

دور اللغة في اكتساب المفاهيم المعرفية (ولوج الفكر المنطقي) - الاحتفاظ انموذجاً - لدى الطفل الأصم

أ/ السعدية زروق
جامعة الاغواط

مقدمة :

تأخذ اللغة مظاهراً متعددة و ذلك باعتبارها وظيفة رمزية تشمل كلا من الرموز الصوتية المنطوقة و غير المنطوقة في مظهرين، أحدهما لفظي (منطوقاً كان أو مكتوباً) و آخر غير لفظي لا يعتمد على الرموز الصوتية، فيشمل بذلك الإشارات و الإيماءات و الحركات الجسدية و التعبيرية ، و التي تختلف تبعاً لاختلاف ثقافات المجتمعات من مجتمع إلى آخر.

وهي بمظهرها إنما تؤدي وظائف عدة تترجم بها أفكارنا و مشاعرنا و معتقداتنا و مطالبنا و خبراتنا ، و ذلك بإيصال معناها المتضمن من المرسل المنتج إلى المستقبل الذي يشكل طرف الاتصال الثاني ، وهو ما يستدعي من هذا الأخير اللجوء إلى عمليات عقلية لفهم المعنى أو تحقيق ما يسمّى بالفهم الدلالي ، مما يتطلب معالجة معاني المفردات و الجمل و الرموز المتضمنة في الرسالة اللغوية ، و ذلك بإحراز المعاني المعجمية من خلال عمليات التمثيل الصوتي للمفردات، وكذلك فحص ذاكرة الدلالات اللفظية ، و من خلال شبكة علاقات معرفية تتضمن نماذج ما قبل التخزين ونماذج مقارنة الملامح المميزة للرسالة (الزغول، الزغول، 2003، ص.ص: 222-223) ...بتصرف.

وتختص اللغة بعدة وظائف كالوظيفة الاتصالية و الوظيفة التبليغية...، إلا أن ما يهمنا هنا هو دراسة اللغة من حيث هي وظيفة رمزية تتعلق بالتمثيل و الصورة الذهنية ، وكذلك بالفهم الدلالي ، و ذلك انطلاقاً من أسس نظرية مختلفة مركزين على نظريتي كل من "جان بياجيه" "Jean Piaget" و "فيكوتسكي" "Vygotsky" موضحين بذلك وجهات نظرهما في اكتساب اللغة مراحلاً كما و كيفاً ، و من أبرز ما ناقشه هذين العالمين علاقة اللغة كوظيفة رمزية بالنمو المعرفي و الاكتساب المفاهيمي، و صلتها بالفكر (الإنتاج المعرفي) من حيث أسبقيتها أو تبعيتها له ، وكذلك من خلال وجود علاقة تواصلية ، أو انفصالية استقلالية بينهما. وهو ما سنعرضه للخروج بنتيجة تكاملية لدور اللغة البراغماتي في تكوين المفاهيم المعرفية و تأسيس مفهوم الاحتفاظ عند الطفل ، انطلاقاً من كونها أعلى مظاهر الوظيفة الرمزية و التي تعتمد في استعمالها على تكوين الصور الذهنية ، و التمثيل الذهني بصفة عامة.

وهو ما يجعلنا نتغاضى عن الجدل الكلاسيكي القائم بين العلماء حول أسبقية ظهور اللغة عن الفكر أو العكس، و نركز على التفاعل النفعي بينهما باعتبارهما يندمجان معاً ليشكلا بذلك سندا للطفل في بحثه الدائم عن تحقيق التوازن ، و التكيف الداخلي و الخارجي، متسائلين بذلك إن كان هذا الدور يمس

اللغة الشفهية فقط أم يتعداه إلى كل أنماط الترميز كاللغة الإشارية التي يمتاز باستخدامها الأطفال الصم-البكم الذين يشكلون محور دراستنا.

" اللغة شرط ضروري ولكن غير كافي " ، هذه المقولة لجان بياجييه Jean Piaget، عالم النفس المجدد، قلبت عدة موازين، وطرحت الكثير من التساؤلات، وواجهت العديد من الانتقادات، خاصة من العلماء الأنجلوسكسون، حيث اعتبروا بياجييه متناقضا، خاصة في هذه المقولة، إذ خرج بها عن الطرح التقليدي لعلاقة اللغة بالنمو المعرفي. و تميز عن المتحيزين مع أسبقيتها، و المضادين لهم باعتبارها ناتجة عن هذا الأخير. و لعل ما لم يفهموه هو أن بياجييه أولاها أهمية كبيرة دون أن يعطيها دور المحرك أو الباعث لهذا النمو. كما أن ما لم يدركوه أيضا أن بياجييه هنا لم يتكلم أبدا عن أسبقية اللغة أو تابعيتها بقدر ما اهتم بدورها الحقيقي في هذا النمو المعرفي. حيث أنهم ناقشوه دائما انطلاقا من زاوية مختلفة عن الزاوية التي انطلق منها.

و هو ما دفعنا نحن أيضا للتساؤل عن هذه الزاوية منطلقين منها و مبتعدين قدر الإمكان عن التناول الكلاسيكي لموضوع اللغة و النمو المعرفي. إذ أننا هدفنا من هذه الدراسة إلى رؤية جديدة براغماتية، القصد منها كشف الدور الحقيقي للغة في النمو المعرفي. و ضبط ما نريده من مصطلح اللغة. انطلاقا من كونها حسب بياجييه منتمية إلى وظيفة رمزية أوسع وأشمل تضم اللعب الرمزي، والصور الذهنية، التقليد المرجأ... الخ.

كما شغلنا تساؤل ملح عن ماهية الدور الذي تلعبه الأساليب التواصلية التعويضية- التي يتعلمها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كلغة البرايل لدى المكفوفين ولغة الإشارات عند الصم البكم- في نموهم المعرفي، و كيف يفكرون من خلالها، و هل من الممكن أن تكون معوضة وبديلا فعليا عن اللغة الشفهية؟

كل هذا دفع بنا إلى طرح تساؤلات لم ننطلق في طرحها من فراغ بل جاءت متمخضة عن قراءات لبعض النظريات والدراسات التي تناولت الموضوع بصفة مباشرة أو غير مباشرة، و لعل أهم هذه النظريات النظرية التكوينية البنائية وعلى رأسها **جان بياجييه**. والنظرية الثقافية الاجتماعية و على رأسها **فيكوتسكي**، ومنه جاءت دراستنا هذه منطلقة من إشكالية وفرضيات مدروسة.

2/- الإشكالية والفرضيات

الإشكالية: السؤال الجوهرى الذي يفرض نفسه يمكن تلخيصه في العبارات الآتية:

1- هل للغة دور أساسي في اكتساب المفاهيم المعرفية - ولوج الفكر المنطقي - الاحتفاظ بالوزن

والحجم انموذجا ؟

2- هل اللغة الإشارية بديل فعلي عن اللغة الشفهية في اكتساب مفهومي الاحتفاظ بالوزن

والحجم؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفهوم الاحتفاظ (بالوزن والحجم) بين

الطفل الأصم والطفل العادي، ولصالح من هذه الفروق إن وجدت ؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الاحتفاظ بالوزن والحجم بين فئات الإعاقة

السمعية:

(الصمم العميق، الصمم المتوسط، والصمم الخفيف) ولصالح من هذه الفروق إن وجدت ؟

فرضيات البحث: يمكن صياغة فرضيات البحث انطلاقاً مما تقدم في الآتي :

الفرضيات:

1- اللغة دور أساسي في اكتساب المفاهيم المعرفية - ولوج الفكر المنطقي - الاحتفاظ بالوزن والحجم

نموذجاً .

2- اللغة الإشارية ليست بديلاً فعلياً عن اللغة الشفهية في اكتساب مفاهيم الاحتفاظ بالوزن والحجم .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفهوم الاحتفاظ (بالوزن والحجم) بين الطفل الأصم والطفل العادي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الاحتفاظ بالوزن والحجم بين فئات الإعاقة السمعية (الصمم العميق، الصمم المتوسط، والصمم الخفيف).

3/- أهداف البحث:

نهدف من خلال هذا الموضوع للوقوف على:

* معرفة إن كانت اللغة الشفهية أساسية للنمو المعرفي واكتساب العمليات المعرفية أم لا، وهل اللغة الإشارية بديل فعلي عنها

* كشف مظاهر النمو العقلي عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى استفادتهم من طرق التعليم الخاص في تطور ونمو هذا الجانب لديهم (بعد تعويضهم بأسلوب تواصل ولغة خاصين).

* الكشف عن صعوبات الأداء الممكنة عند الطفل الأصم إن وجدت، ومقارنتها بصعوبات الأداء عند الطفل العادي.

* العمل على تحليل وتفسير هذه الفروق إن وجدت بين الأطفال الصم والعاديين.

* إمكانية تطبيق اختبار استخدام الأرقام Utilisation Du Nombre L'UDN II على أطفال مجموعة البحث من الصم والعاديين.

الكلمات المفتاحية: اللغة ، الاحتفاظ بالوزن والحجم ، الطفل الأصم ، الطفل العادي.

4/- التعريف الإجرائي بمصطلحات البحث

1/4- اللغة: و نريد بها هنا، اللغة الشفهية التي تملكها فئة العاديين، حيث نتساءل عن مدى تأثير

غيابها على اكتساب المفاهيم المعرفية عامة ومفاهيم الاحتفاظ بالوزن، والحجم خاصة، هذا من

جهة. واللغة الإشارية من حيث كونها إحدى جوانب الوظيفة الرمزية وتختص بها عينة الأطفال الصم، من جهة أخرى.

2/4-المفهوم المعرفي: و هو في دراستنا يتجسد من خلال نموذج من المفاهيم، هو الاحتفاظ La conservation.

