فاعلية برنامج تدريبي لغوي لخفض الكف الرجعي للغة الأولى لدى الأطفال مزدوجي اللغة

د. مروة عيد حسن محمد
مدرس منتدب بكلية التربية الخاصة
جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لغوي لخفض الكف الرجعي للغة الأولى لدى مزدوجي اللغة. تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٦) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمدارس الدولية بالتجمع الخامس بالقاهرة تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١١) سنة، ومتوسط أعمارهم الزمنية (١٠.٥٣) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٤١) وطبق عليهم اختبار ستنفورد بينيه الصورة الخامسة المعدلة، ومقياس الكفاءة اللغوية، ومقياس الكف الرجعي. وكشفت نتائج البحث الحالي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة اللغوية في اتجاه القياس البعدي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة اللغوية، كما أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكف الرجعى في اتجاه القياس البعدي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الكف الرجعى. وقدمت الباحثة عدد من التوصيات والبحوث المستقبلية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي – الكف الرجعي– مزدوجي اللغة.

فاعلية برنامج تدريبي لغوي لخفض الكف الرجعي للغة الأولى لدى الأطفال مزدوجي اللغة

د. مروة عيد حسن محمد
مدرس منتدب بكلية التربية الخاصة
جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.

١- مقدمة:

لقد اهتمت معظم الأبحاث المتعلقة باكتساب اللغة لدى الطفل أحادي اللغة، وليس ثنائي اللغة، على الرغم من شيوع ثنائية اللغة بين سكان العالم. من حيث المبدأ، فإن اكتساب الكفاءة اللغوية للغة الثانية لا يختلف عن اكتسابها للغة الأولى. وهناك أيضًا دراسات اهتمت بثنائية اللغة بين سكان الأقليات فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية للأطفال ثنائيي اللغة. وتشهد كلتا الدراستين سواء كانت طرق الاكتساب أو الاحتياجات على الدور الإيجابي الذي يمكن أن يلعبه الآباء في تطوير لغة أطفالهم، وخاصة في نقل لغة الأقلية. على وجه الخصوص، فيرون أن تطور لغة الطفل سوف يعكس طبيعة الرابطة العاطفية بين الطفل ووالديه. وإذا كانت روابط الطفل بأحد الوالدين أقوى، فسوف تتطور تلك اللغة بشكل أسرع وأقوى(Romaine, 2016).

وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل في حياة الفرد التي اهتم كثير من العلماء في مختلف المجالات، كما تعد ميداناً خصباً للدراسة والبحث لدي المختصين بالعلوم الإنسانية، ففيها يستكشف الطفل، ويتعلم ويكتسب من البيئة المحيطة الأنماط السلوكية والمهارات الاجتماعية واللغوية المختلفة، وما يكتسبه الفرد في مراحل نموه الأولي يعتبر ركائز ودعائم لصحته النفسية في جميع مراحل النمو التالية.

كما أن تفاعل الأطفال مع بيئتهم هو العامل الرئيسي الذي يؤدي إلى اكتساب اللغة، وتنميتها فعندما يتحدث الأطفال لغة آباءهم، ويقدم لهم التعزيز والإثابة يصبحون أكثر مهارة في استخدام اللغة، فاللغة تنمو من خلال الاستجابة للمنبهات الإيجابية التي قدمها الوالدان لطفلهما. وبذلك تكتسب اللغة رويدًا رويدًا على هذا الأساس، أما الأصوات التي أهملها الأهل ولم يقوموا بتدعيمها فإنها تختفي، ولا يتشجع الطفل على تكرارها (Ratner,Geason,2009)

كذلك تداخل اللغات كالتحدث مع الطفل في بداية تعلمه لغة يتحدث بها بلغتين مختلفتين أو متقاربتين أو لهجاتين عربية نظرًا لاختلاف لغة الأب والأم في اللغة أو لاختلاف لغة المحيطين بالطفل عن لغة الأب والأم (هلا السعيد ،2014).

وأشار الباحثون إلى أن هيمنة اللغة، والتي ترتبط عادةً بمتغيرات السيرة الذاتية والمدخلات الأخرى (مثل: عمر الاكتساب، ومكان الميلاد، وكمية المدخلات، ونوع السياق، وما إلى ذلك) تؤثر على معالجة اللغة الأخرى، وليس على المكونات الأساسية للغة، وأنها تفعل ذلك بشكل مؤقت فقط، وتختفي بسرعة بعد إعادة تعريض محدود لمدخلات اللغة الأولى لتحسين الكفاءة اللغوية عن طريق إيقاف دور الكف الرجعي الذي يحدث للغة الأم(Caloi et al.2018).

على الرغم من أن بعض الدراسات أثبتت أن ثنائية اللغة تؤدي إلى تعزيز الضبط المعرفي عند الطفل، إلا أن هناك دراسات أخرى قارنت بين الأطفال أحادي اللغة وثنائي اللغة في مهام الوظيفة التنفيذية، وقد تباينت نتائج هذه الدراسات.(2022) Bialystok, & Craik؛ وتعزو الباحثة ذلك الاختلاف بين نتائج الدراسات إلى الأثر البيئي الذي يلعب الدور في زيادة الضبط والتحكم المعرفي للغة عند استخدام اللغتين بصورة متساوية نظرًا لأن مزدوجي اللغة نادرًا ما يرتكبون أخطاء اقتحام من اللغة غير المرغوب فيها، يبدو أن التحكم المثبط هو آلية واضحة لاستبعاد اللغة غير المستهدفة من المعالجة المستمرة.–Liu et al. 2016; Martin) (Rhee & Bialystok, 2008; Misra et al., 2012 فيليب وكوخ ،٢٠٠٩؛

فعند التحدث بلغة واحدة، يتعرض مزدوجي اللغة للتداخل بين اللغتين، وكف رجعي للغة الأولى بتأثير تداخل اللغة الأخرى، لأنه لم يتم تنشيط اللغتين بالتوازي (Costa & Caramazza, 1999; Guo & Peng, 2006; Mishra & Singh, 2016). والسؤال المهم هو كيفية اختيار الكلمات من اللغة المستهدفة مع تجنب واستبعاد اللغة غير المستهدفة. وفقًا لنموذج التحكم المثبط(Green, 1998) ، يحتاج مزدوجي اللغة إلى توظيف التحكم المثبط للاختيار المعجمي بين لغتين.

تعد مهمة الانتقال من لغة إلى اللغة، التي تتطلب من الطفل تسمية صور أو أرقام بلغات مختلفة وفقًا لإشارات معينة نموذجًا نموذجيًا للتعرف على آليات التحكم اللغوي. ويحدث عملية التبديل اللغوي عندما تكون الكلمة في اللغة المستخدمة لتسمية (المحفز الحالي) مختلفة عن تلك المستخدمة سابقاً (المحفز السابق)، وعندما تكون الكلمة في اللغة المستخدمة لتسمية

المحفز الحالي هي نفس لغة المحفز السابق، فإنها تسمى حالة عدم التبديل (Christoffels, Firk, & Schiller, 2007; Costa & Santesteban, 2004; Meuter & Allport, 1999،)

تفترض الأبحاث الحديثة القائمة على المقارنات بين مزدوجي اللغة وأحاديي اللغة أن ازدواجية اللغة تعزز وظائف التحكم المعرفي، لأن التنشيط الموازي للغات يستلزم التحكم في التداخل. وقد أرجعت التفسيرات هذه الميزة إلى زيادة التحكم المعرفي في معالجة المعلومات والاهتمام، والاستخدام الأكثر فعالية للوظائف المعرفية. وترى الباحثة أن هذا لا يتعارض مع إمكانية وجود كف رجعي للغة غير المستخدمة؛ فالتحكم المعرفي والضبط اللغوي ينشأ بالتدريب على الانتقال من لغة إلى أخرى بشكل متسق عندما يستخدم الفرد اللغتين بشكل متوازي أما عند هيمنة لغة على الأخرى فينشأ كف رجعي، وهو ما يضعف من كفاءة اللغة غير المستخدمة ويضعف من التحكم المعرفي اللغوي لدى الفرد، وعلى هذا الأساس تتحدد مشكلة الدراسة عند الباحثة.

٢-مشكلة الدراسة:

يبحث الكثير من الأباء في العصر الحالي عن سُبل لدفع أبناءهم في سن مبكر ليتعلموا أكثر من لغة، وأصبح هناك مزايدات على الطفل في تحدثه اللغة الأجنبية في سن مبكر، حتى ولو كان على حساب لغته الأم، ومما لا شك فيه أن تعلم الطفل أكثر من لغة يزيد من ذكائه اللغوي في حالة الاهتمام بطرق اكتساب الطفل للغة، ومتابعة ذلك التطور والنمو اللغوي بسُبل متوازية مع لغته الأم، فتشير نتائج الدراسات إلى أن تعلم أكثر من لغة يمكن أن يعزز تطوير مكونات مختلفة للإبداع من خلال الاستفادة من الكف المعرفي والمرونة معرفية Xia & Guo (,2022) ، ولكن ما يحدث هو العكس فالأسرة تشبع الطفل بالحديث باللغة الثانية قبل اكتمال نمو اللغة الأولى وهو ما يحدث خلل في اكتساب لغته الأم نتيجة ازدواجية اللغة؛ فينعكس على الكفاءة اللغوية لدى الطفل. وهو ما يمكن ملاحظته بشكل كبير في المدارس الدولية حيث تضعف الكفاءة اللغوية لدى الطفل في اللغة الأم نتيجة ممارسة الأحاديث اليومية والاجتماعية بلغة أخرى غير لغته الأم بالإضافة لوجود مربية تتحدث باللغة الأخرى في المنزل؛ مما يشعر الطفل بالثقة وحرية التعبير باللغة المستخدمة على حساب اللغة الأم فيحدث للطفل ما يسمى بالكف اللغوي (Linguistic Inhibition) الذي يعمل على تعطيل الذاكرة في اكتساب اللغة

الأم وإهمالها لصالح اللغة الأخرى. وهذا ما اتفق مع كثير من الدراسات التي أكدت أن استخدام الطفل لأكثر من لغة في وقت واحد في سن مبكر يعمل على ضعف الكفاءة اللغوية ومن هذه الدراسات: (كورداني والحسيني،٢٠١٧؛ Castilla et al., 2018 ؛ Andreou et al.,) 2020.

ومن خلال حديث الباحثة مع إحدى المعلمات تعمل في مدرسة دولية تشتكي من تدني مستوى الأطفال في اللغة العربية، والذي ينعكس على دراستهم في مختلف المواد الدراسية التي تدرس لهم باللغة العربية، وتسأل المعلمة الباحثة عن الحل الأمثل لهؤلاء الأطفال.

كما أن أعداد الطلاب في المدارس اللغات والدولية في تزايد مستمر حيث وزارة التربية والتعليم أن أعداد الطلاب في تلك المدارس يبلغ ما يقرب على أكثر من مليونين ونصف تلميذ وتلميذة (gov.eg/ar-eg/Pages/statistics.aspx)، الأمر الذي يدعونا إلى الاهتمام بهؤلاء التلاميذ وتقديم كل الدعم ليصبحوا ثمرة جيدة لحضارة ووطن عظيم.

فمما لا شك فيه أن ازدواجية اللغة لها أثر وعامل كبير في وجود اضطراب اللغة النمائية لدى هؤلاء الأطفال مزدوجي اللغة، فقد أثبتت الدراسات ومنها: (Gross& Megan ,2018؛ Medeiros et al.2021) أن الدور المعرفي والثقافي والبيئي يلعب دوراً مهماً في تنمية الكفاءة اللغوية عند الطفل أو ضعفها، وبالتالي؛ إن الأطفال الذين يحاطون ببيئة داعمة للغة على حساب لغة أخرى يصابون بكف لغوي للغة الأم، وهذا ما أشارت إليه دراسة أسماء مطر، حمادة الزيات (2021).

تختلف الخصائص اللغوية للأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة النمائي بشكل كبير حيث يتمثل التحدي الرئيسي في تعلم الهياكل اللغوية، والقيود النحوية والمعجمية (Leonard 2014).

يعاني الأطفال مزدوجي اللغة ذوي اضطراب اللغة النمائي من عجز كبير في قدرتهم على اكتساب اللغة، وهو ما لا يمكن أن يعزى إلى الإعاقة الذهنية، أو الضرر العصبي، أو فقدان السمع، أو تشخيص مرض التوحد. يمكن أن تكون حالات العجز هذه طويلة الأمد، وتؤثر سلبًا على جوانب أخرى من حياة الفرد المصاب كالتفاعل الاجتماعي، وضعف في الشعور بتقدير الذات. وتبدو هذه المشكلة منتشرة عالمياً فلا تقتصر على دولة دون دولة أو لغة دون

أخرى، لكن الأعراض تختلف باختلاف اللغة التي يتم تعلمها. وأوضحت الدراسات السابقة أبرز أعراض الاضطراب التي تمكنا من التشخيص (Leonard, 2014) .

وأثبتت بعض الدراسات أن الأطفال مزدوجي اللغة ذوي الاضطراب اللغة النمائي يعانون من نقص في الكفاءة اللغوية تشمل جميع جوانب اللغة من حيث (النحو، الاستماع، السرد القصصي، التعبير الكتابي، والقراءة) فهم يمتلكون لغة هاشة لا تمكنهم من التواصل والتفاعل الجيد. (Mäkinen et al. 2014)

إن عملية إنتاج وفهم الكلام اللفظي في مرحلة ما قبل المدرسة وفي السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية تعتبر غاية في الأهمية، وهي مرتبطة لدى الأطفال بالتحصيل الدراسي والقراءة بالإضافة إلى القدرة الرياضية المبكرة (Boudreau, 2008; Justice et al., 2010). وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال مزدوجي اللغة الذين يعانون من اضطراب اللغة النمائي ونقص في الكفاءة اللغوية يبدو أنهم يتزايدون في الفصول الدراسية في السنوات الأخيرة(Laasonen et al., 2018) .

