

الذاكرة الدلالية و علاقتها باللغة عند الطفل المكفوف.

أ.بن يطو جلول

جامعة الاغواط

مقدمة:

تمثل حاسة البصر أهمية خاصة في حياة الإنسان ، حيث أنها تساعده على التفاعل الواقعي مع بيئته سواء كانت طبيعية أو اجتماعية ، إذ أن حوالي ثلثي معلومات الفرد عن العالم المحيط به تأتي عن طريق حاسة البصر (زينب شقير، 1999، ص 147)، فالإنسان الذي يفقد بصره يفقد قناة رئيسية من قنوات التواصل مع عالمه ، و يصبح مرغما على الاعتماد على الحواس الأخرى ، و خاصة حاستي السمع و اللمس ، (عبد العزيز الشخص ، 1994، ص 185).

و تؤثر الإعاقة البصرية على الكفاءة الإدراكية للفرد ، إذ يكون ناقصا لما يتعلق بحاسة البصر، كخصائص الشكل و الترتيب ، و الحجم و التوجه المكاني ، و اللون و المسافة و العمق و الفراغ و الحركة ، و لذلك فإنها تحد من معرفته بمكونات بيئته . (عبد المطلب القريطي، 2005، ص 237).

و حيث نعلم أن كل العمليات العقلية تعمل بشكل منظم ومتناسق و متكامل ، إذ لا يمكن فصل عمل أي منها عن الباقي ، و أن من أهم هذه العمليات ، هي الذاكرة و التي استحوذت على مجال كبير من بحوث العلماء و شغلت الكثير من المفكرين و الباحثين ، إذ تعتبر الذاكرة بجميع أشكالها (قصيرة المدى، طويلة المدى، الذاكرة الدلالية ، والذاكرة الحسية، و ذاكرة الأحداث...) من أهم العمليات المعرفية، فهي المسؤولة عن تخزين المعلومات، و الخبرات المتنوعة و الاحتفاظ بها لفترة زمنية غير محدودة، و تمثيلها بشكل فعال يساعد في تخزينها و استدعائها لاحقا (Ellis، 1979) و هو ما جعلها تحظى بالاهتمام البالغ من طرف علماء النفس المعرفي ، و أدى بالأبحاث في هذا المجال أن تتطور و تتزايد بشكل مطرد ، و كان لهذه الأبحاث أن انطلقت من ، أو وصلت إلى تصورات نظرية لهذا النظام المعرفي المعقد، و هو ما أفضى إلى العديد من النماذج المفسرة للذاكرة حسب تصور كل باحث ، و التي تطورت بدورها من دراسة إلى أخرى ، كما حدث مع نماذج تعدد الذاكرة التي انتهت إلى وجود أبنية فرضية في الذاكرة (المخزن الحسي، الذاكرة قصيرة المدى ، الذاكرة طويلة المدى). على غرار النموذج الذي جاء به كل من "أتكينسون" و "شيفرين" 1968 Atkinson & Shiffrin (سولسو ، 1996، 241) ، و وصولا إلى دراسة "بادلي " و التي جاء فيها بمفهوم الذاكرة العاملة ، المؤلفة من ثلاثة عناصر أساسية هي : الإداري المركزي و الحلقة الفونولوجية ، و المفكرة البصر فضائية ، تعمل فيما بينها ، لنقل المعلومة من السجل الحسي (الذاكرة الحسية) إلى الذاكرة الطويلة المدى ، و العكس أي باسترجاع المعلومات عند الحاجة . (Serge Nicolas , 2003) . كما ذهبت العديد من الدراسات إلى أن هذه الذاكرة تنمو و تتطور مع تقدم المراحل العمرية للطفل تماشيا مع النمو المعرفي لبياجيه، على

غرار دراسة"ماك جيفرون" وآخرون McGivern ,et al (1990) ، و دراسة "بجور كلوند" Bjorklund, et al (1992) و"رضا محمد عبد الستار عطية" 1996 ، كذلك الحال في دراسة "عبد الله بن طه الصافي" 1990.

و يتفق جميع العلماء و الباحثين في هذا المجال ، أن عملية الذاكرة تمر بثلاث مراحل أساسية و هي الترميز ، و التخزين ثم الاسترجاع ، و أن نوع الترميز يكون حسب نوع المستقبل الحسي ، على غرار : الترميز السمعي و الترميز البصري ، و الترميز اللمسي ... (الزغول، 2008 ، 68).

و في هذا الصدد درس "بافيو" Paivio 1971 على نحو مكثف الفرق بين هذه المظاهر المختلفة للذاكرة طويلة المدى ، و قد استنتج أن الترميز اللفظي يبدو أكثر أهمية و فعالية في حالة المعلومات المجردة ، أو تلك التي تتبع تسلسلا معينا ، في حين أن المظهر التخيلي للذاكرة هو أكثر ارتباطا بالمعلومات ذات الطابع البصري- المكاني . وفي توضيح للعلاقة بين الترميز اللفظي و التخيلي المرتبط بالذاكرة و التعلم و اللغة ، وجد عبر عدة دراسات و من خلال الدراسات السابقة ، أن تذكر الصورة يكون أفضل من تذكر الكلمات و الجمل حتى و إن كانت هذه الصورة معقدة، كما أن تذكر المثيرات المادية (المحسوس) أسهل و أسرع من تذكر الكلمات المجردة (نفس المرجع ص 181).

و عليه يتبين أن المداخل الحسية هي النوافذ لكل ما تتلقاه الذاكرة، مروراً بالانتباه و الإدراك ، و التي أهمها على الإطلاق القناتين السمعية والبصرية، ومنه يتبادر إلى أذهاننا حالة الذاكرة عند حدوث أي خلل على مستوى هاتين الحاستين .

ونخص بالطرح الذاكرة الدلالية التي هي ضرورية لاستخدام اللغة، فهي عبارة عن معارف مكونة لدى الشخص حول العالم الذي يحيط به، و هي خاصة بتذكر الكلمات، المفاهيم، القواعد و الأفكار المجردة، فهي موسوعة عقلية تنظم المعلومات التي يقوم الفرد بمعالجتها عن الكلمات و الرموز اللفظية الأخرى، كذا معابنتها وعن العلاقات و القواعد التي تحكمها، و الصيغ و نظم العد اللازمة لمعالجة هذه الرموز و المفاهيم و العلاقات. (HOUDE O, 1998, p 257)

(و اللغة تحتوي على معارف مخزنة على شكل صور عقلية لدى الإنسان، و هذه المعارف تحتوي على بنية دلالية و بنية إجرائية، فالدلالة توضع في عملية الفهم و الإنتاج، و تحدد عن طريق تنظيم معاني الكلمات في الذاكرة. و تسمح لنا الذاكرة الدلالية باكتساب، حفظ و استرجاع دلالة المفاهيم ، و تسمح الذاكرة التقريرية بتذكر الأحداث الماضية الخاصة بالفرد و لهذا فهما متكاملتان . (WEILA et al, 1993, p.347)

ومن هذا المنطلق و مما سبق يتبادر إلى أذهاننا ، أنه إن كان هذا بالنسبة للعاديين فكيف سيكون الحال للذين لا يبصرون أصلا (المكفوفين)، وهم الذين يمثلون شريحة واسعة من المجتمع، و على عكس من فقد بصره حديثا ، فإنهم لا يواجهون أي مشكلة في الاندماج، ومحاولة العيش بشكل طبيعي، و تقمص جميع الأدوار الاجتماعية، و تقلد عدة مهام و ممارسة الكثير من النشاطات ، و هو ما يقودنا

كمختصين في علم النفس المعرفي، أن نفكر فيما إذا كانت هذه الإعاقة (البصرية) ، فعلا تعيق أداء وظائفه المعرفية ،لأن ذلك سينعكس على طريقة تفكيرهم ومنه إلى الممارسة الأدائية .

