الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

قسم اللغة والأدب العربي

# محاضرات في مقياس اللسانيات النفسية
## لطلبة السنة الأولى ماستر ل م د

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
كلية الآداب و اللغات

تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد: د. حفيظة يحياوي

السنة الجامعية: 2024/2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
*République Algérienne Démocratique et Populaire*

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

قسم اللغة والأدب العربي

# محاضرات في مقياس اللسانيات النفسية

## لطلبة السنة الأولى ماستر ل م د

**تخصص: لسانيات تطبيقية**

**إعداد: د. حفيظة يحياوي**

**السنة الجامعية: 2024/2023**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Faculté des Lettres et des Langues

الرقم: 06 / م ع / ك آ ل/ج ب /2024

# مستخرج اجتماع المجلس العلمي للكلية

## خاص بـ:

## المطبوعات الجامعية

صادق المجلس العلمي لكلية الآداب و اللغات في اجتماعه المنعقد يوم :31 جانفي 2024م على المطبوعة البيداغوجية للأستاذة : **حفيظة يحياوي** من قسم اللغة والأدب العربي والتي تحمل عنوان: ( **محاضرات في مقياس اللسانيات النفسية**) موجهة لطلبة السنة **الأولى ماستر**، شعبة: **دراسات لغوية**، تخصص: **لسانيات تطبيقية**، وقد حظيت المطبوعة بتزكية المجلس العلمي بناء على التقريرين الإيجابيين للخبيرين:

| الخبير | الصفة | جامعة الإنتماء |
|---|---|---|
| نوال زلالي | أستاذ محاضر – أ– | جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة |
| علي صالحي | أستاذ محاضر – أ– | جامعة أمحمد بوقرة –بومرداس– |

رئيس المجلس العلمي للكلية/

المجلس العلمي

رئيس المجلس العلمي
الأستاذ: عيسى لحيلح

## برنامج مقياس: اللسانيات النفسية:

**المحاضرة الأولى:** اللسانيات النفسية المفهوم، النشأة والتطور، مجالاتها.

**المحاضرة الثانية:** اللسانيات النفسية: خصائصها ومصادرها.

**المحاضرة الثالثة:** السلوك الكلامي والسلوك الغير كلامي.

**المحاضرة الرابعة:** قضايا الاكتساب اللغوي: نموّ اللّغة عند الطفل.

**المحاضرة الخامسة:** الأداء اللّغوي وإنتاج الكلام.

**المحاضرة السادسة:** صعوبات الكلام واحتباس الكلام.

**المحاضرة السابعة:** الأخطاء اللّغوي وزلاّت اللّسان.

**المحاضرة الثامنة:** اللّغة الأولى واللّغة الثانية.

**المحاضرة التاسعة:** انهيار اللّغة: الأمراض اللّغوية.

**المحاضرة العاشرة:** اللّسانيات العصبية.

**المحاضرة الحادية عشر:** الكفاية التواصلية.

**المحاضرة الثانية عشر:** المعجم الذهني.

**المحاضرة الثالثة عشر:** القدرة اللّغوية.

**المحاضرة الرابعة عشر:** اللّغة بين المنهج السلوكي والمنهج العقلي.

## المحاضرة الأولى:

### اللسانيات النفسية، المفهوم، النشأة والتطوّر

لابد من الإشارة قبل كلّ شيء إلى أنّإرهاصات ما نصطلحعليه باللسانيات النفسية أو علم اللّغة النفسيلم تأت من اللّغة ولا من علمائها، بقدر إتيانها من علم النفس وعلمائه؛ ونعني بهذا أنّالمتخصّصينفي مجالعلم النفسكانوا أسبقالتفاتًا إلى العلاقات التي تربط اللّغة بعلم النفس. أمّا سببهذا السبقفإنّهعائدإلى أنّحاجةَ المتخصّص في علم النفس إلى اللّغة كانت تفوقحاجة المتخصّص في علم اللّغة إلى علم النفس؛ وكما نعرف فإنّعلم اللّغة الحديث بدأ معدي سوسير وصفيا ينطلق من اللّغة إلى اللّغة، من غيرأن يحفل كثيرا بالمؤثرات الخارجية، غير أنّعلم النفسبدأ تجريبيا معنيا بدراسة غيرقضية تتصل باللّغة على نحو وثيق، وتحتاجإلى التجريبِ على اللّغة؛ من مثل قضية خواص التذكّر، أو قضية اضطرابات الكلام، وهما قضيتانراسختانفي الدراسات النفسية، ولا تحتاجإليهما الدراسات اللّغوية كثيرا. إلّا أنّتلك الدراسات التي اضطلعبها علماء النفس كانت تدورفي مدار علم النفسذاته، ولا تطمحإلى أن تؤسّسنظريات لغوية بقدر طموحها لتقعيد النظريات النفسية؛ باستخدام التجريب على اللغة، وبهذا فإنّالدراسات النفسية القديمة للّغة كانت تتمداخل علم النفس لخدمة علم النفس ذاته، وليس لخدمة أهداف اللّغة[1]، وكان الإطار المحدّد لها هو علم نفس اللّغة. إنّهذا السبقالتاريخيإلى الاهتمام باللّغة عند علماء النفس أنشأ لدينا أزمة جديدة في المصطلحكتلك الّتي أنشأها علماللّغة، حيث ظهر منفصلا عن سواه؛ فكثيرا ما يتردّدمصطلحانفي الدراسات البحثية على أنّهما مصطلحواحد؛ فتارة نقرأ مصطلح "علم اللّغة النفسي" وتارة نقرأ مصطلح "علم النفس اللّغوي"؛ لذلك فإنّمن الجيّدأن نسرح البصر في كلا المصطلحين، لنقفعلى جادة من أمرهما. يرى توماس سكوفل أنّ المصطلحين مترادفان؛ فعلى الرغم من عنونته لكتابه بـ"علم اللّغة النفسي"، إلاّ أنّه يصرّحفي المقدمة بترادف المصطلحين، بل ويقرّرأنّدراسته أقرب إلى علم النفس من اللّغة؛ فهو يهتمّبدراسة العقل من خلال اللّغة أكثر من اهتمامه بدراسة اللّغة من خلال العقل، وبذلك فإنّ علم اللّغة النفسي بالنسبة إلى سكوفل، هو

---

[1]– إبراهيم ملحم، "إشكالية المصطلح في الخطاب اللّغوي والنقدي"، مجلة آفاق للثقافة والتراث، الإمارات العربية، ع03، ص92.

ذلك العلم الذي يهتمبالعمليات العقلية لا اللّغوية[1]، ولعلّه في هذه الإشارة يستردلعلم اللّغة ذلك الاستقلال التام، ويقرّرأنّ علم اللّغة بمعناه المجرد؛ لا يعدو عن كونه علما غارقا في الذاتية الّتي أرادها له دي سوسير.

ومهما يكن من أمر، فإنّ سكوفل يرى أنّ هذا الفرع من المعرفة خليقبإمدادنا بمعلومات ثرية جدّا عن عقل الإنسان الذي يأبى الانصياع للبحث والدراسة الموضوعية، وتأتي هذه البحوث في اللّغة وغيرها في سبيل تطويعالعقللدراسة والبحث والإجراء. ويحدّد سكوفل أربعة أسئلةٍ تطرحفي علم اللّغة النفسيأو علم النفس اللّغوي، وهذه الأسئلة على التوالي:

كيف تُكتَسب اللغة؟ كيف تُنتَج اللغة؟ كيف تُفهم اللغة؟ كيف تُفقَد اللغة؟ إنّ أسئلة سكوفل تنطلق من نظرته إلى علم اللّغة النفسي، فهو لا يرى له كبيرجدوى في العلوم اللّغوية بقدر جدواه في العلوم النفسية[2]؛ إذ إنّالأسئلة التي طرحها هي أسئلة تفسّرالعقل وتشرحكيفية تعاطيه معقضية اللّغة اكتسابا وإنتاجا وفهما وفقدا؛ لذلك فإنّهلا يرى فرقا كبيرا في استخدامأيّمن المصطلحين، شريطة أن يدورالمدارعلى تفسير العقل من خلال اللّغة بشكل أساسي. أمّا الدكتور عبدالعزيز العصيلي، فقد بحث في الفروق بين المصطلحين، ورأى أنّها فروقدقيقة تنبعمن ناحيتين؛ تاريخية ووظيفية.

وأمّا**الناحية التاريخية** فإنّ "علم النفس اللّغوي" قد ظهر على أيدي علماء النفس في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، فيما ظهر "علم اللّغة النفسي" على أيدي علماء اللّغة في بداية النصف الثاني من القرن العشرين. وأمّا **الناحية الوظيفية** فتتمثل في كون المصطلح الأول يندرج ضمن فروع علم النفس، بينما يندرج الآخر ضمن فروع اللّغة، ولكلّ من الفرعين اهتماماته ومجالاته الوظيفية المختلفة؛ فعلم النفس اللّغوييدرس اللّغة بوصفها مكوّنا من المكوّنات النفسية، وظاهرة من ظواهر النفس البشرية، ويتناولها أداة لشرح المفاهيم النفسية؛ كالذكاء، والذاكرة، والانتباه، والخوف، وعيوب النطق والتعلّم، وتحديد وظائفها في السلوك، وغير ذلك. وأمّا علم اللّغة النفسي فإنّه يهتمبالعمليات العقلية ذات العلاقة بفهم اللّغة واستعمالها واكتسابها، والقيود

---

[1]– توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، تر: عبد الرحمن العبدان، جامعة الملك سعود بن عبد العزيز، السعودية، ص16.

[2]– المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

النفسية التي تحول دون فهم اللّغة واستعمالها واكتسابها[1]، خاصّة فيما يتعلّق بالذاكرة.من هذا الجدلحول المصطلحين،نستطيعأن نخلص إلى أنّبينهما تفريقذو وجاهة في البحث العلمي؛ ذلك أنّ التتبع التاريخي للعلاقة بين علم النفس وعلم اللغة سيكشف لنا أنّ هناك تلاقحا وتكاملا بينهما، وأنّ هذا التكامل هو ما حذا بغيرباحث إلى عدم إيجادفرق بين المصطلحين، إلّا أنّ هذا التكامل نفسه يجعلنا نقرّ أنّ أيبحث نفسي يستعين باللّغة من أجل علم النفس، فعليه أن يجري معمصطلح "علم النفس اللغوي"، وكذلك فإنّ أيبحث لغوي يستعين بعلم النفس من أجل اللّغة، فعليه أن يجري مع مصطلح "علم اللّغة النفسي".

1. **تعريف علم اللغة النفسي:** يعرف هديفيد كريستال في معجمه اللّغوي النظري بأنّه "فرع من فروع علم اللّغة، يدرس العلاقة بين السلوك اللغوي والعمليات النفسية، التي يعتقد أنّها تفسر هذا السلوك"[2]. فيما يعرّفه جاك ريتشاردز وجون بلات وهيدي بلات في معجمهم اللّغوي التطبيقي بأنّه "العلم الذي يهتم بدراسة العمليات العقلية التي تتمفي أثناء استعمال الإنسان للّغة فهما وإنتاجا، كما يهتمباكتساب اللغة نفسها"[3]. وعرفته جين كيرون؛ أستاذة علم النفس في جامعة بويتيرز الكندية، بأنّه "الدراسة العلمية التجريبية للعمليات النفسية التي تحدث في داخل العقل البشري،التي بها يكتسب الإنسان اللّغة ويستعملها[4]".

يناقش الدكتور العصيلي التعريفات الثلاثة أعلاه وغيرها، ويرى أنّها تتفقفي جوهرها على أنّهذا العلم يدرس السلوك اللّغويللإنسان، والعمليات النفسية العقلية المعرفية التي تحدث في أثناء فهم اللّغة واستعمالها، غيرأنّالفرق بينهما في أنّ التعريف الأخير الذي قدمته كيرون ينطلقمن وجهة نظر نفسية لا لغوية[5].

وبالذهاب إلى جلال شمس الدين، في كتابه "علم اللغة النفسي" نجد هقد وضع تعريفا أقرب إلى روح المنهج العلمي من التعريفات التي قدّمها العصيلي في كتابه، فهو يرى أنّعلم اللّغة

---

[1]– عبد العزيز العصيلي، علم اللغة النفسي، عمادة البحث العلمي، السعودية، 2006، ص18.

[2]– ر.هـ روبنز، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، تر: أحمد عوض، سلسلة دار المعرفة، الكويت، ص288.

[3]– المصدر نفسه، ص289.

[4]– نان رانتر، وجين جليسون، علم اللغة النفسي، تر: هند المهيني، مكتبة آفاق، الكويت، 2012، ص67.

[5]– عبد العزيز العصيلي، علم اللغة النفسي، ص18.

النفسي هو "العلم الذي يدرس ظواهر اللّغة ونظرياتها وطرائق اكتسابها وإنتاجها من الناحية النفسية، مستخدما أحد مناهج علم النفس[1]. ونحن نرى وجاهة هذا التعريف لأنّه ينطلق من أنّ علم اللّغة النفسي غايته لغوية لكن وسيلته المنهجية نفسية، فضلا عن أنّه يشير إلى الاختصاصات التي يضطلع بها علم اللّغة، مركّزا على فكرة "النظريات" التي تومئ إلى التطوّر الذي طرأ على هذا العلم منذ نشأته في منتصف القرن العشرين.

**2- علم اللّغة النفسيفي التراث العربي:**يرى جلال شمس الدين أنّعلم اللّغة النفسيعلمحديث لم يتبلور إلا في أوائل الستينيات من القرن العشرين، غير أنّه لا يحدّثنا طويلا عن الإرهاصات التي سبقت تبلورهذا العلم وتحوّله إلى علممنهجبعد أن كانشذرات، أو بتعبيرأبي عليالفارسي :انتقاله إلى زبيبٍ بعد أن كانحِصرما. وكذلك يوافق العصيلي على أنّهذا العلم كان ثمرة حقيقية لظهور الاتجاه المعرفيالفطريالذي كان نتيجة حتمية للالتقاء بين علم النفس وعلم اللغة[2]. وعلى الرغم من أنّرصدنا لمراحل تطوّر هذا العلم ينبغي أن يكون مؤطّرا في الإطار الزمنيالحديث، الذي يتناسب معنشأة علم اللّغة بشكل منهجيمستقلفي مطلع القرن المنصرم، فإنّنا لا نجدبأسا من التعريجسريعا على مظاهر هذا العلم في التراث اللّغوي العربي. إنّعلينا أن نقرّ أنّالدراسات العربية القديمة في مجالعلم اللّغة النفسي كانت عارضة عابرة، ولم تكن تعنى بتأسيس منهجواضحالمعالم في هذا الشأن، بل كلّ ما ذكرتهمو شذرات أملاها التأمّل تارة، والرغبة في تفسير بعض الظواهر تارة أخرى، لكن لم تملها نزعة حقيقية إلى البحث. قدّم الدكتور جاسم علي جاسم جهودا مباركة في بحثه المنشور ضمنالمجلّة الإلكترونية للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عن جهود اللّغويين القدامى في هذاالمجال، إذ أشار إلى أنّالجاحظ أحدأشهرمن كانت لهلفتات نفسية طيّبة في اللّغة؛ ففي مجال اكتساب اللّغة الذي يعنى به علم اللّغة النفسيعناية بالغة، يقدّمالجاحظ إشاراتٍ لطيفة ذات وجاهة في الدرساللّغويالحديث؛ يقول في معرضحديثه عن اكتساب الطفل للغة: "الميم والباء أوّل ما يتهيّأ في أفواه الأطفال، كقولهم: ماما، وبابا؛ لأنّهما

---

[1]- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، مصر، ج1، ص11.

[2]- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، ص25.

خارجان من عمل اللسان، وإنّما يظهرانمن التقاء الشفتين"[1]. فنحنرى كيف يتأمّل الجاحظ في أوّل الحروف التي تنطقها أفواه الأطفال، ويقدّملنا تفسيرهالتأمّليلهذه الظاهرة بأنّها ناجمة عن عدم استخدام اللسان،الذي يحتاجإلى جهد عضلي أكبر من الشفتينواللّتينلا تحتاجانإلى هذا الجهد. وممّا يقدّمهالجاحظ أيضا في مجالاكتساب اللّغة حديثهعن اكتساب اللّغة الثانية في مرحلة متأخّرة من العمر[2]، يقول: "فأمّا حروفالكلام، فإنّحكمها، إذا تمكّنت في الألسنة، خلافهذا الحكم، ألا ترى أنالسنديإذا جلبكبيرا، فإنّه لا يستطيع إلّا أنيجعل الجيم زايا، ولو أقام في عليا تميم وسفلى قيس وبين عجز هوازن خمسين عاما، وكذلك النبطي القُحخلافالمغلاق الذي نشأ في بلاد النبط؛ لأنّالنبطيالقُحيجعل الزاي سينًا؛ فإذا أراد أن يقول "زورق"، قال "سورق"، ويجعل العين همزة؛ فإذا أراد أن يقول "مشمعل" قال "مشمئل"، والنخّاسيمتحنلساناالجارية، إذا ظنّأنّها رومية وأهلها يزعمون أنها مولّدة، بأن تقول "ناعمة" وتقول شمس ثلاث مرات متواليات[3].نلاحظ من خلال النصالسابق كيفلمحالجاحظ ظاهرة ذات حضور مدوفي الدرساللّغويالنفسيالحديث، هي ظاهرة الصعوبة التي تواجهالبالغينممّن تجاوزوا مراحل الطفولة في أن يكتسبوا اللّغة الثانية، لا سيما في الجانب النطقي، وقد قدّم الجاحظ لهذه الظاهرة تفسيرا لطيفًا يوافقبعض التوجّهات الحديثة في هذا السياق؛ حيث إنّتمكّنمخارجاللّغة الأممن جهازي الإنسان السمعيوالنطقييحول بينهوبيناكتساب اللّغة الثانية، والقدرة على المجيء بمخارجها. وابنخلدون كذلك ممّن كانت لهم جهودتذكرفي هذا السياق، حيث قدّمتفسيرات جيّدة في مجالعلاقة اللّغة بالفكر، وهو مجال يعنى به علم اللّغة النفسيالحديث، يقول في مقدمته" : اعلم أنّ الله –سبحانه وتعالى– ميّز البشرعن سائر الحيوانات بالفكر، الذي جعله مبدأ كماله ونهاية فضلة على الكائنات وشرفه؛ ذلك أنّ الإدراك وهو شعور المدرك في ذاته ممّا هو خارج عن ذاته هو خاصبالحيوان فقط من بين سائر الكائنات والموجودات، فالحيوانات تشعر بما هو خارج عن ذاتها، بما ركّب الله فيها من الحواسالظاهرة: السمع والبصر والشموالذوق واللّمس، ويزيد الإنسان من بينها أنّه يدرك الخارج عن ذاته الفكر الذي وراء حسّه، وذلك بقوى جعلت له في بطون دماغه، ينتزع منها صور المحسوسات ويجول بذهنه فيها، فيجرد منها صورا

---

[1]– جاسم علي جاسم، علم اللغة النفسي في التراث العربي، بحث في المجلة الإلكترونية للجامعة الإسلامية السعودية، ع154، ص516.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– جاسم علي جاسم، علم اللغة النفسي في التراث العربي، ص522.

أخرى[1]. والفكر هو التصرففي تلك الصور وراء الحس، وجولانالذهن فيها بالانتزاع والتركيب.نلاحظ كيفركّزابنخلدون في حديثه المقارن بين الإنسانوالحيوانعلى قضية الفكر التي يجعل مدارها في العقل أو "بطون الدماغ"، ونرى كيف وجّهعنايتهلتأمّل الوظيفة التي يضطلعبها العقل، وهي تجريد صور جديدة بعد اكتساب الصور التي يقع عليها الحس، من خلال تقنيات عدّة كالانتزاع والتركيب، وغير ذلك. وكي لا يطول بنا البحث في هذا المضمار، نكتفي بالجاحظ وابن خلدون دليلينعلى تفطن المفكرينالقدامى إلى هذا المجال من البحث النفسياللغوي، ونشيرسريعا إلى أسماء لامعة في هذا الشأن، كالزمخشري، والجرجاني، وابن فارس، وغيرهم.

**3- النشأة والتطور:** أمّا في العصر الحديث، فقد سبقأن أشرنا إلى أنّعلم اللّغة النفسيكان ثمرة من ثمار التزاوج بين علم اللّغة وعلم النفس، وكان من أسباب تموضعه ظهور الاتّجاه المعرفيالفطريفي اللّغة، وقد مرّهذا التزواجبأربع مراحل مختلفة حتّى استوى علما مستقلا، يقدّمها لنا الدكتور العصيلي في كتابه "علم اللّغة النفسي":

**3-1- مرحلة ما قبل البنيوية:** لقد ظهرت الدراسات النفسية المعنية باللّغة في مراحل متقدّمة جدّا على مراحل الدراسة اللغوية الحديثة بالمعنى العام؛ حيث كانت تصدربحوث نفسية في هذا المجال حتى قبل أن يصدر دي سوسير محاضراته في علم اللّغة العام، وهذه المرحلة النفسية قد ظهرت على يد وليام فند (1832- 1920) أوّل من تعزى له الإشارات اللّغوية في علم النفس، الذي قال إنّدراسة اللّغة لا يمكن أن تتمّ بمعزل عن الأسس النفسية. وإبانعصر وليام فند، قام علماللّغة الحديث على يد دي سوسير كما هو معروف، وقد بدأت الإشارات النفسية معبدء علم اللّغة الحديث، بل وعلى لسان دي سوسير نفسه، الذي عرّف اللّغة بأنّها "نظام من الإشارات والعلامات اللغوية"، وكلُ إشارة من هذه الإشارات تتّصل بمشير صوتيهو الدالّ، يتّحدمعتصوّر ذهنيهو المدلول، والعلاقة بين الدالّ والمدلول علاقة رمزية اعتباطية، ثميركّز على أنّالإنسان يكتسب اللّغة من خلال التمييز بين الإشارات أو العلامات اللّغوية المختلفة والتفريق بينها، كذلك فإنّدي سوسير أشار إلى مركز اللّغة في داخل الدماغ، وهي المنطقة المسماة بمنطقة "بروكا"، التي تقع في الجزء الأماميمن الجانب الأيسر من الدماغ، مؤكّدا أنّاضطرابات اللّغة تحدث نتيجة اختلال هذه المنطقة. وبتحليلنا لمبادئ دي سوسير هذه، نجدكيف أنّه ربط

---

[1]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بشكلأساسيفي تعريفه للّغة بين كونها دلالات صوتية ومدلولات ذهنية، وبين كون ذلك مفسّرا لاكتساب الإنسان للّغة، وكلّ هذه الأشياء تدخل في نطاق علم اللّغة النفسي، بل إنّدي سوسير نفسه قال بوضوح إنّ " كلّ ما في اللّغة، في جوهره نفسي" ما يعني تنبّههلأهميّة الربط بين المجالين منتقدمراحل مبكرة من الدرس اللّغويالحديث. وجديربالذكر أنّدي سوسير في هذه المرحلة قد اهتماهتماما جيّدا بما اقترحأن يسمى بعلم "السميولوجيا" أو "علم العلامات"؛ الذي يدرس العلامات الاصطلاحية ووظيفتها في المجتمعات؛ وقد تنبأ دي سوسير أنمكان هذا الفرع من المعرفة اللّغوية سيكون ضمن الدراسات النفسية الاجتماعية؛ ومن ثمّفربما يكون مكانه علمالنفس العام؛ كذلك قال دي سوسير إنّتحديد الوضع الحقللسميولوجيا يقع على عاتق عالم النفس. أمّا عالم اللّغة فإنّه يرشدالنفسإلى ما يجعل من اللّغة نظاما خاصّا في مجموعة الظواهر السميولوجية[1]. وعلى الرغم من هذه الإشارات الدقيقة والواعية التي تمّت في هذه المرحلة من الدرس اللّغويالحديث، فإنّها لم ترقلتؤسّس استقلالا في هذا الفرع من فروع المعرفة اللّغوية؛ ولعلّ أهمّالأسباب التي تفسّرعدم قيام علم اللّغة النفسي في تلك المرحلة انشغال اللّغويين بوضع قواعد الدراسات الوصفية الشكلية الّتي تهمل الجوانبالنفسية؛ مركّزة على اللّغة من داخلها، بالإضافة إلى اعتقاد ساد بين اللّغويين يقوم على عدم الثقة بإمكانية دراسة اللّغة دراسة علمية دقيقة من منظور نفسي.

**3-2- المرحلة البنيوية السلوكية:** لقد كان مصير الدراسات النفسية اللّغوية المتناثرة في كتب علم النفس ودراساته، وكذلك مصير الإشارات اللّغوية العابرة في كتب اللّغة وعلى ألسنة علمائها، أن تتّحدجميعا وتلتقيفي جهود علمينكبيرينمن أعلام الربع الثاني من القرن العشرين؛ الأول عالم النفس السلوكي بروس سكينر (1904- 1920) والثاني عالم اللّغة البنيويليونارد بلومفيلد (1887- 1949)؛ حيث رأى سكينر أنّاللّغة لا تعدو كونها سلوكا آليا عند الإنسان كالجري ولعب الكرة والسباحة وقيادة السيارة والضرب على آلة الكتابة، وهذا ما اتّفقمعتوجّهات البنيويين، وبلومفيلد التي ترى اللّغة بمنظار شكليسطحي. أفاد بلومفيلد من آراء السلوكيين في علم النفس، فأسّس مدرسة لغوية تسمى بالبنيوية السلوكية، التي كانت ترى اللّغة مظهرا من مظاهر السلوك الإنسانيالآلي الخاضع لقانون المثير والاستجابة من غيرارتباط بالتفكير العقلي؛ فاللّغة وفقذلك لا

---

[1]- عبد العزيز العصيلي، علم اللغة النفسي، ص45.

تعدو عن كونها نوعا من الاستجابات الصوتية لحدث معيّن يثبت منها ما يلقى حافزا أو تعزيزا إيجابيا في حالة الصحة، فيصبح سلوكا أو عادة؛ أي يكتسب، وينطفئمنها ما لم يكن كذلك؛ أي ينسى ولا يكتسب. إنّنظرية بلومفيلد تقوم على ضرورة البدء من الصور اللّغوية لا من معاني هذه الصور؛ فالسلوكيون يكادون ينكرون وجودأيعملية ذهنية تنتج هذه الصور، أو فلنقل إنّهم غيرمهتمين بوجود هذه العملية. وعلى ذلك فقد كوّن بلومفيلد على أساس مقاييس صورية خالصة نظاما لغويا كاملًا يتكوّن من الوحدات اللّغوية الصغرى التي هي الفونيمات، ثممن تصرفات هذه الفونيمات، ومن الصلات العامة بينها وبين الصور النحوية وأنواع الجمل[1]. وبناء عليه، فقد انتهجالبنيويون نهجا سلوكيا خالصا في تفسير اللّغة واكتسابها وفقدها؛ وتنبغي الإشارة إلى أنّالوصفالسلوكيللّغة كان خارجيا بحتا كما هو الوصفالبنيوي؛ إذ فُسّرت اللّغة على أساس من المثير والاستجابة والتعزيز؛ وغيرها من المظاهر الشكلية التي يمكن وصفها وتحديدها، من غير أن يتمالبحث في النواحي العقلية المعرفية التي تتحكّمفي هذا السلوك الشكلي.يجدرفي هذا السياق، وعند الحديث عن السلوكية الّتي تبنّاها سكينروبلومفيلد في علم اللّغة وعلم النفس، أن نتذكّر السياق التاريخيالّذي ظهر فيه هذا المذهب في تفسير النفس واللّغة، وهو سياقينظر إلى المادية العلمية نظرة احتفاء وإقبال؛ حيث إنّالمادة العلمية ترى أنّه لا يوجد شيء سوى المادة، وأنما نعدّهظواهر عقلية من الممكن أن نفسرها في نهاية الأمر من خلال الخصائص الفيزيائية للأجسام المادية. وتبعا لهذه المادية، فقد حصر السلوكيون النفسواللّغة في إطار السلوك الذي يفسّرعلى أساس العمليات الفسيولوجية والكيميائية، وليس العمليات العقلية[2]؛ وهذا الأمر هو الذي جعل واحدا من أشهر السلوكيين، وهو واسطون، يرى أنّالتفكير وبقية الوظائف النفسية ليس إلّا سلوكا حركيا حسيا؛ ودليله على ذلك أنسلوك التفكير متضمنعلى نحوظاهر في حركات الكلام؛ أي إنّمن الممكن حصر التفكير في شكل الحركات العضلية التي يقوم بها الشخص في أثناء الكلام[3].

**3-3- مرحلة التكوين:** وتعدّهذه المرحلة امتدادا طبيعيا للمرحلة السابقة؛ إذ إنّها تقومعلى مراجعات ضرورية على ما قدّمهروادالمرحلة السابقة، حيث بدأ علماء هذه المرحلة يتفطّنونإلى

---

[1]– محمود السعران، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، لبنان، ص06.

[2]– مصطفى التوني، المدخل السلوكي لدراسة اللغة، السعودية، 1989، ص346..

[3]– جلال شمس الدين، علم اللغة، ص57.

صعوبة تفسير السلوك اللّغويلدى الإنسان على أنّه خليط من قوانين المثير والاستجابة، فرأوا أنّها قوانينشكلية خالصة، وبدؤوا يفكّرون في العوامل النفسية الباطنية غير الملاحظة التي تحدث بين المثير والاستجابة؛ فكانت هذه المرحلة بمثابة قفزة حقيقية من الشكلانية والسطحية إلى محاولة النّفاذ إلى عمق التحليل النفسيلتفسير السلوك اللغوي. هكذا، ظهرت لدينا مرحلة جديدة تدورفي مدار التفسير السلوكيللّغة، فنشأت مدرسة جديدة هي السلوكية الجديدة التي تزعّمها غيرلغوينفسي، وعلى رأسهم تشارلز أوسكود، وإدوارد تولمان، ومورر. وجديربالذكر أنّالمدرسة السلوكية الجديدة أفادت من علمثالث كانآخذا في الصعود، هو "علم المعلومات"، مِن حيث تحديدالكثير من المصطلحات في إنتاج الكلام وفهمه؛ إذ ساعد هذا العلم في تحديد مصطلح إرسال الرسالة اللّغوية وفهمها بجميع مراحلها المتمثّلة في إصدار الصوت وإرساله عبر وسيط فيزيائي، ثمّتعرّفهواستقباله وتفسيره، وبذلك فقد تلاقح في هذه المرحلة ثلاثة علوم في سبيل فهم العمليات العقلية للّغة، هي علم اللّغة، وعلم النفس، وعلم المعلومات.

**3-4- مرحلة الاستقلال:** ويطلق على هذه المرحلة أحيانا "المرحلة اللّغوية"؛ لأنّها تمثّل غلبة فعلية للقضايا اللّغوية على القضايا النفسية، وهي المرحلة الحقيقية لظهور علم اللّغة النفسي، وقد بدأها اللّغويالأمريكينعوم تشومسكي في أواخر الخمسينيات من القرن العشرين؛ حيث أصدر كتابه المشهور بـ"الأبنية النحوية" عام 1957، الذي ضمّنه هجوما حادا على البنيوية والبنيويين بسبب نظرتهم السطحية للّغة، وعلى السلوكية والسلوكيين، خاصّة سكينر، بسبب تفسيرهم لاكتساب اللّغة اكتسابا آليا محضا؛ وقد رأى تشومسكي أنالمصطلحات العلمية الفخمة التي يكسو بها السلوكيون دراساتهم ما هي إلاّ لونمن ألوان الخداع والتمويه يخفون به عجزهم عن تفسير الحقيقة البسيطة؛ التي تقول إناللّغة ليست نمطا من العادات، وإنّالإنسانليسفأرا يرتبط بالسلوك والمثير والاستجابة، بل تختلفاللّغة عنده اختلافا جوهريا يربأ بها وبالعقل الذي أنتجها عن طريق الاتصال لدى الحيوان؛ والحقأنّتشومسكي يرى تميّزالإنسان عن غيره من المخلوقات ليس في اللّغة فحسب، بل ينادي دائما بضرورة حضور هذا التميّز في مجالات العلم والحكم والسياسة[1]؛ ومن هنا فإنفكرة التميّز هذه تعدجامعة لفلسفة تشومسكي اللّغوية والسياسية. إنّهجومتشومسكي على البنيوية والسلوكية لم يكن هدّاما فقط، بل كان مشفوعا بتقديمه لنظريته الجديدة في اللّغة، الّتي

---

[1]– جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر: أحمد حلمي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1985، ص37.

يصطلحعليها بالنظرية النحوية التوليدية، وكانت أوسع نظرية شرح فيها تشومسكي نظرته إلى طبيعة اللّغة ومنهج دراستها وأساليب اكتسابها، وفي هذه النظرية خالفتشومسكي البنيويين والسلوكيين؛ إذ رأى ضرورة التفريق بين البنية السطحية والبنية العميقة في التحليل اللّغوي، كما رأى ضرورة التفريق بين الكفاية اللّغوية والأداء في اكتساب اللّغة، إضافة إلى تأكيده الجانبالإبداعيفي اكتساب اللّغة واستعمالها، وأهمّمن ذلك كلّه أنّه رأى ضرورة الاعتماد على المبادئ اللّغوية العامة التي تمثّلت في القواعد الكليّة التي قرّرها هونفسه، وغير ذلك. رأى تشومسكي أنّاللّغة نظام فطريكامن في عقل الإنسان منذ الولادة، يتحكّم فيه جهازوهميأطلق عليه جهاز "اكتساب اللّغة"؛ وهو الجهاز الذي يستطيع الإنسان بواسطته، ومن خلال العدد المحدود من الجمل التي سمعها بلغته، أن ينتج عددا غيرمحدود من الجمل التي لم يسمعها من قبل، وأن يحكم بالصحة والخطأ على ما يسمعه منها. وهذا الإنسان قادرعلى تحويل هذا المعنى العميق في ذهنه إلى أشكال سطحية مفهومة من خلال قواعدتحويلية توليدية[1]، وهي قواعد فصلها تشومسكي وذكر شروطها وأنواعها في نظريته التوليدية التحويلية .إنّقناعات تشومسكي تتمثّل في اعتقاده ضرورة التركيز في وصف اللّغة على الجانب العقليالمعرفي؛ أي وصف القواعد المحدودة، التي تُنتججملًا غيرمحدودة، والعوامل التي تتحكّم في ذلك، وعدم الاقتصار على وصف البناء السطحيللّغة؛ فالكفاءة اللّغوية أولى بالدراسة والتحليل من الأداء اللّغوي.

**4- أهداف اللسانيات النفسية:** من الطبيعي أن يسعى علم اللّغة النفسي إلى تحقيق جملة من الأهداف التي تخصّ دراسة اللّغة من زاوية معيّنة منها:

- فهم اللّغة: سواء كانت منطوقة أم مكتوبة.
- استعمال اللّغة وإصدار الكلام، حيث يركّز في هذا المجال على إنتاج الكلام بدءاً بالعمليات النفسية، التي تسبق الكلام، مروراً بإنتاج الكلام نفسه فسيولوجيا، ثمّ مروره بالوسط الفيزيائي الناقل له حتّى وصوله إلى أذن السامع.
- اكتساب اللّغة سواء كانت اللّغة الأم أم اللّغة الثانية أم الأجنبية.
- العمليات التواصلية وما يرتبط بها من نواح فسيولوجية وفيزيائية وسمعية وعصبية، والعوامل المؤثّرة في ذلك.

---

[1]- جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص33.

- المشكلات والاضطرابات اللّغوية، كعيوب النطق الخلقية، أو العيوب اللغوية التي تحدث نتيجة إصابة عضو من أعضاء النطق أو السمع أو البصر، أو ما يرتبط بها من أعصاب أو أجهزة في مراكز اللّغة في الدماغ.
- الثنائية اللّغوية أو التعددية اللّغوية.
- دراسة العمليات النفسية التي تحدث أثناء القراءة، سواء في اللّغة الأم أم في اللّغة الثانية أم الأجنبية.
- لغة الإشارة عند الصم من حيث الاستعمال والاكتساب والتعقيد، وما يتعلق بها من قضايا ومشكلات لغوية ونفسية واجتماعية.
- الذكاء الاصطناعي الذي ازدهرت الدراسات فيه في السنوات الأخيرة نتيجة ثورة المعلومات الحاسوبية.

