جامعة الجزائر-2-

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإجتماعية

قسم الأرطوفونيا

تكييف إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية(ELO) على اللغة العربية الممارسة في البيئة الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس اللغوي والمعرفي

من إعداد الطالبة:

عدى دليلة زوجة بارة

تحت إشراف الأستاذ:

أ/د نواني حسين

السنة الجامعية:2016-2017

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تكييف اختبار خومسي لتقييم اللّغة الشفهية (ELO) على اللغة العربية الممارسة في الوسط الجزائري نظرا لعدم وجود عدد غير كاف من أدوات التقييم اللغة الصادقة، و التي ستسمح للأخصائي في ميدان اللغة بالعمل بأداة تشخيصية جديدة تتماشى مع البيئة الجزائرية.

يتميز هذا الاختبار بقدرته على وصف وتقييم دقيق لمختلف عناصر الكفاءة اللغوية و المتمثلة في الفونولوجيا، المعجم و الجانب المورفو نحوي، كما يسمح أيضا بدراسة اللغة على مستوى كل من الفهم و الإنتاج على الفئة العمرية التي يتراوح عمرها ما بين خمس إلى عشر سنوات.

و للقيام بهذا العمل قمنا في الدراسة الاستطلاعية بتجريب الاختبار على عينة تتكون من 60 طفل لرصد الصعوبات و إجراء التعديلات على بنود الصيغة الأصلية انطلاقا من إجابات الأطفال تماشيا مع الهدف المرجو منها و ذلك حسب خصائص اللغة الممارسة عند الأطفال في الجزائر باتباع الخطوات التي وضعتها الجمعية العالمية للاختبارات، و المتمثلة في ترجمة الاختبار، تكييف الاختبار، إجراء دراسة معمقة حول الصيغة المكيفة، تفسير الدرجة الخام.

و اعتمدنا في الدراسة الأساسية على المنهج الوصفي الذي يهدف إلى جمع بيانات حقيقية و مفصلة للظاهرة اللغوية عند الأطفال في فترة عمرية محددة من 5إلى 10سنوات، و طبقت الصيغة المكيفة على عينة تتكون من 161 طفل، و بعد المعالجة الإحصائية باستخدام الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss,v20) و تحليل الإختبار المكيف على البيئة الجزائرية كشفت النتائج على أن الاختبار الجديد يحافظ على جميع المكونات المعجمية، الفونولوجية و المورفونحوية التي يتكون منها الاختبار الأصلي كما تتمتع الصيغة المكيفة بثبات و صدق عال، كما يتسم أيضا بحساسيته الكبيرة في التمييز بين مختلف الفئات العمرية و القدرات اللغوية الموافقة لها عند أفراد العينة التي كيف عليها الإختبار.

و في الأخير يجب التذكير بأنه يجب أن نوسع مجال الدراسة فيما يخص سواءا تكييف أو بناء الإختبارات في هذا الميدان، حتي يتمكن الأخصائي الجزائري من العمل بأدوات تشخيصية تتماشى مع البيئة الجزائرية.

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى زوجي سيد أحمد وأبنائي أليسيا وآدم وإلى كل العائلة

الكريمة والى كل شخص صالح يسعى وراء العلم والتفتح لخدمة هذا المجتمع.

كلمة شكر

أتقدم بتشكراتي الخالصة للأستاذ والمشرف "حسين نواني" على كل ما قدمه لنا خلال مشوارنا الدراسي وخلال إنجاز هذا البحث، كما أتقدم بتشكراتي لكل من ساعدني من قريب وبعيد وكل أساتذتي الكرام ولجنة المناقشة والمصححين.

فهرس العناوين

الإطار العام لإشكالية البحث

إشكالية.....7

فرضيات البحث.....13

الجانب النظري

الفصل الأول: ماهية اللغة الشفهية

1-المفاهيم الأساسية للغة الشفهية.....15

2-الفرق بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة.....18

3-خصائص اللغة الشفهية.....19

4-عناصر الاتصال الشفهي ووظيفة اللغة.....21

5-إستراتيجيات اكتساب اللغة الشفهية عند الطفل.....24 6-

العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الشفهية عند الطفل.....26

7-تطور النظام اللغوي عند الطفل.....36

8-الجوانب الأساسية للغة الشفهية.....45

9-إضطرابات اللغة الشفهية.....58

الفصل الثاني: مستويات تحليل اللغة

1- مفهوم مستويات تحليل اللغة.....66

2-مستويات تحليل اللغة.....67

2-1المستوى الصوتي.....67

2-2 المستوى المورفولوجي.....78

2-3 المستوى التركيبي.....83

2-4 المستوى البراغماتي.....93

الفصل الثالث:تقييم اللغة الشفهية

1-تعريف التقييم.....101

2-علاقة التقييم بالقياس.....102

3-كيفية تقييم اللغة عند الطفل.....103

4-أنواع التقييم اللغوي.....105

5-أدوات البحث في تقيم اللغة الشفهية.....107

6-الطرق المنهجية المتبعة لدراسة اللغة.....109

7-طرق تقييم اللغة الشفهية.....113

8-تكاملية التقييم بين طريقة اللغة العفوية والإختبارات اللغوية.....120

الفصل الرابع: بناء الاختبارات اللغوية وتكييفها

1-مفهوم الاختبارات اللغوية.....123

2-شروط بناء الاختبار اللغوي الجيد.....124

3-الخصائص السيكومترية للاختبارات اللغوية.....126

4-المعايير السيكومترية التي يجب ان تتوفر في الاختبارات اللغوية.....130

5-أساليب التعبير عن النتائج (البروفيلات نفس لغوية).....131

6-العوامل المؤثرة في تحليل المعطيات اللغوية.....132

7-صعوبات تصميم اختبار لغوي.....134

8-تعريف التكييف.....136

9-الخطوات الأساسية المتبعة في تكييف الاختبارات اللغوية.....137

10-القواعد الأساسية في تكييف الاختبارات اللغوية.....137

11-الخيارات الموجودة أمام الباحث في تكييف الاختبارات في لغات وثقافات مختلفة.....138

12-صعوبات تكييف الاختبارات اللغوية.....139

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث

1-الدراسة الإستطلاعية.....143

2-الدراسة الأساسية.....144

2-1 منهج البحث.....144

2-2 مكان و زمان إجراء البحث.....145

2-3 عينة البحث و خصائصها.....145

2-4 أداة البحث.....148

2-3-1 وصف الصيغة الأصلية لإختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية.....148

2-3-2 طريقة تطبيق الإختبار.....151

2-3-3 الخطوات الأساسية في تكييف اختبار خو مسي في البيئة الجزائرية.....161

2-3-4 عرض الصيغة المكيفة لإختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية(الصيغة النهائية).....173

- الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

1-عرض وتحليل النتائج.....180

2-مناقشة النتائج.....182

3-الإستنتاج العام.....197

4-خاتمة البحث.....201

-المراجع

-الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب السن والأطوار التعليمية للتعليم الأساسي التي ستتمدرس فيها.	146
2	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	147
3	توزيع بنود إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على المجالات الكبرى.	150
4	الاستقبال المعجمي.	163
5	التعديلات التي أجريت على إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على مستوى الإنتاج المعجمي.	167
6	التعديلات التي أجريت على إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على مستوى الفهم.	169
7	التعديلات التي أجريت على إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على مستوى إنتاج العبارات.	170
8	التعديلات التي أجريت على إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على مستوى تكرار العبارات.	171

9	النتائج الإحصائية لإجابات أفراد مجموعات البحث.	180
10	نتائج ثبات اختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية باستعمال طريقة التجزئة النصفية.	187
11	نتائج صدق المحكمين لإختبار خومسي بعد تكييفه على البيئة الجزائرية.	188
12	نتائج معاملات الإرتباط بين أبعاد إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية.	190
13	نتائج الفروق بين الفئات العمرية والقدرات اللغوية الشفهية عند أفراد العينة التي كيف عليها الإختبار.	194

مقدمة

1-مقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان والتي تتشكل فيه شخصيته وتتأسس أبعادها، ويعتبر النمو اللغوي أحد مظاهر النمو الذي اهتم به العلماء والباحثون لما له علاقة وثيقة بمظاهر النمو الأخرى وما تؤديه من وظائف حيوية في حياة الطفل، فاللغة أداة تعبيرية ومن خلالها يستطيع الفرد التعبير عن حاجاته ورغباته ومشاعره، إضافة إلى أنها أداة فكرية تمد الفرد بالأفكار والمعلومات وتثير لديه أفكار ومواقف جديدة تدفعه إلى التفكير، كما أنها تمكن الفرد من الإنتقال إلى المستويات الأكثر تجريدا والتي لا يمكن التوصل إليها إلا بعد اكتساب اللغة، وهذا ما يدعمه برونر(Bruner) الذي يرى أن القدرة اللغوية عنصر هام من تفكير الطفل فهي وسيلة أساسية في بناء التفكير وفي انتظام السلوك المعرفي ومن ثم فالتفكير لن يكون ممكنا بدون لغة.

بالإضافة إلى كل الأدوار السابقة للوظيفة اللغوية فهي أيضا لا يمكن الإستغناء عنها في صلب العملية التعليمية، حيث يعتمد الفصل الدراسي على الاستعمال الفعال لها لأنها أداة ومحتوى أي منهج دراسي، كما أنها تؤدي أيضا وظيفة التواصل فهي ظاهرة اجتماعية هامة في حياة الفرد والشعوب والمجتمعات ووظيفتها الأساسية الإخبار والتبليغ والتواصل بين المتخاطبين.

و يستعمل المختصون اليوم في علوم اللغة مجموعة من الإختبارات حيث أصبح من الممكن قياس وتقدير الخصائص اللغوية ومعالجتها إحصائيا والتي تكون في أغلب الأحيان بواسطة هذه الإختبارات التي تمثل الأدوات الأكثر استخداما وانتشارا، والتي تهدف إلى تقييم مختلف الأنظمة التي تتكون منها اللغة (النطق، الفونولوجيا، المعجم،

الجانب المورفومعجمي والبراغماتي) والتي عندما تندمج تسمح باستعمال اللغة في انسجام وذلك بالإعتماد على نماذج نظرية ونفس لغوية لتطور اللغة عند الطفل.

فعملية تحليل مختلف مستويات اللغة مهمة جدا في تقييم اللغة حيث تسمح بالمراقبة الدقيقة للقدرات اللغوية وتشخيص الإضطراب ومعرفة ماهي نقاط القوة والضعف عند الطفل الذي نفحص لغته، إضافة إلى مساعدتها في تحديد إطار لعمليات إعادة التربية والتكفل بالحالة وقياس فعاليتها.

ونظرا لأهمية اللغة والدور الكبير الذي تلعبه أدوات قياسها أردنا من خلال هذا البحث تدعيم الوسط الإكلينيكي الجزائري بهذه الاختبارات وذلك بتكييف اختبار خومسي(ELO) لتقييم اللغة الشفهية على اللغة العربية الممارسة في البيئة الجزائرية.

وللقيام بهذا العمل قمنا في الإطار العام لإشكالية البحث بتحديد الإشكالية والفرضيات أما في الجانب النظري فلقد تم التعرض فيه إلى أربعة فصول وهي:

الفصل الأول الذي خصصناه لماهية اللغة الشفهية و تم فيه التعرض إلى المفاهيم الأساسية للغة الشفهية، المقارنة بين اللغة الشفهية و المكتوبة، خصائص اللغة الشفهية، عناصر الاتصال اللفظي ووظيفة اللغة الشفهية، إستيراتيجيات اكتساب اللغة الشفهية عند الطفل و العوامل المؤثرة في اكتسابها، تطور النظام اللغوي عند الطفل، الجوانب الأساسية للغة الشفهية، إضطرابات اللغة الشفهية.

أما الفصل الثاني فلقد تم فيه عرض مفهوم مستويات تحليل اللغة المتمثلة في المستوى الصوتي، المورفولوجي، التركيبي و البراغماتي.

أما الفصل الثالث فخصصناه لتقييم اللغة حيث تم التعرض فيه إلى تعريف التقييم، علاقة التقييم بالقياس، كيفية تقييم اللغة عند الطفل، الطرق المنهجية المتبعة لدراسة اللغة، طرق تقييم اللغة الشفهية، تكامل التقييم بين طريقة تحليل اللغة العفوية و الإختبارات اللغوية.

أما الفصل الرابع فلقد تم التعرض فيه إلى الاختبارات اللغوية وتكييفها حيث قدمنا فيه مفهوم الاختبارات اللغوية، شروط بناء الاختبار الجيد، الخصائص السيكومترية للاختبارات اللغوية، المعايير السيكومترية التي يجب أن تتوفر في الاختبارات اللغوية، أساليب التعبير عن النتائج (البروفيلات اللغوية)، العوامل المؤثرة في تحليل المعطيات اللغوية، صعوبات تصميم اختبار لغوي، تعريف التكييف والخطوات الأساسية المتبعة في تكييف الاختبارات، القواعد الأساسية في تكييف الاختبارات اللغوية، الخيارات الموجودة أمام الباحث في تكييف الاختبارات في لغات وثقافات متعددة وأخيرا صعوبات تكييفها.

أما الجانب التطبيقي فلقد تم تقسيمه إلى فصلين:

الفصل الخامس والذي تعرضنا فيه إلى الدراسة الإستطلاعية، منهج البحث، وصف اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية والخطوات الأساسية المعتمد عليها لتكييفه في البيئة الجزائرية، الدراسة الأساسية والتي تعرضنا فيها إلى مكان وزمان إجراء البحث وعينة البحث وخصائصها.

أما الفصل السادس فلقد خصص لعرض وتفسير النتائج انطلاقا من فرضيات البحث، الإستنتاج العام، الخاتمة وأخيرا تم عرض قائمة المراجع المعتمد عليها والملاحق.

الإطار العام لإشكالية البحث

2-إشكالية:

إنّ السلوك اللّغوي هو ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، فالإنسان يولد مزودا بالقدرة على التعبير عن أفكاره ومشاعره بأسلوب رمزي يسمى اللّغة، فاللّغة هي عبارة عن نظام معين من الرموز الصوتية ذات دلالة بالنسبة للأشياء والوضعيات والأفكار يعتمد عليها الإنسان لنقل تجربته إلى الآخرين باعتماده على طرق أخرى لتدعيم عملية الاتصال وتقويمها،و يعرفها سدور(Sodorow) سنة 1995 بأنها أداة تواصل تستخدم الرموز سواء كانت منطوقة أو مكتوبة حيث في استخدامنا للغة نعتمد على الرموز المنطوقة للتواصل من خلال الكلام والرموز المكتوبة من خلال الكتابة والرموز الاشارية للتواصل من خلال لغة الإشارات.

(سهير محمد سلامة شاش، 2006، ص 18)

إنّ النجاح في الحياة اليومية مرهون باكتسابات نوعية للغة والتحكم في ميكانيزماتها، وتزود الطفل بلغة ناقصة تجعله يبقى في مستوى عقلي لا يمكن تجاوزه، ومن أجل تقييم موضوعي يعتمد الأخصائيون على مقاييس واختبارات والتي هي عبارة عن مجموعة من البنود أو الأسئلة أو المواقف التي تمثل القدرة أو السمة أو الخاصية المطلوب قياسها.(سعد عبد الرحمن، 1983، ص 191)، وحسب بيشو (Pichot) سنة 1986 فإنه يمكن اعتبار الاختبار أيضا بتلك الوضعية التجريبية المقننة التي تمثل مثيرات لعينة من السلوك، ويقيم هذا السلوك بمقارنة إحصائية مع الأفراد الآخرين الموجودين في نفس الوضعية والتي تسمح بتصنيف الفرد الذي طبق عليه الاختبار سواء بطريقة كمية أو بطريقة كيفية.(Rondal J.A, 1997, P 384)

و يتميز هذا النوع من الأدوات عن غيرها من وسائل تحليل الفرد (كالمقابلات الشخصية والملاحظات وفحص البيانات المسجلة عن الفرد في وثائق رسمية) في أغلب الأحيان بميزتين أساسيتين، هما إعطاءه للخاصية النفسية التي تقسها درجة كمية تحدد مدى توافر الخاصية موضع القياس وتوفرها على درجة أعلى من الموضوعية في القياس. (معمرية بشير،2007،ص92)

و تسمى هذه الطريقة في دراسة اللّغة بالطريقة التجريبية، ونعتبر بحث ما تجريبي عندما يقوم الباحث بحد ذاته بتوفير مختلف الظروف، أو خلق الوضعية التي يريد دراستها (VallerandR.J, Hess.U, 2000, P138) و كانت هذه الطريقة تستعمل في البداية من طرف علماء النفس أكثر من اللّسانيين، خاصة في ميادين سيكولوجية اللّغة من أجل تحليل العلاقات الوظيفية بين السلوك اللغوي والجوانب الأخرى للسلوك (الذكاء والإدراك)، ولقد تطورت هذه الطريقة مؤخرا تطورا كبيرا نتيجة توفر الوسائل اللازمة والشروط المناسبة لإجراء التجارب والدراسات، ويتضح ذلك في العدد الهائل من الاختبارات والروائز اللغوية التي صممت خصيصا لقياس وتقييم مختلف المهارات والقدرات اللغوية، وتصنف هذه الاختبارت حسب مجموعة من العوامل كالسن، ونوع الاضطرابات المدروسة(اضطرابات نطقية، حبسة، تأخر اللغة...) وكذا نوع المهارة المراد تقييمها ودراستها(فهم، إنتاج، تعبير) ولقد ساعدت كثيرا في تطور الأبحاث في مجال اللّغة وخاصة ما يتعلق بالاضطرابات اللغوية وكشفها، تشخيصها ومحاولة إعداد بروتوكلات علاجية لهذه الاضطرابات. (Richelle.M, 1981, P32-33)

وفي هذا الصدد تقول شوفري ميللر(Chevrie Muller) "أنه من المؤثر جدا اعتبار عملية تطبيق الاختبارات جزء روتيني في الميدان الإكلينيكي عندما يتعلق الأمر بتقييم مختلف الجوانب المعرفية والنفسية، في حين أنها تبقى محدودة دائما فيما يتعلق بمجال اللّغة رغم أن تحليل الجوانب الشكلية للغة عند الطفل لا يتم إلاّ بتطبيق هذه الأدوات."

و تعتبر بصفة خاصة تأخر اكتساب مختلف عناصر اللّغة على مستوى التعبير والفهم من بين مواضيع الاستشارات الأكثر تداولا في مجال اضطراب اللّغة عند الطفل، وتطبيق الاختبارات المقننة هي الوسيلة الوحيدة التي تسمح بإثبات أو نفي التشخيص (وجود تأخر) ثم تحديد حدته، وهذا يصبح شيء مؤكد إذا ما رجعنا إلى تعريف الاختبار الذي يعني أنه فحص مقنن في أدائه و في بنائه وتصحيحه يسمح بتقييم فرد ما من خلال السلوك المتحصل عليه (الإجابات) بمقارنتها إحصائيا بالإجابات المتحصل عليها دائما في العينة المرجعية، و بالنسبة للطفل فإن العينة المرجعية تتمثل في الانتماء إلى نفس السن، ويمكن أن تحدد أيضا حسب خصائص أخرى مثل المستوى الاجتماعي والثقافي، المستوى الدراسي، وبغض النظر عن تشخيص الاضطراب فإن الفحص الإكلينيكي يسمح خاصة بتحديد نوع التكفل اللازم، وتقييم القدرات اللغوية السليمة المحتفظ بها والتي يوجد خلل على مستواها، وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها من بطارية الاختبارات يمكن رسم بروفيل نفس لغوي وتقدير درجة الفروق بين قدرة لغوية عن أخرى (الفهم مقارنة التعبير، المعجم مقارنة بالنحو) مع إتباع المنهجية الملائمة.

(Chevrie Muller.C, Norbona.J, 2000, P 74)

إلا أنه لا بد أن تحتوي هذه الإختبارات على خصائص ومميزات تمثل المستويات التحليلية للغة من أبسط مستوياتها إلى أعقدها، و الإعتماد على وسائل التقييم اللغوي لقياس القدرات مهم جدا يشترط التحكم فيها ومعرفة العناصر التي تقيسها بالضبط، وفي هذا الصدد يقول روندال (Rondal) أنّ اللّغة ظاهرة جد معقدة لأنها تتكون من عدّة عناصر: الفونيمات، الكلمات، القواعد المورفو نحوية، قواعد الكلام إلخ ، ويجب تقييم مختلف هذه العناصر في حد ذاتها وفي علاقاتها البناءة مع كل النظام اللغوي، كما يجب أيضا تقييم مختلف العناصر في جانبها الإنتاجي (التعبير) و الإستقبالي (الفهم). (Rondal J.A, 1982, P 173,174)

إنّ الغرض من مختلف الاختبارات اللغوية متماثل وهو الخروج من الأحكام الذاتية، علاج ضعف الاختبارات السيكومترية الكلاسيكية في تقييم اللّغة، دراسة مختلف المستويات الوظيفية لها والتوجيه إلى عملية إعادة التربية، متابعة تطور أي تحسن خلال عملية إعادة التربية والكشف عن الاضطرابات اللغوية في المرحلة التحضيرية، ويشير روندال أن التشخيص عن طريق هذه الأدوات يسمح بالتدخل في بداية الاضطراب والذي له عدّة آثار إيجابية مثل تفادي الاستجابات الغير اللائقة للمحيط (الإهمال، القلق الزائد) وتسمح للطفل الدخول في العلاج قبل أن يعاني طويلا من الفشل المدرسي وقبل أن يتكون لديه إحساس بالدونية مقارنة بأقرانه، وقبل أن يكره كل ما له علاقة بالتعلمات البيداغوجية للغة الشفهية أو الكتابية سواء من قريب أو من بعيد، وقبل أيضا أن تدعم السلوكات غير اللائقة وتفقد البنيات العصبية المرتبطة باللّغة ليونتها.(Rondal J.A, 1982, P172)

إنّ تكييف إختبار لغوي في الوسط الجزائري يمثل أداة جديدة تهدف إلى تقديم للمختص الأرطوفوني و الإكلينيكي أداة تسمح بكشف الاضطرابات اللّغوية وتشخيصها ومحاولة إعداد بروتوكلات علاجية خاصة لهذه الاضطرابات، وهذا النوع من الأدوات مهمة خاصة بالنسبة للأشخاص الذين يتعاملون مع شريحة الأطفال حيث تعتبر مرحلة الطفولة أهم مراحل حياة الإنسان خاصة بالنسبة للغة الشفهية التي يتم اكتسابها بصفة تلقائية خلال السنوات الأولى من حياة الطفل في إطار السلوكات العلائقية التي تحدث من خلالها التفاعلات اللّفظية، فهي نتيجة لعملية التعلم والتي ستصبح أكثر أهمية للحصول على المعرفة و كأرضية أساسية للاتصال

وهذا ما تؤكده الباحثة إستيان (Estienne) التي تعتبر اللغة الشفهية قاعدة أساسية وضرورة لاكتساب اللّغة الكتابية، حيث أنّ تجسيد الحد الأدنى من الكفاءات الخاصة باللّغة الشفهية ضروري من أجل الانتقال إلى اكتساب الكتابة التي تصبح بدورها كمصدر تطوير اللّغة الشفهية، ويقصد بهذا الحد الأدنى إدراك واستعمال أصوات اللّغة (الفونيمات)، القدرة على التجميع السريع لهذه الأصوات، الفهم الدقيق والسريع للكلمات التي تنتظم في جمله من أجل تشكيل خطاب، التموضع الآني لمجموعة كبيرة من الكلمات التي تمثل المخزن المعجمي، قدرة معالجة الكلمات على المستوى المورفولوجي، (النوع، الأسماء والصفات، أزمنة الأفعال، استعمال السوابق واللواحق)، القدرة على تجميع الكلمات في جملة باحترام قواعد الإضافة التي تفرضها قواعد اللّغة.(Estienne. F, 2001, P01)

ومن أجل إثراء الوسط الإكلينيكي الجزائري بهذا النوع من الاختبارات أردنا في بحثنا تكييف إختبار خومسي لتقييم اللّغة الشفهية (ELO) الذي سيسمح بتقييم اللّغة العربية الشفهية في البيئة الجزائرية وذلك على الفئة العمرية التي يتراوح عمرها ما بين خمس إلى عشر سنوات، و من الضروري الإشارة إلى أن لغة الإتصال اليومي عند الجزائريين هي العربية العامية و الطفل يجد نفسه أمام متسع من الوقت للتحدث بها، وانطلاقا مما سبق نطرح التساؤلات التالية:

1-هل يحافظ إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية المكيف على البيئة الجزائرية على نفس المكونات الفونولوجية، المعجمية والمورفونحوية الموجودة في الاختبار الأصلي؟

2-هل يستجيب إختبار خومسي لتقييم اللّغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية لمعايير تصميم الاختبارات المتعلقة بدراسة الثبات؟

3-هل يستجيب إختبار خومسي لتقييم اللّغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية لمعايير تصميم الاختبارات المتعلقة بدراسة الصدق؟

4-هل يستجيب إختبار خومسي لتقييم اللّغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية لمعايير تصميم الاختبارات المتعلقة باستخلاص جدول المعايير لتفسير النتائج؟

5-هل يوجد فروق دالة إحصائيا بين الفئات العمرية والقدرات اللغوية الشفهية عند أفراد العينة التي كيف عليها إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية؟

3-فرضيات البحث:

1-يحافظ إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية المكيف على البيئة الجزائرية على نفس المكونات الفونولوجية، المعجمية والمورفونحوية الموجودة في الإختبار الأصلي.

2-يستجيب إختبار خومسي لتقييم اللّغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية لمعايير تصميم الاختبارات والمتعلقة بدراسة الثبات.

3-يستجيب إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية لمعايير تصميم الاختبارات والمتعلقة بدراسة الصدق.

5-يستجيب إختبار خومسي لتقييم اللّغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية لمعايير تصميم الاختبارات المتعلقة باستخلاص جدول المعايير لتفسير النتائج.

6-يوجد فروق دالة إحصائيا بين الفئات العمرية والقدرات اللغوية الشفهية عند أفراد العينة التي كيف عليها إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية.

الجانب النظري

الفصل الأول: ماهية اللغة الشفهية

1-المفاهيم الأساسية للّغة الشفهية:

يرى العلماء أن اللّغة هي مجموعة من الرموز تستعمل للتعبير وهي نوعين اللّغة الشفهية والمكتوبة، حيث يكون الرمز منطوق في النوع الأول ومكتوب في النوع الثاني.

وتستخدم عدّة مصطلحات للإشارة إلى اللّغة الشفهية كاللّغة المنطوقة و الكلام و تعتبر بالطريقة المفضلة للإتصال بين الأفراد، فهي طريقة تعبير طبيعية تخص فقط الجنس البشري (الملكة اللغوية)، وسنقدم فيما يلي مجموعة من التعاريف التي تختلف في تحديدها للغة الشفهية.

تعريف دوسوسير:

يعتبر دوسوسير(Dessaussure) أنّ اللّغة هي ذلك الجانب الذي يتميز بكونه اجتماعيا في ماهيته ومستقلا عن الفرد، ويعرفها بأنها مجموعة من قواعد نحوية و قوانين اجتماعية مستقرة بشكل توضعي في أدمغة الناطقين باللّسان الواحد.

أما الكلام فهي إنجاز فردي لقواعد اللّغة خاضع لحركتين آليتين متمازجتين، حركة الصوت الفيزيولوجية والحركة النفسية (الذهنية) للمتكلم للتعبير عن فكره الشخصي.

فالجانب الشفهي للغة يعبر عنه بالكلام الذي يعتبر بأحد وسائل التعبير، وهو مظهر من مظاهر اللغة وسلوك فردي يتجلى فيما يصدر عن الفرد من أقوال ملفوظة وأي نسق من الرموز الصوتية يأخذ الشكل المنطوق. (دبه طيب ، 2001، ص 71،72).

و هناك من تعاريف اللّغة الشفهية التي ركزت على وظيفتها على التواصل ومن بين هذه التعاريف نجد:

تعريف إدوارد سابير (Edward Sapir): هي وسيلة اتصالية بحتة وليس غريزية تستعمل للتعبير عن الأفكار، المشاعر والرغبات عن طريق نظام من الرموز وضعت لهذا الغرض. (Armand .C, 1999, P 135)

وفي هذه الحالة لا بد من جود شخصين أو أكثر.

تعريف لافون (Lafan): إنّ اللّغة ذات طبيعة فردية فهي نتاج العملية الإتصالية وهذا ما يفترض وجود متحدث من جهة ومستمع من جهة أخرى، ويضيف أن اللّغة هي في نفس الوقت انعكاس للإتصال مع الآخرين وإدماج القوانين الضمنية التي يحتويها الاتصال وتأثير هذه القوانين على سلوك الفرد.

(Guichard. J, 1995, P 147,148)

في حين تعرض العالم اللغوي تشومسكي إلى الجانب الشفهي للغة من خلال البنية السطحية، وهو يرى أن اللغة هي ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما، وهو يستند في تحديده للغة على ثنائيته التي ناد بها والمتمثلة في القدرة (Compétence) والأداء (Performance)، حيث تمثل القدرة عنده تلك المعرفة اللغوية التي يولد بها الطفل أما جانب الأداء اللغوي الفعلي فهو يمثل ما ينطق به الإنسان فعلا، أي ما يمثل ما أطلق عليه مصطلح البنية السطحية، أما البنية العميقة فهو يرى أن الأداء ممثل في البنية السطحية عندما يعكس صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا ما يجري في عمق التركيب من عمليات. (خليل حلمي، 1986، ص 48،49)

فالبنية السطحية هي الشكل الصوتي النهائي للتتابع الكلامي المنطوق فعلا، فهي إذن ترتبط بالأصوات اللّغة المتابعة. (حساني أحمد، 1991، ص 128).

تعريف بانجز(Bangs): يعتبر اللّغة نظام من الرموز تخضع لقواعد ونظم وتتكون من إشارات ذات صفة سمعية وأخرى ذات صفة رمزية تمثيلية، والهدف من اللّغة هو تواصل المشاعر والأفكار وهي تتكون من النظم التالية:

- **النظام السيمائي للألفاظ:** وهو يتعلق بمعاني الكلمات ودلالتها وتطورها.
- **النظام التركيبي:** وهو يتعلق ببناء الجمل وترتيب كلمات الجملة في أشكالها الصحيحة مع قواعد الإعراب.
- **النظام المورفولوجي:** وهو يتعلق بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية.
- **النظام الصوتي:** وهو يتعلق بالأصوات الكلامية وبالأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوي. (سهير محمد سلامة ساش، 2006، ص 16)

و من خلال كل هذه التعاريف نتوصل إلى مجموعة من الحقائق عن ماهية اللغة الشفهية والتي تتمثل فيما يلي:

– أن اللغة الشفهية أصوات إنسانية، أي أنها عبارة عن نسق من رموز صوتية ذات دلالة ومعنى الأشياء تأخذ الشكل المنطوق.

– اللّغة الشفهية قدرة فطرية عامة.

– اللّغة الشفهية نظام صوتي وصرفي ونحوي ودلالي.

– وظيفة اللّغة الشفهية هي الإتصال وتبادل الخطاب انطلاقا من تبادلات لفظية بين شخصين أو أكثر.

2-الفرق بين اللّغة الشفهية واللغة المكتوبة:

لقد حدد لبيرمان (liberman) سنة 1992 مجموعة من الخصائص توضح سبب اعتبار اللّغة الشفهية لغة طبيعية بالمقارنة مع اللّغة المكتوبة ومن بين هذه الخصائص نجد:

1-تتميز اللّغة الشفهية بالعالمية "universalité" باعتبار أنه لا يوجد مجتمع إنساني معروف لا يملك لغة متكلمة متقنة في حين أن معظم هذه المجتمعات لم تطور النظام الكتابي.

2-أسبقية اكتساب اللّغة الشفهية بالإنطلاق من وجهة النظر الخاصة بخصائص الجنس البشري.

3-إنّ سيرورة اكتساب اللّغة الشفهية سهلة فيكفي أن يتواجد الطفل في محيط لغوي معين لكي يكتسب لغة هذا المحيط بصفة عفوية ومنتظمة وسريعة بدون أن يتطلب الأمر طريقة تعلم واضحة، على عكس اكتساب القراءة والكتابة التي هي نتاج سيرورة تعلم طويل ومعقد والنجاح في اكتسابهما لسوء الحظ غير مضمون لمعظم الأطفال.

4-توجد عدّة استعدادات بيولوجية خاصة من أجل اكتساب اللغة الشفهية مرتبطة بالبنيات العصبية خلال تطور الجنس البشري وتستخدم القراءة والكتابة بعض هذه المصادر ولكن لا توجد خصائص بيولوجية خاصة بالقراءة والكتابة.

(Segui.J, 2000, P 18,19)

3-خصائص اللغة الشفهية:

هناك مجموعة من الخصائص تتميز بها اللغة الشفهية تتمثل فيما يلي:

1-الخاصية التعبيرية:

باعتبار أن اللّغات لديها القدرة على التعبير على كل المعاني القابلة للإدراك ولا يمكن تحديد عدد ونوع المعاني التي يمكن التعبير عنها، والتعبير الذي يحمل معنى يستخدم جميع الوحدات التي تتكون منها اللّغة إبتداءا من الفونيم إلى الخطاب، و ترتبط الخاصية التعبيرية بمفهوم الإبداع اللغوي وعدم التقيد لإمكانية التعبير عن أحداث تجري في مختلف الأزمنة والأمكنة.

2-الخاصية الاعتباطية:

إنّ العلاقة بين شكل اللّغات ومعانيها غير مبررة، فلا توجد علاقة حتمية بين المورفيمات والكلمات والعلامات النحوية والقواعد التركيبية والمدلول.

و كمثال لا توجد علاقة منطقية للإشارة إلى موز بتتابع الفونيمات/م.و.ز/ وهذه الخاصية تسمح بالإبداع الحر للرموز حسب حاجة للإتصال بدون الأخذ بعين الإعتبار تلاءم الشكل مع المعنى، والنظام اللغوي الذي يزعم تشابه رموزه بطريقة ما بمرجعها ستحدد بصفة كبيرة القدرة الإبداعية عند مستخدميها.

3-الخاصية التحليلية:

باعتبار أنّ الوحدات التي تتكون من الأنظمة اللغوية تضم أحداها ضمن الأخرى، فالشخص المتكلم (أو الكاتب أو المستعمل للغة الإشارات) ينتج خطابات تضم السرد، الوصف، الشكوى، الشرح المتكونة من فقرات (الأجزاء الصغرى للخطاب) وهذه الأخيرة تتكون من جمل، والجملة بدورها متكونة من مقاطع(أو مجموعات) والتي تتكون

بـدورها مـن كلمـات أو وحـدات معجميـة، وتتشـكل الكلمـات انطلاقـا مـن مورفيمـات والمورفيمـات مـن فونيمـات متسلسـلة (إنهـا تتمثـل فـي الأصـوات الخاصـة بكـل لغـة)، و أخيـرا فإننـا نتحصـل علـى الفونيمـات بإدمـاج الصـفات النطقيـة وكمثـال نـذكر الخاصـية المجهورة (اهتزاز الأوتار الصوتية)، الغنية (مرور الهواء من الأنف)، الشفوية (لتدخل الشفاه في إنتاج الصوت). (Rondal J.A, 2000, P22,23)

4-الخاصية التنسيقية:

إنّ الوحدات اللّغوية المحللة والمحتفظة بها قابلة للتنسيق وتنسيق هذه الوحدات يزيد أكثر من القدرة الإبداعية للغات، فإنتاج عدّة وحدات معجمية في العبارة الواحدة تسمح بالتعبير أكثر عن المعاني وحتى المعاني الأكثر تعقيدا، في حين تركيب بعضها ببعضـها الأخـر دون تخطـيط قواعـدي تـؤدي إلـى عـدم تحديـد المعـاني العلائقيـة (التـي تتحكم في العلاقات بين الكلمات).

5-الخاصية القواعدية:

باعتبـار أن اللّغـة تخضـع إلـى قواعـد معينـة، ويقصـد بالقواعـد النظـام التحتـي الذي ينظم العلاقة بين المعنى حسب تسلسل الوحدات المعجمية وهذه القوانين يجب أن تسمح بإنتاج كل الجمل الصحيحة للغة (جمل قواعدية) وفقط هذا النوع من الجمل، والعلاقات التي تحتوي على المعنى تتواجد في قلب المدلولات، إنها تتمثل في علامات تدل على وجود أو عدم وجود الشيء، إدماج علامات تدل على النوع والكم، إشارات التعيين، علامات الإضافة، علامات التعدي وأدوات متعلقة بالزمان والمكان.

إنّ القواعد التي تسمح بتحقيق ترابط بين المعنى والبنية الشكلية متعلقة بطريقة تسلسل الكلمات، استخدام المورفيمات النحوية وهي حسب ترتيب أساسي تتمثل في أدوات الربط

وأدوات العطف، إشارات التعيين ومختلف اللواحق والتصريف الذي يغير من شكل الوحدات المعجمية.

ويعرف دوسويسر المكونات القواعدية التي تتحكم في القوانين الموضعية والتحويلية والنحو أو المورفو نحوية بنظرية تجمع الكلمات. (Rondal J.A, 2000, P,24)

وبالتالي فإن هذه الخصائص تمثل معيارا يميز السلوك اللغوي عن غيره من السلوكات الأخرى.

4-عناصر الإتصال الشفهي ووظيفة اللّغة:

إنّ الإتصال اللغوي أكثر أنواع الإتصال انتشارا أو تداولا بين الناس ذلك أن الإنسان بفضل تكوينه الفيزيولوجي والمدركات الحسية العقلية يستطيع أن يكون أفكارا يمكن نقلها إلى غيره، ويستعين بجهازه الصوتي الذي يحول الخبر إلى أمواج صوتية تخترق الهواء إلى المخاطب الذي يتلقى الخبر بجهاز الاستقبال (الأذن) على شكل أمواج صوتية عبر الأعصاب إلى الجهاز العصبي المركزي الذي يترجم هذه الأمواج ويتعرف عليها، ومما سبق نلاحظ أن عملية الإتصال تشمل مرحلتين.

- الترميز (Codage).
- فك الترميز (Décodage). (بن عيسى حنفي، 1993، ص 78)

و يعتبر نموذج جاكبسون (Jakabson) النموذج الأكثر تمثيلا للعناصر الأساسية التي يتكون منها الإتصال اللّفظي الشفهي فالمرسل يبعث رسالة إلى المرسل إليه ولكي يتم معالجتها وتحليلها يستدعي الأمر وجود سياق (أي ما نسميه أيضا المرجع)، ويجب أن يكون السياق مفهوما عند المرسل والمرسل إليه وأن تكون لفظية أو قابلة أن تكون لفظية، ثم إنّ الرسالة تتطلب شفرة مشتركة في كاملها أو على الأقل في جزء منها بين

كل من المرسل والمرسل إليه أو بمصطلح آخر بالنسبة للشخص الذي يقوم بالترميزو فك الترميز، وأخيرا فلكي تصل الرسالة لابد من وجود إتصال، قناة مادية ورابطة نفسية تربط بين المتكلم والمتكلم إليه أي علاقة تسمح بتجسيد والإستمرار في الإتصال.(Fargo. F, 1999, P 37)

ويعرض جاكبسون مختلف العناصر الأساسية في الإتصال اللّفظي في العناصر التالية:

1-المرسل.

2-المرسل إليه.

3-المرجع: أي ما هذا الذي نتحدث عنه.

4-النظام: أي نسق القواعد المشترك بين المرسل والمرسل إليه، والذي بدونه لا يمكن أن يكون المرسل مفهوما.

5-الإتصال: وهو ما يسمح بقيام وبقاء التواصل فيزيائيا ونفسيا.

6-المرسول ذاته: من حيث تحقيق مادي للتواصل أو بعبارة أخرى ما هو منطوق.

(سبيلا محمد، بن عبد العالي عبد السلام، 1998، ص52،53)

إنّ الخطابات اللغوية متنوعة من أجل تمييز وظيفة واحدة،و في الكثير من الأحيان نجدها مندمجة فيما بينها لكن الوظيفة الأساسية هي التي تحدد بنية الخطاب وبالتالي فرغم أن الوظيفة المرجعية أو المعرفية هي الطاغية في أغلبية الخطابات إلاّ أن الإدماج الثانوي للوظائف الأخرى يجب أن تأخذ بعين الإعتبار من طرف اللغوي المتيقظ ومن بين هذه الوظائف نجد:

1- الوظيفة التمثيلية، المرجعية:

ونعتبرها بصفة عامة الوظيفة الأكثر بدائية والأكثر أهمية والتي تعمل على نقل المعلومات الخاصة بالعالم التجريبي، الملموس إلى الأخرين ، ونتكلم في هذا الصدد عن الوظيفة التمثيلية، المرجعية أو الإستدلالية، إنها تتواجد في قلب كل عملية اتصالية سواء كانت أفكارا أو آراء أو شيء آخر، فالخاصية اللغوية التي تتميز بها اللّغة تسمح بالإشارة إلى حقيقة غائبة، موجودة في مكان اخر أو زمان ماض، إنها تتحكم في السلوك السّردي بصفة عامة و لكن مهما كانت إدراكاتنا والمفاهيم التي نستعين بها فإن الرموز التي نستعملها في تمثيلاتنا للحقيقة لا تعكس إلا الأشياء التي كنا نعرفها أو تخيلناها ورغبناها أو فكرنا فيها أو التي نحن بوعي عنها.

2-الوظيفة الانفعالية أو التعبيرية:

حيث يكون الإهتمام مركزا على المتكلم أو المرسل تهدف إلى التعبير المباشر عن حالة الشخص، فالمتكلم يعبر عن حالته النفسية من خلال ما يقوله بالإضافة إلى أسلوب تعبيره، الإيقاع ونبرة الكلام، إن هذه الوظيفة تبرز الحالة النفسية للمتكلم وتعطي انطباع صادق أو خادع لإحساس ما.

3-الوظيفة الفكرية:

وهي مرتبطة بالوظيفة البدائية للغة المتمثلة في الإتصال، فالتفكير هو بناء تصورات ذهنية التي يعبر عنها بواسطة اللّغة والكلام الداخلي الذي لكل واحد منا خبرته الخاصة دليل على ذلك، ولكن اللّغة هي أيضا حاملة التفكير إلى مستوى أكثر عمقا، و حتى في حالة عدم وجود كلام داخلي ينطق فيما بعد وغير موجود في ذهن المتكلم فإن هذا الأخير يدرك ويستدل عليه لا واعيا، ويتم تصور الواقع باستعمال

البنيات الدلالية وأحيانا الصوتية التي تنظم لغته، فالقدرة الترميزية هي أساس الوظائف التصورية، والتفكير حسب بنفنيست (Benveniste) ما هي إلاّ القدرة على بناء تمثيلات عن الأشياء ومعالجتها. (Fargo. F, 1999, P38- 40)

5-إستراتيجيات اكتساب اللّغة الشفهية عند الطفل:

لو انطلقنا من افتراض تواجد طفل في حوض لغوي إيجابي فكيف يستخلص من اللّغة التي يسمعها النماذج التي سيؤسس بها لغته؟

إنه من الصعب تقديم إجابة بسيطة لهذا التساؤل ولكن من بين الإستراتيجيات المستعملة لذلك نجد:

1- إستراتيجية الإستماع: في هذه العلاقة الثنائية (راشد-طفل) يقوم الطفل الناسخ للنماذج بتركيز اهتمامه على اللغة التي توجه إليه من طرف الراشد أو التي يسمعها حوله، مع العلم أن انتباه الطفل لعالم الكلام والإصغاء والإهتمام بالعالم الصوتي لا يحدث بصفة سهلة، وإننا نشير في أغلب المناسبات كما في المجالات الأخرى أن الأطفال مختلفين فيما يعتبر بالشرط الإحساسي في اكتساب اللّغة المتمثل في الإصغاء للغة أو العالم الصوتي بصفة عامة، ونحن هنا بصدد التكلم عن الأطفال الذين لديهم حاسة السمع ولا يعانون من مشكل سمعي.

2- إستراتيجية الفهم: إنّ الطفل يسمع، يتلقى، يستخلص ولكن كيف يفهم؟ إنّ الحديث عن إستراتيجيات الفهم يعتبر من بين أصعب المواضيع، فكيف للطفل استخلاص المعنى انطلاقا من عبارة يجهل فيها معظم الكلمات والبنيات اللغوية؟

تعتبر النبرة من بين العلامات الأولى الدالة فيدرك الطفل الصيغة الاستفهامية قبل إن يفهم معنى الكلمات أو النحو، كما أنه يقوم بالتركيز على بعض الكلمات أكثر من

غيرها أو تكون هذه الكلمات مرتبة بصفة تجلب الإنتباه، فرغم أن الطفل لا يفهم عبارة في شكلها العام إلاّ أنه يركز على بعض الكلمات التي يعرفها مثل (شاحنة، نزهة، زجاجة حليب) أو التي تعجبه أو التي تكون مصاحبة بإشارات التعيين (هذه السيارة الصغيرة، هنا) أو المكان (الموجودة تحت الطاولة، أو فوق، في الدرج)، كما أن إطالة الراشد في تفسير الخطاب يسهل من تحديد المعنى ومن خلال ما نقوله وما نعيد قوله والإستمرار المبالغ في الوصف فإن الطفل سيصل حتما إلى استجماع بعض الأدلة.

3-إستراتيجية التقليد: مثلما يقلد الطفل حركاتنا وإيماءاتنا ونشاطاتنا في الحياة اليومية فإن الطفل يقلد أصواتنا والكلمات التي يسمعها ويعاد سمعها، فقد لاحظنا منذ البداية أنه هناك تقليد متبادل بين الطفل والراشد حيث يقوم الراشد بذلك بنوع من التنازل في استعماله للغة، فالراشد يقلد ولكنه في نفس الوقت يغير ويحسن ويصحح لغة الطفلوابتداء من السنة الأولى أو السنتين يقوم الطفل بتقليد وتكرار الجمل الدقيقة، ويعتبر التكرار الأني من بين الأساليب التي تسمح باكتساب وإنتاج اللغة.

(Aimard. P, 1996, P114-116)

4-إستراتيجية الإنتاج: يعتبر الأشخاص أن الطفل الذي يبدأ في إنتاج كلمات وتركيب الجمل بأنه اكتسب اللّغة وهذه تعتبر ببوادر جيدة، ولكن قبل أن يصل ذلك فإنه استمع واستقبل وفهم واحتفظ بشكل الكلمات ومعانيها وعلاقات أخرى، فالكلمات التي نطقها ليست بخيالية وإنما كلمات موجودة في ذهنه منظمة، مخزنة، جاهزة للإستعمال في الوضعيات المناسبة ولا يعتبر ذلك إلا جزءا صغيرا من كتلة جليد كبيرة.

إنه يميز بين شكل كلمة التي تشابه مع كلمة أخرى ولكنها في نفس الوقت مختلفة عنها، إنه اكتشف أيضا بعض القواعد الوظيفة التي يمكن استعمالها في وضعيات

متطابقة مثل استعماله لمعنى الإمتلاك (فيقول ثوب أمي، قط تيتي) إنه يعمم استعمال القاعدة وأحيانا يعممها بصفة مبالغة عندما يقول حقيبة أنا.

وانطلاقا من هذا التعميم والامتداد في استعمال هذه القاعدة يبني الطفل اكتسابات دلالية ونحوية والتي تؤدي إلى ظهور إبداعات عابرة، وهذه الإبداعات يمكن أن نسميها بالأخطاء الجيدة، فهي في الحقيقة أخطاء ولكنها في نفس الوقت تخضع لقاعدة معينة تبين أن الطفل جسّد بنيات منتظمة والتي ستلعب دور في اكتسابات أخرى.

إن الإلتباسات التي يقع فيه الطفل عندما يستعمل اللّغة يظهر أحيانا في عدّة تقريبات صوتية، مورفولوجية ودلالية والتي يكون أحيانا واع بها وأحيانا لا وإذا أحس بأنه هناك خطأ فإنه يتوصل إلى تصحيح الخطأ بنفسه أو يتساءل كيف؟ وفي بعض الأحيان يقوم الراشد بإعادة إنتاج الكلمة الصحيحة بعدما نطقها الطفل.

(Aimard. P, 1996, P116,117)

6-العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة الشفهية عند الطفل:

إن اللغويون المحدثون لا يهتمون فقط بالبنيات اللغوية التي يقوم الطفل بإنتاجها، ولكنهم وسعوا من مجال أبحاثهم في البحث عن العوامل المؤثرة في النمو اللغوي بداية من العوامل الذاتية الخاصة بالطفل إلى مجموع السلوكات العلائقية التي تحدث من خلالها التفاعلات اللفظية، حيث أن الاكتسابات اللغوية تحدث في إطار علائقي تسمح للطفل بتطوير قدراته اللغوية بالإضافة إلى تأثير عامل المستوى الإجتماعي والثقافي للأسرة ، ثم في محيط أوسع أي في الروضة والمدرسة والمجتمع وبالتالي يمكن تقسيم هذه العوامل إلى:

1- عوامل الذاتية.

2- العوامل الأسرية.(أنسي محمدأحمد قاسم ، 2000، ص153)

2-1- نوعية العلاقة بين الأم والطفل

2-2- الرعاية الوالدية وطريقة تعامل الراشدين مع لغة الطفل.

3- العوامل الاجتماعية والثقافية للأسرة.

4- العوامل البيداغوجية.

4-1- الروضة.

4-2- المدرسة.

1-العوامل الذاتية:

1-1 النضج والعمر الزمني:

يتهيأ الطفل للكلام عندما تكون أعضاء الكلام والمراكز العصبية قد بلغت درجة كافية من النضج، فالطفل لا يستطيع تعلم الإستجابات اللغوية إلا بعد أن يصل من الكبر والنضج إلى حد كاف يسمح له بتعلمها، فالنضج هو الذي يحدد معدل التقدم كما يزداد المحصول اللفظي للطفل كلما تقدم في السن ويكون فهمه دقيقا وتتحدد معاني الكلمات في ذهنه، ويعود الارتباط بين العمر والنضج لدى الطفل إلى نضج الجهاز الكلامي والنضج العقلي.

1-2 الذكاء:

لقد أثبتت غالبية الدراسات وجود علاقة بين اللغة والذكاء، فالأطفال المتفوقين عقليا يبدؤون بالكلام قبل غيرهم، كما أنه من المعروف أن المعتوه هو الشخص الذي يكشف عن أدنى مستوى عقلي على اختبارات الذكاء ولا يتمكن على الإطلاق من الكلام. و قد أوضحت الدراسات العديدة التي قام بها كثير من العلماء أن الأطفال الموهوبين مرتفعي الذكاء يتمكنوا من الكلام قبل الأطفال العاديين في الذكاء ويتمكن العاديين من الكلام قبل منخفضي الذكاء، وهكذا نجد أن البحوث التي درست العلاقة بين التطور اللغوي وعامل الذكاء قد كشفت عن علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين المتغيرين، كما أن الأطفال الأذكياء يميزون كلمات أكثر من الطفل المتوسط وهذا الأخير أكثر من الضعيف إلى جانب تخلف الأطفال الأقل ذكاء في القدرة على التمكن من الكلمات والتراكيب وحجم المفردات وطول الجملة.

1-3 الحالة الصحية:

إن الحالة الصحية للطفل تؤثر في عملية نموه المختلفة فكلما كان الطفل سليما من الناحية الجسمية كان أكثر نشاطا ومن ثم يكون أكثر قدرة على اكتساب اللّغة، ووجد أن أي تأخير في النمو الحركي في مرحلة الطفولة المبكرة بسبب المرض ينتج قلة اللعب بالأصوات في المرحلة الخاصة بها، كما وجد أن الطفل الأفضل صحة يمتلك في سن معينة الطاقة التي تؤهله لفعاليات تجعل كلامه ممكنا وسلامة أعصابه وأعضائه السمعية تمكنه من فهم معاني الكلمات ويمتلك القدرة على إحداث الأصوات بصورة واقعية ومناسبة. (أنسي محمدأحمد قاسم ، 2000، 155)

2-العوامل الأسرية:

2-1 نوعية العلاقة بين الأم والطفل:

لقد قامت الباحثة ويات (Wyatt 1969) بتحليل الطريقة التي تتم فيها التفاعلات اليومية بين الأم والطفل وبينت أهمية هذه العلاقة التي يمكن أن تكون مصدر الكثير من الاضطرابات في اكتساب اللغة، وهي تقول أن "الأم تقدم نموذج لفظي مثالي للطفل، إنها تتكلم بصفة واضحة وتستعمل جمل قصيرة وبسيطة تتناسب مع سنومستوى تطور الطفل وتستعمل كلمات وجمل قريبة مع التي يستعملها ، إنها تعلمه كلمات جديدة والإختلاف بين الأشياء والمفاهيم المتقاربة وتمنح له تغذية رجعية خاصة وآنية كما أنها تعلمه دون أن يتكاسل في جو مفعم بالفرح والراحة المتبادلين.

وإذا رجعنا إلى النقاط الثلاثة في هذا التحليل فإن الأم تستعمل ما يسمى اللّغة المعدلة وتستعمل خطاب يمكن للطفل فهمه على المستوى النحوي والدلالي حسب مرحلة التطور التي هو فيها، إنها تقدم له باستمرار ما يسمى بالتغذية الرجعية "Feed Beck" وهي طريقة تسمح للطفل بمقارنة إنتاجاته اللّفظية بنموذج لم يستطيع بعد استيعابه".

وبالإبتعاد عن مجال الملاحظات اللّغوية المحظة تشير الباحثة إلى أن تدخلات الأم تنصب مباشرة على الحالة النفسية للطفل أو نشاطاته ، بمعنى آخر فإن هذه التدخلات ليست بموضع تعليمي رغم أنها تشجع التطور اللّفظي عند هؤولا و تترك لدينا انطباع أن هذه الأم تقدم له دروس لغوية.

ولكن ومن جانب آخر مستخلص من التجربة العيادية فإن الباحثة ويات قامت بتدعيم وتوسيع فرضية العلاقة بين الجانب العاطفي والتطور اللّغوي وترجع التأخر الذي يعاني منه الأطفال من الوجهة اللغوية على مستوى المؤسسات (الملاجئ، المستشفيات...) هو

نتيجة للفقر العلائقي، وحسب نفس الباحثة دائما فهذا راجع إلى أن هؤلاء الأطفال لم يتلقوا تغذية رجعية خاصة ولم يقيموا علاقة عاطفية ومستمرة مع نفس الشخص وراشد واحد. (Richelle. M, Moreau. L, 1984, P 150-152)

وبالتالي فإن تطور اللّغة عند الطفل يتوقف على استعدادات طبيعية ولكن هو أيضا نتيجة تعلم يتحقق في إطار تفاعلات اجتماعية، وتمثل التفاعلات التي تحدث بين الأم والطفل قاعدة التطور اللغوي والمعرفي والعاطفي للطفل، والحرمان العاطفي الجزئي أو الكلي يؤدي إلى اضطراب التطور العام للطفل وفي كل الحالات فإن هذا الحرمان يؤثر بشكل كبير على تطور اللغة.

إن حالة الحرمان العاطفي الجزئي وسوء معاملة الطفل يؤدي إلى تأخر الكلام أو اللّغة حيث يكون التعبير مصابا أكثر من الفهم، اضطراب على النطق، معجم فقير، تحكم غير متطور في الصيغ النحوية، اضطراب في اللّغة مصاحب عادة بتأخر في النمو و تأخر في الذكاء وصعوبات كبيرة في التعلمات المدرسية.

(Delahaie.M, 2004, P 44-46)

2-2 الرعاية الوالدية وطريقة تعامل الراشدين مع لغة الطفل:

يذهب الكثير من الباحثين إلى أنه لكي ينمو الكلام و يتطور فلابد أن يتلقى الطفل اتصال فيزيقي وانفعالي يتسم بالدفء من القائمين على رعايته، فمن خلال ذلك يتم تحفيز واستشارة الأطفال دافعيتهم للقيام بالمناغاة والتحول في النهاية إلى الكلام ذو معنى، ولهذا فإن الأسباب التي تكمن وراء تعلم الأطفال اللّغة هي اجتماعية في الأساس ولهذا فهم مرتبطين باتصالهم بالوالدين أو بمن يقوم على رعايتهم و بالمتعة والمحبة التي يتلقونها منهم. (محمد أنسي أحمد قاسم، 2000، ص 161)

وتفيد الدّراسات بأن الأطفال الذين حرمتهم الظروف في العيش في عنق الأسرة يتأخرون في الكلام كما أن مفرداتهم أقل عددا من مفردات أقرانهم الذين لم يحرموا من الأسرة الطبيعية السوية، ويظهر تأثير الأسرة جيدا عند المقارنة بين أطفال الأسر وأطفال المؤسسات حيث يتأخر النمو اللغوي لأطفال المؤسسات حوالي ستة أشهر عند أقرانهم الذي يعيشون مع أسرهم. (سهير محمد سلامة شاش، 2006، ص 108)

إن اللغة الموجهة للطفل في طور اكتساب اللغة معدّلة حسب مستوى كفاءاته الإنتاجية و الإستقبالية لهذا الأخير ولغة الراشد الموجهة إلى الطفل الصغير تنطق بعناية والمعجم المستعمل مكيف مع معارف الطفل و مستواه العقلي، والعبارات تكون بسيطة مقارنة بالعبارات المستعملة بين الراشدين مع القليل من المقاطعات خلال إصدار الجملة...إلخ. (Rondal J.A, 1982, 55)

إنّ الراشد يستعمل عبارات بسيطة بدلا من عبارات طويلة ومعقدة، ويستعمل الوضعية الآنية كمرجع ويتكلم عن ما هو بصدد القيام به وعن نشاطات تحدث بصفة ملموسة، إنه تجسيد بالكلمات و تعليق عن فعل يحدث في الواقع وذلك باستعمال الكلمات والصيغ النحوية البسيطة ويكون التعبير الخطابي مدعما باستعمال طرق خاصة، فالسجل اللغوي الذي يستعمله الراشد يخضع إلى ميزتين وهما التبسيط وجعله في متناول الطفل و هو يضمن الإتصال وإدماج عناصر أكثر تعقيدا ويشجع التطور، وفي التفاعلات راشد- طفل فإن الراشد يلعب دورين، دور سلبي باعتباره المقترح للنماذج اللغوية التي يقدمها للطفل بصفة أكثر وضوحا ودور إيجابي فهو يستمع إلى كلام الطفل ويبذل جهد لفهم ما يريد قوله ويعيد الصياغة بصفة واضحة باستعمال الكلمات والجمل المعبرة والصحيحة، وبالتالي فالعبارات التي يوجهها للطفل هي في حد ذاتها

نمـوذج دقيـق يتطـابق مـع اللّغـة وغنـي فـي غالـب الأحيـان، وهـذه التغذيـة الرجعيـة و المصححة لا يجب أن تكون منتظمة كثيرا ولا تكون مصححة بصفة مبالغة فهي تعتبر بمكسب كبير يساعد الطفل في بناء لغته. (Aimard. P, 1996, 107-110)

3- تأثير الوسط الاجتماعي والثقافي للأسرة:

يكثر الحديث حاليا حول مشكل الاختلافات الاجتماعية في مستوى استعمال اللّغة وهذا المشكل يهم بالدرجة الأولى كل الأشخاص الذين لديهم علاقة بالتعليم، حيث أشار العديد من الباحثين منذ سنوات إلى تأثير المتطلبات اللغوية المدرسية في تفسير التأخر الدراسي الذي كان منتشرا بين أطفال الطبقات غير المحظوظة.

والنظرية المعروفة في مجال الاختلاف في استعمال اللّغة بين الطبقات الاجتماعية وتأثيرها على التمدرس هي نظرية الباحث الاجتماعي البريطاني برنستاين (Benstein) ولا يمكن ترجمة نظريته إلى محاولة بسيطة في تفسير الاختلافات اللغوية بين الطبقات الاجتماعية، ففي الواقع فهي نظرية اجتماعية تهم مجال علم النفس اللغوي أكثر من مجال التربية أو علم النفس الاجتماعي للذكاء. (Rondal J.A,1982, p 57)

فحسب نفس الباحث دائما فإنه ينبغي أن تأخذ ثلاثة أقطاب بعين الإعتبار(الوسط الاجتماعي- الثقافي و اللّغة، الطريقة التي يوجه بها الوسط من العائلة والمدرسة سلوك الطفل وكذلك التفاعلات التي تربط هذه الأقطاب). (تازروتي حفيظة، 2003، ص 48)

و في هذا الصدد يقول الباحث برنستاين أن الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقة العاملة يستعملون ويتعلمون وضع لغوي محدود مقارنة بالوضع الذي تعلمه أطفال الطبقات البرجوازية، فأطفال الطبقات المحظوظة يعرفون الوضع المحدود ويستعملونه

في بعض الوضعيات ولكن الشيء المهم هو امتلاك هؤلاء الأطفال للوضع الراقي أيضا، ويختلف الوضعين المستعملين أساسا في النقاط التالية :

1- يتضمن الوضع المحدود مجموعة كبيرة من الجمل القصيرة البسيطة مع كثرة استعمال التركيبات الفعالة والأساليب الوصفية والأمرية على عكس الوضع الراقي الذي يستعمل نحو دقيق ومعقد.

2- في الوضع الراقي فإنه يتم التعبير عن العلاقات بين الأحداث باستعمال كل الأساليب الشكلية المقترحة من طرف قواعد اللّغة، بمعنى أخر فإن اختيار الصفات وظروف الزمان والمكان يتم في مجال موسع ومتغير، أما في الوضع المحدود فإننا نلاحظ استعمال صارم وقولبي لأدوات الربط والصفات وظروف المكان والزمان.

3- إستعمال الضمائر المخاطبة نادرة في الوضع المحدود مقارنة بالوضع الراقي.

4- يتضمن الوضع المحدود مجموعة كبيرة من التعبيرات التافهة "هذا طبيعي"، "أليس كذلك" ويعتبر برنستاين أن هذه التراكيب تسمح بالتمركز على الشخص الأخر لأنها تهدف أكثر إلى الحفاظ على العلاقة اللّفظية على المشاركة في تبادل المعلومات، أما الوضع الراقي فإنه يتضمن تراكيب متمركزة على الذات تظهر الإلتزام الشخصي للمتكلم مثل "حسب رأيي"، "أظن أن" والاستقلالية في التفكير بارز أكثر.

5- إنّ الوضع المحدود هي لغة ذات معاني غير واضحة ولفهمها في غالب الأحيان يجب ملاحظة التعبيرات غير اللّفظية أو السياق الموضعي، أما في الوضع الراقي فإن معاني الخطاب باستعمال الألفاظ يكون أكثر وضوحا.

و حسب برسنتاين دائما فإن التعبير عن بعض الأفكار أو العلاقات عن الواقع يتم بطريقة سهلة أو محدودة وهذا حسب نوع الوضع المستعمل، والاستعمال البالغ للوضع

المحدود لا يشجع استعمال مستوى أعلى من القدرة المنطقية وهذا راجع إلى الخاصية الملموسة للأدلة المستعملة في هذا الوضع واقتران كفاءاته اللغوية بالوضعية الآنية.

(Rondal J.A,1982, P 58)

4- العوامل البيداغوجية:

4-1 المدرسة:

تتحكم في عملية اكتساب اللّغة التي تبدأ بدخول الطفل إلى المدرسة وعمره ستة سنوات عدّة عوامل متفاعلة فيما بينها ومتفاعلة أيضا مع عوامل مرحلة ما قبل المدرسة، إنّ هذا التفاعل يتم بين مختلف العوامل بالإضافة إلى المحيط الثقافي والاجتماعي ومدى تحفيزه وتشجيعه على احترام اللّغة العربية وضرورة تعلمها وإتقانها، وهي تسهم في تكوين دافعية لدى التلميذ لإتقان اللّغة، ولتحقيق هذه الدافعية (الرغبة) لابد من توفير شروط تكوين ثروة لغوية وإتقان التعبير والكتابة حسب درجات متفاوتة بالطبع، وهذه الشروط تتمثل في الموضوعية والمعلم الكفئ والكتاب المناسب والطريقة الفعالة وحل بعض الإشكاليات المرتبطة بثنائية تعدد اللغات مثلا واستعدادات التلميذ.

(عشوي مصطفى ، 1991، ص 110).

وفي هذا الصدد يقول حسين نواني أنّ المرحلة ما قبل المدرسية تعتبر بأساس الاكتسابات اللّسانية العاطفية والمعرفية عند الطفل وفي كثير من الأحيان نجد قدرات الطفل تتحدد قبل المدرسة وهذه الأخيرة إما تطورها أو تقمعها، وفيما يخص نحن فإن هدفنا ليس تفضيل مستوى لغوي عن آخرو إنما الشيء المقترح هو إعطاء الإعتبار والحظ للغة المدرسية بخلق نفس الظروف ونفس مواقف الاتصال اللغوي والتبادل اللغوي

الذي يعرفه الطفل في عالمه قبل المدرسي حيث يعتبر هذا الأخير كأساس الإكتسابات اللّسانية والمعرفية والإبداع. (نواني حسين، 1995، ص 102)

و تبين الأبحاث التي أجريت في هذا الميدان أن المدرسة الفعالة هي التي تؤسس على النشاطات التي يقوم بها الطفل وعلى بيداغوجية توفر وضعيات الإستكشاف و الإتصال فيما بعد بما أن الأمر يخص اللّغة، والسماح للطفل بإعادة وتمثيلها عن طريق اللعب والإيماءات تؤدي إلى اكتمال الإدراك وبناء المعاني، وعلى العكس فمن الطبيعي أنه من بيداغوجية تفرض على الطفل الجلوس على كرسي وراء سبورة لا تسمح باستعمال المسالك الإدراكية البصرية والسمعية ويتعرض الطفل من خلالها إلى تعلم "سمعي – بصري" الذي استعمل منذ مدّة طويلة أمام جهاز التلفاز العائلي، إلاّ أنه يمكن تحقيق تبني إضافي في هذه الطريقة الذي لابد من استغلاله استغلالا كاملا إذ إما تتم عن طريق تعلم ناشط فاقدا بالتالي معناه الأخر.

(عدى دليلة، 2008، ص 28-29)

4-2 الروضة:

تلعب خبرات الطفل والمؤثرات التي يتعرض لها دورا مهما في زيادة ثروته اللغوية واتساع مدركاته، كما أن الخبرات والفرص التي تهيأ للأطفال قبل دخولهم المدرسة الابتدائية تساهم في تطوير لغتهم وزيادة مفرداتهم، بالإضافة إلى إسهامها في رفع مستوى تحصيلهم الدّراسي، وقد أكدّت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال أهمية دور الحضانة ورياض الأطفال في إنماء خبرة الطفل واكتسابه مفردات جديدة، فإذا كانت الأسرة بحكم الواقع هي التي تحتل مركزا لصدارة في تربية ورعاية الطفل لغويا فإنه ينبغي أن تكون الروضة بمثابة امتداد طبيعي للأسرة وعليها مواصلة الدور

الذي تلعبه الأسرة، فإذا كان المنزل بهدوئه وجوه المطمئن المفعم بالثقة يجعل نشاط الطفل اللغوي في حالة انطلاق، فإنه ينبغي أن تكون الروضة بنية مشجعة مملوءة بالثقة والطمأنينة يجد فيها الطفل متعة وهو يلعب مع زملائه، ذلك اللّعب الذي يدور في صورة محادثات وحوارات متبادلة بين الطفل وزملائه.

كما أن الروضة بما فيها من تجهيزات تتمثل في خدمات وألعاب وقصص وصور وأنشطة حركية وموسيقية غنائية ومسرحية...إلخ تسرع وتثري من نمو الطفل اللغوي، فالأطفال خلال هذه الأنشطة يسمعون ويتكلمون ويسمعون المعلمة وزملائهم ويتكلمون ويقومون بالتعليقات والاستفسارات الموجهة للمعلمة والزملاء، ولا ننسى أن ذلك يجعل الطفل ينتقل من الكلام المتمركز حول الذات إلى الكلام الاجتماعي المكيف والملائم للمجتمع. (أنسي محمد أحمد قاسم، 2000، ص 168-194)

و كخلاصة فإن كل هذه العوامل المؤثرة في النمو اللغوي للطفل سواء الذاتية أو البيئية لا تعمل كآليات منفردة بل تعمل مجتمعة معا وكل واحد منها يؤثر على الأخر،والتعرف وفهم العلاقة القائمة بين النمو اللغوي والعوامل التي تؤثر في هذا النمو يتيح ويسهل لنا إمكانية التعرف على أسباب الضعف اللغوي في حالات الاضطراب ومعالجة تلك الأسباب.

7-تطور النظام اللغوي عند الطفل:

إنّ تطور اللّغة الشفهية عند الطفل عامة تتميز بنوع من الانتظام ففي الشهر التاسع تقريبا يصبح الطفل قادر على فهم التعليمات البسيطة، وعند بلوغه حوالي سنة يقوم بإنتاج كلماته الأولي وفي الشهر الثامن عشر تقريبا يقوم بتنظيم تركيباته الأولى، وفي السنة الثالثة يبدأ الطفل في استعمال النماذج الأساسية للجملة والأدوات القواعدية

الأساسية (لضمائر، الظروف، أدوات الربط)، وعند حوالي السن الخامسة ونصف وستة سنوات يصبح للطفل مستوى كاف للحكم في اللّغة الشفهية على مستوياتها المختلفة من أجل الشروع في تعلم القراءة. (Delahaie. M, 2004, P 15)

و تتمثل مراحل النمو اللغوي في:

1- النمو الصوتي:

إنّ إنتاج الكلمات الأولى والكلمات الأخرى التي تظهر فيما بعد تتماشى مع تطور التحكم في النظام الصوتي للغة أي الأصوات التي تتدخل في تركيب الكلمات، فالأصوات التي ينتجها الطفل والتي يقوم بتركيبها قليلة في البداية ومن المهم الإشارة إلى أن الأصوات المقصودة بها تلك التي تستعمل في تركيب الكلمات وليست أصوات المناغاة الحرّة الي تظهر في السنة الأولى، وظهور أي مشكلة ستحدد بصفة كبيرة عدد و تنوع الكلمات المنتجة، ويتبع ظهور أصوات اللغة ترتيب مختلف بين طفل وآخر ولكن تبقى الخطوط العريضة نفسها وهذا الترتيب يبدأ من الأصوات السهلة إلى الأصوات الأكثر تعقيدا من الناحية السمعية والنطقية.

(Rondal J. A, 2001, P114)

ويمكن اعتبار أن الطفل يناغي عندما ينتج أصوات التي تتميز بنفس الخصائص الصوتية وتكون قريبة من المقاطع التي تنتج في لغة الراشد، وهذه الإنتاجات لها معنى خاص على مستوى التطور الصوتي، و في هذه اللحظة يتواجد الطفل في مرحلة المناغاة المضاعفة وتعرف هذه المرحلة بإنتاج مجموعة من المقاطع أصوات- صوائت، حيث تظهر فيها نفس الصوامت في كل مقطع وفي معظم الأحيان تبدأ المجموعة بصائت قصير، كما تتميز هذه المقاطع بالقولبية في محتواها، وتختلف درجة الدقة في

إنتاج الأصوات التي تتنوع في مجموعات المناغاة حيث يمكن أن تطغى الأصوات الحبسية الذولقية على المقاطع في المجموعات و يمكن للأصوات الحلقية والرخوة التي لها نفس المخرج أن تظهر في بداية مقطع أو عدّة مقاطع في نفس المجموعة، وتعتبر الأصوات الشفوية والحبسية واللثوية والبينية والفونيمات غير المصوتة الأكثر تكرارا في المناغاة.

إنّ أصوات مرحلة المناغاة المضاعفة لا تستعمل في الإتصال مع الراشد ولكنها تؤدي إلى التحكم في الإنتاج، و عند نهاية هذه المرحلة يمكن أن تستعمل هذه المناغاة كنشاط لعب مع الراشد يتميز بالتقليد، وعند حوالي الشهر العاشر يصبح للطفل فضاء صوتي مشابها للذي يملكه الراشد، وعند الشهر التاسع إلى العاشر ينتقل الطفل تدريجيا من مرحلة المناغاة المكررة إلى المناغاة غير المكررة أين يمكن تشكيل المقاطع من نوع صائت أو صامت/ صائت أو صامت/ صائت/ صامت وأن تظهر في هذه المجموعات، بينما تتنوع الصامتات المستعملة من مقطع إلى أخر، ويستمر ظهور الأصوات الموجود في مرحلة المناغاة المتكررة في مرحلة المناغاة المتنوعة والتي تظهر فيها عناصر أخرى وخاصة الصامتات البنائية /ي/، /ل/، /ع/ والمصوتات الوسيطة.

ولا ينتج الطفل كلماته الأولى إلاّ ما بين الشهر العاشر إلى الثاني عشر وإنتاج مختلف أنواع أصوات الكلام الذي ما هو إلاّ تقليد تقريبي لنموذج الراشد مع الإشارة إلى أن مرحلة المناغاة يمكن أن تبقى مستمرة حتى بعد ظهور الكلمات الأولى، ويجب انتظار الشهر الحادي عشر إلى الثالث عشر لكي تعكس إنتاجات الطفل مجموعة فونيمات اللّغة التي ينتمي إليها وبعض السنوات الإضافية لكي تبلغ هذه الإنتاجات مستوى لغة الراشد في اللغة المعنية.

وتبقى عملية النطق خلال السنة الثانية من الحياة غير سليمة حيث يحتوي كلام الطفل على الكثير من الحذف والاستبدال والتشويه، وابتداء من السنة الثالثة عامة يفهم كلام الطفل حتى من طرف الأشخاص الذي لا يعرفونه، وعند السنة الرابعة تتحسن عملية النطق رغم استمرار حذف وتشويه بعض الأصوات، وعند السنة الخامسة يمكن اعتبار أن الطفل قادر على إنتاج بصفة صحيحة معظم أصوات لغة الأم وإذا لم يكن كلها وأبعد من ذلك فعلى الطفل تعلم التحكم في الحدود الصوتية والتنظيم الإيقاعي لهذه اللّغة. (Rondal J. A, 1997, P 114,115)

2-النمو المعجمي:

إنّ وظيفة الكلمات الأولى التي ينتحها الطفل تفيد التعيين أو التعبير أو الأمر، ومن المهم في معظم الأحيان معرفة السياق التي صدرت فيها من أجل ترجمة هذه الكلمات التي تتكون غالبا من مقطعين متشابهين لصامت وصائت.

(chevie Muller.c, Narbona. J, 2000, P 348)

وعلى الطفل تعلم كيفية ربط تتابع الأصوات بصفة صحيحة (الدال) بمجموعة الوضعيات (المرجع) عن طريق تمثيلات ذهنية (المدلول)، وبناء هذه التصورات الذهنية هي مهمة الطفل التي تنتهي بضرورة اكتشاف القوانين التي تتحكم في استعمال الكلمات من طرف الراشدين ومع ذلك فإن الاكتساب يتعدى هذه الوظيفة المميزة، وعلى الطفل أيضا التحكم في أبعاد أخرى خاصة بالمعجم في حد ذاته، علاقات الاشتمال مثل (كلب- حيوان)، العلاقات بين الأجزاء مثل (أصابع- يد- ذراع)، التناقض المعجمي (فالكلب لا يمكن له أن يكون أيضا قط)، المعاني المختلفة للكلمة والعلاقات التي تربط البعض منها بالآخر ويجب إضافة المعارف الخاصة بالجانب المورفولوجي والانتماء

القواعدي (إسم، فعل... إلخ) لكل كلمة وهذه القائمة غير المنتهية تبين تعدد أبعاد المعرفة المعجمية وصعوبات التحكم فيها.(Rondal. J, 1997, P 121,122)

وهذا ما تدعمه شوفري ميللر التي ترى أن استعمال الكلمات الأولى يتطلب من الطفل معرفة الأشياء وأحداث محيطه، وقبل أن يرتبط أي تتابع صوتي بمجموعة من الأشياء يجب: – أن يكون لديه تصور للشيء، أي يقيم الفرق بين الشيء والسياق.

– أن تكون لديه معرفة بأن البند المعجمي يشير إلى نفس الشيء رغم ظهوره في مختلف الأوقات وفي مختلف الأمكنة وعلى مسافات ووضعيات مختلفة، فالرموز تكون مستقلة عن السياق التي تحدث فيها والعكس صحيح، فمثلا يمكن للأم والأب تغيير الثياب أو تسريحة الشعر لكن الشخص يبقى نفسه.

–يجب أن يتعلم أن الأصوات المنطوقة من طرف الراشد مرتبطة بوجود شيء معين، فعلى الطفل أن يدرك أن الصوت صادر من طرف الرا شد وأن الشيء دائما له علاقة بهذا الصوت.

وفيما يخص استعمال وتكرار الكلمات فإنها تختلف كثيرا من طفل إلى آخر كما يمكن أن يتكون معجم الطفل تقريبا من الأسماء فقط في حين نجد عند طفل آخر العكس، بحيث أنه يمكن أن يدمج أيضا عدّة كلمات حاملة للتعابير الاجتماعية مثل "صباح الخير"، "إلى اللّقاء"، "جيد"، وهذه الفروق الفردية تعكس ظروف المعيشة للطفل والمحيط الخاص بكل طفل ولكن أيضا بالعوامل الملازمة للأسلوب المعرفي الذي له صلة بشخصية الطفل. (Chevie Muller.c, Narbona. J, 2000, P 35)

إن الطفل ينتج في المتوسط كلماته الأولى بين عشرة إلى ثلاثة عشر شهر وتطور المعجم لديه بطيء في البداية (خمسون إلى مائة كلمة في الشهر الثامن عشر)، ثم

يتسارع تدريجيا فينتج مائتين كلمة في الشهر العشرين وأربعة مائة إلى ستة مائة عند حوالي سنتين وألف وخمسة مائة عند حوالي ثلاث سنوات.

