الجمهـــورية الجـــزائرية الديموقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليـــم العـالي والبحـث العلـمي

جامعـــة 20أوث 1955 سكيكدة

كليـــــة الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

السنة الأولى ماستر لسانيات الخطاب، السداسي الثاني.

الشعبة اللغـوية.

مطبـوعة بيداغوجيـة مقـدمة استكمـالا لمـلف الأستـاذية.

محـــاضرات في اللسانيـات النفسيَّـــة

إعداد الدكتور: زهيـر بوخيـار.

السنـة الجامعيـة.

2025-2024.

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليـــــم العـــالي والبحث العلمـــــي

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

كليـــــــة الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

إشهـــاد

يشهد السيد رئيس القسم اللغة والأدب العربي أن **الدكتور: زهير بوخيـار** قد درَّس مـــادة **اللسانيات النفسيـــة** بمحاضرتها وتطبيقاتها للسنة أولى **ماستر لسانيات الخطاب** طيلة ثلاث سنوات؛ وذلك خـلال السنوات الجامعية الآتية:

– السنة الجامعية :2019 /2020.

– السنة الجامعية:2021 / 2022.

- السنة الجامعي: 2022 / 2023.

رئيس قسم اللغة والأدب العربي

مقدمــة:

تعد اللسانيات النفسية من الميادين ذات الطابع التطبيقي، التي تساهم في إيجاد حلول لإشكاليات مطروحة في إطار اللسانيات التطبيقية، والتي تعد الإطار النظري الاوسع الذي يستوعب الميادين الإجرائية التي تستثمر المعرفة النظرية من اللسانيات العامة وعلوم أخرى في معالجة اشكاليات متعلقة باللغة. ثم إن اللسانيات التطبيقية من الحقول التي ساهمت في تطوير وترقية الحصيلة العلمية والمعرفية، لاسيما في اهتمامها بميدان تعليمية اللغات والعملية التعليمية عموما، فقد بحثت في الآليات التي تطورها وترقيها حتى تساير وتواكب مستجدات البحوث الميدانية الإجرائية، فركزت منذ البداية على مخرجات النظرية اللسانية وعلوم أخرى مثل علم النفس وعلم الاجتماع، وعلوم التربية، واستثمارها في تحديد المشكلات اللغوية ووضع حلول لها.

وتأتي اللسانيات النفسية من أهم المباحث في إطار اللسانيات التطبيقية، ويختص هذا المجال بدراسة العلاقة التفاعلية بين العوامل النفسية واللغوية والعمليات النفسية والعقلية أثناء إنتاج اللغة، كما يهتم بدراسة العوامل النفسية والعوامل العصبية الحيوية التي تمكن الانسان من اكتساب ملكة اللغة، واستخدامها فهما، ويهتم المجال في المقام الأول بآليات معالجة اللغة وكيفية تمثيلها في العقل والدماغ. ويعتمد البحث في اللسانيات النفسية على البيولوجيا والأعصاب، وعلوم الإدراك واللسانيات وعلم المعلومات لدراسة الآلية التي يستعين بها العقل والدماغ في معالجة اللغة من أجل إشكاليات مرتبطة بأمراض الكلام، وقضايا اكتساب وتعلم اللغة، ونظريات التعلم، وقضايا إنتاج وفهم اللغة، ومراحل الإنتاج اللغوي عند الطفل ومشكلاتها.

1.التعريف الموجز بمادة اللسانيات النفسية وأهداف تدريسه:

يأتي مقياس اللسانيات النفسية في إطار السداسي الثاني ماستر لسانيات الخطاب، ويأتي في مقابل مقياس اللسانيات الاجتماعية، الذي يتم تدريسه في السداسي الأول. ويقع مقياس

اللسانيات النفسية ضمن وحدة التعليم الأساسية الثانية، بحيث تم اختيار مفردات مادته وفق مرجعية تعتمد على المكتسبات القبلية للطالب، وماهي أهم المعارف المستهدف تحصيلها في هذا الإطار، أي الملمح المعرفي الذي به الطالب إلى السداسي الثالث من ماستر لسانيات الخطاب، ثم إنجاز مذكرة التخرج في موضوع من المواضيع داخل الإطار النظري للاختصاص. ومن أهداف تدريس مقياس اللسانيات النفسية نورد مايلي:

– التعرف على اللسانيات النفسية من حيث المصطلح والمفهوم، نشأتها كعلم يندرج في إطار اللسانيات التطبيقية .

– معرفة فروع اللسانيات النفسية وانشغالاتها مثل اللسانيات العصبية، واللسانيات العرفانية، وأمراض الكلام .

– معرفة أهم مصادرها ومشاربها المعرفية التي تمكنها من معالجة المشكلات اللغوية وقضايا الاكتساب والتعلم اللغويين.

– معرفة أهم النظريات المفسرة للنمو اللغوي عند الأطفال

– التعرف على نظريات التعلم، والتي تم استثمارها في مجال تعلم اللغة

– معرفة أهم العمليات الإدراكية والنفسية أثناء الإنتاج اللغوي .

– تنمية مهارة إعداد الطفل لاكتساب المهارات اللغوية الأساسية

– فهم النظرية التوليدية التحويلية التي تعتبر أن اللسانيات الحقة هي اللسانيات النفسية، وأنه لا يمكن فهم اللغة خارج الأسس النفسية للغة (القدرة اللغوية، الكفاية التواصلية، المعجم الذهني، النحو الكلي العالمي)

– معرفة بعض مظاهر أمراض الكلام مثل عسر القراءة، والحبسة

- التعرف على أهمية الاهتمام بالفروق الفردية الفكرية والثقافية بين الاطفال، وايلائها أهمية كبرى، خاصة في المجال البيداغوجي وتعلم اللغة، ذلك الذي ينعكس على النمو اللغوي في مراحله الأولى.

2. مفردات مـادة اللسانيات النفسيـّة:

1. علم النفس اللغوي، أو علم اللغة النفسي

2.تاريخ علم اللغة النفسي

3.اللغة والدلالة من منظور علم النفس

4. اللغة والتفكير

5.اللغة والدماغ

6.الجوانب الفسيولوجية والفيزيائية في العملية التواصلية

7. اكتساب اللغة الأم

8.اكتساب اللغة الثانية

9.نظريات الاكتساب اللغوي

10.المشكلات اللغوية

11.نظريات القراءة في ضوء علم اللغة النفسي

12.التذكر والنسيان

13.معالجة الكلام .

14.لغة الإشـارة لغير الناطقـين بها

المحاضرة 01: علم اللغة النفسي وعلم النفس اللغوي واللسانيات النفسية.

توطئة: إهتمت الدراسات اللغوية منذ القديم بالعلاقة التفاعلية بين الفعل اللغوي والجوانب النفسية والعقلية، وذلك بداية من الدراسات اللغوية عند القدماء الهنود والعرب، وفي العصر الحديث قبل القرن العشرين؛ فقد اهتم الهنود بأصل اللغة وبعدها النفسي والتعبير عن خوالج النفس، كما أهتم أيضا المناطقة والفلاسفة عند اليونان. كما تطرق حديثا أيضا فونهومبولت إلى الجانب الحسي والشعوري للغة.

أما في القرن العشرين فقد أخذت ظاهرة تفاعل الجانب النفسي واللغوي منحى واضحا في الدراسة وأكثر عمقا، بداية مع سوسير الذي يبدو ظاهريا أنه استبعد الجوانب النفسية في دراسة اللغة، لكنه ناقش الصورة الذهنية للدليل اللساني والمرجع، وكل ذلك من صميم اللسانيات النفسية. واستمر ذلك مع اللسانيين السلوكيين مع بلومفيلد، ثم تشومسكي، وجان بياجي وغيرهم من علماء علم النفس اللغوي الذين درسوا اللغة سلوكا نفسيا. ومن هنا حدث التداخل المفهومي بين علم اللغة النفسي وعلم النفس اللغوي. وسنحاول في هذه المداخلة تبيان ذلك التداخل المفهومي، وتتبع مساراته المعرفية.

2. اللسانيات النفسية، المصطلح والمفهوم ونشأة العلـم : اللسانيات النفسية مصطلح عربي مترجم عن المصطلح الأجنبي psycholinguistique وهو مجال بحثي تطبيقي إجرائي، أي أنه يقع في إطار اللسانيات التطبيقية linguistique appliquée بالنظر إلى أنه يعتمد على مرجعيات لسانية ونفسية في معالجة بعض المشكلات اللغوية الإجرائية " وهذا العلم من العلوم الحديثة التي لم تتضح معالمها، ولم تستقل استقلالا تاما إلا في النصف الثاني من ق20، وذلك إثر ظهور الاتجاه المعرفي الفطري في اللسانيات الذي يعد ثمرة الالتقاء الحقيقي بين اللسانيات وعلم النفس؛ احلالا للاتجاه العقلاني المعرفي النفسي في النظرة إلى طبيعة اللغة، وأساليب اكتسابها وتعلمها وتعليمها محل الاتجاه السلوكي النفسي المرتبط باللسانيات البنوية ". [1]

1 – عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، عمادة البحث العلمي ، جامعة محمد بن سعود الاسلامية، الطبعة الأولى، المملكة السعودية، 2006، ص25.

ونول غن اللسانيات النفسية علم إجرائي يقع في الجانب التطبيقي من الدراسات اللغوية، إلا أن هناك من يضعه في إطار نظري وهويته الابستمولوجية، تنسلخ من اللسانيات النظرية، وأن طابعه الإجرائي لايجعله خارج اللسانيات.

1.2.**تعريف اللسانيات النفسيـة** : psycholinguistique

تطرح كل العلوم الوافدة من الفكر الغربي إشكالية ترجمة المصطلحات ومفاهيمها، فهناك من يترجم المصطلحين الأجنبيين psycholinguistique وpsycholinguistics إلى علم اللغة النفسي، أو علم النفس اللغوي، فضلا عن الفرق المفهومي بين المصطلحين، وذلك بمرجعية علمية تقف على منطلقات كل مصطلح. ونجد هذين المصطلحين في الكتابات اللسانية للغويين المشارقة العرب، بالإضافة إلى مصر والسعودية. أما مصطلح اللسانيات النفسية فهو ترجمة لمصطلح psycholinguistique يستعمل هذه الترجمة أغلب اللغويين والباحثين في المغرب العربي عموما وخاصة في الجزائر وتونس والمغرب والعراق.

واللسانيات النفسية فرع تطبيقي لغوي يهتم بدراسة اللغة في أثناء التواصل من الإنتاج إلى الإدراك، وفي الحالة العادية والمرضية على حد سواء، يسعى لايجاد حلول للمشاكل النفسية والعصبية والتعليمية التي تعيق استعمال اللغة.

ثم إنها علم يدرس تأثير العوامل النفسية التي تطور اللغة واستعمالها وتفسيرها، **ويركز على آليات الذهن البشري في فهم اللغة وإنتاجها وعلى دراسة الحالات النفسية والنشاطات الذهنية المتزامنة مع استخدام اللغة.** وتعرف افلن ماركوسن Evelyn markussen اللسانيات النفسية بأنها " دراسة اللغة الانسانية وفهمها وإنتاجها واكتسابها ". [1]

1 – جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، دط ، الاسكندرية ، مصر 2003 ص9.

وبذلك فإن اللسانيات النفسية تدرس العمليات العقلية للفهم والإدراك بمرجعية معرفية من اللسانيات وعلم النفس، وذلك للوقوف على كيف أن عملية استخدام اللغة يتأثر بعمليات عقلية غير مباشرة، ويتم ذلك على المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وعليه فاللسانيات النفسية تتفرع إلى أربعة فروع:

أ. **الصوتيات النفسية** : تدرس كيفية تشفير وإنتاج الصوت اللغوي، وكيفية فك تشفيره وإدراكه، وماهي المناطق المخية المسؤولة عن ذلك، وكيف نكتسب النظام الصوتي للغة، كما يدرس الاضطرابات اللغوية التي تصيب الأصوات وكيفية تفسيرها وعلاجها ....الخ

ب.**علم الصرف أو المورفولوجيا النفسية:** يدرس هذا الفرع عملية بناء الكلمات ذهنيا وآليات معالجتها من قبل الذهن البشري، وبخاصة عملية التخزين وعملية الاستدعاء.

ج.**علم النحو النفسي**: ينصب اهتمامه على عملية بناء الجمل وكيف يعالجها الذهن البشري ويحللها ويفهمها؛ أي دراسة الآلية الذهنية التي تمكن الانسان من إنتاج عبارات وجمل صحيحة صوتيا وصرفيا ونحويا، ومفيدة معنويا، ومفهومة دلاليا ومناسبة لمقتضيات الأحوال استعماليا.

د. **علم الدلالة النفســي**: يدرس هذا الفرع الطق والآليات التي يتوصل بها الذهن إلى دلالات معاني الكلمات والجمل والعبارات، كما يهتم بمعالجة الجوانب الذاتية للغة وقضايا الإدراك، واهتموا بدراسة الوسائل التي تجعل الناس مختلفين في إدراكهم للكلمات، بالإضافة إلى قضايا اكتساب اللغة وتعلمها [1]

هـ. **التداولية النفسية:** ينصب الاهتمام في هذا الإطار المعرفي على الكيفية التي يتجاوز فيها الذهن البشري المعاني الحرفية المباشرة للكلمات والجمل والعبارات من أجل الوصول إلى المعاني المقصودة، ضمن سياقات الظروف الموضوعية للخطاب. [2]

1- أنظر خليفة بوجادي، محاضرات في علم الدلالة، بيت الحكمة ، ط1، العلمة ، الجزائر، 2008 ص100 ومابعدها.

2 - أنظر نازك ابراهيم عبد الفتاح ، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء، دط، القاهرة ، مصر 2000 ص10 ومابعدها.

2.2. علم اللغة النفسي أم علم النفس اللغوي :

يتداخل استعمال المصطلحين إذا تعلق الأمر بتفاعل الظواهر النفسية واللغوية، وهناك من يسوي بين المصطلحين من حيث المفهوم، إلا الأمر وبمرجعية معرفية غير ذلك، وإن بدا بعض التداخل في الاهتمامات.

إن المتتبع للدراسات اللغوية والنفسية والتربوية يدرك أن ثمة فروقا دقيقة بين المصطلحين من حيث المفهوم، إلا أن الأمر وبمرجعية معرفية غير ذلك، وإن بدا بعض التداخل في الإهتمامات .

إن المتتبع للدراسات اللغوية والنفسية والتربوية يدك أن ثمة فروقا دقيقة بين المصطلحين، سواء من الناحية التاريخية أو من الناحية الوظيفية. فمن الناحية التاريخية نلاحظ أن مصطلح علم النفس اللغوي psychologie du langage أسبق في الظهور من مصطلح علم اللغة النفسي psyccholinguistique فقد ظهر الأول أواخر القن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. ومن الناحية العلمية يعتبر المصطلح الأول (علم النفس اللغوي) فرعا من فروع علم النفس، ويعد الثاني (علم اللغة النفسي) فرعا من فروع اللسانيات، ولكل واحد منهما وظائفه ومجالاته، **فعلم النفس اللغوي** أو سيكولوجية اللغة، كما يسميه علماء النفس فرعا من فروع علم النفس يهتم بالجوانب النفسية للغة؛ فيدرس اللغة بوصفها مكونا من المكونات النفسية، وظاهرة من ظواهر النفس البشرية، ويتناولها أداة لشرح المفاهيم النفسية، كالذكاء والذاكرة والانتباه والخوف، وعيوب النطق والتعلم، وتحديد وظائفها في السلوك، كما يهتم بالحديث المفصل عن المذاهب النفسية المختلفة في تعليم الأطفال.

أما **علم اللغة النفسي (اللسانيات النفسية)**[1] فهو فرع من اللسانيات التطبيقية، يهتم أصحابه بالتفسير اللغوي للعمليات العقلية ذات العلاقة بفهم اللغة واستعمالها، وبخاصة مايتعلق بالذاكرة. وقد ظهرت اللسانيات النفسية في الساحة اللغوية علما مستقلا بهذا المفهوم عندما طرح تشومسكي نظرياته وآراءه

1 – تجدر الإشارة إلى أننا سنتبنى استعمال مصطلح اللسانيات النفسية عبر كامل المحاضرات المنجزة في هذا المخطوط البيداغوجي، وذلك لعدة مرجعيات لغوية مرتبطة بالمصطلح ومفهومية مرتبطة بضبط الإطار النظري للمصطلح.

حول طبيعة اللغة ووظائفها، ومنهج دراستها وتحليلها وأساليب اكتسابها، تلك النظريات والآراء التي تعد ثورة على البنويين الذين ينظرون إلى اللغة نظرة شكلية فقط وعلى السلوكيين الذين يرون أنها سلوك آلي تكتسب كما تكتسب العادات السلوكية الأخرى.

وقد أدت هذه النظرة إلى تغيير المفاهيم الأساسية لدراسة اللغة، وأكدت أن دراسة اللغة ينبغي أن تتجه إلى الجوانب اللغوية النفسية، وهي البحث في اكتساب اللغة وتعلمها وعملية الاتصال والعمليات العقلية المرتبطة بذلك ، تلك الجوانب التي هي وظيفة الباحث في اللسانيات النفسية، التي ترتكز على دراسات لغوية نفسية تهتم بالمعنى والجوانب العقلية المعرفية في اللغة وعدم الاقتصار على وصفها شكليا آليا. **وأدى ذلك إلى الإعتقاد بأن اللسانيات بالمفهوم المعرفي الفطري الحديث هو نفسه اللسانيات النفسية، وأن اللسانيات النفسية هو حقيقة اللسانيات حسب تشومسكي**.

ثم إننا نجد من استعمل مصطلح علم اللغة النفسي (اللسانيات النفسية) وعالج في كتابه موضوعات لعلم النفس اللغوي، وسواء استعملنا مصطلح علم النفس اللغوي أو علم اللغة النفسي فكلاهما يدل على علاقة وثيقة بين اللسانيات وعلم النفس، ثم إن الكثير من الدراسات اللغوية النفسية وتوجهاتها يقود إلى ترجيح مصطلح علم اللغة النفسي واللسانيات النفسية نتيجة اهتمام اللغويين حديثا بدراسة اللغة دراسة نفسية خاصة فيما تعلق بقضايا الاكتساب وتعليم وتعلم اللغة. [1]

3. موضوع اللسانيات النفسيـة:

يبدو ظاهريا موضوع اللسانيات النفسية هو فهم الظواهر اللغوية في ضوء المعطيات النفسية، فموضوع اللسانيات النفسية هو اللغة نفسها، ويكمن الفارق أن علماء اللسانيات النفسية رأوا أنه لا يمكن فهم الظاهرة اللغوية بعيدا علم النفس والجوانب الذهنية والعقلية والإدراكية .

ويقصد بدراسة اللغة في إطار اللسانيات النفسية دراسة اللغة والبحث فيها وصفا وتحليلا واكتسابا وتعلما وتعليما، غير أن هذه الدراسة تنطلق من المفهوم اللغوي المعرفي الفطري المعاصر الذي يرى أن

1 – انظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص32، 33.

وظيفة اللغوي هي الغوص في أعماق اللغة والبحث في جوانبها النفسية والمعرفية، ومايرتبط بذلك كله من نواح فسيولوجية واجتماعية للوقوف على مايعرفه الإنسان عن اللغة، وتجاوز الدراسة الشكلية التي تنحصر في البنية اللغوية.

وبذلك فإن موضوع اللسانيات النفسية هو نفسه موضوع اللسانيات عند اللغويين المعرفيين الفطريين، وتميز اللسانيات النفسية يكمن في فاعليتها إجرائيا في معالجة قضايا اكتساب اللغة وتعلمها، وأمراض الكلام وسيرورة اللغة على المستوى الإدراكي والذهني والعرفاني [1]

4. منهج اللسانيات النفسية :

تعتمد اللسانيات النفسية على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة الظواهر وي مرحلة أولى في معاينة المشكلة محل الدراسة، كما تعتمد أيضا على المنهج التحليلي الكمي والكيفي [2]، وذلك خاصة في معالجة قضايا مستوى المتعلمين والاطفال في الاكتساب اللغوي. يضاف إلى ذلك الاستبيانات وهي مجموعة من الأسئلة موجهة لعينة محددة موضوع الدراسة، وذلك بغية جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول واقع مشكلة لغوية معينة سواء من المتعلمين أو أطفال التأخر اللغوي وأمراض الكلام.

وتعتمد اللسانيات النفسية حديثا على الفيديوهات المصورة لظواهر لسانية نفسية وصور وشاشات الكترونية وغير ذلك من مخرجات التكنولوجيا التي يمكن أن تفعّل عملية البحث في قضايا اللسانيات النفسية .

5.أهداف اللسانيات النفسية :

تهدف اللسانيات النظرية إلى الوقوف على حقيقة الظاهرة اللغوية، وانطلاقا من ذلك ظهرت عدة مذاهب واتجاهات لسانية بداية بالبنوية ثم الوظيفية وبعدها التوليدية التحويلية ثم التداولية . غير أن

1 – أنظر المرجع السابق، ص34.

2 – أنظر صالح بن ناصر الشويرخ، منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ط1، السعودية، 2023، ص44 ومابعدها.

أهداف اللسانيات النفسية مرتبطة بإطار نظري أوسع هو اللسانيات التطبيقية، التي تهدف إلى محاولة إيجاد حلول لاشكالات ميدانية مرتبطة باللغة. وبذلك فإن اشتغال اللسانيات النفسية في الغالب ينطلق من طرح إشكاليات واقعية مرتبطة باللغة سواء تعلَّق الأمر بنطق اللغة، وقضايا الاكتساب اللغوي، ومراحل النمو اللغوي، وقضايا المعجم الذهني، وبذلك فإن اللسانيات النفسية تهدف إلى معالجة القضايا اللغوية الآتية:

- رصد استعمال اللغة وإصدار الكلام، بدءً بالعمليات النفسية التي تسبق الكلام ومرورا بإنتاج الكلام نفسه فسيولوجيا وفيزيائيا إلى مشكلات نقل الرسالة والتي تحول دون وصولها إلى المتلقي.
- فهم اللغة سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، وذلك بالتركيز على العمليات العصبية والعقلية المستخدمة في فهم اللغة .
- اكتساب اللغة سواء كانت؛ سواء كانت لغة أما أم لغة ثانية أجنبية، والتركيز في الغالب يكون على لغة الطفل، ثم إن قضايا الاكتساب اللغوي تدرس في علاقتها بالثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية، والتعدد اللغوي. [1]
- معالجة ظواهر عسر القراءة ومسبباتها، في اللغة الأم أو الثانية أو الأجنبية، ذلك الذي أصبح علما مستقلا هو علم القراءة النفسي.[2]

6. مصادر اللسانيات النفسية وعلاقتها بالعلوم الأخرى :

تتعالق اللسانيات النفسية بعلوم أخرى نظرية وتطبيقية، فالنظرية تمدها آخر ما جاءت به النظريات وبخاصة في اللسانيات النظرية وعلم النفس والدلالة، كما تستفيد من مخرجات علمية إجرائية لعلوم أخرى مثل علم أمراض الكلام واللسانيات الحاسوبية.

[1] أنظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص36.

[2] عبد المجيد سيد منصور علم اللغة النفسي، عمادة شؤون المكتبات، ط1، جامعة الملك سعود الرياض، المملكة العربية السعودية، ص17.

1.4.اللسانيات:

تستفيد اللسانيات النفسية من المخرجات النظرية للسانيات بمختلف مذاهبها ومدارسها، ولعل أهم تداخل بين اللسانيات واللسانيات النفسية فيما يعرف بالاتجاه السلوكي الذي يمثل تلاقحا معرفيا بين اللسانيات وعلم النفس .

2.4. علم النفس :

يهتم علم النفس بدراسة الظواهر النفسية وتطور لغة الطفل ونظريات التعلم والذكاء والذاكرة والنسيان ونتائج دراسة هذه الظواهر والقضايا تكون مادة معرفية جاهزة للسانيات النفسية بغرض معالجة اشكالات لغوية نفسية مثل التعلم، وعسر القراءة، والتأخر اللغوي.

3.4.العلـوم المعرفيــة:

يكتسب الطفل الكلام في وقت معين، واللغة التي يتعلمها هي التي يسمعها من أبويه والمحيطين به، إلا أن قدرة الطفل على تعلم لغة ما مشروطة بنضج جهازه الصوتي والمناطق المخية المتحكمة فيه [1] ومن هنا تتقاطع اللسانيات النفسية مع العلوم المعرفية في دراسة اللغة، فالعلوم المعرفية مثل: علم النفس وعلم الأعصاب تهتم بدراسة العمليات الدماغية الكامنة وراء العمليات المعرفية كالتذكر والتفكير والفهم والتحليل والقدرة على الترميز.

4.4.علم الدلالــة :

يهتم علم الدلالة بكيفية تشكل المعنى وعلاقة الدال بالمدلول، كما يهتم علماء اللسانيات النفسية بالدلالة وتشكل المعنى فزيولوجيا ونفسيا، فهم يبحثون في كيفية تحقق الأنظمة والقواعد اللغوية في شروط واقعية للتواصل بين الأفراد وإدراك الكلمات وقيمتها. [2]

1 – أنظر نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، ط2، مصر ، 1995، ص55 .

2 – أنظر خليفة بوجادي، محاضرات في علم الدلالة، بيت الحكمة ، دط، العلمة ، الجزائر ، دت، ص100.

5.4.علم أمراض الكلام (علم التبليل):

يهتم علم أمراض الكلام بدراسة وعلاج الأمراض المتصلة بعيوب اللغة المنطوقة والمكتوبة أو قصور يمنع إنتاج الكلام واستقباله أو فهمه وإدراكه مما يسبب خللا في الاتصال. وقد اهتم اللسانيون بهذا الميدان وبخاصة هيد وجاكبسون، بحيث درسوا الحبسة Aphasie أو منع الكلام وفصلوا في أشكال منع الكلام أو الحبسة إلى :

- اضطرابات المماثلة واضطرابات المجاورة والأفازيا اللفظية .
- الأفازيا الاسمية والأفازيا القواعدية والأفازيا الدلالية .

كما يتم في هذا الإطار أسبابها العضوية أو الوظيفية

6.4. اللسانيات الحاسوبيـة :

تهتم اللسانيات الحاسوبية بمعالجة اللغة آليا، وتحليل آلي لمستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية، وذلك عن طريق برامج وتطبيقات وخوارزميات يصممها مهندسون في الإعلام الآلي. ثم إن الهدف الأسمى للسانيات الحاسوبية هو وضع برنامج حاسوبي، يمكن الحاسوب من فهم وإنتاج اللغة البشرية بكفاءة عالية، وذلك على طريقة المحاكاة، أي محاكاة الدماغ البشري (الذكاء الاصطناعي)، وهذا لن يتم إلا عن طريق فهم كيفية معالجة المعلومات واستعمال اللغة ذهنيا وإدراكيا عند الإنسان.

خلاصة:

إن أهمية اللسانيات النفسية تكمن في تطبيقاتها في ميادين إجرائية مختلفة مثل معالجة قضايا بناء المناهج الدراسية وضبط فئاتها العمرية بناءً على نمو القدرات الذهنية والتصورية للمتعلمين، ودراسة طرائق تعليم اللغات وفعاليتها بمرجعيات نفسية لغوية بموضوعات مرتبطة بالتحفيز. بالإضافة إلى دراسة قضايا الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، ودراسة مدى مقبولية تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع القدرات الذهنية للمتعلمين، ثم مدى فعاليتها في الاكتساب اللغوي .هذا فضلا عن دراسة موضوعات نفسية في علاقتها

باللغة مثل الذكاء والذاكرة وأمراض الكلام واضطرابات النطق ومحاولة جعلها خادمة لمشكلات النمو اللغوي عند الأطفال والمتعلمين.

إن محصول القول حول اللسانيات النفسية هو أنها علم ميداني إجرائي، يساهم في إيجاد الكثير من الحلول لاشكالات متعلقة بقضايا الاكتساب اللغوي وتعليم اللغات، وأمراض الكلام وعسر القراءة والفهم. وعلى الرغم من وجود بعض الدارسين واللغويين الذين قللوا من أهميتها سواء في الميدان النظري للبحث اللغوي أو التطبيقي، إلا أنها استطاعت أن تكتسح ميدان البحث في إطار اللسانيات التطبيقية، وأصبحت مرجعا بحثيا فعالا، على الرغم من توغل البحوث الإجرائية لعدة ميادين متعلقة ببحوث مستجدة مثل الذكاء الاصطناعي والسيبرنطيقا والتعليم الإفتراضي، وغير ذلك من الميادين التي حاولت تجاوز الجوانب الذهنية والعقلية والنفسية في الفعل اللغوي والتركيز على الآلية والتكنولوجيا والتوجيه والتحكم الآلي في كل ما هو إنساني.

محـاضرة رقم :02

تاريـخ ونشـأة اللسانيـات النفسيــة

توطئـة: إن طبيعة اللغة في تشكلها وهويتها، جعلت الولوج لدارستها يحتاج إلى مقاربة بينية، وليست أحادية؛ إذ لايمكن الجزم بهوية أحادية للغة من جانب نفسي أو اجتماعي، أو شكلي أو وظيفي أو تداولي. وبذلك فإنه على مدار الدراسات اللغوية قديما أو حديثا فإن حضور الجانب النفسي والعقلي والذهني للغة كان واضحا منذ الدراسات اللغوية عند الهنود إلى الدرس اللغوي في القرن العشرين، أين أصبحت اللسانيات النفسية علما مستقلا له منهجه وموضوعه الخاص به، وأكد فاعليته بين العلوم الميدانية.

1.اللسانيات النفسيـة عند العلمـاء العرب القدمـاء:

لقد أثبت الدرس اللغوي العربي أنه يحتوي على الكثير من المفاهيم اللغوية التي يمكن أن تحتوي وتستوعب مقولات اللسانيات الحديثة. ولقد كان النص القرآني مصدرا من مصادر العلم والمعرفة، يستدل على حقائق الأشياء، وبه يستشهد في تأكيد ماعجز العقل في الوصول إليه، ومن بين هذه الظواهر، ومن بين هذه الظواهر التي أعجزت الإنسان نجد اللغة التي خص بها الله سبحانه وتعالى بني البشر وجهزه بقدرات هائلة كي يتواصل بها مع العالم الخارجي، والتي يسميها تشومسكي مداخل العقل (in puts) أو المدخلات، إذ يقول الله تعالى " وهو الذي أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلا ما تشكرون" [1] ويقول تعالى أيضا" إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا "[2].

وبذلك فإن العلماء العرب القدماء استنتجوا أن مهارة السماع هي السبيل الأول لتحصيل اللغة واستهلاكها، وبالتالي فإن جودة اللغة وحصول ملكة اللغة يتوقف على مدى الاستهلاك المكثف للغة

1- الآية 23 سورة الملك ، رواية ورش عن عاصم.

2 - الآية 36 سورة الإسراء.

من خلال الاستماع المكثف والواعي للغة الفصيحة لأن ذلك سينعكس على المخرجات اللغوية للمتكلم في شكل التعبير الكتابي أو الشفوي .

ويرى ابن خلدون ت (808هـ-1405م) أن الله ميز الإنسان عن سائر الكائنات بالفكر وجعله آية للعالمين، ومن بين هذه الآليات اللغة التي تعتبر ملكة قبلية لكنها تتوطد وتتطور عن طريق الاكتساب وتتعزز بالممارسة والميران والدربة على الاستعمال اللغوي في مختلف الأحوال الخطابية .

كما أشار إلى قضية أخرى تعتبر موضوعا مهما للسانيات النفسية، وهي علاقة اللغة بالفكر، أو علاقة اللغة بالثقافة. فالفكر هو المادة الخام المجردة الخفية التي تعمل في الخفاء وغير مرئية. واللغة هي الجسد القويم الذي يحتوي ذلك الفكر ويجسده في العلوم والمعارف والفنون، فاللغة فكر ناطق، والفكر لغة صامتة. إذ يري ابن خلدون أن اللغة لاتتحكم في الفكر ولاتؤثر فيه "فالمعاني موجودة عند كل أحد، وفي طوع كل فكر منها مايشاء ويرضى وهو مايعني أن المرء ليس أسير لغته، إذ له أن يعمل عقله، ويخرج بأفكار قد تكون عبقرية، وقد تكون غير ذلك، دون أن يكون للغة دور مقيد في ذلك " [1]

ثم إن عملية التفكير حسب ابن خلدون ليست مرتبطة باللغة، إلا أن عملية التعبير عما ينشأ من أفكار يلزمها استعمال اللغة، والتي هي بمثابة القوالب للمعاني، ومعرفة هذه القوالب اللغوية هي ملكة اللسان، والتي نكتسبها من مجتمعنا قراءة وسماعا، وهو مايعني أنه يلزمنا التعبير عن أفكارنا باستعمال مادرج الآخرون على استعماله حسب المقام، وهذا هو معنى القوالب.[2]

فيما تذهب النظريات العربية مذهبا متداخلا إلى حد قريب فيما يسمى بفرضية سابير_ وورلف حول علاقة اللغة بالفكر، التي ترى أن لوقع الثقافة فعل كبير في استعمالاتنا، واختيار القوالب اللغوية، إذ يرى بينيامين لي وورلف أننا نرى العالم والمحسوسات من خلال لغتنا، وأن ثقافتنا وتصوراتنا وأفكارنا مبثوثة في البنية اللغوية والصرفية والمعجمية.

1- أنظر عبد الرحمان بن خلدون ، المقدمة ، دار القلم ، ط5 لبنان 1984، ص573 .

2 - أنظر المرجع نفسه، ص562 .

إنه بما لا يدع الشك أن العلماء العرب القدماء قد ناقشوا الكثير من القضايا اللسانية، مما يمكن عدُّهُ اليوم من صميم اللسانيات النظرية أو التطبيقية؛ فقد تطرقوا إلى ظاهرة تطور اللغة ونموها عند الطفل، وكذلك ظاهرة الاكتساب اللغوي وعيوب الكلام منذ اثنتي عشرة قرنا تقريبا، ومن بينهم الجاحظ الذي سبقت دراساته العصر، إذ كان يستطرد في كتابه البيان والتبيين في كثير من المواضيع عند حديثه عن فن الخطابة وأمراض الكلام والعي اللغوي، والحصر والحبسة.

فقد فصَّل الجاحظ في حديثه عن أمراض الكلام وأسبابها وأصنافها وسبل علاجها، إذ قال الجاحظ مختصرا مفهومه للحبسة، "إذ يقال في لسانه حبسة إذا كان الكلام يثقل عليه، ولم يبلغ حد الفأفاء والتمتام"[1]

ونجد عند الجاحظ صورا متعددة لعيوب النطق [2]، فمنها اللثغة وقد ذكر أنها تدخل في أربعة أحرف، وهي القاف والسين واللام والراء .فاللغة التي تعرض للسين تكون ثاء كقولهم لأبي يكسوم : أي يكثوم والثانية اللثغة التي تعرض للقاف فإن صاحبها يجعل القاف طاء، فإذا أراد أن يقول: قلت له؛ قال: طُلت له، وأما اللثغة التي تقع في اللام فإن من أهلها من يجعل اللام ياء، فيقول بدل قوله: جمل [3].

وبذلك فإن الجاحظ ميّز بين الحبسة بمعنى منع الكلام أو حصره وثقله، واللثغة التي هي عبارة عن لفظ حرف مكاني آخر، وبذلك يكون الجاحظ قد عالج الكثير من المواضيع والقضايا المتعلقة بأمراض الكلام ومظاهرها وأسبابها العضوية والنفسية وسبل علاجها.

2.تاريخ نشـأة وتطـور اللسانيـات النفسيـّة : تشكل اللغة وثاقا نفسيا وبيولوجيا واجتماعيا يربط الفرد بمن حوله، وقد اعتنى علماء النفس المعرفي باللغة، لأنها في نظرهم تمثل القالب الذي تتم فيه العمليات العقلية في تخزين المحتوى المعلوماتي في الذاكرة.

1- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ ، البيان والتبيين، مكتبة الخانجي ، ط7، القاهرة ، 1998، ص42 .

2 - المرجع نفسه، ص43 .

3 - انظر المرجع نفسه ، ص34 .

وقد قادت مؤشرات الارتباط بين اللغة والجانب النفسي إلى التبادل المعرفي بين الحقلين، وانصهار البحث النفسلغوي واللغوي نفسي في كثير من الميادين والمعالجات [1]، ويمكن تبيان سيرورة التكوين للسانيات النفسية في جملة من المراحل نوردها كما يلي:

1.2.المرحلـة الأولى (مرحلة ماقبل البنوية):

أشارت بعض المصادر إلى أن اللسانيات النفسية مرت بمرحلة ازدهار وفق نظريات علم النفس ومذاهبه في بداية القرن العشرين، وقد تمظهرت هذه المرحلة النفسية في أوروبا مع ويليام فونت (1832.1920) wilham wundt ، ويعد المؤسس الأول للسانيات النفسية وفق مفاهيم علم النفس، عندما أشار إلى أن دراسة اللغة لاتتم بمعزل عن الأسس النفسية. وكان مصطلح علم اللغة النفسي psychologie du langage هو الأكثر رواجا في هذه المرحلة. [2]

وتحدث دي سوسير عن ذلك الارتباط بين اللسانيات وعلم النفس، وإن لم يصرّح صراحة بذلك، حيث قال " فكل ما في اللغة إنما هو جوهري نفسي، بما في ذلك مادة اللغة ومظاهرها الآلية [3] بل إنه تجاوز ذلك إلى التحديد الفزيولوجي البيولوجي، بالقول إن مركز اللغة في الدماغ، وهي منطقة بروكا في الفص الجبهي الأيسر من الدماغ، كما حدد فعل التواصل والتخاطب بين المرسل والمرسل إليه رسما لغويا نفسيا، وذلك بإنتاج المرسل للصوت ليُحدث أثرا نفسيا ذهنيا في السامع ليتأثر بعد القراءة التحليلية النفسية والذهنية للرسالة اللغوية .

