المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة القصيم
كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية
قسم اللغة العربية وآدابها

اكتساب اللواصق الصرفية الخاصة بالأسماء

في اللغة العربية لدى الأطفال

(أطفال محافظة عنيزة أنموذجاً)

Childern acquisition of nominal morphological affixes in Arabic language

(Unaizah children As An Example)

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه

في الفلسفة في الدراسات اللغوية

إعداد الطالبة

إيمان عبد الله عبد العزيز الشوشان

(الرقم الجامعي)

٣٧٢٢٢٠٤٢٨

إشراف الدكتور

د. سها إسماعيل شتا

أستاذ فقه اللغة المشارك بالقسم

د. عقيل بن حامد الزماي الشمري

أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك في جامعة الملك سعود

مشرف مساعد خارجي

(١٤٤١- ١٤٤٢هـ - ٢٠٢٠- ٢٠٢١م)

بسم الله الرحمن الرحيم

إجازة الرسالة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة القصيم
كلية اللغة العربية والدّراسات الاجتماعية
قسم اللغة العربية وآدابها

اكتساب اللواصق الصرفية الخاصة بالأسماء في اللغة العربية لدى الأطفال
(أطفال محافظة عنيزة أنموذجًا)

Childern acquisition of nominal morphological affixes in Arabic language (Unaizah children As An Example)

إعداد الطالبة: إيمان بنت عبد الله بن عبد العزيز الشوشان
الرقم الجامعي: ٣٧٢٢٢٠٤٢٨

تمت الموافقة على قبول هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات
درجة دكتوراه الفلسفة في الدراسات اللغوية

لجنة المناقشة والحكم على الرسالة:

أعضاء اللجنة	الاسم	المرتبة العلمية	التخصص	التوقيع
المشرف والمقرر	د. سها إسماعيل محمد شتا	أستاذ مشارك	فقه اللغة	
المشرف المساعد	د. عقيل بن حامد الزماي الشمري	أستاذ مشارك	علم اللغة التطبيقي	
المناقش الخارجي	أ.د. عبد المحسن بن سالم العقيلي	أستاذ	علم اللغة النفسي	
المناقش الداخلي	أ. د. عز الدين محمد المجدوب	أستاذ	اللسانيات	
المناقش الداخلي	د. محمد بن سلطان السلطان	أستاذ مشارك	علم اللغة التطبيقي	

في يوم الثلاثاء: ٢٢ /٩/١٤٤٢هـ الموافق ٤/٥/٢٠٢١م

ملخص الرسالة العربي

عنوان الرسالة

اكتساب اللواصق الصرفية الخاصة بالأسماء في اللغة العربية لدى الأطفال

(أطفال محافظة عنيزة أنموذجًا)

الباحثة: إيمان عبدالله عبد العزيز الشوشان

الرسالة دراسة تطبيقية لاكتساب بعض اللواصق التصريفية المتصلة بالأسماء، لرصد ظهورها عند الأطفال، وتتبع مراحل اكتسابهم لها، في المراحل العمرية الممتدة من عامين ونصف حتى ستة أعوام، وتقوم الدراسة على أسس البحث الوصفي الكيفي، مع الاستفادة من نتائج البحث اللساني.

يتكون البحث من مقدمة، وخمسة فصول، وخاتمة، وفهارس، خصصتُ الفصل الأول للاكتساب اللغوي في التراث العربي، والنظريات اللسانية الحديثة، أما الفصل الثاني فهو لاكتساب العربية في الدراسات اللسانية المعاصرة، والفصل الثالث حول اللواصق المتصلة بالأسماء ودلالتها الصرفية والاشتقاقية، وفي الفصل الرابع عرضت منهجية الدراسة، والفصل الخامس لعرض ومناقشة نتائج الدراسة.

وقد توصلت إلى عدة نتائج من خلال هذه الدراسة من أهمها، أنه يمكن ترتيب اللواصق حسب العمر الذي يحصل فيه الاكتساب، وحسب صحة الاستعمال بداية من لواصق الدالة على الشخص، ثم اللواصق الدالة على التعيين، تليها اللواصق الدالة على الجنس، ثم اللواصق الدالة على العدد، وآخر اللواصق اكتسابا ياء النسبة، وهذا يتصل بالتصنيف المعرفي العام الذي ينظم المفاهيم من حيث العموم والخصوص، إضافة إلى أهمية التمييز بين قدرة الطفل على إنتاج اللاصقة، وقدرته على استعمالها استعمالا صحيحا، وأثر ممارسة اللغة والمراحل التي يمر بها الطفل بين إنتاج اللاصقة وإجادة استعمالها، ودور التعميم المفرط في ذلك.

وبشكل عام تلفت الدراسة الانتباه إلى أهمية البحث في الاكتساب اللغوي في العربية عامة وفي الصرف خاصة، لما تتميز به العربية من ثراء جوانبها الصرفية.

المقدمة

وتشتمل على ما يلي:

أهداف البحث.

أبرز مصطلحات البحث.

مشكلة البحث وتساؤلاته.

أهمية البحث وقيمته.

أهداف البحث.

حدود البحث.

الدراسات السابقة.

منهج البحث وإجراءاته.

تقسيمات البحث.

الحمد لله منحنا البيان لسانًا، والعقل فكرًا وبرهانًا، وهو القائل في محكم كتابه: ﴿۞وَلَقَدۡ كَرَّمۡنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلۡنَٰهُمۡ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ وَرَزَقۡنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ خَلَقۡنَا تَفۡضِيلٗا ٧٠﴾[الإسراء: ٧٠]، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

فاكتساب اللغة هو أعظم إنجاز ذهني يقوم به المرء في حياته، وهذا الإنجاز الذي يحققه الإنسان في فترة مبكرة من حياته هو الأساس الذي تعتمد عليه كل إنجازاته المعرفية اللاحقة؛ لأن الأطفال حينما يتعلمون اللغة، فإنهم لا يتعاملون مع نوع من أنواع التعلم فقط، بل إنهم يتعلمون أساس التعلم نفسه، والحق أن هذا الإنجاز على الرغم مما يبدو من سهولته الظاهرة أمرٌ مذهل، ومحير ومثير للعجب؛ إذ يكتمل اكتساب اللغة بسهولة تامة، وبسرعة فائقة، وبفترة وجيزة، على الرغم من التعقد الهائل للنظام اللغوي، فالاكتساب اللغوي يحدث في مرحلة مبكرة جدًّا من العمر، يكون فيها الأطفال عاجزين عن أداء كثير من التصرفات والمهام الحياتية الأخرى.

ولقد حظيت مسألة اكتساب اللغة باهتمام كبير منذ فترات طويلة، بناء على تصورات مختلفة ومتباينة، ولكن هذا الموضوع قد تلقّى منذ عقد الستينيات من القرن العشرين دفعة جديدة مبنية على رؤية جديدة مختلفة جذريًّا عما كان سائدًا من تصورات في فترات سابقة.

وعلى الرغم من أنه يوجد حاليًّا عدد من النظريات اللسانية المختلفة لتفسير موضوع الاكتساب اللغوي، فإن معظم الاهتمام الحالي بهذا الموضوع يعود إلى آثار النقلة التي أحدثها التوجه التوليدي في التفكير اللغوي، بإثارته لموضوع الأساس الفطري الأحيائي للغة واكتسابها، وما يتعلق بذلك من مسائل وموضوعات.

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة اكتساب بعض اللواصق الصرفية في اللغة العربية لدى الأطفال في ضوء المعطيات اللسانية، ويركز البحث على اللواصق التصريفية التي تتصل بالأسماء لرصد ظهورها لدى الأطفال، وتتبع مراحل اكتسابهم لها، وتتكون عينة الدراسة من أطفال تتراوح أعمارهم بين سنتين ونصف وست سنوات، جُمعت البيانات من خلال

إجراء عدد من المهام التواصلية المختلفة التي تتضمن التواصل الشفوي مع الأطفال في عدد من المواقف الطبيعية، بعد ذلك نُسخت البيانات، ورُمِّزت وحُللت لاستخلاص أبرز النتائج المتعقلة باكتساب اللواصق الصرفية الخاصة بالأسماء لدى المشاركين في الدراسة.

