

أثر الاضطراب اليسير الخاص بتطوّر اللغة المنطوقة على إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا

أستاذ وليد أوشايت

معهد العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

جامعة وهران

ملخص:

هل يؤثر الاضطراب اليسير الخاص بتطوّر اللغة على إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا ؟ أجريت الدراسة على أربعة وأربعين طفلا متمدرسا من كلا الجنسين : ثمانية منهم أصيبوا باضطراب يسير خاص بتطوّر اللغة المنطوقة شكّلوا المجموعة التجريبية. وشكّل ستة وثلاثين طفلا وطفلة سليمين المجموعة الضابطة. قدمت صور مواضيع للأطفال، وطلب منهم تسميتها، ثم سجّل عدد الكلمات المنشأة، بتطبيق رانز إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا. كان إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا لدى مجموعة الأطفال الذين أصيبوا باضطراب يسير خاص بتطوّر اللغة المنطوقة، أقل من إنشاء مجموعة الأطفال السليمين لها ($P > 0.05$). فالأطفال الذين أصيبوا بالاضطراب اليسير يشكون من نقص في إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا، وهو النقص الذي يمكن أن يؤثر على تطوّر المعارف لديهم.

مقدمة:

إنّ لدى مفردات اللغة أهمية بالغة في تنظيم المعارف، حيث تسمح للإنسان بالتعرّف على العناصر المشتركة بين مختلف المواضيع المكوّنة لخبرته الأولى، والكلمات هي عموميّات بفضلها يتمكّن الفرد من معالجة وتحليل هذه الخبرة؛ فباللغة يُميّز الإنسان بين مواضيع وأحداث العالم، وهذا بتكوين عموميّات وتسميتها بأسمائها ("Nyckees", 1998).

يكتسب الطفل معاني الكلمات - تبعا لنظرية النماذج (Prototypes) —
 "Rosch" - في بداية الأمر استنادا إلى مرجع نموذجي للصنف، ثم يعممها على
 مراجع أخرى بالاعتماد على السمات المشتركة مع المرجع النموذجي؛ والنموذج
 حسب "Barrett" (1995: نقلا عن "Bassano"، 2000، ص. 155) هو تمثيل
 ذهني تكونه مجموعات من السمات المترابطة، حسيّة ووظيفية. تنظم الأصناف
 (معاني الكلمات) في ثلاث مستويات تدرجية هي من الخاصّ إلى العامّ: المستوى
 التابع والمستوى القاعديّ والمستوى العلويّ ("Rosch"، 1978، "Rosch"،
 "Mervis"، "Gray"، "Johnson" و "Boyes-Braem"، 1976: نقلا عن
 "Bassano"، 2000، ص. ص. 155-156). فالأرز مثلا هو شجرة، والشجرة هي
 نبات. تصوّر "الأرز" هو معنى (أو صنف) ينتمي إلى المستوى التابع من مستويات
 التدرج، و"شجرة" معنى ينتمي للمستوى القاعديّ، و"نبات" معنى ينتمي للمستوى
 العلويّ. يوضّح "Thibaut" (1999) أنّ خصائص أصناف المستوى القاعديّ تميّز
 بالتشابه داخل الصنف (الشجر مثلا) والتمايز بين الأصناف (التين والزيتون مثلا)
 في آن واحد، بينما تنتم أصناف المستوى التابع بكثرة التشابه وقلّة التمايز
 (الصنوبر البحري مثلا)، أمّا أصناف المستوى العلويّ فتتسم بقلّة التشابه وكثرة
 التمايز (النبات مثلا). أول ما يتعلّمه الأطفال من كلمات هي التي تنتمي للمستوى
 القاعديّ ("Bassano"، 2000). فالمستوى القاعديّ هو مرجع ومنطلق بناء
 المستويين التابع والعلويّ، والمواضيع يُعرّف عليها في المستوى القاعديّ قبل أن
 يُعرّف عليها في المستويين التابع والعلويّ؛ أما أصناف المستوى العلويّ فتكتسب
 قبل أصناف المستوى التابع بسبب التمايز العالي بين أصناف المستوى العلويّ،
 فتميّزها أحسن من تمييز أصناف المستوى التابع ("Mervis" و "Crisafi"، 1982؛
 "Murphy" و "Smith"، 1982؛ "Murphy" و "Wiesniewski"، 1989؛ "Rosch"
 1978، "Rosch" وآخرين 1976: نقلا عن "Thibaut"، 1999، ص. ص. 350-353).

