جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا

ترجمة الصفحات من (256ـ 305) من كتاب: (تدريس الطلاب ذوى صعوبات اللغة والتواصل)
لمؤلفه إس جي كودر

A Translation of the pages (256- 305) of the book entitled: Teaching Students with Language and Communication Disabilities
By: S. JAY KUDER

بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في الترجمة

ترجمة الباحث: حذيفة السيد حذيفة عبد الله

إشراف: د. تاج السر حسن بعشوم

2017م

الإستهلال

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى :

(وقل ربِ زدني علماً)

صدق الله العظيم

سورة طه، الآية (114)

إهداء

إلى أسرتي

إلى معلمي الأفاضل

إلى هذا الوطن المعطاء

شكر وعرفان

في البداية والنهاية الشكر لله والحمد لله رب العالمين حمداً كثيراً كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

أتقدم بجزيل شكري وإمتناني إلى كل من مد يد العون والمساعدة في إتمام هذا العمل وأخص بالشكر الدكتور/تاج السر حسن بعشوم الذي لم يبخل علىّ بعلمه قط، وذلل لي العقبات والصعوبات وكان خير سند لي بعد الله في إتمام هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر لكل أعضاء هيئة التدريس بكلية اللغات والدراسات العليا جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لما قدموه من عون في سبيل العلم والمعرفة.

كما أشكر الزملاء الأفاضل بمدرسة شهداء الحارة التاسعة الثانوية.

كما أشكر الأستاذ/ محمد عبد الباسط أحمد علي الذي قام بطباعة هذا البحث والشكر أيضاً للأستاذ/ صلاح الجزولي لقيامه بعملية التدقيق اللغوي.

مقدمة المترجم

إن للترجمة دور كبير في ربط المجتمعات وتبادل المنافع بين الدول فهي تمكننا من التواصل مع الشعوب الخارجية لتبادل الثقافات والأفكار التي عبرها نستطيع أن نرتقي إلى أسمي الغايات.

يواجه الطلاب ذوى صعوبات اللغة والتواصل عدداً من التحديات في المدرسة فهم في الواقع مثل زوار دولة غريبة لا يتحدثون لغتها. ويمكن أن يمتنعوا عن المشاركة في النقاش بسبب خوفهم من الضحك عليهم بواسطة المدرسين أو أندادهم.

يعرف الطلاب ذوى صعوبات اللغة والتواصل (بطلاب التعليم الخاص) ويصنفوا بالمعاقين تعليمياً.

إن التدريس الفعال من قبل المعلمين ومحترفوا التعليم يمكن أن يكون له الأثر الكبير في إخراج هؤلاء الأطفال إلى بر الأمان ويعتبر هذا الكتاب مفيداً للغاية ومساعداً للذين يعملون في مجال التعليم أو الذين يعملون مع الأطفال ذوى صعوبات اللغة والتواصل.

أن الباحث قد واجه الكثير من المعضلات والمشكلات التي وقفت في طريق ترجمته ولكن مع تدقيق وتقصى الحقائق ومتابعة القواميس التي قدمت دعماً ممتازاً في إيجاد المعاني المثلى لذلك أصبح الأمر ميسر. لذلك لابد من ذكر العقبات التي واجهت المترجم.

أولاً: نجد أن هذا الكتاب يحتوى على عدد من التخصصات مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية والطب والعلوم التقنية المختلفة.

ثانياً: إن هذا الكتاب يحتوى على مفردات ذات معاني عميقة.

أخيراً هذا الكتاب لم تسبق ترجمته لذلك سوف تكون له فائدة كبيرة للمعلمين ومساعدتهم للتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة.

المحتويات

الاستهلال .....أ
الإهداء.....ب
شكر وعرفان .....ج
مقدم المترجم.....د
المحتويات.....هـ
الفصل الثاني عشر.....
الفصل الثالث عشر.....
الفصل الرابع عشر.....

الفصل الثاني عشر
اللغة والتلاميذ ذوى الإعاقة العصبية الحركية والإصابة الدماغية

إن الأطفال ذوى الإعاقة العصبية الحركية والإصابة الدماغية لهم إعاقات تنتج من تطور الاضطرابات العصبية أو الإصابة الدماغية. وفي كثير من الحالات فإن إعاقتهم الطبيعية هي مشكلة أساسية يواجهونها. وعلى كل حال فإن العديد من الأفراد ذوى الاضطرابات العصبية والإعاقة الدماغية لهم صعوبات في الكلام واللغة كذلك. يتفحص هذا الفصل أثر العاهات العصبية الحركية وإصابة الدماغ على اللغة والتطور المعرفي على الأداء الأكاديمي والاجتماعي، كما يحتوى هذا القسم على الأساليب التوجيهية التي استعملت بشكل فعال مع الأطفال ذوى الإعاقة العصبية الحركية و الإصابة الدماغية.

بعد إكمال هذا القسم بإمكانك أن ندرك الأتي:.

1. تصف كيف عرفت وقسمت الإعاقات العصبية الحركية والإصابة الدماغية.
2. تصف أثر العاهات العصبية الحركية والإصابة الدماغية على النحو التالي:.
   - التطور المعرفي
   - تطور اللغة
   - الأداء التعليمي
   - التفاعل الاجتماعي
3. تفصيل ايجابيات وسلبيات تقنيات التدخل المتنوعة للأطفال ذوى العاهات العصبية الحركية والإصابة الدماغية.

الفونسو : دراسة حالة

الفونس تلميذ عمره 12 عام يعاني من شلل دماغي . عندما ولد كان يعاني من أنوكسيا أو نقص الأوكسجين لعدة دقائق في ولادة مطولة . وعلى الرغم من أن فكره غير معاق فإن مقدرات الفونسو في الحركة والكلام كانت متأثرة . فهو لا يستطيع أن يسير أو يضبط كثير من النشاطات الحركية المعتدلة، وهو يتطلب مساعدة نشاطات عناية النفس مثل ارتداء الملابس والإطعام . كانت كتابة الفونسو

بقلم الرصاص أو الحبر تنتج في شخبطات وإحباط له . كلامه مفهوم فقط للأسرة والمدرسين والآخرين الذين عرفوه لعدة شهور على الأقل.

الفونسو: استمرار دراسة الحالة

وبعد مساعدته بعناية زود الفونسو بجهاز تواصل ازديادي يسمى المتكلم الضوئي هذا الجهاز مبرمج ومزود بكلمات وعبارات متناسبة مع بيئة الفونسو المدرسية والمنزلية. هنالك لوحة مفاتيح بأزرار مثبتة على كرسي العجلة التي يجلس عليها الفونسو على القرب من جانب وجهه . يضغط الفونسو على الأزرار بيده أو برأسه لتوجيه الماسح الضوئي للمتكلم الضوئي و يختار ما يريد قوله . وبعد ذلك ينشط الصوت . وواحدة من فوائد الصوت المركب للفونسو هي مقدرته على الكلام مع أصدقائه أثناء العطلة.

وتساعد التقنية أيضاً الفونسو في عمله المدرسي وتكيفه على حاسوبه يتيح له الفرصة في التعامل مع برامج معالجة الكلمة مع أجهزة ذات المفاتيح وبسبب هذه التقنية، عندما يتبادل التلاميذ في الواجبات المكتوبة، فبإمكان الفونسو أن يفعل مثلهم.

يحضر الفونسو درساً حيث يكون هذا الدرس عاماً يشمل طلاب المستوى الثالث **والرابع المجاور** ينضموا لفصل الفونسو كل يوم للنشاطات التي تحتوى على القراءة والهجاء **والكتابة ومسرح القراءة** - وسيغادر **الفونسو** قريباً هذا الفصل ويتحول إلى حجرة دراسية موحدة للمستوى الخامس - وعلى الرغم من حماسه لهذه الفرصة ولكن الفونسو أيضاً متخوف.

إيثان: دراسة حالة:

كان إيثان يبلغ من العمر 7 أعوام عندما صدمته سيارة أثناء قيادته دراجة من دون خوذة وبعد دقائق من الحادث وصل المسعفون ووجدوا إيثان في وضع استجابة حركية بانحناء غير طبيعي ولم توجد استجابات شفهية أو فتح العين . وأظهر المسح الضوئي للأشعة المقطعية للجمجمة ورم دموي كبير تحت الحافة فوق الفصوص

الجدارية الأمامية اليسري . أخذ إيثان إلى غرفة العملية استئصال الورم الدموي وتثبيت منظم ضغط الجمجمة.

مكث إيثان في غيبوبته لمدة عشرة أسابيع وبدأ بعد ذالك الاستجابة لأمر: حرك يدك بواسطة يدك اليسري و كذلك تابع الأشياء المثبتة في موقع بصره، ولكنه لم يتحدث ، تم تحويله إلى خدمة إعادة التأهيل العصبي حيث تلقى معالجة طبيعية ومهنية ومقومة للنطق . وشيئا فشيئاً وبمرور 12 أسبوع تحسنت تحكم حركته على الرغم من وجود شناج على الجانب الأيسر من جسده . بدأ يسير بدعامة رجل وكان بإمكانه القيام بنشاطات العناية الذاتية بشكل مستقل، بقى التواصل مشكلة رئيسية إلى أن كل الصعوبات الشفهية والإدراكية كانتا واضحتين.أظهر الاختبار المعرفي مشاكل متواصلة ونتائج على الاختبارين الشفهي والأداء فشل على مستوى انحرافي تحت الدرجة المحددة.

تم تخريج إيثان وإلحاقه في برنامج إعادة تأهيل المريض الخارجي حيث تلقى معالجة طبيعية ومهنية أسبوعية ومعالجة لتقويم النطق ثلاث مرات في الأسبوع . وبعد مرور ثلاثة أشهر عاد إلى المدرسة ودخل حجرة حوت معاقي التواصل الذاتي بدأت بمعالجة إضافية بدنية ومهنية وبعناية عام واحد تحسنت مهارته التعبيرية والإدراكية في اللغة بشكل كبير تضمنت خطته للتعليم الفردي (IEP) للعام الدراسي القادم تحديد مستوى مستمر في خبرته لإعاقة التواصل، باحتواء في الفصل الثالث لـ 20% من اليوم ومواصلة المعالجات البدنية والمهنية.

يواجه الأطفال ذوى الإعاقة الحركية المسببة بواسطة الخلل الوظيفي للدماغ عدداً من التحديات الخطيرة، تكون صعوباتهم الأساسية في مناطق النمو الحركي والحركة ولكن يمكن أن يكون لديهم عدد من الإعاقات الأخرى متضمنة صعوبات الكلام /أو اللغة، المشاكل العاطفية والاجتماعية، إعاقات في تطور تعلم القراءة والكتابة، وحتى مؤخراً نتجت هذه المشاكل غالباً في العزلة الاجتماعية وقللت الفرص لخبرات الحياة بشكل كبير . وعلى كل حال، فإن مع بعض التقنيات الحديثة وبعض المواقف نحو الأفراد ذوى التغيرات البدنية، فإن التركيز اليوم يكون على احتواء هؤلاء الأشخاص في مجتمع إلى مدى كبير أصبح من الممكن و من المحتمل أن عدداً متزايد من

الأطفال ذوى الإعاقة العصبية الحركية يوجد كلا من فصول تعليم منتظمة وخاصة . تأتي الحوجة بتوقعات شديدة واحتواء أكبر لتعزيز مهارات اللغة والتواصل.

الشلل الدماغي:

الشلل الدماغي عبارة عن أسم يعطى لنوع من الاضطرابات التي تسبب أذى دماغي مبكر في الحياة تسبب هذه الاضطرابات صعوبات مع الحركة والأوضاع الجسمانية بالإضافة إلى تنوع من المشاكل الأخرى بما في ذلك تأخرات معرفية واضطرابات في الكلام واللغة، وكثيراً ما يحدث هذا الأذى أثناء عملية الولادة ولكن من الممكن أن يُسبب بواسطة صدمة أثناء النمو قبل الولادة أو بإصابة دماغية أثناء الطفولة المبكرة . الشلل الدماغي هو اضطراب غير متقدم وذلك أن الأذى في الدماغ لا يزداد سوءاً عبر الزمن . وعلى كل حال فإن المشاكل الحركية المرتبطة يمكن أن تسوء لو تُركت من غير معالجة. وحتى مؤخراً لم يوجد هنالك تعريف طبي واسع عن الشلل الدماغي وعلى الرغم من ذلك فقد اقترحت مجموعة متعددة التخصصات والتعريفات التالية:.

يصف الشلل الدماغي (CP) مجموعة من اضطرابات نمو الحركة والموقف، مسببا حدا للنشاطات التي توصف بأنها اضطرابات غير تقدمية ظهرت في دماغ الجنين أو الرضيع الذي ينمو . وتصيب الاضطرابات الحركية في الشلل الدماغي (اضطرابات الإحساس والمعرفة والتواصل والفهم أو السلوك أو اضطربات التحكم (باكس وآخرون، 2005).

يُصاب تقريباً حوالي 10,000 طفل بشلل دماغي كل عام وبقيت حادثة الشلل الدماغي في الولايات المتحدة وأوربا الغربية لـ 30 عام . اليوم هنالك حوالي 800,000 شخص مصاب بشلل دماغي يعيشون في الولايات المتحدة (المعهد القومي للاضطرابات العصبية والسكتة الدماغية (2006), (ININDS).

يشمل قانون التعليم للأفراد ذوى الإعاقة (IDEA) الأطفال مصابي الشلل الدماغي في طبقة فئات كبيرة للمعاقين تدعى عاهات العظام وهذه الاضطرابات تعرف بما يلي:

العاهة العظمية : تعني عاهة عظمية شديدة التي تؤثر سلباً على أداء الطفل التعليمي . يحتوى المصطلح على العاهات التي تسبب بواسطة الشذوذ الخلقي مثلاً

(القدم المصابة، غياب عضو ما... الخ). والعاهات المسببة بواسطة الأمراض/ مثل : شلل الأطفال، الشلل العظمي ... الخ) وعاهات من مسببات أخرى مثل(الشلل الدماغي، بتر، كسر أو حروقات تسبب التقلصات).

أنواع الشلل الدماغي:

يمكن تقسيم الشلل الدماغي إلى نماذج فرعية متعددة وفقاً لمبدأين نموذج اضطراب حركة وتأثير جزء من الجسد ، خمسة نماذج من اضطرابات الحركة تعرف عليها بشكل عام. تتميز الهايبرتونيا (الشلل التشنجي) بقيود كبيرة في نطاق حركة الفرد، يزداد التوتر العضلي وتتكمش العضلات ويمكن أن تكون الحركة بطيئة ومتشنجة، ويمكن أن تتطور مشاكل كبيرة مع الوضع الجسماني في هذا النموذج من الشلل الدماغي . في الشلل الدماغي المنكوع (خارج السبيل الهرمي) ليس للإطراف حركات لا إرادية . ويمكن أن يفقدوا تحكم الرأس ، تفقد أذرعهم وأرجلهم التحكم عندما يحاولون الحركة أو لديهم حركات تكوين (كنعي رقصي) . ولدى الأفراد مصابي الشلل الدماغي الرنحي صعوبات في التوازن عندما يصل إلى هدفهم فهم يقفزون بشدة . وصف بلك في عام (1982) الأطفال ذوى الشلل الدماغي الرنحي بأنهم مثل سفينة دور في بحر بقدمين وساقين متباعدين وفي شكل نسبي، التصلب هو شكل متطرف من الشاج يكون فيه انكماش في وقت واحد لمجموعة من العضلات . الترنح والتصلب عبارة عن اضطرابات نادرة نسبياً . وكثيراً ما تعرف نماذج عديدة من اضطرابات الحركة في شخص بمفرده . وهذه تعرف بالشلل الدماغي المختلط (عقلي 1991) أنظر الجدول(12–1).

إنه من الممكن أن تكون أعاقات أخرى من العاهات الحركية مرتبطة بالشلل الدماغي. فأكثر من ثلثي الأفراد مصابي الشلل الدماغي يعانون من الضعف الذهني. وعلى كل حال من الصعب جداً اختبار مصابي الشلل الدماغي. فإنه من الممكن أن تكون الإعاقات الفكرية مقدرة بصورة كبيرة في هذه الفئة. وكثير من الأطفال مصابي الشلل الدماغي لديهم صرع وربما تحدث اضطرابات متعلقة أخرى ممكن أن تظهر في بعض الأطفال لمصابي الشلل الدماغي على النمو والتطور المتأخر، وإعاقات بصرية وإعاقات سمعية.

جدول أنواع الشلل الدماغي: Table (12-1)

نماذج متفرعة	الخاصة
هايبرتونيا (الشلل التشنجي)	عضلات منكمشة
المكنوع (خارج السبيل الهرمي)	الحركة بطيئة ومتشنجة عدم تحكم الرأس عدم تحكم الأذرع والأرجل حركات تلوى (كنعي رقصي)
الرنحي	صعوبات في التوازن عندما يصلوا إلى هدفهم يقفزون)
التصلب	انكماش فوري لكل المجموعات العضلية . شكل شاذ
المختلط	ربط نموذجين أو أكثر

عاهات الكلام واللغة:

إن الأطفال مصابي الشلل الدماغي لديهم صعوبات بالغة في الكلام واللغة. ونظراً لأن إنتاج الكلام يتضمن التحكم الدقيق وتنظيم تباين المجموعات العضلية فإن ليس من المدهش أن عاهة الكلام عامة جداً وسط الأطفال ذوى عاهات الشلل الدماغي . وجدت دراسة واسعة النطاق أن 58 % من الأطفال مصابي الشلل الدماغي تأثروا بصعوبات في التواصل (باكس وتايديمان و فلود مارك) عام 2006) وقررت دراسات عن أطفال في سن المدرسة لهم إصابات شلل دماغي أن حوالي 40% منهم توجد صعوبة في فهمهم (كيسين 2002) أن صعوبة الكلام لدى الأطفال مصابي الشلل الدماغي مختلفة وعميقة للغاية، إلى مدى كبير، على الطبيعة المحدودة من عدم المقدرة الجسدية وأن الأطفال ذوى الشلل الدماغي يمكن أن يكون لديهم صعوبات في إنتاج الكلام في منطقة واحدة أو أكثر بما في ذلك التنفس (أم تنفس سريع ووسطي) والنطق وانسياب هوائي غير كافي وخشنة مغطية ووضوح

القول (أونس وميتيى وهاس (2007) . إن وضوح القول كثيراً ما يتأثر بسبب الصعوبة في تحكم اللسان والشفتان والفم.

وبالإضافة إلى صعوبات إنتاج الكلام، ويمكن أن تكون الاختلافات في النمو المبكر أثرا على اللغة. درس هانزيلك في عام 1990 بين الرضع مصابي الشلل الدماغي بأعمار ما بين 8 . 32 شهر وأمهاتهم اقترحن إن الأطفال هم أكثر خضوعاً وأكثر استجابة من الرضع الذين ينمون بشكل نموذجي وعلى الرغم من أن هذا ربما يبدو غير متواصلاً، إلا إنه يفسر بعدم الحركة التطوعية بواسطة الأطفال الرضع المصابين بالشلل الدماغي . وكان الخضوع أساسا استجابة للتعامل بمهارة من أمهاتهم . وجدت أمهات الأطفال مصابي الشلل الدماغي يتفاعلن بشكل متذبذب مع أطفالهم الرضع أكثر من أمهات الأطفال الرضع الذين ينمون بشكل مثالي . وهذا التفاعل كان جسدي وتواصلي . وعلى كل حال فقد قل انشغال الأمهات الأطفال مصابي الشلل الدماغي بالتفاعل وجهاً لوجه مع أطفالهم وأبدو مبادرة أقل في التفاعل معهم كثيراً. ويمكن أن تضع هذه الخبرات المبكرة للطفل الصغير المصاب بالشلل الدماغي على خطورة لتأخيرات اللغة المبكرة.

ما هو أثر اضطرابات الكلام والخبرات المبكرة على تطور فهم الحديث واللغة في الأشخاص مصابي الشلل الدماغي؟ طرح هذا السؤال بواسطة بيشوب وبراون عام 1990. وفي سلسلة من الدراسات، تفحصوا مقدرة 48 فرداً يعانون من الشلل الدماغي أن يميزوا الأصوات ويفهموا اللغة. وأوضحت نصف عينتهم صعوبات إنتاج كلام خطيرة . وجد الباحثون أن مجموعة العاهات الكلامية لديهم صعوبة واضحة مع تميز وحدة صوتية التي لم تشكل كلمات واضحة بينما أداء أفضل عندما استعملت كلمات حقيقية . أدت مجموعة عاهات الكلام أداء ضعيفاً على اختبار المفردة (تقليدية حسية) . وعلى كل حال لا يوجد فرد بين المجموعتين في عملية تطور تركيب الجمل وبعد أجراء اختبار أكثر توصل الباحثون إلى خاتمة أن الأفراد مصابي الشلل الدماغي وعاهات الكلام لديهم صعوبة شديد في حفظ أوتار أصوات عديمة المعنى في الذاكرة . ويقترح الباحثون أن هذه المشكلة ربما نتيجة افتقار السانحة لاستخدام أصوات اللغة المتحدثة . ويبدو إنها ليست مشكلة كبيرة، ولكن يشير

بيشون وزملائه إلى إنها العملية التي يستعملها الأطفال عندما يتعلمون كلمات جديدة.

