

الفهم القرائي للنص المكتوب عند الأطفال المتأخرين ذهنيا تأخرا بسيطا
Reading comprehension of the written text in mentally retarded
children slightly

د. العطوي سليمة: أستاذة محاضرة قسم أ، جامعة الجزائر2، الجزائر.

Dr. LATTOUI SALIMA, University of Algiers2, Algeria.

Email : Lattoui.salima@yahoo.fr

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الفهم القرائي عند المتأخرين ذهنياً تأخراً بسيطاً متمدرسين في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، حيث تكونت مجموعة الدراسة من عشر حالات تعاني من تأخر ذهني خفيف، ولها الغرض طبقت الباحثة الأدوات المتمثلة في اختبار فهم النص المكتوب المأخوذ من اختبار MT86، وشبكة التحليل المقترحة من قبل الباحث "نواني"، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها تمكن الحالات من فك ترميز النص مع وجود ضعف في القدرات اللسانية والمعرفية أدى إلى عدم قدرتهم على التعبير عن الأحداث بصفة واضحة ومتسلسلة. وعليه يحتاج الأطفال المتأخرون ذهنياً إلى تطوير قدراتهم المعرفية واللغوية كالاستنتاج، التذكر، الانتباه وكذلك تطوير المعارف الخاصة المرتبطة بالعالم المحيط بهم، من خلال تنمية خبراتهم وتجاربهم اليومية. بالإضافة إلى تحسين مستواهم اللغوي بتعليمهم مختلف المكونات الدلالية والتركيبية التي تساعدهم على بناء المجرى القصصي المتمسم بالوضوح والانسجام في السرد والوصول إلى الفعالية اللغوية.

الكلمات المفتاحية: التأخر الذهني، الفهم القرائي، البنيات الكبرى، البنيات الصغرى.

Abstract :

The current study aims to identify the level of reading comprehension among the slightly delayed students educated in the third year of primary education, where the study group consisted of ten cases suffering from mild mental retardation, and for this purpose, the researcher applied the tools represented in the written text comprehension test taken from the MT86 test, And the analysis network proposed by the researcher "Nouani", and reached the following results: The cases were able to decode the text with a weakness in the linguistic and cognitive abilities that led to their inability to express the events in a clear and sequential manner. Accordingly, mentally retarded children need to develop their cognitive and linguistic abilities such as reasoning, remembering, attention, as well as developing special knowledge

related to the world around them, through the development of their daily experiences and experiences.

Keywords: mental retardation, reading comprehension, major structures, minor structures.

الإطار المفاهيمي للدراسة:

المقدمة:

تعد الإعاقة العقلية تباطؤا أو تأخرا للنمو الذهني، فنجد أن المتخلف عقليا ينحرف انحرافا ملحوظا عن غيره من الأسوياء في جوانب عديدة منها الجسمية والعقلية وكذا الاجتماعية والتعليمية مما يستدعي تقديم خدمات ورعاية خاصة له، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب قد تكون وراثية أو بيئية؛ مما يؤدي إلى تدني قدراته المختلفة ومن بين ما تؤثر عليه نجد تحصيله الأكاديمي، ومن المواد الدراسية التي تستدعي اهتماما بالغا نجد القراءة هذه الأخيرة لا يتم التعلم بدون التحكم فيها، ففي المرحلة الأولى منها يتم التركيز على جعل الطفل يصل إلى فك الترميز إلى غاية الوصول إلى الفهم القرائي، ونظرا لما يعانيه المتأخر ذهنيا من تدني القدرات العقلية فإنه يجد صعوبة كبيرة في تعلمها وبالتالي الاستفادة منها، لذا يعد تعليمها له أمرا ضروريا يتطلب توفير الأدوات والطرق والاستراتيجيات التي تلائمها والتي تأخذ في الحسبان قدراته ودرجة تخلفه، وسنقوم في هذه الدراسة بالتطرق إلى فهم النص المكتوب والتعرف على أهم الصعوبات التي يواجهها المتأخرين ذهنيا من خلال تطبيق نص مأخوذ من اختبار MT86 والقيام بالتحليل المعرفي والنفسي لساني لإجابات الحالات.

المشكلة:

يهتم علم النفس المعرفي بدراسة مختلف المهارات العقلية العليا، فهو يعد إطارا عاما لتحليل الوظائف الإنسانية للفرد، ومن أهم هذه العمليات التذكر، الانتباه والفهم، كما أنه يعنى بكل المكتسبات المعرفية التي من بينها القراءة، هذه الأخيرة تلعب دورا هاما في النمو المعرفي فهي تعمل على توسيع الخبرات والمعارف، وفهم وإدراك العالم والأحداث والاستفادة منها؛ لهذا فهي تعد الركيزة الأساسية لتعليم المواد الدراسية سواء عند الطفل السوي أو عند ذوي الاحتياجات الخاصة، هذه الفئة التي تحتاج إلى برامج تراعي جوانب القصور الذي تعاني منه، ونجد من بينها الأطفال المصابين بالتأخر الذهني، فنظرا للتأخر الذي يعانون منه في الجانب اللغوي والمعرفي فإنه يؤدي إلى تأخر في تعلم القراءة.

فقد قام كل من "بلدن " Beldin، "بون " Bond، "وانر Wagner"، "كيرك Kirk"، "الكنز Elkinz"، "سرفيل Servill"، و"سيفرسن Severson " حسب ما ذكره مرسى وأبو العزائم (1984) بعدة دراسات أشارت نتائجها إلى أنه بالرغم من ارتباط مهارة القراءة بالذكاء إلا أنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى اتقان التلميذ لمهارة القراءة، فالتشخيص الدقيق للعجز القرائي وتحديد العلاقة بين الذكاء ودرجة مهارة القراءة من الأمور الهامة خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يقل معدل ذكائهم عن المتوسط، مع هذا يحذر "داريل" Durrell من محاولة الحد من مدى ما يستطيع التلميذ أن يتعلمه على أساس العلاقة بين الذكاء ومهارة القراءة ذلك لأن هذه العلاقة تظهر فائدتها في التعرف على التلميذ الذي لا يستطيع التقدم في القراءة بما يتناسب مع مستوى قدرته.

كما يرى "كيرك Kirk " أن الأطفال المتخلفين ذهنياً يختلفون عن الأطفال العاديين في تعلمهم للقراءة إذ أنه ليس من المتوقع لهم أن نبدأ تعليمهم لها عندما يصل عمرهم الزمني ست سنوات. (مرسى و أبو العزائم، 1984، ص153).

وللسبب نفسه يجد الطفل المعوّق صعوبة في تعلم المواد الدراسية كالقراءة، الكتابة والحساب عند بدء دخوله المدرسة. ففي عملية القراءة يحتاج الطفل إلى أن يتعرف على أشكال الكلمات والحروف الهجائية وملاحظة أوجه الشبه والخلاف بينهما، كما يجب أن يكون قادراً على التفريق بين الكلمات المتشابهة، ولابد أن تكون خبراته السابقة تسمح له بمعرفة مدلولات الكلمات أو الجمل التي تصادفه في دراسته وبالتالي يصل إلى فهم المعنى العام للنص (عبد الرحيم و بركات، 1966، ص63) ونظراً لأهمية القراءة ارتأينا دراستها عند الطفل المتأخر ذهنياً تأخراً بسيطاً لذا تمثل تساؤلانا الرئيسي في:

- هل يتمكن الطفل الذي يعاني من تأخر ذهني بسيط فهم النص المكتوب وسرد جميع الأحداث؟
وقد انبثق منه التساؤلات الفرعية التالية:
- هل يتمكن الطفل المتخلف ذهنياً تخلفاً بسيطاً من فك ترميز الكلمات المكوّنة للنص وفهم جميع مجريات الأحداث المحتواه فيه؟
- هل يرجع عدم فهم مجريات أحداث النص إلى ضعف أو تأخر في اكتساب مرحلة من مراحل تعلم القراءة.

- هل يؤدي ضعف القدرات المعرفية واللسانية إلى عدم قدرة الطفل المتخلف ذهنيا لسرد جميع الأحداث.

الفرضيات:

الفرضية العامة:

- يتمكن الطفل المتخلف ذهنيا تخلفا بسيطا من فهم المعنى العام للنص لكنه لا يستطيع فهم وسرد جميع الأحداث المتضمنة فيه.