3/4-الاحتفاظ بالوزن والحجم:

الاحتفاظ هو: شكل من أشكال التنظيم المعرفي العقلي الذي يسمح للطفل بادراك خصائص الأشياء و ثباتها رغم التشوهات الظاهرية للشكل. و هي قدرة متطورة تدريجيا عبر مرحلة العمليات العيانية، فيدرك ثبات ماهية الأشياء و مقدارها ثم عددها وبعد ذلك الأطوال ثم الأوزان، وأخيرا الأحجام. وذلك باكتسابه لعمليات العكسية و إدراك هوية الأشياء وعكس التحويلات و يمكن أن يعرف على أنه تقدم في اكتساب الثوابت أو اللامتغيرات constantes ou invariantes (Bertrand (T), 2002, p:20) و يمثل بالنسبة لدراستنا ما يقيسه اختبار استخدام الأرقام: L'UDN II في اختباريه الفرعيين: الاحتفاظ بالوزن، والاحتفاظ بالحجم.

4/4-الطفل الأصم: الطفل الأصم حسب هذه الدراسة هو الطفل الذي لديه فقد سمعي فطري أو مكتسب قبل اكتسابه للغة، ودرجة إعاقته تتراوح من 25db فما فوق، وإعاقته إما خفيفة أو متوسطة أو عميقة. و يتمدرس بالمدرسة الخاصة لصغار الصم، و يتراوح عمره ما بين 8 و 12 سنة. سواء كان ذكرا أو أنثى. و ليس لديه أي إعاقة أو مرض أو اضطراب ما خلا صممه. أو انفصال عن والديه بيئيا أو طلاق أو غيرها، كما أن درجة ذكائه عادية.

5/4-الطفل العادي:

الطفل العادي وفق هذه الدراسة هو الطفل الذي ليس لديه أي إعاقة أو مرض أو اضطراب مهما كان نوعه، يتمدرس بالأقسام الابتدائية العادية، يتراوح عمره ما بين 8 و 12 سنة. كما أن درجة ذكائه عادية أيضا.

الدراسات السابقة:

1- الدراسات المحلية:

1-1- دراسة ابن الطاهر تيجاني :

تعتبر دراسته الموسومة بعنوان: «المسالك الاختيارية لتجسيد الصور الذهنية عند الطفل العاجز سمعيا محاولة دراسة مقارنة للصور الذهنية التوقعية بين الأطفال العاجزين سمعيا والأطفال السالمين سمعيا»، تحت إشراف د:مريم درقيني، لنيل شهادة الماجستير في الأروطوفونيا، سنة 2001/2000، بجامعة الجزائر، من أكثر الدراسات ارتباطا بموضوعنا. وتمثلت أهداف هذه الدراسة في معرفة: - دور القدرات العليا وخاصة اللغة في نمو البنيات المعرفية التي تسبقها في الظهور.

- أهمية الصور الذهنية كأداة وقدرة معرفية لها دور فعال في مسار النمو والتفاعل بين الطفل والمحيط.
- الاستراتيجيات ذات الطابع الاختياري التي يسلكها الطفل في تجسيد الصور الذهنية التوقعية في تفاعلاته كبنية معرفية في مسار النمو الداخلي وتنشيط بنيات معرفية أخرى تقل عنها أو تفوقها نموًا. وتأثيراتها في النمو والتوظيف المعرفيين عند الأصم (تيجاني بن الطاهر، 2000-2001، ص. ص: 7-6) ...بتصرف.

النتائج العامة للدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود إمكانية التنشيط الفعلي والمخالفة بين المسالك عند المجموعتين حيث وجد استغلال واسع لكل من المسلك اللفظي أو المسلكين معا مع التقدم في السن على خلاف المسلك الإشاري. أن التقدم في السن له دور مهم حيث يتناقص استعمال كلتي المجموعتين للمسلك الإشاري لحساب المسلك اللفظي أو المزدوج حتى الصم منهم حيث مصير المسلك الإشاري كان مجرد سند يلجأ إليه من حين إلى آخر. وهو ما يدل على نجاح سياسة الاندماج الاجتماعي.

أن أغلب الصم وبعض العاديين وقعوا في وضعية صراع متفاوت أثر على إدراكهم أبعاد الأشكال المتغيرة وعلى عامل التوقع لديهم والذي يتطلب الاحتفاظ ببعض مميزات الأشكال وأبعادها، وعلى عامل الاختيار بين المسالك إذا طلب منهم التبرير، حيث لم يتضاءل لديهم مع التقدم في السن. كذلك اعتماد بعض السالمين على المسلك الإشاري للتبرير.

و هو ما دفع الباحث إلى التأكيد أن اللجوء إلى مسلك ما لا يعني بالضرورة عدم اكتسابه أو تمكنه من غيره، وإنما هي قضية اختيار حسب الوضعيات التي يجد الطفل فيها نفسه، أي ما يفسر وجود علاقة نيابية بين المسالك (بدائل وظيفية).

كما أفصحت الدراسة عن وجود فروق فردية ليس على مستوى الصم فحسب بل بين السامعين أيضا في اختيار المسالك.

وكنيجة جد مهمة ورئيسية توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى أن اللغة وحدها ليست مسؤولة عن بطء - (وليس غياب حيث أنه ما لوحظ هو بطء اكتساب الصم لنفس سيرورات العاديين وليس غيابه التام) - التمثيل، فالبينة لها دورها أيضا حيث أثبت الإدماج فاعليته (تيجاني بن الطاهر، 2001-2000، ص. ص: 269-272) ...بتصرف.

1-2/دراسة أزداء شفيقة: وهي رسالة موسومة بالعنوان التالي: «اللغة و السيرورات التجريدية عند الطفل دراسة مقارنة بين أطفال صم وسالمين سمعيا على مهمة التصنيف المتعدد»، والمقدمة تحت إشراف د:مقيش شيرين، لنيل شهادة الماجستير في الأرطوفونيا، سنة 2001، بجامعة الجزائر.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى محاولة إظهار أهمية اللغة في نمو الفكر التجريدي كنشاط قائم على استعمال واكتساب المفاهيم. والتعرف إن كان للأصم أنماطا خاصة به على مستوى هذا النشاط (أزداو شفيقة، 2001، ص. ص: 14-15).

النتائج العامة:

تبين من خلالها أن نتائج الصم أضعف من السالمين سمعيا بالنسبة لكل الفئات العمرية . كذلك عدم وجود أي تأثير لدرجة الصمم على أداء الأطفال . كما أنه ومن أهم النتائج المتوصل إليها هي أن الصم صَنَفُوا عمليا دون اللجوء للمعالجة الذهنية أو لإستراتيجية التخطيط للفعل و اكتفوا بالتصنيف على أساس واحد هو اللون على الأغلب، كما ارتكزوا على التقليد و قيد لديهم النشاط الاستدلالي. عند الصم التمثيل أكثر منه عند العاديين وذلك في حالتي النجاح والإخفاق ،حيث كانت تصرفاتهم تمثيلية تركز على مؤشرات إدراكية بصرية راهنة للمعرفة و الاستيعاد. أما العاديين فلجئوا إليه في حالة الإخفاق فقط و اعتمدوا التخمين والتخطيط الذهنيين . فالصم حتى وإن صنفوا صحيحا لم يفسروا ذلك وعجزوا عن التفكير في توزيع جديد للتوصل لتصنيف جديد على أساس متغير آخر. وجود العكسية الذهنية وتفسير السالمين سمعيا لتصنيفاتهم.

كما توصلت إلى أن أداء المجموعتين يتطور كلما تقدم العمر إلا انه لدى الصم أبطأ . و نتائج مجموعة الصم أضعف من نتائج السالمين بالنسبة لكل الفئات العمرية (أزداو شفيقة، 2001 ، ص. ص:-165 162)...بتصرف.

2- الدراسات الأجنبية

1-2/ دراسة أوليرون Oléron:

حيث قام بدراساته انطلاقا من دراسات تكوينية مستوحاة من وجهات نظر بياجيه وقد كانت دراساته بمساعدة هيرن Herren سنة 1961 بفرنسا ، عندما كان أوليرون عضوا في الجمعية الوطنية لصغار الصم بباريس INJSP .

وقد كانت إشكاليته الرئيسية : ما دور كل من اللغة الشفهية واللغة الإيمائية في تطور تفكير الأطفال الصم ؟

وكانت فرضيته الرئيسية : أن تفكير الأطفال الصم هو نتاج وحدة الدعم الحسي الحركي طليقا من كل عامل لغوي.

وكانت دراساته ذات اتجاه قياسي - نفسي psychométrique، حيث تقارن نتائج الأطفال الصم على اختبارات تجريبية تقيس مفهوم الاحتفاظ بالمقادير والوزن ككفاءات معرفية مع نتائج الأطفال العاديين من نفس العمر.

فكشفت نتائج دراسته عن تأخر الأطفال الصم عن العاديين بعدة سنوات في اكتساب هذه المفاهيم

(C), 1966, p. p :45-46)

حيث تأخروا بسن 5 إلى 6 سنوات فيما يخص اختبارات الاحتفاظ بالمقادير ، و ب 5 سنوات في الاحتفاظ بالسوائل ، ولكن أقل في الاحتفاظ بالأوزان حيث تأخروا بأقل من عامين عن الأطفال العاديين من نفس المرحلة العمرية. (Dominique (C), 1966, p. p:71-72)

2-2- دراسة فورث: Fürth و ساعده في دراساته يونس Youniss، وذلك سنة 1965-1966 ، إذ استأنفا تجارب أوليرون عن مفاهيم الاحتفاظ بالوزن والمقدار . وفق نفس الإشكالية المطروحة من طرف أوليرون .

وافترض فورث عدم وجود فروق مهمة بين الأطفال الصم و الأطفال العاديين في القدرات العقلية ، شرط أن تُكَيَّف التعليمات وفق المستوى اللغوي للحالات الصم، وانحاز بشدة ضد التربية الشفهية لوحدها وأكد على ضرورة التواصل الشامل وكذلك السماح للأصم باستخدام المنطق غير اللفظي .و قام فورث بإجراء مقارنة بين الأطفال الصم والأطفال العاديين، وكان متوسط أعمار هذه المجموعات هو 8 سنوات و 9 أشهر (Benoit (V), Jaque (C), 1966, p. p : 50-51) .

فحصا على نتائج مخالفة لفرضيتهما، تفيد أن الأطفال الصم لا يتفوقون على الأطفال العاديين في مثل سنهم حيث كانت الأخطاء عند الصم أكثر عددا منها عند السالمين سمعيا من نفس أعمارهم. فنتائج الصم كانت أقرب منها إلى أطفال بعمر 6 سنوات -72 (Dominique (C), 1966, p. p:72-73).