(Rondal J.A, 1997,p12) و في السنة الرابعة حوالي ألف كلمة وفي نهاية السنة الخامسة يقدر البالغون على إنتاج خمسة ألاف إلى ثمانية ألاف كلمة وفهم للكلمات يقدر بـ ثلاثة مرّات. (Goodefroid. J, 2001, P 529)

ولشرح سرعة وتيرة الاكتساب قمنا بوضع فرضية أنه على الطفل فهم الدور الوظيفي للإنتاجات اللّفظية التي يصدرها الراشد باعتبار أن الأشياء والصفات والأحداث يمكن تسميتها وأن للكلمات قيمة ثابتة في الاتصال، وعليه يجب فهم ما هي الأبعاد الحقيقة التي تستعملها اللّغة كمرجع، وهناك تفسير آخر يستند على التطور الحركي للطفل، فالأطفال الذين يكتسبون تحكم نطقي متأخر أي تشكل للبرامج النطقية للكلمات متأخر سيكون لديهم تطور معجمي أقل سرعة وهؤلاء الأطفال سيخصصون وقت أكبر لنطق الكلمات التي يعرفونها مسبقا وتزايد المفردات سيكون مرهون بتطور التحكم في النطق عندهم. (Rondal J.A, 1997, P 121)

إنّ الكلمة الأولى هي دليل على بداية ظهور اللّغة وتظهر هذه الكلمة في المتوسط عند حوالي الشهر العاشر إلى الثاني عشر ولكننا نصر على أنه يعتبر بمتوسط ، فيما تعتبر الكلمة الأولى هي الكلمة التي يعطي لها الطفل معنى محدد والتي تمثل شيئا ولكن ليست بالكلمة التي تردد عن تقليد. (Estienne.F, 1975, P45,46)

3-النمو التركيبي:

يعتبر التركيب مكونا لسانيا فلكل لغة لها تركيبها الخاص، ويبدأ اكتساب هذا التركيب عند الطفل بداية من الشهر الثامن عشر حين ينتج الطفل كلمات متتالية منعزلة لا يمكن فمها إلاّ من خلال السياق الذي قيلت فيه مع وجود توقف بين هذه الكلمات، وهذا ما يدل على أن الطفل توصل إلى مستوى وسطي بين مرحلة الإنتاجات ذات الكلمة الواحدة والإنتاجات ذات الكلمتين، ويعتبر اختفاء هذه التوقفات لبضعة أيام وأسابيع بداية للغة التركيبية، وعند ملاحظتنا لهذه الجمل ذات الكلمتين نجد تقريبا غيابا كليا للعلامات النحوية(تصريف الأفعال) وعلامات الجنس والعدد والأسماء والصفات، وكذلك الضمائر وحروف الجر التي تكون نادرة وهذا ما جعل بعض الباحثين مثل براون (Brown) و فرازر (Fraser) يطلقون تسمية الأسلوب التلغرافي على انتاجات الطفل في هذه المرحلة.

إنّ تطور استعمال العلامات النحوية من طرف الطفل ما بين الثانية إلى ست سنوات ستسمح له بتوسيع مجال كلامه وتخرجه من حيز السلوك والأفعال المباشرة، ومن ثم تعميمها على كل الوضعيات في الماضي والحاضر أو المستقبل والتي يرغب الطفل في وصفها والتحدث عنها شفويا. (مزغيش وردة،2001، ص 57،58) .

وتتمثل اللحظة المهمة في اكتساب اللّغة في ظهور الجملة القواعدية التي تتمثل عناصرها الأساسية في: التنغيم، التعميم والتصريف التي تؤدي مباشرة إلى قواعد النحو وترتيب الكلمات، وتسمح هذه الاكتسابات الجديدة بتطوير قدراته اللغوية وإنتاج وفهم العبارات خارج الوضعية والحدث.

(Chevie Muller.c, Narbona. J, 2000, P 37)

4-النمو البراغماتي:

إنّ أولى المحاولات لدراسة تطور قدرات الاتصال عند الطفل قد أجريت من طرف بياجيه (Piage)، وحسب ملاحظاته التي أجراها على مجموعة من الأطفال استنتج مجموعة من الذاتية في استعمال الوظائف الاتصالية للطفل إذا ما قارناها مع الراشدين، و حسب بياجيه دائما فإن الطفل يجد صعوبة في تحديد وضعيته مقارنة مع السامع وبالتالي فهو يعجز عن جمع كل المعلومات التي تتعلق بالسامع لغرض إقناعه، وقد أطلق على هذه المرحلة "باللّغة المتمركزة حول الذات"، و هذه الفكرة قادت العديد من الباحثين إلى إجراء دراسات حول تطور القصد من الاتصال أو الوظائف البراغماتية للطفل، وتختص هذه الوظائف باختيار أي الأنواع اللغوية الملائمة مع السياق حيث أن معرفة الاختيارات المناسبة تؤدي إلى اكتساب لغة فعالة أي إلى استعمال الأفعال اللغوية التي تلاءم السامع، فمثلا على الطفل أن يغير نمط كلامه عندما يتكلم مع طفل أو إلى أولياءه.(Chevie Muller.c, Narbona. J, 2000, P 37)

ويكتسب الطفل في نفس الوقت الاستخدام العام للاتصال والتمثيل اللغوي ومع مرور الوقت تكبر كفاءاته اللغوية (قدراته على إنتاج عبارات صحيحة من الجانب الشكلي) ويتعلم التحكم في أدوار الكلام، الحفاظ على النقاش، جلب الانتباه، القيام بطلب، الوعد...إلخ، فهو حينها يطور القدرة البراغماتية التي ترتكز أيضا على القدرات العقلية العامة، تأييد رأي المتكلم ووضع فرضيات حول نوايا هذا الأخير و إنتاج عبارة لا تحد ما يجري حوله ولكنها تشكل في نفس الوقت فعل اجتماعي يهدف إلى التأثير على المحيط الاجتماعي، وبالتالي ففهم اللّغة بصفة كاملة قد تمت الإشارة إليه من طرف

بيرنكو (Bernicot) سنة 1992 تحت اسم "علم النفس اللغوي التطابقي" ومن خلال هذه الوجهة يقترح بيرنكو ثلاثة مراحل كبرى في اكتساب اللّغة وهي:

1- التطابق الناتج من إدماج عبارة في شكل لغوي، كما يشير إليه برونر (من 2 إلى 3 أو 4 سنوات) وهذا الشكل يبقى فعال كلما واجه الطفل وضعية مألوفة متكررة ويتم بالتالي التحكم في العبارة لأنها جزء للشكل.

2- يصبح الطفل قادر على تحليل بعض خصائص العبارات والوضعية وجعل هذين العنصرين في علاقة (من 4 إلى 5 سنوات)، وبالتالي يمكن له تطبيق بصفة مرنة بعض التطابقات في وضعيات جديدة.

3- أخيرا فإن الأشكال اللغوية النموذجية تستعمل من أجل تعديل خصائص الوضعية ومن أجل خلق واحدة جديدة (من 4 إلى 5 سنوات)، فتطابقيا فإن الطفل يصبح قادرا على إدراك أنّ عبارة راشد تقوم مثلا بتعديل العلاقات الاجتماعية الموجودة، وبالتالي يمكن للمرحلتين الأخيرتين أن تتواجدا معا، أما اختيار أحدها عن الأخرى فيخضع إلى بعض عوامل الاتصال. (Rondal J. A, 1999, P 139)

وفي الأخير يمكن القول أنه لا بد من الإنطلاق و التفكير في بعض المسلمات للتكلم عن تطور النظام اللغوي عند الطفل و التي تعتبر بنقاط مؤكد منها وهي:

- كل طفل ينمو حسب وتيرة معينة، فالاكتساب يخضع إلى نفس الطريقة، نفس الترتيب لكن سرعة النمو أو التطور تختلف، فهناك اختلاف بين الأطفال في سن المشي أو ظهور الأسنان ونفس الشيء بالنسبة للغة.

- أنّ اللّغة هي رهينة مجموعة من اكتسابات أخرى مثل اليقظة، المشاعر، الجانب الحركي، الإدراك وأننا لا نفهم شيئا من لغته إذا عزلناها عن بقية العناصر الأخرى وأن

أي تأخر في النمو اللغوي يجعلنا نفكر في وجود اضطرابات في جوانب أخرى مثل التأخر الحركي، اضطرابات نفسية، مشكلات على المستوى الصحي والمعرفي.

8-الجوانب الأساسية للغة الشفهية:

تعتبر عملية فهم وإنتاج العبارات الجانبين الأساسيين للنشاط اللغوي، وبالمعنى العام فإن إنتاج رسالة لغوية تنطلق من الفكرة إلى التجسيد الصوتي لتتابع منتظم من الوحدات المعجمية، أما الفهم فهي مجموعة من العمليات التي تنطلق من العبارة وتسمح بإيجاد الفكرة وهذا عكس ما يظهر من الوهلة الأولى، ففهم اللّغة ليست ببساطة عملية عكسية للإنتاج والوظيفتين غير متماثلتين رغم أنهما يتقاسمان عدّة عناصر من نفس الشبكة العملية. (Rondal. J.A, 1999, P 112)

8-1 فهم اللّغة:

إنّ فهم عبارة يتطلب مجموعة من النشاطات المعرفية فيجب أولا التعرف على الكلمات بصفة معزولة أي ترميزها والتمييز فيما بينها وبين الكلمات التي تشبهها فونولوجيا وفهم معناها، ثم يجب دراسة ترتيب هذه الكلمات في جملة وأخيرا يجب استخلاص معنى الجملة بأكملها، ونجد النقاشات كثيرة وأحيانا ساخنة بين علماء النفس واللغويون لمعرفة هل هذه الخطوات يتم توظيفها بصفة جزئية(واحدة تلوى الأخرى) أو معا. (Lemaire.p,1999, p35)

إن تحديد معنى عبارة ما لا يمكن تجاوزه بدون تدخل سيرورات نازلة مرتبطة بالسياق الذي يجري فيه الاتصال والذي يتطلب معرفة العالم الذي ينتمي إليه المستمع واكتشاف نية المتكلم(Godefroid. J, 2001, P 521) وفهم عبارة لا يتطلب فقط معرفة اللغة ولكن أيضا معرفة الحقيقة بالمعنى الواسع الذي ترجع إليه، وبصفة خاصة فإن المتكلم

سيستعمل قدراته من أجل توظيف المعلومات غير اللغوية في ترجمة العبارات، ولا مجال في الشك أن كفاءتنا القواعدية تلعب دور مهم أثناء الاتصال اللّفظي وأننا نستخدم مختلف مظاهر هذه الكفاءة كمرجع فيما بعد، مع الإشارة هنا إلى أن المظهر الأساسي لهذه الكفاءة تترجم بقدرة كل متكلم على إنتاج وفهم عدد غير محدود من العبارات (الجديدة)، أي العبارات التي لم يسمعها أبدا أو لم يسمعها مسبقا.

(Segui. J, Ferrand. L, 2000, P 26)

ونحن في حياتنا اليومية نواجه عادة كلاما متصلا سواء كان ذلك الكلام مكتوبا أو منطوقا ويعتقد غريسلا وميلز وزوان (Gravesser, Millis et Zwaan) أن هناك فروقا واضحة بين فهم الجمل المنفصلة والكلام المتصل، فالكلام ليس سلسلة من الجمل فحسب. (الحمدانيموفق، 2007، ص 77)

وانطلاقا مما سبق يمكن تلخيص خطوات عملية الفهم فيما يلي:

-**التعرف على الكلمات:** إنّ الترميز السمعي في حالة الكلمات المسموعة أو البصري في حالة الخصائص المكتوبة هي التي تسمح بتنشيط المعجم الذهني وهذا الأخير يتضمن مستويين.

المستوى الأول:يشمل على معجم فونولوجي ومعجم خطي المسؤولان على التعرف على الفونيمات والخطوط.

المستوى الثاني: في هذا المستوى يتواجد المعجم المورفولوجي بحيث يسمح فهرسه بالتعرف على الكلمة، و عملية التعرف على الكلمة بدورها ستؤدي إلى تنشيط مختلف مجموعات الشبكة الدلالية والتي بفضلها سيتم اكتشاف معنى الكلمة.

-**فهم الجملة:** إنّ الترجمة المقدمة لجملة تتوقف أساسا على المعنى الذي سيقدم لمجموعة من العناصر انطلاقا من العلاقات الدلالية التي تربط فيما بينها والتحليل النحوي في تموضعه الجزئي ولكن أيضا من الإستدلات التي يمكن أن تستخلص من المحتوى وأيضا من السياق الذي ذكرت فيه الجملة.

-**فهم الخطاب:** إننا لا نواجه في حياتنا اليومية بصفة عامة جمل أو كلمات معزولة، ولكن في غالب الأحيان فإن الأمر يتعلق بمجموعة من العبارات مرتبطة فيما بينها حسب بنية فقرية في إطار خطاب يرتبط بموضوع عام وهذا ما يتطلب تنظيما للمعلومة بناءا على تفاعل لغوي منسجم. (Goodefroid. J, 2001, P 522,526)

8-1-1 أنواع الفهم اللّغوي:

بالرجوع إلى مراحل إنتاج رسالة لغوية يمكن وضع وتحديد مختلف أنواع الفهم اللغوي، النوع الأول من الفهم (غير لغوي أو بصفة دقيقة في موضع تجريب غير ضروري أن يكون لغوي) يهدف إلى الكشف عن معنى الرسالة انطلاقا من سياق موضعي والإيقاع المستخدم من طرف المتكلم ومن الافتراضات المحتملة من ذلك السياق.

النوع الثاني من الفهم لغوي محدود بالمعجم (فهم معجمي أو بصفة دقيقة ليس ضروري أن يكون مورفو نحوي)، إنه يعمل على إيجاد معنى الرسالة انطلاقا من معاني الكلمات بصفة معزولة أو معاني البعض منها، أما النوع الثالث من الفهم فينتج من التحليل المورفو نحوي والمعجمي بحيث يتم تحليل الوحدات لمعجمية في علاقاتها الدلالية (فهم لغوي)، ولكل هذه الاعتبارات السابقة أهمية كبيرة في تقييم اللّغة.

(Rondal J.A, 1997, P 380)

8-1-2 التناول المعرفي لوظيفة الفهم اللغوي:

إن عملية فهم الكلام وظيفة خاصة بالنظام المعرفي عند الإنسان الذي يحتوي على مجموعة من السياقات المعرفية للتحليل الصوتي، فك التشفير المعجمي والنحوي، إلا أن هذه العمليات كثيرا ما تعتمد على وظائف أخرى مثل التعلم، ويعتبر النموذج المقترح من طرف كينتش (Kintsch) منذ حوالي 20 سنة والخاص بالفهم اللغوي من أهم النماذج المعرفية لفهم هذه الوظيفة والتي تقوم على 3 مراحل وهي:

المرحلة الأولى:

- **فك التشفير وتركيب التمثيل الإفتراضي:** يقوم السامع أوّلا بفك التشفير المعجمي (تصنيف الكلمات وإعطاءها كل المعاني الممكنة فمثلا إذا سمع شخص كلمة شكرا فإنه يفترض المدح أو الذم، العتاب، الإعتراف)، وانطلاقا من هذا يقوم الفرد بتركيب افتراضات حول الكلمات المسموعة وهذا اعتمادا على الأدوار التي يجدها في الوحدات المكونة للكلام.

المرحلة الثانية:

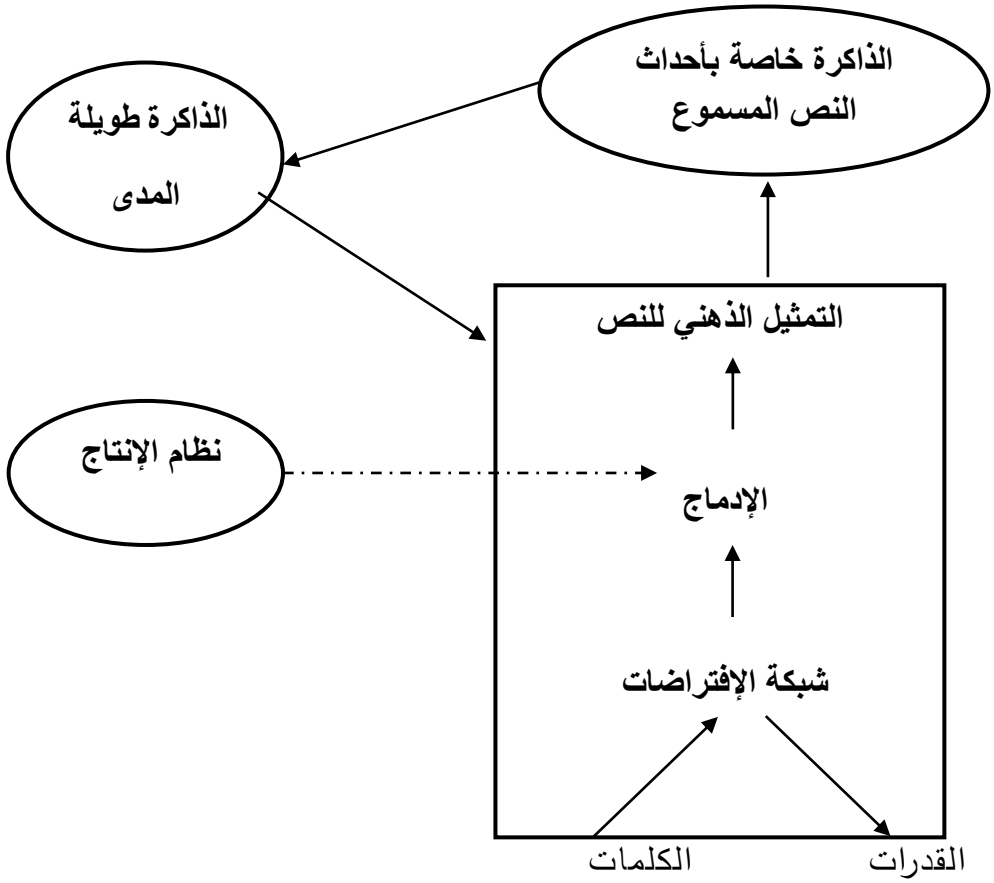
- **تكوين شبكة إفتراضية:** تجمع كل التمثيلات الإفتراضية الواحدة مع الأخرى وبالإعتماد على الذاكرة العاملة يتخلى على الإفتراضات الغير المناسبة ويحتفظ بكل الإفتراضات المحتملة، ثم يتم استدعاء وتنشيط المعلومات المرتبطة بهذه الإفتراضات من الذاكرة طويلة المدى.

المرحلة الثالثة:

- **تحويل المعلومات إلى الذاكرة الخاصة بالنص:** تجمع كل الافتراضات المكونة والمعلومات المستدعاة من الذاكرة طويلة المدى ليتم لمعالجتها لتكوين تمثيلا منسجما،

وهذا التمثيل يبنى على مبدأ الواقعية والمنطقية وبالتالي يتخلى عن المعلومات الغير المنسجمة مع الإفتراضات المكونة مسبقا ليتم في الأخير الوصول إلى عملية التمثيل الذهني للنص المسموع وتسمى (تمثيل البنيات الكبرى)، أما التي تخزن في الذاكرة فتسمى الذاكرة الأحداث الخاصة بالنص.

ولقد تم إختبار نموذج كنتش عدّة مرات وذلك سواء بمجموعة من التجارب أو باستعمال إيثارات وكانت النتائج متطابقة في أغلب الأحيان مع تنبؤات النموذج.



شكل رقم (1) يوضح نموذج كينتش لفهم النصوص.(Lemaire. P, 1999, P334)

8-2 إنتاج اللغة:

تنطلق عملية الفهم اللغوي من العبارة إلى التصور الذهني للفكرة أما بالنسبة للإنتاج فهي عملية عكسية تنطلق من التصور الذهني إلى العبارة.

إنّ الدراسات المقامة حول الإنتاج اللغوي قليلة بالمقارنة مع التي أجريت حول الفهم وهذا راجع إلى صعوبة إيجاد طرق تسمح باكتشاف السيرورات المعرفية المتدخلة في الإنتاج الشفهي أو الكتابي.(Lemaire. P, 1999, P334- 337)

و إذا تكلمنا عن إنتاج اللّغة من الناحية الفيزيولوجية باعتبار الكلام تجسيدا للعملية فإنها بلا شك تعتبر بالقدرة الحركية الأكثر تعقيدا عند الإنسان، فالإنتاج الشفهي يتطلب الاستعمال المتناسق لمجموعة من الأعضاء التي تسمح بإنتاج 15 صوت في الثانية، ويتضمن جهازالتصويت 3 أقسام وهي:

1- الجهاز التنفسي مع الرئتين كعضو أساسي الذي ينتج الهواء اللاّزم لإنتاج أغلبية أصوات اللّغة.

2- الحنجرة (التي تحتوي على الأوتار الصوتية) التي تنتج الطاقة الصوتية المستعملة في الكلام.

3- التجاويف فوق الحنجرة (التي تتمثل في الحلق، شراع الحنك، اللّسان، التجاويف الأنفية والشفاه) والتي تلعب دور في التصويت وأين يتم إنتاج معظم الأصوات المستعملة في الكلام. (Segui. J, Ferrand. L, 2000, P 73-74)

8-2-1 شروط إنتاج خطابات متجانسة:

يرتكز إنتاج الخطابات على قدرتين أساسيتين تتمثل الأولى في معرفة استعمال اللّغة بصفة غير محددة بالسياق، أي التكلم عن الأشخاص أو الأحداث غير الحاضرة في الوقت أو المكان الحالي مع الأخذ بعين الاعتبار معلومات عن المستمع الذي نتوجه إليه، أما الثانية فهي معرفة العلاقات الموجودة بين العبارات المتتالية، فإنتاج الخطاب يتطلب من الطفلتحكم دائم في بعدين وهما الوضوح والإنسجام.

(Lemaire. P, 1999, P 137)

و يتضمن مفهوم الوضوح نقطتين وهما:

1- الوضوح الذي هو نتاج عملية الربط بين الأفكار.

2- الوضوح يشير إلى عدم التناقض.

إنّ مرجعية العلاقات بين الأفكار وعدم التناقض تجعل من الوضوح نتاج عملية معرفية وعدم التناقض يستند على احترام العلاقات المنطقية واستعمال معارف عن القارئ أو المستمع. (Rossi J.P, 2008, P 181)، كما أنه يجب أن يكون الخطاب منسجما وإلاّ أصبح الأمر ببساطة مجرد تتابع عبارات، ولتجسيد الإنسجام يتطلب الأمر مجموعة من الإستدلالات ولكن هذا لا يظهر فقط على المستوى التصوري ولكن على مستوى تجسيد العلاقات بين العناصر المتتابعة التي يتكون منها الخطاب عن طريق إجراءات لغوية. (Caron. J, 1986, P 227,228)

ويرجع فايول(Fayol) الإنسجام إلى العلامات اللّسانية المترجمة في النص والتفاعلات بين العبارات، وبالتالي فهو لا يهتم بمعنى الخطاب ولكن بالطريقة التي تبنى بها فيما يخص استعمال الأسماء وزمن الأفعال وكذلك أدوات الربط، العوائد....إلخ، ويقول هذا

الأخير بأننا نتكلم عن الوضوح عند دراسة الخطاب في كليته وليس بدراسة الجملة لوحدها، فالوضوح هو دمج لكل العبارات التي تعبر عن الحالات وعن الأحداث وهي ترمي إلى التمثيل المعنوي والذهني الذي يسبق الإنتاج اللغوي ويكون كمخطط له.

(Fayol. M, 1994, P 111)

إنّ التوظيف الكامل للغة يتعدى عملية إنتاج وفهم الكلمات، فالعبارات المعزولة رغم صحتها من الجانب النحوي إلا أنها تتطلب أيضا معرفة التنسيق بينها في خطاب منسجم، استعمال اللّغة من أجل غايات اجتماعية يتم التعبير عنها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (نظرية الأفعال اللغوية: الطلب، الوعد مثلا) واختيار الأشكال اللغوية المناسبة لنوع الخطابات التي نريدها (الوصف، السّرد، الإقناع....إلخ)، ولكي تتجسد مختلف هذه المظاهر فإن الأمر يتطلب عدّة سنوات، وبصفة عامة يجب انتظار بلوغ السن الحادية عشر إلى الثانية عشر.(Rondal J. A, 1997, P 136)

8-2-2 النماذج المعرفية لإنتاج اللّغة الشفوية:

إنّ اللغة كوظيفة معرفية معقدة تعتبر من أكثر الميادين التي حاول علم النفس المعرفي شرحها فنشأت عدّة نظريات درست هذه الوظيفة لمعرفة كيف يكتسب الإنسان اللّغة وكيف يفهمها أو ينتجها.

إنّ إنتاج اللّغة الشفهية ينطلق من تصورات ذهنية إلى إنتاج العبارة والدراسات حول الإنتاج اللغوي قليلة مقارنة بالتي عالجت جانب الفهم، وهذا راجع أساسا إلى صعوبة إيجاد طرق تسمح باكتشاف السيرورات الذهنية المتدخلة في إنتاج اللّغة.

و يعتبر النموذجين المقترحين من طرف ليفلت وبوك (Bock et Levelt) سنة 1994 ونموذج ديل (Dell) سنة 1986 الأكثر استعمالا في الوقت الحالي.

1- نموذج بوك وليفلت سنة 1994:

إقترح الباحثان نموذج يهدف إلى شرح مختلف العمليات الذهنية التي يمر بها الفرد في حالة إنتاجه الشفوي للغة، وتقوم هذه النظرية على 04 مراحل أساسية وهي كالتالي:

المرحلة الأولى: معالجة الرسالة وهي أول مرحلة للمعالجة يقوم الفرد من خلالها بدراسة محتوى الرسالة التي يرغب في تبليغها، أي إعطاء معنى لما يريد قوله.

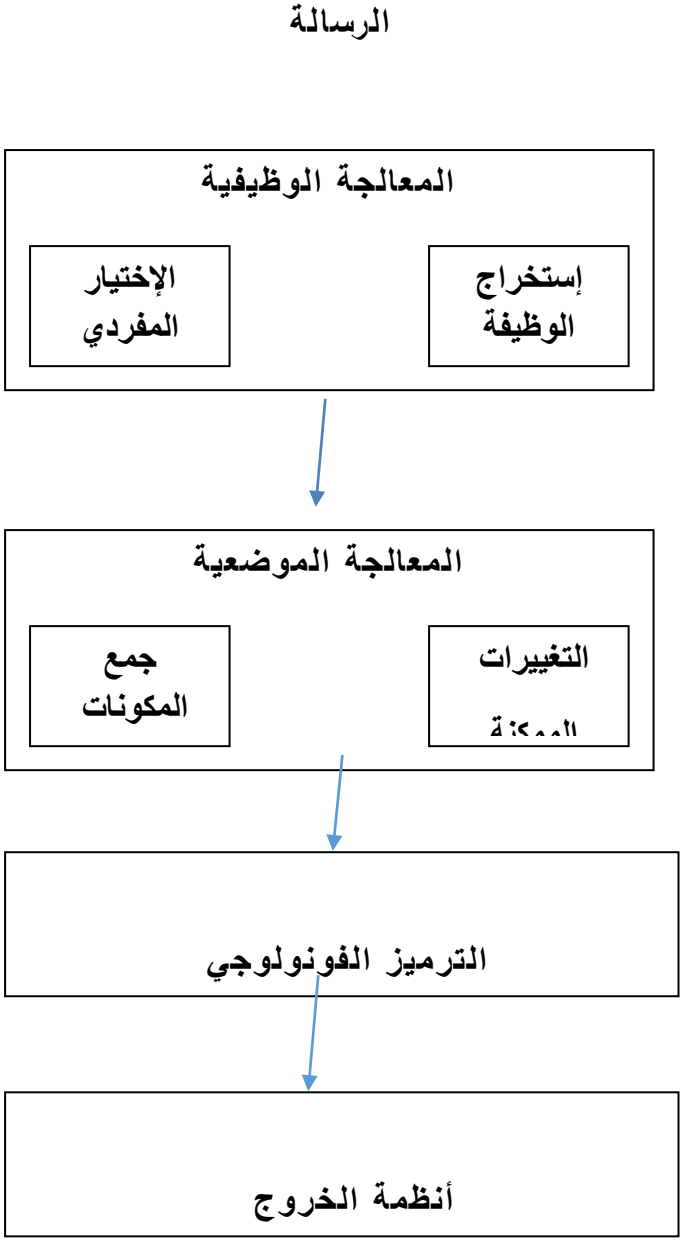
المرحلة الثانية: المعالجة الوظيفية وفي هذه المرحلة يقوم الفرد بعملية الإنتقاء لمعجميته باختيار المفردات التي يرغب في استعمالها، كما تستعد العمليات الصرفية للقيام بعملها اتجاه الكلمات.

المرحلة الثالثة: المعالجة الموضعية وتعتبر هذه المرحلة عملية تنظيمية للكلمات المختارة، حيث يضعها الفرد في مكانها لإنتاج جملة صحيحة تامة وهنا تقترن الوظيفتين النحوية والتركيبة.

المرحلة الرابعة: المعالجة الفونولوجية وفي هذه المرحلة والتي نستطيع تسميتها بالمرحلة النهائية يقوم الفرد باختيار أصوات الحروف المكونة للكلمات والجمل، كما تتم أيضا في هذه المرحلة انتقاء النبرة المناسبة والشدة والإرتفاع حسب نوع الرسالة الإبلاغية.

ويرى لومير أن بساطة النموذج جعلت الكثير من الباحثين يعتمدون عليه لأنه مقدم على شكل مستويات مما يسمح لنا بدراسة كل مستوى على حدى.

(Lemaire. P, 1999, P 337,338)



شكل رقم (2) يوضح نموذج بوك وليفلت لإنتاج اللّغة الشفهية

و يحتوي نموذج بيك وليفلت عدّة ميزات التي تجعله بالنموذج الرائد في الدراسة التجريبية للإنتاج الشفهي، فهو أولا نموذج تسلسلي كلاسيكي في معالجة المعلومة وهذا يعني أنه يقترح تواجد مجموعة من السيرورات التي يجب أن تخضع للتجربة في المخابر، ثم وكنتيجة فإن هذا النموذج يفترض أن المعلومات المتعلقة بالنحو والدلالة متواجدة في النظام قبل المعلومات. (Lemaire. P, 1999, P337- 338)

2- نموذج ديل سنة 1986:

إقترح Gary Dell نموذج إرتباطي للإنتاج اللّفظي، وحسب هذا النموذج يوجد 4 مراحل للمعالجة مماثلة تطبيقيا للمراحل المقترحة من طرف بوك وليفلت وهي:

- **المرحلة الأولى (المعالجة الدلالية):** في هذه المرحلة يقوم الشخص بدراسة معنى الرسالة التي يريد إيصالها، إنها مرحلة المعالجة الأكثر تخصصا عند ديل.
- **المرحلة الثانية (المعالجة المعجمية):** في هذه المرحلة ينظم الشخص ما يقوله طبقا لقواعد اللّغة، إنه يرتب الكلمات لبناء جمل.
- **المرحلة الثالثة (المعالجة المورفولوجية):** يخطط هنا الفرد المورفيمات، أي يختار العناصر التي تسمح بمعرفة إذا كانت الجملة تشير إلى حدث أو أكثر وإذا تمّ الفعل في الوقت الذي كان يتكلم فيه...إلخ.
- **المرحلة الرابعة (المعالجة الفونولوجية):** في هذه المرحلة يختار الشخص أصوات الحروف المكونة للكلمات المستخدمة وكذلك النبرة والإيقاع.

فحسب نموذج ديل فإن الشخص يبني تمثيلات لكل مرحلة من مراحل المعالجة في هذا النظام، ودائما حسب هذا النموذج فإن معالجة كل مستوى ولمجموعة كل المستويات تتم في نفس الوقت أما فينموذج بوك وليفلت فإن كل مرحلة معالجة لا تبدأ إلاّ بانتهاء المرحلة السابقة في حين أنه في نموذج ديل فإن المراحل الأربعة تتم في نفس الوقت وبشكل متفاعل.

كما يوجداختلاف آخر جد مهم بين النموذجين يتمثل في أن نموذج ديل يدمج الميكانيزمات العامة للقدرات المعرفية البشرية في نظرية الإنتاج الشفهي و الميكانيزم الأساسي المتدخل في الإنتاج الشفوي هو ميكانيزم التنشيط المنتشر، ففي كل مرحلة

نجد أن العلاقات بين وحدات الشبكة الترابطية التي تقوم بعملية المعالجة إما علاقات مثبطة أو منشطة، والوحدات المسؤولة عن الكلمات، المورفيمات و الفونيمات ضمن هذا النظام تكون نشيطة، وعندما تكون عقدة في حالة نشاط فإنها ستبعث الإثارة إلى العقد الأخرى التي تترابط معها.(Lemaire. P, 1999, P 338 ,339)

وكخلاصة فإن هذه النماذج تطور فكرة أن الإنتاج الشفهي يتم عبر عدّة مراحل ينطلق من عملية تجسيد المحتوى إلى تجسيد العبارة وهذه النماذج تختلف من وجهة نظر البناء فإحداهما ترابطية والأخرى مصاغة بين المصطلحات الكلاسيكية لنظرية معالجة المعلومة، ولا يختلف هذين النموذجين تماما إلافي نقاط جد دقيقة، فهذين النموذجين يستعملان نفس المعطيات من أجل اختبار افتراضاتهم.

(Lemaire. P, 1999, P 338,339)

9-إضطرابات اللغة الشفهية:

توجد مجموعة من الاضطرابات تمنع أو تعيق تطور اللّغة الشفهية التي تكون عفوية وسريعة خلال السنوات الأولى عند الطفل قبل الانتقال إلى اللّغة الكتابية التي تتطلب تعلم طويل ومن بين هذه الاضطرابات نجد:

1-الاضطرابات النطقية:

إنّ اللّغة التي نستعملها كوسيلة ترتكز أساسا على مجموعة من الأصوات التي انطلاقا منها يمكن القيام بتركيبات حاملة للمعاني، والطفل الذي لا يستطيع إنتاج صوت بصفة صحيحة يمكن أن نقول أنه في هذه الحالة يعاني من اضطراب في النطق. وحسب بورال ميزوني (Maisonny) فإن الاضطرابات النطقية ناتجة عن خطأ آلي دائم ومنتظم لفونيم ما، وهذا الخطأ ليس راجع إلى خلل نورولوجي أو تشوه عضوي ولا عن

إعاقة سمعية، إنه خلل في النطق راجع إلى خطأ في حركات الأعضاء الفمية- التصويتية أثناء إنتاج صامت أو صائت. (Romagny A.D, 2008, P 45)

ويعرفه دافيد رولان (Roulin) بأنه خطأ دائم، تلقائي، لا واعي في تجسيد الحركات المناسبة لإنتاج فونيم ما، فالاضطراب يتموضع أساسا على مستوى الفونيمات التي تتطلب حركات سريعة ودقيقة. (Roulin. D,1989, p49,50)

و تظهر اضطرابات النطق في الأشكال التالية:

- **الإبدال:** وفيه يتم إبدال وحدة كلامية أو صوت بغيره، مثال نطق كلمة ولد- فلد.

- **التحريف:** ويعني عدم القدرة على نطق الوحدة الصوتية بصورة سليمة ونطقها بصورة أقرب للصوت الحقيقي للحرف ،مثال نطق كلمة سكر- صكر.

- **الحذف:** وفيه يتم حذف حرف أو أكثر من الكلمة، ويحدث ذلك في أي جزء منها ولكن غالبا يتم في أول الكلمة أو آخرها، مثال كلمة كتاب- تاب.

- **الإضافة** بعكس الحذف فإنه في هذه الحالة يتم إضافة حرف (صوت) ليس ذي صلة بالكلمة ليتم نطقه كحرف أساس فيها،مثل نطق كلمة كتاب- مكتاب أو كاتاب

(محمد صالح إبراهيم، 2006، ص 271- 272).

و ترجع الأسباب الأساسية في الإضطرابات النطقية إلى :

- عدم نضج أو اضطراب في الحركات الدقيقة للشفاه واللسان والمنطقة الفمية .

- ضعف في الرقابة السمعية- الصوتية، فكل فرد عندما يتكلم يراقب سمعيا نوعية إنتاجه الصوتي، وفي حالة الطفل الذي يعاني من اضطراب في النطق فإنه هناك تحكم خاطئ فيما يخص الفونيم المشوه، وبالتالي فالطفل يكون غير واعي باضطرابه النطقي.(Roulin.D, 1989,p51)

2-إضطرابات اللغة والكلام:

2-1 تأخر الكلام:

يظهر تأخر الكلام من خلال أخطاء في التجسيد الصوتي للكلمات في السلسلة الكلامية، إنه تأخر تطوري وليس على مستوى ظهور الفونيمات.

(Romagny A.D ,2008, P 45)

فحسب روندال فإن اضطراب أو تأخر الكلام لا يتعلق بنطق صوت معزول أو جماعة من الأصوات ولكن بنطق الكلمات بمقاطعها المختلفة المركبة في الترتيب الصحيح، ويرجع تأخر واضطراب الكلام إلى ضعف في الإدراك والتمثيل الذهني للكلمة التي تؤدي إلى خلل في التعبير حيث يكون التشويه على مستوى المقطع والكلمة، مع الإشارة إلى أن السبب لا يرجع إلى الإعاقة السمعية ولو بصفة جزئية ولكن الطفل يسمع جيدا.

(Rondal J.A, 1997, P 84)

إنّ اضطراب الكلام يمثل حقيقة باتولوجيه للإتصال بما أن هذا الاضطراب يمكن أن ترجع كلام طفل ذكي غير مفهوم ويمكن أن يفهم فقط من طرف أقربائه وخاصة أمه.

(Kremer J.A, 1994, P 12)

و يرجع الأخصائيون السبب إلى عدم نضج المسارات العصبية: السمعية والمنطقة الدماغية السمعية التي تترجم بصعوبة إدراك وإعادة إرسال في المدّة والتتابع وإيقاع الأصوات والمقاطع التي تكون أو تشكل الكلمة، ولكن الأسباب الدقيقة لعدم نضج العصبي الجهاز العصبي تبقى غامضة، ومنهم من يتحدث عن عدم الاستقرار النفسي عند الطفل بسبب عدم الاهتمام المدّعم بكلام للآخرين، فأحيانا نلاحظ تواجد مشاكل عاطفية عند الأطفال الذين يعانون من اضطراب الكلام كما في حالات أيضا اضطرابات

اللّغة، وهذه الصعوبات تلاحظ أكثر في محيط الطفل أين يتم التعامل معه بصفة غير مشجعة. (Rondal J. A, 1997, P 84,85)

2-2 تأخر اللّغة:

يقصد بتأخر اللّغة عدم الكفاية اللغوية التي تحدث خلال مرحلة التطور السريع للغة أي ما بين 2 إلى 6 سنوات، والطفل الذي يعاني من تأخر لغوي لديه لغة وقادر على الاتصال لفظيا مع المحيط ولكن مستوى الفهم والتعبير لديه ضعيف مقارنة بالأطفال الذين هم في سنه والذين يتطورون بصفة عادية من وجهة النظر اللغوية.

فالأطفال الصم والمتخلفين عقليا والأطفال المتوحدين (أي الأطفال الذين يعانون من اضطراب حاد في الشخصية) يعانون أيضا من تأخر أو اضطرابات في اللّغة (و نفس الشيء بالنسبة لتأخر النطق والكلام) ولكننا لا نتحدث عن هذه الفئة من الأطفال، إننا نهتم بتأخر واضطرابات اللّغة التي تحدث عند الأطفال الذين لديهم تطور سمعي، معرفي وتطور في الشخصية عادي.(Rondal J.A, 1997, P 89)

كما تعرفه رومانييي (Romagny) بأنه اضطراب في اكتساب اللّغة خلال تطور الطفل على المستوى اللغوي، فالطفل غير قادر على إقامة تجميع صحيح وسريع للمكونات النحوية والدلالية على مستوى كل من الفهم والتعبير.

(Romagny A.D, 2008, P 46)

-خصائص تأخر اللّغة:

تظهر الكلمات الأولى غالبا بصفة متأخرة أي عند حوالي 24 شهر أو أكثر و التجميع بين كلمتين لا يبدأ قبل 3 سنوات، المعجم محدود جدا عند السنة الرابعة كما نلاحظ أفضلية استعمال الإيماءات والحركات أثناء الإتصال، وتستمر مرحلة الكلام التلغرافي (غياب أو ندرة الكلمات النحوية في العبارات المنتجة حتى ما بعد الفترة العادية)، الفهم أحسن من التعبير ولكن في الحقيقة الأمر ليس كذلك فالطفل يفهم بعض الكلمات ويستعين بالوضعية من أجل فهم العبارة التي ننقلها إليه و ما لديه إلاّ فهم تقريبي للجمل في مجملها وخاصة ما يتعلق بالأفعال والكلمات النحوية كما أن الفقر في المفردات واضح جدا.

و يعتبر الفقر في المعجم والتعبير التلغرافي المظهرين الأكثر وضوحا في تأخر اللّغة، و الطفل الذي يبقى تعبيره تلغرافي والمعجم الذي يملكه محدود جدا يجب أن يخضع لإجراءات مستعجلة من أجل الإختبار والتدخل، ويفترض التدخل في الوقت المناسب (ما بين 4-7 سنوات) وهذا ما يضمن نجاح أكبر عن التدخل المتأخر.

وبرجوعنا إلى الخصائص الأساسية لتأخر اللّغة فإن المعجم فقير جدا خاصة ما يتعلق بالألوان، الأشكال والمفاهيم الزمانية والمكانية والذاكرة السمعية غالبا ضعيفة، فالطفل لا يعيد إنتاج ثلاثة أو أربعة مقاطع إلاّ بصعوبة وأحيانا لا يستطيع تحقيق ذلك، ونلاحظ أحيانا اضطرابات في الجانب الحركي (مثال في الحركات التي تتطلب تناسق دقيق مثل القطع، النقط، الرسم، التلوين، الجري برجل واحدة...إلخ)، أما الصورة الجسدية ففي غالب الأحيان غير متطورة أي أن الطفل ليس لديه معرفة خاصة بجسمه

وأخيرا نلاحظ في معظم الأحيان مشاكل عاطفية عند الأطفال الذين يعانون من تأخر في اللّغة. (Rondal J. A, 1997, P 89,90)

وتقول لوناي (Launay, 1956) أنه بصفة عامة يؤسس الطفل لغتة مع دخوله إلى المدرسة و لا يبقى أي شيء من هذا التأخر، وبالتحديد فإن الميل والتوجه نحو اختفاء الإضطراب يعتبر بالشيء الذي يمتاز به التأخر اللغوي البسيط والذي يميزه عن الاضطرابات الأخرى مثل الدسيفازيا والخرس.

3-الديسفازيا:

لقد قدم روندال تعريف للديسفازيا باستناده على دراسات أقيريا قيرا (Ajuriaguerra) سنة 1965، و ريقولت و قيوت (RigaultetGuyot) بين سنة 1969 و1970 و باحثين آخرون و يعتبره بأنه اضطراب على مستوى اللّغة الشفوية يظهر أساسا إنطلاقا من 6 سنوات تحت شكل غير منتظم للغة في مرحلة التطور، والتي يمكن أن يكون لها انعكاس على اللّغة المكتوبة تحت مظهر عسر القراءة- عسر الكتابة عند أفراد لهم تطور عادي ودون إعاقة سمعية وحركية ولا تصويتية ولكنهم مجهزين ببنية عقلية خاصة تعيق بلوغ ذكاء المرحلة التحليلية.

و من المهم الإشارة إلى الإختلاف بين التأخر البسيط للغة و الديسفازيا، ففي الحالة الأولى فإن الأمر يتعلق بتقدم متأخر في اللّغة والتي تستمر في التطور أما الحالة الثانية فإن الأمر يتعلق ببنية اللّغة التي لا تتعدى مرحلة معينة وهذه اللّغة الفقيرة تجعل منه قالبا لشخصية غير متكاملة ومحدودة.

(Rondal J. A, 1982, P382-386)

إنه من الصعب التفريق بوضوح بين تأخر لغوي و الديسفازيا بما أنه يوجد نوع من الإستمرارية بينهما غير أن الديسفازيا اضطراب بنائي ويميز ألين دالبوي(Alined'Alboy) وهو أرطوفوني وطبيب نفس عصبي بباريس نوعين من الديسفازيا وهما:

- **الديسفازيا الإستقبالية:** (وهي قليلة) والتي تتميز باضطراب كبير على مستوى الفهم مع اضطراب في التعرف على الأصوات المألوفة، إضطراب فونولوجي، إضطراب في الترميز النحوي، إضطراب في الذاكرة المعجمية ولغة قليلة الإبلاغ.

- **الديسفازيا التعبيرية:** وهي كما تشير إليها التسمية تتميز باضطراب في التعبير.

إنّ اضطرابات الإنتباه والذاكرة والحركة أو السلوك يمكن أن تصاحب غالبا اضطراب الديسفازيا وهم مرتبطين مباشرة باضطراب نورولوجي، وبالتالي من اللازم تكملة الميزانية الأرطوفونية بفحص نورولوجي وميزانية نورولوجية- نفسية، وميزانية نفس حركية واختبار في السمع بالإضافة إلى ميزانية سمعية، حيث أن الطفل الديسفازي يمكن أن تكون لديه اضطرابات في الاستقبال السمعي أو البصري، وبالتالي فيجب فحص الطفل إذا كان يسمع ويرى بصفة صحيحة أو أن الصعوبة تتواجد على مستوى فك الترميز وترجمة المثيرات.(Romagny D.A, 2008, P 46-48)

4- التأتأة:

يمتاز الكلام الإنساني بنوع من السيولة وفي غالب الأحيان عندما نتكلم فإننا ننتقل ببطء من كلمة إلى أخرى دون توقف مهم أو اضطراب في سير الكلام، وفي حالة وجود أي خلل على هذا المستوى فإننا نتكلم عن التأتأة ومن بين التعارف المقدمة لهذا الاضطراب نجد:

- تعريف بيشون (Pichon): هي مشكلة في الطلاقة اللسانية وتتمثل في العجز عن الخطاب في وضعيات متعلقة بالإتصال الشفوي، هذه الوضعية تشكل بأبعادها النفسية عاملا يؤدي إلى اضطراب الآليات الوظيفية. (Pichon.N, 1964, P 3)

أما دانفيل (Dinville) فيعتبر التأتأة بأنها اضطراب في التعبير اللّفظي يصيب أساسا إيقاع الكلام، كما أنه اضطراب وظيفي لا علاقة له بأي خلل على مستوى الأعضاء النطقية. (Dinville. C, 1986, P 3)

في حين تعرفه المنظمة العالمية للصحة بأنه اضطراب في إيقاع الكلام حين يعرف الشخص ما يريد قوله ولكنه عاجز عن التعبير عنه وهذا راجع إلى تكرار غير إرادي، إمتداد أو توقف على مستوى صوت.(Rondal J. A, 1997, P 507)

-أنواع التأتأة:

1- التأتأة الإختلاجية: تتميز بتكرار غير إرادي لمقطع الكلمة، ويحدد عامة في المقطع الأول للكلمة أو الكلمة الأولى للجملة ويكون عدد التكرارات متغير مع استئناف الكلمة.

2- التأتأة القرارية: تتمثل في عدم القدرة على إرسال بعض الكلمات ويستغرق ذلك فترة زمنية نوعا ما طويلة، وتكون التأتأة في المقطع الأول للكلمة الأولى من الجملة مع عدم استئناف الكلام.

3- التأتأة القرارية الإختلاجية: هي تداخل التأتأة القرارية والإختلاجية ويمكن لإحداها التغلب على الأخرى، ونلاحظ في هذا النوع تكرار في المقاطع أو الصوائت وهذا يكون في بداية الكلمة.

4- التأتأة الكيفية: إذ يتوقف المتأتئ عن الكلام بعد البداية لفترة من الزمن ثم يعود لإتمام الحديث وتحدث الظاهرة لأسباب نفسية للحالة كالمشاكل النفسية والعلائقية.

5- **التأتأة الفيزيولوجية:** هي التي توجد عند الأطفال في مرحلة التطور اللغوي بين 3 و5 سنوات وغالبا ما تشكل مرحلة انتقالية لا تحتاج إلى إعادة التربية أو كفالة أرطوفونية بل يكفي أن نمارس في هذه الحالة الإرشاد الوالدي.

التأتأة الثانوية: تظهر عند الطفل الذي يتكلم عاديا منذ سنوات، وهذا النوع يعتبر أخطر وأعقد من التأتأة الفيزيولوجية لأنه تتمثل غالبا في مرض عصبي ورد فعل عن صدمة وجدانية حقيقية أو وهمية.(ولد مادي ليدية، 2009 ،ص60،61)

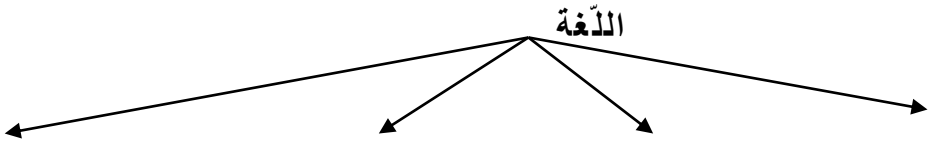
الفصل الثاني: مستويات تحليل اللغة

1-مفهوم مستويات تحليل اللغة:

إنّ اللغة ذو مستويات والمقصود بالمستوى هو مجموعة من الوحدات إذا ركبت في بعضها عن طريق الإضافة تعطينا وحدات من المستوى الأعلى.

(حركات مصطفى،1998، ص 10،11)

وبالتالي يمكن تحليل اللّغة إلى عدّة مستويات ويعرف كل مستوى عن طريق الوحدة اللغوية القاعدية المعتبرة، فنجد أحيانا أن التحليل يقتصر على الكلمات وذلك بدراسة كيفية تكوينها (عن طريق وحدات أقل منها) أو الأصوات التي تشكلها، نوع آخر من التحليل يركز على الجملة مع ترتيب كلماتها، أو هناك التحليل الذي يخص وحدات أكثر كالفقرات والنصوص والحوار، إلى جانب ذلك نجد التحليل الذي يختص بالسياق الذي ننطق أو تكتب فيه الجملة وذلك بدراسة الدلالات الضمنية التي يحويها الملفوظ أو الطريقة التي ينطق بها، ونجد أن لكل واحد من هذه المستويات التحليلية تخصص خاص به ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي:



تحليل الأصوات تحليل الكلمات تحليل الجمل تحليل الخطاب

- الفونتيك - المورفولوجيا - علم التركيب - البراغماتية

- الفونولوجيا - المورفولوجيا الاشتقاقية - علم الدلالة

شكل رقم (3) يوضح مستويات التحليل اللغوي والتخصصات اللسانية المرافقة لها.

2-مستويات تحليل اللغة:

1-المستوى الصوتي:

إن تحليل الأصوات يتناوله كل من علم الأصوات و الفونولوجيا حيث أن علم الأصوات يختص بتحليل طريقة نطق وإدراك الأصوات إضافة إلى دراسة خصائصها الفيزيائية. (Lemaire.P,1999,307,308)

1-1علم الأصوات:

إنّ إنتاج الكلام هو عملية عرضية لجهاز التنفس، ففي غالب الحالات الهواء ويخرج في صمت ولا تحدث الأصوات إلاّ إذا كانت هناك حواجز وضغط وتحكم في الحركات التي تنشئ أو تزيل الحواجز المسببة في تنوع الأصوات، وهذه الحركات حيزها في الحلق والحنجرة وداخل الفرد. (حركات مصطفى ،1998، ص 46)

و تصنف الأصوات تقليديا بناءا على ثلاثة متغيرات.

1- نشاط الحنجرة التي تحتوي على الوترين الصوتين وبه نحكم على الصوت بأنه مجهور أو مهموس.

2- المكان الذي يكون فيه أقصى الضغط (ضغط الهواء) ويسمى موضع النطق أو مخرج الصوت.

3- كيفية إنتاج الصوت في الفم أو الحنجرة ويسمى طريقة النطق، وتحدد هذه الكيفية بعنصرين هما صفات الحروف وشكل مرور الهواء (باعتراضه أم بدونه). (دبه طيب، 2001، ص 166)

1-2 تصنيف الأصوات إلى صوائت وصوامت:

1-الصوائت(Voyelles):

الصوائت هي الأصوات التي تخرج دون أن يعترضها حاجز يسد مجرى النطق أو يضيقه، لذلك إعتمد نطقها على اهتزاز الوترين الصوتين الذي يولد الجهر، فالصوائت كلها مجهورة. (محمد أحمد قدور، 1999، ص 88)

و الصوائت العربية تقابل الصوائت اللاّتينية (I,O,A) و هي: الفتحة والضمة والكسرة، ويضاف لها نظائرها المسمات بالصوائت الطويلة وهي: الضمة المتبوعة بواو المد، والفتحة المتبوعة بألف المد، الكسرة المتبوعة بياء المد.(دبه طيب ، 2001، ص 170)

2- الصوامت: (Consonnes)

الصامت هو صوت يتلقي الهواء بحاجز عند النطق به والصامت في حاجة إلى حركة تسبقه أو تتبعه لكي يسمع بصفة جلية، وتصنف الصوامت حسب نوعية الانغلاق ونوعية الحاجز.

1- إذا كان الإنغلاق تاما سمي الصامت شديدا (مثل: با).

2- إذا لم يذهب حصر الهواء إلى الإنغلاق فإن الصامت رخو.

3- إذا خرج الهواء من أطراف حاجز مركزي سمي الصامت جانبيا وذلك مثل اللام في لبس.

4 إذا حدث إهتزاز في عضو من أعضاء النطق عند مرور الهواء سمي الصوت مكررا وذلك مثل الراء في رام .

و تسمى الصوامت الشديدة "آنية" أو "منقطعة" لأنه لا يمكن مد الصوت معها، بينما يطلق إسم "المستمرة" على الصوامت التي هي إما إحتكاكية أو جانبية أو مكررة لأنه يمكن مدّ الصوت معها، ففي "ضف" لا شيء يمنع من تمديد النطق بالفاء، بينما "أجب" يستحيل ذلك بالنسبة للباء. (حركات مصطفى، 1998، ص 58)

1-3 صفات ومخارج الأصوات اللغوية:

يتحدد الحرف بميزتين أساسيتين هما المخرج والصفة.

1-صفات الأصوات اللّغوية:

يقصد بالصفة الكيفية التي يخرج بها الصوت من الجهاز الصوتي البشري، وأهم هذه الصفات متصل بدرجه انفتاح الجهاز الصوتي عند إصدار الصوت، أما الصفات الأخرى فتضاف لها ليزداد تحديد الصوت دقة وحدة.

- **درجة اتساع المخرج:** إن اتساع المخرج أو درجة انفتاح القناة الصوتية من أهم المقاييس التي تصنف بها الأصوات اللغوية ولهذا الانفتاح ثلاث درجات.

-**الاتساع التام أو عدم الاعتراض:** إذا اندفع الهواء من الصدر وتصاعد إلى تجاويف الآلة الصوتية فإنه يمر بالحنجرة، ويصير صوتا عند اهتزاز الأوتار الصوتية فإن تعدى التجاويف العليا ولم يجد عضوا ليعرضه انسل واستمر واتصل جريانه إلى خارج الفم،

وعند مروره بهذه التجاويف كلها يحدث صدى معينا، و هذا الصوت هو صوت الحركات وخاصة منها الفتحة التي هي أكثر الأصوات اتساعا.

-**الاتساع الناقص أو الاعتراض الجزئي**:إذا نفذ الهواء في تلك التجاويف واعترضه عضو كالأوتار نفسها أو جوانب الحلق أو اللهاة أو اللسّان أو الشفتين اعتراضا غير تام فيضيف ممره يحصل احتكاك بين الهواء والجوانب الداخلية لهذه الأعضاء يحدث صوت من نوع خاص من جراء هذا الإحتكاك، والأصوات التي تخرج بهذه الكيفية تسمى الأصوات الرخوة أو التسريبية وهي: هـ، ح ،ع ،غ ،خ ،ش ،ص ،ز س، ظ، ث، ذ، ف.

-**عدم الاتساع أو الاعتراض التام**: إذا وقع انسداد تام وذلك باعتراض العضو المصوت على الهواء المتصاعد من الصدر حصل حبس ثم إطلاق، أي أنه يقع حبس الهواء مدّة وراء العضو المعترض ثم إطلاقه دفعة واحدة بإزالة الإعتراض وانفتاح القناة، وتسمى الأصوات التي تخرج بهذه الكيفية الأصوات الشديدة أو الحبسية وهي: د، ق، ك، ج، ط، ض، د، ت، ب.

- **الأصوات البينية**: نجد أن بعض الأصوات لا يمكن اعتبارها رخوة محضة وشديدة محضة لأن مخرجها يعرف الظاهر من قيمته حبس من ناحية ورخاوة من ناحية أخرى، فترى مثلا بالنسبة للميم أن حبسا يتم على مستوى الشفتين ورخاوة على مستوى الخياشيم، وتلك هي حالة النون أيضا بين الحبس النطعي والرخاوة الخيشومية، وكذلك هو الحال بالنسبة للراء لارتعاد طرف اللّسان واللاّم لاعتراض طرف اللّسان وانفتاح حافيته وتسمى هذه الأصوات الأصوات البينية.

(طالب الإبراهيمي خولة،2000، ص57-58)

- **الجهر والهمس:** إنّ الأصوات المجهورة تهتز فيه الأوتار الصوتية بقوة فيضاف هذا الاهتزاز العضوي للتجاويف العليا أما الأصوات المهموسة فلا يقع فيها مثل هذا الاهتزاز.

الأصوات المجهورة هي: ء، ع، غ، ج، ي، ز، ض، ظ، ن، د، ذ، م، ب،و،ر،ل.

الأصوات المهموسة هي: ه، ح، خ، ق، ك، ش، ص، س، ط، ت، ث، ف.

- **اللين:** صفة الصوتين هما الواو والياء لأنهما أوسع الصوامت مخرجا وأقربها إلى المصوتات أي الحركات، وفي مخرجها ليونة أي لا حبس ولا ضغط وهذا هو حال المصوّت.

- **الغنة:** هي عبارة عن صدى ورنين يحدث في الخياشم بإزالة الاعتراض العضوي وانفتاح الفتحة الخلفية لتجويف الفم بانخفاض اللهاة فيضاف الصدى الخيشومي للاهتزاز العضوي الأصلي داخل تجويف الفم والشفتين عند النطق بالنون والميم.

-**التفخيم:** هذه الصفة تختص بها بعض الأصوات العربية وتميزها عن الأصوات الأخرى وهي: ق، ظ، ط، ض، خ، غ، والتفخيم ظاهرة صوتية تحدث كلما استعلى اللّسان نحو مؤخر الفم فيتشكل تجويف الحلق، والفم تشكيلة خاصة تقوي الاهتزازات المنخفضة فيصير جرس الصوت غليظا وثقيلا أي مفخما.

- **التكرار:** عند النطق بالراء يرتعد طرف اللّسان ويهتز فيلتصق مرّة بالنطع ثم يتراجع كأن النطق بالصوت يتكرر.

- **الإنحراف:** عند النطق باللام يخرج الهواء من حافتي اللّسان منحرفا، في حين أن

طرفه ملتصق بالنطع. (طالب الإبراهيمي خولة، 2000، ص57-59).

1-4 المخارج الأساسية للحروف العربية:

المخرج في اصطلاح علماء الأصوات هو المكان الذي يحدث فيه الصوت ووفقه تصنف الأصوات اللغوية في الجهاز النطقي عند الإنسان.(قدورمحمد أحمد،1991، ص 78)

إنّ التجارب الحديثة في علم الأصوات دلت على أن العربية الفصحى استخدمت عشرة مخارج لإصدار أصواتها الصامتة كما أوردها تمام حسّان.

- **المخرج الشفوي:** ويكون بتقريب المسافة بين الشفتين أو إقفالهما وهي الأصوات التالية: ب، م، و.

- **المخرج الشفوي الأسناني:** ويكون نتيجة اتصال الشفة السفلى بالأسنان العليا وهو الصوت ف.

- **المخرج الأسناني:** ويكون باتصال طرف اللّسان بالأسنان العليا وهي الأصوات ث، ذ، ظ.

-**المخرج الأسناني اللثوي:** ويكون باتصال طرف اللّسان بالأسنان العليا ومقدمة اللّسان باللثة وهي الأصوات التالية: د، ط، ت، ر، ص، س.

-**المخرج اللثوي:** ويكون باتصال طرف اللّسان باللثة وهي الأصوات ل، ن، ر.

-**المخرج الغاري:** ويكون باتصال مقدم اللّسان بالغار وهي الأصوات، ش، ج، ي.

-**المخرج الطبقي:** ويكون باتصال مؤخر اللّسان بالطبق وهي ك، غ، خ.

-**المخرج اللهوي:** ويكون مؤخر اللّسان باللهاة وهو الصوت ق.

-**المخرج الحلقي:** ويكون بتضييق الحلق وهما الصوتين ع، ج.

-**المخرج الحنجري:** ويكون نتيجة إقفال الوترين الصوتيين أو تضييقهما وهما الصوتين ه، ء. (حساني أحمد، 1999، ص 67، 68)

2-1 علم الأصوات الوظيفي:(الفونولوجيا)

إنّ وصف الأصوات اللغوية يعمل على تحديد مخارجها وصفاتها بدقة، وذلك جيد وممتاز ولكنه غير كاف لأن اللغوي يريد أن يكشف العلاقات التي تربطها ببعضها البعض داخل النظام اللغوي وأن يحدد منزلتها من هذا النظام والوظيفة التي تؤديها عند التبليغ. (طالب الإبراهيمي خولة، 2000، ص 72)

ويرجع الفضل إلى العالم اللّساني تروبتسكوي (Troubetzkoy, 1938) أحد أقطاب مدرسة براغ اللّسانية في تبيان ووضع أسس العملية لمصطلح الفونولوجيا، لقد حدد هذا العالم مهمة الفونولوجيا ببحث العناصر الصوتية ضمن مجموعة العلاقات التي يفرضها نظام اللّغة المدروسة وصولا إلى بيان الوظيفة التي تؤديها العناصر المجتمعة، وهكذا تحول الدرس من الجزئيات المعزولة إلى النظام والبنية التي منها ينبغي الانطلاق ثم يمكن بحث الجزئيات من خلال علاقاتها المختلفة.

(حركات مصطفى، 1998، ص 22)

2-2 مفهوم الفونيم عند أصحاب الوجهة الوظيفية: هو أصغر وحدة صوتية عن طريقها يمكن التفريق بين المعاني.

مثال: المقارنة بين كلمة "راب" و"غاب" تجعلنا نحكم أن الراء والغاء حرفان مختلفان في العربية بينما كلمة "Riche" إذ نطق بها "ريش" أو "غيش" فإنها تتغير من حيث الشكل ولكنها لا تتغير من ناحية المعنى مما يجعلنا نجزم أن الراء والغاء بأنهما تأديتان لفونيم واحد.

إنّ الأصوات اللغوية تحدد هويتها بواسطة مجموعة من الصفات وهي المخرج ، الهمس، الجهر، التفخيم والترقيق...إلخ واختلاف صوتين يكون ناتجا عن اختلاف صفتين من الصفات على الأقل، فالسين والصاد مثلا يختلفان في التفخيم والترقيق فقط وكذلك التاء والدال فإن الذي يميزهما هو كون الأول مهموس والثاني مجهور، وبالنسبة للغة العربية فالكلمتان "تاب" و"طاب" لهما مدلولان متمايزان ونقول أن التفخيم في حرف الطاء وظيفي في اللّغة العربية.

والمقصود بالوظيفة هنا الوظيفة التبليغية لأن تطابق المعنى رغم اختلاف الدال لا يعير عن فحوى الخطاب بينما اختلاف الدال والمدلول ينتج عنه خطاب آخر فالفولونوجيا تهتم بالوحدات الصوتية من حيث تأثيرها أو عدم تأثيرها على مدلول الإشارة.

(حركات مصطفى، 1998، ص 22،23)

بينما يرى فاشك (Vachek) أن كل فونيم في كلمة يؤدي وظيفتين: إحداهما إيجابية والأخرى سلبية، الأولى تكون بتضامه وسائر عناصر الكلمة للدلالة على معناها والثانية تتكون حين تحتفظ بالفرق بين الكلمة التي هو فونيم فيها والكلمات الأخرى.

مثال: فونيم "ت" في كلمة "تاب" يؤدي وظيفة إيجابية للدلالة على معنى الكلمة والوظيفة الثانية أنه يحتفظ بالفرق بين كلمات أخرى مثل غاب، تاب، شاب.

2-3مفهوم الفونيم عند تروبتسكوي:

يعرف تروبتسكوي الفونيم بأنه أصغر وحدة فونولوجية ويرى أن الفونيم يتكون من مجموعة من العناصر التي لا تقبل التجزئة، فمثلا (الباء) لها حركات نطقية كاقتراب الشفتين واهتزاز الوترين وحبس الهواء ثم خروجه ولها أثر سمعي محدد تنطبع الباء به كلا لا أجزاء.

ورغم تروبتسكوي يلح على الجانبين العضوي والسمعي في وصف الفونيم وتحديده، فهو يرى أن الأساس الذي يقوم عليه الفونيم هو الوظيفة التي يمكن أن يؤديها في تمييز الكلمة عن الأخرى، وقد وضع بعض القواعد لبيان وظيفة الفونيم ومنها:

1- إذا كان الصوتان من اللغة نفسها ويظهران في الإطار الصوتي نفسه وإذا كان من الممكن أن يحل أحدهما محل الأخر دون أن ينتج من هذا التبادل اختلاف في المعنى فهذان الصوتان صورتان اختياريتان لفونيم واحد.

مثال: في العربية الفونيم (ج) له صورة صوتية متعددة يمكن لأحدهما أن يحل محل الآخر دون تغيير في المعنى كنطق الجيم في كلمة جميل ونطقها عند المصريين (ڤ).

2- إذا كان الصوتان يظهران في الموقع الصوتي نفسه لا يمكن لأحدهما أن يحل محل الآخر دون تعديل معنى الكلمة أو دون أن تصير الكلمة غامضة أو غير معروفة في اللّغة فإن هذين الصوتين صورتان لفونيمين مختلفين.

(محمد قدور أحمد ، 1999، ص 103)

مثال: في العربية الأصوات الأولى من الكلمات التالية (تاب، جاب، ذاب، شاب، غاب) إذ تم استبدال أحدهما بالآخر سيؤدي إلى تغيير واضع في المعنى.

3- إذا كان الصوتان في اللّغة نفسها متقاربين من الناحيةالسمعية أو النطقية ولا يظهران مطلقا في الإطار الصوتي نفسه فإنهما يعدان صورتين لفونيم واحد.

2-4النبر وعناصر التنغيم:

إنّ العناصر الفونولوجية لا تقتصر فقط على الفونيمات بل هناك عناصر أخرى قد تكون وظيفية في لغة وغير وظيفية في لغة أخرى.

- **النبر:** هو وضوح نسبي لصوت أو مقطع إذا قورن ببقية الأصوات والمقاطع في الكلام، والمقطع المنبور بقوة ينطقه المتكلم بجهد أعظم من المقاطع المجاورة له لأن النطق حين النبر يصحبه نشاط كبير في أعضاء النطق جميعها في وقت واحد، ويترتب على ذلك أن الصوت يظهر عاليا وواضحا في السمع.

و سنقدم المثال التالي: المد يمكننا من التمييز بين كلمة كتب، كاتب، سما، تسام، ناعم ونعيم فهو إذن وظيفي.

- **التنغيم:** هو تغير في ارتفاع النغمة يخص سلاسل أطول من التي ينطبق عليها النبر وغالبا ما يخص الجملة أو شبه الجملة، فعند الخطاب الإنساني البسيط في جملة (جاء الطفل) يكون الاتجاه في آخرها نحو ارتخاء طبيعي للعضلات ويكون المعنى النغمي متناقضا.

أما في حالة الاستفهام "هل جاء الطفل"؟ فإن المنحنى يعرف ارتفاعا سببه ضغط متزايد في أعضاء النطق والمنحنى النغمي يكون في هذه الحالة متزايد وتكون وظيفة التنغيم أساسا التأكيد على الصيغة الاستفهامية، أما في حالة الأسلوب الإنشائي فإن انخفاض اللهجة يكون تحديديا إذ أن عدم هذا الانخفاض قد يوهم السامع بأن الكلام لم ينته.

(محمد قدور أحمد ، 1999، ص103- 112)

- **النغمة:** بعض اللغات لها نغم مبني على نبر موسيقي مكون من عدد محدود من النغمات، والمقصود بالنغمة هو اختلاف الارتفاع داخل الكلمة بحيث يمكن وضع كلمتين مكونتين من سلسلة واحدة من الموصفات في تقابل، فلغة بيكين بالصين مثلا تعرف أربع نغمات: الأولى مرتفع ثابتة والثانية مرتفعة صاعدة والثالثة منخفضة صاعدة، الرابعة منخفضة نازلة بحيث أن الكلمة (na) مثلا إذا نطق بها حسب النغمات الأربع فإنها تكسي حسب الترتيب الدلالات الآتية أم، كلأ، حصان، شتم.

(حركات مصطفى، 1998، ص 42-44)

2- المستوى المورفولوجي:

هو مستوى يبحث في الناحية الشكلية التركيبية للصيغ وعلاقاتها التصريفية من ناحية والاشتقاقية من ناحية أخرى، فالقواعد الموفولوجية تتضمن التغيرات التي تطرأ على شكل الكلمات في حالة تغير تركيبها وذلك بتغير معانيها. (أحمد محمد أنسي قاسم، 2000، ص 32)

أما باتريك لومير فيعرف المورفولوجيا بأنها دراسة الكلمات وتشكيل الكلمات انطلاقا من وحدات أساسية (المورفيمات).(Lemaire. P, 1999, P 306)

2-2-1 الوحدات الصرفية (المورفيم):

إنّ المورفيم هو أساس التحليل الصرفي الحديث، إلاّ أن المورفيم يرد ضمن سلسلة كلامية كبرى تدعى السلسة الكلامية، ومن أهم هذه التصنيفات نجد تقسيم يوجين نيدا (Nida) الذي يتضمن أربعة أقسام متوسطة الكلمة ويجري على هذه الطريقة:

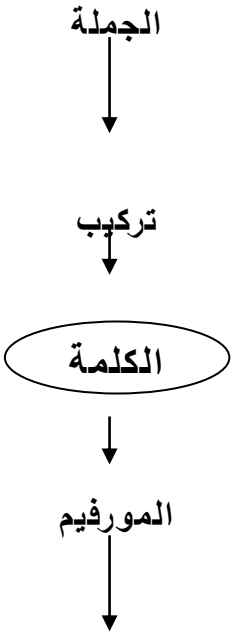
1-الكلمة المفردة.

2- أكبر من كلمة تركيب ثم جملة.

3- أصغر من كلمة مورفيم.

4- أصغر من مورفيم (صوت منفرد).

و يمثل تقسيم نيدا على الشكل التالي:



شكل رقم(4) يمثل السلسلة الكلامية حسب يوجين نيدا.

(محمد قدور أحمد ، 1999، ص141)

و بالتالي فمكان هذه الوحدة من السلسلة الكلامية هو الأدنى والأصغر لأن أيا من هذه الوحدات لا يمكن تقسيمها إلى أجزاء أصغر ذات معنى أو وظيفة نحوية أو ظرفية.

كما يعتبر المورفيم أيضا بأصغر وحدة ذات معنى وهو لا يمكن أن يقسم ويظل محتفظا بمعناه . (أنسي محمد أحمد قاسم، 2000، ص 32)

كما أنها أيضا عناصر لغوية غير معجمية، إذ لا معنى لها خارج وظيفتها النحوية والصرفية، وتنقسم الوحدات الصرفية ورودها في السياق إلى قسمين هما:

1- وحدات حرّة: وكمثال الضمائر المنفصلة.

2- وحدات مقيدة: وكمثال الضمائر المتصلة.

وهناك نوع من هذه الوحدات لا يرد في السياق لكنه يدل مع ذلك دلاله غيره من الوحدات التي ترد في السياق من خلال مبنى محدد، وكمثال فعل "أكل" الذي يدل على أنه مسند إلى ضمير الغائب المفرد المذكر مع عدم وجود أي مبنى صرفي يشير إلى ذلك.

إنّ الدراسات الصرفية والدلالية الحديثة أخذت تبعد مصالح الكلمة عن مجال عملها لصعوبة تحديده، ومن هنا أخذ مصطلحا "الوحدة الدلالية" و"الوحدة الصرفية" تحلان تدريجيا محل مصطلح الكلمة ولاسيما في الدارسات اللّسانية الحديثة.

ولقد قام بالمر بتبني تقسيم يميز بين المفردة ذات الدلالة المعجمية أو ما تدعى (Lexèmes) والعنصر النحوية وهو ما يدعى المورفيم (Morphème) وربط بالمرتين بين المفردة والمعجم إذ يصبح عنده أن تدعى بالكلمة أو الوحدة المعجمية على حين أن العنصر النحوي مورفيم فقط.

فكلمة معلم بحسب تحليله تتألف من عنصرين هما:

معلم: وحدة معجمية أو مفردة أو كلمة توسعا.

ون: عنصر نحوي أي مورفيم.(محمد قدور أحمد ، 1999، ص 148-150)

2-2-2أنواع الوحدات الصرفية:

إنّ الوحدات الصرفية يمكن أن تظهر قبل أو بعد أو وسط الكلمة على شكل مباني زائدة عن الأصل، وتجري أنواع الوحدات الصرفية هذه على الشكل التالي:

- **الصدور أو السوابق: (Préfixes)**: وأمثلتها في العربية كثيرة منها حروف المضارعة، (حروف كلمة أنيت)، وهمزة التعدية في وزن أفعل، والألف والسين والتاء في وزن إستفعل، والتاء والميم في وزن تمفعل، ومنها الميم في وزن مفعول من الثلاثي...إلخ.

- **الأحشاء أو الدواخل: (Infixes)**: ومنها تاء الافتعال والتضعيف في فعّل، وألف الفاعل من الثلاثي للدلالة على اسم الفاعل، ومنها ألف وزن فاعل للدلالة على الثلاثي المزيد...إلخ.

-**الإعجاز واللواحق: (Suffixes)**: وهي الضمائر المتصلة ونون الوقاية وحركات الإعراب وحروفه، علامة التأنيث وعلامات البدائية والجمع.

كما يرى فندريس أن المورفيم يمكن أن يكون عنصر أصواتي يتألف من صوت واحد أو مقطع أو عدّة مقاطع وبناءا على هذا يقسم فندريس المورفيم إلى ثلاثة أقسام هي:

1- المورفيمات الصوتية المضافة إلى الوحدات الدالة ومنها ما يتألف من صوت واحد نحو الفتحة "صائت قصير" في قولنا أكرمت أحمد.

(محمد قدور أحمد ، 1999، ص 151،152)

و من هذه المورفيمات ما يتألف من مقطع واحد، كالأدوات عندنا نحو ما (صائت+ صامت+ صائت طويل)، و"في" و"لا"، ومنها "ك"، "ب"، "ت" من حروف الجر وهي مؤلفة من (صامت+ صائت قصير) ومنها ما يتشكل من أكثر من مقطع كالألف والسين والتاء في قولنا استغفر ربه.

2- المورفيمات الصوتية التحريفية: وهي التي لا تكون خارجة عن السيمانتيك بل تكون عبارة عن تحريف لبعض أصواتها دون زيادة أو نقصان وكمثال حمار، حمير.

3- المورفيمات الترتيبية: وهي قليلة في العربية لأنها تعتمد على العلامات الإعرابية لأعلى المواقع الترتيبية، ولذلك نستطيع في العربية أن نقدم ونؤخر عناصر كثيرة من عناصر الجملة اعتمادا على هذه العلامات الإعرابية مثل عليا أكرم حاتم.

(محمد قدور أحمد ، 1999، ص 152)

إنّ الفئات الرئيسية للمورفولوجيا هي الأقسام المورفو تركيبية للخطاب والفئات النحوية للغة وتعتبر فئات شكلية أكثر مما هي أقسام دلالية.

و تتمثل أقسام الكلام حسب تمام حسان فيما يلي:

1- الإسم: ويشمل كل من: الإسم المعين (على، فاطمة)، إسم الجنس (فاطمة، علي) إسم الجنس (رجل، إمرأة)، اسم الحدث (اسم المصدر، اسم المرة، إسم الهيئة)، المصادر الميمية (اسم الزمان وإسم المكان)، الإسم المبهم (أسماء الإستفهام، الموازين والمكاييل، المواقيت والأعداد.

2- الصفة: وتشمل صفة الفاعل، صفة المفعول، الصفة المشبهة بالفعل، صفة التفضيل وصفة المبالغة.

3- الضمائر: وتنقسم إلى قسمين ضمائر حاضرة وضمائر غائبة، حيث يشمل القسم الأولى على كل من ضمائر المتكلم، ضمائر الخطاب والضمائر الإشارية، إما القسم الثاني فيشمل الضمائر الشخصية والضمائر الموصولة.

4- الظروف: وهي نوعان ظروف الزمان وظروف المكان.

5- الفعل: ويكون ماضيها، مضارعها وأمر.

6- الخالفة: وهي جملة خوالف مثل: خالفة المدح والذم، خالفة التعجب وغيرها.

7- الأداة: وظيفتها الربط بين أجزاء الكلام وهي قسمين: أصلية ومحولة، تتمثل الأصلية في حروف الجر وحروف العطف أما المحولة فتشمل كل من الأدوات الإسمية، الفعلية، الظرفية والضميري.(مزغيش وردة ، 2000، ص 111)

3-المستوى التركيبي:

هو عنصر اللّغة الذي يحدد قواعد تجميع الكلمات في جمل، والأفراد يكتسبون وسيخدمون القواعد التركيبية بدون أن يعوا أنهم يفعلون ذلك.

و يمكن أن ندرك مدى أهمية قواعد التركيب إذا فكرنا في الكلمات التي في الجملة الآتية: مثلا "أماني شربت اللبن" وإذا ما تم تركيب الجملة لتقال "اللبن شربت أماني" فإن الجملة لا معنى لها ولكنها مازالت عربية صحيحة وتتبع قواعد التركيب لتجميع الأسماء والأفعال.

فعلم النحو والتركيب يبحث في كلمات الجملة وترتيبها وأثر كل منها على الأخرى تقديما وتأخيرا، أي علاقة كلمات الجملة ببعضها ببعض وكذلك أنواع الجمل ووظيفتها "إسمية" أو"فعلية"، فمثلا التركيب الأول في الجملة للفعل، فالفاعل، فالمفعول به، فالمجرور وكذلك يكون الترتيب الأول للمبتدأ ثم الخبر وهكذا.

(أنسي محمد أحمد قاسم، 2000، ص 33،34)

3-1 المسند والمسند إليه في الجملة:

يعتبر النحو التقليدي أن الجمل الخبرية البسيطة مبنية كلها على تركيب يحتوي إجباريا على مسند ومسند إليه، أما عناصر الجملة الأخرى من ظرف زمان ومكان وحال ونعت فإنها غير لازمة لتكوين الجملة ويمكن الاستغناء عنها،ففي الجملة: "خرج الرجل صباحا من منزله".

المسند: هو خرج.

المسند إليه: الرجل.

أما (صباحا) فهو محدد للزمان و(من منزله) محدد للمكان، ويمكننا حذف أحدهما أو حذفهما معا فنحصل على الجمل، خرج الرجل صباحا، خرج الرجل من منزله، خرج الرجل.