2.2. المرحلة الثانيـة: المرحـلة البنـوية السلوكيـَّة :

وتسمى هذه المرحلة أيضا مرحلة البناء، وتعد هذه المرحلة في تاريخ نشأة العلاقات النفس لغوية، واللغوية النفسية أكثر قوة وتميزا ؛ وتنبع قوتها من التقارب اللافت بين منهج علم النفس واللغة .

1- أنظر خلود صالح، فاطمة جازي، الفكر البيني في اللسانيات الحديثة، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، مصر، دت ، ص7 .

2 - انظر عبد العزيز بن براهيم العصيلي ، علم اللغة النفسي ص39 .

3 - فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام ، ترجمة يوسف يوئيل، بيت الموصل بغداد ، دط، العراق ، دت ، ص24 .

فقد إعتمد علماء النفس المنهج السلوكي في التفكير في فترة الأربعينيات والخمسينيات وصولا إلى المنهج المعرفي في الستينات والسبعينات من القرن العشرين، وبالمقابل انتهج اللسانيون " البنوية السلوكية" في الأربعينيات والخمسينيات حتى آثروا المنهج التوليدي في أوائل الستينات من القرن العشرين [1] ويعد لفيف من العلماء في علم النفس والفزيولوجيا واللسانيات هم من أسسوا لهذه النظرية اللسانية النفسية، وتمظهر ذلك خاصة عند بروس سكينر(1990.1904) b.skiner واللساني ليونارد بلومفيلد، وجون واطسن j.watson وبافلوف .

لقد فسر سكين اللغة على أنها سلوك إنساني آلي، تكتسب بطريقة حسية آلية كما تكتسب السلوكات الأخرى كالجري، والسباحة وقيادة السيارة . وهذا التفسير يتفق مع النظرة البنوية للغة التي تنظر إليها نظرة شكلية سطحية .

وقد تبنى بلومفيلد النظرة السلوكية الحسية الآلية، كما هي عند سكينر وأسلافه مثل واطسن (1958.1878) وبولفايس لأنها تتفق مع نظرته البنوية الشكلية للغة، ويبدو أن بلومفيلد لم يتأثر بهؤلاء السلوكيين فحسب، وإنما تأثر بالآراء النفسية لدى علماء النفس في وقت مبكر من ق20، أي قبل ظهور سكينر وسيطرة المدرسة السلوكية على الميدان. وقد تأثر بلومفيلد بالآراء السلوكية في اكتساب اللغة واستطاع أن يكون مدرسة لغوية نفسية مستقلة هي **المدرسة السلوكية**، والتي عُرفت فيما بعد ب**الاتجاه البنوي السلوكي** الذي جمع بين المذهب البنوي في اللسانيات والمذهب السلوكي في علم النفس. "ويرى بلومفيلد أن اللغة مظهر من مظاهر السلوك الانساني الآلي الخاضع لقانون المثير والاستجابة دون ارتباط بالتفكير بالتفكير الفعلي ". [(2)]

أي أن السلوك اللغوي سلوك آلي، وأن اللغة ليست إلا فرعا من الاستجابات الصوتية لحدث معين يثبت منها مايلقى حافزا أو تعزيزا ايجابيا في حالة الصحة في حالة الصحة، فيصبح سلوكا أو عادة؛ اي يكتسب وينطفئ منها ما لم يكن كذلك، أي يُنسى فلا يُكتسب.

[1] Anne cutler twenty first centery cornerstones psychology press new york london 2005

2- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي ، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مطابع التقنية، دط، الرياض ، السعودية 1998، ص53 .

وبالتالي فإن وصف السلوك اللغوي في البنوية السلوكية كان مركزا على السلوك الظاهر الذي يُفسَّرُ على أساس من المثير والاستجابة والتعزيز وغيرها من المظاهر الشكلية، دون ايلاء الأهمية لدور العقل في إنتاج اللغة، وقد انعكس ذلك على طرائق تعليم اللغات ومناهج تعليم اللغات التي سارعت لتطبيقه في ميدان تعليم اللغة، وقد تمظهر ذلك فيما يسمى بالتمارين البنوية، أو تمارين اكتساب بُنى اللُّغة.

3.2.المرحـلـة الثالثـة؛ مرحلة التكوين :

تعدُّ هذه المرحلة امتدادا للمرحلة السابقة ومكملة لها، وقد بدأت هذه المرحلة حينما أدرك بعض السلوكيين صعوبة تفسير السلوك اللغوي لدى الانسان على أساس من قوانين المثير والاستجابة، تلك القوانين السلوكية الشكلية التي أكد عليها سكينر وفايس وبلومفيلد وأتباعهم؛ ففكروا في العوامل النفسية الباطنية غير الملاحظة التي تحدث بين المثير والاستجابة. وشبهوا هذه العوامل بالصندوق الأسود الذي ينبغي الكشف عنه، وفكروا في العوامل الأخرى التي تتدخل في تكييف الاستجابات. [1]

وقد ظهرت بوادر هذا التحول منذ عام 1950 عندما اقترنت الدراسات اللغوية النفسية بعلم آخر هو علم المعلومات والإعلام من جهة وكذلك المعلوماتية informatique، وقد ساعدت كثيرا النظرية المعلوماتية المنبثقة من أفكار مهندسي الاتصالات في ذلك الوقت أمثال شانونshannon وسبيوك sebeokوويفر weaver.

وقد تجلى تضافر علم النفس وعلم المعلوماتية في تحديد بعض المصطلحات في إنتاج الكلام وفهمه والاستفادة منها في تفسير الكلام، وبخاصة مخطط إرسال الرسالة اللغوية وفهمها يجمع مراحلها، بداية من إصدار الصوت وإرساله عبر وسط فيزيائي، ثم استقباله والتعرف عليه وتفسيره [2]. وقد تميزت هذه المرحلة بطغيان الجانبين النفسي وعلم المعلومات، لكن علم النفس بدأ منذ ذلك الوقت يبتعد عن النظرة

1 – أنظر عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص44 .

2– أنظر المرجع نفسه، ص47 .

السلوكية للغة وتراجعت البنوية في البحث اللساني نتيجة الانتقادات التي وجهت لها، وذلك بداية من منتصف القرن العشرين .

4.2.المرحلــة الرابعـة : مرحلة الاستقـلال :

ويقصد باستقلالية اللسانيات النفسية في هذه المرحلة إنفرادها وخروجها عن علم النفس واللسانيات، لتشكل مسلكا معرفيا خاصا بها، من حيث الموضوع والمنهج والأهداف. ونظرا لذلك فإن هذه المرحلة يمكن تسميتها بالمرحلة اللغوية، وهذه المرحلة هي البداية الفعلية للسانيات النفسية. وبدأت مع ظهور أفكار تشومسكي اللسانية أواخر خمسينيات القرن العشرين. وقد ظهرت أفكار تشومسكي في شكل نقد لاذع للبنويين السلوكيين، بسبب نظرتهم السطحية للغة، وعلى السلوكية بسبب تفسيرهم لاكتسابها تفسيرا آليا، وقد خالف تشومسكي أسلافه البنويين والسلوكيين كضرورة التفريق بين البنية السطحية والبنية العميقة في التحليل اللغوي والتفريق بين الكفاية اللغوية والآداء في اكتساب اللغة، والتأكيد على الجانب الابداعي في اكتساب اللغة واستعمالها، وضرورة الاعتماد على المبادئ اللغوية العامة التي تمثلت في القواعد الكلية ونحو ذلك .

وقد أوجز تشومسكي مفهومه للغة في نظريته هذه بأنها نظام فطري كامن في عقل الانسان منذ الولادة، يتحكم فيه جهاز وهمي أطلق عليه جهاز اكتساب اللغة، ويستطيع الانسان بواسطته ومن خلال عدد محدود من الجمل التي يسمعها بلغته[1] . ولعل ما قدمته آراء تشومسكي اللغوية كاف لتوضيح الملامح العامة عن المنهج المعرفي الفطري الذي استطاع من خلاله تحويل الدراسات اللغوية من دراسة لغوية مجردة لآلية شكلية إلى دراسة لغوية نفسية عميقة تهتم باللغة بوصفها ظاهرة انسانية فطرية عقلية، تظهر في شكل أبنية سطحية يصعب الوقوف على حقيقتها، دون تحليل جوانبها العقلية؛ وقد انعكست هذه الأفكار على ميدان تعليمية اللغات من خلال الاهتمام بالفروقات الفردية وضرورة النضج العقلي في

1 – أنظر عبد العزيز العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم العربية، ص69.

الاكتساب اللغوي، وكذلك لفت الانتباه إلى ضرورة اهتمام المعلمين بخلق الدافعية في العملية التعليمية، وترك المجال للمتعلمين للتعبير والانتاج اللغوي بكل حرية. [1]

فالاتجاه التوليدي يعد مرجعا معرفيا مهما خاصة في مجال مناهج الاكتساب اللغوي، وبناء المناهج الدراسية وصياغة المقاربات التعليمية.

خلاصة :

قطعت اللسانيات النفسية مراحل معرفية ومنهجية تمكنت من تبيان ذلك الحقل المعرفي الذي يفسر السلوك اللغوي في ضوء المعطيات النفسية، وذلك منذ القدماء وإلى غاية المحدثين، وبخاصة في القرن العشرين مع السلوكيين والفطريين الذين أرسوا مرتكزات علمية ومنهجية واضحة المعالم للسانيات النفسية. وتعاظمت أهمية اللسانيات النفسية في إطار اللسانيات التطبيقية من خلال قدرتها على ايجاد الحلول الفعالة لاشكالات اللغة خاصة ما تعلق بقضايا الاكتساب اللغوي وعسر اللغة والحبسة والدافعية في تعليم اللغات، وغير ذلك مما هو إشكالية تزاوج بين الجانبين اللغوي والنفسي.

1 – انظر زهير بوخيار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مخطوط بيداغوجي موجه لطلبة ليسانس الشعبة اللغوية، جامعة سكيكدة، الجزائر 2021، ص105 .

المحاضرة 03:

اللغة والدلالة من منظور علم النفس.

توطئة: اللغة نظام التواصل الإنساني لدى النوع البشري في المعتاد من الأحوال تستعمل لنقل الأفكار عبر الكلام. ولكنها مع ذلك النظام له خصوصية يعمل بشكل مستقل عن الكلام، وعن الفكر، وعن التواصل لأن من غايات اللغة الفهم والإفهام بغرض التواصل نتيجة نقل دلالة معينة مقصودة توجه من المرسل إلى المرسل إليه، وتأخذ الرسالة كيانا نفسيا لدى المرسل لتنتقل إلى المستوى الصوفي وتنتقل إلى المرسل إليه عبر وسيط فيزيائي، ويتم انتقال الرسالة صوفيا ويتم تحليلها ذهنيا ونفسا حتى يحدث التفاعل والإفهام والتبليغ، وبذلك فإن الدلالة تنطلق من كيان نفسي ذهني (عند المرسل) وتنتهي أيضا في ذلك الكيان لدى المرسل إليه، وذلك ما يؤكد التعالق بين اللسانيات وعلم النفس في معالجة الدلالة عبر سيرورة تفاعلية وفي توصيفها وتحليله.

1.المعنى في الدلالة في النظرية السلوكية:

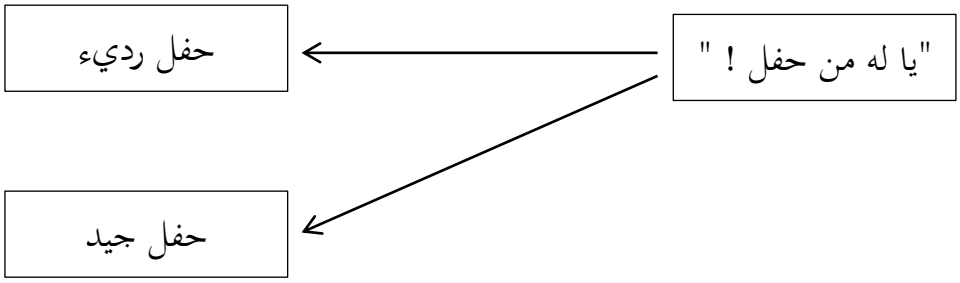
لقد تبين بلومفيلد نظريات في فهم المعنى على رواية جاك وجيل، فجيل تشعر بالجوع، وترى تفاحة، وعن طريق استخدام اللغة تستدعي جاك بقصد الحصول عليها من أجلها، فهنا لدينا الكثير أو الحافز (Stimulus) وهو الجوع، والذي يتولد عن رد فعل (reaction) أو إستجابة (Réponse) وهي اللغة التي دفعت جيل للكلام في سبيل الحصول على التفاحة[1].

هذا يعني أن ردة الفعل الذي قامت به جيل لم يكن رد فعل حركي فزيولوجي، ولكنه رد فعل لغوي (réaction linguistique)، لأن جاك كان يقربها، وهذا بدوره ولد عن جاك رد فعل غير لغوي (réction Linguistique) والمتمثل في محاولته الحصول على التفاحة من أجلها عبر حدث عملي فالمعنى تبعا لنظرية بلومفيلد يتكون من العلاقة القائمة بين الكلام، وتلك الأحداث العملية أو الحركية التي تسبق الكلام أو تتبعه.

1- عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال، ط2، الدار البيضاء، المغرب 2014، ص31.

لقد أسس بلومفيلد نظريته على أحداث مادية محضة فكل من اعتبر الاستجابة يقومان على البعد المادي المحض؛ فهي عند جيل تتمثل في التفات عينيها والموجات الضوئية الناتجة عن ذلك، وانقباض عضلات معدتها، والعصارات المفرزة داخلها، كما أن فعل جاك في محاولة الحصول على التفاحة لا تقل مادية كما سبق[1]. مما جعل نظريته تغرق في الميكانيكية ويصعب عليها فهم بعض الحوادث المعنوية العقلانية كالأفكار والمفاهيم والأخلية والأحاسيس وغيرها، كما ركز بلومفيلد من جهة ثانية على العوامل العاطفية السابقة للحدث أو الموقف الكلامي وتأثيرها الإيجابي في التواصل بين المتكلم والسامع، غير أن هذا التصور عارضه سكينر (Skinner) الذي أضاف فكر التعزيز (Renforcement) إلى جانب المثير والاستجابة فهي تزيد من قوة الاستجابة تبعا للنماذج التجريبية التي أقامها على الحيوانات وخاصة الفأر واستقباله لكرة الطعام بشكل إنتظامي. أما تشومسكي (Chomsky) فقد لفت النظر إلى حقيقة أن اختلاف ردود الأفعال مرهون باختلاف المثيرات مشتملا في ذلك الأحداث التعزيزية المساعدة على بنائها[2] ذلك أن ردود الأفعال يمكن ملاحظتها بوصفها استجابات لمثيرات معينة تتطلبها ومرهونة بها.

تفترض النظرية السلوكية " أن المعاني ما هي إلا انعكاس لوضعية محفزة أو الاستجابة بالمعنى النفسي[3] ولتفسير ذلك تمثل بما يلي:



إن تلفظنا بالجملة السابقة " يا له من حفل ! " يمكن قراءة معناه من زاوتين؛ إذ يقدم لنا النص وضعيتان محفزتان، لا تقتضيان سلوكين لغويين مختلفين بالضرورة، فقد لا يكون هناك حفل أصلا وقد يتلفظ بالجملة استهزاء، بحيث لا يوجد حفل المرة.

1- أنظر عبد المجيد جحفة، مدخل إلى علم الدلالة الحديثة، ص 112.

2- أنظر باكر علم الدلالة إطار جديد ترجمة صبرى إبراهيم السيد، دار المعرفة الاسكندرية، دت، ص11.

3- أنظر المرجع نفسه، ص 111.

أما بخصوص الاستجابة فقد لا يكون بالضرورة القائمة على لفظ أو سلوك لغوي محدد، فقد أشد على يد المتكلم بحرارة استحسانا، أو ارسم على وجهي تجهما واستنكارا، فتنوب بذلك العلامات غير اللسانية مكان العلامات اللساني، وقد أغيّر موضوع الحديث، فالحافز هنا خلق استجابة غير لغوية، وليست بالضرورة لغوي كما تقول هذه النظرية من يسوع مجال انتقاد أفكارها القائمة على أسس مادية مركزة على السلوك اللغوي، ومهملة الخطاب الحركي الذي يكون له معنى أيضا، ويتمثل طريقه من طرق التعبير بالموازاة، وهذا يجعل هذه النظرية القائمة على الحافز والاستجابة نظرية صعبة البناء وصعبة الفهم بالنظر لمنطلقاتها المادية الآلية.

2.المقاربة النسبية للمعنى وحضور البعد النفسي:

إن المعنى في النظرية السلوكية يتوقف على ثنائية المثير والاستجابة، لكن بالمقابل وجب الوقوف عند تصور نفسي آخر حاول إدراك المعنى عبر تمثيلات ذهنية دالة ترتبط بالشكل المنطقي للجملة فكانت نظرية نفسية معرفية؛ وهي تفترض لكن الجانب المعرفي عند الإنسان هو ذلك العنصر الذهني باعتباره القاسم المشترك بين البشر، بهذا تكون اللغة عبارة عن رموز وعمليات خوارزمية تعالج هذه الرموز، لغة تعكس الفكر البشري، أي تعكس ما يقوم به من عمليات ذهنية وتكون الرموز اللغوية تمثيلات داخلية لحقائق خارجية[1]، أي أن الرموز اللغوية هي ذات معنى، وهذا لمعنى متمركز في الذهن الإنساني يقدم تصورات عن العالم الخارجي، الذي بدوره مستقل عن العمليات الذهنية عند البشر؛ فالمقاربة النفسية ترتكز على عدم قيام علاقة قوية مباشرة بين المتكلم والعالم الخارجي في بناء المعاني.

وبالتالي فالملاحظ أن ذلك التعالق بين الدلالة وعلم النفس المعز في الحقيقة هو بعد وكيان نفسي قبل أي شيء ثم إن اللسانيات النفسية من أجرء التخصصات في الدرس اللغوي الحديث، الذي يعنى بدراسة العوامل النفسية والعصبية التي تساعد الإنسان على الحساب اللغة؛ فهما وإنتاجا، كما يركز على دراسة العمليات الفكرية التي تتجلى أثناء العملية اللغوية المنطوقة وما يكتنفها من قوانين تفسير السلوك الإنساني

1-عبد المجيد جحفة، المرجع السابق، ص 53.

في عمليات مختلفة، كالإدراك والتعلم والمقدرة اللغوية يشكل عام، ودور كل من المتكلم والمتلقي في العمليات الإنتاجية للغة"[1].

ثم إن اللغة والسلوكات التعبيرية عموما كانت ومازالت موضوعا من موضوعات علم النفس، بل أضحى المعنى النفسي ميالا خصبا للمقاربة النفسية، فهو جزء لا يتجزأ من هندسة الذهن الإنساني ولعل تشومسكي في النظرية التوليدية التحويلية يعد أكثر اللسانيين الذين نظروا إلى اللسانيات بعدما جزءا من علم النفس بل إن اللسانيات هي اللسانيات النفسية أي الدراسة اللغوية التي تركز على التصور اللغوي في بعده النفسي، وعن العلوم الطبيعية، فجعله هذا ينظر إلى المعنى بالمنظور ذاته مادام المعنى يمثل موضوع علم الدلالة، وعلم الدلالة مبحث من مباحث اللسانيات، وقد وفقت النظرية التوليدية عند البنى الدلالية محللة إياها وفق مقياسين:

أ. يجب أن تكون البنى الدلالية ذات واقعية نفسية، والواقعية، هي أن يعكس التمثيل، أي البنية الدلالية ما يفترض أنه ممكن كسيرورة ذهنية لدى المتكلم فالوحدات اللغوية بداية من الفونيم إلى المورفيم هي واقع نفسية ذهنية وليست فزيولوجية.

ب.على مستوى التمثيل، ينبغي أن تكون المعلومات الآتية من اللغة والمعلومات الآتية من الأنسقة الإدراكية المختلفة معلومات متجانسة، ويبدو أن تفسير المعاني قد إزداد عمقا في المقاربة النفسية التصورية والبعد المعرفي، فظهرت بذلك طروحات ثلاثة حاولت تفسير كيفيات تحصيل المعنى وهي:

-القيد المعرفي في نظرية الدلالة التصورية، جاكندوف (1983).

-القضاءات الذهنية والمستوى المعرفي، فوكوني(1985).

1-جليل، أنظر خلود صالح، اللسانيات النفسية بين التأسيس والمستقبل، دراسة في الحساب اللغة الأولى، مجلة التواصل، مجلة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، عنابة، جامعة باجي مختار عنابة، 2016.

خلاصة:

ارتبطت الدلالة والمعاني منذ بداية الدراسات اللغوية عند الغربيين بالجانب النفسي والذهني، إذ لا يستحسن إدراك الدلالة وفهمها وتحليلها دون تصور وإدراك وضبط المفهوم نفسيا وذهنيا، وبذلك فإن السلوك اللغوي لا يمكن أن يكون فزيولوجيا خالصا وإنما تتدخل فيه الجوانب النفسية والذهنية والوجدانية، بل إن مدار اللسانيات حسب تصور تشومسكي ينبغي أن يرتكز على علم النفس، وهو المسلك الذي يمكننا عن ضبط ماهية حقيقة اللغة؛ وإيجاد عوامل مشتركة بين الألسنة في بعدها العقلي والنفسي.

المحاضرة الرابعة (04):

اللغة والتفكـــــير

توطئة: لقد كانت الدراسات اللغوية منذ القديم تبحث في علاقة اللغة بالفكر، وذلك بالبحث في تلك العلاقة، التي ظلت عمل دراسة من قبل اللغويين والفلاسفة والمناطق وعلم النفس بالإضافة إلى علم الاجتماع أيضا، وذلك بالبحث في مل اللغة هي مجموعة من الرموز التي تعكس الفكر وأن الفكر من دون لف هو كيان مبهم سديم، ثن إن اللغة باعتبارها رموز وعلامات تواضعية قبل ثم التواضع عليها اعتمادا على الفكر أم بعيدا عنده وهل يمكن للفكر لن يتواجد خارج اللغة، أم أن أفكارنا وتصوراتنا للعالم لا يمكن أن تنفك وتخرج عن القوالب اللغوية، وبذلك بكل المتكلمين بلغة ما فإن فكرهم رهين معجمهم اللغوي، وأفكارهم لا تخرج عن إطار مفاهيم تصورات وإحالات العلامات اللغوية للغتهم.

1. التصور العام حول علاقة اللغة بالفكر:

اللغة والفكر متلازمان، لأن الكلام عن التفكير مع استبعاد اللغة أمر يفتقر إلى التناغم، ذلك لأن مصطلحات النشاط اللغوي هي الوسيط الأساسي لكافة أنواع التفكير، كما لا يمكن أن نقدم تفسيرات وتوضيحات لأبحاثنا وأعمالنا دون استخدام منا للغة وقد حصر فيغورسكي من خلال مؤلفه الفكر واللغة وظائف اللغة في وظيفتين إثنين، وظيفة الاتصال الخارجي مع بني البشر ووظيفة الاستخدام الداخلي لأفكارنا، فقيام العلاقة بين اللغة والفكر علاقة تظهر أهمية اللغة في تحديد الفكر ودور الفكر في تطوير اللغة، مع أن لكل منهما جذورا مستقلة عن الآخر.

2. اللغة وتحديد الفكر:

إن اللغة تقود الفرد إلى إدراك العلام بطرق مختلفة تماما، هذا ما ذهب إليه وورلف(b.worlf) ضاربا أمثلة على ذلك كالمثال المتعلق بالهنود الهوبي هؤلاء الدين يستخدمون كلمة واحدة للإشارة إلى فئة معينة كالتراب والطيور كما أن التجربة التي قام بها كل من كارميكل (carmechol) هوجان (Hogan) ولتر (walter) بينت تباين الاستجابات بين مجموعات التجربة تباينا جذريا، حيث أنهم

قدموا صورا بسيطة لأفراد المجموعتين ثم طلب منهم إعادة رسمها مع تسليم لكل مجموعة فئة مسميات لفظية كل فئة تختلف عن الفئة الأخرى وإحدى النقاط التي يقدمها وورق تلك التي تميز رؤية العالم نتيجة للطريقة التي يتم بها التعبير عن المعنى من خلال القواعد النحوية للغة [1].

2.استقلالية اللغة عن الفكر:

يرى فيغوتسكي أن اللحظة الحاسمة هي الفترة العمرية المحدد بنهاية السنة الثانية لأنها الفترة التي يتشكل فيها نوع جديد من السلوك المتسم بالتمام منحنى الفكر واللغة، أي أن الفكر ويصبح لفظا والكلام يصبح عقلا؛ ويعتقد أن السنوات الموالية والتي قد لا تتجاوز السبع هي السنوات التي تقوم فيها اللغة بوظيفتها فعلا، أين تتابع وتوجد الفكر من جهة، وتقوم بتوجيه نتائجه إلى الآخرين من جهة أخرى. ولما كان الطفل خير مقتدر على الفصل، بين الوظيفتين فإن كلامه متمركز حول الذات، أي أنه يتكلم بصوت عال عن خططه وأنشطته الداخلية غير فاصل، بين هذه النوعية من الكلام وللكلام الاجتماعي الذي يخاطب به الغير، ومع التقدم في السن تصبح الوظفية الفكرية للغة مختزنة صورة الكلام الداخلي.

وإذا كان جان بياجي يرى بإن الكلام المتمركز حول الذات يختفي في الكلام الاجتماعي، فإن فيغوتسكي يرى بأن اختزان الكلام المتركز حول الذات هو وصف أكثر دقة بدليل أنه كثيرا ما يردد الكبار لاسيما في حل المسائل للصعبة، الكلام بصوت مسموع، وهذا ما يعتمده المهتمون بصعوبات التعلم، إذ أنهم يحملون المتكلم على صياغة خططه وطريق تفكيره صياغة لفظية وذلك لمعرفة ما يحدث داخل العقل بالفعل [2].

3.تصورات اللغويين على النفس لعلاقة اللغة بالفكر:

1.3. اللغة والتفكير عند فونت (1832–1920) Vont

يرى فونت من خلال وصف التفاعلات بين الظواهر الخارجية لإنتاج وإدراك الأصوات، والسيرورات الداخلية أو " الفكر"، وخلص إلى أن كل عمل لغوي يبدأ على شكل انطباع أو شعور عام، ثم يجب على

1- بورقدة صغير، جدلية اللغة والفكر في الدرس اللغوي مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية ع19، مجلد5، مجلد نصف سنوي، جامعة الحلفة الجزائر2020، ص174.

2- أنظر بورقدة صغير، جدلية اللغة والفكر في الدرس اللغوي، ص 175.

المفحوص عزل بعض جوانب هذا الانطباع العام، خصوصا العلاقات التي بين الوحدات التصورية، وهذه العلاقات هي التي تشكل الحبكة البنوية للغة، وقد لقي هذا الموقف للباحث فونت استفادات عديدة من طرف أتباع المدرسة التوظيفية من بينهم الباحث بوهلر Buhler الذي شرح السلوكات اللغوية بالاعتماد على الرجوع إلى الأحداث الخارجية، وليس باستدعاء أو التماس السيرورات العقلية.[1]

2.3. اللغة والفكر عن جان بياجي (1896–1980) J. piaget

اهتم بياجي بدراسة اللغة والفكر عند الطفل، وتعلم اللغة وكذلك منطق الطفل وتصوره للعالم، والمشكلة التي يطرحها نمو اللغة لدى بياجي تتعلق بعلاقات هذا النمو مع الفكر، ومع الإجراءات المنطقية بالخصوص، لأنه إذا كان من التفق عليه أن اللغة تزيد من قدرات التفكير توسعا وسرعة إلا أن مسألة الطبيعة المنطقية الرياضية تبقى مجالا للنقاش[2].

ويرى بياجي أن النمو اللغوي يعتمد على نمو الذكاء وأن الطفل يتمثل (التمثل) المفهوم والتصور للأعيان ثم ثاني مرحلة وضع ترميز لها أو علامة لغوية تعبر عن ذلك المفهوم أو التصور، ويذكر بياجي أن ذلك التطور الذي يحققه التفكير التمثيلي، مقارنة بنظام المخططات الحسية الحركية، يعود في الواقع إلى الوظيفة الرمزية في مجملها، فهي التي تفصل التفكير عن الفعل، وتخلق بذلك التمثيل، إلا أن بياجي يعترف بأن للغة دورا هاما على عكس الأدوات السيميائية الأخرى التي يبينها الفرد تبعا لاحتياجاته، فإن اللغة أداة جاهزة تم إعدادها اجتماعيا، وتحتوي على أدوات معرفية تكون تحت تصرف الفكر، إذ يستعملها الأفراد الذين يتعلمون قبل أن يشاركوا هم أيضا بدورهم في إغنائها [3]، فاللغة من خلال ما سبق هي أحد مظاهر النشاط التمثيلي عند الطفل والتي تظهر خلال السنة الثانية من عمره ثم إن اللغة تمثل المؤشر المتاح للفكر وبأن بعض البيانات مثل توظيف الملفوظات التي تترجم بشكل مباشر ميكانيزمات الذكاء.

1- أنظر bronkart FP Acquisition du langage et développement cognetif, la génèse de la parole, 16 sympolium d française p 130 L'APSE de la longue

2- أنظر J.piqget p68

3–أنظر: بوزيد باعة صليحة، العلاقة بين اللغة والفكر من منظور علم النفس، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، مجلد 14 جامعة بجاية، الجزائر 223ص، 24، 797,

وبذلك فإن اللغة ليست هي التي توسخ بنية الفكر والتي تعطي شكله للمنطق، إنما المنطق هو الذي يعود اللغة. ويعترف بذلك بياجي أن تدخل اللغة ضروري لأنه دون نظام التعبير الرمزي الذي تشكله اللغة تبقى العمليات في حالة أفعال متتالية دون أن تندمج في أنظمة متزامنة [1].

وحتى إن اعترف بياجي بوجود تأثيرا دائري متبادل، بين اللغة التفكير فهو يصر على أسبقية الذكاء على اللغة وعلى استقلاليته عنها، ولا تطهر اللغة عن الطفل كنظام سابقا البناء ولا يمكن إدماجه إلا إذا كان بحوزة الطفل البنيان المعرفية لضرورية، بهذا نخضع إجراءات تعلم اللغة إلى إيقاع التطور المعرفي.

3.3. اللغة والفكر عن السلوكين (بلومفيلد/واطسن/سكينر):

إن المتصفح للنظريات السلوكية لن يجد نظريات تعلم خاصة باللغة ولكن ما يوجد لديها لا يتعدى بعض التطبيقات لنظرياتهم العامة في ميدان اللغة، ذلك لأنهم لا يرون فرقا بين تعلم اللغة وتعلم أي سلوك ألي فيزيولوجي آخر وبالتالي هم يفسرون اللغة شكلا من أشكال السلوك ويفسرونها في إطار تكوين للعادات، وتدخل المدعمات بين المثيرات، أي أن السلوك اللغوي نتيجة لعملية التدعيم، وهذا ما ذهب إليه سكينر، فتعلم اللغة يتم عن طريق ربط المثير بالاستجابة بالإضافة إلى المحاكاة والتكرار والاشتراط والتدعيم، فاستعمال اللغة وانتاجها يمثل استجابة لمثير خارجي أو داخلي، ويتم تعزيز السلوك اللغوي من خلال الاستجابة الايجابية والتكرار والدربة، وبذلك فالسلوك اللغوي عند السلوكيين سلوك آلي ميكانيكي خارج العمليات العقلية[2]، وعليه فإن السلوكي عاجزة عن تفسير عمليتي الحساب مفردات اللغة وجملها على حد السواء فعلمني الفهم سبق عمليتي التفكير والطفل يفهم معنى الكثير من المفردات قبل التلفظ بها، ولذلك جاءت النظرية الفطرية عند تشومسكي لتعطي أهمية للقدرات الذهنية قبل الفهم والإدراك والتحليل في إنتاج اللغة بل إن الطفل يولد مزود بقدرة فطرية يمكنه من اكتساب أي نظام لغوي.

1-أنظر المرجع السابق ص، 78.

2- أنظر عبد العزيز العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم العربية، ص 70 وما بعدها.

هذا فضلا عن موقف المعرفيين وعلى رأسهم بياجي الذين يرون أن كل إنسان يمكن التعلم وفق ما لديه من قدرة فطرية [1]. وبذلك فإن السوكيين أهملوا تلك العلاقة الوثيقة بين الجانب الذهني والفكري في الإنتاج اللغوي، وذلك ما أدى إلى توجيه لها الكثير من النقد، وذلك بسبب غلوها في تألية عملية الإنتاج اللغوي.

4.3. اللغة والفكر عند فيفوتسكي (1896،1934).

يعرف فيغوتسكي اللغة كأداة تواصيل، ذات الامتياز الكبير، وهي حاملة المكتسبات الثقافية لمجتمع ما، أما الفكر فهو ثمرة أو نتيجة الاستبطان المتدرج لهذه الأداة، بذلك يمثل التفكير نقطة التقاء الجذور التواصلية والفهمية[2]

ويضيف فيغوتسكي على أن الرباط بين الفكر واللغة ليس ذا طبيعة بدائية وغير متغيرة، بل يتواجد مصدرها في النمو ويتغير هذا الرباط، ويصبح أكثر فأكثر وثوقا خلال هذا النمو، **ووقف هذا التصور فإن اللغة ليست لباسا داخليا للفكر، بل إنها تحقق له توجيها تصنيفيا، بحيث أن الفكر لا يعبر عنه بالكلمة بل يتحقق في الكلمة.**

ويوضح فيغوتسكي أن اللغة ليست مجرد انعكاسا للفكر كما قد يظهر على مرآة، ويعتبر فيغوتسكي أن المفاتيح ذات الطابع اللغوي هي ذات أهمية كبيرة في تنظيم وتنسيق الفعل ومختلف الوظائف المعرفية ويتم الحاسب هذه المفاتيح خلال النمو، حيث يتم استيعاب الرموز اللغوي مع النشاط العملي والآدائي للطفل ويشكل بذلك هذا الاكساب حسب فيغوتسكي، خطوة أولى ذات أهمية قصوى في التحول النوعي والجدلي للنشاط الإنساني حيث يشرح الباحث أن اللغة والعمل يسيران في البداية في خطين مستقلين تماما وعندما يحدث تقارب بينهما والنمو الفكري، إذ نلاحظ بروز الأشكال الإنسانية البحثة للذكاء العملي المجرد، ويشير الباحث أيضا إلى أن الطفل يكتسب أنظمة وظيفة وكيفيات تنظيم سلوكية جديدة خلال التبادلات مع العالم الخارجي ويحدث ذلك بوساطة من اللغة ويتبع هذا الاكتساب ثلاثة مراحل أساسية:

1- أنظر نايف خرما علي حجاج، اللغات الأجنبية تعلمها وتعلمها عالم المعرفة الكويت، ص 52.

2-أنظر bronckart JP Aquisition du langage et développement Cognetive p,130,1975

4.**المرحلة الأولى**: تمثل اللغة كيفية تواصل مع الراشدين، فهي تكون خارجية في شكلها ووظيفتها.

***المرحلة الثانية**: مع احتفاظها بشكلها الخارجي، فهي تكتسب وظيفة داخلية أي أنوية.

*المرحلة الثالثة: تتحول هذه اللغة إلى لغة داخلية وتصبح فكرا، وعليه فإن التصور يفترض أن تكون اللغة هي المسير والضابط للسلوك الانساني [1]

وتعتبر هذه المسألة المتعلقة بنمو اللغة إحداهم الخلاف بين بياجي وفيغوتسكي، فينما يرى بياجي أن اللغة الأنوية هي انعكاس للفكر الأنوي لتتطور فيما بعد نحو فكر ولغة مجتمعين، فإن بالنسبة لفيغوتسكي تكون اللغة في استعمالها منذ البداية للتواصل مع الآخرين، ثم يصبح في بعد وسيلة تواصل مع الشخص نفسه أي تصبح لغة مستبطنة وتمثل اللغة الأنوية مرحلة وسطية بين اللغة الاجتماعية واللغة المستبطنة كما يلي:

لغة داخلية	لغة أنونة	لغة اجتماعية

وبذلك فإن منطلق الانتاج اللغوي عند فيغوتسكي ينطلق من المحصلات المفهومة للمتكلم من الخارج إلى الداخل وانعكس ذلك على تطوير فكرته في نظري التعلم إلى ما يسمى بالنظرية التفاعلية الثقافية.

4.3.اللغة والفكر في النظرية النسبية (سابير وورلف):

فرضية النسبية اللغوية هي جزء من النسبوية المعروفة أيضا بفرضية (سابير–وورف) أو الوورفانشية warfisme كلها تشير لمبدأ تثاير بنسبة اللغة على رؤية العلام الخاصة، وهي نظر آسرة في مجال اللغويات والعلوم العرفية، نفترض أن اللغة التي نتحدث بها يمكن أن تشكل وتؤثر على أفكارنا وتصوراتنا وحتى

-1

وجهات نظرنا الثقافية تتحدى هذه الفرصة، الفكرة التقليدية للإدراك الإنساني العاملي، وتسلط الضوء على التأثير العميق للغة.