يتسنى ترتيب المعاني في هذه المستويات بإجراء عملية تصنيف طبيعي ("Rosch" وآخرين، 1976؛ نقلا عن "Reed"، 1999، ص. ص. 280-281؛ وعن "Thibaut"، 1999، ص. ص. 350-351). التصنيف هو وسيلة من الوسائل التي تمكن الإنسان من تنظيم المعارف في ذاكرته، وذلك بتكوين الأصناف، بجمع المواضيع والأحداث المترابطة؛ هذا التنظيم يسمح للفرد من تجنب تعقيدات العالم حين تفاعله معه ("Reed"، 1999). والصنف (أو التصور أو المعنى)⁽¹⁾ هو وحدة معرفية مرتبطة بكلمة بداخل الذاكرة، وهو تمثيل رمزي ذو طبيعة لفظية، يحمل معنى عاما لصنف من المواضيع أو الأحداث أو العلاقات المشتركة في خصائص معينة ("Bloch"، "Chemama"، "Depret"، "Gallo"، "Leconte"، "Le Ny"، "Postel"، و"Reuchlin"، 1999؛ "Gineste" و"LeNy"، 2002). والتجريد - لسانيا - هو خاصية مميزة للكلمة (أو التصور أو المعنى) تجعلها مجردة نسبيا مقارنة بكلمة أخرى تتميز بالملمس. تتدرج خاصية التجريد المتعلقة بالكلمات خلال درجات أو مستويات التجريد، من الأقل تجريدا إلى الأكثر تجريدا. وتتلازم ميزتي أقل تجريدا / أكثر تجريدا وتتطابق مع ميزتي خاص / عام، فكلما كان معنى الكلمة خاصا كان أقل تجريدا، وكلما كان عاما كان أكثر تجريدا ("Bloch" وآخرين، 1999؛ "Nyckees"، 1998). فكلمة "أرز" هي أقل تجريدا، نظرا لكثرة الخصائص التي تحملها، وكلمة "شجرة" متوسطة التجريد، أما كلمة "نبات" فهي أكثر تجريدا بسبب قلة خصائصها، بعدما جردت من خصائص "الأرز" و"الشجرة".

تكمن السمة الأساسية للاضطراب اليسير الخاص بتطور اللغة المنطوقة (بتلازميه: نقص الصوتيات الوظيفية والنحو، واضطراب برمجة الصوتيات)

(1) تسمى الأصناف في ميدان علم النفس بالأصناف الإدراكية أو التصورات أو التمثيلات الذهنية، أما في ميدان اللسانيات فتسمى الأصناف اللسانية أو المعاني اللسانية ("Nyckees"، 1998).

الوظيفية) في التحسن والاختفاء ببلوغ ذروته خلال سنّ التّمدّس، في خمس أو ست سنوات. بعد ذلك يفترض أن يشرع الطّفل المصاب في اكتساب اللّغة بوجهها السّليم ("Aimard"، 1996، "Campolini"، "Van Hövell"، و"Vansteelandt"، 1997، "Chevrie-Muller"، 2000، "DeWeck"، 1996، "Estienne"، 1989، "Launay"، 1975، "Van Hout"، 2000). إلّا أنّ اختفاء الاضطراب اليسير الخاصّ بتطوّر اللّغة المنطوقة، في سنّ التّمدّس، لا يعني زواله نهائياً، فلغة الطّفل غير السّليمة تحدّ من إمكانيات استفادته طبيعيّاً من فرص التّعلّم قبل السنّ المدرسيّة، أما خلال مرحلة التّمدّس فمستواه اللّسانيّ الضّعيف لن يَمكّنه من استقبال ما يكفي من العناصر الجديدة بلغة المدرسة لتطوّر رصيده اللّغوي؛ فالاضطراب اليسير سيترك أثراً سلبياً في تطوّر الطّفل، كدوام فقر اللّغة، وظهور اضطرابات الكلام، واحتمال ظهور اللّجلجة¹ ("Aimard"، 1996، و"Estienne"، 1989). بالإضافة إلى مواجهتهم اضطرابيّ عسر القراءة والكتابة خلال تدرّسهم، ما يجعل تحصيلهم ضعيفاً ومحدوداً ("Bishop" و"Edmundson"، 1987، "Wilson"، و"Risucci"، 1986، 1988: نقلاً عن "Chevrie-Muller"، 2000، ص. 267-268).