أولاً: الأوتار الصوتية هذه لا معنى لها– فقد تصبح الكلمات ذات المعنى– صعبة في حفظ الأصوات في الذاكرة يمكن أن يبطئ اكتساب المفردة.

ومن ناحية أخرى فقد أشارت نتائج البحث التي قررها بيشون والزملاء في عام 1990 أيضاً إنه بدلاً من الفرص المحددة لاستعمال اللغة، يمكن أن يطور الأفراد مصابي الشلل الدماغي الذين لديهم عاهات كلام كبيرة والأوجه البنائية للغة (مثلاً بناء الجمل) كثيراً كالأشخاص الآخرين وتقترح هذا أن اللغة يمكن أن تكون سليمة لهؤلاء الأفراد . وحتى الآن فإن كثير من أداء لم يكن الأكثر، يبدو لنا أن الأطفال مصابي الشلل الدماغي يتأخرون وراء أقرانهم غير المعاقين في تطور اللغة . وهنالك أسباب عدة كما يمكن أن يظهر هذا بشكل كبير فإن الشلل الدماغي كثيراً ما يرتبط بإعاقات أخرى.وليس غريباً أن نجد أطفالاً أُصيبوا بالشلل الدماغي هم أيضاً لهم مشاكل سمع أو بصر أو أيضاً مشاكل فكرية ونعلم أن كل هذه الحالات تؤثر سلباً على اللغة.

تفحص ريدموند وجو نستون في عام 2001 المهارات الصرفية للأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 11 – 15 عام لديهم عاهات كلامية وجسدية شديدة، ثلاثة منهم مصابين بالشلل الدماغي سئل المشاركون في دراستهم أن يتحكموا إذا ما كانت جمل الاختيار صحيحة وعلى الرغم من أن الأطفال كان لديهم بعض الصعوبات في التعرف على أخطأ صيغ الماضي _ كان هنالك عموماً فرقاً بسيط بين هؤلاء الأطفال والذين يتصورون بشكل مثالي وتدعم هذه التقصيات وجهة النظر التي تكون فيها اللغة التقليدية سليمة بشكل نسبي للأطفال مصابي الشلل الدماغي.

وبالإضافة إلى وضوح صعوبتهم إنتاج اللغة المتحدثة فقد يبدو للتلاميذ مصابي الشلل الدماغي أحياناً أن يكون لديهم صعوبات لغة كبيرة بسبب الطرق التي يقومون بها. تطلب كثير من الاختبارات من الأطفال أن يقوموا بأداء حركي _ مثلاً (اختيار بيودي لمفردة الصورة) يتطلب استجابة تصويب لأمر شفهي تطلب اختبارات أخرى من الوالدين مقدمي الرعاية ليقيموا الأداء الملحوظ من الطفل.

وبالطبع فقد لا تخبر هذه أنماط الإجراءات عن فهم اللغة شيئاً، قرر كولي و غولنيكون وهرش باسك غوردون في عام (1989م) على إجراء لتطور تقييم بدقة مهارات اللغة لدى الأطفال ذوى الاضطرابات الحركية، عُرض على الأطفال صورتين مختلفتين على شاشات بشكل فوري ككلمة هدف للتحدث_ وسجل مراقب أي شاشة نظر إليها الطفل بالاستجابة لكلمة بواسطة التعرف على تركيز عين الطفل _ أقترحت النتائج أن الأطفال ذوى عاهات الحركة بدأت مقدرتهم الاستجابة لهذا النوع من الاختبار _ هذا النوع من الإجراء يمكن أن يمكن الباحثين أن يقيموا بدقة أكثر تطور اللغة لدى الأطفال ذوى الاضطرابات الحركية.

وإذا سلمنا الأمر عن التنوعية في التطور الجسدي والمعرفي في لدي الأفراد ذوى الشلل الدماغي والصعوبات في اختيار الأطفال ذوى الاضطرابات الحركية فإنه ليس من المدهش أن هناك خللاً ما عن مهارات اللغة لدى هذه الفئة من الناس، ويقترح بحثاً ذُكر مسبقاً أن كثير من الأشخاص مصابي الشلل الدماغي يعانون من تأخرات كبيرة في اللغة، ولكن لبعضهم، فإن اللغة سليمة وما لم يكن هنالك ضرراً دماغي محدد في مناطق الدماغي التي تعالج اللغة، فإن هناك حلاً لتوقع أن كثير من الأطفال مصابي الشلل الدماغ سيكون لديهم السانحة لتطوير اللغة التقليدية الاستقبالية.

تطوير القراءة والكتابة لدي الأفراد ذوى الشلل الدماغي:

كثيراً ما يعاني التلاميذ مصابي الشلل الدماغي من صعوبة شديدة في تطوير مهارات معرفة القراءة والكتابة_ وفي الحقيقة وُجد تطور معرفة القراءة والكتابة لديهم تأخر وراء مهاراتهم اللغوية والتطور المعرفي _ ولقد أُقترح أن العوامل مثل خبرات محو الأمية المنزلية المبكرة والمناهج الدراسية التي تركز كثيراً على التطور البدني من معرفة القراءة والكتابة والقيود البدنية المرتبطة بإعاقة الطفل ويمكن أن تشارك في صعوبات معرفة القراءة والكتابة للأطفال مصابي الشلل الدماغي (سميث 2001م).

إضافتاً إلى هذه العوامل فقد تحققت دراسات متعددة في مهارات المعالجة الصوتية لدى الأطفال مصابي الشلل الدماغي وكما رأينا يبدو لنا المقدرات الصوتية

أن تكون عاملاً خطيراً في نجاح القراءة_ ونظراً لأن الأطفال مصابي الشلل الدماغي لديهم صعوبة كبيرة في لفظ الأصوات الإنجليزية فلن يكون مدهش أن نجد لديهم بعض المشاكل معالجة الصوت _ وعلى الرغم من الكثير من الدراسات لم تجد تدريبات كبيرة في المعالجة الصوتية وسط الأطفال مصابي الشلل الدماغي فإنه يتضح جيداً أن يكون لديهم صعوبة في تطبيق معرفتهم لنظام الصوت لمهام القراءة والهجاء (ساندبيرغ 2001).

يواجه التلاميذ مصابي الشلل الدماغي تحديات كبيرة بشكل واضح لتطويرهم لمهارات معرفة القراءة والكتابة، وبعض هذه التحديات ربما تكون نتيجة فقدان السانحة، وبعضها ربما يكون نتيجة الاختلافات في معالجة اللغة التي تؤثر على تطور مهارات القراءة والكتابة، وليست هنالك معلومات كافية ليجيب خواتم ثابتة . على كل حال، فبإمكان المدرسون المساعدة في تطور مهارات محو الأمية بما في ذلك الاستماع إلى نص.

اضطرابات عصبية حركية أخرى:-

هنالك اضطرابات عصبية حركية أخرى كالسنسنة المشقوقة والضمور العضلي يمكن أيضاً أن تؤثر على اكتساب اللغة والتطور . ترجع السنسنة المشوقة(Spina bifida) إلى مجموعة من الحالات فيها جزء من النخاع ألشوكي ليس محاطاً بشكل كامل بواسطة الفقرات في العمود الفقري. وفي بعض الحالات يزيد جزء من النخاع ألشوكي في أكثر أشكال الاضطرابات خطورة (Myelomeningocele) هي عاهة نخاعية سحائية تكمن في النخاع ألشوكي ويمكن أن تسبب إصابات حسية وحركية. علاوة على ذلك هنالك حوالي80% من الحالات تراكم سائلاً في الدماغ مسبباً الحالة التي تعرف بالاستسقاء الدماغي (hydrocephalus) وإذا لم تعالج هذه الحالة سريعاً فإن الاستسقاء الدماغي باستطاعته أن يسبب تخلفاً عقلياً ويمكن للجراحة تصحيح شذوذ النخاع الشوكي في السنسنة المشوقة ولكن تبقى بعض الإعاقات الحسية والحركية (بيغي1991).

يعتبر الضمور العضلي (Muscular dystrophy) اضطراباً متقدماً ينتج ضعفاً في العضلات وبمرور الزمن تتلف العضلات ويصبح الأطفال غير قادرين

على السير والكلام وهناك أشكال متعددة من الضمور العضلي الأكثر شيوعاً هو نمط دوشين (Duchenne) الذي يصيب حوالي1 من 3,500 الأطفال منهم ذكور ويبدأ في فترة الطفولة المبكرة ويمكن أن يعاني الأطفال من مشاكل في التوازن وصعود المدرجات وفي النهاية يفقدون مقدرة السير والجلوس عندما ينتشر ضعف العضلات وتدهورها، ويعيش أطفال الضمور العضلي غالياً في فترة المراهقة أو سن البلوغ (بيغي 1991).

إن العاهات في اللغة والتواصل بالإضافة إلى المشاكل الحركية بالغة الخطورة ترتبط أيضاً بالسنسنة المشوقة والضمور العضلي فمثلاً الأطفال المصابون بالسنسنة المشوقة والاستسقاء فقد قُرر عنهم بشكل متردد أن لديهم مشاكل مع استخدام الدلالات واستخدام اللغة وواحدة من هذه الأمثلة ظاهرة الثرثرة المخلوطة) وكما قرر عنها تيو (Twe) في عام 1979 فإن هذه الصعوبة في **(ص.8)** دراسة استعمال اللغة تتصف بالحوارات الهذلية التي تبغي مرحلة سطحية. ومن ناحية أخرى وجدت الدراسات بشكل عام التطور البنائي لجمل سليمة بشكل نسبي. وهاجم كل من بايرن وابيدتو وبر وكس في عام 1990 بعض المعتقدات التي استمرت طويلاً عن إعاقات اللغة لدى الأطفال مصابي السنسنة المشوقة والاستسقاء الدماغي وأشاروا إلى أن في كثير من الدراسات الثابتة أن الأطفال مصابي السنسنة المشوقة والاستسقاء الدماغي أنهم يعانون أيضا من التخلف العقلي، لذلك كان من المستحيل أن تحدد إذا ما كان أوجه قصور اللغة عند هي نتيجة السنسنة المشوقة أو الاستسقاء الدماغي و التخلق العقلي وتفحصوا اللغة عند 7 أطفال مصابي بالسنسنة المشوقة والاستقاء الدماغي والتخلف العقلي الذين لديهم نتائج اختبار الذكاء في المدى الطبيعي وقارنوهم مع أطفال غير معاقين من نفس مستوى العمر والزمن وجدوا اختلافات قليلة بين مجموعات الأطفال في استخدام اللغة . ختم بايرن والزملاء أن أوجه قصور اللغة التي قرروا عنها مسبقاً في فئة مصابي السنسنة المشوقة والاستسقاء الدماغي تكون من المحتمل نتيجة التخلف العقلي وليس السنسنة المشوقة والاستقاء الدماغي، لذلك يجب على المدرسين ومحترفي جديرين من حول هذه الحالات القفز إلى خواتيم فيما يتعلق بالذكاء أو مقدرات اللغة لدى الأطفال

مصابي السنسنة المشوقة والاستسقاء الدماغي ومع إجراءات جراحية جديدة وتدخل مبكر باستطاعته كثير من هؤلاء الأطفال أن يودوا أداء طبيعياً.

يمكن أن تتأثر اللغة والمقدرات المعرفية بواسطة الضمور العقلي وبشكل نموذجي، وجد الباحثون أن الذكاء المقاس يكون في الأطفال مصابي الضمور العقلي ومع مهارات لغة متدنية بشكل خاص في الأطفال الصغار (كارغان وزيلويغر 1978) إن متوسط نتائج اختبار الذكاء التي قرر عنها دورمان وهيرلي ودفيغون لحوالي 87، بنتائج أكثر انخفاضاً من الأداء– وفي تحليل أكثر تركيز لـ 15 حالة حدد كل من دورمان والزملاء أن الأطفال مصابي الضمور العقلي الروشيني يمكن أن يظهروا تناقصاً واسعاً في مقدراتهم. وجدوا أن لدى 6 من الـ 15 طفل انخفاض ذكاء مقاس شديد ومشاكل كبيرة في القراءة والكتابة والهجاء ويؤدون ما يشبه كثيراً الأطفال متأثري القراءة والأطفال الأخر ون كانوا لديهم مستويات أداء مشابه للأطفال غير المعاقين،إن نتيجة هذا البحث هي الضمور العقلي الروشيني يمكن أن يطرح نفسه في عدة طرق في بعض حالات اللغة المبنية على أساس القدرات تتأثر بشكل كبير ولكن في حالات أخرى، تبقى سليمة بمرور الوقت، على كل حال، لدى كثير من الأطفال المصابون باضطرابات صوتية متزنة في التواصل بسبب تدهور العضلات المختصة بإنتاج الكلام.

الصرع : هو عبارة عن اضطراب عصبي أخر يؤثر على الحركة ، الصرع هو حالة تقرر اضطرابات سريعة الزوال تسمى نوبات في الأداء الكهربائي للدماغ. لهذا الاضطراب عدد من الأسباب بما في ذلك المرض وأذى الدماغ ونمو دماغ مختل وعلى كل حال في معظم الحالات، لا يمكن التعرف على سبب معين.تنقسم اضطرابات النوبة عموماُ إلى نموذجين :

معممة وجزئية ، النوبات المعممة تؤثر على كل من نصفي الدماغ بينما توثر النوبات الجزئية تؤثر على جانب واحد، في معظم الحالات يمكن أن يسبب الصرع اضطراب في التفكير واللغة فمثلاً تفحص كابلان والزملاء في عام 2002 مهارات التواصل الاجتماعية لدى أطفال مصابي نوبات معقدة وجزئية (نموذج نوبة يمكن أن لا يفقد الشخص الوعي ولكن لا يستطيع التفاعل مع الآخرين).

أطفال مصابين وغير مصابين بالصرع المعمم، وجدوا أن الأطفال مصابي (CPS) الصرع المعقدة الجزئية لهم عجز في التواصل الاجتماعي. بالتحديد هؤلاء الأطفال انتقصوا الروابط التي تربط الأشياء مع بعضها البعض واستعملوا ضمائر أقل وتعريف (ال) للرجوع إلى الناس أو الأغراض في حوائجهم. يعاني مصابي الصرع المعمم أيضاً من صعوبة في التواصل الاجتماعي ولكن لم تكن خطيرة.

وعلى الرغم من أن كثير من الأطفال مصابي صرع خفيف ربما لا يتأثروا بصعوبات اللغة بعض الأطفال خصوصاً هؤلاء مصابي النوبات المعقدة الجزئية يمكن أن تكون لديهم صعوبة في تطوير واستخدام اللغة للتواصل الاجتماعي. يتوجب على المدرسين ومحترفي التعليم الآخرين الذين يعملون مع الأطفال مصابي الصرع أ ن يعرفوا نوع الصرع الذي يؤثر على هؤلاء الأطفال وأن يكونوا واعون بألا ثر الممكن على اللغة ،الإدراك والتنمية الاجتماعية.

الآثار المترتبة على التدخل:

عادةً نجد أن التدخل قد ركز على الأفراد الذين يعانون من اضطرابات حركية.عادةً يركز علاج النطق على تطوير العضلات المستخدمة في الأكل والبلع للأطفال الذين يعانون من الشلل الدماغي. ومعظم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات حركية في مرحلة ما أنهم سوف يحتاجون إلى مساعدة في التنفس، والإنتاج الصوتي والتعبير. وعلى الرغم من أن مسألة علاج النطق هي مسألة مهمة يجب عدم تجاهلها واعتبارها كجزء من البرنامج التعليمي، وفي أغلب الأحيان تكون بطيئة جداً في تحقيق نتائج محيطة لكل من الطفل المعالج.

بالإضافة إلى تلقى علاج النطق يجب أن يعطى للأطفال الذين يعانون من إعاقات حركية العديد من الفرص للمشاركة في الأنشطة القائمة على القراءة والكتابة والتواصل مع مجموعة من الناس. ويمكن أن تشمل الأنشطة القائمة على معرفة القراءة والكتابة والاستماع إلى القصص ومشاهدة الأفلام أو أشرطة الفيديو من القصص واستخدام الكومبيوتر لمعالجة النصوص التي تسمح للمستخدم أن يكتب ما لا يقل عن حركة السيارات.فمن الضروري أن يشارك الأطفال الذين يعانون من اضطرابات حركية في العديد من التفاعلات التواصلية لو أمكن. ويمكن للمدرسين

تسهيل هذه التفاعلات من خلال تحديد المواقع المناسبة. ماك دونالد(1987) يقترح ماك دونالد أن يتم وضع الأطفال المعاقين حركية إذا لزم الأمر يمكن أن تستخدم مرآة حتى يتمكن الطفل من قراءة تعابير الوجه لدى شركاءه عند التواصل أو يمكن أن يرى وجه الطفل وغير. بالإضافة إلى ذلك يمكن للمعلم أيضاً أن يزيد من احتمالات التفاعل التواصلي من خلال توفير أدوات اللعب المناسبة. على كل حال لابد للمعلمين أن يعملوا على تشجيع الأطفال ذوى الإعاقة الحركية على التواصل مع الأخريين وعلى المعلمين أنفسهم إشراك الأطفال في التبادلات التواصلية كلما أمكن ذلك.

أما بالنسبة لكثير من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات حركية، يكون استخدم أجهزة التواصل المعززة خياراً هاماً بالنسبة لهم. عند تصميمها واستخدامها على نحو فعال وبشكل صحيح، يمكن لهذه الأجهزة أن تفتح أبواب جديدة من التواصل للأطفال الذين كانوا في السابق غير قادرين على التواصل. ويحتوي الفصل الخامس عشر على مزيد من المعلومات حول أجهزة التواصل المعززة، ولكن الأهم في هذا النقاش هو تعليم وتشجيع المستخدم لجهاز التواصل. ونجد أن في كثير من الأحيان أن الطفل يجلس مكتوف الأيدي مع أجهزة الاتصال المعززة في الفصول الدراسية حتى (يطلب منه مراجعة الرد) يجب دائماً تشجيع الأطفال الذين يستخدمون هذه الأجهزة لاستخدام الجهاز لبدء التفاعل والاستجابة بشكل مناسب.

الإعاقة الدماغية واللغة:

تعتبر الإصابة الدماغية سبب رئيسي للوفاء للأطفال ذوي الإعاقة والمراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية. نجد أن كل عام ما يقارب حوالي 1,000,000يتلقي عناية طبية بسبب الإصابة الدماغية، وما يصل إلى 30,000 حالة لها عجز دائم. (مركز المعلومات القومي للشباب والأطفال ذوي الإعاقات) (2006). وعلى الرغم من أن معظم هذه الإصابات طفيفة ولا تترك أي مشاكل دائمة. بعض النتائج تظهر أن هنالك عاهات خطيرة تتمثل في الحركة المعرفة (الوعي وتوظيف اللغة أو العمل بها. قانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) ويشمل قانون التعليم للأفراد ذوى

الإعاقة على إصابات الدماغ لفئة منفصلة عن الإعاقات الأخرى وهي تحدد على النحو التالي:

إن إصابة الدماغ المكتسبة عن طريق القوة المادية الخارجية أدت إلى إعاقة وظيفية كلية وجزئية أو عاهة نفسية، أو الأثنان معاً، وهذا ما يؤثر حتماً على أداء الطفل التعليمي. أن عملية فتح وإغلاق الرأس تؤدي إلى عاهة واحدة أو أكثر مثل الإدراك، اللغة، الذاكرة، والانتباه، الاستنتاج، التفكير المجرد، الحكم (التمييز) حل المشكلة، الإحساس، الإدراك الحسي، القدرة الحركية، السلوك النفسي، الوظائف البدنية، معالجة المعلومات والحديث. لا ينطبق هذا المصطلح على إصابات الدماغ التي هي إصابات خلقية أو الدماغ الناتج عن إعاقة منذ الولادة (IDEA, 2004).