أبرز مصطلحات البحث:

يتضمن العنوان المصطلحات التالية:

الاكتساب اللغوي languageacquisition: وهو نمو النظام اللغوي وتطوره في ذهن الفرد من خلال التعرض للغة واستعمالها، وهو يبدأ منذ الصغر ويتدرج في مراحل متتالية، حتى يصل إلى مرحلة المعرفة الكاملة بنظام اللغة المكتسبة(١).

الفرق بين التعلم والاكتساب: التعلم الجهد الواعي لتعلم القواعد من الكتب والمعلمين، وينتج عن التعلم نوع مخصوص من النظام المعرفي، يسمى نظامًا صريحًا.

وأما الاكتساب فمخالف للتعلم مخالفة بينة، فهو يتضمن عمليات يستضمر بمقتضاها المتعلمون اللغة من خلال التعرض للدَّخل، وهو بالأساس عينات اللغة التي يسمعونها، أو يقرؤونها في سياقات التواصل(٢).

الصرف: الصرف أو التصريف علم بأصول تُعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب(٣). وهو «فرع من اللسانيات يدرس الكيفية التي يتم بها تشكّل الكلمات، بما في ذلك قِطعُ الكلمات وأجزاؤها، والمعاني التي تدلّ عليها، أو الوظائف التي تؤدّيها»(٤).

الصرفم (وحدة صرفية): هو أصغر وحدة لغوية تحمل أي نوع من أنواع المعنى(٥)، وتنقسم الصرافم إلى نوعين: حرة، ومربوطة، أما الصرافم الحرة (وحدات صرفية حرة) فهي

(١) معجم المصطلحات اللغوية، ١٣٥، معجم المصطلحات اللسانية، رمزي البعلبكي، دار العلم للملايين، ط١، ص١٦٥.

(٢) المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية، إليساندرو بيناتي، وبيل فان باتن، ترجمة: عقيل الشمري، ومنصور ميغري، ١٤٣٨هـ، دار جامعة الملك سعود للنشر، ص٨٦.

(٣) شرح شافية ابن الحاجب للرضي الاستراباذي، ج١، تحقيق: محمد نور الحسن، ومحمد الزفراف، ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العالمية، ١٤٠٢هـ، ص٢.

(٤) المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية، ص ١٦٦.

(٥) المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية، ص ١٦٤.

الكلمات التي يمكن أن تستقل بذاتها، فيمكن أن تظهر وحدها أو متصلة بغيرها من الصرافم، مثل كلمة (مُسْلِم)، وأما الصرافم المربوطة (وحدات صرفية مقيدة) فلا يمكن أن تظهر وحدها، ولا بد أن تكون متصلة أو ملصقة بكلمات أخرى، مثل أل التعريف، وتاء التأنيث.

وتسمى الصرافم المربوطة (الوحدات الصرفية المقيدة) بصفة عامة اللواصق، ومنها ما يكون من قبيل السوابق التي تأتي في بداية الكلمة، مثل أل التعريف، ومنها ما يكون من قبيل اللواحق التي تأتي في نهاية الكلمة، مثل تاء التأنيث.

السوابق prefix: هي وحدات صرفية مقيدة، تسبق الجذر وتكون معه كلمة واحدة[١].

اللواحق suffix: هي وحدات صرفية مقيدة تضاف إلى آخر الكلمة لتكوين كلمة مشتقة ذات معنى مختلف، واللاحقة نوع من الزوائد[٢].

وتؤدي اللواصق التصريفية وظائف نحوية معينة في أبواب محددة ومحصورة، كالزمن النحوي، والعدد، والجنس، والحالة الإعرابية، والتعيين (أي التعريف والتنكير)، ولا تؤدي إلى تغيير معنى الجذع الذي تضاف إليه، ولا فصيلته النحوية، ومن أمثلة ذلك: أل التعريف، وتاء التأنيث[٣]، أما اللواصق الاشتقاقية فهي الوحدات الصرفية التي تؤدي إلى استحداث كلمات جديدة من كلمات أخرى، فيمكن أن تؤدي إلى تغيير معنى الجذع، أو فصيلته النحوية، ومن أمثلته (ياء) النسب، في كلمة (عربي) المشتقة من (عرب)[٤].

مشكلة البحث وتساؤلاته:

المكون الصرفي في اللغة العربية ثري ومعقد جدًّا، ويتضمن عددا من الظواهر الإلصاقية، ومع ذلك فإن الأطفال يكتسبون كثيرا من هذه الظواهر الصرفية بمنتهى السهولة في وقت مبكر من أعمارهم، وكثير من الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع ليست مفهومة بشكل واضح، وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن الجوانب المتعلقة به من خلال دراسة اكتساب الأطفال

(١) معجم المصطلحات اللسانية، ص٢٦٠.

(٢) معجم المصطلحات اللسانية، ص٢٤٤.

(٣) أسس اللسانيات النفسية، إيفا م. فيرناندير وهلين سميث كيرتز، ترجمة: عقيل بن حامد الزمـــاي، دار جـــداول، ط١، ص٧٣.

(٤) أسس اللسانيات النفسية، ص٧٦.

للواصق الصرفية الخاصة بالأسماء، مع ربط ذلك بنتائج الدراسات السابقة عن الاكتساب اللغوي عموما، واكتساب العربية على وجه الخصوص، وستحاول الدراسة أيضا توضيح المباحث المتصلة بالاكتساب اللغوي على وجه العموم، واستعراض أهم النظريات اللسانية الحديثة المتصلة بهذا الموضوع، مع ربط ذلك بما ورد في التراث اللغوي العربي من إشارات وتعليقات متصلة بهذا الموضوع.

فمن المسائل التي ستتناولها الدراسة ما يلي:

ما المقصود بالاكتساب اللغوي؟ وما أشهر النظريات اللسانية فيه؟

ما آليات اكتساب اللغة؟

هل طرحت قضايا الاكتساب اللغوي في التراث العربي؟

ما صور عرض تلك القضايا في التراث؟

كيف يستعمل الطفل السوابق واللواحق، ومتى يستعملها؟

ما أنواع الأخطاء التي يقع فيها الأطفال فيما بين الثانية والنصف والسادسة من العمر عند إنتاج اللواصق الصرفية للأسماء (العدد، الجنس، التعيين، الضمائر، ياء المتكلم)؟

كيف تنمو لغة الطفل فيما يخص هذه السمات في المرحلة العمرية؟

أهمية البحث وقيمته:

البحث دراسة ميدانية كيفية وصفية عن اكتساب بعض جوانب النظام اللغوي للعربية، وموضوع الاكتساب لم يحظَ بالاهتمام الذي يستحقه في الدراسات اللغوية العربية، وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع من الناحيتين النظرية والتطبيقية، فإن الدراسات العربية في الاكتساب اللغوي قليلة ومتفرقة، ولا تقدم صورة واضحة ووافية تمكننا من رصد معالم الاكتساب اللغوي لدى الطفل العربي، ومراحل تطوره في كافة مكونات النظام اللغوي، وأغلب ما هو مكتوب في هذا الصدد منشور باللغة الإنجليزية، وبعيد نوعًا ما عن اطلاع القارئ العربي، وأما الدراسات المكتوبة بالعربية فهي محدودة جدًّا من الناحيتين الكمية والكيفية؛ ولذا فإن هذا البحث سيسهم في سدة فجوة كبيرة، وآمل أن يؤدي إلى لفت انتباه الدارسين إلى هذا الموضوع لأهميته من جوانب متعددة منها:

١- أن الاكتساب اللغوي نقطة تقاطع بين مجالات علمية عدة: اللسانيات العامة، علم

النفس، علم التربية، علم الاجتماع، تعلم اللغات.

٢- تأصيل نظريات الاكتساب اللغوي وتطبيقاتها بالاعتماد على التراث العربي.

٣- ارتباط الجوانب الصرفية في اللغة العربية ببناء الكلمة من جهة، وبوظائفها من جهة أخرى.