وقد طورا هذه الأفكار ووسعا ما يشكل مستقل في أوائل القرن العشرين وحتى منتصفه تتمحور هذه الفرضية حلو صلة بين اللغة والفكر والثقافة، ويقترح نسختين رئيسيتين:

1-الحتمية اللغوية: يسير هذا الشكل القوى من الفرضية إلى أن اللغة تحدد وتحد تماما الإنكار والعمليات المعرفية لمتحدثيها في جوهر الأمر، الأفراد من خلفيات لغوية مختلفة سيكون لديهم تجارب معرفية مختلفة بشكل أساسي.

2.**النسبية اللغوية:** يتفرض هذا الشكل الأضعف من الفرضية أن اللغة تؤثر على الفكر وتشكلهولكنها لا تحدده بالضرورة بالكامل، إن يسمح بفكرة أنه على الرغم من أن اللغة قد تؤثر على الإدراك إلا أنه لا يزال هناك مجالا للعمليات المعرفية العالمية[1].

1.3.4. المبادي الأساسية لفرضية سايسر وورف:

*هياكل اللغة الفكر: بمعنى اللغة ليست مجرد أداة للاتصال وإنما الصياغة الواقع.

*فئات اللغة تؤثر على الإدراك: تصنف اللغات العام بطق مختلفة مما يتخلق إطارا لفهم البيئة وإدراكها.

*التباين الثقافي في اللغة وغالبا ما تطور الثقافات والمجتمعات لغات تعكس تجاربها وقيمها ووجهات نظرها الفريدة.

*الهياكل النحوية تؤثر على الفكر: يمكن أن تؤثر الهياكل النحوي مثل زمن الفعل أو جنس الإسم على كيفية تصور المتحدثين للوقت والسببية والعلاقات الاجتماعية، يمكن تؤدي الهياكل اللغوية المختلفة إلى اختلافات في أنماط التفكير.

1-حينا روكوفانو، فرضية سابير وورف، موقع fourweek mba، يوم 8 ماي 2024.

*التفكير فيما يتعلق باللغة: قد يميل الأفراد إلى اعتقاد والعقل ضمن قيود وهياكل لغتهم الأم، يمكن أن يؤثر ذلك على حل المشكلات وضع القرار والعمليات المعرفية[1].

4.اللغـة والفكـر والثقـافة في النسبيـة اللغـوية:

أكد بنجامين لي وورلف b. leewohrlfفي كتابة اللغة بين الفكر والواقع أن بين النموذج اللفظي وبين منظومة الأخلاق والمفاهيم والتخيلات العادية واللاواعية والأسطورية والسعرية تفاعل معقد برهن وورف في سلسلة من المقالات حول لغات الهنود في أمريكيا على أن يصور بعض الحقائق كالزمان والمكان والحركة ليس هو ذاته عاليا، وأن التغيرات تتعلق بينية اللغة التي يتعلم بها إدراك هذه الحقائق والتفكير فيها.

ولعل أوضح مثل أعطاه وورف تأكيد الأثر اللغة والفكر هو ما أتى به من واقع عمله كمسؤول في إحدى الشركات، فقد لاحظ أن العمال كانوا يعاملون براميل النفط الخالية دون مبالاة، بينما كانوا أشد حرصا في تعاملهم مع البراميل المليئة بالنفط، وبذلك كان هؤلاء العمال يجهلون بعض الحقائق، وهي أن بعض البراميل كانت مليئة بالأبخرة والغازات التي يخلفها النفط عند تفريغه منها. ورأى وورق أن العمال غير مدنسين وإنما الترتب يقع كله على كلمة خالية أي على اللغة التي أثرت في طريقة تفكيرهم.

وهذه الفكرة طرحها في ق19 الفيلسوف هيردر Herder والألماني فون هومبولت vanhumboldt فأخذها اللغوي الأنثروبولوجي سابير أدوارد (1884-1939) وطرحها مع وورف في فرضية علمية وهي فرضية **سابير– وورف**، وقد ذكرنا مبادئها أساسها في العنصر السابق يقول سابير:" البشر لا يعيشون في العالم المادي وحده، ولا يعيشون فقط في عالم النشاط الاجتماعي بالمفهوم العادي، ولكنهم في الواقع تحت رحمة تلك اللغة المعنية التي اتخذوها وسيلة للتفاهم في مجتمعهم، وحقيقة الأمر أن العالم الحقيقي مبني إلى حد كبير على العادات اللغوية لمجتمع معين، ...إن العوالم التي تعيش فيها المجتمعات المختلفة عوالم مختلفة، لا مجرد عالم واحد نسميه بأسماء مختلفة[2]، وقد أخذ وورف برأي أستاذه سابير، حيث استنتج في خلاصة

[1]–أنظر المرجع السابق، ص.

2–زكي نجيب محمود، تجديد الفكر العربي، دار الشروق، ط9، القاهرة مصر سنة 1993، ص 76.

دراسته السالفة، بين اللغة والفكر والواقع الصادرة عام 1956 إذ يقول" إن اللغة ليست مجرد وسيلة للتعبير عن الأفكار، بل أنها هي نفسها تشكل الأفكار، فنحن نقسم الطبيعة أو العالم بموجب الخطوط التي ترسمها لنا لغاتنا القومية [1]، وبذلك فإن رؤية العالم وتحليل الوقائع والمحسوسات والأفكار والأعيان يتوقف على الحمولة الفكرية والثقافية لمتكلميها، التي تشكلت عبر السنين نتيجة ترسبات امتزجت بالزخم الفكري والثقافي لمتكلمي لغة معينة.

خلاصة: يشكل موضوع علاقة اللغة بالفكر أهمية كبيرة نظرية وإجرائية ويمكن توظيف نتائجها فيها في جوانب إجرائية، وخاصة فيما يتعلق علم اللغات والثقافات، وتعلم اللغة للناطقين بغيرها، ومعالجة أمراض الكلام وغير ذلك من الاشكاليات اللغوية التي بحاجة إلى تفعيل ومعالجة ميدانيا.

1-أنظر لطفي بوقربة، محاضرات مخطوطة في اللسانيات الاجتماعية، جامعة بشار الجزائر 2015، ص 17.

المحاضرة الخامسة رقم 05

اللغة والدماغ:

توطئة: تعتبر اللغة سلوكا معقدا، تتضافر فيه جملة من الجوانب الفزيولوجية والنفسية، وكثيرا ما اثارت الدراسات اللغوية منذ القدم إلى أهمية الدماغ في انتاج اللغة تلك القدرة الفزيولوجية التي يولد الفرد مزود بها، وقد تجاوبت هذا الموضوع عدة تخصصات منها علم النفس، واللسانيات النفسية، واللسانيات العصبية، والعرفانية أيضا، إلا أنها تجمع كلها على مركزية الدماغ في الإنتاج اللغوي، وإن اختلفت متطلباتهم في ذلك، وبذلك نعرض في هذه المحاضرة تلك العلاقة التفاعلية بين اللغة والدماغ.

1.مفهوم الدماغ: هو العضو المركزي للجهاز العصبي البشري، ويتشكل من الحبل الشوكي الجهاز العصبي المركزي يتكون الدماغ من المخ والمخيخ والجذع الدماغي يقوم بالتحكم في معظم أنشطة الجسم بمعالجة ودمج ونسيق المعلومات التي يتلقاها من الأجهزة الحسية، ويتخذ القرارات فيما يتعلق بالتعليمات المرسلة إلى باقي أعضاء الجسم.

وعرف غي تيبرغيان الدماغ قائلا: " الدماغ مجموعة منظمة من للعصبونات المترابطة وفق مخطط محدد"[1]، وهذا يعني أن مصطلح الدماغ يقصد به بشكل عام العصبونات أو الخلايا العصبية التي ترتبط معا داخل المخ، الذي يشكل الجزء الأكبر من الدماغ، وهناك تعريف آخر له يرى أن الدماغ" يوجد ضمن الجمجمة، وهو العضو الذي يتحكم في الجهاز العصبي المركزي للإنسان، عن طريق الأعصاب القحفية والنخاع الشوكي، وأخير الجهاز العصبي المركزي للإنسان وأخير الجهاز العصبي المحيطي، وبهذا يكون عمليا المنظم لجميع فعاليات الإنسان تقريبا، الأفعال البشرية اللاإرادية أو ما يدعى الأفعال الدنيا مثل سرعة القلب، التنفس، الهضم، فيتم التحكم بها عن الدماغ لا شعوريا بشكل خاص عن طريق الجهاز العصبي التلقائي أما الفعاليات العقلية العليا أو المعقدة مثل التفكير والاستنتاج والتجريد فيتم التحكم"[2] ويتكون الدماغ من:

1- غي تيبرغيان وآخرون قاموس العلوم المعرفية ترجمة جمال شحيد، مركز دراسات الوحدة، العربية، ط1، بيروت، لبنان 2013ص115.

2-غي تيبرغان، قاموس العلوم المعرفية، ص 115.

-الفص الجبهي- الفص الجداري-الفص الصدعي-الفص القدالي أو القفوي-الجسم الجاسي- التلاموس- النظام الحشوي-الغدة النخامية- الدماغ الخلفي – النخاع المستطيل – القنطرة- المخيخ – الحبل الشوكي.

ثم أن هناك أجزاء من الدماغ متخصصة في اللغة للدماغ نصفان متطابقان تقريبا وهي النص الأيسر والنصف الأيمن[1] والمنطقة المسؤولة عن اللغة هي بروكا.

واللغة عبارة عن أفكار ومفاهيم موجودة في الدماغ، حيث تم بناؤها اعتادا على الاستعداد الوراثي والبنية المحيقة، وعند ما تقول أن اللغة موجودة في الدماغ فكيف نفسر هذا الوجود، فهل هي مستترة في كل خلايا الدماغ وإن كان لها مراكز محددة فأين؟ ويقسم دماغ الإنسان إلى قسمين متماثلين وهي الفص الأيمن والفص الأيسر، ويتم التنسيق بين هذين القسمين عن طريق خلايا عصبية متخصصة كثرة أهما يسمى الجسم الجاسي، وللدماغ وظائف جسم الإنسان يتم بشكل متعاكم، حيث يتحكم الفص الأيمن بوظائف الجزء الأيسر من الجسم، بينما يتحكم الفص الجهة الأيسر بوظائف الجزء الأيمن من الجسم[2].

2.شواهد تدل على الحكم الجزء الأيسر من الدفاع في اللغة:

- عن طريق الحالات المصابة في الدماغ، حيث لاحظ العلماء أن يعظم الحالات التي أصيبت فيها الجهة اليسرى من الدماغ بأنهم أصيبت لغتهم باضطراب.

- إزالة جزء من الدماغ، لوحظ أن اللغة لدى هذه الحالات قد تأثرت بشكل واضح.

- استخدام الحقن بالمخدر عن طريق الشريان المغذي للدماغ مرة لكل جهة لمعرفة أثر المخذر على الوظائف المناطة بكل جزء.

1- chorm sky noam, new horizon in the strudy of language and mind Amer comburdge university press 2000 p77,79

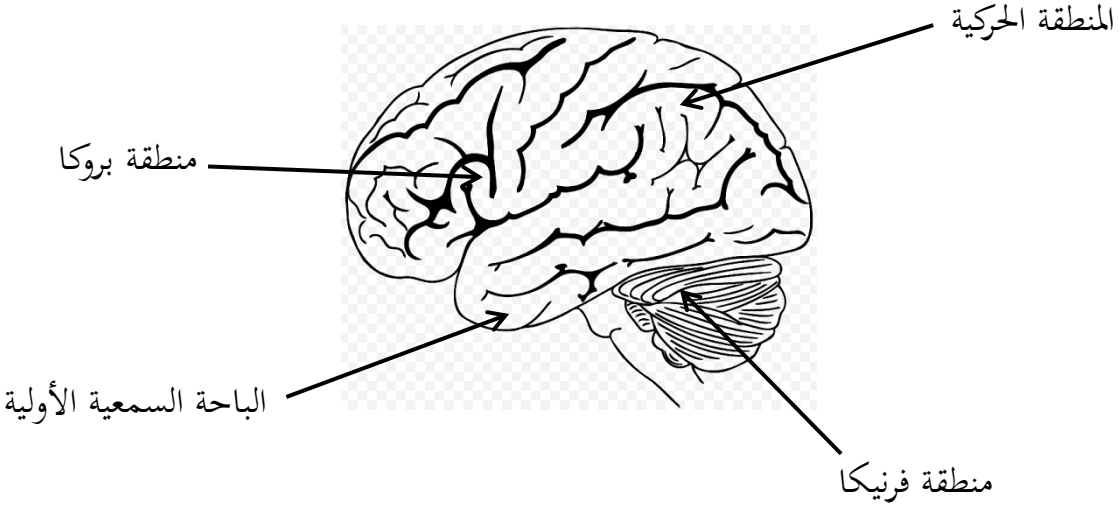
2-أنظر محاضرة تمتد التعليم عن بعد، جامعة المسيلة الجزائر، 2020 للاستزادة أنظر عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية، اللغة في الدماغ، ص187، وما بعدها.

3.مراكز اللغة في الدماغ:

تتوزع مراكز اللغة في الجزء الأيسر من الدماغ، ولا تنحسر في مكان واحد، وترتبط ببعضها البعض عن طريق خلايا عصبية متخصصة.

1.3.منطقة بروكا: broca s Area:

وقد سميت بهذا الاسم نسبة لمكتشفها بول بروكا، ونجد هذا المركز في مقدمة النصف الأيسر من الدماغ، وهو المركز المسؤول عن تنظيم أنماط النطق، ولهذه الوظيفة علاقة بقرب هذا المركز من منطقة التحكم بعضلات الوجه والفك واللسان والحنجرة في القشرة الدماغية، وكذلك هو المسؤول عن استخدام علامات الجمع وشكل الأفعال.



2.3.منطقة فرنيكا:

هو المركز المسؤول عن استقبال المنحلات السمعية، ويلعب دورا رئيسيا في إعداد المعاني، ويدخل في تفسير المفردات واختيارها بهدف إنتاج الجمل.

3.3.التلفيفة الزاوية:

المركز المسؤول عن تحويل المثير البصري إلى شكل سمعي، حيث يلعب دورا جوهراي في التوصيل بين الشكل المحكي للكلمة وصورتها المدركة.[1].

4.ميكانيكية إنتاج واستيعاب الكلام في الدماغ:

1.4.إنتاج الكلام:

عندما نريد انتاج كلمة تؤخذ من منطقة فرينكي تم رسل إلى منطقة بروكا التي تحدد شكل هذه الكلمة ومن ثم يرسل الأمر المنطقة المسؤولة عن حركة الجهاز الصوتي.

2.4. استيعاب الكلام:

عند محاولة فهم كلمة محكية، يبث المثير من المنطقة السمعية في القشرة الدماغية إلى منطقة فيرنكي حيث المركز المسؤول عن تفسير الكلمات، أو قد يكون التفسير بصريا[2].

وبالتالي كان إنتاج الكلام فزيولوجيا بالدماغ يتم عبر سيرورة معقدة لا يمكن وصفها بدقة إلا من خلال أجهزة دقيقة جدا، تترصد حركة الفعل والاستجابة في كل المناطق الدماغية، ويمكن أن يتفاد منها في مجالات ميدانية إجرائية متعددة خاصة أمراض الكلام ومشكلات الحسية وغير ذلك ما هو متعلق بالاكتساب اللغوي والتعلم ومشكلاته.

خلاصة: يكتسي الاهتمام بتطوير الدراسات المتعلقة بعلاقة اللغة بالدفاع أهمية كبيرة جدا في الميادين البحثية الحديثة، مثل التركيز على معالجة اللغة، وإشراك النماذج اللغوية النفسية التنبئية التوضيحية والدراسات التجريبية، والمحاكاة الحاسوبية، وقياس نشاط الضغط الدماغ إثناء المهام اللغوية، وعلاوة على ذلك، فقد تم

1- أنظر محاضرة بمنصة التعليم عن بعد جامعة المسلية 2020 للاستزادة أنظر، عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية، اللغة في الدماغ (رمزية، عصبية، عرفانية)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، دط، القاهرة، مصر 2018،ص 189 وما بعدها.

2- أنظر محمد بن اسماعيل بن شهداء، إنتاج اللغة في الدماغ، دراسة في علم اللغة العصبي، مجلة الوفاق الإنمائي الدولي للعلوم الإنسانية، مجلة نصف شعرية، مركز الوفاق الإنمائي، ماليزيا، دت، ص87 ومابعدها.

التأكيد على المكان المركزية لدراسات علم الأمراض اللغوية بعد تلف الدماغ والمسائل ذات الصلة بتطور اللغة في الأنواع والفرد البشري.

المحاضرة السادسة (06):

الجوانب الفزيولوجيـة والفيزيائيـة في العلميـة التواصليـة

توطئة: إن الحديث عن التواصل يقتضي بالضرورة الحديث عن الدرس اللساني الحديث، ذلك أن الدارس النبيه لن يكلف نفسه عناء البحث عن مكان نظرية التواصل داخل اللسانيات العامة، ثم إن ذلك يعتبر مرتكزا لدراسة التواصل من جانب فزيائي وفيزيولوجي بما يفسر بمرجعية علم النفس الصرف أو اللسانيات النفسية، ومن الخطأ الجزم بأن ظهور موضوع التواصل ارتبط بشانون وويفر weaver/shanon أو أواخر الأربعينات، رغم ما لهما من دور في إخراج هذا الميدان إلى دائرة الوجود بالقوة وسنحاول تبيان الجوانب المحكمة في العقل الداخلي من الجانب الفزيولوجي العضوي والفزيائي في جزء اللسانيات الحديث واللسانيات النفسية على وجده الخصوص.

1- تعريف الاتصال:

لفظة اتصال communication مشتقة من اللفظ اللاتيني commun والذي يعني عام أو شائع بذيع عن طريق المشاركة"[1]، إذ تتضمن مجلس الاتصال تفاعلا مستمرا بين شخصين على الأقل في إطار سياق اجتماعي لذا فهو "عملية مستمرة يتم بمقتضاها تكوين العلاقات بين أفراد المجتمع وتبادل المعلومات والأفكار في رموز دالة لتحقيق أهداف معينة" [2] ولا يتحقق الاتصال إلا من خلال عمليتي الإرسال والاستقبال أين يتم تحويل الألفاظ إلى معان واضحة الدلالة والعكس، ولا يمكن فهم ماهية الاتصال إلا من خلال المحددات التالية:

*للاتصال عناصر متعددة ومتغيرة نتفاعل معا لتحديد كفاءتها ولها سمات إنسانية، هي مجلة مستمرة لا تتوقف ولا تتجمد عند نقطة معينة.

*يعد التفاعل المتبادل بين طرفي الاتصال عنصرا مهما لأن الفعل التواصلي فعل تبادلي مشترك.

1- مجموعة من المؤلفين، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان الأردن، 2003، ص 60.
2- مرفت الطرابيشي، عبد العزيز السد، نظريات الاتصال، دار النهضة، دط، القاهرة، مصر 2006، ص 18.

*تعد اللغة عنصرا مهما في تحقيق عملية التواصل لأنها الأداة الرئيسية في التواصل اللغوي التي تترجم الأفكار.

*الاتصال عملية معقدة تتضمن عناصر مشابكة تبدأ بالمرسل الذي يتولى مهمة تحويل الرسائل الذهنية إلى رموز لغوية، يستقبلها المتلقي عن طريق قناة ناقلة، وتتحدد وظيفته في فك الرموز الرسالة والاستجابة لها[1].

وبذلك فإن الاتصال فعل تشارك وتبادل بين مرسل ومرسل إليه عن طريق الإدارة التي هي اللغة، وقد يكون التواصل بوسائط غير لغوية أيضا مثل الإشارات والألوان والإيماءات.

3.حلقة التواصل من منظور اللسانيات الحديثة واللسانيات النفسية:

1.3.التواصل عند سوسير:

إن التواصل عملية تفاعلية تحدث عبر شبكة من العناصر، فتؤدي إلى الإيلاج والاخيار والتفاعل المجتمعي وغيرها مما لا يستطاع تحديد نتائجه، ففي الدراسة الكلاسكية اشترط دي سوسير وجود شخصين على الأقل لتحقيق التواصل حيث تولد دائرة الكلام الذي هو أول مظهر لتكون اللغة من يتم اللسان في دهن الشخص وليكن مثلا(أ) حيث تتحد المفاهيم التي هي أحداث واعية بالرموز اللسانية أو الوصول السمعية وفي دماغ (أ) يحدث رد فعل أو استجابة عن طريق إصدار أو أمر على شكل رسائل عصبية إلى جهاز النطق فيحدث هذا الأخير أصوات ملائمة للصور الدماغية أو طبوغرافيا المفاهيم المرتسمة عن طريق اهتزاز الحبال الصوتية محولة الإشارات الكهربائية إلى موجات ناتجة عن اهتزاز عضلات الجبال الصوتية، وتنشر عبر الهواء إلى إذن السامع"ب" حيث تلتقط الأذن هذه الأصوات مميزة أياما عن مختلف الأصوات الأخرى عن طريق الجهاز السمعي ثم لحولها إلى الدماغ، حيث يتم الرموز الصوتية عن طريق تجمع صوتي يتميز به الدماغ، وإذا أجاب الشخص (ب) فإن حدث كلاميا ثانيا يولد

1- أنظر المرجع السابق، ص 19.

وتتم العملية التواصلية بطريقة عكسية هذه المرة [1] فعلى الرغم أن سوسير لم يهتم بصفة موسعة بالعملية التواصلية والخطابية إلا أنه أرسى رعاتها الأساسية وركز على الجانب الاجتماعي تحديده للمجلس الاتصالية للقاعدة على التواصل في إطار النظام اللساني بحسب كل مجموعة اجتماعية أما بداية انطلاق فعل التواصل فتكون في وصاع أحد المتحاورين حيث تترابط وقائع الضمير المسماة تصورات مع تمثيلات العلامات اللسانية أو الصورة السمعية المستخدمة في التعبير عنها"[2].

وقد شرح سوسير كيف تتم عملية التواصل بين طرفين وذلك في ضوء المخطط الذي اصطلح على " دائرة الكلام" والذي مثله في المخطط الآتي.

2.3.حلقة التواصل عند بلومفيلد:

إذا كان سوسير قد أرسى شبكة مبسطة لحلقة التواصل من خلال حديثه عن حلقة الكلام فإن بلومفيلد يربط مفهوم التواصل بمفهومي المثير والاستجابة، ويفترض حورا يجري بين "جال" و"جيل" الذين كانا يتحولان فتشعر (جيل) بالجوع حتى ترى تفاحة متدلية من عصن شجرة التفاح فتصدر عن طريق جهازها النطقي نوع من الاستجابة اللفظية تعبيرا عما أحسن به وتتحول هذه الاستجابة إلى مثير بالنسبة إلى جاك فيقفز ويتسلق الشجرة فيقطف التفاحة ويقدمها إلى الفتاة وكلتهما ويستنتج بلومفيلد من هذه التجربة أن الكلام نوع من الاستجابة لمنبه داخلي فهناك حافز وهناك رد فعل[3] ويمكن التمثيل لهذه العملية كما يلي:

م1 مثير الشعور بالجوع عند رؤية التفاحة	(1رد فعل) صدور منطوق صوتي	م(2حول ر1 إلى م2 سماع الرسالة الصوتية	(2رد فعل حركي قطف التفاحة

1- دي سوسير، محاضرات بالألسنية العامة تعريب صالح القرمادي وآخرون، الدار العربية للكتاب، طرابلسي، قوس 1985، ص 51.

2- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، الجزائر، 2015، ص 123.

3- أنظر Ronald J,A, et al. Trouble du langage, diagnostique et rééducation pière mardaga bruxelle 2eme ed 1985 p21

إن كلتا وجهتي النظر بين سوسير وبلومفيلد تقودنا إلى مفهوم التواصل وتكن حلقته من دافع داخلي نفسي يبلور عمليتي الكلام ليدفعها إلى مرحلة التفاعل بواسطة اصورة المنطبعة في أذهان المشاركين في الحلقة الناتجة عن حوافز لفظية وأخرى غير لفظية التي أهملها بومفيلد ليشير إليها سكينر.فيرى سكينر إن المتكلم يستحضر المتكلم الرسالة بعد استحضار مثير مميز غير لفظي(م.ز.غ.ظ) ويتحول المثير إلى حافز لفظي كلام (أمر، طلب) مثل: الخبز من فضلك ويتحول هذا الحافز اللفظي بالنسبة للمتلقي إلى مثير مميز لفظي (م، ز، ظ) لاستجابة لفظية(ج، ف، ظ) لامتلاك الخبر من قبل المتكلم والخبر يكون حافزا داخليا غير لفظي، والحصول على الخبز مثير مميزا غير لفظي لاستحضار استجابة كلامية (شكر) ثم هي بدورها حافز للرد " أنا في خدمتك".

خلاصة: ومحصول القول أن كل المذاهب والمدارس اللسانية قد اهتمت بالعملية التواصلية كل بإتجاه معين، وذلك ما يؤكد الوظيفة الجوهرية للغة، والتي نصت ثم تفسيرها بتوجيهات مختلفة بداية من سوسير في دوره التخاطب (الكلام) وتفاعلية الخبر والاستجابة عند بلومفيلد، وتكون قد نظرت إلى التواصل نظرة أكثر ميكانيكية بعيدا عن الوعي والذهن من جهة، وبعيدا أيضا عن الجانب التداولي في الفعل التواصلي الذي جاء بعد منتصف القرن العشرينن الذي يهتم فقط بالكفاية التواصلية التبليغية وأنى بالكفاية العطائية التداولية إلى تتجاوز دور اللغة من التبليغ والأخبار إلى التوحيد والتأثير والتعديل في الملتقى.

المحاضرة رقم: 07

اكتساب اللغة الأم.

توطئة: اهتمت الدراسات اللغوية النظرية منها والتطبيقية بقضايا اللغة من حيث النشأة والإكساب وتطورها لدى المتكلمين، وقد استأثرت الدراسات التطبيقية بميدان الإكساب اللغة ونظريات تعلم اللغة، وما هي مراحل الاكساب اللغوي عند الطفل حتى تستقيم لغته يحصل رصيدا لغويا يمكنه من التواصل، وتجدر الإشارة إلى أن كل الدراسات التي انصبت على قضايا الاكساب اللغوي ونظريات التعلم انشغلت على اللغة الأم وما يسمى أيضا لغة المنشأ.

1.مفهوم التعلم والاكساب:

1.1.مفهو التعلم: Apprentissage، يستعمل مصطلح التعلم على وجه الاطلاق والعموم على فعل تحصيل مهارة أو لغة أو سلوك معين، وبذلك فهو يشير إلى تحصيل مهارة أو سلوك وفق خطة أواستراتيجية مسبقة وقد ورد مفهوم التعلم بالدراسات النفسية والاجتماعية وتباينت اتجاهاته وقد ورد مفهوم التعلم عند جيتس Getes على أنه " عملية اكساب الوسائل المساعدة على إسباع الحاجات والدوافع، وتحقيق الأهداف وهو كثير ما يتخذ صورة عن المشكلات" [1].

وبذلك فإن التعلم حسب هذا التصور عبارة تحصيل الأدوات إلى تحقق الأهداف وتشبع الحاجات وحل المشكلات. ويعرفه جيلفورد Guilford " التعلم ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج عن إشارة ما، وهذا التغيير في السلوك يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لمواقف سابقة"[2].

إن هذا المفهوم ينحو منحى سلوكيا، يفسر التعلم على أنه استجابة لمنبهات تكون في صورة مشكلات، يتم حلها اعتمادا على معطيات ومدركات سابقة، بالتالي فإن " التعلم عملية اكساب Aquisition

1-عبد الكريم غريب، التعلم والاكساب، نحو مقاربة سيكوتربوية، مجلة سيكولوجية التربية، عدد التعلم والاكساب، مطبعة النجاح، دط، الدار البيضاء المغرب، 2011، ص98.

2-المرجع نفسه، ص 8.

لسلوك أو تصرف معين (حركات، معارف، مواقف، مهارات،كفايات...) ويتم هذا الاكساب في وضعية محددة من خلال تفاعل ما بين المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم" [1]، فالتعلم يتم وفق خطة استراتيجية بغية تحصيل معارف ومهارات وكفايات.

2.1.مفهوم الاكتساب L'Aqusition :

لغة: " الكسب طلب الرزق، ورجل كسوب يكسب: يطلب الرزق، وكساب: اسم للذئب وربما يجيء في الشعر: كسب وكسيب...كساب فعال، من كسب المال[2]. ويقول محمد أبي بكر الرازي بالاكتساب: " هو من كسب (ك، س،ب) طلب الرزق وأصلحه وبابه ضرب واكتساب بمعنى طيب الكسب والمكسب، وبكسر الكاف بمعنى وكسبة أهلي، والكواسب الجوارح.

-تكتسب: تكلف الكسب والكسب بالضم عصارة الذهن"[3]

ب-اصطلاحا:

ورد تعريف على القاسمي للاكساب: " ماهو إلا عملية فطرية عفوية يقوم بها الطفل دون قصد أو اختيار، وتكون في سياق غير رسمي باكتساب اللغة وممارستها"[4].فالاكساب حسب القاسمي يكون عفويا وآليا وفقا لاستعدادات فطرية يمكن الطفل من الاكساب سواء تعلق الأمر بالمسارات أو الكفايات.

وقد ورد في معجم علم النفس والتربية الاكتساب زيادة أفكار الفرد أو معلوماتة، أو تعلمه أنماطا جديدة للاستجابة أو تغير أنماط استجاباته القديمة"[5]. أما عن الاكساب اللغوي، هو عملية تلقائية يقوم بها الطفل دون قصد منه، ودون معرفة مسبقة بقواعد لغته وقوانينها، ويقصد باكتساب اللغة" تلك العملية

1- أنظر المرجع السابق، ص120

2- الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ت محمدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ج5،مادة (ك س ب)

3- أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، تخريج ذيب الباغا، دار الهدى، ط4، الجزائر 1990،ص362.

4- علي قاسمي، لغة الطفل العربي، دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي، مكتبة لبنان، ص55.

5- مرهف كمال الجامعة، معجم علم النفس والتربية الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج1"ص6.

غير الشعورية وغير المقصودة التي تتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الطفل يكسب لغة الأم من مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك ، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروسا منظمة في قواعد اللغة وطرق استعمالها وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى، والتي تمكنهم من اساب اللغة في فترة قصيرة ومستوى رفيع" [1].

وبذلك فإن التعلم عملتي يتم من خلالها الانتقال من اللامعرفة إلى محاولة وضع ميكانزمات لتحصيل المعرفة أو المهارة، ثم إنه يطرح مفهوما آخر في مجال التحصل المعرفي المهاري هو الاسكاب الذي يتم بالعفوي وعدم التخطيط في الانتقال من اللامعرفة إلى المعرفة سواء كانت معرفة لغوية أو غيرها، وقد انصب على قضايا الحساب وتعلم اللغة على اللغة الأم.

2.مفهوم لغة الأم: la langue Maternelle

ينظر إلى اللغة الأم على أنها المقابل للمصطلح الفرنسي longue Maternelle وتكون الترجمة الحرفية لغة الأمومة، وهي تلك اللغة التي تتلاقى بها أم الطفل أو بتلك اللغة التي يتلقطها من أمر يحكم ملازمته لها في مرحلته الأولى من بداية اكساب اللغة أو الكلام الذي يوظفه بصورة عادية في وسطه المنزلي وهي اللغة التي تتلقاها دون تدريس[2].

ويتم استعمال أيضا لغة المنشأ على أنها مرادفا للغة الأم، إذ نعلم أن اللغة وليدة البيئة، والطفل أسير مجتمعه، فهو لا يتعلم كلام أمه البيولوجية كما يعتقد البعض، أو كما يدل عليه المفهوم اللغوي للغة الأم، لأن الطفل في مرحلة التلفية ينغمس في الحمام اللغوي عن طريق الأبوين والوسائل التي يستمع لها يوميا مثل التلفاز والألعاب اللغوية. فمثل طفل يولد من أب وأم لها لغة ما، وينشأ في محيط غير لغة الأم والأب، فتصبح اللغة الأم هنا هي لغة الشارع أو المحيط[3]، أما عن المفهوم اللساني المتخصص فقول

1- سيد أحمد منصور عبد المجيد، علم اللغة النفسي جامعة المالك سعود، م السعودية، 1982، ص184.

2- أنظر صالح بلعيد، الأم والواقع اللغوي في الجزائر، دار هومة دط، الجزائر 2004، ص63.

3- أنظر المرجع نفسه، ص18.

الأساتذة لويز دابانLouise Dabéne"اللغة الأم: " هي تلك اللغة التي يتلقاها الطفل في المحيط المدرسي مهما تكن الوضعية الشرعية لتلك اللغة والتي يعيش فيها التلميذ، ومثلت لذلك بالعربية بالنسبة للجزائر"[1].

الملاحظ أن الباحثة تؤكد على ضرورة تلقي اللغة في الوسط المدرسي، ولا يكفي أن تكون تفاهية"لكون اللغة الأمة تارة لهجة عربية وشارة لهجة بربرية، وهي في الحالتين معا لغة شفاهية، وقد كان الانتقال إلى الكتابة يتم باللغة الكلاسيكية " [2]، ويقصد بالكلاسيكية هي اللغة الرسمية التي تعبر عبرها كل الآداءات اللغوية الأخرى.

وقد ورد في معجم اللسانيات الاجتماعية كون سوان ومجموعة من الباحثين "اللغة الأولى لمعظم سكان منطقة ما، كالعربية في أي بلد عربي فهي مستعملة ضمن منطقة يتكلم معظم سكانها بالعربية، حيث تدعم سياسة اللغز الأم أي استخدام المحلية في الوظائف الرسمية، ونلاحظ استخدام مصطلح آخر مرادف اللغة الأم وهو اللغة الأولى والتي يتم دعمها في الوطن العربي لاستخدامها في الدوائر الرسمية، لكن واقعيا نلاحظ وضع لغوي هجين بالإزدواجية والثنائية اللغوية، ومختلف اللهجات العربية المختلفة في اللغة الأم أو الأولى، وتأتي اللغة الفصحى وكأنها لغة ثانية يتم تعلمها في المدارس والفضاءات الرسمية، وهو ما ذهب إليه أيضا الفاسي الفهري بالقول:" إننا لا نحتاج إلى كبير عناء لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى، فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه...فالعربية الفصحى ليست لغة أولى في محدداتها النفسية الإدراكية والذاكرية..."[3]. فاللغة الأم مكتسبة، والعربية الفصحى يتم تعلمها كلغة ثانية في قاعة الدرس.

ومحصول القول حول اللغة الأم أنها تتجاذبها عدة مرجعيات، ولذا فهي متعددة العناصر ومشعبة الفروع، ولكنها تعني تلك اللغة التي تستعمل بشكل طبيعية من قبل جماعة لغوية، ويمكن أن تهدب في المدرسة،

1-louise dabene, repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, hachette livre paris

2-جولبير غراتنيوم، اللغة والسلطة في المجتمع في المغرب الكبير، ترجمة محمدا سليم، دار الفارابي للنشر، دط، مكناس" المغرب 1995، ص78.

3- عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، دط، الدار البيضاء، المغرب، 1986، ص20.

وهي لغة البلد والإنتماء والهوية، وتتغير اللغة الأم بالنسبة للأفراد بحسب الحركية والهجرة ولغة المحيط، ويمكن تبسيط مستويات اللغة الأم التي تتحدد في اتجاهين هما:

1-اللغة العامة التي يتعلمها الفرد في البيت بهدف التواصل وهي مكتسبة.

2-اللغة العلمية والتكنولوجية ويتم تعلمها بشكل اختياري ووفق قرارات فردية وحكومية ويعد زيادة في رأس المال البشري للفرد والمجتمع[1]، والملاحظ أن اللغة مقومات اللغة الأم متعددة ومتضاربة ولكل مفهوم اتجاه معين وخصوصية محددة، غير أن هناك ملامح مشتركة مؤكدة بين هذه المفهومات.

-أن تكون لغة طبيعة ناطقة.

-أن تتداول في الوسط العائلي والمحيط والمدرسة.

-أن ينص دستور البلد على نشر سيمها أو توطينها.

-أن يكون لها نظام خطي[2].

3-مراحل اكتساب اللغة الأم عند الطفل:

لقد ظهرت دراسات كثيرة حول لغة الطفل وتنوعت في أساليبها لتشمل دراسات نظرية وتطبيقية، التي تحت منحى تجريبيا، حيث نجد العديد من الباحثين الذي استغلوا بمداخل هذا الاكساب اللغوي نذكر من بينهم فيرت يرى بأن تتبع مراحل النمو اللغوي عن الطفل ينبغي أن تكون مرتبطة بالتجارب الهامة التي تمر بها حياته (المهد، الجلوس، السير، مرحلة السر خارج المنزل ومرحلة الذهاب إلى المدرسة)[3]، ويرى محمد زيان حمدان أ، كل مرحلة لها تأثيرها في اسكاب الطفل جانبا من جوانب المجتمع الذي يعيش

1- محمد مراياني، أثر اللغة العلمية والتكنولوجية في النمو الاقتصادي العربي مجلة أسئلة اللغز، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب الرباط، المغرب 2002، ص19.