كما عرف قانون التعليم للأفراد ذوى الإعاقة (IDEA) أن هنالك نوعين من إصابات الرأس **إصابات مفتوحة الرأس** (كما عرفت أيضاً بالإصابة الموضوعية) وهي تمتاز بأنها إصابة ظاهرة وغالباً ما تكون بأعيرة نارية. وعادةً ما تقتصر أو تمثل إصابة جزئية من الدماغ. **إصابات مغلقة في الرأس** (النزيف الداخلي): إن الإصابات المغلقة في الرأس هي تسارع وتباطؤ من الرأس، خلال الدماغ مستبعد في جميع أنحاء داخل الجمجمة. نجد أن معظم إصابات الرأس المغلقة تكون عن طريق حوادث السيارات، السقوط، والإصابات الرياضية وهذا نوع من الإصابة التي تعرض لها إيثان الطفل الموجود لدينا في دراسة الحالة أثناء قيادته لدراجته.

ونجد أن إصابة الرأس قد تنتج منها مشاكل متعددة وذلك على حسب موقع وشدة الإصابة وعمر الضحية. ويمكن أن تشمل الأعراض:

- العاهات الطبيعية مثل الكلام، والنظر، والسمع وبعض العاهات الحسية الأخرى– الصداع، مشاكل مع التنسيق، الشلل التشنجي أو الشلل.
- عاهات إدراكية، صعوبات التذكر، بطء في التفكير، مشاكل التركيز، مشاكل الإدراك والانتباه، مشاكل التخطيط والتسلسل
- مشاكل السلوك والشخصية، التعب وتقلب المزاج، القلق والكآبة، صعوبة في السيطرة على المشاعر (NINDS,2006,Telzrow, 1987). في معظم الحالات نجد أن الأطفال ذوى الإعاقة الدماغية قد يحدث لهم تطور بمرور الوقت والزمن ولكن هنالك أثار باقية لها أثر على الأداء داخل الفصول الدراسية.

ما قد ينتج من أضرار عن الإصابة الدماغية:

نجد أن للإصابة الدماغية أثر بالغ على الأداء المدرسي وعلى الحياة بصورة عامة وما بعد المدرسة. وقد وجد الباحثون أن الأطفال الذين يعانون من إصابات في الدماغ لديهم صعوبات كثيرة في المجالات الوظيفية بما في ذلك الأداء المعرفي والقراءة، المهارات الاجتماعية، والمهارات السلوكية (إرويز– جورديو وآخرون، 2000). وتكون النتيجة كذلك أن عدد كثير من حالات الأطفال الذين يعانون من الإصابة الدماغية يؤل بهم المطاف إلى التعليم الخاص.

واهتم الباحثون باكتشاف العوامل التي تمكنهم من التنبؤ عن شدة الإصابة ومتابعة الإصابة واحتمالات الشفاء. وهنالك دراسة من قبل(إرويز– جورديو وآخرون) وزملائه اختبرت هذه الدراسة آثار الإعاقة الدماغية وإجريت هذه الدراسة على حوالي 43 من المراهقين والأطفال. وتم اختبار الأطفال بعد فترة قصيرة من الإصابة و3 ، 12 و24 شهراً في وقت لاحق. حددت هذه الدراسة وجود العامل الأكثر أهمية هو توضيح الأداء بالنسبة للطفل بعد الإصابة وما كانت مقدرته أو مقدرتها قبل الإصابة. وعلى الرغم من شدة الإصابة كانت لها أهمية خاصة في الأداء السلوكي، ومهارات الطفل في القراءة والكتابة قبل الإصابة. كان أكثر تنبؤية بعد الإصابة، وهذا يعني أن الأطفال ذوى المهارات الجيدة في هذا المجال يحققون نتائج أفضل من الذين يعانون من ضعف المهارات قبل الإصابة.

خصائص اللغة:

لو أن إصابة الرأس أحدثت آثار على الجانب الأيسر للمخ فإن هذا بالطبع قد يؤثر في سير اللغة. ويقال أن الأطفال الذين يفقدون اللغة نتيجة لإصابات الدماغ قد اكتسبوا فقدان القدرة على الكلام.وعلى جانب أخر أنهم قد افتقدوا جزءً من أداء اللغة التي اكتسبوها مبكراً. إن الصعوبات اللغوية الناتجة عن إصابات في الدماغ يمكن أن تشمل اللغة التعبيرية أو اللغة الاستقبالية، أو كليهما. (ميشود وديوهام 1992م). بعض الأطفال الذين يعانون من الإصابة الدماغية تعرضوا لفقدان كبير

للغة بينما يظهر الآخر فقدان قليل إن وجدت أي عاهة (إعاقة) (كوبر وفلورز، 1987).

هناك جدل كبير بين الباحثين حول آثار إصابات الدماغ على اللغة ونحو التعافي من المهارات اللغوية. خلاصة الأمر إن الجدل يتركز على قضايا حول التعلم واللدونة (لينبيرج، 1967). أما الجدل بين الأخرؤن هو أن الهيمنة الدماغية لم تنشأ عند الولادة ولكن تتطور بمرور الوقت. وهو أعرب أن الأطفال هم أكثر قدرة على استعادة قدراتهم اللغوية بعد تلف سفي خلايا المخ للمناطق التي لم تصلها إصابة وهي تتولي وظيفة المنطقة المتضررة (اللدونة) بالطبع ومن المؤكد أن الأطفال يبدو هم أكثر قدرة من البالغين على استعادة وظائفهم. (على سبيل المثال كينسبورن وهسكوك، 1977) ونجد أن هنالك باحثون آخرون أدعو أن الهيمنة الدماغية بصورة واسعة هي تنشأ منذ الولادة.

أياً كان السبب فإن الأطفال الذين يعانون من الإصابة الدماغية يظهرون تحسناً ملحوظاً في كثير من الأحيان في قدراتهم اللغوية (ساتس وبلرد. بيتس، 1981، كامبيل ودولوقهان، 1990) قاموا بالتحقيق حول ظاهرة انتعاش اللغة من خلال تقييم القدرات اللغوية لحوالي تسعة أطفال يعانون من الإصابة الدماغية خلال ثلاثة عشر شهراً. وفي أول اختبار سجل الأطفال مصابي الدماغ أقل بكثير من مجموعة الأطفال غير المعاقين مطابقة للعمر والجنس على جميع معايير اللغة التعبيرية. ومع ذلك وبحلول نهاية الشهر الثالث عشر اختلفت المجموعات من المعيار الكلي للكلام كانت ومع لك هنالك اختلافات كبيرة في استعادة لغة كل من الأطفال مصابي الدماغ. وهنالك أثنين من الأطفال لم تظهر لديهم مشاكل في اللغة التعبيرية حتى في الدورة الأولي. وفي نهاية المطاف أن هنالك طفلين آخرين تم حصرهم إلى الأطفال غير المعوقين مع أندادهم ولكن هنالك خمسة من الأطفال ذوى الإعاقة الدماغية لم تتعافي مهاراتهم اللغوية بصورة كاملة، بالرغم من أنهم اظهروا تحسناً. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى مدى صعوبة إجراء تعميمات بشأن تعافي الأطفال الذين يعانون من إصابات الدماغ.

بالطبع أن هنالك تفاوتاً بين الأطفال مصابي الدماغ، هنالك نوع منهم لديه ضعف في اللغة وهي أكثر شيوعاً في هذه الفئة من هذا المجتمع. وعلى سبيل المثال، (إيونج– كابس، فليتشر، لاندري وليفن، 1985). وجدت هذه الدراسة أن أكثر مجموعة من الأطفال الذين يعانون من شدة إصابة الرأس المعتدلة يواجهون صعوبات في فهم كلمات فردية . ولكن بعضهم لدية صعوبات في فهم النحو والجمل المعقدة. نجد أن خمسة عشر من الأطفال قد فقدوا القدرة على الكلام. اكتشف كل من (كوبر وفلورس، 1987) أن أعظم قصور اللغة كانت في تسمية الصور، فهم الفقرات، توحيد الكلمات. لاحظوا أنه لا يوجد نمط واحد من المشاكل اللغوية يميز الأطفال. إلا أن الصعوبات في وقت لاحق من تطوير قدراتهم النحوية وجانب اللغة المجازية كانت الأكثر احتمالاً أن تحدث أن مهارتا القراءة والكتابة يمكن لها أن تضعف الأطفال الذين يعانون من الإصابة الدماغية.

يمكن للمدرسين توقع أن الأطفال الذين يعانون من إصابات الدماغ لديهم مجموعة متنوعة من ضعف اللغة، ربما بعضهم ليس لديه مشكلات واضحة. والبعض الأخر قد يكون ضعف اللغة الدقيقة قد يظهر فقط في المحادثة أو في القراءة والكتابة، والبعض الأخر قد يواجهون مشكلة كبيرة مع استرجاع الكلمة، طلاقة التعبير، وتأثر المهارات النحوية.

التدخل:

أن أفضل تدخل لأولئك الذين يعانون من الإصابة الدماغية هو الوقاية ونجد أن معظم أولئك الذين يعانون من الإصابة الدماغية قابلين للوقاية. استخدام أحزمة الأمان، خوازات الدراجة، المعدات الرياضية المناسبة يمكن لها أن تقلل من الإصابة الدماغية، كما يمكن للجهود تقليل شرب الخمر بالنسبة للسائقين وسوء استخدام الأطفال. وعلى الرغم من أن هذه الجهود تهدف للوقاية والتعليم لؤلئك الذين يعانون من الإصابة الدماغية لكنهم استمروا في معدلات متزايدة.

مع ارتفاع وتيرة الإصابة الدماغية هنالك اتجاه لدمج الأطفال المعوقين في أطر التعليم العادية، يرجح بعض الأساتذة فكرة أن تكون في صفوفهم بعض مصابي الإعاقة الدماغية في بعض الأحيان. وفي عودة بعض الأطفال إلى المدرسة بعد

الإعاقة الدماغية يصعب متابعتهم من جانب الطفل أو الأستاذ. كما وضح أن معضلة العودة إلى المدرسة (هارينجتون، 1990، ص479) بعد الإصابة الدماغية إن الحياة ليست كما تبدو أو مختلفة، يمكن أن يكون هنالك تغييرات في التفكير، السلوك، اللغة والمهارات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة، أيضاً ربما يعاني الطفل من مشكلات طبيعية مثل الصداع وصعوبة البقاء في حالة تأهب.

كما اقترح (تيلزرو، 1987) أن هنالك عشرة عناصر لابد أن تكون جزءً من البرامج التعليمية للأطفال الذين يعانون من الإصابة الدماغية. وهذه العناصر تتضمن:

1- البيئة المنتظمة للحد الأقصى. يمكن أن يحتاج الطفل إلى بيئة ذات تكوين عالي فيها يقلل الارتباك.

2- النسبة المتدنية بين الطالب والمعلم.

يمكن من أنه الضروري تقيدم مساعداً في الفصل او خارجه للعمل مع الطفل.

3- توجيهات مكثفة ومكررة.

كثيراً ما يحتاج الطفل المصاب دماغياً وقتاً أكثر لكي يتعلم. تقليل النشاطات غير الأكاديمية وتمديد السنة الدراسية يمكن أن يتيح وقتاً أكثر للتعلم.

4- التركيز على العملية.

يمكن أن يحتاج الطفل للمساعدة في تعليم كيف يتعلم ويجب أن يحتوى التوجيه على الانتباه المستمر وعلى الذاكرة.

5- البرمجة السلوكية

هي عبارة عن إستراتيجيات توجيهية تعليمية تستعمل لتحيل المهمة والتقييم البناء من التقدم قد وجد ناجحاً.

6- علاجات توجيهية موحدة

أن توحيد العلاجات كالنطق والعلاج الجسدي في الوضع التوجيهي الأساسي للطالب من شأنه تسهيل التعليم وانتقال المهارات.

7- خبرات تظاهرية (محاكاة). تستخدم المحاكاة لتمكين الطالب من نقل المهارات إلى وضع جديد.

8- التلميح، الذهول التظليل:

يمكن ان يتطلب الطلاب تلميحاً للأستجابة، يجب أن تزول بأسرع ما يكون. أما عند التظليل يراقب المعلم الطفل بشكل قريب محاولاً مهمةً جديدة أو الانتقال إلى بيئة آخري.

9- تقديم المشورة لإعادة التوافق.

هذا يمكن أن يساعد الطالب للتوافق مع بيئته الجديدة ومقدرته.

10- ارتباط المدرسة بالبيت. إن من الضروري بناء وصيانة رابطاً قوياً بين المدرسة والوالدين.

ربما يحتاج الطلاب ذوى الإصابة الدماغية إلى توجيهات بصورة منتظمة داخل الفصول الدراسية لكي يصبح المتعلين ناجين مرة أخرى. وهذه تشمل أماكن مريحة بسيطة نسبياً مثل الجلوس بالقرب من الأستاذ أو الأقران مع منح الطلاب الذين أرهقوا بسهولة فترة زمنية للراحة وفي بعض الحالات ربما يكون هنالك حوجة أكثر للتوجيهات كما نشاهد في جدول رقم (12.2).

لأولئك الذين يعانون من ضعف اللغة والإصابة الدماغية هنالك مجموعة واسعة من الخدمات والوسائل الضرورية. البعض قد يحتاج الكلام وعلاج اللغة والبعض يحتاج إلى مزيد من المساعدة عند عمل التعلم (وإعادة التعلم) للقراءة والكتابة والبعض الأخر يحتاج إلى أجهزة التواصل المعززة لتمكينهم من التواصل بشكل فعال. يمكن للمعلمين مساعدة الطفل خلال استجابتهم ويكون التنبيه لها أو له على حسب قدراتهم اللغوية. في بعض الأحيان ربما يحتاج الأساتذة إلى تعديل لغة الطفل لذلك يمكن للطفل أن يفهم تقويمات وتوجيهات الأستاذ بالإضافة إلى أنها ربما تساعد الطفل على تضعه في عدة مواقف أينما تكون فرص التفاعل مع الأطفال الآخرين.

إن الأساتذة ومحترفو التعليم الذين يتعاملون مع الأطفال ذوى الإعاقة الدماغية يجب أن يعدوا للحكم حول أدق التفاصيل لؤلئك المعاقين وربما تكون معوقاتهم سهلة الحكم أو تكون مفاجأة عاطفية قد يكون الآباء فرطوا في حماية أطفالهم أ ينكرون أن هنالك مشاكل لدي أطفالهم لو أدرك المعلمين مدى الاحتياجات والقدرات التي يجب أن تحضر داخل الفصول الدراسية، وإنها يمكن أن تساعد هؤلاء الأطفال لتصل قدراتهم على التعلم.

الخلاصة:

هذا الفصل يتفحص الآثار المترتبة لأولئك الذين يعانون من الإصابة الحركية والدماغية وتشتمل هذه الآثار على اللغة وتنمية التواصل. أن الأطفال الذين يعانون من الإعاقات العصبية والحركية مثل الشلل الدماغي يواجهون صعوبات (تحديات).
وفي أغلب الأحيان تكون هذه الصعوبات في كلامهم ولغتهم وتواصلهم وهذه الصعوبات لم تلقي العناية الطبية في بعض الأحيان هذا يعزى إلى إن هذه المشاكل ثانوية لذوى الإعاقة الحركية وهذا التركيز يكون بصورة أساسية للتدخل.
على أية حال فإن التدخل يعلب دوراً مهماً في تنمية المهارات الحرفية والاجتماعية التي هي أساس النجاح في المدارس والمجتمع. يحتاج الأساتذة ومحترفو التعليم فهم آثار الإعاقة الحركية والدماغية على اللغة خاصة منذ أن هنالك كثير من الأطفال ذوى الإعاقة الحركية والدماغية بدأ إدراجهم في مواطن التعليم العام. وبالتأكيد أن الإعاقة الحركية لها أثر وأهمية على التعليم. ولكن يجب الإدراك للتعامل مع إعاقاتهم المرتبطة باللغة والكلام يمكن لها أن تؤثر على النجاح الأكاديمي والاجتماعي للأطفال ذوى الإعاقات الحركية.

جدول رقم (2.12) الإستراتيجيات والمعينات التي يمكن لها أن تعوض التلاميذ ذوى الإصابة الدماغية

الضعف الإدراكي	معينات خارجية	إستراتيجيات/تعليم وتعلم
انتباه	استخدام وحدات FM أو سماعات أذن. استخدم مؤقت أو منبه لتركيز الانتباه. ضع رمز أو إشارة في مكان واضح لتذكير الطالب بالانتباه.	واظب على أن تكون الدروس والواجبات بسيطة ومباشرة. اترك فترات للراحة والفسحة والنشاط البدني. صرف الانتباه يجب أن يكون في أدني حدوده قسم العمل إلى أجزاء صغيرة. استخدم المعينات الشفاهية والحركية والبصرية لتذكير الطلاب بالانتباه. دع الطلاب لتكرار أو تلخيص الدروس. لا تسرع في وتيرة التدريس.
الذاكرة	استخدم قوائم الفحص وملحوظات وضع البند استخدم بطاقات 3 ×5 بوصة. استخدم المفكرات لتحديد المواعيد، والمنظمات الإلكترونية، والسبورات العادية. استخدم دفتر أحوال أو بطاقة فيما يتعلق والمعلومات الشخصية، والخرط، والجداول، وغير ذلك. أضبط مؤقت أو منبه للتذكير بوقت أداء العمل. أحفظ البنود في مكان محدد. استخدم أجهزة التسجيل لمراجعة المعلومات. قدم نسخ مصورة لصفحات الكتاب المقرر حتى يمارس الطلاب مهارات تظليل السطور.	أسال الطلاب لتكرار المعلومات الجديدة لعدة مرات. علم الطلاب استخدام الصور المرئية. علم الطلاب استخدام إستراتيجيات تذكر الأشياء بربطها بأشياء أخرى. بسط المعلومات كي يتم تذكرها. قسم كل عمل إلي خطوات ودرس كل خطوة منفصلة. علمهم مهارات الدرس، وأساليب تلخيص الملاحظات، وعمل الأسئلة الذاتية. استخدم اختبار الخيارات المتعددة. استخدم بطاقات الحقائق وأوراق المعينات التي تساعد في التذكر. علم الطلاب ليتدربوا ويراجعوا مدوناتهم

		مباشرة بعد انتهاء الدرس (خلال ساعة).
التنظيم	قدم جدولاً مرسوماً أو بصرياً للأنشطة. جهز قوائم اختبار لاستكمال خطوات العمل، أو خطوط عريضة لمحاضرات الفصل. استخدم ملزمة مقسمة حسب أقسام الموضوع والواجبات وحزم الواجبات المنزلية. استخدم السطور الملونة، والتظليل، والترميز الملون كمعينات للتنظيم. استخدم منظمات رسم لترتيب التفكير (خطوط وقت، خطوط عناوين، رسوم بيانية ، وغيرها)	مراجعة الأعمال اليومية مع الطلاب علم الطلاب استخدام مخطط الطالب ومعين الطالب لتسجيل الواجبات في المخطط. حدد أماكن معينة لترتيب الواجبات أو أعمال المنزل مستخدما الصور كمعينات أو مسميات لتحديد المكان. اختر زميلاً ليساعدك في الأعمال اليومية.
سرعة الكتابة ومعالجة المعلومات	استخدم جهاز تسجيل لتسجيل الإجابات. اختر مساعداً لتدوين الملاحظات بالكربون (نسخة مطابقة). استخدم الأدوات المساعدة كمعالج الكلمات، والدكتافون، أو المدون المساعد.	خفض كمية العمل الكتابي المطلوب وركز على تجويد المعلومات الضرورية. خصص وقتاً إضافيا لإكمال العمل أو للإجابات الشفاهية. قدم أشكال بديلة للاختبار. كبّر فونط الطباعة في أوراق العمل. أتح حصة لمراجعة الإجابات في نهاية اليوم الدراسي قدم معلومات بصرية أو شفهية بوتيرة بطيئة.

الفصل الثالث عشر
تقييم اللغة والتواصل

نجد أن تقييم اللغة يشتمل على عدة أغراض فهو يساعد في تحديد الصعوبات التي يعاني منها الطفل ما هي أوجه اللغة المتطلبة في مرحلة التأخر أو خطورة مشاكل التنمية لدى الطفل ، نجد أن التقييم دائماً يركز على التدخل، عن طريق التعرف على أهداف التعليم وتحتوى على طرق ربما تكون أكثر نجاحاً وفي بعض الأحيان ربما تكون سبباً في تأخر تحدث اللغة وصعوبة التواصل .

وللأسف الشديد ينظر للتقييم أيضاً بأنه عمل متعب ورتيب (ممل) وضياع للزمن أوصت التفويضات الفدرالية والولائية بأنه ينبغي أن تختبر مجالات محددة إلى حد ما توضح أنواع التقييم والأساليب التي ينبغي أن تستخدم ، وفي بعض الأحيان يُنظر إلى إن التقييم في بعض الأحيان عمل ضروري لكنه رديء ، وهنالك طريقة تتوافق مع متطلبات برامج التعليم الفردي (IEP) أو تمكن الطفل من تلقى الخدمات.