و التي هي كلها سليمة التركيب، ولكن حذف المسند إليه أو المسند يؤدي إلى تراكيب مثل، الرجل صباحا من منزله التي هي غير مكتملة للإفادة، و منه فإن المسند والمسند إليه يكونان "نواة الجملة". (حركات مصطفى، 1998، ص 84)

3-2 أنواع الجمل:

إنّ الجملة عند النحاة مصطلح يدل على وجود علاقة إسنادية بين اسمين، أو اسم وفعل، والإسناد هو نسبة إحدى الكلمتين إلى الأخرى وفسّرت "النسبة" بأنها إيقاع التعليق بين الشيئين، و الجملة في العربية الفصحى نوعان: جملة إسمية وجملة فعلية.

فالجملة الإسمية موضوعة للإخبار بثبوت المسند للمسند إليه، بلا دلالة على تجدد أو استمرار، وإذا كان خبرها اسما فقد يقصد به الدوام والاستمرار الثبوتي بمعونة القرائن،وإذا كان خبرها مضارعا (جملة فعلية فعلها مضارع) فقد يفيد استمرار تجدديا إذا لم يوجد داع إلى الدوام، فليس لكل جملة إسمية مفيدة للدام، فإن "زيد قائم" يفيد تجدد القيام لا دوامه.

و الجملة الفعلية موضوعة لبيان علاقة الاسناد مع دلالة زمنية على حدث في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، ويشير إلى تجدد سابق أو حاضر (في الماضي أو الحال) كما يشير إلى استمرار دون تجدد، إذن فنظام الجملة في اللّغة العربية يسلك أحد الخطين:

- **جملة إسمية:** مبتدأ (مسند إليه) + خبر (مسند)+ متعلق ظرفي بالجملة الإسمية.

- **جملة فعلية:** فعل (مسند)+ فاعل أو ما ينوب عنه (مسند إليه)+ مفعول به مباشر+ مفعول ظرفي.

و للجمل أشكال أو صيغ تصريفية تشترك فيها معظم اللّغات فهناك الإثبات، النفي الإستفهام، الشرط والنصب (الحالة الإنشائية) .

3-3 صفات الجمل: هناك صفتان رئيسيتان للجمل:

1- صفة التوازي:(Parataxe): وهي صفة للجملة البسيطة التي ترتبط بغيرها بالعطف، فيكون من ذلك تراص وتواز ليس فيه تعقيد أو تداخل أو تقديم أو تأخير.

2- صفة الترابط: وهي صفة للجملة المعقدة التي تضم عناصر متعددة وأدوات مؤثرة في المعنى، كأدوات الشرط والإستثناء والحصر والتوكيد والتشبيه إضافة إلى الطول وتداخل عناصر المعنى وشيوع التقديم والتأخير والإعتراض ونحو ذلك.

(محمد قدور أحمد ، 1999، 217-225).

3-4 تحليل الجملة عند النظرية الوظيفية:

يحدد مارتيني الجملة بأنها كل عبارة ترتبط جميع وحداتها بمسند وحيد أو بمسندات مترابطة، وهو ينطلق في تحليلها من تقسيم وحداتها إلى أصناف من المونيمات والتركيبات منها ما يمثل نواة الجملة وهو التركيب الإسنادي وما يمثل ملحقاته، ففي قولنا "يفرح الأطفال بيوم العيد" تحلل الجملة تحليلا ابتدائيا إلى تركيب إسنادي هو: عبارة "يفرح الأطفال" وإلى الحاق وهو عبارة "بيوم العيد".

و تحلل التركيب الإسنادي إلى ثلاثة مونيمات متابعة هي "يفرح"، و"التعريف" و"أطفال".

أما الإلحاق فيحلل إلى أربعة مونيمات هي: مونيم وظيفي هو "حرف الباء" وثلاثة مونيمات توابع هي: "يوم"، "التعريف" و"عيد".(دبه طيب،2001، ص188)

و هنا يتوقف التحليل حيث لم يعد هناك من الوحدات ما يمكن تحليله إلى ما هو أصغر منه مما يحمل معنى في الجملة، وقد خلص مارتيني أثناء دراسته للتركيب الإسنادي ولإطاره النموذج في التحليل إلى أن اللغات تستعمل –في غالب الأحيان– تركيبا بجمع بين وحدتين على الأقل ويتكون هذا التركيب عادة من:

– كلمة عامة تحل خصيصا فحوى الخطاب: وهي المستند (يحدده مارتيني بأنه المونيم الأساسي في التركيب الإسنادي أو المونيم المركزي للعبارة).

– والأخرى مونيم سماه مارتنيه المنجز (actualisateur) لأنه وظيفته هي أن تجعل المسند ناجزا بحيث يصبح قادرا أن يشكل جملة.

و يمكن تلخيص العناصر المكونة للجملة عند مارتيني في:

المسند: وهو المونيم الأساسي في العبارة والمونيم المركزي في التركيب الإنسادي.

المسند إليه: هو الركن الثاني في التركيب الإنسادي (نواة الجملة).

– **الإلحاق: و**هو ذلك الفونيم أو التركيب الذي لا يكون أساسيا في الجملة من دونه يظل التركيب الإنسادي مستقلا.

(دبه طيب،2001، ص188–190)

3-5 البنى التركيبية عند النظرية التوليدية التحويلية:

تتضمن النظرية التوليدية والتحويلية نظاما من القواعد له القدرة على تقييم التفسير الكامل لكل البني التركيبية التي تكوّن اللّغة الطبيعية، ويتجزأ هذا النظام من القواعد إلى ثلاثة مكونات: المكون التركيبي، والمكون الدلالي والمكون الفونولوجي.

1- **المكون التركيبي:** إنّ المكون التركيبي يعدّ المكون التوليدي الوحيد الذي يفرد لكل جملة بنية عميقة التي تمثل التفسير الدلالي للجملة، وبنية سطحية التي تمثل التفسير الفونولوجي للجملة.

فالبنية العميقة هي المثير الركني الذي يحتوي على العناصر الأولية التي تكونها قواعد إعادة الكتابة، والمثير الركني في الواقع لا يعدوا أن يكون المثير الضمني الذي تولده القواعد الركنية والذي يتم إجراء التحويلات عليه لبناء الجمل في البنية السطحية.

و تتميز البنية العميقة بما يلي:

- إنها البنية التي تمثل التفسير الدلالي للجملة.

- إنها البنية التي يمكن لها أن تحول بوساطة القواعد التحويلية إلى بنية سطحية.

أما البنية السطحية فهي نتاج العملية التوليدية التي يقوم بها المكون التركيبي، أي هي الشكل الصوتي النهائي للتتابع الكلامي المنطوق فعلا، فهي إذن ترتبط بالأصوات اللغوية المتتابعة ويتم تحديد التفسير الصوتي للجمل عبرها.

(حساني أحمد ، 1999، ص 127)

و يتألف المكون التركيبي من مكونين:

- مكون الأساس ويرتبط بالبنية العميقة.

- مكون تحويلي يرتبط بالبنية السطحية.

1-1- مكون الأساس: يحتوي مكون الأساس على قواعد إعادة الكتابة التي بواسطتها يتم توليد المثير الركني الذي يعد البنية العميقة للجملة المولدة.

و تمثل هنا عمل قواعد إعادة الكتابة بالمثير الركني التالي:

جملة ⟵ ركن الإسناد + ركن التكملة.

ركن الإسناد ⟵ ركن فعلي + ركن إسمي.

ركن فعلي ⟵ زمن + حدث.

ركن إسمي ⟵ أداة تعريف + إسم.

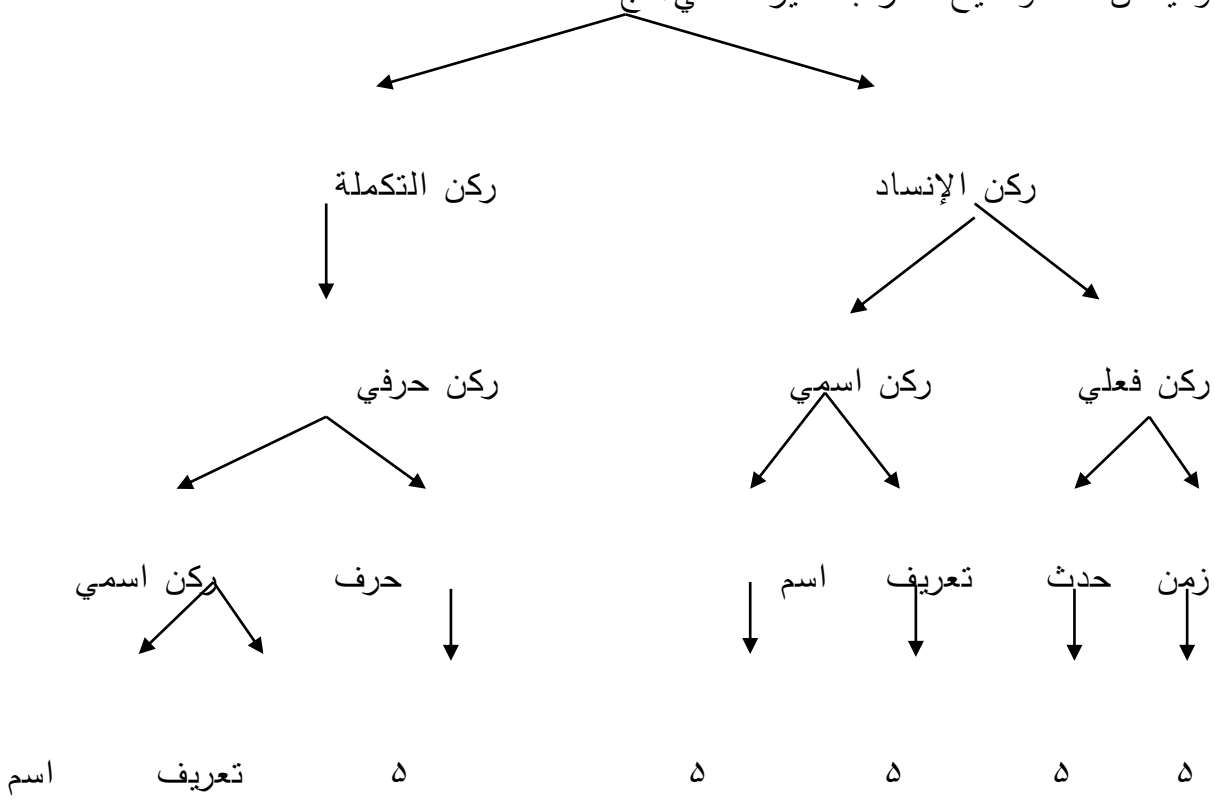
ركن التكملة ⟵ ركن حرفي.

ركن حرفي ⟵ حرف + ركن إسمي.

ركن إسمي ⟵ أداة تعريف + إسم.

(حساني أحمد ، 1999، ص 128)

و يمكن لنا توضيح أكثر بالمثير التالي: ج



فالعنصر المستعار (٥) يمكن لنا إعادة كتابته بإدخال المفردة المعجمية المناسبة وفق السمات المختلفة التي يأخذها ذلك العنصر في التركيب، وبهذا يتم توليد المتوالية الكلامية التي تأخذ شكلها النهائي في البنية السطحية بعد إجراء التحويلات عليه.

1-2- المكوّن التحويلي: يتكون المكون التحويلي من قواعد معينة تسمح بتحويل البنية العميقة المولدة بوساطة قواعد إعادة الكتابة إلى بنية سطحية في المتوالية الكلامية الفعلية فهي تخضع البنية العميقة إلى عدّة تغيرات من تقديم وتأخير وحذف وزيادة، حتى تفضي بها إلى شكلها الصوتي النهائي الذي تأخذه في البنية السطحية.

2-المكون الفونولوجي: وهو المكون الذي يحدد الشكل الصوت للجملة المولّدة في المكون التركيبي ويضفي عليها تفسيرا قائما على أساس قواعد فونولوجية خاصة بكل لغة.

3-المكون الدلالي: بعد التمييز بين البنية العميقة بوصفها مخرجا لقواعد المكوّن الأساس والبنية السطحية بوصفها مخرجا للقواعد التحويلية أصبح من اللازم إدخال المكوّن الدلالي الذي أهملته الدراسات اللسانية التوزيعية والدراسات التوليدية والتحويلية في مرحلة البني التركيبية.(حساني أحمد ، 1999، ص129- 130) وتعد النظرية التوليدية والتحويلية الأوسع إنتشارا والأكثر توافقا مع طبيعة اللّغة البشرية ولم تأت هذه النظرية دفعة واحدة، بل مرّت بمراحل إقتضتها طبيعة البحث العلمي المتجدد.

و لقد ظهرت هذه النظرية بشكلها الأولي في المرحلة التأسيسية التي تعرف بمرحلة البني التركيبية أو بالنظرية الكلاسيكية، وهي المرحلة التي بدأت بصدور كتاب البني التركيبية سنة 1957 الذي من خلاله إستطاع شومسكي أنّ يحدد الإطار النظري لهذا التحول في مسار البحث اللّساني، حيث أصبح الهدف المتوخي من البحث اللّساني هو استكشاف البني التركيبية وتحليل الآلية الضمنية الكامنة وراء بناء الجمل، لأن البني التركيبية للغات الإنسانية تنشأ عن الخصائص الفطرية للفكر الإنساني ولا ترتبط هذه البني بأي علاقة مهمة مع الإتصال على الرغم من أن الأشخاص يستخدمونها- بالطبع- في سبيل عدّة أمور منها الإتصال، وبهذا أصبحت الجملة المدار الرئيسي للنظرية التوليدية والتحويلية وركنا ركبنا من بنائها النظرية.

(محمد قدور أحمد ،1999، ص 119)

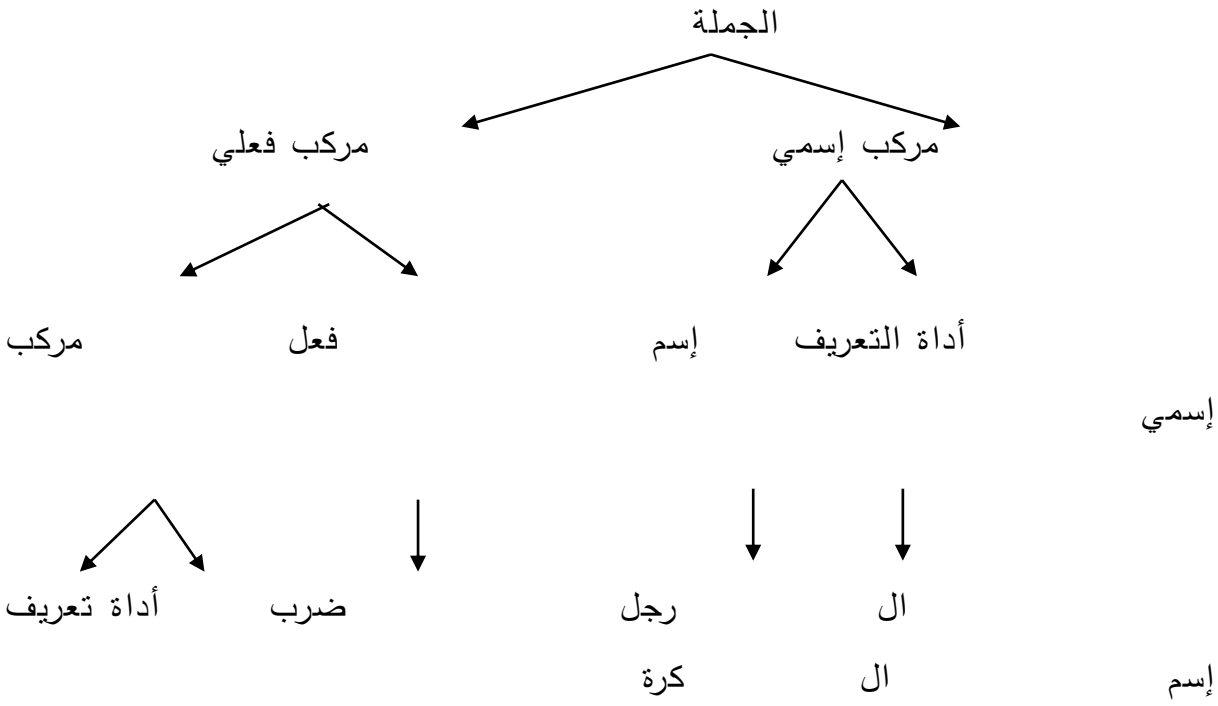
3-6 تحليل تنظيم الجملة:

لقد قام شومسكي بتحليل عملية الإنتقال من البنية العميقة إلى البنية السطحية (أو العكس) بفضل التحليل التركيبي للجملة وهذا التحليل يسمح باستخلاص تنظيم الجملة ووضعقائمة من القواعد التي تتحكم في هذا التنظيم.

(Lemaire. P, 1999, P 310)

وتعتبر طريقة التمثيل بالشجر الأكثر شيوعا وقبولا لاسيما عند أصحاب المدرسة التوليدية والتحويلية، ويشير جذور الشجر في الأعلى إلى المكوّن الرئيسي الأعلى أي الجملة، وتشير كل عقدة إلى مكوّن واحد قابل للتجزئة، على حين أن العقد النهائية تشير إلى الوحدات النحوية الصغرى.

و لتوضيح ذلك تقدم المثال التالي، في جملة الرجل ضرب الكرة.



و يستند هذا الاقتراح إلى أن نماذج تحليل الجملة التي عرضها شومسكي في كتابه الأول "البني التركيبية" لم تمنع إنتاج جملة نحو "يشرب الحليب الطفل" التي لا ينطبق عليها مفهوم الجملة الأصولية مع أنها تتفق وقواعد تركيب الجملة الموصوفة عند شومسكي، ولتلافي هذا الضعف إقترح شومسكي في كتابه "عناصر النظرية النحوية" منع إنتاج هذه الجملة في البنية العميقة وعدم ترك الأمر للتفسير الدلالي الذي يرفض تلك الجملة أو يقبلها، ولكي يتم ذلك لابد من إدخال "المعجم" في المكون الأساسي.

وتتمثل عملية إدماج البني التركيبية في القواعد الدلالية في إضافة المداخل المعجمية وربطها بالبني التركيبية عن طريق ما يسمى بقواعد الإسقاط، مما يؤدي إلى تخصيص كل جملة بتفسير دلالي، ومن هنا كانت البنية العميقة المجال القاعدي لعمل المكون الدلالي إذ من خلالها يقدم التفسير الدلالي للجملة.

(محمد قدور أحمد، 1999، ص255-265)

4- المستوى البراغماتي:

إنّ البراغماتية هي دراسة ما يقوم به الأشخاص عندما يستعملون اللّغة، واستعمال اللسان- اللّغة- يتحدد هنا كجزء داخل في التفاعل الإنساني، فكل ما نقوم به في حياتنا بأكملها يتم ضمن علاقات اجتماعية، ففي الصباح فإننا نلتقي بالعائلة، نذهب إلى المدرسة أو العمل ونلتقي بالجيران في الشارع، ولا يمكن تخيل الحياة بدون تفاعلات اجتماعية وهذه الأخيرة تعتمد بصفة كبيرة على اللّغة.

(Nelbecque.N,2002, P190)

ويعرفها فرشيورون (Vershueren) بأنها دراسة معرفية، اجتماعية وثقافية للغة، (Piérart. B, 2005, P 147)،كما تعرف أيضا البراغماتية بالعلم الذي يدرس العلاقة بين الرموز ومعانيها. (Armengaud.f,1985, p36)

4-1 القصد الإتصالي والأفعال اللغوية:

إننا نستعمل الكلمات من أجل إبلاغ الآخرين بحالتنا العقلية، وما نريد إبلاغه والتأثير الذي نريد الحصول عليه عند المخاطب يمثل قصدنا الإتصالي أي إعلامه، إقناعه، تشجيعه، ترجيه أو إعطاء له الأمر بقيام شيء ما بالإضافة إلى العديد من أنواع القصدية الإتصالية، واستعمالنا للكلمات يؤدي إلى تحقيق إحدى هذه الرغبات الإتصالية، إننا نقوم بتركيب فعل لغوي، وبتعبير أخر فإن فعل اللّغة هو تحقيق رغبة في الإتصال. (Nelbeque.N, 2002, P 190)

و يمكن تحليل الأفعال اللغوية في 3 مراحل وهي:

- **العملية التعبيرية (Le locutoire)**: وهو مجرد قول شيء ما قبل أن نبحث عن مدلول اللّغة، فمجرد إنتاج اللّغة يعتبر فعل (بإنتاج الأصوات)

- **الحدث التعبيري(illocutoire)**: وهي المرجعية المعنوية والدلالية التي تقصدها من خلال إنتاج اللغة.

- **الحدث ما بعد التعبيري(perlocutoire)**: وهو فعل لغوي يهدف إلى تحقيق أثر نفسي عند السامع من خلال اللّغة، فمثلا عندما أقول "القاعة باردة" أريد الحصول على فعل يتمثل في قيام أحدهم بغلق النافذة. (Lemaire. P, 1999, P 313)

وهذا ما تدعمه فرانسواز أرمونيو (Françoise armengaud) حين حدّدت المصطلحات الأكثر أهمية في البراغماتية وهي:

- **مصطلح الفعل (Le concept d'acte)**: إننا ندرك أن اللّغة لا تستعمل فقط بالخصوص لتمثيل العالم ولكنها تستعمل لإنجاز الأفعال، فالكلام هو التأثير على الآخر.

- **مصطلح السياق (Le concept de contexte)**: إننا نقصد بذلك الوضعية المحسوسة أو الظروف التي صدرت فيها أو لفظت، المكان، الزمان وهوية المتكلم، أي كل ما يساعدنا على معرفة وفهم وتقييم ما تم قوله.

- **مصطلح الكفاءة(Le concept de performance)**: إننا نقصد بالكفاءة بالمعنى الذي يحمله الكلام، أي إنجاز الفعل في السياق وذلك سواء بتنشيط كفاءة المتكلمين أي معرفتهم وتحكمهم في القواعد، سواء بإدماج النشاط اللغوي في مدلول أكثر تفهما مثل الكفاءة الإتصالية.(Armengaud. F, 1985, P 6 ,7)

4-2 أنواع أفعال الكلام: هناك 3 أنواع كبرى لأفعال اللّغة وهي:

- **أفعال اللّغة الإعلامية** : إنها تتضمن كل أفعال اللّغة التي تتعلق بتقديم معلومة للشخص حول ما نعرفه أو نفكر به، ما نظن أو نحس به.

-**أفعال اللّغة الإلزامية (الإجبارية)**: إنّ الغرض والتأثير يختلف في هذه الحالة فكنتيجة لفعل لغوي مباشر يجد المتكلم نفسه أمام خيارين فقط: سواء تنفيذ الأمر أو شرح تفسير سبب عدم القيام به.

-**أفعال اللغة المركبة:** إننا نتحدث عن فعل لغوي مركب ما عندما ننطق الكلمات بصفة سليمة وفي الوقت المناسب وتمثل في حد ذاتها حقيقة اجتماعية مطابقة للفعل.

4-3 شروط نجاح الأفعال اللغوية:

تمثل شروط النجاح في الظروف الموضعية التي يجب أن تتوفر لكي يكون فعل اللّغة ناجحا، وهذه الشروط موجودة في كل نوع من أفعال اللّغة ولانجاز فعل إعلامي فإن المتكلم أو الصحفي الذي يروي تفاصيل الأحداث يجب أولا أن تكون لديه هو في حد ذاته معلومات صحيحة لكي يستطيع فيما بعد إعلانها، ونفس الشيء بالنسبة للفعل الإلزامي الذي يتمثل في إعطاء أمر والذي لا يمكن أن يصدر إلاّ من متكلم يحتل مرتبة أعلى، وبمعنى آخر فإن الشخص من مرتبة سفلى مثل عامل بسيط أو طفل صغير ليس بوسعه إعطاء أمر لمسؤوله أو أوليائه.

ورغم أن لشروط النجاح وزن أكثر في الأفعال الإنشائية، إلاّ أنه لا يمكن إهمالها في الأفعال التعبيرية، فمثلا في طقوس الحياة اليومية فإذا أردنا تهنئة شخص ما بمناسبة عيده زواجه أو ترقيه فلا يجب أن نخطأ في الشخص أو اليوم.

ومهما كان نوع الفعل المصاغ الذي نحن بصدد تركيبه فإن القاعدة هي نفسها، فيجب اختيار الشخص أو الزمن أو المكان بصفة صحيحة، والصيغ المنطوقة لا تكون في مكانها المناسب أي صياغتها في فعل إلاّ إذا توفرت كل الشروط وإلاّ فإنه لا يحدث أي شيء، إضافة إلى ذلك فإن لكل الأفعال شروط نجاح خاصة فالأفعال الإعلامية والإلزامية يجب أن تتحقق فيها شروط أخرى من طبيعة مختلفة.

(Nelbecque.N,2002,P193-200)

ولقد اختصر ڤريس (Grice) سنة 1975 شروط النجاح والتي سماها بقواعد الحوار في أربعة قواعد أساسية وهي:

- **مبدأ النوعية:** كل عبارة صحيحة يجب أن تكون مبنية على حجج وبراهين.

- **مبدأ الكمية:** كل عبارة منتجة يجب أن تحمل معلومات، فلا يجب علينا الكلام بدون قول أي شيء ولا يجب التكلم على أشياء لا يمكن للسامع فهمها.

- **مبدأ الإرتباط:** كل عبارة يجب أن تكون لها علاقة مع الموضوع الذي يدور عليه الحديث، فلا يمكن أن نقول أشياء خارجة عن موضوع الحوار.

- **مبدأ الوضوح:** كل عبارة يجب أن تتسم بالوضوح، وبالتالي يجب تفادي الخطابات الغامضة أو الغير مفهومة. (Lemaire. P, 1999, P 314)

2-4-4 أفعال اللّغة وأنواع الجمل:

يمكن لنا إقامة علاقة بين ثلاثة أنواع من أفعال اللّغة ومختلف أنواع الجمل، ولقد قمنا بربط مختلف أنواع الجمل بثلاثة أساليب تعبيرية أساسية وهي: الأسلوب الإنشائي ، الأسلوب الإستفهامي وأسلوب الأمر، وبتحليل لغة المحادثة فإننا لاحظنا أن القصد من الإتصال غير مرتبط بصفة مباشرة بأسلوب تعبيري خاص، و خاصة بالنسبة لأفعال اللغة الإلزامية فليس من النادر اللجوء إلى أسلوب تعبيري آخر غير أسلوب الأمر، والجملة الإنشائية مثل تركت الباب مفتوحا تبين بصفة واضحة بأنها تعبر عن أمر ضمني، و يمكن تلخيص التركيبات الممكنة في الرسم التالي، أين الخطوط المنقطة تدل على علاقة أقل تداولا مقارنة بالتي أشير إليها بالخطوط المستمرة.

أنواع الجمل		أفعال اللغة
الجملة الإنشائية	←	فعل مركب
الجملة الإستفهامية	←	فعل إعلامي
الجملة الأمرية	←	فعل إلزامي (إجباري)

شكل رقم (5) يمثل أنواع الجمل المستخدمة في أفعال اللّغة.

إنّ هذا الرسم يقرأ في اتجاهين وإذا انطلقنا من أنواع الجمل فإننا نلاحظ أنّ الجملة الإنشائية يمكن أن تعبر عن كل أفعال اللّغة مقارنة بالجملة الاستفهامية التي تعبر سواء على فعل إعلامي أو فعل إلزامي، أما الجملة الأمرية فأنها تعبر دائما عن فعل إلزامي، وعكسيا وذلك بالإنطلاق من أفعال اللّغة فإننا نلاحظ أن أفعال اللّغة المركبة يعبر عنها غالبا باستعمال الجملة الإنشائية في حين أن أفعال اللّغة الإعلامية يعبر عنها أيضا باستعمال الجملة الإستفهامية، وأخيرا فإن الأفعال الإلزامية وخاصة الأفعال المباشرة يعبر عنها أكثر بجمل إنشائية واستفهامية مقارنة بالجمل الأمرية، إلاّ أننا لاحظنا أن اختيار نوع الجمل هي طريقة أسلوبية تؤدي إلى اختلاف الوظائف.

و للتوضيح أكثر فإننا سنعرض مختلف الإحتمالات الممكنة في هذه الأمثلة:

(Nelbecque.N, 2002, P 215)

1- الجملة الإنشائية:

- **فعل مركب:** أعينكما زوج وزوجة.

- **فعل إعلامي:** سيارتي معطلة.

- **فعل إلزامي:** تركت النافذة مفتوحة.

2- الجملة الإستفهامية:

- **فعل إعلامي:** هل تعرف على أي ساعة ينطلق القطار؟

- **فعل إلزامي:** هل يمكن لي إستعارة سيارتك؟

3- الجملة الأمرية:

- **فعل إلزامي:** إغلق الباب.

- **فعل مركب:** إستمتعا جيدا.(Nelbecque.N, 2002, P 215)

الفصل الثالث: تقييم اللغة الشفهية

1-تعريف التقييم:

قبل التعرض إلى مفهوم التقييم اللغوي لابد من تقديم مفهوم التقييم بصفة عامة وعلاقتة بالقياس.

فالتقييم لغويا هو إضفاء قيمة على شيء أو أمر أو شخص تبعا لدرجة توافقه مع غرض منشود، والتقييم بهذا المعنى يتسند إلى القياس ويتجاوزه إلى معنى أشمل، إذ القياس يقف عند حدود المعطيات بينما يتعدى التقييم هذه الحدود من خلال تفحص المعطيات التي تم قياسها أو تحديد أوصافها على أساس الغرض المنتظر استثمارها فيها. (عريفج سامي، حسين مصلح خالد، 1999، ص 17)

ويعرفه سندبرج (Sundberg) سنة 1977 بأنه مجموعة العمليات التي تستخدم بوساطة أخصائيين متمكنين للوصول إلى وضع تصورات وانطباعات حول فرد معين، واتخاذ قرارات واختبار فروض تتعلق بنمط خصائص سلوكه أو تفاعله مع بيئته.

ويستخدم المختصون في عمليات التقييم أدوات قياس متعددة، الكثير منها يعتمد على القياس الكمي (مثل اختبارات الذكاء والتحصيل والميول والاستعدادات والشخصية....) والبعض منها يعتمد على التقديرات الكيفية والتحليلية (مثل استمارة القبول ورسائل التزكية والمقابلات...) وذلك بهدف اختيار الأفراد أو التشخيص العيادي وغير ذلك. (بوسنة محمود، 1999، ص 57)

فالتقييم إذن يعتمد على القياس إلاّ أنه يتجاوز التحديد الكمي والكيفي للسلوك بالحكم على الأفراد واتخاذ القرارات المناسبة.

وفي الأخير يمكن القول أن التقييم في ميدان اللغة يهدف إلى معرفة طريقة استعمال الفرد مختلف بنيات اللغة من أجل التشخيص واتخاذ القرارات وذلك سواءا باستعمال التقدير الكمي أو الكيفي.

2-علاقة التقييم بالقياس:

أن القياس هي عملية تعتمد الرقم في التعبير عند الخاصية المقاسة ويتم التوصل للرقم عن طريق وحدة قياس يتم الاتفاق عنها، ويتضح من المحاولات التي بذلت لتحديد معنى كل من القياس والتقييم أن العلاقة وثيقة بينهما ولكن هناك بعض الفروق الدقيقة ومنها:

- أن القياس يشكل جزء لا يتجزأ من عملية التقييم والقياس لا يتداخل مع عملية التقييم بل هو بعض منها.

- أن القياس مرحلة تتوسط عملية التقييم حيث تتقدم على عملية القياس عملية تحديد الأهداف التي يجري القياس لبيان مدى الاقتراب منها ثم تتلو عملية القياس عمليات أخرى تنتهي بموقف لاستصدار الحكم على الأمر الذي يتم قياسه.

- أن القياس يحصر نفسه بلغة الأرقام بينما يسمح التقييم لنفسه بأن يعبر بلغة الكيف إلى جانب الكم.

- أن القياس يمكن أن يتم بمعزل عن قياسات أخرى، أما التقييم فيزداد دقة كلما توفرت قياسات أكثر تعتمد كمعايير يستعان بها في استصدار الأحكام.

- أن القياس يضبط تأثير العوامل المتصلة بالموضوع المقاس من أجل تحجيمه بينما يحاول التقييم دراسة تأثير هذه العوامل من اجل الأمانة في أحكامه.

(عريفج سامي، حسين مصلح خالد، 1999، ص 17، 18)

3-كيفية تقييم اللغة عند الطفل:

لدراسة لغة الطفل يقترح روندال تقييم المكونات البنائية للغة من العناصر الأكثر أهمية إلى العناصر الأكثر إدماجا.

فحسب الباحث فإن اللّغة هي نتاج اندماج عدّة أنظمة تحتية والتي تتمثل في النظام التركيبي التحتي الذي يتضمن الفونيمات والوحدات المعجمية ، النظام التحتي القواعدي النحوي (المورفو تركيبي)، النظام البرغماتي و التنظيم النصي و استقلالية الأنظمة التحتية للغة تفرض تقييمها بصفة مستقلة خاصة ما يتعلق الإنتاج و الفهم، أين يتم التمييز بين إنتاج رسالة لغوية التي تنطلق من الفكرة إلى التجسيد الصوتي لمجموعة من الكلمات وعملية الفهم التي تتضمن مجموعة من العمليات التي تنطلق من العبارة وتسمح بإيجاد الفكرة الأساسية، و يميز الباحث بين مختلف أنواع الفهم والإنتاج اللغوي و التي سنتعرض إليها فيما يلي.

3-1 أنواع الفهم:

- يتمثل النوع الأول للفهم في اكتشاف معنى الرسالة إنطلاقا من السياق الموضعي، نبرة الصوت ومجموعة من الافتراضات.

- يتمثل النوع الثاني في الفهم المعجمي الذي يعمل على اكتشاف معنى الرسالة انطلاقا من معاني الكلمات منفردة أو معنى البعض منها.

- النوع الثالث الذي ينتج من تحليل الجانب المورفو تركيبي والمعجمي وتحليل الوحدات المعجمية في علاقاتها القواعدية، و هذه الملاحظات مهمة في تقييم الفهم في وضعية الفحص مثلما يبينه روندال. (Estienne. F, 2002, P 47)

3-2 أنواع الإنتاج اللغوي:

لقد وصف روندال مختلف أنواع الإنتاج اللغوي التي يمكن ترتيبها من الدنيا تبعا للصعوبات المفروضة على السلوكات اللّفظية للشخص، ويمكن استخلاص ثلاثة أنواع من الإنتاج اللغوي.

النوع الأول: يتمثل النوع الأول في التكرار الآني لعنصر لغوي أو عبارة متكونة من عدّة وحدات معجمية بعد إنتاج "النموذج" أي تكرار نفس العنصر أو نفس العبارة المنطوقة من طرف الفاحص، وهذا النوع من النشاط الإنتاجي يمثل بالأمر الأكثر صعوبة بالنسبة للمفحوص ويمكن استعماله في تقييم عملية النطق، (تكرار المقاطع، كلمات ذات مقاطع أو عدة مقاطع خالية من معنى أو ذات معنى أو جمل متكونة من عدّة كلمات)، إنها تتمثل إذن في اختبارات التكرار وهي غنية بما تقدمه من معلومات باعتبار أن تدرس الكلمات أو الجمل، فالطفل لا يمكن له ولا يستطيع تكرار إلا البنيات اللغوية التي يملكها مسبقا.

ومن جهة أخرى فإن الهدف من هذه الاختبارات (اختبارات التكرارات) هو التحقق من أن إعادة التكرارات تؤدي إلى اكتساب أو تصحيح المحتوى الذي يتم تكراره وهذا بعد عدّة محاولات.

-**النوع الثاني:** يتمثل النوع الثاني من الإنتاج في تكملة العبارات، والجزء الأساسي للعبارة يمكن أن يكون محدود بكلمة واحدة أو عدة كلمات، وفي بعض اختبارات تكملة الجمل فإننا نقوم بتقطيع الإنتاج اللغوي.

-**النوع الثالث:** النوع الثالث من الإنتاج اللغوي هو الذي لديه علاقة باللّغة العفوية.

(Estienne. F, 2002, P 47,48)

4-أنواع التقييم اللغوي:

على المختص الذي يقوم بفحص لغة طفل لا تتطور أو تتطور بصفة بطيئة أن يؤدي بصفة متسلسلة ثلاثة مهمات، أولا التأكد من نوع الاضطراب ثم التدقيق في خصائص الاضطراب وأخيرا محاولة تصنيفه، فالتأكد من أن للمفحوص كفاءات ضعيفة مقارنة بالتي يجب أن تكون في سنه لا تمثل إلاّ المرحلة الأولى من التقييم، ولكي تكون ناجعة يجب أن تكون هذه الخطوة التقييمية محاصرة بصفة معمقة لصعوبات وكفاءات المفحوص.

وللمختص الحرية في الاختيار بين ثلاثة أنواع من الأساليب التقييمية و هي: التقييم الوصفي، التقييم التصنيفي والتقييم المرجعي، ويتمثل الهدف من التقييم التصنيفي هو معرفة تموضع الطفل المفحوص مقارنة بأطفال سنه، أما التقييم المرجعي فيتمتع بقيمة تشخيصية وتنبؤية عالية مقارنة بالتقييم التصنيفي، و يعمل على قياس كفاءات الطفل المفحوص مقارنة بالأهداف المرتبة في خطوات التعلم وتعتمد هذه الخطوة على مرجع يمكن أن تكون نظرية تطور اللغة أو على خصائص مراحل التعلم.

1-التقييم التصنيفي:

إنّ التقييم التصنيفي يسمح بالتأكد من وجود الاضطراب، إنه يقيس باستعمال الاختبارات السيكومترية كفاءات الطفل ويقارنها بالحالة العادية من نفس السن ويستطيع الحكم على أهمية انحراف الطفل مقارنة بالحالة العادية، وهذه الخطوة ستسمح بالتأكيد على دلالة الانحراف في المستويات للفونولوجية، المعجمية، المورفو تركيبية و البراغماتية. (Pierart. B, 2005,P28)

إنّ فحص لغة الطفل تجبره على القيام بعدّة مهمات نفس لغوية كلاسيكية: فمهمة الفهم أو الإجابة بالإشارة إلى الرسومات أو الأشياء تعتمد على مجموعة من الأدوات لها هدف لغوي: فونيم، كلمة، جملة حيث يطلب من الطفل القيام بمهمة أو عدّة مهمات إنتاجية تستدعي منه إنتاج نموذج لفظي تتكون من وحدات لغوية وبنيات لغوية معقدة.

2-التقييم الوصفي:

يعطي هذا النوع من التقييم وصفا دلاليا للاضطراب بالاعتماد على معايير نوعية للفاحص من جهة وعلى المعارف النظرية للفاحص من جهة أخرى، و بالاعتماد على الجداول الدلالية للاضطرابات نجد أن التقييم الوصفي يسمح بالتشخيص و الإكتشاف المبكر للإضطراب.

أما فيما يخص الاضطرابات ذات الأصل العصبي فإن التقييم الوصفي يبحث ويدقق في الإضطرابات وفي علاقاتها بنوع الإصابة التي تكون مسؤولة وكذلك علاقتها مع الاضطرابات المصاحبة لها (أفازيا، أبراكسيا، أقنوزيا...)، وفي هذا السياق فإن تقييم اللّغة الشفهية يتراوح بين دلالة الاضطراب وتشخيصه مستعملا آلية القياس النفسي.

3-التقييم المرجعي:

يتميز بمستوى عال من الدقة، فالتقييم المعرفي والعصبي يتناول قدرات الطفل بالمقارنة مع مبادئ التسلسل و النظام، و بالإعتماد على نماذج علم النفس المعرفي كمرجع لتحليل مجمع المكونات المعرفية، تسلسلها وتطورها وزمن ظهورها في المحور التطوري وفي علاقتها مع جوانب من القدرات الأخرى عند الطفل.

إنّ الإعتماد على النموذج النظري المعرفي يسمح بتوضيح معطيات أكثر دقة حول نوع الاضطراب إلاّ أنه تجدر الإشارة أنه ليس هناك عدد كاف من النماذج المعتمد عليها

في التقييم، وهذا ما يجعل هذا النوع من التقييم (المعياري) غير ممكن في كل الحالات نظرا لنقص النظريات المعرفية المحيطة بكل الاضطرابات.

(Pierart. B, 2005,P29)

5-أدوات البحث في تقييم اللّغة الشفهية:

تستند الدراسات في علم نفس اللّغة إلى منهجية علمية واضحة، ربما كان ذلك راجعا إلى أن هذا العلم قد نشأ مستفيدا من الدراسات اللغوية والدراسات النفسية في آن واحد ولقد استخدم الباحثون في تقييم اللّغة أدوات متعددة نذكر منها:

1-التسجيلات الصوتية:

إذا أردنا تحليل عينات من لغة الكلام لأحد الأفراد فلابد من اجراء تسجيل لها على نحو ما، وغالبا ما يكون ذلك عن طريق التسجيل الميكانيكي لأنه يمد الباحث بصورة أكثر أمانة لما قيل عما لو كان تسجيل الكلام يتم بشريا بواسطة كتابة الباحث لكلام المتكلم، بيد أنه ينبغي أن نذكر أن التسجيل ليس أكثر من مجرد إنتاج متجمد يتم تحليله فيما بعد بواسطة الباحث، وللتسجيلات الصوتية للغة الأطفال أهميتها الخاصة عند دراسة التعبير اللغوي للطفل وبحث محتوى اللّغة وتركيبها.

2- الصورة:

ثمة مشكلة هامة في دراسة اللّغة هي الحصول من الشخص موضع البحث على الإستجابة المرغوبة، فإذا أراد الباحث أن يعرف هل يستطيع الطفل نطق حرف معين وليكن (د)، وإذا جاء هذا الحرف وسط فإنه ليصبح إسرافا في الوقت والجهد أن يجلس الباحث في إنتظار الكلمة الملائمة.

ولذلك إبتكر الباحثون طريقة لإستشارة الطفل لغويا بإعطاء الأطفال صورا معينة، ثم توجه للأطفال أسئلة بصدد كل صورة من الصور مما يحفزهم على الكلام فيسمى ما في الصور من أشياء، ومن ثم تتضمن استجاباتهم كلمات تكشف عن المهارات الصوتية واللغوية موضوع البحث.

3-قوائم الكلمات:

وهي عبارة عن قائمة يختارها الباحث كعينة للكلمات أو المفردات التي تستخدم في القراءة أو الكتابة أو الحديث في سن معينة،و تشمل القائمة الكلمات ذائعة الإستخدام في هذا السن و تفيد هذه القوائم في:

- معرفة الحصيلة اللغوية للأطفال في سن معينة ومدى التقدم أو التأخر اللغوي، كما تفيد مؤلفي قصص وكتب الأطفال والكتب المدرسية لكي تكون الكلمات التي يستخدمونها في نطاق ما يستطيع قراء الكتب من الأطفال فهمه.

4-إختبارت ومقاييس الأداء اللغوي:

وتعد اختبارات ومقاييس الأداء اللغوي أفضل و أدق أدوات تقدير اللّغة حيث تم تصميم أو بناء مجموعة كبيرة من الاختبارات المقننة للغة أو لمختلف المهارات اللغوية حيث يهتم كل منها بأحد جوانب النمو اللغوي عند الطفل، ومن هذه الإختبارات ما تهتم باللّغة المنطوقة أو المكتوبة ومنها.

- إختبارات التحصيل اللغوي.
- إختبارات القواعد اللغوية.
- إختبارات الإنشاء المكتوبة.
- إختبارات السمع. (سهير محمد سلامة شاش، 2006، ص54-56).

6-الطرق المنهجية المتبعة لدراسة اللّغة:

لقد اتخذت الأفكار الخاصة بالاتصال والعلاقات بين الأشخاص وطرق الاتصال اللّفظية ما بين سنة 1960 إلى 1980 منعرجا أكثر اتساعا، وهي لم تنصب اهتماماتها بصفة دقيقة على اللّغة وإنما حاولت فهم السلوكات واللّغة في سياقها وهذا ليس بتسجيل تصويتات الطفل باستعمال مسجل ولكن بملاحظته وهو يتكلم مع الراشد وأقربائه.

فلقد درست اللّغة في السابق ضمن السلوكات الاتصالية عن طريق سيناريوهات (مسجلة أو ملاحظة أو بأخذ نقاط) والتي يكون فيها لكل طرف مكانه الخاص حيث انحصرت دراسة اللّغة ضمن شبكة من الاتصالات و يبدوا أن هذا التناول بعيد عن دراسة اللّغة بصفة محددة ودقيقة عن التي يقوم بها اللغويون حاليا و في دراسة اللغة يمكن تتبع طرق مختلفة وهي:

1- الطريقة الطولية:(Longitudinales)

مثل الدراسات التي قام بها قريقوا (Gregoir) سنة 1963 على طفل واحد أو على مجموعة من الأطفال وذلك بتتبع إنتاجاتهم خلال مدّة زمنية معينة مع الأخذ بعين الاعتبار مجموع هذه الإنتاجات وتحديد هدف معين، مثلا تطور الصيغة الاستفهامية أو ظهور صيغة المستقبل عند هؤلاء الأطفال، فهي دراسة منهجية لمجموعة من الأفراد على فترات زمنية طويلة ويطلق عليها أيضا بالطريقة التتبعية.

(Aimard. P, 1996, P 14)

ومن الدراسات التي أجريت على النمو اللغوي باستخدام هذه الطريقة دراسات شارلي (Shirley) وبايلي (Bayley) و تمبلين (Templin) و التي تم من خلالها جمع بيانات معيارية عن النمو اللغوي للأطفال خلال الأعمار من 3 إلى 8 سنوات، و اهتمت بعض هذه الدراسات الطولية التتبعية بتطور النطق وإخراج الأصوات بين سن سنتين ونصف إلى ست سنوات.

ومن مزايا هذه الطريقة أنه يمكن التعرف على العوامل التي تؤثر على النمو اللغوي على مدى فترة زمنية ممتدة، ومن ثم فإن مثل هذه الدراسات تعتبر مثالية لبحث العوامل الثقافية التي تؤثر في النمو عبر فترة زمنية معينة كما أن هذه الدراسات بالغة الأهمية إذا أراد الباحث أن يعرف ما إذا كان النمو اللغوي ثابتا أو مستقرا عبر فترات طويلة من الزمن أم أنه قابلا للتقلب أو التذبذب بفعل العوامل الخارجية، غير أن الدراسات الطولية تكتنفها بعض الصعوبات والعراقيل منها:

– أن هذه الدراسات تتطلب كثيرا من الوقت والجهد وال

تكاليف لطول فترة إجرائها وعدد كبير من العاملين، وقد لا يتيسر للباحث سوى فترة زمنية محدودة للتفرغ لمثل هذه الدراسة الممتدة.

– بالإضافة لذلك فإن هناك صعوبة في تتبع نفس الأطفال لفترة عمرية طويلة فقد يفقد عدد من أطفال العينة لانتقالهم من مكان أخر أو لعدم التمكن من تتبع قياس والنمو اللغوي لديهم خلال إحدى مراحل الدراسة مما يعد فقدا للجهد الذي بذل سابقا معهم.

وفوق ذلك فإن الدراسة الطويلة يصعب تكرارها للتأكد من أن النتائج التي تم التوصل إليها يمكن الوثوق فيها. (سهير محمد سلامة شاش، 2006، ص 58،59)

الطريقة العرضية: (Transversale)

في هذه الطريقة يتم اختيار موضوع الملاحظة عند مجموعة من الأطفال في سن معين مثل 50 طفل لهم 30 شهر، ويتم دراسة ظهور ضمائر المتكلم أو مختلف صيغ الأسئلة التي يصدرونها، كدراسة مقارنة بين مجموعتين متعارضتين مثلا: ظهور ضمائر المتكلم عند أطفال الطبقة المحظوظة وأطفال آخرين يعانون من صعوبات في التعبير. (Aimard. P, 1996, P 14)

فهذه الدراسات تتناول مجموعات من الأطفال في فئة عمر واحدة في نفس الوقت عبر أعمار مختلفة ومقارنة مستواهم اللغوي بين عمر وآخر لهدف تحديد الخصائص التي تميز النمو اللغوي في هذه المرحلة العمرية التي يدرسها الباحث، ومن أبرز الدراسات التي أجريت في هذا الصدد دراسات أرنولد جيزل (Gessell)، وشارلوت بوهلر (Buhler).

و من مميزات هذه الطريقة أن أطفال السن الواحدة يختبرون في وقت واحد قصير نسبيا و من ثم تسمح بتقديرات السبب والنتيجة علاوة على أنها تختصر الوقت اللازم للحصول على المعلومات اللازمة المتعلقة بخصائص النمو اللغوي في سن معينة، غير أن من عيوب هذه الطريقة صعوبة توفر أفراد العينة التي تتطابق في خصائصها بأعداد كافية للبحث الدقيق ومن ثم لا يمكن تثبيت كل العوامل التي تؤثر في النمو اللغوي لأطفال العينة في عمر معين. (سهير محمد سلامة شاش،2006 ، ص59)

و يمكن أن تنصب هذه الدراسات اللغوية حول مختلف بنيات اللّغة و المتمثلة فيما يلي:

- النظام الصوتي (و تتمثل في مواضيع جد حديثة مثل ظهور الصوائت الغنية عند مجموعة ما تنتمي إلى منطقة معينة).

- القواعد والنحو.

- متوسط طول العبارات (مثل الأبحاث الكلاسيكية لسنوات الستينات لبراون (Brown) وفرازر (Fraser)، بلوڤي (Bellugi) سنة 1969 حول اكتساب اللغة خلال السنوات الأولى للطفل)، إنها تحاول معرفة من خلال التعابير الأولى للطفل عدد الكلمات أو المورفيمات المستعملة، وتسمح هذه الدراسات الطولية لإنتاجات الأطفال خلال السنوات الأولى إذا ما توصلنا إلى تحديد الكلمات المستعملة في العبارات إلى تكميم التطور الذي يمكن أن يصبح كمرجع.

ورغم كل التحفظات فإن قياس متوسط طول العبارات كانت بمثابة نموذج للعديد من الأبحاث، كالمقارنة بين الأطفال الذين يتطورون بشكل عادي مع أطفال يعانون من تأخر، مقارنة متوسط طول العبارات في خطابات الأم مع الأخذ بعين الإعتبار مختلف المتغيرات مثل المقارنة بين أطفال يتكلمون عاديا وأطفال يعانون من تأخر لغوي، الإنتماء إلى الأوساط الاجتماعية المتعارضة، وسواء تعلق الأمر ببدايات الإكتساب المتمثلة في التصويتات الأولى أو بلغة مجسدة تقريبا فإن الأبحاث اللغوية محتارة بين طرفين: هل من الأفضل دراسة الإنتاجات اللغوية للطفل بصفة تلقائية أو يجب بناء وضعيات تجريبية؟ (Aimard. P, 1996, P14, 15)

و هذا ما سنجيب عليه في فصل الإختبارات النفسية.

7-طرق تقييم اللّغة الشفوية:

حسب الباحثة صوفي كيرن (Sophie Kern) فإنه يوجد ثلاثة طرق أساسية لتقييم اللغة عند الطفل وهي ملاحظة المعلومات بطريقة عفوية، تطبيق إختبارات مقننة واستعمال التقارير الوالدية.

وفي هذا الصدد تقول برنستاين و هاينس (Bornstein et Haynes) سنة 1998 أن كل تناول يساهم بطريقة مختلفة وصادقة لتكوين صورة عن تطور اللغة عند الطفل ويتضمن كل تناول أيضا خطوات مختلفة مع تحديدات وإجراءات خاصة. (Kern.S,2003,p69)

إلا أنه يمكن استخلاص طريقتين لتقييم اللّغة الشفوية وهما:

- تقييم اللّغة حسب الوضعية الإتصالية أثناء الإتصال.
- تقييم القدرات اللغوية باستعمال الإختبارات والروائز.

1- تقييم اللّغة حسب الوضعية الإتصالية: والتي تشمل على عدة طرق وهي:

1-1 طريقة الملاحظة وتحليل اللّغة في الوضعية الإتصالية:

حسب شوفري ميللر فإن طريقة الملاحظة وتحليل اللغة في الوضعية الإتصالية هي الملائمة عندما يتعلق الأمر بطفل صغير يتراوح سنه من 18 شهر إلى 3 سنوات، أنها الطريقتين الوحيدتين التي تسمح بالتقييم في بعض الحالات المرضية عندما لا يستطيع الأطفال المشاركة في الاختبارات الشكلية نتيجة اضطراب معين، إعاقة عقلية حادة، التوحد، اضطراب حاد في التذكر، وهذا النوع من الممارسات (التطبيقات) لا يستبعد كل من التقنين و لا القياس ويسمح بتقييم العناصر الأساسية اللغوية (على الأقل جانب

التعبير)، ومن جهة أخرى فإنها تعتبر بالوسائل الوحيدة التي تسمح بمعرفة المظاهر البراغماتية للاتصال بصفة مباشرة ومن الأمثلة نجد:

- تقييم اللّغة عن طريق اللّعب وحوض الدمى.(Estienne. F, 2002, P50)

وتعتبر الملاحظة طريقة قاعدية مستعملة منذ عدة سنوات في الميدان الإكلنيكي، وفي السنوات الأخيرة تم تكميم الملاحظات التي أقيمت في الوضعية الطبيعية وأصبحت التقنيات المستعملة أكثر تطورا (استعمال مسجل سمعي-بصري)، و لهذه الطريقة (الملاحظة المبكرة) دور في جمع المعلومات في الوضعية الطبيعية بما أنه يمكن تكميمها و ترجمتها. (Chevrie-Muller.c, Narbona.J,2000, p170)

1-2 الإنتاج العفوي وبنك المعلومات:

ويقصد هنا باللغة العفوية اللغة المنتجة من طرف المتكلم في وضعية طبيعية (أو شبه طبيعية) وتجدر الإشارة إلى أن تحليل اللغة العفوية تخص الإنتاجات الحالية للشخص أثناء جمع المدونات ولا يمكن إستنتاج أو التحدث عن ما لم ينتجه الشخص، وهذا لا يعني بالضرورة أن غياب ميكانيزم لغوي ما في المدونة أن هذا الشخص لا يملك هذا الميكانيزم أو لا يتحكم فيه، فالمدونة عبارة عن مجموعة مغلقة من المعطيات التي نادرا ما تعطي معلومات عن المعطيات الكامنة.(Richelle.M, 1981,p28,29)

ولقد قام كل من كايل وبسانو (Kail et Bassano) بجمع دراسات حول انتاجات الأطفال الصغار التي تطورت خلال السنوات العشرين الأخيرة بالإعتماد خاصة على الوسائل السمعية البصرية والإعلامية حيث يمكن من أداة التسجيل تعديل وضعيات الحصول على المعلومات ويسمح بتحليل الإشارات غير اللغوية (الوضعية، الفعل،

الحركات، النظرة) التي ترتبط بالتفاعلات اللّفظية وهذه الوسائل الإعلامية تسمح بتخزين كل الخطوات والتحليل الآلي وتحويل المعلومات.

وترتكز دراسة الإنتاج اللّفظي على تحليل تسجيلات أقيمت خلال حصص يتم فيها ملاحظة سلوك الطفل في حياته اليومية وفي تفاعلاته العفوية مع المحيط ثم يتم تنسيخ انتاجاته.

و يمكن عرض مختلف أنواع المدونات: المدونة الطويلة التي تتبع تطور لغة عند نفس الطفل خلال عدّة شهور أو سنوات باستعمال تسجيل في فترات منتظمة و المدونة العرضية التي يتم فيها الإكثار من عدد الأطفال الخاضعين للملاحظة في سن معين في مرحلة تطورية ما ، وهذه الدراسات صادقة وغنية كثيرا وتسمح بتحليل كل مظاهر التطور اللغوي المتمثلة في الجانب الفونولوجي والمعجمي، المورفو تركيبي، البراغماتي. (Estienne. F, 2002, P 50)

و في هذا الصدد يقول بول إيمارد (Aimard) أن الاتفاق كبير بين الباحثين حول أفضلية دراسة إنتاجات الطفل التي أصدرها عفويا بدون أي متطلبات أو وضعيات مصطنعة، ولكن سنواجه عدّة صعوبات فرغم أننا لدينا وقت كاف للملاحظة وتسجيل السلوكات العفوية عنده، إلاّ أنه ومن المحتمل أن لا يحدث أي شيء خلال هذه الفترة وهذا يمكن أن يحدث عند مختلف الأعمار من الرضيع الذي عمره بضعة أسابيع إلى الطفل الذي يعرف الكلام، والذين يفضلون هذه الطريقة يعرفون جيدا بأنها تتطلب الصبر، التقبل من طرف الطفل، استعمال الألعاب... وكأن الوضعية طبيعية إلاّ أنها لن تكون أبدا كذلك.

إنّ وضعية الإنتاج العفوية أو القريبة من العفوية هي المفضلة بصفة عامة إلاّ أنها لا تقدم دائما فكرة صحيحة عن المستوى اللغوي للطفل، فعندما تلعبون مع طفل ذو ثلاثة أو أربع سنوات فإن الجمل المرافقة لوضعية اللعب غالبا ما تكون عبارات فقيرة وبنيات غير متنوعة، ولا يمكن أبدا الحصول على عينة ممثلة لكل ما يستطيع قوله. (Aimard. P, 1996, P 16)

إلا أن من محاسن هذه الطريقة انها قابلة للتكميم حيث نجد أن عددا من القياسات التي تجرى على المدونات يمكن أن تجد وضعيتها بالنسبة للتوزيعات الإحصائية من أجل التوصل إلى تشخيص دقيق للتوظيف اللغوي.

1-3 التقارير العائلية والدراسات المرجعية:

هناك مصدر ثالث للحصول على المعلومات حول التطور المبكر للغة وتتمثل في المعطيات المقدمة من طرف الأولياء، ولقد قامت مجموعة من الباحثين الأمريكيين بوضع أداة منهجية ومقننة من أجل تقييم المراحل الأولى للتطور اللّغوي وهي تتميز بالصدق وهذا يرجع إلى طريقة البحث عن المعلومات التي تقدم على شكل إستبيان مغلق مثلا اقتراح قائمة من الكلمات على الأولياء ويقومون بوضع علامة على التي تم فهمها أو إنتاجها من طرف طفلهم.

إنها لا تستدعي البحث عن تاريخ الحالة (فالاستبيان لا يهتم إلاّ بالسلوك الحالي)، وتتمثل هذه الأداة في تقييم التطور الإتصالي و هو إستبيان يطبق على أطفال يتراوح سنهم ما بين 8 إلى 16 أشهر و إستبيان أخر مخصص لأطفال يتراوح سنهم ما بين 16 إلى 30 شهر، والنتائج المتحصل عليها أقل ثراءا مقارنة بدراسة الإنتاج العفوي ولكن

من جهة أخرى فإن هذه الأداة يمكن تطبيقها على عينة كبيرة وهذا ما يسمح باستخلاص المعايير (Normes).

إنّ هاتين الطريقتين متكاملتين فتحليل التقارير الوالدية يسمح بجمع معلومات لغوية عن الطفل في حين أن تحليل اللغة العفوية يعطي لنا فكرة عن استعمال وتوظيف اللّغة. (Estienne. F, 2002, P 51)

وفي هذا الصدد تقول صوفي كيرن أن التقارير الوالدية هي قبل كل شيئ أداة فعالة، فهي تسمح بمسح سريع للبروفيل اللغوي العام عند طفل أو مجموعة من الأطفال بالإضافة إلى معرفة استيراتيجيات التعلم عندهم وهذا ما لا يمكن تجاهله خاصة بالنسبة للباحثين من أجل التقدم في بحوثهم مقارنة بالإكلنيكيين أو المربين، وتتميز هذه التقارير بسرعة تطبيقها وتحليل عينة كبيرة من حيث العدد وتؤدي إلى تقييم السلوك فيما يخص ظاهرة لغوية معينة ولكن هذه التقنية تسمح دائما بالتركيز على الفروق الفردية.(Kern.S , 2003, p49)

1-4 التقييم بواسطة شبكة تحليل الخطاب:

يرى روندال أن اللّغة نتاج تفاعل عدّة أنظمة نحوية، صوتية...إلخ و هي مندمجة مع بعضها البعض اندماجا شكليا وضمنيا، وبناءا على هذا التشابك البنائي نستطيع باستعمال شبكة التحليل أن نجزء اللّغة إلى أصغر مكوناتها وهذا بعد ما يتم تسجيل التفاعلات والأنواع الخطابية بين المتكلم والفاحص حسب نوعها (سرد، حوار، خطاب...).

و تجمع هذه المدونات وتسجل بمسجل أو تنسخ فونولوجيا مع تسجيل الملاحظات والعوامل المهمة أثناء الحوار أو السّرد التي من شأنها تسهيل فهمنا لبعض السياقات أو

العوامل الخفية والغير لغوية (غير المصرح بها)، فطريقة تحليل اللّغة بواسطة شبكة التحليل يكون على المستويين الشكل والذي يشمل كل من الجانب (الصوتي، المعجمي، التركيبي....) والمستوى الوظيفي الذي يهتم بوظائف اللّغة والعلاقات التفاعلية وتحليل أبعادها البراغماتية. (Nouani.H, 1996, P 231-236)

2- الإختبارات أو طرق تقييم الجوانب الشكلية للغة:

إنّ اللجوء إلى الطرق التجريبية في دراسة لغة الطفل تستعمل بكثرة حاليا رغم انه أمر جديد، حيث أنه في دراسات الإنتاج اللغوي يستعمل بعض الباحثين مختلف الأدوات (دمية، علبة، حيوانات، المزرعة إلخ) وذلك بحضور الطفل والطلب منه توضيح ما يحدث أو ماذا حدث، أو يطلبون منه وصف صورة أو عدّة صور أو أيضا يطرحون أسئلة التي تجبر الأفراد على استعمال بطريقة تفضيلية بنية لفظية ما، و للتأكد من أن البنيات اللغوية المنتجة ليست نتيجة تقليد وإنما نتيجة تحكم في تطبيق القواعد يمكن إخضاع الفرد إلى مقاطع أي إلى كلمات تصورية التي يمكن تشكيلها باحترام القواعد الفونولوجية.

وعندما ينصب اهتمام الأبحاث حول عملية الفهم فإنه يتم الإستعانة أيضا بالألعاب، ويطلب من الطفل تمثيل عبارة باستخدامه للدمية والأشياء التي وضعت أمامه وأحيانا نطلب من الفرد اختيار من بين عدّة صور التي توافق عبارة ما، وفي مناسبات أخرى نقوم بإخضاع الطفل إلى تنفيذ أحد المهام ونطرح عليه أسئلة حول الجملة أو النص الذي قدمناه له في البداية.(Moreau. L, Richelle. M, 1981, P 32-35)

إنّ هذه الطرق يمكن أن تؤثر بطريقة أخرى على المعطيات فيما يخص استعمال الفرد لمعارفه اللغوية في إطار مصطنع مقارنة بالوظائف التي تؤديها عادة اللغة.

إن توفر هذه الاختبارات مهم جدا على شرط أن يتم التعرف على ما تقيسه بالضبط وما يريد الأخصائي قياسه، فهي أدوات أساسية في عملية التقييم ومعرفة وجود اضطرابات لغوية ودرجة حدتها ومستوى تمركزها وما هي نقاط ضعف وقوة لغة الطفل الذي نفحص لغته، كما تعتبر بمرجع في تقييم عملية إعادة التربية وقياس فعاليتها وليس لها معنى إلاّ إذا أدرجت ضمن عملية القياس، ومن جهة أخرى فمن المهم معرفة أقدمية الاختبار وأهمية العينة التي استخدمت في بناءه وجنسيتها.

إلا أن شوفري ميللر دعت إلى أخذ مجموعة من الاحتياطات أثناء استعمال الإختبارات في مجال اللغة حيث ترى أنها لا تتمتع بثقة مطلقة كما أنه يجب الأخذ بعين الإعتبار طريقة إجرائها، ولقد قدمت الباحثة سنة 1999 ملاحظات قيمة فيما يخص هذا الموضوع عندما أكدّت على ضرورة إحاطة الإختبارات المستعملة إكلينيكيا لوحدات معالجة اللغة بصفة دقيقة وهي تقدم أمثلة: إننا نميل إلى تقييم عملية الفهم حسب إجابات شفوية بالطلب من المفحوص تقديم معاني مجموعة من الكلمات، إلا أن كل مشكل على مستوى التعبير يؤدي إلى خلل في تقييم الفهم بمثل هذه الطرق، و بالتالي فمن المناسب تقييم هذا الجانب حسب طرق غير لفظية بالإجابة بنعم أولا أو استعمال حركات، تنفيذ التعليمة، الإشارة إلى الرسومات والأشياء.

(Estienne. F, 2002, P 49-52)

8- تكاملية التقييم بين طريقة تحليل اللّغة العفوية و الإختبارات اللغوية:

مهما كان نوع الإنتاجات المفحوصة عند الفرد فلا يمكن تفسير غياب الإنتاج بغياب كفاءات لغوية معينة لأن ذلك تحديد كبير في مجال تحليل اللّغة العفوية، وفي هذا النوع من التحليل لا يمكن إلاّ معالجة المعطيات المقدمة للإجابة أي المنتجة من طرف الشخص ولا يمكن استخلاص أي شيء من أشكال أو بنيات لغوية غير مذكورة في عينة التحليل اللغوي، فمثلا إذا لم يقم الفرد (الطفل) بأي إنتاج عفوي في حصة تسجيل ما فإنه من التهور والخطأ استخلاص على هذا الأساس أنه لا يتحكم أو ليس له معرفة فيما يخص إنتاجات معينة، لأنه من جهة أخرى هو قادر على إنتاج مختلف البنيات اللغوية في كل الوضعيات الإنتاجية على مستوى معين من التطور وبنيات أخرى نادرة غير ملزم بها أو تتوقف بصفة واسعة على السياق الإتصالي أو تفاعلي معين (كمثال الحصول على القليل من المعلومات من إنتاجات الطفل خلال وضعية اللّعب مع الراشد الذي يقوم عادة بتوجيه التفاعل).

و لتكملة تقييم الإنتاج اللغوي على أساس عينة أو عدّة عينات من اللغة يمكن لنا إضافة بعد اخر للقياس وهو بعد مباشر(اللغة المثارة) يتمثل سواء في استخدام إختبار أو عدّة اختبارات أو قياسات حسب الأهداف الخاصة للتقييم، وهذا النوع من التقييم التكميلي له غرض إعلامي جوهري إذا أستعمل كمكل لتحليل اللغة العفوية وبصفة تسمح بالإجابة على الأسئلة المطروحة من الاختبار الأول، أو على الأسئلة التي لم يستطيع القياس الأول التعرض إليها أو التي لم يتحصل فيها على إجابات واضحة وهذه الخطوة تفرض أمرين:

الأول: من الأفضل أو المستحسن أن يتبع القياس بطريقة اللغة المثارة بقياس تكميلي باستخدام طريقة اللغة العفوية.

الثاني: يجب أن يبنى القياس التكميلي بطريقة تجيب على الأسئلة المطروحة في القياس الأول واللذان من المحتمل أن يتغيران من قياس إلى أخر، ومن المفروض استدعاء الشخص بعد بضعة أيام من التقييم الأولي بتحليل اللغة العفوية للقيام بالتشخيص والبناء والانتقال فيما بعد إلى التقييم بتحليل اللغة المثارة، وهذا ما يسمح بالحصول على تشخيص كامل للتوظيف اللغوي عن طريق التنسيق بين تقييم اللغة العفوية واللغة المثارة عند الفرد، والتكامل المفروض بين استعمال الاختبارات وتقييم اللغة العفوية كان موضوع دراسة عدّة باحثين منذ زمن بعيد إلاّ أنّ تطبيق هذه الفترة تبقى محدودة جدا.(Rondal J. A, 1997, P 407,408)

الفصل الرابع: الاختبارات اللغوية وتكييفها

1-مفهوم الاختبارات اللغوية:

إن تقييم اللّغة يتم ضمن خطوة تستدعي تطبيق اختبارات و روائز لغوية و تهدف هاتين الأخيرتين إلى الإحاطة ببعض عناصـــر اللّغة حســـب مجموعة من المعايير التي تظهر بأنها ملائمة من أجل قياس ما نريد تقييمه، و تعطي هذه المعايير معالم أو متوســـطات تسمح بمعرفة كفاءات طفل ما مقارنة بأطفال آخرين من نفس السن أو من نفس المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي. (Estienne. F, 2002, P 49)

إنّ فحص اللّغة باســـتعمال هذه الأدوات تضـــع الطفل في وضـــعية تجبره على القيام ببعض المهام تضع الطفل في حالة إجهاد، فالفاحص يريد أن تكون لديه فكرة عن القدرة القصــوى للطفل في معالجة مختلف البنيات اللغوية، وبالنســبة له فإن اســتعمال بطارية لتقييم اللّغة مكيفة على نفس العينة المرجعية تقدم ضـــمان لرائز كامل ومنهجي، ويقوم مصـمم الاختبار باختيار البنيات اللغوية المراد دراسـتها على مختلف مسـتويات التعقيد: الفونيمات، الكلمات المعجمية، البنيات التركيبية، وإذا كان تقييم جانب الفهم صـــعب رغم عدم خلوه من الإجراءات المنهجية فإن دراســـة إنتاج الطفل منهجيا يعتبر أمرا أكثر تعقيدا.

و من الصـــعب في الواقع توقع الكلمـات أو البنيـات التركيبيـة المختـارة التي من المحتمل أن ينتجها الطفل، ولهذا الســبب فإن تقييم القدرة اللغوية باســتعمال الإختبارات يجب أن يكمل باختبار لغوي في وضعية لا تجبره على القيام بمهمة ما مثل تحليل اللّغة العفوية، فكلاســيكيا فإن الهدف من الوســائل التقييم هو معرفة طريقة اســتعمال الطفل مختلف بنيات اللّغة، النطق، الفونولوجيا، المعجم، الجانب المورفو تركيبي إلى البنيات

الأكثر تعقيدا للجملة للتحليل وهذه المهمة البناءة هي أيضـــا مهمة اللغة العفوية. (Pierart. B, 2005, P 29,30)

وحسـب روندال (2000) فإنه يمكن تسـمية خطوات معينة أو أداءها باختبار في تقييم الجانب اللغوي عندما تسـتخدم القياس وتتميز بالثبات والصـدق و الحسـاسـية، وتكون مقننة فيما يخص طريقة تطبيقها وتصـــحيحها واحتواءها على معيار للتصـــحيح. (Estienne. F, 2002, P 51) و يقصد بالقياس هنا إمكانية تكميم ووصف جوانب اللغة بهدف معرفة لفروق الفردية بين الأفراد والفروق عند الفرد الواحد.

2- شروط بناء الاختبار اللغوي الجيد:

لكي تكون أداة القياس أو الإختبار جيد ومناســب للغرض الذي وجدت من أجله لابد أن تتوفر فيه بعض الشروط وهي:

1-الشمولية: إنّ أداة القياس هي مجموعة من البنود والأسئلة تمثل القدرة أو الخاصية المطلوبة قياســـها، ومعنى ذلك أنها عينة يجب أن تمثل القدرة ومكوناتها وكلما كانت أصدق تمثيلا كانت الأداة أقدر على القياس وأدق.

ومما هو معروف فإن العينة العريضـــة الجيدة التكوين هي الأصـــدق تمثيلا للمجتمع الأصـلي و لذلك فإن من الشـروط الأسـاسـية لأداة القياس أن تكون شـاملة ممثلة لجميع مكونات القدرة أو الخاصية المطلوب قياسها، وإذا كان اختبار المفردات اللغوية (معاني الكلمات) يتكون في معظمه من مفردات وكلمات ذات صـلة بالعلوم الطبية أو الطبيعية، فإن هذا الاختبار لن يكون ممثلا أبدا للحصـيلة اللغوية ومفرداتها عندها مجموعة مكونة تكوينا عشوائيا.

2 الموضـــوعية: و هذا يعني عدم تدخل العوامل الذاتية في بناء الأداة وتحليلها ولذلك يجب أن نركز على ضـــرورة تقنين أداة القياس، بمعنى أنها إذا طبقت على فرد ما أو مجموعة ثم صـححت أي وصـفت درجات الفرد أو المجموعة فإنها سـتظل كما هي بغض النظر عمن قام بتطبيق هذه الأداة.

فالإختبار المقنن هو ذلك الإختبار الذي تتوحد فيه وتتحدد بدقة طريقة تطبيقية ومواده وتعليمات وزمن إجابته وطريقة تصـــحيحه، أو تســـجيل درجاته بحيث يصـــبح الموقف الاختباري موحدا بقدر الإمكان لجميع الأفراد.

(محمود علام صلاح الدين، 2006، ص 31)

ويمكن أن تعرف الموضـوعية أيضـا بمعنى اتصـال الأداة بموضـوع القياس فقط اتصـالا يكفل إيجاد المدى الواسع من انتشار الدرجات حول الدرجة المتوسطة، فيمكن القول بأن الأداة (أو الســؤال أو البند) يناســب المجموعة أو العينة من حيث درجة الصــعوبة أو السهولة. (سعد عبد الرحمن، 1983، ص 195، 196)

3-الثبات: إن مفهوم الثبات يعني مدى إعطاء الإختبارات نفس الدرجات أو القيم لنفس الفرد والأفراد إذا ما تكررت عملية القياس، وقد يعطي المقياس درجات مختلفة ولا يكون ذلك لعيب فيه وإنما يرجع في تطبيق الإختبار إذ أنه لم يلزم الدّقة في التطبيق أو في عملية التصـــحيح، وإذا كان هذا الاختلاف يرجع إلى عيب في المقياس فهذا يعني أن المقياس غير ثابت. (جلال سعد، 1985، ص 31)

4-الصـدق: إن الاختبار الصـادق هو الذي يقيس ما وضـع لقياسـه، والصـدق في هذا الإطار يعني إلى أي مدى أو إلى أي درجة يســتطيع هذا الاختبار قياس ما قصــد أن يقاس به.

5-الحساسية: من الشروط الأخرى التي يجب أن نشير إليها ما نسميه بحساسية المقياس، فقد نفترض في المقياس الصدق والثبات الموضوعية ولكنه لا يكون حساسا. (سعد عبد الرحمن، 1983، ص196-198)

فحساسية الاختبار تظهر في قدرته على التفريق بين الأفراد مهما كانت مستوى قدراتهم،كما تختص الحساسية على التصنيف الدقيق للأفراد حسب السمة المقاسة.

و سنتعرض بالتفصيل إلى هذه النقاط الثلاثة الأخيرة في العنصر الموالي.

3-الخصائص السيكومترية للإختبارات اللغوية:

هناك مجموعة من المعايير المنهجية التي يتعين على الباحثين التقيد بها اتجاه الأدوات المستعملة في قياس وتقييم الكفاءة اللغوية، وهذه المعايير تتمثل في الصدق، الثبات، الحساسية.(Rondal,1997,p41-43)

3-1 الثبات: يقصد بالثبات أن الإختبار موثوق به ويعتمد عليه وأن درجة الفرد لا تتغير جوهريا بتكرر إجراء الاختبار، أو اتساق نتائج الاختبار مع نفسها أو الاستقرار، بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئا من الاستقرار، كما أن الثبات قد يعني الموضوعية بمعنى أن الفرد يحصل على نفس الدرجة بغض النظر عن الذي يطبق عليه الاختبار أو الذي يصححه.

ويمكن تعريف معامل الثبات بأنه معامل ارتباط بين درجات الأفراد على الإختبار وبين مرّات الإجراء المختلفة أو بين تقديرات من يقومون بتصحيح الاختبار في المرّات المختلفة، أو بين نتائج إجراء الإختبار على مجموعة واحدة من الأفراد على أن يقوم بالإجراء أخصائيون مختلفون. (كوافحة تيسير مفلح، 2003، ص 83)

3-1-1 طرق حساب ثبات الإختبار: يتم حساب ثبات الإختبار بحساب معامل الثبات الذي هو في الواقع عبارة عن الإرتباط الذاتي للإختبار، وهناك عدّة طرق لحساب معامل الثبات ومن بينها نجد:

- **طريقة إعادة التطبيق:** تعتبر هذه الطريقة من أبسط الطرق وأسهلها في تعيين معامل ثبات الإختبار وتتخلص هذه الطريقة في تطبيق الإختبار على مجموعة من الأفراد ثم يعاد التطبيق مرّة أخرى على نفس المجموعة، ويحسب معدل الإرتباط بين التطبيقين لنحصل على معامل ثبات درجات الإختبار(معامل بيرسون).

- **طريقة الصور المتكافئة:** وهذه طريقة أخرى لحساب معامل ثبات الإختبار حيث يتم إعداد صورتين متكافئتين من الإختبار، و يقصد التكافؤ تساوي عدد الأسئلة في الصورتين ودرجة سهولة وصعوبة كل بند من البنود الواردة فيها، بمعنى أن السؤال الأول في الصورة الأولى يتكافئ مع السؤال الأول في الصورة الثانية من حيث الصعوبة أو سهولة.

بالإضافة إلى ذلك فإن تكافؤ الصورتين يعني تساوي معاملات الإرتباط بين البنود في كلتيهما وكذلك تساوي المتوسط والانحراف المعياري لكلتا الصورتين، ويشير هذا أيضا إلى معامل بيرسون كمعامل الإرتباط الذي يستخدم للحصول على معامل الثبات.

- **طريقة التجزئة النصفية:** ويمكن أن نستخدم هذه الطريقة عندما نتعذر إعادة التطبيق أو إعداد صورتين متكافئتين، وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة الإختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين (متكافئين) وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة، وهناك عدّة طرق لتجزئتة فقد يستخدم النصف الأول من الإختبار في مقابل النصف الثاني أو قد نستخدم الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية.

وهذا يعني أنه بعد انتهاء تطبيق الإختبار مرّة واحدة على مجموعة واحدة يمكن أن نحصـــل على مجموعتين من الدرجات، مجموعة من الدرجات تخص النصـــف الأول والمجموعة الأخرى تخص النصف الثاني من الإختبار.

و يتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين المجموعتين باستخدام معامل بيرسون و في هذه الحالة نحصـــل على معامل ثبات نصـــف الاختبار، وعليه يتعين علينا تعديل هذا المعامل الناتج أو تصـحيحه حتى نحصـل على معامل ثبات الاختبار ككل، وهناك عدّة طرق أو قوانين لتصحيح معامل ثبات نصفي الإختبار ككل نذكر منها: معادلة سبيرمان وبراون، معادلة رولون، معادلة جتمان. (سعد عبد الرحمن، 1988، ص167-184)

3-2 تعريف الصـدق: هناك عدّة مفاهيم أسـاسـية تتعلق بصـحة الإختبار أو صـدقه بمعنى أنه لا يكون الإختبار صادقا إلاّ إذا توافر ما يلي:

1-أن يكون الإختبار قادر على قياس ما وضـــع لقياســـه، بمعنى أن يكون الإختبار ذا صلة وثيقة بالقدرة التي يقيسها.