فالمكفوف فقد إحدى أهم القنوات الحسية بفقده لحاسة البصر ،مما سينقص ذاكرته الترميز البصري ، و سيحد من عمل المفكرة البصر فضائية حسب "بادلي" كما سبق الإشارة إليه ، و إنه بالضرورة سيعتمد على باقي حواسه لاكتساب ذاكرة عامة ، و الذاكرة الدلالية خصوصا، كما سيعتمد بالخصوص على الذاكرة السمعية لاكتساب اللغة وعليه سنحاول معرفة ما يصل إلى فاقد الحاسة البصرية (المكفوفين)، من مدلولات و معاني الكلمات؟ وكيف هو الاختلاف و الصعوبة بين المفاهيم ؟ وعلاقة كل ذلك باللغة إنتاجا و فهما. في ظل التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين الذاكرة الدلالية و اللغة عند كل من الطفل العادي و الطفل المكفوف؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة الدلالية بين الأطفال المكفوفين و الأطفال العاديين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اللغة بين الأطفال المكفوفين و الأطفال العاديين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة الدلالية عند الطفل المكفوف ترجع للاختلاف في السن؟

أسباب اختيار الموضوع:

انطلاقا من تخصصنا والذي هو علم النفس اللغوي المعرفي ، و بإدراكنا التام و إيماننا العميق لما للجانب المعرفي من أهمية في توجيه الحياة النفسية الشعورية و اللاشعورية ، بالإضافة إلى الجوانب النفسية للغة و ما لها من تأثير على تعلم الفرد وعلى علاقاته الاجتماعية ، دون أن ننسى علاقة اللغة نفسها و تأثيرها بهذه الجوانب النفسية والاجتماعية، في علاقة تأثير و تأثير دائمة و مستمرة تنعكس بالطبع على أداء الفرد، وتمس جميع الأصعدة من حياته، وهو ما لاحظنا إغفاله في الدراسات التي تناولت شريحة المكفوفين ، التي ركزت في معظمها على الناحية النفس اجتماعية و التشريحية الطبية و إن تناولت الأداء النفسي فهي كثيرا ما تبحث في أثر الإعاقة البصرة عليه .

و مما سبق ولإضفاء الدقة و التعمق ، بشيء من التخصص ،ارتأينا أن نتناول بالدراسة الذاكرة الدلالية وهي ذاكرة المعاني عند المكفوف ، وهو الذي يفتقد إلى أهم قناة حسية استقبالية، ألا وهي حاسة البصر . هذا بالإضافة إلى :

- نقص الدراسات في هذا المجال و نعتقد أن السبب يرجع إلى حداثة التخصص .
- أهمية الاهتمام بنشاط الذاكرة الدلالية و دورها في التعرف ومن ثم الأداء و التواصل.
- العلاقة بين التفكير و المشاعر و السلوك التي أثبتتها علم النفس المعرفي الحديث ،وفي هذا الصدد يقول "بيقوس" : "لا يضطرب الناس من الأشياء و لكن من الآراء التي يحملونها عنها "
- فهم عمل و نشاط الذاكرة الدلالية أكثر بدراستها كمتغير تابع و دراسة التغيرات التي يحدثها عليه المتغير المستقل و الذي يتمثل في الإعاقة البصرية في بحثنا هذا .

- الالتفات إلى هذه الفئة الكبيرة من المكفوفين وإبداء الاهتمام بهم و تشجيعهم على الاندماج و التواصل

.

أهمية الدراسة :

- تسمح لنا هذه الدراسة من اختبار صحة فرضياتنا عن الذاكرة الدلالية عند المكفوف و بعد التفسير و التحليل سنستخلص النتائج ،التي نأمل أن نثري بها الإطار النظري كما نأمل أن نقدم ولو القليل مما قد يفيد المكفوفين في المستقبل .
- فتح المجال لمزيد من الدراسات في هذا الجانب ،سواء بتناول الذاكرة الدلالية من يعانون من إعاقات حسية أخرى، أو دراسة باقي العمليات المعرفية عند المكفوف .
- مساعدة المختصين والمهتمين في فهم الجانب المعرفي عند المكفوف . ومنه فهم الحياة النفس اجتماعية ككل .
- تقدم هذه الدراسة بعض التفسيرات لبعض العمليات الجوهرية في علم النفس المعرفي كطبيعة الترميز و أداء الذاكرة الدلالية و عملية المعالجة اللغوية و دور ذلك في عملية التعلم.
- يمكن أن تفيد الدراسة الحالية ميدان البحث ، خاصة المهتمين بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة و المكلفين بإعداد البرامج البيداغوجية .
- عدم وجود دراسات عربية - في حدود علم الباحث- اهتمت بتناول العلاقة بين متغيرات هذه الدراسة .

أهداف البحث :

- يهدف البحث بشكل عام إلى الكشف عن حالة الذاكرة الدلالية عند الطفل المكفوف، و محاولة التعرف عن أدائها في ظل نقص القناة البصرية ، و عن علاقتها باكتساب اللغة .
- بالإضافة إلى بعض الأهداف الجزئية و نلخصها في ما يلي :
- معرفة تأثير فقد البصر على نشاط الذاكرة الدلالية .
- الكشف عن المستويات التحتية للذاكرة الدلالية عند المكفوف كالتعرف و التسمية و الترتيب و التصنيف الدلالي و القدرة على الاستدعاء الدلالي و الارتباطات الدلالية و الحكم على الجمل .

حدود الدراسة :

- الحدود المكانية : أجريت الدراسة بولاية الجلفة و الأغواط و هي من المناطق الوسطى للجزائر .
- الحدود الزمنية : تمت الدراسة في الموسم الجامعي 2010/2009
- عينة الدراسة : طبقت الدراسة على مجموعة من الأطفال المكفوفين و الذين فقدوا حاسة البصر منذ الولادة أو قبل سن الخامسة و الموجودين بمدرسة المكفوفين ، و مجموعة من تلاميذ الطور الثاني و الثالث بالمدارس العادية، اختيروا بشكل عشوائي من نفس المنطقة.