نجد أن الهدف من هذا الفصل هو توضيح الممارسات الايجابية للتقييم خاصة أن هنالك هدف لوصف عمليات التقييم التي يمكن لها أن تكشف معلومات حول اللغة والتواصل لدى الأطفال ذوى الإعاقة ، ربما يكون التقييم المعترف به ضروري للتوافق مع التفويضات القانونية ، وأيضاً له أهمية لدى المعلمين ومهنيي التعليم الذين اتخذوا قرارات توجيهيه وتقييم مخرجات التعليم.

بنهاية هذا الفصل ينبغي أن ندرك ألأتي:-

1. إعداد قائمة تشمل أغراض تقييم اللغة.
2. ينبغي أن ندرك ما يتضمنه التقييم الشامل للغة وكيف تتخذ قرارات التقييم.
3. التعرف على الاختبارات الرسمية لتقييم اللغة.
4. التعرف على بعض الطرق غير الرسمية لتقييم اللغة.
5. التعرف على كيفية جمع وتحليل عينات أو نماذج اللغة.
6. التعرف على بعض الطرق غير الرسمية لتقييم مهارات لغة محددة.
7. الإلمام بالطرق الأساسية للغة الفصل.

فهم تقييم اللغة :

تعتبر اللغة من أصعب المجالات لتقييم السلوك الإنساني وهنالك العديد من الأساليب تشير إلى صعوبة هذه العملية كما سبق ذكره في هذا الكتاب ، فهم اللغة واكتساب اللغة هو تكامل ، ومن الصعب جداً أن تقييم الأشياء وهي ليست معرفة بالنسبة لنا كما أشار (سليمان وديهل) بأن اللغة ليست ظاهرة توحدية ، متجددة الأبعاد ومعقدة وحركية ، فتقييم اللغة يتطلب مقدرات وعمليات داخلية مترابطة ، ودائماً نجد أن اللغة تتغير من وضع إلى أخر (1830) التسلسل الزمني لتطوير اللغة وطبيعة اللغة ومدى سعة صعوبة اللغة .

عُرف ذلك أن اللغة من العصب أن تقيم أليس لذاك ونجد أن المتعلمين بريئين من هذه العملية ، من السهل جداً جعل هذه العملية أكثر أهمية وتكون واضحة وجلية الأهداف (الهدف والمعنى من تقييم اللغة) من المهم جداً أن نضع في اعتبارنا صعوبة تقييم اللغة و بحوجة إلى ربط هذا التقييم بمجالات أخرى (مثال لذلك، اختبارات الذكاء، واختبار المهارات الأكاديمية) لتقييم اللغة.

أحياناً يظهر أو يرى إلى تقييم اللغة في مجال تكلم اللغة يرى متخصصين أن عملية تقييم اللغة تكمن في تكلم اللغة. وفي الحقيقة أن هؤلاء المحترفين لديهم عمل كبير أو خبرات في تقيم النطق واللغة ولكن معلمو الفصول لديهم الدور الأكبر في تقييم اللغة . وهم في معظم الحالات يراقبون المتعلمين في حالات وأوضاع مختلفة ، مثلا في كيفية التفاعل والتواصل مع أصحابهم أو زملائهم لذلك هم يستطيعوا التعرف على الذين يعانون من صعوبة تعلم اللغة يكرسوا لهم الجهود في مناطق الحوجة للغة. بالإضافة إلى هذا يستطيع معلمو المدارس ملاحظة طلابهم في استخدام اللغة داخل الفصل ن وربما يقوم المعلمين بإجراء ببعض الأسئلة في مجال اللغة لطلابهم داخل الفصل وفي بعض الأحيان يدير ويتحكم في كيفية تقييم اللغة .
على أي حال يعتبر المعلمون هم الذين لهم الدور المباشر في عملية تقييم اللغة وينبغي أن يكون معلمو الفصول على علم ودراية تامة بمعلومات تقييم اللغة وينبغي على شريحة المعلمين أن تخطط لأي برنامج يساعد على تفاعل اللغة. لذلك من الضروري يجب على معلمين الفصول فهم الأهداف والطرق لتقييم اللغة.

أهداف تقييم اللغة:

استطاع (سليمان وديهل) من التوصل إلى أربعة أهداف لتقييم اللغة: التعرف على المناطق المشتبهة لدى الأطفال التي تعيق عملية تعلم اللغة. التقييم لتحديد أين العملية التي تعيق تعلم اللغة. التقييم لتحديد عملية صعوبة تعلم اللغة حاضرة / موجودة، التقييم الداخلي لتحديد هل برنامج التوجهات مناسب لبعض الأطفال تقييم النتائج الفنية لتوثيق نتائج التدخل.

تشمل معرفة اضطرابات اللغة لدى الأطفال على جانبين: فحص وتحديد طبيعة الإعاقة، ويشمل هذا **الفحص** اختيار عدد كبير من الأطفال من أجل تحديد أولئك الذين يختلفون بشكل كبير في كيفية استخدام اللغة ويكون التقييم تقيماً شاملاً. الأدوات التي تستخدم في التقييم مختصرة نسبياً وسهلة الإدارة والتفسير ونتيجة لذلك فإن المقاييس الفاحصة ربما تكون لأطفال مجهولي الهوية. ومن الضروري جداً لؤلئك الذين يتعاملون مع الاختبارات لفهم أبعاد هذه الاختبارات نفسها. بإلاضافة إلى اختلاف سلوكية الأطفال خلال هذه الاختبارات ربما تكون كبيرة أو بالغة ونقوم بعمل اختبارات تصفية.

إذا أشارت اختبارات التصفية إلى أن هنالك طفل يعاني من عملية تعلم اللغة، وعادة ما تتطلب تقييم كامل للغة. والغرض من التقييم هو تحديد هل هنالك إعاقة حاضرة كما عُرف في قانون الدولة الاتحادية. ثم تطوير خطة التقييم على أساس نتائج الاختبار الدقيق والمراقبة للطفل أجرت جهود مكثفة للتقييم وتمت مراجعة النتائج بواسطة فريق العمل لتأكد من أن هل هذا العقل في أشدة الحوجة بالنطق باللغة أم هنالك تدخل في اللغة.

يتم تحديد الجدارة للخدمات مرة واحدة ، ويقوم فريق العمل وبإعداد برنامج مناسب لتداخل اللغة ، ويمدنا برنامج تداخل اللغة بهذه المعلومات حول كيفية كيف يتعلم الطفل تعليم أفضل وما هي الطرق التوجيهية التي تكون أكثر نجاحاً وتساعد في برامج تدخل اللغة. هنالك قرارات حول كيفية كيف وأين تدرس وينبغي أن تبنى هذه القرارات على حسب معلومات التقييم.

ومن الضروري تقييم مخرجات هذا التدخل. وكيف لنا أن ندرك أن هنالك طريقة توجيهية معينة تعمل بنجاح وأخرى ينبغي أن تتغير ؟) (سليمان وديهل، 2002) استطاعوا أن يدركوا أهمية تقييم الطفل في أوضاع مختلفة أيضاً أكدوا أن التعميم ذا جزاء مهم لنجاح اللغة.

ماذا نقيم

ما الذي يتضمنه التقييم الشامل للغة ؟ بالطبع أن الإجابة على هذا السؤال ترتبط أو تتأثر بعدة جوانب مثل خصائص الطفل والأغراض من الاختبار وأيضا أن هنالك جوانب واسعة ينبغي أن تكون حاضرة في معظم تقييمات اللغة لتقييم نواة أي لغة هنالك خمسة عناصر أساسية تنافس لاحقا باختصار علم الصوتيات ، الصرف ، النحو علو المعاني ، علم الاستخدام الحقيقي للغة وكل هذه العناصر ينبغي أن يدركها الطفل وينبغي أن تُضع في الاعتبار.

علم الصوتيات. لكي تختبر إنتاج الطفل للكلام أو صوت الطفل هنالك مهنيين الاستماع لوضوح دقة وإنتاج الصوت.وأيضا تختبر جوانب محددة ربما تتضمن أخطاء صوتية(green – yean) الحد من اجتماع ساكنين أو أكثر، حذف مقاطع تحتوى على حروف ساكنة.ويشمل ذلك التقليل من تتابع الحروف الساكنة، نطق خاطئ لساكن يأتي في نهاية الكلمة إخفاء الأصوات الساكنة في نهاية الكلمة مثل (bed becomes bet) وإبدال ساكن بآخر مثل (bus becomes but) و(banana becomes nana) أيضا نجد أن عملية الصوت يجب أن تقيم ونجد أن هناك عدة طرق نستطيع من خلالها تقييم الأصوات تتضمن الكشف عن القافية، وتقسيم الكلمة إلي أصوات وكشف أو توضيح بداية ونهاية الأصوات.

علم التشكيل. كما أدركنا من البحث السابق الذي نوقش في الفصل الخامس هنالك تقدم أو تطور تسلسلي في علم التشكيل مثال لذلك، نحن نعلم تماما أن استخدام ing يكون مسبوق بحروف جر in and on كما أدركناً أيضاً أن استخدام صيغة الجمع s دائماً تأتي قبل ظهور فعل الماضي المنتظم (ed). لتقييم نمو علم التشكيل عند الطفل فمن الأهم أن ندرك اشتقاقات الكلمات التي يستخدمها الطفل

مثل البدايات والنهايات. ومن الضروري أيضاً أن اختبار الطفل لاستخدام(علم التشكيل)في أطار كلمات حقيقية أخرى مصطنعة، يمكن للأطفال ان يستخدموا تركيبات لغوية تحتوى على صيغة الماضي لأنهم اعتادوا عليها سابقاً، إذا طلبنا من طفل أن يستخدم كلمة مشتقة فأننا بذلك نقيم ما أكتسبه أو أكتسبته من قاعدة في علم التشكيل.

علم النحو. يشتمل تقييم علم الصرف على جانبين، قواعد تركيب الجملة، والقواعد التحويلية. أن قواعد تركيب الجملة هي من أساسيات بناء الجملة في علم النحو. وتشمل أهم عناصر علم النحو مثلاً (الاسم والفعل والصفة) والقواعد التي تحكم ترتيب المفردات داخل الجملة. مثلاً (يأتي الاسم قبل الفعل). يشتمل تقييم علم النحو على فحص العناصر النحوية التي يستخدمها الطفل وكثرة ترديدها، بإلاضافة إلى نوعية الجمل التي يستخدمها الطفل ودقة وكثرة ترديدها. مثلاً هل يستخدم الطفل جملة بسيطة أم مركبة؟ وإلى أي مدى يكثر استخدام الجمل المركبة؟هل يستخدمها بطريقة مناسبة؟ وأيضاً يمكن أن نفحص ما إذا كان الطفل ينتج ويقوم بتفسير أنواع مختلفة من الجمل وتتضمن الجمل المعقدة وجمل تحتوي على النفي. ولذلك يشتمل تقييم النحو على استخدام القوانين التحويلية على سبيل المثال فهم واستخدام الأسئلة؟ الجمل التي تحتوى على فعل الأمر والجمل التي تحتوى على المبني للمجهول.

علم المعاني. أن معرفة الطفل للمعني يمكن يمكن أن تقيم من خلال النظر إلى حصيلة كلماته لمعرفة عدد الكلمات التي يعرفها، ونوعية هذه الكلمات مثلاً (الأشياء، الأفعال، التحايا الاجتماعية) التي يدركها الطفل، وكذلك مدى سرعته أو سرعتها في تقييم المفردات او الكلمات. السرعة تعتبر عامل مهم في استخدام اللغة. بالإضافة تقييم فهم الطفل لمعاني الكلمات وفهمها أو فهمه للاستخدام غير الحرفي للغة. هل يستطيع الطالب فهم واستخدام اللغة المجازية مثل الاستعارة؟ هل يفهم أو تفهم الأمثال أو لغة المزح؟

الاستخدام الحقيقي للغة. إن تقييم الاستخدام الحقيقي للغة سوف يساعد في تحديد فهم واستخدام تنوع الكلام وقواعد التخاطب. كلما تطور الطفل، هو أو هي يستخدم أنواع مختلفة من الحديث. نظرية فعل الكلام على سبيل المثال– الطلب بطريقة مهذبة، الاحتجاج، التحايا، الرد، والقدرة على فهم الكلام المباشر وغير المباشر يعطي معلومة عن مدى تطور اللغة. تشمل قواعد التخاطب عدة جوانب مثل تبادل الأدوار، ترميم الكلام، تحديد الموضوع وترميمه، ضرورة الوعي بتغيير اللغة في المواقف التخاطبية المختلفة. إن كل هذه العناصر وغيرها يجب أن تكون متضمن في عملية الاستخدام الحقيقي كما في جدول (13–1).

أساسيات اللغة. يمكن أن يشمل التقييم الشامل للغة أيضاً على تقييم القواعد الاجتماعية، المعرفية والفسيولوجية للغة. كما عرفنا، على سبيل المثال أن الأطفال عادة يشاركون بعدة أنشطة مع والديهم تسبق استخدام اللغة. وهذه تشمل تبادل الأدوار، النظر (البحلقة) وما شابه ذلك. ويمكن أن تشمل الملاحظة على هذه الأنشطة للطفل غير المتكلم. تقويم تطور المستوى الإدراكي للطفل ربما يزود بمعلومات مساعدة ما إذا كان الطفل يشارك في لعب رمزي أو أن المفاهيم للأشياء يبدو له ثابت وراسخ. بالتحديد، ربما يحتاج الفرد للتعرف على عما إذا كانت مقدرات عملية الكلام للطفل سليمة. اختبار أسنان وفم الطفل لتحديد صحتهم وسلامتهم ربما تكن ضرورية. بالإضافة إلى ذلك ربما يكون التقويم العصبي ضروري لتحديد ما إذا كان الطفل غير قادر طبيعياً على فهم واستخدام اللغة.

جدول رقم (13– 1) العناصر التي تستخدم في تقييم اللغة

العنصر	التعبيرية	الاستقبالية
الصوتيات	نطق أصوات الكلام الأخطاء الصوتية الحذف أخطاء الصوت الإبدال	الإدراك الصوتي القافية تقسيم الكلمات إلى أصوات الإضافة/ حذف في بداية ونهاية الأصوات
علم التشكيل	استخدام قواعد التشكيل في كلمات حقيقية وكلمات ليست لها معني.	التعرف على قواعد التشكيل
علم النحو	استخدام العناصر الأساسية للجملة مثال (الاسم، الفعل). استخدام أنواع الجمل (البسيطة، المعقدة، استخدام القواعد التحويلية مثل السؤال والجمل المبنية للمجهول)	فهم وشرح أنواع الجمل والقواعد التحويلية.
علم المعاني	استخدام المفردات المحصلة الأنواع سرعة استرجاع الكلمات استخدام اللغة المجازية	التعرف على الكلمات فهم لغة المزح والأمثال
الاستخدام الحقيقي	استخدام لغة الأفعال الطلب التحايا الرد استخدام القواعد التخاطبية تبادل الأدوار الترميم تحديد الموضوع	فهم قواعد الكلام المباشر وغير المباشر

تقييم تطور لغة ما قبل المدرسة:

يعتبر تقييم اللغة والتواصل لدى الأطفال الصغار واحد من أكبر المشاكل والتحديات خاصةً الأطفال الذي يعانون اضطرابات في اللغة والتواصل. ويعتبر تقييم اللغة لدى الأطفال الصغار ضروري لأن التدخل في وقت مبكر يعمل على تقليل صعوبات اللغة ونجد أن هنالك تحديات خاصة عند تقييم لغة الأطفال الصغار. نجد أن بعض الأطفال ربما يكون قادر على إنتاج أو أخراج حديث بسيط أو حتى لا يستطيع أن يتلفظ بأي حديث. الكثيرون سوف يجبرون على وضع الاختبار أو تقييم غير معروف.بالرغم من هذه المشاكل إلا أن التعرف المبكر على صعوبات اللغة والتواصل يجعل عملية التقييم المبكر أكثر أهمية وفعالية.

وقد تم تطوير عدد من الأدوات لتقييم اللغة المبكر وتطوير وسائل الاتصال (see table 13.2) ونجد أن معظم هذه الأدوات تحتوى على الملاحظات وتقارير الآباء. كما هو الحال في أي تقييم رسمي مباشر، كما أن من المهم جداً النظر إلى صدق وثبات هذه الأدوات.ونجد أن هذه الدقة تشير إلى تناسقية مقياس الأدوات مع المهارة المستهدفة. تعريف أخر ، تعكس هذه الدقة سوف تكون النتائج مماثلة إذا تكررت الاختبارات. يشير الإثبات Validity إلى المدى الذي تزعم مقاييس الأدوات قياسه.

اتخاذ قرارات التقييم:

مع هذا العدد الكبير من العناصر التي يمكن استخدامها في إجراء تقييم شامل للغة كيف للمرء أن يقرر ما يتضمنه التقييم؟ حددت الخيارات بعدة عوامل. الاعتبار الأول الغرض من التقييم كما أشرنا سابقاً في هذا الفصل اُستخدمت طرق الاختبار الفاحص للتعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مهارات اللغة والتواصل يتضمنه الاختبار الدقيق امتحان سريع للطفل في مهارات اللغة. طرق الاختبار الفاحصة أو الدقيق ينبغي أن تكون سريعة وسهلة لمعالجة عدد كبير من الأطفال. الاختبارات الفاحصة ربما تدار في شكل مجموعات أو أفراد وربما تكون جزء من التقييم الشامل (e.g. a kindergarten Screening) على أي حال

وبطبيعة حالهم فأن أدوات الاختبار الفاحص هي ليست دقيقة ، وربما تفتقر هذه الأدوات إلى إن بعض الأطفال يحتاجون خدمات أو رعاية. أو التعرف على الأطفال الضعاف الذين هم في الحقيقة غير قادرين لذلك من الضروري جداً أن أدوات الاختبار الفاحص تستخدم فقط في الخطوة الأولى لعملية التقييم.وأن هنالك أعداد متوفرة لأدوات الاختبار الفاحص للغة والتواصل3 .13 .table) حصر بعض الخيارات.

من المرجح أن يشمل الاختبار الفاحص عدد قليل من الجوانب الرئيسية للغة،، وبصورة أكثر دقة ينبغي أن يستخدم التقييم التشخيصي عند اشتباه طفل من وجود صعوبات كبيرة للغة والتواصل، مثلاً ينبغي أن يكون التقييم يشمل الجانبين ويكون أكثر شمولية وأكثر دقة من الاختبار الفاحص. أن طبيعة الطفل هي عامل آخر مهم في تحديد ما الذي سوف يتم تقييمه، يجب أن يكون التقييم واضحاً. أنه لن يكون من المناسب لتقييم جميع عناصر اللغة لجميع الأطفال.

إن الأطفال الصغار والأطفال الذين يعانون من مستويات وظيفية متدنية يحتاجون اختبار أكثر شمولية للتنمية الصوتية والصرفية، وكذلك متطلبات اللغة. من ناحية أخري للأطفال والأطفال الذين تقدموا في السن والأطفال الأكثر تقدماً في مراحل التطور، ينبغي أن يتركز التقييم لهم على استخدام اللغة المجازية، والجمل المعقدة ومهارات الاستخدام الحقيقي للغة. قد يكون من المفيد أيضاً النظر إلى تريخ لغة الطفل ونتائج الملاحظات من استخدام الطفل للغة في المنزل، أو في المدرسة، المجتمع تكون مفيدة في اتخاذ قرارات تقييم اللغة لأي طفل معين. تقارير الوالدين حول تطور لغة الطفل، وعلى الرغم من أنها في كثير من الأحيان غير دقيقة، قد يعطي معلومات عامة عن توقيت الدورة وتطور اللغة لدى الطفل، أن الهدف لهذه الدورة هو يتضمن فقط العناصر الحقيقية في التقييم، وهي ليست بكثيرة حتى أن الطفل يصبح متضجر وغير متوافق ولكن بما فيه الكفاية لوضع صورة شاملة للقدرات اللغوية للطفل.