2-أن يكون الإختبار قادرا على قياس ما وضـــع لقياس فقط، بمعنى أن يكون قادرا على أن يميز بين القدرة التي يقيســـها والقدرات الأخرى التي يحتمل أن تختلط لها أو تتداخل معها.

3-أن يكون الإختبار قادرا على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيســها، بمعنى أنه يميز بين الأداء القوي والأداء المتوسط والأداء الضعيف.

(سعد عبد الرحمن، 1988، ص167-184)

3-2-1 أنواع الصدق:

هناك عدّة طرق لتحديد الصدق ومن بينها نجد:

- **الصدق الافتراضي:** ويقوم هذا النوع من الصدق على افتراض من قام بإعداد الإختبار ومن يقوم على استخدامه بأنه يقيس قدرة معينة، وذلك بناء على ما ورد فيه من بنود أو وحدات أو تعليمات.

و يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الإختبار لما يقيس ولمن يطبق عليهم، ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الإختبار، وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه هذا الإختبار، حيث يؤخذ في الاعتبار التعليمات والزمن المحدد ومدى اتفاقه مع إطار مجتمع الأفراد الذي صمم من أجله، والإمكانات المفروض توافرها من أجل التطبيق والتصحيح.

- **صدق المحتوى:** وهذا النوع من الصدق يقوم على مدى تمثيل الإختبار أو المقياس للميادين أو الفروع المختلفة للقدرة التي يقيسها، وكذلك التوازن بين هذه الفروع أو الميادين بحيث يصح من المنطقي أن يكون محتوى الإختبار صادقا ما دام سيشمل جميع عناصر القدرة المطلوب قياسها و يمثلها، ويقرر هذا النوع من الصدق أيضا مجموعة من المتخصصين في مجال القدرة أو السمة التي يقيسها الإختبار.

- **الصدق الذاتي:** وهو في الحقيقة يمثل العلاقة بين الصدق والثبات، إذ أن هذا النوع من الصدق يقوم على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء المقياس أو بمعنى آخر الدرجات الحقيقية، ويمكن تفسير ذلك بأن الدرجات الحقيقية أصبحت هي المحك الذي ينسب إليه صدق الإختبار. (سعد عبد الرحمن، 1988، ص185-227)

4-المعايير السيكومترية التي يجب أن تتوفر في الاختبارات اللّغوية:

إن استعمال الاختبارات يفرض احتياطات منهجية، ولقد قام كل من ماك كوليي و سويشر(McCauley et Swisher) سنة 1954 بدراسة ناقدة حول هذه النقطة، وهي تخص الاختبارات اللغوية الأكثر استعمالا في الولايات المتحدة في هذه الفترة، ولقد قاما هذين الباحثين بدراسة المعايير السيكومترية التي يجب أن ستند عليها الاختبارات اللغوية وهي 10 خصائص.

1- وصف خصائص العينة بدقة في دليل الاختبار.

2- يجب أن تتضمن المجموعات التحتية (كمرجع مثلا مجموعة لديها سن معين) على الأقل 100 فرد.

3- تحليل البنود بصفة كمية.

4- تقدير معطيات حول معايير النزعة المركزية وتباين النتائج (المتوسط و الإنحراف المعياري) للنتائج الخامة المتحصل عليها.

5-دراسة صدق المحتوى.

6-دراسة الصدق التنبؤي.

7- تقييم الثبات.

8- تقييم الارتباط بين درجات الأفراد.

9- وصف كامل ومفصل للإجراءات التطبيقية.

10- تقديم تعليمات حول تكميم البيانات من أجل تطبيق الإختبار.

(Chevrie-Muller.C, Narbona.J, 2000, P74)

5-أساليب التعبير عن النتائج: (البروفيلات نفس لغوية)

إنّ عملية تجسيد بروفيل نفس لغوي (Profil psycholinguistique) أهمية كبيرة خاصة عندما نستند على تصور نظري نموذجي، ولقد ركز كل من ماك كولبي وسويشر (Mc cauley et swisher) سنة 1984 على ضرورة تجسيد هذا النوع من البروفيلات إنطلاقا من اختبارات مقننة على نفس العينة.

و لقد قام الباحثين بجلب الإهتمام على الغموض أو الإبهام الذي يدور حول التعبير عن النتائج في إختبار ما بالإعتماد على "السن التطوري" (مؤدية مثلا إلى نتيجة من نوع أن الطفل لديه مستوى لغوي يكافئ سن أربعة سنوات)، ويتعلق الأمر هنا بطريقة تعبير سهلة وتضمن سهولة فهمها من طرف الأولياء وغير المختصين ولكن تعترضها مجموعة من العقبات وهي:

1-يمكن إثبات أن مستوى طفل ذو أربعة سنوات في إختبار ما على مستوى المعجم (الفهم) مكافئ لمستوى طفل ذو ثلاثة سنوات، أي يتصرف كطفل في هذا السن رغم أن معرفته بالعالم متطورة و لا يقوم بنفس نوع الأخطاء التي يقوم بها طفل صغير.

2-إنّ الوصف بالاعتماد على السّن لا تأخذ بعين الإعتبار الكفاءات في سن معينة، فمثلا إذا كانت التغيرات غير كبيرة في مجموعة ما فيمكن أن يكون هناك خلط في تقدير الكفاءات بين مستويين متتابعين عمريا و بالتالي فالوصف المؤسس على المتوسطات والإنحراف المعياري والمؤسسة على توزيع النتائج (الدرجات المعيارية، العشريات، المئينيات) تسمح على العكس بمعرفة تمركز الطفل مقارنة بأقرانه.

(Chevrie-Muller.C, Narbona.J, 2000, P 175)

6-العوامل المؤثرة في تحليل المعطيات اللغوية:

إنّ دراسة اللّغة بسيطة فقط في مظهرها و لكن المظاهر في هذه الحالة خادعة مثلما تبينه لنا فكرة الفصـــل بين القدرة اللغوية والمعرفة الميتالغوية، فلا يكفي تكلم وفهم لغة ما لكي نكون مختصـين في ميدان اللّغة ، وهل يكفي أيضـا قيادة سـيارة أو التحكم في لوحة الحاسـوب الآلي لكي نصـبح أخصـائيين في الميكانيك والإعلام الآلي، إن أغلبية الناس من ذوي الرأي الثاني ولكن بما أن اللّغة جزء متداول في الطبيعة الإنســـانية وكثيرة الاســـتعمال في الحياة اليومية فإن أغلبية الأشـــخاص يظنون في هذه الحالة أن استعمالها يقصد بذلك معرفتها ولكن هذا لا يعني ذلك.

إنّ ربط ذلك بالجانب التقييمي يتطلب منا عدم الوثوق من كل تحليل أو تشخيص لغوي أو مقترح من طرف شـــخص غير مؤهل، رغم أن هذا الأخير يتمتع بمعارف عميقة في ميادين أخرى مثل ميدان الإقتصـــاد الإنســـاني، وفي نفس الوقت فمن المهم تحســـين التكوين القاعدي للأخصـائي اللغوي وخاصـة ما يتعلق بالجوانب التقييمية وكل ما يتعلق بالأطفال وبالعوامل التطورية للغة.

ويظهر أن تطبيق الاختبارات صـــعب وأمر حســـاس فيما يخص مجموعة من النقاط المتمثلة في احترام التعليمات، الاســـتعمال المقنن للاختبار ووجود خلل في هذه النقاط سـيؤدي إلى طرح إشـكال على مسـتوى المرجع المعياري للاختبار، بالإضـافة إلى توفير الراحة النفســـية وفحص الظروف المادية والدافعية لتطبيقه و طريقة تطبيقه وأي خلل سيجعلنا لا نتحصل على نتائج غير صادقة للقدرات الحقيقية للأفراد.

(Rondal J. A,1997, p408)

إن ترجمة نتائج اختبار لغوي هي دائما عملية تتطلب المعرفة و الخبرة، فاللّغة ليست بظاهرة بسيطة واكتسابها أو بالتحديد إكتساب مختلف العناصر اللغوية مع تداخلها الوظيفي المنسجم هي ليست بمسألة بسيطة، فالأمر يتعلق بسيرورة تبدأ من نهاية المرحلة الجنينية والتي تستمر في بعض العوامل إلى مرحلة المراهقة، وعلى الفاحص أن يكون قادرا على التقدير الدقيق للوضع (Code) والسير اللغوي إتجاه خصائص الأدوات التقييمية ويتطلب استعمال هذه الأدوات أو بناء أدوات جديدة عندما يتطلب الأمر ذلك، ونجد حاليا الكثير من الأشخاص غير مؤهلين أو غير خاضعين لتكوين في اللّغة يستحوذون على بعض الأدوات ويقومون بالتقييم وأحيانا يصدرون تشخيصات وتنبؤات مستقبلية، ومن المهم أيضا التركيز على ضرورة التجديد في المعلومات فنحن نظن أن المختص المؤهل هو الشخص الذي تلقى تكوين ومعلومات صحيحة والذي يتصرف بتحفظ كبير في إثبات وجود اضطراب أو نفي هذا الاحتمال،و لكن في الحقيقة هناك خطوة تأكد التشخيص تتمثل في مقارنة النتائج المتحصل عليها من خلال العديد من الأدوات التقييمية المماثلة أو إعادة تطبيقها مرّة أخرى ، وهذه المتطلبات تفترض أنه هناك عدد كاف من أدوات التقييم اللغة الصادقة ولمختلف الأعمار عندما يتعلق الأمر بالتقييم التطوري، ولقد تعرضنا هنا إلى مشكل حساس يتمثل في بناء الأدوات التقييمية الصادقة.

وأخيرا فإن كل تقييم لغوي هي عملية دقيقة وهذا ما ينطبق أكثر أثناء تحليل اللغة العفوية، واستخدام الاختبارات المقننة والمعيارية هي أسهل في حالة ما إذا كانت الخطوات واضحة فترجمة اللغة العفوية هي أكثر صعوبة مقارنة باللّغة المستثارة لأنها ترتكز على الكفاءات الخاصة للفاحص.(Rondal J. A,1997, p409)

7-صعوبات تصميم اختبار اللّغة:

قبل البدء التطبيقي في قياس القدرات اللغوية باستعمال الاختبارات تجدر الإشارة إلى توضيح بعض الصعوبات التي الممكن أن يصادفها الباحث والتي تستلزم الإشارة إليها ومن بين هذه الصعوبات حسب روندال ما يلي:

- هناك صعوبة في تصميم بعض البنود الخاصة بالاختبارات خاصة إذا كانت هذه التصميمات تعاد بنفس الشكل وبنفس النظام بالنسبة للعينتين، لذلك فعلي الباحث أن ينوع قدر المستطاع في طريقة تصميم بنود اختباره، ذلك أن نفس طريقة إجراء الاختبار تولد لدى الطفل نوع من التفاعل اتجاه الاختبار وبالتالي فالنتائج يمكن أن تكون غير دقيقة.

- هناك صعوبة أخرى في إجراء الاختبارات وهي طريقة تدريج بنود الاختبارات التي في بعض الأحيان لا تراعي النمو الطبيعي للغة عند الطفل، فنجد في الاختبار بعض البنود الصعبة في المقدمة وتلك السهلة في الخاتمة، وبالتالي فالمفحوص قد يصطدم للوهلة الأولى بصعوبات وقد تأخذ كل وقته ولا ينتبه للبنود السهلة، لذلك فمن المفروض أن تناسب بنود الاختبار النمو الطبيعي للغة، مثلا لا نسأل الطفل عن صورة النّسر قبل أن نسأله عن صورة القط.

- هناك صعوبة أخرى تتمثل في طريقة تصميم بعض البنود الخاصة بالاختبارات اللغوية، وهي أنه في كثير من الأحيان يستعمل المصمم عدد كبير جدا من الأسئلة لقياس قدرة معينة ثم يعيد نفس الأسئلة بطريقة أخرى وهذا لا يعني تنويع بل إعادة.

(بارة سيد أحمد،2010، ص144)

– صعوبة أخرى كثيرا ما نجدها في تصميم بعض اختبارات اللّغة والتي يمكن أن تؤدي إلى الحصول على نتائج غير دقيقة، ونختصر هذه الصعوبات في الاختبارات التي تقيس الفهم والإنتاج اللغوي، فالخطأ الذي يقع فيه مصممي الاختبار هو في اختبارهم للفهم يطرحون أسئلة تحتاج إلى إجابة لفظية، وبالتالي فالفرد الذي يكون لديه مستوى عالي من الفهم مصحوبا باضطرابات لغوية لا يستطيع الإجابة عن بنود الفهم رغم أن فهمه عال، وبالتالي يستحسن أن تكون أسئلة الفهم اللغوي بالإجابة بنعم أو لا أو بالإشارة البسيطة من المفحوص.

– مشكل أساسي ومهم جدا يجب الإشارة إليه وهو طريقة تحويل النقاط الخام إلى نقاط أساسية، فبعض الاختبارات تقيس القدرات المختلفة التي قد تكون البعض منها عالية وبعضها ضعيفة، و تصميم الاختبار يتطلب تحويل نقاط القدرة العالية مع القدرة الضعيفة في معدّل واحد فإن ذلك المعدّل لا يعكس الضعف الحقيقي للقدرة الضعيفة، لأن طريقة تحويل ومعالجة النقاط الخام إلى نقاط نهائية في نهاية الاختبار توجب الإبقاء على النقاط الخام التي تحصل عليها المفحوص وهذا لتكشف عن الضعف وقيمته وطبيعته قبل تحويلها.

– وفي الأخير يجب الإشارة إلى صعوبة قد أشرنا إليها سابقا وهي عامل مدى صلاحية الاختبار، فالاختبارات تفقد جزء من مصداقيتها مع الزمن لأن القدرات البشرية تتطور عبر الأجيال، وبالتالي فاختبار اللّغة الذي صمم مثلا في السبعينات يكون بحاجة إلى مراجعة وإعادة التصميم إذا أردنا تطبيقه حاليا، وهذا انطلاقا من فكرة ما كان صعبا سابقا أصبح أقل صعوبة حاليا ذلك أن الظروف والقدرات تتغير مع الوقت.

(بارة سيد أحمد،2010، ص145)

8- تعريف التكييف:

يعرف هامبلتون (Hambleton) سنة 1999 تكييف الإختبارات بأنه مجموعة من الإجراءات التي تتمثل أولا في تحديد ما إذا كان الاختبار صالح لقياس نفس المفهوم في ثقافة ولغة مختلفة، ثم اختيار المترجمين والتعديلات اللازمة في إعداد الاختبار الذي سيتم استعماله في لغة أخرى إلى نهاية العملية و المتمثلة في تكييف الاختيار و التأكد من مطابقته للطبعة المكيفة.

وحسب سيريسي (Sireci) سنة 1999 فإنه يمكن تكييف الاختبارات من لغة إلى أخرى نتيجة عدة نقاط و هي:

- عندما تكون المعارف والقدرات التي نريد تقييمها هي نفسها الموجودة في الاختبار الأصلي، وبالتالي فعملية التكييف لا تغير من محتوى وبنية الاختيار من لغة إلى أخرى.

- يمكن أن تكون هناك فعالية في تكييف اختبار موجود مسبقا أكثر من بناء اختبارات جديدة في لغة أخرى، فصياغة اختبارات جديدة يأخذ وقت طويل و يتطلب جهد كبير.

- يمثل تكييف اختبار بطريقة صحيحة إثباتا لتكافئ الاختبارات المستعملة في مختلف اللّغات.(Laveault.D, Gregoire.J, 2002,p55)

9-الخطوات الأساسية المتبعة لتكييف الإختبارات اللغوية:

بالاعتماد على الخطوط الأساسية التي وضعتها الجمعية العالمية للاختبارات (International test commission) قام كل من هامبلتون(وسريسي وروبن سنة 1999 بوضع مجموعة من ثمانية مراحل أساسية في تكييف الاختبارات وهي:

1- التأكد من أهمية الإختبار بالنسبة لكل العينات المراد دراستها.

2- تحديد ضرورية ترجمة الإختبار.

3- إختيار وتكوين المترجمين.

4- ترجمة وتكييف الاختبار.

5- مراجعة الصيغة المكيفة للإختبار.

6- تجريب الصيغة المكيفة.

7- إجراء دراسة (معقمة) حول الصيغة المكيفة.

8- تقديم معلومات لكل مرحلة من مراحل التقدم في الصيغة المكيفة.

10-القواعد الأساسية في تكييف الإختبارات اللغوية:

من أجل تفادي كل مصادر الخطأ في التقييم باستعمال الإختبارات المكيفة قام المختصون في القياس و التقييم في علم النفس و علوم التربية بصياغة مجموعة من القواعد التي يجب احترامها، وتتمثل هذه القواعد الثلاثة (المعايير) و المقتبسة من معايير الإختبارات في مجال التربية و علم النفس الصادرة من الجمعية الأمريكية للبحث في التربية سنة 1985 فيما يلي:(Laveault.D, Gregoire.J, 2002, P55)

القاعدة الأولى :عندما يقوم مستخدم الإختبار بتغييرات في شكل الإختبار و في طريقة تطبيقه وعناصره الأساسية أو اللّغة و المحتوى يجب عليه إعادة دراسة صدقه في الظروف الجديدة، أو تبرير عدم حساب صدق جديد أنهغير ضروري أو غير ممكن.

القاعدة الثانية : عندما يكون هناك ترجمة اختبار ما من لغة أو لهجة إلى لغة أو لهجة أخرى يجب تأكيد ثباته على المجموعات اللغوية التي يتم اختبارها.

القاعدة الثالثة: عندما تقترح المقارنة بين صيغتي الإختبار الأصلي والمكيف في لغتين مختلفتين يجب الإعتماد على الخصائص الأساسية التي يقيسها الإختبار والتأكد من وجودها بنفس الطريقة في الإختبارين.

11-الخيارات الموجودة أمام الباحث في تكييف الإختبارات في لغات وثقافات مختلفة:

من المهم بناء عدّة طبعات لإختبار ما واستعمالها في لغات مختلفة وفي هذه الحالة يتواجد مصمم الإختبار أمام خيارين وهما:

1-يمكن لمصمم الإختبار بناء عدة صيغات لإختبار ما بعدة لغات متأكدا أن مهما كانت اللغة التي كتب بها فهو مبني على خصائص مماثلة، و بهذه الطريقة يضمن الباحث أن الصيغة الجديدة مبنية على نفس المحتوى و لا يوجد اختلاف كبير فيما يخص طريقة الإجابة على الأسئلة.(Laveault.D,Gregoire.J,2002, 46-55)

2-يمكن أيضا لمصمم الإختبار ترجمة إختبار واحد أو نفس الاختبار في عدّة لغات متأكدا أنّ الترجمة لا تغير من درجة صعوبة الإختبار ولا حتى خاصية من خصائصه كأداة قياس، و عندما لا تكفي الترجمة في ضمان تقديم إختبار مكافئ للإختبار الأصلي على المصمم وضع كل الإمكانيات اللازمة من أجل تبني الإختبار حسب الخصائص اللغوية و الثقافية لأفراد العينة التي يتوجه إليها.

إن تكييف الإختبارات إذن يتموضع بين ترجمة بسيطة وبناء للإختبارات حيث أن الترجمة لا تهتم بتأثير تغيير أسئلة الرائز في اللّغة الأخرى على حساب أهميتها أما البناء فيتمثل في تطوير طبعات للإختبارات متشابهة في اللغتين بالإعتماد على مجموعة من القواعد التي يجب احترامها.

12- صعوبات تكييف الإختبارات اللغوية

تتعرض عملية تكييف الإختبارات إلى مجموعة من الصعوبات، و لقد حصرها هامبلتون سنة 1999 في ثلاثة مجموعات كبرى و هي تمثل مصادر الخطاء و عدم صلاحية الإختبارات الجديدة التي لها علاقة بعملية التكييف و هي تتمثل في:

1- الاختلافات اللّغوية والثقافية.
2- المشاكل التقنية والصعوبات المنهجية.
3- ترجمة النتائج.

يجب الإشارة إلى أن مصادر هذه الأخطاء ليست فقط الوحيدة المعيقة في تكييف الإختبارات و لكنّها يمكن أن تتواجد أيضا على مستوى الترجمة و على مستوى البناء، ففي ترجمة الإختبار فإن مصادر عدم الصلاحية هي بكل بساطة مجهولة و نفترض أنّ ترجمة البنود الأصلية إذا تمت بصفة جيدة فإنها ستؤدي إلى بنود غير منحرفة.

أما في حالة بناء الإختبار فإننا نحاول صياغة صورة مكافئة بتطوير صور مماثلة لنفس الإختبار في لغات مختلفة، في حين أن وسائل التحقق من غياب الإنحراف في هذا السياق قليلة، فبناء و تطوير صور مماثلة لنفس الإختبار مستحسن و لكن في حالة وجود اختلاف ثقافي يستحيل القيام بعملية البناء و تجعله أمر صعب.

(Laveault.D,Gregoire.J,2002, 46-55)

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث

1-الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية دراسة مسحية استكشافية، إذ هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان فهي مرحلة أولية تسبق التطبيق، ولقد تمّت دراستنا الاستطلاعية على مستوى المدرسة الابتدائية ابن باديس ببومرداس بعد الإلتقاء بمديرة المدرسة والمعلمين المسؤولين عن كل صف.

والهدف من الدراسة الاستطلاعية في بحثنا هو:

- التعرف على الظروف والإمكانات المتوفرة في الميدان.

- التأكد من توفر العينة لدراسة موضوع البحث والسّماح بالقيام بمقابلات فردية معها حسب مقتضاة موضوع و أداة البحث التي تتطلب تطبيق فردي لبنود الإختبار في وقت يتراوح ما بين 15 إلى 20 دقيقة عند كل حالة.

- وضع جدول توقيت خاص يسمح للالتقاء بالتلاميذ في ساعات خاصة (الرسم وساعات التربية البدنية والأيام التي يتغيب فيها الأساتذة) لكي لا نعيق عملية التمدرس عند التلاميذ.

-تجريب اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية في صورته الأصلية عند مجموعة من الأطفال لمعرفة مدى وضوح تعليماته وصلاحية بنوده مع رصد الصعوبات التي يجدها الأطفال أثناء الإجابة عليه.

1-1 مكان الدراسة التجريبية: تم إجراء الدراسة التجريبية في مدرسة إبن باديس التي تقع في الناصرية والتي تحتوي على قسمين إبتداءا من القسم التحضيري إلى السنة الخامسة.

2-2 عينة الدراسة التجريبية: تم تجريب الإختبار على عينة تتكون من 60 طفل، أي 10 طفل في كل فئة عمرية انطلاقا من سن 5سنوات و 3أشهر إلى 10 سنوات و3أشهر.

3-3 نتائج الدراسة التجريبية: بعد تجريب الإختبار تبين لنا أن التعليمات كانت واضحة عند الأطفال مع تباين في الإجابات على البنود في كل الأبعاد التي يحتويها مع رصد الصعوبات التي وجدها تقريبا كل الأطفال فيما يخص بعض البنود، وهذا ما جعلنا نقوم بعملية تكييف الإختبار وإجراء التعديلات

اللازمة إنطلاقا من نتائج الدراسة التجريبية للصيغة الأصلية لمراجعة النقائص، خاصة و أن الاختبار طبق بصفة فردية أي في مقابلة بيننا و بين الأطفال، سمح لنا بمعرفة هل البنود التي وجدت على مستواها صعوبات هي بنود غامضة أو تمثل أشياء غير معروفة في الوسط الجزائري أم أنها تتجاوز قدرات الطفل، بالإضافة إلى تأكدنا من ضرورة اجراء التعديلات على البنود انطلاقا من الهدف المرجو منها في دراسة القدرات اللغوية الشفهية حسب خصائص اللغة الممارسة عند الأطفال في الوسط الجزائري.

و سنعرض الى كل التعديلات التي أجريت على الصيغة الأصلية انطلاقا من الصعوبات التي رصدناها بالتفصيل مع الشرح في العنوان المخصص لعرض أداة البحث.

2-الدراسة الأساسية:

2-1 منهج البحث:

لقد تمّ الاعتماد في دراستنا على المنهج الوصفي باعتباره مناسبا لأغراض دراستنا التي تهدف إلى جمع بيانات حقيقية ومفصلة للظاهرة اللّغوية عند الأطفال في فترة عمرية محدّدة (من 5 إلى 10 سنوات)، مع الوصف الدقيق لجوانب اللغة الشفهية في اللغة الممارسة عند الأطفال باستعمال الأرقام كما هي مستعملة في الواقع، و ذلك بتطبيق الإختبارات التي تمثل أداة تحليل تسمح بالتعبير عن القدرة اللغوية باستعمال القيمة الرقمية و هذا ما يعتبر في حد ذاته وصفا للظاهرة.

ويعتبر الأسلوب الوصفي أحد اشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (سامي محمد ملحم، 2002، ص 352)، كما أنه منهج يركز على ما هو كائن في وصفه وتفسيره للظاهرة موضوع الدراسة، ويعمل على جمع البيانات والمعلومات عن موضوع الدّراسة وتحليلها وتفسيرها. (مدحت عبيدات، 1999، ص 74)

2-2 مكان وزمان إجراء البحث:

تمّ إجراء بحثنا في بداية شهر نوفمبر 2014 إلى أواخر شهر ماي 2016 على مستوى المدارس الموجودة في مقاطعة الجزائر وسط على مستوى المدارس الإبتدائية التالية:

– المدرسة الأولى تتمثل في مدرسة الإبتدائية موازاة أمحمد التي تقع بحي الكثبان لمنطقة شراقة الغربية في ولاية الجزائر العاصمة.

–المدرسة الثانية تتمثل في المدرسة الإبتدائية إبن باديس والتي توجد في شارع علي بروبي بدائرية الناصرية، ولاية بومرداس.

–المدرسة الثالثة تتمثل في المدرسة الابتدائية بوخالفة و التي تقع غرب ولاية تيزي وزو.

2-3 عينة البحث وخصائصها: تتكون عينة البحث من161طفل تتراوح أعمارهم ما بين 5-10 سنوات (88 ذكور و73إناث) تم اختيارها بطريقة عشوائية، وتخضع عينة البحث للمعايير التالية:

- كل الأطفال يستعملون اللغة الدارجة للاتصال اليومي في البيت.
- كل الحالات لا تعاني من أي إعاقة بصرية أو سمعية أو حس حركية.
- استبعاد الحالات التي تجاوزت السن 10 سنوات في أقسام السنة الخامسة.

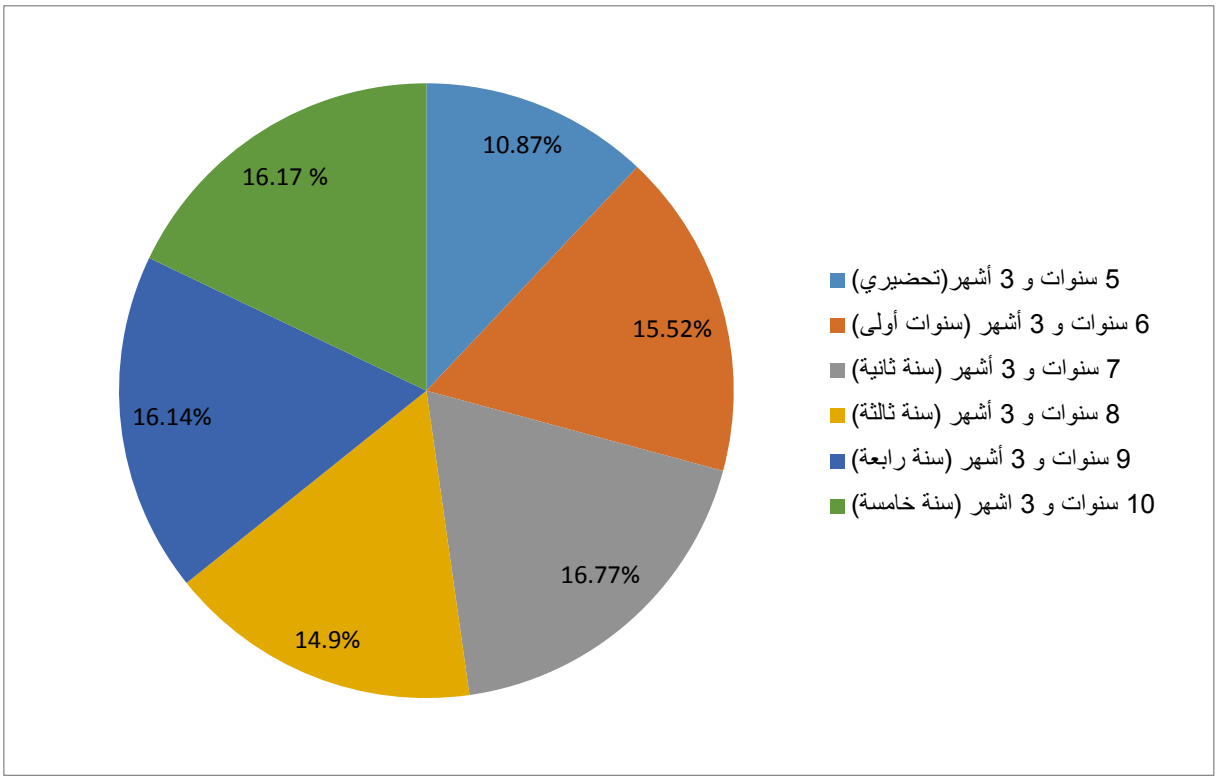
و سنعرض خصائص عينة بحثنا في الجداول التالية:

السن	الأطوار التعليمية للتعليم الأساسي	التكرارات	النسبة المئوية
5 سنوات و3 أشهر	تحضيري	**32**	**% 10.87**
6 سنوات و3 أشهر	الطور الأول من التعليم الأساسي (سنة أولى)	**25**	**% 15.52**
7 سنوات و3 أشهر	الطور الأول من التعليم الأساسي (سنة ثانية)	**27**	**% 16.77**
8 سنوات و3 أشهر	الطور الأول من التعليم الأساسي (سنة ثالثة)	**24**	**% 14.90**
9 سنوات و3 أشهر	الطور الثاني من التعليم الأساسي (سنة رابعة)	**26**	**% 16.14**
10 سنوات و3 أشهر	الطور الثاني من التعليم الأساسي (سنة خامسة)	**27**	**% 16.17**
المجموع	/	**161**	**% 100**

جدول رقم(1) يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن والأطوار التعليمية للتعليم الأساسي التي تتمدرس فيها.

يظهر لنا من خلال الجدول أن أفراد عينة بحثنا تتراوح أعمارهم ما بين 5 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر تتوزع على الأقسام ما بين التحضيري إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وتتوزع النسب المئوية لأعمار العينة بالترتيب كالتالي: 10.87 % بالنسبة لأطفال 5 سنوات و3 أشهر، 15.52 % بالنسبة لأطفال 6 سنوات و3 أشهر، 16.77 % لأطفال7 سنوات و3 أشهر، 14.90%

لأطفال 8 سنوات و3 أشهر، 16.14% بالنسبة للأطفال الذين يبلغ عمرهم 9 سنوات و3 أشهر .



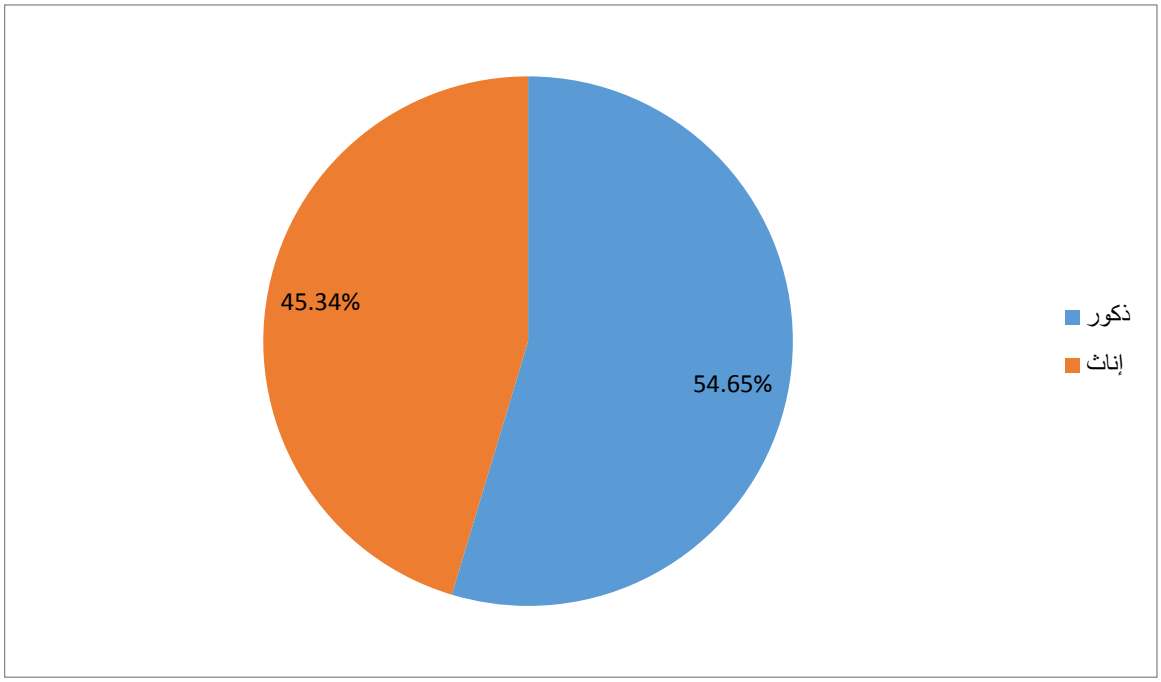
رسم بياني رقم (1) يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن والأطوار التعليمية للتعليم الإبتدائي.

-توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	88	%54.65
إناث	73	%45.34
المجموع	161	% 100

جدول رقم (2) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

يظهر لنا من خلال الجدول ان نسبة 54.65% من عينة البحث ذكور ونسبة 45.34% إناث.



رسم بياني رقم (2) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

2-4 أداة البحث:

2-3-1 وصف الصيغة الأصلية لإختبار خومسي لتقييم اللّغة الشفهية:

يهدف اختبار خومسي (ELO) إلى وصف وتقييم اللّغة الشفهية عند الأطفال انطلاقا من 3 إلى 10 سنوات، حيث يسمح بتحديد أو اكتشاف الأطفال الذين يمكن أن يواجهون صعوبات في التعلم، وهذه البطارية مخصصة لوصف وتقييم دقيق لمختلف عناصر الكفاءة اللغوية والمتمثلة في المعجم، الفونولوجيا والجانب المورفو نحوي وذلك على نحو تام وكامل كما يسمح أيضا هذا الاختبار بدراسة اللغة على مستوى كل من الفهم و الإنتاج.

والتحليل الإكلينيكي الدقيق لهذه العناصر سيسمح بتكوين بروفيلات فردية وتحديد على أي مستوى من هذه العناصر يجب التدخل سواءا بصفة مباشرة أو غير مباشرة.

و تتكون هذه البطارية من 6 بنود مقسّمة إلى 4 مجالات كبرى وهي:

1-المعجم: (lexique)

1-1- الإستقبال المعجمي ((lexR) Lexique en réception)

1-2- الإنتاج المعجمي: ((lexP) Lexique en production)

2- الفونولوجيا: ((RepM) Répétition de mots)

3- الفهم: ((c) compréhension)

و ينقسم الفهم إلى بندين فرعين وهما:

3-1- الفهم: ((c_1) compréhension): خصص للأطفال من 3 سنوات و3 أشهر و4 سنوات و3 أشهر .

3-2- الفهم: ((c_2) compréhension): يخص الأطفال انطلاقا من 5 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر، و هي الفئة العمرية التي إنصب عليها موضوع بحثنا و التي سيكف من أجلها إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية في دراستنا.

4- التعبير اللّغوي:

4-1- إنتاج العبارات: ((prodE)Production d'énoncés)

4-2- تكرار العبارات: ((RépdE) Répétition d'énoncés) و يلخص الجدول التالي توزيع البنود على المجالات الكبرى:

المجالات	الإستقبال المعجمي	الإنتاج المعجمي	تكرار الكلمات	الفهم	إنتاج العبارات	تكرار العبارات
1-المعجم	X	x				
2- الفونولوجيا			X			
3- الفهم				X		
4- التعبير اللغوي					x	X

جدول رقم (3) يمثل توزيع بنود إختبار خوسي لتقييم اللّغة الشفهية على المجالات الكبرى.

وتسمح البنود الثلاثة الأولى بدراسة المعجم على المستوى الشكلي والمحتوى والمتمثلة في:

1-الإستقبال المعجمي: الذي من خلاله يتوجب على الطفل اختيار صورة من أربعة صور مقترحة في هذا البعد و يتضمن البنود أسماء الأشياء.

2-الإنتاج المعجمي: هنا نطلب من الأطفال تسمية صورة بالإجابة على السؤال "ما هذا" أو "ماذا يفعل".

3-تكرار الكلمات: يسمح هذا البند بدراسة الفونولوجيا المعجمية عن طريق مجموعتين من 16 كلمات التي تختلف حسب تداولها وتعقدها الفونولوجي.

أمّا البنود التالية فهي مخصصة لدراسة الكفاءة المورفونحوية على مستوى كل من الاستقبال والإنتاج و التي تشمل البنود الثلاثة الأخيرة.

4-تقييم الفهم مع قدرات التصحيح الذاتي: وذلك باستعمال لوحات من أربعة صور ترافقها عبارة عبارات و ينقسم هذا البعد إلى جزأين الجزء الأول مخصص للأطفال الأصغر سنا من 3 سنوات و3 أشهر إلى 4 سنوات و3 أشهر و الجزء الثاني الأخرى للأطفال من 5 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و 3 أشهر.

.

5- تكرار العبارات: يتكون من 15 بند مخصص للأطفال من 3 سنوات و3 أشهر إلى 5 سنوات و 3 تسمح بدّراسة بعض مظاهر إنتاج العبارات على المستوى المورفو-نحوي.

6- إنتاج العبارات (تكملة الجمل): يتكون من 25 بند تسمح هي أيضا بدراسة مختلف مظاهر إنتاج العبارات على المستوى المورفو نحوي.

وفي الأخير يمكن استخلاص أو تجسيد بروفيلات انطلاقا من مجموع النقاط التي ستسمح باستخلاص الميزات الخاصة للتوظيف اللغوي لكل طفل مع إثبات وجود أو غياب النقاط الغير المنسجمة لمختلف عناصر اللّغة المدروسة.

إن معظم البنود مصممة بوضع نقاط توقف الذي يسمح بعدم تطبيق كل البنود على الحالات، و في هذه الحالة يمكن اقتراح البنود الغير المستعملة بعد الانتهاء من عملية التكفل بالحالة.

2-3-2 طريقة تطبيق الاختبار:

يطبق الاختبار بطريقة فردية في مقابلة شخصية مع الأطفال مع مراعاة بعض النقاط وهي:

1-يجب أن نقدم بنود الاختبار بصفة حيادية دون أي تلميح أو تركيز على نقطة ما أو استعمال إيقاع معين.

2-يمكن تقسيم إجراء كل الاختبار في حصتين وذلك خاصة عند الأطفال الصغار الذين يتعبون بسرعة.

ملاحظة:

إن تحليل النتائج في هذا الإختبار سيعتمد أو سينصب على مجموع النقاط الأساسية لإجابات الأفراد على بنود كل بعد من أبعاد الإختبار، أما النقاط الفرعية الأخرى فما هي إلا تحليل للإجابات الأساسية التي يمكن أن تقدم معلومات عن نوع وحجم الأخطاء اللغوية عند الأفراد وهذا يخص البنود الثلاثة من الإختبار المتمثلة في الفهم، إنتاج العبارات وتكرار العبارات.

و يتكون الاختبار من عدة أبعاد والمتمثلة في :

1- المعجم:

1-1- الاستقبال المعجمي: (Lexique en réception Rép)

يتكون هذا البعد من 20 لوحة تتضمن 4 صور موجودة في كراس الإختبار و يطلب من الطفل الإشارة إلى صورة معينة انطلاقا من إسم الشيء المقترح، والكلمات المعنية للإشارة إليها هي الكلمات المكتوبة بالخط المائل الموجودة في ورقة الإجابة وفي هذا البعد لا تقدم أي أمثلة توضيحية.

التعليمة: "أري لي الصورة أين يوجد فيها... (إسم الشيء) "

التنقيط: تقدم نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة وتجمع في الأخير عدد الإجابات الصحيحة.

- النقطة الأقصى للإجابات الصحيحة هي 20 نقطة مهما كان المستوى أو سن الطفل.

1-2- الإنتاج المعجمي: (Lexique en production Lexp)

في هذا البعد يتم تسمية الصور ويتكون البند من جزئين منفصلين:

الجزء الأول: يتكون من 50 كلمة تمثل أسماء الأشياء وعلى الطفل الإجابة على السؤال ما هذا؟ أي ماذا تمثل الصور.

و يقترح هذا الجزء على الأطفال من 5سنوات و3 أشهر إلى سن 10 سنوات و3 أشهر وهناك مستويين للتوقف وهما:

عند البند 20: بالنسبة للأطفال الذين يبلغ سنهم 5 سنوات و3 أشهر.

عند البند 32: بالنسبة للأطفال من 6 سنوات و3 أشهر إلى 8 سنوات و3 أشهر.

في حين يجيب الأطفال الذين يبلغ سنهم 9 سنوات و3 أشهر و10 سنوات و3 أشهر على كل البنود المتمثلة في 50 بند.

الجزء الثاني: يتكون من 10 كلمات تمثل أفعال (الأحداث) وعلى الطفل الإجابة على السؤال ماذا يفعل؟ (تسمية الأفعال) ونقترح هذه المجموعة على الأطفال من 5 سنوات و3 أشهر إلى 8 سنوات و3 أشهر مباشرة بعد المجموعة الأولى.

التعليمة بالنسبة للجزء الاول: "ما هذا؟".

التعليمة بالنسبة للجزء الثاني "ماذا يفعل؟"

التنقيط: نقدم نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على السؤال "ما هذا" والسؤال "ماذا يفعل" وفي الأخير نتحصل على النقطة الإجمالية للإنتاج المعجمي بالجمع بين نقاط الجزأين.

- النقاط القصوى للإجابات الصحيحة التي يتم الحصول عليها من بند تسمية الأشياء "ما هذا" هي:

- 20 نقطة بالنسبة لأطفال 5 سنوات و3 أشهر.

- 32 نقطة بالنسبة للأطفال من 6 سنوات و3 أشهر إلى 8 سنوات و3 أشهر.

- 50 نقطة بالنسبة للأطفال من 9 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر.

والنقاط القصوى للإجابات الصحيحة على بند المعجم الإنتاجي (Lexp) بعد جمع نقاط تسمية الأشياء وتسمية الأفعال ستكون:

- 30 نقطة بالنسبة للأطفال الذين يبلغ سنهم 5 سنوات و3 أشهر.

- 42 نقطة بالنسبة للأطفال من 6 سنوات و3 أشهر إلى 7 سنوات و3 أشهر.

- أما بالنسبة لأطفال الذين يبلغ سنهم 9 سنوات و3 أشهر و10 سنوات و3 أشهر فيأخذ بعين الإعتبار فقط مجموع نقاط بنود تسمية الأشياء لأنه لم يقترح لهم بنود تسمية الأفعال.

3- تكرار الكلمات: (Répétition de Mots RepM)

يتكون البند من مجموعتين من 16 كلمة مرتبة حسب التعقد الصوتي، وهي موجودة في كراس الاختبار.

- المجموعة الأولى مقترحة للأطفال من 3 سنوات و3 أشهر إلى4 سنوات و3 شهر.

- المجموعة الثانية والتي تمثل عينة الأطفال التي تهمنا و التي كيف من أجلها الإختبار مقترحة للأطفال إنطلاقا من 5 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر.

التعليمة: "أعد بعدي ما سأقوله، يجب أن تستمع جيدا لأنني أقوله مرة واحدة فقط".

التنقيط: تقدم نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة (تكرار صحيح للكلمة).

- الدرجة الأقصى للإجابات الصحيحة هي:

- 16 عند الأطفال الذين يتراوح سنهم 3 سنوات و3 أشهر و4 سنوات و3 أشهر.

- 32 بالنسبة للأطفال الذين يتراوح سنهم 5 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر.

ملاحظة:

-هناك مستوى للتوقف عند الكلمة 16 بالنسبة لأطفال المجموعة الأولى الذين عندهم صعوبات في المواصلة في بنود تكرار الكلمات.

-إن كلمات المجموعة الأولى التي تتكون من 16 كلمة و هي غالبا معروفة عند الأطفال ولكن ليس ضروريا كثيرة الاستعمال.

تضاف المجموعة الثانية إلى الأولى ليجيب عليها الأطفال انطلاقا من السن 5 سنوات و3 أشهر و هي تتكون من 16 كلمة تتضمن أكثر من مقطعين، وهذا ما يجعل هذا الجزء من الاختبار حساس لكل اضطراب فونولوجي الذي يدعى باضطراب الكلام مقارنة بنتائج البنود التي تدرس المعجم سواءا في الإستقبال أو الانتاج، و المعطيات التي يتم الحصول عليها في بند تكرار الكلمات يسمح بالحصول على فكرة مرضية عن طريق معالجة الكلمة الشفهية عند الأطفال.

3- الفهم: (Compréhension C)

ينقسم مستوى الفهم الى نوعين، الفهم 1(C1) المخصص للمجموعة الأولى التي يتراوح سنها ما بين 3 سنوات و3 أشهر إلى 4 سنوات و3 أشهر والفهم 2 (C2) المخصص للمجموعة الثانية التي يتراوح سنها ما بين 5 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر، والتي تمثل الفئة العمرية التي ستجرى عليها الدراسة .

-الفهم2 (C2):

يتكون الإختبار في هذا المستوى من 32 لوحة تتضمن 4 صور مرتبطة بعبارات، ومهمة الأطفال هو اختيار من بين الصور الأربعة الصورة التي توافق مضمون العبارة التي يقولها المفحوص، كما تستعمل لوحتين للتدريب والتي تتمثل في اللوحتين الأخيرتين من مجموعة صور المجموعة الأولى المقترحة في بنود الفهم (C1) أي اللوحة رقم 19 و20 لشرح التعليمة.

و لقد تمّ اقتراح نوعين من العبارات على الأطفال:

- 16 عبارة تعتمد على مضمون الصورة(إيقونية)((Imageable(ig): حيث يعتمد اختيار الصورة المرغوب بناءا على كفاءة مورفولوجية و نحوية دنيا.

- 16 عبارة استدلالية((inférentiel (if): حيث يعتمد اختيار الصورة المرغوب على كفاءة مورفولوجية معقدة، فهي عبارات تتضمن مفاهيم الزمن و علاقات سببية تتطلب كفاءات ميتا سردية، وفي هذه الحالة لابد من استخدام قدرات مورفونحوية معقدة.

وتنقسم المجموعة التي تدرس الفهم إلى مجموعتين فرعيتين مع التوقف عن الإجابة على البنود عند البند 21 بالنسبة للأطفال الذين يبلغ سنهم 8 سنوات و3 أشهر، و تتكون المجموعة الفرعية الأولى من 21 بند أغلبية بنودها من نوع (Ig)، فهناك 16 عبارة من نوع(Ig) مكملة بـ 5 بنود من (If)، وهذه المجموعة مخصصة للأطفال الأكثر صغرا من 5 سنوات و3 أشهر إلى 8 سنوات و3 أشهر .

و المجموعة الفرعية الثانية التي تتكون من 11 بند من نوع (lf) و المخصصة للأطفال ما بعد سن 8 سنوات و3 أشهرالأطفال الأكثر صغرا الذين تحصلوا على درجة مرتفعة في الجزء الأول من الاختبار.

طريقة تسجيل الإجابات:

– تسجل الإجابات في إطار موجود في الجهة اليسرى من كراس الإختبار في الصفحة المخصصة لدراسة بعد الفهم و رقم الصورة الموافقة للإجابة الصحيحة موجودة بين الخانات المخصصة لتسجيل الإجابة .

–هناك تقديم ثاني للصور في حالة تقديم الطفل إجابة خاطئة أثناء العرض الأول للصور.

التعليمات: هناك نوعين من التعليمات في دراسة جانب الفهم عند الأطفال.

–**التعليمة الأولى:** خاصة بالعرض الأول للصور.

"سنعمل معا، إستمع جيدا لما أقوله وأشر إلى الصورة التي يوجد فيها ..."

–**التعليمة الثانية:** خاصة بالعرض الثاني للصور وذلك عندما تكون الإجابة في العرض الأول خاطئة، حيث تقدم للطفل فرصة أخرى للإجابة على البنود.

"إسمع جيدا ما أقوله وأشر إلى الصورة التي يوجد فيها ماقلته لك"

التنقيط: إنّ تنقيط إجابات الأطفال بما فيها الإجابات الصحيحة المنتظرة تتوزع على أربعة خانات مرمزة لها ب lg (lg_1 وlg_2) والتي تمثل إجابات الأطفال على العبارات التي تعتمد على الصورة (الإيقونية) والتي تشير إلى إجابات العرض الأول للصور، والثاني خانات خاصة للجمل من نوع (lf_1و lf_2) والتي تمثل إجابات الأطفال على العبارات الإستدلالية خلال العرض الأول والثاني دائما، و بالتالي يمكن استخلاص عدة نقاط يتم حسابها و هي:

– النقطة (Ig_1) وهي مجموع النقاط (+) والتي تمثل مجموع الإجابات الصحيحة المتحصل عليها في العرض الأول للعبارات من نوع (Ig).

– النقطة (If_1) وهي مجموع النقاط (+) والتي تتمثل مجموع الإجابات الصحيحة المتحصل عليها في العرض الأول للعبارات من نوع (If).

– مجموع نقاط (If_1+Ig_1) تمثل ما يسمى بالفهم الآني.(Compréhension immédiate)(CI)

– النقطة (Ig_2) و التي تمثل مجموع النقاط المتحصل عليها في العرض الأول والثاني للعبارات (Ig) بحساب مجموع الإجابات الصحيحة من خلال التنقيط ب(+) في الخانة (Ig_2) و(Ig_1).

– النقطة (If_2) والتي تمثل مجموع النقاط المتحصل عليها في العرضين للعبارات من نوع (If)بحساب مجموع الاجابات الصحيحة من خلال التنقيط ب(+) في الخانة (If_2) (If_1).

– مجموع نقاط (If_2+Ig_2) تمثل ما يسمى بالفهم العام وهي النقطة العامة المتحصل عليها بعد العرض الثاني للعبارات في كلا النوعين من العبارات. (Compréhension globale) (CG)

– وهناك 3 مؤشرات أخرى يمكن أيضا حسابها من أجل وصف سلوك الأطفال في العرض الثاني للصور وهي:

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

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

– عدد النقاط التي تمثل التغيير في الإشارة: (Changement de désignation)(CD)أي عدد الإشارات المختلفة للصور في العرض الثاني دون الإشارة إلى الصورة الصحيحة.

وفي دراسة هذه النقاط الثلاثة لا نقوم بالتفريق بين بنود (Ig) عن بنود (If).

إنّ النقاط القصوى المتحصل عليها بعد تطبيق بنود الفهم ستوظف في مجموعات جزئية وهي:

– النقطة القصوى للإجابات فيما يخص العبارات من نوع (If) هي16 أما النقطة القصوى للإجابات للعبارات من نوع (Ig) فهي 5 وذلك فيما يخص تقييم الفهم المحدود بالمجموعة الأولى من البنود (التي تتكون من البند 1 إلى البند 21).

–النقطة القصوى للإجابات والتي تمثل مجموع النقاط (If_1+Ig_1)والتي تعبر عن الفهم الآني(CI)و مجموع النقاط (If_2+Ig_2)التي تعبر عن الفهم العام(CG) هي 21.

– النقطة القصوى للإجابات على البنود من نوع (If) و(Ig) هي 21نقطة، و بالنسبة ل(CI) و(CG) فهي 32 كأقصى حد.

5– إنتاج العبارات: (Production d'énonceés ProdE)

يهدف هذا المستوى إلى دراسة الكفاءات النحوية عند الأطفال ويتكون من 3 بنود تدريبية و25 بند مقدمة في دفتر من اللوحات التي تتكون من صورتين، والمطلوب من الطفل تكملة جملة ناقصة تتعلق بمضمون الصورة الثانية إنطلاقا من الجملة التي يتلفظ بها الفاحص والتي تتعلق بمضمون الصورة الأولى مع تفادي استعمال الإيقاع، فالجملتين متكاملتين ونفس الشيء بالنسبة للصور أيضا، و عند تقديم البنود الثلاثة التدريبية فإن الفاحص يعيد ذكر الجملة الثانية عندما لا يقدم الأطفال الإجابة الصحيحة في المرة الأولى.

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

التعليمة: بعد تقديم بنود التدريب تقدم التعليمة بالشكل التالي:

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

و تم اقتراح مستويين للتوقف، الأول عند البند رقم 16 الخاص بالأطفال الذين يبلغ سنهم 5 سنوات و3 أشهر والثاني عند الأطفال الذين يبلغ سنهم 10 سنوات و3 أشهر حيث تستعمل كل البنود و المتمثلة في 25 بند.

ويجب تسجيل بدقة انتاجات الأطفال عندما لا تكون الإجابة المنتظرة، ويمكن تحليل هذه الإجابات بطريقتين مع إحتمال تكاملهما حيث يمكن أن يتعلق الأمر باضطرابات لغوية على المستوى اللساني (Dyslinguistique)أو البراغماتي(dyspragmatique).

- **الحالة الأولى:** تخص الصعوبات على المستوى اللّساني (Dysl) والدراسة ستركزهنا على البنية المورفولوجية والنحوية لإجابات الأطفال التي نجدها غالبا تتعلق بالإنتاجات الكلاسيكية للأطفال الأكثر صغرا أو الذين لديهم تأخر في اللّغة.

- **الحالة الثانية:** تخص الصعوبات على المستوى البراغماتي (Dysp)وهنا عندما يتعلق الأمر بعدم أخذ بعين الإعتبار البداية المقترحة أي مضمون الجملة الأولى و السياق الذي ذكرت فيه، فالأطفال إذن ينتجون عبارات غير مترابطة من حيث السياق اللغوي وغالبا ما تكون مبنية على تحليل الصور.

التنقيط: يتم تنقيط الجانب النحوي المورفولوجي (Morsyn) بإعطاء نقطة واحدة لكل إنتاج صحيح (في حالة تقديم الإجابة المنتظرة).

أما مجموع النقاط فيما يخص الإيجابات من نوع (Dysl) و (Dysp) فيتم حسابها بالجمع بين إنتاجات الأطفال الخاطئة حسب كل نوع.

و بالأخذ بعين الإعتبار مستويات التوقف فإن النقطة القصوى لمجموع الإجابات الصحيحة هي:

- 16 بالنسبة للأطفال الذين يبلغ سنهم 5 سنوات و3 أشهر.

- 25 فوق هذا السن.

6- تكرار العبارات:(Répétition d'énoncesRpéE)

يتكون هذا البعد من مجموع 15 عبارة مخصصة فقط للأطفال الذين يبلغ 5 سنوات و 3 أشهر و عندما يجد الأطفال صعوبة في الإجابة على بنود إنتاج العبارات.

- إن التنقيط في هذا المستوى سينصب على دراسة الجانب المورفولوجي النحوي (Morphosyntaxique) وليس على الجانب الفونولوجي رغم أن هاذين المجالين ينطبقان أحيانا، وبالتالي فإننا سنحتفظ فقط بالإنتاجات المطابقة بدقة للنموذج (على المستوى المورفولوجي النحوي) من أجل حساب نقطة (Répsyn).

- وفي حالة ما كانت الإنتاجات لا تطابق بدقة للنموذج فإنه يجب تسجيل ذلك، حيث بعض هذه الإنتاجات يمكن أن تكون صحيحة على المستوى القواعدي وتحتفظ بمعنى العبارة، و في هذه الحالة إنها تسمح بحساب نقطة (Répétition sémantique) (Répsém) التي تدرس الجانب الدلالي أثناء تكرار العبارات.

إن طريقة التصحيح في بند تكرار العبارات سهل جدا حيث لا تقبل إلا التكرارات النحوية الصحيحة (Repsyn) و المتمثلة في الإنتاجات التي تحترم الصيغة الموفولوجية والنحوية للعبارة، ولا تقبل إلاّ نوع من الإنحراف عن المعيار الأكاديمي الغالب الاستعمال في اللغة الحقيقية.

و هناك نوعين من الأخطاء يمكن أن تظهر عند الأطفال.

1- يمكن تكرار العبارة بتغيير على المستوى المورفولوجي أو النحوي ولكن بالإحتفاظ بالمعنى والتي نعتبرها بتكرارات معجمية صحيحة رغم عدم اتباع النموذج المقترح ، وهنا يمكن أن يكون بإضافة ضمير، التغيير في معالجة أزمنة الأفعال وهذا من النوع من المعالجة يمكن أن تأخذ بعين الإعتبار في التحليل.

2- الأخطاء الأخرى هي كلاسيكية والتي تعبر عن تأخر لغوي كحذف فعل، حذف أدوات الربط أو إضافة مع تغيير في أزمنة الأفعال التي تغير من معنى العبارة أو استبدال للضمائر.

و كما نلاحظ فإنا هناك أخطاء مختلفة في التعقيد وذلك حسب السن والمختص يمكن تأويلها بصفة مختلفة.

التعليمة:أعد ذكر الجملة التي سأقولها لك.

التنقيط:سنتحصل في الأخير على نوعين من النقاط.

-عدد النقاط(Morsyn): و التي تمثل عدد التكرارات الصحيحة على المستوى النحوي المطابقة للنموذج.

-عددالنقاط (Répsém): و التي تمثل عدد التكرارات الصحيحة على المستوى الدلالي مع تعديل على المستوى النحوي ولكنها صحيحة.

2-3-3 الخطوات الأساسية في تكييف اختبار خومسي لتقييم اللّغة الشفهية في البيئة الجزائرية:

إنّ في حالة ترجمة اختبار من لغة الى أخرى أو اقتباسه ونقله إلى بيئة غير التي أعد لها أصلا تفرض على الباحث في هذه الحالات أن يعيد من جديد إجراءات عملية التقنين على عينات من البيئة الجديدة حتى يصل به إلى درجة من الصلاحية لاستخدامه بكل اطمئنان، وصلاحية الإختبار تتضمن الشكل والمضمون، فالشكل يعني المواصفات الإحصائية للإختبار أما المضمون فيعني إجراء تعديلات في بنوده بما يتفق ثقافة البيئة الجديدة، وهذا ما يستدعي تتبع مجموعة من الخطوات ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا المتمثل في تكييف اختبار خومسي لتقييم اللّغة الممارسة الشفهية عند الطفل على الخطوات الأساسية التي وضعتها الجمعية العالمية للاختبارات والمتمثلة في:

1-الخطوة الأولى: ترجمة الإختبار: حيث قمنا بترجمة بنود الإختبار من اللّغة الفرنسية إلى لغة الإتصال اليومي عند الطفل قبل الإلتحاق بالمدرسة.

2-الخطوة الثانية: تكييف الإختبار: حيث قمنا في هذه الخطوة بإجراء تعديلات لابد منها على بعض بنود الإختبار الأصلي على مستوى بعض المستويات وذلك حسب نقطتين أساسيتين وهما:

-تعديل في بعض الصور التي تمثل أشياء غير معروفة في الوسط الجزائري.

-تعديل في بعض البنود بمراعاة خصائص اللغة الممارسة مع احترام الغرض المرجو من البند.

و سنقدم بعض الأمثلة للتوضيح فقط لأننا سنقوم بعرض جميع التعديلات التي قمنا بها في جداول خاصة.

2-1- تغيير على مستوى بعض الكلمات واستبدالها بكلمات أخرى: والكلمات المستبدلة في هذه الحالة هي الكلمات التي تمثل أسماء الأشخاص المستعملة في الصيغة الأصلية للإختبار مثل بييريت (Pierette)، فليب (Philippe)، ماري (Marie) وذلك تقريبا على مستوى كل مجالات الإختبار.

كما أنه تم استبعاد بعض الكلمات على مستوى بند إنتاج العبارات لتحقيق الهدف من البند وهو تقييم اللّغة عند الطفل على المستوى الصرفي والنحوي.

2-2 - تغيير على مستوى صور الإختبار : يتضمن الإختبار مجموعة من الصور تتضمن مجموعة من الأشياء أو الأحداث التي يتطلب على الطفل تعيينها أو تسميتها، والصور المستبدلة في هذه الحالة هي الصور الممثلة لأسماء الأشياء غير المعروفة في الوسط الجزائري عند الأطفال واستبدالها بصور لأشياء مستعملة ومتداولة في البيئة الجزائرية ومن بين الأمثلة: قمع الخياط (dé)، الخنزير (cochon) كحيوان من بين حيوانات المزرعة المذكورة، سمك السلور (anguille) بالتالي فكل تغيير أو استبدال في صور الإختبار يستدعي تغيير في الكلمات التي تمثل أسماء هذه الأشياء في كراس الإختبار، بالإضافة إلى تغيير بعض رسوم الأشياء على الشكل المألوف عليها في الوسط الجزائري مثل مقعد صغير، قارورة وذلك على مستوى بند الإستقبال المعجمي أو الإنتاج المعجمي.

2- 3- تغيير على مستوى بعض العبارات: وذلك على مستوى البند رقم (5) المتمثل في إنتاج العبارات وذلك على مستوى بعض البنود حيث تم تعديل بعض العبارات بالإحتفاظ بمعناها و هذا تبعا أو احتراما للغرض المرجو من البند.

وتلخص الجداول التالية التعديلات التي قمنا بها بالتفصيل مع التفسير على مستوى الإختبار الأصلي والاستبدالات المقترحة في الصيغة الجديدة للاختبار .

1-الإستقبال المعجمي: (Lexique en réception)

في هذا المستوى يطلب الفاحص من الطفل الإشارة إلى الصورة المناسبة (الموجودة في كراس الاختبار) بعدما يذكر إسم الشيئ

رقم البند	نوع التغيير	الصور الموجودة في الصيغة الأصلية للاختبار باللّغة الفرنسية	أسماء الأشياء الموجودة في الصيغة الأصلية.	الصورة المعنية بالاستبدال	الصورة المستبدلة	أسماء الاشياء حسب الصيغة المكيفة للاختبار (الصيغة الجديدة)	التفسير
1	تعديل على مستوى صور البنود باستبدال صور بأخرى	Casquette-Chapeau-dé-Couronne -	-قبعة-رياضية-قبعة-قمع الخياطة-تاج.	-قمع الخياطة	بوني	-كسكيطة-شابو- بوني-تاج.	تمّ استبدال هذه الصور لأنها تمثل أشياء غير معروفة في الوسط الجزائري خاصة عند الأطفال الصغار في البنود الأولى من الاختبار بأشياء معروفة أو أكثر تداولا و استعمالا في البيئة الجزائرية و استبدالها بكلمات أخرى تنتمي إلى نفس المجال الدلالي سواء بانتماءها إلى نفس النوع أو تؤدي نفس الغرض.
3		Chat-Kangourou-lapin-écureuil-	قط- كنغر-أرنب-سنجاب.	كنغر-سنجاب.	كلب- دجاجة	-قط-كلب-رنب-دجاجة.	
4		Banane-pomme-poire-cerises-	موز-تفاحة-إجاص-كرز.	الكرز	عنب	-بنانة-تفاحة-نجاص-لعنب.	
5		Vache- ours-cochon-mouton.	بقرة-دب-خنزير-خروف.	الخنزير	حصان	-بقرة-دب-حصان-خروف.	
8		Chaise-banc-tabouret - fauteuil-	كرسي-مقعد-مقعد صغير-أريكة.	مقعد	سرير	-كرسي-مطرح-طابوري-فوتاي.	
9		Sabot- gant-chaussure - boute-	قبقاب- قفاز-حذاء- جزمة (حذاء طويل الساق)	قبقاب	صندالة	-صندالة-ليڤو- صباط-لبوط.	

10		Flûte- cor-trompette-guitare-	مزمار-بوق-نفير-قيطارة.-	بوق- نفير	دربوكة- بيانو.	-زمارة-دربوكة-بيانو-قيطارة.	
12		Pull-chemisette-jupe-polo	قميص-بلوزة-تنورة-قميص بولو.	بولو(علامة مسجلة من القمصان)	سروال	-تريكو-قمجة- جيبة-سروال.	
13		Marteau-rabot-tournevis-râteau-	مطرقة-مسحاج-مفك البراغي-ممشط	مساح-ممشط	منشار- بالة	-مارطو-منشار-ترنفيس- بالة	
14		Evier-Baignoire-Douche-Lavabo-	-مغسلة الصحون -حمام -حوض الإستحمام -مغسلة الوجه	مغسلة الصحون	حنفية	-عين-بينوار-حمام-لافابو	
16		Baleine-anguille-sardine-dauphin-	-حوت البالين-السلور-السردين-الدلفين.	السلور (نوع من السمك)	القرش	-البالين-قرش-سردين-دلفين.	
17		Escabeau-escalier-échelle-tabouret.	سلم صغير-درج- سلم-مقعد صغير.	سلم صغير	كرسي	-كرسي-دروج-سلوم-طابوري.	
19		Trottinette-bicyclette-	عربة أطفال (تسيربخطى	عربة أطفال-	كرة-حبل-	-بالو- فيلو-	

		patins à-roulettes-raquette-	سريعة و قصيرة)- دراجة مزلج ذو دواليب صغيرة- مضرب.	مزلج ذو دواليب صغيرة	دمية-بوبية	حبيلة- بوبية	
15	تغيير في التسمية دون تغيير في رسم الصورة.	Artichaut-chou-courgette-poireau-	أرض شوكي- كرنب- قرعة- كرّاث.	كرّاث	بصل	-قرنون - كرنب - قرعة- بصل	إنّ الصورة المعنية بالاستبدال هو نوع من الخضر غير معروف عند الأطفال وبما أن هناك تشابه بين الكراث و البصل تم التغيير في الكلمة دون تغيير في الرسم.
7	تعديل في الأشياء التي تمثلها الصور على الشكل المألوف عليها في الوسط الجزائري	Tasse-bol- flacon-verre-	فنجان- صحن- قرعة- كأس.	قارورة	إعادة النظر فقطفي رسم الصور	-طاس- طبسي - قرعة- كاس.	إعادة رسم هذه الأشياء بالشكل المالوف عليه في الوسط الجزائري
8		Chaise-banc-tabouret-fauteuil-	كرسي-مقعد- مقعد صغير- أريكة.	مقعد صغير		-كرسي- مطرح- طابوري- فوتاي.	
17		Escabeau-escalier-échelle-tabouret-	سلم صغير- درج- سلم – مقعد صغير.	مقعد صغير		-كرسي- دروج- سلوم- طابوري.	

11	استبدال كل الصور بأخرى	Poussette-lit-Landau-Berceau-	عربة دفع مخصصة للأطفال - سرير- عربة أطفال- مهد.	كل الصور	حقيبة سفر- محفظة- حقيبة يد- قفة	-فليزة - كارطابل- صاك- قفة.	تمّ استبعاد هذه الصور لأن العربات الخاصة بالأطفال غير معروفة خاصة عند الأطفال الصغار لذا تم استبعادها و استبدالها بأخرى تنتمي إلى نفس المجال الدلالي.

جدول رقم (4) يمثل التعديلات التي أجريت على إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على مستوى الاستقبال المعجمي.

2-الإنتاج المعجمي:(Lexique en production)

في هذا البند يعرض الفاحص على الطفل مجموعة من الصور ويطلب منهم تسميتها.

رقم البند	نوع التغيير	الصورة الموجودة في الصيغة الأصلية للإختبار باللّغة الفرنسية	الصورة المعنية بالاستبدال في الصيغة الأصلية للإختبار باللغة العربية.	الصورة المستبدلة	التفسير
11	إستبدال الصور بأخرى	Cerf- volant	طيارة و رقية	طائرة	تم تغيير بعض الصور بصور أخرى لأن في البند الأول والثاني هي بنود مخصصة للأطفال الصغار، لذا تم اقتراح صور تمثل أشياء مألوفة بالنسبة لهذه الشريحة اما البنود الأخرى فهي استبدلت لأنها سواءا غير معروفة أو قليلة الاستعمال في البيئة الجزائرية.
		Pingouin	بطريق	جمل	
30		Evier	مغسلة الوجه	قفص	
33		Tabla àrepasser	طاولة حدادة الملابس	ميزان	
35		Sécateur	مقص البستاني	كلاّب	
37		Théières	إبريق الشاي	لابريس	
39		Saxophone, saxo	بوق	طبل	
42		Etendoir, Tancarville	حبل نشر الملابس	مكواة	
43		Bouilloire	غلاية	مقلى	
46		Libellule	يعسوب	ناموسة	
48		Hirondelle	الخطاف	ببغاء	
49		Phare	منارة	خيمة	
50		Harpe	آلة موسيقية	قيطارة	
18	تعديل على مستوى الرسم دون تغير في إسم الشيئ.	Tabouret	مقعد صغير	يتم الاحتفاظ بنفس الكلمة	إعادة النظر في الرسم بالشكل المعروف عليه في البيئة الجزائرية.
24	تعديل على مستوى إسم الشيئ دون تغيير في الصورة.	Poireau	كرّات	بصل	استبدلت بكلمة بصل لأن كلمة الكراث غير معروفة عند الأطفال ولم يتم تغيير على مستوى الرسم لأن هناك تشابه بينه وبين البصل من حيث الشكل

جدول رقم (5) يمثل التعديلات التي أجريت على إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على مستوى الإنتاج المعجمي.

3-الفهم(2): (compréhension2)

في هذا المستوى يطلب الفاحص من الطفل الإشارة إلى الصورة التي يوجد فيها محتوى ما يقوله.

رقم البند	الأسماء المعنية بالاستبدال في الصيغة الأصلية للاختبار باللغة العربية.	الأسماء المعنية بالاستبدال في الصيغة الأصلية للاختبارباللغة العربية.	الاسم المستبدل في الصيغة الجديدة	التفسير
30 +13	Pierrette	بييرات	خديجة	تم استبدال أسماء الأشخاص الموجودة في الاختبار الأصلي بأسماء أشخاص معروفة و متداولة عند الأطفال.
31 +19	Philippe	فيليب	محمد	
23	Pierre – Marie	بيار – ماري	مصطفى – ليلى	
32 +24	Luc	لوك	عمر	
26	Antoine	أنتوان	خالد	
29	Nicolas	نيكولا	أمين	

جدول رقم (6) يمثل التعديلات التي أجريت على إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على المستوى الفهم.

5-إنتاج العبارات: (Production d'énonces)

في هذا المستوى يقوم الفاحص بعرض مجموعة من الصور للطفل ويطلب منه تكملة الجملة التي بدأها.

رقم البند	نوع التغيير	الكلمة أو العبارات المعنية بالاستبدال في الصيغة الأصلية للاختبار (باللّغة الفرنسية)	الكلمة أو العبارات المعنية بالاستبدال في الصيغة الأصلية للاختبار باللّغة العربية.	الكلمة أو العبارة أو الرسم المستبدل	التفسير
03	استبدال أسماء بأخرى دون تعديل في رسومات صور بنود.	Hélène	هلين	رشيدة	تم استبدال أسماء الأشخاص الموجودة في الاختبار الأصلي بأسماء أشخاص معروفة في المجتمع الجزائري.
09		Pierre	بيير	مصطفى	
12		Florence- François	فلورانس-فرانسوا	ليلى – سعيد	
11	استبدال على مستوى صور البنود.	Boulanger- boulangère.	خباز-خبازة	طباخ -طباخة	إنّ الغرض من استبدال الصور هو تحقيق الهدف من البند وهو تبيان صيغة الجمع لذا تم استعمال كلمات تحقق الغرض.
17		Journal- journaux	جريدة -جرائد	كتاب-كتابات	
24	تغيير في صياغة العبارة	Ici, la voiture pousse le camion là, la voiture est poussée par le camion.	هنا السيارة تدفع الشاحنة. هنا السيارة مدفوعة من طرف الشاحنة.	هنا أطوموبيل تطبع فالكاميون. هنا الكاميو هو الي راه يطبع فالطومبيل	تم تعديل في صياغة العبارة وهذا العدم استعمال صيغة اسم الفاعل (forme passive) في اللغة العامية مع الاحتفاظ بمعنى العبارة وذلك احتراما الغرض من البند.
12	تعديل على مستوى الصورة دون تغيير في صياغة العبارة	لا شيئ	هنا ليلى تلعب دور معلمة هنا سعيد يلعب دور معلم	الحروف الابجدية الموجودة في الصبورة والمتمثلة في (a-b-c-d)	تم استبدالها بالحروف الخاصة باللغة العربية المتمثلة في (أ-ب - ت-ث)

جدول رقم (7) يمثل التعديلات التي أجريت على الإختبار على مستوى إنتاج العبارات.

6- تكرارالعبارات: (Répétition d'énonces)

هنا يطلب الفاحص من الطفل تكرار العبارات التي يقولها الفاحص.

رقم البند	نوع التغيير	الكلمة أو العبارات المعنية بالاستبدال الصيغة الأصلية للاختبار باللّغة الفرنسية	الكلمة أو العبارات المعنية بالاستبدال الصيغة الأصلية للاختبار باللّغة العربية.	الكلمة أو العبارة المستبدلة	التفسير
08	الكلمات	Dimanche	الأحد	السبت	تم استبدال يوم الأحد بأحد أيام العطل الأسبوعية في الجزائر التي يمكن فيها الذهاب إلى السينما.
10		Paul	بول	أمين	استبدل باسم معروف في المجتمع الجزائري.
06	العبارة	Le bol est cassé par le garçon.	الكوب مكسّر من طرف الطفل.	لولّد كسّر الكاس	لا تستعمل صيغة اسم الفاعل (forme passive) في اللغة العامية لذا تمّ تعديل صياغة العبارة دون تغيير في المعنى.
12	تغيير في مستوى صياغة العبارة	La voiture est lavée par le garagiste.	السيارة مغسولة من طرف صاحب المرفأ.	مول الكاراج غسّل الطوموبيل	

جدول رقم (8) يمثل التعديلات التي أجريت على الإختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على مستوى تكرار العبارات.

و سنجد جميع الصور المعنية بالإستبدال و المستبدلة التي تعرضنا إليها على جميع مستويات الإختبار في الملحق رقم (1)

3-الخطوة الثالثة: إجراء دراسة معمقة حول الصياغة المكيفة.

لا يمكن تطبيق الخطوة الرابعة والخامسة إلا بعد إجراء الدراسة الأساسية على عينة كبيرة لاستخراج الخصائص السيكومترية للاختبار المتمثلة في الصدق والثبات واستخراج المعايير الخاصة به وغير ذلك من الخواص الإحصائية الضرورية وباختصار تهدف هذه العملية إلى:

-أن تكون عملية القياس موضوعية في جميع إجراءاتها، أي أن تكون إجراءات عملية التطبيق والتصحيح وتفسير الدرجات موحدة في كل المواقف وعند جميع الفاحصين والمفحوصين.

-أن يحسب للاختبار معاملات الصدق.

-أن تحسب للاختبار معاملات الثبات.

4-الخطوة الرابعة: تفسير الدرجة الخام

إنّ الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على الاختبار تسمى الدرجة الخام وهي التي تعبر عن الوصف الكمي لأداء المفحوص على الإختبار، والدرجة الخام نوعان: الدرجة على البند والدرجة على الإختبار ورغم أهمية الدرجة على البند باعتباره الوحدة الجزئية للإختبار فإن النتيجة النهائية التي نتعامل معها في معظم الأحيان هي الدرجة الكلية على الإختبار.

و عندما نحصل على هذه الدرجة يتعين علينا السعي للتعرف على دلالتها ولا تكتسب الدرجة الخام معنى معينا إلاّ إذا نسبت إلى مرجع معين يعطيها التفسير المناسب، وهذا بهدف الحصول على معايير معينة تحدد معنى الدرجة التي يحصل عليها الفرد وكيف تفسر هذه الدرجة وفقا لتشتت درجات أفراد المجتمع على الإختبار.

2-4-3 عرض الصيغة المكيفة لإختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية (الصيغة النهائية):

إن الصيغة المكيفة تحافظ على نفس النقاط الأساسية التي تتبعها الصيغة الأصلية، فالإختبار الجديد أيضا يطبق بصفة فردية، كما يحتوي على نفس التعليمة و نفس طريقة تنقيط و تصحيح الإختبار، كما أنه يهدف إلى وصف دقيق لنفس عناصر الكفاءة اللغوية الموجودة في الصيغة الأولية للإختبار، و سنعرض في الملحق رقم (7) و رقم (8) الاختبار الجديد كاملا مع ورقة الإجابة بعد عملية التكييف.

تعريف المقياس: وضع المقياس من طرف عبد الحميد خومسي وهو اختبار يقيس القدرة اللغوية الشفهية عند الأطفال، يطبق الإختبار فرديا أي في مقابلة خاصة بين الفاحص و المفحوص و تطرح التعليمة شفهيا على الحالات و تسجل الإجابة على ورقة الإجابة بينما تتواجد البنود في كراس الإختبار.

و يدرس الإختبار ستة أبعاد و هي:

1-المعجم: الذي يتكون من بنود تدرس المعجم على مستوى الإستقبال والإنتاج.

1-1الإستقبال المعجمي: يتكون هذا الإختبار الفرعي من 20 لوحة تتضمن أربعة صور موجودة في كراس الإختبار و يطلب من الطفل الإشارة إلى صورة معينة، و الصور المعنية الإشارة إليها موجودة في ورقة الإجابة و مكتوبة بالخط المائل، و هذه البنود يجيب عليها كل الأطفال من 5سنوات و 3أشهر إلى 10سنوات و3أشهر.

التعليمة: "وريلي التصويرة اللي نقلك عليها"

تسجل عدد الإجابات الصحيحة لهذا البعد في الخانة الموجودة أسفل ورقة الإجابة أمام الرمز **(LexR)**.

1-2 الإنتاج المعجمي: يتكون هذا الإختبار الفرعي من جزئين:

الجزء الأول: يتكون من 50 صورة ويطلب من الطفل تسمية هذه الصور، ولقد قسمت إلى 3 مجموعات وهي:

المجوعة الأولى: مخصصة للأطفال من 5 سنوات و 3 أشهر ويطلب منهم تسمية 20 الصورة الأولى.

المجموعة الثانية: مخصصة للأطفال من 6 سنوات و 3 أشهر إلى 8 سنوات و3 أشهر و تتضمن 32 صورة.

المجموعة الثالثة: وهي مخصصة لأطفال 9 سنوات و3 أشهر إلى 10سنوات و3 أشهر و تتضمن كل البنود المتمثلة في 50 صورة.

التعليمة: " **وشنو هذا**"

الجزء الثاني: يتكون من 10 صور موجودة في كراس الإختبار تمثل أفعال (الأحداث) وعلى الطفل الإجابة على السؤال ماذا يفعل؟ (تسمية الأفعال) ونقترح هذه المجموعة على الأطفال من 5 سنوات و3 أشهر إلى 8 سنوات و3 أشهر مباشرة بعد الجزء الأول.

