

The Linguistic Development Process and Mental Delay

Dr. Abdelkader RAYD¹

ENS, Sidi Mohamed Ben Abdellah University,
Fes - Morocco

Science Step Journal / SSJ

September 2023 / Volume 1- Issue 2

DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.24143130>

To cite this article: Rayd, A. (2023, September). The Linguistic Development Process and Mental Delay. Science Step Journal (2), 1-19. ISSN: 3009-500X.

Abstract

Mental delay is a complex mental limitation, surrounded by theoretical and methodological difficulties. The situation of a mentally challenged child is complex, affected by psychological, social, and educational problems. These challenges can lead to integration difficulties in social, educational, and communication domains. Insufficient scientific research further exacerbates the difficulties faced by these children.

Our focus is to investigate the relationship between mental delay and linguistic development towards achieving equal opportunities for all. Research in this area can help alleviate the difficulties faced by these children by promoting their linguistic skills, enhancing their sensory and socio-affective perceptions, and fostering their openness towards others and the world. This work will ultimately prepare them for integration into social and civil life, enabling them to enjoy the same rights and freedoms as others, recognized nationally and internationally.

Keywords

Mental Delay, Linguistic Development, Child, Linguistic Delay, Disparity.

¹ - Professor of Higher Education.
- Specialist in Psychology and Educational Sciences.
- Head of the Division of Educational Sciences, Social Sciences and Islamic Studies.
- Director of the Applied Humanities Laboratory.
- President of the National Association of Psychology for Community Service.

التأخر الذهني وسيرورة التطور اللغوي

د. عبد القادر الرايض²

المدرسة العليا للأساتذة،
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

ملخص:

تعتبر إشكالية التأخر الذهني، واحدة من الإشكاليات العقلية المعقدة التي تجعل منه موضوعا شائكا ومتشعبا، تكتنفه الكثير من الصعوبات النظرية والمنهجية الحقيقية وكوجود واقعي، فإن الوضعية العامة للطفل المتأخر ذهنيا، وضعية معقدة تحفها العديد من المشاكل السيكولوجية والاجتماعية والتربوية والمتمثلة أساسا في صعوبات الاشتغال المعرفي والاندماج الاجتماعي والتربوي والتواصل.

ومما يساهم أكثر في استمرار هذه الصعوبات وتفاقمها، حداثة الموضوع ونقص ذلك التراكم العلمي الكافي من الدراسات والأبحاث التجريبية، القادر على استصدار معطيات علمية مضبوطة في جوانب كثيرة، يمكن استثمارها ذهنيا واجتماعيا وتربويا للتخفيف من المعاناة الإنسانية لهؤلاء الأطفال وتحقيق مستوى أعلى من التواصل مع محيطهم، عبر تطوير مهاراتهم اللغوية بعيدا عن منطلق عزل الظاهرة عن العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، التي تلعب دورا جوهريا في تنمية مُدركاته الحسية والسوسيو-وجدانية تجاه ذاته والانفتاح على الآخر والعالم.

من هنا يأتي اهتمامنا بموضوع التأخر الذهني في علاقته بالتطور اللغوي، سعيا لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للجميع، من خلال تأهيل هذه الفئة لإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية وتيسير تمتعهم بمختلف الحقوق والحريات المعترف بها وطنيا ودوليا.

كلمات مفتاحية:

التأخر الذهني، التطور اللغوي، الطفل، التأخر اللغوي، التفاوت.

² -أستاذ التعليم العالي، تخصص علم النفس وعلوم التربية.

- رئيس شعبة علوم التربية والعلوم الاجتماعية والدراسات الاسلامية.

- مدير مختبر العلوم الانسانية التطبيقية .

- رئيس الجمعية الوطنية لعلم النفس في خدمة المجتمع.

مقدمة:

يُعتبر النقص في الكفاءة الذهنية والمعرفية، في حد ذاته نقصا في الكفاءة اللغوية، والنقص في الكفاءتين معا يؤدي بالضرورة إلى قدر من النقص ولاضطراب في الكفاءة التواصلية؛ إنها سيرورة دينامية، مركبة ومتداخلة. فإذا كانت كل المقاربات السابقة، الطبية والوراثية والاجتماعية والسيكولوجية توحى بجمودية الوضعية الذهنية للمتأخرين ذهنيا وعدم قدرتهم عن تجاوز حواشي العتبة الذهنية (70 درجة) كمعامل ذكاء، التي اصطلح على جعلها الحد الفاصل بين الذكاء العادي والذكاء المتأخر، فإن المقاربة السيكومعرفية، بما تحمله من مقدمات نظرية وأدوات إجرائية، التي تدافع على إيجابية الطفل المتأخر ذهنيا واحتفاظه بالحد المناسب من القدرة على تصحيح وتعديل سيروراته التعليمية والنمائية، تضع ظاهرة التأخر الذهني على مشارف تناول علمي مغاير، ينزع عن المتأخر ذهنيا، كل أوصاف العجز والتأخر والقصور، ليمنح له إمكانية استثمار قدراته الذهنية، وبالتالي إعادة ترميم مختلف كفاءاته الادائية. وهكذا فبدل العمل، (وإذا كانت المقاربة السيكو معرفية، في شقها العلاجي تراهن على إمكانية تطوير الكفاءة الذهنية للأطفال المتأخرين، والدفع بها تدريجيا كي تلامس وتلتحم مع مستوى الكفاءة الذهنية العادية، فإنه من الواضح أن حالة التأخر التي يعرفها هؤلاء لا تقف عند الحدود الذهنية فقط، بل تمتد كذلك لتشمل سيرورة عدد من الكفاءات الأدائية الأخرى ذات الارتباط المباشر بمستوى الأداء الذهني، ذلك أن الوجود الواقعي للطفل المتأخر ذهنيا وجود تكتنفه عدد من المشاكل والصعوبات اللسانية والتواصلية المتنوعة التي تحول دون انخراطه في الحياة اليومية العامة.

مقاربة اشكالية:

يتحدد السلوك التوافقي العادي للطفل، انطلاقا مما يخترنه من قدرات ومؤهلات نشيطة ومتنوعة تمكنه من تدبير شؤونه بطريقة مستقلة وفعالة، وذلك بالاستجابة الملائمة لحاجاته ومتطلباته الخاصة وكذا تنفيذ أدواره ووظائفه الاجتماعية بكفاءة ونجاح. وتعتبر الكفاءة اللغوية من الأدوات الوظيفية الأساسية التي تمكن الطفل من استثمار وتفعيل أداءاته التواصلية والتبادلية الحيوية والمنتامية، مما يؤهله في الأخير لإنتاج سلوك توافقي مناسب ولعل من المشاكل الأساسية التي تواجه الطفل المتأخر ذهنيا، مشكلة التواصل مع الآخرين والتي تحتل فيها الكفاءة اللغوية موقعا أساسيا ومتميزا. فماذا نعرف عن سيرورة التطور اللغوي عند الطفل المتأخر ذهنيا؟ وهل هناك فارق لغوي يفصله عن مستوى الطفل العادي؟ ثم ماذا عن التطور اللغوي، هل هو تطور واحد بالنسبة لجميع حالات التأخر الذهني، أم مجموعة التطورات الفرعية الخاصة بكل حالة؟ هل سيرورة التطور اللغوي للطفل المتأخر ذهنيا مطابقة، كما وبناء لسيرورة التطور اللغوي، عند الطفل العادي، أم هناك كيانان متميزان ومنفصلان من التطور اللغوي، واحد خاص بالأطفال العاديين والأخر خاص بالأطفال المتأخرين ذهنيا؟ ثم ما هو السقف اللغوي، كمنتوج وكدلالة وكقواعد، الذي يمكن للطفل المتأخر ذهنيا، أن يلامسه من خلال تطوره اللغوي، مقارنة مع السقف اللغوي لدى الطفل العادي؟

وبالاطلاع على الأدبيات العلمية المتعلقة بهذا الموضوع، يبدو أنه من الصعب تقديم إجابات دقيقة ونهائية عن عناصر الحمولة التساؤلية لمجموع الأسئلة السابقة، وذلك بالنظر لمجموعة من الاعتبارات النظرية والمنهجية، التي يمكن استجماعها واختزال مضامينها فيما يلي :