ويذكر معمر الهورانة (٢٠١٠، ٨٤) أن من أسباب اضطراب اللغة النمائي عند الطفل ازدواجية اللغة ، فعندما يتعلم الطفل لغتين أو يتواصل بلغة أجنبية غير لغته الأم فإن ذلك يعرضه لاضطراب نمائي في اللغة الأم، ويرجع ذلك إلى أن الطفل الذي يتعلم لغتين في نفس الوقت قد يعاني من تأخر لغوي أكثر ممن يتحدث لغة واحدة.

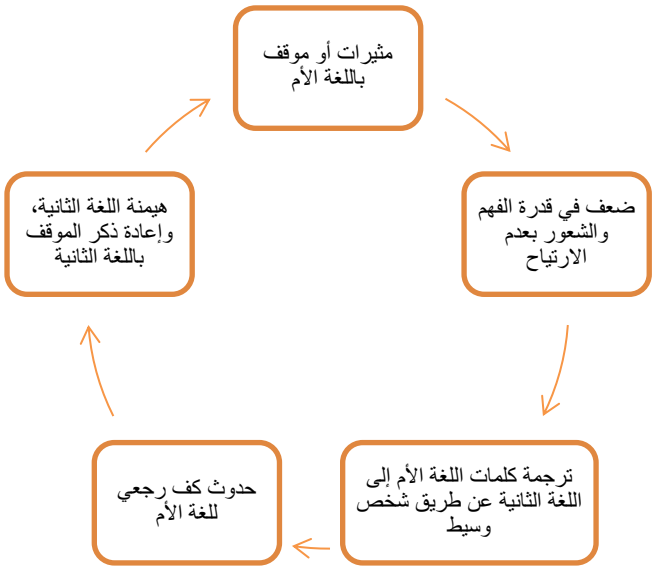
ونظراً للارتباط بين اللغة والذاكرة فلا توجد لغة بدون ذاكرة فأشار نموذج (Baddely) للذاكرة العاملة إلى الدور الذي تلعبه في تكوين مفردات اللغة، كما سعت دراسة (رحمة وفاطمة،٢٠١٤) إلي تأكيد العلاقة بين اللغة والذاكرة من خلال المقارنة فئتين من التلاميذ، وانطلاقاً من التفاوت الموجود بين لغة الأم ولغة المدرسة، وأثره على التحصيل الدراسي.

وباعتبار أن الذاكرة نظام يتكون من عدة مراحل، فإن البحث الحالي سيركز على الذاكرة العاملة وما يحدث للغة الأولى من كف رجعي يعرقل تطور اللغة وكفاءتها.

ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي:

ما هي فاعلية برنامج تدريبي لغوي لخفض الكف الرجعي للغة الأولى لدى مزدوجي اللغة؟

شكل: (١) مقترح من الباحثة لتوضيح مشكلة البحث



٣-هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لغوي لخفض الكف الرجعي للغة الأولى لدى الأطفال مزدوجي اللغة.

٤-أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي من أهمية المفاهيم التي يتصدى لها، وهي الكف الرجعي، ازدواجية اللغة، وما ينطويان عليه من تضمينات تربوية وبحثية قد تفتح المجال أمام المزيد من البحوث المهتمة بالتربية الخاصة وعلم النفس، خاصةً أن الجهود المبذولة في تنمية الكفاءة اللغوية لمزدوجي اللغة لا زالت قليلة، وكذلك قلة الدراسات– على مستوى علم الباحثة– التي تستهدف تنمية الكفاءة اللغوية، على الرغم من فاعلية هذا الاتجاه في خفض الكف الرجعي.

الأهمية: النظرية:

- يعد هذا البحث إضافة جديدة للبحوث التطبيقية والتجريبية نظراً لاهتمامه بالعمليات المفسرة لحدوث اضطرابات اللغة النمائية التي تصيب اللغة الأولى.

- ألقاء الضوء على الذاكرة العاملة وتفسير طريقة حدوث الكف الرجعي الذي يحدث فيقف عائقاً أمام تطور كفاءة اللغة الأم وتطور الأكتساب المعرفي.
- المساهمة في توعية أولياء الأمور والمعلمين في كيفية التعامل مع بعض مشكلات ازدواجية اللغة.
- تنبع أهمية البحث من أهمية العينة، وهم تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدارس الدولية، لتقديم الدعم المناسب لهم.

الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في إعداد مقياس الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يُمكن استخدامه كأداة تشخيصية في دراسات مستقبلية، كما يُمكن الاستفادة من مقياس الكف الرجعي في تحديد الفئة التي تحتاج إلى تنمية الكفاءة اللغوية لديهم وعملية الضبط المعرفي، كذلك يُمكن الاستفادة من البرنامج التدريبي اللغوية مع فئات مشابهة.

٥- محددات البحث: وتشـمل كل من المحددات المنهجية والمحددات البشـرية والحدود المكانية والحدود الزمنية وهي كما يلي:

المحددات المنهجية: يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي في تحقيق الهدف منه.

المحددات البشرية: تكونت عينة البحث الأساسية من عدد (٦) تلاميذ تم تطبيق البرنامج عليهم بشكل فردي لانتقاءهم من مدارس دولية مختلفة، وصعوبة تجمعهم مع الالتزام بضوابط التطبيق في كل مرة.

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث على عينة من الأطفال مزدوجي اللغة من طلاب المدارس الدولية، بمركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس.

الحدود الزمنية: تم التطبيق خلال الفترة من (أغسـطس/ ٢٠٢١ – يناير ٢٠٢٢) أي الفصـل الدراسي الأول.

٦- مصطلحات البحث:

أ–وتعرف الباحثة البرنامج التدريبى بأنه: مجموعة متنوعة ومترابطة ومتكاملة من الأنشطة التى يتم القيام بها للوصول إلى هدف البحث، وتهدف إلى تنظيم التفاعل بين المعلم والمتعلم، ويمكن من خلالها أن يؤدى المتعلم مهارات لم يكن قادراً على إجرائها.

ب- **وتعرف الباحثة الكف الرجعي بأنه:** هو إعاقة المعلومات الأصيلة السابقة المتعلمة غير المستخدمة بشكل متكافئ، وتذكر المعلومات الحديثة المرتبطة بالواقع المعيشي والاجتماعي لدى الفرد.

ج-**وتعرف الباحثة مزدوجي اللغة:** بأنهم تلاميذ المدارس اللغات والدولية الذين يتحدثون اللغة الأم وهي اللغة العربية، بالإضافة لتمكنهم من اللغة الإنجليزية، نظرًا لمحيطهم الاجتماعي والثقافي واختلاطهم بمعلمين أجانب، وربما مربية أو أقران يتحدثون اللغة الثانية بطلاقة فيجد هؤلاء التلاميذ من اللغة الثانية دعم اجتماعي وثقافي ووجداني، فيميلون إلى أن يعبروا بها عن مشاعرهم واهتمامتهم بسهولة ويسر على حساب اللغة الأم التى تفقد سيطرتها على النظام المعرفي واللغوي أمام هيمنة اللغة الثانية على ذلك النظام.

٧- الإطار النظري:

٧-١ البرنامج التدريبى: Training Program

تعريف البرنامج التدريبى:

التدريب: The Training

إن التدريب من أهم الأساليب التى تعتمدها أى منظمة، فى تحقيق أهدافها، ويعني تطبيق البرامج التدريبية المخططة والمصممة بشكل علنى من شأنه أن يتيح الفرص لمتابعة التطورات الحاصلة، مما يؤدي باستمرار فى رفع الكفاءة والفعالية لإنجاز أعمالهم،هو عملية تعلم لمعارف وطرق وسلوكيات جديدة تؤدى إلى تغيرات فى أداء الأفراد، ولذلك فإن فهم مبادىء التعلم والأخذ بها من الأمور الأساسية والمهمة فى بناء الخبرات التدريبية الفاعلة. (لارا أحمد، 2009 :24)

البرنامج التدريبى: وهو الأنشطة المخططة فى إطار منظم، حيث يركز البرنامج على اكساب المتدريبين المهارات وتعميق معرفتهم بها وربما يشمل جوانب تتعلق بالعلاقات الإنسانية، الأساليب التربوية لغرض رفع كفائتهم، والتعامل الناجح مع مجموعات الأفراد الذى سيقومون بتدريبهم وتقويم إنجازهم.(فهد بن حمد،2013 :9)

ويعرف البرنامج التدريبي بأنه: مجموعة من الإستيراتيجات التي يتم التدريب عليها وفقاً لمدى زمنى محدد(نجوى حسن،2012: 155).

كما يُعد البرنامج التدريبي: مجموعة من الأنشطة والمهارات التي يتم تدريب الأفراد عليها لتحسين مستوى توافق هؤلاء الأفراد، وذلك وفقاً لاتجاه أو نظرية معينة (مروة صيام،2014: 17).

وتعرف الباحثة البرنامج التدريبى بأنه: مجموعة متنوعة ومترابطة ومتكاملة من الأنشطة التى يجب القيام بها للوصول إلى هدف البحث، تهدف إلى تنظيم التفاعل بين المعلم والمتعلم، ويمكن من خلالها أن يؤدى المتعلم مهارات لم يكن قادراً على إجرائها.

٧-٢ الكفاءة اللغوية:

اللغة **Language**

تعريف اللغة Language definition:

أخذت اللغة محاولات عديدة لتعريفها، وتعددت وتنوعت مفاهيمها, فمنه من يرى أنها نظام اصطلاحي مؤلف من رموز تعبيرية, وظيفتها النفسية أن تكون آلة للتسجيل والتركيب التصوريين، ووظيفتها العملية أن تكون أداة للتخاطب بين الأفراد.(ثناء الضبع،2001 :19)

ويرى (Whitehead, 2001:19) أن اللغة الإنسانية نظام معقد، وتسير وفقًا لنظم وقواعد معينة ووفقاً لاحتياج المتحدث لها.

وتعرف اللغة بأنها الطريقة التى يمكن بواسطتها تحليل أى صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها، أو خصائصها، والتى بها يمكن بناء هذه الصورة مرة أخرى فى أذهاننا وأذهان غيرنا بواسطة توليف كلمات فى تركيب خاص. (كريمان بدير، إميلى صادق، 2002 :54)

ويذكر السيد سليمان (2003 :27) أن اللغة الواحدة من أهم مظاهر السلوك الإنسانى اللصيق بالجنس البشرى، الذى لايخالطه، ولايزاحمه أحد من الخلائق، كما أنها تعد من أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة، وهو ما يشير إلى أنها قدرة متفردة زود بها الإنسان عن سائر المخلوقات، وارتقاء عن بقية خلق الله.

ويعرفها السيد شتا (2004 : 45) بأنها نسق رمزى مفتوح، يحقق الاتصال وتبادل المشاعر والأفكار بين الأشخاص، ولها قواعدها التى تحكم استخدام الإنسان لمفرداتها وللصيغ، والأساليب الكلامية، والتى تخضع بدورها لطبيعة المحيط الاجتماعى والثقافى لمستخدميه.

واللغة هي : نظام يضم مجموعة رموز، سواء كانت أصوات أو حروف وتتركب مع بعضها بأشكال وفقاً لمجموعة من القواعد، تستخدم للتعبير عن المشاعر والأفكار وآراء الأخرين، وهى أيضاً مجموعة من الأشكال والتركيبات التى يقوم بإصدارها نظام معين. (A. H, 2005) (*)

بينما ترى زينب شقير(2006 :161) أن اللغة رموز عامة يشترك فيها الجميع، ويتفقون على دلالتها، ويمثل سيادة الرمز الجماعى ارتقاء اللغة، أى أنه يحقق قدراً من قبول الذات، وقبول الأخرين، وإذا قل هذا القدر من القبول عن حد معين اضطربت عملية التواصل بين الفرد والآخرين، بل ويتعدى ذلك ليصل بين الفرد ونفسه.

ويرى جمال عطية (2009: 332) أن للغة ثلاثة جوانب الجانب الأول: وهو اللغة المنطوقة ووسيلتها الأصوات، الجانب الثانى: وهو اللغة المكتوبة ووسيلتها الحروف والكلمات، والجانب الثالث: ويتمثل فى اللغة الصامتة ووسيلتها الإشارات والرسوم.

ويرى (Hoff, 2009:4)بأنها استخدام تنظيمى ابتكارى للأصوات والإشارات والرموز المكتوبة بهدف التواصل والتعبير عن الذات.

ويعرفها عبد العزيز الشخص (2009: 23) بأنها نظام من الرموز يتفق عليه فى ثقافة معينة، أو بين أفراد فئة معينة أو جنس معين، ويتسم هذا النظام بالضبط والتنظيم طبقاً لقواعد محددة، وبالتالى تعد اللغة إحدى وسائل التواصل، وقد تكون اللغة منطوقة أو مكتوبة أو لغة إشارة، أو لغة برايل أو لغة عيون، أو أصابع "التهجى الأصبعى"، وقد تضم رموزاً من الأشكال الهندسية، أو النقاط وقد تتخذ صورة أصوات أو حركات أو إيقاعات معينة يتفق عليها بين أفراد الجنس الواحد، ورغم ذلك تعد اللغة أكثر خصوصية من عملية التواصل.

ومن خلال تلك التعريفات يمكن القول أن كل من قام بتعريفها اتخذها من جانب معين، فهناك تعريفات أشارت إلى اللغة على أنها وسيلة من وسائل الاتصال مثل: جمال عطية ٢٠٠٩، وتعريف آخر ينظر إليها بأنها مجموعة من الرموز مثل عبد العزيز الشـــخص ٢٠٠٩ ؛ زينب شقير ٢٠٠٦، سواء أكانت هذه الرموز تخضع لقواعد معينة رمزية متفق عليها أو رموز صوتية أو رموز تحقق التواصل وتبادل المشاعر، ونستخلص من ذلك أنه لا يمكن تحديد تعريف جامع

(*) The American Heritage.

مانع لمفهوم اللغة، لأن اللغة متعددة الاســـتخدامات وتختلف باختلاف مشـــارب كل جيل وكل مجتمع، وبالتالي؛ فمفهومها يتغير وفقاً للمجال أو الاستخدام أو الغرض المراد استخدامها فيه.

بينما ركز علماء اللغة على جانبين من اللغة هما:

أ- **إنتاج اللغة:** وهي القدرة على تحرير الأصوات.

ب- **قابلية اللغة:** وهي القدرة على نطق الأصوات وفقاً لقواعد محددة.