التعاريف الاجرائية:

- الذاكرة الدلالية: هي ذاكرة المعاني ، و التي من خلالها يعي الطفل مدلولات الأشياء و الكلمات و التعابير ، و العلاقات بينها.
- الإعاقة البصرية: هي حالة من الضعف في حاسة البصر ، يحد من استخدام الفرد لهذه الحاسة بفعالية ، و تشمل ضعفا أو عجزا في الوظائف البصرية ، و قد يكون العجز ناتج عن تشوه تشريحي أو أمراض أو جروح في العين ، أو تعرضها للإصابة .
- الطفل المكفوف : وهو الطفل الذي فقد الرؤية منذ الولادة او قبل سن الخامسة ، و الذي لا يمكنه الاعتماد على حاسة البصر أثناء التعلم ، معتمدا على الحواس الأخرى كالسمع و اللمس.
- الطفل العادي : و هو الذي لا يعاني من أي إعاقة بصرية ، تعيقه عن مزاوله الدراسة بالمدارس العادية، و المقصود بالعاديين في هذه الدراسة ، تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي، و بداية الطور الثالث أي الأولى و الثانية متوسط.
- اللغة : و نتناولها في بحثنا بمعنى القدرة على الكلام و تبادل الحديث، من حيث الفهم و استيعاب المعنى ، أو من حيث الإنتاج و ذلك بالقدرة على التعبير.

الذاكرة الدلالية:

الذاكرة الدلالية (ذاكرة المعاني) تعزى إلى الذاكرة التي تختزن بشكل لغوي رمزي، لها قواعد عملها الخاصة بها، ومن أمثلتها : الرياضيات والمعادلات الكيميائية، وقواعد اللغة والحقائق التي لا تستند على مكان أو زمان ، وليس لهذه الذاكرة مرجعيات سيرة ذاتية ، ولكن مرجعيتها معرفية (Cognitive reference) لأنها تعزى إلى المفاهيم ، والحقائق والقواعد والعلاقات ، والمتشابهات، وكثيرا ما تسمى منظومة الذاكرة العلائقية . (محمود قاسم، 2002، 109)

إنها موسوعة عقلية تنظم المعلومات التي يقوم الفرد بمعالجتها، من الكلمات و الرموز اللفظية الأخرى، كذا معانيها ، وعن العلاقات و القواعد التي تحكمها، و الصيغ و نظم العد اللازمة لمعالجة هذه الرموز و المفاهيم و العلاقات (HOUDE O. 1998,P.257)

يعرفها على أنها ما تؤول إليه كل المعلومات التي يتلقاها الفرد عن قصد أو Tulving.E فنجد "تولفينغ" عن غير قصد حول العالم المحيط بنا، أين يتم ترميزها ترميزا دلاليا، ومحتواها مجرد و عام بحيث تتضمن المفاهيم و المعارف اللسانية ، الدلالية، والتمثيلات المعرفية المتعلقة بالمعارف العامة ، وهذه التمثيلات لا تكون مرتبطة بوضعية

اكتساب معينة. وعن وظيفتها يرى كل من Thomson و Tulving أن الذاكرة الدلالية تهتم بتخزين واستعمال المعارف المتعلقة بالكلمات و المفاهيم و خصائصها و علاقاتها التي تبنى من تجارب الفرد

بحيث أنه عندما ينشط مفهوم ما فإن خصائصه تنشط معه بطريقة تسهل على الفرد الوصول إليه. كما يرى Tulving أن الدلالة تهتم بدراسة معاني الكلمات و علاقاتها، واكتساب كلمات جديدة يستدعي تخزين الخصائص الدلالية الخاصة بالأشياء و ربطها مع البنود القريبة (إقامة علاقات دلالية) ، و التمثيلات الدلالية غير الواضحة و غير المطابقة يمكن أن تتسبب في تأخر المعجم (le lexique) على مستوى الاستقبال والإنتاج، بحيث إذا لم يدرك الطفل الاختلافات التي تميز بين مفهومي ، فإنه لن يفهم بالضرورة الاختلاف في التسمية. (Bragard, A, 2005, pp 48.61)

و يعتبر علماء النفس أن اللغة تحتوي على معارف مخزنة على شكل صور عقلية لدى الإنسان، و هذه المعارف تحتوي على بنية دلالية و بنية إجرائية، فالدلالة تتضح في عملية الفهم و الإنتاج، و تحدد عن طريق تنظيم معاني الكلمات في الذاكرة، و تسمح لنا الذاكرة الدلالية باكتساب، حفظ و استرجاع دلالة المفاهيم، بينما تسمح الذاكرة التقريرية بتذكر الأحداث الماضية الخاصة بالفرد ، و لهذا فهما متكاملتان.

(.WEIL A et BARIS. 1993,p.347)

و حسب "قاندير ليودن" (Vander Liwden) فإننا نسترجع دوما المعلومات من ذاكرتنا الدلالية ، لاستعمالها في الحديث ، و اكتساب المعارف اللسانية و المفاهيم .و لحل المشكلات المتعلقة بقراءة أو كتابة نص بعد سماعه . (Pluchon C , 2000,p14)

تناول ومعالجة المعلومات في الذاكرة الدلالية :

تبنى انطلاقا من المعطيات الحسية السمعية أو البصرية ، ليتم التعرف عليها و يتطلب ذلك انتباها و انتقاء للمعلومات المراد الاحتفاظ بها ، إذ تمر الكلمات و الجمل ذات الدلالة من الذاكرة السمعية القصيرة إلى الذاكرة طويلة المدى (WEIL A، 1993 ،127)

و قبل أن تخزن في الذاكرة طويلة المدى ، يتم استرجاع المعلومات السمعية ، بالاعتماد على التكرار الذهني الهادف إلى الحفظ و التعلم. و في هذه المرحلة تتحول المعلومات إلى مستوى أعمق ، في الذاكرة الطويلة وهو الذاكرة الدلالية ، على شكل عقد دلالية تعتبر العوامل القاعدية للشبكة الدلالية حسب "كيليان" و"كولينز" Quillian & Collins الذين يرون بأن كل مفهوم يتم تقديمه في الذاكرة الدلالية عن طريق العقد الدلالية التي تحتوي على المفاهيم و القواعد اللسانية ، بحيث يتم إسناد المعنى من جهة ، و تنشيط المفهوم المرتبط به دلاليا من جهة أخرى. (Lemaire P ,1999,p159)

فالذاكرة الدلالية هي مجموعة وحدات معرفية دائمة، و هي عبارة عن معارف تسجيل في الذاكرة تحت أشكال يمكن أن تتميز بمفاهيم أو صور عقلية، حيث كل مفهوم يتكون من محتوى إعلامي (Contenu informatif) الذي لديه وظيفتين :

أ- الوظيفة الإعلامية:

هي عبارة عن مجموعة الخصائص المتنوعة المعروفة عند ، الشخص و التي يتميز بها المفهوم، و لا يمكن أن نشرحه إلا باستعمال مفاهيم أخرى، فتختلف الوظيفة الإعلامية للمفهوم باختلاف موضع استعماله.