إنّ التّناول النّفسيّ معرفيّ الذي يحلّل مفردات اللّغة تبعاً لمعانيها، ويقسمها إلى أصناف متباينة، تخضع لمراحل نموّ مختلفة، له أثر جدّ عمليّ بالنّسبة لمعالج اضطرابات اللّغة والكلام، في تشخيص نقص إنشاء مفردات اللّغة في الاضطراب اليسير الخاصّ بتطوّر اللّغة المنطوقة - وكذا في جميع اضطرابات اللّغة - وخاصة في علاجها. توجّهت هذه الدراسة إلى رَوِّز إنشاء الكلمات الأكثر تجريداً (والتي تنتمي إلى المستوى العلويّ من مستويات التّدرّج)، لدى أطفال أصيبوا بالاضطراب

¹ - يصطلح على اضطراب السّيولة في الوسط الجامعي الجزائري بالتأتأة، غير أنّ هذا الأخير هو تردّد في الصّوت اللّغوي [ت] واضطراب السّيولة هو تردّد في الكلام. يقول "ابن منظور" (بدون تاريخ): "رَجُلُ تَأْتَاءٍ، وفيه تَأْتَاءٌ: يتردّد في التّاء إذا تكلم"؛ و"اللّجلجة: ثَقُلُ اللّسان، ونقصُ الكلام، وأن لا يخرج بعضه في أثر بعض [...] اللّجلجة والتّللّج: التّرُدُّدُ في الكلام".

اليسير الخاص بتطور اللغة المنطوقة⁽¹⁾، باعتبارها صنف المفردات الثاني التي يكتسبها الطفل خلال التطور العادي. وهذا بهدف معرفة مدى تحسن هذه الفئة من الأطفال على مستوى مفردات اللغة، بتحديد كيفية إنشائهم للكلمات الأكثر تجريدا. فمواجهة الطفل لصعوبات في اكتساب مفردات اللغة، يعني مواجهته لصعوبات في اكتساب معانيها، وبالتالي تطوير معارفه وتنظيمها. انطلقت الدراسة من الإشكالية التالية: هل يستطيع الطفل الذي أصيب باضطراب يسير خاص بتطور اللغة المنطوقة، إنشاء مفردات أكثر تجريدا؟ وأدت إلى الفرضية التالية: يوجد فرق ذو دلالة، في إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا، بين الطفل الذي أصيب باضطراب يسير خاص بتطور اللغة المنطوقة والطفل السليم⁽²⁾.

وأدت إلى تقويم إنشاء المفردات الأكثر تجريدا، لدى أطفال أصيبوا باضطراب يسير خاص بتطور اللغة المنطوقة. بتطبيق رائر إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا⁽³⁾.

(1) - تمت هذه الدراسة في إطار رسالتنا المقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأروغونيا، بعنوان: "دراسة تجريبية للكلمات الأكثر تجريدا لدى أطفال بين سبع سنوات وعشر أصيبوا باضطراب يسير خاص بتطور اللغة المنطوقة" (تحت إشراف الدكتور العيد أوزنجة، بجامعة الجزائر 2007/2008).

(2) - تمثل هذه الإشكالية وفرضيتها المحور الأول من رسالتنا للماجستير، والمتعلق بجانب "إنشاء" المفردات الأكثر تجريدا. أما المحور الثاني فتجسد في "فهم" المفردات الأكثر تجريدا. لكن لم يتسنى لنا عرض جانب الفهم في هذا المقال، آمليين تحقيق ذلك - إن شاء الله - لاحقا.

(3) - صمم رائر إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا (إضافة إلى رائر فهم الكلمات الأكثر تجريدا) في إطار رسالتنا للماجستير. حيث أن الروائر اللغوية الحالية لا تختبر مفردات اللغة حسب مستويات تدرجها أو تجريدها ("Rondal"، 1997)، بل تقتصر على تقويم المفردات بصفاتها وحدات لسانية تتباين حدودها مقارنة بمجموعتي الأفعال وحروف المعاني، ومن حيث أنها تدل على مواضيع ملموسة ("Chevrie-Muller"، 2000؛ "Belot" و "Tricot"، 2001).