هذا إلى جانب الاهتمام بالنظام اللّغوي بمستوياته الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، بالإضافة إلى الاهتمام بالذكاء والذاكرة واضطرابات النطق وغيرها[1].

وبناء على ما سبق نجد أنّ علم اللّغة النفسي يختصّ بمجالات متعدّدة، ويهتمّ بزوايا مختلفة تخصّ دراسة اللّغة البشرية، وهذا نتيجة الجهود التي يقوم بها علماء اللّغة وعلماء النفس.

[1]– أدث.مستيرن وآخر، الطفل العاجز، تر: فوزية محمد بدران، دار الفكر العربي، مصر، دط، 1997، ص45.

## المحاضرة الثانية:

### السلوك الكلامي والسلوك غير الكلامي:

**مفهوم السلوك الكلامي:** يشير السلوك الكلامي إلى نوع من الاتّصال الذي ينطوي على استخدام العلامات اللّغوية، هذا يعني أنّه يتطلّب بالضرورة استعمال الكلمات أو التعبيرات المكتوبة أو الشفوية[1].

**السلوك الكلامي:** يتم التواصل اللغوي عبر وحدات فونيمية ومقطعية مورفيمية ومعجمية وتركيبية، أي أن هناك أصواتا ومقاطع وكلمات. ويرتكز النموذج اللغوي على نسق من الوحدات هي:

- وحدات الصوت: (الفونيم) أي المخزونات الصوتية؛
- وحدات المقطع (المورفيم) التي هي نسق من الوحدات الصوتية والإعرابية؛
- وحدات المعجم: هي نسق من المقاطع المكونة للكلمات؛
- وحدات التركيب: هي نسق من الكلمات المكونة للجملة.

ويتمّ التواصل اللّغوي عبر القناة الصوتية السمعية؛ أي أنّ التواصل اللّغوي يعتمد أساسا على اللّغة الإنسانية ويتحقّق سمعيا وصوتيا. فاللّغة المنطوقة لها مستوى لغوي هو عبارة عن نظام من العلامات الدالة ( علاقة الدال بالمدلول بالمفهوم السوسيري)[2]، والتي هي نسق من الوحدات نسميها وحدات الخطاب.

تتّفق البنيوية والتداولية على اعتبار اللّغة وسيلة للتواصل على عكس التوليدية التحويلية بزعامة نعوم تشومسكي الذي يعتبرها ذات وظيفة تعبيرية. ويرى أنّ التواصل ما هو إلّا وظيفة إلى جانب وظائف أخرى قد تؤديها اللّغة.

---

[1]– التواصل اللفظي: ما هو، الأنواع، الأمثلة، الخصائص والعناصر، ar.encyclopedia-titanica.com

[2]– جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي، https://arabicnadwah.com

وترى المدرسة الوظيفية الأوربية بشقيها: الشرقي والغربي أنّ اللّغة الإنسانية وظيفتها التواصل، فأندريه مارتيني يعرّف اللّغة على أنّها تمفصل مزدوج وظيفتها الأساسية هي التواصل، ويعني بالتمفصلين: المونيماتوالفونيمات. وتذهب سيميولوجية التواصل إلى تبني وظيفة الإبداع، ويمثّل هذا الاتجاه جورج مونانوبرييطوويويسنس والمدرسة الوظيفية بصفة عامة[1].

فالذي يريد أن يدرس اللّغة كأداة للتواصل؛ ينبغي له أن يستند إلى علوم لسانية: علم الدلالة والسيميوطيقاوالسيميولوجيا. ويقول نادر محمد سراج:" يتواصل متكلمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أنّ كلا منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللّغوية عينها، نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال وإرسال وتحليل المرسلات اللغوية كافة، هذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي Communication verbal وهو الشكل الأكثر انتشارا واستعمالا"[2].

وكانت الوظيفة التواصلية في اللّغة معروفة عند النحاة وعلماء اللّغة العربية القدامى، فابن جني يقول في "باب القول على اللّغة وما هي": أمّا حدّها: فإنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"[3].

أمّا علماء اللّغة فقد عرضوا بدورهم لموضوع وظيفة اللّغة، فاتّفق أغلبهم على أنّ وظيفتها هي التعبير والتواصل والتفاهم، ويبرز في هذا المجال اللساني الفرنسي أندريه مارتيني الذي يؤكّد- بدوره ومن خلال كلامه في اللّغة الإنسانية كمؤسّسة من المؤسّسات الإنسانية- أنّ هذه الأخيرة " إنّما تنتج عن الحياة في المجتمع، وهذا هو تماما حال اللغة الإنسانية التي تدرك بشكل أساسي كأداة للتواصل"[4].

ولقد حظي التواصل اللفظي باهتمام الباحثين ولاسيما في المجال البيداغوجي؛ لأنّ السلوكات اللّغوية قادرة على تمثيل مجموع السلوكات المكونة للعلاقات الموجودة بين المدرس

---

[1]- جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي، https://arabicnadwah.com

[2]- طلعت منصور، سيكولوجية الاتصال، عالم الفكر، الكويت، 1980، مج 11، ص107.

[3]- ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، لبنان، ج1، ص33.

[4]- Andrè Martinet , Elèments de linguistique gènèrale, ParisK 1970K p9.

والتلاميذ. وقد حاول دولاندشيروبابير أن يحلّلا السلوكات اللفظية في القسم من أجل معرفة التواصل الوجداني والمعرفي، وذلك في كتابهما القيم" كيف يعلّم المدرسون: تحليل التفاعلات اللفظية في القسم"[1].

**السلوك الغير كلامي:** تقوم القناة البصرية بدور أساسي في التواصل بصفة عامة، والتواصل البيداغوجي بصفة خاصة. ذلك أنّ فعل التواصل بين مدرس وتلاميذ/طلبة لا يوظّف فقط نسقا لغويا منطوقا فحسب، بل إنّه يستعمل نظاما من الإشارات والحركات والإيماءات التي تندرج فيما نسميه بالتواصل غير اللفظي وهو: "مجموع الوسائل الاتصالية الموجودة لدى الأشخاص الأحياء والتي لا تستعمل اللغة الإنسانية أو مشتقاتها غير السمعية ( الكتابة، لغة الصم والبكم)"[2].

وتستعمل لفظة التواصل غير اللفظي للدلالة على "الحركات وهيئات وتوجّهات الجسم وعلى خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية، بل على كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها تبلغ معلومات"[3].

وهكذا، فإنّ ملاحظة عادية لما يجري داخل القسم من سلوكات غير لفظية بين المعلّم والتلاميذ تشكّل كنزا من المعلومات والمؤشّرات على جوانب انفعالية ووجدانية، كما أنّها تكشف عن المخفي والمستتر في كل علاقة إنسانية. ويقول فرويد:" من له عينان يرى بهما يعلم أنّ البشر لا يمكن أن يخفوا أيّ سر، فالذي تصمت شفتاه يتكلّم بأطراف أصابعه، إنّ كل هذه السموم تفضحه"[4].

من هنا يساعدنا التواصل المرئي على تحديد الجوانب التالية:

- تحديد المؤشّرات عن الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين المدرس والتلاميذ؛

---

[1]– جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي، https://arabicnadwah.com

[2]– طلعت منصور، سيكولوجية الاتصال، عالم الفكر، الكويت، 1980، مج 11، ص108.

[3]– جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي، https://arabicnadwah.com

[4]– عبد الله إبراهيم وآخرون، معرفة الآخر، ص68.

- تعزيز الخطاب اللّغوي وإغناء الرسالة عن طريق تدعيمها بالحركات لضمان استمرارية التواصل بين المدرس والتلاميذ؛

- يؤشر على الهوية الثقافية للمتواصلين من خلال نظام الحركات والإشارات الجسدية. وقد حدّد هاريسون Harrisson بعض العناصر التي تتصل بالتواصل غير اللفظي وهي:

- كلّ التعابير المنجزة بواسطة الجسد( حركات، ملامح...)، تنتمي إلى شفرة الإنجاز؛

- العلامات الثقافية كطريقة اللباس وتتمثل في الشفرة الاصطناعية؛

- استعمال المجال والديكور وتمثل الشفرة السياقية؛

- الآثار التي تحدثها أصوات وألوان مثل نظام إشارات المرور وهي الشفرة الوسطية[1].

**المستويات الخطابية:** هناك مجموعة من الآليات والمفاهيم الإجرائية التي ينبغي الاعتماد عليها في تحليل أنظمة التواصل وهي:

- **العلامة:** وهي في اللّغة العلاقة بين الدال ( صورة صوتية) والمدلول( مفهوم ذهني)، فكلّ خطاب منطوق أو مكتوب هو نسق من العلاقات اللغوية، أمّا العلامات غير اللّغوية فهي نظام الإشارات غير المنطوقة كعلامات المرور أو المؤشرات والرموز المرئية والملصقات والإشهار والصورة وغيرها.

- **الأيقونة:** وهي تمثيل محسوس لشيء؛ قصد تبيان خصائصه وسماته مثل صورة شخص أو خريطة بلد.

- **المؤشّر:** وهو ما يخبر عن شيء مستتر كالدخان فهو مؤشر على النار إذا لم تكن مرئية، وعلامات الوجه قد تكون مؤشرا على فرح أو غضب أو حزن.

- **الرمز:** وهو كل علامة تشير إلى هوية شيء مثل الحمامة للسلام أو الميزان كرمز للعدالة.

---

[1]– جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي، https://arabicnadwah.com

ولقد حظي السلوك غير الكلامي مؤخّرا باهتمام كثير من الدارسين مع تطوّر اللسانيات والسميوطيقا وعلم النفس الاجتماعي حيث:" تزايد اهتمام المجتمع العلمي في السنوات الماضية بموضوع التواصل الإشاري؛ أو التواصل غير الكلامي الذي أضحى ميدانا خصبا للحلقات والأبحاث والمؤلفات، فبالإضافة إلى آلاف المقالات وعشرات الكتب التي صدرت...، فقد نظمت مئات الحلقات الدراسية التي خصّصت لاستجلاء معالم هذا العلم المستجد؛ ولإبراز مجالاته التطبيقية العملية"[1].

إذا، فالسلوك غير الكلامي هو تواصل دون اللّغة الإنسانية أي دون تحقق سمعي وصوتي. ومن ثمّ فالحقبة المعاصرة هي التي شهدت توسّع مفهوم التواصل المتعدّد الأقنية من خلال أعمال وتأمّلات علماء العادات وعلماء الإناسة وعلماء الاجتماع؛ إضافة إلى علماء النفس وأطباء الأمراض العقلية، وكان قد سبق لبعض علماء الإناسة أن أكّدوا على تعدّد أقنية الاتصال في بداية القرن.

وقد كتب بعضهم كسابير Sapir(1927 ) يقول:" إنّنا نقول بردات فعل(اتجاه الإشارات) كما وفق اصطلاح سري ومعقد غير مكتوب في جهة ما، غير معروف في إنسان، مفهوم من الجميع... وككل تصرف، فإنّ للإشارة جذورا عضوية، ولكن قوانين الإشارة والسنن الضمني للمرسلات والإجابات المنقولة بواسطة الإشارات، إنّما هي نتاج لتقليد اجتماعي معقد"[2].

ودوّن سابير لاحقا ما مفاده:" إنّ أهمية الاتصالات غير المصوغة وغير اللفظية في مجتمع ما، هي بحيث أن الذي يجهلها يمكن أن تنتابه بلبلة اتجاه معاني بعض السلوكات، حتى ولو كان أليفا مع أشكالها الخارجية ومع الرموز الكلامية المصاحبة لها"[3].

إنّ للسلوك غير الكلامي جذورا قديمة، وإنّ الإشارات من حيث كونها قناة من قنوات التواصل الكلامي غير اللفظي تشكل أداة تعبيرية وخطابية غير مباشرة وغير دقيقة؛ نظرا لكونها ضيّقة ومحصورة على مستوى التعبير عن الأفكار والرغبات والمشاعر( نهائية ومحدودة) "فإنّ

---

[1]– جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي، https://arabicnadwah.com

[2]– العربي سليماني، ورشيد الخديمي، قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، ط1، 2005، المغرب، ص30.

[3]– المرجع نفسه، ص32.

الرسالة الضمنية لا تنقل كاملة، وبالتالي لا تحلّ نهائيا، بل هي تبقى مثارا للتوتر في العلاقات... إنّها مثار للالتباس والتأويل"[1].

وعليه، فإنّ المعرفة الضمنية" بالدلالات الاجتماعية كنسق إشاري ما ضرورية وأساسية لنجاح أيّة عملية تواصل إنساني، وبالرغم من ذلك فإنّ التواصل الإشاري يبقى عرضة لسوء التفسير أو اللبس، وصولا إلى سوء التقدير، حتى أيضا لأفراد البيئة اللّغوية الواحدة، وما يمكن استخلاصه كملاحظة أولية في هذا المجال هو أنّه لا يمكن للتواصل الإشاري أن يعتمد كقناة وحيدة وأساسية للتخاطب، بل يجب أن تكون الأولوية للغة المنطوقة التي تؤدي في أغلب الحالات والظروف إلى اتصال أوضح، وأكثر دقة وأسرع دلالة، وبالتالي إلى تفاهم أفضل"[2].

وتتكوّن الأنساق غير اللفظية التي لها وظيفة تواصلية ممّا يلي:

- **حركات الأجسام وأوضاع الجسد:** مثل التواصل بالإشارات وتعابير الوجه وتعابير أخرى وأوضاع الجسد....

- **الإشارات الدالة على القرب:** يتعلق باستعمال الإنسان للمكان المجالي.

- **التواصل اللمسي والشمي والذوقي والبصري والسمعي** إلى درجة نستطيع فيها إبعاد أنساق دلالية غير لفظية أخرى قائمة أيضا على السمع والبصر.

- **التواصل الشيئي:** هي الأنساق القائمة على أشياء يروضها الإنسان وينتجها ويستعملها: ثياب وحلي وزخارف وأدوات مختلفة وآلات بناء من كل نوع وموسيقى وفنون رمزية.

- **التواصل المؤسّسي:** المقصود به كل أنواع التنظيمات الاجتماعية، وبالتحديد كل الأنساق المتصلة بروابط القرابة والطقوس والأعراف والعادات والنظم القضائية والديانات والسوق الاقتصادي[3].

---

[1]– العربي سليماني، ورشيد الخديمي، قضايا تربوية، ص31.

[2]– جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي، https://arabicnadwah.com

[3]– جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي، https://arabicnadwah.com

المجلس العلمي

ويمكن تقسيم هذه الأنساق إلى قسمين:

**القسم الأول:** عبارة عن أنساق دلالية عضوية يحيل على جسم الإنسان أي العضوية الإنسانية (حركات الأجسام والوضعية والحواس الخمس) أمّا **القسم الثاني:** فيحتوي على أنساق دلالية أحاثية أي أن الإنسان يقوم بسلوك بواسطة شيء، وهذه الأشياء خارجة عن العضوية الإنسانية. أمّا السيميوطيقي الإيطالي أومبرطو إيكو Umberto Eco فإنّه يقسم الأنساق الدلالية إلى ثمانية عشر نسقا. وينطلق في هذا التصنيف من الأنساق التواصلية التي تبدو في الظاهر أكثر طبيعية وعفوية، أي أقل ثقافيا وصولا إلى العمليات الثقافية الأكثر تعقيدا[1]. وهذهالأنساق هي:

**سيميوطيقا الحيوان:** ويخصّ الأمر بالسلوكات المتصلة بالتواصل داخل الجماعات غير 1- الإنسانية، وبالتالي، الجماعات غير الثقافية؛

**2- العلاقات الشمية:** كالعطور مثلا؛

**3- التواصل اللمسي:** كالقبلة والصفعة؛

**4- سنن الذوق:** ويتعلق الأمر بممارسة الطبخ؛

**5- العلامات المصاحبة لما هو لساني:** كأنماط الأصوات في ارتباطها مع الجنس والسن والحالة الصحية... ومثل العلامات المصاحبة للغة كالكيفيات الصوتية( علو الصوت ومراقبة العملية النطقية...) وكالصوتيات ( الأمزجة الصوتية: الضحك والبكاء والتنهدات)؛

**6- السيميوطيقا الطبية:** وهي تبين لنا علاقة الأعراض بالمرض؛

**7- حركات الأجسام والإشارات الدالة على القرب:** ويتعلق الأمر باللّغات الإشارية الحركية؛

**8- الأنواع السننية الموسيقية؛**

**9- اللغات الرمزية أو المشكلنة:** مثل الجبر والكيمياء وسنن الشفرة؛

---

[1]-.جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي، https://arabicnadwah.com

10- اللغات المكتوبة والأبجديات المجهولة والأنواع السننية السرية؛

11- اللغات الطبيعية: مثل اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية والإسبانية؛

12- التواصل المرئي: مثل الأنساق الخطية واللباس والإشهار؛

13- نسق الأشياء: مثل المعمار وعامة الأشياء؛

14- بنيات الحكي والسرد؛

15- الأنواع السننية الثقافية: مثل آداب السلوك والتراتبات والأساطير والمعتقدات الدينية القديمة؛

16- الأنواع السننية والرسائل الجمالية: مثل علم النفس والإبداع الفني والعلاقات بين الأشكال الفنية والأشكال الطبيعية؛

17- التواصل الجماهيري: مثل: علم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا ومفعول الرواية البوليسية والأغنية؛

18- الخطابة[1].

تلكم هي أهمّ الآليات التواصلية التي تتعلّق بلسانيات السلوك الكلامي والسلوك الغير كلامي، وهي أساسية في تفكيك الخطابات كيفما كانت وتركيبها من جديد.

[1] جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي، https://arabicnadwah.com

## المحاضرة الثالثة:

### قضايا الاكتساب اللّغوي: نموّ اللّغة عند الطفل

لقد أكّدت الدراسات التي قام بها بعض العلماء النفسانيين أنّ الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات؛ تمكّنه من كشف القواعد اللغوية كشفا إبداعيا ذاتيا، فكيف يكتسب الطفل اللغة؟ وهل يكتسبها دفعة واحدة أم بصفة متدرّجة؟ وما هو الدور الذي تلعبه الأسرة في إنماء لغة الطفل؟

**1- مفهوم النمو:**

**لغة:** جاء في مقاييس اللغة لابن فارس (ت395هـ) في مادة (نمي) قوله: "النون والميم والحرف المعتل أصل واحد يدلّ على ارتفاع وزيادة"[1]

وجاء في لسان العرب لابن منظور (ت711هـ): "نمي كالنماء الزيادة، نمي ينمي نميا ونُميا ونماء زاد وكثر، وربّما قالوا: ينمو نموّا"[2]

قال أبو عبيد: قال الكسائي: "ولم أسمع نموّا إلاّ من أخوين من بني سليم، قال: ثمّ سألت عنه من بني سليم فلم يعرفوه بالواو.

قال ابن سيده: هذا قول أبي عبيد، وأمّا يعقوب فقال: ينمى وينمو فسوّى بينهما"[3]

نلاحظ من خلال استقرائنا لدلالة مفردة (نموّ) في المعاجم العربية إنّما تدلّ على معنى الزيادة ومثلها التطوّر والارتقاء.

**اصطلاحا:** هو عبارة عن سلسلة متتابعة من التغيّرات التي تسير نحو اكتمال النضج، فهو إذن ظاهرة طبيعية وعملية مستمرّة تسير بالكائن الحي نحو النضج.[4]

---

[1]- ابن فارس، مقاييس اللغة

[2]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، لبنان، ط1، ج15، ص341.

[3]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- عبد الرحمن عيسوي، سيكولوجية النموّ، دراسة في نموّ الطفل والمراهق، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، ص116.

كما عرّفه أيضا محمّد عودة الرّيماوي بقوله: " النموّ تغيّر إيجابي أو تطوّر نوعيّ في السلوك والعمليات المعرفية والعمليات الانفعالية، وهو بهذا الاعتبار له خاصيّة التدريجيّة بمعنى أنّه يتمّ عبر مراحل واضحة ذات خصائص محدّدة"[1].

كما أنّ عمليّة النموّ لا تختصّ بالإنسان فقط، بل تشمل غيره من الكائنات الأخرى، وهي عند الإنسان –على وجه الخصوص– نجدها متجليّة في الجانب التكوّيني والوظيفي، إذ يقول إسماعيل محمّد عماد الدين في تعريفه للنموّ: " هو مجموعة من التغيّرات المتتابعة التي تسير حسب أسلوب ونظام مترابط متكامل، والتي تظهر في الجانب التكويني والجانب الوظيفي للكائن الحيّ، وينطبق هذا التعريف على النموّ الإنساني وغير الإنساني معا، فالنموّ بهذا المعنى يتضمّن أيّ نوع من التغيّر يطرأ مع مرور فترة زمنية معيّنة، على أيّ جانب من جوانب الكائن، سواء كان ذلك متعلّقا ببنائه التشريحيّ أم بتكوّنه البيولوجي أم بوظائفه الفيزيولوجية أم نشاطه في البيئة التي يعيش فيها".[2]

**2- مفهوم النموّ اللغوي:** هو " تطوّر القدرة اللغوية"[3] أي تغيير، زيادة، تحوّل لهذه الطاقة الموجودة بداخل الإنسان منذ ولادته بالفطرة، والنموّ اللغوي هو تطوّر ونماء للمفردات ونطقها، والجمل وتركيبها، والدلالات وتوظيفها، وهذا ما يجعل التمييز واضحا بين الفئة العمرية الواحدة.

ويضيف عبد العظيم شاكر في تعريفه للنموّ اللغوي بقوله: " النموّ اللغوي هو قدرة الطفل على تتبّع المخطّط والتسلسل الطبيعي لمراحل اكتساب اللّغة."[4]

وهذا يعني أنّ النموّ اللغوي ليس سلوكا لفظيا فحسب، بل يسبقه تفكير واحترام للتسلسل الطبيعي والمنطقي لاكتساب اللّغة، بمعنى أنّ النموّ اللّغوي عند الطفل يمرّ بمراحل عديدة قبل الوصول إلى مرحلة اكتساب اللّغة. فالطفل في مراحل نموّه اللّغوي يمرّ " بتطوّرات لغوية كثيرة، فيتأثّر بجملة من التفاعلات والانفعالات الداخلية والخارجية، ويستقبل جملة من المؤثّرات

---

[1]– محمد عودة الرّيماوي، في علم نفس الطفل، دار الشروق، الأردن، ط1، 1997، ص31.

[2]– إسماعيل محمّد عماد الدين، الطفل من الحمل إلى الرشد، دار الفكر، ط1، 2010، ص31.

[3]– عبد المجيد النشواني، علم النفس التربوي، مؤسّسة الرسالة، لبنان، ط6، ص119.

[4]– عبد العظيم شاكر، لغة الطفل، سلسلة سفير التربوية، مصر، ط1، 1992، ص18.

والاستجابات البيئيّة التي من شأنها ترك البصمات الأولى في تنفيذ قدرته اللّغوية وتجديد طريقة اكتسابه للّغة.[1]

## 3- مراحل النموّ اللّغوي عند الطفل:

### 3- 1- النموّ اللّغوي في مرحلة الطفولة المبكّرة:

**مفهوم الطفولة المبكّرة:** لقد اختلفت التسميات التي أطلقت عل هده المرحلة من عمر الطفل، وذلك لاختلاف الأسس المعتمدة في تقسيم مراحل حياة الإنسان،فقد عرفت بمرحلة الطفولة المبكّرة وفقا للأساس البيولوجي، وعرفت باسم مرحلة ما قبل المدرسة وفقا للأساس التربوي، وسميت بمرحلة ما قبل العمليات وفق التصنيف الذي وضعه **بياجيه**، وعرفت باسم المصلحية والفردية وفقا لأساس التطوّر الأخلاقي الذي اقترحه **كولبرج**.

وبالرغم من مشروعية استخدام هذه التسميات، إلاّ أنّنا أثرنا استخدام اسم مرحلة الطفولة المبكّرة، وذلك لأسباب عدّة؛ أهمّها شيوع استعماله في معظم المؤلّفات.

إنّ مرحلة الطفولة المبكّرة تغطي الفترة العمرية ما بين ثلاث سنوات وستّ سنوات، ويذهب بعض الباحثين إلى أنّ هذه المرحلة تمتدّ ما بين سنتين وستّ سنوات، ومهما يكن من اختلاف الدارسين في تحديد الفترة العمرية التي تغطيها هذه المرحلة، إلاّ أنّه قد أجمع الدارسون على أهمية هذه المرحلة واحتلالها مكانة بارزة في تطوّر الطفل في الحاضر والمستقبل في مختلف جوانب النموّ، وكأنّها الأساس في المراحل التي تليها، فنجاح الفرد في مرحلة الدراسة الابتدائية وجميع مراحل الدراسة الأخرى يعتمد إلى حدّ كبير مدى الاهتمام والرعاية لهذا الطفل، واكتسابه المهارات في مرحلة مبكّرة من حياته.[2]

يتميّز النموّ العقلي للطفل في هذه المرحلة العمرية بما يسمى بالتمركز حول الذات واللّغة لديه من هذه الزاوية، إذ هي وسيلة لقضاء أغراضه الذاتية؛ بغضّ النظر إلى تعارض تلك

---

[1]– مردان نجم الدين، النموّ اللّغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكّرة، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة، 2005، ص60.

[2]– صالح محمد أبو جادو، علم النفس التطوّري " الطفولة والمراهقة"، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2007، ص28، بتصرف.

الأغراض مع غيرها من أغراض المحيطين به.[1] وعليه يتّضح لنا بجلاء أنّ النموّ اللّغوي هو جزء من النموّ الفعلي؛ بل هذا الأخير أساس للنموّ اللّغوي، كما ذهب إلى ذلك بياجيه في نظريته المعرفية، والطفل في هذه المرحلة يجعل من اللّغة أداة وظيفيّة لتحقيق أغراضه الذاتية.

إنّ مرحلة الطفولة المبكّرة هي مرحلة أسرع نموّ لغوي تحصيلا وتعبيرا وفهما، وللنموّ اللّغوي في هذه المرحلة قيمة كبيرة في التعبير عن النفس والتوافق الشخصي والاجتماعي والنموّ الفعلي، وتزداد مفردات الطفل سريعا فيما بين الثانية والثالثة، كما يزداد أيضا عدد الكلمات التي يمكن أن يركّب منها جملة مفيدة واضحة، بمعنى أنّها تؤدي إلى معنى واضح، غير أنّ في هذه المرحلة من السنة الثانية إلى الرابعة لا يستعمل الطفل التراكيب اللغوية الصحيحة، إذ أنّ له تراكيبه الخاصّة.

ففي العام الثالث تكون جملة مفيدة بسيطة تتكوّن من ثلاث إلى أربع كلمات وتكون سليمة من الناحية الوظيفية، أي أنّها تؤدي المعنى رغم أنّها لا تكون صحيحة من ناحية التركيب اللّغوي، وتسمّى هذه المرحلة بمرحلة الجمل القصيرة.

أمّا في مرحلة الجملة الكاملة وذلك في العام الرابع، نجد أنّ الجملة تتكوّن من أربع إلى ستّ كلمات، وتتميّز بأنّها جمل مفيدة تامّة الأجزاء،كما أنّنا نجدها أكثر تعقيدا ودقّة في التعبير.[2]

إنّ النموّ اللّغوي عند الطفل في هذه المرحلة يتأثّر تأثيرا بالغا ببعض القدرات العقلية كالذكاء مثلا، فنجد أنّ الطفل الذكيّ يتكلّم مبكّرا على الأقلّ ذكاء منه، كما تؤثّر المؤثّرات الاجتماعية على عمليّة النموّ اللّغوي، إذ يؤثّر الكبار بلهجتهم وطريقة نطقهم ومستواهم الثقافي على النموّ اللّغوي عند الطفل، كما تؤثّر الحكايات والقصص تأثيرا كبيرا خاصّة في طريقة الإلقاء وإشراك الطفل في الموقف، إذ تبرز أهميّة القصص المحليّة في تدريب الطفل على

---

[1]- حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربيّة (تعليمها وتقويم تعلمّها)، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2005، ص23.

[2]- رأفت محمد بشناق، سيكولوجيا الأطفال، دراسة في سلوك الأطفال واضطراباتهم النفسية، دار النفائس، لبنان، ط1، 2001، ص 72-73، بتصرف.

الكلام، ويمكن القول أنّ تقليد الطّفل ومحاكاته للّغة التي يستعملها قد تمهّد إلى لغته الخاصّة به.[1]

المجلس العلمي

أمّا عن عدد الكلمات التي يكتسبها الطفل في هذه المرحلة فقد أفادت بعض الدراسات العربيّة التي أجريت عام 1986 أنّ الطفل تبلغ ذخيرته اللّغوية 4118 كلمة، ويبدو أنّ نتائج هذه الدراسات في هذا المجال لم تعرف اتّفاقا، نظرا لاختلاف مجتمع عن آخر.[2]

لا يكفي الجانب الكمّي عند الطفل ممثّلا في الألفاظ التي يكتسبها، بل ثمّة معايير أخرى تستعمل في التأكّد من عمق النمو اللّغوي لديه، لذلك لابدّ أن يكون الطّفل:

- قادرا على تطبيق الكلمات؛
- قادرا على استعمالها بكفاءة؛
- قادرا على قراءتها ونطقها؛
- قادرا على تعريف الكلمات.

وبهذه المعايير الأربعة يقاس مدى النموّ اللّغوي وعمقه بمقدار الكفاية أو الجودة عند الطفل.[3]

**3-2- النموّ اللّغوي في مرحلة الطفولة المتوسّطة:** أو ما يعرف بمرحلة الخيال الحرّ، وتمتدّ هذه المرحلة من السادسة إلى التاسعة، وأهمّ ما يميّز الطفل فيها هو إظهار الرغبة الملحّة الشديدة في التوجّه إلى الواقعية مجتازا بذلك اللعب الإيهامي إلى الإبداع والتركيب الموجّه إلى غاية عملية، وفي هذه المرحلة يكمن اتّساع الفضول وحبّ الاستطلاع، حيث تتبلور الكثير من المبادئ والقيم الاجتماعية، " كما يتطوّر التركيز ويصبح قادرا على التعاطي مع عدّة متغيّرات في الوقت نفسه، كذلك إمكانية التذكّر، أي استرجاع الصور الذهنية والبصرية والسمعية، وقد يميل الطّفل إلى

---

[1]– المرجع نفسه، ص74.

[2]– محمد عودة الريماوي، في علم نفس الطفل، دار الشروق، الأردن، ط1، 1997، ص212.

[3]– حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربيّة تعليمها وتقويم تعلّمها، ص26-27.

استرجاع الصور القائمة على الفهم والإدراك."[1]وفي هذه المرحلة تتأسّسشخصية الطفل وتتكوّن أصولها، وتتّضح أمامه آفاق واسعة لكسب المعرفة، وتحصيل الخبرة وتكوين العادات والاتّجاهات، وتتّسع الذخيرة اللّغوية للطّفل مع ملاحظة أنّ الأطفال في هذه المرحلة يميلون إلى القصص القصيرة.

وفي نهاية هذه المرحلة يصل الطفل إلى مستوى يقرب في إجادته من مستوى نصف راشد.[2]

كذلك في هذه المرحلة يبدأ الأطفال بالاستمتاع الحقيقيّ بالكلمات، ويتّضح ذلك من خلال أسرار اللّغة التي يبدعونها والحكايات المسليّة والمضحكة التي يميلون إلى روايتها، وهذا يجعل هذه المرحلة وقتا مناسبا لمساعدة الأطفال على زيادة حصيلتهم وثروتهم من المفردات اللّغوية، المر الذي يؤدّي إلى توفير أساس أكثر للتعبير عن الذات.[3] كما تشير الدراسات إلى أنّ الطفل في هذه المرحلة يكون متوسّط عدد مفرداته حوالي 10.000 كلمة، ممّا يساعده على التواصل مع الآخرين، وكذا التعبير عن أفكاره، وما يختلج في نفسه من مشاعر وعواطف.

وكذلك يلاحظ أنّ الأطفال في هذه المرحلة قادرون على استخدام قواعد النحو الصحيحة إذا طُلب منهم ذلك.

**3-3- النموّ اللّغوي في مرحلة الطّفولة المتأخّرة:** تمتدّ هذه المرحلة العمرية من السنة التاسعة إلى الثانية عشر من عمر الطفل، ونجد أنّ بعض الباحثين يطلقون عليها اسم مرحلة ما قبل المراهقة، إذ يصبح سلوك الطفل أكثر جدّية. وتتميّز هذه المرحلة بما يلي:

- بطء معدّل النموّ بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة،

- زيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح؛

---

[1]– عقل محمد عطا، النموّ الإنساني للطفولة والمراهقة، دار الخريجي، السعودية، ط1، 1996، ص212.

[2]– ينظر: رأفت محمد بشناق، سيكولوجية الأطفال، ص89.

[3]– صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التطوّري " الطفولة والمراهقة "، ص380.

- تعلّم المهارات اللازمة لشؤون الحياة، وتعلّم المعايير الخلقية والقيم، وتكوين الاتّجاهات والاستعداد لتحمّل المسؤولية، وضبط الانفعالات.

وتعتبر هذه المرحلة أنسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعي.[1]

يزداد الرصيد اللّغوي لدى الطفل في هذه المرحلة العمرية، كما يزداد الفهم أيضا، فحين يتلفّظ الطفل بالكلمة أو يسمعها يقوم بربطها بمعناها، وبذلك يستطيع إدراك التباين والاختلاف الموجود بين الكلمات، كما أنّه يدرك من جهة أخرى التماثل والتشابه اللّغوي، فتتّسع لديه إمكانية إدراك المعاني، حيث يصبح قادرا على إدراك معاني المجرّدات، مثل: الكذب، الصدق، الموت، الأمانة، العدل، الحريّة، الحياة... بمعنى أنّه لا يتوقّف إدراكه عند المعاني الحسيّة؛ بل يتجاوزها إلى المعاني المجرّدة.

في سنّ العاشرة من عمر الطّفل يستطيع ان يتلفّظ جملة مكوّنة من عدّة كلمات، كما ي[2]ستطيع أن يضع ثلاث كلمات في جملتين مختلفتين، بينما في سنّ الحادية عشر والثالثة عشر يكتب ثلاث جمل إذا أعطيناه ثلاث كلمات مختلفة، ولوحظ أنّ الإناث يتفوّقن على الذكور في القدرة اللّغوية.

إنّ النموّ اللّغوي في مرحلة الطّفولة المتأخّرة لا يقف عند تطوّر وزيادة الرصيد اللّغوي فحسب، بل يشمل أيضا القراءة مثلا، فالطفل في هذه المرحلة تنمو مهاراته القرائية، فيحبّ القراءة بصفة عامّة على أن يربطها بمجال معيّن، كما يُلاحظ زيادة إتقانه للخبرات والمهارات اللّغوية، إضافة لطلاقة التعبير والجدل المنطقي.

**4- العوامل المؤثرة في النموّ اللّغوي عند الطفل:** يتأثّر النموّ اللّغوي عند الطفل بعوامل مختلفة، يتّصل بعضها بالطّفل، وبعضها الآخر بالبيئة التي يعيش فيها، أمّا التي تتعلّق بالطفل فهي كالآتي:

**أ- صحّة الطفل العامة:** أي أنّ الوضع الصحّي للطفل سواء تعلّق بجانبه الفيزيولوجي أم الجانب النفسي له دور مهم في اكتساب اللّغة، إذ يقول عبد العظيم شاكر: " تؤثّر الاضطرابات النفسية

---

[1]- رأفت بشناق، سيكولوجيا الأطفال، ص95.

[2]- رأفت بشناق، سيكولوجيا الأطفال، ص98، بتصرف.

مثل الخوف والقلق على سرعة تعلّم الطفل الكلام، كذلك العوامل الجسمية؛ حيث أن سلامة جهاز الكلام أو اضطراباته له دور كبير في سرعة التعلّم، وقد تؤثّر العاهات الحسيّة تأثيرا نسبيا."[1] يتّضح لنا جليّا من خلال هذا القول أنّ الصّحة النفسيّة والجسمية للطّفل لها دور فعّل ومهّم في تعلّم اللّغة واكتسابها.