وقد كان استنتاج فورث أن الأطفال الصم يشكون من عدم كفاءة لغوية خطيرة لأنهم لا يتحكمون في اللغة ، ولديهم تأخر جد معتبر بالنسبة للأطفال العاديين ، إلا أنهم ينجحون في أداء مهام ذهنية ، مما يمكننا حسبه أن نعتبر هذا دليلا على عدم خضوع هذه النجاحات للغة ،وعلى صحة نظرية بياجيه فيما يخص استقلالية التفكير عن اللغة (بيار أوليرون، 2005، ترجمة: محمود براهم، ص: 68) .

كما طبق فورث اختبارات أخرى على الصم و السامعين من عمر 7 إلى 12 سنة، تتعلق بالتشابه وعلاقة الكل بالجزء، ووجد أن الصم ليسوا أقل تفوقا من السامعين في مثل هذه الإجراءات (بيار أوليرون ، 2005، ص: 153)...بتصرف .

إلا أنه وبعد مقارنته لهما على اختبارات ربط الألوان بالأشياء وجد أن الفارق غائب في سن 7 و10 سنوات ،ولكنه يظهر و يتعمق ابتداء من سن 11 سنة، ردها إلى عادات التعلم ونمو التفكير ،وهو ما وافقه عليه أوليرون ولكن بتحفظ (بيار أوليرون ، 2005، ص. ص: 195-196)...بتصرف .

كما طبق مع مساعده اختبارات التعدي ذات ثلاث صيغ، وذلك بعد تعليمهم العلاقة بين أ و ب وبين ب و ج ،ثم يطلب

منهم توقع علاقة أ و ج .والتي طبقت على أطفال من ذوي الفئة العمرية 8 و9 سنوات .وقد كانت النتائج تدل بوضوح على أن الأطفال الصم تعلموا خاصية التعدي وإجاباتهم مؤشر على أنهم بلغوا مستوى التعدي الإجرائي كمخطط منطقي مثلهم مثل السامعين ، ومنه استنتج أن اللغة مستقلة عن هذا الأخير (بيار أوليرون ، 2005، ص: 298-299)...بتصرف.

حيث تمثلت نتيجته العامة أن الطفل الأصم قابل للتعلم باستقلالية عن اللغة، إلا أنه يعترف أن استخدام اللغة اللفظية يمكن

أن يكون له دور لتسهيل استخدام الرموز المنطقية بصورة أعمق في آلية الإجراءات الشكلية (بيار أوليرون ، 2005، ص: 311)...بتصرف.

2/-3- دراسة كاويت Caouette:

الذي درس سنة 1973-1974 العمليات المعرفية العقلية كالعمليات المنطقية الرياضية للأطفال الصم، و قارن بينهم وبين العاديين من نفس أعمارهم في تكوين التفكير الرمزي لديهم. واستنتج أنه دون لغة يستحيل ولوج الفكر المنطقي ولو على المستوى العياني الحسي .وأن العمليات المنطقية الرياضية ومفاهيم الاحتفاظ تعاني تأخرا اكتسابيا بحوالي 6 سنوات عن الطفل العادي ، وتأخرا اكتسابيا للعمليات شبه المنطقية ب 4 سنوات وأحيانا أكثر لدى الطفل الأصم . و تبين من خلالها أن الصم لديهم صعوبات في استعمال البنى العملياتية العيانية (Benoit (V), 1966, p . p : 56).

تعلق عام على الدراسات السابقة

قد أسهمت بعد إطلاعنا على مجرياتها و أهدافها، في توسيع إدراكنا ونظرتنا لموضوعنا الخاص، إلا أنها لم تخلوا من مأخذ تجعلنا كباحثين نعمل على إيضاحها ، وأهم هذه المآخذ عدم إمكانية استقراء النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات سالفه الذكر ، وذلك لقلّة عدد العينة ، حيث كان في بعضها قليلا جدا : 04 و 10 حالات ، وهو ما يمنع بأي حال من الأحوال اعتبار نتائجها ذات مصداقية تعميمية .

كما أن تنقيط الاستجابات في بعض الدراسات كان ذو حدين فقط ، وهو ما يعني إهمال المرحلة الوسطى من الاكتساب أو ما يسميه العلماء شبه الاكتساب ، وهو ما أطلق عليه فيكوتسكي المرحلة التقريبية للنمو ، فلا يمكننا كدارسين للعلوم الإنسانية والنفسية أن نعتبر درجات الاختبار دقيقة إلى حد جعلها تتراوح بين الصفر والدرجة الواحدة، فنحن نعلم سالفا أن القدرة المعرفية تمر بمرحلة متوسطة إن لم نقل مراحل عدة. تتوسط عدم الاكتساب ومرحلة الاكتساب التام ، إن صح القول فحسب رأي الباحثة القدرات تبقى نسبية وغير تامة حتى بعد دلالة الاختبارات على اكتسابها .

كما تميزت بعض الدراسات باللجوء للنسب المئوية فقط دون غيرها من الأدوات الإحصائية الأخرى ، حيث علل أصحابها ذلك بأن بيابجه وطريقته العيادية لا يميلان كثيرا للمعالجة الإحصائية ، إلا أن هذه النسب لا تعطي نتائج دقيقة ، ولا تعرفنا على الأسباب الحقيقية لهذه النتائج ، كما لا يمكننا أن نعرف

مردّ التباينات التي توصلت إليها مثل هذه الدراسات ، أي أنه لا يمكننا تحديد إن كانت راجعة إلى التباين بين الأفراد أو بين المجموعات أو أنها تعود إلى عامل الصدفة. كما أن بياحيه لم يتخذ موقفا متحفظا من التقنين والإحصاء الدقيقين إلا في بداية الأمر حيث تراجع بعد ذلك عن تحفظه بعد عدد من المحاولات التي ظهرت في مجال تقنين اختبارات بياحيه: Russell & Dennis, 1939-1942 ، 1963 Learendeau & Pinard Flavell 1968 ، حيث سعوا عبر سلسلة من الدراسات لإعداد اختبارات مقننة ، محافظين في ذلك على أهم مزايا المنهج العيادي من التشخيص والمرونة إلى جانب ضمان الموضوعية عن طريق ثبات الأسئلة وطريقة إجرائها.

الجانب النظري:

1/- تعريف اللغة

عرفها ابن منظور صاحب لسان العرب أنها: "أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم ، وهي فُعلّة من لَعَوْتُ، إذا تكلّمتُ ، أصلها لُغَوَةٌ". و اللغو حسبّه هو : " ما كان من الكلام غير معقود عليه" أو هو "ما لا يُعتدّ به " لتقلبه من حال إلى حال (حنفي بن عيسى ، 1980، ص:71)...بتصرف.

إلا أنه وما يلاحظ على هذا التعريف للغة اقتصراره على اللغة الشفهية وذلك بذكره أنها أصوات، كما اقتصرت وظيفتها لديه على الإبلاغ عن الحاجات و الأغراض دون غيرها من الوظائف.

و عرفها "تشومسكي" "Noème Chomsky" أنها: "ملكة فطرية و عملية سيكولوجية نشطة يقوم بها الفرد بغرض فهم وتكوين وإنتاج جمل نحوية". ويستند في ذلك على ثنائية : المقدرة competence و الأداء performance ، حيث تمثل الأولى الاستعدادات الفطرية التي يولد الفرد مزودا بها و التي تؤهله فيما بعد لإنتاج و فهم اللغة، وتتمثل الثانية في الأداء اللغوي الفعلي للفرد (فادية علوان، 2003، ص:150).

ومن خلال التعريف السابق نستنتج أن اللغة ملكة فطرية تستند على الجملة كوحدة أصلية لتحليل الرسالة اللغوية إلى معاني مفهومة، كما أنها عملية ذات خصائص نفسية ديناميكية. كما عرّفها البعض بأنها: "نظام صوتي لفظي اصطلاحي بهدف الاتصال المتبادل ، يمكن من خلاله تعيين وتصنيف الأحداث و الأشياء، وهي تمثل نظاما مشتركا للتواصل الرمزي تحكمه قواعد موجهة و مسيرة لعمليات الإنتاج ، الفهم ، والترجمة الدلالية، ويتّصف بالمرونة و التعقيد" (الزغول ، الزغول، 2003، ص:222)...بتصرف.

كما عرفها "ميلر" "Miller" بأنها: "رموز صوتية مقطعية تعبر عن الفكر" (أحمد بن ساعد، 2006-2005، ص:102).

وما نستشفه من التعريفات السابقة إهمالا منها - أيضا- للغة غير اللفظية ، و الاقتصار على اللغة اللفظية المرتبطة بالجانب الفونولوجي منها. وهو ما نجده أيضا في تعريف "دي سوسير" "De Saussure" لها: "هي القدرة اللغوية عند الإنسان بصفة عامة، أي كل ما يمكن أن يدخل في نطاق

النشاط اللغوي من رمز صوتي أو كتابي" (أحمد بن ساعد، 2005-2006، ص:102). و ما نجده في هذا التعريف -خصوصا - غموضا فيما يتعلق بتعريف اللغة **بالقدرة اللغوية**، فكان كمن فسّر الماء بالماء، فكيف نعرف المصطلح بإعادة ذكره.

ومنه فإن تعريفنا للغة من وجهة نظرنا الخاصة، وانطلاقا من الأهداف الإجرائية لبحثنا أنها: "تلك الملكة الرمزية، التي يقصد الفرد بإنتاجها التواصل و التبليغ و التعيين، وحل المشاكل برموز صوتية وغير صوتية، شفوية، و إيمائية، و كتابية".

ولعل ما يدفعنا لدراسة اللغة ، وأسسها النظرية ما يرتبط بها من شكل متفرد من التجريد وآليات التعرف، كذلك ارتباطها بالعمليات المعرفية كالتخزين، وتمثيل المعلومات في الذهن، ارتباطها أيضا بالتفكير و التعبير عنه، حيث يؤكد كل من "بياجيه وبرونر" أن وجود الرموز اللفظية وغير اللفظية من أهم أسس التفكير التمثيلي. كذلك كونها وسيلة التبادل و التخاطب

والتفاعل (أحمد بن ساعد، 2005-2006، ص:111)... بتصرف.