التعليمة: " **واش إدير**"

تسجل عدد الإجابات الصحيحة في الخانات الموجودة في أسفل ورقة الإجابة بالنسبة للجزئين أمام الرمز **(QQC)** و **(QQF)**.

3-تكرار الكلمات:

يتكون الإختبار الفرعي من 32 بند و يطلب من الطفل تكرار الكلمات المقترحة عليه.

التعليمة:" عاود موريا واش راح نقول، لازم تسمع مليح خاطرش نقولها خطرة برك"

تسجل عدد الإجابات الصحيحة في الخانات الموجودة في أسفل ورقة الإجابة أمام الرمز (RepM) .

3- الفهم:

يتكون الإختبار من 32 لوحة تتضمن 4 صور مرتبطة بمجموعة من العبارات (حيث يتطلب اختيار الصورة المطلوبة في بعض العبارات على كفاءة مورفولوجية دنيا(IG) و البعض الآخر على كفاءة مورفولوجية معقدة (IF)).

وتقدم في البداية مثالين تدريبيين للتأكد من أن الطفل فهم التعليمة مع تقديم لعرض ثان للصور في حالة الإجابة الخاطئة في المرة الأولى، و تنقسم البنود إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: تتكون من 21 بند مخصصة للأطفال من 5 سنوات و3 أشهر إلى 8 سنوات و3 أشهر.

المجموعة الثانية: تتكون من 11 بند مخصصة للأطفال من9 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر.

التعليمة في العرض الأول للصور:"رايحين نخدمو كيف كيف، سمع مليح واش نقول ووريلي التصويرة اللي فيها الهدرة اللي نقلك عليها"

التعليمة في العرض الثاني للصور: و هذا في حالة تقديم إجابة خاطئة في العرض الأول

"سمع مليح واش نقول و وريلي التصويرة اللي فيها الهدرة اللي نقلك عليها"

تسجل عدد الإجابات الصحيحة لهذا البعد في الخانة الموجودة أسفل ورقة الإجابة أمام الرموز التالية:

(if1): و التي تمثل عدد الإجابات الصحيحة في العرض الأول للبنود على عبارات من نوع if .

(ig1): و التي تمثل عدد الإجابات الصحيحة في العرض الأول للبنود على عبارات من نوعig .

(CI) الفهم الآني: والذي يمثل مجموع عدد الإجابات الصحيحة على عبارات من نوع (if1) و (ig1) في العرض الأول.

(if2): و التي تمثل عدد الإجابات الصحيحة في العرض الثاني للبنود في حالة تقديم إجابة خاطئة في العرض الأول على عبارات من نوع if .

(ig2): و التي تمثل عدد الإجابات الصحيحة في العرض الثاني للبنود في حالة تقديم إجابة خاطئة في العرض الأول على عبارات من نوع ig .

(CG) الفهم العام: و الذي يمثل مجموع عدد الإجابات الصحيحة على عبارات من نوع (if2) و (ig2) في العرض الثاني.

ملاحظة: لقد ذكرنا في عرضنا للصيغة الأصلية أن تحليل نتائج هذا الإختبار سيعتمد أو سينصب على مجموع النقاط الأساسية لإجابات الأفراد على كل بنود كل بعد من أبعاد الإختبار، أما النقاط الأخرى الفرعية فما هي إلا تحليل للإجابات الأساسية التي يمكن أن تقدم معلومات عن نوع وحجم الأخطاء اللغوية عند الأفراد .

وتعتبر النقاط المحسوبة أمام الرموز الباقية في الإطار المخصص للإجابات ماهي إلا تحليلات إضافية لإجابات الأطفال والتي تتمثل فيما يلي:

(AC): عدد الإشارات الصحيحة للصور المطلوبة في العرض الثاني للبنود.

(P): عدد الإشارات المتشابهة للصور في العرضين الأول والثاني.

(CD): عدد التغييرات في الإشارة إلى الصور بين العرض الأول والثاني ولكن الإجابة خاطئة.

5-إنتاج العبارات:

يتكون هذا المستوى من 3 بنود تدريبية و 25 بنود مقدمة في دفتر من اللوحات التي تتكون من صورتين موجودة في كراس الإختبار و المطلوب من الطفل تكملة جمل ناقصة تتعلق بمضمون الصورة الثانية انطلاقا من الجملة التي يتلفظ بها الفاحص و التي تتعلق بمضمون الجملة الأولى، و الإجابة الصحيحة موجودة في ورقة الإجابة بالخط المائل، و تهدف هذه البنود إلى دراسة الكفاءات النحوية عند الأطفال و تنقسم إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: تتكون من 16 بند مخصصة للأطفال من 5 سنوات و3 أشهر.

المجموعة الثانية: تتكون من كل البنود أي 25 بند يجيب عليها الأطفال من 6 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر.

التعليمة: "**راح نوريلك تصويرات و انت راح تكمل الهدرة اللي بديتها**"

تسجل عدد الإجابات الصحيحة لهذا البعد في الخانة الموجودة أسفل ورقة الإجابة أمام الرموز التالية:

(Morsy): عدد الإجابات الصحيحة على البنود.

(Dysl): عدد إجابات الأطفال التي تحتوي على أخطاء على المستوى اللساني.

(Dysp): عدد إجابات الأطفال التي تحتوي على أخطاء على المستوى البراغماتي.

6-تكرار العبارات:

يتكون هذا الإختبار الفرعي من 15 عبارة يجيب عليها أطفال 5 سنوات و3 أشهر تهدف إلى دراسة الجانب المورفولوجي و النحوي عند الأطفال.

التعليمة: "**عاود موريا واش راح نقول**"

تسجل عدد الإجابات الصحيحة لهذا البعد في الخانة الموجودة أسفل ورقة الإجابة أمام الرموز التالية:

(**Répsyn**): عدد التكرارات الصحيحة للعبارة على المستوى النحوي باحترام النموذج المقترح.

(**Répsém**): عدد الإجابات الصحيحة للعبارات على المستوى الدلالي لكن باستعمال نحو مختلف للنموذج المقترح.

الفصل السادس: عرض و مناقشة النتائج

1-عرض ومناقشة النتائج:

بعد تطبيق الصيغة الجديدة (المكيفة) لاختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية قمنا بتطبيقه على عينة من الأطفال تمثل المجتمع الجزائري، وانطلاقا من النتائج الخامة التي تحصلنا عليها والتي تمثل القيمة الرقمية التي تحصل عليها كل فرد من أفراد العينة انطلاقا من عدد الإجابات الصحيحة التي قدمها، سنقوم بعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج كل مجموعة التي تتكون منها عينة بحثنا في الجدول التالي:

و يجب الإشارة إلى أن هذه المجموعات طبق عليها نفس الإختبار ولكن هناك إختلاف في نوع وعدد البنود المطلوب الإجابة عليها عند كل فئة عمرية و على هذا الأساس يمكن تقسيم هذه المجموعات إلى ثلاثة مجموعات فرعية والتي تتمثل في المجموعة الأولى (أطفال 5 سنوات و3 أشهر)، المجموعة الثانية (أطفال 5 سنوات و3 أشهر،أطفال 7 سنوات و3أشهر و8 سنوات و3 أشهر)، المجموعة الثالثة (أطفال 9 سنوات و3 أشهرو10 سنوات و3 أشهر) وهذا ما يفسر اختلاف النتائج المتحصل عليها.

الإحصائيات / مجموعات عينة البحث	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5 سنوات و3 أشهر	32	78.12	7.06
6 سنوات و3 أشهر	25	105.08	7.21
7 سنوات و3 أشهر	27	108.37	7.03
8 سنوات و3 أشهر	24	115.77	6.64
9 سنوات و3 أشهر	26	104.11	10.43
10 سنوات و3 أشهر	27	113.96	9.43

جدول رقم (9) يمثل النتائج الإحصائية لإجابات أفراد مجموعات عينة البحث.(أنظر الملحق رقم 2)

يظهر لنا من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث على إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية المكيف على البيئة الجزائرية قدر بـ (78.12) بالنسبة لأطفال 5 سنوات و3اشهر و (105.08) بالنسبة لأطفال 6 سنوات و3أشهر، (108.37) بالنسبة لأطفال 7 سنوات و3 أشهر، (115.77) بالنسبة لأطفال 8 سنوات و3أشهر، (104.11) للأطفال الذين لديهم 9سنوات و3أشهر، (113.96) لأطفال 10 سنوات و3 أشهر بينما قدرت الانحرافات المعيارية للإجابات على التوالي عند هذه المجموعات بـ (7.06)، (7.21)، (7.03)، (6.64)، (10.43)، (9.43).

2-مناقشة النتائج:

2-1 دراسة النتائج في ضوء الفرضية الأولى التي تنص على أنه " يحافظ اختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية المكيف على البيئة الجديدة على نفس المكونات الفونولوجية، المعجمية والمورفو-نحوية الموجودة في الصيغة الأصلية.

إعتمد الباحث عبد الحميد خومسي في بناءه لإختبار تقييم اللغة الشفهية (ELO) على دراسة وتقييم مختلف عناصر الكفاءة اللغوية المتمثلة في المعجم، الفونولوجيا و الجانب المورفونحوي، كما اهتم أيضا بدراسة الجانبين الأساسيين للنشاط اللغوي المتمثل في الإنتاج و الفهم، و تهدف البنود الأولى من الإختبار التي تدرس الإستقبال المعجمي، الإنتاج المعجمي، تكرار الكلمات إلى دراسة المعجم على مستوى الشكل و المحتوى، أما البنود الأخيرة و المتمثلة في تقييم فهم العبارات، إنتاج العبارات، تكرار العبارات فهي تهدف إلى دراسة الكفاءة المورفونحوية على مستوى كل من الإستقبال و الإنتاج.

وفي دراسته للمعجم إعتمد الباحث على الإختبار الفرعي المتمثل في الإستقبال المعجمي بعرض مجموعة من الصور على الطفل و يطلب منه الإشارة إلى الصورة المطلوب تعيينها، أما في تقييمه لجانب الإنتاج المعجمي فلقد اعتمد على نفس المبدأ الذي استعمله الكثير من الباحثين في اختباراتهم و المتمثل في عرض مجموعة من الصور و يطلب من الطفل تسميتها، و يمكن من خلال هذه المهمة (تسمية الأشياء) دراسة القدرة النطقية عند الفرد إلا أنها قريبة أكثر لدراسة المعجم عن اختبار التكرار في دراسة الجانب الصوتي.

و لتقييم الفونولوجيا في مظهرها الإنتاجي قام الباحث بوضع قائمة من الكلمات لها معنى تتكون من مجموعتين، و كل مجموعة مخصصة لفئة عمرية معينة، وهذا النشاط الإنتاجي يمكن استعماله في تقييم عملية النطق و التي تسمى أيضا باختبارات التكرار، و هي غنية بما تقدمه من معلومات مع التحقق من الإكتساب الصحيح للفونيمات التي تتكون منها الوحدات المعجمية.

و لدراسة اللغة على المستوى المورفولوجي التي تهتم بدراسة الناحية الشكلية التركيبية للصيغ و علاقاتها التصريفية من ناحية و الإشتقاقية من ناحية أخرى و التركيبي الذي يبحث في كلمات الجملة و ترتيبها و أثر كل منها على الأخرى تقديما و تأخيرا لتركيب جملة صحيحة قواعديا، فلقد خصص الباحث الإختبارات الفرعية الثلاثة الأخيرة المتمثلة في تقييم فهم العبارات، إنتاج و تكرار العبارات لدراسة الكفاءة المورفونحوية على مستوى كل من الاستقبال والإنتاج، ولدراسة اللغة الشفهية على المستوى الإستقبالي (الفهم) إستعمل الباحث مجموعة من الصور و يطلب من المفحوص الإشارة على الصور التي يوجد فيها محتوى ما يقوله ضمن عدة صور، و تعتمد هذه الرسوم على كلمات أساسية، حيث أن الفهم اللغوي محدود بالمعجم أين يستدعي الأمر إيجاد معنى الرسالة انطلاقا من معاني الكلمات بصفة معزولة أو معاني البعض منها، وبالتالي فعملية الفهم تستدعي نوع من التحليل المرفونحوي والمعجمي التي تتطلب توظيف الكفاءة القواعدية و تحليل الوحدات المعجمية في علاقاتها الدلالية، إضافة إلى البناءات المورفولوجية المتعلقة بالجنس، العدد، الزمان، المكان، نوع الجمل مثل إثبات، إستفهام ولكل هذه الاعتبارات أهمية في تقييم اللغة.

أما لدراسة الإنتاج اللغوي عند الطفل فلقد إعتمد الباحث على الإختبار الفرعي المتمثل في إنتاج العبارات حيث تعرض على الطفل مجموعة من الصور ويطلب منه تكملة الجملة التي بدأها، وهي تسمى باختبارات التكملة وذلك من أجل تحليل اكتساب اللغة على المستوى المورفولوجي و النحوي دائما، بالإضافة إلى إختبار تكرار العبارات المخصص للأطفال 5 سنوات و 3أشهر، وهي تسمح بدراسة مختلف مظاهر إنتاج العبارات على المستوى المورفونحوي حيث لا يمكن للطفل إلا تكرار البنيات اللغوية التي يملكها مسبقا.

إن الطريقة التحليلية التي اعتمدها الباحث خومسي في تقييمه للغة هي الطريقة التي تحدث عنها هوليداي (Holiday) في وصفه لخصائص اللغة و هي خاصية التوليد و المذكورة من طرف تشومسكي (Chomsky)، و أصبحت هذه الطريقة التحليلية للغة المبدأ الأساسي لتصميم أغلب الإختبارات اللغوية معتمدة على مبدئي الإنتاج و الإستقبال، و من بين الإختبارات التي اعتمدت هذه الطريقة نذكر على سبيل المثال إختبار شوفري ميلر (Chevrie muller) المتمثل في اختبار تقييم اللغة عن طريق اللعب (1986-1991) (L'evaluation du langage accompagnant le jeu) و إختبار le (NEEL) سنة 2000.

و نحن عندما قمنا بعملية تكييف الإختبار و بالرغم من إجرائنا لبعض التعديلات على بعض بنوده حافظنا على نفس المستويات اللغوية التي تمت دراستها في الصيغة الأصلية، و الموجودة أيضا في اللغة العامية الممارسة عند الأطفال في الوسط الجزائري و التي ترجم إليها الإختبار إبتداءا حسب تسلسل البنود في الإختبار بالمستوى المعجمي، فاللغة العامية تحتوي على معجم و عدد كبير من الكلمات التي ترتبط مع كلمات أخرى لتركيب عبارات أو جمل، و تضمنت الصيغة المكيفة في دراستها للمعجم في الإختبار الفرعي الذي يدرس الإستقبال المعجمي مجموعة من الأشياء يطلب من الطفل تعيينها مثل الصورة رقم (10) التي تمثل شمعة و الصورة رقم (13) التي تمثل منشار، و أيضا مجموعة من الصور يطلب من الطفل تسميتها في البنود المخصصة لدراسة الإنتاج المعجمي مثل الصورة رقم (3) التي تمثل طابلة و الصورة رقم (46) التي تمثل ناموسة.

كما تحتوي اللغة العامية على مجموعة من الأصوات التي تتابع فيما بينها لتركيب كلمات، و لدراسة الجانب الصوتي قمنا في الصيغة المكيفة بوضع مجموعة من الكلمات لها معنى و مستعملة في الوسط اللساني مثل بابور، زاوش، ساعة.

و لدراسة الجانب المورفونحوي على مستوى الفهم و الإنتاج اعتمدنا على نفس الخطوات أو المهمات المطلوبة من الطفل القيام بها في قياس الكفاءات المورفونحوية المتمثلة في عرض مجموعة من اللوحات فيها أربعة صور متشابهة تقريبا و يطلب من الطفل اختيار الصورة المناسبة انطلاقا من العبارة التي يقولها مطبق الإختبار، و من الأمثلة التي تدرس قدرة الطفل في معالجة زمن الماضي اللوحة رقم (6) في العبارة التالية (الزاوش بنى عشه)، اللوحة رقم (9) في العبارة (الدب راقد)، و صيغة الإستفهام في اللوحة رقم (18) في العبارة (الطفلة الصغيرة طاحت؟).

أما لدراسة الإنتاج المعجمي في اللغة العامية في اختبارات التكملة لتحليل اكتساب اللغة على المستوى المورفولوجي و النحوي دائما و التي تعتمد على تكملة العبارات انطلاقا من العبارة الأولى التي يقدمها الباحث فلقد قمنا ببعض التعديلات على مستوى بعض البنود باحترام الغرض من كل بند في دراسته للكفاءات المورفولوجية و النحوية، ومن الأمثلة في الصيغة المكيفة في دراسته البناءات المورفولوجية المتعلقة بالعدد و الجنس البند رقم (2) في العبارات التالية (هنا كارتابل تع الطفلة، هنا كارتابل تع ...الطفل)، و العبارة رقم (4) في العبارات التالية (هنا كاين طيارة، هنا كاين ...زوج طيارات)، و من الأمثلة في الإختبار الفرعي المتمثل في تكرار العبارات التي تتطلب مجموعة من الكفاءات المورفولوجية و النحوية لتكرار النموذج بصفة صحيحة نقدم المثال التالي في البند رقم (7) في العبارة التالية (نهار السبت نروح لسنيما) و البند رقم (12) في العبارة التالية (الراجل غسل الطوموبيل).

و نظرا لوضوح نظرية مستويات تحليل اللغة فقد اعتمدها أغلب اللسانيون المحدثون في بنائهم للإختبارات اللغوية التي اعتمدت المستويات الأربعة في اختباراتها الموجهة إلى الفئات العمرية الصغيرة، و في هذا الصدد يقول روندال (Rondal) أن اللغة ظاهرة معقدة لأنها تتكون من عناصر و المتمثلة في الفونيمات، الكلمات، القواعد المورفونحوية، التبادلات الحوارية و يجب دراسة هذه العناصر لوحدها و في علاقاتها

البناءة مع كل النظام اللغوي، كما يجب أيضا تقييم مختلف هذه العناصر في جانبها الإنتاجي (التعبير) و الإنتاج (الفهم).

و نحن في عملية تكييفنا أبقينا على نفس المبدأ التحليلي التقييمي الموجود في الصيغة الأصلية ذلك أن اللغة الجزائرية العامية تتقبل هذه المستويات التحليلية، و هذه الفكرة يساندنا فيها (Rondal) في كتابه (Les origines du langage humain) عندما قال أن كل لغات العالم تتميز بنفس القدرات التعبيرية مع مراعاة الإختلاف الثقافي لكل مجتمع لغوي (Rondal, 2000,p153)، كما أن فكرة التطابق التحليلي من لغة إلى أخرى مدعمة أيضا في أعمال بنكر و بلوم (Pinker et Bloom) سنة 1990 اللذان ذهبا إلى أبعد الحدود في تفسيرهما أن المكونات اللغوية هي نفسها في جميع لغات العالم و هذا اعتمادا على ما يسمى بالقواعد العالمية (la grammaire universelle)، و على ذلك نتوصل إلى تأكيد الفرضية الأولى في قابلية تكييف الاختبار والتي مفادها يحافظ اختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية و المكيف على البيئة الجديدة على نفس المكونات الفونولوجية، المعجمية والمورفو نحوية الموجودة في الصيغة الأصلية.

2-2 دراسة النتائج في ضوء الفرضية الثانية الخاصة بثبات الإختبار:

يعتبر الثبات من بين الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر في الاختبار الجيد، ولحساب الثبات اعتمدنا على طريقة التجزئة النصفية (Split-Half)، وتتمثل هذه الطريقة في تجزئة الإختبار إلى نصفين متكافئين ثم يتم الحصول على درجة كل نصف ليحسب فيما بعد معامل الإرتباط لبيرسون بين النصفين، وفي هذه الحالة نحصل على معامل ثبات نصف الاختبار، ولحساب معامل ثبات كل الإختبار الذي نحن بصدد تكييفه إستعملنا المعادلة التصحيحية المتمثلة في معادلة سبيرمان بروان (Spearman- Brown) وكانت النتائج كالتالي:

الطريقة المستعملة لحساب الثبات	معامل الإرتباط		التفسير
طريقة التجزئة النصفية	بين نصفي الاختبار	0.76	معامل ثبات مرتفع
	باستعمال طريقة سبيرمان – بروان	0.86	

جدول رقم (10) يمثل نتائج ثبات إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية باستعمال طريقة التجزئة النصفية.(أنظر الملحق رقم 3)

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ معامل الإرتباط بين نصفي الاختبار هو 0.76، وبعد إجراء تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان- براون قدر معامل ثبات كل الإختبار بـ 0.86، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بثبات عال مما يؤكد تحقق الفرضية الثانية التي تنص على أنه يستجيب اختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية لمعايير تصميم الإختبارات و المتعلقة بدراسة الثبات.

3-2 دراسة النتائج في ضوء الفرضية الثانية المتعلقة بصدق الإختبار:

يعتبر الصدق أحد الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر في الاختبار الجيد ولدراسة صدق الصيغة الجديدة لإختبار خومسي لتقييم اللّغة الشفهية في البيئة الجزائرية إعتمدنا على نوعين من الصدق، الصدق الوصفي المتمثل في طريقة صدق المحكمين والصدق الإحصائي الذي يعتمد على الإتساق الداخلي وطريقة الصدق الذاتي.

1-طريقة الصدق المحكمين:

يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس ولمن يطبق عليهم، ويظهر ذلك في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الإختبار وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال.

و كان استعمالنا لهذا النوع من الصدق غرض واحد وهو مراقبة لمحتويات الأداة وجمع أراء المختصين قبل التطبيق النهائي للإختبار، لذا تم عرضه على مجموعة من الباحثين مختصين لهم الكفاءة والخبرة للحكم على صدق الإختبار على سلم تقييمي يتراوح من 0إلى10 وكانت النتائج كالتالي:

إسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	الإختصاص	الجامعة	العلامة الخاصة بالترجمة	العلامة الخاصة بالمحتوى
ميزاب ناصر	أستاذ التعليم العالي	مختص في علم النفس العيادي	جامعة تيزي وزو	06	07
بوكرمة فاطمة الزهراء	أستاذة التعليم العالي	مختص في علم النفس التربوي	جامعة بومرداس	09	09
بارة سيد أحمد	أستاذ محاضر(أ)	مختص في علم النفس اللغوي والمعرفي	جامعة تيزي وزو	09	09

صرداوي نزيم	أستاذ محاضر (أ)	مختص في علم النفس التربوي	جامعة تيزي وزو	08	09
لعطوي سليمة	أستاذة محاضرة (أ)	مختصة في الأرطوفونيا	جامعة الجزائر	09	10
محدب رزيقة	أستاذة محاضرة (أ)	مختصة في علم النفس المدرسي	جامعة تيزي وزو	10	10
بلخير عمر	أستاذ التعليم العالي	مختص في اللسانيات	جامعة تيزي وزو	08	09

جدول رقم (11) يمثل نتائج صدق المحكمين لإختبار خومسي لتقييم اللغة بعد تكييفه على البيئة الجزائرية.(أنظر الملحق رقم 4)

و يحسب معدل صدق (x) المحكمين بجمع مجموع النقاط المقدمة أثناء التحكيم على عددها.

-معدل مجموع النقاط المتعلقة بترجمة الإختبار:

$$\frac{|8+10+9+8+9+9+6}{7} = 8.42$$

-معدل مجموع النقاط المتعلقة بمحتوى الإختبار:

$$\frac{9+10+10+9+9+9+7}{7} = 9$$

يتبين لنا من خلال النتائج أن معدلات النقاط التي قدمها المحكمين على الإختبار والخاصة بالترجمة والمحتوى و المقدرة ب(8.42) و (9.00) أنها مرتفعة، مما يدل على صدق الإختبار حسب تقدير الخبراء حيث كان التقييم إيجابي لمجموع التعديلات التي أجريت على الإختبار.

2-طريقة الصدق الداخلي: لإستعمال هذه الطريقة قمنا بتحول النقاط الخام التي تمّ استخلاصها من نتائج تطبيق الاختبار المكيف على أفراد العينة وتحويلها إلى نقاط معيارية سمحت لنا فيما بعد بحساب معامل الإرتباط بين أبعاد الإختبار لمعرفة درجة الإتساق بينها والحكم على صدق الاختبار والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الأبعاد	الاستقبال المعجمي	الإنتاج المعجمي	تكرار الكلمات	الفهم	تكرار العبارات	إنتاج العبارات
الاستقبال المعجمي						
الإنتاج المعجمي	0.652** 0.01 161					
تكرار الكلمات	0.465** 0.01 161	0.603** 0.01 161				
الفهم	0.538** 0.01 161	0.648** 0.01 161	0.395** 0.01 161			
تكرار العبارات	0.581** 0.01 161	0.715** 0.01 161	0.615** 0.01 161	0.615** 0.01 161		
إنتاج العبارات	0.273** 0.01 161	0.333** 0.01 161	0.416** 0.01 161	0.238** 0.01 161	0.438** 0.01 161	

** دال عند مستوى 0.01

جدول رقم (12) يوضح نتائج معاملات الإرتباط بين أبعاد إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية.(أنظر الملحق رقم 5)

يظهر لنا من خلال الجدول أن جميع الدرجات الخاصة بمعاملات الإرتباط بين الأبعاد دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا ما يشير إلى صدق المقياس وإمكانية استخدامه.

3-طريقة الصدق الذاتي :

تعتمد هذه الطريقة على أنّ الدرجات التجريبية للإختبار بعد تخلصها من أخطاء القياس (عند حساب الثبات) تصبح درجات حقيقية، وبما أنها صارت درجات حقيقية يمكن اعتبارها محكا ينسب إليه صدق الاختبار وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات بوصفه معاملا للصدق.

و انطلاقا مما سبق يمكن استخلاص معامل صدق إختبار خومسي لتقييم اللّغة الشفهية (الصيغة الجديدة) بتطبيق القانون التالي:

معامل الصدق = معامل الثبات

$= \sqrt{0.81}$

$= 0.9$

و منه معامل الصدق مرتفع.

إن كل النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا لصدق الإختبار تؤكد على إثبات وتحقق الفرضية الثالثة التي تنص على أنه يستجيب اختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية لمعايير تصميم الإختبارات والمتعلقة بدراسة الصدق.

4-2 دراسة النتائج في ضوء الفرضية الثالثة الخاصة باستخلاص جدول المعايير للاختبار:

تعتبر المعايير من الشروط الهامة في تصميم وتقنين الاختبار، والمعيار هو مرجع مقنن يسمح لنا بفهم معنى الاختبار ومقارنة درجة الفرد بدرجات أفراد عينة التقنين أي أن المعايير تحدد لنا دلالة الدرجة في الاختبار.

و الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاختبار تسمى الدرجة الخام وهي التي تعبر عن الجانب الوصفي الكمي لأداء المفحوص على الاختبار، والدرجة الخام في اختبار خومسي هي عبارة عن عدد الإجابات الصحيحة التي قدمها أطفال العينة في كل بعد من أبعاد الإختبار، ورغم أهمية الدرجة على البند باعتباره الوحدة الجزئية للاختبار إلاّ أن النتيجة النهائية التي نتعامل معها في معظم الأحيان هي الدرجة الكلية على الاختبار التي لا تكتسب معنى معين إلاّ إذا نسبت إلى مرجع معين تعطينا التفسير المناسب.

و لتصنيف الأفراد حسب قدراتهم اللغوية بعد تطبيق اختبار خومسي لتقييم اللّغة الشفهية والمكيّف على البيئة الجزائرية قسمنا الأفراد إلى ثلاثة مستويات والمتمثلة في مستوى ضعيف، مستوى متوسط، مستوى مرتفع والذي تعتمد عليه معظم الاختبارات سواءا الإكلينيكية أو التحصيلة أو القدورات الخاصة وذلك لغرض إبراز الفروق الفردية وتحديد مركز الفرد بالنسبة لعينة التقنين.

و لإستخراج هذه المستويات باستخدام دائما الرزمانة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS,v20) إعتمدنا على المعيار المئيني (Centile Norms) والذي هو عبارة عن نسبة الأفراد الذين يوجدون تحت درجة معينة، وتتميز المعايير المئينية بسهولة حسابها وسهولة قراءاتها ويمكن استعمالها في أي من الاختبارات وكانت النتائج كالتالي:

-تحت 99 مستوى ضعيف.

-[99، 112[مستوى متوسط.

-أكبر من 112 مستوى مرتفع.

ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها فيما يخص الشرط الثالث الذي يجب أن يتوفر في الإختبار اللغوي الجيد يمكن أن نؤكد تحقق الفرضية الرابعة التي تنص على أنه يستجيب إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية لمعايير تصميم الإختبارات المتعلقة باستخلاص جدول المعايير لتفسير النتائج.

2-5 دراسة النتائج في ضوء الفرضية الرابعة الخاصة بوجود فروق دالة إحصائيا بين الفئات العمرية والقدرات اللغوية الشفهية عند الأفراد التي كيف عليها الإختبار:

لدراسة الفروق بين السن والقدرة اللغوية الشفهية عند الأطفال أفراد العينة بعد تطبيق اختبار خومسي لتقييم اللّغة الشفهية المكيّف على البيئة الجزائرية، ولحساب دلالة الفروق بين أكثر من متوسطين اعتمدنا على اختبار (ANOVA) والنتائج موضحة في الجداول التالي:

الإحصائيات	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(F)	مستوى الدلالة	الدالة
بين المجموعات	الإستقبال المعجمي	553,981	5	110.796	28,455	0.01	دال
داخل المجموعات		603,534	155	3.894			
المجموع.		1157,516					
بين المجموعات	الإنتاج المعجمي	7838,895	5	1567.779	71,156	0.01	دال
داخل المجموعات		3415,092	155	22.033			
المجموع.		11253,98					
بين المجموعات	تكرار الكلمات	860,331	5	172.066	49,870	0.01	دال
داخل المجموعات		534,800	155	3.450			
المجموع.		1395,130					
بين المجموعات	الفهم	2077,089	5	415.418	84,378	0.01	دال
داخل المجموعات		1330,973	155	8.587			
المجموع.		3408,062					
بين المجموعات	تكرار العبارات	2015,765	5	421.153	137,755	0.01	دال
داخل المجموعات		473,875	155	3.057			
المجموع.		2579,640					
بين المجموعات	إنتاج العبارات	3351,353	5	670.271	80,874	0.01	دال
داخل المجموعات		1284,622	155	8.288			
المجموع.		4635,975					

جدول رقم (13) يبين نتائج الفروق بين الفئات العمرية والقدرات اللغوية الشفهية عند أفراد العينة التي كيف عليها الإختبار.(أنظر الملحق رقم 6)

يظهر لنا من خلال الجدول أن نتائج قيم (F) الخاصة بدراسة الفروق بين الفئات العمرية والقدرات الشفهية من خلال أبعاد إختبار خومسي لتقييم اللّغة الشفهية والمكيّف على البيئة الجزائرية والمتمثلة في

الاستقبال العجمي والإنتاج المعجمي، تكرار الكلمات، الفهم، تكرار العبارات، إنتاج العبارات والمقدرة على التوالي بـ: 455. 28، 156.71، 870. 49، 84.378، 137.755، 80.874 دالة عند مستوى الدلالة0.01، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السن والقدرة اللغوية الشفهية بين أفراد العينة.

وانطلاقا من النتائج التي توصلنا إليها يمكن أن نؤكد تحقق الفرضية الخامسة التي تنص على أن يوجد فروق دالة إحصائيا بين الفئات العمرية والقدرات اللغوية الشفهية عند أفراد العينة التي كيف عليها إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية.

الاستنتاج العام

3-الإستنتاج العام:

تعتبر الاختبارات أدوات هامة و واسعة الاستعمال في ميدان تقييم وتقدير الخصائص اللغوية وذلك باستعمال القياس الرقمي، أي إمكانية تكميم الاكتسابات اللغوية عند الطفل، فعملية قياس اللغة باستعمال الأرقام فرض قد تم تأكيده في العديد من الاختبارات التي ظهرت منذ بداية الثمانينات إلى اليوم، و من أجل إثراء الوسط الجزائري بهذا النوع من الأدوات قمنا بتكييف اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية(ELO) وذلك بعد ترجمته وإجراء مجموعة من التعديلات على بعض بنود الاختبار، و يؤكد سيريسي (Sireci) سنة 1999 في هذا المجال أنه يمكن تكييف الاختبارات عندما تكون المعارف والقدرات التي يتم تقييمها هي نفسها والتأكد من أن هذه العملية لا تغير من محتوى وبنية الاختبار عندما يتم اقتباسه من لغة إلى أخرى حيث يمكن أن تكون هناك فعالية أكثر عند تكييف اختبار مسبقا عن تطوير اختبارات جديدة في لغة أخرى، و من خلال تكييفنا لإختبار خومسي قمنا بالإحتفاظ بعناصر الكفاءة اللغوية المراد تقييمها واحترام الأبعاد الستة التي يتكون منها الإختبار والمهمات المطلوبة من الطفل القيام بها لقياس وتقييم القدرة الشفهية، مع مراعاة بعض النقاط الأساسية وهي خصائص اللغة التي ترجم إليها الإختبار وخصائص الثقافة التي تنتمي إليها عينة الأطفال التي سيطبق عليهم.

إلا أنه عندما يقوم مستخدم الاختبار بتغييرات في شكل الأداة وفي طريقة تطبيقه وعناصره الأساسية سواءا على مستوى اللغة أو المحتوى يجب إعادة دراسة صدقه وثباته في الظروف الجديدة لكي يصبح الاختبار صالحا للاستخدام في البيئة الأخرى وهذا بإخضاعه لمجموعة من الشروط، حيث يؤكد بلام ونايلر (Bleum et Nyler) سنة 1968 أن الاختبار الجيد هو الاختبار الذي يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق وأن تكون لديه معايير خاصة، ومن خلال حسابنا لثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية والتي تعتبر بأحد طرق حساب الثبات والتي تتمثل في تجزئة الاختبار الى نصفين وجدنا

أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين جزئي الاختبار قدرت ب (0.76) بينما قدر معامل ثبات كل الاختبار باستعمال المعادلة التصحيحية لسبيرمان براون بـ (0.86)، وهي قيمة مرتفعة وهذا ما يدل على أن الاختبار ثابت.

أما فيما يخص الشرط الثاني المتمثل في صدق الصيغة الجديدة لاختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية اعتمدنا على طريقة صدق المحكمين وذلك بعرضه على مجموعة من المختصين، ولقد تبين لنا من خلال النقاط المقدمة لمجمل التعديلات التي أجريت على الاختبار على أنه صادق، كما اعتمدنا على طريقة الاتساق الداخلي التي تعتمد على حساب معاملات الارتباط بين أبعاد بنود الاختبار المتمثلة في الاستقبال المعجمي، الإنتاج المعجمي، تكرار الكلمات، الفهم، إنتاج العبارات، تكرار العبارات وتبين لنا أن بنود الاختبار متماسكة ومتسقة فيما بينها وهذا ما تؤكده لنا المعاملات المحسوبة، بالإضافة إلى طريقة الصدق الذاتي حيث قدر معامل الصدق باستعمال هذه الطريقة ب(0.90)، وهذا ما يدل على على أن الاختبار صادق.

أما الشرط الثالث فيتمثل في إعداد جدول المعايير و هي خطوة أخرى من بين الخطوات الهامة سواءا أثناء بناء أو تكييف الاختبارات، فهي نقطة مهمة ومكملة في عملية تقنين الاختبارات بعد تعيين معامل الصدق والثبات، ومن خلال هذا الجدول يتم فيه تحديد معنى الدرجة التي يتحصل عليها الفرد وكيف تفسر وفقا لتشتت درجات أفراد المجتمع على الاختبار، وباستخدام الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss, v22) تم تحديد ثلاثة مستويات (ضعيف، متوسط، مرتفع) التي تبين فيها مستوى الفرد في القدرة اللغوية انطلاقا من عدد الدرجات التي يتحصل عليها الفرد أثناء إجاباته على بنود الإختبار.

كما أنه ومن خلال هذه الدراسة وباستعمال الأسلوب الإحصائي (anova) تبين لنا أن الفروق دالة بين الفئات العمرية والقدرة اللغوية الشفهية وتأتي هذه النتائج كتدعيم لفكرة صلاحية استخدام هذا الاختبار حيث منطقيا نتوقع وجود فروق في النمو اللغوي عبر مراحل العمر، ولقد تمكن هذا الاختبار من إبراز هذه الفروق والتوقعات النظرية بناء على خصائص التكوين المبدئي للخاصية التي تفترض أنه كلما زاد السن كلما يكون هناك تحكم أكثر في اللغة و هكذا يمكن القول أن تقديرنا للاختبار صحيح.

وكخلاصة نقول أن اختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية الممارسة في المجتمع الجزائري المكيف حسب الثقافة الجزائرية و بعد مراعاة خصائص اللغة و اجتيازه على كل المراحل الأساسية و الضرورية لتكييف الإختبارات يمكن استخدامه بكل ثقة بعد مجموعة من الدراسات النظرية والميدانية والإحصائية التي قمنا بها.

خاتمة

خاتمة:

إن اللجوء الى الطرق التجريبية في عملية تقييم و تقدير الخصائص اللغوية و كشف الإضطرابات و تشخيصها باستعمال الاختبارات أمر مفروض منه لأن تحليل الجوانب الشكلية للغة لا يتم إلا بتطبيق هذه الأدوات التي تستدعي استعمال القياس الذي يعني إمكانية تكميم الاكتسابات عند الطفل، فالقياس هو عملية وصف المعلومات (وصفا كميا) أو بمعنى آخر استخدام الأرقام في وصف وتبويب وتنظيم المعلومات أو البيانات في هيئة سهلة موضوعية يمكنه فهمها ومن ثم تفسيرها بدون صعوبة، وانطلاقا من هذا المفهوم يمكن القول أن قياس اللغة عند الأفرد تعني تحديد كمية ما يملكونه في هذه السمة و هذا ما يسمح فيما بعد بالمقارنة بين الأفراد و إبراز الفروق الفردية و تحديد الوضع النسبي لكل فرد منهم على هذه القدرة.

و لقد قمنا في بحثنا بتكييف اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية على مجموعة من الأطفال التي تمثل المجتمع الجزائري لإثراء الوسط العيادي بأدوات تشخيصية أخرى والتي يبقى المختصون دائما في حاجة إليها، وهذا الاختبار يعالج نقطتين حساستين أولا لأنه يمس شريحة الأطفال والتي تعتبر مرحلة مهمة من حياة الإنسان، ثانيا يقوم هذا الاختبار بتقييم اللغة الشفهية التي يتم اكتسابها بصفة تلقائية خلال السنوات الأولى من حياة الطفل والتي ستصبح مهمة في عملية التعبير عن الحاجات والاتصال والتواصل مع الغير والتفكير والانتقال إلى المستويات الأكثر تجريدا، فعملية تقييم مختلف مستويات اللغة مهمة جدا تسمح بالمراقبة الدقيقة للقدرات اللغوية عند الطفل الذي نفحص لغته ومعرفة نقاط الضعف من أجل التدخل المبكر قبل تعقد اضطرابه وهذا ما يحتاج إليه المختصون في ميدان اللغة.

ويعتمد هذا الإختبار على كل من التقييم التصنيفي والتقييم الوصفي حيث يسمح التقييم الأول من التأكد من وجود الاضطراب ومقارنة الفرد بالحالة العادية عند الأطفال من نفس السن كمرجع والحكم في الأخير

على حجم الإنحراف مقارنة بالحالة العادية انطلاقا من جدول المعايير، و هذه الخطوة تسمح بالتأكيد على دلالة الانحراف على المستويات الفونولوجية، المعجمية، المرفونحوية التي يتكون منها الاختبار، أما التقييم الثاني المتمثل في التقييم الوصفي فهو يسمح بوصف نوعية الاضطراب بالاعتماد على المعارف النظرية للفاحص وبالاعتماد على الجداول الدلالية للاضطرابات، و يساعدنا هذا النوع من التقييم على الاكتشاف المبكر في تشخيص للاضطراب.

إلا أنه بناء أو تكييف هذه الأدوات صعب وأمر حساس فيما يخص مجموعة من النقاط المتمثلة في ضرورة تمكن الباحث من مبادئ القياس النفسي و الإلمام بالمعارف النظرية الخاصة بالقياس و الاختبارات، طريقة بناءها وتصحيحها وأهم العناصر التي يجب أن تحتويها والخصائص السيكومترية التي يجب أن تتوفر فيها، بالإضافة إلى أن الباحث يجب أن يكون مؤهل وخاضع لتكوين في اللغة، فاللغة ليست ظاهرة بسيطة و اكتسابها أو بالتحديد اكتساب مختلف العناصر اللغوية مع تداخلها الوظيفي المنسجم هي ليست بمسألة بسيطة لذا لا بد من أن يكون الباحث قادر على معرفة ما هي الجوانب التي يتم تقييمها وما هي المهمة الملائمة أو المستعملة لفحص أو دراسة هذه العناصر مع مراعاة بعض النقاط المتعلقة بعملية تكييف الاختبارات والتي أخذت بعين الإعتبار في تكييفنا لإختبار خومسي، والتي بدأت بترجمة البنود من اللغة االفرنسية إلى اللغة العامية التي تستعمل عند أطفال المجتمع الجزائري، ولقد لاحظنا أن ترجمة البنود الأصلية لا تكفي في ضمان تقديم اختبار مكافئ لذا قمنا بإجراء كل التعديلات اللازمة من أجل تبني الاختبار حسب الخصائص اللغوية والثقافية لأفراد العينة التي سيوجه إليها، ويقصد بالثقافة التصورات الخاصة بالطفل في قلب كل ثقافة تتضمن مجموعة من الأفكار والآراء نحو مختلف الأشياء أو القضايا تختلف من مجتمع إلى آخر، و لهذا السبب تم تغيير بعض الأشياء على الشكل المألوف عليها أو حذف بعض الصور غير معروفة في الوسط الجزائري، وهذا ما تطلب تعديل في

بعض البنود ووضع بدائل لها مع الاحتفاظ بعناصر الكفاءة اللغوية المراد تقييمها ومراعاة الغرض من كل بند من بنود الأبعاد التي يتكون منها وذلك تماشيا مع خصائص اللغة التي ترجم إليها الاختبار.

لتأتي الخطوة الأخيرة في عملية التكييف والمتمثلة في إعادة دراسة الصدق و الثبات وإعداد جدول المعايير للصيغة المكيفة في الوسط الجديد على عينة الأطفال التي كيف من أجلها الاختبار، والتي تنعكس كلها في قدرة الأداة أن تقيس فعلا ما وجدت لقياسه و أن تميز بين أداء الأفراد(أي بين صاحب الأداء الضعيف وصاحب الأداء العالي)، وأيضا بمدى الوثوق في الدرجات التي تحصلنا عليها بعد تطبيق الأداة والتي تعني أن هذه الدرجات أو النتائج لم تتأثر بالعوامل التي تعود إلى أخطاء الصدفة و ذلك من خلال دراستنا للثبات باستعمال طريقة التجزئة النصفية، مع إعداد جدول معايير يسمح بتحديد و تفسير الدرجة التي تحصل عليها كل طفل، و بالنظر إلى ما سبق و بعد قيامنا بعملية التكييف وجدنا أن الصيغة الجديدة والمعدلة على مجموعة الأطفال التي تمثل المجتمع الجزائري تدرس كل المكونات الفونولوجية والمعجمية و المورفونحوية التي يتكون منها الاختبار الأصلي، كما أن الإختبار يمتاز بصدق وثبات عال مع احتوائه على جدول معايير لتفسير النتائج.

و يبقى عملنا الحالي ما هو إلا محاولة بسيطة في مجال تكييف الاختبارات اللغوية في الجزائر لتقديم أداة كفيلة في تقييم وإصدار تشخيصات وتنبؤات مستقبلية حول القدرات اللغوية عند الطفل، وهنا يمكن التذكير بأنه يجب أن نوسع مجال الدراسة فيما يخص سواءا تكييف أو بناء الاختبارات في هذا الميدان حتى يتمكن الأخصائي الجزائري من العمل بأدوات تشخيصية تتماشى مع البيئة الجزائرية، مع ضرورة العمل بأدوات تقييمية مماثلة والتي تأكد التشخيص، وهذه المتطلبات تفترض وجود عدد كاف من أدوات تقييم اللغة الصادقة ولمختلف الأعمار وهنا نكون قد تعرضنا إلى مشكل حساس يتمثل في بناء أو تكييف الأدوات التقييمية الصادقة.

إن تجربة تكييف الإختبارات اللغوية في الجزائر تجربة رائدة، خاصة بالنظر إلى الأعمال التي أنجزت في هذا المجال على غرار أعمال الباحث حسين نواني في تكييفه لشبكة تحليل الخطاب على الوسط الجزائري، وكذا تكييف اختبار عسر القراة من طرف الباحثة غلاب صليحة، وتكييف طريقة روندال لتحليل اللغة على اللغة العربية من طرف الباحث بارة سيدأحمد...إلخ، و كلها أعمال هدفت إلى السمو بالأبحاث في الجزائر و جعلها في مستوى التطلعات التي يسعى إليها مجتمعنا.

المراجع

1-أبو معال عبد الفتاح، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.

2-الحمداني موفق، علم نفس اللغة-من منظور معرفي-، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2007.

3-أنسي محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، دار الإسكندرية للنشر، مصر، 2000.

4-بن عيسى حنفي، محاضرات في علم النفس اللغوي، دار المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.

5-بوسنة محمود، علم النفس القياسي-المبادئ الأساسية-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2007

6-تازروتي حفيظة، إكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري،دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003.

7-جلال سعد، القياس النفسي-المقاييس والإختبارات-، مكتبة المعارف الحديثة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1985.

8-حركات مصطفى، اللسانيات العامة وقضايا اللغة العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، 1998.

9-حركات مصطفى، الصوتيات والفونولوجيا، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، 1998.

10-حساني أحمد، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.

11-خليل حلمي، عبد العالي عبد السلام، اللغة والطفل-دراسة في ضوء علم اللغة النفسي-دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1996.

12-دبه طيب، مبادئ في اللسانيات البنيوية-دراسة تحليلية ابستمولوجية، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2001.

13-رجاء محمد أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2004.

14-زكريا ميشال، الألسنية (علم اللغة الحديث)-المبادئ والإعلام-،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1980.

15-سبيلا محمد، عبد السلام بن عبد العالي، اللغة، الصحراء للطباعة والنشر، المغرب، 1998.

16-سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002.

17-سعد عبد الرحمن، القياس النفسي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1983.

18-سعد عبد الرحمن، القياس النفسي-النظرية والتطبيق-، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

19-سهير محمد سلامة ساش، علم النفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة،2006.

20-سهير محمد سلامة ساش، إضطرابات التواصل-التشخيص، الأسباب، العلاج-، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة،2007.

21-طالب الإبراهيمي خولة، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر،2000.

22-عريفج سامي، خالد حسين مصلح، في القياس والتقييم، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، 1999.

23-عشوي مصطفى، المدرسة الجزائرية إلى أين؟، دار الأمة الجزائر، 1991.

24-كوافحة تيسير مفلح، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2003.

25-لوشن نور الهدى، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية الازريطة، الإسكندرية، 2002.

26-محمد صلاح إبراهيم، علم النفس المعرفي واللغوي، دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن، 2006.

27-محمد قدور أحمد، مناهج اللسانيات، دار الفكر، دمشق، 1999.

28-محمود علام صلاح الدين، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر، الأردن، 2006.

29-مدحت عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن،1999.

30-معمرية بشير، القياس النفسي وتصميم أدواته، منشورات الحبر، الجزائر،2007.

31-مقدم عبد الحفيظ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي-مع نماذج من المقاييس والاختبارات- ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.

32-Agnés.F, Le Développement du langage, DUNDO, Paris, 1999

33-Aimard.p, Les débuts du langage chez l'enfant, DUNDO, Paris, 1999.

34-Armengaud.F, La pragmatique, que sais je ?, Presse universitaire, Paris, 1985.

35-Bonin.C, Psychologie du langage -approche cognitive de la production verbale de mots-, De Boeck, Belgique, 2007.

36-Cadet.B, Psychologie cognitive, in presse édition, Paris, 1998.

37-Caron.J, Précis de psycholinguistique, Presses universitaire, Paris, 1989.

38-Chevrie-Muller.C & Narbona.J, Le langage de l'enfant, Masson, Paris, 2000.

39-Delahaie.M, L'évolution du langage chez l'enfant-de la difficulté au trouble, Inpes, Paris, 2004.

40-Delbecque.N, Linguistique cognitive- comprendre comment fonctionne le langage-, De Boeck, Belgique, 2002.

41-Dinville.C, Le bégaiement, sympthomologie et traitement, Masson, Paris, 1986.

42-Estienne.F, Le langage de l'enfant, Editions universitaire, Paris, 1975. 12-Estienne.F, La rééducation du langage de l'enfant, savoir faire-dire-être, Masson, Paris, 2002.

43-Fargo.F, Le langage, Armand colin, France, 1999.

44-Fayol.M, Le récit et sa construction, Del chaux et Nestlé, Paris, 1985.

45-Godefroid.J, Psychologie, De Boeck, Belgique, 2001.

46-Guichard.J, Langue, Langage, Parole, Bulletin d'audio phonologie, Vol XI, n2&3, 1995.

47-Kramch.C, Interaction et discours dans la classe de langage, Crédit Hatier, Paris, 1984.

48-Kremer J.M, Les 500 conseils de l'orthophoniste, Josette Lyon, Paris, 1994.

49-Levault.D & Grégoire.J, Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation, De Boeck, Bruxelles, 2002.

50- Lemaire.P, Psychologie cognitive, De Boeck, Paris, 1999.

51-Pichon.N, Bégaiement, sa nature et son traitement, Masson, Paris, 1994.

52-Piérart.P, Le langage de l'enfant, De Boeck, Bruxelles, 2005.

53-Richelle.M & Moreau.L, L'acquisition du langage, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1984.

45-Romagny D.A, Repérer et accompagner les troubles du langage, France, Chronique sociale, 2008.

55-Rondal J.A, Troubles du langage, diagnostic et rééducation, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1982.

56-Rondal J.A, Troubles du langage-bases théoriques, diagnostic et rééducation-, Pierre Mardaga, 1997.

57-Rondal J.A, Le langage : de l'animal aux origines du langage humain, Pierre Mardaga, Belgique, 2000.

58-Rondal J.A, Votre enfant apprend a parler, Pierre Mardaga, Belgique, 2001.

59-Rossi J.P, Psychologie de la compréhension du langage, Deboeck, Bruxelles, 2008.

60-Roulin D.M, Le Développement du langage, Liberté, Québec,1980.

61-Segui.J & Ferrand.L, Leçon de parole, Odile Jacob, Paris, 2000.

62-vallerand R.j & Hess, Méthodes de recherches en psychologie, Gaétan Morin, Canada, 2000.

-رسائل الدكتوراه والماجستير:

1-بارة سيد أحمد، تصميم اختبار نفس لغوي لقياس الاكتسابات اللغوية عند الطفل الجزائري -دراسة سيكومترية للقدرات اللغوية السردية عند تلاميذ السنة الخامسة-رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر،2010.

2-مزغيش وردة، تحليل الكفاءة اللغوية وقدرات الاتصال اللفظي عند الأطفال المعاقين ذهنيا -دراسة تحليلية على المستوى الشكلي والوظيفي-، رسالة ماجستير، الجزائر، 2000.

3-عدى دليلة، دراسة وتحليل الفعالية اللغوية عند تلاميذ المدرسة العمومية والخاصة، رسالة ماجستير، الجزائر، 2007.

4-ولد مادي ليدية، دراسة المقاطع الشديدة لدى المتأتي الراشد عن طريق تقنية التوزيع المقطعي، رسالة ماجستير، الجزائر،2009.

-المقالات:

1-السير اللغوية وإشكالية إهمال الإكتسابات الأولية في البرامج المدرسية -قراءات في المناهج التربوية-، باتنة، 1995.

1-Kern.S, Le compte rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois, Glossa, Paris, 2003.

2-Nouani.N, Ebauche d'analyse du discours, In psychologie, N5-6, SARP, Alger, 1996.

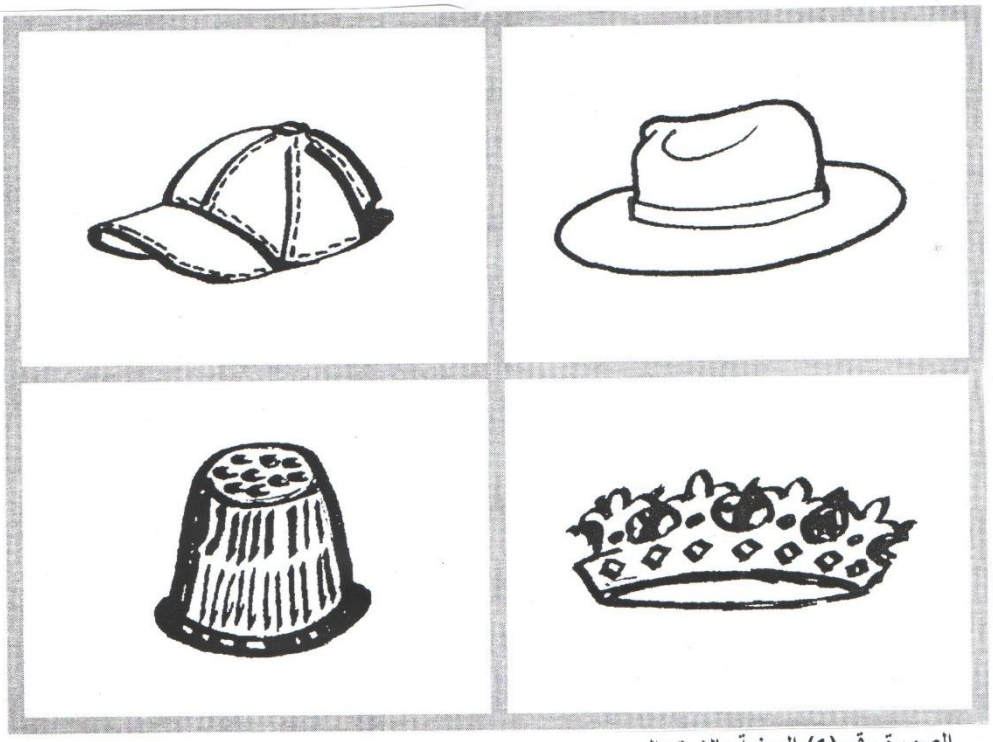
الملاحق

الملحق رقم (1)

الصور المعنية بالإستبدال على مستوى المحاور الكبرى لإختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية

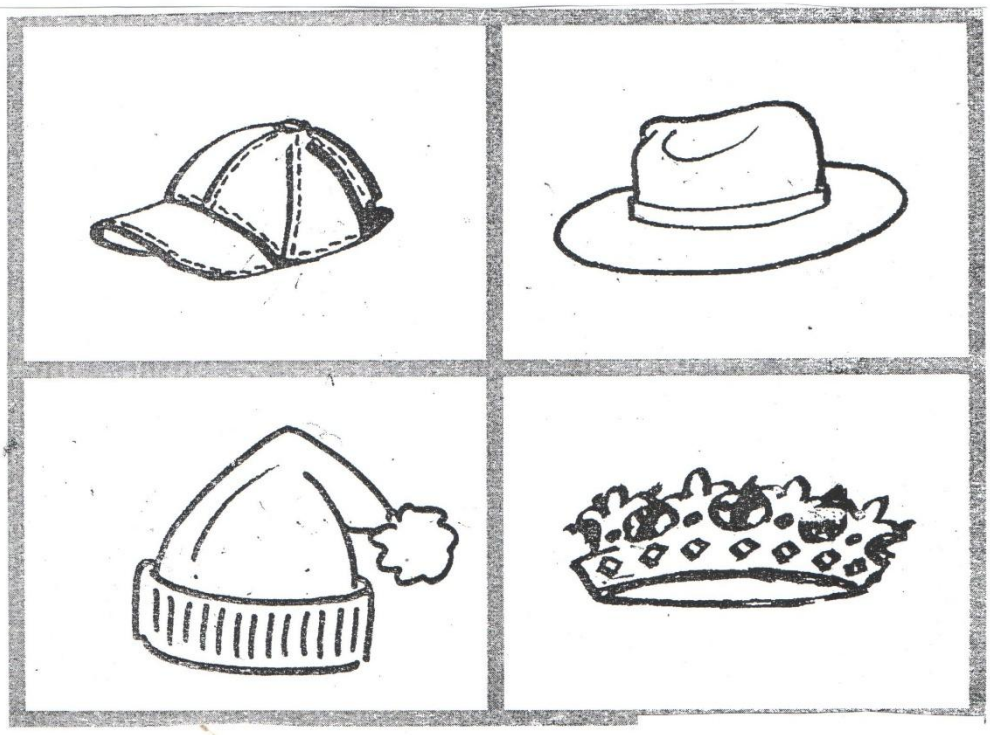
1-1على مستوى الإستقبال المعجمي:(Lexique en Reception)