**ب ـ الذّكاء:** إنّ الطّفل الذّكي يتكلّم مبكّرا؛ في حين نجد أنّ الأطفال الذين يعانون من نقص في عقولهم يتأخّرون في النطق، فالأطفال " ذوي الذّكاء الرفيع تكون حصيلتهم اللّغوية أكثر من ذوي الذّكاء المتوسّط، أمّا ضعاف العقول فإنّهم يتأخرون في النطق، ويكون النّمو اللّغوي لديهم بطيئا."[2] وعليه فإنّ الذكاء عامل أساسيّ في الاستدلال على الكفاءة اللّغوية للطّفل، فالأذكياء هم الأحسن في مستواهم اللّغوي من الآخرين، سواء تعلّق المر بعدد المفردات أم بصحّة التراكيب اللّغوية، أمّا قليلو الذكاء فهم بلا شكّ أضعف من غيرهم في كفاءتهم اللّغوية.

أمّا العوامل المتعلّقة ببيئة الطّفل فهي كالآتي:

**أ ـ المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة الطّفل:** يؤدّي " الانتماء إلى طبقات اجتماعية متباينة في مستواها الاجتماعي والاقتصادي إلى التباين في القدرات اللّغوية في الجوهر والمظهر." [3]ممّا يعني أنّ الاختلاف والتباين في الكفاءة اللّغوية عند الطّفل يكون تبعا لذلك الاختلاف والتباين الاقتصادي والاجتماعي، فارتفاع المستوى الاقتصادي للأسرة يساعد على تعزيز وتدعيم النموّ اللّغوي، وذلك من خلال اتّساع مجال التواصل الاجتماعي والرحلات ووفرة الوسائل التكنولوجية الحديثة.

**ب ـ المستوى الثقافي للأسرة:** يختلف الطّفل الذي يعيش في أسرة مثقّفة عن الذي يعيش في أسرة لا علاقة لها بالعلم والثقافة، حيث أنّ الوالدين المثقّفين يدركان تماما قيمة الكتاب وأهميّته، وكذا الوسائل التكنولوجية التعليمية لأولادهم، وهذا ممّا لا شكّ فيه يدعّم النموّ اللّغوي ويخلق هذا التباين بين الأطفال من جهة النموّ اللّغوي.

---

[1]– عبد العظيم شاكر، لغة الطّفل، ص45.

[2]– قاسم أنسي محمّد أحمد، اللّغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2005، ص153– 154.

[3]– المرجع نفسه، ص153.

**5- نظريات اكتساب اللّغة:** يعتقد غالبية المنظّرين أنّ الأطفال لديهم استعدادا وتهيّؤا بيولوجيا لاكتساب اللّغة، ولكن طبيعة الخبرات التي يتعرّضون لها مع اللّغو إلى جانب نموّ قدراتهم العقلية تؤدّي الدور المهمّ في تشكيل كفاءة الأطفال اللّغوية. ولقد صاغ علماء النفس مجموعة من النظريات تفسّر النموّ اللّغوي أو اكتساب اللّغة وتعلّمها تتمثّل في ما يلي:

**أ - النظرية السلوكية:** تعتبر المدرسة السلوكية في مقدّمة المدارس اللّغوية التي قدّمت مبادئها العامّة في تفسير تعلّم اللّغة، فهي تقوم على مبدأ أساسي لاكتساب اللّغة هو مبدأ التّشريط بالإضافة إلى مبادئ أخرى كالتعزيز والتكرار والتعميم، واللّغة حسب أصحاب هذه النظرية هي ظاهرة قابلة للتعليم، حيث يقول سكينر: " إنّ اللّغة مثلها مثل أيّ سلوك آخر، عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتمّ عن طريقها المكافأة وتنطفئ إذا لم تقدّم المكافأة."[1] يتبيّن لنا من خلال القول أنّ اللّغة هي سلوك شأنه شأن السلوكات الأخرى يكتسبها الفرد من خلال الممارسة والخبرة، ويتمّ تدعيمها بالتعزيز أو المكافأة والعقاب، ومن خلال التدريب المستمرّ يتعلّم الأطفال اللّغة السائدة، بحيث تصبح بالتدرّج شبيهة لغة الكبار من حيث البناء والمعنى.

وقد وضع سكينر العلاقة القائمة بين الفكر واللّغة بطريقة سلوكية ظاهرة، إذ يقول: " إنّ أبسط الحلول وأفضلها هو النظر إلى التفكير على أساس أنّه سلوك بكلّ بساطة، سواء كان لفظا أم غير لفظ ضمنيا أو ظاهريا."[2]

**ب - النظرية التوليدية التحويلية:** جاءت هذه النظرية كردّ فعل على النظرية السلوكية، إذ رفض أصحابها ما جاء به السلوكيون، فقد ذهب أصحاب النظرية التوليدية التحويلية وعلى رأسهم تشومسكي إلى أنّ معنى الجملة لا يعطى كلّيا من خلال الكلمات الموجودة في الجملة، وإنّما يرجع معنى الجملة حقيقة إلى علاقة كلمات الجملة ببعضها البعض. وينطلق تشومسكي في هذه النظرية " من فرضية منطقية وهي أنّ اللّغة قدرة فطرية منطوقة لدى الإنسان ، وهي قدرة خلاّقة

---

[1]- السيّد عبد الحميد سليمان، سيكولوجية اللّغة، دار الفكر العربي، مصر، دط، 2003، ص46.

[2]- الحمداني موفق، اللّغة وعلم النفس، دار الكتب، العراق، 1982، ص189.

معقّدة تعمل بنظام في خلق اللّغة والكلام وابتكارها عند الطّفل."[1] وبناء على ذلك فقد ذهب أصحاب النظرية التوليدية التحويلية إلى أنّ الطفل يمكنه إنتاج جمل لم يسبق له سماعها، وذلك لما يملكه من قدرة على اكتساب اللّغة.

واللّغة عند أصحاب هذه النظرية ذات بنيتين:

*بنية سطحية: الألفاظ والجمل والتراكيب

*بنية عميقة: الأفكار والمعاني والمشاعر، وكلاهما وجهان لكيان واحد.[2]

ج ـ النظرية المعرفية: تعتبر النظرية المعرفية من النظريات المهمّة، إذ تأسّست على الجوانب العقلية، ويرى أصحابها أنّ النموّ اللّغوي تابع للنموّ المعرفي، وتعتبر المفاهيم التي جاء بها جان بياجيه هي " الركيزة والأساس التي قامت عليها هذه النظرية، حيث قامت بتحديد طبيعة المرحلة الفكرية التي يمرّ بها تطوّر الفكر."[3] فالطفل حسب النظرية المعرفية يُكوّن خبرة أوّلية من العالم المحيط به، ثمّ يصنع خارطته اللّغوية وفق تلك الخبرات والمكتسبات القبلية، أي أنّ الطفل يتعلّم التراكيب اللّغوية عن طريق فرضيات معيّنة مبنيّة على النماذج اللّغوية التي يسمعها، ثمّ يضع هذه الفرضيات موضع الاختبار أثناء الاستعمال اللّغوي، ويعدّل لها عندما يتّضح الخطأ تعديلا يؤدّي إلى تقريبها تدريجيا من الصيغ والتراكيب اللّغوية للكبار، إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم.

وترتكز النظرية المعرفية على أساس لغوي مبدأه العلاقة بين النضج والتطوّر وتبعا لما يراه جان بياجيه أنّ " التطوّر اللّغوي يحدث بعد التطوّر العقلي."[4] فالتطوّر المعرفي إذا هو الأساس الذي يُبنى عليه التطوّر اللّغوي، وأيّ خلل يصيب التطوّر العقلي ينتج عنه بالضرورة خلل في النموّ اللّغوي.

---

[1]– زكريا ميشال، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربيّة، المؤسّسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1982، ص23.

[2]– محمود أحمد السيّد، تعليم اللّغة العربية بين الواقع والمأمول، دار طلاس للدراسات والنشر والترجمة، سوري، 1989، ص60.

[3]– عبد الهادي نبيل، النموّ المعرفي عند الطفل، دار وائل للنشر، الأردن، 1999، ص60.

[4]– المرجع نفسه، ص65.

د - النظرية الاجتماعية: إذا كان النموّ اللّغوي يتمّ حسب النظرية المعرفية بفضل القدرات المعرفية، وهي نتاج الذكاء لإنتاج المفهوم السلوكي، وأنّ اكتسابها وتطوّرها له علاقة بالوظيفة الاجتماعية التي يتزعّمها فيجوتسكي كيفما كان كلاميا أو غير كلامي، فإنّه يمتاز بطابعه الاجتماعي التفاعلي.

حيث يرى فيجوتسكي أنّ " تدفّق الأفكار لا يصاحبه ظهور متزامن للكلام."[1] فحسب رأيه فإن العمليتين ليستا متماثلتان، ولا يوجد تطابق بين وحدات التفكير ووحدات الكلام، فالتفكير لا يتمّ التعبير عنه في كلمات، لكنّه يأتي إلى الوجود من خلال الكلمات والكلام الداخلي الذي هو ليس مجرّد النطق الصوتي للجمل، وإنّما هو صورة أو شكل خاصّ من أشكال الكلام تقع بين التفكير والكلام المنطوق.

إنّ عملية الاكتساب اللّغوي وتطوّرها حسب فيجوتسكي تتمّ في إطار تفاعل اجتماعيّ، وقد تمحورت أفكار هذا الباحث حول الوظائف النفسية العليا كالذاكرة والتفكير الكلامي.

كما يؤكّد " أنّ تطوّر هذه الوظائف إنّما هو نتيجة عملية اجتماعية تحدث في إطار التفاعلات."[2]

بمعنى أنّ مصدر اللّغة هو ذلك التفاعل الاجتماعي الحاصل بين الطّفل والشخص الراشد في نظام اجتماعيّ.

---

[1]- الحمداني موفق، اللّغة وعلم النفس، ص168.

[2]- عبد الهادي نبيل، النموّ المعرفي عند الأطفال، ص96.

## المحاضرة الرابعة:

### الأداء اللّغوي وإنتاج الكلام

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
العلمي
كلية الآداب واللغات

**تعريف:** القدرة على إنتاج واستيعاب الجمل في لغة ما .

منذ أن نشر نعوم تشومسكي جوانب نظرية البناء عام 1965، قام معظم اللّغويين بالتمييز بين الكفاءة اللغوية ، والمعرفة الضمنية للمتحدثين بلغة اللّغة ، والأداء اللغوي ، وهو ما يفعله المتحدّث بالفعل[1].

*إنّ **الأداء اللغوي** ومنتجاته هي في الواقع ظواهر معقّدة. وفي الواقع، فإنّ طبيعة وخصائص مثيل معين من الأداء اللغوي ومنتجه (منتجاته) يتمّ تحديدها من خلال مجموعة من العوامل:

**بعض العوامل التي تؤثر على الأداء اللغوي هي:**

- الكفاءة اللّغوية أو المعرفة اللّغوية اللاواعية لسماع المتحدث؛
- طبيعة وقيود آليات إدراك الكلام والقدرة على الكلام للكلام؛
- طبيعة وقيود ذاكرة المتكلم وسماعه واهتمامه وقدراته العقلية الأخرى؛
- البيئة الاجتماعية ومكانة المستمعين؛
- بيئة اللهجة لسماع المتكلّم؛
- الإقناع والأسلوب الفردي للتّحدث عن المستمعين؛
- معرفة وقائدي المتكلم بواقعية العالم الذي يعيش فيه؛
- حالة مستمع صوت المتكّلم وحالته العاطفية وغير ذلك من الظروف العرضية المماثلة.

---

[1]– الأداء اللّغوي eferrit.com

كل من العوامل المذكورة في هو متغير في الأداء اللغوي ، وبالتالي قد يؤثّر على طبيعة وخصائص حالة معينة من الأداء اللغوي ومنتجها (منتجاتها)[1].

**الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي عند تشو مسكي:** إنّ كفاءتنا اللّغوية في نظرية تشو مسكي، هي معرفتنا اللاوعيّة للغات وهي تشبه في بعض النواحي مفهوم فرديناند دي سوسير للّغة، والمبادئ المنظمّة لها. ما ننتجه في الواقع كأقوال يشبه عند دي سوسير الإفراج المشروط، ويسمى الأداء اللغوي المشروط ".[2] يقسّم تشومسكي النظرية اللّغوية إلى جزأين: الكفاءة **اللغوية والأداء اللغوي** . الأوّل يتعلق بالمعرفة الضمنية للقواعد، والآخر تحقيق هذه المعرفة في الأداء الفعلي. إنّ تشو مسكي يحدّد بوضوح الأداء اللّغوي إلى الأجهزة الطرفية للتحقيق اللّغوي. يعتبر الاستخدام الفعلي للّغة في المواقف الملموسة "متدهورًا إلى حدّ ما في الجودة" لأنّ الأداء مليء بالأخطاء[3]. تتعلق "الكفاءة بمعرفتنا المجرّدة بلغتنا. إنّها تتعلق بالأحكام التي سنتّخذها بشأن اللّغة إذا كان لدينا ما يكفي من الوقت والذاكرة. وبالطبع، فإنّ **أداءنا اللّغوي** الفعلي – الجمل التي ننتجها بالفعل – هو بالإضافة إلى ذلك ، فإنّ الجمل التي ننتجها في الواقع غالباً ما تستخدم التركيبات النحوية الأكثر بساطة، وخطابنا مليء بالبدايات الزائفة، والتردّدات، وأخطاء الكلام، والتصحيحات، والطرق الفعلية التي ننتج بها ونفهم الجمل هي أيضًا في مجال الأداء"[4]. ميّز تشومسكي في كتابه الأخير (1986) بين اللغة الخارجية (اللغة الإلكترونية) واللغة الداخلية بالنسبة إليه فإنّ اللغويات في اللّغة الإلكترونية تدور حول جمع عينات من اللغة وفهم خصائصها ؛ وعلى وجه الخصوص تدور حول وصف لغة ما في شكل قواعد اللّغة ، علم اللغة بلغة حول ما يعرفه المتحدثون عن لغتهم ، بالنسبة لتشومسكي ، يجب أن يكون الهدف الأساسي من

---

[1]– رودولف بوثا، سلوك الاستقصاء اللغوي: مقدمة منهجية لمنهجية القواعد التوليدية، *1981*

[2] – Kristin Denham and Anne Lobeck, *Linguistics for Everyone*,Wadsworth,2010, p

[3]– الأداء اللّغوي eferrit.com

[4]–Kristin Denham and Anne Lobeck, *Linguistics for Everyone*,p

اللغويات الحديثة تحديد اللّغة: وهي إنتاج القواعد التي تصف معرفتنا للّغة ، وليس الجمل التي ننتجها في الواقع.[1]

تشومسكي هو ثالث اللّغويين الذين وضعوا أسس علم اللغة الحديث ومنطلقاته وهم : سوسير وبلومفيلد وتشومسكي. دي سوسير هو الأب الروحي لعلم اللغة الحديث، وبلومفيلد هو عميد علم اللّغة الأمريكي، وتشومسكي هو حامل لواء علم اللّغة الأمريكي الثائر على بلومفيلد.

ميّز تشومسكي في دراسته لأهداف النظرية اللغوية The goals of Linguistictheory بين ما يسمى بـ"الكفاءة" competence وما يسمى بـ"الأداء" performance. وبين ذلك في كتابه "جوانب من النظرية النحوية" حيث قال في الفصل الأول : "إنّ الموضوع الأوّل للنظرية اللّغوية هو إنسان متكلم – مستمع مثالي ideal speaker – listener ينتمي إلى جماعة بشرية ذات تماثل كلامي، ويعرف لغة تلك الجماعة معرفة تامة، وغير متأثر بتلك الحالات التي لا علاقة لها بالقواعد النحوية مثل قصور الذاكرة، وتشتّت الانتباه، والأخطاء ... الخ، والتي تظهر عندما يطبق معرفته اللّغوية في الاعتبار عدّة عوامل تكون الكفاءة اللّغوية للمتكلّم المستمع واحدة منها فقط.[2]

والكفاءة اللّغوية هي معرفة المتكلّم – المستمع بلغته، وأمّا الأداء اللّغوي فهو الاستخدام الفعلي للغة في مواقف حقيقية، ولا يمكن القول إنّ الأداء هو انعكاس مباشر للكفاءة، قد يعكس الكفاءة ولكن تحت شروط خاصة[3]. فكفاءة ابن اللغة Speaker Native تقرر ما يمكن أن يقوله أو يتحدّث عنه أو يفهمه، أمّا أداؤه فيتألّف من كلّ عيّنات أو أجزاء تلك اللّغة التي ينتجها في الواقع أو يسمعها، وبمعنى آخر، الأداء اللغوي هو طريقة كتابة جملة مل بسيطة أو مركبة على مستوى الحديث العادي مثل قولنا : "إنّ الشباك مفتوح" أو "البرتقالة حلوة المذاق" أو "البائع يبيع ما لديه من سلع بأثمان مرتفعة". أمّا الكفاءة اللّغوية فهي تعني أنّ

---

[1] –Trevor A. Harley ، *The Psychology of Language: From Data to Theory*2 ، nd ed. PsychologyPress ،2001

[2]–إبراهيم طلبه سلكها، الأداء اللغوي ns1.almothaqaf.com/a/b12-1/914587

[3] – المرجع نفسه.

الإنسان يمتلك بفطرته عدّة عوامل صورية أولية يثيرها من كمونها ما اكتسبه وتعلمه من قواعد الجمل الصحيحة وتركيبها.

وكفاءتنا اللّغوية تجعلنا نستطيع بعدد متناه من القواعد أن ننتج عددا لا حصر له من الجمل وتبرزه ومن ثمّ فنحن نواجه كلّ يوم بجمل جديدة غير معروفة لنا مطلقاً.وفى جانبها الدلالي يمكن لتلك الثروة اللغوية أن تظهر قدرتنا على تنظيم حياتنا يوما بعد يوم عن طريق التواصل وعبر عملية الأداء اللغوي نفسه[1].

لذلك يؤكد تشومسكى أنّ الكفاءة هي موضوع دراسة النحو التقليدي : فهذا النحو يصف مقدرة المتكلم على فهم الجمل الخاصّة بلغته وإنتاج جمل أخرى جديدة، أو تحديد الجمل المناسبة للمواقف الجديدة. وإذا كان النحو التعليمي pedagogicgrammar يحاول أن يزوّد الطالب أو الدارس بهذه المقدرة، فإنّ النحو اللّغوىLinguisticgrammar يهدف إلى اكتشاف وتصوير الحركات الآلية التي تجعل ذلك الإنجاز ممكنا.

والنظرية القواعدية الشكلية تفترض أن الكفاءة توجد بشكل ما، وفى مكان ما في عقل مستخدم اللّغة، وهى قدرته على الأداء بطرائق معينة، وبالتالي فإن الكفاءة اللّغوية هي نموذج لما يفترض وجوده في عقل المتكلم . وهو النموذج الذي أقامه عالم اللّغة على أساس قدرة الفرد الأولية على تمييز المنطوقات جيّدة الصياغة من تلك المنطوقات ضعيفة الصياغة .... الخ. ويمكن فحص مدى وجودها وجدواها من خلال دراسة متأنّية للأداء الفعلي الذي يعتقد أنّها تحدّده، وبرغم ذلك فإنّ أيّ سلوك معقّد كالسلوك اللّغوي البشرى يتأثّر بعدد من العوامل، وقد تدعّمت جدوى هذه النظرية خلال القدرة على التنبؤ بالأداء عبر نظرية الكفاءة.

فالكفاءة تعدّ من القضايا الشائعة في الدراسة اللّغوية في الوقت الراهن، وهى تركز على المعرفة الضمنية بالمجموعة الكاملة والعامّة من القواعد التي تؤلّف بين الأنماط النحوية والمفردات المعجمية والأشكال الصوتية للّغة، وبالتالي من الناحية النظرية[2]. القدرة على إنتاج أي شكل أو نمط لغوى في أيّ وقت، وكذلك القدرة على ما ينتجه الآخرون. ويحدّد تشومسكى المعنى الاصطلاحي للكفاءة بقوله :" الكفاءة تشير إلى قدرة المتكلّم المستمع المثالي على أن

---

[1]– إبراهيم طلبه سلكها، الأداء اللغوي ns1.almothaqaf.com/a/b12-1/914587

[2]– المرجع نفسه.

يربط الأصوات والمعاني طبقا لقواعد لغته، ويعتبر النحو أنموذجا للكفاءة المثالية الذي يمدّنا بعلاقة أو رابطة معيّنة بين الصوت والمعنى ، أو بين التمثيلات الصوتية والدلالية"[1]. ومعنى هذا أنّ القدرة على إنتاج اللّغة وفهمها تسمّى الكفاءة، وهذه الكفاءة طبع عليها الإنسان منذ طفولته، وخلال مراحل اكتساب اللّغة، وهي بمثابة مقدرة تجسّد العملية التي يقوم بها متكلّم اللّغة بهدف صياغة الجمل، وذلك طبقا لتنظيم القواعد الضمنية التي يمتلكها.

ويتحدّث تشومسكي عن أنماط مختلفة من الكفاءة منها : الكفاية الوصفية Descriptive adequacy، الكفاية التفسيرية Explanatoryadequacy، والكفاية التداولية pragmaticadequacy والكفاية النمطيةtypologicaladequacy ... الخ، والتفرقة بين الكفاءة التفسيرية والكفاية الوصفية تتعلّق أساسا بتلك التفرقة التي أقامها هوكيت Hockett بين القواعد النحوية العميقة" و"القواعد النحوية السطحية"[2].

ويمكن عن طريق الكفاية الوصفية التفسيرية تبرير النحو التوليدىgenerativegrammar فعلى مستوى الكفاءة الوصفية يمكن تبرير القواعد النحوية على أساس الدرجة التي يمكن فيها وصف موضوعها بشكل صحيح، والمقصود بالموضوع هنا الحدس اللغوي أي الكفاءة الضمنية لابن اللّغة، وبهذا المعنى تبرّر القواعد على أسس خارجية External grounds أي على أسس مطابقة للحقيقة اللّغوية. وعلى مستوى الكفاية التفسيرية تبرّر القواعد النحوية على أساس الدرجة التي تكون فيها نسقا ذا كفاية وصفية محدّدة المبادئ حيث إنّ النظرية اللّغوية التي ترتبط بها تنتقي هذه القواعد من بين القواعد الأخرى اعتمادا على معطيات لغوية أولية معطاة. وبهذا المعنى تبرّر القواعد عن طريق أسس داخلية internal grounds أي على أسس ترتبط بعلاقة القواعد بالنظرية اللغوية التي تؤلّف فرضية تفسيرية حول صورة اللّغة كما هي. وتظلّ مسألة الكفاية التفسيرية هي أساس بناء نظرية اكتساب اللّغة، ووصف الإمكانات الفطرية التي تجعل ذلك ممكنا[3].

---

[1]– إنتاج الكلام ar.wikipedia.org/wiki

[2]– المرجع نفسه.

[3]– إبراهيم طلبه سلكهاء الأداء اللغوي ns1.almothaqaf.com/a/b12-1/914587

هكذا يؤكّد تشومسكي أهميّة الكفاية التفسيرية لفهم أبعاد بنية اللّغة؛ بل ويرى أنّ محاولة بلوغ هذه الكفاية هي محاولة ذات أهميّة بالغة في كلّ مرحلة من مراحل فهم البنية اللّغوية، ذلك أنّ المسائل المهمة التي لها أبلغ تأثير على مفهومنا عن اللّغة، وكذلك على ممارستنا للوصف هي تلك التي تتعلّق بالكفاية التفسيرية بالنسبة لجوانب معيّنة من بنية اللّغة، كما أنّ الاهتمام بالكفاية التفسيرية يتطلّب دراسة إجراءات التقييم[1].

ويتعلّق هذا التصوّر للكفاية عند تشومسكي بدراسته للقدرة التوليدية generativecapacity وتمييزه بين نوعين منها: "القدرة التوليدية القوية" و"القدرة التوليدية الضعيفة". فهو يرى أنّ دراسة "القدرة التوليدية القوية" ترتبط بدراسة الكفاية الوصفية؛ ذلك أنّ القواعد تكون ذات كفاية وصفية إذا كانت قدراتها التوليدية القوية شاملة لنسق الأوصاف البنيوية لكل لغة طبيعية[2].

أمّا الكفاءة التداولية فتتضمّن ما يسمى بمنطق المحادثة logic of conversation وتحتل موضوعا مهمّا في نظرية الأداء التي تفسّر بنية الذاكرة، وتمثّل طريقتنا في تنظيم الخبرة. فالدراسة الحقيقية لأيّ لغة تتعلّق بالضرورة بالأداء أو بما يفعله شخص ما في ظلّ ظروف معيّنة، ولذلك فإنّ معطيات الأداء تتعلّق مباشرة بالكفاءة نفسها، فإذا كنّا نعرف أنّ اللّغة تتألّف من كلمات؛ وجب علينا أن ندرس الإشارات اللّغوية وخصائصها الدلالية والصورية. فدراسة الأداء تساعدنا على فهم الكفاءة، وهما معا يتعاونان في فهم طبيعة اللّغة وقدرات الإنسان الإبداعية[3].

ولتوضيح ذلك يؤكّد تشومسكي أنّ كل متكلّم لغة يمتلك قدرة على اختراع لغته وضرب من القواعد التوليدية تمنحه معرفة خاصّة للتعبير عن لغته. لكن ليس معنى ذلك أنّ المتكلّم يكون واعيا بتلك القواعد، أو أنّ باستطاعته أن يعيها، أو أنّ عباراته اللّغوية عن معرفته الحدسية تكون دقيقة بالضرورة. فأيّ اهتمام للقواعد التوليدية ذاتها يصبح ذا أهمية، في معظم الوقت، في العمليات العقلية التي تقع بعيدا عن الوعي الواقعي أو الممكن، وعلاوة على ذلك،

---

[1]– إبراهيم طلبه سلكها، الأداء اللغوي ns1.almothaqaf.com/a/b12-1/914587

[2]– المرجع نفسه.

[3]– نفسه.

فمن الواضح أنّ آراء المتكلّم ووجهات نظره عن سلوكه وكفاءته قد تكون خاطئة. وعليه فإنّ القواعد النحوية التوليدية تحدّد ما يعرفه المتكلّم بالفعل، وليس ما يقوله أو يعبّر عنه، من معرفة شأن نظرية الإدراك الحسّي التي تسعى إلى تحديد أو وصف ما يراه الشخص بالفعل؛ بدلا من وصف ما يقوله أو يعبّر به عما يراه، وكيفية رؤيته له.

القواعد النحوية التوليدية ليست أنموذجا للمتكلّم أو المستمع، بل هي محاولة لوصف، بأكثر الطرق حيادية المعرفة اللّغوية التي تزوّدنا بأساس الاستخدام الفعلي للّغة من قبل المتكلم المستمع، فعندما نقول إنّ القواعد توليد لجمل ذات وصف بنيوي معيّن؛ فيعنى ذلك أنّ هذه القواعد تعطي هذا الوصف البنيوي للجملة. وعندما نقول أنّ للجملة اشتقاق معيّن تحدّده قواعد توليدية معيّنة، فلا يعني ذلك كيف يقوم المتكلّم أو المستمع بمثل هذا الاشتقاق بشكل عملي وطريقة فعّالة، فهذه المسألة تخصّ نظرية الاستخدام اللّغوي "نظرية الأداء"[1]. و القواعد التوليدية التي تهتم بوضع نظرية في الأداء اللغوي، ونظرية في تعلّم الطفل للّغة عبارة عن نسق من القواعد التي يمكن أن يعاد استعمالها باستمرار؛ لتوليد عدد غير محدود من التراكي. وهذا النسق من القواعد يمكن تحليله إلى ثلاثة مكوّنات رئيسية للقواعد التوليدية هي كالآتي:

1- **المكوّن النحوي:** المكوّن النحوي هو الذي يحدّد مجموعة لا متناهية من الموضوعات المصاغة المجرّدة، وتتضمّن كلّ منها جميع المعلومات المتعلّقة بتفسير واحد لجملة معينة ومصطلح "جملة" هنا يقصد به الإشارة إلى السلاسل التوليدية وليس إلى السلاسل المكوّنة من الفونيمات .

2- **المكوّن الفونولوجي:** المكوّن الفونولوجي هو الذي يحدّد الصيغة الصوتية للجملة التي يتمّ توليدها بواسطة قواعد نظمية تركيبية، أي أنّه يعطى للجملة صورتها الصوتية أو النطقية.

3- **المكوّن الدلالي:** المكوّن الدلالي هو الذي يحدّد معنى الجملة وطريقة تفسيرها[2].

وهكذا نلاحظ أنّ الدراسات النحوية عند تشومسكى لها أهميّة عظيمة في دراسة المشكلات اللّغوية، بل لقد لعبت دورا مهمّا في تطوير النظرية اللّغوية نفسها. ويتعلّق ذلك بالقواعد التوليدية بالذات، تلك القواعد التي تشكل أساس بناء نظرية الأداء اللّغوي، ووضع

---

[1]- إنتاج الكلام ar.wikipedia.org/wiki

[2]- المرجع نفسه.

نظرية علمية لتفسير علم الطفل اللّغة، ولتحقيق ذلك تشتمل هذه القواعد على ثلاثة مكوّنات، مكوّن إعرابي، مكوّن فونولوجي، ومكوّن دلالي؛ والمكوّنان الفونولوجي والدلالي هما مكوّنان تفسيريان، ويستخدم كلّ منهما المعلومات التي يزودهما بها المكوّن الإعرابي، والتي تخصّ السلاسل التوليدية وخصائصها الأصلية، وكذلك علاقة بعضها بالبعض الآخر في جملة معيّنة. ومعنى ذلك أنّ المكوّن الإعرابي يجب أن يخصّ لكل جملة بنية عميقة تحدّد تفسيرها الدلالي، وبنية سطحية تحدّد تفسيرها الصوتي. تفسّر البنية العميقة عن طريق المكوّن الدلالي، والبنية السطحية تفسر عن طريق المكوّن الفونولوجي، أي أنّ المكوّن الدلالي يرتبط ارتباطا وثيقا بالبنية العميقة، وهو الذي يميّز بين الجمل الصحيحة قواعديا والجمل غير الصحيحة قواعديا[1].

ويتعلّق ذلك بتمييز تشومسكى بين الجمل الأكثر قبولا والجمل الأقلّ قبولا. والجمل الأكثر قبولا هي تلك الجمل التي يكون إنتاجها أكثر احتمالا، ويكون أكثر سهوله، وأكثر ملاءمة وإتقانا، وأكثر طبيعيّة بشكل من الأشكال. أمّا الجمل الأقل قبولا فهي تلك الجمل التي يميل المتكلّمون إلى تجنّبها أو استبدالها بجمل أخرى، تكون أكثر قبولا بقدر المستطاع في خطابهم الفعلي؛ لكن ليس معنى ذلك أن نربط فكرة المقبول بالصحيح قواعديا، وفكرة غير المقبول بالخطأ قواعديا، فالمقبول مفهوم يتعلّق بدراسة الأداء، بينما الصحة القواعدية تتعلّق بدراسة الكفاءة، وإنّ درجة القبول للجملة قد تكون منخفضة في الوقت الذي تكون فيه صحيحة قواعديا[2].

ومهما يكن من أمر الطريقة التي يميّز بها تشومسكى بين الكفاءة اللغوية والأداء اللّغوي فإنّ الذي لا شكّ فيه أنّ هذا التمييز هو امتداد مباشر لتمييز عالم اللّغة دي سوسير بين "اللغة" و"الكلام"، ذلك لأنّ تعريف سوسير للّغة وتفسيره لطبيعتها يقابل إلى حدّ كبير تعريف تشومسكى "للكفاءة"، وتعريف سوسير "للكلام" وشرحه لخصائصه يقابل موقف تشومسكى من "الأداء".

---

[1]– إبراهيم طلبه سلكها، الأداء اللغوي ns1.almothaqaf.com/a/b12-1/914587

[2]– المرجع نفسه.

ولتوضيح ذلك نقول أن تمييز سوسير بين "اللغة" و"الكلام" يقوم على أساس أنّ الكلام ليس إلّا جزء محدّد من اللّغة، ويرتبط أساسا بذاتيته وفردية صاحبه، فهو فعل فردي يقوم به شخص ما في حديثه مع الآخرين، وهو نتاج اجتماعي لملكة اللّغة، ولمجموعة الأعراف والاتفاقات الضرورية التي أقرّها المجتمع وسنّها؛ لكي تتأتّى ممارسة هذه الملكة عند الأفراد. أمّا اللّغة بوجه عام متعدّدة الجوانب، متباينة الصور، وتقع على حدود عدّة ميادين: فيزيائية وفسيولوجية، وسيكولوجية، وفى الوقت نفسه تقع على حدود ميدان الفرد، وميدان المجتمع، أي أنّها ذات طبيعة اجتماعية عامّة، وأنّها شائعة بيننا، فهي تخصّ الفرد وتخصّ الجماعة ولذلك لا يمكن تصنيفها بين الظواهر الإنسانية الأخرى لصعوبة اكتشاف وحدتها[1].

اللّغة ليست وظيفة أو نشاطا للفرد المتكلّم، بل هي إنتاج يكتسبه الفرد بسلبية دون سابق تأمّل، أمّا الكلام فهو فعل فردى يتعلق بالإدارة والذكاء. كما أنّ اللّغة مؤسّسة اجتماعية، وإن كانت تختلف عن سائر المؤسّسات الأخرى؛ سياسية كانت أو قانونية أو غيرها بخصائصها المميّزة، وهى عبارة عن نسق من القواعد النحوية الموجودة بالقوة في كلّ دماغ . أو بالضبط في أدمغة مجموعة من الأفراد ... وهى الإنتاج الذي يكتسبه الفرد المتكلّم بطريقة سلبية عن طريق تسجيلها[2].

بهذا يميّز سوسير بين الكلام واللّغة على أساس أنّ الكلام هو الأحداث المنطوقة فعلا من متكلّم، وهو نشاط فردي أو عمل الفرد الذي يقوم فيه بالحذف أو الإضافة أو التعديل، أمّا اللّغة بمعناها المطلق؛ فهي مجموعة كلية من العبارات والجمل اللّغوية التي تمكّن الفرد من الفهم والمعرفة، وهي ملك للفرد والمجتمع، والتمييز بين اللّغة والكلام بهذه الصورة هو تمييز بين "المقدرة اللغوية" للمتكلم وبين الظواهر الواقعية" أو "المنطوقات". فاللّغة مؤسّسة اجتماعية أو مجموعة من العادات اللّغوية التي تسمح للفرد بالتواصل مع الآخرين، أمّا الكلام فهو الأداء الفعلي للّغة في الواقع الاجتماعي .

ومع ذلك لا يمكن القول أنّ تمييز تشومسكى بين "الكفاءة" و"الأداء" يتطابق كلية مع تمييز سوسير بين "اللّغة" و"الكلام"، بل توجد خلافات جوهرية لا ينبغي تجاهلها بين الجانبين.

---

[1]- إبراهيم طلبه سلكها، الأداء اللغوي ns1.almothaqaf.com/a/b12-1/914587

[2]- المرجع نفسه.

فأهمّ ما يميز بصورة أساسية مفهوم الكفاءة اللّغوية عند تشومسكي عن مفهوم "اللّغة" عند سوسير هو تشديد مفهوم "الكفاءة" على وجود قدرة نفسانية خلاقة عن الشخص الناطق[1].

فاللّغة عند سوسير مخزن يودع عن طريق ممارسة الكلام في الأشخاص الذين ينتمون إلى الجماعة نفسها، ونظام نحوي يوجد بالقوة في كلّ دماغ، فليس الشخص إلّا مودعا لنظام خارجي، ويودع هذا النظام فيه عن طريق ممارسة الكلام. لذلك فإنّ تحليل الكلام لا يلزم عالم اللّغة بحال من الأحوال بالبحث عن الأولويات التي يشكّل الشخص الناطق مجالا لها، وعليه لا تطرح في المنظور مشكلة مدى مطابقة نموذج الكلام الذي يعده عالم اللّغة على الواقع النفساني. أمّا مفهوم "الكفاءة اللغوية" فيستند، على العكس صراحة إلى قدرات الشخص اللّغوية، ويمثّل هذا المفهوم في الواقع العوامل اللّغوية الصرفة التي تتدخّل في أفعال الكلام أو الأداء اللغوي، إنّه يتطابق مع نحو اللّغة أو مجموع القواعد التي تفسّر بنية العبارات الممكنة، فالكفاءة لا تشكّل أبدا مجرد مستودع في الدماغ؛ بل تشكّل في الواقع عمليّة ابتكار، بمعنى أنّ أهمّ خاصيّة لها ربّما تتمثّل في إصدار أو تأويل العبارات الجديدة باستمرار، رغم خضوع هذه العبارات على الدوام إلى أحكام القواعد نفسها[2].