- 1- وجود نقص واضح في المرجعية العلمية، وخاصة المرجعية العربية،
- 2- في غياب تحديد واضح لظاهرة التأخر الذهني، غالبا ما ينظر إلى المتأخرين ذهنيا، ككيانات عقلية متعددة، فباستثناء تلك التصنيفات القياسية التي تقيسها في مجموعات وفئات عقلية محددة ومؤطره، فإن كل حالة تكاد تستقل بذاتها، وينعكس هذا المعطى مباشرة على إمكانية ضبط ومقاربة سيرورة التطور اللغوي، حيث نجد أنفسنا أمام افتراضين كبيرين:
 - إما أمام افتراض وجود سيرورات لغوية متنوعة داخل تطور لغوي واحد ووحيد.
 - وإما أمام أشكال من التطور اللغوي، بحيث تستقل كل حالة من حالات التأخر الذهني بتطورها اللغوي الخاص.
- 3- وجود صعوبة منهجية في تعميم النتائج، فكما سبق التأكيد على ذلك، نحن أمام كيانات عقلية متنوعة، بخصائص ومميزات وراثية وعضوية متنوعة وبمستويات عقلية متدرجة، فمن الصعب منهجا، تعميم نتائج دراسات أجريت على فئة عقلية، وهي في الغالب من الفئات العقلية الدنيا، على باقي الفئات العقلية الأخر.
- 4- هناك حيف منهجي في التعامل التجريبي مع ظاهرة التأخر الذهني، فكل الدراسات في الموضوع توظف أدوات ووسائل منهجية وقياسية، صممت من حيث البناء اللغوي لتطبيقها على أطفال ذوي ذكاء عادي، مما يضمن مسبقا نوعا من التفوق في الأداء اللفظي على حساب الأطفال المتأخرين ذهنيا.
- 5- ندرة الدراسات السيكولوجية والسيكولسانية في الموضوع، فأغلب الدراسات دراسات لغوية محضة، لها أسسها ومرجعياتها الخاصة، ولا تنطلق من أي فهم سيكوعقلي للظاهرة، إنها غالبا ما تنظر إلى الظاهرة باعتبارها اضطرابا من الاضطرابات اللغوية فقط. إننا ونحن نقتحم هذا الموضوع، نعي كامل الوعي أهمية الصعوبات النظرية والمنهجية التي ستواجهنا، عبر مختلف مراحل انبناء هذا البحث، ومع ذلك يبقى من موقعنا كسيكولوجيين، وبالنظر لثراث الحقل السيكولساني الحديث، ألا نقف مشلولين أمام تحديات وقوة هذا الموضوع، فالواجب العلمي يحتم، أن نؤمن، بإمكانية توسيع رقعة ذلك الطموح العلمي الكبير، المتمثل في محاولة تضييق تلك الهوة اللغوية الفاصلة بين المتأخرين وغير المتأخرين، والوصول بالكفاءات اللغوية والتواصلية لهذه الفئة الخاصة، إلى الحدود المحاذية المتماسمة مباشرة مع المستوى اللغوي والتواصلية للأطفال العاديين.

أولا. التحديد المفاهيمي

1. مفهوم التأخر الذهني

وهو مصطلح عام، نطلقه كما رأينا على العديد من الفئات العقلية الفرعية والمتنوعة (تأخر عقلي عميق، تأخر عقلي شديد، تأخر عقلي متوسط، تأخر عقلي خفيف). يقول شيمان (Chipman) عندما نتحدث عن التأخر الذهني. فإننا لا نتجه إلى حالات محددة ومتجانسة إكلينيكية، بل نحن أمام مجموعة من الحالات التي تعرف، نقصا ذهنيا، معينا، يتراوح بين العميق والخفيف... فإذا كان من المتداول قياس مستواهم العقلي، فإننا تجهل مستواهم اللغوي (Chipman, 1987, 157).

وهذا أمر يدفعنا إلى صياغة توظيف منهجي جديد لفرضيتي الفارق والاختلاف فيما يخص انتاج اللغة، بحيث يجب ألا يبقى مفهوما، نوظفه فقط للفصل بين المتأخرين ذهنيا العاديين، بل يمكن توظيفه أيضا للتمييز بين الفئات الفرعية للتأخر الذهني، كأن نتحدث مثلا عن تمايز في التطور اللغوي بين فئة التأخر الذهني الخفيف وفئة التأخر الذهني المتوسط أو العميق، وهكذا يمكن أن تتناسل مجموعة من الافتراضات النظرية، تخص أشكالا فرعية ومتنوعة من التأخر اللفظي للأطفال المتأخرين ذهنيا.. هل هي أشكال ترتبط بفوارق زمنية في التطور فقط. أم أن كل فئة عقلية من المتأخرين لها تطورها اللغوي الخاص بها؟ وإذا تأكد ذلك، علميا فإننا سنلج مسلكا وعرا للبحث ولاستثمار.

2. مفهوم التطور اللغوي العادي

يطرح هذا المفهوم أيضا مجموعة من لاستفسارات والتساؤلات النظرية والمنهجية، وتتعلق خاصة بذلك التمايز الموجود بين الأطفال فيما بينهم. فالطفل ليس طفلا مجردا أو مفهوما فلسفيا نظريا، بل هو طفل واقعي له وجود تفاعلي في المكان والزمان، وله خصائص ذاتية تجعله يختلف عن طفل آخر بخصائص ذاتية وموضوعية في الفهم والاستيعاب والاكتساب بين هذه المجموعات علما بأن فقر أو غنى الحقل اللغوي للطفل يرتبط إلى حد كبير بمدى غنى أو فقر حقله السوسيوولساني الأسروي. فأمام هذا الإشكال، يصعب علينا الحديث عن نموذج واحد ومشترك للتطور اللغوي العادي، منفصل عن كل الاعتبارات السابقة، يمكن اعتماده كمرجع لقياس ورصد سيروية التطور اللغوي عند الأطفال المتأخرين ذهنيا.

3. مفهوم التأخر اللغوي

وهو أيضا من المفاهيم الغامضة نسبيا التي لم يتم بعد الحسم فيها تطبيقيا، فنحن وعلى ضوء كل المعطيات السابقة، نجد أنفسنا أمام تأخيرات لغوية بالجمع، بحيث يصعب واقعا العثور على طفلين متأخرين ذهنيا، لهما نفس التأخر اللغوي، لفظيا ودلاليا ونحويا وصرفيا، وبنفس الفارق اللغوي بالنسبة للطفل العادي، فكما أن هناك تنوعا في التطور اللغوي عند الأطفال العاديين يفترض أن يكون هناك تنوع فيما يخص اشكال النقص والتأخر في التطور اللغوي لدى لأطفال المتأخرين ذهنيا، وهذه الوضعية، تزيد من تعقي المشكلة أكثر، وذلك بالنسبة لتحديد المفهوم أولا (التأخر اللغوي) وبالنسبة لكل محاولات التدخل التربوي واللغوي ثانيا، لأننا ستكون أمام فئات فرعية بأصول ومرجعيات عقلية ولغوية متنوعة.

4. مفهوم التفاوت

إن الحدود الفاصلة بين مفاهيم الفارق والاختلاف والتفاوت لا تبدو واضحة، إلا عندما نقوم بتفتيت العناصر المكونة للنظام اللغوي وتفصيلها، فلو أخذنا مثلا حالة طفل متأخر ذهنيا عمره الزمني عشر سنوات، وقمنا بتشخيص مستواه اللغوي وحصلنا على ما يلي :

- مستواه اللفظي، ككم، يعادل المستوى اللفظي لطفل عادي عمره الزمني خمس سنوات
- مستوى بنائه النحوي التركيبي يعادل مستوى طفل عادي عمره 3 نوات فقط.

ومن هنا يمكن القول، إنه عندما ننظر بشكل متفصل إلى كل من المظاهر اللفظية والنحوية التركيبية، للتطور اللغوي ليذا الطفل، يمكننا الحديث عن مفهوم الفارق في التطور Délai، فارق خمس سنوات بالنسبة للتطور اللفظي (10 سنوات ناقص خمس سنوات) وفارق سبع سنوات (10 ناقص 3) بالنسبة للتطور النحوي التركيبي. فهذا الطفل يسي رفي نفس الوتيرة اللغوية ولكن بوثيرتين متميزتين، وتيرة بطيئة جدا فيما يخص التطور النحوي ووتيرة أسرع منها بالنسبة للتطور اللفظي.