2- أنظر صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، ودار هومة، دط، الجزائر 2004، ص 8،9.

3-Troadec. B psychologie du développement cognetif. Colin, paris,1988,p22

فيه[1]، أما جسبرسن يرى أن هناك ثلاثة مراحل هي (م) الصياح ومرحلة إدراك الأصوات ومرحلة الكلام وتنقسم اللغة إلى اللغة الصغرى واللغة الكبرى[2]، وبناء على ما سبق يمكننا أن نقسم مراحل الاكساب اللغوي عند الطفل إلى مرحلتين هما: المرحلة ما قبل اللغوية والمرحلة اللغوية.

1-**المرحلة ما قبل اللغوية:** وهي مرحلة تمهيد واستعداد وتشمل بدورها على ثلاثة أطوار وهي طور الصراخ، وطور المنافاة، وطور التقليد

أطوار الصراخ: وهي مرحلة تبدأ عقب ميلاد الطفل مباشرة، حيث تفسر على أنها من ردود الفعل العكسية التي ليس لها أي مغزى وجدان، وهي مهم من الناحية اللغوية لأنها مظهر من مظاهر النطق وتمتد هذه المرحلة من مولد الطفل حتى الأسبوع الثالث وقد تمتد حتى الأسبوع الرابع[3] وقد يكون البكاء لاتباع الحاجات أو الألم أو الشعور بالجوعان وكون لإخراج الأصوات في الفترة الأعلى من حياة الطفل أهمية كبيرة لأنها تمرين للجهاز الكلامي.

ب: طور المنافاة: تكون خلال النصف الأول من السنة الأولى، بحيث ينافي كل طفل كما ينتج الأطفال أصوات متشابهة، بحيث يبدأ الرضيع في الشهر السادس تقريبا بإظهار مدى واسع من الأصوات الساكنة غالبا ما يربط هذه الأصوات بالمتحركات مثل ماما، دادا، بابا[4]، وهناك نوعان من المنافاة.

*المنافاة العشوائية: يتضمن أصوات لام معنى لها يكررها الطفل وينطقها بطريقة عشوائية.

*المنافاة التجريبية: هي امتداد للمرحلة السابقة، يحاول الطفل تكرار الأصوات التي يصدرها، يختار بعضها ويعيدها، وكأن هذه المرحلة مرحلة تجريب الأنواع من الأصوات التي تصدر من أجل التمرين عليها[1].

1- أنظر حلي خليل دراسات في اللسانيات، ت، دار المعرفة الجامعية

Hamd, o, vocabulaire des sciences cognetives, put paris,2003,p14-2

3- أنظر حلي خليل دراسات في اللسانيات، ت، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية2000، ص125.

4- عبد الله عبد الرحمن الكندي وآخرون، علم النفس اللغوي، دار السلاسل ط1، 2006، ص106.

ج.طور التقليد: يسمع الطفل الكلمة، وقد يفهم لها معنى واستعماله لها إنما يكون تقليدا للراشدين، وتقليد آنذاك لا يكون كاملا لعدم تكامل الجهاز الصوتي لديه، وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل في بناء أسس تعليم اللغة، حيث تتحول المنافاة إلى كلمات ذات معنى حيث في نهاية السنة أولى للطفل يصبح قادرا على تقليد أصوات الكبار حيث يكون في مرحلة التقليد في عمر (9-10) أشهر، وهذا ما أكدته دراسات حيزيل 1935 (تقليد الحركات والوجه والايحاءات وللكلمة) وما يكرس 1954. ومنذ فان طور التقليد ذو أهمية بدليل أن كل طفل يتعلم اللغة التي يسمعها من المحيطين به أي لغة الأم أو اللغة القومية[2].

2.المرحلة اللغوية: تشهد خلالها انبثاق ملكة التكلم وتكاملها وتنقسم إلى:

أ.تعلم المفردات: حدد العلماء هذا الطور في حدود السنة بالنسبة إلى أغلب الأطفال، وفي حوالي الشهر التاسع بالنسبة إلى الممتازين منهم، وأول نطق لغوي يكون عن طريق الكلمات المفردة وليس الجمل، ويكون ذلك بين سن السنة والسنة والنصف، وقد أكدت دراسات سميت smith أن الطفل يعرف ثلاث مفردات عن بلوغه الزواج و272 كلمة عند اختيرا من السنة الثانية 1540كلمة في السنة الرابعة و3562 كلمة في السنة السادسة، وعندما يبلغ الطفل السنة السادسة من العمر يدخل طور الدراسة فإن تزداد حصيلته اللغوية [3].

ب.تركيب الجمل: يبدأ الطفل مع نهاية السنة ألو من عمره بنطق كلمتين أو ثلاث كلمات، ثم تبدأ الزيادة ببطء، ثم تتقدم بسرعة، حتى إذا ما بلغ الثالثة من العمر، وفي هذا الطور لا ينتظر من الطفل أن يؤلف جملة إلا بعد أن يكتسب حد أدنى من المفردات التي يعدها فحسب، بل يجيب النظر إلى مقدرة

Monique,l, les apports de linguistique à la didactique du français, Goeton Marin edition, conada -1 2003p240.

2- أنظر نجم الدين، علي مروان، النمو اللغوي وتطويره، مكتبة الفلاح، 2005، ص63.

3- أنظر عبد الكريم محمد شنطاوي، تطور لغة للطفل،ط1، 1992، ص20.

الطفل على تركيب الجمل وهنا تلفت الانتباه إلى أن وحدة الكلام عنده ليست هي للكلمة عن يتبادر للذهن[1].وتنقسم هذه المرحلة إلى:

– خطوة الكلمة، الكلمة التي تقوم مقام الجملة (من السنة أقل إلى السنة الثانية تقريبا) فقد يعني بقوله ماما تعالى يا ماما.

– خطوة الجملة الناقصة: (من السنة الثانية إلى الرابعة) ويقصد بها إنتاج الحمل غير التامة من حيث البناء والمعنى.

– خطوة الجملة الناقصة وتكون بداية ن السنة الرابعة ويبدأ الطفل في إنجاز الجمل التامة والمعقدة من حيث التركيب وقال الأستاذ خلف الله–رحمة الله– أن الأطفال في هذا الطور يفهمون الحركات والإشارات ويستعملونها قبل فهم الكلمات [2].

ويمثل الجدول الآتي في تطور الكلمات المكتسبة عند الطفل حسب العمر.

العمر الشهر	عدد الكلمات	الزيادة
9	1	1
11	3	3
16	18	15
20	116	90
24	274	156

ثم لن تعلم اللغة عند الطفل ليس مجرد عملية التقليد، بل هو نتيجة[3] تفاعله مع الآخرين المحيطين به لغويا، وذلك بغية معرفة بناء الجمل وسياقات استعمالها.

1– حنفي بن عيسى محاضرات في علم النفس اللغوي، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية الجزائر، 1993، ص 143.

2– حلمي خليل دراسات في اللسانيات، ص13.

3– أنظر عبد الله عبد الرحمن وآخرون، علم النفس اللغوي، ص115.

خلاصة: تشكل اللغة الأم ميدانا خصبا للدراسات في مجال التعليمي واللسانيات الاجتماعية، وذلك لأنها تتجاذبها عدة مرجعيات واتجاهات ولأجل ذلك كان كل الدراسات المتعلقة بنظريات التعليم والاكتساب كلها انصبت على اللغة الأم – ثم إن موضوع اللغة الأم تتحكم فيه الجوانب التشريعية والسياسية والأيديولوجية ولذلك تتعين قضاياها خاصة ما تعلق بالتعليم والثقافة.

المحاضرة الثامنة رقم 08

اكتساب اللغة الثانيـــة

توطئة: اهتمت الدراسات في إطار اللسانيات التطبيقية تعلمية اللغات وركزت في ذلك خاصة على اللغة الأم، إذا نصبت كل الدراسات الميدانية في قضايا الاكساب اللغوي ونظريات التعلم والمقاربات التعليمية على اللغة الأم، لكن مع تغير الحركية للمجتمعات والهجرة، وظهور الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية أو لغة ثابتة، ولاشك في أن هناك خصوصيات لتعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية، وذلك لوجود جملة من الخصوصيات المتعلقة باختلاف اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية عن اللغة الأم أو اللغة الأولى من جوانب نحوية وصوتية ومعجمية، فضلا عن تمايز الخصوصيات الثقافية لكل لغة وبذلك فإن استراتيجيات تدريس اللغة الثانية واكتسابها ستختلف عن اللغة الأم.

1.مفهوم اللغة الثانية: second language

اللغة الثانية (تختصر 2 في كثير من الأحيان) هي لغة الفرد أو المجتمع التي لم تكتسب بعد الولادة، ولكن لاحقا بعد اكتساب اللغة الأولى أو الأصلية وغالبا ما يشير هذا المصطلح إلى السياقات التي تكون فيها اللغة الثانية متاحة كوسيلة للتواصل تعلم اللغة الإنجليزية في المملكة المتحد للمتحدثين باللغة البنجابية pangabi أو تعلم لغة الزولو Zulu في دولة جنوب إفريقيا للمتحدثين بغيرها من اللغات)، وتعتبر مقابلا ومضادا اللغة الأجنبية foreigne language، ويشير اكساب اللغة الثانية إلى تعلم لغة تحت ظروف متشابهة، حيث يؤثر عمر متعلم اللغة الثانية جزيئا على مدى تمكنه من اكتسابها والتحديث بها كأهلها، قد يستخدم مصطلح اكساب اللغة الثانية، كمصطلح يشمل تعلم أي لغة بعد اكساب اللغة الأولى، حيث إنه تمت مناقشة مبادئ تعلم لغة ثانية أو ثالثة أو أكثر، وكونها تعتبر متشابهة، في حين أن الدين يرغبون في التأكيد على التميز بين الأنماط المختلفة لاكتساب اللغة يميلون

لاستخدام مصطلحات مغايرة، ولقد ركزت الدراسات الإجتماعية لاكساب لغة ثانية على عدد من الجوانب والتي تشتمل على أهمية السياق والهوية والسلطة[1].

وبالتالي فإن هذا المفهوم يعتبر اللغة الثانية دائما على أنها لغة أجنبية غير أن اللغة الثانية ليست دائما أجنبية، فقد تكون لغة ثانية دون أن تكون أجنبية. واللغة الثانية أو الأجنبية في ميدان التعليمية هي اللغة التي تعالج على أنها موضوع لساني يتناوله التعليم والتعلم، فتتقابل بالتالي مع اللغة الأعلى أو لغة المنشأ التي يتم تعلمها آليا في فترة الاكساب لدى الطفل، تكون لغة ما لغة أجنبية لفئتين من الأشخاص شخص لا يعترف بها على أنها لغة منشئة، وشخص قد تكون لغة منشئة أو لا تكون، ويريد أن يردسها لمتعلمين غير ناطقين بها[2]، من الملاحظة أن وصف اللغات التي يتعلمها الفرد بعد اكتسابه للغته الأولى بأنها لغات ثوان ذات رتب مختلفة أفضل من وصفها بالأجنبية، لأنه مهما كانت اللغات التي يتعلمها الفرد سواء أكانت أولى أو ثواني، فهي جزء من ملكته اللسانية وليست خارجة عنها حتى نعتبرها أجنبية[3]، فاللغة الثانية هي لغة تأتي في المرتبة الثانية بعد لغة المنشأ أو ما يسمى أيضا اللغة العلم، واللغة الثانية يأتي تعلمها في الغالب بشكل نظامي وفق برنامج دراسي، فاللغة العربية الفصحى بالواقع اللغوي الجزائري عند تدريسها في المدرسة الجزائرية يعتبرها لغة ثانية بعد الاستعمالات اللهجية والعاميات الجزائرية المختلفة، غير أن الفصحى هنا ليست لغة أجنبية، إذ يتحدد موقعها من خلال مكانتها لدى الناطقين بها ومدى حضورها واستعمالها لديهم، ويوضح عبد القادر الفاسي الفهري مكانة الفصحى العربية بالقول إن " درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات توان على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب دون تلقين، وهي اللغة الأم أي اللغة التي يتلفظها الطفل في محيطه الأقرب وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلم ملقن، وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين.

1-جون سوان وآخرون، معجم اللغويات الاجتماعية ص 321.

2-شحاتة ح، النجار ز معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة 2003.

3- bange P, A propres de la communication et l'apprentissages L2 notamment la forme institutionnelles/Aquisition et interaction en langue étrangère, ligne le 6fevrier 2012, url : http://journals. Openedition.org/

-فالحقيقة التي لا تخفى على أحد- أننا لا نحتاج إلى عناء كبير لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى. فالطفل العربي لا يخرج بها إلى محيط لتلتفظ لغة فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية أو الإنجليزية ليكسب الإنجليزي إذن فالعربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية...بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي يكونها في الفصيحة وكذلك كانت الفصحى لغة بين الأولى والثانية في منظورنا" [1].

إن لكل من اللغة الأم الأولى واللغة الأم الثانية الوظيفة المتوسطة بها، وتختلفان من حيث الوظيفة التواصلية التبليغية، تحصل الأولى اكتسابا، والثانية تعلما، الأولى وظيفية تواصلية، والثانية وسيلة لاكتساب المعارف والمعلومات، وتنمية القدرات الفكرية والمهارات اللغوية للمتعلمين، وهنا مكمن الفرق الجوهري، فالعاميات والدارجات المختلفة دورها ينحصر في التواصل اليومي في خارج الدوائر الرسمية والمنابر المؤسساتية في حين أن الفصحى لها من القدرة على أنها لغة العلم والثقافة، في حين أن العاميات قاصرة في التعبير عن المفاهيم العلمية.

2.مقاييس ومحددات اللغة الثانية:

1.2.المقياس المؤسساتي-الإداري: ويقصد بذلك اللغة الثانية يتم اعتمادها دستوريا وقانونيا على أنها لغة الإدارة ومختلف المحررات الإدارية الرسمية لمختلف المؤسسات الحكومية للدولة.

2.2.المقياس النفسي اللغوي: ويقصد ذلك التفاعل الإدراكي والنفسي مع اللغة الثانية، وكيف أنها معبرة عن الفكر والثقافة وخصوصية الأنا.

1-عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، لبنان 2004، ص86.

3.2.**المقياس الاجتماعي اللغوي:** وهو مقياس وظيفي، حيث يعتبر اللغة الثانية أداة أو وسيلة لنقل المعرفة[1]. أما عن أنماط تعلم اللغة الثانية يحدد كل من ميجل سجوان Miguel siguan وويليام فرونسيس ماكي w.francis Mackey في كتابهما" التعليم وبنائية اللغة" ثلاثة أنماط:

1.تعلمها جنبا إلى جنب مع اللغة الأولى.

2.تعلمها بعد اكتساب اللغة الأولى، لكن بطريقة تلقائية غير منظمة.

3.تعلمها بعد اكساب اللغة الأولى، لكن بواسطة دراسة مقصودة منظمة.

وبذلك فتعلم اللغة الثانية واكتسابها يأخذ أنماطا متعددة، تختلف فعاليتها في التطبيق حسب عوامل متعددة تمثل في الحاجة الملحة والوظيفية لتعلمها وارتباطها بالثقافة والفكر.

3.**اللغة الأجنبية:** ورد في معجم اللغويات الاجتماعية على أن اللغة الأجنبية " هي لغة لا تعكس بإقليم معين بشكل عام، وحيث إنه لا توجد فرصة لتعلمها طبيعيا من خلال وسائل تفاعلية في هذه الحالة، فلا بد من تعلمها عن طريق التعليم أو الدروس الخصوصية في المقابل أنظر اللغة الثانية second language التي تعتبر لغة إضافية متاحة للمتعلمين في إقليم معين، تعتبر اللغة الفرنسية لغة أجنبية في جنوب إفريقيا حيث لا يوجد ناطقون باللغة الفرنسية، مع ذلك يمكن تعلمها كلغة ثانية من خلال المهاجرين في فرنسا، ويعتبر الفرنسية لغة ثانية أيضا في أي بلد كانت تتحكم من فرنسا سابقا، ولا تزل تحت تأثير الثقافة الفرنسية مثل ساحل العاج....[2].

وبذلك فاللغة الأجنبية هي اللغة التي لا يمكن تعلمها طبيعيا أي لا يمكن تعلمها واكسابها من خلال المحيط اللغوي أو الحمام اللغوي الذي يتحرك فيه الفرد، وإنما يتعلمها بطريقة نظامية واستراتيجية تعلمية وفق منهاج دراسي، في حين أنه إذا توفرت إمكانية تعلم اللغة من المحيط اللغوي فهي لغة ثانية وليست

1- أنظر طاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ص74، 75. وأنظر أيضا ليلى قلاتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية وفق منظور النظريات المفسرة لعملية الاكساب اللغوي، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 09، العدد 03، جامعة أم البواقي، الجزائر 2022، ص1329.

2- جون سوان وآخرون، معجم اللغويات الاجتماعية، ص 153.

أجنبية خاصة إذا ارتبطت بالثقافة أيضا. واللغة الأجنبية langue étrangère هي لغة غير أصلية بالنسبة للناطقين بها في ذلك البلد كالفرنسية بالنسبة للدولة الجزائرية، وهي اللغة الثانية التي يكون تعلمها خلال المشوار الدراسي إبداء من المرحلة الابتدائية (فرنسية) واللغة الثالثة (الإنجليزية) من خلال مراحل التعليم اللاحقة.

ويعرف دوجلاس برواف اللغة الأجنبية بقوله" أما اللغة الأجنبية فتطلق على آية لغة تتعلمها في البيت أنت كالإنجليزية والفرنسية والألمانية في البلاد العربية" [1].

وغالبا اللغة الأجنبية التي يتم تعلمها عند البلدان والشعوب العربية هي لغة الشعوب المستعمرة، وذلك للاحتكاك المباشر مع هذه اللغة الأجنبية وبذلك فإن اللغة الأجنبية هي لغة ثانية، لا يمكن تعلمها طبيعيا ولذلك يتم سن قوانين وتشريعات يفرض تعليمها لأسباب وظيفية لكون في الغالب علمية تجارية، وجوانب حضارية تاريخية.

جدول يبين آليات اكساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية:

اللغة الأولى (اللغة الأم)		**اللغة الثانية (اللغة المدرسية)**
في المجال العصبي الفسيولوجي	مراحل متميزة من الأكثر إلى الإرادية	لا توجد مراحل متميزة: من الآلية إلى الإرادية
في المجال النفسي	دوافع عميقة	دوافع سطحية وكبح
في المجال العقلي	من الخبرة المباشرة إلى اللغة	العكس من اللغة إلى الخبرة
في المجال اللغوي	من الخطاب إلى نظام اللغة	من نظام اللغة إلى الخطاب

يبين الجدول بعض الفوارق في تحصيل اللغة سواء الاكساب[2] الطبيعي العقلي أو بالتعلم وفق استراتيجية محددة، وذلك من خلال الفسيولوجي والنفسية والعقلية، وأيضا من حيث الجانب اللغوي وتفاعل الجوانب السياقة والخطابية.

1- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة، دط، بيروت لبنان 1994، ص14.

2-خالد عبد السلام، اكتساب اللغة لدى الطفل ما قبل المدرسة، دار التنوير، دط، الجزائر، 2016، ط18.

خلاصة: إن اللغة الثانية وضع لغوي يأتي بعد اللغة الأم واللغة الأولى، وتختلف وضعه، وخصوصيات اللغة الثانية حسب خصوص كل لغة من جوانب التعلم والاكساب، وكذلك تعليمها طبيعيا أو نظاميا، فاللغة الثانية قد تكون مرادفا للغة الأجنبية إذا تعذر تعلمها طبيعيا، في حين قد تكون غير أجنبية لكنها لغة ثانية في شكل نظامي في المناهج الدراسية، على الرغم من المتعلم قد حصل بعض رصيدها العجمي واستعمالاتها من خلال المحيط ووسائل الإعلام وغير ذلك ، كما أن الفصحى قريبة من العاميات الجزائرية إلى حد ما، أما اللغة الأجنبية فتبدو أبعد من المحيط اللغوي للمتعلم الجزائري، ذلك لخصوصية النسبة اللغوية وارتباطها أيضا بحمولة ثقافية وفكرية غير مرجعية المتعلم الجزائري.

المحاضرة رقم: 09

نظريات الاكتسـاب اللُّغـوي

توطئة: يظل الإنسان دائما في حالة تعلم واكتساب منذ ولادته وذلك للتكيف مع الواقع المحيط به وتحقيقي احتياجات من متنوعة، ولأجل ذلك حرصت نظريات التعلم على الاهتمام بالسلوك التعلمي وشروطه ومرتكزاته والعوامل المتحكمة فيها ومحفزاته. كما تسعى نظريات التعلم في معرفة آليات التعلم وشروطه المتنوعة وتعلم كل نظرية على تحديد الأوليات والأجدر بالاهتمام هل هو المعلم أو المتعلم. ثم إنه لمن الأهمية الضرورية أن يحظى التعلم والتعليم بنظريات ليس فقط بالنسبة للمعلمين إنما أيضا بالنسبة لمعدي المناهج التعليمية وواضعيها وبشكل ذلك رغبة في إنجاح عملية التعليم، وتتأثر نظرية التعليم، وتتأثر نظريات التعلم بمجمل المعطيات العلمية التي وفرتها الدراسات السيكولوجية الفيزيولوجية والتي استطاعت أن تفهم وتفسر العديد من الآليات المختلفة التي تتدخل في حدوث التعلم بنسب متفاوتة، وبذلك فإن التعليم فعل ذاتي التحكم والتخطيط يحاول من خلاله الفرد بسلوك معين ومهارة معينة، وذلك من خلال الانتقال من مرحلة اللامعرفة واللاتحكم إلى مرحلة المعرفة.

ونحاول في هذه المحاضرة الوقوف على أهم المرتكزات النظرية للنظرية السلوكية الارتباطية وإجراءها يوظفها في ميدان تعليم اللغات، وبذلك فإنه يتم التطرق إلى نظريات التعلم منظورا على أنها تمدنا استراتيجيات التعلم عموما، ومنه سحبها على تعليم اللغة.

1.مفهوم التعلم والاكتساب: إن التعلم عملية يتم من خلالها الانتقال من اللامعرفة إلى محاولة وضع ميكانزمات لتحصيل المعرفة أو المهارة. ثم إنه يطرح مفهوم آخر في مجال التحصيل المعرفي والمهاري هو الإكتساب Aquisition الذي يتم بالعفوية وعدم التخطيط في الإنتقال من مرحلة اللامعرفة إلى مرحلة المعرفة.

وإذا كان لفظ اكتساب يحيل في اللغتين العربية والفرنسية معا، على مفهوم التملك والملكية للمعارف والخبرات والمهارات فإن لفظ التعلم على خلاف ذلك، يدل على التعديل الحاصل، والتصرف والسلوك

الذي يطرأ على الشخصية من جراء التفاعل القائم بين الذات القائم بين الذات والمحيط. والاكتساب على هذا النحو قد يعبر على وجه من أوجه التعلم الستاتيكي، في حين يبقى التعلم مؤشرا على الجانب الدينامي له، كما أن الاكتساب في ظل هذا المنظور قد يحيلنا بشكل أو بآخر على مفهوم الذاكرة، ليظل بذلك مفهوم التعلم مرتبط بالجانب النشط والدينامي، لمختلف التصرفات والسلوكات التي تؤهل الفرد للتكيف مع محيطه، وبذلك فإن الاكتساب مرحلة أولية وضرورية داخل هرمية التعلم، لأن التعلم من وجهة نظر جل المنظرين يبدأ بالاكتساب ليتجاوزه إلى عملية حل مختلف المشكلات وتحقيق التكيف، ذلك أن الاكتساب يمثل في واقعه التعليمات السابقة، ليبقى بذلك التعلم معبرا عن الاكتسابات الجديدة أو اللاحقة التي تتكون بفعل حل المشكلات وتحقيق التكيف، ذلك أن الاكتساب يمثل في واقعه التعليمات السابقة، ليبقى بذلك التعلم معبرا عن الاكتسابات الجديدة أو اللاحقة، التي تتكون بفعل حل المشكلات، وغير ذلك من أساليب التكيف مع المحيط، وعلى هذا النحو فإن العلاقة بين الاكتساب والتعلم وهي علاقة جدلية تتأسس على مبدأ التجاوز والاستفادة، يكون فيها التعلم تجاوزا لاكتساب مستفيدا منه في الوقت نفسه، وتستمر هذه العلاقة الجدلية وفق سيرورة متعاقبة، يتحول فيها كل شكل من أشكال التعلم الجديد إلى نمط من الاكتساب، الأمر الذي يساهم في تغذية الذاكرة وإغنائها[1]وقد تعددت نظريات التعلم تبعا للتوجهات المعرفية لكل دارس وعالم يمثل الاتجاه الأول أن التعلم سلوك آلي يتم عن طريق المثير والاستجابة في مقابل وجود اتجاه آخر يؤكد جوانب فطرية في التعلم، واتجاه آخر يؤكد على النمو الإدراكي والمعرفي (النفسي والذهني).

2.النظرية السلوكية: السلوكية الإرتباطية:

النظرية السلوكية وليدة المدرسة السلوكية التي من أشهر مؤسسيها الإمريكي واطسن J.Brodus watson وهي مدرسة تنظر إلى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية مركبة معقدة رغم التصور الوظيفي الذي أدخلته على أحد جذورها هو التعلم الإشراطي الكلاسيكي لبافلوف، وإذا ما أعتبرنا إسهام هذه المدرسة في ميدان علم النفس فسنجده مائلا في تحديدها الصارم لموضوع هذا الأخير

1-أنظر مجلة سيكولوجية التربية عدد بعنوان التعلم والاكتساب، مطبعة النجاح الجديدة، دط، الدار البيضاء، المغرب، 2001، الصفحة الافتتاحية.

وهو المتمثل حسبها في السلوك الحركي الصريح لكل من الإنسان وحتى الحيوان، وذلك باعتبار السلوك استجابة للمحيط أو المثير، ويقوم منهجها في ذلك على الملاحة الموضوعية البحثة أي دون الإحالة إلى ما ينبئ به الفرد من حالات شعورية أثناء وضعه تحت مجهر الملاحظة أو إجراء التجارب عليه لهذا فهي ترفض منهج التأمل الذاتي الاستطبابي وفضلا عن ذلك تنكر هذه المدرسة وجود قدرات واستعدادات فطرية وتنفي وجود غرائز موروثة. [1]

يعتبر السلوكيون أن اكتساب اللغة عند الطفل لا فرق بينها وأي سلوك آخر، لأن اللغة عندهم شكل من أشكال السلوك ويدور محتوى السلوكية حول أن السلوك اللغوية عبارة عن مجموعة من الاستجابات عن مثيرات المحيط الخارجي مختلفة من حيث أنواعها بين أن تكون المثيرات طبيعية أو اجتماعية أو غيرها، وهذا السلوك اللغوي هو الناتج عن تلك الاستجابة لمثير محدد فإذا تعززت تلك الاستجابة بالتكرار والإعادة تحولت إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها الطفل بتلقائية، وتصبح ضمن سلوكه اللغوي، ومن أهم المصطلحات الأساسية المشكلة لهذه النظرية هي:

المثير: وهو كل عمل مادي أو معنوي داخلي أو خارجي في الانسان يؤثر فيه ويدفعه إلى التصرف بشكل من الأشكال، وهو عند هاريمان أي صورة للطاقة تنتج استجابة، أو أي طاقة خارجة بالنسبة لعضو الاستقبال تؤثر عليه وتستشيره ويعرفه سكينر على أنه نوع من الأحداث البيئية التي لا يمكن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معين من أساليب الكائن الحي.

الإستجابة: هي ردة الفعل الناتجة عن المثير كفعل طبيعي يتصف به الكائن الحي أي طريقة التفاعل الإيجابي مع المثير الحاصل عند الإنسان فالحاجة إلى التبليغ، لتظهر الاستجابة في شكل تواصلي بالطلب أو الأمر أو الإعلام والتقرير.

التعزيز: ويسمى أيضا التدعيم فهو القصد إلى تقوية الاستجابة وتأكيدها بشكل تصبح مؤسسة عند الإنسان، عملا على ترسيخها لتكون عادة كلامية راسخة، وهو العلاقة القائمة حدثين هما المثير

1- أنظر يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص94-95.

والإستجابة وما يتبعها من أحدث مؤثرات وكلما زاد إحتمال ظهور الاستجابة تسمى العلاقة بين هذه العوامل تعزيزا، فالتعزيز هو المكافأة والتشجيعات التي تقدم للمتعلم كلما أبدى سوكا إيجابيا ناجح ومرغوب فيه[1].

4.السلوكية عند SkinnerM: تعرف نظرية سكينر في هذا المجال بالإشتراط الإجرائي، حيث قدم سكينر رؤية واضحة لعملية اكتساب اللغة عند الطفل تتمركز حول نقطتين هما:

-أن اللغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطفل بالاستعمال.

-المهارة اللغوية تنعزز بالمكافأة والتعزيز والتدعيم.

ترى النظرية السلوكية أن الفعل اللغوي عملية ناجمة عن التفاعل بين الكائن والمحيط، فالمحيط يتضمن العديد من المثيرات التي تتطلب من الكائن الحي استجابات معينة ويمكن أن يتكرر حدوث هذه الاستجابات إن لقيت تدعيما خارجيا، فالمثيرات الخارجية تتمثل في مكانة بارزة ولكنه يؤكد في الوقت نفسه على العوامل الوراثية التي تتوفر في الكائن الحي منذ ولادته[2]، ويقصد الاشتراط الإجرائي عملية التعلم التي تصبح فيها الإستجابة أكثر إحتمالا للحدوث، ومصطلح إجرائي يستخدمه سكينر لوصف مجموعة من الاستجابات أو الأفعال التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي مثل: الإجابة، رفع اليد، الكتابة، التحية[3] وترتكز السلوكية عند سكينر على جملة من الأسس الإبستيمية منها:

- استبعاد الجوانب الذهنية مثل العقل والتصور والفكرة والاعتماد على السلوك الظاهري دون سواه، وحين تطبيق هذا المنهج على الظاهر اللغوية ينصب التحليل على الأشكال اللغوية الظاهرة والمواقف المباشرة التي أدت إلى إنتاجها في الواقع اللغوي.

1- أنظر عبد الكريم غريب، التعلم والاكتساب، مجلة سيكولوجية التربية عدد بعنوان التعلم والاكتساب، ص29-30.

2- أنظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر 2000، ص57.

3- أنظر محمد مصطفى زيدا، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق جدة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص95.

– استبعاد دور الدوافع والقدرات الفطرية في الظواهر السلوكية وعطاء أهمية قصوى لعملية التعلم في اكتساب النماذج السلوكية.

– التركيز على الملاحظات والسلوكات المباشرة للسلوك الظاهر وذلك لأنهم يعتمدون التجربة، وهي اتجاه شاع في دراسة العلوم الطبيعية ويعتبر أن كل معرفة حتى تكون عملية يجب أن تخضع إلى إجراءات المنهج العلمي[1].

– الفلسفة الوضعية المطلقة: وهي مذهب فلسفي يعني بالظواهر اليقينة ويرفض كل تفكير تجريدا في الأسباب المطلقة أي أن الفلسفة لا تسلم إلا بما هو تجريبي مرئي.

– البراجماتية النفعية: وهي مبدأ من المبادئ التي تشبعت به الثقافة الأنجلوسكسونية وأثر في فكر وسلوك الأمريكيين[2].

3. النظرية السلوكية عند واطسون:

نشر واطسون أبحاثه في علم النفس التجريبي ودافع على المنهج القائم على الملاحظة والتجريب، وبين أهمية حصر علم النفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ المباشر الظاهر ووجوب التخلي في دراسة السلوك على الإهتمام بشعور الإنسان وما يجري في داخل نفسه وعقله. ولا يعني ذلك أن السلوكيين ينكرون الشعور والوعي لكنهم يرون أنه من الممكن الاعتماد على شيء غير ملاحظ علميا. فالسلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه ويمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرق لأدائه. وتبين للسلوكيين من دراستهم أن السلوك يتلخص في المبدأ المعروف: مثير –استجابة، أي أن السلوك إنما يكون استجابة لمثير أو منبه يقع على مناطق إحساس الكائن الحي، ثم ينتقل إلى الأطراف العصبية للمخ وينتهي الأمر باستجابة محددة.[3]

1– انظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة، ع3، الجزائر 2000، ص22.

2– أحمد حساني، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة، حقل تعليمية اللغات، ص 20.

3– أنظر حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 90.

وقد استمد واطسون هذه الرؤية من نظرية التعلم بالفعل المنعكس الشرطي لبافلوق الذي انشغل بدراسة المنعكس الشرطي عند الكلب، واهتم بافلوف منذ البداية بهذه الظاهرة ورصدها بالعملية الآتية:

-تقديم الطعام للكلب كالعادة ولكن بمثير بمصاحب خارج عن الطعام نفسه ولم يكن الكلب ألفه من قبل، وهذا المثير الجديد هو قرع الجرس أثناء تقديم الطعام ولكن بعد تكرار التجربة من عشرين إلى أربعين مرة أصبح هذا المثير قادرا على إحداث الاستجابة المتمثلة في سيلان اللعاب، حتى وإن كان غير مقترن بإحضار الطعام، ويفسر بافلوف علمية التعليم تفسيرا فسيولوجيا على أسس تكوين ارتباطات عصبية دقيقة بين الأذن والطعام[1]، ويسمى بافلوف الجرس في هذه الحالة بالمثير الشرطي والطعام بالمثير الطبيعي أو غير الشرطي، ويسمى سيلان اللعاب بالفعل المنعكس الشرطي (الاستجابة) وهو اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التجربة المتكررة عدة مرات، فيكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي وينوب عنه في إحداث الإستجابة وهذا النوع من الإكتساب أبسط أنواع التعلم عند الكائن الحي[2].

فالكلام واللغة عن واطسون سلوك مثل أي سلوك آخر، وقد وضع فصلا ضمن كتابه (السلوكية) بعنوان " الكلام والتفكير" نفي فيه وجود الجانب العقلي في التحصيل اللغوي وتنميته.

4.السلوكية عند بلومفيلد: I.bloomfield[3]

ظهرت أفكار بلومفيلد السلوكية في كتابه (langage) اللغة سنة 1933. وهو الكتاب الذي هيأ للدراسات الأمريكية منهجيا لقبول مبدأ التوأمة والتبادل المعرفي بين علم النفس السلوكي واللسانيات وهي الجهود التي قام بها بلومفيلد ن أجل هذا الغرض، فبعد أن استلهم المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي الذي كان سائدا آنذاك في مجالات العطاء الفكري الإنساني أسقطها على المنهج الوصفي

1- العالم الفيزيولوجي إيفان بافلوف (1936-1949) الذي عرف بدراساته في حقل العلوم الطبيعية والدراسات الفيزيولوجية وازدادت شهرته بخاصة اقترن اسمه بالمخبر الفيزيولوجي لمعهد الطب التجريبي في لينغراد الذي كان يديره إلى آخر حياته والذي عكف فيه لمدة 12 سنة لدراسة الغدد الهضمية للكلاب ونظام أعصابها وانعكاساتها وتوجت أبحاثه بحصوله على جائزة نوبل عام 1904.

2- أنظر أحمد حساني، دراسات اللسانيات، حقل تعليمية اللغات، ص56.

3- ليونارد بلومفيلد 1887-1949 لساني أمريكي من مدينة هارفادر متخصص في اللغة، عرف بتوجيهاته السلوكية في تعليم اللغات وعلم النفس كما يعتبر من مؤسسي البنوية الأمريكية من خلال المدرسة التوزيعية distributionalisme.

اللساني، مما أدى إلى ظهور نظرية لسانية متكاملة. ولذلك ينظر إليها على أنها نظرية آلية للغة. وتعرف بأنها نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السلوكية المعاصرة، حيث يكون هناك سلوك يبنى على التعزيزات أي هناك ما يسمى ب: الإجراء والإشراط والتعزيز والعقاب[1]، ومن بين أفكار بلومفيلد السلوكية نذكر ما يلي:

– التشكيك بالإصلاحات الذهنية مثل: صورة ذهنية، عاطفة، شعور لأنها غير خاضعة للملاحظة.

– النزعة إلى التقليل من الدوافع الغريزية والفطرية والتأكيد على دور التعلم والاكتساب لذا يرى أن التجربة هي طريق للمعرفة وليس التفكير.

– الميكانيكية بأن كل شيء يحدث في العالم تحكمه قوانين فيزيائية عامة، أي المؤثرات التي رواء كل سلوك لغوي أو حركي.

– يرى بلومفيلد أن عملية التكلم عند الإنسان تخضع للحافز فتحدث الإستجابة وتتلخص في القصة التي تضمن معالم التوجه السلوكي القائم على المثير والإستجابة.

– شعور جيل بالجوع – رؤيتها للتفاحة – طلبت من جاك الأكل– يقفز جاك على التفاحة وتحقيق الهدف، فالجوع هو الحافز أو المثير، ثم يحدث التكلم كاستجابة للمثير السابق وذلك عندما طلبت جيل التفاحة.