كما أنّ تشومسكي يدخل في نطاق مصطلح "الكفاءة اللّغوية" تلك المعرفة الحدسية التي تسمح لكلّ فرد بأن يحكم ما إذا كانت جملة ما بعينها ممكنة، أو غير ممكنة في لغته الأصلية (التي يتكلّم بها)، أو ما إذا كانت عبارة ما بعينها سليمة أو غير سليمة. ومن هنا فإنّ كلمة "الكفاءة" أو "المقدرة اللغوية" عند تشومسكي تعني أكثر ممّا تعنيه كلمة لغة عند دي سوسير، لأنّها تفترض وجود نشاط إبداعي لدى الذات المتكلّمة، يتعارض مع الطابع السلبي (غير المتعمد أو غير المتدبّر) الذي كان دي سوسير ينسبه إلى اللّغة[3].

ومن ناحية أخرى يجب الإشارة إلى أنّ الأداء عند تشومسكي يتعلّق أساسا بالسطوح الخارجية، بينما تتعلق الكفاءة بالدخائل أو الأعماق؛ فالأداء يخفي تحته قدرات عقلية عميقة

---

[1]– إبراهيم طلبه سلكها، الأداء اللغوي ns1.almothaqaf.com/a/b12-1/914587

[2]– المرجع نفسه.

[3]– نفسه.

يجب البحث عنها، أي يجب ألّا نقف عند السطوح لأنّها كثيرا ما تخدعنا بزينتها، إنّما نبحث عن الجوهر، عن الأعماق أو عن البُنى العميقة للأداء الفعلي.

لذلك يرى تشومسكي أنّ أعظم ما يميّز الكفاءة اللّغوية هو ما يمكن أن نسميه بإبداعية اللّغة وهي مقدرة المتكلّم على إنتاج جمل جديدة تكون مفهومه لنا رغم عدم سماعنا لها من قبل. والحقّ أنّ أهميّة دراسة هذا الجانب الإبداعي للّغة العادية المستخدمة كانت معروفة منذ القرن السابع عشر على الأقل، وكانت تشكّل محور اهتمام علم اللّغة عند همبولت.

**مفهوم إنتاج الكلام:** يقصد بمصطلح إنتاج الكلام (Speech production) تلك العمليّة التي يتمّ من خلالها ترجمة الأفكار إلى خطاب. ويشمل ذلك اختيار الكلمات وتنظيم الأشكال النحوية ذات الصلة، ثمّ التعبير عن الأصوات الناتجة عن النظام الحركي باستخدام الجهاز الصوتي. يمكن لعملية إنتاج الكلام أن تكون عفوية، على سبيل المثال عندما ينشئ الشخص كلمات أثناء محادثة معيّنة أو كردّ فعل عند تسمية صورة أو قراءة كلمة مكتوبة بصوت عال، كما يمكن لها أن تكون أيضا على شكل تقليد عند تكرار الكلام على سبيل المثال. عملية إنتاج الكلام ليست هي نفسها عملية إنتاج اللّغة، حيث يمكن أيضا إنتاج اللّغة يدويا عن طريق الإشارات.

في محادثة عفوية اعتيادية، ينتج البشر أربعة عشرة مقطعا لفظيا ، أو اثني عشرفونيما، وكلمتين إلى ثلاث من أصل المفردات الخاصّة بهم (التي تتراوح بين 10 إلى 100000كلمة) في كل ثانية[1]. تعتبر أخطاء إنتاج الكلام نادرة نسبيا، حيث تحدث بمعدل حوالي واحد من أصل 900 في الكلام التلقائي، فالكلمات التي يتم التحدّث بها أو تعلّمها في وقت مبكّر من الحياة أو يسهل تخيّلها، هي عادة كلمات أسرع من تلك التي نادرا ما تقال، أو تتعلّم في وقت لاحق من الحياة، أو يتم اختصارها. يمكن لعملية الإنتاج الصوتي للكلام أن تترافق في بعض الأحيان مع إنتاج حركات باليد تعمل على تعزيز فهم ما يقال[2].

ينطوي إنتاج اللّغة المنطوقة على ثلاثة مراحل أو مستويات رئيسية للمعالجة: التصور، والصياغة، والتعبير.

---

[1]–إنتاج الكلام ar.wikipedia.org/wiki

[2]– المرجع نفسه.

**المرحلة الأولى: التصوّر أو التحضير التصوري:** تتشكّل هنا النية لخلق الخطاب المطلوب قبل الشروع في التعبير عنه بكلمات منطوقة خاصّة. هنا يتمّ صياغة الرسائل المقصودة مسبقا، والتي تحدّد المفاهيم التي يتمّ التعبير عنها[1].

**المرحلة الثانية: الصياغة:** يتمّ خلال هذه الأخيرة إنشاء الشكل اللّغوي المطلوب للتعبير عن الرسالة المطلوبة. وتشمل صياغة الترميز النحوي، والترميز الشكلي للصوت بالإضافة إلى الترميز الصوتي. حيث الترميز النحوي هو عملية اختيار الكلمة النحوية المناسبة. تقوم الكلمة المختارة بتنشيط الإطار النحوي المناسب للرسالة المفترضة. فيما يعني الترميز الشكلي للصوت عملية كسر الكلمات إلى مقاطع؛ ليتمّ إنتاجها في الكلام العلني. الجزء الأخير من مرحلة الصياغة هو التشفير الصوتي، الذي ينطوي على تفعيل إيماءات تلفظية تعتمد على المقاطع المختارة في عملية الترميز الشكلي للصوت، يتمّ على إثرها تجميع الكلام معا. بالموازاة مع هذا يتم الانتهاء من ترتيب حركات الجهاز الصوتي.

**المرحلة الثالثة: إنتاج الكلام المفصّل:** هي التعبير عن الكلام عن طريق الرئتين، المزمار والحنجرة واللّسان والشفتين والفكّ وأجزاء أخرى من الجهاز الصوتي[2].

يستمرّ تطوّر إنتاج الكلام طوال حياة الفرد من أوّل ثرثرة للرضيع؛ وصولا إلى خطاب مفهوم مطوّر تماما في سن الخامسة. قبل حتى عملية إنتاج الصوت، يبدأ الرضيع في تقليد تعبيرات الوجه وحركاته. وببلوغهم سن 7 أشهر، يبدأ الأطفال في تجربة التواصل الصوتي من خلال محاولة تنسيق إنتاج الصوت مع فتح وإغلاق أفواههم.

إلى غاية السنة الأولى من حياتهم، لا يستطيع الأطفال إنتاج كلمات متماسكة، بل ينتجون صوتا متكرّرا (ثرثرة). تسمح هذه الأخيرة للرضيع بتجربة التعبير عن الأصوات دون الحاجة إلى حضور المعنى. تتزايد المفردات المكرّرة مع الوقت بشكل كبير، عندما يصبح الرضّع قادرين على فهم وجود الأشياء. يستمرّ ذلك إلى غاية عمر السنة تقريبا، عندما تبدأ أخيرا المرحلة الأولى من إنتاج الكلام ذي المعنى. تسمى هذه المرحلة باسم مرحلة التعبير عن فكرة كاملة من خلال كلمة واحدة، خلالها يتكوّن كلام الرضيع من كلمة واحدة في كل مرة (مثل ماما،

---

[1]– إنتاج الكلام ar.wikipedia.org/wiki

[2]– إبراهيم طلبه سلكها، الأداء اللغوي ns1.almothaqaf.com/a/b12-1/914587

بابا وغيرها). تأتي فيما بعد مرحلة أكثر تطوّرا من سابقتها. خلال هذه المرحلة، يمكن للأطفال الرضع تكوين جمل قصيرة (من قبيل حليب ماما). يحدث هذا عادة في عمر يتراوح ما بين السنة ونصف والسنتين ونصف. تتميّز هذه المرحلة بكونها جديرة بالملاحظة بشكل خاص بسبب النمو الهائل في معجم الطفل. مع ما يكفي من المفردات، يبدأ الأطفال في استخراج أنماط الصوت، ويتعلّمون كيفية تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية، ممّا يزيد من عدد الكلمات التي يمكنهم تعلمها، خلال مرحلة تطوّر الخطاب هذه، يكون معجم الطفل مكوّنا من حوالي 200 كلمة أو أكثر، مع ذلك يستطيعون فهم أكثر ممّا يستطيعون الكلام[1].

ببلوغ الطفل عمر سنتين ونصف، يصبح إنتاجه للكلام معقّدا بشكل متزايد، لا سيما في هيكله الدلالي. مع شبكة دلالية أكثر تفصيلا، حيث يتعلّم الطفل التعبير عن عدد أكبر من المعاني، ممّا يساعده على تطوير نظام مفاهيمي معقّد الكلمات. بوصوله إلى عمر الأربع أو الخمس سنوات، تصبح كلمات الطفل أكثر تنوّعا، ممّا يساعده على اختيار الصحيحة اللازمة لإنتاج الكلام الصحيح. خلال ذلك يمكن للقراءة على الأطفال أن تحسّن معجمهم[2]. في هذا السن يكتسب الأطفال الذين يقرؤون ويتعرّضون إلى كلمات نادرة ومعقّدة حوالي 32 مليون كلمة إضافية مقارنة بطفل فقير لغويا. في هذا السن، يجب أن يكون الطفل قادرا على التحدّث بجمل كاملة، مشابهة لتلك الخاصّة بالبالغين.

---

[1]– إبراهيم طلبه سلكها، الأداء اللغوي ns1.almothaqaf.com/a/b12-1/914587

[2]– المرجع نفسه.

## المحاضرة الخامسة:

### صعوبات الكلام واحتباس الكلام

يعدّ الكلام أهمّ وسيلة لتواصل الفرد مع الآخرين، به يعبّر عن حاجاته ورغباته، وأيّ خلل في هذه الوسيلة يؤدّي بالضرورة إلى حدوث صعوبة في التواصل، حيث تعرّفها رابطة الكلام والسمع الأمريكية على أنها " قصور الفرد أو عدم قدرته على استقبال وإرسال ومعالجة وفهم مفاهيم أو رموز اللّغة سواء كانت لفظية أم غير لفظية."[1] كما عرّفها علماء النفس واللّغة على أنّها " اضطرابات تتعلّق بمجرى الكلام أو الحديث ومحتواه ومدلوله، أو معناه وشكله وسياقه وترابطه مع الأفكار والأهداف ومدى فهمه من الآخرين."[2]

تتعدّد أمراض الكلام المنتشرة بين الأطفال الصغار، ممّا يؤثّر سلبا على نفسيتهم من أهمّها: اللجلجة، التلعثم، العيّ، التأتأة، الحذف، الإبدال، التحريف، الإضافة، الحبسة الكلامية، صعوبات اللغة الشفوية.

تعتبر اللجلجة من عيوب النطق الواسعة الانتشار بين أطفال المدارس الابتدائية،وبما أنّ النطق هو الأساس في عملية التواصل الاجتماعي، فإنّ العيوب الكلامية لها دور في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل، وبالتالي في الميل الاجتماعي لديه. ومن هنا تأتي أهميّة التركيز على هذه المشكلات من أجل مساعدة أطفالنا على النمو النفسي والتكيّف السوي.

**تعريف اللجلجة:** اللجلجة في الكلام هي تكرار الحرف الواحد عدة مرات دون مبرر لذلك، مثل قول "فول" فيرددها الطفل "ف فف فول" أو كلمة "وردة" يرددها الطفل "و وو وردة". وتعدّ اللجلجة عيباً كلامياً شائعاً بين الأطفال، وأحياناً الكبار. وأسبابها معقدة، ومتشعبة النواحي. توجد بنسب مختلفة بحسب الأعمار والبيئات[3]. واتضح خلال الدراسات أن هناك زيادة ملحوظة في

---

[1]– مصطفى فهمي، في علم النفس وأمراض الكلام، دار مصر، مصر، ط5، ص28.

[2]– هند إمبابي، التخاطب ونظريات الكلام والنطق، مركز التعليم المفتوح، مصر، 2010، ص74.

[3]– أسباب صعوبة الكلام عند الأطفال mawdoo3.com

النسبة العامة للجلجة في سن الثامنة. ويعود سبب ذلك إلى أن الطفل يدخل مرحلة نمو جديدة، تتميز بخصائص انفعالية، تؤثر في نموه النفسي.

**أسباب اللجلجة:** هناك تفسيرات متعدّدة تتكهّن بأسباب اللجلجة، لكن أكثر التفسيرات قبولاً وصحة اعتبرت أن أسباب اللجلجة ترجع لأصول نفسية،

ويرجع هذا الاضطراب الكلامي إلى الشعور بالقلق وانعدام الأمن وظروف الحرمان في السنوات الأولى للطفولة.

1. تظهر اللجلجة في طور الطفولة المبكّرة. والقاعدة فيها قائمة على أساس أنّها حالة مرض نفسية، تنشأ في الطفولة، ثم تستفحل مع الزمن.

2. يكابد المصاب باللجلجة قلقاً وتوتراً مردها إلى صراع نفسي ناجم ممّا ينتابه من شعور بانعدام الأمن.

3. إذا هدّد الاتزان العقلي بأيّ نوع من أنواع الصراع النفسي، لجأ العقل إلى الاحتماء بضرب من التنفيس. وأغلب الظن أن هذه القوة الدافعة، أي قوة الانطلاق الانفعالي قد يلجأ لها في هذا العيب "اللجلجة" ملجأ ملائماً للتنفيس.

4. هناك أسباب تتعلق بالناحية العضوية، مثل اضطراب وظيفي في آلية الكلام. ويعدّ هذا العامل كثير التكرار.

5. قصور وظيفي في مجالات الدماغ المسؤول عن الكلام[1]. فالطفل الذي يعاني اللجلجة لديه شعور بتدني قيمة الذات لديه، مما يجعله ضعيف الاتصال بالآخرين وخائفاً من التحدث أمامهم.

**أعراض اللجلجة:** تعيق اللجلجة تدفق الكلام بالتردد، وبتكرار سريع لعناصر الكلام، وبتشنج عضلات التنفس أو النطق. وتبدو اللجلجة على شكلين مختلفين، هما:

[1]– أسباب صعوبة الكلام عند الأطفال mawdoo3.com

أ. حركات ارتعاشية مكررة.

ب. تشنج موقفي يكون على شكل احتباس في الكلام يعقبه انفجار.

مثال: اللجلجة "م مم محمد"، فالطفل هنا ينطق حرف الميم أو الحاء أكثر من مرة. وإن هذا التشنج الموقفي يظهر بوضوح وجلاء بعد بداية الإصابة باللجلجة بنحو سنة، حيث يحاول الشخص المصاب تحريك عضلاته الكلامية بالضغط على شفتيه. ويبذل جهوداً ومحاولات، لكن طلاقة لسانه تبقى محبوسة. ثمّ يعقبه انفجار[1]. يرافق اشتداد اللجلجة حركات أخرى لكفّي اليدين، أو بالضغط على الأرض بالقدمين، ارتعاش رموش العين والجفون، وإخراج اللسان من الفم، والميل بالرأس إلى الخلف والأمام أو إلى الجانب، إن القيام بهذه الحركات قد يكون له بمثابة عون ومخرج للتخلص من هذه الحالة أثناء احتباس الكلام.

**وسائل علاج اللجلجة عند الأطفال:** يحتاج علاج اضطرابات وأمراض الكلام إلى صبر وتعاون الآباء والأمهات. فإن لم يتعاونوا فشل العلاج، أو طال أمده، وينحصر العلاج في الخطوات التالية:

1. **العلاج الجسمي:**التأكّد من أنّ الطفل المضطرب لا يعاني من أسباب عضوية، خصوصاً النواحي التكوينية الجسمية في الجهاز العصبي، كذلك أجهزة السمع والكلام، وعلاج ما قد يوجد من عيوب أو أمراض سواء كان علاجاً طبياً أم جراحياً.

2. **العلاج النفسي:**وذلك لتقليل الأثر الانفعالي والتوتر النفسي للطفل، كذلك لتنمية شخصيته ووضع حدّ لخجله وشعوره بالنقص مع تدريبه على الأخذ والعطاء حتى نقلّل من ارتباكه. وعلى الآباء مساعدة الطفل الذي يعاني من هذه الاضطرابات، بأن نساعده على ألا يكون متوتر الأعصاب أثناء الكلام، حسّاساً لعيوبه في النطق. بل عليهم أن يعوّدوه على الهدوء والتراخي، وذلك بجعل العلاقة مع الطفل يسودها الودّ والتفاهم والتقدير والثقة المتبادلة. كما يجب على

---

[1]– صعوبات الكلام والنطق ، اللفظ، اللغة لدى الأطفال/tbeeb.net/health–

الآباء والمعلمين محاولة تفهّم الصعوبات التي يعاني منها الطفل نفسياً[1]، سواء في الأسرة أم في المدرسة، وعدم توجيه اللوم والسخرية للطفل الذي يعاني من أمراض الكلام.

3. العلاج الكلامي: هو علاج ضروري، ومكمل للعلاج النفسي، ويلازمه. ويتلخص في تدريب الطفل، عن طريق الاسترخاء الكلامي، والتمرينات الإيقاعية، وتمرينات النطق، وعلى التعلّم الكلامي من جديد بالتدريج؛ من الكلمات والمواقف السهلة، إلى الكلمات والمواقف الصعبة، وتدريب جهاز النطق والسمع عن طريق استخدام المسجلات الصوتية. ثم تدريب المريض لتقوية عضلات النطق والجهاز الكلامي بوجه عام. والقصد من أن يلازم العلاج النفسي العلاج الكلامي هو أن مجرد علاج اللجلجة أو غيرها من أمراض الكلام، إنما نعالج الأعراض دون أن نمس العوامل النفسية التي هي مكمن الداء. ولذلك فإنّ كثيرين ممّن يعالجون كلامياً دون أن يعالجوا نفسياً ينتكسون بمجرد أن يصابوا بصدمة انفعالية، أو أنّهم بعد التحسّن يعودون إلى اللجلجة[2].كما أنّهم يكونون شخصيات هشة ليست لديهم القدرة على التنافس مع أقرانهم، سواء في المدرسة أم في وسطهم العائلي.

نوجّه نظر الآباء والمربين بعدم التعجل في طلب سلامة مخارج الحروف والمقاطع في نطق الطفل، ذلك لأنّ التعجيل والإصرار على سلامة مخارج الحروف والمقاطع والكلمات من شأنه أن يزيد الطفل توتراً نفسياً وجسمياً، ويجعله ينتبه لعيوب نطقه، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة ارتباكه وتعقيد لحالته النفسية، ويزيد اضطراب النطق. ومع مراعاة أن سلامة مخارج الألفاظ والحروف والمقاطع في نطق أي طفل يعتمد أساساً على درجة نضجه العقلي والجسمي، ومدى قدرته على السيطرة على عضلات الفم واللسان، وقدرته على التفكير، وفوق ذلك درجة شعوره بالأمن والطمأنينة، أو مدى شعوره بالقلق النفسي.

4. العلاج البيئي:يقصد بالعلاج البيئي إدماج الطفل المريض في نشاطات اجتماعية تدريجياً، حتى يتدرب على الأخذ والعطاء، وتتاح له فرصة التفاعل الاجتماعي، وتنمو شخصيته على نحو سويّ، ويعالج من خجله وانزوائه وانسحابه الاجتماعي. وممّا يساعد على تنمية الطفل

---

[1]– المرجع نفسه.

[2]– صعوبات الكلام والنطق ، اللفظ، اللغة لدى الأطفال/tbeeb.net/health–

اجتماعياً العلاج باللعب، والاشتراك في الأنشطة الرياضية والفنية وغيرها. هذا كما يتضمن العلاج البيئي إرشادات للآباء القلقين إلى أسلوب التعامل السوي مع الطفل كي يتجنّبوا إجباره على الكلام تحت ضغوط انفعالية، أو في مواقف يخشاها[1].إنّما يتركون الأمور تتدرّج من المواقف السهلة إلى المواقف الصعبة مع مراعاة المرونة لأقصى حدّ، حتى لا يعاني من الإحباط والخوف، وحتى تتحقق له مشاعر الأمن والطمأنينة بكل الوسائل.

**إرشادات حول التعامل مع الطفل الذي يعاني من اللجلجة:**

1. اجعله يوجه اهتماماً أقل لذاته بالاستماع إلى ما يقول أكثر من اهتمامه بكيفية قوله.

2. أعطه مجالاً واسعاً للثقة بالنفس.

3. مساعدة هؤلاء الأطفال أثناء حديثهم، وإعطاؤهم الفرصة الكافية للحديث ومساعدة الطفل على التكيف.

4. لا تلم أو تضايق الطفل بسبب اللجلجة، ولا تعطِ كلام الطفل كل الانتباه، وعليك عدم توجيه الانتباه إلى اللجلجة في الكلام على أنها عيباً.

5. توفير الجوّ له حتّى في الصف أو المنزل، والصبر والتروي مع هؤلاء الأطفال[2]، والطلب من التلاميذ عدم النظر بإمعان إلى الطفل أثناء حديثه أمامهم.

**تعريف التلعثم:** التلعثم أكثر عيوب النطق شيوعاً عند الأطفال. إذ يحاول الأطفال قول كلمة، ويتردّدون، ثمّ يحاولون مرّة أخرى، وقد يكرّرون الحرف الأوّل أو الكلمة جميعاً، وقد يكون هناك صمت لثوان. فالتلعثم هو التحدّث بتقطّع غير طوعي، أو احتباس في النطق ترافقه إعادة متشنّجة أو إطالة للمخارج الصوتية. أمّا التأتأة والفأفأة فكلمتان تستخدمان كمرادفين، وتعنيان اضطراباً في الإيقاع الصوتي حيث لا يكون انسياب الحديث متصلاً. ويمكن أن يعيق

---

[1]– المرجع نفسه.

[2]– تأخّر النطق والكلام عند الأطفال arabiaparenting.firstery.com

استمرارية الحديث أيضاً التشنجات التي تحدث في العضلات التي تتحكم بالنطق[1]. فبعض المتلعثمين يتحدّثون بطلاقة مع الأصدقاء أو عندما يكونون لوحدهم، ولكنّهم يتلعثمون بشدّة عندما يكونون مع الآخرين، وخصوصاً أشخاص يمثّلون السلطة. يكون بعض أشكال التلعثم شائعاً ومؤقتاً بين صغار الأطفال، وهذا ما يدعى التلعثم التصوري، ويظهر عادة ما بين سن الثانية والرابعة من العمر، ويستمر لبضعة أشهر فقط. ويبدأ التلعثم المعتدل في عمر ست وثماني سنوات، وقد يستمرّ لمدّة سنتين أو ثلاث سنوات فقط. أمّا التلعثم الدائم فيبدأ بين الثالثة والثامنة من العمر، ويستمرّ هكذا إلّا إذا عولج بأسلوب فعّال[2].ومع أن 80٪ من المتلعثمين في مرحلة الطفولة لا يتلعثمون وهم راشدون، فإنّ الكثيرين منهم يطوّرون مشكلات شخصيّة مثل الخجل والانسحاب والافتقار إلى الثقة بالنفس بسبب خبرتهم السابقة.

**أنواع التلعثم عند الأطفال:**

**أوّلا: التلعثم الواضح:** يتحدّث الأطباء المختصون بمشكلات الكلام عن التلعثم بأنّه فقدان الطلاقة في الكلام. وهذا يختلف عن المعنى المتعارف عليه للطلاقة في الكلام حيث تكون اللغة عبارة عن سيل متدفّق ومستمرّ للكلمات التي تنطق بسهولة وبسرعة. أمّا بالنسبة للطبيب الأخصائي بمشكلات الكلام فإنّ كلمة فقدان الطلاقة أو التلعثم تطلق على مشكلة ناتجة عن تعطل في تدفّق الكلمات، وفي توقيت هذا التدفّق، وهذا التعطيل أو التلكؤ يأخذ مجموعة من الأشكال، نذكر منها.

**التكرار** :في هذه الحالة يكرر المريض جزءاً معيناً من الكلام عدة مرات، مثل تكرار كلمة معينة، كقول المريض ذلك الرجل الرجل.. وقد يكرر أجزاء أخرى من الكلام، مثل أصوات معينة أو مصطلحات، مثل "أين أين ك كرتي". ويمكن أن تكون طريقة الكلام والتكرار بهدوء وبطء، أو قد تكون بطريقة سريعة، وعبارة عن مقاطع تشبه طلقات متدفقة سريعة.

**المد والإطالة:** قد تصدر الأصوات مع مدّ أو إطالة إضافية، مثل أنّني مري... ض. وهذه الإطالة للصوت يمكن أن تصدر بشكل هادئ، أو قد تكون بشكل متوتر، وكأنّ الطفل يدفع

---

[1]– أسباب صعوبة الكلام عند الأطفال mawdoo3.com

[2]– المرجع نفسه.

الصوت دفعاً ليخرج من فمه. ومرّة أخرى فإنّ هذا الاختلاف له أهميّته التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، حيث يطول نطق الصوت لفترة أطول، وخصوصاً في الحروف المتحركة. كما أنّ الإطالات غالباً ما تكون مرتبطة بالمراحل المتقدمة من اللعثمة. أما في مراحلها المبكرة فغالباً ما ينتج الطفل تكراراً صوتياً ومقطعياً أكثر من إنتاجه للإطالات الصوتية كما أنه من الأشياء المعروفة لدى اختصاصي الكلام أن اللعثمة إذا تركت، فإنها تتطور من سيئ إلى أسوأ.

**التوقفات الكلامية:** تتمثل في عجز الطفل عن إصدار أي صوت على الإطلاق برغم الجهد العنيف الذي يبذله. وتحدث الإعاقة الكلامية بسبب انغلاق مكان ما في الجهاز الصوتي مما يؤدي إلى إعاقة الحركة الآلية للكلام. وقد يحدث أن يتوقف الطفل في بداية الحديث. وقد يلاحظ المستمع أن الطفل يبذل جهداً إضافياً لكي يبدأ بالتعبير عن نفسه. وكذلك قد تكون هناك فجوات بين الكلمات في الجملة الواحدة. ويشعر المستمع لبعض الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة بأن السبب هو عدم معرفة الطفل الكلمة الملائمة، وتردده ناتج عن محاولته إيجاد الكلمة الصحيحة. وفي حالات أطفال آخرين يشعر المستمع بأن الطفل يعرف الكلمة الصحيحة التي يريد سماعها، ولكنه يعاني صعوبة في إخراج تلك الكلمة ونطقها. وقد يحدث توقف لدى الطفل في منتصف الكلمات. وفي أحيان أخرى يبدو الطفل وكأنه يصاب بالتجمد قبل النطق بصوت أو كلمة أو حتى في وسط النطق بالكلمة. إن الحالة تشبه حالة ساعة حائط تتوقف عن الحركة بشكل مفاجئ مثل توقف عضلات الكلام، وكأنها تجمدت حتى تأتي اللحظة السحرية، حيث يحدث شيء، أو يقوم شخص بإزالة العوائق، وتعود العضلات إلى العمل.

**الدفع بشدة:** في بعض الأحيان يمكن سماع الطفل وهو يدفع بشدة وبمجهود بعض الأصوات للنطق بها. ويبدو الطفل وكأنه تعطلت عنده آلة الكلام ويحاول الطفل بذل جهد إضافي لإعادة عملها.

**عدم الإكمال:** في أحيان أخرى يترك الطفل الكلمة أو الجملة ناقصة دون إكمالها.

**مشكلات تنفسية:** يعاني الطفل من مشكلات في التنفس، ويشعر وكأنه لا يستطيع أن يحصل على الهواء الكافي لإنهاء جملته، أو ربما يستنشق الطفل الهواء بشكل شهقات متتابعة وقصيرة.

**الحركات الإيمائية**: في بعض الأحيان يقوم الطفل بحركات في وجهه وفي جسمه ترافق محاولاته في الكلام. فقد يرمش الطفل بعينه، أو يضرب الأرض بقدميه في غضب. وقد تساعد هذه الحركات في إخراج الكلمة أو إطلاقها. ويقوم الطفل بالحركة نفسها حيث يواجه صعوبة في نطق الكلمة، وبذلك تصبح عادة لديه.

**حركات العين**: قد لا يستطيع الطفل أن ينظر إلى محدثه. وقد يقطع الطفل حبل الاتصال مع محدثه، ويشيح بنظرته عن محدثه، حيث يشعر بصعوبة في الكلام، ويعتقد بأنه يفقد السيطرة أو يخشى أن يفقد السيطرة في أيّه لحظة. وقد تكون هذه الحركة، وهي تحويل نظراته عن محدثه هي التي تنبه محدثه إلى أن الطفل يعاني من مشكلة ما[1]. وغالباً وما تكون هذه النتيجة عكس النتيجة التي سعى إليها الطفل حيث أشاح بنظراته ليخفي مشكلاته.

**ثانيا: التلعثم المخفي**: تجنّب الكلام، قد يعمد الطفل إلى تجنّب قول كلمة أو إصدار صوت يعتقد أنّه يصعب عليه قوله، وقد يحاول إيجاد كلمة تنوب عنها تعطي المعنى نفسه. وقد يغيّر جملاً كاملة، وذلك لتجنّب تفوّه كلمة معينة. ولكن قد يكون أسوأ شيء هو أن يتجنّب الطفل الكلام بشكل تام. وقد يطلب إلى صديق له التكلم عنه، ويتظاهر بأنه نسي أو أنه لا يعرف الجواب. ويفضّل الطفل في هذه الحالة أن يعتبره أصدقاؤه أو عائلته أو معلموه أقل ذكاءً وأقل تعاطفاً مع الآخرين من أن ينتبهوا إلى مشكلة التلعثم. قد يشعر الطفل بأنه في بعض المواقف يعاني من صعوبة الكلام والتلعثم، أو يظن أن مواقف معينة تتطلب منه طلاقة أكثر من قدرته مثل الرد على الهاتف، أو إجابة أسئلة شخص مهمّ. ونلاحظ هنا أنّ الطفل يتجنّب وضع نفسه في مثل هذه المواقف، فهو لا يخرج مع أصدقائه، وهو يتأخّر عن المدرسة دوماً لأنّه لا يستطيع أن يقول حاضر حين تنادي المعلمة اسمه عند قراءه أسماء الحاضرين. وعادة فإنّ مثل هذا الطفل لديه القليل من الأصدقاء، لأنّه لا يستطيع ترتيب مواعيد معهم. فالتحدّث على الهاتف صعب جدّاً عليه، لذا فإنّ الجوانب المخيفة من التلعثم يمكن أن تعني أنّ نواحٍ معيّنة من حياة الطفل أو المراهق تصبح محدودة جدّاً لهذا السبب، والطفل الذي يعاني من التلعثم قد يشعر بالعزلة عن أقرانه[2]. وينعكس ذلك في بعض الأحيان بالطريقة التي يشغل بها نفسه في وقت

---

[1]– تأخّر النطق والكلام عند الأطفال arabiaparenting.firstery.com

[2]– المرجع نفسه.

الفراغ. فبدل أن يلعب مع أقرانه يلعب وحيداً، أو يشغل نفسه بفعاليات يؤديها وحيداً، مثل القراءة أو اللعب على الكمبيوتر.

**أسباب التلعثم عند الأطفال:**

**1ـ أسباب عضوية:** هناك سبب عضوي مباشر للتلعثم يعتقد أنه خلل في الإدراك السمعي حيث يتلقى الأفراد معلومات مرتدة خاطئة أو مضللة عن حديثهم الخاص، أو بالأحرى تأخّر في وصول المعلومات المرتدّة، وهي ما يعرف بنظرية التداخل السمعي.

هناك نظرية أخرى تقول بأنّ التلعثم هو اضطراب في الكلام له أساس عصبيّ ناتج عن عدم تطوير الهيمنة الدماغية المناسبة، حيث لم يطوّر أحد نصفي الدماغ للتأثير اللازم للحديث المناسب. وهناك سببان آخران يمكن اعتبارهما من النوع النفسي الجسمي؛ وذلك بسبب تأثير العوامل النفسية على الآلية العضوية لإنتاج الكلام. والنظرية الشائعة إلى حدّ ما هي وجود اضطراب في التوقيت، وتعني تشويش في توقيت حركة أي عضلة لها علاقة بالكلام، بما في ذلك الشفاه والفك...[1]وهناك خلل في الارتباط الدقيق بين الأصوات والمقاطع تنتج تشويهات الكلمة عن أي خلل في الدقة المتناهية في التوقيت اللازم للحديث المنساب.

**2ـ توقعات الأبوين:** إن توقعات الأبوين غير الواقعية تؤدي إلى ضغوط على الأطفال ترفع من قلقهم. فالكثير من الآباء لا يعرفون كيفية نمو الأطفال وتطورهم، ولا كيف ومتى يتطور الكلام عندهم. ولا يعرفون أن هناك مدى واسعاً من الفروق في القدرة على التحدث بانسياب بين الأطفال في الأعمار المختلفة، وأنّ هذا يعتبر أمراً طبيعياً[2].إنّ الأبوين الذين يجبران طفلهما الصغير جداً على الكلام قبل أن يكون على درجة كافية من النضج يسبّبان له التوتّر والتلعثم.

**3ـ ردّ فعل للضغط والتوتر:** هناك مجموعة متنوّعة من المواقف التي تثير القلق، والتي قد تؤدي إلى التلعثم في الطفولة. فالجدال العنيف والمستمرّ في الأسرة يعتبر مقلقاً جداً للأطفال الصغار. إنّ المستوى العالي من التوتّر المستمرّ يؤدي إلى التلعثم. فالأطفال الذين يتكلّمون بشكل طبيعي

---

[1]– أنواع عيوب النطق وعلاجها ibrahimrashidacademy.net/2017/05/blog-post_70.html

[2]– المرجع نفسه.

سوف يتلعثمون إذا كانوا قلقين جداً أو متوتّرين. وفي حالة وجود ميل للتلعثم ستزداد المواقف المثيرة للقلق، وتزيد التلعثم سوءاً. لأنّ القلق يفقد الأشخاص المعرّضين للتلعثم السيطرة على التوازن الدقيق للعضلات التي تتحكم بالكلام. كما أن التوتّر المتواصل غالباً ما يؤدي إلى ما يعرف بالقلق التوقعي[1]، حيث يخاف الأطفال ويتلعثمون، فتصدق مخاوفهم، وتصبح أقوى.

**4- تعبير عن صراع:** كان الاعتقاد سائداً لعدة سنوات أن التلعثم ينتج عن الصراع في التعبير عن الرغبات الجنسية أو العدوانية، حيث يفترض أن لدى الأشخاص مشاعر قوية لا يستطيعون التعبير عنها بسبب التحريمات الاجتماعية أو ردود فعل الأبوين السلبية. وإنّ هناك عدداً يعتبر عدم التعبير عن مشاعر الغضب سبباً رئيسيّاً للتلعثم. وقد ينتج الصراع النفسي من المرور بخبرات مؤلمة. فالأطفال الذين يشاهدون حالات وفاة أو عنف أو مرض خطير قد يشعرون بصراع عنيف حول سلامتهم ومدى قدرتهم على التكيف. وقد يستمرّ شعورهم بأنّهم ممزّقون عاطفياً بسبب مشاعرهم المتناقضة[2]. إن معاناتهم المستمرّة من المشاعر المتناقضة قد تؤدي إلى التوتّر والتلعثم.

**5- الخوف:** السبب الرئيسي للعثمة هو الخوف. فقد يكون الخوف مكبوتاً في اللاشعور بحيث يؤثّر على سلوك الطفل، ويؤثّر على كلامه. وهذا الخوف قد يكون بعيداً عن ذاكرة الطفل. فقد يكون سبب اللعثمة واللجلجة بين الأطفال خبرات مضت أثارت خوفاً شديداً في نفوسهم. وهذا يؤدي بالطفل إلى اللعثمة واللجلجة. ومثل هذا الوضع يجعل الطفل يخاف الكلام حتى لا يتعرض لتأنيب الوالدين الذين يفرضان عليه التكلم بأسلوب سليم.

**6- أسباب أخرى:** التلعثم يأخذ مجراه في بعض الأسر، ويشيع أكثر في الأطفال الذكور. وعلى سبيل المثال فإنّ محاولة تغيير عادة استخدام اليد اليسرى لدى بعض الأطفال تؤدي إلى التلعثم، ذلك أن الجزء من المخ المسؤول عن التحكم في الكلام يتّصل اتصالاً وثيقاً بالجزء المتحكّم في حركة اليد المفضلة في الاستعمال. وبناءً على ذلك يؤدّي إرغام الأم لطفلها على استعمال اليد الخطأ إلى إرباك الجزء العصبي المسؤول عن التحكم في الكلام والحديث والكلمات الموجودة في

---

[1]- نفسه.

