الإعاقة السّمعية مابعد اللّغوية وأثرها على تنمية الملكة اللّسانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة

Postlingual Impairment and its Impact on the Development of thepupils' Linguistic Competence

تاريخ الاستلام : 2022/06/06؛ تاريخ القبول : 2022/07/27

ملخص

في ضوء استعانة اللّسانيات التّطبيقية بمختلف العلوم لحل المشاكل اللّغوية، يهدف هذا البحث إلى إبراز أثر الإعاقة السّمعية ما بعد اللّغوية على الملكة اللّسانية و الأداء اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك بغية تجاوز الكثير من صعوبات التّعلم لدى الفئة المصابة بهذا النّوع من الإعاقة، والذي يكون في الغالب غير ظاهر، لأن المصابين به يشبهون الأشخاص الطبيعيين، خصوصا وأنّ الإصابة تكون في مرحلة متقدّمة من التّحصيل اللغوي، وضرورة إطلاع المعلمين في هذه المرحلة على المعلومات الأساسية لهذه الإعاقة و المهارات اللاّزمة للتعرّف على مظاهرها وكيفية التعامل مع المصاب، لأن إغفالها يؤدي إلى قصور في التحصيل اللغوي و المعرفي وقد يكون أحد أسباب التسرّب المدرسي المبكّر .

الكلمات المفتاحية: إعاقة سمعية؛ مابعد لغوية ؛ ملكة لسانية ؛ استتماع ؛ تحصيل لغوي.

د.عادل بلخيري

جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر.

Abstract

In the light of the use of applied linguistics in various fields to solve different linguistic issues, this research attempts to highlight the impact of Postlingual impairment on the linguistic competence and performance of the elementary school pupil in order to overcome many learning difficulties for those who have such disability. In fact, those pupils with this disability seem like normal pupils since their disorder is at an advanced phase of linguistic attainment. Therefore, instructors, at this stage, must be up-dated and informed about this disability and the skills needed to identify its characteristics and how to deal with a disabled pupil. Moreover, its negligence leads to the lack of linguistic attainment which in its turn may cause early school dropout.

Keywords: Postlingual Impairment ; Linguistic competence ; Linguistic attainment ; applied Linguistics.

Résumé

Au cours de l'utilisation de la linguistique appliquée dans divers domaines pour résoudre différents problèmes linguistiques, cette recherche mis en place de mettre en évidence l'impact de la déficience postlinguale sur les compétences linguistiques et les performances de l'élève du primaire dont l'objective est de surmonter de nombreuses difficultés d'apprentissage pour ceux qui ont un tel handicap. En fait, les élèves atteints de ce handicap semblent être des élèves normaux puisque leur trouble est à un stade avancé de la réussite linguistique. Par conséquent, les instructeurs, à ce stade, doivent être mis à jour et informés de ce handicap et des compétences nécessaires pour identifier ses caractéristiques et la façon de traiter un élève handicapé. En outre, sa négligence conduit à l'absence de compétence linguistique qui, à son tour, peut entraîner un abandon scolaire précoce.

Mots clés: Déficience postlinguale; Compétence linguistique; linguistique réussite; Linguistique appliquée.

* Corresponding author, e-mail: adel.belkhairi@umc.edu.dz

© جامعة الاخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر 2022.

مقدمة: السّمع أبو الملكات، و أي خلل يصيبه يترتّب على ذلك انعدام لاكتساب بعض الملكات أو تأخّر في تنميتها، وفي مقدّمتها الملكة اللّسانية التي تتّصل به اتّصالا مباشرا، ممّا يعرّض المصاب لصعوبات تحصيليّة شتّى ناجمة عن ضعف التواصل اللّفظيّ السّمعيّ لديه، ويزداد الأمر خطورة عندما يكون المُصاب في سنواته الأولى من مراحل تعليمه، ممّا يُصنّفه في مراتب دنيا على سلّم الفروق الفرديّة مع زملائه في القسم، خصوصا إن لم يكتشف المعلّم هذا الخلل أثناء تعامله مع التّلاميذ معتقدا أن كفاءاتهم السّمعية سواء، ما دام الجميع يعبّر و يتفاعل ولو على تفاوت نسبي في القدرة على التّعبير و التّفاعل ،ومن هنا تبرز إشكاليّة ورقتنا البحثية هذه والمتمثّلة في السّؤال : إلى أيّ مدى يمكن للخلل السّمعي ما بعد اللّغوي أن يؤثر على الملكة اللّسانية و الأداء اللّغوي، وكذا المُدركات المعرفيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وذلك سعيا منّا لإبراز هذا النّوع من الإعاقة وكشفه للمتعاملين المباشرين مع التّلاميذ لتدارك السّلبيّات النّاجمة عنه مُبكّرا ممّا يُسهّل معالجته بناء على طرق التعامل معه، وذلك في إطار استثمار الأبحاث الأرطفونيّة في حلّ المشاكل اللّغوية التي تواجهها العملية التّعليمية.