٤- الوصول إلى القواعد العامة التي تحكم عملية اكتساب بعض السوابق واللواحق.

أهداف البحث:

١- عرض النظريات اللغوية حول الاكتساب اللغوي.

٢- البحث في التراث العربي في محاولةٍ لتأصيل مسائل الاكتساب اللغوي.

٣- وصف استعمال الأطفال للواصق الصرفية الخاصة بالأسماء.

٤- تتبع مراحل التغير والتطور في استعمال الأطفال للواصق الصرفية الخاصة بالأسماء.

٥- رصد المؤثرات والعوامل المتعلقة باكتساب اللواصق الصرفية الخاصة بالأسماء لدى الأطفال.

حدود البحث:

أ- **عينة الأفراد:** عينة متيسرة من أطفال محافظة عنيزة، في المرحلة العمرية من سنتين ونصف حتى ست سنوات.

ب- **عينة الكلمات:** الظواهر اللغوية التي سيتناولها البحث محصورة في عدد من الأبواب التي تشمل ما يتصل بالأسماء من اللواصق، وهذه اللواصق تشمل أبوابًا متنوعة، ويمكن تقسيمها إلى خمسة أبواب، أربعة منها من قبيل اللواصق التصريفية، وواحد من قبيل اللواصق الاشتقاقية، ويمكن تفصيلها على النحو التالي:

١- اللواصق الدالة على التعيين، وتشمل اللواصق الدالة على التعريف (أل التعريف).

٢- اللواصق الدالة على الشخص وتشمل ضمائر الجر المتصلة (أو ضمائر الملكية)، كالياء للمتكلم، والكاف للمخاطب، والهاء للغائب، ونحوها.

٣- اللواصق الدالة على الجنس، وتشمل اللواصق الدالة على التأنيث كتاء التأنيث، والألف الممدودة، والألف المقصورة.

٤- اللواصق الدالة على العدد، وتشمل اللواصق الدالة على التثنية والجمع كالياء

والنون في المثنى وجمع المذكر السالم، والألف والتاء في جمع المؤنث السالم.

٥- اللواصق الدالة على النسب، كياء النسب.

واخترت هذه اللواصق بالذات؛ لأنها تمثل ظواهر لغوية تتصل بالأسماء اتصالاً مباشرًا وهي متنوعة اشتقاقًا وصرفًا، ولأن الفروق بين العاميات والفصحى فيها أقل من غيرها.

الدراسات السابقة:

أشرت سابقا لقلة الدراسات في مجال اكتساب العربية عامة، وما توصلتُ إليه منها أقدمه في الفصل الثاني من هذا البحث.

منهج البحث وإجراءاته:

المنهج في هذه الدراسة هو منهج كيفي وصفي، وذلك من خلال متابعة التغير في اكتساب الطفل صيغ السوابق واللواحق، ورصده في جداول، ثم استقراء النتائج وتحليلها للوصول للعوامل المؤثرة فيه، والقواعد العامة التي تحكمه.

أما عينة المشاركين فهي عينة متوسطة العدد لا تتجاوز تسعة أطفال توزع على ثلاث مجموعات، تجمع البيانات في فترة زمنية قصيرة خلال أربعة أسابيع، وتشمل أشكالاً لغوية تتمثل في اللواصق الخاصة بالأسماء، يقوم جمع البيانات على المقابلات وعلى أساليب التحليل الوصفي الكيفي.

تقسميات البحث:

يتكون البحث باعتباره بحثًا ميدانيًّا وصفيًّا من مقدمة، وخمسة فصول، وخاتمة، وفهارس.

المقدمة: وتتضمن:

التعريف بالموضوع، وأبرز المصطلحات فيه، وأهدافه، ومنهجه، وتقسيم أبواب البحث.

الفصل الأول: الاكتساب اللغوي في التراث العربي والنظريات اللسانية الحديثة:

ويتضمن مناقشة لما يوجد في التراث العربي من مناقشات وإشارات متصلة بالاكتساب اللغوي، وما يتعلق به من مسائل ومباحث، بالإضافة إلى استعراض لأهم نظريات الاكتساب اللغوي في الدراسات اللسانية المعاصرة.

الفصل الثاني: اكتساب العربية في الدراسات اللسانية المعاصرة:

ويتضمن استعراضًا لكل ما يمكن العثور عليه من الدراسات السابقة المتعلقة باكتساب العربية، مما هو مكتوب باللغتين العربية والإنجليزية، وتلخيص أبرز ما ورد فيها من نتائج، مع التركيز على الجوانب المتعلقة باكتساب المكون الصرفي على وجه التحديد.

الفصل الثالث: اللواصق المتصلة بالأسماء ودلالتها الصرفية والاشتقاقية:

ويتضمن مناقشة للظواهر الصرفية التي ستركز عليها الدراسة، مع ربطها بموضوعات الصرف العربي على وجه العموم، بالإضافة إلى شرح أسباب اختيار اللواصق الصرفية الخاصة بالأسماء على وجه التحديد، مع توضيح جوانب التشابه والاختلاف بين العربية الفصحى والعربية المحكية لدى الأطفال في هذا الصدد.

الفصل الرابع: منهجية الدراسة:

ويتضمن وصف المنهجية المتبعة في الدراسة، بوصف المشاركين فيها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، بالإضافة إلى إجراءات نسخها وتحليلها.

الفصل الخامس: نتائج الدراسة:

ويتضمن استعراضا لأهم ما خلصت إليه الدراسة من نتائج فيما يتعلق بوصف استعمال اللواصق بالأسماء، ومراحل تغيرها وتطورها لدى الأطفال، مع ربط ذلك بنظريات الاكتساب اللغوي لفهم ما يتصل بهذا الموضوع من علميات وعوامل مؤثرة.

الخاتمة: تتضمن أهم النتائج في البحث.

وقد اعترض البحثَ صعوباتٌ في جانبيه النظري والتطبيقي، من أبرزها قلة المراجع العربية في مجال البحث في الاكتساب، وندرة الدراسات التطبيقية في مجال اكتساب العربية بوصفها لغةً أولى، مما دفع إلى استعمال المراجع المقدمة باللغة الإنجليزية، والمراجع والدراسات في اكتساب اللغة الثانية مع الأخذ بالاعتبار الفرق بينهما.

هذا وأسأل الله العلي القدير أن يرزقنا شكر نعمته على ما منَّ به عليَّ من التيسير، وفي الختام أتقدم بالشكر الجزيل لمشرفَيِ البحث: د. عقيل بن حامد الزماي الشمري، ود. سها إسماعيل شتا على ما تفضلا به عليَّ من حصاد علمهما، وبذل وقتهما، كما أتقدم بالشكر لجامعة القصيم، وكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية لما قدمته من عون ورعاية، والشكر لإدارة تعليم عنيزة لتيسير إجراء الدراسة الاستكشافية في رياض الأطفال، والشكر موصول

لإدارة روضة البراعم للأطفال ومعلماتها، وعظيم امتناني لأهالي وأسر الأطفال لتعاونهم في تيسير إجراء الدراسة الأساسية، وهنا تتضاءل كلمات الشكر ومشاعر الامتنان تجاه ما تلقيت من عون ودعم واهتمام من زوجي إبراهيم بن عثمان بن عبد الله الطريِّف وعائلتي، ولكل أحبتي ولكل من أعان.

شكرا لكم وأجزل المولى أجركم.

الفصل الأول

الاكتساب اللغوي في التراث العربي
والنظريات اللسانية الحديثة

اللغة سمة بشرية خالصة، من خلالها يتواصل البشر ويعبرون عن حاجاتهم، إلا أنها على الرغم من بساطة ظاهرها ضاربة في حقيقتها في أعماق التعقيد؛ لذا كانت مدار كثير من الدراسات قديمًا وحديثًا، فالتساؤلات حولها كثيرة، ما اللغة؟ . وكيف تكتسب؟ وما الاكتساب، وما مراحله؟ وما موضعه من الدراسات والبحوث؟ وكيف يدرس؟ ،

وفيما يلي أقف على بعض هذه التساؤلات للوصول إلى تصور واضح حول حقيقة الاكتساب.