[2]- أنواع عيوب النطق وعلاجها ibrahimrashidacademy.net/2017/05/blog-post_70.html

المخ، وإلى ظهور التلعثم بالتبعية. وهناك بعض الأطفال لا يبدو عليهم التلعثم إلّا عند الإثارة والتوتّر فقط مثل غياب الأم، دخول طفل جديد إلى العائلة، الانتقال إلى بيت جديد[1]. ويمكن أن يعود إلى المغالاة والإسراف في تدليل الطفل، أو عدم الاهتمام به بالشكل السليم المطلوب.

7- تأثير الوراثة في التلعثم: تمّ إجراء العديد من البحوث والدراسات لمعرفة العلاقة بين التلعثم والوراثة. وقد أثبتت النتائج وجود صلة هامّة بين التلعثم والوراثة.حيث ترتفع نسبة ظهور التلعثم ثلاثة أضعاف في العائلات التي كان قد ظهر فيها التلعثم بالمقارنة مع العائلات الأخرى التي لم تظهر لديها هذه المشكلة.

**إرشادات في علاج التلعثم:**

- ترتفع نسبة ظهور التلعثم لدى أقرباء الأشخاص الذين يعانون من التلعثم.
- إن استمرار التلعثم هو الاستثناء الضئيل، أما القاعدة فهي الشفاء.
- على الأهل أن يبحثوا جيداً عن الأسباب التي تثير طفلهم، وتجعله متوتراً وقلقاً تفادياً لوجود التلعثم.
- على الأهل عدم دفع الطفل إلى الكلام، لأن ذلك لن يجدي نفعاً في العلاج، وعدم توبيخه أو لومه.
- عندما تشعر الأم بأن لدى طفلها استعداداً واضحاً وقابلية ملحوظة للعب مع سائر الأطفال فعلينا أن نتيح له الفرصة وأن تحضر له كل اللعب اللازمة.
- حين يتحدّث الطفل إلى أمّه فعليها أن تعطي للطفل كلّ انتباهها، وتشمله باهتمامها، ولا تنصرف عنه بشيء آخر لكي لا تجعل الطفل في حالة شوق وحماس عارم للحديث وهي متجاهلة حديثه، لأن ذلك من شأنه أن يصيبه بالمرارة ويسبب له حالة أليمة من الشعور بالإحباط وخيبة الأمل، مما يؤدي إلى تلعثمه.

---

[1]- المرجع نفسه.

• شغل ذهن الطفل بأن مشكلته سوف تنتهي، وسوف يتكلم بصورة طبيعية.

• استخدام بعض تقنيات معالجة صعوبات التعلّم.

• محاولة تحسين الوضع النفسي للطفل.

• محاولة تشجيع كل محاولة للكلام مع عدم التصحيح المباشر، وإضفاء الثقة في نفس الطفل بأنه يمكن أن يقول وأن يتكلم بشكل أفضل.

• عدم الضغط على الطفل للتحدث أو للقيام بأداء ما، أو إظهار عيوب النطق أمام الأصدقاء أو الأقارب[1].

**عيوب الكلام الظاهرة عند الأطفال:**

**1- العيّ:** يقصد بالعي تلك الحالة التي يعجز الفرد فيها عن النطق بأي كلمة بسبب توتر العضلات الصوتية وجمودها. ولذلك نرى الفرد الذي يعاني من العي يبدو كأنه يبذل مجهوداً خارقاً حتى ينطق بأول كلمة في الجملة[2].فإذا تمّ له ذلك يندفع كالسيل حتى تنتهي الجملة، ثمّ يعود بعدها إلى نفس الصعوبة حتى يبدأ الجملة الثانية، وهكذا...

من الثابت علمياً أنّ أغلب حالات العيّ أسبابها نفسية، وإن كان بعضها عللاً جسمانية كالتنفس أو تضخم اللوزتين وكثير من حالات العيّ تبدأ في أوّل الأمر على شكل لجلجة وحركات ارتعاشية متكرّرة تدل على المعاناة من اضطرابات انفعالية واضحة. ثم يتطوّر الأمر بعد ذلك إلى العي الذي تظهر فيه حالات التشنّج التوقعي. ويبدو على المريض أعراض المعاناة، والضغط على الشفتين، وتحريك الكفين أو اليدين، أو الضغط بالقدمين على الأرض، أو الإتيان بحركات في رموش وجفون العين. وكلها أعراض تدل على الصعوبة التي يعاني منها الطفل عند محاولة الكلام خصوصاً في المواقف الاجتماعية الصعبة[3].وواقع الأمر فإنّ الحركات

---

[1]– أنواع عيوب النطق وعلاجها ibrahimrashidacademy.net/2017/05/blog-post_70.html

[2]–نادر أحمد جرادان، الأصوات اللغوية عند ابن سينا، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص164.

[3]– أنواع عيوب النطق وعلاجها ibrahimrashidacademy.net/2017/05/blog-post_70.html

التي يأتيها المريض إنّما تهدف إلى مساعدته للتخلّص من عدم القدرة على الكلام والتخلص أساساً من التوتّر النفسي الذي يعوقه عن إخراج الكلام.

**2- التأتأة:** يقصد بالتأتأة إبدال حرف بحرف آخر، ففي الحالات البسيطة ينطق الطفل حرف الذال بدلاً من السين، والواو أو اللام أو الياء بدلاً من الراء، وقد يكون ذلك نتيجة لتطبع الطفل بالوسط الذي يعيش فيه، وقد ينشأ ذلك نتيجة تشوّهات في الفم أو الفك أو الأسنان تحول دون نطق الحروف على وجهها الصحيح.

ينطق الطفل في الحالات الشديدة بألفاظ كثيرة غير مفهومة[1].وهذا ينتج عن عيب في سمع الطفل يمنعه من تمييز الحروف والكلمات التي يسمعها ممن حوله. ونطق السين ثاءً من أكثر عيوب الكلام انتشاراً.

**3- الحذف:** في هذا النوع من عيوب النطق يحذف الطفل صوتاً من الأصوات التي تتضمّنها الكلمة. ومن ثمّ ينطق جزءاً من الكلمة فقط، قد يشمل الحذف أصواتاً متعدّدة. وبشكل ثابت يصبح كلام الطفل في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق حتى بالنسبة للأشخاص الذي يألفون الاستماع إليه كالوالدين وغيرهم[2].

**4- الإبدال:** توجد أخطاء الإبدال في النطق عندما يتمّ إصدار صوت غير مناسب بدلاً من الصوت المرغوب فيه. على سبيل المثال قد يستبدل الطفل حرف "س" بحرف "ش" أو يستبدل حرف "ر" بحرف "و". تبدو عيوب الإبدال أكثر شيوعاً في كلام الأطفال الصغار السن من الأطفال الأكبر سناً.

هذا النوع من اضطراب النطق يؤدي إلى خفض قدرة الآخرين على فهم كلام الطفل عندما يحدث بشكل متكرّر.

**5- التحريف:** توجد أخطاء التحريف عندما يصدر الصوت بطريقة خاطئة، إلّا أنّ الصوت الجديد يظلّ قريباً من الصوت المرغوب فيه. والأصوات المحرّفة لا يمكن تمييزها أو مطابقتها

---

[1]– أنواع عيوب النطق وعلاجها ibrahimrashidacademy.net/2017/05/blog-post_70.html

[2]المرجع نفسه.

مع الأصوات المحدّدة المعروفة في اللّغة، لذلك لا تصنّف على أنّها عيوب إبدالية. وعلى سبيل المثال قد يصدر الصوت بشكل خافت نظراً لأنّ الهواء يأتي من المكان غير الصحيح، أو لأن اللّسان لا يكون في الوضع الصحيح أثناء النطق.

**6- الإضافة:** توجد عيوب الإضافة عندما ينطق الطفل الكلمة مع زيادة صوت ما أو مقطع ما إلى النطق الصحيح، يعتبر هذا العيب أقل عيوب النطق انتشاراً[1].

**7- الحبسة الكلامية:** هي من العيوب الشائعة جدّاً عند الأطفال، وهي ناتجة عن خلل في التحكّم العصبي لآلية الكلام. ولها أنواع:

• الحبسة الكلامية التشنجية: هي بطء حركة الشفاه واللسان مع ثبات حدة الكلام، ويكون الصوت مخنوقاً مع زيادة في الرنين الأنفي وتسكين للحروف.

• الحبسة الرخوة: ضعف وارتخاء وضمور النطق مع تسكين الحروف وظهور الحنف العضوي، ويكون الصوت هوائياً.

• الحبسة الترنّخيّة: تتميز بتشويه المتحركات مع وقفات غير منتظمة وتشوه المتحركات وتطويل الأصوات.

• الحبسة المختلطة: تجمع بين الرخوة والتشنجية، ويظهر فيها الرنين الأنفي نتيجة لخلل في حركة الصمام البلعومي[2].

يمكن أن يحدث أيّ نوع من الأنواع الأربعة لعيوب النطق بأيّ درجة من التكرار وبأيّ نمط من الأنماط. وقد يتضمّن كلام الطفل عيباً واحداً من عيوب النطق، أو قد يتضمّن مجموعة من هذه العيوب. وعيوب النطق عند الأطفال كثيراً ما تكون غير ثابتة، وتتغيّر من مرحلة نموّ إلى مرحلة أخرى. إضافة إلى ذلك فإنّ الطفل قد ينطق الصوت الواحد صحيحاً في بعض الأوقات أو المواقف، لكنّه يحذف أو يبدل أو يحرف نفس الصوت في أوقات أو مواقف أخرى.

---

[1]– حاتم العافرة، الاضطرابات الحديثة عند الطفال، دار أسامة، الأردن، 2008، ط1، ص124.

[2]– مصطفى فهمي، أمراض اللّغة، مكتبة مصر، ط4، ص59.

**دور الأخصائي في تقويم النطق:** يقتصر دور الأخصائي في تقويم النطق على ثلاث مسؤوليات، هي:

1. **الوقاية** :التوعية واكتشاف الخلل والتنبه إليه.

2. **التقويم** :إجراء الفحوص والتوصل إلى تشخيص.

3. **التدخل** :إعادة التأهيل وبخاصة التأهيل المبكر وإرشاد الأهل وتأمين تكيف اجتماعي ومدرسي[1].

يستطيع الأخصائيّ لتقويم النطق أن يعمل مع مجموعة من المستشفيات ومراكز إعادة التأهيل والمدارس، وبصفة فردية في عيادة إرشادية خاصّة.

**دور المعلّم في تقويم النطق:** يستطيع المعلّمون القيام بأدوار بالغة الأهميّة في الكشف المبكر عن الاضطرابات الكلامية واللّغوية لدى الأطفال. وفي المدارس يمكن تنفيذ إجراءات كشفية منظّمة ودورية على أيدي اختصاصيّ اضطرابات الكلام. وبما أنّ بعض المدارس لا يعمل فيها الاختصاصيّون، فإنّ الكشف المبكّر عن الاضطرابات الكلامية واللّغوية مسؤوليّة المعلّم. ولا يعني أن يقوم المعلم بدور التشخيص، فما هو مطلوب منه طلب مساعدة أهل الاختصاص أو تحويل الأطفال إليهم. وفيما يلي أهم المؤشرات على الاضطرابات اللّغوية والكلامية:

1. عدم وضوح الكلام أو اللّغة.

2. تكلّم الطفل بطريقة مختلفة عن الأطفال الآخرين.

3. إظهار الطفل لأنماط جسمية غير عادية عندما يتكلم، كأن يتحرّك بطرق لافتة للنظر، أو ما يدلّ من حركة يديه أو لسانه أو رأسه عند النطق والكلام.

4. ظهور بعض الملامح على الطفل مثل عدم الارتياح والحرج عندما يتكلّم.

---

[1]– تأخّر النطق والكلام عند الأطفال arabiaparenting.firstery.com

5. عدم ملاءمة نوعية الصوت، مثل التكلّم من الأنف أو بحة الصوت أو غير ذلك[1].

**دور الأهل في تقويم النطق:** للأهل دور مهمّ في اكتشاف اضطرابات النطق لدى أطفالهم، والعمل على علاجها من خلال ما يلي:

1. اكتشاف المشكلة في وقت مبكّر. ويعتمد الأهل على الاهتمام بملاحظة التغييرات التي تحدث في سلوك الطفل.

2. التعاون والاتصال مع الأخصائيّين والمهنيين لزيادة التأكيد والحكم على ما إذا كان طفلهم يعاني من هذه المشكلة.

3. الوصول إلى المعلومات، والتعرّف إلى مصادر الخدمات المقدّمة في المجتمع.

4. ضرورة أن يمثل الآباء والأمهات نماذج إيجابية في حياة الطفل، حتّى يتعلّم منها أنماط السلوك الإيجابي.

5. الحفاظ على علاقات إيجابية بين الأهل والمعلّمين وبين الطفل، والاعتراف بالأخطاء إن وجدت، وبحثها مع المعالجين، وعدم اللجوء إلى العقاب كوسيلة لتعديل سلوك الطفل، أو إهمال التعامل مع مشكلته واليأس من علاجها.

6. يعتبر تقبّل أولياء الأمور والمعلّمين لما يعانيه طفلهم من اضطرابات من العوامل المهمة التي ستساعدهم على التعامل معه بفاعلية وإيجابية[2].

**إرشادات مهمة للأسرة التي لديها طفل يعاني من صعوبات الكلام:**

• أنصت بصبر إلى حديث الطفل. ولا تلتفت إلى الطريقة التي يتحدّث بها. ولتكن استجابتك لمحتوى الحديث. واسمح للطفل أن يكمل حديثه دون مقاطعة.

• انظر إليه بطريقة طبيعية وهو يتكلّم. و لا تتعمّد إدارة ظهرك، أو وجهك عنه.

---

[1]– المرجع نفسه.

[2]– تأخّر النطق والكلام عند الأطفال arabiaparenting.firstery.com

- تجنّب أن تكمل الجملة بدلاً عنه. ولا تظهر استياء لطول الحديث.
- ليكن ردّك هادئاً وغير متعجّل.
- استخدام بعض الكلمات التي قالها هو في الردّ.
- انتظر لحظة قبل أن تبدأ بالردّ.
- اقضِ بعض الوقت في الحديث مع طفلك.
- اجعل الطفل يشعر أنّك تحبه وتقدّره، وتستمتع بالوقت معه.
- حاول أن توفّر جوّاً منزلياً هادئاً.
- لا تتحدّث بسرعة، قدّم لطفلك نموذجاً عن الحديث الهادئ.
- لا تصحّح أخطائه اللّغوية دائماً وبشكل مباشر.
- لا تحثّه على التكلّم بسرعة، ولا تضغط عليه للتحدّث أمام الآخرين.
- لا تنتقده وتحاول تغيير طريقة كلامه وتصحيح أخطائه باستمرار.
- إذا تحدّث طفلك وأنت منهمك في عمل ما، فيمكنك أن تفهمه أنّك لا تستطيع النظر إليه بسبب عملك، لكنّك تسمعه جيداً.
- الإعداد مع المدرسة للبرامج والأساليب لتحسين مهارة الكلام لدى الأطفال من خلال الأنشطة اليومية التي تقدّم لهم، سواء داخل القسم أو في المنزل.
- تشجيع الطفل على التحدّث شفهياً باستمرار، وفي مختلف المواقف.
- الاستجابة لمحاولات الطفل للتواصل بموضوعية خاصّة بالكلام مع زملائه.

• التعاون بين الأهل والمعلّم لإتاحة الفرص المناسبة لنموّ الكلام لدى أطفالهم، وإسداء النصح والإرشاد الذي يدفعهم إلى اصطحاب الطفل إلى اختصاصي علاج اضطرابات النطق والكلام في وقت مبكر حتى لا تتدهور حالته.

• التحدّث مع الطفل بإيجابية عن الأنشطة المتبّعة معه أثناء العلاج حتى لا يشعر بالحرج من الحديث عنها.

• العمل على تغيير اتّجاهات جميع الأطفال – داخل المدرسة – نحو أقرانهم الذين يعانون من اضطرابات النطق والكلام.

• للّسان أهميّة بالغة في عمليّة النطق والكلام. ولذلك فإنّ للتمارين المساعدة لتقوية اللسان وزيادة التحكّم بحركاته دور هام في مساعدة الأطفال الذين لديهم اضطرابات ومشكلات في النطق[1]. هذه التمارين تساعد على عملية إخراج الأصوات والحروف بطريقة صحيحة وبدون صعوبة. كما أنّ الألعاب التي يستعان فيها بالنفخ مثل لعبة فقاعات الصابون أو مضغ اللبان وغيرها من الأمور تساعد بشكل عام في حركة اللسان.

**توصيات العلاج الاجتماعي لصعوبات النطق:**

1. **الزيادة والتوسّع** :إحداث أكبر زيادة ممكنة في تكرار ظهور التواصل المناسب، واستخدام كلّ أشكال التواصل المتوفرة لدى الطفل. وهذا يعني أنّ التركيز يكون أولاً على اكتساب الطلاقة.

2. **الوظيفة** :التركيز على الجوانب الاجتماعية، أي الاهتمام بكيفية تواصل الطفل مع الأطفال الآخرين من حوله.

3. **الفردية** :هو الموضوع المركزي في كل الميادين في تعليم الأطفال ذوي الإعاقات المتعدّدة. ويتطلب تقويماً فردياً لكل طفل ولمتطلباته البيئية.

---

[1]– أسباب صعوبة الكلام عند الأطفال mawdoo3.com

4. **التبادلية**: يحتاج التواصل عند التقويم إلى التدخل العلاجي، ومراعاة التغييرات الاجتماعية والنفسية.

5. **التطبيع**: يحدث تغييراً وتعديلاً يؤدي إلى استفادة بسيطة واضحة للفرد. فإنّ أنماط التواصل المألوفة بالنسبة للآخرين من المجتمع يجب أن تكون هي الأنماط التي تُعلَّم للأطفال ذوي الإعاقات المختلفة بشكل مباشر مع مبدأ التبادلية[1].

**الصعوبات الخاصّة باللّغة الشفوية**: ترتبط اللّغة الشفوية بالعمليات النفسية النمائية ارتباطاً شديداً. فلا يمكن للّغة أن تتطوّر عند الطفل بدون المتطلّبات المعرفية من انتباه وتذكّر وإدراك. ومعروف بشكل واضح الصلة الوثيقة ما بين التطوّر اللّغوي والتطوّر العقلي والعلميّات العقلية.

**ركائز اللغة الشفوية**: ترتكز اللّغة الشفوية على وجود مداخل سليمة، كجهاز السمع المستقبل للأصوات، وعلى الجهاز العصبي المركزي الخاص بالسمع، وعلى المنطقة الخاصّة بالكلام. كما ترتكز على وجود مخارج كجهاز النطق. وإذا أصيبت أيّ ركيزة من هذه الركائز باضطراب فإنّها تؤدّي إلى اضطراب النطق والكلام. لهذا فإنّ المتخلفين عقلياً بينهم كثيرون ممّن يعانون من اضطرابات في اللّغة الشفوية[2].

**مكوّنات اللّغة الشفوية**: تتكوّن اللّغة الشفوية من مكوّن استقبالي هو السمع والبصر، ومن مكوّن تعبيري هو جهاز النطق والحركة. وللّغة الشفوية عناصر أساسيّة، هي:

1. **الصوتيات**: يقصد بها نظام الأصوات الكلامية في اللّغة. وأصغر وحدة هي "الفونيما". وهي عبارة عن وحدة صغيرة تساعد على تمييز نطق لفظة عن لفظة أخرى.

2. **التراكيب**: هي نظام خاص ببناء شكل الكلمات في اللغة لصيغ الجمع والمفرد والأفعال وغيرها.

---

[1]– المرجع نفسه.

[2]– أسباب صعوبة الكلام عند الأطفال mawdoo3.com

3. المعاني: تشير إلى المعنى في الكلام. كما أنّ هناك جوانب اجتماعية تفيد في تحقيق التفاهم والتواصل[1].

جامعة محمد أولحاج البويرة
مجلس العلمي
كلية الآداب واللغات

**صعوبات اللّغة الشفوية:** يمكن تصنيف اضطرابات اللّغة الشفوية في:

1. اللّغة الاستقبالية الشفهية.

2. اللّغة الداخلية أو التكاملية.

3. اللّغة التعبيرية الشفهية.

**أولا: صعوبات اللّغة الشفوية الاستقبالية:** يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللّغة الاستقبالية مشكلات في فهم المعنى. فهم يتمكّنون من سماع الأصوات، ولكنّهم لا يتمكّنون من فهم معناها، وهذا ما يدعى بالحبسة الاستقبالية، أو الحبسة الحسيّة، أو ما يسمّى بالصمم اللفظي. وبقدر ما تكون الصعوبة أشد بقدر ما يتعذر على الطفل الاستجابة والقدرة على التعبير. والمثال التالي يبين مدى خطورة هذه المشكلة عند الأطفال: أحضر طفل يبلغ من العمر خمس سنوات إلى العيادة لمعالجة النطق والكلام. وقد اعتقد الأهل بأنّه لا يستجيب للكلام الشفهي لأنه أصم. ومع أنّ التخطيط السمعي أشار إلى أنّه قادر على السمع فإنّ مشكلته كانت تتمثّل في عدم القدرة على فهم ما يقال. وفي الوقت نفسه فإنّ الطفل قد استجاب للإشارات والأوامر الحركيّة. وكان ينزع للاستجابة بشكل حركي، فعند سماعه لعبارة "تعال إلى هنا" لا يقوم بأيّ استجابة، ولكن إشارة اليد التي تحمل المعنى جعلته يقوم باستجابة فورية. وبالتالي الاستجابات الحركية تطورت لديه كنظام بسبب عدم قدرته على تفسير اللّغة وفهمها. وبسبب عدم فهمه للّغة لم يستطيع الكلام[2].

لقد أشارت الفحوص النفسيّة المعرفية إلى أنّ مستواه العقلي وفق اختبارات الذكاء يقع في المدى العادي. وبالتالي فهذا الطفل يعاني من صعوبة في اللّغة الاستقبالية.

---

[1]– المرجع نفسه.

[2]– تأخّر النطق والكلام عند الأطفال arabiaparenting.firstery.com

**ثانيا: صعوبة اللّغة التكاملية:** المقصود باللّغة التكاملية هي التي تفسّر الأصوات وترابط الخبرات اللّغوية بعضها ببعض ربطاً يقوم على فهم العلاقات السببية وعلاقات التشابه والتقارب والاختلاف. تبدأ هذه اللّغة في مرحلة الطفولة المبكرة على شكل لغة داخلية. ويستدل على هذه اللّغة عندما يبدأ الأطفال بالوصول إلى استنتاجات منطقية خلال اللعب والنشاطات اليومية. ثمّ تتطوّر هذه المرحلة لتصبح مرحلة يأخذ الكلام فيها بالحديث عن نفسه، حيث يتمّ تصنيف الأشياء لفظياً، ويستخدم التشبيهات والأقوال المتناسبة مع السياق العام للنشاط.

إنّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللّغة التكاملية قد يفهمون اللّغة الاستقبالية، لكن يتعذر عليهم ربط ما سمعوه مع خبراتهم السابقة. فعندما تعرض مجموعة من الأشياء على الطفل مثل حذاء، جوارب، كرة، مضرب، فقد يربط بين هذه الأشياء بصرياً، ولكن إذا تمّ سؤاله ماذا يتناسب مع المضرب يتعذّر عليه القول بأنّها الكرة، أو ما يتناسب مع الحذاء، يتعذّر عليه الاستجابة بلفظ الجوارب. فيكون الطفل بحالة لا يستطيع معها تحديد العلاقات الموجودة بين الأشياء. من الدراسات التي أجريت على صعوبات اللّغة التكاملية، الدراسة التي أجراها "لوك" وآخرون حيث قاموا بتسجيل الاستجابات اللّغوية ل 237 طفلٍ تمّ وضعهم في فصول خاصّة باللّغة وصعوباتها[1]. وقد استنتج "لوك" وآخرون أنّ أكبر عجز يعاني منه الأطفال يتعلّق بعملية الترابط والتكامل.

**ثالثا: صعوبات اللّغة التعبيرية:** تظهر هذه الصعوبة في عدم قدرة الطفل على التعبير عن نفسه شفهياً. فهناك من الأطفال خلال نموّهم لا يتمكّنون من الكلام بالصورة العادية، فهم أشبه بالصم والبكم، ويتعذّر عليهم إطلاق اللفظ مقروناً بالتعبيرات الانفعالية، على الرغم من أنّهم يفهمون ما يقال لهم.

لقد حدد "جونسون" نمطين اثنين لصعوبات اللّغة التعبيرية، هما.

**النمط الأول** :صعوبة اختيار واسترجاع الكلمات. وقد يعزى ذلك إلى صعوبة في الذاكرة السمعية، أو إعادة ما تمّ سماعه.

---

[1]- أنواع عيوب النطق وعلاجها ibrahimrashidacademy.net/2017/05/blog-post_70.html

**النمط الثاني:** صعوبة في بناء الجمل وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الأطفال استخدام كلمات منفردة وعبارات قصيرة، ولكنّهم يواجهون صعوبة في بناء جملة كاملة. ويتّصف كلامهم بحذف بعض الحروف أو إبدالها أو تشويهها[1].

**رابعا: صعوبات اللّغة الكلية:** في هذه الحالة يواجه الطفل صعوبات في كل من اللّغة الاستقبالية واللّغة التعبيرية واللّغة المختلطة "استقبالية وتعبيرية". وهي أشدّ حالات الصعوبة اللّغوية. فالطفل لا يستطيع أن يستقبل الأصوات ولا يفهمها.

**تشخيص صعوبات اللّغة الشفوية:** يمكن للمعلّم القيام بعملية التشخيص من خلال استخدام وسائل وأدوات غير رسمية. ويمرّ ذلك بمراحل:

**المرحلة الأولى:** يتمّ فيها قياس التباين ما بين القدرة الكامنة والتحصيل اللّغوي، وذلك من خلال الاختبارات النفسيّة التربوية التي تفحص إمكانات الطفل اللفظية الأدائية. ويمكن بالتالي للمعلم أن يعرف الكيفية التي يحل بها الطفل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية. مثلاً هل يلعب الألعاب التي يلعب بها الأطفال الآخرون في مثل سنه؟ أو هل يتمكّن من حل بعض المشكلات؟ فإذا تبين أن لدى الطفل قدرات غير لفظية تشبه القدرات الموجودة عند الأطفال الآخرين، ولكن الطفل يعاني من مشكلات خاصة في الاستماع أو الكلام فإنه يمكن أن يكون لديه تباين ما بين سلوكه اللفظي وغير اللفظي.

**المرحلة الثانية:** تحديد فيما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات استقبالية، أو صعوبات تعبيرية، أو كليهما معاً. ويمكن تحديد الصعوبة في الحالات التالية:

1. إذا لم يستطيع الطفل تسمية الأشياء الموجودة أمامه رغم فهمه لما يقال، فهذا دليل على وجود صعوبة في اللّغة التعبيرية. وبالتالي فالطفل لا يتمكّن من التعبير اللفظي.

2. إذا لم يستطيع الطفل الإشارة إلى الأشياء الموجودة أمامه عندما يطلب منه ذلك، فإنّه يستنتج أنّه من الممكن أن تكون لديه صعوبة استقبالية.

---

[1]– المرجع نفسه.

3. إذا لم يستطيع تسمية الأشياء ولا الإشارة إليها، فمن المتوقّع أن تكون لديه صعوبة كلية استقبالية وتعبيرية."

المرحلة الثالثة: فيها يتمّ تقويم إمكانات الطفل الحسية الجسمية والنفسية البيئية التي يمكن أن يكون لها دور في صعوبات التعلّم لديه[1]. لذلك على المعلّم أن يتحرى المسائل التالية:

1. **إمكانات الحسّ السمعي لدى الطفل:** هل يعاني الطفل من مشكلات في سمعه؟ ولمعرفة ذلك يقف المعلم خلف الطفل، ويسأله بصوت خافت كما يتحرى المعلم قدرة الطفل من الناحية التميزية: هل يميّز الأصوات التي يسمعها؟ بالإضافة إلى تحري الذاكرة السمعية عند الطفل. فكثير من صعوبات اللّغة الشفوية لدى الأطفال ناجمة عن عجز الذاكرة السمعية لديهم.

2. **إمكانات الطفل العقلية:** يتمّ فيها تحري التفكير لدى الطفل، القدرة على تشكيل المفاهيم، وحلّ المشكلات. ويمكن فحص ذلك من خلال قدرة الطفل على معرفة أوجه الصح والخطأ في مواقف معيّنة، وإمكانية مواجهته لمشكلات تتطلّب حلولاً بسيطة.

**علاج صعوبات اللّغة الشفوية:** يوجد مجموعة من الاعتبارات العامة في العلاج، وهي:

1. العمل مع الطفل في حدود مستوى قدرته اللغوية دون الاعتماد على كلمات مقترحة من قوائم كلمات أو طرق تعليمية أخرى.

2. فتح المجال أمام الطفل ليتحدّث عمّا يجب دون تحديد، وذلك تأكيداً على العفوية في إجراء المحادثة معه، وكذلك حتّى تصبح خبرة الكلام خبرة محبّبة بالنسبة له.

3. إعطاء الفرصة للطفل من أجل استخدام ما يعينه على التواصل، إذا كان غير قادر على التعبير عن أفكاره لفظياً.

---

[1]- أنواع عيوب النطق وعلاجها ibrahimrashidacademy.net/2017/05/blog-post_70.html

4. تشجيع الطفل، وإعطاؤه الشعور بأنّه محط اهتمام، وحثّه[1] على المبادرة للكلام، والكشف عن إمكاناته.

## المحاضرة السادسة:

## الأخطاء اللغوية وزلات اللسان

إنّ التدهور الذي وصل باللّغة العربية في يومنا هذا والمشاكل التي تعاني منها اللّغة العربية قد ازدادت وكثرت، ومعظم المشاكل التي تعاني منها كان السبب الرئيسي في تواجدها هو الأخطاء اللغوية، ولإنصاف اللغة والسعي بها لأفضل مستوى توجب على المختصين والباحثين في اللغة والمهتمين بها أن يسعوا لتوضيح هذه الأخطاء اللغوية لمنع ولتجنب الوقوع فيها.

**1- مفهوم الخطأ اللّغوي:** المقصود الخطأ اللّغوي هو مخالفة القواعد التي جاءت اللغة وفرضتها على المتكلمين بها، وهناك عدة مصطلحات تدخل ضمن الأخطاء اللغوية، كالتصحيف والتحريف واللحن، أي كل خطأ يتعلق بقواعد اللغة العربية من نحو وصرف وأصوات ودلالات[2].

**والخطأ اللّغوي أيضا هو:** مشكلة يقع فيها الكثير من الأشخاص أثناء كتابتهم للنصوص المتنوّعة، وهي تسبّب الكثير من الارتباك لدى الكاتب، وتضفي على النصوص النقص الكثير الأخطاء اللغوية مشكلة تصادف الكثير من الكتّاب، جديرٌ بنا كناطقين ومتحدّثين وكتّاب العربية أو كأبناء اللّغة العربيّة أن نكون أكثر أهل الأرض والشعوب علمًا ودرايةً وإحاطةً بلغتنا، وأن نعرف كمائنها وأسرارها وفروعها، أو على الأقل أن نجيد النطق والكتابة بغير أخطاءٍ لغويةٍ أو نحويةٍ أو إملائية[3].

**2- تعريف الخطأ اللغوي لغة:** جاء في لسان العرب:" الخطأ والخطاء ضدّ الصواب، وأخطأ يخطئ إذا سلك سبيل الخطأ عمدا وسهوا، خطأ الرجل خطئا فهو خاطئ، وخطّاء إذا أراد فلم

---

[1]– أسباب صعوبة الكلام عند الأطفال mawdoo3.com

[2]– غفران حبيب، الأخطاء اللغوية في كتاباتك https://www.ts3a.com/?p=21665

[3]–غفران حبيب، الأخطاء اللغوية في كتاباتك https://www.ts3a.com/?p=21665.

يصيب، ويكون أيضا خطئ الرجل إذا تعمّد الخطأ، وأخطأ يخطئ إخطاء إذا لم يتعمّد الخطأ، فهو مخطئ والأوّل خاطئ. "[1]

3- اصطلاحا: يعدّ الخروج عن السنن المألوفة في اللّغة العربية عند اللغويين القدامى خطأ لغويا أطلقوا عليه اسم اللحن، إذ وصفوه بأنّه عيب وقبح ينبغي عدم الوقوع فيهما.

والخطأ ما ليس له وجه على الإطلاق، وهو الخطأ الجليّ الذي لا يجيزه قياس ولم يأت به السماع.[2]

أمّا عند الغربيين فيصف براون الأخطاء اللغوية عموما بأنّها أخطاء زيادة أو خطأ حذف أو أخطاء استبدال عنصر بآخر، أو أخطاء رتبة بتغيير ترتيب الكلمات. والخطأ اللغوي هو انحراف عن طريق اللغة من حيث نطق أصواتها. او بناء مفرداتها أو تركيب جملها وأساليبها، أو دلالات ألفاظها وتركيباتها، يزاد على ذلك أخطاء من الخارج تتمثّل في شرك وهم المعاني ولبسها واضطراب دلالات تركيبها.[3]

وهو خروج المتكلّم عن قواعد اللغة ونظامها، وهي ناتجة إمّا عن تعلّم فاسد، وإمّا عن جهل بتلك المقاييس التي تضبط اللغة وتحكمها، وتتّسم الأخطاء اللغوية بكونها تظهر باستمرار في لغة المتكلّم.[4]

**4- العوامل التي أثرّت في وجود الأخطاء اللّغوية وانتشارها:** إنّ لكلّ شيء مسبّب، وتواجد الأخطاء اللّغوية لها العديد من الأسباب التي ساعدت في بروزها وظهورها، ومن هذه العوامل:

1. عدم إعطاء اللّغة العربيّة حقّها والنظر إليها بمستوى متدني، وخصوصاً من قبل ذوي مستوى ثقافي عند العرب، وهذا أوقع الكثير في الأخطاء اللّغوية.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج7، ص1192.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر: 2007، ص165.

[3]- يوسف محمد علي البطش، الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية، فلسطين : 2008، ص14.

[4]- صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر: 2009، ص188.

2. وجود خلل في نظام المناهج المتداولة في المراحل التعليميّة للّغة العربيّة، وفي بعض الأحيان ضعف مستوى معلمّي اللّغة العربيّة، ممّا زاد احتمالية الوقوع في الأخطاء اللّغوية.

3. تلعب وسائل وسائط الإعلام المستخدمة في عصرنا هذا دورا كبيرا جدّاً في نشر الأخطاء اللّغوية وتداولها، ومن ثمّ التعوّد عليها على أنّها صحيحة.

4. انخفاض مستوى الثقافة العامّة؛ ممّا سبّب الوقوع في الأخطاء اللّغوية بشكل أكبر، وذلك بسبب كثرة انشغالات الحياة والبعد عن كتب الثقافة العربية ومحتويات التراث العربي.

5. غلبة العامية على الفصحى والتعوّد على الكلمات العامية، والأخذ عليها كأنّها هي اللهجة الصحيحة، ممّا يضر باللغة العربية الفصحى، وممّا أدّى إلى وقوع الكثير في الأخطاء اللّغوية.

6. ضعف مستوى المترجمين للّغة العربيّة، وقلّة تمكّنهم من هذه اللّغة وقواعدها وأسسها اللّغوية الصحيحة، ممّا أعطى المجال للوقوع في الأخطاء اللّغوية[1].

**5. الأخطاء اللّغوية الشائعة في الأبحاث العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه:** يلاحظ المدقّقون والمحكّمون للبحوث العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه العديد من الأخطاء اللّغوية الشائعة، التي يقع فيها الباحثون، ووجب التنبيه عليها وذكرها لتقليل الخطأ، وهذه الأخطاء اللّغوية هي:

1. الخلط بين أنواع الهمزات وعدم المقدرة على التمييز بينها وهذه أخطاء لغوية إملائية.

2. الوقوع في أخطاء نحوية والتي بدورها تعدّ من الأخطاء اللغوية الكبيرة.