5.النظرية السلوكية وتطبيقاتها في تعليمية اللغات:

يرى السلوكيون وعلى رأسهم ليونارد بلومفيلد أن عملية اكتساب اللغة تتدرج ضمن إطار نظرية التعلم، فاللغة عند بلومفيلد وأتباعه من السلوكيين البنويين مظهر من مظاهر السلوك الآلي الخاضع لقانون المثير والإستجابة دون إرتباط بالتفكير العقلي، أي أن الإنسان سلوكه اللغوي يشبه الحيوان أو الآلة. واللغة في نظره ليست إلا نوعا من الاستجابات الصوتية لحدث معين يثبت منها ما يلقى حافزا أو تعزيزا إيجابيا في

1– أنظر أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر 2002، ص194.

حالة الصحة اللغوية فيصبح سلوكا أو عادة أي يكتسب وينطفئ منها ما لم يكن كذلك أي يبني فلا يكسب. وبناء على الثلاثي وضعه السلوكيون لهذه النظرية والمتمثل في المثير والاستجابة والتعزيز يفسرون لهذه النظرية والمتمثل في المثير والاستجاب والتعزيز. يفسرون من خلاله العمليات التعليمة فكل ما يقوم به المعلم إزاء التلميذ ويوجهه إليه يعد مثيرا فالسؤال الذي يطرحه المعلم والصورة التي يظهرها على اللوح، تتمثل في مثيرات لأنها تدفع التلميذ للتكلم لذلك فإجابة التلميذ عن السؤال وتعليقه عن الصورة، تعد استجابات وتعليق التعلم على تلك الاستجابات التي تعد تعزيزا إيجابيا أو سلبيا. فإذا كانت الإجابات صحيحة يعمد المعلم إلى تدعيمها والتعقيب عليها بالقبول والشكر والاستحسان وإذا كانت خائطة يعمل المعلم على توقيفها أو إزالتها، وذلك هو التعزيز السلبي[1].

وقد ارتبطت المفاهيم السيكولوجية المتعلقة بالمثير والاستجابة والتعزيز بالمفاهيم البنوية في اللسانيات وأفرزت توجها في ميدان تعليم اللغات عرف باسم البنوية السلوكية وقد تم ذلك على يد أبرز علماء السلوكية هو لوينارد بلومفيلد، وساعد على ذلك محاولة علم النفس السولكي سكينر تفسير السلوك اللغوي على أساس من النظرية السولكية في علم النفس ومن أهم الأسس النظرية للبنوية السلوكية التي تم تطبيقها في ميدان اللغات نذكر ما يلي:

– بما أن تعلم اللغة هو اكتساب عادات فلا بد من تأكيد قيمة التكرار والتدريب والمحاكاة والحفظ وعلى المدرس أن يقوم بالدور الإيجابي في هذا المجال.

– بما أن تعلم اللغة هو اكتساب عادات فلابد من تأكيد قيمة التكرار والتدريب والمحاكاة والحفظ وعلى المدرس أن يقوم بالدور الإيجابي في هذا المجال.

– بما أن الحديث المنطوق هو أهم جوانب اللغة فلابد من المدرس بتدريب طلبته على الاستماع والفهم ثم الكلام، وبعد ذلك يعلمهم مهارات القراءة والكتابة.

[1]– صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، ط9،ج1، مصر 1968، ص185.

– تتطلب الاختلافات بين اللغة الأصلية للطلاب واللغة الأجنبية التي يتعلمها إهتماما كبيرا من المدرس الذي يجب أن يخطط لطريقة تدرسيه، بحيث يعطي هذه الفروق أولية في أنشطة التعلم.

– يؤكد المدرس على المظاهر الحسية في اللغة كالنطق الصحيح والهجاء المضبوط واستخدام العبارات السليمة[1].

– الاعتماد على التسميع حيث يتشكل لدى المتعلمين نماذج لغوية صحيحة يصوغون على منوالها ما ينتجونه من لغة ويتمظهر في ذلك في تمرين "استمع وأعد" وبعض الطرائق انبثقت من مذهب أو مدخل لغوي نفسي أو تعليمي يستند إلى نظرية من النظريات اللغوية أو النفسية أو التربوية، فالطريقة السمعية الشفهية جاءت في منتصف ق20 نتيجة تطبيقات لمذهب من مذاهب تعليم اللغة الأجنبية وهو المدخل السمعي الشفهي، هذا المذهب يستند إلى النظرية السلوكية البنوية، التي نشأت في منتصف ق20 نتيجة إلتقاء آراء البنويين من اللغويين بآراء السلوكيين من علماء النفس حول طبيعة اللغة الإنسانية ومناهج تحليلها وأساليب اكتسابها وتعلمها وتعلميها[2].

غير أن هذا الاتجاه السلوكي واجه إنتقادات لاذعة من قبل الذهنيين خاصة في الجانب التطبيقي لتعليم اللغة، ذلك أن السلوكيين يحددون من الإبداعية المتعلمين اللغوية، ويظهرون إلى المعلمين على أنهم متساوون في قدراتهم، ولذلك يطبقون على المتعلمين دون التمييز في قدراتهم نفس الأساليب التعليمية، كما أن اللغة المقدمة للمتعلمين وفق التوجه البنوي السلوكي مصنفة وغير واقعية، ثم إن السلوكيين أيضا يهملون خصوصية النوع البشري الذي له القدرة على التعلم وفق التأقلم مع الظروف التعليمية وليس الخضوع لقانون ميكانيكي آلي.

1-Ahmed fouad Afendy, métodologie pengajaron bahasa Arab Misykat him17

2-عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2002، ص27-28.

6- النظرية الإرتباطية لثورندايك[1]: إن نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك تدخل في نفس إطار الإشتراط الكلاسيكي، ذلك أنها تفسر التعلم بالمثير والإستجابة، ولكن تميز ثورندايك يكمن في تأكيده على تلك الإرتباطات بين المثيرات والاستجابات، إذ يرى أن أكثر التعلم تميزا عند الإنسان والحيوان على حد سواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ. وتقوم طريقة ثورندايك في التعلم على أساس المشاهدة وحل المشكلات وأن التعلم يكون من خلال المحاولات التي يقوم بها المتعلم (الكائن)[2] التي كان قام بها ثور ندايك[3]، ويعتمد ثور ندايك على مجموعة من المفاهيم في تأكيده على فكرة ارتباطية المثير بالاستجابة.

- المثير: ويقصد به الإشكال الذي وقع في الكائن المتعلم حدثا كان أو موضوع داخليا أو غديا أو كلاميا أو خارجيا، وهذا الإشكال هو الذي يكون مميزا وحافزا على المحاولة في تجاوز الإشكالية.
- الإستجابة: وهي السلوك الذي يكون كرد فعل نتيجة المثير وقد يكون سلوكا عضليا أو غديا أو كلاميا أو في شكل اجتماعي ويمكن القول أن الإستجابة هي كل ما يرد به الكائن على المميزات.
- الإرتباط: وهو إرتباط المثير بالاستجابة، وفي تجارب ثور ندايك الإرتباط بين المثير والإستجابة يقوي بالتمرين، وليس بالتكرار، وهو أهم عنصر في ارتباط ثور ندايك.
- الإستعداد: وهي الجاهزية لاكتساب أنماط من المعارف أو المهارات السلوكية والفكرية[4]. إن التعلم وفق النظرية الإرتباطية التي تعتمد على المحاولة والخطأ أكدت على جملة من المفاهيم الأساسية التي يمكن استثمارها في الميدان التعليمي والإعلامي، ويمكن تحديد بعض تطبيقاتها في الجوانب الآتية:

1-ثورندايك Thorndeik Edward Lee (1874-1949) هو عالم نفسي أمريكي صاحب نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، عمل على إرساء الأسس العلمية لمعلم النفس التربوي الحديث، ويعد ثورندايك الأب الروحي لعلم النفس التربوي رغم ما تعرضت له نظريته من إنتقادات، إذ أنه كان بمثابة القوة الدافعة لمن جاء بعده من أصحاب النظريات التربوية، من أهم كتبه" علم النفس التربوي".

2-اعتمدت تجربة ثور ندايك على وضع قطة داخل قفص مغلق، ووضع خارج القفص وعاء به طعام بحيث ترى القطعة الطعام ولا تستطيع الوصول إليه إلا إذا جذبت رافعة موجودة بداخل القفص راقب ثور ندايك محاولات القطة الخاطئة والعشوائية في الحصول على الطعام، إلى أن أقامت القطعة بجذب الرافعة، فانفتح باب القفص وخرجت وحصلت على الطعام.

3-أنظر فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، دط، بيروت، لبنان 1993، ص 145.

4-أنظر مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة ترجمة علي حسين حجاج، المجلس و، للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة الكويت، 1983.

– الثواب يقوي تعلمات الأطفال ومهاراتهم دائما، بينما العقاب يؤثر تأثير أقل[1].

– يرى ثور ندايك أن على المتعلم تحديد خصائص الأداء الجيد حتى يمكنه تنظيم الممارسة للتمكن من تشخيص الأخطاء كل لا يتكرر ويصعب تعديلها فيما بعد لأن الممارسة تقوي الروابط الخاطئة كما تقوي الروابط الصحيحة[2].

–إن إسهامات " ثور ندايك" في نظريات التعلم الحديثة واضحة، فلا تجد عند المعلمين إلا القليل منهم الذي لا يستخدم في ممارسته لفن التعليم قوانين ثور ندايك فقد اتبعت مناهج التعليم اللغوي الطريق السلوكي لسنوات كثيرة[3].

2.نظريات التعلم النظرية البيولوجية:

1.2.توطئة: يعتقد أصحاب المذهب السلوكي بأن اكساب اللغة يتحقق عن طريق البنية الاجتماعية، وأن عقل الطفل صفحة بيضاء نقية تستقبل ما يرد عليها من الصيغ والعبارات وأن اللغة هي المخزن الذي يلجأ إليه الطفل عند الضرورة لكي يختار العبارات والكلمات، إلا أن النقلة النوعية والتطور الذي يحصل السلوكيون نحو اللغة.

2.2.أهم المبادئ والمرتكزات المنهجية للنظرية الفطرية البيولوجية:

من أهم المبادئ للنظرية الفطرية البيولوجية نذكر ما يلي:

– الإنسان هو المخلوق الوحيد على التعلم عموما وتعلم اللغة خاصة.

– العقل البشري مزود بقدرات لتعلم اللغة، يطلق عليها جهاز اكتساب اللغة.

– هذه القدرات هي العوامل الأولى في اكتساب اللغة

1–أنظر جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، دط، الجزائر، 2009، ص 62.

2–أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2009، ص62.

3– دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، لبنان، 1994، ص50.

– هذه القدرات ضرورية ولكن فقط من أجل تشغيل عمليات جهاز اكتساب اللغة.

وليست المسألة بنظر تشومسكي التساؤل هل الإكتساب قائم على وجود بنى فطرية، فهو برأيه قائم على وجود بنى فطرية، فهو برأيه قائم دون شك على ذلك، وإنما المسألة الحقيقة في في إدراك ماهية هذه البني الفطرية، ووجود بنى فطرية مسألة مسلم بها في النظرية الألسنية التشومسكية، إذ يقول تشومسكي: " لا توجد أية معطيات سرية أساسا في مفهوم بنية معرفية مجردة، توحدها قدرة فطرية في الذهن، تتمثل في العقل بطريقة مجهولة حتى الآن، وتدخل ضمن تنظيم المهارات والاستعدادات للعمل والتفسير" [1].

فالقدرات القطرية هي التي تجعل من عملية الإكتساب عملية بالإمكان إنجازها، وذلك لأن نمو الفرد اللغوية مزود ببعض الإستعدادات والقدرات والبنى والبرامج الفطرية المتمثلة في الحالة الأساسية، يقول تشومسكي في هذا الصدد: " إن التعلم هو في البدء مسألة ملأ بالتفصيل لداخل بنية هي فطرية" [2]. إن خصائص المبادئ الفطرية وليس مسار التجربة اللغوية هي التي تحدد إذا، الحالة الصلبة التي تتمثل فيها القواعد. من هنا نتوقع وجود علاقة وثيقة بين الملكة الذهنية الفطرية وبين التنظيم اللغوي، وذلك لأن القواعد إنما تكتسب من خلال المبادئ الفطرية في كلام المحيط وهذا ما يدفع تشومسكي إلى القول:" ففي ما يختص باللغة فإنه من الطبيعي أن نتوقع وجود علاقة وثيقة بين خصائص الذهن الفطرية وبين سمات البنية اللغوية. ذلك لأن اللغة لا وجود لها في الحقيقة خارج تصورها العقلي، فمهما كانت خصائصها فهي تختص بها عبر المسار العقلي النظري للجهاز العضوي الذي أوجدها ويوجدها في كل جيل" [3].

من هذا المنطلق، يمكن القول أن الملكة اللغوية الفطرية تحدد نوعية التنظيمات المعرفية التي بمقدورها أن تتعلمها، بمعنى أن هذه التنظيمات لابد من أن تتناسب مع القدرات اللغوية الفطرية، وبذلك فإن حسب هذه النظرية فإن الأفراد يولدون وهم يمتلكون آليات لاكتساب اللغة وتعلمها، وذلك عبر اشتقاقهم

1-n.chomsky, reflexion and language p1 نقلا عن ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، ص96.

2-ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، ص96.

3-N.chomsky language and mind نقلا عن ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، ص97.

لأبنية وقواعد مختلفة منذ الصغر، فاللغة هنا مجموعة من الأنشطة النحوية الصرفية والصوتية والدلالية، تعتمد التواصل فالأطفال يستطيعون التفوه بجمل جديدة يعتبرها الكبار سليمة الصياغة دون أن يسمعوا بها قبل ذلك، ويفسر تشومسكي ذلك أن الإنسان يولد بملكة فطرية ذات استعداد لاكتساب وتطوير اللغة، فالطفل بمجرد تلقيه للغة فهو يستعمل مبادئها وقواعدها بشكل تلقائي، وهذا ما يخول له التوصل إلى الكفاية اللغوية في مدة زمنية قصيرة نسبيا.

إن مهارة اكتساب اللغة الأساسية في النظرية عند الأطفال، وفيما يختلف اللغات هي واحدة رغم اختلاف الأجناس فسيولوجيا وبيولوجيا فجميع الأشخاص يتمتعون بخصائص بيولوجية واحدة تتغير مع مرور الزمان، وقد أطلق تشومسكي على المعرفة اللغوية الضمنية بقواعد اللغة بالكفاية اللغوية compétance، التي تختلف عما سماه بالآداء اللغوي performance الذي هو الانتاج الفعلي للغة فالكفاية اللغوية حقيقة عقلية فطرية كامنة وراء الآداء الكلامي الذي ينبغي أن يكون انعكاسا له[1]. ومن القضايا التي تطرق إليها شومسكي أيضا في هذه النظرية هي سمة الإبداعية créativité ونعني بها قدرة الإنسان الناطق بلغة معينة على فهم عدد كبير غير محدود من العناصر اللغوية في لغته وإنتاجها والحكم عليها بالصحة والخطأ ولو لم يستعملها أو يسمع بها من قبل، ويرى تشومسكي أن هذه القدرة على توليد جمل غير محدودة تتكون لدى الإنسان من خلال معرفته بقواعد محدودة في لغته. وتعد النظرة الإبداعية إلى اللغة أهم فارق بين السلوكيين والمعرفيين، ونقطة بين علم النفس السلوكي وعلم النفس المعرفي فيما يتعلق باكتساب وتعلم اللغة.

والقضية المحورية في هذه النظرية هي الفرضية الفطرية، واللغة في ضوء هذه الفرضية فطرة لدى الإنسان خاصة به دون غيره من سائل المخلوقات واكتسابها قدرة نظرية مغروسة فيه منذ الولادة، وكل فرد يولد في بيئة معينة سوف يكتسب لغتها مهما كان مستواه التعليمي أو مكانته الاجتماعية وهذا يعني أن اللغة ليست سلوكا يكتسب بالتعلم والتدريب والممارسة فحسب كما يعتقد السلوكيون.

1-أنظر نايف خرما وعلي حجاج، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، عدد09، الكويت 1978، ص200.

3.2.التطبيقات التربوية للنظرية الفطرية البيولوجية:

يجادل تشومسكي بضرورة وجود معرفة لغوية كامنة سابقة تفسر سرعة اكتساب اللغة ومنطقية ذلك الاكتساب ضمن أطر ومراحل مطردة، ويضيف تشومسكي بأن المؤثرات اللغوية الخارجية التي يتعرض لها الإنسان لا تكفي وغير ملائمة وحدها لتفسير اكتساب اللغة وتوليدها وفق قواعد اللغة السليمة ووفق القواعد اللغوية العالمية المشتركة بين الألسنة، وقد كان لنظرية تشومسكي أثر حاسم في تقدم تعليم اللغات، فإن ما قدمته نظرية تشومسكي يقع خصوصا على مستوى التحليل اللغوي، فقد توصلت إلى فهم أفضل بطبيعة اللغة وعملها واللغات بصفة عامة.

كما يرى تشومسكي بأنه عند تدريس النحو يجب التمييز بين نوعين من النحو العلمي والنحو التعليمي أو النحو التربوي، أي اختيار نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي المفصل على أن يطبق معايير تتوخى السهولة والفائدة العلمية وهذه الطريقة تسهل تدريس النحو وتحقق المنشود دون التعبير عنه صراحة، وهذا ما يتداخل مع ما ذهب ابن خلدون بالقول إن هناك نحو ضمني ونحو صريح، وتطرق أيضا إلى أن ملكة اللغة هي صناعة العربية (أي أنها مستغنية عن النحو)، وأن يمكن تحصيل الملكة اللغوية وفق معرفة بالقواعد، ويحدث تحصيل المملكة اللغوية وتربيتها من خلال السماع والقراءة والحفظ، ويقدم تشومسكي عرضا مباشرا للبنية السطحية مع الإفادة من الوقت نفسه من الرؤية التحويلية، كما تتجاوز النظرية الوصفية التصنيفية في تعليم اللغة إلى التركيز على الاستعمال اللغوي، والإبداعية اللغوية وترك المجال للمتعلمين لاستعمال اللغة وذلك من خلال مرجعية أن المتعلمين ليسوا متساوون في قدراتهم اللغوية كام ذهب إلى ذلك السلوكية الذين رأو أن المتعلمين لهم استعدادات متجانسة ما يحتم تطبيق نفس الاستراتيجيات التعليمية على كل المعلمين دون وضع اعتبار للفروقات الفردية.

4.بعض الانتقادات التي وجهت للنظرية البيولوجية: لقد أثرت النظرية البيولوجية لتشومسكي في عدة ميادين تطبيقية وعلى رأسها ميدان تعليم اللغات إلا أنها واجهت الكثير من الانتقادات لغلوها في فاعلية

الفكر في العملية التعليمية والنمو المعرفي للطفل، وفي ما يلي نذكر بعض الانتقادات التي وجهت لتشومسكي :

– القول إن الطفل يمتلك جهازا فطريا للاكتساب، وأنه يمتلك نظرية لغوية معقدة يطبقها على لغة بيئته لا يستند إلى أدلة واقعية[1].

– نادى تشومسكي بفطرية اللغة وأكد بسهولة تعلم الطفل للغة، هيلاري بوتنام H.botnam ينتقد تشومسكي الذي أهمل دور التعزيز الواعي للطفل، والذي يتمثل في التكرار المستمر للكلمات والجمل الذي يساهم في إجادة الطفل للغته[2].

– إن الملكة الإبداعية لدى الطفل المتكلم بلغته الأم، أي القدرة على إنشاء جمل لم يسمعها من قبل ليست خاصة باللغة بل هي صفة من صفات الجهاز البيولوجي للكائن البشري القادر على القيام بعدة حركات لم يقم بها قبلا.

– النضج العقلي للدماغ والجهاز الصوتي أساسي لاكتساب القدرة على الكلام، وهذا يعني بالضرورة أن اللغة فطرية، بل هناك استعداد لاكتسابها ولا يتحقق ذلك إلا بالتفاعل مع البيئة الموجودة فيها هذا الطفل[3].

– لم ينجح علماء النفس إلا في اكتشاف عدد ضئيل جدا من الكليات التي أشار إليها تشومسكي في التراكيب اللغوية المختلفة وبالتالي لا يمكن تعميم فرضيات على كل اللغات.

– في تفسيره للظاهرة اللغوية أسقط المعرفة الإنسانية باللغة والتدرج فيها بالممارسة والتدريب مركزا فقط على المنهج العقلاني في الإنتاج اللغوي وتعديله وتقويمه.

1– أنظر مارك ريتشل، اكتساب اللغة ترجمة بكداش كمال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، دط، بيروت، 1984، ص21.

2– أنظر هناء صبري، فلسفة اللغة عند تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، ط1، القاهرة، 2015، ص218.

3– ينظر مارك ريتشر، اكتساب اللغة، ص22.

3.النظرية المعرفيـة :

1.3.توطئة: تعد النظرية المعرفية من النظريات التي حاولت ظاهرة التعلم وتقوم على الإهتمام بالعمليات المعرفية الداخلية مثل: الفهم والاستقبال وتجهيز المعلومات، كما تهتم بالعمليات القلية المعرفية، وبالاستراتيجيات المعرفية، ومن محاور النظرية المعرفية أن تفسر ظاهرة التعلم في إطار العلاقة بين المثير والإستجابة التي تعتمد على تناقض حاد وتبسيط منحل لما تنطوي عليه النفس الإنسانية من طاقات معرفية وانفعالية ووجدانية، وبعد هذا التبسيط قاصر على تقديم تفسيرات واضحة ومقنعة للعديد من القضايا والعمليات المرتبطة بظاهرة التعلم الإنساني ويوضح علماء المعرفي بأن سلوك الشخص قائم على ما لدى الفرد من معرفة، بحيث يتم تحصيل المعارف والسلوكات بحسب القدرات المعرفية الداخلية فالتعلم وفق هذا التصور يتم بمرتكزات معرفية نابعة من الذات.

2.3.تعريف النظرية المعرفية:

تعرف النظرية المعرفية بأنها فرع من فروع الفلسفة وأطلق عليها الكثيرون علم الابستيمولوجيا على أنها عملية لتأسيس المعرفة الإنسانية ومصادرها من ذاكرة وفهم وانتباه واستقبال المعلومات ومعالجتها وتجهيزها بغض النظر عن مناهج البحث فيها ودراستها من حيث طبيعتها ومصادرها، وقيمتها وعلاقتها بالواقع، وحدود وعلاقتها بالواقع بما ينتج عنها نتائج عقلانية أو مثالية أو مادية ومثالية، وما تقدمه من إجابات عامة شاملة على إطلاقها[1] فالنظرية المعرفية ترتكز على العمليات الداخلية لدى الفرد كالإدراك والتفسير والمعالجة واتخاذ القرارات التي في ضوئها يتحدد السلوك.

3.3.المفاهيم الأساسية للنظرية المعرفية:

تنطلق النظرية المعرفية من عدة مفاهيم أساسية يفسر من خلالها الحصول على المعرفة وعلمية التعلم ومن المفاهيم الأساسية للنظرية المعرفية ما يأتي:

1-أنظر موقع :www.marefa.org نظرية المعرفة، اطلع عليه بتاريخ: 2019/03/09.

– الكل أو الموقف الكلي: من حيث أن الكل مختلف المكونات الجزئية له، وهو ما يتم إدراكه معرفيا قبل إدراك الجزء المكون له فالأجزاء لا تقوم بوظيفتها إلا بوجود الكل الجامع لها.

– المعنى: هو ما يتم إدراكه شعوريا من خلال خبرة شعورية تحدث في الجانب العقلي أو المعرفي، عندما تتفاعل الرموز والدلالات بدقة محددة في تفكير الفرد وتتمايز حتى تكون المعنى المدرك لدى الفرد.

– المعرفة: التي تتحقق من خلال علمية تفاعل المحتوى المعرفي والعمليات المعرفية من خبرات الفرد المباشرة وغير المباشرة، مما يظهر في قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات المختلفة وحلها.

– تجهيز ومعالجة المعلومات: وتحصل عندما يقوم الفرد ببناء تركيب أو بنية معرفية تدمج الجديدة، وما مر به الفرد من خبرات سابقة ثم إعادة إنتاجها في مواقف جديدة، يتم من خلالها تعزيز إتقان المعرفة [1].

وقد تمخضت عن هذه المبادئ النظرية للنظرية المعرفية تظريتين هما: النظرية الجشطالتية ونظرية النمو المعرفي عند جان بياجي.

4.النظرية الجشطالتية:

ظهرت المدرسة الجشطالتية عند الألمان ماكس فريتمر 1880-1943 والأمريكي ذي الأصل الألماني كورت كوفكا 1886-1941 والألماني وولفجانج كوهلر 1887-1967. وهؤلاء هم المؤسسون الذين رفضوا ما جاءت به المدرسة الميكانيكية الترابطية من أفكار حول النفس الإنسانية وأبطلت الكثير من التفسيرات حول سلوك الفرد، فجعلوا من مواضيع دراستهم سيكولوجيا التفكير ومشاكل المعرفة، وأعلنت مبدأها الرئيس الذي إستقرت عليه وسارت وفقه والمتمثل في ضرورة إعادة الإعتبار الأسبقية الكل على الأجزاء التي يشكل منها، ودعت إلى تقديره كامل التقدير لأنه يستحيل فهم هذه الأخيرة خارج الدائرة التي يرسمها الكل، لأن الكل هو الذي يحدد الأجزاء التي تدخل في إطاره[2].

1- أنظر http://sotor.com لبابة حسن، معلومات عن النظرية المعرفية، اطلع عليه يوم: 2019/03/28.

2-أنظر يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص105.

1.4.المفاهيم الأساسية في التصور الجشطالتي:

- الجشطالت: حسب سيلامي N.sillamy هو بنية أو شكل كلي حيث إن الجشطالتية تقترح أن ينظر إلى الظواهر في كليتها globalité دون تجزئة عناصر ذلك الكل، لأن لكل عنصر خارج البنية أو الشكل الكلي لا تصبح له أية قيمة تذكر[1].

- الخبرة السابقة: وتسمى بالمسبقة للحشطالية فإن الخبرة السابقة للفرد لا تلاعب أي دور حاسم في عملية الإدارك، بل على العكس من ذلك فإنها أحيانا تكون عائقا للنشاط الإدراكي، حيث تعمل على توجيه إنتباه الفرد إلى بعض عناصر الموضوع دون غيرها أو إلى إتخاذ مواقف جاهزة أو مسبقة عن الموضوع.

- الإدراك والاستبصار: في هذا المجال يمكن التمييز بين مفهومي أساسين هما الإدراك perception والاستبصار على اعتبار أن الإدراك يأته غالب كمرادف لمفهوم في حين أن الاستبصار يأتي كمرادف لدلالة اللفظ الألماني insigt الذي يدل على النشاط الذهني للفرد خلال عملية الإدراك أو التعلم.

الاستبصار يكون أحد العمليات الذهنية التي لها علاقة كبيرة بعملية الإدراك. أما الإدراك فهو ليس تسجيلا بسيطا للمعلومات الواردة داخل المثيرات، بل هو استنتاج لما في البنية فهو حالة من الإنتقال مما هو محسوس إلى استنتاج واع معتمدا على العمليات الذهنية [2].

وبذلك فإن نظرة المدرسة الجشطالتية للتعلم تختلف عن نظرة السلوكية فإذا كانت السلوكية، فإذا كانت السلوكية تربط التعلم بالمحاولة والخطأ والتجربة، فالمنظرون للنظرية الجشطالتية يعتبرون أن التجارب على الحيوانات لا يمكن تطبيقها على الإنسان، وفي هذا الصدد يرى كوفكا أنه في المقام الأول يعني لا شيء جديدا يمكن أن يتعلم كل ما في الأمر هو العمل على استبعاد بعض هذه الاستجابات وتثبيت ما بقى منها، ولكن ليس لهذا السلوك أي غرض واضح أو إتجاه بين. وهكذا فالتعلم حسب وجهة نظر

1-أنظر عبد الكريم غريب، التعلم والاكتساب، نحو مقاربة سيكولوجية بيداغوجية إجرائية، مجلة سيكولوجية، ص36-37.

2-عبد الكريم غريب، التعلم والاكتساب، نحو مقارنة سيكوبيداغوجية إجرائية، مجلة سيكولوجية التربية، ص36.37.

الجشطالتيين يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، فهم يرون التعليم النموذجي يكون بالإدراك والإنتقال من الغموض إلى الوضوح، فكوفكا يرى أن الطفل يكون له سلوك غير منتظم تنظيما كافيا، وأن البيئة والمجتمع هما اللذان يضمان لهذا السلوك التنظيم المتوخى[1].

2.4.مبادئ التعلم في النظرية الجشطالتية واستثماراتها في ميدان التعليم:

- الاستبصار شرط للتعلم الحقيقي والتعلم يقترن بالتائج.

- الانتقال شرط التعلم الحقيقي، ثم إن الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي.

- ساهمت النظرية الجشطالتية في تطبيق بيداغوجيا الجشطالت في الميدان التعليمي الأمر الذي يعني إعادة التنظيم والعناية أكثر بالبنية الداخلية لموضوع التعلم.

- استفاد ميدان تعليمية اللغات والتعلية عموما من النظرية الجشطالتية، فأصبح التعليم يبدأ من تقديم الموضوع شموليا فجزئيا، وذلك بالانتقال من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص دون الإخلال بالبنية الداخلية وفي نفس الوقت يتحقق الاستبصار على كل جزء على حدة.

5.النظرية المعرفية التكوينية البنائية لجان بياجي[2]:

إن جان بياجي صاحب النظرية التكوينية البنائية لا يولي اهتماماته الأساسية لاكتساب اللغة عند الطفل إلا أن الإختبارات التي يجريها في مجال علم النفس العيادي تتطرق إلى تكون اللغة عند الطفل مما يتيح لنا الكلام على نظرية الاكتساب اللغوي عند بياجي وتعد نظريته"من النظريات المعرفية التي تنتمي إلى المدرسة المعرفية وتثير هذه المدارس التساؤلات التالية وهي: كيف يتعل الفرد؟ وكيف يتذكر معارفه؟ وفيما

1- أنظر يوسف مقران، مدخل إلى اللسانيات التعليمية، ص 107.

2- جان بياجي Jean Piaget (1896-1980) عالم نفس وفيلسوف سويسري وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآه بعلم المعرفة الوراثية، أنشأ بياجي في عام 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية في جينيف وترأسه حتى وفاته يعتبر بياجي رائد المدرسة البنائية في علم النفس لقد أثرى دراسات الطفولة بحقائق علمية موضعية حية، وهي نتاج بحوث بدأت من العشرينات القرن الماضي حتى وقتنا الراهن، ومن أشهر كتبه" اللغة والفكر عند الطفل" والحكم والاستدلال عند الطفل"، ويعتبر بياجي مؤسس المركز الدولي للدراسات الابستمولوجيا في جامعة جنيف واشتهر بنظريته في النمو المعرفي والتي جعلت منه واحدا من أهم المؤثرين في علم النفس المعاصر والدراسات اللغوية أيضا...أنظر فاخر عاقل، نظريات التعلم، ص228.

يختلف فرد عن فرد آخر من معارفه بالرغم أنهما خضعا لنفس الظروف التعليمية؟ ويضم الاتجاه المعرفي عدة نظريات ولعل أبرزها نظرية بياجي التي تؤكد أهمية البيئة المعرفية كعمليات إجرائية عقلية في العملية التعليمية"[1].

يتثمل الاهتمام الرئيسي لبياجي بالتصور المعرفي، وهو حين يبحث في اللغة إنما يبحث فيها عما يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة، وقد أخضع اللغة للتفكير، ولم يتصور أبدا إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة أساسا عن التطور المعرفي، فالوظائف المعرفية تسبق التطور اللغوي الذي لا يشغل إلا مظهرا من مظاهر الوظيفة الرمزية[2]، وبذلك فإن الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي الذي يشكل في الحقيقة مظهرا من مظاهر الوظيفة الرمزية وإن يكن بطبيعة الحال المظهر الأهم، إذ لا تولد اللغة بحد ذاتها العمليات الفكرية، بل العكس من ذلك فإن اللغة لا يمكن استعمالها الإستعمال الكامل ما لم تتكون العمليات الفكرية، فحسب بياجي هي التي تسمح باستغلال اللغة بكل قدراتها التمييزية وحتى في المراحل النهائية للتطور المعرفي فإن اللغة شرط ضروري لاكتمال هذه المراحل، إلا أنها غير كافية، وجدير بالذكر أن بياجي يخضع الجانب اللغوي للجانب المعرفي[3]. إن نظرة بياجي لعملية اكتساب اللغة على أنها عملية ترميز، من خلال عملية التمثل للمفاهيم في إطار القدرات المعرفية التطورية تبعا لمراحل ظهورها. ويفترض بياجي أن مراحل التطور اللغوي هي متشابهة لمراحل النمو المعرفي وهي عالمية، أي أن كل طفل ينبغي أن يمر بهذه المرحلة على الرغم من اختلاف السرعة أو الفترة الزمنية التي تستغرق ويضيف أن التطور اللغوي كاستعداد معرفي يكتمل تطوره في نهاية الرحلة المعرفية المجردة وتصبح له الإمكانيات للتعبير عما يفكر فيه، وتطور القدرة على استخدام العمليات المعرفية ليعكس عملياته الذهنية ومستواها، ويمكن أن تتطور المعرفة اللغوية واستعداداتها عن طريق توفير الخبرات المعرفية وفرص التعامل التي تسهم في الإرتقاء لنظام التمثيل الرمزي لديه، وفي ذلك يقول بياجي: " عندما نتحدث عن التصور فإننا نتحدث بالنتيجة عن وحدة الدال الذي يسمح باستدعاء المدلول الذي يؤمنه الفكر

1- محمد جاسم، نظريات التعلم، دار الثقافة والتوزيع، ط1، الأردن، 2004، ص167.

2- ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، ص80.

3- المرجع نفسه، ص80.

وبشكل التأسيس الجماعي للغة من هذه الزاوية العامل الأساسي، في تكوين التصورات واندماجه الاجتماعي"[1].

يكتفي بياجي يربط اكتساب اللغة بالوظيفة وعلى الرغم من أن نظرية بياجي لا تفسر عملية اكتساب اللغة بقدر ما تشرح عملية بناء المعرفة، فإن هناك من الباحثين من فسرها معتمدا على المفاهيم المعرفية نفسها التي قدمها بياجي، إيمانا بصلاحية تطبيق هذه المفاهيم في أي موضوع له علاقة بالتعلم وهي اللغة إلا وتحد من هذه الموضوعات التي يمكن أن تصادف الطفل، "ولا يمكن فهم تصور بياجي عن اللغة دون الإلمام بسيرورة فكرة عن البنيات الذهنية" حيث إن حديث عن التطور المعرفي ومراحل الذكاء المعروف ولهذا اعتبر بعض الباحثين أن بياجي لم يول إهتماما أساسيا للغة رغم أن كتابيه الأول والثاني يتضمنان حديثا عن اللغة"[2]

إنه وعلى الرغم من أن نظرية بياجي لا تفسر عملية اكساب اللغة بقدر ما تشرح بناء المعرفة فإن هناك من فسرها معتمدا على المفاهيم المعرفية نفسها التي قدمها بياجي إيمانا بصلاحية تطبيق هذه المفاهيم في أي موضوع له علاقة بالتعلم، وما اللغة إلا واحدا من هذه الموضوعات التي يمكن أن تصادف الطفل في محيطه. وما يمكن أن نخلص إليه حول المعرفة البنائية عند بياجي أنها كشفت عن الكثير من الجوانب والمسائل المتعلقة بالإكتساب اللغوي وتطبيقاتها في الميدان التعليمي التعلمي، ذلك أنه لفت الإنتباه إلى ضرورة المواءمة بين ما يقدم للطفل من مادة إعلامية وتعليمية وتموه. وقد أرشدت هذه الأفكار الباحثين إلى ضرورة التلاؤم بين ما يقدم للطفل ومستويات تطوره الذهنية والمعرفية ويمكن أيضا أن نوضح بعض التطبيقات المختلفة للبنائية المعرفية فيما يلي:

1-J.Piaget. la formation du symbole chez l'enfant, de la chaux et vistule neuchate,.suisse 1970 نقلا عن حفيظة تازوريتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري.

2-عمر أوكان، اللغة والخطاب، دار رؤيا للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2011، ص35.

– إن ما يقدم من مادة إعلامية وتعليمية ينبغي أن يكون مبنيا على خصائص تفكير الطفل لكل مرحلة، لأن يساعد التعليمية والإعلامية على تقديم المادة الإعلامية والتعليمية حسب المراحل العمرية، واحتياجات الأطفال وميولهم العلمية والثقافية.

– إن المادة الإعلامية والتثقيفية للطفل ينبغي أن تراعي فيها خصائص النمو المعرفي ومراحله، وطبيعة تفكيره في مراحل نموه المختلفة، ذلك أنه يوجد انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه.

– تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائص مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية ومؤسسات إعلام الطفل وتثقيفه ومصممو المناهج الدراسية، وذلك من خلال جعل مادتها المعرفية والتثقيفية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال.

– إن البنائية المعرفية لبياجي يمكن أن يستفاد منها في الاستراتيجيات التعليمية والتثقيفية في البرامج الإعلامية الموجهة للطفل، ذلك أن تمثله للمفاهيم والمعارف من خلال التجارب الحسية يساهم في إثراء وتنمية القدرة الترميزية للغة حسب تصور بياجي، وبالتالي يكون النمو اللغوي والتمثل الثقافي وفق العلاقة الخطية الآتية:

وبالتالي فإن التمثل الدلالي والمفاهيمي عند بياجي يبنى على الجانب العقلي للمدلول وعوامل أخرى وفي مقدمتها التطور النمائي للطفل والخصائص المرجعية لملفوظاته ذات الإرتباط الوثيق بالمحيط الاجتماعي والثقافي للطفل.