ب- الوظيفة العلائقية:

هي عبارة عن قدرة الربط بين المفاهيم، أي قدرة تكوين علاقات بين المفاهيم و الاحتفاظ بالخصائص المميزة لها. (DENIS M ,1985,p660)

التمثيل الدلالي للغة: (التمثيل العقلي للمدلول الذي يتوقف على النمو العقلي للطفل و على خبرته المعيشية)

يعد مفهوم تمثيل المعلومات اللغوية من أكثر المفاهيم أهمية في مجال علم النفس المعرفي، و يعد "دي سوسير" 1916 F de sessuer أول من اقترح مفهومي الدال و المدلول فهو يعرف العلامة اللفظية في إطار جمعها بين تمثيلين هما الصورة السمعية و المفهوم ، أي أنها تتجم عن العلاقة بين تمثلات المادة الصوتية و تمثلات المادة المرجعية ، و تتشكل حصيلة تطبيق الفرد لعملياته المعرفية على الأصوات و المضامين .(كرستيان،36،2002).

و يعرف "بياجي" مفهوم التمثل في الصورة العقلية (ذكرى) بالاستحضار الرمزي للوقائع الغائبة، و يشكل حصيلة الجمع بين الدال signifiant الذي يساعد على استحضار الوقائع الغائبة، و المدلول signifié الذي يقدمه الفكر، فالطفل غالبا ما يدرّب مخططاته على احتواء استيعاب خصائص الموضوعات و الأفعال المتداولة في بيئته ، وهكذا . و بفعل التغييرات التي تحدثها خصائص هذه الموضوعات في صيغ أفعال الطفل (تلاؤم المخططات) يصبح قادرا على إدراك الخصائص المختلفة للموضوعات ، واكتساب نظام الإشارات المدركة للتعرف على الموضوع ، لتتكون لدى الطفل الصورة الأولى لديمومة الموضوع، و هكذا فإذا كانت بنية المدلول تقوم بوظيفة تنظيم المعطيات (الدلالات) و إعدادها فإن التمثل الدلالي يتولد مباشرة من النمو الحسي الحركي بفعل توسط السلوكات الخاصة بالتقليد و المحاكاة. (Piaget J ,1970,p 287) .

و يرى "برنر" 1986 أن التمثل الرمزي الذي يوظفه الطفل في مستويات شتى و في مقدمتها نشاطه اللغوي ، يتكون بالتدرج على امتداد الثقافة و الخبرات التي يكتسبها الطفل وعلى الأنواع السابقة من التمثلات و هي التمثل الحركي الذي يتحدد فيه إدراكات الطفل عن طريق أفعاله و نشاطاته ، و التمثل التطابقي الذي يتحدد من خلال استقلال الإدراكات الخاصة بالأفعال حيث يطابق فيه الطفل بين المظاهر و الصور الداخلية ، و هو ما يتوافق مع ما ذهب إليه "تشومسكي" 1986 بأن مظاهر النمو المعرفي

تتحقق بناءا على نمو و تطور بعض البنى النوروفسيولوجية ، حيث يستحيل فهم الإنبناء المعرفي بمعزل عن ثقافته وارتقائه البيولوجي.(Bruner J S et autres ,1986 , 261)

5-2- إكتساب المفاهيم:

يكتسب الطفل المفاهيم و المعاني بطريقة غير منتظمة، تبعا لظروف البيئة المتاحة لهذا التعلم، و لذا تكثر أخطاؤه ، و يكون تمييزه للمفاهيم غير واضح، بينما يؤكد العلماء أنه يمكن التوصل إلى نتائج أفضل في تعلم الطفل للمفاهيم إذا تم استغلال مجالات التعلم المستمدة من الحياة اليومية للطفل.

5-2-1- تعريف المفهوم:

يرى "ويست" West أن المفهوم يمثل فئة تضم الظواهر المختلفة نوعا ما و التي تجمعها خصائص مشتركة، و يرمز لها برمز معين.

و يرى "هانت" Hant أن المفهوم المحسوس هو ذلك المفهوم الذي لا يتطلب إدراكه أي من العمليات المجردة، و هو ذلك المفهوم الذي يمكن إدراكه بالحواس، وغالبا ما يكون و صفيا.

إذا و مما سبق فالمفهوم هو استنتاج عقلي يتوصل إليه الفرد عندما يستخلص الصفات أو العناصر المشتركة، لعدد من الحقائق التي تتعلق بظاهرة ما ، ويعطي هذا الاستنتاج اسما أو مصطلحا أو كلمة للتعبير عنه، فالأطفال ينظمون عالمهم داخل المفاهيم، التي هي بناء عقلي يتم نتيجة نضج الفرد، و التغير المستمر في سعة بنائه المعرفي ،

و يتم ذلك كما يلي :

1- مواجهة أمثلة جديدة .

2- فهم المبادئ المتضمنة بالمفهوم.

3- فهم العلاقات التي يتضمنها المفهوم.

4- حل المشكلات لفهم حقيقة جديدة.

5-2-2- أنواع المفاهيم: يميز كل من "أوزيل" 1978 و "سكيب" 1979 بين نوعين من المفاهيم

وهي :

- **المفاهيم الأولية:** و هي التي تتكون عن طريق الخبرات الحسية عند التعامل مع العالم الخارجي و يتعلمها الطفل من خلال إدراك الخصائص، وذلك من خلال مجموعة من الأمثلة التي نقدمها له ، و هي تساعد على فهم العالم المادي و الذي يرتبط بمفاهيم : العدد و الكم و الزمن والعلاقات المكانية ، و الأطوال و الأسباب و النتائج ، كما تضم مفاهيم عن النبات و الحيوان و البيئة.

- **المفاهيم الثانوية:** و هي التي تتكون تجريد خاصية تشترك فيها المفاهيم الأولية، و تتعلم بدون مواقف حقيقية أو خبرات تجريبية محسوسة، و يتم اكتسابها من خلال عملية التعلم و إدراك العلاقات

بين الأشياء، و من ضمنها فهم العالم الاجتماعي ، كالعلاقات الاجتماعية و الدور الاجتماعي و السلوك الاجتماعي ، و المشاعر الإنسانية و القدرات المختلفة...

و تبدأ عملة اكتساب المفاهيم منذ الطفولة الأولى و تقوم على الإدراك الحسي و ملاحظة الطفل لما يحيط به من أشياء و أشخاص و أحداث، عن طريق الخطوات التالية:

- 1- الإدراك الحسي.
- 2- المقارنة و الموازنة.
- 3- التجريد.
- 4- التعميم. (الغالي أ، 1989، 67)

فاكتساب المعنى يبدأ من مفردات محسوسة و ينتهي بأفكار عامة ، كما أشارت إليه أبحاث "هيدبيدر" E.Heidbyeder .

و قد قسم "بياجي" مراحل نمو المفاهيم إلى أربعة :

الأولى: يظهر الطفل تمييزه للأشياء عن طريق اختلاف استجاباته المختلفة لها.

الثانية: يبدأ الطفل في استخدام الألفاظ للتعبير عن الأشياء المفردة و ليست المجموعات الأشياء.

الثالثة: يستجيب الطفل استجابات موحدة لمجموعات الأشياء المتشابهة، و لكنه لا يكون قادرا على إعطاء صيغة لفظية للمفهوم.

الرابعة: يستطيع الطفل إعطاء تعريف مقبول للمفهوم.