جدول رقم (13–2) الأدوات التي تستخدم في تقييم المهارات المبكرة للغة

اسم الاختبار	المؤلف وتاريخ النشر	الناشر
نشر المعايير السلوكية والرمزية والتواصلية	(ويزرباي وبرايزنت ، 1993م)	بروكيس
ابتكارات ماك أرثار للتنمية (2nded)	بيرسون، مارشمان، ثال، ديل، ريزنك وبيكس، 2006.	بروكيس
معايير لغة ما قبل المدرسة 4–	زايمرمان، إسكنر، بوند (2005م)	هاركورت
أداة تقييم لغة ما قبل المدرسة (2nded (PIA1-2))	بلانك، روز وبيرلن (2003م)	Pro.Ed
الاختبار الطارئ التعبيري والاستقبالي للغة 3rded (ERRL.3)	بوزوش، ليقو وبراون	Pro.Ed
اختبار تطور اللغة المبكرة 3rd (TELD.3)	هريسكو، ريد وهاميل (1999م)	Pro.Ed

جدول رقم (13–3) أمثلة للأختبار الفاحص للغة والتواصل

اسم الاختبار	المؤلف	الناشر
اختبار لفحص لغة ما قبل المدرسة 2nd.ed.	فلوهارت (2000)	Pro.Ed
جوليت مراجعة فحص اللغة خلال ثلاثة دقائق	كينزلر وجونسون (1993م)	Harcourt
اختبار وفحص لغة ما قبل المدرسة (2nd ed. (klst-2	قوثير وماديسون (19988م)	Pro.Ed
ابتكار فحص سهولة الكلام	Speech-Ease (1985)	Pro.Ed
اختبار فحص لغة المراهقين	مورغان وجيلفورد (1984)	Pro.Ed

طرق التقييم:

هنالك نوعين أساسيين لعملية التقييم ، عمليات تقييم رسمية وغير رسمية.

أولاً: سوف نختبر عمليات التقييم الرسمية لتقييم اللغة وهي تتضمن اختبارات وقوائم مرجعية ونظم الملاحظة. وسوف نجد في الإخبار عدد من الطرق غير الرسمية متوفرة وسوف نضع في الاعتبار.

الإجراءات الرسمية أو الطرق الرسمية:

إجراءات التقييم الرسمية تحتوى عمليات التقييم الرسمي بصورة أساسية على اختبارات موحدة. وإن هذه الاختبارات لديها معيار وصيغة ومجموعة توجيهات. ونجد أن معظم الاختبارات الموحدة أيضاً هي **مرجع للسلوك** والتي تعني أن هذه الاختبارات تعمل على مقارنة الأداء الفردي (ومقارنته بالجماعة. وللأسف أن هذه المعايير لا تشمل دائماً الأطفال من مجموعة متنوعة ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً وفي كثير من الأحيان لا تشمل الأطفال ذوا الإعاقة.

وعلى الرغم من المخاوف بشأن هذه المعايير وصحة الاختبار تم استخدام الطرق الرسمية ، والاختبارات الموحدة للغة و التواصل.وبالتالي فمن المهم أن يكون أصحاب الشأن على علم ودارية أن مجموعة كبيرة ومتنوعة من اختبارات اللغة المتاحة ، وينبغي أن نضع في الاعتبار الصعوبات لهذه التجارب وأن ندرك إجراءات تقييم بديلة مثل التي تتم مناقشتها لاحقاً في هذا الفصل.

ويمكن أن نقسم الاختبارات الرسمية للغة إلى نوعين أساسيين هما: اختبارات شاملة واختبارات مهارات لغوية محددة. صممت الاختبارات الشاملة للغة لتختبر مهارات اللغة بصورة عامة عبر مجموعة واسعة من الأعمار على سبيل المثال. فإن الاختبار الأساسي هو تطور اللغة (نيوكمر وهام ميل، 1997) صممه لتقييم كل من اللغة التعبيرية والاستقبالية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (4 سنوات إلى 9 سنوات). وهي تحتوى على تسعة اختبارات فرعية التي تغطي مجالات علم الأصوات، علم النحو وعلم المعاني وهذا ما تتضمنه في الاختبارات الفرعية:

1- صورة للمفردات تكون هنالك مجموعة مكونة من أربعة صور يقوم الطفل باختبار وأحد التي تظهر كلمة التحفيز.

2. تماثل أو تشابه المفردات تقييم أو قياس مقدرة الطفل على الفهم والتعبير بين الكلمات المتشابه / أو بين الكلمات المتشابه على سبيل المثال هل هنالك وجه شبه بين التفاح والبرتقال؟

3. مفردات لفظية عندما يقرأ المعلم كلمة علي طالب أن يصف ويدرك ماذا تعني هذه الكلمة.

4. فهم نحوى / قواعدي يقرأ المعلم ثلاثة جمل ويقوم الطفل باختيار واحد الأصح قواعديا.

5.تقليد الجملة. يجب على الطفل تكرار الجمل التي تختلف في الطول والتعقيد النحوي.

6.الفراغ النحوي. يجب أن يكمل الطفل الجملة التحفيزية من خلال توفير استخدام كلمة مناسبة (على سبيل المثال ضمائر ملكية جمع ، صيغة الفعل).

7.تميز الكلمة. يستمع الطفل إلى كلمات ثنائية أو مزدوجة التي ينطقها المعلم ويجب أن يقرر ما إذا كانت الكلمات هي نفس أو مختلفة عن بعضها البعض.

8. نطق الكلمة. تكون هنالك صور تصف للطفل ، ويقوم المعلم بشرح النقل الوصفي لكلام الطفل.

9.تحليل صوتي. يقوم المعلم بنطق كلمة ما حينها يسأل الطفل بأن ينطقها مرة أخرى بصوت له معنى واحد على سبيل المثال Cat بدون ذكر K.

جدول (13–4) يوضح الاختبارات الشاملة للغة

اسم الاختبار واللغة	معدل العمر	جوانب التقييم	
	الشهر والسنة	الاستقبالية	التعبيرية
(اختبار بانكسون للغة، 1990، Bankson)	3-0 to 6-11		البنية، علم كالمعاني والاستخدام الحقيقي للغة
التقويم السريري أو الطبي لأساسيات اللغة (سميل، ويج وإسكورد ، 2004)	6-0 to 21-0	علم المعاني، وبنية الجملة	علم المعاني، وبنية الجملة، والصوتيات، والاستخدام الحقيقي للغة.

التقييم الشامل لتكلم اللغة (CASL) (كارو وولف فولك، 1999)	3-0 to 21-0	علم المعاني، بنية الجملة، والاستخدام الحقيقي للغة.	علم المعاني، بنية الجملة، والاستخدام الحقيقي للغة.
اختبارات اللغة المكتوبة والشفهية (OWLS) (كارو وولف فولك، 1995)	5-0 to 21-0	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية
اختبار تطور اللغة الابتدائي (3rd ed.) (نيوكمر وهاميل، 1997)	4-0 to 8- 11	علم الصوتيات، وبنية الجملة، وعلم المعاني	علم الصوتيات، بنية الجملة، وعلم المعاني.
اختبار تطور اللغة للمرحلة المتوسطة (3rd ed.) (نيوكمر وهاميل، 1997))	8-0- to 12- 11	بنية الجملة، علم المعاني	بنية الجملة، علم المعاني
اختبار لغة الكبار والمراهقين (4thed) (وهاميل، براون، لارسن وويدرهوت، 2007)	12-0 to 24-11	البنية، علم المعاني	البنية، علم المعاني

استخدام نتائج الاختبارات الفرعية يمكن أصحاب الشأن من إدراك اللغة بصفة عامة وتشمل، بالإضافة إلى كسب الدرجات المركبة لعلم الأصوات، علم النحو، وعلم المعاني والتحدث والاستماع.ويعتبر هذا الاختبار سهل نسبياً للحكم والتفسير. وهذا الاختبار لا يتطلب تمرين خاص / أو جهد خاص، إنما يتطلب قراء بعناية وتكريس. هنالك أمثلة أخرى للاختبارات الشاملة للمهارات اللغوية أو مهارات اللغة يمكن أن نجدها في جدول رقم(13–4).

إن الاختبارات الشاملة لمهارات اللغة لديها عدة مميزات أو خصائص أهم شي إنها تعطي صورة شبه كاملة لسير لغة الطفل، إنها تزود الطفل بمعلومات ومهارات في علم النحو و علم المعاني، وإنها تساعد إلى حد ما في تقييم مهارات علم الأصوات. الاختبار الأساسي لتطور اللغة والاستخدام الحقيقي للغة ونجده أن هنالك اختبار (بانكسون) للغة the Banks on language test

ونجد أن معظم هذه الاختبارات عملت على تقييم المهارات التعبيرية والاستقبالية للغة (استماع ، كلام) لان هذه الاختبارات عملت على تقييم المهارات بصورة أشمل

وأوسع وتنعكس نتائج مهارات الطفل في مجالات مختلفة من اللغة. وعلى سبيل المثال أنظر إلى ما تتضمنه النتائج (لماذا لم تخبرنا عن هذا الطفل؟

الاختبار الأساسي لتقييم اللغة

هنالك طفل أجريت له عملية تقييم للغة

الاسم جيونتا Juanita

العمر 7سنة و4 شهور

عمر اللغة يعادل 6 سنوات وشهرين

الاختبارات الفرعية (الدرجة المعيارية تعادل 10 أما الانحراف المعياري يعادل 23.

الاستقبالية	والتعبيرية
صورة المفردات =10	مفردات لفظية = 8
فهم القواعد / النحو = 9	تكرار الجملة = 6
المفردات المتشابه = 9	نطق الكلمة = 7
تميز المفردة / الكلمة =8	تحليل الأصوات = 6.

يمكننا أن نرى أن مقررات **جونيتا** بشكل عام أقل بكثير من الأطفال الذين هم في نفس عمرها أيضاً كما نجد أن المعدلات التعبيرية أقل من المعدلات الاستقبالية للغة بالنسبة (**لجونيتا**) Juanita يبدو أن المفردات لتكون منطقية القوة النسبية في حين يبدو أن تكون هنالك مشكلة خاصة في علم النحو.

على الرغم من أن الاختبارات الشاملة لتقييم اللغة تمدنا بمعلومات قيمة ، يمكن أن تساعد في تصنيف اتخاذ القرارات وبحكم طبيعتها إنها محدودة في العمق. لأنها صممت لتحفيز المهارات بصورة أشمل ، وهذه الاختبارات ليست لديها عدد من العناصر لاكتشاف مجال محدد في اللغة. وفي كثير من الأحيان نجد أن عمق التحليل مهم لاتخاذ القرارات التوجيهية والإرشادية لان المعلمين بحاجة إلى معرفة ما إذا كانت الهياكل للغة معينة موجودة أم غائبة.نجد أن اختبارات محددة لمجالات اللغة يمكن أن توفر معلومات أكثر تفضيلاً حول منطقة واحدة من اللغة.

تستخدم هذه الاختبارات لتقييم مجالات اللغة الآتية: مجالات الصوتيات، المجال النحوي، ومجال علم المعاني ومجال الاستخدام الحقيقي لمهارات اللغة وهي

أكثر عمقاً إذا ما قورنت بالاختبارات العامة للغة وعلى سبيل المثال الاختبارات التي نجدها في الجدول رقم 13–5.

بصورة رسمية نجد أن الاختبارات الموحدة تمدنا بمعلومات مهمة فهي تساعدنا في اتخاذ القرارات الإرشادية والتصنيفية. ولكن نجد إن هنالك قيود كبيرة لاستخدام الاختبارات الموحدة/المقننة وكما أوضح (سلايفاويسلدك) أبدو ملاحظة ثلاثة مسائل مثيرة للقلق بشكل خاص فيما يتعلق بتقييم اللغة. **أولاً** أن الاختبارات الموحدة أو المقننة ربما تكون غير دقيقة في أن تعكس المقدرات التلقائية للغة الطفل. منذ ذلك الحين أن الاختبارات الموحدة يجب أن تدار بطريقة خاصة جداً ، حيث إنها لا تسمح للتعبير بلغة عفوية تلقائية ،و ربما يتحدث الطفل قبل وبعد جلسة الاختبار ولكن هذا لا يمكن يحسب كجزء من الاختبار. وعلى المختبر الجيد و بإلاضافة إلى مما لا شك فيه عليه أن يلاحظ كل شي عن / حول جلسة الاختبار. ثانياً ونجد أن المسألة الثانية التي أثارها أحمد وعلي (Land ysseidyke) هي تتضمن المشاكل المرتبطة باستخدام نتائج الاختبار لخطة التدخل. كما أوضحوا إلى أن العديد من الاختبارات للغة لا تترجم بسهولة إلى أهداف علاجية. وإنهم يحذرون بوضعها جانباً هنا أن الأطباء قد يميلوا للتدريس في السبل التي من شأنها أن تحسين درجات الاختبار، بدلاً من التركيز على المهارات التي يحتاج لها الطفل ليساعده على النجاح داخل الفصول الدراسية والنجاح في المجتمع. ثالثاً، هناك خطر بأن الاختبارات قد لا تقييم الأطفال بشكل كافي حيث توجد هنالك جوانب ثقافية واجتماعية متنوعة وهذا هو الجزء المهم المتعلق بتقييم اللغة، ونجد أن منذ قديم الزمان فأن اللغة مرتبطة ارتباطا وثيقاً بالمجالات الثقافية والاجتماعية.

عمليات التقييم غير الرسمية:

نجد أن هنالك اهتمامات مماثلة لعمليات التقييم الغير رسمي فإن عدد من الباحثين والأطباء لديهم اقتراحات بان عمليات التقييم الغير رسمية للغة هي ضمن التقييم الشامل للغة (لاهي، 1988؛ أوينز، 2004م) ، هم الذين تطرقوا لعمليات التقييم الغير رسمية ، حيث أوضحوا أن إجراءات التقييم الغير موحد منخفضة نسبياً ، حيث أنشأة من عينات لغة تلقائية لجهد منظم، لمهام تقليد زائفة.أن التقييم الغير

رسمي حتى المنظم للغاية أو يؤدي مهام عالية المستوى. أن عمليات التقييم الغير رسمية وحتى التي لها مهام أكثر تنظيماً تساعد الطبيب على المزيد من الفرص لممارسة الحكم في اختيار طرق وأهداف التقييم.

أخذ عينات اللغة:

تعد عملية جمع وتحليل عينات اللغة للطفل سوى ذكر أو أنثى عملية مفيدة جداً للحصول على معلومات حول مقدرات الطفل اللغوية. وعلى الرغم من عينات اللغة يمكن أ ن تكون مصدراً غنياً بالمعلومات ، كما أن ينظر إليها

جدول رقم (13–5) يوضح اختبار مهارات لغوية محددة

اسم الاختبار واللغة	معدل العمر
علم الصوتيات Bankson- Bernthal test اختبار بانكسونبرنثال للصوتيات (Bankson and Bernthal, 1990)	3-0- to 9- 0
اختبار شامل للمعالجة الصوتية (Wanger, Torgesen and Rashotte 1999)	5-0 to 24-11
صياغة النطق وتقويم علم الأصوات (Masterson and Bernhardt, 2001)	
اختبار النطق Goldman Fristoe 2000) قولد مان فريستو (Goldman- Fristoe,and Woodcock) قولد مان فريستو	2-12
اختبار المفاهيم السمعية 3rd.ed Lindamood and Lindamood 2004 ليندامود وليندامود	5- 19
اختبار ويبمان (Wepman) للتمييز السمعي 2nd.ed .(Wepman. 1987)	
علم البناء إنشاء التصوير الفوتوغرافي للاختبار التعبيرية (Dawson, Stout, and Eyer, 2005) داوسون، ستوت، وإيير اختبار السمع الشامل للغة (Carrow.woolfolk, 1999). كارو وولف لوك.	3rded

علم المعاني – اختبار بوهيم للمفاهيم الأساسية (Boehm,2000)	K to grade 2
الاختبار الشامل للمفردات الاستقبالية والتعبيرية (Wallace &Hammill, 2000) واليص وهاميل.	5-0 to 17- 11
اختبار بودي للمفردات الصورية (Dumm& Dunn – 20007) ديم ودن.	2-6 to 90+
اختبار المفردات التعبيرية (Williams, 1997) وليمز	2-6 to 90+
الاستخدام الحقيقي للغة اختبار الاستخدام الحقيقي للغة (Phelps- Teraski& Phelps – Gunn, 1992) (فليبس – تراسيك وفليبس – قن)	5-0 to 13- 11

علي إنها صعبة وتهدد المعلمين في عملية الجمع والتحليل. لان في هذا الجانب يعد تقييم كبير جداً. فمن المهم أن تعرف أن هناك طرق سهلة للتطبيق لجمع وتحليل عينات اللغة في ظل الإطار المدرسي.

كما أشار (Owens, P. 118) (2004) أوينز إن عينات اللغة الجيدة لا تحدث فقط، فهي نتيجة لتخطيط دقيق وتنفيذ فالمهم أن نأخذ في الاعتبار، كما أن الهدف من أخذ عينات اللغة هو الحصول على عينة تمثيلية للغة الطفل، واحد لا يكمن وضع الطفل على طاولة تشغيل الشريط ونأمل في الحصول على عينة جيدة من اللغة. ونجد أن تحقيق هذا الهدف يتطلب تخطيطاً دقيقاً للسياق، والمواد والتقنيات التي سيتم استخدامها.

إن السياق الأفضل هو الحصول على الإطار الحقيقي لعينات اللغة. وبعبارة أخرى أن الفصول الدراسية و المنزل و حجر الغذاء هي أماكن مثالية لأخذ أو تسجيل عينة. فمن الممكن أو ينبغي أن يشارك الطفل في أنشطة حقيقية مثل أخذ عينة من مجموعة تتكون من ثلاثة طلاب ذوى صعوبات التعلم في حين أنهم يعملون معاً في شكل مجموعة مشروع علمي. إن أخذ عينة من اللغة في أماكن طبيعية يزيد من احتمال الحصول على عينة مثلى أو تمثيلية من اللغة. إن عملية

أخذ عينة من اللغة في الأماكن الطبيعية يزيد من احتمال الحصول على عينة مثلى من اللغة. وهذا ينطبق بشكل خاص على الأطفال الصغار. وقد أثبت الأبحاث أن عملية إنتاج الكلام عند الأطفال الصغار دائماً تكون بطريقة أطول في اللفظ والكلام وهذه الدراسات أو العينات تم جمعها من المنزل وليس في العيادة (كرامر، جميس ، وساقزمان، 1979).

حقيقاً نجد أن كل هذه الجوانب بنيت على صعوبات وقيود وخلفية ضوضاء والعديد من الانحرافات الأخرى في الفصول الدراسية وحجر الغذاء.

ونجد أن العينات التي يتم الحصول عليها من المنزل هي ربما تكون ليست حقيقية للمعلمين وخاصاً تحدث اللغة. لذلك يجب أن تكون مثالية التقييم متوازنة في بيئة طبيعية بالقيود الحقيقية أو الحقائق والقيود. وفي بعض الأحيان قد يكون من الضروري التكيف مع الوضع لجعله أكثر أمكانية لأخذ عينة من اللغة و على سبيل المثال إحضار ألام إلى غرفة العيادة المجهزة بطريقة المنزل أو تجهيزات الفصول الدراسية لأخذ عينات اللغة.

أن اختيار المواد المستخدمة أثناء جمع عينات اللغة هي لنقد النتائج. أما بالنسبة للأطفال الصغار نجد أن الألعاب غالباً ما تكون المواد الأكثر فعالية التي تستخدم لاستخلاص عينات مثلى من اللغة. كما أشار (Owens) أوينز(2004) أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السنتين يفضلون الصحون والرمي، أم الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث سنوات فهم يفضلون الكتب والملابس والرمي أو لعبة الأطفال.

نجد في بعض الأحيان يتم استخدام الصور كحافز لعينة اللغة، كما يجب أن يتم اختيارها بعناية وتركيز.تكون هنالك صورة واحدة ثابتة مثلاً (جبل . شاطئ) هذه من المرجع أن تثير استجابة وصفية كما ذكرنا سابقاً على سبيل المثال (جبل . وشاطئ). باستخدام سلسلة من الصور التي تبين الإجراءات مثل شريط الرسوم المتحركة على سبيل المثال هو أفضل وسيلة للحصول على مجموعة متنوعة من اللغة. مهما كانت المواد المستخدمة، فمن الضروري أن تكون العناصر مثيرة للاهتمام، وأن تتناسب مع أعمارهم وتكون فعالة في انتزاع اللغة.

إن اختيار التقنية الفعلية لاستنباط اللغة أمر بالغ الأهمية وكذالك اختيار السياق والمواد المستخدمة. وعلى سبيل المثال قد يتم أخذ العينات من الأطفال في حالات لغة عفوية، وخلال الأنشطة المهيكلة أو أثناء مقابلته نجد أن كل هذه التقنيات لديها بعض المزايا ونقاط الضعف. أن العينة من اللغة العفوية ربما تكون أفضل طريقة لاستخلاص عينة مثلى من اللغة، ولكن من الصعب الحصول عليها. ربما يتكلم المشاركون بصورة غير طبيعية لو هم أدركوا وجود الملاحظة، ونجد أنهم لا يرغبون في المقاطعات لأنها تحدث مشاكل، والبديل هو النشاط أو استخدام المواد للحصول على عينة منتظمة من اللغة.

