات الاسترجاع الدلالي للطفل المتأخر لغوياً، واعتمدت الباحثة اختبارات لدراسة دلالة الفروق بين المجموعتين والنتائج المتوصل اليها نوضح في الجدول التالي:

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة	فقرات الاسترجاع من اختبار الذاكرة الدلالية
0.01	2.04	0.636	7.63	29.81	16	الضابطة	تسمية الصور
			9.51	27.88	16	التجريبية	
0.01	2.04	-0.259	2.66	7.19	16	الضابطة	تذكر الكلمات
			2.80	7.44	16	التجريبية	
0.01	2.04	-2.200	0.63	2.56	16	الضابطة	تذكر الكلمات من الصور
			0.81	3.13	16	التجريبية	
0.01	2.04	0.382	0.48	0.31	16	الضابطة	تذكر الاعداد
			0.45	0.25	16	التجريبية	

جدول رقم (26) النتائج قبلية للعينتين الضابطة والتجريبية في فقرات الاسترجاع

تظهر النتائج الموضحة في الجدول رقم (26) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين قبل تطبيق البروتوكول على المجموعة التجريبية في فقرات البروتوكول الممثلة للاسترجاع والتي حملت قيمة ت المحسوبة اقل من الجدولة 2.04 (0.38 لتذكر الاعداد و0.63 لتسمية الصور و0.25 لتذكر الكلمات) وكذلك نتائج الفرق بين المتوسطات جاءت تعكس ما سبق ذكره. باستثناء فقرة تذكر الكلمات من الصور التي جاءت نتائجها مخالفة وحملت دلالة (2.20) لصالح المجموعة التجريبية، ولكن هذا لم يؤثر على تحقيق هذه الفرضية.

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة احصائية في التطبيق البعدي لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة و لاختبار مدى صحة هذه الفرضية استعملت الباحثة اختبارات لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات واستعانة بالانحراف المعياري وجاءت النتائج كالاتي:

مستوى الدلالة	ت الجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة	اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية
0.01	2.04	-7.749	11.42	53.44	16	الضابطة	
			6.86	79.25	16	التجريبية	

جدول رقم (27) نتائج التطبيق البعدي لاختبار الذاكرة على العينتين التجريبية

والضابطة

توضح النتائج المدونة في الجدول رقم (27) كبر قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ 7.749 من ت الجدولة المتمثلة في 2.04 وكذلك متوسط المجموعة التجريبية 79.25 في مقابل

متوسط المجموعة الضابطة 53.44 وهذا ما يدل على أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية في نتائج اختبار الذاكرة الدلالية بعد تطبيق البروتوكول النفسي لساني. أي انه كان للبرتوكول أثر على أفراد المجموعة التجريبية في مقابل افراد المجموعة الضابطة في تنمية القدرات المرتبطة بمختلف الفقرات المكونة لاختبار الذاكرة أي ان الفرضية هذه قد تحققت.

1.3 الفرضية الثالثة الجزئية الاولى

توجد فروق ذات دلالة احصائية في التطبيق البعدي لفقرات التنظيم الدلالي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية استعملت الباحثة اختبارات لدراسة الفرق بين المتوسطات واستعانة بالانحراف المعياري والنتائج موضحة

في الجدول الاتي

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة	فقرات التنظيم الدلالي
0.01	2.04	-10.043	0.72	1.63	16	الضابطة	المعجم الدلالي
			0.79	4.31	16	التجريبية	
0.01	2.04	-3.555	0.85	1.94	16	الضابطة	التصنيف والترتيب الدلالي
			0.62	2.88	16	التجريبية	
0.01	2.04	-2.923	1.02	1.13	16	الضابطة	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
			0.77	2.06	16	التجريبية	
0.01	2.04	-4.500	1.10	2.50	16	الضابطة	التعرف على الاصوات
			0.85	4.06	16	التجريبية	

جدول (28) نتائج البعدي لفقرات التنظيم الدلالي على العينتين التجريبية والضابطة

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (28) كبر قيم ت المحسوبة من المجدولة والتي

تمثلت في 10.04 للمعجم الدلالي و3.55 للتصنيف والترتيب الدلالي و2.92 للسيولة

اللفظية والتقطيع الدلالي و 4.50 للتعرف على الاصوات في حين تمثلت قيمة ت الجدولية في 2.04 كما أن الفرق في المتوسطات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية جاء ظاهر ولصالح المجموعة التجريبية لكل الفقرات الاربع الممثلة للتنظيم الدلالي؛ 4.31 مقابل 1.63 لفقرة المعجم الدلالي و 2.88 مقابل 1.94 لفقرة التصنيف والترتيب الدلالي. و 2.06 مقابل 1.13 لفقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي و 4.06 مقابل 2.50 لفقرة التعرف على الاصوات مما يدل على أن هذه الفرصة قد تحققت.

2.3 الفرضية الثالثة الجزئية الثانية

نصت هذه الفرضية على وجود فروق ذات دلالة احصائية في التطبيق البعدي لفقرات الاسترجاع بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية استعملت الباحثة اختبارات لدراسة الفرق بين المتوسطات واستعانة بالانحراف المعياري والنتائج جاءت كالآتي:

مستوى الدلالة	ت الجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة	فقرات الاسترجاع
0.01	2.04	-4.230	7.54	35.88	16	الضابطة	تسمية الصور
			4.67	45.25	16	التجريبية	
0.01	2.04	-5.241	2.46	6.94	16	الضابطة	تذكر الكلمات
			2.53	11.56	16	التجريبية	
0.01	2.04	-7.656	0.82	3.00	16	الضابطة	تذكر الكلمات من الصور
			2.52	8.06	16	التجريبية	
0.01	2.04	-2.936	0.51	0.44	16	الضابطة	تذكر الاعداد
			0.68	1.06	16	التجريبية	

جدول رقم (29) نتائج التطبيق البعدي لفقرات الاسترجاع على العينتين التجريبية

والضابطة

يظهر الجدول رقم (29) قيم ت المحسوبة التي تفوق قيمة ت الجدولة المقدره ب 2.04 والتي تمثلت في 4.23 لتسمية الصور و5.24 لتذكر الكلمات و7.65 لتذكر الكلمات من الصور و2.93 لتذكر الاعداد. اضافة الى كبر قيمة متوسط المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة في كل الفقرات الاربعة الممثلة للاسترجاع؛ 45.25 في مقابل 35.88 لفقرة تسمية الصور و11.56 في مقابل 6.94 لفقرة تذكر الكلمات و8.06 في مقابل 3 لفقرة تكرر الكلمات من الصور و1.06 في مقابل 0.44 لفقرة تذكر الاعداد. وعليه يمكننا القول بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في التطبيق البعدي لفقرات الاسترجاع بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح هذه الاخيرة أي ان هذه الفرضية قد تحققت.

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة

يتمثل محتواها في عدم وجود فروق ذات دلالة بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة في نتائج تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على العينة التجريبية المتكونة من اطفال متأخرون لغويا وللتحقق من صحة هذه الفرضية اعتمدت الباحثة على دراسة الفروق بين المتوسطات والانحراف المعياري واختبارات لقياس الفروق بين التطبيقين والنتائج جاءت على النحو التالي:

مستوى الدلالة	ت الجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة التجريبية	اختبار الذاكرة الدلالية
0.01	2.04	-1.428	6.86	79.25	16	البعدي	
			6.25	82.56	16	مابعد المتابعة	

جدول (30) نتائج البعدي وما بعد المتابعة لاختبار الذاكرة الدلالية على العينة التجريبية

تظهر النتائج الموضحة المبينة في الجدول رقم (30) ان قيمة ت المحسوبة والتي تمثلت 1.42 جاءت اقل من ت الجدولية المقدره بـ 2.04 وبالتالي فهي غير دالة كما ان الفرق بين متوسط التطبيق البعدي البالغ 79.25 ومتوسط ما بعد المتابعة المقدر 82.56 هو جد ضئيل اضافة الى تشابه الانحراف المعياري لكلا التطبيقين فكل هذه النتائج تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة في نتائج تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على العينة التجريبية، وهذا من المفروض الذي يكون لان افراد العينة التجريبية بعد استفادتهم من البرتوكول النفس لساني المبني على اساس لغة القران الكريم تتحسن نتائجهم ولكن بعد مدة من المتابعة لا يكون هناك اختلاف واضح في النتائج أو على الاقل تتشابه نتائجهم في التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة، وبالتالي فهذه الفرضية تحققت كذلك.

1.4 الفرضية الرابعة الجزئية الاولى

تنص هذه الفرضية الفرعية على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة في نتائج تطبيق فقرات التنظيم الدلالي على العينة التجريبية للأطفال المتأخرين لغويا، واستعانت الباحثة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وباختبارات لأجل التحقق من مدى صحة هذه الفرضية وحصلت على النتائج التالية:

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة التجريبية	فقرات التنظيم الدلالي
0.01	2.04	-1.052	0.79	4.31	16	البعدي	المعجم الدلالي
			0.89	4.63	16	مابعد المتابعة	
0.01	2.04	-0.522	0.62	2.88	16	البعدي	التصنيف والترتيب الدلالي
			0.73	3.00	16	مابعد المتابعة	
0.01	2.04	-1.884	0.77	2.06	16	البعدي	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
			0.52	2.50	16	مابعد المتابعة	
0.01	2.04	-1.215	0.85	4.06	16	البعدي	التعرف على الاصوات
			0.89	4.44	16	مابعد المتابعة	

جدول رقم (31) مقارنة نتائج التطبيقين البعدي ومابعد المتابعة لفقرات التنظيم الدلالي

على العينة التجريبية

يبين الجدول رقم (31) قيم ت المحسوبة المتمثلة في 1.05 لفقرة المعجم الدلالي و0.52 لفقرة التصنيف والترتيب الدلالي و1.88 لفقرة السيولة اللفظية والتقطيع و1.21 لفقرة التعرف على الاصوات. والتي جاءت كلها اقل من قيمة ت الجدولية المتمثلة في 2.04. وبالنسبة للمتوسطات جاءت جد متقاربة او شبه متساوية بين التطبيق البعدي وتطبيق مابعد المتابعة لكل فقرات التنظيم الدلالي فنجد 4.31 مقابل 4.63 لفقرة المعجم الدلالي و 2.88 مقابل 3 لفقرة التصنيف والترتيب الدلالي و2.06 مقابل 2.50 لفقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي و4.06 مقابل 4.44 لفقرة التعرف على الاصوات، والملاحظ كذلك ان قيم الانحراف المعياري قلت وتشابهت كذلك، وهذا ان دل على شيء فانما يدل على نتائج اطفال العينة التجريبية في فقرات التنظيم الدلالي لم يطرا عليها تغيير واضح يذكر، وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية الفرعية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة في نتائج

تطبيق فقرات التنظيم الدلالي على العينة التجريبية للاطفال المتأخرين لغويا، قد تحققت.

2.4 الفرضية الرابعة الجزئية الثانية

تنص هذه الفرضية الفرعية على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة في نتائج تطبيق فقرات الاسترجاع على العينة التجريبية، واستعانت الباحثة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وباختبارات لأجل التحقق من مدى صحة هذه الفرضية وحصلت على النتائج التالية:

مستوى الدلالة	ت الجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة التجريبية	فقرات الاسترجاع
0.01	2.04	-0.775	4.67	45.25	16	البعدي	تسمية
			3.97	46.44	16	ما بعد المتابعة	الصور
0.01	2.04	-0.543	2.53	11.56	16	البعدي	تذكر الكلمات
			2.00	12.00	16	ما بعد المتابعة	
0.01	2.04	-0.212	2.52	8.06	16	البعدي	تذكر الكلمات
			2.49	8.25	16	ما بعد المتابعة	من الصور
0.01	2.04	-1.101	0.68	1.06	16	البعدي	تذكر الاعداد
			0.60	1.31	16	ما بعد المتابعة	

جدول رقم (32) مقارنة نتائج التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة لفقرات الاسترجاع على العينة التجريبية

يبين الجدول رقم (32) قيم ت المحسوبة المتمثلة في 0.77 لفقرة تسمية الصور و0.54 لفقرة تذكر الكلمات و 0.21 لفقرة تذكر الكلمات من الصور و 1.10 لفقرة تذكر الاعداد التي جاءت كلها اقل من قيمة ت الجدولية المتمثلة في 2.04. وبالنسبة للمتوسطات جاءت جد متقاربة بين التطبيق البعدي وتطبيق ما بعد المتابعة لكل فقرات الاسترجاع فنجد 45.25 مقابل 46.44 لفقرة تسمية الصور و 11.56 مقابل 12 لفقرة

تذكر الكلمات و 8.06 مقابل 8.25 لفقرة تذكر الكلمات عبر الصور و 1.06 مقابل 1.31 لفقرة تذكر الاعداد. والانحرافات المعيارية جاءت متقاربة كذلك وقليلة عدا فقرة تسمية الصور التي ارتفعت نوعا ما قيمة انحراف معيارها فبلغ 4.67 للتطبيق البعدي مقابل 3.97 لتطبيق ما بعد المتابعة. وهذا ما يبين استقرار نتائج اطفال العينة التجريبية من التطبيق البعدي الى تطبيق ما بعد المتابعة في ما يتعلق بفقرات الاسترجاع.

و منه فان الفرضية الفرعية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين البعدي وما بعد المتابعة في نتائج تطبيق فقرات الاسترجاع الدلالي على العينة التجريبية للأطفال المتأخرين لغويا، قد تحققت.