وعندما ننظر إلى التطور اللغوي ككل لنفس الطفل، نجد أنفسنا، أم تفسير فرضية الاختلاف (Différence)، لأن هذا الطفل البالغ من العمر 10 سنوات، لا يمكن مقارنة سيرورة تطوره اللغوي العام، لا مع سيرورة التطور اللغوي عند الطفل الاول (خمس سنوات) ولا مع سيرورة التطور اللغوي عند الطفل الثاني "ثلاث سنوات" إنها سيرورة تطويرية عامة مخالفة تماما، فنحن في الواقع أمام ثلاثة أطفال في طفل واحد. الأول طفل زمني والثاني والثالث طفلان لغويان، طفل لفظي، وطفل نحوي، وربما أكثر إذا قارنا باقي مكوناته اللغوية.

إذا كان هناك اعتقاد سابق بوجود تطابق في التطور بين مختلف مكوناته النظام اللغوي عند الأطفال المتأخرين ذهنيا، فإنه وتأسيسا على ما سبق، يجب التمييز مع (Rondal) بين مفهوم الفارق المتعلق بكل مكون من مكونات البناء اللغوي، وبين مفهوم الاختلاف الذي يرى أنه وبالنسبة للمنظومة الكلية للغة، فإن التطور اللغوي للأطفال المتأخرين ذهنيا، يختلف عن التطور اللغوي للأطفال العاديين (Rondal, 1985, 106).

إن فرضية الفارق، تستبطن إشارة داخلية توجي بإمكانية التحاق وتدارك لأطفال المتأخرين ذهنيا لنظرائهم العاديين فيما يخص إنتاج اللغة وبنائها، مع ما تتضمن هذه الإشارة من إمكانية التدخل التربوي واللغوي لتدارك وتقليص مدى الفارق في الأداء والتطور.

أما فرضية الاختلاف، فتقول بوجود شكلين متوازيين من التطور، تطورا لغوي عادي وطبيعي، وتطورا لغوي متعثر خاص بالأطفال المتأخرين ذهنيا. تنخره مختلف أشكال العجز والاضطراب، ولا تربطه أية علاقة تماثل الشكل الآخر من التطور. وهو افتراض يعيد صياغة لإشكالية من جديد، مع ما يطرحه من صعوبات نظرية ومنهجية في الفهم والتحديد ومشاكل تطبيقية حقيقية على مستوى المساعدة والعلاج.

يبدو مما سبق، أن الإشكالية تتجاوز إطارها اللغوي المحض، وتنتقل لتشمل تحديد مفهوم التأخر الذهني في حد ذاته، كمعطى عقلي وازن في الموضوع، فإذا ثبت أن الطفل المتأخر ذهنيا يتطور لغويا بنفس طريقة الطفل العادي، مع فارق في الإنتاج يفصلهما، تصبح إذاك معطيات سيرورة التطور اللغوي العادي حقا مرجعيا للتوظيف والاستثمار التربويين، بحيث تصبح وسائل المساعدة العقلية واللغوية، تطبيقا تربويا سيعمل لا محالة على الرفع من المستوى اللغوي للطفل المتأخر ذهنيا.

ثانياً: مراحل التطور اللغوي عند الطفل

سوف لن ندخل مباشرة في استعراض كل التفاصيل المتعلقة بهذا النمو بل سنقف أساساً عند العناصر والمؤشرات الأولية التي تؤكد انطلاق سيرورة النمو اللغوي، وانخراط الطفل في مسار بناء كفاءاته اللغوية لتواصلية، على أن نرجى الحديث عن التطورات الأخرى إلى حين استعراض مظاهر هذا النمو بالنسبة للأطفال المتأخرين ذهنياً.

كما تجدر الإشارة إلى أن مفهوم المرحلة الذي سنوظفه هنا، لا يجب النظر يجب التعامل معا باعتبارها إليه كالحظات لغوية مفصولة ومستقلة، بل يجب التعامل معها باعتبارها لحظات انبناء داخلي، متلاحق ومتكامل لسيرورة تطويرية لغوية واحدة، مرتبطة بتجربة تعليمية معينة لفرد معين.

1. المرحلة ما قبل الكلام:

وهي المرحلة السابقة للكلام، تنطلق هذه المرحلة بما يعرف بصرخة الميلاد التي يعتبرها علماء اللغة، كأول استعمال تجريبي لأجهزة النطق والكلام. فبالصرخة الأولى تتأكد الحياة وتتأكد الاستجابة العقلية وتتأكد سلامة وصلاحية أجهزة النطق. وهي كلها مؤشرات أولية إيجابية بانطلاق وتبلور البدايات الأولى للقدرة اللغوية، ثم تأتي فيما بعد أشكال وظيفية أخرى من الصراخ، تختلف من حيث النبرة والحدة والتردد، والتي يمكن ردها مباشرة لكتلة من الأسباب والعوامل الفيزيولوجية والنفسية والصحية التي تؤدي في الغالب مجموعة من الوظائف الضرورية للمرحلة، ويمكن النظر إلى صراخ الطفل في أسابيعه الأولى كأول وسيلة لغوية يستخدمها للاتصال بالآخرين.

ترى بوهلر Bohler أنه ومنذ الأسبوع الثالث، يبدأ الطفل في استغلال صراخه من أجل الرضاعة. كما يذكر اشتاين Stein أن الطفل يتعلم منذ الأسبوع الثالث، استعمال أفعال المص، وأصواته كاستجابة للصوت البشري، في طلب الغذاء أو دفع الأذى (الشماع، 1973، 53 – 54).

2. مرحلة المناغاة:

المناغاة، مجموعة من الأصوات يصدرها الرضيع ويكررها باستمرار في متاع متوالية وبوثيرة معينة ومن خصائصها الوظيفية المباشرة، أنها تعمل إجرائياً على إغناء قدرة الطفل على النطق، وإثرائها باستمرار، بحيث يستطيع، ومع تنامي هذا السلوك، اخراج رزمة هائلة من المقاطع الصوتية الغنية والمتنوعة، التي غالباً لن يحتاج إلا جزءاً منها، لتوظيفها في تعلم لغة محيطه السوسيولساني.

يؤكد جاسپيرسن (Jaspersen) إن المناغاة لا تبدأ قبل الأسبوع الثالث وقد تتأخر حتى الأسبوع السابع أو الثامن، أما جيزل (Gezel) فيرى أنها تبدأ منذ أواسط الشهر الثامن وتستمر لخمسة الشهور التالية (الشماع، 1973، 63). ومن الطبيعي أن يجد الطفل الذي تتوفر لديه الأدوات الصوتية العادية والسليمة، في محيطه اللساني الأسروي كل الحوافز والتشجيع للاستمرار في بناء مناغاته، والتلذذ باستصدارها والاستماع إليها، مع كل ما يصاحب ذلك الأداء من شعور بالراحة والارتياح.

3. مرحلة الثغثة أو الكلام غير المقطعي

وهو كلام يتشكل أصلا، من كل أشكال الإيماءات والإشارات ومختلف تعابير الوجه، وكذا التنغيمات والابتسام، والضحك، والتكشير والبكاء... وكما هو الشأن بالنسبة لوظيفة الصراخ، تكون بداية الثغثة ذات أساس فيزيولوجي محض، ثم تتطور وظائفها شيئا فشيئا، حتى تصبح لها أهداف واضحة ومحددة، وذلك حين ترتبط بالعديد من المواقف والوضعيات الاجتماعية التفاعلية، التي تجعل منها أداة حقيقية ووظيفية للاتصال والتواصل مع الآخرين.

يظهر هذا النوع من السلوك غير اللفظي في الفترة، ما قبل السنيتين، ويتطور مع النمو اللغوي للطفل، حيث يتنامى توظيفه لهذه الحركات والإشارات. من ضرورة توفر كل الشروط العضوية والعقلية والسوسيوأسرورية المناسبة لهذا التبلور والاشتغال، وهي وضعية نستطيع التأكيد أنها لا تتوفر بالقدر المطلوب بالنسبة للأطفال المتأخرين ذهنيا، وذلك بالنظر لما يكتنف سلوكهم الذهني العام، من نقص ملحوظ في تدبير تلك العلاقة الرمزية التفاعلية الرابطة بين الذات المستعدة والمحيط المثير.

4. مرحلة النطق والكلام

حوالي منتصف السنة الثانية، وبعد تبلور كل العناصر الضرورية لظهور الكلام الفعلي، يبدأ الطفل تدريجيا في إلغاء كل عناصر لغته الفردية، حيث يبدأ كلامه في الانتظام والترتيب، مما يجعلها تقترب شيئا فشيئا من الفهم والاستيعاب من طرف الآخرين.