و حين يقوم بتجريد عنصر ما شائع من خبرات حسية عديدة ، ثم يقوم باستخدام هذا التجريد كصفة محددة لطبقة أو فئة ما، و حيث أنه يستطيع تصور التعميم الذي اكتسبه هذا ، و تمثله في ذهنه عن طريق رمز ما ، فإن هذا الطفل يكون حينئذ قد قام بصياغة و تكوين مفهوم من المفاهيم، و لكن قبل ترسيخه يقوم الفرد بتجريبه أو اختبار صحته عن طريق السلوك المتنبأ به بناء عليه، و هو ما يقود الطفل إما إلى تقبله أو تعديله أو حتى رفضه و التخلي عنه.

و بذلك يرتقي في اكتسابه للمفاهيم عبر المستويات التالية:

1- إدراك الشيء في صورته المادية الملموسة على المستوى الحسي: و في هذا المستوى يتخذ الطفل سمة معينة من سمات الموضوع مضمونا لإدراكه.

2- إدراك الشيء في صورته الوظيفية أو على المستوى الوظيفي: و في هذا المستوى يتخذ الطفل ما

يفعله هذا الشيء أو ما يفعله الفرد بهذا الشيء مضمونا لإدراكه. إدراك الشيء في صورته

التجريدية النظرية أي على المستوى التجريدي: و في هذا مستوى يدرك الطفل بصورة تلخيصية

كل السمات الرئيسة المميزة للموضوع أو الشيء المدرك. (الغالي أ ، 1993، 38)

3-5- تطور المفاهيم عند الطفل المكفوف:

في المتوسط العام و حين يبلغ الطفل المبصر من أربعة إلى ستة أسابيع، فإنه يواجه بكثير من المثيرات البصرية، و يستمر في استخدام هذه الحاسة بقية حياته، و من خلال هذا المسرب البصري يتعلم الطفل المبصر إدراك الأشياء من مسافات أكبر ن كما يمكنه رؤيتها في صورتها الكلية، و من منصور أكبر من خلال استكشافها و فحصها و معالجتها بيده، و هكذا تبدأ الأشياء في أخذ صفة الدوام و الاستمرار بصورة أسرع بالنسبة للطفل المبصر منها بالنسبة للطفل المكفوف.

و عليه فالطفل المكفوف لا يتمكن مكن روية الأشياء في صورتها الكلية، إذ يجب عليه أن يدرك أجزائها أولا إلى أن ينتهي بإدراكها ككل عن طريق المعالجة اللسية، و هي محدودة من حيث أدراك العمق و الجوهر و التعقيد، و بطريقة مشابهة إذا لم ترتبط الأصوات بمصادر صوتية مفهومة و مليئة بالمعنى فإنها سوف تتلاشى تدريجيا حتى تصبح معدومة، وعليه فإن الطفل المكفوف سوف يستغرق وقتا أطول بكثير في تنمية و بناء إحساسه بديمومة الشيء و استمراره، إذ يميل الطفل المكفوف بشكل أساسي إلى إدراك الأشياء على المستويين الحسي و الوظيفي بينما يبقى تقدمه في المستوى التجريدي محدودا .

فقد ذكر "جاري" Garry و "أسكاريلي" Ascarelli أن الفرد بدون حاسة البصر لا يملك خبرة مباشرة تشد إليه المكان و الموقع معا ، بحيث لا يفهم المكان إلا من خلال تجريد الإدراك، كما أوضح "روبين" Rubin و "بارج" Barg و آخرون أن المكفوفون يعانون بشكل أكبر في إدراك الأشياء و الأفكار التجريدية ، مما يعانيه الأفراد العاديون المبصرون ، فالتحرك و راء مستوى إدراك مفهوم مكان الشيء يعتبر جهدا شاقا بالنسبة لمعظم المكفوفين و خاصة المحرومين من الخبرة و التجربة. (وليام ليدون، 33، 1990)

إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد تحديد عينة الدراسة، و التأكد من صلاحية الأدوات و سلامتها، و الحصول على الموافقة لإجراء الدراسة من طرف الجهات المعنية.

شرعنا في إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية متبعين في ذلك الخطوات التالية:

- تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية و اختبار فهم اللغة و إنتاجها على عينة التلاميذ المكفوفين بمدرستي صغار المكفوفين بولايي الجلفة و الأغواط، حيث قمنا بالعمل مع كل تلميذ على حدا في شكل مقابلة، لنقدم له الاختبار سمعيا ، و ليتسنى لنا اخذ الملاحظات اللازمة و المتعلقة بدراستنا، و بعد العمل مع 47 تلميذا أخذنا بعين الاعتبار 40 حالة .
- تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية و اختبار فهم اللغة و إنتاجها على عينة التلاميذ العاديين من الطور الثاني و بداية الطور الثالث، حيث قدمناه في شكل نسخ ورقية للإجابة عنها، وهذا بعد أن قمنا بتوضيح و شرح آلية الإجابة، وقد تم قبول (65) إجابة من مجموع (80) المُقدّمة. وقد خلصت الدراسة إلى مايلي:

1/ وجود ارتباط قوي بين الذاكرة الدلالية و اللغة عند الأطفال العاديين:

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة Deborah 1981 التي كان من بين نتائجها وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذاكرة و تطور التراكيب اللغوية، و عملية التعليم لدى الأطفال الصم. كما يتضح من خلال تفسير العلماء لأداء الذاكرة الدلالية ، حيث يرى "محمود قاسم" أنها تعزى إلى الذاكرة التي تختزن بشكل لغوي رمزي، لها قواعد عملها الخاصة بها، كقواعد اللغة والحقائق التي لا تستند على مكان أو زمان ، وليس لهذه الذاكرة مرجعيات سيرة ذاتية، ولكن مرجعيتها معرفية (Cognitive reference) لأنها تعزى إلى المفاهيم والحقائق والقواعد والعلاقات ، والمتشابهات، وكثيرا ما تسمى منظومة الذاكرة العلائقية . (محمود قاسم، 2002، 109) .

و هذا يتفق مع نظرة HOUDE الذي يرى أن الذاكرة الدلالية موسوعة عقلية تنظم المعلومات التي يقوم الفرد بمعالجتها، من الكلمات و الرموز اللفظية و المفاهيم و العلاقات (HOUDE O.1998,P.257).