5. عرض نتائج الفرضية الخامسة

تنص هذه الفرضية على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على العينة التجريبية، ولفحص صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة المتوسطات والانحراف المعياري واختبار "ت" لدراسة هذه الفروق وجاءت النتائج كالتالي:

مستوى الدلالة	ت الجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة؛ التجريبية	اختبار الذاكرة الدلالية
0.01	2.04	-9.734	12.3498	44.8750	16	القبلي	
			6.8557	79.2500	16	البعدي	

جدول (33) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة الدلالية للعينة التجريبية

يتضح من الجدول رقم (33) أن هناك فرق ظاهر من خلال قيمة ت المحسوبة

9.73 الاكبر من قيمة ت الجدولية 2.04 والفرق بين متوسطي التطبيق القبلي المتمثل في

44.87 واصبح في البعدي يساوي 79.25 ثم ان الانحراف المعياري كان في التطبيق القبلي كبير حيث بلغ 12.34 وقلت قيمته في التطبيق البعدي بمعدل النصف ليصبح 6.85 وهذا ما يدل على ان اطفال هذه العينة تحسن ادائهم في مختلف فقرات اختبار الذاكرة الدلالية وبالتالي يمكننا القول بأن هذه الفرضية قد تحققت أي ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية على الاطفال المتأخرين لغويا في العينة التجريبية،

1.5 الفرضية الخامسة الجزئية الاولى

تنص على وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في نتائج تطبيق فقرات التنظيم الدلالي على العينة التجريبية وللتحقق من صحة ذلك استعانة الباحثة بالفرق بين المتوسطات والانحراف المعياري واختبارات لدراسة الفروق بين التطبيقين وحصلت

على النتائج التالية:

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة؛ التجريبية	فقرات التنظيم الدلالي
0.01	2.04	-8.204	0.89	1.88	16	القبلي	المعجم الدلالي
			0.79	4.31	16	البعدي	
0.01	2.04	-4.721	0.79	1.69	16	القبلي	التصنيف والترتيب الدلالي
			0.62	2.88	16	البعدي	
0.01	2.04	-4.503	0.72	0.88	16	القبلي	السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي
			0.77	2.06	16	البعدي	
0.01	2.04	-7.649	0.86	1.75	16	القبلي	التعرف على الاصوات
			0.85	4.06	16	البعدي	

جدول (34) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لفقرات التنظيم الدلالي على التجريبية

يبين الجدول رقم (34) أن قيم ت المحسوبة أكبر من ت الجدولة المقدرة بـ 2.04 للفقرات الاختبار الممثلة للاسترجاع فنجد 8.20 قيمت ت المحسوبة لفقرة المعجم الدلالي و 4.72 لفقرة التصنيف والترتيب الدلالي و 4.50 لفقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي و 7.64 لفقرة التعرف على الاصوات كما ان متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي جاءت متباعدة بفروق واضحة نوعا ما تدل على تحسن في نتائج الحالات فنجد تحسن متوسط افراد المجموعة التجريبية في فقرة المعجم الدلالي من 1.88 الى 4.31 وفي فقرة التصنيف والترتيب من 1.69 الى 2.88 وفي فقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي من 0.88 الى 2.06 وفي فقرة التعرف على الاصوات من 1.75 الى 4.06 وهذا ما يدل على الاثر الذي احده تطبيق البرتوكول النفس لساني على هذه العينة وبالتالي تحقيق هذه الفرضية التي تنص على وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في نتائج تطبيق فقرات التنظيم الدلالي على الاطفال المتأخرين لغويا المشكلين للعينة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي.

1.1.5 الفرضية الفرعية الاولى

تنص هذه الفرضية على وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في نتائج تطبيق بند المعجم الدلالي على العينة التجريبية وللتحقق من صحة ذلك استعانة الباحثة بالفرق بين المتوسطات والانحراف المعياري واختبارات لدراسة الفروق بين التطبيقين وحصلت على النتائج التالية:

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة؛ التجريبية	المعجم الدلالي
0.01	2.04	-8.204	0.89	1.88	16	القبلي	
			0.79	4.31	16	البعدي	

جدول رقم (35) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة المعجم الدلالي على العينة التجريبية

يتضح من الجدول رقم (35) ان قيمة ت المحسوبة جاءت اكبر من ت المجدولة

(2.04، 8.20)، وان المتوسط تحسن من التطبيق القبلي 1.88 الى البعدي 4.31 مما

يدل على ان هناك فرق دال احصائيا بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لبند المعجم

الدلالي على العينة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي.

2.1.5 الفرضية الفرعية الثانية

تنص هذه الفرضية على وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في نتائج تطبيق

بند التصنيف والترتيب الدلالي على العينة التجريبية وللتحقق من صحة ذلك استعانة

الباحثة بالفرق بين المتوسطات والانحراف المعياري واختبار ت لدراسة الفروق بين

التطبيقين وحصلت على النتائج التالية:

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة؛ التجريبية	والترتيب الدلالي التصنيف
0.01	2.04	-4.721	0.79	1.69	16	القبلي	
			0.62	2.88	16	البعدي	

جدول رقم (36) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة التصنيف والترتيب

الدلالي على العينة التجريبية

يبين الجدول رقم (36) قيمة ت المحسوبة المتمثلة في 4.72 والتي هي أكبر من

الجدولية 2.04، كما أن متوسط افراد العينة التجريبية في التطبيق البعدي أكبر من

القبلي (2.88، 1.69)، اضافة الى صغر قيمة الانحراف المعياري في البعدي مقارنة بالقبلي (0.62، 0.79)، كل هذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لبند التصنيف والترتيب الدلالي على العينة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي.

3.1.5 الفرضية الفرعية الثالثة

تنص هذه الفرضية على وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في نتائج تطبيق بند السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي على العينة التجريبية وللتحقق من صحة ذلك استعانة الباحثة بالفرق بين المتوسطات والانحراف المعياري واختبارات لدراسة الفروق بين التطبيقين وحصلت على النتائج التالية:

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	التقطيع الدلالي السيولة اللفظية	
						العينة؛ التجريبية	القبلي البعدي
0.01	2.04	-4.503	0.72	0.88	16	القبلي	
			0.77	2.06	16	البعدي	

جدول رقم (37) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي على العينة التجريبية

يتضح من الجدول رقم (37) أن قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ 4.50 أكبر من الجدولية المتمثلة في 2.04، وأن متوسط الافراد في التطبيق البعدي المقدر بـ 2.06 أكبر من نظيره القبلي المتمثل في 0.88 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لنتائج العينة التجريبية في بند السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي ولصالح التطبيق البعدي.

4.1.5 الفرضية الفرعية الرابعة

تنص هذه الفرضية على وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في نتائج تطبيق بند التعرف على الاصوات للعيينة التجريبية وللتحقق من صحة ذلك استعانة الباحثة بالفرق بين المتوسطات والانحراف المعياري واختبارت لدراسة الفروق بين التطبيقين وحصلت على النتائج التالية:

مستوى الدلالة	ت	ت	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العيينة؛ التجريبية	الاصوات
0.01	2.04	-7.649	0.86	1.75	16	القبلي	الاصوات
			0.85	4.06	16	البعدي	

جدول رقم (38) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة التعرف على الاصوات على العينة التجريبية

يظهر الجدول رقم (38) قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ 7.64 الاكبر من الجدولية 2.04 وكذلك كبر قيمة متوسط التطبيق البعدي 4.06 الاكبر من القبلي 1.75 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لنتائج العينة التجريبية في بند التعرف على الاصوات ولصالح البعدي.

2.5 الفرضية الخامسة الجزئية الثانية

تنص على وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في نتائج تطبيق فقرات الاسترجاع على العينة التجريبية وللتحقق من صحة ذلك استعانة الباحثة بالفرق بين المتوسطات والانحراف المعياري واختبارت لدراسة الفروق بين التطبيقين وحصلت على النتائج التالية:

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة التجريبية	فقرات الاسترجاع
0.01	2.04	-6.558	9.51	27.88	16	القبلي	تسمية الصور
			4.67	45.25	16	البعدي	
0.01	2.04	-4.370	2.80	7.44	16	القبلي	تذكر الكلمات
			2.53	11.56	16	البعدي	
0.01	2.04	-7.476	0.81	3.13	16	القبلي	تذكر الكلمات من الصور
			2.52	8.06	16	البعدي	
0.01	2.04	-3.993	0.45	0.25	16	القبلي	تذكر الاعداد
			0.68	1.06	16	البعدي	

جدول رقم (39) مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لفقرات الاسترجاع على العينة

التجريبية

نلاحظ هنا من خلال الجدول رقم (39) أن قيم ت المحسوبة أكبر من ت المجدولة

المقدرة بـ 2.04 للفقرات الاختبار الممثلة للتنظيم الدلالي فنجد 6.55 قيمت ت المحسوبة

لفقرة تسمية الصور و 4.37 لفقرة تذكر الكلمات و 7.47 لفقرة تذكر الكلمات من الصور

و 3.99 لفقرة تذكر الاعداد كما ان متوسطات التطبيقين القبلي و البعدي جاءت

متميزة تدل على تحسن مردود الاطفال في هذه الفقرات فنجد تحسن متوسط افراد

المجموعة التجريبية في فقرة تسمية الصور من 27.88 الى 45.25 وفي تذكر الكلمات من

من 7.44 الى 11.56 وفي تذكر الكلمات عبر الصور من 3.13 الى 8.06 وفي تذكر الاعداد

من 0.25 الى 1.06 وهذا ما يدل على الاثر الذي احده تطبيق البرتوكول النفس لساني

على هذه العينة وبالتالي تحقيق هذه الفرضية التي تنص على وجود فروق بين التطبيق

القبلي والبعدي ولصالح البعدي في نتائج تطبيق فقرات الاسترجاع على الاطفال

المتأخرين لغويا المشكلين للعينة التجريبية.

1.2.5 الفرضية الفرعية الخامسة

تنص هذه الفرضية على وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في نتائج تطبيق بند تسمية الصور على العينة التجريبية وللتحقق من صحة ذلك استعانة الباحثة بالفرق بين المتوسطات والانحراف المعياري واختبارت لدراسة الفروق بين التطبيقين وحصلت على النتائج التالية:

تسمية الصور	العينة التجريبية	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولة	مستوى الدلالة
	القبلي	16	27.88	9.51	-6.558	2.04	0.01
	البعدي	16	45.25	4.67			

جدول رقم (40) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة تسمية الصور على

العينة التجريبية

نلاحظ في الجدول رقم (40) أن قيمة ت المحسوبة 6.55 أكبر من الجدولية 2.04 وان متوسط الافراد ارتفعت قيمته في التطبيق البعدي 45.25 مقارنة بالقبلي 27.88 وقلت في المقابل قيمة الانحراف المعياري في البعدي 4.67 بعدما بلغت 9.51 في القبلي، يدل كل هذا على وجود فروق دالة احصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لنتائج العينة التجريبية في فقرة تسمية الصور ولصالح التطبيق البعدي.

2.2.5 الفرضية الفرعية السادسة

تنص هذه الفرضية على وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في نتائج بند تذكر الكلمات على العينة التجريبية وللتحقق من صحة ذلك استعانة الباحثة بالفرق بين المتوسطات والانحراف المعياري واختبارت لدراسة الفروق بين التطبيقين وحصلت على النتائج التالية:

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة التجريبية	تذكر الكلمات
0.01	2.04	-4.370	2.80	7.44	16	القبلي	
			2.53	11.56	16	البعدي	

جدول رقم (41) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة تذكر الكلمات على العينة التجريبية

يوضح الجدول رقم (41) اعلاه قيمة ت المحسوبة 4.37 التي تكبر الجدولية 2.04 وتحسن متوسط افراد العينة في البعدي 11.56 مقارنة بالقبلي 7.44 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لنتائج العينة التجريبية في بند تذكر الكلمات ولصالح التطبيق البعدي.

3.2.5 الفرضية الفرعية السابعة

تنص هذه الفرضية على وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في نتائج تطبيق بند تذكر الكلمات من الصور على العينة التجريبية وللتحقق من صحة ذلك استعانة الباحثة بالفرق بين المتوسطات والانحراف المعياري واختبار ت لدراسة الفروق بين التطبيقين وحصلت على النتائج التالية:

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة التجريبية	تذكر الكلمات من الصور
0.01	2.04	-7.476	0.81	3.13	16	القبلي	
			2.52	8.06	16	البعدي	

جدول رقم (42) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة تذكر الكلمات من الصور على العينة التجريبية

يبين الجدول رقم (42) بأن قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ 7.47 أكبر من ت الجدولية المتمثلة في 2.04 ومتوسط التطبيق البعدي أكبر من نظيره القبلي (8.06، 3.13)، مما

يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين في نتائج بند تذكر الكلمات من الصور للعينة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي.

4.2.5 الفرضية الفرعية الثامنة

تنص هذه الفرضية على وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في نتائج تطبيق بند تذكر الاعداد على العينة التجريبية وللتحقق من صحة ذلك استعانة الباحثة بالفرق بين المتوسطات والانحراف المعياري واختبارت لدراسة الفروق بين التطبيقين وحصلت على النتائج التالية:

مستوى الدلالة	ت المجدولة	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الحالات	العينة التجريبية	تذكر الاعداد
0.01	2.04	-3.993	0.45	0.25	16	القبلي	
			0.68	1.06	16	البعدي	

جدول رقم (43) مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة تذكر الاعداد على العينة التجريبية

تبين نتائج الجدول رقم (43) قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ 3.99 والتي هي اقل من ت المجدولة 2.04 ، اضافة لكبر متوسط التطبيق البعدي 1.06 مقارنة مع نظيره القبلي 0.25 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين البعدي والقبلي في بند تذكر الاعداد على العينة التجريبية ولصالح البعدي.

المبحث الثالث: مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى

لا يمكننا احصائيا اعتماد النتائج السابقة المتعلقة بهذه الفرضية في الاستدلال على وجود ارتباط بين الذاكرة الدلالية والمعجمية لأنه كما لاحظنا فان معامل الارتباط المتوصل اليه ضعيف، وأصلاً عدد افراد العينة لا يكفي لدراسة هذه العلاقة الارتباطية. ولكن في المقابل لا يمكننا القول بان هذه العلاقة نظريا غير موجودة بل على العكس، فقد بينت العديد من الدراسات في مجال علم النفس المعرفي والعلوم المعرفية بارتباط وتكامل القدرات المعرفية والقدرة اللغوية احداها وهذا نظراً لما للغة من أهمية ودور في جل النشاطات المعرفية، فهي تعد كوسيلة لمعالجة المعلومات والقيام بمختلف عملياتها.

وأكثر من هذا نجد أن الذاكرة كذلك تعتمد على اللغة لتخزين المعطيات والمعلومات (ترميز فونولوجي، دلالي، معجمي) وبالنسبة لمليوس فان اكتساب وتعلم اللغة لا يتم بدون ذاكرة (نواني حسين 2012).

كما انه وبالرغم من معامل الارتباط الضعيف إلا ان تقارب المتوسطات الحسابية لكل من اختبار الذاكرة واختبار اللغة (45.09 من 110، 46.25 من 118) يعكس العلاقة المتبادلة بين اللغة والذاكرة.