3. فضاضة وركاكة وضعف الأسلوب وقصوره، ممّا يضعف المعنى، وبالتالي يفقد البحث قيمته، وكذلك قيام الباحث بذكر بعض الكلمات بشكل تكراري كبير يسبب خللا في الأسلوب اللغوي للبحث فيوقعه في الأخطاء اللّغوية وإن كان عن غير قصد.

4. استخدام الباحث صيغة المتكلّم عند التعقيب برأيه داخل البحث بدلاً من أن يكتب: وضح الباحث، أو ذكر الباحث، وهذا يعتبر من الأخطاء اللغوية.

5. استخدام أسلوب التفصيل الممل في سرد بعض المعلومات؛ ممّا يفقدها قيمتها ويؤدي ذلك إلى الشعور بالملل.

---

[1]– الأخطاء اللغوية وأسبابها https://www.manara.com

6. عدم إدراك الباحث لأمور تنسيق الفقرة متى يبدأها ومتى يختمها، ومتى يستكمل فيها وجميع هذه الأخطاء اللّغوية تنتج عن قلّة خبرة الباحث.

7. ضعف استخدام الباحث لعلامات الترقيم، وهذا يسبّب خللا كبيرا في التنسيق الخاص بالفقرة ذاتها وبالبحث بشكل عام، وهذا يعدّ من الأخطاء اللّغوية الكبيرة.

8. ضعف الأسلوب المستخدم وسوء استخدامه قد يحدث خطأ في المعنى، وهذا من الأخطاء اللّغوية التي تنتج غالباً عن الترجمة الحرفية لبعض الجمل.

9. الأخطاء اللّغوية التي تنتج عن قلة علم وخبرة في اللّغة الأخرى التي يكتب بها، وتظهر غالباً هذه الأخطاء اللّغوية في ملخّص البحث أو الهوامش.

10. عند الاستعانة بمترجم غير مختص فإنّ النتيجة غالباً ما تكون في سياق مخالف لما هو مطلوب.

11. الأخطاء اللّغوية التي تنشأ عن ضبط الحركات، ولها العديد من الظروف لتواجدها:

1. الأخطاء اللّغوية التي تنتج عن خلل في تشكيل الأفعال وتصريفها.

2. الأخطاء اللّغوية الناجمة عن خلل في ضبط تشكيل الأسماء.

3. الأخطاء اللّغوية الناجمة عن خلل في تشكيل الأسماء المتجانسة.

12. الأخطاء اللّغوية الناجمة عن خلل في دلالات الألفاظ، وهذا الأمر يتعلق باستخدام الكلمة في غير موضعها ممّا تؤدي إلى لبس فهم وخلل في المعنى.

13. الأخطاء اللّغوية الناتجة عن أخطاء صرفية، وفي هذا المجال تتعدّد المحاور التي يحدث فيها تواجد للأخطاء اللغوية، وهذه المحاور هي:

1. الأخطاء اللّغوية التي تنجم عن الاشتقاق.

2. الأخطاء اللّغوية المتعلقة ببناء وتركيب الجمل.

3. الأخطاء اللّغوية التي تنتج عن الخلط بين استخدام الأفعال اللازمة والمتعدّية.

4. الأخطاء اللّغوية التي تنتج عن عدم التمييز بين التذكير والتأنيث.

5. الأخطاء اللّغوية التي تنتج عن كتابة الأعداد بالحروف وتمييز العدد وصياغته.

6. الأخطاء اللّغوية الناجمة عن التعامل الخاطئ مع حروف العلة[1]

---

[1]– الأخطاء اللغوية وأسبابها https://www.manara.com

من المُتّفق عليه أنّ اللّغة العربيّة من أصعب لغات العالم تعلّمًا وإتقانًا، لكنّنا حصلنا على امتياز الخروج من أصلاب أجدادٍ عربٍ عرفوا اللّغة وأجادوها عن أجدادهم وأجداد أجدادهم وكانت لغتهم ولغتنا منذ الأزل، فكيف نتقبّل فكرة كوننا عاجزين عن الإحاطة باللّغة وإجادتها واستخدامها دون الهفوات و الأخطاء اللغوية ؟ في الواقع أنّ لغة أجدادنا ما كانت عربيّتنا البسيطة السهلة وإنّما كانت عربيةً فصحى، من فصاحتها وبلاغتها بتنا اليوم عاجزين عن قراءة وفهم الأدب القديم مثلًا بغير جهدٍ وتعب ورّما عجزنا عن الفهم تمامًا، إنّ الأجيال المتتابعة دأبت جميعها على إتباع نهج التبسيط والتسهيل حتّى كاد يضيع منّا الأصل والفصيح، أو ربّما ضاع فعلًا من نفوسنا وعقولنا ولغتنا وحياتنا، وما عاد موجودًا إلاّ في كتبنا التي نعجز عن قراءتها؛ فنكفّ عنها كأنّها لغةٌ غير التي نتكلّم بها، وهي فعلًا كذلك فنحن صنعنا لأنفسنا لغةً جديدةً وضعيفةً من قلب اللّغة الأصلية، ثمّ هجرنا الأصل وأصبح الجميع صريع المزيّف، ثمّ أنّنا بعد ضياع الأصل بتنا عاجزين عن إتقان الضعيف والمزيّف، حين استبعدنا الأصل بقواعده؛ ففقدنا الحسّ اللّغوي واختلط علينا الصواب والخطأ، وعمرت كتاباتنا بأخطاءٍ لا تُغتفر لكنّنا نغفرها ببساطة[1]! لأنّناوصلنا لمرحلة أنّنا ما عدنا ندري أيّها الخطأ وأيّها الصواب، وإن أدركنا الخطأ فقدنا القدرة على تصحيحه.

### 6ـ تعريف زلاّت اللسان:

**لغة:** جاء في المعجم الوسيط: "زلّة مصدر زلّ، ارتكب زلّة لا تغتفر: خطيئة، زلّة لسان: فلتة لسان، زلقة، سقطة ما لم يقصد التلفظ به، زلّة قلم: سبق قلم.[2]

**اصطلاحا:** يصف عالم النفس سيغموند فرويد في كتابه (علم أمراض نفس الحياة اليومية) الصادر عام 1901 زلاّت اللسان بأنّها أفعال خاطئة أو خلل إجرائي، ويعتبرها بمثابة مرآة تكشف أفكارا وأمنيات دفينة في اللاوعي. وهي عبارات أو كلمات تصدر من غير قصد، وبطريقة غير متوقّعة أو عفوية خاصّة في لحظات الانفعال أو التعب، وتؤدي إلى عواقب وخيمة.

---

[1]– المرجع نفسه.

[2]– مجموعة من المؤلفين، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية ، ص543.

ويمكن أن ندرج بعضا منها مثل: هفوات أهل السياسة والمشاهير، حيث وأثناء حفل عشاء في واشنطن قالت وزيرة الخارجية الأمريكية سابقا كوندوليزا رايس: كما كنت أخبر زوجي.... فاستدركت خطأها وصححت العبارة بالقول: كما كنت أخبر الرئيس جورج بوش.

حيث أكّد فرويد في كتابه أنّ الهفوات الكلامية ليست بريئة ، ولا تحدث بشكل عرضي كما يعتقد البعض، بل تعكس رغبات حقيقية وأمنيات مدفونة في العقل الباطني[1] ، مشبّها زلاّت اللسان بمرآة النفس التي تعكس الأفكار والدوافع الموجودة في اللاوعي.

**7ـ مفهوم الخطأ فيالدراسات اللغوية الحديثة:** لقد امتدّ اهتمام اللغويين بالتصحيح اللغوي على مرّ السنين، وقد استفاد علماء العصر الحديث كثيرا ممّا قدّمه القدماء، فتجنّبوا تقصيرهم ونقائصهم، وفي الوقت نفسه عملوا بالإرشادات البنّاءة ومشوا على خطاهم، كلّ هذا لهدف الحفاظ على سلامة اللغة، وتحديد الأخطاء اللغوية بالمادة التي جمعت في المصادر اللغوية الموثوق بها.

وفي المقابل نجد الغرب قد نظروا للخطأ نظرة إيجابية معتبرين أنّه أمر لابدّ منه في عملية تعليم وتعلّم اللغة، فقد خصّوه بالدراسة والتحليل ولم يهتموا بتبيين الأخطاء وتصنيفها وتصويبها فقط، بل تعدّوا ذلك باحثين عن أسباب ومصادر هذه الأخطاء لكي يتمّ تجنّبها مستقبلا، وكان ذلك طبعا وفق مناهج علمية خاصّة لدراسة الأخطاء اللغوية.

يقول **دوغلاس براون:** " فلا مفرّ من أن يقع الدارسون في أخطاء أثناء عملية الاكتساب، وإذا لم يقعوا في أخطاء فإنّهم سيعوقون عملية الاكتساب التي تعتمد على الخطأ والإفادة من تصحيحه."[2]

فمن خلال التعرف على الأخطاء وعلى الأسباب المؤدية إلى الوقوع فيها، نتعرف على الصعوبات التي تقف في طريق اكتساب المتعلّم للغة، وبالتالي إيجاد حلول ملائمة لها، ولذلك نجد الكثير من الباحثين الذين أولوا هذه الأخطاء عناية خاصّة، فعملوا على تحديدها وتصنيفها

---

[1]– سيغموند فرويد، علم امراض نفس الحياة اليومية، ص143.

[2]– دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان: 1994، ص203

على جميع مستويات اللغة المكتوبة، والبحث عن أسباب تجعل المتعلّم يفشل في إنتاج جملة سليمة، لكي يتمّ تجنّبها مستقبلا، وهذا كلّه كان وفق منهج علمي سميّ بمنهج تحليل الأخطاء.

**8- أنواع الأخطاء اللغوية:** اختلف العلماء حول أسس تحديد أنواع الأخطاء اللغوية، فهناك من يقسّمها وفق مستويات اللغة مثل الجاحظ، وهناك من قسّمها وفق مبادئ علم اللغة النفسي، وهذا ما جاء به الدكتور **داوود عبده** في كتابه (دراسات في علم اللغة النفسي) أمّا **بيرت مارينا** فقد قسّمت الأخطاء على أساس إعاقة الفهم كلية أم جزئية.

* **الأخطاء النحوية:** وهي التي تتناول موضوعات النحو، كالتذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع مثل: هذا أسود من هذا، والمقصود هذا أشدّ سوادا من هذا.[1]

* **الأخطاء الإملائية:** يقصد بها الأخطاء التي تكون في كتابة الكلمة بشكل غير صحيح كزيادة حرف أو حذفه، أو وضعه في غير موضعه من الكلمة، أو إهمال همزة القطع أو إثباتها مكان همزة الوصل أو مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتطرفة أو المتوسطة وغيرها مثل: دخل أثرم إلى المنزل مسرعا، والمقصود: دخل أكرم إلى المنزل مسرعا.

* **الأخطاء الصرفية:** وهي تلك الأخطاء التي تخرج عن قاعدة من قواعد تصريف الكلمات وطرائق اشتقاقها، ومن الأخطاء الصرفية نجد الخطأ في الجموع، والنسب مثل فكرة رئيسية وسبب رئيسي، باعتبار أن كلمة رئيس وزنها فعيل، وهي صفة مصوغة مثل: كريم.

* **الأخطاء المعجمية:** وهي التي تقع في استعمال معنى الكلمة خطأ في الجملة، مثل: دخل القتيل السجن، والمقصود: القاتل استعملت في غير موضعها.[2]

**9- أسباب الوقوع في الخطأ:** من بين الأسباب التي ترغم صاحبها على الوقوع في الخطأ نجد:

* **أسباب عضوية:**

- ضعف البصر أو السمع قد يؤدي إلى التقاط صورة مشوهة أو سماع كلمات بصورة ناقصة.[3]

---

[1]- جاسم علي جاسم، دراسات لغوية (الجاحظ وعلم اللغة التطبيقي)، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ع02، 2012، ص56.

[2]- جاسم علي جاسم، دراسات لغوية (الجاحظ وعلم اللغة التطبيقي)، ص 56،57.

[3]- ظافر محمد إسماعيل، التدريس في اللغة العربية، وكالة الغوث الدولية، الأردن، ص300.

جامعة محمد أولحاج - البويرة
المركز العلمي
كلية الآداب واللغات

- سقوط الأسنان يؤدي إلى نقص حروف في كلامه.[1]

*** أسباب ترجع إلى الكتابة:**

- عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته؛

- تشابه الكلمات في شكلها مع اختلاف معانيها؛

- عامل وصل الحروف وفصلها؛

- اختلاف الكتابة والقراءة لاختلاف علامات الترقيم.

*** أسباب اجتماعية:**

- تزاحم اللهجات العامية مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات؛

- عدم اكتراث المجتمع بالخطأ الكتابي.[2]

وهناك عدّة أسباب من بينها بناء المناهج وطرائق التدريس، وأسباب نفسية كاللثغ وأسباب عامة ترجع إلى:

- الابتعاد الرهيب عن القراءة والمطالعة؛

- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي والكتابي؛

- ازدواجية اللغة؛

- إغفال بعض المباحث التي يكثر فيها الخطأ؛

- الإهمال واللامبالاة؛

- ضعف الملكة اللغوية المكتسبة بالتعلّم؛

---

[1]- جاسم علي جاسم، دراسات لغوية (الجاحظ وعلم اللغة التطبيقي)، ص58.

[2]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص81.

وهناك أسباب تتعلّق بالمتعلّم كتذبذب الاستقرار الانفعالي، وانخفاض مستوى الذكاء، وفقدان الاتّساق الحركي.[1]

**10- طرائق علاج الأخطاء اللغوية:** إنّ الهدف من تحليل الأخطاء هو وجود العلاج الأنسب للمشكلات والأخطاء التي تعترض المتعلّم، ومن بين أهم الحلول التي نراها مناسبة للقضاء ولو نسبيا عليها، نذكر:

* فسح المجال أمام المتعلّمين في الطور الابتدائي للتدريب على التعبير الشفهي.[2]

* تعويد المتعلّمين على القراءة والاطلاع، حتّى تتّسع دائرة ثقافتهم، وبالتالي اكتساب ثروة لغوية تعينهم على الكتابة والتحدّث؛

* المناقشات البناءة التي تتخلّل الدرس.[3]

* الابتعاد عن استعمال العامية في التدريس، ولا نخصّ بالذكر أساتذة اللغة العربية فقط، وإنما كلّ الأساتذة الذين يُدرّسون باللغة العربية الفصحى؛

* مراعاة المعلّمين للظروف النفسية والاجتماعية والتربوية التي تؤثّر على المتعلّمين؛

* تصحيح الأخطاء وتقويم الأسلوب معا يساعد على الارتقاء وتكوين زاد لغويّ متين؛

* انتقاء معلّمين أكفّاء؛

* الإدمان على قراءة النصوص الفصيحة؛

* تخصيص حجرة في المؤسّسة يتناوب عليها الأساتذة وفق برنامج معيّن للكشف على التلاميذ الضعفاء ؛

تعويد الطالب نفسه على استعمال اللغة الفصحى استعمالا صحيحا داخل المؤسّسة التعليمية، والإقلاع عن استخدام اللغة العامية داخل قاعة الدرس؛

---

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص85-86.

[2]- هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية، ص161.

[3]- صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، ص204-206.

* حرص الطلاب على مراجعة بحوثهم التي تتيح لهم الفرصة لاكتشاف أخطائهم، والعمل على تصحيحها؛

* الحرص على إثارة فضول المتعلّمين، وجذب اهتمامهم بأساليب متنوّعة وتدريبهم على الارتجال وفنّ الإلقاء.[1]

**11. كيفية التغلب على أخطاء اللّغة:** لا يولد الفرد عارفا بالقواعد لكنه ينشأ عليها، وكوننا فقدنا النشأة على الكثير من قواعدها؛ صارت مهمة الفرد أن يجدها وينميها بنفسه ويتعرف عليها فالقراءة أفضل ما يعطي الفرد ثراء وحصيلة لغوية كبيرة، بالطبع عند القراءة في الاتجاه الصحيح لأصحاب اللغة الصحيحة، فبعض كتاب اليوم ما انفكوا يسقطون بأنفسهم ولغتهم ولغة القراء إلى الحضيض كتابًا بعد كتاب، فالبديهي إن أردت لغة الماضي فاقرأ من تراث الماضي. القواعد وُضعت لتُعرف ثم تُتبع فاعرف قواعد اللغة وابدأ بتطبيقها وإتباعها واستخدامها حتى تصبح جزءًا من لا وعيك وروحك ويصبح الخطأ مستنكرًا بالنسبة إليك بغير أن تدري فتصبح ناقدًا للغة نفسك ومن حولك وتسعى إلى إصلاحها وتحسينها، وجعلها إن لم تكن فصحى وبليغة كما كانت فعلى الأقل هي صحيحة وسليمة. إن من المخجل أن نرتكب كل تلك الأخطاء اللغوية المديدة والوفيرة ونحن أهل اللغة وأبناؤها والناطقون بها، فكيف إذا يكون الحال بالغرباء عنها وجهّالها، وما مصير اللغة إن دأبنا على فقدانها كلمة وراء كلمة ما الذي سيبقى لنا؟[2]أقل ما يفعله الفرد من أن يصنع من نفسه وعاء صالحا لاستيعاب ما استطاع من تلك اللّغة، وحفظه وتركها تمر عبره إلى أولاده وأحفاده لعلّهم يكونون أكثر حرصا عليها، أو ربما يخرج من بينهم من يعرف قيمة اللغة.

---

[1]– صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، ص201.

[2]– المرجع نفسه.

## المحاضرة السابعة:

## اللّغة الأولى واللّغة الثانية

تعد اللّغة أحد أهمّ الجوانب والعوامل التي تميّزنا نحن البشر عن غيرنا من المخلوقات، فأنعمالله علينا بالعقل؛ وهو ما امتحننا القدرة على الكلام والتواصل مع بعضنا البعض، فقط من خلال الأصوات والكلمات المنطوقة، فلنا الحرية بتخيّل عظمة الله تعالى وفضله علينا. إنّ تخيّل طريقة اكتساب اللّغة بحدّ ذاتها فكرة مثيرة للدهشة والإعجاب فيما يتعلق بالتطور البشري من المنظور النفسي والمعرفي. فالبشر العاديون يكتسبون اللّغة التي يواجهوها لأوّل مرّة وهم أطفال. وبعد ذلك قد يتمكّنون من تعلّم لغات مختلفة ومتعدّدة، ولكن دائماً ما تكون اللّغة الأولى؛ أو ما يعرف باللّغة الأم مميّزة ومختلفة عن غيرها من اللّغات. ويبدو واضحاً بأنّ هناك الكثير من الفروقات والاختلافات بين اللّغة الأولى واللّغة الثانية للشخص.

**تعريف اللغة الأولى:** اللّغة الأولىهي اللّغة التي يتعلّمها الشخص أوّلاً، ونسمّي أيضًا هذه اللّغة باللّغة الأم؛ إنّها في الواقع اللّغة التي نتعلّمها ونتحدّث بها في المنزل. وهكذا ، يتعلّم الأطفال لغتهم الأولى من آبائهم وأجدادهم أو القائمين على رعايتهم. لذلك ، يتعلّم المرء اللّغة الأولى دون عناء وبطريقة طبيعية من خلال الاستماع إلى أولياء الأمور وغيرهم من القائمين بالتواصل في هذه اللّغة. على سبيل المثال، الطفل الذي ينشأ في أسرة إيطالية كلّ أفراد المنزل يتواصلون مع بعضهم البعض باللّغة الإيطالية سوف يكبرون في تعلّم اللّغة الإيطالية.ومع ذلك ، يتمّ تربية بعض الأشخاص في عائلات ذات خلفية لغوية مختلفة. على سبيل المثال إذا كان والد الطفل إسبانيًا، وكانت الأم يابانية، واستخدم كلا الوالدين لغته الأم مع الطفل، فسوف يكبر الطفل ولغته الأولى[1].

وبغضّ النظر عن العديد من اللّغات التي تعرفها وتتحدّثها ، فأنت دائمًا بطلاقة وكفاءة في لغتك الأولى. أنت تعرف العديد من التعبيرات الاصطلاحية وهياكل الجملة والأنماط الطبيعية للّغة الأولى بشكل أفضل. على الرغم من أنّ المتحدّثين الأصليين بلغة معينة (أولئك الذين

---

[1]– آلاء بنت علي بن عبد الله الشهري، بين اكتساب اللّغة الأولى واكتساب اللّغة الثانية، تفصيل في أوجه التشابه والاختلاف، faz.education

يستخدمون لغة معينة كلغة أولى) ليسوا بالضرورة على دراية بكل قاعدة نحوية للّغة ، فإنّهم عادةً ما يكونون على دراية جيّدة بقواعد اللّغة واستخدامها من خلال تجربتهم مع اللّغة.

**تعريف اللّغة الثانية:** اللغة الثانية هي لغة يتعلّمها الشخص بعد لغته الأم. يمكن أن يشير أيضًا إلى أي لغة يستخدمها الشخص بالإضافة إلى لغته الأم. بالمقارنة مع اللّغة الأولى ، يتمّ تعلّم هذا عادةً في مرحلة لاحقة. على سبيل المثال ، يتعلّم الطلبة في العديد من دول جنوب آسيا اللّغة الإنجليزية كلغة ثانية بالإضافة إلى لغتهم الأم[1]. ومع ذلك فإنّ عملية تعلّم لغة ثانية تستغرق الكثير من الجهد؛ لأنّها تتطلّب التعرّف على المفردات وبنية الجملة والنطق وقواعد النحو وما إلى ذلك.

**الفرق بين اللّغة الأولى واللّغة الثانية:** تعدّ اللّغة الأولى أو اللّغة الأم هي لغة الشخص التي اكتسبها في الصغر من خلال البيئة التي تعرّض لها، دون أي اجتهاد ومعرفة من هذا الشخص، بينما تعدّ اللّغة الثانية اللّغة التي يتعلّمها الشخص عن إدراك ورغبة منه في تعلّم هذه اللّغة لغايات عديدة؛ وأهمّها التواصل مع المتحدّث الأصلي لتلك اللّغة. فاللّغة الأولى هي اللّغة التي غرزت بالشخص منذ ولادته؛ وتتطوّر لديه من خلال التعرّض لهذه اللّغة بشكل يومي وخوض العديد من التجارب فيها، فلا بديل لهذه اللّغة فهي تعتبر كلغة حتمية، كما أنّه لا يوجد خيار للشخص باختيار لغته الأولى أو لغته الأم.

فاللّغة الأولى تعتبر ميراثا وحقا مكتسبا للشخص، على سبيل المثال تعدّ اللّغة العربيّة لنا كعرب اللّغة المتأصّلة في جذورنا وتاريخنا وديننا فهي لغة القرآن، ولكننا دائماً ما نتعلّم لغات أخرى إلى جانب اللّغة العربيّة، وذلك بفضل الاستعمار الذي مرّت به الدول العربية فلبنان وسوريا والمغرب العربي يتحدّثون لغتان بجانب اللّغة العربية؛ وهما اللّغة الإنجليزية واللّغة الفرنسية، وباقي الدول العربية يتحدثون اللّغة الإنجليزية إلى جانب اللّغة العربية.

تكون عميلة اكتساب اللّغة الأولى سريعة جداً؛ فالطفل الذي يبلغ من العمر سنتان يستطيع التحدّث بشكل جيّد، أي لا بأس به، وذلك لأنّه يتعرّض بشكل مستمرّ ومتواصل للّغة

---

[1]– آلاء بنت علي بن عبد الله الشهري، بين اكتساب اللّغة الأولى واكتساب اللّغة الثانية، تفصيل في أوجه التشابه والاختلاف، faz.education

المحيطة به فيتحدثها من غير وعي أو إدراك. ولكن اللّغة الثانية هي اللّغة التي يختار ويحدّد الشخص تعلّمها، وهناك العديد من البدائل للّغة الثانية. ويعتبر تعلّم اللّغة الثانية بطيئا نسبياً مقارنة بسرعة تعلّم اللّغة الأولى. فعلى سبيل المثال عندما تحدّثنا العربية لم نكن بحاجة إلى كتب ودروس لتعلّمها؛ ولكن نحن بحاجة إلى الكثير من الدروس والكتب والتعلّم المستمر للتمكّن من تعلّم الإنجليزية[1].فعندما ندقّق ونتعمّق بكلمة اكتساب ندرك جيداً بأنّها تعني امتلاك الشيء، وهذا يدل على أنّ اللّغة الأولى هي ملكية للشخص. ولكن تعلّم تعني اكتساب المعرفة أو المهارة من خلال التعلّم والدراسة أو الخبرة.

يتمّ اكتساب اللّغة الأولى أو اللّغة الأم بشكل كامل ومتقن 100% خلال ستة سنوات من الولادة. ولكن اللّغة الثانية لا يمكن تعلّمها مهارة وكفاءة وإتقان، كاللّغة الأولى أو اللّغة الأم. ولكن هذا لا يعني أنّه لا يمكن للشخص أن يحقّق الكفاءة والمهارة المطلوبة في تعلّم اللّغة الثانية، يمكننا تحقيق ذلك ولكن هذه عملية بطيئة تحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد والدراسة والتوجيه المستمرّ.

يبدأ اكتساب اللّغة الأولى أو اللّغة الأم بما يعرف بالخطاب التلغرافي أو الكلام التلغرافي، يعتبر هذا المصطلح مصطلح مشتق من كلمة تيليغراف أو تيليغرام، حيث صاغه عالم اللّغة النفسي الأمريكي روجير براون وذلك في عام 1963. فعندما يبدأ الطفل الذي يكون عمره بين الثمانية عشر إلى الأربعة وعشرون شهراً بالكلام لا يقوم بتكوين جمل كاملة، ولكن يقوم باستخدام كلميتن أو لا يقوم باستخدام الصيغة الكاملة والسليمة للدلالة والإشارة على ما يريد قوله ، فعلى سبيل المثال لا يقولون (أبي يمشي) وإنّما يقولون (أبي أو بابا أمشي) ولا يقولون ( ماما أريد الحليب) وإنما يقولون(ماما حليب) وهكذا. ولكن يبدأ تعلّم اللّغة الثانية بجمل كاملة فلا نستطيع استخدم كلمات وتراكيب ركيكة، بل يجب أن يكون كلامنا ذو معنى كامل وتركيبة دقيقة. وفي ما يتعلق بتعلّم الأطفال للّغة الثانية، فلا يستطيعون تعلّمها إلّا إذا كانوا فعّالين جدا،

---

[1]– آلاء بنت علي بن عبد الله الشهري، بين اكتساب اللّغة الأولى واكتساب اللّغة الثانية، تفصيل في أوجه التشابه والاختلاف، faz.education

ومتقنون للغتهم الأولى والأم بشكل كامل[1]. فتعدّ اللّغة الثانية جانب جديد من حياة الإنسان تتطلّب الوعي والإدراك الكامل منه لاستيعاب تراكيب وهياكل اللّغة.

**عوامل اختلاف اللّغة الأولى واللّغة الثانية:**

**1ـ العمر:** يعدّ العمر العامل الأكثر أهميّة، الذي يجعل اللّغة الثانية مختلفة تماماً عن اللّغة الأولى، فالأطفال ذوي الست سنوات الذين اكتسبوا لغتهم الأولى بكفاءة كاملة تكون لديهم القدرة بشكل أكبر على تعلّم اللّغة الثانية[2]. وعادة ما يجد البالغون صعوبة كبيرة في تعلّم لغة جديدة عندما يعتادون على لغتهم الأم.

**2ـ الشخصية:** لا تشكّل شخصية الطفل فرقاً كبيراً في اكتساب اللّغة الأولى، ولكنّها تحدث فرقاً كبيراً في تعلّم اللّغة الثانية، فالمتعلّمون ذوي الشخصية الانطوائية يحرزون تقدّماً بطيئًا من المتعلمين ذوي الشخصية المنفتحة؛ وذلك لأنّ اللّغة تحتاج إلى الكثير من التفاعل والانفتاح على المجتمعات المتحدّثة بهذه اللّغة، فعلى سبيل المثال ينصح متعلّم اللّغة الإنجليزية بشكل دائم بالتحدّث[3]، أو إذا كانت له القدرة في الإقامة مع الأشخاص الذين لغتهم الأم هي اللّغة الإنجليزية.

**3ـ الثقافة:** اللّغة الأولى هي أحد عوامل ثقافة الشخص، ولكن لا تعدّ ثقافة اللّغة الثانية ذات أهميّة كبيرة لدى متعلّمها. ولكن هذا لا يعني أنّ تعلّم الثقافة ليس مهماً في تعلّم اللّغة الثانية. فعلى سبيل المثال، لكي نتمكّن من تحدث اللّغة الإنجليزية بشكل جيّد؛ يجب علينا الانخراط في ثقافتها ومجتمعاتها؛ وذلك لأنّ العديد من المصطلحات والتراكيب قد لا تبدو ذات طابع مفهوم إلّا إذا تمكنّا من فهم الثقافة لهذه اللّغة.

**4ـ الدافع والحافز:** يعدّ الحافز والدافع ذا أهميّة كبيرة لدى متعلّم اللّغة الثانية، ومن المرجّح أن يتعلّم المتعلّم الذي لديه دافع وحافز قويّ اللّغة الثانية بشكل سريع. ولكن لا يتطلّب اكتساب اللّغة

---

[1]– ندين حميدان،اللغة الأولى واللغة الثانيةhttps://e3arabi.com

[2]– قوري ذهبية، "اللّغة الأولى واللّغة الثانية"، مجلة الممارسات اللّغوية، 2012، ص14.

[3]– المرجع نفسه، ص15.

الأولى أيّ دوافع وحوافز[1]؛ وذلك لأنّها ظاهرة طبيعية يتمّ اكتسابها من دون وعي ومن دون الحاجة إلى البحث والجهد لاكتسابها.

**5. اللّغة الأم أم اللّغة الأولى:** يعتمد متعلّم اللّغة الثانية كثيراً على تراكيب وأبنية كلام اللّغة الأم فإذا كانت هياكل وتراكيب اللّغة الثانية مشابهة للتراكيب اللغة الأم؛ سيكون من السهل على المتعلّمين استيعابها. فعلى سبيل المثال، سيجد متحدّث اللّغة الإنجليزية سهولة في تعلّم اللّغة الهولندية، ولكن سيجد صعوبة في تحدّث أو تعلّم اللّغة العربية؛ وذلك لأنّها ذات تراكيبوأبنية مختلفة تماماً عن اللّغة الإنجليزية. فلكلّ من اللّغة الأم واللّغة الثانية تأثيراً على بعضهما البعض، كما تعتبر اللّغة الأم اللّغة الطبيعيّة ذات القاعدة الصلبة لدى الإنسان؛ والتي تطوّر الإنسان فكرياً ونفسياً. ويمكننا القول بأنّ العلاقة والاختلافات بين اللغة الأولى واللّغة الثانية تعتبر علاقة معقّدة وثابتة في الوقت نفسه[2].

**العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة الثانية:**لو رُكّز الحديث عن العوامل المؤثرة في اكتساب اللّغة الثانية، لوجدت مجموعة من العوامل منها:

**العوامل البيئية:** والتي أوضحت كثير من الدراسات والبحوث أنّ لها أثرا في الاكتساب اللّغوي وتعلّم اللّغة، والمقصود بها الخصائص المميّزة لبيئة المتعلّم الجغرافية والثقافية والعلمية والسياسية والاقتصادية، فلكلّ بيئة تأثير فاعل على المتعلّم وسلوكياته، وما يؤيّد هذا المفهوم؛ هو أنّ من صعوبات وعقبات تعلّم اللّغة العربية في غير بيئتها هو فقدان النموذج الذي يحتذي به المتعلّم[3].

**عوامل فردية أو فروق فردية:** تؤثّر في سرعة تعلّم اللّغة، وفي مستوى الإنجاز والكفاءة والاهتمام بدراسة هذه الفروق الفردية، والبحث في جوانبها ليس حديثا بل له تاريخ جيّد يبدأ من عشرينات القرن العشرين، ولقد ازداد الاهتمام بها في السبعينيات من القرن العشرين. وقد قُسّمت الفروقات الفردية إلى أربعة مجموعات أو أقسام:

---

[1]– نفسه، الصفحة نفسها.

[2]– ندين حميدان،اللغة الأولى واللغة الثانيةhttps://e3arabi.com

[3]– صالح الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن غبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربية، 2017، ص 45.

**القسم الأول (القدرات):** ويقصد بها القدرات الإدراكية لتعلّم اللّغة، مثل: الذكاء، وأهلية اللّغة والذاكرة.

**القسم الثاني (النزعات):** ويقصد بها الصفات الإدراكية والعاطفية تشمل الجاهزية والتوجّه لتعلّم اللّغة، مثل: أسلوب المتعلّم، والدافعية، والشخصية، والاستعداد للتواصل

**القسم الثالث (آراء المتعلّم في تعلّم اللّغة الثانية):** ويقصد بها المفاهيم والمعتقدات حول تعلّم اللّغة الثانية.

**القسم الرابع (أفعال المتعلم):** ويقصد بها استراتيجيات المتعلم[1].

**بين اكتساب اللغة الأولى والثانية:** إنّ المقارنة بين اكتساب اللّغة الأولى والثانية من أهمّ المواضيع التي ما يزال البحث فيها مستمرّا، ويرى البعض أنّ مقارنة اكتساب الطفل للغته الأولى باكتساب البالغ للّغة الثانية أمر غير منطقي، إذ من الأفضل مقارنة اكتساب الطفل للغته الأولى مع اكتسابه للّغة الثانية، وعلى كلّ حال فالمقارنة مفيدة وتحتاج لنظرة عميقة، إذ يمكننا عرض أهمّ أوجه التشابه والاختلاف في ما يلي:

- يتشابه اكتساب اللّغة الأولى واكتساب اللّغة الثانية في **الممارسة**، أي أنّ الممارسة مطلوبة في الحالتين كي يصل مكتسب اللّغة إلى درجة عالية من الكفاية اللغوية.

- يتشابه الأمر أيضا في **التقليد**، أي أنّ العمليتين يحصل فيهما التقليد للنمط المسموع المتردّد بكثرة حول مكتسب اللّغة، ويتفاوت الأمر بكلّ تأكيد بين العمليتين، إلاّ أنّه موجود.

- يتّضح التشابه في **الفهم وفي ترتيب المهارات**، أي أنّ أوّل المهارات التي يكتسبها أو يبدأ بها مكتسب اللّغة؛ هي مهارة فهم المسموع ثمّ تلحقها المهارات الأخرى؛ مثل الكتابة فالقراءة ثم الكتابة.

[1]– صالح الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص46.

- أيضا وجود **المدخلات اللّغوية** أمر ضروري في كلتا العمليتين، أي أنّه لا يحصل اكتساب للّغة الأولى أو الثانية بلا مدخلات لغوية، وأيضا يتأثّر تطوّر اللّغة بهذه المدخلات، فإذا كثرت المدخلات تطوّرت اللّغة، والعكس صحيح[1].

- وجود **الفترة الحرجة**، والبعض يسميها المرحلة المثالية، والمقصود بها وجود فترة زمنية أو عمرية معينة- حدّدها البعض من 7إلى 12- إذا تجاوزها مكتسب اللّغة فإنّه من الصعب عليه إتقان اللّغة أو الوصول إلى كفاية لغوية متقدّمة، والأصل وجودها في اللّغة الأولى، والبعض يرى أنّ الأمر منطبق على اللّغة الثانية، وقد أجريت بحوث عدة في اللّغة الأولى والثانية لتحديد هذه الفترة معتمدة على الجوانب العصبية والوجدانية [2]....

- أمّا بالنسبة لأوجه الخلاف فنلحظ أنّ **الدوافع** تختلف في اكتساب اللّغة الأولى عن اللّغة الثانية، إذ أنّ اكتساب اللّغة الأولى أمر حيويّ في الكائن الحي البشري يتوقف على تعلمها إشباع حاجاته وتلبية لمطالبة، فاكتساب اللّغة الأولى دافعه داخلي يجعل اكتساب اللغة مطلب ضروري لإشباع الحاجات، أمّا اكتساب اللّغة الثانية دوافعه خارجية مصدرها حاجات طارئة يريد إشباعها وأغراض يرجو تحقيقها .

