جامعة الجزائر 2

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

تأخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة *مقاربة لسانية عيادية*

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في الأرطوفونيا

إعداد:

أجد محمّد عربي

إشراف:

أ.د/ نواني حسين

السنة الجامعية: 2017-2018

جامعة الجزائر 2

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

تأخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة *مقاربة لسانية عيادية*

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في الأرطوفونيا

إعداد:

أجد محمّد عربي

إشراف:

أ.د/ نواني حسين

السنة الجامعية: 2017-2018

كلمة شكـــر

أشكر أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور **"حسين نواني"** على دعمه العلمي و المعنوي طيلة مسار تكويني الجامعي، فقد كان أول من بثّ فينا دافع العمل و اختيار هذا الموضوع المهمّ في مجال أمراض الكلام، فقد استفدت كثيرا من النقاشات والتوجيهات المهمّة على طول سنوات انجاز هذا العمل. وتأكيده على ضرورة الإلمام والتحكم الجيّد لمفاهيم النظرية الخليلية الحديثة بالرجوع إلى النصوص الأصلية، و على فكرة الرؤية اللسانية العربية الأصيلة لأمراض الكلام. فلك كل الشكر و العرفان على المجهودات العلمية في بناء قواعد اللسانيات النفسية العربية بالجزائر.

نرجو من الله عزّ و جلّ أن يرحم برحمته الواسعة الأستاذ الدكتور **"عبد الرحمن الحاج صالح"** الذي كان له الفضل الأوّل في نشأة علم أمراض الكلام بالجزائر، فقد استقبلنا و فتح لنا أبواب المَجمع الجزائري للغة العربية لمقابلته طيلة فترة انجاز هذا العمل (خاصّة بين سنة 2014-2016)، فقد أبدى اهتمامه بموضوع هذه الدراسة وبفكرة إقحام مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في وصف و تعليل سيرورة نمو اللغة لدى الطفل، وحول ضرورة التفكير في مشروع اللسانيات النفسية العربية و تأصيل مفاهيم علم أمراض الكلام برؤية خليلية حديثة. أرجو من المولى تعالى أن يتغمد روحه الطاهرة بالرحمة و المغفرة وأن يجعل علمه في ميزان حسناته.

أشكر أيضا كل أساتذة قسم الأرطوفونيا (علم أمراض الكلام) بجامعة الجزائر2 و أخصّ بالذكر : أستاذتي الفاضلة **أ.د/ درڤيني مريم**؛ **د/ أزداو شفيقة**؛ **د/ سعيدون وسيلة**. كما أشكر كل الباحثين على ملاحظاتهم القيمة وأخصّ بالذكر: **د/بابا أحمد رضا** بجامعة معسكر، **د/ فرّات كمال** و **د/بدوي فوزية** بمركز البحث لتطوير اللغة العربية بالجزائر و **د/ طويل محمد** بجامعة غرداية و **أ. شيخي مبروك**. كما أشكر كل زملائي بالعمل في المؤسّسة العمومية للصحة الجوارية بالرغاية على دعمهم المعنوي و على تشجيعاتهم طيلة سنوات تحضير هذه الأطروحة وأخصّ بالذكر: **موساوي جيجيقة، د/عليلاش حورية، د/آيت حسين حفيظة، ربيع كريمة، موفق كمال، بن عمار أمينة و فتيل سمية، كمال سماتي.**

أشكر أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل المتواضع حتى نستفيد من توجيهاتهم وملاحظاتهم القيّمة: **أ.د/شرفوح بشير**؛ **د/لعطوي سليمة**؛ **د/غلاب صليحة**؛ **د/بومعراف آسيا** و **د/نورين سميرة**.

إهـــداء

إلى أغلى ما لدي في هذه الحياة

إلى "أمـــي الغاليـة" و إلى "أبـــي الغالي"

فهذا ثمرة جهدكم و دعواتكم

و صبركم و تشجيعاتكم على طلب العلم و المعرفة

حفظكما الله و أطـال في عمركما بالصحة و العافية

إلى أخي و أختي و أبنائهم: مريم، سارة و زينب

ملخـــص:

يتمحور موضوع هذه الدراسة حول مقاربة تأخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، إذ نعرض من خلالها رؤية هذه النظرية االلسانية الأصيلة لنمو نشاط اللغة الشفهية بين العادي و المرضي، واستعمال بعض المفاهيم اللسانية العربية التي تخدم العمل العيادي لمعالج أمراض الكلام. هَدَفَ هذا العمل العلمي إلى وصف و تفسير الآليات اللسانية المضطربة لدى فئة الأطفال المتأخرين لغويا. ضمن هذا السياق، تمّ توظيف أهمّ مستويات اللغة الشفهية والمتمثلة في مستوى اللفظة كوحدة لفظية تبليغية و الوحدات التركيبية في بناء فرضيات الدراسة والتي تلخصت: في وجود لدى الحالات العيادية صعوبات في نشاط بناء أصول اللفظات الاسمية، وجود صعوبات في نشاط بناء أصول اللفظات الفعلية، و تمتد هذه الصعوبات إلى نشاط وصل الأصول الاسمية والفعلية مع مختلف الزوائد التي تدخل و تخرج عليها. كما تمّ افتراض وجود صعوبات على مستوى بناء الأصول التركيبية و وصلها بمختلف المخصّصات التي تدخل و تخرج عليها.

بيَّنَت نتائج الدراسة أن تأخر نمو اللغة هو تأخر في **استيعاب و استدخال المثُل المولّدة لعناصر الكلام**(يتجلى أساساً هذا التأخر في مستوى الوحدات التركيبية ثمّ اللفظات الفعلية و التي تفرض مستوى تجريدي أعلى مقارنة بمستوى اللفظة الاسمية)، يظهر هذا التأخر في نشاطين إجرائيين : **البناء والوصل**. إذن، وفق المفاهيم الخليلية الحديثة، ينبغي على الطفل اكتساب **التدرُّج الداخلي للنظام اللساني القائم على المراتب أصُولاً و فُروعاً**؛ بمعنى علاقات التقدم و التأخر الموجودة بين العناصر اللسانية أو أصنافها. سمحت هذه المَفهَمة اللسانية العربية العيادية بإعداد جدول عيادي تفسيري جديد يتجاوز المقاربة التقليدية القائمة أساساً على مفاهيم اللسانيات الوظيفية (التقطيع المزدوج، الإحتواء و الإندراج، إلخ).

الكلمات المفتاحية: تأخر نمو اللغة، اللفظة، الوحدة التركيبية، الوصل، البناء، المثال المولد، اللغة الشفهية.

RÉSUMÉ :

L'objet de cette étude est le retard de développement du langage oral chez l'enfant (TDLO) d'après les concepts de la théorie néo-khalilienne, dont on expose le point de vue linguistique original sur le développement de l'activité du langage oral entre le normal et le pathologique, et l'application de certains concepts néo-khaliliens qui améliorent la conception du travail clinique et thérapeutique des orthophonistes.

L'objectif de ce travail scientifique est la description et l'explication des mécanismes linguistiques perturbés chez des enfants qui présentent un retard de développement du langage oral. Dans ce contexte, nous avons choisi dans cette recherche les niveaux d'analyse linguistique suivants : **la lexie** comme unité sémiologico-grammaticale et les **unités syntaxiques** (tectonies), et qui ont fait l'objet de la formulation des hypothèses qui se résument à l'existence chez les cas cliniques étudiés des difficultés dans l'activité **de la construction** des noyaux **(uṣūl)** des lexies nominales, ainsi que les lexies verbales et les unités syntaxiques (**tectonies**). Ces difficultés s'étalent de plus à l'activité de la concaténation (**waṣl**) et **la génération** (**tafrīʿ**) des incréments depuis le noyau nominal ; le noyau verbal et le noyau syntaxique.

Les résultats de cette recherche montrent que le retard de développement du langage est **[un retard d'assimilation et d'intériorisation des schèmes générateurs des éléments de la parole (il se manifeste notamment dans le niveau de la tectonie puis la lexie verbale, qui impliquent un niveau d'abstraction plus supérieur par rapport la lexie nominale)**, **ce retard s'exprime sur deux activités opératoires: la construction et la concaténation]**. Donc, selon les concepts néo-khaliliens, l'enfant doit acquérir **la hiérarchie interne** de la langue qui est basée sur les **marātib** (**uṣūl** et **furūʿ**); c'est-à-dire les relations **d'antériorité** et de **postériorité** qui existent entre les objets ou les classes d'objets linguistiques. Cette nouvelle conception linguistique clinique (néokhalilienne), nous a permis à d'établir un nouveau tableau clinique explicatif qui dépasse l'approche traditionnelle fondée surtout sur les concepts de la linguistique fonctionnelle (la double articulation, la segmentation et l'inclusion, etc).

Mots clés : RDLO, Lexie, tectonie, construction, concaténation, schème générateur, langage.

فهرس المحتويات

- مقدمة.....01

- الإشكالية..... 04

- الفرضيات..... 10

- المفاهيم الإجرائية.....11

الجـــزء النظـــري

الفصل الأوّل: نمو اللغة عند الطفل العادي

1- مفهوم النمو..... 12

2- مفهوم نمو اللغة الشفهية..... 13

3- مراحل نمو اللغة بين الفهم و الإنتاج 14

4- النماذج النظرية الأساسية للنمو اللغوي العادي.....25

1.4- النموذج المعرفي.....**25**

2.4- النموذج اللساني و النفس لساني.....**28**

3.4- النموذج النفسي الثقافي.....**33**

4.4- النموذج النفسي الوجداني.....**38**

5.4- الأبحاث النفسية العصبية في مجال نمو اللغة.....**42**

5- نمو الُنظُم التحتيّة اللسانية للغة عند الطفل.....45

1.5- النظام الصوتي و الفونولوجي.....46

1.1.5- مفهوم الصوتيات و الفونولوجيا.....**46**

2.1.5- نمو السيرورات الفونولوجية عند الطفل العادي.....**47**

2.5- النظام الإفرادي.....48

1.2.5- مفهوم السجل الإفرادي.....**48**

2.2.5- النمو الإفرادي المُبكّر بين الفهم و الانتاج.....**48**

3.2.5- نمو رصيد الوحدات الإفرادية.....49
4.2.5- التقييم اللغوي للنظـام الإفرادي:.....53
3.5- النظام التركيبي الصرفي.....55
1.3.5- مفهوم النظام التركيبي الصرفي:.....55
2.3.5- نمو النشاط التركيبي الصرفي.....56
3.3.5- التقييم اللغوي للنظـام التركيبي الصرفي.....60
4.5- النظام التداولي و نمو استعمالات اللغة.....62
1.4.5- مفهوم التداولية و المعارف ما وراء التداولية.....62
2.4.5- نمو القدرات التداولية و أنواع التفاعلات المُبكرة عند الطفل.....64
1.2.4.5- نمو قدرات السرد و التخاطب.....66
3.4.5- مستويات التقييم التداولي للغة في علم أمراض الكلام.....67

الفصل الثاني: تأخر نمو اللغة

1- مفهوم تأخر نمو اللغة.....70
1.1-تأخر نمو اللغة.....70
2.1-نمو اللغة بين التأخر و الانحراف.....76
3.1- مؤشرات التشخيص المبكر لتأخر نمو اللغة.....79
4.1-أسباب تأخر نمو اللغة.....83
2-الوصف اللساني العيادي لتأخر نمو اللغة 86
1.2-التصنيف اللساني الوظيفي.....87
1.1.2-المستوى الإفرادي الدلالي.....89
2.1.2-المستوى التركيبي و اللغة البرقية.....89
3.1.2-المستوى التداولي و الرطانة اللغوية.....89
4.1.2- الاضطرابات اللسانية المصاحبة: النطقية و الفونولوجية.....90

3-المميزات النفسية المعرفية للأطفال المتأخرين لغويا.....94
1.3-التخطيط الجسمي.....**95**
2.3-الادراك البصري.....**98**
3.3-استيعاب الفضاء.....**99**
4.3-الادراك السمعي.....**101**
5.3-استيعاب الزمان.....**102**
6.3-مفهوم الإيقاع.....**103**
7.3-الجانبية.....**105**
8.3- الحركية.....**105**
4-سيرورة التكفل بالأطفال المُتأخرين لُغوياً في ضوء علم أمراض الكلام.....106
5-المقاربات النظرية العلاجية المقترحة للتكفل بالأطفال المتأخرين لغويا.....111

الفصل الثالث: النظرية الخليلية الحديثة

1- نبذة تاريخية حول النظرية الخليلية الحديثة.....122
2- المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة.....124
1.2- مفهوم المثال أو الحدّ الإجرائي.....**124**
2.2-مفهوما الأصل و الفرع.....**126**
3.2-مفهوم الموضع و العلامة العدمية.....**129**
4.2-مفهوما الانفصال و الإبتداء.....**130**
5.2-مستويات تحليل اللغة.....132
1.5.2- مستويات تحت اللفظة.....133
- مستوى الحروف **133**
- مستوى الدوال أو العناصر الدالة.....**133**
- مستوى الكلم.....**135**
2.5.2- مفهوم اللفظة كوحدة لفظية تبليغية.....137
- اللفظة الاسمية.....**139**

- اللفظة الفعلية.....142
3.5.2- مستويات ما فوق اللفظة.....150
- الوحدات التركيبية.....150
- الخطاب.....154
3-نمو اللغة عند الطفل في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة.....156
1.3-استيعاب الطفل للعلاقات البنوية بين عناصر الكلم و الكلام.....156
2.3-الكفاية اللسانية المعرفية في استيعاب مستويات اللغة لدى الطفل.....159
3.3-استيعاب حروف المعاني في صياغة الكلام لدى الطفل.....164
4.3-مفهوم نمو اللغة في ضوء مفهوما الأصل و الفرع.....166

الجـــزء التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث الميداني

1-منهج الدراسة.....171
2-مكان الدراسة.....171
3-مجموعة الدراسة.....172
4-أدوات الدراسة.....174
1.4- أدوات التناول الإجرائي الأول.....174
1.1.4- اختبار الذكاء: اختبار القدرات غير اللفظية للباحث ناڤليبري.....174
2.1.4- اختبار التخطيط الجسمي.....178
3.1.4- اختبارات فحص اللغة للباحثة شيفري ميلر (النسخة الجزائرية المُكَيَّفَة).....181
2.4- أدوات التناول الإجرائي الثاني.....191
1.2.4- اختبارات صياغة الكلام في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة.....191
1.1.2.4- اختبار صياغة الكلام (1): مشاهد الرجل و القطة.....195
2.1.2.4- اختبار صياغة الكلام (2): مشاهد الطفل و السيارة.....197
3.1.2.4- الخصائص السيكومترية لاختبارات صياغة الكلام.....213

الفصل الخامس: تحليل و مناقشة النتائج

1- تحليل نتائج التناول الإجرائي الأول و الثاني لدى الحالات العيادية 217
1.1-الحالــة الأولى.....**217**
2.1-الحالــة الثانيــة.....**234**
3.1-الحالــة الثالثــة.....**250**
4.1-الحالــة الرابعــة.....**265**
5.1-الحــالــة الخامسة.....**280**
6.1-الحالة السادسة.....**296**
2- خلاصة عامة تحليل لنتائج التناول الإجرائي الثاني لدى الحالات العيادية.....313
3- مناقشة نتائج الحالات العيادية في ضوء فروض الدراسة..... 317
خــاتمة عامة.....326
قائمة المراجع.....328
مــلاحق

فهـرس الجـداول

الـرقم	العنــوان	الصفحة
01	مراحل نمو الفهم الشفهي عند الطفل العـادي	19
02	مراحل نمو نشاط إنتاج اللغة عند الطفل العـادي	22
03	مراحل نمو النشاط الصرفي التركيبي للجملة وفق نظـام LARSP المُقترح من قبل Crystal، Ganam وFletcher سنة 1989	61
04	نمو القدرات التداولية	65
05	معايير تشخيص اضطراب اللغة وتصنيفه وفق الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية في طبعته الخامسة	73
06	جدول المميزات العيادية لتأخر نمو اللغة	75
07	التمييز بين التأخر و الانحراف في نمو النشاط اللغوي	78
08	العناصر المستعمَلة في التشخيص المبكّر لتأخر نمو اللغة	82
09	مبادئ علاج اللغة الشفهية عند الأطفال المُتأخرين لغويا	113
10	الأهداف العلاجية التي توافق كل نظام لغوي تحتي وفق المميزات اللسانية العيادية التي تميّز الطفل المتأخر لغوي	116
11	التعريف بمختلف المواضع المبيّنة في المثـال المولد للفظة الاسمية	141
12	التعريف بمختلف المواضع المبيّنة في المثـال المولد للفظة الفعلية بصيغة المـاضي	143
13	التعريف بمختلف المواضع المبيّنة في المثـال المولد للفظة الفعلية بصيغة المضارع	146
14	أوجه الاختلاف و الاتفاق بين اللفظة الاسمية و اللفظة الفعلية	149
15	قـائمة بعض حروف المعاني المستعملة في العربية الجزائرية	164
16	أمثلة عن تفريع الفروع عن الأصول وفق المفاهيم اللغوية	166
17	خصائص عينة الدراسة (الحـالات العيادية)	172
18	رموز التنقيط للانحراف بين سن نمو التخطيط الجسمي في الاختبار و سن الطفل	180

الـرقم	العنــوان	الصفحة
19	توزيع عينة التكييف حسب السن و الجنس	182
20	قائمة الاختبارات الفرعية المكيّفة	183
21	تدخلات (أسئلة) الباحث حسب نوع و محتوى المشهد في قصّة الرجل و القطة	195
22	تدخلات (أسئلة) الباحث حسب نوع و محتوى المشهد في قصّة الطفل و السيارة	197
23	أهداف التناول الاجرائي وفق عناصر فرضيات الدراسة	199
24	النتائج الإجمالية لمجموعة الأطفال العاديين لاختبار التخاطب – أ– قصّة الرجل و القطّة	201
25	النتائج التفصيلية لمجموعة الأطفال العاديين لاختبار التخاطب – أ– قصّة الرجل و القطّة	202
26	النتائج الإجمالية لمجموعة الأطفال العاديين لاختبار التخاطب – ب– قصّة الطفل و السيّارة	203
27	النتائج التفصيلية لمجموعة الأطفال العاديين في اختبار صياغة الكلام بين البناء و الوصل في قصّة الطفل و السيّارة	204
28	معاملات الارتباط و دلالتها الإحصائية بين مستويات الاختبار الأوّل والثاني مع الدرجة الكلية المتحصّل عليها	213
29	معامل ألفا كرومباخ في كل من الاختبارين: الرجل و القطّة /الطفل و السيارة	214
30	أهم عناصر حصيلة السوابق التاريخية لدى الحالة الأولى	217
31	نتائج الحالة الأولى في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود	218
32	النقاط المتحصّل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لـنقليري (الصيغة A) لدى الحالة الأولـى	219

الـرقم	العنــوان	الصفحة
33	نتائج الحالة الأولى في اختبار التخطيط الجسمي	220
34	نتائج الحالة الأولى في اختبارات فحص اللغة	223
35	أمثلة من نتائج الحالة الأولى في اختبار التسمية (LX3)	224
36	أمثلة من نتائج الحالة الأولى في اختبارات الفونولوجيا	225
37	نشاط التخاطب حول قصّة الرجل و القطة الخاصّ بالحالة الأولى	226
38	تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية لدى الحالة الأولى في قصّة الرجل و القطّة	227
39	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية (الماضي) لدى الحالة الأولى في قصّة الرجل و القطّة	228
40	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(المضارع) لدى الحالة الأولى في قصّة الرجل و القطّة	228
41	تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية لدى الحالة الأولى في قصّة الرجل و القطة	229
42	نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيارة الخاصّ بالحالة الأولى	230
43	تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية لدى الحالة الأولى في قصّة الطفل و السيّارة	231
44	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي) لدى الحالة الأولى في قصّة الطفل و السيّارة	231
45	تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية لدى الحالة الأولى في قصّة الطفل و السيّارة	232
46	نسب استعمال المستويات اللسانية في صياغة الكلام بين البناء و الوصل لدى الحالة الأولى	233
47	أهم عناصر حصيلة السوابق التاريخية لدى الحالة الثانية	234
48	نتائج الحالة الثانية في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود	235
49	النقاط المتحصّل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لـنقليري (الصيغة A) لدى الحالة الثانية	236

الـرقم	العنــوان	الصفحة
50	نتائج الحـالة الثانية في اختبار التخطيط الجسمي	237
51	نتائج الحالة الثانية في اختبارات فحص اللغة	240
52	أمثلة من نتائج الحالة الثانية في اختبار التسمية (LX3)	241
53	أمثلة من نتائج الحالة الثانية في اختبارات الفونولوجيا	242
54	نشاط التخاطب حول قصّة الرجل و القطة الخاصّ بالحالة الثانية: أنيس 6; 5 سنوات	243
55	تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية لدى الحـالة الثانية في قصّة الرجل و القطّة	244
56	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي) لدى الحـالة الثانية في قصّة الرجل و القطّة	245
57	تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية لدى لدى الحـالة الثانية في قصّة الرجل و القطة	245
58	نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيارة الخاصّ بالحالة	246
59	تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية لدى الحـالة الثانية في قصّة الطفل و السيّـارة	247
60	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي) لدى الحـالة الثانية في قصّة الطفل و السيّـارة	247
61	تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية لدى الحـالة الثانية في قصّة الطفل و السيّـارة	248
62	نسب استعمال المستويات اللسانية في صياغة الكلام بين البناء و الوصل لدى الحـالة الثانية	249
63	أهم عناصر حصيلة السوابق التاريخية لدى الحالة الثالثة	250
64	نتائج الحالة الثالثة في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود	251
65	النقاط المتحصّل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لـنقليري (الصيغة A) لدى الحالة الثالثة	252
66	نتائج الحـالة الثالثة في اختبار التخطيط الجسمي	253

الـرقم	العنــوان	الصفحة
67	نتائج الحالة الثالثة في اختبارات فحص اللغة	256
68	أمثلة من نتائج الحالة الثالثة في اختبار التسمية (LX3)	257
69	أمثلة من نتائج الحالة الثالثة في اختبارات الفونولوجيا	258
70	نشاط التخاطب حول قصّة الرجل و القطّة الخاص بالحالة الثالة	259
71	تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية لدى الحالة الثالثة في قصّة الرجل و القطّة	260
72	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي) لدى الحالة الثالثة في قصّة الرجل و القطّة	261
73	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي) لدى الحالة الثالثة في قصّة الرجل و القطّة	261
74	نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيارة الخاص بالحالة الثالة	262
75	تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية لدى الحالة الثالثة في قصّة الطفل و السيّارة	263
76	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي) لدى الحالة الثالثة في قصّة الطفل و السيّارة	263
77	تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية لدى الحالة الثالثة في قصّة الطفل و السيّارة	264
78	نسب استعمال المستويات اللسانية في صياغة الكلام بين البناء و الوصل لدى الحالة الثالثة	264
79	أهم عناصر حصيلة السوابق التاريخية لدى الحالة الرابعة	265
80	نتائج الحالة الرابعة في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود	266
81	النقاط المتحصّل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لـنقليري (الصيغة A) لدى الحالة الرابعة	267
82	نتائج الحالة الرابعة في اختبار التخطيط الجسمي	282
83	نتائج الحالة الرابعة في اختبارات فحص اللغة	271

الـرقم	العنــوان	الصفحة
84	أمثلة من نتائج الحالة الرابعة في اختبار التسمية (LX3)	272
85	أمثلة من نتائج الحالة الرابعة في اختبارات الفونولوجيا	273
86	نشاط التخاطب حول قصّة الرجل و القطة مع الحالـة الرابعة	274
87	تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية لدى الحـالة الرابعة في قصّة الرجل و القطّة	275
88	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي) لدى الحـالة الرابعة في قصّة الرجل و القطّة	276
89	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(المضارع) لدى الحـالة الخامسة في قصّة الرجل و القطّة	276
90	تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية لدى الحـالة الرابعة في قصّة الرجل و القطة	277
91	نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيّارة مع الحالـة الرابعة	277
92	تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية لدى الحـالة الرابعة في قصّة الطفل و السيّارة	278
93	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(المضارع) لدى الحـالة الرابعة في قصّة الطفل و السيّارة	278
94	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي) لدى الحـالة الرابعة في قصّة الطفل و السيّارة	279
95	نسب استعمال المستويات اللسانية في صياغة الكلام بين البناء و الوصل في قصّة الرجل و القطّة لدى الحـالة الرابعة	279
96	أهم عناصر حصيلة السوابق التاريخية لدى الحالة الخامسة	280
97	نتائج الحالة الخامسة في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود	281
98	النقاط المتحصّل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لـنقليري (الصيغة A) لدى الحالة الخامسة	282
99	نتائج الحـالة الخامسة في اختبار التخطيط الجسمي	283
100	نتائج الحالة الخامسة في اختبارات فحص اللغة	286

الـرقم	العنــوان	الصفحة
102	أمثلة من نتائج الحالة الخامسة في اختبارات الفونولوجيا	288
103	نشاط التخاطب حول قصّة الرجل و القطّة الخـاصّ بالحـالة الخامسة	289
104	تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية لدى الحـالة الخامسة في قصّة الرجل و القطّة	290
105	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي) لدى الحـالة الخامسة في قصّة الرجل و القطّة	291
106	تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية لدى الحـالة الخامسة في قصّة الرجل و القطة	291
107	نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيّارة الخـاصّ بالحـالة الخامسة	292
108	تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية لدى الحـالة الخامسة في قصّة الطفل و السيّـارة	293
109	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي) لدى الحـالة الخامسة في قصّة الطفل و السيّـارة	293
110	تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية لدى الحـالة الخامسة في قصّة الطفل و السيّـارة	294
111	نسب استعمال المستويات اللسانية في صياغة الكلام بين البناء و الوصل لدى الحـالة الخامسة	295
112	أهم عناصر حصيلة السوابق التاريخية لدى الحالة السادسة	296
113	نتائج الحـالة السادسة إسلام في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود	297
114	النقاط المتحصّل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لـنقليري (الصيغة A) لدى الحالة السادسة	298
115	نتائج الحـالة السادسة في اختبار التخطيط الجسمي	299
116	نتائج الحالة السادسة في اختبارات فحص اللغة	302
117	أمثلة من نتائج الحالة السادسة في اختبار التسمية (LX3)	303

الـرقم	العنــوان	الصفحة
118	أمثلة من نتائج الحالة السادسة في اختبارات الفونولوجيا	304
119	نشاط التخاطب حول قصّة الرجل و القطة الخاصّ الحـالة السادسة	305
120	تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية لدى الحـالة السادسة في قصّة الرجل و القطّة	306
121	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي) لدى الحـالة السادسة في قصّة الرجل و القطّة	307
122	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية (المضارع) لدى الحـالة السادسة في قصّة الرجل و القطّة	307
123	تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية لدى الحـالة السادسة في قصّة الرجل و القطة	308
124	نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيّارة الخـاصّ بالحـالة السادسة	309
125	تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية لدى الحـالة السادسة في قصّة الطفل و السيّارة	310
126	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي) لدى الحـالة السادسة في قصّة الطفل و السيّارة	310
127	المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(المضارع) لدى الحـالة السادسة في قصّة الطفل و السيّارة	311
128	تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية لدى الحـالة السادسة في قصّة الطفل و السيارة	311
129	نسب استعمال المستويات اللسانية في صياغة الكـلام بين البناء و الوصل في قصّة الرجل و القطّة لدى الحـالة السادسـة	312

فهرس الأشكـال

الـرقم	العنــوان	الصفحة
01	مراحـل النمـو اللغـوي	15
02	المراحل الأولى لنمو اللغة و الاتصال حسب Danon-Boileau	17
03	حلقة اللغة حسب الباحثة Coquet (2004)	31
04	رهان الثقافة في سيرورة نمـو اللغة عند الطفل حسب أعمال الباحث برونير	35
05	نموذج ثلاثي الأبعاد للكفاءة اللغوية حسب Bloom و Lahey سنة (1978)	36
06	التأثير المتبادل بين نمو اللغة و البعد النفسي الوجداني لدى الطفل	39
07	مناطق علاج اللغة في النصف الأيسر للكرة المخية حسب الباحث جيل GIL (2014)	43
08	المقاربة المنظومية للغة	45
09	أصناف الوحدات الإفرادية	51
10	المؤشرات الزمنية لنمو التركيب	58
11	المؤشرات الزمنية لنمو البناء الصرفي	59
12	الاضطرابات الخاصّة للغة الشفهية	72
13	سيرورة نمو اللغة بين التأخر و الانحراف	76
14	التصنيف اللساني الوظيفي لاضطرابات اللغة و الكلام وفق مبدأ التقطيع المزدوج	88
15	المكتسبات القبلية لنشاط اللغة	94
16	نماذج لانجاز نسخ عن مختلف وضعيات الجسم	96
17	لوحات النموذج المستعملة في اختبار التخطيط الجسمي وفق نوع التوجه الأمامي/الجانبي للوجـه و للجسم	97
18	استعمال الأشكال في تدريب الإدراك البصري و تمييز توجُّهها الفضائي	99

الـرقم	العنــوان	الصفحة
19	بطاقات تدعّم التمثُّل الذهني و الإدراك السمعي لخصائص الوحدات الصوتية حسب Roulin (1980)	102
20	استعمال الأشرطة الورقية لاستثارة وعي الطفل بمفهوم الإيقاع و الخصائص الفيزيائية للكلام	104
21	الخطوات المنهجية لدراسة حالة تأخر نمو اللغة في علم أمراض الكلام	108
22	منهج تحديد مُثُل الكلم في النحو العربي الخليلي	125
23	انطباق مفهوم الموضع في كل مستويات اللغـة	129
24	مستويات تحليل اللغة في النظرية الخليلية الحديثة	132
25	مستوى الدوال أو العناصر الدالة	133
26	مستوى الكلم أو الكلمـات	136
27	اللفظـة كوحدة لفظيـة تبليغية	137
28	مثـال الاسـم	140
29	مُثُل الفعـل الثلاثة	142
30	مثال الفعل الماضي	144
31	مثال الفعل المضارع	145
32	مثال فعل الأمر	147
33	شكل توضيحي لاكتساب الطفل للعلاقات البنوية حسب النظرية الخليلية الحديثة	156
34	نشاط التركيب البنائي للكلمة	159
35	علاقة البناء و الوصل في كل من اللفظة و الوحدات التركيبية	162
36	نشاط الوصل و البنـاء في مستوى التراكيب	163
37	قدرات التفكير غير اللفظية و حل المشكلات	175
38	بنية اختبار التخطيط الجسمي وفق نوع توجّه الجسم	178
39	المشاهد المعتمَدة في اختبار صياغة الكـلام الخاصّ بقصّة الرجل و القطة	196
40	المشاهد المعتمَدة في اختبار صياغة الكـلام الخاصّ بقصّة الطفل و السيّارة	198

الـرقم	العنــوان	الصفحة
41	توزيع الأطفال بروضة "قاضي حميدة" وفق أقسـام مختلفة لتطبيق النشاطـات البيداغوجية المناسبة	200
42	نسب استعمال مستويات اللغة في الإجابة عن أسئلة اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل و القطّة" عند مجموعة الأطفال العاديين	205
43	نسب استعمال مستويات اللغة في الإجـابة عن أسئلة اختبار صياغة الكلام "مشاهد الطفل و السيّارة"	206
44	نسب استعمال مستويات اللغة بين البناء و الوصل في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل و القطّة"	207
45	نسب استعمال مستويات اللغة بين البناء و الوصل في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الطفل و السيارة""	208
46	أمثلة عن نشاط الوصل داخل اللفظة الاسمية في إجابات الأطفال العاديين	209
47	أمثلة عن نشاط الوصل داخل اللفظة الفعلية في إجابات الأطفال العاديين	210
48	أمثلة عن نشاط بناء الأنوية التركيبية في إجابات الأطفال العاديين	211
49	أمثلة عن نشاط بناء الأنوية مع ما يدخل عليها من مخصّصات عبر نشاط الوصل في إجابات الأطفال العاديين	212
50	الملمح اللساني العيادي لدى الحالة الأولى	224
51	الملمح اللساني العيادي لدى الحالة الثانية	241
52	الملمح اللساني العيادي لدى الحالة الثالثة	257
53	الملمح اللساني العيـادي لدى الحالـة الرابعة	272
54	الملمح اللساني العيادي لدى الحالة الخامسة	287
55	الملمح اللساني العيادي لدى الحالة السادسة	303
56	نسب استعمال مستويات اللغة لدى الحـالات العياديـة في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل و القطة	313
57	متوسّط نسب استعمال مستويات اللغة بين البناء و الوصل لدى الحـالات العياديـة في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل و القطة"	314

الـرقم	العنــوان	الصفحة
58	نسب استعمال مستويات اللغة لدى الحـالات العياديـة في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الطفل و السيارة"	315
59	متوسّط نسب استعمال مستويات اللغة بين البناء و الوصل لدى الحـالات العياديـة في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الطفل و السيارة"	316
60	الاستدخال المعرفي اللغوي للمُثُل المولدة للكلام كسيرورة بنائية هرمية تستلزم توفّر مجموعة من الشروط و المفاهيم القاعدية	321
61	الجدول اللساني العيادي لتأخّر نمو اللغة الشفهية عند الطفل في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة	324

مقدمــة:

تعتبر اللسانيات من أهم الميادين التي يرجع إليها الباحث والممارس العيادي في علم أمراض الكلام[1] (الأرطوفونيا)، فهي تمثل من بين أهم المرجعيات النظرية التي تقوم عليها الأبحاث و الدراسات في مجال دراسة لغة الطفل. إذ تتوقف فاعلية مقاربة العيادي المعالج لأمراض الكلام على مدى تحكمه في المفاهيم اللسانية الموضوعية واستخدامها الإجرائي على مدى مراحل التكفل اللغوي بداية من الوصف والتشخيص، مرورا بتفسير الآليات اللسانية المضطربة، ووصولا إلى تسطير برنامج علاجي مناسب مع الملمح اللساني العيادي لدى الطفل. من هذا المنطلق، تعتبر النظرية اللسانية التي يرجع إليها و يستعملها الباحث أوالممارس ذات أهمية بالغة كونها هي عماد تأويل المعطيات اللغوية العيادية لدى الحالات و استثمارها اللاحق في العلاج. ضمن هذا السياق، نعمد من خلال هذه الدراسة إلى مقاربة تأخر نمو اللغة الشفهية لدى الطفل في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة للمفكر الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح (1927-2017). و لقد جاءت الدراسة موسومة بـ : **تأخر نمو اللغة[2] الشفهية عند الطفل: مقاربة لسانية عياديــة في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة**؛ إذ نحاول فيها إسقاط مفاهيم لسانية عربية حديثة وأصيلة على اضطراب لغوي لطالما حضي بكثير من الاهتمام و الوصف اللساني الذي يعتمد على المفاهيم السوسورية والتحليل الوظيفي التقطيعي[3]، إذ شكّل هذا النوع من التحليل أهم ما يرجع إليه الباحثون في مقاربتهم لأمراض الكلام.

---

[1] فضّلنا استعمال **علم أمراض الكلام** عوض الكلمة المعرّبة صوتيا "**الأرطوفونيا**" لأنها تفي بالغرض المطلوب من الناحية التبليغية و العلمية. فقد جاءت تسمية "**أمراض الكلام**" في العديد من مؤلفات الحاج صالح (2007؛ 2012) بمقابل **الأرطوفونيا** التي بقيت في حدود الاستعمال المحلي الجامعي الجزائري.

[2] فضّلنا استعمال تسمية "**تأخر نمو اللغة**" عوض تسميات أخرى (مثل التسميات: **تأخر اللغة البسيط**؛ **تأخر اللغة**، و التي تعكس مباشرة الاتجاه البنوي الوظيفي كما هو سائد في الأدب العلمي الفرونكوفوني) لأنها أكثر تبليغاً فهي تجمع بين النمو **كسيرورة مستمرة** و اللغة **كنشاط نفسـ لساني**؛ ولقد جاءت هذه التسمية العلمية (**RDLO**) عند الكثير من الباحثين في علم أمراض الكلام DE WECK (2011)؛ SCHELSTRAETE (2011).

[3] لا يمكن إنكار قيمة هذا التحليل و هذه النزعة التجزيئية بهدف الوصف و التصنيف بالجنس و الفصل على المستوى العيادي و العلاجي لأمراض الكلام، لكن سنرى أن اللغة عند العلماء العرب الأوائل لا تعرف فقط على هذا النوع من التحليل القائم على مبدأ **الاندراج** و **التضمن (l'inclusion)** بين مستويات اللغة بل أيضا هناك تحليل يقوم على العلاقات التركيبية أو ما يُعرف بالقسمة التركيبية بين عناصر اللغة و أن هناك نوع من **التداخل (interférence)** بين مستويات اللغة و التي تحكمها مجموعة من الضوابط المنهجية.

تُشكل النظرية الخليلية الحديثة في جوهرها كما يقول الحاج صالح (2011)، قراءة جديدة للمؤلفات التي تركها العلماء العرب الأوائل في مجال اللسانيات العربية مُرفقة في نفس الوقت بتفكير نقدي بنّاء للنظريات اللسانية الحديثة. أبرزت هذه النظرية القيمة العلمية الداخلية (intrinsèque) التي ميّزت الفكر اللساني العربي وهذا بمجابهته الموضوعية مع النظريات الحديثة. فهي تمتاز بالطابع المتلاحم بين مفاهيمها العلمية و التي تعكس الطبيعة المعقدة و الخلاّقة (créative) للّغة الإنسانية.

ضمن هذا الصدد، وقع اختيارنا على هذه النظرية كونها تمدّنا بمفاهيم لم تعرفها النظريات اللسانية الغربية كمفهوما الأصل و الفرع، مفهوما المثال المولّد و اللفظة و غيرها من المفاهيم التي هي نابعة من الفكر اللساني العربي الأصيل و التي نعتقد أنها تُمكِّننا أكثر من الفهم العميق لظواهر و خصائص المنطوق العربي. من جهة أخرى، نرى أنه لا يمكننا استثمار هذه المفاهيم في المجال العيادي بدون الرجوع إلى المعطيات الراهنة من تصنيفات عيادية لتأخر نمو اللغة و مبادئ النمو اللغوي العادي وهذا ليس من زاوية المقارنة بل من باب مجابهة (l'affrontation) الأفكار الحالية و الأبحاث السابقة مع ما يمكن أن تقدمه لنا هذه النظرية من وصف و تعليل لمختلف الاضطرابات اللسانية التي يعاني منها الأطفال المتأخرين لغويا. من هذا المنطلق، جاء التسلسل المنطقي لأجزاء الدراسة التي تمّ فيها تخصيص الجزء النظري الذي يندرج فيه الفصل الأول لعرض مختلف الدراسات السابقة التي اهتمت بمراحل نمو اللغة الشفهية عند الطفل العادي مع الإشارة إلى النماذج النظرية الأساسية المُفسِّرة للنمو اللغوي (المعرفي؛ النفس وجداني؛ التفاعلي الإجتماعي) مع التركيز أساساً على النماذج و الأبحاث اللسانية والنفس لسانية التي وصفت مسار نمو كل نظام لغوي تحتي (sous système) بالرجوع إلى مفاهيم اللسانيات العيادية[4] و علم نفس نمو اللغة. أمّا في الفصل الثاني، جاء فيه عرض مُفصّل لاضطراب تـأخر نمو اللغة الشفهية بمختلف مميزاته و أوصافه اللسانية العيادية ومبادئ علاجه و التكفل به، إذ تم الإشارة فيه لأهم الفوارق الجوهرية القائمة بين تأخر نمو اللغة و انحرافها و التي تشكل نقاط مهمّة في بناء التشخيص الفارقي العيادي مع اضطرابات أخرى. في حين، يعرض الفصل الثالث النظرية الخليلية الحديثة بين مفاهيمها الأساسية و تطبيقاتها في مجال نمو اللغة الشفهية عند الطفل و مدى أهمية استعمال بعض المفاهيم اللسانية في تفسير نمو اللغة وفق المستويات اللسانية المقترحة في متن النظرية كاستيعاب المُثُل

[4] و يُقصد **بـ:اللسانيات العيادية** (la linguistique clinique): مجال تطبيق اللسانيات النظرية وفق منهجها و أساليبها في الوصف والتحليل على أمراض الكلام إنتاجاً و فهماً بمختلف أنواعها، إذ يُشكل هذا الميدان نقطة التقاء عمل بين المختص اللساني و معالج أمراض الكلام في مختلف مراحل التكفل اللغوي (الوصف–التشخيص–العلاج) (Crystal, 2008, p80).

المُولّدة لعناصر اللغة و الحركة العكسية (ردّ الأصل إلى الفرع)، و مفهوما **البنـاء** و **الوصل** و قيمتهما في وصف و تعليل العديد من ظواهر الحركة التفريعية أوالتحويلية (من الأنوية/الأصول إلى الفروع) في صياغة مستويات الكلام و أهمية القياس كنشاط ذهني فطري في نمو اللغة الشفهية عند الطفل بمستوياتها المتباينة. إذ سيتبيّن أكثر أن نمو اللغة ما هو إلاّ نشاط الانتقال التدريجي من الأصول إلى الفروع. أمّا الجزء الثاني فهو يحتوي على فصلين تطبيقيين خُصّص الأوّل لعرض الإجراءات المنهجية للبحث الميداني كمنهج الدراسة و مكانها، خصائص الحالات العيادية و الأدوات التي أُستعملت في كل من التناول الاجرائي الأوّل و الثاني. في حين سيعرض الثاني، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء فروض الدراسة.

الاشكـــاليـــة:

نحاول من خلال هذه الدراسة مقاربة تأخر نمو اللغة عند الطفل حسب مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، هادفين بذلك وصف و تفسير تأخر نمو اللغة من وجهة نظر اللسانيات العربية، كون هذه الأخيرة تختلف تَماماً من حيث المبادئ والمنهج عن ما جاءت به مختلف المدارس اللسانية في وصفها وتفسيرها لاضطرابات اللغة. و يعتبر تأخر نمو اللغة إنزياح زَمَنِي (décalage temporel) بمقابل المعايير التي تميز سيرورة نمو اللغة العادية بين الإنتاج و الفهم اللغويين.

ضمن هذا السياق، ومن خلال مراجعتنا للدراسات السابقة و الأبحاث اللسانية العيادية التي وصفت تأخر نمو اللغة؛ بيّنت المدرسة الوظيفية في تصنيفها لاضطرابات اللغة وفق مبدأ التقطيع المزدوج للغة (la double articulation) أن تأخر نمو اللغة هو اضطراب وظيفي على مستوى التقطيع الأوَّلي؛ بمعنى الخلل يكون على مستوى العناصر الدالة على المعاني الإفرادية (monèmes)، و هي الكلم و التي هي أقل ما ينطق به مما يدل على معنى[1]. والتي بدورها يستخدمها الطفل لنقل خِبرته المُعبَّر عنها من خلال الكلم المتتابعة (Martinet, 2008, p41) ، وكل كلمة يمكن أن تُستبَدَل بكلمة أخرى على محور الإدراج (paradigmatique)، أو يمكن أن تجد نفسها في محيط لساني مغاير مرتبط بكلمات أخرى على محور التعاقب(syntagmatique) (Dubois, 2012, p50).

كما اعتمدت أعمال كل من Ajuriagerra، Borel-Maisonny و Diatkine (1958) في إطار تناولهم لتأخر نمو اللغة عند الطفل على التقطيع الأوّلي و الثانوي للغة مبرزين بذلك أن المشكل اللساني يكمن في اختيار وتنظيم الطفل للكلم داخل الجملة بهدف إفادة أو تبليغ معلومة معينة(Coquet, 2004,p28). لهذا جاء الجدول اللساني العيادي الخاص بالأطفال المتأخرين لغويا مُبَيِّنًا أن هذه الفئة تعاني من تأخر زمني في اكتساب مستوى التقطيع الأوّلي للّغة؛ بمعنى تأخر زمني في اكتساب الكلمات الأولى، الربط بين الكلمات أو الجمل، صعوبات صرفية و إفرادية (تنظيم المفرادات وفق أصناف دلالية) وغيرها من الخصائص العيادية اللسانية الوظيفية والتي هي قائمة أساساً على مبدأ التقطيع المزدوج للمدونة اللغوية (De Weck & Marro, 2010,p54).

[1] أما التقطيع الثانوي الذي يخص هذه الكلم نفسها، فهو يُفضي إلى العناصر الصوتية غير الدالة (Ponèmes) التي تتركب منها الكلم و هي حروف المباني.

ومن بين الدراسات التي اهتمت بالمظاهر النحوية عند الأطفال المُتأخرين لُغويا نذكر دراسة Leonard وآخرون (1998)؛ و التي كشفت عن وجود بعض الاضطرابات النحوية أكثر من غيرها، إذ تَبَين أن الاضطرابات الإفرادية (lexicaux) هي أقل أهمية بالنسبة التي وُجدَت في البنية الصرفية النحوية (morphologie grammaticale) عند الأطفال المتأخرين لغويا. وبالتالي يعاني هؤلاء الأطفال من تأخر في اكتساب البناء الصرفي النحوي مقارنة بالأطفال العاديين. فالأبحاث الأولى التي أُنجزَت حول اكتساب البناء الصرفي النحوي بينت فعلا هذه الصعوبات الهامة كتأخر استعمال المُضاف إليه ومختلف الإضافات الداخلة على الأفعال و انجاز عملية اشتقاق هذه الأخيرة. وفي دراسة أخرى أنجزها نفس الباحث Leonard وآخرون (1992)، بيّنت أن التواتر المتوسط لانتاج الوحدات الصرفية النحوية عند الأطفال المُتأخرين لغويا تحت المتوسط مقارنة بالأطفال العاديين، هذا ما يَكشف أيضا عن وجود التأخر في اكتساب البنية التركيبية للجمل (Le Normand,2003, p737).

و يمكن توضيح هذه النتائج أكثر، من خلال الدراسات اللسانية السابقة التي وصفت التدرج الطبيعي في اكتساب الطفل للبُنى التركيبية الأوّلية؛ إذ يشير Richelle (1971) في وصفه لاكتساب الطفل للبُنى التركيبية الأوّلية إلى أسبقية اكتساب الطفل للكلم ذات المحتوى الدلالي[2] (mots à contenu sémantique) بمقابل الكلم الوظيفية[3] (« mots « fonction). و تظهر الجمل في نهاية السنة الثانية من عمر الطفل على شكل أسلوب برقي[4] (style télégraphique). و يُرجِع الباحث هذا الاختصار في صياغة الجمل إلى اكتساب الطفل أولاً **الكلم ذات المحتوى الدلالي** لأنها تحيل إلى أشياء واقعية، في حين أن الكلم الوظيفية تستلزم إجراء علاقات وعمليات تتطلب بدورها نمو أكثر تقدما للوظيفة الرمزية: فالاسم مثلا هو بديل لشيء معين، أو لفئة من الأشياء، بمقابل هذا، الضمير هو بديل لبديل (substitut d'un substitut)؛ وحروف الجرّ و بعض الوحدات الظرفية تفرض **تنظيم الواقع حسب أنظمة من العلاقات**؛ أيضا استعمال النكرة و التعريف يفرض حدّ أدنى من **المنطق التصنيفي**، و التمييز بين الجمع و المُفرد، وعلاقات الانتساب إلى مجموعات. من هذا الاعتبار، نحن بصدد الرجوع إلى مظاهر خاصة بالنمو اللغوي المعرفي و التي هي قاعدة تحكم الطفل في تركيب و بنية اللغة (Richelle, 1971,p65-67).

---

[2] التي تحيل إلى الوصف (الأفعال و أسماء الوصف).

[3] كالضمائر، الروابط، أدوات التعريف، الوحدات الظرفية، حروف الجرّ.

[4] و تكون فيه بنية الملفوظ اقتصادية، بمعنى أدنى بنية يتم من خلالها الفهم اللغوي.

وقد أدرجت Borel-Maisonny (1966) تأخر نمو اللغة الشفهية ضمن الاضطرابات النفسية اللسانية كون موضوع الاضطراب يمس النشاط اللغوي الذي هو في علاقة مباشرة مع الكفاءة المعرفية للطفل، وبيّنت الباحثة في وصفها اللساني لتأخر نمو اللغة عن وجود اختلالات تمس بِنية الجملة في حدّ ذاتها، تتجلى من خلال عدّة ظواهر: صياغة الجملة من خلال **التجاور البسيط**[5] (juxtaposition) للوحدات الدلالية، غياب **الترتيب المنطقي** للوحدات اللسانية داخل الجملة، غياب استعمال مختلف أنواع الضمائر، صعوبات خاصة في استعمال الوحدات اللسانية التي تُعبّر عن مفهوم السببية، المكان، و الزمن (Borel-Maisonny, 1966, p171).

ومن خلال الدراسات السابقة، يتضح لنا جلياً أن الوصف اللساني البنوي لتأخر نمو اللغة هو قائم على مبدأ تأخر اكتساب الطفل **للعلاقات الدلالية** و **التقطيعية** و هو وصف لا يعرف من أنواع العلاقات إلاّ النوع **الإندراجي** (الاشتمالي) للوحدات اللسانية. فالبنيوية تكتفي بالكشف عن عناصر اللغة و تحديد هويّتها بصفاتها المميزة لها عن جميع العناصر الأخرى، فالإطار المنطقي الأساسي هو ههنا التحديد **بالجنس** و **الفصل** و ما ينجرّ عن ذلك من اشتمال شيء على شيء(الحاج صالح، 2007، ص15).

بمقابل ما أشرنا إليه، وبرجوعنا إلى مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة التي هي قاعدة هذه الدراسة، فإن الأمر يختلف تماما عن ما جاءت به الأبحاث اللسانية المنبثقة عن **المدرسة البنوية الوظيفية** في وصفها اللساني لاضطراب تأخر نمو اللغة، لأن النحو العربي قد وُضع على أُسس ابستيمولوجية مغايرة لأسس اللسانيات البِنيوية، وخصوصا في المبادئ العقلية التي بنيت عليها تحليلاته. هذا و ليس الاختلاف متوقفا على هذا الجانب فقط بل هناك اختلافاً آخر في النظرة إلى البحث باللغة نفسه و تدوين الكلام من أجل التحليل(الحاج صالح، 2007، ص24).

من جانب آخر، ينبغي الإشارة إلى الدراسات الجزائرية السابقة التي وظّفت مفاهيم النظرية الخليلية على اضطرابات اللغة (Nasri-Boudali 2000 ; Badaoui, 2005 ; Boumaraf, 2008) و التي ركّزت أساساً في معظمها على الوصف و التفسير اللساني الخليلي الحديث **لتفكّك** (déconstruction) اللغة الشفهية أو المكتوبة لدى الحالات الحُبسية، إذ ما يميّز هذه الدراسة هو تركيزنا على مفهوم **النمو** اللغوي و**بنـاء** اللغة (construction) الشفهية عند الطفل. إن توظيف المفاهيم الخليلية الحديثة في وصف و تفسير تأخر نمو اللغة الشفهية دفعنا إلى التعرف على نظرة النظرية الخليلية الحديثة حول

[5] **التجاور البسيط للكلم:** هي ميزة منطوق الطفل المتأخر لغويا الذي يكون عبارة عن كلمات–جمل أو غياب علامات الربط في الملفوظ.

اكتساب الطفل العادي للغة؛ فهي ترى أن الطفل يتفطن شيئا فشيئا في أثناء **نموه الفكري اللغوي** إلى وجود علاقات من نوع آخر غير الدلالية وغير التقطيعية، وهي **العلاقات البنوية** التي تربط بين **الحروف** و تنشأ منها **الكلم** و تلك التي تربط **الكلم** فيما بينها فينشأ منها **الكـلام**؛ ويتمكن الطفل من ذلك باستنباطه البُنَى اللغوية من المسموع و تصييره إياها مُثُلاً و أنماطاً (schèmes) يستطيع أن يُفَرِّع عليها كلاما كثيرا (الحاج صالح، 2012، ص218).

إذ تنمو لغة الطفل من خلال مُحاكاته و**استيعابه النشط** و**البنَّاء** (assimilation active et constructive) **لإجراءات** تكوين الجمل وعناصرها، فبمجرد أن الطفل يعمل على قيادة و توجيه سلوكه اللفظي وفق **مَسْلَكٍ** و **مَجْرَى** معين؛ فهو بذلك يحاول أن يتكيّف لغويا من خلال **مُثُل** (les schèmes) تكوين وتحويل كلامه[6]. من جهة أخرى، لا تُحيل إجراءات تكوين الجمل فقط إلى فعل القيادة و التوجيه الذاتي (s'autodiriger) وفق مسلك معين، بل كذلك في إنهاء الكلام، الانتقال من سلوك لفظي إلى آخر؛ بمعنى هناك في نفس الوقت تلاؤم accommodation (عبر الرفض و/أو التكيُف) للمُثُل السابقة (schèmes antérieurs) واستيعاب (عبر التركيب والبناء) للمُثُل الجديدة. وفق هذا المنوال، أخذ مفهوم **النحو**[7] في النظرية الخليلية الحديثة معنى نفس الجذر (ن ح و) الذي يشير إلى **تَوجُّه النشاط اللغوي حسب مثال إجرائي معيّن** (Hadj Salah, 2011).

دائما في سياق مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، إن التحكم الأوّلي للطفل في المُثُل المُولِّدة لمستويات الكلام ، يعكس حقيقة اللغة المتمثلة في أن **الكلم المتمكّنة** هي أكثر أهمية من حيث **الإفادة أو نقل المعلومة**. إذ لا يمكن اكتساب الطفل لجميع أدوات الوضع (le code) على المرة الواحدة، كون من الطبيعي أن الطفل يستثمر أولا تلك التي تسمح له **أقصى اتصال بأقصى اقتصاد**. وهذا يتفق مع ما أشرنا إليه من أبحاث لسانية بنيوية التي بيّنت حسب مفاهيمها أسبقية الاكتساب من الكلم ذات المحتوى الدلالي إلى الكلم الوظيفية، لكن النظرية الخليلية الحديثة تتجاوز هذا **الوصف التقطيعي التصنيفي**[8]؛ فهي توفّر لنا

---

[6] سنرى أن مفهوم التحويل أو نشاط التفريع اللغوي في النظرية الخليلية الحديثة يختلف تماما عن مفهوم التحويل كما وصفه لنا الباحث شومسكي من البنية العميقة إلى البنية السطحية في النظرية التحويلية التوليدية.

[7] نحى عن، أنحى، تنحّى، انتحى كلها تشير إلى فعل التوجّه نحو___.

[8] يشير الحاج صالح (2007) أن النحاة العرب الأوائل لم يكن من اهتمامهم النظر في الوحدات اللفظية في ذاتها و من ثمّ لم يحاولوا أن يُشخّصوها بأوصافها السكونية أو بما تخالف بها غيرها من هذه الصفات (أو لم يهتموا بذلك)، إنّما الذي كان يهمّهم بالدرجة الأولى هو كيفية تحصيلها و تحقيقها، سواء كانت وحدات صوتية أو صرفية أو تركيبية؛ و بالتالي ما يهمنا أكثر هنا هو دراسة تصرف الطفل في اللغة في دورة التخاطب.

مفاهيم تخدم أكثر الوصف اللساني العيادي و التفسير الدقيق لتبلور لدى الطفل التحكم في المُثُل المولّدة لأدنى وِحدة لفظية تبليغية (إفادية) و هي **اللفظة** (la lexie)؛ فهي تحتل مكاناً يتقاطع فيه اللفظ مع المعنى أوالبنية بالإفادة. إذ تمثل اللفظة **أصغر وحدة من الكلام مما يمكن أن ينفصل و يبتدئ**، و تقبل الزيادة يمينا ويسارا دون أن تفقد وِحدتها أو دون أن تخرج عن كونها لفظة[9]. لهذا نبيّن أن تقصي مستوى صياغة اللفظة (la lexie) عند الطفل المتأخر لغويا يبيّن لنا العديد من المؤشرات حول مدى نمو تفعيل الوظيفة الرمزية في الصياغة اللفظية وفق مثال إجرائي معيّن. و من بين هذه المؤشرات نذكر نمو **نشاط الوصل** (التفريع اللغوي) من الأصل إلى الفرع وردّ هذا الأخير إلى أصله، و التحكم في مفهوم الموضع داخل بِنْيَة المثال المولد للفظة. إذ يمكن أن تكون اللفظة اسميةً أو فعليةً، فكل واحدة لها مثال مولّد خاص بها يُعرّف كل عمليات الصوغ[10] الحادثة من خلال عمليتي **البنـاء** و **الوصل**(construction– concaténation)، إذ تمس الأولى إنشاء الأنوية الاسمية أو الفعلية (الأصول)، أما الثانية فهي التي تصل مختلف الزوائد التي تدخل على الأصول أو الأنوية و بها تتم عملية التفريع اللغوي داخل اللفظة. تتجلى نفس العمليتين داخل مستوى أعلى و **أكثر تجريداً** وهو مستوى الوحدات التركيبية (Tectonies)، إذ نتكلم هنا عن درجة استيعاب الطفل لمختلف الكيانات التركيبية(entités syntaxiques) و **العلاقة البنوية** الرابطة بينها كعلاقة **البناء** الحادثة داخل النواة التركيبية؛ بمعنى بين الزوج المرتب (العامل**R** والمعمول الأولT_1) و المعمول الثاني (T_2)، إضافة إلى **علاقة الوصل** القائمة بين النواة التركيبية ومختلف الزوائد أو المخصّصات التي تدخل عليها. و بالتالي يسمح لنا كل من مفهوما **البنـاء** و **الوصل** (والتي تنطبق على مستوى اللفظة والوحدات التركيبية) من شرح العديد من ظواهر صياغة الكـلام أصولاً وفروعاً.

---

[9] وهي القطعة التي لا يُمكن أن تنفرد فيها أجزاؤها. و هي أقل ما يمكن أن يُنطق به مما يصلح أن يكون مبنيا على اسم أو فعل.

[10] يستعمل الحاج صالح في معظم مؤلفاته كلمة **صوغ**؛ "**صياغة**" (**Formulation**)عوض كلمة "**إنتاج**" (**Production**) التي تأتي في الكثير من مؤلفات اللسانيات العامة و أمراض الكلام. و يُعرّف لسان العرب الصَّوغ: أي صاغ كلاماً وضعه و رتّبه (ابن منظور، ص442) و هذا يتوافق تماما مع ما تحيل إليه المفاهيم الخليلية الحديثة. كما يعرّفه أنطوان نعمه و آخرون (2001) : عالج بُغية إعطاء شكل معيّن و يقال كلام حسن الصياغة جيّد محكم، بناء الكلام و إنشاؤه (أنطوان نعمه و آخرون، 2001، ص 862). لذا نجد أن الصياغة هي أكثر تبليغا من كلمة إنتاج في مجال أمراض الكلام.

إن تناولنا للمفاهيم اللسانية الخليلية من زاوية نمو اللغة عند الطفل، سمح لنا ببناء أطروحة مفادها أن تأخر نمو اللغة هو **تأخر استيعاب الطفل للمُثُل المولّدة لعناصر الكلام أصولاً وفروعاً**، ويتجلى من خلال تأخر في صياغة أدنى وحدة لفظية تبليغية و هي اللفظة وفق مثال إجرائي معين[11]، و يظهر هذا التأخر من خلال عدم التحكم المبكر في **عملية بناء الأصول** و **وصلها** بمختف الفروع التي تدخل عليها. يمس هذا التأخر أيضا مستوى أكثر تقدّما من حيث التجريد و هو مستوى الوحدات التركيبية و الذي بدوره يتطلب من الطفل استيعاب مختلف الكيانات التركيبية (entités syntaxiques) و العلاقة البنوية التي تربطها، إضافةً إلى مختلف المحدّدات التي تأتي موصولة مع النواة التركيبية.

وحتى يتسنى لنا فحص هذه الأطروحة وإنطلاقا مما قيل سابقا، طرحنا تساؤلات الدراسة على الشكل التالي:

- **هل يُعاني الطفل المُتأخر لغويا من صعوبات في صياغة الوحدات اللفظية التبليغية؟**
  - هل يعاني الطفل المتأخر لغويا من صعوبات **بنـاء** أنوية اللفظات الاسمية؟
  - هل يعاني الطفل المتأخر لغويا من صعوبات **وصل** أنوية اللفظات الاسمية بالزوائد؟
  - هل يعاني الطفل المتأخر لغويا من صعوبات **بنـاء** أنوية اللفظات الفعلية؟
  - هل يعاني الطفل المتأخر لغويا من صعوبات **وصل** أنوية اللفظات الفعلية بالزوائد؟
- **هل يُعاني الطفل المُتأخر لغويا من صعوبات في صياغة الوحدات التركيبية؟**
  - هل يعاني الطفل المتأخر لغويا من صعوبات **بنـاء** أنوية الوحدات التركيبية؟
  - هل يعاني الطفل المتأخر لغويا من صعوبات **وصـل** المخصّصات بأنوية الوحدات التركيبية؟

[11] يجدر بنا هنا الاشارة إلى أن المثال يوجد في جميع مستويات اللغة من اللفظة إلى ما تحتها من الكلم و الحروف، و منها إلى ما فوقها من الوحدات التركيبية، لفظا و معنًا. و لقد جاء تركيزنا في هذه الدراسة على مستوى اللفظة لأنها الوحدة الأدنى (minimale) التي تجمع بين الصياغة اللفظية و التبليغة معًا. و لأن هذا المستوى لم تعرفه من قبل اللسانيات الغربية، فهو يأتي متوسطا بين الكلمة و الجملة. إضافة إلى مستوى الوحدات التركيبية الذي يبقى مستوى جوهري لدراسة الجمل بمعناها النحوي الأصيل.

فرضيات الدراسة:

و من خلال مراجعتنا للجهاز المفاهيمي للنظرية الخليلية الحديثة و في إطار ما جاء في العرض السابق، تم صياغة فرضيات الدراسة وفق العناصر التالية:

❖ **يُعاني الطفل المُتَأخر لغويا من صعوبات في صياغة الوحدات اللفظية التبليغية**

- **يعاني الطفل المُتأخر لغويا من صعوبات في صياغة اللفظات الاسمية.**
- يعاني الطفل المتأخر لغويا من صعوبات **بناء** أنوية اللفظات الاسمية.
- يعاني الطفل المتأخر لغويا من صعوبات **وصل** أنوية اللفظات الاسمية بالزوائد.

- **يعاني الطفل المُتأخر لغويا من صعوبات في صياغة اللفظات الفعلية.**
- يعاني الطفل المتأخر لغويا من صعوبات **بناء** أنوية اللفظات الفعلية.
- يعاني الطفل المتأخر لغويا من صعوبات **وصل** أنوية اللفظات الفعلية بالزوائد.

❖ **يُعاني الطفل المُتَأخر لغويا من صعوبات في صياغة الوحدات التركيبية**

- يعاني الطفل المتأخر لغويا من صعوبات **بناء** أنوية الوحدات التركيبية.
- يعاني الطفل المتأخر لغويا من صعوبات **وصل** المخصّصات بأنوية الوحدات التركيبية.

- المفـاهيـم الإجـرائية

- **الوحدة اللفظية التبليغية (اللفظة La Lexie):** هي وحدة لفظية إفادية لها نواة (أصل= مُنْطَلَق الصياغة) وزوائد تدخل و تخرج عليها بالوصل؛ فهي وحدة من وحدات الكـلام متكونة من كلم لها بداية ونهاية في **الكـلام المُحصَّل (التَبْلِيغِي)**، فهي قابلة للامتداد أو التفريع بالزيـادة **الموصولة** (بوصل الزوائد) خلافاً لأصلها أونواتها الناجمة عن **البنـاء**؛ و نميّز في مستوى اللفظة نوعان: **لفظة اسمية** و**لفظة فعلية** لكل منهما مثال مولّد.

- **الوحدة التركيبية(Tectonie):** تتكون الوحدة التركيبية من النواة التركيبية (=العامل التركيبي، المعمول الأوّل، المعمول الثاني) و المخصّصات المَوصولة بالنواة التركيبية المَبْنِيَةِ. فزوال المخصّصات لا يؤثر على بنية الوحدة التركيبية؛ فهي مستوى الجملة المفيـدة.

- **نشاط البـنـاء(Construction):** هو قدرة الطفل على التركيب (synthèse) بين عُنصرين أوأكثر بحيث يصير المجموع **وحدة قائمة بذاتها لا تنفصل إحداهما عن الأخرى** و ذلك مثل ما يقع داخل الكلمة بين حروفها أو بين كلمتين في التركيب المزجي. فأصل اللفظة هو ناجم عن البنـاء، و النواة التركيبية هي ناجمة عن إقامة **العلاقة البنوية** (constructive) بين الكيانات **(ع ،م1،م2)** المكونة لها. إذ لا تتلاشى وحدة اللفظة و الوحدة التركيبية إلا بتلاشي البنـاء.

- **نشاط الوصل(Concaténation):** هو قدرة الطفل على إدراج و تفريع الزوائد من الأصل أوالنواة؛ فهي تُخصّص دلالتها اللفظية التبليغية، يحدث الوصل بين أصل اللفظة (اسميةً أو فعليةً) ومختلف الزوائد التي تدخل و تخرج عليها. كما يحدث الوصل بين **النواة التركيبية (ع ،م1،م2)** و مختلف المخصّصات (خ) التي تدخل وتخرج عليها. فحذف المخصّصات أو الزوائد الموصولة لا يؤدي إلى تلاشي بِنية اللفظة أو بِنية الوحدة التركيبية.

- **تأخر نمو اللغة الشفهية (RDLO):** نعرّفه في هذه الدراسة على أنه تأخر استيعاب الطفل للتّدرج الداخلي الذي يُميّز نظـام اللغة القائم على المراتب أصولاً وفروعاً وفقاً لمُثُلها المولّدة الإجرائية التي تصف صياغة ومجرى الكلم والتراكيب.

الجزء النظري

الفصل الأوّل

نمـو اللغة الشفهية

عند الطفل العـادي

نعرض من خلال محتوى هذا الفصل أهم المفاهيم الخاصّة بنمو اللغة الشفهية لدى الطفل العادي والنماذج الأساسية التي تصف و تُفسّر نمو اللغة الشفهية، إذ نهدف من خلاله التعرف على مرجعية النمو العادي من جهة و الدراسات اللسانيات التي وصفت مختلف المُكتسبات اللغوية القاعدية.

1- مفهوم النمـــو:

تهدف الدراسة العلمية للنمو إلى اكتشاف المقاييس و المعايير المناسبة لكل مظهر من مظاهره كعلاقة لغة الطفل بمراحل نموه. إذ يُعرَّف النمو على أنه **مجموعة من السيرورات المتتابعة وفق ترتيب مُحدّد والتي تؤدي إلى تحقيق نضج وظيفة مُحدّدة**، و تعتمد دراسة النمو على دراسة السلوكيات التي تتعاقب خلال **الزمن** و تقوم على مبدأ المقارنة الفردية وفق فئات عمرية مختلفة باللجوء إلى المنهج العرضي أوالطولي بهدف تحديد **التغيّرات**[1] الحادثة و تحليلها و معرفة تَوَجُّهها (Bloch & , 1999, 266-267 al). تمّ إعداد العديد من نماذج النمو (modèles de développement) منذ نشأة علم النفس العلمي، فهي تتمايز عن بعضها البعض حسب محتواها النظري الذي يَصف و يُفسّر التغيُّر مع التحديد الزمني له، فهي تسمح بإعطاء صورة كلية اعتماداً على ثلاثة معايير:

- طبيعة التغيُّرات التي تحدث خلال الزمن؛
- الميزة المستمرة أو غير المستمرة لهذه التغيّرات؛
- السلم الزمني الذي تقوم عليه هذه التغيّرات.

و يرتكز مفهوم النمو (le développement) عند جان بياجي (Piaget) على مفهمة تفاعلية و بنائية للذكاء والمعرفة، فهو يفسّر نموهما التدريجي على أساس التفاعل المستمر بين بنية الذات الإنسانية (un sujet structuré) التي تملك نوع من السلوكيات المُنظَّمَة و بنية المحيط (un milieu structuré) والتي ينبغي على الذات أن تتكيف معها بدون توقف. و بالتالي تتجلى المعرفة من خلال مظهرين غير منفصلين مرتبطين بالتفاعل بين الذات و المحيط: الأول مرتبط بالذات و يتمثل في **أدوات المعرفة** و التي هي أيضا في نفس الوقت بنى الذكاء؛ أما المظهر الثاني يتعلق بالموضوع أو المحيط و يتمثل في **محتويات المعرفة**؛ بمعنى فهم و تفسير الواقع من خلال بنى أو أدوات المعرفة التي تملكها الذات وفق مختلف المستويات لنمو الذكاء (Legendre-Bergeron& Laveault, 1980, p04).

[1] يمكن التمييز بين التغيّر الكمي و التغيّر النوعي؛ فالنمو يكمن في سلسلة متتابعة للتغيرات النوعية، فمعظم النظريات النفسية (Piaget، Wallon، Freud) ترى أن النمو هو تتابع للتغيرات البنائية الموجّهة نحو حالة ثابتة و الذي يمكن أن يكون مرجعية.

2- مفهوم نمـو اللغة الشفهية:

قبل التعرف على المقصود بنمو اللغة، يجدر بنا الاشارة إلى مجموعة من المفاهيم الأساسية حتى لا يتم الخلط بينها. إذ نشير أن التمييز القائم بين **اللغة، اللسان** و **الكلام** و غيرها من المفاهيم القاعدية هو تمييز جوهري ضروري، و أساسي لعمل معالج أمراض الكلام على مختلف اضطرابات اللغة وتجلياتها العيادية، كما هو مهم أيضا بالنسبة للدّارس لسيرورة نمو اللغة العادية و المرضية.

تُعرّف اللغة (Langage) على **أنها الملكة** (Faculté) **التي تُمَكّن الإنسان من استيعاب و إدراك بنية** نُظُم **الاتصال و التي تُسمى** "**الألسن**" (Langues) **و التي تتميّز بإبداعيّتها و بُعدِها التجريدي**. و من المميزات الأساسية للغة خاصية العالمية، فكل أفراد العالم لهم نفس الاستعدادات المعرفية التي تسمح لهم باكتساب اللغة. و باستثناء في حالة الإعاقة الخطيرة، فإن كل الأفراد مجهزين **بالمَلَكة اللغوية**.إذ يمر غالبية أطفال العالم بنفس مراحل سيرورة نمو اللغة، و تقريبا بنفس المراحل الزمنية رغم اختلاف نوع اللسان للاكتساب.

ميزة أخرى للغة، تكمن في أنها خاصّة بالنوع الإنساني في أبعادها **التجريدية** و **الإنتاجية**، فاللغة عند الانسان هي مجردة و رمزية بطبيعتها على اعتبار أنها تحيل إلى أحداث ماضية، إلى شخصيات غائبة، إلى أحلام...إضافةً إلى نوع العلاقة الاعتباطية (arbitraire) الموجودة بين شكل و معنى الكلمات في اللغة الإنسانية(Daviault, 2011,p13). من جهة أخرى، تتميّز اللغة الانسانية بالطابع **الخلاَّق** أوالإبداعي (créatif)، حيث لا توجد حدود عن ما يراد تبليغه من طرف الفرد. و بالتالي، تعتبر اللغة الوسيلة التي تمكن الأفراد من إعداد مختلف أنظمة الاتصال اللغوية، سواء تعلق الأمر بالألسن الشفهية (langues orales)، الألسن الإشارية (langues signées) أو الألسن المكتوبة (écrites).

و يعتبر اللسان (la langue) تحيين (actualisation) لمَلكة اللغة التي تأخذ شكلها من خلال مختلف الألسن المنطوقة في العالم أو الألسن الإشارية المستعملة بشكل تلقائي من قبل الأفراد العاجزين سمعيا. وبالتالي، **اللسان هو المظهر الملموس لملكة اللغة** (langage) **و هو كيان مجرد** (entité abstraite) لأنه مُؤَسَّس من وضع متفق عليه في المجموعة الاجتماعية، و يرتكز على مجموع المعارف الضمنية التي يشترك فيها أفراد هذه المجموعة. و نعتبر أن اللسان حقيقة مجردة بسبب غياب المعرفة التامة والكلية لدى الأفراد الناطقين به، و ما يُرْجِع اللسان ملموساً و ظاهراً هو استعمال المتكلمين له. إذ أَخْذْ الفرد للكلام (la parole) يعني أنه أخذ عينة ملموسة من اللسان من خلال فعل الكـلام.

تتدرج الكلمات و الجمل التي يتلفظ بها الفرد في إطار كلام هذا الأخير، فالكلام **هو التوظيف المتزامن لملكة اللغة** و **المعرفة الخاصة بلسان معيّن**. و يتم إنجاز دراسة نمو اللغة عند الطفل أساساً بواسطة **تحليل كلامه**[2]، أي إنتاجه اللغوي. فالكلام هو نتاج لسلوك عصبي حركي إرادي والذي يسمح بإصدار أصوات اللغة. بدون معرفة اللغة و بدون معرفة اللسان الذي هو البعد الظاهر للغة لا يمكن إنتاج الكلام. من جهة أخرى، ليس أساس الكلام اللغة على اعتبار أن هذه الأخيرة يمكن لها أن تُنقل عبر المكتوب أو الإشارات؛ يمكن لها أيضا أن تبقى كامنة في الفكر (la pensée). هذا ما يُفسّر أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق يكون كلامهم مصاب لكن ملكتهم اللغوية عادية على اعتبار فهمهم للّسان المستعمل عادي. أيضا، يمكن أن يكون للطفل المُتأتئ فهم جيّد للغة مقارنة بالطفل ذوالسيولة اللفظية العادية(Daviault, 2011,p14). و مما سبق عرضة من ضبط للمفاهيم و إقامة الفوارق بينها، نستنتج أن تكلمنا عن نمو اللغة في هذه الدراسة يمس **نمو الملكة اللغوية القائمة على الاستعدادات المعرفية للطفل حتى يتمكن من استيعاب عناصر لسان مجتمعه من وحدات إفرادية ودلالتها و صياغة لفظية معنوية للجمل.**

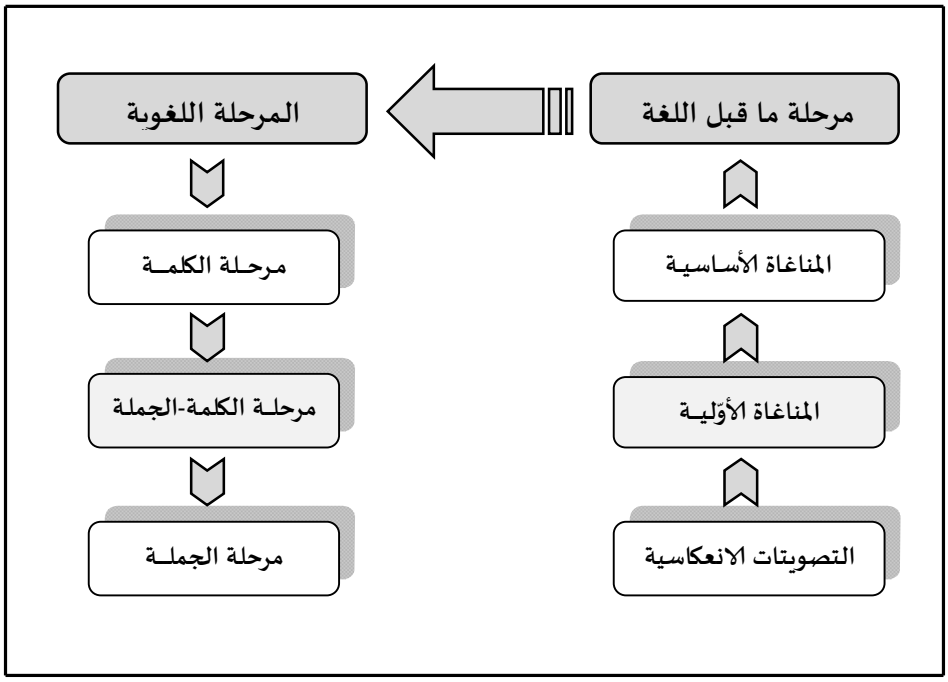
3- مراحل نمو اللغة الشفهية بين الفهم و الانتاج:

تنمو لغة الأطفال بشكل سريع خلال السنوات الأولى من أعمارهم حيث يتقن الأطفال الكثير من المهارات اللغوية مع بلوغ عمر 5-6 سنوات. و النمو اللغوي ينطوي على مهارتي الاستقبال (الفهم) و التعبير (الإنتاج)، علما بأن مهارة الاستقبال أو الفهم تنضج قبل مهارة التعبير. و تتسم سرعة النمو اللغوي عند الأطفال بالتباين الشديد من طفل إلى آخر فكثيرا ما يصل بعض الأطفال إلى عمر الثلاثة سنوات و لا يزالون لا يتقنون سوى بضعة كلمات محدودة في حين تجد ابن السنتين أو أقل بقليل يتحدث بجمل واضحة ومفهومة إلى حدّ جيّد. و يمكن تفسير هذا التباين من خلال العوامل المؤثرة في النمو اللغوي و بالتحديد العوامل المحيطية و العوامل الذاتية و الخاصّة بالطفل. و توضح مختلف المراجع العلمية والدراسات (Chevrie-Muller,2000 ; Rondal et al,2003 ; clément & demont, 2008) تمييزها بين مرحلتين أساسيتين هما(**أنظر الشكل رقم 01**):

[2] فالكلام كإستعمال خاصّ و فردي هو الواسطة الأساسية الأولى التي يعتمد عليها العيادي في عمله؛ من هذا المنطلق جاءت التسميات العربية "علم أمراض الكلام و معالج أمراض الكلام" أكثر علميةً و تبليغاً.

الشكل رقم (01): مراحـل النمـو اللغـوي

(من إعداد الباحث)



أ- المرحلة قبل اللغوية (préverbale): توافق هذه المرحلة فترة قبل الكلمات الأولى وهي الممتدة طيلة 10 الأشهر الأولى من حياة الطفل و التي يكون فيها نمو التصويتات (vocalisations). و نتكلم تحت هذه المرحلة حول العديد من المراحل الفرعية:

- **التصويتات الانعكاسية (0-2 شهرين)** (Les vocalisations réflexes)

يتميّز الرضيع منذ ولادته بانتباهه الشديد للكلام و إحساسه للإيقاعات و التنغيمات التي تميّز مختلف خطابات (discours) محيطه. و تكون إنتاجاته قاعدية أو أوّلية (صراخ، بكاء،...) فهي راجعة إلى الفيزيولوجية غير الناضجة للجهاز التصويتي والتي لا تسمح بإنتاج مختلف الأصوات المنطوقة. لكن تسمح هذه التصويتات الانعكاسية باقامة اتصال أولي مع الأم و المحيط القريب.

- **المناغاة الأوّلية (2-7 أشهر)** (Babillage rudimentaire)

انطلاقا من شهرين، يتميّز النشاط التصويتي لدى الرضيع بانتاج الأصوات غير المعنوية. ليبدأ الرضيع بحلول 05 أشهر بالتحكم في التصويت من خلال التغيرات الطارئة على الصوت و اللعب الحركي باللسان و الفم. تعتبر المناغاة بهذا المعنى أول سلوك إرادي للطفل. و تضم المناغاة حتى سن 06 أشهر وحدات صوتية (phonèmes) لا تنتمي إلى اللغة الأم للرضيع.

- **المناغاة الأساسية (7-11 شهر)** (Babillage canonique)

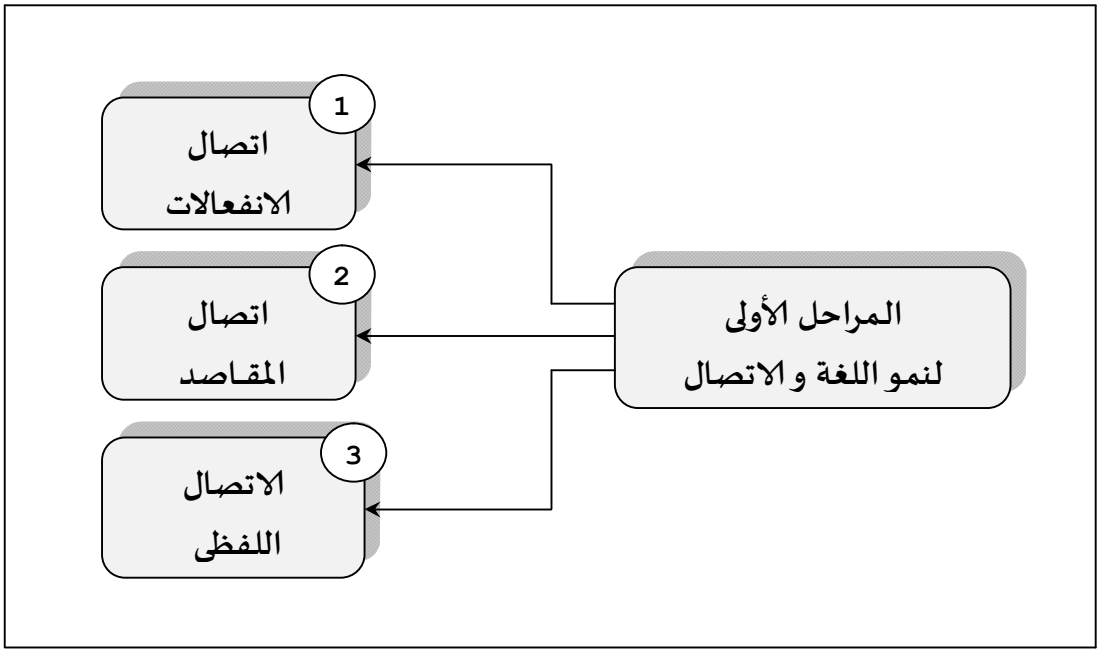
تتميّز بإنتاج و تكرار المقاطع البسيطة و المتطابقة، الواضحة و المنطوقة جيّدا (pa-pa-pa). و بحلول 10-11 شهر، نميّز تغيّر في المناغاة من خلال زيادة التتابع المقطعي (polysyllabiques) مثل : (badata, babibu...) و نمو الاستعمال النغمي. و تسمي الباحثة Plaza (2014) هذا التتابع المقطعي بقبل الكلمات (des prémots) و التي تسمح الدلالة بشكل ثابت على وحدة مرجعية. فالطفل هنا لا يناغي صدفة، لكن باستعمال الترابطات بين الصوامت/الصوائت المنطوقة و المستعملة في لغة محيطه، فهو يناغي في لغته الأم و من هنا جاءت الميزة الأساسية (canonique) للمناغاة، ويختلف نمو هذه المميزات المذكورة آنفا وفق خصائص اللغة الأم وثقافة المجتمع. تعتبر هذه المرحلة مهمّة لاستيعاب الطفل لمختلف صوائت اللغة الأم وفق درجة صعوبتها النطقية، إذ يتحكم الطفل أوّلا في الصوامت الأمامية الشفهية، و هنا نرجع إلى أطروحة Jakobson الذي بيّن أن النمو الفونولوجي يتم وفق مبدأ الأكثر أو الأقلّ تقابلا (contrastés) بين مختلف الصوائت. إذ يعمل الطفل على محاكاة مختلف التتابعات المقطعية عبر سلوك التبسيط.

ب- المرحلة اللغوية (verbale): و توافق هذه المرحلة ظهور اللغة بأتم معنى الكلمة من خلال ما يسمى بالانفجار الإفرادي (l'explosion lexicale)، حيث تظهر الكلمات الأولى بين 12 و 14 شهر، إذ يتعلق الأمر بإنتاج الكلمات المعزولة و التي تستعمل للإحالة إلى موضوع معين، فعل أو وضعية معينة. تشغل الكلمة هنا وظيفة الجملة الكاملة، إذ يؤوّل المحيط لغة الطفل حسب وضعية الإنتاج اللفظي (l'énonciation)، النغمة، الإيماءات أوالحركات المصاحبة(Clément & Demont, 2008, p73). و مع حلول 18 شهر تتم ظاهرة الانفجار الافرادي (بين 1 إلى 10 كلمات في اليوم). إذ تحيل الكلمات الأولى إلى سجل اجتماعي تداولي (sociopragmatique) (مثل: لا، آلو، سلام،...) و الكلمات الملموسة التي تسمح بتعيين الأشخاص، الحيوانات، أو الأشياء. تظهر الأفعال و الصفات متأخرة لأنها صعبة الاستيعاب، و يتوقف هذا الأخير على نمو نشاط فهم الجمل. تبدأ الجمل الأولى بالظهور منذ حوالي 20-24 شهر، حيث يزيد الربط بين كلمتين أو أكثر **القيمة الإعلامية** (valeur informative) للجمل و التعبير عن العلاقات الدلالية.

و في سياق الكلام عن مراحل نمو اللغة، نشير إلى تمييز الباحث Danon-Boileau (2011) لثلاثة أنواع من نماذج الاتصال[3] بين الطفل و محيطه (لاسيما الأم) و التي تميّز المراحل الأولى لنمو اللغة والاتصال (أنظر الشكل رقم 02):

- **اتصال الانفعالات** (communication d'émotions): و الذي يكون من خلال الإيماءات والنظر، إذ يستقر بداية من 03 أشهر لما يستجيب الطفل لوجه الإنسان من خلال الابتسامة التي تعتبر أول منظّم حسب Spitz[4]؛
- **اتصال المقاصد** (communication d'intentions): و الذي يكون عبر الرجوع إلى الحركة (geste). يستقر هذا النوع الجديد من التبادل[5] بين 08 أشهر و سنة.
- **الاتصال الشفهي** (communication orale): تظهر مع السنة الأولى أشكال الكلمات الأولى. و التي تبقى مرتبطة باستعمال الحركات.

الشكل رقم (02): المراحل الأولى لنمو اللغة و الاتصال
(من إعداد الباحث)



[3] على اعتبار أن دور معالج أمراض الكلام لا ينحصر فقط على فحص و علاج اللغة و لكن أيضا الاتصال غير اللفظي والاتصال اللفظي.

[4] منذ 03 أشهر، يستطيع الطفل تتبع توجّه نظر أمه و النظر في اتجاه نظرها.

[5] يصبح الطفل خلال هذه المرحلة قادر على التعبير عن مقاصده من خلال إعطائه لإيماءاته التعبيرية التلقائية قيمة اتصالية تحيل إلى حالته الداخلية نحو الآخرين. ضمن هذا الصدد، يمكن الإحالة إلى العديد من المهارات الأساسية كالنظر (regard)،التصويب (pointage)، الانتباه المشترك و غيرها من المكتسبات القبلية للاتصال اللفظي أو الشفهي، حيث يعتبر اللفظي إستمرار لقبل اللفظي.

وفق هذا المستوى من النمو، يمكن التكلّم عن بداية اللغة الأولى التي تسمح بتبادل التمثُّلات و الحالات الوجدانية (affects)، لتنمو اللغة الشفهية شيئا فشيئا إلى أن يصل الطفل حوالي سن الثانية ليبدأ بربط بين كلمتين. و تتم في هذه المرحلة أهم **العمليات الرمزية المرتبطة باللغة** (الإسناد، معرفة موضوع التخاطب،...) باستثناء العمليات الأكثر تعقيدا كاستعمال الخطاب السردي أو المقارنة، و التي تظهر لاحقا بين سن الثانية و الثانية ونصف. و بداية من هذا السن، تنمو لدى الطفل مختلف العلامات التركيبية (syntaxiques) للخطاب (أدوات التعريف، الضمائر، الصفة، مؤشرات الزمن، تصريف الأفعال و غيرها من المهارات اللغوية) (Danon-Boileau, 2011, p17-18).

يُعرّف Brin و آخرون (2011) نشاط الفهم (la compréhension)، على **أنه قدرة الوصول أو النفاذ إلى معنى المُرسلة** (l'accès au sens) **سواء كانت شفهية أو كتابية**. إن الفهم الشفهي يستدعي الكفاءة اللسانية للفرد (المعارف الخاصة باللسان المُستَعمَل)، هذه القدرة هي في علاقة مباشرة مع عدّة نشاطات معرفية أخرى (الادراك، التمييز السمعي أو البصري، الانتباه، الذاكرة،....)، و في وضعية الاتصال نتكلم كذلك عن الفهم غير اللفظي فهو مرتبط بالمؤشرات خارج اللسانية (extralinguistiques) (مقام الاتصال، الإشارات الإيمائية، العلاقة الموجودة بين المُتكلمين..) التي تتدخل في عملية التأويل و بلوغ المعنى (Brin et al, 2011, p60). و تنمو هذه القدرة عند الطفل منذ ميلاده، و يمكننا عرض مختلف مراحل نمو الفهم الشفهي عند الطفل العادي (**أنظر الجدول رقم 01**) حسب تقدم السن معتمدين في ذلك على عرض Brin و آخرون (2011) بقاموس علم أمراض الكلام (Orthophonie) في طبعته الثالثة.

جدول رقم (01) :مراحل نمو الفهم الشفهي عند الطفل العـادي

السن	نمو نشـاط الفهم الشـفهي
من الميلاد إلى 03 أشهر	**من الميلاد إلى شهر:** ❖ ردود أفعال للصوت ❖ يكون المولود حسّاس للمؤشرات النغمية و الإيقاعية للكلام ❖ التمييز بين التقابلات (les contrastes) الصوتية للكلام ❖ تمييز اللغة الأم و تفضيل صوت الأم **من شهرين إلى 03 أشهر:** ❖ وجود ردّ فعل عند حضور شخص، عند فتح الباب، عند تحضير الرضّاعة (le biberon) ❖ قدرة تصنيف الأصوات حسب تغيرات النغمة
من 03 إلى 06 أشهر	**من 03 إلى 04 أشهر :** ❖ ردود أفعال لمختلف الأصوات النغمية للأم ❖ البحث و النظر إلى مصدر الصوت **من 04 إلى 05 أشهر:** ❖ التوقف عن البكاء بمجرد الكلام معه ❖ بداية اكتساب مهارة الانتباه المُشترَك ❖ التعرف على مقطع في ملفوظات مختلفة **من 05 إلى 06 أشهر:** ❖ يُظهر ردّ فعل عند مناداته باسمه و عند سماعه ل "لا". ❖ يُظهر نوع من التعرف على الكلمات " ماما، بابا " ❖ يُميّز بين الصائتات(les voyelles) الخاصّة بلغته الأم
من 06 إلى 09 أشهر	**من 06 إلى 07 أشهر :** ❖ النظر بانتباه إلى الشخص الذي يتكلّم معه ❖ إمكانية إقامة مطابقات بين الصائتات و حركات الفمّ **من 07 إلى 08 أشهر:** ❖ استجابة بارزة ل " لا " ❖ يُعطي شيء معين بعد الطلب منه ذلك لفظيا **من 08 إلى 09 أشهر:** ❖ يفهم " جيّد (/bravo/)، لا، مع السلامة" ❖ يميّز حدود المُكوّن الجُملي (le syntagme)

السن	نمو نشـاط الفهم الشفهي
من 09 إلى 12 شهر	**من 09 إلى 10 أشهر:** ❖ بداية فهم الكلمات المألوفة حسب مقام إنتاجها (أسماء أشخاص، الألعاب، الملابس،...). **من 10 إلى 11 شهر:** ❖ التعرف على الكلمات المألوفة خارج مقام إنتاجها ❖ تمييز حدود الكلمات داخل الملفوظ ❖ إعادة تنظيم التمييز الإدراكي حسب البنية الفونولوجية للغة الأم. **من 11 إلى 12 شهر:** ❖ فهم ما يقارب 30 كلمة في مقام انتاجها ❖ اكتساب كلمات بربطها بالمرجع الإتصالي(des référents)
من 12 إلى 18 شهر	❖ فهم حوالي 100 إلى 150 كلمة ❖ فهم الملفوظات القصيرة بربطها مقام انتاجها ❖ الإستجابة للتعليمات اللفظية البسيطة
من 18 إلى 24 شهر	❖ فهم أكثر من 200 كلمة ❖ الإشارة بالأصبع إلى الأشياء، و التعيين على صور الأشياء، الحيوانات، والملابس... ❖ بداية التمييز بين فئات الكلمات ❖ يخضع إلى التعليمات التي تكون بدون حركات إشارية مصاحبة ❖ فهم العلاقات، و من تم العلاقات النحوية في إطار مقام الإتصال ❖ انسجام المُستوى الدلالي و المستوى العرضي (la prosodie)
من سنتين إلى 03 سنوات	❖ يفهم الملفوظات الزمانية و المكانية (فوق/ تحت، على/ في، قبل/ بعد) ❖ بداية فهم السؤال وفق صيغة : متى؟ ❖ يتعرف على بعض الألوان و الأجزاء الرئيسية للجسم ❖ يميّز بين : كبير / صغير، الحاضر/ الماضي/ المُستقبل ❖ يُنفذ الملفوظ الطلبي اللفظي المُعقّد
من 03 إلى 04 سنوات	❖ يعرف كل أجزاء الجسم ❖ يفهم المفاهيم النحوية الخاصة بالمقارنة ❖ يفهم الأسئلة من نوع: أين؟ لماذا؟ ❖ يفهم مصطلحات المعبّرة عن المكان: خلق/ قبل،.... ❖ يفهم المصطلحات المعبّرة عن الزمان : غدا، البارحة، بعد قليل،...

السن	نمو نشـاط الفهم الشفهي
من 04 إلى 05 سنوات	❖ يفهم جيدا الأسئلة من نوع: متى؟، كيف؟ و الكلمات "بين، في الوسط، حول". ❖ مفهوم العدد و مفهوم الاختلاف. ❖ يفهم التعليمات بدون الاعتماد أو حضور مرجع الاتصال.
من 05 إلى 06 سنوات	**كل اللغة مفهومة في هذا السن بما فيه الكلمات المُجردة** ❖ يفهم الملفوظات الاستفهامية مع قلب الفاعل / الفعل ❖ اكتسب الطفل مفاهيم النقصان (le manque) و الإختلاف ❖ يهتم بمعاني الكلمات ليصبح طرح السؤال من : ما هذا ؟ إلى ماذا يعني هذا؟ ❖ يُميّز بين الأصوات المُتقاربة. ❖ لديه رغبة في تعلم القـراءة.
بعد 06 سنوات	❖ في ما يخص البنية الزمنية : يتعلم الطفل فصول و أشهر السنة، مفاهيم خاصة بالمُدّة، و الوقت. ❖ في ما يخص البنية المكانية: يتعلم الطفل مصطلحات "بالعكس، الواحد قرب الآخر، الواحد بعد أو قبل الآخر، على اليمين، على اليسار، أفقيا، عموديا".

أمّا نمو إنتاج اللغة، فهو يتوقف بدوره على توظيف مجموعة من الكفاءات (الحركية، النطق، التصويت، الذاكرة و التنظيم المنطقي و البناء المعرفي، و الفهم الشفهي). ضمن هذا الصدد سنحاول عرض في **الجدول رقم 02 مراحل نمو نشاط إنتاج اللغة عند الطفل العـادي** منذ الميلاد إلى بعد 06 سنوات، معتمدين في ذلك أيضا على عرض Brin و آخرون (2011) بقاموس علم أمراض الكلام (Orthophonie) في طبعته الثالثة.

جدول رقم (02):مراحل نمو نشاط إنتاج اللغة عند الطفل العـادي

السن	نمو نشاط إنتاج اللغة
من الميلاد إلى 03 أشهر	**من الميلاد إلى شهر:** ❖ استهلال (vagissement)، ثغثغة (lallation)، هديل (roucoulement). ❖ صراخ، بكاء، أصوات حيوية تحيل إلى الراحة أو الضيق. **من شهرين إلى 03 أشهر:** ❖ بدايات الاستجابات التصويتية. ❖ يقلد الإيماءات عبر فتح و غلق الفم، سحب اللسان. ❖ بروز استجابة الابتسامة القصدية (بين 2 و 5 أشهر).
من 03 إلى 06 أشهر	**من 03 إلى 04 أشهر :** ❖ بروز الضحكات الأولى و صراخ الفرح ❖ بروز الأصوات المزمارية (glottaux) ❖ **من 04 إلى 05 أشهر:** مرحلة الثغثغة ❖ تظهر أكثر المصوتات ❖ بداية مراقبة التصويت ❖ يقلد و يعيد تصويتات الأب أو الأم. ❖ بداية التحكم في إجراءات الاتصال المرجعي **من 05 إلى 06 أشهر:** التحكم أكثر فأكثر في التصويتات ❖ تقليد النغمات و التغيرات الطارئة عليها ❖ يبدأ بالاستجابة التصويتية بعد مناداته باسمه.
من 06 إلى 09 أشهر	**من 06 إلى 07 أشهر :** المناغاة القاعدية (الانتاجات المتكررة و المتعاقبة للصوامت والصوائت): ❖ يصوّت أمام صورته في المرآة. **من 07 إلى 08 أشهر:** ❖ استمرار المناغاة القاعدية ❖ بروز الضحك المُكيّف حسب الوضعية **من 08 إلى 09 أشهر:** المناغاة (من خلال مقاطع لسانية متنوعة) ❖ تقليد الأصوات المنطوقة من طرف المحيط: الصائتات القريبة من اللغة الأم. ❖ بروز النغمة الخاصّة و القريبة من اللغة الأمّ.

السن	نمو نشاط إنتاج اللغة
من 09 إلى 12 شهر	**من 09 إلى 10 أشهر:** ❖ يقوم بإشارة "لا" عبر حركة الرأس ❖ يبدأ باستعمال الحركات التي تعبر عن "مع السلامة"، "برافو.." ❖ الطابع النغمي أكثر تخصصا للمناغاة ❖ **من 10 إلى 11 شهر:** ❖ انتاج سجل من الصوامت و المقاطع التي تنتمي إلى اللغة الأم. **من 11 إلى 12 شهر:** بروز الكلمات الأولى ❖ وجود صيغ من الانتاجات المستقرة في علاقتها مع الوضعيات الاتصالية
من 12 إلى 18 شهر	**عند حوالي 16 شهر:** ❖ تصبح الانتاجات أكثر فأكثر مستقرة في علاقتها مع الوضعيات الاتصالية ❖ إنتاج حوالي 50 كلمة (لاسيما الأسماء) ❖ استمرار صيغ المناغاة مع نغمة الجمل ❖ بروز أولى كلمات-جمل (holophrase/mots-phrases) ❖ بروز أولى التجاورات البسيطة لكلمتين (juxtapositions)
من 18 إلى 24 شهر	❖ يستجيب ب "لا" ❖ يكرر و يقلد الكلمات ❖ انتاج من 50 إلى 170 كلمة (و التي تتضمن أيضا الأفعال) ❖ جمل صغيرة خالية البناء النحوي من 2 إلى 3 كلمات (agrammaticales) **بداية من 20 شهر:** ❖ التزايد السريع في السجل الإفرادي (250 إلى 300 كلمة) مع بداية اكتساب النوع و العدد كما ينطق الطفل باسمه مع زيادة قدرة تنظيم نطق الكلمات ❖ و في مستوى الكلام : غياب أو حذف نهايات الكلمات مع غياب المقاطع الصامتية الحاملة للصوامت [r] و [l].
من سنتين إلى 03 سنوات	❖ التزايد السريع في السجل الإفرادي مع انتاج لجمل مكونة من 3 إلى 4 كلمات مع استعمال الأفعال و الصفات. ❖ الانتاج التدريجي للجمل المتضمنة لأدوات التعريف، الضمائر، حروف الجرّ و بعض الوحدات الظرفية، مع استعمال "أنت، هو، أنا".
من 03 إلى 04 سنوات	❖ سجل إفرادي من 400 إلى 900 كلمة: يسمي الأشياء و يستعمل الضمائر: هو، هي، مع التحكم في البنية الزمنية و الفضائية، و قلة الأخطاء النحوية. ❖ إنتاج جمل مكونة من 6 كلمات أو أكثر مع استعمال أداة الربط (الواو). ❖ بدايات نشاط السرد (يسرد أفعاله...).

السن	نمو نشاط إنتاج اللغة
من 04 إلى 05 سنوات	❖ يستعمل الماضي و المستقبل. ❖ يستعمل أدوات الوصل. ❖ يربط الاسم مع الصفة. ❖ يستخدم ألعاب الكلمات، و يطرح العديد من الأسئلة. ❖ يبدأ بتكييف خطابه حسب المخاطب و يتكلم عن خياله.
من 05 إلى 06 سنوات	❖ انتاج الجمل المعقدة وفق نشاط التوليد و استعمال الأزمنة. ❖ يستعمل تقريبا كل المفاهيم المتعلقة بالفضاء و الزمن: غدا، الأخير، بعد، فوق...، مع تصريف الأفعال و استعمال العبارات الغنية. ❖ يقول اسمه، عنوانه و سنه. ❖ يستطيع تعريف و تفسير الكلمات. ❖ يسرد (raconte) بطريقة واضحة و منظّمة.
بعد 06 سنوات	❖ صياغة الأسئلة مع استعمال النفي و القلب (فعل/فاعل) ❖ استعمال الضمائر الشخصية التي تحيل إلى الفاعل. ❖ يميّز بين الكلمات التي تنتمي إلى نفس الحقل الدلالي. ❖ التزايد المستمر (على مدى الحياة) للرصيد الإفرادي (stock lexical)

4- النماذج النظرية الأساسية للنمو اللغوي العادي:

تحاول مختلف النماذج النظرية أن تصف و تفسّر سيرورة نمو اللغة لدى الطفل بين العادي و المرضي. فالرجوع إليها أمر ضروري كونها تسمح لنا بالفهم الجيّد لمختلف اضطرابات اللغة الشفهية لدى الطفل. نقدّم في هذا السياق، أهمّ النماذج أو الأبحاث الرائدة التي اهتمت بنمو اللغة وفق أبعاده المتباينة: المعرفي، اللساني و النفس لساني، النفسي الوجداني، و أخيرا الأبحاث النفسية العصبية.

1.4- النموذج المعرفي

اهتم العديد من الباحثين[6] بالعلاقة الموجودة بين النمو المعرفي ونمو اللغة؛ أو بتعبير آخر **جذور نمو اللغة على المستوى المعرفي**. حيث ذهب العديد منهم إلى وصف المكتسبات المعرفية الضرورية والقبلية لنمو اللغة، إذ تعتبر أبحاث Piaget (1923) بمثابة نظرية شاملة للنمو المعرفي، بداية من المرحلة القبلية (الحسية الحركية) للنمو اللغوي. و حسب هذه النظرية، يتزامن نمو اللغة مع ظهور **الوظيفة الرمزية** (la fonction symbolique) عند الطفل. و تُعرَّف الوظيفة الرمزية على أنها قدرة تمثُّل موضوع أو حدَث تحت شكل صورة ذهنية (image mentale) أو رمز (symbole). و بالتالي **تعتبر الوظيفة الرمزية شرط ضروري لنمو اللغة** لكنها تبقى غير كافية، فرغبة المتكلم في التحدث عن موضوع أو حدث غائب يستلزم دوام هذا الموضوع (la permanence de l'objet)، بمعنى قدرة الطفل على الاحتفاظ في ذاكرته بالموضوع أو الحدث خلال الرؤية المطلقة (Keller, 1985,p 210).

إنّ وصول الطفل خلال مرحلة قبل العمليات إلى الرموز (symboles) يسمح له بالانتقال من المخططات الحسية الحركية إلى المخططات المفاهيمية، إذ بين 2 إلى 04 سنوات تظهر الوظيفة الرمزية و يبدأ نشاط التمثّل (la représentation) إضافة إلى ملاحظة سلوكيات التقليد (Maeder, 2016, p48). من جهة أخرى، يُعبِّر Piaget عن ارتباط النمو المعرفي أساساً بنشاط (l'activité) الذات على محيطها و على التجريد الذي ستُجريه على العلاقات بين أفعالها، و بالتالي العنصر الجوهري في مجال

[6] تحيل هنا الباحثة Cordier (1994) إلى أبحاث كل من: Piaget (1923)، و Clark (1973؛ 1977)، و Nelson (1974؛ 1986) Schlesinger (1977؛ 1982) و غيرهم من الباحثين الذين اهتموا بمسألة نمو ثنائية (اللغة –المعرفية) (cognition–langage).

النمو المعرفي يعود إلى الفعل[7] (l'action)، و تكوين الفكر (pensée) مرتبط أساساً باكتساب الوظيفة الرمزية عامة[8]. إذن، تتحدّد و ترتبط القدرات اللغوية مباشرة بالقدرات المعرفية (Cordier, 1994, p20). من هذا الاعتبار، المعرفي (le cognitif) يسبق ضروريا اللغوي (linguistique) كما هو شأن أي نشاط رمزي آخر. فكل المحتويات التي تنقلها اللغة و العمليات اللغوية المتدخلة في فهم و إنتاج الجمل تعكس مستويات التوظيف المعرفي التي وصل إليها الطفل أو الفرد (Piaget, 1978).

ترتكز أعمال بياجي (1976/1945) حول نمو اللغة أساسا على **البعد الرمزي (التمثُّلي) للغة**، إذ يقترح بياجي من خلال مؤلفه تكوين الرمز لدى الطفل (La formation du symbole chez l'enfant) تعريفين لنشاط التمثّل : "ففي المعنى الواسع، يختلط التمثل مع مفهوم الفكر، بمعنى مع كل ذكاء غير قائم على الإدراكات و الحركات (الذكاء الحسي الحركي)، لكن هو قائم على نظام المفاهيم أوالمخططات الذهنية (schèmes mentaux). أمّا في المعنى الضيق، يُختزل نشاط التمثُّل في الصورة الذهنية أو في ذاكرة الصور (souvenir–image)، بمعنى الاستحضار الرمزي للوقائع الغائبة". أمّا في التعريف الثاني فهو أكثر دقة كونه يعرّف العلاقات التي تربط التمثُّلات باللغة مشيرا في نفس المؤلف : " عندما نتكلّم عن التمثّل نتكلم أيضا على الرابطة بين الدال (signifiant) الذي يسمح باستحضار المدلول (signifié) الذي يوفّره الفكر. إن التأسيس الجماعي للغة هو عامل أساسي لتكوين و بروز اجتماعية التمثُّلات". من هذا المنطلق، يبيّن بياجي جيدا كيفية ظهور الأدلة أو الوحدات اللسانية من خلال ثنائية دال/مدلول. إذ يصل الطفل إلى هذه الأخيرة بفضل نشاط التقليد (l'imitation) الذي يسمح للطفل بإعداد الصور الذهنية بواسطة الفعل (l'action) و التلاؤم (l'accommodation). يسمح التقليد المختلف (l'imitation différée) تدريجيا باستحضار الوقائع الغائبة أكثر فأكثر دقّة (Piaget, 1978). و يمكن استخراج من خلال المؤلفات الأولى لـ Piaget على الأقل مبدأين يميِّزان **نمو اللغة** ونشاط النمو عامة: يتعلق الأول باتجاه العلاقات من الفكر نحو اللغة، و من العام إلى الخاص. أما المبدأ الثاني يكون اتجاه النمو من الفردي إلى الاجتماعي، فالنمو الفردي هو شرط مسبق لنمو التفاعلات الاجتماعية.

---

[7] نبيّن أن تطرقنا لنظرية بياجي Piaget جاء مركزا على اللغة و نموها، إذ لا يمكن ذكر كل المراحل التي جاء بها الباحث فهي تستدعي شرح واف للمفاهيم و للعلاقة التي تربط بين هذه الأخيرة.

[8] نشير هنا إلى أسبقية النمو المعرفي على نمو اللغة رغم أن هذه الأخيرة ستلعب دورا هاما في الحياة المعرفية للذات.

زمنيا، يتم النمو من خلال المؤشرات الإدراكية (indices perceptifs) نحو الرموز (symbole) وأخيرا الأدلة اللسانية (signes). فمؤشرات التمثُّل الحسي الحركي هي بمثابة ترجمة داخلية لبعض مميزات الموضوع. تنتظم هذه المؤشرات لتشكل الصور الذهنية. و تبدأ المرحلة الرمزية (symbolique) لما يُمَارَس نشاط الاستحضار (évocation) على هذه الصور. تتمايز مختلف الرموز فهي تظهر من خلال اللعب الرمزي (le jeu symbolique) كاستعمال الطفل ل"موضوع بديل" (objet substitut). أما الأدلة (signes) فهي جماعية و تظهر في نظم الاتصال للمجموعات الاجتماعية، فهي التي تؤسس اللغة. و بالتالي يتميّز الوصول إلى الوظيفة الرمزية أساسا بالانتقال من استعمال الدوال غير المتمايزة (المؤشرات indices) إلى الدوال المتمايزة (الرموز و الأدلة symbole ou signes).

وصف بياجي في المراحل الأولى من أعماله مختلف مراحل استعمال الطفل للّغة ، إذ تكون في البداية **ذاتية المركز** (égocentrique) تتّسم هنا بترديد الطفل لما يقوله الآخرين و بالحوار الذاتي (monologue)، فهي تشكل وظيفة انفعالية و تعبيرية لتتطور تدريجيا إلى لغة اجتماعية (socialisé). و بفضل هذه الأخيرة، يتمكن الطفل من توصيل معلومات محدّدة وفق ظروف مقام الاتصال. و في مرحلة أخرى، نَظَّر بياجي نمو اللغة من خلال استعماله لمفهوم **التمثُّل** و **الوظيفة الرمزية**. إذ يرى بياجي، أن المدلولات (signifiés) تشكل المجال الإجرائي، فالذات قادرة على بنائها بواسطة أدواتها الإجرائية. أما بالنسبة للدوال (signifiants)، يمكن تمييز ثلاثة مستويات: نجد المستوى الابتدائي المتمثّل في مفهوم **المؤشرات الإدراكية**[9] (indices perceptifs) و التي يعتبرها بياجي كأدوات صورية (figuratifs). وعلى مستوى آخر أكثر تعقيدا، نجد **الدوال اللفظية** (signifiants verbaux) التي يعتبرها بياجي كأدوات سيميائية (sémiotiques) لأن علاقتها بالمحتوى متفق عليها اجتماعيا. كما توجد أيضا فئة وسيطة متمثلة في **الدوال المركبة** من الرموز و اللغة الإشارية فهي صورية و سيميائية في نفس الوقت. وفق هذا النموذج، قبل أن يكتسب الطفل كلماته الأولى ينبغي له **بناء قدرات التمثّل** (représentations) و التي تسمح له بإعداد نظام الاتصال الرمزي المتمثل في اللغة (De Weck et Marro, 2010, p33-34).

في الأخير، يمكن القول أن أعمال Piaget هي بمثابة قاعدة أساسية للتفكير في مجال نمو اللغة بين العادي و المرضي. إذ ساهمت بقدر كبير في تطور علم النفس اللساني التكويني من خلال أعمال

[9] فالمؤشر ليس هو الصورة المطابقة للموضوع بل هو صورة أحد حالاته داخل الذات.

Sinclair (1967 و 1974) و Karmiloff-Smith(1979 و 1985) و Veneziano(1984).
هذا ما سيتم التطرق إليه في النموذج الموالي[10].

2.4- النموذج اللساني و النفس لساني

إذا كانت اللسانيات تعتبر على أنها الدراسة المستقلة للأنظمة اللسانية المجرّدة أو دراسة كفاءة الذات المتكلمة، فإن علم النفس اللساني (psycholinguistique) يهتم بالسيرورات النفسية الخاصّة بفهم وإنتاج الكـلام، على اعتبار أن كل فرد يُحقق ذلك من خلال فعل الكلام (acte de parole). ارتبط علم النفس اللساني تاريخيا بمختلف التوجهات النفسية: السلوكية (الاهتمام بنظريات الاتصال القائمة على نماذج الاحتمالات)، التوليدية (générativiste) و التي تحاول الكشف عن الحقيقة النفسية للتحويلات الحادثة إثر الانتقال من البنية العميقة إلى البنية السطحية. و أخيرا إدراج الدلالة (la sémantique) للتوسّع في فهم السيرورات المعرفية في دراسة نمو فهم و إنتاج اللغة(Chevrie-Muller, 1992, p81). يعتمد الفاحص العيادي على **النموذج النفسي اللساني**[11] بهدف الحصول على نظرة شاملة حول حالة لغة الطفل على مستوى استقبال و إنتاج اللغة.

و يبيّن Caron (2001) مختلف المحاور الأساسية للبحث في علم النفس اللساني كدراسة مراحل فهم المرسلة اللفظية[12] لدى السامع من خلال الاعتماد على مستويات التحليل اللساني أو دراسة تخطيط المتكلم لإنتاج الجملة و التمثُّل الدلالي و غيرها من المحاور التي يتقاطع فيها التناول اللساني والنشاطات النفسية المعرفية (كالذاكرة و الإدراك، الفهم و التخطيط...).

---

[10] النموذج اللساني و النفس لساني.

[11] و من بين الاختبارات الأرطوفونية التي اعتمدت على مرجعية النموذج النفس للساني ، نذكر: اختبارات فحص اللغة (4-8 سنوات) للباحثة Chevrie-Muller و آخرون (1981). أيضا بطارية التقييم النفسي اللساني الجزء A و B للباحثة Chevrie-Muller و آخرون (1988). ويعتبر اختبار Mc Carthy و kirk (1961) للقدرات النفسية اللسانية أوّل اختبار حاول وصف الانتاج اللغوي للأطفال و تقييم فهمهم للغة ودراسة السيرورات المعرفية التحتية المرتبطة بها.

[12] بداية من التعرف على الوحدات من خلال مكوناتها الفونولوجية و الإفرادية، مرورا باستعاب السامع لتنظيمها و ترتيبها في الجملة، ووصولا إلى استخراج المعنى أو قصد المتكلم عبر الرجوع في نفس الوقت إلى الجملة و المرجع أو المؤشرات المقامية.

و يوضح لنا Delefosse (2010) التسلسل الزمني للأبحاث اللسانية و إبراز مختلف الباحثين[13] الذين اهتموا بنمو اللغة من خلال اعتمادهم لمبادئ اللسانيات في دراسة و وصف لغة الأطفال، إذ تعتبر أعمال كل من : Saussure (1916)؛ Cohen (1952)؛ Bloch (1921)، Pavlovitch (1920)؛ Guillaume (1927)؛ Jakobson (1941)؛ McCarthy (1946)؛ Brown (1957)؛ Grégoire (1947)؛ Stern (1907) و غيرهم من المفكرين[14] بمثابة أعمال بادرة للأبحاث الرائدة في مجال تقصّي لغة الطفل و التي برزت أكثر في سنوات الستينيات كأعمال Chomsky (1957، 1959، 1965)؛ Osgood (1963)؛ Katz و Fodor (1963)؛ Mc Neill (1966) ؛ Slobin (1966) و غيرهم من الذين ساهموا في رسم الخطوط العريضة للبحث لعلم النفس اللساني.

تعتبر أعمال Chomsky بمثابة تجديد في مجال اللسانيات، حيث أثارت العديد من البحوث و الدراسات في علم النفس لساني (psycholinguistique) في سنوات الستينيات. إذ يرى Chomsky، أن من خلال نظام محدود من القواعد يستطيع الفرد فهم وتوليد[15]عدد لا محدود من الجمل، بدون سماعها أوإنتاجها من قبل و هذا الذي يوافق النحو التوليدي (grammaire générative). يكون هذا النظام ثابت و خاص بالنوع الإنساني، مُحدّد وراثيا و يوافق تجهيز فطري لاكتساب اللغة (**LAD=** Language Acquisition Device). و يمكن أن يكون هذا الأخير عبارة عن نظام عصبي خاصّ وهذا الذي لم يتم إثباته بعد ، رغم الأعمال الحديثة في مجال علم النفس العصبي التي أثبتت تخصّص النصف الأيسر للمخ في اللغة و وجود شبكات مختلفة من العصبونات (neurones) مسؤولة بدرجات متفاوتة عن علاج اللغـة. لقد طوّر أيضا Chomsky ثنائية مفاهيمية مهمّة تتمثل في: الكفاءة و الأداء (Compétence/performance). إذ تتمثل الكفاءة في قدرة التجريد والمعرفة الحدسية الكامنة عند الفرد حول نظام قواعد لسانه (موضوع دراسة اللسانيات)، في حين، يمثل الأداء استعمال الفرد لهذا النظام من القواعد في الإنتاج والفهم. كل هذا بأخذ بعين الاعتبار حدود ذاكرته و قدراته في علاج

---

[13] و الذين تمثّل مجال انتمائهم العلمي الآكاديمي بين اللسانيات و اللسانيات النفسية.

[14] نشير هنا أن قائمة الباحثين طويلة، إذ يمكن رجوع القارئ إلى مؤلف Delefosse (2010) الذي يبيّن فيه مساهمة كل باحث بالتفصيل في دراسة لغة الطفل.

[15] و يحيل هنا مصطلح التوليد (génération) على الجانب الإبداعي في اللغة؛ أي القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين و فهم عدد لا متناه من الجمل في لغته الأم، بما فيها الجمل التي لم يستعملها من قبل، و كل هذا يصدر عن الانسان بطريقة طبيعية دون شعور منه بتطبيق قواعد نحوية معيّنة. أمّا مصطلح التحويل (transformation) فهو يعكس مهمة تحويل و الربط بين البنى العميقة (المعنى) إلى بنى سطحية (الشكل المستعمل في التواصل) (أحمد مومن، 2008،ص 206-207).

المعلومة(موضوع دراسة علم النفس). وحسب Chomsky يوجد نحو عالمي، كفاءة قاعدية و تحتية لجميع الألسن والتي تضمّ معلومات حول كليّات اللغة، مثل: وجود الجمل، المكونات الاسمية و الفعلية، وجود العلاقات من نوع اسم –فعل– مفعول به. و بفضل هذه الميكانيزمات التجهيزية، **يستقبل الطفل تدريجيا الملفوظات و يُسجّل خصائصها الصرفية أو التركيبية، و يتعرف على الاسم على أنه كل وحدة يسبقها أداة تعريف و يأخذ (S) في صيغة الجمع، أو يقيم فرضية وجود رابط بين الفئات التركيبية والدلالية** (Florin, 1999, p17-18). و بالتالي يعتبر النحو حسب Chomsky بمثابة **تمثيل لمختلف الإجراءات التحتية للبعد الخلاّق (créative) في توظيف ملكة اللغة** (Bronckart, 1977, p174). إذ لا يمكن للطفل توظيف هذه الإجراءات إلاّ بعد فهمه و استيعابه الجيّد **للبنية الداخلية** لجملة معيّنة. إذ يندرج فهم البنية الداخلية للّغة ضمن نطاق فطرة الطفل، فهو يولد باستعداد يمكنه من تنمية قدراته على التحليل و اكتشاف الاختلافات و التمييزات البنوية للّغة (Keller, 1985, p208-209).

و في سياق نمو الفهم و الانتاج اللغويين لدى الطفل، نشير أن **نمو الاستقبال/الفهم:** يتمثل في نمو قدرة الوصول أو النفاذ إلى معنى المرسلة. هذا يستلزم سلامة الأعضاء الحسية و النظام العصبي المركزي، ونمو نفسي وجداني عادي. إضافة إلى قدرات الانتباه، الإدراك والتعرف، الذاكرة، التأويل و التجريد. يتطلب النفاذ إلى المعنى المعرفة الكافية للسان المستعمل مع قدرة تأويل مقام الاستعمال اللغوي و طبيعة العلاقة بين المتكلمين و الإيماءات و الحركات المصاحبة للمرسلة اللغوية. أمّا **نمو الإنتاج/التعبير:** هونمو كل ما ينتج من خلال القنوات المتعدّدة: الجسمية و الحركية، الصوتية و اللفظية (أو المكتوبة). هذا ما يتطلب أيضا سلامة الجهاز العصبي المركزي و الأعضاء التصويتية و النمو النفسي الوجداني والعلائقي و على التنظيم المنطقي و المعرفي، الذاكرة و الانتباه و القدرات الحركية. نبيّن أن إنتاج المرسلة خاضع لطبيعة اللسان المستعمَل و مقام الاتصال.

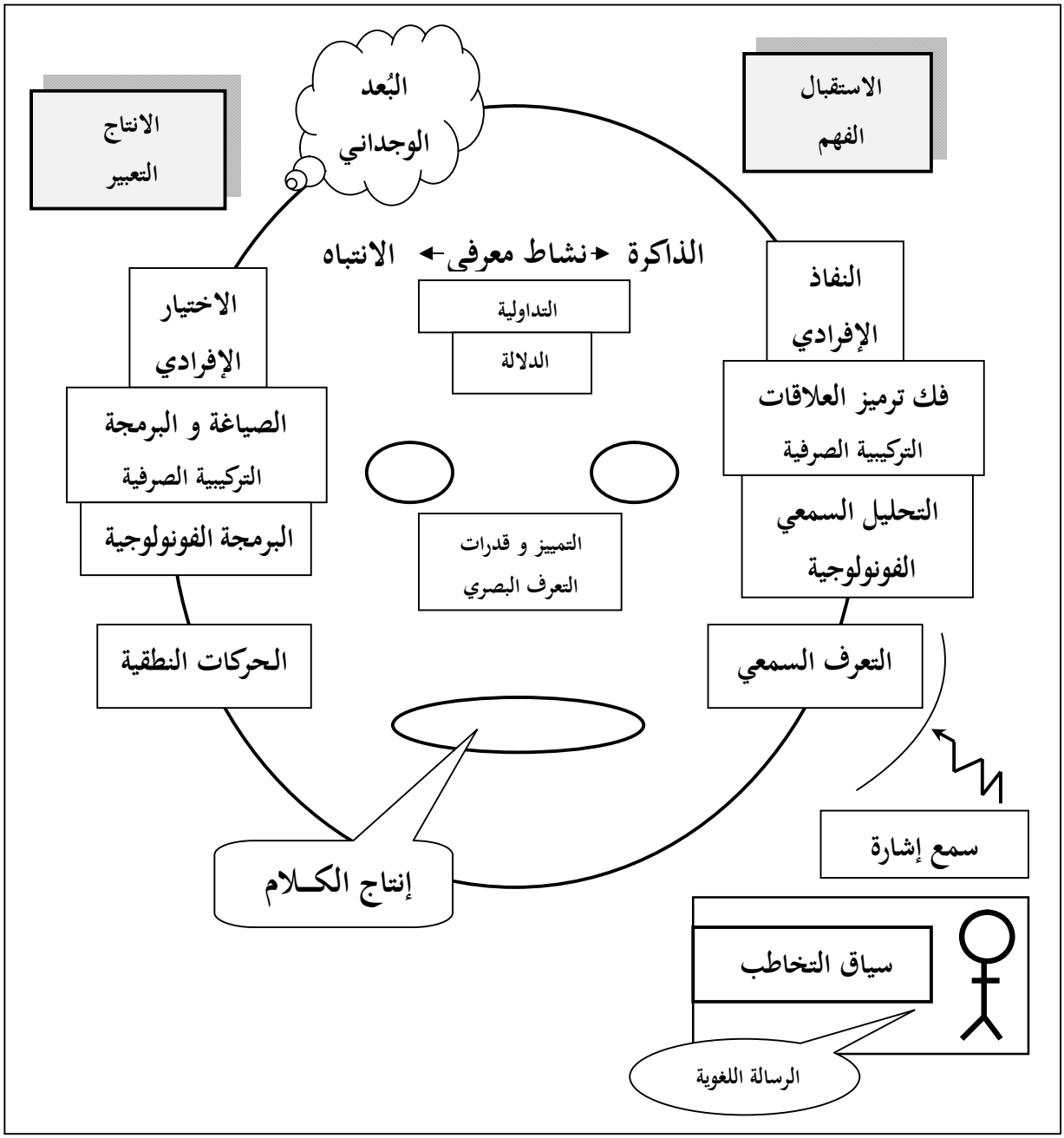
كما تبيّن من جهة أخرى Coquet (2004)، وجود ثلاثة مستويات هندسية تنظيمية لمسار اللغة:

- **المُدخلات (entrées):** تتعلق بوظيفة الإدراك (البصري، السمعي، اللمسي)؛
- **العلاج (traitement):** يخصّ الوظائف المعرفية العليا (الدلالة، الذاكرة، الانتباه، التفكير)؛
- **المُخرجات (sorties):** وظيفة الإخراج (الإنتاجات اللفظية، المكتوبة، الحركية).