١- الاكتساب:

الاكتساب من مباحث اللسانيات النفسية، وهي (تخصص فرعي لكل من علم النفس واللسانيات في المقام الأول، ولكنها ترتبط بعلم العرفان واللسانيات العصبية، وعلم التكلم وعلم النفس النمائي)[١]، وتهدف إلى فهم كيفية اكتساب الناس للغة، وكيف تستعمل تحدثا وفهما، وكيفية تمثيل اللغة ومعالجتها في الدماغ[٢]، وتلتقي اللسانيات بعلم النفس، بحيث تمثل اللسانيات النظام اللغوي، ويمثل علم النفس السلوك اللفظي عند فرد معين في وضعية معينة، وأصول ذلك السلوك في مجرى التطور الذي يمر به الفرد.

يرد في مباحث اللسانيات النفسية مصطلحان هما: (الاكتساب)، و(التعلم) وعلى الرغم من استعمالهما بترادف في بعض المصادر إلا أن من المهم التمييزَ بينهما، فالتعلم هو الجهد الواعي لتعلم القواعد من الكتب والمعلمين، وينتج عن التعلم نوع مخصوص من النظام المعرفي، يسمى نظامًا صريحًا، أما الاكتساب فهو يتضمن عمليات يستضمر المتعلمون بمقتضاها النظام اللغوي من خلال التعرض للدَّخْل، وهو بالأساس عينات اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها في سياقات التواصل[٣]، وهو التمييز الذي أقام عليه كراشن Krashen فرضية الاكتساب والتعلم[٤]، وقد يُرَدُّ استعمال مصطلحي الاكتساب والتعلم إلى اختلاف المناهج

(١) أسس اللسانيات النفسية، إيفا م.فيرناندير وهيلين سميث كيرتز، ترجمة: عقيل بين حامد الزماي، دار جداول، ط١، ص ١٩. اكتساب اللغة، مارك ريشل، ترجمة:كمال بكداش، ص١٤.

(٢) أسس اللسانيات النفسية، ص ١٩، علم اللغة النفسي، ص٢٤.

(٣) المصطلحات المفاتيح، إليساندرو بيناتي وبيل فان باتن، ترجمة:عقيل بن حامد الزماي الشمري ومنصور ميغري، دار جامعة الملك سعود للنشر،١٤٣٨هـ، ص ٨٦، نظريات اكتساب اللغة وتعلمها، الهادي بوحوش، ص ٧.

(٤) أسس تعلم اللغات وتعليمها، دوجلاس براون، ترجمة :عبده الراجحي وعلي بن أحمد شعبان، دار النهضة،

النظرية، إذ يحيل التعلم إلى النظريات السلوكية باعتبار اللغة سلوكًا لا يختلف عن غيره من أنواع السلوك، بينما يحيل (الاكتساب) إلى النظريات العرفانية باعتبار أن اللغة نشاط بشري، وجزء من الإعداد الأحيائي للبشر، إلا أن هذا الاستعمال قل بسبب ضعف انتشار التيار السلوكي، وكثرة الاعتماد على النظريات العرفانية[1]، ويتصل هذا بالتسلسل التاريخي لدراسة الاكتساب؛ لذا فمن المهم الوقوف عند تاريخ الاكتساب بإيجاز.

١-١ تاريخ البحث في الاكتساب:

يمكن اعتبار منتصف القرن العشرين نقطة حاسمة في تاريخ دراسة الاكتساب اللغوي؛ ولذا يمكن تقسيم دراسة الاكتساب إلى حقبتين، أولاهما هي تلك الحقبة الممتدة حتى منتصف القرن العشرين، وثانيتهما ما بعد منتصف القرن العشرين، إذ يظهر فيها الاكتساب بوصفه مبحثًا من مباحث اللسانيات النفسية وفيما يلي أتوقف عندهما بإيجاز.

١-٢-١ الاكتساب قديمًا:

ظاهرة الاكتساب كانت محورا لعدد من المجالات المعرفية، إذ تمثل نقطة التقاءٍ بين عدد من المعارف النظرية والتطبيقية؛ لذا كان لدراسة الاكتساب بوصفه ظاهرة لغوية تاريخ طويل في مختلف الحضارات البشرية، وفي الحضارة العربية على وجه الخصوص.

أُشيرَ إلى الاكتساب اللغوي عرضًا في مباحث مثل: النفس وطبيعتها، والعلاقة بين الكلام والعقل، وفي مباحث المعرفة وطرق تحصيلها[2]، وقد أُفردت مسألة اكتساب اللغة بالوصف والتحليل بوصفها ملكة ذات خصوصية، ومنه قول ابن خلدون: «اعلم أن اللغات كلها ملكات»[3]، ويرى د. المسدي أن بين الملكة والإدراك الواعي تناسبًا عكسيًّا يقول:

ص٢٣١.

(١) نظريات اكتساب اللغة وتعلمها، الهادي بوحوش، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، تونس، كلية الآداب ١٩٩٩م، ص ٧-٨.

(٢) ينظر في :اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، محمد الأوراغي، دار الكلام، ص ٢٧. التفكر اللساني في الحضارة العربية، د.عبد السلام المسدي، الدار العربية للكتاب، ط٢، ص ٢١٧.

(٣) مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي الإشبيلي، شرح: وائل حافظ خلف، دار الكتب العلمية، ٢٠١٣م، ص٨٥٢.

«كلما رسخت ملكة اللسان اختفى الوعي بأبنية اللغة ونواميسها»[1]، وهذه الملكة تقوم على العلم والقدرة، يتضح هذا في قول ابن خلدون: «الجاهل بتأليف الكلام وأساليبه، على مقتضى ملكة اللسان، إذا حاول العبارة عن مقصوده، ولم يحسن، بمثابة المُقعَد الذي يروم النهوض ولا يستطيعه لفقدان القدرة عليه»[2]، فما بين العلم والقدرة نقطة تقاطع، وهي ذاتها تقع بين القدرات الذهنية والقدرات الجسدية، وهي مناط الاكتساب[3]، حيث يتوفر بالاعتماد على القدرات الذهنية «قوالب أو مثالات مجردة، تصاغ بالحدود والقوانين، وعنها يتولد بالقياس الكلام المنطوق»[4]، يتضح هذا في قول ابن جني: «كأن يسمع سامع ضؤل، ولا يسمع مضارعه، فإنه يقول فيه: يضؤل، وإن لم يسمع ذلك، ولا يحتاج أن يتوقف إلى أن يسمعه، لأنه لو كان محتاجًا إلى ذلك لما كان لهذه الحدود والقوانين التي وضعها المتقدمون وتقبلوها وعمل بها المتأخرون معنًى يفاد»[5]، ومثله قول ابن خلدون: «حصول ملكة اللسان العربي إنما بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي يُنَسج عليه، فيَنسِج عليه»[6].

وتحصل تلك الملكة نتيجة للحاجة المتمثلة عند البشر بالتواصل؛ إذ سخر الله للإنسان من القدرات ما يتوافق مع حاجاته التي تفوق حاجات غيره من المخلوقات[7]، تلك الحاجة تدفع لممارسة اللغة في مواقف تواصلية يقول ابن خلدون: «الملكة لا تحصل إلا بتكرار الأفعال»[8]، وتظهر الملكة بصورة واضحة إذ تُخَصَّص لما يحصل دون قصد أو تقنين، وذلك من خلال تمييز العلم اللغوي من جهة والملكة اللغوية من جهة أخرى، يقول ابن خلدون: «صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها الخاصة، فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا، ولا

(١) التفكر اللساني في الحضارة العربية، ص ٢١٥.

(٢) المقدمة، ص٨٧٨.

(٣) التفكر اللساني في الحضارة العربية، ص٢١٩.

(٤) التفكر اللساني في الحضارة العربية، ص٢١٩.

(٥) الخصائص، عثمان ابن جني، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط٢، ٤٢٣/١.

(٦) المقدمة، ص٨٦٠.

(٧) اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، ص٧١.

(٨) المقدمة، ص٨٥٢.