الفرضيات الجزئية:

- بإمكان الطفل المتخلف ذهنيا تخلفا بسيطا فك ترميز الكلمات المكوّنة للنص لكنه لا يصل إلى فهم جميع مجريات الأحداث المحتواه فيه.
- يرجع عدم فهم مجريات أحداث النص إلى ضعف أو تأخر في اكتساب مرحلة من مراحل تعلم القراءة.
- يؤدي ضعف القدرات المعرفية واللسانية عند الطفل المتخلف ذهنيا إلى عدم سرد جميع الأحداث.

الإطار المفاهيمي للدراسة:

تعتمد القراءة على أساس من الحصيلة اللفظية وعلى القدرات اللغوية التي يكتسبها التلميذ عندما يبدأ في تعلمها، وكذا على مدى نضجه من الناحيتين العقلية والجسمية، ومدى سهولتها أو صعوبتها لديه وما تحقّقه من وظيفة اجتماعية، ومن أهداف خاصة أو عامة.

ويختلف التلاميذ في قدراتهم العقلية والوجدانية، وحتى من ناحية النمو الحسي وأيضا في القدرة على التعلم لذلك يظهرون فيما بينهم اختلافا واضحا في التحصيل القرائي، كما يختلفون في نموهم اللغوي حيث توجد اختلافات واسعة بينهم في الحصيلة اللغوية. (فهيم مصطفى، 1999، ص17).

وقبل أن يصل عمر الطفل العقلي إلى ست سنوات على الأقل فإن تعليم القراءة بصورة منتظمة كما هو معروف عادة لن يكون له إلا قيمة ضئيلة، ولن يترتب عليه سوى ضياع وقت المعلم وجهده.

إن الأطفال المتخلفين عقليا يختلفون عن الأطفال العاديين في مدى تقدمهم في القراءة، فتقدمهم يكون بطيئا ويكون استعدادهم لتقبل دروس القراءة في سن زمني أكبر من الأطفال العاديين ويكون تقدمهم بسرعة أقل يعني هذا أن الطفل المتخلف عقليا في حاجة إلى قدر أكبر من التدريب ومزيد من

العناية الفردية في كل مرحلة من مراحل تعلمه القراءة. (مرسي وأبو العزائم، 1984، ص504)

فخلال عملية القراءة يوجه الطفل المتخلف عقليا إلى التعرف على أشكال الكلمات والحروف الهجائية، كما يوجه بطريقة مقصودة مباشرة إلى ملاحظة أوجه الشبه والخلاف بينهما كما في الحرفين (ت-ث، ح-ج-خ)، أيضا على وضع الحروف في أول الكلمة، في آخرها الكلمة وفي وسطها كما يجب مساعدته على أن يفرق بين الكلمات المتشابهة من حيث الشكل مثل (بيت-بنت) ومن حيث النطق والمعنى (شحاتة، 1990، ص93).

وطبقا "الكيرك" Kirk فإن الأطفال المتخلفين ذهنيا يختلفون عن الأطفال العاديين في تعلمهم للقراءة إذ أنه ليس من المتوقع بالنسبة لهم أن يبدأ تعليمهم القراءة عندما يصل عمرهم الزمني إلى ست سنوات، وحتى إذا بدأنا تعليمهم بعد ذلك فإنه من المتوقع أن تكون سرعتهم في التعلم بطيئة، وقد تثبط همته في الفصول الدراسية العادية بسبب تكرار إخفاقهم، كما أن ضعف محصولهم اللغوي يعكس تخلفهم الذهني وخلفيتهم الفقيرة.

فيحتاج هؤلاء الأطفال إلى تدريب طويل قبل أن يبدؤوا تعلم القراءة فهم من يكونون عندما ينضمون إلى الفصول الدراسية العادية أكثر تخلفا من الطفل العادي في القدرات والمهارات التي تعتبر ضرورية لكي يتعلموا القراءة وكما يقول "جيتس" Gates يجب أن تكون فترة تهيئتهم لتعلم القراءة أطول من المعتاد وأن تكون أكثر مادة حتى نحسن تهيئتهم للقراءة، وخلال تدريبات ما قبل القراءة عندما يكون العمر العقلي للطفل بين خمس وست سنوات فإنه يستطيع أن يتعلم التعرف على اسمه مكتوبا، وكذلك التعرف على عدد من الكلمات البسيطة التي تستخدم كعلامات أو إشارات. (مرسي وأبو العزائم، 1984، ص503).

لذلك فمن الضروري تعليم الأطفال المتخلفين عقليا القراءة، ليس فقط فك ترميز الكلمات المكوّنة للنص وقراءتها بطريقة سليمة وإنما يجب أن يتعدى ذلك إلى الفهم والاستيعاب الذي يتضمن فهم معنى الكلمات في نص مكتوب، والقدرة على تتبع الأحداث وتواليها ليكون بإمكان الطفل المتخلف ذهنيا التعرف على الفكرة الرئيسية التي يدور حولها النص للوصول به إلى إقامة الاستنتاج الصحيح، والتعميم على مختلف المواقف الأخرى.

هذا ما يتطلب وجود قدرات لسانية كبيرة أو عادية تسمح له بالتعبير عن أفكاره وتجسيد مدى فهمه العام للنص المقترح، وقدرته على الإلمام بجميع مجرياته مما يستدعي أيضا قدرة الطفل على تكوين جمل مترابطة ومتكاملة تضيف على سرده للنص معنى يتميز بالوضوح والتسلسل للأحداث

وليس مجرد كلمات وعبارات منعزلة.

وما يشكل صعوبة عند فهم الطفل هو اعتبار أن الكتابة عبارة عن تصور للغة المنطوقة وما هو موجود في عالمنا الحالي هو أن الطفل بإمكانه اكتشاف ما هو مكتوب في عالم توجد فيه الكتابة في كل مكان إذ بإمكانه أن يميز ويصنف ويتعرف على الكتابة عن طريق التعرف البصري فهذه الوسيلة يأخذ اللوحات الإشهارية كمرجع مثل إشارة المحلات أو ملصقات المواد الغذائية هذا ما يعني الكتابة التصويرية أو القراءة البصرية المحضة.

قد يؤدي أي تحول بسيط للموضوع إلى فشل هذا الإجراء وهنا يلجأ الطفل إلى الخطوة الفاصلة والنهائية إذ يعي الطبيعة اللغوية للكتابة، في هذه اللحظة تبرز عدة ظواهر تسمح له في البداية باستغلال معارفه المتعلقة باللغة المنطوقة ذلك بتقديم الكلمات التي سبق له معرفتها بالاعتماد على السياق وليس على تمييز التشابه بين الكلمات التي سبق له معرفتها.

على العموم فإن هذا الوعي يسمح باستغلال اللغة المنطوقة في جميع وضعيات اللغة المكتوبة ليس للاتصال بالآخرين فقط، إنما بنفسه أيضا وأن يقوم بوظيفة "اللغة الذاتية". كما يسمح الاعتماد على الطبيعة ما وراء اللسانية للغة المنطوقة أو المكتوبة بتحليل هذه الأخيرة ثم إقامة المطابقات بين المقاطع الشفوية والمقاطع المكتوبة الناتجة عن هذا التحليل (ETEVE CH, 1994, p 609).

لقد ركّز الباحثون الذين اهتموا بدراسة التعرف على الكلمات المكتوبة انطلاقا من معالجة المعلومة الكتابية على إجراءين يكون الأول مباشر ويفترض أن الشخص يستعمل تصورات كتابية للكلمة ويعطي مسارا لمعجمه الداخلي وتتوّج المعرفة بظهور الكلمة المكتوبة مع تصورها الكتابي.

في حين يركّز الإجراء الثاني على تجميع التصورات الفونولوجية للكلمة المكتوبة وتحويل الحروف أو مجموعة الحروف إلى ما يطابقها فونولوجيا ويكون هذا الإجراء عام فهو الوحيد الذي يسمح بالتعرف على الكلمات التي نصادفها لأول مرة وهي الكلمات التي لا يكون تصورها الكتابي في متناول الذاكرة، فبفضل هذه الخاصية العامة يكون التجميع الفونولوجي عنصر أساسي في تعلم القراءة.