ولقد أشار كل من برونر وبياجي وفيجوتسكي الى النمو المتكامل للطفل في جوانبه المعرفية وركز الباحثون في مجال اكتساب اللغة عند الطفل على ضرورة تدخل الذاكرة

ليتم هذا النمو اللغوي بشكل واضح في جميع مراحلها. كما أن تولفينج يركز على الدور الاساسي للذاكرة الدلالية في استعمال اللغة.

إن الأبحاث في مجال النظريات المعرفية حول الذاكرة (Baddeley 1993، ككنبوش كرستيان 2002، نواني حسين 2005، زغبوش بنعيسى 2008، عبد النوري 2002) قد أثبتت أن اكتساب المعجم شأنه شأن جميع النشاطات التعليمية يستدعي نشاط التذكر، حيث لا تقوم الذاكرة فقط بدور خاص في تخزين المعاني اللغوية ولا حتى في تخزين المعرفة بشكل عام، بل أنها تستخدم لدى جميع الأفراد لإنشاء مفاهيم عن العالم.

ويقصد بالتذكر القدرة على استعادة الكلمات التي سبق التعرف عليها والاحتفاظ بها في موقف ما، وهذا يتم عن طريق عمل الذاكرة التي تخلق نظاماً على شكل شبكات مكونة من مفاهيم تربطها علاقات، مما يجعل الفرد قادراً على إنتاج الكلمات واستقبالها وفهمها.

من جانب آخر فإن المستوى الذي يتحدد في عملية التذكر والاستدكار التي يقوم بها الطفل عندما يكون في موقف تعليمي يتطلب منه إعادة ما اختزنه وحفظه من معلومات ومفردات عن طريق التكرار والترسيخ الحرفي. هذا الأخير الذي يعتبر من المهمات الاساسية في عملية التذكر والاستدكار.

وبناء على ما سبق فإن هذه العلاقة المتبادلة بين اللغة والذاكرة تستدعي وجود علاقة في حالة الاضطراب فقد اتضح ان الذاكرة الدلالية تضطرب لدى الحسبي

(حمداش 2002) والمعاق سمعياً (قاسمي 2014) والمتأخر ذهنياً (دريفل 2007، اعتدال 2002) والمعسور كتابياً (بوخاري 2002) فنظراً للاعتبارات السابقة ونظراً لتقارب متوسطات عينة الاطفال المتأخرين لغويا وكبر قيمة انحرافهم المعياري في كلا الاختبارين فإننا نقول بذلك.

كما توصلت قاسمي (قاسمي أمال 2001) الى تحقيق فرضيتها التي تنص على ان الاطفال الذين يعانون من اضطراب لغوي بسيط يكون لديهم استرجاع ذاكري ضعيف مقارنة مع العاديين، بينما لم يكن هناك فرق بين المجموعتين في ما يتعلق بالتوظيف الجيد لمفكرة المجال الفضائي البصري.

وفي مقارنة قامت بها دريفل (دريفل 2007) تخص مميزات الذاكرة الدلالية لدى كل من الاطفال المصابين بمتلازمة داون وآخرين اسوياء ابرزت النتائج ان الذاكرة الدلالية لدى الاطفال الحاملين لمتلازمة داون تتميز بعدم تنظيم المعارف اللسانية المعبرة عن الاشياء، كما ظهر لديهم نقص وضعف في بناء التمثلات الدلالية في ذاكرتهم الدلالية. اضافة الى ان مفهوم التصنيف والتعميم والتمييز غير مكتسب من قبل معظم الاطفال المعنيين، الشيء الذي اثر سلبا على اكتسابهم للمفاهيم والكلمات بمعانيها والعلاقات والروابط التي تربط مختلف المعارف اللسانية ببعضها البعض، كما اظهر اطفال متلازمة داون صعوبات على مستوى الاسترجاع القصدي الذي تأثر بدوره بسوء تنظيم المعارف اللسانية داخل الذاكرة الدلالية.

وقد توصل مازيو (Mazeau1999) إلى أن الذاكرة طويلة المدى تتدخل بصورة واضحة في اللغة خاصة في تنظيم المفردات وفي فهم القصص المسرود، وقد ذكر في أحد مقالاته بأنه توجد علاقة وطيدة جداً بين اللغة والذاكرة لدرجة أنه يصعب إزاء أي اضطراب لغوي معرفة هل هو مرتبط بالكفاءة اللغوية أو أنه جاء نتيجة حتمية الاضطراب في الذاكرة (نواني حسين 2012).

بعض الدراسات اهتمت بعلاقة الذاكرة طويلة المدى باللغة لكن تجدر الإشارة إلى أنه مع ظهور الذاكرة النشطة كذاكرة تتدخل في معالجة المعلومات اهتم الباحثين بدورها في اكتساب اللغة الشفوية وكذا الكتابية، كما أكدت الدراسات والأبحاث أهمية دراسة اللغة والذاكرة معاً، وكذا أهمية تقييمها في حالة وجود اضطراب لغوي وذلك نتيجة التداخل والتكامل بين هذين العمليتين الذهنيتين.

ومن جهة السواء يمكننا القول أن فعالية اللغة وغنى محتواه يدل على خصوبة التفكير، أو على العمليات التي يقوم بها الفكر من حركة وفاعلية في مجال الاختزان والتصنيف، والتنبه والتأثر، والاستجابة للمثيرات المختلفة، والتصوير والتجريد، والاسترجاع والتحديد والربط، فعملية اختزان المفردات اللغوية، ومدى المرونة في البحث عنها في الذاكرة، واستجابة للمثيرات أو المنبهات التي تستدعيها أو تستحضرها في الذهن، ثم مدى القدرة على ربطها بما يتناسب معها من أفكار ومفاهيم، كلها أمور تدل على نسبة نمو التفكير وسرعته.

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة

تنص الفرضيتين على عدم وجود فروق في نتائج التطبيق القبلي لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية بين عيني الاطفال المتأخرين لغويا التجريبية والضابطة، ووجود فروق في نتائج التطبيق البعدي لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية بين العينتين ولصالح المجموعة التجريبية يعزى الى تأثير البروتوكول. وقد تحققت هاتين الفرضيتين من خلال النتائج التي حملت دلالة احصائية لصالح المجموعة التي استفادت من البروتوكول النفس لساني المبني على اساس اسلوب لغة القرآن الكريم، وهذا يعني أنه كان له أثر في تنمية الذاكرة الدلالية المعجمية لهؤلاء الاطفال لتأخرين لغوياً.

ومن خلال ما سبق ونتيجة لما استعرضناه من نتائج نستطيع أن نقول بأن فقرات البرتوكول خاصة التي تجسد محتواها في خصائص ومميزات لغة القرآن الكريم على غرار فقرة الاصوات والتصويت والتكرار التركيبي والجزء المكل للبرتوكول الذي اهتم بالتدريس القراني لهذه الفئة ساهمت في أحداث هذا الفارق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج بنود الذاكرة الدلالية سواء المرتبطة بالتنظيم الدلالي أو بالاسترجاع.

فهذه النتائج بينت لنا بأن القرآن وحسب ما يذهب إليه احمد مختار (احمد مختار عمر2001)، يُضفي على المستفيدين منه قدرة معجمية التي هي عبارة عن مجموع الوحدات المعجمية، ويسهم في تطوير مستوى المعرفة المعجمية لدى الفرد؛ أي مجموعة من التصورات والتمثلات النطقية التي يكتسبها من خلال تخاطبه وتواجهه بين أفراد العشيرة اللغوية التي ينتمي اليها.

وتقتضي معرفة المفردات اللغوية داخل لغة معينة الإحاطة بعدد هائل من المعلومات عن هذه المفردات من ضمنها خصائصها الصوتية والمعجمية والصرفية والدلالية والمعرفية والخطية orthographique (الفاسي الفهري 1999 نقلا عن عبد النوري الحسن) وكما أن الأبحاث والنظريات المعرفية حول الذاكرة (بادلي 1993، ككنبوش كريستيان 2002 نواني حسين 2005 زغبوش بنعيسى 2008) قد أثبتت أن اكتساب المعجم شأنه شأن جميع النشاطات التعليمية تستدعي نشاط التذكر الذي هو من أهم ما يحتاجه القارئ والحافظ للقرآن الكريم.

وهنا نقول بأن أسلوب لغة القرآن يسهم في تنمية الذاكرة الدلالية المعجمية وقد أكدت الدراسات التي أقيمت حول اللغة الأولى بأن الفهم يؤدي حتماً إلى اكتساب كلمات جديدة على غرار تعلم لغة ثانية، حيث يكون الفهم أساسيا في نمو الرصيد المعجمي مقارنة مع تدريس المعجم منعزلاً عن السياق (عبد النوري الحسن 2002)، إضافة إلى أن المتعلمين أنفسهم يعتبرون أن الرصيد المعجمي هو الأساس في نمو لغتهم بحيث يرجعون العديد من الصعوبات سواءً الاستقبالية أو الإنتاجية إلى ضعف رصيدهم المعجمي، وإذا ما ربطنا العلاقة بين التركيب والمعجم فالمتعلم للغة ما يمكنه أن يفهم خطابات لاحقة تركيبيا مع ورود كلمات في محلها السياقي، وهذا ما تتميز به جميع آيات القرآن المحكمة التركيب وواضحة السياق.

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

هدفت الباحثة بهذه الفرضية التي نصت على عدم وجود فروق بين التطبيق البعدي وما بعد المتابعة لعينة الاطفال المستفيدين من البروتوكول النفس لساني في نتائج اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية الى التوصل لمعرفة مدى ثبات وفعالية المكتسبات لدى الاطفال المتأخرين لغويا بعد مدة زمنية قدرت بحوالي شهر تقريبا. وقد جاءت النتائج تشير الى تحقيق هذه الفرضية سواء في فقرات التنظيم الدلالي او التي تخص الاسترجاع ماعدا بعض التحسن الطفيف في المتوسط العام للاختبار لصالح تطبيق ما بعد المتابعة يعزى الى استمرار متابعة عينة البحث التجريبية في هذه الفترة الى التكفل الارطوفوني.

هذه النتائج المرتبطة بهذه الفرضية تدعم سابقتهما بحيث تبين من جهة بان النتائج المتوصل اليها يمكن الاقرار بها ومن جهة اخرى تبين مدى اهمية التكفل بهؤلاء الاطفال المتأخرين لغويا ليس من الناحية اللغة وحسب بل من ناحية القدرات المعرفية التي تعتبر الذاكرة اهمها والتي اوضحت هذه الدراسة وغيرها (نواني 2005 و2012).

قاسمي (2002) انها تضطرب وخاصة ما يتعلق هنا بالذاكرة الدلالية المعجمية.

فقد ركز الباحثين في هذا المجال على قدرتي تخزين واسترجاع الكلمات من الذاكرة كعمليتين يتحدد من خلالهما اضطراب النفاذ الى المعجم الذهني لدى الطفل المتأخر لغويا، فذهب كايل وليونارد (Leonard و kail 1986) إلى أن لديهم صعوبات في تخزين

المعلومات في معجمهم الذهني، بحيث يكون لديهم القليل من الكلمات في هذا المعجم، هذا الأخير يكون ضعيفا من ناحية التنظيم.

وقام قريقور وليونارد (1989 Leonard و Gregor) بدراسة هدفت الى مقارنة تأثير كل من معالجة القدرة في التسمية وفي تذكر الكلمات عند أطفال يعانون من صعوبات في النفاذ إلى معجمهم الذهني. فالنتائج المتحصل عليها بينت أن المعالجة التي تركز على تخزين الكلمات أعطت قدرات حسنة في اختبار التسمية وفي التذكر مقارنة بالمعالجة التي تركز على الاسترجاع. فحسب هذين الباحثين هذه النتائج، تدعم فكرة أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في النفاذ إلى معجمهم الذهني ترجع إلى اضطراب في تخزين المعلومات في الذاكرة.

كما قام Dolloghan(1987) دولقان بدراسة قارن فيها مهارات أطفال عاديين مع آخرين لديهم صعوبات في اكتساب اللغة، ويتعلق الأمر بابتكار وخلق تمثيلات معجمية وتوصل الى فكرة مفادها أن الصعوبات التي تكتنف هؤلاء الأطفال مردها إلى اضطراب وصعوبة في الاسترجاع للمعلومات الفونولوجية الصحيحة المخزنة في الذاكرة.

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

تنص هذه الفرضية على وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي ولصالح البعدي لاختبار الذاكرة الدلالية المعجمية لدى عينة الاطفال المتأخرين لغويا الذين استفادوا من البروتوكول النفس لساني، وقد كشفت النتائج المتوصل اليها الى تحقيق تلك الفرضية. وقد ظهر هذا الفرق اوضح في فقرات الاسترجاع مقارنة مع الفقرات التي مثلت التنظيم الدلالي.

تبين هذه النتائج المشكل المعرفي لدى الطفل المتأخر لغويا اين تتأثر قدراته المعرفية اضافة الى قدراته اللغوية، ونقصد هنا الذاكرة الدلالية المعرفية التي لا تستثنى من ذلك فعلى مستوى التنظيم الدلالي يعاني الطفل المتأخر لغويا من المشاكل المعجمية الدلالية وصعوبات التصنيف وعدم التمكن من الربط الوظيفي للجمل ونتيجة لاضطراب التنظيم الدلالي يضطرب وفقا له الاسترجاع الذي يظهر من خلال التذكر والتسمية لان الطفل المتأخر لغويا ينظم معارفه اللسانية ويعالجها معرفيا اولا قبل ان يتمكن من استذكارها.

لهذا فانه في نتائج هذه الدراسة جاء الاسترجاع متأثر اكثر من التنظيم الدلالي. ففي هذه الفقرات يكمن الاضطراب اللغوي، ومنه عملنا في البرتوكول من خلال اسلوب لغة القران على التركيز على كل ما من شأنه ان يطور التنظيم الدلالي والاسترجاع لدى الاطفال المتأخرين لغويا على غرار المعجم الذهني للكلمات والأصوات، على اعتبار ان المهتمين بالاضطرابات كالتأخر اللغوي يرون بأن المشكل الاساسي لدى المتأخر لغويا

يرتكز بشكل اساسي في كل من المستوى الصوتي والمعجمي مقارنة بالمستويات الصرفية والدلالية، لهذا يكون الفهم اللغوي لدى المتأخر لغويا اقل اضطرابا من الانتاج (Borel 1982, Maisonny 1973 et 1975, Pialoux 1975, Piaget 1976, Rondal 1982)، ومن ناحية أخرى يجمع المهتمين بحقل الذاكرة الدلالية المعجمية على دور ومكانة المعجم فيها (عبد النوري الحسن 2002، زغبوش، 2008 و2013).