1. المنهجية:

1.1. الحالات:

بلغ عدد المشاركين في الدراسة (44) طفلاً، موزعين على مجموعتين: مجموعة الأطفال السليمين، الذين بلغ عددهم (36) طفلاً، حُدِّدوا في مدرستين ابتدائيتين (الجدول 1)، ومجموعة الأطفال الذين أصيبوا باضطراب يسير خاص بتطور اللغة المنطوقة، وبلغ عددهم (8) أطفال، حُدِّدوا في عيادات لعلاج اضطرابات اللغة والكلام (الجدول 2). والأطفال في كلا المجموعتين من كلا الجنسين، تتراوح أعمارهم بين (7) سنوات و (10) سنوات، ومن أصول جزائرية.

2.1. الأدوات:

تتمثل الأدوات في رائر إنشاء الكلمات الأكثر تجريداً. وهو جمع بين عمليتي التصنيف والتسمية. ويتكوّن من (4) لوحات وتعلّيمية. كل لوحة تتكوّن من (6) صور، مصوّرة في صفحة بحجم "A4". ومجموع عناصر كل لوحة يمثل صنفاً طبيعياً. وصور اللوحات كالتالي:

- أ. لوحة صنف "النبات": عشب، تين، زيتون، وردة، نخلة، صنوبر.
- ب. لوحة صنف "الحيوان": حمامة، كبش، أرنب، قط، بقرة، كلب.
- ج. لوحة صنف "وسائل النقل": سيارة، دراجة نارية، طائرة، قطار، سفينة، شاحنة.
- د. لوحة صنف "الأثاث": كرسي، فرن، ثلاجة، تلفاز، خزانة، طاولة.

3.1. التصميم:

تمثّل المتغيّر المستقل في الاضطراب اليسير الخاص بتطور اللغة المنطوقة، بتلازميه: نقص الصوتيات الوظيفية والنحو؛ واضطراب برمجة

الصوتيات الوظيفية. أمّا المتغير التابع فتمثّل في إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا التي تنتمي لأصناف المستوى العلوي.

وتمثّلت المجموعة الضابطة في الأطفال السليمين المتمدرسين، الذين تتراوح أعمارهم بين سبع سنوات وعشر، ومن كلا الجنسين. بينما تمثّلت المجموعة التجريبية في الأطفال الذين أصيبوا بالاضطراب اليسير الخاص بتطوّر اللغة المنطوقة المتمدرسين، الذين تتراوح أعمارهم بين سبع سنوات وعشر، ومن كلا الجنسين.

4.1. الطريقة:

طبّق رائز إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا، على مجموعتي الحالات السليمة والحالات التي أصيبت بالاضطراب اليسير الخاص بتطوّر اللغة، وعلى كلّ حالة بمعزل عن الآخرين. وتمّ في أربع خطوات، قدّم في كلّ واحدة بند من البنود الأربعة حسب الترتيب.

- أ. قدّمت لوحة النّبات في البند الأوّل، وطلب من الحالة ملاحظتها، ثمّ أُلقيت عليها تعليمية الإنشاء: "في كلمة واحدة، قل لي: ما اسم كلّ هذه العناصر؟"⁽¹⁾. وكان على الحالة إنشاء كلمة "نباتات" بوضوح.
- ب. قدّمت لوحة "الحيوان" في البند الثّاني. وبعد ملاحظة الحالة لها، أُلقيت تعليمية الإنشاء، وكان على الحالة إنشاء كلمة "حيوانات".
- ج. قدّمت لوحة "وسائل النّقل" في البند الثّالث. وبعد الملاحظة وإلقاء تعليمية الإنشاء، كان على الحالة إنشاء كلمتي "وسائل نقل".

(1) - حين تردّد الطّفل في الإجابة، أعيدت صياغة التّعليمية كالآتي: "كيف نسمّي كلّ هذه العناصر عندما نضعها في مجموعة واحدة؟".