و كأول مرحلة من المستوى الأول (المدخلات) تتم عملية **سمع إشارة الكلام** التي تحيل إلى مختلف المميزات الفيزيائية للمرسلة (الإرتفاع، الشدّة، الجرس،...) التي تُدرَك عبر الأذن و تُحوّل إلى إشارات

بيولوجية إلكترونية والتي تُعالَج على مستوى المراكز المخية المتخصّصة. و في نفس الوقت، يتم استقبال المدركات البصرية (الصور الشفهية، الإيماءات، حركات المتكلم، مميزات المحيط). أما المرحلة الثانية، تتعلق بإعمال **قدرات التعرف النطقي** (gnosies phonétiques) التي تسمح بتمييز خصائص أصوات الكلام من حيث التمثُّل و من حيث التكوين النغمي و الإيقاعي. لتأتي مرحلة **التحليل السمعي النطقي**، التي تسمح بفك ترميز و التعرف على مختلف الفونيمات و طريقة تجميعها و تتابعها. هذا ما سيُنشّط التمثُّل الفونولوجي لمختلف الأصوات المتعرَّف عليها.

الشكل رقم(03): حلقة اللغة حسب الباحثة Coquet (2004)



أما على مستوى مرحلة **النفاذ الإفرادي**، يتم التعرف على تتابع فونولوجي موافق لكلمة معينة، إذ يُستثار مدخل إفرادي (entrée lexicale) ضمن كل الكلمات المتواجدة في السجل الإفرادي (le lexique mental). كما يتم في مرحلة موالية **فك ترميز العلاقات الصرفية التركيبية** (الكلم الوظيفية كحروف الجرّ، نهايات الكلم، الأسماء و الأفعال...) والتعرف على ترتيب الكلمات داخل الجملة.

أمّا في المستوى الثاني، يسمح **العلاج الدلالي** بإدماج كل المكونات (الإفرادي، الصرفي التركيبي، إيقاع الكلام) و إقامة العلاقة بينها و النفاذ إلى المعنى و استعمال المفاهيم و الأفكار. في حين، يحيل **العلاج التداولي**، إلى علاج البعد الأدائي و الاجتماعي للغة و يشمل التعرف على مقاصد الاتصال، اختيار أوأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المعلومات التي توافق المقام، طبيعة المتكلم و موضوع التبادل.

و أخيرا، يتم في المستوى الثالث (المخرجات) **الاختيار الإفرادي** وفق طبيعة المعطيات الدلالية المراد توصيلها، حيث يتم اختيار للكلم في السجل الإفرادي. لتأتي مرحلة **الصياغة و البرمجة الصرفية التركيبية** أين يتم إقامة التلاحم و التعاقب للكلمات المُختارة مع إبراز المؤشرات الصرفية التركيبية الخاصّة باللسان المُستعمَل. و لتحديد الطبيعة الصوتية للمرسلة ينبغي اختيار الفونيمات المناسبة لذلك و التنبؤ بتتابعها وتلاحمها في المقاطع، في الكلمات مع ترميز المؤشرات النغمية؛ تُسمى هذه المرحلة **بالبرمجة الفونولوجية**. تنتج **الحركات النطقية** (praxies phonétiques) من خلال البرمجة الحركية (motrice) المسبقة للإنجاز النطقي و الصوتي النغمي المصاحبة لإنجاز الحركات الإيمائية، و الحركات العامة. كل هذا يساهم في **إنتاج إشارة الكـلام** بإعمال الأعضاء التصويتية.

3.4- النموذج النفسي الثقافي

أعطت المقاربة التاريخية الثقافية للمفكّر Vygotsky (1934) أهمية بالغة لمفهوم الثقافة، إذ تعتبر هذه الأخيرة من أهم النظريات المُفَسِّرة لنمو الطفل خاصة فيما يتعلق بالنمو اللغوي/المعرفي وعلاقته باللغة باعتبارها أداة رمزية. حيث يلعب المحيط في مجال اكتساب و نمو اللغة بما فيه الوسط العائلي والاجتماعي الثقافي دور جدّ مهم في اكتساب مختلف السلوكات و المهارات اللغوية (Nouani,1995,p29). إن كل مجتمع يبني تدريجيا عبر تاريخه **أدواته النفسية**[16](instruments psychologiques) و ممارساته الخاصّة، وبشكل عام **ثقافته الخاصّة**. وكل فرد من هذا المجتمع يُنَمي وظائفه النفسية العليا (بما فيها اللغة) عبر الادماج التدريجي لثقافة مجتمعه. و يُعتبر النموذج النظري للباحث فيڤوتسكي نموذج **النقل الثقافي** (la transmission culturelle) عبر الواسطة الاجتماعية. وفي هذا الصدد، يَعتَبر الباحث أن كل وظيفة تظهر في النمو الثقافي وفق مستويين: فهي تظهر على المستوى الاجتماعي من جهة، و على المستوى الفردي من جهة أخرى؛ بتعبير آخر يتجلى نمو الوظيفة بين الأفراد **(بين نفسي)** ثم عند الطفل **(داخل نفسي)**[17]. تحت هذه الزاوية، إن النمو قائم على سيرورة استدخال التي تُتَرجَم عبر الانتقال من المراقبة الخارجية المُسَيّرة من طرف الراشد في إطار التفاعلات الاجتماعية إلى المُراقبة الداخلية المُسيَّرة من طرف الطفل في حدّ ذاته. بحيث يظهر التفاعل الاجتماعي هنا كمُحرك لنمو الفِكر و الذي يُصبح مُستقل بفضل سيرورة الاستدخال. و إذا كانت **سيرورة النقل الثقافي** تتم من خلال وساطة الراشد عبر التفاعلات الاجتماعية، فإن هذه الأخيرة تتم بدورها عبر وساطة الأدوات النفسية. ويظهر من خلال التناول التاريخي الثقافي للنمو، أن الأدوات النفسية تُظهر بُعدين: فهي ليست فقط **وَحدات ثقافية** مرتبطة بتاريخ المجتمع، لكن هي أيضا وَحدات اجتماعية؛ أي تُدمج تَدريجيا من طرف الطفل أثناء نموه خلال تفاعلاته مع المُحيط (Laval, 2003, p48-49).

ويُعطي الباحث فيڤوتسيكي للغة أهمية بالغة على اعتبارها أداة نفسية متميّزة تعمل على تنظيم النشاط الانساني، **فهي منتوج ثقافي حاملة لمجموع المعاني و التي أُعدت عبر مرور الأجيال، و تُوَفَّر للطفل من طرف الراشد في إطار التفاعلات الاجتماعية**، أين يكتسب الطفل الثقافة من خلال الاستدخال

[17] وفقاً للترجمة الفرنسية: De l'inter-psychologique à l'intra-psychologique

التدريجي لمُختلف الأدوات النفسية مما يسمح له بمراقبة و التأثير على ذاته من جهة[18] و على نفسية وسلوكيات الآخرين من جهة أخرى(Laval, 2003, 49). و يُعرّف فيڤوتسكي اللغة كأداة نفسية متميّزة فهي تنمو تدريجيا من **اللغة الاجتماعية** إلى **اللغة الذاتوية** والتي تتحول بدورها إلى **اللغة الداخلية**، فهو يرى أن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال و التبادل والتأثير على المُحيط و بناء الرابطة الاجتماعية(Vygotsky, 1985).

ضمن هذا الصدد، يرى Bruner أن اللغة ليست وضع لغوي فقط، لكن هي قبل كل شيء أداة للاتصال تسمح بالتأثير على الآخرين، التعبير عن **المقاصد و الواقع المُعاش**. حيث أن الاتصال يفرض وُجود قصد اتصالي عند المُتَكلم، و بالتالي الطفل يتصل قبل أن يعرف الكلام، فهو مبكرا قادر على إرسال مقاصد اتصالية. بتعبير آخر، يتعلم الطفل **الاتفاقات** التي تحكم استعمال اللغة قبل أن يتحكم في اللغة في حدّ ذاتها بأتم معنى الكلمة. و حسب برونير هناك استمرارية وظيفية بين المرحلة قبل اللغوية والمرحلة اللغوية. في هذا الاطار، تعتبر التفاعلات الاجتماعية مع الراشد مصدر تعلم استعمال اللغة، و في نظرية Bruner تأخذ هذه التفاعلات صيغة **روتينات تفاعلية**. إذن، نمو اللغة يفرض تفاعل اللامتناظر بين الطفل والراشد، بحيث يعمل هذا الأخير على إمداد الطفل **بنظام دعامة اكتساب اللغة**[19] و الذي يضمن الانتقال من الاتصال قبل اللغوي إلى الاتصال اللغوي. كما أنه يسمح للطفل بتعلم الاستعمالات اللغوية قبل حتى اكتساب اللغة في حدّ ذاتها. إذ يشير برونير إلى أن هذا النظام يكتسي طبيعة ثنائية: فهو لغوي لكن أيضا اجتماعي لأن عبر وساطته يكتسب الطفل **الثقافة** من الراشد. و عبر التفاعلات الاتصالية الأوّلية يتعلم الطفل الاتفاقات التي يقوم عليها استعمال اللغة، و هذا في الواقع بدون اللغة الملفوظة. فمنذ الولادة، الطفل هو كيان اجتماعي نشط، يُوجِّه نشاطه نحو البحث على **تناظمية التبادلات**. تُحقق هذه التناظمية في ما يسميه Bruner **أشكال أو صيغ التفاعل**[20](formats d'interaction).

---

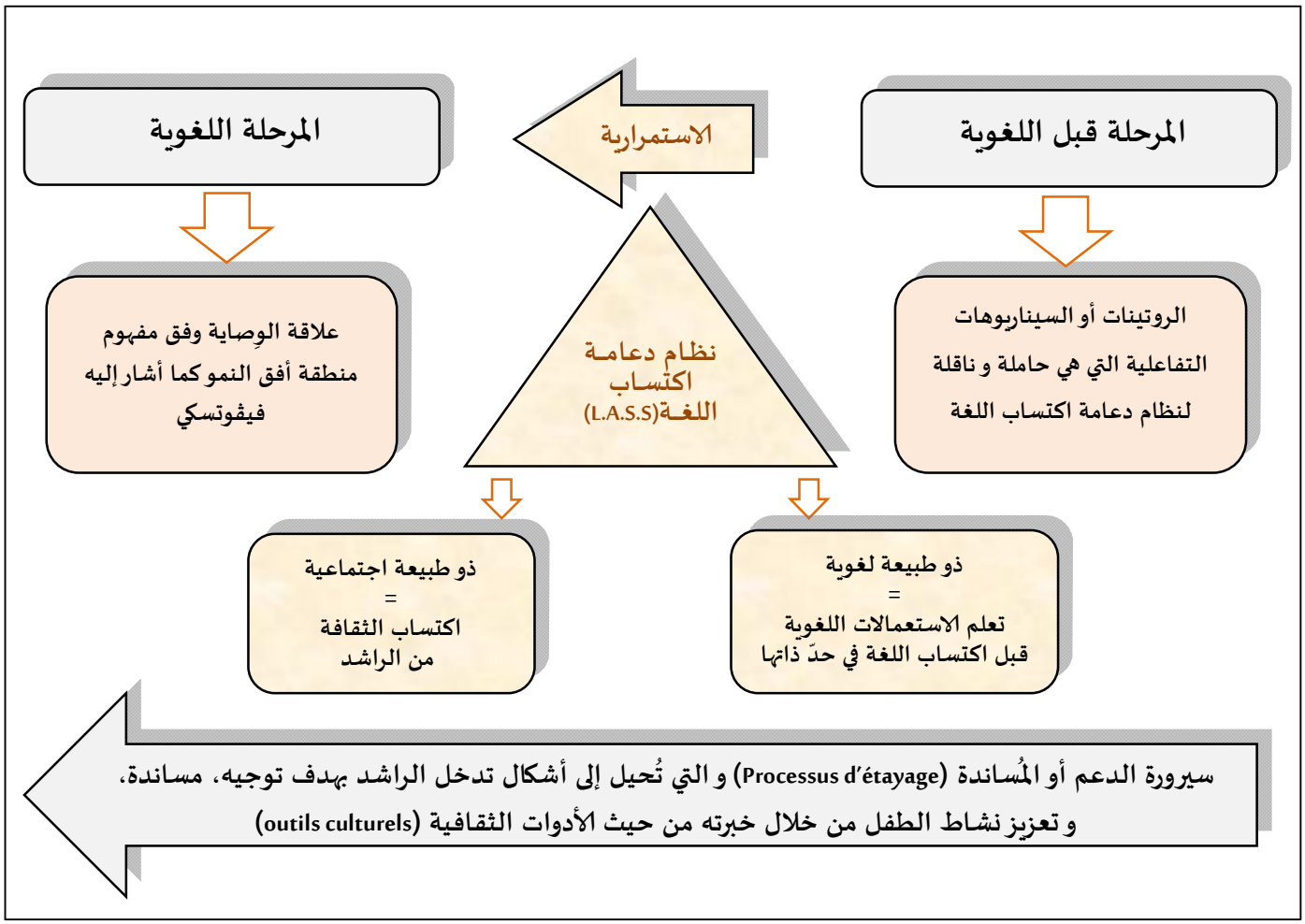
[18] تصبح الذات تلعب دور الوسيط للثقافة.

[19] وفقاً للترجمة الفرنسية Le système de Support à l'acquisition du langage (L.A.S.S)

[20] توافق صيغة التفاعل نموذج مبسّط للعلاقات الاجتماعية تحكمه قواعد و التي من خلالها يتم التفاعل بين الطفل و الراشد. فهي البنية القاعدية لكل تبادل معيّن. حيث يمكن أن يتعلق الأمر بالوضعيات اليومية أو الروتينية مثلا: الأكل، النوم، المرحاض، لكن أيضا الألعاب التفاعلية. كما يمكن القول أن صيغ التفاعل تمثل تلك الفترات التفاعلية المتكررة؛ أي أنها تمتاز بتناظمية من حيث الحدوث، أين الطفل يصبح واع بوجود بنية قاعدية غير متغيرة مع بعض التعديلات في محيط هذه البنية و التي تسمح باكتساب الثقافة بشكل عام.

ضمن هذا الصدد، يميز الباحث بين نوعين من التفاعل الخاص: من جهة تحدث عن **الروتينات أوالسيناريوهات التفاعلية** التي هي حاملة و ناقلة لنظام دعامة اكتساب اللغة (L.A.S.S)،و يكون هذا النوع من التفاعل في المرحلة قبل اللغوية. و من جهة أخرى، وصف برونير النوع الثاني من التفاعل المتمثّل في **علاقة الوِصاية**[21] و الذي يميّز المرحلة اللغوية. إن كل من هذين المفهومين (صيغ التفاعل، علاقة الوصاية) قائمين على ما يسميه برونير **سيرورة الدعم أو المُساندة**(Processus d'étayage) والتي تُحيل إلى أشكال تدخل الراشد بهدف توجيه، مساندة، و تعزيز نشاط الطفل من خلال خبرته من حيث الأدوات الثقافية (outils culturels).

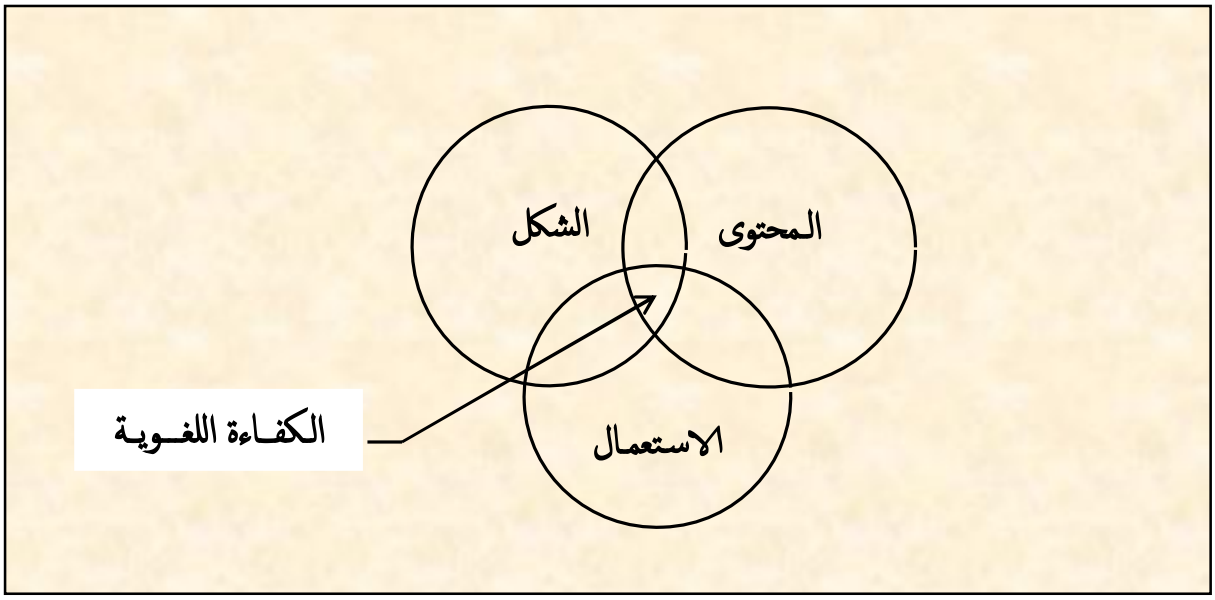
الشكل رقم (04): رهـان الثقافة في سيرورة نمـو اللغة عند الطفل حسب أعمال الباحث برونير (من إعداد الباحث)



[21] هذا المفهوم مرتبط بشكل كبير مع مفهوم منطقة أفق النمو (ZPD) الذي أشار إليه الباحث فيقوتسكي.

إذن، التطرق إلى المُقاربة التاريخية الثقافية(l'approche historico-culturelle)يدفعنا إلى الاهتمام بالتفاعلات بين الراشد و الطفل، فهي ترى أن النمو اللغوي هو عبارة عن اكتساب للسلوكات اللغوية (les conduites langagière) في إطار وضعيات التفاعل، وهي تُعرّف الكفاءة اللغوية (la compétence langagière) على أنها نقطة التقاء ثلاثة مكونات : شكل أو البنية اللسانية على اعتبارها وضع (la forme du langage comme code)، محتوى اللغة أوالبعد الدلالي أو المعرفي على أساس أن اللغة تُمثِّل الواقع(le contenu du langage)، واستعمال اللغة أو البعد التداولي القائم على مبدأ أن هدف اللغة هو الاتصال في إطار اجتماعي ثقافي مُحَدد(l'utilisation du langage)(Coquet et al, 2007, p20). ويمكن تمثيل ما قلناه في المخطط التوضيحي حسب كل من Bloom و و Lahey (1978) كما يلي:

الشكل رقم (05): نموذج ثلاثي الأبعاد للكفاءة اللغوية
حسب Bloom و Lahey سنة (1978)



نمو اللغة بين:

- **الشكل**(la forme):يُحيل إلى البنية اللسانية
- **المحتوى**(le contenu): يُحيل إلى البُعد الدلالي الذي يُمثّل الواقع المُعاش(la réalité vécue)
- **الاستعمال**(l'usage): مُحيلين بذلك إلى اكتساب التكيف مع الواقع النفسي الثقافي في نشاط الاستعمال اللغوي

و من هذا المُنطلق، نقول أن **رهان الثقافة في مجال نمو اللغة يمس أكثر البُعد الاستعمالي للغة**، لِدَى نتكلم هنا عن نمو و اكتساب الاستعمال اللغوي عند الطفل. كون هذا الأخير، يعيش في واقع اجتماعي ثقافي مُحدد (ع). وضمن هذا السياق، يدعم الباحث Bruner (1975) **فكرة وُجود اسقاط مباشر لبنية التفاعل الاجتماعي في البنية اللسانية، لاسيما أن التفاعلات الاجتماعية المُتكررة هي التي تُؤسس جوهر الاكتساب الأوّلي أو القاعدي للغة.** و بالتالي يلعب المحيط الاجتماعي الثقافي دور المنظم (régulateur) في استعمال الانتاجات اللغوية من المراحل الأولية للاكتساب عبر واسطة لسان معين،وفق هذا المنظور، إن الطفل هو شريك اجتماعي ثقافي. و هذا ما يمكنه من اكتساب مختلف السيرورات الاجتماعية كالانتباه المُشترك (l'attention conjointe)و تكييف سلوكاته اللغوية مع المخاطب و التي هي مصدر سيرورات تجريد الوحدات اللسانية و مراجعة استعمال القواعد النحوية للغة(Kail& Fayol,2000,p15).

4.4- النموذج النفسي الوجداني

تعتبر اللغة قبل كل شيء حدث نفسي و سلوكي (un fait psychologique)، فهي تمثُّل وتعبير عن الذات (soi-même) و استدعاء للآخرين[22]. تعتبر مرحلة "كلمات-جمل" (mots phrases) مهمّة في مجال النمو النفسي الوجداني للطفل، كونها تُمكّنه من **التعبير على رغباته (désirs) و انفعالاته**، فكلمة "ماما" كما يشير Spitz هي أوّل كلمة شاملة تصل للأم تعبيرا عن رغبة معينة، الجوع، الانزعاج، إرضاء حاجة. كما تعني أيضا الحلوة، اللعبة أو الأم في حدّ ذاتها. و بالتالي، كل كلمة تصدر في بداية الأمر توافق الوعي بالاحتياج (un besoin) أو بالانفعال أو الاهتمام و إدراك موضوع خارجي، إذ أن الطفل لا يدرك و لا يسمي إلا الأشياء التي جلبت رغبته العميقة. و مع نهاية السنة الثانية تظهر الجمل المكونة من كلمتين، ثمّ الجمل القصيرة الكاملة بدون التصريف، و أخيرا النمو التدريجي للبنى النحوية. أمّا "الأنا" (je) يُستعمَل بعد سن الثانية لكنه لا يصبح تلقائي إلا بعد سن الثالثة، ليظهر في مختلف الجمل بلون وجداني قوي[23] (couleur affective)(Amado, 1974, p274).

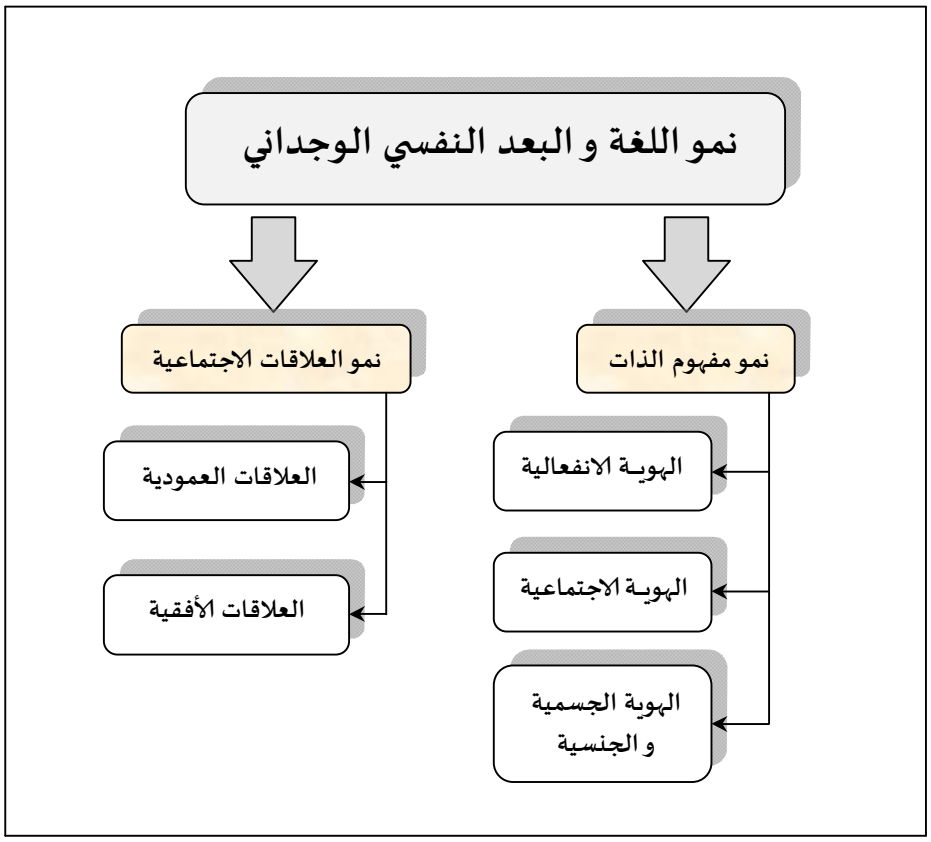
و يشير Brin و آخرون، أن بروز كلمة "الأنا" (je) يستلزم من الطفل إعداد تمثُّل ثابت لوِحدته الفردية من خلال بناء الأنا الجسمي (moi corporel)، و حسب Lacan هو فعل إدراكي يفرض واسطة صورة الجسم بفضل مرحلة المرآة (Brin et al, 2011, p144). و في سياق علاقة البعد النفسي الوجداني بنمو اللغة الشفهية، توضح الباحثة Régis Brunod (2007) التأثير المتبادل بين نمو اللغة و نمو مفهومي الذات و العلاقات الاجتماعية لدى الطفل و أهمية كل هذا في تكوين شخصيته (أنظر الشكل رقم 06). فهي تحاول بهذا الإجابة عن السؤال: كيف تتدخل اللغة في إقامة العلاقة بين ذات الطفل والآخر؟ في هذا الصدد، ينمو لدى الرضيع مع نهاية السنة الثانية مفهوم فرديته (individualité) وبعض خصائصه الشخصية، إذ تساعد المظاهر الحسية و النفسية الحركية للنمو على بروز معنى الذات. إن ظهور و **استعمال اللغة** بالتزامن مع العناصر السابقة يضاعف من إمكانيات تطور مفهوم

[22] إن بحثنا في العلاقة الموجودة بين البعد النفسي الوجداني للطفل و نمو لغته يوجهنا إلى أهم الأعمال المنجزة من قبل العديد من المفكرين: Freud، Spitz، Wallon، Winnicott، D. Stern؛Lacan.

[23] على اعتبار الأنا مهمّ جدّا في توكيد الطفل لذاته (l'affirmation de soi).

الذات لدى الطفل، فمن خلال خبراته و فهمه للواقع يقوم الطفل بالبناء التدريجي لفهوم الذات[24]. إذ يساهم في هذا البناء أربعة مجالات: الهوية الانفعالية، الهوية الاجتماعية، الهوية الجسمية و الجنسية.

الشكل رقم (06): التأثير المتبادل بين نمو اللغة
و البعد النفسي الوجداني لدى الطفل
(من إعداد الباحث)



يعتبر التحكم و التعرف على **الانفعالات** من العناصر المهمّة في تكوين شخصية الطفل. ومن بين الخبرات الأولى للطفل تعلمه تسيير الانفعال من خلال مثلا زمن انتظار الرضّاعة[25]. إذ يمتد هذا التعلم تدريجيا إلى مختلف أنواع الانفعالات، فاكتساب قدرة المراقبة الذاتية (l'autocontrôle) للانفعالات مهمّ جدّا في التكوين النفسي الوجداني للطفل و في **التعبير عنها لفظيا لاحقا**. هذا ما أكّدته العديد من الدراسات؛ فالأطفال الذين يعانون من **تأخر في نمو اللغة يُظهرون غالبا صعوبات في التحكم في**

[24] يتكلّم أيضا الباحث الأمريكي D.N Stern في مجال التحليل النفسي عن بناء معنى الذات اللفظية (le soi verbal) الذي يرتبط مباشرة مع قدرات الترميز والموضعة و التفكير الذاتي، إذ ميّز الباحث أربعة مراحل لنمو معنى الذات لدى الطفل؛ الذات البارزة (0- 02 شهرين)؛ الذات النووية (02-07 أشهر)؛ الذات الذاتية (07-09 أشهر)؛ و أخيرا الذات اللفظية (15-18 شهر)(De Carlo, 2003, p277).

[25] نتكلّم هنا عن نمو التبادل الانفعالي اللغوي مع الأمّ. هذا يبيّن قيمة العلاقة بين **لغة-انفعال** و مساهمتها في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل، فتبادل الحالة الوجدانية (affects) تؤسّس نواة الاتصال مع الأم. في هذا الصدد، يسمي Stern هذا النوع من التبادل في مرحلة نمو الذات الذاتية **ببين الوجدانية (interaffectivité)** على اعتبارها التجربة الأولى لدى الطفل في مشاركته في خبرات الذاتية (subjectives).

انفعالاتهم في سن ما قبل التمدرس (préscolaire). من جهة أخرى، يبدأ الطفل عند بلوغه سن 3-4 سنوات بتمييز العلاقة الموجودة بين بعض الأحداث اليومية و الانفعالات **المُعبَّر** عنها من قبل الأشخاص: كالحزن بعد فقدان شيء معيّن، السعادة بعد نجاح معيّن....إلخ. كما يبدأ بفهم الانفعالات المتولّدة عن العلاقة بين الرغبة (désir) و الواقع (réalité) مع استيعاب الطفل **للقواعد الاجتماعية اللغوية** التي تتدخل في طريقة التعبير عن الانفعالات عبر إخفائها أو محاكاتها فكل هذا يتجلى أكثر مع نمو النظرية الذهنية (la théorie de l'esprit) لدى الطفل. فتطور **القدرات اللغوية** يساعد الطفل على فهم قواعد السلوك في مجتمعه و **التعبير عن مختلف انفعالاته لفظيا**.

و في مجال **الهوية الاجتماعية** للطفل، يبدأ هذا الأخير بفهم دوره في بعض التفاعلات كالألعاب الاجتماعية أو مكانته في العائلة بداية من سن الثانية. فوصوله إلى مرحلة الرمزية (le symbolisme) تسمح له أن يكون فاعل (acteur) له دور محدّد في ألعاب الخيال. كل هذا يتزامن مع نمو أهم تجليات الوظيفة الرمزية و المتمثلة في **اللغة كنشاط تمثُّلي** (représentative) واتصالي في نفس الوقت.

من جهة أخرى، تتزامن المرحلة الجوهرية لنمو اللغة بنمو **الهوية الجسمية و الجنسية**، إذ في نفس وقت وعي و تعرف الطفل على جسمه، يكتمل التخطيط الجسمي (schéma corporel) تدريجيا مع اكتسابه أسس توظيف الأعضاء الأساسية (الفمّ، و التحكم بمخرجي البول والبراز على المستوى الحسي والحركي)، ومن هنا يبدأ وعي الطفل بأن الجسم هو مصدر ألم (douleur) ولذّة (plaisir) ، كما يكتشف مدى اهتمام والديه (لاسيما الأم) بالعديد من الوظائف كالتغذية ومراقبة عملية إطراح الفضلات و تأثيرها على علاقته بهم. ومن العناصر القاعدية في تكوين شخصية الطفل، إدراك هذا الأخير لهويّته الجنسية (identité sexuelle) و الذي يستدعي تدخل العديد من المكتسبات المعرفية المترابطة في ما بينها كمفهوم الفئة (catégorie) و النوع (genre) و مفهوم ثبات النوع[26]. إذ يتعرّف الطفل على جنسه و الذي يبقى عليه مدى حياته، كما يبدأ بإدراك دور هذا الجنس في وسطه الاجتماعي الثقافي، هذا ما يؤثر على سلوكه في تفضيل اللعب بالسيارات أو الدمى مثلا(Brunod, 2007, p90).

[26] ولد أو بنت فهذا لا يتغيّر بتغيّر لحظات اليوم أو مع تقدم السن. يكتمل نضج مفهوم ثبات النوع (constance du genre) لدى الطفل حتى سن الخامسة.

و يتفاعل **نمو الذات** عند الطفل مع نمو **العلاقات الاجتماعية** مع الآخرين و التي تتمايز إلى نوعين من العلاقات: العلاقات العمودية مع الراشدين و العلاقات الأفقية مع الأطفال الآخرين من نفس الفئة العمرية. فمن خلال العلاقة العمودية يتتبع الطفل توجيهات الراشد ضمن إحساس بالثقة الوجدانية (confiance affective)، إذ يسمح هذا النوع من العلاقات اكتساب الطفل نماذج المهارات النفسية الاجتماعية القاعدية كالتعلق (l'attachement) الذي يبرز أكثر مع سن الثانية، و الاستقلالية (l'autonomie) وسلوك الرفض (l'opposition)، و مع تقدم عمر الطفل و نمو قدراته المعرفية و اللغوية يعوِّض سلوك التفاوض (négociation) سلوك الغضب و البكاء، كما تؤثر من جهة أخرى، بنية العائلة[27] (la structure familiale) على النمو النفسي الوجداني و اللغوي لدى الطفل.

أمّا في مجال **العلاقات الأفقية**، يُظهر الأطفال مع نهاية السنة الأولى اهتمامهم بالأطفال من نفس الفئة العمرية و مع نهاية السنة الثانية نتكلم عن بروز اللعب الترابطي (jeux associatifs) بين الأطفال، إذ كل واحد يقلد الآخر مثلا، و مع حلول 3-4 سنوات نتكلّم عن ظهور اللعب التشاركي (jeux coopératifs)، إذ **يصبح استعمال اللغة الشفهية ومهارات الاتصال عنصر ضروري لتحقيق هذا النوع من الألعاب الرمزية**. حيث لا يرتبط نمو اللعب الرمزي فقط بنمو القدرات المعرفية لكن أيضا بالمهارات النفسية الاجتماعية(Brunod, 2007, p92-93).

يظهر بشكل جلي أن نمو اللغة الشفهية يترافق مع نمو و تكوّن شخصية الطفل و بناء علاقاته الاجتماعية، إذ تنمو مختلف أوجه هويته (identité) بفضل النشاط الرمزي (symbolique) الذي يستعمله الطفل لتوصيل أفكاره و فهم أفكار الآخرين. فقدراته الاجتماعية ترتبط مباشرة بالتبادل (réciproquement) مع قدراته في الاتصال. فكل خلل يمس الواحدة منهم يؤثر بشكل معتبر على الأخرى[28]. إذن، يتضح لنا أهمية السياق النفسي الوجداني (psychoaffectif) في توجيه اللغة حسب مواضيعها. و بالتالي، تعتبر معرفة السياق النفسي الوجداني الذي نمى فيه الطفل عنصر قاعدي ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار في إعداد حصيلة اللغة الشفهية (bilan de langage) لدى الطفل الصغير.

---

[27] نشير هنا إلى التغيرات التي تطرأ في بنية العائلة (كهجرة العائلة و تغيير مكان الإقامة، ميلاد طفل، انفصال الوالدين، فقدان فرد من العائلة، أوقات عائلية صعبة...).

[28] نبيّن أن هناك العديد من الأمثلة المرضية التي تبرز من خلالها هذه الثنائية (اللغة/ النفسي الوجداني)، كتأخر نمو اللغة و الحرمان العاطفي أوالحماية المفرطة، التأتأة و الصدمات النفسية، الخرس الاختياري و الخجل، و غيرها من الحالات العيادية التي تُسجل في الوسط العيادي الجزائري.

5.4- الأبحاث النفسية العصبية في مجال نمو اللغة :

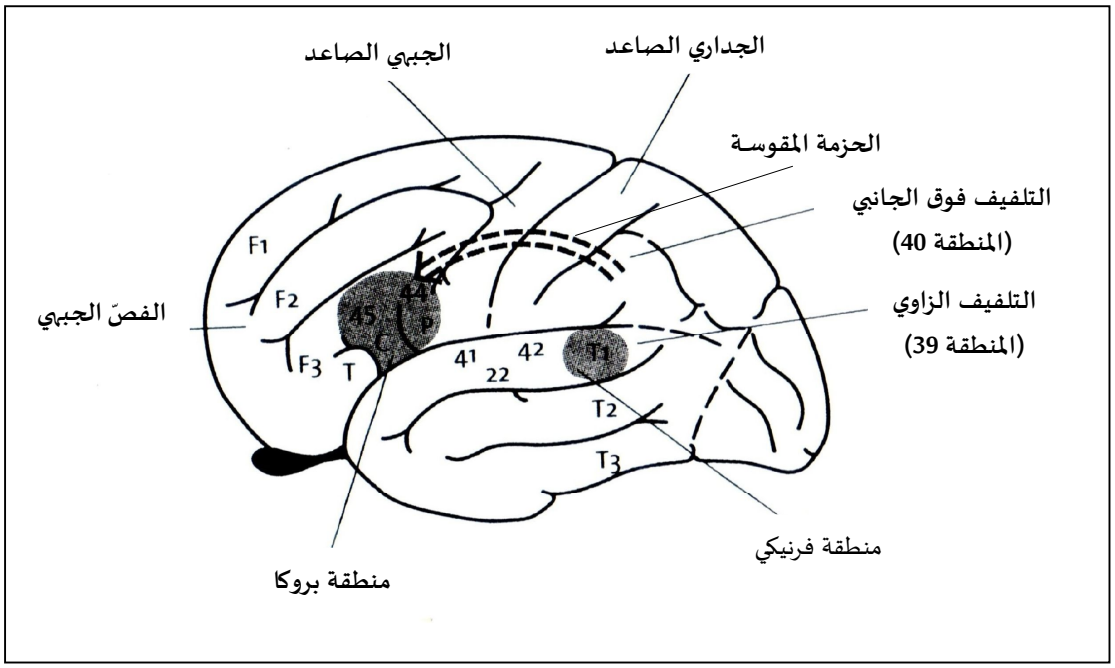
يستمر نضج دماغ الإنسان بعد الميلاد و ينتهي خلال مرحلة المراهقة مع نضج الفصوص الجبهية. شكلت هذه السيرورة المعقدة للنضج موضوع العديد من التحليلات، لاسيما في مجال نمو اللغة. و يعتبر النمو اللغوي نتاج سيرورة طويلة لنضج الدماغ، و تميّز الأبحاث عدّة مراحل متتابعة في سيرورة نضج الدماغ : بداية تكوّن مادة النخاعين للعصبونات (neurones)، الفقدان العصبوني ثمّ التغيرات في العصبونات المتشجرة. إذ تنحل التشجرات الكثيفة و تبقى فقط الروابط العصبية الوظيفية. و يصف كل من Dawson، Panagiotides، Klinder و Hill (1992) ثلاثة فترات تمر بها سيرورة نضج الدماغ: فترة التنظيم اللحائي المُحدّد وراثيا و التي تتغير فيها الكثافة العصبونية (تستقر عند حوالي سن السادسة)، ثمّ الفترة المسماة بالتكوين المشبكي (synaptogénèse)، و أخيرا فترة التغيرات المشبكية التكيفية و التي تستمر خلال مدى حياة الفرد (Gil, 2014).

فظهور المناغاة و نموها خلال السنة الأولى هو ناتج عن نمو الزوائد العصبية المتشجّرة (dendrites) وتكوين المشابك العصبية و سيرورة تكوين مادة النخاعين (myélinisation). فرغم الاستعداد الدماغي لنمو اللغة، أثبتت العديد من الأبحاث أهمية المرحلة الحرجة (قبل سن السابعة حسب Boysson-Bardies سنة 1996)، إذ ينبغي تواجد الطفل في محيط لغوي ملائم يسمح له بالتحكم في نظام لساني معيّن(Dardier, 2004, P34-35). يدرس علم النفس العصبي العلاقات الموجودة بين البنى الدماغية و السلوكيات الإنسانية، حيث تعتبر اللغة و نموها من بين المحاور الأساسية للبحث في مجال علم النفس العصبي للغة. في هذا الإطار، تعتبر المعارف الأولى المتعلقة بالأسس العصبية للغة نتيجة الملاحظات التشريحية العيادية (anatomocliniques)، كما ساهم كثيرا فحص الحالات الحاملة للإصابة الدماغية في تحديد المناطق الدماغية المسؤولة عنها. و زادت تقنيات التصوير الطبي معارفنا الخاصّة بالمناطق الدماغية المتدخلة في سيرورة نشاط اللغة (عند العادي و المرضي). كمّلت هذه التقنيات المعطيات العلمية الناتجة عن الطريقة التشريحية العيادية. إذ تقدمت كثيرا المعارف الخاصّة بالأسس العصبية للغة مقارنة بما تمّ تحديده في القرن الماضي[29]. فبعد ما كان التركيز على دور النصف الأيسر للكرة المخية،

[29] محيلين بذلك إلى أطروحة المناطق الكلاسيكية للغة (بروكا و فرنيكي) و ارتباطها المباشر باضطرابات اللغة المكتسبة مع استثناء العلاقة القوية بين هذه المناطق و المناطق الدماغية الأخرى.

اهتمت الأبحاث الأخيرة بدور المناطق الأخرى كالنصف الأيمن للكرة المخية و دور الفصوص الجبهية (lobes frontaux)(أنظر الشكل رقم 07).

الشكل رقم (07): مناطق علاج اللغة في النصف الأيسر للكرة المخية
حسب الباحث جيل GIL (2014)



بيّنت أبحاث Broca(1861)و Wernicke (1874) دور النصف الأيسر للكرة المخية في علاج اللغة، إذ حدّد الأول المنطقة المتدخلة في إنتاج اللغة و المتواجدة في الفصّ الجبهي الأيسر على مسوى التلفيف الثالث، فإصابة هذه المنطقة يؤدي إلى حبسة بروكا التي تتميز بفقدان أو اضطراب اللغة مع الاحتفاظ بقدرة فهم اللغة. في حين، بيّن Wernicke سنة 1874 دور الفص الصدغي الأيسر في نشاط فهم اللغة، و أن إصابة هذه المنطقة تؤدي إلى حبسة فرنيكي و التي تتميز بالاحتفاظ على قدرة الانتاج واختلال فهم اللغة. إذ ركّزت الأبحاث التي لحقت هذه النتائج على ربط المظاهر الشكلية للغة (الفونولوجية، التركيبية و الدلالية) مع تصنيف مختلف أنواع الحبسة. بداية من سنوات السبعينات (1970)، فتح مؤلف Gardner (1975) المجال للعديد من الأبحاث التي اهتمت بدور النصف الأيمن للكرة المخية، إذ تبيّن أن هذا الأخير له دور في علاج التداخلات (inférences) و البعد النغمي للكلام و في استعمال الأدوات اللغوية التي تميّز اتساق (Cohésion) الخطاب. و بشكل عام، يساهم النصف

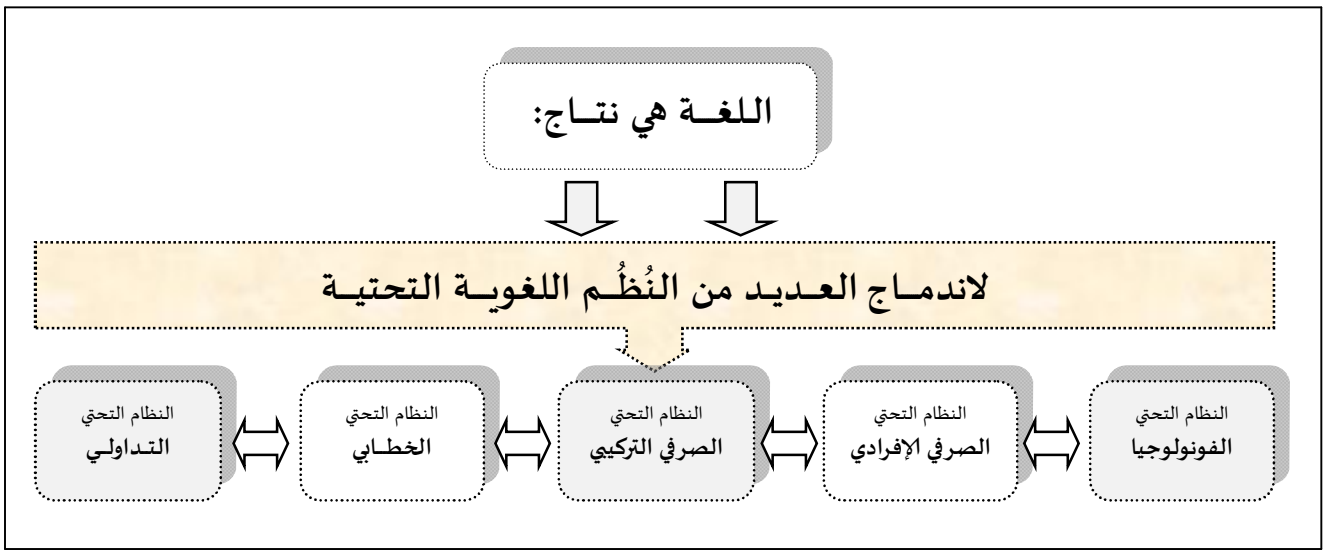
الأيمن للكرة المخية في تكييف اللغة مع مقام الاتصال وفق المهارات التداولية. فمنذ هذه النتائج العلمية، تمّ الاهتمام أكثر بتأثير اضطرابات اللغة غير الحبسية على التفاعلات الاجتماعية لدى الحالات. كما اهتمّ العديد من الباحثين بدور الفصوص الجبهية في علاج اللغة، و التي ينجم عن إصابتها اضطرابات استعمال اللغة أو تداولية (Dardier, 2004, P32-33).

يتضح جليا من خلال عرضنا لمختلف النماذج النظرية أو الأبحاث بمختلف توجهاتها و مبادئها مدى أهمية التقاطع الموجود بين اللسانيات، التحليل النفسي و علم النفس المعرفي و دراسة نمو اللغة عند الطفل في بناء المعرفة القاعدية لمقاربة لغة الطفل في مختلف أبعادها. كل هذا، يساعد أكثر فهمنا لتأخر نمو اللغة من حيث المعرفة الخاصّة بالنمو اللغوي العادي.

5- نمو النُّظم التحتية اللسانية عند الطفل:

تبيّن الباحثة F. Coquet (2016) أن المقاربة المنظومية للغة (conception modulaire) هي تلك التي تعتبر أن اللغة هي نتاج إدماج للعديد من النظم اللسانية التحتية (sous-systèmes) والتي تخضع في عملها لمجموعة من القواعد و التي تفيدنا في تعريف مستويات التحليل التالية:

الشكل رقم (08): المقاربة المنظومية للغة
(la conception modulaire)
(من إعداد الباحث)



- **المستوى الفونولوجي**(phonologique): تحليل الوحدات الصوتية أو الفونيمات وتنظيمها الزمني داخل الكلمة؛
- **المستوى الصرفي الإفرادي** (morpholexicologique): الكلمات (الوحدات الإفرادية للقاموس الذهني و المونيمات الوظيفية) و التي تكون حاملة للمعنى؛
- **المستوى الصرفي التركيبي** (morphosyntaxique): التنظيم التتابعي للكلم داخل الجملة والقواعد النحوية التي تحكمها؛
- **المستوى التداولي** (pragmatique): تقييم الوظائف التحتية التي تفيد التواصل الاجتماعي والإعلامي مع قصدية المتكلم؛

- **المستوى الخطابي** (discursif): يتمثل في الملفوظ الذي هو مستوى أعلى من الجملة، و الذي يتميّز بالوضوح (cohérence) و البعد ما وراء لساني (métalinguistique)(Coquet, 2016, p123).

يتميّز كل نظام تحتي باستقلالية في نموه و وظيفته، و بالتالي تستلزم هذه الاستقلالية النسبية للنظم التحتية اللغوية تقييم كل **نظام تحتي** بمعزل عن الأخرى، و يخضع هذا التقييم إلى الطرق الخاصّة الموافقة للمميزات البنيوية و الوظيفية لكل نظام تحتي محدّد. إذ أن معظم الروائز اللغوية التي تهدف إلى تقييم ميدان محدد (الفهم، البرمجة الصرفية التركيبية، الوعي الفونولوجي...) بُنيت على هذا المبدأ. كما يمكن للأهداف العلاجية أن تُحدد أيضا حسب مختلف الميادين (النطقي/الفونواوجي؛ الإفرادي؛الصرفي التركيبي؛ الخطابي؛ ما وراء لساني)(Piérart, 2005, p20).

من هذا المنطلق، تناولت العديد من الأبحاث نمو كل نظام لساني تحتي عند الطفل وتطرقت حول مراحل نموه و مميزاته و طريقة تقييمه في مجال الفحص العيادي. ضمن هذا السياق، سنعرض في العناوين الآتية كل نظام لساني و مختلف مميزاته و شروط نموه عند الطفل العادي.

1.5- النظام الصوتي و الفونولوجي:

1.1.5- مفهوم الصوتيات و الفونولوجيا:

يعتبر التمييز بين الصوتيات و الفونولوجيا مهم في مجال اللسانيات و العمل العيادي الأرطوفوني، فكل من الصوتيات النطقية و الفونولوجيا تهتم بأصوات اللغة الإنسانية لكن وفق أهداف و خطوات مختلفة. تعمل الصوتيات النطقية (la phonétique articulatoire) على تحليل الأصوات كانتاجات فيزيولوجية للجهاز التصويتي (phonatoire) فهي تصفها و تصنفها بمعزل عن وظيفتها في الاتصال اللغوي. وهي تعالج فقط المظهر الصوتي (sonore) للّسان و الحركات الضرورية للتحقيق الصوتي وتهتم أيضا بالتغيرات الحادثة في النطق حسب مميزات اللغة المحلية. و بالتالي، تدرس الصوتيات بدقة الأصوات كحقيقة فيزيائية، فيزيولوجية و نطقية يمكن ملاحظتها في جميع ألسن العالم. بمقابل هذا، تبحث وتستخرج الفونولوجيا المبادئ التي تحكم ظهورها و وظيفتها داخل الكلم للسان خاص و التي تكوّن نظام في حدّ ذاته (Maillart, 2006).

إن هذا التمييز المذكور آنفا له نتائج تشخيصية مهمة: الاضطرابات النطقية ترجع إلى صوتيات اللسان المستعمل، في حين تتعلق الاضطرابات الفونولوجية بخلل في النظام الفونولوجي

2.1.5- نمو السيرورات الفونولوجية عند الطفل العادي

يبدأ الطفل منذ السنة الأولى من حياته باستيعاب النظام الفونولوجي للغته الأم، فمن حيث الاستقبال يُظهر قدرات تمييزية مبكرة كما هو الحال في الإنتاج أولا من خلال التصويتات (vocalisations) والمناغاة. يسمح له هذا التدريب بالتنظيم التدريجي لنظامه الفونولوجي. إن نمو هذا الأخير مهم لأنه يتداخل مع إعداد مستويات لسانية أخرى (الإفرادي، الصرفي التركيبي،...). و كما هو حال كل المكتسبات اللغوية، ينمو النظام الفونولوجي تدريجيا: بين السنة الأولى و نصف إلى السنة الرابعة، تتضمن إنتاجات الطفل العديد من التشوهات (déformations) الفونولوجية. إذ يرتبط النمو الفيزيولوجي لأعضاء النطق و النضج الحركي بالانتاج الصحيح و الإخراج السليم للمقاطع الفونولوجية خاصّة منها المعقدة. يُظهر معظم الأطفال في مرحلة نموهم صعوبات نطقية أو فونولوجية، لكن البعض منهم تبقى وتستمر عندهم هذه الصعوبات و التي تُحيل إلى خلل على المستوى الفونولوجي و الذي يستدعي التكفل به في الوقت المناسب.

يبدأ الطفل منذ السنة الأولى بتعلم الخصائص المقطعية و فوق المقطعية للغته الأم، فمن حيث الخصائص المقطعية ينبغي عليه تخزين الفونيمات المهمة بالنسبة للغته الأم (السجل الصوتي)(répertoire phonétique)، لكن أيضا اكتساب المعارف الخاصة بطبيعة الترابطات بين الوحدات الصوتية و توزيعها داخل الكلمة. بالتوازي مع هذا، على المستوى فوق المقطعي (suprasegmental) إدماج الخصائص النغمية للغته الأم. و يمكن رؤية تكيف الطفل مع المميزات الفونولوجية للغة محيطه على أنه تخصص لجهازه السمعي. إذ أن منذ ميلاده هو قادر على تمييز غالبية التقابلات الصامتية (contrastes consonantiques) للألسن الطبيعية الموجودة أو الغائبة عن محيطه اللغوي. كل هذا يساعده مستقبلا على تنمية إدراكه السمعي و بنائه للتمثلات الفونولوجية. فهو يرمّز ويُخزّن في ذاكرته مجموعة من الكلمات، و التمثل الفونولوجي المخزن لكلمة معينة ناتج عن إدماج العديد من أمثلة هذه الكلمة المقدمة من طرف متكلمين مختلفين في سياقات مختلفة أيضا. يعتبر هذا التمثل أكثر تجريدا و تعقيدا كونه يتضمن المعلومات الكافية لتمييز الكلمات المتشابهة فونولوجيا.

2.5- النظام الإفرادي:

1.2.5 - مفهوم السجل الإفرادي :

يُحيل السجل الإفرادي (le lexique) في اللسانيات، إلى مجموع الوحدات اللسانية التي يملكها الفرد. ومن منظور العمل العيادي، عندما يتم تلفظ المُتكلِّم بالوحدات الإفرادية (lexèmes)[30] نتكلم هنا عن السجل الإفرادي النشط (vocabulaire actif). و من جهة أخرى، يُمثِّل السجل الإفرادي السلبي (passif) كل الوحدات غير المُتلفظ بها و المفهومة من قِبَل الفرد. نشير أيضا في مجال الضبط المفهومي، أن السجل الإفرادي الداخلي أوالذهني (lexique interne ou mental) هو مجموع التمثُّلات المُجرّدة في الذاكرة أوالتمثلات المُفرداتية (lexicales) (Brin et al, 2011, p156). أمّا الرصيد أو المخزون الإفرادي (stock lexical)هو مجموع كل الوَحدات المُفرداتية المخزّنة بالذاكرة عند فرد معيّن، يمثّل هذا الرصيد عند هذ الأخير جزء من كفاءاته اللغوية (المستوى الإفرادي) والذي يُمكن أن يُصقل في كل الأوقات. و في العمل العيادي، يتم تناول الرصيد الإفرادي من خلال تمارين التصنيف، الترتيب، البحث عن الكلم الدخيلة (intrus)، والأضداد و الكلم المترادفة. هذا ما يسمح بتنظيم فعّال للرصيد الإفرادي عند الفرد(Brin et al, 2011, p261).

2.2.5- النمو الإفرادي المبكّر بين الفهم و الانتاج:

حضي موضوع اكتساب الكلم عند الطفل باهتمام كبير من طرف العديد من الباحثين (Clarck, 2010 Bassano،2000)، إذ لا يُعتبر رصيد الكلم مجرد قائمة من الكلمات أو الدوال، بل هو ذلك **المجموع المُنَظَم من المعلومات الدلالية، التركيبية، الفونولوجية و الصرفية المتوفّرة في الذاكرة طويلة المدى.** فالنفاذ إلى **رصيد الكلم** يسمح بالحصول على المعلومات أو المُكونات المفاهيمية (تحت الكلم) المُرَمّزة من طرف الكلمة، كالفئة التركيبية لهذه الأخيرة، معطيات حول النوع و العدد و أخيرا الشكل الصوتي للكلمة. و بالتالي خلال عملية نمو و بناء رصيد الكلم عند الطفل، لابد على هذا الأخير ترميز كل هذه المَعلومات وإعادة تنظيمها بمرور الوقت في سياق اكتساب الكلمات الجديدة. و على هذا الأساس، إن المعاني (les significations) المُخزّنة في الذاكرة غير ثابتة: فهي تتطور و تتحوّل مع الخبرات

[30] الوحدة الإفرادية أو المُفردة: هي الوحدة القاعدية للسجل الإفرادي، تُسمى أيضا بالمورفيم الإفرادي (morphème lexical)، فالمفردة تملك المحتوى الدلالي (مجموع من المميزات تُسمى الوَحدات الدلالية sèmes) فهي وحدة مجردة، تُحَيَّن من خلال الكلام بربطها مع الوحدات الصرفية النحوية (morphèmes grammaticaux).

واكتساب معارف جديدة، فهي ترتبط مع بعضها لتكون ما يُسمى بالحقول الدلالية (les champs sémantiques). من جهة أخرى، يُمكن لها أن تتلاشى في حالة ما إذا لم تُستَعمَل أو مع تقدم الفرد في السن (le vieillissement). فبداية من سن 11-12 شهر، يُظهر الأطفال اهتماما ملحوظا بالنسبة للأشخاص، الأشياء والأفعال الاجتماعية التي تُسمى (dénommés) في سياق عائلي. إن هذه الكلمات الأولى لا يمكن أن تُفهم بمعزل عن سياق إنتاجها. إذ تنمو عملية تعميمها (la généralisation) بداية من سن 16 شهر، و معنى الكلمات التي يُرمزها و يستعملها الأطفال لا يتوافق بشكل كامل مع المعنى الذي يقصده الراشد أثناء التفاعل اللفظي (Bragard&Piérart, 2006, p52). وحتى يبني الطفل تمثُلاته الذهنية لابد عليه أن يكتشف الإنتظامات(régularités) التحتية في استعمالات الراشد للكَلِم. ومن المعروف أن الطفل يكتسب الكلمة الأولى في المتوسط عند حوالي 10 أشهر، ليزداد سجل المفردات تطورا حتى يصل إلى عشرين كلمة عند حوالي 18 شهر. إذ يكتسب الطفل الكلم المستعملة من طرف وسطه العائلي ليصف كل ما يُحيط به. وتعرف وتيرة اكتساب الكلم سرعة ملحوظة لتصل إلى حوالي 100 كلمة عند حوالي 20 شهر، 300 كلمة حوالي 24 شهر وألف كلمة في 36 شهر. و بالتالي نحصي من 03 إلى 10 كلمات في اليوم، و هي وتيرة هذا الاكتساب بداية من حوالي سنتين 02 حتى 10 سنوات(Bragard & Piérart, 2006, p53).

3.2.5- نمو رصيد الوحدات الإفرادية

يتفق الباحثون في مجال علم النفس اللساني على تسمية مرحلة البناء الإفرادي و المُمتدة من الميلاد إلى 02-03 سنوات بمرحلة النمو الإفرادي المُبكر (développement lexical précoce) فهي تُمثّل مرحلة جوهرية و معقدة في بناء السجل الإفرادي (Dominique Bassano, 2000,p136).

و من إحدى الدراسات الطولية الأوائل و المعروفة في هذا مجال، نذكر دراسة Nelson(1973، 1975) و الذي قام بتحليل السجل الإفرادي عند 18 طفل ناطق بالإنجليزية حيث أسفرت نتائج هذا التحليل بأن عينة الدراسة قادرة على إنتاج 10 كلمات في سن 15 شهر، و 50 كلمة في سن 20 شهر، و يملكون عند 24 شهر سجل إفرادي في المتوسط ما يقارب 200 كلمة. و في دراسة عرضية أخرى، و التي استعمل فيها مجموعة من الباحثين الأمريكيين[31] شبكة MacArthur Communicative

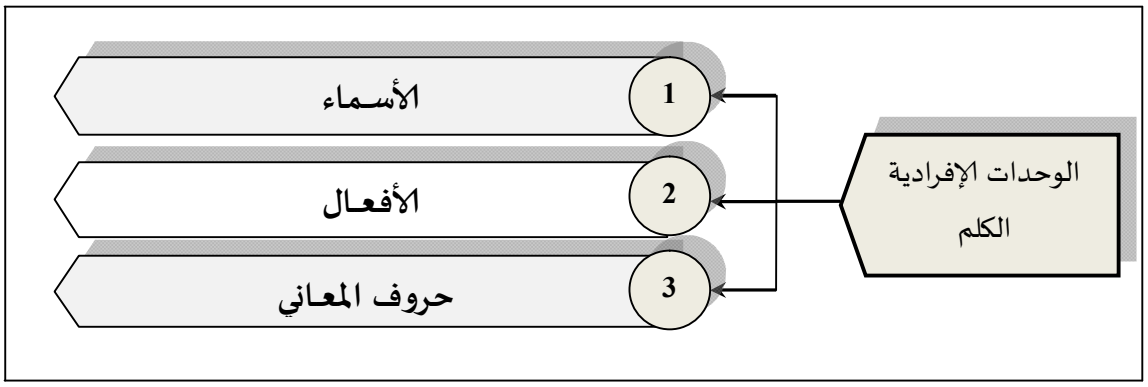
[31]Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethicket Reilly, 1993.

Development Inventories و هذا لتحليل نمو الكفاءات الاتصالية على عينة واسعة من الأطفال أكثر من 1800 طفل ناطق بالإنجليزية امتد سنهم أثناء معاينتهم بين 08 و 30 شهر، إذ تم تحليل حجم السجل الإفرادي اعتماداً على إجابات الأولياء من خلال وضع علامة على قائمة معدة من قبل و مكونة مجموعة الكلمات من حيث الفهم و الانتاج. بينت نتائج الدراسة أن المستوى المتوسط لحجم الكلم عند 12 شهر كان 10 كلمات، و أكثر من 300 كلمة عند24 شهر، وأكثر من 530 كلمة عند 30 شهر. كما بيّن الباحثون، أن طريقة جمع تصريحات الأولياء تميل في الغالب إلى زيادة الكفاءات اللغوية للأطفال(Dominique Bassano, 2000,p139).

كما بيّنت دراسات أخرى، أن هناك إنزياح زمني في نمو السجل الإفرادي بين الفهم و الانتاج، إذ يُظهر الأطفال بعض مؤشرات فهمهم للوَحدات الإفرادية (الكلم) عند حوالي سن 08-10 أشهر؛ بمعنى أربعة أوخمسة أشهر قبل ظهور الإنتاج الإفرادي المُبكر. و من بين هذه الدراسات التي بيّنت هذا الإنزياح بين قدرة فهم و إنتاج الكلم، نذكر، دراسة Benedict (1979)، الذي توصّل إلى انزياح زمني قدر ب 05 أشهر بين قدرة فهم و انتاج 50 كلمة عند 08 أطفال ناطقين بالانجليزية. تمّ تسجيل نفس النتائج في العديد من الأبحاث، كدراسة Bates و زملائه. بيّنت هذه الأخيرة، أن الأطفال الذين يُمكنهم انتاج 60 كلمة في المتوسط عند حوالي 16شهر بإمكانهم فهم ما يُقارب 200 كلمة في نفس السن. كل هذه النتائج أدت بالعديد من الباحثين (نذكر من بينهم Vihman،1982) افتراض وُجود نوعين من السجل الإفرادي، أحدهما خاص بالفهم و الآخر متعلق بالانتاج. فالفهم الإفرادي يعكس ماذا يعرف الطفل حول اللغة، أما الانتاج الإفرادي فهو يعكس ماذا يفعل الطفل باللغة، و بالتالي إن الميكانيزمات المعرفية في كل منهما مختلفة تماما. يرتبط الفهم الإفرادي إرتباطاً وثيقاً مع نشاطات معرفية و رمزية عامة، ويمكن القول أن الفهم الإفرادي المُبكر قائم على المؤشرات المقامية و التداولية لعملية الاتصال و هو ناتج عن نشاط ذهني يفرض عمل كل من نصفي الكرة المُخية، بالمقابل، إن الانتاج الإفرادي المُبكر هو نشاط أكثره تحليلي و لغوي يفرض بالتحديد عمل النصف الأيسر للكرة المخية و هو الخاص باللغة (Dominique Bassano, 2000,p140).

يُصنف النُحاة الوحدات الكَلِمية إلى عدّة فئات: الأسماء، الأفعال، الصفات، ظرف حال، حروف الجرّ. هذه الوحدات اللسانية تأخذ مكانها بالتدرج خلال نمو الطفل على أساس عوامل معرفية و لغوية. فمنذ بداية نمو سجل الكلم عند الطفل تظهر الأسماء قبل الأفعال في نمو إنتاج وفهم الكلمات (أنظر الشكل رقم09).

الشكل رقم (09): أصناف الوحدات الإفرادية (من إعداد الباحث)



- **سجل الأسماء:** إن الاسم هو بديل لشيء يكشف عن هويته، في حين الفعل هو بديل لِعَمَل (une action) يرمز للعلاقات الموجودة بين الأشياء. وفق هذا المعنى، إن الأسماء أكثر سهولة من حيث الاكتساب بالنسبة للطفل الذي يُنَظم و يُخزّن في الذاكرة معنى الكلم على شكل مميّزات دلالية (trait sémantiques)؛ هذه البُنى المَعنَوية الدنيا لا تُكتَسَب في المرة الوحدة : فالطفل يعمل على بنائها بالتوافق مع نموه المعرفي. تتضمن الأسماء بعض المميزات الدلالية الداخلية (intrinsèque) لكن محتواها الدلالي يكون حسب سياق استحضارها. لا يُستَعمل المحتوى الدلالي للكلمات بطريقة كافية من طرف الطفل إلا في حالة اكتمال بناء الأسس المعرفية القاعدية لتمثُّل المميزات الدلالية(Bragard&Piérart, 2006, p54). ومع النمو اللغوي، يتم إثراء الحقول الدلالية الإفرادية من خلال الاستعمال المتكرر الذي يسمح ببناء مختلف أنواع العلاقات؛ التضمن (كلب–حيوان)؛ علاقات الجزء من الكل (يدّ، أصبع، ساعد)، كما يتم الكشف عن عدم التطابقات (incompatibilités) الإفرادية (لا يمكن لكلب أن يكون أيضا قطّ) ومختلف معاني الكلم من نوع الأسماء(Piérart, 2006, p53).

- **سجل الأفعال و حروف المعاني:** لا تصف الأفعال العالم بطريقة مباشرة لكن تصف العلاقة الموجودة بين الأشياء ومُحْدِثي الفعل (les actants). هذه الملاحظة تخص أيضا العديد من الوحدات اللسانية التي تُعبر عن العلاقة كحروف الجر، ظرف الحال، صفة المقارنة. تفيد الأفعال في التعبير عن سيرورة و بُنى الأحداث، إذ تختلف الأفعال عن الأسماء في وظيفتها التركيبية: تلعب الأسماء دور المُحاجِجَة في الوقت الذي ترمز فيه الأفعال إلى دور الوظائف. فالتمثُّل الدلالي لهذه الأخيرة هو داخلي وأكثر تعقيدا مقارنة بالأسماء على اعتبار أنها تفرض فهم الوحدات اللسانية التي تُعبّر عن العلاقة (termes relationnels). بالمقابل، لا تتطلب الأسماء إعمال عملية علاقة بل هي تفيد كمرجعية للشيء. و لما كان فهم الأفعال يتطلب فهم العلاقات الموجودة بين عناصر الجملة، فاكتسابها يكون متأخراً، و بعد تراكم عدد معتبر (حوالي 100اسم) من الأسماء. في حين، تظهر حروف المعاني كآخر الوحدات اللسانية اكتساباً و بعد اكتساب حوالي 400 كلمة (Bragard & Piérart, 2006, p54).

و تحت عنوان "**التفاعل و اكتساب الكلم**" عند الطفل، يُشير الباحث Eve V. Clark (2010) أنه حتى يبني الأطفال إجابات لفظية مناسبة لمقام الاتصال، ينبغي اكتساب الكلم التي تسمح لهم بالتعبير عن العديد من الأشياء المُختلفة. هذه الكلم تتراكم شيئا فشيئا: فمن جهة، يوفّر الراشد للطفل كلمات للأشياء والتي هي غير معروفة بالنسبة للطفل، و من جانب آخر، يعمل الطفل على استيعاب هذه الكلم في وضعيات متنوعة عندما يسمعها في مقام الاتصال، ممّا يُمكنه من اسناد معنى خاص بها (attribuer une signification). و بالتالي، يكتسب الطفل من جهة معنى كل كلمة، و الذي يُكَمَّل من خلال **معلومات إضافية** عبر سماع نفس الكلم في مقامات جديدة. و عندما يجد الأطفال أنفسهم في وضعية الاتصال اللغوي يجب عليهم ليس فقط تخزين الكلم لكن أيضا اكتشاف المعاني من خلال استعمالات الراشد. إن بناء معنى الكلم أساسي في سيرورة نمو اللغة، إذ يمكن للكلمة أن تأخذ معنى واحد أو عدّة معاني، لكن لا يمكن التعبير عن نفس المعنى من خلال شكلين متمايزين (مختلفين). و بمجرد أن يكتسب الأطفال المفهوم التداولي(pragmatique) للتقابل في معاني الأشكال، يمكن لهم استدلال أن لكل شكل معنى خاص به. إذن، استيعاب معنى الكلمة يستدعي التحكم في **المرجع**(la référence) و**المعنى**(le sens)مَعاً. فاشتراكهما يؤسّس المعنى المتفق عليه للكلمة. من هذا الاعتبار، يميّز Clark Eve V. (2010) مرحلتين يمر بهما الطفل في عملية إسناد المعنى للكلمة: **مرحلة التعرف على المرجع** (le référent) المستهدف للكلمة المجهولة (شيء، فعل، حَدَث، ميزة لمكان الانتباه المُشتَرَك) من خلال استعمال الراشد للكلمة المُستَهدَفة؛ ثمّ تأتي **مرحلة إضافة المعلومات المُعطاة حول المرجع وإسناد المعنى**

الأوّلي (préliminaire)للكلمة المجهولة. فعند تلفظ الراشد للكلمة المجهولة بالنسبة للطفل في سياق الانتباه المشترك (l'attention conjointe)، يستطيع الطفل ملاحظة استعمال الكلمة في حضور المرجع المُسْتَهدَف. هذا ما يمكنه من إقامة العلاقة بين المعنى و المرجعية. و إذا واصل الراشد تبادله مع الطفل مضيفا معلومات حول نفس مرجع الكلمة المُختارة في نفس المقام، هنا الطفل لا يستطيع فقط ملاحظة استعمال الكلمة فقط، لكن أيضا يضيف بعض المعلومات المُستَقبلة و المُهمّة إلى معنى الكلمة المُستهدفة (Clark,2010,p25-26). لا يوفر الراشد للطفل فقط كلمات جديدة لكن أيضا معلومات إضافية تسمح للطفل إقامة التمييز بين الكلمات المُكتسبة، تتعلق هذه المعلومات مثلا في مميزات الشيء، أجزائه، استعمالاته، صنفه و غيرها من المعلومات التي تُضاف إلى معنى الكلمة(Clark,2010,p26-27).

4.2.5- التقييم اللغوي للنظام الإفرادي:

يُنجَز تقييم سجل الكلم عند الطفل و المراهق وفق مرحلتين: تتمثل الأولى في المرحلة النفسية القياسية أوالمِعيارية (normative) و التي تكمن في التقييم الكمي للكلم حسب مرجعية الأطفال من نفس السن. أمّا المرحلة الثانية من الحصيلة الأرطوفونية للكلم، إذا تمّ التحقق من وُجود فارق أو تأخر دال (significatif) ينبغي على الفاحص فهم أسباب هذا التأخر عبر تمرير اختبارات أكثر تخصّصا و من خلال أيضا التحليلات الكيفية لإجابات المفحوص. إن الغرض من الاختبارات النفسية القياسية هو جعل من هذا التأخر موضوعيا، أمّا التحليل الكيفي فهو يهدف إلى تمييز هذا التأخر و وصف مميزاته(Bragard & Piérart, 2006, p56).

عندما نرغب في الحصول على ملمح حول مستوى رصيد الكلم عند الطفل، تتمثل أوّل مرحلة في مُحاولة تقييم حجم مخزون الكلم؛ بمعنى مدى اكتساب الطفل لمفردات اللغة. من هذا المنظور، إن الرجوع إلى الروائز المُعَيّرة ضروري في التقييم اللغوي. إذ ينبغي على الفاحص إنجاز نوعين ضرورين من الاختبارات: **اختبار صياغة الكلم**، و **اختبار فهم الكلم**. وبالتالي، من المهم الحصول على معلومات حول عدد الكلمات التي يمكن للطفل صياغتها ولكن أيضا فهمها، مع العلم أنه غالبا ما يكون عدد الكلم المفهومة أكبر من عدد الكلم المتلفظ بها. إنّ مهمّات التسمية (la dénomination)التي تسمح للطفل بإعطاء اسم، صفة أو فعل معبراً عن ما هو ملصق في الصور تؤسّس أول اختبار ضروري في تقييم رصيد الكلم. تُحلل إجابات الأطفال بمصطلحات من نوع الفشل، النجاح أو إجابة تقريبية. كما أن تحليل

فعالية التسمية تمدّنا بمعطيات حول توظيف **إجراءات النفاذ إلى سجل الكلم**. إذ يمكن أيضا الاعتماد في التقييم على بعض الاقتراحات تخص المؤشرات الفونولوجية؛ مثلاً إعطاء الوحدة الصوتية أو المقطع الأول من الكلمة، و التي يمكن لها أن تُعطينا معلومات إضافية حول صعوبات النفاذ إلى الكلمة المخزّنة. يسمح إعطاء كلمة من نفس الحقل الدلالي بملاحظة **كيف يبني** المفحوص سجل الكلم. من جهة أخرى، يمكن اقتراح مهمة **التعريف** لتقييم مستوى الكلم أثناء الصياغة، لكن مهمة التعريف هنا تستلزم كفاءات ما وراء لسانية (métalinguistiques) و تداولية. من هذا الاعتبار، إن مهمة التعريف تُمكننا من إحاطة نوعية تمثُّل الكلمة (la représentation lexicale)، و بالتالي، يمكن أن يفشل الطفل في مهمة التعريف و ينجح في مهمة التسمية(Bragard & Piérart, 2006, p56).

بعد تعرفنا على قدرة الطفل في صياغة الكلمة، نحاول أن نقيّم قدرته على **فهم الكلمة** ؛ بمعنى عدد الكلمات التي هو قادر على فهمها. كل هذا من خلال مهمة التعيين (la désignation)، إذ ينبغي على الطفل **تعيين الصورة** الموافقة للكلمة المتلفظ بها من قِبَل الفاحص و الموجودة ضمن أربعة أو خمسة صور منبهة. من جهة أخرى، نشير أنه في بعض الأحيان لا يستطيع الفاحص استعمال الاختبارات المُعيَّرة على أطفال يكون رصيدهم من الكلم محدود جدّاً (في حالة الإعاقات). لذا في هذا الصدد، يمكن أن يَطلب الفاحص مُساعدة الوالدين للحصول على مؤشرات تتعلق **بالكفاءات الإفرادية** للطفل، و هذا عبر الرجوع إلى شبكات التقييم الكيفي[32] أين يضع الوالدين علامة على قائمة من الكلمات التي يعتبرون أنها قد أُكتُسِبَت من قِبَل الطفل فهماً و صياغَةً (Bragard & Piérart, 2006, p57).

وبالتالي، عند استقبال مثلا طفل يعاني من تأخر نمو اللغة من المهم فحص قدرة الطفل على تسمية شيء معيّن باستعمال الكلمة، لكن أيضا تسمية **العلاقات الموجودة بين الأشياء باستخدام الكلمة**. ففي مثال: "الكتاب فوق الطاولة"، هو مثال مُكَوّن من اسمين "الكتاب" و "الطاولة" فهما تسمية لأشياء، أمّا **ظرف المكان** "فوق" فهو **يُسَمِي علاقَة مَبْنِيَة ذهنيا فهو مفهوم في حدّ ذاته**. هناك العديد من الاختبارات الغربية التي تُقيّم مستوى التجريد (l'abstraction) من خلال تعليمة بسيطة وهي التسمية كمجال تسمية الألوان و علامات العلاقات الفضائية، المقارِنة والمُتضادَّات(Bragard & Piérart, 2006, p58).

[32] يمكن ذكر على سبيل المثال شبكة Marc Arthur

3.5- النظـام الصرفي التركيبي:

1.3.5- مفهوم النظـام الصرفي التركيبي:

يُعتبر التركيب (syntaxe) عنصر قاعدي في اللغة. لذا ينبغي الإشارة إلى أن اختلال القدرات التركيبية عند الطفل (سواء تعلق الأمر بالفهم أو الإنتاج) يشكل عنصر هام يميز الاضطرابات التي يمكن أن تمس اللغة. بدون التركيب لا يمكن للفرد أو يصعب عليه بناء جمل من كلمتين أو من ثلاثة كلمات(Parisse, 2006, p66).

يوافق **التركيب الطريقة التي تكون عليها العناصر اللغوية (المنطوقة أو المسموعة) مرتبطة بين بعضها البعض. بحيث لا يتوقف التنسيق بين الكلم فقط على ترتيبها، لكن أيضا على العلامات التركيبية** (les marques syntaxiques) **التي تحملها** : كالجمع في الأسماء أو تصريف الأفعال. إن هذه المؤشرات الوَظيفية (أو التركيبية) هي جزء من الكلمة؛ مثلا: واو الجماعة في مؤمنون أو في المؤشرات المتغيرة (اللواحق) من الأفعال (les terminaisons). و لهذا السبب، تقنيا، تُدمَج هذه المؤشرات ضمن ما يسمى **بالصرف** (la morphologie). و مع ذلك، إن استعمال هذه الأشكال (les formes)لا يأخذ أي معنى إلا من خلال **علاقتها مع الكلم الأخرى** من الجملة؛ بمعنى عبر استعمالها التركيبي. هذا ما يُفسِّر التقييم المشترك للتحكم في السجل الإفرادي و التركيب. و لهذا السبب أيضا عوض التكلم عن التركيب فقط نستعمل مصطلح **النشاط الصرفي التركيبي** (morphosyntaxique): و تُحيل هنا "**الصرفي**" (morpho) إلى كل الاشتقاقات الصرفية (بمعنى البُنى الداخلية للكلم) و التي لها في نفس الوقت وظيفة تركيبية. وبالتالي، البناء الصرفي التركيبي هو **اكتساب الطفل لمجموع القواعد التي تحكم استعمال المؤشرات التركيبية و تنظيم الكلم بين بعضها البعض**(Parisse, 2006,67).

إن اكتساب الطفل للنشاط الصرفي التركيبي يسمح له بمراقبة صياغة التركيب (combinaisons) بين الوحدات الإفرادية مع حروف المعاني، هذا ما يسمح له أيضا بإنتاج مجموعة من الكلم ذات وظيفة نحوية (grammaticale). كما يُراقب الطفل أيضا الكيفية التي ترتبط بها الكلم و تتآثر بينها، هذا ما يُسمى بظواهر **العَمَل** (la rection). لاسيما عندما نتكلم عن عَمَل الفعل؛ بمعنى الكيفية التي يؤثر (يَعْمَل) فيها الفعل على الكلم التي تُحيط به كالفاعل والمفعول به و الإضافة من خلال حروف الجرّ و غيرها من الفُضْلات. و من جانب آخر، يمكن التكلّم أيضا عن عَمَل الاسم؛ بمعنى تأثيره و ارتباطه مع باقي الكلم

التي تُحيط به. كل هذا يدخل في إطار القدرات الصرفية التركيبية و التي تنمو تدريجيا لدى الطفل من البسيط إلى المعقد.

2.3.5- نمـو النشاط الصرفي التركيبي (النحوي):

شكّل موضوع النمو النحوي[33] (développement grammatical) لدى الطفل محور اهتمام العديد من المفكرين و الباحثين، فقد اختلفت المقاربات النظرية في تناول هذا الموضوع و تعارضت في رؤيتها لمسار هذا النمو و وصفه اللساني؛ فمن جهة، نجد المقاربات الشكلية (formalistes) المنبثقة أساسا عن أعمال Chomsky في اللسانيات، و من جهة أخرى، المقاربات التفاعلية (interactionnistes) والوظيفية (fonctionnalistes) التي تقوم عامة على الهندسات الترابطية (connexionnistes). ويمكن الإشارة إلى مبادئ كل من المقاربات المبيّنة كالآتي:

- **المقاربات الشكلية:** تفترض أن الطفل يميّز بين القواعد النحوية من خلال **مخزون فطري** معتبر (bagage innée) و خاصّ بالنحو.

- **المقاربات التفاعلية و الوظيفية:** تفترض أنه ينبغي على الطفل اكتشاف بنفسه مختلف التناظمات (les régularités) من خلال محيطه اللغوي و غير اللغوي و هذا باستعماله أساسا الميكانيزمات المعرفية العامة كحساسية (sensibilité) الطفل للتناظم أو التشابه (régularités ou l'analogie) الموجود داخل البُنى اللغوية. ضمن هذا السياق، يرى الشكليون أن الأخطاء التركيبية الصرفية ما هي إلا نتيجة لمحدودية الأداء اللغوي (performance linguistique) بمقابل الكفاءة النحوية (compétence grammaticale) التي يتميّز بها الراشد. في حين يرى الوظيفيون أن هذه الأخطاء التركيبية الصرفية تعكس **العمل النشط** (actif) الذي يقوم به الطفل في بناء لغته، فهو بصدد معالجة المُدخلات اللغوية (l'input langagier). فكلا الاتجاهين (الوظيفي و الشكلي) يتعارضان في أخذ بعين الاعتبار دور و مكانة هذا المدخل اللغوي و دور

[33] نشير أن هناك تباين من باحث إلى آخر في استعمال "النمو النحوي " من جهة، و استعمال " النمو التركيبي الصرفي " من جهة أخرى، رغم أن المضمون العلمي هو نفسه. لذا اسْتَنَدْنَا هنا على ملاحظة اللساني Dubois و آخرون (2012) الذين بيّنوا إمكانية مجيء كلمة "**نحو**" (grammaire) كدلالة على ما يسمى بالبناء "**الصرفي التركيبي**"، على اعتبار أن من بين معاني النحو هو "وصف حروف المعاني و الوحدات الإفرادية، و دراسة أشكالها (flexion) و العلاقات التي تربطها لتتكوّن الجمل (Dubois et al, 2012, p 226)".

ردود الأفعال اللغوية للراشد في تصحيح أخطاء الطفل. إذ يعطي الوظيفيون مكانة جوهرية وأساسية لهذه العملية (الإدخال اللغوي و تصحيح الراشد).

ينبغي الإشارة أيضا إلى نظريات أخرى منبثقة عن الاتجاهين المذكورين آنفا فهي تعالج **الميكانيزمات الخاصّة باللغة** بمقابل **الميكانيزمات المعرفية العامة**. و قد اتّضح أكثر هذا التمييز في سياق تفسير العديد من الاضطرابات النحوية لدى فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب لغوي شفهي خاصّ (TSLO)، فبعض الباحثين (أمثال Van der Lely (2005)) يفترض أن الاختلالات (déficits) هي خاصّة بالبناء النحوي، أمّا البعض الآخر (أمثال: Leclercq، 2009؛ Majerus و Zesiger، 2009) يفترض أن اختلال الميكانيزمات العامة هي المصدر الأساسي وراء الصعوبات النحوية، فهي تتعلق **بضعف موارد العلاج** (ressources de traitement) **و سرعته؛ ضعف عمل الذاكرة الإجرائية؛ صعوبات التسجيل التتابعي للوحدات اللسانية**.

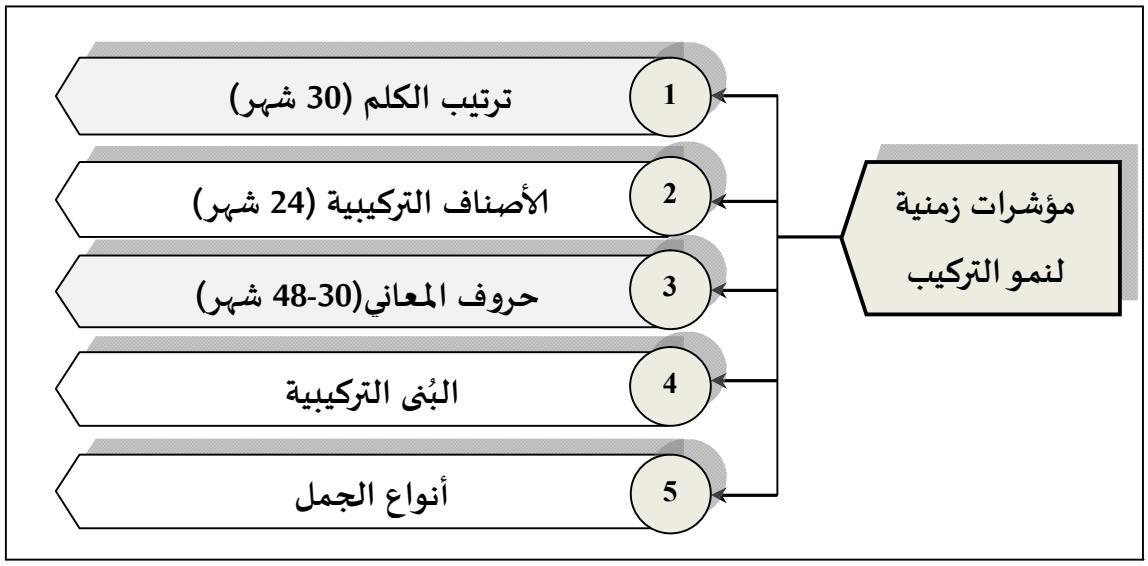
كما يمكن الإحالة إلى مقاربة تتوسّط الأبحاث السابقة تقوم على نتائج مجموعة من الدراسات (Chiat، 2001؛ Maillart، Schelstraete و Hupet، 2002) تفترض أن الصعوبات النحوية هي ناجمة عن **الاضطرابات الفونولوجية** و التي تمنع الطفل من اكتساب العلامات النحوية والتي تُستَمَد من العلاقات الفونولوجية، إضافة أنها تمنع النمو الكافي للوحدات الإفرادية (محيلين بهذا إلى التمثُّلات الفونولوجية الخاصّة بالكلم). كل هذا يُفقد الطفل قدرة الاستعمال السليم و الكافي **للمعلومة التركيبية** (l'information syntaxique) المُستَمَدة من المخزون الإفرادي (مثال: فُضلة الفعل). يؤكّد الافتراض السابق على قوة العلاقة الإرتباطية بين الاضطرابات الفونولوجية و النحوية.

دائما في سياق وصف و تفسير الاضطرابات النحوية عند الطفل، تشير الباحثة Schelstraete وآخرون (2011) أنه يمكن وصف النمو النحوي بطريقة مستقلة نسبيا عن مرجعية نظرية محدّدة و هذا بالرجوع إلى التعرف على زمنية (la chronologie) المُكتسبات النحوية صياغَةً و فهماً[34]. فمن حيث الصياغة، تتميز بدايات بروز النحو عند الطفل من خلال اللغة البرقية (Télégraphique) و يظهر هذا عبر

[34] يمكن الرجوع هنا إلى مختلف الجداول التي تعطي مؤشرات زمنية لاكتساب القدرات النحوية لدى الطفل (بالنسبة للمنطوق الفرنسي: نجد تقديم Rondal (1999)؛ François (1977)؛ Moreau و Richelle (1981)؛ Rondal و Brédart (1982)، أمّا بالنسبة للمنطوق العربي لم نجد (في حدود بحثنا) **أبحاث وصفية معمّقة تعطي مؤشرات زمنية لاستيعاب الطفل الجزائري لعناصر الصياغة النحوية، فأغلب الأبحاث العربية عامة ترجع إلى الوصف الغربي بدون التفصيل في الخصائص اللسانية للمنطوق العربي و إبراز الفوارق الجوهرية الموجودة بين اللسان العربي والألسن الأخرى**، و مدى تأثير هذا الاختلاف في الوصف و التفسير لظاهرة **استيعاب الصياغة الصرفية التركيبية** لدى الطفل الناطق بالعربية.

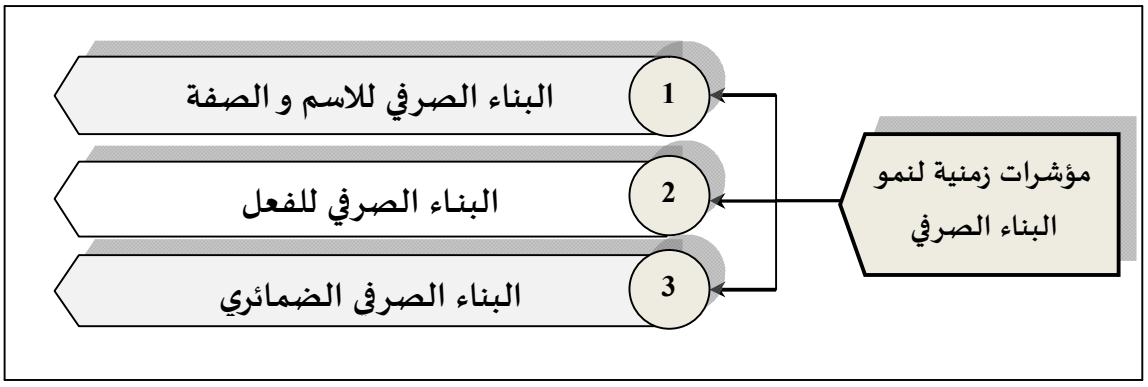
غياب الكلم الوظيفية (أدوات التعريف، الضمائر، حروف الجر...الخ)، علامات الإعراب و القرائن الزمنية، إذ تُنتَج الجُمل بدون تبعية مع غياب **الربط اللفظي** مُصاحِبة للفعل (l'action) الاتصالي غير القابلة للفهم بمعزل عن مقام الاتصال. فبداية النحو تكون عند حوالي 18-20 شهر في فترة انتقالية أين تكون الكلمات متجاورة (Juxtaposées) تفصل بينها توقفات أو يسبقها عنصر لغوي محايد (مثال: e auto) و هو عبارة عن شكل أوّلي لأداة التعريف؛ كما يمكن ملاحظة الربط الحاصل بين الكلمة والحركة أو الكلمة و النغمة (مثال: chat ?). تبرز أكثر الكفاءات النحوية الأولى عند بلوغ السنة الثانية، فمن جهة التركيب (syntaxe)، يُلاحَظ عامة اكتساب الطفل في سن مبكر **لترتيب الكلمات و استيعابه للأصناف التركيبية** (classes syntaxiques) (الأسماء، الأفعال، الصفات...الخ)، و يسمح استيعابه للكلم الوظيفية و مختلف الأدوات النحوية (dispositifs grammaticaux) من الصياغة الصحيحة للبُنَى التركيبية و مختلف أنواع الجمل (التقريرية، الاستفهامية...الخ)، و تُكتَسَب هذه الأخيرة تدريجيا حتى السنة الرابعة أو الخامسة، إذ يتوفّر الطفل في هذا السن على التجهيز الأساسي الذي يمكِّنه من تحقيق **نشاط التركيب** (l'activité syntaxique) (Schelstraete et col, 2011, p174).

الشكل رقم (10): المؤشرات الزمنية لنمو التركيب (من إعداد الباحث)



أمّا من جهة **النشاط الصرفي**، يَكتسِب الطفل تدريجيا البناء الصرفي للأسماء، الصفات، الضمائر والأفعال، إذ تشير الباحثة Schelstraete و آخرون (2011) إلى ملاحظة مهمّة و هي **تَمَيُّز المنطوق الفرنسي بفقر في هذا المستوى مقارنة بالمنطوق العَرَبِي و العِبْرِي (التي هي ألسن صرفية بامتياز)، فترتيب الكلم** في هذا الأخير هو في حدّ ذاته يفيد **وظائف نحوية متنوعة**، و تمتاز الكلمات فيه بتنوع **التغيّرات الصرفية** مقارنة بالألسن الأخرى. من هذا المنطلق، نرى أن الاعتماد على الدراسات الغربية التي أُنجزت على الألسن الفرنسية و اللاتينية **غير كاف لتعميم نتائجها على الناطقين باللسان العربي**، و هذا راجع إلى الاختلاف والفارق في البنية الصرفية لعناصر الكلام.

الشكل رقم (11): المؤشرات الزمنية لنمو البناء الصرفي من حيث التدرج (من إعداد الباحث)



أما من حيث الفهم النحوي، فهو يخصّ أساساً علاج الجمل مع غياب مقام الاتصال أكثر فأكثر وُصولا إلى قدرة الطفل على العلاج الصحيح للجمل بدون الرجوع إلى المقام، فالأبحاث التي أنجزت على فهم الجمل ركّزت على مسألة **مفهوم و نوع استراتيجيات العلاج و على المؤشرات** (les indices) المستعملة في العلاجات النحوية (traitements grammaticaux) كمؤشر ترتيب الكلم و غيرها من المؤشرات.

3.3.5- التقييم اللغوي للنظـام الصرفي التركيبي:

تُعتبر عملية تقييم الصياغة التركيبية الصرفية جزء هام من حصيلة اللغة الشفهية (Bilan de langage oral)، إذ هناك العديد من الأدوات و التقنيات المستعملة في تحليل البعد الاستقبالي و التعبيري للنشاط الصرفي التركيبي عند الطفل. تختلف هذه الطرق باختلاف أهداف الحصيلة، سن الطفل و أهمية الصعوبات التي يواجهها (Bragard, Collette, Schelstraete, 2009, p85). ففي مجال الوقاية والفحص الدوري للأطفال الصغار (0-03 سنوات) يستخدم الفاحص **تحليل اللغة العفوية** و **قوائـم التقييم** مع الوالدين (grilles parentales). أمّا بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 03-04 إلى 10-11 سنة يستخدم الفاحص الاختبارات و الروائز الكـلاسيكية بهدف نفي أو تأكيد وجود تأخر في نمو القدرات اللغوية. و تعتمد هذه الاختبارات غالبا على مجموعة من المبادئ المنهجية في التقييم، ففي تقصي مستوى فهم البناء التركيبي الصرفي للجمل نجد استعمال **تعيين الصور** أو **تنفيذ التعليمات، الحكم على البناء النحوي للجمل و الإجابات من نوع نعم أو لا**، و غيرها من المبادئ المنهجية التي بُنيت عليها مختلف الاختبارات و الروائز اللغوية.

أمّا من حيث تقييم الصياغة التركيبية الصرفية، نجد: تحليل اللغة العفوية و اللغة في التفاعل المُراقَب أوالموجَّه؛ التكرار عبر المحاكاة (répétition imitative)؛ **اللغة المُستَنتَجَة** (langage induit) عبر تكملة الجمل أو **من خلال الأسئلة المُوجّهة للطفل بغرض فحص نوع محدّد من الإنتاجات التركيبية الصرفية**(Parisse, 2006, p 76). كما يمكن الاعتماد على القوائم التي تصف نمو النشاط الصرفي التركيبي للجملة كنظام **LARSP** المُقترح من قبل Crystal، Ganam و Fletcher سنة 1989 والموضّح في الجدول رقم (03).

جدول رقم (03): مراحل نمو النشاط الصرفي التركيبي للجملة وفق نظام LARSP المُقترح من قبل Crystal، Ganam و Fletcher سنة 1989

(Schelstraete & al, 2011, p186)

المرحلة	السن	الخصائص
المرحلة 1: جمل من عنصر واحد (un élément) [المفردات الأولى]	01 سنة –1:6 سنة 02 سنتين	– يُنتج الطفل أسماء، أفعال، الخ وهي معزولة أوأشكال لغوية مهيأة للاستعمال و التي لها وظيفة اجتماعية – ينبغي حضور السياق لتحقيق الفهم (الحركة، النغمة، وضعية الاتصال).
المرحلة 2: جمل من عنصرين (deux éléments) [التركيب الأوّلي]	2:6/2 سنوات	– نمو بنية المركّبات (syntagmes) (مثال: سروال قصير، الكتاب). – نمو بنية الجملة: جمل من نوع **فاعل/ فعل/ مفعول به** مع حضور فقط عنصرين (القطة تأكل). – بروز الأسئلة المكونة من عنصرين (مثال: أين الحصان؟)، الأوامر، النفي.
المرحلة 3: جمل من ثلاثة عناصر	2:6 / 3 سنوات	– إقامة الربط بين البنيتين للمرحلة السابقة (الجملة والمركّب)(مثال: أنظر الأحذية الحمراء). – بروز علامة [النفي/الأوامر/السؤال] + عنصرين – بروز الربط الإعرابي (flexion) الذي يميّز الاسم، الفعل، و الصفة.
المرحلة 4: جمل من أربعة عناصر أوأكثر	3:6/3 سنوات	– إقامة الربط بين البنيتين للمرحلة السابقة (الجملة + المركّب) و هذا لانتاج جمل مكونة من أربعة عناصر. – التحكم الجيّد في الربط الإعرابي (flexion)
المرحلة 5: جمل مكونة من عدّة محتويات جُمَلِية (Plusieurs propositions)	3:6 / 4 سنوات	– إنتاج العديد من المحتويات الجُملية: من خلال التنسيق ثمّ التبعية، الفضلة، المقارنة، استعمال وحدات الوصل.
المرحلة 6: مرحلة تكملة النظام (Complètement du système)	5/4 سنوات	– يكتمل اكتساب الطفل خلال هذه المرحلة لأهمّ عناصر البناء التركيبي الصرفي. – نمو نظام الضمائر، الأفعال المثالية (modaux)، وحدات التكميم، الصيغة السالبة، الجمل المصدرية. – تبقى بعض الأخطاء التي تمس الضمائر،
المرحلة 7: بناء الخطاب (Structuration du discours)	05 سنوات/المراهقة	– استعمال الطفل لعلامات الربط مع استعمال أكثر فأكثر لروابط النَّسَق (conjonctions) – استعمال الطفل للجمل الأكثر تركيبا مع التحكم في الميزة النَغَمِية وموضوع الخطاب.

4.5- النظـام التداولي و نمو استعمالات اللغة:

لا يعتمد تفسير نمو اللغة فقط على بِنيتها، بل هو يمتد إلى مقام الاتصال وعلاقته بِبِنية الجمل أو يعرف بالملفوظات. فقد حاولت العديد من الأبحاث خلال العُشرية الأخيرة ، أن تأخذ بعين الاعتبار التمييز القائم بين ما هو بِنيوي (وضعي) و ما هو تداولي (إستعمالي). ضمن نفس الاتجاه، سنحاول خلال هذا العنوان التعرف على النظام التداولية في مجال نمو اللغة.

1.4.5- مفهوم التداولية

تشير خولة طالب الإبراهيمي (2006)، أن أول من استعمل مصطلح **التَداوُلية** في اللسان العربي الذي يقابله في اللسان الفرنسي (Pragmatique) و في اللسان الإنجليزي (Pragmatics) هو الفيلسوف المغربي طه عبد الرحمن. وقع اختيار طه عبد الرحمن منذ 1970 على مصطلح **التداوليات** مقابلا للمصطلح الغربي (Pragmatique) لأنه يوفي المطلوب حقه، باعتبار دلالته على معنيي " **الاستعمال**" و " **التفاعل**" مَعًا. ولقي منذ ذلك الحين قبولا من لدن الدارسين الذين أخذوا يُدرجونه في أبحاثهم. فقد عرَّف نفس الباحث التداوليات، على أنها الدراسات التي تختص بوصف – و إن أمكن بتفسير – العلاقات التي تجمع بين "**الدَوَال**" الطبيعية و و"**مدلُولاَتِها**" و بين "**الدَّالين**" بها (طه عبد الرحمن،2000،ص27). ضمن نفس السياق، توضِّح الباحثة Armengaud (1985)، أن أقدم تعار يف التداولية هو تعريف المُفكّر Morris سنة 1938، الذي عرّفها على أنها جزء من السيميائية (la sémiotique)، فهي تعالج **علاقة العلامات** (les signes) **بمُستعمليها**.

كما يبين كلا من Récanati و Diller، أن التداولية تدرس استعمال اللغة في الخطاب والعلامات اللسانية الخاصة التي تميز التسلسل المنطقي الخطابي، فهي مثل علم الدلالة (la sémantique) في اهتمامها بالمعنى لكنها تعالج **الصيغ اللغوية التي لا يتحدد معناها إلاّ من خلال استعمالها**. و يضيف Francis، أن التداولية تتناول في المرَّة اللغة ، كظاهرة **منطقية**، **اتصالية** و **اجتماعية**، فهي تعالج اللغة كمجموع متفاعل من العلامات، أين يكون **الاستعمال مُحدَّد عبر قواعد مشتركة**، تكمن في شروط إمكانية تحقيق الخطاب (Armengaud, 1985).

من جهة أخرى، عرّف مجموعة من الباحثين Blommaert، Östman و Verschureir سنة 1995 التداولية، على أنها دراسة معرفية، اجتماعية و ثقافية للغة و الاتصال، هدفها الإجابة عن السؤال: **كيف نعرّف وندرس استعمال اللغة** ؟ فهي لا تحيل إلى ميدان خاص، و لا إلى نظرية معيّنة، لكنها تشكل حقل بحث لعدة ميادين منها اللسانيات، علم النفس النمو وعلم النفس المعرفي (Dardier , 2004).

فعبر التداولية ندرس العلاقات القائمة بين اللغة و المقام التي يرتكز عليها فهم اللغة. فهذا الأخير لا ينحصر فقط في تناول معنى الكلمات و العلاقات النحوية التي تركّب الملفوظ ؛ إنمّا يكمن أساسا في القيام **باستدلالات** (des inférences) تسمح بربط ما قيل مع ما هو مُفترض أن يُقال و متّفق عليه، وهذا بأخذ عين الاعتبار مقام التعبير. هذه المهارة التي تسمح بفهم معني إضافي (un sens supplémentaire) تشكل جزء مُكوّن هام **للكفاءة التداولية** (Hupet, 2006).

يبيّن من جهة أخرى Gombert (1990)، أن القدرات ما وراء التداولية هي **قدرات ما وراء لسانية خاصّة**، لا سيّما قدرة تمثيل، تنظيم و ضبط استعمالات اللغة. تُظهر هذه القدرات **مدى وعي المُتكلِّم باللسان الذي يستعمله** للتخاطب اليومي، فهنا الخطاب ليس موجّهًا للإخبار بقدر ما هو موجه نحو التأكّد من أن الملفوظات مفهومة لدى السّامع، أنها صحيحة وأنّه فهِم مقصوده، فنجده يلجأ إلى الشرح. ضمن هذا الإطار، يميّز Pratt و Nesdale (1984) بين الكفاءة ما وراء التداولية المنسوبة لمعرفة العلاقات المتواجدة بين عناصر النظام اللساني في حدِّ ذاته، و الكفاءة ما وراء التداولية المتعلقة بمعرفة العلاقات المتواجدة بين النظام اللساني ومقام الإنتاج اللغوي. انطلاقا من وجهة نظر كل من الباحثين Gombert، Pratt و Nesdale، حاولت Bernicot أن تعطي تعريفا للمعارف ما وراء التداولية والمتمثل في أنها **تلك المعارف المتعلقة بتغيُّرات الصيغة اللسانية للملفوظات حسب خصائص الوضعية الاجتماعية للتفاعل** (Bernicot, 1992, p174).

2.4.5- نمو القدرات التداولية و أنواع التفاعلات المبكرة عند الطفل:

تهدف الأبحاث الخاصة بتداولية النمو (la pragmatique du développement) إلى معرفة **الكيفية التي يكتسب بها الأطفال استعمال المعلومات اللسانية و المعطيات المقامية (المرتبطة بوضعيات الاتصال)**، فمنذ الولادة، غالبا ما يُؤَوِّل المحيط سلوكات الطفل من خلال ترجمة مقاصده الاتصالية، حيث شكل ظهور هذه الأخيرة و نمو أفعال الاتصال (les actes de communication) موضوع عدّة أبحاث، بيّنت وجود **استمرارية** (une continuité) بين التفاعلات المبكّرة (تكمن أساسا في السلوكات الحركيّة) و أفعال الكلام الأوَّلية. في نفس السياق، نشير إلى أعمال Bates ومساعديه الذين حدّدوا ثلاثة مراحل اتصالية يمر بها الطفل تُوجِّه الانتقال من الاتصال قبل اللساني (prélinguistique) إلى بداية الاتصال اللساني، و التي تسمي على التَّوالي: **المرحلة التَكلِيمِية**[35] (perlocutionnaire)، **المرحلة التَكلُّميَّة** (illocutionnaire) و**المرحلة الكَلاَمِية** (locutionnaire). ما يميز المرحلة التكليمية هو إدراك الطفل لأفعاله (ses actions)، سلوكاته، وحركاته (ses gestes) التي تؤثر في المُخاطب رغم أنه غير قادر على تنظيم سلوك هذا الأخير، إضافة إلى عدم تمييز الطفل بين أخطوطات التفاعل (les schèmes d'interaction) مع الراشد و أخطوطات التفاعل مع الأشياء. أما خلال المرحلة التكلُّمية، يُصدر الطفل قَصْدِيًا (intentionnellement) سلوكات غير لفظية لإحداث تأثير أو جلب انتباه المُخاطب، و عند حوالي الشهر العاشر تصبح الإشارات الحركية و الصوتية عبارة عن أفعال قَصدِية. في حين ما يميز المرحلة الكلامية، هو استعمال الطفل **الاتصال اللفظي**، إذ تبرز الصياغة اللفظية الرمزية بين 12 و 16 شهر، و هذا تزامنا مع ظهور **اللعب الرمزي** (Nader-Grosbois, 2006, p187-188).

ضمن هذا الصدد، أنجز Adams (2002) جدولاً يشير فيه إلى الأبحاث المُنجزة التي حاولت دراسة نمو بعض القدرات التداولية عند الطفل العادي، مُشيرين أن سن ظهور المَواضيع المُشار إليها في الجدول (أنظر الجدول رقم 04) هي تقريبية (approximatifs)، و لا تؤسِّس أي معايير نِمائية، و هذا راجع إلى الاختلافات القوية بين الفردية (Dardier, 2004, p66).

[35] استعملنا هنا ترجمة (التكلمية، التكليمية، الكلامية) المفكّر المغربي طه عبد الرحمن القائمة على البنية الداخلية للكلمة العربية.

جدول رقم (04): نمو القدرات التداولية

المواضيع	سن الظهور	مرجع البحث
تناوب أدوار الكلام	8–9 أشهر	Ninio و Bruner (1978)
مقاصد الاتصال قبل اللسانية	12 شهر	Coggins و Carpenter (1981)
النمو السريع لأفعال الاتصال	بين 14 و 32 شهر	Snow، Pan و آخرون (1996)
استقرار تناوب أدوار الكلام	بين 2.6 و 3.6 سنوات	Klecan-Aker و Swak (1988)
الحفاظ على موضوع التحاور أثناء التفاعل مع الراشد	بداية من سنتين	Ervin-Tripp (1979)
سلوكات التوضيح	بداية من سنتين	Gallagher (1977)
تكييف نوع الخطاب حسب مميزات المُخاطب	بداية من سنتين	Dunn و Kendrick (1982)
استعمال الصِيَغ الأوَّلية للَّبَاقَة	بداية من سنتين	Bates و آخرون (1979)
استدلال معلومة انطلاقا من أنواع سردية	بين 03 و 04 سنوات	Paris و Upton (1976)
استعمال أفعال كلامية متنوعة	بين 03 و 04 سنوات	Mctear و Conti Ramsden (1992)
استدلال أو استخراج معاني غير مباشرة	بين 04 و 06 سنوات	Eson و Shapiro (1982)
الرجوع أو إعادة بناء الموضوع المركزي للسرد	بين 05 و 07 سنوات	Liles (1993)
المهارات ما وراء التداولية (مثل التبرير)	بين 06 و 07 سنوات	Andersen-Wood و Smith (1997)
التحكم في الأساليب الخطابية (الوصف، الشرح)	07 سنوات	Kyratzis و Ervin-Tripp (1999)
الاستعمال الجيّد للصيغ المجازية	بين 06 و 07 سنوات	Karmiloff-smith (1985)
وثاقة الصّلة بالموضوع و الفعَّالية في الاتصال	بداية من 09 سنوات	Lloyd و آخرون (1995)

المواضيع	سن الظهور	مرجع البحث
استعمال كامل لصيَّغ اللباقة	بداية من 09 سنوات	McTear و Conti-Ramsden (1992)
تحسُّن في ترابط أقسام الخطاب	بين 09 و 12 سنة	Ripich و Griffith (1988)، Bamberg (1987)
تفسير التعابير الاصطلاحية	حتى سن 17	Nippold ،(1996) Spector و Rudzinski (1993)

1.2.4.5- نمو قدرات السرد و التخاطب:

يُبيّن Michel Fayol (1994) أن نمو نشاط السرد عند الطفل يتوقف على ثلاثة أنواع من العوامل المهمة: من جهة، نتكلم عن التمثُّل بالمعنى البنائي على المستوى الرمزي (بياجي، 1947) لعناصر الأحداث. ومن جهة أخرى، تأثير الأمثلة السردية المنتجة من قبل الراشد نحو الطفل. يتعلق الأمر هنا بممارسة مألوفة و التي مازلنا لا نعرف كيف تسهل عملية اكتساب السرد عند الطفل. وأخيرا، تدخلات الراشد التي تهدف إلى توجيه إجابات الطفل نحو سرد ظروف، أسباب و نتائج (لماذا؟ أين؟ و من ثمّ؟ وبعد؟) لأحداث و التي يربط بينها في ملفوظ واحد. هذا على اعتبار أن الخطاب السردي يظهر على أنه مكون من وحدة مستقلة نسبيا قابلة للفهم بالرجوع إلى العناصر خارج اللسانية (extralinguistiques)، إذ ينبغي على الطفل تعلم البناء الخطابي حسب المُخَاطَب ووضعية الخطاب(Michel Fayol, p77, 1994). إن استعمال الكلام ليس هو فقط تعلم بناء ملفوظات (des énoncés)، استعمال كلمات والربط بينها بالطريقة الصحيحة، و تسيير تعاقب أدوار الكلام أو التحكم في أفعال اللغة. ولكن أيضا تعلم المشاركة في البناء المشترك للمعنى الذي تتضمنه **عملية التخاطب**، و بالتالي استعمال الكلام هواستيعاب المشاركة في **البناء المشترك للمعنى**. يبدأ نمو هذه القدرة عند الطفل مع إنتاجه للكلمات الأولى ومشاركته في فترات **الانتباه المشترك** (l'attention conjointe) و تحكمه في تعاقب **أدوار الكلام**. تكتسب قدرة التخاطب تدريجيا بداية من الكلام عن الأشياء الحاضرة قبل الأشياء الغائبة. و مع بلوغه سن الثانية، يتعلم المبادرة في التبادلات اللفظية و الردّ على ملفوظات المتكلم أو المخاطِب مع احترام الاستمرارية في الخطاب و تنويع نماذج تدخلاته.

3.4.5- مستويات التقييم التداولي للّغة في علم أمراض الكلام:

بدأت الأبحاث الخاصة بعلم النفس النمو التداولي عبر أعمال الباحثين Ervin-Tripp و mitchell- Kerman (1977)، و طُوِّرت من طرف Ninio و Snow (1996) اللذان حدَّدا سبعة محاور للبحث في هذا الميدان، و التي هي في نفس الوقت مواضيع أو محاور التقييم التداولي في علم أمراض الكلام (Hupet, 2006)، تتمثل هذه المحاور فيما يلي:

- ❖ نمو مقاصد الاتصال و التعبير عنها لسانيا منذ أشكال الاتصال قبل اللساني (مثلا نمو سِجل أفعال الكلام)؛
- ❖ نمو المهارات التخاطبية (بمعنى قدرات الإنتاج المُشترك للحوار coproduction : معرفة واستعمال فعّال للقواعد التي تحكم تناوب أدوار الكلام، و القدرة على تسيير الانقطاعات interruption)؛
- ❖ نمو الأنظمة اللسانية التي تسيِّر ترابط أقسام الخطاب و نوعه (أي التحكم التدريجي في نظام أزمنة الفعل، التحكم في الأنواع المجازية métaphores، اكتساب مختلف الإشارات الخطابية marqueurs discursifs)؛
- ❖ اكتساب تعبيرات الإشارة (les termes déictiques) (التحكم التدريجي في نظام الضمائر، اكتساب التعبيرات الزمنية و المكانية)؛
- ❖ نمو القدرة على إقامة العلاقة بين الصيغة اللسانية و وظيفتها الاجتماعية (دراسة وظائف اللغة و أفعال الكلام)؛
- ❖ اكتساب قواعد اللَّبَاقَة (règles de politesse) و قواعد أخرى ثقافية محدِّدة لاستعمال اللغة؛
- ❖ العوامل التداولية التي تؤثر على اكتساب اللغة، كمقام التفاعل في الطفولة الأولى.

اكتملت هذه التنظيرات و التصنيفات المختلفة عبر النظريات التفاعلية للنمو (Bruner،1991؛ Deleau، 1990؛ Vygotsky،1997)، التي سمحت بإقامة إطار محدد للأبحاث مع إنجاز دراسات منظَّمة في ميدان اكتساب اللغة، حيث استطاعت أن تكون العديد من أفعال الكلام موضوع دراسات نِمائيَّة (développementale) منها دراسة الأفعال التوجيهية المتمثلة في الأنواع الطلبية، أفعال الإلتزام، فهم الوُعود و الاثباتات، كما يوجد أبحاث متعلقة بفهم اللغة الشفهية و التحكم في التنظيم الخطابي(Bernicot, 2006).

رأينا في عرض الفصل الأوّل أهم النماذج النظرية المفسّرة لنمو اللغة والتي تبقى مرجعية الباحث والممارس في علم أمراض الكلام، كما توضّحت قيمة مفاهيـم اللسانيات البنوية و المقاربة المنظومية للغة في وصف النشاط اللغوي بمختلف مستوياته المتباينة من حيث المميزات و أسس استيعاب خصائصها لدى الطفل العادي، إذ تشكل مرجعية النمو العادي لدى الطفل قاعدة مهمّة حتى نفهم تـأخر نمو اللغة الشفهية و الذي يُشكل فحوى الفصل الثاني من هذه الدراسة.

الفصل الثاني

تأخر نمو اللغة الشفهية

نعرض من خلال محتوى هذا الفصل تـأخر نمو اللغة الشفهية، و مختلف المميزات العيادية التي يتصف بها الأطفال المُتأخرين لغويا على المستوى اللساني و النفس معرفي، ليتم بعد ذلك شرح سيرورة التكفّل اللغوي بهم مع عرض وجيز لأهم المُقـاربات أو المبادئ العلاجية المُقترحة للتكفل بـهم.

1-مفهوم تأخر نمو اللغـــة

1.1- تأخر نـمو اللغة

يعرَّف تأخر نمو اللغة الشفهية على أنه **إنزياح زَمَنِي (décalage temporel) بمقابل المعايير التي تميز سيرورة نمو اللغة العادية؛ هذا الانزياح يكون على الأقل بين 12 إلى 18 شهر**. ضمن هذا السياق، أقل من سنة يرجع الاختلاف في زمن الاكتساب اللغوي إلى الفوارق الفردية غير المرضية والتي هي مهمّة خاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل. و تَبرز التجليات الخاصة بتأخر نمو اللغة من حيث الصياغة (الإنتاج)، في تأخر ظهور الكلمات الأولى و تأخر في عملية **الربط** بينها (إنتاج جمل مكوّنة على الأقل من كلمتين) مع استمرار خلال مرحلة ما قبل التمدرس (le préscolaire) للصعوبات الصرفية (morphologiques) (على مستوى الأفعال، إنتاج الضمائر وأدوات التعريف، وترتيب الكلمات وغيرها من الصعوبات الصرفية) والصعوبات الإفرادية (Lexicales) (وَفرة المُفردات، التنظيم الإفرادي وفق فئات دلالية...)، إضافة إلى الصعوبات الفونولوجية (فهي تتعلق أساسا بمميزات تأخر الكـلام الذي غالبا ما يكون مصاحب لأعراض تأخر نمو اللغة) (De Weck & Marro, 2010, p55).

أمّا من ناحية فهم اللغة، فهو يكون على العموم أحسن من الإنتاج، فحتى لو أظهر الأطفال المُتأخرين لغويا بعض الصعوبات خلال الفحص العيادي -كما هو شأن الأطفال العاديين- فهذا لا يظهر في التفاعلات اليومية على اعتبار أنها لا تلاحظ من طرف محيط الطفل. يجدر بنا الإشارة إلى أن مجموع الاضطرابات المُشار إليها **آنفا تختفي عند حوالي سن السادسة و بالضبط مع اقتراب الدخول المدرسي. وبشكل عام، الأطفال المُتأخرين لغوياً هم الأطفال الذين يتأخرون في الكلام بدون تطوير فيما بعد اضطراب خطير أو حاد في نـمو اللغة.**

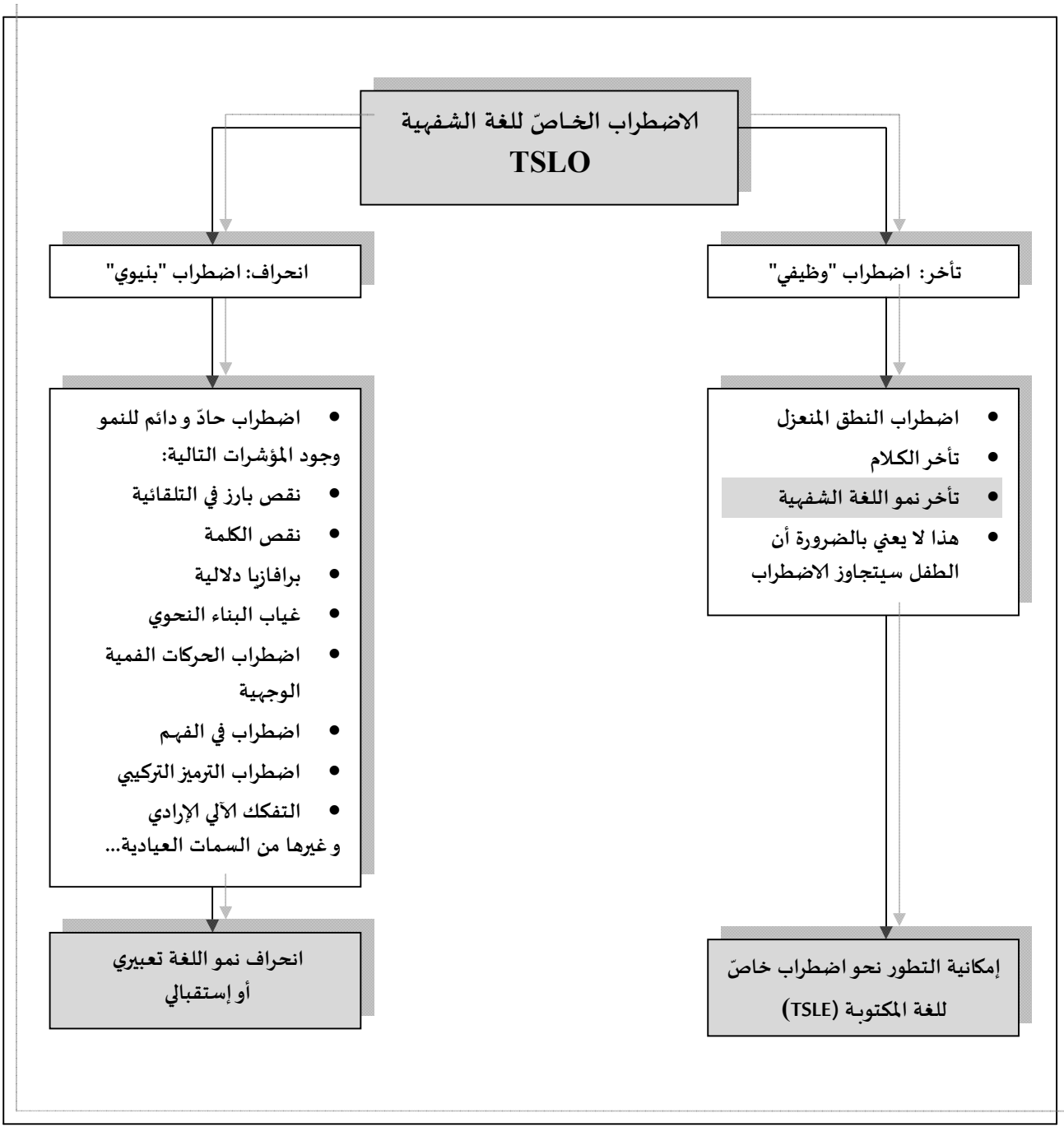
وينبغي الإشارة، أن الأمر يتعلق باضطراب في اكتساب اللغة خلال نمو الطفل على المستوى اللساني، لهذا نقول أن الطفل هو **غير قادر بتحقيق تجميع صحيح للعناصر النحوية والدلالية في ميدان الفهم والتعبير. فهو اضطراب وَظيفي (un trouble fonctionnel) غير دائم مع غياب لاحقا خلل في البناء اللغوي (la structuration du langage)**، وحسب الباحثة Chevrie-Muller (1996) تُستدرك التأخرات البسيطة للّغة بين سن الثالثة والخامسة، إذ يُفترض أنه يخص تأخر في النضج (la maturation) والموافق للاختلافات الفردية الأكثر شدّة للنمو العادي"، ويتجلى تأخر اللغة في رصيد إفرادي (un lexique) فقير جداً مع خلط بين الكلمات، قلة أو انعدام البناء التركيبي (syntaxique)، واضطرابات في الفهم(Romagny, 2008,p46).