بينما اهتم علماء النفس اللغوي بمعالجة قضـايا تركيب اللغة وسّبل اكتسـابها ومراحل تطورها ومتطلبات فهمها واستخدامها (عدنان يوسف العتوم، 2004: 259).

ومن هذا المنطلق تســـتطيع الباحثة القول: أن اللغة تشـــتمل على عدد من عمليات ومهارات تتداخل وتتآلف مع بعضـــها البعض لتنتج اللغة وتتطور هذه المهارات وتنمو تبعاً للعمر العقلي والزمني والمسـتوى المعرفي والثقافي والاجتماعي والأسـري، كما لابد من وجود برامج لتنمية اللغة ومتابعة تطورها عند الأطفال. حيث ترى الباحثة أن اللغة تنمو من مرحلة المهد وتتطور وتتشكل وتصـبح أفضـل مما سـبق إلى ما بقي الإنسـان على قيد الحياة. ومن الضروري أن تتطرق الباحثة إلى الحديث عن خصائص اللغة لتتعرف أكثر على ماهية اللغة وخصائصها.

خصائص اللغة:

تتشكل اللغة من عدد من الجوانب التي تجعلها جميعها لغة تامة ومميزة يتفاهم بها مجموع من الناس اتفقوا علي استخدمها وعَلموا دلالتها وقواعدها النحوية والصرفية التي تصون اللغة وتحفظها عبر السنين، ويتدرج الإنسان عبر مراحل نموه في استخدامها إلى أن يجمع بين جميع خصائصها ويتقنها إتقاناً تاماً؛ ومن هذا المنطلق كان الإنسان في حاجة ماسة تتسم بالديمومة لتنمية الجوانب اللغوية لديه تنمية شاملة جميع جوانب اللغة. وليكون الأمر أكثر وضوحاً تستعرض الباحثة عرضاً سريعاً لجوانب اللغة المختلفة.

أولاً: الجانب الدلالي

إن كل لغة مفرداتها التي تميزها وتجعلها مفهومة لدي متحدثيها ومستخدمي تلك اللغة ويختلف مفهومها التي تدل عليه باختلاف السياق الذي جاءت فيه الكلمة (هلا السعيد، 2014، 100).

ثانياً: الجانب النحوي للغة Syntax:

وهو بناء الجملة وصياغتها، فهناك عدد غير محدود من الكلمات تمكنا من صياغة عدد لا حدود له من الجمل، ولكن لا يتم ذلك بطريقة عشوائية بل تحكمه مجموعة من القوانين والضوابط تسمي القواعد النحوية (عبد العزيز الشخص ،1997) .

ثالثاً: الجانب الصرفي للغة Morphology:

وهو الذي يتعلق بعلاقة تركيب الكلمات مع الإفراد والجمع وتصريف الأفعال في الأزمنة المختلفة وتصريف الكلمة لتناسب الميزان الصرفي التابعة إليه ومعرفة أصول كل كلمة عبر مراحل تصرفها (حمدي الفرماوي ،2011).

رابعاً: الجانب الصوتي (الفونولوجي) للغة Phonology:

وهو محاولة معالجة الفرد وإدراكه للأصوات والتمييز بين الفونيمات اللفظية Phonem ، ويتضح من خلال هذا الجانب الكفاءة والقصور حينما يحاول الطفل أن يشكل ترابطات بين الحرف والصوت أو الحرف المكتوب ونطقه (حمدي الفرماوي، 2011).

الجانب النفسي للغة:

أن لكل موقف الكلام المناسب له ولنفسية المتحدث ومن الاتزان الانفعالي أن يتحدث الإنسان وقت الفرح بفرح ووقت الضيق بضيق فلكل مقام مقال كما يقولون. فالمواقف هي التي تجعل الإنسان يميل إلى الحديث أو تجنب الكلام مع الآخرين والانعزال عنهم.

الجانب الاجتماعي للغة:

الأصل الأساسي لوجود اللغة هو التواصل بين أفراد المجتمع فالإنسان كائن متكلم بطبعه يميل إلى مشاركة الآخرين بالكلمات وبالأفعال لذلك فهي تختلف من مجتمع لأخر، فكل مجتمع يكون لديه لغة ويصبغها بألوان متعددة.

ومن هنا تستطيع الباحثة القول إن خصائص اللغة هي الداعم الأساسي لاستخداماتها وتعدد وظائفها فهي حجر الزاوية الذي ترتكز عليه وظائف اللغة التي ستتحدث عنها الباحثة في الأسطر القادمة.

وظائف اللغة:

وقد قدم فيصل الزراد أهم وظائف للغة :

- **الوظيفة الأولى** : وهي عندما يركز المتكلم الكلام حول ما يعنيه هو نفسه، فتكون انفعالات المتكلم ودوافعه وأغراضه هى موضوع الحديث.
- **الوظيفة الثانية** : وتتعلق بالفرد الذى يستقبل الرسالة أو المثير، حيث يكون محتوى التعبير التفاعلي على شكل أمر أو نهى أو غضب، ومثل هذه الكلمات سيكون لها قوة تأثير فى الأشياء أو فى العقول.
- **الوظيفة الثالثة:** وتتعلق فيما إذا كان هناك وجود للاتصال أو عدم وجود الاتصال، وعن طريق هذه الوظيفة يمكن تحسس وجود القناة الموصلة للرسالة أو المثير، وكذلك تحسس وجود أو عدم وجود مثيرات تؤدى إلى إطالة الاتصال أو توقفه أو تعرقله، مثال ذلك فى المكالمات الهاتفية يتأكد المتكلم أو المرسل من وجود الاتصال، وبهذا يصبح المستقبل هو المثير للطرف للمرسل.
- **الوظيفة الرابعة:** وتكون حين يكون الحديث أو الاتصال قائماً على موضوع قد تعارف عليه المتحدثان (المرسل والمستقبل) فى المجتمع الواحد، حيث يتم استخدام لغة واحدة ورموز واحدة، وحيث نلاحظ إن كل من المتكلم أو المرسل يحاول التأكد من أنه يسير مع الآخر مساراً واحداً.
- **الوظيفة الخامسة:** وهذه الوظيفة تتعلق بالإطار الذى تتم من خلاله العلاقة الاتصالية، وهى تكمن أهميتها فى عملية الإخبار والإعلام أو حوادث حاضرة (فيصل الزراد، 1990 :18).

ونظراً لتعدد الوظائف للغة التي لا حصر لها وحاجة الإنسان إلى لغة تعبر عن مكنوناته الداخلية، يأتي أهمية التطرق إلى النظريات المفسرة لعملية اكتساب اللغة ونقد كل نظرية.

- **النظريات المفسرة لطرق اكتساب اللغة ومراحل النمو اللغوي**
- **النظرية السلوكية أو نظرية التعلم:**

تعتبر نظرية التعلم كما وضعها "سكنر" Skinner أنَّ السلوك مَثَله مَثَل أي سلوك آخر، هو نتاج لعملية تدعيم إجرائي، فالآباء والمحيطون بالطفل بشكل عام يدعمون ما يصدر عن الطفل من مقاطع، أو ألفاظ لغوية دون غيرها، فيظهرون سرورهم للأصوات التي تعجبهم؛ وذلك بأن يبتسموا للطفل، أو يحتضنوه، أو يقبلوه، أو يصدروا أصواتًا تدل على الرضا والسرور، وفي المقابل فإنهم يهملون تمامًا بعض الأصوات التي تصدر عن الطفل؛ ويستجيب الطفل لذلك بأن يكرر ما

أعجب الأهل، وحصل من خلاله على الإثابة، ومع الأيام والتكرار يربط الطفل ما تم إتقان لفظه بمدلوله، وبذلك يكتسب اللغة رويدًا رويدًا على هذا الأساس، أما الأصوات التي أهملها الأهل ولم يقوموا بتدعيمها فإنها تختفي، ولا يتشجع الطفل على تكرارها.

وهذا ما يؤكد عليه"Mowrer" من خلال حديثه عن أهمية التغذية المرتدة في تكوين استجابة صوتية للطفل فالخبرات السارة تعزز تكرار المقاطع الصوتية وتقليد ما يسمع ليشعر بالثقة وتقوي الاستجابة عند الطفل ليحصل على الخبرة السارة. كما يوضح سكنر أيضاً أن تفاعل الأطفال مع بيئتهم هو الذي يؤدي إلى اكتساب اللغة وتنميتها فعندما يتحدث الأطفال لغة آباءهم ويقدم لهم التعزيز والإثابة يصبحون أكثر مهارة في استخدام اللغة، فاللغة تنمو من خلال الاستجابة للمنبهات الإيجابية التي قدمها الوالدين لطفلهما (Ratner,Geason,2009).

كما تفترض النظرية السلوكية أنه يجب أن نوجه الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس ولا نهتم بالأبنية العقلية أو العمليات الداخلية التي تولد الأبنية اللغوية. ولا يعني ذلك أن السلوكيين ينكرون وجود هذه العمليات الفعلية، ولكنهم يرون أن السلوكيات القابلة للملاحظة مرتبطة بالعمليات العقلية ولا يمكنهم دراسة ما لا يمكن أن نلاحظه. ومن ثم فهم يبحثون في السلوكيات الظاهرة التي تحدث مع الأداء اللغوي (حسن شحاتة،2011).

وعليه فإنَّ الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو التَّقليد والمحاكاة من الطفل لألفاظ الكبار، ثم التَّدعيم الإيجابي من قبل الكبار، إضافة إلى التَّدعيم من قبل الكبار لما يصدر عن الأطفال من مقاطع أو ألفاظ لغويَّة في بداية نطقهم للحروف، وتكوين مقاطع منها (اللعب الكلامي). وهذا ما دفع البعض إلي نقد نظري التعلم عند سكنر.

- **وكان أهم الانتقادات التي وجهت لنَّظريَّة التعلم ما يلي:**

أ – **قدم تشومسكي Chomsky انتقاد**، يشير إلى اعتماد نظريَّة التعلم على أن اكتساب اللغة يعتمد على ملاحظة الصغار لكلام الكبار وتقليدهم له، والنَّقد الموجه لذلك هو أنَّنا لا نستطيع أن نفسر العدد الكبير من الجمل الجديدة تمامًا التي يأتي بها الأطفال، مما لا شبيه له فيما يقوله الكبار، أي إن الصغار يلفظون جملاً لم يسمعوها من الكبار.

ب – **كما قدم كلارك وكلارك Clark and Clark** نقدهما لأثر التدعيم الذي تتبناه هذه النظرية، فالآباء قليلاً ما يوجهون اهتمامًا لما يقع فيه أطفالهم من أخطاء في قواعد التركيبات اللغويَّة، ومعنى

ذلك أنَّ الآباء لا يقدمون لأطفالهم الحد الأدنى من التَّدعيم الذي تفترض نظريَّة التَّدعيم ضرورة وجوده في أي عملية تعلم.

٢- النظرية اللغوية Nativist Linguistic theories أو النظرية الفطرية.

- صاحب هذا الاتجاه تشومسكي Chomsky الذي يتبنى "الاتجاه العقلي" لمواجهة الاتجاه السلوكي، ويرى أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الفعلي، قبل أي أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة. وتعتبر اللغة وفق هذا المبدأ العقلي تنظيماً عقلياً فريداً من نوعه، نستمد حقيقتها من حيث إنها أداة للتعبير والتفكير (تشومسكي، 54:1993)، كما يؤكد أصحاب هذه النظرية أن اللغة مهارة مفتوحة النهايات، وكل من يستطيع استخدامها يمكنه إنتاج وفهم جمل لم يسبق له استخدامها أو سماعها. وهذا هو ما يؤكد رأي تشومسكي أن نظرية المثير والاستجابة لا تكفي لتفسير إمكانات الطفل في استخدام اللغة أو فهمها. (حسن شحاتة،64:2011)

حيث يدعي تشومسكي Chomsky أن الأطفال يولدون ومعهم جهاز اكساب اللغة لاسلكي ثابت في أدمغتهم (LAD) ووفق هذه النظرية يمكن للأطفال استخلاص القواعد النحوية من خلال المحادثة في مبادئ فطرية.

كما أن الهدف الرئيسي لدى النظرية اللغوية هو تفسير قدرة التحدث وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل الممكنة من اللغة التي يتحدث بها لذا افترضت نوعين من القواعد لتوليد الجمل، القواعد التفسيرية البسيطة: التي تقوم بصنع سلاسل من الكلمات الممثلة للجمل الأساسية البسيطة المعروفة بجمل النواة، ثم القواعد التحويلية: التي تقوم بمعالجة جمل النواة من أجل الصيغة النهائية المعقدة (جوث جرين ،189:1993).

كما أهتم تشومسكي بوضع الإبداع اللغوي في دائرة اهتمام علماء النفس، كما ميز تشومسكي بين القدرة اللغوية Linguistic Ability والأداء اللغويLinguistic Performance فالأولي هي في جوهرها عند تشومسكي عملية عقلية تمثل القواعد التي يمارس الأنسان على أساسها اللغة، ولكنها كامنة، أما الثانية فهي ممارسة اللغة واستعمالها لذا تكون الجانب الظاهر الذي يعد لنا ظهور القواعد والخلفية الكامنة فهي عملية متعددة ناتجة من عوامل إثرائية خارجية وداخلية، محكومة بأتباع استراتيجيات خاص في التعلم (حسن شحاتة، 65:2011).

حيث يرى تشومسكي Chomsky أنَّ كل طفل يمتلك قدرة لغويَّة فطريَّة تمكنه من اكتساب اللغة، لذلك فسَّر اكتساب اللغة على أساس وجود نماذج أوليَّة للصياغة اللغويَّة لدى الأطفال، أي إن الأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتَّركيب اللغوي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللغوي في أي لغة من اللغات، حيث إن هناك عموميَّات في التَّراكيب اللغويَّة تشترك فيها جميع اللغات كتركيب الجمل من الأسماء، والأفعال، والصفات، والحروف.

كما يرى تشومسكي أنَّ هذه العموميَّات هي التي تتشكَّل منها النماذج الأولية المشار إليها، وهي أوليَّة بمعنى أنَّ الطفل لا يتعلمها، بل تمثل لديه قدرة أوليَّة فطريَّة على تحليل الجمل التي يسمعها ثم تكوين جمل لم يسمعها مطلقًا من قبل، وقد يفعل الطفل ذلك بشكل صحيح تمامًا من البداية، وإما بشكل يكون على الأقل مفهومًا ومقبولاً من ناحية الآخرين (Shermis & Bigge, 1998).