أن هذا التحسن في النتائج من التطبيق القبلي الى البعدي لدى هذه المجموعة التجريبية جاء نتيجة الاستفادة من البرتوكول بشكل عام ومن فقراته المرتبطة بشكل مباشر بأسلوب لغة القرآن،

فالقرآن ساعد اطفال العينة التجريبية على اكتساب المفردات وفق آليات تتمثل في آلية تحديد المفردات وفق السياق وآلية نطق الكلمة؛ فبالنسبة للأولى فإن القرآن شكل سياق وقدم الطريقة الأمثل عبر أسلوبه لتلقين الكلمات وتنمية الرصيد المعجمي للطفل المتأخر لغويا داخل الآيات وسياقاتها، وهو ما اتاح لهم تمثل الكلمات عبر مظهرين؛ جسد الأول السمات الدلالية والتركيبية للكلمات، وتمثل الثاني في الربط بين جميع المعلومات الشكلية والدلالية.

أما بالنسبة لآلية نطق الكلمة فقد أتاح القرآن للأطفال المتأخرين لغوياً في المجموعة التجريبية، بأن يتمثلوا معاني الكلمات انطلاقاً من تمثل سماتها الصوتية، وذلك بتجميع خصائصها وسماتها من خلال شكلها المنطوق، فهو (القرآن) يكسبهم الخصائص والسمات على أوجه عدة؛

وعلى المستوى الصوتي فهو يتميز بتوازن حروفه وائتلاف مخارجها لتناسب أصواتها، وهذه الأصوات نجدها متتابعة على نسب معينة بين مخارج الأحرف المختلفة، وكما نجد اتفاق هذه الأصوات مع الآيات في قرار الصوت اتفاق يلائم نوع الصوت والوجه الذي جاء عليه، إضافة إلى اختصاصه بالقلقلة والصفير والمد، فمادة الصوت فيه هي مظهر الانفعال النفسي (الرافعي مصطفى صادق 2000 ص 149 ص 160).

وعلى المستوى المعجمي (الرافعي 2000، احمد مختار 2001) فقد حسن القدرة المعجمية للأطفال المتأخرين لغويا التي تمثلت في مجموع الوحدات المعجمية، وساهم في تطوير مستوى المعرفة المعجمية لدى الفرد؛ أي مجموعة التصورات والتمثيلات النطقية.

وعلى المستوى النحوي فان بناءه اللغوي الذي يتسم بالتجانس والالتحام في التراكيب التي تتماشى وحال المتخاطبين (البدر اوي زهران 1993)، نعى لدى الاطفال المتأخرين لغويا القدرة على التفاعل في مختلف الوضعيات الخطابية التي تسهم بدورها في اضافة فعالية على الذاكرة الدلالية المعجمية.

1.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرات التنظيم الدلالي

1.1.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرة المعجم الدلالي

نصت هذه الفرضية على وجود فروق بين القبلي والبعدي في نتائج المعجم الدلالي على العينة التجريبية، وقد اتضح من خلال عرضنا للنتائج المرتبطة بهذه الفرضية انه كان له تأثير ايجابي في تحسين المعجم الدلالي لهاته الفئة من الاطفال المتأخرين لغويا. على أساس أن محتوى هذا البند تمثل في كل ما يحتاجه الطفل المتأخر لغويا لأجل تنمية ذاكرته الدلالية من ناحية المعجم اعتماداً على خصائص اسلوب لغة القران الكريم. إن تحقيق هذه الفرضية الذي ظهر من خلال نتائج تطبيق بند المعجم الدلالي يمكن فهمه في ما قد يكون وفره القران لهذه الفئة من إضافة على ذاكرتهم الدلالية المعجمية بشكل عام، والمعجم الدلالي بشكل خاص، فعلى مستوى تراكيب القران قد وجدنا بان بناءه اللغوي يتسم بالتجانس والالتحام في التراكيب التي تتماشى وحال المتخاطبين، ثم إن في تميزه بما أطلق عليه الرافي المعجمي التركيبي(الرافي مصطفى صادق 2000 ص 170)، مساعدة وخدمة للأطفال الدارسين له على إضفاء فعالية على ذاكرتهم وخاصة ما يتعلق منها بالذاكرة الدلالية . المعجمية، فلأجل توظيف الذاكرة المعجمية يتطلب من الطفل في هذه الحالة المتمثلة في تكرار الجمل الاعتماد على التكرار الذاتي الذي تنتهج فيه كل الاستراتيجيات اللازمة للاحتفاظ بالمعلومات المعجمية، وهذا من اختصاص النظام التحتي الأولي الذي يطلق عليه بادلي الحلقة الفونولوجية أو الحلقة النطقية (Baddeley 1993).

ونظراً للارتباط الوثيق بين القدرة المعجمية والذاكرة الدلالية فقد حاولنا في هذه الدراسة معرفة القدرة المعجمية لأطفال العينيتين انطلاقاً من المعجم الذهني الذي يحدد قدرة المتكلم اللغوية والذي يتجزأ إلى جزئين معجم موظف ومعجم غير موظف، وهو يختلف من طفل لآخر حسب اختلاف الوسط الاجتماعي اللساني و الاجتماعي الثقافي، وقد بينت لنا نتائج بحثنا هذا بأن القرآن يشكل وسط اجتماعي لساني (احمد مختار عمر 2001)، يحفز ويساعد الطفل على اكتساب رصيد معجمي غني ومتنوع.

كما أن النتائج بينت لنا بأن القرآن يطور لدى الطفل المتأخر لغوياً القدرة على التذكر؛ أي القدرة على استعادة الكلمات التي سبق التعرف عليها والاحتفاظ بها في موقف ما، وهذا يتم عن طريق عمل الذاكرة الدلالية التي تخلق نظاماً على شكل شبكات مكونة من مفاهيم تربطها علاقات، مما يجعله قادراً على إنتاج الكلمات وفهمها.

ثم إن الباحثين (عبد النوري الحسن 2002، زغبوش، 2008 و 2013) يشيرون إلى أنه في عملية تمثيل الطفل للكلمات تجدر الإشارة إلى التمييز بين المعجم الوظيفي؛ أي الكلمات الوظيفية في نص معين والتي حاولنا تجسيدها في بحثنا هذا من خلال القرآن الكريم، والمعجم الذهني المتجسد هنا في الرصيد المعجمي الذي يمتلكه الطفل المتأخر لغوياً والذي هو مصدر تنمية وتفعيل معجمه الوظيفي.

كما أن القرآن يساعد على اكتساب المفردات وفق آليات تتمثل في آلية تحديد المفردات وفق السياق وآلية نطق الكلمة.

ومن ناحية اخرى فان الباحثين في مجال الاضطرابات اللغوية بشكل عام والتأخر اللغوي على الخصوص يتفقون على فكرة مفادها ان المشكل الاساسي لدى المتأخر لغويا يرتكز على المستوى الصوتي والمعجمي اكثر منه على باقي المستويات (Borel Maisonny 1975, Pialoux 1975, Piaget 1976, Rondal 1982) ، وقد عملنا في فقرات البرتوكول المرتبطة بأسلوب لغة القران أن يتم الاعتماد على هذين المستويين بشكل اساسي.

كما نجد في إجماع الباحثين المهتمين بالذاكرة الدلالية المعجمية (عبد النوري الحسن 2002، زغبوش، 2008 و2013) على أهمية ومكانة المعجم فيها، مبررا لذلك. ونظرا لان لغة القران هي العربية وأطفال عينة بحثنا هم ناطقين بالعربية فمن المبررات التي نستشف بها تأثير اسلوب لغة القران على الذاكرة الدلالية هي مستوى النفاذ المعجمي هذا الاخير الذي يعتبر المهتمين باللغة العربية انها تمتلك خصوصية تمنح الذهن اكثر مرونة في ادراكها ومعالجتها فبالنظر الى تقسيم الذاكرة الى صريحة واخرى اجرائية فان هذين الاخيرين يشغلان بشكل متازر في اللغة العربية على عكس لغات اخرى(زغبوش بنعيسى 2013 ص67) .

وعلى مستوى اكتساب الوحدات المعجمية فان ما تتميز به العربية هو امكانات تطبيق قواعد الميزان الصرفي الذي يسمح باشتقاق المفردات من جذورها واستخلاص دلالتها وهذه الخاصية تعتبر عاملا مساعدا على سرعة اغناء المعجم الذهني(المرجع نفسه ص68).

2.1.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرة التصنيف والترتيب الدلالي

تمثل محتوى هذه الفرضية في وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في نتائج بند التصنيف والترتيب الدلالي على العينة التجريبية. وقد رأينا سابقاً (تفسير الفرضية الخامسة) بأن المشكل الأساسي المرتبط بالذاكرة الدلالية المعجمية لدى الطفل المتأخر لغوياً يكمن أساساً في التنظيم الدلالي أكثر منه في الاسترجاع، وباعتبار أن هذا البند ينتمي إلى فقرات التنظيم الدلالي، فإن أطفال عينتنا التجريبية المتأخرون لغوياً أظهروا صعوبات في التصنيف كتصنيف الألوان والأشكال وفي الترتيب والتسلسل الدلالي والمنطقي.

وقد اوضحت النتائج أن البرتوكول المؤسس على أسلوب لغة القرآن الكريم ساهم في تطويرهاته القدرات التنظيمية بما فيها التصنيف والترتيب الدلالي لدى هذه الفئة، كما أن النتائج بينت لنا بأن القرآن الكريم يطور لدى الطفل المتأخر لغوياً القدرة على التذكر؛ أي القدرة على استعادة الكلمات التي سبق التعرف عليها والاحتفاظ بها في موقف ما، وهذا يتم عن طريق عمل الذاكرة الدلالية المعجمية التي تخلق نظاماً على شكل شبكات مكونة من مفاهيم تربطها علاقات، مما يجعله قادراً على إنتاج الكلمات واستقبالها وفهمها.

يبين هذا بأنه كان للبرتوكول دور في تحسين الذاكرة الدلالية المعجمية لأطفال عينتنا وخاصة في ما يتعلق ببند التصنيف والترتيب الدلالي ويرجع هذا التحسن إلى فقرات البرتوكول المتمثلة في كل من فقرة ترتيب الصور وفقرة التصنيف وفقرة الربط

الدلالي. بحيث ساهم محتوى الصور القصص المتسلسلة وترتيبها وترتيب الصور وتصنيفها حسب انتمائها والتصنيف المتخصص والانتقال من العام الى الخاص ومن الكل الى الجزء. ساهم في تنمية مفهوم التسلسل المنطقي لدى اطفال العينة التجريبية وفي تحسين استراتيجيات التنظيم الدلالي واستخدام الشبكات الدلالية و تنظيمها، وبالتالي تنمية مفهوم التفيؤ لديهم.

كما مكنت فقرة الربط الدلالي اطفال العينة من تطوير قدراتهم في إصدار الحكم المناسب، و الفهم والتمييز الدلاليين وتحسين إمكانياتهم في عملية التصنيف عن طريق تمارين تحديد الصورة الدخيلة.

يتوافق هذا مع المفهوم الذي ينظر الى الذاكرة الدلالية المعجمية على أنها آلية تتضمن تخزين الخصائص الضرورية لآليات المفهمة كالتفيؤ والارتباط الدلالي؛ كما هو الحال لدى بوفر وبوسفيلد (Bower et Bousfield) اللذان يريا بأن معنى الكلمة يمثل عبر الفئات، فتوصف المفاهيم في الذاكرة باعتبارها فئة ذات خصائص، ومنه فالاستدعاء الحر للكلمات يتم من خلال انتمائها إلى فئة معينة (Caron, Jean 1997 ص 109)، وكذلك مع ماركمان (Markman, 1992) الذي يركز على اعتماد الاطفال على العلاقات التصنيفية لغرض التمكن من معنى الكلمات، فيضعون الأشياء وفقا للعلاقة التصنيفية (Cordire, F, 1994).

وعليه يصبح التمييز والتصنيف من بين الأشياء المحركة لبناء المعنى من طرف الطفل، بحيث يسمحان له باستخراج خصائص الأشياء (Rossi, J.P, 2005).

3.1.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرة السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي

نصت هذه الفرضية على وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في نتائج السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي على العينة التجريبية، وقد هدف هذا البند من اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية إلى معرفة وتحديد رصيد اطفال العينة من الأشياء التي اكتسبها وتم تخزينها في ذاكرتهم الدلالية، وكذلك قدراتهم على الاستحضار التلقائي للمفاهيم الدلالية.

وقد ساهم البرتوكول النفس لساني المبني على اساس اسلوب لغة القرآن من خلال فقرته المتمثلة في السيولة الدلالية والمعجم الدلالي في تنمية قدرات الاطفال على التقطيع الدلالي والسيولة اللفظية وذلك عبر الاهداف التي سطرت في هذه الفقرة والتي كانت تهدف الى تطوير قدراتهم في استرجاع المفاهيم من الذاكرة الدلالية المعجمية وإثراء رصيدهم المعجمي والمفرداتي وتمكينهم من فهم العناصر المعجمية وتحديد أفعال اللغة وتنمية لديهم سبل استخدام الشبكات الدلالية وتنظيمها.

كما كان لفقرة الربط الدلالي دور كذلك في تحسين نتائج اطفال هذه العينة فما يتعلق بالقدرة على السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي فقد تمثل دورها في تحسين امكانيات اطفال العينة التجريبية على إصدار الحكم المناسب، و الفهم والتمييز الدلاليين، وتحسين إمكانياتهم في عملية التصنيف عن طريق تحديد الصورة الدخيلة.

4.14 مناقشة وتفسير نتائج فقرة التعرف على الاصوات

تحدث هذه الفرضية عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لنتائج فقرة التعرف على الاصوات على العينة التجريبية، وقد كشفت النتائج عن تحقيق هذه الفرضية.