و يرى "تولفينغ" Tulving.E الذاكرة الدلالية بأنها ذاكرة الكلمات و المفاهيم و القواعد و الأفكار المجردة، و هي ضرورية لاستخدام اللغة ، و أنها التنظيم العقلي للمعلومات التي يقوم بمعالجتها الفرد للكلمات و مختلف الرموز اللفظية الأخرى ، و معانيها و مراجعها ، وأنها ما تؤول إليه كل المعلومات التي يتلقاها الفرد عن قصد أو عن غير قصد حول العالم المحيط بنا، أين يتم ترميزها ترميزا دلاليا ،ومحتواها مجرد و عام بحيث تتضمن المفاهيم و المعارف اللسانية ، الدلالية، والتمثيلات المعرفية المتعلقة بالمعارف العامة ، وهذه التمثيلات لا تكون مرتبطة بوضعية اكتساب معينة. (Tulving,1993,175) وعن وظيفتها يرى كل من Thomson و Tulving أن الذاكرة الدلالية تهتم بتخزين واستعمال المعارف المتعلقة بالكلمات و المفاهيم و خصائصها وعلاقاتها التي تبني من تجارب الفرد، بحيث أنه عندما ينشط مفهوم ما فإن خصائصه تنشط معه بطريقة تسهل على الفرد الوصول إليه. كما يرى Tulving أن الدلالة تهتم بدراسة معاني الكلمات و علاقاتها، واكتساب كلمات جديدة يستدعي تخزين الخصائص الدلالية الخاصة بالأشياء و ربطها مع البنود القريبة (إقامة علاقات دلالية) ، و التمثيلات الدلالية غير الواضحة و غير المطابقة يمكن أن تتسبب في تأخر المعجم (le lexique) على مستوى الاستقبال والإنتاج، بحيث إذا لم يدرك الطفل الاختلافات التي تميز بين مفهوميين ، فإنه لن يفهم بالضرورة الاختلاف في التسمية.

(Bragard, A ; 2005 pp 48.61) .

وبالمقابل يعتبر علماء النفس أن اللغة تحتوي على معارف مخزنة على شكل صور عقلية لدى الإنسان، و هذه المعارف تحتوي على بنية دلالية و بنية إجرائية، فالدلالة تتضح في عملية الفهم و الإنتاج، و تحدد عن طريق تنظيم معاني الكلمات في الذاكرة، و تسمح لنا الذاكرة الدلالية باكتساب، حفظ و استرجاع دلالة المفاهيم.

و حسب "فاندير ليودن" (Vander Liwden) فإننا نسترجع دوما المعلومات من ذاكرتنا الدلالية ، لاستعمالها في الحديث ، و اكتساب المعارف اللسانية و المفاهيم .و لحل المشكلات المتعلقة بقراءة أو كتابة نص بعد سماعه . (Pluchon C , 2000,p14)

و هو ما يفسر الارتباط القوي بين كل من الذاكرة الدلالية و التي هي ذاكرة المعاني و اللغة التي هي مجموعة من التراكيب الدلالية ، إذ لا توجد لغة من دون معنى.

و تتفق هذه النتائج مع دراسة ، كريك و تولفينغ Craik & Tulving 1975 التي تعتبر من أهم الدراسات التي بينت أهمية المعالجة القائمة على المعنى، في الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى ، و إمكانية استرجاعها بسهولة ، و قد توصل الباحثان إلى أن استرجاع الكلمات كان يختلف حسب مستوى المعالجة (حيث كانت النسبة : 15% للمعالجة السطحية ، 50% للمعالجة متوسطة العمق ، 80% للمعالجة على أساس المعنى) كما كان لأزمة الرجوع نفس المنحى حيث أخذت المجموعة الأولى زمن أكثر ثم الثانية ثم الثالثة. (Baddely,1993,pp177-179)

إن هذه النتائج جعلت "كريك" و "تولفينغ" يقترحان تفسيراً إضافياً لمستوى عمق المعالجة القائم على المعنى ، إذ أنه في التحليل القائم على المعنى ، عمليات الترميز النشط تتمثل في الإعداد أو التوسع بالمعلومات Elaboration الذي ينتج من جهة بربط المنبه الجديد ، و من ثمة اكتساب و إنتاج اللغة. 2/ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المكفوفين و العاديين في الذاكرة الدلالية لصالح المجموعة الأولى:

و هي من أهم النتائج ، حيث الفروق في الذاكرة الدلالية هي لصالح الطفل المكفوف بدلا من أن تكون لصالح الطفل العادي كما يعتقد البعض، و نستطيع تفسير ذلك بأن هناك العديد من الآراء التي تدعم افتراض كبر حجم سعة التخزين الحسي السمعي ، عن التخزين الحسي البصري (سبيرلينج 1974، كريك 1969، ميردوك 1968 ، كرودر و مورتوني 1969) و الذي يفسر على أساس أن العبارات المعروضة سمعياً تدخل للذاكرة الأولية مباشرة ، بينما العبارات المعروضة بصرياً تتحول إلى شكل سمعي ، قبل أن تدخل الذاكرة الأولية و هي تعتبر خطوة إضافية عند التقديم المرئي للمعلومات .

و من جهة أخرى فإن تناول ومعالجة المعلومات في الذاكرة الدلالية، يبنى انطلاقاً من المعطيات الحسية السمعية أو البصرية ، ليتم التعرف عليها و يتطلب ذلك انتباهها و انتقاء للمعلومات المراد الاحتفاظ بها ، إذ تمر الكلمات و الجمل ذات الدلالة من الذاكرة السمعية القصيرة إلى الذاكرة طويلة المدى (WEIL A، 1993 ، 127)

و قبل أن تخزن في الذاكرة طويلة المدى ، يتم استرجاع المعلومات السمعية ، بالاعتماد على التكرار الذهني الهادف إلى الحفظ و التعلم. و في هذه المرحلة تتحول المعلومات إلى مستوى أعمق ، في الذاكرة طويلة وهو الذاكرة الدلالية ، على شكل عقد دلالية تعتبر العوامل القاعدية للشبكة الدلالية حسب

"كيليان" و"كولينز" Quillian & Collins الذين يريا بأن كل مفهوم يتم تقديمه في الذاكرة الدلالية عن طريق العقد الدلالية، التي تحتوي على المفاهيم و القواعد اللسانية ، بحيث يتم إسناد المعنى من جهة ، و تنشيط المفهوم المرتبط به دلاليا من جهة أخرى. (Lemaire P ,1999,p159).

و من هذا المنطلق نجد تفسيراً للنتيجة المتوصل إليها ، باعتماد المكفوف على حاسة السمع بشكل أساسي ، و التي هي أكثر تطوراً مقارنة بالطفل العادي ، نتيجة تعويضها لحاسة البصر .

كما يذهب بعض العلماء إلى أن القدرات العقلية للمكفوف لا تقل عنها لدى المبصر مستشهدين ببعض مشاهير العباقرة العميان منذ أقدم العصور ومنهم الشاعر الإغريقي "هوميروس" صاحب الإلياذة والأوديسا ولويس برايل والشعراء العرب من أمثال أبو العلاء المعري وبشار بن برد وعميد الأدب العربي طه حسين. (القريطي، 2005، 376)

3/ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المكفوفين و العاديين في اللغة :

و يظهر ذلك حتى عن طريق الملاحظة المباشرة ، حيث كنا نتعامل مع عينة المكفوفين بشكل لغوي ولم تصادفنا أي عراقيل أو صعوبات من هذا الجانب ، بالإضافة إلى شهادات و آراء المدرسين و المختصين بالمدرسة الخاصة بهم، و الذين أقرروا بمدى قوة ذاكرتهم (من حيث التذكر الدقيق)، وأن أداهم في المواد الأدبية يفوق بكثير الأداء في المواد العلمية.

و هذه النتيجة تتوافق مع ما ذهب إليه الدكتور " عبد المطلب أمين القريطي" بأن المعوق بصريا يكتسب اللغة المنطوقة و يتعلم الكلام بالطريقة نفسها التي يتعلم بها المبصر إلى حد كبير ، فكلاهما يعتمد على حاسة السمع و التقليد الصوتي .