يُصنّف تأخر نمو اللغة ضمن **فئة الاضطرابات الخاصة للغة الشفهية** –كما هو شأن انحراف نمو اللغة (Dysphasie)، وتأخر الكلام– والتي تتميز عن:

- ❖ اضطرابات اللغة المُكتسبة (حبسة الطفل)
- ❖ اضطرابات اللغة الثانوية و المصاحبة لاضطراب آخر (خلل حسي أو حركي، إعاقة ذهنية، إصابة أعضاء التصويت، عرض خلقي، صرع، إصابة قشرية دماغية، اضطراب مجتاح للنمو، تأخر وِجداني شديد) (Coquet & Ferrand, 2004, p73)

ينبغي الإشارة إلى مبدأ تصنيف علم أمراض الكلام **(أنظر الشكل رقم 12)** القائم على مفهوم فئة **الاضطرابات الخاصّة للغة الشفهية** (Lesecq, 2016, p44)، و التي يُحيل إلى الاضطرابات التي ليس لها علاقة مباشرة مع إصابة عصبية، تشوهات تكوينية للجهاز التصويتي، عجز سمعي، إعاقة ذهنية أواضطراب حادّ في السلوك و الاتصال. و تعتبر الاضطرابات المسمَّاة بالخاصّة (spécifiques) كأوّلية **بمعنى يُفترض أن أصلها نمائي (développemental) مستقل عن الظروف المحيطية الاجتماعية الثقافية من جهة، و عن إعاقة مثبتة أو اضطراب نفسي من جهة أخرى.** كما يعطي بعض المؤلفين كمرادف للاضطراب **الخاصّ** "**الاضطراب المعقّد**" (trouble complexe) و هذا نسبةً إلى درجة تعقيد مقاربة و تشخيص و التكفل بهذه الاضطرابات (Brin et al, 2011, p289).

الشكل رقم (12): الاضطرابات الخاصّة للغة الشفهية (Lesecq, 2016)



و بالتالي في حالة تأخر نمو اللغة، لا يوافق النمو اللغوي الشفهي معايير النمو العادية حيث هناك انزياح أوتأخر، فالحالة تسترجع قدراتها المختلة. نوضح في نفس السياق، أنه تمّ إدراج اضطرابات الاتصال في الدليل التشخيصي و الإحصائي للأمراض العقلية في طبعته الخامسة **(DSM5)** ضمن **فئة الاضطرابات العصبية النمائية (neurodéveloppementaux)** Crocq & Guelfi, 2016, (p21)، حيث جاءت المعايير التشخيصية لاضطراب اللغة وفق ما هو مبيّن في الجدول رقم 05 التالي:

جدول رقم (05): معايير تشخيص اضطراب اللغة وتصنيفه وفق الدليل التشخيصي و الإحصائي للأمراض العقلية في طبعته الخامسة (DSM5) [1]

الاضطرابات العصبية النمائية
❖ **اضطرابات الاتصال:**
• **اضطراب اللغة (315.32):**
أ- صعوبات مستمرة في اكتساب و استعمال اللغة بمختلف أنواعها (المنطوقة، المكتوبة، لغة الإشارات أوبأشكال أخرى) و هذا راجع إلى نقص في الفهم أو الإنتاج متضمنة العناصر التالية:
1- معجم لغوي محدود (معرفة و استعمال الكلمات).
2- قصور في بناء الجمل (قدرة تجميع الكلمات و الربط بينها لتشكيل الجمل حسب القواعد النحوية والصرفية).
3- اختلال في الخطاب (قدرات استعمال المعجم اللغوي و الربط بين الجمل للتعبير ووصف موضوع أو سلسلة من الأحداث، أو متابعة التخاطب).
ب- قدرات اللغة القابلة للتكميم هي أدنى من المستوى المنتظر حسب سن الفرد. ينجم عنها حدّ وظيفي للاتصال الفعّال، المشاركة الاجتماعية، النتائج المدرسية، المردود المهني، إمّا بشكل منعزل أو مرتبط.
ت- تبدأ الأعراض في المرحلة المبكرة للنمو.
ث- لا تُرَجَّح الصعوبات إلى خلل سمعي أو إلى إعاقات حسية أخرى، إلى إعاقة حركية دماغية أو إلى إصابة عصبية أو طبية، و لا تُفسَّر بإعاقة معرفية (اضطراب النمو المعرفي) أو بالتأخر العام للنمو.
• **اضطراب التصويت (315.39)**
• **اضطراب السيولة اللفظية البارز خلال الطفولة (التأتأة) (315.35)**
• **اضطراب الاتصال الاجتماعي (التداولي) (315.39)**

[1] و هو تصنيف الجمعية الأمريكية للطب العقلي حيث كان أول صدور للنسخة الأصلية (في طبعتها الخامسة) باللسان الإنجليزي بتاريخ 2013، أمّا النسخة الكلية المترجمة للسان الفرنسي كانت بتاريخ 2015 و النسخة المصغّرة بتاريخ: 2016.

أمّا بالنسبة لتصنيف المنظمة العالمية للصحة **(CIM-10)** نجد في الفصل المُعنون : " **اضطرابات النمو النفسي**"، **الاضطرابات الخاصّة لنمو الكلام و اللغة (F80)** أين تمّ التمييز بين اضطراب اكتساب اللغة التعبيرية **(80.1)** و اضطرب اكتساب اللغة الاستقبالية **(80.2)**.

ومن خلال التعريفات السابقة، يمكن استنتاج أن غالبيتها تأخذ مفهوم استثناء الأسباب(l'exclusion)، فهي تؤسّس بهذا قاعدة أساسية لتحقيق التشخيص الفارقي (diagnostic différentiel)، مما يسمح بتمييز الاضطراب الخاصّ لنمو اللغة عن الاضطرابات النمائية الأخرى المُتَضَمِنة اضطرابات أخرى.

و يمكن الاعتماد على بعض العلامات المُنْبِئَة بإمكانية تشخيص الخلل الوظيفي (تأخر نمو اللغة):

- ❖ غياب تام للغة عند سنة و نصف.
- ❖ غياب التركيب بين كلمتين عند سنتين.
- ❖ غياب البناء التركيبي (la construction syntaxique) بعد سن الثالثة.
- ❖ عدم استخدام ضمير الأنا (je) بعد سن الثالثة.
- ❖ البناء اللغوي بسيط و مضطرب.
- ❖ الصياغة البرقية للجمل (le style télégraphique).
- ❖ جمل ينقصها تصريف الأفعال (verbe à l'infinitif).
- ❖ رصيد إفرادي فقير مع استخدام الكلمات العامة (des termes génériques).
- ❖ صعوبة في استحضار الكلمات المُخزّنة و في اكتساب كلمات جديدة.

و بالتالي، يمكن القول أن تأخر نمو اللغة هو **ظهور متأخر للوظيفة اللسانية على المستوى الإفرادي (le vocabulaire)، البناء النحوي و استعمال اللغة في الاتصال. كل هذا على مستوى الفهم والإنتاج** (Coquet, 2004, p30). ومن الأعمال التي وصفت المميزات العيادية لتأخر نمو اللغة، نذكر عمل كل من Coquet و Ferrand (2004)، إذ قدّما المميزات العيادية في **الجدول رقم (06)** التالي:

الجدول رقم (06): جدول المميزات العيادية لتأخر نمو اللغة الشفهية

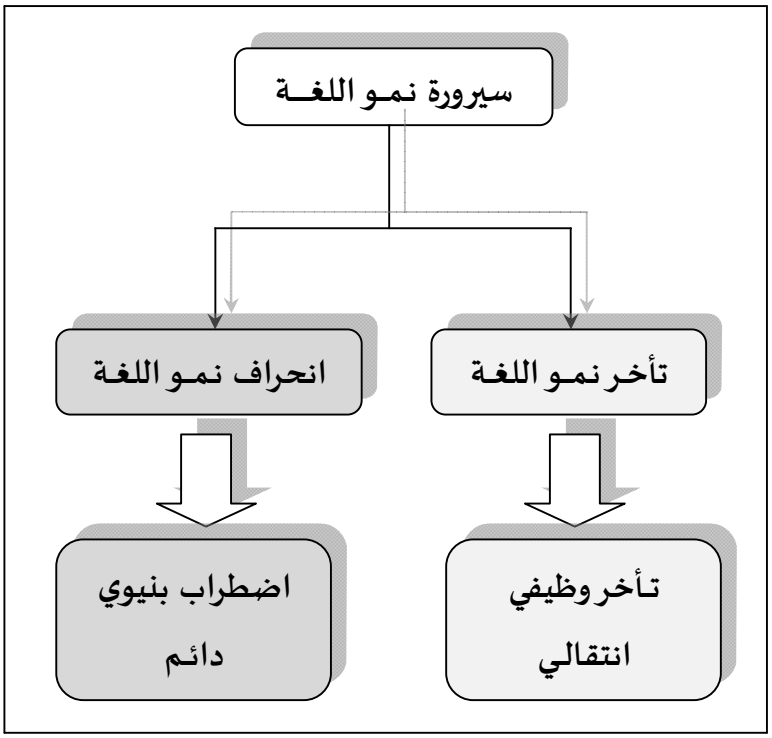
(Coquet & Ferrand, 2004, p76)

تأخر نمو اللغة الشفهية		
السوابق التاريخية (ANAMNESE)	تاريخ الحالة	مختلف حسب الحالة
	النمو النفسي الحركي	عادي/ غير ناضج
	الفحص العصبي	بدون خاصية
	المستوى المعرفي أو الذهني	تجانس مختلف الميادين النفسية اللسانية
	السلوك النفسي	متغير
	المبادرة في بناء علاقة الاتصال	تأخر في النضج النفسي الوِجداني
الحصيلة (BILAN)	المدخل السمعي	مراقبة التمييز السمعي
		مراقبة القدرة على التعرف السمعي
	المدخل البصري	مراقبة قدرات التمييز والتعرف البصري
	المدخل الحسي اللمسي	مراقبة التعرف الجسمي العام و معرفة التخطيط الجسمي
	العلاج الذاكري	الذاكرة العاملة: تخزين محدود (empan réduit)
	العلاج الدلالي اللساني	الفهم: عادي أو في حدود العادي البرمجة: تنظيم دلالي و نحوي غير كافي
	العلاج المعرفي	عـادي
	العلاج التداولي	متوسط
	العلاج ما وراء اللساني	صعوبات في القدرات ما وراء اللسانية
	علاج البنية غير اللفظية	عـادي
	الإنتاج أو التعبير	الكلام: غالبا ما يكون مصاحب بتأخر الكلام
		اللغة: تأخر في اكتساب المعجم اللساني: متوسط أو محدود جدّا. صعوبات في التنظيم الصرفي النحوي، لغة طِفلية (langage enfantin)
	البراكسيا الحركية	احتمال عدم نضج البراكسيا الإشارية
		إحتمال عدم نضج البراكسيا الفمية الوجهية
	التنبُؤ	**"إستدراك" عند حوالي سن السادسة**

2.1- نمو اللغة بين التأخر و الانحراف:

يكون تأخر نمو اللغة الشفهية بطيء و متأخر مع احترام المراحل العادية للنمو، لهذا من المهم التمييز بين **انحراف**[2] نمو اللغة (la dysphasie du développement) الذي يُعتبر اضطراب بنيوي (structurel) شديد ودائم، في حين تأخر نمو اللغة له طابع انتقالي (transitoire)، فهو وظيفي (fonctionnel) و يكون فيه التحسن عفوي أو ناتج عن تدخل مُعالج أمراض الكلام في الوقت المناسب **(أنظر الشكل رقم 13)**. نشير أن المفارقة بين الاضطراب **البنيوي** والتأخر **الوظيفي** تكمن في أن الأول يمس **بنية اللغة** في حدّ ذاتها أما الثاني فهو يتعلق **بنشاط ووظيفة (التأدية) هذه البنية مع غياب أي إصابة عضوية** (Coquet, 2016 , p138).

الشكل رقم (13): سيرورة نمو اللغة بين التأخر و الانحراف (من إعداد الباحث)



[2] فضلنا ترجمة التسمية الفرنسية (Dysphasie du développement) بـ: **انحراف نمو اللغة** عوض تسميات أخرى كـ: تأخر نمو اللغة الحادّ أوالخطير أو عسر الكلام لأنها تحيل مباشرة لأهم علامة مميّزة للنمو اللغوي المرضي و هي صفة الانحراف (la déviation). فالتأخر هو مقابل للاستدراك، و ما يُقابل الانحراف هو البناء العادي. و بالتالي نجد أن تسمية **انحراف نمو اللغة** أكثر ملائمة من الناحية العلمية العيادية.

أمّا عن التمييز القائم بين **التأخر** (retard) و **الاضطراب** (trouble) يكمن في أن الأول يوصف بالانزياح الزمني و بطبيعته الوظيفية، إذ تنمو الكفاءة اللغوية بطريقة منظّمة لكن بشكل بطيء جدّا و أقل إعداداً عند الأطفال الصغار. في حين، يعرَّف **الاضطراب** بعدم استقرار الوظيفة مع غياب تنظيمها، إذ يمس الخلل بنية اللغة في حدّ ذاتها و يتجلى من خلال الطابع المنحرف لنمو عناصر اللغة و في عدم احترام المراحل العادية للنمو(Coquet, 2016 , p137). و من جهته، يبيّن Rondal (1997)، أن كل اضطراب يتجلى أولا بتأخر في النمو، ليستمر هذا التأخر إلى مرحلة متقدمة من عمر الطفل.

دائما في سياق التمييز بين اضطراب انحراف نمو اللغة و تأخر نمو اللغة يمكن الإشارة إلى بعض **مؤشرات انحراف نمو اللغة** فهي مهمّة في وضع التشخيص العيادي الفارقي ، إذ تتمثل أهم النقاط التي يعتمد عليها معالج أمراض الكلام في التعرف على انحراف نمو اللغة وفق العناصر التالية:

- **الضعف التلقائي (l'hypospontanéité)**: تتجلى في العديد من الأشكال العيادية من خلال غياب الحافز اللفظي، فقر في الانتاجات الشفهية و التي غالبا ما تُختزل في جمل قصيرة، نقص في السيولة اللفظية في الاختبارات اللغوية.
- **اضطراب الاستحضار الإفرادي**: يواجه الطفل صعوبات للوصول إلى دال (signifiant) موضوع أومفهوم معين، و هذا راجع إلى بطئ الاستحضار (l'évocation)، ونقص الكلمة.
- **اضطراب الترميز التركيبي**: يتجلى من خلال غياب البناء النحوي (agrammatisme) أوصعوبة في البناء التركيبي (dyssyntaxie).
- **اضطراب الإعلام اللفظي**(l'informativité verbale): يُترجم من خلال عدم القدرة على تقديم معلومات كافية بواسطة القناة اللفظية عند الطفل، مع استعمال هذا الأخير للاتصال غير اللفظي (الإيماءات، الإشارات و غيرها) كبديل للاتصال اللفظي.
- **التفكك الآلي اللفظي**(automatico-verbale): هو عدم القدرة على الإنتاج الإرادي في الميادين التالية: الحركية الفمية الوجهية أو الفونولوجية للحركات الممكنة بشكل تلقائي.
- **اضطراب الفهم اللفظي**: اختلال معتبر في قدرات الفهم و التمثل الذهني بداية من المدخل السمعي، إضافة إلى عدم القدرة على التعرف على أصوات اللغة (عدم التعرف السمعي-اللفظي) وأحيانا نجد عدم التعرف السمعي لأنواع الضجيج المألوف (George, 2010).

و في نفس سياق التمييز بين تأخر نمو اللغة و انحرافه تلخص لنا الباحثة Coquet (2004) أهمّ عناصر الاختلاف و الفروقات الجوهرية وفق العديد من المحاور الأساسية التي يمكن للباحث الممارس أن يعتمد عليها في إقامة التشخيص الفارقي، كما هو مبيّن في الجدول أسفله **رقم (07)**.

جدول رقم (07) التمييز بين التأخر و الانحراف في نمو النشاط اللغوي (Coquet,2004)

	تأخر نمو اللغة	انحراف نمو اللغة (وفق النوع)
النمو النفسي الحركي	غالبا هناك عدم نضج حركي عام وخاصّة فمي وجهي	تأخر في الاكتسابات النفسية الحركية
السلوك	غير ناضج	متغيّر
الأداء غير اللفظي	عادي	عادي
الملمح النفسي اللساني	إصابة متجانسة(homogène) في كل المحاور النفسية اللسانية	انحراف في الأداءات لمختلف المحاور اللسانية
العلاج الذاكري	سعة التخزين للذاكرة القصيرة محدودة	اضطراب مهمّ في أداء الذاكرة السمعية
التداولية	محدودة	اضطرابات تداولية
مهارات التعرف	صعوبات في الإدراك وتصنيف المعطيات السمعية للكلام	اضطراب مهارات التعرف (gnosies)
أنواع البراكسيا	عادية أو غير ناضجة	اضطرابات في البراكسيا
الفهم	عادي أو أقل إصابة	اضطراب في الفهم
اللغة اللفظية	علامات التبسيط	علامات الانحراف
السجل الإفرادي	عدم الكفاية في المعارف الإفرادية	تنظيم بنوي سيء و عدم الكفاية في المعارف الإفرادية، اضطرابات في الاستحضار متميزة في نقض الكلمة(manque de mot)
البناء التركيبي	بناء تركيبي غير سليم طِفلِي (enfantin)	اضطراب في الترميز (encodage): عسر التركيب وغياب البناء النحوي
الفونولوجيا	عدم نضج فونولوجي، أخطاء قابلة للتصحيح من خلال استراتيجيات التسهيل.	اضطرابات فونولوجية، وجود عدّة أنواع من الأخطاء الفونولوجية. عسر في التحكم النغمي للكلام (Dysprosodie).

3.1- مؤشرات التشخيص المبكّر لتأخر نمو اللغة:

إن الاختلافات بين الفردية الموجودة في مجال النمو اللغوي عند الأطفال يجعل التشخيص المبكر صعب، ولهذا يقوم التشخيص المبكر لتأخر نمو اللغة على مجموعة من المؤشرات الأوّلية بيّنها لنا الباحث Rondal(1987) على الشكل التالي:

أ- سن إنتاج الوحدات الإفرادية الأولى الحاملة للمعنى؛

ب-سن بداية الربط بين الوحدات اللسانية؛

ت-سن الانتاج المنتظم لسلسلة العناصر اللسانية المنتمية إلى الفئات الشكلية للغة و التي تسمح بالتركيب اللفظي (أدوات التعريف، الضمائر، حروف الجرّ،...)؛

ث-متوسّط طول الإنتاجات اللفظية (énoncés) و تطوره مع تقدم سن الطفل.

أ- سن إنتاج الوحدات الإفرادية الأولى:

عندما نتكلم عن الوحدة الإفرادية (lexème) ينبغي علينا الإحالة إلى العلاقة التي تربط الدال و المدلول فهي علاقة متفق عليها (conventionnelle) من حيث المعنى و المرجع، و الدال (اعتباطية الدليل اللساني). يشكل هذا الاتفاق قاعدة الاستعمال الإفرادي. و بالتالي نستثني هنا فئة قبل الكلمات (les pré-mots) حسب تعبير Halliday(1975) أو Dore، Franklin، Miller و Ramer (1975) و مختلف البُنى الانتقالية من نفس النوع والتي لها معنى و مرجع لكن الدال غير واضح ومستقر. إن مجال السن التي تظهر فيها الكلمات الأولى في العادي هو بين 09 و 18 شهر، و بالتالي يظهر جلياً أن الطفل الذي لا يُنتِج أي وحدة إفرادية في سن 24 شهرا يستلزم الارتياب الجدّي لتأخر نمو اللغة. و يتم التأكد أكثر من هذا الارتياب في الأشهر اللاحقة من النمو وفق المؤشرين التاليين(Rondal, 1987, p29).

ب- سن بداية الربط اللفظي (combinaisons verbales)

يُقصَد بالربط اللفظي صياغة الجمل المكونة من كلمتين على الأقل، و هذا للتعبير على الأقل عن علاقة دلالية (sémantique) (الملكية، المكان، الوجود، الاختفاء، الإسناد، العلاقات، فاعل-فعل، فعل-فاعل-مفعول به،....). **هذا التركيب أو الربط يشهد على القدرة الجديدة لدى الطفل في التعبير عن العلاقة التي تجمع المعاني**. ويظهر هذا التركيب في العادي قبل سن 30 شهر لدى الطفل. و بالتالي، يمكن اعتبار أن **غياب التركيب اللفظي بعد هذا السن يحيل إلى تأخر في بناء التعبير اللفظي**.

ت- سن البناء النحوي للخطاب

يتميز إنتاج الجمل الأولى لدى الطفل العادي باحتواء العديد من الوحدات الإفرادية دون الكلمات الوظيفية وَوُصِفَ هذا بما يُسمى عادة باللغة البرقية (langage télégraphique) و التي تتميز بغياب الكلمات الوظيفية (mots outils) (أداة التعريف، حروف الجرّ، الضمائر، الوحدات الظرفية،...). تُكتسَب تدريجيا هذه الكلمات الوظيفية وفق تسلسل زمني كما هو معروف عند الطفل العادي. يُمثل التسلسل الزمني في استيعاب الطفل لهذه الكلمات قاعدة أساسية في **تشكيل المعايير الزمنية المستعملة في إثبات فرضية وجود تأخر في نمو اللغة:**

- **أدوات التعريف:** هي تحمل أساسا ثلاثة عناصر معنوية مستقلة تُحيل إلى الاسم كالآتي(في المنطوق الفرنسي): (1) النوع النحوي (مذكر أو مؤنث)؛ (2) العدد (المفرد أو الجمع)[3]؛ (3) الميزة المحددة أوغير المحددة أو المرجع. في هذا السياق، لا يتحكّم الطفل العادي في العنصر الأخير قبل سن 06 سنوات. و بالتالي لا يمكن اعتماده في الكشف المبكر عن تأخر نمو اللغة. بالمقابل هذا، يكتسب الطفل كل من النوع و العدد في حوالي سن الثالثة (03 سنوات) أوفي بعض الحالات قبل هذا السن.
- **حروف الجرّ و التضاد:** من بين حروف الجرّ الأولى التي تظهر في منطوق الطفل تلك التي تُحيل إلى الملكية (la possession)، إذ تُستعمل بالشكل الصحيح بداية من سن 27 أو 30 شهرا. أما الوحدات الظرفية وحروف الجرّ المكانية يتم التحكم فيها عند حوالي 36 شهر. إن استعمال الوحدات الظرفية والوحدات الزمنية نادر قبل 03 سنوات.
- **الضمائر الشخصية:** من بين الضمائر الشخصية التي تظهر أولا في منطوق الطفل ضمير المتكلم وضمير المخاطب (أنا، أنت) فهي تستقر عند حوالي 30 شهر. أما ضمائر الغائب (هو، هي..) تظهر في سن متأخر كما هو الحال بالنسبة لصيغة الجمع (نحن، أنتم). و بشكل عام يمكن القول، أن في حوالي 03 سنوات و نصف تُنتَج غالبية البُنى الضمائرية. أما على مستوى الاستقبال، ينبغي غالبا انتظار سن 06 أو 07 سنوات حتى يتمكن الطفل من

[3] نشير هنا أن هذا الوصف النمائي لا ينطبق على **المنطوق العربي** لأن مفهوما النوع النحوي و العدد يدخلا في **بنية الكلمة العربية** كما سنرى ذلك في الفصل التالي الخاص بالنظرية الخليلية الحديثة. من جهة أخرى، لم نصادف في بحثنا هذا دراسات سابقة وضّحت مسار نمو هذه المفاهيم في علاقتها مع طبيعة البنية اللسانية للعربية و نموها لدى الطفل الناطق بالعربية (الجزائرية).

الاستعمال المنظّم لمختلف علامات النوع و العدد في التعرف على الاسم الذي يُحيل إليه الضمير (Rondal, 1987, p30).

ث- متوسط طول الإنتاجات اللفظية (LMPV):

يُحسب هذا المؤشر من خلال عينات من لغة المفحوص المكونة على الأقل من 50 ملفوظ متسلسل. فهو يحيل إلى عدد الكلمات + المورفيمات النحوية على عدد أو مجموع الملفوظات. و من خلال استعمال هذا المؤشر[4]، يتوفر لدينا حاليا مجموعة من المعطيات المعيارية النمائية التي تخص متوسّط طول الإنتاجات اللفظية. تتعلق هذه المعطيات خاصّة بالأطفال الناطقين باللغة الإنجليزية و الأطفال الناطقين باللغة الفرنسية. تُبيّن هذه المعطيات التطور الزمني لمتوسّط طول الإنتاجات اللفظية عند الأطفال، هذا ما يسمح بالكشف عن النمو البطيء للنمو التركيبي الصرفي. و يُوضح لنا هذا أكثر الباحث Rondal (1987) من خلال الجدول رقم (08)، فإن أوّل مؤشر لاحتمال وجود تأخر نمو اللغة كما أسلفنا الذكر هو عدم إنتاج الكلمات الأولى قبل سن 18-20 شهر، و عدم إظهار الطفل أي اهتمام و فهم للتبادلات اللفظية. ويتم غالبا تسجيل هذا المؤشر من قبل الأولياء. إن ما يزيد إثبات فرضية وجود تأخر نمو اللغة هو عدم ظهور لدى الطفل بدايات الربط اللفظي للعديد من الكلمات (combinaisons verbales) قبل سن 30 شهر. إضافة إلى المؤشرات السابقة الذكر، يمكن الاعتماد على مجموعة من الملاحظات في الأشهر اللاحقة و التي تسمح بتتبع تطور المشكل و **مقارنة هذا التطور بما نعرفه حول النمو اللغوي عند الطفل العادي كما جاء في عناصر الفصل الأول الخاصّ بنمو اللغة.** يمكن أيضا استعمال المعطيات المتوفرة حول مؤشر متوسّط طول الانتاجات اللفظية و تطوره عند الطفل العادي. ويمكن الرجوع إليه أيضا خلال سيرورة علاج أمراض الكلام للحصول على عناصر موضوعية في تقييم لغة الطفل. إن الفائدة من هذه المؤشرات هو الكشف المبكّر عن تأخر نمو اللغة، إذ في حوالي 36 شهر يستطيع الفاحص باستعمال العناصر اللغوية العيادية السابقة تأكيد وجود تأخر نمو اللغة و إقامة التشخيص، وتأكيد هذا الأخير عبر التحليل المُفَصَّل للّغة التلقائية (langage spontané) لدى لطفل وتطبيق روائز واختبارات اللغة. إن للتشخيص المبُكّر فوائد مهمّة على فعّالية تكفل معالج أمراض الكلام.

[4] يعتبر هذا المؤشر (متوسط الإنتاجات اللفظية) من بين أهم المؤشرات التي أعتمد عليها في الروائز و الإختبارات الفروكوفونية، فهو قائم بالأساس على مرجعية اللسانية البنيوية (لا سيما التقطيعية منها).

جدول رقم (08): العناصر المستعمَلة في التشخيص المبكّر لتأخر نمو اللغة (Rondal, 1987, p31)

	أ- المؤشرات المنتظمة	التطور الزمني العادي
1	إنتاج الكلمات الأولى	09-18 شهر
2	بدايات الربط اللفظي	18-30 شهر
3	الانتاجات الصحيحة لحروف الجرّ التي تفيد الملكية	30 شهر
4	الإنتاج الصحيح للضمائر الشخصية –ضمير المتكلم	30 شهر
5	الانتاج الصحيح لأدوات التعريف (حسب الجنس و العدد مع الاسم التي يتبعها)	36 شهر
6	الانتاج الصحيح للأضداد و أظرفة المكان	36 شهر
7	الانتاج الصحيح للضمائر الشخصية – ضمير الغائب المفرد والجمع	42 شهر

ب- متوسّط طول الانتاجات اللفظية		
متوسّط (LMPV)	متوسّط السن (بالأشهر)	الانحراف المعياري على متوسّط السن (بالأشهر)
1.25	20	3
1.75	25	5
2.25	27	5
2.75	33	7
3.25	38	7
3.75	45	8
4.25	47	6
4.75	48	6
5.25	50	9

4.1- أسباب تأخر نمو اللغة:

تذكر الباحثة Estienne (1982) أن تأخر نمو اللغة عند الطفل ينجم لأسباب عديدة. إذ تبيّن أن العديد من الباحثين يتفق على مجموعة من العوامل، لكن تجدر الإشارة إلى أن اضطرابات اللغة في غالب الحالات هي ناجمة **لتعدد و تراكم** الأسباب الآتية ذكرها:

❖ العوامل الوراثية و التأسيسية (héréditaires et constitutionnels) :

نتكلم هنا عن هشاشة الاستعداد الوراثي أو الهشاشة المبكرة المكتسبة، و يكون هذا راجع لسوء العلاقة مع الأم أو نتيجة للأمراض التي تصيب الطفل. من جهة أخرى، تشكل السوابق العائلية و الأصول الوراثية عامل مهم، غالبا ما تكون السبب في ظهور اضطرابات في اللغة. هذا ما أكّدته دراسة الباحث Debray (1978) الذي بيّن تأثير وجود تأخر نمو اللغة في السوابق العائلية عند الأطفال المتأخرين لغويا، 61% بمقابل 16% عند المجموعة الشاهدة. لكن كما يشير الباحث Aimard (1972) : يمكن استحضار هنا أيضا المظاهر المتعددة الأشكال (polymorphes) لهذه الوراثة و التي يمكن أن تتدخل في النقل الوراثي مع تدخل طبيعة الجوّ التربوي (atmosphère éducative)الذي يتواجد به الطفل (Estienne, 1982, p384).

❖ عدم الكفاية في التفكُّر اللغوي (Insuffisance lingui-spéculative):

يتعلق الأمر حسب Launay و Borel-Maisonny (1972)، بعدم القدرة الخِلقِية (congénitale)، أونقص موهبة خاصة باللغة. و يبقى هذا التعليل غير كافٍ علميا. فيمكن اعتبار غياب أو وجود مهارة التَفَكُّر اللغوي عند الطفل مظهر من مظاهر التنظيم العام لثنائية فكر-لغة (pensée-langage) و الذي ينتج عن أسلوب التكيّف المبكر للطفل مع العالم المُتكلِّم. و يمكن للطفل أن يكون متلهّف (avide) لاستعمال مختلف الصيغ اللفظية (formes verbales) التي تمّ له استيعابها، و بمقابل هذا، يمكن أن تبقى هذه الصيغ غريبة بعض الشيء عن عالمه الخاص. فهي تشكل علاقة بعيدة مع فِكره الذي يحاول التعبير عنه.

❖ **العوامل العصبية (Neurologiques):**

بيّن Debray (1978) أن نسبة 27 % من الحالات المتأخرة لغويا لها سوابق مرضية تتعلق بمرض دماغي (cérébrale) (الولادة المبكرة، صعوبة في النضج، حوادث خاصة بالولادة، صدمات جمجمية، اليرقان الشديد، إلخ). و هذا يوافق مفهوم الخطر الدماغي الأدنى (dommage cérébral a minima). و بالتالي تمس هذه الاصابات الهامة بناء اللغة عند الطفل و التي تظهر من خلال سلوك الطفل : الإفراط الحركي أو الهدوء المفرط، صعوبات التعلم، الاضطرابات الإدراكية الحركية أو التأخر الحركي (Estienne, 1982, p384).

❖ **العوامل الاجتماعية الثقافية و المحيط اللغوي:**

يمكن لنا هنا استحضار مجموعة من العناصر: المستوى الاجتماعي الثقافي (socioculturel) للعائلة؛ النموذج اللغوي بأتم معنى الكلمة و الذي يمكن لنا إدراج الازدواجية اللغوية (le bilinguisme). إذ أن النمو اللغوي هو خاضع للوسط كما أسلفنا الذكر من خلال محتوى الفصل الأول حول قيمة التبادلات اللفظية بين الراشد و الطفل، فمن المعروف أن أطفال الأوساط الاجتماعية الثقافية الجيّدة يمكن لهم تسجيل تقدم لغوي مقارنة بأطفال من نفس السن من أوساط غير جيّدة، فهي تتعلق بفقر النماذج اللغوية (modèles linguistiques) ، لكن أيضا عدم كفاية التنبيه اللفظي و الاستيعاب الحسي الحركي و هذا خلال المراحل الأولى للنمو. ضمن هذا الصدد، يمكن الرجوع إلى أبحاث كل من Richelle (1971)، Wyatt (1973)، Rondal (1978)، Lentin (1972)، Lemay (1980) و التي تشرح أكثر أهمية النموذج اللغوي (le modèle linguistique) في بناء اللغة. من جهة أخرى، تعتبر مسألة وضعية ازدواجية اللغة (le bilinguisme) حالة خاصّة لتأثير الوسط على الطفل و نمو لغته. إذ يرى البعض من الباحثين Borel-Maisonny ، Launay (1972) أن وضعية ازدواجية اللغة للوسط تزيد من احتمال ظهور التأتأة و اضطرابات اللغة. و بالمقابل، هناك باحثين Bouton (1976)؛ Bezizes، Van Overbeke (1968) يرون سهولة اكتساب الأطفال الصغار للوحدات اللغوية رغم اختلافها. و بشكل عام، إن التعرض المستمر للّغتين أو أكثر في مرحلة الطفولة الأولى، يمثل عامل محفّز للنمو اللغوي عند الأطفال الذين يمتلكون استعداد معرفي و لغوي عادي. إضافة إلى وجود وسط منبّه (stimulant) و غني من حيث التبادلات اللفظية. في حين، يُشكل تعرض الطفل المتأخر لغويا إلى الازدواجية اللغوية المبكرة

(bilinguisme précoce) إلى مواجهة صعوبات إضافية، خاصّة إذا كان هذا التعرض جدّ مبكرا (قبل سن الثالثة أو قبل بنائه للغته الأم) (Estienne, 1982, p385).

❖ **العوامل الوجدانية و العلائقية : (affectifs et relationnels):**

تحتل هذه العوامل مكانة مهمّة في تكوين (la genèse) اضطرابات اللغة. نستحضر هنا اتجاه الأم نحو الطفل (حماية مفرطة، استبعاد، تناقض)، و اتجاه الطفل أين يكون نموه متمركز على الصبيانية الدائمة (un puérilisme) و التي تكبح الحماس المعرفي و رغبة التعلم. ففي النمو العادي، ينتقل الرضيع من حالة التكافل (symbiose) مع المحيط (الأم) إلى الاستقلالية المكتملة تدريجيا (l'autonomie) كما وضحنا هذا بالتفصيل في جزء النمو النفس وجداني من الفصل الأول. لذا يجد بعض الأطفال صعوبة في تحقيق هذا الانتقال. غالبا ما تحتفظ و تُداوم الأم على سلوك المساعدة و التكافل، فهي ترغب بشكل غير واعٍ (inconsciemment) أن يبقى الطفل صغيراً.

يُشكل الأصل الوجداني (affectif) لتأخر نمو اللغة منطلق لصياغة غير صحيحة لمشكل الطفل. ففي بداية الأمر، نقرّ أن الطفل يعاني من اضطراب وِجداني يؤثر بدوره على تنظيم اللغة. لكن في الحقيقة، اللغة ما هي إلا مرحلة محدّدة من مُكتسبات الطفل و التي تُسَجَّل ضمن البُنى العامة و التي ينبغي اعتبارها في كُليّتها و ليس كأجزاء متفككة. إذ يمكن للاضطرابات الوجدانية و اضطرابات اللغة أن تؤوّل نفس اضطراب التوازن الداخلي. و في سياق آخر، النمو غير الكافي للغة يزيد من القلق الداخلي لدى الطفل باتجاه محيطه. يتجلى هذا القلق من خلال العزلة، العدوانية، الهيجان و غيرها من الأعراض النفس سلوكية . إذ من الطبيعي أن اتجاه المحيط ومتطلباته اللغوية يمكن أن يُدعِّم لدى الطفل سلوك الرفض (refus) للتصحيح و الذي يمكن يأخذ شكل تأخر اللغة.

كما يمكن أن يتعلق الأمر بتأخر ناجم عن ردّ فعل (régression réactionnelle) أو ركود النمو (stagnation) نتيجة لحدث معين (ميلاد أخ أو أخت، انفصال الوالدين، مرض عضوي، استشفاء). تكون هذه الاضطرابات غالبا **انتقالية فهي ترجع لغياب التوازن بين الاحتياجات الداخلية الوجدانية و التكفل بالطفل و الواقع الخارجي الذي يعيش فيه.** في الأخير، نبيّن أن كل عامل من العوامل المذكورة آنفا مهّم من حيث تحديد أسباب تأخر نمو اللغة لدى الحالة، **فالممارس يبني فرضيات أوّلية حول أصل التأخر و هذا بداية من بطاقة السوابق التاريخية للحالة (anamnèse) خلال المقابلات العيادية** كما سيأتي هذا لاحقا بالتفصيل في عنصر سيرورة التكفل بتأخر نمو اللغة في علم أمراض الكلام من هذا الفصل.

2-الوصف اللساني العيادي لتأخر نمو اللغة:

قبل التطرق إلى الوصف اللساني العيادي لتأخر نمو اللغة تجدر بنا الإشارة إلى تمييز الباحثة Borel-Maisonny (1966) بين الاضطرابات **الميكانيكية** و الاضطرابات **النفسـ لسانية** ، حيث تعني بالأولى كل الاضطرابات التي تمس بدرجة حادّة أو متوسطة **الانجاز الحركي**؛ إذ يتعلق الأمر إمّا في **خطأ حركي محظ**[5]، أوفي إشراك هذا الخطأ مع **اضطرابات إدراكية**[6]، أو **اضطرابات نطقية** ناتجة عن مشكل عضوي (تشوه عضوي أو خلل عصبي). أما الاضطرابات النفسـ لسانية فهي أكثر عُمقا لأنها **تمس اللغة التي تتوقف على نمو القدرات الذهنية و نفسية المتكلم**. و لهذا، فهي تدرج **تأخر نمو اللغة ضمن الاضطرابات النفسـ لسانية و الذي يكون مُصَاحَب باضطرابات أخرى متمثلة في اضطرابات النطق واضطراب الكـلام**.

و تضيف نفس الباحثة أنه يُمكن للخصائص اللسانية أن تظهر فقط في حالة ما إذا كان الكلام واضح بما فيه الكفاية حتى يُحلله السامع. و نتكلم عن وجود اضطراب في اللغة عندما يكون هناك خلل على **مستوى بنية الجملة**، يبرز هذا الخلل في عدّة مظاهر[7]:

1-تكوين جمل من خلال التجاور البسيط (juxtaposition) للوحدات الدلالية.

2- غياب احترام الترتيب المنطقي للوحدات اللغوية داخل الجملة (la logique).

3-صعوبات في التعبير عن السببية(la causalité) .

4-صعوبات في التعبير لغويا عن البنية الفضائية(l'espace): تحت، فوق، قبل، بعد.

5-صعوبات في التعبير لغويا عن الزمن (البارحة، اليوم، غدا) و هذا راجع إلى عدم الاستيعاب الجيّد للبنية الزمانية (le temps).

---

[5] أدرجت الباحثة تحت هذا العنوان اضطرابات النطق (troubles d'articulation).

[6] محيلةً بهذا إلى تأخر الكلام(retard de parole) .

[7] يظهر لنا بشكل جلي كيف حاولت هذه الباحثة (و هي نحوية التكوينgrammairienne) أن تُقِيم في وصفها العيادي العلاقة بين ما هو لساني و ما هو مفهومي (معرفيconceptuel)، و هذا أمر مهمّ جدّاً في تحديد خصائص تأخر نمو اللغة؛ بتعبير آخر، كيف استثمرت معطيات **نمو المنطق والسببية و مفهوم الفضاء والزمن و غيرها من البنى المعرفية في وصف صياغة البني اللسانية بالمفهوم البنوي(structural)**.

1.2- التصنيف اللساني الوظيفي:

يرتكز التصنيف اللساني الوظيفي لاضطرابات اللغة و الكلام على مبدأ التقطيع المزدوج (la double articulation)، إذ يوضح لنا Martinet أن المدونة اللسانية تقسَّم إلى مستويين من التحليل (**أنظر الشكل رقم 15**)، وهما: **التقطيع الأوَّلي** (Première articulation) الذي يقع على مدارج الكلام (la chaine verbale) وينتهي إلى العناصر الدالة على المعاني الإفرادية، وهي الكلم (monèmes)[8]، و**التقطيع الثانوي** الذي يخص هذه الكلم نفسها، و يفضي إلى العناصر الصوتية غير الدالة[9] التي تتركب منها الكلم و هي حروف المباني (الحاج صالح، 2012). تتمثل المهمّة الرئيسية للغة حسب هذا التيّار اللساني في **التبليغ**، لكن لها عملاً آخر كأنه تابع و ملازم للتبليغ، وذلك هو تحليلها للواقع الذي يظهر ويتحقق بظهورها و تحققها. لأن الكلام الذي هو فعل المتكلم أي المُبَلِّغ إنما هو تقطيع يقع على حقيقتين مختلفتين في وقت واحد و هما **الصوت (عناصر التقطيع الثانوي)** الذي يرسله المتكلم، و **المعاني (عناصر التقطيع الأوّلي)** التي يريد إبلاغها إلى السامع. فواضع اللغة (أي مجموع الناطقين) عندما يضع الأدلة اللغوية بتخصيص بعض المخارج الصوتية إزاء المعاني فإنه يجري على مادة الصوت تحليلا علاجيا يتبعه بالضرورة تحليل آخر مُزامن له يجريه على المعاني(الحاج صالح، 2012، ص41).

و يَعتبر Martinet (1985) التقطيع الأوّل على أنه الكيفية التي تُنظّم بها الخبرة (l'experience) التي يشترك فيها أفراد مجتمع لغوي معين. إذ أن أصالة الفكر (la pensée) لا تظهر إلا من خلال هذا **التلاحم** غير المنتظر للوحدات؛ حيث عملية **إلصاق**[10] الصفات مع الاسم، الوحدات الظرفية بالصفة، علامة التعريف بالمُعرّف تدخل في إطار **الميزة الخلاقة** (créativité) للمُتكلم. من هذا المنطلق، نشير أن تأخر نمو اللغة هو قبل كل شيء **تأخر نمو التحكم في عناصر التقطيع الأوّل المتمثلة في العناصر الدالة على المعاني الإفرادية (البعد المعنوي للكلام)**[11] التي تتجلى في المستوى الإفرادي، المستوى التركيبي الصرفي، و المستوى التداولي ومن ثم تأخر نمو نشاط استغلالها في عملية التبليغ اللغوي.

---

[8] وحدات ذات مضمون معنوي.

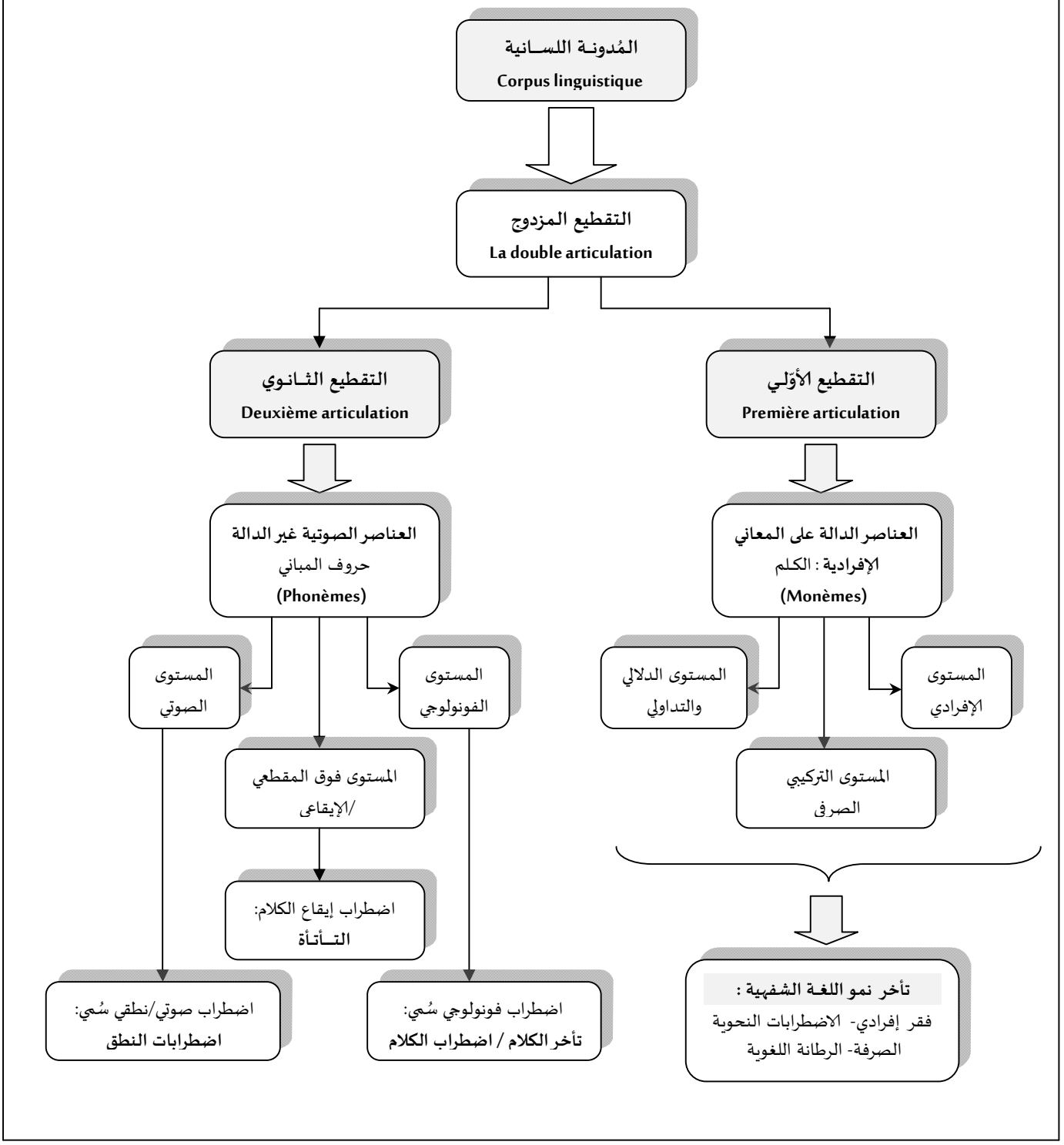
[9] وحدات مميزة و متعاقبة و هي العناصر الصوتية (أو الوظيفية).

[10] نعتقد أن هذا الإلصاق و التلاحم (agencement)لا يتم بالطريقة البسيطة التي يصفها لنا Martinet (1985) و أتباع النظرية الوظيفية بل بقواعد ومفاهيم أكثر عمقا كعمق و تعقيد الميزة الخلاقة التي تبرز في عملية **الصياغة اللسانية**، هذا ما سيتم التفصيل فيه في الفصل الموالي من خلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة.

[11] لهذا جاءت أغلب البرامج العلاجية الموجّهة للأطفال المتأخرين لغويا مركزة أولاً على **البعد المعنوي كالعمل على العلاقة بين الدال و المدلول، أواستيعاب الطفل للمفردات اللغوية وفق أصنافها الدلالية، تعريف الطفل بعمل حروف المعاني و توظيفها في الجملة و غيرها من البرامج التي تركز على التقطيع الأولي للكلام**. لهذا معرفة الممارس بالخلفية اللسانية التي أُعتُمِدت عليها البرامج و الاختبارات مهمّة في تأويل المعطيات العيادية للأطفال.

الشكل رقم (14): التصنيف اللساني الوظيفي لاضطرابات اللغة و الكلام وفق مبدأ التقطيع المزدوج

(من إعداد الباحث)



كما يمكن أن يصاحب تأخر نمو اللغة اضطرابات على مستوى التقطيع الثانوي أي العناصر الصوتية غير الدالة التي تتجلى في المستوى الفونولوجي **(تأخر الكلام)**، المستوى الصوتي **(اضطرابات النطق)**، أواضطرابات في إيقاع و سيولة الكلام (التأتأة). و في سياق تأخر نمو التحكم في عناصر التقطيع الأوّلي الذي يُميّز الأطفال المتأخرين لغويا يمكننا أن نوضّح هذا أكثر من خلال المستويات اللسانية التي تندرج ضمن التقطيع الأولي.

1.1.2- المستوى الإفرادي الدلالي:

تعتبر عدم الكفاية الإفرادية (l'insuffisance lexicale) من بين الخصائص الأساسية التي تميز لغة الأطفال المتأخرين لغويا الذين يظهرون تأخر في نمو الرصيد الإفرادي. يمس هذا التأخر اتساع (l'étendue) السجل الإفرادي، دقّتِه و تنظيمه وفق أصناف دلالية. إذ يُسجّل فقر كمي في الوحدات الإفرادية، و في دقّة إنتاجها(De Weck & Marro, 2010, p60). و يتميّز عامة الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة للغة الشفهية (TSL) بظهور متأخر للكلمات الأولى : في المتوسط 23 شهر عوض 09-12 شهر عند الأطفال العاديين، و يمكن أن يمس هذا التأخر الإنتاج و الفهم معا. و بالتالي يعتبر مؤشر تأخر نمو الوحدات الإفرادية المبكرة لدى الأطفال من العناصر المهمّة في طرح التشخيص العيادي المبكر كما وضحنا هذا من قبل (Schelstraete, 2011, p130).

2.1.2- المستوى التركيبي الصرفي و اللغة البرقية

تعتبر عدم الكفاية التركيبية الصرفية (l'insuffisance morphosyntaxique) ميزة أساسية أيضا للغة الأطفال المتأخرين لغويا و الذين يظهرون تأخر في نمو التركيب مما ينتج عن ذلك لغة برقية نظرا لغياب حروف المعاني أو لاستعمالها غير السليم. وتتعلق الصعوبات التركيبية الصرفية في البناء الصرفي للأفعال، أدوات تعريف الأسماء و إنتاج الضمائر. إضافة إلى حذف أو قلب العناصر المكونة للجمل و غياب التحكم في ترتيبها، و صعوبة إنتاج الجمل المركبة (complexes) عامة(De Weck & Marro, 2010, p62).

3.1.2- المستوى التداولي و الرطانة اللغوية

يتميز الخطاب عند بعض الأطفال المتأخرين لغويا بعدم الكفاية التداولية (insuffisance pragmatique) لغياب الانسجام و عدم الوضوح و هذا راجع إلى التشوهات اللغوية و صعوبة التركيب

اللساني لدى الطفل، هذا ما ينتج عنه صعوبة في تبليغ المعلومة و الإفادة (Campolini & al, 1997, p78). ففي حالة الأطفال المتأخرين لغويا، يكمن المصدر الأول للصعوبات التداولية في المكونات اللسانية؛ كون هذه الأخيرة تستهلك القدر الكبير من الجهد المعرفي من طرف الطفل.

تحدّ هذه الصعوبات اللسانية مختلف أنواع التفاعلات الخطابية و التداولية للطفل، إذ تشكل هذه الأخير عناصر مهمّة في نمو قدراته الاجتماعية (Schelstraete, 2011, p215).

4.1.2- الاضطرابات اللسانية المصاحبة لتأخر نمو اللغة: النطقية و الفونولوجية

تتمثل في الاضطرابات التي تمسّ **عناصر التقطيع الثانوي** كما أشرنا آنفا، فهي تمس الوحدات الصوتية (phonèmes) و هي معزولة أو في ارتباطها بين بعضها البعض. إذ يمكن أن نبيّن هذا من خلال الأبحاث التي وصفتها على الشكل التالي:

- **اضطرابات النطق:** يعرّف اضطراب النطق (Trouble d'articulation) على أنه خطأ ثابت و آلي في تحقيق الحركة المناسبة لإصدار صوتم (phonème) محدّد (Brin et al, 2011, p287)، ترجع أسباب اضطرابات النطق إلى أصل عضوي (الشقوق الحنكية و/أو الشفهية، التشوهات الخلقية للفك والأسنان...)، أوإلى أصل وظيفي (عدم استيعاب الطفل للحركة النطقية المناسبة لصوتم معين). و حسب النموذج التقليدي لـ Herbert (1982) المعمول به في الأوساط العيادية الفرونكوفونية، يعتبر الخطأ في الانجاز الحركي للصوتم كاضطراب نطقي إذا توفّرت المعايير[12] التالية: عدم إمكانية إنتاج الصوتم (أوالصواتم) و هو معزول؛ توفر ثبات و آلية الخطأ في الانجاز الحركي للصوتم و هو معزول أو داخل التسلسل الصوتمي؛ يمكن للصوتم أن يُحذف (الحذف الثابت للصوتم) أو يبدّل بصوتم آخر (الإبدال الثابت و المستمر بصوتم آخر، دائما نفسه) أوبصوت آخر لا ينتمي إلى نظام اللسان المستعمل(De Weck & Marro, 2010, p89).

و يمكن تمييز العديد من الاضطرابات النطقية: فمن خلال تطبيق مبادئ الصوتيات النطقية أوالفيزيولوجية (phonétique articulatoire) يمكننا تمييز و ملاحظة اضطرابات نطق الصوامت التسريبية

[12] تسمح هذه المعايير بتمييز اضطراب النطق عن الاضطراب الفونولوجي أو ما يسمى في الأدب العلمي الفرنكوفوني بتأخر الكلام. نبين أن تاريخيا، قبل سنوات السبعينيات (70) كان يُشخّص كل الأطفال الذين يعانون من مشاكل إنتاج الكلام على أنهم يعانون من " **اضطراب في النطق**"، حيث أُستُعمِل هذا المصطلح بشكل عام، مع العلم أن العلاج كان مرتكزا على النطق (العلاج النطقي لـ Van Riper سنة 1939)، و تغيّر هذا التصور بالرجوع إلى مفاهيم الفونولوجيا خلال سنوات السبعينيات و التي مكّنت من التمييز بين الصعوبات التي تمس أصوات الكلام وهي منعزلة و صعوبات تنظيم الصواتم و إستعمالها لأهداف تواصلية (Schelstraete, 2011, p69).

(constrictives) من حيث المخرج و/أو الصفة. هذا ما يسمى **باللُّثْغَة**[13] (sigmatisme) والتي تتجلى في العديد من الأشكال العيادية: **اللُّثغة بين الأسنانية:** تقدم اللسان بين الأسنان مما يتسبب في اختلال نطق الصوامت [S] و[Z]؛ **اللثغة الجانبية أو اللشلشة:** تنتج عن التموضع الخاطئ للسان على جانبي التجويف الفمي (cavité buccale) مما يعيق مرور الهواء عبر القناة المركزية للسان لتتشوّه بذلك الوحدات الصوتية [S] و [Z]؛ **اللثغة الحَبسِيَّة (occlusif):** تقدم موضع نطق وحدة صوتية تسريبية أوأكثر ليوافق بذلك موضع وحدة أو وحدات صوتية أخرى. يتعلق الأمر هنا بإبدال التسريبيات بالحَبْسِيَات و التي يكون لها تقارب في موضع النطق كالوحدات [S] و [š] التي تتحول إلى [t]؛ **اللثغة الأنفية(nasal):** يُغلق اللسان التجويف الفمي و هذا بالضغط على مؤخرة الحنك مما ينتج عن هذا خروج الهواء من الأنف على شكل شخير (ronflement)، يمس هذا النوع من الاضطراب نطق الوحدات الصوتية التسريبية لاسيما [S، Z، š] و أحيانا [f] و [v]. نشير أن اللثغة الأنفية هي خطأ حركي يمس التسريبيات و لا تنتج عن مشكل في التصويت كتسرب الهواء إلى التجاويف الأنفية أو عن عدم كفاية شراعية (insuffisance vélaire) فحركية شراع الحنك جيدة ونطق الوحدات الصوتية الأخرى سليم.

أمّا في حالة نطق الوحدات الصوتية الحَبْسِية (occlusives)، يمس الخلل موضع النطق الذي إمّا أن يُقدَّم أويُؤَخّر (مثلا في التقديم: [k] تعوض بـ [t]؛ أو في التأخير: [d] تُعوّض بـ [g])، كما نشير إلى تحوّل صفة الجهر إلى الهمس (مثلا: [b] تبدّل بـ [p]؛ أو [d] بـ [t]). نبيّن أن في العـلاج يركز معالج أمراض الكلام على وعي الطفل بالعلامات المميّزة (traits distinctifs) و على المكتسبات النطقية والتحقيق الحركي لمختلف الوحدات الصوتية(Catherine Thibault , 2004, p20-21).

– **الاضطرابات الفونولوجية:** تعتبر الاضطرابات الفونولوجية بمثابة خلل في تتابع و تسلسل الصواتم (phonèmes) داخل الكلم، والذي يلاحظ في الإنتاجات اللفظية للطفل بداية من سن الرابعة (سن اكتمال نضج مختلف البنى الفونولوجية للإنتاج الشفهي). هذا ما يُسمى بتأخر الكلام أو تأخر نمو القدرات الفونولوجية، فهو لا يرجع إلى سبب عضوي أو عصبي. تختلف نوع الاضطرابات الفونولوجية من طفل إلى آخر، فهي تشترك في أنها تتعلق بالتحولات التي تمس الإنتاج التتابعي للمقاطع و/أو الصواتم في

[13] على وزن فُعْلَةٌ و من الفعل "لَثِغَ" بمعنى قلب في نُطقه حرفًا بحرف آخر، و اللاثِغُ هو الذي تكون بلسانه لُثغةٌ (أ. نعمه و آخرون، 2001، ص1271).

بعض الكلمات. و من بين الاختلالات التي تمس فونولوجيا الكلام: الحذف، الإبدال، القلب، إضافة صواتم و مقاطع و غيرها من السيرورات الفونولوجية المرضية. و كلما زادت الاضطرابات الفونولوجية زاد غياب وضوح (inintelligible) خطاب الطفل (مما يجعله يرجع إلى وسائل الاتصال غير اللفظي: الحركات، النظر و الإيماءات...). كل هذا يمكن أن يؤثر على سلوكه و تكوينه النفسي الوجداني (Brin et al, 2011,p 242-243).

و في نفس الصدد، بيّنت العديد من الأبحاث العلمية أن الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصّة للغة الشفهية غالبا ما يُعانون من تأخر في النمو الفونولوجي أيضا. ففي إنتاج الكلام، يُظهر هؤلاء الأطفال ملمح فونولوجي (Profil phonologique) مشابه للأطفال الأصغر من سنهم و هذا وفق نتائج دراسة Fletcher،Crystal وGarman سنة 1989، وهذا راجع إلى النمو البطيء للتنظيم الفونولوجي فهو يمر بنفس المراحل النمائية العادية. و تتجلى الأخطاء الفونولوجية بشكل غير ثابت مع اختلال المهارات الميتافونولوجية، ويتبنى كل الأطفال المتأخرون فونولوجيا نفس استراتيجيات التبسيط من خلال مختلف السيرورات التي وصفت في العديد من الدراسات Leonard و Brown، 1984؛ Ingram، 1987؛ Leonard، 1985 (Maillart, 2006, p 37)

-**اضطراب إيقاع و سيولة الكلام (الـتأتـأة)**: يتعلق هذا الاضطراب بالبعد فوق المقطعي للإنتاج اللفظي (suprasegmentale)، فهو يُسجّل ضمن اضطرابات الاتصال (Brin et al, 2011, p36)، إذ تتجلى العلامات العيادية بين البعد اللساني كتكرار المقاطع، تمديد الأصوات، و البعد الجسمي أو الفيزيائي مثل التشنجات العضلية، التعرّق و احمرار الوجه و مشاكل تنسيق التنفس الصدري مع إصدار الكلام، إضافة إلى البعد النفسي كالانعزال و المشاكل العلائقية. و تظهر التأتأة في أغلب الأحيان بين سن الثانية و الخامسة من حياة الطفل لأسباب نفسية أو وظيفية[14]، و من هذا المنطلق يمكننا الإشارة إلى أهمية هذه المرحلة في اكتساب الطفل المتزامن للسيولة اللفظية (la fluence) و البعد الإفادي للغة[15]، و بالتالي يمكن أن نتكلم عن مصاحبة التأتأة لاضطرابات اللغة و الكلام.

[14] هنا نتكلّم عن التأتأة النمائية (le bégaiement développemental) بمقابل التأتأة العصبية الناجمة عن الإصابة المكتسبة.

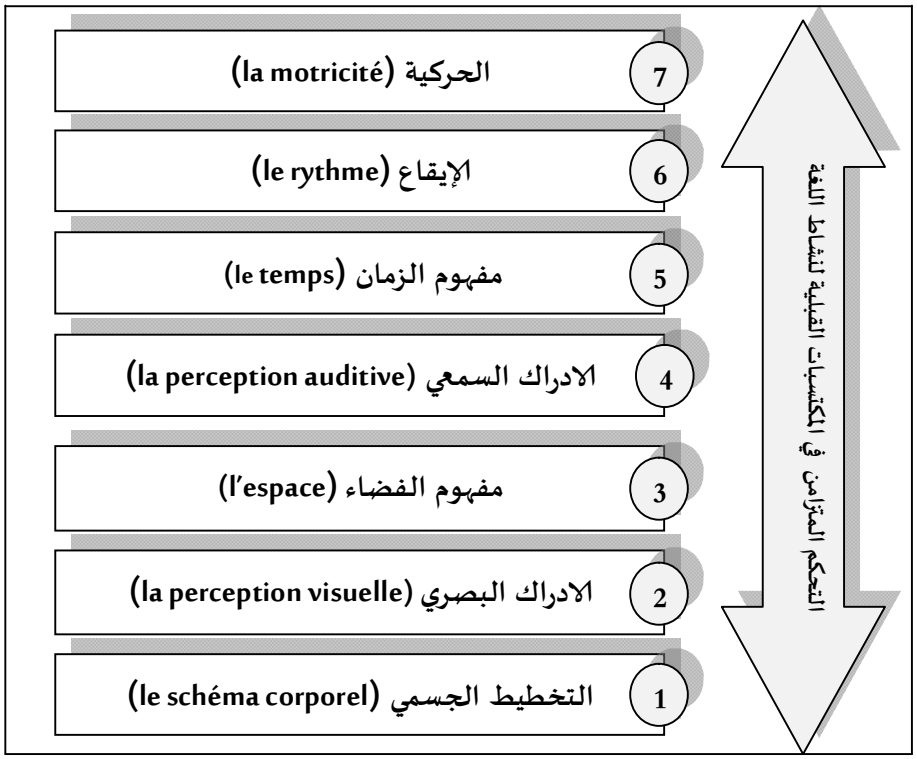
[15] ضمن هذا الإطار، تتحدث الباحثة Monfrais-Pfauwadel (2014) عن العلاقة الموجودة بين نمو السيولة (la fluence) و تأخر نمو اللغة من خلال ضرورة التمييز الفعلي بين الترددات (hésitations) المرنة الطبيعية التي تميّز كلام الطفل المتأخر لغويا خلال بدايته في انتاج الملفوظات و التأتأة الحقيقية (Monfrais-Pfauwadel, 2014, p86).

و في هذا السياق، بيّنت دراسة في مجال الكشف المبكر عن اضطرابات الاتصال و اللغة، و التي أنجزت على مجموعة 50 طفل يظهرون علامات بداية التأتـأة أن بينهم 17 طفل يعانون أيضا من تـأخر في نمو اللغة الشفهية و تأخر الكلام (Wevrick & Mervyn, 1999, p178). بمقابل هذا، توضح أبحاث أخرى غياب التلازم الموجود بين تأخر نمو اللغة و التأتـأة، إذ بيّنت دراسة Watkins (2005) غياب تأخر نمو اللغة كميزة خاصة بالأطفال المصابين بالتأتأة و هذا بعد إنجاز دراسة طولية توضح النتائج المتوسطة أو فوق المتوسطة بعد تقييم مستوى لغتهم العفوية (De Partz, 2011, p104). في الأخير، نبيّن أهمية و ضرورة تحديد معالج أمراض الكلام (l'orthophoniste) لمختلف الاضطرابات المصاحبة لتأخر نمو اللغة، كل هذا يسهل عليه عملية بنـاء برنامج علاجي مناسب وفق كل مستوى لساني.

3-المميزات النفسـ معرفية للأطفال المتأخرين لغويـا:

تعتبر المكتسبات القبلية[16] (prérequis ou instruments) من بين الشروط الضرورية لنمو اللغة الشفهية[17]، فهي تتمثل في مختلف المفاهيم التي جاءت في النظرية المعرفية لـ Piaget، كمفهومي الفضاء و الزمن، السببية، الملكية، مخطط دوام الشيء...و غيرها من بنى الذكاء الحسي الحركي، والتي تبدأ في النمو خلال 18 شهر الأولى (Brin, 2011, p219). من هذا المنطلق، جاء **الاتجاه الفكري**[18] الذي يُسند لاضطرابات اللغة الشفهية أسباب أدائية (instrumentales) : اضطرابات الإيقاع، تأخر في بنى الفكر الأولى للمرحلة الحسية الحركية، الإدراك البصري و الفضائي و غيرها من الأدوات المعرفية. فكل هذه العوامل هي بمثابة مكتسبات ضرورية لنمو اللغة الشفهية و المكتوبة. ضمن هذا السياق، سنحاول أن نقدّم بعض المفاهيم القاعدية (المبيّنة في الشكل رقم 15) و التي يؤثر تأخر نموها على نمو اللغة و الكلام لدى الطفل.

الشكل رقم (15): المكتسبات القبلية لنشاط اللغـــة (من إعداد الباحث)



[16] يستعمل بعض مهنيي الطفولة (l'enfance) هذا المصطلح للدلالة على الشروط الضرورية للدخول في اللغة المكتوبة أيضا، أما البعض الآخر يستعمل مصطلح "القدرات" (capacités) أو "المهارات" (habilités) أو الأدوات (les instruments) كمرادف للمكتسبات القبلية.

[17] إضافة إلى شروط أخرى تتعلق بالسلامة العصبية و الوظيفية للمخ و الأجهزة المتدخلة في عملية التصويت و السمع.

[18] أهم الباحثين الذين تبنوا هذا التوجه نذكر : Borel-Maisonny (1972)، de Maistre (1979)، Aimard (1972)، Estienne (1967)، Rondal (1980)، و كان **لهذا أثر كبير في بروز للعديد من المبادئ العلاجية في مجال اضطرابات اللغة الشفهية و المكتوبة.**

1.3- التخطيط الجسمي:

يتعلق بتعرُّف الطفل على جسمه و من ثمّ تمثُّله الذي يتجلى من خلال **الصورة الذهنية** المكوَّنَة حول الجسم. وتشير الباحثة Bertrand (2009) إلى إمكانية عدم اكتمال نمو تمثُّل الجسم رغم بناء صورة ذهنية حوله، وهذا راجع إلى عدم تحكم الطفل في مفهوم الفضاء المرتبط بنمو التخطيط الجسمي(Bertrand, 2009, p27). كما يتعلق التخطيط الجسمي بالصورة التي يكونها الطفل حول جسمه (الصورة الكلية أو الجزئية)، في الحالة الثابتة أو في الحالة المتحركة (الديناميكية) و حول العلاقة التي تجمع الأجزاء المكونة للجسم و علاقات هذه الأخيرة مع الفضاء (l'espace) والأشياء المحيطة بها. و تتم هذه الصورة وفق سيرورة مزدوجة، نفسية وفيزيولوجية، وهذا من خلال المعطيات الحسية التي تمدّنا في كل لحظة بالوعي بالمعرفة و توجيه الجسم في الفضاء (Brin, 2011, p246).

ووفق مبادئ النموذج المعرفي لبياجي، اقترح Ajuriaguerra (1970) خمسة مستويات لنمو التخطيط الجسمي: الخضوع الجسمي(0-03 أشهر)؛ العيش الجسمي (03 أشهر-03 سنوات)؛ التعرف الجسمي (بداية من سنتين)؛ الإدراك الجسمي (03-07 سنوات) و التمثّل الجسمي (08-12 سنة). و بحلول 12 سنة، يستقر نمو التخطيط الجسمي لدى الفرد. كما أشارت من جهتها Dolto (1984) إلى البناء التدريجي للتخطيط الجسمي من خلال التعلم و الخبرات، فهو **ترجمة لصورة الجسم التي تحيل إلى التركيب الحيّ للخبرات الانفعالية، فهي مرتبطة بذات الطفل و تاريخه الشخصي و تلعب دور الواسطة**[19] **في علاقة الطفل مع الآخر، كما يعتبر التمثّل الذهني للجسم ضروري في نمو نشاط اللغة** (Meljac et al , 2010, P01).

فمعرفة الطفل أجزاء جسمه و صياغته المعرفية للعلاقة التي تربطها وفق تمثّل منسجم (représentation cohérente)، و استعماله **لكلمات** تعبّر عن الأجزاء المعنية، يسمح له بممارسة مجموعة من النشاطات المعرفية **كالاستحضار** (l'évocation) و **البناء التمثُّلي** (la construction) لجسمه وفق توجهه الأمامي أوالجانبي. و في حالة وجود تأخر في نمو مفهوم التخطيط الجسمي ينبغي مساعدة الطفل مع احترام المراحل العادية لنمو هذا المفهوم بداية من اكتشاف الطفل لجسمه الخاص. إذ

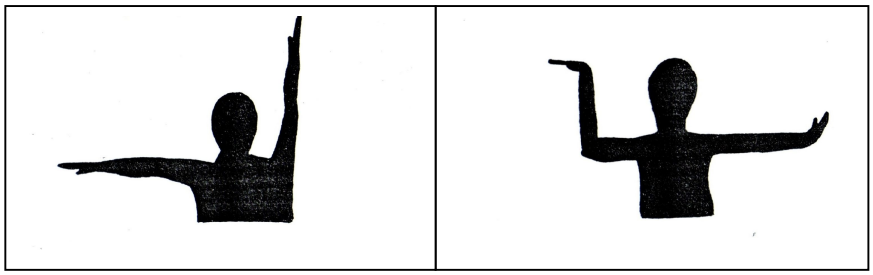
---

[19] هنا نشير إلى أهمية الجسم كوسيلة اتصال مع الآخرين، و **كأوّل مستقبل للخبرات الحسية التي يعيشها الطفل**. فالفعل الحركي المادي يَسْتَثِير لدى الطفل الأحاسيس و الانفعالات، **إذ التعبير عنها لفظيا يسمح بالفهم العميق لما تمّ عيشه**. و بهذا تتجلى أهمية **إرفاق الكلمات بالأفعال الحركية للجسم**.

ينبغي على معالج أمراض الكلام استعمال الجسم واخضاعه للحركة مع **استخدام كلمات** تعبر عن هذه الحركة[20].

نبيّن أن عدم قدرة الطفل على استعمال جسمه وفق وضعية معينة تعبّر أيضا على عدم قدرته على استعمال أعضائه التصويتية (phonateurs) في الوضعيات المناسبة لتحقيق مختلف الانتقالات الصوتية. يستطيع معالج أمراض الكلام استعمال صور كنماذج لانجاز نسخ عن مختلف وضعيات الجسم (copies d'attitudes)[21] (**أنظر الشكل رقم16**)، استعمال المرآة للمراقبة البصرية و مقارنة صورة النموذج مع الصورة التي تعكسها المرآة. إذ استعمال الصور يسمح بتحكم الطفل في وضعيات الجسم في الفضاء (الوقوف، الجلوس، رفع اليدين، جمع اليدين...) (Bertrand, 2009, p30-31).

الشكل رقم (16): نماذج لانجاز نسخ عن مختلف وضعيات الجسم



إن العمل العيادي على التخطيط الجسمي يبدأ من الواقع المُشاهَد و الملموس إلى **التمثُّل الرمزي** التدريجي عبر مقارنة الجسم الحقيقي للطفل مع جسم دمية من خلال **تسمية أجزاء الجسم** و طرح أسئلة من نوع: أين تتألم الدمية؟ في الرأس؟ في الرجل؟ مرورا إلى تعلم رسم هذا الجسم بعد التحكم والإحساس به. كما يمكن اقتراح على الوالدين مجموعة من النصائح لتنمية مفهوم التخطيط الجسمي لدى الطفل كأخذ الوقت الكافي مع الطفل خلال أخذ الحمام في اللعب و تسمية مختلف أجزاء الجسم و غيرها من التقنيات التي تساهم في تدعيم **التمثل الذهني للجسم** و **التعبير لفظيا** عن مختلف توجهاته في الفضاء.

و من بين الاختبارات التي يرجع إليها معالج أمراض الكلام في تقييمه للتخطيط الجسمي لدى الأطفال المتأخرين لغويا نذكر اختبار التخطيط الجسمي (Schéma Corporel-R) في طبعته الثانية لكل من

[20] نشير هنا إلى العلاقة الموجودة بين الفقر الإفرادي الذي يميّز الأطفال المتأخرين لغويا و محدودية التعبير عن الحركات و الأفعال الجسمية.

[21] تعتبر نسخ وضعيات الجسم من بين أهم الطرق المستعملة في العمل على التخطيط الجسمي لدى الطفل، و هذا كما هو موضح أكثر في اختبارات التوجّه، الحكم و اللغة (من 05 سنوات و نصف 09 سنوات) لـ Borel-Maisonny (1969).

Meljac، Fouconnier و Scalabrini (2010) و الذي يعتمد في تحليل المعطيات العيادية على أبحاث كل من Ajuriaguerra (1970)، Dolto (1984)، Sanglade (1983)، Bergès (1972) و غيرهم من الباحثين الذين اهتموا بالتخطيط الجسمي ونموه لدى الطفل. هذا و نبيّن، أن الاختبار المذكور يسمح بحساب **سن نمو التخطيط الجسمي (ADSC)** وفق نوع التوجّه (الأمامي أو الجانبي) للوجه و للجسم **(أنظر الشكل رقم 17)**. إذ تُخصَّصُ بنود التوجّه الأمامي للوجه و للجسم للأطفال الذين يتراوح سنهم بين 03 و 05 سنوات و11شهر، أما التوجّه الأمامي و الجانبي للوجه و الجسم يمس فئة الأطفال الذين تجاوزوا 06 سنوات. كما تجدر الإشارة إلى أن الاختبار يمس ثلاثة مستويات لنمو التخطيط الجسمي: الاستحضار، البناء و إعادة إنتاج النموذج المبيّن أمام الطفل. فهي كلها نشاطات معرفية تعكس مدى نضج **التمثّل الذهني** الخاصّ بالجسم والعناصر التي تكوّنُه و التي لها دور مهمّ في **التعبير اللفظي وفق مختلف المستويات اللسانية.**

الشكل رقم (17) : لوحات النموذج المستعملة في اختبار التخطيط الجسمي وفق نوع التوجه الأمامي/الجانبي للوجه و للجسم



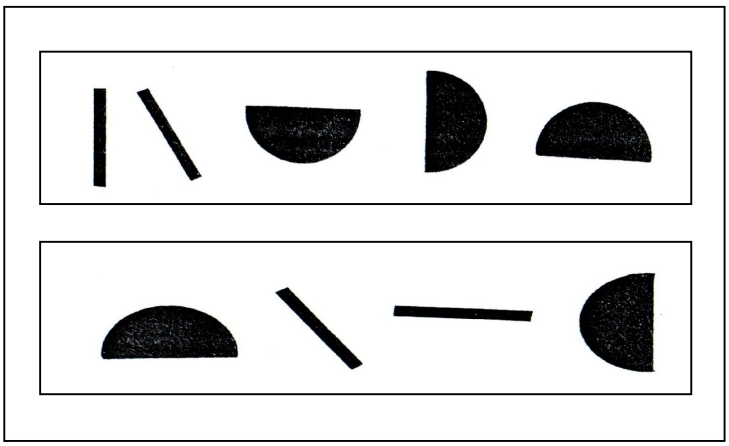
2.3- الإدراك البصري:

غالبا ما يعاني الطفل المتأخر لغويا من مشاكل في الإدراك البصري؛ بمعنى ضعف في تحليل المنبهات ومعالجتها بصريا. إذ ينبغي على معالج أمراض الكلام توضيح للوالدين الفرق بين عمل حاسّة البصر (الرؤية) والعلاج الإدراكي البصري، بحيث لا يتعلق الأمر باضطراب الرؤية بل في التحليل و التمييز غير الكافيين للمنبهات البصرية. و بالتالي من المهم مساعدة الطفل على اكتشاف انتقاء و تصنيف مختلف الألوان والأشكال. و من خلال ألعاب التصنيف (la classification) يُدخِل الممارس العيادي مفهوما **التشابه** (la similitude) و**الاختلاف**[22] (la différence) فهما يشكلان قاعدة مهمّة لكل بناء لغوي(Bertrand, 2009, p112-113).

يُطلق الطفل في بداية الأمر كلمة "قطّة" على كل الحيوانات؛ و هذا يعني أنه تمكّن من تحقيق التمييز بين فئة الإنسان والحيوانات، و لكن في المرحلة الثانية يُدقِّق ملاحظته في التشابهات والاختلافات التي تمكنه من استيعاب أسماء مختلف الحيوانات. و في هذا الصدد، يُبْرِز الطفل المتأخر لغويا عدم ملاحظته المبكرة لهذه الاختلافات و التشابهات، و بالتالي يجب على العيادي مساعدة الطفل على إدراك و إكتشاف مختلف عناصر التشابه و الاختلاف حتى يُحقق الطفل نوع من **التصنيف المعرفي لمختلف الفئات** (catégorisation). إذن، العمل العيادي يكون على الألوان، الأشكال، لكن أيضا الخضر، الحيوانات والفواكه، إذ الهدف العيادي هنا هو تمكين الطفل من تحقيق **تمييزات بصرية** (مثال أنظر الشكل رقم 18). يمكن للعيادي العمل أيضا على الذاكرة البصرية عبر إدخال الفضاء (المحدود) ، كاستخدام لعبة إخفاء الأشياء أو الألعاب المتماثلة في مكانين مختلفين. كما يمكن استعمال الأشكال الموجهة (formes orientées) كاستخدام ألعاب المربكة (les puzzles) و التي تتطلب التحكم المسبق في اليمين/اليسار فهي تفيد التدريب البصري على تمييز التوجُّه (l'orientation). و بالتالي من غير المُجدي تقديم الأشكال الموجهة إذا لم يصل الطفل إلى التحكم في يمين/يسار (Roulin, 1980, p93-94).

[22] مثلا اقتراح جمع الألوان أو الأشكال المتماثلة مع بعض، ثم الأشكال الملونة المتماثلة من حيث اللون و الشكل...و غيرها من التقنيات التي تُدعّم اكتساب مفهوما التشابه و الاختلاف.

الشكل رقم (18): استعمال الأشكال في تدريب الإدراك البصري و تمييز توجُّهها الفضائي



3.3- استيعاب الفضاء:

بعد ما أشارنا إلى أسبقية تحكم و وعي الطفل بجسمه الخاص في حالة السكون و الحركة، يبدأ في اكتشاف الفضاء (l'espace) و بناء التمثُّلات الذهنية الخاصة به و **استيعاب الكلمات** التي تُعبّر عنه. فإذا كان الطفل لا يستعمل سجل الفضاء (le vocabulaire de l'espace) و حروف الجرّ خاصَّة، فهذا يعني **أن خبراته الحركية** السابقة لم تمكّنه من إنجاز **العمل الذهني** المناسب لذلك. و بالتالي، العمل على مفهوم الفضاء واكتسابه عند الطفل يفرض على العيادي استعمال التدريب الحسي الحركي الذي يمكِّن من استدخال مفهوم الفضاء لدى الطفل(Bertrand, 2009, p38-39). من هذا المنطلق، تبرز قيمة اللعب في عيش الطفل للخبرات الحركية والتي نضع من خلالها **كلمات** تعبر عنها. يستطيع العيادي استعمال سلسلة من الصور التي تكوِّن قصة وفق أحداث متعاقبة فهي مهمة من حيث التحكم في سجل الفضاء و الزمن أيضا. يرتكز العمل أيضا على التقابلات الفضائية (spatiocontrastes) عبر استعمال الصور المناسبة لها (خلف–أمام، فوق–تحت، داخل–خارج) مع استعمال المحاكاة الحركية لمختلف الوضعيات. ينتقل العيادي إلى مهمة استعمال الأشياء في الفضاء (السيارة الصغيرة التي تسير فوق الجسر، القطة فوق الكرسي... وغيرها من وضعيات اللَعِب التي تعبر عن الفضاء). إذ علينا احترام الترتيب المنطقي للمكتسبات، بحيث لا يمكننا مثلا العمل على (يسار/ يمين) مع طفل لا يتحكم في (فوق/ تحت). أما مسألة اكتساب مفهوما اليمين/اليسار يشرح العيادي للوالدين أن اكتسابها يبدأ على الذات أوّلا(sur soi) ، ثم بالنسبة للذات، ثمّ الأشياء بالنسبة للأشياء الأخرى. و أخيراً، يصبح الطفل قادراً

(عند 07/06 سنوات) على عكسهما؛ بمعنى فهمه على أن يدنا اليمنى تقابل يده اليسرى. نبيّن في هذا الصدد أن احترامنا للتدرج المنطقي لنمو هذه المفاهيم مهم جدّا للتحكم الجيد لدى الطفل.

و ضمن سياق تحكم الطفل في مفهوم الفضاء، حاولت العديد من الأبحاث اعتمادا على المرجعية النظرية لـ Piaget، دراسة فهم الأطفال **للوحدات اللغوية** التي تفيد تمثيل بعض العلاقات الفضائية و نمو الترميز اللفظي (codages verbaux) للوضعيات الفضائية. فقد بينت نتائج دراسة لكل من Grieve Hoogenraad وMurray (1977) أن الأطفال الذين يتراوح متوسّط أعمارهم 02 سنتين و 03 أشهر و 03 سنوات و 04 أشهر هم قادرون على فهم الوحدات اللغوية من نوع (في) و (على)، في حين، تبقى الوحدة اللغوية (تحت) صعبة الفهم عليهم ما ينتج عن ذلك العديد من الأخطاء في تأويل و فهم تعليمة الباحث. أما في دراسة Pierart (1978) التي عالجت فهم الوحدات من نوع (على)، (فوق) و (تحت) عند 144 طفل تتراوح أعمارهم من 03 سنوات إلى 07 سنوات و 11 شهر، إذ استخلصت الباحثة أن إنتاج الأطفال للوحدات (على) و (تحت) يكون بداية من سن الثالثة، في حين يبقى استعمال الوحدة (فوق) نادرا قبل سن الرابعة و يستعمل الأطفال في مكانها الوحدة (على). أما الوحدات (خلف، أمام، بجانب) فقد بينت نتائج دراسة Kuczaj و Maratsos (1975) أن الأطفال الذين تكون أعمارهم بين سنتين و شهرين و 04 سنوات هم قادرون على فهم هذه الوحدات اللغوية و تعميمها على وضعيات وأشياء جديدة.

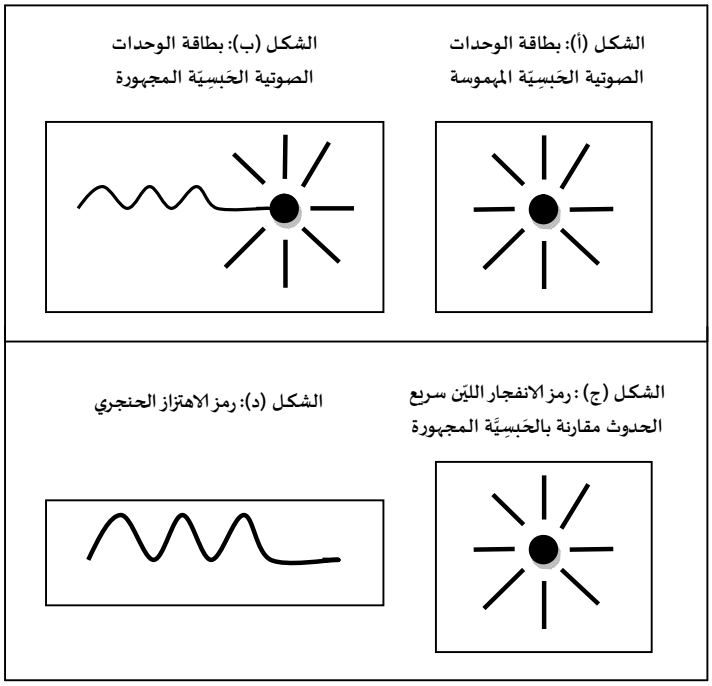
يُبيِّن R.Dailly & M.Moscato (1984) أن من بين العوامل المهمّة التي يمكن استنتاجها من نتائج الدراسات السابقة الذكر هو أسبقية المكتسبات المرتبطة **بالجسم** على المكتسبات المرتبطة بأشياء **الواقع الخارجي**. هذا ما أشار إليه Lurçat (1976، 1978) الذي يؤول بناء الفضاء عند الطفل كإسقاط (projection) للتخطيط الجسمي، وبالتالي من المهم تأويل فهم الوحدات اللفظية للوضعيات الفضائية عند الأطفال في مجال النمو المعرفي.

4.3- الإدراك السمعي:

غالبا ما يعاني الأطفال المتأخرين لغويا من صعوبات في الإدراك السمعي لعناصر الكلام. و تعتبر هذه الصعوبات خاصّة باضطراب تأخر الكلام الذي يصاحب غالبا تأخر نمو اللغة. يرتكز العمل العيادي في مجال الإدراك السمعي على مرحلتين تكون الأولى خاصّة **بالعالم الصوتي** (le monde sonore) أما الثانية **لسانية**؛ ففي الأولى يتم العمل على تنمية الانتباه و الاهتمام السمعي (l'intérêt auditif) من خلال مختلف الأصوات و أنواع الضجيج الخاصّة بالحيوانات و أصوات أشياء المحيط في الحياة اليومية ، إذ نطلب من الطفل الإنصات الجيّد إلى الضجيج أو الصوت ثمّ اختياره للصورة المناسبة للصوت والمقدّمة داخل سلسلة من الصور، وكل هذا مع تقليد الصوت و تسمية الأشياء أو الحيوانات المبيّنة في الصور. إضافة إلى تقنية تحديد اتجاه الضجيج و استعمال الأدوات الموسيقية (Roulin, 1980, p73). و بعد تمكّن الطفل من عناصر المرحلة الأولى التي تهدف إلى تنمية القدرة السمعية الإدراكية و الذاكرة السمعية، تأتي المرحلة الثانية عبر تحويل مكتسباته إلى الجانب اللساني و العمل بداية على مختلف خصائص الوحدات الصوتية مع استعمال بطاقات تدعّم التمثّل الذهني (**أنظر الشكل رقم (19)** المبين أسفله) لهذه الخصائص[23] مرورا بإدخالها في المقاطع البسيطة ثمّ المعقدة. كل هذا بهدف تنمية الوعي الفونولوجي؛ بمعنى قدرة تمييز و تحليل البنية المقطعية للكلام (فك الترميز) مع استيعاب مختلف المفارقات بين العناصر الفونولوجية (Brin, 2011, p63).

[23] الحَبسية المهموسة بمقابل الحبسية المجهورة أو التسريبية المهموسة بمقابل التسريبية المجهورة.

الشكل رقم (19): بطاقات تدعّم التمثُّل الذهني و الإدراك السمعي لخصائص الوحدات الصوتية حسب Roulin (1980)



5.3- استيعاب الزمــن:

تُعتبر الخبرات الأولى للطفل أول مصدر يسمح باكتساب مفهوم الزمن، إذ لا يمكن للطفل أن يتحكم في الزمن إذا كان غير واعٍ بتاريخه الشخصي. ينصح معالج أمراض الكلام الوالدين بالاستعمال اليومي لمختلف الوحدات اللغوية التي تعبر عن الزمان (قبل، بعد، الأحد المقبل، السنة الماضية، بعد لحظات، هل تتذكر؟...). كما يستخدم أثناء حصص التكفل مختلف هذه الوحدات الزمنية وفقا لسن الطفل كقول (انتظر، في ما بعد...) عندما يتسرع الطفل في اختيار لعبة معينة، ثم نقترح لعبة أخرى و نقول (بداية...). يستعمل العيادي أيضا مختلف القصص من خلال الصور بهدف العمل على الزمنية (la chronologie) و تتابع الأحداث (la successivité)، كما يعمل على التعاقب نهار/ليل من خلال استخدام الرسم على الورقة (من جهة رسم الشمس، السماء باللون الأزرق، و من جهة أخرى رسم ظلمة الليل بالأسود ، النجوم و القمر)، وخلال الرسم يتبادل العيادي الكلام مع الطفل حول أحداث اليوم. ويعتبر العمل مع الطفل (في مرحلة ما قبل التمدرس) على أيام الأسبوع، أشهر السنة و الفصور الأربعة مهم في وعيه بالتتابع الزمني واستدخاله **للسجل اللغوي الزمني**. ومن منظور نمو اللغة، تساهم كل النشاطات المذكورة آنفا في تعزيز لدى الطفل الاستعمال الصحيح لمختلف الأفعال في كل الأزمنة.

6.3- مفهوم الإيقاع:

يتميّز غالباً الأطفال المتأخرين لغويا بضعف **الإدراك الإيقاعي**[24] (la perception rythmique) للعناصر المكونة للكلام. يمثّل إدراك الإيقاع إمكانية الطفل على تقييم و تصنيف مختلف المجموعات التنبيهية (stimulus) المنظّمة زمنيا في بنى إيقاعية (structures rythmique). تنفصل هذه الأخيرة زمنيا من خلال استراحات (intervalles) طويلة أو قصيرة فهي تمثّل بذلك تسلسل أو تتابع (consécution) مختلف حسب بنية معيّنة. ففي إدراك البنى الإيقاعية، يبدأ الطفل بتمييز بعضها البعض (بمعنى التعرف على هوية كل واحدة منها وهذا ما نسميه: إعمال تمييز الإيقاعات)؛ و من ثمّ يسجّل التنظيمات المتشابهة بمعنى التي تتضمن نفس العدد و تتابع الاستراحات الطويلة و القصيرة، حتى و لو كانت الفترات المطلقة مختلفة. و نبيّن أن إدراك الإيقاع هو عبارة عن إدراك الوقت، فهو يُحَقّق ليس فقط من خلال التنبيهات السمعية لكن أيضا التنبيهات البصرية واللمسية. و في حالة غياب التعرف على الإيقاع (agnosie du rythme) هناك إلغاء لقدرة التمييز بين البنى الإيقاعية و و تصنيفها. و بهذا يجد الطفل نفسه غير قادر على إعادة إنتاجها و هذا راجع إلى عدم استيعابه للاستراحات وفق فترات متعاقبة (Sillamy, 1980, p1050).

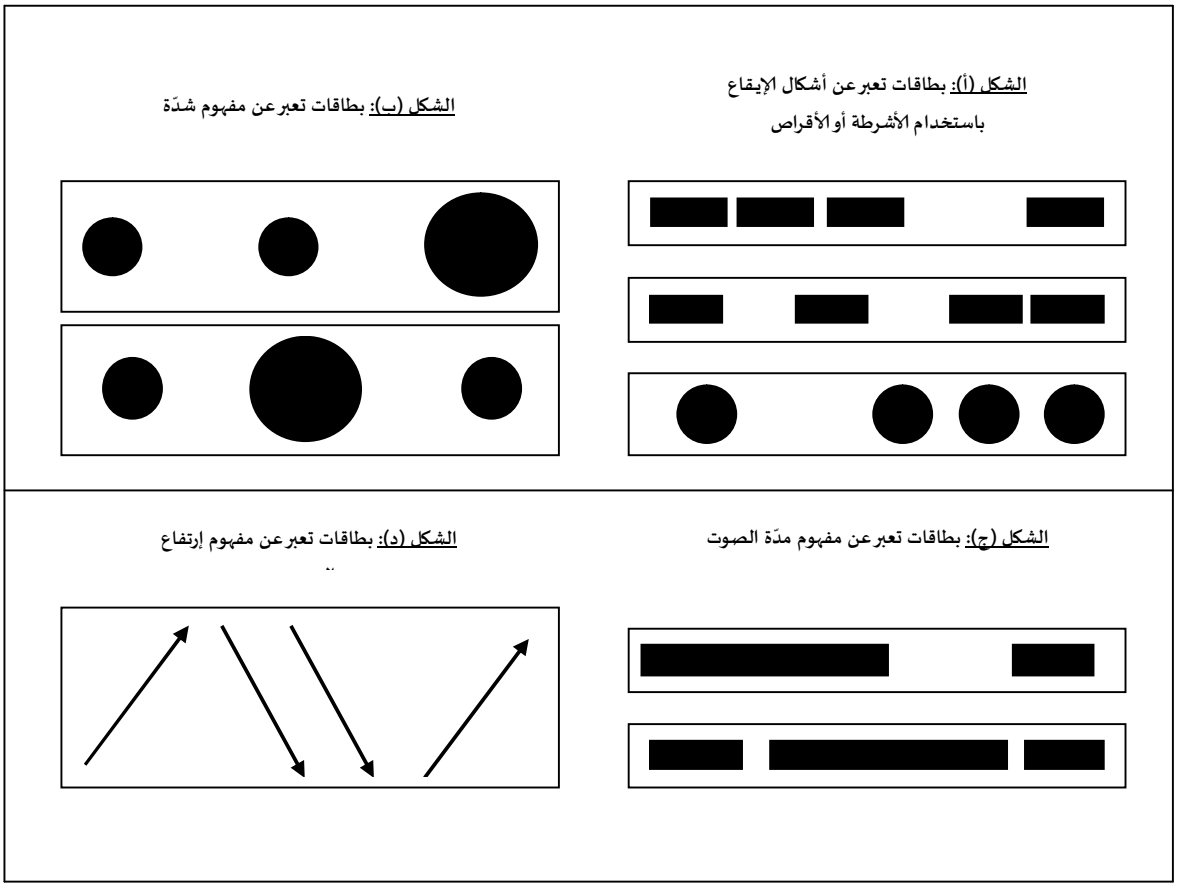
كل المهارات المذكورة سابقاً هي ضرورية لصياغة الكلام السليم، فالطفل الذي يحذف المقاطع اللسانية غالبا ما يظهر اضطراب في الإيقاع. لا يرتبط هذا الأخير فقط بمستوى الكلام و لكن أيضا يمس ما هو أوّلي من ذلك كتكرار ثلاثة ضربات باليد (coups frappés) مع استعمال الطبلة (tambourin)، الفضاء و الجسم والحركية العامة. كما يعتمد الفاحص في عمله على الإيقاع على الرموز[25] (**أنظر إلى الشكل** – أ –) التي تسمح بعرض الأصوات (sons)(Bertrand, 2009, p70). يتم الاستقبال السمعي للإيقاع من خلال الدّق على الطاولة وفق صيغة معينة و التي ينبغي على الطفل إعادتها، حيث يبدأ الفاحص بسلسلات (séries) مكونة من ثلاثة ضربات ثم أربعة إلى خمسة ضربات و هذا حسب أداء الطفل.

[24] يميّز هذا الضعف أكثر الأطفال المتأخرين في الكلام؛ بمعنى التأخر الفونولوجي للكلام الذي يكون غالبا مصاحب لتأخر نمو اللغة. لذا عمدنا على إدراج مفهوم الإيقاع كونه في تفاعل مع مختلف المفاهيم القاعدية المذكورة سلفا و لاحقا و نظرا لأهميته في علاج أمراض الكلام.

[25] هذا ما يثير أكثر التمثُّل (la représentation) و العمل على ثنائية الفضاء–الزمان.

أمّا في مجال قراءة الإيقاع (lecture de rythme)، ينبغي على الفاحص استعمال الأشرطة الورقية (bandes de papier) مع تقديمها للطفل الواحدة تلوى الأخرى، مع الدقّ فوق الطاولة و تعيين الطفل الشريط الموافق للإيقاع المسموع كما هو مبيّن في **الشكل (ب)** من **الشكل الكي رقم (20)**. من جهة أخرى، يسمح مفهوم الإيقاع في مجال الممارسة بإدخال مفاهيم أخرى في نفس الوقت كمفهوم شدّة الصوت (l'intensité) و التي ترجع إلى الضربات القويّة أو الخفيفة على الطاولة و هذا بهدف استثارة وعي الطفل بالاختلاف الموجود على مستوى الشدّة. كما يمكن للفاحص إدراج مفهوم مدّة الصوت (la durée) مثل ما هو موضّح في **الشكل (ج)** وهذا لاستثارة وعي الطفل بالاختلافات الموجودة على مستوى المدّة. أيضا، ينبغي على الطفل التمييز بين بعض الأصوات المرتفعة (الحادّة) و الأصوات المنخفضة (الغليظة) و هذا من خلال ميزة الإرتفاع (le hauteur) التي تميّز الكلام (**أنظر إلى الشكل د**). كل هذا من خلال استعمال و إضافة بعض الأدوات كآلة المزمار (la flute) التي تعمل على تدعيم استيعاب المميزات الفيزيائية و الإيقاعية لمكونات الكلام(Roulin, 1980,p74).

الشكل رقم (20): استعمال الأشرطة الورقية لاستثارة وعي الطفل بمفهوم الإيقاع و الخصائص الفيزيائية للكلام (Roulin, 1980)



7.3- الجانبيـــة:

تشير اجانبية (la latéralité) إلى السيطرة الوظيفية لجانب واحد من الجسم الإنساني على الآخر، هذا ما يؤدي إلى التفضيل في استعمال عين، يدّ أو رجل في نشاطات معينة. فهي مرتبطة **بالسيطرة الدماغية التي تكون بنسبة 95 % من الحالات متمركزة على اليمين.** نشير في حالة التفضيل (prédilection) أو التقديم يكون من نفس الجهة بالنسبة للعين، اليد و الرجل؛ نقول أن الجانبية متجانسة (homogène). أما في حالة اختلاف جهة التفضيل نقول أن الجانبية غير متجانسة (hétérogène) أو متقاطعة (croisée). يمكن لهذه الأخيرة أن تشكل لدى الطفل صعوبات في التنسيق بين حركاته أو تنظيمها في الفضاء و الزمان. تكون بداية اكتساب الجانبية عند الطفل من 07 إلى 10 أسابيع الأولى من الحياة، و يبدأ الطفل بتمييز يمينه عن يساره (في ذاته) انطلاقا من 05 أو06 سنوات و بإقامة هذا التمييز على الآخَرين بين سن 06 و 07 سنوات (Brin, p155, 2011).

8.3- الحركيـــة:

تُحيل الحركية (la motricité) إلى وظيفة حركات الجسم الإرادية أو الانعكاسية و المسؤول عنها الجهاز العصبي العضلي (neuromusculaire) (Brin et al, 2011, p178). تلعب الحركية دور مهمّ في تحقيق الكلام، ففي حالة تأخر اللغة و اضطرابات الكلام، يوظّف الأطفال بشكل غير صحيح أعضاء التصويت (phonateurs) من حيث الدقّة و السرعة و غيرها من مشاكل الحركية الدقيقة؛ كإدخال أزرار في الخيط وحركات الأصابع و اليدين غير الدقيقة. يسمح نمو الحركية العامة لدى الطفل باكتساب التوازن، التنسيق واستعمال العضلات الكبرى (كالجلوس، الجري و القفز...)، فهي مرحلة ضرورية لاكتساب الحركية الدقيقة.

في هذا السياق، بيّنت العديد من الأبحاث و الدراسات (Schul، Stiles، Wulfeckو Townsen، 2004؛ Ullman و Pierpont، 2005) أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة الشفهية الخاصّة (TSLO)، غالبا ما يعانون أيضا من اضطرابات على مستوى الحركية، و يتجلى هذا من خلال التأخر المبكر للنمو الحركي. تمس هذه الاضطرابات الحركية اليدوية (manuelle) والحركية العامة. إذ بيّن Webster و آخرون (2005) في دراستهم على مجموعة 70 طفلا (متوسط السن: 43 شهرا) تعاني من اضطراب نمو اللغة أن 52% منهم يعانون من اضطرابات على مستوى الحركية و بعد مرور 04

سنوات تمّت إعادة تقييمهم (ن=43) و بيّنت النتائج أن 41% منهم يعانون من اضطرابات الحركية الدقيقة (fine) و 36% يعانون من اضطرابات الحركية العامة. كما بيّنت اختبارات تقليد الحركات (praxies gestuelle) في دراسة Hill، Bishop وNimmo-Smith (1998) على أطفال فئة اضطرابات اللغة الشفهية الخاصّة أنهم يعانون أيضا من اللاتنسيق الحركي (incoordination motrice).أمّا في مجال الحركات الشفهية الوجهية (praxies orofaciales) يوضح Bearzotti، Tavano وFabbro (2005) في دراستهم على مجموعة 30 طفل (تتراوح أعمارهم بين 04 و 08 سنوات) يعانون بدورهم من اضطرابات اللغة الشفهية الخاصّة أن 07 منهم يظهرون صعوبات في الحركية الشفهية الوجهية من بينهم 03 خلال تقليد هذه الحركات (praxies)(Albaret et Castelnau, 2009, p07).

يتبيّن من خلال الدراسات السابقة الذكر أهمية الجانب الحركي و النفس حركي في مجال تأخر نمو اللغة، إذ يتوجّب على الفاحص تقصي هذا الجانب نظراً لأهميته في مختلف نشاطات اللغة و التفاعل اليومي. كما يمكن للفاحص أن يدرج حسب ملمح الحالة نشاطات تدريبية على الحركات الفمية الوجهية المسؤولة على إنتاج الكلام فكل المفاهيم المُشار إليها آنفا هي في تفاعل مستمر كل واحد يخدم الآخر فالحركية في تلاحم عملي مع مفهوم الفضاء و التخطيط الجسمي و الإيقاع و غيرها من المفاهيم التي هي قاعدية و أساسية لنمو اللغة.

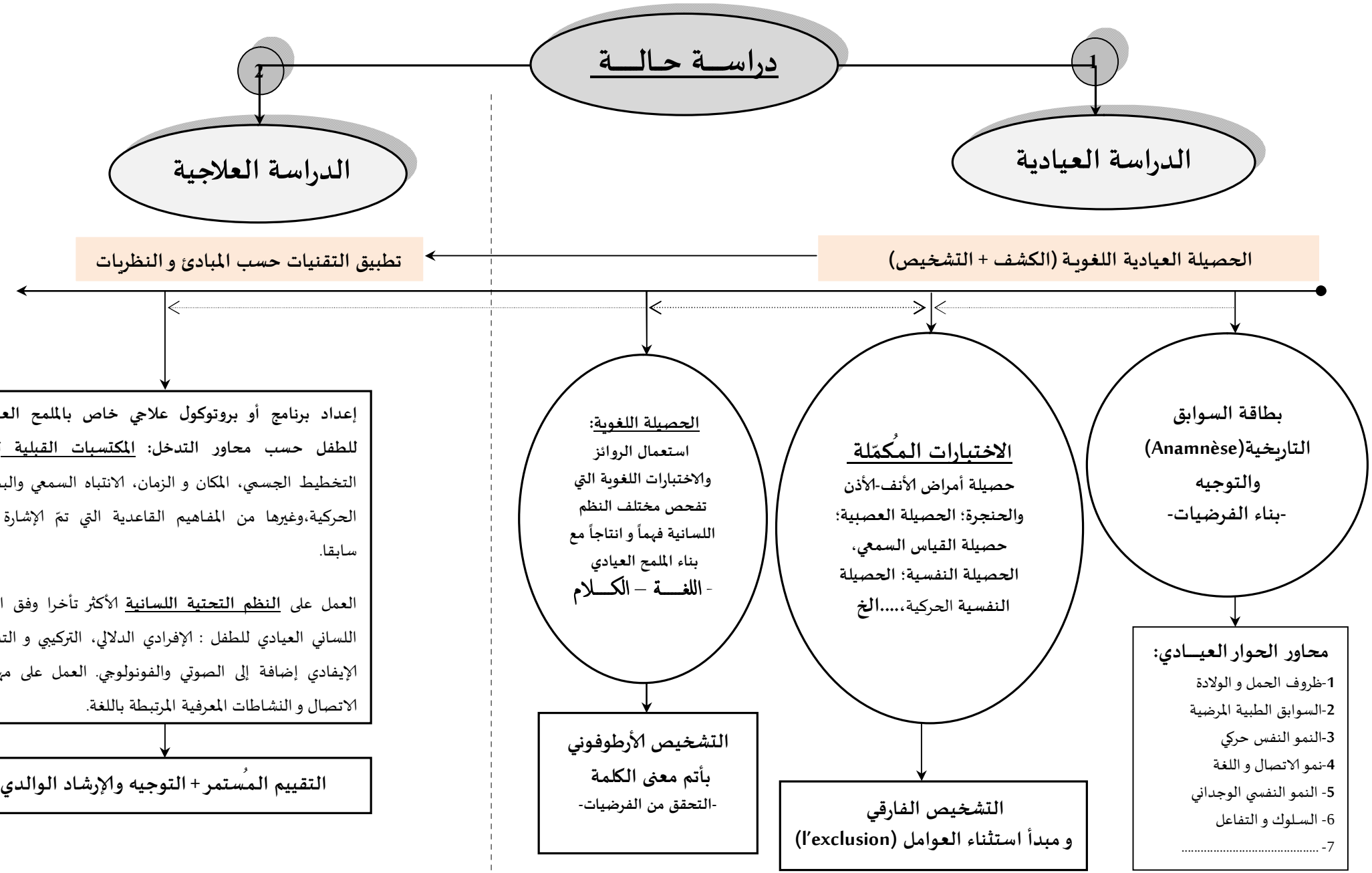
4-سيرورة التكفل بالأطفال المُتأخرين لُغوياً في ضوء علم أمراض الكلام:

تعتبر **الخطوة العيادية** (démarche clinique) مهمّة في علم أمراض الكلام، فهي تبدأ باللقاء الأوّل مع الحالة من خلال الاستقبال الأوّل، النظرات و الكلمات الأولى المستعملة في تأسيس **علاقة الثقة** مع المفحوص. فحسب نوعية تدخله، يحاول الفاحص أن يوفر للمفحوص وضعية الإنصات و الجاهزية (disponibilité)، إذ تتدخل هنا مجموعة من العوامل في بناء علاقة الثقة (Ferrand, 2007, p29). كل هذا بهدف إدراك والتعرف على موضوع الفحص و حالة معانات المفحوص و محيطه في مجال الاتصال و اللغة. تعتبر مرحلة جمع المعطيات أو **السوابق التاريخية** (anamnèse) للطفل مهمّة جدّا؛ كونها تمكّن الفاحص من بناء فرضيات أولية حول طبيعة المشكل، إذ يستمع الفاحص إلى تاريخ الطفل الصغير مع وصف الصعوبات التي تواجهه يوميا، مع التعرف على اهتماماته و قدراته،و أخذ بعين الاعتبار سوابقه والوضعية الاجتماعية الثقافية والاقتصادية للعائلة، بدون إهمال **الأبعاد النفسية الوجدانية**

للطفل وتفاعلاته و ارتباطاته مع محيطه القريب. من جهة أخرى، تعتبر الملاحظة العيادية أهم أداة تستعمل طيلة مسار العلاج (Brin et al, 2011,p17). و يمكن تمييز مرحلتين أساسيتين في مسار التكفل المتخصِّص بالأطفال المتأخرين لغويا (أنظر إلى **الشكل رقم: 21**)، تكمن الأولى في **الدراسة العيادية**[26] (l'étude clinique) لمعطيات الطفل وفق مختلف **أبعاد نموه** والتعرف على خصائصه السلوكية، و تحديد طبيعة المشكل (la plainte). و تتضمن هذه المرحلة مجموعة من الخطوات المنهجية، إذ يبدأ الفاحص بجمع مختلف السوابق و المعطيات التاريخية الخاصّة بالطفل من خلال **الحوار العيادي** (l'entretien clinique) مع أولياء الطفل. كل هذا بهدف بناء فرضيات وفق **تفكير افتراضي استنتاجي** (hypothético-déductif) حول حقيقة المشكل و نوعه. تسمح هذه المرحلة بتحديد إمكانية إنجاز الخطوة الثانية المتمثّلة في **الاختبارات المكمِّلة** وهذا لاستثناء مختلف العوامل التي يمكن لها أن تكون في علاقة مباشرة أو غير مباشرة مع طبيعة المشكل (الفحص: السمعي، العصبي، النفسي الوجداني...الخ) فهذه الخطوة مهّمة جدّا لأنها يمكن أن تميّز للفاحص بين تأخر نمو اللغة الناجم عن خلل سمعي أو غيرها من المسببات العضوية أو النفسية الوجدانية و تأخر نمو اللغة الشفهية.

[26] نبيّن هنا أن تركيزنا على مصطلح "**الدراسة**" (étude) من الفعل **دَرَسَ**؛ كونه يحيل في اللسان العربي إلى التحقيق و البحث و إلى **التركيز الذهني الموجّه إلى مراقبة الأشياء أو الوقائع وإدراكها**(أنطوان نعمه و آخرون، 2001، ص458). هذا ما يوضح أكثر أن **كل حالة هي حالة خاصّة بمميزاتها العيادية مما تستلزم الجهد الذهني و التقصي من طرف الفاحص سواء في مرحلة معالجة المعطيات العيادية و تشخيص الاضطراب أو في مرحلة تسطير البرنامج أو المشروع العلاجي**. ينبغي أيضا الإشارة إلى أن الفاحص هو عيادي (un clinicien) في كل مراحل التكفل ، فهو دائما يلعب دور الملاحظ والباحث في مجال اتصال و لغة الطفل و سلوكه و غيرها من المتغيرات الأساسية التي هي في تفاعل مع اللغة.

الشكل رقم (21): الخطوات المنهجية لدراسة حالة تأخر نمو اللغة في علم أمراض الكلام (من إعداد الباحث)



تعتبر **الحصيلة الأرطوفونية**[27] (Bilan orthophonique) الفعل الأوّلي و الضروري لكل قرار علاجي فهي تسمح للفاحص بمساعدة المقابلة العيادية (الملاحظة، الإنصات إلى الطفل و محيطه العائلي) وبطاقة السوابق التاريخية (anamnèse)، و اختبارات و أدوات التقييم بوضع التشخيص و بالحكم حول ضرورة العلاج. وبالتالي، هي تسمح بإعداد أهداف العلاج و تخطيطه وفقا للنتائج المُتحصَّل عليها، فهي أداة للكشف (dépistage)، التشخيص و الوقاية (Brin et al, 2011, p38).

تمس الروائز المستعملة في إطار الحصيلة اللغوية مختلف مظاهر الاستقبال و الإنتاج فهي قائمة على أعمال اللسانيات التي وصفت مختلف المستويات اللسانية : الفونولوجيا، المفردات، التركيب، الدلالة وأيضا المظاهر الأكثر شمولية للاتصال كمستويات الخطاب و القدرات التداولية و الاتصالية.

ينبغي الإشارة، أن الجذور المتعددة العوامل لاضطراب تأخر نمو اللغة تفرض على الفاحص التساؤل حول مكانة كل ميدان[28] في تقييم نمو اللغة الشفهية عند الطفل و وضع التشخيص المتخصّصة العلاج. وبالتالي كل هذا يفرض من الفاحص أن يأخذ بعين الاعتبار تعقيد (complexité) السيرورات المتدخلة في حلقة الاتصال و التفاعلات التي تجري بين مختلف الميادين التي تُشكل هندسة اللغة (l'architecture langagière)؛ كون الطفل هو دائما في نمو مستمر و معرض للعديد من العوامل المتداخلة(Roustit, 2007, p08). من هذا المنطلق، يقوم الفاحص بخطوة تحليلية خلال تقييمه لمختلف القدرات اللسانية للطفل، ومن جهة أخرى يحافظ على **الملاحظة الشاملة للتوظيف اللغوي** لدى الطفل. و يربط كل هذه المعطيات في السياق المعرفي، النفسي الوجداني مع أخذ بعين الاعتبار العوامل المحيطية و الاجتماعية. فالحصيلة اللغوية ليست فقط تتابع لتمرير اختبارات معينة لكن هي أيضا تبادل حول معنى المشكل و **ترجمته عِيادياً**. كما نوضّح أن تقييم اللغة المرضية لا يتوقف على المظاهر

---

[27] استعملنا مصطلح "**الحصيلة**" من أصل "حَصَّلَ" كونه يحيل في اللسان العربي إلى خَلَّصَ و مَيَّزَ من غيره، و إلى "حصَّل معلومات" استوفى وقبض ما هو متوجّب. كما يحيل **استَحْصَلَ إلى استخرج و استنبط** "**استَحْصَلَ حُكمًا**"(أنطوان نعمه و آخرون، 2001، ص294). و المعنى هنا يرجع إلى كل ما يكشف و يُسفر عنه تمرير الاختبارات و الروائز الخاصّة باللغة الشفهية و غيرها من الاختبارات، إضافة إلى مجموعة الاستنتاجات النوعية العيادية حول الطفل و محيطه. والتي يعتمد عليها الفاحص في الحكم على قدرات الطفل بالرجوع إلى أقرانه الأطفال العاديين.

[28] من هنا تبرز قيمة تحكّم الفاحص بمختلف **النماذج النظرية الأساسية للنمو اللغوي** التي أشرنا إليها سابقا في الفصل الأول إذ ينتقل العيادي من **المعرفة** (**le savoir**) إلى **معرفة الأداء** و **القول** (**savoir faire et dire**).

الشكلية (formels) للغة لكن أيضا تمس مهارات الاتصال اللفظي و غير اللفظي[29] و علاقة هذه الأخير مع النشاطات المعرفية (الانتباه، الذاكرة، التفكير) وحافز و رغبة الطفل في الاتصال (Leloup, 2007, p13).

تعتبر مرحلة إعداد **المشروع العلاجي** (Projet thérapeutique) كامتداد لكل ما سبق في الدراسة العيادية للحالة، فهي تأخذ بعين الاعتبار معطيات التقييم (الكمية و الكيفية) و نتائج تحليلها، والتشخيص اللغوي المطروح، و انتظارات الحالة و محيطها. و يعرف المشروع العلاجي على أنه اتفاق (un contrat) بين الطرفين على أهداف العلاج، حدوده، مدّته و عدد الحصص التي تفصلها حصص التقييم المستمر (Coquet, 2016, p143). و تجدر الإشارة إلى أن بناء المشروع العلاجي ينبغي أن يوافق سن الطفل و قدراته و ملمحه العيادي الخاصّ بتأخر نمو اللغة و سياقه الاجتماعي و الثقافي.

كما يمكن للفاحص أن يحدّد أهداف علاجية[30] عامة (تحسين الاتصال اللفظي و تنمية رغبة التبادل اللغوي...) و أخرى خاصّة (تسهيل الاستحضار الإفرادي، التدريب على معالجة حروف المعاني و أبنية الكلام و غيرها من الأهداف الخاصّة) و هذا مع ربطها مع متغيّر الزمن و عدد الحصص المُبرمجة.

تعتبر مرحلة الإعلام (l'information) جوهرية كونها تُكسِب الأولياء الوعي بخصائص تأخر نمو اللغة وبطرق استدراك المفاهيم المتأخرة في النمو، إذ يحتل أولياء الطفل المتأخر لغويا خلال سيرورة التكفُّل مكانة محورية و مهمّة في تحقيق فعّالية التكفل من خلال إصغائهم لنصائح معالج أمراض الكلام الخاصّة بطريقة ملاحظتهم و تعاملهم مع الطفل وبالمفاهيم الضرورية للتدعيم المستمر خلال التفاعل اللفظي وغير اللفظي. فاستمرارية استثارة الطفل لغويا وتوجيهه سلوكيا بين مكان الفحص العيادي و البيت العائلي مهمّة جدّا، فهي تسمح له بتعميم ما اكتسبه خارج مكتب الفحص. من جهة أخرى، ينبغي على الفاحص أن يُشرك الأولياء في جميع مراحل التكفل لاسيما في مناقشة نتائج الحصيلة اللغوية و في قرار

---

[29] و برزت ضرورة و أهمية هذه الرؤية المنهجية أكثر مع زيادة الحالات المصابة باضطراب طيف التوحد في الوسط العيادي الجزائري؛ و بالتالي من المهم أن يقوم الفاحص بالتشخيص الفارقي بين اضطراب تأخر نمو اللغة و مختلف اضطرابات الاتصال اللفظية و غير اللفظية.

[30] تجدر بنا الإشارة إلى تنوع و تعدد المصطلحات في الأدب العلمي التي تحيل إلى الجانب العلاجي المتخصّص من بينها: **العلاج (thérapie/ remédiation)**: و هو مجموع الإجراءات المطبّقة من طرف المُعالِج على شخص يعاني من مشكل صحي؛ **التأهيل (réhabilitation)**: إرجاع الشيء إلى أصله من حيث وظائفه، إذ يعرَّف هذا المصطلح أكثر تحت البعد الاجتماعي؛ **إعادة التربية (rééducation)**: مجموع الوسائل و العلاجات غير الجراحية التي تعمل على إصلاح أكثر أو أقل لاستعمال وظيفة معيّنة (Coquet, 2016, p142). و بهذا، رغم اختلاف التسميات المذكورة سابقا إلاّ أنها كلها تحيل إلى **الجانب العملي الذي يهدف إلى إصلاح أو إعادة بناء اللغة اعتماداً على تقنيات مناسبة مستنبطة وفقاً لمبدأ نظري علمي.**

المشروع العلاجي(Antheunis & al, 2007, P51). ومن خلال ما تمّ عرضه، يتضح جليا ضرورة تبني الفاحص لإطار منهجي لتقييم وتشخيص تأخر نمو اللغة الشفهية لدى الطفل، كما يتضح أهمية رجوع الفاحص إلى العديد من النماذج النظرية الضرورية لتقصي وفهم مختلف أبعاد نمو اللغة (اللساني، النفس وجداني، المعرفي،..) و في تسطير مشروع علاجي موافق للملمح العيادي الخاص بالحالة.

5 – المقاربات النظرية العلاجية المقترحة للتكفل بالأطفال المتأخرين لغويا

نحاول من خلال هذا العنوان أن نقدم عرض وجيز لأهم التناولات العلاجية المُعتمَدة في إطار التكفل بالأطفال المُتأخرين لغويا، حيث تشير الباحثة F. Coquet (2016) إلى ثلاثة أنواع من المُقاربات العلاجية:

أ– **المقاربات العلاجية التي تُركز على الحالة في حدّ ذاتها:** و تتمثل هذه المقاربات في التناولات التالية:

- **التناول العلاجي الوظيفي (fonctionnelle):** هو قائم على أن هدف التكفل هو تحسين الاتصال واستعمال اللغة و أن اللغة تُبْنى و تنمو من خلال التفاعل في وضعية الاتصال.
- **التناول العلاجي الشكلي (formelle):** يرتكز على التعلم الإجرائي الذي يهدف إلى تنمية التوظيف اللغوي خارج وضعيات الاتصال (محيلين بذلك إلى المستويات اللسانية : الفونولوجيا، المفردات، البناء التركيبي الصرفي و التداولي...).
- **التناول النفسي العلاجي (psychothérapeutique):** يهتم هذا التناول باللغة على اعتبارها عَرَض (symptôme) حامل لمعنى نفسي، حيث لا نستطيع التعامل مع الاضطراب اللغوي إلا من خلال ربطه مع سياق المَعاش النفسي للحالة مع مراعاة تاريخها الشخصي و العائلي.

و بالتالي، حسب هذا التناول تعتبر اللغة قبل كل شيء **أداة دخول في العلاقة مع الآخر، إذ لا يتم التركيز المباشر على اضطراب اللغة أو اللغة في حدِّ ذاتها، و إنما ينبغي توفير الظروف الملائمة لإعداد و استيعاب الطفل للغة.** و بالتالي، وفق هذا التناول **إن نوعية العلاقة** (la qualité de la relation) هي التي تُمكِّن الطفل من تجاوز اضطراب اللغة من خلال **إقامة رابط وجداني متين بين الفاحص و الطفل.** و من بين الأعمال التي تبنت هذا التوجه نذكر:

Chassagny (1977)[31]، Dubois (1979) و Dupressy و آخرون (1972)(Estienne, 1982, p393).

ت- **المقاربات العلاجية التي تُخضع الوسط العائلي في مسار التكفل**، وبالتالي في هذه الحالة تلعب الأسرة دور فـاعل في التكفل، و كل هذا من خلال المرافقة والإرشاد اللغوي للوالدين.

ث- **تقنيات العلاج الجمـاعي**، فهي تقوم على مبدأ نظري أن سلوك **المجموعة الصغيرة** يكون مماثل لمجتمع مصغر (mini-société) من خلال القواعد الاجتماعية السلوكية، التعاون، دوران المعلومة، المشاركة في الخبرات. فالمجموعة كما هي لها قيمة علاجية و تَستَثير لدى كل مُشارك الخوض في عيش **تجربة اتصالية طبيعية حقيقية**، و هذا مـا يُمكنه من الوعي بصعوباته و زيادة حافزه لتجاوزها اعتمادا على نفسه.

و يختلف التوجُّه العلاجي باختلاف المبدأ النظري الذي يعرّف اضطراب اللغة و أسبابه. أيضا، **يختلف حسب التكوين الشخصي للمُعالِج و وفق نظريات نمو اللغة التي يرجع إليها**. و دائما في سياق التكفل بتأخر نمو اللغة، يُحدّد معالج أمراض الكلام لكل سِمة عيادية أو اضطراب خاصّ بالأطفال المتأخرين لغويا مبدأ علاجي مناسب يسمح بتجاوز الصعوبات المسجلة من خلال استنباط التقنيات الملائمة، و من هنا تتضح قيمة عملية **الأخذ والردّ بين النظري و الإجرائي** التي يُجريها الممارس على مدى سيرورة العلاج اللغوي. و يمكن إعطاء مثال عن هذا من خلال توضيح Romagny (2008) لمبادئ علاج اللغة الشفهية عند الأطفال المُتأخرين لغويا في **الجدول رقم (09)** المُوضّح كالآتي:

[31] و هو المبادر في اقتراح طريقة **PRL** : البيداغوجيا العلائقية للغة.