يحكمها عملا»[1]، وعلى الرغم من أن هذا قد يشير ضمنيًّا إلى الجانب الفطري في تلك الملكة إذ تحصل عفوًا دون قصد، فإن د. المسدي يرى أن ابن جنّي جاوز التلميح إلى الوعي الصريح بخصوصية اللغة بوجود استعداد ما قبلي، يظهر هذا في قول ابن جني: «فإن قلت: فما تنكر أن يكون ذلك شيئًا جبلوا عليه وأجيئوا إليه، من غير اعتقاد منهم لعلله، ولا لقصد من القصود التي تنسبها إليهم في قوانينه وأغراضه، بل لأن آخِرًا منهم حذا على نهج الأول فقال به وقام الثاني في كونه له مقام من هدى الأول إليه، وبعثه عليه ملكا كان أو خاطرا؟

قيل: لن يخلوا ذلك أن يكون روسلوا به، أو تيقظًا نبهوا على وجه الحكمة فيه»[2].

من هذا كله يظهر بوضوح الاتفاق في كتب التراث على وجود جانب فطري للغة، إلا أن البحث فيه توقف عند حدود وصفه بشكل عام دون الخوض في تحديده وبيان ماهيته، والتركيز على الجانب المنجز من اللغة بوجه عام.

وفي الحضارة الغربية قام البحث في الاكتساب مطلع القرن العشرين وحتى نشوء اللسانيات النفسية على جرد بعض الظواهر اللغوية المتفرقة التي يعرضها مارك ريتشل مصنفةً حسب طرق البحث فيها، منها الدراسات القائمة على الملاحظات، مثل دراسة غريغوار Gregoire١٩٣٧[3]، حيث لاحظ عند ابنه بعض الشهقات والتمطقات التي لا تحمل موقعًا في المنظومة الصوتية للغة الفرنسية، إلا أنها تشكل جزءًا من النظام الصوتي لبعض اللغات الأفريقية أو الهندية الأمريكية[4]، ومنها الدراسات القائمة على اليوميات كدراسات سلي sully وجسبرسن jesperson١٩٢٢، وكذلك دراسة شترن Stern١٩٢٨، وليبول Leopold١٩٣٩،١٩٤٧،١٩٤٩[5].

إلا أن بعضها استطاع العثور على بعض الملاحظات الهامة التي أثبتتها دراسات الاكتساب اللاحقة، مثل ملاحظة غريغوار ولويس Lewis١٩٣٦ حول دور المناغاة في إنشاء

(١) المقدمة، ص ٨٥٩.

(٢) الخصائص، ٢٥٤/١.

(٣) اكتساب اللغة، مارك ريتشل، ترجمة: كمال بكداش، مؤسسة الإيمان، ط١، ص ٣٩. نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ٩.

(٤) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ٦٥.

(٥) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ٤٠.

التموجات العامة للجملة[١]، ودراسة سميث Smith١٩٢٦ التي قدمت جردًا إحصائيًّا أثبت من خلاله أن معجم الطفل يتزايد ببطء إلى أن يصل في منتصف السنة الثانية إلى عشرين كلمة، وبعده يشهد توسعًا فجائيًّا في المفردات التي تتجاوز مائة كلمة عند الشهر العشرين[٢].

ودراسة جيوم Gulliaume١٩٢٧ حيث لاحظ أن أخطاء الأطفال في التصريف دلالة على أن الطفل يحاول بناء كلمات جديدة، مستعملاً الصرفيات في لغته، بمعنى أنه لا يستعمل الكلمات على أنها كتل مقيدة، واستفادت بروكو Berko١٩٥٨ فيما بعد من هذه الملاحظات لاستكشاف تعميمات القواعد[٣].

ودراسة لاجونا G. Laguna١٩٢٧ حول بناء الجمل في لغة الطفل، وتشير إلى أن البنية الإسنادية تتطلب عنصرين لغويين على الأقل؛ لذا فإن جمل الطفل المكونة من كلمة واحدة تشكل بنى إسنادية من عنصر لغوي، وعنصر آخر يتعين البحث عنه في السياق الموقفي[٤]؛ لذا يجب التركيز على الإشارات التي ترافق التعبير وجوانب السياق الأخرى[٥].

وعلى الرغم من أهمية تلك النتائج وما قدمته من تفسير لبعض المراحل أو المجالات اللغوية في مسألة الاكتساب، إلا أن غياب الأطر النظرية للدراسات أضعفها[٦]؛ لأن النظريات القائمة آنذاك لم تقدم تفسيرًا منهجيًّا يضع تلك الدراسات في مواضعها ضمن نظريةٍ ما.

١-٢-٢ الاكتساب منذ منتصف القرن العشرين:

ظهر الاكتساب على أنه مبحث أساسي ضمن ميدان اللسانيات النفسية، ومنذ عقد الستينيات أصبح هذا المبحث يحتل مكانًا بارزًا جدًّا ضمن الدراسات اللغوية والمعرفية،

(١) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ٦٥.

(٢) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ٦٩.

(٣) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ٨١.

(٤) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٤٤.

(٥) التطور اللغوي، اليسون اليوت، ترجمة: الصهيي علي بلحوق، وبشير محمد الشاوش، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس، ط١، ص ١٣٠.

(٦) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ١٢.

وظهرت نظريات خاصة بالاكتساب اللغوي مثل نظرية ماك نيلMcneill التي تسعى إلى فهم الكيفية التي يُنشِئ بها الأطفال ألفاظهم[١]، والبحث في التصرفات والاستعمالات اللغوية لدى الطفل، وخصائصها البنيوية والوظيفية كما عند براون Brown الذي قدم دراسة في اكتساب اللغة الأولى وهي (دراسة الوحدات الصرفية) تتبّع فيها ثلاثة أطفال لمقارنة تطور أربع عشرة وحدة صرفية في اللغة الإنجليزية ليصل إلى أن الترتيب الذي يسير عليه الأطفال في اكتساب الوحدات الصرفية متماثل[٢]، ودان سلوبين Slobin إذ قام بدراسات مستعرضة لاكتساب اللغة وكتب مقالة (الأطفال واللغة، إنهم يتعلمون بشكل متماثل في جميع أنحاء العالم) ورَدَّ التشابه في مراحل التطور اللغوي عند الأطفال إلى أن الإنسان معدٌّ مسبقا لإدراك وتنظيم المعلومات بطريقة معينة[٣]، وفي ١٩٧٣قارن بين الأطفال من حيث التعبير عن فكرة واحدة على الرغم من اختلاف اللغات، وحدَّدَ التراكيب التي تشكل صعوبة عندهم، واستخلص استراتجياتهم في مغالبتها[٤]، كما ظهرت أبحاث في لغة المحيط، وعلاقتها بلغة الطفل مثل أبحاث فيرجسون.

توفر لمسألةِ الاكتساب عواملُ عدة لِيدخُلَ دائرة الاهتمام ضمن الدراسات اللغوية القائمة آنذاك، ومن أهمها، نشوء اللسانيات النفسية، إذ يتناول علم اللغة النفسي اللغة على أنها ظاهرة نفسية، حيث ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية ثم شاع وانتشر بين اللغويين، ففي عام ١٩٥١شُكِّلت لجنة للسانيات وعلم النفس في جامعة كورونيل، ثم عُقدت حلقة دراسية في جامعة إنديانا بالتعاون مع المجمع اللساني عام ١٩٥٣، وبالاعتماد على هذه الحلقة ظهر أول كتاب يحمل عنوان اللسانيات النفسية[٥]، وكان التركيز على الجوانب القابلة للملاحظة من اللغة؛ لذا برز دور المدرسة السلوكية على اعتبار أن اللغة وحدات سلوكية، يظهر هذا في طرح كل من: واتسن watsan حيث يرى خضوع اللغة لعاملَيِ المثير

(١) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ١٣، أسس تعلم اللغات وتعليمها، براون، ص٣٩.

(٢) نظريات تعلم اللغة الثانية، روزا موند ميتشل وفلورنس مايلز، ترجمة:عيسى بن عودة الشريوفي، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، ص ٤٨.