إن الفرق الموجود بين التجميع الفونولوجي للقارئ الماهر و القارئ المبتدئ أو الضعيف أنه في الحالة الأولى يكون النشاط آلي غير إرادي، في حين أنه في الحالة الثانية يتطلب أن يوجه القارئ انتباهه نحو هذا النشاط وأن يستعمل أيضا بالمقابل جزءا مهما من قدراته المعرفية، هذا ما يدفعه إلى استعمال مصادر فك الترميز فلا يبقى له أي شيء تقريبا لفهم النص، وفي هذه الوضعية يعتبر القارئ

ضعيفا مما يعني أنه لا يفهم ما يقرأ لأن ميكانزمات التعرف على الكلمات غير فعال أو غير كافي أليا وعلى صعيد التدخل لمساعدة الطفل فان المحاولة تكون في جعل نشاط التعرف أثر أكثر آلية. (GILLET P, et Al, , p 54)

لقد بين الدور الذي أرجع إلى سيرورة التعرف على الكلمات المكتوبة أنه منطقيا من غير المعقول فهم النص دون التعرف على الأقل على جزء من الكلمات التي يحويها وأن هناك علاقة خاصة بين القراءة والتعرف على الكلمات المكتوبة بحيث أن المهارة الثانية لا يمكن أن تتم بدون الأولى وأن المهارة الأولى لا يمكنها تجاوز الثانية (GREGOIRE J, PIERART B,1997, p 107)

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما هي.

مجموعة الدراسة:

تتكون عينة البحث من عشرة أفراد، منبثقة من مجتمع أصلي، وهو فئة الأطفال المصابين بتخلف ذهني بسيط. يتميزون بـ:

- المستوى العقلي: من ذوي التأخر العقلي بسيط يتراوح معامل ذكائهم ما بين 55 و 69 حسب تقسيم "وكسلر" Wechsler وقد حصلنا على نسبة الذكاء لكل حالة بعد تطبيق اختبار WISC-R

- السن: يتراوح سنهم ما بين إحدى عشر واثني عشرة سنة.

- تدرس كل حالات هذه المجموعة في القسم الثالث من التعليم الأساسي، ففي هذا القسم يبدأ الطفل في تعلم قراءة النصوص واستخراج الأحداث، كما أنه اكتسب الحروف والأصوات الخاصة باللغة العربية.

- اللغة: تنبثق كل الحالات من وسط لساني واحد وهو اللغة العربية العامية التي قمنا باستعمالها في نفس الوقت مع اللغة المدرسية [العربية الفصحى] ليتمكن الطفل من التعبير بكل سهولة.

- أن يعرف جميع أفراد عينتنا قراءة جميع الحروف العربية بحركاتها وذلك لفك ترميز الكلمات المكونة للنص.

- أن لا يكون أفراد العينة مصابين بأي اضطرابات مصاحبة كالاضطرابات الحركية أو السمعية أو البصرية وقد تأكدنا من ذلك باطلاعنا على الملف الصحي لكل حالة،

- أن يفهموا التعليم الشفوية.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة ما يلي:

1- **اختبار WISC-R** : قصد ضبط مجموعة الدراسة قامت الباحثة أولاً بتطبيق اختبار-WISC R بغرض تحديد الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط. ويضم هذا الاختبار جانبين الأول لفظي أما الثاني فأدائي. ونظراً لعدم تقنين الجانب اللفظي فقد اكتفينا بتطبيق الجانب الأدائي منه فقط، وتتراوح مدة تطبيقه ما بين 50 إلى 70 دقيقة للاختبارات الرئيسية، ومن 10 إلى 15 دقيقة للاختبارات الاختيارية.

يتم الحصول على معامل الذكاء بحساب العلاقة بين مجموع النقاط المحصّل عليها في الإجابة عن الأسئلة وسن الطفل بالاعتماد على الدليل المصاحب للاختبار.

2- **اختبار MT86** : طبق بهدف قياس فهم القراءة حيث قمنا باختيار الاختبار المتعلق بفهم النص المكتوب المأخوذ من اختبار MT86 وهو اختبار فرعي تم تقنيه في من قبل الباحثة "زلال نصيرة". وتم اختيار هذا النص لتجنب المعرفة المسبقة به من طرف الطفل، ذلك حتى لا يكون قد تعرّف على الأحداث الواردة فيه من قبل.

النص المطبق:

"كل خير ينتهي بخير"

"صباح أمس، ونحن في مهمّة، سارق يجهل تماماً وجود طفل لا يتجاوز عمره ستة أشهر، نائم على المقعد الخلفي للسيارة، وتمت سرقة السيارة والطفل موجود في المقعد الخلفي، بعدما نزلت أم محمّد من السيارة دون توقيف المحرك متوجهة إلى البريد، عندما رجعت إلى مكانها لم تجد السيارة والطفل، فأخبرت الشرطة والإذاعة، كل سكان المدينة تجندوا للبحث عن السارق. بعد أربع ساعات وجد أحد المارة السيارة متروكة والمحرك يدور والطفل سالم. (ZELLAL N, 2000, p 157)

يحتوي هذا النص على ستة أسئلة تبدأ بسؤال عام حول مضمون القصة ثم تطرح خمسة أسئلة

توضيحية تتمثل في:

- ماذا حدث؟
 - ماذا سرق؟
 - أين ذهبت الأم؟
 - هل الشرطة هي التي وجدت الطفل؟
 - هل استغرقوا وقتا طويلا لوجود الطفل؟
 - هل أراد السارق خطف الطفل؟
- قامت الباحثة بالدراسة السيكمترية للاختبار من خلال حساب ثبات وصدق الأداة وجاءت نتائجها على النحو التالي:

جدول رقم (01): نتائج القياس السيكمتري.

معامل الارتباط	الثبات النصفي	الصدق
	0.56	0.74

يتضح من خلال الجدول المتعلق بالنتائج السيكمترية لأداة البحث أن الاختبار صادق وثابت وهذا ما يؤكد معامل الارتباط النصفي والمقدر بـ 0.56

3- شبكة التحليل: اعتمدت الباحثة في التحليل على الشبكة المقترحة من قبل الباحث " نواني حسين" وهي تضم ثلاث جوانب مختلفة. (NOUANI H., . 2000, p. 41) تتمثل في:

1- تحليل البنيات اللسانية (المستوى التعبيري LOCUTOIRE).

2- تحليل المحتوى الاتصالي (مستوى تعبيرى فعلي ILLOCUTOIRE) يحوي مايلي:

1-2- تحليل البنيات الكبرى.

2-2- تحليل البنيات الصغرى.

3- تحليل الفعالية اللغوية (ما بعد التعبيري PERLOCUTOIRE).

وفيما يلي شرح للبنيات السابقة:

1- تحليل البنيات اللسانية:

حسب الباحث "نواني حسين" فإن هذه المرحلة ليست تحليلية بحد ذاتها، حيث يتم في هذا المستوى تحليل الفعل اللغوي "ماذا يقول".

قامت الباحثة في هذا المستوى بنسخ مدونات السرد الشفوي للحالات ثم قامت بـ :

- تقطيع السرد الشفوي إلى مقاطع حسب التصنيف النحوي الدلالي التي تسمى بالوحدات الترميزية "الدنيا" أو الفقرات السردية، تكمن أهمية هذا التقطيع في كونه يطلعنا على ما يفعله المتكلم باللغة.

- ترقيم الفقرات (كل فقرة سردية).

- تصنيف هذه الفقرات في محاور كبرى أي استخراج الحقل الموضوعي، محور المقدمة، محور إدخال المحور الأساسي، العقدة، حل العقدة ومحور الخاتمة.

- أخذ كل محور على حدة واستخراج العناصر التي احتواها وتمثل في الطباع، تغيير الأوضاع والفئات.

تحليل المحتوى:

ويشمل ما يلي:

1-7- تحليل البنيات الكبرى:

يتمثل الهدف الأساسي من هذا المستوى في دراسة الموضوع، كيفية تسييره، من يدخل الموضوع، من يطوره؟ كيف تنتقل المعلومة ودلالاتها؟ كيف تتوزع؟ كيف تنتظم العبارات، وخاصة كيف تتم إقامة علاقات الوضع والتسلسل لمختلف مكونات الخطاب، فالهدف لا يتوقف عند الوضع اللفظي ولكن إلى معالجة الوظيفة الاتصالية انطلاقا من مختلف أجزاء الفعل اللغوي (NOUANI H, 2004, p 44)،

وعند تطويره لهذا المستوى اعتمد الباحث "نواني" على العناصر التي استقى مرجعيتها من أعمال الباحث "فرانسوا" François والتي تضم:

- السينات:

غالبا ما تتجمع التبادلات اللغوية على شكل نظام طبيعي مشكلة التتابع المنطقي العادي، وهي

وحدة بطبيعتها غير أحادية، غير متجانسة أو متعددة تحتوي على عناصر الاستمرارية والتغيير الموضوعي في آن واحد.

فما أكد عليه "فرانسوا" François أن مجمل الخطاب يقوم على عناصر محركة للموضوع تدل على محتوى خطابي واحد.