إن الانطلاقة الموفقة والناجحة لهذا النشاط، يمكن اعتبارها كما سبق، مؤشرا أساسيا على فعالية اشتغال أدواته وآلياته اللغوية. وهذه الانطلاقة نفسها، ستعرف العديد من التعثرات والاضطرابات، بالنسبة للأطفال المتأخرين ذهنيا، مما سيؤثر ولا شك على مراحل المسار اللاحق لسيروية تطورهم اللغوي .

وهذا الصدد يقول كل من (Richelle,Moreau, 1981) تظهر الكلمة الأولى في المتوسط حوالي الشهر العاشر وهكذا يبدأ السجل المعجمي بالتزايد تدريجيا ليصل حوالي (20) كلمة في منتصف السنة الثانية، ثم يقفز إلى ما يزيد عن 100 كلمة حوالي العشرين شهرا، ليصل حوالي(300) كلمة في نهاية السنة الثانية، ثم ما يقرب من (1000) كلمة عند متم السنة الثالثة) " Moreau ,Richelle,1981,55 يقول الباحثون بوجود مؤشرين أساسيين، يمكن بعد التأكد من حصولهما الإقرار بأن الطفل قد بدأ فعليا مسار تطوره اللغوي:

- 1- أن يكون كلام الطفل مفهوما من طرف الجميع، وليس فقط من طرف عناصر محيطه الأسروي، لأن هؤلاء وبحكم خبرة تواصلية سابقة، يمكنهم فك رموز لغته وفهم دلالتها، رغم ما قد يشوبها من نواقص...
- 2- التأكد من أن الطفل، يلم فعلا، إماما تماما بمعاني ودلالات الألفاظ التي ينطقها. إن الاشتغال النشط والمناسب للسيرورتين الفرعيتين معا يعتبر من الشروط الأساسية التي تؤهل الطفل لبلورة كل من الكفاءة اللغوية، والكفاءة التواصلية، اللتان تمكنانه من الانخراط في مختلف الوضعيات التعليمية والتعليمية، التكيفية والاندماجية.

ثالثاً: مقاربات التطور اللغوي عند الطفل

يشكل موضوع اكتساب اللغة وتطورها عند الطفل، المحور العلمي الخصب والمشارك بين عدد من المجالات المعرفية، وفي مقدمتها مجالات البيولوجيا والسيكولوجيا والسوسولوجيا واللسانيات. التي تربطها علاقات طبيعية بهذا الموضوع. الذي يمتد في فضاء، معرفي واسع ومتشعب .

فمن البديهي ومع انطلاق سيرورة التطور اللغوي، أن يتعلم الطفل الكلام تلقائياً (والتعلم هنا يمثل الجانب العقلي والمعرفي)، شريطة أن تتوفر لديه أجهزة سمعية ونطقية سليمة (الجانب الفيزيولوجي)، وأن يتفاعل مع بيئة سوسيوثقافية غنية ونشطة، تتوفر فيها الشروط مناسبة لتداول اللغة واستعمالها (الجانب الاجتماعي).

من هنا نستنتج أن الظاهرة اللغوية، ظاهرة مركبة، يصعب تفسيرها ومقاربتها بالاعتماد فقط على طروحات وتفسيرات نظرية بعينها فحضور العديد من المقاربات والنظريات كأدوات علمية لتفسير الفعل اللغوي، يمكن اعتباره أمراً بديهيًا، بل ضرورة علمية لاستجماع شتات الظاهرة وأبعادها، هذه الظاهرة التي تتمتع عن أن تكون مادة خاصة لمقاربة نظرية واحدة.

وباستعراض لتاريخ الاهتمام بالظاهرة اللغوية كموضوع للبحث والتناول العلميين تستوقفنا أساساً أربع مقاربات متميزة، تقدم عدداً من النماذج التفسيرية لكيفية استيعاب اللغة واكتسابها، ويتعلق الأمر بكل من المقاربة البيولوجية، والمقاربة السلوكية، والمقاربة المعرفية المتمثلة في تكوينية بياجيه، والمقاربة اللسانية المتمثلة في توليدية تشومسكي.

1. المقاربة البيولوجية

ترى هذه المقاربة أن القدرة اللغوية عند الإنسان، لا تعود كما يعتقد البعض إلى تلك الخصائص العامة التي يمكن اختزالها في ارتفاع مستوى الذكاء أو الضرورة الاجتماعية للتواصل.. بل تعود أساساً إلى نوع خاص من القدرات البيولوجية التي لا تتوفر إلا عند الجنس البشري فقط، وهي تفسر ذلك بافتراض وجود بنيات خاصة في الدماغ البشري، تعتبر المسؤولة عن اللغة كقدرة فطرية خاصة بالجنس البشري لا غير ...

يرى لينينبرج (Lenenberg, 1967)، وهو من كبار العلماء الذين ما فتئوا يبحثون عن كل الأدلة البيولوجية الكافية التي تؤكد علمياً فطرية القدرة اللغوية وبيولوجيتها، أن المؤشرات الأولية التي دفعته إلى طرح هذا الافتراض، هو وجود مقدمات بيولوجية لدى الإنسان، لها ارتباط مباشر بوجود اللغة والكلام والتي يمكن حصرها فيما يلي:

منطقة لسانية كانت، أن بتعلم وبسهولة لغة أخرى من هذه اللغات لأنه حسب هذه المقاربة، وبحكم تكوينه البيولوجي الفطري، يحمل داخلها تلك القدرات والقواعد المشتركة التي تجعله مؤهلاً لاكتساب مختلف لغات العالم ويمكننا فيما يلي أن نقدم أهم الخلاصات التي توصل إليها لينينبرج (Lenenberg) في هذا الصدد:

- اللغة خاصية إنسانية محضة.

- القدرة اللغوية قدرة تنتقل بالوراثة.

- ترتبط القدرة اللغوية بالقدرة البيولوجية المتميزة، الخاصة بالإنسان ككائن بشري .

-توجد منطقة خاصة بالقدرة اللغوية في الدماغ وهي المنطقة المعروفة حاليا بمنطقة بروكا (Brocca) (Lenenbetg,1967,120). ولتأكيد هذه الطروحات يتساءل ليننبرج (Lenenberg)، ترى لماذا يبدأ جميع لأطفال الكلام ما بين (18 و22) شهرا؟ فلماذا ليس قبل ذلك أو بعده؟

إن ظهور الكلام لا يمكن إرجاعه بالأساس لأي عامل خارجي. فنحن مثلا لا نعلم الطفل، الجمع بين كلمة وكلمة، بل ينفجر ذلك عند لطفل، فعل عوامل بيولوجية محضة، تنتقل إلى الإنسان عن طريق الوراثة والطفرة، ويبقى فقط، أنه ليس بإمكان الطفل تعلم أصوات اللغة، واستيعاب دلالتها ومعانيها الرمزية دون وجود محيط لغوي أسروي واجتماعي يوفر هذه المادة اللغوية ويقدمها عبر تفاعل الطفل بهذا المحيط. وإذا كان ليننبرج (Lenenberg) ينتهي في الأخير إلى القول "إن اللغة سلوك معقد للغاية (232)" (Lenenberg, 1967).، فإن هذا التصريح يعتبر اعترافا واضحا بمحدودية مقارنته البيولوجية في الإحاطة بتفسير ظاهرة التطور اللغوي عند الطفل، وهو بذلك يكون قد فتح الموضوع على إمكانية استثمار نظري مغاير، انطلاقا من مداخل أخرى غير المدخل البيولوجي الصرف.

2. المقاربة السلوكية

فالقدرة اللغوية، حسب السلوكيين عبارة عن سلسلة من الاستجابات اللفظية المتتابعة لعدد من المثيرات اللفظية، إن اللغة في نظرهم لا تعدو أن تكون تنظيما متلاحقا من الأشكال، وليس كما ترى نظريات أخرى شبكة من المعاني والدلالات، فالاستجابة الكلامية أو اللغوية استجابة لفظية ترتبط بقوة الحافز مباشرة، وذلك دون ارتباط بأي شكل من أشكال الوعي والتفكير في الكلمة ذاتها، ودون ارتباط أيضا بمعنى ودلالة هذه الكلمة، إن اللغة عبارة عن عادات كلامية، تنتجها الاستجابات التي يعقبها القدر الكافي من التدعيم والتعزيز.