واختبار قدرة الطفل المتأخر لغوياً في التعرف على الاصوات يأتي من منطلق أن الذاكرة الدلالية-المعجمية تعتبر جهازاً معرفياً مسؤولاً عن فهم المواضيع كيفما كانت طبيعتها؛ سمعية أو بصرية أو لمسية أو لسانية، فيتمثل الطفل عبرها العالم. وبالتالي فان هذه الفقرة تعبر الذاكرة الدلالية من جهة اخرى وتوضح ارتباط ما هو لغوي بما هو معرفي كما تمت الاشارة الى ذلك سابقاً من خلال الابحاث التي بينت اضطراب الذاكرة لدى التأخر اللغوي (نواني 2005 و2012. قاسمي 2002).

فقد ظهر بأن هؤلاء الاطفال المتأخرون لغوياً لا يرتبط مشكلهم بالجانب اللغوي فحسب بل يتعداه الى باقي القدرات المعرفية الاخرى التي تعمل معه في شكل متلازمة (Baddeley 1993.1994 وعبد النوري الحسن 2002) واهم هذه القدرات الذاكرة الدلالية المعجمية.

ثم ان هذه النتائج التي خصت الاطفال المتأخرون لغوياً تبين بأن القدرة على التعرف على الاصوات لدى الطفل المتأخر اللغوي يمكن من خلالها فهم سير ذاكرته الدلالية المعجمية وتعتبر محك لتشخيصها، فالمشكل لدى الطفل المتأخر في اللغة يكمن

في ذاكرته الدلالية عبر هذه الفقرة. ويدعم ذلك نتائج مجموعة الاطفال الاسوياء الذين قدموا نتائج طيبة في فقرة التعرف على الاصوات .

فاللغة ليست عملية منفصلة بل تتم على مستوى تشترك فيه جميع القدرات المعرفية بما فيها الذاكرة. والذاكرة باعتبارها أهم عملية عقلية في حياة الإنسان تعتمد عليها العديد من العمليات الأخرى مثل الإدراك والوعي والتعلم وحل المشكلات. فاللغة ليست مسألة ترميز وتخزين فقط بل هي قبل كل شيء نشاط نفسي . لساني واجتماعي يُبنى على أساس خطاب في علاقته بالآخر، هذا إضافة إلى أن الذاكرة تلعب دوراً هاماً في اكتساب اللغة. (مصطفى حميدة 1997، بادلي 1993 و1994، نواني 2005 و2012، عبد النوري 2002. محمود قاسم 2002).

2.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرات الاسترجاع

1.2.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرة تسمية الصور

نصت هذه الفرضية على وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في نتائج تطبيق فقرة تسمية الصور على العينة التجريبية ولصالح البعدي

انطلاقاً من تحقيق هذين الفرضيتين اللتان شكلتا ركيزة بحثنا ليتسنى لنا من خلالهما الجزم اولا بعلاقة اللغة بالذاكرة من جهة وباضطرابها لدى الطفل المتأخر لغوياً يمكننا القول أن التأخر اللغوي على غرار الاضطرابات اللغوية الاخرى تتأثر لديه الذاكرة بشكل عام والذاكرة الدلالية المعجمية باعتبارها احد انظمة الذاكرة لا تنأو عن ذلك،

هذا ما كشفت عنه النتائج التي خصت عينه بحثنا ويتمشى هذا مع الابحاث التي بينت اضطراب الذاكرة لدى التأخر اللغوي (نواني 2005 و2012. قاسمي 2002).

فقد ظهر بأن هؤلاء الاطفال المتأخرون لغويا لا يرتبط مشكلهم بالجانب اللغوي فحسب بل يتعداه الى باقي القدرات المعرفية الاخرى التي تعمل معه في شكل متلازمة (Baddeley 1993.1994 وعبد النوري الحسن 2002) واهم هذه القدرات الذاكرة الدلالية المعجمية.

وفي هذا الاطار يتحدث مازيو (Mazeau m 1999) على إلى أن الذاكرة طويلة المدى تتدخل بصورة واضحة في اللغة خاصة في تنظيم المفردات وفي فهم القصص، وقد ذكر في إحدى مقولاته بأن للغة علاقة وطيدة جداً بالذاكرة لدرجة أنه يصعب علينا حياال أي اضطراب لغوي معرفة هل هو مرتبط بالكفاءة اللغوية أو هو نتيجة اضطراب في الذاكرة (نواني حسين 2005).

ثم ان هذه النتائج التي خصت الاطفال المتأخرون لغويا تبين بان التأخر اللغوي يمكن فهمه من خلال الذاكرة الدلالية المعجمية اي ان المشكل لدى الطفل المتأخر في اللغة يكمن في ذاكرته الدلالية. ويدعم ذلك نتائج مجموعة الاطفال الاسوياء الذين قدموا نتائج طيبة في اختبار الذاكرة الدلالية المعجمية كما في اختبار اللغة نتيجة العلاقة الموجودة بين اللغة والذاكرة.

فاللغة ليست عملية منفصلة بل تتم على مستوى تشترك فيه جميع القدرات المعرفية بما فيها الذاكرة. والذاكرة باعتبارها أهم عملية عقلية في حياة الإنسان تعتمد

عليها العديد من العمليات الأخرى مثل الإدراك والوعي والتعلم وحل المشكلات. فالغة ليست مسألة ترميز وتخزين فقط بل هي قبل كل شيء نشاط نفسي . لساني واجتماعي يُبنى على أساس خطاب في علاقته بالآخر، هذا إضافة إلى أن الذاكرة تلعب دوراً هاماً في اكتساب اللغة. (مصطفى حميدة 1997، بادلي 1993 و1994، نواني 2005 و2012، عبد النوري 2002. محمود قاسم 2002).

2.2.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرتي تذكر الكلمات وتذكرها عبر الصور

تمثل محتوى هاتين الفرضيتين في وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في نتائج فقرة تذكر الكلمات على العينة التجريبية ولصالح البعدي بالنسبة للأولى، وفي تذكر الكلمات من الصور بالنسبة للثانية، ويكمن الاختلاف بينهما أن تذكر الكلمات عبر الصور يعتبر ممهد مرحلياً لتذكرها شفهيًا، فالأولى ذات مدخل سمعي والثانية ذات مدخل بصري . وقد جاءت النتائج تبين بأن القرآن يطور لدى الطفل المتأخر لغويًا القدرة على تذكر الكلمات؛ أي القدرة على استعادة الكلمات التي سبق التعرف عليها والاحتفاظ بها في موقف ما، وهذا يتم عن طريق عمل الذاكرة الدلالية المعجمية التي تخلق نظاماً على شكل شبكات مكونة من مفاهيم تربطها علاقات، مما يجعله قادراً على إنتاج الكلمات واستقبالها وفهمها.

فقد استفاد اطفال العينة التجريبية من حيث تحسين قدراتهم على تذكر الكلمات من البروتوكل ككل وخاصة في جزئه المكمل الذي تجسد في تكرار وحفظ

مختلف السور القصار في حصص فردية وجماعية، وفي تفسير وشرح معاني السور،
اصافة الى القراءة الترددية.

والباحثين(عبد النوري الحسن 2002، زغبوش، 2008 و2013) يشيرون إلى أنه في
عملية تمثل الطفل للكلمات تجدر الإشارة إلى التمييز بين المعجم الوظيفي؛ أي الكلمات
الوظيفية في نص معين والتي حاولنا تجسيدها في بحثنا هذا من خلال القرآن الكريم،
والمعجم الذهني المتجسد هنا في الرصيد المعجمي الذي يمتلكه الطفل المتأخر لغويا
والذي هو مصدر تنمية وتفعيل معجمه الوظيفي.

كما أن القرآن الكريم ومن خلال البروتوكول ساعد على اكتساب المفردات وفق
آليات تمثلت في آلية تحديد المفردات وفق السياق وآلية نطق الكلمة.

وقد استندنا في التركيز على الكلمات على رأي الباحثين في مجال الاضطرابات
اللغوية بشكل عام والتأخر اللغوي بوجه خاص القائل بأن المشكل الاساسي لدى المتأخر
لغويًا يرتكز على المستوى الصوتي والمعجمي اكثر منه على باقي المستويات (Borel
1982, Rondal 1976, Piaget 1975, Pialoux 1975, Maisonny 1973 et 1975)، لهذا اهتمت
فقرات البرتوكول المرتبطة بأسلوب لغة القرآن بهذين المستويين بشكل اساسي ومن
مبررات هذا كذلك أن المهتمين بالذاكرة الدلالية المعجمية (عبد النوري الحسن 2002،
زغبوش، 2008 و2013) يجمعون على أهمية ومكانة المعجم فيها.

ثم لان لغة القرآن هي العربية وأطفال عينة بحثنا هم ناطقين بالعربية فمن
المبررات التي نستشف بها تأثير اسلوب لغة القرآن على الذاكرة الدلالية الدلالية هي

مستوى النفاذ المعجمي هذا الاخير الذي يعتبر المهتمين باللغة العربية انها تمتلك خصوصية تمنح الذهن اكثر مرونة في ادراكها ومعالجتها فبالنظر الى تقسيم الذاكرة الى صريحة وأخرى اجرائية فان هذين الاخيرين يشغلان بشكل متآزر في اللغة العربية على عكس لغات اخرى(زغبوش بنعيسى 2013 ص67).

وبالتالي يمكننا القول بأن البروتوكول المبني على اسلوب لغة القرآن ساهم في تحسين مستوى النفاذ المعجمي لدى اطفال عينتنا التجريبية.

وعلى مستوى اكتساب الوحدات المعجمية فان ما تتميز به العربية هو امكانات تطبيق قواعد الميزان الصرفي الذي يسمح باشتقاق المفردات من جذورها واستخلاص دلالتها وهذه الخاصية تعتبر عاملا مساعدا على سرعة اغناء المعجم الذهني(المرجع نفسه ص68).

من جانب آخر يمكننا تبرير ذلك ايضا بأن الطفل المتأخر لغويا عندما يكون في موقف تعلم فإن المستوى الذي يتحدد في عملية التذكر والاستظهار يتطلب منه إعادة ما اختزنه وحفظه من معلومات ومفردات عن طريق التكرار والترسيخ الحرفي.

هذا الاخير الذي يعتبر من مميزات وخصائص لغة القرآن فهو يعتمد على قانون المطابقة الظاهر في سوره من خلال وسيلته المتمثلة في التكرار الذي يعتبر من أهم الشروط الفيزيولوجية للذاكرة ، ويلعب دورا مهما في قوانين التثبيت. كما أن التطابق والتكرار في القرآن لهما تأثير قوي على الانتباه الصوتي للمستمع.

3.2.4 مناقشة وتفسير نتائج فقرة تذكراعداد

تمثل محتوى هذه الفرضية في وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لفقرة تذكراعداد على العينة التجريبية ولصالح البعدي.

بينت النتائج تحقيق هذه الفرضية؛ أي أن قدرة الاطفال على تذكر الاعداد تحسنت نتيجة استفادتهم من البرتوكول النفس لساني المبني على اساس اسلوب لغة القرآن الكريم.

ومفهوم العدد والقدرة على تذكره يندرج ضمن المفاهيم القاعدية التي غالبا ما تتأثر نتيجة اضطراب اللغة والتأخر اللغوي إحداها، فهي تجسد القاعدة المعرفية المتدخلة في اكتساب وسير اللغة لدى الطفل، فالخلل في هذه المفاهيم ينجم عنه حتما اضطراب اللغة، على اساس أن هذه المفاهيم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً باللغة شفوية كانت أم مكتوبة (Borel Maisonny 1975, Pialoux 1975, Piaget 1976, Rondal) .(1982).

وقد عملنا في محتوى البرتوكول على تنمية هذه المفاهيم الأساسية لدى افراد العينة بما فيها مفهوم العدد عبر الاعتماد على العاب تربوية تتعلق بذلك من خلال التسمية والتعرف.

فقد ظهر بأن هؤلاء الاطفال المتأخرون لغويا لا يرتبط مشكلهم بالجانب اللغوي فحسب بل يتعداه الى باقي القدرات المعرفية الاخرى التي تمثلها المفاهيم الاساسية على

غرار مفهوم العد والعدد والتي تتواجد معه في شكل متلازمة (Baddeley 1993.1994)

وعبد النوري الحسن (2002) واهم هذه القدرات الذاكرة الدلالية المعجمية.

وبالتالي يصبح النظر الى التكفل اللغوي ليس باعتباره اضطراب في انتاج وفهم اللغة من الناحية الصوتية والمعجمية والدلالية والنحوية والاستعمالية، وإنما باعتباره متلازمة معرفية يمكن ان يكون المشكل فيها يركز على مستوى اللغة او الانتباه او الادراك او الذاكرة.

ومحاولة لفهم دور القدرة على تذكر في هذا الاضطراب بشكل ضم البروتوكول النفس لساني الذي ارتكز على اسلوب لغة القران الكريم المقترح هذه الفقرة بشكل مباشر، وقد اتضح من خلال عرضنا للنتائج المرتبطة بفرضيات هذا البحث انه كان له تأثير ايجابي في تحسين هذه القدرات المرتبطة بالعد لهاته الفئة من الاطفال المتأخرين لغويا.

النتائج العامة

لقد سعينا في هذه الدراسة الى معرفة دور الأسلوب اللغوي للقرآن الكريم في تنمية الذاكرة الدلالية -المعجمية للأطفال المتأخرين لغوياً محاولين عبر ذلك اقتراح بروتوكول نفسي لساني يسمح بتنمية هذه الذاكرة لدى هذه الفئة وقد جاءت النتائج في مجملها تبين اهمية اخذ بعين الاعتبار الجوانب المعرفية موازاة بالقدرات اللغوية في تناول هذا الاضطراب.

وانطلاقاً من الاقرار بعلاقة اللغة بالذاكرة الدلالية المعجمية من جهة وباضطرابها لدى الطفل المتأخر لغوياً، وما كشفت عنه نتائج عينة بحثنا ومختلف الدراسات السابقة في هذا المجال، فان التأخر اللغوي يستمد حقيقة فهم اضطرابه من القدرات المعرفية التي تعتبر الذاكرة الدلالية المعجمية احداها.