- الحقل الموضوعي:

يدعى أيضا بالموضوع ويتعلق بمعرفة ماذا يحمل التغيير وهو ما يجعل مختلف التبادلات متماسكة، وحتى يكون للخطاب معنى يجب أن يتوفر على وحدة في الحقل، مهما بلغ من التنوع، فسير وتطور الحقل يعتبر من العوامل الأساسية في سير الخطاب.

وتطور الخطاب حسب "لابوف" Labov يجب أن يكون مرفوقا بمواضيع ومحاور ثانوية مرتبطة بما سبقها، هذه المحاور توجد في كل سرد، وتتمثل في الافتتاح أو المقدمة، تطور الأحداث، العقدة، حل العقدة، الخاتمة، والنهاية (FAYOL M , 1985, P 683).

وتنتهي هذه المحاور جميعها لنفس الحقل الموضوعي، وفي هذه الحالة يجب دراسة تطور الأحداث من البداية إلى النهاية، مع تحليل مختلف التظاهرات الخطابية التي تأتي في الخطاب.

- محور التقديم: يتم به الدخول في السرد ويأتي ممهدا للأحداث.
- محور إدخال المحور الأساسي: يعتبر النقطة الأساسية التي من خلالها تتطور الأحداث بإدخال عنصر جديد لم يرد في المقدمة، وغير من الوضعية الأولية.
- محور العقدة: هي الوضعية التي تتأزم فيها الأحداث إلى ذروتها وتبرز المشكل في القصة.
- محور الخاتمة: تأتي بعد حل العقدة مباشرة وتعتبر الخاتمة، الوضعية النهائية للقصة.

وسنقوم بدراسة كل من الطباع، تغيير العالم، والفئات في كل المحاور السابقة التي جاء بها "لابوف" Labov.

الطباع:

هو ما نريد أن نفعله باللغة من خلال الوسائل اللسانية من توضيح، وصف، وتفسير، وتظهر الطباع من وجهة النظر اللسانية قبل كل شيء بأنواع العبارات وتسلسلها (FRANCOIS F 1993, p 112)، فتغييره يصبح أساس التوظيف في الحوار إذ يعتبر مصدرا للفعالية اللغوية.

يرى "فرانسوا" François أن الطابع ليس وحدة كبيرة فمن الممكن أن يكون تسلسل بسيط للفظتين أو طابع مدمج بطابع آخر، فهو يعني كل السلوكات اللغوية الخاصة بالشرح، الحكى، الوصف... الخ. والتي تتغير بأنواع الألفاظ والعبارات، وعناصر الربط، والتسلسل المستعملة مثل: بعد ذلك، ثم، حينئذ... والترابط في النص لا يتوقف على هذه الأدوات اللسانية، بل يتم بتتابع العبارات.

العالم: (Mondes)

حسب "فرانسوا" François من المميزات الأساسية للفضاء التعبيري هو القدرة على تغيير العالم، فتتويع العالم يرتبط بتنوع الفئات، فهو الحديث عن الشيء الحاضر الذي نرجعه إلى ما سبق وأن رأيناه، إلى ما نرغب فيه، إلى ما هو ممكن أو مستحيل، كذلك وبدون انقطاع هو المرور ممّا يحدث في البيت إلى ما يحقق في الروضة أو المدرسة وهذا ما يظهر الفعالية في الخطاب.

- الفئات:

إن الحديث عن الفئات لا يعني التحدث عن المدلول النحوي أو المعجمي ولكنه الطريقة المميزة لنفس المرجع، فحسب François لا نهتم هنا بالمعاني المجملة للفظة أي الموجودة في القواميس وإنما بطريقة تعيينها، وتحديد لها لهذا المعنى، فلا يهمننا المعنى العام لكلمة "سمكة" أو "حلوة"، وإنما الصراع الخطابي الحاصل بين المتخاطبين عندما يسمي أحدهم هذا الشيء "حلوة" ويسميه الآخر "سمكة". (NOUANI H, 2004, pp 44-46)

يوافق التنوع في العالم التنوع أيضا في الفئات فهذه الميزة ترجع لطريقة الطفل في ترميزه للمعاني والكلمات في مواقف خطابية ضمن السرد التي تظهر مدمجة ومكوّنة للسرد.

- الباتوس Pathos:

يقصد به كيفية تسيير الخطاب مع الأخذ بعين الاعتبار العلاقة التفاعلية بين المشاركين إذ يسمح بمعرفة هل الخطاب متجانس أم غير متجانس.

فهو يعني البحث في كيفية ترتيب الأحداث عبر الزمان والمكان بصورة منطقية باستعمال ألفاظ وعبارات، وكذا إدماج الأنشطة اللغوية المتنوعة الملائمة للموضوع أي المتجانسة من جهة والحفاظ على العلاقة التفاعلية من جهة أخرى، أي ترتيب أوضاع المخاطبين التي تتمثل في نوع العلاقات التي تسود بين مشاركي الحوار، كما أنها تعتبر في حالات أخرى علاقة رضا وتفاهم وانسجام.

2 - تحليل البنيات الصغرى:

يهتم هذا المستوى بتحليل تسلسل الوحدات النحوية على المستوى الداخلي للخطاب من ضمائر، روابط، ظرف الزمان... إلخ، ويهدف إلى الكشف عن الانسجام في تسلسل هذه الوحدات والذي يعد من العلامات اللسانية الواضحة التي تدل على العلاقات القاعدية التابعة لظاهرة الوضوح.

ويقصد بالانسجام مجموعة الامكانيات التي يرتب بها المتكلم النص ليعطي له وحدة، من أهم أنماط التسلسلات التي نجدها:

- التسلسلات على المستوى النحوي.

- التسلسلات على المستوى المعجمي.

• التسلسلات على المستوى النحوي:

تتمثل في:

- الروابط: لها أهمية في الانسجام ووجودها يظهر بين العبارات منها "و"، "لأجل".
- العوائد: تستعمل لاسترجاع الشخصيات والأشياء، ونظرا لطبيعة اللغة العربية فإننا غالبا ما نجدها في الضمائر المتصلة، الضمائر المنفصلة، والمستترة.
- الضمائر المتصلة: الضمير المتصل ما كان لجزء من الكلمة السابقة مثل شربت، أكلنا.
- الضمائر المنفصلة: ضمائر بارزة تعوض الاسم متكلمًا كان أو مخاطبًا، أو غائبا مثل أنا، أنت، هو.
- الضمائر المستترة: هو الضمير ما لم يكن له صورة في اللفظ، بل مقدر في الذهن مثل شرب حتى ارتوى.
- الإشارة: تعني كيف يفعل المتكلم لكي يتموضع للخطاب، للمقام والزمان الذي يتكلم فيه باستعمال العناصر الاشارية التي نجدها في أدوات التعريف "ال".
- أسماء الملكية: تحدد ملكية الأشياء الموجودة في السرد مثل "أمي"، "قلمي".
- النعوت: تحدد شكل وميزة الأشياء مثل ضيقة، واسعة... إلخ.
- ظرف الزمان والمكان: المكان مثل فوق، تحت، وراء، أما الزمان مثل أمس، غدا.

- تحليل زمن الأفعال: يعرف على أنه الكلمة التي تدل على ما يقوم به الاسم أو الفاعل أو الحالة التي يصير إليها.

• التسلسلات على المستوى المعجمي:

يرى "فرانسوا" François أن الاستمرارية لا يعبر عنها بالأدوات النحوية والروابط فقط بل يمكن أن تتحقق:

- بوجود شيء مشترك بين الرسائل المتتابعة.
- أو بتكرار مصطلح باستعمال الضمائر.
- أو بتتابع المصطلحات المتعاكسة. (أنت اذهب، أنا سأبقى (NOUANI H,2004, p 47).

كما تتحقق الاستمرارية على مستوى:

- المعنى: أي ملفوظتين تشتركان في حملهما لمعنى واحد.
- التكرار: تكرار مقطع كامل أو كلمة لعدة مرات.
- العلاقة السببية: تحقق الاستمرارية بهذه العلاقة باجتماع لفظتين بربط جملة أخرى تشرح السبب.