2/- نظريات علاقة اللغة بالنمو العقلي و الصور الذهنية و التمثيل الرمزي:

إننا و بتطرقنا لهذه العلاقة إنما نريد التوصل إلى العلاقة ما بين اللغة و تكوين المفاهيم المعرفية مركزين على مفهوم الاحتفاظ (بالوزن و الحجم). وهل تقتصر هذه العلاقة على اللغة الشفهية أم أنها تتعداها إلى اللغة الإيمائية و الإشارية أيضا، وهل هنالك جوانب غير لفظية للتمثيل الرمزي؟ أم أنه يتعلق فقط بالجوانب اللفظية ، الصوتية (الفونولوجية) و هو ما حاول الإجابة عليه علماء عدة من أبرزهم فيكوتسكي و بياجيه. حيث تميزت آراؤهم بنقاط اختلاف عديدة، لكنها لم تخلوا من نقاط التقاء.

2/1- نظرية فيكوتسكي :

Vygotsky

يرى فيكوتسكي أن السياقين اللغوي و المعرفي متميزين و مستقلين ولا ينبثقان من نفس الجذور و ينموان حسب مسالك مختلفة عن بعضها البعض ، ومنه يمكننا التمييز بين مرحلة ما قبل - فكرية فيما يخص النمو اللغوي ومرحلة ما قبل لغوية- فيما يخص النمو المعرفي، إلا أنهما قابلين للالتقاء في زمن محدد ليتغير بذلك طابع كل منهما فيصبح الفكر لغويا و اللغة منطقية (Bronckart (J), 1977, (p:78).

وهو بذلك يختلف عن بياجيه ، إلا أنه هذا حذوه في تقسيم اللغة إلى:

- **لغة خارجية:** و التي تعرف باللغة " الاجتماعية"، **لغة ذاتية، ولغة داخلية:** باطنية و تشكل الأداة التي تستعمل مع الذات و التفكير و توقع الأفعال و التذكر (تيجاني بن الطاهر، 2001، ص:121).

ونجد أن Vygotsky في كتابه "التفكير و اللغة": يتصور أن الكلام الطفلي يكون اجتماعيا في البداية ثم يليه الكلام المتمركز على الذات و بعده الكلام الداخلي(التفكير)، كما يؤكد أن تدفق التفكير لا يصاحبه الكلام، فالعمليتان ليستا متماثلتين بجمود بين وحدتهما، فالتفكير لا يتم التعبير عنه في الكلمات و إنما يأتي للوجود من خلال هذه الكلمات، وأن الكلام الداخلي ليس مجرد نطق صوتي للجمل كما يرى (واطسون). و إنما هو شكل خاص من أشكال الكلام يقع بين التفكير و الكلام المنطوق (جمعة سيد يوسف، 1990، ص:145).

فهو بذلك يدعم نظرية بياجيه القائلة بالفصل بين اللغة و الفكر و النموذج الارتقائي للغة وهو يدعم ذلك من خلال أمثلة طرحها على الأطفال الذين يحاولون خلال الأشهر الأولى حل المسائل بفتح الباب و لمس الأشياء كما يصدرن أصواتا عشوائية دون تفكير لإشباع حاجاتهم و إرضاء الآخرين (جوديث جرين، ترجمة: عبد الرحيم جبر، 1992، ص: 124)...بتصرف.

و اللحظة الحاسمة حسب Vygotsky تبدأ منذ عامين عندما يتقاطع المنحى المستقل للفكر فيما قبل مرحلة اللغة ، والمنحى اللغوي المستقل لمرحلة ما قبل العمليات العقلية ، ليعلنا بهذا الالتقاء بدأ نوع جديد من السلوك فيصبح الفكر لفظيا و الكلام عقلانيا. وتبقى اللغة قائمة بوظيفة داخلية حتى حوالي 7 سنوات، تتمثل في مراقبة و متابعة الفكر الداخلي و توجيهه. ووظيفة خارجية تتمثل في توصيل نتائج التفكير إلى غيره، وهو هنا غير قادر بعد على الفصل بين هاتين الوظيفتين، وهو ما يطلق عليه بياجيه : الكلام المتمركز حول الذات. و لا يبدأ في الحد من استخدامه الخارجي إلا بعد 7 سنوات حيث تصبح اللغة ذات وظيفة فكرية مختزنة في صورة كلام داخلي. وهنا نجد أن Vygotsky يرى أن الكلام المتمركز حول الذات لا يتلاشى و إنما يستدخل (جوديث جرين، ترجمة: عبد الرحيم جبر، 1992، ص.ص: 124-125)...بتصرف .

كما اتفق أيضا مع بياجيه على وجود ثلاث مراحل للغة هي: اللغة الاجتماعية و اللغة الأنوية (المتركزة) ولغة داخلية (تفكير). إلا أنهما لم يتفقا على ترتيب ظهورها:

-Vygotsky: لغة اجتماعية . لغة متمركزة (أنوية) . لغة داخلية (تفكير).

- Piaget : لغة داخلية . لغة متمركزة (أنوية) . لغة اجتماعية.

حيث يرى Vygotsky أن اللغة الاجتماعية منذ السنة الأولى لحياة الطفل وهو ما يعني المرور من نشاط اجتماعي إلى نشاط أكثر فردية. حيث تتميز اللغة بوظيفة اتصالية اجتماعية.وهي عندما تستدخل إنما تصبح تفكيراً . فهي إذن لا تتلاشى (أزداو شفيقة، 2001، ص:58). بل تستقل تدريجياً، و لذا فهو يركز على أهمية دراسة اللغة الذاتية باعتبار أن اللغة الداخلية ذات طبيعة نفسية معقدة يستحيل دراستها. و ذلك لأن اللغة الذاتية سهلة الملاحظة و التجريب كما أنها ذات وظيفة داخلية في نفس الوقت (نقلا عن تيجاني، 2001/2000، ص: 221-222)...بتصرف.

وهو ما ذهب إليه "هنري والون" H. Wallon من أن النمو العقلي يتبع مساراً داخلياً تدرجياً تتحول فيه الأفعال من مجال خارجي إلى مجال داخلي، ومن أن اللغة الذاتية تشكل وسيلة مساعدة وسند للفكر على إيجاد الحلول إلى أن تصبح فكراً مستتبناً (Vygotsky, 1985, p:393).

وأن هذا الاستبطان يحدث في حوالي: 5-6 سنوات. فهو إذن يسطر العلاقة بين الفكر و اللغة كسيرورة ديناميكية ، يمر الفكر عبرها بمراحل متدرجة إلا أن (1988.B. Schnevley) يرى أن الفرضية الأساسية لـ Vygotsky هي: " أن الفكر لا يعتبر داخل الكلمة ولكنه يتجسد و يتحقق داخلها "، و منه يمكننا التكلم عن وحدة تكون الفكر داخل الكلمة. حين يؤكد أن الفكر هو إدراك كلي لمجمل الوضعية المراد تحقيقها، و يتحول هذا المجمل عن طريق اللغة الداخلية. كما يرجع هذا الاستبطان للعلاقات الاجتماعية إلى طبيعة الثقافة التي تلبس و تطبع هذه العلاقات، عندما يقول: " أن العملية النفسية الخاصة بالإنسان هي الاستبطان للعلاقات الاجتماعية بحيث تلبس هذه العلاقات بثقافة معينة " (Zazzo (R), 1989, p: 03).

و بالرجوع إلى اللغة المتمركزة حول الذات نجد أن فيكوتسكي أعطاها أهمية في نمو التفكير - عكس بياجيه الذي لم يهتم بها كثيراً- فالتمركزية حول الذات حسب فيكوتسكي تساعد الطفل في التوجه نحو إيجاد الحلول ، فهي تنظم فكره وتوجهه و تخطط نشاطه (نجية تيقمونين، 2005-2006، ص:18).

4/2-نظرية بياجيه " Jean Piaget " يؤكد البنائيون و على رأسهم بياجيه أن اللغة لا تكون أي محرك للنمو المعرفي فتموه يتبع نمو أنظمة المعالجة . حيث تقوم العمليات الذهنية على آليات معرفية مستقلة عن اللغة، فهي تسبقها من ناحية الظهور. كما أن تمدد الهيئات المعرفية داخل الفعل و داخل الميكانيزمات الحسية- الحركية هو أكثر عمقا من الفعل اللغوي. ولما تظهر اللغة في إطار الوظيفة الرمزية تبقى لهذه الآليات المعرفية الأولوية عنها. فالعمليات الملموسة التي تظهر حوالي 7-8 سنوات، تعتبر أفعالا في البداية و قبل أن تستبطن، كما أن اللغة ناتجة عن أنماط من نمو الوظيفة الرمزية أسبق ظهورا كالنقل و اللعب الرمزي... " فاللغة ليست هي من تكون الفكر و التي تعطي للمنطق شكله، بل العكس المنطق هو الذي يوجه اللغة". فأصل الفكر لا يوجد في الأنساق اللفظية بل في التنسيق للآليات الحسية- الحركية قبل ظهور اللغة ذاتها- أي أن اللغة لا تعتبر شرطا إلزاميا لبلوغ الفكر المنطقي، و بالمقابل فإن لها "دور ضروري و لكن غير كافي" على حد تعبير بياجيه (Bronckart (J), 1977 , (p: 46). فاللغة تشكل شرطا ضروريا لإنماء العمليات المنطقية - الرياضية دون أن تكون كافية لتكوينها (Piaget (J), 1964, p.p:112-113).

وقد انطلق في تفسيراته من دراسته للتعبير الشفهي العفوي للأطفال، و منه أكد تميز لغتهم بمرحلتين رئيسيتين : هما اللغة الأنوية المرافقة للفكر قبل المنطقي Prélogique ، و اللغة الاجتماعية المرافقة للفكر المنطقي ، و ترتبط الأولى بثلاثة أنواع من الإنتاج اللغوي هي الترددات، المونولوج(الخطاب الذاتي) ، و المونولوج الجماعي . وهي لا تساعده على التواصل و إيصال ادراكاته و إنما هي مساندة و

تحل محل الأفعال و سرعان ما تزول - حسب بياجيه و تستدخل حسب فيكوتسكي- ابتداء من 7 سنوات، لظهور الحاجة للعمل الجماعي و الاتصال اللغوي المتبادل والحقيقي. بحيث يخرج الطفل تدريجيا من تمركزيته إلى اللاتمركزية. و دليله على ذلك عدم كفاية اللغة في حدوث النمو المعرفي، أن اللغة لا تظهر إلا بعد المرحلة الحسية الحركية، و التي تتميز بقدرات ذهنية و معرفية لا يستهان بها، و إنما تلعب اللغة دورا في استمرارية و تطوير هذا النمو و الاتصال بالواقع الخارجي (P), Oléron (1978, p:123).