ثم إن النتائج دللتنا كذلك الى تأكيد الافتراض القاضي بوجود ارتباط بين الذاكرة الدلالية والمعجمية والتأخر اللغوي، وهذا ما يبين أهمية ودور اللغة في العمليات، بكونها وسيلة لمعالجة المعلومات والقيام بمختلف عملياتها. ومنه القول بوجود علاقة متبادلة كذلك في حالة الاضطراب؛ أي ان اضطراب اللغة لدى افراد عينة بحثنا لا يفسر باضطراب في احدى مستوياتها (اللغة) وحسب بل يتعداه الى اضطراب في عمليات الذاكرة الدلالية المعجمية، تخص التنظيم الدلالي والاسترجاع اللذان يتأثرا بدورهما بسوء تنظيم المعارف اللسانية داخل الذاكرة الدلالية المعجمية.

فقد اتصح اضطراب النفاذ الى المعجم الذهني لدى الطفل المتأخر لغويا، من خلال صعوبات في تخزين المعلومات في معجمهم الذهني، بحيث يكون لديهم القليل من الكلمات في هذا المعجم، هذا الأخير يكون ضعيفا من ناحية التنظيم.

وقد تبين استفادات الاطفال المتأخرين لغويا من البروتوكول النفس لساني المبني على اساس اسلوب لغة القران الكريم، وهذا يعني أنه كان له أثر في تنمية الذاكرة الدلالية المعجمية لهؤلاء الاطفال المتأخرين لغويا. وهذا ومن خلال خصائص ومميزات لغة القران الكريم التي تجسدت في الاصوات والتصويت والتكرار التركيبي والقدرة المعجمية والجزء المكل للبرتوكول الذي اهتم بالتدريس القراني لهذه الفئة.

استفادة على المستوى الصوتي من خلال تمثّل احسن للسمات الصوتية للكلمات، وعلى المستوى المعجمي عبر تطوير مستوى القدرة المعرفية المعجمية للأطفال المتأخرين، وعلى المستوى النحوي من خلال تنمية لدى الاطفال المتأخرين لغويا القدرة على التفاعل في مختلف الوضعيات الخطابية التي تسهم بدورها في اضاء فعالية على الذاكرة الدلالية المعجمية.

كما تبين تنوع انتشار الاضطراب لدى الطفل المتأخر لغويا بين التنظيم والاسترجاع مع افضلية للتنظيم الدلالي فعلى مستوى التنظيم الدلالي يعاني الطفل المتأخر لغويا من المشاكل المعجمية الدلالية وصعوبات التصنيف وعدم التمكن من الربط الوظيفي للجمل ونتيجة لاضطراب التنظيم الدلالي يضطرب وفقا له الاسترجاع

الذي يظهر من خلال التذكر والتسمية لأن الطفل المتأخر لغويا ينظم معارفه اللسانية ويعالجها معرفيا اولا قبل ان يتمكن من استذكارها.

لقد اتضح من خلال هذا البحث ان الطفل المتأخر لغويا تتأثر ذاكرته الدلالية نتيجة اضطرابه اللغوي ونظرا للتكامل بين قدرة اللغة والذاكرة كما اشار الى ذلك العديد من الباحثين في هذا المجال(بادلي 1993 و1994، ككنبوش كرستيان 2002، عبد النوري 2002، نواني حسين 2005 و2012، زغبوش بنعيسى 2002 و2008 و2013).

وبالتالي يصبح النظر الى التكفل اللغوي ليس باعتباره اضطراب في انتاج وفهم اللغة من الناحية الصوتية والمعجمية والدلالية والنحوية والاستعمالية، وإنما باعتباره متلازمة معرفية يمكن ان يكون المشكل فيها يرتكز على مستوى اللغة او الانتباه او الادراك او الذاكرة، وفي محاولة منا لفهم حقيقة هذا الاضطراب بشكل اكثر واقترح حلول أكثر عمدنا الى مباشرة هذا الاضطراب من ناحية اضطراب ذاكرته الدلالية وتقديم بروتوكول نفس لساني علاجي يرتكز على اسلوب لغة القران الكريم الذي مثلته هذه الفرضية بشكل مباشر، وقد اتضح من خلال عرضنا للنتائج المرتبطة بفرضيات هذا البحث انه كان له تأثير ايجابي في تحسين الذاكرة الدلالية المعجمية لهاته الفئة من الاطفال المتأخرين لغويا.

وقد تمثل محتوى البروتوكول في كل ما يحتاجه الطفل المتأخر لغويا لأجل تنمية ذاكرته بشكل خاص وتطوير قدراته اللغوية والمعرفية بشكل عام من المفاهيم الاساسية

لغة والإنتاج والفهم اللغويين وفقرات الذاكرة الدلالية لغوية ممثلة بفقرات تركز على خصائص أسلوب لغة القرآن الكريم.

إن تحقيق فرضيات هذا البحث الذي ظهر من خلال نتائج تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية على العينتين التجريبية والضابطة في القبلي والبعدي من جهة وفي مقارنة نتائج التطبيق القبلي والبعدي ، والبعدي وما بعد المتابعة للعيننة التجريبية. يمكن فهمه في ما قد يكون وفره القرآن لهذه الفئة من إضافة على ذاكرتهم الدلالية المعجمية، من خلال البنود المطبقة والتي تستدعي توظيف خاص، فعلى مستوى تراكيب القرآن قد وجدنا بان بناءه اللغوي يتسم بالتجانس والالتحام في التراكيب التي تتماشى وحال المتخاطبين، ثم إن في تميزه بما أطلق عليه الرافي المعجمي التركيبي(الرافي مصطفى صادق 2000 ص 170)، مساعدة وخدمة للأطفال الدارسين له على إضفاء فعالية على ذاكرتهم وخاصة ما يتعلق منها بالذاكرة الدلالية . المعجمية، فلأجل توظيف الذاكرة المعجمية يتطلب من الطفل في هذه الحالة المتمثلة في تكرار الجمل الاعتماد على التكرار الذاتي الذي تنتهج فيه كل الاستراتيجيات اللازمة للاحتفاظ بالمعلومات المعجمية، وهذا من اختصاص النظام التحتي الأولي الذي يطلق عليه بادلي الحلقة الفونولوجية وأوالحقة النطقية (Baddeley 1993).

ونظرا للارتباط الوثيق بين القدرة المعجمية والذاكرة الدلالية فقد حاولنا في هذه الدراسة معرفة القدرة المعجمية لأطفال العينيتين التجريبية والضابطة انطلاقا من المعجم الذهني الذي يحدد قدرة المتكلم اللغوية والذي يتجزأ إلى جزئين معجم موظف

ومعجم غير موظف، وهو يختلف من طفل لآخر حسب اختلاف الوسط الاجتماعي اللساني و الاجتماعي الثقافي، وقد بينت لنا نتائج بحثنا هذا بأن القرآن يشكل وسط اجتماعي لساني (احمد مختار عمر2001)، يحفز ويساعد الطفل على اكتساب رصيد معجمي غني ومتنوع.

وقد تنوعت نتائج العينة التجريبية من فقرات اللغة المتعلقة بالتنظيم الدلالي الى فقرات الاسترجاع؛ بحيث اوضحت وكما رأينا سابقا في مناقشة الفرضيات بأن المشكل الاساسي المرتبط بالذاكرة الدلالية المعجمية لدى الطفل المتأخر لغويا يكمن اساسا في التنظيم الدلالي أكثر منه في الاسترجاع. فالطفل المتأخر لغويا لديه صعوبات في التصنيف كتصنيف الالوان والأشكال وفي الترتيب والتسلسل الدلالي والمنطقي، وفي السيولة الفظية والتقطيع الدلالي، وقد اتضح ان البرتوكول ساهم في تطوير هاته القدرات التنظيمية لدى هذه الفئة.

كما أن النتائج بينت لنا بأن القرآن يطور لدى الطفل المتأخر لغوياً القدرة على التذكر؛ أي القدرة على استعادة الكلمات التي سبق التعرف عليها والاحتفاظ بها في موقف ما، وهذا يتم عن طريق عمل الذاكرة الدلالية المعجمية التي تخلق نظاماً على شكل شبكات مكونة من مفاهيم تربطها علاقات، مما يجعله قادراً على إنتاج الكلمات واستقبالها وفهمها.

ثم إن الباحثين(عبد النوري الحسن 2002، زغبوش، 2008 و2013) يشيرون إلى أنه في عملية تمثيل الطفل للكلمات تجدر الإشارة إلى التمييز بين المعجم الوظيفي؛ أي

الكلمات الوظيفية في نص معين والتي حاولنا تجسيدها في بحثنا هذا من خلال القرآن الكريم، والمعجم الذهني المتجسد هنا في الرصيد المعجمي الذي يمتلكه الطفل المتأخر لغويا والذي هو مصدر تنمية وتفعيل معجمه الوظيفي.

كما أن القرآن يساعد على اكتساب المفردات وفق آليات تتمثل في آلية تحديد المفردات وفق السياق وآلية نطق الكلمة.

والسؤال المطروح هو كيف أثر البرتوكول وخاصة الفقرات المؤسسة على اسلوب لغة القرآن الكريم في تنمية الذاكرة الدلالية المعجمية للأطفال المتأخرين لغويا؟
يجمع الباحثين في مجال الاضطرابات اللغوية بشكل عام والتأخر اللغوي على الخصوص ان المشكل الاساسي لدى المتأخر لغويا يرتكز على المستوى الصوتي والمعجمي اكثر منه على باقي المستويات (Borel Maisonnay 1973 et 1975, Pialoux 1975, Piaget) ، وقد ركزنا في فقرات البرتوكول المرتبطة بأسلوب لغة القرآن أن تركز على هذين المستويين بشكل اساسي ومن مبررات هذا كذلك أن المهتمين بالذاكرة الدلالية المعجمية (عبد النوري الحسن 2002، زغبوش، 2008 و2013) يجمعون على أهمية ومكانة المعجم فيها.

ونظرا لان لغة القرآن الكريم هي العربية وأطفال عينة بحثنا هم ناطقين بالعربية فمن المبررات التي نستشف بها تأثير اسلوب لغة القرآن على الذاكرة الدلالية هي مستوى النفاذ المعجمي هذا الاخير الذي يعتبر المهتمين باللغة العربية انها تمتلك خصوصية تمنح الذهن اكثر مرونة في ادراكها ومعالجتها فبالنظر الى تقسيم الذاكرة الى

صريحة وأخرى اجرائية فان هذين الاخيرين يشغلان بشكل متآزر في اللغة العربية على عكس لغات اخرى(زغبوش بنعيسى 2013 ص67) .

وعلى مستوى اكتساب الوحدات المعجمية فان ما تتميز به العربية هو امكانات تطبيق قواعد الميزان الصرفي الذي يسمح باشتقاق المفردات من جذورها واستخلاص دلالتها وهذه الخاصية تعتبر عاملا مساعدا على سرعة اغناء المعجم الذهني(المرجع نفسه ص68).

من جانب آخر يمكننا تبرير ذلك ايضا بأن الطفل المتأخر لغويا عندما يكون في موقف تعلم فإن المستوى الذي يتحدد في عملية التذكر والاستذكار يتطلب منه إعادة ما اختزنه وحفظه من معلومات ومفردات عن طريق التكرار والترسيخ الحرفي.

هذا الاخير الذي يعتبر من مميزات وخصائص لغة القرآن فهو يعتمد على قانون المطابقة الظاهر في سوره من خلال وسيلته المتمثلة في التكرار الذي يعتبر من أهم الشروط الفيزيولوجية للذاكرة ، ويلعب دورا مهما في قوانين التثبيت. والتطابق والتكرار في القرآن لهما تأثير قوي على الانتباه الصوتي للمستمع.

الخاتمة والتوصيات

إن الأبحاث في مجال التأخر اللغوي ارتكز توجيهها في السنوات الأخيرة بشكل أساسي على جوانبه المعرفية واللسانية معا ونحن سعينا في هذه الدراسة الى أن تكون لنا يد في ذلك من خلال البحث في مجال الذاكرة الدلالية المعجمية لدى الطفل المتأخر لغويا، عبر البحث في سبل تحسينها معتمدين في ذلك على أسلوب لغة القران الكريم. وقد بينت النتائج ان هذا المجال شاسعا ومتعدد، والإشكالية التي دارت حولها دراستنا ليست إلا بداية.

وقد هدفنا باقتراح البرتوكول النفسي لساني الى تبيان مدى اهمية التكفل الفعال بالذاكرة الدلالية المعجمية لهؤلاء الاطفال المتأخرين لغويا ولفت النظر الى احد السبل الكفيلة بذلك المتمثلة في لغة القران الكريم الذي بينت العديد من الدراسات اهميته في هذا المجال وفي مجالات اخرى.

وهذا الاختيار لأسلوب لغة القران لم يأتي من اللاشيء بل نجم عن المقاربات التي بينت خصائصه اللغوية والتي ابرزناها في هذه الدراسة من جهة وفي مميزات اللغة العربية التي تختلف تبعاً لها معالجة المعارف اللسانية على مستوى الذاكرة الدلالية المعجمية من جهة ثانية. وقد حاولنا الاستدلال على فرضيات بحثنا من خلال عينة لاطفال متأخرين لغويا اكثر ما يمكن انقول عنها انها بالرغم من توفر الشروط الاحصائية التي تجعلنا نقر بهذه النتائج الا انه يستدعي العمل لاحقا على عينة اكثر بفرصيات

مختلفة وبأساليب مغايرة لتأكيد ذلك، وقل ما يمكن قوله هنا يتمثل في التوصيات والاقترحات التالية:

✎ فتح آفاق الأبحاث والدراسات للإشكاليات التي تهتم بالمزيد من توضيح

العلاقة التي تربط الذاكرة باللغة عبر مختلف النشاطات المعرفية.

✎ توجيه الأبحاث إلى الاهتمام بدور الأسلوب اللغوي للقرآن الكريم في التكفل

بالاضطرابات اللغوية على العموم والتأخر اللغوي على الخصوص.

✎ استخلاص نتائج هذه الدراسة في اقتراح بروتوكول لتدريس القرآن للأطفال

المتأخرين لغويا يستفاد منه في مجال التكفل الارتطوفوني بهم.

✎ إبراز أهمية القرآن الكريم في تنمية الذاكرة بوجه عام والذاكرة الدلالية

المعجمية بشكل خاص.

✎ الاطلاع على مميزات وخصائص أسلوب لغة القرآن الكريم في هذا الإطار.

✎ إقامة مقاربات مقارنة بين الذاكرة الدلالية المعجمية لدى كل من المتأخر

لغويا والسوي.

✎ البحث في الوسائل الممكنة والمتاحة لتطوير عمل الذاكرة الدلالية المعجمية.