أوّلا: الحدود الأرطفونيّة للإعاقة السّمعيّة ما بعد لغويّة:

تتناول الأرطفونيا بالدّراسة العلميّة الاتّصال اللّغوي وغير اللّغوي في مختلف أشكاله العاديّة والمرضيّة، وتهدف إلى التكفّل بمشاكل الاتّصال بصفة عامّة واضطرابات الكلام واللّغة بصفة خاصّة، وهذا عند كلّ من الطّفل و الرّاشد على السّواء، كما تهتم كذلك بكيفيّة اكتساب اللّغة والعوامل المتدخّلة في ذلك، وتلعب دورا في التنبؤ والوقاية من الاضطرابات اللّغويّة[1] ومن بين الاضطرابات اللغوية التي يمكن التنبؤ بها قبل وقوعها أو تفاقمها كمشكلة تعليمية في بناء الملكة اللّسانية للتّلاميذ نجد الإعاقة السّمعيّة ما بعد اللّغويّة، والمعاق سمعيا هو " ذلك الفرد الذي أصيب جهازه السّمعي بتلف أو خلل عضوي منعه من استخدامه في الحياة العامّة بشكل طبيعي كسائر الأفراد العاديّين"[2]، وتجدر الإشارة هنا أنّ الجهاز السّمعي معرّض للإصابة قبل الولادة؛ فيُولد الفرد معاقا سمعيا، أو يُصاب في الأشهر الأولى بعد الولادة وهو ما يتسبّب للطّفل بعجز تام عن اكتساب لغة الأم، فتكون الإعاقة هنا ناجمة عن" الضّعف الحاصل في أثناء الولادة أو قبل اكتساب الطّفل للغة المحكية أي قبل نمو الكلام واللّغة عند الطّفل، وفي هذه الحالة تتأثّر قدرة الطّفل على النّطق والكلام، لأنّ الطّفل لم يسمع اللّغة المحكيّة بالشّكل المطلوب حتّى يتعلّمها، وقد يكون هذا النّوع ولاديا ومكتسبا في مرحلة عمرية مبكّرة"[3] .

إنّ هذا العجز التّام عن اكتساب اللغة، لا يؤهّل المصاب به أن يكون ضمن الصفوف العاديّة في مرحلة التّعليم الابتدائي، إذ تُنشأ لهم مدارس ومراكز خاصّة ويتعلمون لغة تواصل خاصّة في إطار ما يعرف بمناهج التّعليم في التربيّة الخاصّة، لذلك يتعيّن أنّ المقصود بالإعاقة السّمعيّة هنا هي الإعاقة السّمعية ما بعد اللّغوية.

1- مفهوم الإعاقة السّمعية ما بعد اللّغوية :

1-1 الإعاقة السّمعية :

تُعرّف الإعاقة السّمعية على أنّها " خلل في الجهاز السّمعيّ عند الفرد ممّا يحدّ من قيامه بوظائفه أو يقلّل من قدرته على سماع الأصوات ممّا يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم لديه"[4]

والشّقّ الثاني من مفهوم الإعاقة السّمعية الذي يقلّل من قدرة سماع الأصوات ولا يلغيه تماما هو الذي يولّد لنا الإعاقة السّمعية ما بعد اللّغوية.

كلا النّوعين من الإعاقة قد ينتج عن تعرّض الجهاز السمعيّ إلى خلل فتكون الإعاقة سمعية توصيلية (Conductive) بمعنى أنّها تنتج عن خلل في الأذن الخارجيّة أو الوسطى، وقد تكون عصبيّة (Sensorineural) بمعنى أنّها تنتج عن خلل في الأذن الدّاخلية أو العصب السّمعي، أو مركزيّة (Central) بمعنى أنّها تنتج عن خلل في المراكز الدّماغيّة العليا المسؤولة عن معالجة المعلومات السّمعيّة[5]، وإذا كان الخلل داخليا فإنّه في الغالب لا يمكن التّعرّف عليه إلا بظهور أعراضه، وهذا الذي يستدعي منّا إطّلاعا على مفاهيم هذه الإعاقة وبسط مراتبها و أعراضها.

2-1 الإعاقة السّمعية ما بعد اللّغوية :

هي إعاقة تصيب الطّفل " بعد أن تكون المهارات الكلاميّة واللّغوية قد ارتقت، وقد تحدث فجأة أو تدريجيا على مدى فترة زمنية طويلة، وغالبا ما يسمّى هذا النّوع بالصّمم المكتسب، وفي هذه الحالة لا يتأثّر النطق و الكلام عند الطّفل"[6]
وإنّما يتأثّر مسار تطوير الملكة اللّغويّة للّغة الأم أو عجز في اكتساب اللّغة الثّانية وقصور في المُدركات المعرفيّة.