فاكتساب معاني الكلمات لا يتم إلا بعد أن يستطيع الطفل أن يكون صورا ذهنية ثابتة أو ما يسمى المفاهيم، عن الأشياء و الأحداث التي تدل عليها هذه الكلمات، و ذلك عندما يستطيع أن يعبر عن الشيء في غيابه. أي لابد أن تكون لديه صورا ذهنية لهذه الأشياء. فهو لا يكتسب معاني الأشياء إلا إذا اكتسب المفاهيم العقلية التي ترتبط بها، فتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تحدد المفاهيم وعلاقاتها القائمة بينها. فبياجيه يعتبر اللغة عبارة عن ناتج عن تنظيمات و تفاعلات داخلية و انبناءات تكون أولية و يطورها بفعل عملية التنظيم و انطلاقا من تفاعله مع العالم الخارجي ،و ذلك كله لا يتأتى إلا من استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية المعبرة عن المفاهيم (جمعة سيد يوسف، 1990، ص.ص: 110-111، 123).

و لذا فإن الارتقاء المعرفي يحدث أولا، إذ يسبق الارتقاء اللغوي الذي يتأثر به إلا أنه لا ينمو عبر النمو المعرفي و إنما باستقلالية نسبية عنه. و هو يدعم رأيه حول استقلالية النمو المعرفي عن النمو اللغوي كأساس لنموه بأن التدريب اللغوي للذين ليست لديهم ملكة الاحتفاظ la conservation ، على استخدام كلمات المقارنة:(أكبر، أصغر، أكثر....) لا يؤدي إلى تحسن فوري في أدائهم في مهام الاحتفاظ، لأن ما هو مطلوب منهم هو التمكن من العمليات المعرفية و المنطقية المتعلقة بهذه المهام (جوديث جرين، 1992، ص: 123).

فاللغة إذن ليست مصدرا للتفكير وهي تمثل مجموع رموز و إشارات في نظام رمزي أوسع، حيث أن ظهور هذه الوظيفة الرمزية العامة يسبقها مترامنا مع ظهور لعبة التظاهر و التقليد المُرَجَأ و اللعب الرمزي...من مظاهر التصور العقلي و التمثيل الدلالي . و اللغة متميزة عن باقي الرموز الأخرى و تعتبر أعلاها إلا أنها لا تعتبر بأي حال من الأحوال مصدر التفكير، فحسبه أصل الفكر موجود في الفعل (مرغريت دونالدسون، ترجمة : عدنان إبراهيم، 1991، ص:32)...بتصرف.

و مما سبق نلاحظ أن بياجيه يربط ظهور اللغة دائما بوظائف رمزية و معرفية كالتفكير التمثيلي إذ يرى أن قدرة الطفل على تمثيل العالم حوله بصورة عقلية إنما يتم بوظيفة دلالية و التي تعكس قدرته على استخدام شيء ليشير به إلى شيء آخر، وذلك بدلالات جديدة للإشارة بها إلى مدلولات في الواقع، حيث تمثل قدرته على استخدام الرموز في هذه الفترة قفزة نوعية في ارتقاء تفكيره حيث أن انبثاق التفكير

التمثيلي هو ما يجعله قادرا على استخدام الكلمات و الرموز للإشارة و التعيين و الوصف (فادية علوان، 2003، ص:185)...بتصرف.

و كردّ منه على الذين يربطون النمو المعرفي بالنمو اللغوي و يعتبرونه ناتجا عن هذا الأخير يؤكد بياجيه أنه و في نتائج اختبارات عن الاحتفاظ لأطفال مرحلة ما قبل العمليات وجد أنهم يظهرون فهما لكلمة (أكثر) بالنسبة لمهام الاحتفاظ بالكميات، في حين ورغم توفرها لديهم لا نجد نفس النتائج فيما يتعلق بمهام الاحتفاظ بالوزن و الحجم-لأطفال هذه المرحلة- وهو ما يفسّر اقتصار لغتهم و استخداماتها على استعمالات خاصة حددتها أطروهم المفاهيمية و المعرفية الخاصة بمرحلة نموهم هذه، وهو ما يؤكد عدم ناتجية التفكير و النمو المعرفي عن اللغة وحدها (يوسف القطامي، 2000، ص:373)...بتصرف.

وأن العمليات الذهنية هي أفعال قبل أن تكون لفظية، حيث ينفذها الطفل على المستوى الذهني قبل صياغتها بالمستوى الشفهي، أما العمليات الشكلية التي تظهر عند سن 11-12 سنة فهي على العكس تنفذ على المستوى الشفهي أولا قبل أن تطبق في شكل ملموس، وهو ما يجعلها ذات علاقة مباشرة مع اللغة، لكن هذا لم يجعل بياجيه يتبنى أن ظهورها ناتج عن اللغة (Oléron (P), 1978, p.p:243- (245).

كما لاحظنا سابقا، أن بياجيه يدلل على وجهة نظره بوجود وظائف رمزية أخرى قبل لغوية لها دور أساسي في النمو المعرفي وفي ظهور اللغة التي تظهر لتعمل على نموها و على استمراريتها. و هو ما يجعلنا نستنتج أن هذه الوظائف الرمزية قبل اللغوية هي وظائف غير لغوية، مما يدفعنا للتساؤل عن طبيعة هذه الوظائف و علاقتها بالنمو المعرفي وهل تعتبر بديلا مؤقتا عن اللغة ؟ أي عندما تغيب هذه الأخيرة - لدى الصم مثلا - هل تلعب دورها في النمو أم أنها تبقى قاصرة؟ و لنفهم أكثر هذه الوظائف وجب أن نستعرضها بشيء من الشرح لنعلم إن كان لها أي علاقة بالتواصل غير اللفظي.

إن اللغة حسب بياجيه لا يمكنها استحضار الغائب إلا بالجوء للتمثيل، وهو ما تلجأ إليه عدة وظائف رمزية أخرى : كالنقل و اللعب الرمزي و الرسم ، و الصور الذهنية .و التي تظهر كلها قبل اللغة وتلعب دورا أساسيا في ظهورها. ويعرّف التمثيل الذهني على أنه: (استحضار الشيء الغائب عن الحواس، وهو نسخة أو صورة من الحقيقة غير الحاضرة...) (تيجاني بن الطاهر، 2001/2000، ص:48).

كما يعرفه "قدوري رايح": (أنه القدرة على وجود خاص و مستقل للأشياء بغض النظر عن النشاط (l'action) المفروض عليها وهو يقابل مفهوم دوام الشيء في المرحلة الحس حركية ومفهوم الاحتفاظ في المرحلة العملياتية المحسوسة ووظيفته تسعى إلى حقيقة العلاقة التي تربط الفرد بمحيطه) (قدوري رايح ، 1985، ص:66).

أما الصورة الذهنية : فهي خبرات حسية مستعادة النشاط ، وتصنف حسب الحاسة فنجد صورة ذهنية لفظية و صورة ذهنية بصرية... (تيجاني بن الطاهر ، 2001/2000، ص:17).

وهي تسبق اللغة و تظهر مباشرة بعد اللعب الرمزي. وكل مظهر من مظاهر الوظيفة الرمزية هو أعلى مستوى في التمثيل من سابقه و يهيئ للمستوى الأعلى منه، ومنه فالصور الذهنية هي نتاج ما وصلت إليه آليات التقليد و اللعب الرمزي من مستوى، و مستوى الصور الذهنية هو الذي يحدد مستوى التمثيل الذي تضمنه اللغة، ومنه فاللغة هي قدرة الاستدعاء اللفظي للأشياء و الأحداث، أما الصور الذهنية فهي قدرة الاستدعاء الذهني لها عندما تغيب ، فاللغة أعلى البنيات المعرفية التمثيلية (تيجاني بن الطاهر ، 2001/2000، ص:12).

ومما يدعم نظرية بياجيه أيضا هو نتائج بحوث ودراسات N. Bardin, Fürth. حيث وجد أن تأخر الأطفال الصم لا يرتبط فقط بغياب اللغة الشفهية و لكنه يرتبط أكثر بالفقر المسيطر على النمو وكذا قلة الخبرات التي يقدمها المحيط للعاجز. حيث يبقى لفترة طويلة أسير المؤثرات المدركة و المعطيات الشكلية. كما توصلنا إلى أن اللغة الشفهية لا تلعب دورا كبيرا في تكوين بنيات التفكير، حيث تشابهت إجابات الصم مع إجابات الأطفال المنتمين إلى بيئات فقيرة وينقص بها التعزيز و التغذية الراجعة و الاستثارة المستمرة للطفل (تيجاني بن الطاهر ، 2001/2000، ص:62)...بتصرف.

إلا أن بياجيه -بالطبع- لم يُلغ دور اللغة في النمو المعرفي و التمثيل الذهني ، إذ وفقه لا يكون الطفل قادرا على التمثيل الذهني الفعلي للأشياء و الأحداث و الأفعال إلا عندما يكون باستطاعته إضافة للاستدعاء الإشاري لها، مرافقة الفعل الإشاري هذا بإسناد لفظي، وعندما يكتسب التمثيل الدلالي الذهني لديه طابعا اجتماعيا. معانيه قابلة للتبادل مع الغير باختلاف وضعياتهم، وبذلك يكون قد اكتسب نظام تواصل اجتماعي قائم على استدعاءات ذهنية متبادلة و نشطة وهي من أبرز الأدوار الموكلة -حسبه- للغة. حيث ألحق للغة زيادة عن وظيفة الاتصال ووظيفة التمثيل الذهني للعالم الخارجي. وهي الوظيفة الرمزية السيميائية في أعلى مستوياتها و التي يقوم عليها التوظيف المعرفي.