ينظر سكينر (Skinner,1958) إلى اللغة باعتبارها نمطا من أنماط السلوك العامة للفرد، وهو نمط يتم دعمه وتعزيزه من طرف العناصر البشرية المشكلة للمحيط، كما يقول بأهمية ارتباط ما يسمى عنده بالتدعيم الإيجابي، بالاستجابات اللفظية الصحيحة، فالتدعيم الإيجابي هو الذي يؤدي إلى تدعيم الاكتساب اللفظي ومن ثم تعليم اللغة.

ويعتبر مفهوم الدلالة من المفاهيم التي ثم القفر عنها أو تجاهلها في مقارنة التفسير السلوكي لتطور اللغة ، فالمدرسة السلوكية لا تعترف علميا بمفهوم المعنى في التعلم اللفظي، يقول واطسون Watson إن أهم ما يوجه إلى المدرسة السلوكية من نقد في تفسير التعلم اللفظي، هو أنها لم تستطع أن تعلق المقصود بالمعنى، ولا شك أن هذا منطوق نقد ضعيف، ذلك لأن مقدمات العالم السلوكي، ليس بها قضية من قضايا عامل المعنى، فضلا عن أن كلمة معنى، ما هي الا كلمة تاريخية قد أعيرت من الفلسفة وعلم النفس الاستبطاني وليس لها دلالة علمية (الغريب،1971. 347).

3. المقاربة التوليدية

يرى تشومسكي أن اللغة ظاهرة معقدة، وغير قابلة لإطلاقاً للاختزال في استجابات سلوكية ظاهرية، يقوم بها الفرد نتيجة مثيرات ودوافع داخلية وخارجية. فالطفل وعلى عكس ما تراه المدرسة السلوكية، يتوفر ذاتياً على كفاءة ذهنية تمكنه من القيام بكل الأنماط السلوكية المناسبة والضرورية، كما يتوفر أيضاً على قدرة فطرية خاصة، تمكنه من اكتساب اللغة، وذلك بالاحتكاك المباشر والتفاعل مع الوسط اللساني المحيط به (الفصل بين القدرة العقلية أو الذكاء والقدرة اللغوية).

يتضمن القول بوجود قدرة لغوية فطرية لاكتساب اللغة عند الطفل، ثلاث مقدمات أساسية تؤسس للطرح التوليدي التحويلي وتبرره:

1. المقدمة لأول وتفترض أن الطفل، لا يمكنه اكتساب القواعد التي تحكم نظام اللغة، إلا إذا كان مزوداً بجهاز ذهني فطري، ينطوي في أبعاده على معرفة فطرية بالعموميات التي تحكم أنظمة وقواعد جميع اللغات، مما يسهل على الطفل تعلم لغة محيطه اللساني. فهذا الجهاز الذي يسميه تشومسكي بجهاز اكتساب اللغة (A.D.L) هو عبارة عن قدرة وراثية تسمح للطفل باكتشاف البناء النحوي للغة التي ستواجهه تجربته التواصلية (Richelle,1981,184).

2. المقدمة الثانية وتقوم على افتراض مركزي يقول بوجود ما يسمى بالكليات اللغوية. ففي عملية اكتساب اللغة، يأخذ الطفل مادته اللغوية الاصلية شأنه شأن جميع أطفال العالم من لغة كلية، من بين جميع اللغات الأخرى، التي تربطها كليات لغوية مشتركة ومتشابهة. وقد ميز تشومسكي في هذا الباب بين ثلاثة أنواع من الكليات اللغوية:

- الكليات الجوهرية، وتشمل على كل من الأفعال والأسماء والمفردات.
- الكليات الصورية، وتندرج ضمنها القواعد المشتركة بين جميع اللغات.
- الكليات التنظيمية، ويتعلق بمسألة ترتيب القواعد وتنظيمها في كل مستوى من مستويات اللغة.

3. المقدمة الثالثة وتتعلق بافتراض أن الطفل يعلم مسبقاً وبصورة فطرية طبيعة أن في كل لغتين، بنية داخلية، وأخرى خارجية، يتم اكتساب اللغة بالتفاعل بينهما.

ان اللغة نظام سلوكي يختلف تماماً عن كل الأنظمة السلوكية الأخرى. فهي ومن منظور أقطاب هذه النظرية تشكل جهاز بيولوجيا، يخزن كل قواعد اشتغاله، ليكشف عنها فيما بعد عن طريق الفعل والممارسة، إنها عبارة عن عضو ذهني فطري مستقل. وفي هذا الإطار ينص تشومسكي على ضرورة " النظر إلى اللسانيات على أنها جزء من السيكلوجيا، كما ينبغي النظر إليها على أنها جزء من البيولوجيا. فاللسانيات تشكل جزءاً من دراسة القدرة البيولوجية الخاصة بالدماغ البشري، فهذه القدرة البيولوجية صفة خاصة بالإنسان فقط، تمكنه من اكتساب اللغة، كما أن تلك القدرة الدماغية في الإنسان، تشكل نظاماً متشابكاً غنياً بالتعايير اللغوية (الوعر، 1979، ص، 47).

إن عملية اكتساب اللغة وتطويرها حسب التوليديين، هي عملية بناء داخلية، لنمو قواعد لغة من اللغات (لغة المحيط اللساني)، التي ترتبط بتلك القدرة الفطرية التي يملكها الطفل والتي تمكنه من الاكتساب. إن وجود الكفاءة اللغوية وجود فطري، فالقدرة على اكتساب اللغة لا تعود إلى الذكاء، بل إلى كون الإنسان وبحكم فطرته يمتلك القدرة الفطرية على بناء اللغة واكتسابها. لكن رغم هذا التأكيد فإن تشومسكي يعود فيما يعود بعد ليقول: " لا يمكننا أن ننفي، بأن ما يقوم به الناس، بما في ذلك اللغة، يرتبط إلى حد ما. بخصائص أخرى لتطورهم المعرفي (Palmarini- Piatelli- Massimo,1979,199) وهو اعتراف علمي بأهمية الذهنية الذهنية المعرفية في بناء اللغة وإنتاجها.

3. المقاربة التكوينية

تنطلق هذه المقاربة من مصادرة أساسية تتميز بها عن المقاربتين السلوكية والتوليدية، قوامها أن الذكاء معطى ذهني سابق عن اللغة ومؤسس لها ولا يمكن على الإطلاق تصور أي نشاط لغوي دون قاعدة عقلية تبلوره وتنتجه. فاللغة التي تشكل في نظر "بياجي" نشاطا ذهنيا، لا تعدو أن تكون إلا جزءا من الوظيفة الرمزية للذكاء، رغم أنها في مرحلة لاحقة من النمو ستصبح قدرة ذاتية مستقلة في إنتاجها ووظائفها. فالذكاء الحسي " يتضمن منطلقا خاصا من أفعال Les actions، وذلك في غياب كل من عمليات التفكير والتمثل واللغة.

فبياجي الذي يرى أن تشكل الوظيفة الرمزية، المنبثقة أصلا عن الذكاء الحسي الحركي، هي التي تسمح باستيعاب اللغة، بحيث إن اللغة نتاج للذكاء.. وليس العكس، يخلص إلى أن تمثل الكلمات واستيعابها، يتم وفق السير: العقلية التالية (Piaget,1979,250):

- ظهور الفعل، وذلك عندما يتم أول اتصال بصري بالشيء.
- ظهور الصورة، عندما نقوم بعملية البحث ذهنيا عن هذا الشيء، دون أن نراه
- ظهور الكلام، عندما نستطيع استحضار صورة الشيء، وأن نسميه دون أن نراه

وفي المرحلة الموالية، يلج الطفل عالم اللغة، بحيث يستطيع ويتلقائية تامة، الربط بين الأصوات ودلالاتها المباشرة، مما يسهل عملية التواصل عن طريق الكلام فقط، دونما حاجة إلى ربط ملفوظاته بالحركات والإشارات التعبيرية كما كان في السابق. وهو السلوك اللفظي الذي سيمكنه أيضا من الربط المباشر بين الرمز والمرموز له، بين الشيء أو الفعل والكلمة الدالة عليهما، أي بين الدال والمدلول حسب تعبير علماء اللغة، فاللغة كوظيفة سيميائية هي التي تمكن الطفل من التمييز بين الدال والمدلول .