وبعد أن استعرضت أهم ملامح نظرية تشومسكي وجدت أن هناك بعض من الانتقادات التي وجهت إليه وكان على الباحثة عرضها في السطور القادمة لنتمكن سوياً من رسم لوحة تحمل المنظومة الفكرية لنظرية تشومسكي.

- **نقد النَّظريَّة اللغويَّة:**

ومن أبرز الانتقادات الموجهة لهذه النظرية وجود تنظيمات مورثة تساعد على تعلم اللغة لأنه من الصعب أن نعرف شيئاً عن وسيلة اكتساب اللغة التي يدعيها "تشومسكي" وبالتالي فإن وسيلة اكتساب اللغة هي بناء فرضي مفيد، ولكن خصائص هذه الوسيلة وكيفية عملها غير واضحة. (Nadel, Jacqulyn ,1993, 299:300).

فإن افتراض تشومسكي بوجود تكوينات أوليَّة، مع ما يتضمنه من وجود قدرة أوليَّة على الأداء في التَّركيب اللغوي، وجود العموميَّات اللغويَّة، قد لاقى نقدًا كبيرًا، ويتمثَّل هذا النَّقد فيما يلي:

أ – لم ينجح علماء النفس إلا في اكتشاف عدد قليل جدًّا من العموميَّات في التَّراكيب اللغويَّة بين اللغات المختلفة.

ب – الشيء الوحيد الذي يمكن افتراض أوليته – أي وراثته – لدى الكائن البشري هو استعداده بيولوجيًّا للتَّفاعل مع البيئة، لا وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة.

مثال ذلك: أن تفاعل الطفل مع البيئة يكون على أساس أن هناك موضوعات تؤثر في موضوعات أخرى، أي وجود فعل، وفاعل، ومفعول به، وعلى ذلك يكوِّن الطفل تركيباته اللغوية.

ج- إن الإنسان إذا كان يمتلك نماذج للتراكيب اللغوية، أو القواعد اللغوية فإن هذه القواعد وحدها لا تكفي لكي يتمكن الفرد من استخدام اللغة في نطاق اجتماعي بصورة صحيحة وملائمة، إذ لابد من اكتساب القدرة على التواصل الاجتماعي واستخدام اللغة استخداماً مناسباً في المواقف الحياتية المختلفة. ومن هنا يتضح أهمية الاستعداد اللغوي جانباً إلى جنب مع المهارات الحياتية لدى الأطفال. (حسن شحاتة، 66:2011)

٣ - النظرية المعرفية Piaget:

هذه النَّظرية لبياجيه Piaget، وهي تقوم على أساس التَّفريق بين الأداء والكفاءة، ويعارض فيها بياجيه فكرة تشومسكي في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللغة، كما أنها في نفس الوقت لا تتَّفق مع نظرية التعلم في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة، ينطق بها الطفل في مواقف معينة.

إنَّ اكتساب اللغة في رأي بياجيه ليس عمليَّة تدعيم، بقدر ما هو وظيفة إبداعية (كفاءة في الأداء لتحقيق وظيفة)، فهو يفرق بين الأداء والكفاءة، فيرى بياجيه أن الطفل يكتسب التَّسمية المبكرة لأشياء عن طريق المحاكاة، ويقوم بعمليَّة الأداء في صورة تراكيب لغويَّة، إلاَّ أنَّ الكفاءة لا تكتسب إلاَّ بناءً على تنظيمات داخليَّة تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية، ويقصد بياجيه بالتنظيمات الأولية وجود استعداد لدى الطفل للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسيَّة الحركيَّة.

٤- النظرية التفاعلية الثقافية

يري أصحاب هذه النظرية أن اللغة بمثابة نشاط اجتماعي Social Activity ينشأ من الرغبة الاتصال مع الآخرين وفي المواقف الاجتماعية التفاعلية. وعلي الرغم من أن هذا المنظور يولي اهتماماً بالأسس البيولوجية الفطرية لدى الكائنات الإنسانية لتعلم اللغة، فإنه كذلك يؤكد على الدور الذي تلعبه الخبرات التي تنشأ من الاحتكاك مع البالغين ذوي المهارة في الحديث (Norton, 1993، 37)، فالأطفال البالغين يحتاجون إلى التدعيم Support والتغذية المرتجعة Feed back أثناء محاولاتهم الأولي لأجراء الاتصال، كما يحتاجون إلي نماذج Models من الكلام المناسب التي لا تعوق قدرتهم النامية (حسن شحاتة،2011) .

٧-٣ الكف الرجعي (الكف التقدمي القبلي)

قد يحدث بعض النسيان نتيجة وجود نشاط عقلي جديد يعقب تعلم الانطباعات الجديدة حيث يطلق على تأثير النشاط الجديد على الانطباعات المتعلمة من قبل مصطلح الكف الرجعي الذي يباشر تأثيره على التعلم السابق. في هذه الحالة يحدث تداخل للانطباعات الجديدة مع الانطباعات القديمة وتدخل الارتباطات الجديدة في صراع مع القديمة (طارق عبد الرؤوف وإيهاب عيسى ٢٠٢٠: ١٦٢).

نظرية عوامل التعطيل أو التداخل:

وتفترض هذه النظرية بأن النسيان يحدث نتيجة تداخل أنشطة الفرد واهتماماته المتعددة التي يقوم بها، فما يحدث هو أمر من أمرين: إما الكف الرجعي: وهو تدخل تعلم جديد وتأثيره على التعلم السابق وصعوبة استدعاءه، ففي هذه الحالة يحدث تداخل للمعلومات الجديدة وهيمنة لها على المعلومات القديمة، ولكن يقل أثر ذلك التداخل وتلك الهيمنة إذا كانت المعلومات القديمة باعثة للارتياح ومدعمة بقوة؛ وهو ما سوف تعتمد عليه الباحثة في تفعيل دور الذاكرة العاملة عن طريق اللعب وبعض الاستراتيجيات التفاعلية لخفض الكف الرجعي الذي يحدث للغة الأم (طارق عبد الرؤوف وإيهاب عيسى ،٢٠٢٠: ٢١٠).

وتشير هذه النظرية الى أن القدرة على تذكر أي نوع من المعلومات تتداخل مع غيرها من المعلومات المختزنة في الذاكرة. فإن ما يتم تعلمه في الحاضر يتأثر عكسياً بما يتم تعلمه في الماضي. ويتأثر كذلك بما سوف يتعلم في المستقبل فإن مختلف المعلومات تتنافس حتى يتم الانتباه لها وتتصارع من أجل البقاء، ولكنها لا تنجح جميعًا في ذلك (سامي ملحم، 2008) .

ويذكر أحمد الزق (2003) أن نظرية التداخل تفترض أن النسيان يحدث بسبب التداخل بين المعلومات الجديدة والسابقة خاصة عندما يكون هناك تشابه بين هذه المعلومات. وهناك نوعان من التداخل :

أولاً: كف الأثر القبلي(التقدمي) : ويحدث عندما تعيق المعلومات السابقة تذكر المعلومات اللاحقة. ووجد في دراسة أن الأفراد الذين يتعلمون مفردات عديدة خلال أيام متتابعة يجدون صعوبة أكثر وأكثر في تذكر كل مفردات جديدة في اليوم التالي .

ثانياً: كف الأثر الرجعي: ويحدث عندما تعيق المعلومات الجديدة تذكر المعلومات السابقة. فكثيراً ما يحدث أن تتداخل الأسماء الجديدة التي يتعرف عليها المدرس مع أسماء تعرف عليها خلال مواف سابقة فتعيق الأسماء الجديدة تذكر الأسماء السابقة. ويمكن للطالب أن يقلل من كف الأثر الرجعي من خلال النوم بعد تعلم مادة جديدة. فقد وجدت إحدى الدراسات في هذا المجال أن الفرد يتذكر إذا نام بعد تعلم قوائم من المقاطع عديمة المعنى ثلاث أضعاف ما يتذكره في حال بقاءه مستيقظاً بعد التخزين .

وتشير الدراسات أن عملية التداخل واحدة من أهم العمليات المسببة للنسيان. فهذه النظرية أكثر قبولاً من نظرية التعلم. فالنسيان كثيراً ما يحدث بسبب تداخل المعلومات المتشابهة مع بعضها البعض لا بسبب زوال المعلومات من الذاكرة .

وجدير بالإشارة إلى أن ظاهرة التداخل تحدث إذا كان الفرد يخزن المعلومات من خلال ما يسمى بأسلوب المذاكرة غير التفاعلية. أما إذا كان تعلم الفرد قائم على الفهم والمعنى فإن إمكانية حدوث التداخل تكون أقل، ذلك إن هذا النوع من التعلم ينطوي على تنظيم جيد لمادة التعلم في الذاكرة وربط المعلومات السابقة بالمعلومات اللاحقة بطريقة منطقية وإدراك العلاقات بين الأجزاء .(رافع النصير، عماد عبد الرحيم،٢٠٠٧: ٧٦)

وأشارت الدراسات إلى العوامل التي تساعد على التذكر منها:

1- المعنى : كلما ازداد وضوح معنى المادة التي تدرس قل مقدار نسيانها ، ونحن نتذكر المبادئ المهمة التي تسيطر على حياتنا وتؤثر فيها ، والتي قد تساعدنا على تنظيم العديد من أفكارنا والمحتوى الذي يدرسه الفرد ويكون له معنى كبير يتذكره بما يتناسب مع معناه أما الذي لا معنى له فقد ينساه حتى قبل أن ينطق أخر كلمة فيه.

كما أظهرت الدراسات أن معدل النسيان يتوقف على عدد من العوامل:

- إتقان التعلم المبدئي للمادة.
- الصلة الوثيقة بين ما تعلمه الفرد وحاجاته الشخصية ومفاهيمه.
- نوع النشاط اللاحق لتعلم المادة.
- تأثير الزمن الذي يفصل بين التعلم والتذكر.
- الصحة الجسمية والنفسية للمتعلم ووقت الاسترجاع .

2- التداخل والتعارض: فيحدث النسيان أحياناً نتيجة الخلط والتداخل فيرى بعض العلماء أن الخلط هو السبب الوحيد للنسيان وأنه لو أمكن تجنب التداخل بين مجموعة من المعارف والأفكار المتداخلة التي يتعلمها الفرد. فعلى سبيل المثال عندما يحاول الطفل تعلم لغتين في وقت واحد هنا يزداد احتمالية حدوث التداخل وخاصة إذا كانت البيئة المحيطة داعمة لأحدهما على الأخرى.

٧-٤ الأطفال مزدوجي اللغة:

تعريف مزدوجي اللغة: هم الأطفال الذين يتحدثون لغتين على الأقل مع اختلاف درجة الكفاءة اللغوية لتلك اللغات، ويحدث النمو اللغوي لدى الأطفال مزدوجي اللغة بوتيرة مماثمة، كما هو الحال في الأطفال آحادي اللغة كما اللغتين، ومع ذلك فإن هؤلاء الأطفال يعانون من اضطراب لغوي حيث تنمو لغتين بوتيرة أبطأ من أقرانهم آحادي اللغة الذين لديهم نمو لغوي طبيعي (Richards, et al., 2010)

وأوضحت منظمة الصحة العالمية)(WHO) إلى أن الأطفال مزدوجي اللغة يعانون من اضطراب اللغة النمائي والذي بدوره يؤدي إلى قصور ملحوظ في مهارات اكتساب اللغة منذ مراحل النمو الأولى، ويجب أن لا يعود ذلك إلى خلال بالأجهزة العصبية أو الحسية أو خلال بجهاز النطق أو وجود إعاقات أو عوامل بيئية أخرى.

٨- الدراسات السابقة:

وهدفت دراسة (Payesteh, 2022) إلى التعرف على طرق استخدام الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مزدوجي اللغة للكلمات المتشابهة بين لغتين في المعنى والصوت والشكل، وذلك لتنمية المفردات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طفلاً من ذوي اضطراب اللغة النمائي مزدوجي اللغة الأسبانية والإنجليزية تتراوح أعمارهم من (5-11 عامًا) واستخدمت الدراسة اختبارات المفردات المصورة التعبيرية والاستقبالية ،الإصدار الثالث، باللغة الإنجليزية (EOW، ROW) لقياس الأداء المشابه. ومقياس الوعي الفونولوجي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال يظهرون أداء أعلى في الكلمات المتشابهة مقارنة بالكلمات غير المتشابهة، وكانت في اللغة الاستقبالية أعلى من اللغة التعبيرية. يميل المشاركون الذين أظهروا تأثيرًا مشابهًا تقبلاً إلى أن يكونوا أكبر سناً ولديهم كفاءة أعلى في اللغة الإنجليزية.

وأشارت دراسة أسماء مطر و حمادة الزيات (٢٠٢١) إلى "فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات الذاكرة العاملة في تحسين الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد" وكانت العينة قوامها (10) من الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه والمصحوب بالنشاط الزائد وأعمارهم (5–6) سنوات ، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة بواقع (5) أطفال في كل مجموعة، وقاما الباحثان بتطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات الذاكرة العاملة وإعداد مقياس الحصيلة اللغوية المصور للأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لمعرفة مستوى الحصيلة اللغوية لديهم، و توصلت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات الذاكرة العاملة في تحسين الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد واستمرار أثر البرنامج بعد فترة المتابعة.

هدفت دراسة عبد الله وميرود (٢٠٢١) إلى الكشف عن العوامل التي تقف وراء صعوبات الكتابة التي تنتج عن خلل في الوظائف التنفيذية. ولتحقيق هذا الهدف، وتكونت العينة من 60 تلميذًا من تلاميذ الصف الرابع من منطقة تمنراست، 30 منهم يعانون من صعوبات في الكتابة و30 آخرين عاديين. واستخدم مقياس الكف المعرفي، ومقياس تشخيص صعوبات الكتابة. ومن ثم قمنا بتحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يعد الخلل في الوظائف التنفيذية (الكف المعرفي) أحد العوامل المسببة لاضطراب صعوبة الكتابة.