وهو بما سبق يتفق مع ما ذهب إليه دوسيسير باعتباره اللغة نظاما من العلامات الترابطية بين المفهوم (المدلول) و الصور الصوتية(الدوال). حيث يقول "Jean Piaget": "...إن من يقول تمثيل، يعني وحدة دال يساعد على الاستدعاء و مدلول مسلّم من الفكر...".

والعلامة عند دوسيسير هي ما يقابل الصورة الذهنية عند بياجيه و التي تتكون من ائتلاف الدال و المدلول (الصور الصوتية) (اللفظية) بالمفاهيم (تيجاني بن الطاهر ، 2001/2000، ص.ص: 110 - 112)...بتصرف.

إلا أن الانتقاد الموجه له هو أنه يحصر مفهوم التمثيل في عملية استحضار الموضوع عوض نشاط الفهم و التعرف ، واعتماده على بعد وظيفي الهدف منه تعيين الحدود الدنيا لمفهوم التمثيل ، فهو لا يستخدم هذا المفهوم إلا في الحالة التي تسمح فيها صورة ما باستحضار الوقائع الغائبة ، لكن هذا

التحديد يبدو كثير الغموض ، إذ أن بياجيه نفسه لا يقدم معلومات دقيقة حول تاريخ بداية التمثيل . كما أنه يحصر دور اللغة في تقنين وتنظيم ما تم تحقيقه على مستوى نمو المفاهيم المعرفية (الغالي أحرشاو، 1993، ص.ص: 33-35)...بتصرف.

إلا أن ما يحسب لبياجيه هو اهتمامه بالمرحلة قبل اللغوية ، إذ يرى أن التفكير و تكوين المفاهيم لا يكون فقط عبر الإنتاج اللفظي الذي يتأخر ظهوره حتى نهاية العام الأول من العمر، إنما أيضا وفقا لانتاجات غير لفظية حركية و إيمائية و إشارية والتي تعتبر مهمة في البناء المعرفي و المرور إلى الشكل اللفظي للتعبير، فالتمثيل الذهني يرتبط أيضا بمسار غير لفظي يتصل بالإشارات و الاستحضارات غير اللفظية و التي تلعب دورا مهما حتى بعد ظهور الاتصال اللفظي فتلعب بذلك دور السند الذي يلجأ إليه الفرد طوال حياته .

واللغة الإشارية أهم ما يميز التواصل بين الصم-البكم، حيث استعاضوا بها عن فقدهم للغة الشفهية ، ومما سبق نستنتج أنها تلعب دورا مهما ليس فيما يخص المرحلة قبل اللغوية فحسب بل حتى على مستويات لفظية أعلى كسند و بديل لها في عدة وضعيات تبادلية. كما أنها بحد ذاتها مظهر من مظاهر الوظيفة الرمزية الفاعلة في تطور النمو المعرفي و المفاهيمي باعتبارها أحد أسس التمثيل الذهني .

و منه نستنتج أن اللغة حسب بياجيه شرط ضروري ، لكن غير كافي لأجل بناء الإجراءات المنطقية ، فبدون النظام الرمزي تبقى الإجراءات في حالة أفعال متتالية دون أن تندمج في أنظمة مترامنة، وتظل فردية و تتجاهل بالتالي ذلك الضبط الذي ينتج عن التبادل الفردي المشترك و التعاوني ، وهو يعتمد على مفهوم التأثير الدائري المتبادل بين اللغة و التفكير ، مع أسبقية -طبعاً- الذكاء عن اللغة ، فاللغة و التفكير في النهاية - وفق بياجيه - يخضعان للذكاء. و قد دلل على آرائه بحجج: تبعية اللغة لوظيفة رمزية أوسع وأكثر جوهرية كما أن بداية التمثيل و التخطيط التمثيلي، بإدراج المواضيع ضمن إطار تصوري، لها مصادر غير اللغة التي تعتبر شكلا من أشكال الرمزية فقط، كالتقليد المرجأ (المؤجل)، الصورة الذهنية، اللعب التخيلي، الرسم...و المنفذة في غياب الأشياء المتمثلة .

حيث يقول أنه: " بما أن اللغة ليست سوى شكل من أشكال الوظيفة الرمزية، و بما أن الرمز الفردي أبسط من الدليل الجماعي، يجوز أن نستنتج أن التفكير يسبق اللغة " (بيار أوليرون، 2005، ص: 278).

كما أنه يستند إلى أدلة أخرى منها أن العمليات المحسوسة أفعال بحثة على مستوى إدراكي حركي قبل صياغتها لفظيا ومنه فاللغة لا يمكن أن تكون سبب تكوينها. إلا أنها تساهم في تطور الإجراءات وتتزامن معها بصورة ترابطية، دون أن يخصّها بدور المحرك أو مصدر العمليات المنطقية رغم نبوعها من مصدر مشترك. حيث أن الإجراءات تقوم على عمليات منطقية إنبنائية تقوم على الاستدلال و استنتاج أ من ب ، وتوليد ب من أ ، كعناصر لمنظومة مرتبطة نسقيا ، وعلى عمليات العكسية والتي تلغي

التحولات الظاهرة لتشكل المفهوم (دوام الشيء، الاحتفاظ...) ، وعلى التعويض بإدراك الأبعاد معا دونما إهمال لبعد ما في التحليل، كما يدل على ذلك بأن الصم استطاعوا بلوغ المستوى الإجرائي- وإن تأخروا - و هو ما يؤكد استقلالية النمو المعرفي عن اللغة. كما أن تدريبهم ساعد على اكتسابهم العمليات الإجرائية ومماثلة العاديين، وهو ما ذهب إليه كل من: أوليرون، فورث، يونس، انهلدر، ورفضه: كاوت و ريغروبيلي Rygrobelle .

أما فيكوتسكي فيلحق اللغة الأنوية باللغة الباطنية وهي حسبه مرحلة انتقالية في المرور إلى اللغة الداخلية، وذهابها ليس لترك مكانها للغة الاجتماعية- كما يرى بياجيه - بل لكونها تستبطن وتتواصل في لعب دور سيكولوجي له. فالوظيفة الأولى لها هي الاتصال الاجتماعي سواء عند الطفل أو الراشد. حيث أن الأشكال الأولى للغة هي أساسا اجتماعية بطبعها ويزيد استبطنها كلما تقدم الطفل في السن. كما يربط شدة استبطنها بمدى سهولة المواقف التي يواجهها ،حيث ذهب إلى أن الكلام يصدر بطبيعتين :

طبيعة تعبيرية مرتبطة بمحاولة إيجاد الحلول. وطبيعة تعبيرية مرتبطة بتفريغ شحنات انفعالية وكسند نفسي للمتكلم.

فهو إذن يتفق مع بياجيه على استقلالية اللغة والتفكير في جذورهما عن بعضهما البعض، إلا أنهما ما يفتان أن يلتقيا و يتبادلا تأثيرا متزامنا و متبادلا يصعب معه الفصل بين مظاهرها فتتعلق اللغة و يكتسي التفكير صبغة لفظية ، كما اتفقا على وجود ثلاثة أنماط للإصدار اللغوي هي: الخارجية (الاجتماعية) و الأنية المتمركزة و الذاتية المستدخلة. إلا أنهما لا يتفقان على ترتيب ظهورها. كما نجد أن فيكوتسكي يعطي أولوية أكبر للمعطيات الاجتماعية. و الثقافية في هذا التطور بفرعيه (اللغة و التفكير) وهو ما عبر عنه بمفاهيم كالدم و الوساطة و السند...،وهو ما لم يعطه بياجيه نفس الاهتمام.

الجانب الميداني:

1/-إجراءات وأدوات الدراسة الميدانية:

1/1-الإطار المكاني و الزماني للدراسة الأساسية (حدود العينة الزمانية والمكانية): تمت الدراسة في جانبها التطبيقي في المؤسسات التالية: مدرسة (ابتدائية) الهدى بحي بوتريفيس ولاية الجلفة .مدرسة صغار المكفوفين (وهي تضم أيضا فئة الصم) بحي بن جرمة ولاية الجلفة. مدرسة صغار الصم بحي 05جويلية بولاية الأغواط .

العينة: لقد تمت الدراسة الميدانية من الفترة الممتدة بين 10مارس و30 أفريل. حيث تم تطبيق رسم الرجل على 121طفلا منهم: 60 أنثى و61 ذكراً،كلهم يتمدرسون بابتدائية الهدى، تراوحت أعمارهم ما بين 8.7سنوات و 12.6سنة وذلك من الذين تحققت فيهم الشروط المحددة ، وبعد تنقيطه وفق نظام التنقيط الذي ذكرناه سابقا تم اختيار عينة، روعي فيها تمثيلها لكل المستويات الدراسية، وكذلك أن يكون عدد الإناث والذكور بها متقاربا كما تم استبعاد الحالات التي تعاني من قصور في الذكاء أو التي تمثل

رسمها في خريشة بسيطة فقط، أو التي لم تلتزم بالتعليمية ورسمت مناظر طبيعية أو ورودا أو حيوانات، فخرجنا بالعدد التالي: الذين طبق عليهم اختبار الاحتفاظ بالوزن هم: 31 منهم: 15 أنثى و 16 ذكرا. الذين طبق عليهم اختبار الاحتفاظ بالحجم هم: 28 طفلا منهم: 12 أنثى و 16 ذكرا.

و منه فإن مجموع العينة من العاديين في الاختبارين هو: 59 طفلا منهم: 28 أنثى، و 31 ذكرا. تم تطبيق رسم الرجل على 84 طفلا أصما منهم: 34 أنثى و 50 ذكرا، كلهم يتمدرسون بمدرستي الصم بالجلفة والأغواط، تراوحت أعمارهم ما بين 7,8 سنوات و 6,12 سنة، وذلك من الذين تحققت فيهم الشروط المحددة سابقا، وبعد تنقيط اختبار رسم الرجل تم اختيار العينة التي روعي فيها تمثيلها لكل المستويات الدراسية، و فئات الصمم الثلاث: الخفيفة: 25-40 DB، المتوسطة: 50-65 DB، العميقة: أكثر من 80 DB. أما عن عدد الإناث والذكور بها فلم يكن مجال الاختيار لنا متاحا إذ أننا أخذنا كل العدد الذي استوفى الشروط المحددة آنفا. كما تم استبعاد الحالات التي تعاني من قصور في الذكاء أو التي تمثل رسمها في خريشة بسيطة فقط، أو التي لم تلتزم بالتعليمية، ورسمت مناظر طبيعية أو ورودا أو حيوانات. فخرجنا بالعدد التالي: الذين طبق عليهم اختبار الاحتفاظ بالوزن هم: 23 منهم: 06 إناث و 17 ذكرا. الذين طبق عليهم اختبار الاحتفاظ بالحجم هم: 24 طفلا منهم: 11 أنثى و 13 ذكرا.