- يوجد اختلاف في **البيئة اللغوية**، حيث أنّ اللّغة الأولى تكتسب في بيئة ثرية بالمدخلات اللغوية، أي المفردات الكثيرة، والتراكيب الصحيحة، والمفاهيم الدقيقة، بخلاف متعلّم اللّغة الثانية إذ غالبا يتمّ تعلّم اللّغة الثانية في غير بيئتها، وفي حالات معينة يتمّ تعلّمها في البيئة نفسها، وهنا تخف حدّة الاختلاف.

- اختلاف **النموذج اللغوي**، أي أنّ تعلّم اللّغة في بيئتها يوفر نموذج مثالي يحتذى به، بخلاف تعلّم اللّغة في غير بيئتها، إذ أنّ النموذج يكون مفقودا أو ضعيفا.

---

[1]- عبد السلام خالد، " العلاقة بين اكتساب اللّغة الأولى وتعلّم اللّغة الثانية من منظور معرفي"، مجلة عالم التربية، ص27.

[2]- عبد السلام خالد، " العلاقة بين اكتساب اللّغة الأولى وتعلّم اللّغة الثانية من منظور معرفي"، ص28.

- **اختلاف الوقت**، فاللّغة الأولى نشاط يستغرق وقت الطفل كله ومنذ ولادته وبدون حدود زمنية، أمّا تعلّم اللّغة الثانية فهو عادة يعتمد على مدّة معيّنة ولا يتمّ الأمر منذ الولادة مثل اللّغة الأولى.

- يوجد اختلاف في **النواحي العقلية** بين مكتسب اللّغة الأولى والثانية، فالذاكرة والتركيز والتجريد تكون عند الطفل أو مكتسب اللّغة الأولى أقصر وأضعف مدى من الكبير، وهذا الأمر يصب في صالح تعلم اللغة الثانية.

- أيضا من أهمّ أوجه الخلاف **التداخل اللغوي** بين اكتساب اللّغة الأولى وتعلّم اللّغة الثانية؛ ما يسمى بالتداخل اللغوي، فالطفل أو مكتسب اللّغة الأولى يكتسب لغته دون تصوّر لأنماط لغوية سابقة، أمّا متعلّم اللّغة الثانية فإنّه عادة يتعلّم اللّغة وقد ترسّخت في ذهنه أنماط لغوية سابقة من لغته الأم تتداخل إيجابا أو سلبا في لغته الثانية.

- اختلاف نوع **المعرفة** أو التعلّم ففي اكتساب اللّغة الأولى التعلم ضمني وهو استنباط المعرفة اللغوية وتخزينها بطريقة آلية وبدون شعور، أمّا في اللّغة الثانية فالتعلّم صريح أي تستنبط المعرفة اللغوية بطريقة مقصودة وبشعور[1].

إنّ الاهتمام بقضايا الاكتساب يعدّ جانبا مهمّا ومجالا خصبا حتى الآن، وإنّ النظر في أهمّ الفروقات بين اكتساب اللّغة الأولى والثانية وتسليط الضوء على أهمّ العوامل المؤثّرة في اكتساب كل نوع، يساعدان كثيرا في معرفة الطرائق والأساليب التي تسهّل عملية التعليم، وخاصّة فيما يتعلّق باللّغة العربية، فأغلب الدراسات المهمة هي دراسات للّغات غير العربية، فما زلنا نحتاج لدراسات طويلة تكشف أهمّ العوامل المؤثّرة في تعليم اللّغة العربية، وكذلك دراسات النمو المرحلي وغيرها من الدراسات المتخصّصة في اللّغة العربية. والتي تكشف عن جوانب دقيقة في اكتساب اللّغة العربية لغة أولى أو ثانية.

---

[1]- عبد السلام خالد، " العلاقة بين اكتساب اللّغة الأولى وتعلّم اللّغة الثانية من منظور معرفي"، ص216-230.

## المحاضرة التاسعة:

### انهيار اللّغة: الأمراض اللّغوية

**1- تعريف اضطرابات اللغة:** المقصود بها اضطرابات في التواصل حيث يعاني الأشخاص المصابون بها من صعوبة في التعبير عن أنفسهم أو فهم ما يقوله الآخرون، بالإضافة إلى أنّهم قد يواجهون صعوبة في اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة أو كليهما. وتختلف اضطرابات اللغة عن اضطرابات صوت الكلام، والتي يعاني فيها الأشخاص من مشاكل بإصدار الأصوات، وهناك أعراض معينة تميّز اضطرابات اللغة، وأسباب محدّدة تنتج عنها هذه المشكلة[1].

**2- مرحلة ظهور اضطرابات اللّغة:** عادةً ما تظهر اضطرابات اللّغة وتتطوّر في مرحلة الطفولة، إذ يمكن أن تُصيب 10- 15% من الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 3 سنوات، وعادةً ما تتراوح أعمار الأطفال عند تشخيص الإصابة بهذه الاضطرابات بين 3-5 سنوات، وتنقسم هذه الاضطرابات إلى نوعين:

**2-1- اضطرابات اللّغة الاستقبالية:** وتتمثّل الصعوبة لدى المصاب في هذه الحالة بعدم قدرته على فهم كلام الآخرين عندما يتحدّثون والاستجابة لما قيل له.

**2-2- اضطرابات اللّغة التعبيرية:** ويكون الشخص المُصاب بهذا الاضطراب غير قادرٍ على التعبير عمّا يجول في تفكيره، ويُلاحظ أنّه يُكثر من استخدام كلمتي "امم" و "آه" لأنّه غير قادر على تذكّر الكلمة التي يريد قولها[2]. ولكن من الممكن أن يُصاب البالغون أيضًا باضطرابات اللّغة، وهنا قد تنبع من مصدرين:

- التعرّض لإصابة تؤثّر على الدماغ كما هو الحال في اضطراب الحبسة(Aphasia) ، وهو اضطراب لغوي ينتج عن تعرّض الدماغ لإصابة ما.

- أن تكون اضطرابات اللّغة متطوّرة مع الشخص البالغ من مرحلة الطفولة.

---

[1]- دعاء المصري، اضطرابات اللّغة، تدقيق: ياسمين الصويص، https://mawdoo3.com

[2]- المرجع نفسه.

**3ـ أسباب الإصابة باضطرابات اللغة:** هناك العديد من الأسباب للإصابة باضطرابات اللّغة إلّا أنّه في كثير من الحالات لا يكون السبب معروفًا، ومن الأسباب المحتملة لهذه المشكلة ما يأتي:

- وجود مشكلة صحية أو إعاقة؛

- وجود تاريخ عائلي للإصابة بهذه الاضطرابات؛

- إصابة الطفل بالتوحّد؛

- تعرّض الدماغ لإصابة ما، أو نموّ ورم فيه؛

- وجود عيوب خلقية، كإصابة الطفل بمتلازمة داون، أو الشلل الدماغي، أو متلازمة X الهشة؛

- حدوث مشاكل خلال الحمل أو أثناء الولادة، مثل: متلازمة الكحول الجنينية، سوء التغذية، الولادة المبكّرة، انخفاض وزن الجنين عند الولادة، ومن الجدير ذكره أنّ تعلّم الطفل لأكثر من لغة لا يسبب له اضطرابًا لغويًا[1]، ولكن إذا كان مصابًا بهذه المشكلة فسوف يعاني من نفس الأعراض في جميع اللّغات التي يعرفها.

**4ـ عوامل ترفع خطر الإصابة باضطرابات اللّغة:** تتشابه العوامل التي ترفع خطر الإصابة باضطرابات اللّغة على نحو كبير مع الأسباب التي تؤدي إلى هذه الاضطرابات؛ إلّا أنّ هناك بعض العوامل الأخرى التي قد تزيد من خطر الإصابة باضطرابات اللّغة أيضًا، ولكن وجود عامل واحد أو أكثر لا يعني بالضرورة إصابة الطفل بهذه الاضطرابات، وهي على النحو الآتي:

- فقدان السمع؛

- اضطرابات التفكير؛

- السكتة الدماغية؛

- الشلل الدماغي؛

---

[1]– دعاء المصري، اضطرابات اللّغة، تدقيق: ياسمين الصويص، https://mawdoo3.com

- فشل النمو؛

- الإصابة بالتوحد؛

- الإصابة بمتلازمة داون[1].

**5- أعراض الإصابة باضطرابات اللغة:** تختلف أعراض الإصابة باضطرابات اللّغة باختلاف نوع الاضطراب الذي يعاني منه الطفل أو الشخص البالغ، ويمكن أن يعاني المصاب من النوعين معا في آن واحد وتُسمى المشكلة حينها اضطراب اللّغة الاستقبالية والتعبيرية المختلط. ويمكن شرح الأعراض على النحو الآتي:

**5- 1- أعراض اضطراب اللّغة التعبيرية:** تتضمّن أعراض اضطراب اللّغة التعبيرية ما يأتي:

- صعوبة في تكوين الجمل؛

- قلّة مفردات الطفل مقارنةً بالأطفال الآخرين من نفس عمره؛

- قدرة محدودة على استخدام الكلمات وربط الجمل مع بعضها البعض لشرح ما يدور في ذهنه أو وصف شيء ما؛

- ضعف القدرة على إجراء محادثة مع أشخاص آخرين؛

- نطق الكلمات بترتيب خاطئ؛

- تكرار السؤال أثناء التفكير في الإجابة؛

- عدم القدرة على التمييز بين الأزمنة، والخلط بينها، مثل استخدام الزمن الماضي بدلًا عن الزمن المضارع.

---

[1]- دعاء المصري، اضطرابات اللّغة، تدقيق: ياسمين الصويص، https://mawdoo3.com

بعض هذه الأعراض تعدّ جزءًا من التطوّر الطبيعي للّغة لدى الأطفال، ولكن وجود عدّة أعراض لا تتحسّن مع الزمن قد يكون دليلًا على إصابة الطفل باضطراب لغوي[1].

**5- 2- أعراض اضطراب اللّغة المستقبلة من الآخرين:** قد يعاني بعض الأشخاص المُصابين بهذا الاضطراب من أعراض مرتبطة بفهم كلام الآخرين، وقد يعانون أيضًا من:

- صعوبة في اتّباع التوجيهات في المنزل أو المدرسة؛ بسبب عدم فهم الطفل لما يقوله الآخرون. - أن يكون الطفل ذو 18 شهرًا غير قادر على اتّباع توجيهات من خطوة واحدة، على سبيل المثال "التقط لعبتك"[2].

- أن يكون الطفل ذو 30 شهرًا غير قادر على الردّ على الأسئلة شفهيًا أو بهز رأسه أو بإيماءة.

**6- علاج اضطراب اللغة:** تتمثّل الخطوة الأولى في علاج اضطرابات اللّغة بزيارة الطبيب للقيام بفحص بدني كامل، بهدف استبعاد وجود حالات أخرى أو تشخيصها في حال وجودها، كاضطرابات السمع مثلًا، وتشمل أفضل السبل العلاجية لهذه المشكلة ما يأتي:

**6- 1- معالجة النطق واللّغة:** وتتمّ على يد أخصائيّ نطق ولغة، والذي يتبّع أساليبا عديدة لمساعدة الشخص على تطوير لغته، مثل: تعزيز الوعي الصوتي، بناء المفردات اللّغوية، استخدام الكتب المصورة أو الألعاب، اتّباع تقنيات معيّنة لتحسين القدرة على القراءة، طرح أسئلة والإجابة عنها، إجراء محادثات لتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي.

**6- 2- العلاج السلوكي المعرفي والاستشارة:** يساعد فيها الأخصائي الشخص على حل المشاكل العاطفية أو النفسية المرتبطة باضطراب اللّغة[3].

**6- 3- الرعاية المنزلية:** يمكن أن يساعد الوالدان وأفراد العائلة في علاج المُصاب عن طريق اتباع ما يأتي:

- قراءة القصص؛

---

[1]– المرجع نفسه.

[2]– دعاء المصري، اضطرابات اللّغة، تدقيق: ياسمين الصويص، https://mawdoo3.com

[3]– المرجع نفسه.

- التحدّث معه بوضوح وإيجاز وبطء؛

- الاستماع للشخص والاستجابة له عندما يتكلّم؛

- المحافظة على بيئة هادئة قدر الإمكان؛

- جعل الشخص المصاب يكرّر التعليمات بكلماته الخاصّة[1].

[1]– دعاء المصري، اضطرابات اللّغة، تدقيق: ياسمين الصويص، https://mawdoo3.com

## المحاضرة العاشرة:

## اللسانيات العصبية

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

**1ـ تعريف اللسانيات العصبية:** هي فرع من فروع اللسانيات التطبيقية التي تعنى بدراسة الآليات العصبية في الدماغ البشري، التي تتحكّم في فهم وإنتاج واكتساب اللّغة كأحد الحلول المتداخلة، فعلم اللغويات العصبية يستخدم طرائق ونظريات من علوم أخرى مثل العلوم العصبية واللّغويات، والعلوم الاستعرافية وعلم الحاسوب[1].ويأتي الباحثون في هذا المجال من عدة خلفيات، جالبين معهم مجموعة متنوّعة من الطرائق العملية والنظريات. وتستخدم الكثير من الأعمال في اللّغويات العصبية نماذج نفسية –عصبية ولسانيات نظرية.وتركز في البحث في كيفية تنفيذ العقل لعمليات تنتج لغة مفهومة. فيدرس الباحثون في هذا المجال الآليات النفسية التي يعالج بها العقل المعلومات المتعلّقة باللّغة، فيقيمون طرائق محاكاة بالحاسوب.

بيّنت الدراسات أنّ هناك عدّة مناطق مسؤولة عن إنتاج اللغة في الدماغ مثل منطقة بروكا(Broca's area ) ، وبيّنت الدراسات أيضا أنّ أيّ خلل يصيب هذه المنطقة يؤثّر سلباً على قدرة الفرد على التكلّم[2]. وتعمل اللسانيات العصبية على تقديم وصف للكلام المنتج بسبب الإصابات وتقديم خطط العلاج.

**2ـ نشأة اللسانيات العصبية:** تعود جذور اللغويات العصبية تاريخيًا إلى تطوّر علم الحبسات في القرن التاسع عشر، ودراسة العجز اللّغوي الذي يحدث نتيجة أذية الدماغ. يحاول علم الحبسات ربط البنية بالوظيفة من خلال تحليل تأثير إصابات الدماغ على عمليات معالجة اللّغة[3]. كان بول بروكا، أحد أوّل الأشخاص الذي كوّن علاقة بين منطقة دماغ معينة وعمليات معالجة اللّغة، إذ أجرى الجراح الفرنسي بروكا عمليات تشريحية للعديد من الأفراد الذين يعانون من عجز لغوي، وتبيّن أنّ معظمهم قد تعرّضوا إلى أذية في الدماغ على الجانب الأيسر من الفص الجبهي، في منطقة تعرف الآن باسم منطقة بروكا. ادعى أخصائي فراسة الدماغ في أوائل القرن التاسع عشر أنّ مناطق الدماغ المختلفة تمتلك وظائف مختلفة، إذ تتحكّم المناطق

---

[1]– ما هي علم اللغة العصبية؟ www.facebook.com

[2]– المرجع نفسه.

[3]– نفسه.

الجبهية من الدماغ باللّغة في الغالب، لكن جاءت أبحاث بروكا الأولى وقدّمت دليلا تجريبيا من أجل علاقة كتلك، وقد وصفت بأنّها ذات أهمية عظمى ومحورية لمجالات اللّغويات العصبية وعلوم الإدراك[1].

وفي وقت لاحق، اقترح كارل فيرنيكوجود باحات مختلفة من الدماغ متخصّصة من أجل مختلف المهام اللّغوية، والتي سميت في ما بعد باسمه "باحة فيرنيك"، إذ تكون باحة بروكا مسؤولة عن الإنتاج الحركي للكلام وتكون باحة فيرنيك مسؤولة عن فهم الكلام المسموع[2].

أسّس عمل بروكاوفيرنيك مجال علم الحبسات وفكرة أنّ اللّغة يمكن دراستها من خلال اختبار الخصائص الفيزيائية للدماغ. وقد استفادت بدايات البحث في علم الحبسات من أعمال كوربينيانبرودمان في أوائل القرن العشرين، الذي رسم خرائط سطح الدماغ، مقسّمًا إياه إلى باحات مرقمة وفقًا للبنيان المعماري الخلوي الخاص بكل باحة «بنية الخلية» ووفقًا لوظيفتها لا تزال، هذه الباحات، المعروفة باسم باحات برودمان، مستخدمة على نطاق واسع في علم الأعصاب حتى اليوم[3].

يعود إطلاق مصطلح اللّغويات العصبية إلى إديثكروبلتراجير، وهنري هيكين وألكسندر لوريا، في أواخر أربعينيات القرن التاسع عشر وخمسينياته؛ ويعتبر كتاب لوريا "مشاكل في اللغويات العصبية" تقريبًا أوّل كتاب يحتوي على اللغويات العصبية في عنوانه. وزاد هاري ويتكر من شعبية "اللغويات العصبية" في الولايات المتحدة في أوائل سبعينيات القرن التاسع عشر، مؤسسًا مجلة "الدماغ واللّغة" في عام 1974.

وعلى الرغم من أنّ علم الحبسات هو الجوهر التاريخي للغويات العصبية، توسع المجال إلى حدّ كبير في السنوات الأخيرة، بفضل ظهور تقنيات التصوير الدماغي «مثل بّي إي تي وإف إم آر آي»، والتقنيات الفسيولوجية الكهربائية الحساسة للزمن «إي إي جي وإم إي جي»، التي يمكنها تسليط الضوء على أنماط فعالية الدماغ خلال مشاركة الأفراد في مختلف

---

[1]= ما هي علم اللغة العصبية، ريتشارد نوردكيست،https ://www.efferit.com

[2]– المرجع نفسه.

[3]– إيمان أولجا، اللغويات العصبية، https://www.syr-res.com

المهام اللغوية[1]؛ وقد ظهرت التقنيات الفسيولوجية الكهربائية خصوصًا، كطريقة من أجل دراسة اللّغة في عام 1980 مع اكتشاف "إن 400"، تبيّن استجابة الدماغ أنّها حساسة اتجاه القضايا الدلالية "المعاني" في فهم اللّغة، اكتُشف "إن 400" ليكون أوّل مكوّن عمل متعلّق بحدث اللّغة، واستخدم على نطاق واسع منذ اكتشاف «إي إي جي» و«إم إي جي» من أجل إجراء الأبحاث اللغوية[2].

### 3ـ تداخل اللسانيات العصبية معالمجالات الأخرى:

ترتبط اللغويات العصبية ارتباطًا وثيقًا بمجال علم اللّغة النفسي، الذي يسعى إلى توضيح الآليات المعرفية الخاصّة باللّغة من خلال استخدام التقنيات التقليدية الخاصّة بعلم النفس التجريبي؛ وتساهم النظريات اللغوية النفسية واللغويات العصبية اليوم في إغناء بعضها البعض[3]، إذ هنالك تعاون كبير بين المجالين .

يتضمّن العمل في اللغويات العصبية اختبار وتقييم النظريات التي وضعها علماء اللّغة النفسية وعلماء اللّغة النظرية، إذ يقترح علماء اللّغة النظرية نماذج من أجل شرح بنية اللّغة وكيفية تنظيم اللّغة للمعلومات، ويقترح علماء اللّغة النفسية نماذج وخوارزميات من أجل شرح كيفية معالجة المعلومات اللّغوية في العقل، ويحلّل علماء اللّغة العصبية نشاط الدماغ لاستنتاج كيفية تنفيذ البنى البيولوجية "الأفراد وشبكات الخلايا العصبية" لخوارزميات المعالجة اللغوية النفسية[4].

### 4ـ مجالات اللسانيات العصبية:

يستقصي علماء اللّغة العصبية عدة مواضيع، بما في ذلك معالجة المعلومات اللغوية، وكيفية كشف معالجة اللّغة مع مرور الوقت، وكيفية ارتباط بنى الدماغ باكتساب اللّغة وتعلّمها، وكيف يمكن للفسيولوجيا العصبية المساهمة في علم أمراض الكلام واللّغة.

---

[1]– إيمان أولجا، اللغويات العصبية، https://www.syr-res.com

[2]– المرجع نفسه.

[3] –https://zims-ar.kiwix.compusafrica.gos.orange.com

[4] –https://zims-ar.kiwix.compusafrica.gos.orange.com

### 1-4- تحديد مواقع المعالجة اللغوية:

استقصى الكثير من البحث في اللغويات العصبية، مثل الدراسات الباكرة لبروكاوفيرنيك، المواقع الخاصة باللّغة "وحدة نمطية" (Module) داخل الدماغ. تشمل المسائل البحثية الآليات التي تخضع لها المعلومات اللغوية خلال معالجة الدماغ لها، في ما إذا كانت تحدث في باحات معينة متخصّصة في معالجة أنواع خاصّة من المعلومات أو لا، وكيفية تفاعل الباحات المختلفة من الدماغ مع بعضها البعض في المعالجة اللغوية، وكيفية اختلاف مواقع النشاط الدماغي عندما ينتج الشخص أو يستقبل لغة مختلفة عن لغته أو لغتها الأولى[1].

### 2-4- زمن عمليات المعالجة اللغوية:

تشمل ناحية أخرى من أدب اللغويات العصبية العلمي استخدام التقنيات الفسيولوجية الكهربائية من أجل تحليل المعالجة اللغوية المتسارعة وفقا للزمن. وقد يعكس الترتيب المؤقت لأنماط نشاط الدماغ المتخصّصة العمليات الحسابية المنفصلة التي يقوم بها الدماغ خلال معالجة اللّغة[2].

### 3-4- اكتساب اللغة:

من المواضيع التي تعالجها اللسانيات العصبية هي العلاقة بين البنى الدماغية واكتساب اللّغة؛ حيث اكتشف البحث في بدايات اكتساب اللّغة خضوع الرضع من مختلف البيئات اللغوية لمراحل توقّع متشابهة "مثل البعبعة (لغة الطفل الرضيع)"، وتحاول بعض الأبحاث اللغوية العصبية إيجاد علاقات ترابطية بين مراحل تطوّر اللّغة ومراحل تطوّر الدماغ، بينما تقوم الأبحاث الأخرى باستقصاء التغيّرات الفيزيائية "التي تعرف باللدونة العصبية" التي يقوم بها الدماغ خلال اكتسابه للغة ثانية، عندما يتعلّم البالغ لغة جديدة يمكن ملاحظة اللدونة العصبية خلال اكتساب اللّغة الثانية وتجربة تعلّم اللّغة، إذ تشمل نتيجة التعرض إلى اللّغة زيادة في المادة الرمادية والبيضاء؛ التي قد توجد عند الأطفال والشباب اليافعين والمسنين[3].

---

[1]- https://zims-ar.kiwix.compusafrica.gos.orange.com

[2]- المرجع نفسه.

[3]- نفسه.

### 4.4- المرضيات اللغوية:

تستخدم التقنيات اللغوية العصبية أيضًا في دراسة الأمراض والاضطرابات المتعلّقة باللّغة، مثل الحبسة الكلامية وعسر القراءة، وكيفية ارتباطها بالخصائص الفيزيائية الدماغية.

**5.4- الاستخدامات التكنولوجية:** نظرًا لأنّ أحد محاور هذا المجال هو اختبار النماذج اللغوية والنفسيات اللغوية، فإنّ التكنولوجيا المستخدمة في التجارب وثيقة الصلة بدراسة علم اللغويات العصبي. فقد أسهمت التقنيات الحديثة لتصوير الدماغ بشكل كبير في الفهم المتزايد لتموضع الوظائف اللغوية داخل الدماغ. وتُصنّف طرائق تصوير الدماغ المستخدمة في اللغويات العصبية إلى طرائق الدورة الدموية[1].

[1] –https://zims-ar.kiwix.compusafrica.gos.orange.com

## المحاضرة العاشرة:

## الكفاية اللغوية

**تعريف الكفاية اللغوية:** يشير مصطلح الكفاءة اللغوية إلى المعرفة غير الواعية للقواعد التي تسمح للمتكلم باستخدام وفهم اللغة. المعروف أيضا باسم الكفاءة النحوية أو التباين مع الأداء اللغوي كما يستخدمه تشومسكي وغيره من اللغويين ، فالكفاءة اللغوية ليست مصطلحًا تقييميًا هو يشير إلى المعرفة اللغوية الفطرية التي تسمح للشخص لمطابقة الأصوات والمعاني.

كتب تشومسكي في جوانب نظرية البناء (1965):"نحن بذلك نميز تمييزًا أساسيًا بين الاختصاص (معرفة المتحدث بلغة لغته) والأداء (الاستخدام الفعلي للغة في المواقف الملموسة)."[1]

**الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي:**

في نظرية تشومسكي، فإن كفاءتنا اللغوية هي معرفتنا اللاوعيّة للغات وهي تشبه في بعض النواحي مفهوم سوسور للغة ، والمبادئ المنظمة للغة. ما ننتجه في الواقع كأقوال يشبه دي سوسير الإفراج المشروط ، ويسمى الأداء اللغوي.

يمكن توضيح الفرق بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي من خلال زلات اللسان ، مثل "أطنان نبيلة من التربة" من أجل "الأبناء النبلاء من الكدح". إن نطق مثل هذا الانزلاق لا يعني أننا لا نعرف اللغة الإنجليزية بل إننا ببساطة ارتكبنا خطأ لأننا كنا متعبين أو مشتتين أو أيا كان. كما أن مثل هذه "الأخطاء" ليست دليلاً على أنك (بافتراض أنك متحدث أصلي) متحدث انجليزي ضعيف أو أنك لا تعرف الإنجليزية بالإضافة إلى شخص آخر. وهذا يعني أن الأداء اللغوي يختلف عن الكفاءة اللغوية. عندما نقول أن شخصًا ما أفضل من شخص آخر (مارتن لوثر كينغ على سبيل المثال ، كان خطيبًا رائعًا ، أفضل بكثير مما قد تكونه) ، فإن هذه الأحكام تخبرنا عن الأداء وليس الكفاءة. المتحدثون الأصليون للغة ، سواء كانوا متحدثين

---

[1]–القدرة اللغوية والأبعاد التداولية دراسة تطبيقية على خطابات الدكتور طارق الحبيب،
https://journals.ekb.eg

مشهورين أم لا ، لا يعرفون اللغة أفضل من أي متحدث آخر من حيث الكفاءة اللغوية. "(كريستين ديفهام وآن لوبيك

قد يمتلك مستخدمان للغة نفس البرنامج لتنفيذ مهام محددة للإنتاج والتقدير ، ولكنهما يختلفان في قدرتهما على تطبيقها بسبب الاختلافات الخارجية (مثل سعة الذاكرة قصيرة المدى).

وعليه فإن الاثنين يتمتعان بكفاءة لغوية متساوية ، ولكن ليس بالضرورة بنفس القدر من الكفاءة في الاستفادة من كفاءتهما[1].

يجب أن يتم تحديد الكفاءة اللغوية للإنسان وفقًا لذلك" البرنامج "الداخلي" لهذا الفرد للإنتاج والاعتراف. في حين أن العديد من اللغويين سيحددون دراسة هذا البرنامج مع دراسة الأداء بدلاً من الكفاءة ، يجب أن يكون واضحًا أن هذا التعريف مخطئ لأننا قد تعمدنا الابتعاد عن أي اعتبار لما يحدث عندما يحاول مستخدم اللغة بالفعل وضع البرنامج في الاستخدام.والهدف الرئيسي لعلم نفس اللغة هو بناء فرضية قابلة للتطبيق على بنية هذا البرنامج

**أنواع الكفايات:** يمكن تحديد أنواع الكفايات في: الكفايات النوعية Compétences spécifiques: وهي مرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال تربوي أو مهني معين؛ الكفايات المستعرضة أو الممتدة Compétences Transversales : وهي الكفاية العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها في مجالات عدة أو مواد مختلفة. و إن هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط و الإتقان و لذلك تسمى كفايات قصوى أو ختامية، لأنها أقصى ما يمكن أن يحرزه الفرد[2].

كما يمكن تعريف الكفايات الممتدة بأنها اتجاهات و خطوات عقلية و منهاجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية، تكتسب وتوظف خلال عملية إنشاء المعرفة و المهارات. كما نجد الكفايات الدنيا، وهي حسب دولاندشير، القدرة على القيام بمهمة ما بشكل ملائم ومقبول، و ذلك قصد تحقيق المساواة و محاربة الفشل، كحد أدنى من الكفايات المقبولة. و يقدم

---

[1]–القدرة اللغوية والأبعاد التداولية دراسة تطبيقية على خطابات الدكتور طارق الحبيب، https://journals.ekb.eg

[2]– المرجع نفسه.

لنا الدريج، بعض الأمثلة التي تخص الكفايات النوعية و الكفايات المستعرضة أو الممتدة. مثلا، في مجال تعلم اللغة العربية، في مستوى التعليم الابتدائي:

الكفايات النوعية أو الخاصة المستهدفة: القدرة على قراءة رسالة؛ القدرة على قراءة صحيفة يومية؛ القدرة على استخدام القاموس؛ القدرة على كتابة رسالة؛ القدرة على كتابة مقالة صغيرة؛ الميل التلقائي نحو المطالعة؛ فهم الكلمات في سياقها اللغوي؛ الإلمام بمبادئ الخط... أما الكفايات الممتدة أو المستعرضة المستهدفة؛ فيمكن أن تتلخص في: القدرة على التحليل؛ القدرة على التركيب؛ القدرة على التقويم الذاتي؛ القدرة على التركيز و الانتباه؛ القدرة على الانضباط و احترام القواعد؛ الاندماج في مجموعة عمل و اكتساب روح العمل الجماعي؛ معرفة الحقوق و الواجبات؛ القدرة على الحوار واتخاذ المبادرة[1] ...

كما تجدر الإشارة هنا، إلى أن وزارة التربية الوطنية، في إطار الاختيارات و التوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، و المتضمنة في الكتاب الأبيض، اعتمدت على بنية من الكفايات، منها ما هو مرتبط بتنمية الذات، و منها ما هو قابل للاستثمار في التحول الاجتماعي، و ما هو قابل للتصريف في القطاعات الاقتصادية و الاجتماعية؛ و من ثم حددت خمسة أنواع من الكفايات التي يجب العمل على اكتسابها و تنميتها و تطويرها. وهي على التوالي:

**الكفايات الاستراتيجية:** و تستوجب معرفة الذات، و التموقع في الزمان و المكان، و التموقع بالنسبة للآخر و بالنسبة للمؤسسات الاجتماعية و التكيف معها ومع البيئة بصفة عامة، و تعديل المنتظرات و الاتجاهات و السلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة و العقليات و المجتمع.

**الكفايات التواصلية:** التي يجب أن تؤدي إلى إتقان اللغة العربية و تخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية و التمكن من اللغات الأجنبية، و التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية و خارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية، و التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، العلمي، الفني...) المتداولة في المؤسسة التعليمية و في محيط المجتمع و البيئة.[2]

---

[1]-الكفاية اللغوية والأداء اللّغوي بين ابن جني وتشومسكي، https://www.alukah.net

[2]-الكفاية اللغوية والأداء اللّغوي بين ابن جني وتشومسكي، https://www.alukah.net

**الكفايات المنهجية:** و تستهدف إكساب المتعلم منهجية للتفكير و تطوير مداركه العقلية، ومنهجية للعمل في الفصل وخارجه، ومنهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه، الشخصية.

**الكفايات الثقافية:** وتشتمل على شق رمزي يرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساسا ته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم، و تشتمل على شق موسوعي مرتبط بالمعرفة بصفة عامة.

وأخيرا **الكفايات التكنولوجية:** حيث أن تنميتها تعتمد على القدرة على رسم وتصور وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية، والتمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة والتقنيات المرتبطة بالتوقعات و الاستشراف، والتمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة، واستدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

كما نجد بأن الوزارة قد اعتمدت على أربعة أنواع من الكفايات المهنية يجب على المدرسين اكتسابها و تنميتها، خصوصا أثناء تكوينهم، و هي:

**الكفايات المرتبطة بأسس مهنة التدريس:** بحيث على المدرس أن يتدخل بصفته مسؤولا عن تبليغ إرث معرفي وثقافي وناقدا يتصرف في تأويل عناصر المعرفة أو الثقافة في مزاولة مهمة التدريس، و أن يتواصل بوضوح و بدون أخطاء بلغة التدريس شفويا وكتابيا في مختلف المجالات والظروف المرتبطة بمهمة التدريس؛

**الكفايات المرتبطة بالفعل البيداغوجي المحض:** إذ يجب على المدرس أن يحد الوضعيات التعليمية التعلمية الملائمة لمضامين موضوع التعلم حسب التلاميذ والكفايات المهنية المراد تنميتها لديهم، وأن يقيم تدرج التعلم ومستوى مكتسبات المتعلمين في المضامين موضوع التعلم، وأن يخطط وينظم كيفية توظيف القسم ويراقبها بهدف تيسير التعلم والتنشئة الاجتماعية للمتعلمين؛

**الكفايات المرتبطة بالفضاء المدرسي والمحيط الاجتماعي للعمل البيداغوجي:** حيث على المدرس أن يكيف مختلف تدخلاته لحاجات وخاصيات المتعلمين الذين يلاقون صعوبات في

التعلم أو في الاندماج أو الذين تظهر عليهم إعاقة معينة، وأن يدمج تكنولوجيات الإعلام والاتصال بهدف إعداد أو تأطير الوضعيات التعليمية التعلمية وتدبير التدريس والتنمية المهنية، وأن يتعاون مع مجموع أطر مؤسسته ومع الآباء والأمهات وأولياء التلاميذ ومختلف الشركاء الاجتماعيين ومع المتعلمين من أجل تحقيق الأهداف التربوية لمؤسسته، وأن يعمل مع أعضاء الفريق لمؤسسته على تحقيق العمليات التي تمكن من تنمية وتقييم الكفايات المهنية المخطط لها حسب المتعلمين المعنيين.

**الكفايات المهنية المرتبطة بالهوية المهنية للمدس وأخلاقيات المهنة:** حيث يجب على المدرس أن يندمج في سيرورة فردية وجماعية للتنمية المهنية، وأن يزاول مهامه بمسؤولية مع الالتزام باحترام أخلاقيات مهنة التدريس[1].

[1]–القدرة اللغوية والأبعاد التداولية دراسة تطبيقية على خطابات الدكتور طارق الحبيب،
https://journals.ekb.eg

## المحاضرة الحادي عشرة:

## المعجم الذهني

يتضمن المعجم الذهني خصائص أو معلومات مشابهة لتلك الموجودة في القاموس، ويمكن أن نتساءل عن هل هناك تطابق بينهما. لمقاربة هذا الإشكال يلزم أن نتناول مجموعة من نقاط الائتلاف والاختلاف القائمة بينهما. ننطلق في مناقشتنا لهذه المسألة من قول أليونينا (Alyunina 2017) :" يُجمِع كل الباحثين على فكرة بديهية مفادها أن المعجم الذهني، هو في الواقع، قاموس اللغة الفطرية native language المُخزن في رؤوسنا. إنّوجود مثل هذا القاموس يخول لنا التعرف على الكلمات المألوفة عند الاستماع أو القراءة وفهم معانيها، وبالمقابل، البحث عن الكلمة المناسبة لنقل فكرة عند التكلم أو الكتابة. فالمعجم الذهني، شأنه شأن القاموس العادي، يجب أن يكون مزودا بأنسقة ترميزية codingsystems للصور الصوتية والكتابية graphic، من جهة، وبالمعاني من جهة أخرى."[1]

يتضمن هذا القول وجود تقاطعات بين المعجم الذهني والقاموس، وهي تقاطعات يستحضرها أيضا فايFayوكيتلرCutler اللذان يتصوران المعجم الذهني على أنه: " يشبه القاموس المطبوع، أي أنه يتكون من أزواج من المعاني والتمثيلات الصوتية. يسجل القاموس المطبوع لكل مدخل نطق الكلمة ويحدده بواسطة كلمات أخرى. بالمثل على المعجم الذهني أن يمثل، بعض جوانب معنى الكلمة على الأقل، وإن لم يكن طبعا بطريقة القاموس المطبوع نفسها. يجب، أيضا، أن يدرج معلومات حول نطق الكلمة، وإن كان من المحتمل، مرة أخرى، ألا تكون بطريقة القاموس العادي نفسها. فإذا كان فايوكيتلر يؤكدان وجود نقاط التشابه بين المعجم الذهني والقاموس، وخاصة فيما يهم طبيعة المعلومات التي تمثّل لها الوحدات المعجمية، فإن نقطة الاختلاف الجوهرية القائمة بينهما تتلخص في طرائق تمثيل هذه المعلومات وكيفيات تخصيص هذه الوحدات المعجمية، وهو الأمر الذي تنبهت إليه (آيتشسنAitchison) التي ركزت، في إطار مقارنتها بين المعجم الذهني والقاموس، على كيفية ترتيب الكلمات في كل منهما، معتبرة أن كلا من المعجم الذهني

---

[1]– ربيعة العربي، المعجم الذهني والقاموس، https://m.ahewar.org

والقاموس يحتويان على كلمات اللغة مرتبة وفق مبادئ مخصوصة[1].