جدول رقم (09): مبادئ علاج اللغة الشفهية عند الأطفال المُتأخرين لغويا

الاضطراب	مبدأ العلاج الأرطوفوني للغة الشفهية
اضطراب الإدراك السمعي	العمل على قدرات التعرف السمعي(Gnosies auditives)
اضطراب الوعي الفونولوجي	التدريب على الوعي الفونولوجي
اضطراب التعرف على الكلمات المنطوقة و الفهم المعجمي	استعمال دعامة صورية أو بصرية مع التعيين عليها
اضطراب الفهم النحوي	تنفيذ تعليمات شفهية و العمل على الوعي النحوي، نقد جمل غامضة، سرد الطفل لقصص حسب طريقته
اضطراب الذاكرة اللفظية، السمعية، البصرية، البصرية الفضائية واللمسية	العمل على الإيقاع، الأغاني الصغيرة و استخدام عدة أدوات تدرب الذاكرة طويلة المدى و الذاكرة العاملة.
اضطراب الانتباه	ألعاب الملاحظة و الانتباه المُدعّم، الانتباه الاختياري والانتباه المُجزأ
اضطراب التسمية	استحضار مفاهيم متعلقة بالصورة الجسمانية، استحضار الأفعال، الأسماء و الصفات.
الاضطراب التداولي	لعب الأدوار، و العمل على الحوار و نشاط السرد و وصف الصور و مختلف المهارات التداولية (habilités pragmatiques)
اضطراب السيولة (la fluence)	ربط الأفكار، استحضار حسب الحقل الدلالي، استعمال استراتيجيات الربط، السيولة اللفظية.
اضطراب الانتاج النحوي	العمل على البناء النحوي في نشاط انتاج الملفوظات، استعمال الأسئلة، استعمال صيغ النفي، استعمال الكم و النوع، استعمال العدّ، و حروف الجرّ.
اضطراب الانتاج الفونولوجي	العمل على الخصائص الفونولوجية المقطعية و قوق المقطعية للملفوظ
اضطراب الحركات الفميّة الوجهية	العمل على كل الإنجازات الفميّة الوجهية
اضطراب المفاهيم القاعدية	تمارين حول : الجانبية، المفاهيم المكانية، و الزمانية، الألوان، التقابلات(les contrastes).

يتضح مما سبق أهمية المرجعية النظرية التي يتبناها الممارس في اعتماده لتقنيات محددة مع الطفل، فمنها التي تركّز على اللغة في حدّ ذاتها أو تلك التي تهتم بالنشاطات المعرفية المرتبطة بها، أو بالبعد النفسي الوجداني وأهميته في خلق الجو المناسب لاستيعاب الطفل لميكانيزمات استعمال اللغة. و يبقى على الفاحص الاختيار المناسب للمبدأ النظري الذي يخدم خصائص الحالة و نتائج **دراسته للمعطيات العيادية** الخاصة بالطفل. و في نفس موضوع التوجهات العلاجية يمكننا الإشارة إلى **التوجّه العرضي (symptomatique)**، الذي أشارت إليه الباحثة Estienne (1982)، فهو تناول علاجي مُنظَّم من البسيط إلى المعقد، على أساس تدريبات مبرمجة تشمل تحسين أو تنظيم **التخطيط الجسمي، بناء الفضاء و الزمان، الإيـقاع، التنسيق الحركي، الذاكرة والانتباه البصري والسمعي**، و غيرها من المفاهيم القاعدية. يتعلق الأمر هنا بتنبيه **ميكانيزمات اللغة** مع الطفل الذي لم يتم له استيعابها من قبل. فالهدف منه هو

إمداد الطفل المتأخر لغويا **بأدوات الاتصال الفعّال**. نجد العديد من الأعمال والطرق العلاجية التي تندرج تحت هذا التوجه، نذكر منها: أعمال كل من Borel-Maisonny (1972)، de Maistre (1979)، Aimard (1972)، Estienne (1967)، Rondal (1980).

كما يمكن الإشارة إلى **التوجهات الطبيعية (naturelles)** و التي تنطلق من مبدأ أن اللغة تُكتسب تلقائيا وبدون تدريبات أوتمارين محدّدة و التي يمكن أن تؤثر سلبا على مسار الاكتساب الطبيعي للطفل ورغبته في الاتصال . إذ يتطلب الأمر فقط توفير الظروف الطبيعية المناسبة للطفل. يتعلق الأمر أيضا، بتوفير نموذج لغوي ملائم و صحيح كما أشار إلى هذا الباحث Wyatt (1973) الذي درس تأثير التفاعل الأوّلي بين الأم والطفل خلال الاكتساب اللفظي. فحسب نفس الباحث، بعض أشكال التفاعل اللفظي (أم– طفل) تَدفع النمو اللفظي، في حين، يمكن للبعض الآخر أن تثبطه. و بالتالي، ينبغي على الأم أن توفّر **نموذج لفظي متميّز من خلال النطق الصحيح واستعمال جمل قصيرة و بسيطة موافقة لسن الطفل و مستوى نضجه، مع مشاطرته في خبراته وتمكينه من اكتساب الكلمات التي تعبّر عنها**. يحتاج الطفل إلى استقبال إجابات تصحيحية لانتاجاته اللغوية على ثلاثة مستويات: النطقية، الدلالية، الصرفية التركيبية. كما يعتبر الجوّ العاطفي (climat affectif) مفهوم مهمّ في التصحيح اللغوي كما أشرنا إليه سابقا. يهتم هذا التوجه بإشراك الوالدين في التكفل، كما يعطي اهتمام كبير للعلاج الجماعي، فالطفل المتأخر لغويا الذي يتفاعل في مجموعة من أطفال له فرص أكثر لممارسة مختلف وظائف الاتصال(Estienne, 1982, p393).

يسمح لنا التقييم كما أشرنا سابقا بوضع تشخيص تأخر نمو اللغة ليتم بذلك اقتراح مشروع علاجي مناسب للطفل و الذي يتميّز قبل كل شيء بالمرونة و بقابلية التغيير (modulable) و تحكمه علاقة علاجية حقيقية، فهو يرتكز على أهداف محدّدة. و تصف لنا الباحثة Coquet (2004؛ 2016) ثلاثة محاور يرتكز عليها المشروع العلاجي في حالة تأخر نمو اللغة لدى الطفل:

أ- **المحور الأول:** علاج المظاهر المختلة للغة،

ب-**المحور الثاني:** تحسين مهارات الاتصال،

ت-**المحور الثالث:** التدريب على الوظائف المعرفية العرضية (transversales) و الكفاءات القاعدية التي تُسهّل عملية الاستيعاب اللغوي.

يرتكز العمل على **المحور الأول** : على علاج المظاهر المختلة للغة على مرجعية **المقاربة المنظومية للغة** (modulaire) التي تنطلق من مبدأ أن اللغة هي نتاج **لإدماج العديد من الأنظمة التحتية**[32] : النظام التحتي للوحدات الصوتية، النظام التحتي للوحدات الإفرادية، ثمّ الصرفي التركيبي، و التنظيمات التداولية و الخطابية، إضافة إلى المستوى ما وراء اللساني(métalinguistique). و بالتالي، يركّز العلاج على نشاط الفهم، الإنتاج، التمثُّلات التي يبنيها الطفل عن كلامه و لغته و مختلف المجالات التي تأخرت في النمو (الفونولوجيا، البناء الإفرادي، البناء الصرفي التركيبي، الخطاب، الدلالة و التداولية)(Coquet, 2004, p84). من هذا المنطلق يمكننا تلخيص أهمّ الأهداف العلاجية التي توافق كل نظام لغوي تحتي و أهمّ المميزات اللسانية العيادية التي تميّز الطفل المتأخر اللغوي و هذا من خلال **الجدول رقم (10)** المبيّن أسفله:

[32] و التي تمّ التفصيل فيها في المحتوى النظري للفصل الأول من هذا العمل.

جدول رقم (10): الأهداف العلاجية التي توافق كل نظام لغوي تحتي وفق المميزات اللسانية العيادية التي تميّز الطفل المتأخر لغويا

النظام اللغوي التحتي	الجدول العيادي	الأهداف العلاجية	مثال عن مبدأ التقنيات المستعملة
الفونولوجيا	غياب النضج الفونولوجي مع وجود سيرورات التبسيط التي تحيل إلى الإختلالات العادية خلال النمو (حتى 04 سنوات): ❖ سيرورات التي تمس بنية المقطع أو الكلمة (الإضافة، الحدف)، ❖ سيرورات استبدال صنف من الأصوات بصنف آخر، ❖ سيرورات الاستيعاب من صوت إلى آخر، ❖ سيرورات القلب، ❖ أخطاء التقطيع.	❖ تحسين استيعاب الوحدات الصوتية، البنى الفونولوجية، و المؤشرات فوق المقطعية والنغمية، ❖ تنمية الحلقة السمعية التصويتية، ❖ مراقبة السيرورات الفونولوجية و تحسين الوضوح من خلال سلامة البناء الفونولوجي.	يختلف تبني التقنيات باختلاف المبدأ النظري، سن الطفل و طبيعة الاختلالات الفونولوجية و يمكن الإشارة إلى : التقنيات المستنبطة من مبدأ بورال ميزوني (1973) الخاصّ بإعطاء الطفل الوسائل المناسبة للتحليل الجيّد و الاحتفاظ الجيّد لما يسمعه باستخدام القنوات الحسية المتعدّدة: السمعية، اللمسية، البصرية، والحركية.
المفردات	يتميّز السجل الإفرادي بنقص اتساعه و دقته و تنوّعه. إذ لا يتعلق الأمر بنقص الكلمة و لكن ببطء اكتساب كلمات جديدة، إضافة إلى صعوبة استيعاب المفاهيم المكانية الزمانية، و الطوبولوجيا والوحدات المجرّدة. كما أن الكلمات التي يستعملها الطفل لها اتساع معنوي محدود، فهو بذلك يُفرط في تعميم الكلمة أو/و يُنقص من تعميمها.	يهدف العلاج إلى توطيد و إقامة العلاقة بين الثلاثية: المرجع- المدلول- الدال مع اقتراح عمل على السجل الإفرادي وفق الأهداف التالية: ❖ اتساع السجل الإفرادي (عدد الكلمات وتنوعها وفق أصناف دلالية)، ❖ دقّة الوحدات الإفرادية، ❖ سرعة استحضارها و إقامة العلاقة بينها.	تختلف بدورها حسب اختلاف المبدأ النظري، سن الطفل و الصعوبات التي يُظهرها على مستوى استيعابه للمفردات و يمكن الإشارة إلى: التقنيات المستنبطة من المبدأ النفس لساني لِـ دونيس صادق-خليل (1982) الخاصّ بتدعيم الحقل الدلالي من خلال العلاقة بين الشكل و المعنى وعبر نشاطات التصنيف، تسلسل الأشياء و إدراج كلمات وفق فئات معنوية.

جدول رقم (10) تـــابع :الأهداف العلاجية التي توافق كل نظام لغوي تحتي وفق المميزات اللسانية العيادية التي تميّز الطفل المتأخر لغويا

النظام اللغوي التحتي	الجدول العيـادي	الأهداف العلاجية	مثال عن مبدأ التقنيات المستعملة
البناء الصرفي التركيبي	غياب النضج الصرفي التركيبي مع استمرار **الأسلوب البرقي**، وعدم التمييز بين الضمائر و الوحدات التي تعبّر عن العلاقة، صعوبات في تصريف الأفعال و في توسيع و تعقيد مكونات الجملة. يبقى الفهم أحسن من الإنتاج باستثناء فهم الجمل المركبة و الطويلة، التعليمات المزدوجة، إضافة إلى صعوبات في استيعاب المحتوى الدلالي من نوع: فاعل/مفعول به، التموضع المكاني، سبب/نتيجة.	يهدف العلاج على تنمية القدرات التالية: ❖ التعرف و إقامة العلاقة الدلالية بين الأشياء، الأشخاص، الأحداث؛ علاقات الإحتواء، التشابه و الاختلاف؛ علاقات من نوع فاعل-فعل-مفعول به. ❖ الفهم و التعبير عن العلاقات السابقة بواسطة حروف المعاني، النوع و العدد والأبنية التركيبية، ❖ التحكم و التعرف على مختلف أنواع الجمل (التأكيد، النفي، الاستفهام) مع احترام ترتيب الكلم و النحوية و التنغيم.	يمكن اعتماد مبدأ برونير (1975، 1978) حول مفهوم التشارك في الفعل (coaction)، و الذي يشير إلى أن نمو الفئات الأساسية للنحو يكون في المرحلة قبل اللفظية و يتم العمل مع الطفل وفق نشاط العمل المشترك في تطوير الكفاءة التركيبية من خلال اعتماد البنية القاعدية الثابتة للفعل: **[الفاعل+ الفعل+ موضوع الفعل= الاسم+ الفعل+ فُضلة]** ثمّ كمرحلة ثانية إبدال المتغيرات (تغيير المكان، الموضوع....) و تدريب الطفل على مختلف الاستبدال الدلالي.
الخطاب	الخاصيّة الأساسية التي تميّز الخطاب تتعلق **بالتجاور البسيط** للجمل، وعدم التحكم الجيّد في استعمال الروابط الزمانية و التي تحيل إلى الربط و التتابع المنطقي لمكونات الخطاب. و بالتالي يتميّز الخطاب بغياب **التماسك** (cohésion) بين عناصره الداخلية **وانسجامه** العام(cohérence).	يهدف العلاج على تنمية القدرات التالية: ❖ استيعاب التتابع الزماني المنطقي للأحداث، ❖ التعرف و التحكم في مختلف أنواع الخطاب (التخاطب، السرد، المُحاججة) و قواعدها اللسانية،و استعمال و فهم قواعد تماسك وانسجام الخطاب.	يمكن الاعتماد على المبدأ النفس لساني في التدريب على صياغة الخطاب من البنى الصغرى إلى البُنى الكبرى مع الرجوع إلى شبكة تحليل الخطاب لِ نواني حسين (1996، 2003) التي تمكّن الفاحص من تقييم مدى تماسك وانسجام خطاب الطفل و مستوى فعاليته في التبليغ.

أمّا **المحور الثاني** المتعلق بتحسين مهارات اتصال الطفل و تطوير قدراته التداولية (pragmatiques)، فهو قائم على إطار مرجعي نظري يوضّح أن للّغة **وظيفة تمثُّل الواقع، ووظيفة الاتصال (توصيل المعلومات)، إضافة أن لها وظيفة التكيف بتعبير النجاح أو الفشل في استعمال اللغة خلال وضعية الاتصال.** من جهة أخرى، أن فعل الاتصال هو تفاعل يُدْخِل في الرهان فردين على الأقل في زمان ومكان محدّدين. إذ يُنتج المتكلم مرسلة لغوية و يستقبل المُخاطَب المرسلة مع له قابلية الإجابة. و تَنقُل المرسلة معلومة حول أحداث، أحاسيس، آراء و تُعبّر عن شيء يعكس طبيعة العلاقة التي تربط المتكلمين. فوضعية العلاج هي **وضعية تخاطب بالأساس، و بهذا يكتسب البعد التداولي اهتمام خاص في مجال التبادل فاحص/مفحوص.** و من هذا الاعتبار، يتميّز الجدول العيادي الخاصّ بالأطفال المتأخرين لغويا بغياب الاضطرابات التداولية **المهمّة**، فيمكن للطفل أن يتموقع كمتكلّم و أن يحترم دوره في الكلام (tour de parole). بمقابل هذا، لا يأخذ المبادرة في التفاعلات ويلتمس الحثّ والتدعيم(Coquet, 2004, p94). فمن خلال إجاباته يُظهر ضعف في توصيل المعلومة وعدم معرفته و تمكّنه من طريقة تنظيم المعلومة وتكييفها حسب المُخاطب و مقام الاتصال بطريقة مرنة. و مما سبق، يمكن تسطير **الأهداف العلاجية** التي تنمي العديد من القدرات التداولية و يمكن ذكرها في النقاط التالية:

- ❖ أخذ الطفل دوره في الكلام و احترام دور كلام المُخاطب مع استيعاب تناوب الأدوار و تنظيم التبادل اللفظي،
- ❖ تنمية قَصْدِيَة الاتصال (l'intentionnalité) و وظائف اللغة،
- ❖ تحسين التكيّف مع المخاطب و مقام الاتصال،
- ❖ تحسين تنظيم التبادل اللفظي،
- ❖ تطوير استعمال القنوات غير اللفظية،
- ❖ التحكم في تسيير التخاطب (المبادرة، الحفاظ و إنهاء التبادل، الحفاظ على موضوع التخاطب والانتقال من موضوع إلى آخر)،
- ❖ الفعالية اللغوية في توصيل المعلـومة.

و يمكن أن يستعمل الفاحص العديد من التقنيات المُسْتَنْتَجَةُ من الأعمال النظرية الخاصّة بتداولية اللغة والاتصال: **كالألعاب الاجتماعية:** تبادل الكرة بهدف تدعيم مفهوم لعب الأدوار و تعاقب أدوار الكلام،

أو**النشاطات اللغوية** التي تفرض تنظيم المعلومة و استعمال مختلف **السير الخطابية:** مثل وصف الصور، السرد، التفسير، التصنيف المعرفي الدلالي.

و أخيرا، **المحور الثالث** الذي يتعلق بتدريب **الوظائف المعرفية العرضية** (transversales) و الكفاءات القاعدية التي تسهّل عملية الاستيعاب اللغوي و المتمثّلة في الإدراك، الانتباه، الذاكرة و التفكير و غيرها من النشاطات المعرفية(Coquet, 2004, p97). و في هذا الإطار يمكن **استحضار ما أشرنا إليه سابقا تحت عنوان المميزات النفس معرفية للأطفال المتأخرين لغويا** و ربطه مع التدخل العلاجي المناسب، إذ نبيّن أن المبدأ النظري لهذا المحور يكمن في أن هناك مجموعة من النشاطات المعرفية التي هي **ضرورية لنمو اللغة** والتي يمكن ذكر البعض منها وفق النقاط التالية:

- ❖ جانبية محدّدة و نضج التخطيط الجسمي،
- ❖ ثبات المؤشرات الفضائية الزمانية،
- ❖ نمو قدرة التحليل الوظيفي و الذاكرة السمعية (إدراك جيّد للإيقاع، تمييز سمعي دقيق، ذاكرة العناصر المتعاقبة)،
- ❖ نمو قدرة التحليل الوظيفي و الذاكرة البصرية.

و يبيّن الجدول العيادي للأطفال المتأخرين لغويا في هذا الجانب: غياب نضج نفس لساني (immaturité psycholinguistique) مع بطء أوصعوبة التنفيذ و غياب الاستعمال الجيّد **للاستراتيجيات المعرفية** وفق الأهداف المرجوة. و على هذا الاعتبار ينبغي أن يُقْتَرَح في العلاج مهمّات محدّدة و متدرّجة من حيث الصعوبة، فهو يهدف على وضع الاستراتيجيات و الركيزة الأساسية التي تنمو معها اللغة و مختلف نشاطات التعلم اللاحقة.

في الأخير، يتضح من خلال عرضنا للبعد العلاجي لتأخر نمو اللغة مدى تنوع العوامل المساهمة في دفع سيرورة نمو اللغة لدى الطفل، كما يعكس عرضنا طبيعة التشعب الوظيفي الذي تمتاز به اللغة. وتبقى مدى فعالية معالج أمراض الكلام متوقفة على قدرته في صياغة برنامج علاجي يتوافق مع **الملمح العيادي** (**Profil clinique**) للطفل مُلِماً بمختلف أبعاد لغته بدون إهمال الجانب **النفسي الوجداني** و **السلوكي** وبناء علاقة علاجية حقيقية ركيزتها التعاون الفعّال للوالدين و استثارة رغبة الاتصال الفعّال لدى الطفل.

رأينا في هذا الفصل، قيمة المرجعية اللسانية في مقاربة تأخر نمو اللغة، فهي منطلق التفكير في فحص اللغة بمختلف مستوياتها المتباينة، كما تبيّنت لنا أهم الفروقات الجوهرية بين تأخر اللغة و انحرافها و مختلف مؤشرات التشخيص المبكّر و التشخيص الفارقي.

الفصل الثالث

النظرية الخليلية الحديثة

نحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى الجهاز المفهومي و مبادئ النظرية الخليلية الحديثة و التي نعتمد عليها في هذه الدراسة. إذ سنعرض نبذة تاريخية حول نشأة هذه النظرية مبينين لاحقاً أهمّ المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها، و نركّز أكثر على استغلالها في فهم نمو مستويات اللغة لدى الطفل الصغير و ما تتطلبه من تصرّف و إعمال لساني من قِبل الطفل و بالتحديد مستوى الكلم، المستوى المركزي للغة و المتمثّل في الوحدات اللفظية التبليغية (lexies) و مستوى الوحدات التركيبية.

1- نبذة تاريخية حول النظرية الخليلية الحديثة:

تعتبر النظرية الخليلية الحديثة نظرية لسانية جديدة تمثّل امتداداً مباشراً لنظرية النحو العربي الأصيلة التي وضعها الخليل ابن أحمد الفراهيدي (ت. 175 هـ) و سيبويه (ت.180 هـ) ومن جاء بعدهما من النحاة العباقرة أمثال ابن جني (ت.391 هـ) و الرضي الاستراباذي (ت. 686 هـ) و غيرهم ممن شافهوا فصحاء العرب، ابتداءاً من القرن الثاني الهجري حتى نهاية الرابع منه. ويرى أصحاب هذه النظرية وأتباع المدرسة الخليلية أنه "لا بد من الرجوع إلى التراث العلمي الأصيل...و النظر فيما تركه أولئك العلماء الفطاحل الذين عاشوا في الصدر الأول من الإسلام حتى القرن الرابع الهجري، وتفهم ما قالوه و أثبتوه من الحقائق العلمية التي قلّما توصّل إلى مثلها كل من جاء قبلهم من علماء الهند واليونان، و من بعدهم كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب. فهي تعكس الفكر الخليلي المبدع و تُقرّ المفاهيم و المبادئ التي توصل إليها و أثبتها الخليل ابن أحمد و أتباعه أصحاب المدرسة الخليلية القديمة، وتعتمد عليها لتحليل اللغة. فهي **نظرية بنوية تفريعية تهتم ببنية اللفظ وتحاول الكشف عن الأبنية العامة الأصلية و الأبنية التي تندرج فيها وتتفرع عنها** (صليحة مكي، 2002، ص86). وُصفت هذه النظرية **بالحديثة**[1] لأنها تُمثّل اجتهاداً علمياً تقويمياً من طرف المفكر الجزائري **عبد الرحمن الحاج صالح**[2]، حيث أدّى إلى قراءة

[1] و يبيّن الحاج صالح (2007) في موضع آخر أنها حديثة لأنها نظرية على نظرية (une métathéorie) تشرف بعرضها لأول مرة عام 1979.

[2] و هو صاحب النظرية الخليلية الحديثة، ولد بمدينة وهران عام 1928. درس في مصر و في بوردو و باريس، تحصّل على التبريز من باريس ودكتوراه الدولة في اللسانيات من جامعة باريس – السوربون – كان أستاذا بجامعة الرباط سنة 1961م إلى سنة 1962م، و بجامعة الجزائر بعد ذلك، و صار مديراً لمعهد العلوم اللسانية و الصوتية بالجزائر منذ 1969 (**الذي تمّ فيه إنشاء لأوّل مرّة بالجزائر أوّل فرقة للبحث و التكوين في علم أمراض الكلام (Orthophonie) (Zwobada, 1972, p100)**)، ثم شغل مديراً لمركز البحوث العلمية لترقية اللغة العربية ليصبح بعد ذلك سنة 2000م رئيسا للمجمع الجزائري للغة العربية. وهو صاحب فكرة مشروع الذخيرة العربية، توفي بتاريخ 05 مارس 2017 بالجزائر العاصمة مخلفاً ورائه مجموعة من المؤلفات المهمّة و الأعمال العلمية التي تحمل فكره الأصيل في مجال اللسانيات العامة و اللسانيات العربية.

جديدة لما تركه الخليل بن أحمد الفراهيدي و تلميذه سيبويه خاصّة وجميع من جاء بعدهما من النُحاة الذين اعتمدوا في بحوثهم على كتاب سيبويه إلى غاية القرن الرابع كشروح كتاب سيبويه وغيرها، أضف إلى ذلك البحوث التي كتبها بعض العباقرة من العلماء كالسهيلي و عبد القاهر الجرجاني والرَّضي الأستراباذي و غيرهم **(الحاج صالح، 2007، ص05)**.

وكانت هذه النظرية موضوع رسالة لنيل دكتوراه الدولة[3] لعبد الرحمن الحاج صالح عام 1979، و قد صارت النظرية منذ ذلك الوقت العماد النظري اللغوي لعدة دراسات قام بها باحثون من مختلف الآفاق العلمية وخاصة من مركز البحوث لترقية اللغة العربية بالجزائر من مهندسين في الحاسوبيات و أساتذة في اللغة العربية والانجليزية و باحثين في أمراض الكلام وغيرهم **(الحاج صالح، 2007، ص11)**.

و يشير الباحث Rashed (2013)، في مقالة تحت عنوان "**اللسانيات العربية**"[4] يعرّف فيها مشروع عبد الرحمن الحاج صالح، إذ يقول "...إن هذا المشروع واضح فهو يهدف إلى إحياء التقليد العلمي للخليل من خلال الوسائل العلمية الحالية. إذن يتعلق الأمر، بتأسيس لسانيات خليلية حديثة من خلال التحكم و فهم أولاً مفاهيم اللسانيات العربية من القرون الهجرية الأولى؛ لاسيما الخليل و سيبويه. و من ثمّ مجابهتها مع اللسانيات الحديثة". ويضيف صاحب المقال " أن المؤلف خاض في بحث مزدوج مبني على معرفة صلبة و معمّقة لأعمال النحاة الأوائل وتاريخ اللسانيات العربية، إضافة إلى تحكمه الجيّد في اللسانيات الحديثة. إذ تمكَّن من إعادة بناء مفاهيم وتحليلات القدامى، بتوضيحها في ضوء مُكتسبات اللسانيات الحديثة مع تفادي كل مغالطة تاريخية(Rashed, 2013,p169,).

[3] و التي كان عنوانها بالفرنسية : «Linguistique arabe et linguistique générale : essai de méthodologie du ‘ilm al-arabiyya».

[4] و قد نوقشت و أُخرجت باللسان الفرنسي لأوّل مرّة عام 1979 في جزأين ليتم طبعها في صيغتها النهائية و المنقّحة في951 صفحة عام 2011 من قبل المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية بالجزائر، منشورات الأكاديمية الجزائرية للغة العربية.

2- المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة:

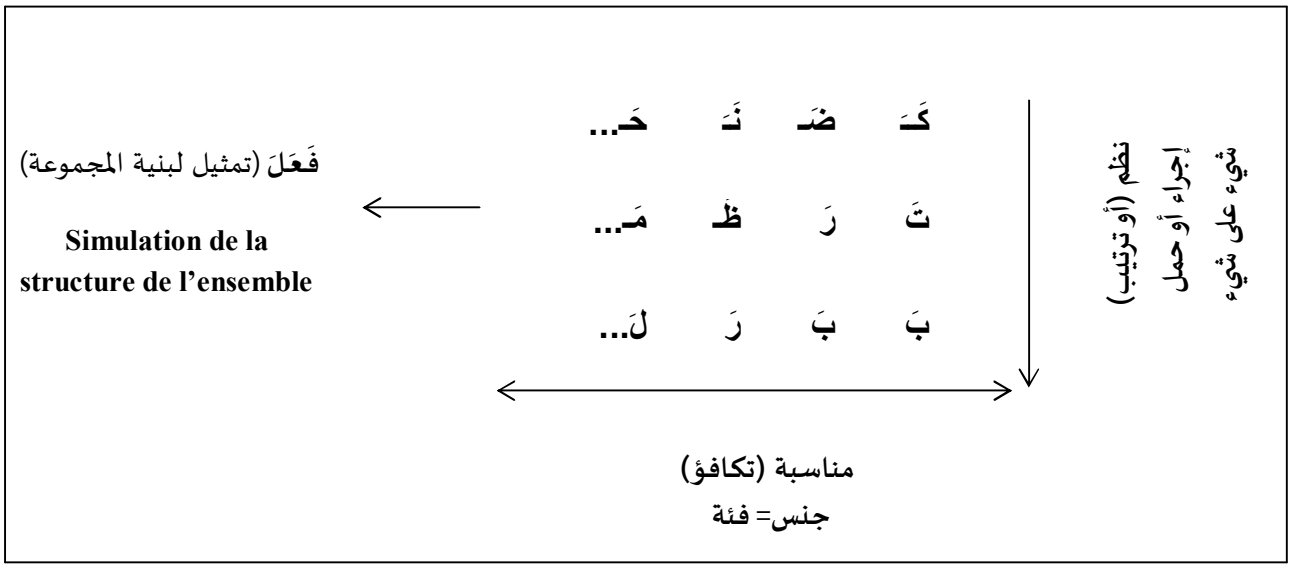
ترتكز هذه النظرية على عدد من المفاهيم و المبادئ الأساسية لتحليل اللغة، إذ سنحاول تحت هذا العنوان التعرض لأهمّ المفاهيم الخليلية الحديثة و التي سنعتمدها كقاعدة و مرجعية نظرية لمقاربة اللغة لدى الطفل ومختلف الاضطرابات اللسانية التي تمسها.

1.2- مفهوم المثال (le schème générateur): هو **حدّ صوري إجرائي** تتحدد به العناصر اللغوية لأنه تُرسم فيه جميع العمليات التي بها يتولد العنصر اللغوي في واقع الخطاب. و يشير عبد الرحمن الحاج صالح (2012)، أن **الحدّ** هو وجه من أوجه الكلام و حال من أحواله لا أي وجه ولا أي حال بل ذلك الذي تنتجه طريقة معينة أو **إجراء معين**. فهو **النمط من الإجراءات** التي تُفضي إلى نتيجة و هي النحو أو الضرب من الكلام الذي يَحدّه الحدّ وفي نفس الوقت هذا النمط من الكلام بعينه. و على هذا فالمثال ههنا ليس لتعريف مفهوم بل **لتعريف الاجراءات اللازمة التي تؤدي إلى صوغ الضرب من الكلام**. يُستنتج من هذا أن لكل مجرى من مجاري الكلام **حدّا يحدّده**، و المقصود من المجرى بيِّن فهو المسلك أو السبيل الذي يسلكه العنصر اللغوي أو المجموعة من العناصر في الكلام فيما يخص تركيبه و إعرابه أو تصريفه و غير ذلك مما يمس اللفظ أوالبنية. فالمثال عند النُحاة الأوّلين لا يحدّد المعاني والمفاهيم بل يختص بضبط **الاجراءات أو العمليات التي تتولد منها العبارات** و لا يكون للمثال عند سيبويه ومعاصريه أي وظيفة أخرى إلا هذا التحديد الضابط الإجرائي (الحاج صالح، 2012، ص121-122)[5]. و يضيف الحاج صالح (2012)، أن **المثال** هو مفهوم منطقي رياضي محض ينطبق على كل مستويات اللغة، في أدناها كمستوى الكلمة، و في أعلاها كمستوى التراكيب و الخطاب. فمثال الكلمة مثلا هو "مجموع الحروف الأصلية والزائدة مع حركاتها وسكناتها كل في موضعه و هو **البناء** أو **وزن** الكلمة **(مثال الكلمة)** و في مستوى اللفظة: مجموع الكلم الأصلية و الزائدة مع مراعاة دخول هذه الزوائد و عدم دخولها (العلامة العدمية) كل في موضعه وهو مثال اللفظة اسمية كانت أم فعلية. إذ سنرى أن لكل مستوى لغوي مثالاً خاصا به كما سيأتي في عرضنا لمستويات اللغة وفق النظرية الخليلية الحديثة.

[5] مؤلف "**منطق العرب في علوم اللسان** (2012)". فضّلنا الإحالة إلى عنوان المؤلف حتى يسهل على القارئ الرجوع إلى النصّ الأصلي، لأن معظمها جاء نشرها و طبعها في نفس السنة 2012.

و في شرح الحاج صالح لمنهج تحديد مُثُل أو بنية الكلم بيّن أن النحو العربي الخليلي لا يقتصر على التحديد بالجنس و الفصل (أي باكتشاف الصفات المميزة) و بالتالي لا يكتفي بعملية الاشتمال، بل يتجاوزها بإجراء الشيء على الشيء أو حمل العنصر على الآخر: فهو لا يكتفي بالجنس الذي ليس إلاّ مجرّد فئة تشترك عناصرها في صفة واحدة أو مجموع صفات بل يتجاوزون ذلك **بإجراء عنصر على آخر** على حدّ تعبير النحاة أي بجعل علاقة مباشرة بين العناصر التي توجد بين مجموعتين على الأقل و هذا بهدف **استنباط البنية التي تجمعها جميعا (أنظر الشكل أسفله رقم 23)**. و أبسط مثال في ذلك هو إثباتهم لصيغة الكلمة (الحاج صالح، 2007، ص22)[6].

الشكل رقم (22): منهج تحديد مُثُل الكلم في النحو العربي الخليلي (الحاج صالح، 2007)



فالجامع بين كل هذه الوحدات ليس فقط جنسها (بل و قد لا تهتم بالجنس) بل **المثال الخطي** أو البنية التي تجمعها. و لا يمكن أن تستخرج بإدخال بعضها في بعض، بل **بحمل كل جزء منها على نظيره إن كان هناك نظير مع مراعاة انتظامها أي مع اعتبار كل جزء في موضعه.** فالتحديد عند النحاة أكثره من هذا القبيل و هو يهتم في الوقت نفسه بالمحورين الاستبدالي و التركيبي بين التكافؤ (الانتماء) و النظم. فالفئة (la classe) عندهم ليست أبداً بسيطة أي مبنية على الكيف (qualitatif) تحدّدها صفة مميزة

[6] مؤلف النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية.

فقط بل في الوقت نفسه على الكيف و الكم، و الكم هنا هو العدّة مع الترتيب بمراعاة كل شيء في موضعه(الحاج صالح، 2007، ص23).

و يضيف الحاج صالح من جهة أخرى، أن ما يدل عليه لفظ "الحدّ أو المثال" لا دخل له في جواز العبارة أوعدم جوازها. فالحدّ ههنا يدل على **الوصف المميز لطريقة معينة لبناء العبارة**. فهو حدّ يضبط عملاً وهو غير مُلزم بالضرورة بالنسبة إلى العربية لأنه قد يجوز و قد لا يجوز. أما عن تحديد انتماء الوِحدة اللغوية لا على المعنى بل على اللفظ أي بدون اللجوء إلى تحديد مفهومها و الحصول بالتالي على كيفية التعرف عليها من الناحية الصورية، فلكل فئة أو جنس من الوحدات مواضع يقعن فيها و لا تقع إلا فيها و لا يقع فيها غيراها إلا في حالات معلومة و هذا ما سنشير إليه و نوضحه أكثر من خلال شرحنا للمفاهيم التالية: كمفهوم **الأصل** و**الفرع** و "**الموضع**".

2.2- مفهوما الأصل و الفرع:

يكثر في كلام النحاة مجيء كلمة **أصل** و معها و بعد سيبويه كلمة **فرع**. و هم يقسمون كل الضروب من الكلام و الفئات من عناصر اللغة إلى **أصول** و **فروع**. و قد يكون العنصر الواحد فرعًا لأصل وأصل لعنصر آخر. يتضح من هذا الكلام –و هو هام جدّا– أن ما يصفه سيبويه بأنه أوّل أو بأنه أصل هو الشيء السابق في الوجود على شيء آخر ويخرج المسبوق من الأول، فإذا تأملنا الأصول التي ذكرها وفروعها لاحظنا أن "**الأصل هو العنصر الذي يُؤخذ منه عنصر آخر بزيادة علامة تحوله إلى وحدة أخرى و تكون بذلك فَرْعًا على الأول**". فهذا "**التفريع**" يتم دائما بهذه العملية: فكل من **المؤنث** و **الجمع** و**المعرفة** فلفظه مأخوذ من أصله الذي هو **المذكّر** و **المفرد** و **النكرة**. فالأسبقة ههنا هي في جميع هذه الأحوال بسبب تفريع شيء من أصل ليس غير.

والأصل ههنا هو أشدّ تمكُّناً أي أقوى، كما يقول النحاة، لأن الأصول، بهذا المعنى، تقوى دائما على تحمّل الزوائد أكثر من فروعها لأنها عارية منها و هي المنطلق للزيادة التفريعية.". و يصف سيبويه هذين المفهومين بصفات أخرى لها أهمية أيضا. قال: "واعلم أن بعض الكلام أثقل من بعض فالأفعال أثقل من الأسماء لأن الأسماء هي الأولى و هي أشد تمكنا فمن ثم لم يلحقها تنوين و لحقها الجزم...ألا ترى أن الفعل لا بد له من الاسم و إلاّ لم يكن كلامًا و الاسم قد يستغني عن الفعل". بما أن **الأصل هو العاري**

عن كل زيادة فهو أخف وأقل كُلفةً على المتكلم و كلما كثرت الزيادة على الفرع كان ذلك أثقل أي أكثر كُلفةً"(الحاج صالح، 2012، ص139)[7].

فمن صفات الأصل الأساسية الثبوت وإمكانية ظهوره هو وحده بدون فروعه: فالتقديم في الرتبة ليس هو من جنس تفريع لفظ من لفظ فقط بل يتحقق بحضور الاستمرار و البقاء على الحالة الأولى من جهة و يستمر هو دون غيره من جهة أخرى و من ثم استغناؤه عن فروعه. فالأصل من هذه الحيثية يستقل دون فروعه. فالاسم متقدم رُتبةً على الفعل لهذه الأسباب و تبعية الفعل له كاملة إذ لا يوجد في الكلام فعل بدون فاعل." "لهذا يقول النحويون بأن الاسم أقوى من غيره. قال سيبويه: "الاسم أبداً له من القوة ما ليس لغيره". و لا تنحصر قوته فقط في الاستغناء عن الغير بل أيضا في قدرته على التصرف إلى عدد كبير من الصيغ وقدرته على تحمُّل كذلك العدد الكبير من الزوائد، كعلامات الإعراب و التنوين والإضافة و الوصف و الألف و اللام و حروف الجرّ وقد ينفرد عنها كلها. و هذه القوة و هذا التصرف هما **التمكن** الذي يوصف به فهو بذلك "**أخفّ**" من الفعل لأن الفعل و إن كان يتصرف مثله و تدخل عليه الزوائد إلا أنه يلازمه الفاعل و لو على صيغة الضمير المتصل وعلامات أخرى فبهذا يكون "**أثقل**" أي أكثر كُلفةً. وبهذا نَعْرف أن **الخِفَّة ههنا هي قلة المؤونة العضلية والذاكرية لتحصيل الوحدات اللغوية** (الحاج صالح، 2012، ص141)[8].

و بالتالي الأصل عند العرب هو "**ما يُبنى عليه و لم يبن على غيره**" و هو أيضا **ما يستقل بنفسه** – أي يمكن أن **يوجد في الكلام وحده**– **و لا يحتاج إلى علامة ليتمايز عن فروعه** (فله العلامة العدمية marque zéro على حدّ تعبير اللسانيات الحديثة). و **الفرع هو** "**الأصل مع زيادة، أي مع شيء من التحويل أو التفريع**". **فالانتقال من الأصل إلى الفروع هو تحويل يخضع لنظام من القواعد**، و لابد من التنبيه أن التفريع له مقابل وهي **الحركة العكسية** للتفريع و هو عند النحاة " **ردّ الشيء إلى أصله**". فالتحويل على هذا **تناظري** فهو تطبيق أو مقابلة بالنظير[9] (bijection) لمجموعة من العناصر على مجموعة أخرى في اصطلاح الرياضيات. و على هذا فالتحويل بهذا المعنى هو " إجراء أو حمل الشيء

[7] مؤلف منطق العرب في علوم اللسان (2012).

[8] مؤلف منطق العرب في علوم اللسان (2012).

[9] و هذه المقابلة غير التقابل المبني على اختلاف الهوية الذي عرفت به البنوية لأن التقابل هنا هو تقابل نظيري يحدث خارج الفئة أي حاصل بين فئة وأخرى و في فئة أوسع منهما.

على شيء" الذي سبق أن ذكرناه. و سنرى أن مجموع العمليات التحويلية التي تؤدي إلى نتيجة معيّنة تكوّن دائما ما يُسمى عند الرياضيين المُحدثين بالزمرة (groupe) (الحاج صالح، 2007، ص29)[10].

و يذكر **عبد الرحمن الحاج صالح** (2012) في مؤلفه "منطق العرب في علوم اللسان" مجموعة من المميزات التي يتصف بها الأصل:

- **ثابث و مستمرّ**: يوجد بالضرورة في كل فروعه لفظا و معنى أو معنى فقط أو لفظا فقط. في صلب فروعه أو في حدوثه و مجراه؛
- كونه هو **المنطلق لكل توليد** و الجوهر الذي لا بد منه في ذلك. فمن ثم:
- **استقلاله عن فروعه:** قد يظهر وحده في الكلام و لا تظهر هي إلا معه. و من ذلك قولهم أنه يُبنى عليه و لا يُبنى هو كأصْل على غيره؛
- و كونه أبسط و أقل حروفًا من فروعه –و **أخف إذن**– و من ثم تصرّفه التام و قدرته على تحمّل كل الزوائد التي تخص جنسه و هذا هو التمكن عند النحاة و فيه درجات. و المتمكن هو القوي من هذه الزاوية، و لهذا فهو عام و فروعه هي خواص فكل فرع هو أصل مع زيادة خاصّة و من هذه الناحية يُقال أن الأصل أخفّ؛
- عدم **احتياجه إلى علامة** فهو يتميز عن غيره **بعدم العلامة**؛
- و في بعض الحالات: عدم وجوده بسبب معيّن فهو غير مسبّب بعلة في جميع أحوال حدوثه.

هذا و تتضح بهذه الأوصاف الفوائد الكبيرة التي ترتبط بنظرية الأصل و الفرع و اللجوء إلى هذين المفهومين في تفسير الكثير من الظواهر اللغوية. فقد بُني النحو العربي كله تقريبا على هذين المفهومين، كما تصوروهما، **فاللغة عندهم كلها أصول و فروع، و توزيع عناصر اللغة إلى أصول و فروع هو بنيتها الأساسية إلى ما هو نواة و ما هو متولّد عنها. ولكن الأهم في ذلك أن وجود الفروع يقتضي القدرة على إيجادها، و هي القدرة على التصرّف بالانتقال من العناصر الأولية إلى الوحدات المتولدة عنها، و إجراء العمليات التحويلية لتفريع الفروع و هو نوع من الحساب على الوحدات اللغوية** (الحاج صالح، 2012، ص150)[11].

[10] مؤلف النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية (2007).

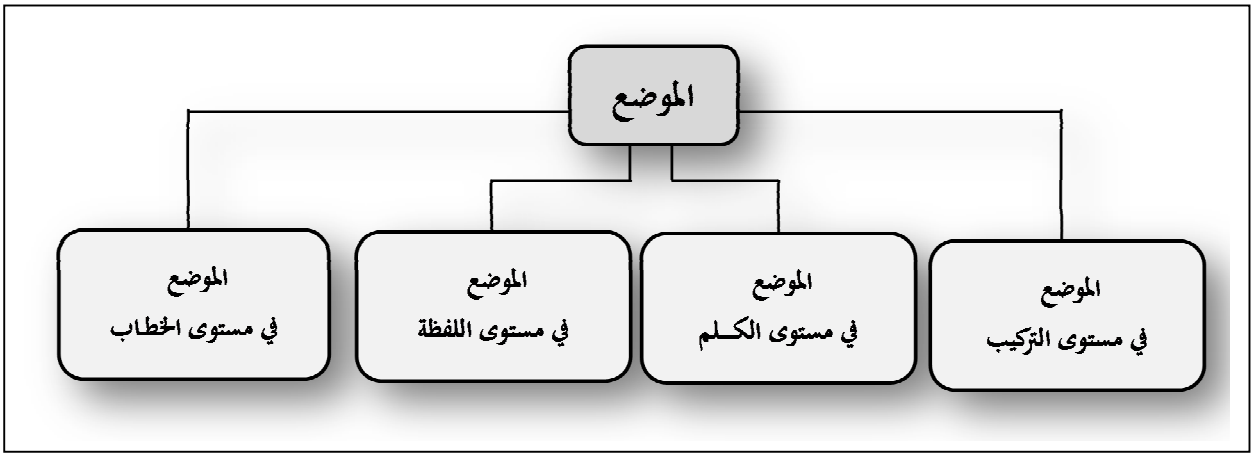
[11] مؤلف منطق العرب في علوم اللسان (2012).

فالأصل في كلا المنظورين التصريفي و الاشتقاقي هو دائما المنطلق لعملية تحويلية أو عدّة عمليات ترتب ترتيبا خاصا، وأما الفرع فهو **الذي تنتهي إليه هذه العمليات**. فالعلاقة التي تربطهما هي علاقة التحويل من بنية إلى أخرى. و ما يريد لهذا التأويل أهمية هو إمكانية رجوع الفرع إلى الحالة الأولى التي كان عليها و هو هذا الذي يسميه النُحاة **بردّ الشيء إلى أصله** كما قلنا. و هذا شيء مطرد **فلا يوجد فرع إلا و له أصل يمكن أن يرّد إليه و لو اعتباريا**، بما يقتضيه القياس في كل الأحوال، فيكون بذلك التحويل من كل أصل في النحو العربي إلى كل فرع ينعكس، فلكل تحويل نحوي على هذا التحويل مقابل. و هذا **التناظر** هو من أهم ما يتصف به التحويل النحوي العربي **(الحاج صالح، 2012، ص155)**[12].

3.2- مفهوم الموضع و العلامة العدمية:

الموضع هو المكان الذي تظهر فيه بعض العناصر اللغوية في مفهوم المثال أو الحد الذي ينطبق على كل مستويات اللغة، و هو ناتج عن التحديد الإجرائي. فكل عنصر يتحدد بحمل المجموعة التي يظهر فيها على مجموعات أخرى من جنسها فيظهر بذلك مكانه في داخل المثال أو البنية الجامعة لهذه المجموعات و ليس مكانا ثابتا بالضرورة بالنسبة لمدرج الكلام. **فهو الحيّز الذي يمكن أن يشغله عنصر معين في البنية، و يمكن أن ينعدم هذا العنصر تماما.** و خلو الموضع من العنصر له ما يشبهه و هو الخلو من العلامة أو تركها، وهو ما يسميه المفكر الحاج صالح **بالعلامة العدمية.** و هي التي تختفي في موضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر، و ذلك كجميع العلامات التي تميّز الفروع عن أصولها **(الفرد و المذكر له علامات غير ظاهرة بالنسبة للجمع و المثنى و المؤنث)**. و كذلك هو الأمر بالنسبة للعامل الذي ليس له لفظ ظاهر هو **الابتداء.** ثمّ إن الموضع لا يلتبس بما يمكن أن يكون فيه، **فالموضع باقٍ كجزء من البنية إذا ما خلا مما يدخل فيه**(صليحة مكي، 2002، ص90-91).

الشكل رقم (23) : وجود مفهوم الموضع في كل مستويات اللغة (من إعداد الباحث)



و بالتالي الموضع هو ليس موقع الوحدة في مدرج الكلام بل هو موضع في بنية. و الدليل على ذلك هو **إمكانية فراغه مما يدخل فيه.** ويعتبر الحاج صالح (2007) أن خلو الموضع هو من أحدث المفاهيم العلمية في اللسانيات و سائر العلوم، ثم عدم تغيّره مع تغيّر ترتيب الكلام الملفوظ وذلك كموضع المفعول و الحال وغيرهما ف "رأيت زيداً" و "زيداً رأيت" لزيد فيهما موضع واحد. واهتمام النحاة بهذا المفهوم في التفسير العلمي كبير جدّا. و لم يدرك معنى الموضع في انتظام الوحدات في الكلمة و في الجملة أكثر المتأخرين(الحاج صالح، 2007، ص09).

4.2- مفهوما الانفصال و الابتداء:

اتّبع النحاة العرب الأولون طريقة علمية موضوعية في تحليل الكلام مستغلين مبدأي الانفصال والابتداء، و هما صفتان يتحدّد بهما **الكلام الأدنى؛ بحيث أنهم انطلقوا من أقل ما يمكن أن ينطق به من الكلام المفيد فيكون ذلك قطعة صوتية** : مثل **# كتاب#** في سؤال: ما بيدك؟ أو **# خرجت#** في سؤال ماذا فعلت؟ و هذه القطعة من **الكلام المفيد** التي لا يمكن أن تنحل إلى أكثر من هذا بعملية الوقف تكون منطلق للحدّ الاجرائي الذي سيُحدّد به الاسم و كذا الفعل و ما يدخل عليهما بكيفية صورية محضة أي دون اللجوء إلى المعنى أو أي شيء آخر غير اللفظ الدّال. و هذه القطعة هي في الوقت نفسه وحدة لفظية لا يحدّدها إلا ما يرجع فقط إلى اللفظ و هو الانفصال والابتداء، **ووحدة إفادية لأنها يمكن أن تكوّن جملة مفيدة.** و على هذا فهي تحتل مكانا يتقاطع فيه **اللفظ مع المعنى أو البنية بالإفادة.** ويختبرون هذه القطعة بحملها على قطع أخرى مثل: **#بكتاب# #بالكتاب#، #كتاب كبير#** التي هي مكافئة لها (بمنزلتها) من حيث الانفصال و الابتداء (الانفراد) بإلحاقها ما يسمونه بالزوائد (les incréments)، و هي أداة التعريف و حرف الجرّ على اليمين والإعراب و التنوين أوالمضاف إليه وأخيرا الصفة.

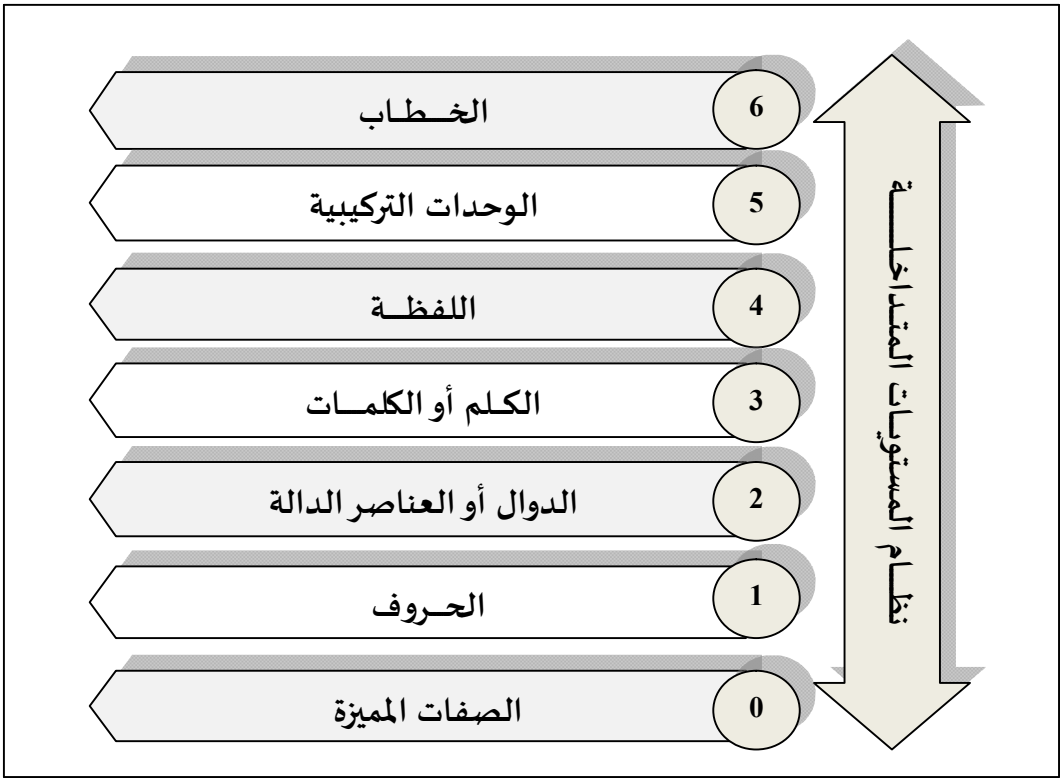
و هناك مقياس آخر و هو " **التّمكن" الذي يعني أن القطعة يمكن أن تحتمل عدداً من الزيادات يمينا ويساراً على صورة التعاقب.** و عند تطبيق هذين المقياسين نستطيع أن نضع حدوداً إجرائية للفعل والاسم مبنية على **مبدأ الأصالة و الفرعية.** و في هذا التحديد الاجرائي يراعى المحوران الأفقي أو التركيبي (محور الإدراج) الذي توصل فيه العناصر اللغوية بعضها ببعض، و المحور العمودي أو الاستبدالي (محور التصريف) الذي تتفرع فيه الوحدات اللغوية من أصل لا زيادة فيه إلى فرع تكثر فيه الزيادات "إذ كل شيء مما هو بنية يتحدّد بموضعه في داخل الحد الاجرائي أي باحداثيات تبنى على المحور الأفقي

الذي يقع فيه التركيب بالزيادة و المحور العمودي الذي هو التحويل و التصريف أي الانتقال من الأصل إلى الفرع. و التحديد الاجرائي فيه عمليات تحويلية و يكون ذلك بعملية الزيادة اللفظية المتدرجة على يمين الأصل و يساره (مكي، 2002، ص89-90). و بالتالي المنطلق في التحليل اللساني عند الخليل و سيبويه **كل ما ينفصل و يبتدأ و هي صفة الانفراد** و يمكن أن يكون بذلك الأصل لأشياء أخرى تتفرّع عليه. **و لهذا فيجب أن ينطلق من أقل ما ينطق به ممّا ينفصل و يبتدأ (=ينفرد) و هو الاسم المظهر بالعربية.** و كل شيء يتفرع عليه و لا يمكن لما في داخله أن ينفرد فهو بمنزلته، و لهذا سمّى النُحاة الأوّلون هذه النواة بالاسم المفرد و "ما بمنزلة الاسم المفرد" و أطلق عليها ابن يعيش و الرّضي **اسم "اللفظة"** (و ترجمها الحاج صالح بـ **Lexie**). **فالانفصال و الابتداء يمكّن الباحث من استكشاف الحدود الحقيقية التي تحصل في الكلام، و بهذا ينطلق الباحث من اللفظ أوّلاً و لا يحتاج إلى أن يفترض أي افتراض كما يفعله التوليديون و غيرهم عندما ينطلقون من الجملة قبل تحديدها.** ولا بدّ من الملاحظة أنّ هذا المنطلق هو في الوقت نفسه **وحدة لفظية (Unité Sémiologique)** لا يحدّدها إلا ما يرجع فقط إلى اللفظ و هو الانفصال و الابتداء، و**وحدة إفادية (Unité communicationnelle)** لأنها يمكن أن تكون جملة **مفيدة** (فقد اكتشفت في الكلام الحقيقي). و على هذا فهي تحتل مكانا يتقاطع فيه اللفظ مع المعنى أو البنية بالإفادة (الحاج صالح، 2007، ص32).

5.2- مستويات تحليل اللغـــة:

يقول الحاج صالح (2016) في وصفه لمستويات اللغة أن أهم ما اكتشفه النحاة العرب القدامى في اللغة هو نظام **المستويات المتداخلة** بوصف خاص انفردوا به و لم يُسبقوا إليه قديما و حديثاً. و أخطر ما أثبتوه ليس في **تكوّن المستوى مما تحته** (التضمن أو الاحتواء) من العناصر باطّراد مثل تكوّن البسيط من الوحدات الدالة من الوحدات الصوتية غير الدالة[13] بل **في تكوّن كل مستوى من وحدات أصلية و من زوائد عليها يتفرع المزيد فيه من الأصل بقوانين خاصّة**. و يضيف الحاج صالح في نفس السياق، أنه لا يكفي أن نقول إن مستوى العناصر الدالة متكوّن من وحدات صوتية غير دالة بل أن نميّز بين الوحدات التي تكون **أصولاً و غيرها وهي الزوائد و ما هي التي تجمع بين هاتين الصفتين**[14].

الشكل رقم (24): مستويات تحليل اللغة في النظرية الخليلية الحديثة (من إعداد الباحث)



[13] محيلين بهذا إلى مبدأ "**التقطيع المزدوج**" لمارتيني و الذي رأينا في الفصل السابق كيف يرجع إليه الممارس العيادي في تصنيفه و تشخيصه لاضطرابات اللغة والكلام و هذا على أساس الوحدات الدالة (Monèmes)البسيطة و ما تتضمنه و تحتويه من وحدات صوتية غير دالة (Phonèmes).

[14] إن اعتماد هذا المبدأ (ثنائية الأصل و الفرع و غيرها من المفاهيم الخليلية) في استخراج مستويات اللغة كما يبيّن هذا الحاج صالح يُعلّل أكثر أن النظرية الخليلية الحديثة لم تتوقف في الوصف و التصنيف بل في **تعليل العمليات المتدخلة** في صياغة المستويات و شرح نوع العلاقات القائمة بين عناصر اللغة اعتمادا على مفاهيم من نوع **المُثـل الإجرائية و البنـيـة**.

ثمّ ما هي قسمة تركيب الحروف الأصول فيما بينها وقسمة تركيب الأصول مع الزوائد و ما هي قوانين التفريع و ترتيبه (**أنظر الشكل أعلاه رقم 24**). فالوحدات الدالة مثلا ليست ناتجة عن مجرد تركيبها من الوحدات الصوتية (الحاج صالح، 2016، ص308).

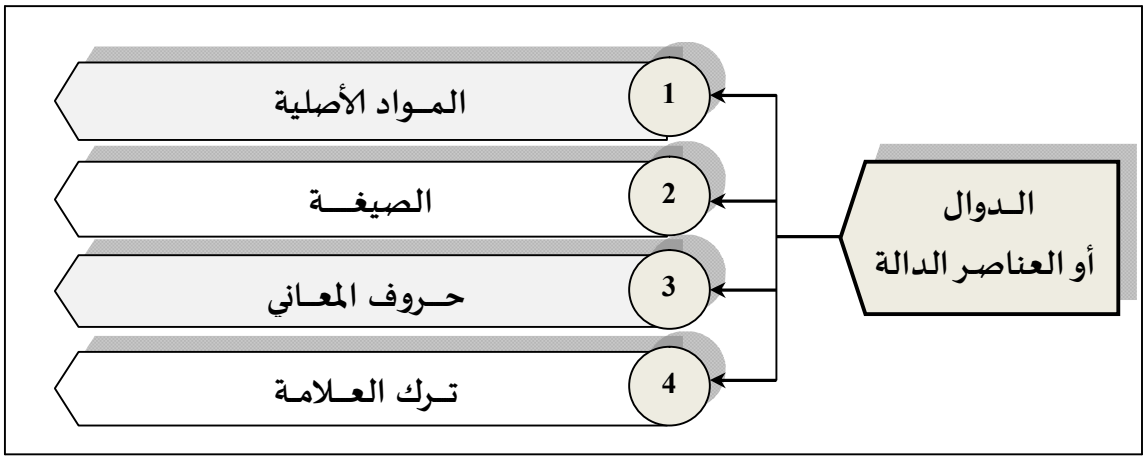
و يمكن لنا أن نشرح أكثر كل مستوى لغوي و ما يرتبط به من مفاهيم وفق التمييز بين **مستويات تحت اللفظة** (على اعتبار أن اللفظة هي المستوى المركزي للغة و منطلق التحليل كما سيأتي) و مستويات **ما فوق اللفظة**.

1.5.2-مستويات تحت اللفظة:

فالمستويات التي توجد تحت اللفظة هي:

- **مستوى الحروف**[15]: أو الوحدات الصوتية و هو أدنى المستويات، و هو المكوّن الأصغر للفظ. وهو ناتج عن المستوى (0) حيث تركب الصفة (**الخاصية**) مع المخرج (**الموضع**) لتعطينا حرفا من الحروف[16] العربية. و تتركب هذه الحروف بعضها ببعض لينتج عنها المستوى التالي:
- **مستوى الدوال أو العناصر الدالة (Segments signifiants)**: و هي أربعة أنواع:

الشكل رقم (25): مستوى الدوال أو العناصر الدالة(من إعداد الباحث)



[15] و الحرف لا جزء له بل صفات مميزة، و للتفصيل أكثر في مفهوم "**الحرف**" **و شروط تحقيقه و مبادئ الصوتيات العربية** (التي لا تشكل موضوع هذه الدراسة)، نوجّه القارئ إلى مقال **الحاج صالح** الخاصّ **بمفهوم المقطع و النظرية الحركية– الاندفاعية** عند قدماء الصوتيين العرب (2012) المنشور بمجلة اللسانيات (العدد 17–18)، و الذي يبيّن فيه بالتفصيل مفهوم الحرف و أنواعه (الساكن و المتحرك) عند العلماء العرب و شروط تحقيقه و ماأبدعه العلماء العرب الأوائل في الصوتيات العربية.

[16] و يقسّمها سيبويه إلى **أصول و فروع**، و يعني بالحروف الأصول ما جاء على ألسنة "**أكثر**" العرب، و بالثانية الحروف الفروع "**ما قل استعماله**" فإذا قل واستنكره أكثر العرب سمي قبيحا (الحاج صالح، 2007، 67).

1- **المادة الأصلية (Racine /Substance):** أي المواد المكونة من حروف المعجم مثل الضاد والرّاء والباء في كلمة "ضرب". يشير هنا الحاج صالح (1979) إلى أهمية الدلالة اللفظية التي توافق ترتيب الحروف **| ض ر ب |** في حدّ ذاتها خارج الصيغة التي تكوّن الكلمة. من هذا المنظور، تعتبر هذه المادة أصل الكلمة.

2- **الوزن أو الصيغة(Schème linéaire/Forme):** أي تلك القوالب التي تُفرغ فيها المواد الأصلية. و على هذا فإن كل كلمة عربية تتكون من تركيب المادة و الصيغة لتعطي لنا الأسماء المتمكنة و الأفعال المتصرفة.

3- **حروف المعاني (Morphèmes grammaticaux):** و هي الأدوات التي تدخل على الاسم والفعل فتُظيف لهما معنى زائدا على معنيهما الأصلي. و يعرف الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح حرف المعنى هكذا: "هو كلمة محسوسة بنيت **لازما** ووظيفتها **تخصيص دلالة** الأسماء و الأفعال المذكورة (ولذلك سميت بالأدوات) و قد يقوم بعضها مقام الأسماء و الأفعال من حيث المعنى والإفادة فتعد في أحد هذين القبيلين إلا أنها تبنى بناء لازما كالأدوات الأخرى و ذلك مثل الضمير واسم الإشارة و الإسم الموصول"(مكي، 2002، ص93).

4- **تـرك العلامة (Expression zéro):** زيادة على ما ذكرناه من الوحدات أو العناصر الدالة، يشير الحاج صالح (2016) أن للعربية (و غيرها) وحدة دالة ليست لفظا تماما و هي عدم حصول الدليل اللفظي في أحوال خاصة في المكان الذي يحصل فيه. وهو ما يسميه سيبويه "بالعلامة غير الظاهرة" و قد تسمى بخلو العلامة، و يواصل الحاج صالح أن الرضي أخذ عبارة سيبويه " **ترك العلامة**" للدلالة على عدم التلفظ بها و طبقه على ضمير المتكلم. و كذلك هو الأمر بالنسبة إلى علامة المذكر في مقابل المؤنث فعل Ø– فعلت و علامة المفرد إزاء علامتي المثنى و الجمع. وليست "العلامة غير الظاهرة" عنصراً اعتباريا مثل أصل الكلمة و صيغتها (فإنهما يوجدان منعزلين في الكلام) كما أشرنا أعلاه بل هي كما

يقول الحاج صالح من اللفظ لأنها **تحصل بعدم التلفظ بشيء كدليل على معنى في مقابل التلفظ به كدليل على معنى آخر**[17](الحاج صالح، 2016، ص51).

ينبغي أيضا الإشارة، أن **ترك العلامة** تتجلى في جميع مستويات اللغة[18]. و يُحدّد الحاج صالح (2016) ثلاثة أنواع من "ترك العلامة":

أ- ترك العلامة بعدم الوضع لها لأن الكلمة قد تكون هي الأصل و ما يتصرف منها هي فروع والأصل لا يحتاج إلى علامة مثل المفرد و المذكر و النكرة و المكبر بالنسبة للمثنى و الجمع و المؤنث و المعرفة و المصغر. فترك العلامة في الأولى هو مقابل لوجود العلامة في الثانية.

ب-ترك العلامة بالحذف لما هو موضوع كحذف آخر حرف من الفعل المعتل في الجزم: لم يرمِ.

ت- و أخيرا، ترك العلامة بجعل العامل غير لفظي في مقابل العامل اللفظي.

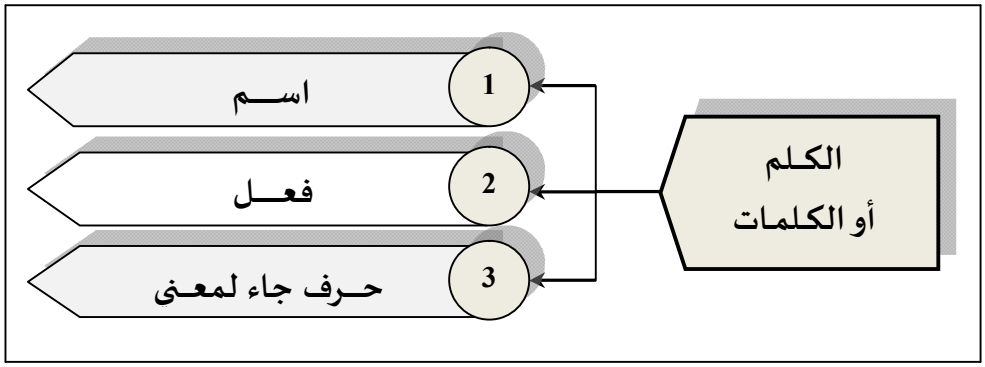
❖ **مستوى الكلم أو الكلمات (Lexical):** و هو المستوى الثالث و فيه تتدرج الأسماء و الأفعال وحروف المعاني. و قد عرّف سيبويه الوحدات في هذا المستوى بقوله: "**فالكلم اسم و فعل و حرف جاء لمعنى ليس باسم و لا فعل**" (سيبويه، 1991، ص12). و يشير الحاج صالح (2012) أن الكلم نوعان: **متمكنة** وهي **الأسماء** و **الأفعال** المتصرفة التي لا تحتاج إلى غيرها للدلالة على معناها، أما **غير المتمكنة** فهي **حروف المعاني، الأفعال الناقصة** و**غير المتصرفة**، و **الأسماء المبنية** (أنظر الشكل أسفله رقم 26).

---

[17] سنرى لاحقا من هذا الفصل أهمية هذا المفهوم في وصف مدى **استيعاب الطفل لمسألة استغلال المواضع الاعتبارية وعدم استغلالها** في مُثُل الكلم والكلام و علاقة هذا بالتحكم في مفهوم التأنيث، التعريف، الجمع و غيرها من المفاهيم التي يتداخل مستوى استيعابها بصياغة مستويات اللغـة. إذ أن هذا المفهوم اللساني الخليلي (ترك العلامة) لم تعرفه اللسانيات البنوية من قبل.

[18] يُسمي النحاة الخلو (ترك العلامة **Ø**) الخاصّ بمستوى الكلام (**الوحدات التركيبية**) بـ: "**الابتداء**" و المقصود فيه هو **عدم تبعية الاسم لما قبله أو عدم وجود لفظ يقوم مقـام العامل الملفوظ** مثل كان و أخواتها و إنّ و أخواتها. و هذا هو معنى **الابتداء** في وضع اللغة (ابتدأ الشيء استأنفه). و سماه النحاة أيضا "**التجرد من العوامل اللفظية**". لأن الخلو عن العامل في اللفظ في مقابل حصوله في اللفظ هو أيضا **عامل إذ هو مكافئ للفظي في تأثيره و عمله**. ويضيف الحاج صالح حول الفرق بين الخلو من العامل الملفوظ و الخلو من الدليل (le signe) هو أن هذا الأخير خاصّ بالدلالة و أما الأول فهو خاص بموضع اللفظ. فإذا خلا الموضع العامل من لفظ العامل فإن هذا أيضا عامل و هو بقاء الاسم على ما هو عليه و هذه مفاهيـم رياضة أيضا(الحاج صالح، 2016، ص52).

الشكل رقم (26): مستوى الكلم أو الكلمـات(من إعداد الباحث)



و تتميز الكلم المتمكنة عن غير المتمكنة بكون الأولى **تنفرد** و**تنفصل** بنفسها في مدرج الكلام فيبتدأ بها ويوقف عليها كما أنها تتركب من **أصل** و **صيغة** بينما تحتاج الكلم غير المتمكنة إلى غيرها من الكلم، وينعدم الأصل و الصيغة فيها.

و في سياق في تحديد مفهوم **الاسـم** ، يبيّن الحاج صالح (2016) انطلاقاً من تحديد سيبويه للاسم **العام** و**العَلَم** أن الاسم هو **علامة تقع على شيء ليُعرَف بها إما هو بعينه و إما كواحد من سائر أمته** (أي الجنس أو الفئة من الأشياء)، و يتضح أيضا أن مدلول الاسم هو **ذات** في مقابل الحدث الحادث في زمان **(و هو مدلول الفعل)**(الحاج صالح، 2016، ص08). أمّا الفعل فهو يدل في الحقيقة على **وحدة دلالية متماسكة الأجزاء وهو الدلالة على حدوث حدث أثناء وقوعه.** و يدل المصدر على الحدث في ذاته مجرداً من كل ما يُلازمه (إذ لا حدث إلا في زمان) و ليس هناك "حدث زائد زمان" في الحدوث الحقيقي بل "**حدث حين وقوعه**" كما يقول سيبويه فهذا **[حدث + زمـان]** [19] تبسيط دلالي لحقيقة الفعل في اللغة(الحاج صالح، 2016، ص42).

من جهة أخرى، جاء **حرف المعنى**[20] في مستوى الكلم أيضا لأنه يُعتبر في اللسانيات العربية **كلمة** كما أشرنا من خلال تحديد سيبويه للكلم إذ لا يتم مدلولها إلاّ بإضافتها إلى اسم أو فعل.

---

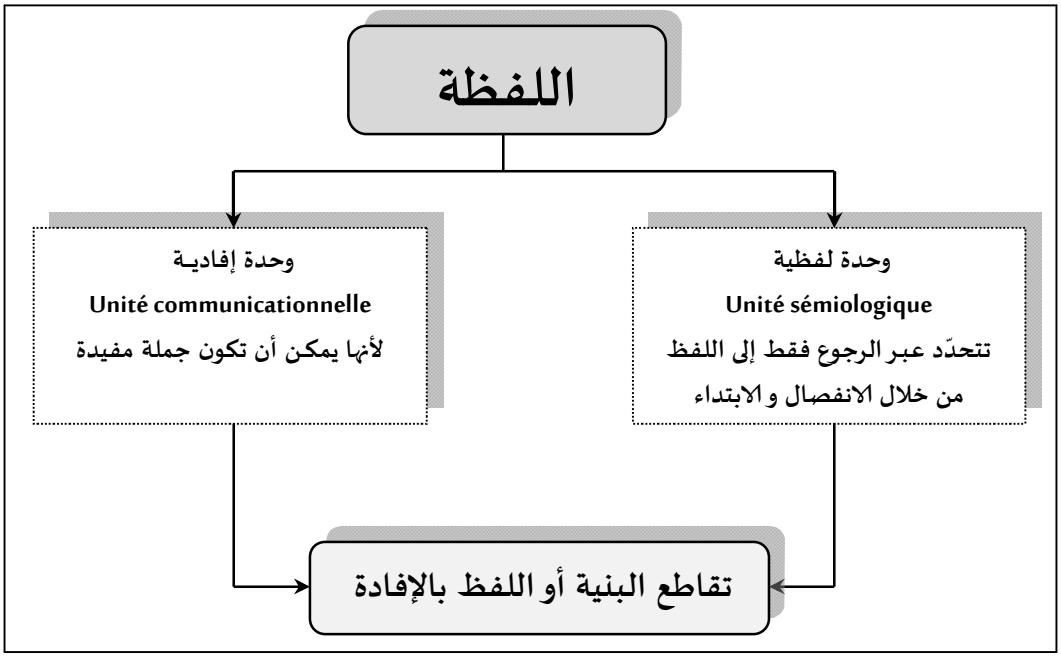
[19] و هذا التحديد مهمّ جداً إذْ يمكِّننا من التعرف على العناصر المكونة **لإدراك مفهوم الفعل** لدى الطفل، و هذا يعكس أيضا **مستوى التجريد** المطلوب الذي يمتاز به الفعل كوحدة **دلالية متماسكة الأجزاء** مقارنة بالاسم العام و الخاص، فمفهوم الحدث (المصدر) و إدراكه و إقامة العلاقة بين هذا الحدث المُدرك وزمن وقوعه وفق صياغة لفظية فعلية سليمة تحتاج إلى مستوى متقدم من التجريد مقارنة بالاسم.

[20] و لهذا الحرف (الكلمة) أهمية كبيرة في صياغة عناصر الكلام، فإستيعاب الطفل و إستخاله لمختلف المعاني (dénotations) التي تحيل إليها هذه الحروف مهمّ جدًا في توظيفها الصحيح داخل مختلف المواضع الإعتبارية المتواجدة داخل مُثُل و بنى مستويات اللغة.

2.5.2- مفهوم اللفظة كوحدة لفظية تبليغية (La Lexie) :

وضَّح الحاج صالح (2012) أهمية عدم خلط النحاة العرب الأولون عند تحليلهم للغة بين البنية الصورية النحوية للفظ و بين آليات الإفادة والمفاهيم الراجعة إلى المعاني وحدها. إذ رأوا من الضروري أن ينطلقوا في تحليل اللغة من اللفظ وحده دون اللجوء إلى المعنى المقصود، و أن **يقدموا دراسة اللفظ على دراسة المعنى لأن المعنى يُفهم من اللفظ.** و المستوى من اللغة الذي انطلق منه النحاة العرب الأولون ليس هو مستوى الوحدة الصوتية و لا مستوى الكلمة و لا مستوى الجملة بل هو المستوى الذي سمّاه الحاج صالح **(1979) باللفظة (Lexia/La lexie)**، و هو "المستوى الذي تتّحد و تتقاطع فيه **الوحدة اللفظية** و**الوحدة الإفادية أو التبليغية (الشكل رقم 27)**، و عرَّف سيبويه اللفظة بأنها "**مجموعة من الكلم تجري كأنها كلمة واحدة**" (سيبويه، 1991، ص264). و منها انطلق النحاة العرب إلى ما فوق وإلى ما تحت، باعتباره المستوى المركزي من صياغة عناصر اللغة.

الشكل رقم (27) : اللفظـة كوحدة لفظيـة تبليغية (من إعداد الباحث)



و يبيّن الحاج صالح (1979) من جهة أخرى أن الوحدات في هذا المستوى ليست هي الكلم مجردة من لوازمها بل هي وحدات يندمج فيها الاسم و الفعل مع ما يقترن به لزوما من أدوات مخصّصة له ثابتة وغير ثابتة على صورة **دخول و خروج** يسمى عند نحاتنا القدامى **بالتعاقب** (alternance). بمعنى أن اللفظة عبارة عن تركيب أحد أنواع الكلم مع ما يدخل عليه من علامات كما سنبيّن هذا من خلال تفصيلنا في أنواع اللفظات وفق مُثلِهَا المولِّدة التي توضّح أكثر العلامات التي تدخل على الاسم و الفعل.

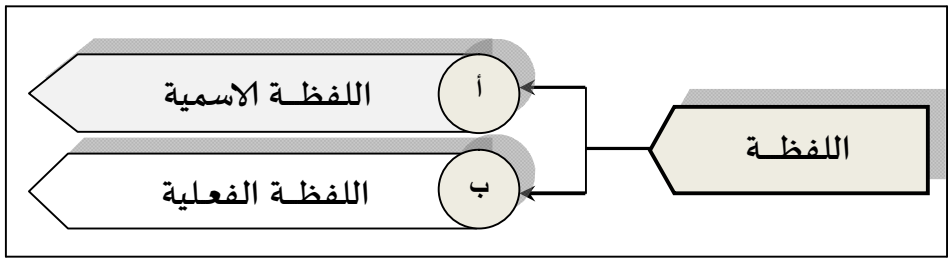
و قد حدَّد الحاج صالح (2016) مجموعة من المميزات الخاصّة بوحدة اللفظة و هذا وفق النقاط التالية:

- ❖ قابلية هذه الوحدة أي اللفظة **للامتداد** بزيادة الزوائد قبل النواة و بعدها و على مثال سابق وليست بذلك وحدة من قبيل الجزء من الكلام: ليست في الوضع قطعة منه و لا تكون قطعة إلاّ عند تحصيل الكلام غير أن لها في داخلها مواضع محدودة و ثابتة لهذه الزوائد. ووجود مواضع مرتبة معينة و محدودة هو الذي يجعلها وحدة لها كيانها الخاص بها.
- ❖ الزيادة فيها يتم **بالوصل لا بالبناء** فتصرفها هو في زيادة الزوائد و زوالها دون أن يُبنى بعضها على البعض الآخر.
- ❖ النواة فيها منظوراً إليها ككلمة مركزية مثل كتاب في " كتاب زيد المفيد" لها مكونات خاصة بها وتصرّف خاص أيضا غير التصرف الخاص بالمجموعة كلفظة (وهي مادتها الأصلية و صيغتها).
- ❖ التكافؤ التام بين الاسم كنواة مع زوائده و الاسم المفرد في داخل الكلام (الحاج صالح، 2016، ص87).

و بالتالي، اللفظة **وحدة من وحدات الكلام متكونة من كلم لها بداية و نهاية في الكلام المحصّل**. أمّا ككيان ينتمي إلى الوضع التركيبي فهي وحدة من **النوع الامتدادي أي قابل للامتداد بالزيادة الموصولة** خلافاً للكلمة (حروفها مصوغة و **مبنية** بعضها مع بعضها) و للحرف الصوتي و كذلك الوحدات التركيبية كما سنبيّنه. ويبيّن الحاج صالح (2016) **أن اللفظة و الوحدة التركيبية هما الوحدتان الوحيدتان اللتان تقبلان الامتداد بالزيادة.**

و نميّز في مستوى اللفظة نوعان: **لفظة اسمية** و **لفظة فعلية** و لكل منهما مثال مولّد (حدّ الاسم و حدّ الفعل).

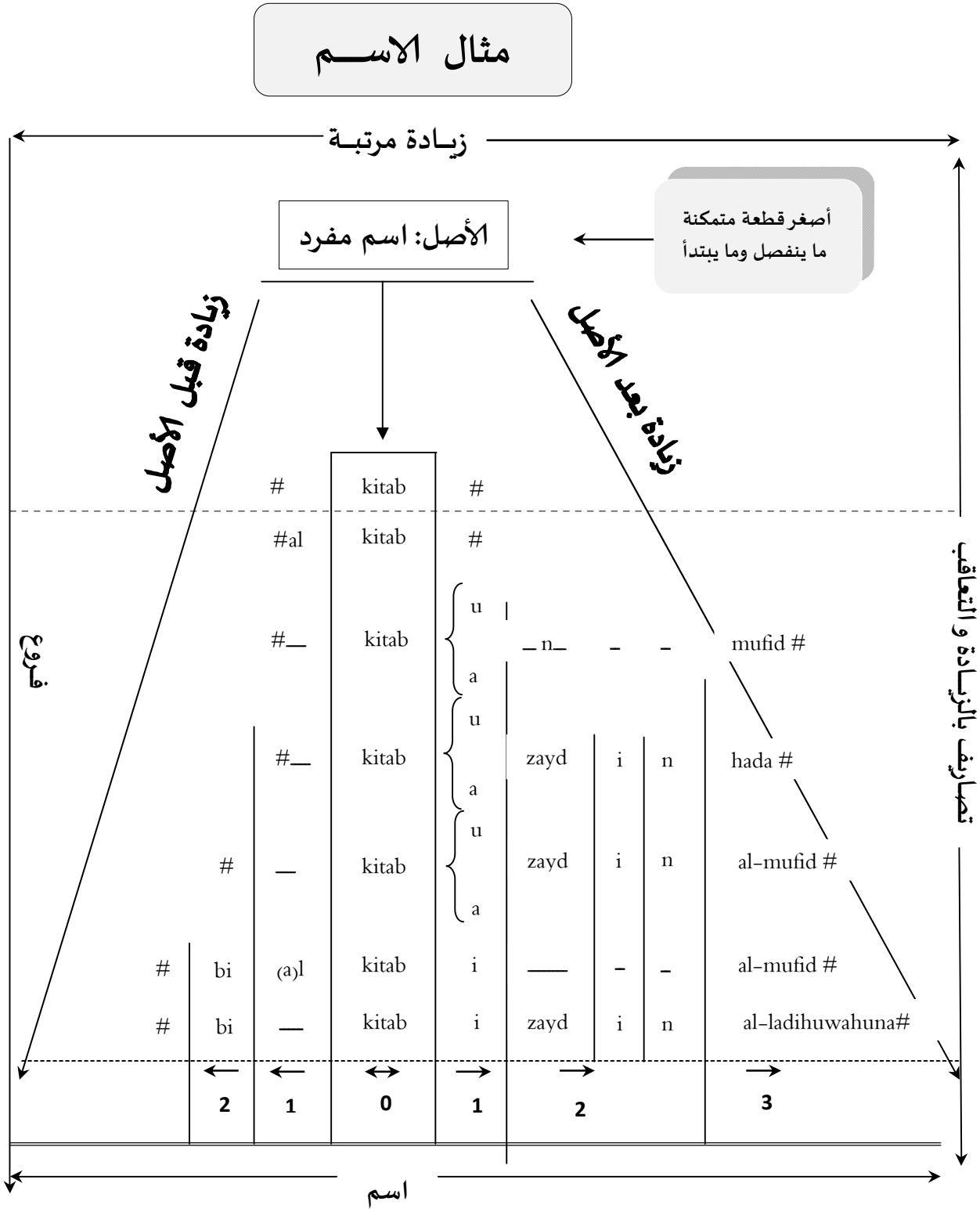
شكل يبين مستوى اللفظة و أنواعهـا (من إعداد الباحث)



فمثال **اللفظة الاسمية** هو مثال لمجموعة **تصاريف الاسم أي اللفظة الاسمية (في خارج صيغته و داخل حدّه أومثاله) المرتبة على شكل تفريع الفروع من الأصل الواحد بالزيادة يمينا و شمالا** و بالتدريج إلى كل الفروع الممكنة مع إمكان **رد كل فرع إلى أصله** القريب أو البعيد في المجموعة(الحاج صالح، 2016، ص88).

و في الحقيقة المثال هو **قياس** لأن كل هذه الفروع هي وحدات متكافئة رياضيا (=مجموعة من نظائر) فيما بينها و مكافئة كلها لأصلها من حيث إنها مجموعة و لها بالتالي بنية واحدة. و يلحّ دائما الحاج صالح في مؤلفاته على أن مثال أو حدّ الاسم غير الاسم وغير اللفظة، **بل هو المولد له ككل حدّ**. فهذا كيان صوري (بنية لمجموعة تصاريف بالمعنى الرياضي) فالزيادة عموديا تؤدي أفقيا إلى توليد عبارة جديدة فهو بهذا الاعتبار تفريع(الحاج صالح، 2016، ص89). و يتبيّن هذا أكثر من خلال **الشكل التالي رقم (28):**

الشكل رقم (28): مثـال الاسم (Hadj-Salah, 2011)



و يمكن التعليق على الشكل المبيّن أعلاه من خلال جدولة تعريف مختلف المواضع المبيّنة في مثال اللفظة الاسمية كما عرّفها الحاج صالح (2016):

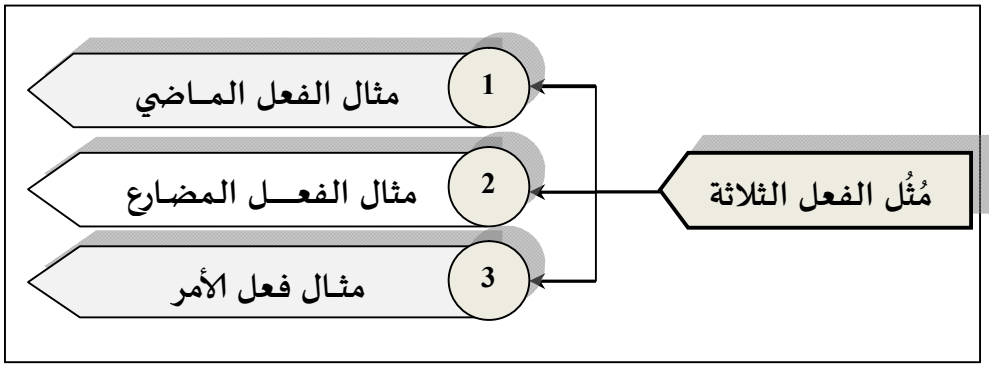
جدول رقم (11): التعريف بمختلف المواضع المبيّنة في المثـال المولد للفظة الاسمية

الموضع	التعريف بالموضع
↔ 0	هو الموضع المركزي الذي يقع فيه **الاسم** كنواة للمجموع فهو فيه نواة للفظة
← 1	هو موضع **أداة التعريف** و يلي مباشرة النواة
← 2	هو موضع **حرف الجرّ** و يمكن أن يتصل بالنواة إذا فرغ موضع أداة التعريف
→ 1	هو موضع **علامات الإعراب** و إن كان موضعه يحدّده حدّ الاسم فإن حدوثه يتم بأحد أنواعه (رفع/نصب) بعامل خارج عن حدّ الاسم
→ 2	هو موضع **المضاف إليه** و تعمل فيه الإضافة الجرّ كما هو موضع **التنوين** أيضا. وفي هذا الموضع يفقد الاسم المضاف إليه صفة الإفراد فلا يكون إلاّ عنصرا من اللفظة متصلا بما قبله (ولذلك إذا كان ضميرا لا يكون إلا متصلا لا غير). كما نشير إمكانية مجيء الإطالة في هذا الموضع.
→ 3	هو موضع **للصفة** (أي النعت) و تتصل بالنواة بعد الإعراب و التنوين إذا فرغ الموضع السابق. كما نشير إمكانية مجيء الإطالة (récursivité) في هذا الموضع.

ينبغي الإشارة، أن من حيث **الدلالة** فإن جميع الزوائد المبيّنة أعلاه هي عناصر تأتي **للتخصيص** (إلاّ زيادة التنوين) كالتعريف بالألف و اللام و هو الدلالة على ما سبقت معرفته و **التخصيص بالإضافة وبالوصف كالرجل الطويل**. وغيرها من الدلالات التي تحيل إليها مختلف الزوائد الموصولة بالنواة الاسمية. و مما سبق ذكره، يتجلى أكثر مفهوم الموضع الذي أشرنا إليه سابقا في أنه فضاء في بنية يمكن أن يخلو من كل عنصر مع بقائه كموضع في الاعتبار، و يشرح الحاج صالح (2016) ماهية هذا الفراغ في أنه ليس في جوهر كيانه الرياضي موقعا محسوسا في مدرج الكلام. فالبنية هي "**مجموع المواضع الموضوعة وضعا معيناً**" مع ما تشتمل عليه غالبا من أجناس الوحدات فيكون الموضع مكوّنا بذلك للبنية مع غيره من المواضع بترتيب أو تنظيم معيّن. كما يؤكّد صاحب النظرية أن **العمليات التفريعية** – ومنها هذه الزيادة– تترتب على شكل توسُّعي لأنه تفريع من عنصر واحد وهو الأصل إلى عدد لا يحصى من الوحدات المتولدة منها بإجراء العمليات المذكورة. فالتوليد في مثال أو حدّ الاسم يتم بهذه **الحركة الاتّساعية (أو الانبساطية)**(الحاج صالح، 2016، ص91).

أمّا بالنسبة للفظة الفعلية فيُحدّد الحاج صالح ثلاثة حدود أو مُثُل للفعل: و هي الماضي و المضارع والأمر **(أنظر الشكل رقم 30)**.

الشكل رقم (29): مُثُل الفعل الثلاثة(من إعداد الباحث)



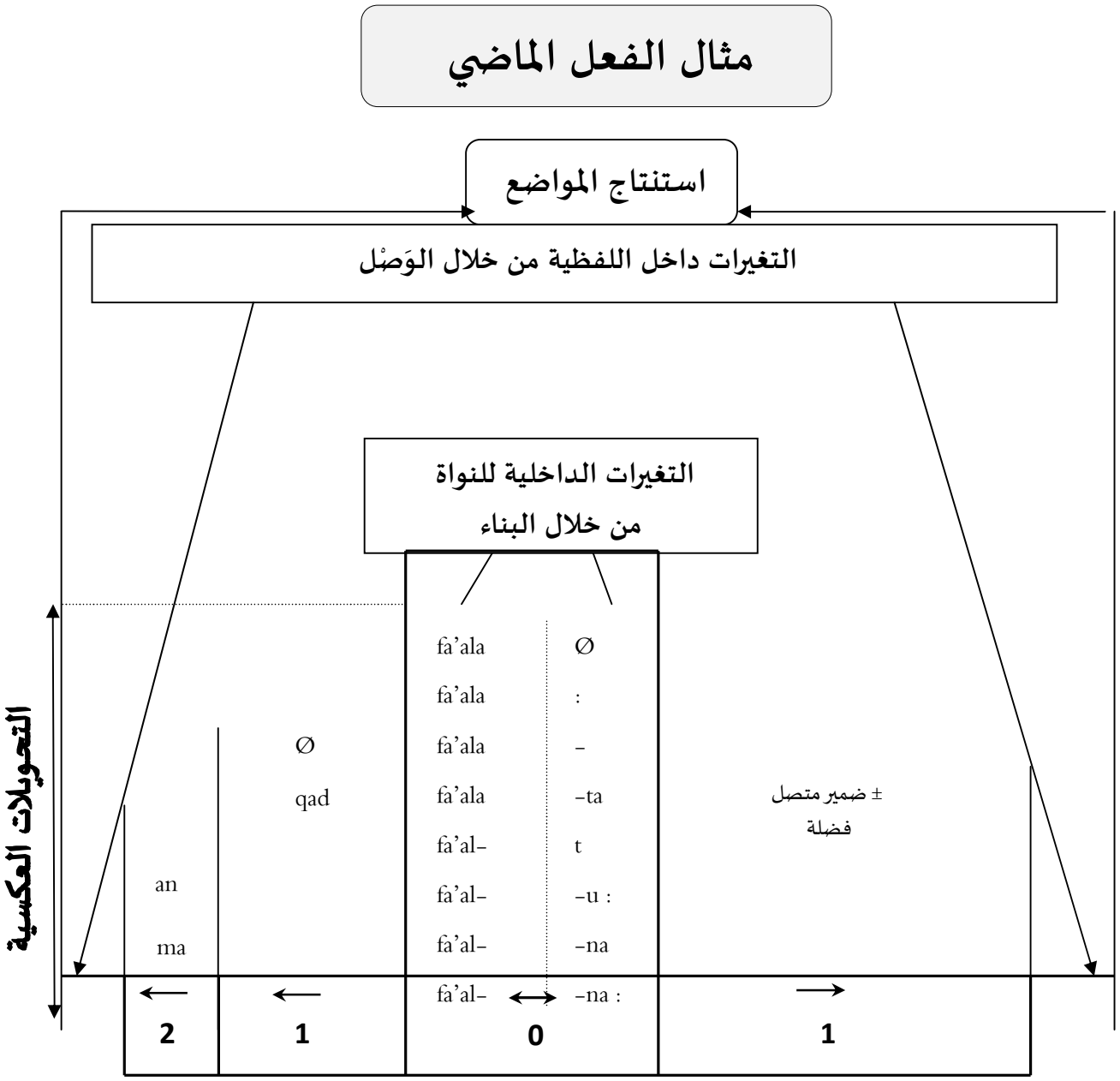
فالمثال هنا هو المولد للفظة الفعلية بصيغة الماضي و يمكن التعريف بمختلف المواضع الاعتبارية وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (12): التعريف بمختلف المواضع المبيّنة في المثـال المولد للفظة الفعلية

الموضع	التعريف بالموضع
⟷ 0	موضع الأصل أو نواة اللفظة الفعلية في الماضي. و الملاحظ ان نواة الفعل تتكون من الفعل و الفاعل. فلا فعل بدون فاعل في اللفظ و المعنى حتى و إن كان الفاعل غير ظاهر (Ø). فالنواة في الفعل كلمتان على عكس الاسم "فالفعل و الفاعل بمنزلة اسم واحد أي لفظة يبنى عليها أو تبنى على غيرها.
⟵ 1	هو موضع المخصص الوحيد الذي يقبله حدّ الفعل الماضي، و هي قد، و التي تتعاقب مع عدم ظهورها (قد فعل/Ø فعل)، فوظيفتها التأكيد على الحدث المنقطع الذي يدل عليه هذا الحد الفعلي.
⟵ 2	هو موضع "أن" و "ما" المصدريتان، تدخلان على الفعل الماضي فيدل بعدهما على مصدر، و هذا الموضع يتعاقب 1 الموضع
⟶ 1	هو الموضع الوحيد الذي يقبله حدّ الفعل الماضي يسارا، و فيه تظهر كل الضمائر المتصلة المنصوبة التي تحدّد في مستوى التبليغ طبيعة المفعول به، و هي من الأسماء المبهمة غير المستقلة بنفسها مثل ضمائر الرفع المتصلة، تدخل و تخرج (±). و تختلف عن ضمائر الرفع بأنها غير مدمجة مع النواة، فيمكن أن تزول دون أن يتأثر الفعل بذلك.

و يمكن تمثيل المثال المولد للفظة الفعلية المبنية في الماضي كما هو موضّح في **الشكل رقم (31)**:

الشكل رقم (30) : مثـال الفعل المـاضي (Hadj-Salah, 2011)



أمّـا تمثيل المثال المولد للفظة الفعلية المبنية في المضارع فيُمَثّل له من خلال **الشكل رقم (31)** التالي:

الشكـل رقم (31): مثـال الفعل المضـارع (Hadj-Salah, 2011)

مثـال الفعل المضارع

استنتاج المواضع

التغيرات داخل اللفظية من خلال الوَصْل

التغيرات الداخلية للنواة
من خلال البناء

	Ø	Ca-f'al	Ø	u	----
	qad	ta-f'al	i :	na	----
	qad la	ca-f'al	a :	ni	----
	sawfa				
	sa	ca-f'al	u :	na	----
ma	ma	c-f'al	na	----	----
	lan				
	lam	Ca-f'al	Ø	a/ Ø	------
	lamma				
	li	ta-f'al	i:	Ø	------
	la-	ca-f'al	a :	Ø	------
±la	------	ca-f'al	u :	Ø	------
(an)					
an					
±la	------	Ca-f'al	Øa	------	nna
kay	------				
idan					
		ta-f'al	i (:)	(na)	nn(a)
		ca-f'al	a :	(ni)	nna
		ca-f'al	u (:)	(na)	nn(i)
		ca-f'al	na :	------	nna

± ضمير متصل
فضلة

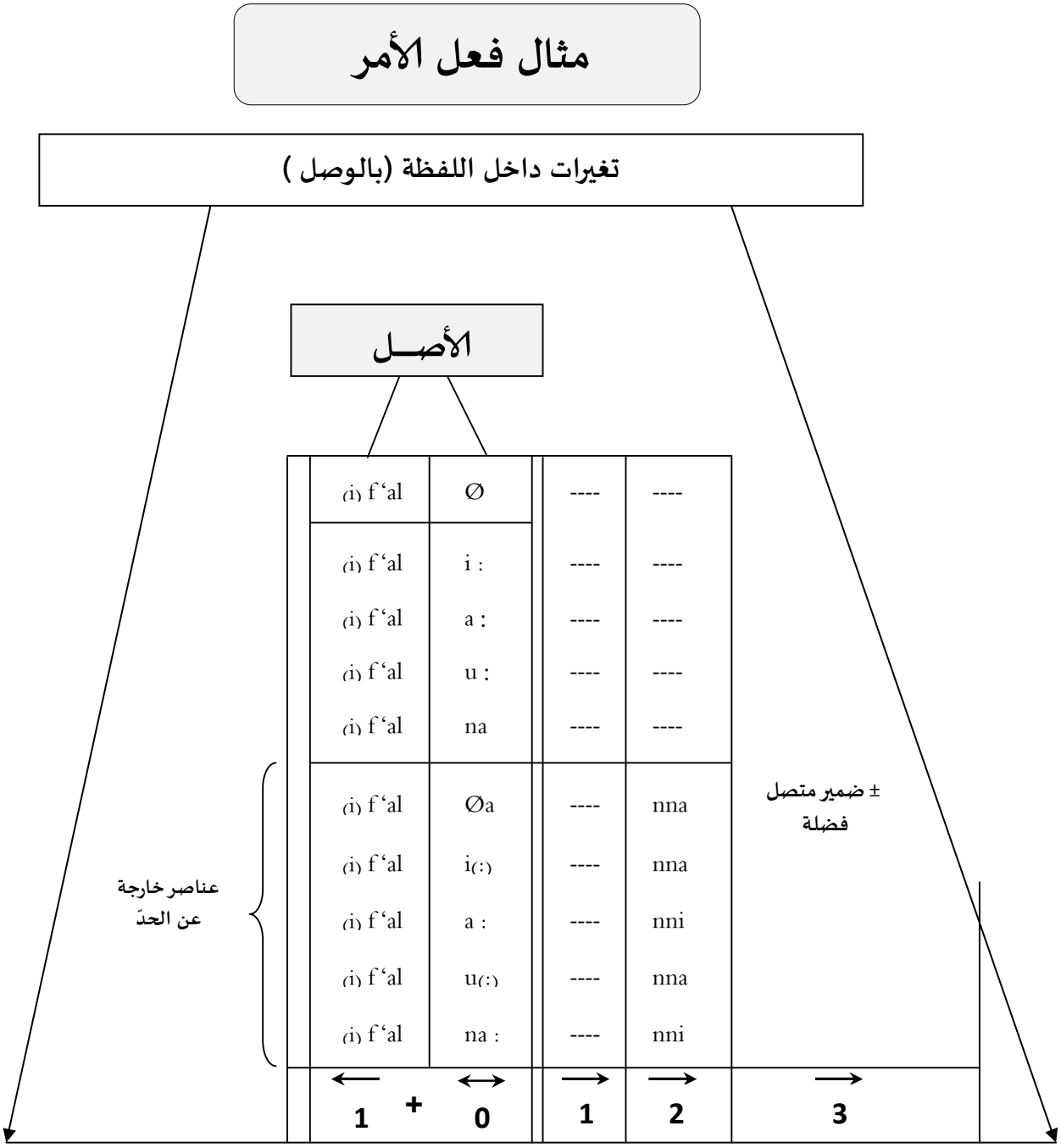
2 1 0 1 2 3

يمثل مثال اللفظة المبيّن أعلاه للفعل الثلاثي (يَفْعَلْ). يشير الرمز Ca في هذا المثال إلى السابقة (préfixe)الخاصة بالمضارع (l'inaccomplie): فالرمز الكبير C يمكن أن يكون إحدى الصوامت التالية : –' (المتكلم المفرد)، –n (جمع المتكلم)، –y (غائب المفرد المذكر)، –t (غائب المفرد المؤنّث أو جمع المؤنّث)؛ في حين، يمثل الرمز الصغير c الصوامت –t أو –y . من جهة أخرى، يوضح الحاج صالح (1979) أن الصائتة –a– التي تشكّل هذه السابقة يمكن أن تتحول في صيغ الفعل غير الأصلية (non primitives) إلى الصائتة –u– (هذا ما يفرض المثال: –f'il). أما الحروف التي مسجلة بين قوسين تنتج عن العمل النحوي (flexion) أو الصائتة التي تُشكل –nn– للموضع 2 أو أيضا « an » الضمني الذي يمثل العامل الحقيقي للنصب: تُفرض هذه العناصر من خلال النظام اللغوي (le système) لكن يمكن للعوامل خارج بنوية (extra–structuraux) و الاقتصاد النطقي أن تمنع ظهورها. ضمن هذا السياق، نرجع هنا إلى ملاحظة الباحثة Nasri (2000) إلى أن اهتمامنا بالعربية الجزائرية في المجال العيادي يجعل دراستنا تقتصر على المواضع البنوية 0، 2، و 1 بالنسبة للفعل الماضي و المواضع 0، 1، 1 و 3 بالنسبة للفعل المضارع.

وفقا لما تم عرضه سابقا سنبيّن و نعرّف في **الجدول رقم (13) الآتي مختلف المواضع التي تُشكل المثال المولد للفعل المضارع:**

الموضع	التعريف بالموضع
↔ 0	موضع الوحدة المركزية؛ و الجدر الداخلي لهذه النواة هو (Ca–f 'alØ) (الذي يدل على المتكلم المفرد "أ"، المتكلم الجمع "ن"، الغائب المفرد "ي"، المخاطب المفرد أو الغائبة المفردة "ت")
→ 1	موضع يمثل علامة إعراب المضارع التي تحددها الزوائد المتعاقبة على نواة الفعل المضارع.
→ 2	يمثل موضع نون التوكيد الخفيفة أو الثقيلة
→ 3	موضع الضمائر المتصلة المنصوبة
← 1	هو الموضع الذي تظهر فيه دائما و بالتعاقب الزوائد التي تضيف تحديدا زمنيا لقيمة المضارع غير المحددة أصلا، و هذه الزوائد هي: قد، سـ، سوف، لا،لن، لم، لمّا، لـ، لا، ووظيفتها المعنوية الأساسية هي: إثبات أو نفي تحقيق الحدث.
← 2	هنا نجد الزوائد التي تنصب الفعل المضارع باستثناء "ما" المصدرية. و هذه الزوائد مثلما تظهر في الحدّ هي: أن، ما، كي، إذن.

أمّـا عن تمثيل المثال المولد للفظة الفعلية المبنية في الأمر فيُمَثّل له من خلال **الشكل رقم (32)** التالي:



و مما سبق عرضه في مفهوم اللفظة، يتضح أن الاسم يتصرف مثل الفعل لا في بنائه الذاتي بل بتعامله مع الكلم الزائدة عليه الخاصة به و هي **مخصّصات** له. ولا يدخل على الاسم إلا عدد محصور من الوحدات المعينة قبله و بعده. لا في أي موضع بل في موضع معيّن. و مجموع الاسم مع الزوائد وقد سماه الحاج صالح باللفظة الاسمية يكوّن بنية مرتبة من المواضع: اثنان قبله و ثلاثة بعده. فالفعل أيضا بزوائده يكوّن مجموعة مرتبة من المواضع(الحاج صالح، 2016، ص 115). أيضا ما يجب علينا التنبيه إليه هو اللفظة (اسمية أو فعلية) بين **الوضع** و **الاستعمال**، إذ هي في الوضع (le code) **وحدة تتكون من كلمة متصرفة – اسما أو فعلا– أي قابلة كنواة لزيادة الكلم عليها تدخل و تخرج**. فهي في نظام اللغة وحدة قابلة للامتداد (و التقلص بحذف الزائد). وهي في الكلام – كحدث– جزء منه مثل الكلمة له بداية و نهاية في الخطاب (لا في الوضع)(الحاج صالح، 2016، 115). إذ للجملة المفيدة نظيرًا في مستوى آخر يكون بين الكلمة وبين الجملة و هو مستوى اللفظة باعتبارها وحدة لفظية تبليغية. ومن خلال عرضنا لمفهوم اللفظة الاسمية و الفعلية، يمكن أن نوضح أكثر أوجه الاختلاف و الاتفاق بين اللفظة الاسمية و الفعلية في الجدول التالي:

جدول رقم (14): أوجه الاختلاف و الاتفاق بين اللفظة الاسمية و اللفظة الفعلية (مكّي ، 2002، ص 123)

اللفظة الاسمية	أوجه الاختلاف	اللفظة الفعلية
1- لها مثال واحد. 2-نواتها بسيطة تحتوي على عنصر واحد، مثلا: مابيدك؟≠كتاب≠، كتاب لفظة. 3-زوائد اللفظة الاسمية تختلف عن زوائد اللفظة الفعلية: حروف الجرّ، التنوين، الإضافة، "الـ" التعريف. 4-اللفظة الاسمية فيها موضع الإطالة أو التكرار.	**أوجه الاتفاق** - كلاهما مكوّن من أصغر قطعة من الكلام تنفصل وتبتدأ. - كلاهما تفرّع عن الأصل بالزيادة يمينا و يسارا.	1-لها ثلاثة مُثُل:الماضي/المضارع/الأمر. 2-نواتها مركبة تحتوي على عنصرين (فعل+فاعل)، كلمتان توجدان داخل موضع واحد. و نعتبر هذين العنصرين أحدهما مبني على الآخر: |Ø كتب| 0 فعل + فاعل 3-زوائد اللفظة الفعلية تختلف عن زوائد اللفظة الاسمية: السين، سوف، أدوات النفي، الضمائر المتصلة. 4-اللفظة الفعلية ليس فيها التكرار أوالإطالة.

3.5.2- مستويات ما فوق اللفظة:

- مستوى الوحدات التركيبية (Tectonies) :

يُبيّن الحاج صالح (2007) أن "اللفظة" ليست الوحدة الصغرى التي يتركّب منها **مستوى التراكيب**[21] (niveau syntaxique) لأن لهذا المستوى وحدات أخرى من جنس آخر أكثر تجريداً. و يضيف مبينا طريقة استخراج البنية الجامعة للوحدات التركيبية أن ههنا أيضا ينطلق النُحاة من **العمليات الحَمْلِية أوالإجرائية** : يحملون مثلا أقلّ الكلام ممّا هو أكثر من لفظة باتّخاذ أبسطه و تحويله بالزيادة، مع إبقاء النواة، كما فعلوا باللفظة للبحث عن العناصر المتكافئة (من بعض الوجوه). فلاحظوا أن الزوائد على اليمين تُغيِّر اللفظ والمعنى بل تؤثّر و تتحكّم في بقية التركيب كالتأثير في أواخر الكلم (الحاج صالح، 2007، ص36)[22]. "فتحصلوا بذلك على مثال تحويلي يتكوّن أيضا من أعمدة و سطور (مثل المصفوفة اللفظية) وذلك مثل:

Ø	زيدٌ	قائمٌ
إنّ	زيداً	قائمٌ
كان	زيدٌ	قائماً
حسبت	زيداً	قائماً
أعلمت عَمْرًا	زيداً	قائماً
1	**2**	**3**
العامل	**المعمول الأول**	**المعمول الثاني**

ففي العمود الأيمن يدخل عنصر قد يكون كلمة أو لفظة بل تركيبا و له تأثير على بقية التركيب ولذلك سُمّي "**عاملا**" (le régissant). **فالعامل هو أساس البنية التركيبية، لأنه هو محور كل بنية تركيبية وأوسع العوامل النحوية تأثيرًا**. فهو الذي تترتب عليه كل العناصر التي تتألف منها **فلا بنية تركيبية بدون عامل ومعمول واحد على الأقل.**

---

[21] يشرح **الحاج صالح** (2016) أن هذا المستوى هو الذي فوق اللفظة و هو خاص بصياغة الكلام كتركيب (أي الجملة المفيدة) و ليس ناتجا عن مجرد تركيب لكل الوحدات التي هي من نوع اللفظة أي لما تحت الجملة خلافا للمستويات الأخرى (التي هي دونها) (الحاج صالح، 2016، ص122).

[22] مؤلف النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية.

و يشير الحاج صالح إلى ملاحظة مهمّة جدّا أنه يجب أن نفهم جيدا أن العامل التركيبي لا ينحصر دوره في إحداث الإعراب فيكون بذلك مجرد سبب لوجود الإعراب و إنما هو **الأساس الذي بنيت عليه أبنية الكلام كلها**، و هو فيها بمزلة المحور و العماد الهيكلي لأي كلام فكل العناصر هي تابعة له في كل كلام (الحاج صالح، 2016، ص127-128). ثم لاحظوا أن العنصر الموجود في العمود الثاني لا يمكن بحال أن يُقَدَّم على عامله فهو عند سيبويه "**المعمول الأوّل**" (م1). و يكوّن إذن مع عامله "**زوجا مرتبا**" (couple ordonné). أمّا **المعمول الثاني** (م2) فقد يتقدّم على كل العناصر اللهمّ إلا في حالة جمود العامل (مثل "إن"). و قد يخلو موضع العامل من العنصر الملفوظ (أشرنا إليه ب Ø) و هو الذي يسمّونه **بالابتداء** (وهو عدم التبعية التركيبية و ليس معناه بداية الجملة كما يعتقد بعضهم) (الحاج صالح، 2007، ص37)[23].

هذا و قد حملوا التراكيب التي تتكوّن من لفظة فعلية (غير ناسخة) على هذا المثال، و اكتشفوا عند تطبيق هذه المجموعة على الأولى أنّ الفعل (غير الناسخ) هو بمنزلة هذه العوامل لأنه يؤثّر في التركيب، و أنّ المعمول الثاني في هذه الحالة هو المفعول به. و أثبتوا أيضا أن موضع **م1** و **م2** يمكن أيضا أن تحتلّهما كلمة واحدة أولفظة بل و تركيب و ذلك مثل:

Ø	أن تصوموا	خيرٌ لكم
رأيْـ	ـتُ	زيداً
رأيْـ	ـتُ	ـك
العامل	**المعمول الأول**	**المعمول الثاني**

فيتبيّن بهذا أن العناصر التركيبية هي عناصر خاصّة مجرّدة. كما أن هناك عناصر أخرى "تدخل و تخرج" (علاقتها بغيرها علاقة وصل) على هذه النواة التركيبية و هي زوائد مخصَّصة كالمفاعيل الأخرى و الحال وغيرها (رمزه: خ) (الحاج صالح، 2007، ص38). ويمكن أن نمثّل للعلاقات القائمة بين هذه الوحدات التركيبية بهذه الصّيغة:

$$\text{خ} \pm \left[\text{ع} \quad (\text{م}_1 \pm \text{م}_2) \right]$$

بنـــاء وصـل

[23] مؤلف النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية.

حيث تكون **ع** هي **العامل** و م1 **المعمول الأول** و هما مرتبان و بين قوسين لونهما **زوجًا مرتبًا** و قد لا يكون لـ ع معمول ثان وهو م 2 و يشار إلى ذلك بـ: ±. فهذه الصيغة تنطبق رموزها و العلاقات الرابطة بينها على كل الجمل العربية على الإطلاق (الحاج صالح، 2016، ص134).

و من خلال الصيغة المبيّنة أعلاه تتضح طبيعة العلاقة الرابطة بين المواضع أو الكيانات التركيبية (entités syntaxiques)، محيلين بهذا من جهة إلى **علاقة البنـاء بين الزوج المرتب (العامل و المعمول الأول) و بين المعمول الثاني**، و من جهة أخرى إلى علاقة **الوصل** بين المخصّصات **(الزوائد) و النواة التركيبية للكـلام** والمتمثلة في **العامل مع معموله الأول ± (زائد أو ناقص منه) المعمول الثاني**(الحاج صالح، 2016، ص129). كما يبيّن الحاج صالح أن هناك تنوع استعمال للترتيب الأصلي، إذ هناك ترتيبات تجوز و لا يجوز غيرها و{لبعضها} شروط : {ع، م1) ± م2} أو {ع م2 م1} أو **م2 ع م1** .

و في سياق المخصصّات أو أنواع **الزوائد** (الفُضلات) التي تضاف إلى النواة التركيبية، نذكر **الحـال**[24] (مثال: مشى الطفل **ضاحكا**)؛ **التمييز**[25] (le spécificatif) (غرس الرجل الحديقة **شجرا**)؛ **المفعول معه**[26] (مثال: ما فعل محمد و**عمه**)؛ **المستثنى**[27] (شربت البناة إلا **أمينة**)؛ **المفعول لـه**[28] (مثال: ذهبت **للسوق**)؛ **المفعول المطلق**[29] (مثال: أكله **أكلا**)؛ **الظرف**[30] (مثال: نمت **في الحديقة**) (Lahmeur, 2008, p57-58). إذ جميع المخصّصات التي ذكرناها تأتي لتخصيص دلالة ما جاء في النواة التركيبية، كما أن زوالها لا يؤثر على بقاء النواة التركيبية.

إن تطرقنا للوحدات التركيبية، يجعلنا أيضا نتكلّم عن ظاهرة سبق لنا التعرض إليها في مستوى اللفظة وهي ظـاهرة **الإطـالة** (la récursivité)، إذ يعرّفها الحاج صالح على أنها إطـالة الكلام إمّا **بإيقاع الجمل في موضع الاسم** و إما **بالتكرير و التثنية** حسب تعبير النحاة الأولين لمحتوى موضع الاسم

---

[24] اسم أو فَضلة يَصف هيئة صاحبه حالَ وقوع الفعل أو ما يُشبهه.

[25] فهو يُزيل إبهام ما قبله.

[26] يؤكّد مصاحبة الفعل بواسطة واو المعيّة.

[27] اسم يقع بعد إلاّ و يُطرَح من حُكْمِ المجموعة التي تسبق حرف الاستثناء.

[28] يوضّح السبب الذي من أجله وقع الفعل.

[29] يأتي مصدر يُذكر بعد فعل من لفظه لتأكيده أو بيان نوعه أو عدده.

[30] يمتاز بحرية و تغيّر مجيئه في مواضع الكلام فهو يُحيل إلى زمان أو مكان.

أوالفعل(الحاج صالح، 2016، ص189). و بهذا يتضح تمييز الحاج صالح لنوعين من الإطالة: الأولى **إطالة بالإدراج** (par enchâssement) و الثانية **إطالة بالتثنية أو التكرير** (linéaire). و يميّز في النوع الأول إيقاع بدون وساطة لأن الجملة تقع مباشرة في بعض مواضع الاسم و إلى إيقاع بواسطة اللجوء إلى حروف ترتبط بها الجملة المُدرَجة بالجملة المُدرِجَة.

مثـال عن الإطالة (بدون وساطة) بإدراج
وحدة تركيبية (ع م1 أين م1= Ø) في المعمول الثاني

ع	م1	م2	
Ø	أمينة	ع	م1
		تذهب	Ø

مثـال عن الإطالة (بدون وساطة) بإدراج
وحدة تركيبية (ع م1 م2 أين م1= Ø)في موضع المخصّصات

ع	م1	م2	خ		
رأى	الولد	الرجل	ع	م1	م2
			يسقي	Ø	الشجر

مثـال عن الإطالة (بوساطة) بإدراج
عنصر وسيط في المعمول الثاني

ع	م1	م2
يحب	سمير	اللعب
يحب	سمير	**أن** يلعب

في حين تتجلى الإطالة بالتثنية في تثنية الخبر (مثال: كان الرجل **هاربا مسرعا**) أو تثنية الحال (مثال: رأيت الرجل **ضاحكا فرحا**) أو استعمال عناصر الربط (مثال : ذهب **محمد و علي** إلى السوق)، أو من خلال تكرار العنصر لتحقيق التوكيد (مثال: هيهات **هيهات** لما توعدون) و غيرها من أنواع الإطالة بالتثنية أوالتكرير(Lahmeur, 2008, p60-61).

4.5.2-الخطـاب (Le Discours):

يبيّن الحاج صالح (2012) أن الخطاب و التخاطب هو الجانب من الكلام الجاري بالفعل على الألسنة و أهم ما تتصف به النظرية اللغوية العربية في هذا الموضوع هو التمييز بين **اللغة و بين كيفية استعمالها** في التخاطب. و هو تمييز حاسم و عميق لأنه يخص ماهية اللغة في حدِّ ذاتها و الدور الذي تقوم به كلغة من جهة و كيفية استعمال الناطقين لها و هو الكلام أو الخطاب من جهة أخرى (الحاج صالح، 2012، ص08). و بهذا يتضح أن تطرقنا لمفهوم الخطاب يستدعي منا الرجوع و الإدراك الجيّد لثنائية مهمّة و هي **الوضع** (le code) و**الاستعمال** (l'usage)، فاللغة هي وضعا و استعمالا، بمعنى لها جانب **لفظي نحوي** (sémiologico-grammatical) **و جانب معنوي عقلي** (sémantico-logique)[31] و لا تطابق بينهما. ففي الجانب الأول يتم دراسة **عناصر الكلام** من حيث اللفظ و المعنى في الوضع؛ أما الجانب الثاني يتم تناول الكلام **كخطـاب** من حيث اللفظ و المعنى في الاستعمال.

وفي سياق المفارقة بين الكلام و الخطاب، يُحدّد الحاج صالح (2012) ثلاثة معاني للكلام في النحو العربي:

- ❖ الكلام من حيث هو **خطاب** يحصل في التخاطب و يُقابل اللسان أو اللغة بمعناها المُحدَث.
- ❖ الكلام **كطريقة في التعبير** يختص بها قوم أو جماعة منهم و ترادفه كلمة "لغة" عند سيبويه.
- ❖ الكلام **كوِحدة خطابية** تستقل في تبليغ الغرض و هو الكلام "المُسْتَغنِي" عند سيبويه أو الجملة المفيدة عند من جاء بعده. و الجملة نواة كانت أم نواة و زوائد، هي وحدة خطابية لا يتجاوز النحو مستواها في **دراسة البنية كبنية مع ما تدل عليه من مَعانٍ**[32]. أما الخطاب فسنرى أنه موضوع يدخل في جزء كبير من النحو وتختص به البلاغة مع ذلك(الحاج صالح، 2012، ص14). "

---

[31] ويحدّد الحاج صالح في هذا الجانب العديد من محاور الدراسة كمسألة إفادة المعاني المتجاوزة لدلالة اللفظ (الوضعي) في الخطاب، مفهوم **الاتساع** وعلاقته بالتغيرات التي تصيب وضع من خلال الاستعمال (في اللفظ و المعنى)، ومسألة المعاني التي تدل عليها أوضاع اللغة تدل بدورها دائما على معانٍ أخرى بالعقل لا بالوضع و تُسمى "**بلوازم المعنى**". و يدخل في ذلك كل ما هو استدلال بالعقل في فهم الخطاب و غيرها من مفاهيم تتعلق بالجانب المعنوي العقلي. كل هذا شكّل موضوع اهتمام العديد من الباحثين في مجال تداولية الخطاب (pragmatique discursive) لكن ليس بعيون خليلية، إذ بيّن الحاج صالح في مؤلفه "**الخطاب و التخاطب**" أهم الفروقات الجوهرية بين الرؤية العربية و الأبحاث التداولية الغربية في العديد من المحاور.

[32] وهو نفس اتجاه بحثنا الذي ندرس فيه الكلام من حيث **صياغة الكلم و الكلام** بصرف النظر عن المتغيّرات الخاصة بالخطاب و التخاطب من زاوية **الاستعمال** لفظا و معنا؛ أي دراستنا تخصّ **الجانب اللفظي النحوي** في صياغة عناصر الكلام (اللفظة، الوحدات التركيبية) عند الطفل.

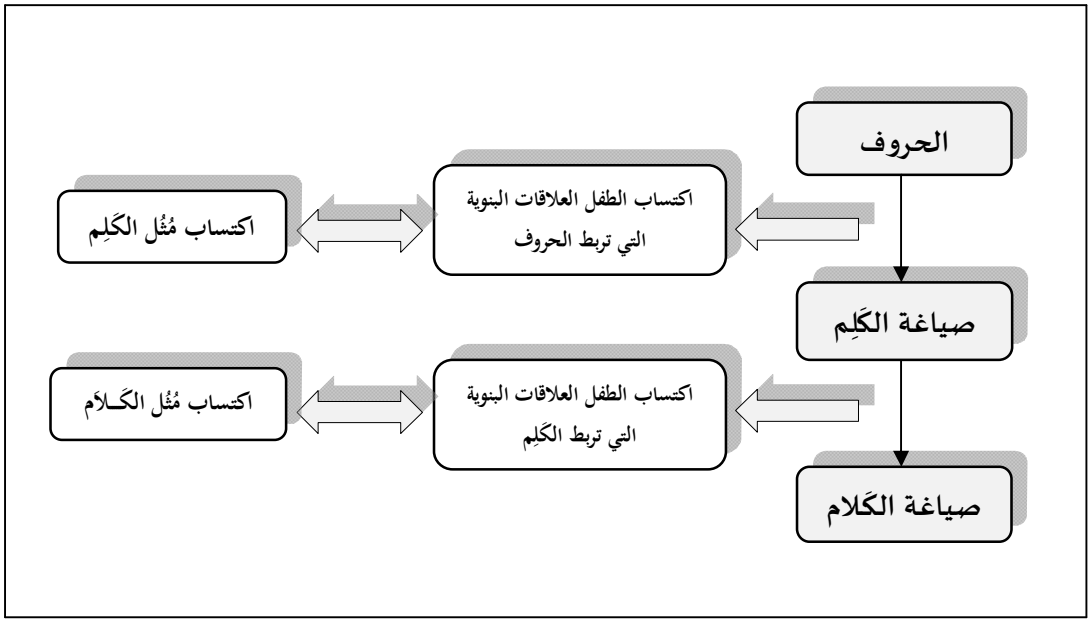
ومما سبق يستنتج الحاج صالح (2012) أن للفظة **كلام** مجالا دلاليا واسعا. أما لفظة خطاب فأضيق منها. إن الخطاب لا يكون إلا في مخاطبة و هذا اللفظ نفسه مصدر خاطب فلا يتصور خطاب إلا في حالة خطابية مع مُخاطب معين. فالخطاب من جانب آخر هو محاولة صاحبه التأثير في المُخاطب و يوصَف حينئذ بأنه فصيح (بمعنى بليغ لا فصيح اللغة فقط) إذا بلغ درجة معينة من الإفادة و التأثير في نفس المُخاطب. و ما البلاغة في الحقيقة إلا التبليغ النافذ الناجع. و ما قاله أبو الحسن الرُماني عن البلاغة بأنها " إيصال المعنى إلى القلب في حسن صورة من اللفظ". و بالتالي الكلام أعم بكثير يمكن أن تُراعى فيه **البنية و الصياغة** بقطع النظر عن دوره في المُخاطبة."(الحاج صالح، 2012، ص16).

3-نمو اللغة عند الطفل في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة:

1.3- استيعاب الطفل للعلاقات البنوية بين عناصر الكلم و الكلام:

إن مراجعتنا للمادة النظرية التي عُرِضَت حول الكيفية التي يكتسب بها الطفل اللغة من منظور النظرية الخليلية الحديثة جعلتنا نركز اهتمامنا أكثر على فكرة أن الطفل يتفطن شيئا فشيئا في أثناء نموه الفكري اللغوي إلى وجود علاقات من نوع آخر غير الدلالية و غير التقطيعية، وهي **العلاقات البنوية** التي تربط بين **الحروف** و تنشأ منها **الكلم** و تلك التي تربط **الكلم** فيما بينها فينشأ منها **الكـلام** (الحاج صالح،2012).