✎ اخذ بعين الاعتبار خصوصية لغة الطفل المتأخر لغويا في كل تكفل معرفي

يهدف إلى تنمية الذاكرة الدلالية المعجمية.

المراجع

1. ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم، لبنان، 2002.
2. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، 2000.
3. ابن عاشور (محمد الطاهر): التحرير والتنوير. المجلد 11؛ الأجزاء 27 و 28، المجلد 9؛ الأجزاء 22 و 23 و 24، دار سحنون للنشر والتوزيع. تونس، 1997.
4. أحرشاو (الغالي): الطفل واللغة؛ تأطير نظري ومنهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1993.
5. أحرشاو (الغالي): الطفل بين الأسرة والمدرسة. منشورات علوم التربية. المغرب، 2009.
6. احمد مختار (عمر): دراسات لغوية في القرآن الكريم وقراءاته. عالم الكتب، القاهرة، 2001.
7. احمد كرم الدين (ليلى): اللغة والنماء العقلي للأطفال. الكتاب السنوي الرابع عشر للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1989. 1999.
8. احمد قاسم (انس محمد): اللغة والتواصل لدى الطفل. مركز الإسكندرية للكتاب، 2002.
9. أندرسون (جون)، ترجمة سليط (محمد صبري) والجمال (رضا مسعد): علم النفس المعرفي وتطبيقاته. دار الفكر. الأردن، 2007.
10. أنس محمد قاسم: علم النفس التعلم، مراكز الإسكندرية للكتاب القاهرة، 1999.
11. بوخاري صليحة: الذاكرة الدلالية لدى المصابين بعسر الكتابة بالوسط الجزائري الاكلينيكي تناول لساني معرفي، مذكرة ماجستير. اشراف ابراهيمي سعيدة، ماجستير 2002.
12. الباقوري (احمد حسن): أثر القرآن الكريم في اللغة العربية. دار المعارف، ط⁴، 1987.
13. الببلاوي فيولا: جيروم برونر والتنشئة اللغوية للطفل. الكتاب السنوي الرابع عشر للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. 1989. 1999.

14. البدرأوي (زهران): ظواهر قرآنية في ضوء الدراسات اللغوية بين القدماء والمحدثين. دار المعارف، القاهرة، ط² 1993.
15. الجابري (محمد عابد): مدخل إلى القرآن الكريم؛ الجزء الأول في التعريف بالقرآن. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط¹ 2006.
16. حمداش مليكة: الذاكرة الدلالية لدى المصاب بحبسة بروكا، مذكرة ماجستير من اشراف سعيدة ابراهيمي 2002.
17. دريفل (يسمينة): دراسة الذاكرة الدلالية عند المصابين بمتلازمة داون. اشراف بدرينة العربي الجزائر 2006/2007.
18. الدر (ابراهيم): الأسس البيولوجية لسلوك الإنسان، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1994.
19. الرفاعي (مصطفى صادق): إعجاز القرآن والبلاغة النبوية. د، الكتب العلمية، بيروت، 2000.
20. البهى السيد (فؤاد): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. دار الفكر العربي، مصر، 2006.
21. الجرجاني (عبد القاهر): أسرار البلاغة في علم البيان. دار المعرفة، بيروت (دون تاريخ).
22. المعتوق (محمد احمد): الحصيلة اللغوية؛ أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1996.
23. الشرقاوي (أنور): علم النفس المعاصر. مكتبة الانجلو مصرية. القاهرة، 1993.
24. العتوم (عدنان يوسف): علم النفس المعرفي؛ النظرية والتطبيق. دار المسيرة، عمان، 2004.
25. العكيلي (حسن منديل): النظام اللغوي للقرآن الكريم في دراسات القدامى والمعاصرين. قسم اللغة العربية، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، مقال على النات.
26. عزاز محمد زهير: فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذاكرة الدلالية واثرت ذلك على الاتصال اللغوي للمتوحدين، مذكرة ماجستير، 2011 اشراف نواني حسين.

27. عقيدة اعتدال: دراسة الذاكرة الدلالية والقدرة اللغوية اللفظية عند الاطفال المعاقين ذهنيا؛ حالة متلازمة داون. مذكرة ماجستير اشراف. بوسنة 2012.
28. عيسوي (عبد الرحمن): علم النفس الفيزيولوجي، دار النهضة العربية، بيروت، 1987.
29. حميدة (مصطفى): نظام الإرتباط والربط في تركيب الجملة العربية. الشركة المصرية العالمية للنشر "لونجمان"، 1997.
30. زغبوش (بنعيسى): النفاذ إلى الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة العربية عند الطفل. مجلة الطفولة العربية، العدد 12، سبتمبر 2002، الكويت.
31. زغبوش (بنعيسى) وبوعناني (مصطفى): المعالجة الآلية للغة؛ مسارات تحليل الجمل العربية باعتماد نماذج شبكات الانتقال. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة ظهر المهراز فاس، العدد العام 14. 2006.
32. زغبوش (بنعيسى): سيكولوجية السيرورات المعرفية: مقارنة منهجية لدراسة الذاكرة والتعلم. دفاتر مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، فاس، العدد 5، دجنبر 2007.
33. زغبوش (بنعيسى): السيرورات المعرفية واستراتيجيات التعلم؛ نموذج المقاربة التربوية للتكرار الذهني لدى الطفل. مجلة الطفولة العربية، الكويت، العدد 35، يونيو 2008.
34. زغبوش (بنعيسى): الذاكرة واللغة: مقارنة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية. عالم الكتب الحديث، عمان، ط¹ 2008 ب.
35. بنعيسى زغبوش تأثير خصوصية اللغة العربية الى النفاذ الى الذاكرة المعجمية مجلة دراسات نفسية وتربوية العدد 10 قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا جامعة الجزائر 2 2013.
36. سليمان (عبد الحميد السيد): صعوبات فهم اللغة. دار الفكر العربي. 2004.
37. سليمان (عبد الحميد السيد): سيكولوجية اللغة والطفل. دار الفكر العربي
38. الشرقاوي (أنور محمد): علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 2003.

39. عبد الجليل(محمد بدري):براعة الاستهلال في فواتح القصائد والسور. دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005.
40. عبد الحليم (محمود) وعبد المنعم (عفاف محمد): علم النفس والقدرات العقلية (المعرفية). دارالمعرفة الجامعية، 2007.
41. عبد النوري (الحسن) اشرف محمد اكديرة: فهم النص القرآني وعلاقته بالرصيد المعجمي لدى التلاميذ. رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط، كلية علوم التربية، 2001. 2002.
42. عبد الله(محمود قاسم): سيكولوجيا الذاكرة؛ دراسة نفسية، دار الفكر، بيروت 2002.
43. عويضة (الشيخ كامل محمد): سيكولوجية العقل البشري، دار الكتب العلمية، بيروت 1997.
44. ككنبوش (كرستيان) ترجمة عبيد (عبد الرزاق): الذاكرة واللغة، دار الحكمة، 2002.
45. لاشين (عبد الفتاح): البديع في ضوء اساليب القرآن الكريم، دار الفكر، القاهرة، 2001.
46. محمد سلامة آدم :علم النفس الطفل، دار النهضة العربية، بيروت، 1973.
47. معروف (فاخت): التكيف النفسي والاجتماعي للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، مذكرة لسانس إشراف ، رومان محمد جامعة وهران سبتمبر 2001.
48. معروف (فاخت): الأسلوب اللغوي للقرآن وأثره في تنمية قدرات الطفل اللغوية والمعرفية؛ نموذج الذاكرة الدلالية . المعجمية. اشرف حسين نواني، الجزائر 2011.
49. نواني (حسين) وآخرون: اضطرابات اللغة والنشاطات المعرفية المرتبطة "مثال الذاكرة النشطة". مشروع بحث cnepru. جامعة الجزائر، 2005.
50. نواني (حسين) :اضطرابات اللغة والنشاطات المعرفية المرتبطة "مثال الذاكرة النشطة". مجلة ابحاث معرفية: جامعة فاس المغرب العدد 1 2012.

51. قاسمي (امال): الذاكرة النشطة وعلاقتها باكتساب المفردات: دراسة مقارنة بين اطفال اسوياء وأطفال يعانون من اضطراب لغوي بسيط، مذكرة ماجستير 2002/2001 اشرف نواني حسين.

52. Baddeley (A, D): le mémoire humaine, théorie et pratique, trad., sous la direction de Solange Hollard, Presses universitaires de Grenoble, 1993.

53. Baddeley (A, D): le mémoire humaine, in revue la recherche, numéro spécial 267, 1994, PP 730 735.

54. BOREL-MAISONNY (S): langage oral et écrit. Tome I, tome II. Ed. Delachaux et Niestlé. 1973.

55. BOREL-MAISONNY (S) et LAUNY(C) et all : les troubles du langage de la parole et de la voix chez l'enfant. ED, MASSON. 1975.

56. Brin (Frédérique): dictionnaire d'orthophonie. ortho edtion, 1997.

57. Bruner, J, S. (1993). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Ed, Puf, paris. 4^{ème} édition.

58. Jakobson (Roman) Essai de linguistique général. Minuit, 1963.

59. Caron (Jean). Précis de psycholinguistique. Ed, PUF, 4^{ème} édition. 1997.

60. César (Florés). La mémoire. Puf, 5^{ème} Ed, Paris. 1987.

61. Chevrie-Muller (Claude). Modèles psycholinguistiques et évaluation chez l'enfant des aptitudes pour le langage. Revue sémiotique N° 03. (1992).

62. Chevrie-Muller (Claude) et Simon, (A, M) et Fournier, S. Batterie du langage oral et écrit, mémoire, attention (L2MA), ECPA, (1997). Paris.

63. Chevrie-Muller (Claude) et Plaza (Monique). Nouvelles épreuves pour L'examen du langage (N-EEL), les éditions du centre de psychologie appliquée (ECPA), publiée dans les cahiers de la SBLU, (2002). Paris.

64. Denis (M) : Image et représentations sémantiques, Bulletin de psychologie, Tome XXXV,n° 356,PUF,1985,p,660.
65. Eustache(F), Lechevalier (B) et Viader (F), La mémoire, neuropsychologie clinique et modèles cognitifs, De Boeck Université, bruxselle,1996.
66. Eustache (F) et Desgranges, concepts et modèles en neuropsychologie de la mémoire. Entre théorie et pratique, solal, Marseille, 2003.
67. Lemaire (P): Psychologie cognitif, De Boeck Université, Bruxuelle, 1999.
- 68.Naglieri (Jack A) : NNAT Test D'aptitude Non Verbale De Naglieri, Ecpa, 1998, Nouani, Hocine.(1995- 1996) , Ebauche d'analyse du discours. In psychologie N° 5-6. , SARP, pp 213-239.
69. Piaget (Jean) : Le langage et la pensée chez l'enfant. Ed. Delachaux et Niestlé 9^{ème} édition 1976, Paris.
70. PIALOUX (P) et all. : Précis d'orthophonie. Masson 1975
- 71.Roland (Duron) et all : Psychologie, Puf, Paris,1991.
- 72.RONDAL (J.A): troubles du langage ; diagnostic et rééducation. ED, pierre Maradga.1982.
- 73.Rondal (J.A): Manuel de psychologie de l'enfant, MARGADA, Paris,1998
- 74.Samuel (B): Manuel de psychologie. Introduction a la psychologie scientifique, 3ed, Pierre Mardaga, Liège, 1985.
- 75.Saussure (F, DE). Cours de linguistique générale. Ed, Payot, 1972, Paris.
- 76.Vygotsky, Lev. (1997) .Pensée et langage. Ed, ADAGP, 3^{ème} édition, Paris.

الملاحق

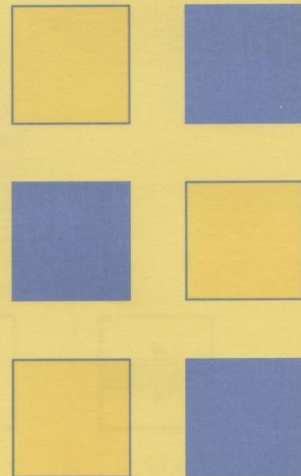
الملحق الاول : نماذج لاختبار القدرات العقلية

NNAT

Test d'Aptitude Non Verbale de Naglieri

Cahier de passation

Forme **A**



ecpa Les Editions
du Centre
de Psychologie
Appliquée

NNAT

Test d'Aptitude Non Verbale de Naglieri

FICHE DE CORRECTION

Forme A

1	△2	21	△2
2	△3	22	△5
3	△3	23	△4
4	△5	24	△2
5	△5	25	△2
6	△3	26	⊙5
7	△2	27	△1
8	△3	28	⊙2
9	△4	29	△5
10	△5	30	⊙4
11	⊙3	31	△3
12	△4	32	△5
13	△4	33	⊙4
14	△5	34	△1
15	△1	35	△2
16	⊙3	36	△1
17	△3	37	△5
18	⊙3	38	⊙1
19	△1		
20	△3		

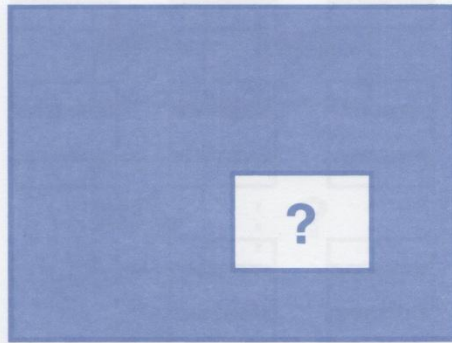
Légende

△ PC ⊙ RA

Translated and adapted by permission. © 1996 by The Psychological Corporation, U.S.A. All rights reserved. French translation © 1998 by les Editions du Centre de Psychologie Appliquée. Tous droits réservés.