6.النظرية المعرفية البنائية وحل المشكلات:

إن المنظور المعرفي البنائي الذي يقوم عليه التعليم المستند إلى حل المشكلات يقتبس بكثافة من بياجي، ويذهب إلى أن المتعلمين في أي سن يندمجون إندماجا نشطا في عملية اكتساب المعلومات وفي بناء معرفتهم ولا تبقى المعرفة سكونية، ولكنها بدلا من ذلك تتطور على نحو مستمر وتتغير مع مواجهة المتعلمين تجبرهم بخبرات جديدة على أن يبنوا على المعرفة السابقة ويعدلوها، وبعبارة أخرى فإن التربية ينبغي أن تتضمن تعريض الطفل لمواقف يجرب فيها مهارات ليرى ماذا يحدث نتيجة للتجريب المتكرر ومقارنة النتائج بالمحاولات السابقة والنتائج التي يتحصل عليها أطفال آخرون.[1]

وتنبني عملية تكوين المفاهيم على تصورات تحصل من خلال الحواس الخمس ومن الذكريات والتخيلات ومن نتاج الفكر الخيالي، ويعتبر تشكيل المفاهيم إنطباعا أو تصورا شخصيا يختلف باختلاف الأفراد أنفسهم، واختلاف خبراتهم فيه، ومع ذلك يمكن أن يتشابه معنى المفهوم الواحد لدى الأفراد المختلفين عندما تشابه الخبرات التي يمرون بها، ثم إن استثمار مفاهيم التكيف والاستيعاب والتلاؤم بحيث أن التكيف في العملية التعليمية يكون من خلال من خلال التوان بين المحيط والجهاز العضوي والعمليات ذلك الذي يحقق المثل. كما أن الاستيعاب عملية تعتمد على دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي تصبح "عادة ملائمة" والتلاؤم أو المواءمة التي تهدف للحصول على التطابق بين المواقف الذاتية مع مواقف البيئة والمحيط.

1- يوسف مقران، مدخل إلى اللسانيات التعليمية، ص 110.

المحاضرة رقم 10:

المشكلات اللغوية (أمراض الكلام)

1.**توطئة:** يشير مصطلح المشكلات اللغوية إلى تلك الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في عمليتي التعلم والاكتساب اللغويين، وتظهر هذه المشكلات على شكل عسر في الكلام أو تأخر فيه، كما قد تظهر في قلب الأصوات مكان بعضها البعض، ويتعاظم المشكل اللغوي عند رغبة المتعلم في تعلم اللغة في الصف الدراسي، وبذلك فإن المشكل اللغوي يظهر في الجانب الظاهر والإنجازي للغة أو ما يسمى في اللسانيات الحديثة بالكلام. بشكل الكلام parole في اللسانيات الجانب الظاهر من اللغة، وهو تحقيق للسان الذي يعتبر مجموع الأنظمة والقواعد المخزنة في ذهن مجموعة اجتماعية محددة، ثم إن الكلام يعد أيضا مؤشرا تواصليا لغويا يتم فيه توظيف الجانب الصوتي الأدائي، ثم إن أي عيب كلامي أو خلل في الجهاز الصوتي يؤدي إلى إعاقة العملية التواصلية.

2.مفهوم الكلام:

يقابل الكلام في اللسانيات الحديثة مفهوم اللسان، إذ يعتبر الكلام الجانب الإنجازي الصوتي الظاهر عن اللغة، وقد استبعده سوير من اهتماماته على اعتبارات متغير وتتحكم فيه جوانب نفسية وفيزيولوجية ليست من صميم اللسانيات. ولذلك يركز علماء أمراض الكلام والأرطفونيين على الجانب الفيزيولوجي إذ يعرفه سميث" إنه انتاج صوتي للغة"[1] ويعرفه أيضا أحمد جمعة " هو مزيج من التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، والصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين[2]، وهو أيضا " وسيط التواصل القيمي الذي يستخدم الرموز اللغوية من خلاله يستطيع الفرد التعبير عن الأفكار والمشاعر وفهم مشاعر الآخرين الذين يستخدمون الرموز اللغوية" [3]، إن الملاحظ عن مفهوم الكلام من منظور علم أمراض الكلام أن يركز على وظيفة التواصل

1- إبراهيم عبد الله فرج الرزيقات، اضطرابات الكلام واللغة، التشخيص والعلاج، دار الفكر، دط، عمان الأردن، 2005، ص19.

2- أحمد جمعة، الضعف في اللغة، تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء، دط، الإسكندرية، مصر، 2006، ص37.

3-المرجع نفسه، ص 22.

من جهة، وطبيعة الكلام الصوتية، ولذلك فإن أي عيب الكلامي يصيب جهاز التصويت فإن ذلك يؤدي إلى إعاقة عملية التواصل ولو جزئيا.

3.مفهوم المرض الكلامي (اضطراب الكلام والنطق):

يشير اضطراب الكلام إلى إنحراف الكلام عن المدى المقبول في بيئة الفرد، واتصافه بإحدى الخصائص مثل صعوبة سماعه وعدم وضوحه واقترانه بخصائص صوتية وبصرية غير مناسبة، مع وجود إجهاد في إنتاج الأصوات، مع عيوب في الإيقاع والنبرة الكلامية[1]، كما يعرف اضطراب الكلام بأنه مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة، ويمكن أن تحدث عيوب النطق في الحروف المتحركة أو الحروف الساكنة في تجمعات من الحروف الساكنة كذلك، ويمكن أن يشمل الإضطراب بعض الأصوات أو جميعها[2]، وبذلك فالمرض الكلام يشير دائما إلى تلك المعوقات التي تحول دون التواصل لأسباب فيزيولوجية في الغالب كما يمكن أن يكون أسباب نفسية، وتسمى في الغاب تشويه الأصوات وعدم وضوح نطقها بصفاتها الصوتية، ويعرف أيضا العيب الكلامي على أنه إخفاق في عملية الكلام لعجز المتكلم عن إيصال الفكرة إلى السامع بشكل سوي" [3] فالملاحظ دائما على أن اضطراب النطق والكلام يكون ظاهرا ومرتبطا بالأصوات ويؤدي إلى إعاقة التواصل الفعال بين المتخاطبين.

4.أهم مظاهر أمراض الكلام:

تتعدد مظاهر الأمراض والاضطرابات اللغوية، وذلك تبعا لتعدد الأسباب المؤدية إليها، فهناك بعض الاضطرابات المرتبطة بالقدرة على إصدار الأصوات وتشكليها، ومع ذلك فيمكن ذكر المظاهر التالية للاضطرابات اللغوي بشكل عام كما يذكرها هلمان وهيوارد وكيرك.

أولا: اضطرابات النطق وتشمل المظاهر الآتية:

1-أنظر إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطراب الكلام واللغة، ص 22.

2-أنظر لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، ص51.

3-عبد القادر صالح سليم، الدلالة الصوتية، منشورات جامعية سبها، طرابلس، 1988، ص83.

- اضطرابات إبدالية أو تحريفية.

- اضطرابات الحذف والإضافة.

- عيوب نطق أخرى.

أ-الحذف: ويقصد به أن يحذف الفرد حرفا وتعتبر ظاهرة الحذف أمرا طبيعيا ومقبولا حتى سن دخول المدرسة ولكنها لا تعتبر كذلك فيما بعد، فالفرد الذي يكثر من مظاهر الحذف للكلمات المنطوقة يعاني من مظهر من مظاهر الاضطرابات اللغوية وذلك ما يجعل الكلام غير مفهوم واضح، " ويتركز الحذف غالبا في نهاية الكلمات وبالنسبة للأصوات الساكنة (الصوامت)"[1] ومثل ذلك تلفظ خب بدلا خبز.

ب-الإضافة: ومعنى ذلك أن يضيف الفرد حرفا جديدا إلى الكلمة المنطوقة، ويعتبر هذا الشكل من العين الكلامي أمرا طبيعيا ومقبولا حتى سن دخول المدرسة، ولكنها لا تعتبر كذلك فيما بعد فالفرد الذي يكثر من مظاهر الحذف للكلمات المنطوقة يعاني من مظهر من مظاهر الاضطرابات اللغوية.[2]

جـ- الإبدال: ويشير هذا العيب إلى عملية استبدال صوت بصوت آخر من أصوات الكلمة " نتيجة ضعف المهارة في تحريك اللسان عند ارتقائه إلى الأعلى قريبا من سقف الحلق وذلك لكبر حجمه أو وجود شقوق في سطحه"[3] ومثال ذلك إبدال الشين بالسين، أور الراء بالواو، أو اللام في كلمة رجل، ويعد عيب الإبدال أكثر عيوب النطق شيوعا.

د-التشويه والتحريف: ويقصد بذلك أن ينطق الفرد الكلمات بطريقة غير مألوفة في المجتمع، وهي ظاهرة صحيحة ومقبولة حتى سن دخول المدرسة، لكنها لا تعد كذلك بعد ذلك العمر، وتنتشر هذه الظاهرة أكثر لدى المزدوجين لغويا، ونشير إلى أن هناك مظاهر أخرى لأمراض الكلام نوجزها فيما يلي:

1- فيصل الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، دط، السعودية، 1990، ص229.

2-سميحان الرشيدي، التخاطب واضطراب النطق والكلام مطبوعة محاضرة منشورة pdfجامعة الملك فيصل السعودية، اطلع عليه يوم 2019/10/30، ص5و6.

3- حليمة قادري، مدخل إلى الأرطفونيا وتقويم اضطرابات الصوت والنطق، دار صفاء، الأردن، ط1، الأردن، 2015، ص 78.

هـ-التأتأة في الكلام: حيث يكرر المتحد الحرف الأول من الكلمة ويتردد في نطقه عددا من المرات.

- السرعة الزائدة في الكلام.

-الوقوف الفجائي أثناء الكلام.

أما عن مظاهر عيوب اللغة فأهمها:

- تأخر ظهور اللغة.

- صعوبة الكتابة.

- صعوبة التذكر والتعبير.

- فقدان القدرة على فهم اللغة وإصدارها.

- صعوبة فهم الجمل والكلمات.

- صعوبة القراءة وتركيب الجمل.

4.أهم أسباب أمراض الكلام وعيوب النطق:

إن اللغة والكلام تتحكم فيها عوامل متعددة نفسية وفيزيولوجية وعقلية واجتماعية، وبذلك فإنه لا يمكن أن يكون سبب أمراض الكلام بعامل أحادي، وإنما بعوامل متعددة وقد يكون عامل واحد سببا في الظاهرة، وقد يكون مجموعة عوامل مشتركة.

- أسباب عضوية فيزيولوجية: إن أي إصابة أو خلل في عضو من الأعضاء التي تساهم في عملية الكلام يكون عائقا في عملية الكلام، وقد ترتبط هذه الأسباب بعامل وراثي، أو الإصابة ببعض الأمراض أو

التعرض لأي مشاكل تحدث للأطفال مثل الالتهاب أو إرتفاع درجة الحرارة[1]، ومن أهم مظاهر العيوب الفيزيولوجية نذكر:

– شق الحلق أو الشفاه: يؤدي ذلك إلى اضطراب عملية النطق، كما يشوش رنين الصوت، حيث تزداد الأصوات الأنفية وتحتل الأصوات الإحتكاكية والإحتباسية والإنفجارية.

– الحنك المشقوق: سواء كان ذلك العيب في الحنك الأعلى (الصلب) أو الأسفل (المتحرك).

– خلل شكل اللسان: يؤدي أيضا إلى اضطراب الكلام، فهناك اللسان المربوط فهذا الرباط يجذب اللسان نحو الأسفل مما يعيق حركته نحو الأعلى ويصعبها، مما يؤدي إلى عدم القدرة على نطق بعض الأصوات مثل: اللام والراء.

– اندفاع اللسان: ويتميز باندفاع الثقل الأمامي من اللسان تجاه الأسنان مما يؤثر على البلع والكلام معا.

– تشوه الأسنان: إن تشوه الأسنان أو سقوطها يؤدي غالبا إلى اضطرابات كلامية متعددة، وسرعان ما تزول إذا تم تعديلها أو نبتت أسنان جديدة بالنسبة للأطفال[2].

– العجز السمعي: يعد السماع مدخلا مها لتشكيل اللغة عند الطفل، وبالتالي فإن سلامة اللغة والكلام مرتبطة بسلامة السمع، وبذلك فإن الإعاقة السمعية لها تأثير مباشر على كلام الطفل ونموه لأن ما يسمع جيدا ينطق جيدا وبطريقة سليمة.

أسباب عصبية: إن أهم هذه المظاهر عسر الكلام، الذي هو عبارة عن اضطراب يحدث في المراكز العصبية التي تصيب الدماغ، ومن أكثر أنواع الاضطرابات عسر الكلام التشنجي وعسر الكلام الرخو، فيظهر الكلام في هذه الحالة مرتعشا وغير منسجم، ويحتاج إلى مزيد من الجهد لإخراج الأصوات فقد

1– سميحان الراشدي، التخاطب واضطرابات النطق والكلام، ص8.

2– أنظر عبد الرحمان العقابي، برنامج اضطرابات النطق والكلام في مرحلة الطفولة، ص22.

تخرج المقاطع الصوتية غير منتظمة كما قد تنطلق الأصوات بصورة انفجارية[1]، كما أن إصابة المخ تؤدي إلى تداخل الأصوات فيما بينها، إن إصابة النخاع المستطيل ينتج عنه صعوبة في إخراج الكلام وعدم وضوحه.

*أسباب عقلية: ترتبط أساسا بالضعف العقي المتمثل في ضعف الذكاء والتركيز والإنتباه، فإن حدث قصورا في النمو العقلي للجنين فإنه يولد قصورا في القدرات العقلية واللغوية، لأن النمو اللغوي الترميزي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو العقلي.

*أسباب نفسية: هناك تأثير للاضطرابات النفسية والعقلية على القدرة في التواصل اللغوي مع الآخرين كما قد تصل إلى أن تكون أسباب عضوية وحرمان الطفل من عطف الوالدين، أو إهماله يؤثر نفسيا على الطفل وانعدام الأمن النفسي وعدم الثقة بالنفس والارتباك، ذلك ما يؤثر على نموه اللغوي [2]، إذ كثيرا ما يؤثر القلق والتوتر في عملية التواصل الفعال لدى الأطفال.

*أسباب اجتماعية: يلعب المحيط الاجتماعي للطفل دورا في صياغة الجهاز اللغوي والمعجمي للطفل فالأسرة هي التي تشكل المعجم اللغوي للطفل وتعطيه النماذج التي يصيغ على منوالها لغته، ثم إن محصول الطفل اللغوي يتأثر بطبيعة الأسرة والمجتمع، ففقر البيئة لغويا وثقافيا ينعكس على الفقر اللغوي لدى الطفل، في حين أن المحيط الاجتماعي الذي تطبعه الثقافة ينعكس هو الآخر على قراء الطفل لغويا.

*العوامل الوراثية: يبدو أن بعض الاضطرابات الأكثر شيوعا بين الأفراد الذين عان أحد والديهم عيوبا كلامية، كذلك من المحتمل أن تكون الوارثة عاملا ممهدا للإصابة[3].

1- أنظر مختار حمزة سيكولوجية المرضى وذوي العاهات، ص 230.

2- أنظر سميحان الراشدي، التخاطب واضطراب النطق والكلام، ص8.

3-أنظر المرجع نفسه، ص 9.

6.أهم أمراض الكلام الأكثر شيوعا: تتعدد أمراض الكلام وعيوبه، وتأخذ أشكال متعددة، إلا أن أهمها هي: التأتأة، والحبسة، اللجلجة، اللثغة.

التأتأة: هي عدم السلاسة والطلاقة في سيولة الكلام بشكل يلفت النظر والمتأني يكرر حرفا أو مقطعا بشكل لا إرادي مصحوبا باضطراب في التنفس وحركات غريبة في اللسان، مما يسبب له الخجل والارتباك والعزلة، فالتأتأة نوع من التردد والاضطراب في الكلام، حيث يردد الفرد المصاب حرفا أو مقطعا ترديدا لا إراديا" [1]، ويعزى هذا الاضطراب غالبا إلى اعتلال يصاب به الجهاز العصبي المحرك للسان أو إلى سبب نفسي يرجع إلى القلق وفقدان الشعور بالأمن.

-الحبسة (الأفازيا): هي مجموعة من الإضطرابات المرضية التي تحل بالتواصل اللغوي دون عجز عقلي خطير، وهي تصيب مقدرتي التعبير والاستقبال للأدلة اللغوية المنطوقة أو المكتوبة معا، كما يمكن أن تصيب إحدى المقدرتين فقط، ويرجع سبب هذه الاضطرابات إلى إصابات موضعية في النصف الأيسر من الدماغ عند مستعلي اليد اليمنى[2]، ويقول عبد الرحمن الحاج صالح أن الحبسة (الأفازيا) هي غير العاهات التي تصيب أعضاء النطق في ذاتها بسبب شلل يعتري بعض الأجزاء المحركة للجهاز الصوتي وتسمى في العربية بالحكلة، أما الحبسة بمعنى الأفازيا فإنها خاصة بالآفات التي تصيب المراكز العصبية كالتلافيف الجينية التي هي حيز التحريك، والتلافيف الصدغية اليسرى التي هي حيز الإحساس السمعي[3]، وقد حصرها الباحث محمد كشاش أهم مظاهر الحبسة في ما يلي:

- فقدان القدرة اللغوية على إنتاج أي أداء لغوي منطوق أو حتى مكتوب.

- عدم القدرة على تسمية الأسماء.

1-فيصل الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، ص28.

2-صالح بلعيد، في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط2، الجزائر، 2009، ص177.

3- عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص59.

– عدم التحكم في القواعد النحوية الضابطة للأداء اللغوي الشفوي أو الكتابي[1].

وانطلاقا من هذه المظاهر الضابطة لطبيعتها، فقد تم تحديدها في أنواع:

– الحبسة الحركية: يرجع الفضل في اكتشاف هذا النوع من العيوب الأفازية إلى الجراح المشور "بروكا"، إذ وجد أحد مرضاه الذين يعانون إحتباسا في كلامهم، خللا في الجزء الخارجي من التلفيف الجبهي الثالث بالمخ[2]، وفي العادة المصاب بالأفازيا يعاني من شلل في النصف الأيمن من الجسم، ومن أسباب هذا النوع من الحبسة الإصابات الناتجة عن الحوادث، وأحيانا تولد الإصابة مع الطفل بسبب إصابة أثناء الحمل.

الحبسة الحسية: وتسمى"حبسة فرينيك" نسبة إلى مكتشفها العالم الألماني، ومظهرها يتم عن وجود خلل في التلفيف الصدغي الأول من النصف الأيسر من الدماغ[3] وينتج عن هذا الخلل والإتلاف ظاهرة مرضية كلامية معروفة باسم العمى السمعي، وهي نوع من الأفازيا الحسية، إضافة إلى العمى اللفظي، ومشكلة المصاب هنا لا تتصل بالنطق وتقويم الحروف، كما هو الحال في الحبسة الحركية، بل تنحصر المشكلة في فهم مدلول الكلمات وما تتضمنه من معنى فالمصاب حينئذ يستطيع أن يتمتم بكلمات صحيحة النطق، وسليمة من حيث مخارج الحروف، إلا أن هذه الكلمات لا ارتباط بينها ولا تدل على معنى تام إذا اقترن بعضها ببعض.

الحبسة النسيانية: ويطلق عليها بحبسة اللاتسمية، والمصاب في هذه الحالة يكون غير قادر على تسمية الأشياء والمرئيات التي تقع في مجال إدراكه بمعنى أننا إذا أشرنا إلى شيء وطلبنا من المصاب تسميته، نجد استجابته في اتجاهين، إما يلوذ إلى الصمت، أو يستطيع المصاب إيجاد أسماء الأشياء المألوفة لديه بينما يعجز عن ذكر الأسماء غير المألوفة[4].

1– أنظر محمد كشاش، علل اللسان وأمراض اللغة، المكتبة العصرية،ط1،بيروت، 1988، ص30.

2– مصطفى فهمي، أمراض الكلام، مكتبة مصر، ط2، القاهرة، مصر، دت، ص73.

3– حليمة قادري، مدخل إلى الأرطوفونيا تقويم اضطرابات الصوت والنطق واللغة، دار صفاء، ط1، الأردن، 2015، ص185.

4– أنظر مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص81، 82.

اللثغة: هي استبدال حرف بحر آخر، ومرد ذلك عامل التقليد أو وجد تشوهات في الفم والأسنان أو سبب عوامل نفسية أو اجتماعية[1]، والحروف التي تمسها اللثغة هي القاف والسين واللام والراء، وقد فصلها الجاحظ شرحا وتمثيلا ومن أمثلة اللثغة التي تعرض لها هي السين، تكون ثاء مثل: بسم الله ---بثم الله، والقاف طاء مثل: قلت له---طلت له، أما اللثغة التي تقع في اللام فإن صاحبها يجعل اللام ياء مثل: جمل---جمي ويعد الخلل في جهاز النطق السبب الأبرز في حدوث هذه الاضطرابات فعندما تكون الأسنان مشوهة وغير طبيعية التركيب يتوقع حدوث نطق غير سليم لهذه الأصوات.

- اللجلجة: وهي عبارة عن احتباس في الكلام يعقبه انفجار للكلمة بين شفتي الطفل مضطربة بعد معاناة تتمثل في حركات ارتعاشية، وهي تشنج موقفي يكون على شكل احتباس في الكلام يعقبه إنفجار أو على شكل حركات ارتعاشية متكررة[2]، فهي إعاقة في الكلام وتكرار سريع لعناصر الكلام يصاحبه تشنجات في عضلات النطق، ثم إن اللجلجة من أخطر العيوب الكلامية، حيث يبدو الكلام متداخل ببعضه البعض، ومن أهم مظاهرها التوقفات الكلامية أي الإعاقة الآلية للكلام وإطالة الأصوات خاصة الصوائت منها، وتكرار الأصوات والمقاطع والكلمات وهو من المظاهر الجوهرية التي تميز اللجلجة وتنجم هذه المظاهر عن مجموعة من الأسباب نوردها كما يلي:

- الحرمان العاطفي أو الاهتمام المفرط، ويقصد بذلك أن أي عدم اتزان نفسي يساهم في ظهور اللجلجة.

- المخاوف من الفشل في الكلام وذلك بعد اكتشاف الطفل إصابته بالمرض.

1- تأليف مجموعة من الباحثين، اللغة والتواصل التربوي، والثقافي، ط1، 2005، ص28.

2- أحمد نايل العزيز وآخرون، النمو اللغوي واضطراب النطق والكلام، عالم الكتب الحديث، دط، عمان الأردن، 2009، ص116.

– أسباب نفسية تعود إلى طبيعة النشأة في الطفولة ثم تتفاقم مع مرور الوقت كالقلق والتوتر وعدم الشعور بالأمن العائلي والنفسي[1].

– الخمخمة: عيب من عيوب النطق يستهدف له الأطفال والصغار والبالغون الكبار على حد سواء، ويجد المصاب بالخمخمة صعوبة في إحداث جميع الأصوات الكلامية المتحرك منها والساكن فيما عدا حرفي الميم والنون فيخرجهما بطريقة مشوهو غير مألوفة فتبدو الحروف المتحركة مثلا كأن فيها غنة، أما الحروف الساكنة فتأخذ أشكالا مختلفة متباينة من الشخير والخنن أو الإبدال[2]، وبذلك فالخمخمة خلل صوتي ينتج عن رنين أنفي يحدث نتيجة لعد إغلاق الحلق اللين أثناء الكلام مما يؤدي إلى خروج الهواء عبر الأنف، وتعود أسباب الخمخمة إلى أسباب عضوية بحتة أي وجود فجوة في سقف الحلق منذ الولادة، إما في جانبه الصلب أو اللين.

وهناك اضطرابات كلامية أخرى مثل: السرعة في الكلام، والكشكشة، والفأفأة وهي اضطرابات ثانوية إذا ما قورنت بعيوب النطق المذكورة سابقا، وللتخلص من كل هذه الأعراض الكلامية يجدر بالأبوين متابعتها عن مختص في أمراض الكلام والأرطفونيا أو عند مختص في علم النفس، وذلك حسب طبيعة المرض الكلامي، حتى لا يتفاقم ويسمر مع الطفل حتى سن متقدمة وبالتالي يؤثر سلبا على حياته الاجتماعية والعلمية والمهنية.

2.3. علاج اضطرابات الصوت:

هناك العديد من الطرق المتبعة لعلاج اضطرابات الصوت ومنها:

1.إعادة التعليم الصوتي للطفل بحيث أنه يجب أن يفهم الطفل تماما ماهية اضطراب الصوت الذي يعاني منه، وما هو سببه أو ما يجب عمله لتحقيق حدة هذا الاضطراب.

1–أنظر مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص197.

2– أنظر المرجع نفسه، ص 151، 152.

أ. يحتاج الطفل في عملية المعالجة إلى التشجيع والتدعيم من قبل الأخصائي الإكلينيكي، وإلى الدعم من قب الوالدين والمعلمين والزملاء طوال فترة التدريب على الأصوات.

– على الرغم من أن الطرق العلاجية تختلف باختلاف الأخصائيين الإكلينيكيين وباختلاف الحالات فإن هناك أربعة مظاهر تستحق الاهتمام:

1. ملاحظة الأخصائي للطفل في عدد من المواقف، وذلك بالاعتماد على التقارير المقدمة من قبل الوالدين والمعلمين، حيث تعتبر ضرورية للتعلق على العادات الصوتية للطفل.

2. التدريب على الاسترخاء، بحيث يدرب الطفل على كيفية إخراج الصوت بطريقة تتميز بالاسترخاء والسلاسة وخاصة إذا كان الطفل يتكلم عادة بطريقة مصحوبة بالتوتر الشديد، وعلى الرغم من أن النتائج مع الأطفال الصغار ليست ناجحة دائما، فإن التدريب على الاسترخاء الجمسي يوجه عالم ضروريا بالإضافة إلى الاسترخاء بشكل خاص في مناطق الوجه والفم والحلق.

3. يتمثل المظهر الثالث لعلاج الصوت التدريبات الصوتية والتدريبات المباشرة على إخراج الأصوات المختلفة، وهناك تدريبات خاصة لتحسين طبقة الصوت، وتدريبات لزيادة رفع طبقة الصوت، وخفض هذه الطبقة، وتدريبات لزيادة مرونة طبقة الصوت.

1. تدريب الطفل على التنفس، فهذا النوع من العلاج يهدف إلى تعويد الطفل على استخدام تدفق النفس بصورة فعالة أكثر من تدريبه على التزويد بالنفس[1].

نستنتج مما يبق أن اضطرابات الصوت هي أقل شيوعا لدى الأطفال، ولها خصائص مرتبطة بها تتعلق بشدة الصوت وطبقته ومداه، وهي ناتج عن أسباب عضوية بعضها ناتج عن إصابة الحنجرة أو سوء استخدامها وبعضها الآخر مرتبط بإصابة الحلق وغيرها من الأسباب العضوية، وبعضها الآخر

1-أنظر: سميرة ركزة وفايزة صالح الأحمدي: أمراض الصوت، ط2016/1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، صص179-113 بتصرف.

مرتبط بالعوامل النفسية التي تؤثر على طبقته، ولها طرق علاج متنوعة يجب علينا إتباعها وذلك للوصول إلى العلاج بطريقة سريعة ونتائج فعالة.

المحاضرة رقم 11:

نظريات القراءة في ضوء اللسانيات النفسية:

توطئة: تعتبر مهارة القراءة مهارة استهلاكية مهمة، ومدخلة مهمة للاستهلاك اللغوي، والتحصيل المعرفي، فكلما زاد فعل القراءة توسع الرصيد اللغوي للمتعلم، المعرفي أيضا، وانعكس ذلك على غزارة لغته وقرائها أثناء الانتاج اللغوي في مهارة الكتابة أو الحديث، ويرى اللغويون أن الأصل في اللغة الكلام الشفوي، وإن الكتابة مظهر ثانوي طارئ على اللغة، ويستدلون على ذلك بأن الغالبية العظمى من لغات العالم شفوية غير مكتوبة، وأن الإنسان يكتسب لغة الأم، ويعد ناطقا بها ولو عاش طول حياته أميا لا يقرأ ولا يكتب، ويعد فعل القراءة موضوعا مركزا أيضا اللسانيات النفسية نظرا لتلك الطبيعة التفاعلية بين ما هو لغوي ونفسي في فعل القراءة، فالقارئ يسلك جملة من العمليات المعرفية النفسية، في ترجمة النصوص إلى كلام مسموع، وكذلك يحقق فعل الفهم والإدراك القرائي.

1.القراءة عملية لغوية نفسية:

تأخذ القراءة مظهرا لغويا نفسيا، إذ توصف بأنها: علمية اتصالية معقدة، يتفاعل فيها عقل القارئ، ومعلوماته اللغوية وخبراته مع النص في سياق معين، فقد وصفها كنت جودمان Keneth Godman بأنها عملية انتقائية يستغل فيها القارئ الحد الأدنى من الإشارات اللغوية التي يختراها من النص اعتمادا على حدسة الأولى للنص واستنادا إلى معلوماته وخبراته وهذا الحدس قد يؤكده النص أو يصححه [1] ووصفها فرانك سميت F.smith بأنها تبادل أو تناوب بين المعلومات البصرية وغير البصرية وغير البصرية في قراءة النص وفهمه، وبين أن كلما زادت معلومات القارئ وخبرات عن المكتوب قل اعتماده على المعلومات البصرية فيه، وكلما نقصت هذه المعلومات زاد اهتمامه وتأكدت حاجته إلى

1-عبد العزيز العصيلي، علم اللغة النفسي، ص 338.

التعرف على الحروف والكلمات لاستخلاص المعنى من النص[1].وتتم عملية القراءة إما عن طريق عملية الإبصار إذا كانت القراءة صامتة أو جهرية، وإما عن طريق السماع إذا كانت سمعية.

أولا. القراءة عن طريق الإبصار.

لا يختلف الإبصار عموما في القراءة عنه في عمليات الرؤى الأخرى، فصورة الشجرة مثلا عندما تراها العين تقع على شبكية العين مقلوبة بتأثير الضوء المنبعث منها إلى العين طبقا لقانون الإبصار، ومن ثم يقوم العصب البصري بنقلها إلى المخ حيث تعتدل ويستبين مدلولها لها، ويصبح في الإمكان التعبير عنها بصورة أو بأخرى.

وكذلك فإن صورة الرمز الكتابية تقع على الشبكية مقلوبة حين ينظر إليها القارئ بفعل الأشعة المنبعثة منها والتي تمر من خلال القرنية إلى إنسان العين مخترقة السائل الهلامي، ثم يتولى العصب البصري نقلها إلى المخ كي تعتدل وتترجم باستثارتها للمعنى والخبرات التي سبق للقارئ اكتسابها، وبهذا تتم عملية القراءة الصامتة[2].

بالنسبة القراءة الجهرية تزيد عملية القراءة عما سبق، إذا إن مراكز الكلام المتصلة بمركز الإبصار المخ تصدر أوامرها إلى أعضاء النطق لدى القارئ، حتى يصيغ الترجمة المعنوية التي قام بها المخ في قوالب لفظية وعبارات منطوقة.

وتدل الأبحاث التي أجريت فيها يختص بحركات العين، على أن كلا من القراءة الصامتة والجهرية منجزها العين في وقفاتها المتكررة عبر السطور المكتوبة، ذلك لأنها تقف الوقفة السريعة لتحيط في أثنائهما، بمجموعة من الكلمات تسمى (المدى القرائي) الذي ينقله العصب البصري بجملته إلى المخ من أجل ترجمته وفهمه.

1-أنظر المرجع السابق، ص 338.

2- عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، ص140.

وبعد الانتهاء من هذه العملية تقفز العين بمنتهي السرعة إلى وقفة أخرى ومدى قرائ آخر، وهي حين تقفز لا تكاد ترى شيئا. وهكذا تسير العين في أبصارها للرموز الكتابية من وقفة إلى أخرى، ومن مدى قرائى إلى مدى قرائى آخر لمحات غاية في السرعة، فتخلص من سطر إلى سطر حتى ينتهى المكتوب الذي ويراد قراءته.

وقد يخطىء القارئ في قراءة السطر التالي فيضطر إلى استرجاع بعض ما قرأه في السطر بحركات العين الرجعية حتى يسلم الانتقال والربط بين بداية السطر التالي ونهاية سابقة.

ويرجع هذا الخطأ إلى أسباب عدة، وأهم هذه الأسباب:

1. ضيق ما بين السطور، حيث يعمل ذلك على اضطراب العين عند انتقالها من سطر إلى آخر.
2. طول السطور وامتدادها فوق مساحة كبيرة، فإن ذلك يساعد على عدم السرعة في لمح التوالي بينها.
3. قلة التمرس بالقراءة والتدريب عليها، إذ أن المبتدئ، كثيرا ما يخطئ في الانتقال السليم، بخلاف القارئ الناضج، حيث يندر أن يخطئ في ذلك.
4. إجهاد العين أو إجهاد القارئ، فإن كلا من هذين النوعين من الإجهاد يثر في خطأ الانتقال بين السطور.

ويختلف القراء بعضهم عن بعض في عدد هذه الحركات الرجعية، كما يختلفون في عدد الوقفات وطول الزمن الذي تستغرقه الوقفة، وسعة المدى القرائي تبعا للعوامل التالية:

1. درجة وضوح المعنى عند القارئ.
2. مستوى النضج القرائي.
3. رداءة الكتابة أو جودتها.
4. نوع القراءة.

5.الغرض من القراءة.

6.نوع المقروء.

7.مدى سلامة البصر والرعبة في القراءة.

ثانيا–القراءة عن طريق الاستماع.

تتم القراءة عن طريق السماع بواسطة الألفاظ الصوتية التي يصدرها المتحدث ترجمة للرموز الكتابية أو غيرها من الرموز والإشارات المفهمة التي سبقت الإشارة إليها، فتستقبلها أذن السامع ويتولاها العصب السمعي جينئذ بالنقل إلى المخ حيث تترجم وتفس ويدرك معناها بها تستشيره من خبرات سابقة.

وإذا فالقراءة السمعية بهذا التفسير تشابه كلا من القراءة الجهرية والصامتة في العملية الأخيرة التي تتم في المخ، والتي بمقتضاها يحدث التفسير وإدراك المعنى للألفاظ والعبارات والرموز والإشارات، وهذه العملية هي جوهر عملية القراءة .

أما العمليات السابقة عليها فهي وإن كانت في ذاتها هامة إلا أنها تستهدف في النهاية هذه العملية الاخيرة التي تتم بمقتضاها [1]وقد جاء اختلاف ذلك نتيجة اختلاف في طبيعة المادة المقروءة. ففي القراءة الصامتة والجهرية كانت رموزا تصدر عنها اشعاعات ضوئية لايمكن لغير العين أن تستقبلها، ومن ثم كانت السبيل إلى جوهر العمليات القرائية. وفي القراءة السمعية كانت قوالب صوتية وألفاظا مسموعة يستحيل على غير الأذن أن تستقبلها وتنقلها إلى مركز الترجمة والتفسير.

2.نماذج القراءة على ضوء علم اللغة النفسي:

يقصد بنماذج القراءة: الآراء والمذهب والنظريات التي تسر العمليات الذهنية التي تتم في أثناء القراءة تفسيرا لغويا نفسيا. وتسميتها بالنماذج هنا من باب التغليب؛ فبعضها يرقى إلى درجة المذهب، وقد

1 محمد رينال حمدي، نظريات القراءة على ضوء علم اللغة النفسي، الملتقى الدولي الأول للدراسات الاسلامية، ص3،4.

يصل إلى درجة النظرية، وتصنف هذه النماذج في ثلاث مجموعات: نماذج القراءة الجزئية الحرفية، ونماذج القراءة الكلية، ونماذج القراءة التفاعلية.

أولا: نماذج القراءة الجزئية Bottom-up Models

نماذج القراءة الجزئية أو الحرفية ترجمة لما اصطلح عليه في علم نفس القراءة بنماذج من الأدنى إلى الأعلى Bottom-up Models ، ويقصد بالأدنى النص المكتوب، أما الأعلى فيقصد به المعنى. وهذه النماذج يختلف بعضها عن بعض في جوانب تفصيلية معينة، ولكنها تتفق على أن القارئ يعتمد على النص المكتوب اعتمادا كليا في طريقة قراءته للنص وفهمه لمعاناه، وسوف أقتصر على ثلاثة نماذج منها أو جزها في الفقرات التالية. [1]

1.أنموذج جوف Gough's Model:

2.أنموذج لا برج وصامويل La Berge's and Samuel's Model:

3. أنموذج كارفر Carver's Model:

ثانيا: نموذج القراءة الكلية Top-down Models:

وهذه النماذج مختلفة اختلافا بينا عن نماذج القراءة الجزئية الحرفية السابقة، لذا سميت بنماذج القراءة من الأعلى إلى الأدنى Top-down Models، أي قراءة المعنى قبل النص قراءة حرفية وهذه النماذج يختلف بعضها عن بعض، لكنها تتفق على أن القارئ لا يعتمد على النص المكتوب اعتمادا كليا، وإنما ينطلق من المعنى الذي في ذهنه ليفهم هذا النص، وأبرز نماذج القراءة الكلية المرتبطة بعلم اللغة النفسي أنموذجان هما:

أنموذج جودمان، وأنموذج سميث.