- تحليل الفعالية اللغوية:

تتمثل الفعالية اللغوية في خطاب السرد في قدرة الطفل على التكيف مع وضعية الخطاب، استعماله للمرجعية يعني الحديث عما هو غائب، الانتقال من موضع إلى آخر داخل الخطاب، طريقته في استعمال المعاني ليحقق الفعل أو الهدف من الخطاب أي يحقق الجانب النفعي البراغماتي هذا الأخير الذي يهتم بدراسة العلاقة بين الرموز واستعمالاتها يعني دراسة الفعل اللساني والسياقات التي تظهر فيها تجعل الاتصال كفعل وكتفاعل..(NOUANI H,2004)

فالتحليل في هذا المستوى يتم بالبحث في ما بعد اللغوي أي بالبحث عن الكيفية التي اتبعها الطفل في قيامه بالسرد، ماذا استطاع أن يفعل باللغة، وهل تمكن من الدخول في مختلف النشاطات اللغوية كالوصف، الحكى، الشرح، والتبرير... ، يعني باختصار دراسة التجانس من عدمه في استعمال الشرح في الطباع، الفئات، تغيير الأوضاع، طريقته في استعمال المعاني ليحقق الفعل أو

الهدف من الخطاب أي يحقق الجانب النفعي (البراغماتي) ومن ثم نحكم على وجود الفعالية اللغوية أو عدمها.

وقبل التطرق إلى التحليل قامت الباحثة بتحليل البنيات اللسانية وتمثلت بـ:

- تقطيع النص حسب التصنيف النحوي الدلالي والتي تسمى بوحدات الترميز الدنيا.
- ترقيم الفقرات.
- تصنيف هذه الفقرات إلى محاور كبرى بمعنى استخراج الحقل الموضوعي الذي يضم محور المقدمة، محور ادخال المحور الأساسي، محور العقدة ومحور الخاتمة.
- استخراج من كل محور العناصر التي احتواها والتي تتمثل في الطباع تغيير الأوضاع وأخيرا الفئات.

تقطيع النص وترقيم الفقرات :

- [/ صباح أمس ونحن في مهمة /] ————— (1)
- [/ سارق يجهل تماما وجودا طفل لا يتجاوز عمره ستة أشهر /] ————— (2).
- [/ نائم على المقعد الخلفي للسيارة /] ————— (3).
- [/ وتمت سرقة السيارة والطفل موجود على المقعد الخلفي /] ————— (4)
- [/ بعدما نزلت أم محمد من السيارة دون توقيف المحرك متوجهة إلى البريد /] — (5)
- [/ عندما رجعت إلى مكانا لم تجد السيارة والطفل /] ————— (6).
- [/ فأخبرت الشرطة والإذاعة كل سكان المدينة تجندوا للبحث عن الطفل /] — (7)
- [/ بعد أربع ساعات وجد أحد المارة السيارة متروكة والمحرك يدور /] — (8)
- [/ والطفل سالم /] ————— (9)

يرى كل من "كواريي" Coirier و"قاوونه" Gaonah و"باسراول" Passeraul أن مكونات النص لا تظهر منعزلة وإنما كوحدة كلية تتمثل في ثلاث مستويات وهي:

- المستوى المعرفي: الذي يضمن الوحدة المنطقية والإستنتاجية.
- المستوى المرجعي: الذي يضمن الوحدة على مستوى المحتوى أو مضمون النص.
- المستوى التفاعلي: ويضمن التبادل الخطابي (البراغماتي).

وحسب "فابر" Fabre فإن معرفة قراءة القصة هو فهم السرد إذ أن الفهم هو حل المشكل الرئيسي في النص، (FABRE M, 1999, p. 148).

ومن منطلق هذه الدراسات التي ترى أن تحليل النص يتم على كل هذه المستويات، قامت الباحثة بتحليله معرفيا، ثم بتحليله على المستويين المرجعي والتفاعلي.

تنقيط الاختبار: يتم التنقيط كما يلي:

• تمنح العلامة 1 لكل إجابة صحيحة.

• تمنح العلامة 0 لكل إجابة خاطئة.

بعد الحصول على مختلف النتائج الخاصة بكل الحالات سجلت في جداول وتحليل النتائج تم الاعتماد على طريقة النسب المئوية :

• حساب النسب المئوية للإجابات الصحيحة والخاطئة عند كل حالة.

• حساب النسب المئوية للإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة لكل سؤال.

أما فيما يخص تحليل مستويات الخطاب من خلال تطبيق الشبكة المقترحة من قبل الباحث "نواني" فقد قمنا بتطبيقها على فئة المتأخرين ذهنيا.

عرض ومناقشة نتائج الحالات في اختبارMTA86:

بعد الحصول على مختلف النتائج الخاصة بكل الحالات المكوّنة لمجموعة الدراسة في اختبار الفهم، تم حساب النسب المئوية كما يبيّنه الجدول الموالي:

الجدول 2: النسب المئوية المحصّل عليها عند كل حالة في اختبار فهم النص.

الحالات الإجابات	1ح	2ح	3ح	4ح	5ح	6ح	7ح	8ح	9ح	10ح
الصحيحة	%50	66.66%	%50	%83.33	%50	66.66%	%50	%100	%83.33	%50
الخاطئة	%50	%33.33	%50	%16.66	%50	%33.33	%50	%0	%16.66	%50

ما يلاحظ من خلال هذه النسب أن الإجابات الصحيحة مرتفعة نوعا ما وهي أكبر من الإجابات الخاطئة، حيث بلغت 65% وهو دليل على أن أغلب الحالات تمكنت من الإجابة على الأسئلة المقدمة دالة بذلك على فهمها العام للنص المقروء، حيث توصلت كل الحالات تقريبا إلى إدراك مجريات القصة، في حين بلغت نسبة الإخفاق 35% وهي نسبة تحت المتوسط مما يعني أن أغلب الحالات تمكنت من إدراك المعنى العام للنص حيث كان الخطأ في بعض الأسئلة وقد تفاوتت نسبته من حالة لأخرى ومن سؤال لأخر.

ففيما يخص السؤال الأول المتعلق بمدى فهم الحالات للقصة بوجه عام نلاحظ أن كل الحالات تقريبا ما عدا واحد توصلوا إلى الإجابة عنه إجابة صحيحة. لكنهم لم يقدموا أي تفصيل عند ذكرهم للأحداث، إذ اكتفوا بقولهم أن الحادثة تتعلق بسرقة طفل، فهم يشيرون إلى الحدث العام فقط. وهذا راجع إلى عدم قدرتهم على استرجاع الأحداث اللاحقة أو أن استرجاعهم لكل المعلومات ضعيف. إذ تتعلق المشكلة بذاكرة العمل التي تتطلب المعالجة الفورية للمعلومات، التي تمكنهم من تنشيط وبناء المجرى القصصي بسرعة مما أدى إلى نسيانهم لما قرأوه.

كما اختلفت سرعة القراءة عند الحالات بين السرعة الكبيرة والبطء الشديد، وبالتهجية رغم معرفتهم بكل الحروف هذا ما أثر على فهمهم للنص مما حال دون تركيزهم الجيد على مجريات الأحداث وتسلسلها وبالتالي الربط بين مختلف العناصر المكونة له.

فقد تعرقل السرعة الكبيرة في القراءة أو البطء الشديد الفهم ويكون السبب في عدم التمكن من الإجابة الصحيحة على الأسئلة. حيث أوضحت أن الأطفال الذين يقرؤون بالتقطيع أو جزئيا يفسدون الصورة الصوتية للكلمة، المقطع والنحو، مما يتطلب منهم عمل الذاكرة، فالكلام الشفوي المتقطع لا يسمح بإنشاء المدلول المتعرف عليه من الدال ومن إنشاء وحدات المعنى.

بصفة عامة يجب أن يكون هناك أدنى سرعة للوصول إلى الفهم، فالأطفال الذين يقرؤون بسرعة يصلون إلى الفهم المؤقت، أما الذين يقرؤون ببطء فإنهم يتوقعون في فك الترميز الذي يعطل سرعة القراءة وهنا يضطرب الفهم.

فالقراءة الجيدة أي بدون أخطاء لا تعني أن القارئ قد فهم كل ما قرأه وهذا ما يحدث في حالة فك الترميز للغة الأجنبية دون الإلمام بمعنى الكلمات، إلا أنه لا يمكن تجاهل أنه بدون وجود بعض المهارة في فك الترميز لا يمكن الدخول إلى النص وبالتالي فهمه ويقول "شوفو" Chauveau "أن تكون قارئ مفك للرمز شرط ضروري لكنه غير كافي لأن تكون قارئ يفهم".

كما ترى الباحثة أن السبب في عدم الإجابة يحتمل أن يعود إلى صعوبات في فهم الكلمات بحد ذاتها أي إلى صعوبات لسانية محضة، إذ عند طرح السؤال "ماذا تعني كلمة مارة" لم تتمكن إلا حالة واحدة من التعرف عليها وإعطاء مرادفها. إذ ترى بعض الدراسات أن المعارف اللسانية تسمح بتسيير معالجة المعلومات الآتية من النص.