1



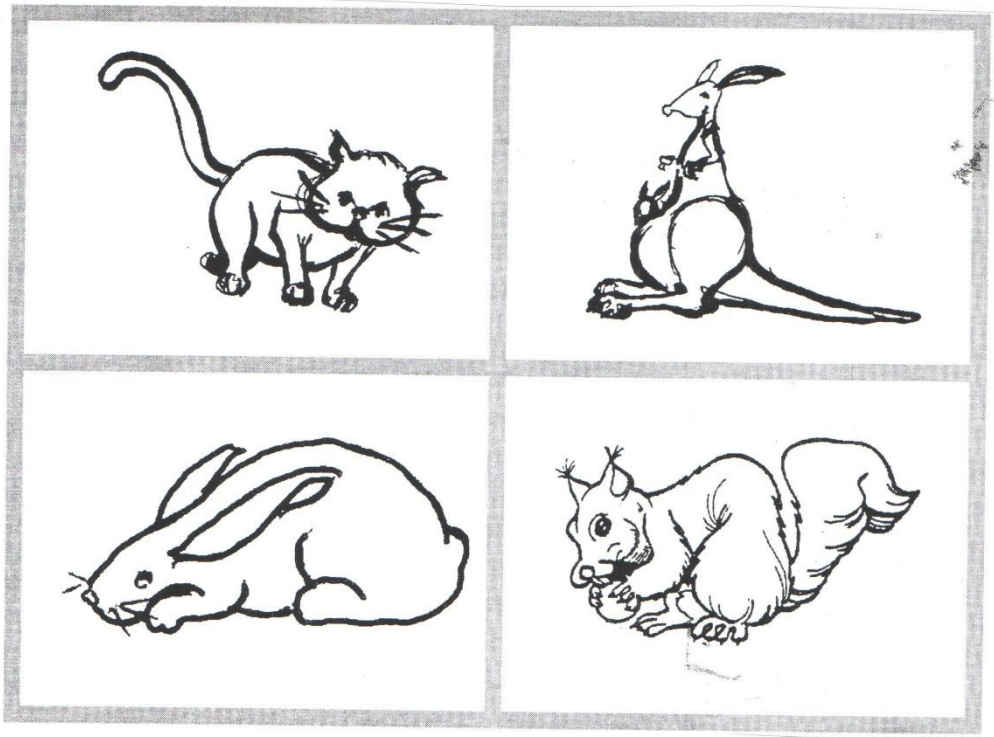
الصورة رقم (1) المعنية بالإستبدال

1



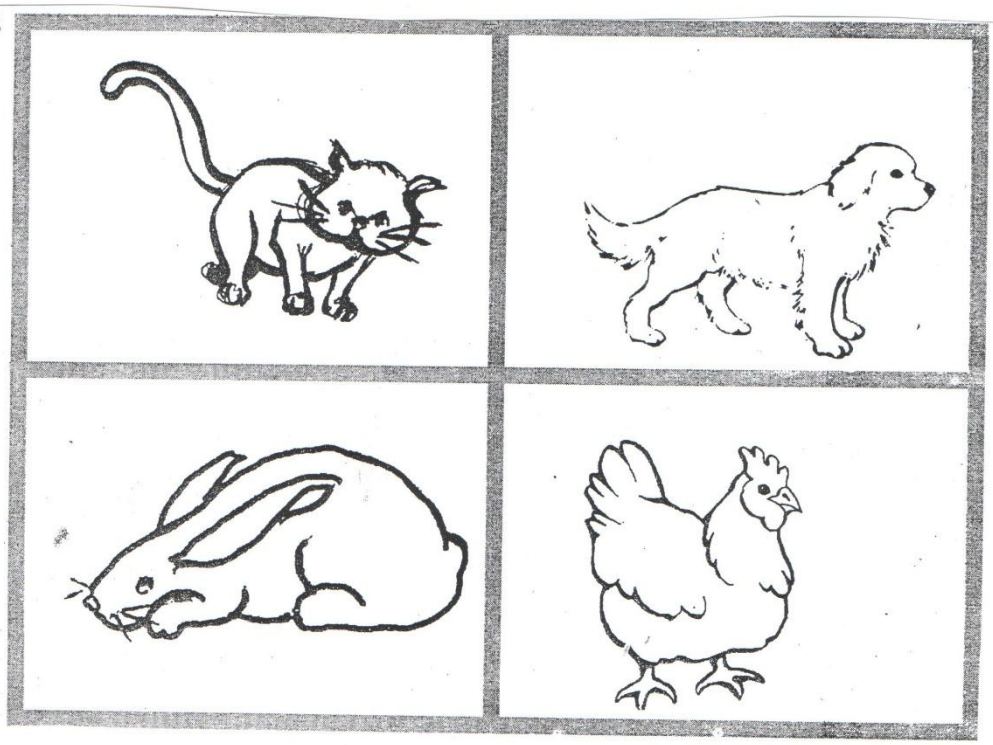
الصورة رقم (1) المستبدلة

3



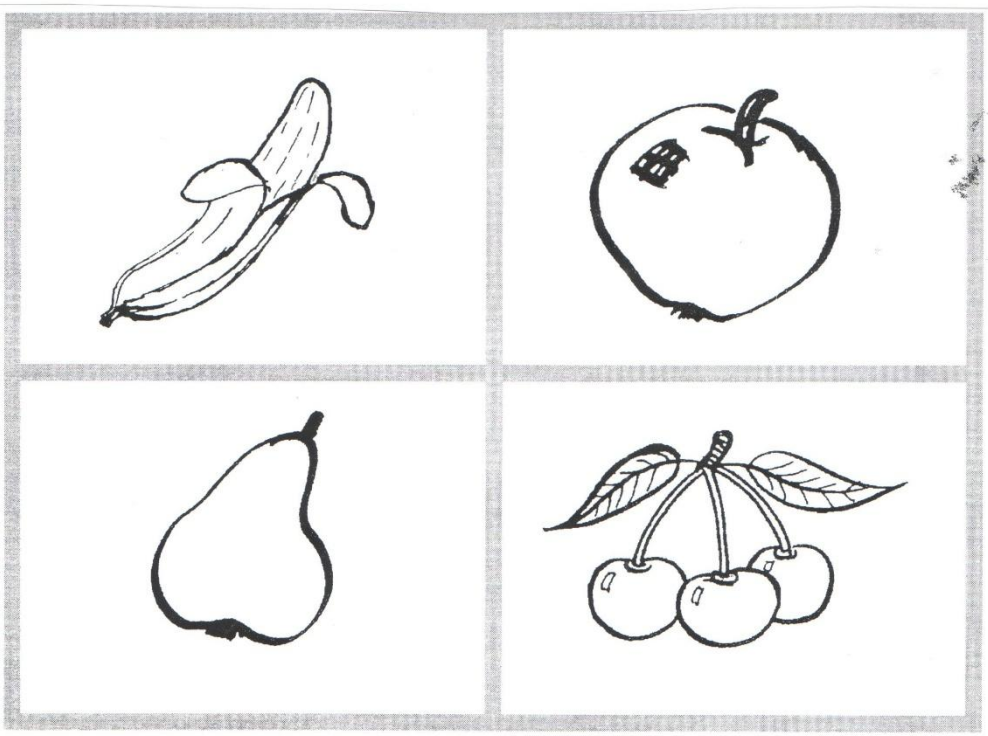
الصورة رقم (3) المعنية بالإستبدال

3



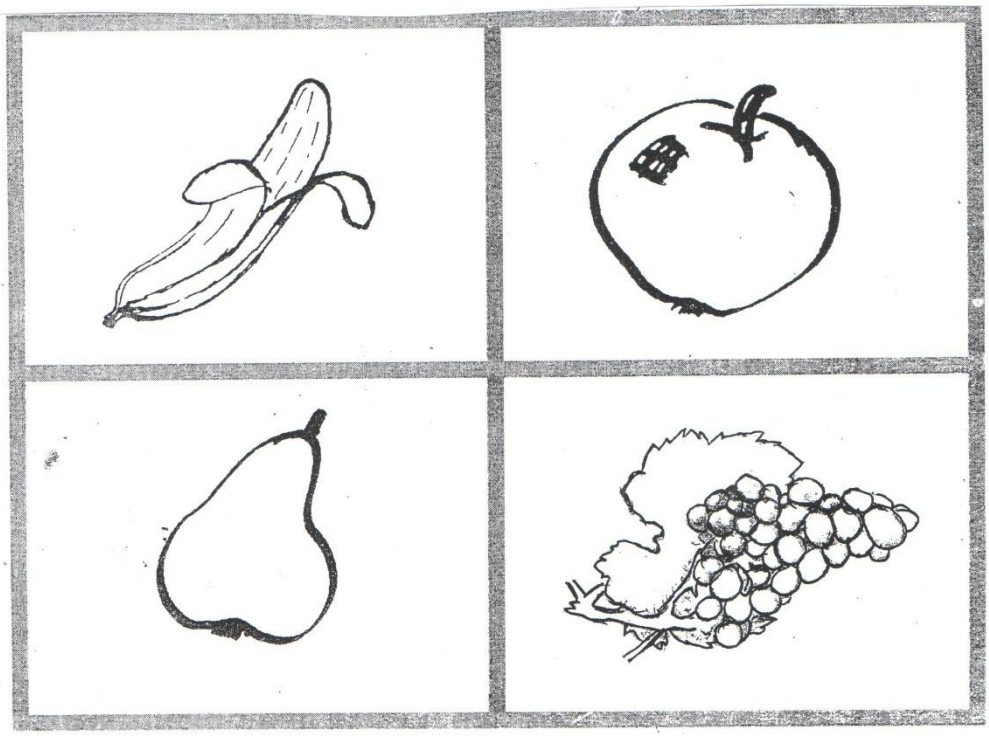
الصورة رقم (3) المستبدلة

4



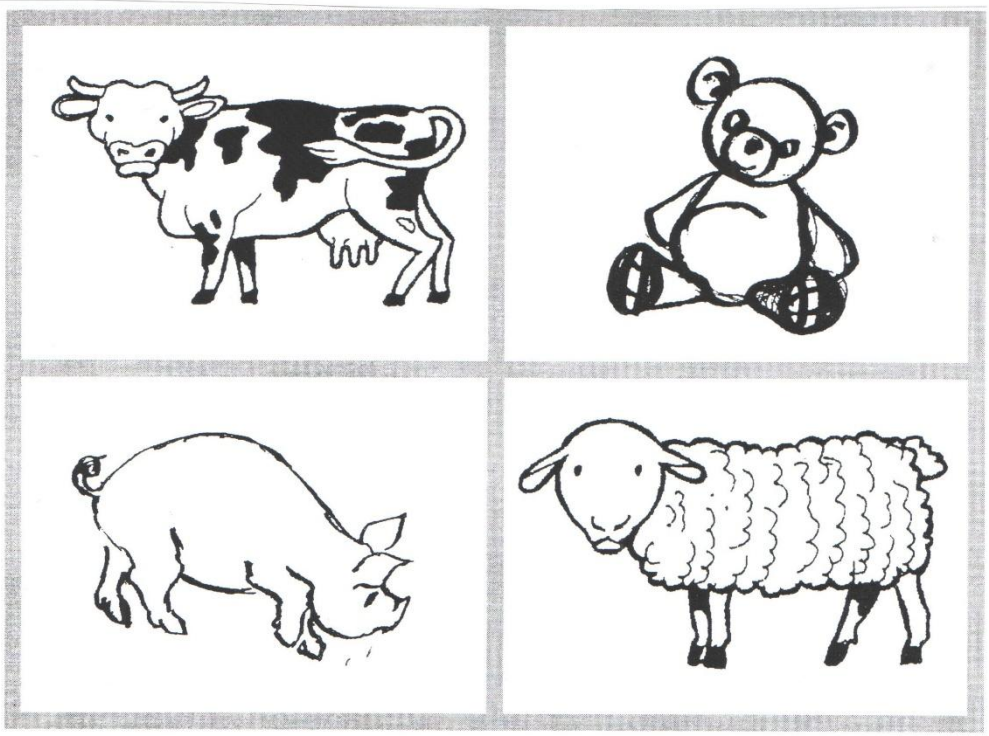
الصورة رقم (4) المعنية بالإستبدال

4



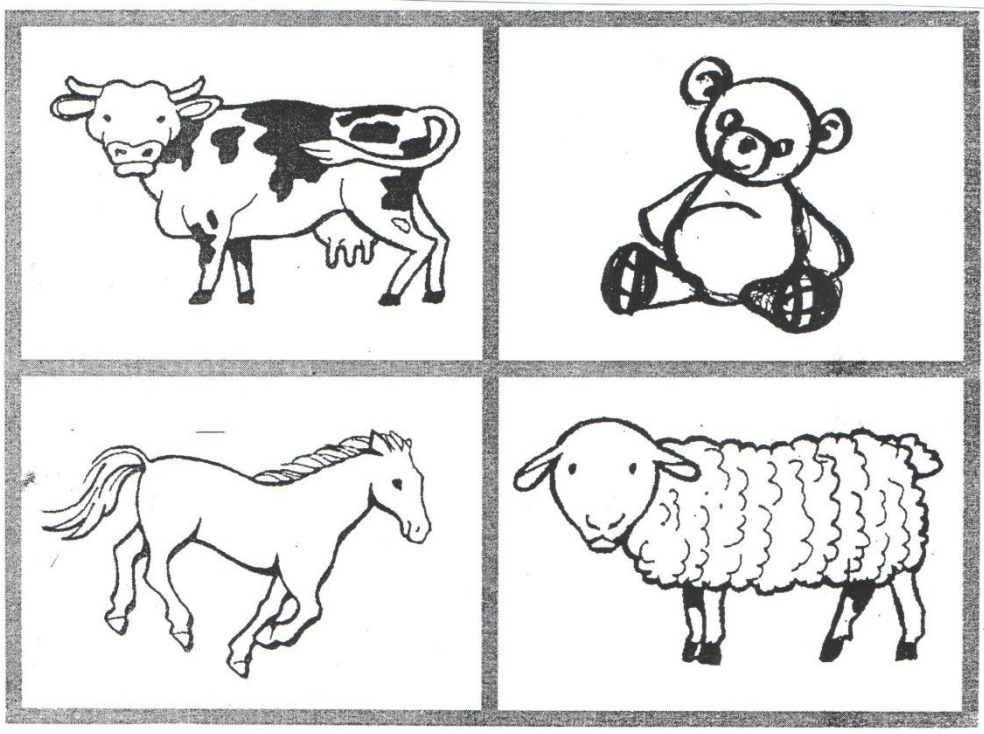
صورة رقم (4) المستبدلة

5



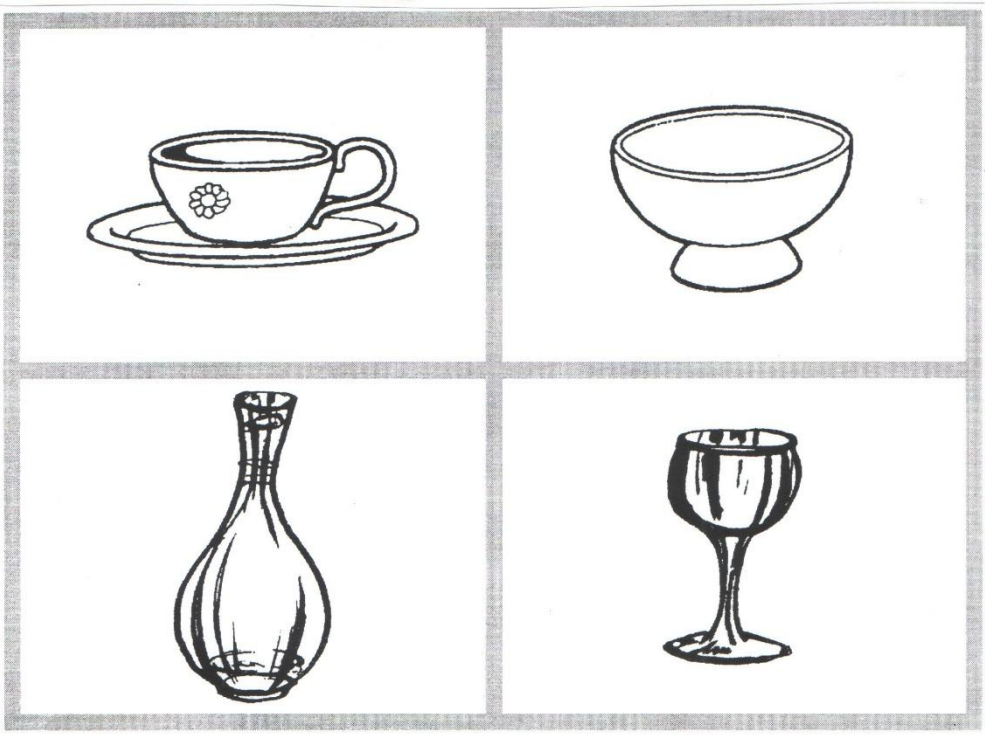
صورة رقم (5) المعنية بالإستبدال

5



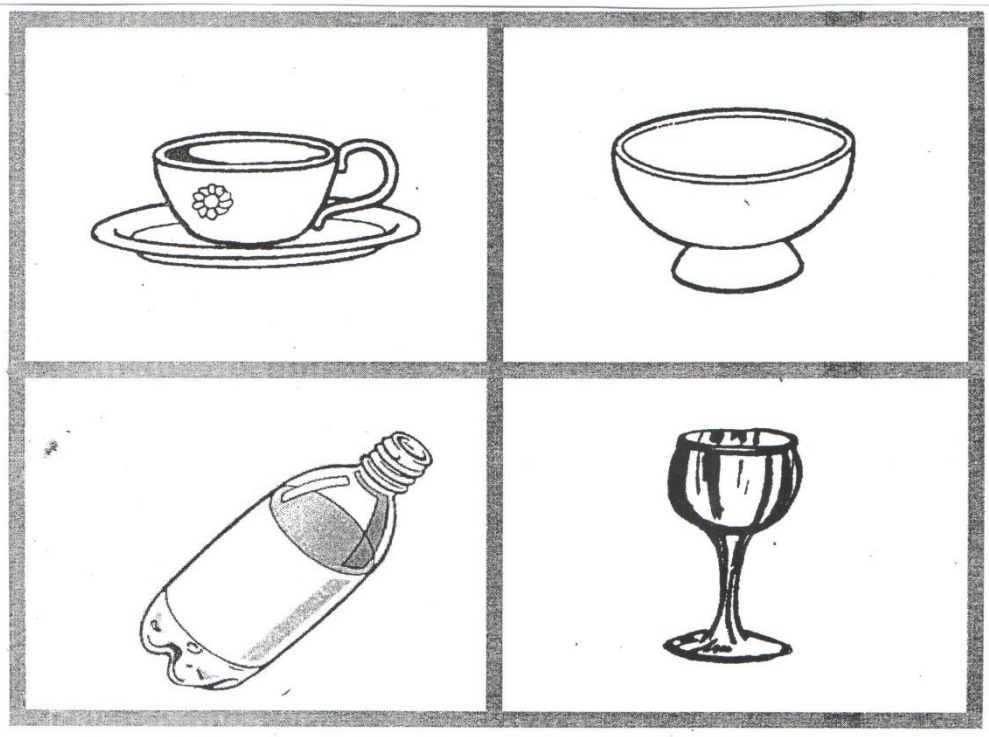
الصورة رقم (5) المستبدلة

7

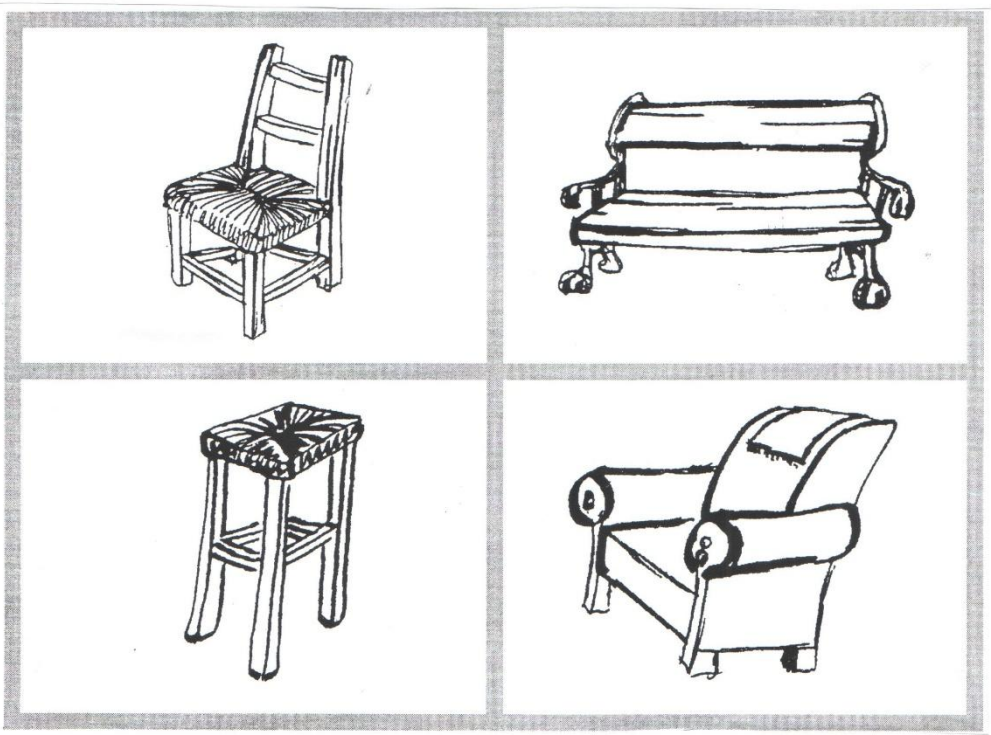


الصورة رقم (7) المعنية بالإستبدال

7

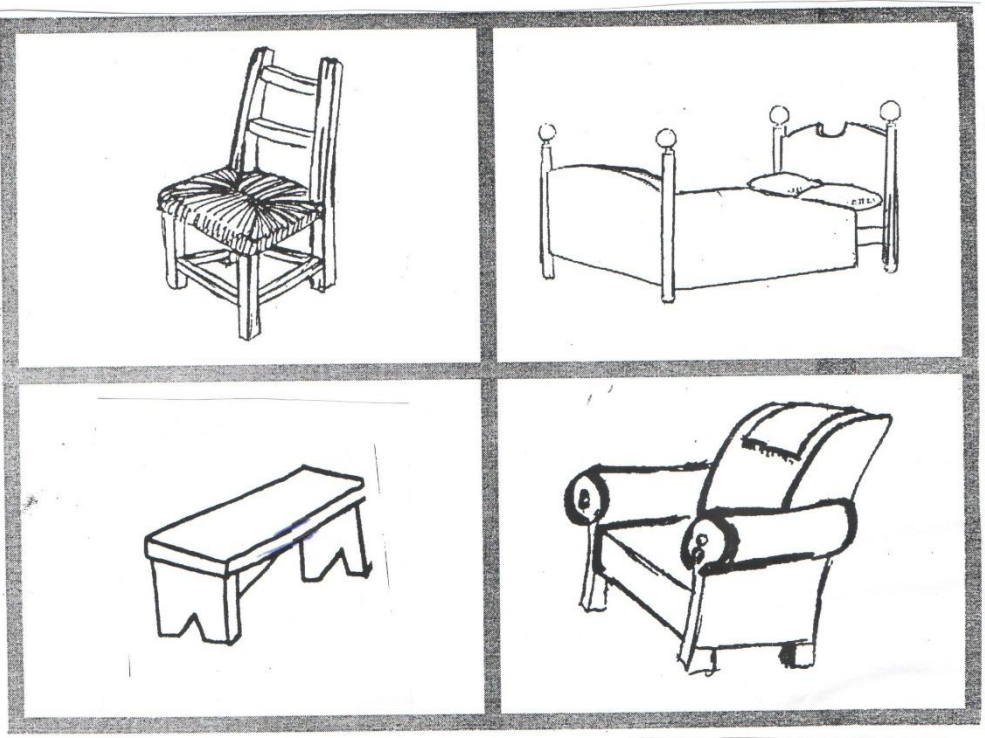


8



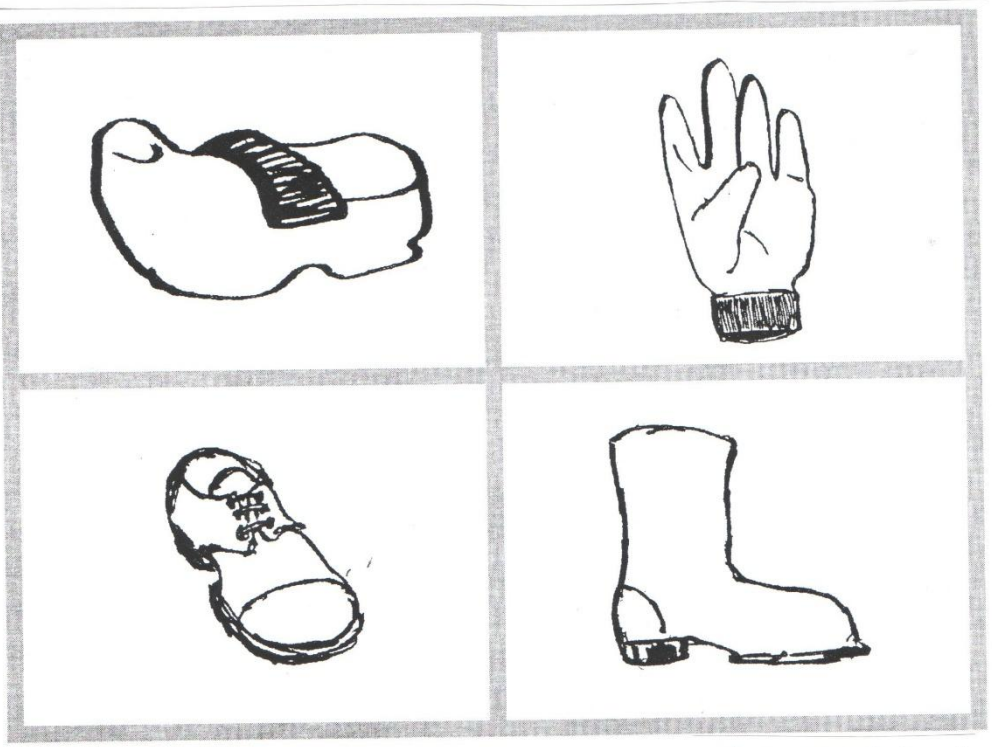
الصورة رقم (8) المعنية بالإستبدال

8



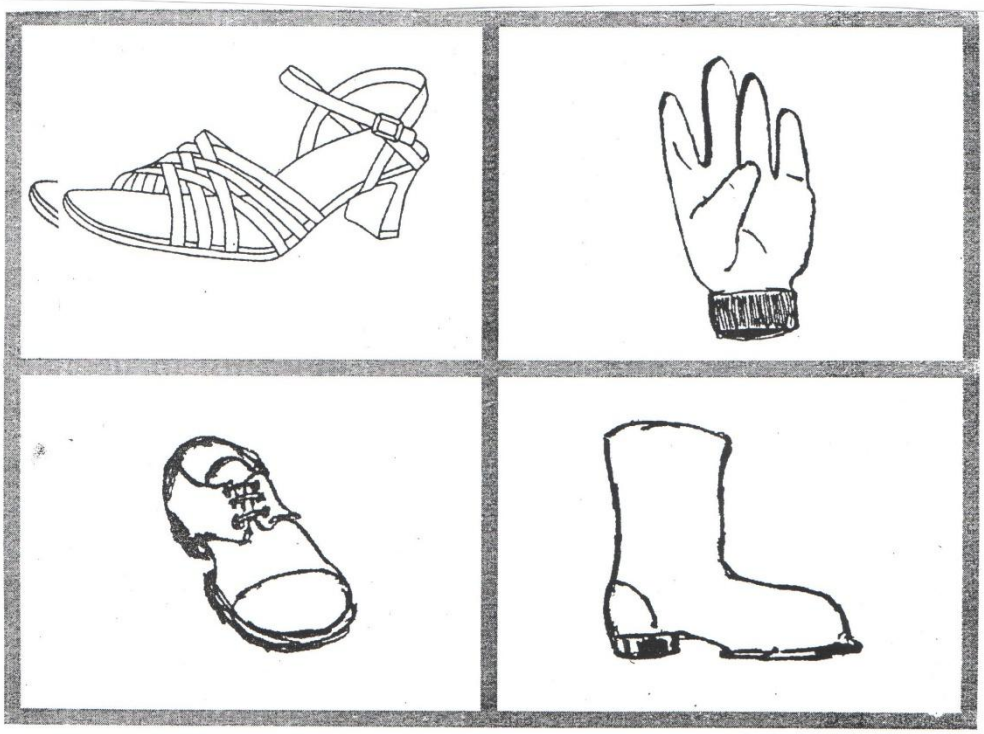
الصورة رقم (8) المستبدلة

9



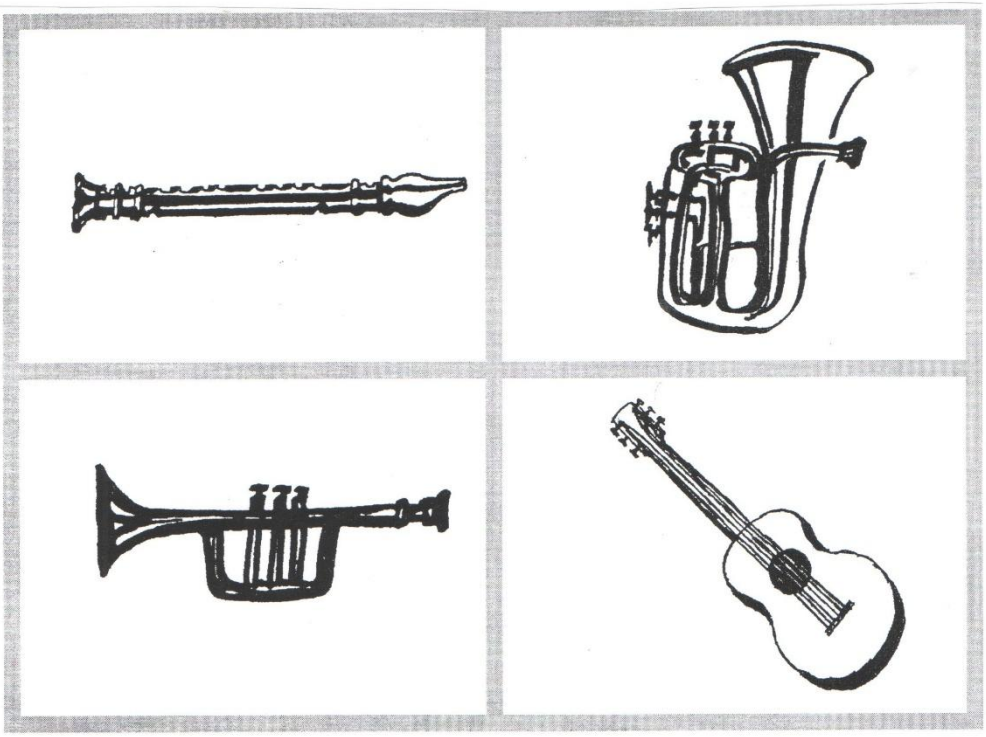
الصورة رقم (9) المستبدلة

9



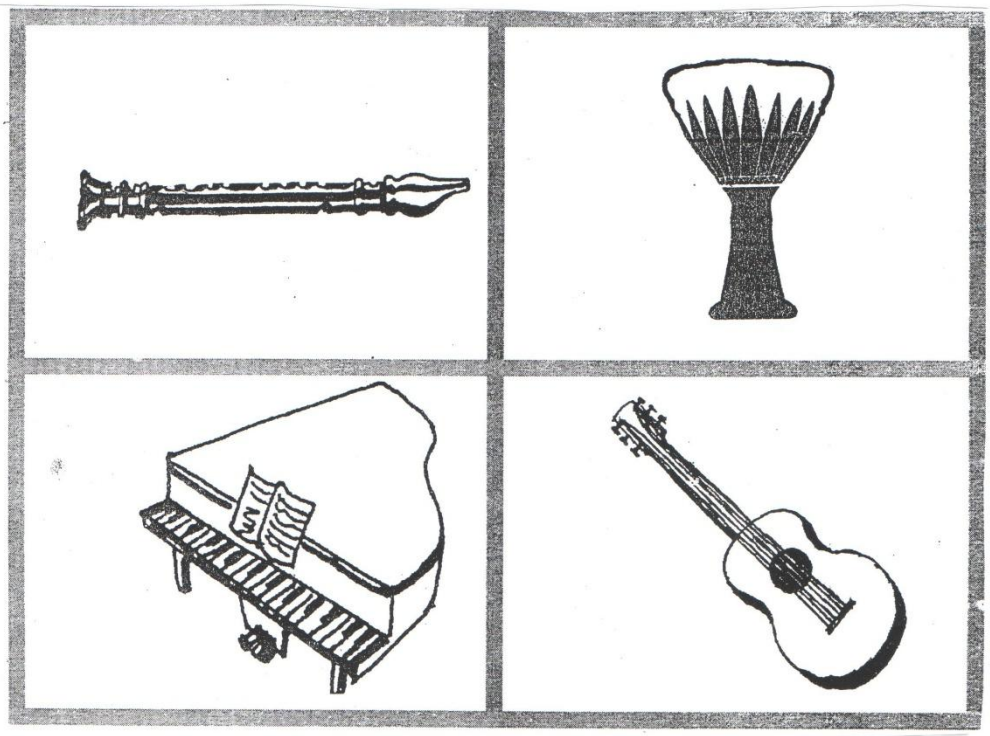
الصورة رقم (9) المعنية بالإستبدال

10



الصورة رقم (10) المغنية بالإستبدال

10

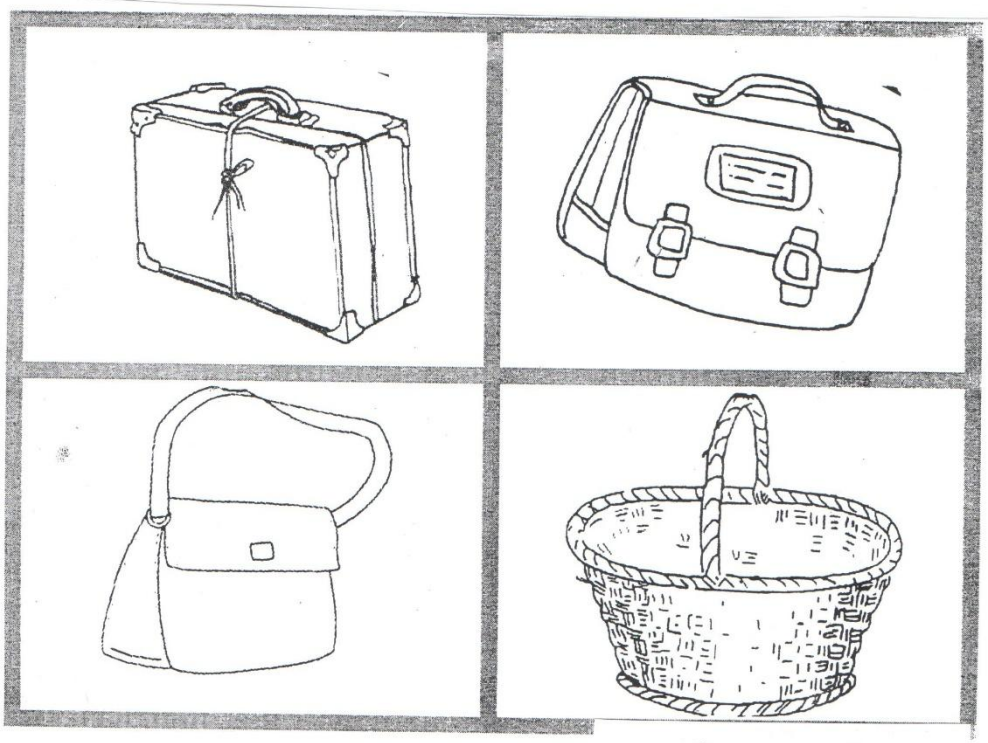


الصورة رقم (10) المستبدلة

11

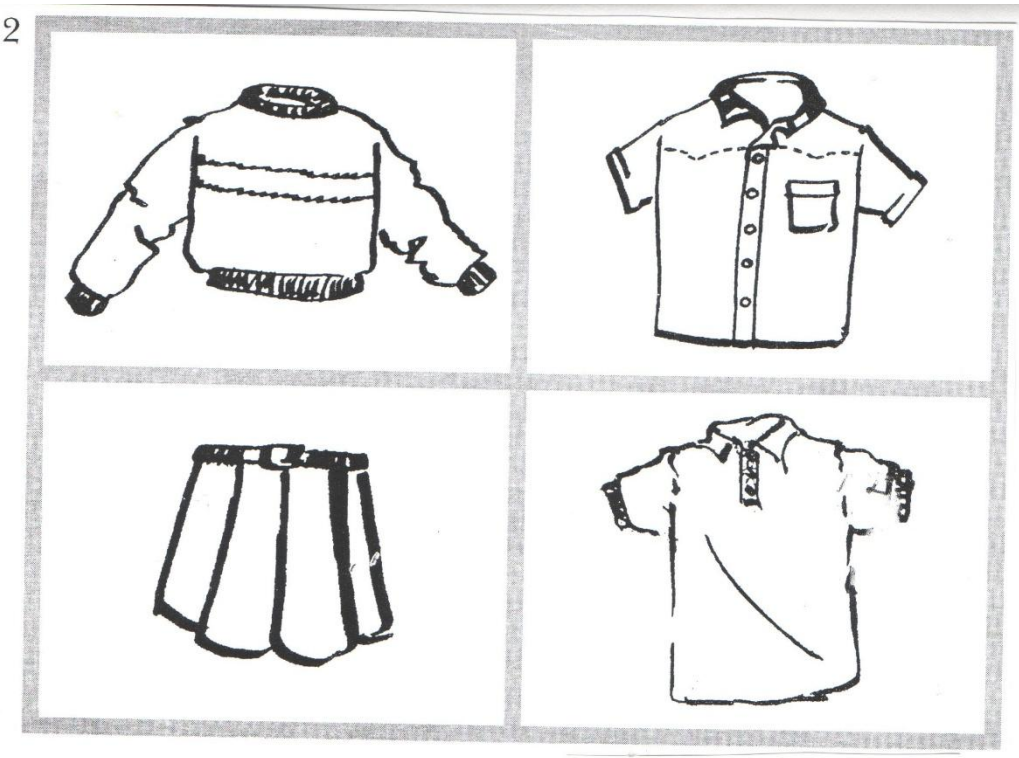
الصورة رقم (11) المعنية بالإستبدال

11



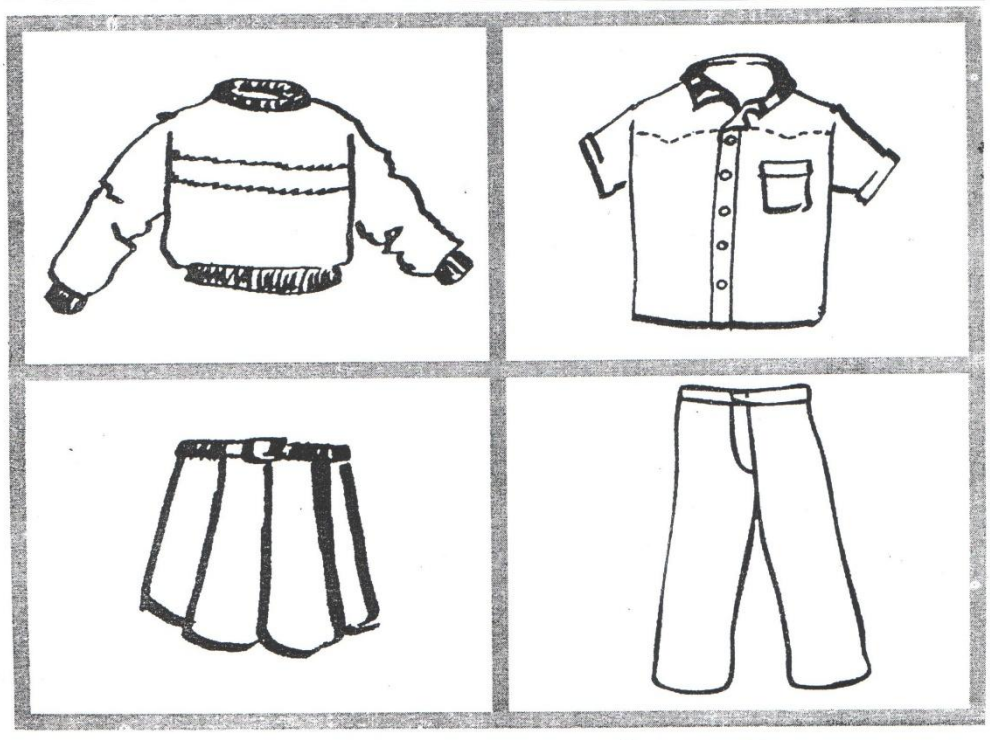
الصورة رقم (11) المستبدلة

12



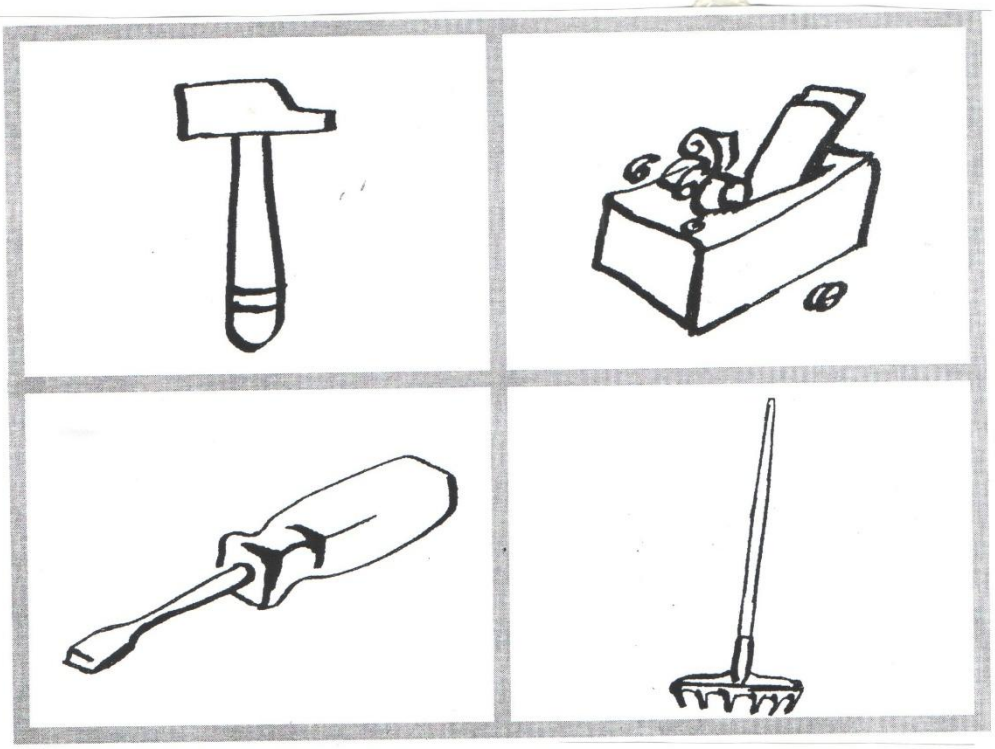
الصورة رقم (12) المعنية بالإستبدال

12



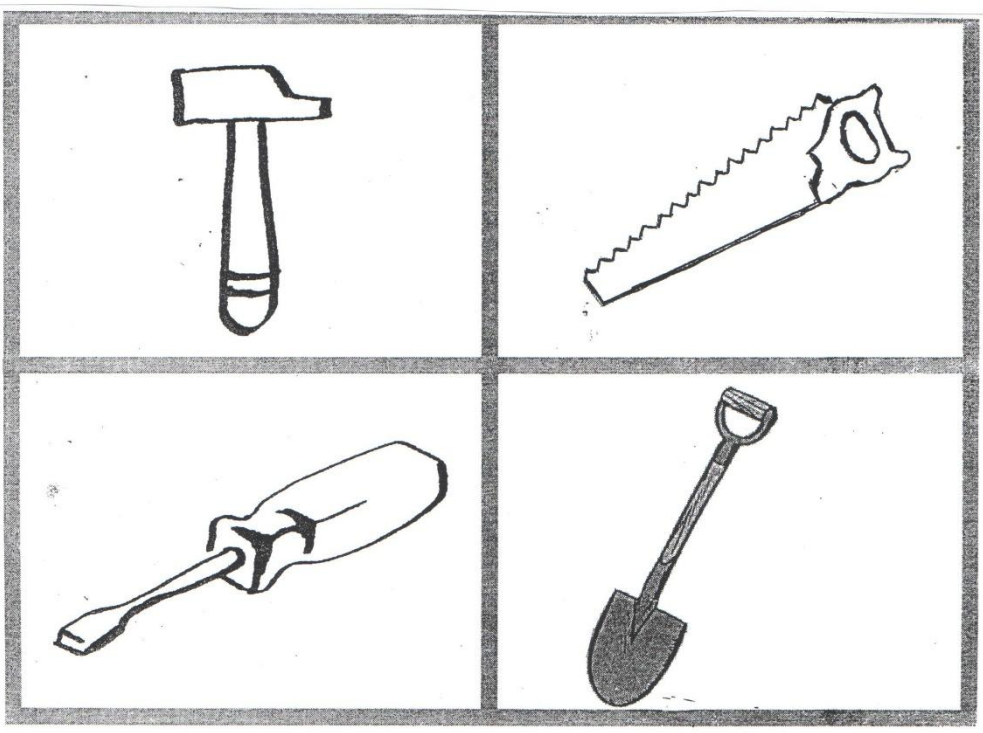
الصورة رقم (12) المستبدلة

13



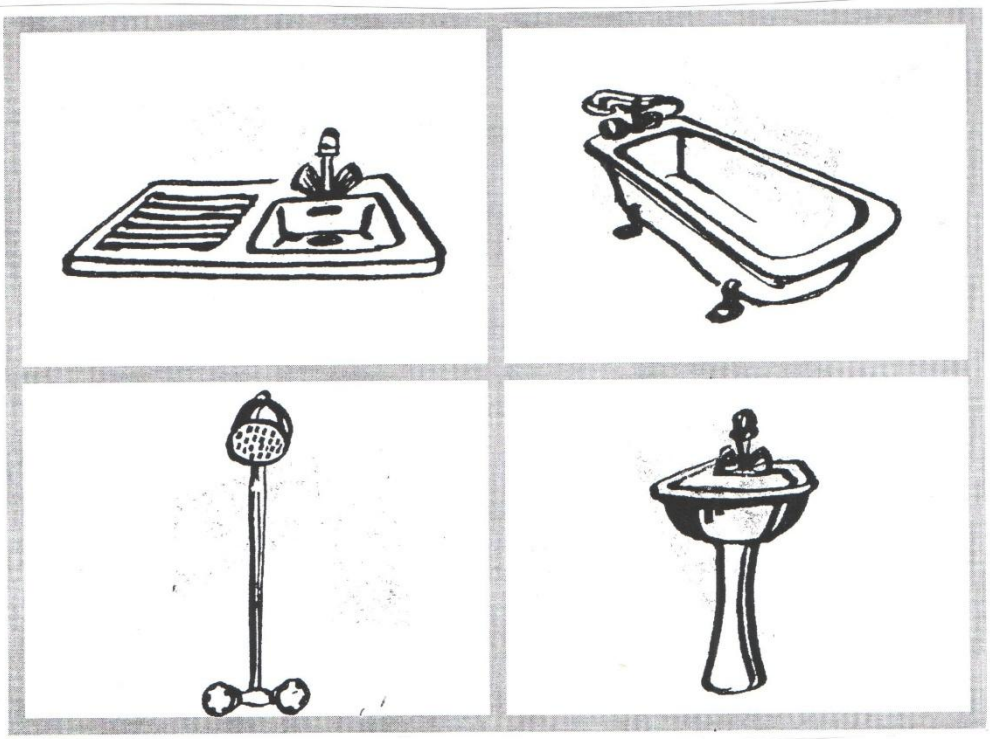
الصورة رقم (13) المعنية بالإستبدال

13



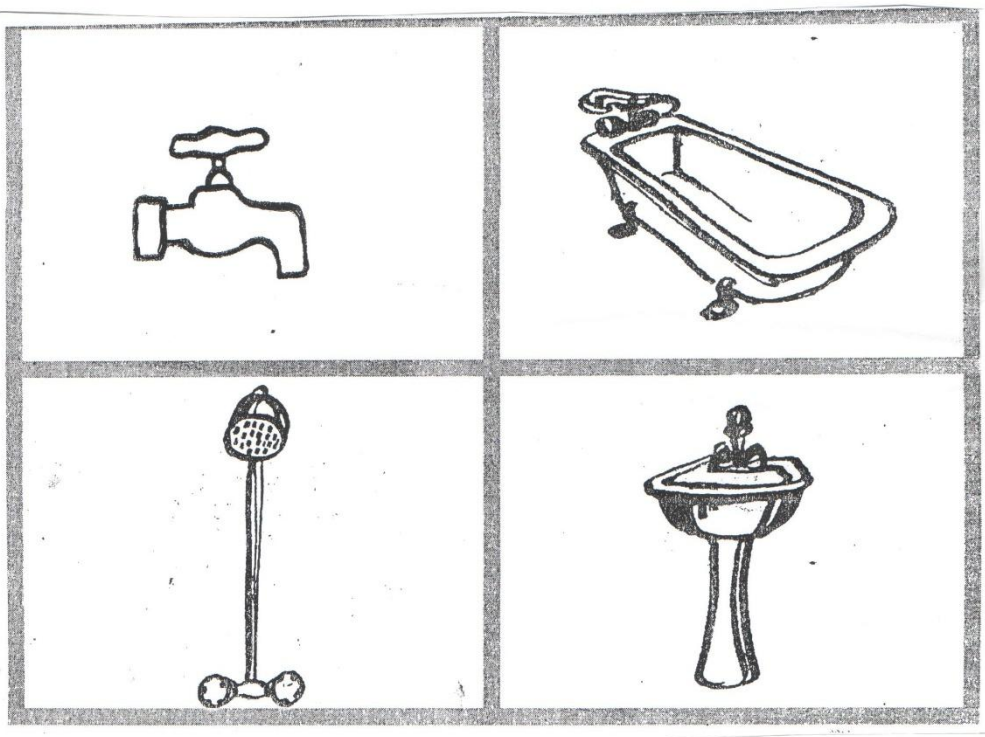
الصورة رقم (13) المستبدلة

14



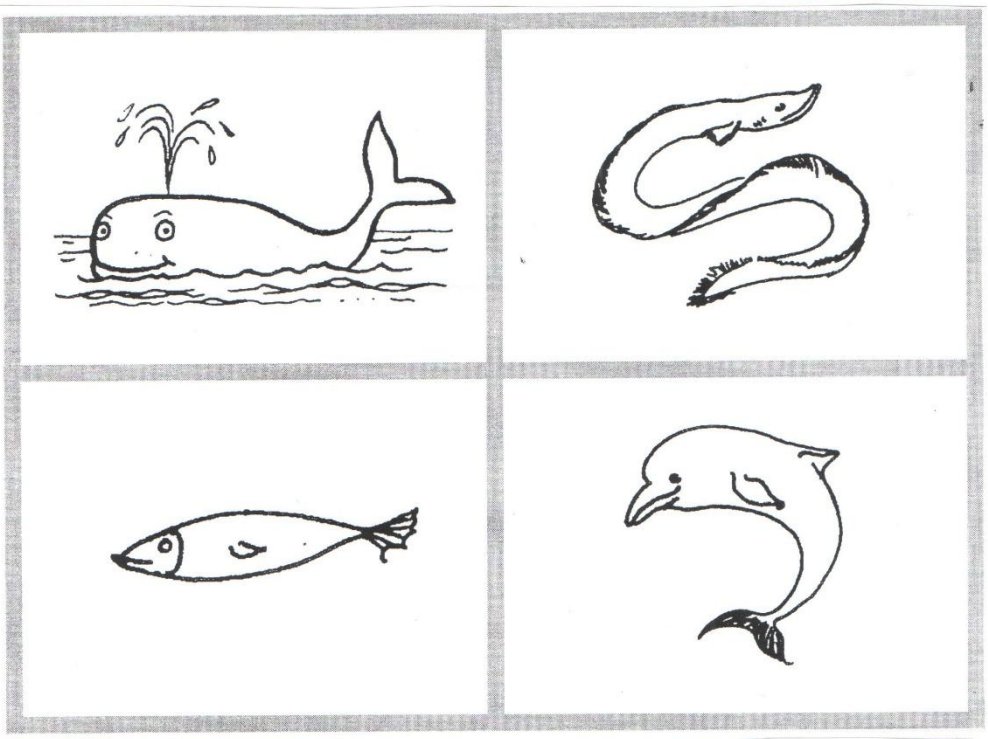
الصورة رقم (14) المعنية بالإستبدال

14



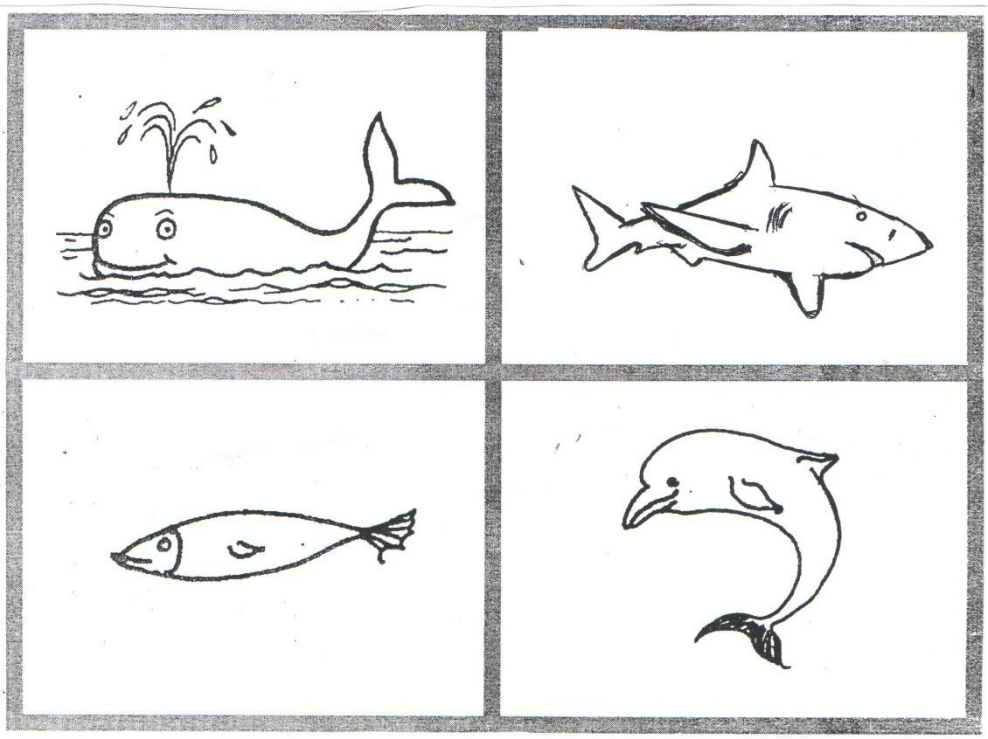
الصورة رقم (14) المستبدلة

16



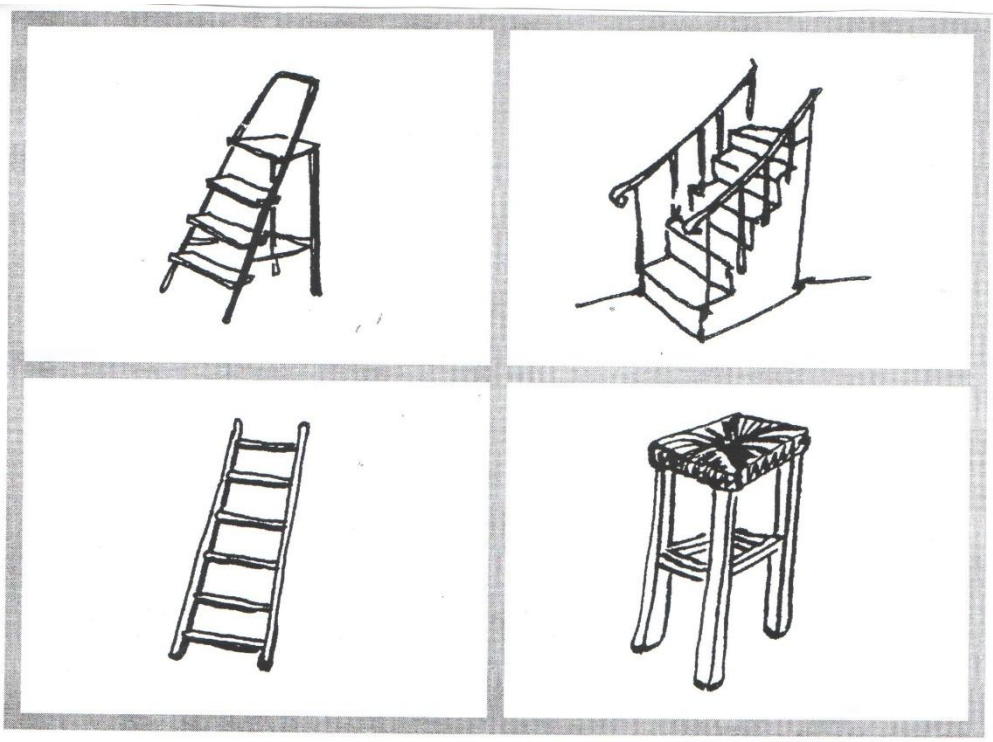
الصورة رقم (16) المعنية بالإستبدال

16



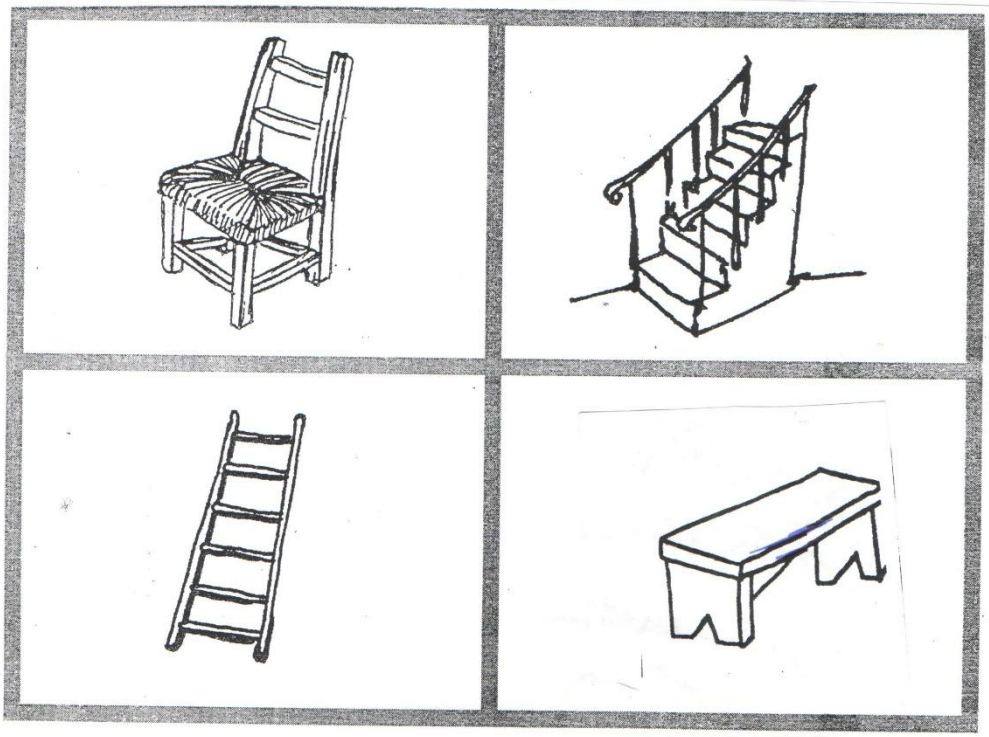
الصورة رقم (16) المستبدلة

17



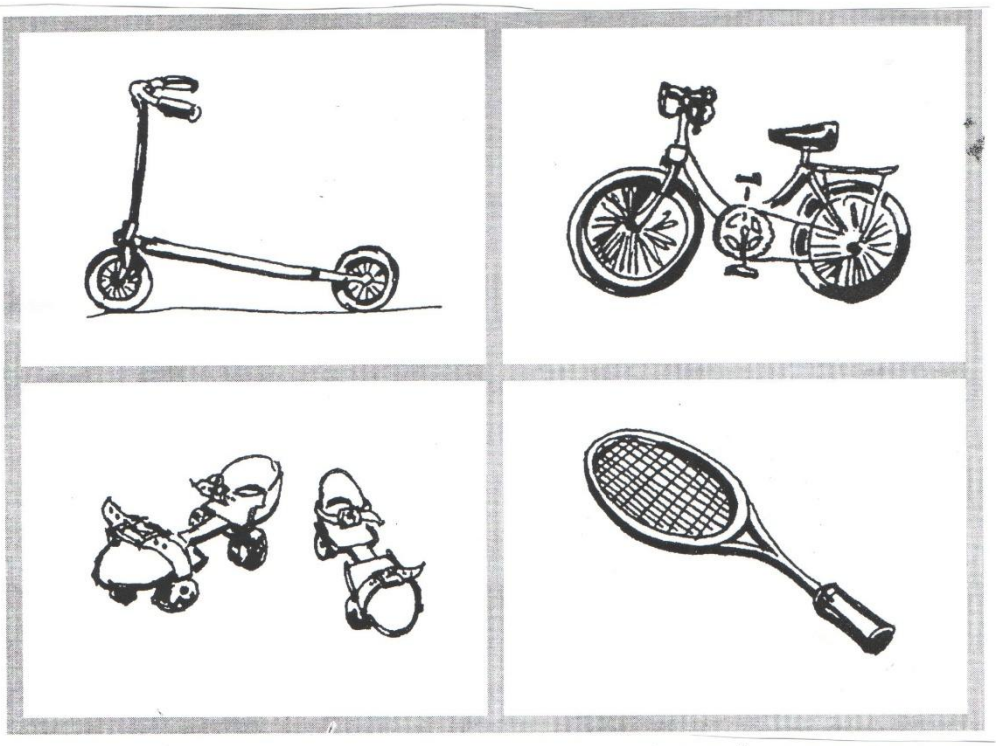
الصورة رقم (17) المعنية بالإستبدال

17



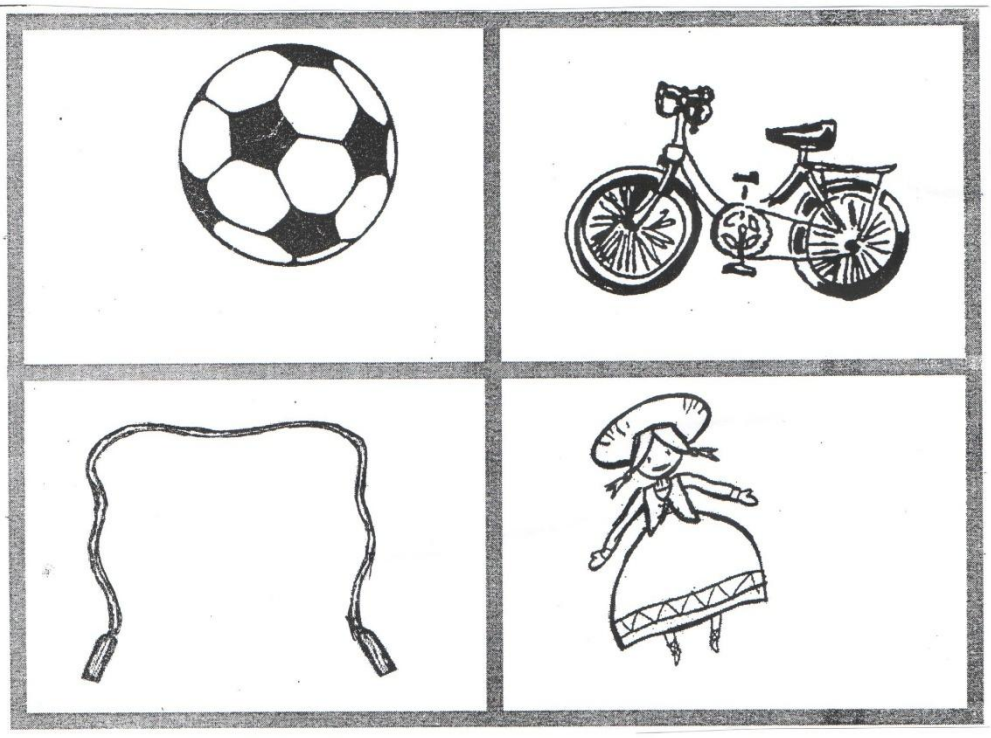
الصورة رقم (17) المستبدلة

19



الصورة رقم (19) المعنية بالإستبدال

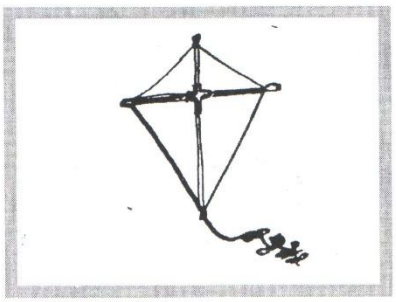
19



الصورة رقم (19) المستبدلة

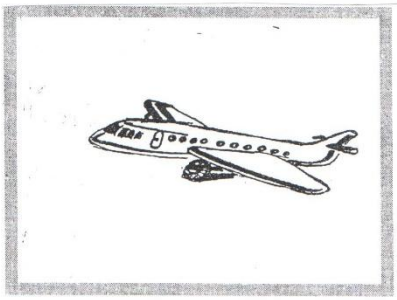
2-2 على مستوى الإنتاج المعجمي:(Lexique de production)

11



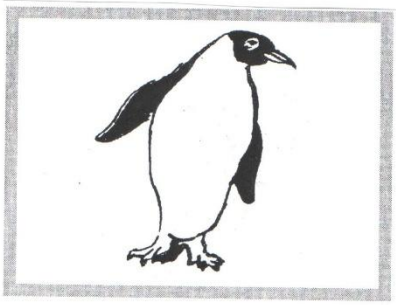
الصورة رقم (11) المعنية بالإستبدال

11



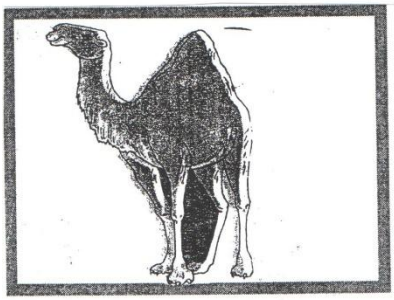
صورة رقم (11) المستبدلة

14



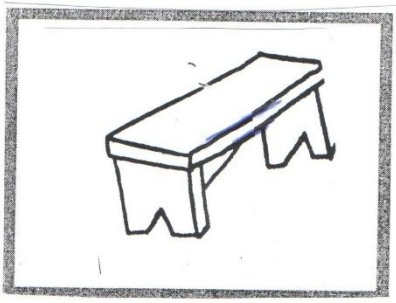
الصورة رقم (14) المعنية بالإستبدال

14



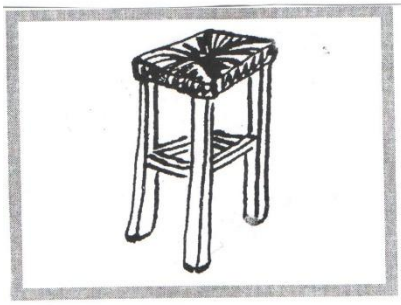
الصورة رقم (14) المستبدلة

18



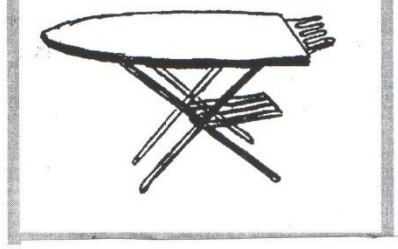
الصورة رقم (18) المستبدلة

18



الصورة رقم (18) المعنية بالإستبدال

30

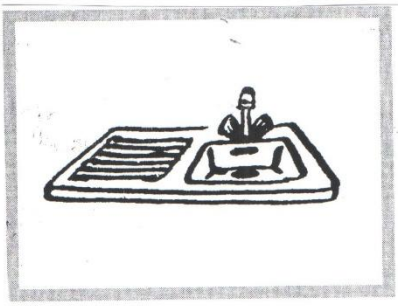


الصورة رقم (30) المعنية بالإستبدال

30

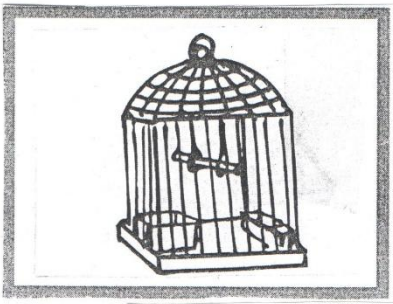
الصورة رقم (30) المستبدلة

33



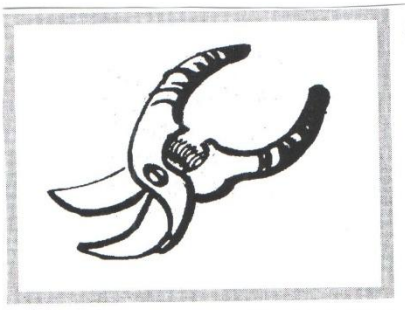
الصورة رقم (33) المعنية بالإستبدال

33



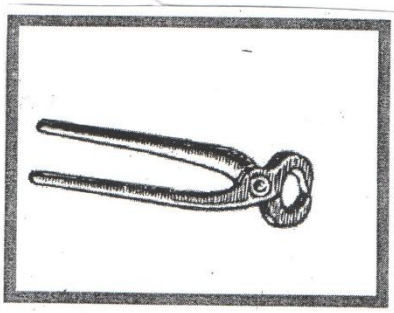
الصورة رقم (33) المستبدلة

35



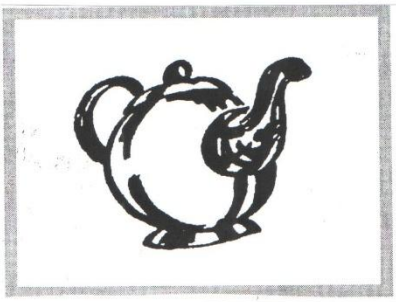
الصورة رقم (35) المعنية بالإستبدال

35



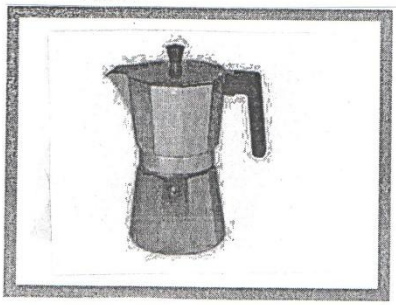
الصورة رقم (35) المستبدلة

37



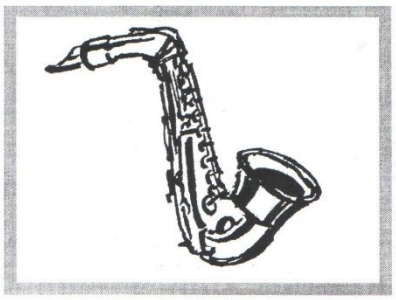
الصورة رقم (37) المعنية بالإستبدال

37



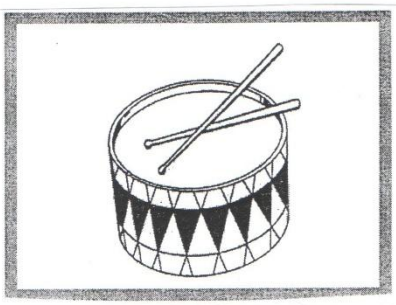
الصورة رقم (37) المستبدلة

39



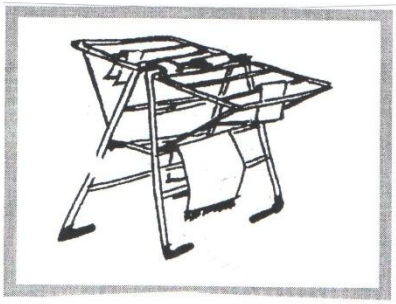
الصورة رقم (39) المعنية بالإستبدال

39



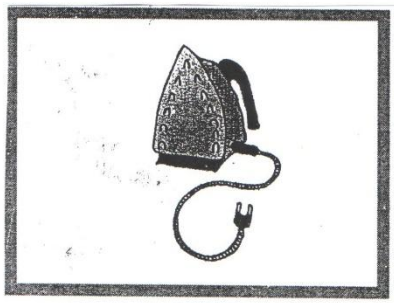
الصورة رقم (39) المستبدلة

42



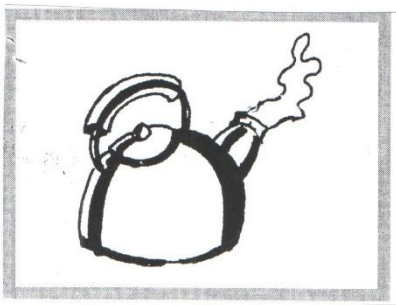
الصورة رقم (42) المعنية بالإستبدال

42



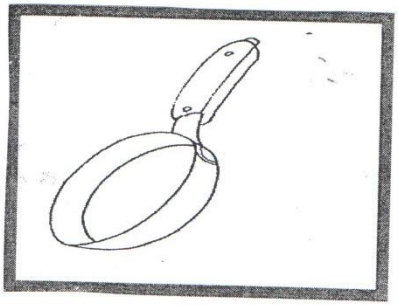
الصورة رقم (42) المستبدلة

43



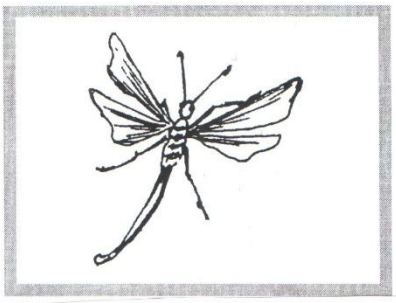
الصورة رقم (43) المعنية بالإستبدال

43



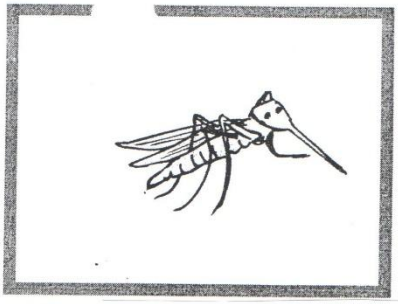
الصورة رقم (43) المستبدلة

46



الصورة رقم (46) المعنية بالإستبدال

46



الصورة رقم (46) المستبدلة

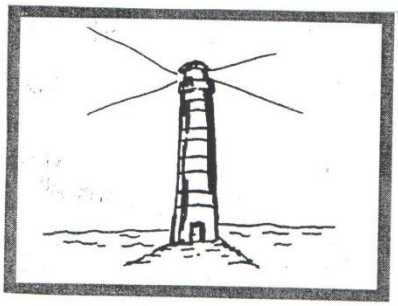
48

الصورة رقم (48) المعنية بالإستبدال

48

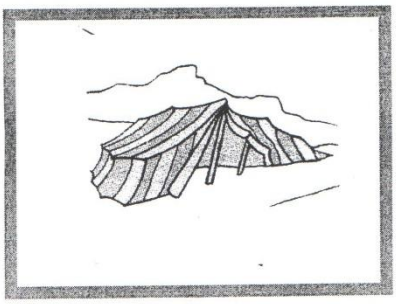
الصورة رقم (48) المستبدلة

49



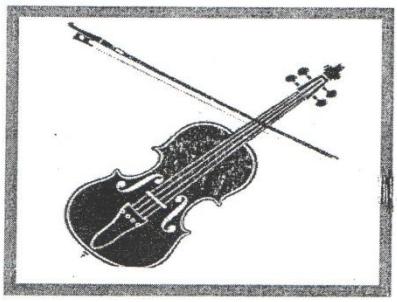
الصورة رقم (49) المعنية بالإستبدال

49



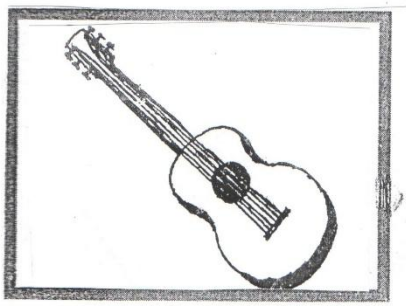
الصورة رقم (49) المستبدلة

50



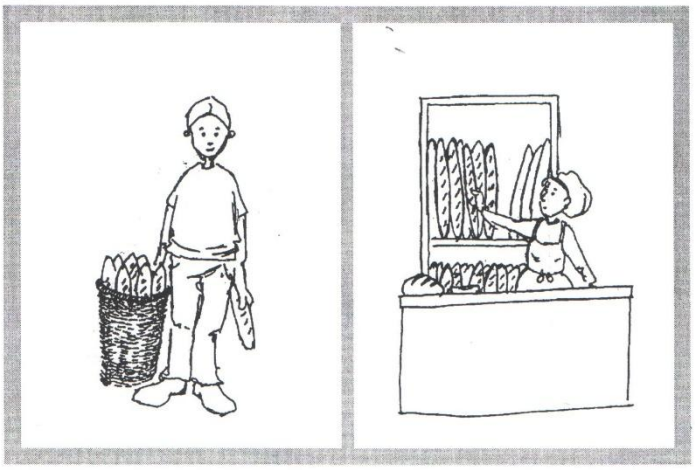
الصورة رقم (50) المعنية بالإستبدال

50



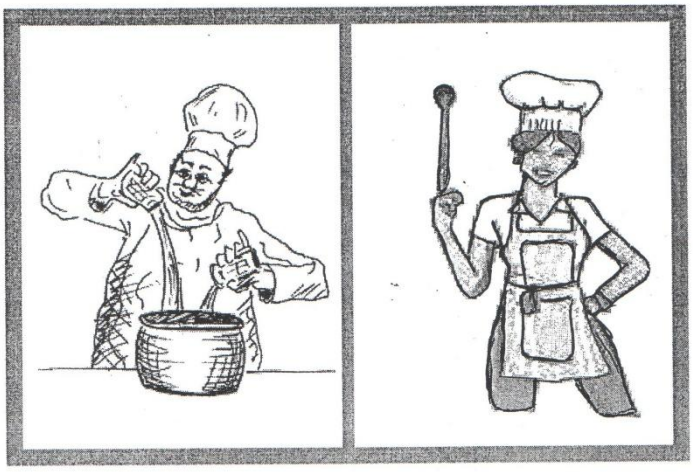
الصورة رقم (50) المستبدلة

11



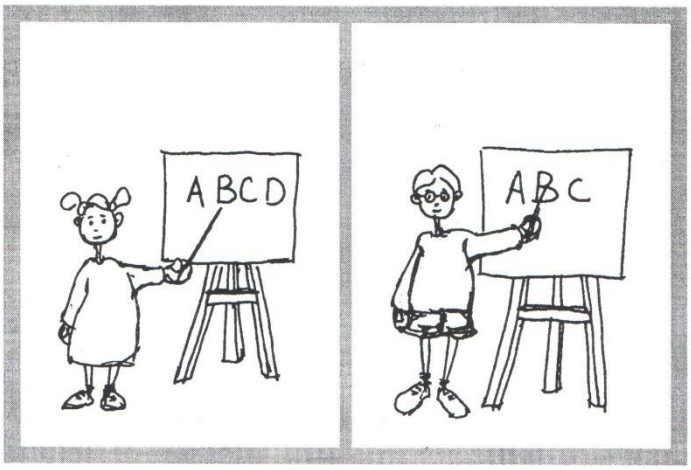
الصورة رقم (11) المعنية بالإستبدال

11



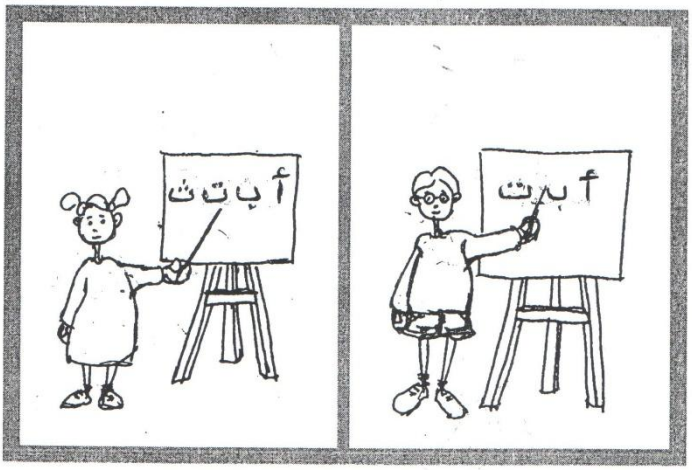
الصورة رقم (11) المستبدلة

12



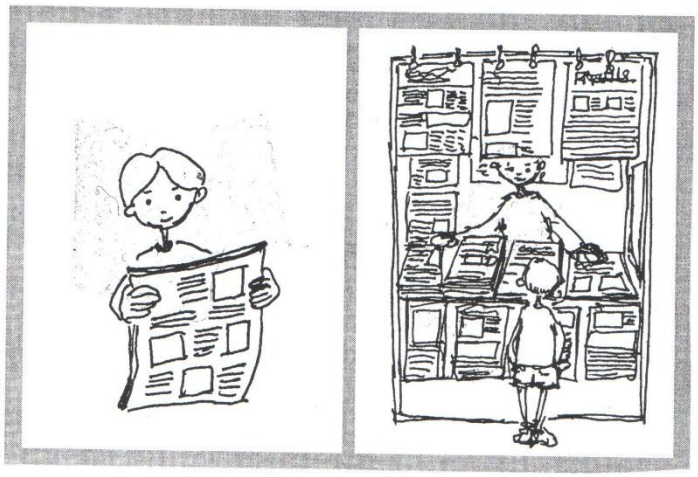
الصورة رقم (12) المعنية بالإستبدال

12



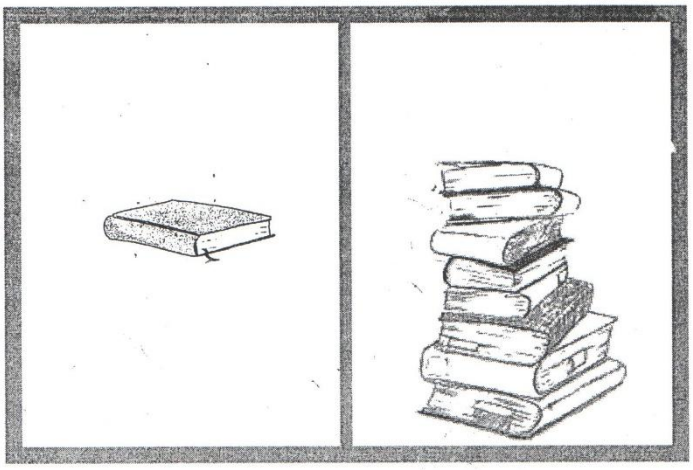
الصورة رقم (12) المستبدلة

17



الصورة رقم (17) المعنية بالإستبدال

17



الصورة رقم (17) المستبدلة

الملحق رقم (2)

عرض النتائج الإحصائية لإجابات عينة البحث بعد تطبيق الإختبار المكيف (الصيغة الجديدة)

1-النتائج الإحصائية لإجابات أطفال 5سنوات و3أشهر

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Users\PC\Downloads\données_global.sav

Statistiques

moy_tranche_age

N	Valide	32
	Manquante	0
Moyenne		78,1250
Ecart-type		7,06993

moy_tranche_age

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	60,00	1	3,1	3,1	3,1
	67,00	1	3,1	3,1	6,3
	68,00	1	3,1	3,1	9,4
	69,00	1	3,1	3,1	12,5
	71,00	1	3,1	3,1	15,6
	72,00	2	6,3	6,3	21,9
	73,00	1	3,1	3,1	25,0
	74,00	2	6,3	6,3	31,3
	75,00	1	3,1	3,1	34,4
	76,00	2	6,3	6,3	40,6
	77,00	2	6,3	6,3	46,9
	78,00	1	3,1	3,1	50,0
	79,00	2	6,3	6,3	56,3
	80,00	1	3,1	3,1	59,4
	81,00	1	3,1	3,1	62,5
	82,00	2	6,3	6,3	68,8
	83,00	3	9,4	9,4	78,1
	84,00	2	6,3	6,3	84,4
	86,00	1	3,1	3,1	87,5
	87,00	1	3,1	3,1	90,6
	88,00	1	3,1	3,1	93,8
	90,00	2	6,3	6,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

2-النتائج الإحصائية لإجابات أطفال 6سنوات و3أشهر

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Users\PC\Downloads\données_global.sav

Statistiques

moy_tranche_age

N	Valide	25
	Manquante	0
Moyenne		105,0800
Ecart-type		7,21642

moy_tranche_age

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	87,00	1	4,0	4,0	4,0
	96,00	1	4,0	4,0	8,0
	97,00	2	8,0	8,0	16,0
	98,00	1	4,0	4,0	20,0
	99,00	1	4,0	4,0	24,0
	102,00	2	8,0	8,0	32,0
	103,00	1	4,0	4,0	36,0
	104,00	3	12,0	12,0	48,0
	105,00	1	4,0	4,0	52,0
	107,00	1	4,0	4,0	56,0
	108,00	5	20,0	20,0	76,0
	109,00	1	4,0	4,0	80,0
	111,00	2	8,0	8,0	88,0
	112,00	1	4,0	4,0	92,0
	119,00	1	4,0	4,0	96,0
	120,00	1	4,0	4,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

3-النتائج الإحصائية لإجابات أطفال 7سنوات و3أشهر

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Users\PC\Downloads\données_global.sav

Statistiques

moy_tranche_age

N	Valide	27
	Manquante	0
Moyenne		113,9630
Ecart-type		9,43594

moy_tranche_age

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	92,00	1	3,7	3,7	3,7
	96,00	1	3,7	3,7	7,4
	97,00	1	3,7	3,7	11,1
	105,00	1	3,7	3,7	14,8
	107,00	2	7,4	7,4	22,2
	108,00	1	3,7	3,7	25,9
	110,00	1	3,7	3,7	29,6
	111,00	4	14,8	14,8	44,4
	114,00	1	3,7	3,7	48,1
	115,00	1	3,7	3,7	51,9
	116,00	2	7,4	7,4	59,3
	118,00	2	7,4	7,4	66,7
	119,00	1	3,7	3,7	70,4
	123,00	4	14,8	14,8	85,2
	124,00	1	3,7	3,7	88,9
	125,00	1	3,7	3,7	92,6
	126,00	1	3,7	3,7	96,3
	128,00	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

3-النتائج الإحصائية لإجابات أطفال 7سنوات و3أشهر

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Users\PC\Downloads\données_global.sav

Statistiques

moy_tranche_age

N	Valide	27
	Manquante	0
Moyenne		113,9630
Ecart-type		9,43594

moy_tranche_age

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	92,00	1	3,7	3,7	3,7
	96,00	1	3,7	3,7	7,4
	97,00	1	3,7	3,7	11,1
	105,00	1	3,7	3,7	14,8
	107,00	2	7,4	7,4	22,2
	108,00	1	3,7	3,7	25,9
	110,00	1	3,7	3,7	29,6
	111,00	4	14,8	14,8	44,4
	114,00	1	3,7	3,7	48,1
	115,00	1	3,7	3,7	51,9
	116,00	2	7,4	7,4	59,3
	118,00	2	7,4	7,4	66,7
	119,00	1	3,7	3,7	70,4
	123,00	4	14,8	14,8	85,2
	124,00	1	3,7	3,7	88,9
	125,00	1	3,7	3,7	92,6
	126,00	1	3,7	3,7	96,3
	128,00	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

4-النتائج الإحصائية لإجابات أطفال 8سوات و3أشهر

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Users\PC\Downloads\données_global.sav

Statistiques

moy_tranche_age

N	Valide	24
	Manquante	0
Moyenne		108,3750
Ecart-type		7,03292

moy_tranche_age

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	95,00	1	4,2	4,2	4,2
	98,00	1	4,2	4,2	8,3
	99,00	1	4,2	4,2	12,5
	100,00	1	4,2	4,2	16,7
	101,00	1	4,2	4,2	20,8
	102,00	1	4,2	4,2	25,0
	103,00	1	4,2	4,2	29,2
	104,00	1	4,2	4,2	33,3
	106,00	1	4,2	4,2	37,5
	107,00	1	4,2	4,2	41,7
	108,00	2	8,3	8,3	50,0
	109,00	2	8,3	8,3	58,3
	110,00	1	4,2	4,2	62,5
	113,00	3	12,5	12,5	75,0
	115,00	1	4,2	4,2	79,2
	116,00	1	4,2	4,2	83,3
	117,00	1	4,2	4,2	87,5
	118,00	2	8,3	8,3	95,8
	119,00	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

6-النتائج الإحصائية لإجابات أطفال 10سنوات و3أشهر

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Users\PC\Downloads\données_global.sav

Statistiques

moy_tranche_age

N	Valide	27
	Manquante	0
Moyenne		115,7778
Ecart-type		6,64677

moy_tranche_age

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	104,00	1	3,7	3,7	3,7
	105,00	1	3,7	3,7	7,4
	106,00	1	3,7	3,7	11,1
	108,00	1	3,7	3,7	14,8
	109,00	2	7,4	7,4	22,2
	111,00	1	3,7	3,7	25,9
	112,00	2	7,4	7,4	33,3
	113,00	1	3,7	3,7	37,0
	114,00	1	3,7	3,7	40,7
	115,00	1	3,7	3,7	44,4
	116,00	3	11,1	11,1	55,6
	118,00	2	7,4	7,4	63,0
	119,00	1	3,7	3,7	66,7
	120,00	3	11,1	11,1	77,8
	121,00	2	7,4	7,4	85,2
	122,00	1	3,7	3,7	88,9
	124,00	1	3,7	3,7	92,6
	125,00	1	3,7	3,7	96,3
	132,00	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

الملحق رقم (3)

نتائج ثبات إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,550
		Nombre d'éléments	2
	Partie 2	Valeur	,528
		Nombre d'éléments	2
	Nombre total d'éléments		4
Corrélation entre les sous-échelles			,763
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,865
	Longueur inégale		,865
Coefficient de Guttman split-half			,811

Matrice de corrélation inter-items

	lexr	lexp	comph	repm
lexr				
lexp	,652			
comph	,538	,648		
repm	,465	,603	,395	

الملحق رقم (4)

نتائج معاملات الإرتباط بين أبعاد إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
lexr	16,1242	2,68970	161
lexp	32,1118	8,38674	161
repm	29,8261	2,95289	161
comph	13,4658	4,61523	161
repen	1,8012	4,01531	161
prode	10,0124	5,38283	161

Corrélations

		lexr	lexp	repm	comph	repen
lexr	Corrélation de Pearson	1	,652**	,465**	,538**	-,581**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	161	161	161	161	161
lexp	Corrélation de Pearson	,652**	1	,603**	,648**	-,715**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	161	161	161	161	161
repm	Corrélation de Pearson	,465**	,603**	1	,395**	-,601**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	161	161	161	161	161
comph	Corrélation de Pearson	,538**	,648**	,395**	1	-,615**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	161	161	161	161	161
repen	Corrélation de Pearson	-,581**	-,715**	-,601**	-,615**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	161	161	161	161	161
prode	Corrélation de Pearson	,273**	,333**	,416**	,238**	-,438**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002	,000
	N	161	161	161	161	161

الملحق رقم (5)

عرض نتائج إختبار(ANOVA) لدراسة الفروق بين الفئات العمرية والقدرات اللغوية الشفهية عند أفراد العينة التي كيف عليها الإختبار

ANOVA à 1 facteur

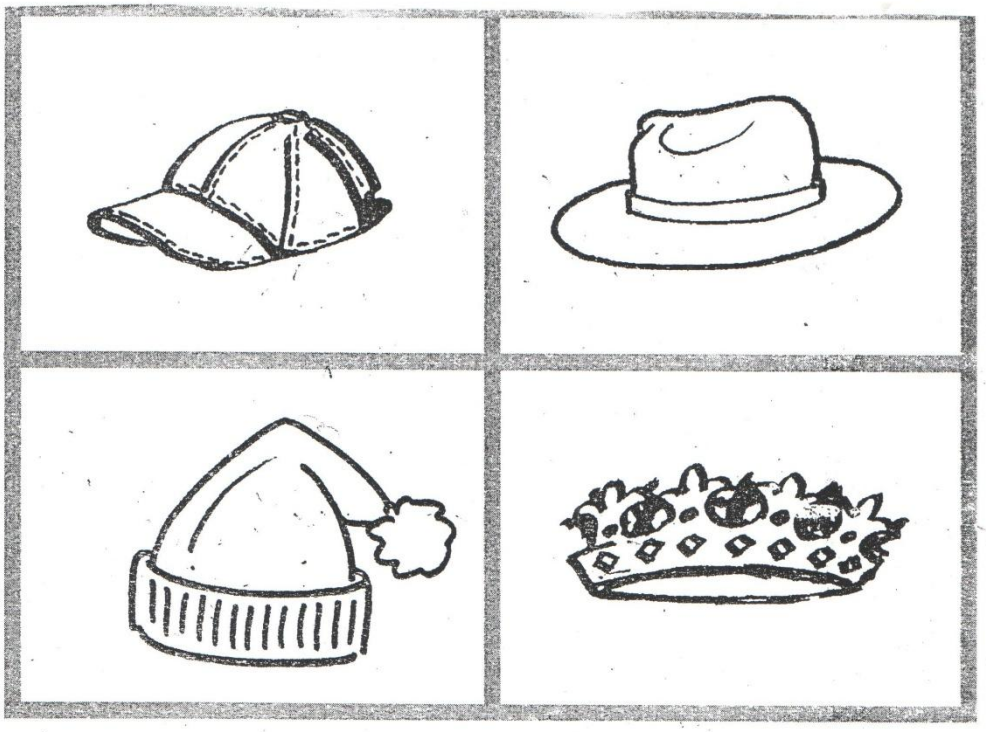
		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
lexr	Inter-groupes	553,981	5	110,796	28,455	,000
	Intra-groupes	603,534	155	3,894		
	Total	1157,516	160			
lexp	Inter-groupes	7838,895	5	1567,779	71,156	,000
	Intra-groupes	3415,092	155	22,033		
	Total	11253,988	160			
repm	Inter-groupes	860,331	5	172,066	49,870	,000
	Intra-groupes	534,800	155	3,450		
	Total	1395,130	160			
comph	Inter-groupes	2077,089	5	415,418	48,378	,000
	Intra-groupes	1330,973	155	8,587		
	Total	3408,062	160			
repen	Inter-groupes	2105,765	5	421,153	137,755	,000
	Intra-groupes	473,875	155	3,057		
	Total	2579,640	160			
prode	Inter-groupes	3351,353	5	670,271	80,874	,000
	Intra-groupes	1284,622	155	8,288		
	Total	4635,975	160			

الملحق رقم (6)

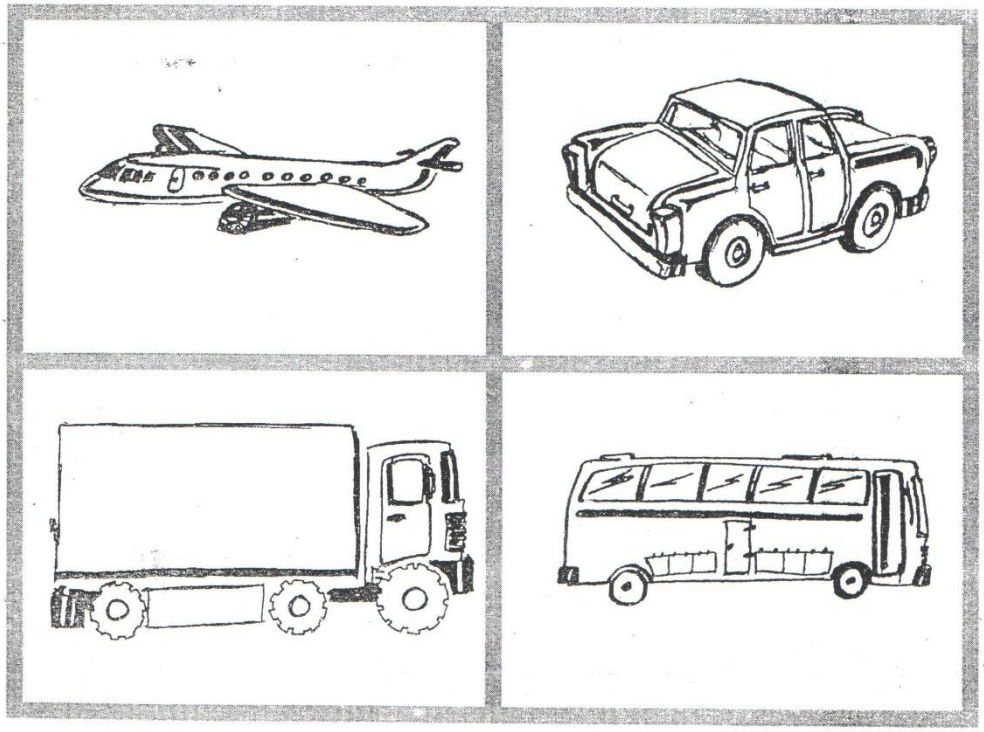
عرض محتوى إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية (الصيغة الجديدة)

1-بنود الإختبار على مستوى الإستقبال المعجمي: (Lexique en réception)