1-عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، 342 وما بعدها.

1. أنموذج جودمان Goodman's Model:
2. أنموذج سميث Smith's Model:

ثالثا: النماذج التفاعلية Interactive Models:

ظهرت النماذج التفاعلية للإجابة عن علاقة المفردات المعجمية بفهم المقروء. وعلى الرغم من أن هذه النماذج تؤكد على أن المراحل العليا من القراءة التي يمثلها المعنى تؤثر على المراحل الدنيا التي يمثلها النص، فإنها تعترف بأن الفهم يعتمد على النص نفسه، وقد ظهرت هذه النماذج في مراحل متأخرة؛ لدا بلغت عددا يفوق النوعين الأولين، وسأتحدث عن سبعة منها فقط. [1]

1. أنموذج رملهات Rumelhart's Model :
2. أنموذج ستانوفيتش Stanovich's Model :
3. أنموذج رملهارت ومكليلاند Rumelthart's and Mcclelland's Model:
4. أنموذج كنتش وفاندك Kintsch's Model:
5. أنموذج جصت وكاربنتو Just's and Carpenter' Model
6. أنموذج أندرسون وبيرسون.
7. أنموذج برسون وتيرني.

خلاصة:

محصول القول أن القراءة مهارة تؤكد ذلك التفاعل النفسي والإدراكي اللغوي، وهي موضوع أساس في اللسانيات النفسية، تكتسي مهارة القارة لدى المتعلمين أهمية كبرى في الاكساب اللغوي والمعرفي ولذلك ينبغي الاهتمام بها والبحث في الاستراتيجيات الفعالة لجعل المتعلمين يقبلون على فعل القراءة ذلك أنها تساهم في اكساب الملكة اللغوية والتواصلية والتفاعل مع النصوص بكل أنواعها. أما عن نماذج القراءة في

1-أنظر عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي 345 وما بعدها.

ضوء اللسانيات النفسية فينبغي استثمارها في الميدان التعليمي التربوي، لأنها لا تعتبر مهمة في حد ذاتها وإنما في تطبيقاتها التعليمية التربوية.

المحاضرة رقم 12:

التذكر والنسيـــان

توطئة: يعيش الفرد يوميا على وقع المدركات والفهم، ولعل الكثير ن المدركات والتفاعلات الاجتماعية تعتمد على التذكر أو الذاكرة، فالذاكرة يمكننا من استرجاع المكتسبات اللغوية والمعرفية وبالتالي التفاعل الاجتماعي والاستمرار في تراكم المعلومات، ولا شك أن أي خلل في التذكير الذي يؤدي إلى النسيان وعدم القدرة على استحضار التجارب والمعارف والخبرات يؤثر على الفرد لغويا ومعرفيا إدراكيا، مما يجعله غير متفاعل مع محيطه.

1. الذاكرة:: المصطلح والمفهوم.

تعتبر الذاكرة من أهم العمليات العقلية في حياة الإنسان، إذ ترتبط بجمع العمليات المعرفية الأخرى كالتذكر، الإدراك، التعرف، التفكير، التعلم، اللغة، والحقيقة أن كل ما تفعله تقريبا يعتمد على الذاكرة ولا يمكننا الاستمرار والعيش في مجتمعات بشرية، التي أساسها التواصل والتبادل من دونها وقد عرف سولسو solso (1988) الذاكرة بقوله: " هي دراسة مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية المرتبطة بوظائف هذه المكونات" وعرفها بارون (baron 1992) وفيلدمان (1996) feldmon " هي دراسة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها وقد الحاجة، وقد عرفها ستنبرغ (Stenberg 2003) الذاكرة هي العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي لاستخدامها في الحاضر" [1].

1-عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط3، عمان الأردن، 2003، ص117.

إن الملاحظ على هذه المفاهيم أنها تشير في معظمها إلى أن الذاكرة أو التذكر عملية تعتمد على استرجاع المعارف المحتفظ بها، وبالتالي فإن عملية دراسة الذاكرة تعتمد على هذه السيرورة التي تبدأ من الحاجة إلى استرجاع معرفة أو معلومة أو مهارة ما ثم مسارها العصبي الحي إلى أن تصبح مدركة في اللحظة نفسها.

أما في الفكر العربي والدراسات النفسية المعرفة والعربية فنجد تعريف الزراد للذاكرة على أنها: " الوظيفة العقلية العليا التي يتمكن الإنسان بواسطتها حفظ النتائج وآثار تفاعله مع العالم الخارجي في سياق حياته اليومية، منذ لحظة ولادته وحتى وفاته، كما أنها مجموعة الخبرات الشخصية، المسجلة في دماغ الإنسان، وإنها الدوام النسبي لآثار الخبرة المكتسبة" [1].

يرى الزراد أن الذاكرة وظيفة عقلية عليا نظرا لتكاثف العمليات الإدراكية العقلية لحدوثها، كما أنها تمثل ذلك الرصيد الذي حصله الفرد يفعل الخبرات والتجارب.

ويضيف عدنان يوسف العتوم في إطار مفهوم الذاكرة أن أي مفهوم يجب أن يشتمل على جميع العمليات المعرفية بدقة من الاستقبال أو المرحلة الحسية أو الاستجابة المعرفية، وأنها عبارة عن نظام أساسي وهام لمختلف العمليات المعرفية حيث نستعملها في حفظ ومعالجة المعلومات القادمة من المحيط الخارجي، والتي تضم نوعين رئيسيين من الذاكرة حسب زمن حفظ المعلومة وهي ذاكرة قصيرة المدى ذات سعة محدودة وطويلة المدى غير محدودة. ويتميز نظام الذاكرة عند الإنسان بقدر كبير من تنوع العمليات التي يتضمنها، حيث تتولى بعض هذه العمليات تسجيل التفاصيل الدقيقة للصور الحسية، وكذا جميع الخبرات التي نمر بها في مواقف حياتنا اليومية لاستدعائها في الوقت المناسب، وتكمن صعوبة دراسة الذاكرة في أنها معقدة، وتتناول عدة عمليات عقلية هي الحفظ ثم التعرف والاستدعاء.

1-الزراد فيصل محمد، الذاكرة، قياسها اضطرابها وعلاجها، دار المريخ، دط، الرياض 2002، ص17.

2.المراحل التي ترم بها الذاكرة:

1.2. عملية الترميز: codage : وهي العملية التي يتم بواسطتها يتم تكوين إشارة الذاكرة والتي تعمل على بقاء المعلومات في الذاكرة وتعتبر عملية التحويل الشفوي أو العمليات التي يمارسها الفرد بعد الإدراك حيث يتم تحول وتغير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية حينما تعرض لها الفرد إلى مجموعة صور أو رموز، أي تتحول إلى شفرة لها مدلول خاصة يتصل بهذه المعلومات[1]، وهي المرحلة التي تحدث فيها عملية الاكساب أو التحصيل، ثم إن ترميز المعلومات هو عملية تسجيلها في الذاكرة التي تؤدي إلى إحداث الرابط بين المعلومات الجديدة والذكريات الموجودة سابقا، وتجدر الإشارة أنه لا يتم ترميز جميع ما نستقبله من مدخلات حسية، إذ أن حجمها غالبا ما يفوق سعة الذاكرة العاملة والتي يتم ترميزها لا تخل من المعالجات المعرفية، وبالتالي فهي لا تعد جزءا من خبرتنا، وتم تشفير المدخلات الذاكرة على أساس نوع الحاسة المستقبلة حسب قرين Green وهيكس1984 وهي:

*الترميز البصري: وفيه تم تشكل آثار ذات مدلول معين لخصائص المدخلات الحسية البصرية كاللون والحجم.

*الترميز السمعي: وفيه يتم تمثل المعلومات على نحو سمعي من خلال تشكيل آثار الأصوات المسموحة.

*الترميز اللمسي: أن يتم تتمثل المعلومات من خلال خاصية اللمس.

*الترميز الدلالي: حيث يتم تمثل المعلومات من خلال المعنى الذي يدل عليها غالبا يرتبط بالترميز السمعي البصري.

*الترميز الحركي: وذلك بتمثل الأفعال الحركية من حيث تتابعها وكيفية تنفيذها[2]

1-أنورد محمد الشرقاوي، علم النفس المعرفي، المكتبة الأنجلومصرية، ط2، القاهرة، 2003، ص126.

2- أنظر رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، دط، الأردن، 2008، ص68.

2.2.عملية التخزين Stockage:

تدل هذه العملية على احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تحويل إليها في المرحلة السابقة وتبقى في الذاكرة لحين حاجة الفرد إليها[1]، وتحدث العلماء عن نظام التخزين المؤقت في الذاكرة القصيرة وآخر دائم في الذاكرة طويلة المدى، تجعل المعلومات جاهزة ومنظمة للاستخدام وقت الحاجة[2].

3.2.عملية الاسترجاع: o.rappel:

تشير إلى إمكانية استعادة الفرد للمعلومات التي سبق وأن أختزنتها في الذاكرة ويتوقف على مدى قوة إشارة الذاكرة الموجودة، وتتعلق بمدى أهمية المعلومات بالنسبة للفرد، فالحفظ هو العملية التي تثبت بها الخبرات الراهنة التي يمر بها الفرد.[3].

ويؤكد تيبرغيان Tiberghien أن الاسترجاع هو المسار الأقصى والهام لوظيفة الذاكرة طويلة المدى ويعرف بالقدرة على إعادة المعلومة المرمزة مسبقا والمخزنة إلى تمثيلات ذهنية، وعندما لا يمكن استرجاع المعلومة وإعادتها فذلك يعود إلى أن المعلومة لم تخزن أو أنه لا يمكن استرجاعها.

3.أنواع الذاكرة:

1.3.الذاكرة الحسية: تتمثل المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي أن تستقبل الآلاف من الخيرات الحسية من العالم المحيط بنا، عبر جواسنا الخمسة التي تقوم بدورها الآلي في نقل المعلومات[4]، ومن خصائصها، نجد:

- تنظيم الذاكرة الحسية لتمرير المعلومات بين الحواس.

- تخزن الذاكرة الحسية المعلومات لمدة قصيرة من الزمن لا تتجاوز الثانية بعد زوال المثير الحسي.

1-أنور محمد الترفادي علم النفس المعرفي، ص 153.

2-عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق ص117.

3-المرجع نفسه، ص 153.

4-عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، ص124.

– لا تقوم الذاكرة الحسية بأي معالجة معرفية للمعلومات بل تترك ذلك للذاكرة القصيرة [1].

1.1.3.الذاكرة الحسية البصرية:

وتعني هذه الذاكرة باستقبال الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية كما هي في الواقع، حيث يتم الاحتفاظ بها على شكل خيار image لذا تعرف باسم الذاكرة الأيقونية.

2.1.3. الذاكرة الحسية السمعية:

وهي ذاكرة الأصداء الصوتية، عن طريق استقبالها الخصائص الصوتية للمثيرات البينية في شكل صور مطابقة للخبرة السمعية التي يتعرض لها الفرد من العالم الخارجي، وتمتاز ب:

– استقبال أكثر من مدخل سمعي من عدة مصادر في نفس الوقت ليتم التميز بينها حسب السياق الذي يتحدث فيه الصوت.

– دخول معلومات حسية جديدة يمحو المعلومات القديمة أو يحل محلها.

– تمر الذاكرة الحسية السمعية حوله 4-5 وحدات من المعلومات السمعية 27 الذاكرة القصيرة من أجل معالجتها، وهو أقل ما تمرره الذاكرة البصرية

– لا يحدث إلى معالجة معرفية للمعلومات في الذاكرة الحسية السمعية [2].

2.3.الذاكرة قصيرة المدى:

بعد وليام william 1890 أقل من أشار إليها وأطلق عليها اسم الذاكرة الأولى، ويرى أنها تحمل معلومات لم تختف من الحاضر الذهني للفرد، كما يرى كل من نورمان norman ووغ wogh 1959 أن قدرة الذاكرة قصيرة المدى جد محدودة ، وتسمى أيضا بالذاكرة اللحظية الآتية الوقتية وهي

1-المرجع السابق، ص 124.

2-المرجع نفسه، 127.

تعني نفس المركب داخل النظام المعرفي، فهي الجزء الذي تخزف فيه المعلومات لمدة زمنية قصيرة حسب تنسى بعد ذلك أو تنقل إلى الذاكرة من أهم خصائصها:

– الطاقة التخزينية للذاكرة العاملة محدودة وقد قدرها ميلر 1956 ما بين 9.5 وحدات معرفية.

– إن مدة الاحتفاظ بالمعلومات محدودة.

– إن حدوث إلى مشتتات للانتباه يؤدي إلى إضعاف احتمالية معالجتها وتخزينها في الذاكرة طولها المدى، وبالتالي احتمال عدم تذكرها.

–تعمل الذاكرة العاملة على تنظيم وتوحيد وظائف المعالجة والتخزين الآلي للمعلومات.[1]

1. مفهوم النسيان:

إن الفلاسفة والعلماء على ممر العصور قد لفتوا النظر إلى مشكلة النسيان وأثرها في التعلم وقد أثر عن العلماء المسلمين مقولة (آفة العلم النسيان) بمعنى أن المرض الذي يصيب المتعلمين هو النسيان، ويعتبر عالم النفس الألماني (ابنجاهاوس) أول من درس النسيان بشكل كمي كما أنه أول من رسم منحنى الاحتفاظ أو التذكر والذي يدل على أن النسيان يكون سريعا في التدريب ثم يبدأ بالتباطؤ مع مرور الأيام.

ويعرف النسيان: هو عجز الفرد أو فشله في استعادة واسترجاع المعلومات والأفكار والخبرات التي سبق تعلمها في وقت سابق من حياته، أو هو الفقدان التدريجي لما سبق أن اكتسبه الفرد من معلومات وخبرات.

1–عدنان يوسف العتوم، ع، ن ، المعرفية، ص 93.

2. نظريات النسيان:

درس العلماء وخاصة علماء النفس التربويين ظاهرة النسيان في محاول للتعرف على أسبابها وفهم طبيعتها ومعرفة العوامل المؤدية إليها من أجل تقليل وإنقاص آثارها السلبية الكبيرة على تعلم التلاميذ والتحصيل في المدرسة فتوصلوا إلى وضع ثلاثة نظريات لتفسير هذه الظاهرة وهي:

1.2. نظرية عدم الاستعمال:

هناك حقيقة في المجال الطبي تقول أن أي عضلة أو جزء من الجسم لا يستعمل أو لا يتحرك فإنه وبمرور الوقت يصبح عرضة للضعف والضمور، وقد استعار علماء النفس التربويين هذه الفكرة وطبقوها في دراستهم للنساين فقالوا إن آية معلومة أو مهارات أو خبرات لا يستخدمها الفرد باستمرار أو لا يستعملها على الدوام فإنها وبمرور الوقت يصيبها النسيان بعكس المعلومات والمهارات التي تستخدم باستمرار أي أن المعلومات التي لا تستخدم يتلاشى أثرها من دماغ الإنسان وبالتالي تصبح عرضة للنسيان.

2.2. نظرية الكبت:

يعرف الكبت فإنه استبعاد الحوادث والأشياء المؤلمة أو المخيفة أو غير السارة من مجال الوعي والشعور وإبعادها إلى مجال اللاشعور أو ما يسمى بالعقل الباطن وذلك لأن بقاء هذه الأشياء غير السارة في مجال الوعي يسبب الألم والحزن للإنسان كاستبعاد ذكرى مؤلمة أو مشهد محزن أي أن النسيان الذي يحدث في هذه الحالة لهذه الحوادث والأمور المؤلمة قد تنتج بسبب كبتها في اللاشعور فكأن النسيان هنا قد حدث بصورة متعمدة واختيارية أي أن الإنسان (يتناسى) بمحض إرادته كل ما يسبب له الحزن والحالم في الميدان التربوية لوحظ أن أغلب الطلب ينسون أو يتناسون المواد الدراسية التي لا يحبونها أو يميلون إليها وعلى العكس من ذلك فإنهم يتذكرون المواد التي يحبونها ويرغبون فيها.

3.2. نظرية التداخل:

بموجب هذه النظرية فإن النسيان يحدث عندما تشابه أو تداخل إلى حد ما بين مادتين أو مضوعين لأن تعلم المادة الأولى قد يؤدي إلى حدوث تشوش في تعلم المادة الثانية إذا ما توفرت درجة من التشابه بينهما فلو أن طالبا مثلا قد درس مادة التاريخ أو عقبها مباشرة بدراسة مادة الجغرافية فإن هذا قد يؤدي إلى نسيان بعض معلومات المادتين لوجود درجة من التشابه بينهما ولو درس هذا الطالب مادة التاريخ وأعقبها بدراسة مادة اللغة الإنكليزية أو الرياضيات فإن احتمال نسيان المعلومات يكون أقل من الحالة الأولى لعدم وجود التشابه بين المادتين ومادة التاريخ فنقول أنه قد حصل تداخل في الحالة الأولى ولم يحصل مثل هذا التداخل في الحالة الثانية.

1.3.2. التداخل القبلي (الكف الرجعي):

إن من العوامل التي تؤثر على مستوى الاحتفاظ والنسيان للأشياء المتعلمة هو كمية ونوع الخبرات التي تحدث بين التعلم الأصلي وزمن قياس الاحتفاظ وتميل بعض الدراسات التي أجراها (أوزبل) إلى أن توضح بأن الكف الرجعي يمكن أن يكون مشكلة من مستوى أقل في حالة التعلم الصفي مما هو عليه في حالة تعلم المقاطع عديمة المعنى وإن أوزبل وأعوانه قد استخدموا مادة ذات معنى ليتم تعلمها في الأصل وكانت تدور حول نوع محدد من البوذية كما كانت المادة اللاحقة عن البوذية نفسها وقد وجوا أن هذا النوع من التداخل يشط الاحتفاظ بدلا من إعاقته وقد اعتقدوا بأن التعلم الجديد كان بمثابة مراجعة وتوضيح المتعلم للأصل أما بوستمان وستارك أوضحا أن ظهور بعض الآثار الكفية للعمل اللاحق قد يرجع إلى أدوات القياس المستخدمة وحتى في حالة تعلم الأزواج المترابطة فعندما يكون مقياس التداخل هو اختبار اختيار من متعدد فإنه لن يوجد هناك كف رجعي باستثناء ما هو في حالة مجموعة قصد في حالتها تضخيم أثر التداخل.[1]

1-أنظر جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه، ونظرياته وقضاياه، ص 27.

2.3.2. التداخل البعدي (الكف التقدمي):

إن الكف التقدمي لم يتصد له الباحثون مثلما تصدوا للكف الرجعي وعلى أية حال فهناك دليل على أن بعض النسيان قد يكون بسببه أن الكف التقدمي هو تداخل تعلم سابق وتأثيره على استدعاء تعلم لاحق فإن قامت مجموعة من الأفراد بتعلم مجموعة من الكلمات (القائمة) ثم قاموا بعد ذلك بتعلم قائمة مماثلة (القائمة ب) فإن الاستدعاء المباشر (القائمة ب) يكون أقل مما لو أنهم لم يتعلموا القائمة(ا) أن هذا النقص في مستوى الاستدعاء يقال بسبب تدخل أو تأثير القائمة (ا) على القائمة (ب) فعندما يتعلم الأفراد قوائم من المقاطع عديمة المعنى فإن التعلم السابق لقوائم من هذا النوع يكون معيقا لاستذكار القوائم التي تم تعلمها حديثا، إن تأثير الكف التقدمي لا يكون واضحا تماما عندما تكون المادة المتعلمة ذات معنى أو أن التعلم فرق الحد المطلوب (زائد) وهذا الموقف السائد أيضا في حالة الكف الرجعي وهذه ظروف جيدة لعملية التذكر والاحتفاظ لأنه ما لم تكن هناك ظروفا مخففة لهذه الأنواع من الكف فإن تعلم أي شيء جديد قد تصاحبه صعوبة كبيرة من نوع آخر.

3. العوام المؤثرة في النسيان:

1. الأسباب العضوية: كتلف في خلايا الدماغ أو عمليات الهدم والبناء للخلايا الناتجة عن التقدم في العمر.

2. الخبرة اللاحقة: وقد بينت الدراسات أن النسيان يكون أكثر في كالة قيام الفرد بتعلم مباشر لاحق للتعلم الأول، وأنه ينقص كلما اتبع التعلم قلة النشاط كالنوم.

3. الدافعية: وفيها يقوم الفرد بتذكر ما يرغب في تذكره وأنه يميل إلى أن ينسى كل ما لا يرغب في تذكرة (الكبت) خاصة إذا ارتبطت الخبرة التي يتم تذكرها بجانب مؤلم يمس شخصية الفرد مباشرة.

توجيهات لانقاص النسيان (التطبيقات التربوية التي يمكن للمعلم أن يمارسها):

1. أن يربط المادة التعليمية بموضوعات تهم الطالب وأن يربطها بالبيئة.

2. أن يجعل من المادة التعليمية مادة مشوقة وأن يربط أبعادها بروابط ذات معنى.
3. أن يستشير دافعية الطلاب للتعلم والحفظ للمادة التعليمية.
4. التعلم الزائد (اتقان التدريب والتكرار).
5. استخدام أسلوب التدريب الموزع.
6. القيام بالمراجعة الدورية المنظمة.
7. أن يراعي المعلم التغيرات العضوية عند الطلاب.
8. أن يراعي عدم تداخل الخبرات السابقة واللاحقة أثناء التعليم.
9. أن يبسط المعلم المادة التعليمية قدر المستطاع.
10. أن يراعي رغبة الطالب في حفظ المادة، وأن يقوم باختيار نشط اللذات أثناء التعلم.
11. أن يلجأ المعلم إلى استثارة نوعي التذكر (الاستدعاء، التعرف) من خلال الأسئلة المتنوعة الخاصة بالاستدعاء كالأسئلة الموضوعية والاختيار من متعدد.

خلاصة: إن من الأهمية بمكان استثمار المقولات النظرية للذاكرة وكيفية تلافي النسيان خاصة في الجانب التعليمي التربوي، وذلك بغية تفعيل الآداء التعليمي لدى التلاميذ وجعلهم في تحصيل أعلى، ثم إن الذاكرة مهمة جدا في التحصيل المعرفي، وبذلك وجب الاهتمام بتفعيلها لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية .

محاضرة رقم 13

معالجـــة الكـــــلام

(المعجم الذهني أنموذجا)

توطئة: أكدت الدراسات اللغوية قديما وحديثا أن الإنتاج اللغوي الظاهر في الخطايات الشفوية اليومية يخضع لعدة عمليات في الذهن قبل أن تخرج في شكل أصوات ذات معنى، وقد أشار العلماء العرب القدماء إلى ذلك، وذلك خاصة عند الجرجاني، وكذلك عند الفلاسفة والمناطقة وأكدت الدراسات ذلك نية الحديث ذلك من خلال التأكيد على مركزي دراسات العمليات الذهنية والفعلية قبل انتاج الكلام، وذلك خاصة مع تشومكسي وجاف بياجي وقبلهما فونت vonlt وهو مبولت hombult واتجهت الدراسات اللسانية التطبيقية الحديثة إلى المعالجة الذهنية للغة من جانب المعجمي والدلالي وبذلك فإن اصطلاح معالجة الكلام في عرف اللسانيات النفسية يشير إلى العمليات الذهنية والإدراكية المشكلة للجهاز اللغوي لدى المتكلم من جانب التشكل والاشتغال الاستعمالي.

1. مفهوم معالجة الكلام في إطار اللسانيات النفسية:

يقصد بمعالجة الكلام في إطار اللسانيات النفسية بدراسة الآليات التي تمكن العمليات الدماغية من معالجة الأصوات، وفهما وسيرورتها النفسية، والفزيولوجية والعصبية بداية من انحباس الفكرة إلى خروجها إلى السطع والإنجاز اللغوي الظاهر، وتغير سيرورة تشكل المعجم الذهني لدى المتكلمين والمتعلمين مظهرا والأعلى تلك المعالجة الذهنية للكلام، وذلك باستخدام المدركات والقاعدية الذهنية في استقبال وتنظيم وإنتاج اللغة.

2. المعجم الذهني المصطلح والمفهوم:

ترجع فكرة المعجم الذهني إلى عالمه المعرفي أن تريسان Auwne treisman حيث يتكون هذا المصطلح عام 1960، ثم استعمله أولد فيلد 1966 وهو يمثل حاليا مجالا متداخلا من البحث اللغوي

يضم علم صناعة المعاجم واللسانيات النفسية، واللسانيات العصبية، والبحث الحاسوبي في تمثيل ومعالجة الكلمات في الذهن البشري.

وإذا كان موضوع البحث في المعجم هو الملكة المعجمية compétence lexical لمتكلم لغة معينة، فإن المقصود بالمعجم هنا وفق ما عرف (ب.لكوك) p, le cop وج سيجويj.segui بقولهما نعني بالمعجم الذهني نسق المعارف المنظم الذي يمتلكه الفرد حول كلمات لغته، وتتعلق هذه المعارف بالأبعاد المختلفة للكلمات، أي خصائصها الصوتية والإملائية والصرفية والتركيبية والدلالية، ومن ثمة فإن التمثيلات العجمية هي بالضرورة متعددة الأبعاد، وإن المعجم نفسه يمثل المجال الذي تندمج فيه كل المعلومات اللسانية بمختلف أنواعها"[1] ويعرف j.caron ج، كارون بقوله إن كل متكلم للغة ما يمتلك معجما ذهنيا هو مجموع التمثيلات المتعلقة بالوحدات الدالة في لغته...وهي تضم كل المعلومات الضرورية لتعيين وفهم استكمال وحدة معينة"[2]، ويضيف الفاسي الفهوي أن " كل متكلم للغة طبيعية يتكلمها بمعجم ذهني محدد ومضبوط يمكن من معرفة مجموع مفردات اللغة والإحاطة بعدد هائل من المعلومات عن هذه المفردات وضمنا خصائصها الصوتية والصرفية والتركيبية والبلاغية[3] ويضيف أيضا " كل متكلم للغة طبيعية قد قر قراره على مخزون ذاكري غير واع يجلى معرفته لتلك اللغة، وملكته فيها، وهذا المخزون عبارة عن معجم ذهني يمثل الثروة المفرداتية المخزنة، وجهاز قواعد نشيط يرسم أسس تأليف هذه الأبجدية"[4].

ويرى محمد صلاح الدين الشريف أن المقصود بالمعجم الذهني " الوحدات اللغوية العربية المتغيرة في كل زمان ومكان، التي تكمن في أذهان الأفراد المنتمين جميعا إلى مجموعة لغوية واحدة" [5].

1-حسان بوكيلي، المعجم الذهني، بحث في آليات النفاذ النفسية والمعرفية سلسلة شرفات، منشورات الزمن مطبعة بني ازناست، سلا، ع66، نقلا عن p s ;segui, l'accés lexical présentation in lexique p.8

caron j.precis de psycholinguistique, presse universitaire de France, 2ème edition 199 p69. -2

3-عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم والتوسيط، نظريات جديدة في قضايا اللغة العربية، دار توبقال، الدار البيضاء 1997، ص62.

4-عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، ط2، الدار البيضاء المغرب، 1985، ص4.

5-محمد صلاح الدين الشريف، بين النظرية اللغوية والتطبيق الصناعي، مجلة المعجمية ط2، ص17.

نستنتج من المفاهيم التي قدمت أن المعجم الذهني يقع ضمن لتحديد قدرة المتكلم اللغوية أو ملكته، ثم إن كل متكلم للغة طبيعية يتوفر على معجم ذهني يمكنه من التخزين الكثيف للمفردات وتنظيمها في معجمه الذهني الذي يحتوي على معلومات صوتية وصرفية وتركيبية وبلاغية ودلالية لمفردات تعد من مكونات النحو تستند على تمثيلات لها في الذهن، تعتبر ضرورية لتعيين وفهم استعمال هذه المفردات عند الفرد، ويشتغل هذا المعجم وفق نمط معين، إذ الكلمة أو الوحدة اللغوية" تتم معا فيها في بضع لحظة(خمس الثانية أو أقل)، فهناك إذن قدرة خاصة على البحث عن الكلمات وإصدار قرار معجمي في نصف ثانية، إن المعجم الذهني المنظم تنظيما محكما هو الذي يترجم القدرة على التخزين الكثيف وعلى الاسترجاع السريع" [1].

ذلك أن الإنسان كيفما كان نوعه أو لغته، يتوفر على قدرة هائلة لتذكر آلاف الكلمات المخزونة في معجمه الذهني، فهو يتوفر على آلة معجمية ذهنية تساعده على التخزين الكثيف والمنظف للمواد المعجمية.

يؤكد الفاسي الفهري، أن بواسطة هذه الآلة الذهنية يمكن المؤول أن يميز بين الكلمات ومدى انتمائها إلى معجمه الذهني وإلى لغته سواء من الناحية الصوتية أو الدلالية أو التركيبية أو المقام الذي توضع فيه، فهذا النظام الذي يمكن من عملية التخزين لدى الأفراد وكذلك عمليتي الاسترجاع هو ما يسميه "بالمعجم الذهني" إن هذا التحول الذي عرفته اللسانيات هو في حذ ذاته" انتصار للواقعية الذهنية التي تستهدف اكتشاف واقع ذهني يكمن خلف سلوك فعلي، يعرف الواقع الذهني في اللسانيات بأنه القدرة أو الملكة اللغوية"[2].

وبذلك فإن المعجم الذهني هو ذلك الرصيد من الكلمات والمداخل المعجمية وكيفية استقبالها ذهنيا ثم تمثلها، ومن ثم إمكانية إنتاجيها وتوظيفها بعد تنظيمها وتخزينها المنظم، فالانتاج المعجمي يتم ووفق مسار استرجاع تفرضه القدرة اللغوية وتوظيفها.

1- عبد القادر الفاسي الفهري، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء المغرب، 199ص،163.

2- عز الدين البوشيخي، خصائص الصناعة المعجمية الحديثة لمجلة اللسان العربية، العدد 46، ص22.

3. مكونات المعجم الذهني:

يتكون المعجم الذهني من مستويين، مستوى المفاهيم ومستوى المداخل أو المدركات ويتضمن المعجم الذهني ثلاثة مستويات فرعية: المستوى الصرفي والصرفي التركيبي، والمستوى الفونولوجي، والمستوى المعجمي، والمعجم الذهني يتكون من محتوى معرفي (القوي، عملي، موسوعي) للمداخل المعجمية، والتمثيل الذهني لبنية هذه المداخل أي الطريق التي يخزن بها الذهن الكلمات على أساس الحرف الأول، على أساس الحقل المعنوي الذي ينتمي إليه على أساس الجذر المجرد على أساس القافية... وكيفية البحث عن الكلمات المطلوبة وقت الحاجة.

- يحتوي قسما مهما من الكلمات.
- يحتوي هذا المعجم أيضا على أشكال تحقق هذه المداخل سواء في أصوات أو حروف.
- ترتبط هذه المداخل بتحدياتها اللسانية كي نجد ذلك مثلا في القواميس العادية، وترتبط أيضا بمعارف موسوعة خارج لسانية.
- يشتمل المعجم كذلك على الخصائص التحوير والتركيبية والمورفولوجية للكلمات، وعلى أشكال تنظيم هذه المداخل لتكوين جمل سليمة نحويا ومقبولة دلاليا.
- إن هذه المداخل قد تتمظهر على شكل كلمات تتكون من حرف واحد مثل" و" (واو العطف المعية...) وقد تتمظهر في كلمة مستقلة "جمل" وقد يتكون المدخل من كلمتين "لوحة المفاتيح""قوس قزح"أو من عدة كلمات كما هو الأمر في التعابير المسكوكة " ضرب عمر أخماسا في أسداس". وما يميز هذه المداخل هي أنها ترتبط بدلالة محددة واحدة وقد تتحقق هذه الدلالة من خلال كلمة أو مجموعة كلمات.
- لا يمكن فصل هذه المداخل عن آليات تدبيرها، وبذلك فالمعجم الذهني يتكون من محتوى معين، ومن آليات لتدبير هذا المحتوى. [1]

1- أنظر بنعيسى زغبوش، المعجم الذهني وتطوير النظام التعليمي، مجلة علوم التربية، دورية مغربية نصف سنوي، العدد29،ستمبر، المغرب 2005، ص36-37.

4. **وظيفة المعجم الذهني:** يكتسي المعجم الذهني أهمية لغوية ومعرفية تعليمية، ولعل أهم هذه الوظائف التي يقوم بها المعجم الذهني نوردها في ما يلي:

- تحسين عملية اللغة الثانية، ففي ظل غياب الوصف والتفسير العلميين للهندسة الداخلية للمعجم الذهني للفرد الثنائي اللغة، ظهرت برامج ومناهج لتعليم اللغات الثانية غير قادرة على تحقيق أهداف التعليم والتعليم وهكذا فإن فهم الباحثين والمدرسين في مجال تعليم اللغات الثابتة للآليات التي يستخدمها الفرد لتنظير معرفته الموجهة وحفظ واسترجاع المفردات، سيمكنهم من إعداد برامج تعليمية تحقق أهداف التعليم والتعلم عبر نهج المسار الطبيعي لتعلم اللغة الأم[1].
- للمعجم الذهني دورا هاما في إنتاج وفهم اللغة حيث تتم عملية انتاج الكلام وفق مجموعة من العمليات، تحدث بشكل سريع خاصة في اللغة المنطوقة، تنطلق أساسا من النفاذ إلى المعجم الذهني، واختيار الألفاظ المطلوبة لغرض معين، لتصل إلى الانتاج اللغوي، وعليه فإن علمية إنتاج اللغة تمر عبر مسار ستوجب توفر المتكلم جملة من القدرات، القدرة على إيجاد الكلمات والنطق بها وتركيبها مع غيرها، تتعلق الأعلى بالمرحلة المعجمة والثانية بالمرحلة الفونولوجية، أما الثالثة فتتعلق بالمرحلة التركيبية وإنشاء جمل صحيحة".[2]
- فهم ميكانزمات عمل المعجم الذهني يساعد على تطوير النماذج المعجمية الحاسوبية ونماذج الذكاء الاصطناعي.
- يساعد في عملية الترجمة، حيث يبحث عن الكلمات التي تحمل القيمة اللغوية نفسها تقريبا في اللغتين من حيث خصائص السياق والاستعمال.

1- أنظر لخزار عبد الإله، الهندسة الداخلي للمعجم الذهني، وتنظيم المعرفة الموجهة في ذلك اللسانيات العصبي، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية المجلة الثاني العدد1، ص 56.

2- بنعيسى زغبوش، المعجم الذهني وتطوير النظام التعليمي، ص36.

- بالمعجم الذهني نفهم المفردات، الأدوات النحوية والحمل والنصوص الموسوعة وتصحيح الأخطاء تلقائيا ومعالجة الترادفات والأضداد والإشعارات، وضبط خصوصيات السياق، ومعارف أخرى تمثل البعد التداولي[1].

5. نماذج الولوج إلى المعجم الذهني:

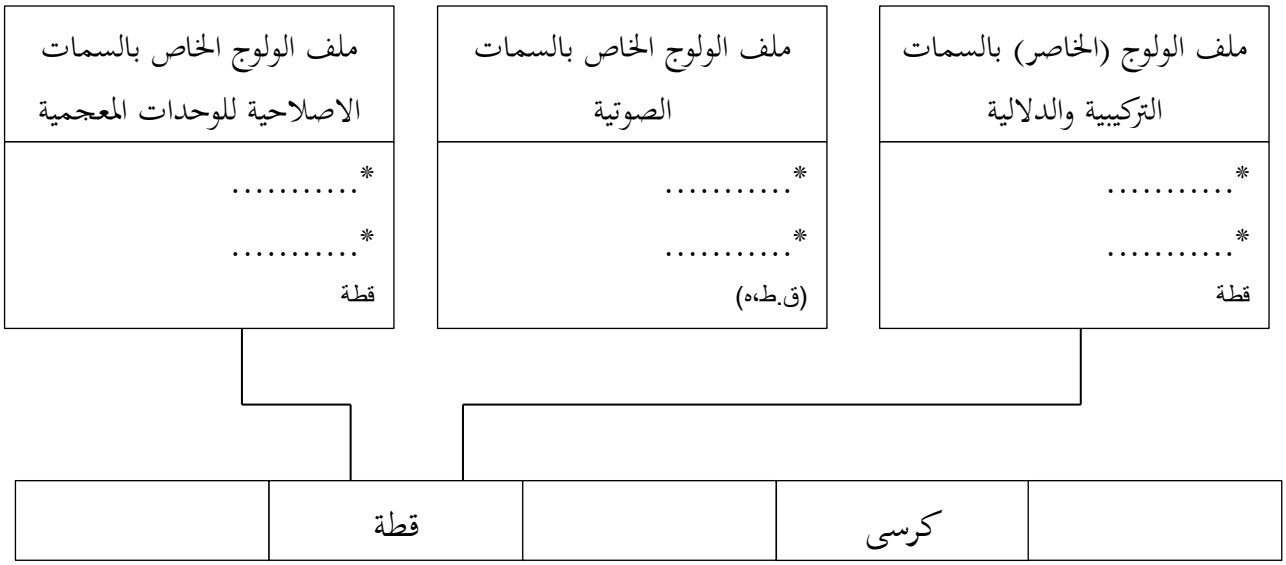
يقصد بهذه النماذج، تلك المجهودات التي حاولت الكشف عن كيفية تخزين الفرد للمعلومات المعجمية ذهنه، وكيف يلج إليها، أو يبنى بعض الأجزاء الأخرى انطلاقا من آلية مجددة وهذه الآليات نوعان من النماذج المفسرة لكيفية الولوج للمعجم الذهني هي: نموذج الولوج غير المباشر، ونموذج الولوج المباشر.