قد تختلف أسباب الإخفاق في الإجابة من حالة إلى أخرى فبالإضافة إلى التأخر الذهني قد ترجع إلى عدة عوامل خاصة إما معرفية، لسانية أو حتى نفسية واجتماعية لكن رغم هذا نقول أن هذا الإخفاق له ما يفسره عند كل حالة رغم تداخل الأسباب وتعددتها.

فالحالة الأولى مثلا تعاني من الغياب التام في الربط بين العلاقات السببية وكذلك في الاستنتاج الصحيح، بالإضافة إلى صعوبات لغوية كبيرة تتمثل في عدم فهمها لمعاني بعض الكلمات المكونة للنص خاصة في كلمتي "تجدوا" و "المرارة".

تتمثل مشكلة هذه الحالة في سرعة اتجاهه إلى المعنى بدون الأخذ بعين الاعتبار المكونات الأساسية للنص هذا ما يؤدي إلى تفسيرات خاطئة فالدلالة تسبق في هذه الحالة النحو، فسلامة القراءة وعدم الوقوع في الأخطاء لم تساعد في الوصول إلى المعنى الحقيقي لأنها ركزت على فك ترميز الكلمات وليس في المعنى.

أما الحالة الثانية فأهم ما يميز إجاباتها غياب التبرير وعدم قدرتها على إقامة العلاقة بين السبب والنتيجة، وغياب مفهوم المدة، عدم قدرتها على إدراك معنى كل الكلمات أو على الأقل الكلمات الأساسية التي توضح الحدث المطلوب، وعلى استخراج الدلائل التي تساعد على فهم النص جيدا كما أنها تسمح بتكوين مجريات القصة، فبسبب التأخر الذهني لا يمكن لهؤلاء الأطفال الاستفادة من التصورات التي تمثلها الكلمات الظاهرة في فهم النص من جانب المؤشرات.

إن معرفة الطفل المصاب بالإعاقة الذهنية للعالم الخارجي محدودة هذا ما يحول دون فهمه لبعض الأحداث وبالتالي فإن فهم الجملة هو تطور متواصل تلعب فيه معرفة العالم دورا مهما.

فليس لهذه الحالات معرفة كافية بالعالم وذلك راجع إلى نقص معارفهم وتجاربهم بالإضافة إلى عدم معرفتهم بالأدوار الخاصة بكل فرد وبالأماكن المرتبطة بها، وهذا ما نجده عند بعض الحالات التي أخلطت بين دور الشرطي والسارق ودور مركز البريد والسوق وكل هذا من شأنه أن يعيق الفهم عند الكثير لعدم معرفتهم بما يدور حولهم من أحداث.

كما يفترض أن البنيات المعرفية القاعدية تسمح للفرد بتصنيف العالم والتي تتمثل فيما يمتلكه

القارئ عن لغته وعلى العالم، ومعارف اللغة تتعلق بالمهارات المختلفة التي من بينها المهارات الفونولوجية، الدلالية والمعجمية، ففيما يتعلق بالمهارات الفونولوجية نجد أن معظم الحالات وجدت صعوبة في إنتاج الكلمات حيث كانت معظم تعابير الحالات فقيرة وغير متنوعة امتازت في معظمها بكلمات بسيطة لا تتم في مجملها عن الأحداث بالتفاصيل الكاملة، كما أن توظيف الكلمات كان بسيطاً وأحياناً غير فعال حيث أن أغلب الحالات لم تتمكن من الاستنتاج فمثلاً عبارة " جالس على المقعد الخلفي" توضح أن السارق لم يرى ولم يكن يعلم بوجود الطفل فقد أخفقت في السؤال المتعلق برغبة السارق في سرقة وهي جملة تساعده على الاستنتاج والاستدلال.

كما يعاني الأطفال المتأخرين ذهنياً من عدم وجود مهارات نحوية وتركيبية كبيرة حيث وجدنا عند الحالات ضعف في تنظيم الكلمات وهذا ما ظهر جلياً في تعبيرهم.

تحليل مدونات السرد الشفوي للحالات:

1- تحليل البنيات الكبرى:

فيما يخص محور التقديم: سجلنا أن معظم الحالات لم تقم بتقديم للموضوع، حيث دخلت مباشرة في المحور الأساسي ما عدا الحالات الثانية، السادسة، والثامنة، إذ ابتدأت سرد القصة بمقدمة تختلف من حالة إلى أخرى، فقد ذكرت الحالة الثانية ذهاب الأم مع ابنها إلى البريد، في حين أن الحالة السادسة افتتحت بتقديمها بقولها بوجود الطفل مع أمه في السيارة، أما الحالة الثامنة فقد أثرت مقدمتها بذكرها لمكان وجود الأم والطفل، بالإضافة إلى مكان تواجد الطفل داخل السيارة، كما أوردت جميعها الشخصيات الرئيسية المكونة للنص المتمثلة في الأم والطفل، في حين عجزت الحالات الباقية عن تقديم افتتاحية للموضوع فلم تتطرق للشخصيات وإلى كيفية بداية الحادثة.

أما طباع محور التقديم: فأهم ما يميزه إما غياب الأفعال اللغوية عند الحالات التي لم تقم بتقديم أي تمهيد، أو عدم تنوعه عند تلك التي قامت به إذ اقتصر على الحكي، وانفردت الحالة الثامنة بإدماجها للشرح والوصف.

وفيما يتعلق بمحور تغيير الأوضاع فقد كان ضعيفاً عند أغلب الحالات بسبب عدم القيام به أو أن الحالات قامت به ضمناً وهذا عند الحالتين السادسة والثامنة.

أما الفئات: فقد ظهرت في هذا المحور عند الحالات التي قدمت تمهيداً محدوداً من حيث استعمالها للألفاظ والمعاني لكنها مناسبة من حيث التقديم ما عدا الحالة الثامنة التي نوعت في استعمال الفئات في حين أن الحالات الثانية، السادسة، استخدمت ألفاظاً ومعاني جده بسيطة لكنها واضحة، أما

الحالات الأخرى فعدم تقديمها لأي تمهيد أدى إلى غياب الألفاظ والمعاني.

وفي محور إدخال المحور الأساسي: فقد استطاعت بعض الحالات التعرف على الشخصيات الرئيسية المكونة للقصة، وقد أوردت ذلك في عبارات اتسمت في مجملها بالربط الضمني وبالبساطة، حيث تمكنت من الوصول للتعرف على كل من شخصية الأم، الطفل، والسارق وهي الشخصيات الأساسية المحتواه في النص مما أعطاه توازنا ووضوحا.

أهم ما يمكن ملاحظته في **الطباع:** أن أغلب الحالات التي قامت بإدخال المحور الأساسي اعتمدت على الحكي باستعمال عبارات بسيطة، كما مزجت الحالة الثالثة والثامنة الشرح بالوصف أما بقية الحالات لم تقم بإدخال المحور الأساسي وبالتالي فقد غاب الطباع أيضا.

فيما يتعلق ب**تغيير الأوضاع:** الخاص بمحور إدخال المحور الأساسي نلاحظ أن الحالات تمكنت من القيام ببعض التغيير وقد صرّحت معظمها به، إذ يلاحظ عند الحالة الأولى، والسابعة مثلا ذكرها لذهاب الأم وتركها لابنها في السيارة، في حين أن الحالتين الثامنة ذكرت التغيير الذي كان مصرّحا به بقولها بذهاب الأم إلى مركز البريد، أما عند الحالات المتبقية فالتغيير كان جد بسيط انحصر أساسا في ذكره ضمنا عند الحالتين الأولى والثانية حيث ذكرتا ترك الأم لابنها.

وقد تميزت فئات إدخال المحور الأساسي **الفئات** بالمحدودية من حالة إلى أخرى مع اشتراكها في الوضوح والبساطة، حيث ظهرت الألفاظ والمعاني في مجملها واضحة وبسيطة تخدم الموضوع وتشير إلى بعض أحداث القصة فعند الحالة الأولى نجد أنها استعملت ألفاظ جد محدودة وبسيطة ونفس الشيء عند الحالات الثالثة، الخامسة، السابعة، أما عند الحالات السابعة والثامنة فقد استعملتا ألفاظ ومعاني اتسمت بالتنوع.