و منه فإن مجموع العينة من الأطفال الصم في الاختبارين هو: 47 طفلا منهم: 17 أنثى، و 30 ذكرا. وبذلك يكون العدد الإجمالي لعينة الدراسة من الأطفال الصم والسالمين سمعيا: العينة العامة المطبق عليها رسم الرجل: 203 طفلا (رسما) منهم: 93 أنثى و 110 ذكرا. العينة التي اختيرت بعد تنقيط اختبار رسم الرجل والتي طبق عليها اختبارا الدراسة، وهي المعنية بالنتائج التي ستقدم لاحقا هي: 106 طفلا ما بين أصم وعادي، ذكور و إناث، من بينها: 45 أنثى و 61 ذكرا.

2/1-المنهج: نظرا لطبيعة عينة الدراسة وأهدافها تم استخدام المنهج الوصفي.

3/1-الأدوات: اختبار رسم الرجل لقودانوف. اختبار استعمال الأرقام: l'Utilisation Des Nombres.

4/1-الأساليب الإحصائية: T.Test، التباين الأحادي أو النسبة الفائية F، اختبار التجانس "ف". النتائج العامة:

❖ نتائج الأطفال الصم والعاديين حسب اختبار "ت" (τ) في الاحتفاظ بالوزن :

الأطفال العاديون	n	$\bar{x}$	S	درجة الحرية	ت	الدالة الإحصائية
الأطفال الصم	23	0.91	0.9	52	1.34	غير دالة عند: $\alpha = 0.01 \leftarrow 9.21$ $\alpha = 0.05 \leftarrow 5.99$

الجدول رقم 01: نتائج الأطفال الصم والعابدين حسب اختبار "ت" (τ) في الاحتفاظ بالوزن.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العابدين والأطفال الصم في الاحتفاظ بالوزن، حيث أن قيمة "ت" (τ_0) المحسوبة: 1.34 > من "ت" (τ_t) المجدولة عند المستويين: 0.01 و 0.05، ومنه نقبل الفرض الصفري H_0 القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الصم والعابدين في اكتساب الاحتفاظ بالوزن.

❖ نتائج الأطفال الصم والعابدين حسب اختبار "ت" (τ) في الاحتفاظ بالحجم:

الدالة الإحصائية	ت	درجة الحرية	S	$\bar{x}$	n	
غير دالة عند: $\alpha = 0.01$ 2.66 $\alpha = 0.05$	1.3	50	0.53	1.07	28	الأطفال العابدين
			0.7	1.33	24	الأطفال الصم

الجدول رقم 02: نتائج الأطفال الصم والعابدين حسب اختبار "ت" (τ) في الاحتفاظ بالحجم.

نلاحظ من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العابدين والأطفال الصم في الاحتفاظ بالحجم، إذ قيمة "ت" المحسوبة (τ_0): 1.3 > من "ت" المجدولة (τ_t) عند المستويين: 0.01 و 0.05، ومنه نقبل الفرض الصفري H_0 ، القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الصم والعابدين في اكتساب الاحتفاظ بالحجم. ومنه عدم تحقق الفرضية الثالثة للبحث: "هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفهوم الاحتفاظ بالوزن والحجم بين الطفل الأصم والطفل العادي".

❖ الفروق بين فئات الصم الثلاث في الاحتفاظ بالوزن من خلال اختبار "F":

❖ معطيات فئات الصم الثلاث في الاحتفاظ بالوزن:

العميقة	المتوسطة	الخفيفة	
6	9	8	العدد (n)
0.83	0.88	1	المتوسط الحسابي ($\bar{x}$)

الجدول رقم 03: معطيات فئات الصم الثلاث في الاحتفاظ بالوزن.

المصدر	SS	df	MS	F	الدالة الإحصائية
ما بين المجموعات bet	0.1	2	0.05	0.05	غير دالة عند: $\alpha = 0.01$ 3.49 $\alpha = 0.05$ 5.85
داخل المجموعات with	17.73	20	0.88		
كلي total	17.83	22			

الجدول رقم 04: الفروق بين فئات الصم الثلاث في الاحتفاظ بالوزن من خلال اختبار " F ".
من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة " F " المحسوبة 0.05 > من قيمة " F " المجدولة عند المستويين :
0.01 و 0.05

ومنه عدم وجود فروق دالة إحصائية بين فئات الصم الثلاث في الاحتفاظ بالوزن .أي أننا نقبل الفرض
الصفري H_0

❖ الفروق بين فئات الصم الثلاث في الاحتفاظ بالحجم من خلال اختبار " F ":

❖ معطيات فئات الصم الثلاث في الاحتفاظ بالحجم:

العدد (n)	الخفيفة	المتوسطة	العميقة
6	7	11	
المتوسط الحسابي (x)	1.66	1.57	1

الجدول رقم 05: معطيات فئات الصم الثلاث في الاحتفاظ بالحجم.

المصدر	SS	df	MS	F	الدلالة الإحصائية
ما بين المجموعات bet	2.28	2	1.14	2.65	غير دالة عند: $\alpha = 0.01$ ← 3.47
داخل المجموعات with	9.06	21	0.43		$\alpha = 0.05$ ← 5.78
كلي total	11.34	23			

الجدول رقم 06: الفروق بين فئات الصم الثلاث في الاحتفاظ بالحجم من خلال اختبار " F ".

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة " F " المحسوبة 2.65 < من قيمة " F " المجدولة عند المستويين :
0.01 و 0.05 ومنه فإن هذا يؤكد أن الفروق غير دالة إحصائية بين فئات الصم الثلاث في الاحتفاظ
بالحجم ، ومنه نقبل الفرض الصفري H_0 القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين فئات الصم الثلاث
في الاحتفاظ بالحجم.

و منه عدم تحقق الفرضية الرابعة للبحث: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الاحتفاظ
بالوزن والحجم بين فئات الإعاقة السمعية الثلاث (الصمم العميق، الصمم المتوسط، والصمم
الخفيف)".

ومن كل النتائج السابقة نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصم والعاديين في
الاحتفاظ بالوزن والحجم ولعل ما يفسر هذه النتائج هو انه وبعد اطلعنا الميداني على العينتين، وجدنا
أن الطفلين الأصم والعادي كلاهما يتعلم انطلاقاً من خبراته الذاتية فقط، ولا يوجد أي تدخل أو دعم –
توسط- بيئي أو اجتماعي على حد اصطلاح فيكوتسكي، ولعل ذلك ما يفسر هذا التقارب في درجات

الاحتفاظ عند العينتين، أي أن كلتي العينتين تعتمد في نموها على العامل الحسي الحركي فقط. ولم يكن للغة الشفهية أي تدخل لصالح العاديين الذين يمتلكونها .

❖ نلخص النتائج على ضوء الفرضيات كالتالي:

👉 اللغة دورها أساسي لكن غير كاف لوحده في اكتساب المفاهيم المعرفية - ولوج الفكر المنطقي - الاحتفاظ بالوزن والحجم نموذجا. فهي عامل يأتي بعد النمو المخططاتي والخبرة المثرة والبيئة الغنية بالمشيرات.

👉 اللغة الإشارية بديل إلى حد كبير عن اللغة الشفهية في اكتساب مفهومي الاحتفاظ بالوزن والحجم
👉 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفهوم الاحتفاظ (بالوزن والحجم) بين الطفل الأصم والطفل العادي.

👉 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الاحتفاظ بالوزن والحجم بين فئات الإعاقة السمعية:

(الصمم العميق , الصمم المتوسط , والصمم الخفيف).

وكخلاصة عامة لهذه الدراسة، نؤكد على أن المقارنة بين الصم والعاديين للدلالة على دور اللغة في النمو المعرفي، تبقى قاصرة لأن الطفل الأصم -حسب رأي الباحثة - لا يعتبر فاقدا للغة ككل، وإنما هو فاقدا للغة الشفهية فقط، فاللغة وظيفة رمزية أكثر شمولية ولا تعتبر اللغة الشفهية إلا أحد جوانبها، إلا أن ذلك لا يلغي دور هذه الأخيرة كسند معرفي له في نموه، و إن كانت نتائجنا تدل على عدم وجود فروق بين الأطفال الصم والأطفال العاديين في الاحتفاظ كأحد المفاهيم المعرفية المهمة، لم يتفق مع عدة دراسات أجنبية والتي وصلت الفروق بين الأطفال الصم والعاديين فيها إلى 5-6 سنوات ! وهو ما يؤكد لنا تأخر الأطفال العاديين الجزائريين عن نظرائهم الأوروبيين في مثل هذه القدرات والمفاهيم .

إلا أن هذا لا يلغي دور اللغة أبدا، شفهية أو إشارية في اكتسابها وذلك لأن السند (الإشاري واللفظي) الذي قدمته الباحثة دل على دور الوساطة الراشدة في النمو المعرفي ، وهو طبعا ما يذهب إليه فيكوتسكي "Vygotsky"، إذ أن كلتي اللغتين آتت أكلها، و أوصلت الأطفال إلى السلوك المطلوب، كما تأكدت الباحثة من خلال السند المقدم لأطفال العينتين أن نظرية AZD لفيكوتسكي، صحيحة إلى حد بعيد حيث تمكنت الحالات وبعد دعمها والتوسط في تعليمها من اكتساب، فهم وتعميم مدرجاتها عن ثبات خصائص الأشياء، أي أن الباحثة انتقلت بالأطفال من المنطقة المقاربة للنمو والتي تمثل الفرق بين ما يستطيع الطفل انجازه لوحده وبين ما لا يستطيع انجازه وإن كان مدعوما براشد. أي أنها القدرات التي يستطيع الطفل انجازها بشرط دعمه من طرف الراشد، و هو ما انطبق على أغلب أفراد الدراسة من الفئات المختلفة للدراسة،و على الاختبارين كليهما.