الشكل رقم (33): شكل توضيحي لاكتساب الطفل للعلاقات البنوية حسب النظرية الخليلية الحديثة (من إعداد الباحث)



و يقول الحاج صالح (2012) في موضع آخر، أن الطفل يفاجئنا باكتسابه السريع جدّا للكثير من **الصيغ ومواضع الكلم** و تحصيله لبعض الأدوات النحوية و نمو مادته الإفرادية. وقد لاحظ ههنا الباحثون شيئا مهمّا جدا و هو أن الطفل لا يكتسب هذه المهارة التركيبية بحكايته لما يسمعه من الكلم و الجمل نفسها، بل من حكاية **العمليات المُحدثة** لها، أي باكتساب الأنماط و المُثُل لا ذوات الألفاظ.

من هنا، نشير أن تصنيف اضطرابات اللغة ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار أن **اضطراب صياغة عنصر لغوي معين هو اضطراب في العملية المحدثة له.** و يوضح أكثر الحاج صالح (2012) في مسألة اكتساب الطفل **للعلاقات البنوية** و يقول أن الطفل يتمكن من استنباط البنى اللغوية من المسموع وتصييره إياها **مُثُلاً** و **أنماطا يستطيع أن يُفَرِّع عليها كلاما كثيرا.** و كل ذلك يقع عنده بدون ما شعور واضح و لا يحتاج إلى أن يصوغ هذه المُثل على شكل قواعد مثل ما يفعله اللغوي، لأنه مشغول بعمل اكتسابي عفوي، لا بتحليل علمي مشعور به، وسيؤديه ذلك إلى إنشاء الآليات اللاشعورية التي يحتاج إليها كل متكلم بكلام سليم، لا يتلعثم فيه (بسبب فقده لهذه الآليات الأساسية).

و بالنسبة إلى هذه المرحلة فقد نستطيع أن نقول بأن الطفل قد تبلورت فيه القدرة على التمييز (غير المطرد على كل حال) بين **الكلم المتمكنة و هي التي تنفصل بنفسها وتستقل بمعناها**[33] و بين **الكلم غير المتمكنة**، و هي **سائر الأدوات و أهمها حروف المعاني**[34] أما قبل ذلك فانه يعجز تماما عن هذا التمييز، بل و قبل أن تظهر عنده هذه القدرة فإنّ الذي يوفق فيه كثيرا هو **تحصيله للمفردات** (من الأسماء والأفعال المستقلة بمعناها) دون الأدوات، و ذلك راجع إلى أن هذه الأخيرة غير متميّزة في اللفظ عن غيرها، لأنها غير مستقلة بنفسها، و لأن مدلولها معنى مجرد (فهي علامات من الدرجة الثانية). ثمّ أن اكتسابه لها، و لكيفية التصرف فيها **يدل على أنه استطاع أن يرسخ في جهازه المعرفي**[35] المثُل أوالحدود الاجرائية التي ترسم كيفية دخولها و خروجها (أي تعاقبها) على المفردات. وتكون هذه المُثُل على شكل **مصفوفة**[36]، يتقاطع فيها محوران اثنان: **محور الإدراج** (أي إدراج الكلم و وصلها أو تركيبها) و هو أفقي (لمناسبته للتسلسل الزمني الذي يتصف به مدرج الكلام) ومحور التعاقب أي تعاقب الكلم

---

[33] و يدخل فيها ما يسميه نحاتنا بالأسماء المتمكنة و الأفعال التامة المتصرفة (يسميها بعض اللسانيين الفرنسيين: Lexèmes و تتصف بأنها تنفرد – تبتدأ و يوقف عليها– و لا تحتاج في الدلالة على معناها إلى غيرها من الكلم و لا إلى دلالة الحال المشاهدة.

[34]أما حروف المعاني فهي التي يسميها بعض الغربيين Morphèmes في مقابل Lexèmes بالفرنسية و البعض الآخر ب Grammatical morphems. أما الأدوات التي ليست بحروف معان بل أسماء غير متمكنة أو أفعال ناقصة أو غير متصرفة، فإنها إما أن تدخل على الأبنية التركيبية فتشبه بذلك حروف المعاني و إما تنوب عن الأسماء (مثل الضمائر و أسماء الاشارة و غيرها) فيكون شبهها بحروف المعاني من جهة احتياجها إلى غيرها و عدم اكتفائها بنفسها (الحاج صالح، 2012).

[35] بتصرّف.

[36] نعني بالمصفوفة (Matrice) ما يعنيه الرياضيون أنفسهم: أي جدول يتألف من كذا صفا و كذا عمودا و به تُستفرغ جميع التراكيب التي يُمكن أن تصاغ عليها العناصر المدخلة على الجدول. و هذا ينطبق على أصول الكلم و صيغها. أما فيما يخص "**اللفظة" أي الكلمة المتمكنة** مع ما يدخل عليها من الأدوات فمصفوفتها – أي مثالها – مقيدة في بنيتها من أول الأمر بما يفرضه الوضع البنوي للغة (الحاج صالح، 2012).

على الموضع الواحد (و تصرفها أو تقابلها فيه) من مدرج الكلام و هو عمودي (إذ يحصل فيه استبدال كلمة بأخرى، أو صيغة بأخرى) (الحاج صالح، 2012،ص 215).

و مما سبق عرضه، يمكن لنا التمييز من الناحية المرضية في اضطرابات اللغة بين اضطراب **العلاقات البنوية التي تربط الحروف واضطراب العلاقات البنوية التي تربط الكَلِم**؛ بمعنى بين اضطرابات **صياغة الكَلِم وصياغة الكَلاَم**. و نُعرف الاضطراب في هذه الدراسة على أنه **خروج مرضي عن القياس**[38] الذي هو عملية طبيعية يقوم بها كل متكلم في كلامه دون ما شعور منه. فهو **مسار توليدي** (Generative Process) ينتهجه المتكلم عند إحداثه لكلامه ليكون كلامه هذا موافقا لما يقتضيه نظام اللغة التي ينطق بها. فجانب هام من جوانب سلامة كلامه متوقف على مجموع عملياته القياسية اللاشعورية(الحاج صالح، 2012، 160).

و يجدر بنا الاشارة إلى مفهوم العلاقات البنوية هنا، فالبنية في النظرية الخليلية الحديثة تحيل إلى ذلك التركيب أو الربط الحاصل بين العناصر الأوّلية[39] وفق مثال مجرد(Nasri, 2000). فإذا تكلّمنا مثلاً عن العلاقة البنوية التي تجمع الحروف (ك، ب، ش)[40] وهي المادة الأصلية وفق المثال المجرد والذي هو الوزن في هذه الحالة (فَعْلْ) ينتج عن ذلك الكلمة: كَبْشْ kabš. ونضيف عن تعريف البنية الذي أشرنا إليه أنها مجموعة من **المواضع مرتبة ترتيبا اعتباريا**؛ إذ نفس العلاقة البنوية (فَعْلْ) تجمع أيضا الحروف أو المواد الأصلية التالية (ب، ر، ق)، (ج، ل، د)، (ث،ل،ج)، (ع، ر، ش) و غيرها من المواد الأصلية التي يُمكن جمعها وفق هذه العلاقة البِنَوية لتُكون الكلم التالية: بَرْقْ، جَلْدْ، ثَلْجْ، عَرْشْ.و بالتالي عملية صياغة و إثراء رصيد الكلم عند الطفل ليست فقط و مجرد جمع قطعة أمام قطعة و تمييز هوية كل وحدة صوتية وفق مبدأ التقابل بل هي أعمق من ذلك في العربية الجزائرية لأنها مسألة التحكم واكتساب

---

[37] هنا نتكلم عن "**الصياغة**"و "**التصرف**" عوض "**الانتاج**" كما هو سائد في الأبحاث اللسانية لأننا انطلقنا من فكرة أن النظرية الخليلية الحديثة تركّز اهتمامها على **تصرف المتكلم** في اللغة في دورة التخاطب وفي أحوال معينة. لهذا يشير الحاج صالح (2007) أنه كيف يهدر أهم شيء في اللغة و هو **السلوك اللغوي** أو بعبارة أخرى كيف يترك البحث في الكلام نفسه كفعل من الأفعال التي يتحصَّل بها نظام اللغة.فالأبحاث اللسانية الغربيةلا ترى في اللغة إلا ما يُسمَع ثم ما يتّسق و يتقابل في داخل التسلسل الكلامي و لا تلتفت أبدا إلى **تصرف المتكلم**. و بالتالي، نتكلم في بحثنا هذا عن اضطراب الصياغة أو التصرف عوض مجرد انتاج الكلام.

[38]ونشير هنا أن القياس كمصدر لقاس/ يقيس هو من الآليات الأساسية للملكة اللغوية و قد يكون هو أهمها. فكل متكلم بلغة من اللغات يقيس في كل لحظة في أثناء كلامه، و إتقانه لذلك هو إتقان لجزء هام من لغته. فللقياس ههنا دور أساسي لأنه دور خلاق (الحاج صالح، 2012، 157).

[39] حروف، كلمات أو عناصر الكلام و الخطاب.

[40] نبيّن أن جميع الأمثلة التي نعرضها في هذا البحث هي من العربية الجزائرية المنطوقة كوننا بصدد تناول اللغة المنطوقة عند الطفل.

مختلف أنواع العلاقات البنوية التي تجمع المواد الأصلية المتنوعة. إن هذا النوع من الاستنتاج النظري يفتح لنا آفاق البحث و طرح العديد من التساؤلات كتأثير **درجة تعقيد العلاقة البنوية الجامعة** للعديد من الكلم وكفاءة الطفل في اكتسابه صياغة لهذه الكلم، وذلك مقارنة **بالعلاقة البنوية** البسيطة للكلم. كل هذا يسمح لنا بإقامة تصنيف دقيق وعلمي لمختلف اضطرابات اللغة عند الطفل الناطق بالعربية الجزائرية.

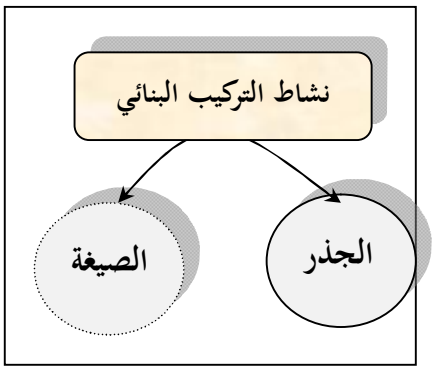
و في صدد العلاقات البنوية التي تجمع الكلم فهي تتجلى في العديد من المفاهيم أو المستويات التي وضحها لنا الباحث الحاج صالح: بداية من المثال المولد للفظة الاسمية و الفعلية والتي هي أدنى الوحدات اللفظية التبليغية و مُثُل تراكيب الكـلام، وأخيرا مُثُل الخطـاب وفي كل من هذه المستويات قوانين تحكم العلاقات البنيوية بيّنها الباحث الحاج صالح في معظم أعماله التي نشرها.

2.3- الكفاية اللسانية المعرفية في استيعاب مستويات اللغة لدى الطفل

و من خلال مراجعتنا لمختلف المفاهيم و المبادئ النظرية التي قدّمها لنا المفكر الحاج صالح، يمكن أن نستنتج مختلف النشاطات اللسانية التي يُنجزها الطفل وفق كل مستوى:

- **مستوى الحروف الصوتية:** تعتبر أصول الكلم وحدات دالة و إن لم تكن قطعًا من اللفظ و هي كلها حروف جوامد مرتبة، فاستيعاب الطفل لهذه الحروف مهمّ جدّا في توظيفها لإجراء **عملية تركيبية بنائية** تتمثل في إدماج هذه الأصول (les racines) في بنية واحدة مع الصيغ (les schèmes/formes) اندماجاً غير متسلسل، وبالتالي فهو بهذا **يُركّب بين مجموع الصوت الملفوظ والحركات الفيزيولوجية التي تحدثه مع الهيئة التي تكون عليها العناصر الصوتية** (الحروف الجوامد والمصوتة) **(أنظر الشكل رقم 35)**. و ينبغي علينا الإشارة أن المادّة الأصلية أو الصيغة ليسا هما الكلمة بل هما من مستوى أسفل وهما من مكوناتها الخاصة بها (الحاج صالح، 2016، ص309).

الشكل رقم (34): نشاط التركيب البنائي للكلمة(من إعداد الباحث)



❖ **مستوى الكلم:** نشير أن مرحلة نمو الكلم المبكّرة (lexique précoce) التي يمر بها الطفل والتي تمّ وصفها من خلال الأبحاث اللسانية السابقة، ما هي إلاّ مرحلة بداية التمييز بين مختلف أنواع الكلم لفظاً **(من حيث مسار نشاط بنائها)** ومعنويا **(من حيث محتوياتها الدلالية الوضعية والمقامية):** الأسماء والأفعال المتصرفة و الأسماء (كالظروف المبنية) و الأفعال الجامدة وحروف المعاني الجامدة. إن مراجعتنا للمادّة النظرية التي عرضها الحاج صالح جعلتنا نركز انتباهنا أيضا على نقطة مهمة جدّا والتي تتعلق **بالمجهود المعرفي و الفيزيولوجي الذي يبدله الطفل في إصداره لعناصر الكلام.** و قد جاء هذا في مسألة التمييز بين الفعل و الاسم من حيث **الثِقل** و **الخفّة،** إذ يعتبر النحاة العرب أن العنصر الأكثر تحملا للزوائد هو الأخف، مثل ما هو الحال بالنسبة **لاسم الجنس**[41]. في حين، يتميز الفعل بأقل **اقتصادا فهو أثقل لأنه لا يمكن تحقيقه بدون استيعاب الطفل للفاعل و المحدّدات الزمنية**[42] و غيرها من العناصر التي تتطلب من الطفل بدل نشاط معرفي أكبر مقارنة بالاسم. يعرّف الحاج صالح "**الثِقَل**" على أنه **حمولة الزوائد** (la charge incrémentielle) و التي تتموضع و يكون لها تأثير على المستوى الفيزيولوجي والنفسي (Hadj Salah, 2003, p27). و من الاستنتاجات[43] المهمّة التي بيَّنها لنا الحاج صالح هي أن **الاسم هو أصل للفعل و كل من المذكر و المفرد و النكرة أصل بالنسبة للمؤنث و المثنى والجمع والمعرفة** (الحاج صالح، 2016، ص14).

يتوافق هذا الوصف اللساني (اللفظي–النحوي) و يتدعّم في نفس الوقت بنتائج الأبحاث اللسانية النفسية التي بيّنت أسبقية اكتساب الأسماء على الأفعال فَهماً و إنتاجاً لدى الطفل في مرحلة نمو الكلمات المبكّرة، **فالأفعال هي أكثر تعقيدا من حيث استيعابها الدلالي مقارنة بالأسماء كونها تسمح بالتعبير عن سيرورة و بِنية الأحداث** (Bragard & Piérart, 2006, p54). لكن ينبغي التوضيح أن وصف النحاة العرب الذي أشرنا إليه أعلاه يمدنا بتفسير يرتكز على الجانب

---

[41] هو ما كان شائعا بين كلّ فرد من أفراد الجنس لا يختصّ به واحدٌ دون غيره: **مرأةٌ، عنديبٌ، فانوسٌ** (الدحداح، 2009، ص18).

[42] و هذا يتوافق تماماً مع ما أشرنا إليه سابقا حول دور المكتسبات القبلية في استيعاب عناصر اللغة كمفهومي "**الزمان**" (le temps) و"**الفضاء**" (l'espace) كما وصفهما المفكر بياجي (1978)، فهي تتجلى أكثر في صياغة الفعل، و في هذا الصدد، نعتقد أن الوصف اللساني الخليلي الحديث هو أكثر دقّة من حيث إمكانيتنا في ربط المفاهيم المعرفية القاعدية مع صياغة مختلف عناصر الكلام.

[43] و التي جاءت في الكثير من المواضع من "**سلسلة علوم اللسان عند العرب (05 مجلدات)**" و في أطروحته حول "**اللسانيات العربية واللسانيات العامة (1979)**".

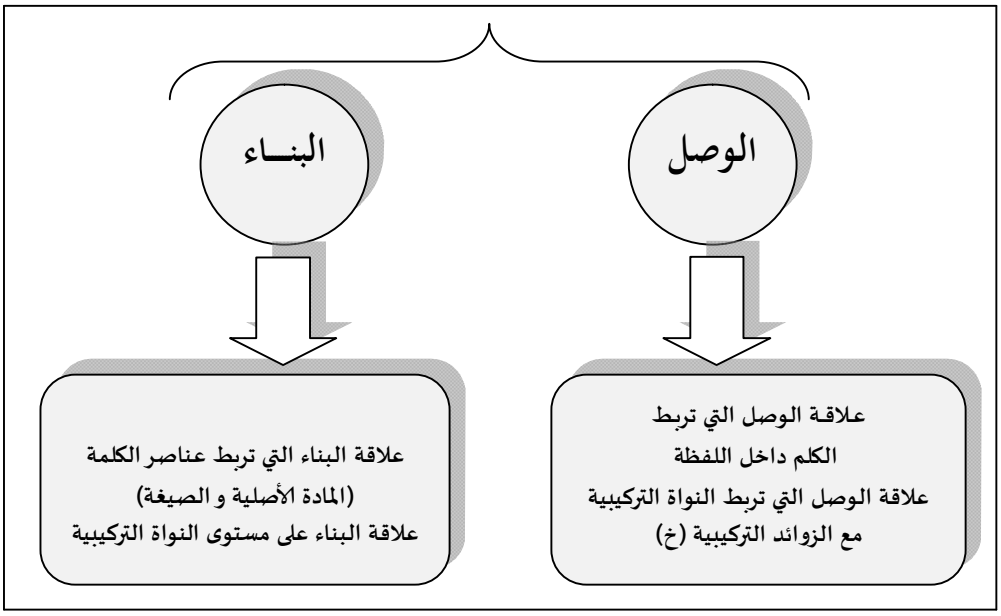
اللفظي التحقيقي في إطار مفهومي شامل خاصّ بالنظرية الخليلية الحديثة يستدعي منا البحث والتقصي في أبحاث أخرى أكثر تخصّصا في مجال نمو اللغة عند الطفل واللسانيات النفسية.

❖ **مستوى اللفظة:** هي وحدة من مستوى أعلى من الكلمة و هي اللفظة الاسمية أو الفعلية كما أسلفنا الذكر و هذا راجع إلى **القيمة اللفظية و الاتصالية** التي يتميّز بها هذا المستوى في نفس الوقت. فاستيعاب الطفل و إستدخاله المعرفي للمُثُل المولّدة للفظات (الاسمية و الفعلية) يسمح له بتحقيق مجموعة من النشاطات اللسانية، فهو يُنجز بذلك من جهة، **نشاط بنائي يخص بتكوين أنوية اللفظات (الأصول)**[44]، و يُحقّق أيضا **نشاط الوصل** بين هذه الأنوية و مختلف الزوائد أوالفروع التي يمكن أن تظهر في مختلف المواضع التي تشكل المُثُل المولّدة للفظات.

يشرح الحاج صالح مفهوما "**الوصـل**" و "**البنــاء**" من خلال مساهمة كل واحد منهما في تماسك العناصر اللغوية (la cohésion) وفق المستويات اللغوية. إذ ميّز بين **التماسك البسيط** (cohésion simple) الناجم عن التجاور البسيط و هذا ينتج عن **نشاط وصل** مختلف الزوائد (الفروع) التي تظهر داخل المثال المولّد للفظة؛ فاختفائها لا يؤثر على وحدة اللفظة، فهي تحتفظ بمكانتها كلفظة طالما أن **النواة قائمة**. كما نجد هذا النوع من الوصل في الإضافات التركيبية التي تعتبر أيضا زوائد بدون أن يؤثر زوالها في وحدة اللفظة. من جهة أخرى، يربط الحاج صالح التماسك القوي (cohésion très forte) **بنشاط البنــاء** (la construction)؛ بمعنى التركيب والإدماج بين عنصرين في نفس البنية (structure). و يتجلى هذا البناء على مستوى النواة التركيبية (le noyau syntaxique)، و مستوى الكلمة التي تُدْمَج عناصرها داخل المثال (schème) المجرّد الذي يولّدها، فإذا أردنا حذف عنصر من العناصر المكوّنة لهذه الكلمة، فإننا نهدم بذلك الوحدة الكلية للكلمة (مثال: mukrim>*krim). (Hadj Salah, 2003, p28) **(أنظر الشكل رقم (35)).**

[44] و هو نفس النشاط الذي يميّز بناء الكلمة الذي أشرنا إليه في مستوى الكلم، لكن اللفظة تختلف عن الكلمة في كونها وحدة لفظية تبليغية لها مثال إجرائي خاصّ يولدها من الأصل إلى الفرع وفق ما تكون عليه اسمية أو فعلية.

الشكل رقم (35): علاقة البناء و الوصل في كل من اللفظة و الوحدات التركيبية (من إعداد الباحث)



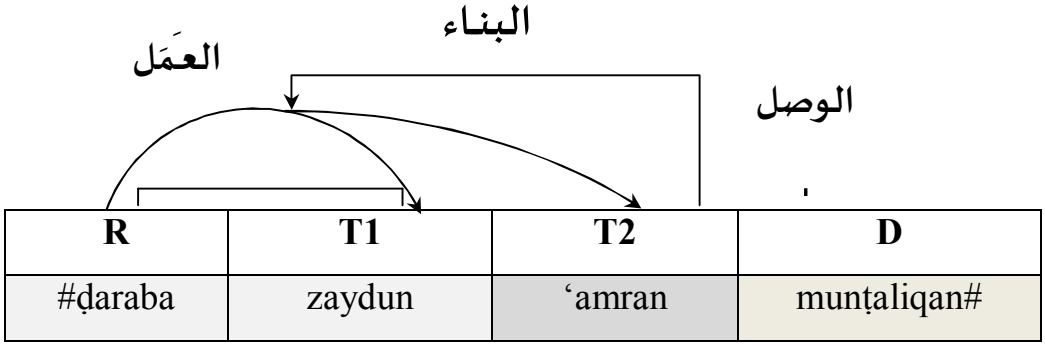
❖ **مستوى التراكيب (أبنية الكلام tectonies):** هو مستوى أعلى من اللفظة و هو الجملة المفيدة. إذ نتكلم هنا عن استيعاب و استدخال الطفل للعناصر المجردة (abstraites) التي تكوّن **النواة التركيبية**[45] وفق علاقة **بنائية** بين عناصرها، إضافة إلى العناصر المخصّصة التي تربطها علاقة **الوصل** بالنواة التركيبية. إذ ينبغي على الطفل **إدراك و استيعاب حقيقة البناء أوالإدماج البنوي** (l'intégration structurelle) بين عنصر و آخر و الذي لا يتم بين العامل والمعمول الأول لكن بين **الزوج المرتب** (le couple ordonné) : (ع – م1) و م2[46]. وبالتالي، إن اكتساب الطفل لمستوى التراكيب وفق رجوعنا إلى مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة يكمن في **درجة استيعابه للعملية المحدثة (المثال) للجملة المفيدة** و التحكم في **البنـاء** داخل النواة التركيبية و**وصلها** بمختلف الإضافات التركيبية التي تُخصّص أكثر الإفادة(**أنظر الشكل رقم 36**).

[45] العامل و المعمول الأول و المعمول الثاني

[46] قد لا يكون وجود للمعمول الثاني.

الشكل رقم (36): نشاط الوصل و البنـاء في مستوى التراكيب

(khelout, 2015, p119)



تجدر بنا الإشارة إلى إمكانية احتواء هذه الكيانات التركيبية لمستوى لغوي أدنى بما فيه اللفظات لكن أيضا العناصر الدالة و أيضا الوحدات التركيبية التي هي من نفس المستوى بما فيها الصيغة **(R ⟶ T1) T2**

فكل هذه العناصر و والوحدات تشكل مادة (substance) و التي تُدمج في الصيغة. من جهة أخرى، نبيّن ما أشار إليه الحاج صالح (2003) حول علاقة **درجة التجريد** (abstraction) بنوع المستوى اللغوي، إذ بيّن أن الصيغة المشار إليها آنفا تستلزم **مستوى أعلى من التجريد مقارنة باللفظة** و العنصر الدال والذي هو **(التجريد)** غير مرتبط بالضرورة بجزء مادي أعلى من الوحدات الأخرى، إذ يمكن تمييز وجود التركيب (la syntaxe) داخل اللفظات و حتى داخل نواة اللفظة[47]، فهي تستلزم بهذا **نشاط تجريدي** خاصّ ببنية تركيبية خالصة. ضمن هذا السياق، يمكن الإشارة إلى العلاقة الموجود بين مستوى **نمو اللغة** لدى الطفل و مستوى ممارسة هذا الأخير **لنشاط التجريد** (المجهود المعرفي) الخاص بكل مستوى لغوي و الذي يصل إلى أعلى درجاته في **صياغة الوحدات التركيبية مقارنة باللفظة و العناصر الدالة.** و ما يدل على هذا أكثر، التغيرات الموضعية (positionnelles) الكبيرة لمحتوى كل من **T_1**، **T_2** و هذا اختلاف أساسي بين مستوى التركيب والمستويات الأدنى منه[48] (Hadj Salah, 2003, p31).

أما عن الدور الذي تلعبه محتويات هذه الكيانات التركيبية على المستوى الإتصالي (الإفادي)، يرجع الحاج صالح إلى ملاحظة **سيبويه** حول العلاقة البنوية المتزامنة التي تجمع المبتدأ بالخبر ، و بهذا يتبيّن أن في حالة R=Ø من الضروري أن يكون محتوى **T_2** يحيل إلى نفس مرجع (référent) **T_1** أو يحيل

[47] و يبرز هذا الحاج صالح (2003) من خلال المثال: **#ḍarabtuhū#** و الذي يمثل لفظة فعلية، لكن هي أيضا قابلة للتحليل وفق الصيغة **ḍarabtu= (R-T_1) و hū = T_2.**

[48] لكنها خاضعة لمجموعة من الأحكام.

إلى المكان الذي يوجد فيه مرجع هذا المحتوى. مثال: #‘Abdullah qā’imun# و #‘Abdullah fi dārihi#. في حين، هذا لا ينطبق إذا كان العامل فِعلاً. كل هذا يبيّن مدى تأثير محتوى الكيانات التركيبية و تغيّر مواضعها داخل النواة التركيبية.

3.3- استيعاب حروف المعاني في صياغة الكلام لدى الطفل

نتكلم هنا عن استيعاب الطفل لمختلف المعاني التي تحيل إليها **حروف المعاني** (morphèmes grammaticaux) و التي لا يتمّ مدلولها إلاّ باستعمالها مع الاسم أو الفعل. و يمكن تقديم بعض الأمثلة التالية المتداولة في العربية الجزائرية (**أنظر الجدول رقم** 15) و هذا بالرجوع إلى دراسة نصيرة بودينة (1998):

جدول رقم(15): قائمة بعض حروف المعاني المستعملة في العربية الجزائرية (الدزيرية)

حرف المعنى	المعنى	المثال
بِـ ، بْـ	الجمع بين أمرين	رَاجَلْ اَبْعَقْلُـ(ـه) – رُوحْ بَسْلاَمَـ(ـة)
	المصاحبة	تَدْخُلْ لَلْحَمَّامْ بَلْفُوطَـ(ـة)
	الاستعانة	يَمْشِـ(ي) بَلْعُكَّازْ
فِـ(ي) ، فَـ	الزمان	مَاتْ فِـ(ي) لِسْتِقْلاَلْ
	المكان	تَقْعُدْ فِـ(ي) بِيتْهَـ(ا)
	تأتي بمعنى (إلى)	رَانِـ(ي) نْشُوفْ فِيهَـ(ا)
	الاحتـواء	حَطّيتْهَـ(ا) فِـ(ي) دِيكْ لَبْوِيطْطَـ(ـة)
	المصاحبة و الجمع بين أمرين	جَاوْ(ا) فِـ(ي) زُوجْ
مَـنْ	ابتداء الغاية	مَـ(ن) لْيُومْ– مَنْ حُومَـ(ـة) لْحُومَـ(ـة)
	تحديد التفضيل	اَنْ شَا(ء) لَّـهْ اَنْصِيبُـ(وا) مَا خِيرْ مَنِّـ(ي)
	التبعيض	كَانُـ(وا) مَنْهُمْ اَلِّـ(ي) يَهَّدْرُ(ون) بَلْعَرْبِيَّـ(ـة)
	الفصل و التمييز	اَنْتَ تْمَيَّزْ(ين) لَفْرِيشَكْ مَـ(ن) لْبَايَتْ
اَلْـ ، لِـ	الاستحقاق	اَلْحَمْدُ لِلَّهْ نَدْعِـ(ي) لِـيَّ وْ لَوْلِيدَاتْ اَلْمُومْنِينْ كَامَلْ
	الاختصاص	اَدِّيرْ اَلْمَقْرُوطْ لَمَالِينْ لَعْرُصْ
	التمليك و الملكية	اَعْطِيتْ لُـ(ـه) خَمْسَـ(ـة) فْرَاكْ، اَوْقُتْ لُـ(و) رُوحْ/لِيَّ –لِينَـ(ا)
	بمعنى إلى	رُحْتْ اَلْدَارْ اَلْمِيرْ تَاعْ أَنْزَايَرْ
	التبليغ	قَالَتْ اَلْهـ(ا)، قَاتْ لِـ(ي)
	التعدية	دَارْ لِـ(ي) اَلْحَايَكْ مُولاَةْ اَطْنَاشَنْ اَسْنَـ(ـة)
	تحديد المحدّد	اَلْفْرَاكْ لَرَّيتْلَـ(ـة)

تـابع لجدول رقـم(15): قـائمة بعض حروف المعاني المستعملة في العربية الجزائرية (الدزيرية)

حــرف المعــنى	المعــنى	المثــال
لَــ	انتهاء الغائية الزمانية	نَصْهَرْ حَتَّ(ى) لَلْفَجَرْ
	انتهاء الغائية المكانية	اَوْصَلْنَـ(ا) اَلْجَامَعْ لِيهُودْ وَ سَنِينَ(ا) حَتّ(ى) جَاتْ
	الظرفية	يَمْهَلْنَ(ا) رَبِّ(ي) لْيُومْ اَلْقِيَّامَـ(ة)
اَعْلَـ(ى)	التحليل و التعليل	مَا نْوَصِّيكْشْ اَتْزُوجِ(ين) لْتَّمَّ اَعْلَ(ى) خَاطَرْ اَطْرِيقْ مَاشِ مْلِيحَ(ة)
	الظرفية	اَرْمَاوْهَ(ا) عْلَ(ى) لَبْلاَطْ
	التنفيذ أي وضع الشيء على الآخر	حُطّيهْ اَعْلَ(ى) نَّافَخْ
	تأتي بمعنى بِـ	تَتْمَسْاوْ(ا) اَعْلَ(ى) خِيرْ – اَبْقَاوْ(ا) اَعْلَ(ى) خِيرْ
	تأتي بمعنى التفضيل	اَشْبَابْ اَعْلَ(ى) خُوهْ
	تأتي بمعنى الحالية	كَانْ اَعْلَ(ى) دِيدَانُـ(ه) – جَاهَ(ا) عَلْقُوصْطُ
اَمْعَ	المصاحبة	اَيْدِيرُ(وا) مَقْروطْ لَعْسَلْ اَمْعَ لَتَايْ
	المجاورة المكانية	اَمْشِ(ي) مْعَ هَدِ(ه) طْرِيقْ حَتَّ(ى) تَوَّصْلِ(ي)
	المجاورة الزمانية	اَيْنُودْ اَمْعَ لَفْجَرْ
اَنْتَاعْ	التعبير عن علاقة الملكية بين شيئين	اَلْحَايَكْ اَنْتَاعْ لَمْرَمَّ(ة)
	التعبير عن أصل مادة الشيء	مَسْيَاسْ اَنْتَاعْ اَدْهَبْ
	تأتي بمعنى مِنْ	جَاوْ(ا) زُوجْ اَنْتَاعْ اَنَّاسْ
كِــ	التشبيه	جَازْ تَحْتْ اَلْمَ(اء) كِلْحُوتَ(ه)
	التعليل	رَاجْلِ(ي) كِمَسْعُودْ مَاتْ فِ(ي) لِسْتِقْلاَلْ
	بمعنى عندما	كِتَوْصَلْ اَيْقَابْلُوهَ(ا) بَتُّوَلْوِيلْ و اَتَّقْدَامْ
	بمعنى بعدما	كِوَلاَّوْ(ا) لَعْبَادْ يَنْدَبْحُ(وا) وْيَنْبَعْتْ بُوزَلُّوفْ اَدْيَالْهُمْ لَدْيَار..مَا بْقَاتْشْ

4.3-مفهوم نمو اللغة في ضوء مفـهوما الأصل و الفرع

لقد بيّن الحاج صالح في مؤلفه "**منطق العرب**" أن الأصل عند النحاة هو السابق في الوجود لا في الزمان بل في نظام اللغة لأنه هو المأخوذ منه الفرع في الغالب و توجد غالبا حروفه في فروعه أو هو أو هو المستمر مثل الاسم بالنسبة للفعل ففي كل الأحوال يكون التفريع الغالب **بزيادة لفظية تدل على معنى زائد**. و من الملاحظات المهمّة التي أشار إليها الحاج صالح بالرجوع إلى شُرّاح (السيرافي، الرماني) كتاب سيبويه تلك التي تتعلق أصول الفروع، فالاسم هو أصل للفعل و كل من المذكر و المفرد و النكرة أصل بالنسبة للمؤنث و المثنى والجمع و المعرفة (الحاج صالح، 2016، ص 14). و يمكن إعطاء بعض الأمثلة وفق الجدول التالي رقم :

الجدول رقم (16): أمثلة عن تفريع الفروع من الأصول وفق المفاهيم اللغوية

المفاهيم	مثال الأصل	مثال الفرع
المذكر/ المؤنث	قِطّØ – كَتَبَØ– خَرَجَØ	قِطّةٌ – كَتَبَت – خَرَجَت
النكرة /التعريف	كتاب– ولد	الكتاب– الولد
المفرد / المثنى /الجمع	كُرْسِي– صَاحَب	كَرَاسِي– كرسيين– أَصْحَاب– صاحبين

من جهة أخرى، يتبين لنا أن مفهوما الأصل و الفرع موجودين في كل مستوى من مستويات اللغة في النظرية الخليلية الحديثة، فلكل مستوى بنية خاصة تكون متباينة مع بنى المستويات الأخرى. و على هذا فإن **النشاط التجريدي** لدى الطفل المُمارس خلال الصياغة يختلف باختلاف المستوى اللغوي و التي تكون فيه علاقة الأصول بالفروع خاصة به. **فاستيعاب الطفل للعلاقة التي تجمع نواة اللفظة الاسمية بمختلف الزوائد التي تدخل و تخرج عليها يختلف تماما عن استيعابه للعلاقة الموجودة بين النواة التركيبية و مختلف المخصصات أو الزوائد التي تدخل و تخرج عليها** و ما يُعلل هذا أكثر اختلاف المُثل المولّدة لكلا المستويين و طبيعة **منطلق الصياغة أو الأصل**.

فالوصل داخل مثال الوحدة التركيبية **أعلى مرتبة من حيث تحقيق نشاط التجريد** في نشاط الوصل داخل اللفظة الاسمية. ضمن هذا السياق، يمكن اعتبار **نمو اللغة كنمو لسيرورة الانتقال من الأصول إلى الفروع**[49]، إذ تختلف درجة هذا الانتقال من طفل إلى آخر وفق اختلاف القدرات المعرفية و النفسية المسؤولة عن التحكم في مختلف ميكانيزمات هذا الانتقال أو التحويل التدريجي. و ما يُبرهن هذا أكثر هوالتدرج و التسلسل بروز عناصر نظام اللغة واستيعابها طيلة مسار نمو اللغة لدى الطفل كما جاءت في أبحاث علم نفس نمو اللغة. فالأصل هنا ليس فقط العنصر اللغوي في حدّ ذاته الذي يؤدي إلى بروز فرع عليه و المتمثل في عنصر لغوي آخر أكثر تركيبا منه و لكن نقصد بالأصل هنا **العمليات اللغوية المعرفية و التجريدية الأوَّلية** التي تسمح بصوغ مستوى لغوي محدّد. أمّا الفرع يتمثّل في العمليات اللغوية المعرفية والتجريدية التي تسمح **بصوغ** مستوى لغوي أكثر تعقيدا من حيث **النشاط التجريدي** و الذي لا يتم بلوغه إلا بعد التحكم من العمليات اللغوية المعرفية **الأصلية الأوّلية**. فالنشاط الذهني المسؤول عن **البناء التركيبي للكلمة** (بين الجذر و الوزن) هو أصل و ضروري لنمو وبلوغ نشاط ذهني آخر يسمح بممارسة **نشاط الوصل** داخل اللفظة. هذا الأخير مهمّ جدّا و ضروري أيضا لبلوغ نشاط ذهني من نوع آخر أكثر تعقيدا يسمح بصياغة و **ببنـاء النواة التركيبية** واستيعاب **العلاقة البنوية** التي تجمع عناصر هذه النواة. إن التحكّم من صياغة النواة التركيبية يسمح بممارسة نشاط لغوي معرفي من نوع آخر أيضا يسمح بوصل مختلف المخصّصات بالأنوية التركيبية.

إنّ أهمّ مفهوم في النظرية الخليلية الحديثة يسمح **بالوصف الإجرائي لدرجة استيعاب الطفل لمختلف النشاطات الذهنية أصولا و فروعا** كما أشرنا إليها أعلاه هو مفهوم **المثـال** (le schème) وفق كل مستوى. فصياغة الطفل للّفظة الاسمية مثلا يستلزم **إعمال العديد من النشاطات الذهنية يمكن التحقق من بلوغها من خلال هذا الوصف الإجرائي الذي يقدمه لنا المثال**، إذ يمكِّننا مثلاً من معرفة درجة و سلامة البنـاء على مستوى نواة اللفظة الاسمية، و الكيفية التي وصَلَ أو فرّع بها الطفل مختلف الزوائد من النواة. ينطبق هذا الوصف مع مختلف المستويات الأخرى وفق مُثُلِها المُوَلِدة و ما تعكسه من

[49] و التي تكون في نشاط تفاعلي مستمر من الأصل إلى الفرع و من الفرع إلى الأصل (ردّ الشيء إلى الأصل) و يمكن ذكر مثال عن هذا: كالعلاقة الموجودة بين نمو نشاطي الفهم و الصياغة، فالأصل من حيث سيرورة النمو هو الفهم ، أما الصياغة هو فرع من الفهم. إذ لا يتمكن الطفل من بلوغ نشاط الصياغة اللفظية إلاّ بعد تحقيق نمو كافٍ في قدرات و مهارات الفهم و بلوغ المعنى الاتصالي، إلى أن يصل الفهم والانتاج متلازمين من حيث التوظيف والتحقيق في عملية الصياغة اللفظية و هذا يعكس نشاط الأخذ و الردّ بين الأصل و الفرع (الفهم و الانتاج) و ينطبق هذا على المستويات اللسانية.

نشاطات ذهنية أكثر تعقيدا. كل هذا مهمّ جدّا في الكشف عن العلاقة المتلازمة بين صياغة الكلم والكـلام و المستوى التجريدي و الرمزي (symbolique) الذي بلغه الطفل أو المتكلم. من هذا المنطلق، نرى نمو اللغة هو نمو **استيعـاب و نضج استعمال مختلف المُثُل المولدة لمستويات اللغة والتي تعكس نمو الصياغة الذهنية اللغوية لدى الطفل**. وفي سياق طبيعة النشاط الذهني الرمزي المُمَارَس في عملية البنـاء التركيبي للكلمة؛ يمكننا إعطـاء مثال: "ضَرَبَ" إذ قام الطفل هنا بإقامة العلاقة البنوية الإدماجية بين المادة **(ض، ر، ب)** و التتابع المرتّب للحركات **(فتحة،فتحة،فتحة)** فاستيعاب الطفل معرفيا هنا لمفهوما **النوع** و**العدد** مهمّ جدّا في تحقيق هذا النشاط إذ لم يستخدم الطفل موضع التأنيث في هذا المثال و جعله خاليا من العلامة، وبالتالي لكل نشاط ذهني **مكتسبات معرفية قاعدية** تسمح بالصياغة اللفظية النحوية السلمية.

أمّا طبيعة النشاط الذهني اللغوي الذي يسمح بممارسة الوصل داخل اللفظة فهذا يحيلنا إلى التكلم عن مدى وعي الطفل بالعلاقة القائمة بين الأصل و الفرع، و ردّ الفرع إلى الأصل، فهذا يستلزم نمو مفهوم **العَكْسِيَة**[50] (réversibilité)، إذ يعرّفها Piaget (1972) **على أنها قدرة الطفل على تحقيق فعل في كلا الإتجـاهين من المجرى (les deux sens de parcours) مع وعي الطفل أنه يتعلق الأمر بنفس الفعل**. تنتج العكسية عن التوافق المتبادل (réciproque) بين الاستيعاب (l'assimilation) و التلاؤم التمثُّلي (représentative accommodation)، بمعنى إقامة التوازن التدريجي بينهما. من هنا يتضح أن خلفية نشاط الوصل داخل مُثل اللفظة تعكس عن بلوغ الطفل لنشاط ذهني و رمزي محدَّد.

[50] ينبغي الإشارة أن ظهور العكسية و العملية (l'opération) يكون مترابط بحكم أن العكسية تُعرّف "بعكس عملية مباشرة إلى عملية عكسية (opération inverse)" والعملية تصبح فعل قابل للعكس. فالعكسية هي خاصّة بالنشاط التمثُّلي. و يميّز Piaget بين العكسية في المستوى الحسي الحركي التي تعبر ببساطة عن قابلية الرجوع الإمبريقي إلى نقطة الإنطلاق (point de départ). تترجم العكسية أيضا قدرة الإدراك المتزامن للحالات أو الوضعيات المتعاقبة من خلال العمليات (les opérations) التي تسمح من الإنتقال من حالة أو وضعية إلى أخرى و هذا بالتناظر (réciproquement).

الجزء التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية
للبحث الميداني

نعرض من خلال هذا الفصل الإجراءات المنهجية للبحث الميداني، إذ سنبيّن فيه المنهج المُتّبع في هذه الدراسة ومكان إجرائها مع ذكر خصائص عينة الدراسة و معايير اختيارها. و يأخذ عرض أدوات التناول الإجرائي الأوّل و الثاني جزء كبير من هذا الفصل، إذ سنفصّل فيها بتقديم عناصرها و مراحل تمريرها على عينة الدراسة. في الأخير، سنشرح الكيفية التي سيتم بها جمع و تبويب نتائج التناول الإجرائي الثاني.

1-منهج الدراسة:

يُعتبر **المنهج الوصفي** من أكثر الوسائل شمولا و تحليلا، كما إنه واحد من أهم و أبرز مناهج البحث في مجال نمو اللغة و أمراض الكلام، ومصدراً هاماً جدّا لجمع المعلومات عن الطفل. تستهدف الدراسة تفاصيل الحالة ، فهي المجال الذي يتيح للأخصائي جمع أكبر و أدق قدر من المعلومات حول الطفل ولغته من حيث **مميّزاتها العيادية** و علاقتها مع متغيّرات أخرى. من هذا المنطلق، اعتمدنا على **دراسة الحالة** والتي تعتبر نمطا من المنهج الوصفي، كما أنه هو المنهج المناسب الذي يسمح لنا بتقصي مختلف **المميزات اللسانية العيادية لدى كل حالة في ظل فروض الدراسة**. تتميز دراسة الحالة بكونها تستقي المعلومات و البيانات الخاصة بالحالة المراد بحثها من مصادر عديدة، فلكل مصدر قيمته في إطاره الخاص وعلاقاته الوظيفية بالحالة (جودت شاكر، 2007).

2- مكان الدراسة:

تمّ إجراء الدراسة **بالعيادة المتعددة الخدمات** لبلدية هراوة بالرويبة (الجزائر العاصمة) و التابعة إدارياً **للمؤسسة العمومية للصحة الجوارية** (EPSP) **للرغاية**. تحتوي العيادة المذكورة على العديد من الهياكل المتخصّصة في مجال الكشف، العلاج و المتابعة الجوارية: وحدة الاستعجالات الطبية، التمريض والطبّ العام، وحدة التلقيح، وحدة التصوير الطبي الإشعاعي، مختصة في طبّ الأطفال؛ مختصة في الأمراض الصدرية و التنفسية؛ مختصة في أمراض النساء والتوليد؛ **المركز الوسيط للصحة العقلية** (CISM)[1] والذي يضم فرقة متعددة التخصّصات تتكون من 03 أطباء مختصين في الأمراض العقلية و 04

[1] يكمن دور هذا المركز في لعب دور الوسيط بين العائلة و مختلف المؤسّسات (كوحدة الكشف و المتابعة للصحة المدرسية؛ المؤسسات الإستشفائية المتخصّصة....) في مجال **الوقاية**؛ **المتابعة** و **العلاج**؛ الاستشارة و التوجيه. إذ تندرج نشاطاته ضمن البرنامج الوطني للصحة العقلية (santé mentale) للجزائر.

نفسانيين عياديين و 02 مختصين في علم أمراض الكلام[2]. يستقبل هذين الأخيرين كل أنواع اضطرابات اللغة و الكلام و الصوت لدى الطفل والراشد، بما فيها الحالات التي تعاني من تأخر نمو اللغة الشفهية و التي يتم توجيهها غالبا من قِبَل فرقة "**وحدة الكشف والمتابعة للصحة المدرسية**" (UDS) "عيسات إيدير" التي تعمل منذ الدخول الدراسي على انتقاء (repérage) و كشف هؤلاء الأطفال في الأقسام التحضيرية (Préscolaire) التابعة للمقاطعة التربوية لبلدية هراوة. و بالرجوع إلى الإحصائيات السنوية التي تبيّن عدد الأطفال المتأخرين لغويا المُكشف عنهم و متابعتهم خلال سنة 2015 نجد 174 طفل من أصل ستة (06) مدارس ابتدائية. من هذا الاعتبار يتبيّن أن غالبية الحالات الموجَّهة للعيادة المتعدّدة الخدمات تجاوز سنها 05 سنوات.

3- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من ستة (06) حالات عيادية تمّ اختيارها بطريقة عَمدِية وفقا لمجموعة من المعايير، نشير أن جميع الحالات المبيّنة في **الجدول رقم (17)** تقدمت للفحص بالعيادة المتعدّدة الخدمات –هراوة– بهدف الفحص و التكفل المتخصّص لدى معالج أمراض الكلام.

جدول رقم (17): خصائص عينة الدراسة (الحالات العيادية)

	الحالة	السن	الجنس	مصدر التوجيه
01	محمّد	5;4	ذكر	المدرسة القرآنية
02	أنيس	5;6	ذكر	وحدة الكشف و المتابعة للصحة المدرسية
03	إسماعيل	5;3	ذكر	وحدة الكشف و المتابعة للصحة المدرسية
04	ألاء	5;2	أنثى	روضة الأطفال
05	لينا	5;7	أنثى	وحدة الكشف و المتابعة للصحة المدرسية
06	إسلام	5;4	ذكر	المدرسة القرآنية

تمّ الأخذ بعين الاعتبار في اختيار الحالات العيادية على مجموعة من المعايير و المتمثّلة في العناصر التالية:

[2] نبيّن أن نفس المركز الوسيط للصحة العقلية (**CISM**) هو مكان ممارستنا كمعالجين لأمراض الكلام دائمين منذ سنة 2012 إلى يومنا هذا.

- **اللغة المستعملة:** تمّ اختيار الحالات الناطقة بالعربية الجزائرية (اللهجة العاصمية) كلغة أم أوالمستعملة من قبل محيطها العائلي؛

- **قابلية التنسيخ الصوتي و التحليل اللغوي:** تمّ اختيار الحالات التي لا تعاني من غياب تام للغة (absence totale du langage) مع إمكانية الفاحص تنسيخ منطوق الحالة، إذ نرجع هنا إلى ملاحظة BOREL-MAISONNY (1966) حول استخراج المظاهر اللسانية يكون فقط لما يكون الكلام واضح بما فيه الكفاية (assez intelligible) حتى يتمكّن السامع من تحليل مكوناته.

- **السن:** اخترنا في هذه الدراسة الحالات التي تتراوح أعمارهم بين 05 سنوات و 06 سنوات، ويرجع هذا الاختيار إلى سببين؛ يتعلق الأول بكثافة الطلب الاجتماعي للتكفل في هذه المرحلة العمرية[3] نظراً لاقتراب دخول الطفل في عالم المدرسة و اللغة المكتوبة. أما السبب الثاني يخصّ اكتمال نضج المرحلة الشفهية للغة لدى الطفل العادي كإنتاج الجمل المعقدة وفق نشاط التفريع واستعمال غالبية المفاهيم المتعلقة بالفضاء و الزمان مع نضج السرد الواضح و المنظّم.

- **المستوى الاجتماعي الاقتصادي:** متوسّط وفقا لمعطيات حصيلة السوابق التاريخية و عامل الدخل الشهري.
- **المقابلة مع أهل الحالات:** و هذا بهدف تسجيل كل الملاحظات و العلامات العيادية التي تخصّ الحالة في مجال الاتصال اللفظي و غير اللفظي و نوعية تفاعل الطفل مع محيطه في ضوء تأخر نموه اللغوي.

- **غياب اضطرابات مصاحبة:** و يتمّ التأكد من هذا من خلال نتائج حصيلة السوابق التاريخية الخاصّة بالحالة و نتائج **الاختبارات المكمّلة** التي تسمح باستثناء مختلف الإصابات العضوية، النفسية أوالذهنية.

[3] هذا ما تبيّنه نسبة الأطفال الذين تجاوزوا سن الخامسة المتكفل بهم بالعيادة المذكورة و التي قدّرت بـ : **78 %** من فئة تأخر النمو اللغوي. إذ تمّ تسجيل من خلال حصيلة السوابق التاريخية للطفل و المقابلات العيادية، لجوء الأولياء إلى إدماج أطفالهم في رياض الأطفال أو المدارس القرآنية لاستدراك المكتسبات اللغوية الشفهية عوض التوجّه إلى معالج أمراض الكلام (l'orthophoniste) في **المرحلة المبكرة** (03-04 سنوات).

4- أدوات الدراسة:

1.4- أدوات التنـاول الإجـرائي الأوّل:

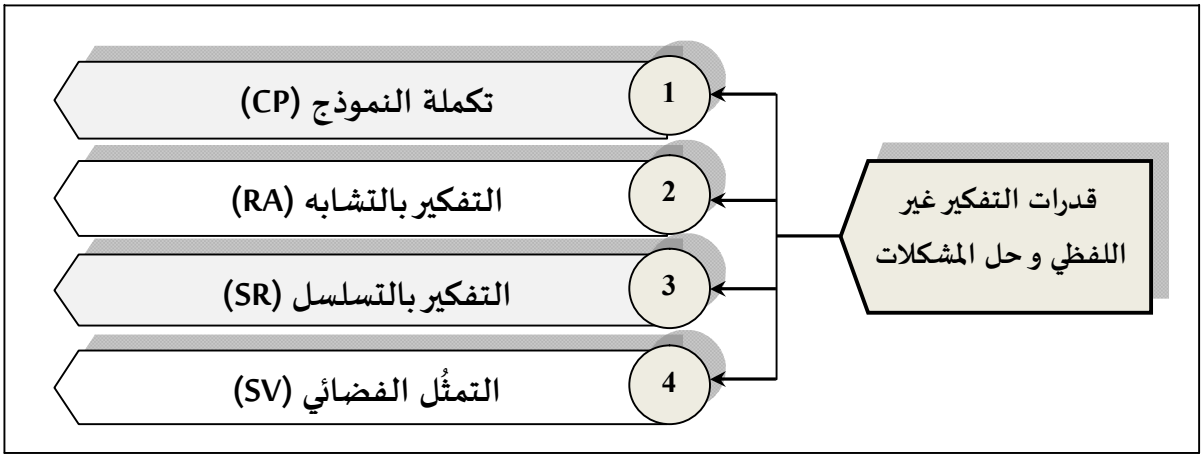
تعتبر أدوات التناول الإجرائي الأوّل ذات أهمية بالغة كونها تمكّننا من ضبط متغيّر تأخر نمو اللغة بمميزاته العيادية و معايير تشخيصه القائمة على استثناء (l'exclusion) العوامل. فهي تسمح لنا ببناء ملمح عيادي (profil clinique) خاص بكل حالة على حدى.

1.1.4- اختبار الذكـاء: اختبار القدرات غير اللفظية للباحث ناڤلييري (NNAT):

NNAT :هو اختصار للصياغة الانجليزية (Naglieri Non Verbal Ability Test) بمعنى: **اختبار القدرات غير اللفظية للباحث ناڤلييري** هو اختبار الذكاء، إذ يكون التمرير سريع و بسيط على أطفال مرحلة الابتدائي، المتوسط، و المتمدرسين بالمرحلة الثانوية، مهما يكن المستوى الاجتماعي الثقافي للطفل و مستوى قدراته اللفظية. يقوم أساساً هذا الاختبار على مبدأ المصفوفات المتشابهة، فهو يسمح بتقييم صادق لمهارات أو **قدرات التفكير غير اللفظي و حل المشكلات**. رُسمت بنوده بشكل دقيق و مثير لانتباه الأطفال، فهي مفهومة جدّا، أو تقريبا دون ضرورة شرحها.

تمّ تعيير هذا الاختبار على مجموعة من الأطفال حوالي 2300 طفل (05 – 15 سنة)، إذ يعتبر هذا الاختبار أداة مهمّة للتحليل و التنبؤ بالنجاح أو الرسوب الدراسي. يمكن تمرير الاختبار بطريقة جماعية على أطفال غير ناطقين باللغة المحلية أو على الأطفال الذين لديهم مشاكل في استعمال اللغة. و على اعتبار أن هذا الاختبار أداة للكشف، فهو يسمح بانتقاء المتمدرسين الذين يعانون من اضطرابات التعلم، و من ثمّ الاستفادة من التشخيص المعمّق. نشير أن هذا الاختبار قابل للتطبيق على الأطفال الذين يعانون من مشاكل سمعية أو مشاكل رؤية الألوان، كما أنه يستدعي قدرات حركية بسيطة. يستدعي الاختبار استحضار أربعة أنواع مختلفة من قدرات التفكير المنطقي (**أنظر الشكل رقم: 37**):

الشكل رقم (37): قدرات التفكير غير اللفظية و حل المشكلات (من إعداد الباحث)



❖ **بنود تكملة النموذج (Complètement de Pattern):**

هنا ينبغي على الطفل التعرف على الجزء الناقص الذي يُكمِّل الرسم، وهذا من خلال سلسلة من مقترحات. يعتمد الطفل في تحديد إجابته على التوجّه العام و مختلف تفاصيل رسم الجزء الناقص. وعلى اعتبار أن هذا النوع من التفكير أبسط مستوى من الاختبار فهو موجود أساسا في الصيغ الخاصّة بالمرحلة الابتدائية

❖ **بنود التفكير بالتشابه (Raisonnement Analogique):**

يفرض هذا النوع من التفكير تعرف الطفل على العلاقات المنطقية بين مختلف الأشكال الهندسية. وحتى يتحصّل الطفل على الإجابة الصحيحة ينبغي عليه تحليل التغيرات الحادثة على الأشكال وفق ظهورها عموديا أو أفقيا. حلّ هذا النوع من البنود يفرض انتباه الطفل لكل تفاصيل الرسم. منطق ترتيب بنود التفكير بالتشابه؛ هو وفق درجة الصعوبة من البسيط إلى المعقد و حسب درجة المتغيرات التي ينبغي أن تُؤخذ بعين الاعتبار.

❖ **بنود التفكير بالتسلسل (Raisonnement en Série):**

تظهر هنا على شكل سلسلة من الرسومات التي تتغير في المظهر (من حيث الشكل، المحتوى،...) وفقا لتغيُّر مكانها أفقيا أو عموديا داخل المصفوفة. تفرض هذه البنود من الطفل فهم منطق التسلسل (يتعرف على ترتيب الأشكال: الدائرة، المربع، المثلث،...) و هذا بهدف احترام هذا الترتيب في الجزء الناقص من المصفوفة.

حلّ هذا النوع من البنود يفرض على الطفل انتباهه لكل التفاصيل الموجودة داخل المصفوفة، و يأخذ بعين الاعتبار و بالتزامن مختلف مظاهر الرسم.

- **بنود التمثُّل الفضائي (Représentation Spatiale)**

تفرض من الطفل أو التلميذ أن يتعرف على نتيجة جمع رسمين أو أكثر. مثلا، ينبغي على التلميذ تمثُّل الربط بين المربع و المثلث. هذا المنطق في العرض هو موجود في كل المصفوفة. و يمكن لمختلف الأشكال أن ترتبط أفقيا أو عموديا. و بالتالي، على التلميذ تحديد الأشكال وفق اتجاهاتها. تعتبر هذه البنود الأكثر صعوبة خاصّة في حالة دوران الأشكال أو الاستدخال مما يجعل التعرف عليها صعب.

- **التنقيط :**

في كل الحالات تُحيل النقطة الخام الكلية إلى عدد الإجابات الصحيحة على كل البنود. و في حالة شطب أواختيار الطفل إجابتين في نفس الوقت تُحتسب الإجابة خاطئة.

- **التنقيط وفق الأرصدة الفرعية أو التحتية:**

تُسجّل الأرصدة الفرعية وفقا لأشكال هندسية، إذ كل شكل هندسي يسمح بحساب الإجابة الصحيحة الخاصةّ بالرصيد الفرعي على الشكل الآتي :

بالنسبة للصيغ **(A)، (B)، (C)، (D)**: تصحيح البروتوكول يكون انطلاقا من بطاقة التصحيح عبر حساب الإجابات الصحيحة. و من ثمّ كتابة النقطة الخام الكلية أو الرصيد الخام ، و الأرصدة الفرعية الخام في الجدول المبيّن على ظهر كراسات التمرير.

أما بالنسبة للصيغ (les formes) **(E)، (F) و (G)**، فالتنقيط يكون مباشراً بعد التسجيل الكتابي للأطفال المُتمدرسين على الورقة الأولى.

ينبغي الإشارة أن الصيغة المطبقة على الحالات العيادية هي الصيغة A (من 05 إلى 06 سنوات) والتي تستدعي قدرة التفكير بالتشابه و قدرة تكملة النموذج و هذا يوافق النمو المعرفي لهذه الفئة العمرية.

- **تأويل النتائج :**

للقيام بتأويل النتائج ينبغي تحويل النقطة الكلية الخام إلى النقطة المعيارية أو السلمية. و من تمّ تأويل الأرصدة الفرعية بطريقة كيفية.

❖ **المعايرة وفق السن:**

يمكن مقارنة نقطة الطفل بالنقطة المتحصّل عليها من قبل أطفال المعايرة من نفس السن، و عدم ربطه بالمستوى الدراسي. و بالتالي يمكن الحصول على نوعين من الأرصدة المعيارية:

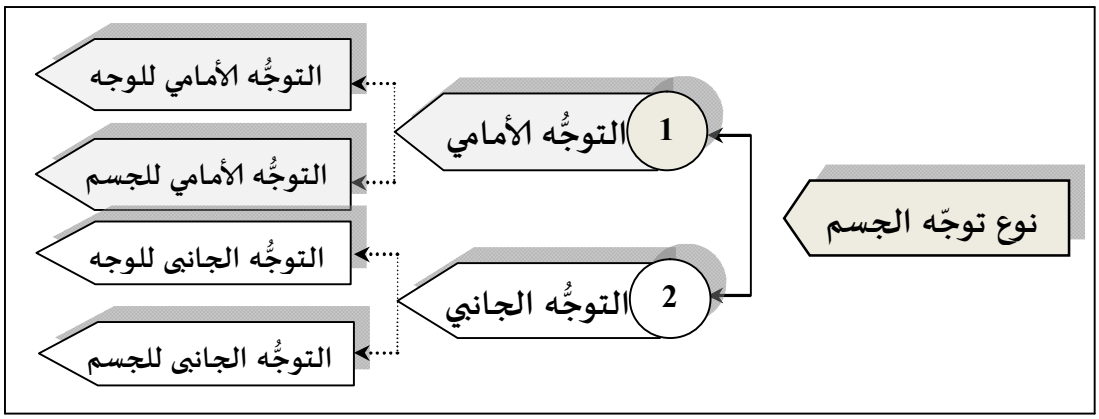
- مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI)،
- الدرجة المئوية.
- ولحساب **مؤشر القدرة غير اللفظية NAI**، ينبغي تحويل النقطة الخام إلى النقطة المعيارية أوالسلمية.
- أنظر الجدول رقم (1) في دليل الاختبار: نقوم بخطوة تحديد النقطة الخام في العمود الموافق للصيغة المستخدمة، ثم نقوم بقراءة النقطة السلمية أو المعيارية الموافقة لها.
- الجدول رقم (2) في دليل الاختبار: نحدد النقطة المعيارية في العمود الموافق لسن الطفل. ثم نقرأ مؤشر **NAI** الموافق للعمود الموجود في أقصى اليمين أو اليسار.

2.4- اختبار التخطيط الجسمي –المُراجَع-(Schéma Corporel-R):

يُعتبر نضج التخطيط الجسمي من المؤشرات المهمّة لنمو النشاط اللغوي؛ فهو في علاقة مباشرة مع مختلف المفاهيم القاعدية الأخرى التي فصّلنا فيها في الجزء النظري من هذه الدراسة. لذا وقع اختيارنا على هذا الاختبار الذي أُعدَّ من طرف مجموعة من الباحثين (Meljac, Fouconnier & Scalabrini, 2010). وهو عبارة عن مراجعة للطبعة الأولى لاختبار التخطيط الجسمي الصادر سنة 1966. يقيّم هذا الاختبار مدى **نمو التمثُّل الذهني** (représentation du corps) **لدى الطفل الخاصّ بالجسم**، تمّت معايرته على 450 طفل (إناث وذكور) تتراوح أعمارهم من 03 إلى 11 سنة. جاء تركيزنا على التخطيط الجسمي نظرا **لقيمة و أوْلَوية هذا المفهوم في الاكتساب المعرفي و دوره القاعدي في نمو مفاهيم أخرى كالفضاء و الزمان و غيرها من المفاهيم التي هي أيضا أساس التوظيف اللغوي.**

نميّز في بنية الاختبار اختبارين فرعيين (sous-épreuves) مرتبطين بنوع **تَوَجُّه الجسم**، إذ يحتوي الاختبار على الجزء الأوّل خاص بالتوجّه الأمامي للجسم (Orientation de Face)، أما الثاني يتعلق بالتوجّه الجانبي للجسم (Orientation de Profil) (أنظر أكثر الشكل رقم 38).

الشكل رقم (38): بنية اختبار التخطيط الجسمي وفق نوع توجّه الجسم(من إعداد الباحث)



يرجع اختيار تمرير أجزاء الاختبار وفق سن و قدرات الطفل. إذ يُطبِّق الفاحص الجزء الخاص بالتوجه الأمامي مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من **03** إلى **05 سنوات و 11 شهر**، في حين يطبق، كل من الجزأين (التوجه: الأمامي و الجانبي) على التوالي مع فاصل زمني بـ30 ثانية مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من **06 إلى 08 سنوات و 11 شهر**، و يكتفي الفاحص بتطبيق جزء التوجّه الجانبي فقط

مع فئة الأطفال الذين تكون أعمارهم من **09 سنوات إلى 11 سنة و 11 شهر**. يسمح كل جزء من الاختبار فحص نوعين من التمثّلات **(تمثّل الجسم + تمثُّل الوجه)** و هذا تبعاً لنوع التوجّه، و يتم تناول هذين النوعين من التمثل وفق ثلاثة مراحل إجرائية متتابعة تعتمد مباشرة على **مفاهيم النظرية المعرفية لـ Piaget حول الصورة الذهنية (l'image mentale)**:

- **مرحلة الاستحضار (Evocation)**: يتم هذا النشاط المعرفي في أوّل مرحلة، إذ ينبغي على الطفل التعرف ثمّ وضع القطع (les pièces) الواحدة تلوى الأخرى، فهو لا يتمكن من إنجاز هذه المهمّة إذا لا يتوفر لديه تمثُّل ذهني مُنظّم للقطع مع تحكمه المسبق **لأبعادها الفضائية المتمايزة**. و نميّز في الاستحضار مرحلتين متتابعتين هما:

  - **التعرف (Reconnaissance)**: يكون من خلال أوّل اتصال للطفل مع مادة (matériel) الاختبار. تكون كل قطعة مقدمة للطفل مرقّمة، إذ ينبغي له قلبها و تسمية أوتعيين على جسمه جزء الجسم المصوّر في القطعة.
  - **المَوْقَعَة (Localisation)**: بعد تعرف الطفل على القطعة، يُطلب منه تحديد موقع القطعة في لوحة العمل (planche du travail)، و التي يستخرج منها الفاحص إحداثيات مركز القطعة عموديا (بالأعداد) و أفقيا (بالأحرف) معتمدا في ذلك على شبكة تبيّن مناطق القبول (Zones de tolérance).

- **مرحلة البنـاء (Construction)**: خلال المرحلة الثانية، ينبغي على الطفل أن يقوم بمجموعة من التجميعات (des assemblages) توافق صورة مألوفة حسب حدسه الأوّلي.

- **مرحلة إعادة الإنتاج مع النموذج (Reproduction)**: خلال المرحلة الثالثة، يُؤطِّر حضور النموذج أو اللوحة النموذجية (planche modèle) عمل إنتاج تجميع القطع من خلال المقارنة.

بفضل مختلف أنواع هذه الوضعيات و التي هي نفسها في كل المحتويات (الجسم/الوجه، الأمام/الجانب)، لا يكشف الطفل فقط عن **إدراكه الآني** (perception instantané) للجسم، لكن أيضا يكشف عن كل الخطوات التي تساهم في تنظيم كل عناصر الصورة. من هذا المنطلق، نتكلم مثلا في هذا الاختبار عن النتيجة المحصّل عليها في التوجّه الجانبي بالنسبة لتمثُّل الوجه خلال مرحلة البنـاء.

يُشير الاختصار(**ADSC**) إلى **سن نمو التخطيط الجسمي** و الذي يعبِّر عن مستوى **نمو تمثّل الجسم** لدى الطفل في هذا الاختبار، و يتم الحصول عليه بإسقاط نتائج الطفل على منحنى نمو التخطيط الجسمي (Courbe de développement). يحتل التحليل الكيفي للمعطيات المتحصَّل عليها مكانة مهمّة في **التأويل العيادي** للنتائج (مثلا إبدال قطعة بقطعة أخرى، عدم إدراك الأبعاد الفضائية للقطع و عدم استيعاب توجهها في الصورة الكلية...الخ)، إذ يعطي هذا الاختبار للملاحظة العيادية و تدخل الفاحص أهمية خاصّة و هذا بالرجوع إلى مفاهيم المقاربة التفاعلية للمُفكر Vygotsky. كما يستخدم الفاحص كما هو مبيّن في دليل الاختبار نظام خاص للتنقيط حتى يعبّر عن مستوى النمو التخطيط الجسمي كما يظهر أسفله في **الجدول رقم (18)**. نبيّن من جهة أخرى، أن هناك إمكانية الحصول على سن نمو التخطيط الجسمي موافق لتوجّه واحد فقط (مثلا: سن نمو التخطيط الجسمي الخاص بالتوجّه الأمامي: وجه/جسم).

الجدول رقم (18): رموز التنقيط للانحراف بين سن نمو التخطيط الجسمي في الاختبار و سن الطفل

التنقيط	سن نمو التخطيط الجسمي (ADSC)
=	**موافق لسن الطفل**
−	**أقل من سنة أو سنة بضعة أشهر**
− −	**انحراف أكبر من سنتين و يوافق لأداء نسبيا جدّ ضعيف**
+	**تقدّم معتدل (من سنة إلى سنتين)**
++	**تقدّم مهمّ (ثلاثة سنوات أو أكثر)**

1.4- اختبارات فحص اللغة (EEL) للباحثة شيفري ميلر :

قبل تقديم النسخة المكيّفة للباحثة نورية مالك (1993) يجدر بنا الإشارة أن تمّ بناء و معايرة اختبارات فحص اللغة من طرف وحدة البحث للمعهد الوطني للصحة و البحث الطبي (INSERM) بباريس سنة 1975 تحت إشراف الباحثة شيفري ميلر (Chevrie-Muller). تعتبر هذه الاختبارات أداة مهمة في مجال فحص نمو اللغة عند الطفل وفق المستويات اللغوية. ضمن هذا الصدد، حاولت شيفري ميلر (1975) الإحاطة بمختلف **المستويات الوظيفية للغة:** تنظيم الأصوات داخل الكلم **(الفونولوجيا)**، اكتساب السجل الإفرادي (إنتاجاً وفهماً)، التوظيف التركيبي الصرفي (تنظيم الكلم داخل الجمل)، فحص كل من قطب التعبير و قطب الفهم إضافة إلى نشاط الاحتفاظ (la rétention) الذي هو ضروري في قدرة فك ترميز وحدة إدراكية (لفظية أو غير لفظية) وإعادة إنتاجها من جهة أخرى، فهو قاعدي في الاكتساب العادي للغة.

تبيّن لنا شيفري Chevrie-Muller أن لكل اختبار من الاختبارات له المعايرة (l'étalonnage) الخاصّة به و بالتالي يمكن استعماله بمعزل عن الاختبارات الأخرى حسب متطلبات الفحص و خصائص الحالة. إذ كل النقاط المُتحصّل عيلها تسمح بتحديد نتيجة الطفل المفحوص مقارنة بالنقطة المتوسطة المتحصَّل عليها من طرف الأطفال من نفس فئة السن التي ينتمي إليها.

تعتبر الحصيلة اللغوية (le bilan du langage) **فعل عيادي يَفْتَتِح و يوجّه العمل العلاجي و مراقبة تطوره**، إذ أن استعمال اختبارات فحص لغة الطفل تتطلب تطبيق دقيق و حذر للمعطيات الإحصائية ومقارنتها مع المعطيات العيادية أمر جدّ ضروري. هذا ما يسمح الحصول على فكرة شاملة للحالة العيادية للطفل.

- وصف عينة التكييف:

تكونت عينة الباحثة نورية مالك (1993) من أطفال غير متمدرسين نظرا لغياب التعليم التحضيري (مرحلة ما قبل التمدرس) في بداية سنوات التسعينيات (1990-1991)، و بالتالي تمت معاينة الأطفال من خلال العائلات القادمة للفحص بمصلحة حماية الأمومة و الطفولة (P.M.I) ببني مسوس و التي يكمن دورها في الوقاية و العلاج من مختلف الأمراض الطبية عبر التلقيحات المختلفة (DTCP،BCG...) و تقديم نصائح مختلفة للأمهات حول مراقبة النمو النفسي الحركي للطفل. كما يتم

الكشف عن بعض الأمراض و توفير العلاج المناسب و توجيه الوالدين في استعمال بعض الوسائل الطبية في مجال الحمل و الإنجاب. تمّ تمرير كل الاختبارات وفق صيغة (P: صغير) لكل من طفل من عينة كان مجموع الأطفال فيها "60" طفل. و تمّ توزيع أفراد العينة حسب السن (ثلاثة فئات: 04 سنوات، 04 سنوات و نصف، 05 سنوات وفق ثلاثة مجموعات مكونة من 20 طفل) و الجنس (توزيع معتدل لنوع الجنس: 30 ذكر و 30 أنثى). من جهة أخرى، استثنت الباحثة نورية مالك (1993) من المعاينة كل الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية أو عصبية (أنظر أكثر **الجدول رقم 19**). كما يمكن عرض قائمة الاختبارات الفرعية المكيّفة وفق **الجدول رقم 20**.

جدول رقم (19) توزيع عينة التكييف حسب السن و الجنس

	السن	الجنس	العدد	سنة التكييف	المجموع (60)
الصيغة P	04سنوات	ذكر أنثى	10 10	1991-1990	20
	04 سنوات و 06 أشهر	ذكر أنثى	10 10	1991-1990	20
	05 سنوات	ذكر أنثى	10 10	1991-1990	20

جدول رقـم (20) قائمة الاختبارات الفرعية المُكَيَّفَة

الصيغة	قائمة الاختبارات	مؤشر التنقيط
P	1- النطق	ART
	2- الفونولوجيا	
P	- تسمية الصور	DEX
P	- تكرار الكلمات السهلة	REP
P	- تكرار الكلمات الصعبة	N.ER-C.RE
	3- اللسانيات	
	أ- الانتاج	
P	- السجل الإفرادي (التسمية)	LX2-LX3
	ب- الفهم	
P	- وضعية البط	CAD
P	- الألوان	COU
P	- القطع الملونة	JET
P	- التطابق	PAR
P	- الفهم اللفظي	VER
P	- تعيين الصور	DSX
	4- الاحتفاظ	
P	- تكرار الأرقام	CH1
P	- تكرار الجمل "القطّة"	CW1 – CW2

أمّا عن الأدوات المستعملة في اختبارات فحص اللغة (النسخة المُكيفة):

- 46 صورة في اختبار الفونولوجيا–التسمية (DEX).
- 31 صورة في اختبار السجل الإفرادي –التسمية (LX2 – LX3).
- 06 صور "فخّ" في اختبار تعيين الصور (DSX)
- سلسلة من 05 صور ملونة المكونة "لقصة" في اختبار الفهم اللفظي (VER).
- 04 بطات (02 تمشي، 02 تسبح و حوضين) في اختبار وضعية البطّ(CAD).
- ثلاثة علب من القطع في اختبار الألوان (COU) و القطع (JET).
- تبقى تعليمات التمرير الخاصّة بكل اختبار تحترم نفس المعايير المبيّنة و المُعرّفة في اختبارات Chevrie-Muller.

و يمكن عرض مختلف الاختبارات الفرعية وفق العناصر التالية:

1- النطـق: الصيغة P: 04 سنوات؛ 04 سنوان و نصف؛ 05 سنوات

الهدف: تمّ اختيار الصوامت التسريبية نظرا للتأخر النسبي في نضج الإصدار الحركي النطقي السليم للبعض منها خاصّة:[š]،[q]،[k]،[z]،[s]،[x] .

الأدوات: تكمن هنا المهمّة في تكرار المقاطع المتكونة من صامتة تسريبية وفق الشكل الآتي: صامتة + [a]

التمريـر: نقول للطفل "ʕawəd muraya" بحيث ينبغي على الطفل أن يُكرر ما ينطق به الفاحص في المحاولة الأولى والثانية في حالة الخطأ.

التنقيط: نفس طريقة التنقيط الموجودة في اختبارات Chevrie-Muller.

2- الفونولوجيا:

1.2- الفونولوجيا: التسمية : الصيغة P: 04 سنوات؛ 04 سنوان و نصف؛ 05 سنوات

الأدوات: 06 صور مأخوذة من الصور المستعملة من طرف شيفري ميلر في التسمية؛ 08 صور مأخوذة من الصور المستعملة من طرف B. Ducarne في مجال الحبسة؛ 30 صورة اختيرت من طرف الباحثة نورية مالك (1993) والتي تشكل جزء من عالم الطفل العاصمي من 04 إلى 05 سنوات.

التمريـــر: تمّ الاحتفاظ بنفس قواعد التمرير الموجودة في الاختبار الأصلي.

2.2- الفونولوجيـا: تكرار الكلمات السهلة (REP): الصيغة P: 04 سنوات؛ 04 سنوان و نصف؛ 05 سنوات

الأدوات: يتعلق الأمر بتكرار قائمة من 46 كلمة سهلة مأخوذة من اختبار الحبسة للباحثة B.Ducarne والتي كُيفت على الوسط الاجتماعي الثقافي الجزائري.

التمريـــر: نقول للطفل "nqulək kalmət, tʕawadhum muraya mibasahhatanquləklik"؛ سأقول لك كلمات يجب عليك تكريرها بعدي لكن حتى أعطيك الكلمة.

التنقيـــط: نفس مبادئ التنقيط الموجودة في الرائز الأصلي.

3.2- الفونولوجيـا: تكرار الكلمات الصعبة (NER)، (CRE): الصيغةP: 04 سنوات؛ 04 سنوات ونصف؛ 05 سنوات.

الهدف: تقترب المهنة هنا من الاختبار السابق، فهي تتطلب فك ترميز الوحدة اللسانية و تدخل نشاط الاحتفاظ والترميز و الإنجاز النطقي. لكن تختلف عن الاختبار السابق في بعض الصعوبات التي تمس نوعية الكلمات:

أ- معظم الكلمات طويلة المقاطع: 03 إلى 06 مقاطع في ستة كلمات متتابعة.

ب- يظهر المجموع الصامتي في العديد من الكلمات /lm/، /m r/، /kc/، /mh/، /ks/، /bth/.

ت- و أخيرا، لا تنتمي معظم الكلمات المستعملة إلى السجل الافرادي المناسب للفئات العمرية لدى الأطفال.

الأدوات: قائمة مكونة من ستة (06) كلمات اختيرت وفق السياق الاجتماعي الثقافي الجزائري.

التمرير: نقول للطفل : " nqulak kalmat ma ?liŠ ula mafhamthumŠ, t ?awadhum kima tasma ?hum »"

3- اللسانيات:

1.3- **التعبير: السجل الإفرادي (LX2)، (LX3)**، الصيغة P: 04 سنوات؛ 04 سنوات و نصف؛05 سنوات.

- **الهدف:** تقييم الانتاج اللغوي على المستوى الإفرادي بطلب استحضار كلمة في حضور الصورة المناسبة لها. وبالتالي، نعمد هنا على تقييم المخزون الإفرادي (stock lexical) لدى الطفل.

-الأدوات:

- كلمتين توافق أجزاء الجسم (/lahya/، /rakba/) و التي يعيّنها الفاحص على نفسه أو على دمية.

- 29 كلمة توافق الصور المستعملة (المكيفة).

- **التمرير:** بالنسبة لأجزاء الجسم، يطلب الفاحص من الطفل: "kifaŠ isamu hada" من تعيينه على دقنه ثمّ ركبته. نظهر للطفل الصور الواحدة تلوى الأخرى و نطلب منه: / Šuf had taswira waŠ tmathal /. وفي حالة عدم إجابة الطفل مباشرة نقوم بتشجيعه لكن بدون مساعدته بفكرة مباشرة لا سيما التعريف بالشيء.

- **التنقيط:** تمّ الاحتفاظ بنفس القواعد الموجودة في الاختبار الأصلي ل Chevrie-Muller.

2.3- الفهم:

1.2.3- الفهم: اختبار وضعيات البطّ (CAD)، الصيغة P: 04 سنوات؛ 04 سنوات و نصف؛ 05 سنوات.

- **الهدف:** يهدف هذا الاختبار إلى تقييم مدى نمو لدى الطفل نوعين من المفاهيم المعرفية:

1- مفهوم الكمية و التجزئة (quantité et de partition) : /Šhal.. ?/ ، /kulwahed.../، /fi..../، /fi nafs.../.

2- المفاهيم المكانية و مفهوم التخطيط الجسمي للحيوان المستَعمَل : / dir lbat i3umu mqablin /badharhum/.

-**الأدوات:** نستعمل أربعة بطات متطابقة طولها 02 سم، اثنين منها بدون رجلين (تسبح)، حوضين دائريين من الكرتون قطر كل واحد 12 سم و ملون بالأزرق.

-**التمرير: الجزء A:** نضع أمام الطفل العلبة بدون الغطاء و هي فارغة، ثمّ نقلبها على الطاولة مع المحافظة على الفراغ بين الطاولة و جدار العلبة و نقول للطفل: / rak aŠuf, nhat labwata hna, uhna 3andi zug i3umu u zug wahdu xrin imsu/. نعطي لاحقا التعليمات الموافقة للبنود 1 إلى 5.

-**التنقيط:** البند 1 من الجزء A و البند 7 من الجزء B لا يدخلا ضمن عَدّ النقاط فهي تنقط ببساطة + أو -. نعتبر أن الأفعال /dir/، /yamŠi/ و /y3um/ تدخل ضمن الأفعال التي يفهمها الأطفال بداية من سن 04 سنوات. نحتفظ بنفس قواعد التنقيط الموجود في اختبار Chevrie-Muller.

2.2.3- الفهم: اختبار الألوان (COU)، الصيغة P: 04 سنوات، 04 سنوات و نصف، 05 سنوات.

-**الهدف:** يهدف هذا الاختبار إلى تقييم القدرة الإفرادية (l'aptitude lexicale): معرفة الصفة التي تُحيل إلى اللون. فالتقييم هنا يمس التعبير لكن في حالة الخطأ نتكلم عن الفهم أيضا.

-**الأدوات:** نستعمل نفس الأدوات المستعملة في اختبار Chevrie-Muller قطعة لكل لون: الأحمر، الأزرق، الأخضر، الأصفر.

-**التمرير: تتم عملية التمرير على الشكل الآتي:**

أ- نقول للطفل: /ta3raf alu:n/ ثم /hadi hiya/ مع التقديم المتسلسل للقطع الملونة وفق الترتيب المبيّن في البروتوكول.

ب-و في حالة الخطأ في التسمية، نجري اختبار التعيين. نرتب أمام الطفل 04 قطع ملونة كالتالي: أحمر، أزرق، أصفر، أخضر. و نطلب منه /warili lasfar, lahmar..../.

-**التنقيط:** نحتفظ بنفس قواعد التنقيط المبينة في اختبار Chevrie-Muller.

3.2.3- الفهم: اختبار القطع (JET): الصيغة P: 04 سنوات، 04 سنوات و نصف، 05 سنوات.

الهدف: يتعلق الأمر هنا باختبار مأخوذ من أعمال سوزان بورال ميزوني (S. Borel-Maisonny). يكون الفهم على مستوى الجملة البسيطة في كل من الجزء 1 و 2، و على مستوى الجملة المركبة بالنسبة للأجزاء 3 و 4. و من منظور دلالي (sémantique) تدخل في الأجزاء 1 و 2 العديد من المدلولات (signifiés) والتي هي مندرجة في التعليمات الخاصة بالصيغة a، b، أو c.

-**الفعل:** /ratab/، /dirm3a ba3d/ فهي تزودنا بصفة مجردة تُحيل إلى المقارنة : /kima/ أو / kif kif /، وفي التعليمة b أو التعليمة c الصفة تشير إلى اللون.

و في الأجزاء 3 و 4 جاءت الصيغة اللغوية التي تُحيل إلى عملية الإستثناء : / bla ma taŠyal bal.../ وهذا في التعليمة a (في التعليمة b و c جاء الاستثناء ضمني).

و إذا كان الاختبار يفرض المعرفة الإفرادية و النشاط المعرفي: العمليات الملموسة للتصنيف، فالعمليات المنجزة في الأجزاء 3 و 4 هي أكثر تعقيدا مقارنة بما هو موجود في الأجزاء 1 و 2.

الأدوات: نستعمل نفس الأدوات الموجودة في اختبار Chevrie-Muller و التي هي سلسلة من القطع الدائرية الشكل و القطع المستطيلة الشكل، فهي من أربعة ألوان.

نستعمل 03 علب :

- بالنسبة للبند 1: قطع من نفس الشكل (دارية: 4 حمراء؛ 7 صفراء؛ 4 خضراء؛ 3 زرقاء).
- بالنسبة للبند 2: قطع من نفس اللون (04 دائرية الشكل و 04 مستطيلة الشكل).
- بالنسبة للبند 3 و 4.

الأصفر	الأحمر	الأخضر	الأزرق
2	4	3	3
4	4	3	3
3	2	3	2

-**التمريـــر**: تمّ الاحتفاظ بنفس شروط التمرير الموجودة باختبار Chevrie-Muller.

-**التنقيط:** نفس قواعد التنقيط الموجودة في الاختبار الأصلي.

4.2.3- الفهم: اختبار التطابق(PAR)، الصيغة p: 04 سنوات، 04 سنوات و نصف، 05 سنوات.

الهدف: نختبر هنا فهم الكلمة المجردة /kif kif/، إذ ينبغي الطفل أن يُعمم هذه الكلمة على ثلاثة خصائص: الشكل، اللون و الحجم.

الأدوات: نستعمل الصور الأصلية المنتقاة لتقييم فهم الطفل للتطابق و للوحدة /kif kif/ و التي جاء مصدرها من اختبار Thiberge لبورال ميزوني (Borel-Maisonny). توجد 05 سلاسل مكونة من صورتين A و B تتضمن اختلاف في الشكل، C و D تتضمن اختلاف في اللون، و E تتضمن الاختلاف في الحجم.

التمريـر: نقدم صورتين بالترتيب كما هو مبين في ورقة التسجيل، و نطرح الأسئلة الموافقة لكل سلسلة.

مثال: السلسلة A: مزهريتين مختلفتين. السؤال هنا: /waŠ tmathal/. فإذا لم يجب الطفل نقول: /mahbas, mahbes/ مع التصويب بالأصبع نحو الصور الواحدة تلوى الأخرى. ثمّ القول : / Šuf mlih/ و طرح السؤال: / rahum kif kif/، و بعد إجابة الطفل نطرح السؤال: / wa3laŠ rak tquli balli rahum kif kif/ مع التسجيل الدقيق لإجابة الطفل. و بالتالي نفس الإجراء بالنسبة للسلاسل الأخرى E،D،C،B.

التنقيط: نفس قواعد التنقيط بالنسبة للاختبار الأصلي.

5.2.3- الفهم اللفظي (VER)

-**الهدف:** يتعلق الأمر باختبار فهم الأسئلة التي تمس وضعيات مُمثَّلة في السرد عبر الصور. إذ يظهر مدى فهم الطفل من خلال تعبيره عن الأسئلة.

-**الأدوات:** نستعمل سلسلة من خمسة صور، تكون هذه الأخيرة غير ملون لدى من الضروري القيام بتلوينها قبل الاستعمال بالأقلام الملونة (شعر الطفل باللون الأصفر، قميص الطفل بالأزرق، السروال بالأحمر و هذا في كل صورة).

-**التمرير: نقول للطفل** /nŠufu mlih had tsawar umba3d nsaqsik Šwiya/

-**التنقيط:** نحتفظ بنفس قواعد التنقيط الموجودة في الاختبار الأصلي.

6.2.3- الفهم: تعيين الصور (DSX)

-**الهدف:** يقيم الاختبار الفهم على المستوى الإفرادي. إذ ينبغي على الطفل فك ترميز الكلمة المسموعة وربطها مع الصورة المناسبة من خلال سلوك التعيين. تكمن أصالة هذا الاختبار مقارنة بالاختبارات الأخرى للسجل الإفرادي في اقترانه مع الاختبار السابق للسجل الإفرادي –التسمية.

-**الأدوات:**

– كلمتين توافق تعيين أجزاء الجسم، إذ ينبغي على الطفل التعيين على ذاته أو على دمية. من جهة أخرى، نستعمل سلسلة من الصور و التي تكون مطابقة مع الصور التي أستُخدمت في اختبارات التعبير: السجل الإفرادي–التسمية، عددها 31 صورة إضافة إلى 06 (صور–فخ) و هي كما يلي:

-/nwadar/؛/basina/؛/mahbas/؛/bugaylilu/؛/kabŠ/؛/xzana/.

-**التمرير:** يُجرى التمرير بالطريقة التالية:

– بالنسبة لأعضاء الجسم، نطلب من الطفل /warili rkabtek/ (البند1)، /warili lahya dyalek/ (البند2).

– نعزل 29 صورة حسب 06 سلاسل من الصور:

أ– سلسلة الصور 3 إلى 6 تحتوي على صورة الخزانة.

ب–سلسلة الصور 7 إلى 10 تحتوي على صورة الكبش.

ت–سلسلة الصور 11 إلى 15 تحتوي على صورة الحلزون.

ث– سلسلة الصور 16 إلى 19 تحتوي على صورة المزهرية.

ج-سلسلة الصور 20 إلى 25 تحتوي على صورة الحوض.

د-سلسلة الصور 26 إلى 31 تحتوي على صورة النظارات.

إذ نطلب من الطفل أن يُصوب في كل سلسلة نحو الصورة المناسبة.

4-الاحتفاظ:

1.4- الاحتفاظ: تكرار الأرقام (CH1)

هو اختبار كلاسيكي، شكل جزء من العديد من البطاريات النفسية القياسية NEMI، WISC،WIPSI.

-**التمرير:** تمّ الاحتفاظ بنفس شروط التمرير، إذ نقول للطفل قبل التلفظ بالسلسلة الأولى من الأرقام /asma3 mlih waŠ rani rayah nqulak tastana hata nkamel unqulak anta/، و إذا كان من الضروري، ينبغي تشجيعه: /haya 3awad/.

-**التنقيط:** نفس قواعد التنقيط للاختبار الأصلي.

2.4- الاحتفاظ: اختبارات الجمل (CW1)

الأطفال و القطة (CW2)

-**الهدف:** يهدف هذا الاختبار إلى تقييم قدرة الاحتفاظ و الكفاءة و الأداء التركيبي. تمّ أخذ بعين الاعتبار العديد من المؤشرات كترتيب الكلمات، الجنس، العدد، الزمن، صياغة الضمائر، التعجب المباشر أو غير المباشر.

-**الأدوات:** يتضمن الاختبار 15 جملة، حيث يتراوح طولها بين 10 إلى 19 مقطع (syllabes). 08 جمل تحتوي من 10 إلى 13 مقطع تمت الإشارة إليها بنجمة على البروتوكول (الجمل A، C، F، L، M، O،N)، فهي تُشكل مجموع الجمل لتقييم أطفال 04 سنوات و 04 سنوات و نصف (CW2).

-**التمرير:** يستعمل الفاحص المسجّل الصوتي (le magnétophone) فهو مهم لعملية التنسيخ الصوتي لإجابة الطفل. **نقول للطفل:** / asma3 mlih waŠ nqulek 3alqata u drari utastana hata nkamel baŠ / nta t3awed waŠ qult

- نقرأ الجمل بإيقاع عادي بنوع من التحمس كما هو الحال عندما نسرد قصّة.

-**التنقيط:** نفس قواعد التنقيط الموجودة في الاختبار الأصلي.

2.4- أدوات التناول الإجرائي الثـاني:

تشكل مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة الإطار و المبدأ النظري الأساسي لأدوات التناول الإجرائي، إذ سيسمح البناء التقني لهذه الأخيرة بفحص فروض الدراسة، مُبرزين أن البناء هنا هو بناء لأهداف بحثِية[4] بالاستناد على مرجعية نظرية محدّدة و خطوات منهجية منسجمة مع محتوى النظرية الخليلية الحديثة وأهداف الدراسة.

1.2.4- اختبارات صياغة الكـلام في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة:

انطلقنا في إعدادنا لاختبارات صياغة الكلام عند الطفل من فكرة أن اللفظة هي أصغر وحدة لفظية تبليغية أو أصغر وحدة خطابية (unité discursive)، و على هذا فهي تحتل مكانا يتقاطع فيه اللفظ مع المعنى أوالبنية بالإفادة وفق النظرية الخليلية الحديثة. و الخطاب لا يكون إلا في مخاطبة و هذا اللفظ نفسه مصدر خاطب فلا يتصوّر خطاب إلا في حالة خطابية مع مخاطب معيّن (الحاج صالح، ص16، 2012). و بالتالي اعتمدنا في هذه الدراسة أساسا على نشاط التخاطب لاستخراج و تقصّي مختلف الوحدات اللفظية التبليغية (الفعلية والاسمية) و مختلف الوحدات التركيبية للكـلام التي يصوغها الطفل وفق المثل المولدة المناسبة لها.

يعتبر التخاطب أو التبادل اللفظي بين العيادي و الطفل من المؤشرات المهمّة التي تبيّن لنا طريقة توظيف وصياغة الطفل لمستويات الكلام، إذ نَعتبر في هذه الدراسة أن التخاطب هو عبارة عن عملية أخذ وردّ للوحدات اللفظية التبليغية **(les lexies)** و الوحدات التركيبية **(les tectonies)** بين الفاحص و الطفل. نبيّن أن الهدف من اختيار التخاطب لتقييم صياغة المستويات المذكورة أعلاه هو ليس فقط معرفة مدى تحكم الطفل وتبنيه لمختلف المُثُل الإجرائية المولدة للفظات؛ لكن أيضا إحصاء و تقصي الزوائد التي تتفرع عن الأنوية (التي هي منطلق الزيادة التفريعية) والتي تعبّر عن **مفاهيم نفسية معرفية كالفضاء و الزمان، المؤنث، الجمع والمعرفة ومختلف أنواع الإضافات اللسانية التي تعكس نشاط استيعاب الطفل لإجراءات توليد (opérations de la génération) الفروع من الأصول وفق المُثُل**

---

[4] نرجع هنا إلى ملاحظة De Weck و Marro (2010) أنه ليس من النادر أن نجد اعتماد الباحث العيادي (le chercheur clinicien) على **النماذج النظرية و الأبحاث النفس لسانية** في بنـائه لأداة بحثه و التي تسمح بالفهم العميق لاكتساب الطفل لمختلف القدرات اللغوية (De Weck & Marro, 2010, p258). **لهذا نبيّن أننا لسنا هنا بصدد بنـاء أداة لتوفيرها للممارسين العياديين بل لأغراض بحثية محضة تستوفي الشروط المنهجية لفحص فروض الدراسة.**

المولدة الموافقة للمستوى اللساني. و لبلوغ كل هذا، اعتمدنا على طريقة تحليل **اللغة المستَنْتَجَة (langage induit)** عند الأطفال من حيث جمع المادة اللغوية وتنسيخها ثمّ تحليل هذه المادة اللغوية وفق المبادئ الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة من خلال **الانفصال** و **الابتداء**[5] الذي يمكّن الباحث من استكشاف الحدود الحقيقية التي تحصل داخل الكلام.

تُعتبر طريقة تحليل **اللغة المُسْتَنْتَجَة** بتقنية طرح الأسئلة حول محتوى و أحداث قصّة معيّنة من بين أهم التقنيات المقترحة في تقييم اللغة لدى الطفل. فهي تسمح في نفس الوقت بجمع عناصر **اللغة المنطوقة** وتسجيل **كفاءة الفهم** لدى الأطفال. كما تكمن فائدتها أيضا في استثناء بقدر الإمكان تأثير المعارف العامة للطفل في إجاباته على الأسئلة. من جهة أخرى، يُقحم هذا النوع من الاختبارات إعمال مجموعة من النشاطات المعرفية كالذاكرة، قدرة التفكير **(le raisonnement)** والكفاءات اللسانية لدى الطفل. تتماثل شروط التمرير لهذا النوع من الاختبارات مع اختبارات تعيين الصور إلاّ أنها تختلف عن هذه الأخيرة في الإعداد المسبق لشبكة تحليل المعطيات اللسانية القائمة على **مرجعية نظرية محدّدة** (Parisse, 2006, p79). و بالتالي، يرجع اختيارنا لهذا النوع من الاختبارات لأنها تسمح بتسجيل قدرة الطفل على إعطاء المعلومة المُكَيَّفَة **(l'information adaptée)** في نشاط تخاطبي يحاول فيه الطفل توصيل فكره **(communiquer sa pensée)** (Piaget, 1989, p25)، و هذا من خلال تبنيه لمختلف المُثُل الإجرائية **(schèmes opératoires)** التي تضبط صياغة و توليد عناصر الكلام. إذن، إن اعتماد الفاحص على هذا النوع من الطرق بهدف تقصي لغة الطفل يسمح له بتجاوز فكرة الاختبارات اللغوية الكلاسيكية التي حاولت في الغالب أن تجيب عن السؤال: **ماذا اكتسب الطفل من المادة اللغوية وفق أنظمتها التحتية؟ ما مدى نمو هذه الأنظمة اللغوية التحتية؟** ليُصبح السؤال المحوري وفق مبادئ النظرية الخليلية الحديثة و الذي يعكس ديناميكية اللغة بمستوياتها التجريدية: **كيف يصيغ الطفل عناصر الكلام؟ ما درجة الاستدخال المعرفي للمثُلُ و الإجراءات المولّدة لعناصر الكلام؟** من هنا يتضح أن في الحالة الأولى يبحث الفاحص عن تحكم الطفل في المادة اللغوية في حدّ ذاتها أما في الحالة الثانية فهو يبحث عن **العملية المحدثة للعنصر اللغوي** و التي هي نفسها في إحداث عناصر لغوية أخرى؛ فمثلا تحكّم الطفل في المثال المولّد للفظية الاسمية يعكس تحكمه في إجراءات صوغ كل اسم مفرد بالبناء و ما يُفرَّع عليه يمينا ويساراً بالوصل، فالمثال المولد هنا (العملية المحدثة) يبقى نفسه.

[5] الانطلاق من أقل ما يُنطَق به مما ينفصل و يبتدأ (=ينفرد).

وقع اختيارنا على سلسلة من المشاهد المتعاقبة[6] تُعبّر عن قصّة بسيطة و الممثّلة في صور ملونة بهدف جلب انتباه الطفل "**مشاهد الرجل و القطة**" **(أ)** من المشهد رقم 1 إلى 6 و "**مشاهد الطفل و السيّارة**" **(ب)** من المشهد رقم 1 إلى 5، إذ كل صورة يسبقها تدخل العيادي عبر أسئلته حول محتوى الصورة أوالحدث وظروفه مع احترامه لتعاقب أحداث القصّة الواحدة تلوى الأخرى، هادفين بذلك تقصي تَبَنِّي الطفل لمختلف المُثُل المولدة لمستويات الكلام واستيعابه للمفاهيم النفسـ معرفية للصياغة اللغوية كالفضاء، التخطيط الجسمي، التعليل و غيرها من الأعمال المعرفية التي تتجلى في وحدات الكلام المستعملة داخل مواضعها المناسبة في بنية أو مُثُل الوحدات اللفظية التبليغية أو مُثُل الوحدات التركيبية. كل هذا مع احترام السيرورة العادية لنمو مختلف العناصر اللغوية كظهور أداة التعليل لدى الطفل العادي الذي يكون بداية من سن 03-04 سنوات و هذا ما أكّده جان بياجي من خلال أعماله حول استعمال الطفل لأدوات الربط المنطقي السببي (la connexion causale) خلال الصياغة اللغوية (Piaget, p11, 1978).

و من أسماء الاستفهام التي تمّ استخدامها في اختبارات صياغة الكلام تلك المتداولة في العربية الجزائرية (العاصمية) نذكر:

- **وَاشْ wāš:** تؤدي وظيفة "مـاذا" و هي منحوتة من : و أيّ+ شيء، و قد أشار Tapiéro (1965) في هذا الصدد أن **أَشْ، وَاشْ** بمعنى "**مـاذا**"[7].
- **عْلاَشْ ʿlāš:** و هي منحوتة من: على+ أي شيء و يستفهم بها عن غير العاقل كما قال Tapiéro: "**عْلاَشْ....لماذا**".
- **وِيـنْ wīn:** و هو ظرف يستفهم به عن المكان فصيح الاستعمال يدلّ على نفس معنى أين، فقط أبدلت العامّة الهمزة واوا، و كما جرت العادة أن العرب تستثقل النطق بالهمزة و لهذا عوّضتها بواو للتخفيف كما قال Tapiéro : أين...، وِينْ"(مـادن، 2011، ص104).

---

[6] و التي أُستعملت في العديد من الأبحاث العلمية التي وصفت اللغة الشفهية لدى الأطفال الصغار لاسيما في أبحاث **Schelstraete** (2011) وآخرون.

[7] كما أشارت الباحثة سهام مادن (2011) من خلال دراستها حول العامية الجزائرية أن هناك استعمالين آخرين لـ: وَاشْ أوّلهما وَاشْنُوا wāšnu وثانيهما إيشْ **īš** ʾ و هو قليل الاستعمال إن لم نقل نادر الاستعمال.

نبيّن أن الصياغة النهائية للكلمات و البِنية اللسانية (la structure linguistique) لأسئلة اختبارات صياغة الكلام جاءت بعد الدراسة الاستطلاعية على عينة من الأطفال تكونت من 10 أطفال عاديين تراوحت أعمارهم بين 05 و 06 سنوات (المتواجدين على مستوى روضة قاضي حميدة بهراوة) و التي تمّت من خلالها إقامة مجموعة من التعديلات على مستوى نوع الكلم المُستَعملة داخل الأسئلة (مثال: qafzat > ṣūṭāt).

1.1.2.4- اختبار صياغة الكلام: مشاهد الرجل و القطة

يُبيّن الجدول رقم (21) المبيّن أسفله مختلف تدخلات الباحث (12 سؤال أو تدخل موزعة على 06 مشاهد)، إذ يتضح أن في كل مشهد تدخل واحد على الأقل إلى 03 تدخلات (interventions) تعمل على توجيه الطفل لتبني مثُل إجرائية محدّدة في صياغة عناصر الكلام.

جدول رقم (21): تدخلات (أسئلة) الباحث حسب نوع و محتوى المشهد في قصّة الرجل و القطة[8]

دور الكلام	نشاط التخاطب حول "مشاهد الرجل و القطة"	نوع المشهد
C_1:	wāš rāk tšuf hnaya ? (مع تصويب الأصبع)	المشهد الأوّل
D_1:	.....	
C_2:	wāš raha dīr lqaṭṭa ?	المشهد الثاني
D_2:	.....	
C_3:	wīn raha lqaṭṭa?	المشهد الثالث
D_3:	.....	
C_4:	wāš rāk tšuf hnaya ?	المشهد الرابع
D_4:	.....	
C_5:	wāš rāhu lābas rāğal?	
D_5:	.....	
C_6:	wīn rāhu lğurnān ?	
D_6:	.....	
C_7:	wāš rāhu ydīr rāğal?	المشهد الخامس
D_7:	.....	
C_8:	‘lāš?	
D_8:	.....	
C_9:	wāš dārat lqaṭṭa hnaya?	المشهد السادس
D_9:	.....	
C_{10}:	wīn ṣuṭat lqaṭṭa?	
D_{10}:	.....	
C_{11}:	‘lāš ṣuṭat lqaṭṭa?	
D_{11}:	.....	
C_{12}:	wāš ṭāḥ la-rāğal ?	
D_{12}:	.....	

[8] تعني بالرموز التالية:

C_x: دور الكلام (السؤال) الخاصّ بالباحث.

D_x: دور الكلام (الإجابة) الخاص بالحالة.

و يعرض **الشكل رقم (39)** المشاهد المُعتمدة في اختبار صياغة الكلام الخاصّ في قصة الرجل والقطة، إذ كل صورة تحتوي على العديد من العناصر ينبغي على الطفل إما تسميتها (مثال: الإجابة عن السؤال الأوّل: كرسي، طاولة، صورة...) أو التعبير عن العلاقة القائمة بينها (مثال: الإجابة عن السؤال الثالث حول العلاقة بين الأريكة و القطة: القطة فوق الأريكة...). ينبغي علينا الإشارة إلى إمكانية ظهور كل المستويات في الإجابة الواحدة كاستعمال الطفل للوحدات التركيبية في الإجابة عن السؤال الأوّل (قطة تنظر نحو الأريكة، طاولة فوقها إنارة...)، إذ لا ننتظر هنا من الطفل إصدار نوع محدّد من المستويات، إذ يبقى له اختيار المستوى الذي يمكن له من خلاله التعبير عن فكره حول محتوى المشهد عبر اكتفائه بأدنى معلومة أو بتخصيصها أكثر عبر نشاط التفريع اللغوي.

الشكل رقم (39): المشاهد المعتمَدة في اختبار صياغة الكلام الخاصّ بقصّة الرجل و القطة



2.1.2.4- اختبار صياغة الكلام: مشاهد الطفل و السيارة:

يبيّن **الجدول رقم (22)** المبيّن أسفله مختلف تدخلات الباحث (09 أسئلة–تدخلات موزعة على 05 مشاهد)، إذ يتضح أن في كل مشهد تدخل واحد على الأقل إلى 03 تدخلات **(interventions)** تعمل على توجيه الطفل لتبني مثُل إجرائية محدّدة في صياغة عناصر الكلام.

جدول رقم (22): تدخلات (أسئلة) الباحث حسب نوع و محتوى المشهد في قصّة الطفل و السيارة[9]

نوع المشهد	نشاط التخاطب حول "مشاهد الطفل و السيارة"	دور الكلام
المشهد الأوّل	wāš rāk tšuf hnaya ?	C_1:
	.....	D_1:
	wāš rahu rafad fī-yadu ?	C_2:
	.....	D_2:
المشهد الثاني	wāš šāf ṭfal ?	C_3:
	.....	D_3:
المشهد الثالث	wāš rahu rayaḥ ydīr ?	C_4:
	.....	D_4:
المشهد الرابع	wāš ṣra laṭfal?	C_5:
	.....	D_5:
	wāš ṭaḥlu ?	C_6:
	.....	D_6:
المشهد الخامس	wīn rāhu laṭfal?	C_7:
	.....	D_7:
	‘lāš rāhu fa-ṣbīṭār ?	C_8:
	.....	D_8:
	wāš biha raǧlu ?	C_9:
	.....	D_9:

[9] نعني بالرموز التالية:

C_x: دور الكلام (السؤال) الخاصّ بالباحث.

D_x: دور الكلام (الإجابة) الخاص بالحالة.

و يعرض **الشكل رقم (40)** المشاهد المُعتمَدة في اختبار صياغة الكلام الخاصّ بقصة الطفل و السيارة، إذ تبقى نفس منهجية جمع المادة اللغوية المبينة أعلاه في قصّة الرجل و القطة وفق مبادئ التحليل اللساني الخليلي الحديث عبر تبويب كل النتائج وفق مبدأي الانفصال و الإبتداء و استخراج مختلف المستويات اللغوية (اللفظة الاسمية؛ اللفظة الفعلية؛ الوحدات التركيبية). فكل قصّة تفرض تبني نوع من أنواع المُثُل الإجرائية في الإجابة، فمحتويات مشاهد القصّة الأولى تختلف عن الثانية.

الشكل رقم (40): المشاهد المعتمَدة في اختبار صياغة الكلام الخاصّ بقصّة الطفل و السيّارة



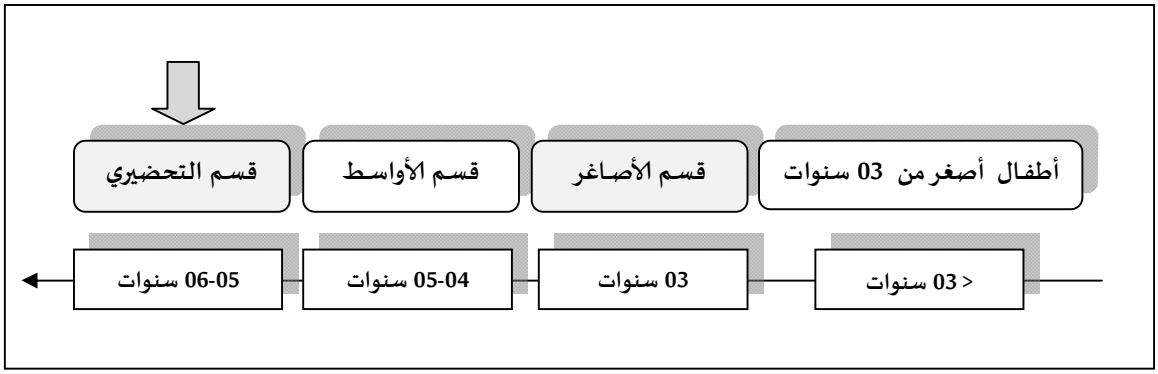
إذ نبيّن أن البناء الإجرائي في كل اختبارات صياغة الكلام نابع من جهة وفق مبادئ النموذج الخليلي الحديث، و بهدف تقصّي فروض الدراسة و فحصها المنهجي. من هذا الاعتبار، يمكن تقديم **الجدول رقم (23)** الذي يوضّح أكثر الهدف من الاختبارات المبيّنة أعلاه مع المفاهيم الإجرائية لكل فرضية. وبالتالي، ينبغي استخراج من منطوق الحالات عدد مجيء كل مستوى على حدى وفق مميزاته و خصائص صوغه من حيث نشاط البناء الذي يمس أصول الكلام و نشاط الوصل الذي يمس تفريع الفروع من الأصول. فأهمّ مفهوم إجرائي (concept opératoire) يسمح لنا باستخراج حدود الكلام هو المثال المولد الذي يصف لنا عمليات وإجراءات صوغ الكلم و الكلام (Hadj-Salah, 2011).

الجدول رقم (23): أهداف التناول الإجرائي وفق عناصر فرضيات الدراسة

المستوى اللساني	الفرضية	الهدف الإجرائي	النشاط
	الفرضية الرئيسية الأولى	**تقصّي صياغة الوحدات اللفظية التبليغية**	
اللفظة الاسمية	الفرضية الفرعية 1	صياغة اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد (الأصول الاسمية)	**البناء**
	الفرضية الفرعية 2	صياغة اللفظات الاسمية الحاملة للزوائد (الأصول الاسمية + الفروع)	**البناء +الوصل**
اللفظة الفعلية	الفرضية الفرعية 1	صياغة اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد (الأصول الفعلية)	**البناء**
	الفرضية الفرعية 2	صياغة اللفظات الفعلية الحاملة للزوائد (الأصول الفعلية + الفروع)	**البناء + الوصل**
الوحدات التركيبية	الفرضية الرئيسية الثانية	**تقصّي صياغة الوحدات التركيبية**	
	الفرضية الفرعية 1	صياغة الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد (الأنوية التركيبية)	**البناء**
	الفرضية الفرعية 2	صياغة الوحدات التركيبية الحاملة للمخصّصات (الأنوية التركيبية + الفروع/المخصّصات)	**البناء + الوصل**

و بهدف التأكد من قابلية استعمال اختبارات صياغة الكلام من حيث صدقها و ثباتها في تقصي صياغة مستوى اللفظة والوحدات التركيبية أثناء نشاط التخاطب لدى فئة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 05 سنوات و06 سنوات، قمنا بتمريره على مجموعة من الأطفال العاديين قُدّر عددهم بـ 50 طفل متوسّط أعمارهم 05 سنوات و 05 أشهر (37 ذكر؛ 13 أنثى) مُسَجّلون بروضة بلدية هراوة: **روضة قاضي حميدة** (دائرة الرويبة–الجزائر) في إطار المرحلة التحضيرية (préscolaire). و تمّ اختيارهم على أساس شروط محدّدة تمثّلت أساسا في **عدم إصابتهم بأي إصابة عضوية أو اضطرابات نفسية أو تأخر في نمو اللغة أو مشاكل في الاتصال اللفظي وغير اللفظي**. نُبيِّن أن ظروف تمرير الاختبارات كانت في ظروف ملائمة من حيث الإضاءة و الهدوء التام مع **المقابلة الفردية** للأطفال و استعمال المسجّل الصوتي بعد طلب إذن الطفل وأوليائه، حيث تمّ الاتصال بالروضة بواسطة **وحدة الكشف و المتابعة للصحة المدرسية** (UDS) "**عيسات إيدير**" التابعة إداريا للمؤسسة العمومية للصحة الجوارية للرغاية. ينبغي علينا الإشارة إلى مرحلة الدراسة الاستطلاعية التي تمّت فيها متابعة مختلف نشاطات الروضة و سيرها داخل و خارج الأقسام، إذ تصل سعة الروضة 200 طفل موزعون وفق أربعة أقسام حسب أعمارهم و هذا كما هومبيّن في الشكل رقم (41).

الشكل رقم (41): توزيع الأطفال بروضة "قاضي حميدة"
وفق أقسام مختلفة لتطبيق النشاطات البيداغوجية المناسبة



تجدر بنا الإشارة أيضا إلى اختلاف البرامج و النشاطات المُنجزة من قسم إلى آخر، إذ يتسم التنظيم البيداغوجي الخاص بفئة الأواسط مثلا بالتركيز على التمرينات التدريبية في التربية الحسية و الأنشطة اليدوية و الألعاب الخاصة بالتربية النفسية الحركية، إضافة إلى البرنامج السنوي.

و من خلال تبويب نتائج الأطفال المَعنيين في جداول بعد عملية التحليل اللساني وفق مبدأي **الإنفصال والابتداء** لاكتشاف حدود الكلام و استخراج عدد اللفظات (الاسمية و الفعلية) و عدد الوحدات التركيبية وفق كل طفل؛ تحصّلنا على النتائج التالية المُدوّنة في الجداول رقم **(24)**

الجدول رقم (24): النتائج الإجمالية لمجموعة الأطفال العاديين في اختبار صياغة الكلام مشاهد الرجل و القطّة

الطفل (ة)	اللفظات الاسمية	اللفظات الفعلية	الوحدات التركيبية	الدرجة الكلية	الطفل (ة)	اللفظات الاسمية	اللفظات الفعلية	الوحدات التركيبية	الدرجة الكلية
01	10	00	08	18	26	12	02	05	19
02	10	03	05	18	27	13	04	10	27
03	09	01	07	17	28	14	01	05	20
04	09	01	05	15	29	11	00	06	17
05	09	02	05	16	30	16	05	11	32
06	14	00	07	21	31	11	03	05	19
07	13	02	03	18	32	15	02	10	27
08	12	00	06	12	33	09	01	05	15
09	12	01	05	12	34	09	01	06	16
10	13	01	06	13	35	15	05	07	27
11	12	01	06	12	36	09	02	06	17
12	12	02	05	12	37	14	05	06	25
13	12	02	04	12	38	13	01	04	18
14	15	03	02	15	39	11	02	05	18
15	16	08	10	34	40	15	04	07	26
16	12	02	04	12	41	10	00	05	10
17	12	02	07	12	42	13	03	04	13
18	15	02	08	25	43	12	01	05	18
19	12	01	04	12	44	13	05	02	20
20	11	00	10	11	45	13	03	04	13
21	09	02	05	09	46	09	01	10	09
22	16	07	13	36	47	13	02	04	19
23	11	03	03	11	48	13	01	05	19
24	14	03	10	27	49	10	04	06	20
25	11	03	03	11	50	12	02	03	17

أمّا الجدول رقم (25) فهو يُفصِّل أكثر النتائج المبينة أصولاً و فروعاً و التي تُحيل إلى نشاطي البنـاء والوصل وفق كل مستوى لغوي و هذا في مشاهد الرجل و القطة.

جدول رقم (25): النتائج التفصيلية لمجموعة الأطفـال العـاديين

لاختبار صياغة الكلام مشاهد الرجل و القطّة

الطفل (ن)	اللفظات الاسمية		اللفظات الفعلية		الوحدات التركيبية		الطفل (ن)	اللفظات الاسمية		اللفظات الفعلية		الوحدات التركيبية	
	(الأنوية بدون الروائد)	(الأنوية + الروائد)	(الأنوية بدون الروائد)	(الأنوية + الروائد)	(الأنوية بدون الروائد)	(+ الروائد أو المخصصات)		(الأنوية بدون الروائد)	(الأنوية + الروائد)	(الأنوية بدون الروائد)	(الأنوية + الروائد)	(الأنوية بدون الروائد)	(+ الروائد أو المخصصات)
01	06	04	00	00	06	02	26	09	03	01	01	02	03
02	06	04	01	02	01	04	27	08	06	02	01	06	04
03	07	02	00	01	04	03	28	13	01	01	00	02	03
04	04	04	00	01	02	04	29	07	04	00	00	02	04
05	07	02	03	01	02	03	30	10	06	03	02	06	07
06	08	05	00	00	02	05	31	09	02	02	01	04	01
07	08	05	02	00	00	03	32	10	05	01	01	04	06
08	11	01	00	00	02	04	33	08	01	00	00	01	05
09	10	02	01	00	02	03	34	08	01	00	01	01	05
10	09	04	01	00	01	05	35	07	08	01	04	01	04
11	09	03	01	00	00	06	36	07	02	00	02	00	04
12	10	02	01	01	02	03	37	12	02	03	02	04	02
13	10	02	02	00	01	03	38	12	01	00	01	00	04
14	11	04	02	01	00	02	39	10	01	01	01	01	04
15	11	05	05	03	04	06	40	08	07	02	02	03	04
16	09	03	01	01	00	04	41	09	01	00	00	01	04
17	08	04	01	01	04	03	42	09	04	00	03	01	03
18	10	05	01	01	02	06	43	07	05	00	01	03	02
19	10	02	00	01	02	02	44	11	02	01	04	01	01
20	11	00	00	00	08	02	45	12	01	00	03	02	02
21	08	01	01	01	03	02	46	05	04	00	01	03	07
22	09	07	04	03	06	07	47	09	04	01	01	01	03
23	09	02	02	01	02	01	48	12	01	01	00	02	03
24	10	03	01	03	01	07	49	07	03	03	03	04	02
25	08	03	03	00	00	03	50	09	03	01	01	00	03

كما نعرض من خلال الجدول التالي النتائج الإجمالية لمجموعة الأطفال العاديين في اختبار صياغة الكلام مشاهد الطفل و السيارة، إذ تحصّلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (26): جدول إجمالي لنتائج مجموعة الأطفال العاديين

لاختبار صياغة الكلام مشاهد الطفل و السيارة

الطفل (ة)	اللفظات الاسمية	اللفظات الفعلية	الوحدات التركيبية	الدرجة الكلية	الطفل (ة)	اللفظات الاسمية	اللفظات الفعلية	الوحدات التركيبية	الدرجة الكلية
01	03	01	06	10	26	02	00	06	08
02	03	03	06	12	27	08	03	10	21
03	00	00	08	08	28	03	03	02	08
04	02	01	07	10	29	03	03	02	08
05	01	02	06	09	30	04	02	10	16
06	02	00	06	08	31	02	01	06	09
07	02	01	05	08	32	06	04	08	18
08	04	00	04	08	33	02	01	05	08
09	03	00	06	09	34	04	02	03	09
10	04	02	04	10	35	07	03	09	19
11	02	00	06	08	36	04	01	03	08
12	03	00	05	08	37	08	04	07	19
13	04	03	03	10	38	03	02	03	08
14	03	00	06	09	39	04	01	03	08
15	06	04	09	19	40	04	01	04	09
16	04	01	04	09	41	03	03	03	09
17	02	03	04	09	42	03	02	07	12
18	07	05	10	22	43	09	02	09	20
19	05	02	04	11	44	04	02	03	09
20	01	00	08	09	45	06	01	03	10
21	04	02	02	08	46	02	00	07	09
22	05	05	08	18	47	02	01	05	08
23	03	02	05	10	48	05	00	04	09
24	05	03	08	16	49	03	02	04	09
25	05	02	03	10	50	05	02	03	10

في حين الجدول رقم (27) فهو يُفصِّل أكثر النتائج المبينة إلى أصولها و فروعها المعروضة في الجدول السابق و التي تُحيل إلى نشاطي البنـاء والوصل وفق كل مستوى لغوي و هذا في مشاهد الطفل والسيارة.