محور العقدة: أهم ما يمكن ملاحظته أن هذه الحالات أظهرت العقدة، باستعمال عبارات بسيطة لا تتعدى أن تكون أحيانا عبارة واحدة فقط، حيث أن الحالة الأولى تعرضت لها بصفة مختصرة جدا وذكرت في عبارة واحدة وكذلك نفس الشيء عند الحالات الثانية، الثالثة، الرابعة، والخامسة، في حين أن الحالة السادسة أوردت الحادثة بنوع من التفصيل إذ ذكرت سرقة الطفل وعودة الأم وعدم إيجادها لولدها وهذا ما نجده أيضا عند الحالات السابعة والثامنة، أما الحالتين التاسعة والعاشرة فقد اكتفت بذكر العقدة أيضا دون التفصيل الجيد لكيفية سير الأحداث وتسلسلها.

وبالنسبة ل**طباع محور العقدة:** اقتصرت الحالات على ذكر عبارة أو عبارتين عند تحدثهم عن العقدة لم يحدث تنوعا في الأفعال اللغوية المستعملة عندهم حيث اكتفت معظمها بالحكي والوصف

وهذا ما وجدناه عند الحالات الأولى، الثانية، الثالثة، والعاشرة، وتجدر الإشارة هنا إلى غياب الأنواع الأخرى من الأفعال اللغوية كالشرح والتبرير.

في محور تغيير الأوضاع الخاص العقدة: لاحظت الباحثة عدم استعمال عبارات كثيرة في شرح العقدة عند أغلب الحالات ولم يحدث تغييرا كبيرا للأوضاع حيث جاء في مجمله موصّحا بمجيء السارق وسرقته للسيارة والطفل وعودة الأم، وعدم إيجادها للطفل حيث أن الحالات لم تأتي بعيارات كافية تجعلها تصرح بالتغييرات الحاصلة في العقدة.

وقد وردت الألفاظ في **فئات محور العقدة:** جد بسيطة ومحدودة أيضا لكنها مع هذا واضحة ويرجع عدم تنوعها وثرائها إلى عدم استعمال عبارات متعددة مع هذا نقول أنها تخدم الموضوع.

أما محور حل العقدة: فقد تمكنت جميع الحالات من الوصول إلى حل العقدة بذكرهم لوجود الطفل لكنها اختلفت في من وجده وكيفية وجوده، حيث توصلت الحالة الثالثة والثامنة إلى معرفة أن من وجد الطفل بقولهم أحد المارة، في حين أن الحالات الأولى، الثانية، الرابعة، الخامسة، السادسة، التاسعة والعاشرة، تعرضوا إلى إيجادهم بقولهم أن من وجده هي الأم، أما الحالة السابعة فقد أخفقت في التعرف على من وجده أيضا حيث ذكرت أن الشرطة هي من قامت بذلك ومع هذا فقد توصلت جميع الحالات إلى الحل الصحيح المتمثل في عودة الطفل إلى أمه.

أما طباع محور حل العقدة: ففي هذا المحور اعتمدت الحالات كلها على الحكي، في حين اعتمدت الحالة الرابعة، السابعة، والثامنة على الحكي الممزوج بالشرح وتوصلت الحالة الثامنة إلى ذكر المدّة المستغرقة لوجوده وهذه التفاصيل ورغم بساطتها عند الكثير من الحالات إلا أنها أضفت شيئا من التنوع في إجاباتهم.

وما يميز تغيير أوضاع محور حل العقدة: هو التغيير البسيط في الأوضاع الذي جاءت به الحالات حيث ذكرت في أغلبها بحث الأم عن ابنها ووجوده دون التفصيل الجيّد، إذ ظهر تغيير الأوضاع ضمينا عند كل الحالات، ماعدا عند الحالات الرابعة، السابعة والثامنة الذي جاء مصرحا به.

جاءت المعاني والألفاظ في **محور فئات حل العقدة:** بسيطة وواضحة عند معظم الحالات حيث لم يكن هنالك تنوع في استعمالها، إذ وردت في معظمها مألوفة وذات معاني بسيطة.

وجدت الباحثة أن محور الخاتمة: غائب تماما عند جميع الحالات وردت مدمجة في محور حل العقدة، إذ اقتصر على ذكر الحل فقط والمتمثل في إيجاد الطفل وعودته إلى أمه.

2- تحليل البنيات الصغرى: ويضم كل من التسلسلات على المستوى النحوي والتسلسلات على المستوى المعجمي:

أهم ما يلاحظ عند هذه الحالات فيما يخص النتائج المتحصّل عليها على المستوى النحوي هو أنها استعملت نفس أدوات الربط التي تمثلت أساساً في "الواو" و"الفاء" فقط في حين أن القليل منهم فقط استعمل أداة الربط "مع"، "من"، وهو ما وجدناه عند الحالة الثامنة.

أما الضمائر فقد جاءت عندهم منحصرة في الضمائر المتصلة وقد استعان البعض منهم بالضمائر المستترة، أما الضمائر المنفصلة فقد كانت غائبة تماماً عند كل الحالات ما عدا عند الحالة الثالثة، كما نسجل الغياب التام لاستعمال ظرف المكان والزمان ونفس الشيء فيما يخص أسماء الملكية، والنوعت فلم تتمكن الحالتين الثامنة والتاسعة إلا من استعمال الصفة [كبير، يدور]، الحال [جالس]. مع الاستخدام البسيط للأفعال المضارعة، وعدم وجود أي فعل أمر عند الحالات ما يفسر الصعوبات النحوية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال إذ لم يتمكنوا من إثراء سردهم باستخدام الروابط المختلفة هذه الأخيرة التي تلعب دوراً في الفهم.

وفي هذا الإطار يرى الباحث "بدرينة محمد العربي" أن الوعي بالمفاهيم المختلطة للروابط التي يواجهها القارئ في مواقف القراءة، وتوظيف الروابط المتماسكة يساعد كثيراً على فهم مضمون النص، وكلما توفر هذا الشرط ارتقت مهارة الفهم لدى القارئ.

كما يؤكد أن أفضل الضمانات في هذا المعنى أن نعرف الأهداف التعليمية التي تتمثل في اكتشاف مصادر الضمائر، استخدامها بدل الأسماء، الحصول على سوابق الضمائر، استخدام المرادفات لتجنب التكرار إلى جانب المحتوى الدلالي والتركيبية، والضمائر والصفات والأفعال التي تدل على القدرة على التنويع في العبارات والألفاظ. (بدرينة محمد العربي، 1996، ص. 257).

أما على المستوى المعجمي فالشيء البارز هو عدم قدرة كل الحالات ما عدا الحالتين السابعة والثامنة من استخدام كلمات مختلفة لكنها تحمل نفس المعنى فلم تتوصل إلى الجمع بين المفردات المتقاربة معنوياً والتي تحمل نفس الدلالة وهذا ما يفسر افتقارهم لرصيد لغوي ثري ممّا جعل البعض منهم يكرر بعض الكلمات لمرة أو لعدة مرات.

أما عن استعمال الحالات للعلاقات السببية فقد جاءت في مجملها وإن اختلفت العبارات دالة على سبب واحد يتمثل في أن ذهاب الأم وتركها لابنها في السيارة لوحده ممّا كان سبباً في سرقته، وفيما عدا ذلك لم تتمكن الحالات من استخراج العلاقات السببية الأخرى، فالضعف على هذا المستوى

أي الاستنتاج وعدم معرفة العلاقات السببية بين الأحداث والنتائج المترتبة عليها وعدم القدرة على التصور ناتج عن الضعف الذي تعاني منه الحالات خاصة على المستوى المعرفي، فغياب الاستدلال والاستنتاج الصحيح لديهم جعلهم يكتفون بذكر الأحداث البارزة فقط أما الأشياء التي تتطلب التفكير المجرد فيصعب عليهم الوصول إليها مما يؤدي إلى ضعف في استعمالهم الوصف، الشرح والتبرير والذي من شأنه أن يبرز مجريات القصة بدقة وتسلسل ووضوح وهذا يرجع إلى نقص في تكوين معارفهم وخبراتهم اليومية أو المعاشية وإلى ضعف في قدراتهم الاستدلالية من جهة واللغوية من جهة أخرى.

3- تحليل الفعالية اللغوية:

ظهرت السرود في مستوى البنيات الكبرى متسلسلة ومنطقية عند كل الحالات تقريبا، وأهم ما يميز الأحداث في جميع السرود المقدمة هو إتيان بعض الحالات للتفاصيل المهمة في النص، في حين اكتفت أخرى بالأحداث البارزة فقط، ونذكر هنا أن كل الحالات تعرفت على أغلب الشخصيات المكونة للقصة.