(٣) نظريات تعلم اللغة الثانية، ميتشل ومايلز، ص ١٣٤.

(٤) التطور اللغوي، إليوت، ص ٥٥.

(٥) أسس اللسانيات النفسية، ص ٤٢.

والاستجابة، وهي مبنية على دراسات بافلوف[١]، وبلومفيلد L. Bloom Fielld، وقد مزج في دراسته للغة بمعطيات علم النفس والاتجاه السلوكي على وجه الخصوص، وكذلك سكينر Skiner الذي قدم الإشراط الإجرائي من خلال كتابه (السلوك اللفظي)؛ ليبلور فيه النظرة السلوكية للغة، وعليه فقد تأثر الدارسون بنظريتي التعلم والاتصال[٢]، وعلى الرغم من أن سكينر تميز عن سابقيه بأن وضع إطارًا منهجيًّا لتحليل السلوك اللفظي، وفيه تمييزٌ بين اللغة بوصفها سلوكًا وبين أشكال السلوك البشري الأخرى، وانعكاس ذلك على تعريفه للغة[٣]، إلا أن بعض اللسانيين عارضوها؛ لأنها لم تفِ بتفسير الجوانب اللغوية مثل سابيرSapirولاشليLashley[٤]، إلا أن نقطة التحول في مسار دراسة الاكتساب يرد إلى كتاب تشومسكي NoamChomsky (الأبنية النظامية) نقطة تحول، حيث طرح نظرية النحو التوليدي، وردَّ النظرية السلوكية واعتمادها على المثير والاستجابة، وأنها غير كافية لتفسير قدرة المتكلم على استعمال اللغة[٥]، فظهور المدرسة التوليدية في ساحة البحث اللساني مرحلة مميزة في تاريخ اللسانيات ويرى د. المسدي أنه «أكبر حدث لساني وهو ناتج عن موقف مبدئي من مسألة اكتساب اللغة، إذ كان الشائع أن اللغة عادة تكتسب بالمحاكاة والقياس، فلفتت المدرسة التوليدية النظر إلى اللغة على أنها ملكة فطرية تكتسب بالحدس وسماع الصيغ الأولية ليس إلا قادحًا لشرارة هذه الملكة»[٦].

في ظل هذا الطرح وضعت مسألة الاكتساب في إطار ما يعرف بـــ(مشكلة أفلاطون)، وهي صياغة رمزية لأسس المعرفة البشرية يعبر عنها براتند راسل Bertrand Russell بقوله: (كيف يمكن لأفراد النوع البشري أن يعرفوا ما يعرفونه على الرغم من قصر تجربتهم مع الكون ومحدوديتها) وتعود هذه المسألة إلى قصة شاب مملوك يعرف مبادئ الهندسة من غير

(١) أسس تعلم اللغات، براون، ص٥٨، علم اللغة النفسي، عزيز كعواش، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، الجزائر، ط٧.

(٢) أسس تعلم اللغات، براون، ص ٨٥، علم اللغة النفسي، كعواش.

(٣) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ٤٤-٤٦.

(٤) أسس اللسانيات النفسية، ص ٤٣.

(٥) علم اللغة النفسي، عزيز كعواش، التفكير اللساني، المسدي، ص ١٠، ١١، أسس تعلـــم اللغـــات، بـــراون، ص ١٧٥.

(٦) التفكير اللساني في الحضارة العربية، المسدي، ص ٢١٣، ٢١٤.

تدريب وكان لسقراط طريقة في البرهنة عليها من خلال سلسلة من الأسئلة الموجهة ويفسرها أفلاطون بأن تلك المعرفة موجودة بالقوة في ذهن الشاب وأن أسئلة سقراط ليست إلا وسيلة لتحريك تلك المعرفة من كمونها، وتتصل هذه المسألة بشكل مباشر بالمظهر الإبداعي للغة[1].

يعد ظهور علم النفس العرفاني/ cognitive psychologyأحد العوامل المهمة في توجيه البحث في مسألة الاكتساب، وعلى الرغم من أهمية النظرية التوليدية في لفت النظر لمسائل الاكتساب فإن موقفها من موضوع الاكتساب، ونظرتها له تنطوي على مفارقة، إذ يهدف تشومسكي إلى بناء نظرية لغوية والآراء حول الاكتساب جاءت عرضا ضمن النظرية الشاملة إلا أنه من الصعب الفصل بين نظريته اللغوية وآرائه حول الاكتساب[2] إذ تؤكد على أهمية الاكتساب لفهم طبيعة اللغة، فالإبداعية اللغوية مسألة مركزية في النظر إلى اللغة واكتسابها، وتعني الإبداعية أن يستطيع المتكلم بلغته الأصلية إنتاج وفهم جملا صحيحة البنية النحوية دون أن يكون قد سمعها من قبل[3]، فهي تعني القدرة على تنوع لانهائي من الجمل، وهو لا يقتصر على ما تعرض له الفرد من قبل.

ومع ذلك فإن التوليدية ليست نظرية مباشرة في الاكتساب، بل تنظر إليه كإشكالية في إطار النظرية العامة للغة. وتكمن المقاربة المنطقية في دراسة الاكتساب في أنه لا يمكن معالجة مسائل الاكتساب إلا في ضوء قواعد نحو تامة وهذا يقوم على تحديد نموذجي الكفاية والأداء، وبما أن الأداء خاضع لمتغيرات غير لغوية فلا يمكن الوقوف عليه إلا بتحديد واضح لنموذج الكفاية[4]، هذه المفارقة في طريقة تناول موضوع الاكتساب اللغوي في النظرية التوليدية، زادت من العناية بهذا الموضوع لدى الموافقين والمخالفين على حد سواء.

كان هذا عرضا موجزا للمسار التاريخي لمسألة الاكتساب وأبرز تحولاته، وسأقف

(١) المعرفة اللغوية، نوام تشومسكي، ترجمة: محمد فتيح، دار الفكر العربي، ط١، ٤٢. اللغة ومشكلات المعرفة نوام تشومسكي، ترجمة حمزة قبلان المزيني، دار توبقال، ط١، ص١٥-١٦. اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٢، التطور اللغوي، إليوت، ص ١٧.

(٢) التطور اللغوي، إليوت، ص١٥.

(٣) التطور اللغوي، إليوت، ص ١٦، اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٢.

(٤) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٢.

بشيء من التفصيل عند الاكتساب في النظريات اللسانية فيما يلي.

٢- مسألة الاكتساب في النظريات الحديثة:

٢-١ المنطلقات النظرية المختلفة في تحديد طبيعة الاكتساب اللغوي:

وهي توجهات مختلفة تركز على جوانب مختلفة من منطلقات مختلفة، ومما يزيد الأمر صعوبة أن المبحث نفسه مبحث بيني يتنازعه مجالان معرفيان لكل منهما غاياته ومنهجياته المختلفة هما: اللسانيات وعلم النفس، إلا أنه يمكن الاعتماد على: النظرة إلى اللغة وطبيعتها، والنظرة إلى التعلم وطبيعته لتمييز تلك التوجهات.

من حيث طبيعة اللغة فالجانب المتفق عليه أن اللغة نظام اتصالي معقد يجب تحليله إلى عدد من المستويات: الأصوات، التركيب، الصرف، الدلالة والمعجم، لكن المختلف فيه هو إمكانية فصل هذه المستويات وأهمية بعضها دون بعض وأثر ذلك على عملية التعلم[١]، ومن حيث طبيعة التعلم فهي تعتمد على مدى فاعلية الاستعداد الفطري والتي إن أمكن تحديدها أعطت صورة أوضح لدور العوامل الخارجية وهذا موضع الخلاف بين النظريات[٢].

يمكن تصنيف النظريات بحسب نظرتها إلى طبيعة اللغة وإلى طبيعة التعلم كما يعرضها براون في الجدول التالي[٣]:

(١) نظريات تعلم اللغة الثانية، ميتشل ومايلز، ص ٧-٨.

(٢) نظريات تعلم اللغة الثانية، ص ١١-١٢.

(٣) أسس تعلم اللغات، براون، ص٣٢.