وهدفت دراسة البتول بلخير (٢٠٢١) إلى الكشف عن العمليات النفسية المعرفية للفهم القرائي وعلاقتها بسياقات الكف والانتباه الانتقائي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الفهم القرائي والكف، ولكن بدخول متغير الوقت أي كلما زاد الوقت المستغرق زادت عدد المنتبهات، وبالتالي؛ استصعب الأمر على تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية التحكم في الانتباه الانتقائي، وكف المتغيرات المشوشة.

ودراسة **Boerma et al.,(2016)** هدفت إلى التعرف على أثار ازدواجية اللغة وأحادية اللغة لدى الأطفال على اضطراب اللغة النمائية لديهم ومهارات التعبير اللغوي. وتكونت العينة من (٣٣) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم من (٥–٦) سنوات وأظهرت النتائج وجود علاقة بين

ازدواجية اللغة لدى الطفل وضعف اللغة التعبيرية والاستقبالية، في حين لم تظهر أي آثار على الأطفال عاديين ذوي اللغة الواحدة.

دراسة أجراها Hipfner-Boucher et al. (2015) للمقارنة مجموعتين من الأطفال الذين تعلموا اللغة الإنجليزية كلغة ثانية مع مجموعة من الأطفال الإنجليزيين أحاديي اللغة من حيث البنية التعبيرية للغة. كان أداء الأطفال الذين سمعوا أو تحدثوا في المقام الأول لغة أخرى غير الإنجليزية في المنزل أضعف بكثير في جميع مقاييس البنية الدقيقة، في حين أن مجموعة الأطفال الذين تعرضوا في أغلب الأحيان للغة الإنجليزية لم يكن من الممكن تمييزهم عن المجموعة أحادية اللغة. من حيث الهيكل الكلي، لم يلاحظ أي اختلافات بين المجموعات الثلاث. وبالتالي، كان للتعرض للغة الإنجليزية واستخدامها تأثير كبير على البنية الدقيقة للأطفال ثنائيي اللغة، ولكن ليس على قدراتهم السردية البنيوية.

وهدف بحث Ebert et al.,(2014) إلى الكشف عن تأثير ثلاث برامج علاجية للأطفال مزدوجي اللغة الذين يعانون من ضعف اللغة الأولى: في سن المدرسة الذين يعانون من ضعف لغوي، وتكونت العينة من تسعة وخمسين طفلًا مزدوجي اللغة (الإسبانية-الإنجليزية)، وأظهرت النتائج أن جميع مجموعات العلاج التجريبية تحسنا كبيرا قبل وبعد العلاج على مقاييس النتائج المتعددة. كانت هناك تغييرات أقل أهمية في اللغة الإسبانية مقارنة باللغة الإنجليزية عبر المجموعات. تشير المقارنات بين المجموعات إلى أن مجموعات العلاج التجريبية تفوقت بشكل عام على التحكم في العلاج المؤجل.

وتشير دراسة Cleave et al. (2010) أثار روايات الأطفال أحاديي وثنائيي اللغة الذين يعانون من اضطراب اللغة النمائي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ثنائيي اللغة حققوا درجات أقل من أقرانهم أحاديي اللغة في الاختبارات الموحدة التي تعتمد على التركيب النحوي.

وكشفت دراسة Philipp & Koch 2009)عن الكف اللغوي الذي يحدث عندما يقوم الأشخاص بالتبديل بين اللغات. فقاما الباحثان بالكشف عن الكف اللغوي غير المستخدمة باستخدام نموذج تبديل اللغة. وافترضت الدراسة السؤال التالي أي من اللغات الثلاث (الألمانية أو الإنجليزية أو الفرنسية) التي سيتم تسمية المحفز البصري بها في تجربتين، ووجد الباحثان أن زمن استجابة التسمية قد زاد في تكرارات اللغة غير المستخدمة، يشير هذا الاختلاف إلى استمرار تثبيط وكف اللغات الغير مستخدمة. كما أوضحت الدراسة أن الكف اللغوي لا يقتصر

على إشارة محددة أو مجموعة تحفيز/استجابة. كما تشير إلى المزيد من العمليات المثبطة العالمية التي تؤثر على التمثيل العقلي للغات المنافسة.

تعقيب علي الدراسات السابقة:

ومن خلال ما تم عرضه في الدراسات السابقة تم التوصل إلى الآتي:

1. إنه –في حدود ما اطلعت عليه الباحثة– لا توجد دراسة عربية أو أجنبية تناولت العلاقة بين متغيرات البحث الثلاثة الحالية: (الكفاءة اللغوية– الكف الرجعي – ازدواجية اللغة) في دراسة واحدة.
2. أكدت العديد من الدراسات السابقة وجود علاقة عكسية بين الكفاءة اللغوية وازدواجية اللغة منها:(Cleave et al. 2010؛ البتول بلخير، ٢٠٢١؛ Hipfner–Boucher et al. 2015؛ Boerma et al., 2016؛ Payesteh, 2022)؛ وهذا ما يتفق مع هدف البحث الحالي.
3. كما أهتمت بعض الدراسات بالكشف عن إيجابية علاقة الكف الرجعي للغة بازدواجية اللغة منها: دراسة(**Philipp & Koch, 2009** ؛ **وعبد الله وميرود ،٢٠٢١**).
4. **ومن حيث الأدوات:** اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة باختلاف العينات والهدف منها؛ وعلى الرغم من ذلك لم تجد الباحثة في أى منها مقياس الكفاءة اللغوية أو الكف الرجعي يتوافق مع عينة بحثها الحالي، ومع أهدافه لذا قامت الباحثة بإعداد هذين المقياسين بما يتفق مع البحث الحالي، مما قد يثرى المكتبة النفسية بمزيد من الأدوات المقننة.
5. **ومن حيث المنهج:** فقد استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي؛ وهو ما دفع الباحثة لاستخدام المنهج الشبه تجريبي في البحث الحالي.
6. **ومن حيث العينة:** فقد اختلفت أيضاً العينات باختلف هدف الدراسة وجميعها ركز على عينة من الأطفال الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي مثل: **Boerma et al.,(2016)** ؛ وعينة أخرى من الأطفال من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي منها دراسة: (**Hipfner–Boucher et al. (2015** ، ونظرا لأهمية الحلقة الثانية من المرحلة

الابتدائية حيث تعتبر المرحلة التي يتم فيها تكوين صورة الذات عند الطفل واحتياجه للتفاعل الاجتماعي بلغة تعبر عن ذاته، لذا وقع اختيار الباحثة على تلك العينة.

٩- فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة اللغوية في اتجاه القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة اللغوية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكف الرجعى في اتجاه القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الكف الرجعى.

١٠- إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: يعتمد البحث الحالي على المنهج الشبه تجريبي؛ حيث إنه الأنسب لطبيعة البرنامج الحالي.

ثانيا: العينة:

أ- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث:

تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث من (٥٠) من تلاميذ الصف الخامس بالمدارس الدولية بالتجمع الخامس الابتدائي بالقاهرة، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١١) سنة بمتوسط عمر زمني قدره (١٠.٤٧) سنة، وانحراف معياري بلغ (٠.٣٥)، بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث، وكذلك استخراج عينة البحث الأساسية.

ب- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٦) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمدارس الدولية بالتجمع الخامس بالقاهرة تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١١) سنة،

ومتوسط أعمارهم الزمنية (١٠.٥٣) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٤١)، وهم ممن انخفضت درجاتهم على مقياس الكف الرجعي وكذلك انخفضت درجاتهم على مقياس الكفاءة اللغوية ، وتم تجميع هذه العينة في مجموعة واحدة قدمت لهم الجلسات بشكل فردي.

ثالثاً: الأدوات:

1 - اختبار ستنفورد بينيه الصورة الخامسة المعدلة. (إعداد: عبد الموجود عبد السميع)

وتم اعتماد الباحثة على هذا المقياس كمحك استبعاد لوجود أي إعاقة تتعلق بمستوى الذكاء، ويهدف إلى تقييم القدرات المعرفية من سن سنتين حتى 85 سنة فما فوق، وتتكون بنية المقياس من مجالين، لفظي، وغير لفظي، وكل مجال يتكون من خمس مؤشرات معرفية، هي: الاستدلال التحليلي، والمعلومات، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة، ويُستخرج ثلاثة نسب للذكاء، نسبة الذكاء الكلية، ونسبة الذكاء غير اللفظية، ونسبة الذكاء اللفظية، وخمس مؤشرات معرفية، وقد أعد هذه الصورة الأجنبية للمقياس جال. هـ. رويد G.Roid في الولايات المتحدة الأمريكية في عام (٢٠٠٣)، وقام عبد الموجود عام (٢٠١١) بتعريبها وتقنينها في البيئة المصرية.

2 - مقياس الكفاءة اللغوية في صورتيه (أ)، (ب).

وقد تم الإعتماد في هذا المقياس في صورتيه (أ،ب) على وثيقة تعليم اللغة العربية التي أعدها فريق من أساتذة طرق تدريس اللغة العربية في الهيئة القومية لضمان الجودة والإعتماد 2009.

وصف المقياس : يتكون المقياس من(5) مهارات من مهارات اللغة وهم: (الاستماع ، التحدث، القراءة، الكتابة، القواعد اللغوية) ، **وتشمل المهارة الأولى وهي مهارة الاستماع** قطعة تقرأها الباحثة، ثم توزع الباحثة على التلاميذ عدد (5) أسئلة تكون الإجابة على كل سؤال عن طريق وضع علامة (صح) أمام الإجابة الصحيحة وهي تقيس قدرة الطفل بعد الاستماع على تحديد في الفقرة المسموعة (العنوان المناسب– الشخصية الرئيسة–أول فكرة استمع إليها–حروف المد–معنى المفرادات)، وكل مفردة تحتوي عن أربع إجابات وعلى الطفل اختيار الإجابة الصحيحة من بينهم. **أما المهارة اللغوية الثانية وهى مهارة التحدث** فتشمل: عرض بعض من الصور يتحدث فيها كل طفل على حده عما يراه محاولا أن يرتب أحداث

القصة ويحكيها بحيث يستخدم في أثناء حديثه (جملاً تامة، يعبر عن نفسه، ظرفي الزمان والمكان بطريقة صحيحة، وأدوات الربط المناسبة، والأفعال الدالة على الزمان بطريقة صحيحة) **والمهارة اللغوية الثالثة وهي مهارة القراءة** تشمل: على عدد (5) أسئلة كل سؤال يضم أربع إجابات يختار الطفل من بينها الإجابة الصحيحة بعد قراءة قطعة تعرضها الباحثة على التلاميذ بحيث يستطيع أن يحدد من خلال قراءته(الفكرة الرئيسة ، ينطق نطقاً صحيحاً يستطيع أن يأتي بالمضاد والجمع لبعض المفرادات، ويميز بين الرأي والحقيقة).أما المهارة الرابعة وهي مهارة الكتابة فتتكون من سؤال واحد (أ،ب) يتاح فيه للطالب الحديث عن قصة مألوفة أو رحلة أومبارة قام بها أو شاهدها في جمل تامة، مستخدماً علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا ومراعاة الكتابة الإملائية الصحيحة. **وأخيراً المهارة الخامسة وهي مهارة القواعد اللغوية:** فتحتوي على عدد (5) أسئلة كل سؤال يضم أربع إجابات يختار الطفل من بينها الإجابة الصحيحة بعد قراءة قطعة تعرضها الباحثة على التلاميذ بحيث يستطيع أن يحدد من خلال قراءته (الجملة الأسمية والفعلية، يميز بين ظرفي الزمان والمكان ، يستخدم حروف الجر والأسماء الموصولة والضمائر استخداماً سليماً). ثم التصحيح عن طريق بطاقات تصحيح تقيس مستوى كل مهارة (جيد – متوسط – ضعيف) ومفتاح التصحيح كالتالي:

1- المستوى جيد إذا استخدم التلميذ المهارة دون خطأ.
2- المستوى متوسط إذا أخطأ مرتين.
3- المستوى ضعيف إذا لم يستطع التلميذ أن يحقق المهارة بطريقة سليمة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة اللغوية:

قامت الباحثة بفحص الخصائص السيكومترية المقياس باستخدام الصدق والثبات كما يلي:

صدق البنية لمقياس الكفاءة اللغوية:

تحققت الباحثة من صدق البنية لمقياس الكفاءة اللغوية وأنه يتكون من خمسة أبعاد وذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي ، والجدول (١) يوضح مؤشرات حسن المطابقة لبنية الكفاءة اللغوية .