د. قَدِّمَتْ لوحة "الأثاث" في البند الرَّابِع. وبعد الملاحظة وإلقاء تعليمية الإنشاء، كان على الحالة إنشاء كلمة "أثاث" أو "أدوات منزلية".

بعد تنقيط الإجابات الأربع، جمعت كلَّ النِّقاط المحصَّلة، ومجموعها يساوي النِّقطة الكلِّية لرائز إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا. ولقد تمَّ التَّنْقِيط كالتَّالي:

أ. نقطة واحدة (1) لكلِّ إنشاء صحيح (كلمة "نبات" في البند الأوَّل، "حيوان" في البند الثَّاني، "وسائل نقل" في البند الثَّالث، "أثاث" أو "أدوات منزلية" في البند الرَّابِع).

ب. صفر نقطة (0) لكلِّ إنشاء خاطئ (أيَّ إجابة أخرى غير المطلوبة، مهما كانت بعيدة أم قريبة من الصَّحيحة. وكذلك صمت الحالة).

الاختبار الإحصائي: استعمل اختبار "ت" لعَيِّنَتان مستقلَّتان في حال ع أو ع ب > 30 (t test pour échantillons indépendants, avec n_A ou $n_B < 30$) لحساب احتمال وجود فرق أو غيابه، بين متوسَّطي عَيِّنَتَي الدِّراسة (مجموعة الحالات السَّليمة، ومجموعة الحالات التي أصيبت باضطراب يسير). ومستوى الدِّلالة المستعمل $\alpha = 0.05$. وهذا بالاعتماد على برنامج "SPSS 16.0 For Windows".

2. النِّتائج

تمثَّلت إشكاليَّة الدِّراسة في قدرة إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا، لدى الأطفال الذين أصيبوا بالاضطراب اليسير الخاصَّ بتطوُّر اللُّغة المنطوقة، وكانت كما يلي: هل يستطيع الطِّفل الذي أصيب باضطراب يسير خاصَّ بتطوُّر اللُّغة المنطوقة، إنشاء مفردات أكثر تجريدا ؟

أظهرت نتائج الدراسة، وجود فرق بين إنشاء الأطفال الذين أصيبوا باضطراب يسير خاصّ بتطوّر اللغة المنطوقة، ذوي الأعمار التي تتراوح بين سبع سنوات إلى عشر، وإنشاء الأطفال السليمين من نفس السنّ.

إنّ معدّل إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا لدى مجموعة الأطفال الذين أصيبوا باضطراب يسير خاصّ بتطوّر اللغة المنطوقة (وعددها "N" = 8) "M" = 0.37، كان أقل من معدّل إنشاء مجموعة الأطفال السليمين (وعددها "N" = 36) "M" = 3.05 (الجدول 3).

هذا الفرق يحمل دلالة، حيث أنّ قيمة "t" = 7.43، ودرجة الحرّية "DF" = 42، ودرجة الدلالة "P" = 0.000 ($P > 0.05$) (الجدول 3).

اتسم إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا، لدى مجموعة الأطفال الذين أصيبوا باضطراب يسير خاصّ بتطوّر اللغة المنطوقة، بتوجّهين أساسيين:

أ. قامت إجابات 75 % من الحالات، على إنشاء كلمات متوسطة التجريد، أي تسمية عناصر اللّوحات بأسماء أصنافها التي تنتمي إلى المستوى القاعديّ (عشب. شجرة تين. شجرة زيتون. وردة. نخلة. شجرة صنوبر، بالنسبة للبند الأوّل مثلا). وشمل هذا الإنشاء 100 % من البنود عند نصف هذه المجموعة، و 75 % من البنود عند النصف الآخر.

ب. تميّزت إجابات 25 % من الحالات، بغياب الإنشاء كلياً (صمت تامّ)، في ما يخصّ 50 % من بنود الرّائز.

3. المناقشة

لقد أثبت نتائج الدراسة فرضية الفرق في إنشاء الكلمات الأكثر تجريداً. وهي تسمح باستنتاج ما يلي:

- الأطفال الذين أصيبوا بالاضطراب اليسير الخاص بتطور اللغة المنطوقة "يشكون" من "نقص في إنشاء الكلمات الأكثر تجريداً".