ويمكن تلخيص أهمية السلوك اللغوي بالنسبة لهذه النظرية في خاصيتين أساسيتين :

- أنها تتيح تبادلا معيناً بين الأفراد، أي بداية التنشئة الاجتماعية للطفل (Piaget,1964,25) ، فاللغة هي تنقل الطفل للآخرين وتنقل الآخرين إليه. عبر شبكة من التفاعلات والتبادلات اللفظية.
- كما تمكن أيضا من استبطان الكلام واستدخاله، أي ظهور عملية التفكير نفسها (Piaget,1964,26)، فاللغة هي التي تمدنا بتلك المحتويات الفكرية، التي تعتبر كوسائل عمل بالنسبة لاشتغال عملية التفكير.

المشكلة لا تقف عند حدود تأكيد أو نفي الاستنتاجات العامة التي سنستعرضها لاحقا والتي تشدد على وجود تأخر لفظي ملموس لدى كل الأطفال المتأخرين ذهنيا، لأن الإشكال ليس إشكالا كيميا محضا، بل هو إشكال تفسري فعلينا وقبل تبني أي إجراء عملي تطبيقي أن نتأكد أولا، هل نحن فعلا أمام نوع من التأخر اللفظي فقط؟ نأخر يمكن تداركه واستدراكه، أي أمام ما يمكن اعتباره نوعا من التفاوت الزمني يفصل بين وثيرتين، واحدة سرية والأخرى بطيئة، لكن داخل نفس السيرورة التطورية؟ أم أن المسألة تختلف شكلا ومضمونا عن ذلك.

بصيغة أخرى، هل تتطور المنظومة بكل مكوناتها المعجمية والدلالية والنحوية والصرفية، بنفس الطريقة، وعبر نفس المسار عند الفئتين معا، مع وجود فارق زمني، من حيث السرعة والبطء فقط أي من حيث قدرة كل فئة على استثمار وثيرة التوزيع الزمني لهذا التطور؟ أم أن التطور اللغوي للأطفال المتأخرين ذهنيا يتخذ مسارا مخالفا. بسيرورة نمائية مخالفة، تختلف تماما في البناء والتحاور عن سيرورة التطور اللغوي عند الأطفال العاديين.

رابعا: سيرورة التطور الصوتي عند الأطفال المتأخرين ذهنيا

يستعمل مفهوم التطور الصوتي للتعبير علميا عن تطور تلك الأصوات التي يصدرها الطفل على شكل مناغاة وثغغيات.. وهي مرحلة تغطي عادة السنوات الأولى من حياة الطفل العادي، حيث يقوم بإنتاج مجموعات صوتية منغمة، يشكل جزء منها وابتداء من الشهر السادس تقريبا، مقاطع شبيهة بالمقاطع المنطوقة والمتداولة في محيطه اللساني الأسروي. وعادة ما ينظر العلماء إلى هذا الإنتاج الصوتي باعتباره نشاطا أوليا وفطريا يحاول الطفل من خلاله تمرين أجهزته الصوتية والنطقية والسمعية (لأنه يسمع مناغاته)، الضرورية لبناء الكلام وإنتاجه.

ولتتبع التطور الفيزيولوجي عند الطفل المتأخر ذهنيا. يرى جل العلماء إنه من الضروري منهجيا الانطلاق من مرجعية سيرورة هذا التطور عند نظيره العادي، وهو الاعتقاد، وكما رأينا سابقا، الذي يرى أن المظاهر التطورية اللغوية العامة لا يمكن أن تكون إلا مماثلة لنفس السيرورة النمائية لدى الجميع، وما قد يلاحظ من اختلافات وتمايزات في الأداء اللغوي. هي فقط فوارق وتأخرات كمية بالنسبة للمتأخرين ذهنيا تعود أسبابها وعواملها إلى ذلك البطء، العام في تدبير وثيرة اشتغال نموهم اللغوي المرتبط أساسا بعجز ذهني من مستوى معين. فما هي مراحل التطور الفونولوجي عند الطفل العادي؟ وكيف يستوعب الوحدات الصوتية لبناء لغته؟

إن الدراسات والبحوث التجريبية في الموضوع، لا توفر لنا الإجابات المقنعة، فالمجال واسع ومعقد، ويثير صعوبات نظرية ومنهجية متنوعة، ومع ذلك فقد تمكنت هذه الدراسات من التمييز مبدئيا بين المكونين الأساسيين لسيرورة التطور الفونولوجي للطفل:

○ المكون لأول: ويتعلق بتطور نظام الوحدات الصوتية التي يستوعبها الطفل وهو يبين أن الوحدات الصوتية ترتبط فيما بينها بشبكة من العلاقات الداخلية، يمكن تأطيرها على شكل قواعد محددة. تتجه جميعها نحو التطور والنمو. يعتقد جاكبسون (1956) أن الأطفال يستوعبون الأصوات وفق اتجاه تصاعدي ينتقل من الأكثر إلى الأقل تباينا قياسا مع لغة الكبار فأول ما يستوعبه الطفل هو ذلك التباين في النطق بين الحروف الصامتة والحروف المتحركة. ثم يتطور

فونولوجيا ليميز فيما بعد بين الوحدات الصوتية الأنفية والوحدات الصوتية الشفاهية ليصل لاحقا إلى باقي التمايزات الفونولوجية الأخرى.

○ المكون الثاني: ويخص العلاقة بين تطور الرسائل اللفظية للطفل وكلام الكبار المحيطين به، وهو يحيلنا مباشرة على فهم العلاقات التي تربط بين إدراك الأصوات من جهة والقدرة على إنتاجها من جهة أخرى، كما يحيلنا على تلك العلاقة الموجودة بين إنتاج الأصوات الأولى ومراحل التطور اللغوي اللاحق. وكذا كيفية استعماله لمجموعة من القواعد وتوظيفها لاختزال وتبسيط كلام الكبار، كأن يقول مثلا "شكا" بدل "شكرا" مع الاحتفاظ بنفس المعنى رغم حذفه الحرف الرء

وهكذا يميز إنغرام 1976 Ingram في نموذج تصنيفه التطوري اللغوي بين مجموعة من مراحل استيعاب الوحدات الصوتية التي استوحاها بالاعتماد على مراحل التطور المعرفي عند "بياجي"، وهي المراحل التي تبين لنا المسار الإجمالي لتطور اللغة منذ الميلاد وحتى سن الرشد:

- تتميز المرحلة الأولى، بعمليتين أساسيتين عملية استيعاب الأصوات وإدراكها والتمييز فيما بينها وذلك منذ الميلاد وإلى حدود 12 شهرا، ثم عملية استيعاب 50 كلمة الأولى فيما بين 12 شهرا وعشرين شهرا، وهي ما يقابل المرحلة الحسية الحركية عند "بياجي"، والتي حددها زمنيا فيما بين (0) و (18) شهرا.
- المرحلة الثانية هي مرحلة التطور الفونولوجي، وتتميز أساسا بتطور أنظمة الوحدات الصوتية، وكذا استعمال سيرورة الاختزال في إنتاج كلمة الكبار. وتقع هذه المرحلة ما بين 18 شهرا وأربع سنوات وهي التي تعادل معرفيا المرحلة ما قبل العملياتية عند "بياجي" والتي يحددها هو أيضا فيما بين 18 شهرا وأربع سنوات
- المرحلة الثالثة مرحلة انتقالية يستكمل فيها الطفل بناء مادته الصوتية، مع إتمام عملياته الاختزالية وتقابل ما يسمى عن "بياجي" بالمرحلة الحدسية، وتتأطر زمنيا ما بين 4 و 7 سنوات.
- المرحلة الرابعة هي مرحلة التطور المورفوني، حيث يتمكن الطفل تلقائيا من إنتاج وتوظيف القواعد اللغوية واستعمالها بسهولة وتلقائية. ويقابلها عند "بياجي" مرحلة العمليات الملموسة التي تقع ما بين 7 و 12 سنة (Rondal,1985,29)

تكمن القيمة العلمية لنموذج "إنغرام" في كونه قدم بناء تفسيريا متناسقا ومتكاملا يمكن النظر إليه كمقاربة لغوية تطبيقية لمراحل التطور المعرفي عند بياجي وسيرورة التطور اللغوي، وهو التفسير الذي يضع الذكاء قاعدة للغة بحيث ينطلق من المعطى العقلي أولا كشرط مسبق قبل الانتقال إلى المعطى اللغوي فالذكاء سابق للغة ومؤسس لها حسب "بياجي".