عمل كوقنس، أو لسونقجيتر(1987(Coggins Olswang,& Guthrie) عملوا على مقارنة استخدام الملاحظة الضعيفة التي تستخدم في مهمة الاستنباط، وتعمل على تقييم مهارات الاستخدام الحقيقي للغة لدى الأطفال. ونجد أن الأطفال قاموا بعرض مواضيع لا يمكن استخدامها من قبل أنفسهم (e.g.,) (جرة بلاستيكية مع المسمار على غطاء لعبة التحكم عن بعد سيارة A plastic jar with a screwon lid, a remote control toy car)) ثم أنتظر المرشد للطفل لتقديم طلب، في حالة انخفاض التوجيه، نجد أن المرشد ببساطة يعمل على مشاهدة الطفل والأم حينما يلعبوا معاً. ونجد أن الباحثون قد وجدوا أن هنالك طريقتان تكمل لبعضهما البعض، وعلى سبيل المثال اكتشفوا أن الأطفال يطرحوا عدد قليل من الطلبات أو الأسئلة في حالة انخفاض الوضع التوجيهي ولكن تنتج العديد من الطلبات بهمة أكثر تنظيماً. ونجد أن نتائج هذه الدراسة وغيرها من البحوث. (e.g. (, 1992) (e. g) أقترح كل من ويرباي , رودريغيز إنه من الأفضل استخدام طرق مختلفة للحصول على عينة مثلى من اللغة.

كيف يجب أن تكون عينة اللغة ؟ أولاً: ليست هنالك إجابة ببساطة لهذا السؤال والإجابة على هذا السؤال تعتمد على جزء منه وهي كيفية التحدث باستمرار وبكثرة ، وإطالة الكلام وكثرة التغيرات أثناء التخاطب. نجد أن الخبراء اقترحوا من 50 إلى 100 إطالة الكلام هي الطريقة المثلى/ الأمثل. كما نجد أن كل من لأيمي، 1988م لي 1974 أوينز، 2004) اقترحوا إن المناسب في إطالة الكلام 30 دقيقة. هنالك

بحوث أجريت عن طريق كل من كول، مليس وديل (Dale , Mills , Cole) أظهرت هذه البحوث أهمية الحصول على عينة أكثر من لغة وأن عدة عينات قصيرة خلال أيام متفاوتة تعطي صورة أمثل عن لغة الطفل.

وبعد أن تم جمع عينة من اللغة، يجب أن تنسخ أو تكتب و هذه مهمة شاقة يجب تنفيذها بدقة كبيرة، ومع ذلك فمن الضروري للكاتب بأكثر دقة ممكنة. أن الكلام لا يجب أن يفسر أو يحسن وأن تتكلم اللغة بشكل طبيعي هو أقل ترتيباً غير مرتب (مشتت) حيث تكون هنالك وقفات وبدايات متكررة. ونجد أن في بعض الأحيان تداخل وتقاطع المتحدثين لبعضهم البعض يقوم إلى التحدث خارج الموضوع المحدد. ويجب الحفاظ بكل هذه الخصوصيات اللغوية من عينة اللغة. وغالباً ما يكون هنالك أغراء كبيرة للناسخ لتحديد أو تفسير الكلام أو الفكرة. ومن المفترض يجب أن يقول الطفل (فقط سوف أقم بتنظيفه ويجب على المسجل أن يستمع باستمرار لما قبل في الحال أو في الواقع وليس لما ينبغي أو قد قيل. وفي بعض الأحيان هذا ليست من السهل كما يبدو. ودعونا ننظر إلى ما يلي إنه طفل يبلغ من العمر سبعة سنة ويعاني من اضطراب في اللغة يعاني من اضطراب شديد في تكلم

Nick : Um army crows أم أرمى كروس نقصد زحف الجيش

Teacher تكلم مرة أخرى

Nick: أن أرمى an army crows

Teacher: أن أرمى كرول an army crowl زحف الجيش

Nick : ياه نعم

Teacher : لا أعرف ماذا تعني بزحف الجيش أخبرني عن ذلك.

Nick : (ديو . دتكور أون دامات)

عندما بدء هذا التبادل لم تكن تعرف نيلدلاس من قيل الغراب والجيش وفي وقت لاحق أصبح أكثر وضوحاً أنه كان يتحدث عن الزحف على البطن. كان يمكن من السهل أن يعود إلى الوراء ويقوم بالتعديل والتصحيح (نسخة طبق الأصل) ولكن هذا يدل على عينة فقط كيف إنه من الصعب أن تفهم Nick .

نجد أن الخطوة التالية لتقييم عينة من اللغة هي تحليل النتائج، فنجد أن التحليل النحوي لعينات من اللغة يبدأ عادةً بقياس مدى طول الكلام وهو قياس تقريبي لمدى تعقيد لغة الطفل. وهي مستمدة من خلال إضافة عينات اللغة الصرفية والتي تقسم إلى عدد من العبارات. إذا أنتج الطفل 125 وحدة صرفية في 50 كلمة فإن طول الكلام(125/50 -2.5) (mlu) نتيجة حصر الصرفية يمكن أن تصبح معقدة نوعاً ما. أن أفضل أرشاد أو نصيحة لأي شخص يحاول حصر معنى طول الكلمة (mlu) وهي أن تكون متناسقة مع حصر قرارات الشخص حول حصر الصرفيات. أما بإلاضافة إلى معنى طول الكلام هنالك بعض النقاط التالية، يمكن إدراجها في تحليل تطور الطفل من الجانب النحوي وهذه النقاط تتمثل في:

- الكلمة المنتهية يستخدم (S. ed. ing)
- أنواع الجمل (توضيحية) استفهامية، أمرية + أمر) الزمن).
- الجمل المعقدة (جملة بسطة _ جملة مركبة _ متصلة Simple compound buddle.
- أزمان الفعل (حاضر . ماضي. مستقبل) (present past – future)
- البنيات المتطورة (المصادر، صيغة المبني للمجهول.

معني طول الكلام مثل المعدل، النوع، الرمزية)type. Token. Robin (mlu) هو مقياس تقريبي للتطور الدلالي. تم حساب المعدل والنوع والرمزية عن طريق حصر عدد الكلمات المختلفة المستخدمة في عينة اللغة وقسمة العدد الكلى للكلمات في العينة. وعلى سبيل المثال (طاردة الكلب القطة على جميع أنحاء المنزل)(The dog chased the cat around the house) نجد أن هنالك ثمانية كلمات في هذا المثال والجملة ولكن هنالك ستة كلمات مختلفة .the. Dog) Chased. Cat. around. house) لو كان الكلب قد أصطاد القطة في الجملة التالية سوف تكون هنالك كلمة جديدة واحدة (caught) في عينة اللغة التي تتكون من مائة كلمة وخمسين كلمة مختلفة، نجد أن النوع والرمز، المعدل يجب أن يكون خمسين. كما نجد أن عينة اللغة التي تتكون من 100 كلمة و80 كلمة مختلفة ينبغي أن يتم الحصول على 80 TTR

مما يشير إلى ارتفاع المعدل والرموز والنوع التي لها أكبر مجموعة متنوعة من الكلمات تستخدم في عينة اللغة، وهذا هو مؤشر على وجود عدد كبير من المفردات.

هنالك تحاليل أخرى أيضا كذالك ممكنة للمهارات الدلالية مثل التحاليل الأكثر شمولاً والتحاليل البسيطة على سبيل المثال. على سبيل المثال هل الطفل يستخدم بعض الكلمات تجعله يقف أو يدافع في اكبر الفصول، أو يستخدمها بصورة أوسع. (dog for all domestic animals) نجد أن الكلب يطلق على جميع الحيوانات الأليفة. أم أن الطفل يستخدم بعض الكلمات على إطار محدود وضيق مثلاً: (cup used only for particular cup) بالإضافة إلى استخدام الطفل للغة المجازية مثل (metaphor and humor) واستخدام المهام الدلالية المتنوعة. (action, actor, stale, of being) (الفعل والفاعل، حالة كونه يجب أن تختبر.وبطبيعة الحال فمن الضروري أن تكون الكلمات المستخدمة بقة مع المعنى الصحيح وفي السياق المناسب. ونجد أن تعدى المتكلم عن القوانين والتنوين وكل التي لها علاقات بتعلم الدلالة على سبيل المثال (the married bachelor is hare)

وربما تحلل اللغة أيضاً لمعرفة الاستخدام الحقيقي للغة (pragmatic) مثل الجوانب النحوية، الجانب الدلالي، (علم المعاني) (semantic) كما قال كل من (جونسون، جونستون، ووينريتش، 1984) أن هنالك عدد من المشاكل لها دور في الاستخدام الحقيقي للغة. والتي يمكن التعرف عليها عن طريق عينات تؤخذ من لغة الأطفال.

وهذه المشاكل تتضمن

- مشاكل تتعلق بالموضوع
- مشاكل تتعلق بالموضوع والإدلاء بتعليقات
- مشاكل تتعلق بالحفاظ على الموضوع
- مشالك تتعلق بالخاطبة
- صعوبة في كيفية بدأ الحوار وإغلاقه وختامه أو كيفية ختام الموضوع
- عدم المقدرة على الرد (الاستجابة)
- عدم المقدرة على السير في مجال التخاطب

- مشاكل تتعلق بالتسجيل والكتابة
- منح المستمع معلومات غير كافية
- عدم المقدرة على ضبط لغة المستمع.

أن كل هذه المشاكل التي تتعلق بالاستخدام الحقيقي للغة ينبغي أن تكون مضمنة عند تحليل عينة من اللغة، بالإضافة إلى واحدة من هذه المشاكل ينبغي أن تهتم بالمهام المختلفة للاستخدام الحقيقي للغة. كما نجد أن (هولدي، 1975) تعرف على طرق عدة ما هي اللغة المستخدمة لدى الأطفال كما تمت الإشارة لها (أنظر الجدول 13.1) يمكن أن يكتشف عينات اللغة التي تستخدم وظائف واقعية.

يمكن أن تكتشف عينات اللغة المهام الحقيقية لاستخدام اللغة عند الأطفال. (Pragmatic) هنالك أساليب أخرى للاستخدام الحقيقي للغة، هنالك أساليب أخرى تختبر الاستخدام الحقيقي للغة ويرس الطفل تعلم مهمة تلو الأخرى. يسال الطفل لطلب ملفات تعريف الارتباط من أشخاص مختلفين (صديق، أستاذ)، وطرح سؤال على أثنين من الأطفال للقيام بدور الضيف و المضيف في حوار تمت الإشارة له في الفصل الخامس.

في بعض الأحيان يتم فحص تطور الصوتية عينة من اللغة. نجد أن التحليل الصوتي يختبر استخدم الطفل للكلام وهذا يستطيع أن يكتشف في عملية الكلام مثل عملية أبدال الحروف. (banana becomes nana go becomes do.) وأيضاً عملية حذف الأصوات مثل: (banana becomes nana.) بينما تظهر الأخطاء عادة في بداية الكلمة، نهاية الكلمة ووسط الكلمة.

لتحليل شامل لتطوير الصوتية فمن الضروري القيام بنسخ صوتي من عينة اللغة و إعادة كتابة كل الكلام باستخدام عينة قياسية ورمزية من صوت الكلام، ونجد أن هذه العملة شاقة و تتطلب خبرة كبيرة وعادتاً اختصاصي اللغة والنطق مدربين فقط ويمكن أن نقوم بعمل نسخ صوتي.

فمن الممكن استخدام برنامج الكمبيوتر للمساعدة في تحليل عينة اللغة. يمكن للتحليل المنهجي لنصوص اللغة أن ينحصر (mlu) معنى طول الكلام mean) (length utterance و (T. T. R)وهنالك العديد من الإجراءات الأخرى تتعلق

بالنحو ، علم المعاني، المورفولوجيا وعلم الاستخدام الحقيق للغة (لمعلومات أكثر علينا زيارة هذا الموقع: W.W.W language analysis lab. Com وبالرغم من إن الكمبيوتر مفيد للغاية فإنه يتطلب أحكام أخرى حول عينة اللغة نفسها مثل أين يبدي الكلام وأين ينتهي، يمكن للكمبيوتر أن يساعد في تحليل عينات اللغة ولكنه لا يحل محل الإنسان clinical judgment .

وتعتبر عينات اللغة طريق جيد جداً للتعرف عن لغة طفل محدد. وتعطي عينات اللغة صورة عن استخدام الطفل للغة في السياقات الحقيقية للتخاطب. وأن التحليل الدقيق لعينات اللغة يعطي ملومات يمكن أن تستخدم لفظة تعليمية. وينبغي أن يكون حذراً، على أي حال، استخدام عينات اللغة وليس للمقارنة بين الأطفال. وقد وجدت الأبحاث أنه على الرغم من أن هناك عينات لغة ثابتة إلى حد معقول لأي طفل بعينة فهي ليست وسيلة يمكن الاعتماد عليها لمقارنة الأداء اللغوي للأطفال (Cole. et, at 1989).

الشكل 1– 13 مهام الطفل للاستخدام الحقيقي للغة
(Pragmatic functions in child language)

1. تستخدم اللغة الفعالة لتلبية الاحتياجات والرغبات مثل (أريد كثير من اللبن)
2. اللغة التنظيمية المستخدمة لمراقبة تنظيم أفعال الآخرين وعلى سبيل المثال (أفتح الباب)(open the door)
3. اللغة التفاعلية المستخدمة لإنشاء التفاعلات على سبيل المثال:
   (Hi good bye)
4. اللغة الشخصية المستخدمة للميول والرغبات والأحاسيس الشخصية
   I love you
5. اللغة الإرشادية المستخدمة لاكتشاف وتنظيم البيئة مثال: (that's kitty)
6. اللغة الخيالية تستخدم لخلق بيئة وهمية (source adapted Hall day)

مهام استنباط اللغة. في بعض الأحيان من الضروري جداً هيكلة نشاط لغة الاستنباط بطريقة الحث على نوع معين من الاستجابة . وعلى سبيل المثال أن أردت معرفة ما إذا كان الطفل قد تطور في استخدام فعل الماضي باستخدام (ed)

في نهاية الفصل. على الرغم من أن الأطفال فقط قد يستخدمون (ed) بشكل قليل في عينة اللغة العفوية أو التلقائية، ومن غير المرجح أن ينتج الأطفال أقل بكثير.

بدلاً من ذالك قد ترغب في استخدام المهمة التي تتطلب أو التي تقتضي استخدام (ed) و على سبيل المثال عن طريق عرض شريط فيديو موجز لشخص صياد لرثون حينها يسأل الطفل عدة أسئلة عن ما راءه وشاهده وكل الإجابات ينبغي أن تكون في الماضي.

ونجد أن هنالك طريقة واحدة مستخدمة على نطاق واسع للحصول على استجابات لغة معينة وهو التقليد. ونجد أن استخدام هذه الطريقة يقوم على أن الأستاذ يقوم بنطق عبارة أو جملة وبعدها يسأل الطالب أن يرددها بعده مباشرة.

ويطلب منه استخدام فعل المضارع المنتهي تدريجياً والمعلم ينبغي أن يقول: (تركب البنت الدراجة) أن ما وراء الاستخدام مهام نظرية التقليد هو أن الأطفال سوف يكونوا قادرين فقط على تكرار تلك التراكيب اللغوية وأنها تم إتقانها.(منياك، 198) وقد وجدت البحوث أن استخدام مهام التقليد ما أسفره عن نتائج متباينة. وقد وجدت بعض الدراسات أن التقليد وسيلة رديئة لقياس الأداء اللغوي.(كونيل، ماوس زيستر، 1987) وقد كشفت بعض الدراسات أن الفائدة من هذه الأنشطة تختلف من طفل لأخر. (فوجيكي وبرينتون، 1987)

بالرغم من أن مهام الاستنباط يمكن لها أن تكون مفيدة، يمكن أن يستخدم في مجموعة مع غيرها من مقاييس اللغة كما في الأمثلة التالية:

علم التشكيل: (المورفولوجيا). نجد أن (بريكي، 1958) قد طور المهمة التقليدية التي تتطلب أن يقوم الطلاب بإكمال جملة تصف صورة. أن لهذه المهمة يطالب المعلم باستجابة وهو يقول هذا هو (wug) الآن هنالك أثنين منهم، ، هنالك أثنين كان الطفل ما مل الفراغ. يستخدم كلمات ليس لها معنى، ونجد أن هذه المهمة قادرة على تقييم معارف الطفل للقواعد الصرفية.

علم النحو. كما نجد أن (أوينز) يعطي اقتراحين لاستخلاص السلبيات يسمي الأول (ملابس الإمبراطور الجديدة نجد أن الفاحص يسيء فهم آه شيرلي، ما

الأحذية الصفراء الجميلة)، اذلي يجب أن يدفع الطفل إلى رد سلبي (أنا لا ارتدي حذاء أصفر). نجد (أوينز) إن يسمي الاقتراح الثاني (Screw-up) وهنا الفاحص يصنع بيان غير متوافق مع الحدث قال (إليك وجبة خفيفة وعرض قلم الرصاص) وينبغي أن يرد قائلاً هذه ليس وجبة خفيفة. وتبين هذه الأمثلة الإبداع الذي يمكن للمعلمين وغيرهم أن يطبقوه لاستخلاص تراكيب نحوية محددة. وعلى سبيل المثال استخلاص كيفية استخدام الملكيات. واحد يقول إلى من هذا الكتاب؟ باعتبارها وسيلة للمطالبة رداً على ذلك فأنه كتاب جاك.

علم المعاني. نجد إن (هويل، فوكس، ومورهيد، 1993، ص281) قدموا عدد من الطرق لاستخلاص معرفة المفردات ونجد أن واحد من اقتراحاتهم على النحو التالي. الكلمة المستهدفة drill حفر أو تدرب التعليمات: اختر الكلمات التي تجعل الجملة الثانية أكثر شبهاً بالجملة الأولي.

الجملة الأولي. نحن نحتاج إلى تدرب على مهارتنا.

الجملة الثانية. إذا كنا نريد الحصول على مهارات أفضل علينا دراستها.

تحديد نقاط الضعف في المهارات

وممارسة المهارات بصورة أكثر.

الاستخدام الحقيقي للغة: هنالك العديد من الطرق للحصول على الاستخدام الحقيقي للغة وعلى سبيل المثال نجد إن أوينز Owen في عام 2004 اقترح بعض الأنشطة.

الهدف	الطريقة	المثال
طلبات الحصول على المعلومات	إرسالها إلى مررها	الطبيب: ماكس هل تعلم أن يوجد مشروع ليندا الطالب: لا الطبيب: آه، تابعة الطالب: ليندا اين مشروعك الطبيب (ينهي قصةً)
يتوقف التحقيق	قمقمة/تمتمة	وكذلك عندما وصل العملاق إلى الباب

		تمتمة الطالب: ماذا؟ (عندما لا يستجيب الطفل حفزه بشؤال.
مبادرة الحوار	طلب المساعدة	الطبيب: مايقل هل تستطيع أن تطلب من كيث أن تساعدني. الطالب: كيث هل تستطيعين مساعدتنا.

تطوير مهام استنباط اللغة هو يقتصر على الإبداع وحده ومعرفة اللغة. هذه المهام يمكن أن تكون ممتعة للطفل مع توفير معلومات مهمة عن تطور لغة الطفل.

التقييم القائم على المنهج:

هنالك طريقة أخرى غير رسمية أصبحت تستخدم على نطاق أوسع للتقييم داخل الفصول الدراسية ألا وهي التقييم القائم على المنهج (CBA). أن فكرة ما وراء التقييم القائم على المنهج هي بسيطة ولكنها مفيدة ينبغي أن يقيم الطلاب على ما تعلموه داخل الفصول الدراسية بدلاً من التركيز على ما يعتد الخبراء أن الأطفال يعرفون. كما يُعرف (نيلسون) (Nelson) التقييم القائم على المنهج للغة كما استخدم سياق المناهج والمحتوى لقياس احتياجات تدخل لتطوير لغة الطالب. وبعبارة أخرى عند استخدام التقييم القائم على المنهج لتقييم مهارات اللغة، يمكن للمعلمين مقارنة مهارات الطفل اللغوية لتلك التي تتطلبها المناهج الدراسية في هذا الفصل. ويقترح نيلسون (Nelson) أن المعلمين ينبغي أن يراعوا قدرة الطفل على استخدام أنظمة قواعد لغوية مختلفة مثلاً (الصوتية ، الصرفية وهلم جراء). وفي جميع الطرائق التي يتطلبها المنهج (الاستماع، والتحدث، الكتابة والقراءة) إنها تقترح أيضاً أن المعلمين ينبغي أن يهتموا اهتمام كبيراً بمقدرة الطفل على التفكير ومقدرته على استخدام مهارات اللغة المجازية) أنظر الجدول (13.6).