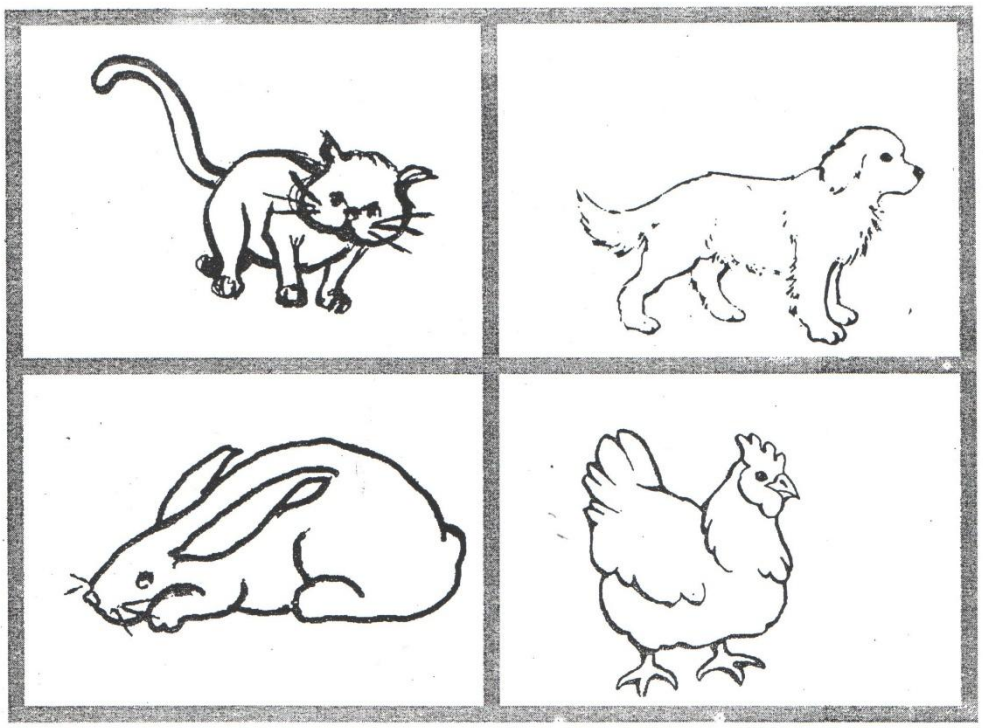
1



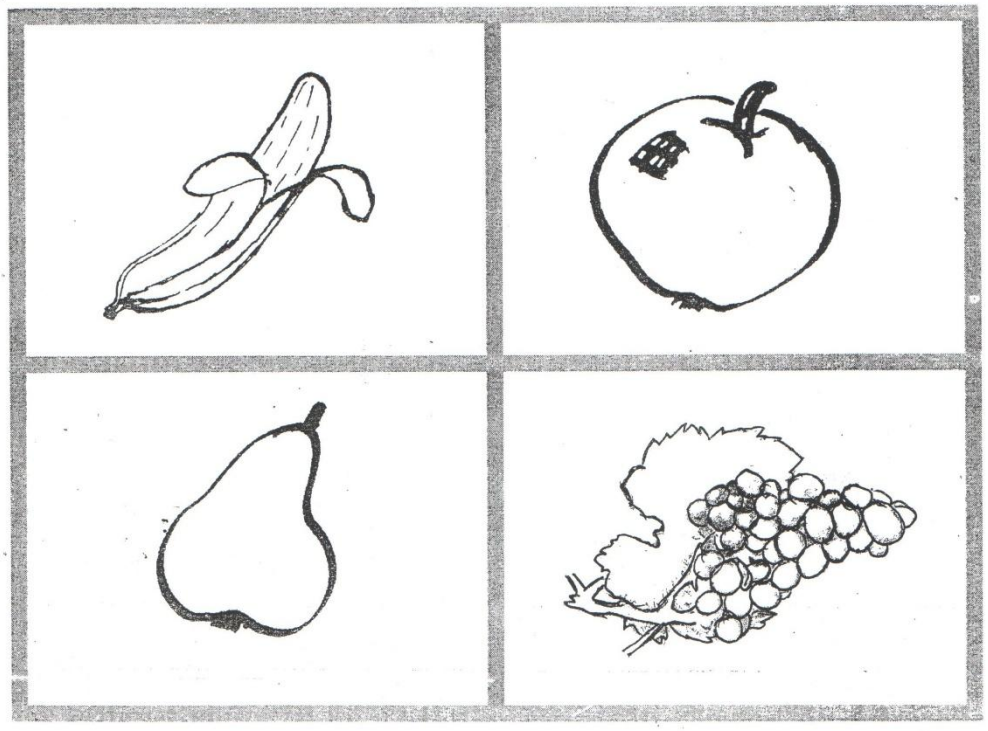
2



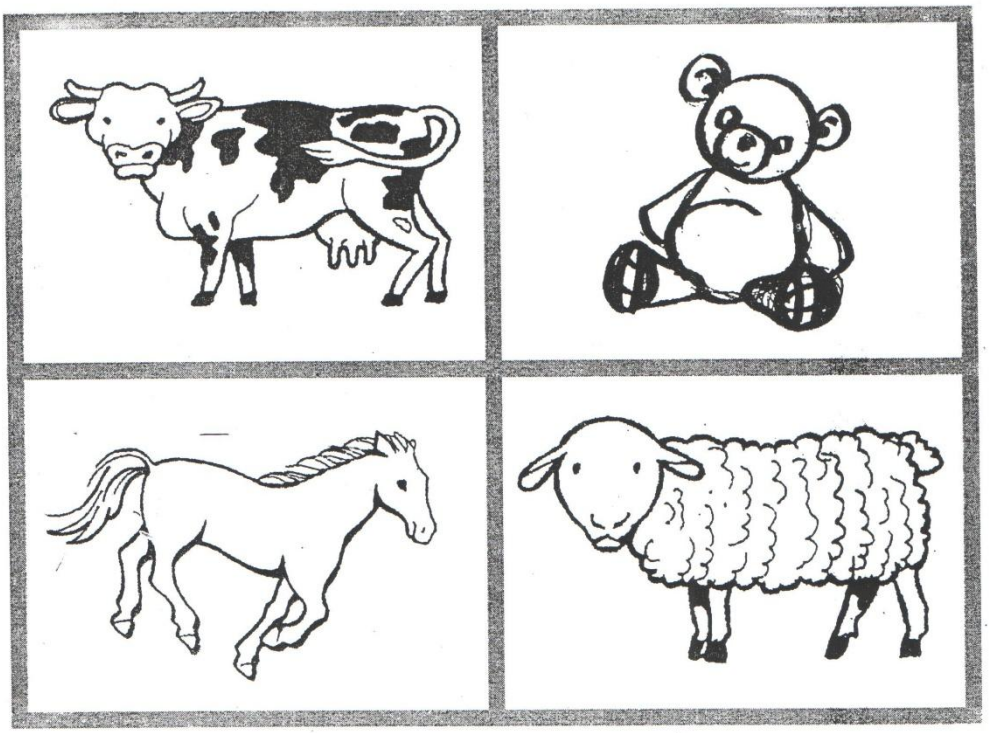
3



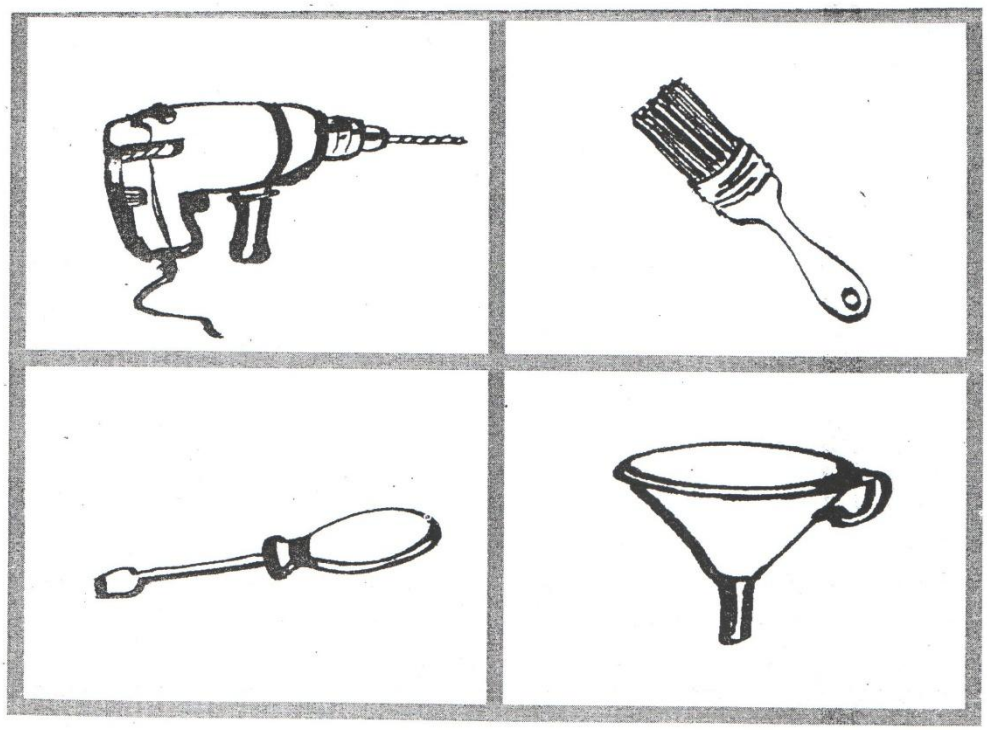
4



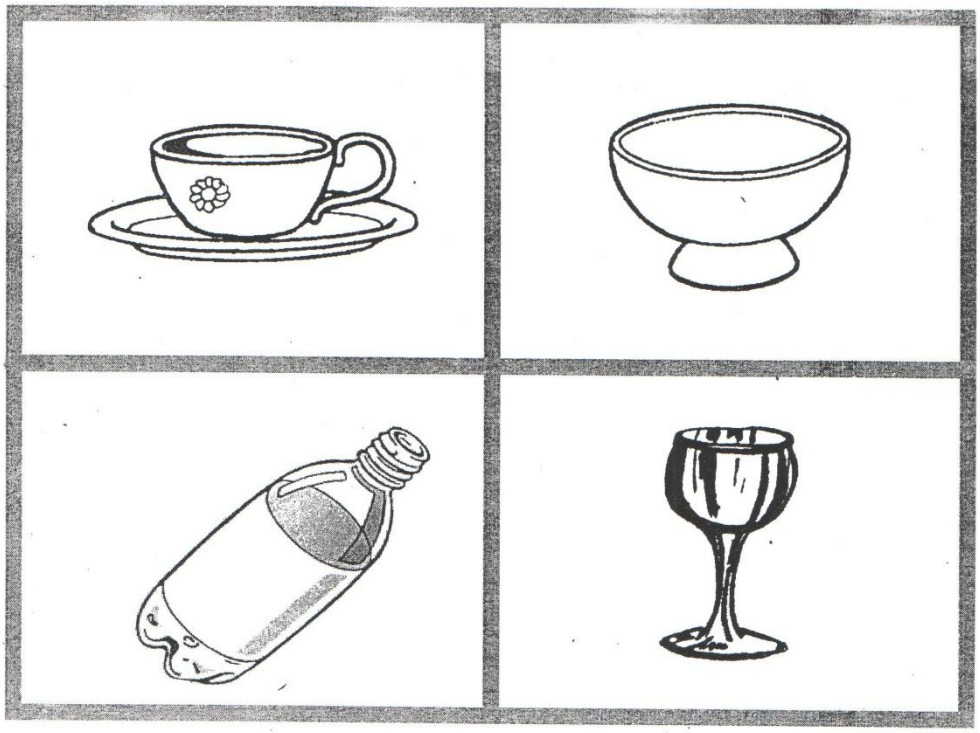
5



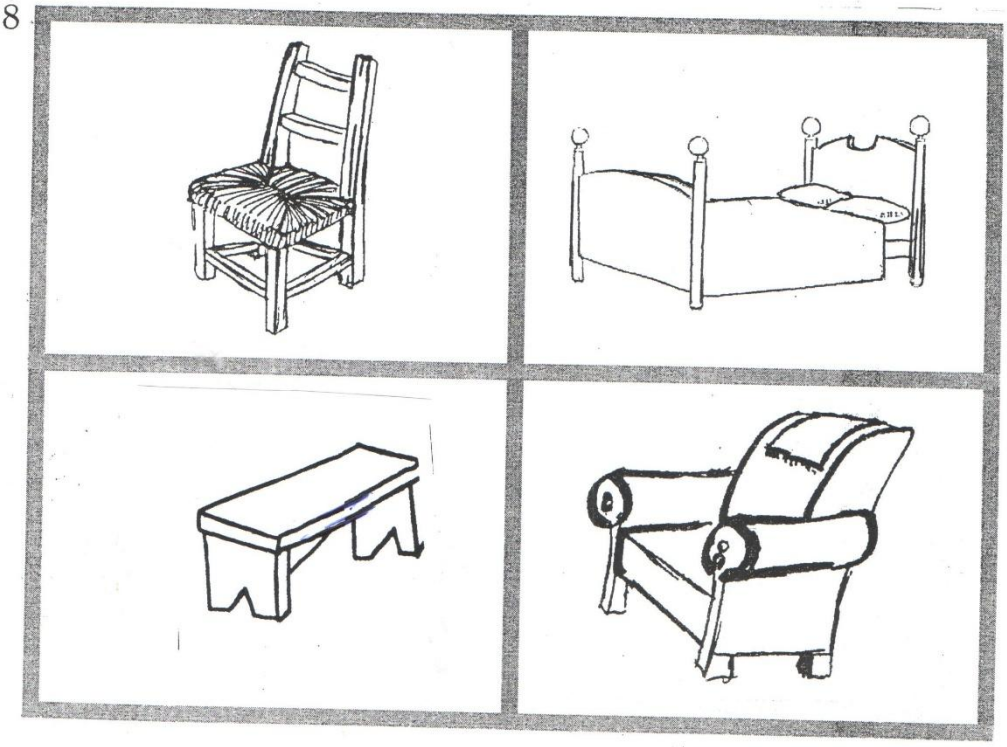
6



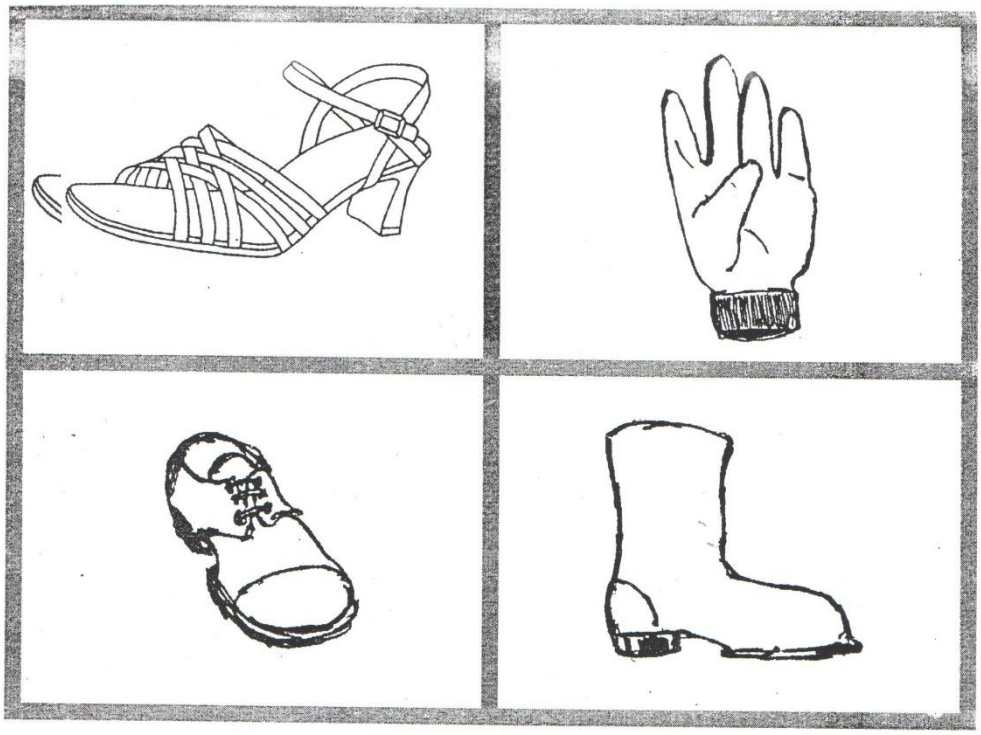
7



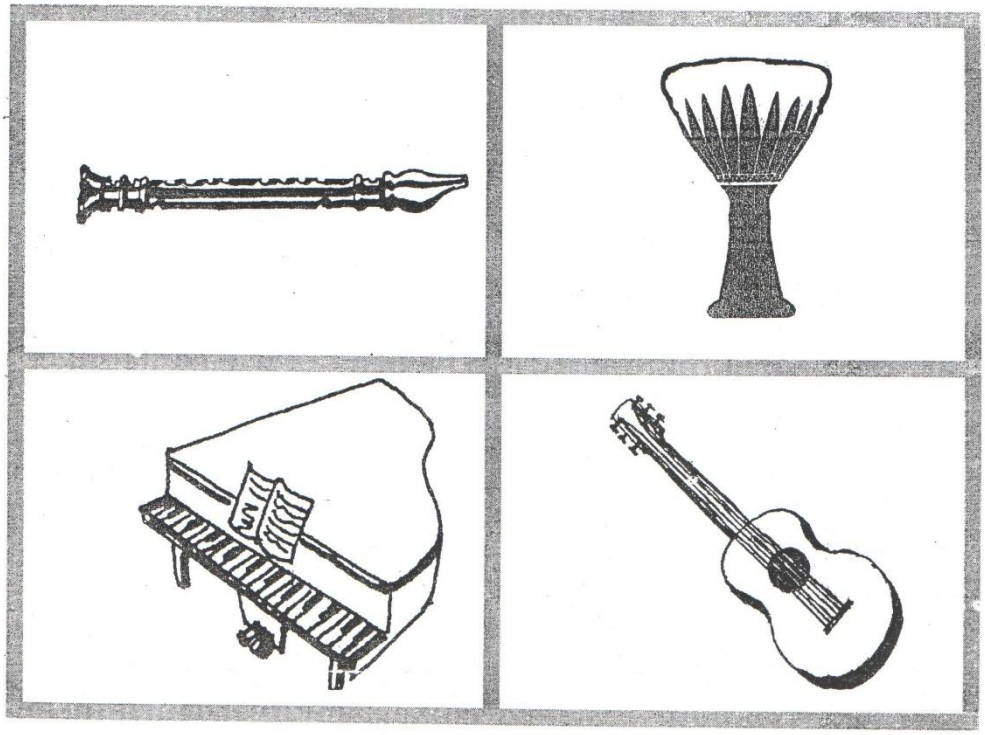
8



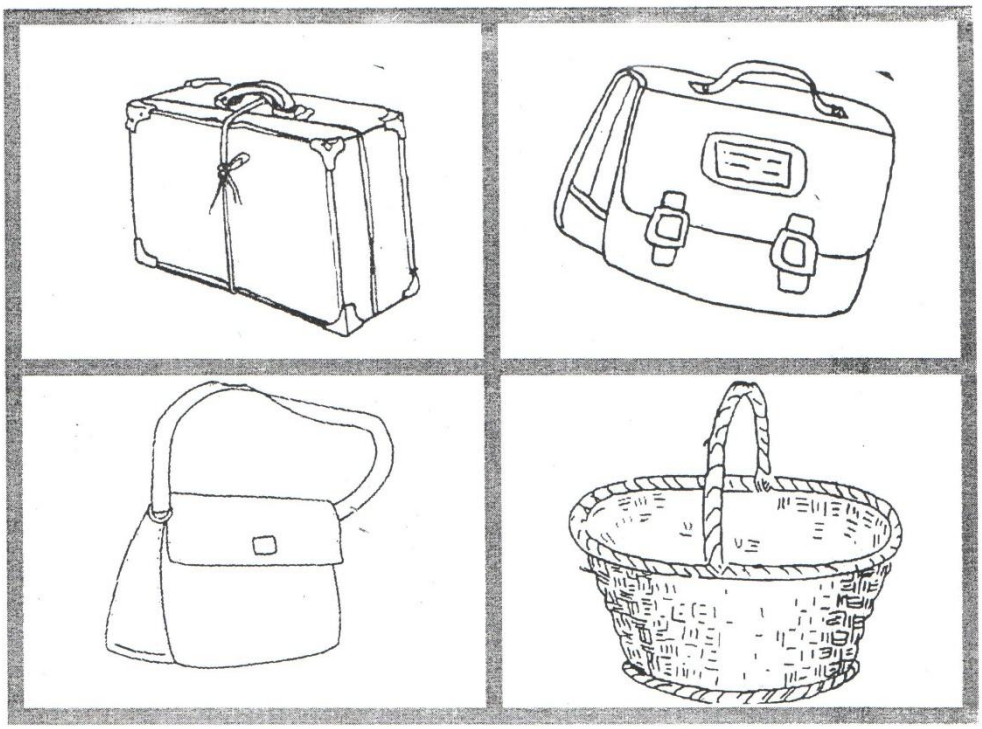
9



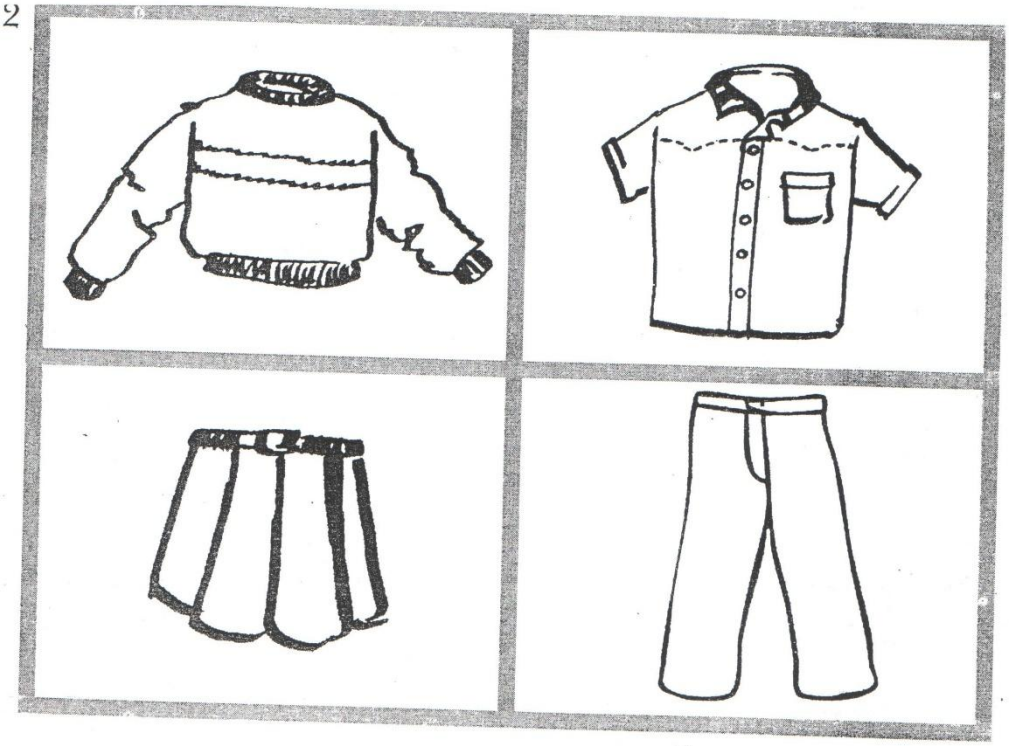
10



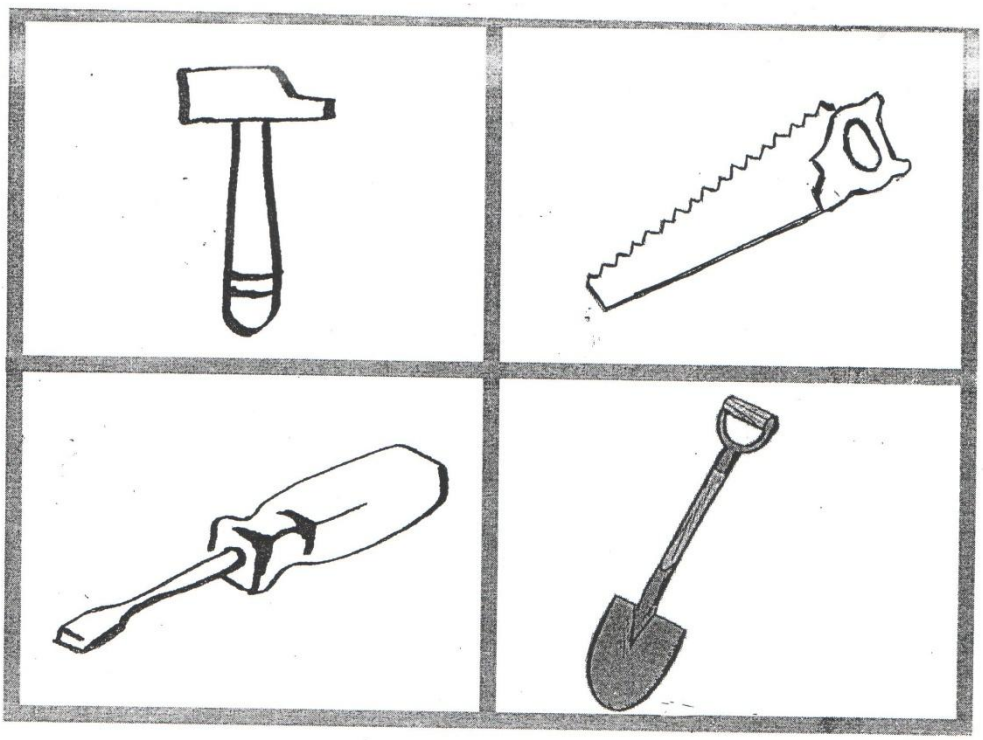
11



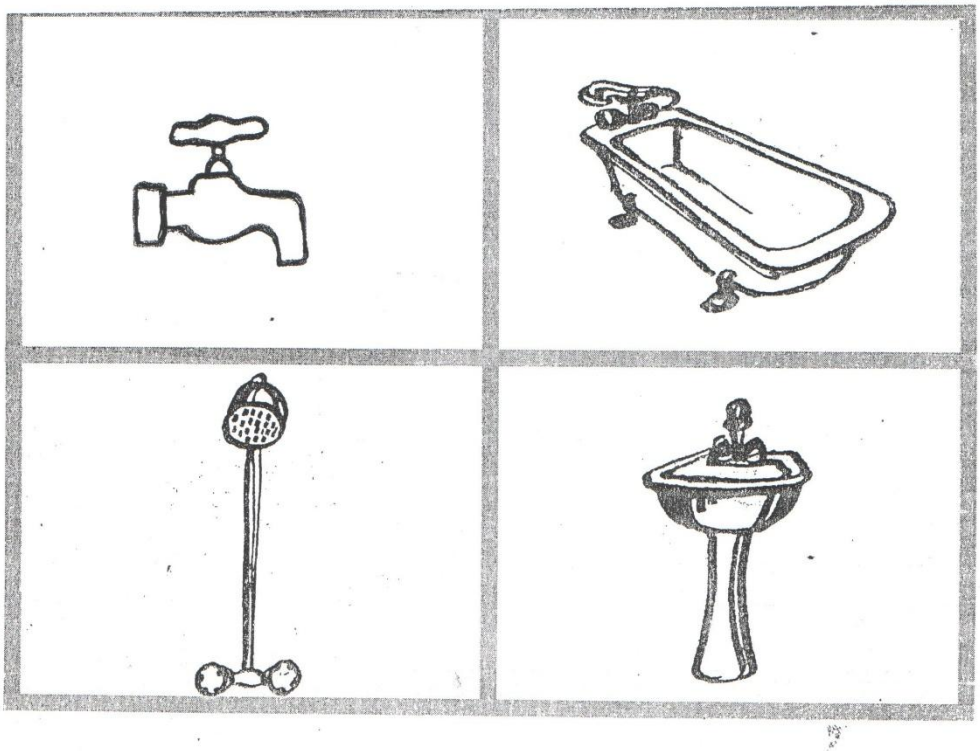
12



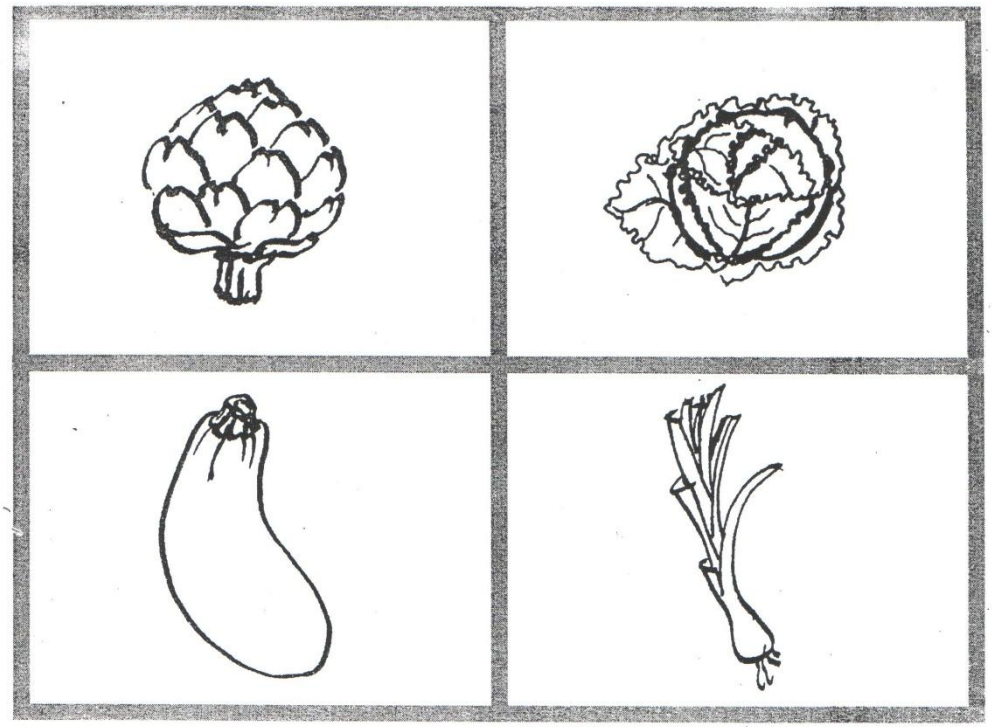
13



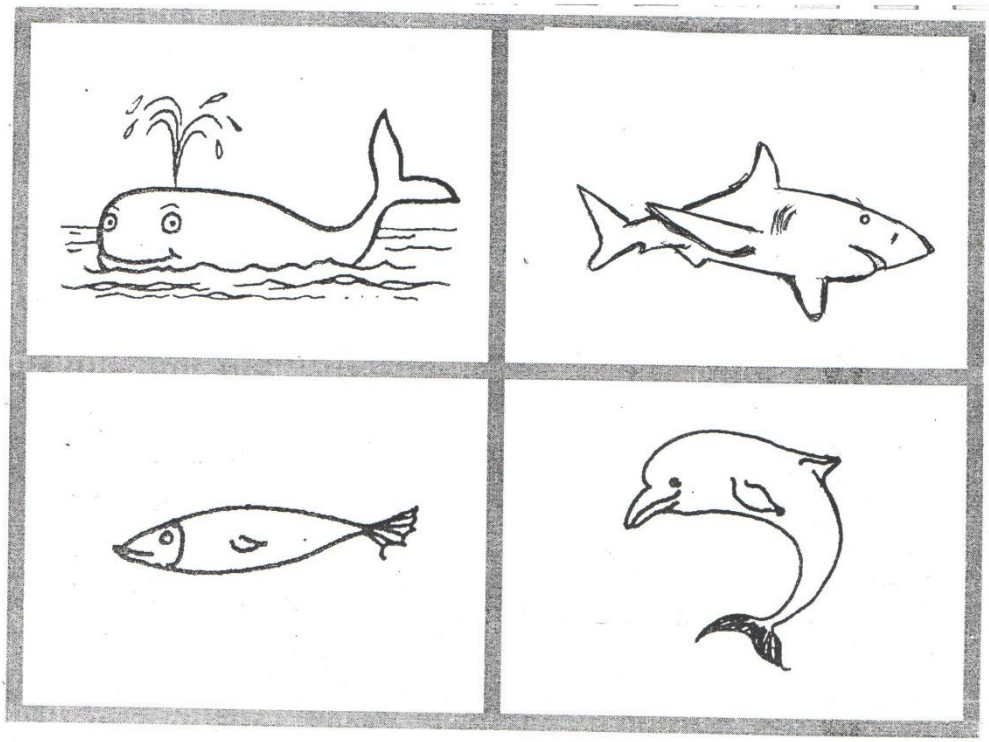
14



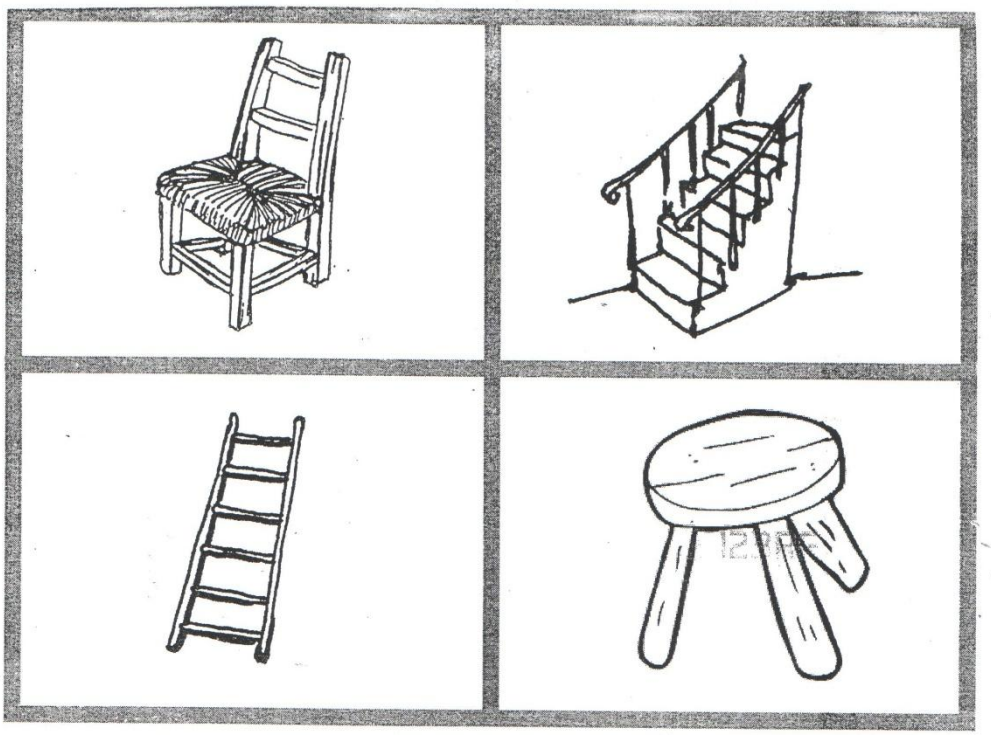
15



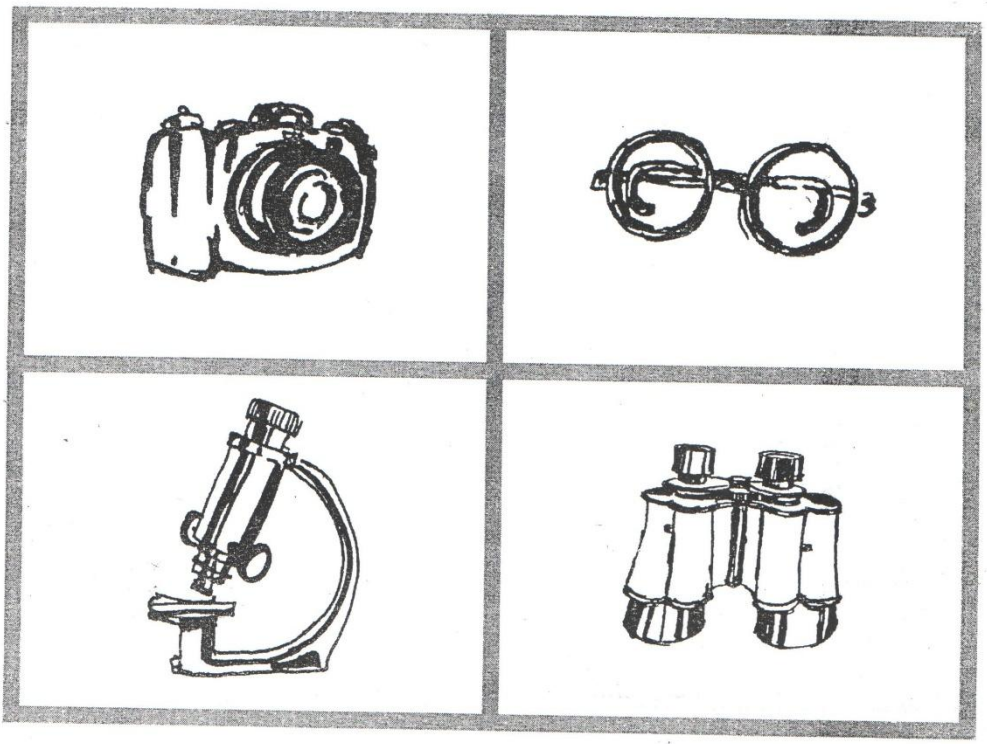
16



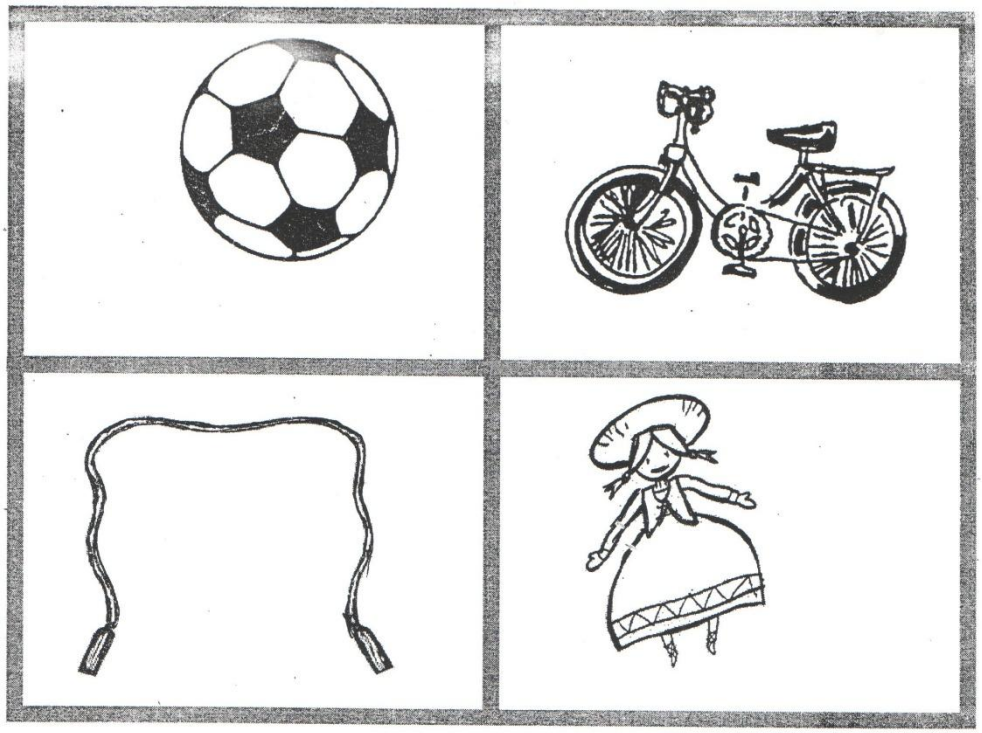
17



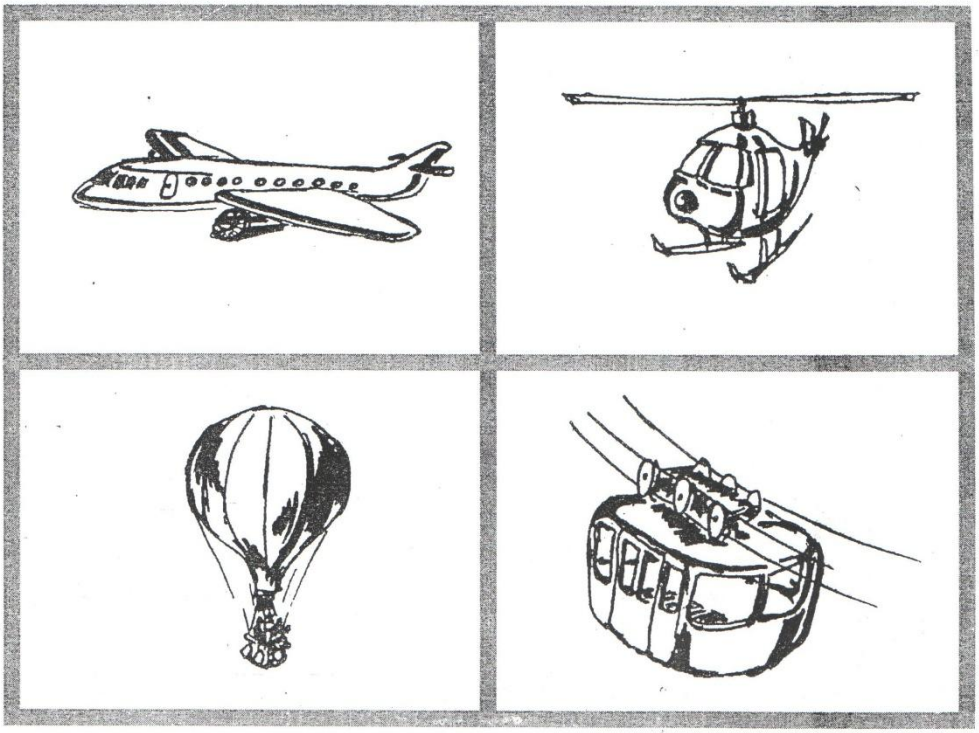
18



19

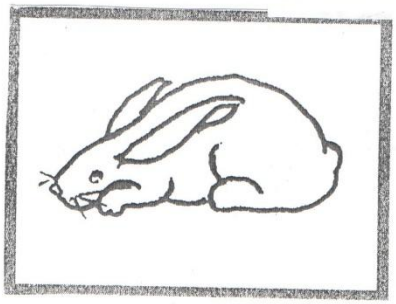


20

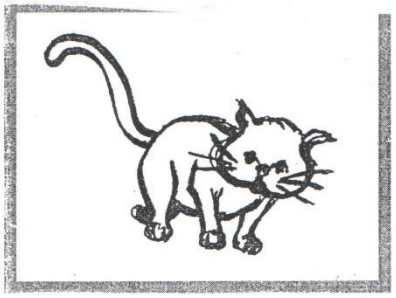


2-بنود الإختبار على مستوى الإنتاج المعجمي:(Lexique en production)

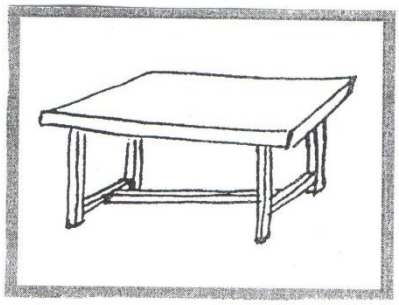
1



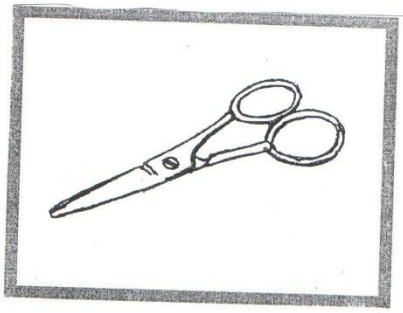
2



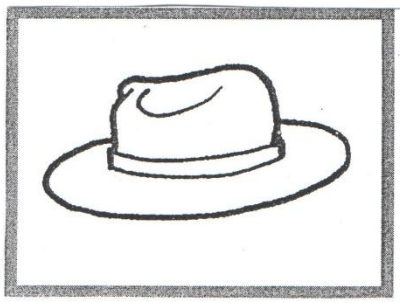
3



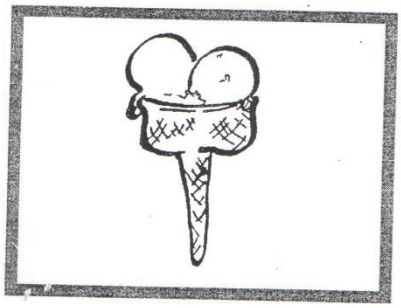
4



5

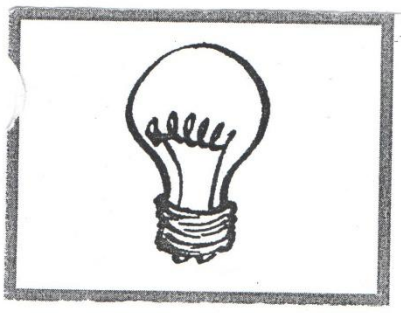


6



7

8



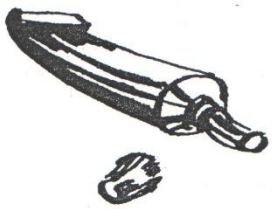
9

10

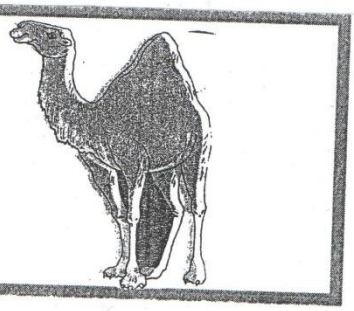
11

12

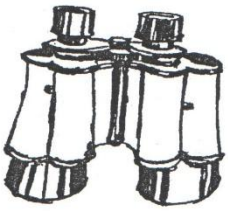
13



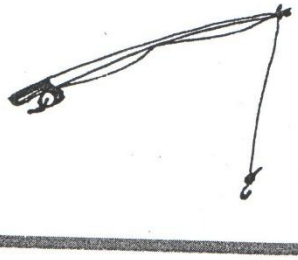
14



15

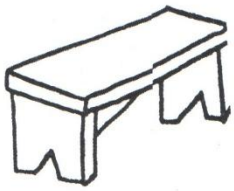


16

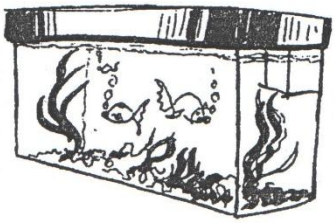


17

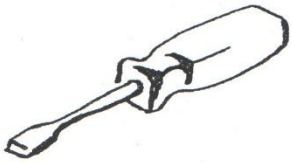
18



19



20



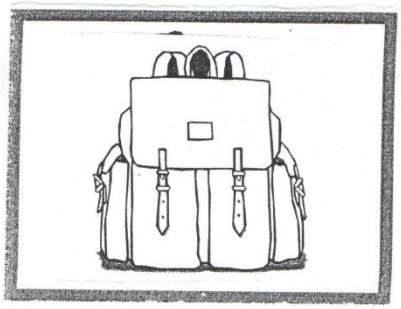
21

22

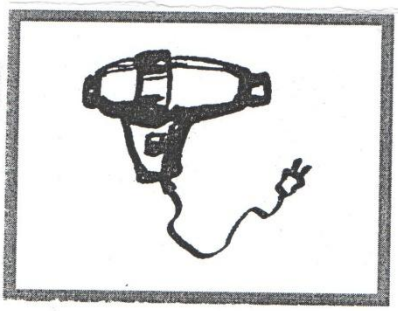
23

24

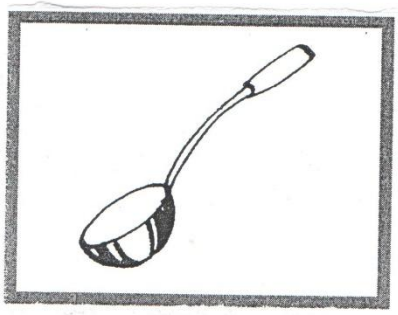
25



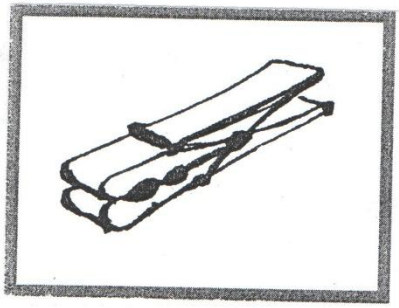
26



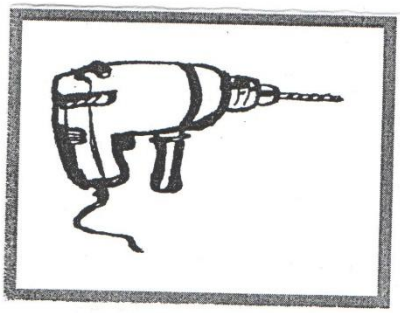
27



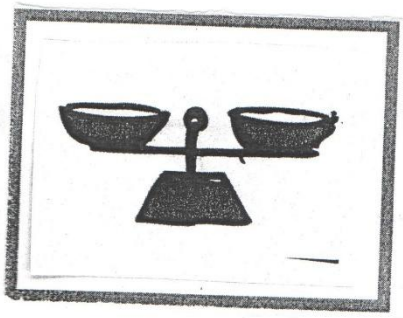
28



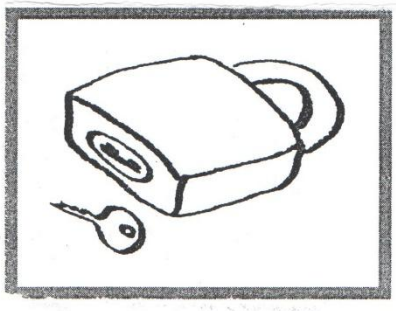
29



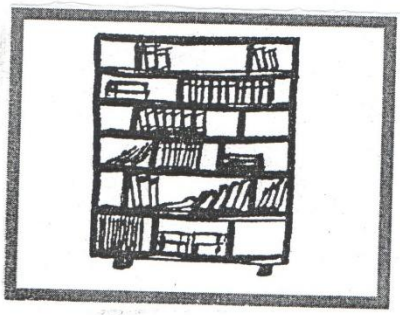
30



31

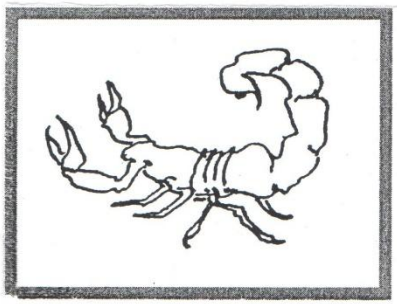


32

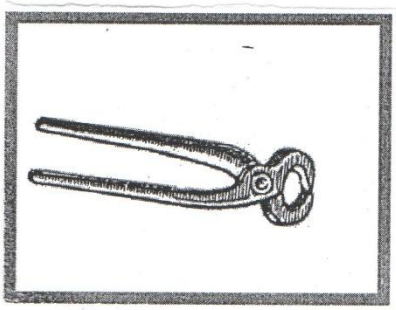


33

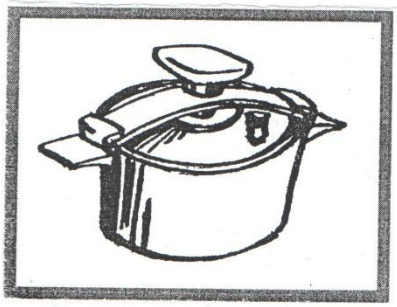
34



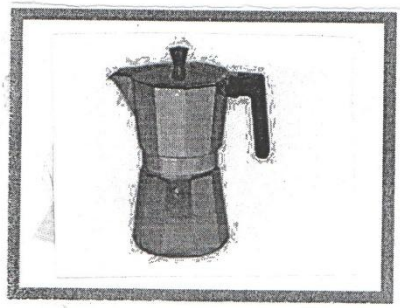
35



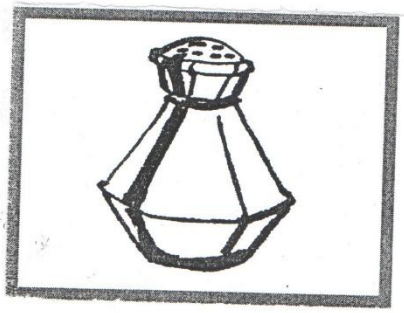
36



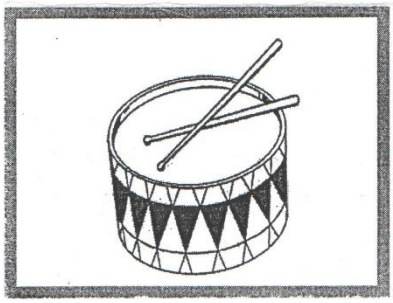
37



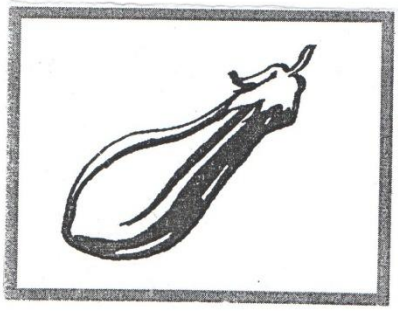
38



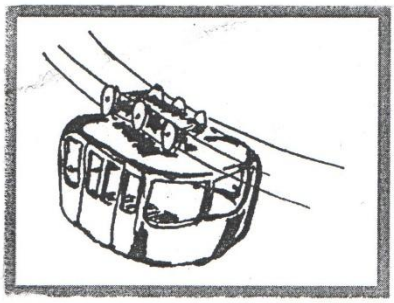
39



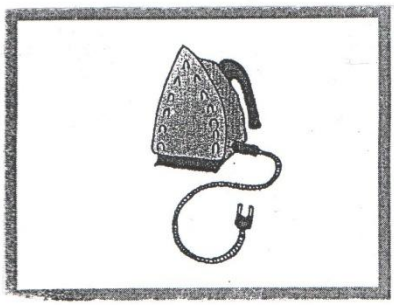
40



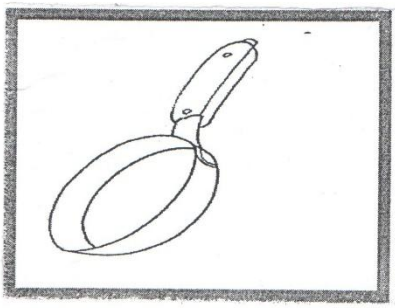
41



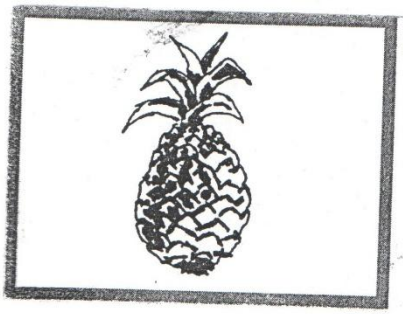
42



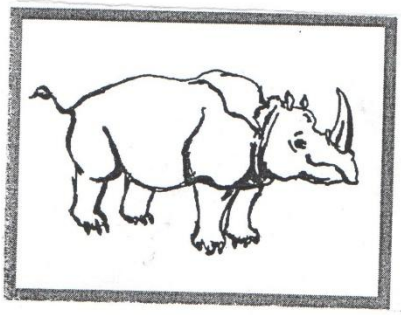
43



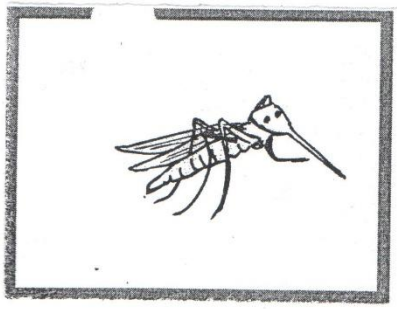
44



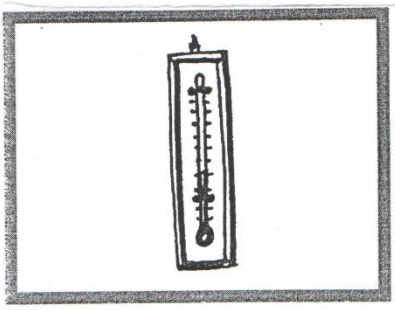
45



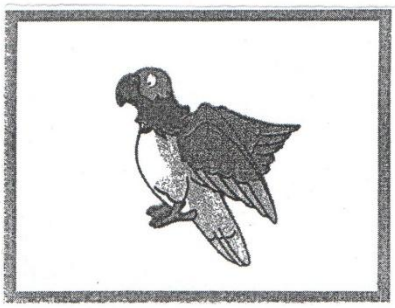
46



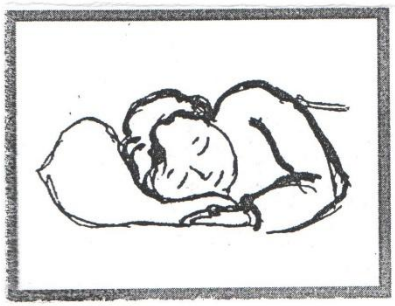
47



48

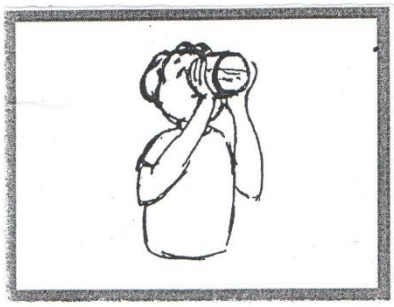


1



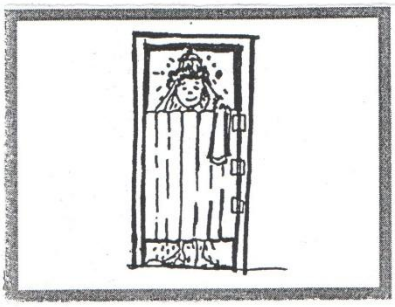
2

3



4

5



6

7

8

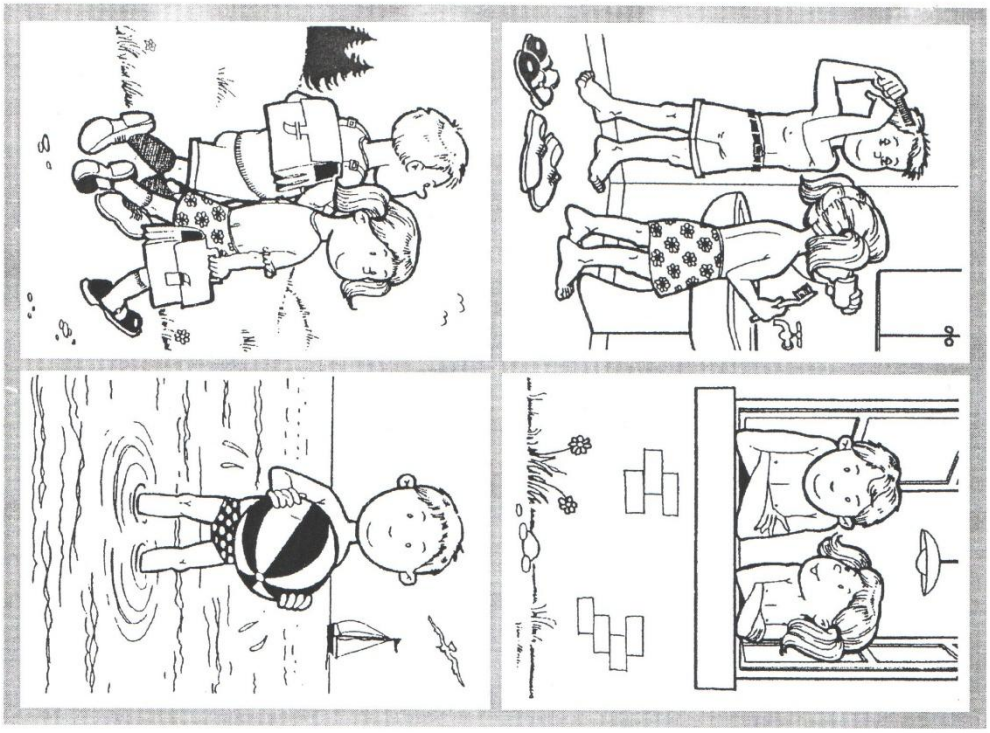
3-بنود الإختبار على مستوى تكرارالكلمات:(Répétition de mots)

1.بابو
2. شابو
3.روبو
4.باب
5.قاتو
6.ألبوم
7.خزانة
8.زاوش
9.أكوريوم
10.ساعة
11.لمبوط
12.قرعة
13.قشابية
14.بتية
15.كلوندريي
16.أجوندا

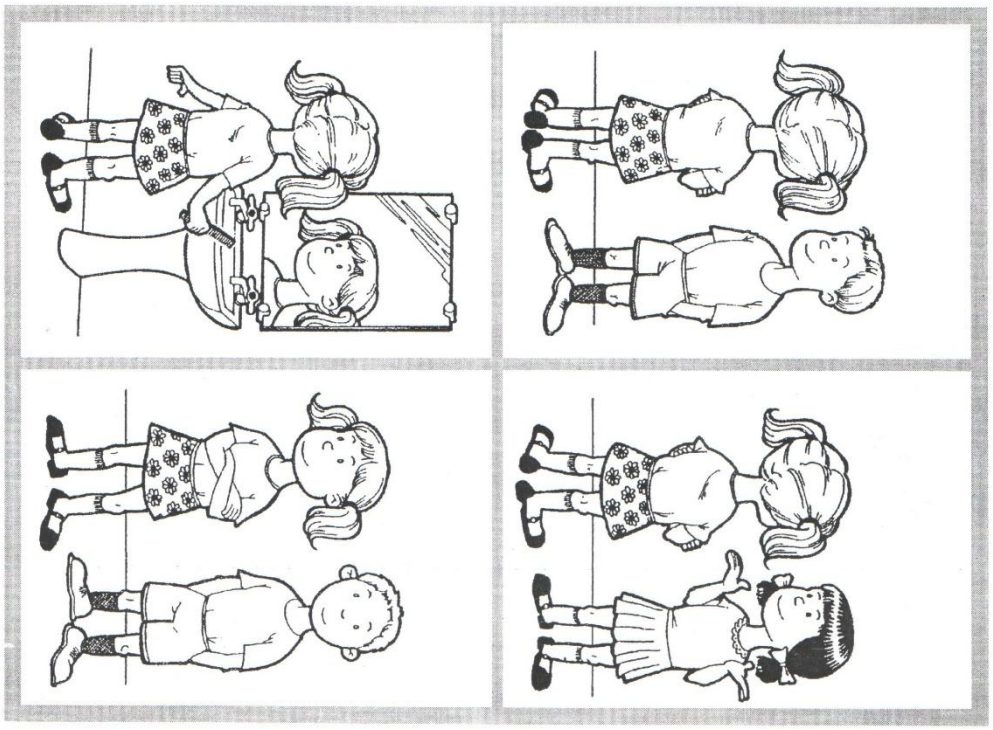
17.أوردیناتور
18.تیرمومتر
19. أنفیرسیر
20. باذنجال
21.ماشينة
22.ديكسيونير
23.الصبار
24.مسرحية
25.تراكتور
26.روذة
27.حانوت
28.خسوف
29.كاسك
30.أوبيتال
31.فريجيدار
32.ماشينة الحصادة

4-بنود الإختبار على مستوى الفهم:(Compréhension)