جدول رقم (١-١) تصنيف النظريات

مدارس علم النفس	مدارس علم اللغة	الخصائص
السلوكية	البنيوية الوصفية	- التكرار والتعلم بالتعزيز. - التكييف. - المثير والاستجابة. - الاستجابة التي يمكن ملاحظتها. - التجريب. المنهج العلمي. - الأداء (الممارسة). البنية السطحية. - الوصف-ماذا
المعرفية	التوليدية التحويلية	- التحليل وعمق النظرة. - الاكتساب. - الحالة الفطرية للوعي. - العقلانية. - المعالجة. - العقل والحدس. - القدرة. - البنية العميقة. - التفسير- لَمَ

يتضح التأثر المتبادل بين نموذج اللغة ونموذج التعلم في النظريات المختلفة، بمعنى أن نموذج اللغة عند اتجاهٍ ما يحكم نموذج التعلم والعكس فنموذج التعلم يؤثر في نموذج اللغة وعليه يمكن فرز النظريات باعتماد هذين النموذجين الواردين في الجدول أعلاه وتقسيمها إلى ثلاثة اتجاهات: فالسلوكية تقلل من شأن الجانب الفطري في التعلم وفي الوقت ذاته تركز على الجزء الظاهر من السلوك اللغوي لذا تعمل على تشكيل نماذج محكمة لأن الهدف تحديد

الأنماط القابلة الاطراد وبالتالي يمكن تحديد العوامل الخارجية، أما المعرفية، فهي تنظر إلى اللغة على أنها نظام للتفاعل التواصلي الاجتماعي وبالتالي فنظرتها للغة ومكوناتها تعلي من شأن الدلالية والتداول، فالتركيب عند أصحاب النظرية المعرفية خاضع لاعتبارات دلالية وتداولية وعملية التعلم ذات أسس عرفانية، ترى التوليدية استقلال اللغة بوصفها نظام وحتى مكونات هذا النظام تتفاضل فيما بينها بالاستقلال فالمستوى التركيبي مستقل بينما يستبعد المستوى الدلالي من منظومة الملكة اللغوية، ويحكم الاتجاه الفطري نظرتهم للتعلم إذ إن هناك كليات في تعلم اللغة البشرية معروفة ضمنيا[1]، فالتقاطع بين النظريات أعقد مما يظهر في الجدول السابق، فالمشكلة الرئيسية تتمثل في تحديد مكانة اللغة بالنسبة للتكوين الأحيائي من ناحية، وبالنسبة للعملية الحضارية والخبرة المعيشة والتفاعل الاجتماعي من ناحية أخرى، فاللسانيات تعتمد المنهج الصوري في النظر إلى اللغة وعملية التعلم، وعلى الرغم مما تقدمه من تحليل صوري هام حول البنى اللغوية إلا أنه قائم على فرضية استقلال اللغة وهذا مالا يمكن لارتباط اللغة بأسس نفسية وعوامل حضارية اجتماعية، وبالنظر إلى هاتين المسألتين يمكن فرز النظريات[2] كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١-٢) فرز النظريات

اتجاهات النظر اللغوي	اتجاهات النظر النفسي	ملاحظات
البنيوية	السلوكية	
الانبثاقية	النظرية البنائية لجان بياجيه، وبعض التصورات الانبثاقية الأخرى	
التوليدية	التوليدية	

(١) philosophy of linguistic-scholz & pelltier & pullum-Encyclopedia of Philosophy-Metaphysics Research Lab, stanford University -٢٠١٩

(٢) المرجع السابق.

لن أتوسع في استعراض هذه النظريات المختلفة، لأنها تتضمن جوانب كثيرة ومتعددة تتجاوز المقصد هنا. وسيكون التركيز على بعض النقاط الرئيسية التي تتعلق بطريقة تناولها لموضوع الاكتساب، من أجل إبراز جوانب التعارض والاختلاف بين النظريات المختلفة في النظر إلى هذا الموضوع.

تقوم بعض الاتجاهات على ما يعرف بـــ(نموذج علم الاجتماع المعيار)، أي أن النفس البشرية تشكلها الثقافة المحيطة بها[١]، ويجب أن تكون المادة الخام التي يتعين تفسيرها ملحوظة[٢]، ويظهر هذا في الاتجاه السلوكي ونظريات التعلم عمومًا.

فقد صاغ واتسون John Broadus Watson مصطلح السلوكية على اكتشافات بافلوف، ويرى أن السلوك البشري يجب أن يدرس بموضوعية رافضًا المفهومات العقلية عن الفطرة والغريزة[٣]، ويرى الاتجاه السلوكي أن الأطفال يولدون صفحة بيضاء بعقل لا يحمل أي شيء عن العالم ولا عن اللغة، ومن ثم فإن البيئة هي التي تشكلهم بوسائل متعددة من التعزيز[٤].

أما اللغة فيصفها بلومفليد Leonardv Bloomfield بأنها مجموع العبارات التي يمكن القيام بها لدى جماعة لغوية[٥]، ويصفها سكينر Skinner بأنها عادة مكتسبة تتكون نتيجة للاستجابات المتواصلة للمتغيرات المتمثلة في عناصر عديدة، مثل دافعية الفرد وتاريخه البيئي، ومجموع المؤثرات الاجتماعية والفيزيائية[٦]، ويعتقد سكينرSkinner أن اللغة تعلم للأطفال وفقا لمبادئ الإشراط العملي وهو نموذج نظرية التعلم، ولهذه النظرية مفهومان أساسيان: العامل أو المؤثر Operant، والتعزيزReinforcement، والعامل هو فعل من طرف الكائن الحي، ويتم تعزيز الفعل إيجابيًّا إذا ما أتبع العامل بحافز سارٍّ، ويتم دعمه سلبيًّا إذا ما أتبع

(١) الغريزة اللغوية، ستيفن بنكر، ترجمة:حمزة بن قبلان المزيني، مكتبة المريخ، ص ٣١.

(٢) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ٤٤.

(٣) أسس تعلم اللغات، ص ٨٥، الغريزة اللغوية، ص ٢٩.

(٤) أسس تعلم اللغات، ص ٣٦.

(٥) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت ص٢٤.

(٦) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ٤٥.

العامل بإزالة حافز منفر[١]، والإشراط الفعال هو أن الجهاز العضوي ينتج عنصرًا فعالا دون مثير ملحوظ، وهذا العنصر يتعلم بالتعزيز «مثلاً: إذا طلب الطفل شيئًا وحصل عليه، فهذا يعتبر تعزيزًا وبالتالي يتكرر»[٢].

ولذا يقوم التعريف التقليدي للتعلم على مفهومي المثير/ الاستجابة، وتعمم على كل أنواع السلوك لدى جميع الكائنات، بما في ذلك اللغة لدى البشر، فاللغة استجابة للحاجة إلى التخاطب، فالمقولة الأساسية: تتعلم اللغة كما يتعلم أي شيء آخر من خلال تعزيز منتقى للسلوك العفوي[٣]، ففي الاتجاه السلوكي الاهتمام منصب على الظروف الخارجية المثيرة فقط، مع إهمال شبه تام للتكوين الأحيائي، ومن النقد الموجه لهذا الاتجاه:

* النظرية السلوكية تقوم على ذات الأسس، فيما يخص التعلم دون النظر إلى خصوصية الكائن البشري، ولا خصوصية اللغة بوصفها نظام[٤].
* التجارب والاختبارات في النظرية أجريت تحت ظروف لا تتحقق في الواقع الفعلي، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها[٥].
* قد لا تسهم النظرية السلوكية كثيرًا في تعلم اللغة تحت الظروف العادية، لكنها قد تقدم حلولاً علاجية تحت ظروف مدروسة لحالات معينة[٦].
* عملية الإشراط بطيئة قياسا على الوقت الذي تكتسب فيه اللغة، وغير كافية لاكتساب اللغة بما فيها من تعقيد[٧].
* قد يسهم التقليد أو المحاكاة في المرحلة الباكرة من اكتساب الطفل للغة في المرحلة من العمر التي لا يعي فيها الطفل أثر الفصائل الدلالية في تحديد المعنى[٨].
* على الرغم من اعتماد سكينر منهجًا علميًّا إلا أن تجاربه كانت على الحيوان، وهذا لا

(١) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت ص ٤٥.