فيما يخص استعمال المحاور الثانوية المتعلقة بالحقل الموضوعي فأهم ما يلاحظ هو الغياب التام لمحور التقديم عند الحالة الأولى، الثالثة، الرابعة، الخامسة، السابعة، التاسعة، والعاشر حيث لم تتوصل إلى تقديم تمهيد لسردها ودخلت مباشرة في المحور الأساسي، كما أنها أدمجته أيضا في محور العقدة، لقد جاءت معظم هذه المحاور بسيطة من حيث التركيب والعبارات تحمل معاني بسيطة أيضا ومحدودة. بالإضافة إلى الغياب التام لمحور الخاتمة عند جميع الحالات، وعلى مستوى الحقل الموضوعي ورد الطباع منحصرا في الحكي مع استعمال بسيط للوصف أيضا وأحيانا للشرح، مع المزج أحيانا أخرى بين الحكي والشرح، فأغلب الحالات لم يتمكنوا من التحكم في مختلف الأفعال اللغوية.

الخاتمة:

توصلت هذه الدراسة إلى أن الأطفال المتأخرين ذهنيا تأخرا بسيطا يمكنهم الوصول إلى إدراك المعنى العام للنص، لكنهم لا يصلون إلى فهم جميع محتوياته، وإدراك الأحداث المرتبطة به، وهذا ما يجيب على الفرضية القائلة أن الطفل المتخلف ذهنيا تخلفا بسيطا يمكنه فهم المعنى العام للنص، لكن ليس بمقدوره فهم وسرد جميع الأحداث المتضمنة فيه وهذا ما يوافق نظريا ما جاء به "هوب" Hupet الذي يرى أنه عند تقديمنا للقارئ سردا ما ونطلب منه أن يسترجه فإنه غالبا ما يتذكر ما

يسمى بخلاصة السرد، أكثر من تذكره لصيغته الخاصة، فهو يخزن النقاط الأساسية منه.

قد يرجع عدم تذكرهم لجميع الأحداث إلى عدّة عوامل مرضية ولغوية أهمها ضعف الذاكرة القصيرة المدى، تشتت الانتباه، صعوبة في إدراك بعض المفاهيم الزمانية والمكانية، وإلى عدم القدرة على إقامة العلاقة بين الأحداث والربط بينها وكذلك عدم الوصول إلى الاستنتاج الصحيح.

فحسب "سعد جلال" يبدو قصور المتخلفين عقليا كذلك في القدرة على الانتباه، التركيز، والذاكرة وفي إدراك التشابه والاختلاف وغير ذلك من العلاقات، لذا كانت قدرتهم على التخيل والتفكير المنطقي قاصرة.

من بين الصعوبات التي واجهتها الحالات على الإجابة على الأسئلة والتعبير عن أفكارهم باللغة العربية الفصحى، ممّا جعلنا نطلب منهم التعبير باللغة العامية.

كما أن مستوى فك ترميز الكلمات جيّد حيث أن قراءتهم سليمة في أغلبها لكنهم لم يتمكنوا من الإجابة على بعض الأسئلة ممّا حال دون فهمهم لجميع محتويات النص وهذا ما يجيب على الفرضية القائلة أن الطفل المتخلف ذهنيا تخلفا بسيطا يستطيع فك ترميز الكلمات المكوّنة للنص لكنه لا يصل إلى فهم جميع الأحداث.

وبالتالي رغم القدرة الجيدة على فك ترميز الكلمات المكوّنة للنص، إلا أن بناء الصور الدلالية والتركيبية كان ضعيف عند أغلب الحالات، ممّا أدى إلى عدم فهمهم لجميع أحداث النص، وإلى عدم قدرتهم على تقديم الإجابات الصحيحة على بعض الأسئلة، هذا ما يجيب على فرضيتنا الجزئية الثانية القائلة أن عدم فهم مجريات النص يرجع إلى ضعف أو تأخر في اكتساب مرحلة من مراحل تعلم القراءة.

وعند هذه الحالات فإنها تعود إلى ضعف في الوصول إلى المركب الدلالي الذي يبحث في وحدات المعنى وفي المركب الفونولوجي الخاص بتخزين المفردات وبتصورها، إذ تعتبر كل من "سبرانجر" Sprenger و"كزاليس" Casalis أن المكوّن الدلالي هو أساس الفهم، والانتباه الذي يمكن أن يعبر عنه من خلال الكلام أو الأفعال، ففي هذا النظام تتميز خاصية الصور الدلالية وتبنى الترجمة التركيبية.

كما توصلت الدراسة أن الحالات تعاني من ضعف في القدرات اللسانية والمعرفية ممّا جعلها لا تستطيع التعبير عن الأحداث بصفة واضحة ومتسلسلة وهذا ما يجيب على الفرضية القائلة أن ضعف القدرات المعرفية واللسانية لا يسمح للطفل المتخلف ذهنيا بسرد جميع الأحداث بالتفصيل

والتعبير عنها.

ومنه يمكن القول أن الطفل الجزائري الذي يعاني من تخلف ذهني بسيط (حسب مجموعة الدراسة) يمتلك من القدرات المعرفية واللسانية ما يمكّنه من الوصول إلى فهم المعنى العام للنص المكتوب لكنه يحتاج إلى تطوير هذه المعارف بصفة عامة كالإستنتاج، التذكر، الإنتباه وكذلك تطوير المعارف الخاصة المرتبطة بالعالم المحيط به من خلال تنمية خبراته وتجاربه اليومية. بالإضافة إلى تحسين مستواه اللغوي بتعليمه مختلف المكوّنات الدلالية والتركيبية التي تساعده على بناء المجرى القصصي المتسم بالوضوح والإنسجام في السرد.

ولذلك فمن الضروري الاهتمام بهذه الفئة من المجتمع التي تحتاج إلى الرعاية والدعم الكاملين وتنمية قدراتهم واستغلالها، تحسينها، والعمل على الرفع من مستواهم المعرفي في هذا المجال من خلال:

- محاولة الكشف المبكر عن المتأخرين ذهنيا من ذوي التأخر البسيط.
- تكيف البرامج التعليمية وفق ما يتلاءم وقدراتهم العقلية، من خلال وضع برامج تنمي تصوراتهم الذهنية، وتنمي القدرات الإستنباطية والإستدلالية مع تطوير اللغة والتفكير.
- إثراء البرامج المتعلقة بالقراءة وذلك بأن تكون لغتها مناسبة لمستوى هؤلاء الأطفال
- تعليم الطفل المتخلف ذهنيا القراءة وفقا لما تتطلبه كل مرحلة من مراحلها وتكييفها حسب قدراته.
- تعليم المعاق ذهنيا ترتيب الأحداث، تسلسلها والأولويات التي تسمح له بتحسين الفهم عنده وذلك باستخراج الجوانب المهمة من قراءته.
- تعليمه مختلف البنيات الأساسية للغة مثل البنية المكانية والزمانية، وأيضا كيفية استعماله للروابط، وكيفية استنتاج العلاقات السببية التي تسمح بتثبيت القدرات المنطقية.

قائمة المصادر والمراجع:

- بدرينة محمد العربي (1996): التناول المعرفي كمنظم للفهم قراءة النصوص، العلاقات العائدية، مجلة الأرطفونيا، العدد 3، الجزائر.
- عبد المجيد عبد الرحيم، لطفي بركات أحمد (1966): سيكولوجية الطفل المعوق وتربيته، دراسات نفسية تربوية للأطفال غير العاديين، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

- العطوي سليمة (2005): فهم قراءة النص المكتوب عند الطفل المتخلف ذهنيا تخلفا بسيطا- السنة الثالثة من التعليم الأساسي-، مذكرة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة، في علم النفس اللغوي والمعرفي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.
- فهم مصطفى (1999): مهارات القراءة، قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية، ط1، المدارس العربية للكتاب، القاهرة، مصر.
- محمد منير مرسى، اسماعيل أبو العزائم (1984): الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- BONNET, et Al (1998) : Psychologie cognitive.
- FABRE M (1999) : Situations, problèmes et savoir scolaire, P.U.F.
- FAYOL M (1985) : L'emploi des temps verbaux dans les récit écrits, étude chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent. Bulletin de psychologie, TOME XXXVIII ,N°. 371.
- FRANCOIS F(1993) : Pratique de l'oral, dialogue, jeu et variation des figures du sens , NATHAN, France,.
- GREGOIRE J., PIERRART B (1997) : Evaluer les troubles de la lecture, les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, 1ed, De Boeck, Paris, Bruxelles.
- NOUANI H (2004) : Ebauche d'analyse du discours pathologique chez le locuteur arabophone, Langage et cognition, N° 1.
- ZELLAL Nacira (2000) : Protocole du MT Algérien, version plurilingue, Université d'Alger.