جدول (١) مؤشرات حسن المطابقة لبنية مقياس الكفاءة اللغوية (ن= 50)

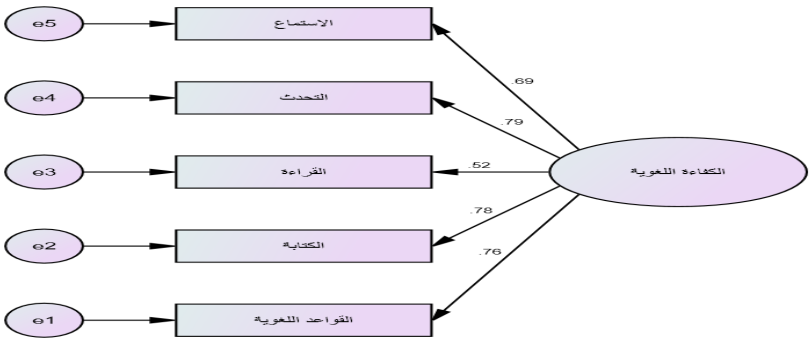
مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا 2	8.97 غير دالة إحصائيًا	أن تكون غير دالة إحصائيًا
درجات الحرية	5	
النسبة بين كا2 ودرجات حريتها	1.79	المدى المثالي من صفر إلى 5
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.97	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)	0.95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة النسبى (RFI)	0.93	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.96	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)	0.95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	0.95	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
جذر متوسط مربع التقريب (RMSEA)	0.08	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من الجدول (١) وجود مطابقة جيدة لبنية الكفاءة اللغوية مع بيانات عينة الدراسة، حيث أن مقياس الكفاءة اللغوية يتكون من خمسة أبعاد وكانت غالبية مؤشرات حسن المطابقة في مداها المثالي، ويوضح الجدول التالي الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية للنموذج العاملي على النحو التالي:

جدول (٢) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة للنموذج العاملي لبنية الكفاءة اللغوية

البعد	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الاستماع	0.69	1	–	–	–
التحدث	0.79	1.16	0.15	7.75	دالة عند 0.01
القراءة	0.52	0.78	0.15	5.33	دالة عند 0.01
الكتابة	0.78	1.11	0.14	7.66	دالة عند 0.01
القواعد اللغوية	0.76	1.2	0.16	7.52	دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول السابق تحقق صدق النموذج العاملي لبنية الكفاءة اللغوية لدى أفراد عينة الدراسة، فقد كانت جميع الأوزان الانحدارية للأبعاد دالة إحصائياً (عند مستوى 0.01)، وهذه النتائج تؤكد صدق المقياس ويمكن توضيح البنية العاملة لمقياس الكفاءة اللغوية من خلال الشكل التالى



شكل (٢) البناء العاملى لمقياس الكفاءة اللغوية

الاتساق الداخلي

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلى من خلال ارتباط كل مفردة بالبعد الذى تنتمى إليه وكانت النتائج كما بالجدول التالى :

جدول (٣)الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس الكفاءة اللغوية (ن = 50)

المفردة	الاستماع	المفردة	التحدث	المفردة	القراءة	المفردة	الكتابة	المفردة	القواعد اللغوية
1	**0.55	1	**0.44	1	**0.58	1	**0.57	1	**0.44
2	**0.61	2	**0.48	2	**0.51	2	**0.63	2	**0.71
3	**0.66	3	**0.53	3	**0.48	3	**0.70	3	**0.78
4	**0.47	4	**0.63	4	**0.46	4	**0.52	4	**0.65
5	**0.56	5	**0.58	5	**0.56	5	**0.50	5	**0.64

** دال عند 0.01

يتضـــح من جدول (٣) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مســـتوى 0.01 ، و الذى يؤكد الاتســـاق الداخلي للمقياس. كما تم حســـاب الارتباط بين الأبعاد الفرعية للكفاءة اللغوية و الدرجة الكلية لهذه الأبعادو كانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الأبعاد الكفاءة اللغوية و الدرجة الكلية لهذه الأبعاد

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لأبعاد النمو اللغوي
الاستماع	**0.75
التحدث	**0.81
القراءة	**0.79
الكتابة	**0.76
القواعد اللغوية	**0.83

** دال عند 0.01

ويتضح من جدول (٤) أن الأبعاد تتسق المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (58.0 – 0.79) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد النمو اللغوي.

- **ثبات** المقياس

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين على النحو التالى :

1- طريقة ألفا كرونباخ

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس و المقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات

جدول (٥) معاملات الثبات لأبعاد مقياس الكفاءة اللغوية بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الاستماع	0.69
التحدث	0.70
القراءة	0.71
الكتابة	0.72
القواعد اللغوية	0.70
المقياس ككل	0.87

يتضح من الجدول السابق (٥) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالثبات المرتفع.

2- طريقة الصور المتكافئة :

قامت الباحثة بإعداد صورة مكافئة للمقياس الأصلى و ذلك بهدف حساب الثبات، وكذلك استخدام هذه الصورة المكافئة فى القياس البعدى للبرنامج ، و تم تطبيق الصورتين من المقياس على عينة إعداد الأدوات البالغة (50) طفل و تم حساب معاملات الارتباط بين الصورتين، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات :

جدول (٦) معاملات الثبات لأبعاد مقياس الكفاءة اللغوية و المقياس ككل بطريقة الصور المتكافئة

البعد	معامل الثبات بطريقة الصور المتكافئة
الاستماع	**0.88
التحدث	**0.86
القراءة	**0.89
الكتابة	**0.92
القواعد اللغوية	**0.91
المقياس ككل	**0.93

** دال عند 0.01

يتضـــح من الجدول الســـابق (٦) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة و دالة عند مستوى 0.01 والذى يؤكد ثبات المقياس .

٣-مقياس الكف الرجعي (أ)، (ب)

قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف التعرف على درجة الكف الرجعي التي تحدث للغة الأولى (الأم)، وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بالخطوات المنهجية التالية:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وإعداد إطار نظري يحتوى على خلاصة ما كُتب عن اللغة، من حيث تعريفها، وتصنيفها، وطرق اكتسابها والعوامل المؤثرة في اكتسابها.
- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تقيس الكف الرجعي من زوايا متعددة. ولعل من أبرز هذه المقاييس ما يلي: مقياس ستنفورد بينه ، ووكسلر (حيث يوجد جانب يقيس الذاكرة السمعية والبصرية داخل الاختبار)، ومقياس .(1971) ,Tulving & Psotka Retroactive inhibition in free recall ، ومقياس Loewenstein-Acevedo Scales of Semantic Interference and Learning administration procedures. (2004). بالإضافة إلى استعانة الفاحصة بالمقابلات الخاصة بأمهات التلاميذ أفراد العينة التي أعطت مؤشرات ومعلومات أفادت الباحثة.
- قامت الباحثة بإعداد اختبار الكف الرجعي للغة الأولى ليتناسب مع هدف البحث والعينة.

طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه:

يُطلب من الطفل قراءة الكلمات الخاصة بالهدف القائمة بصوت عالٍ حيث يتم تقديم كل منها على حدة في فواصل زمنية مدتها 4 ثوانٍ. (وتكون الكلمات مكتوبة بخط كبير) وبترتيب مختلف في حالة أن الطفل لا يمكنه قراءة الكلمة بشكل صحيح، تتم قراءة الكلمة من قبل الفاحصة، ويطلب من الطفل تكرار ذلك. إذا ظهر على الطفل عدم معرفته معنى أحد الكلمات، تخبر الفاحصة الطفل إلى أي فئة تنتمي الكلمة (على سبيل المثال: البرتقالة هي فاكهة") ويطلب من الطفل أن يعيد الكلمة. بعد أن يقرأ الطفل جميع الكلمات (١٢) كلمة، تطلب الباحثة من الطفل أن يتذكر الكلمات عن طريق الاستدعاء التسلسلي (ويعني التزام الطفل بذكر الكلمات بالترتيب) ليتضحى من خلال الاستدعاء التسلسلي أثر التداخل وطريقة تخزين المعلومات، وليس الاستدعاء الحر (ويعني أن الطفل حر في ذكر مفردات القائمة المطلوب استدعاءها دون الالتزام بترتيب معين). بعد انتهاء الفقرة التعليمية، تقدم الفاحصة إلى الطفل أسماء (فاكهة وملابس ثم كلمات إنجليزية) فئة للتصنيف من الخاص إلى العام (على سبيل المثال، الملابس) وتطلب أن يتذكر الكلمات التي ينتمي إلى تلك الفئة وإذا نجح الطفل تضع الفاحصة علامة (√) عند (ن) وتعني نجح في الجدول وإذا لم يجيب المفحوص بشكل سليم تضع الفاحصة علامة (√) عند (ف) التي تعني فشل وتشرح له الإجابة المطلوبة وكيفية إعادة تصنيف الكلمات وتذكرها حيث أنها فقرة تعليمية، ثم يتم تقديم المحفزات المستهدفة لتجربة التعلم الثانية، مع استدعاء لاحق لتعزيز اكتساب واستدعاء أهداف القائمة "أ." التعرض للقائمة ذات الصلة الدلالية (أي، ثم يتم إجراء القائمة ب) بنفس الطريقة المتبعة التي تم عرضها للقائمة أ. القائمة ب تتكون من (١٢) كلمة ولا تختلف عن القائمة أ، حيث تنتمي ٤ منها إلى كل من فئات مستخدمة في القائمة أ (أي الفاكهة والملابس والكلمات الإنجليزية). بعد عرض كلمات القائمة ب، يُسأل الطفل لاسترجاع كلمات القائمة (ب) بدون محفزات، وتقييم تأثيرات الكف الرجعي للغة، يتم بعد ذلك إعطاء درجتين لكل إذا أجاب المفحوص بشكل صحيح تماماً ودرجة واحدة إذا أخطأ المفحوص مرتين وصفر إذا أخطأ المفحوص ثلاث أخطأ أو أكثر. (ملحوظة الفاحصة لا تلتفت إلى الأخطاء في الكلمات الإنجليزية فالهدف منها، وجودها كعنصر مشتت لتقييم الكف الرجعي، وبذلك يتم حساب الأخطاء على التصنيف الأول والثاني (الفاكهة والملابس) واستبعاد أخطاء التصنيف الثالث (الكلمات الإنجليزية) في كل فقرة، ويكرر

هذا في الفقرات التالية بنفس الأسلوب. وبذلك تتراوح الدرجة على هذا الاختبار من (٠-٦) وكلما زادت درجة المفحوص كلما انخفض أثر الكف الرجعي لديه وزاد التحكم اللغوي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الرجعى:

صدق المحكمين:

-ثبات المقياس

قامت الباحثة بإعداد صورة مكافئة للمقياس و ذلك بهدف حساب الثبات، وكذلك استخدام هذه الصورة المكافئة في القياس البعدي للبرنامج، وتم تطبيق الصورتين من المقياس على عينة إعداد الأدوات البالغة (50) طفل و تم حساب معامل الارتباط بين الصورتين ، وبلغ معامل الثبات 0.91 وهى قيمة دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على ثبات المقياس .

٤-البرنامج:

جدول (٧) جلسات البرنامج والمهارات والفنيات المستخدمة في البرنامج

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الفنيات المستخدمة	عدد الجلسات	%
(1) مهارة الاستماع	- يُميز أصوات الحروف العربية المسموعة.	التسلسل التعزيز الايجابي النمذجة التقويم الواجب المنزلي.	1	3,3
	- يُميز أنواع المد في كلمات استمع إليها.		1	3,3
	- يُميز بين ال الشمسية وال القمرية.		1	3,3
	- يُرتب أحداث قصة استمع إليها.		1	3,3
	- يضع عنوانًا لنص استمع إليه.		1	3,3
	المراجعة		1	3,3
المجموع	5		6	20
المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الفنيات المستخدمة	عدد الجلسات	%
(2) مهارة التحدث	- يُعبر عن صورة في جملة.	التسلسل التعزيز الايجابي النمذجة	1	3,3

		التقويم الواجب المنزلي.		
	– يُعبر عن نفسه في جملة.		1	3,3
	– يستخدم أدوات الاستفهام المناسبة للزمان والمكان.		1	3,3
	– يستخدم أدوات الربط المناسبة (و ، أو ، ثم ، ف).		1	3,3
	– يستخدم الأفعال الدالة على الزمن بطريقة سليمة.		1	3,3
	المراجعة		1	3,3
المجموع	5		6	20
المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الفنيات المستخدمة	عدد الجلسات	%
(3) مهارة القراءة	– يحدد الفكرة الرئسية للنص المقروء.	التسلسل التعزيز الايجابي النمذجة التقويم الواجب المنزلي.	1	3,3
	– ينطق الكلمات نطقًا سليمًا.		1	3,3
	– يحدد مرادف الكلمات ومضادها من السياق.		1	3,3
	– يحدد مفرد أو جمع أسماء وردت في النص المقروء.		1	3,3
	– يميز بين الحقائق والآراء.		1	3,3
	المراجعة		1	3,3

المجموع	5		6	20
المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الفنيات المستخدمة	عدد الجلسات	%
(4) مهارة الكتابة	- يكتب جملاً تامة.	التسلسل التعزيز الايجابي النمذجة التقويم الواجب المنزلي.	1	3,3
	- يستخدم علامات الترقيم (النقطة ،علامة الاستفهام ، الفاصلة).		1	3,3
	- يكمل نهاية قصة.		1	3,3
	يصف رحلة قام بها أو مباراة كرة قدم.		1	3,3
	- يكتب رسالة إلى صديق.		1	3,3
	المراجعة		1	3,3
المجموع	5		6	20
المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الفنيات المستخدمة	عدد الجلسات	%
(5) مهارة القواعد اللغوية	- يُميز بين الجملتيني؛ الأسمية والفعلية.	التسلسل – التعزيز الايجابي– النمذجة – التقويم – الواجب المنزلي.	1	3,3
	- يستخدم ظرفي الزمان المكان استخدام سليمًا.		1	3,3

	– يستخدم حروف الجر في جمل.		1	3,3
	– يُوظف أنواع الضمائر في جمل.		1	3,3
	– يستخدم أسماء الإشارة والأسماء الموصولة		1	3,3
	المراجعة		1	3,3
المجموع	5		6	20

أولاً : نتائج التحقق من فروض البحث :

1–نتائج الفرض الأول:

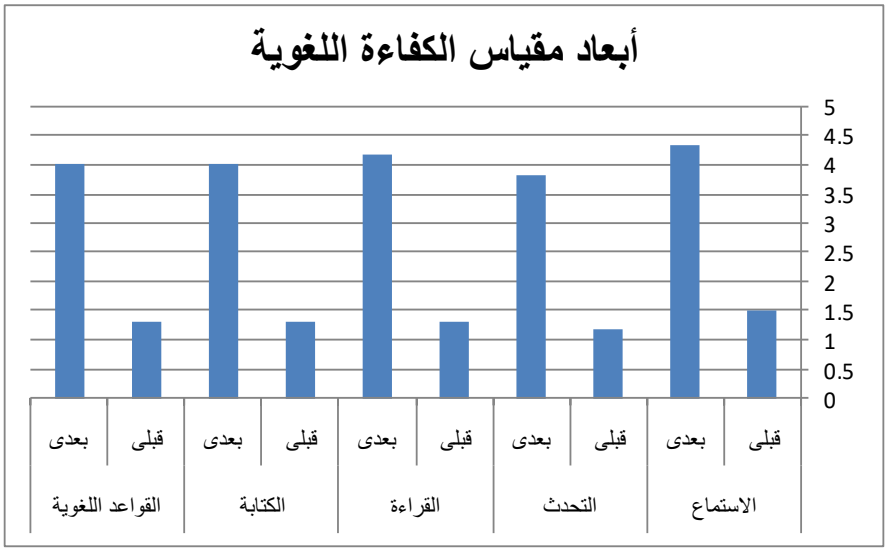
ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة اللغوية فى اتجاه القياس البعدي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين، ويوضح الجدول التالي ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في هذا الصدد:

جدول: (٨) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج ، وذلك على مقياس الكفاءة اللغوية

البعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستماع	الرتب السالبة	0	1.5	0.55	0	0	2.22	دالة عند مستوى 0.05
	الرتب الموجبة	6	4.33	0.52	3.5	21		
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالى	6						
التحدث	الرتب السالبة	0	1.17	0.41	0	0	2.21	دالة عند مستوى 0.05
	الرتب الموجبة	6	3.83	0.75	3.5	21		
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالى	6						
القراءة	الرتب السالبة	0	1.33	0.52	0	0	2.21	دالة عند مستوى 0.05
	الرتب الموجبة	6	4.17	0.75	3.5	21		
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالى	6						
الكتابة	الرتب السالبة	0	1.33	0.82	0	0	2.20	دالة عند مستوى 0.05
	الرتب الموجبة	6	4	0.63	3.5	21		
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالى	6						
القواعد اللغوية	الرتب السالبة	0	1.33	0.52	0	0	2.20	دالة عند مستوى 0.05
	الرتب الموجبة	6	4	0.89	3.5	21		
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالى	6						
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0	6.67	1.03	0	0	2.20	دالة عند مستوى 0.05
	الرتب الموجبة	6	20.33	1.75	3.5	21		
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالى	6						

يتضـح من الجدول (٨) أن قيم (Z) المحسـوبة لأبعاد مقياس الكفاءة اللغوية والدرجة الكلية للمقياس كانت جميها دالة عند مسـتوى 0.05، مما يشـير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم فى الدراسة على جميع أبعاد مقياس الكفاءة اللغوية، و يتضح الأثر الإيجابى الذى أحدثه البرنامج فى تلاميذ المجموعة التجريبية، والمتمثل فى ارتفاع درجاتهم على مقياس الكفاءة اللغوية بعد تطبيق البرنامج وإجراء القياس البعدى ، مما أدى بدوره إلى تنمية مستوى الكفاءة اللغوية، وهذا يعد مؤشـرًا واضـحًا للتأكيد على فاعلية البرنامج المسـتخدم فى تنمية الكفاءة اللغوية، وذلك يؤكد تحقق صـحة الفرض الأول. **ويمكن توضـيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالى :**



شكل: (٣) المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى فى أبعاد مقياس الكفاءة اللغوية

2-نتائج الفرض الثانى:

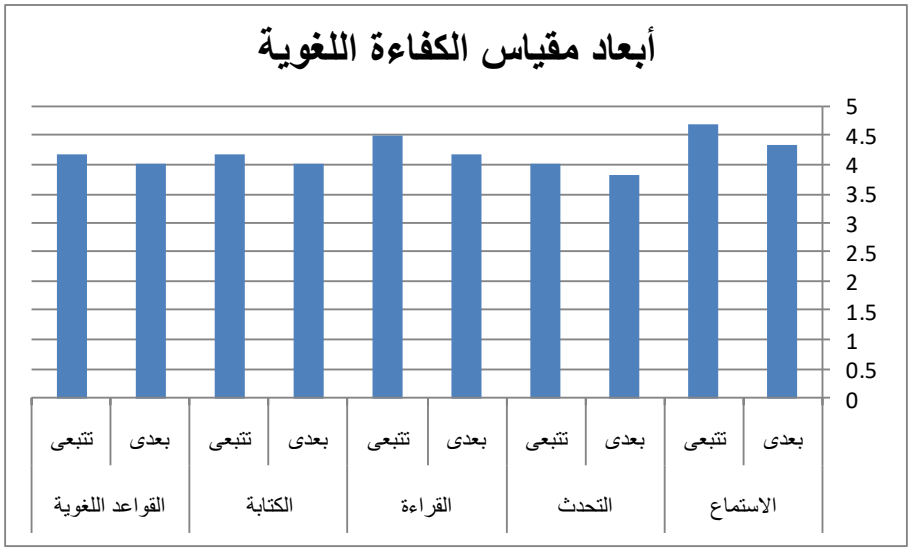
ينص الفرض الثانى على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة اللغوية"

وللتحقق من صـــــحة هذا الفرض قامت الباحثة باســـتخدام اختبار ويلكوكســـون **Wilcoxon Test** للكشــف عن دلالة الفروق بين القياســين ، ويوضــح الجدول التالى ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فى هذا الصدد :

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى و التتبعى على مقياس الكفاءة اللغوية

البعد	نتائج القياس بعدى / تتبعى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستماع	الرتب السالبة	1	4.33	0.52	5	5	0.70	غير دالة
	الرتب الموجبة	4	4.67	0.82	2.5	10		
	الرتب المتعادلة	1						
	الإجمالى	6						
التحدث	الرتب السالبة	1	3.83	0.75	2	2	0.57	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	4	0.63	2	4		
	الرتب المتعادلة	3						
	الإجمالى	6						
القراءة	الرتب السالبة	2	4.17	0.75	3.5	7	0.81	غير دالة
	الرتب الموجبة	4	4.5	0.55	3.5	14		
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالى	6						
الكتابة	الرتب السالبة	1	4	0.63	2.5	2.5	0.27	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	4.17	0.75	1.75	3.5		
	الرتب المتعادلة	3						
	الإجمالى	6						
القواعد اللغوية	الرتب السالبة	2	4	0.89	3	6	0.44	غير دالة
	الرتب الموجبة	3	4.17	0.41	3	9		
	الرتب المتعادلة	1						
	الإجمالى	6						
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	2	20.33	1.75	2	4	1.38	غير دالة
	الرتب الموجبة	4	21.5	1.38	4.25	17		
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالى	6						

يتضح من الجدول (٩) أن قيم(Z) المحسوبة لأبعاد مقياس الكفاءة اللغوية والدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها غير دالة إحصـــائياً ، مما يشـــير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على جميع أبعاد مقياس الكفاءة اللغوية والدرجة الكلية للمقياس بعد مرور شـــهر من تطبيق البرنامج ، ويتضـــح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية فى اســـتجابة تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة اللغوية فى القياس التتبعى فى مقابل القياس البعدى، مما يؤكد اسـتمرار حالة تحسـن مسـتوى الكفاءة اللغوية. ويمكن توضـيح هذه النتيجة من خلال الشـكل التالى :



شكل: (٤) المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والتتبعى فى أبعاد مقياس الكفاءة اللغوية

3-نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس الكف الرجعى فى اتجاه القياس البعدى " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon Test** اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسيين القبلى **Pre** والبعدى**Post** على مقياس الكف الرجعى .

ويوضح الجدول (١٠) الفروق بين متوسطى الرتب باستخدام اختبار ويلكوكسون بين القياسيين القبلى والبعدى على مقياس الكف الرجعى .

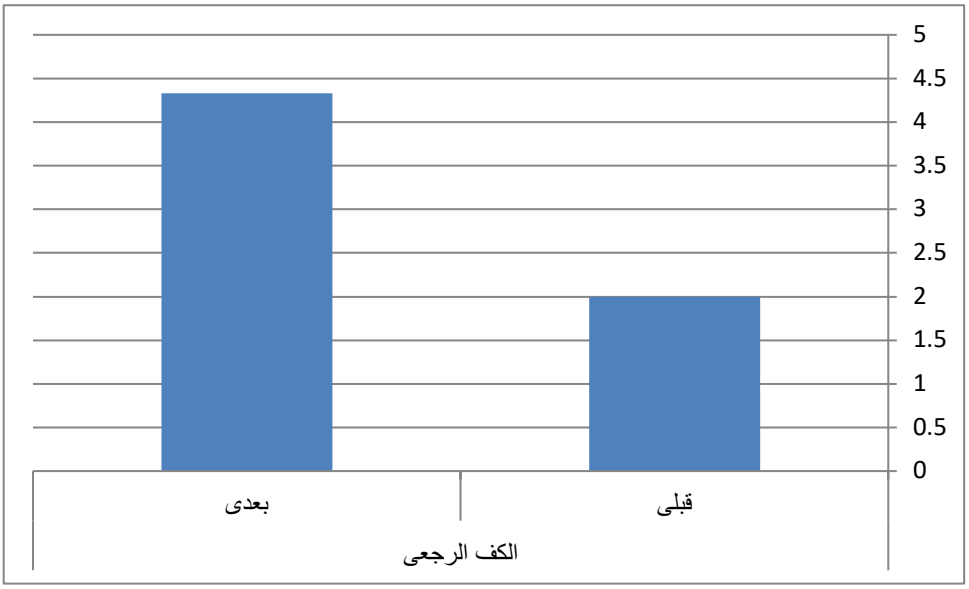
جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في القياسيين القبلي والتعدي لمقياس الكف الرجعى (ن = 6)

المتغير	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكف الرجعى	الرتب السالبة	0	2	0.89	0	0	2.21	دالة عند مستوى 0.05
	الرتب الموجبة	6	4.33	1.16	3.5	21		
	الرتب المتعادلة	0						
	الإجمالى	6						

قيمة **Z** الجدولية عند مستوى 0.05 = 1.96 ، و عند مستوى 0.01 = 2.58

يتضح من الجدول (11) أن قيمة (Z) المحسوبة لمقياس الكف الرجعى بلغت (21.2) ؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,05) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة على مقياس الكف الرجعى، ويتضح الأثر الإيجابي الذى أحدثه البرنامج في تلاميذ المجموعة التجريبية، والمتمثل في ارتفاع درجاتهم على مقياس الكف الرجعى بعد تطبيق البرنامج وإجراء القياس البعدي؛ مما أدى بدوره إلى خفض الكف الرجعى لديهم، وهذا التحسن الذى ظهر على تلاميذ المجموعة التجريبية يعد مؤشرًا واضحًا للتأكيد على فاعلية البرنامج

المســـتخدم في خفض الكف الرجعى للغة الأولى، وذلك يؤكد تحقق صـــحة الفرض الرابع.
ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:



شكل: (٥) المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الكف الرجعى

4-نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكف الرجعى.**

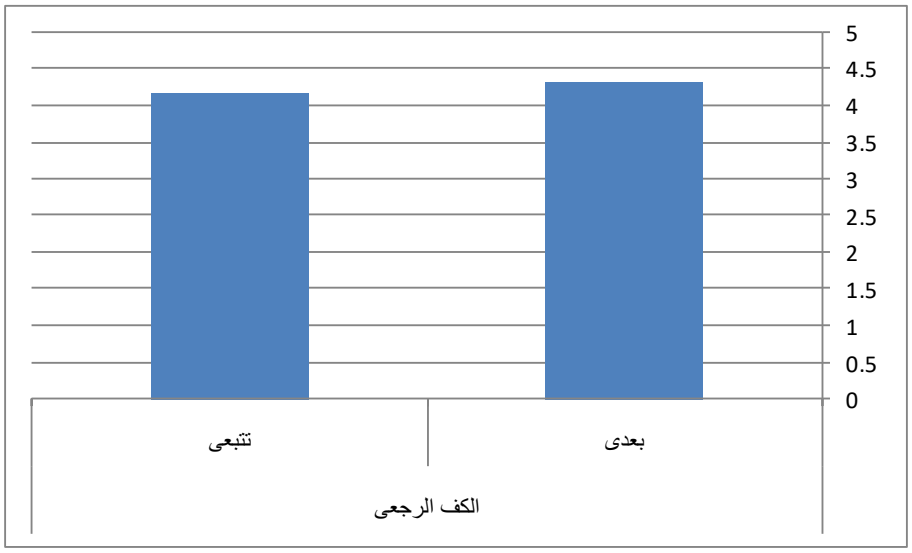
وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon Test** اللابارامترى لحســـاب دلالة الفروق بين متوســـطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياســين البعدى والتتبعى على مقياس الكف الرجعى, والجدول التالي يوضــح ذلك.

جدول: (١١)دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكف الرجعى (ن = 6)

المتغير	نتائج القياس بعدى / تتبعى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكف الرجعى	الرتب السالبة	3	4.33	1.16	4	12	1.22	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	4.17	1.23	1.5	3		
	الرتب المتعادلة	1						
	الإجمالى	6						

قيمة **Z**الجدولية عند مستوى 0.05 = 1.96، وعند مستوى 0.01 = 2.58

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (Z) المحسوبة لمقياس الكف الرجعى بلغت على الترتيب (1.22)، وهى قيم غير دالة إحصائياً ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى **Post** والتتبعى **Follow up**، على مقياس الكف الرجعى بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج ، ويتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية فى اســـتجابة تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الكف الرجعى فى القياس التتبعى فى مقابل القياس البعدى، مما يؤكد استمرار حالة التحسن في خفض أثر الكف الرجعى بعد إجراء القياس البعدي إلى انتهاء المدة الزمنية المحددة للبرنامج ، وهذا يُعد مؤشرًا واضحًا على نجاح وفاعلية البرنامج المستخدم في تحقيق أهدافه. ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالى :



شكل: (٦) يوضح المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والتتبعى على مقياس الكف الرجعى

مناقشة النتائج:

سيتم مناقشة نتائج البحث وفقاً لمحورين رئيسين هما:

المحور الأول: مناقشة نتائج الفروض الخاصة بمقياس الكفاءة اللغوية حيث كشفت نتائج البحث الحالي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة اللغوية في اتجاه القياس البعدي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة اللغوية "

وترى الباحثة أن الكفاءة اللغوية تلعب دوراً فعَّال في التحفيز والضبط المعرفي اللغوي لدى مزدوجي اللغة، الأمر الذي يعمل على خفض الكف الرجعي **ويُمكن للباحثة القول بطريقة أخرى أنه:** كلما زادت الكفاءة اللغوية لدى مزدوجي اللغة كلما انخفض الكف الرجعي للغة؛ وهذا ما يتفق مع كثير من الدراسات السابقة والأدبيات منها: (Cleave et al. 2010)، دراسة البتول بلخير (٢٠٢١)؛ ودراسة (Hipfner-Boucher et al. 2015)، ودراسة Boerma et al.,(2016) ، ودراسة (Payesteh, 2022) ؛ وهذا

ما يتفق مع هدف البحث الحالي؛ وظهر التحسن في الكفاءة اللغوية في أداء التلاميذ واستخدمهم للغة قبل تطبيق البرنامج وبعده حيث لاحظت الباحثة تغير استجابة التلاميذ من الشعور بالملل والفتور في أولى الجلسات إلى استجابة تُعبر عن الاستمتاع بوقت الجلسة واهتمام الطفل بمعرفة وقت الجلسة التالية، كما اضافت بعض الأمهات ملاحظاتها حول استخدام ابنها للغة في الحياة اليومية من خلال التعبير عن مشاعره باللغة العربية بإرياحية أكثر، كما ظهر ذلك واضحاً خلال ارسال واستقبال الطفل رسائل نصية باللغة العربية عبر تطبيق الوتس أب وهذا أمر كان لا يحدث قبل البرنامج ، بالإضافة إلى تحسن جودة المشاركة الاجتماعية للطفل في الحياة اليومية. وكل هذا يؤكد النتائج التي توصلت إليها الباحثة، ويعزز دور وجود برامج تخدم هذه الفئة من الأطفال.