في النّمو الطّبيعي للطّفل في مرحلته العُمرية ما بين ستة أشهر وعامه الأوّل تتطوّر مقدرته على تحديد مصادر الأصوات، كما تكون له القدرة على دمج الأصوات معا ليشكّل كلمات بسيطة، ثمّ إلى غاية عامه الثّاني يتمكّن من التّعبير عن فهمه للكلمات من خلال السّلوك المناسب وردّات فعله وتنفيذ التّعليمات البسيطة، بل تُصبح له القدرة على قول عشرين كلمة على الأقل وتقليد نبرة الكلام الذي يسمعه. ويلاحظ تطوّر هذه القدرات أكثر في السّنتين اللاّحقتين ثمّ تستمرّ بالتّطور في المراحل العُمرية التّالية بتمييز الأصوات اللّغويّة عن غيرها من الأصوات المحيطة بالفعل التّواصلي،وتُعرف هذه القدرة باسم (إدراك الشّكل- الخلفيّة **Figure-Ground Perception**)،وذلك يعني الانتباه إلى الإثارة السّمعيّة الأساسية (الشّكل) وعدم التّركيز على المثيرات السّمعية غير المهمّة (الخلفيّة)[7].

يتمّ هذا النّمو بطريقة تسلسلية : فاللّغة" تتطور طبيعيا خلال فترة قصيرة من الزمن، إذ يتطور نُطق الطّفل الطّبيعي من مرحلة المناغاة إلى مرحلة تكوين الجمل المعقّدة، في مدة لا تتعدى السّنوات الثلاثة الأولى من عمره،وقد يظهر خلل واضح في ذلك التطوّر الطّبيعي للغة إذا لم يستطع الطّفل السمع بشكل سليم"[8]

يصحب النمو الطبيعي الفسيولوجي - كما تقدم- نمو سمعي يمكّن الطّفل من تطوير مختلف ملكاته، وفي رحلة النّمو هذه قد يتعرض الطّفل لإعاقة سمعية بعد اكتسابه للّغة تعرف بالإعاقة السّمعية ما بعد اللّغويّة، و يكون لدينا هنا طفل ضعيف السّمع ليس بالأصم لمّا تكتمل بشكل كلّي ملكته اللّسانية التي تستهدفها برامج تعليم اللغة بالتنمية " تكون حاسّة السّمع لديه ضعيفة، ولكنّها وظيفية لأغراض الحياة الاعتيادية، سواء بمساعدة المعينات السّمعيّة أو بدونها، ويستطيع الشّخص ضعيف السّمع الاستجابة للكلام والمثيرات السّمعية الأخرى، ولذا فهو يشبه الشّخص السّامع أكثر ممّا يشبه الشّخص الأصم ومهاراته اللغوية والكلامية تتطور بالاعتماد على حاسّة السّمع أساسا"[9] وبالتّالي فالظاهر أنّ التّلميذ الذي يُعاني من إعاقة سمعيّة ما بعد لغويّة هو شخص عادي تتطور مهاراته ولكن بشكل ضعيف جدّا، و للتّعامل مع هذا الصّنف من التّلاميذ، وجب أولا معرفة أنّ ضعف السّمع هذا تختلف شدّته من شخص إلى آخر، ممّا يُشكّل فرقا آخر في نسبة تطوير المهارات، وذلك حسب مرتبة الإعاقة السّمعية .

2- مراتب الإعاقة السّمعية ما بعد اللغوية :

تصنّف الإعاقة السّمعية ما بعد اللّغوية تبعا لشدّة الفقدان السّمعي إلى فئات، ووحدة القياس المستعملة هي الدّيسبل (DB-Decible) لقياس شدّة الصوت وقوّته، وتشير إلى أصغر وحدة..وتعبّر عن مدى السّمع بوصفه عددا من الوحدات الصّوتية اللاّزمة لتمكين الشّخص من سماع النّغمات التقنية فوق خط القاعدة المستخدم لقياس السّمع العادي[10]، وأضعف صوت يمكن للشّخص العادي أن يسمعه يُسمى بالصّوت ذي العتبة السّمعية الصّفرية[11].

وفي الجدول أدناه التصنيف الذي أورده (هالاهانHallahan) و(كوفمانKauffman) في سنة 2003، والذي أخذت به اللجنة المختصّة لتطوير خدمات المعوّقين سمعيا في الولايات المتحدة الأمريكية، ويوّضح توزيع ذوي الصّعوبات السّمعية إلى فئات تبعا لدرجة الفقدان السّمعي وفق معايير المنظمة العالمية كما يبين العلاقة المتوقعة بين درجة الفقدان السّمعي و القدرة على فهم الكلام و إنتاجه:

درجة الفقدان	درجة الصّعوبة	الأثر المتوقع على سماع الأصوات وفهم الكلام
10- 15 ديسبل	عادية (Normal)	لا أثر للإعاقة عند هذا المستوى من الفقدان السّمعي.
16 – 25 ديسبل	بسيطة جدا (Slight)	لا يجد الفرد صعوبة في إدراك الكلام في الأماكن الهادئة، ولكن في الضّجيج يكون الكلام الخافت صعب الفهم.
26 – 40 ديسبل	بسيطة (Mild)	لا يجد الفرد صعوبة في الاتصال في المحادثات التي تتم في أماكن هادئة والمفردات المحدودة، ويكون من الصّعب سماع الكلام الخافت أو البعيد حتى لو كان المحيط الذي يتواجد به الفرد هادئا، وتشكل المناقشات الصفية تحديا بالنسبة له.
41 – 55 ديسبل	متوسطة (Moderate)	يستطيع الفرد سماع الكلام عن قرب فقط، أما في الأنشطة الجماعية كالنقاشات الصفية فهي تشكل تحديا لتواصل الفرد.
56 – 70 ديسبل	متوسطة – شديدة (Moderate-Sever)	يستطيع الفرد سماع الكلام الذي يتم بصوت مرتفع وواضح ويواجه صعوبة بالغة في متابعة وفهم الحديث الذي يتم في مواقف جماعيّة، وغالبا ما يلاحظ على كلام الفرد بأنّه ركيك مع أنّه مفهوم.
71 – 90 ديسبل	حادة (Sever)	لا يستطيع الفرد سماع الكلام إذا لم يكن بصوت مرتفع، وحتى في هذه الحالة فإنه لا يستطيع تمييز الكثير من الكلمات،كما يمكنه سماع الأصوات في محيطه مع أنها

		قد لا تفهم دائما، أما من حيث الكلام فإنّه غير مفهوم بتاتا.
91 + ديسبل	حادة جدا (Profound)	يمكن للفرد سماع الأصوات المرتفعة، لكنه لا يستطيع سماع كلام المحادثة بتاتا، وتكون وسيلة البصر أفضل طريقة للاتصال، إن حدث على كلام الفرد تطور على الإطلاق، فإنه صعب الفهم .

الجدول رقم(1): توزيع الصّعوبات السّمعية تبعا لدرجة الفقدان والصّعوبة والأثر المتوقّع على سماع الكلام وفهم الأصوات[12]

يتبيّن من خلال الجدول أنّ درجة فقدان السّمع مراتب، وبالتالي فإنّ الطّفل المُصاب قد تقترب قدرته السمعية من الشّخص الطّبيعي كلّما قلّت درجة الفقدان، فنلاحظ مثلا بداية من درجة الصّعوبة البسيطة جدا(16-25 ديسبل) أنّ الفرد لا يجد صعوبة في إدراك الكلام في الأماكن الهادئة، و لكن في الضّجيج يكون الكلام الخافت صعب الفهم، وإن كان التّلميذ من هذه الفئة فإن فرض الهدوء أثناء الحصّة الدّراسية من طرف المعلّم كفيل بأن يكون الجميع على مستوى واحد من التلقّي، وتبدأ المشكلة في التفاقم فيما إذا كان في القسم من يصنّف في الدّرجة البسيطة من الصّعوبة (26-40 ديسبل)، حيث لا يجد صعوبة في الاتصال في المحادثات التي تتم في أماكن هادئة والمفردات المحدودة، ويكون من الصّعب أن يسمع الكلام الخافت أو البعيد حتّى لو كان المحيط الذي يتواجد به هادئا، وتشكل المناقشات الصفيّة تحديا بالنسبة له، ومن هنا فإنّ التلميذ بحاجة إلى بذل مجهود إضافي حتى يتمكن من التفاعل بشكل عادي، كما يستدعي من المعلّم مثلا إجلاسه في المقاعد الأمامية وتقديم المحتوى المعرفي بصوت مرتفع، وكذلك الأمر بالنّسبة للمرحلة المتوسطة تقريبا (41-55 ديسبل) ديسبل، بعدها تنتقل المشكلة من الاستماع والفهم إلى مشكلة في الإنتاج اللّغوي إذ يلاحظ في مرحلة الصعوبة الشّديدة (56-70 ديسبل) أن التلميذ يواجه صعوبة بالغة في متابعة وفهم الحديث الذي يتم في مواقف جماعية، وغالبا ما يلاحظ على كلام الفرد بأنّه ركيك مع أنّه مفهوم. لتأتي بعدها المرحلتين الأخيرتين الحادّة و الحادّة جدا اللتين لا يمكن أن يكون معهما التّلميذ في قسم عادي بل يستدعي تكفلا خاصا ومراكز متخصصة .

ليس المقصود ممّا تقدم أن يدرك المعلم هذه الدّرجات و أن يتمكن من قياسها أو يكون متخصصا أرطفونيا،ولكنّ المقصود هو تبيان إمكانية وجود مصاب بالإعاقة السّمعية ما بعد اللّغوية في الأنشطة الصّفيّة، ففي الجدول الصّفي التفاعلي تظهر على التلميذ بعض العلامات التي تشير إلى كونه يعاني من هذا النّوع من الإعاقة أو قريب منها.

3- مظاهر الإصابة بالإعاقة السّمعية ما بعد اللّغوية :

يمكن الاستدلال على الإعاقة السّمعية لغير المتخصّصين بمؤشرات تدل هذه عليها وهي مؤشّرات تدل وجود صعوبة سمعية[13]:

- الصّعوبة في فهم التعليمات وطلب إعادتها .
- أخطاء في النطق.