1.5. نموذج الولوج غير المباشر:

ليس "نموذج البحث التسلسلي" ويعد نموذج فوستر foster1976 من أشهر النماذج التي حاولت تفسير آليات الولوج إلى المعجم الذهني، وقد تم تعديله من قبل موري وفوستر سنة 2004 في إطار نظريتهما الموسعة، ويقوم هذا النموذج على افتراض أن المعجم الذهني للفرد منظم بشكل تسلسلي، وأن عمليتي البحث ما المعجم الذهني مثلها مثل البحث في مكتبة كبيرة عن كتاب معين، وقد لخص غارمان افتراض فوستر بقوله: " عندما نود البحث عن كتاب في المكتبة لا نذهب يشكل مباشر إلى الرفوف التي تحتوي الكتب، وإنما نبحث في قائمة الكتب، وهكذا يمكننا أن نعثر على شيء له صلة بما نبحث عنه، وبناء على الاحداثيات المدونة في قائمة الكتب، نعثر عن الكتاب الذي نبحث عن بشكل سهل، ويؤكد فوستر أن البحث في المدخلات المعجمية في المعجم الذهني يتم بشكل تتابعي مسلسل إلى أن يصل الفرد إلى الكلمة المتحددة وهكذا يتعد المعالجة المعجمية، مستقلة عن المستويات اللسانية الأخرى التركية أو الدلالية ويعتقد فوستر أن المعجم الذهني يتكون من مستويين، يحتوي المستوى الأول على ثلاثة ملفات للولوج files access، هي ملف الصور اللفظية والإملائية للوحدات المعجمين، ولمف يحتوى على الأدوار الصواتية وعادة ما تستعمل في إدراك الكلام ثم ملف منظم على شكل تركيبي دلالي،

1-أنظر المرجع السابق، ص37.

يستعمل في إدراك الكلام، ثم ملف منظم على شكل تركيبي والآلي يستعمل في انحياز للكلام أما المستوى الثاني فيحتوي على الملف المركزي filemaster الذي تربط به الملفات الثلاثة[1].



مخطط بين نموذج الولوج إلى المعجم الذهني الذي اقترحه فوستر عام 1976.

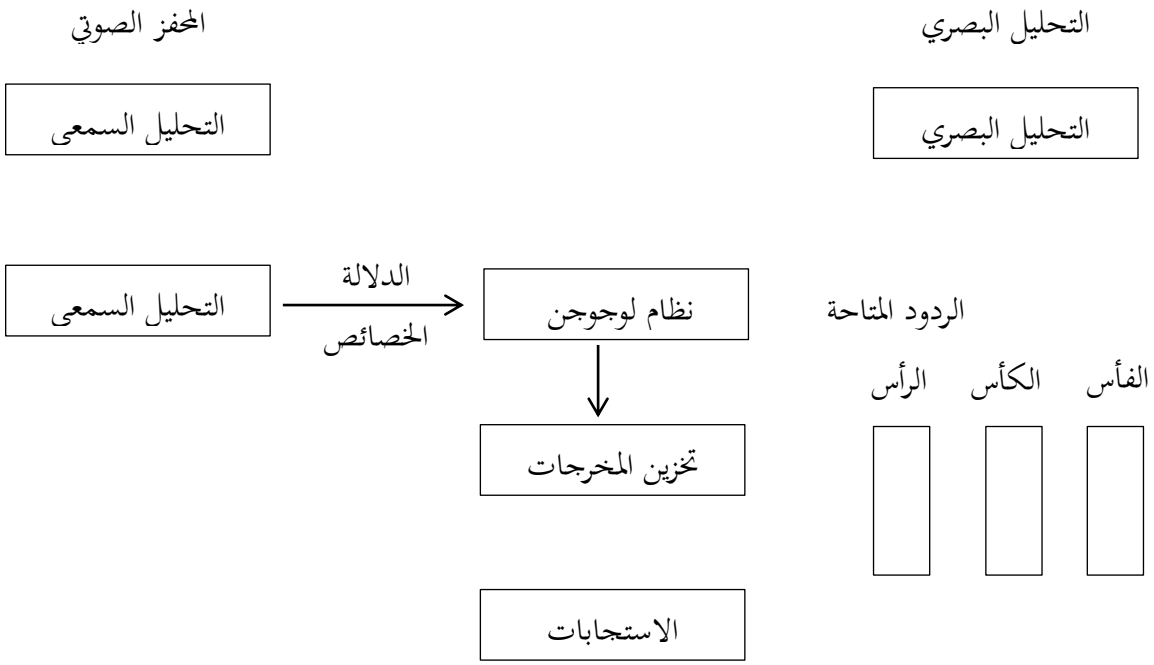
5.2. نموذج الولوج المباشر: ظهر نموذج لوجوجن logogen model أول مرة مع عالم النفس البريطاني جون مورتون (1969) j.Morthon كمحاولة لحساب الإدراك البصري والسمعي للوحدات المعجمية، ومعالجة الولوج إلى المعجم الذهني أثناء وفهم وإنتاج اللغة، ويفترض مورثون أن الإنسان عندما يلج إلى وحدة معجمية معينة في معجم الذهني، تقع أحداث في الجهاز العصبي وقد أطلق مورتون على تلك الأحداث اسم "الوحدات العصبية" إلا أن الأولى التي توفرت لديه، فيما بعد، جعلته يتخلى عن تلك التسمية لصالح مصطلح آخر أسماه باللوجوجن logogen، ويعني اللوجوجن مختلف المعلومات المتراكمة حول الوحدات المعجمية المتخزنة في العجم الذهني، ويرتبط اللوجوجن بخلية عصبية محددة من مجموع الخلايا العصبية آلي مافيه وإذا ما ثم تنشيط اللوجوجون، سواء بشكل شفهي أو كتابي، يعمل بشكل متوازي، مع خلايا عصبية أخرى إلى أن يتحقق الفهم، ويشمل هذا النموذج ثلاثة

1-أنظر بنعيسى زعيوش، اللغة والذاكرة، عالم للكتاب الحديث، ط1، ص197، 206، والخزار عبد الاله، المندبة الداخلية للعجم الذهني وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللسانيات العصية، ص61.62.

عناصر أساسية هي: نظام اللوجوجن، والنظام المعرفي، ثم مخزن الاستجابة، ومع ذلك فإن الميزة الأساسية لهذا النموذج هو نظام اللوجوجن الذي يعد جزءا مهما من الجهاز العصبي المسؤول عن المعالجة العجمية.

وثم موروثن النموذج إلى ثلاثة أقسام، وميز بين مدخلين متخصصين، المدخل الأول سمعي وبصري والثاني نظام مخرجات اللوجوجين، والمبدأ الأساسي لتفعيل النموذج هو أن جزء مهما من المدخلات، يعطي دليلا إلى أكثر من لوجوجن واحد مثال في حال معالجة كلمة "فأر" ستتضمن مخرجان التحليل البصري االسمات الآتية: ثلاثة أحرف + مهموزة الوسط، فهذه السمات لا تختص بكلمة "فأر"، وإنما تثير جميع اللوجنات الخاصة بجميع الكلمات التي تتضمن السمات نفسها مثال، فأس، كأس، رأس...إلخ. [1]

والمخطط يبين كيفية اشتغال نموذج لوجوجين



3.5. نموذج الكتيبة:

وتعني حرفيا مجموعة أو فوج أو كتيبة، جاء نموذج الكتيبة في سياق المشاكل التي طرحت نموذج اللوجون من قبل علام النفس البريطاني ويليام ماسلن ويلسن، وقد تم تعديله عدة مرات، بناء على نتائج

1- أنظر حساني اسماعيل، محاضرات في مقياس، علم النفس اللغوي، محاضرات موجهة لطلبة السنة الثانية لسسانس أرطوفونيا، جامعة العربي ابن مهيدي أم البواقي، الجزائر 2020، ص17.

التجارب التي قدمت من قبل مارسن ولسن وويلي 1978 ومارسلن ولسون 2007 ويفترض نموذج الكتيبة وجود مجموعة من الآليات التي تمكن من الولوج إلى المعجم الذهني، وبمجرد معالجة الفرد للأصوات الأولى التي يسمعها تتم تنشيط جميع الكلمات التي تتضمن نفس الأصوات، بحيث تشكل هذه الكلمات كتيبة أو مجموعة تشترك في الحروف الأولى، وهكذا يتم إزالة كل الكلمات التي لا تتطابق مع نفس الحروف المتطوقة إلى أن يصل إلى الكلمة المحددة بقدة، مثل إذا سمع الفرد وحده معجمية من قبيل " معلم، فإن بمجرد سماعه للحرف الأول يستحضر كتيبة = مجموعة من الوحدات المعجمية التي تبدأ بنفس الحرف ك: مهند، مراقب، مرتاح، موزع، معجنات، معلبات...إلخ وتعمل آليات الكشف عن الوحدات المعجمية بإزالة كل الوحدات المعجمية التي لا تتطابق في الأصوات بشكل تدريجي، إلى أن يصل إلى الوحدة المعجمية المطلوبة[1].

وتمر مرحلة الإدراك الوحدات المعجمية بثلاث مراحل أساسية:

1-مرحلة الولوج، 2-مرحلة الانتقاء، 3-مرحلة الإدماج والتعبئة، فعند سماع كلمة "ملح" يتم استحضار كل الكلمات التي تبدأ بالميم (معلقة، مكنسة، مناء...) ثم انتقاد الكلمات التي تتضمن حروفا متتالية متشابهة مع حروف الكلمة المسموعة، ملح، مالحة، ملعقة...ويتم التخلص من الباقي يستقر البحث في النهاية عند العنصر المحدد الذي يتضمن الحروف المنطوقة ويتطابق معها بشكل تام[2]، ويمثل هذا المخطط نموذج استعمال المعجم الذهني وفق نظام الكتيبة.

1- حساني اسماعيل محاضرات في مقياس علم النفس اللغوي، ص18.

2- أنظر المرجع نفسه، ص 18، أنظر أيضا رضا بيرس مطبوعة بيداغوجية لطلبة الماستر في مادة اللسانيات النفسية، المركز الجامعي الحواس بريكي باتنة، الجزائر، 202، ص112.

مرحلة الإدماج	مرحلة الانتقاد	مرحلة الولوج
ملح	ملعقة	ملعقة
	ملح	ملح
	ملاحة	مكنسة
	مراد	مرات
	ملة	ملة
		ملاحة
		ملاذ

وبالتالي فهذا النموذج يعتمد المعجم الذهني فيه على عملية تنخيل للرصيد المعجمي بناء على الملمح للصوتي، ثم يتم حصر الوحدة المعينة بالتلفظ أو الإنتاج والفهم أيضا والإدراك المعرفي.

خلاصة:

يشكل المعجم الذهني ميدانا خصبا في إطار اللسانيات النفسية واللسانيات التطبيقية على وجه العموم، ويكتسي هذا الموضوع أهمية قصوى في مجال اللسانيات العصبية في معالجة أمراض الكلام أو الحبس المعجمي dyslexie، كما تكمن أهمية في استثمار نماذج التحليل والمعجم الذهني في تعليم المعجم وتعليم اللغة عموما، بحث يتم بلورة هذه النماذج (الولوج غير المباشر، الولوج المباشر، الكتيبة) في شكل استراتيجيات لتعلم المعجم وتفعيل تعليمه سواء من جانب الأفعال أو التضاد أو الترادف أو التوظيف الانتاجي المتعدد الجوانب والاختصاصات.

المحاضرة رقم 14:

لغة الإشارة لغـير الناطقيـن بها

توطئة: تدرس اللسانيات الحديثة العلامة اللغوية، وتقصي من اهتمامات كل ما هو غير لغوي وإن كان يؤدي نفس وظيفة العلامة اللغوي وهي التبليغ والتواصل، وقد يبدو من المجاز أن نعبر عن إشارات وإيماءات على أنها لغة، وذلك لاق الإشارات تؤدي نفس الوظيفة التي تؤديها العلامة اللغوية ولذلك تقول" لغة الإشارة". وتعتبر لغة الإشارة مسلكيا بديلا لجعل الصم البكم يتواصلون مع عالمهم الخارجي، ومحيطهم الاجتماعي، وتعتبر لغة الإشارات في ظاهرها سلوكا فزيولوجيا، لكنها في الحقيقة عبارة عن تمازج بين الجانب الفزيولوجي والعصبي والنفسي، وذلك ما جعل موضوع لغة الإشارة ضمن إطار اللسانيات النفسية.

1. مفهوم لغة الإشارة:

ورد في المعجم الوسيط عدة معان نخلص أهمها " أشار إليه وبيده أو نحوها أو ما إليه معبرا عن معنى من المعاني كالدعوة إلى الدخول أو الخروج أو الإشارة وهو تعيين الشيء باليد وبنحوها أو التلويح بشيء يفهم منه المراد"[1] أي أن الإشارة قد تفيء في بعض الأحيان للتعبير عما يجول في الخاطر دون النطق بكلمة واحدة، الإشارة، ورد تعريف لغة الإشارة على أنها "هي اللغة الطبيعية، وتعتبر اللغة الأم وتؤدي بكلتا اليدين أو يد واحدة بمصاحبة التعبير وحركات الجسم، لتجسد معاني الكلمات والمصطلحات ذات دلالة معينة، وهي وسيلة اتصال وتواصل تحكمها قواعد ومعايير إشارية"[2]، ولغة الإشارة هي اللغة التي يستعملونها للتواصل، مع أقرانهم الصم، أو المحيطين بهم من السامعين (غير الصم) الذين يتقنون هذه اللغة.

1-مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشؤون الدولية، ط5، القاهرة، مصن 2011، ص مادة (أ ش ا ر)499.

2-سمير سمرين، محد البنعلي، قواعد لغة الإشارة الفطرية الموحدة، المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، قطر، 2010، ص15.

وتعرف هذه اللغة بأنها: مجموعة من حركات اليدين، وغمزات العينين، وقسمات الوجه للتعبير عن المعنى الذي ينوي المؤشر تواصله إلى محدثه، سواء أكان المحدث أصم أن غير أصم[1] وهي لغة بشرية، لها قواعدها الصوتية والصرفية والنحوية، ومفرداتها المعجمية ودلالتها وقوانينها الاستعمالية والتداولية التي تختلف عن لغات البشر المنطوقة[2].

وهذه اللغة طبيعية بالنظر إلى أنها لغة أم أو لغة أولى لفئة خاصة من الناس في كل مجتمع، تكتسب في مراحل مبكرة، وتمر بمراحل اكتساب تشبه مراحل اكتساب اللغة المنطوقة المسموعة، وتستعمل لأغراض تواصلية شتى، وتعتمد على عوامل لغوية نفسية معرفية [3] ولكنها ليست لغة طبيعية بالنظر إلى أنها لغة بدليلة لا ترتبط بلغة من اللغات البشرية المنطوقة[4] ولا تعتمد عليها أو تنبثق منها وإنما ترتبط بنمط الحياة والبيئة في مجتمع معي، بل إن مراحل اكسابها يختلف عن مراحل اكساب اللغات المنطوقة.

وتعد لغات الإشارة داخل اللغة الواحدة، فلغة الإشارة في العالم العربي مثلا تختلف من دولة لأخرى بالرغم من محاولات توحيدها، ولغة الإشارة الأمريكية تختلف اختلاف بينا عن لغة الإشارة البريطانية.

2. لغة الإشـارة واللسانيات النفسيـة:

درج الباحثون في التربية وعلم النفس على اختيار لغة الإشارة ضمن إطار مشكلات الكلام واضطرابات النطق، وكان ينظر إليها أيضا نظرة تعليمية كبديل تواصل لغة الصم البكم، وبعد سيطرة المذاهب المعرفية الفطرية على الدراسات اللغوية بعامة والدراسات اللغوية النفسية بخاصة، واهتمام اللغويين بدراسة اللغة دراسة لغوية نفسية معرفية تهتم باكتساب اللغة ونموها عن الأطفال والكبار، وذلك بالاهتمام بمراكز اللغة ومناطقها في الدماغ ومشكلاته.

1- national institute on deopriness and other communication disorders American sign language. Bethesola,Md wid cd information C learning house 2000 p1 نقلا عن عبد العزيز ابن ابراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص1.

2- أنظر المرجع نفسه ص 3.2.

3- صلاح الدين مرسي حافظ، الأصم متى يتكلم، الجمعية القطرية لرعاية وتأهيل المعوقين، الدوحة 1995، ص218.

4- تأهيل المعوقين، الدوحة، 1995، ص218.

وقد تعددت اتجاهات الباحثين في دراسة لغة الإشارة في ضوء اللسانيات النفسية وتنوعت أساليبهم أيضا، فهناك من درسها دراسة لغوية عصبية، ومنهم من درسها دراسة لغوية نفسية من حيث الاكتساب والنمو، ومنهم من درسها دراسة السلوكين للغات النحل القرود ونحوها[1].

وقد طرب في السنوات الأخيرة دراسات في لغة الإشارة هدفها تأييد النظرية اللغوية العامة، وتأثير فكرة القواعد الكلي العالمية، بل من اللغويين النفسيين من يبدأ في نشر دراسات عن لغة الإشارة، بعد أن أمضى عقود في دراسات الحساب اللغة المنظومة. [2].

2. لغة الإشارة ومرجعيتها بين اللغة الأم واللغة الثانيـة:

لغة الإشارة للصم يمكن أن تكون لغة أما، كما تكون لغة ثانية للصم ولغيرهم من السامعين، فلغة الإشارة تعد لغة أما إذا اكتسبها الطفل الأصم قبل أن يكتسب لغة منطوقة، وهذه اللغة فحدث للطفل المصاب بالصم منذ الولادة، واكتسبها في المراحل المبكرة من طفولته، وهي المراحل المتشابهة لمراحل اكساب السوي لغتة الأم.

وتعد لغة الإشارة لغة ثانية إذا اكتسبها الإنسان بعد الحساب لغته الأم المنطوقة وهذه الحالة تحدث للمصاب بالصم بعد مرحلة الطفولة أي بعد الحساب للغته المنطوقة، وتعد لغة الإشارة أيضا لغة ثانية لمتعلميها من الناس السامعين، كوالدي الطفل الأصم الذين تعلمها هذه اللغة للتواصل معه ومعلمي لغة الإشارة ومترجميها، إضافة إلى ذلك تعد لغة الإشارة أيضا لغة ثانية للأصم الذي يتقن لغة الإشارة غير لغته الإشارية الأم، كالأصم الفرنسي الذين تعلم لغة الإشارة البريطانية أو الأمريكية، بعد أن أتقن لغة الإشارة العربية، وربما يتعلم لغاب إشارية أخرى كالألمانية أي لغة إشارية أخرى[3].

1- أنظر عبد العزيز العصبي علم اللغة النفسي، ص 374.

2- أنظر المرجع نفسه، ص 375.

3-أنظر عبد العزيز العصلي، علم اللغة النفسي، ص379.

ويحتاج منهاج تعليم لغة الإشارة إلى متطوعة متضافرة الاختصاصات منها تعلمه اللغات، وعلم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع، واللسانيات النفسية والعصية، وذلك حتى يكون المحتوى التعليمي أكثر فعالية وواقعية في التحقيق ليس الأصم، الذي هو بحاجة إلى التواصل والتفاعل، والاندماج في مجموعة الاجماعية.

3. صعوبات تعلم لغة الإشارة:

حدد كيرك صعوبات التعلم ضمن مجموعتين أساسيتين هما: الصعوبات النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية.

*الصعوبات النمائية: والتي تتمثل في مهارات الإدراك والانتباه والذاكرة وإذا حصل اضطراب في هذه الوظائف فالطفل هنا يصبح يعاني من تعلم الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية.

*صعوبات التعلم الأكاديمية: والتي تظهر عن أطفال المدارس وهي.

- الصعوبات الخاصة بالقراءة -الصعوبات الخاصة بالكتابة.

- الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي – الصعوبات الخاصة بالحساب[1]

خلاصة:

لغة الإشارة بديل تواصلي تفاعلي لأولئك من فئة الصم إليكم، وبغرض تفعيل تواصلهم وإدماجهم في المجتمع وترقيتهم لغويا واجتماعيا، وجب الاهتمام يتم من خلال وضع مناهج دراسية خاصة بهم، ترتكز على معايير علمية وتعليمية، في ميادين مختلفة مثل اللسانيات النفسية واللسانيات والبيداغوجيا، ولم لا أيضا استخدام الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا في تيسير تعلمهم والارتقاء بهم لغويا ونفسيا.

1-صامؤيل كيرك، صعوبات التعلم النهائية والأكاديمية، مكتبية الصفحات الذهبية، دط، الرياض 1988، ص 19.

خاتمة:

تعتبر مادة اللسانيات النفسية مهمة جدا في تكوين ماستر لسانيات الخطاب، وذلك لما تكتسيه من أهمية معرفية ومنهجية، فاللسانيات النفسية ضمن إطار نظري أوسع هو اللسانيات التطبيقية. فبعد إطلاع الطالب على الرصيد اللساني النظري من المدارس اللسانية النظرية والمباحث اللسانية المختلفة في الدلالة والمعجم والأصوات، لينتقل إلى معرفة الجوانب الإجرائية والميدانية للمعرفة اللسانية، وخاصة في مجالات صناعة المعجم وتعليمية اللغات، وتحليل الخطاب، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات النفسية. وانطلاقا من المادة المعرفية المقدمة يمكن استخلاص جملة من النتائج، والمتعلقة بتدريس مادة اللسانيات النفسية معرفيا وإجرائيا نورد أهمها في ما يلي:

– إن دراسة اللغة من الجانب الذهني والنفسي وتتبع سيرورتها في هذا الإطار لاتكمن أهميته معرفيا، وإنما في تطبيقاته التربوية وبخاصة في مجال بناء المناهج التعليمية، ومناهج تعليم اللغات.

– إنه من الضرورة بمكان تبيان أهمية دراسة اللغة في بعدها النفسي والعقلي والذهني بعيدا عن الجانب البنوي والشكلي الصرف .

– العمل اللغوي الإجرائي الميداني بحاجة ماسة للجانب النفسي والعصبي للغة، سواء في مجال تعليم اللغة، أو في مجال علم التبليل وأمراض الكلام والذكاء الاصطناعي والسيبرنطيقا .

– إن اللسانيات النفسية في بعدها الإجرائي تعكس فعلا المنهج البيني وتضافر الاختصاصات في معالجة الظاهرة الواحدة، إذ يقتضي البحث في علوم مختلفة كعلم الأعصاب واللسانيات والأرطوفونيا، وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية والتكنولوجيا ...الخ، وبذلك تطرح إشكالية تداخل الحقول المعرفية وتشعبها، وصعوبة ضبط المنهج التحليلي بين الوصفي والكمي التحليلي.

– إن البحث في اللسانيات النفسية يقدم خدمة جليلة في معالجة الاشكاليات المطروحة في ميدان تعليم اللغات، والتعليم المكيَّف، وبخاصة في المراكز البسيكوبيداغوجية، كما يمكن أن يلج ميدان توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الأَصوات والتواصل، وتمكين المتعلمين من تداريب لغوية وتواصلية .

– تكتسي اللسانيات النفسية أهمية بيداغوجية تتمثل في جلب انتباه الطلبة وخاصة الدراسات اللغوية إلى ذلك التعالق المعرفي والتداخل في تفسير الظاهرة اللغوية، وربما أيضا فتح آفاق للبحث تتماشى ومعطيات العصر، ومتطلبات التنمية المجتمعية فكريا ومعرفيا.

*** القرآن الكريم برواية ورش عن نافع**

المصادر والمراجع :

1. المراجع العربيـة:

- ابراهيم فرج الرزيقات، اضطراب الكلام واللغة، التشخيص والعلاج، دار الفكر، دط، الأردن 2005.

- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ البيان والتبيين، مكتبة الخانجية، ط7، القاهرة 1998.

- أحمد جمعة، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء، دط، الاسكندرية، 2006.

- أحمد حساني، دراسات اللسانيات التطبيقية حقل تعليمة اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية الجزائر 2000.

- أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، دارسة تحليلية مطبعة الرباط نات مروك، دط، المغرب 2011.

- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، الجزائر 2015.

- أحمد نايل العزيز وآخرون، النمو اللغوي واضطراب النطق والكلام، عالم الكتب الحديث، دط، الأردن، 2009.

- أنور محمد الشرقاوي، علم النفس المعرفي المكتبة الأنجلو المصرية، ط2، القاهرة 2003.

- بالمر، ف، علم الدلالة إطار جديد ترجمة صبري إبراهيم السيد، دار المعرفة الإسكندرية، دت.

- بنعيسى زغبوش، اللغة والذاكرة، عالم الكتاب الحديث، ط1.

- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، دط، الجزائر 2009.

- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه ونظريات وقضايا مؤسسة، الثقافة الجامعية، دط، الاسكندرية، مصر 2003.

- جولبير غراتنيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب الكبير، ترجمة محمد سليم، دار الفاربي للنشر، دط، مكناس، المغرب 1999.

- حسان بوكيلي، المعجم الذهني، بحث في آليات النفاذ النفسية والمعرفية، سلسلة شرفات، منشورات الزمن مطبعة بني إزناسن، سلا.

- حساني اسماعيل، محاضرات في مقياس علم النفس اللغوي، محاضرات موجهة لطلبة س2 لسانس أرطوفونيا، جامعة أم البواقي الجزائر، 2020.

- حفيظة تازوربي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، دط، الجزائر، 2003.

- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، 2000.

- حليمة قادري مدخل الأرطوفونيا تقويم اضطرابات الصوت والنطق، دار صفاء، الأردن، ط1، الأردن2015.

- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1993.

- خالد عبد السلام، اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة، دار التنوير، دط، الجزائر2016.

- خالد عبد السلام، اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة، دار التنوير، دط، الجزائر 2016.

- خلود صالح، اللسانيات النفسية، بين التأسيس والمستقبل، دراسة في اكساب اللغة الأولى، مجلة التواصل، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عنابة الجزائر 2016. .

- خليفة بوجادي، محاضرات في علم الدلالة، بيت الحكمة، دط، العلمة لجزائر، دت.

- خليفة بوجادي، محاضرات في علم الدلالة، بيت الحكمة، ط1، العلمة، الجزائر 2008.

- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة تعليمها، ترجمة عبده الراجحي علي شعبان، دار النهضة، دط، لبنان 1994.

- رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحمن الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، دط، الأردن، 2008

- رضا بيرش مطبوعة بيداغوجية لطلبة الماستر في مادة اللسانيات النفسية م.الجامعي سي الحواس بريكة باتنة الجزائر، 2021.

- زكي نجي محمود، تجديد الفكر العربي، دار بيروت ط2، القاهرة، 1993.

- زهير بوخيار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مخطوط بيداغوجي موجه لطلبة ليسانس الشعبة اللغوية، جامعة سكيكدة، الجزائر 2020.

- سمير محمد البنعلي قواعد لغة الإشارة الفطرية الموحدة، المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، قطر 2010.

- سيد أحمد منصور، عبد المجيد علم اللغة النفسي، جامعة الملك سعود، م ع السعودية 1982.

- شحاتة ح، النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار الحصرية اللبنانية، ط1، القاهرة 2003.

- صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، دار هومة، دط، الجزائر، 2004.

- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية دار هومة، ط2، الجزائر، 2009.

- صالح بن ناصر الشويرخ، منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ط1، م ع السعودية، 2023.

- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد التربية وطرق التدريس، دار المعارف ط9، مصر 1968.

- صامويل كيرك، صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، مكتبة الصفحات الذهبية، دط، الرياض 1988.

- صلاح الدين مرسي حافظ الأصم متى يتكلم، الجمعية القطرية لرعاية وتأهيل المعوقين، الدوحة، 1955.

- طاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها جامعة الجزائر.

- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار القلم، ط5، لبنان، 1984.

- عبد الرحمن الكندي وآخرون علم النفس اللغوي، دار السلاسل، ط1، 2006.

- عبد العزيز ابن ابراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مطابع التقنية، دط، الرياض، م، ع، السعودية، 1998.

- عبد العزيز ابن ابراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، عمادة البحث العلمي، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة الأولى المملكة العربية السعودية، 2006.

- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، طرائف تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية 2002.

- عبد القادر الفاسي الفهري اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية دلالية، دار توبقال، ط2، المغرب 1985.

- عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، دط، المغرب 1986.

- عبد القادر الفاسي الفهري، المعجمة والتوسيط، نظريات جديدة في قضايا اللغة، دار توبقال، ط1، الدار البيضاء 1997.

- عبد القادر الفاسي الفهري، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال للنشر، ط1، المغرب 1998

- عبد القادر صالح سليم، الدلالة الصوتية منشورات جامعة سبها، طرابلس 1988.

- عبد الكريم محمد شنطاوي، تطور لغة الطفل، ط1، 1992.

- عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال، ط2، الدار البيضاء، المغرب 2014

- عبد المجيد سيد منصور، علم اللغة النفسي، عمادة شؤون المكتبات، ط1، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، لبنان، 2004.

- عزالدين البوشيخي، خصائص الصناعة المعجمية الحديث، مجلة اللسان العربية ع46.

- عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية، اللغة في الدماغ (رمزية عصبية، عرفانية) الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، دط، القاهرة 2018.

- علي القاسمي، لغة الطفل العربي، دراسات في السياسة اللغوية، وعلم اللغة النفسي، مكتبة لبنان، دط،

- عمر أوكان، اللغة والخطاب، دار رؤيا للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2011.

- فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، دط، لبنان، 1993.

- فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة يوسف يوئيل، بيت الموصل، بغداد العراق، دت.

- فرديناند دي سوسير، محاضرات في الألسنة العامة، تعريب صالح القرمادي وآخرون، الدار العربية للكتاب طرابلس، تونس 1985.

- فيصل الزراد، اللغة واضطراب النطق والكلام، دار المريخ، دط، السعودية 1990.

- لطفي بوقربة، محاضرات مخطوطة في اللسانيات الاجتماعية، بشار، الجزائر 2015.

- مارك ريتشل، اكتساب اللغة ترجمة بكداش كمال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، دط، بيروت 1984.

- مجموعة من الباحثين، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، ط1، 2005.

- مجموعة من المؤلفين، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان الأردن.

- محمد جاسم، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004.

- محمد رينال حمدي، نظريات القراءة في ضوء علم اللغة النفسي، المتلقي الدولي الأول للدراسات الإسلامية، دت.

- محمد زيدان حمدان، علم النمو اللغوي مجالات ونظريات المدرسية دار التربية الحديثة، 2002.

- محمد كشاش، علل اللسان وأمراض اللغة المكتبة العصرية، ط1، بيروت 1988.

- مرفت الطرابيشي، عبد العزيز السد، نظريات الاتصال، دار النهضة، دط، القاهرة، 2006.

- مشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، ط1، لبنان 1993.

- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، مكتبة مصر، ط2، مصر، دت.

- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة ترجمة على حسين حجاج، المجلس الوطنية للثقافة والفنون والآداب علم المعرفة، الكويت 1993

- نازك إبراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء، دط، القاهرة، 2000.

- نايف خرما وعلي حجاج، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، عدد9، الكويت 1978.

- نجم الدين علي مروان، النمو اللغوي وتطويره، مكتبة الفلاح 2005.

- نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، ط2، مصر 1955.

- هناء صبري، فلسفة اللغة عند تشومسكي المكتب العربي للمعارف، ط1، مصر، 2015.

- يوسف مقران، مدخل إلى اللسانيات التعليمية، دار كنوز الحكمة، دط، الجزائر 2013.

2. المجلات والدوريات :

- بنعيسى زغبوش، المعجم الذهني، وتطوير النظام التعليمي مجلة علوم التربية، دورية مغربية نصف سنوية، ع، 99، المغرب 2005.

- بوزيد باعة صليحة، العلاقة بين اللغة والفكر من متطور علم النفس، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، مجلد 4، بجاية، الجزائر، 2023.

- خالد عبد السلام، اكساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة، دار التنوير، دط، الجزائر 2016.

- خلود صالح، اللسانيات النفسية، بين التأسيس والمستقبل، دراسة في اكساب اللغة الأولى، مجلة التواصل، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عنابة الجزائر 2016.

– خلود صالح، فاطمة جازي الفكر البيني في اللسانيات الحديثة، مجلة دار العلوم، مصر،دت.

– سنان قويدر، التحليل اللساني لسيرورة العملية التواصلية تربويا، مجلة دراسات العدد 03، مجلد 07، جامعة بشار الجزائر.

– صغير بورقدة، جدلية اللغة والنكر في الدراسات اللغوية، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية ع 19، مجلد 5، مجلد نصف سنوية جامعة الخليفة، الجزائر 2020.

– عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات العدد4، معهد العلوم اللسانية والصوتية، بوزريعة الجزائر1972.

– عبد الكريم غريب، التعليم والإكساب نحو مقارنة بسيكوتربوية، مجلة سيكولوجية التربية، عدد التعلم والاكتساب، مطبعة النجاح، دط، الدار البيضاء، المغرب.

– لخزار عبد الإله، الهندسة الداخلية للمعجم الذهني، وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللسانيات العصبية، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، المجلد2، العدد1.

– ليلى قلاتي، اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية وفق منظور النظريات المفسرة لعملية الاكتساب اللغوي، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 9، العدد3، أم البواقي الجزائر، 2022.

– مجلة سيكولوجية التربية، عدد بعنوان التعلم والاكساب، مطبعة النجاح الجديدة، دط، الدار البيضاء، المغرب، 2001.

– محمد بن سماعيل بن شهداء، إنتاج اللغة في الدماغ، دراسة في علم اللغة العصبي، مجلة الوفاق الانمائي الدولي للعلوم الإنسانية، مجلة نصف سنوية، مركز الوفاق الإنمائي، ماليزيا.

– محمد صالح الدين الشريف، بين النظرية اللغوية والتطبيق الصناعي مجلة المعجم ع2، دت.

– محمد مراياني، أثر اللغة العلمية والتكنولوجية في النمو الاقتصادي العربي مجلة أسئلة اللغة، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب الرباط، المغرب 2002.

– نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت 1998.

3. المعاجـم :

– أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، تخريج ديب الباعا، دار الهدى ط4، الجزائر 1990.

– الخليـل ابـن أحمـد الفراهيـدي كتـاب العـين، تحقيـق محمـدي المخزومـي، إبـراهيم السـامرائي، دار ومكتبة الهلال

– المعجم الوسيط، مكتبة الشؤون الدولية، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشؤون الدولية ط5، مصر 2011.

– جون سوان وآخرون، معجم اللغويات الاجتماعية، ترجمة فواز محمد الراشد العبد الحق، مركز دار وجوه للنشر والتوزيع، دط، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة ع، السعودية 2019.

– غي تيبرغيان وآخرون، قاموس العلوم المعرفية، ترجمة جمال سعيد، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت لبنان 2013.

–مرهف كمال الجاني، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

3. المراجع الأجنبيـــة :

-bronkart J.P Acquisition du langage et développement cognitive la genèse de la parole 16 symposium de l'APSE de la longue française p 138.

- Randal j.A et al trouble du langage diagnostique et réduction pière marilog a Bruxelle 2ème édition 1985

- Troadec.B psychologie colin paris, 1988.

- Hond.o vocabulaire des sciences, cognitives, print paris, 2003.

- louise dabène, repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues , hachette livre paris

Chomsky noam, new horizon in the study of language and mind, america cobridj university press 2000 p77 , 79

- Maniaque. L. les apports de linguistique à la didactique du français, Gaétan Morin, édition, canada 2003.

- bange p à propos de la communication et l'apprentissage l 2 notament la forme institutionnelles, aquisition et interaction en

langue étrangère en ligne p2012, wl :http://journals open édition. Org.

- coron. J. percis de psycholingustique presse universitaire de France, 2ème édition 1999.

- national institute on deafness and other communication disorders. American sign language bether nid cd information cleaning house 2000.

مواقع الكترونية :

- موقع http://www.vanbar.edu.iq .2024/09/07

- موقع حيفارو كوفابو فرضية سابير وورف، موقع four week MBA

* فهـــــرس *

- **مقدمــة**..... ص أ

- المحاضرة رقم 01: علم النفس اللغوي، أو علم اللغة النفسي.....ص 4

- المحاضرة 02: تاريخ علم اللغة النفسي.....ص14

-المحاضرة 03:اللغة والدلالة من منظور علم النفس 22

-المحاضرة 04: اللغة والتفكير.....27

-المحاضرة 05:اللغة والدماغ.....36

-المحاضرة 06:الجوانب الفسيولوجية والفيزيائية في العملية التواصلية 41

-المحاضرة 07:اكتساب اللغة الأم..... 45

المحاضرة 08: اكتساب اللغة الثانية..... 54

-المحاضرة 09: نظريات الاكتساب اللغوي 60

-المحاضرة 10:المشكلات اللغوية 83

-المحاضرة 11: نظريات القراءة في ضوء علم اللغة النفسي.....94

- المحاضرة12:التذكر والنسيان 100

-المحاضرة13: معالجة الكلام 110

-المحاضرة 14: لغة الإشارة لغير الناطقين بها.....120

- خاتمة.....124

- المصادر والمراجع.....126