خاتمة:

انطلقنا في هذه الدراسة من قول بياجيه بأن اللغة شرط ضروري و لكن غير كافي لحدوث النمو المعرفي، ثم و رغم أننا انطلقنا من نظريات شتى وعمل ميداني محايد، وصلنا إلى نتيجة مفادها نقطة انطلاقنا. إذ لم تخرج نتائجنا عن كون اللغة سواء الشفهية أو الإشارية منها، سندا مهما وضروريا لحدوث النمو المعرفي عموما واكتساب المفاهيم المعرفية خصوصا .

إذ أن دراستنا توصلت إلى أن الأطفال الصم و الأطفال العاديين تماثلوا في اكتسابهم لهذه المفاهيم ، و هو ما جعلنا نستنتج أن اللغة الإشارية بديل فعلي عن اللغة الشفهية مع شرط تمكن الراشد منها كوسيط في عملية النمو المعرفي. كما استنتجنا بذلك أن اللغة لا تقتصر على الجانب اللفظي فقط، و إنما تشمل أيضا الجانب الرمزي ككل، و هو ما ذهب إليه بياجيه أيضا حينما اعتبر اللغة جزءا من الوظيفة الرمزية الأكثر شمولية، وهو بذلك يعتبر اللغة أحد مظاهرها.

إلا أن ما نختلف فيه مع بياجيه هو أن اللغة الشفهية - لأن ما كان يقصده بياجيه باللغة هو و دون شك اللغة الشفهية فقط- جزء من الوظيفة الرمزية . أما اللغة فهي أعم من كونها ذلك الجانب اللفظي في الإنسان و تواصلاته اليومية، أي أن اللغة التي حكمنا في دراستنا على ضرورتها، ليست ذلك الكلام المنطوق فحسب، و إنما هي كل ما ينتجه الفرد بوعي قاصدا منه التواصل والتبليغ. إذ توصلنا إلى تعريفها بأنها هي: "تلك الملكة الرمزية، التي يقصد الفرد بإنتاجها التواصل و التبليغ و التعيين، وحل المشاكل برموز صوتية وغير صوتية، شفهية، و إيمائية، وكتابية". كما توصلت دراستنا إلى أن الفارق بين الأطفال الصم والعاديين غير دال، حيث تقاربت نتائجهم، إلا فيما يخص سرعة العمل حيث كانت مع العاديين منهم أسرع. و ذلك بحكم عدم تمكن الباحثة جيدا من الإشارات، و بحكم صعوبة التعليمات المقدمة لهم.

إلا أننا لاحظنا أن التقارب الموجود بين نتائج أطفال الفئتين تقارب سلبي - نحو عدم الاحتفاظ- أكثر منه تقاربا ايجابيا - نحو الاحتفاظ- وهو ما نفسره بتأخر الطفل الجزائري عموما عن أقرانه الغربيين (الأوروبيين)، إذ أننا لاحظنا أن الطفل الجزائري مازال رهين المرحلة الحسية (العيانية) من النمو المعرفي، و ذلك لا يعود طبعا إلى مشكلة في النمو المعرفي و إنما إلى فقر البيئة المحيطة بالطفل لمثل هذه الإثارات المعرفية. فقد وجدت الباحثة أخطاء في الاحتفاظ حتى عند الراشدين و الطلبة الجامعيين.

و هو ما يجعلنا نقترح فتح مجالات للبحث في برامجنا التعليمية، ومدى معاصرتها لمتطلبات النمو المعرفي العالمية. ومراحل النمو المعرفي البياجية (وهو ما تعمل عليه الباحثة في اطار اطروحة الدكتوراه). كما نقترح فتح البحث المتبادل بين طلبة جامعات الجزائر والجامعات الأجنبية، و بتأطير مزدوج للوصول إلى مقارنات ذات مصداقية أكبر و نتائج أكثر دقة. كما أنه من الواجب الاهتمام أكثر بالفئات الخاصة، كمناجم للبحث و سبر أغوار العلاقة بين الحواس واللغة والنمو المعرفي عند الطفل.

المراجع:

1/- المراجع العربية:

- 1/- أزدادو شفيقة : «اللغة و السيرورات التجريدية عند الطفل دراسة مقارنة بين أطفال صم وسالمين سمعيا على مهمة التصنيف المتعدد»، إشراف د:مقيدش شيرين، مذكرة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأروطوفونيا، 2001 ، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأروطوفونيا ، بجامعة الجزائر .
- 2/- أو شيش نسيمية: « التفكير وعملياته لدى تلاميذ السنة 4 أساسي بالوسط المدرسي الجزائري من خلال اختبارات الاحتفاظ والفضاء لجان بياجيه » ، تحت إشراف د: علي تعوينات ، مذكرة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأروطوفونيا ، 2006/2005 ، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأروطوفونيا، بجامعة الجزائر .
- 3 /- بحمان هجيرة:« دراسة دور الروضة في تنمية عملية التفكير عند الطفل ذو 8 سنوات ونصف من خلال اختبارات الاحتفاظ لبياجيه » تحت إشراف د: نصيرة زلال ، مذكرة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في تخصص علم النفس المعرفي واللغوي ، 2002/2001 ، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأروطوفونيا ، بجامعة الجزائر .
- 4/- بن ساعد أحمد: «اثر كل من مستوى المعالجة ولغة الكلمات على التذكر ، عند طلبة علم النفس ثنائية علم النفس بجامعة الأغواط» ، مذكرة غير منشورة مقدمة لنيل الماجستير في علم النفس المعرفي، 2006/2005 ، جامعة الحاج لخضر بباتنة، الجزائر .
- 5/- بيار أوليرون : « اللغة والنمو العقلي» ، ترجمة : محمود براهيم ، الطبعة 01 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 2005 ، الجزائر .
- 6/- بيار أوليرون: «النشاطات الفكرية»، ترجمة: علي زريكات، طبعة 01، ديوان المطبوعات الجامعية، 1979 ، الجزائر .
- 7/- تيجاني بن الطاهر: «المسالك الاختيارية لتجسيد الصور الذهنية عند الطفل العاجز سمعيا محاولة دراسة مقارنة للصور الذهنية التوقعية بين الأطفال العاجزين سمعيا والأطفال السالمين سمعيا»، تحت إشراف د: مريم درقيني ،مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأروطوفونيا ، 2001/2000 ، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأروطوفونيا ، بجامعة الجزائر .
- 8/- تيقومنين نجية: «اللغة الشفهية بين اكتسابها لدى الطفل المصاب بالديسفاريا و استرجاعها لدى الحبسي الراشد»، مذكرة غير منشورة مقدمة لنيل الماجستير في الأروطوفونيا ، 2006/2005 ، جامعة الجزائر ، الجزائر .
- 9/- جان بياجيه: «سيكولوجيا الذكاء» ، ترجمة: يولاند عيمانويل ، طبعة 01، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1988 ، الجزائر .
- 10/-جمعة سيد يوسف : « سيكولوجية اللغة و المرض العقلي »، سلسلة عالم المعرفة ، العدد: 145 ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون ، الصفاة ، جانفي، 1990 ، الكويت .

- 11/-جوديث جرين : « التفكير و اللغة »، ترجمة : عبد الرحيم جبر ، بدون طبعة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1992، مصر.
- 12/-حنفي بن عيسى: « محاضرات في علم النفس اللغوي » ، طبعة 02، الشركة الوطنية للنشر ، 1980 ، الجزائر.
- 13/-رافع النصير الزغول، عماد عبد الحميد الزغول: « علم النفس المعرفي»، طبعة 01، دار الشروق، عمان، 2003، الأردن.
- 14/- الغالي أحرشاو : «الطفل و اللغة» ، دكتوراء منشورة في علم النفس، طبعة 01، المركز الثقافي العربي، بيروت ، 1993، لبنان.
- 15/- فادية علوان : «مقدمة في علم النفس الارتقائي» ، طبعة 01، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2003، مصر.
- 16/- قدوري رباح : «دراسة مقارنة لاكتساب الاحتفاظ بالسوائل و الجوامد والوزن والطول عند تلاميذ المعلمين الأساسيين والابتدائي »، مذكرة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، تحت إشراف د:علاء كامل العمر ، سنة 1985، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرتوفونيا، بجامعة قسنطينة، الجزائر.
- 17/- مراد علي عيسى، وليد السيد خليفة: « كيف يتعلم المخ الأصم) »، طبعة 01، دار الوفاء، الإسكندرية، 2007، مصر.
- 18/-مرغريت دونالدسون: «عقول الأطفال» ،ترجمة : عدنان إبراهيم الأحمد، طبعة 01، دار معد، دمشق، 1991، سوريا.
- 19/- يوسف القطامي : « نمو الطفل المعرفي و اللغوي » ، طبعة 01، الأهلية، عمان، 2000 ،الأردن.
- 2/- المراجع الأجنبية:

- 20/- Benoit (V), Jacques(C): « **Psychologie de la surdité**», de Boeck, Bruxelles, 1996.
- 21/-Bernicot (J) et all: « **De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant**», Armand Colin, Paris, 1998, (p .p: 5 -42).
- 22/- Bronckart (J): « **théorie du langage une introduction critique**», pierre Mardaga, 3 me édition, Bruxelles, 1977.
- 23/-Clair (M), Gilles(L): «**Manuel d'UDN II**», les  ditions du Center de Psychologie Appliquée», 2 me édition, Paris ,1999.
- 24/- Oléron (P): «**le langage et développement Mental**», Pierre Mardaga, Bruxelles, 1978.
- 25/-Piaget(J): «**la formation du symbole chez l'enfant**», Neuchâtel, Nestlé, Paris, 1946.
- 26/-Vygotsky: «**Pensée et langage**», édition sociales Mitpress, 1985.
- 27/- Pasquasy(R): « **Le Test du dessin d'un Bonhomme de FL. Goodenogh**», manuel d'interprétation, Edisest , 1967, Bruxelles.