- إدارة الرأس إلى جهة معينة عند الإصغاء للحديث.
- عدم اتساق نغمة الصوت.
- الميل للحديث بصوت مرتفع .
- وضع اليد حول إحدى الأذنين لتحسين القدرة على السمع .
- الحملقة في وجه المتحدث ومتابعة حركة الشفاه.
- تفضيل استخدام الإشارات أثناء الحديث.
- ظهور إفرازات صديدية من الأذن أو احمرار في الصيوان.
- ضغط الطفل على الأذن أو الشكوى من الطنين (رنين) في الأذن.

وكل هذه المظاهر يمكن ملاحظتها وتمييز من تغلب عليه هذه التصرّفات في كونه يعاني مشكلة سمعية تستدعي التركيز معه أكثر .

ثانيا: الملكة اللسانية في إطار التّعليم الابتدائي:

1- الملكة اللّسانيّة وثنائيّة الفهم و الإنتاج :

من خلال ما تقدّم يبرز لنا أهمية الفهم والإنتاج في المواقف التواصلية و التعليمية في علاقة طردية توضّح علاقة الملكة اللسانية بظروف وسياقات فهم وإنتاج الكلام .

وفي هذا السياق حدّد ابن خلدون مقوّمات الملكة اللّسانيّة بوصفها إدراكًا ذهنيًّا يتحرّر فعلًا واقعيًّا أثناء الحدث الكلاميّ، يقصد منه الكشف عن نوايا المتكلّم وأفكاره وأغراضه، فاللّغة بحدّ ذاتها عنده هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان، وقد استخلص عماد علوان من تعريف ابن خلدون: [14]

- أنّ العبارة (التّركيب) حدث كلاميّ، وانعكاس لما ينشط في ذهن المتكلّم، وما يقتضيه إدراكه؛ لإيصال أفكاره وأحاسيسه إلى المخاطبين.
- أنّ اللّغة تقسم على مرحلتين: عملية ذهنيّة إدراكيّة أوّلًا، ثمّ عملية كلاميّة نطقيّة ثانيًا، يُرَاد منهما جميعًا التّواصل والاتّصال والإفهام في بيئة إنسانيّة لغويّة معينة، فيُتَاح لمتكلّمي اللّغة الإفصاح عن مكنوناتهم للمخاطبين؛ لإتمام العملية التّواصليّة.
- أنّ اللّغة ألفاظًا وتراكيبَا هي أداة للتّعبير والتّواصل، وهذه ملكة تنتج عن مقدرة على التّكلّم، فاللّغة قائمة عند الإنسان؛ لأنّه امتلك ملكة لسانيّة توجّه عملية التّكلّم.

أما في اللّسانيّات المعاصرة نجد عند تشوسكي منجزا معرفيا يؤسس من خلاله إلى أنّ وجود الكفاية (الملكة) اللّغويّة هي من الفرضيّات الجديرة بالاهتمام في العصر الحديث التي دلّت البراهين والأدلّة المعقولة على صحّتها، وتعني أنّ هناك جزءًا ما في الذّهن مُخصّص لمعرفة اللّغة واستعمالها، وتشتمل الملكة اللّغويّة على الأقلّ على نسق معرفيّ واحد، أي: نسق يخزن المعلومات، ولا بدّ أيضًا من وجود أنساق (أنظمة) أخرى لديها القدرة على الوصول إلى هذه المعلومات، أي: الأنساق الأدائيّة، (أنساق الإنجاز)، ومن ثَمَّ يؤكد أنّ النّسق المعرفيّ للملكة اللّغويّة يُغيّر من حالته، فإنّ حالته المشتركة المحدّدة وراثيًّا لا تطابق الحالات التي يتّخذها في ظروف مختلفة؛ بسبب عمليات إنضاجيّة داخليّة، أو بسبب معطيات الواقع الخارجيّ، وهو ما يسمّى بـ(اكتساب اللّغة)[15].

2- أهميّة اللّغة في التّعليم الابتدائي[16]:

يهدف تعليم اللغة في هذه المرحلة إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلم في الميادين الأربعة وتلقي تربية سليمة توسع تصوره للزمان و المكان وللأشياء ولجسمه، وتنمي ذكاءه وأحاسيسه ومهاراته اليدوية والمادية والفنية المرتبطة باللغة، كما تمكنه من

الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، وتحضره لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم المتوسط في أحسن الظروف.

2-1 في الطّور الأوّل (طور الإيقاظ والتعليم الأولي): تكمن أهمية اكتساب اللغة في هذا الطور بصفتها كفاءة عرضية بامتياز في:

- العمل على المجانسة والتكييف لدى الأطفال اللّذين لم يستفيدوا من التربية التحضيريّة.
- توطيد التّعلّمات الأدائيّة الرّئيسة (التّعبير بشقّيه، القراءة، الكتابة).
- تعليم التّلاميذ هيكلة المكان والزّمان.
- الأخذ بيد المتعلّمين نحو الاستقلاليّة وتنمية قدراتهم على المبادرة.
- ترسيخ قيم الهويّة وتنصيب المعارف الأولى المتعلّقة بالتّراث التّاريخي والثّقافي للوطن.