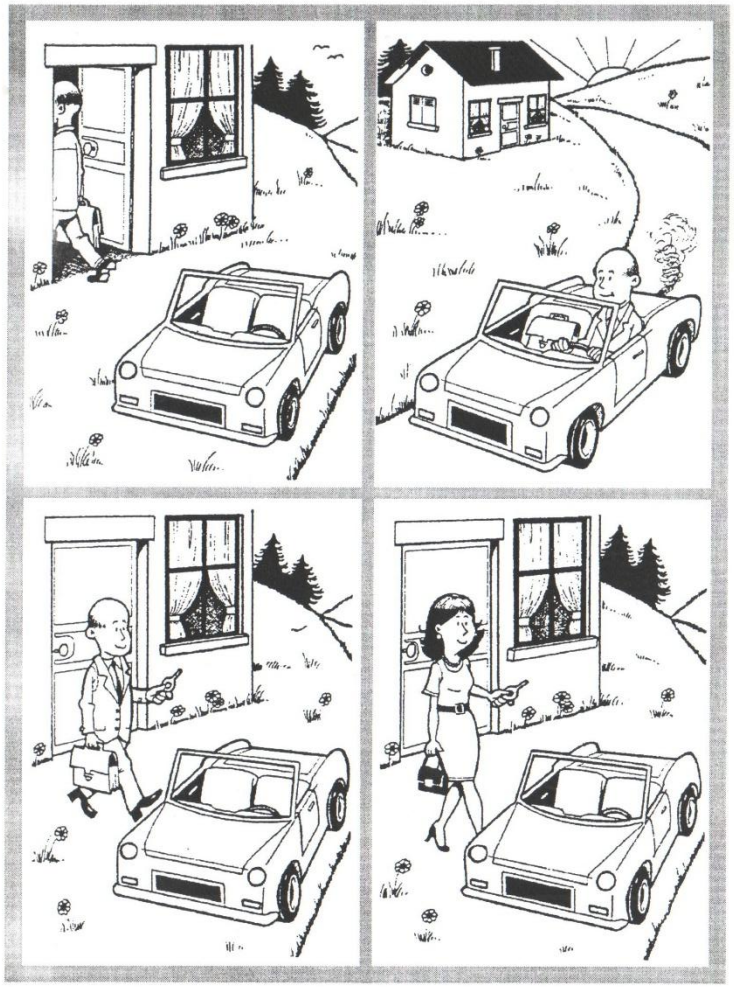
1



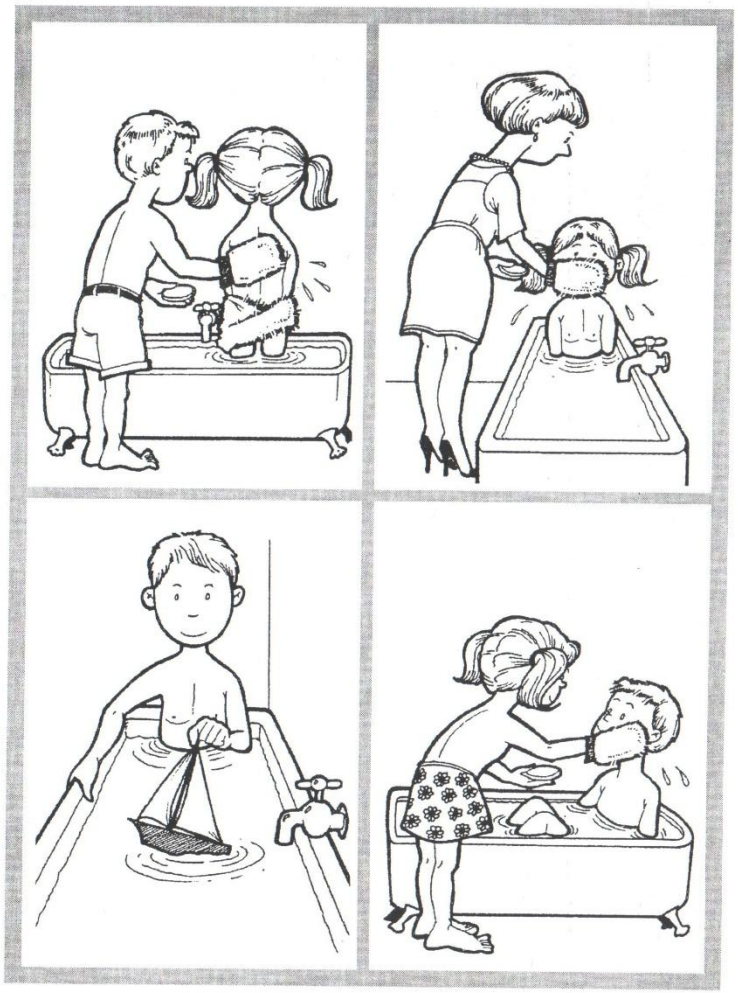
2



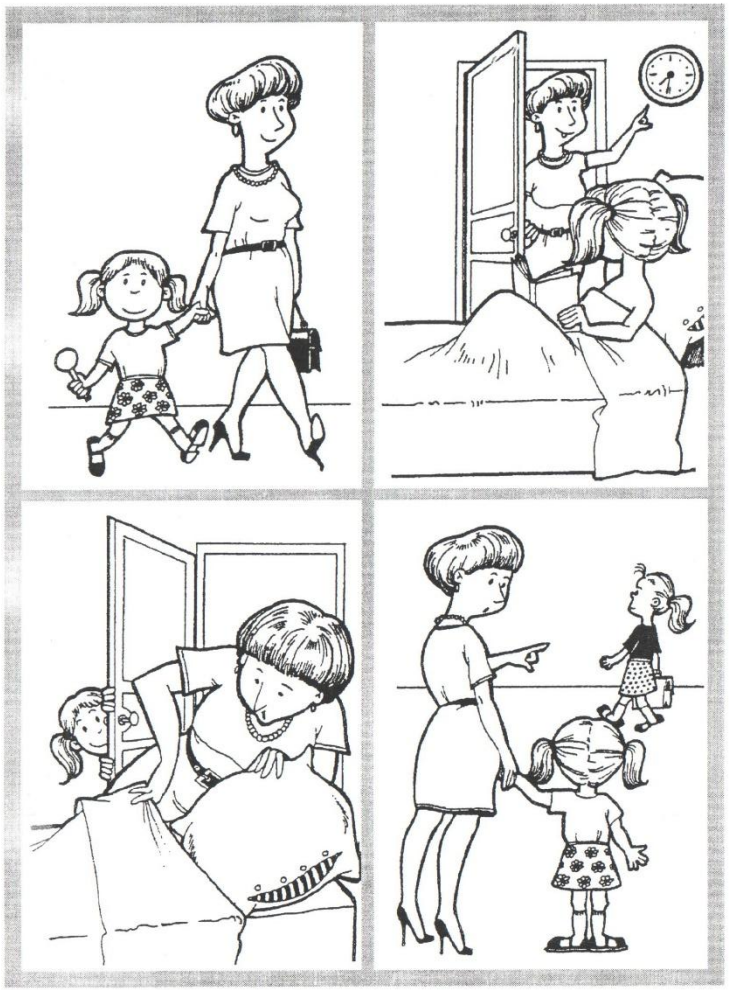
3



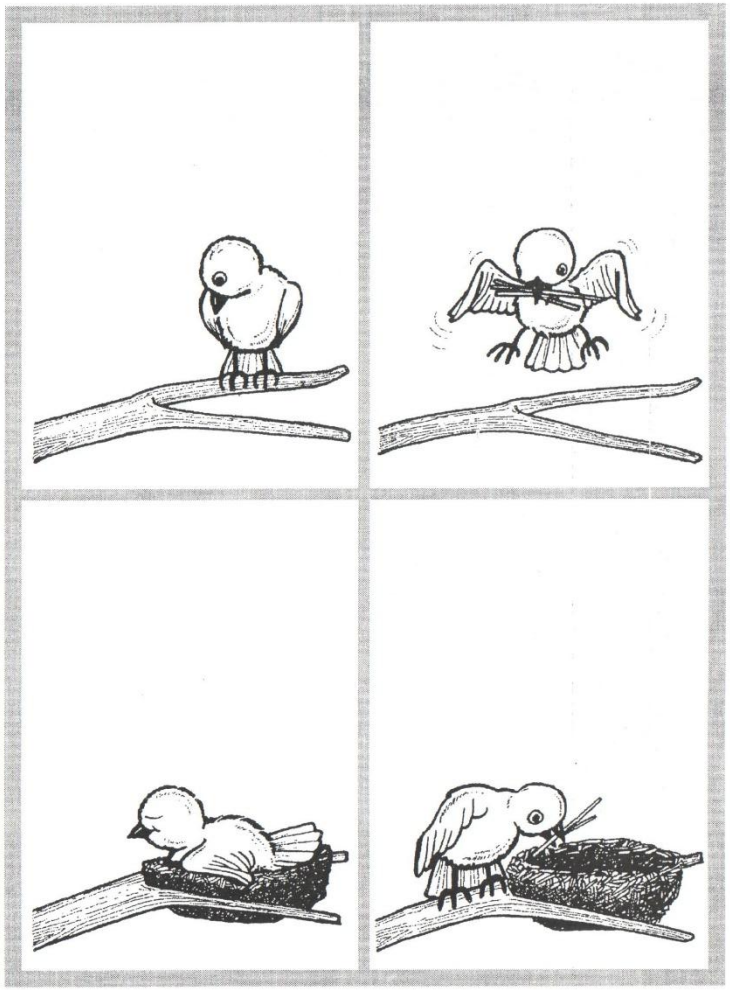
4



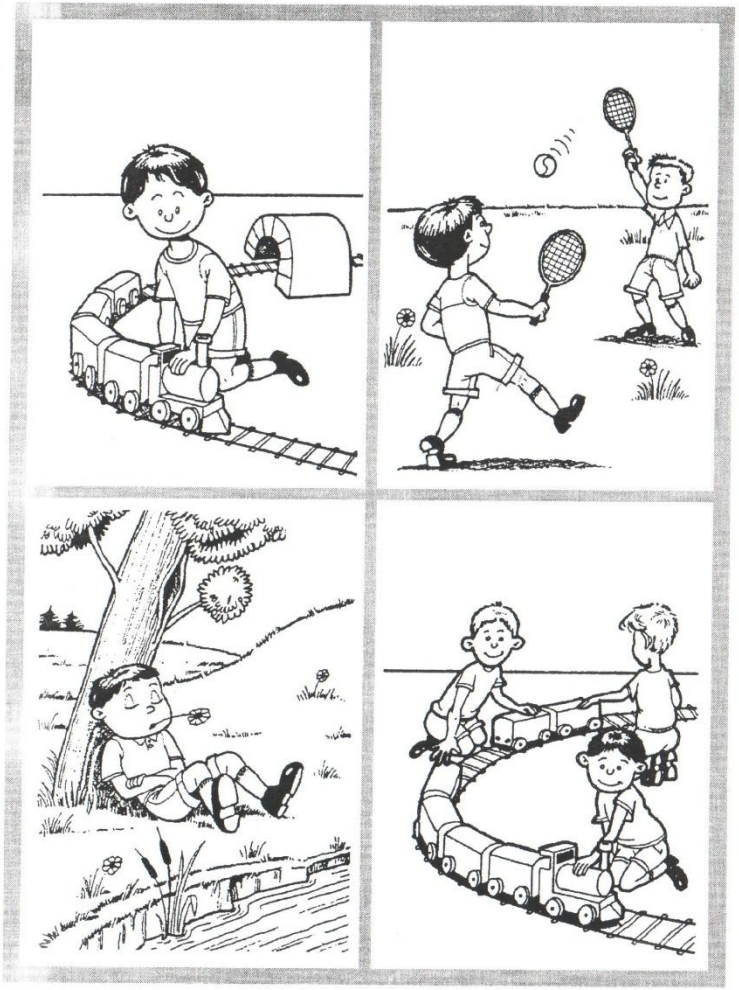
5



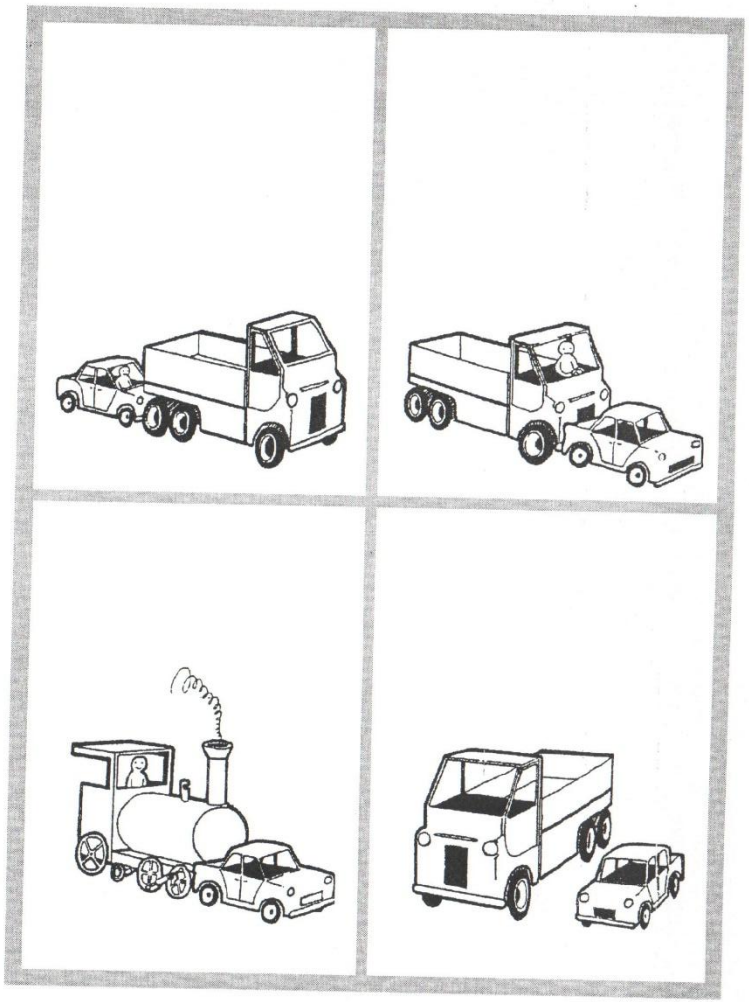
6



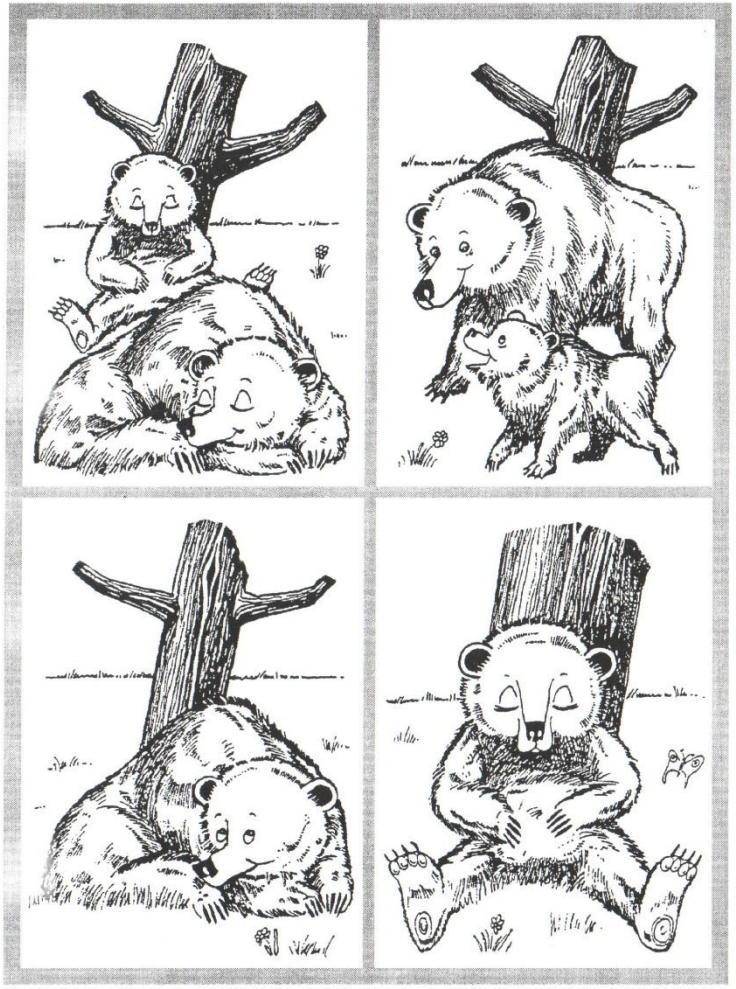
7



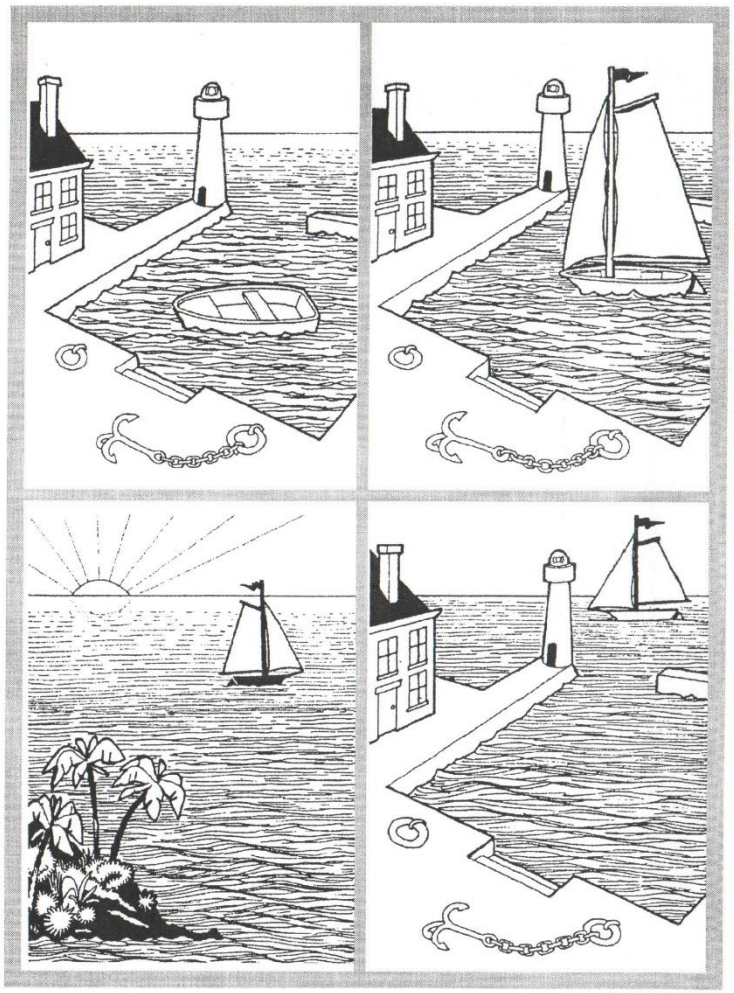
8



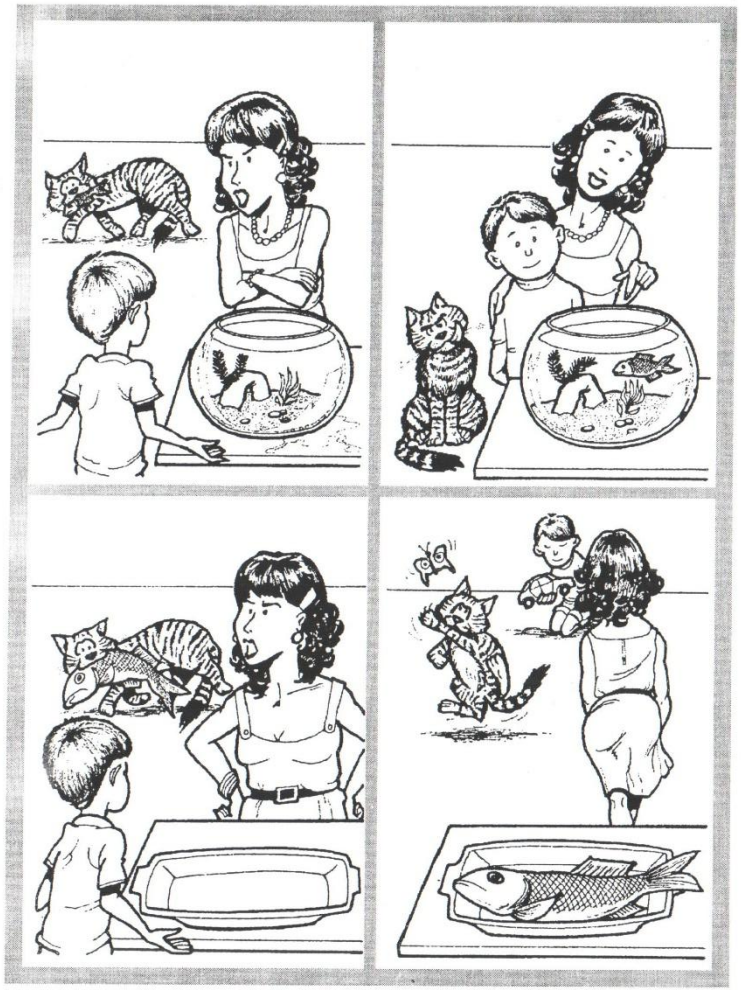
9



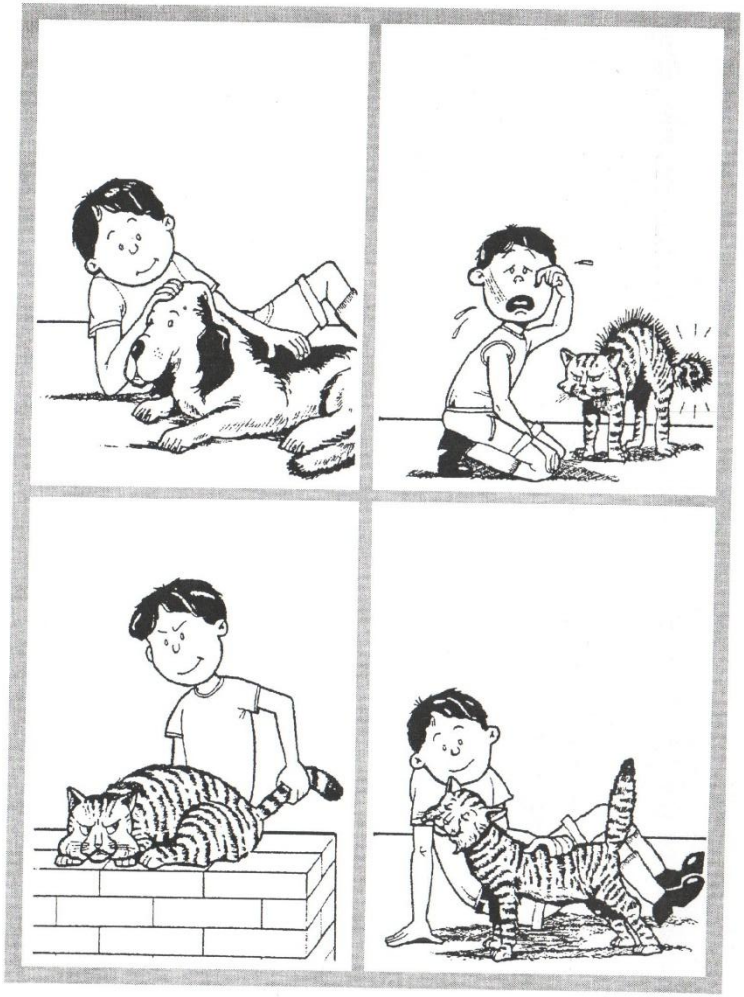
10



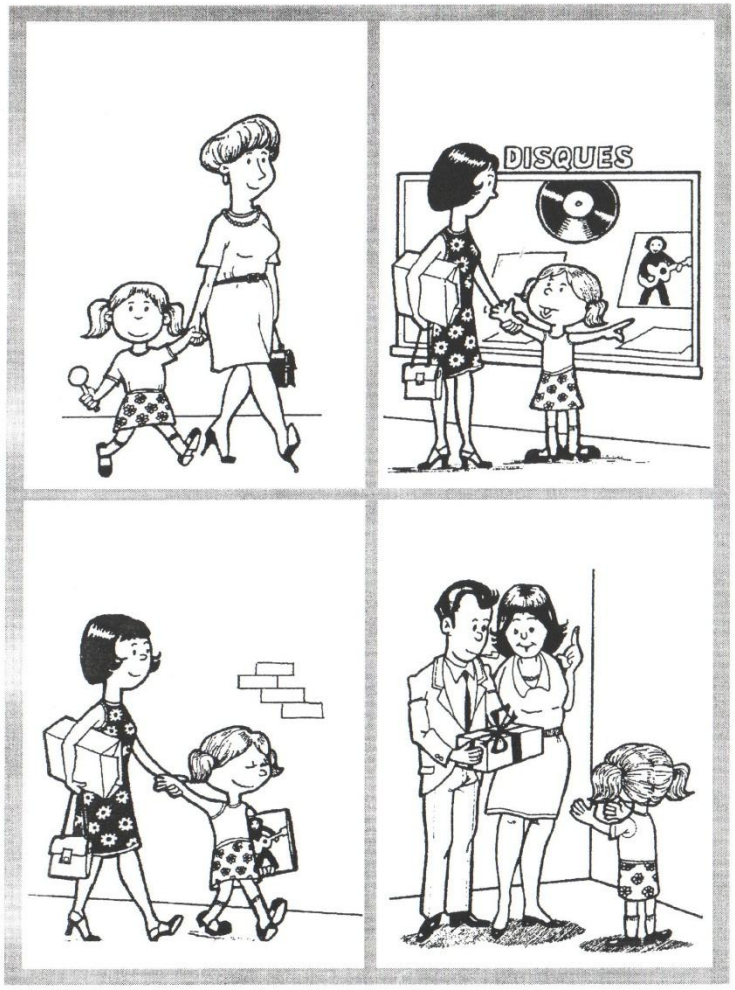
11



12



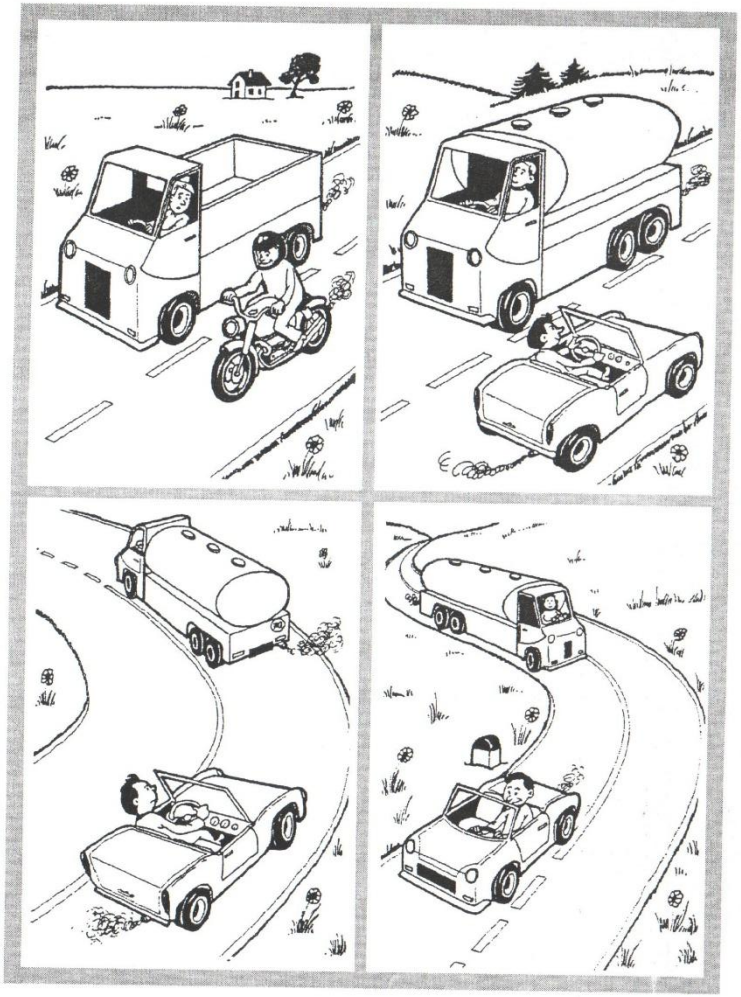
13



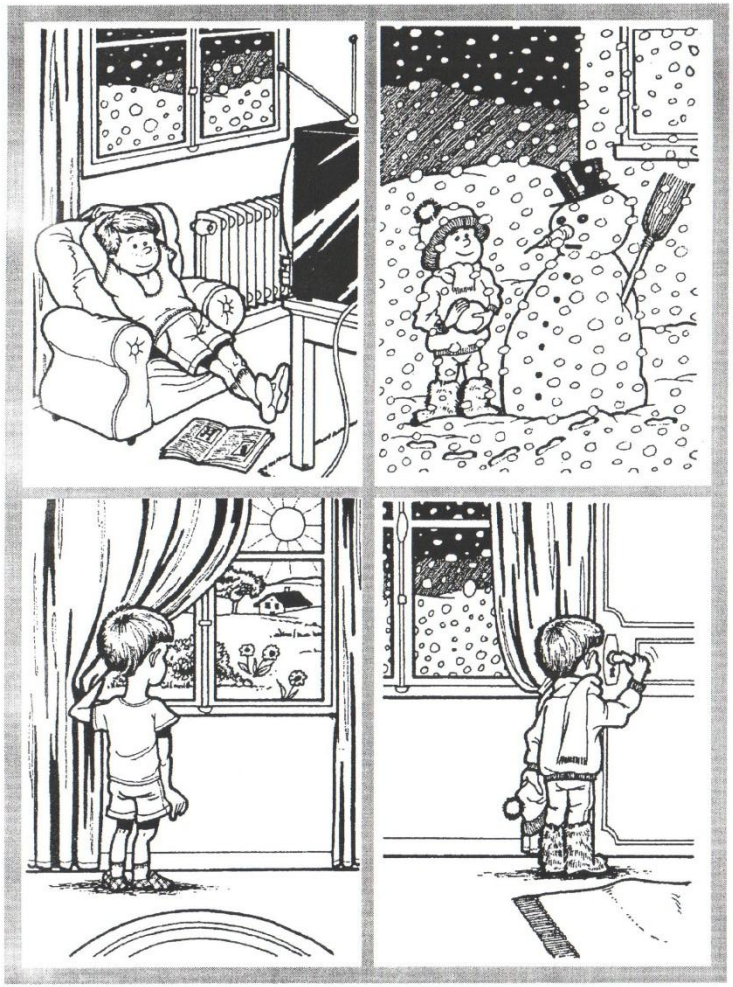
14

15

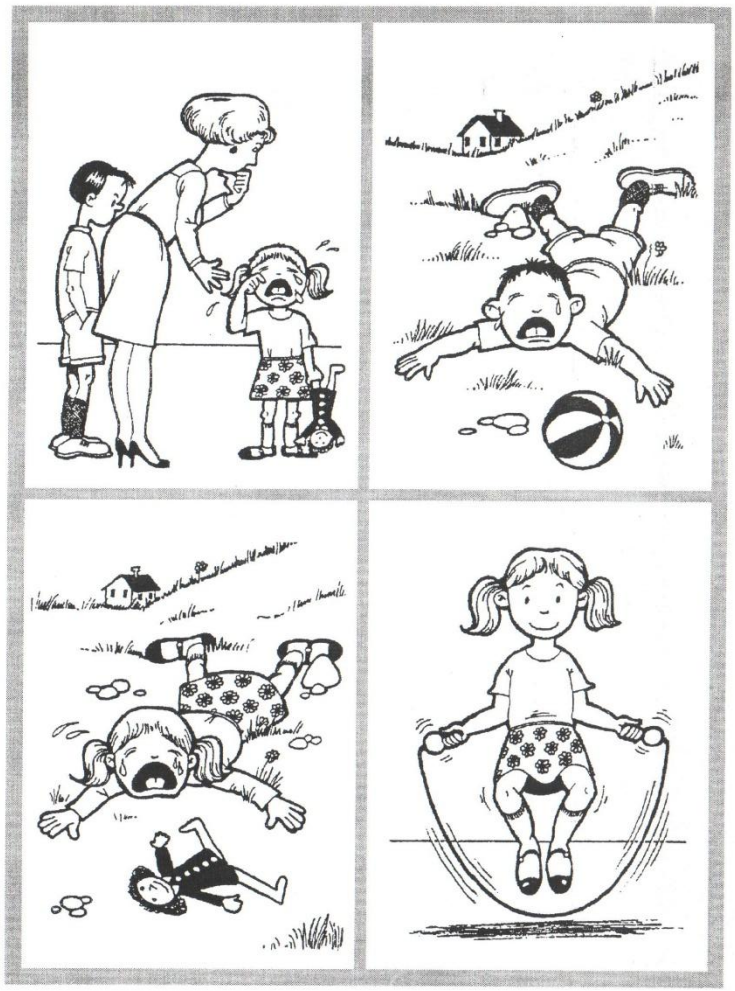
16



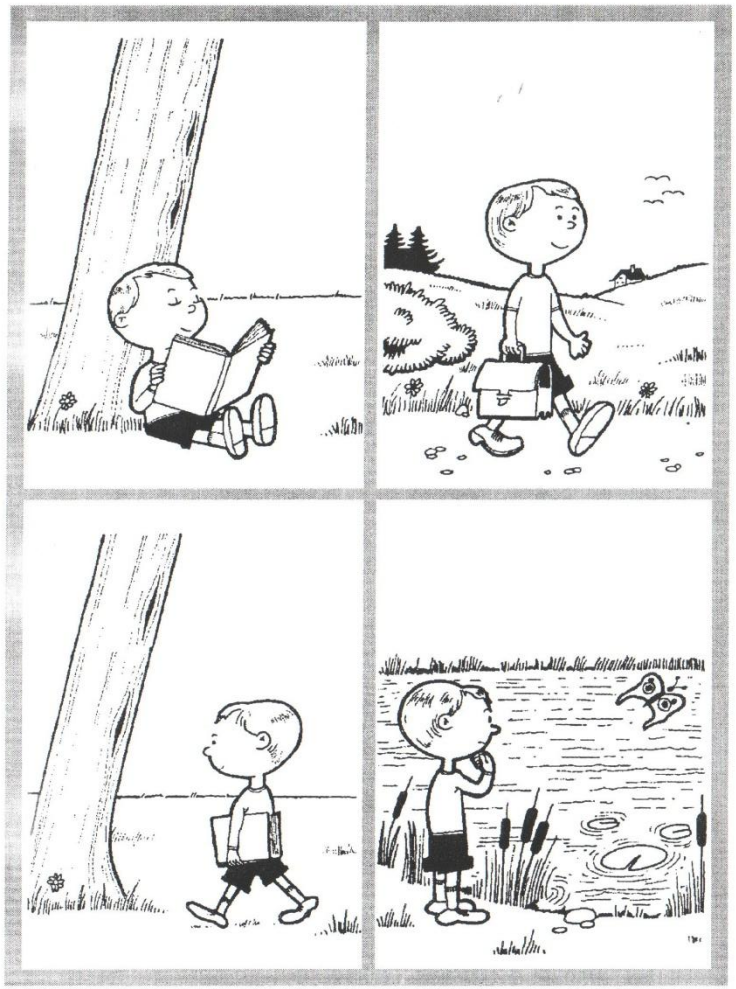
17



18



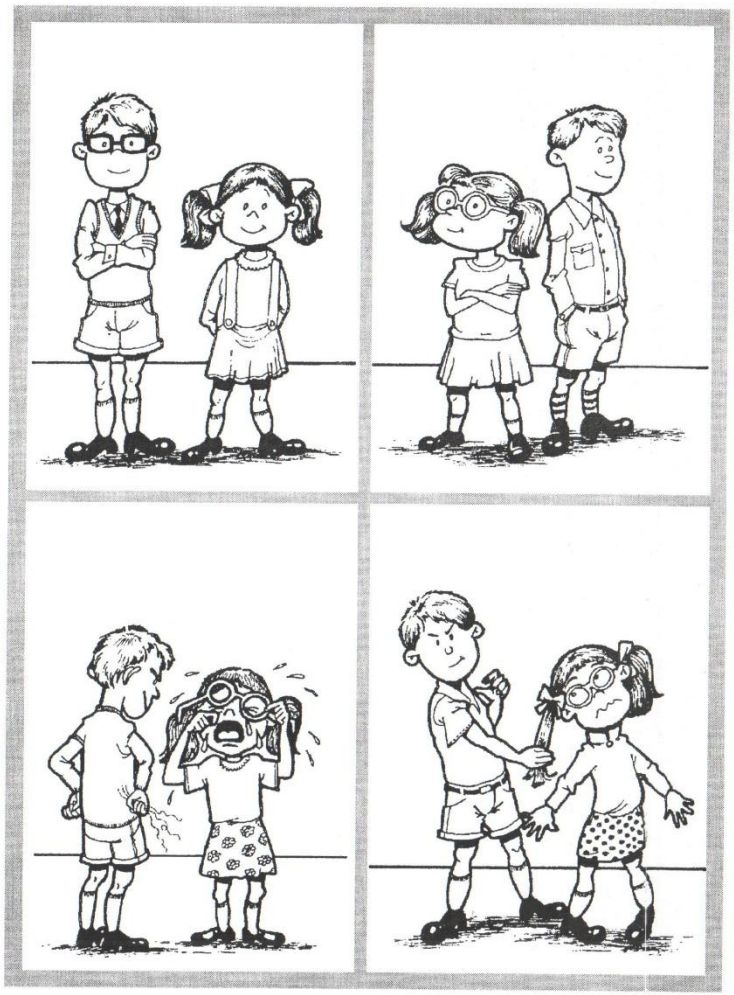
19



20

21

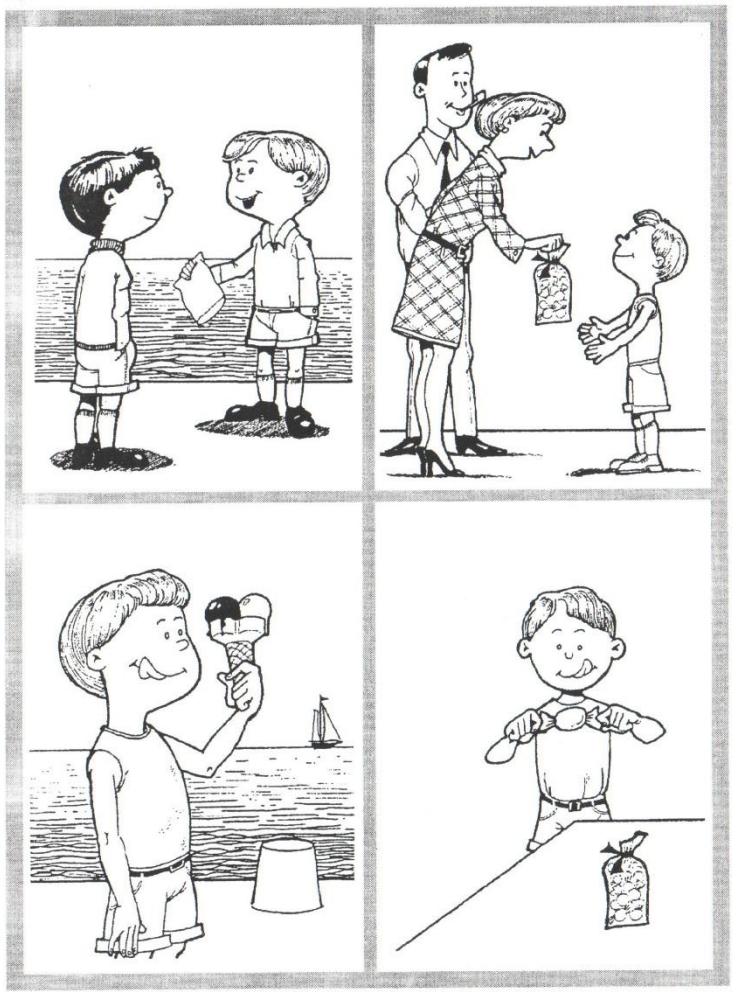
22



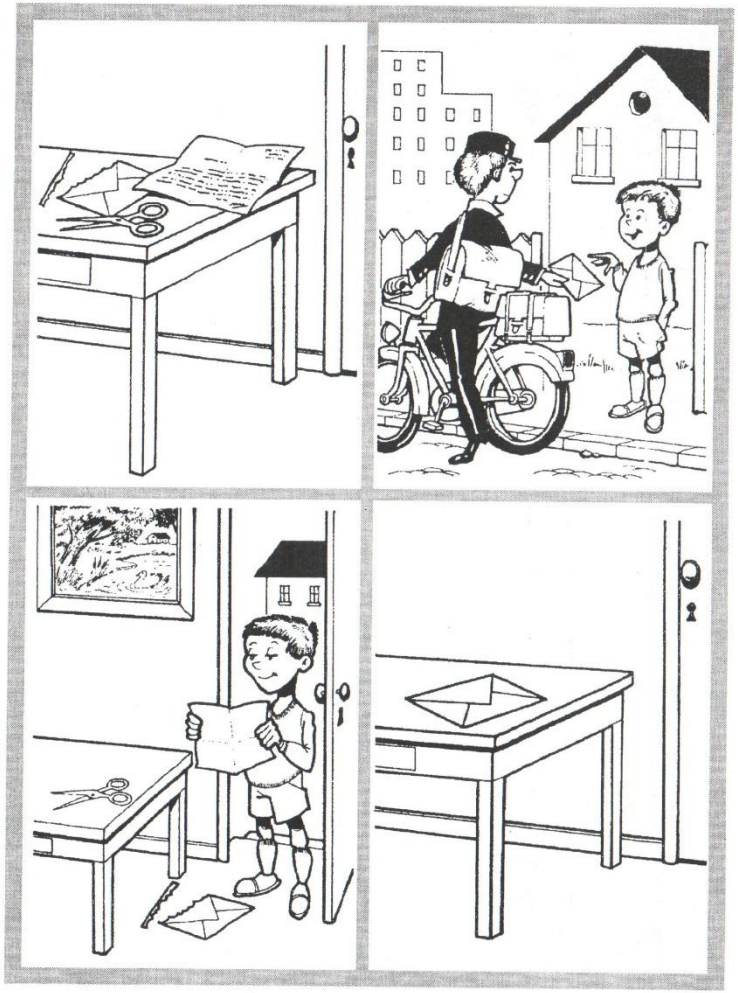
23

24

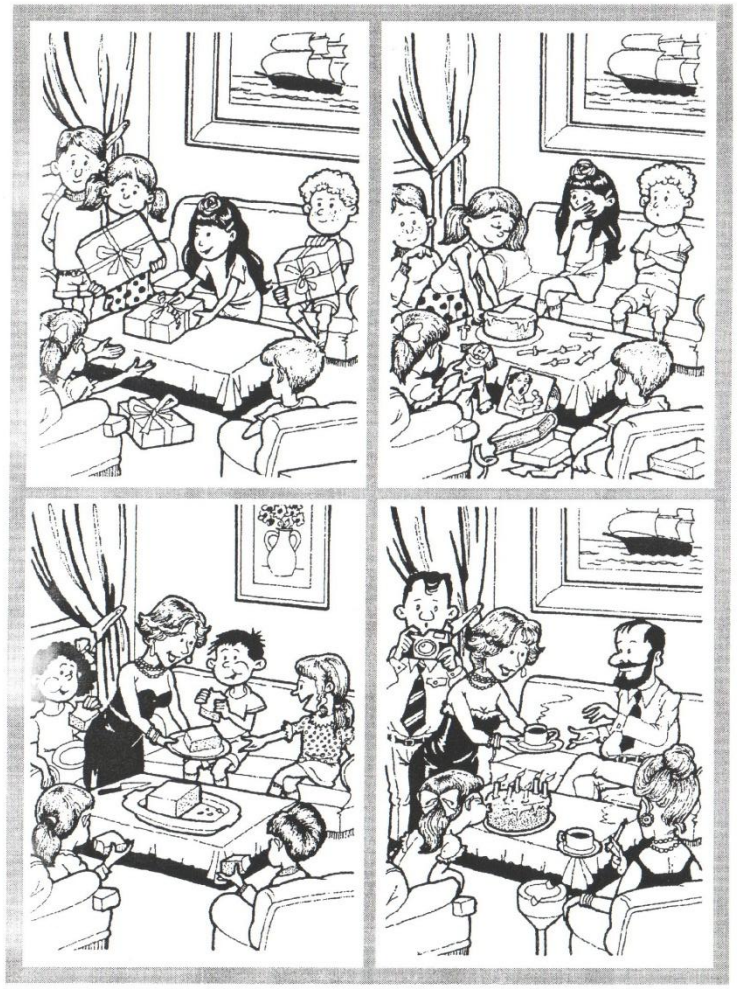
25



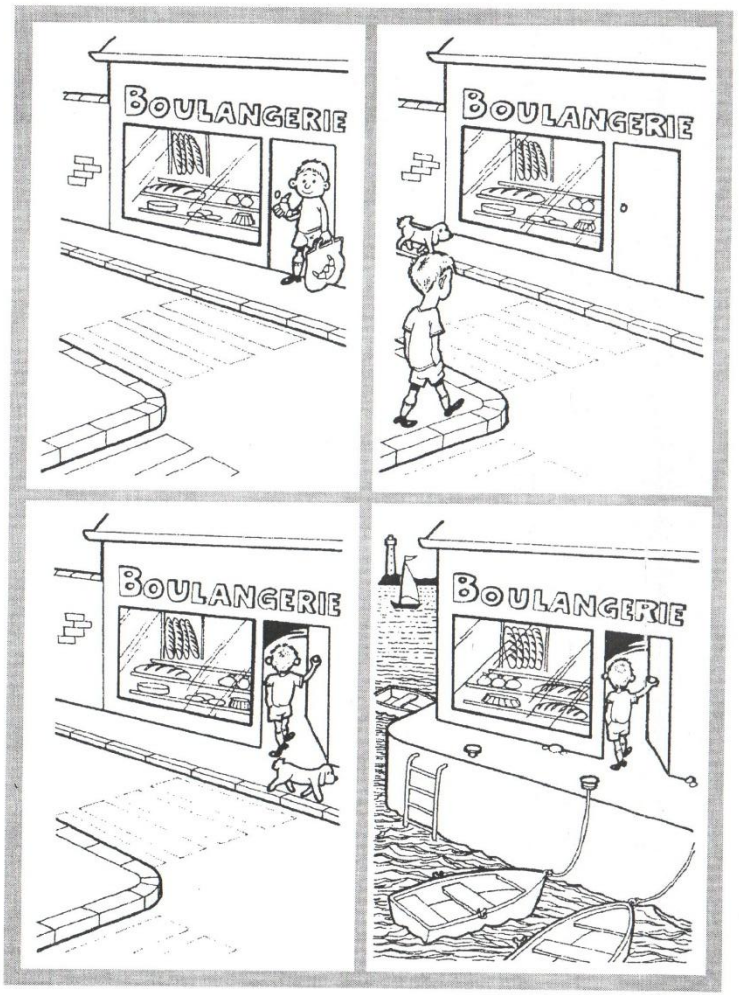
26



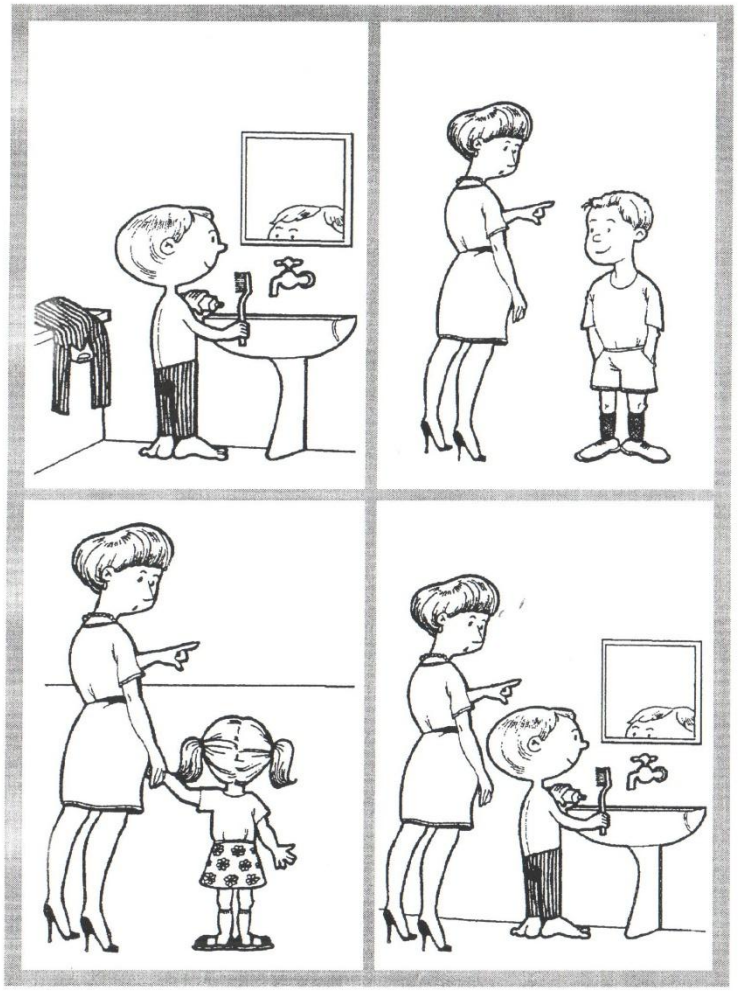
27



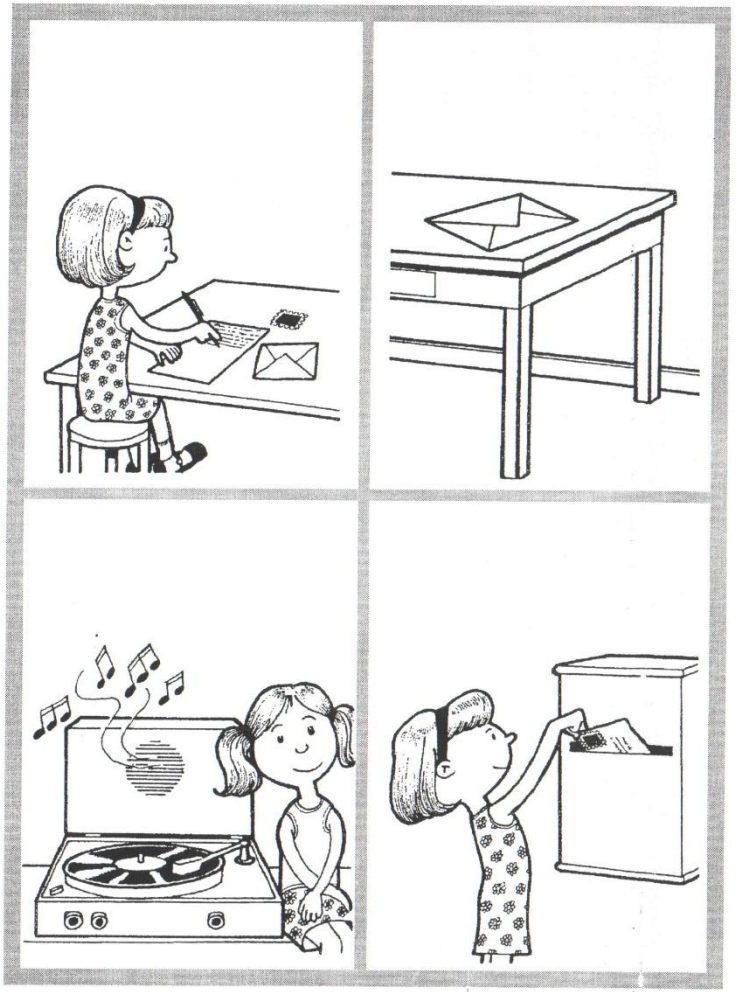
28



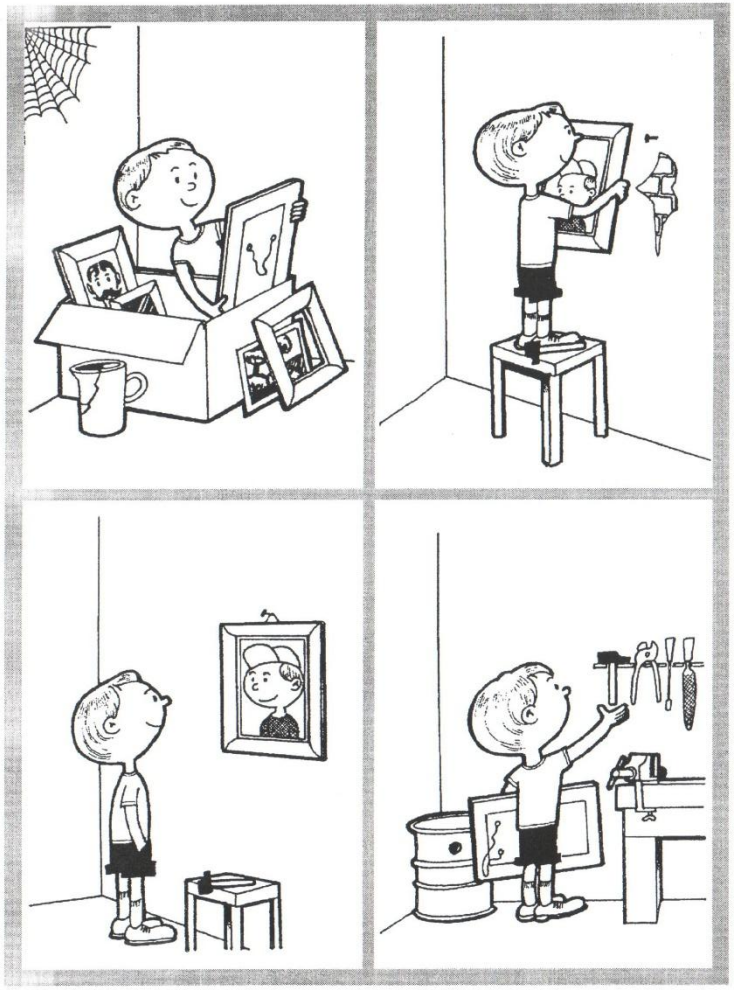
29



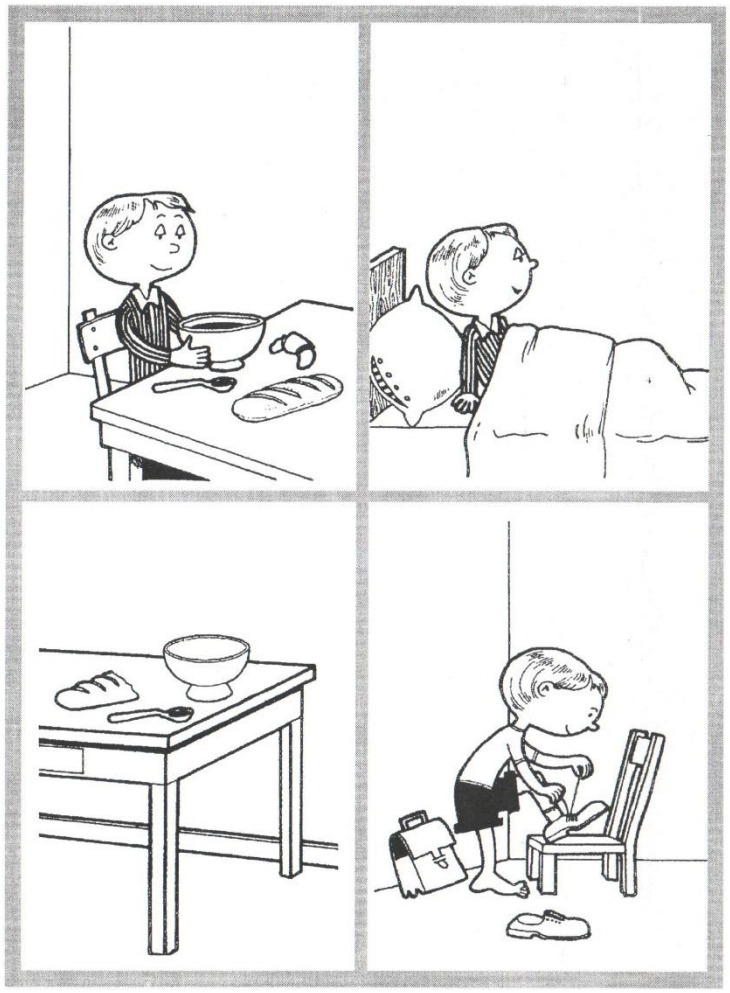
30



31

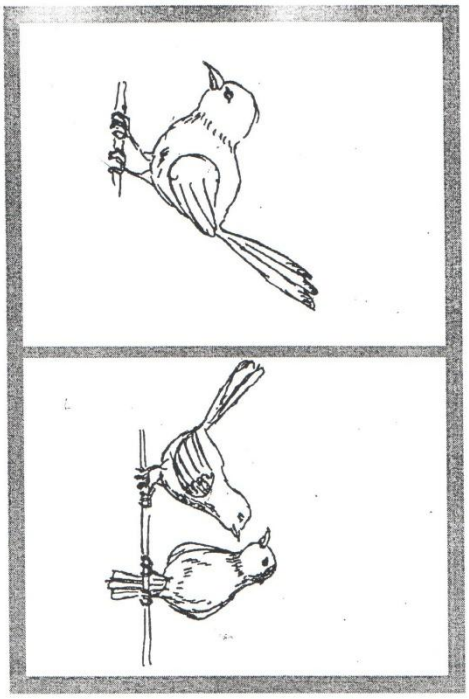


32

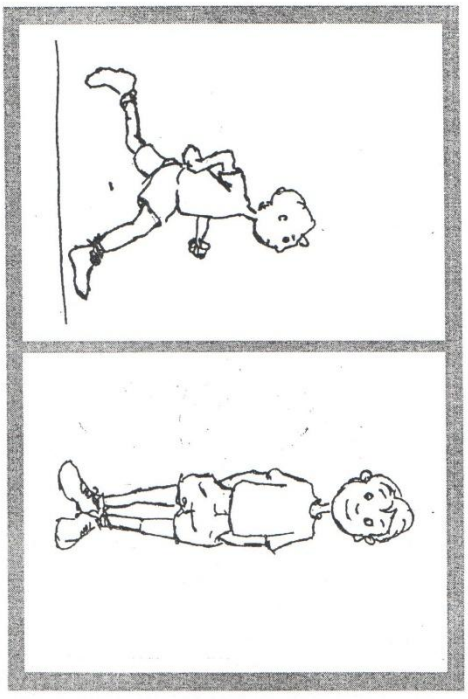


5-بنود الإختبار على مستوى إنتاج العبارات:(Production d'énonces)

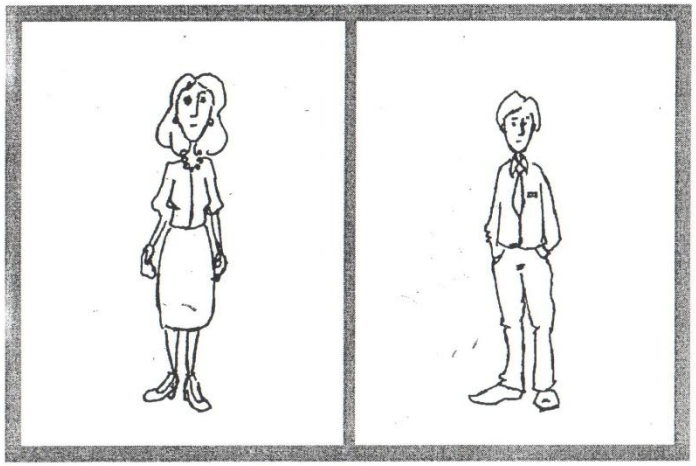
01



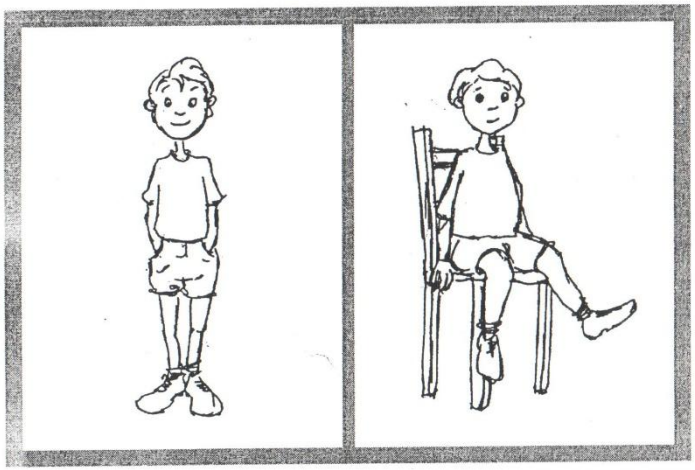
02



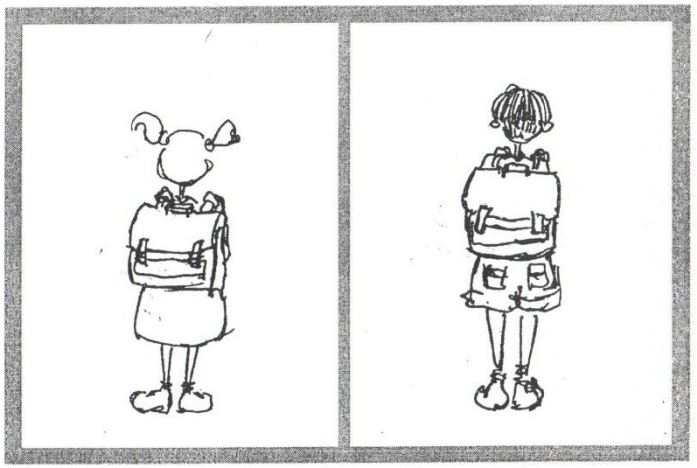
03



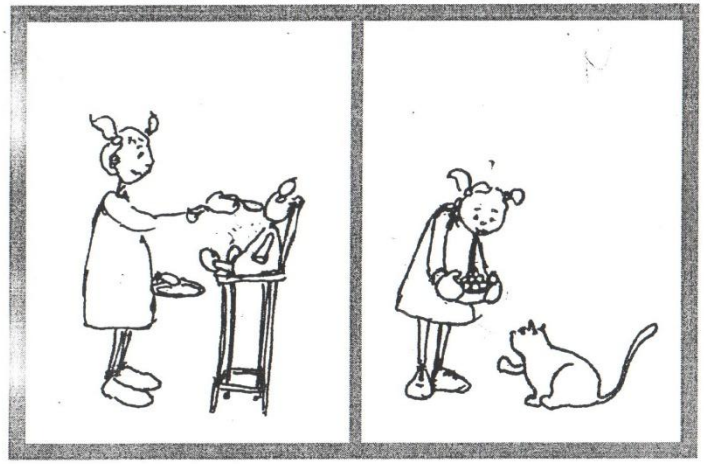
1



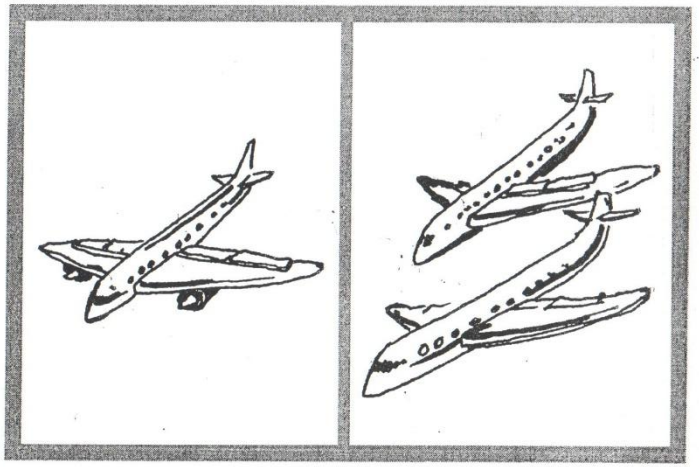
2



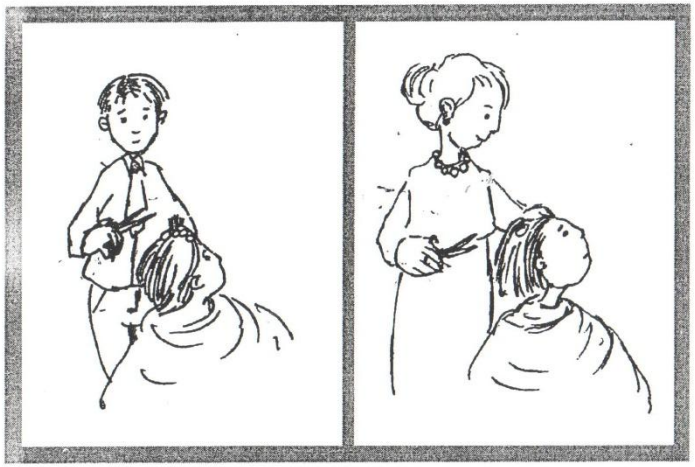
3



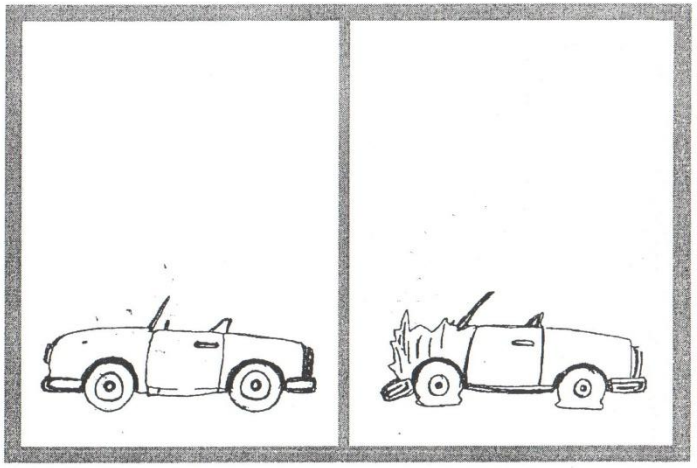
4



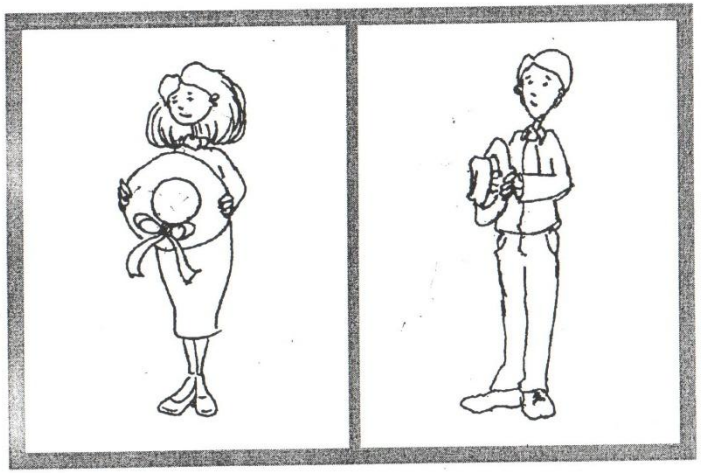
5



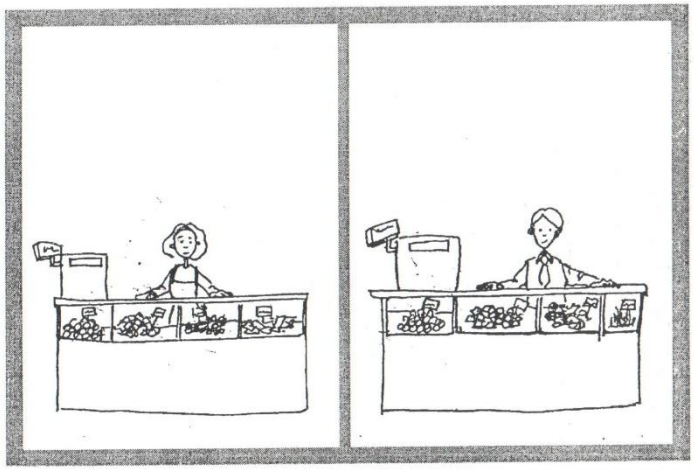
6



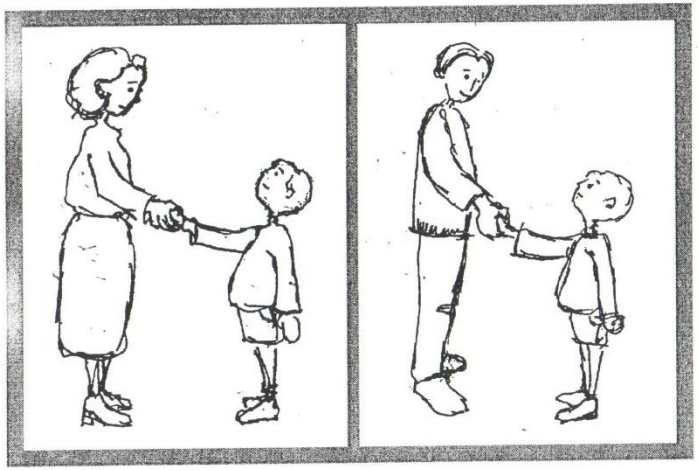
7



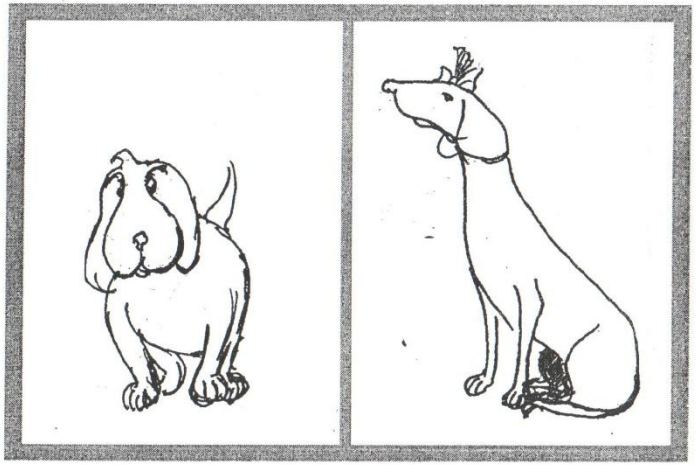
8



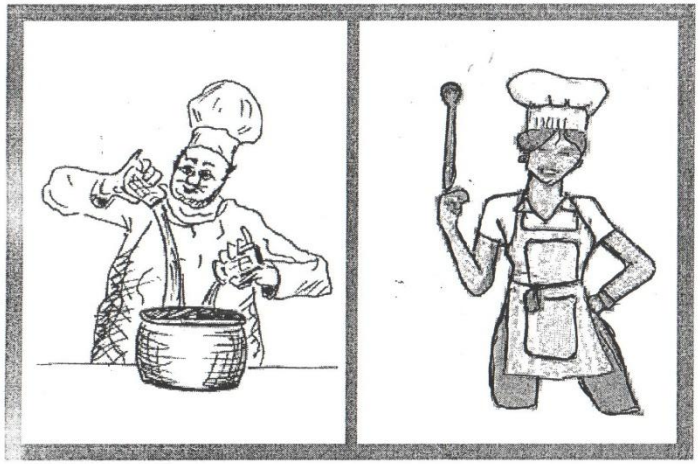
9



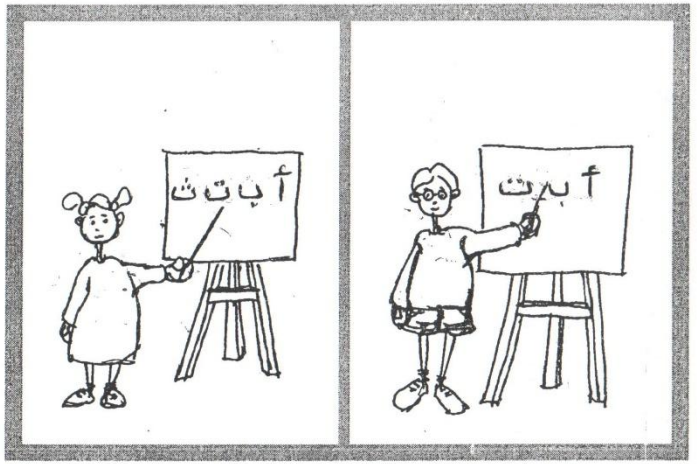
10



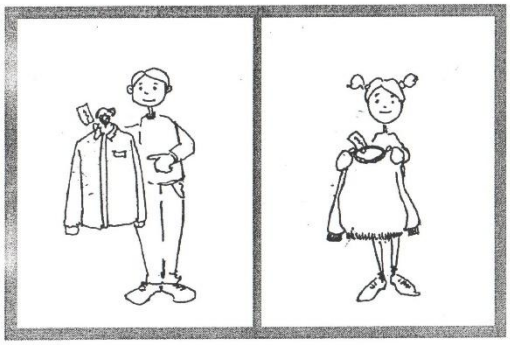
11



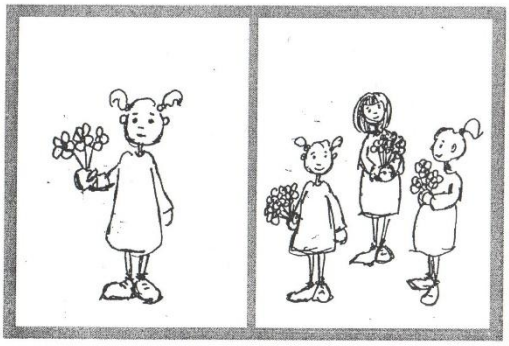
12



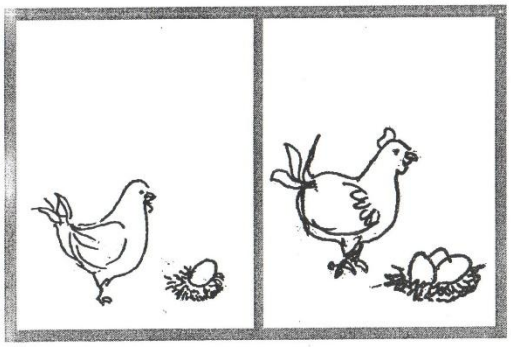
13



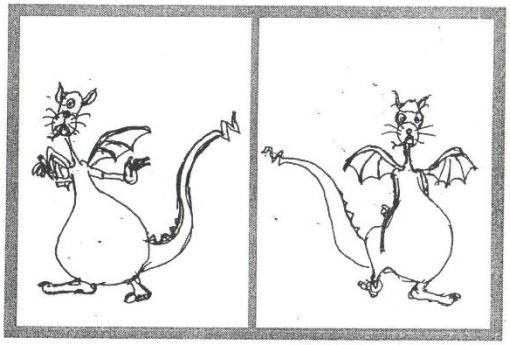
14



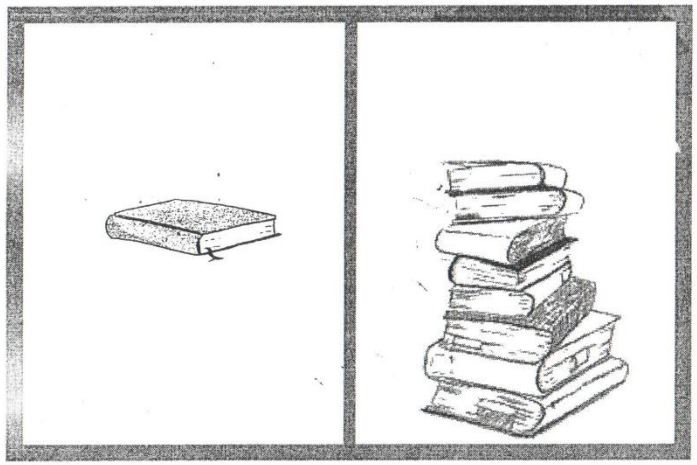
15



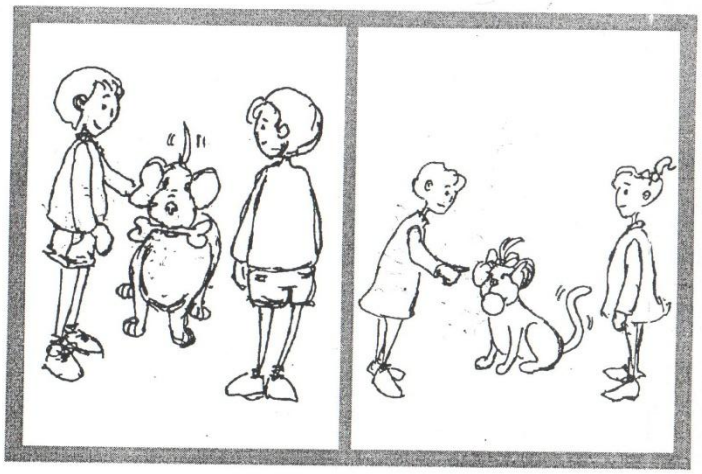
16



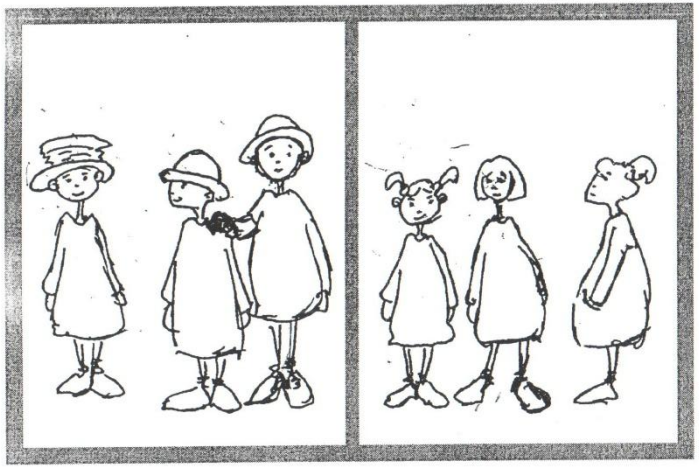
17



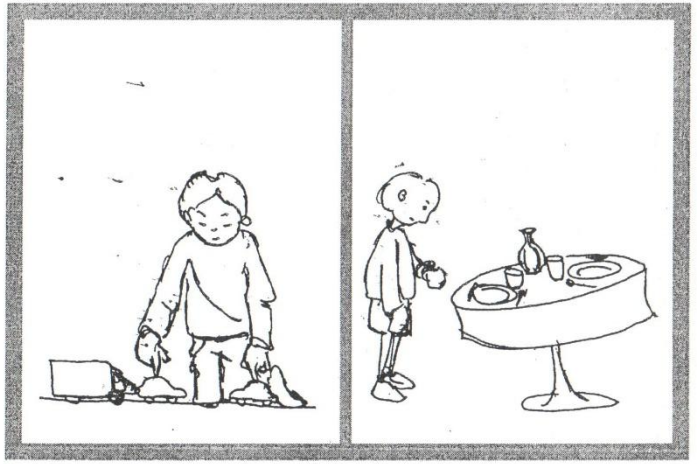
18



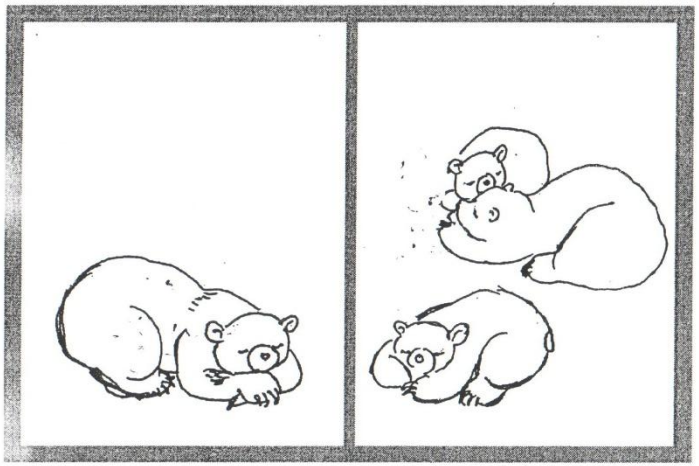
19



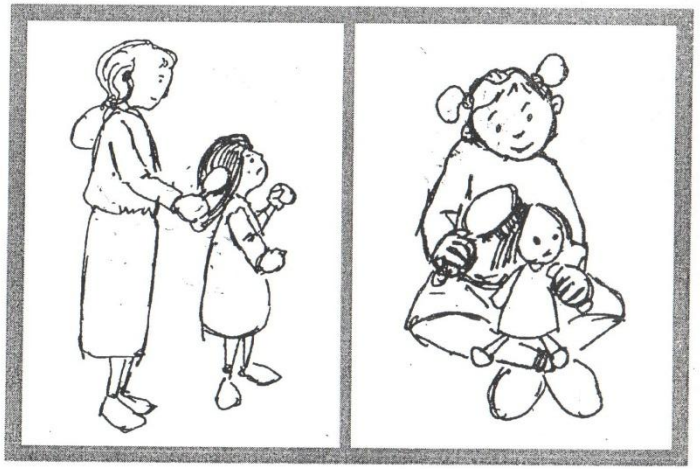
20



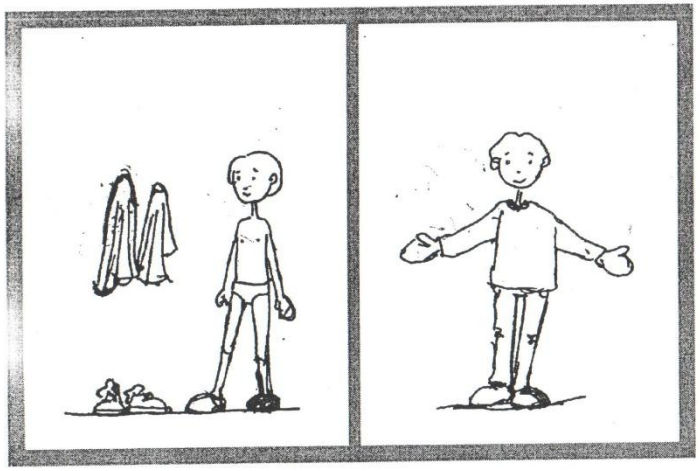
21



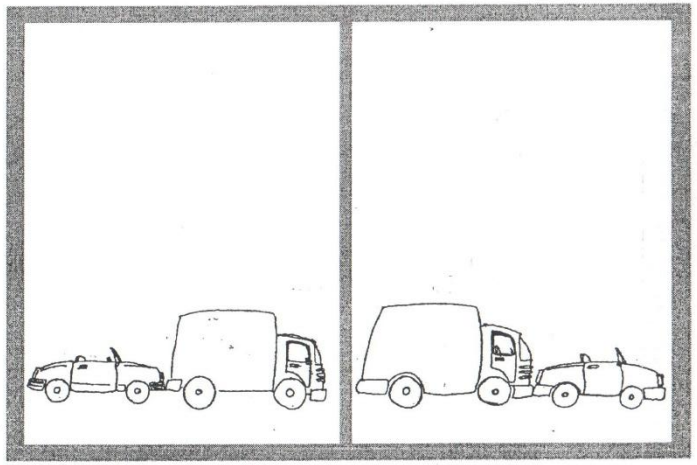
22



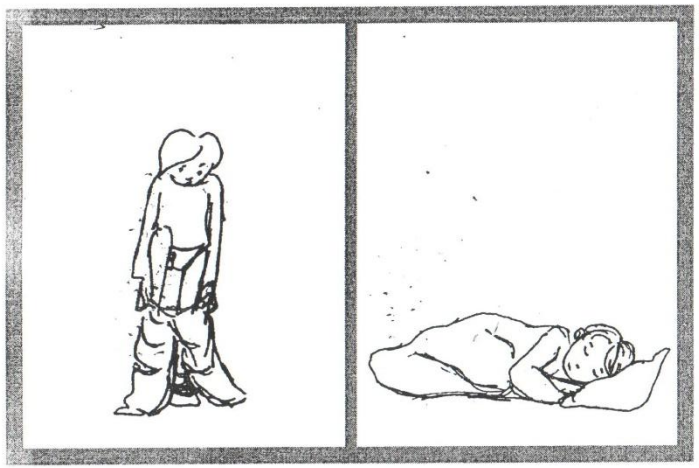
23



24



25



6-بنود الإختبار على مستوى تكرار العبارات:(Répétition d'énonces)

1.لكونفتير فوق الطابلة.
2.الدراري راهم داخل الماشينة.
3.راهو ياكل البريوشة تاعه.
4.راه يخزر الطيارة اللّي تفوت.
5.كارتابلي محلول.
6.لولد كسر الكاس .
7.راه يسمع الزواوش اللّي تصفر (تغني).
8.نهار السبت نروحولسينما.
9.الدراري حكمو الكار.
10.أمين رايح يحكم طاكسي.
11.الدراري يشربوا حليبهم.
12.الراجل غسّل الطوميبيل.
13.الكلاب كلات لحم تعها.
14.التصويرة اللّي شفتها شابة.
15.عندي صاحبي باباه فاكتور.

الملحق رقم (7)

ورقة الإجابة على إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية بعد تكييفه على البيئة الجزائرية

1.الإستقبال المعجمي:(Lexique en réception)

1) وريلي التصويرة الّي نقولك عليها.

	1.*كسكيطة*-الشابو-شاشية-التاج 5سنواتو3أشهر
	2.*طيارة*-طوموبيل-كاميون-كار (بيس)
	3.قط-كلب-*قنينة*-دجاجة
	4.بنانة-*تفاحة*-لنجاص-لعنب
	5.البقرة-لورس-*حصان*-خروف
	6.مثقاب (الة ثاقبة)-*بانسو*-تورنوفيس-لمبوط
	7.*طاص*-طبسي -قرعة-كاس
	8.كرسي-*مطرح*-طابوري-فوتاي
	9.*صندالة*-ليقو-صباط-لبوط
	10.زمارة-دربوكة-*بيانو*-قيطارة
	11.*فاليزة*-كارطابل-صاك-قفة
	12.تريكو-*قمجة*-جيبة-سروال
	13.مارطو-*منشار*-ترنفيس-بالة
	14.عين-بينوار-حمام-*لافابو*
	15.قرنون-كرنب-*قرعة*-بصل
	16.بالين-قرش-*سردين*-دلفين
	17.*كرسي*-دروج-سلّوم-طابوري
	18.أبراي فوتو-نواظر-*مجهر*-جوميل
	19.بالون- *فيلو*-كوردة -بوبية
	20طيارة-إليكوبتير-براشيت-*تلفيريك* 10سنوات وأشهر

نقطة بـ (+)(في الخانات الموجودة في اليسار)، عندما تكون الصورة المختارة الصورة الصحيحة.
ضع دائرة على الإجابة عندما تكون مختلفة.

2.إنتاج المعجمي: (Lexique en production)

2) و شنو هذا؟

	1.قنينة
	2.قط
	3.طابلة-مايدة
	4.مقص
	5.شابو
	6.لكريم
	7.برابلوي
	8.لمبة
	9.فراشة
	10.شمعة
	11.طيارة
	12.مرش
	13.دونتفريس-لصقة-بومادة
	14.جمل
	15.جوميل
	16.صنارة-رمي-خط
	17.أرتيلة
	18.طابوري
	19.أكواريوم
	20.تورنفيس 5سنوات و3أشهر
	21.ساعة
	22.بيانو
	23.الصبار
	24.بصلة
	25.ساكادو
	26.سيشوار
	27.غراف
	28.مساك لحوايج
	29.مثقاب
	30.طابلة لحديد (لحدادة)
	31.كادنة
	32. بيبليوتيك 8سنوات و3أشهر
	33.قفص
	34.عقرب
	35.كلاّب
	36.قدرة
	37.لابريس
	38.بواطة الملح
	39.طبل
	40.باذنجل
	41.تلفريك
	42. مكواة
	43. مقلى
	44. أناناس
	45. وحيد القرن
	46.ناموسة
	47.تيرمومتر
	48. ببغاء
	49.خيمة
	50.قيطارة 10سنوات و 3أشهر

الاستقبال المعجمي: (LexR)

واش إدير؟

	1.راهو راقد 5سنوات و3أشهر
	2.راهو يبكي
	3.راهو يشرب
	4.راهو ياكل
	5.راهو يغسل-راهو يدوش
	6.راهو يقرا
	7.راهويسوق
	8.راهو (راهي) تمشط الشعر
	9.راهو يقفز على الكوردة راهو يلعب بالكوردة
	10.راهونعسان 8سنوات و3أشهر

: (QQC)
الإنتاج المعجمي (Lexp) :
: (QQF)

نقط بـ "+" (في الخانات الموجودة في اليسار)، عندما تكون الإجابة صحيحة، و تنسخيها عندما تكون مختلفة.

3.تكرار الكلمات: (Répétition de mots)

عاود مورايا واش راح نقول
لازم تسمع مليح خاطرش نقولها خطرة برك.

1.بابور5	5سنوات و3أشهر
2. شابو	
3.روبو	
4.باب	
5.قاتو	
6.ألبوم	
7.خزانة	
8.زاوش	
9.أكوريوم	
10.ساعة	
11.لمبوط	
12.قرعة	
13.قشابية	
14.بتية	
15.كلوندريي	
16.أجوندا	

17.أوردیناتور	
18.تيرمومتر	
19. أنفيرسير	
20. باذنجال	
21.ماشينة	
22.ديكسيونير	
23.الصبار	
24.مسرحية	
25.تراكتور	
26.روذة	
27.حانوت	
28.خسوف	
29.كاسك	
30.أوبيتال	
31.فريجيدار	
32.ماشينة الحصادة	10سنوات و3أشهر

المجموع

نقط ب "+" (في الخانات الموجودة على اليسار) عندما يكون تكرار الكلمات على المستوى الصوتي صحيح، تنسخ عندما يكون مختلف.

تكرار الكلمات: (Rep M)

4.الفهم (2): (Compréhension(C_2)

العرض الأول: رايحين نخدموا كيف كيف، سمع مليح واش نقول و وريلي التصويرة اللّي فيها ...

العرض الثاني: سمع مليح واش نقول ووريلي التصويرة اللّي فيها الهدرة اللّي نقلك عليها.

01. الطفل يجري	
20.الكاس ماش مكسّر	

1.الدراري يلبسو سباطهم.	5سنوات و 3أشهر
2.الطفلة الصغيرة تخزر فيه.	
3.السيد راهورايح.	
4.الطفل غسل للطفلة الصغيرة.	
5.شكون هاذي الطفلة.	
6.الزاوس بنى عشه.	
7.الطفل يلعب.	
8.الكاميون يجبد فالطوموبيل	
9.الدب راقد.	
10.البابور اللّي راه في البور عنده لفوال.	
11.بصّح وين راهي الحوتة اللّي خليتها فوق الطابلة؟	
12.القط اللّي شديته من زعكاته خبشني.	
13.خديجة و يماها كملوا من شريات لحوايج.	
14.الطفلة الصغيرة تمشط لها شعرها.	
15.راني ناكل لعنب اللّي نحاتهم ماما.	
16.الطومبيل تتبع فالكلميون.	
17.حبيت نخرج برا !	
18.الطفلة الصغيرة طاحت.؟	
19.محمد راح يقرا كتاب.	
20.يما قالت لي ألبس الفيسة تاعاك.	
21.علاش كسّرت لجوي تاع أختك.	8سنوات و3أشهر

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

المجموع

22.الطفلة، اللّي جبدها لولد من الشعر. دايرة نواظر.	
23.بعدما قونفلاو الفلوكة و لعبو فالماء. مصطفى و ليلى ولاو للدار.	
24.عمر رمى البالون بزور. الطاقة تكسرت. يماه زقات عليه.	
25.كليت قاع الحلوى اللي فالساشي اللي أعطته لي لمرأة.	
26. الفاكتور جاب برية لخالد، و قراها و حطها فالطرف الطابلة.	
27. الطفلة الصغيرة، اللّي عندها لنفيريس، عرضت صحابها.رايحين ياكلوالقاطو.	
28. بعدما قطع الطريق، لولد يروح البولونجي باش يشري لحلوى.	
29. أحمد ما حبش،بصحرايح يغسل أسنانه. يماه قالت له.	
30. خديجة كتبت برية. و كي سمعت لموزيك، نسات تبعثها !	
31. محمّد لقى طابلو في القاراج.و راح يجيب واش لازم باش إعلقو.	
32.عمر نايظ و لابس حوايجو. راهوروتار باش يروح لمسيد، بصّح قدر يشرب حليبه. 10سنوات و3أشهر	

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

AC-P- CD

المجموع

نقط ب(+) في الخانات الموجودة على اليسار عندما تكون الإشارة الى الصورة الثانية صحيحة.

الفم 2 : (C_2)

CI:

If1:

Ig1:

GC:

IF2:

Ig2:

AC:

P:

CD:

5. إنتاج العبارات: (Production d'énoncés)

رايح نوريلك تصويرات و أنت راح تكمل الهدرة اللّي بديتها.

1.هنا كاينزاوش واحد،
هنا كاين...*زوج زواوش*.
2.هنا الطفل يجري،
هناالطفل... *ما يجريش*..
3.هنا أم،
هنا ...*أب*.

1.لولد واقف، *هنا لولد...قاعد*.	
2.هنا كارتابل تع الطفلة، هنا كارتابل...*تع الطفل*.	
3.هنا رشيدة تعطي الماكلة للبوبيي، هنا رشيدة تعطي الماكلة...للقط.	
4.هنا كاين طيارة واحدة، هنا كاين...*زوج طيارات*.	
5.هنا كاين حفاف، هنا كاين...*حفافة*..	
6.هنا الطوميبل ماش مكسرة، هنا الطوميبل...*مكسرة*.	
7.هنا الشابو تع لمرة، هنا الشابو تع...*الراجل*.	
8.هنا يبيع راجل، هنا...*تبيع مراة*..	
9.هنا مصطفى يقول صباح الخير للمرا، هنا مصطفى يقول صباح الخير...*للراجل*.	
10.هنا كلب، هنا...*كلبة*.	
11.هنا طباخ، هنا...*طباخة*.	
12.هنا ليلى تلعب دور المعلمة، هنا ليلى تلعب دور...*معلم*.	
13.هنا لولد يقول القمجة تعه جديدة، هنا الطفلة يقول التريكو تعها... جديد.	
14.هنا الطفلة نحات نوار، هنا البنات...*نحاو نوار*.	
15.هنا دجاجة ولدت بيضة، هنا الدجاجة ولدت...*ثلاثة (بيض)*.	
16.هنا التنين عنده عين واحدة، هنا التنين عنده...*زوج عينين*.. 5سنوات و3أشهر	
17.هنا لولد يشوف كتاب، هنا لولد يشوف...*كتابات*.	
18.هنا الطفل يقول بلي كلبه شاطر، هنا الطفلة تقول بلي كلبتها...*شاطرة*.	
19.هنا البنات هما اللّي عندهم شابو، هنا البنات هما اللّي...*ما عندهمش شامبو*.	
20.هنا راني نلعب دوركا، هنا أمبعد...*رايح ناكل*.	
21.هنا السبع راقد، هنا السبوعة...*راقدين*.	
22.هنا يمات سلوى تمشط شعرها، هنا شعر لبوبي...*ممشوط*.	
23.هنا الطفلرايح يلبس حوايجو، هناالطفل...*لابس حوايجو*.	
24.هنا أطوموبيل تطبع فالكاميون، هنا ألكاميون...*هواللي يطبع فالطوموبيل*.	
25.هنا راني نلبس، هنا قبل...*راني راقد*. 10سنوات و 3أشهر	

المجموع

إجابات الأطفال

المجموع

نقط بـ "+" (في خانات العمود الموفونحويMorsyn) عندما تكون الإجابة مطابقة لما هو مطلوب (النص بالخط المائل): توضع دائرة حول النص المكتوب بالخط المائل و يتم تنسيخها إذا كانت مختلفة، هناك نوعين من الإجابات المختلفة التي تأخذ بعين الإعتبار، في الحالة الأولى يتعلق الأمر بالأساليب المورفولوجية أو النحوية الضعيفة(من نوع تأخر اللّغة، في هذه الحالة نقط الإجابة بـ "+" في العمود Dysl،و يمكن أن يتعلق الأمر أيضا بعدم الأخذ بعين الإعتبار سياق (النص الذي يذكر من طرف المختبر مثلا وصف الصورة): تنقط هنا الإجابة بـ "+" في العمود DysP

Morsy :
Dysl :
إنتاج العبارات
Dysp :

6-تكرار العبارات:(Répétition d'Enoncés)

عاود مرايا واش راح نقول.

		1.لكونفتير فوق الطابلة.
		2.الدراري راهم داخل الماشينة.
		3.راهو ياكل البريوشة تاعه.
		4.راه يخزر الطيارة اللّي تفوت.
		5.كارتابلي محلول.
		6.لولد كسر الكاس .
		7.راه يسمع الزواوش اللّي تصفر (تغني).
		8.نهار السبت نروحولسينما.
		9.الدراري حكمو الكار.
		10.أمين رايح يحكم طاكسي.
		11.الدراري يشربوا حليبهم.
		12.الراجل غسّل الطومبيل.
		13.الكلاب كلات لحم تعها.
		14.التصويرة اللّي شفتها شابة.
		15.عندي صاحبي باباه فاكتور. 5سنوات و3أشهر

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

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