جدول رقم (27): النتائج التفصيلية لمجموعة الأطفال الـعاديين

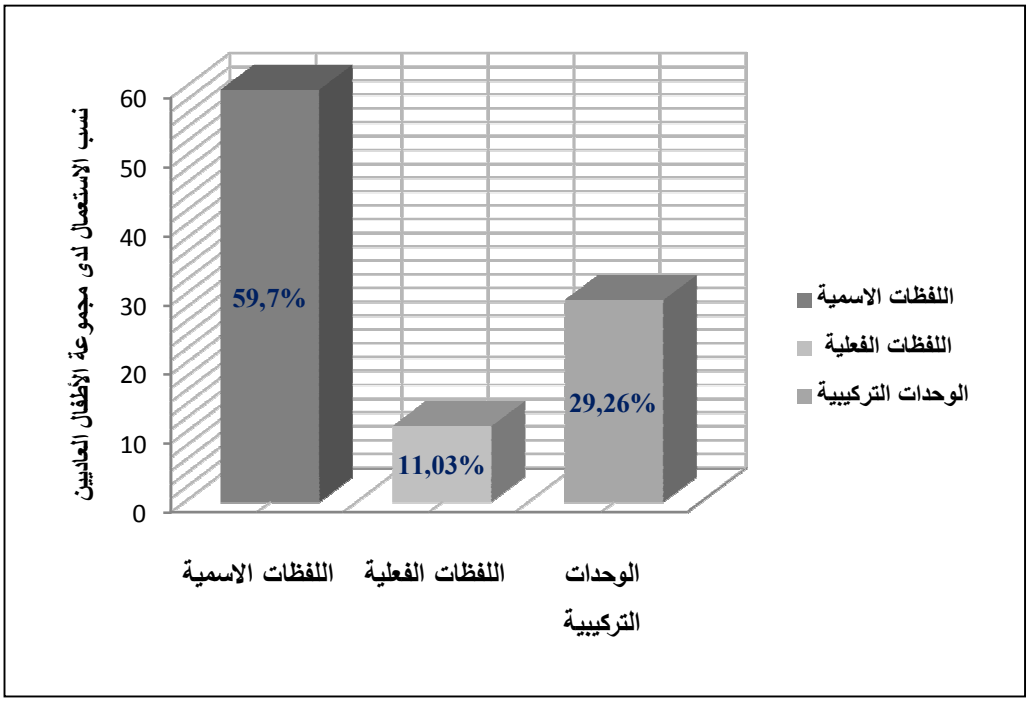
في اختبار صياغة الكلام في مشاهد الطفل و السيّـارة

الطفل (ن)	اللفظات الاسمية		اللفظات الفعلية		الوحدات التركيبية		الطفل (ن)	اللفظات الاسمية		اللفظات الفعلية		الوحدات التركيبية	
	(الأنوية بدون الزوائد)	(الأنوية + الزوائد)	(الأنوية بدون الزوائد)	(الأنوية + الزوائد)	(الأنوية بدون الزوائد)	(+ الزوائد أو المخصصات)		(الأنوية بدون الزوائد)	(الأنوية + الزوائد)	(الأنوية بدون الزوائد)	(الأنوية + الزوائد)	(الأنوية بدون الزوائد)	(+ الزوائد أو المخصصات)
01	02	01	00	01	05	01	26	02	00	00	00	03	03
02	02	01	02	01	03	03	27	07	01	02	01	06	04
03	00	00	00	00	06	02	28	02	01	03	00	00	02
04	01	01	01	00	03	03	29	02	00	01	00	03	02
05	01	00	02	00	04	02	30	03	01	02	00	01	02
06	01	01	00	00	02	04	31	02	01	01	01	04	00
07	02	00	01	00	03	02	32	04	02	03	01	04	04
08	02	02	00	00	01	03	33	03	01	02	00	02	01
09	02	01	00	00	02	04	34	04	01	04	00	03	01
10	04	00	00	02	02	02	35	04	03	04	03	01	05
11	01	01	00	00	01	05	36	04	01	02	01	03	00
12	02	01	00	00	03	02	37	06	02	02	02	05	02
13	03	01	03	00	01	02	38	03	01	00	01	02	01
14	02	01	00	00	03	03	39	02	02	00	01	04	00
15	04	02	03	01	04	05	40	03	01	01	00	01	03
16	01	03	01	00	02	02	41	02	01	02	01	01	02
17	02	00	02	01	03	01	42	03	00	02	00	03	04
18	07	00	05	00	09	01	43	06	03	01	01	04	04
19	04	01	01	01	03	01	44	03	00	02	00	01	03
20	00	01	00	00	07	01	45	03	03	01	03	02	01
21	02	02	02	00	01	01	46	01	01	00	01	02	05
22	05	00	03	02	06	02	47	01	01	00	01	03	03
23	02	01	02	00	04	01	48	03	01	00	01	02	01
24	04	01	03	00	06	02	49	02	00	01	00	03	02
25	04	01	02	00	02	01	50	03	00	01	01	01	02

- **التعليق على نتائج مجموعة الأطفال العاديين في اختبارات صياغة الكلام:**

يوضّح الشكل رقم (42) أعمدة بيانية تُمثّل نسب استعمال مستويات اللغة في الإجابة عن أسئلة اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل و القطّة"

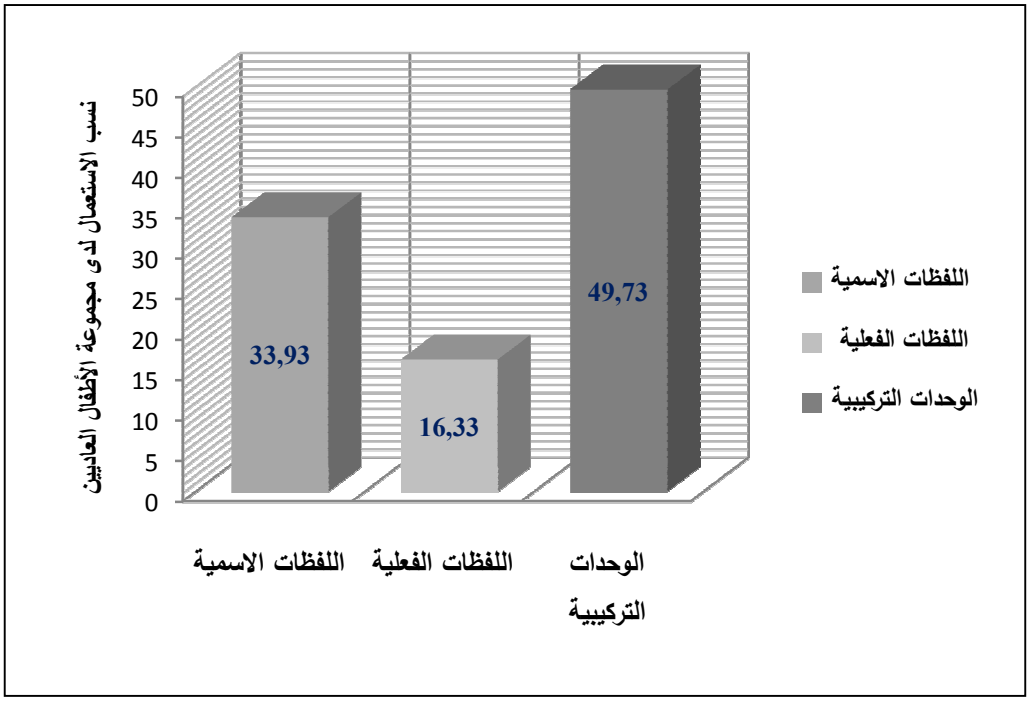
الشكل رقم (42): نسب استعمال مستويات اللغة في الإجابة عن أسئلة اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل و القطّة" عند مجموعة الأطفال العاديين



تُظهر النتائج المبيّنة أعلاه ميل مجموعة الأطفال العاديين في المرتبة الأولى إلى استعمال **اللفظات الاسمية** في إجاباتهم على الأسئلة الخاصّة بمشاهد قصّة الرجل و القطة، إذ جاءت بنسبة 59.7%. أما الوحدات التركيبية فقد شغلت المرتبة الثانية بنسبة 29.26% على حساب اللفظات الفعلية التي جاءت في المرتبة الثالثة من حيث كثرة الاستعمال بنسبة 11.03%. توضّح هذه النسب المئوية طبيعة المستوى الأكثر استعمالاً وهذا عبر الرجوع إلى خصائص كل مستوى الذي يعكس مستوى تجريدي و رمزي محدّد.

كما يوضّح الشكل رقم (43) أعمدة بيانية تُمثِّل نسب استعمال مستويات اللغة في الإجابة عن أسئلة اختبار صياغة الكلام "مشاهد الطفل و السيارة". فبمقابل نتائج اختبار صياغة الكلام "قصّة الرجل والقطة" مال الأطفال إلى استعمال مستوى الوحدات التركيبية أكثر في إجاباتهم على أسئلة مشاهد "الطفل و السيارة" وهذا بنسبة 49.73%، لتأتي بعدها في المرتبة الثانية اللفظات الاسمية بنسبة 33.93%، و في المرتبة الثالثة اللفظات الفعلية بنسبة 16.33%. و بالتالي، مالت مجموعة الأطفال العاديين إلى استعمال المستوى اللغوي الأكثر تجريداً المتمثّل في الوحدات التركيبية.

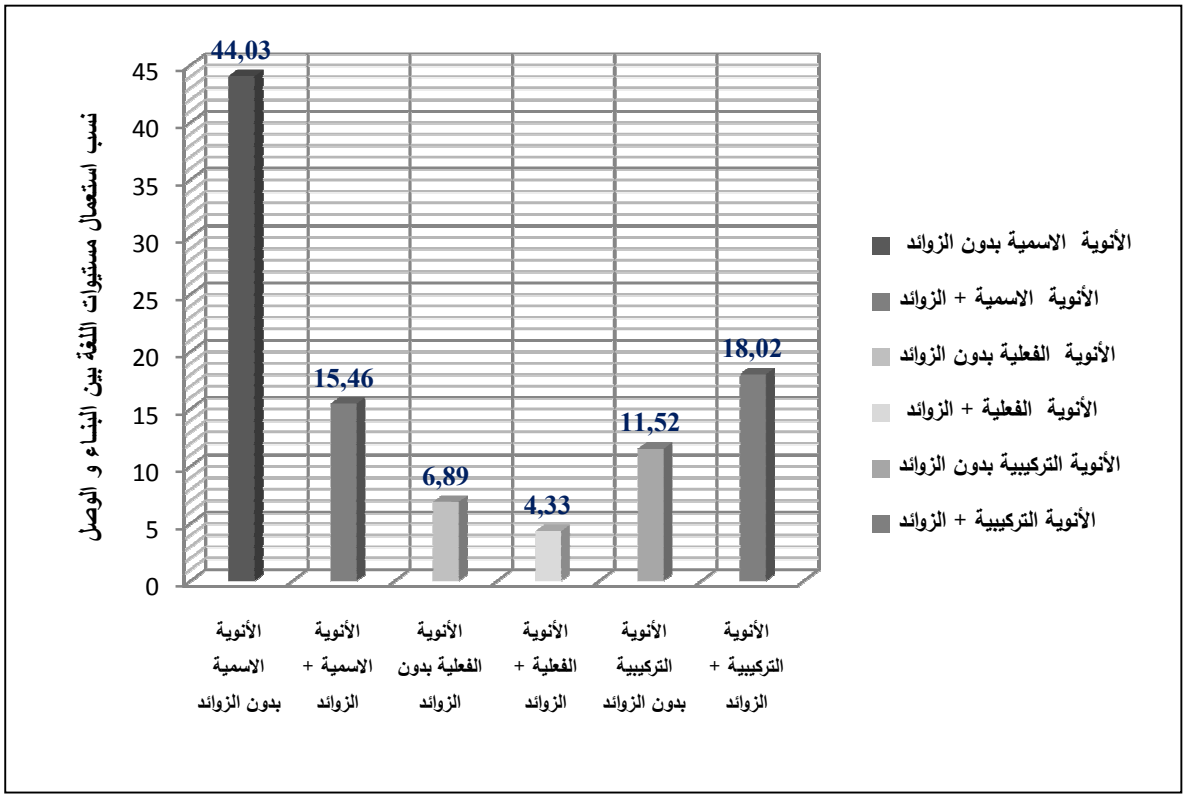
الشكل رقم (43): نسب استعمال مستويات اللغة في الإجابة عن أسئلة اختبار صياغة الكلام "مشاهد الطفل و السيّارة"



- **التعليق حول صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل في كلام الأطفال العاديين:**

اكتفت مجموعة الأطفال العاديين ببناء أنوية اللفظات الاسمية في قصّة "**الرجل و القطة**" بنسبة بلغت 44.03% من مجموع أنواع المستويات اللغوية، في حين جاءت الأنوية الاسمية المُخَصَّصَّة الموصولة بالزوائد في المرتبة الثالثة من حيث درجة الاستعمال بنسبة 15.46%. أما في قصّة "**الطفل و السيارة**"، فقد جاءت الأنوية الاسمية الفارغة من الزوائد في المرتبة الثانية من حيث درجة الاستعمال بنسبة 24.77%، أما الأنوية الاسمية التي تفرعت عنها الزوائد شغلت المرتبة الخامسة بنسبة استعمال قدرت بـ 09.15%.

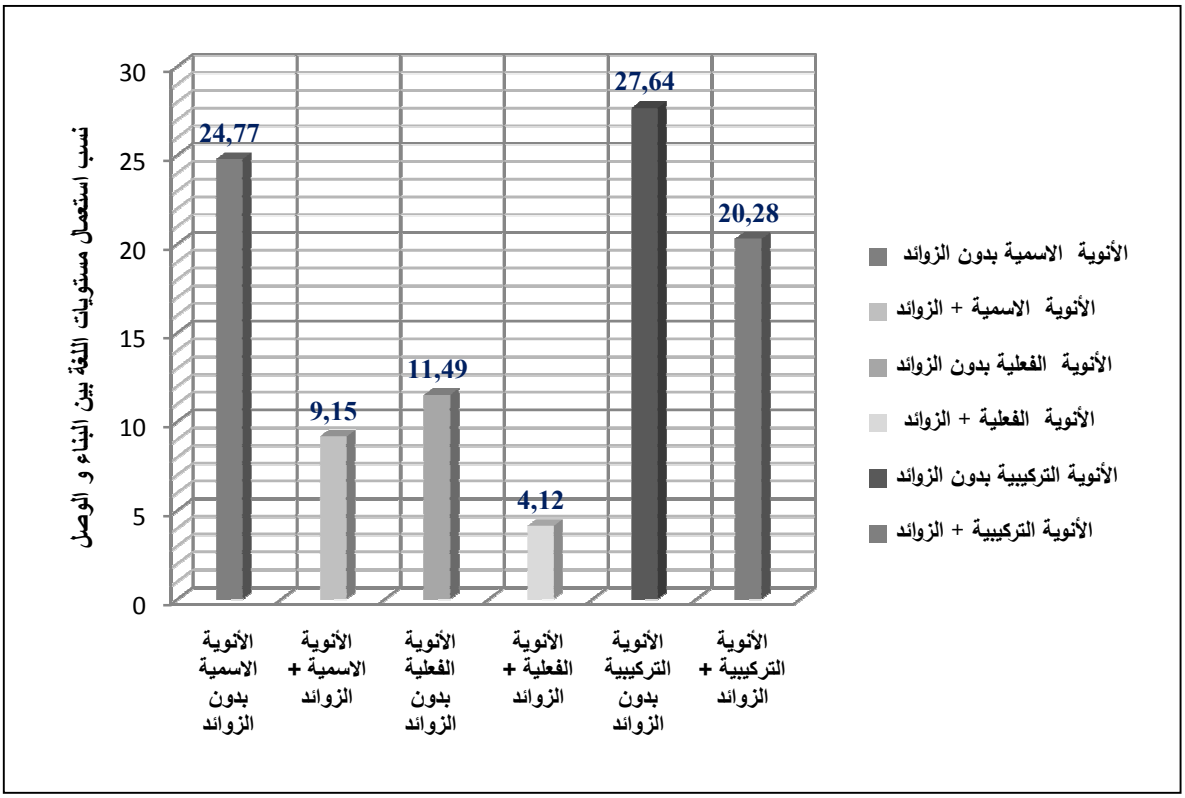
الشكل رقم (44): نسب استعمال مستويات اللغة بين البناء و الوصل في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل و القطّة"



- **صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل في كلام الأطفال العاديين:**

بلغ استعمال أنوية اللفظات الفعلية المُصاغة العارية من مختلف الزوائد نسبة6.89 % في قصّة "**الرجل والقطة**"؛ في حين جاءت أنوية اللفظات الفعلية المُتَفَرَّع عنها مختلف الزوائد بنسبة 4.33 %. بمقابل هذا، أظهرت نتائج الأطفال العاديين في قصّة الطفل و السيارة أنّ نسبة أنوية اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد بلغت 11.49% و نسبة الأنوية الفعلية الموصولة بالزوائد بلغت 4.12%.

الشكل رقم (45): نسب استعمال مستويات اللغة بين البناء و الوصل في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الطفل و السيارة""



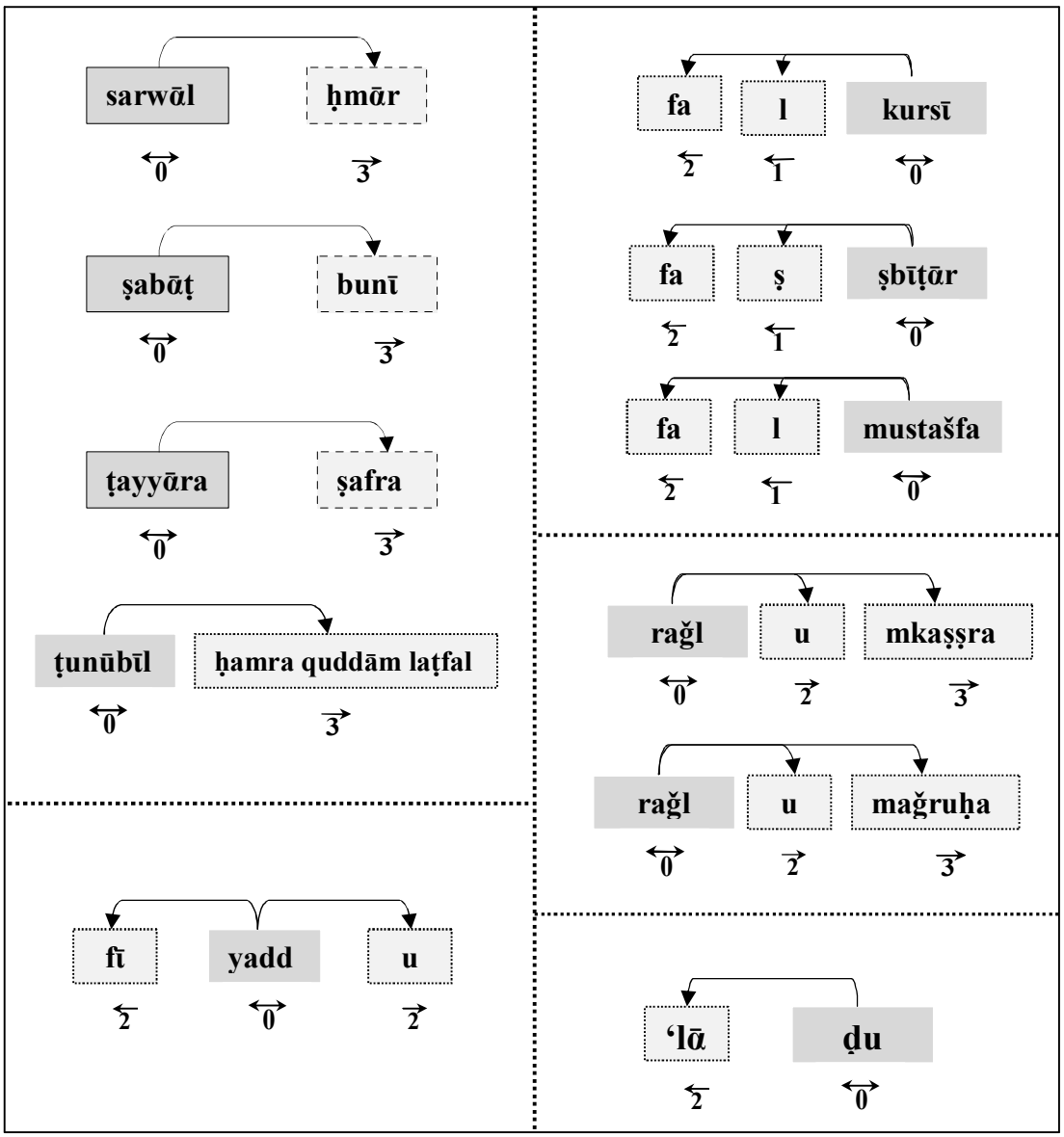
- **صياغة الوحدات التركيبية بين البناء و الوصل في كلام الأطفال العاديين:**

جاء استعمال أنوية الوحدات التركيبية الخالية من المخصّصات في المرتبة الثالثة من قصّة "الرجل و القطة"، إذ بلغت نسبة 11.52%، في حين، بلغت درجة استعمال الأنوية التركيبية الموصولة بالمخصّصات التي تدخل عليها نسبة 18.02%. أما في القصّة الثانية "الطفل و السيّارة" التي برزت فيها أكثر الوحدات التركيبية بدون الزوائد في المرتبة الأولى بنسبة 27.64% أما التي جاءت موصولة بالزوائد فقد شغلت المرتبة الثالثة بنسبة 20.28%.

- **أمثلة عن نشاط [الوصل داخل اللفظة الاسمية] في إجابات الأطفال العاديين:**

تُظهر لنا إجابات الأطفال العاديين رجوعهم إلى نشاط الوصل في صياغتهم للفظات الاسمية، و هذا يحيل إلى **قدرتهم على تفريع الفروع التي تُخصّص دلالة الأصول من خلال استغلال مختلف المواضع المجردة** الموزعة على يمين و يسار بِنية النواة الاسمية الناجمة عن نشاط البناء. إذ كما يظهر من خلال الأمثلة المُستخرجة من إجابات الأطفال العاديين (أنظر الشكل) أن منطلق التفريع أو الوصل هو **النواة الاسمية** (المَبْنِيَة و المُتَمَكِّنة)، فاستيعاب الأطفال للمثال المولّد للفظة الاسمية أو لنفس **العملية المُحْدِثَة للصّياغة**، يسمح لهم بتحقيق الإفادة التبليغية و التي تتدعَّم أكثر بنشاط وصل الزوائد أو الفروع على يمين و يسار النواة الاسمية.

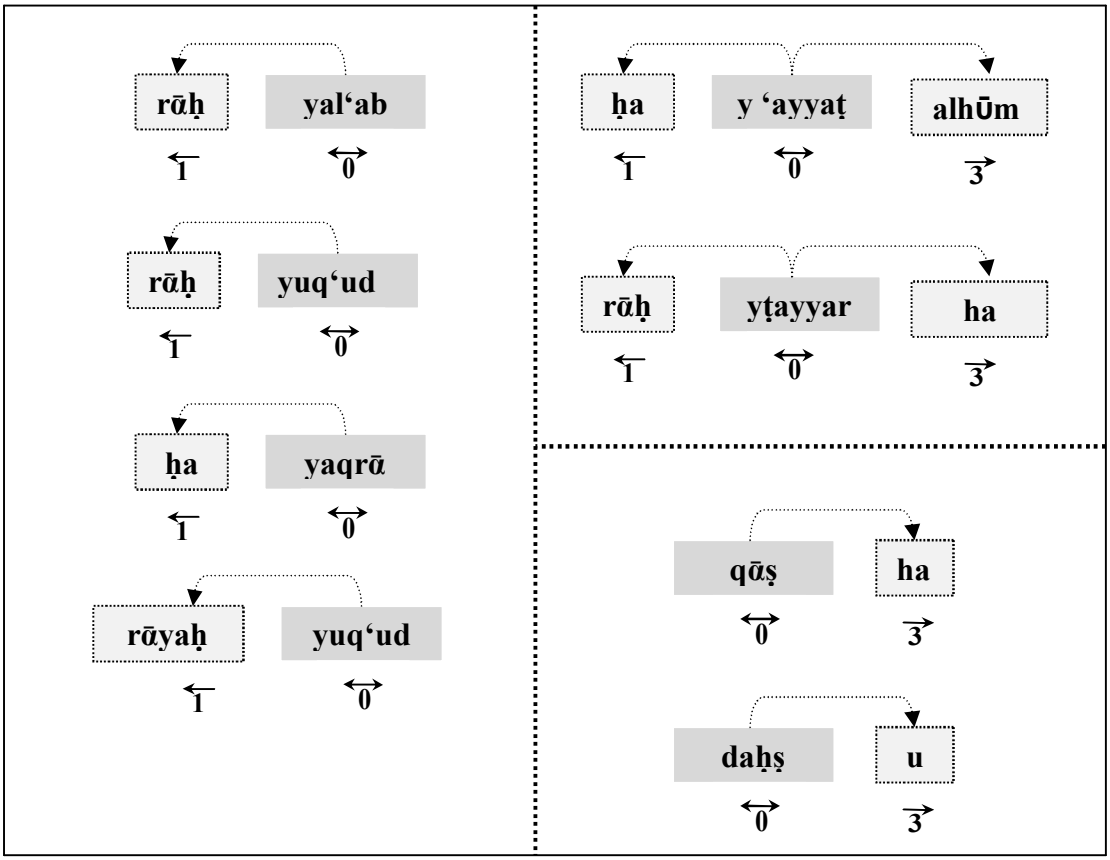
الشكل رقم (46): أمثلة عن نشاط الوصل داخل اللفظة الاسمية في إجابات الأطفال العاديين



- **أمثلة عن نشاط [الوصل داخل اللفظة الفعلية] في إجابات الأطفال العاديين:**

تُظهر أيضا إجابات الأطفال العاديين رجوعهم إلى نشاط الوصل في صياغتهم للفظات الفعلية، و هذا يحيل إلى **قدرتهم على تفريع الفروع التي تُخصّص دلالة الأصول (نشاط الوصل) من خلال استغلال مختلف المواضع المجردة** الموزعة على يمين و يسار بِنية النواة الفعلية الناجمة هي بدورها عن **نشاط البناء**. إذ كما يظهر من خلال الأمثلة المستخرجة من إجابات الأطفال العاديين (أنظر الشكل) أن منطلق التفريع أو الوصل هو **النواة الفعلية** التي تتفرع عنها مختلف الزوائد بما فيها تلك التي تؤكّد وتوضّح أكثر زمن تحقّق الحدث أو الفعل.

الشكل رقم (47): أمثلة عن نشاط الوصل داخل اللفظة الفعلية في إجابات الأطفال العاديين

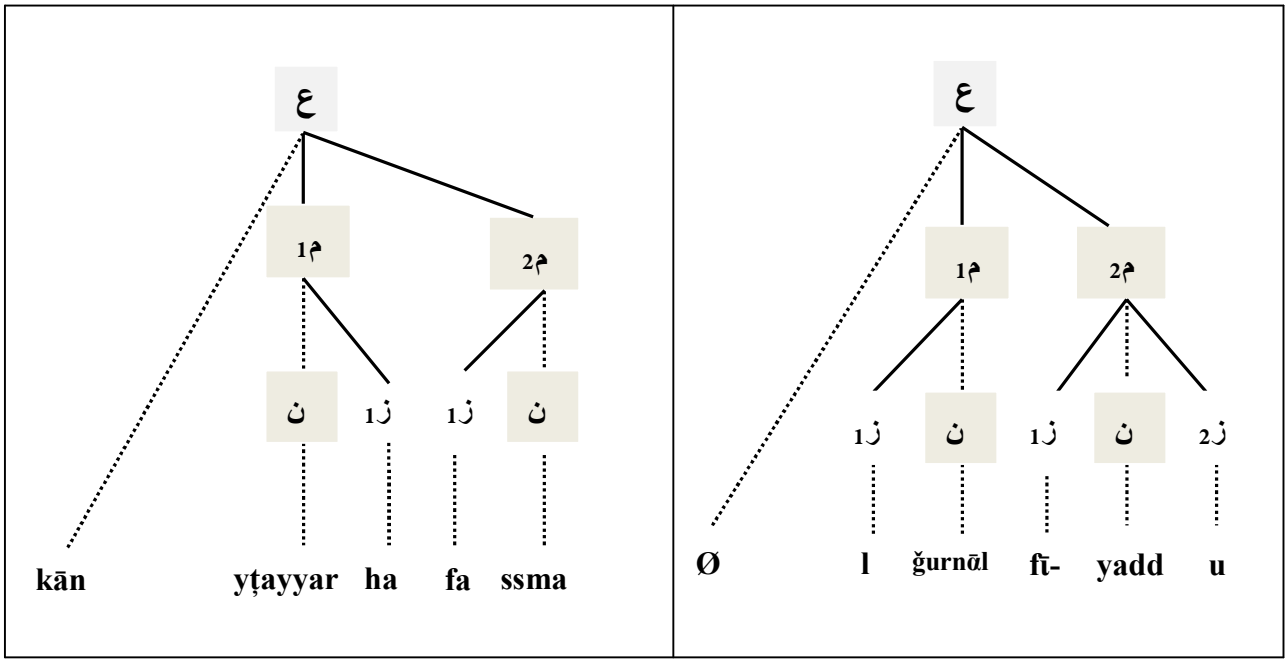


وفي نفس سياق، نبيّن أن بلوغ الأطفال العاديين صياغة اللفظة الفعلية يُحيل أيضا إلى إستيعابهم وإستدخالهم للمُثُل المولدة للفظة الفعلية مما يعكس أيضا نضج بنـاء مفهوم الفعل في حدّ ذاته كما أشرنا سابقا الذي **هو وحدة دلالية متماسكة أكثر تعقيداً من الاسم**. فنضج هذا المستوى يساهم كثيراً في الانتقال إلى مستوى أعلى وأكثر تجريداً و هو مستوى الأنوية التركيبية و ما يدخل عليها من مخصّصات.

- **أمثلة عن [بناء النواة التركيبية و ووصلها بالمخصّصات] في إجابات الأطفال العاديين:**

يتضح من خلال منطوق الأطفال العاديين قدرتهم على تكوين وحدات تركيبية و إقامة **نشاط البناء** بين العناصر المكوّنة للنواة التركيبية (noyau syntaxique)؛ هذا ما يحيل أيضا إلى قدرتهم على إقامة العلاقة البنـائية أو التبعية (غير الاندراجية) بين المعمول الثاني (م2) و الزوج المرتّب (ع ـــــ م1). وقد استخدم الأطفال العاديين في بعض إجاباتهم أنوية تركيبية حاملة للمخصّصات **(نشاط الوصل)** لتحديد دلالتها و تحقيق مُبتغى التبليغ و الإفادة (الإجابة). و يمكن الإحالة إلى مجموعة من الأمثلة المبيّنة في الأشكال التالية مُعتَمدين على منهجية الحاج صالح (2016) في عرضها و تفصيلها وفق التمثيل بالتخطيط الحديث للوحدات التركيبية بما يقتضيه التحليل العربي:

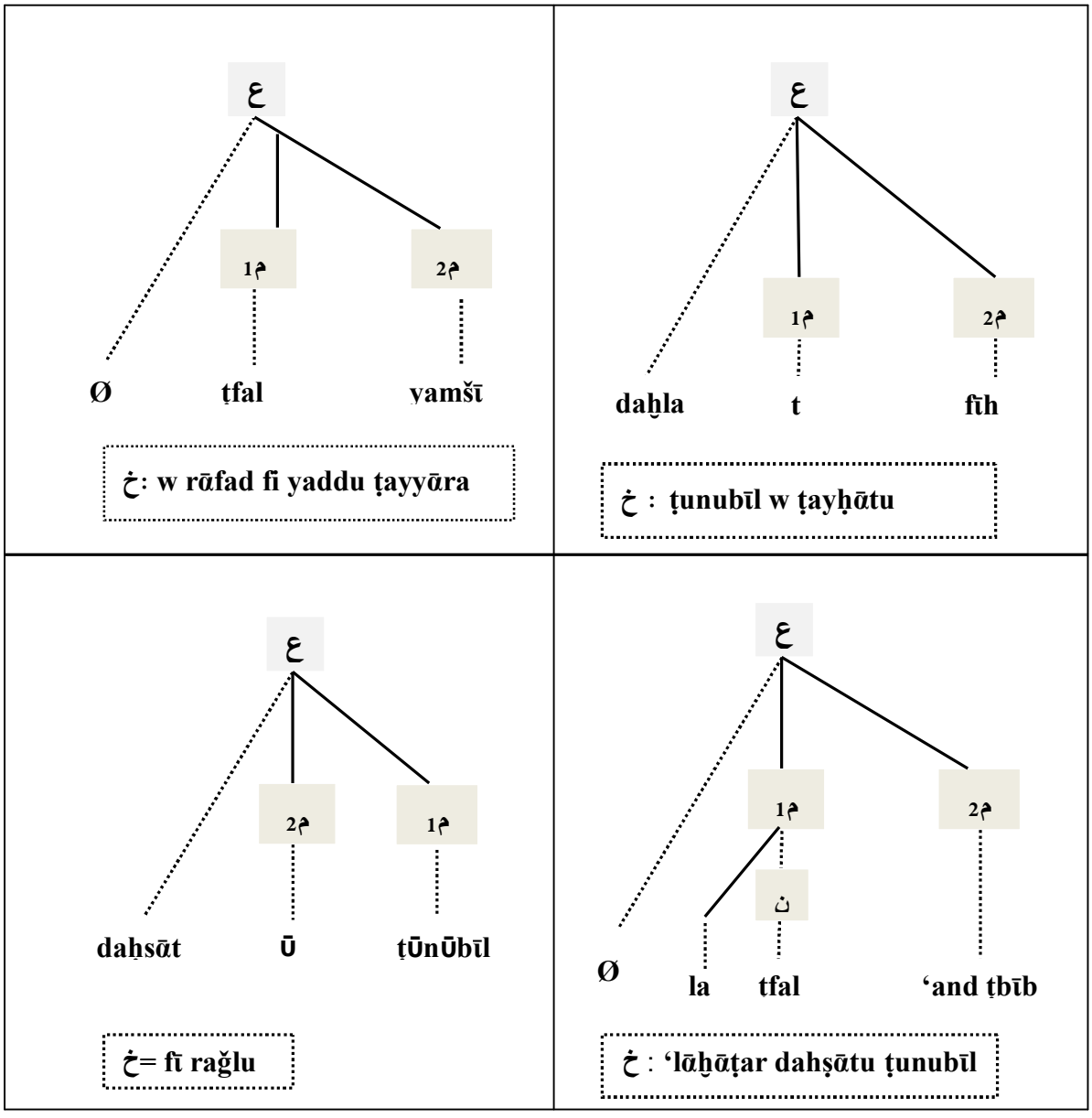
الشكل رقم (48): أمثلة عن نشاط بناء الأنوية التركيبية في إجابات الأطفال العاديين



تختلف الوحدات التركيبية المصاغة من قِبَل الأطفال العاديين، فمنها التي جاءت خالية من العامل اللفظي أوالظاهر (الإبتداءØ)، و بعض الآخر جاءت بالعامل اللفظي الظاهر المتمثّل لاسيما في النواسخ ومختلف الأفعال التي تعمل في الكيانات التركيبية(entités syntaxiques) الأخرى (م1،م2؛..)، فصياغة أي وحدة تركيبية يستجيب إلى البنية المجرّدة الجامعة التي تحيل إلى العلاقة البنوية القائمة بين المعمول الثاني (م2) والزوج المرتّب (ع ـــــ م1)، فاستيعاب الطفل لهذا النوع من العلاقات يسمح له بإفادة معلومة أكثر تعقيدا وأكثر تجريداً مما هو عليه في المستويات السابقة الذكر، و هذا عبر إدراكه

لِعَمَل العامل و العلاقة اللفظية النحوية التي تجمعه بين مختلف أجزاء النواة التركيبية، فالطفل هنا يَبْنِي (construit) علاقة قائمة بين المعمول الثاني و الزوج المرتّب (ع ـــــ م1) حتى تكون إجابته أكثر إفادة و تبليغا. هذا وقد ظهرت أيضا في إجابات الأطفال العاديين نوع الوحدات التركيبية الحاملة للزوائد أو المخصّصات، إذ لم يكتف هؤلاء ببناء أنويتها فقط لكن أيضا بوصل هذه الأخيرة بالزوائد التي تُفيد وتُخَصِّص أكثر التبليغ و التي جاءت واصفةً أو مُعلّلَة أومخبرةً بالتفصيل ما جاء في دلالة النواة التركيبية. إنّ بلوغ هذا المستوى من الصياغة، يعكس درجة استيعاب هؤلاء الأطفال للمثال المولّد للوحدات التركيبية الذي يسمح لهم بصياغة عدد لا محدود من الجمل المفيدة التي تؤدي وظيفتها التبليغية الخطابية.

الشكل رقم (49): أمثلة عن نشاط بناء الأنوية مع ما يدخل عليها من مخصّصات عبر نشاط الوصل في إجابات الأطفال العاديين(05-06 سنوات)



3.1.2.4- الخصائص السيكومترية لاختبارات صياغة الكلام:

❖ الصدق: صدق الاتساق الداخلي

يُعتبر صدق الاتساق الداخلي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، و يبيّن مدى ارتباط النتيجة الإجمالية لكل مستوى لغوي من مستويات الاختبار لدى الطفل بالدرجة الكلية لنتائج المستويات المُصَاغةُ بهدف تحقيق فعل التبليغ. ويتضح من خلال حساب معاملات الارتباط بين نتيجة الأطفال لكل مستوى مع النتيجة الكلية من الإختبار الأوّل و الثاني الحصول على النتائج التالية الموضّحة في الجدول رقم (28).

جدول رقم (28): معاملات الارتباط و دلالتها الإحصائية

بين مستويات الاختبار الأوّل و الثاني مع الدرجة الكلية المتحصّل عليها

	مستويات الاختبار	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
قصة الرجل و القطة	اللفظة الاسمية	0.78	0.01
	اللفظة الفعلية	0.74	0.01
	الوحدات التركيبية	0.74	0.01
قصة الطفل و السيارة	اللفظة الاسمية	0.77	0.01
	اللفظة الفعلية	0.70	0.01
	الوحدات التركيبية	0.75	0.01

تؤكّد النتائج المُبيَّنة في الجدول أعلاه مدى ارتباط نتائج الأطفال في مستويات الاختبار (الأوّل و الثاني) مع النتيجة الكلية، إذ جاءت معاملات الارتباط موجبة كلها دالة عند المستوى 0.01، هذا ما يعكس مدى صدق الاتساق الداخلي للاختبارات في تقصّي مستويات صوغ الكلام (اللفظة الاسمية؛ اللفظة الفعلية؛ الوحدات التركيبية).

❖ الثبـات:

يُقصَد بثبات الاختبارات أنها تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة تمريرها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاختبارات يعني الاستقرار في النتائج و عدم تغييرها **بشكل كبير** فيما لو تم إعادة تمريرها على الأطفال عدّة مرات خلال فترة زمنية معينة. و قد استخدمنا أحد معاملات الثبات المتمثلة في **معامل ألفا كرومباخ** (Cronbach's Alpha). إذ يأخذ معامل الثبات قيماً تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمة المعامل تكون مساوية للصفر، و على العكس إذا كان هناك ثبات تام تكون قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح، و كلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعا و كلما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضا.

جدول رقم (29): معامل ألفا كرومباخ في كل من الاختبارين: الرجل و القطّة /الطفل و السيارة

الاختبار	قيمة ألفا (&) كرومباخ
مشاهد الرجل و القطة	0.61
مشاهد الطفل و السيّـارة	0.57

توضح القيم المبيّنة في الجدول أعلاه مدى ثبات نتائج اختبار صياغة الكـلام إعتماداً على مشاهد الرجل و القطة و مشاهد الطفل و السيارة من جهة أخرى؛ إذ تحيل قيم ألفا كرومباخ إلى ثبات متوسّط و هذا يعكس أيضا التباين المتوسط بين نتائج الأطفال العاديين، فكلما ارتفع التباين بين نتائج الأطفال ارتفع أيضا معامل الثبات. و على العموم، يمكن القول أن القيم الموضّحة أعلاه مقبولة جدّاً خاصّة في مثل هذا النوع من الاختبارات التي **تمس النشاط اللغوي بمختلف مستوياته** (إذ تتدخل فيه مجموعة من العوامل لاسيما الاستعداد المعرفي المرتبط باللغة عند الطفل: الفهم و الانتباه و الذاكرة و غيرها من العوامل التي قد تؤثّر في قدرة مجموعة الأطفال العاديين). مَكَنَنَا تطبيق اختبارات صياغة الكلام على مجموعة الأطفال العاديين من التعرف و التأكد من قدراتهم على فَهْمِهم للأسئلة الموجّهة لهم من جهة، وعلى توجُّهِهِم العام (la tendance générale) في تَبَنِي مُثل صياغة مستويات الكـلام أصـولاً وفروعاً، مما أكّد قابلية تطبيق هذه الاختبارات على الحـالات العيادية التي تُعاني من تأخر نمو لغوي.

رأينا في هذا مختلف الإجراءات المنهجية للبحث الميداني، كإجراءات الدراسة الاستطلاعية و عينة الدراسة و خصائصها و معايير اختيارها، مكان إجرائها و أدوات التناول الإجرائي الأوّل التي ستسمح باستخراج المعطيات العيادية لكل حالة على حدى و استخراج ملمحها اللساني العيادي لتأكيد و ضبط تأخر نموها في اللغة الشفهية، كما تمّ عرض أدوات التناول الاجرائي و التي تمّ التحقق من صدقها وثباتها، إذ أعطتنا نظرة شاملة حول التوجّه العام للطفل العادي في صياغته لعناصر الكلام.

الفصل الخامس

تحليل و مناقشة النتائج

1- تحليل نتائج التناول الإجرائي الأوّل و الثاني لدى الحالات العيادية:

1.1- الحـــالة الأولـــى

- معطيات عيادية أوّلية للحـالة الأولى: محمّد

تقدّم الطفل " **محمّد**" للفحص مرفق بأمه بتاريخ22 أكتوبر 2016 إلى العيادة المتعددة الخدمات – هراوة- بالجزائر، **عمره 05 سنوات و 04 أشهر**، إذ تمّ توجيه الأم من قبل مسؤول المدرسة القرآنية بعد ملاحظة اختلاف مستوى اللغة الشفهية لدى الطفل عن مستوى اللغة الشفهية عند أقرانه في السن، هذا ما لم يمكّن الطفل من متابعة الحصص الأولى في المدرسة القرآنية. و من خلال المقابلات العيادية الأوّلية تمّ إعداد حصيلة السوابق التاريخية (Bilan Anamnestique) و التي يمكن ذكر منها أهم العناصر في الجدول التالي:

جدول رقم (30): أهم عناصر حصيلة السوابق التاريخية لدى الحالة الأولى

محاور السوابق التاريخية	المحتوى
معطيات خاصّة بالطفل والبنية الاجتماعية للعائلة	ولد الطفل بتاريخ 26-06-2011 و هو الطفل الثالث ذو المرتبة الأخيرة بعد 02 من الأخوات (14 سنة و 09 سنوات). يعيش الطفل مع الأسرة النووية. الأم ماكثة في البيت و الأب تاجر
ظروف الحمل و الولادة وضعية المولود	ظروف الحمل عادية؛ الولادة قيصرية و في وقتها؛ مولود عادي
اللغة الأم و المستعملة في البيت	العربية الجزائرية (العاصمية)
السوابق الطبية المرضية	لم يتم تسجيل أي سوابق طبية مرضية (وفق كلام الأم و دفتر الصحة)
النمو النفس-حركي	عادي : المشي قبل 12 شهر ؛ الرضاعة الطبيعية لمدة سنتين
النمو اللغوي بين الفهم و الإنتاج	كانت المناغاة في وقتها غير أن الكلمات الأولى جاءت متأخرة **26 شهر**؛ تأخر بروز البناء الأوّلي للجمل الأولى حتى بداية حوالي **سن 04 سنوات/04 سنوات ونصف**. من حيث الإنتاج امتاز غالبا كلام الطفل بعدم الوضوح (l'intelligibilité) لاحتوائه على كلمات غير مفهومة، إذ يتوقف فهم كلام الطفل على المؤشرات الاتصالية غير اللفظية و استخدام الإشارات لتعويض العجز اللفظي.
نمو مهارات الاتصال غير اللفظي	نمو مهارات الاتصال غير اللفظي كان عادي: النظر ؛ التصويب؛ الانتباه المشترك؛ تناوب الأدوار
النمو النفس-وجداني	لم يعاني الطفل من اضطرابات نفسية وجدانية (Psycho-affectif)؛ فهو حسب الأم في جوّ عائلي مناسب يتسم بالحضور الدائم للأب و الأم و بعلاقته الطبيعية مع إخوته. إلا أنه تمّ تسجيل نوع من الحماية المفرطة من قبل الجوّ الأسري.
مزاولة نشاطات الروضة	لم تزاول الحالة الروضة؛ إذ تم إدخالها مباشرة إلى المدرسة القرآنية شهر أكتوبر 2016.
السلوك، اللعب و التفاعل	بقي تفاعل الطفل محدود في إطار البيئة الأسرية المألوفة (النووية) و التي تفهم سلوكه اللغوي المبني على أسلوب الرطانة اللغوية و على تسهيل الإنجاز الحركي-النطقي لعناصر الكلام.

من جهة أخرى، لم تبيّن نتائج الاختبارات المكمّلة المقترحة (الفحص الطبي للسمع) أي خلل عضوي مسجل على مستوى حاسة السمع.

- **تحليل نتائج الحالة الأولى في اختبار الذكـاء:**

يسمح لنا هذا الاختبار بفحص القدرة غير اللفظية لدى الحالة الأولى إذ سيمكننا من التحقق من سلامة قدرات التفكير و حل المشكلات كما أسلفنا الذكر في جزء تقديم الاختبار. إن سن الحالة يفرض علينا اختيار الصيغة الموافقة، إذ قمنا بتمرير الصيغة (A) و التي تفحص القدرة غير اللفظية فهي تحتوي على بنود خاصّة بقدرة تكملة النموذج (Complètement de Pattern)، إذ قدّر مجموعها بـ 30 بند، و قدرة التفكير بالتشابه (Raisonnement Analogique) و التي تمثل مجموع بنودها بـ 08 بنود. و يمكن توضيح نتائج الحالة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (31): نتائج الحالة الأولى. محمد

في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود

بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية	رقم الإجابة الصحية وفق بطاقة التصحيح	رقم إجابة الحالة عبر التعيين على الشكل	بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية	رقم الإجابة الصحية وفق بطاقة التصحيح	رقم إجابة الحالة عبر التعيين على الشكل
△ 1	2	2	△ 20	3	3
△ 2	3	3	△ 21	2	2
△ 3	3	3	△ 22	5	3
△ 4	5	5	△ 23	4	3
△ 5	5	5	△ 24	2	2
△ 6	3	3	△ 25	2	2
△ 7	2	2	○ 26	5	5
△ 8	3	3	△ 27	1	2
△ 9	4	4	○ 28	2	2
△ 10	5	5	△ 29	5	5
○ 11	3	2	○ 30	4	4
△ 12	4	2	△ 31	3	3
△ 13	4	5	△ 32	5	5
△ 14	5	1	○ 33	4	4
△ 15	1	1	△ 34	1	3
○ 16	3	5	△ 35	2	2
△ 17	3	3	△ 36	1	1
○ 18	3	1	△ 37	5	3
△ 19	1	1	○ 38	1	2

مفتاح:

△ : بند يستدعي قدرة تكملة النموذج **(PC)**

○: بند يستدعي قدرة التفكير بالتشابه **(RA)**

: رقم الاختيار الخاطئ

و يمكن إجمال النقاط الكلية المتحصّل عليها في الجدول التالي:

جدول إجمالي رقم (32) النقاط المتحصّل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لـنقليري (الصيغة A) لدى الحالة الأولـى

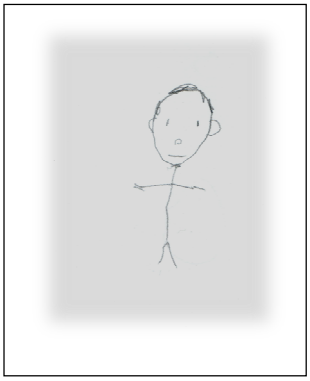
	عدد البنود	عدد الإجابات الصحيحة
تكملة النموذج (PC)	30	22
التفكير بالتشابه (RA)	08	04
- النقطة الخام الكلية : 26 - النقطة المعيارية/السن : 565 - مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI) : 113		

يتضح من خلال نتائج الحالة الأولى المبيّنة في الجدول رقم (32) أنها تحصّلت على النقطة الخام الكلية **26** و التي تقابلها النقطة السلمية أو المعيارية **565** و بالرجوع إلى جدول قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية حسب السن[1]، نجد أن الحالة تحصلت على مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI): **113**، و بالعودة أيضا إلى جدول الترتيب المئوي (Rangs percentiles) الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية[2] يتبين الترتيب المئوي للحالة الأولى: **81%**. و هذا يعني أن **81%** من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 05 سنوات و 05 أشهر يتحصّلون على مؤشر **(NAI)** أقل أو يساوي **113**. إذ تمكنت الحالة من التعرف على الأجزاء الناقصة التي تكمّل مختلف الأشكال المعروضة عليها، كما جاءت نتائجها مقبولة في تعرفها على العلاقات المنطقية بين مختلف الأشكال الهندسية من خلال الانتباه لتفاصيل الأشكال. كل هذا يبيّن أن القدرة غير اللفظية لدى الحالة الأولى عادية، فهي فوق المتوسّط في قدرة تكملة النموذج و في حدود المتوسط في قدرة التفكير بالتشابه.

[1] راجع **الصفحة 57** من دليل اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري و التي تحتوى على **الجدول رقم (2)** الذي يوضّح قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية أو السلمية حسب السن (بالتحديد في العمود الخاص بـ: 05 سنوات من 0 إلى 05 أشهر).

[2] راجع **الصفحة 62** من دليل اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري و التي تحتوي على **الجدول رقم (3)** الذي يبيّن الترتيب المئوي الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية.

- **تحليل نتائج الحالــة الأولى في اختبار التخطيط الجسمي (Schéma Corporel-R):**



محمد: رسم الرجل (1)
قبل تمرير الاختبار



محمد: رسم الرجل (2)
بعد تمرير الاختبار

ملحوظة: يُستعمل رسم الرجل في اختبار التخطيط الجسمي فقط للتعرف على **تأثير تمرير الاختبار** (قبل التمرير و بعد التمرير) و هذا مهمّ جداً عيادياً في تقييم قدرة التصحيح الذاتي لدى الطفل و المهارة الحركية اليدوية و تعليقاته خلال الرسم [3].

جدول رقم (33): نتائج الحالة الأولى في اختبار التخطيط الجسمي (التوجّه الأمامي)[4]

التوجُّه الأمامي (Face)				
	د. محمد ، سنوات، مرحلة قبل التمدرس			
	نشاط الاستحضار		نشاط البناء	إعادة الإنتاج
	التعرف	تحديد الموضع	تحديد الموضع	تحديد الموضع
الجسم	07	01	01	00
الوجــه	08	06	10	07
المجموع	15	07	11	07
مجموع نقاط تحديد الموضع		25		
سن نمو التخطيط الجسمي (ADSC)		04 سنوات و 03 أشهر الانحراف: (ــ)		

[3] راجع دليل الاختبار الذي يُفصّل فيه أكثر هذه النقطة.

[4] راجع محتوى الملحق الذي يبيّن **كراسة التمرير** (Cahier de passation) و التي تبيّن بالتفصيل التنقيط الخاص بالتوجّه الأمامي للجسم ؛ التوجّه الأمامي للوجه و تحويل النتائج إلى سن نمو التخطيط الجسمي.

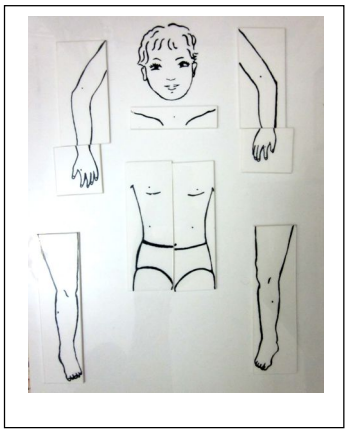
- **تحليل نتائج التوجّه الأمامي: الجسم**

تُبيّن لنا النتائج الموضحة في الجدول أعلاه رقم (33) و من خلال رجوعنا إلى المعطيات العيادية (ملاحظة سلوك الطفل و ظروف التطبيق) خلال تمرير الاختبار أن الصعوبات تظهر لدى الحالة الأولى بشكل بارز في مرحلة **الاستحضار** (Evocation) بالنسبة للجسم لاسيما في تحديد موضع القطع (1re Localisation) رغم تمكُّن الحالة من تسمية أغلب القطع (07 قطع من مجموع 11 قطعة).

أمّا في نشاط **البناء** (Construction)، جمّعت الحالة القطع بشكل غير متناسق، إذ يظهر من خلال تجميعها كما هو مبين أسفله في اللوحة الأولى: **الفضاء الأبيض الكبير** (espace blanc) بين القطع مع خلل في توجيه القطع و احترام **أبعادها الفضائية** (إبدال مكاني بين اليدين من جهة و الذراعين من جهة أخرى؛ قلب الرقبة و جذع الجسم). نبيّن أن الحالة لم تتمكن من تصحيح بنائها (كما هو مبيّن في اللوحة الثانية في **إعادة الإنتاج**) بشكل كامل رغم التشجيعات المقدمة لها.



د.محمد: التوجه الأمامي للجسم
نشاط البناء

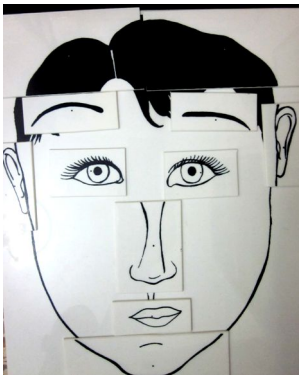


د.محمد: التوجه الأمامي للجسم
إعادة الإنتاج

- **تحليل نتائج التوجّه الأمامي: الوجه**

بمقابل الصعوبات المسجّلة في نشاط **الاستحضار** الخاصّة بالتوجه الأمامي للجسم، كانت نتائج الحالة في نشاط البناء الخاصّ بالتوجّه الأمامي للوجه أحسن مقارنة بالجسم (تباين مدهش بين نتائج التوجهين)، إذ تعرّفت و حدّدت موضع أغلب القطع باستثناء قطعة الأذن اليسرى التي خرجت عن منطقة القبول (ZT) كما هو مبيّن في اللوحة الأولى لنشاط البناء. كما بيّنت نتائج مرحلة إعادة الإنتاج عدم ثبات الحالة في

اختيارها لمواضع بعض القطع وفق توجُّهها، إذ أبدلت مواضع الحاجبين و العينين مع إبقاء موضع الأذن اليسرى كما جاء في نشاط البناء.



د.محمد: التوجه الأمامي للوجه
نشاط البناء



د.محمد: التوجه الأمامي للوجه
إعادة الإنتاج

و من خلال رجوعنا إلى النتائج المبيّنة أعلاه بيّنت نتائج اختبار التخطيط الجسمي أن الحالة الأولى:.**محمّد (05 سنوات و 04 أشهر)** أنها تعاني فعلا من تأخر في نمو التخطيط الجسمي، إذ قُدِّر الانحراف الموجود بين سنها الزمني و سن نمو التخطيط الجسمي لديها بـ **13 شهر**، هذا ما يبيّن أيضا عدم نضج نمو التمثّل الذهني (Représentation mentale) الخاص بالجسم الموافق لسن الحالة. كل هذا يستدعي العمل العلاجي لتدعيم (renforcer) هذا المفهوم القاعدي الذي هو في تفاعل مباشر مع مفهوم الفضاء (l'espace) و مختلف النشاطات النفس–معرفية، فهو ضروري لنمو نشاط اللغة وفي التعبير اللفظي وفق مختلف المستويات اللسانية كما أشرنا إلى هذا بالتفصيل من الجزء النظري للدراسة.

- **تحليل نتائج الحالة الأولى في اختبارات فحص اللغة :**

تُعتبر الرؤية المنظومية للغة (modulaire) كما أشرنا إليها بالتفصيل في الجزء النظري من بين أهم المرجعيات التي تُعتمد في مقاربة لغة الطفل، و امتدت هذه الرؤية إلى الخلفية النظرية لأدوات التقييم والفحص، التي أدرجت في محتوياتها مختلف النظم التحتية (sous-systèmes) كأبعاد أساسية في الفحص، تتفاعل بين بعضها البعض في التوظيف اللغوي لدى الطفل. من هذا المنطلق، جاء فيها أهمية تقييم كل نظام تحتي على حدى و من تمّ الحصول على نظرة شاملة عن مستوى لغة الطفل. ضمن هذا المنوال، تعتبر اختبارات فحص اللغة من بين الاختبارات التي تقوم على هذه الرؤية التجزيئية للغة و التي ستتضح أكثر من خلال نتائج الحالة الأولى كما هي مبيّنة في الجدول رقم (34) التالي :

جدول رقم (34): نتائج الحالة الأولـى في اختبارات فحص اللغة (النسخة الجزائرية المكيّفة)[5]

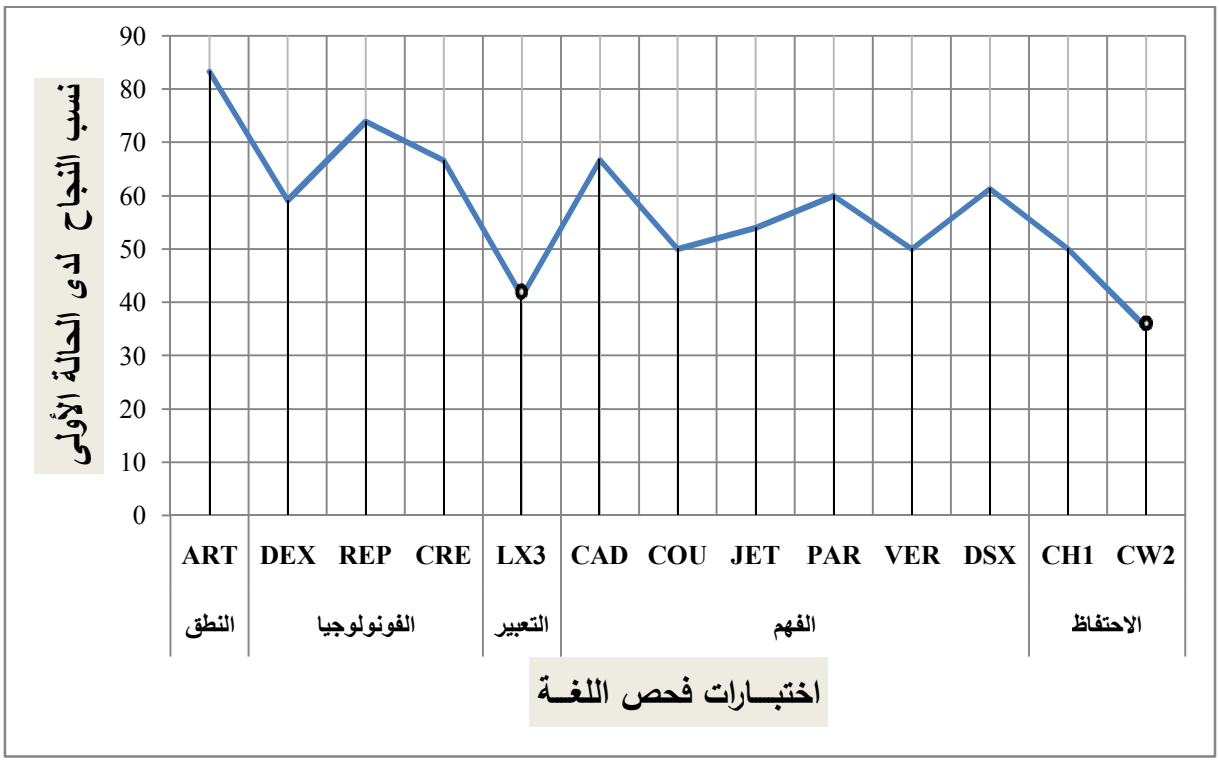
الاختبـــار	النطق	الفونولوجيا			اللسانيات							الاحتفاظ	
					الإنتـاج	الفهـــم							
	ART	DEX	REP	CRE	LX3	CAD	COU	JET	PAR	VER	DSX	CH1	CW2
نتائج الحالة الأولى	83.33 %	59.09 %	73.91 %	66.66 %	41.1 %	66.7 %	50 %	54 %	60 %	50 %	61.3 %	50 %	35.2 %

يعرض الجدول رقم (34) النتائج التي تحصّلت عليها الحالة الأولى وفق نوع الاختبار، و المُعبَّر عنها بنسب مئوية مُعتمدين في ذلك على جداول التحويل[6] من النقاط الخام إلى النقاط المعيارية. يمكن تمثيل المعطيات الكميّة المبينة أعلاه في الشكل رقم (46) والذي يوضّح أكثر الملمح اللساني العيادي للحالة الأولى:

[5] راجع محتوى الملاحق و التي تحتوي على كراسة التنقيط و التنسيخ الصوتي لمنطوق الحالة وفق كل نوع من اختبارات فحص اللغة.

[6] راجع النسخة الجزائرية المكيّفة لاختبارات فحص اللغة للباحثة نورية مالك (1993) و التي تحتوي على جداول تحويل النقاط الخام إلى نقاط معيارية وفق مجموعة الأطفال الجزائريين العاديين.

الشكل رقم (50): الملمح اللساني العيـادي لدى الحالة الأولى



يَتَّضح لنا من خلال النظرة الأوّلية للملمح اللساني العيادي نقطة انخفاض معتبرة لمستوى الرصيد الإفرادي (stock lexical) لدى الحالة الأولى و الذي بلغ نسبة 41.1 % هذا ما يعكس محدودية و فقر الرصيد الإفرادي لدى الحالة، إذ تجلى هذا من خلال عجزها في استحضار الكلمة المناسبة للصور المعروضة عليها من خلال إما بعدم الإجابة أو باستخدامها لكلمة تنتمي لنفس الحقل الدلالي للكلمة المعبّرة عن محتوى الصورة كما يتضح من خلال الجدول رقم (35) الذي يبيّن بعض الأمثلة المأخوذة من نتائج اختبار التسمية.

جدول رقم (35): أمثلة من نتائج الحالة الأولى في اختبار التسمية (LX3)

الكلمة المنتظرة	الكلمة المستحضرة
l'īn	< *lma*
ʾalbid	< *naguwha*
flūka	< *bhar*

هذا و يتضح أيضا أن نتائج الحالة في اختبارات الفهم هي أحسن على العموم من نتائج اختبار التعبير، إذ جاءت في معظمها في حدود المتوسّط. كما توضّح لنا نتائج الحالة أنها تعاني فعلا من اضطرابات فونولوجية و هذا ما بيّنته نتائج مختلف اختبارات الفونولوجيا و التي تراوحت نسب النجاح فيها بين 59.09 % و 73.91 % فهي تبقى نتائج منخفضة مقارنة بسن الحالة، كل هذا يعكس عدم اكتمال نضج (L'immaturité) مختلف السيرورات الفونولوجية للغة الشفهية لديها و نمو الوعي الفونولوجي وإدراك العناصر الفونولوجية للكلم السهلة و المعقدة، فقد تجلت هذه الاضطرابات في مختلف الاختبارات بما فيها التسمية كما هو مبيّن في الأمثلة المصنفة في الجدول رقم (36) التي تبيّن ظواهر الحذف، الإبدال.

جدول رقم (36): أمثلة من نتائج الحالة الأولى في اختبارات الفونولوجيا

الاختبار	الكلمة المنتظرة	الكلمة المستحضرة /أو المكرّرة
DEX	*muɣurfa*	*mūrfa*
	mḥadda	*mḫadda*
	blīya	*blī'a*
	maftāḥ	*mabtāḥ*
CRE	*krumbīṭ*	*kabīṭ*
REP	*ɣrāb*	*rāb*
	bya	*bla*

و في سياق اختبارات الاحتفاظ (la rétention)، نسجّل نقطة انخفاض هامة على مستوى الاحتفاظ بالجمل والتي بلغت نسبة 35.2 % مسّت أساسا الجمل الطويلة و التي تستدعي مجهود ذاكري أكبر مقارنة بالجمل القصيرة. كما جاءت نتائج اختبار الاحتفاظ بالأرقام في حدود المتوسّط 50 %. كل هذا يبيّن الارتباط الوثيق بين نتائج اختبار الاحتفاظ بالمعلومة الشفهية مع نتائج اختبار التعبير (الرصيد الإفرادي) و الفهم بمختلف أشكاله في الإختبارت المعنية به. في الأخير، يتضح من خلال نتائج اختبارات فحص اللغة أن الحالة الأولى تعاني فعلا من تأخر في نمو المكتسبات اللغوية لاسيما في الرصيد الإفرادي و نشاط العلاج الذاكري للمعلومات الشفهية (الجمل و الأرقام)، إضافة إلى بعض الصعوبات المتباينة من حيث الشدّة في اختبارات الفهم و التي تبقى أقل أهمية مقارنة بالصعوبات المسجّلة في اختبار الرصيد الإفرادي. زيادة على ما أشرنا إليه في نتائج المستوى اللغوي، اتّضح أن الحالة تعاني من اضطرابات ثانوية تتعلق بالمستوى الفونولوجي و التحكم في مختلف السيرورات الفونولوجية للغة الشفهية.

- **تحليل نتائج التناول الإجرائي الثـاني للحـالة الأولى (اختبارات صياغة الكلام):**

تحليل نتائج الحالة الأولى في اختبار صياغة الكـلام: " مشاهد الرجل و القطّة "

نقدّم من خلال الجدول التالي إجابات الحالة الأولى في نشاط التخاطب حول مشاهد الرجل و القطة:

جدول رقم (37): نشاط التخاطب حول مشاهد الرجل و القطة[7]

الخاصّ بالحالة الأولـى

دور الكلام	نشاط التخاطب حول "مشاهد الرجل و القطة"	نوع المشهد
C_1:	wāš rāk tšuf hnaya ?	المشهد الأوّل
M_1:	**qaṭṭa…bāb…kursī**	
C_2 :	wāš raha dīr lqaṭṭa ?	المشهد الثاني
M_2:	**ḥa-tkassal**	
C_3:	wīn raha lqaṭṭa?	المشهد الثالث
M_3:	**kursī**	
C_4:	wāš rāk tšuf hnaya ?	المشهد الرابع
M_4:	**rāğal**	
C_5:	wāš rāhu lābas rāğal?	
M_5:	**ḥdar**	
C_6:	wīn rāhu lğurnān ?	
M_6:	//	
C_7:	wāš rāhu ydīr rāğal?	المشهد الخامس
M_7:	**ragud…qaṭṭa**	
C_8:	‘lāš?	
M_8	**rayyaḥ**	
C_9:	wāš dārat lqaṭṭa hnaya?	المشهد السادس
M_9:	**kaṣratha**	
C_{10}:	wīn ṣuṭat lqaṭṭa?	
M_{10}:	**hnāya**	
C_{11}:	‘lāš ṣuṭat lqaṭṭa?	
M_{11}:	//	
C_{12}:	wāš ṭāḥ la-rāğal ?	
M_{12}:	**nāḍru ṭāḥlu**	

[7] نعني بالرموز التـالية:

C_x: دور الكلام (السـؤال) الخاصّ بالباحث.

M_x: دور الكلام (الإجـابة) الخاص بالحالة الأولى (محمد).

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل:**

يعرض الجدول التالي مختلف المُثل الإجرائية للفظات الاسمية التي تبنّتها الحالة خلال صياغتها للكلام و هذا بعض انجاز عملية التبويب بالابتداء و الانفصال وفق مبادئ التحليل اللساني للنظرية الخليلية الحديثة :

جدول رقم (38): تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية
لدى الحالة الأولى: د. محمّد (5:4 سنوات) في قصّة الرجل و القطّة

	#	**qaṭṭa**	#		
				#	**ḥdār#**
	#	**rāğal**	#		
	#	**kursī**	#		
	#	**kursī**	#		
	#	**bāb**	#		
	#	**qaṭṭa**	#		
←2	←1	↔0	→1	→2	→3

شكّلت اللفظات الاسمية أعلى نسبة **(60%)** من حيث الاستعمال في قصّة الرجل و القطة، إذ جاءت في مجملها خالية من الزوائد التي تخصّص دلالة الأصول، لهذا يمكن القول أنها اكتفت و اقتصدت مجهودها في نشاط بناء مختلف الأنوية (من خلال إدماج المواد الأصلية مع صيغها المناسبة) التي تفي بغرض التبليغ المُقتصَد والإجابة عن السؤال المطروح عليها. فهي بهذا لم تستغل مختلف المواضع الاعتبارية (les positions) الموزّعة على يمين و يسار مختلف الأنوية الاسمية (noyaux lexicales) التي تخصّ اللفظة الاسمية. من هذا المنطلق، تميّزت عملية الصياغة بغياب نشاط وصل (la concaténation) الفروع بالأصول حتى في حالة الإجابة الخامسة التي تميّزت بحضور الفرع

(الصفة: **#ḥdār #**) بدون الأصل، إذ لا يمكن تحقيق نشاط وصل الفرع بدون الوجود المسبق للأصل، و بهذا جاءت الإجابة غير مفيدة (non informationnelle) وغير فعّالة تبليغيا.

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل:**

يعرض الجدول التالي مختلف المُثل الإجرائية للفظات الفعلية التي تبنّتها الحالة خلال صياغتها للكلام وهذا بعض انجاز عملية التبويب بالابتداء و الانفصال وفق مبادئ التحليل اللساني للنظرية الخليلية الحديثة :

جدول رقم (39):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية (الماضي)
لدى الحـالة الأولى في قصّة الرجل و القطّة

	#	**kaṣrat**	**ha**
	#	**rayyaḥ**	#
2	**1**	**0**	**1**

جاء مستوى استعمال اللفظات الفعلية بصيغة الماضي بنسبة ضعيفة (% 20)، إذ توضّح الإجابات الموضّحة أعلاه لفظة واحدة جاءت خالية من الزوائد هذا ما يحيل إلى غياب نشاط الوصل مع الاكتفاء بالنواة الفعلية (noyau verbal) لتوصيل المعلومة. في حين، تميّزت صياغة اللفظة الثانية **kaṣratha #** # بلجوء الحالة إلى وصل النواة الفعلية المَبنية بالضمير المتصّل (**ha:** و هو ضمير المفعول) فخروجه لا يُحدث أي خلل للنواة الفعلية.

جدول رقم (40):المُثل الإجرائية **للفظات الفعلية(المضارع)**
لدى الحـالة الأولى: **د. محمّد (4:5 سنوات) في** قصّة الرجل و القطّة

#	**ḥa**	**tkassal**	#		
2	**1**	**0**	**1**	**2**	**3**

جاءت نواة اللفظة الفعلية المَبنِيَة في المضارع موصولة بالقرينة الزمانية **(ḥa)** التي تحيل إلى المُستَقبل وتلعب نفس دلالة سوف للمستقبل. فاستغلال الحالة لهذا الموضع مهمّ في إثبات الحدوث المتواصل للفعل و زمنه. في حين، لم تستغل الحالة المواضع الاعتبارية الأخرى الموزّعة على يمين و يسار أصل اللفظة الفعلية.

- **تحليل مستوى صياغة الوحدات التركيبية بين البناء و الوصل:**

جاء استعمال الحالة للوحدات التركيبية في حالة واحدة فقط كإجابة على السؤال الأخير، إذ أقامت علاقة البناء بين الزوج المرتّب (العامل و المعمول الأوّل) و المعمول الثاني بدون وصل النواة التركيبية بمحدّدات أو زوائد معينة. و كما يظهر من خلال الجدول أسفله، فرغم تمكن الحالة من تحقيق عملية البناء إلاّ أن بعض الكلم لم تخلوا من أخطاء الإدماج البنوي بين المادة الأصلية و الصيغة كما هو الحال بالنسبة لـ: **nwāḍru > nāḍru**؛ **ṭāḥūlu > ṭāḥlu.**

جدول رقم (41): تقديم المُثل الإجرائية **للوحدات التركيبية**
لدى الحالة الأولى: **د. محمّد (5:4 سنوات)**في قصّة الرجل و القطة

R	T_1	T_2	D
Ø	**nāḍru**	**ṭāḥlu**	#

يتبيّن من خلال نتائج الحالة الأولى المبيّنة أن مجموع اللفظات التي صاغتها الحالة الأولى قد بلغت في "**قصّة الرجل والقطة** 06 لفظات اسمية و 03 لفظات فعلية، إذ جاءت في المرتبة الأولى من حيث الكمّ اللفظات الاسمية، لتليها في المرتبة الثانية اللفظات الفعلية. في حين، اكتفت الحالة بوحدة تركيبية واحدة فقط. و يتضح من خلال الجدول رقم (44) الذي يبيّن انعدام تام للفظات (الاسمية والفعلية) التي يُفرَّع عن أنويتها مختلف الزوائد. وبالتالي، يتضح أن كل اللفظات (الاسمية و الفعلية) جاءت بدون زوائد (الفروع) و هذا يعكس اكتفاء الحالة بنشاط بناء أنوية اللفظات (الاسمية و الفعلية) في إفادتها دون تخصيصها من خلال نشاط الوصل (التفريع).

- **تحليل نتائج الحالة الأولى في اختبار صياغة الكـلام: مشاهد الطفل و السيارة**
- نعرض من خلال الجدول رقم (42) إجابات الحالة الأولى في نشاط التخاطب حول قصّة الطفل والسيارة

جدول رقم (42): نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيارة
الخاصّ بالحالة محمّد (4:5 سنوات)

نوع المشهد	نشاط التخاطب حول "قصة حادث المرور"	دور الكلام
المشهد الأوّل	wāš rāk tšuf hnaya ?	C_1:
	ṭfal	M_1:
	wāš rahu rafad fī-yadu ?	C_2:
	ṭayyāra	M_2:
المشهد الثاني	wāš šāf ṭfal ?	C_3:
	rāğal	M_3:
المشهد الثالث	wāš rahu rayaḥ ydīr ?	C_4:
	yqaṭṭa‘ ṭrīq	M_4:
المشهد الرابع	wāš ṣra laṭfal?	C_5:
	ṭāḥ	M_5:
	wāš ṭaḥlu ?	C_6:
	//	M_6:
المشهد الخامس	wīn rāhu laṭfal?	C_7:
	ha-ṭbīb	M_7:
	‘lāš rāhu fa-ṣbīṭār ?	C_8:
	ṭāḥ ṭfal maskīn	M_8:
	wāš biha rağlu ?	C_9:
	kaṣrat	M_9:

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل:**

يعرض الجدول التالي مختلف المُثل الإجرائية للفظات الاسمية التي تبنّتها الحالة خلال صياغتها للكلام في قصّة الطفل و السيّارة:

جدول رقم (43): تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية
لدى الحـالة الأولى:. محمّد في قصّة الطفل و السيّـارة

	#	**rāğal**	#		
	#	**ṭayyāra**	#		
	#	**ṭfal**	#		
←2	←1	←→0	→1	→2	→3

جاءت جميع اللفظات الاسمية المستعملة في إجابات الحالة الأولى خالية من الزوائد التي تخصّص دلالة الأنوية الاسمية (الأصول). من هذا الاعتبار يمكن القول أنها لم تلجأ إلى نشاط وصل الفروع بالأصول التي توضّح أكثر الدلالة التبليغية لإجاباتها.

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل:**

جدول رقم (44):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي)
لدى الحـالة الأولى: د. محمّد (5:4 سنوات)في قصّة الطفل و السيّـارة

	#	**kaṣrat**	#
	#	**ṭāḥ**	#
←2	←1	←→0	→1

جاءت جميع اللفظات التي وظّفتها الحالة في القصّة الثانية بصيغة الماضي، إذ تمثلت في لفظتين خاليتين من الزوائد يميناً ويساراً و اقتصرت على نشاط بناء الأصل الذي جاء في حالة# **kaṣrat**# عوض# **tkaṣrat**# مستقيم لفظاً مخالفاً للإفادة التبليغية (المعنوية) السليمة.

- **تحليل مستوى صياغة الوحدات التركيبية بين البناء و الوصل:**

جدول رقم (45): تقديم المُثل الإجرائية **للوحدات التركيبية**
لدى الحالة الأولى: **محمّد** في قصّة الطفل و السيّارة

R	T_1	T_2	D
yqaṭṭa‘	**Ø**	**ṭrīq**	#
ṭōḥ	**ṭfal**	**Ø**	**maskīn**

كما يظهر من خلال محتوى الجدول أعلاه، وظّفت الحالة في مجمل إجاباتها وِحدتين تركيبيتين، جاءت الأولى خالية من الزوائد أو المخصّصات؛ إذ قامت ببناء المعمول الثاني على الزوج المرتب (العامل: الفعل المضارع والمعمول الأوّل). أما في الثانية أضافت إلى النواة التركيبية زائدة متمثلة في الحال واصفةً بذلك هيئة الطفل. ينبغي الإشارة إلى خطأ البناء اللفظي للعامل (**yaqṭa‘** > **yqaṭṭa‘**) فاختلاف البناء اللفظي بين الوحدتين يؤدي إلى اختلاف المعنى التبليغي. لهذا نقول أن صياغة الحالة للوحدة التركيبية الأولى سليمة لفظاً غير سليمة معناً. و من خلال تحليل نتائج الحالة الأولى يمكننا إجمال النتائج الكمية التي توضح نسب استعمالها المستويات اللسانية في صياغة الكلام بين البناء و الوصل في الجدول رقم (46).

جدول رقم (46): نسب استعمال المستويات اللسانية في صياغة الكلام بين البناء و الوصل لدى الحالة الأولى

	نشاط الصياغة	المستوى	عدده	نسبة استعماله
مشاهد الرجل و القطّة	**البناء**	اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد	06	**60%**
	البناء	اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد	01	**10%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الاسمية + الزوائد	00	**00%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الفعلية + الزوائد	02	**20%**
	البناء	الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد	01	**10%**
	البناء+ الوصل	الوحدات التركيبية + الزوائد	00	**00**
		المجموع	10	**100%**
مشاهد الطفل و السيّارة	**البناء**	اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد	03	**4.28%**
	البناء	اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد	02	**28.57%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الاسمية + الزوائد	00	**00%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الفعلية + الزوائد	00	**00%**
	البناء	الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد	01	**14.28%**
	البناء+ الوصل	الوحدات التركيبية + الزوائد	01	**14.28%**
		المجموع	07	**%100**

2.1- الحـــالة الثانيـة:

تقديم الحـالة الثانية: م. أنيس (05 سنوات و 06 أشهر)

تقدّم الطفل "م. **أنيس**" للفحص مرفق بأمه بتاريخ 06 نوفمبر 2016 إلى العيادة المتعددة الخدمات – هراوة– بالجزائر، **عمره 05 سنوات و 06 أشهر**، إذ تمّ استدعاء الوالدين من قبل فرقة وحدة الكشف والمتابعة للصحة المدرسية (**UDS**) عيسات إيدير بعد إجراء عملية الانتقاء الأولي (repérage) اعتماداً على ملاحظات مسؤولة القسم التحضيري. و من خلال المقابلات العيادية الأوّلية تمّ إعداد حصيلة السوابق التاريخية و التي يمكن إيجازها وفق أهم العناصر المسجَّلة في الجدول التالي:

جدول رقم (47): أهم عناصر حصيلة السوابق التاريخية لدى الحالة الثانية

محاور السوابق التاريخية	المحتوى
معطيات خاصّة بالطفل والبنية الاجتماعية للعائلة	ولد الطفل بتاريخ 21-05-2011 و هو ذو المرتبة الأولى قبل طفلة واحدة عمرها 28 شهر. يعيش الطفل مع الأسرة النووية. الأم ماكثة في البيت و الأب موظف.
ظروف الحمل- الولادة وضعية المولود	ظروف الحمل صعبة على المستوى النفس عائلي (psycho-familial)؛ الولادة عادية و في وقتها. مولود عادي (صراخ–المؤشرات النفس حركية موجبة).
اللغة الأم و المستعملة في البيت	العربية الجزائرية (العاصمية)
السوابق الطبية المرضية	عانت الحالة في مرحلة مبكرة (03 سنوات)من حالات التهاب الأذن الخارجية؛ ومن الحصبة (rougeole). لا تعاني الحالة من أمراض مزمنة محدّدة.
النمو النفس-حركي	سجّلت الحالة تأخر ملحوظ في الجلوس و المشي(20 شهر) و مهارات الاستقلالية و النظافة الكاملة (حوالي سن الخامسة).
النمو اللغوي بين الفهم و الإنتاج	كانت المناغاة في وقتها. في حين جاءت الكلمات الأولى متأخرة في حوالي **24 شهر**؛ تأخر بروز البناء الأوّلي للجمل الأولى حتى بداية حوالي **سن 05 سنوات**. و ترجّع الأم سبب التأخر هو قلّة التواصل اللفظي مع الطفل و تعريضه المبكّر و المستمر للتلفاز لفترات طويلة.
نمو مهارات الاتصال غير اللفظي	نمو مهارات الاتصال غير اللفظي كان عادي: النظر؛ التصويب؛ الانتباه المشترك؛ تناوب الأدوار.
النمو النفس-وجداني	لم يعاني الطفل من اضطرابات نفسية وجدانية (Psycho-affectif)؛غير أنه تمّ تسجيل سلوك الغيرة المفرطة من أخته و التي تؤدي بعض الأحيان إلى ملاحظة السلوكات العدوانية أثناء اللعب.
مزاولة نشاطات الروضة	زاولت الحالة الروضة لفترة وجيزة (حوالي 04 أشهر) ليتمّ تسجيلها مباشرة في مرحلة قبل التمدرس (préscolaire) بمدرسة التعليم الابتدائي "**ديدوش مراد**" بهراوة.
السلوك، اللعب و التفاعل	حضور اللعب الرمزي لدى الحالة. لكن بقي تفاعل الطفل محدود في إطار البيئة الأسرية المألوفة (النووية). اتسم سلوك الطفل بالتحفظ داخل القسم و غياب تفاعله في إطار النشاطات التي تتطلب خاصّة استعمال اللغة الشفهية.

- **تحليل نتائج الحالة الثانية في اختبار الذكـاء: اختبار القدرة غير اللفظية:**

نعبّر عن نتائج الحالة الثانية في اختبار القدرة غير اللفظية (NNAT) وفق نوع و هدف البنود في الجدول رقم (50)، فكل بند يستدعي نوع من قدرات التفكير و حل المشكلات (PC ؛ RA).

جدول رقم (48): نتائج الحالة الثانية أنيس

في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود

بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية	رقم الإجابة الصحية وفق بطاقة التصحيح	رقم إجابة الحالة عبر التعيين على الشكل	بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية	رقم الإجابة الصحية وفق بطاقة التصحيح	رقم إجابة الحالة عبر التعيين على الشكل
△ 1	2	2	△ 20	3	3
△ 2	3	3	△ 21	2	1
△ 3	3	3	△ 22	5	5
△ 4	5	5	△ 23	4	4
△ 5	5	5	△ 24	2	2
△ 6	3	3	△ 25	2	1
△ 7	2	2	○ 26	5	5
△ 8	3	3	△ 27	1	4
△ 9	4	4	○ 28	2	2
△ 10	5	5	△ 29	5	5
○ 11	3	2	○ 30	4	4
△ 12	4	4	△ 31	3	2
△ 13	4	2	△ 32	5	5
△ 14	5	5	○ 33	4	3
△ 15	1	3	△ 34	1	4
○ 16	3	3	△ 35	2	4
△ 17	3	4	△ 36	1	4
○ 18	3	1	△ 37	5	3
△ 19	1	1	○ 38	1	2

مفتاح:

△ : بند يستدعي قدرة تكملة النموذج **(PC)**

○: بند يستدعي قدرة التفكير بالتشابه **(RA)**

■ : رقم الاختيار الخـاطئ

و يمكن إجمال نتائج الحالة الثانية في الجدول رقم (51) الذي يوضّح أكثر مؤشّر القدرة غير اللفظية (NAI) و الذي يتم من خلاله استخراج موقع الكفاءة المعرفية غبر اللفظية لدى الحالة.

جدول إجمالي رقم (49) النقاط المتحصّل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لـنقليري (الصيغة A) لدى الحالة الثانية أنيس

	عدد البنود	عدد الإجابات الصحيحة
تكملة النموذج (PC)	30	19
التفكير بالتشابه (RA)	08	04
- النقطة الخام الكلية : 23 - النقطة المعيارية/السن : 551 - مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI) : 103		

يتضح من خلال نتائج الحالة الثانية المبيّنة في الجدول رقم (51) أنها تحصّلت على النقطة الخام الكلية 23 و التي تقابلها النقطة السلمية أو المعيارية **551** و بالرجوع إلى جدول قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية حسب السن[8]، نجد أن الحالة تحصلت على مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI): **103**، و بالعودة أيضا إلى جدول الترتيب المئوي (Rangs percentiles) الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية[9] يتبين الترتيب المئوي للحالة الثانية: **58%**. و هذا يعني أن **58%** من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 05 سنوات و 06 أشهر و 05 سنوات و 11 شهر يتحصّلون على مؤشر **(NAI)** أقل أو يساوي **103** . كل هذا يبيّن أن القدرة غير اللفظية لدى الحالة الثانية عادية، فهي فوق المتوسّط في قدرة تكملة النموذج و في حدود المتوسط في قدرة التفكير بالتشابه.

[8] راجع **الصفحة 57** من دليل اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري و التي تحتوى على **الجدول رقم (2)** الذي يوضّح قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية أو السلمية حسب السن (بالتحديد في العمود الخاص بـ: 05 سنوات و 6 أشهر إلى 05 سنوات 11 شهر).

[9] راجع **الصفحة 62** من دليل اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري و التي تحتوي على **الجدول رقم (3)** الذي يبيّن الترتيب المئوي الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية.

- **تحليل نتائج الحالــة الثانية في اختبار التخطيط الجسمي (Schéma Corporel-R):**



أنيـس: رسم الرجل (1)
قبل تمرير الاختبار



أنيـس: رسم الرجل (2)
بعد تمرير الاختبار

جدول رقم (50): نتائج الحـالة الثانية أنيس
في اختبار التخطيط الجسمي (التوجّه الأمامي)[10]

التوجُّه الأمامي (Face)			
	أنيس ، 05 سنوات 06 أشهر مرحلة قبل التمدرس		
	نشاط الاستحضار	نشاط البناء	إعادة الإنتاج
	التعرف	تحديد الموضع	تحديد الموضع	تحديد الموضع
الجسم	04	03	04	03
الوجـه	08	05	07	09
المجموع	12	08	11	12
مجموع نقاط تحديد الموضع	31			
سن نمو التخطيط الجسمي (ADSC)	04سنوات و 08أشهر الانحراف: (ـــ)			

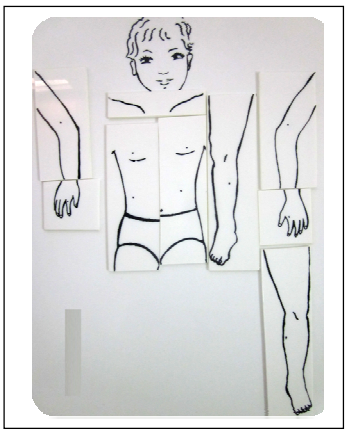
[10] راجع محتوى الملحق رقم ( ) الذي يبيّن **كراسة التمرير** (Cahier de passation) و التي تبيّن بالتفصيل التنقيط الخاص بالتوجّه الأمامي للجسم ؛ التوجّه الأمامي للوجه و تحويل النتائج إلى سن نمو التخطيط الجسمي.

- **تحليل نتائج التوجّه الأمامي: الجسم**

تُبيّن لنا النظرة الأوّلية لنتائج الحالة الثانية مدى الصعوبات التي واجهتها في نشاط الاستحضار في سياق التعرف على القطع (04 قطع) و تحديد موضعها (03 مواضع صحيحة)، فقد بقيت النتيجة تحت المتوسّط في جزء الاستحضار. كما امتدت هذه الصعوبات في نشاط البناء فقد تمكّنت الحالة من تحديد الموضع الصحيح لأربعة (04) قطع فقط من مجموع تسعة (09) قطع. أمّا في نشاط إعادة الإنتاج صحّحت الحالة موضع بعض القطع (قطع جذع الجسم) في حين قامت بالقلب التوجُّهي الفضائي للقطع الأخرى (الساعدين و اليدين). توضح لنا كل هذه الصعوبات نوعية التمثّل الذهني الخاص بالجسم لدى الحالة الثانية.



أنيس: التوجه الأمامي للجسم
نشاط البناء



أنيس: التوجه الأمامي للجسم
إعادة الإنتاج

- **تحليل نتائج التوجّه الأمامي: الوجه**

جاءت نتائج الحالة الثانية في التوجّه الأمامي للوجه أحسن مقارنة بنتائجها في التوجّه الأمامي للجسم، هذا ما بيّنته القيّم المتحصّل عليها في نشاط الاستحضار، إذ تمكنت من التعرف على معظم القطع المقدّمة لها (08 قطع من أصل 11 قطعة)، كما جاء مستوى التعرف على موضعها في حدود المتوسّط. أمّا في نشاط البناء، بيّنت الحالة قدرتها على تحديد موضع أغلب القطع باستثناء أخطاء التوجيه الفضائي لبعض القطع (الأذنين و الذقن)، و التي تمّ استدراكها لاحقا في نشاط إعادة الإنتاج باستثناء قطعة الذقن التي بقيت خارج إحداثياتها الفضائية و التَوجُّهية .



أنيس: التوجه الأمامي للوجه
نشاط البناء



أنيس: التوجه الأمامي للوجه
إعادة الإنتاج

و من خلال رجوعنا إلى النتائج المبيّنة أعلاه بيّنت نتائج اختبار التخطيط الجسمي أن الحالة الثانية: **م. أنيس (05 سنوات و 06 أشهر)** فهي تعاني فعلا من تأخر في نمو التخطيط الجسمي، إذ قدر الانحراف الموجود بين سنها الزمني و سن نمو التخطيط الجسمي لديها بـ **10 شهر**، هذا ما يبيّن أيضا عدم نضج نمو التمثّل الذهني للجسم الموافق لسن الحالة. كل هذا يستدعي العمل العلاجي لتدعيم هذا المفهوم القاعدي الذي هو في تفاعل مباشر مع مفهوم الفضاء (l'espace) و مختلف النشاطات النفس-معرفية، فهو ضروري لنمو نشاط اللغة وفي التعبير اللفظي وفق مختلف المستويات اللسانية.

- تحليل نتائج الحالة الثانية في اختبارات فحص اللغة (النسخة الجزائرية المُكَيَّفَة):

يوضح لنا الجدول رقم (51) نتائج الحالة الثانية في اختبارات فحص اللغة و التي جاءت متباينة من حيث شدّة الاضطرابات و هذا وفق التقديم التالي :

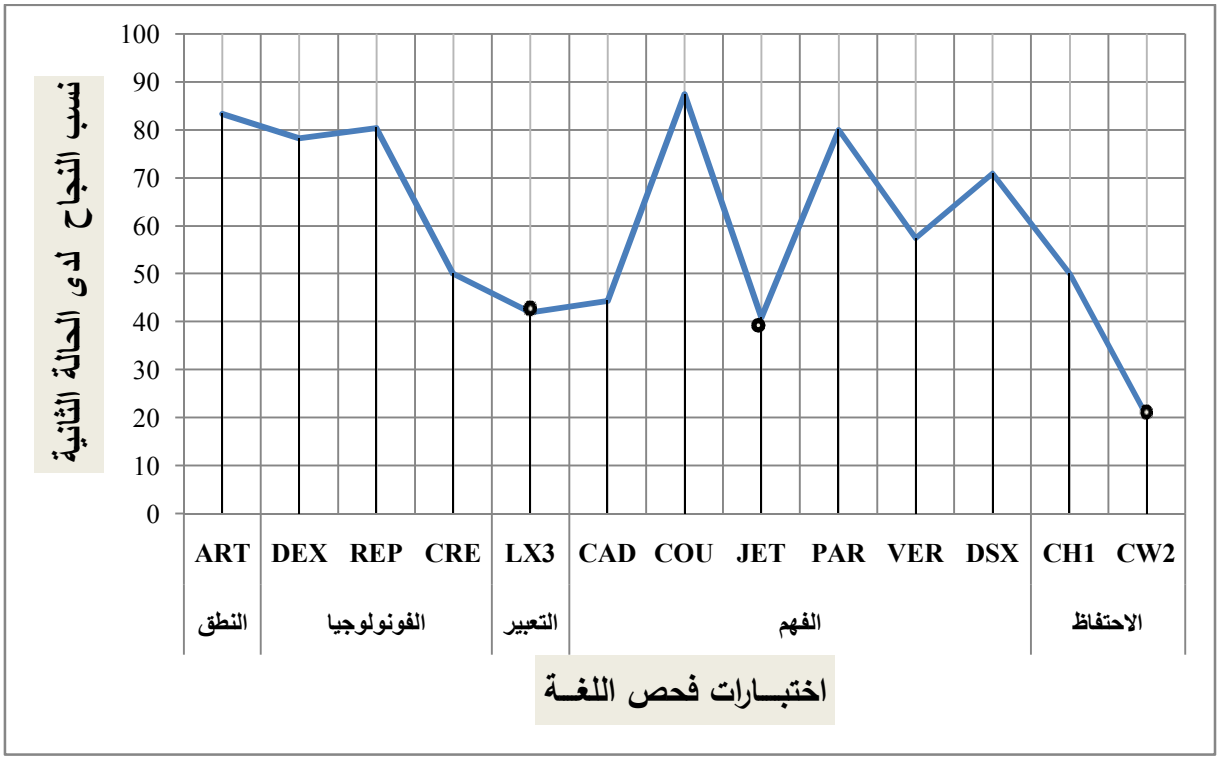
جدول رقم (51): نتائج الحالة الثانية في اختبارات فحص اللغة (النسخة الجزائرية المكيّفة)[11]

الاختبار	النطق	الفونولوجيا			اللسانيات							الاحتفاظ	
					الإنتاج	الفهم							
	ART	DEX	REP	CRE	LX3	CAD	COU	JET	PAR	VER	DSX	CH1	CW1
نتائج الحالة الثانية	83.33 %	78.26 %	80.43 %	50 %	41.9 %	44.4 %	87.5 %	40.9 %	%80	57.5 %	71 %	50 %	20.3 %

يبيّن لنا الملمح اللساني العيادي لدى الحالة الثانية الانخفاض البارز في قدرة الاحتفاظ بالجمل و التي بلغت أدنى قيمة تعبّر عن نسبة نجاح (20.3%)، فهي تعكس ضعف كفاءة التوظيف الذاكري للمعلومة اللغوية الشفهية لدى الحالة. تمّ تسجيل أيضا نقطتين انخفاض بارزتين؛ مسّت الأولى الرصيد الإفرادي والتي جاءت تحت المتوسّط (49.9 %)، أمّا الثانية خصّت نتيجة اختبار القطع (JET) التي جاءت بدورها أيضا تحت المتوسّط (40.9 %) فهي تحيل إلى صعوبات فهم بعض الصفات المجرّدة التي تحتويها الجمل البسيطة و المركّبة كالمقارنة، اللون، و الاستثناء. إضافة إلى أن هذا الاختبار يفرض المعرفة الإفرادية و قدرة التصنيف.

[11] راجع محتوى الملاحق و التي تحتوي على كراسة التنقيط و التنسيخ الصوتي لمنطوق الحالة وفق كل نوع من اختبارات فحص اللغة.

الشكل رقم (51): الملمح اللساني العيادي لدى الحالة الثانية



و في سياق نتائج اختبار الرصيد الإفرادي، يمكن عرض بعض الأمثلة من نتائج الحالة من خلال الجدول رقم (54)، و التي توضح عدم توفّرها على الكلمة المناسبة لمحتوى الصورة المقدمة لها و هذا بإعطائها كلمات تنتمي لنفس الحقل الدلالي للكلمات المُنتظَرة أو بتعرف وظيفة محتوى الصورة.

جدول رقم (52): أمثلة من نتائج الحالة الثانية في اختبار التسمية (LX3)

الكلمة المنتظرة	الكلمة المستحضرة
nāklū fihā < muyurfa	
lma < bidūn	
gazūz < qar ʿa	
ḍū < lampa	

كما يوضّح الملمح اللساني العيادي الصعوبات التي واجهتها الحالة في اختبارات الفونولوجيا لاسيما في اختبار تكرار الكلمات الصعبة و التي بلغت فيه النتيجة حدود المتوسّط (50 %)، في حين بقيت نتائج اختبارات الفونولوجيا الأخرى فوق المتوسّط. و يمكن عرض بعض الأمثلة من نتائج الحالة الثانية في الجدول رقم (53) والذي يوضّح مختلف الاضطرابات الفونولوجية كالحذف (الذي مسّ المقاطع والصوامت) و إبدال الصوامت.

جدول رقم (53): أمثلة من نتائج الحالة الثانية في اختبارات الفونولوجيا

الاختبار	الكلمة المنتظرة	الكلمة المستحضرة /أو المكرّرة
DEX	*tāḥ*	< *maftāḥ*
	sawwāl	< *sarwāl*
	ḥūbz	< *ẖūbz*
CRE	*sabtha*	< *ksabtha*
	rūmbīṭ	< *krūmbīṭ*
REP	*ɣīḥ*	< *rīḥ*
	ṭna	< *qra*

في الأخير، يتضح من خلال نتائج اختبارات فحص اللغة أن الحالة الثانية تعاني فعلا من تأخر في نمو اللغة الشفهية و يبرز هذا لاسيما من خلال نتائج اختبار الرصيد الإفرادي و نشاط العلاج الذاكري للمعلومات الشفهية (الجمل والأرقام)، إضافة إلى بعض الصعوبات المتباينة من حيث الشدّة في اختبارات الفهم و التي تبقى أقل أهمية مقارنة بالصعوبات المسجّلة في اختبار الرصيد الإفرادي. زيادة على ما أشرنا إليه في نتائج المستوى اللغوي، اتّضح أن الحالة تعاني من اضطرابات ثانوية تتعلق بالمستوى الفونولوجي التي مسّت خاصة الكلمات المعقدة.

تحليل نتائج التناول الإجرائي الثـاني للحالة الثاني (اختبارات صياغة الكلام):

- تحليل نتائج الحالة الثانية في اختبار صياغة الكـلام: " مشاهد الرجل و القطّة "

يَعرض الجدول التالي إجابات الحالة الأولى في نشاط التخاطب حول قصّة الرجل و القطة:

جدول رقم (54): نشاط التخاطب حول قصّة الرجل و القطة الخاصّ بالحالة الثانية

نوع المشهد	نشاط التخاطب حول "قصة الرجل و القطة"	دور الكلام
المشهد الأوّل	wāš rāk tšuf hnaya ?	C_1:
	gaṭṭa...bāb…tṣāwar…kursī	A_1:
المشهد الثاني	wāš raha dīr lqaṭṭa ?	C_2:
	ḫbaš	A_2
المشهد الثالث	wīn raha lqaṭṭa?	C_3:
	hna	A_3:
المشهد الرابع	wāš rāk tšuf hnaya ?	C_4:
	lāğal	A_4:
	wāš rāhu lābas rāğal?	C_5:
	sawwāl	A_5:
	wīn rāhu lğurnān ?	C_6:
	//	A_6:
المشهد الخامس	wāš rāhu ydīr rāğal?	C_7:
	g'ād rāğal	A_7:
	'lāš?	C_8:
	ḫaṭaš g'ad fī-gaṭṭ	A_8:
المشهد السادس	wāš dārat lqaṭṭa hnaya?	C_9:
	ṭayyaḥ	A_9:
	wīn ṣuṭat lqaṭṭa?	C_{10}:
	//	A_{10}:
	'lāš ṣuṭat lqaṭṭa?	C_{11}:
	//	A_{11}:
	wāš ṭāḥ la-rāğal ?	C_{12}:
	nwāḍar…kul'an	A_{12}:

ملاحظة: نعني بالرموز التـالية:

C_x: دور الكلام (السؤال) الخاصّ بالباحث.

A_x: دور الكلام (الإجـابة) الخاص بالطفل أنيس.

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل:**

جاءت جميع اللفظات الاسمية المُصاغة خالية من الزوائد بنسبة **(62.5%)** من مجموع الاستعمال للمستويات اللغوية، فقد اكتفت ببناء الأنوية الاسمية دون تخصيصها من خلال وصلها بمختلف الزوائد التي تأتي في مختلف مواضع بنية اللفظة الاسمية. من جهة أخرى، ينبغي الإشارة إلى خطأ استعمال الحالة لصيغة الجمع عوض المفرد (***taṣwīra*** أو ***ṣūra*** > ***tṣāwar***) فمن حيث الدلالة اللفظية (المعنى) قامت باستعمال الفرع المُتمثّل هنا في الجمع عِوض المفرد المتمثَّل في الأصل.

جدول رقم (55): تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية
لدى الحـالة الثانية أنيس6: 5سنوات في قصّة الرجل و القطّة

	#	**nwāḍar**	#		
	#	**kursī**	#		
	#	**tṣāwar**	#		
	#	**bāb**	#		
	#	**gaṭṭa**	#		
←2	←1	←→0	→1	→2	→3

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل:**

جاءت جميع اللفظات الفعلية بنسبة **(25%)** كلها مبنيةً في الماضي، مُكتفيةً الحالة الثانية فقط ببناء النواة الفعلية دون التخصيص بالوصل، فقد تميزت صياغتها بأخطاء على مستوى بعض الأنوية الفعلية، إذ استعملت المذكّر عوض المؤنث (***ṭayyaḥ*** > ***ṭayḥat*** ؛ ***ḫbaš*** > ***ḫabšat***). لهذا نقول أنها مستقيمة لفظاً وغير سليمة من المنظور المعنوي التبليغي.

جدول رقم (56):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي)
لدى الحـالة الثانية: أنيس6: 5 سنوات في قصّة الرجل و القطّة

	#	**ṭayyaḥ**	#
	#	**ḫbaš**	#
2	**1**	**0**	**1**

- تحليل مستوى صياغة الوحدات التركيبية بين البناء و الوصـل:

جدول رقم (57): تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية
لدى لدى الحـالة الثانية: أنيس6: 5سنوات في قصّة الرجل و القطة

R	T_1	T_2	D
g‘ād	**rāğal**	**Ø**	**ḫaṭaš g‘ād fī-gaṭṭ**

صاغت الحالة وحدة تركيبية واحدة جاء فيها العامل فعل مبني للماضي، إذ وَصَلَت النواة التركيبية بزوائد لتخصيص المعنى بهدف تعليل فعل الفاعل (الجلوس) و هذا بإحداث علاقة الفعل بفاعله و التي هي علاقة العامل بمعموله الأول الذي لا يخلو منه أبدا فهي علاقة لزوم و اقتضاء كما يقول الحاج صالح. و يظهر من خلال طبيعة الوحدات اللسانية التي دخلت في موضع الزوائد أن الحالة استعملت حرف معنى **(fī)**[12] داخل مدرج الكلام الذي يُفيد هنا الاستعلاء.

[12] نبيّن هنا أن "**على**" حرف معنى يفيد الاستعلاء و يمكن أن يأتي هنا في مكان فوق، في حين استعملت الحالة حرف المعنى "**في**" الذي يمكن له أيضا إفادة الاستعلاء.

- تحليل نتائج الحالة الثانية في اختبار صياغة الكلام: مشاهد الطفل و السيارة

نعرض من خلال الجدول رقم (58) إجابات الحالة الثانية في نشاط التخاطب حول قصّة الطفل والسيارة.

جدول رقم (58): نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيارة
الخاصّ بالحالة الثانية

دورة الكلام	نشاط التخاطب حول "قصة حادث المرور"	نوع المشهد
C_1:	wāš rāk tšuf hnaya ?	المشهد الأوّل
A_1:	**ṭayyāra**	
C_2:	wāš rahu rafad fī-yadu ?	
A_2:	**yaddu**	
C_3:	wāš šāf ṭfal ?	المشهد الثاني
A_3:	//	
C_4:	wāš rahu rayaḥ ydīr ?	المشهد الثالث
A_4:	**rāḥ….huma**	
C_5:	wāš ṣra laṭfal?	المشهد الرابع
A_5:	**ṭāḥ**	
C_6:	wāš ṭaḥlu ?	
A_6:	**ṭayyara**	
C_7:	wīn rāhu laṭfal?	المشهد الخامس
A_7:	**ru'ad ṭbīb**	
C_8:	'lāš rāhu fa-ṣbīṭār ?	
A_8:	**ḫaṭaš ṭayyaḥ ṭayyara**	
C_9:	wāš biha rağlu ?	
A_9:	**ğlū titī**	

ملاحظة: نعني بالرموز التالية:

C_x: دور الكلام (السؤال) الخاصّ بالباحث.

A_x: دور الكلام (الإجابة) الخاص بالطفل أنيس.

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل:**

تَظهَر لنا اللفظات الاسمية المُصاغة في إطار القصّة الثانية و التي جاءت بنسبة **(57.13%)** أن جميعها خالية من الزوائد التي تدخل و تخرج عليها لهذا اكتفت الحالة بنشاط بناء الأنوية الاسمية لتأدية الإفادة باستثناء لفظة ***(yaddū)*** التي وصلت فيها الحالة النواة الاسمية بالمضاف إليه (الطفل) فهي مستقيمة من الناحية اللفظية غير فعّالة من الناحية التبليغية كونها لم تُجِب عن السؤال المطروح.

جدول رقم (59): تقديم المُثل الإجرائية **للفظات الاسمية**
لدى الحـالة الثانية: **أنيس6:5سنوات في** قصّة الطفل و السيّارة

	#	**ṭayyāra**	#		
	#	**hūmā**	#		
	#	**yadd**	—	**u**	#
	#	**ṭayyāra**	#		
2	**1**	**0**	**1**	**2**	**3**

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل:**

جاءت جميع اللفظات الفعلية مبنية في زمن الماضي بنسبة استعمال **(28.57%)** مع اكتفاء الحالة بالأنوية الفعلية دون تخصيص دلالتها بنشاط الوصل.

جدول رقم (60):المُثل الإجرائية **للفظات الفعلية(الماضي)**
لدى الحـالة الثانية: **أنيس6: 5سنوات في** قصّة الطفل و السيّارة

	#	**ṭāḥ**	#
	#	**rāḥ**	#
2	**1**	**0**	**1**

- **تحليل مستوى صياغة الوحدات التركيبية بين البناء و الوصل:**

تمكّنت الحالة من صياغة وحدة تركيبية واحدة مع الزوائد رغم الصعوبات التي أبرزتها ، فقد مالت إلى التسهيل في الإنجاز الصوتي مما جعل كلامها يتسم بالرطانة اللغوية فعِوض (رَاهُو عَنْدْ لَطْبِيبْ) جاءت النواة التركيبية (رُوأَدْ طْبِيبْ)، إذْ استغلّت مختلف الكيانات أو المواضع التركيبية لكنها لم تبني بعض الكلم بشكل سليم في حدّ ذاتها. فاستيعاب الحالة لمستوى التركيب غير مشروط كما يظهر بإستيعابها للمستوى الأدنى (بناء الكلمة).

جدول رقم (61): تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية

لدى الحـالة الثانية في قصّة الطفل و السيّـارة

R	T_1	T_2	D
rū (rāḥū)	Ø	**ʾad ṭbīb**	**ḫaṭaš ṭayyaḥ ṭayyāra**

برزت أكثر الرطانة اللغوية في كلام الحالة في آخر إجابةٍ لها (***ğlū titī***) من خلال إحداث التجاور البسيط (juxtaposition simple) بين وِحْدتين لسانيتين؛الأولى جاءت مختلّة البناء (***ğlū < rağlū***) معبّرةً في أصل الاستعمال عن لفظة إسمية موصولة بالمضاف إليه، أما الثانية جاءت بوحدة طفلية (enfantine) والتي تعكس هنا الجرح أو الألم. تعكس هذه الصعوبات المسجّلة لدى الحالة عدم قدرتها على تحقيق نشاط البناء التركيبي أو الانتقال إلى مستوى أعلى من التجريد، مما أدّى إلى مُجاورة لفظتين غير سليمتين من حيث البناء الذي هو أصل التبليغ و تحقيق الإفادة. و من خلال تحليل نتائج الحالة الثانية يمكننا إجمال النتائج الكمية التي توضح نسب استعمالها المستويات اللسانية في صياغة الكلام بين البناء و الوصل في الجدول رقم (62).

جدول رقم (62): نسب استعمال المستويات اللسانية في صياغة الكلام بين البناء و الوصل لدى الحـالة الثانية

	نشاط الصياغة	المستوى	عدده	نسبة استعماله
القصّة الأولى: الرجل و القطّة	**البناء**	اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد	05	**62.5%**
	البناء	اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد	02	**25%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الاسمية + الزوائد	00	**00%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الفعلية + الزوائد	00	**00%**
	البناء	الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد	00	**00%**
	البناء+ الوصل	الوحدات التركيبية + الزوائد	01	**12.5%**
		المجموع	08	**100%**
القصّة الثانية: الطفل و السيّارة	**البناء**	اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد	03	**42.85%**
	البناء	اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد	02	**28.57%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الاسمية + الزوائد	01	**14.28%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الفعلية + الزوائد	00	**00%**
	البناء	الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد	00	**00%**
	البناء+ الوصل	الوحدات التركيبية + الزوائد	01	**14.28**
		المجموع	07	**100%**

3.1- الحـالة الثـالثة

تقديم الحـالة الثالثة: إسماعيـل

تقدّم الطفل "**إسماعيل**" للفحص مرفق بأمه بتاريخ 15 نوفمبر 2016 إلى العيادة المتعددة الخدمات – هراوة– بالجزائر، **عمره 05 سنوات و 03 أشهر**، إذ تمّ استدعاء الوالدين من قبل فرقة وحدة الكشف والمتابعة للصحة المدرسية **(UDS)** عيسات إيدير بعد إجراء عملية الانتقاء الأولي (repérage) اعتماداً على ملاحظات مسؤولة القسم التحضيري. و من خلال المقابلات العيادية الأوّلية تمّ إعداد حصيلة السوابق التاريخية و التي يمكن إيجازها وفق أهم العناصر المسجَّلة في الجدول التالي:

جدول رقم (63): أهم عناصر حصيلة السوابق التاريخية لدى الحالة الثالثة

محاور السوابق التاريخية	المحتوى
معطيات خاصّة بالطفل والبنية الاجتماعية للعائلة	ولد الطفل بتاريخ 16-09-2011 و هو الطفل الوحيد، يعيش مع الأسرة النووية. الأم موظفة والأب موظّف.
ظروف الحمل و الولادة وضعية المولود	ظروف الحمل عادية؛ الولادة كانت عسيرة مما استلزم استعمال الملقط (Forceps) بدون أثر يُذكر. كما تمّ إنعاش المولود نظراً لعوزه من الأكسجين (Anoxie).
اللغة الأم و المستعملة في البيت	العربية الجزائرية (العاصمية)
السوابق الطبية المرضية	لا شيء باستثناء استحضار الأم لحالات الحُمَّى المتكررة في الأشهر الأولى بعد الميلاد و التي لم تصل إلى تعقيدات أكبر كالاختلاجات (convulsions).
النمو النفس-حركي	نمو عادي: المشي في حوالي 14 شهر؛ الرضاعة الطبيعية لمدة 06 شهر
النمو اللغوي بين الفهم و الإنتاج	المناغاة في وقتها؛ ظهور الكلمات الأولى حتى سن الثانية؛ بقي الطفل يستعمل الإشارات التي تعوّض السلوك اللفظي إلى مرحلة متقدمة مع استخدامه لأسلوب التجاور البسيط بين الكلمات. وتُرجّع الأم سبب التأخر إلى المدّة الكبيرة التي قضتها الحالة عند الحاضنة (nourrice) و هذا لظروف عملها التي لم تسمح لها من تخصيص الوقت الكافي للتعامل الإيجابي.
نمو مهارات الاتصال غير اللفظي	نمو مهارات الاتصال غير اللفظي كان عادي: النظر؛ التصويب؛ الانتباه المشترك؛ تناوب الأدوار.
النمو النفس-وجداني	لم يعاني الطفل من اضطرابات نفسية وجدانية (Psycho-affectif)؛غير أنه تمّ تسجيل الغياب شبه الكلي للأب نظراً لعمله بمنطقة الجنوب.
مزاولة نشاطات الروضة	لم تزاول الحالة نشاطات الروضة، فقد تمّ التكفل بالطفل من قِبل مُربية (غير مختصّة– الجارة) و هذا لفترة طويلة حتى الدخول إلى مرحلة قبل التمدرس.
السلوك، اللعب و التفاعل	حضور اللعب الرمزي و التفاعل الاجتماعي لدى الحالة. تميّزت الحالة بمقاومتها و رفضها للذهاب إلى القسم التحضيري؛ فهي تعتبر أوّل خبرة مع أقرانها من الأطفال في السن.

- نتائج الحالة الثالثة في اختبار الذكـاء: اختبار القدرة غير اللفظية:

جدول رقم (64): نتائج الحالة الثالثة إسماعيل (05 سنوات و 03 أشهر) في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود

بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية	رقم الإجابة الصحية وفق بطاقة التصحيح	رقم إجابة الحالة عبر التعيين على الشكل	بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية	رقم الإجابة الصحية وفق بطاقة التصحيح	رقم إجابة الحالة عبر التعيين على الشكل
△ 1	2	2	△ 20	3	2
△ 2	3	3	△ 21	2	2
△ 3	3	3	△ 22	5	5
△ 4	5	5	△ 23	4	5
△ 5	5	5	△ 24	2	2
△ 6	3	2	△ 25	2	2
△ 7	2	2	○ 26	5	5
△ 8	3	1	△ 27	1	3
△ 9	4	4	○ 28	2	2
△ 10	5	5	△ 29	5	1
○ 11	3	2	○ 30	4	4
△ 12	4	4	△ 31	3	5
△ 13	4	3	△ 32	5	2
△ 14	5	5	○ 33	4	5
△ 15	1	3	△ 34	1	1
○ 16	3	3	△ 35	2	2
△ 17	3	3	△ 36	1	1
○ 18	3	1	△ 37	5	3
△ 19	1	1	○ 38	1	4

مفتاح:

△ : بند يستدعي قدرة تكملة النموذج **(PC)**

○: بند يستدعي قدرة التفكير بالتشابه **(RA)**

: رقم الاختيار الخاطئ

جدول إجمالي رقم (65) النقاط المتحصّل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لـنقليري (الصيغة A) لدى الحالة الثالثة (05 سنوات و 03 أشهر)

	عدد البنود	عدد الإجابات الصحيحة
تكملة النموذج (PC)	30	19
التفكير بالتشابه (RA)	08	03
- النقطة الخام الكلية : 22 - النقطة المعيارية/السن : 547 - مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI) : 107		

يتبيّن من خلال نتائج الحالة الثالثة المبيّنة في الجدول رقم (65) أنها تحصّلت على النقطة الخام الكلية **22** والتي تقابلها النقطة السلمية أو المعيارية **547** و بالرجوع إلى جدول قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية حسب السن[13]، نجد أن الحالة الثالثة تحصلت على مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI): **107**، وبالعودة أيضا إلى جدول الترتيب المئوي (Rangs percentiles) الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية[14] يتبين الترتيب المئوي للحالة الثالثة: **68%**. و هذا يعني أن **68%** من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 05 سنوات و 05 أشهر يتحصّلون على مؤشر **(NAI)** أقل أو يساوي**107**. إذ تمكنت الحالة من التعرف على الأجزاء الناقصة التي تكمّل مختلف الأشكال المعروضة عليها، كما جاءت نتائجها مقبولة في تعرفها على العلاقات المنطقية بين مختلف الأشكال الهندسية من خلال الانتباه لتفاصيل الأشكال.كل هذا يبيّن أن القدرة غير اللفظية لدى الحالة الثالثة عادية، فهي فوق المتوسّط في قدرة تكملة النموذج و تحت المتوسط في قدرة التفكير بالتشابه.

[13] راجع **الصفحة 57** من دليل اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري و التي تحتوى على **الجدول رقم (2)** الذي يوضّح قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية أو السلمية حسب السن (بالتحديد في العمود الخاص بـ: 05 سنوات من 0 إلى 05 أشهر).

[14] راجع **الصفحة 62** من دليل اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري و التي تحتوي على **الجدول رقم (3)** الذي يبيّن الترتيب المئوي الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية.

- **نتائج الحالــة الثالثة في اختبار التخطيط الجسمي (Schéma Corporel-R):**



إسماعيل: رسم الرجل (1)
قبل تمرير الاختبار



إسماعيل: رسم الرجل (2)
بعد تمرير الاختبار

جدول رقم (66): نتائج الحـالة الثالثة في اختبار التخطيط الجسمي (التوجّه الأمامي)[15]

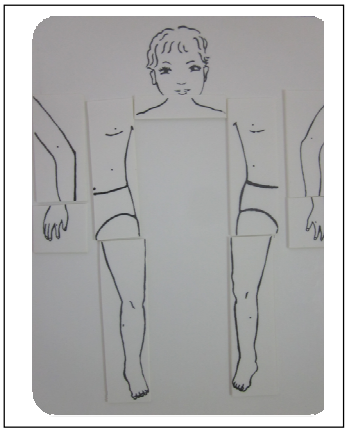
	التوجُّه الأمامي (Face)			
	إسماعيل ، 05سنوات 03 أشهر، مرحلة قبل التمدرس			
	نشاط الاستحضار		نشاط البناء	إعادة الإنتاج
	التعرف	تحديد الموضع	تحديد الموضع	تحديد الموضع
الجسم	04	02	01	04
الوجــه	08	06	03	05
المجموع	12	08	04	09
مجموع نقاط تحديد الموضع	21			
سن نمو التخطيط الجسمي (ADSC)	04سنوات و شهر واحد الانحراف: (ـــ)			

[15] راجع محتوى الملحق الذي يبيّن **كراسة التمرير** (Cahier de passation) و التي تبيّن بالتفصيل التنقيط الخاص بالتوجّه الأمامي للجسم ؛ التوجّه الأمامي للوجه و تحويل النتائج إلى سن نمو التخطيط الجسمي.

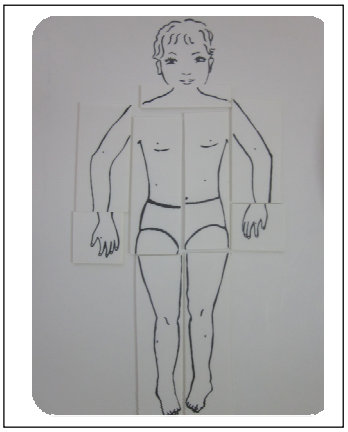
- **تحليل نتائج التوجّه الأمامي: الجسم**

توضّح لنا النتائج الموضحة في الجدول أعلاه رقم (68) و من خلال رجوعنا إلى المعطيات العيادية (ملاحظة سلوك الحالة و ظروف التطبيق) خلال تمرير الاختبار تظهر الصعوبات لدى الحالة الثالثة بشكل واضح في مرحلة **الاستحضار** (Evocation) بالنسبة للجسم لاسيما في تحديد موضع القطع (1re Localisation) رغم تمكن الحالة من تسمية أغلب القطع (04 قطع من مجموع 09 قطع).

أمّا في نشاط **البناء** (Construction)، جمّعت الحالة القطع بشكل غير متناسق، إذ يظهر من خلال تجميعها مثل ما هو مبين أسفله في اللوحة الأولى: الفضاء الأبيض الكبير (espace blanc) بين القطع مع خلل في توجيه القطع و احترام أبعادها الفضائية (إبدال مكاني بين اليدين من جهة و الذراعين والرجلين جهة أخرى). نبيّن أن الحالة تتمكنت من تصحيح بنائها (كما هو مبيّن في اللوحة الثانية في **إعادة الإنتاج**) بشكل كامل مع الاحتفاظ بأخطاء قلب التوجّه الفضائي للقطع (اليدين؛ الرجلين).



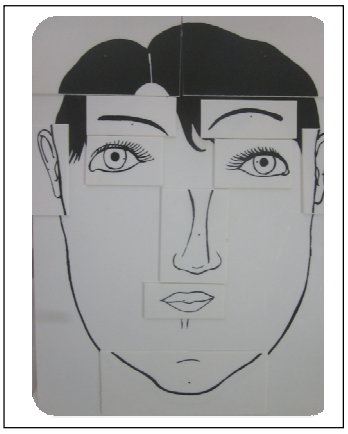
أنيس: التوجه الأمامي للجسم
نشاط البناء



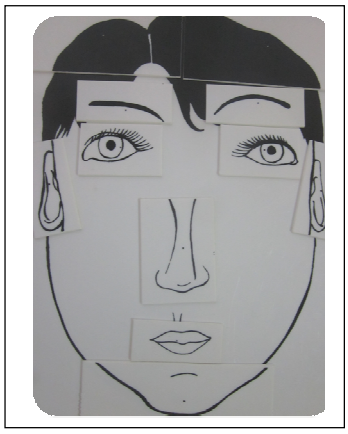
أنيس: التوجه الأمامي للجسم
إعادة الإنتاج

- **تحليل نتائج التوجّه الأمامي: الوجه**

أما في نشاط **الاستحضار** الخاصّ بالتوجه الأمامي للوجه، جاءت نتائج الحالة أحسن بقليل مقارنة بنتائج التوجّه الأمامي للجسم، إذ تعرّفت و حدّدت موضع أغلب القطع. كما بيّنت نتائج نشاط البناء مرحلة إعادة الإنتاج عدم ثبات الحالة في اختيارها لمواضع بعض القطع وفق توجهها، إذ أبدلت مواضع الحاجبين و العينين مع إبقاء موضع الأذن اليسرى كما جاء في نشاط البناء.



إسماعيل: التوجه الأمامي للوجه
نشاط البناء



إسماعيل: التوجه الأمامي للوجه
إعادة الإنتاج

و من خلال رجوعنا إلى النتائج المبيّنة أعلاه بيّنت نتائج اختبار التخطيط الجسمي أن الحالة الثالثة: **إسماعيل (05 سنوات 03 أشهر)** تعاني فعلا من تأخر في نمو التخطيط الجسمي، إذ قدر الانحراف الموجود بين سنها الزمني و سن نمو التخطيط الجسمي لديها بـ **10 أشهر**، هذا ما يبيّن أيضا كما أشرنا سابقا إلى اكتمال نضج نمو التمثّل الذهني (Représentation mentale) الخاص بالجسم الموافق لسن الحالة. كل هذا يستدعي العمل العلاجي لتدعيم (renforcer) هذا المفهوم القاعدي الذي هو في تفاعل مباشر مع مفهوم الفضاء (l'espace) و مختلف النشاطات النفس–معرفية، فهو ضروري لنمو نشاط اللغة وفي التعبير اللفظي وفق مختلف المستويات اللسانية.