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة "كابلان" Kaplan (2000)، و الذي توصل إلى أن المكفوفين يتعلمون عن طريق الوصف اللغوي، ما يتعلمه نظراؤهم العاديون عن طريق الملاحظة.

و من بين ما توصلت إليه دراسة "ياكورة" Yakura (1994) ، أن البرامج التربوية و التأهيلية تؤدي إلى نمو المهارات الحسية و نمو المفاهيم ، لدى الأطفال المعاقين بصريا و المكفوفين. و هذا يدل على أن لغة المكفوف يمكن تنميتها و تطويرها ، مما يجعلها تتماشى مع لغة الطفل العادي.

أما دراسة كارلسون 1996 Karlsson و التي بحثت في اكتشاف العناصر الضرورية المتضمنة في الخبرات المكانية لدى المكفوفين ولاديا ، و كانت نتائج الدراسة كالتالي :

أنتج تحليل البيانات فهم ثلاث أشكال للفضاء و هي :

1- فهم من ناحية خبرة الصورة Image Experience : و الذي يتكون من العناصر التي تستهدف تحديد الحالات المحتملة لامتلاك خبرة الصورة و هي :

أ- خبرة الصورة القائمة على خبرات اللمس .

ب- الأفق الداخلي للجسم الذي يجب أن يتحدد لكي يتمكن الإحساس باللمس من تشكيل خبرة الصورة .

ج - وصول الفرد إلى درجة معينة من الألفة بالجسم.

د- أهمية الاستثمار الوجداني في الهدف .

2- الفهم من ناحية الأفكار Notions: و يكون لاحتواء خليط الخبرات الحسية و العمليات الادركية الواضحة .

3- الفهم من ناحية المعرفة Knowledge : و هو الشكل الأكثر تجريدية و يشكل بشكل خاص بواسطة العمليات الادركية و يميز كما يلي :

أ- الفهم ليس مبنيا على الخبرات الحسية، لكن نقل من خلال أوصاف الآخرين.

ب- الفهم لا يرتبط بتوضيح الخبرات الشخصية، لكن ما يميز من الوصف العام.

ج- الفهم ليس سياقي لكن له ميزة نمطية .

كما يرى الدكتور "بن عيسى زغبوش" في هذا الصدد ، شرحا للتفاوتات التي طبعت نتائج دراسة عن الذاكرة الدلالية ، أجراها عن عينة من الصم و مقارنتها بأطفال عاديين، وتفسيرها بناءا على معطيات السيكولوجيا المعرفية، من خلال مناقشة البنية المعرفية للأفراد، وعلى معطيات النورولوجيا التي تفيد وجود بنيات نورولوجية موحدة لدى الأفراد أثناء معالجة المعلومات، وعلى معطيات الوضع السوسيو معرفي للأصم وغير الأصم على اعتبار أن هذا الوضع هو المحدد لكفاءة الفرد اللغوية بغض النظر عن كونه أصما أو غير أصم. (بن عيسى زغبوش، 2007)، أي أن لجميع الأطفال نفس البنية المعرفية وهو ما ينطبق عن الطفل المكفوف كذلك.

4/ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة الدلالية عند المكفوفين تعزى إلى الاختلاف في السن، و هو لصالح الفئة العمرية الأكبر :

و هو ما يتفق مع دراسة "ماك جيفرون" وآخرون McGivern, et al (1990) وأشارت النتائج إلى ارتفاع معدل الأداء لصالح المجموعة العمرية الأكبر فيما يخص التذكر و التوسيط اللغوي، و دراسة "بجور كلوند" Bjorklund, et al (1992) في دراسة عن تأثير مستوى الذكاء على استدعاء الكلمات ، والتي بينت ارتفاع مستوى الأداء بصفة عامة بزيادة العمر وبالنسبة إلى استخدام إستراتيجية تنظيم السمة الغالبة على إجابات التلاميذ على الأسئلة الخاصة بها غير واضحة ولكن كانت نسبة إلى استخدام تلك الإستراتيجية تزداد بصفة عامة بزيادة العمر ، حيث كانت نسبة غير الموفقين في استخدامها 77 % . 56 % . 26 % في الصفوف الأول والثالث والخامس على الترتيب .

و مع ما توصل إليه كل من "عبد الله بن طه الصافي" 1990 و رضا محمد عبد الستار عطية 1996 ، من وجود فروق في التذكر السمعي والبصري قصير وطويل الأمد لصالح المجموعات الأكبر سنا .

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة "بيلين" Beilin 1967 الذي قارن بين مجموعات من الافراد تتراوح اعمارهم من 8 إلى 14 سنة ، من حيث أدائهم في حل مشكلات الترتيب و التصنيف ، حيث وجد تحسنا

مطرذا في مستوى الأداء مع تزايد السن ، و يفسر "بيلين" هذه النتيجة بتزايد تعلم المفحوصين لعدد اكبر من المفردات و المعاني ، و بسبب تعامل المفحوصين الأكبر سنا مع المشكلات اللفظية بدرجة أحسن مع إمكانية الربط بين اللفظ و المعنى.(عصام علي الطيب،ربيع رشوان، 103)

و نذكر أننا قسمنا الفئتين العمريتين على أساس نظرية "بياجية" بتحديد سن 12 سنة كعتبة فارقة ، حيث تكون المجموعة الأولى في مرحلة العمليات المحسوسة ، و المجموعة الثانية في مرحلة العمليات المجردة، و نستنتج أن الذاكرة الدلالية عند الطفل المكفوف هي في تطور مستمر، و ذلك لأن النتائج ازدادت بزيادة العمر، كما نستنتج أن المكفوف لا يجد صعوبة في اكتساب المجردات، و كان أدائه في هذه المرحلة مماثلا للأطفال العاديين، خاصة و أننا اعتمدنا في بناء اختبار الذاكرة الدلالية على التصنيف الدلالي و الترتيب و التمييز الدلاليين و غيرها من المفاهيم التي يكتسبها الطفل مع نهاية المرحلة الأولى و بداية المرحلة الثانية ، و هو ما يفسر أن النتائج كانت لصالح المجموعة الأكبر من 12 سنة ، حيث يصبح الطفل في المرحلة الثانية قادرا على التعامل مع المجرد و يصل إلى إعطاء الفرضيات، و يبين Piaget أن هذه المرحلة تتميز بالتفكير التنسيقي و المنطق الافتراضي ، واتساع العمليات المتبادلة ،و استنباط القوانين.

و كخلاصة لمراحل التطور الذهني المعرفي عند الطفل نستنتج أن النمو الذهني للطفل حسب Piaget، هو عبارة عن مجموعة من الانبئات structure المتدرجة تصاعديا، حيث أنها تنتقل من البسيط إلى المعقد، و من الغموض إلى الوضوح، فالمنطلق يكون من التوازن الضعيف إلى التوازن المتكامل، حيث يبين Piaget، أن هناك انتقال من الإنبئات الحسي الحركي، إلى الإنبئات الحديسي، فالإنبئات المحسوس و أخيرا الإنبئات المجرد في طور المراهقة، و هذا الإنبئات يعتبر قمة التوازن و التطور في الإنبئات الذهنية،(بياجية ت بولاندا،1988، ص 149) و هو ما يؤكد أن الطفل المكفوف يمتلك نفس البنية المعرفية مع الطفل العادي ، حسب الدكتور "بن عيسى زغبوش".