تدلّ النتائج على توجّه مجموعة الأطفال الذين أصيبوا بالاضطراب اليسير، نحو تسمية المواضيع بكلمات متوسطة التجريد، التي تنتمي للمستوى القاعديّ. وهي تتوافق مع ما بيّنته دراسات "Colombo"، "O'Brien"، "Mitchell"، "Robert"، و"Horowitz" (1987)، "Quinn"، "Eimas"، و"Rosenkrantz" (1993)، "Roberts" (1988) (نقلا عن "Siegler"، 2001، ص. 246-247) فيما يخصّ مراحل اكتساب مستويات التدرّج الثلاثة، والتي أظهرت أنّ أول ما يكتسبه الأطفال هو مفردات المستوى القاعديّ. فالأطفال الذين أصيبوا بالاضطراب اليسير غير قادرين على جمع الوحدات المطلوب جمعها، وتسميتها بكلمة واحدة مشتركة، وهي الكلمة الأكثر تجريداً. سبب هذا يكمن في كون عملية التعرف لديهم لا تزال في المستوى القاعدي، ولم ترتقي بعد للمستوى العلويّ ("Murphy" وآخر، 1982؛ "Murphy" وآخر، 1989؛ "Rosch"، 1978؛ "Rosch" وآخرين، 1976؛ نقلا عن "Thibaut"، 1999، ص. 350-351).

يعود غياب إنشاء الكلمات الأكثر تجريداً، لدى مجموعة الأطفال الذين أصيبوا بالاضطراب اليسير الخاص بتطور اللغة، إلى ما يلي:

أ. لأنهم لم يتمكنوا من تعلّم خصائص الأصناف بتعلّم تسميتها، بسبب استمرار تأخر مستوى تطور مفردات اللغة لديهم. هذه التسمية لها دورا مهمّ في تعلّم أصناف المستوى العلويّ المتسمة بكثرة التمايز ("Horton" و"Markman"، 1980؛ نقلا عن "Thibaut"، 1999، ص. 353).

- ب. لأنهم لم يقدروا على دمج كل العناصر في صنف واحد، وتسميتها باسم واحد، هو اسم الصنف العلوي، لأنها وحدات كثيرة التمايز وقليلة التشابه ("Horton" وآخر، 1980؛ نقلا عن "Thibaut"، 1999، ص. 353).
- ج. لأنهم لم يدركوا الخصائص الأساسية المشتركة بين عناصر الصنف الواحد، بفعل فشلهم في تجريبها من خصائصها الثانوية، لفشلهم في تقسيم مجموع خصائص العناصر إلى أساسية وثانوية. فهم لم يتمكنوا من الربط بين المعلومات المتوفرة أمامهم - التي تنتمي إلى نفس الصنف - والمطلوب تسميتها، بسبب تمايزها ("Thibaut"، 1999).

وعليه فمجموعة الأطفال الذين أصيبوا بالاضطراب اليسير الخاص بتطور اللغة، لا يزالون في المرحلة الأولى من مراحل تطور مفردات اللغة، بحكم أنهم يعتبرون بمفردات قاعدية متوسطة التجريد - رغم أن المطلوب كان تسمية المجموعة وليس العناصر - ولم يرتقوا بعد إلى مرحلة اكتساب مفردات الإنشاء الأكثر تجريدا، الخاصة بمستوى الأصناف العلوي.

معنى هذا أنهم غير قادرين على إجراء عملية تصنيف طبيعية. هذا الخلل من شأنه التأثير سلبا بالدرجة الأولى على تنظيم مواضيع العالم وأحداثه، بحكم أن التصنيف هو مجموع العمليات التي تقوم على تنظيم العناصر الخاصة في صنف واحد. في هذه الحالة من المحتمل أن تكون عملية التعرف - لدى هؤلاء الأطفال المصابين - على مواضيع العالم معتلة. والظاهر أنها كذلك، طالما أنهم فشلوا في إنشاء أسماء أصناف المستوى العلوي أي الكلمات الأكثر تجريدا. إصابة عملية التعرف ستعكس مباشرة على عملية التعلم، بسبب زوال أثر التصنيف الذي يقلل من الحاجة لتكرار التعلم، بمعنى آخر تخفيف الجهد العقلي الذي من الممكن بلوغه حين توظيف مفردات المستوى العلوي الأكثر تجريدا. ما سيؤثر على تطوّرهم

المعرفي، ويحدّ بشكل محسوس من مستوى تحصيلهم الدّراسي، ما دامت لغتهم لا تزال متأخرة، وبالأخصّ مستوى مفردات اللغة.