– نتائج الحالة الثالثة في اختبارات فحص اللغة (النسخة الجزائرية المُكَيَّفَة):

يوضح لنا الجدول رقم (67) نتائج الحالة الثالثة في اختبارات فحص اللغة و التي جاءت متباينة من حيث شدّة الاضطرابات و هذا وفق التقديم التالي :

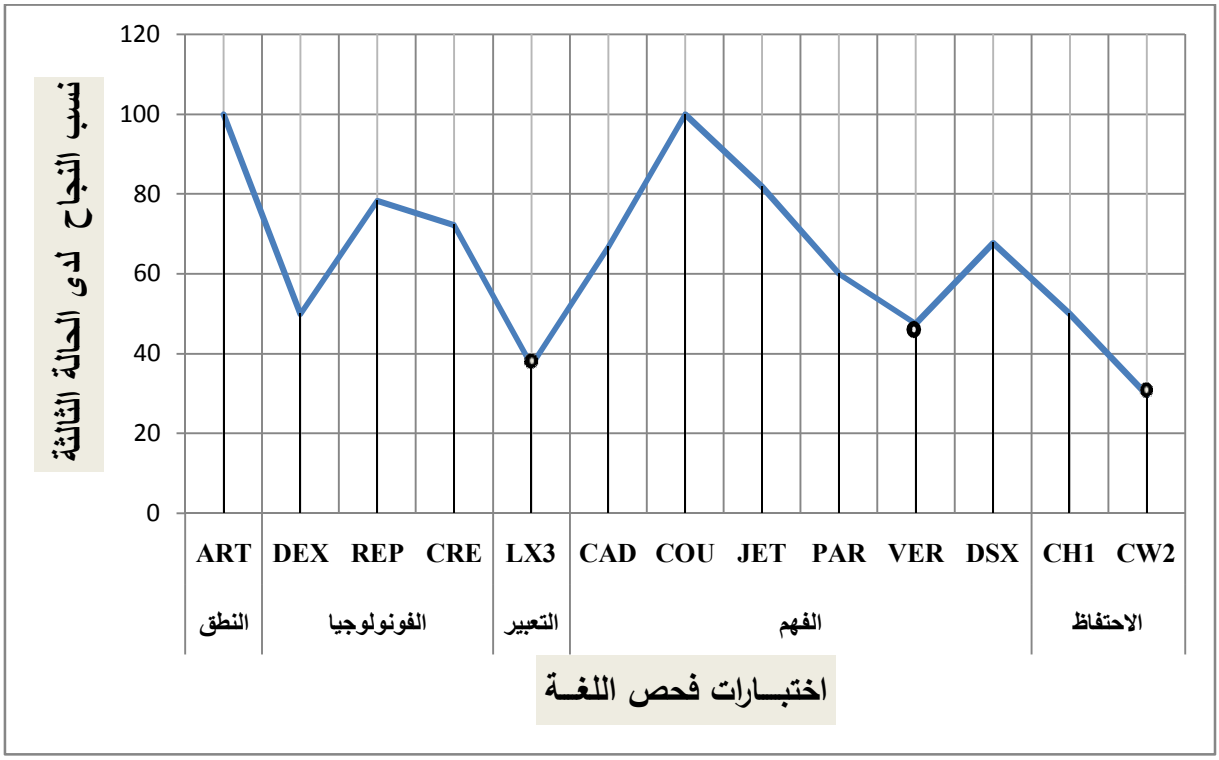
جدول رقم (67): نتائج الحالة الثالثة في اختبارات فحص اللغة (النسخة الجزائرية المكيّفة)[16]

الاختبار	النطق	الفونولوجيا			اللسانيات							الاحتفاظ	
					الإنتاج	الفهم							
	ART	DEX	REP	CRE	LX3	CAD	COU	JET	PAR	VER	DSX	CH1	CW2
نتائج الحالة الأولى	100%	50 %	78.26 %	72.22 %	37.1 %	66.7 %	100 %	81.8 %	60 %	47.5 %	67.7 %	50 %	29.7 %

و يمكن تمثيل المعطيات الكميّة المبينة أعلاه في الشكل رقم (48) والذي يوضّح أكثر الملمح اللساني العيادي للحالة الثالثة، إذ يُبْرز أكثر نقطة انخفاض معتبرة (29.7%) في استعمال قدرة الاحتفاظ (la rétention) الخاصّة بالجمل (CW2)، يليها من حيث الشدّة انخفاض مهمّ يعبّر عن محدودية الرصيد الإفرادي لدى الحالة. يُظهر الملمح أن غالبية نتائج اختبارات الفونولوجيا جاءت فوق المتوسّط باستثناء نتائج اختبار الفونولوجيا الذي يعتمد على التسمية (DEX) الذي بقي في حدود المتوسّط (50%) كونه يعتمد بدوره على الاستحضار الإفرادي . من جهة أخرى، يوضّح لنا الملمح مختلف القيم المتباينة التي تعبّر عن نسبة النجاح في اختبارات الفهم والتي جاءت في معظمها فوق المتوسّط و أحسن من مستوى التعبير؛ باستثناء نتيجة اختبار الفهم اللفظي التي جاءت تحت المتوسّط (47.5%).

[16] راجع محتوى الملاحق و التي تحتوي على كراسة التنقيط و التنسيخ الصوتي لمنطوق الحالة وفق كل نوع من اختبارات فحص اللغة.

الشكل رقم (52): الملمح اللساني العيادي لدى الحالة الثالثة



و في صدد نتائج اختبار التسمية (LX3)، يمكن عرض بعض الأمثلة التي جاءت في نتائج الحالة الثالثة و هذا كما هو مبيّن في الجدول رقم ( ) و الذي يوضّح العلامات اللسانية التي توضّح الفقر الإفرادي الذي تعاني منه الحالة، و هذا من خلال إنتاجها لوحدة لسانية لا تعبّر عن الكلمة المنتظرة إما باختراع كلمات غير دالة (رطانة إفرادية) أو بإعطاء وظيفة محتوى الصورة.

جدول رقم (68): أمثلة من نتائج الحالة الثالثة في اختبار التسمية (LX3)

الكلمة المنتظرة	الكلمة المستحضرة
fakrūn > *bušālulu*	
sansla > *lsāg*	
gnīna > *t ʾāḍ*	

أما نتائج اختبارات الفونولوجيا، فقد أظهرت أنواع الأخطاء المسجَّلة لدى الحالة الثالثة و التي تمثلت في مختلف السيرورات الفونولوجية المرضية كالإبدال، الحذف و القلب. هذا ما يؤكّد عدم نضج الإدراك السمعي للعناصر اللسانية المكوّنة للكلمات البسيطة و المعقدة، و أن الحالة الثالثة تعاني بدورها من اضطرابات فونولوجية للغة الشفهية.

جدول رقم (69): أمثلة من نتائج الحالة الثالثة في اختبارات الفونولوجيا

الاختبار	الكلمة المنتظرة	الكلمة المستحضرة /أو المكرّرة
DEX	*bābūla* < *nabbūla*	
	laḥlab < *la ʿnab*	
	lḥadda < *mḫadda*	
	muɣrāf < *muɣarfa*	
CRE	*sabta* < *ksabtha*	
REP	*šīb* < *ǧīb*	
	škal < *šakl*	

يتضح من خلال نتائج اختبارات فحص اللغة أن الحالة الثالثة تعاني فعلا من تأخر في نمو المكتسبات اللغوية لاسيما في الرصيد الإفرادي و نشاط العلاج الذاكري للمعلومات اللغوية الشفهية، إضافة إلى بعض الصعوبات المتباينة من حيث الشدّة في اختبارات الفهم و التي تبقى أقل أهمية مقارنة بالصعوبات المسجّلة في اختبار الرصيد الإفرادي. زيادة على ما أشرنا إليه في نتائج المستوى اللغوي، اتّضح أن الحالة الثالثة تعاني من اضطرابات ثانوية تتعلق بالمستوى الفونولوجي و نضج مختلف السيرورات الفونولوجية للغة الشفهية.

تحليل نتائج التناول الإجرائي الثـاني للحالة الثالثة (اختبارات صياغة الكلام):

- تحليل نتائج الحالة الثالثة في اختبار صياغة الكـلام : " مشاهد الرجل و القطّة "

- يَعرض الجدول التالي إجابات الحالة الثالثة في نشاط التخاطب حول قصّة الرجل و القطة:

جدول رقم (70): نشاط التخاطب حول قصّة الرجل و القطّة

الخـاص بالحالة اسماعيل

نوع المشهد	نشاط التخاطب حول "قصة الرجل و القطة"	دور الكلام
المشهد الأوّل	wāš rāk tšuf hnaya ?	C_1:
	bibīš…ṭursī…bāb…nawāra..ḍū	**D_1:**
المشهد الثاني	wāš raha dīr lqaṭṭa ?	C_2:
	taṭla‘	**D_2:**
المشهد الثالث	wīn raha lqaṭṭa?	C_3:
	fa-ṭursī	**D_3:**
المشهد الرابع	wāš rāk tšuf hnaya ?	C_4:
	rāğal	**D_4:**
	wāš rāhu lābas rāğal?	C_5:
	ḥwayğu	**D_5:**
	wīn rāhu lğurnān ?	C_6:
	ğurnān	**D_6:**
المشهد الخامس	wāš rāhu ydīr rāğal?	C_7:
	ytišī	**D_7:**
	‘lāš?	C_8:
	ṣuṭa	**D_8:**
المشهد السادس	wāš dārat lqaṭṭa hnaya?	C_9:
	fi-hadi	**D_9:**
	wīn ṣuṭat lqaṭṭa?	C_{10}:
	fi-hadi	**D_{10}:**
	‘lāš ṣuṭat lqaṭṭa?	C_{11}:
	//	**D_{11}:**
	wāš ṭāḥ la-rāğal ?	C_{12}:
	ğurnān…waddar	**D_{12}:**

ملاحظة: نعني بالرموز التـالية:

C_x: دور الكلام (السـؤال) الخاصّ بالباحث.

D_x: دور الكلام (الإجـابة) الخاص بالحـالة الثالثة.

.....: وقف، //: عدم الإجـابة عن السؤال بعد المحاولة الثانية

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل:**

غَلَب على منطوق الحالة الثالثة كما يظهر من خلال الجدول أسفله صياغتها للفظات الاسمية بنسبة **(84.6%)** التي جاءت معظمها خالية من الزوائد، في حين جاء البعض الآخر من الأنوية الاسمية موصول بزوائد محدّدة وفق مواضعها المعنية بها، فقد استغلّت موضع حرف الجرّ **(fī)** الذي جاء متصل باسم الإشارة في إجابتين على التوالي، نفس عملية الوصل جاءت في لفظة **(fa-ṭṭursī)**. كما استغلّت الحالة موضع المضاف إليه (ملابس **الرجل**) من خلال نشاط الوصل.

جدول رقم (71): تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية
لدى الحـالة الثالثة اسماعيل في قصّة الرجل و القطّة

	#	**ğurnān**	#		
fi	——	**hadi**	#		
fi	——	**hadi**	#		
	#	**ğurnān**	#		
	#	**ḥwāyğ**	——	**ū**	
	#	**rāğal**	#		
fa	——	**ṭṭursī**	#		
	#	**ḍū**	#		
	#	**nawwāra**	#		
	#	**bāb**	#		
	#	**ṭursī**	#		
←2	←1	↔0	→1	→2	→3

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل:**

جاءت اللفظة الفعلية المبنية في زمن الماضي في مثال واحد، فقد اكتفت الحالة ببناء النواة الفعلية على صيغة المذكر عوض المؤنث(**ṣūṭāt > ṣūṭa**).

جدول رقم (72):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي)
لدى الحـالة الثالثة: اسماعيل في قصّة الرجل و القطّة

	#	**ṣūṭa**	#
2	**1**	**0**	**1**

من جهة أخرى، أتت اللفظات الفعلية المبنية في زمن المضارع في مثال واحد أيضا، جاءت بدورها خالية من الزوائد التي يمكن لها أن تتصل بها، فهي كافية في تحقيق الإفادة بهدف الإجابة عن السؤال المطروح عليها.

جدول رقم (73):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي)
لدى الحـالة الثالثة: اسماعيل في قصّة الرجل و القطّة

	#	**taṭla‘**	#		
2	**1**	**0**	**1**	**2**	**3**

ينبغي أيضا الإشارة إلى بعض الوحدات التي استعملتها الحالة و هي وحدات لها دلالتها في السياق الثقافي الاجتماعي الخاصّ بلغة الطفل غير السليمة كـ: **(ytišī)** و التي يمكن أن تحيل هنا إلى الجلوس أوالوحدة **(bibīš)** التي تحيل هنا إلى القطّة. إذ يمكن إدراجها في نطاق اللغة الطفلية (langage enfantin) و الرطانة اللغوية.

- تحليل نتائج الحالة الثالثة في اختبار صياغة الكلام : " مشاهد الطفل و السيارة "

يَعرض الجدول التالي إجابات الحالة الثالثة في نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيارة:

جدول رقم (74): نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيارة
الخاص بالحالة اسماعيل

دور الكلام	نشاط التخاطب حول "قصة حادث المرور"	نوع المشهد
C_1:	wāš rāk tšuf hnaya ?	المشهد الأوّل
D_1:	**rāğal**	
C_2:	wāš rahu rafad fī-yadu ?	
D_2:	**ṭayyāra**	
C_3:	wāš šāf ṭfal ?	المشهد الثاني
D_3:	**rāğal**	
C_4:	wāš rahu rayaḥ ydīr ?	المشهد الثالث
D_4:	//	
C_5:	wāš ṣra laṭfal?	المشهد الرابع
D_5:	**ṭāḥ**	
C_6:	wāš ṭaḥlu ?	
D_6:	**ṭayyara**	
C_7:	wīn rāhu laṭfal?	المشهد الخامس
D_7:	**ṭbīb**	
C_8:	‘lāš rāhu fa-ṣbīṭār ?	
D_8:	**ṣrālu damm**	
C_9:	wāš biha rağlu ?	
D_9:	**damm**	

ملاحظة: نعني بالرموز التالية:

C_x: دور الكلام (السؤال) الخاصّ بالباحث.

D_x: دور الكلام (الإجابة) الخاص بالحالة الثالثة.

.....: وقف، //: عدم الإجابة عن السؤال بعد المحاولة الثانية

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل:**

تَظهَر جميع اللفظات الاسمية المُستَعملة خالية من الزوائد و التي جاءت بنسبة (75%)، إذ اكتفت في جميع الحالات ببناء الأنوية الاسمية دون وصلها بما يُخصّص دلالتها التبليغية أكثر.

جدول رقم (75): تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية
لدى الحـالة الثالثة: اسماعيل في قصّة الطفل و السيّـارة

	#	damm	#		
	#	ṭbīb	#		
	#	ṭayyāra	#		
	#	rāğal	#		
	#	ṭayyāra	#		
	#	rāğal	#		
←2	←1	↔0	→1	→2	→3

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل:**

استعملت الحالة لفظة فعلية واحدة في كل إجاباتها على أسئلة القصة الثانية و التي جاءت مَبنية في زمن الماضي خالية من مختلف أنواع الزوائد التي يمكن أن تتصل بها.

جدول رقم (76):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي)
لدى الحـالة الثالثة: اسماعيل في قصّة الطفل و السيّـارة

	#	ṭāḥ	#
←2	←1	↔0	→1

- **تحليل مستوى صياغة الوحدات التركيبية بين البناء و الوصل:**

جاء تبرير الحالة عبارة عن نواة تركيبية بدون زائد محدّدة، و التي اتّخذت الفعل الماضي **(ṣra)** كعامل مؤثّر في المعمول الأول و المعمول الثاني، إذ تمّ إحداث الرابطة البنوية (البناء) بين الزوج المرتب (ع-م1) والمعمول الثاني.

جدول رقم (77): تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية

لدى الحـالة الثالثة: اسماعيل في قصّة الطفل و السيّـارة

R	T_1	T_2	D
ṣrā	**lu**	**damm**	#

و من خلال تحليل نتائج الحالة الثالثة يمكننا إجمال النتائج الكمية التي توضح نسب استعمالها المستويات اللسانية في صياغة الكـلام بين البناء و الوصل في الجدول رقم (78).

جدول رقم (78): نسب استعمال المستويات اللسانية في صياغة الكلام

بين البناء و الوصل لدى الحـالة الثالثة

	نشاط الصياغة	المستوى	عدده	نسبة استعماله
القصّة الأولى: الرجل و القطّة	**البناء**	اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد	07	**53.84%**
	البناء	اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد	02	**15.38%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الاسمية + الزوائد	04	**30.76%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الفعلية + الزوائد	00	**00%**
	البناء	الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد	00	**00%**
	البناء+ الوصل	الوحدات التركيبية + الزوائد	00	**00%**
		المجموع	13	**100%**
القصّة الثانية: الطفل و السيّارة	**البناء**	اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد	06	**75%**
	البناء	اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد	01	**12.5%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الاسمية + الزوائد	00	**00%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الفعلية + الزوائد	00	**00%**
	البناء	الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد	01	**12.5%**
	البناء+ الوصل	الوحدات التركيبية + الزوائد	00	**00%**
		المجموع	08	**100%**

4.1- الحـالة الـرابعة

تقديم الحـالة الرابعة: آلاء (05 سنوات و 02 أشهر)

تقدّمت الطفلة "**آلاء**" للفحص مرفق بأمها بتاريخ22 أكتوبر 2016 إلى العيادة المتعددة الخدمات – هراوة– بالجزائر، **عمرها 05 سنوات و 02 أشهر**، إذ تمّ توجيه الأم من قبل مديرة روضة بلدية هراوة – **مليكة بلقايد** بعد ملاحظة المربيّات ضعف مستوى اللغة الشفهية لدى الطفلة مقارنة بأقرانها في السن. ومن خلال المقابلات العيادية الأوّلية تمّ إعداد حصيلة السوابق التاريخية والتي يمكن ذكر منها أهم العناصر في الجدول التالي:

جدول رقم (79): أهم عناصر حصيلة السوابق التاريخية لدى الحالة الرابعة

محاور السوابق التاريخية	المحتوى
معطيات خاصّة بالطفل والبنية الاجتماعية للعائلة	ولدت الطفلة بتاريخ 07-11-2011 و هي الطفلة الأولى قبل طفلة واحدة عمرها 30 شهر. تعيش الطفلة مع الأسرة الكبيرة. الأم ماكثة في البيت و الأب موظف.
ظروف الحمل و الولادة وضعية المولود	ظروف الحمل عادية؛ الولادة عادية و في وقتها. لم يعاني المولود الجديد من أية مشاكل تذكر.
اللغة الأم و المستعملة في البيت	العربية الجزائرية (العاصمية)
السوابق الطبية المرضية	الزكام المتكرر؛ مرض جدَري الماء (varicelle). لا تعاني الحالة من أمراض مزمنة.
النمو النفس-حركي	تأخر ملحوظ في المشي في حوالي 22 شهر و في المهارات النفس حركية العامة.
النمو اللغوي بين الفهم و الإنتاج	المناغاة في وقتها؛ جاءت الكلمات الأولى في وقتها (في حوالي21 شهر) لكنها بقيت محدودة جدّا بدون تطور ملحوظ على مستوى الكمّ و النوع من حيث التحقيق الفونولوجي و الصوتي (الرطانة الفونولوجية). في حين، جاءت الجمل في مرحلة متأخرة (مع بداية سن الرابعة) لكنها بقيت غير سليمة من حيث البناء الصرفي التركيبي و الاستعمال الخاطئ للعناصر النحوية.
نمو مهارات الاتصال غير اللفظي	نمو مهارات الاتصال غير اللفظي كان عادي: النظر؛ التصويب؛ الانتباه المشترك؛ تناوب الأدوار.
النمو النفس-وجداني	لاشيء يُذكر باستثناء تعلّقها الشديد بالأب (نظراً لحمايته المفرطة hyperprotection) و سلوك الغيرة المفرطة من أختها الصغيرة الذي يتجلى أكثر من خلال المشاجرة على ملكية الألعاب و حول العلاقة (أم–طفل).
مزاولة نشاطات الروضة	استفادت الطفلة من نشاطات الروضة (روضة بلدية هراوة– مليكة بلقايد) منذ بلوغها سن الرابعة
السلوك، اللعب و التفاعل	حضور اللعب الرمزي؛ حضور التفاعل الاجتماعي و لعب الأدوار؛ طفلة مشاركة في نشاطات الروضة وفق ملاحظات المربيات.

- نتائج الحالة الرابعة في اختبار الذكـاء: اختبار القدرة غير اللفظية:

جدول رقم (80): نتائج الحالة الرابعة ألاء
في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود

بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية	رقم الإجابة الصحية وفق بطاقة التصحيح	رقم إجابة الحالة عبر التعيين على الشكل	بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية	رقم الإجابة الصحية وفق بطاقة التصحيح	رقم إجابة الحالة عبر التعيين على الشكل
△ 1	2	2	△ 20	3	2
△ 2	3	3	△ 21	2	2
△ 3	3	3	△ 22	5	2
△ 4	5	5	△ 23	4	3
△ 5	5	5	△ 24	2	5
△ 6	3	3	△ 25	2	1
△ 7	2	2	○ 26	5	4
△ 8	3	1	△ 27	1	4
△ 9	4	4	○ 28	2	5
△ 10	5	5	△ 29	5	5
○ 11	3	2	○ 30	4	4
△ 12	4	4	△ 31	3	5
△ 13	4	4	△ 32	5	5
△ 14	5	2	○ 33	4	2
△ 15	1	3	△ 34	1	1
○ 16	3	2	△ 35	2	5
△ 17	3	1	△ 36	1	1
○ 18	3	3	△ 37	5	3
△ 19	1	1	○ 38	1	4

مفتاح:

△ : بند يستدعي قدرة تكملة النموذج **(PC)**

○: بند يستدعي قدرة التفكير بالتشابه **(RA)**

: رقم الاختبار الخاطئ

جدول إجمالي رقم (81) النقاط المتحصّل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لـنقليري (الصيغة A) لدى الحالة الرابعة آلاء

	عدد البنود	عدد الإجابات الصحيحة
تكملة النموذج (PC)	30	16
التفكير بالتشابه (RA)	08	02
- النقطة الخام الكلية : 18 - النقطة المعيارية/السن : 535 - مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI) : 103		

تُظهر نتائج الحالة السادسة المبيّنة في الجدول رقم (81) أنها تحصّلت على النقطة الخام الكلية 18 والتي تقابلها النقطة السلمية أو المعيارية **535** و بالرجوع إلى جدول قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية حسب السن[17]، نجد أن الحالة تحصلت على مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI): **103**، وبالعودة أيضا إلى جدول الترتيب المئوي (Rangs percentiles) الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية[18] يتبين الترتيب المئوي للحالة الرابعة: **58%**. و هذا يعني أن **58%** من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 05 سنوات و 05 أشهر يتحصّلون على مؤشر **(NAI)** أقل أو يساوي**103**. إذ جاء مستوى الحالة في حدود المتوسّط تعرفها على الأجزاء الناقصة التي تكمّل مختلف الأشكال المعروضة عليها، كما جاءت نتائجها في تحت المتوسّط في تعرفها على العلاقات المنطقية بين مختلف الأشكال الهندسية من خلال الانتباه لتفاصيل الأشكال و استعمال التفكير بالتشابه. كل هذا يبيّن أن القدرة غير اللفظية لدى الحالة السادسة عادية، فهي فوق المتوسّط في قدرة تكملة النموذج (CP) و تحت المتوسط في قدرة التفكير بالتشابه(RA).

[17] راجع **الصفحة 57** من دليل اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري و التي تحتوى على **الجدول رقم (2)** الذي يوضّح قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية أو السلمية حسب السن (بالتحديد في العمود الخاص بـ: 05 سنوات من 0 إلى 05 أشهر).

[18] راجع **الصفحة 62** من دليل اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري و التي تحتوي على **الجدول رقم (3)** الذي يبيّن الترتيب المئوي الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية.

- **تحليل نتائج الحالــة الرابعة في اختبار التخطيط الجسمي (Schéma Corporel-R):**



ألاء: رسم الرجل (1)

قبل تمرير الاختبار



ألاء: رسم الرجل (2)

بعد تمرير الاختبار

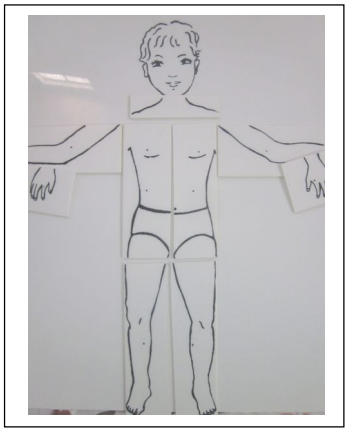
جدول رقم (82): نتائج الحالة الرابعة في اختبار التخطيط الجسمي (التوجّه الأمامي)[19]

	التوجُّه الأمامي (Face)			
	آلاء ، 05 سنوات 02 شهرين، مرحلة قبل التمدرس			
	نشاط الاستحضار		نشاط البناء	إعادة الإنتاج
	التعرف	تحديد الموضع	تحديد الموضع	تحديد الموضع
الجسم	03	03	04	02
الوجـه	08	05	05	07
المجموع	11	08	09	09
مجموع نقاط تحديد الموضع	26			
سن نمو التخطيط الجسمي (ADSC)	04سنوات و04 أشهر الانحراف: (ـــ)			

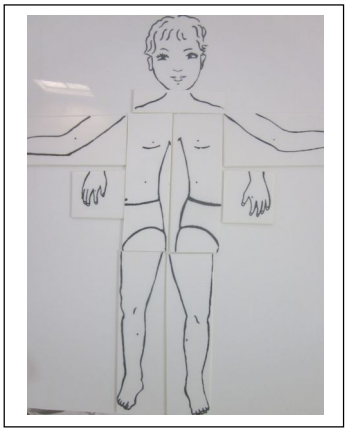
[19] راجع محتوى الملحق الذي يبيّن **كراسة التمرير** (Cahier de passation) و التي تبيّن بالتفصيل التنقيط الخاص بالتوجّه الأمامي للجسم ؛ التوجّه الأمامي للوجه و تحويل النتائج إلى سن نمو التخطيط الجسمي.

- **تحليل نتائج التوجّه الأمامي: الجسم**

بيّنت نتائج جزء التوجه الأمامي الخاصّ بالجسم نوع الصعوبات في كل مراحل الاختبار؛ ففي مرحلة الاستحضار لم تتمكن من التعرف على معظم القطع و تحديد موضعها الفضائي؛ و هذا يحيل إلى فقر سجل المفردات الخاصّة بأجزاء الجسم. أما في مرحلة البناء نجحت الحالة في إعطاء الصورة المنسجمة للجسم إلاّ أنها واجهت صعوبات توجيه بعض القطع من خلال قلب الاتجاه أو عكسها (الذراعين و وضعية اليدين). امتدت هذه الصعوبات في مرحلة إعادة الإنتاج، إذ لم تتمكن الحالة من تصحيح بنائها كما أظهرت عدم ثبات معرفتها حول وضعية و موضع بعض القطع (قطع جذع الجسم).



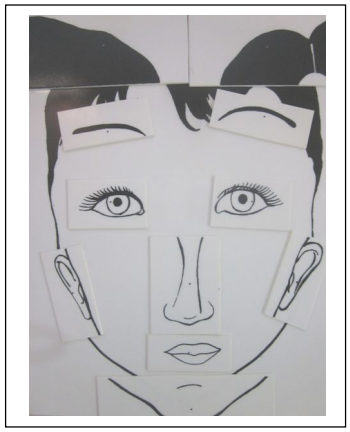
ألاء: التوجه الأمامي للجسم
نشاط البناء



ألاء: التوجه الأمامي للجسم
إعادة الإنتاج

- **تحليل نتائج التوجّه الأمامي: الوجه**

جاءت نتائج جزء التوجّه الأمامي الخاصّ بالوجه أحسن مقارنة بالجزء الأوّل الخاص بالجسم، هذا ما بيّنته القيم التي تعبّر عن عدد القطع المتعرف عليها و مستوى تحديد موضعها داخل لوحة العمل. أمّا في مرحلة البناء، أظهرت الحالة صعوبة في تحديد موضع بعض القطع و توجيهها (قطع الشعر، الأذنين). كما بيّنت المرحلة الأخيرة من الاختبار (إعادة الانتاج) درجة التصحيح الذاتي لدى الحالة باستثناء الاحتفاظ بخطأ تحديد موضع قطع الشعر التي أبقتها في نفس موضع مرحلة البناء.



ألاء: التوجه الأمامي للوجه
نشاط البناء



ألاء: التوجه الأمامي للوجه
إعادة الإنتاج

و من خلال رجوعنا إلى النتائج المبيّنة أعلاه بيّنت نتائج اختبار التخطيط الجسمي أن الحالة الرابعة: **ألاء (05 سنوات و 02 شهرين)** أنها تعاني من تأخر في نمو التخطيط الجسمي، إذ قدر الانحراف الموجود بين سنها الزمني و سن نمو التخطيط الجسمي لديها بـ **10 شهر**، هذا ما يبيّن أيضا عدم اكتمال نضج نمو التمثّل الذهني الخاص بالجسم الموافق لسن الحالة. كل هذا يستدعي العمل العلاجي لتدعيم (renforcer) هذا المفهوم القاعدي الذي هو في تفاعل مباشر مع مفهوم الفضاء (l'espace) و مختلف النشاطات النفس–معرفية، فهو ضروري لنمو نشاط اللغة وفي التعبير اللفظي وفق مختلف المستويات اللسانية.

-تحليل نتائج الحالة الرابعة في اختبارات فحص اللغة (النسخة الجزائرية المُكَيَّفَة):

يوضح لنا الجدول رقم (83) نتائج الحالة الرابعة في اختبارات فحص اللغة و التي جاءت متباينة من حيث شدّة الاضطرابات و هذا وفق العرض التالي:

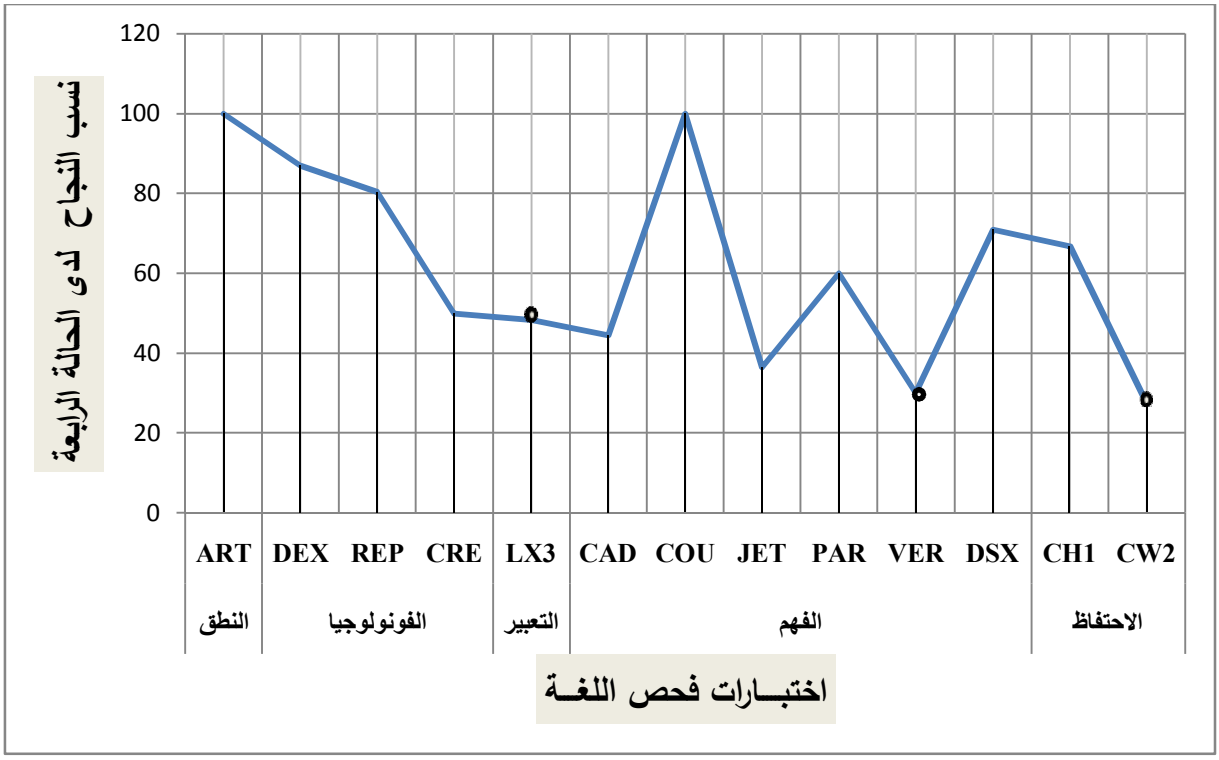
جدول رقم (83): نتائج الحالة الرابعة في اختبارات فحص اللغة (النسخة الجزائرية المكيّفة)[20]

الاختبار	النطق	الفونولوجيا			اللسانيات							الاحتفاظ	
					الإنتاج	الفهم							
	ART	DEX	REP	CRE	LX3	CAD	COU	JET	PAR	VER	DSX	CH1	CW2
نتائج الحالة الرابعة	%100	86.95 %	80.43 %	50 %	48.4 %	44.4 %	100 %	36.4 %	60 %	30 %	71 %	66.7 %	27.3 %

تُبيّن نتائج تطبيق اختبارات فحص اللغة على الحالة الرابعة ضعف التوظيف الذاكري و قدرات الاحتفاظ، هذا ما تُحيل إليه نسبة 27.3 % في قدرة الاحتفاظ بالجمل (مسّت أساساً الجمل الطويلة). كما جاءت نتائج بعض اختبارات الفهم تحت المتوسّط، إذ تتعلق بفهم وضعية البط (CAD) بنسبة 44 % و اختبار القطع بنسبة 36.4 %، و أخيرا نتيجة اختبار الفهم اللفظي التي بقيت محدودة بنسبة 33 %. من جهة أخرى، يُظهر لنا الملمح اللساني العيادي للحالة محدودية الرصيد الإفرادي بنقطة انخفاظ وصلت نسبة 48.3% إذ جاءت أهم الأعراض اللسانية في غياب الدقّة الإفرادية (précision lexicale) واستعمال مفردات تنتمي للحقل الدلالي للكلمة المُنتَظرَة أو وظيفة الشيء. كما أظهرت الحالة بعض الرطانة اللغوية في تسمية الصور.

[20] راجع محتوى الملاحق و التي تحتوي على كراسة التنقيط و التنسيخ الصوتي لمنطوق الحالة وفق كل نوع من اختبارات فحص اللغة.

الشكل رقم (53): الملمح اللساني العيـادي لدى الحالـة الرابعة



و يمكن الرجوع لبعض الأمثلة التي جاءت في منطوق الحالة الرابعة في اختبار التسمية كما هو مبيّن في الجدول رقم (86) الذي يوضّح استحضار الحالة لكلمات تنتمي إلى نفس الحقل الدلالي (champ sémantique) أو التعريف بوظيفة محتوى الصورة المعروضة عليها.

جدول رقم (84): أمثلة من نتائج الحالة الرابعة في اختبار التسمية (LX3)

الكلمة المنتظرة	الكلمة المستحضرة
ṣbīɣa < panṣū	
bḥar ndīru < flūka	
kalb fiba < sansla	
šarbū < l ʿīn	

أما نتائج اختبارات الفونولوجيا توضّح بدورها سيرورة التسهيل من خلال الحذف، الإبدال مسّت لاسيما الكلمات الصعبة مقارنة بالكلمات البسيطة.

جدول رقم (85): أمثلة من نتائج الحالة الرابعة في اختبارات الفونولوجيا

الاختبار	الكلمة المنتظرة	الكلمة المستحضرة /أو المكرّرة
DEX	*la ʿnab*	*lnaba*
	sabta	*satta*
CRE	*lmaɣrab*	*naɣlab*
	krumbīṭ	*kabīṭ*
REP	*nār*	*nāl*
	ɣrāb	*ɣbāb*

في الأخير، يتضح من خلال نتائج اختبارات فحص اللغة أن الحالة الرابعة تعاني فعلا من تأخر في نمو المكتسبات اللغوية لاسيما في الرصيد الإفرادي و نشاط العلاج الذاكري للمعلومات الشفهية (الجمل)، إضافة إلى بعض الصعوبات المتباينة من حيث الشدّة في اختبارات الفهم مسّت بشكل بارز الفهم اللفظي. برز أيضا لدى الحالة فقر في الرصيد الإفرادي. زيادة على ما أشرنا إليه في نتائج المستوى اللغوي، اتّضح أن الحالة تعاني من اضطرابات ثانوية تتعلق بالمستوى الفونولوجي مسّت أساساً الكلمات الصعبة.

تحليل نتائج التناول الإجرائي الثـاني للحالة الرابعة (اختبارات صياغة الكلام):

- تحليل نتائج الحالة الرابعة في اختبار صياغة الكـلام : " مشاهد الرجل و القطّة "

جدول رقم (86): نشاط التخاطب حول قصّة الرجل و القطة
مع الحالــة الرابعة

نوع المشهد	نشاط التخاطب حول "قصة الرجل و القطة"	دور الكلام
المشهد الأوّل	wāš rāk tšuf hnaya ?	C_1:
	qaṭṭa...bāb…mrāya..kursī…ḍū	**A_1:**
المشهد الثاني	wāš raha dīr lqaṭṭa ?	**C_2:**
	yaṭlaḥ	**A_2:**
المشهد الثالث	wīn raha lqaṭṭa?	**C_3:**
	qaṭṭa fa lkurtšī	**A_3:**
المشهد الرابع	wāš rāk tšuf hnaya ?	**C_4:**
	rāğal	**A_4:**
	wāš rāhu lābas rāğal?	**C_5:**
	sawwal….ṣabāṭ	**A_5:**
	wīn rāhu lğurnān ?	**C_6:**
	ğurnān	**A_6:**
المشهد الخامس	wāš rāhu ydīr rāğal?	**C_7:**
	yaq'ud	**A_7:**
	'lāš?	**C_8:**
	ṭanaddār…ğurnān…ḍū	**A_8:**
المشهد السادس	wāš dārat lqaṭṭa hnaya?	**C_9:**
	'ayyaṭ	**A_9:**
	wīn ṣuṭat lqaṭṭa?	**C_{10}:**
	//	**A_{10}:**
	'lāš ṣuṭat lqaṭṭa?	**C_{11}:**
	šāf qaṭṭ	**A_{11}:**
	wāš ṭāḥ la-rāğal ?	**C_{12}:**
	//	**A_{12}:**

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل:**

صاغت الحالة الرابعة اللفظات الاسمية بنسبة **(71.42%)** من مجموع المستويات اللغوية المبيّنة في إجاباتها على أسئلة القصّة الأولى، إذ اكتفت ببناء الأنوية الاسمية دون استغلال مختلف المواضع الموزّعة على طول بنية اللفظة الاسمية. و بهذا لم ترجع الحالة إلى نشاط الوصل حتى تكون إجاباتها أكثر تخصيصاً وتبليغاً.

جدول رقم (87): تقديم المُثل الإجرائية **للفظات الاسمية**

لدى الحالة الرابعة: **ألاء6:5 سنوات في** قصّة الرجل و القطّة

	#	**ḍū**	#		
	#	**ğurnān**	#		
	#	**ğurnān**	#		
	#	**ṣabāṭ**	#		
	#	**rāğal**	#		
	#	**ḍū**	#		
	#	**kursī**	#		
	#	**mrāya**	#		
	#	**bāb**	#		
	#	**qaṭṭa**	#		
←2	←1	↔0	→1	→2	→3

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل:**

يتضح من خلال الإجابة التاسعة أن الحالة استعملت لفظة فعلية مبنية في زمن الماضي، إذ جاءت خالية من الزوائد على يمين و يسار الأصل. كما يظهر أنها لم توفّق في نشاط بناء النواة الفعلية التي صاغتها بصيغة المذكر عوض المؤنث (**ayyaṭ ‘ > ayṭat ‘**).

جدول رقم (88):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي)
لدى الحـالة الرابعة: ألاء6:5 سنوات في قصّة الرجل و القطّة

#	**‘ayyaṭ**	#	
1	**0**	**1**	**2**

أما صياغة اللفظات الفعلية المَبنية في زمن المضارع فجاءت في مثال واحد في الإجابة السابعة والتي خلت بدورها من الزوائد التي تخصّص الحدث (حدث الجلوس).

جدول رقم (89):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(المضارع)
لدى الحـالة الخامسة: ألاء في قصّة الرجل و القطّة

	#	**yaq‘ud**	#		
3	**2**	**1**	**0**	**1**	**2**

- **تحليل مستوى صياغة الوحدات التركيبية بين البناء و الوصل:**

بلغت الحالة الرابعة مستوى الوحدات التركيبية في إجابتين (الثالثة و الحادية عشر)، إذ اكتفت بإقامة الرابطة البنوية داخل الأنوية التركيبية بدون وصلها بمخصّصات محدّدة. جاءت الأولى بعامل غير لفظي (الابتداء)، كما نحيل إلى علاقة المبتدأ بالخبر الذي تضمّن حرف معنى **(fa)** يحيل إلى المعنى الظرفي المكاني. أما الثانية، جاء فيها العامل لفظي ظاهر متمثّل في الفعل في صيغته الأصلية **(šāf)**.

جدول رقم (90): تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية
لدى الحـالة الرابعة: ألاء في قصّة الرجل و القطة

R	T_1	T_2	D
Ø	**qaṭṭa**	**fa lkurtšī**	#
šāf	**Ø**	**qaṭṭ**	#

- تحليل نتائج الحالة الرابعة في اختبار صياغة الكـلام: "قصّة الطفل و السيارة"

جدول رقم (91): نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيّـارة
مع الحالــة الرابعة

دور الكلام	نشاط التخاطب حول "قصة الطفل و السيّارة"	نوع المشهد
C_1:	wāš rāk tšuf hnaya ?	المشهد الأوّل
A_1:	**ṭfal**	
C_2:	wāš rahu rafad fī-yadu ?	
A_2:	**ṭayyāra**	
C_3:	wāš šāf ṭfal ?	المشهد الثاني
A_3:	**ṣḥabu**	
C_4:	wāš rahu rayaḥ ydīr ?	المشهد الثالث
A_4:	**yaqṭa'**	
C_5:	wāš ṣra laṭfal?	المشهد الرابع
A_5:	**ṭāḥ**	
C_6:	wāš ṭaḥlu ?	
A_6:	//	
C_7:	wīn rāhu laṭfal?	المشهد الخامس
A_7:	**faṭīqāl**	
C_8:	'lāš rāhu fa-ṣbīṭār ?	
A_8:	//	
C_9:	wāš biha rağlu ?	
A_9:	**balun**	

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل:**

تصدرت اللفظات الاسمية المرتبة الأولى بنسبة **(66.66%)** من مجموع المستويات، جاءت خالية من الزوائد باستثناء النواة الاسمية التي بُنيت على صيغة الجمع **(ṣḥāb)** التي جاءت موصولة بالمضاف إليه **(u** : الطفل).

جدول رقم (92): تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية
لدى الحـالة الرابعة في قصّة الطفل و السيّـارة

#	**u**	——	**ṣḥāb**	#	
		#	**balūn**	#	
		#	**ṭayyāra**	#	
		#	**ṭfal**	#	
3	**2**	**1**	**0**	**1**	**2**

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل:**

جاء استعمال اللفظية الفعلية المبنية في زمن المضارع في مثال واحد، اكتفت فيه الحالة الرابعة بالنواة الفعلية دون وصلها بفروع أو زوائد محدّدة.

جدول رقم (93):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(المضارع)
لدى الحـالة الرابعة في قصّة الطفل و السيّـارة

		#	**yaqṭa‘**	#	
3	**2**	**1**	**0**	**1**	**2**

في حين، استعملت اللفظية الفعلية المبنية في زمن الماضي في مثال واحد أيضا، اكتفت فيه أيضا الحالة بالنواة الفعلية دون وصلها بفروع أو زوائد محدّدة.

جدول رقم (94):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي)

لدى الحـالـة الرابعة في قصّة الطفل و السيّـارة

	#	ṭāḥ	#
	←2	←→0	→1

و من خلال تحليل نتائج الحالة الرابعة يمكننا إجمال النتائج الكمية التي توضح نسب استعمالها المستويات اللسانية في صياغة الكـلام بين البناء و الوصل في الجدول رقم (95).

جدول رقم (95): نسب استعمال المستويات اللسانية في صياغة الكلام

بين البناء و الوصل في قصّة الرجل و القطّة لدى الحـالة الرابعة

	نشاط الصياغة	المستوى	عدده	نسبة استعماله
القصّة الأولى: الرجل و القطّة	**البناء**	اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد	10	**71.42%**
	البناء	اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد	02	**14.28%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الاسمية + الزوائد	00	**00%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الفعلية + الزوائد	00	**00%**
	البناء	الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد	02	**14.28%**
	البناء+ الوصل	الوحدات التركيبية + الزوائد	00	**00%**
		المجموع	14	**100%**
القصّة الثانية: الطفل و السيّارة	**البناء**	اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد	03	**50%**
	البناء	اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد	02	**33.33%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الاسمية + الزوائد	01	**16.66%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الفعلية + الزوائد	00	**00%**
	البناء	الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد	00	**00%**
	البناء+ الوصل	الوحدات التركيبية + الزوائد	00	**00%**
		المجموع	06	**100%**

5.1- الحـالة الخـامسة

تقديم الحـالة الخامسة: لينـا (05 سنوات و07 أشهر)

تقدّمت الطفلة "**لينا**" للفحص مرفقة بأمها بتاريخ 06 ديسمبر 2016 إلى العيادة المتعددة الخدمات – هراوة– بالجزائر، **عمرها 05 سنوات و 07 أشهر**، إذ تمّ استدعاء الوالدين من قبل فرقة وحدة الكشف والمتابعة للصحة المدرسية (**UDS**) عيسات إيدير بعد إجراء عملية الانتقاء الأولي (repérage) اعتماداً على ملاحظات مسؤولة القسم التحضيري. و من خلال المقابلات العيادية الأوّلية تمّ إعداد حصيلة السوابق التاريخية و التي يمكن جدولتها بإيجازها وفق أهم العناصر المسجَّلة كما يلي:

جدول رقم (96): أهم عناصر حصيلة السوابق التاريخية لدى الحالة الخامسة

محاور السوابق التاريخية	المحتوى
معطيات خاصّة بالطفل والبنية الاجتماعية للعائلة	ولدت الطفلة بتاريخ 07-05-2011 و هي الطفلة الثانية بعد طفل عمره 09 سنوات و قبل طفلة عمرها 06 أشهر. تعيش الطفلة مع الأسرة النووية. الأم ماكثة في البيت و الأب موظف.
ظروف الحمل و الولادة وضعية المولود	ظروف الحمل عادية؛ الولادة قيصرية و في وقتها؛ مولود عادي
اللغة الأم و المستعملة في البيت	العربية الجزائرية (العاصمية)
السوابق الطبية المرضية	لم يتم تسجيل أي سوابق طبية مرضية (وفق كلام الأم و دفتر الصحة)
النمو النفس-حركي	عادي : المشي في حوالي 16 شهر ؛ الرضاعة الطبيعية لمدة سنتين
النمو اللغوي بين الفهم و الإنتاج	المناغاة في وقتها؛ جاءت الكلمات الأولى متأخرة نوعا ما (في حوالي24 شهر مع تميّز كلامها بالرطانة الفونولوجية و التي امتدّت حتى في الجمل (في حوالي 03 سنوات و 06 أشهر) و التي بقيت بسيطة مع الاستعمال الخاطئ للعناصر النحوية.
نمو مهارات الاتصال غير اللفظي	نمو مهارات الاتصال غير اللفظي كان عادي: النظر ؛ التصويب؛ الانتباه المشترك؛ تناوب الأدوار.
النمو النفس-وجداني	لم تعاني الطفلة من اضطرابات نفسية وجدانية (Psycho-affectif).
مزاولة نشاطات الروضة	لم تزاول الطفلة نشاطات الروضة قبل دخولها إلى مرحلة التحضيري.
السلوك، اللعب و التفاعل	حضور اللعب الرمزي؛ التفاعل الاجتماعي؛ تُظهر الطفلة نوع من الخرس الاختياري مع الأشخاص غير المألوفين.

نتائج الحالة الخامسة في اختبار الذكـاء: اختبار القدرة غير اللفظية:

نعبّر عن نتائج الحالة الخامسة في اختبار القدرة غير اللفظية (NNAT) وفق نوع و هدف البنود في الجدول رقم (97)، فكل بند يستدعي نوع من قدرات التفكير و حل المشكلات (PC ؛ RA).

جدول رقم (97): نتائج الحالة الخامسة

في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود

بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية	رقم الإجابة الصحية وفق بطاقة التصحيح	رقم إجابة الحالة عبر التعيين على الشكل	بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية	رقم الإجابة الصحية وفق بطاقة التصحيح	رقم إجابة الحالة عبر التعيين على الشكل
△ 1	2	2	△ 20	3	2
△ 2	3	5	△ 21	2	2
△ 3	3	3	△ 22	5	5
△ 4	5	5	△ 23	4	3
△ 5	5	1	△ 24	2	2
△ 6	3	3	△ 25	2	1
△ 7	2	2	○ 26	5	5
△ 8	3	3	△ 27	1	2
△ 9	4	4	○ 28	2	2
△ 10	5	1	△ 29	5	5
○ 11	3	2	○ 30	4	4
△ 12	4	4	△ 31	3	3
△ 13	4	4	△ 32	5	5
△ 14	5	5	○ 33	4	3
△ 15	1	3	△ 34	1	1
○ 16	3	3	△ 35	2	2
△ 17	3	3	△ 36	1	1
○ 18	3	3	△ 37	5	3
△ 19	1	1	○ 38	1	1

مفتاح:

△ : بند يستدعي قدرة تكملة النموذج **(PC)**

○: بند يستدعي قدرة التفكير بالتشابه **(RA)**

: رقم الاختيار الخـاطئ

جدول إجمالي رقم (98) النقاط المتحصّل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لـنقليري (الصيغة A) لدى الحالة الخامسة

	عدد البنود	عدد الإجابات الصحيحة
تكملة النموذج (PC)	30	21
التفكير بالتشابه (RA)	08	06
- النقطة الخام الكلية : 27 - النقطة المعيارية/السن : 575 - مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI) : 112		

يتضح من خلال نتائج الحالة الخامسة المبيّنة في الجدول رقم (100) أنها تحصّلت على النقطة الخام الكلية 27 و التي تقابلها النقطة السلمية أو المعيارية **575** و بالرجوع إلى جدول قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية حسب السن[21]، نجد أن الحالة تحصلت على مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI): **112**، وبالعودة أيضا إلى جدول الترتيب المئوي (Rangs percentiles) الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية[22] يتبين الترتيب المئوي للحالة الأولى: **79%**. و هذا يعني أن **79%** من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 05 سنوات 06 أشهر و 05 سنوات 11 شهر يتحصّلون على مؤشر **(NAI)** أقل أو يساوي **112**. بتعبير آخر، تتموضع نتيجة الحالة الأولى ضمن نسبة مئوية **21 %** من الأطفال الذين يتحصلون على نتيجة أعلى من **112**. كل هذا يبيّن أن القدرة غير اللفظية لدى الحالة الخامسة عادية، فهي فوق المتوسّط في قدرة تكملة النموذج و فوق المتوسط في قدرة التفكير بالتشابه.

[21] راجع **الصفحة 57** من دليل اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري و التي تحتوى على **الجدول رقم (2)** الذي يوضّح قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية أو السلمية حسب السن (بالتحديد في العمود الخاص بـ: 05 سنوات من 0 إلى 05 أشهر).

[22] راجع **الصفحة 62** من دليل اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري و التي تحتوي على **الجدول رقم (3)** الذي يبيّن الترتيب المئوي الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية.

- **نتائج الحالــة الخامسة في اختبار التخطيط الجسمي (Schéma Corporel-R):**



لينا: رسم الرجل (1)
قبل تمرير الاختبار



لينا: رسم الرجل (2)
بعد تمرير الاختبار

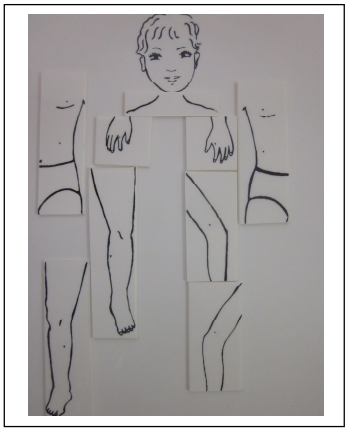
جدول رقم (99): نتائج الحالة الخامسة في اختبار التخطيط الجسمي (التوجّه الأمامي)[23]

التوجُّه الأمامي (Face)				
	لينا ، 05سنوات 07 أشهر، مرحلة قبل التمدرس			
	نشاط الاستحضار		نشاط البناء	إعادة الإنتاج
	التعرف	تحديد الموضع	تحديد الموضع	تحديد الموضع
الجسم	04	04	01	01
الوجــه	06	06	06	06
المجموع	10	10	07	07
مجموع نقاط تحديد الموضع	24			
سن نمو التخطيط الجسمي (ADSC)	04سنوات و 03أشهر الانحراف: (ــ)			

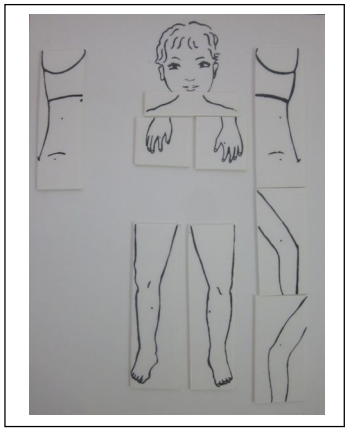
[23] راجع محتوى الملحق الذي يبيّن **كراسة التمرير** (Cahier de passation) و التي تبيّن بالتفصيل التنقيط الخاص بالتوجّه الأمامي للجسم ؛ التوجّه الأمامي للوجه و تحويل النتائج إلى سن نمو التخطيط الجسمي.

- **تحليل نتائج التوجّه الأمامي: الجسم**

توضّح القيم المبيّنة في الجدول أعلاه الصعوبات التي واجهتها الحالة في جميع أجزاء التوجّه الأمامي للجسم، إذ جاءت جميعها تحت المتوسّط، ففي نشاط الاستحضار لم تتمكن الحالة من التعرف على جميع القطع المُقدَّمة لها و تحديد موضعها الفضائي داخل لوحة العمل (planche du travail) باستثناء بعض القطع (الرقبة؛ الجذع؛ الرجل اليمنى و الذراع الأيسر)، في حين جاءت مرحلة التجميع أو البناء مُبْرِزَةً أكثر طبيعة الصعوبات كالتوجيه الفضائي و غياب تناظر القطع بالنسبة للمحور العمودي للّوحة والتي امتدت إلى مرحلة إعادة الإنتاج.



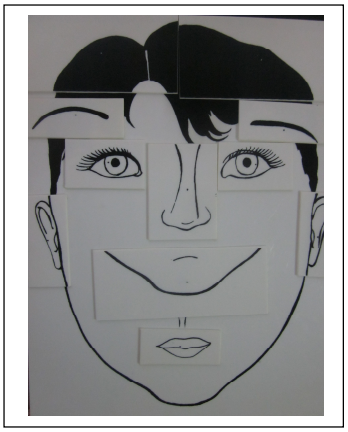
لينا: التوجه الأمامي للجسم
نشاط البناء



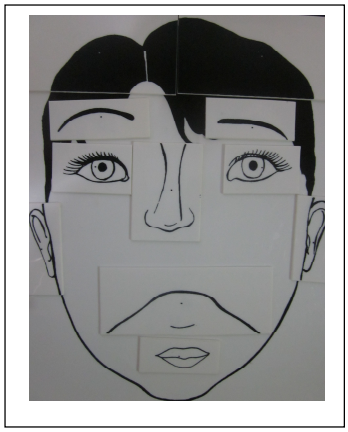
لينا: التوجه الأمامي للجسم
إعادة الإنتاج

- **تحليل نتائج التوجّه الأمامي: الوجه**

جاءت نتائج جزء التوجّه الأمامي للوجه أحسن بقليل مقارنة بالنتائج السابقة الخاصّة بالجسم، فقد أبرزت مرحلة الاستحضار صعوبة تسمية بعض القطع (الذقن؛ الأذنين؛ الحاجبين) و تحديد موقعها داخل لوحة العمل. من جهة أخرى، جاءت نتائج مرحلة البناء فوق المتوسّط، فقد خرجت أغلب القطع عن منطقة القبول (ZT). كما احتفظت الحالة بنفس مستوى الأداء تقريبا في مرحلة إعادة الإنتاج.



لينا: التوجه الأمامي للوجه
نشاط البناء



لينا: التوجه الأمامي للوجه
إعادة الإنتاج

و من خلال رجوعنا إلى النتائج المبيّنة أعلاه بيّنت نتائج اختبار التخطيط الجسمي أن الحالة الخامسة: **لينا (05 سنوات و 07 أشهر)** تعاني فعلا من تأخر في نمو التخطيط الجسمي، إذ قدر الانحراف الموجود بين سنها الزمني و سن نمو التخطيط الجسمي لديها بـ **19 شهر**، هذا ما يبيّن أيضا عدم نضج نمو التمثّل الذهني (Représentation mentale) الخاص بالجسم الموافق لسن الحالة. كل هذا يستدعي العمل العلاجي لتدعيم (renforcer) هذا المفهوم القاعدي الذي هو في تفاعل مباشر مع مفهوم الفضاء (l'espace) و مختلف النشاطات النفس–معرفية، فهو ضروري لنمو نشاط اللغة وفي التعبير اللفظي وفق مختلف المستويات اللسانية.

-تحليل نتائج الحالة الخامسة في اختبارات فحص اللغة (النسخة الجزائرية المُكَيَّفَة):

يوضح لنا الجدول رقم (100) نتائج الحالة الخامسة في اختبارات فحص اللغة و التي جاءت متباينة من حيث شدّة الاضطرابات و هذا وفق التقديم التالي :

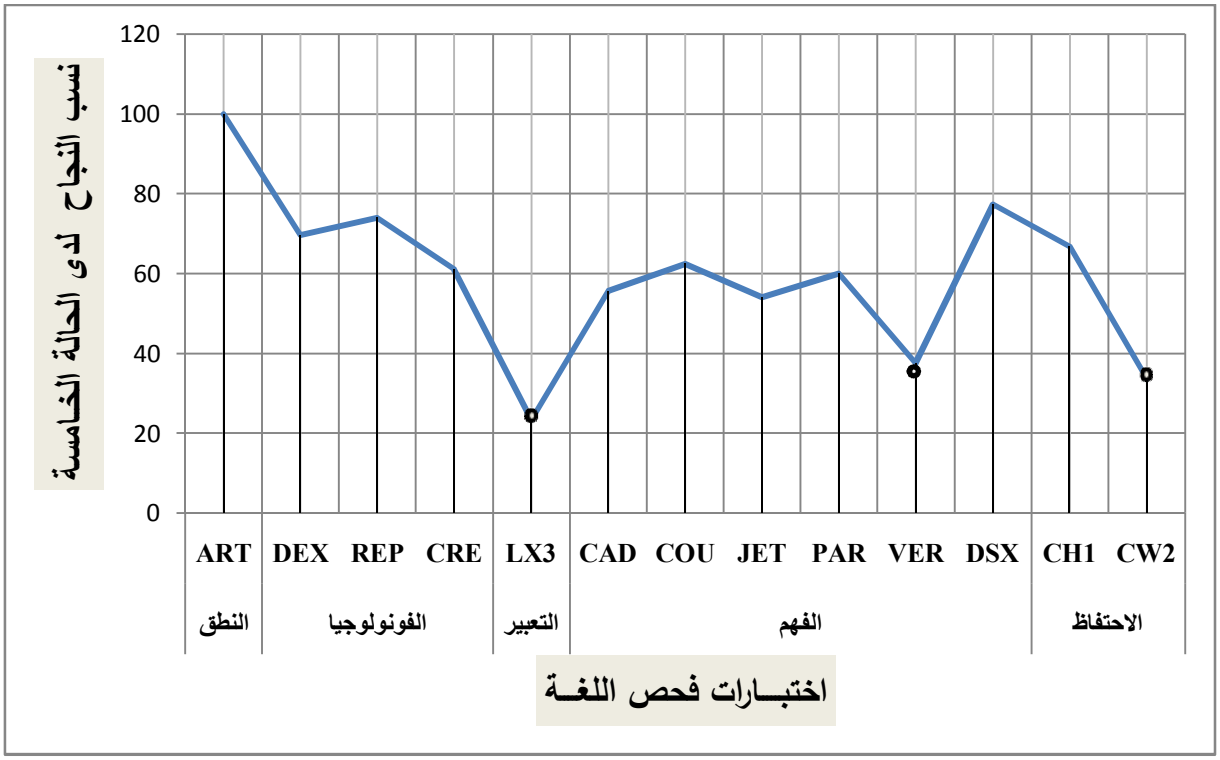
جدول رقم (100): نتائج الحالة الخامسة في اختبارات فحص اللغة (النسخة الجزائرية المكيّفة)[24]

الاختبار	النطق	الفونولوجيا			اللسانيات							الاحتفاظ	
					الإنتاج	الفهم							
	ART	DEX	REP	CRE	LX3	CAD	COU	JET	PAR	VER	DSX	CH1	CW2
نتائج الحالة الأولى	100 %	69.59 %	73.91 %	61.11 %	23.4 %	55.6 %	62.5 %	54 %	60 %	37.5 %	77.4 %	66.7 %	33.6 %

من خلال النظرة الأوّلية للنتائج المبيّنة في الجدول أعلاه و الممثلة في الملمح اللساني العيادي تظهر لنا أدنى قيمة (23.4 %) تحصّلت عليها الحالة في اختبار الرصيد الإفرادي و هذا يعبّر عن محدودية الرصيد الإفرادي لدى الحالة و يتضح هذا من خلال انعدام الدقّة الإفرادية (la précision lexicale) واستعمال وحدات تنتمي إلى المنطوق الطفولي (langage enfantin). من جهة أخرى، بيّنت نتيجة اختبار الاحتفاظ بالجمل (33.6%) ضعف العلاج الذاكري لدى الحالة. كما جاءت أغلب نتائج اختبارات الفهم فوق المتوسّط باستثناء نتيجة اختبار الفهم اللفظي التي بلغت نسبة (37.5 %) هذا ما يعكس الصعوبات التي واجهتها الحالة في فهم الأسئلة الموجّهة إليها من جهة و التعبير عن محتويات الصور المعروضة عليها من جهة أخرى. أمّا نتائج اختبارات الفونولوجيا التي جاءت كلها فوق المتوسّط، فقد بيّنت أن الحالة تعاني من مشاكل فونولوجية مسّت أساسا الكلمات المعقّدة بالدرجة الأولى (61.11%) و أيضا الكلمات البسيطة بالدرجة الثانية (73.91%) .

[24] راجع محتوى الملاحق و التي تحتوي على كراسة التنقيط و التنسيخ الصوتي لمنطوق الحالة الخامسة وفق كل نوع من اختبارات فحص اللغة.

الشكل رقم (54): مخطط يبيّن الملمح اللساني العيادي لدى الحالة الخامسة



و في سياق غياب الاتساع و الدقّة الإفرادية (l'étendu lexical) لدى الحالة نعرض بعض الأمثلة المبيّنَة في الجدول رقم (103) و التي توضّح أكثر استعمال الحالة لوحدات تنتمي لنفس الحقل الدلالي للكلمة المنتظرة، أولوحدات تنتمي للغة الطفلية (infantil) أو اختيارها لعناصر لسانية لا تنتمي للنظام اللساني (العربية الجزائرية).

جدول رقم (101): أمثلة من نتائج الحالة الخامسة في اختبار التسمية (LX3)

الكلمة المنتظرة	الكلمة المستحضرة
ṭūbsī < *tāṣ*	
būbī < *kalb*	
pūpūn < *gnīna*	
namla < *dabbana*	
zazūr < *sansla*	

و من الأمثلة التي جاءت في نتائج اختبارات الفونولوجيا لدى الحالة و الموضّحة في الجدول رقم (104)، تلك التي تعبّر عن السيرورات الفونولوجية (Processus phonologiques) المرضية كالإبدال والحذف و التي مسّت الكلمات البسيطة و المعقّدة.

جدول رقم (102): أمثلة من نتائج الحالة الخامسة في اختبارات الفونولوجيا

الاختبار	الكلمة المنتظرة	الكلمة المستحضرة أو المكرّرة/
DEX	*hubğ*	*ḫūbz*
	ʾabtāḥ	*maftāḥ*
	dabbūla	*nabbūla*
	ḥadda	*mḫadda*
CRE	*nahrab*	*lmaɣrab*
	sabtha	*ksabtha*
REP	*dɣa*	*ṭɣa*
	lūs	*lūz*

يتضح من خلال نتائج اختبارات فحص اللغة أن الحالة الخامسة تعاني من تأخر في نمو اللغة؛ مسّ أساسا الرصيد الإفرادي و نشاط العلاج الذاكري للمعلومات الشفهية ، إضافة إلى بعض الصعوبات المتباينة من حيث الشدّة في اختبارات الفهم و التي تبقى أقل أهمية مقارنة بالصعوبات المسجّلة في اختبار الرصيد الإفرادي ونشاط الاحتفاظ بالجمل. زيادة على ما أشرنا إليه في نتائج المستوى اللغوي، اتّضح أن الحالة تعاني من اضطرابات ثانوية تتعلق بالمستوى الفونولوجي و التحكم في مختلف السيرورات الفونولوجية للغة الشفهية.

تحليل نتائج التناول الإجرائي الثـاني للحالة الخامسة (اختبارات صياغة الكلام):

- تحليل نتائج الحالة الخامسة في اختبار صياغة الكـلام : " مشاهد الرجل و القطّة "

جدول رقم (103): نشاط التخاطب حول مشاهد الرجل و القطّة الخـاصّ بالحـالة الخامسة

دور الكلام	نشاط التخاطب حول "قصة الرجل و القطة"	نوع المشهد
C_1 :	wāš rāk tšuf hnaya ?	المشهد الأوّل
CH_1:	**kursī…bāb…ḍū**	
C_2:	wāš raha dīr lqaṭṭa ?	المشهد الثاني
CH_2:	**yaṭṭa‘ kursī**	
C_3:	wīn raha lqaṭṭa?	المشهد الثالث
CH_3:	**qaṭṭa fuqarsī**	
C_4:	wāš rāk tšuf hnaya ?	المشهد الرابع
CH_4:	**rāğal**	
C_5:	wāš rāhu lābas rāğal?	
CH_5:	//	
C_6:	wīn rāhu lğurnān ?	
CH_6:	**fī yad**	
C_7:	wāš rāhu ydīr rāğal?	المشهد الخامس
CH_7:	**yug‘ud fuqaṭṭa**	
C_8:	‘lāš?	
CH_8:	**harbat**	
C_9:	wāš dārat lqaṭṭa hnaya?	المشهد السادس
CH_9:	**ṭayyaḥ ḍu**	
C_{10}:	wīn ṣuṭat lqaṭṭa?	
CH_{10}:	**kursī**	
C_{11}:	‘lāš ṣuṭat lqaṭṭa?	
CH_{11}:	//	
C_{12}:	wāš ṭāḥ la-rāğal ?	
CH_{12}:	**nwāḍar**	

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل:**

جاءت اللفظات الاسمية في إجابات الحالة الخامسة بنسبة **(58.33%)** من مجموع المستويات، إذ تميّزت معظمها بخلوها من الزوائد التي تخصّص دلالتها باستثناء النواة الاسمية **(yad)** التي جاءت موصولة بحرف الجر **(fī)** دون استغلال المواضع الأخرى المضاف إليه و مختلف الإضافات.

جدول رقم (104): تقديم المُثل الإجرائية **للفظات الاسمية** لدى **الحـالة الخامسة في** قصّة الرجل و القطّة

	#	**nwāḍar**	#		
	#	**kursī**	#		
fī	——	**yad**	#		
	#	**rāğal**	#		
	#	**ḍū**	#		
	#	**bāb**	#		
	#	**kursī**	#		
←2	←1	↔0	→1	→2	→3

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل:**

استعملت الحالة الخامسة لفظة فعلية مبنية في زمن الماضي و التي جاءت في الإجابة الثامنة، فقد اكتفت الحالة ببناء النواة الفعلية بصيغة المؤنث دون وصلها بمحددّات معينة.

جدول رقم (105):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي)
لدى الحـالة الخامسة في قصّة الرجل و القطّة

#	**harbat**	#	
←2	←1	↔0	→1

- **تحليل مستوى صياغة الوحدات التركيبية بين البناء و الوصل:**

جاء استعمال الوحدات التركيبية لدى الحالة الخامسة بنسبة **(33.33%)** إذ تمّ تسجيل نوعين من الأنوية التركيبية تتعلق الأولى بالتي يكون عاملها لفظي ظاهر (الفعل الماضي أو الفعل المضارع) أما الثانية فجاء عاملها غير لفظي ضمني (الإبتداء). كما تمّ تسجيل بعد الأخطاء التي مسّت البناء على مستوى الكلم في حدّ ذاتها (**yaṭṭa‘ < yaṭla‘**)؛(**fuqarsī < fuq kursī**)؛(**fuqaṭṭa < fuq qaṭṭa**)، كما ينبغي الإشارة إلى اكتفاء الحالة بصياغة الأنوية التركيبية دون تخصيصها بمحدّدات معينة.

جدول رقم (106): تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية
لدى الحـالة الخامسة: لينا 7؛5 سنوات في قصّة الرجل و القطة

R	T_1	T_2	D
yaṭṭa‘	**Ø**	**kursī**	#
Ø	**qaṭṭa**	**fuqarsī**	#
yug‘ud	**Ø**	**fuqaṭṭa**	
ṭayyaḥ	**Ø**	**ḍu**	#

- تحليل نتائج الحالة الخامسة في اختبار صياغة الكـلام : مشاهد الطفل و السيارة

جدول رقم (107): نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيّـارة الخـاصّ بالحـالة الخامسة

دورة الكلام	نشاط التخاطب حول "قصة حادث المرور"	نوع المشهد
C_1:	wāš rāk tšuf hnaya ?	المشهد الأوّل
CH_1:	**ṭfal…ṭūnūbīl**	
C_2:	wāš rahu rafad fī-yadu ?	
CH_2:	**ṭayyāra**	
C_3:	wāš šāf ṭfal ?	المشهد الثاني
CH_3:	**rāğal**	
C_4:	wāš rahu rayaḥ ydīr ?	المشهد الثالث
CH_4	**yagṭa‘ ṭrīq**	
C_5:	wāš ṣra laṭfal?	المشهد الرابع
CH_5:	**daḥṣat ṭunubīl**	
C_6:	wāš ṭaḥlu ?	
CH_6:	**ṭayyara**	
C_7:	wīn rāhu laṭfal?	المشهد الخامس
CH_7:	**fa-ṭbīb**	
C_8:	‘lāš rāhu fa-ṣbīṭār ?	
CH_8:	**rbaṭ raṣu**	
C_9:	wāš biha rağlu ?	
CH_9:	**tawğa‘**	

ملاحظة: نعني بالرموز التـالية:

C_x: دور الكلام (السـؤال) الخاصّ بالباحث.

CH_x: دور الكلام (الإجـابة) الخاص بالطفل شكيـب.

.....: وقف، //: عدم الإجـابة عن السؤال بعد المحاولة الثانية

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل:**

شكَّل استعمال اللفظات الاسمية في القصّة الثانية نسبة **(60%)** من مجموع المستويات اللغوية، إذ جاءت كلها خالية من الزوائد باستثناء الإجابة السابعة التي جاءت بنواة اسمية موصولة بحرف معنى بموضع حرف الجرّ. كل هذا يحيل إلى اقتصاد الحالة في تبليغها باكتفائها بناء الأنوية الاسمية دون وصلها بما يُخصص معانيها.

جدول رقم (108): تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية
لدى الحـالة الخامسة في قصّة الطفل و السيّـارة

		#	**ṭbīb**	—	**fa**
		#	**ṭayyāra**	#	
		#	**rāğal**	#	
		#	**ṭayyāra**	#	
		#	**ṭūnūbīl**	#	
		#	**ṭfal**	#	
3	**2**	**1**	**0**	**1**	**2**

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل:**

اللفظة الفعلية الوحيدة التي استعملتها الحالة جاءت في زمن المضارع غير موصولة بزوائد محدّدة.

جدول رقم (109):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي)
لدى الحـالة الخامسة في قصّة الطفل و السيّـارة

		#	**tawğa‘**	#	
3	**2**	**1**	**0**	**1**	**2**

- **تحليل مستوى صياغة الوحدات التركيبية بين البناء و الوصل:**

جاء استعمال الحالة للوحدات التركيبية في ثلاثة إجابات و التي تمثّل نسبة (**30%**)؛ تميّزت في احتوائها على عامل لفظي ظاهر تمثّل في الفعل (الماضي أو المضارع: **yagṭa‘...** **rbaṭ....daḥṣat**) و الذي يعمل أويؤثر في المعمول الأول و المعمول الثاني. و تبيّن الوحدات التركيبية الظاهرة أسفله اكتفاء الحالة بعناصر النواة التركيبية فقط دون تخصيصها. كما برزت حالة تقدّم المعمول الثاني على المعمول الأوّل في الإجابة الثامنة فهي سليمة من حيث اللفظ و المعنى.

جدول رقم (110): تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية
لدى الحـالة الخامسة في قصّة الطفل و السيّـارة

R	T_1	T_2	D
yagṭa‘	Ø	**ṭrīq**	#
daḥṣa	**t**	**ṭunubīl**	#

R	T_2	T_1	D
rbaṭ	**raṣ**	**u**	#

و من خلال تحليل نتائج الحالة الخامسة يمكننا إجمال النتائج الكمية التي توضح نسب استعمالها المستويات اللسانية في صياغة الكلام بين البناء و الوصل في الجدول رقم (111).

جدول رقم (111): نسب استعمال المستويات اللسانية في صياغة الكلام

بين البناء و الوصل لدى الحالة الخامسة

	نشاط الصياغة	المستوى	عدده	نسبة استعماله
القصّة الأولى: الرجل و القطّة	**البناء**	اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد	06	**50%**
	البناء	اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد	01	**8.33%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الاسمية + الزوائد	01	**8.33%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الفعلية + الزوائد	00	**00%**
	البناء	الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد	04	**33.33%**
	البناء+ الوصل	الوحدات التركيبية + الزوائد	00	**00%**
		المجموع	**12**	**100%**
القصّة الثانية: الطفل و السيّارة	**البناء**	اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد	05	**50%**
	البناء	اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد	01	**10%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الاسمية + الزوائد	01	**10%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الفعلية + الزوائد	00	**00%**
	البناء	الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد	03	**30%**
	البناء+ الوصل	الوحدات التركيبية + الزوائد	00	**00%**
		المجموع	**10**	**100%**

6.1- الحـــالة السادســـة

تقديم الحـالة السادسة: إسلام (05سنوات و 04أشهر)

تقدّم الطفل "**اسمـاعيل**" للفحص مرفق بوالديه بتاريخ 22 نوفمبر 2016 إلى العيادة المتعددة الخدمات – هراوة– بالجزائر، **عمره 05 سنوات و 04 أشهر**، إذ تمّ توجيه الوالدين من قبل مسؤول المدرسة القرآنية، ومن خلال المقابلات العيادية الأوّلية تمّ إعداد حصيلة السوابق التاريخية و التي يمكن ذكر منها أهم العناصر في الجدول التالي:

جدول رقم (112): أهم عناصر حصيلة السوابق التاريخية لدى الحالة السادسة

محاور السوابق التاريخية	المحتوى
معطيات خاصّة بالطفل والبنية الاجتماعية للعائلة	ولد الطفل بتاريخ 21-08-2011 و هو الطفل الثالث بعد طفلين عمرهما على التوالي 14 سنة و09 سنوات. يعيش الطفل مع الأسرة النووية. الأم موظّفة و الأب موظف.
ظروف الحمل و الولادة وضعية المولود	ظروف الحمل عادية؛ الولادة عادية و في وقتها. لم يعاني المولود الجديد من أية مشاكل تذكر.
اللغة الأم و المستعملة في البيت	العربية الجزائرية (العاصمية)
السوابق الطبية المرضية	لا شيء يذكر باستثناء إصابة الحالة بالحصبة (la rougeole) في سن مبكر.
النمو النفس-حركي	عادي: المشي في حوالي 16 شهر؛ الرضاعة الطبيعية لمدة سنة كاملة. النظافة الكاملة مع حلول السنة الثالثة.
النمو اللغوي بين الفهم و الإنتاج	جاءت المناغاة في وقتها، جاءت الكلمات الأولى في وقتها (في حوالي21 شهر) لكنها بقيت محدودة جدّا بدون تطور ملحوظ على مستوى الكمّ و النوع من حيث التحقيق الفونولوجي و الصوتي (الرطانة الفونولوجية). في حين، جاءت الجمل في مرحلة متأخرة (منذ ما يقارب 05 سنوات) لكنها بقيت غير سليمة من حيث البناء الصرفي التركيبي و الاستعمال الخاطئ للعناصر النحوية.
نمو مهارات الاتصال غير اللفظي	نمو مهارات الاتصال غير اللفظي كان عادي: النظر؛ التصويب؛ الانتباه المشترك؛ تناوب الأدوار.
النمو النفس-وجداني	ينبغي تسجيل أنه طفل غير مرغوب به (Non désiré) ممّا أثّر حسب الأم على طبيعة العلاقة الوجدانية المبكّرة كونها لم تتقبل جنس الطفل (ذكر) و في رغبتها المسبقة في إنجاب أنثى. كما تبرز الأم أنه لم يحض الطفل بالرعاية الكافية مقارنة بإخوانه الآخرين.
مزاولة نشاطات الروضة	تمّ إدخال الحالة إلى المدرسة القرآنية منذ ما يقارب شهر. إذ تمّ ملاحظة ضعف مستوى الإعلام اللفظي (l'informativité verbale) مقارنة بأقرانه في السن.
السلوك، اللعب و التفاعل	حضور اللعب الرمزي و التفاعل الاجتماعي؛ ضعف التبليغ اللغوي ساهم في بروز انفعالات سلبية (القلق؛ الغضب..) و في بعض الأحيان سلوكيات عدوانية باتجاه الغير لاسيما أقرانه في المدرسة القرآنية و الوسط العائلي.

- نتائج الحالة السادسة في اختبار الذكـاء: اختبار القدرة غير اللفظية:

جدول رقم (113): نتائج الحالة السادسة إسلام
في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود

بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية	رقم الإجابة الصحيحة وفق بطاقة التصحيح	رقم إجابة الحالة عبر التعيين على الشكل	بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية	رقم الإجابة الصحية وفق بطاقة التصحيح	رقم إجابة الحالة عبر التعيين على الشكل
△ 1	2	2	△ 20	3	3
△ 2	3	3	△ 21	2	2
△ 3	3	4	△ 22	5	5
△ 4	5	5	△ 23	4	4
△ 5	5	5	△ 24	2	4
△ 6	3	3	△ 25	2	4
△ 7	2	3	○ 26	5	2
△ 8	3	3	△ 27	1	3
△ 9	4	4	○ 28	2	2
△ 10	5	3	△ 29	5	5
○ 11	3	2	○ 30	4	2
△ 12	4	4	△ 31	3	2
△ 13	4	2	△ 32	5	5
△ 14	5	1	○ 33	4	3
△ 15	1	3	△ 34	1	1
○ 16	3	3	△ 35	2	4
△ 17	3	5	△ 36	1	1
○ 18	3	3	△ 37	5	1
△ 19	1	1	○ 38	1	1

مفتاح:

△ : بند يستدعي قدرة تكملة النموذج **(PC)**

○: بند يستدعي قدرة التفكير بالتشابه **(RA)**

: رقم الاختيار الخاطئ

جدول إجمالي رقم (114) النقاط المتحصّل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لـنقليري (الصيغة A) لدى الحالة السادسة

	عدد البنود	عدد الإجابات الصحيحة
تكملة النموذج (PC)	30	19
التفكير بالتشابه (RA)	08	04
- النقطة الخام الكلية : 23 - النقطة المعيارية/السن : 551 - مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI) : 108		

يَظهر لنا من خلال نتائج الحالة السادسة المبيّنة في الجدول رقم (114) أنها تحصّلت على النقطة الخام الكلية 23 و التي تقابلها النقطة السلمية أو المعيارية **551** و بالرجوع إلى جدول قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية حسب السن[25]، نجد أن الحالة تحصلت على مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI): **108**، وبالعودة أيضا إلى جدول الترتيب المئوي (Rangs percentiles) الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية[26] يتبين الترتيب المئوي للحالة الأولى: **70%**. و هذا يعني أن **70%** من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 05 سنوات و 05 أشهر يتحصّلون على مؤشر **(NAI)** أقل أو يساوي**108**. إذ تمكنت الحالة من التعرف على الأجزاء الناقصة التي تكمّل مختلف الأشكال المعروضة عليها، كما جاءت نتائجها في حدود المتوسّط في تعرفها على العلاقات المنطقية بين مختلف الأشكال الهندسية من خلال الانتباه لتفاصيل الأشكال و استعمال التفكير بالتشابه. كل هذا يبيّن أن القدرة غير اللفظية لدى الحالة السادسة عادية، فهي فوق المتوسّط في قدرة تكملة النموذج و في حدود المتوسط في قدرة التفكير بالتشابه(RA).

[25] راجع **الصفحة 57** من دليل اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري و التي تحتوى على **الجدول رقم (2)** الذي يوضّح قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية أو السلمية حسب السن (بالتحديد في العمود الخاص بـ: 05 سنوات من 0 إلى 05 أشهر).

[26] راجع **الصفحة 62** من دليل اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري و التي تحتوي على **الجدول رقم (3)** الذي يبيّن الترتيب المئوي الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية.

- تحليل نتائج الحالة السادسة في اختبار التخطيط الجسمي (Schéma Corporel-R):



إسلام: رسم الرجل (1)

قبل تمرير الاختبار



إسلام: رسم الرجل (2)

بعد تمرير الاختبار

جدول رقم (115): نتائج الحالة السادسة في اختبار التخطيط الجسمي (التوجّه الأمامي)[27]

	التوجُّه الأمامي (Face)			
	إسلام ، 05 سنوات 04 أشهر، مرحلة قبل التمدرس			
	نشاط الاستحضار		نشاط البناء	إعادة الإنتاج
	التعرف	تحديد الموضع	تحديد الموضع	تحديد الموضع
الجسم	04	02	00	03
الوجه	05	03	01	04
المجموع	09	05	01	07
مجموع نقاط تحديد الموضع	13			
سن نمو التخطيط الجسمي (ADSC)	03سنوات و 08أشهر الانحراف: (ـــ)			

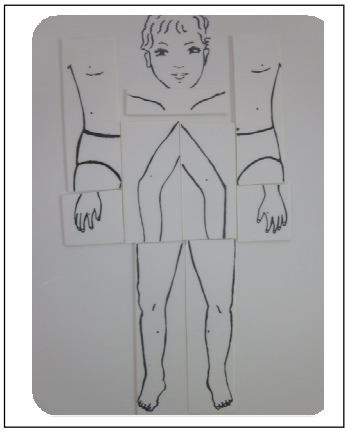
[27] راجع محتوى الملحق الذي يبيّن **كراسة التمرير** (Cahier de passation) و التي تبيّن بالتفصيل التنقيط الخاص بالتوجّه الأمامي للجسم ؛ التوجّه الأمامي للوجه و تحويل النتائج إلى سن نمو التخطيط الجسمي.

- **تحليل نتائج التوجّه الأمامي: الجسم**

بيّنت نتائج الجزء الخاصّ بالجسم الصعوبات التي واجهتها الحالة في جميع مراحل الاختبار، فقد تعرّفت على (04) قطع من أصل 09 قطع، في حين حدّدت الموضع الصحيح لقطعتين فقط؛ و بهذا جاءت نتائج مرحلة الاستحضار تحت المتوسّط. برزت أكثر الصعوبات في مرحلة البناء و التي لم تتمكن فيها الحالة من بناء العلاقة المنطقية بين أجزاء الجسم مع حضور التناظر بين الرجلين و اليدين. أمّا في مرحلة إعادة الإنتاج قامت الحالة بتصحيح موضع كل من اليدين و الرجلين وفق وضعيتهما المتناظرة الصحيحة، لكن رغم كل هذا، بقيت نتيجة هذا الجزء ضعيفة مبرزةً صعوبات التنسيق بين القطع و بناء الصورة الكلية للجسم (l'image globale du coprs).



إسلام: التوجه الأمامي للجسم
نشاط البناء



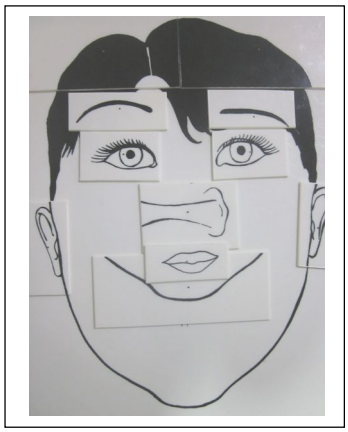
إسلام: التوجه الأمامي للجسم
إعادة الإنتاج

- **تحليل نتائج التوجّه الأمامي: الوجه**

امتدت نفس الصعوبات المسجلة في نتائج التوجّه االأمامي للجسم إلى الجزء الثاني من الاختبار، فقد تمّ تسجيل في مرحلة الاستحضار عدم استعمال الحالة لوحدات لسانية تُعبّر عن بعض أجزاء الوجه؛ وعجزها عن تحديد موضع معظم القطع داخل لوحة. أما في مرحلة البناء، فقد بيّنت صعوبات التوجيه الفضائي (l'orientation spatiale des pièces) لبعض القطع (الحاجبين، العينين، الأنف) و صعوبة تحديد موضعها و إقامة العلاقة الكلية التي تعبّر عن الانسجام بين بعضها البعض. و في آخر مرحلة، بيّنت الحالة قدرتها على تصحيحها الذاتي لبعض الأخطاء، إذ تمكّنت من إعادة توجيه بعض القطع وفق موضعها الصحيح (الأذنين، العينين و الحاجبين).



إسلام: التوجه الأمامي للوجه
نشاط البناء



إسلام: التوجه الأمامي للوجه
إعادة الإنتاج

و من خلال رجوعنا إلى النتائج المبيّنة أعلاه بيّنت نتائج اختبار التخطيط الجسمي أن الحالة السادسة: **إسلام (05 سنوات و 04 أشهر)** أنها تعاني من تأخر في نمو التخطيط الجسمي، إذ قدر الانحراف الموجود بين سنها الزمني و سن نمو التخطيط الجسمي لديها بـ **20 شهر**، هذا ما يبيّن أيضا عدم اكتمال نضج نمو التمثّل الذهني الخاص بالجسم الموافق لسن الحالة. كل هذا يستدعي العمل العلاجي لتدعيم (renforcer) هذا المفهوم القاعدي الذي هو في تفاعل مباشر مع مفهوم الفضاء (l'espace) و مختلف النشاطات النفس–معرفية، فهو ضروري لنمو نشاط اللغة وفي التعبير اللفظي وفق مختلف المستويات اللسانية.

- تحليل نتائج الحالة السادسة في اختبارات فحص اللغة:

يوضح لنا الجدول رقم (116) نتائج الحالة السادسة في اختبارات فحص اللغة و التي جاءت متباينة من حيث شدّة الاضطرابات و هذا وفق العرض التالي :

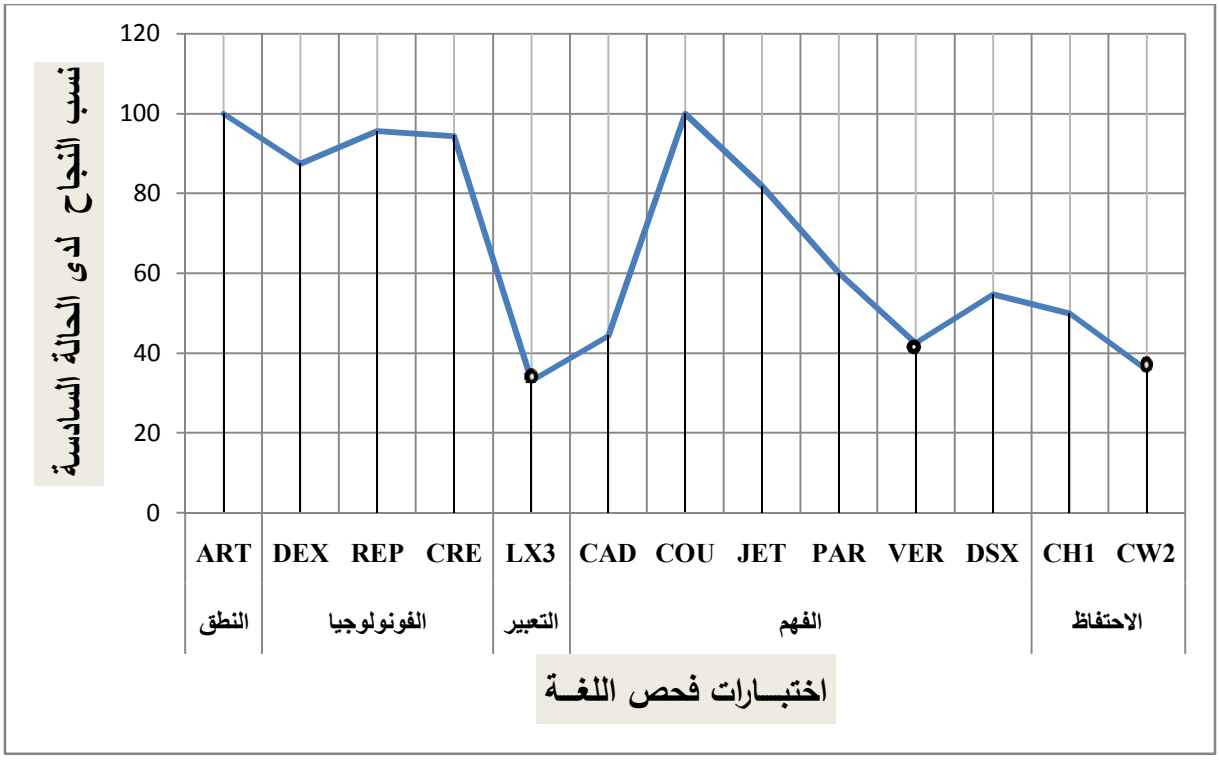
جدول رقم (116): نتائج الحالة السادسة في اختبارات فحص اللغة (النسخة الجزائرية المكيّفة)[28]

الاختبار	النطق	الفونولوجيا			اللسانيات							الاحتفاظ	
					الإنتاج	الفهم							
	ART	DEX	REP	CRE	LX3	CAD	COU	JET	PAR	VER	DSX	CH1	CW2
نتائج الحالة الأولى	100%	87.5 %	95.65 %	94.44 %	%33.1	44.4 %	100 %	81.8 %	60 %	42.5 %	54.8 %	50 %	35.9 %

تُظهر نتائج اختبارات فحص اللغة لدى الحالة الرابعة مدى الصعوبات التي واجهتها في الإجابة على مختلف البنود و الموزّعة على عدّة اختبارات؛ إذ جاءت هذه الصعوبات بالدرجة الأولى على مستوى الرصيد الإفرادي؛ قدرة الاحتفاظ بالجمل؛ بعض اختبارات الفهم كالفهم اللفظي؛ و فهم وضعية البطّ. في حين بقيت نتائج الاختبارات الأخرى إمّا في حدود المتوسّط (الاحتفاظ بسلسلة الأرقام؛ الفهم الإفرادي؛ استيعاب التطابق) أو فوق المتوسّط مثل ما هو واضح في نتائج اختبار قدرة التصنيف المعرفي (JET). و يمكن تمثيل المعطيات الكمية المبيّنة أعلاه من خلال الملمح اللساني العيادي المبيّن أسفله الذي يعرض المظهر العام للتوظيف اللغوي بين الفهم و التعبير و قدرة الاحتفاظ و المهارات الفونولوجية والنطقية لدى الحالة الرابعة.

[28] راجع محتوى الملاحق و التي تحتوي على كراسة التنقيط و التنسيخ الصوتي لمنطوق الحالة وفق كل نوع من اختبارات فحص اللغة.

الشكل رقم (55): مخطط يبيّن الملمح اللساني العيادي لدى الحالة السادسة



بيّنت النتائج أيضا محدودية و فقر الرصيد الإفرادي لدى الحالة و تجلى هذا من خلال استعمالها للمحاكيات الصوتية[29] (onomatopées) لموضوع الصورة المعروضة عليها، أو التعريف بوظيفة الشيء أو استحضار مفردة تنتمي إلى نفس الحقل الدلالي للكلمة المنتظرة كما هو مبيّن في الأمثلة المعروضة في الجدول التالي:

جدول رقم (117): أمثلة من نتائج الحالة السادسة في اختبار التسمية (LX3)

الكلمة المنتظرة	الكلمة المستحضرة
ma < *ṭāṣ*	
ṭa ʾṭa ʾ < *kābūs*	
ɣaslū < *l ʾīn*	
muɣruf < *faršīṭa*	

[29] و يُقصد بها كلمة يحكي صوتها صوت الشيء الذي تصفه كما هو الحال في المثال: ***ṭa ʾṭa ʾ*** < ***kābūs***

جاءت نتائج الحالة في اختبارات الفونولوجيا مقبولة في معظمها باستثناء بعض الأخطاء التي مسّت أساساً الكلمات الصعبة و التي أظهرت فيها الحالة سلوك الإبدال و الحذف الفونولوجي، إضافة إلى أخطاء الإبدال التي سُجلت على مستوى الكلمات البسيطة و الإضافة و الحذف في اختبار الفونولوجيا الخاصّ بتسمية الصور.

جدول رقم (118): أمثلة من نتائج الحالة السادسة في اختبارات الفونولوجيا

الاختبار	الكلمة المنتظرة	الكلمة المستحضرة أو المكرّرة/
DEX	*nabūla*	*manbūla*
	basīna	*sīna*
CRE	*lbarasyūn*	*nlbalasyū*
REP	*ktāb*	*kbāb*
	byа	*b ʿa*

في الأخير، يتضح من خلال نتائج اختبارات فحص اللغة أن الحالة السادسة تعاني فعلا من تأخر في نمو المكتسبات اللغوية لاسيما في الرصيد الإفرادي و نشاط العلاج الذاكري للمعلومات الشفهية (الجمل والأرقام)، إضافة إلى بعض الصعوبات المتباينة من حيث الشدّة في اختبارات الفهم و التي تبقى أقل أهمية مقارنة بالصعوبات المسجّلة في اختبار الرصيد الإفرادي. زيادة على ما أشرنا إليه في نتائج المستوى اللغوي، اتّضح أن الحالة تعاني من اضطرابات ثانوية تتعلق بالمستوى الفونولوجي مسّت أساساً الكلمات الصعبة و البسيطة.

تحليل نتائج التناول الإجرائي الثـاني للحالة السادسة (اختبارات صياغة الكلام):

- تحليل نتائج الحالة السادسة في اختبار صياغة الكـلام :" مشاهد الرجل و القطّة "

جدول رقم (119): نشاط التخاطب حول قصّة الرجل و القطة
الخـاصّ بالحـالة السادسة

دور الكلام	نشاط التخاطب حول "قصة الرجل و القطة"	نوع المشهد
C_1 :	wāš rāk tšuf hnaya ?	المشهد الأوّل
Y_1 :	**gaṭṭa…ḥadda…ḍaw…ṣamraya…ṭabla…bāb**	
C_2 :	wāš raha dīr lqaṭṭa ?	المشهد الثاني
Y_2	**ṭla‘ fug krā‘u**	
C_3 :	wīn raha lqaṭṭa?	المشهد الثالث
Y_3	**ṭal‘at**	
C_4:	wāš rāk tšuf hnaya ?	المشهد الرابع
Y_4	**warqa**	
C_5:	wāš rāhu lābas rāğal?	
Y_5	**ṭīku…ṣabāṭ**	
C_6:	wīn rāhu lğurnān ?	
Y_6	//	
C_7:	wāš rāhu ydīr rāğal?	المشهد الخامس
Y_7	**yag‘ud…gaṭṭa**	
C_8:	‘lāš?	
Y_8	**hablu gaṭṭa**	
C_9:	wāš dārat lqaṭṭa hnaya?	المشهد السادس
Y_9	**ykaṣṣar**	
C_{10}:	wīn ṣuṭat lqaṭṭa?	
Y_{10}	**qāṣ nādru**	
C_{11}:	‘lāš ṣuṭat lqaṭṭa?	
Y_{11}	//	
C_{12} :	wāš ṭāḥ la-rāğal ?	
Y_{12}	**wādru**	

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل:**

تظهر جميع اللفظات الاسمية التي استعملتها الحالة السادسة خالية من الزوائد باستثناء واحدة فقط، إذ جاءت بنسبة **(57.14 %)** من مجموع المستويات المستعملة في إجاباتها. كما أظهرت الحالة بعض الصعوبات التي تجلت في أخطاء البناء اللفظي السليم لبعض الأنوية الاسمية: **(ḫadda< mḫadda)**؛ **(ṣamraya< mrāya)**؛ **(ṭrīku< ṭīku)**. يعكس هذا عدم نضج لدى الحالة قدرة الإدماج البنوي بين حروف المباني (المادة الأصلية) و صيغتها المناسبة.

جدول رقم (120): تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية

لدى الحـالة السادسة: إسلام (05سنوات و 04أشهر) في قصّة الرجل و القطّة

	#	**(n)wāḍr**	——	**u**	#
	#	**gaṭṭa**	#		
	#	**ṣabāṭ**	#		
	#	**ṭ(r)īku**	#		
	#	**warqa**	#		
	#	**bāb**	#		
	#	**ṭābla**	#		
	#	**gaṭṭa**	#		
←2	←1	↔0	→1	→2	→3

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل:**

شكّلت اللفظات الفعلية نسبة **(21.42%)** من مجموع استعمال المستويات اللغوية، إذ جاءت بين صيغة زمن الماضي والمضارع، تميّزت بخلوها من مختلف الزوائد التي يمكن أن تدخل و تخرج عليها. و بالتالي اكتفت الحالة لتبليغ المعلومة في إجابتها على الأنوية الفعلية التي جاءت سليمة من حيث البناء اللفظي التبليغي بدون تخصيص المعلومة الفعلية من خلال نشاط الوصل على مستوى اللفظة الفعلية الذي كان من الممكن أن يُبرز ظروف الفعل و أحواله، أو من خلال الانتقال إلى مستوى تجريدي أعلى (الوحدة التركيبية) الذي يُبرز أكثر العلاقة البنائية بين مختلف العناصر التركيبية كمُحدث الفعل و علاقته بهذا الأخير وتخصيصه بالمفاعيل وأنواع الإضافات التي توضّح أكثر محتوى المشهد و هذا دائما في إطار الإجابة عن السؤال المطروح.

جدول رقم (121):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي)
لدى الحـالة السادسة في قصّة الرجل و القطّة

	#	**ṭal‘at**	#
2	**1**	**0**	**1**

ينبغي الإشارة أيضا إلى استعمال الحالة السادسة في الإجابة التاسعة لصيغة المذكّر عوض المؤنث في النواة الفعلية **(ykaṣṣar > tkaṣṣar)** و استعمالها لزمن المضارع عوض الماضي **(kaṣṣrat)** كما جاء في السؤال المطروح عليها **(wāš <u>dārat</u> lqaṭṭa hnaya?)**. كل هذا يدخل ضمن إطار صعوبة صياغة النواة الاسمية بما يتوافق مع المتطلبات التبليغية.

جدول رقم (122):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية (المضارع)
لدى الحـالة السادسة: في قصّة الرجل و القطّة

	#	**ykaṣṣar**	#		
	#	**yag‘ud**	#		
2	**1**	**0**	**1**	**2**	**3**

- **تحليل مستوى صياغة الوحدات التركيبية بين البناء و الوصل:**

يظهر من خلال الوحدة التركيبية الوحيدة المستعملة في القصّة الأولى محاولة الحالة إقامة العلاقة بين العناصر التركيبية، إذ جاء فيها الفعل بصيغة الماضي في موضع العامل الذي يؤثّر في باقي مكونات الوحدة التركيبية (المعمول الأول و المعمول الثاني). نبيّن أن الوحدة التركيبية جاءت سليمة لفظا مخالفة للعقل كما يقول الحاج صالح، إذ يُظهر محتوى المعمول الثاني الصعوبات التي تمس المعنى و التي هي في علاقة مباشرة مع نمو التخطيط الجسمي و مفهوم الفضاء من جهة، و الصياغة اللفظية التبليغية السليمة من جهة أخرى.

جدول رقم (123): تقديم المُثل الإجرائية للوحدات التركيبية
لدى الحـالة السادسة في قصّة الرجل و القطة

R	T_1	T_2	D
ṭla‘	**Ø**	**fug krᾱ‘u**	#

من جهة أخرى، جاءت باقي الوحدات التركيبية بصيغة **(ع، م2، م1)**؛ أي تقدّم المعمول الثاني على المعمول الأوّل إذ جاءت مُتضمِّنة أخطاء على مستوى بناء الكلم في حدّ ذاتها : **(harbatlu > hablu)**؛ **(nᾱdru < nwᾱdru)** مع غياب عناصر لغوية موصولة بالأنوية التركيبية.

R	T_2	T_1	D
h(r)ab	**lu**	**gaṭṭa**	#
qᾱṣ	**nᾱ(wᾱ)dr**	**u**	#

- تحليل نتائج الحالة السادسة في اختبار صياغة الكـلام: مشاهد الطفل و السيارة

جدول رقم (124): نشاط التخاطب حول قصّة الطفل و السيّـارة الخـاصّ بالحـالـة السادسة

نوع المشهد	نشاط التخاطب حول "قصة الطفل و السيّارة"	دور الكلام
المشهد الأوّل	wāš rāk tšuf hnaya ?	C_1:
	ṣayyāra…ṭayyāra	Y_1:
	wāš rahu rafad fī-yadu ?	C_2:
	ṭayyara fa-sma	Y_2:
المشهد الثاني	wāš šāf ṭfal ?	C_3:
	šāf hna	Y_3:
المشهد الثالث	wāš rahu rayaḥ ydīr ?	C_4:
	yruḥ…ṭrīq	Y_4:
المشهد الرابع	wāš ṣra laṭfal?	C_5:
	fa-ṭunubīl	Y_5:
	wāš ṭaḥlu ?	C_6:
	ṭayyāra	Y_6:
المشهد الخامس	wīn rāhu laṭfal?	C_7:
	//	Y_7:
	‘lāš rāhu fa-ṣbīṭār ?	C_8:
	kaṣṣar	Y_8:
	wāš biha rağlu ?	C_9:
	kaṣṣar krā‘u	Y_9:

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الاسمية بين البناء و الوصل:**

يتبيّن لنا من خلال جدولة اللفظات الاسمية التي جاءت في إجابات الحالة السادسة من القصّة الثانية أنها بلغت نسبة (**50%**) من مجموع المستويات اللغوية، تميّزت غالبيتها بخلوها من الزوائد باستثناء لفظة واحدة التي جاءت موصولة بحرف معنى سليمة من حيث البناء اللفظي غير مفيدة من زاوية التبليغ والإجابة. و بهذا يظهر بشكل جلي غياب شبه كلي لنشاط الوصل داخل اللفظات الاسمية.

جدول رقم (125): تقديم المُثل الإجرائية للفظات الاسمية
لدى الحـالة السادسة في قصّة الطفل و السيّـارة

	#	**ṭayyāra**	#		
# **fa**	———	**ṭūnūbīl**	#		
	#	**ṭrīq**	#		
	#	**ṭayyāra**	#		
	#	**ṣayyāra**	#		
2	**1**	**0**	**1**	**2**	**3**

- **تحليل مستوى صياغة اللفظات الفعلية بين البناء و الوصل:**

امتد غياب نشاط الوصل داخل اللفظات الفعلية التي جاءت بنسبة **(21.42%)** خالية من الزوائد التي تُخصّص دلالة النواة الفعلية. من جهة أخرى، نميّز صعوبة البناء الذي يتوافق مع المتطلبات التبليغية، و لهذا جاءت النواة الفعلية **(kaṣṣar)** عوض **(tkaṣṣar)** أو الانتقال إلى مستوى لغوي تجريدي أعلى و أكثر تبليغاً **(ṭfal tkaṣṣar)** أو **(rğal ṭfal tkaṣṣrat).**

جدول رقم (126):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(الماضي)
لدى الحـالة السادسة في قصّة الطفل و السيّـارة

	#	**kaṣṣar**	#
2	**1**	**0**	**1**

أمّا اللفظات الفعلية التي جاءت مبنية في زمن المضارع، تمثّلت في مثال واحد من الإجابة الرابعة و التي جاءت غير موصولة بالزوائد فقد اكتفت الحالة ببناء النواة الفعلية التي تحيل إلى حدث الذهاب.

جدول رقم (127):المُثل الإجرائية للفظات الفعلية(المضارع)
لدى الحـالة السادسة في قصّة الطفل و السيّـارة

	#	**yrūḥ**	#		
2	**1**	**0**	**1**	**2**	**3**

- تحليل مستوى صياغة الوحدات التركيبية بين البناء و الوصـل:

جاءت الوحدات التركيبية بنسبة **(21.42%)** غير موصولة بمحدّدات معينة، إذ استعملت الحالة وِحدتين جاء فيهما العامل لفظي متمثّل في الفعل بصيغة زمن الماضي، أما الوحدة الثالثة جاء العامل فيها غير لفظي (الابتداء). من جهة أخرى، يظهر من خلال الإجابة التاسعة التي جاءت على شكل وحدة تركيبية سليمة من حيث البناء اللفظي مخالفة للعقل **(kaṣṣar krāʻu)** كما جاء هذا أيضا في القصّة الأولى.

جدول رقم (128): تقديم المُثل الإجرائية **للوحدات التركيبية**
لدى **الحـالة السادسة** في قصّة الطفل و السيارة

R	T_1	T_2	D
Ø	**ṭayyara**	**fa ssma**	#
šāf	**Ø**	**hna**	#
kaṣṣar	**Ø**	**krāʻu**	#

و من خلال تحليل نتائج الحالة السادسة يمكننا إجمال النتائج الكمية التي توضح نسب استعمالها المستويات اللسانية في صياغة الكلام بين البناء و الوصل في الجدول رقم (129).

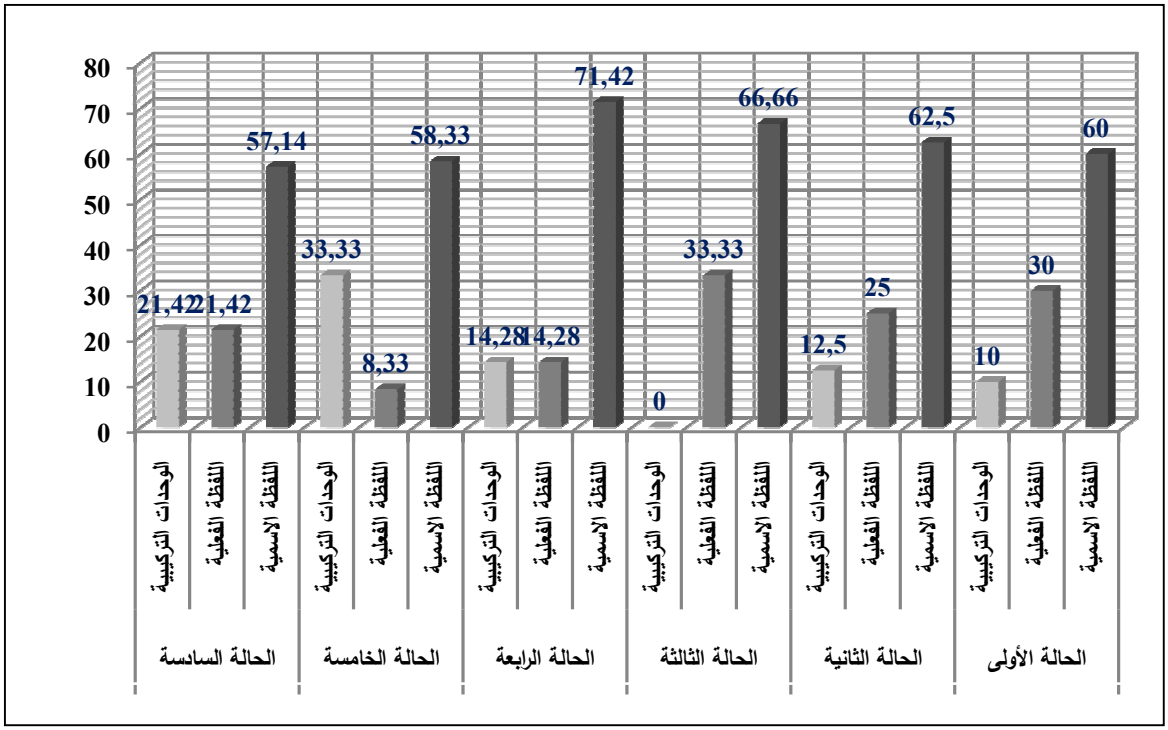
جدول رقم (129): نسب استعمال المستويات اللسانية في صياغة الكـلام بين البناء و الوصل في قصّة الرجل و القطّة لدى الحـالة السادسـة

	نشاط الصياغة	المستوى	عدده	نسبة استعماله
القصّة الأولى: الرجل و القطّة	**البناء**	اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد	07	**50%**
	البناء	اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد	03	**21.42%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الاسمية + الزوائد	01	**07.14%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الفعلية + الزوائد	00	**00%**
	البناء	الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد	03	**21.42%**
	البناء+ الوصل	الوحدات التركيبية + الزوائد	00	**00%**
		المجموع	14	**100%**
القصّة الثانية: الطفل و السيّارة	**البناء**	اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد	04	**40%**
	البناء	اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد	02	**20%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الاسمية + الزوائد	01	**10%**
	البناء+ الوصل	اللفظات الفعلية + الزوائد	00	**00%**
	البناء	الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد	03	**30%**
	البناء+ الوصل	الوحدات التركيبية + الزوائد	00	**00%**
		المجموع	10	**100%**

2-خلاصة عامة لتحليل نتائج التناول الإجرائي الثاني لدى الحالات العيادية

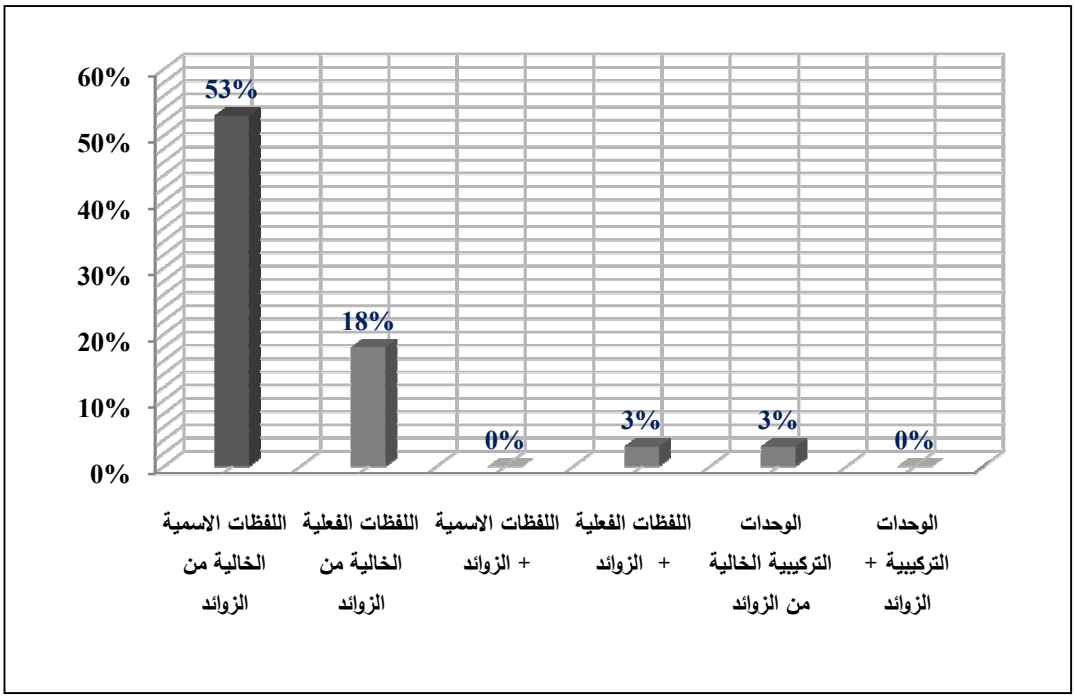
تُظهر لنا النتائج العامة للحالات العيادية في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل و القطّة" (أنظر الشكل رقم56) ميولها إلى استعمال اللفظات الاسمية على حساب المستويات الأخرى، هذا ما تبيّنه النسب المئوية للحالات التي بلغ متوسّطها في مستوى اللفظة الاسمية نسبة 62.68%. في حين، ظهرت الصعوبات أكثر في صياغة مستويات أكثر تجريداً من اللفظة الاسمية، تتعلق بمستوى اللفظة الفعلية التي بلغ متوسّط نسبة استعمالها لدى الحالات العيادية بـ 22.06% و بمستوى الوحدات التركيبية التي بقيت محدودة جدّا بمتوسّط 15.26%.

الشكل رقم (56): نسب استعمال مستويات اللغة
لدى الحـالات العياديــة في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل و القطة"



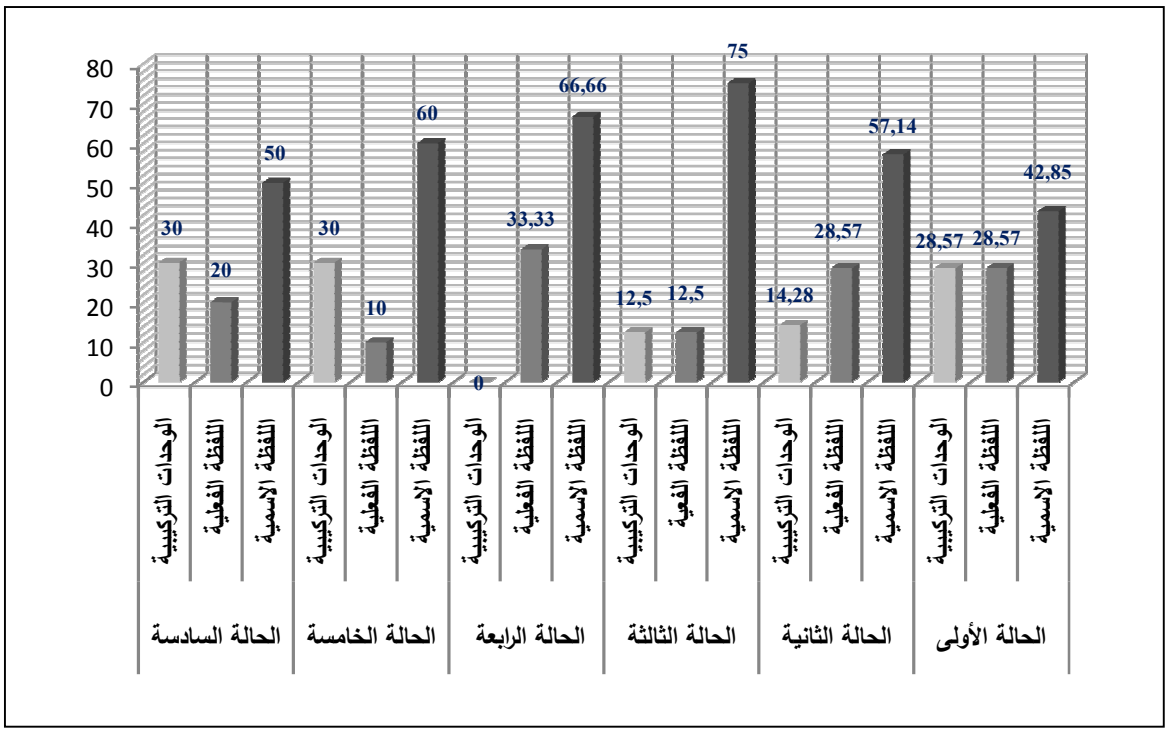
و إذا دقّقنا في النتائج المشار إليها آنفا في الشكل رقم (56) نجد أن أغلب المستويات جاءت لدى الحالات مكتفيَةً بصياغة أنوية أو أصول المستويات. ففي مستوى اللفظة الاسمية، أظهرت جميع الحالات صعوبات بارزة في قدرة تفريع الزوائد **(نشاط الوصل داخل اللفظة الاسمية)** من أصولها الاسمية، إذ جاءت كلها خالية من الزوائد بمتوسّط نسبة استعمال قدرت بـ 53%. جاءت هذه النسبة على حساب المستويات الأخرى التي بدورها جاءت خالية من الزوائد، ففي مستوى اللفظة الفعلية، اكتفت الحالات بصياغة الأنوية الفعلية بدون تخصيص دلالتها عبر نشاط الوصل، إذ بلغ متوسّط اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد 18% مع **قصور بارز في نشاط الوصل داخل اللفظات الفعلية** المعبّر عنه بمتوسّط نسبة استعمال 03%. أبرزت النتائج مدى شدّة الصعوبات المسجلة في مستوى الوحدات التركيبية و التي لم يتجاوز متوسّط استعمالها 03 % مع غياب الوحدات التركيبية الحاملة للمخصّصات مما يعكس **الصعوبات المسجّلة في كل من نشاط بنـاء الأنوية التركيبية و وصل بالمخصّصات.**

الشكل رقم (57):متوسّط نسب استعمال مستويات اللغة بين البناء و الوصل لدى الحـالات العياديـة في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل و القطة"



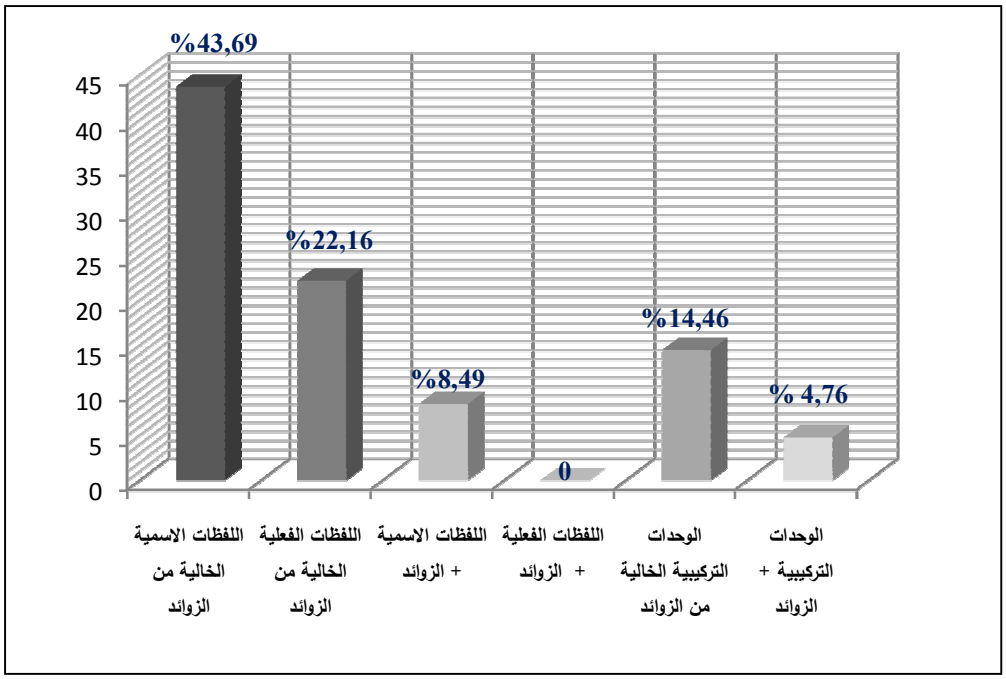
تُظهر لنا النتائج العامة للحالات العيادية في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الطفل و السيارة" (أنظر الشكل رقم) تَوَجُّه الحالات العيادية إلى صياغة مستوى اللفظات الاسمية، إذ بلغ متوسّط نسبة استعمال هذا المستوى 58.61%، لتليها من حيث درجة الاستعمال مستوى اللفظة الفعلية و التي لم يتجاوز متوسط نسبة استعمالها 22.16%. في جين، جاءت الوحدات التركيبية في آخر مرتبة من حيث درجة الاستعمال بمتوسّط نسبة استعمالها بلغ 19.23%. يؤكّد هذا التدرج في مجيء المستويات المذكورة نتائج اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل و القطّة". إذ يميل معظم الأطفال المتأخرين لغوياً إلى الإقتصاد في الجهد اللغوي المعرفي عبر الاكتفاء في أغلب إجاباتهم بصياغة أدنى وحدة اسمية لفظية تبليغية.

الشكل رقم (58): نسب استعمال مستويات اللغة
لدى الحـالات العياديــة في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الطفل و السيارة"



و إذا رجعنا إلى النتائج المشار إليها آنفا في الشكل رقم (58) نجد أن أغلب المستويات جاءت لدى الحالات مكتفيَةً بصياغة أنوية أو أصول المستويات. هذا ما يبيّنه الشكل رقم (59) الذي يُظهر احتلال اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد المَرتَبة الأولى بمتوسط نسبة بلغ 43.69%. في حين، جاءت اللفظات الاسمية الحاملة للزوائد **(نشاط الوصل داخل اللفظة الاسمية)** بمتوسّط نسبة لم تتجاوز 08.49%. أما مستوى اللفظة الفعلية، اكتفى الأطفال المتأخرين لغوياً بصياغة الأنوية الفعلية **بدون استخدام نشاط الوصل داخل اللفظة الفعلية**، فقد بلغ متوسّط نسبة اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد 22.16%. وفقد جاءت الوحدات التركيبية في آخر مرتبة، إذ لم يتجاوز متوسّط نسبة استعمال **الأنوية التركيبية بدون وصلها بالمخصّصات** 14.46%، أما **الموصولة بالمخصّصات** فقد جاءت بمتوسّط نسبة ضعيف جداً 04.76%.

الشكل رقم (59):متوسّط نسب استعمال مستويات اللغة بين البناء و الوصل لدى الحـالات العياديـة في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الطفل و السيارة"



3- مناقشة نتائج الحالات العيادية في ضوء فروض الدراسة:

❖ **مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الرئيسية الأولى: يُعاني الطفل المُتَأخر لغويا من صعوبات في صياغة الوحدات اللفظية التبليغية:** أظهرت نتائج الحالات العيادية في كل من اختبارات صياغة الكلام الصعوبات البارزة التي تواجهها في صياغة الوحدات اللفظية التبليغية إذ تَمثّلت أساساً في **نشاط بناء أصول** اللفظات الفعليةً؛ إذ تتجلى هذه الصعوبات في الإدماج البنوي بين المادة الأصلية و المثال الخطّي للنواة، إذ جاءت اللفظات الفعلية لدى الحالات العيادية بمتوسط نسبة استعمال 22.06% في مشاهد القصّة الأولى و بمتوسّط نسبة استعمال 22.16%، كما أَظْهَرَت أغلب الحالات العيادية (الحالة الثانية؛ الحالة الثالثة؛ الحالة الرابعة؛ الحالة السادسة) أخطاء مسّت النواة الفعلية في حدّ ذاتها لاسيما استعمال صيغة **المُذكر** عِوض **المؤنث**. كل هذا يسمح لنا تأكيد فرضية **أن الطفل المتأخر لغويا يعاني من صعوبات بنـاء أنوية اللفظات الفعلية؛ فهو يميل إلى الاقتصاد في جهد الصياغة عبر استخدامه للمُذكر عِوض المؤنث لأنه أكثر خِفَّةً و كُلفةً** (Hadj-Salah, 2011, p167)؛ **فالمُذكر يسبق المؤنث وُجوداً و هو أصل صياغة المؤنث**. و بالتالي، نتكلم هنا في ضوء استيعاب الطفل للنواة الفعلية، عن تأخر استيعاب الطفل للصياغة أو **التفريع البِنَوِي** للمؤنث من المذكر. بمقابل ما أشرنا إليه، مالت واكتفت أغلب الحالات في إجاباتها إلى استعمال وبناء فقط أنوية اللفظات الاسمية، فقد جاءت بمتوسّط نسبة استعمال 68.62 % في مشاهد القصّة الأولى وبمتوسّط نسبة استعمال 58.61% في مشاهد القصّة الثانية؛ هذا ما يعكس سهولة صياغة الأنوية الاسمية[1] بمقابل الأنوية الفعلية التي بقيت محدودة، فالاسم هو أخف من الفعل وهو أصل الفعل الذي هو أكثر حُمولَةً و ثِقلاً (استيعاب الفاعل؛ الحدث و المُحدّدات الزمنية). كل هذا يسمح لنا **ينفي فرضية أن الطفل المتأخر لغويا يعاني من صعوبات بنـاء أنوية اللفظات الاسمية. فهو يميل إلى صياغة الأنوية الاسمية على حساب الأنوية الفعلية لأنها أكثر خِفّةً والأولى مَرتَبَةً في التدرج الداخلي للنظـام اللساني.** من جهة أخرى، تَبَيَّنَ أن الحالات العيادية تعاني فعلاً من صعوبات على مستوى **نشاط الوصل** (التفريع داخل اللفظة) داخل كل من اللفظات الاسمية واللفظات الفعلية، فقد جاءت أغلب الإجابات المُتَضَمِّنَةِ لها خالية من التخصّيص الدلالي الذي يخدم أغراض التبليغ الفعّال. هذا ما يوضّحه أكثر متوسّط نسب استعمال اللفظات الاسمية الموصولة بالزوائد

[1] باستثناء حالة واحدة تمثلت في استعمال صيغة الجمع عوض المفرد عند الحالة الثانية.