الاستنتاج العام :

انطلقت هذه الدراسة من الانشغال الأساسي الذي طالما شغل الباحث ، حول طبيعة أداء الذاكرة الدلالية عند الطفل المكفوف، و علاقتها باكتساب اللغة ، و بعدما أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ مدرستي المكفوفين الموجودتين بولايي الجلفة و الاغواط، خلصنا إلى النتائج التي تم عرضها وتفسيرها في ضوء التراث النظري المتاح، والدراسات السابقة المتوفرة، ويمكن إجمال ما انتهت إليه الدراسة فيما يلي:

- إن الذاكرة الدلالية عند الطفل المكفوف تعمل بشكل جيد و سليم للغاية ، وتتفوق في كثير من الأحيان على مثيلتها عند الطفل العادي ، على عكس ما يظن الكثير.
- يمكن للطفل المكفوف أن يكتسب اللغة بشكل طبيعي، و لا توجد فروق بين لغته و لغة أقرانه من الأطفال العاديين، كما يمكنه في سن متقدمة النبوغ و الإبداع في هذا المجال .

- هناك علاقة ارتباطية قوية بين اللغة و الذاكرة الدلالية عند الطفل المكفوف ، كما هو الحال عند الطفل العادي أيضا، و هما متكاملتان في الأداء و متوازيتان في العمل.
 - بازدياد عمر الطفل المكفوف يزداد التحسن في أداء ذاكرته الدلالية، على غرار الطفل العادي مما يدل أن المكفوف يمتلك نفس البنية المعرفية معه.
 - وفي الأخير، وبناء على ما تقدم، يمكن القول أن الدراسة الحالية قد حققت أهدافها، واستطاعت الإجابة على التساؤلات المطروحة من خلال الفرضيات المتبناة، إلا أننا لا نستطيع تعميم هذه النتائج نظرا لصغر حجم عينة الدراسة، فاتحين المجال بذلك لدراسات أشمل و أوسع تستطيع فعل ذلك.
- خاتمة :**

قبل هذه الدراسة كان الباحث يعتقد كما العديد من الناس ، أن الطفل المكفوف يعاني من مشاكل جمة في الدلالة، و منها التصنيف و الترتيب و التمييز و ربط العلاقات بين الأشياء ، و من صعوبات في بنا التراكيب الدلالية و المفاهيم خاصة المجردة منها و من ثمة تأثر أدائه اللغوي، إلا أن النتائج جاءت عكس ذلك تماما ، وتبين أن المكفوف يتميز بذاكرة عامة قوية (من خلال الملاحظة)، و ذاكرة دلالية جيدة و سليمة (من خلال الدراسة)، و عليه فالمكفوف طاقة كامنة تنتظر من يفجرها ، بإتاحة الفرص الكاملة و بقليل من الدعم و التوجيه ، يمكن أن يكون مفيدا لنفسه و لغيره ، وهي رسالة نبلغها إلى كل من يمكنه ذلك .

و التاريخ مليء بالدلائل و الشواهد لمكفوفين برزوا و أبدعوا في مجالاتهم و تفوقوا حتى عن المبصرين في بعض الأحيان، من أمثال الشاعر الإغريقي "هوميروس" وعالم الرياضيات "نيكولاس ساوندرسن" و "لويس برايل" مخترع طريقة القراءة والكتابة بالحروف البارزة والشعراء العرب ومن بينهم أبو العلاء المعري وشار بن برد وعميد الأدب العربي طه حسين ، و إذ يقول المولى عز و جل:

" أفلم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها أو آذان يسمعون بها فإنها لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي في الصدور".

الحج : الآية 46

المراجع:

- 1- الزغول رافع و الزغول عماد عبد الحليم، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان 2008.
- 2- الغالي أحرشا، التمثيل الدلالي للغة، الجمعية الكويتية للطفولة العربية، الكويت، 1989.
- 3- الغالي أحرشا، الطفل واللغة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، المغرب، 1993.
- 4- بن عيسى زغبوش ، معالجة المعلومات في ذاكرة العمل والذاكرة الدلالية مقارنة بين الأصم و غير الاصم، كلية الآداب و العلوم الانسانية ، فاس ، المغرب، 2008.
- 5- جان بياجيه، ترجمة بولاندا إيما نويل، سيكولوجية الذكاء، بيروت، 1988.

- 6- روبرت سولسو : علم النفس المعرفي ، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون ، شرآة دار الفكر الحديث ، الكويت، 1997.
- 7- زينب محمود شقير، سيكولوجية الفئات الخاصة و المعوقين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1999.
- 8- عبد العزيز السيد الشخص، اتجاهات حديثة في رعاية المعوقين بصريا، مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، 1994.
- 9- عبد المطلب أمين القريطي، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة و تربيتهم، ط4، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.
- 10- عصام علي الطيب ،و ربيع عبده رشوان ، علم النفس المعرفي "الذاكرة و تشفير المعلومات" ، عالم الكتب، القاهرة ، مصر .
- 11- كرستيان كنبوش ،ت عبد الرزاق عبيد ، الذاكرة و اللغة ،دار الحكمة، الجزائر، 2002.
- 12- محمود قاسم عبد الله، سيكولوجيا الذاكرة- دراسة نفسية ، قانونية، اجتماعية - ط 1، دار الفكر للطباعة والتوزيع، بيروت ، 2002 .
- 13- وليام ليدون ، تنمية المفاهيم عند الأطفال المعوقين بصريا ، دليل المختصين و العاملين في المجالات التربوية، ترجمة عبد الغفار الدمياطي وفاروق ابراهيم، مطابع جامعة الملك سعود، 1990.
- 14- Bragard, A & Maillart, C, Evaluation et rééducation de 'organisation sémantique chez l'enfant : étude d'un cas clinique Glossan°94. 2005.
- 15 - Bruner J S et autres, Studies in cognitive growth ,N G Granjo, New york 1966.
- 16- DENIS M., Image et représentations sémantiques , Bulletin de psychologie, Tome XXXV,n° 356,PUF,1985.
- 17 - HOUDE O ,. Vocabulaire des sciences cognitives .PUF 1998-
- 18 -Lemaire P , Psychologie cognitive , De Boek université édition , Bruxelles . 2002.
- 19 - Lemaire P , Psychologie cognitive Université, Paris, 1999 , France .
- 20 - Piaget J ,la formation du symbole chez l'enfant ,Neuchatel 5^{ème} éd , Delachaux et Niestlé 1970.
- 21 -Serge Nicolas , La psychologie cognitive .Arnaud colin édition. Paris 2003.
- 22- Tulving ,mémoire systems , études vivantes , Canada, 1993 .
- 23 - WAIL A. BARAIS, l'Homme Cognitif , PUF, 1993.