2-2 في الطّور الثّاني (طور التّعمّق في التّعلّمات الأساسيّة): يشكّل التّحكّم الجيّد في التّعبير الكتابي والشّفهي، وفقهم المنطوق والمكتوب قطبا أساسيّا في تعلّمات هذه المرحلة، ويشمل هذا التّعمّق أيضا المجالات الأخرى للمواد (التّربية الرّياضيّة، التّربية العلميّة والتّكنولوجيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنية، ومبادئ اللّغة الأجنبية الأولى ...).

2-3 في الطّور الثّالث (طور التّحكّم والإتقان): إنّ تعزيز التّعلّمات الأساسيّة في اللّغة العربيّة (القراءة والكتابة، التّعبير الشّفهي والكتابي) يشكّل الهدف الرّئيسي لهذه المرحلة، فالكفاءة الختامية الدّقيقة لهذه الميادين تمكن من تقييم التّعليم الابتدائي، ومن الواجب أن يبلغ المتعلّم في نهاية هذه المرحلة درجة من التّحكّم في اللّغة يتجاوز بها الأمّيّة.

والملاحظ على نقاط الأهميّة (ضمنيا)-التي دبّجت في الوثيقة التربوية أن أي خلل سمعي له تأثيره على المهارات الآنفة الذكر ابتداء باللغوية منها ووصولا إلى المعرفية والحركية في التحصيل العلمي للتلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي بأطواره .

3- تجليّات الملكة اللّسانية في نشاط " فهم المنطوق" .

أولى واضعو المناهج في مرحلة التّعليم الابتدائي اهتماما بيّنا بالجانب الملفوظ من اللّغة وقد عُرف في اصطلاحات الجيل الثاني بـ " فهم المنطوق" ليشمل هذا المصطلح الاستماع للمنطوق وفهم معانيه ثمّ إنتاج الكلام، فلا يُراد بهذا المصطلح أن يسمع المتعلّم فقط ، بل أن يُنتج بعد ذلك، وهذا الإنتاج إمّا أن يكون تعبيرا كتابيا أو شفهيا وبالتّالي " حيث إذا أردنا التّعميم في القدرة على الأداء اللغوي استخدمنا هذا المصطلح، وكثيرا ما يميل الدّارسون إليه على هذا الأساس فهو يمثل المرحلة الوظيفية والتواصلية الإبداعيّة "[17] وفعلا لم تحصره الوثيقة المرافقة في مفهوم الاستماع فقط بل وسعته للفهم و الانتاج الشفوي و الكتابي وحتى عناصر التواصل غير اللغوية كالإماءات مثلا، حيث عرّفت الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة ميدان المنطوق بأنّه:" إلقاء نص بجهارة الصّوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابةً، بحيث يشتمل على أدلّة وبراهين تثبت صحّة الفكرة الّتي يدعو إليها المتلقّي، ويجب

أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تُنفّذ فلا يسعى إلى تحقيقها، هذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه هو الّذي يحقّق الغرض من المطلوب" . ليتأكد في كل مرة مقام السماع في تحصيل الكفيات .[18]

ثالثا: تأثر الملكة اللسانية و الأداء اللغوي بالإعاقة السّمعية ما بعد اللّغوية:

إنّ المصابين بالإعاقة السّمعية ما بعد اللغوية -و إن لم يبلغوا درجة الصّمم - معرّضون إلى اضطرابات تلحق بملكتهم اللّسانية التي قد تتوقف عن النمو باعتبار أنّهم سيعانون اضطرابا في قدرتهم على سماع الأصوات أو المفردات أو حتّى التراكيب فـ " الاستماع أساسي للنمو اللغوي، حيث من خلاله يتعلّم الطّفل العديد من المفردات اللّغوية ومعانيها و استخداماتها، ويتعرّف على أوجه الاختلاف في أصواتها وطريقة نطقها ومخارج حروفها، إلى جانب التراكيب اللّغوية المختلفة وما تحمله الكلمات و الجمل من أفكار ومفاهيم "[19] ما يشكل ثروة لغوية بالنسبة للطفل، وما تقرّه جميع المدخلات التعليمية أنّ الاستماع هو طريق اكتساب اللّغة فهما وإنتاجا، لذلك كلّما تأثّر السّمع نسبيا تأثّرت نسبة الفهم، مما يكون له انعكاساته على الإنتاج اللغوية ،" فهناك علاقة طردية واضحة بين درجة الإعاقة السّمعية من جهة، ومظاهر النّمو اللغوي من جهة أخرى"[20].
ويظهر الاضطراب بشكل جلي لدى المصابين في إنتاجهم اللّغوي مثل " اضطراب سياق الجمل والتراكيب اللّغوية، فبعض هؤلاء الأطفال يفهمون ويتكلمون الجمل القصيرة سهلة التركيب، لكنهم يجدون صعوبة في فهم الجمل المعقّدة في تركيبها النّحوي ويخلطون بين الكثير من القواعد البسيطة، مثل المبني للمجهول والضمائر و أسماء الإشارة و أدوات الاستفهام، والخلط بين المذكر والمؤنث وظروف الزمان والمكان، كما أنّهم يجدون صعوبة في ترتيب الكلمات في الجمل، وفي إدراك التراكيب اللغوية المعقدة"[21]
إذن هناك قصور واضح و إنتاج غير طبيعي للغة، وبالتالي فإن الضعف اللغوي الذي يظهر عليهم لا يجب أن يفسّر مباشرة بضعف الاجتهاد أو عدم الاهتمام بالدّراسة، أو أي تفسير آخر يستوجب معالجة بيداغوجية، أو دروسا خصوصية أو عقابا تربويا، إذ أن العجز مردّه قصور سمعي ومرض خفي.
" لحاسّة السّمع أهمية بالغة في تطور النمو اللغوي عند الأطفال فهي إحدى الدعائم الأولى التي تقوم عليها تلك المهارة، وحدوث أي خلل على مستوى السّمع يعوق النمو المعرفي ذلك لإعاقته النمو اللّغوي "[22] فلم يقتصر الأمر على قصور في النّمو اللغوي ، بل قد تعداه إلى المعرفي و حتى المهاراتي الحياتي فامتلاك "قدرات لغوية غير كاملة النمو هو بمثابة عجز حقيقي عن الاشتراك في جميع أوجه الحياة الاجتماعية وهو في الوقت نفسه أمر خطير، لأنه يؤدي بالتالي إلى تخلف تربوي، أي إنه يخلق صعوبات بالغة في الفهم والتحصيل الدراسي، فالجزء الأكبر من التعليم المدرسي يصل عن طريق اللغة حيث إنّ القدرة على التعبير عن الذات وفهم الآخرين عندما يتحدثون ومعرفة الكتابة و القراءة هي قدرات أساسية للاستفادة من التعليم الذي تقدمه المدرسة"[23] لذلك وجبت العناية بالجانب السمعي لدى التلاميذ لتنمية الكفاية اللسانية و تعلم اللغات كون" تعلم اللغة يعتبر مفتاحا من مفاتيح المعرفة الحاضرة والمستقبلية، فهي تفتح أمام الطّفل آفاقا واسعة و شاملة"[24] .

وفي الخاتمة نجمل القول أنّ المُعاق سمعيا ليس بالضّرورة أن يكون منعدم القدرة

على السّماع والكلام تماما (أصمّا أبكما)، و لا منعدم القدرة على السّماع دون الكلام (أصما)، بل قد يكون مستمعا ومتكلما غير أنّه ضعيف السّمع، أصيب جهازه السّمعي بعد اكتسابه للغة إلا أنّه بقي يعاني من نقص في نمو ملكته اللّسانية و بعض العجز في أدائه اللغوي، لذلك قد يُعامل التلميذ المصاب بالإعاقة السّمعية ما بعد اللغوية معاملة التلميذ السّليم خصوصا في الشّرح و التلقين، ممّا قد يتسبب له في مشاكل عديدة نفسية واجتماعية تؤثّر على تحصيله اللّغوي والمعرفي ، وقد تودي به إلى التسرّب المدرسي المبكّر، وقد وضّحنا بعض الأعراض الدّالّة على هذه الإصابة و أن هناك نسبا متفاوتة في درجات الاستماع و نجمل النتائج و المقترحات في النّقاط الآتية :

- الإعاقة السّمعية ما بعد اللغوية نوع من الإعاقة السّمعية قد لا تظهر بشكل ملاحظ إلا أن لها أعراضا ونتائج سلبية على الطفل في تحصيله اللغوي و المعرفي.
- تتمظهر علامات الإصابة في الممارسة اللّغوية إنتاجا وفهما في أغلب الأنشطة اللغوية وبالأخص فهم المنطوق.
- هناك علاقة طردية بين الإصابة السّمعية و الضعف اللّغوي والتحصيل الدّراسي.
- المُصاب بالإعاقة السّمعية ما بعد اللّغوية يشبه إلى حد كبير الشخص الطبيعي وهذا ما يدعو إلى التسلح بالمعارف اللسانية و الأرطفونية للكشف عنه .
- لا بد للمعلم في المرحلة الابتدائية من الاطلاع على الدراسات في هذا المجال واكتساب مهارات التعامل مع الفروق الفرديّة لاكتشاف هذا النّوع من الإعاقة مبكّرا.
- عند اكتشاف هذه الحالات لا بدّ ممن عرضها على المختصين في التّأهيل السّمعي فور اكتشافها.
- ضرورة اهتمام الباحثين بمجال العلوم البينية لإيجاد حلول للمشاكل اللغوية المستجدة .