(0%؛ 08.49%) و متوسّط نسب استعمال اللفظات الفعلية الموصولة بالزوائد (03%؛ 0%)، وعلى هذا الأساس **نؤكّد فرضية أن الطفل المتأخر لغويا يعاني من صعوبات وصل أنوية اللفظات الاسمية بالزوائد، كما نؤكّد فرضية وجود صعوبات وصل أنوية اللفظات الفعلية بالزوائد.** إذ تجدر الإشارة إلى الدراسات والأبحاث اللسانية البنوية السابقة الذكر (De Weck Schelstraete, 2011 & Marro, 2010;) التي بيّنت خاصية **عدم الكفاية الإفرادية** (l'insuffisance lexicale) التي تُميّز الأطفال المتأخرين، إذ يبقى هذا الوصف محدود جدّاً لأنه لم يأخذ بعين الاعتبار مستوى اللفظة الذي يأتي بين الكلمة والوحدة التركيبية، وبالتالي، نستنتج من خلال نتائج الحالات العيادية أن التأخر لا يمس فقط صياغة الكلمة المتمكّنة من الناحية اللسانية الدلالية (بالرؤية التخزينية) بل يمس **صياغة الوحدة اللفظية التبليغية؛** بمعنى الكلمة المتمكّنة وما يدخل ويخرج عليها من وحدات لسانية (الزوائد=الفروع) أو ما يُسميه الحاج صالح (2016) بالحركة الانبساطية أو الامتدادية داخل اللفظة. فكلما زادت خبرة **السَّمَاع اللفظي** عند الطفل؛ زاد استيعابه للعملية المُحدثة (المثال المولّد) التي تُصاغ بها مختلف اللفظات الاسمية و الفعلية مع التحكم في نشاطي البناء و الوصل داخل اللفظة. كما يعكس أيضا ميول أغلب الحالات إلى استعمال اللفظات الاسمية على حساب اللفظات الفعلية المستوى المتقدم من **التجريد**(l'abstraction) الذي يمتاز به الفعل مقارنة بالاسم كما يُشير إلى هذا الحاج صالح (2003)، فالطفل هو مُطالب بتحقيق مجهود معرفي أكبر لصياغة اللفظة الفعلية مقارنةً باللفظة الاسمية لأنها وحدة دلالية متماسكة الأجزاء**[حدث + زمان]**، في حين، مدلول الاسم هو ذات. ومما سبق الإشارة إليه، **نؤكّد الفرضية الرئيسية الأولى التي تُقِرّ وجود صعوبات في صياغة الوحدات اللفظية التبليغية لدى الطفل المُتَأخر لغويا؛ تمسّ هذه الصعوبات أساساً نشاط بناء الأنوية الفعلية من جهة، و نشاط الوصل داخل اللفظة الاسمية و الفعلية. في حين، يميل الطفل المُتأخر لغويا إلى بناء الأنوية الاسمية على حساب المستويات الأخرى.** يسمح لنا هذا الوصف اللساني العربي بتجاوز الوصف اللساني التقطيعي والسُكوني لعناصر الكلام، كونه يأخذ بعين الاعتبار تَصَرُّف المُتَكَلم مع وصفٍ إجرائيٍ لهذا التَصَرُّف و العلاقات البنوية التي تجمع عناصر الكلام. فتأخر اكتساب الكلمات الأولى و الربط بينها ليس هو فقط تأخر في قدرة استيعاب مستوى التقطيع الأوّلي للّغة كما جاء في أغلب الدراسات التي اعتمدت على اللسانيات البنوية التقطيعية (Ajuriagerra ,Borel-Maisonny, Diatkine ,1958) ؛ بل هو تأخر في استيعاب

العلاقات البنوية التي تجمع المواد الأصلية (حروف المباني) لتُشكّل كَلِمًا مُتمكّنةً ذات قيمة لفظية تبليغية قابلةً للتفريع عبر نشاط الوصل وفق مثال مولد.

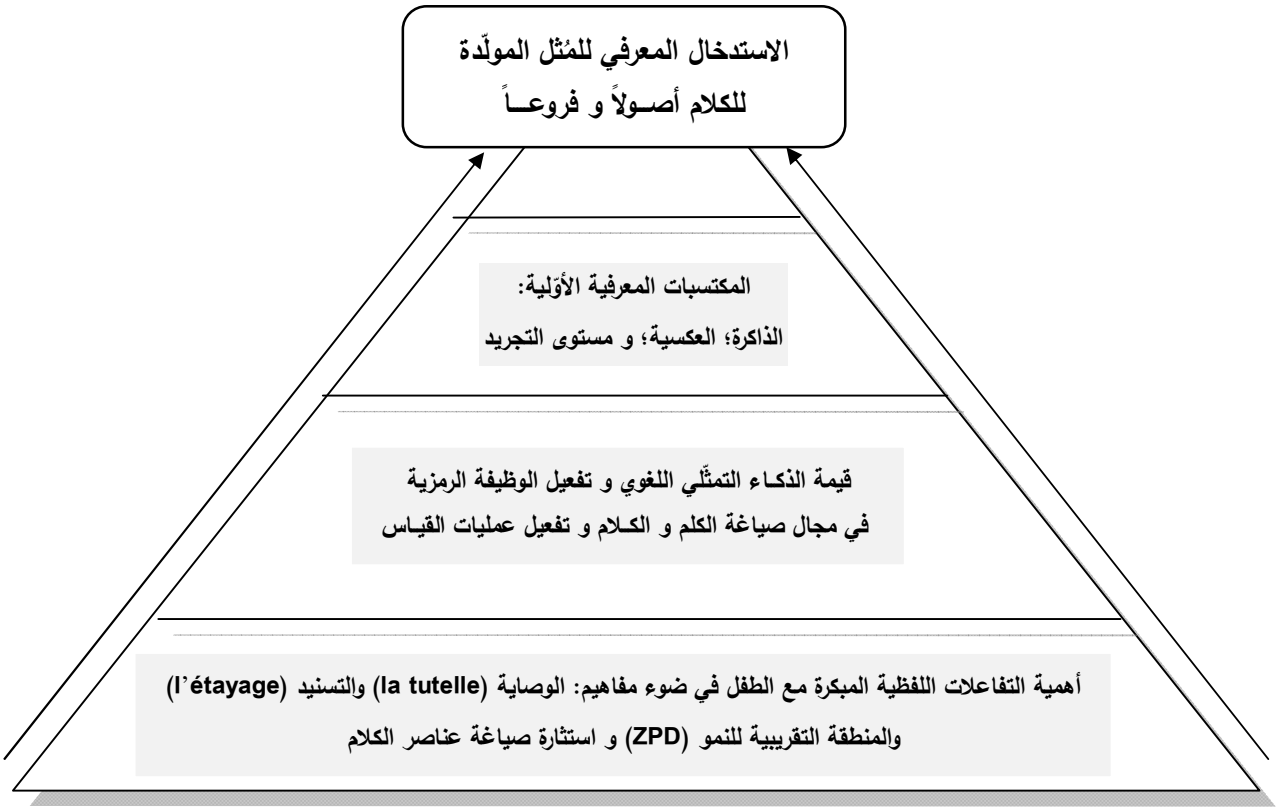
❖ **مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الرئيسية الثانية: يُعاني الطفل المُتأخر لغويا من صعوبات في صياغة الوحدات التركيبية:** أظهرت نتائج الحالات العيادية في كل من اختبارات صياغة الكلام الصعوبات البارزة التي تواجهها في صياغة الوحدات التركيبية إذ تَمثّلت أساساً في **نشاط بناء الأنوية التركيبية**؛ هذا ما يوضّحه متوسّط استعمال الوحدات التركيبية في كل من القصّة الأولى (15.26%) و القصّة الثانية (19.23%)، إذ تتجلى هذه الصعوبات في تحقيق العلاقة البنوية التي تجمع الكيانات التركيبية الأساسية (ع،م1،م2،)؛ هذا ما يحيل إلى غياب تحكّم أغلب الحالات في المثُل المولدة للأنوية أو الأصول التركيبية. و بهذا نؤكد فرضية: **وجود صعوبات بنـاء أنوية الوحدات التركيبية لدى الطفل المتأخر لغويا**، و قد بلغت فيها الصعوبات أعلى مستوى مقارنةً بالمستويات الأخرى. و في سياق نشاط الوصل داخل الوحدات التركيبية، نميِّز ندرة رجوع الحالات إلى نشاط وصل الأنوية التركيبية مع مخصّصاتها؛ إذ اكتفت في الغالب بصياغة الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد، أما الموصولة بالزوائد جاءت بمتوسّطات نسب استعمال ضعيفة جدّاً (منعدمة في القصّة الأولى و بنسبة 4.76% في القصّة الثانية)، **إذ نؤكّد فرضية أن الطفل المتأخر لغويا يعاني من صعوبات وصـل المخصّصات بأنوية الوحدات التركيبية.** و بالتالي، نؤكّد محتوى **الفرضية الرئيسية الثانية** التي تقرّ **وجود صعوبات في صياغة الوحدات التركيبية لدى الطفل المتأخر لغويا.** يتضح رؤية النظرية الخليلية الحديثة في وصف وتفسير الاضطرابات التي تحدث على مستوى الجملة؛ فهي رؤية لا تنحصر فقط على مفهوم **التجاور البسيط** أو **فقدان البناء التركيبي الصرفي** مع استمرار البناء البرقي (télégraphique) للجمل و غياب الاستعمال الصحيح لحروف المعاني كما جاء هذا وفق مبادئ اللسانيات البنوية أو الوظيفية (Martinet ,1985 ; Borel-Maisonny, 1966)، بل تمتد إلى العمليات و**الإجراءات التَحتِية** (sous-jacentes) التي تُوصَفُ من خلال مفهوم **المثـال المولّد للوحدة التركيبية** (schème de la tectonie) الذي تعكس درجة استيعابه من قِبَل الطفل **البُعد الخلاق** (créativité) في صياغة مختلف أنواع الجمل التي تعبّر عن قصده التبليغي و هذا بتخصيص معانيها التي جاءت في أنويتها التركيبية بمخصّصات معينة (بالوصل). من هذا الاعتبار، نرى

أن الوصف اللساني لميزة عدم الكفاية التركيبية الصرفية (l'insuffisance morphosyntaxique) التي وُصفَت على أنها الميزة الأساسية للغة الأطفال المتأخرين لغويا (Kail & Fayol, 2000)؛ هو وصف غير كافٍ من حيث أنه لايَصِف الفِعْل التَصَرُّفِي والآليات المضطربة في الصياغة التركيبية للمُتكلّم. إذ يُقصَد باستيعاب الطفل للمُثل المولّدة **درجة إستدخاله المعرفي للعمليات المُحْدِثَةِ و الإجراءات التي تسمح له بصياغة عناصر الكلام السليم لفظاً و معناً**. إذ نرى أن هذا الاستدخال (intériorisation) يكون تدريجيا وفق سن الطفل ومدى نمو مختلف النشاطات الذهنية المتدخلة[2] في عملية صوغ الكلام (Bronckart et al, 1977, p137). ويتبيّن من خلال نتائج الحالات العيادية الخاصّة بالتناول الإجرائي الثاني أنها فعلا تعاني من تأخر عام في استيعاب المُثل المولدة التي تسمح بصياغة مختلف مراتب الكلام أصولا و فروعاً (باستثناء الأصل الإسمي)، و اتّضح هذا أكثر في مستوى الوحدات التركيبية التي تفرض **درجة عالية من التجريد** كما أشرنا سابقا مقارنة بالمستويات الأخرى (Hadj-Salah, 2003). إنّ مناقشة نتائج الحالات العيادية تُبَيِّن أكثر الاختلاف الإبستيمولوجي القائم بين الرؤية اللسانية العربية و الرؤية اللسانية العامة في وصف و تفسير تأخر نمو اللغة الشفهية؛ إذ تقوم الأولى على مبدأ **تأخر استيعاب الطفل للعلاقات البنوية و التركيبية (المُثُل المولّدة) التي تجمع و تُؤلّف بين عناصر الكلام باختلاف مراتبها وفق مفهوما الأصل و الفرع**، في حين تركّز اللسانيات البنوية على استيعاب الطفل للعلاقات الإندراجية أو الإشتمالية. و بالتالي، اختلاف المبادئ و المنهج يؤدي بالضرورة إلى اختلاف المقاربة اللسانية العيادية لتأخر نمو اللغة الشفهية، فإذا كانت اللسانيات البنوية ترى أن تأخر نمو اللغة هو **تأخر زمني في استيعاب النُظم التحتية للغة (la conception modulaire) بنظرة تجزيئية (بالفصل و الجنس)** فإنَّ النظرية الخليلية الحديثة تُعرِّف هذا التأخر على أنه تأخر زمني في استيعاب مراتب اللغة أصولاً و فروعاً على اعتبار أن اللغة هي نظام المستويات المُتداخلة، فهي تشرح بعُمق تأخر العمليات المتدخلة في صياغة المستويات و نوع العلاقة التي تجمع عناصر الكلام (بناء أو وصل). إذ يؤكّد الحاج صالح في تعريفه للكلام (بالعودة إلى تعريف **السيرافي**) على أنه مجموعة العناصر التي تَأْتَلِفُ (s'harmonisent) فيما بينها حسب عدد من **المراتب** (وفق الموضع: الأوّل/الأصل

[2] نرجع هنا إلى مختلف الأعمال البحثية التي ساهمت في إبراز العلاقة بين النمو المعرفي العام لدى الطفل و نمو لغته و مختلف الإجراءات النفس لسانية (procédures psycholinguistiques).

أو الثاني/الفرع)، فكل الظواهر اللغوية مهما كانت هي بالضرورة إمّا فروع أو أصول تُؤَسِّس **لتدرج داخلي للنظـام اللساني** (la hiérarchie interne)(Hadj-Salah, 2011, p168). فكلما زاد استيعاب الطفل لهذا **التدرج الداخلي** للنظام اللغوي (علاقة الأصول بالفروع و العكس) زاد تحكّمه في عمليات صوغ الكلام و إجراءاته. و إذا حاولنا مناقشة النتائج اللسانية المتحصّل عليها في ظل مبادئ النمو النفسـ لغوي، تظهر أكثر أهمية الرجوع إلى بعض المفاهيم النفسـ لغوية (psycholinguistiques) التي تشرح أكثر عملية الاستدخال الذهني (intériorisation mentale) للمُثُل المولّدة الخلاّقة و التي هي **مقـاييس اللغة** التي تُصاغ عليها عدد لا محدود من **مراتب اللغة أصولاً و فروعاً** نذكر: مفهوم السّماع اللغوي المُبكّر لدى الطفل و قيمة التبادل اللفظي مع الراشد في ضوء نموذج التفاعل اللغوي(Vygotsky, 1985) في استيعاب و استنباط **البُنَى و المثُل اللغوية**، و علاقة نمو **الوظيفة الرمزية** و الذكـاء التَمَثُّلي (Piaget, 1978) بمفهوم الصياغة و إجراءات القياس، و بلوغ مستوى متقدم من التجريد المعرفي (l'abstraction au sens piagétien) و اكتساب مختلف النشاطات الذهنية المرتبطة بعملية صياغة الكلام، و يمكن تمثيل كل هذا بشكل بنائي هرمي في الشكل المبيّن أسفله:

الشكل رقم (60) : الاستدخال المعرفي اللغوي للمثل المولدة للكلام كسيرورة بنائية هرمية تستلزم توفّر مجموعة من الشروط و المفـاهيم القاعدية (من إعداد الباحث)



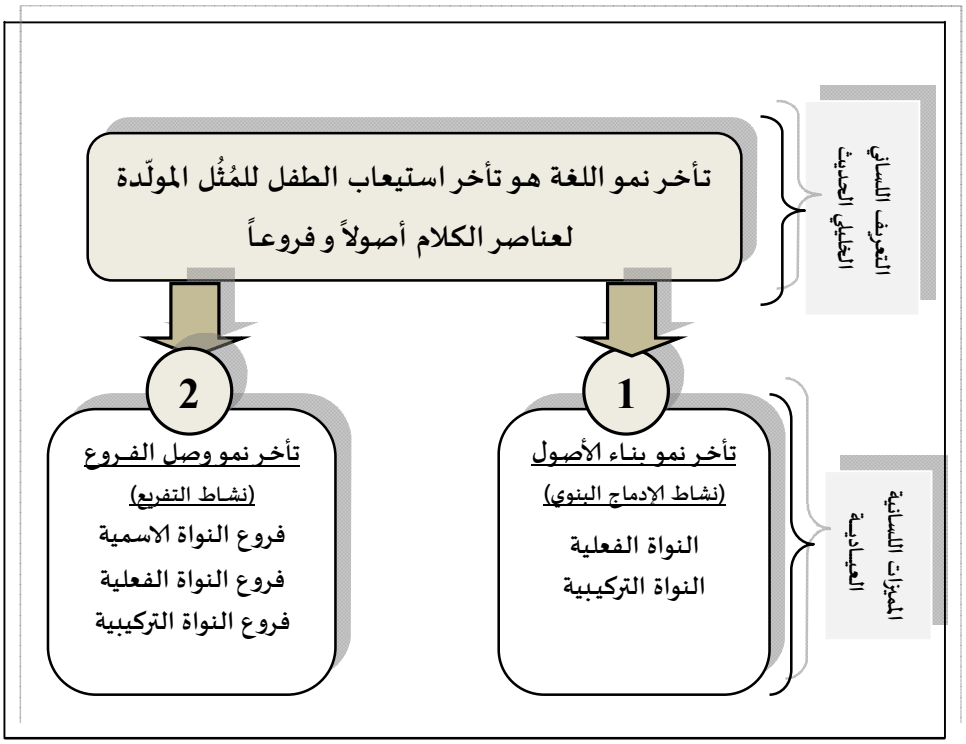
إذ تسمح لنا النظرة التفاعلية (Vygotsky, 1985 ; Bruner, 1983) كما أشرنا إليها سابقا بتفسير العديد من ظواهر تأخر نمو استيعاب الطفل لمراتب اللغة أصولا و فروعا اعتماداً على مفهوم الوصاية، إذ يلعب الراشد دور المُصحّح و المساند الأوّل والموجّه لتوليد عناصر الكلام وفق مسلك (**مَنْحَى**) وسبيل محدّد (une voie ou un schème générateur). من هذا الاعتبار، يكتسي السمّاع اللغوي المبكّر أهمية بالغة في تفعيل لدى الطفل **قدرة توجيه سلوكه اللغوي وفق نَحْوٍ معين**، فهو يعي و يُدرك تدريجيا الحركة الإتساعية التي تحدث بين الأصول والفروع وعملية إدراك **العملية العكسية** (أو رّد الفرع إلى الأصل). كما يسمح السمّاع اللغوي المبكّر لاحقا من تفعيل لدى الطفل مختلف **إجراءات القياس** الذي هو عملية ذهنية فطرية، إذ يقيس الطفل ما لم يسمعه من قبل على ما سُمِع، ويستنبط من ظواهر اللغة ما لم يعرفه بالتلقين، عن طريق ما عرفه بالتلقين. لهذا يمكن القول أن **فقر السّماع اللغوي و قلّة التبادلات اللفظية المبكّرة تساهم بقدر كبير في تأخر استيعاب واستعمال مختلف المثل و البُنى المولدة للكلام**. من هنا يظهر أن المفاهيم الخليلية الحديثة هي بمثابة أرضية لسانية هامّة لوصف و تفسير ظواهر نمو اللغة الشفهية في ضوء مبادئ النمو النفسـ لغوي، كما أنها تعتبر مرجعية علمية لمعالج أمراض الكلام في تقصي خصائص لغة الحالة و في تبنيه لبرامج علاجية ملائمة مع الملمح اللساني العيادي.

خاتمة عامة

خـاتمة:

رأينا في هذه الدراسة قيمة توظيف المفاهيم اللسانية العربية في المجال المرضي لنمو اللغة، فهي تمتاز بطابعها الإجرائي الذي يسمح باستخراج مختلف المميزات اللسانية المضطربة و هذا بالرجوع إلى مبادئ التحليل اللساني الخليلي الحديث. كما اتضح لنا الاختلاف الجوهري بين ما جاء في الأبحاث اللسانية البنوية في وصفها لتأخر نمو اللغة و رؤية النظرية الخليلية الحديثة التي تتبني على مجموعة من المبادئ أهمّها أن **للّغة مراتب كلها أصولا و فروعا تحكمها مجموعة من الضوابط.** فاختلاف النظرة حول اللغة ومُنطلق التحليل ومنهجه يؤدي إلى اختلاف الوصف العيادي و تفسير تأخر نمو اللغة. لقد بيّنت المقاربة اللسانية العربية العيادية **أن تأخر نمو اللغة هو تأخر استيعاب الطفل و استدخاله لمختلف البنى والمُثُل المولدة لمستويات الكلام، إذ أظهرت غالبية الحالات المدروسة مجموعة من الصعوبات التي مسّت نشاط بناء كل من أنوية اللفظات الفعلية و أنوية الوحدات التركيبية ووصلها بمختلف الزوائد أوالفروع التي تدخل و تخرج عليها، إضافة إلى صعوبات تفريع الفروع من الأنوية الاسمية.** و يمكن إجمال نتائج الدراسة في الشكل رقم (61).

الشكل رقم (61): الجدول اللساني العيادي لتأخّر نمو اللغة الشفهية عند الطفل في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة (من إعداد الباحث)



إذ حاولنا في هذه الدراسة قدر الإمكان على إبراز أهم المفاهيم النفسية الأساسية التي يمكن أن تتقاطع مع المفاهيم اللسانية العربية، آملين بهذا بأن لا يتوقف العمل على النظرية الخليلية الحديثة دون مجابهتها مع مختلف الأعمال العلمية التي اهتمت بلغة الطفل ونموها العادي و المرضي.

و لقد اتضحت لنا طيلة مراحل إعداد الدراسة مجموعة من الملاحظات و التي يمكن إجمالها في مجموعة من التوصيات و الاقتراحات نتركها في ختام هذه الدراسة وهذا وفق العناصر التالية:

- ❖ أهمية تطبيق مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة على عينات كبيرة العدد وفق فئات عمرية متباينة و متدرجة بهدف إجراء وصف نمو اللغة لدى الطفل الصغير مع إعطاء جدولا زمنيا لنمو مختلف مراتب اللغة (اللفظة الاسمية؛ اللفظة الفعلية؛ الوحدات التركيبية).

- ❖ بناء برامج علاجية موجّهة للأطفال المتأخرين لغويا قائمةً على الجدول العيادي اللساني الخليلي الحديث المبيّن في نتائج الدراسة، إذ يظهر لنا بشكل جلي من خلاله **أولوية العمل العلاجي القائم بدوره على ثنائية الأصل و الفرع**، فالتوزيع التدريجي لمختلف التقنيات العلاجية يقوم على مبدأ الأصل و الفرع (أمثلة: تدريب الطفل على استخراج المؤنث من المذكر؛ استخراج الجمع من المفرد؛ التدريب على استيعاب مُثل اللفظة الاسمية مروراً باللفظة الفعلية و أخيراً الوحدات التركيبية وفق عمليتي الوصل و البناء؛ إذ يُصبح الهدف هنا تدعيم القدرة التوليدية أوالتفريعية la capacité générative لدى الطفل بدلا من تلقين الطفل الأصناف النحوية حتى يتمكن من صياغة الجمل كما هو معمول به في اللسانيات البنوية الغربية).

- ❖ لم تأخذ الدراسة بعين الاعتبار ما جاء به و أبدع فيه العلماء العرب الأوائل في مجال استعمال اللغة أو ما يُصطلح عليه بالتداولية و تحليل الخطاب و مهارات التخاطب، لذا يبقى مجال البحث والتقصي مفتوحا بالرجوع إلى النصوص الأصلية، إذ نوجّه القارئ إلى مؤلفات الحاج صالح التي ركّز فيها أكثر على هذا البُعد: الأوّل: الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال العربية، أمّا الثاني: منطق العرب في علوم اللسان.

- ❖ لم تتعرض الدراسة إلى وصف و تعليل الاضطرابات النطقية و الفونولوجية وفق رؤية و مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة (فقد اكتفينا بمستويات التبليغ و الإفادة اللغوي: اللفظة و الوحدة التركيبية) فهي تستدعي بحثاً كاملا أو سلسلة من الدراسات التي تستوفي ما جاء به العلماء

العرب الأوائل لاسيما الخليل وتلميذه سيبويه في مجال الصوتيات العربية و تدعيمها بمفاهيم الصوتيات الفيزيائية كما بيّنها الحاج صالح في العديد من الأعمال العلمية.

- ❖ بنـاء أدوات و اختبارات فحص مراتب اللغة وفق مرجعية النظرية الخليلية الحديثة تستوفي الشروط المنهجية في التحليل و الرجوع إلى الجهاز المفهومي للنظرية في توزيع البنود و اختيارها وتقنينها؛ إذ تتوقف النتائج العلمية على البنـاء المُحكْم وفق المبـادئ النظرية.

- ❖ تُقدّم النظرية الخليلية الحديثة نظرة لغوية تأصيلية لبعض المفاهيم المتداولة في مجال علم أمراض الكلام : التبليغ؛ الإفادة؛ التفريع أو التحويل؛ أمراض الكلام؛ السّماع اللغوي؛ الحبس؛ الحصر؛ الرطانة؛ وغيرها من المفاهيم الأصيلة التي يمكن أن يعود إليها الباحثين في مجال أمراض الكلام لتفادي الترجمات الحرفية الصوتية للمفـاهيم و التسميات؛ لذا فهي تشكل إلهام أوّلي و مُنطلق التفكير في إعداد **قاموس مفاهيم علم أمراض الكـلام بين النظري و التطبيقي**.

- ❖ تحتاج النظرية الخليلية الحديثة مثل أي نظرية أخرى إلى التحيين و التطوير المستمر، إذ نعتقد أن علم أمراض الكـلام هو من أهمّ الميادين التطبيقية التي يمكن من خلاله إعطـاء أفكار نقدية بنّاءة (une critique constructive) تساهم في تدعيم أو مراجعة بعض المفاهيم اللسانية العربية التي تخدم الدراسة العيادية و العلاجية لأمراض الكـلام.

قائمة المراجع

قائمة المـــراجـع

❖ باللســان العربــي:

1- ابن منظور. **لسـان العرب**. لبنان دار بيروت للطباعة و النشر.

2- ابن يعيش. (2001). **شرح المفصّل للزمخشري (06 أجزاء)**. الطبعة الأولى. بيروت: دار الكتب العلمية.

3- أنطوان ن و آخرون. (2001).**المنجد في اللغة العربية المعاصرة**. الطبعة الثانية. بيروت: دار المشرق.

4- بودينة .ن. (1998). **اللهجة الدزيرية لهجة الجزائر العاصمة دراسة وصفية صوتية-صرفية-تركيبية و معجمية**. مذكرة ماجستير. معهد اللغة العربية و آدابها. جامعة الجزائر.

5- جودت .ش م. (2007). البحث العلمي في العلوم السلوكية. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

6- الحاج صالح .ع. (2012). **بحوث و دراسات في علوم اللسان**. الجزائر: موفم للنشر.

7- الحاج صالح .ع. (2012). **بحوث و دراسات في اللسانيات العربية(الجـزء الأوّل)**. الجزائـر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

8- الحاج صالح .ع. (2007). **بحوث و دراسات في اللسانيات العربية(الجـزء الثاني)**. الجزائـر: المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية.

9- الحاج صالح .ع. (2007). **بحوث و دراسات في علوم اللسان**. الجزائر: المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية.

10- الحاج صالح .ع. (2007).**السماع اللغوي العلمي عند العرب و مفهوم الفصاحة**. الجزائر: المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية.

11- الحاج صالح .ع. (2012). **منطق العرب في علوم اللسان**. الجزائر: المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية.

12- الحاج صالح .ع. (2012). **الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال العربية**. الجزائر: المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية.

13- الحاج صالح .ع. (2007). **النظرية الخليلية الحديثة: مفاهيمها الأساسية**. كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، العدد 04. الجزائر.

14- الحاج صالح .ع. (1972). **مدخل إلى علم اللسان الحديث (3)**. مجلة اللسانيات. العدد الأوّل. الجزائر.

15- الحاج صالح .ع. (1972). **مدخل إلى علم اللسان الحديث (2)**، مجلة اللسانيات. العدد الأوّل. الجزائر.

16- الحاج صالح .ع. (2016). **البُنى النحوية العربية**. الجزائر: المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية.

17- طالب الإبراهيمي .خ. (2006). **مبادئ في اللسانيات**. الطبعة الثانية. الجزائر: درا القصبة، الجزائر.

18- مؤمن .أ. (2008). **اللسانيات: النشأة و التطور**. الطبعة الرابعة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

19- مادن .س. (2011). **الفصحى و العامية و علاقتها في استعمالات الناطقين الجزائريين**. الجزائر: كنوز الحكمة للنشر و التوزيع.

20- مادن .س. (2011). **دراسة تركيبية للعامية الجزائرية**. الطبعة الأولى. الجزائر: كنوز الحكمة للنشر و التوزيع.

21- مكي .ص. (2002). **دراسة تحليلية تقويمية لطريقة تعليم اللفظة الفعلية في السنة السابعة من التعليم الأساسي و اقتراح البديل بالاعتماد على مبادئ المدرسة الخليلية الحديثة**. مذكرة ماجستير. المدرسة العليا للأساتذة في الآداب و العلوم الإنسانية. الجزائر.

22- معوض .س. (2008). **حروف المعاني**. لبنان: المؤسّسة الحديثة للكتاب.

23- صاري .م. (2005). **المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة**. مجلة اللسانيات. العدد 10. الجزائر.

24- نواني .ح.(2012). **اضطرابات اللغة و النشاطات المعرفية المرتبطة بها: مثال الذاكرة النشطة**. أبحاث معرفية. المغرب (فاس): منشورات مختبر العلوم المعرفية. العدد 1.

25- سيبويه. (1988). **الكتاب (05 أجراء)**. الطبعة الثالثة. القاهرة: منشورات مكتبة الخانجي بالقاهرة.

26- قاسمي .أ. (2001). **الذاكرة النشطة و علاقتها باكتساب المفردات.دراسة مقارنة بين أطفال أسوياء وأطفال يعانون من اضطراب لغوي**. رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. قسم علم النفس. جامعة الجزائر.

27- يوسف.ق. (2000). **نمو الطفل المعرفي و اللغوي**. الطبعة الأولى. الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

❖ بـالألسـن الأجنبيـة:

28- ALBARET. J.M., DE CASTELNAU.P. (2009). **Place des troubles de la motricité dans les troubles spécifiques du langage oral**. Développements, N°01.

29- AMADO. G. (1974). **L'affectivité de l'enfant**, 2e édition. France : PUF.

30- ANTHEUNIS.P & al. (2007). **Le bilan orthophonique : quelle place donner aux parents ?** Rééducation Orthophonique. N°231.

31- AIMARD. P. (1972). **L'enfant et son langage**.Villeurbanne : Simep

32- BADAOUI.F. (2005). **Analyse de la syntaxe chez les aphasiques de Broca et de Wernicke.** , AL-LISANIYYAT, CRSTDLA, N°10.

33- BERTRAND. R. (2009). **Retard de parole de langage : Pratique de rééducation**. France : Ortho-édition.

34- BLOCH. H., & al (1999). Grand dictionnaire de la psychologie. 2ème édition. Paris : LAROUSSE.

35- BOUMARAF. A. (2008). Les troubles du langage observés au niveau de l'écrit chez les aphasiques arabophones. , AL-LISANIYYAT, CRSTDLA, N°14 &15.

36- BOREL-MAISONNY.S.(1966). **Les troubles de la parole**. L'année psychologique. vol. 66. n°1. pp. 167-179.

37- BOREL-MAISONNY.S. (1972). **Education auditive et perceptive**. In C. Launay & S. Borel-Maisonny. (1972). **Les troubles du langage de la parole et de la voix chez l'enfant**, Paris : Masson.

38- BRAGAD. A., COLLETTE.E., SCHELSTRAETE.A-M. (2009). **Evaluation de la morphosyntaxe chez l'enfant**. Rééducation orthophonique. N°238.

39- BRIN. F & al. (2011). **Dictionnaire d'Orthophonie**. Troisième édition. France : Ortho édition.

40- BRONCKART. J.P. (1977). **Théories du langage**. 3e édition. Bruxelles : Mardaga.

41- BRONCKART. J.P & al (1977). **La genèse de la parole.** 1ère édition. Paris :PUf

42- BRUNER. J. S. (1983). **Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire**. Paris : PUF.

43- BRUNER. J.S.(1987). **Comment les enfants apprennent à parler**. Paris : édition Retz.

44- BRUNOD .R. (2007). **La dimension psychoaffective dans le développement du langage oral**, Rééducation Orthophonique, N°231.

45- CAMPOLINI.C & al. (1997). **Dictionnaire de Logopédie : le développement du langage et sa pathologie**. Louvain-la-Neuve.

46- CANUT. E & VERTALIER. M. (2014). **Les schèmes semantico-syntaxiques créateurs dans le processus interactionnel d'acquisition**. In N. ESPINOSA & al. Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Paris : édition L'Harmattan.

47- CHOMSKY.N. (1970). **Le langage et la pensée**. Paris : édition Payot.

48- CLEMENT.C., DEMONT.E. (2008) **Psychologie du développement en 20 fiches**. Paris : édition DUNOD,

49- COQUET .F., FERRAND .P. (2004) **Rééducation des retards de parole des retards de langage oral**. In T.ROUSSEAU. Les approches thérapeutiques en orthophonie (tome01). France :Ortho édition.

50- COQUET .F. (2004) **Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent**. France : Ortho édition.

51- COQUET. F & al. (2007). **Evaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 02 ans 03 mois à 06 ans 03 mois**. Rééducation Orthophonique n°231.

52- COQUET.F. (2016). **Langage oral : principes généraux pour l'intervention orthophonique**. In Jean-Marc Kremer & al. Interventions dans les troubles du langage oral et de la fluence. Paris : Lavoisier.

53- CORDIER. F. (1994). **Représentation cognitive et langage**. Paris : Armand Colin.

54- CROCQ.M-A., J.D.GUELFI. (2016). **Mini DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux** (traduction française). Paris : Masson.

55- CHEVRIE-MULLER, C., NARBONA. J. (1996). **Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques**. Paris : Masson.

56- CHEVRIE-MULLER, C. (1992). **Modèles psycholinguistiques et évaluation chez l'enfant des aptitudes pour le langage**. Sémiotiques, n°3.

57- CHEVRIE-MULLER. C., SIMON .A.M., DECANTE.P. (1981). **Epreuves pour l'examen du langage -EEL : enfants de 04 à 08 ans**. 2ème édition. Paris : CPA.

58- CRYSTAL. D. (1986). **The past, present and future of clinical linguistics**. In M. Montfort (ed.).Investigaccion y logopedia. Madrid: III Logopedics Congess.

59- DAILLY.R., M. MOSCATO. (1984). **Latéralisation et latéralité chez l'enfant**. Bruxelles : Mardaga.

60- DANON-BOILEAU.L. **Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant**. 3e édition. Paris : PUF.

61- DAVIAULT.D. (2011). **L'émergence et le développement du langage chez l'enfant**. Canada : édition chenelière éducation.

62- DE CARLO. M. (2003). **Affectivité et acquisition du langage**, Etudes de linguistique appliquée. n°131.

63- DE MAISTRE. M. (1979). **Les capacités de l'enfant en grande section maternelle ou à l'entrée au cours préparatoire**. Paris : Delarge.

64- DE PARTZ .M.P.(2011). **Bégaiement neurologique, bégaiement développemental : quel rapport ?** In B. PIERART & al. Les bégaiements de l'adulte. Belgique : Mardaga.

65- DE WECK .G., MARRO. P. (2010). **Les troubles du langage chez l'enfant description et évaluation**. Paris : Masson.

66- DUBOIS. J., & al. (2012). **Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**. 2ème édition. Paris : Larousse.

67- ESTIENNE. F. (1967). **Le langage et l'enfant**. Paris : Delarge.

68- ESTIENNE. F. (1982). **Retard de langage dysphasie et audi-mutité** In J.A. RONDAL & al. Troubles du langage diagnostic et rééducation. 1ère édition. Liège : Mardaga.

69- FERRAND. P. (2007). **Du rôle fondamental de la démarche clinique dans l'évaluation des troubles du langage**. Rééducation orthophonique. N°231.

70- FLORIN. A. (1999). **Le développement du langage**. Paris : édition DUNOD.

71- GEORGE. F. (2010). **Actualités dans la prise en charge des troubles dys**. France : Solal.

72- GIL. R. (2014). **Neuropsychologie**. 6e édition. Paris : Masson.

73- HADJ-SALAH. A. (2011). **Linguistique arabe et Linguistique générale : Essai de Méthodologie et d'Epistémologie du 'Ilm Al-'Arabiyya**. 2 volumes. Alger : ENAG.

74- HADJ-SALAH. A. (2003). **Linguistique et phonétique arabe**, AL-LISANIYYAT, CRSTDLA, N°08, Alger.

75- HADJ-SALAH. A. (1979). **Linguistique arabe et Linguistique générale : Essai de Méthodologie et d'Epistémologie du 'Ilm Al-'Arabiyya**.Thèse du Doctorat. Paris Sorbone. 2 volumes.

76- HERBERT. R. (1982). **Bégaiement, bredouillement, troubles de l'articulation et troubles de la voix**. In J.A. RONDAL & X. SERON. Troubles du langage : diagnostic et rééducation. Liège : Mardaga.

77- KAIL.M., FAYOL.M. (2000). **L'acquisition du langage: Le langage en développement au-delà de trois ans**. 1re édition. Paris : PUF.

78- KAIL.M., FAYOL.M. (2000). **L'acquisition du langage: Le langage en émergence de la naissance à trois ans**. 2ème édition. Paris : PUF.

79- KELLER. E. (1985). **Introduction aux systèmes psycholinguistiques**. Canada : édition Gaëtan morin.

80- KHELOUT. F. (2015). **Arabic Syntactic Structures : A Linguistic Study According to the Neo-khalilian Theory**, AL-LISANIYYAT, CRSTDLA, N°21, Alger.

81- LAHMEUR. K. (2008). **Modélisation de la théorie néo-khalilienne par les grammaires d'arabes adjoints lexicalistes pour une analyse syntaxique de la langue arabe**. Mémoire de Magister. ENS des lettres et sciences humaines. Alger.

82- LAVAL.V. (2003). **La psychologie du développement**. France : édition Armand Colin.

83- LEGENDRE-BERGERON. M-F., LAVEAULT. D. (1980). **Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget**. Canada : édition Gaëtan morin.

84- LELOUP.G. (2007). **De la nécessité d'un cadre méthodologique d'évaluation du langage oral**. Rééducation Orthophonique. N°231.

85- LEROY.S., PARISSE.C., MAILLART.C. (2009). **Les difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral : une approche constructiviste**. Rééducation Orthophonique. N°238.

86- LESECQ. L. (2016). **De l'orthophonie pédiatrique comme une science**. In J.M. KREMER & al. Guide de l'orthophoniste : intervention dans les troubles du langage oral et de la fluence. Vol2. Paris : Lavoisier.

87- MAEDER. C. (2016). **Savoirs dans le domaine psychologique**. In J.M. KREMER & al. **Savoirs fondamentaux de l'orthophoniste**. Vol1. Paris : Lavoisier.

88- MALEK. N. (1993). **Essai de Mise au point d'épreuves de langage pour l'examen d'enfants algérois de 04 ans, 04 ans et demi et 05 ans à partir du test de Chevrie-Muller (Frome P)**. Université d'Alger, Thèse de Magistère en Orthophonie.2Volumes.

89- MAILLART. C. (2006). **Bilan articulatoire et phonologique**. In F.ESTIENNE & B.PIERART. Les bilans de langage et de voix. Paris : Masson

90- MARTINET. A. (1985). **Syntaxe générale**. Paris : Armand Colin.

91- MELJAC.C & al. (2010). **Schéma Corporel-R : Epreuve de Schéma Corporel-Révisée**. Alger : Creapsy.

92- MONFORT.M., MONFORT JUAREZ.I. (2013). **Nosologie et classification des troubles du langage chez l'enfant**. In A.,DEVEVEY & L. KUNZ. Les troubles spécifiques du langage : pathologies ou variations ? Bruxelles : De boek.

93- MONFRAIS-PFAUWADEL. M.C. (2014). **Bégaiement, bégaiements : un manuel clinique et thérapeutique**. Belgique : De boeck

94- NASRI-BOUDALI.O. (2000). **Etude de la variation incrémentielle chez les aphasiques de Broca et de Wernicke :** application des principes de la théorie néokhalilienne. Thèse de magistère : pathologie du langage. ENS d'Alger.

95- NOUANI. H. (1995). **Langage et classes sociales**. Revue algérienne de Psychologie et des Sciences de l'éducation. Numéro 06. Alger.

96- NOUANI. H. (2008). **Psycholinguistique et pragmatique**. Conférences non publiées. Département de PSEO. Université d'Alger.

97- ODERIC DELEFOSSS. J-M. (2010). **Sur le langage de l'enfant : Choix de textes de 1876 à 1962**. Paris : L'Harmattan.

98- PIAGET. J. (1978). **La formation du symbole chez l'enfant**. 7ème édition, Paris : Delachaux et Niestlé.

99- PIAGET. J. (1976). **Le langage et la pensée chez l'enfant**. 9ème édition. Paris : Delachaux et Niestlé.

100- PIERART.B. (2005). **Le langage de l'enfant : Comment l'évaluer** ? 1re édition. Bruxelles : De boeck.

101- PLAZA.M. (2014). **Le développement du langage oral**. Contraste N° 39.

102- RASHED. R. (2013). **Linguistique arabe**. Arabic Siences and Philosophy, vol.23. Cambridge University Press.

103- RICHELLE. M. (1971). **L'acquisition du langage.** Bruxelles :Dessart.

104- ROMAGNY . D.A. (2008). **Repérer et accompagner les troubles du langage**. 2ème édition. France : Chronique sociale.

105- RONDAL. J.A. (1987). **Les retards de langage premiers indices et rééducation**. Glossa .n°4.pp. 28-35.

106- RONDAL. J.A. (1997). **L'évaluation du langage.** Liège : Mardaga.

107- RONDAL. J.A., X. SERON. (1982) **Troubles du langage diagnostic et rééducation**. Liège : Mardaga.

108- RONDAL. J.A. (1980). **Votre enfant apprend à parler.** Bruxelles: Mardaga.

109- ROULIN. D.M. (1980). **Guide pratique : le développement du langage**. Ottawa : La liberté INC.

110- ROUSTIT. J. (2007). **De l'évaluation du langage oral chez le jeune enfant**. Rééducation Orthophonique. N°231.

111- SCHELSTRAETE. M.A & al. (2011) **Traitement du langage oral chez l'enfant : interventions et indications cliniques**. Paris : Masson.

112- SCHNEUWLY. B.S & al. (1985). **Vygotsky aujourd'hui**. Paris : Delachaux & Niestlé.

113- SILLAMY. N. (1980). **Dictionnaire encyclopédique de psychologie**. Tome1. Paris : Bordas.

114- TABOURET-KELLER. A. (1969). **Acquisition du langage**. In A. MARTINET & al. La linguistique : guide alphabétique. Paris : éditions Denoël.

115- TAULELLE. D. (1984). **L'enfant à la rencontre du langage**. Bruxelles : édition Pièrre Mardaga.

116- THIBAULT.C. (2004). **Rééducation des troubles d'articulation**. In T. ROUSSEAU & al. Les approches thérapeutiques en orthophonie. Tome1. France: Ortho Edition.

117- VYGOTSKY. Lev. S. (1985). **Pensée et langage**. Paris : édition sociale.

118- WEVRICK. P., MERVYN. J. (1999). **Natural histories in preschool children who stutter**. Journal of Speech-language Pathology and Audiology. 23. 173-183.

119- ZWOBADA.J. (1972). **Enquêtes et études orthophoniques**. Al-Lisāniyyāt. Institut de Linguistique et de phonétique. Université d'Alger.

الـمـلاحـــق

الملحق الأول

كراسات التنقيط الخاصّة بالحالات العيادية

في اختبار التخطيط الجسمي

Epreuve de Schéma Corporel - R
Cahier de passation

NOM	—
PRENOM	MOHAMED (CAS 01)
Age	05 2ms 04 mois
Classe	—
Sexe	Masculin
Latéralité	(Droite) Gauche, Ambidextre, Non définie

PASSATION par : ADJEJ

Orientation(s) administrée(s): Face ☐ Profil ☐

	Année	Mois	Jours
Date de l'examen	2016	11	03
Date de naissance	2011	06	26
Age	05	04	—

Durée: Début 10 h 05 — Fin 10 h 30 — Durée 25 Min

Récapitulatif des notes de l'Orientation de FACE

	Evocation		Construction	Reproduction
	Reconnaissance	1re Localisation	2e Localisation	3e Localisation
Corps (max. 9) :	07	01	01	00
Visage (max. 11) :	08	06	10	07
Ensemble (max. 20) :	15	07	11	07
Total des 3 notes de Localisation (max.60) :				
ADSC* (cf. p.7) :	04 ans 03 mois		Ecart **	(—)

Récapitulatif des notes de l'Orientation de PROFIL

	Evocation		Construction		Reproduction	
	Reconnaissance	Choix	1re Localisation	Choix	2e Localisation	Choix	3e Localisation
Corps (max. 6) :							
Visage (max. 6) :							
Ensemble (max. 12) :							
Total des 3 notes de Localisation (max.36) :							
ADSC* (cf. p.7) :	_____ ans _____ mois			Ecart **			

*ADSC : Age de Développement au Schéma Corporel - R ;
**Ecart : écart par rapport à un « développement standard » : = (conforme), + (supérieur), ++ (très supérieur), - (inférieur), - - (très inférieur)

CREAS CENTRE DE RECHERCHE D'ÉDITION ET D'APPLICATIONS
Copyright © 2010, Centre de Recherche d'Édition et d'Applications Psychologiques. Villa N° 33, El Omrania, Dély Ibrahim - Alger

Orientation de FACE

CORPS

Phase n°	Pièce	Evocation — Reconnaissance		Commentaire	1re Localisation		Construction — 2e Localisation		Reproduction — 3e Localisation	
1	Jambe (D)	(N) Exp / D*	0 (1)	/ʁɛgɔl/	O23	(0) 1	D23	(0) 1	RL1	(0) 1
2	Tronc (G)	(N) Exp / D*	0 (1)	/kaʁsu/	M10	(0) 1	M13	(0) 1	M15	(0) 1
3	Main (D)	(N) Exp / D*	0 (1)	/jad/	O12	(0) 1	R13	(0) 1	R10	(0) 1
4	Cou	(N) Exp / D*	0 (1)	/ʁaɡbɛtu/	K8	(0) 1	K7	0 (1)	K8	(0) 1
5	Bras (D)	(N) Exp / D*	(0) 1	/jad/	F8	(0) 1	Q9	(0) 1	E7	(0) 1
6	Jambe (G)	(N) Exp / D*	0 (1)	/ʁɔ̃al/	D21	0 (1)	R21	(0) 1	D21	(0) 1
7	Tronc (D)	(N) Exp / D*	0 (1)	/kaʁsu/	HM	(0) 1	J13	(0) 1	J15	(0) 1
8	Bras (G)	(N) Exp / D*	(0) 1	/jad/	H6	(0) 1	E12	(0) 1	Q6	(0) 1
9	Main (G)	(N) Exp / D*	0 (1)	/jad/	F14	(0) 1	E15	(0) 1	EM	(0) 1
Totaux (max. 9)		(N)** 09				01		01		00

Observations :

- Enfant moins attentif aux détails de la planche modèle
- Présence des comportements d'hésitation pour choisir la position de la pièce.
- Enfant très coopérant durant la passation du test.

*N : Nommée, Exp : Expliquée, D : Désignée ; ** (N) Rappel : ne sont prises en compte que les pièces nommées.

Orientation de FACE

VISAGE										
Phase		Evocation			1re Localisation		Construction		Reproduction	
n°	Pièce	Reconnaissance		Commentaire	2e Localisation				3e Localisation	
1	Œil (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/ˈœjn/	F11	(0) 1	O11	0 - 1	F12	(0) 1
2	Cheveux (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʃœˈœr/	F3	(0) 1	P4	0 - 1	N4	(0) 1
3	Oreille (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/wɔdnu/	B13	0 (1)	A12	0 - 1	A14	0 (1)
4	Menton	N / Exp / D*	(0) 1	/ — /	E17	(0) 1	K26	0 - 1	K26	0 (1)
5	Œil (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/ˈœjn/	O11	(0) 1	H11	0 - 1	O12	(0) 1
6	Bouche	N / Exp / D*	0 (1)	/fum/	K22	0 (1)	K22	0 - 1	K21	0 (1)
7	Sourcil (D)	N / Exp / D*	(0) 1	/ʃœˈœr/	G11	0 (1)	P8	0 - 1	H9	0 (1)
8	Nez	N / Exp / D*	0 (1)	/nif/	K18	0 (1)	K16	0 - 1	K17	0 (1)
9	Oreille (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/wɔdnu/	T11	0 (1)	U10	0 - 1	U12	0 (1)
10	Cheveux (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʃœˈœr/	J8	(0) 1	F4	0 - 1	D4	(0) 1
11	Sourcil (G)	N / Exp / D*	(0) 1	/ʃœˈœr/	O10	0 (1)	G8	0 - 1	O9	0 (1)
Totaux (max. 11)		(N)**	08			06		10		07

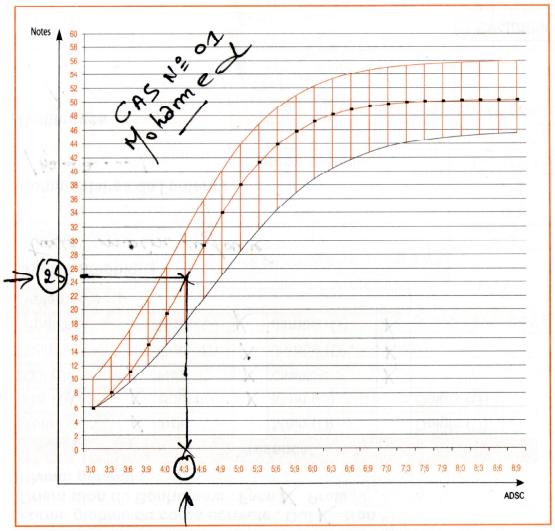
Observations :

- Enfant très coopérant durant la passation.
- Verbalise ses réalisations sur la planche de travail.
- Mieux attentif aux détails de la planche modèle.

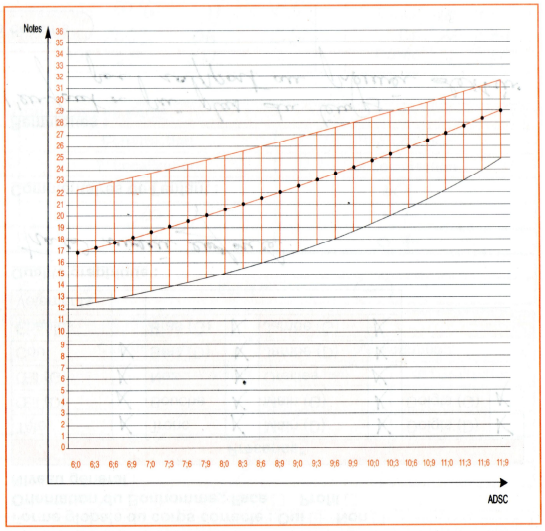
*N : Nommée, **Exp** : Expliquée, **D** : Désignée ; ** **(N)** Rappel : ne sont prises en compte que les pièces nommées.

Conversion des notes en ADSC (Age de développement au Schéma Corporel - R)

Orientation de FACE



Orientation de PROFIL



: 3ème quartile (75%)
: Médiane (50%)
: 1er quartile (25%)

Dessin du Bonhomme

Dessin n°1

Forme globale du corps correcte : Oui ☒ Non ☐
Orientation du Bonhomme : Face ☒ Profil ☐
Niveau général :

Présence*							
Tête	X	Tronc		Main (D)		Doigts (D)	
Œil (D)	X	Bouche	X	Main (G)		Doigts (G)	
Œil (G)	X	Nez	X	Oreilles	X		
Cou		Bras (D)	X	Jambe (D)	X		
Epaules		Bras (G)	X	Jambe (G)	X		
Vêtements							

Qualité graphique :
trace moins enfoncé

Commentaires de l'enfant :
/ha d'a... /

Remarques :
/ /

Dessin n°2

Forme globale du corps correcte : Oui ☐ Non ☐
Orientation du Bonhomme : Face ☐ Profil ☐
Niveau général :

Présence*							
Tête	X	Tronc	X	Main (D)	X	Doigts (D)	X
Œil (D)	X	Bouche	X	Main (G)	X	Doigts (G)	X
Œil (G)	X	Nez	X	Oreilles	X		
Cou	X	Bras (D)	X	Jambe (D)	X		
Epaules		Bras (G)	X	Jambe (G)	X		
Vêtements							

Qualité graphique :
trace moins enfoncé

Commentaires de l'enfant :

Remarques :
l'enfant a pris plus de temps par rapport au premier dessin

Evolution des dessins

Différence entre les dessins n°1 et n°2 :

Evolution : une évolution remarquable au niveau du tronc, des mains et de la tête.

Influence du test : Oui ☒ Non ☐

* Cocher les parties du corps présentes, le cas échéant inscrire le nombre de doigts et le type de vêtements présents

Epreuve de Schéma Corporel - R

Cahier de passation

NOM	
PRENOM	ANIS
Age	05 ans 06 mois
Classe	Préscolaire
Sexe	Masculin
Latéralité	Droite, Gauche, Ambidextre, Non définie

Orientation(s) administrée(s): Face ☐ Profil ☐

	Année	Mois	Jours
Date de l'examen	2016	11	17
Date de naissance	2011	05	21
Age	05	06	—

Durée		
Début	11	h 45
Fin	12	h 15
Durée	30	Mins

Récapitulatif des notes de l'Orientation de FACE

	Evocation		Construction	Reproduction
	Reconnaissance	1re Localisation	2e Localisation	3e Localisation
Corps (max. 9) :	04	03	04	03
Visage (max. 11) :	08	05	07	09
Ensemble (max. 20) :	12	08	11	12
Total des 3 notes de Localisation (max.60) :			31	
ADSC* (cf. p.7) :	04 ans	08 mois	Ecart **	(—)

Récapitulatif des notes de l'Orientation de PROFIL

	Evocation			Construction		Reproduction	
	Reconnaissance	Choix	1re Localisation	Choix	2e Localisation	Choix	3e Localisation
Corps (max. 6) :							
Visage (max. 6) :							
Ensemble (max. 12) :							
Total des 3 notes de Localisation (max.36) :							
ADSC* (cf. p.7) :	____ ans		____ mois		Ecart **		

*ADSC : Age de Développement au Schéma Corporel - R ;
**Ecart : écart par rapport à un « développement standard » : = (conforme), + (supérieur), ++ (très supérieur), - (inférieur), - - (très inférieur)

CREAP CENTRE DE RECHERCHE D'ÉDITION ET D'APPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES

Copyright © 2010, Centre de Recherche d'Édition et d'Applications Psychologiques. Villa N° 33, El Omrania, Dély Ibrahim - Alger
Edition d'origine: Copyright © by NCS Pearson © 2010, les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, ECPA, Paris - Tous droits réservés.

Orientation de FACE

CORPS

Phase		Evocation				Construction		Reproduction	
n°	Pièce	Reconnaissance		Commentaire	1re Localisation		2e Localisation		3e Localisation	
1	Jambe (D)	(N) Exp / D*	0 (1)	/ʁaʒlu/	J19	0 (1)	E22	(0) 1	O21	(0) 1
2	Tronc (G)	N / Exp / D*	(0) 1	—	Q16	(0) 1	J12	(0) 1	M12	0 (1)
3	Main (D)	(N) / Exp / D*	0 (1)	/ʒadɛ̃n/	M17	(0) 1	F16	0 (1)	E13	(0) 1
4	Cou	N / Exp / D*	(0) 1	—	K7↓	0 (1)	K7↓	0 (1)	K7↓	0 (1)
5	Bras (D)	N / Exp / D*	(0) 1	Jadin	F14	(0) 1	F11	0 (1)	Q9	(0) 1
6	Jambe (G)	(N) / Exp / D*	0 (1)	/ʁaʒlɛ̃n/	L21	0 (1)	M12	0 (1)	Q21	(0) 1
7	Tronc (D)	N / Exp / D*	(0) 1	/	L13	(0) 1	J22	(0) 1	I12	0 (1)
8	Bras (G)	N / Exp / D*	(0) 1	/ʒadɛ̃/	N10	(0) 1	Q11	(0) 1	E9	(0) 1
9	Main (G)	(N) / Exp / D*	0 (1)	/ʒadɛ̃/	O15	(0) 1	R16	(0) 1	Q14	(0) 1
Totaux (max. 9)		(N)**	04			03		04		03

Observations :

- Précipité pour placer les pièces
- Moins attentif aux détails des pièces.

Orientation de FACE

VISAGE

Phase		Evocation				Construction		Reproduction	
n°	Pièce	Reconnaissance		Commentaire	1re Localisation		2e Localisation		3e Localisation	
1	Œil (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/ɛʒnɛ̃/	O12	(0) 1	O11	0 (1)	N11	0 (1)
2	Cheveux (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʃɛʁɛ̃/	J5	(0) 1	P3↓	0 (1)	P4	0 (1)
3	Oreille (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/wɛdnin/	T13	(0) 1	T13	(0) 1	B12	0 (1)
4	Menton	N / Exp / D*	(0) 1	—	L25↓	(0) 1	J25↓	(0) 1	K26↓	(0) 1
5	Œil (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/ɛʒnɛ̃/	G11	(0) 1	H10	0 (1)	H11	0 (1)
6	Bouche	N / Exp / D*	0 (1)	/fuʁɛ̃/	K21	0 (1)	J21	0 (1)	K21	0 (1)
7	Sourcil (D)	N / Exp / D*	(0) 1	/	H9	0 (1)	G7	0 (1)	H8	0 (1)
8	Nez	N / Exp / D*	0 (1)	/nifɛ/	K14	0 (1)	J15	0 (1)	K16	0 (1)
9	Oreille (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/wɛdnin/	T13	0 (1)	C13↓	(0) 1	S12	0 (1)
10	Cheveux (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʃɛʁɛ̃/	N14	(0) 1	F31	0 (1)	F3	0 (1)
11	Sourcil (G)	N / Exp / D*	(0) 1	—	N9	0 (1)	O8	(0) 1	O8	(0) 1
Totaux (max. 11)		(N)**	08			05		07		09

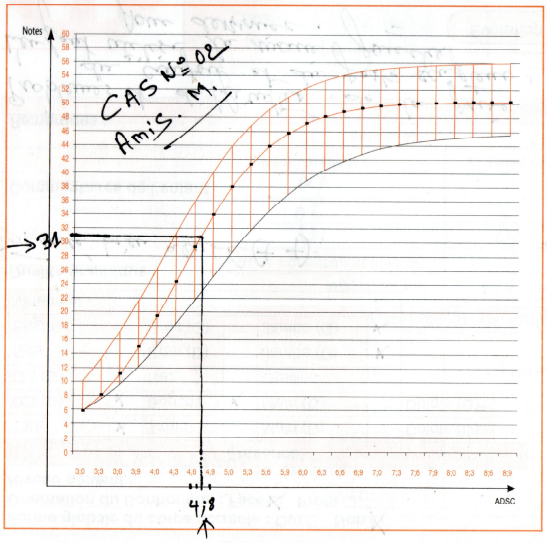
Observations :

- Moins attentif aux détails des pièces
- Désigne ses parties du visage quand il nomme les pièces.

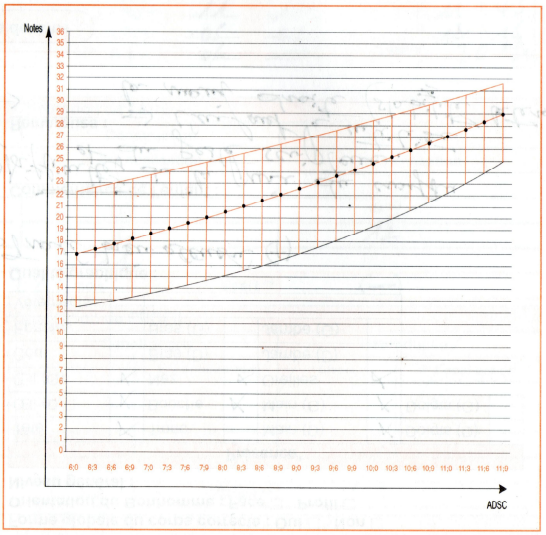
*N : Nommée, **Exp** : Expliquée, **D** : Désignée ; ** **(N)** Rappel : ne sont prises en compte que les pièces nommées.

Conversion des notes en ADSC (Age de développement au Schéma Corporel - R)

Orientation de FACE



Orientation de PROFIL



: 3ème quartile (75%)
: Médiane (50%)
: 1er quartile (25%)

Dessin du Bonhomme

Dessin n°1

Forme globale du corps correcte : Oui ☐ Non ☒
Orientation du Bonhomme : Face ☒ Profil ☐
Niveau général :

Présence*							
Tête	X	Tronc		Main (D)		Doigts (D)	
Œil (D)	X	Bouche	X	Main (G)		Doigts (G)	
Œil (G)	X	Nez		Oreilles			
Cou		Bras (D)		Jambe (D)	X		
Epaules		Bras (G)		Jambe (G)	X		
Vêtements							

Qualité graphique :
⇒ Tracé bien accusé (+ +).

Commentaires de l'enfant :

Remarques :
⇒ Problèmes et difficultés de la prise du crayon et du geste scripteur
⇒ L'enfant utilise la main gauche pour dessiner.

Dessin n°2

Forme globale du corps correcte : Oui ☐ Non ☐
Orientation du Bonhomme : Face ☐ Profil ☐
Niveau général :

Présence*							
Tête	X	Tronc		Main (D)	X	Doigts (D)	
Œil (D)	X	Bouche	X	Main (G)	X	Doigts (G)	
Œil (G)	X	Nez	X	Oreilles	X		
Cou		Bras (D)		Jambe (D)			
Epaules		Bras (G)		Jambe (G)			
Vêtements							

Qualité graphique :
⇒ Tracé bien accusé (+)

Commentaires de l'enfant :
⇒ Difficultés de la prise du crayon et du geste scripteur.

Remarques :
⇒ L'enfant utilise la main droite (stabilité latérale)

Evolution des dessins

Différence entre les dessins n°1 et n°2 :
⇒ les mains, visage plus clair par rapport le premier dessin, plus grand aussi.

Evolution : (+)

Influence du test : Oui ☒ Non ☐

* Cocher les parties du corps présentes, le cas échéant inscrire le nombre de doigts et le type de vêtements présents

Epreuve de Schéma Corporel - R

Cahier de passation

NOM	
PRENOM	Ismail
Age	05ans 03mois
~~Classe~~	Ecole Coranique
Sexe	Masculin
Latéralité	(Droite) Gauche, Ambidextre, Non définie

Orientation(s) administrée(s): Face ☒ Profil ☐

	Année	Mois	Jours
Date de l'examen	2016	12	22
Date de naissance	2011	09	16
Age	05	03	

Durée
Début 9 h 00
Fin 9 h 47
Durée 47 mn

Récapitulatif des notes de l'Orientation de FACE

	Evocation		Construction	Reproduction
	Reconnaissance	1re Localisation	2e Localisation	3e Localisation
Corps (max. 9) :	04	02	01	04
Visage (max. 11) :	08	06	03	05
Ensemble (max. 20) :	12	08	04	09
Total des 3 notes de Localisation (max.60) :		21		
ADSC* (cf. p.7) :	04 ans 01 mois		**Ecart ****:	(=)

Récapitulatif des notes de l'Orientation de PROFIL

	Evocation			Construction		Reproduction	
	Reconnaissance	Choix	1re Localisation	Choix	2e Localisation	Choix	3e Localisation
Corps (max. 6) :							
Visage (max. 6) :							
Ensemble (max. 12) :							
Total des 3 notes de Localisation (max.36) :							
ADSC* (cf. p.7) :	____ ans ____ mois			**Ecart ****:			

***ADSC** : Age de Développement au Schéma Corporel - R ;
****Ecart** : écart par rapport à un « développement standard » : = (conforme), + (supérieur), ++ (très supérieur), - (inférieur), - - (très inférieur)

CENTRE DE RECHERCHES D'ÉDITION ET D'APPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES

Copyright © 2010, Centre de Recherche d'Édition et d'Applications Psychologiques. Villa N° 33, El Omrania, Dély Ibrahim - Alger
Edition d'origine: Copyright © by NCS Pearson © 2010, les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, ECPA, Paris - Tous droits réservés.

Orientation de FACE

CORPS

Phase n°	Pièce	Evocation – Reconnaissance		Evocation – Commentaire	1re Localisation		Construction – 2e Localisation		Reproduction – 3e Localisation	
1	Jambe (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʁɔʒɑ̃/	P19	(0) 1	N19	(0) 1	L21	(0) 1
2	Tronc (G)	N / Exp / D*	(0) 1	/tɑ̃kɔ̃/	M10	(0) 1	F11	(0) 1	L12	0 (1)
3	Main (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/yɑdɔ/	G11	(0) 1	C13	(0) 1	O15	(0) 1
4	Cou	N / Exp / D*	(0) 1	——	K7	0 (1)	K7	0 (1)	K7	0 (1)
5	Bras (D)	N / Exp / D*	(0) 1	——	F11	0 (1)	S9	(0) 1	E12	(0) 1
6	Jambe (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʁɔʒɑ̃/	P13	(0) 1	G19	(0) 1	I21	(0) 1
7	Tronc (D)	N / Exp / D*	(0) 1	/tʁɑ̃kɔ̃/	Q11	(0) 1	O11	(0) 1	I12	0 (1)
8	Bras (G)	N / Exp / D*	(0) 1	/ʁɔʒɔ̃/	Q12	(0) 1	C10	(0) 1	O12	0 (1)
9	Main (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/yɑd/	F20	(0) 1	S14	(0) 1	E16	(0) 1
Totaux (max. 9)		(N)** 04				02		01		04

Observations :
- L'enfant a pris beaucoup de temps dans la 1re et deuxième localisation.
- Très hésitant dans le positionnement des pièces sur la planche de travail.
- Moins attentif à la planche modèle.

***N** : Nommée, **Exp** : Expliquée, **D** : Désignée ; ** **(N)** Rappel : ne sont prises en compte que les pièces nommées.

Orientation de FACE

VISAGE										
Phase		Evocation					Construction		Reproduction	
n°	Pièce	Reconnaissance		Commentaire	1re Localisation		2e Localisation		3e Localisation	
1	Œil (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʒaɣn/	GM	(0) 1	G9	(0) 1	G9	(0) 1
2	Cheveux (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʃaʒɛ/	F4	(0) 1	N3	(0) 1	N3	(0) 1
3	Oreille (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/wadɛ/	B9	(0) 1	B9	(0) 1	S12 ↓	(0) 1
4	Menton	N / Exp / D*	(0) 1	—	K24	0 (1)	K25	0 (1)	K25	0 (1)
5	Œil (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʒaɣn/	FN0	0 (1)	P9	(0) 1	P9	(0) 1
6	Bouche	N / Exp / D*	0 (1)	/ʃuim m/	J19	0 (1)	K19	0 (1)	K22	0 (1)
7	Sourcil (D)	N / Exp / D*	(0) 1	—	N13	(0) 1	G6	(0) 1	N13	(0) 1
8	Nez	N / Exp / D*	0 (1)	/nɪʃɛ/	KN0	(0) 1	L14	(0) 1	K16	0 (1)
9	Oreille (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/wadɛ/	T13	0 (1)	T9	(0) 1	C13 ↓	(0) 1
10	Cheveux (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʃaʒɛ/	E4	0 (1)	F3	0 (1)	E4	0 (1)
11	Sourcil (G)	N / Exp / D*	(0) 1	—	N10	0 (1)	O6	(0) 1	N10	0 (1)
Totaux (max. 11)		(N)**	08			06		03		05

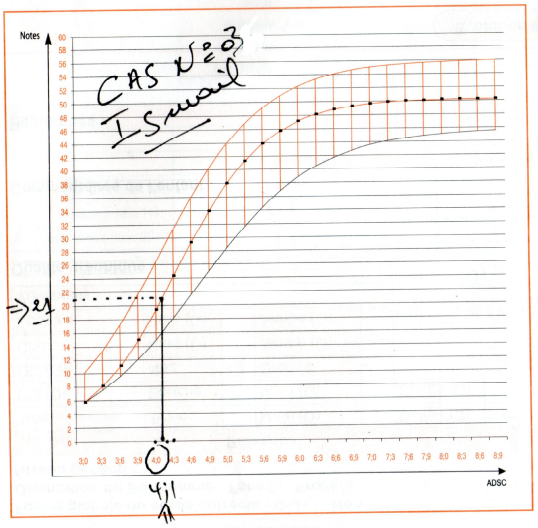
Observations :
- Très hésitant dans la 2ème localisation (les oreilles).
- Moins attentif à l'orientation des pièces (les =)

*N : Nommée, Exp : Expliquée, D : Désignée ; ** (N) Rappel : ne sont prises en compte que les pièces nommées.

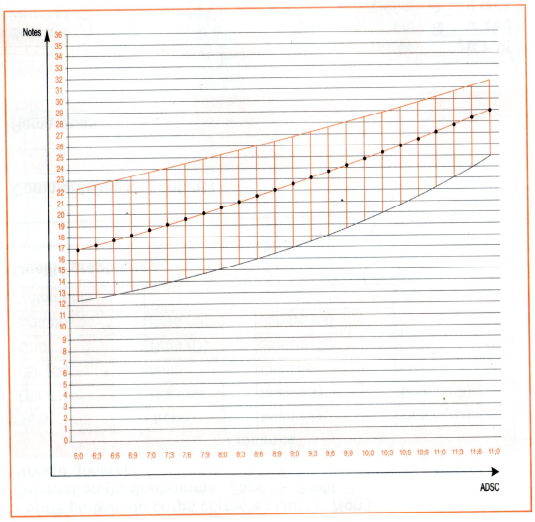
3

Conversion des notes en ADSC (Age de développement au Schéma Corporel - R)

Orientation de FACE



Orientation de PROFIL



——— : 3ème quartile (75%)
• • • • : Médiane (50%)
——— : 1er quartile (25%)

7

Epreuve de Schéma Corporel - R

Cahier de passation

NOM	
PRENOM	ALLAA
Age	05 ans 02 mois
Classe	(Préscolaire)
Sexe	Feminin
Latéralité	Droite, Gauche, Ambidextre, Non définie

Orientation(s) administrée(s): Face ☒ Profil ☐

	Année	Mois	Jours
Date de l'examen	2016	12	12
Date de naissance	2011	10	07
Age	05	02	05

Durée

Début	8 h 30
Fin	09 h 10
Durée	40 mn

Récapitulatif des notes de l'Orientation de FACE

	Evocation		Construction	Reproduction
	Reconnaissance	**1re Localisation**	**2e Localisation**	**3e Localisation**
Corps (max. 9) :	03	03	04	02
Visage (max. 11) :	08	05	05	07
Ensemble (max. 20) :	11	08	09	09
Total des 3 notes de Localisation (max.60) :			26	
ADSC* (cf. p.7) :	04 ans 04 mois		**Ecart ****	(-)

Récapitulatif des notes de l'Orientation de PROFIL

	Evocation			Construction		Reproduction	
	Reconnaissance	**Choix)**	**1re Localisation**	**Choix**	**2e Localisation**	**Choix**	**3e Localisation**
Corps (max. 6) :							
Visage (max. 6) :							
Ensemble (max. 12) :							
Total des 3 notes de Localisation (max.36) :							
ADSC* (cf. p.7) :	____ ans ____ mois			**Ecart ****			

***ADSC** : Age de Développement au Schéma Corporel - R ;
****Ecart** : écart par rapport à un « développement standard » : = (conforme), + (supérieur), ++ (très supérieur), - (inférieur), - - (très inférieur)

CREAP CENTRE DE RECHERCHE D'ÉDITION ET D'APPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES

Copyright © 2010, Centre de Recherche d'Édition et d'Applications Psychologiques. Villa N° 33, El Omrania, Dély Ibrahim - Alger
Edition d'origine. Copyright © by NCS Pearson © 2010, les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, ECPA, Paris - Tous droits réservés.

Orientation de FACE

CORPS

Phase n°	Pièce	Evocation — Reconnaissance		Commentaire	1re Localisation		Construction — 2e Localisation		Reproduction — 3e Localisation	
1	Jambe (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/rgal/	G18	(0) 1	H21	(0) 1	H22	(0) 1
2	Tronc (G)	N / Exp / D*	(0) 1	/ʿabīṣ/	L12	0 (1)	L13	0 (1)	I 13	(0) 1
3	Main (D)	N / Exp / D*	(0) 1	/ṣbīʿ/	F15	0 (1)	B13	(0) 1	F13	(0) 1
4	Cou	N / Exp / D*	0 (1)	/rəqbə/	KM	(0) 1	K7	0 (1)	K7	0 (1)
5	Bras (D)	N / Exp / D*	(0) 1	——	GM5H	(0) 1	Q10↔	(0) 1	Mrq5	(0) 1
6	Jambe (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/rgal/	M17	(0) 1	M21	0 (1)	L22	0 (1)
7	Tronc (D)	N / Exp / D*	(0) 1	——	H12	0 (1)	I13	0 (1)	L13	(0) 1
8	Bras (G)	N / Exp / D*	(0) 1	/yadi/	E12H	(0) 1	C10↔	(0) 1	E13	(0) 1
9	Main (G)	N / Exp / D*	(0) 1	/ṣbīʿ/	K12	(0) 1	T12	(0) 1	P.13	(0) 1
Totaux (max. 9)		(N)**	03			03		04		02

Observations :

- Elle pointe son index vers les parties de la planche modèle avant la localisation des pièces
- Bonne attention à la planche modèle
- Elle fixe des yeux temps en temps vers l'examinateur avant de placer les pièces.

*N : Nommée, **Exp** : Expliquée, **D** : Désignée ; ** **(N)** Rappel : ne sont prises en compte que les pièces nommées.

Orientation de FACE

VISAGE

Phase n°	Pièce	Evocation — Reconnaissance		Commentaire	1re Localisation		Construction — 2e Localisation		Reproduction — 3e Localisation	
1	Œil (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʿīn/	M13	0 (1)	O13	0 (1)	P11	0 (1)
2	Cheveux (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/ṣʿar/	M9	(0) 1	F3	(0) 1	F4	(0) 1
3	Oreille (D)	N / Exp / D*	0 (1)	wəḏnīn	D13	(0) 1	B18	(0) 1	T14	(0) 1
4	Menton	N / Exp / D*	(0) 1	——	O22↗	(0) 1	L26	(0) 1	K25	0 (1)
5	Œil (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʿīn/	G11	0 (1)	F14	0 (1)	G12	0 (1)
6	Bouche	N / Exp / D*	0 (1)	/pūmm/	K18	0 (1)	L23	(0) 1	K21	0 (1)
7	Sourcil (D)	N / Exp / (D)*	(0) 1	/Ki mā hadi/	O12	0 (1)	F8	0 (1)	F8	0 (1)
8	Nez	N / Exp / D*	0 (1)	/nīf/	K14	0 (1)	K18	0 (1)	K17	0 (1)
9	Oreille (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/wəḏnīn/	R12	(0) 1	S18↗	(0) 1	B14	(0) 1
10	Cheveux (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/ʿaṣr/	FM	(0) 1	P3	(0) 1	P4	(0) 1
11	Sourcil (G)	N / Exp / (D)*	(0) 1	——	F13	(0) 1	P8	0 (1)	P8	0 (1)
Totaux (max. 11)		(N)**	08			05		05		07

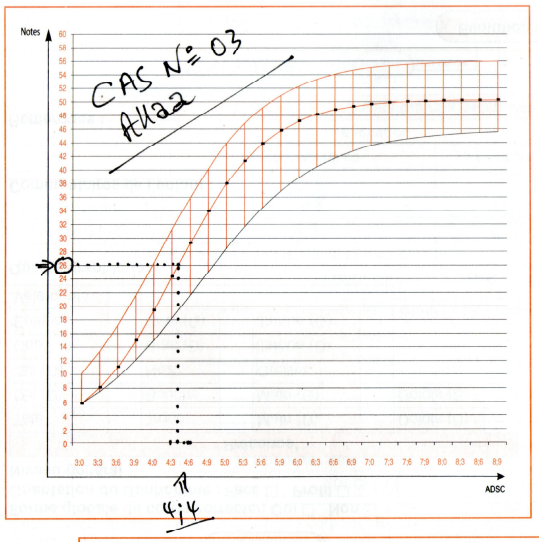
Observations :

- Elle a pris plus du temps dans la 3e localisation.
- Elle a pris plus du temps pour l'orientation visage (+ 16 Mn).

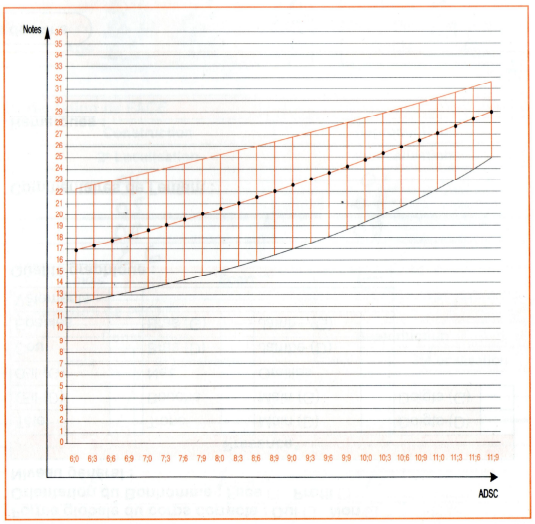
*N : Nommée, **Exp** : Expliquée, **D** : Désignée ; ** **(N)** Rappel : ne sont prises en compte que les pièces nommées.

Conversion des notes en ADSC (Age de développement au Schéma Corporel - R)

Orientation de FACE



Orientation de PROFIL



: 3ème quartile (75%)
: Médiane (50%)
: 1er quartile (25%)

Epreuve de Schéma Corporel - R
Cahier de passation

NOM	———
PRENOM	lima
Age	05 ans 07 mois
Classe	préscolaire
Sexe	F
Latéralité	(Droite) Gauche, Ambidextre, Non définie

Orientation(s) administrée(s): Face ☒ Profil ☐

	Année	Mois	Jours
Date de l'examen	2016	12	10
Date de naissance	2011	05	07
Age			

Durée — Début 11 h 00 — Fin 12 h 35 — Durée 35 Mn

Récapitulatif des notes de l'Orientation de FACE

	Evocation		Construction	Reproduction
	Reconnaissance	1re Localisation	2e Localisation	3e Localisation
Corps (max. 9) :	04	04	01	01
Visage (max. 11) :	06	06	06	06
Ensemble (max. 20) :	10	10	07	07
Total des 3 notes de Localisation (max.60) :			24	
ADSC* (cf. p.7) :	04 ans 03 mois		Ecart **	(—)

Récapitulatif des notes de l'Orientation de PROFIL

	Evocation			Construction		Reproduction	
	Reconnaissance	Choix)	1re Localisation	Choix	2e Localisation	Choix	3e Localisation
Corps (max. 6) :							
Visage (max. 6) :							
Ensemble (max. 12) :							
Total des 3 notes de Localisation (max.36) :							
ADSC* (cf. p.7) :			ans mois		Ecart **		

*ADSC : Age de Développement au Schéma Corporel - R ;
**Ecart : écart par rapport à un « développement standard » : = (conforme), + (supérieur), ++ (très supérieur), - (inférieur), - - (très inférieur)

CENTRE DE RECHERCHE D'ÉDITION ET D'APPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES
Copyright © 2010, Centre de Recherche d'Édition et d'Applications Psychologiques. Villa N° 33, El Omrania, Dély Ibrahim - Alger
Edition d'origine: Copyright © by NCS Pearson © 2010, les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, ECPA, Paris - Tous droits réservés.

Orientation de FACE

CORPS

n°	Pièce	Phase Reconnaissance		Evocation Commentaire	1re Localisation		Construction 2e Localisation		Reproduction 3e Localisation	
1	Jambe (D)	(N) Exp / D*	0 (1)	/kaǧlū/	I14	0 (1)	D25	(0) 1	M18	(0) 1
2	Tronc (G)	N / Exp / (D*)	(0) 1	/kimahadi/	N8	0 (1)	D9	(0) 1	C8M	(0) 1
3	Main (D)	(N) Exp / D*	0 (1)	/yadu/	M9	(0) 1	H9	(0) 1	I8	(0) 1
4	Cou	N / Exp / D*	0 - 1	———	K8	0 (1)	K7	0 (1)	K7	0 (1)
5	Bras (D)	(N) Exp / D*	(0) 1	/rəǧlu/	H17	(0) 1	M21	(0) 1	Q22	(0) 1
6	Jambe (G)	(N) Exp / D*	0 (1)	/rəǧlu/	F20	(0) 1	F15	(0) 1	H18	(0) 1
7	Tronc (D)	N / Exp / D*	(0) 1	———	O8	(0) 1	P10	(0) 1	P7A	(0) 1
8	Bras (G)	(N) Exp / D*	(0) 1	/rəǧlu/	N9	0 (1)	M14	(0) 1	Q15	(0) 1
9	Main (G)	(N) Exp / D*	0 (1)	/yadu/	N8	(0) 1	M9	(0) 1	M9	(0) 1
Totaux (max. 9)		(N)** 04				04		01		01

Observations :

→ présence de la désignation pour les pièces du (Tronc)
→ Manque d'attention manifeste pour la planche numérique.
→ a beaucoup du temps pour la 1ère localisation

*N : Nommée, Exp : Expliquée, D : Désignée ; ** (N) Rappel : ne sont prises en compte que les pièces nommées.

Orientation de FACE

VISAGE										
Phase		Evocation					Construction		Reproduction	
n°	Pièce	Reconnaissance		Commentaire	1re Localisation		2e Localisation		3e Localisation	
1	Œil (G)	(N) / Exp / D*	0 (1)	/'24nün/	M4	0 (1)	P10	(0) 1	P10	(0) 1
2	Cheveux (G)	(N) Exp / D*	0 (1)	/'32hrun/	04	(0) 1	03	(0) 1	03	(0) 1
3	Oreille (D)	N / Exp / D*	(0) 1	——	T12	(0) 1	B14	0 (1)	P14	(0) 1
4	Menton	N / Exp / D*	(0) 1	——	K14	(0) 1	K16	0 (1)	K20	(0) 1
5	Œil (D)	(N) Exp / D*	0 (1)	/'24nün/	F14	0 (1)	F10	0 (1)	F10	0 (1)
6	Bouche	(N) Exp / D*	0 (1)	/'fumm/	K24	0 (1)	K22	0 (1)	K22	0 (1)
7	Sourcil (D)	N / Exp / D*	(0) 1	——	N12	0 (1)	Q17	(0) 1	P8	0 (1)
8	Nez	(N) Exp / D*	0 (1)	/ni'pü/	K20	(0) 1	K12	(0) 1	J11	(0) 1
9	Oreille (G)	N / Exp / D*	(0) 1	——	T12	0 (1)	T14	0 (1)	T14	0 (1)
10	Cheveux (D)	(N) Exp / D*	0 (1)	/'32°r/	F5	0 (1)	F3	0 (1)	F3	0 (1)
11	Sourcil (G)	N / Exp / D*	(0) 1	——	NM	(0) 1	D7	(0) 1	E8	0 (1)
Totaux (max. 11)		(N)**	06			06		06		06

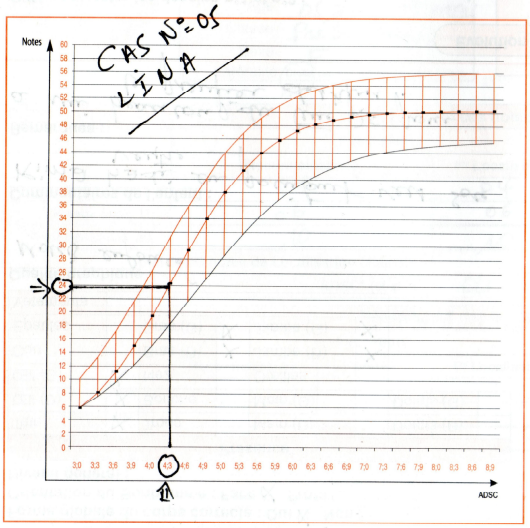
Observations :

- Elle a pris beaucoup du temps pour la 1re localisation.

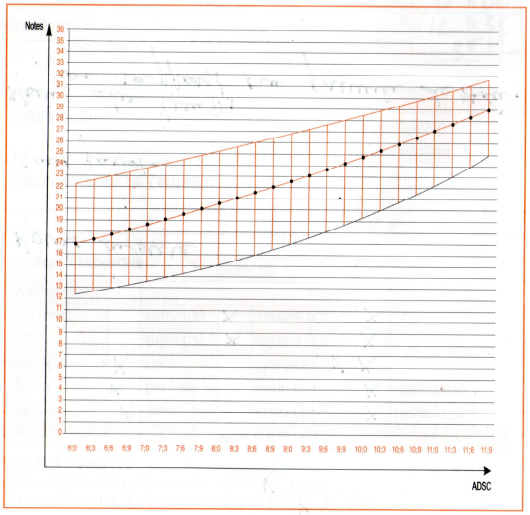
*N : Nommée, **Exp** : Expliquée, **D** : Désignée ; ** **(N)** Rappel : ne sont prises en compte que les pièces nommées.

Conversion des notes en ADSC (Age de développement au Schéma Corporel - R)

Orientation de FACE



Orientation de PROFIL



——— : 3ème quartile (75%)
-•-•- : Médiane (50%)
——— : 1er quartile (25%)

Dessin du Bonhomme

Dessin n°1

Forme globale du corps correcte : Oui ☒ Non ☐
Orientation du Bonhomme : Face ☒ Profil ☐
Niveau général :

Présence*							
Tête	X	Tronc		Main (D)		Doigts (D)	
Œil (D)	X	Bouche		Main (G)		Doigts (G)	
Œil (G)	X	Nez		Oreilles			
Cou		Bras (D)	X	Jambe (D)	X		
Epaules		Bras (G)	X	Jambe (G)	X		
Vêtements							

Qualité graphique :
Moins enfoncé

Commentaires de l'enfant :
Rima hadi en pointant vers son ventre

Remarques :
a mis beaucoup de temps pour le premier dessin.

Dessin n°2

Forme globale du corps correcte : Oui ☒ Non ☐
Orientation du Bonhomme : Face ☒ Profil ☐
Niveau général :

Présence*							
Tête	X	Tronc		Main (D)	X	Doigts (D)	
Œil (D)	X	Bouche		Main (G)	X	Doigts (G)	
Œil (G)	X	Nez		Oreilles	X		
Cou		Bras (D)	X	Jambe (D)	X		
Epaules		Bras (G)	X	Jambe (G)	X		
Vêtements							

Qualité graphique :
Moins enfoncé

Commentaires de l'enfant :
Sans parole

Remarques :
Moins de temps pour le support au premier dessin.

Evolution des dessins

Différence entre les dessins n°1 et n°2 :

Evolution : les oreilles, la taille, les mains

Influence du test : Oui ☒ Non ☐

* Cocher les parties du corps présentes, le cas échéant inscrire le nombre de doigts et le type de vêtements présents

Epreuve de Schéma Corporel - R

Cahier de passation

NOM	
PRENOM	Islam
Age	05 ans 01 mois
Classe	//
Sexe	Masculin
Latéralité	(Droite, Gauche, Ambidextre, Non définie)

Orientation(s) administrée(s): Face ☒ Profil ☐

	Année	Mois	Jours
Date de l'examen	2016	12	12
Date de naissance	2011	08	21
Age	05	04	//

Durée
Début 10 h 15
Fin 10 h 35
Durée 20 Mn

Récapitulatif des notes de l'Orientation de FACE

	Evocation		Construction	Reproduction
	Reconnaissance	1re Localisation	2e Localisation	3e Localisation
Corps (max. 9) :	04	02	00	03
Visage (max. 11) :	05	03	01	04
Ensemble (max. 20) :	09	05	01	07
Total des 3 notes de Localisation (max.60) :		13		
ADSC* (cf. p.7) :	03 ans 08 mois		**Ecart ** :**	. (--)

Récapitulatif des notes de l'Orientation de PROFIL

	Evocation		Construction		Reproduction	
	Reconnaissance	Choix	1re Localisation	Choix	2e Localisation	Choix	3e Localisation
Corps (max. 6) :							
Visage (max. 6) :							
Ensemble (max. 12) :							
Total des 3 notes de Localisation (max.36) :							
ADSC* (cf. p.7) :	____ ans ____ mois				**Ecart ** :**		

***ADSC** : Age de Développement au Schéma Corporel - R ;
****Ecart** : écart par rapport à un « développement standard » : = (conforme), + (supérieur), ++ (très supérieur), - (inférieur), - - (très inférieur)

CREAP CENTRE DE RECHERCHE D'ÉDITION ET D'APPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES
Copyright © 2010, Centre de Recherche d'Édition et d'Applications Psychologiques. Villa N° 33, El Omrania, Dély Ibrahim - Alger
Edition d'origine: Copyright © by NCS Pearson © 2010, les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, ECPA, Paris - Tous droits réservés.

Orientation de FACE

CORPS

n°	Pièce	Phase	Reconnaissance		Evocation Commentaire	1re Localisation		Construction 2e Localisation		Reproduction 3e Localisation	
1	Jambe (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/rgzl/	J13	(0) 1	I14	(0) 1	I19	(0) 1
2	Tronc (G)	N / Exp / D*	(0) 1	——	M10	(0) 1	P16	(0) 1	P8	(0) 1
3	Main (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/yad/	G11	(0) 1	G10	(0) 1	E14	(0) 1
4	Cou	N / Exp / D*	(0) 1	/ebis/	K9	(0) 1	K9	(0) 1	K7	0 (1)
5	Bras (D)	N / Exp / (D*)	0 - 1	——	P12	(0) 1	D15	(0) 1	L12	(0) 1
6	Jambe (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/rgzl diyad/	K17	(0) 1	N14	(0) 1	M19	0 (1)
7	Tronc (D)	N / Exp / D*	(0) 1	——	I12	0 (1)	G16	(0) 1	F8	(0) 1
8	Bras (G)	N / Exp / (D*)	(0) 1	++	E11	(0) 1	S17	(0) 1	I12	(0) 1
9	Main (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/yad/	P12	0 (1)	P10	(0) 1	P14	0 (1)
Totaux (max. 9)		(N)**	04			02		00		03

Observations :

- Très attiré par les pièces présentées, il a mis beaucoup de temps dans la phase d'évocation (exploration visuelle ++)
- Mais attentif aux détails de la planche modèle.

*N : Nommée, **Exp** : Expliquée, **D** : Désignée ; ** **(N)** Rappel : ne sont prises en compte que les pièces nommées.

Orientation de FACE

VISAGE

n°	Pièce	Phase	Reconnaissance		Evocation Commentaire	1re Localisation		Construction 2e Localisation		Reproduction 3e Localisation	
1	Œil (G)	(N) / Exp / (D*)	0 (1)	/nin/	F9	(0) 1	P5	(0) 1	G10	(0) 1
2	Cheveux (G)	N / Exp / D*	0 (1)	/s'ar/	D3	(0) 1	F3	(0) 1	P3	0 (1)
3	Oreille (D)	N / Exp / D*	(0) 1	——	P14	(0) 1	T10	(0) 1	B13	0 (1)
4	Menton	N / Exp / D*	(0) 1	/'andi/	K22	(0) 1	K14	(0) 1	K17	(0) 1
5	Œil (D)	(N) / Exp / (D)	0 (1)	/nin/	F9	(0) 1	F9	(0) 1	O9	(0) 1
6	Bouche	N / Exp / D*	0 (1)	/Fumm/	K22	0 (1)	K12	(0) 1	K17	(0) 1
7	Sourcil (D)	N / Exp / D*	(0) 1	/ /	O6	(0) 1	O7	0 (1)	P7	(0) 1
8	Nez	N / Exp / D*	(0) 1	——	K14	0 (1)	K21	(0) 1	K13	(0) 1
9	Oreille (G)	N / Exp / D*	(0) 1	——	B14	(0) 1	B10	(0) 1	S14	0 (1)
10	Cheveux (D)	N / Exp / D*	0 (1)	/s'ar/	F3	0 (1)	P3	(0) 1	E3	0 (1)
11	Sourcil (G)	N / Exp / D*	(0) 1	/ /	F6	(0) 1	G7	(0) 1	F6	(0) 1
Totaux (max. 11)		(N)**	05			03		01		04

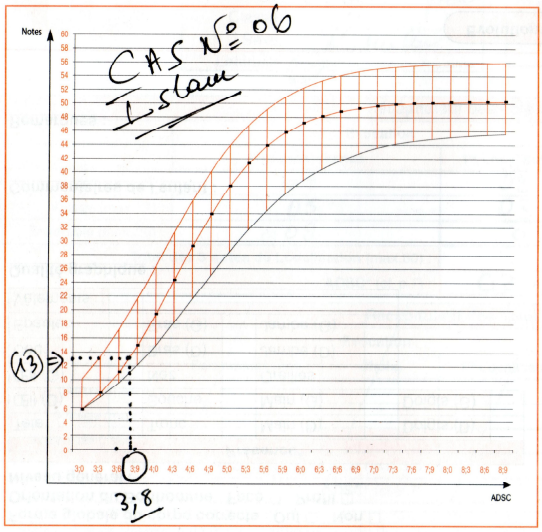
Observations :

- L'enfant pose des questions (demande d'aide) pour positionner les pièces ex : (kwa - diya kwa) des questions sous forme d'un jargon phonémique compréhensible en fonction du contexte et de la tâche.

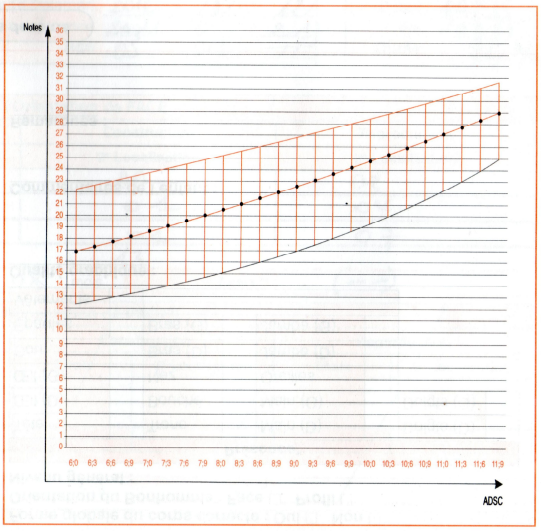
*N : Nommée, **Exp** : Expliquée, **D** : Désignée ; ** **(N)** Rappel : ne sont prises en compte que les pièces nommées.

Conversion des notes en ADSC (Age de développement au Schéma Corporel - R)

Orientation de FACE



Orientation de PROFIL



: 3ème quartile (75%)
: Médiane (50%)
: 1er quartile (25%)

الملحق الثاني

كراسات التمرير لاختبارات فحص اللغة

اختبـارات فحص اللغة (EEL)

ورقـة التنقيط و التسجيل

اللقب: MOHAMED الاسم MOHAMED الجنس: M

السن: 04 05 الفـاحص: ADJED

تاريخ الميلاد: 26 06 11 20 تاريخ التمرير: 04 11 2016

سن التطبيق :

تُطبق **الصيغة P** على الأطفال الذين سنهم 04 سنوات و 05 سنوات.

جـدول إجمالي للنقـاط

ترتيب التمرير	الاختبارات	النقطة المتحصل عليها
4	**النـطق**	ART=...../6
	الفونولوجيا	
1	تسمية الصور	DEX=59,09/100
2	تكرار الكلمات السهلة	REP=73,91/100
3	تكرار الكلمات الصعبة	CRE= 12 (66,66%)
	اللسانيات	NER= 09
	أ–الانتاج	LX2=—/100
11	السجل الإفرادي	LX3=44,11/100
	ب– الفهم	
5	البط	CAD=66/100
7	الألوان	COU=50/100
8	القطع	JET=54/100
9	التطابق	PAR=60/100
12	الفهم اللفظي	VER=50/100
13	تعيين الصور	DSX=61,3/100
	الاحتفـاظ	CH1=50/100
6	تكرار الأرقام	CW1=35,29/100
10	تكرار الجمل	CW2=//100

1 الفونولوجيا:التسمية :DEX

سن التطبيق : الصيغة **P**: 04 سنوات إلى 05 سنوات

يُنقط كل بند 0، + أو –

البند	النقطة	التعريف	التسجيل
babu:r-1	(—).	yamšiflabhar	/babhar/
ṭobsi-2	(+).	naklu fi :h	/ṭabsī/
bṛa:ka-3	(+).	tɛumfəlmautamšiɛalard	/batṭa/
ṭofla-4	(+).	təlbəsru:pa	/tapla/
şoba:ṭ-5	(+).	nlabsu:h	/ṣabāṭ/
ṭ a:bla-6	(+).	nhaṭṭuɛlihalmakla	/ṭabla/
ğa:ğa-7	(—).	kimazawašbasahkbir	/baṭṭa/
səğra-8	(—).	ɛəndhabazəfwṛaq	//
xubz-9	(—).	nakluh	/ğalṭu/
zṛu:diya-10	(—).	xudranakluha	7// / / /
buzənzən-11	(—).	yuqras	/ɣuqraṣ/
fumm-12	(+).	nhadrubih	/ḥumm/
ni:f-13	(+).	nšamubih	/nīf/
məft:ah-14	(+).	nfathubihlbəb	/mabtāḥ/
qəfla-15	(—).	nqaflubihahwayğna	/naqlubīha/
məqla-16	(—).	nṭaybufihalbi:d	/nṭaybūfīha/
nəwa:ṛ-17	(+).	ɛandurihamliha	/nawwāṛ/
qəlwa-18	(+).	Nšarbuhasba:h	/kahwa/
maɛza-19	(—).	bhimatakullahši:š	/kabaš/
sa:ɛa-20	(+).	nšufubihalwaqt	/šāɛa/
ləngaş-21	(—).	nakluh	/tuffāḥ/
ğəlaba:-22	(—).	nalabsuha	//
məšṭa-23	(+).	namašṭubihašɛarna	/maštaṭa/
ri:ša-24	(—).	ğağaɛandhamənu	//
balu:n -25	(+).	nalaɛbubih	/bālū/

الفونولوجيا:تكرار الكلمات السهلة :REP

2

سن التطبيق: الصيغةP: 04 سنوات إلى 05 سنوات

البند	النقطة	التسجيل	البند	النقطة	التسجيل
ba:ba–1	(+)	bāba	kta:b–24	(+)	ktāb
la:m–2	(+)	lām	sma–25	(+)	sma
bən–3	(+)	bān	bya–26	(-)	bya
ma:t–4	(+)	māt	yra:b–27	(-)	yrāb
rədd–5	(+)	rādd	skən–28	(+)	skən
lba:s–6	(-)	bās	ṭya–29	(-)	ṭya
lu:z–7	(-)	luz	fna–30	(+)	fna
da:r–8	(+)	dār	qra–31	(-)	qra
li:l–9	(-)	līr	brəkt–32	(=)	brəkt
fəšš–10	(+)	fāšš	rəsm–33	(+)	rəsm
ği:b–11	(+)	ğīb	bya–34	(-)	b'a
fi:k–12	(+)	fīk	ṣdər–35	(+)	ṣdər
dəgg–13	(+)	dagg	səyr–36	(-)	syr
da:x–14	(+)	dāx	məsk–37	(+)	msk
bəyla–15	(+)	bağla	əğfn–38	(-)	ğfn
hməq–16	(+)	ḥmaq	hqər–39	(+)	ḥqr
qəbl–17	(+)	qabl	qa:m–40	(+)	qām
fəṭr–18	(+)	fṭar	kla–41	(+)	kla
šəkl–19	(+)	škal	nti–42	(-)	ti
fəkr–20	(+)	fakr	na:r–43	(+)	nār
sbər–21	(+)	ṣbar	ri:h–44	(+)	rīḥ
ʕa:m–22	(+)	ʿām	ği:b–45	(+)	ğīb
qa:m–23	(+)	qām	xa:f–46	(+)	xāf

REP

100 / 73 91 = النقطة = 100 x عدد الكلمات الصحيحة صوتيا / عدد الكلمات المُكرّرة فعليا

34 / 46

البند	النقطة		البند
nəbbu:la–26	(+)	na nafxuhabaštakbar	/bunbu12/
ləʿnəb–27	(-)	hluunaklu:h	//
basi :na–28	(-)	ndirufihalma	//
vi:lu–29	(+)	nalaʿbu bi:h	/vīlū/
kəlb–30	(+)	yʿas adda:r	/kalb/
flu:ka–31	(-)	tamšiʿalma	/'ih btar/
fəkru:n–32	(-)	yamšiblaʕqəl	//
fəlfəl–33	(+)	naklu:h	/palpal/
moyərfa–34	(+)	naklubiha	/murfa/
bušu:n–35	(-)	nyalqubihlqarʕa	//
ğoylu:la–36	(-)	nlaʕbubiha	//
sərwa:l–37	(+)	nlabsu:h	/sawwāl/
səbta–38	(-)	nšadubihasarwəl	//
du:da–39	(+)	tahbifalard	/dūda/
qoffa–40	(-)	nğibufihalqadyə :n	//
ṭbaq–41	(-)	nhatu fi :hlxubz	//
xə:tem–42	(-)	ndiru:hfaşbaʕ	//
mxada–43	(+)	nhaturasnaʕliha	/mtaada/
ɣurra:f–44	(-)	nʕamrubihlmakla	/nākla bāha/
bli:ya–45	(+)	nlabsuhu:mfarğəl	/blī'a/

DEX

100 / 59 09 = النقطة = 100 x عدد الكلمات الصحيحة صوتيا / عدد الصور المُسماة الصحيحة على المستوى الإفرادي

13 / 22

3 الفونولوجيا:تكرار الكلمات الصعبة

سن التطبيق: الصيغةP: 04 سنوات إلى 05 سنوات

البنود	X	تنسيخ الكلمات	التسجيل
المغرب		lməɣrəb	/marab/
تشكتشوكة حمرة		čəkču :kahəmra	/čakčuka hamra/
كرميط		krumbi:ṭ	/kabīṭ/
لبرسيون		lbarasyu:n	/basiyun/
محمصة		mhəmṣa	/mhamsa/
كسبتها		ksəbtha	/kasabtha/

البنود	النقطة						
	X	en+	en−	RM	CH	N.E.R	C.R.E
marab	—	—	2	—	—	2	2
/čakčuka hamra/	—	—	—	—	—	0	3
/kabṭ/	1	—	3	1	—	3	1
/basiyun/	—	1	3	—	—	3	1
/mhamsa/	—	—	—	—	—	0	3
/kasabtha/	—	1	—	—	—	1	2
← المجموع						9	12

CRE = 12 (66,66 %)

4 النُطـق

سن التطبيق: الصيغةP: 04 سنوات إلى 05 سنوات

يُنقط كل بند 1 أو 0نقطة

البند	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية	البند	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية
البند1[sa]	[sa]	...//...	البند4[qa]	[qa]	....//....
البند2[za]	[z.a]	...//....	البند 5[xa]	[ha]	[ha.]
البند3 [ka]	[k.a]	.//.....	البند6[ša]	[ša]	....//....

ART

المجموع = 6/..5. = 6/..5. = 83,33 %

البط: CAD

سن التطبيق: الصيغة P: 04 سنوات إلى 05 سنوات

استعمال مجموع البنود B.A و C (نقطة CAD)

البند (A):	التنقيط	النقطة
xu:dbra:ka–1	..1...	±
di:rhafu:qləbwa:ta–2	..1...	1
di:rhaqudda:mləbwa:ta–3	..0....	1
di:rhamu:rləbwa:ta–4	..1....	1
di:rhatahtləbwa:ta–5	..1...	1
البند (B):		
ša:lʕandəkmalbrak ? –6	..1...	1
xu:dlabra:kəlliiʕu:mu–7	..1....	±
di:rkullwahdamənhum fi basi:na–8	..1...	1
di:rhum fi basi:nawahda–9	..1...	1
dawərbrakawahdaʕalbasi:na–10	...0....	1

CAD

المجموع = 9/.6. = 100/667

للحصول على النقطة CAD (الصيغة P) ينبغي الرجوع إلى الجدول رقم 05.

اللسانيات: الاحتفاظ

تكرار الأرقام

6

سن التطبيق: الصيغة P: 04 سنوات إلى 05 سنوات

يُنقط كل بند 1 أو 0 نقطة.

البنود	النقطة
البند (A):	
9 – 5 – 3	.....0.....
7 – 4 – 2	.....1.....
3 – 2 – 5	.....1.....
البند (B):	
9 – 2 – 7 – 4	.....0.....
2 – 5 – 8 – 3	.....1.....
1 – 6 – 2 – 7	.....0.....

CH1

المجموع = 6/.3. = 100/.50

للحصول على النقطة CH1 ينبغي الرجوع إلى الجدول رقم (2).

7 اللسانيات: الفهـم
الألـوان: COU

سن التطبيق: الصيغة P: 04 سنوات إلى 05 سنوات.

إذا كان هناك فشل في تسمية اللون أو أكثر نستعمل البند (B).

البند	التنقيط	النقطة
A– تسمية الالوان :		
hadihiya		
lhəmra–	2	..2...
azərqa–	2	..0....
aşofra–	2	..0....
alxadra–	2	..0....
B– تعيين الألوان		
wərri:li		
səfra–	1	..1...
alhəmra–	1	...1...
alxodra–	1	..0....
zərqa–	1	..0....

COU

المجموع = 8/..4.. = **100** /.50

للحصول على النقطة COU ينبغي الرجوع إلى الجدول رقم (4).

8 اللسانيات: الفهم "القطع" :JET

سن التطبيق: الصيغةP: 04 سنوات إلى 05 سنوات، نستخدم مجموعة البنود 1 و 2. كما نستخدم مجموعة البنود 3 و 4 في حالة نجاح الطفل في البنود 1 و 2.

البنود	التنقيط	النقطة
1–**قطع بنفس الشكل و بألوان مختلفة**		
a–əllu:nrətəbhumʕlahsa:b	1	..1..
di :rmʕabəʕdəlliʕəndhumlu:n kif kif–b	0,50	..0,5..
di:rgaʕləhmu:ramʕabəʕd–c		
di:rgaʕləzru:qamʕabəʕd		
di:rgaʕləxdu :ramʕabəʕd	0,25	..0....
2–**قطع بنفس اللون و أشكال مختلفة**		
səttəfhumʕlahsabašəkl–a	1	..1..
di :r mʕabəʕdəlliʕəndhumšaklkifki:f–b	0,5	..0,5..
di:rgaʕləmdawri:nmʕabəʕd–c		
di :r gaʕləṭṭwa :l mʕabəʕd		
di :r gaʕləqsa :r mʕabəʕd	0,25	..0..
3–**قطع مختلفة في الشكل و اللون**		
bašəklsəttəfhumbərkʕlahsa:ballu:nblamatašɣəl–a	1,50	..0..
di:rmʕabaʕdəlliəndhumallu:n kif ki:f–b	0,50	..0,5..
di :rgaʕlahmuramʕabəʕd–c		
di :rgaʕləzru :qamʕabəʕd		
di :rgaʕlaxdu :ra mʕabəʕd	0,25	..0..
4–**قطع مختلفة في الشكل و اللون**		
səttəfhumʕlahsa :b ašəklblamatəšɣəl balloon –a	2	..0....
nəfsəšəkldi:rmʕabaʕdəlliʕəndhu:m–b	0,50	..0,5..
–cdi :r gaʕləmdəwri:nmʕabəʕd		
di :r gaʕləṭṭwa:lmʕabəʕd		
di :r gaʕlaqsa :r mʕabəʕd	0,25	..0....

JET

المجموع = 5.5/..03 = **100** /.54

للحصول على النقطة JET ينبغي الرجوع إلى الجدول رقم (1).

اللسانيات:الفهم "التطابق" :PAR

سن التطبيق: الصيغة P: 04 سنوات إلى 05 سنوات. يُقط كل بند 2 أو 0.

البند	النقطة	الكشف عن إجابة الطفل
A–مزهريتين مختلفتين ra:kətšuf had zu :ğ ṭəsawə:rqulliwašnuhu:m **إذا لم يُجِب الطفل، نقول له** məhbəs: šu:f mli :h yəša:bhu–a waʕləšra :k tqullibəlliyətša:bhu–b (ulamaytšabhušqulliwəʕləš)	..... 0	/hūma dəw hək/
B–مزهريتين متماثلتين ra:kətšuf had zu :ğ tsawə:rwašnuhada **إذا لم يُجِب الطفل، نقول له** məhbəs: šu :f mli :h yətša:bhu–a wəʕləšra :k tqullibəllimayatša:bhuš–b (ulayətšabhuqulliwəʕləš)	 2	/ʔih šābhū/ kif kif
C– مقلتين مختلفتين rakətšuf had zu:ğ tsawə:rwašnuhada ? **إذا لم يُجِب الطفل، نقول له** kasru:na: šu:fmli:hyətšabhu?–a ʕlə :š raktqullibəlliyətša:bhu–b (ulayətšabhuqulliwəʕləš)	 2	– /lālə šabhuš/ –/ʃəʃīrə/

البند	النقطة	الكشف عن إجابة الطفل
D–مقلتين متماثلتين ra :k atšuf had zu :ğ ətsawə:rwəšnuhu:m **إذا لم يُجِب الطفل، نقول له** kasru:na: šu :f mli :h yətša :bhu ? –a (ulamayətšabhu:š) qulliwəʕləš ? –b	0	/šabhuš/
E– قطين مختلفين ra :k atšuf had zu :ğ əṭsawə :rwašnuhu:m **إذا لم يُجِب الطفل، نقول له** qaṭṭ: šu :f mli :h yətšabhu–a waʕləšra :k tqulliyətšabhu–b (ulamayətšabhušqulliwaʕləš)	2	–/qaṭṭ ə/ –/lālə/ –/šabhūš/ –/hədī šīrə/

PAR

المجموع = x10..6. = 100 /.60

للحصول على النقطة PAR ينبغي فقط ضرب المجموع في 10.

السجل الإفرادي – التسمية

سن التطبيق: الصيغةP: 04 سنوات إلى 05 سنوات.

يُنقط كل بند ب 4، 2، 1 أو 0 نقطة. هناك نقطتين تُعطى في هذا الاختبار : L x 2، و التي تُحسب فقط من خلال البنود المكتوبة في القائمة التالية بالخط السميك (من البند رقم 07 إلى البند رقم 31) و L x 3 و التي تُحسب من خلال مجموع البنود.

البنود	النقطة	التسجيل
« kifəšənsəmmu ha :da »		
lahya-1	0	—
rekba-2	2	/rəšal/
šu:f had ttaswi:rawa:šnuha:da	—	—
pənsu-3	0	—
ṭa:s -4	4	/tāsa/
xi:ṭ-5	0	—
məsa:k-6	0	—
kəlb-7	4	/kalb/
zarbu:ṭ-8	2	/šabūṭ/
flu:ka-9	0	/bhar/
plu:ṭa-10	4	/balū/
kabu:s-11	4	/kabus/
fəkru:n-12	0	#
əṣbba :ṭ-13	4	ṣabāṭ
gni :na -14	4	/ʾarnūba/
ğaʕlula-15	0	/dīqa/
baṭṭa-16	0	#
mxədda-17	4	/mhaddaʔ/
dəbba:na-18	0	/tuqraṣ/
moɣrof-19	2	/monūf/
farši:ṭa-20	4	/farkēṭa/
qərʕa-21	0	—
snəsla-22	0	—
furnu-23	4	/furnū/
bidu:n-24	0	—
başla-25	0	—
lmu:l-26	1	/hālwa/
lʕi:n-27	0	/lma/
ṭobsi-28	4	/tobsi/
lampa -29	2	/nampuna/
lasusət-30	2	/susaṭ/
əlbi :d -31	0	/nəɣūwa/

للحصول على النقطة L x 2، ينبغي الرجوع إلى مجموع العلامات التي توافق الكلمات 7 إلى 31. أما النقطة L x 3 نرجع إلى الجدول رقم (09).

المجموع = ~~400\.....~~ L x 2 **100**.....

المجموع = 124\51 L x 3 **100\41,4**

10 اللسانيات: الاحتفاظ : تكرار الجمل

سن التطبيق: الصيغة P: 04 سنوات إلى 05 سنوات.

نُعطي نقطتين خلال هذا الاختبار؛ النقطة CW1 التي تُحسب من خلال مجموع البنود و نقطة CW2 تحسب فقط من خلال البنود المميزة بالعلامة (*).

النقطة	النقطة القصوى	تسجيل و تنسيخ الإجابة المتحصل عليها
02	6	ğa:zət wahdəl qaṭṭa sɣi:ra fəṭri:q–A*
04	10	təğri: lqaṭṭa bəzzu:r uyağru dra:ri mura:ha–B
02	6	wəşlət əl qaṭṭa qadda:m wahəd əddar u wəqfət šwəyyə –C
05	14	ša :fət əl qaṭṭa fa:r uğra:t mura:h ba:š tamhəkmu –D
03	9	kiqri:b iṭi:h əlli:l ra:hu ddra:ri ladyu:rhum ʕəyyani:n–E
③	7	fali:l qəʕdu drəri ixammu ʕəl qaṭṭa ula kla:t əl fa:r–F*
2	9	kiğa şşba:h na:du ddrəri ura:hu ihəwwsu ʕallqaṭṭa–G

12 اللسانيات : الفهم اللفظي: VER

سن التطبيق: الصيغةP: 04 سنوات إلى 05 سنوات.

التنقيط: يحتوي هذا الاختبار على خمسة مجموعات من البنود التي توافق صورة معينة (نفس الأدوات بالنسبة لاختبار وصف الصور)، يُنقّط كل بند ب 2، 1 أو 2\1 نقطة...

البنـود	النقطة القصوى	النقطة	التسجيل و التنسيخ
wa :šra :h idi :r ləwləd ? /a–1	1	1	/yəmši/
bašra :h ha :kəməlkəlb ?/b	1	1	/baḥit/
kifa:šra:hla:bəs ? /c	1	1	/ḥmar/
wi :nṭa :h ləwləd ?/a–2	1	1	/hna/
ṭa :h ?waʕləš /b	2	2	/yağu/
ra:hṭa:yə:h ? kifə:š/c	1	1	
ra:humhwa:yğu ?kifa:š/a–3	1	1	/lalā/
ra:hləwlədfarha:n ? /b	2	2	hrab
waʕla:š ?	1	1	/bahādi/
wašra:hidi:rhnalkəlb? /c	1	1	
ba:šra:hyəɣsəlləwləd ? /a–4	1	1	/hawlik/
šku:niʕa:wanfi:h ? /b	1	1	/lma/
u qəšuwəra:hum ?/c	1	1	
wi:nra:humrağli:h/d	1	1	/mayya/
lwi:nra:hyəxza:rləwləd ? /a–5	1	1	/ddu wwsu/
waʕlašra :h farhə:n? /b	2	2	mayya
šu:fınli:hrəğli:hkifə:šra:hwa:qəfʕlihum? /c	1	1	
waʕləšra :h /d			
waqəfhakda:kʕlaşbəʕti:ntaʕrəğli:h?			

VER

المجموع = 5 x 10 = 50 \ 100

للحصول على النقطة **VER** ينبغي ضرب المجموع في 5.

اللسانيات : الفهم

13

تعيين الصور: **DSX**

سن التطبيق: الصيغة P: 04 سنوات إلى 05 سنوات. ينقط كل بند ب 4 أو 0 نقطة.

النقطة		البنود
		« warili..... »
4		rəkbadyaləkˎ1
0		lahyadyaləkˎ2
	ترتيب التعيين	ترتيب التقديم
0	faːnğaːnˎA	ˎpənsu3ˎA
4	mašṭaˎ	taːs ˎ4
4	taːs ˎ	mašṭaˎ5
0	ˎpənsu	xzana ˎ
		faːnğaːnˎ6
0	zarbuːṭˎB	kəlb ˎ7ˎB
4	fluːkaˎ	zarbuːṭ ˎ8ˎ
4	kəlb ˎ	fluːkaˎ9
4	pluːṭaˎ	pluːṭaˎ10
		kəbšˎ
0	ğaʕluːlaˎC	buğaɣlilu-C
0	fəkruːnˎ	kabuːsˎ11
4	gniːnaˎ	fəkruːnˎ12
4	ṣabaːṭˎ	gniːnaˎ13
4	kabuːsˎ	ğaʕluːlaˎ14
		ṣabaːṭˎ15

	13	bəṣṣəhh kifaːš daːru baːš yəlqaːwha bəlxaff –H
0		1 1 1 1 2 1 1 1 ..... // ..... // ..... // 2 ..... 1 .....
	11	raːhu yəzguːlha miːʕu miːʕu hatta lqaːwha məlluːr wahəd –I
2		1 1 1 2 1 1 2 aṭṭonobiːl ..... yəzgūlhə ṭṭōnubī 1 1
	11	kanət lqaṭṭa haːkma biːn zuːğ rəğliːha taʕ lqadam faːr syiːr–J
2		2 1 1 2 1 1 1 1 1 ..... lqaṭṭa sɔ̄īr .....
	6	waqfu ddrəri bʕaːd mən lqaṭṭa yyəzguːlha baːš təği–K*
2		1 1 1 1 1 ʕəndhum ..... yəzgūlhə ʿandhūm ..... 1 .....
	7	bəsah mağaːtš lʕəndhum ʕlaxaːtərš xa :fət mənhum–L*
6		1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 ..... maǧāt ʿandhum xa fət mənhum .....
	6	ləbnaːt raṁu ladyaːrhum baːš iğibuːlha laṁliːb–M*
4		..... ləbnāt rāṁu ladyārhum iğibūlha laṁlīb .....
	6	rəğʕu ləbnaːt umʕaːhum ləṁlib wəʕṭa :wəh ləlqatta –N*
3		1 1 1 1 ..... ləbnāt ... laṁlīb ... ləl qaṭṭa .....
	7	farṁu kaməl drari kišarbət lahliːb–O
4		1 2 1 1 ..... farṁu kaməl drārī kišarbet laṁlīb. .....

المجموع	128 \ 45	CW1 \ 36 \ 2 100
المجموع	51 \.....	CW2 \..... 100

للحصول على النقاط CW1 و CW2 ينبغي الرجوع إلى الجداول رقم 10 و 8.

ملاحظة: CW1: خاصّة بالأطفال الذين عمرهم 05 سنوات. CW2: خاصّة بالأطفال الذين عمرهم 04 سنوات، و 04سنوات و نصف.

الملحق الثالث

جداول نتائج برمجية SPSS

القصّـة الأولى: الرجل و القطّة

صدق الاتساق الداخلي

Corrélations

		اللفظة الاسمية	اللفظة الفعلية	الوحدات التركيبية	مجموع الدرجات
اللفظة الاسمية	Corrélation de Pearson	1	,540**	,295*	,788**
	Sig. (bilatérale)		,000	,038	,000
	N	50	50	50	50
اللفظة الفعلية	Corrélation de Pearson	,540**	1	,270	,744**
	Sig. (bilatérale)	,000		,058	,000
	N	50	50	50	50
الوحدات التركيبية	Corrélation de Pearson	,295*	,270	1	,742**
	Sig. (bilatérale)	,038	,058		,000
	N	50	50	50	50
مجموع الدرجات	Corrélation de Pearson	,788**	,744**	,742**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الثبات (معامل ألفا كرومباخ):

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,613	3

القصّـة الثانيـة: الطفل و السيّارة

صدق الاتساق الداخلي

Corrélations

		اللفظة الاسمية	اللفظة الفعلية	الوحدات التركيبية	الكلية الدرجة
اللفظة الاسمية	Corrélation de Pearson	1	,547**	,266	,778**
	Sig. (bilatérale)		,000	,062	,000
	N	50	50	50	50
اللفظة الفعلية	Corrélation de Pearson	,547**	1	,237	,707**
	Sig. (bilatérale)	,000		,098	,000
	N	50	50	50	50
الوحدات التركيبية	Corrélation de Pearson	,266	,237	1	,752**
	Sig. (bilatérale)	,062	,098		,000
	N	50	50	50	50
الكلية الدرجة	Corrélation de Pearson	,778**	,707**	,752**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الثبات (معامل ألفا كرومباخ):

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,573	3