أما بالنسبة للأطفال المتأخرين ذهنيا، فلا يتحدث "إنغرام" إلا على وجود أربع دراسات تطبيقية في موضوع التطور الفونولوجي، ينتهي أغلبها إلى النصف الأول من القرن العشرين. وهكذا توصل بانجس (1985) Bangs في دراسة قام بها سنة 1942 إلى أن التطور الفونولوجي لكل من الأطفال العاديين والمتأخرين ذهنيا، متشابه في بنياته التطورية العامة ويتميز في ثوابته الزمنية كما خلص إلى أن عدد الأغلط الإبدالية متساو لدى الفئتين (Bangs, 1985,29).

ولم يتم تدقيق النتائج العامة التي توصل إليها Bangs إلا مع بداية السبعينات حيث قام كل من Dodd و Smith بدراسة تتبعه للغة الأطفال التأخر الذهبي المتأخرين ذهنيا من النمط المنغولي. فثبت أن هذه الفئة ترتكب وبشكل ملموس أخطاء فونولوجية أكثر مقارنة اولا مع الأطفال العاديين، وثانيا مع الفئات الأخرى من الأطفال المتأخرين ذهنيا (Rondal,1985,32).

وفي سنة (1976) قام كل من Bertolucci et Pierce بمقاربه القدرات الإنتاجية لمجموعة من الوحدات الصوتية لدى ثلاث عينات متنوعة عينة من الأطفال العاديين بعمر زمني يساوي 6 سنوات، وشهرين وعينة من الأطفال المتأخرين ذهنيا بعمر زمني يساوي عشر سنوات و 5 أشهر، وبعمر عقلي يوازي 6 سنوات، وعينة من الأطفال الصم، بعمر زمني يساوي 10 سنوات و 8 أشهر وعمر عقلي يوازي 6 سنوات و 5 أشهر.

فتوصل الباحثان إلى عدم ثبوت أية فروق ملموسة بين العينات الثلاثة لا فيما يخص عدد الوحدات الصوتية المملوطة بشكل مضبوط، ولا فيما يتعلق بعدد الأخطاء اللغوية وأشكالها. كما تبين أنه رغم التأخر الواضح في التطور الفونولوجي عند عينة الأطفال المتأخرين ذهنيا تبقى سيرورة هذا التطور تسير في نفس مسار التطور الفونولوجي العادي (Rondal,1985,33) يمكن الخروج بخلاصتين أساسيتين:

- الأولى: تتمثل في تأكيد كل الدراسات التجريبية على أن التطور الفونولوجي عند حالات التأخر الذهني المتوسط والعميق، يعرف فعلا نوعا من التأخر الواضح، مقارنة مع الأطفال العاديين مع التأكيد على أن هذا التفاوت لا نلمسه بشكل واضح وملموس، إلا عندما ينطلق استعمال الدلالة والوظائف البنائية، أي عندما يبدأ الإنتاج اللفظي الفعلي.
- الثانية: تبين أن نظام ظهور وتبلور الوحدات الصوتية وكذا كل الخصائص النطقية والتلفظية للتطور الفونولوجي متطابقتان بين الأطفال العاديين ونظرائهم المتأخرين ذهنيا، وبالتالي فإن مظاهر هذا التأخر ترتبط فقط بفارق أدائي يفصل وثيرة التطور اللغوي للفتتين.

خامسا: سيرورة التطور الدلالي عند الأطفال المتأخرين ذهنيا

يكتسي تطور الدلالة اللغوية كعلاج ذهنية معقدة، أهمية بالغة في تبلور وبناء السيرورة التطورية اللفظية عند الطفل، فمن المفروض أن تتوفر بشكل طبيعي لدى كل طفل وانطلاقا من سن معين تلك القدرة الإدراكية والاستيعابية التي تمكنه من ربط كل كلمة أو ملفوظة بمعناها ودلالاتها المحددة الفهم والاستيعاب)، توازيها بالمقابل قدرة مماثلة تمكنه من استعمال هذه الكلمات وتوظيفها في سياقها المناسب (الإنتاج والتداول). فالكلمة المجردة لا تأخذ موقعها كبنية لغوية في سياقها العام، إلا بارتباطها دلاليا بمعنى محدد.

وتقاس سيرورة التطور الدلالي عند الطفل بمدى قدرته النمائية على توسيع وإغناء حقله الدلالي وتوظيفه، فقصر الحقل الدلالي مؤشر أساسي من مؤشرات النقص والاضطراب في التطور اللغوي العام للطفل.

تهتم الدلالة اللفظية بدراسة الألفاظ والكلمات وكل ما يتعلق بالوظائف المرجعية للأشياء والموضوعات. بينما تهتم الدلالة البنيوية بالدراسة الوظيفية للحالات والعمليات والسيرورات المرتبطة بمجموعة من العلاقات علاقات التملك والعطاء والتبادل التي تشكل قاعدة البنية الدلالية للملفوظات (Rondal, 1985,39).

يتم رصد تطور المعاني والدلالات عن طريق تتبع تزايد وتنامي عدد الألفاظ والكلمات والمفردات التي يستطيع الأطفال استيعابها وإنتاجها واستعمالها، عبر مراحل محددة من تطور عمرهم الزمني والعقلي، بحيث يصعب بإمكاننا التعرف على المتوسط الكمي لعدد الكلمات التي يستطيع الأطفال إنتاجها وتوظيفها خلال كل مرحلة من مراحل تطوهم اللغوي، بعدها يمكننا أن نقوم إجرائيا بتصنيف هذه الكلمات في فئات وطبقات لغوية وفق معيار لساني سيسمح لنا أولا، برصد التزايد الكمي للمخزون اللفظي، كما سنتمكن أيضا من خلال التنظيم اللفظي وبناء الجمل التعرف على المظاهر التطورية لهذا التنظيم.

وتشير أغلب الدراسات المقارنة في الموضوع إلى الدور الذي تلعبه الأسس والعوامل العقلية المعرفية كعوامل محددة فيما يتعلق بالتزايد الكمي للمخزون اللفظي، وما يحتاجه ذلك من اشتغال القدرات الاستيعابية والإدراكية والاستذكارية.

سنحاول مقارنة واحد من أعقد مكونات التطور اللغوي عند الطفل العادي بصفة عامة والمتأخر ذهنيا بصفة خاصة، لكن يستحسن أن نشير هنا إلى أنه وبعد اطلاعنا على أبرز الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع اتضح أن المادة العلمية المتداولة لا تمدنا بتلك المعطيات الكافية لفهم سيرورة هذا التطور وتزداد المشكلة أكثر عند محاولة التعرف على هذه السيرورة عند حالات التأخر الذهني:

1. سيرورة التطور النحوي

يجدر بنا أن نشير إلى وجود خلاف بين الباحثين فيما يخص تحديد طبيعة المادة النحوية عند الطفل في مرحلة معينة فهناك من يرى أن المنظومة النحوية للكبار هي الأصل والمرجعية بالنسبة لمنظومة القواعد النحوية التي تحكم لغة الأطفال، ولا يمكن تصور وجود أي نحو آخر سواه. وهناك فريق آخر يقول بوجود نحو خاص بلغة الأطفال، يديرها ويحكم بناء جملها التلغرافية (كلمة أو كلمتين). وفريق ثالث يعتبر لغة الأطفال، لغة غير نحوية (non grammaticale) يجب النظر إليها باعتبارها لغة تواصلية فقط، وليس لغة ذات قواعد نحوية لأنها غالبا ما تتكون من كلمة واحدة أو كلمتين ناقصتين، نضفي عليها نحن الكبار الصبغة النحوية لفهم معناها وذلك انطلاقا من مرجعيتنا النحوية الخاصة.

ينبغي التطور اللغوي للطفل، كما يرى أغلب الباحثين على مبدأ قوامه أن كل توظيف صحيح القاعدة نحوية سواء من حيث الاستيعاب أو من حيث البناء، يمنح للطفل إمكانية الاحتفاظ بها وتوظيفها. وهكذا إلى أن يستكمل بناء منظومته النحوية الكافية لاستخدام لغة معينة.

وهناك من العلماء من يعتقد أن الطفل قادر، ومنذ مرحلة مبكرة، أي منذ المرحلة ما قبل اللغوية على الاستجابة لكلام الكبار المنظم المبني بناء نحويا جيدا، فقد ثبت أنه وانطلاقا من الشهر الثامن أو التاسع يصبح باستطاعة الطفل، وفي حدود معينة

أن يستجيب نسبيا لبعض أوامر الكبار والأمر هنا صيغة نحوية خاصة في بعض مواقف المداعبة واللعب وكأن الطفل قد بدأ في فهم صيغة الجملة وبناءها النحوي "صيغة الأمر" (Oléron,1976,118).