المراجع :

1- عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق، 2000،الأردن.

2- فؤاد عيد الجوالدة ،الإعاقة السمعية، دار الثقافة، 2012،الأردن.

3- جمال خطيب ، مقدّمة في الإعاقة السّمعيّة، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2008، الأردن.

4- ليليا دحدوح ، زهير بوضرسة ،،الخدمات المقدّمة للأشخاص ذوي الإعاقة السّمعية، مجلة سوسيولوجيا، جامعة 2021،الجلفة، المجلد05، العدد02.

5- محمّد عامر الدّهمشي ،دليل الطّلبة و العاملين في التّربية الخاصّة، دار الفكر، 2007، الأردن.

6- فاروق الروسان ،سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر، 1998،الأردن.

7- سرجيو سيبيني ، تر: محمد عبد الحميدفوزي عيسى وعبد الفتاح حسن،التربية اللغوية للطفل، دار الفكر العربي، 2001،الأردن.

8- سليمان عبد الرّحمان سيد ، دت، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصّة، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

9- فتيحة عويقب ،العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة لدى المعاقين سمعيا، مجلة الرسالة للدراسات و البحوث الإنسانية،2021، جامعة تبسة، المجلد06.

10- هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، 2007،الأردن.

11- يوسف عصام نمر ،الإعاقة السّمعية دليل علمي للآباء والمربّين، دار المسيرة،2007، الأردن.

12- خالدة نيسان ، الإعاقة السّمعية من المفهوم التّأهيلي، دار أسامة،2009،الأردن.

13- نهاد صالح الهذيلي ، فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللّعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ما قبل المدرسة في عيّنة أردنية،الجامعة الأردنية، 2005، الأردن.

---

[1] ينظر: محمد حولة، الأرطفونيا، علم اضطرابات اللّغة و الكلام والصّوت،دار هومة ،2007، الجزائر، ص13.

[2] يوسف عصام نمر، الإعاقة السّمعية دليل علمي للآباء و المربّين، دار المسيرة،2007 الأردن،ص26.

[3] خالدة نيسان ، الإعاقة السّمعية من المفهوم التّأهيلي، دار أسامة،الأردن، 2009،ص14.

[4] فؤاد عيد الجوالدة ، الإعاقة السّمعية،دار الثقافة، الأردن،2006، ص31، نقلا عن القريوتي، الإعاقة السّمعية، دار ألياف،،2012، الأردن .

[5] ينظر: محمّد عامر الدّهمشي ،دليل الطّلبة و العاملين في التّربية الخاصّة،دار الفكر، 2007،الأردن، ص188 .

[6] خالدة نيسان ، 2009،مرجع سابق،ص14.

[7] ينظر: مقدّمة في الإعاقة السّمعيّة، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ص13

[8] فؤاد عيد جوالدة،الإعاقة السّمعية، دار الثقافة،2012،الأردن، ص50.

[9] محمّد عامر الدّهمشي ،دليل الطّلبة و العاملين في التّربية الخاصّة، دار الفكر، 2007، الأردن، ص189.

[10] سليمان عبد الرّحمان سيد، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصّة، مكتبة زهراء الشرق، مصر،ص76.

[11] ينظر: محمّد عامر الدّهمشي ،2007، مرجع سابق، ص188.

[12] نهاد صالح الهذيلي ،فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللّعب في تنمية التفكير الإبتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ما قبل المدرسة في عيّنة أردنية،الجامعة الأردنية، 2005،الأردن، ص 23 .

[13] ليليا دحدوح ، بوضرسة زهير،الخدمات المقدّمة للأشخاص ذوي الإعاقة السّمعية، مجلة سوسيولوجيا،جامعة الجلفة،2021، المجلد05، العدد02،ص ص 184-201،ص193.

[14] ينظر:عماد علوان حسين، الكفاية أو الملكة اللسانية بين ابن خلدون وتشومسكي، https://portal.arid.my/ar-LY/Posts

[15] ينظر: المرجع نفسه.

[16] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي 2016 ، ص05.

[17] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ط1، دار المنهاج للنشر والتوزيع، 2007، الأردن ص227.

[18] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص 06.

[19] هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، 2007،الأردن، ص57.

[20] فاروق الروسان ، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر، 1998،الأردن، ص 146 .

[21] فتيحة عويقب ،العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة لدى المعاقين سمعيا، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية،جامعة تبسة 2021،المجلد06، ص ص 91-101،ص 95 .

[22] جمال خطيب ،مقدّمة في الإعاقة السّمعيّة، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2008،الأردن، ص78.

[23] سرجيو سيبيني ،تر: محمد عبد الحميد عيسى فوزي و حسن عبد الفتاح، التربية اللغوية للطفل، دار الفكر العربي،2001،ص11.

[24] عبد الفتاح أبو معال ، ، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق، 2000، الأردن، ص08.