بالإضافة إلى بساطة ملاحظة الأطفال داخل فصولهم الدراسية يمكن للمعلمين جمع معلومات تستند على المنهج حول استخدام لغة رسمية في العديد من الطرق الأخرى على سبيل المثال من خلال المشاركة مع الطفل على الأسئلة الموجودة في نهاية الفصل. بهذه الطريقة يستطيع المعلمين تقييم مقدرة الطفل لفهم

النص، لإعادة صياغة ، ولصياغة رد / استجابة. وهنالك احتمالات أخرى يسأل الطالب أن يعيد إخبار قصة أو توضيح خطوات لحل مشكلة رياضية (Nelson1989). كل من هذه الأنشطة يمكن أن يعطى معلومات هامة حول قدرة الطفل على فهم واستخدام اللغة داخل الفصول الدراسية.

جدول رقم (13–6) المجالات التي تؤخذ منها الاعتبار لتقييم اللغة المبنية على المنهج

أنظمة حكم	الطرائق	المستويات اللغوية	السياقات
الصوتيات علم التشكيل	الاستماع التحدث	الصوت المقطع	اختبارات رسمية عينات تلقائية
علم النحو علم المعاني	القراءة الكتابة	الكلمة الجملة	أدوات أكاديمية قراءة نص
الاستخدام الحقيقي للغة	التفكير	النص	أنشطة رياضية

المصدر: أُعيد طبعته بإذن من تقييم اللغة القائم على المنهج، والتدخل بواسطة نيلسون(Nelson) .اللغة، والكلام ، وخدمات السمع في المدارس، 20, 177 ، أما حقوق الطبع والنشر كل الحقوق محفوظة بواسطة لغة التخاطب الأمريكية لدى جمعية السمع.

سجل التقييم هو طريقة أخرى يمكن أن تستخدم لتطبيق منهج تقييم المناهج التي تستند على اللغة (كراتسوك، 1998) ينبغي أن يستخدم سجل التقييم بالطريقة الصحيحة بجمع ملف من الأوراق حول الطالب. يجب أن يكون هنالك مجموعة من الأعمال المختارة من قبل المتعلم، أخصائي لغة الكلام، المعلمين وغيرهم. أو غيرهم من هيئة الموظفين أو التخاطب. أو استخدام العناصر داخل هذا السجل على عينات الكتابة أو مداخل الدوريات العلمية، المشاريع ، العروض، ومشابه ذلك.

لكي يكون هذا السجل كوسيلة مفيدة في التقييم لابد من تحليل العناصر الموجودة في هذا السجل.يمكن أن يطبق السجل في العديد من الكتابات، والواجبات والتحدث.في حال التقييم الشامل يضع المقيم في اعتباراته عينات اللغة (كلاماً أو كتابتاً) بصورة عامة. قد يتم تعين النتيجة بصورة عامة/ النتيجة الإجمالية للعينة بناء على التقييم الذي يصف المعايير المستهدفة (أنظر إلى الجدول (13.7).

بالإضافة للسجل الشامل يطبق المعلم أو متخصص النطق واللغة والتحليل الوصفي الذي يركز على هياكل محددة يمكن تكون مشكلة للطفل. على سبيل المثال بالنسبة للطفل الذي توجد لديه صعوبة باستمرار في كيفية استخدام فعل الماضي. وصيغة التحليل قد تركز دقة وتناسق استخدام هذا الهيكل.

التقييم القائم على المنهج القائم على أساس التقييم هو منهج أخر غير رسمي يمكن أن يستخدمه المعلمين والمهنيين لتقييم اللغة. كما أشار (كراتسوك، 1998))فمن المفيد لتحديد كل من الوضع الحالي للطفل وكذلك النظر في الأداء مع مرور الوقت.استخدم المنهج القائم على التقييم بشكل صحيح يمكن له أن يكون مصدر مفيد لمعلومات لتقودنا إلى عملية التدريس.

التقييم الايكولوجي / البيئي: (ماك كروميك، 2003)

يتناول **التقييم البيئي** سلوك الطفل في سياق المتطلبات والتوقعات البيئية بدلاً من المقارنة بين الأطفال إلى معايير السكان / أو المعدل الإحصائي للسكان.

جدول رقم (13–7) يوضح أمثلة لعنوان النتائج الشاملة

النقاط	المعايير
3	تكون المقدمة ظاهرة يتم التعبير عن ثلاثة أفكار داعمة تقريباً كل فكرة مفصلة الانغلاق يكون دالاً
2	تكون المقدمة ظاهرة يتم التعبير عن فكرة واحدة داعمة على الأقل كل فكرة مفصلة الانغلاق يكون دالاً
1	يوجه الموضوع الأساسي لم يتم التعبير عن أفكار داعمة لا يوجد دليل على الانغلاق
0	خارج الموضوع

يستخدم التقييم البيئي في كثير من الأحيان تقويم الطلاب ذوى الإعاقة بشكل منعزل لأن هنالك اختبارات معيارية قد لا تكون مفيدة لهذه الفئة من السكان فقد يكون هنالك أهداف وظيفية ربما تكون ذات أهمية كبيرة.

أن الفكرة الأساسية وراء التقييم الايكولوجي هي تقييم مكثف لوظيفة الفرد في البيئات الحقيقية التي سواء ذكر أو أنثى يجب أن يؤدي دوره.تصبح نتائج هذا التقييم أساساً لأهداف تدخل وظيفية للطفل وأيدلوجيته للتكيف مع البيئة.

نجد أن (ماك كروميك، 2003) عرف عشرة خطوات في عملية التقييم البيئي على النحو التالي:.

1. التعرف على الطالب
2. التعرف على المصادر المساعدة المتاحة في المنزل والمدرسة

- التعرف على نقاط القوة لدى الطالب
- تنمية الأهداف للطالب

3. حصر الأنشطة الروتينية في اليوم الدراسي العادي

- الملاحظة والمقابلات التي يمكن أن تجري.

4. تحديد أولويات الأنشطة / الروتينية ووضع بيان هدف واسع

- ملاحظة و تسجيل سلوك أقرانهم المعوقين / أو أجراء مقابلات لتحديد التوقعات السلوكية الرئيسية لكل نشاط روتيني.
- لوحظ أقرانهم غير المعاقين من أجل فهم مهارات الطالب ذوى الإعاقة يحتاج لتنفيذ المهمة المستهدفة.

5. ملاحظة وتسجيل سلوك الطالب من بدأ لإنجاز عمل روتني.
6. مقارنة سلوك الطالب مع التوقعات لكل نشاط روتين وملاحظة عندما لا يعتني الطالب التوقعات لتحديد المهارات التي يمكن تعلمها.
7. تسليط الضوء على مهارات اللغة والتوصيل.
8. محاولة التأكد من أن اللغة والتواصل لماذا لم تظهر السلوكيات.

- قد لا يدرك الطالب على ما يفترض أن يقوله أو يفعله أو تفعله أو تقوله (حينها تبدأ هنالك علة أو نقص)

- ربما يكون الطالب غير قادر على تنفيذ المهارة
- ربما يكون الطالب ليس لديه دافع لتنفيذ المهارة
- لم يتم تعليم الطالب أبدأ لتنفيذ المهارة تجعل البيئة الطبيعية صعبة لدى الطالب لأداء المهارة

9. بيان أهداف اللغة والتواصل لكل نشاط
10. وضع خطة تعليمية فردية لكل هدف من الأهداف.

يمكن أن تكون عملية التقييم البيئي عملية صعبة ومعقدة للتقييم ولكن يمكن أن تسفر عن نتائج مفيدة للغاية وخاصاً للطلاب الذين قد لا تكون معايير الاختبار ذات صلة.هنالك علاقة متلازمة بين التقييم والتدريس / التعليم في نهج التقييم البيئي (أنظر الجدول 1301).

الجدول (13.1).

مثال للتقييم البيئي

تريشيا تلميذة عمرها 8 أعوام من المصابين بالشلل الدماغي والإعاقة الإدراكية الطفيفة وهي تدرس في فصول التعليم النظامي مذوده بأجهزة الفصول الدراسية المساعدة.بعد اجتماع معلم الفصول الدراسية مع تريشيا ، ومساعديها ووالديها والسيدة كلاين هي مدرس التربية الخاصة المتخصصة للتشاور مع معلم الصف النظامي (العادي) تقرر أن واحداً من الأهداف ذات الأولوية لتريشيا يجب أن تطلب الطعام في الكافتيريا.

- الخطوات 1– 2 – 3

ملاحظة زملاء تريشيا تشير إلى إنه في معظم الحالات يطلب منهم مساعد الكافتريا استجابة لفظية للإشارة إلى اختيارهم.

- الخطوة الرابعة (step 4)

تشير الملاحظة التي تكبتها السيدة كلاين عن تريشيا إلى أن تريشيا تستجيب لموجه لفظي بالإشارة من مساعدي الكافتريا. إذا كان المساعد غير متأكد ماذا تريد تريشيا فإنها تشير إلى خيارات مختلفة حتى تؤمي تريشيا برأسها.

- الخطوة الخامسة (step 5)

أن أهداف تريشيا من تعلم اللغة والتواصل هو تقديم طلب شفهي لفظي فوري رداً على مساعدي الكافتريا.

الخطوة السادسة والسابعة (step 6 and 7)

قررت السيدة كلاين أن العديد من الخيارات المشتركة التي تحتاجها تريشيا من جهاز التواصل المعزز هي غير متوفر في بلدها.

تابع ص 292

الخطوة الثامنة (step8)

طلب الخيارات الغذائية التي أنشئت كما يتم إضافة هدف تعليمي لخيارات القائمة المشتركة لخيارات على جهاز التواصل لها وتمارس مع مساعد الفصول الدراسية.

أعطيت تريشيا عدة فرص لممارسة هذه المهارة داخل الكافتريا تكون الممارسة مع مساعد الكافتريا في حالة عدم وجود أقرانها داخل الكافتريا.

كما لاحظه مساعدها في الفصول الدراسية وقام بجمع البيانات عن أداء تريشيا لهذا الهدف.

الخطوة التاسعة والعاشرة.

الاستجابة للتدخل (R.T .I) Response to intervention

وقد تحدى النموذج التقليدي التشخيص العلاجي لتقييم التدخل مؤخراً استجابة لعبارة التداخل (R . T . I) باختصار فأن الاستجابة للتداخل تنطوي على تقييم استجابات الطلاب وتبنى علمياً على توجيها عبر أوضاع التعليم بغرض اتخاذ القرارات حول احتياجات الطلاب. (جرانتر، فلاقلا، لوبي، وفريتشمان، 2005).

والفكرة هي إنه إذا تم تدريس جميع الأطفال باستخدام الأساليب التعليمية المتاحة ينبغي التحقق علمياً من الأطفال الذين لا يستجيبوا لهذه التعليمات ويمكن باعتبارهم معرضين لخطر صعوبات التعلم (لمعرفة المزيد عن الاستجابة للتدخل (RTI) أنظر ما قاله : (فيوقهن وفوكس، 2003).

تستخدم نماذج الاستجابة للتدخل عملية خطوات متعددة للتعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم.في الصف الأول يتلقى الطلاب التعليم بوسائل

علمية متاحة من معلم التعليم العام في الفصول الدراسية للتعليم العام. ويجري تقييم مستمر على المستوى العام للتحقيق وعلى معدل النمو لجمع الطلاب داخل الفصول الدراسية. يتم التعرف على الطلاب من خلال التقييم في الصف الأول على أساس إنهم غير مستجيبين ويتلقون تعليمات تدخل في وقت معين طويل بصورة مكثفة في الفصل أو الصف الثاني. ربما يوفر المعلم المساعد هذه التعليمات، وأن الطلاب الذين ما زالوا لا يستجيبون لتعليمات تدخل مكثف قد يكونوا مؤهلين للحصول على المزيد من التقويم للتعليم الخاص الرسمي في الصف الثالث. وهذه هي النقطة التي يمكن ربما تجري تقييم أضافي لتحديد الجدارة والأهلية.

اكتسبت حركة الاستجابة للتدخل قدراً كبير من الزخم وإعادة تفويض عام 2004 للأفراد ذوى الإعاقة / قانون تحسين التعليم. (I. D . E . A) وينص القانون على إنه أو الغرض منه تحديد ما إذا كان الطفل يعاني من إعاقة تعلم محددة، أو المنطقة التعليمية ربما تستخدم العملية التي ما إذا كان الطفل يستجيب للتدخل المبنى على الأبحاث العلمية وهي تعتبر كجزء من إجراءات تقيمها.نجد أن بعض مديريات التربية والتعليم فسرت هذا كأمر رسمي للاستجابة للتدخل، ولكن في الواقع أن هذا القانون يسمح فقط، وليس يتطلب نهج الاستجابة للتدخل.

فمن السابق وإنه معرفة مدى نهج الاستجابة للتدخل للتقييم والتدخل وسوف يحل محل نموذج التشخيص العلاجي الذي طال أمده. وسوف نحتاج إلى إجراء البحث الدقيق على النموذج الأكثر تأثيراً لتحديد التعامل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. أخيراً نتائج التدخل هي التي ينبغي أن تحدد النماذج المستخدمة.

الخلاصة:

في هذا الفصل سوف نضع في الاعتبار بعض التحديات في تقييم اللغة والعديد من الطرق التي يمكن أن تقيمها اللغة كما تطرقنا إلى طرق التقييم الرسمية، منها اللغة الموحدة، وعينات اللغة ومهام استنباط اللغة. كما ناقشنا أيضاً الطرق البديلة للتقييم، والتي تتضمن التقييم القائم على المنهج، التقييم البيئي، والاستجابة للتدخل.
وضع خطة شاملة لتقييم اللغة ينبغي أن يتضمن العناصر التالية:

- اختبار السمع.
- فحص النطق لدى الطفل (الفم والأسنان واللسان لتحديد ما إذا كان التشويه قد يؤثر على إنتاج اللغة)
- تقييم الأداء الإدراكي
- ملاحظة اللغة المستخدمة داخل المدرسة
- عينة اللغة (أو تقييم وظيفي آخر للغة)
- اختبارات رسمية للغة.

الفصل الرابع عشر

تعزيز اللغة والتواصل

كما عرفنا في الفصل السابق إلى هنالك أطفال يعانون من عملية تعلم اللغة ولقد فشلوا في تنمية وتطوير مهارات اللغة في نفس المعدل وبنفس القدر غير الأطفال الآخرون. صعوبات التطور واستخدام الكلام المؤثر في مهارات اللغة والتواصل هو الذي يؤثر على مدى فهم التلاميذ للتوجيهات داخل الفصل ويؤثر اجتماعياً على أندادهم الذين أصبحوا كأعضاء في المجتمع. وماذا ينبغي علينا نفعل لأولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب تعلم اللغة.

علينا أن ننتظرهم حتى يلحقوا بالأطفال القادرين، وبعضهم ربما يتمكن من فعل ذلك ولكن معظم الأطفال الذين يعانون من اضطراب تعلم اللغة لا يستطيعون فعل هذا وحقيقاً هم يتغيرون مرة تلو الأخرى في هذا الجانب. وعادةً نحن لا نستطيع تلقائياً حصر أو الاهتمام بهذه المشكلة ومن الضروري جداً علينا تطوير الطرق والأساليب التي تساعد الطلاب الذين يعانون من اضطراب في عملية تعلم اللغة، وتعزيز عملية مهارات التواصل. ربما تشمل هذه الطريقة على جانبين: توجيهات تتم داخل الفصل يستفيد منها جميع الطلاب. وعملية التكامل الداخلي التي ترتكز على الاحتياجات الخاصة للأفراد.

وفي هذا الفصل سوف نختبر الممارسات المؤثرة في اللغة من حيث التوجيه والتفاعل الداخلي، المبادئ، والمبادئ التوجيهية للتوجيه طرق توجيهيه خاصة وأيضاً سوف نناقش عمليات التفاعل الداخلي للغة. اعتمد الباحث على طريقة فعالة تساعد الأطفال على تطور شامل في جانب مهارات اللغة والتواصل.

وبنهاية هذا الفصل ينبغي أن ندرك الآتي:

1- مناقشة الأساس المنطقي لتعليم اللغة والتدخل.

2- مناقشة أفضل الأعمال التوجيهية التي تعمل في مجموعة متنوعة من البيئات الصفية.

3- العمل على تطوير اقتراحات محددة لتعزيز مهارات اللغة والتواصل بالنسبة لطلاب الروضة، المتوسطة، الثانوي.

4- توضيح المهارات المتطلبة والتعاون الفعال مع المحترفين الآخرون.

5- فهم القرارات التي يجب القيام بها قبل تداخل اللغة.

6- مناقشة الآثار المترتبة على البحوث من أجل اتخاذ القرارات حول تعلم اللغة.

الأساس المنطقى لتعليم اللغة:

إن الأطفال الصغار الذين يعانون من إضرابات في عملية تعلم اللغة هم أكثر عرضة للصعوبات الأكاديمية، والاجتماعية ربما تواجههم هذه الصعوبات في وقت لاحق في الحياة، وتكون هذه الصعوبات أكثر من الذين تنمو لديهم اللغة بصورة طبيعية(أران، 1980، أراكليمان نيشن 1989، كينج ولاسكي ونيشن) إذا هؤلاء الأطفال لم يتلقون التفاعل الداخلي للغة، سوف تكون لغتهم أكثر اضطراباً. (جونسون وآخرون ، 1999، لو وآخرون، 2000).

ولحسن الخط أن هنالك إشارة تقدم بالنسبة للتوجيهات السابقة التي تركز على تطور مهارات التواصل. ولحسن الخط أن هنالك أدلة كافية على أن التعليم المبكر، الذي يركز على تحسين مهارات التواصل، يمكن إلى حد كبير من تعزيز المهارات اللغوية. (براين وجوسي 1985، قولديستين وهوكين بريقر، 1991، لو غاريت وناي، 2004). أما بالنسبة للتفوق الأكاديمي للأطفال خاصة في جانب القراء (مود، 2001) يعزى هذا التفوق إلى سبب واحد، سوف يكون لهذا التعليم دور في تعزيز مهارات اللغة والتواصل. ولكن أن هنالك أسباب أخري للتدخل بالإضافة إلى ذلك أن اللغة مهارة ضرورية للتفاعل داخل الفصول الدراسية. إذا أن جميع الطلاب تمكنوا من المشاركة، وينبغي أن يمتلكوا مهارات اللغة والتواصل حتى يتمكنوا من معرفة ما يدور داخل الفصول الدراسية وتكون لديهم المقدر على طرح السؤال والإجابة. بالإضافة إلى ذلك، فأن المهارات الاجتماعية تعتبر ذات أهمية قصوى وبعضهم يكاد أن يقول هي أكثر أهمية من التفوق الأكاديمي خلال وبعد سنين الدراسة.

بالرغم من أن هنالك أسباب كثير تساعد على تعلم اللغة، إلا أن هنالك عدد كبير من الأطفال لا يتلقون ما يحتاجونه من التعليم. هنالك تفسير واحد هو ما زال

أن هنالك بعض المربيين يعتمدون وبصورة أساسية على المتخصصين كمصدر لتعليم اللغة والتواصل للأطفال. ونجد أن مصطلح التدخل يعني أن هذه المرحلة تتم بعد أن يتلقى الفرد تعليمات. ولكن نجد أن هنالك بعض الأطفال لديهم صعوبات لا تمكنهم من التعرف على هذه التعليمات. أشار (مود وليون، 1996) إلى أن هناك عدد من الأساتذة يفتقرون إلى الطرق التعليمية ونجد أن هذه الطرق ضرورية لتمكنهم من إرسال تعليمات فعالة وربما أولئك الأساتذة لا يدركون اللغة والتواصل التي يحتاج لها طلابهم. حتى ولو أدركوا ما يحتاجونه طلابهم ربما تكون ليست لديهم المقدرة لتقديم التعليمات الفعالة لطلابهم. والسبب الأخر هو أين تتم هذه التعليمات، ربما أن تكون مبنية على مهارات خاطئة. كما أوضح (فيرجسون، 1994) قبل عشرون سنة ماضية أن طريقة التعليم انتقلت من تعليم الأفراد الكلام والمخاطبة إلى أعطاء الأفراد لغة إشارة لتساعد التلاميذ على التواصل. ومع ذلك فأن تعلم اللغة يستمر في التركيز على اقتناء الصوت والكلام أو لغة الرموز دون الأخذ بعين الاعتبار للغرض من اللغة، الذي هو التواصل.