بالنسبة لهؤلاء الأطفال المصابين، سيبقى العالم المحيط معقدا، نظرا لنقص مستوى التّعميم لديهم، على الأقلّ في ما يخصّ مستوى إنشاء المفردات، أي مستوى ترميز مواضيع العالم أو استحضار الدّالّ الذي يجمع عناصر خاصّة عدّة في صنف واحد. في هذه الأحوال، سيّتأثر سلوكهم سلبا، حيث يحتمل أن يفشلوا في التّفاعل مع المحيط وكذا في اتخاذ القرارات واستخلاص الحلول المناسبة، بسبب كون مواضيع وأحداث العالم لا تزال - بالنسبة لديهم - معقّدة ومتفرّقة وغير منظّمة.

إنّ هذا التّناول الدّلاليّ الذي يقسّم مفردات اللّغة إلى أصناف ثلاثة: مستوى قاعديّ ومستوى علويّ ومستوى تابع، يمكن أخصائيّ علاج اضطرابات اللّغة والكلام من التّدقيق في تناوله لمصطلحات اللّغة، بتقسيمها إلى أصناف متدرّجة في سلّم ذي ثلاث مجموعات دلاليّة، بدلا من إجمالها في مجموعة واحدة، واعتبارها متساوية. فعلى مستوى تشخيص أيّ نقص محتمل في مفردات اللّغة، ضمن أيّ اضطراب لغويّ كان، على معالج اللّغة والكلام أولا اختبار الكلمات التي تنتمي للمستوى القاعديّ، متوسّطة التّجريد، فهي الأساس وأولى المفردات المكتسبة، بعد ذلك يمكنه الانتقال إلى اختبار كلمات المستوى العلويّ، الأكثر تجريدا، والمكتسبة بعدها، ثمّ يختبر أخيرا مفردات المستوى التّابع، الأقلّ تجريدا، لأنّها آخر أصناف المفردات المكتسبة. أمّا على المستوى العلاجيّ، فستمكنه هذه المستويات الثلاثة من حسن اختيار مفردات اللّغة التي سيوظّفها في العلاج، بعد أن يتبيّن له الحدّ الذي سينطلق منه لتطبيق العلاج، بتعرّفه على أيّ الأصناف المصطلحيّة هي المصابة وأيّها سليم. فإذا كانت كلّ أصناف المفردات مصابة، عليه البدء بالكلمات متوسّطة التّجريد أولا، فالأكثر تجريدا ثمّ الأقلّ تجريدا. وإن كانت الكلمات متوسّطة التّجريد

سليمة، فالأساس إذاً مكتسب، وما على معالج اضطراب اللّغة والكلام إلاّ توظيفها لتعليم الكلمات الأكثر تجريداً أولاً، فالأقلّ تجريداً.

لقد تناولت هذه الدّراسة إنشاء الكلمات الأكثر تجريداً التي تنتمي للمستوى العلوي من مستويات التّدرّج، لدى الأطفال الذين أصيبوا باضطراب يسير خاصّ بتطوّر اللّغة المنطوقة، دون تناول الكلمات متوسطة التّجريد التي تنتمي للمستوى القاعديّ، والكلمات الأقلّ تجريداً التي تنتمي للمستوى التّابع. ما يترك المجال مفتوحاً لدراسة هذين المستويين، خاصّة المفردات الأقلّ تجريداً، لكونها آخر الكلمات المكتسبة. كما يبقى المجال مفتوحاً لدراسة مفردات اللّغة حسب هذا التّناول الدّلاليّ، في مختلف اضطرابات اللّغة الأخرى.

المراجع:

1. باللّغة العربيّة:

ابن منظور (بدون تاريخ). *لسان العرب* (جزء 1، 3). القاهرة : المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر. الدار المصرية للتأليف والترجمة.

2. باللّغة الفرنسيّة:

AIMARD, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*. Paris : Dunod.

BASSANO, D. (2000). La constitution du lexique : le développement du lexical précoce. In M. KAIL, & M. FAYOL (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à 3 ans* (t. 1, pp. 137-168). Paris : Presses Universitaires de France.