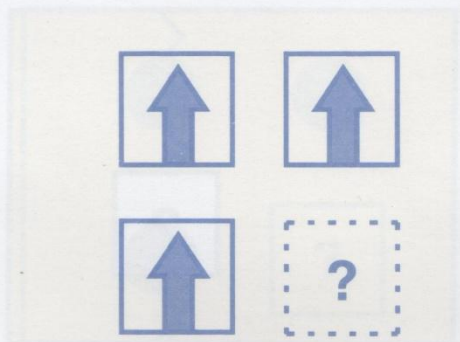
0-01/2008

Exemple A



- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤

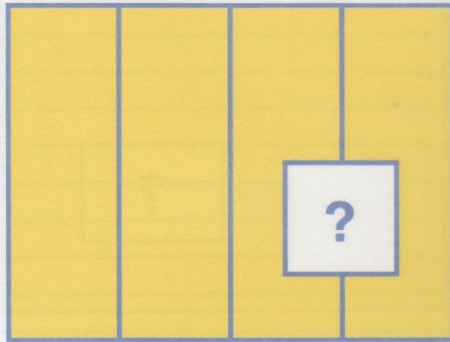
Exemple B



- ①
- ②
- ③
- ④
- ⑤

Forme A

9



①



②



③

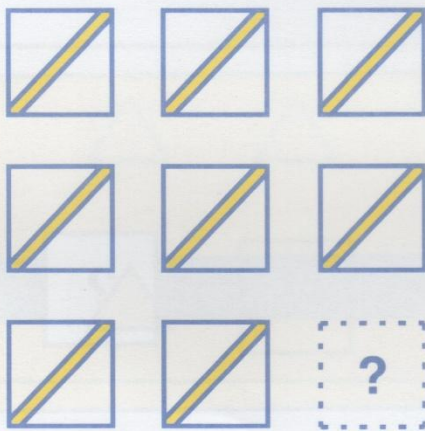


④



⑤

10



①



②



③



④



⑤

Table 2 Index d'Aptitude Non Verbale (NAI) correspondant aux notes d'échelle par âge (Étalonnage en notes T)

NAI	5 ans		6 ans		7 ans		8 ans		9 ans		10 ans		NAI
	0-5*	6-11	0-5	6-11	0-5	6-11	0-5	6-11	0-5	6-11	0-5	6-11	
150	647 et +	669 et +	691 et +	711 et +	731 et +	743 et +	749 et +	752 et +	754 et +	762 et +	776 et +	792 et +	150
149	645-646	667-668	688-690	709-710	728-730	740-742	746-748	750-751	751-753	759-761	773-775	789-791	149
148	643-644	664-666	686-687	706-708	725-727	737-739	743-745	747-749	749-750	757-758	770-772	786-788	148
147	641-642	662-663	683-685	703-705	722-724	734-736	740-742	744-746	746-748	754-756	768-769	783-785	147
146	639-640	660-661	681-682	700-702	719-721	731-733	737-739	741-743	744-745	752-753	765-767	780-782	146
145	637-638	658-659	678-680	697-699	716-718	728-730	734-736	739-740	741-743	749-751	762-764	777-779	145
144	635-636	655-657	676-677	695-696	713-715	725-727	731-733	736-738	739-740	747-748	759-761	774-776	144
143	633-634	653-654	673-675	692-694	710-712	722-724	728-730	733-735	736-738	744-746	757-758	771-773	143
142	631-632	651-652	671-672	689-691	707-709	719-721	726-727	731-732	734-735	741-743	754-756	768-770	142
141	629-630	648-650	668-670	686-688	704-706	716-718	723-725	728-730	731-733	739-740	751-753	765-767	141
140	627-628	646-647	665-667	684-685	701-703	713-715	720-722	725-727	729-730	736-738	748-750	762-764	140
139	625-626	644-645	663-664	681-683	698-700	710-712	717-719	722-724	726-728	734-735	746-747	759-761	139
138	623-624	642-643	660-662	678-680	695-697	707-709	714-716	720-721	724-725	731-733	743-745	756-758	138
137	621-622	639-641	658-659	675-677	692-694	704-706	711-713	717-719	721-723	729-730	740-742	753-755	137
136	619-620	637-638	655-657	672-674	689-691	700-703	708-710	714-716	718-720	726-728	738-739	750-752	136
135	617-618	635-636	653-654	670-671	686-688	697-699	705-707	712-713	716-717	724-725	735-737	747-749	135
134	615-616	632-634	650-652	667-669	683-685	694-696	703-704	709-711	713-715	721-723	732-734	744-746	134
133	613-614	630-631	648-649	664-666	680-682	691-693	700-702	706-708	711-712	719-720	729-731	741-743	133
132	611-612	628-629	645-647	661-663	677-679	688-690	697-699	703-705	708-710	716-718	727-728	738-740	132
131	609-610	626-627	643-644	659-660	674-676	685-687	694-696	701-702	706-707	713-715	724-726	736-737	131
130	607-608	623-625	640-642	656-658	671-673	682-684	691-693	698-700	703-705	711-712	721-723	733-735	130
129	605-606	621-622	637-639	653-655	668-670	679-681	688-690	695-697	701-702	708-710	718-720	730-732	129
128	603-604	619-620	635-636	650-652	665-667	676-678	685-687	693-694	698-700	706-707	716-717	727-729	128
127	601-602	616-618	632-634	647-649	662-664	673-675	682-684	690-692	696-697	703-705	713-715	724-726	127
126	599-600	614-615	630-631	645-646	659-661	670-672	679-681	687-689	693-695	701-702	710-712	721-723	126
125	596-598	612-613	627-629	642-644	656-658	668-669	677-678	685-686	691-692	698-700	707-709	718-720	125
124	594-595	610-611	625-626	640-641	654-655	666-667	674-676	682-684	689-690	696-697	704-706	714-717	124
123	593	608-609	623-624	638-639	652-653	664-665	671-673	679-681	686-688	694-695	701-703	711-713	123
122	592	606-607	620-622	635-637	650-651	661-663	668-670	676-678	684-685	691-693	698-700	708-710	122
121	591	604-605	618-619	632-634	646-649	657-660	665-667	673-675	681-683	688-690	695-697	705-707	121
120	590	603	616-617	628-631	641-645	652-656	662-664	670-672	677-680	684-687	692-694	702-704	120
119	589	601-602	613-615	625-627	636-640	647-651	658-661	667-669	674-676	681-683	689-691	700-701	119
118	588	600	611-612	622-624	633-635	644-646	656-657	665-666	672-673	679-680	687-688	697-699	118

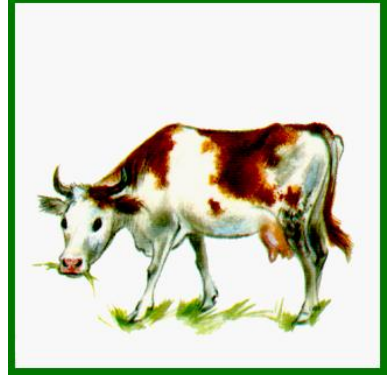
* 5 ans 0 mois 0 jour à 5 ans 5 mois 30 jours

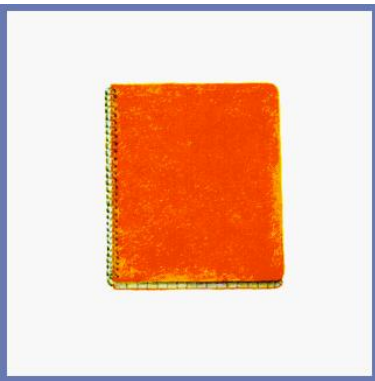
Table 4A Rangis percentiles correspondant aux notes d'échelle par classe

Percentile	GSM	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
99	609 et +	644 et +	673 et +	692 et +	709 et +	729 et +
98	603-608	639-643	668-672	687-691	702-708	716-728
97	599-602	636-638	664-667	683-686	698-701	710-715
96	597-598	633-635	661-663	680-682	695-697	707-709
95	595-596	629-632	657-660	677-679	693-694	705-706
94	592-594	625-628	653-656	674-676	690-692	702-704
93	587-591	621-624	648-652	669-673	686-689	700-701
92	585-586	617-620	644-647	664-668	682-685	697-699
91	584	615-616	641-643	661-663	679-681	695-696
90	583	613-614	638-640	659-660	677-678	693-694
89	581-582	612	636-637	657-658	675-676	690-692
88	579-580	609-611	634-635	655-656	673-674	688-689
87	573-578	606-608	633	653-654	671-672	686-687
86	568-572	603-605	631-632	651-652	669-670	684-685
85	567	601-602	629-630	650	667-668	682-683
84	566	600	627-628	648-649	665-666	680-681
83	565	598-599	625-626	646-647	663-664	678-679
82	564	597	624	645	662	676-677
81	563	596	623	644	661	675
80	561-562	595	622	643	660	674
79	559-560	593-594	621	642	659	673
78	557-558	592	620	640-641	657-658	671-672
77	555-556	591	619	639	655-656	670
76	554	590	618	638	654	669

الملحق الثاني: اختبار الذاكرة

بعض الصور المستخدمة في الاختبار





الملحق الثالث: جانب من التفرغ الاحصائي للنتائج

Statistiques de groupe

Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	CORAN
1.91	7.63	29.81	16	0NOMINATI
2.38	9.51	27.88	16	1
.67	2.66	7.19	16	0RAPMOTS
.70	2.80	7.44	16	1
.16	.63	2.56	16	0 RAPMOP HT
.20	.81	3.13	16	1
.12	.48	.31	16	0RAPNBNR
.11	.45	.25	16	1
.18	.73	1.44	16	0 LEXIQUE
.22	.89	1.88	16	1
.20	.81	1.63	16	0 CLASEMA N
.20	.79	1.69	16	1
.21	.85	.94	16	0 FLUIDITE
.18	.72	.88	16	1
.29	1.15	1.44	16	0 RECSON
.21	.86	1.75	16	1
2.95	11.79	45.31	16	0 TOTALGL O
3.09	12.35	44.88	16	1

Test d'échantillons indépendants

Différence moyenne (bilatérale)	Sig.	ddl	Test-t pour égalité des moyennes	
			t	
1.94	.530	30	.636	Hypothèse de variances égales NOMINATI
-.25	.798	30	-.259	Hypothèse de variances égales RAPMOTS
-.56	.036	30	-2.200	Hypothèse de variances égales RAPMOP HT
6.25E-02	.705	30	.382	Hypothèse de variances égales RAPNBNR
-.44	.137	30	-1.528	Hypothèse de variances égales LEXIQUE
-6.25E-02	.827	30	-.221	Hypothèse de variances égales CLASEMA N

6.25E-02	.824	30	.224	variances égales Hypothèse de variances égales	FLUIDITE
-.31	.391	30	-.870	Hypothèse de variances égales	RECSON
.44	.919	30	.103	Hypothèse de variances égales	TOTALGL O

Statistiques de groupe

Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	CORAN
1.17	4.67	45.25	16	1 NOMINATI
.99	3.97	46.44	16	2
.63	2.53	11.56	16	1 RAPMOTS
.50	2.00	12.00	16	2
.63	2.52	8.06	16	1 RAPMOP HT
.62	2.49	8.25	16	2
.17	.68	1.06	16	1 RAPBNR
.15	.60	1.31	16	2
.20	.79	4.31	16	1 LEXIQUE
.22	.89	4.63	16	2
.15	.62	2.88	16	1 CLASEMA N
.18	.73	3.00	16	2
.19	.77	2.06	16	1 FLUIDITE
.13	.52	2.50	16	2
.21	.85	4.06	16	1 RECSON
.22	.89	4.44	16	2
1.71	6.86	79.25	16	1 TOTAL
1.56	6.25	82.56	16	2

Statistiques de groupe

Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	PCORAN
2.38	9.51	27.88	16	1 NOMINATI
1.17	4.67	45.25	16	2
.70	2.80	7.44	16	1 RAPMOTS
.63	2.53	11.56	16	2
.20	.81	3.13	16	1 RAPMOP HT
.63	2.52	8.06	16	2
.11	.45	.25	16	1 RAPBNR
.17	.68	1.06	16	2
.22	.89	1.88	16	1 LEXIQUE
.20	.79	4.31	16	2
.20	.79	1.69	16	1 CLASEMA N
.15	.62	2.88	16	2
.18	.72	.88	16	1 FLUIDITE

.19	.77	2.06	16	2
.21	.86	1.75	16	1 RECSON
.21	.85	4.06	16	2
3.0874	12.3498	44.8750	16	1 TOTALPE X
1.7139	6.8557	79.2500	16	2

Statistiques de groupe

Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	CORAN
1.88	7.54	35.88	16	0NOMINATI
1.17	4.67	45.25	16	1
.62	2.46	6.94	16	0RAPMOTS
.63	2.53	11.56	16	1
.20	.82	3.00	16	0 RAPMOP HT
.63	2.52	8.06	16	1
.13	.51	.44	16	0RAPNBNR
.17	.68	1.06	16	1
.18	.72	1.63	16	0 LEXIQUE
.20	.79	4.31	16	1
.21	.85	1.94	16	0 CLASEMA N
.15	.62	2.88	16	1
.26	1.02	1.13	16	0 FLUIDITE
.19	.77	2.06	16	1
.27	1.10	2.50	16	0 RECSON
.21	.85	4.06	16	1
2.86	11.42	53.44	16	0 TOTALC
1.71	6.86	79.25	16	1

Statistiques de groupe

Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	PCORAN
2.38	9.51	27.88	16	1NOMINATI
.19	.96	49.52	25	0
.70	2.80	7.44	16	1RAPMOTS
.15	.75	14.68	25	0
.20	.81	3.13	16	1 RAPMOP HT
.33	1.64	16.56	25	0
.11	.45	.25	16	1RAPNBNR
5.54E-02	.28	5.92	25	0
.22	.89	1.88	16	1 LEXIQUE
6.63E-02	.33	5.88	25	0
.20	.79	1.69	16	1 CLASEMA N
8.79E-02	.44	5.88	25	0
.18	.72	.88	16	1 FLUIDITE
1.00E-01	.50	3.80	25	0
.21	.86	1.75	16	1 RECSON
.10	.50	4.80	25	0

Statistiques de groupe

Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	CORAN
1.17	4.67	45.25	16	1 NOMINATI
.19	.96	49.52	25	0
.63	2.53	11.56	16	1 RAPMOTS
.15	.75	14.68	25	0
.63	2.52	8.06	16	1 RAPMOP HT
.33	1.64	16.56	25	0
.17	.68	1.06	16	1 RAPBNR
5.54E-02	.28	5.92	25	0
.20	.79	4.31	16	1 LEXIQUE
6.63E-02	.33	5.88	25	0
.15	.62	2.88	16	1 CLASEMA N
8.79E-02	.44	5.88	25	0
.19	.77	2.06	16	1 FLUIDITE
1.00E-01	.50	3.80	25	0
.21	.85	4.06	16	1 RECSON
.10	.50	4.80	25	0