أحياناً ربما يكون التعليم الفعال ليست بكافي فبعض الأطفال يحتاجون إلى تركيز أكثر وتعليم مكثف وهذا هو الأفضل خلال التدخل. بما أن التدخل هو سلعة محدودة ومكلفة، ومن الأفضل أن يوجه هذا التدخل فقط عند الضرورة إلى أولئك الذين هم في أشد الحوجه له.

المعلمين أم غيرهم من المهنيين يقوموا بتوجيه الفصول الدراسية في التعليم العام أو يقدمون تدخل لأولئك الذين يعانون من اضطرابات في تعلم اللغة. ومن الضروري جداً أن يستخدموا أكثر الأنشطة الفعالة المتوفرة لهم. فعالياً توفراً/ أيضاً حث أصحاب الخبرة بشكل متزايد على استخدام الأدلة القائمة على التطبيق في تقديم التعليم. كما رأي (جيلام، 2004) في خطابه اللغوي الأخير الذي اخبر فيه عن علم الأمراض كما أوضحه جيلام Gillam أخصائي علم الأمراض في خطابة الأخير، الذي أخبر عملائه على حسب خبرته بكيفية صنع القرارات الأكلنيكية (السريرية)، وهذا ربما مشابه لما قاله المعلمين. على الرغم من أن متخصصي ومتكلمي اللغة على دراية وعلم حول البحث ولكن من الصعب أو نادراً ما تلائم خبراتهم الحاضر.

كما أشار (سلافن، 2002) وبعض الخبراء أن الأدلة القائمة على التطبيق العملي قد تساعد الخبراء في مجالات متنوعة مثل الطب، والزراعة عندما حققت تقدم استثنائي في القرن الماضي، بدلاَ من ممارسة أو عمل يستند بشكل كبير على رأي أو تجربة متفردة. تم تطوير الأدلة التي تستند على التطبيق من البحوث المكثفة المصممة جيداً للتعرف على ذلك الممارسات التي تعمل والتي لا تعمل. هنالك تشريع يدعو المعلمين على أن لا يدع أي طفل من التعليم وعلى المعلمين استخدام الأعمال والممارسات العلمية في عملية إرسال المعلومة أو عملية التدريس. واستجابة لذلك لقد أسس قسم التعليم الأمريكي معهد علوم التربية بنشر المعلومات حول الأعمال الفعالة، ومنظمات مهنية، مثل (ASHA and CEC) وهذه المنظمات تقوم بإخبار أعضائها حول الممارسات التعليمية والتي دعمت عن طريق البحوث.

وفي هذا الفصل سوف نتعرف على تعلم اللغة وممارسات التدخل التي دعمت بواسطة البحوث. كما أشار (جيلام وجيلام، 2004) ، إلى أن الأدلة البحثية غير متوفرة في أغلب الأحيان فيما يتعلق بالممارسات التعليمية. ولا يزال أنه من الضروري أن المعلمين وغيرهم من المهنيين أن يعملوا على التحقيق في صحة البحوث والممارسات التعليمية، وعندما لا تتوفر هذه البحوث، ينبغي أن يساهموا بدراسات وممارسات تعليمية ملائمة.

اللغة داخل الفصول الدراسية

بصورة عامة يمكن أن يكون التعليم الخاص مصدراً غنياً بممارسة اللغة. ونجد أن خلال اليوم الدراسي دائماً ما يميل الأساتذة والطلاب إلى التفاعل التواصلي. نجد عندما يقوم الأساتذة أعطاء التلاميذ بعض التعليمات أو بعض الأسئلة، أو تقدم ردود أفعال لفظية للتلاميذ، حينها غالباً ما تكون اللغة في أسلوب طريقة تفاعلية. وعندما يسأل التلاميذ عن الإجابة على الأسئلة، في شكل مجموعات أو إعطاء تقارير وحينها اللغة تعني التعبير. نجد أن هنالك عدد من الجوانب أو المواد الأكاديمية تعتمد بصورة مباشرة على اللغة (قراءةً وكتابةً). بينما اعتمد آخرون على اللغة بطرق أقل وضوحاً ولكن لا تقل أهمية، مثال ذلك، أفضل مهارات اللغة ضرورة فهم المفردات وأداء مسألة معقدة تتطلب الحل للنجاح في مادة الرياضيات.

أما وظائف اللغة الأخرى تتضمن درس توجيه يسرد أو يلقي في شكل محاضرة، وتنظيم المعلومات وبناء المعرفة، إدارة وتوضيح المعلومات، تطوير وتوجيه التحقيق.التحدث مع الأنداد والأساتذة (بشير وإسكافزو، 1992) .

بالرغم من أن الفصول الدراسية يمكن أن تكون مصدراً ملائماً لتنشيط وممارسة اللغة، وفي نفس الوقت يمكن أن تكون حقل ألغام لي أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في عملية تعلم اللغة. ويعتبر الطفل ريكل (Recall) مثالاً لما حدث في الفصول الدراسية وهو من الأطفال الذين كانوا يعانون من إضرابات في تعلم اللغة الذي أشرنا له من قبل في الفصل الثاني من هذا الكتاب. عندما يستخدم معلمهم سؤال غير مباشر حينما يكون الطلاب في حيرة ودائما ما يفشلون في الرد أو الإجابة، وصار التفاعل الحقيقي هكذا:

الأستاذة (اتجه إلى ثلاثة طلاب في الصف الأول): ساءلهم هل لكم أن تخرجوا كتبكم وتتابعونني هنا؟

الطلاب: (لا توجد إجابة من التلاميذ ويبدو في حيرة من أمرهم وينظرون إلى بعضهم البعض).

الأستاذة (بصوت مرتفع): هل لكم أن تحضروا هنا؟

(ص.42) الطلاب: يبدو الطلاب في حيرة أكثر ولا يزالون غير قادرين على الرد.

الأستاذة: (غضبت) ساءلتاً طلابها مرة أخري: أخرجوا كتبكم و تابعونني هنا.

الطلاب: أخذ كتبهم واتجهوا نحو طربيزة الأستاذة.

وهنالك سؤال ماذا صار في هذا الحوار؟

بكل وضوح يبدو أن الأطفال كانوا غير قادرين على فهم لغة أستاذتهم. لأن الأستاذة استخدمت أسلوب غير مباشر وأعطتهم عدد من التوجيهات، مما أدي إلى اختلاط الأمر على الأطفال، وبالطبع هم كانوا غير قادرين على الرد. وعندما توجهت الأستاذة بأمر مباشر لدي الأطفال، حينها من المحتمل جداً أن يكونوا قادرين على الرد.حينها استنتجت الأستاذة أن هؤلاء الأطفال لديهم مشاكل الإدراك السمعي، أو لديهم اضطرابات عاطفية قاومت إرادتهم (Resistance to authority). ويهدف هذا المثال إلى كم هو مهم للمعلمين أن يدركوا اللغة التي

توجه إلى التلاميذ. أولاً: يبدو أن هذه الأستاذة غير مدركة بتأثير تلك اللغة التي لها وجود لدي الطلاب/التلاميذ. ولو لم تغير هذه الأستاذة لغتها، سوف يفقد أولئك الطلاب فرصتهم في التعلم. نجد أن هذه الأستاذة لديها مقدرة على التدريس داخل الفصول بالنسبة لإعداد قليلة من الطلاب، وأن هذه الأستاذة لديها سبب اعتقاد أن أولئك الأطفال لديهم صعوبات في عملية تعلم اللغة. نجد أن الفصل الدراسي في التعليم النظامي يحتوي على حوالي 25 إلى 30 طالب وربما يكون الأستاذ مشغول جداً ويقوم الأستاذ بمساعدة وملاحظة الأطفال الذين هم غير قادرين على فهم التوجيهات أو التعليمات.

تعزيز مهارات اللغة داخل الفصول الدراسية:

ينبغي أن تكون الفصول الدراسية المكان الرئيسي لتعليم اللغة والتواصل.وفي هذا الجزء سوف نقوم بالتعرف على الطرق التي يمكن أن يستخدمها الأساتذة في تعزيز اللغة والتواصل لدي طلابهم في التعليم الخاص أو النظامي داخل الفصول الدراسية.

تعزيز التفاعل داخل الفصول الدراسية:

تعتبر عملية تعزيز التفاعل داخل الفصول الدراسية واحدة من أهم الأشياء التي يمكن للأساتذة أن يفعلونها هو أن يدرسوا بالطرق أو الأساليب التي تعمل على تعزيز عملية اللغة والتواصل لدى طلابهم داخل فصولهم الدراسية. نجد أن علماء اللغة والاجتماع لاحظوا بشدة أن الأساتذة هم الذين يسيطرون على عملية التفاعل داخل الفصول الدراسية، وتكون المحادثة بأن يسأل الأستاذ عدد من الأسئلة ربما تتضمن الإجابة كلمة واحدة، ونجد أن التلقين هو معظم التفاعلات,(كازدين،1986). ونتيجة لذلك في نفس الفصول الدراسية، نجد أن الأطفال نوعاً ما متلقين للتواصل بشكل سلبي بدلاً من أن يكونوا أكثر نشاطاً وتفاعلاً مع أقرانهم داخل الفصول الدراسية. وأسوأ من ذلك نجد أن العديد من المعلمين يعملوا على تثبيط أو إحباط نشاط التفاعل بين الطلاب وحتى بين الطلاب والمعلمين. حقيقة هنالك حدود لمدى التفاعل يمكن السكوت عليها، ولكن إذا كان تعلم اللغة هو هدف مهم، بعض

التفاعل ينبغي أن لا يسمح به، وفي نفس الوقت تشجيع التفاعل الذي ينصب في مصلحة تعلم اللغة سوف يواجه الطلاب الذين يعانون من صعوبات في تعلم مشكلة عدم تطوير مهارات تعلم اللغة في حالة عدم السماح لهم بالتفاعل.

ولحسن الحظ، من الممكن تعزيز التواصل داخل الفصول الدراسية. بعد أن أجريت دراسة بحثية للتدخل داخل الفصول الدراسية (دودلي مارلينج وسيريل، 1988) عملت هذه الدراسة على تطوير أربعة من التوصيات التي يمكن أن يستخدمها الأساتذة لتعزيز بيئة تعلم اللغة: (1) فمن الوضع الطبيعي أن يشجع الأساتذة تلاميذه على الكلام، (2) كما ينبغي على الأستاذ أن يتيح الفرصة لتلاميذه للتفاعل وأن يستخدموا اللغة التي كما درست لهم، (3) أيضاً كما يحتاج الأستاذ إلى إتاحة الفرص لطلابه ليستخدموا اللغة لأغراض مختلفة، وجماهير مختلفة (4) على الأستاذ أن يستجيب لأولئك التلاميذ الذين يتكلمون بأساليب تشجع على الاستمرار في الكلام والتخاطب. أيضاً دعونا ننظر إلى الاقتراحات بصورة دقيقة.

- الوضع الطبيعي ينبغي أن يُشجع على التخاطب. كما لاحظ (دودلي مارلينج وسيريل، 1988) أن هنالك عدد من الفصول الدراسية تعمل على تثبيط التفاعل. نجد أن هنالك مراكز العمل الفردي وأماكن للتشاجر بصورة اشمل ونجد أن كل هذه صُممت لمساعدة الطلاب على التركيز. بل ولهذه الأشياء أثر ألا وهو تقليل التفاعل وبالتأكيد نجد أن هنالك حوجة للتركيز، ولكن نجد أن الطلاب أيضاً يحتاجون للتخاطب مع أندادهم. توفير طاولة ضخمة حيث تمكن مراكز التعلم، ومجموعات العمل وتكشف عن تفاعلية الفصول الدراسية كما تمكن التلاميذ وتساعدهم وتتيح لهم الفرص للتفاعل داخل الفصول الدراسية.
- على الأستاذ إتاحة الفرص للتلاميذ للتفاعل واستخدام اللغة كما تعلمونها.

يستطيع الأساتذة هيكلة المحادثة في الفصول الدراسية بإعطاء التلاميذ مهام أكاديمية، مثلاً قراءة التلاميذ لرواية عن الصيد يشجعهم للمشاركة بخبراتهم السابقة مع المجموعة. ولكن نجد أن في بعض الأحيان أن الأساتذة يمانعون في استخدام التلاميذ لبعض المحادثات لأن التلاميذ قد يضلون خارج الموضوع المستهدف فهمه، وحدث مثل هذه التوهان ينبغي إعادة توجيه التلاميذ إلى

الموضوع، وعلينا أن نتذكر أن التواصل هو الهدف لمعظم الطلاب والمخاطبة ليس السلوك خارج المهمة أو العمل أو تكون المحادثة في إطار العمل ليس خارجه. ومثال آخر استخدام نشاطات توجيهية لتفاعل اللغة نجد أن هذه النشاطات تشجع التلاميذ على النهوض بخططهم لمعالجة مشكلة في الرياضيات وتمكينهم من قراءة قصة داخل الفصل.

- أيضاً على الأستاذ إتاحة الفرص للتلاميذ لكي يستخدموا اللغة لأغراض مختلفة ولجماهير مختلفة. يعمل الأساتذة على تشجيع صناع القرار وحل مشاكلهم وإتاحة الفرصة لهم للنقاش والمشاركة. كما نوضح في المثال التالي وكانت هذه المحادثة بين الأستاذ والطالب (ليننفورس، 1987).

1. الطالب: هل حتى القائد مارتن لوثر كنج ينبغي أن يجلس في مؤخرة البص.

الأستاذ: على جميع السود فعل ذلك.

2. الطالب: أن كان حقاً هذا ليس عادلاً.

3. الطالب: هذا يذكرني لماذا علينا دائماً الجلوس في طاولةواحدةللغداء.

الأستاذ: ماذا تفضل أن تفعل؟

3. الطالب: أن أجلس في أي مكان أرغب.

الأستاذ: هذا ربما يربك معظم الناس ينبغي أن يدركوا أين أن يجلسوا.

2. الطالب: حقيقة أنا لا أريد أن أعرف.

الأستاذ: ما هو شعور الآخرين تجاه هذا الموضوع؟

وفي هذا المثال نجد أن هذه الفئة ذهبت من النقاش حول حياة مارتن لوثر كنج إلى النقاش عن الجلوس في مائدة الغداء ومن خلال متابعة هذا النقاش يمنح التلاميذ فرصة حقيقية لإدراك مفاهيم الحرية والمسئولية. وينبغي أن يمنح الأساتذة الفرص الكافية للتلاميذ ليتناقشوا مع بعضهم البعض، وللأطفال الصغار (من خلال الدروس الخصوصية لأعمار معينة وإلى الشباب وإلى الآباء والزوار).

- دائماً ما يحتاج الأستاذ إلى الاستجابة لأولئك التلاميذ الذين يتكلمون بطرق تشجع على استمرار التخاطب أو الكلام. ونجد عادة ما يسأل الأساتذة أسئلة بالطرق التي تتيح للتلاميذ فرصة ضئيلة أو محددة للإجابة. وأيضاً نجد عندما

يجاوب التلاميذ ربما استجابة الأستاذ لا تكون بالطرق التي تشجع على مزيد من التفاعل.

نجد أن (دودلي مارلينج وسيريل، 1988 أعطوا مثالاً لأستاذ يثبط عملية التفاعل.

الطفل: يجب أن ننظر إلى المادة الخام الجميلة التي على المدرج.

الأستاذ: حقيقة يا جيم ينبغي أن لا تقول الأشياء الجميلة.

يقترح المؤلفون أن هذا التفاعل يتحول إلى تفاعل تواصلي إذا الأستاذ ذكر بعض الأشياء مثلاً آه مثلاً لديك وقتاً طيباً في السير (المدرج).

أيضاً كما تبني لايندفوردس1987) , مثالاً آخر للتفاعل داخل الفصول الدراسية.

الأستاذ: ما الذي يدور حول الأرض

الطالب: الشمس

الأستاذ: الشمس وهذا صحيح بينما الأرض تدور حول الشمس وإنها تستمر في الدوران (مثل الكرة) حول نفسها.

الطالب: المحور/ محور الدوران.

الأستاذ: طبعا هي نوع منه بنفسها.

الطالب: محور

الأستاذ: هي محور بنفسها حقيقة.

هل كان هذا التفاعل التعليمي فعال؟

نجد أننا إذا نظرنا إلى محتوي هذا الدرس من الواضح أن الطالب يدرك الحقائق العلمية المحتملة والمناسبة.

ولكن إذا كان اهتمامنا هو التواصل نجد أن التفاعل ليس بكافي، لأن كانت هنالك فرصة ضئيلة للطالب للمشاركة في التفاعل لفترات طويلة.

نجد أن الأستاذ طرح أسئلة تتطلب فقط الإجابة بكلمة واحدة وليست هنالك نقاش متوقع. وينبغي أن يكون الأساتذة على حذر تام بأن لا يهيمنوا على المخاطبة/ المحادثة.وينبغي على الأساتذة متابعة وضع التلاميذ في موضوع المحادثة.هنالك إستراتيجية واحدة بسيطة فعالة تعمل على زيادة التفاعل وهي وقفة عدة ثواني بدون

رد على السؤال المطروح وقد أثبتت الأبحاث أن الأساتذة عموماً ينتظرون أقل من ثانية واحدة للإجابة على السؤال (روى، 1986).

نجد أن الانتظار لوقت أطول يزيد من احتمال أن الطلاب أن يتمكنوا من الإجابة أو الرد (روى، 1986) طوال اليوم الدراسي أن هنالك العديد من الفرص للأساتذة لتعزيز التفاعل والاستجابة للطلاب بالطرق التي تشجع على التفاعل ونجد أن هناك طريقتين أثنين تعمل بفعالية لزيادة التفاعل وهذان الطريقتان يستخدمان للحديث الذاتي.ونجد عندما يستخدم الأساتذة ومتخصصي اللغة والكلام الذاتي أو الحديث الذاتي حول ما هم يفعلوا كأنما تكلموه أو تفوه به، مثال: عندما يلعب الكبار مع مجموعة من حيوانات المزرعة ربما يقول أنظر أنا أجري كالحصان. هنالك يذهب الخنزير. لماذا يذهب الدجاج إلى هناك؟ مع الحديث الموازي، يصف الكبار هذا الحدث بنفس الطريقة التي يؤدي بها الطفل الحدث. الكبار قد يستخدمون لغة مماثلة مثل ما سبق ذكره كما يلعب الأطفال مع الحيوانات.

نجد أن كل من (نوريس وهوفتمان، 1990) عطوا مثالاً آخر من الإستراتيجيات المستمدة من البحوث التي يستخدمها متخصصو اللغة والكلام لمساعدة الأطفال مثال واحد إعادة صياغة وإعادة صياغة (restating and rewording) عند استخدام هذه الطريقة، نجد أن الكبار يقرون أو يعترفون بما يقوله الطفل وتقدم هذه الطريقة نماذج بديلة لتوصيل المعلومات نفسها. وقد أعطي كل من (نوريس وهوفتمان) المثال التالي:

الطفل: أريد فرشاة

الكبار: حقا أعطيني الفرشاة أنه دوري أريدها الآن.

كل هذه الطرق صممت لتأخذ بصورة طبيعية الحالات التي تحدث داخل الفصول الدراسية وتحويلها إلى فرص لتعليم اللغة.

كما أكد (ماك كروميك، 1986) ينبغى أن يكون التركيز على التعليم على زيادة كمية ونوعية بدايات التواصل للطفل (اللفظية وغير اللفظية) للحصول على الأهداف المطلوبة وتنظيم تصرفات الآخرين (P.124).

وقد أعطي (ماك كروميك) خمسة اقتراحات التي يمكن أن يستخدمها المعلمين لتعزيز التواصل داخل الفصول الدراسية:

1-طلب مشاركة العديد من الأشخاص بالقدر الممكن في التدريب على اللغة (مساعدون، متطوعون، الوالدين، وأفرد الخدمات ذات الصلة، والأقران).

2-ترتيب فرص للتدريب على اللغة والممارسة في مجموعة متنوعة وسياقات مختلفة.

3-ضمان الفرص للتدرب على اللغة والممارسة طوال اليوم الدراسي.

4-جمع والمناشدة بمجموعة متنوعة من المواد.

5-استخدام المعززات الطبيعية لاستجابة محددة.

تعزيز التواصل داخل بيئات معينة من الفصول الدراسية

تعتبر هذه الأساليب مفيدة جداً لتعزيز مهارات اللغة والتواصل داخل الفصول الدراسية، ولكن هناك بعض الأساليب تعتبر أكثر فعالية في بيئات معينة من الفصول الدراسية أو للأطفال ذوى الأعمار المحدودة أو في أطوار النمو.