إلى جانب نقاط الائتلاف التي تجمع بين المعجم الذهني والقاموس، هناك نقاط ائتلاف أخرى، إذ يقران أنه على الرغم من أن المعجم الذهني هو مفهوم تجريدي، إلا أن مقارنته مع القاموس، تبين لنا مجموعة من الأوجه المتماثلة، منها ما يلي:

- إنه يحيل على مخزون الكلمات التي تتضمنها اللغة الطبيعية.
- إنه يوفر لمستعمل اللغة معلومات حول طرق استخدام الوحدات المعجمية.
- إنه يتضمن مزاوجة بين الصوت والمعنى.

من منظور مخالف، يتجاوز بعض الباحثين النظر إلى طبيعة المعلومات المحددة لكل من المعجم الذهني والقاموس إلى النظر إلى طبيعة الروابط القائمة بين الكلمات في كل منهما. نذكر من بينهم آيتشسن (1987) وبندر دو سوسا ورزنجيلا غابرييل (2015) اللائي لا يقمن توازيا بين القاموس والمعجم الذهني، وذلك بالنظر إلى جملة من الاختلافات الجوهرية التي نجملها في ما يلي:

1- خلافا للقاموس، لا تنتظم الكلمات في المعجم الذهني وفق الترتيب الألفبائي، وإنما لها كيفيات انتظام مغايرة.

تُرجع آيتشسن (1987) هذا الاختلاف إلى أن المعجم الذهني لا يمكن تنظيمه على أساس الأصوات أو الإملاء، كما هو الشأن بالنسبة إلى القاموس، بل ينبغي مراعاة المعنى أيضًا، كما ينبغي مراعاة الخصائص النحوية للكلمات.

2 – القاموس ثابت، فهو يحتوي على عدد محدود من الكلمات، وهو فضلا عن ذلك، لا يواكب التطور الدائم للغة. بينما المعجم الذهني متغير بفعل أنه يتطور وينمو كلما زاد المخزون المفرداتي لمستعمل اللغة، كما أنه يتكيّف بشكل مستمر مع ظهور كلمات جديدة واختفاء كلمات أخرى لم تعد متواترة الاستعمال. أضف إلى ذلك أنه يتكيف مع التغييرات التي قد تطرأ على معاني الكلمات وألفاظها ومختلف أشكال المعلومات المرتبطة بها. في هذا الإطار، تقول سزوبكو سطريك(Szubko-Sitarek 2015) إن: "اللغات لا تتطور باستمرار فحسب، بل إن المعرفة اللغوية الفردية لمتكلم اللغة تتغير هي الأخرى بمرور الوقت. ينتج عن ذلك أن التمثيلات الذهنية تتغير – تضاف معاني جديدة، بينما يصبح من

[1]– المرجع نفسه.

المتعذر النفاذ إلى الكلمات التي يندر استعمالها أو لا تُستعمل مطلقًا."
إن المعلومات الموجودة في الدماغ هي دائمة التحيين. لا تحتوي الكلمات على تعريفات ثابتة في الدماغ، فمعظمها له معاني متعددة تختلف باختلاف سياقات ورودها، و هذا ما يجعل جوهر المعجم الذهني محكوم بطبيعته الدينامية.

3- ترد الكلمات في القواميس منفردة، كل واحدة منها بمعزل عن الأخرى، بينما الكلمات في المعجم الذهني مترابطة بواسطة تعالقات تجميعية، تحددها طبيعة الخصائص القائمة فيما بينها.

4 – يشتمل المعجم الذهني على معلومات أكثر بكثير من القاموس. مرد ذلك أن الكلمة في المعجم الذهني لا تحدَّد وفق خصائصها فحسب، بل أيضا وفق تعالقاتها مع كلمات أخرى محاقلة.

5- الدلالات مسجلة في كل من المعجم الذهني والقاموس. لكن المعجم الذهني أكثر دقة من القاموس، لأنه يخزن أكبر عدد منها.

6 – القاموس محدود بطبيعته، إذ يخضع تنظيمه لبعد واحد، في حين أن المعجم الذهني يمكن النفاذ إليه بوضوح باعتماد أبعاد متعددة، كما يمكن النفاذ إليه باعتماد أكثر من بعد في وقت واحد.

7- لا يحصل النفاذ إلى المداخل المعجمية في القاموس وفي المعجم الذهني بالطريقة نفسها. في القاموس، تتساوى المداخل المعجمية في إمكانية النفاذ إليها. أما في المعجم الذهني، فالنفاذ إلى الكلمات الأكثر تواترا يكون أسرع من النفاذ إلى الكلمات الأقل تواترا. يدل هذا على أن الكلمات المخزنة في أذهاننا لها درجات متفاوتة من إمكانية النفاذ. في هذا الإطار تشير آيتشسن إلى أنه قد ثبت أن تواتر الاستعمال والسياق وقابلية الصورة imageability هي من أكثر العوامل التي تؤثر على النفاذ إلى كلمة معينة.

8 – فيما يخص صورة العناصر المخزنة: العناصر التصورية مخزنة في المعجم الذهني إلى جانب العناصر اللغوية. تتحدد هذه العناصر التصورية وفقا للسياق وللحالة، لذلك فهي تختلف من شخص إلى آخر.

9- في القاموس يتساوى الأشخاص في إمكانية النفاذ إلى المداخل المعجمية وفي إمكانية النفاذ إلى المعلومات المخزنة. في حين أنهم يتفاوتون في إمكانية النفاذ إلى المداخل المعجمية في المعجم الذهني[1].

في إطار المقارنة، تشير سزوبكو سطريك إلى أن القاموس المكتوب هو مجرد جرد للمعلومات الكلامية، في حين أن المعجم الذهني يتضمن المعطيات التصورية اللغوية الكلامية وغير الكلامية، وهي تحيل على سشرودرSchreuderوفلورسدركيس Flores d'Arcaisاللذين يذهبان إلى أن هذه الخاصية مميزة للمعجم الذهني الإنساني بالطريقة التالية[2]: " للكلمة في المعجم الذهني، إلى جانب مميزاتها المعجمية مدارك percepts غير كلامية وتمثيلات تصورية وصور مستمدة من تجربة "واقع الحياة" .

كل هذه الاختلافات، قادت كابريس- بركر (Gabrys´-Barker 2005 : 39 ) إلى استخلاص أنه:

"يجب أن يُنظَر إلى المعجم الذهني بوصفه نسقا تصوريا أكثر من كونه مجرد جرد للمداخل. نسقا يتألف من المفاهيم وتحققاتها اللغوية الفونولوجية منها والإملائية، مع التركيز بشدة على الأجرأة المعجمية (...). هذا يعني، عد النفاذ والاسترجاع دليلين على بنية اشتغال المعجم الذهني."[3]

نختم حديثنا عن الاختلافات بين القاموس والمعجم الذهني بما ورد عند آيتشسن التي تذهب إلى أن العلاقة بين القاموس والمعجم الذهني هي إلى حد ما، مثل العلاقة بين الكُتيب السياحي الذي يروج لمنتجع على شاطئ البحر والمنتجع نفسه. يقدم لنا الكتيب السياحي لمحة جزئية مقتضبة عن المكان كما كان في فترة ما من الماضي، وهو لا يعطينا صورة حقيقية عن كيفية تناسق الأجزاء المختلفة للمنتجع لتشكيل كل متكامل. بالمثل، يقدم لنا القاموس عرضًا أنيقًا عن المعجم الذهني، لكن هذا العرض غير مكتمل. إن الاختلافات بين الكلمات في الذهن والكلمات في القاموس عميقة جدا. لذلك، لا يمكن أن نتوقع من القاموس أن يتضمن المعلومات نفسها التي يتضمنها المعجم الذهني.

---

[1]- المعجم الذهني وتنظيم المعرفة، https://www.madjalete-almayadine.com

[2]- المرجع نفسه.

[3]- شريف عكاشة، الترجمة وصياغة رؤية جديدة للمعجم الذهني، https://www.atinternational.org

## المحاضرة الثانية عشر:

## القدرة اللغوية

**مفهوم القدرة اللغوية:** تذهب بعض الأعمال والبحوث إلى تعريف القدرة على أنها؛ سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة؛ أي جملة السلوكيات النوعية الخاصة (الخارجية وغير الشخصية). وينشر هذا التفسير بالأساس في مجالين؛ التكوين المهني, وفي بعض الكتابات المرتبطة بعلوم التربية. وقد تأرجحت هذه التعريفات بين المفهوم السلوكي " behavioriste " والمفهوم الذهني المعرفي " cognitiviste ".

كما ينظر إلى "القدرة" على أنها؛ إمكانية أو استعداد داخلي ذهني, غير مرئي potentialité , من طبيعة ذاتية وشخصية. وتتضمن القدرة . حسب هذا الفهم، حتى تتجسد وتظهر عددا من الإنجازات (الأداءات) performances[1] .

ولكن الاتجاه الذي نتبناه في هذه الدراسة حول القدرة الجديدة على اللغة العلمية، سواء في علم اللغة النفسي، أو في علم النفس بصفة عامة؛ حيث ساد الحديث عن الإمكانات والاستعدادات Aptitudes وعن الميول Intérêts وعن السمات الشخصية traits de personnalité على اعتبارها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد[2]، لكن شيئا فشيئا بدأ مفهوم القدرة يغزو مختلف الحقول المعرفية ويحتل مكان تلك المفاهيم أو يكملها ويثريها.

### 2ـ اكتساب اللغة طبع أم تطبّع؟

لم يعد خلاف اليوم حول ما إذا كانت اللغة طبعا أم تطبّعا، أي ما إذا كانت ظاهرة غريزية تلقائيّة أم اكتسابا من البيئة الاجتماعيّة. فجميع الباحثين متّفقون على أنّ اللّغة تُكتسب اكتسابا، ويؤكّدون أهمّيّة العاملين البيولوجيّ والاجتماعيّ فى عمليّة الاكتساب. ولكنّهم يختلفون حول ما إذا كان العامل البيولوجيّ يتضمّن قابليّة لغويّة فطريّة مخصوصة أم لا، أي ما إذا كان اكتساب اللغة يتمّ بمساعدة استعداد لغويٍّ موروث. أم لا.

وإذا كان ذلك الاستعداد الفطريّ موجودا فعلا لدى الطفل عند ولادته، فما هي نسبة تأثيره في اكتساب اللّغة؟ ويشتدّ الخلاف بين الماديِّين والعقلانيِّين حول هذا السؤال الأخير.

---

[1]– القدرة اللغوية والأبعاد التداولية دراسة تطبيقية على خطابات الدكتور طارق الحبيب، https://journals.ekb.eg

[2]– المرجع نفسه.

### 3- العقلانيّون واكتساب اللّغة:

يميّز العقلانيّون بين ما هو عقليّ وما هو جسديّ. ويعدّون النشاط اللغويّ نشاطا عقليّا. فاللّغة ظاهرة إنسانيّة اجتماعيّة ولا يمكن اعتبارها مجرّد فعل ماديّ أو حيواني. ويفترضون أنّ الطفل يولد وهو مزوّد باستعداد لغويّ فطريّ مخصوص يعينه على اكتساب اللّغة.

يرى نعوم تشومسكى أنّ اللغة مهارة خاصّة؛ وأنّ القدرة على تعلّمها موجودة فى موروثنا الجينيّ؛ وأنّ الطفل يولد وهو مزوّد بقدرة لغويّة خاصّة أو برنامج داخليّ يمكّنه من اكتساب اللّغة دون تدخّل مباشر من الوالدين أو المعلمين؛ وأنّ تلك القدرة اللغويّة الفطريّة التي تولد مع الطفل تمكّنه من الابتكار اللغويّ[1].

إن القدرة اللغوية والاكتساب اللغوي عند الطفل لا تزال محط اهتمام الباحثين النفسيين والتربويين، لان فهم حياة الطفل هو الباب إلى فهم حياة الإنسان بصفة عامة، هكذا فكّر كلّ من خاض في هذه الأبحاث، لكن هناك محرك آخر دفع الكثيرين إلى طاولة هذا الموضوع، إنه علوم التربية فالتربية أضحت الشغل الشاغل للكثيرين متخصصين أو غيرهم، لذلك سعوا إلى تطوير مناهجهم والبحث عن مناهج جديدة للبحث في أسرار هذا الموضوع[2]، ومع تقدّم العلوم يتقدّم البحث في مجال علم نفس التربية.

---

[1]– الكفاية اللغوية والأداء اللّغوي بين ابن جني وتشومسكي، https://www.alukah.net

[2]– الوصف: القدرة اللّغوية، https://search.mandumah.com

## المحاضرة الثالثة عشر:

## اللغة بين المنهج السلوكي والمنهج العقلي

تعد نظرية اكتساب اللغة وتعلّمها، من أهم الإشكالات التي عرفتها الساحة العلميّة اللغوية والاجتماعية؛ فقد توسع نطاق اهتمامات علوم اللغة الحديثة، ولم يعد الأمر مقتصرًا على الجوانب النظرية والتحليلية كما كان في السابق بل تعدّاه إلى ظهور علوم تطبيقيَّة تعتمد الملاحظة والتجارب والتطبيقات الفعَّالة في الواقع المحسوس الملموس، ومن بين هذه الاهتمامات التي شملتها العلوم اللغوية: دراسة نمو الطفل اللغوي، ودراسة مشاكل النطق والتخاطب ومهارات الاتصال اللغوي، وكل الموضوعات التي تربط اللغة بالمجتمع.

### 1ـ النظرية السلوكيّة:

من أهم أعلامها "واطسون" و"سكينر" و"بوهاثون"، ظهرت هذه الأخيرة في منتصف القرن العشرين محدثة ثورة على علم النفس التقليدي، وتنطلق من فرضية أساس، مفادها: أن السلوك اللغوي هو سلوك مكتسب بالدرجة الأولى، فاللغة عند الطفل في مراحله الأولى تكتسب من خلال المحيط والبيئة، وهي عبارة عن مجموعة من الصور التي تؤخذ من تقليد الكبار (imitation)، أو عن طريق التّكرار[1] répétition.

وقد قام بافلوف بتجربة أدّت إلى ظهور ما يسمّى بعملية الإشراط الكلاسيكي نهاية القرن التاسع عشر، فقد اكتشفمن خلال تجربته أن كلبه يستجيب عبر سيلان لعابه بمجرد سماعه مثيرالجرس، والتجربة على الشكل الآتي:

1ـ إعطاء الكلاب الطعام، وقياس كمية اللعاب.

2ـ إسماع الكلاب صوتَ جرس معين قبل تقديم الطعام في كل مرة.

3ـ تكْرار العملية مدة معية؛ الجرس يعني: الطعام.

المرحلة الأخيرة من التجربة :قام "بافلوف" بإسماع صوت الجرس للكلاب دون تقديم الطعام، وكانت النتيجة الطبيعية لذلك سيلان لعاب الكلاب توقُّعًا منها لوجود وجبة الطعام.

---

[1]– عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، اكتساب المهارات الأساسية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص67.

• وقد حاول Skinner تعزيز نظريةSR[1] ، وطبق هذه التجربة على أنواع متنوعة من الحيوانات؛ كالفئران والحمام، ليؤكد أن السلوك مكتسَب، وعبارة عن مثير واستجابة؛ ليطوِّر النظرية الأولى، وتظهر نظرية التعلم الشرطي الإجرائي.

2ـ النظرية الفطرية، أو النظرية البيولوجية:BiologicTheory

ويطلق عليها في العالم العربي تسميات متعددة؛ كنظرية تحليل المعلومات، النظرية العقلية النفسية، النظرية التوليديَّة التحويلية، وكل هذه المسميات تدور فيما أسماها تشومسكي القدرة اللغويةCompetence ؛ أي: تلك القدرة والفطرة التي منحها الله سبحانه للإنسان فاستطاع بها توليد عدد غير محصور من العبارات والتراكيب اللغوية.

فحسب هذه النظرية :فإن الأفراد يُولَدون وهم يمتلكون آليات لاكتساب اللغة وتعلُّمها، وذلك عبر اشتقاقهم لأبنية وقواعد مختلفة منذ الصغر، فاللغة هنا مجموعة من الأنظمة النحوية الصرفية، الصوتية والدلالية، تعتمد التواصل والاتصال، فالأطفال يستطيعون التفوُّهَ بجُمل جديدة يعتبرها الكبار سليمة الصياغة wellformed دون أن يسمعوا بها قبل ذلك، ويفسر تشومسكي ذلك بقوله: إن الإنسان يولد بملكة فطريَّة ذات استعداد لاكتساب وتطوير اللغة، فالطفل بمجرد تلقِّيه للغة فهو يستعمل مبادِئها وقواعدها بشكل تلقائي، وهذا ما يخوِّل له التوصُّل إلى الكفاية اللغوية (المعرفة بتنظيم قاعدي بالغ التعقيد يؤهله لتعلم اللغة) في مدة زمنية قصيرة نسبيًّا[2].

إن مهارة اكتساب اللغة الأساسية في النظرية الفطرية عند الأطفال، وفي مختلف اللغات، هي مهارة واحدة رغم اختلاف الأجناس) : فيسيولوجيًّا، بيولوجيًّا(؛ فجميع الأشخاص يتمتَّعون بخصائص بيولوجية واحدة، تتغير مع مرور الزمان.

3ـ النظرية الجشطالتيةGestal : اسمها الحقيقي "الجشطلتيةبوشبشوبرر:"

ظهرت في العقد الثاني من القرن العشرين في ألمانيا، ونظرت لها بحوث فرتهيمر 1912م، وأعمال كوفكاوكوهلر، وكذا.Wertheiner

وهي كلمة ذات أصل ألماني، ترجمت بالحرف الواحد، ولا مرادفَ لها في أغلب لغات العالم؛ تعني: الكل، أو الجسم الكلي، وثارت على الثنائية الديكارتية التي تقسم العقل إلى

---

[1]– المرجع نفسه، ص68.

[2]–https://www.syr-res.com

جزيئات أولية من الأحاسيس والصور، وتمرَّدت كذلك على الفرويدية أو علم النفس التحليلي، وعلى المدرسة السلوكيَّة[1].

ترى هذه النظريةُ أن اللغة تُتعلَّم بشكل كلي، وليس بمجموع أجزاء، فالطفل يجب أن يتعلم الكلمات والجمل، ثم الحروف ثانيًا، وليس العكس كما هو شائع .

إن هذه النظرية تتمحور حول مبدأ" الكل يسبق الجزء"، فالضرورة تحتم على الموضوع في جملته، وبعد ذلك عرض الأجزاء تلو الأجزاء.وتقوم هذه النظرية على مفاهيم متنوعة من قبيل:

الاستبصار :كلُّ ما يؤدي إلى اكتساب الفهم في كل الأبعاد ومعرفة الترابطات بين الأجزاء وضبطها.

الدافعية الأصلية :تعزيز التعلم لا يكون مصدره خارجيًّا، بل هو نابع من الداخل.

الفهم والمعنى :يتحقق التعلم عند تحقق الفهم، الذي هو كشف جميع العلاقات المترابطة بالموضوع، والانتقال من الغموض نحو الوضوح.

**أما أهم مبادئها، فهي:**

- الاستبصار شرطٌ للتعلُّم الحقيقي.
- التعلُّم يقترن بالنتائج.
- التعزيز الخارجي عاملٌ سلبي في التعلُّم.
- الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلُّم خاطئ[2].

**4ـ النظرية البنائيّة:**

جاءت ثلة من النظريات الحديثة، وعلى رأسها البنائية؛ لدحض مجموعة من المفاهيم التي شاعت في مختلف المجموعات، ويتعلَّق الأمر بطريقة تعلُّم اللغات واكتسابها، فالتعلم الحقيقي لا يتم بناء على ما سمعه المتعلم وكرَّره، بل إن المعلومات تبنى داخليًّا، وذلك بمساعدة البيئة والمحيط والمجتمع واللغة.

إن جذور النظرية البنائيّة – حسب بعض الدارسين – تعود إلى عصور قديمة جدّا، فقد تبناها كل من أفلاطون وأرسطو (320 –470 ق.م)

---

[1]– المرجع نفسه.

[2]–https://www.syr-res.com

• يعرّف المعجم الدولي للتربية 'البنائية بأنها: "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة"، ويعرفها فلاسرسفليدGlasserrfled ، بكونها: نظرية معرفية تركز على دور المتعلّم في البناء الشخصي المعرفي[1].

إن تبلور هذه النظرية في عصرنا الحديث – رغم قدم نشأتها – كان على يد منظرين كبار كبياجيهPiaget ، وأوزبلAusubel ، وغيرهم.

اعتبر بياجيه واضع أسس البنائية، ويفترض أن المعارف عبارة عن أبنية عقلية منظمة داخليًا، تمثل قواعد للتعامل مع المعلومات والأحداث، ويتم عن طريقها تنظيم الأحداث بصورة إيجابية، والنمو المعرفي، بالاعتماد على الخبرة.

**مفاهيم النظرية البنائية عند "بياجيه:"**

**التكيف:** قدرة الإنسان على التكيف مع خبرةٍ ما، والتلاؤم معها، ويضم هذا المفهوم عنصرين، هما: التمثيل، والمواءمة.

**التمثيل** :هو العنصر الأول للتكيف، بمعنى: تلاؤم المثيرات الخارجية مع التراكيب العقلية الداخلية للفرد.

المواءمة :التضمين، وهو العنصر الثاني لعملية التكيف، وعكس التمثيل، فالفرد في هذه الحالة يغير نفسه لتتكيف مع العالم الخارجي.

**التوازن** :التفاعل بين الفرد والبيئة.

**التنظيم** :اتجاه فطري يقوم بربط الصور بشكل أكثر كفاءة[2].

إذًا التعلم واكتساب اللغة حسب هذه النظرية، بناء وإبداع مستمر.

---

[1]–https://kenanaonline.com

[2] –https://afak.univ-tam.dz

### 5ـ النظرية التفاعلية:InteractionistTheories

تحاول هذه النظرية الدمج بين مجموعة من النظريات، فالعوامل التي تؤثّر في قدرة الطفل على اكتساب اللغة ليست واحدةً، بل إن كلّا من العوامل الثقافية، الاجتماعية، البيولوجية، والمعرفية، تتشكل في قالب واحد، وتشكل اللغة الأولى عند الأطفال[1].

• يمكننا تسمية هذه النظرية بـ"التوفيقية"؛ لمحاولتها الجمع بين السلوكية والفطرية، إن هذه النظرية حسب بعض الدارسين كفوهانون وزملائه تعتمد على عناصر داخلية وأخرى خارجية، وتتفاعل فيما بينها.

### 6ـ النظرية البيئية:

تكون نشأة اللغة وتطورها ضمن المحيط البيئي والاجتماعي الذي تعيش فيه، وبعد تفاعل هذه العوامل الخارجية يحصل السلوك اللغوي الذي يؤدي بالضرورة إلى تعلّم اللغة واكتسابها، ومن أبرز مؤيدي هذا الموقف" السلوكيون."

إن اكتساب اللغة نوع من أنواع التعلّم، لا يختلف عنها في شيء؛ وذلك لأنها تخضع لقواعد ومبادئ التعلم؛ كالمحاكاة، الثواب، العقاب، التعزيز... وقد عرفت هذه النظرية انتقادات لاذعة، خاصة من طرف الباحثMcNeil ؛ لأنهم لم يفسّروا ظاهرة الابتكار اللغوي عند الأطفال من العامين إلى خمس سنوات؛ فالطفل العادي في هذه المرحلة يتمكّن من اكتساب وصياغة جمل وقواعد لغوية جديدة لم يسمعها في محيطه الاجتماعي قط.

---

[1]– المرجع نفسه.

## قائمة المصادر والمراجع:

### أولا- المعاجم:


1. ابن فارس، مقاييس اللغة، دار صادر، لبنان، ط1
2. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، لبنان، ط1، ج15.
3. مجموعة من المؤلفين، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية.


### ثانيا- الكتب:


1. ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، لبنان، ج1.
2. أدث.مستيرن وآخر، الطفل العاجز، تر: فوزية محمد بدران، دار الفكر العربي، مصر، دط، 1997.
3. إسماعيل محمّد عماد الدين، الطفل من الحمل إلى الرشد، دار الفكر، ط1، 2010.
4. آلاء بنت علي بن عبد الله الشهري، بين اكتساب اللّغة الأولى واكتساب اللّغة الثانية، تفصيل في أوجه التشابه والاختلاف، faz.education
5. توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، تر: عبد الرحمن العبدان، جامعة الملك سعود بن عبد العزيز، السعودية.
6. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، مصر، ج1.
7. جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر: أحمد حلمي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1985.
8. حاتم العافرة، الاضطرابات الحديثة عند الأطفال، دار أسامة، الأردن، 2008، ط1.
9. حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربيّة (تعليمها وتقويم تعلمّها)، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2005.
10. الحمداني موفق، اللّغة وعلم النفس، دار الكتب، العراق، 1982.
11. دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان: 1994.
12. ر.هـ روبنز، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، تر: أحمد عوض، سلسلة دار المعرفة، الكويت.

13. رأفت محمد بشناق، سيكولوجيا الأطفال، دراسة في سلوك الأطفال واضطراباتهم النفسية، دار النفائس، لبنان، ط1، 2001.

14. رأفت محمد بشناق، سيكولوجية الأطفال.

15. رودولف بوثا، سلوك الاستقصاء اللغوي: مقدمة منهجية لمنهجية القواعد التوليدية، 1981

16. زكريا ميشال، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربيّة، المؤسّسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1982.

17. السيّد عبد الحميد سليمان، سيكولوجية اللّغة، دار الفكر العربي، مصر، دط، 2003.

18. سيغموند فرويد، علم امراض نفس الحياة اليومية.

19. صالح الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربية، 2017.

20. صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر: 2009.

21. صالح محمد أبو جادو، علم النفس التطوّري " الطفولة والمراهقة"، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2007.

22. طلعت منصور، سيكولوجية الاتصال، عالم الفكر، الكويت، 1980، مج 11.

23. ظافر محمد إسماعيل، التدريس في اللغة العربية، وكالة الغوث الدولية، الأردن.

24. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر: 2007.

25. عبد الرحمن عيسوي، سيكولوجية النموّ، دراسة في نموّ الطفل والمراهق، دار النهضة العربية، لبنان، ط1.

26. عبد العزيز العصيلي، علم اللغة النفسي، عمادة البحث العلمي، السعودية، 2006.

27. عبد العظيم شاكر، لغة الطفل، سلسلة سفير التربوية، مصر، ط1، 1992.

28. عبد الله إبراهيم وآخرون، معرفة الآخر.

29. عبد المجيد النشواني، علم النفس التربوي، مؤسّسة الرسالة، لبنان، ط6.

30. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، اكتساب المهارات الأساسية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011.

31. عبد الهادي نبيل، النموّ المعرفي عند الطفل، دار وائل للنشر، الأردن، 1999.

32. العربي سليماني، ورشيد الخديمي، قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، ط1، 2005، المغرب.

33. عقل محمد عطا، النموّ الإنساني للطفولة والمراهقة، دار الخريجي، السعودية، ط1، 1996.

34. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية.

35. قاسم أنسي محمّد أحمد، اللّغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2005.

36. محمد عودة الريماوي، في علم نفس الطفل، دار الشروق، الأردن، ط1، 1997.

37. محمود أحمد السيّد، تعليم اللّغة العربية بين الواقع والمأمول، دار طلاس للدراسات والنشر والترجمة، سوري، 1989.

38. محمود السعران، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، لبنان.

39. مردان نجم الدين، النموّ اللّغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكّرة، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة، 2005.

40. مصطفى التوني، المدخل السلوكي لدراسة اللغة، السعودية، 1989.

41. مصطفى فهمي، أمراض اللّغة، مكتبة مصر، ط4.

42. مصطفى فهمي، في علم النفس وأمراض الكلام، دار مصر، مصر، ط5.

43. نادر أحمد جرادان، الأصوات اللغوية عند ابن سينا، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

44. نان رانتر، وجين جليسون، علم اللغة النفسي، تر: هند المهيني، مكتبة آفاق، الكويت، 2012.

45. هند إمبابي، التخاطب ونظريات الكلام والنطق، مركز التعليم المفتوح، مصر، 2010.

46. هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية.

47. يوسف محمد علي البطش، الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية، فلسطين : 2008.

**ثالثا– المجالات:**

1. إبراهيم ملحم، "إشكالية المصطلح في الخطاب اللّغوي والنقدي"، مجلة آفاق للثقافة والتراث، الإمارات العربية، ع03.

2. جاسم علي جاسم، دراسات لغوية (الجاحظ وعلم اللغة التطبيقي)، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ع02، 2012.

3. جاسم علي جاسم، علم اللغة النفسي في التراث العربي، بحث في المجلة الإلكترونية للجامعة الإسلامية السعودية، ع154.

4. عبد السلام خالد، " العلاقة بين اكتساب اللّغة الأولى وتعلّم اللّغة الثانية من منظور معرفي"، مجلة عالم التربية.

5. قوري ذهبية، "اللّغة الأولى واللّغة الثانية"، مجلة الممارسات اللّغوية، 2012.

**رابعا- الأنترنت:**

1. ar.encyclopedia-titanica.com
2. ar.wikipedia.org/wiki
3. arabiaparenti
4. eferrit.com
5. https ://www.efferit.com
6. https://afak.univ-tam.dz
7. https://arabicnadwah.com
8. https://e3arabi.com
9. https://journals.ekb.eg
10. https://kenanaonline.com
11. https://m.ahewar.org
12. https://mawdoo3.com
13. https://search.mandumah.com
14. https://www.alukah.net
15. https://www.atinternational.org
16. https://www.madjalete-almayadine.com
17. https://www.manara.com
18. https://www.syr-res.com

19. https://www.ts3a.com/?p=21665

20. https://zims-ar.kiwix.compusafrica.gos.orange.com

21. ibrahimrashidacademy.net/2017/05/blog-post_70.html

22. mawdoo3.com

23. net/health/

24. ng.firstery.com

25. ns1.almothaqaf.com/a/b12-1/914587

26. tbeeb.net/health/

27. www.facebook.com

المراجع باللغة الاجنبية :

1. Andrè Martinet , Elèments de linguistique gènèrale, ParisK 1970K p9.

2. Kristin Denham and Anne Lobeck, Linguistics for Everyone, Wadsworth, 2010.

3. Trevor A. Harley ،The Psychology of Language: From Data to Theory2 ، nd ed. Psychology Press ،2001

فهرس الموضوعات:

المحاضرة الأولى: اللسانيات النفسية: النشأة والتطوّر

1. تعريف علم اللغة النفسي.....03-04

2. علم اللغة النفسي في التراث العربي.....04-06

3. النشأة والتطور.....06

3-1. مرحلة ما قبل البنيوية.....06-07

3-2. المرحلة البنيوية السلوكية.....07-08

3-3. مرحلة التكوين.....08-09

3-4. مرحلة الاستقلال.....09-10

4. أهداف علم اللغة النفسي.....10-11

المحاضرة الثانية: السلوك الكلامي والسلوك الغير كلامي

1. مفهوم السلوك الكلامي.....12

2. مفهوم السلوك الغير كلامي.....14-15

3. المستويات الخطابية.....15

المحاضرة الثالثة: قضايا الاكتساب اللغوي: نمو اللغة عند الطفل

1. مفهوم النمو.....20-21

2. مفهمو النمو اللغوي.....21-22

3. مراحل النمو اللغوي عند الطفل.....22-25

4. العوامل المؤثرة في النمو اللغوي عند الطفل.....26

5- نظريات اكتساب اللغة.....30-27

المحاضرة الرابعة: الأداء اللغوي وإنتاج الكلام

1- تعريف الأداء اللغوي.....31

2- بعض العوامل التي تؤثر في الأداء اللغوي.....31

3- الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي عند تشومسكي.....37-32

4- مفهوم إنتاج الكلام.....40

المحاضرة الخامسة: صعوبات الكلام واحتباس الكلام

1- تعريف اللجلجة.....44

2- أسباب اللجلجة.....44

3- أعراض اللجلجة.....45

5- وسائل علاج اللجلجة عند الأطفال.....47-45

6- إرشادات حول التعامل مع الطفل الذي يعاني من اللجلجة.....47

7- تعريف التلعثم.....47

8- أسباب التلعثم عند الأطفال.....53-51

9- إرشادات في علاج التلعثم.....54-53

10- عيوب الكلام الظاهرة عند الأطفال.....57-54

11- دور الأخصائي في تقويم النطق.....57

12- دور المعلم في تقويم النطق.....58-57

13- دور الأهل في تقويم النطق.....58

14- إرشادات مهمة للأسرة التي لديها طفل يعاني من صعوبات الكلام.....60-59

15- توصيات العلاج الاجتماعي.....61-60

16- الصعوبات الخاصة باللغة الشفوية.....65-61

المحاضرة السادسة: الأخطاء اللغوية وزلات اللسان

1- مفهوم الخطأ اللغوي.....66

2- تعريف الخطأ اللغوي لغة.....67-66

3- تعريف الخطأ اللغوي اصطلاحا.....67

4- العوامل المؤثرة في وجود الأخطاء اللغوية وانتشارها.....68-67

5- الأخطاء اللغوية الشائعة في الأبحاث العلمية .....69-68

6- تعريف زلات اللسان.....70

7- مفهوم الخطأ في الدراسات اللغوية الحديثة.....72-70

8- أنواع الأخطاء اللغوية.....72

9- أسباب الوقوع في الخطأ.....73-72

10- طرائق علاج الأخطاء.....75-74

11- كيفية التغلب على الأخطاء اللغوية.....75

المحاضرة السابعة: اللغة الأولى واللغة الثانية

1- تعريف اللغة الأولى.....77-76

2- تعريف اللغة الثانية.....77

3- بين اللغة الأولى واللغة الثانية.....79-77

4- عوامل اختلاف اللغة الأولى واللغة الثانية.....79-80

5- العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية.....80-81

6- بين اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية.....81-83

المحاضرة الثامنة: انهيار اللغة: الأمراض اللغوية

1- تعريف اضطرابات اللغة.....84

2- مرحلة ظهور اضطرابات اللغة.....84

3- أسباب الإصابة باضطرابات اللغة.....85

4- عوامل ترفع خطر الإصابة باضطرابات اللغة.....85-86

5- أعراض الإصابة باضطرابات اللغة.....86-87

6- علاج اضطرابات اللغة.....87-88

المحاضرة التاسعة: اللسانيات العصبية

1- تعريف اللسانيات العصبية.....88-89

2- نشأة اللسانيات العصبية.....89-90

3- تداخل اللسانيات العصبية والمجالات الأخرى.....90-91

4- مجالات اللسانيات العصبية.....91-92

المحاضرة العاشرة: الكفاية اللغوية

1- تعريف الكفاية اللغوية.....93

2- الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي.....93

3- أنواع الكفايات اللغوية.....93-97

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة
المجلس العلمي

المحاضرة الحادية عشر، المعجم الذهني

1- مفهوم المعجم الذهني.....97-98

2- أوجه التشابه بين المعجم الذهني والقاموس.....98-99

3- أوجه الاختلاف بين المعجم الذهني والقاموس.....99-100

4- الفرق بين المعجم الذهني والقاموس.....101

المحاضرة الثانية عشر: القدرة اللغوية

1- مفهوم القدرة اللغوية.....102

2- اكتساب اللغة طبع أم تطبّع؟.....102-103

3- العقلانيون واكتساب اللغة.....103

المحاضرة الثالثة عشر: اللغة بين المنهج السلوكي والمنهج العقلي

1- النظرية السلوكية.....104-105

2- النظرية الفطرية.....105

3- النظرية الجشطالية.....106

4- النظرية البنائية.....107-108

5- النظرية التفاعلية.....108

6- النظرية البيئية.....108

قائمة المصادر والمراجع.....111

فهرس الموضوعات.....116