تأتي بعد ذلك ومع بداية السنة الثانية مرحلة الكلمة الواحدة، التي يطلق عليها العلماء "الكلمة الجملة" L'holophrase باعتبار أن الكلمة في هذه المرحلة تقوم بنفس الدور الوظيفي والتواصلية الذي تقوم به الجملة المفيدة في لغة الكبار. ويعتبر ما يسمى لدى اللغويين بالطول المتوسط للملفوظات La longueur moyenne des énonces أو الطول المتوسط للإنتاج اللفظي L.M de production verbale من المعايير اللغوية العلمية التي يتم استخدامها لقياس مستوى التطور العام لسيروية نمو المظاهر النحوية عند الطفل. فالملفوظات القصيرة، ملفوظات فقيرة نحويا، بينما تتضمن الملفوظات الطويلة عددا من التوظيفات النحوية الغنية... وقد حاول براون ومعاونوه (Richelle, Moreau, Brown et Col, 1981) تحديد المراحل التطورية المتوسط هذا الطول، وذلك بالاعتماد على متوسط عدد المورفيمات Morphèmes الملفوظة، فتوصلوا إلى أن المرحلة الأولى تبدأ بإنتاج ملفوظات بمتوسط طول 1.75 مورفيما وتنتهي المرحلة بإنتاج ملفوظات متوسط طولها يعادل 4 مورفيمات.

وعموما يمكن القول إن التطور النحوي العادي يمنح الطفل إمكانية الزيادة في طول ومدى إنتاجه اللفظي بشكل يسير طبيعية ومستوى مرحلته اللغوية، وهو الأمر الذي يغيب إلى حد كبير عند الأطفال المتأخرين ذهنيا. وخاصة نمط التأخر الذهني المتوسط والعميق، حيث ثبت أنهم يلجئون إلى إنتاج جمل فقيرة وقصيرة نسبيا بتراكيب نحوية بسيطة وبسيطة جدا. فغالبا ما يكتفون بإنتاج جمل بكلمتين أو ثلاث كلمات ليس أكثر فعل وفاعل أو مبتدأ وخبر، مع غياب شبه تام لإنتاج جمل ذات تراكيب نحوية غنية ومركبة... هذا مع انتشار ملموس لكم هائل من الأخطاء النحوية البديهية.

وبصفة عامة تبين أغلب الدراسات أن الأطفال المتأخرين ذهنيا. يواجهون صعوبات حقيقية في فهم واستيعاب البنيات النحوية للبناء اللغوي وبصفة خاصة عندما يواجهون وضعيات تواصلية تغيب فيها المؤشرات السياقية المساعدة من هنا يمكننا أن نتساءل عما إذا كان استيعاب المظاهر النحوية للغة أيضا من المستويات اللغوية التي يشملها العجز والنقص والاضطراب، وذلك هو الشأن بالنسبة لمستوى الإنتاج اللفظي والدلالي داخل سيروية لغوية متدهورة ومضطربة أقل ما يمكن أن يقال عنها إنها منظومة إنتاجية مهددة بالكساد، سواء بالنسبة للمادة الخام او بالنسبة لوسائل الإنتاج الكلمة الفهم البناء النحوي.

2. سيروية التطور الصرفي

يعني التطور الصرفي تلك القدرة النمائية على الاستيعاب التدريجي واستعمال مختلف المونيمات الصرفية بوثيرة مناسبة تساهم بشكل فعال في بناء المنظومة اللغوية للطفل، وهي قدرة ينمها الطفل تدريجيا عبر مراحل متوالية.

تؤكد أغلب الدراسات في الموضوع أن الأطفال المتأخرين ذهنيا يواجهون صعوبات حقيقية، فيما يتعلق بقدرتهم اللغوية على استيعاب المونيمات اللفظية Les monèmes واستعمالها كمورفيمات صرفية Les morphèmes استعمال الجمع، المفرد، المثني المذكور، الإضافة... إلخ)، بحيث غالبا ما لا يستعملونها في مكانها الصرفي المناسب.

يبدأ الاستيعاب التدريجي لهذه التوظيفات الصرفية عند الطفل العادي انطلاقاً من السنة الثالثة ليتم التحكم فيها وضبطها نهائياً حوالي السنة العاشرة، بينما يتخلف المتأخرون ذهنياً بشكل واضح في هذه العملية فيظل تطورهم الصرفي المورفولوجي غير مكتمل مقارنة مع الآخرين (Rondal, 1985,85).

يمكن أن نسجل أيضاً ما تمت ملاحظته من تفاوتات داخلية في التطور النحوي المورفولوجي لدى الفئات المتأخرة ذهنياً فيما بينها، حيث ثبت أن فئة النمط المنغولي، هي التي تعرف أكثر من غيرها صعوبات فعلية في عملية استيعاب وتوظيف المونيمات المورفيمات في حين تحظى فئة التأخر الذهني الخفيف بنوع من الامتياز في هذه العملية وهذا ما قد يضيف صعوبات منهجية أخرى في فهم ومتابعة مراحل التطور الصرفي لدى الأطفال المتأخرين ذهنياً وهي صعوبات ستعكس ولا شك على تلك التدخلات التربوية واللغوية التي تهدف إلى دعم وتصحيح سيرورة التطور اللغوي العام عند هؤلاء جميعاً.

خلاصة

إن مظاهر النقص والتدني الذي تعرفه الأداءات الذهنية واللغوية والتواصلية لهؤلاء لا تعدو أن تكون مجرد تأخرات أدائية كمية وليست بنيوية، وذلك ما يفند القول بوجود سيرورة نمائية وتعلمية خاصة بالأطفال المتأخرين ذهنياً تختلف عن السيرورة النمائية التعليمية للأطفال العاديين؛ مما يعني علمياً إمكانية تقليص الفارق بينهما وبالتالي اختراق حدود الأداء التعليمي العادي.

لقد شكل موضوع تربية الذكاء بالنسبة للأطفال المتأخرين ذهنياً حلماً علمياً راود أجيالاً من الباحثين منذ أعمال إيتارد Itard إلى الآن، ومع ظهور التربية المعرفية وتوالي أشكال من الاستثمار في هذا الورش انفتح منفذ علمي لإنقاذ الطفل المتأخر ذهنياً من وضعية الدونية والتبعية للوصول به إلى مشارف الاستقلالية والاندماج، فمجرد التأكد من قابلية ذكاء الأطفال المتأخرين ذهنياً للتربية والتعلم، يشكل دون شك نقلة نوعية مفصلية، تؤسس لمرحلة جديدة في تاريخ مقارنة هذه الظاهرة. ونأمل أن يشكل هذا العمل مدخلاً إضافياً آخر أمام الجيل الجديد من الباحثين النفسيين والسيكولوجيين والسيكولسانيين وكذا المهتمين بالبحث في التواصل للمزيد من الاستثمار العميق في الموضوع، لما فيه مصلحة المتأخرين ذهنياً تعليمياً وتربوياً.

المراجع

- الشماع، صالح (1973). ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد الى السادسة. دار النهضة العربية.
- الغريب، رمزية. (1971) التعلم، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية. مكتبة الانجلو المصرية، ص.5.

مراجع أجنبية

- Bangs, A.,(1942). Aclinical analysys of articulary defects of the feeble minded. journal of speech and hearinf disorderesrs.
- Chipman, Harold. (1987). Les troubles du développement communicatif liés à un déficit cognitif. Josselyne Gerard – Savoir parler – savoir dire – savoir communiquer. Delachaux et Niestlé.
- Lambert, J.L., Rondal, J.A., Chipman, H.H. et pastouriaux, F. (1986). Arriération mentale. S/D Rondal, J.L. Trouble du langage. Pierre Mardaga éditeur.
- Lambert, J.L. (1978). La compréhension de phrases chez des enfants arriérés mentaux. Le langage de l’homme.
- Piaget, Jean. (1979). Schèmes d’action et apprentissage du langage. Theories de langage – Theories d’apprentissage. Débat organisé et recueilli. Masssino Piateli Palmarin. Edition du Seuil.
- Rondal, J.A. (1985). Langage et communication chez les handicapés mentaux. Pierre Mardaga Editeur.
- Rondal, J.A. (1986). Le développement du langage chez l’enfant trisomique 21. Pierre Mardaga Editeur.
- Vygotski, L.S.. (1987). Pensée et langage. Editions sociales.