BELOT, C., & TRICOT, M. (2001). *Les tests en orthophonie : langage orale, écrit, enfant, adolescents* (t. 1). Isbergues : Ortho Édition.

BLOCH, H., CHEMAMA, R., DEPRET, E., GALLO, A., LECONTE, P., LE NY, J.-F., POSTEL, J., & REUHLIN, M. (Eds.). (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.

- CAMPOLINI, C., VAN HÖVELL, V., & VANSTEELANDT, A. (1997). *Dictionnaire de logopédie : le développement du langage et sa pathologie*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- CHEVRIE-MULLER, C. (2000a). Exploration du langage oral. In C. CHEVRIE-MULLER, & J. NARBONA (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (2^e éd., pp. 69-99). Paris : Masson.
- CHEVRIE-MULLER, C. (2000b). Troubles spécifiques du développement du langage, dysphasie de développement. In C. CHEVRIE-MULLER, & J. NARBONA (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (2^e éd., pp. 263-291). Paris : Masson.
- DE WECK, G. (1996). Troubles du développement du langage : de la structure au discours. In G. DE WECK (Eds.), *Troubles du développement du langage : perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 189-246). Lausanne-Paris : Delachaux & Niestlé.
- ESTIENNE, F. (1989). Retard de langage, dysphasie et audi-mutité. In J.A. RANDAL, & X. SERON (Eds.), *Troubles du langage : diagnostic et rééducation* (3^e éd., pp. 377-395). Paris : Mardaga.
- GINESTE, M.-D., LE NY, J.-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris : Dunod.
- LAUNAY, C. (1975). Les troubles habituels d'acquisition du langage, In C. LAUNAY, & S. BOREL-MAISONNY (Eds.), *Les troubles du langage de la parole et de la voix chez l'enfant* (2^e éd., pp. 77-104). Paris : Masson.
- NYCKEES, V. (1998). *La sémantique*. Paris : Belin.
- RONDAL, J.A. (1997). *L'évaluation du langage*. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- REED, S.K. (1999). *Cognition : théories et applications*. (Titre original : Cognition, theory and applications, 1996). Paris : De Boeck Université.
- SIEGLER, R. S. (2001). *Enfant et raisonnement : le développement cognitif de l'enfant*. (Titre original : Children's thinking (3rd ed.), 1998). Paris : De Boeck Université.
- THIBAUT, J.-P. (1999). Le développement conceptuel. In J.A. RONDAL, & E. ESPERET (Eds.), *Manuel de psychologie de l'enfant* (pp. 343-384). Belgique : Mardaga.
- VAN HOUT, A. (2000). Les pathologies de l'oral. In M. KAIL, & M. FAYOL (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à 3 ans* (t. 1, pp. 267-294). Paris : Presses Universitaires de France.

الجدول:**جدول (1): عينة الأطفال السكيمين**

العدد	الجنس	السّن	المكان
20	بنين	10.5 - 7.6	المدرسة الابتدائية ابن رشد للبنين، برج منايل، بومرداس.
16	بنات	10.3 - 7.10	المدرسة الابتدائية ابن رشد للبنات، برج منايل، بومرداس.

جدول (2): عينة الأطفال الذين أصيبوا باضطراب يسير خاص بتطور اللغة

العدد	الجنس	السّن	الاضطراب	المكان
5	بنين	10 - 7.6	نقص في الصوتيات الوظيفية والنحو؛ اضطراب	عيادة صحية عامة، بن عكنون، الجزائر. عيادة صحية عامة، بني عمران، البويرة. عيادة أطفوية خاصة، الروبية، الجزائر.
3	بنات	7.11 - 8.6	برمجة الصوتيات الوظيفية.	مستشفى مدينة الثنية، الثنية، بومرداس. عيادة أطفوية خاصة، برج منايل، بومرداس.

جدول (3): المقارنة بين معدلي الحالات السليمة والحالات التي أصيبت باضطراب يسير، على مستوى إنشاء الكلمات الأكثر تجريدا

المجموعة	العدد	المعدل	اختبار "t"	درجة الحرية	قيمة "p"	> 0.05
الحالات السليمة	36	3.05	7.43	42	0.000	أدنى > P) (0.05
الحالات التي أصيبت باضطراب يسير	8	0.37				