المحور الثاني: مناقشة نتائج الفروض الخاصة بمقياس الكف الرجعي حيثُ أسفر البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكف الرجعى في اتجاه القياس البعدي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الكف الرجعى.

وهذا ما ظهر واضحاً أثناء تطبيق البرنامج وبعد التطبيق حيث اختلف مستوى الكفاءة اللغوية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق؛ حيث أظهر التلاميذ في البداية الإحجام بعض الشيء، وربما التردد في استخدام اللغة الأم وعمدوا إلى استبدال الكلمات العربية بأخرى انجليزية، ولكن سرعان ما تجاوزوا تلك المرحلة التي كانت تسيطر عليهم وتوجههم نحو تجنب استخدام اللغة الأم، فاستطاعوا أن يتغلبوا على مخاوفهم وواثقين بأنفسهم. وهذا ما يحقق نجاح البرنامج واتفق مع كثير من الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية منها: **دراسة Philipp & Koch 2009)؛ ودراسة عبد الله وميرود (٢٠٢١).**

توصيات البحث

- إجراء الندوات وورش العمل للأخصائيين والعاملين في مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة حول استراتيجات تعليم مزدوجي اللغة.
- الاهتمام بتنمية الكفاءة اللغوية بصفة مستمرة لدى الطفل لتحسين انتماءه المجتمعي.
- تدريب معلم اللغة العربية بصفة مستمرة على أحدث الاستراتيجيات العلاجية للتدخل المبكر لتنمية الكفاءة اللغوية لدى الأطفال.
- الاهتمام بضرورة تكوين اتجاهات إيجابية لدى مزدوجي اللغة نحو تعلم لغتهم الأم.
- توفير برامج داعمة وعلاجية لمزدوجي اللغة مختلفة الطرق التفاعلية (مباشرة– غير مباشرة).

البحوث المقترحة

- الكفاءة اللغوية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- علاقة الكفاءة اللغوية بكل من الضبط المعرفي والتفاعل الاجتماعي والذاكرة العاملة.
- الأسس البيئية وعلاقتها بالكفاءة اللغوية لدى الأطفال.

المراجع:

أحمد الزق وعبدالعزيز السويدي (2010). المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض ، *مجلة العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية , الأردن، مجلد6, العدد 1(41-52) .

أديب عبد الله محمد، إيمان طه طايع القطاونة (٢٠١٥).*النمو اللغوي والمعرفي للطفل*، ط٢،عمان:مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أسماء مطر (2023). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالكفاءة اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النمائي مزدوجي اللغة. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*، *89*(2) ، 1329-1388 .

أسماء مطر، حمادة الزيات (2021). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات الذاكرة العاملة في تحسين الحصيلة اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد .*مجلة كلية التربية. بنها* -467 , (127)*32* .522

البتول بلخير (٢٠٢١). *علاقة الفهم القرائي بسياقات الكف والانتباه الانتقائي لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية: دراسة نفسية معرفية*.

ثناء يوسف الضبع (2001). *تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال*، القاهرة، دارالفكر العربى للنشر والتوزيع.

جمال عطية فايد(2009). *سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والمتعددة والمتطلبات النفسية والتربوية لرعايتهم*، القاهرة ، دار الجامعة الجديدة.

حسن شحاتة (2008). *أساسيات التعليم والتعلم توجهات حديثة وتطبيقاتها* ، "(1)، القاهرة، دار العالم العربي.

حسن شحاتة (2008). *مستقبل ثقافة الطفل العربي ورصيد الواقع ورؤى الغد*. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

حمدي الفرماوي الفرماوي (2006). *نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب" موجهات تشخيصية وعلاجية وأسرية* ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

رافع النصـــير الزغلول وعمـاد عبـد الرحيم الزغلول (٢٠١٤). *علم النفس المعرفي*، ط٧، القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زينب محمود شقير (2006). *اضطرابات اللغة والتواصل* ، القاهرة ، النهضة العربية.

ســامي محمد ملحم (2006). *ســيكولوجية التعلم والتعليم "الأســس النظرية والســيكولوجية*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الســيد على شــتاء (2004). *علم الاجتماعى اللغوى*، القاهرة، المكتبة المصــرية للنشــر والتوزيع.

طارق عبد الرؤوف وإيهاب عيســى (٢٠٢٠). *الذاكرة والتذكر والنسـيان طرق تنشـيط الذاكرة وأنواعها* ، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد العزيز الشــخص (2009). *اضــطرابات النطق والكلام*، الرياض، الصــفحات الذهبية للنشر.

عبد الله بن عبد السـلام وميرود محمد. (2011). *القلق وعلاقته بصـعوبة القراءة عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوســط بمنطقة تمنراســت الكف المعرفي نموذجا* ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

فيصـل محمد خير الزراد (1990). *اللغة واضـطرابات النطق والكلام*، الرياض، دار المريخ للنشر والتوزيع.

كريمان بدير، إميلى صـــادق (2002). *تنمية المهارات اللغوية للطفل*، القاهرة، عالم الكتب للنشر.

كورداني، & الحسني (2017). الوظائف التنفيذية لدى مزدوجي اللغة

لارا أحمد إســحق(2009).متطلبات المواصــفة الدولية فى البرامج التدريبية وأثرها فى أداء المديرين، *ماجستير*، كلية العلوم الإدارية ،جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

مروة صيام محمدى(2014).فاعلية برنامج لتحسين صعوبات التعلم الاشئة عن اضطرابات الإنتباة كمدخل لتنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، *ماجســتير*، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

معمر نواف الهوارنة (2010). *اكتساب اللغة عند الأطفال*، دمــشق: الهيئــة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة.

نجوي حسن علي (2012). مدي فاعلية برنامج تدريبي قائم علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصـــيل الأكاديمى لدى طالبات كلية التربية،*مجلة العلوم التربوية*، جامعة القصيم، السعودية ، العدد 2(151-184).

نعوم تشومسكى (2003). *اللغة والسياسة*، ترجمة جون وجودى جروفز ،ترجمةعربى محى الدين مزيد ،مراجعة وإشـــراف إمام عبدالفتاح إمام، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة والنشر.

هلا السعيد، (2014). *اضطرابات التواصل اللغوي بين التشخيص والعلاج* ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, Microstructure, and Mental State Terms in the Narratives of English-Hebrew Bilingual Preschool Children with and without Specific Language Impairment. Applied Psycholinguistics, 37, 165-193. https://doi.org/10.1017/S0142716415000466 [Paper reference 4]

Andreou, G., & Lemoni, G. (2020). Narrative skills of monolingual and bilingual pre-school and primary school children with developmental language disorder (DLD): A systematic review. *Open Journal of Modern Linguistics*, *10*(05), 429.

Auza, B. A., Harmon, M. T., & Murata, C. (2018). Retelling Stories: Grammatical and Lexical Measures for Identifying Monolingual Spanish Speaking Children with Specific Language Impairment (SLI). Journal of Communication Disorders, 71, 52-60. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.12.001 [Paper reference 4]

Bialystok, E., & Craik, F. I. (2022). How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. *Psychonomic Bulletin & Review*, *29*(4), 1246-1269.

Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative Abilities of Monolingual and Bilingual Children with and without Language Impairment: Implications for Clinical Practice. International Journal of Language

Communication Disorders, 51, 626-638. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12234 [Paper reference 3]

Boudreau, D. (2008). Narrative Abilities: Advances in Research and Implications for Clinical Practice. Topics in Language Disorders, 28, 99-114. https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318932.08807.da [Paper reference 1]

Caloi, I., Belletti, A., & Poletto, C. (2018). Multilingual competence influences answering strategies in Italian–German speakers. *Frontiers in Psychology*, *9*, 390690.

Castilla-Earls, A. P., Restrepo, M. A., Perez-Leroux, A. T., Gray, S., Holmes, P., Gail, D., & Chen, Z. (2016). Interactions between Bilingual Effects and Language Impairment: Exploring Grammatical Markers in Spanish-Speaking Bilingual Children. Applied Psycholinguistics, 37, 1147-1173. https://doi.org/10.1017/S0142716415000521 [Paper reference 1]

Chomesky, N (2003):"**on nature and language"**, United States, congress library cataloguing.

Chomesky,N (1979):"**language and responsibility"**, United States , congress library cataloguing.

Chomesky,N(1965):"**Aspects of the Theroy of Syntax"**, United States,Congress Library Cataloging,.

Christoffels, I. K., Firk, C., & Schiller, N. O. (2007). Bilingual language control: an event-related brain potential study. *Brain Research, 1147*, 192-208.

Costa, A., & Caramazza, A. (1999). Is lexical selection in bilingual speech production language-specific? Further evidence from Spanish–English and English–Spanish bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition, 2*(3), 231-244.

Costa, A., & Santesteban, M. (2004). Lexical access in bilingual speech production: evidence from language switching in highly proficient bilinguals and l2 learners. *Journal of Memory & Language, 50*(4), 491-511.

Ebert, K. D., Kohnert, K., Pham, G., Disher, J. R., & Payesteh, B. (2014). Three treatments for bilingual children with primary

language impairment: Examining cross-linguistic and cross-domain effects.

Festman, J., Rodriguez-Fornells, A., & Münte, T. F. (2010). Individual differences in control of language interference in late bilinguals are mainly related to general executive abilities. *Behavioral and brain functions*, *6*, 1-12.

Gleason, J.B. and Ratner, N.B .(2009) ,**The Development of Language7 ,th** Edition. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Guo, T., Liu, H., Misra, M., & Kroll, J. F. (2011). Local and global inhibition in bilingual word production: fMRI evidence from Chinese-English bilinguals. *NeuroImage, 56*(4), 2300-2309.

Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. and Girolametto, L., 2015, Narrative abilities in subgroups of English language learners and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, **19**(6), 677–692.

Hoff, E (2009):**"language development"**,Canada, congress library cataloging.

Johnston, J. R., Miller, J. F. and Tallal, P. J., 2001, Use of cognitive state predicates by language-impaired children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, **36**, 349–370 **https://doi.org/10.1080/13682820118217**

Leonard, L. B. (2017). Specific language impairment. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.64

Li, S., Botezatu, M. R., Zhang, M., & Guo, T. (2021). Different inhibitory control components predict different levels of language control in bilinguals. *Memory & Cognition*, *49*, 758-770.

Loewenstein DA, Acevedo A, Luis CA, et al: Semantic interference deficits and the detection of mild Alzheimer's disease and mild cognitive impairment without dementia. J Int Neuropsychol Soc 2004; 10:91e100

Mäkinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four-to eight-year-old Finnish children. *First Language*, *34*(1), 24-42.

Meuter, R. F. I., & Allport, A. (1999). Bilingual language switching in naming: Asymmetrical costs of language selection. *Journal of Memory and Language, 40*(1), 25-40.

Mishra, R. K., & Singh, N. (2016). The influence of second language proficiency on bilingual parallel language activation in Hindi–English bilinguals. *Journal of Cognitive Psychology*, *28*(4), 396-411.

Payesteh, B., & Pham, G. T. (2022). Is There a Cognate Effect in Bilingual Children With Developmental Language Disorder?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *53*(1), 213-221.

Philipp, A. M., & Koch, I. (2009). Inhibition in language switching: What is inhibited when switching between languages in naming tasks?. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *35*(5), 1187.

Romaine, S. (2016). Bilingual language development. In *The development of language* (pp. 251-275). Psychology Press.

Tulving, E., & Psotka, J. (1971). Retroactive inhibition in free recall: Inaccessibility of information available in the memory store. *Journal of experimental Psychology*, *87*(1), 1.

Whitehead, M.,(2001)," **the developmeny of language and literacy**", London, British library cataloguing.

Xia, T., An, Y., & Guo, J. (2022). Bilingualism and creativity: Benefits from cognitive inhibition and cognitive flexibility. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1016777.

المواقع الإلكتروني:

،(gov.eg/ar-eg/Pages/statistics.aspx)

The effectiveness of a language training program to reduce the reflexive inhibition from the first language among bilinguals

Research Summary:

The current research aims to identify the effectiveness of a language training program to reduce the reflexive inhibition from the first language among bilinguals. The basic study sample consisted of (6) fifth-grade primary school students in international schools in the Fifth Settlement in Cairo. Their chronological ages ranged between (10-11) years, and their average chronological age was (10.53) years, and a standard deviation of (41.0) was applied to them. The modified Stanford-Binet Fifth Form Test, the Language Proficiency Scale, and the reflexive inhibition Scale. The results of the current research revealed that there are statistically significant differences between the average ranks of the students of the experimental group in the pre- and post-measurements on the linguistic proficiency scale in the direction of the post-measurement, and there are no statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental group students in the pre- and post-measurements on the proficiency scale. Linguistics. The results of the research also found that there are statistically significant differences between the average ranks of the students' grades in the experimental group in the pre- and post-measurements on the backward palm scale in the direction of the post-measurement. There are also no statistically significant differences between the average ranks of the grades of the experimental group's students in the post- and follow-up measurements. On the palm scale. The researcher presented a number of recommendations and proposed future research.

Keywords: training program - reflexive lnhibition - bilinguals.