(٢) أسس تعلم اللغات، ص ٣٧.

(٣) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ١١.

(٤) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ٤٥، نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص٧٧.

(٥) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص٤٦.

(٦) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص٤٨.

(٧) أسس تعلم اللغات، ص ٤٧.

(٨) أسس تعلم اللغات، ص ٥٠.

يعني أنها لا تفيد في فهم التعلم البشري، لكن اللغة سلوك معقد تتداخل فيه المجالات المعرفية والوجدانية للإنسان[١].

* لا تفسر النظرية القدرة على إنتاج جمل جديدة لم ينطقها الطفل من قبل[٢]، أي لا تفسر الجانب الإبداعي من اللغة.

* بقدر تركيز السلوكية على العوامل الخارجية يكون إهمال العوامل الداخلية التي ترد إلى التكوين الأحيائي[٣].

والمسألة المركزية في تحديد طبيعة الاكتساب هي: علاقة التطور اللغوي بالتطور المعرفي، هل هو مستقل عنه أو تابع له، والاتجاهات حول هذه العلاقة ثلاثة: فالأول يرى أن كلاً من الجانبين مستقل عن الآخر، واكتساب اللغة يقع على عاتق التطور اللغوي في المقام الأول، بل إن التطور المعرفي خاضع للتطور اللغوي. والثاني يرى أسبقية التطور المعرفي، ولا يشكل التطور اللغوي إلا أحد مظاهر الوظيفة الرمزية. والثالث لا يفصل نوعيًّا بين الجانبين[٤].

بينما يؤكد الموقف التوليدي على خصوصية اللغة واستقلالها، ويركز على الإبداعية اللغوية، وينطلق منها لبحث مسألة الاكتساب، فمسألة فقر المثير مسألة أثيرت على أنها رد الفرضية التي طرحتها السلوكية حول أن تعلم اللغة يقوم على مبدأ المثير والاستجابة، وسبق أن قُدمت المسألة في إطار مشكلة أفلاطون، ويرى تشومسكي Noam Chomsky أن نظام القواعد الذي يمتلكه المتكلم أكبر بكثير من المادة التي يتعرض لها عند اكتساب اللغة، أي أن الدخل أقل بكثير من الخَرْج، وعلى مبدأ أن كل فعل له رد فعل مساوٍ في المقدار ومعاكس في الاتجاه يجب أن يكون المثير مساويًا للاستجابة، لكن الدخل لا يشمل كل الجوانب اللغوية إذ يتمكن الطفل من إنتاج بنى تركيبية لقواعد لم يسبق وأن تعرض لها من قبل، مثل الضمائر الانعكاسية ولا يمكن تعليل تعلمها بالقياس والتعميم، ومنه أيضا الجانب الصوتي فقدرات الطفل الجسدية تتيح له ما يتوافق مع اللغات كلها، لكنه وفي وقت مبكر يميز أصوات لغته وبنيتها الصوتية، مع أنه لم يتعرض لكل ما فيها، ولعل ذلك يرجع إلى القدرة

(١) أسس تعلم اللغات وتعليمها، براون، ص ٨٧.

(٢) أسس تعلم اللغات وتعليمها، براون، ص ٣٨.

(٣) التطور اللغوي، إليوت، ص ٤٥.

(٤) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٣٩-١٤٠.

الفطرية التي منحته القدرة على وضع فرضيات، وتجاهل أخرى يظهر في اكتساب الجانب المعجمي، فهو يكتسب كلمات ويستعملها على الرغم من أنها لم تحدد تحديدًا دقيقًا، وهذا يدل على أنه يمتلك مفاهيم أساسية، وعليه تعلم أسماء لتلك المفاهيم ولها تصنيف متسلسل.

والدخل الذي يتلقاه الطفل من المحيط لا يعكس صورة نموذجية للغة المكتسبة؛ لأن الناس يختلفون في مستوى الأداء اللغوي، فهي تعرض له في مواقف تواصلية محكومة بعوامل غير لغوية قد تؤثر فيها، ومع ذلك فالطفل يبني نظامًا لغويًّا، وذلك لا يكون إلا بوجود أساس فطري[١].

ويشكل غياب الدليل السلبي جانبا من جوانب فقر المثير، فالطفل لا يتعرض لنماذج غير سليمة ليتعلم التمييز بينها وبين النماذج السليمة، وهو إما أنه يعرف أن النماذج المعروضة خطأ لكن قدرته على إبداع أشكال لغوية جديدة تمنع تكرار الخطأ نفسه، وإما أنه يتلقى التصحيح مع النموذج الخاطئ، وهذا يرفضه الواقع، فالأهل لا يولون الجانب التركيبي من لغة الطفل، والتركيز غالبا ما يكون على الدلالة والقيم، ولو حصل ذلك فالطفل لا يستجيب[٢]، وهذا كله يدل على أن اللغة التي يتعرض لها الطفل لا تمثل مثيرًا كافيًا لبناء نظام لغوي[٣]، فالدخل يمثل المعطيات اللغوية الأولية، والخرج يمثل النحو اللغوي الخاص بلغة معينة، وهما مختلفان نوعيًّا، وغير متكافئين، أي أن الاستناد للتجارب الماضية غير كاف لمهمة تحويل الدخل إلى خرج؛ لأن التعزيز حتى وإن ساعد على تلافي بعض الاستجابات الخاطئة فإن مسألة الإبداعية قائمة[٤]، والكفاية هي المسؤولة عن الإبداعية وهي مفهوم نفسي في المقام الأول وتنص على: «أنه لابد من أن يحوي العقل وصفة أو برنامجًا يمكنه أن يبني عددا غير متناه من الجمل مستخدما عدد محدودا من العناصر»[٥]، إلا أن توماسلو Tomasello٢٠٠٣ يعرض المسألة انطلاقا من تصور الكفاية اللغوية على أنها مخزون منظم من

(١) اكتساب اللغة مقاربة توليدية تحويلية، عبد السلام شقروش، التواصل في اللغات والثقافة والأدب، عدد٢٩- ديسمبر، ٢٠١١م.

(٢) نظريات تعلم اللغة الثانية، ميتشل ومايلز، ص٥١.

(٣) اكتساب اللغة، مقاربة توليدية تحويلية، شقروش.

(٤) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ١٧.

(٥) الغريزة اللغوية، بنكر، ص ٢٩.

التركيبات النحوية، لا مجموعة من القواعد الجبرية، فالطفل يتعرض فعليًّا لصور وأشكال لغوية متعددة قبل أن يتمكن من فهمها أو إنتاجها، وهذا ينفي وجود فقر في المثير[١].

ظهر مصطلح الكفاية مع ظهور المدرسة التوليدية التحويلية، ومفهوم (الكفاية اللغوية) يقابل الأداء، والكفاية هي ما تسديه المعرفة بلغة معينة من فهم مضمر للخصائص البنيوية لجميع الجمل في تلك اللغة، ويقابلها الأداء وهو استعمال تلك المعرفة الكامنة بالفعل ووضعها في موضع التنفيذ في مقامات التخاطب بما يتضمنه ذلك من آليات وعمليات ذهنية وسلوكية ظاهرة ومضمرة، وتلك المعرفة المذكورة في الكفاية يقصد بها نظام حوسبي موجود في الذهن، إذ تتشكل الأبنية اللغوية وفقًا له ويتم بحسبه الاقتران بين اللفظ والمعنى، ويمد هذا النوع من الأبنية بإبداعية لا متناهية لاستحداث ما ليس له عدّ من الجمل وفهمها، ومفهوم الكفاية في التوليدية مفهوم ضيق مقصور في تلك المنظومة الحوسبية، فالاتجاه التوليدي ينظر إلى القدرة اللغوية على أنها تتصف بأنها فردية وداخلية وغير اجتماعية، أما الأداء فله جانبان جانب العمليات المضمرة تمثله كيفية معالجة اللغة فهما وإنتاجًا وجانب السلوك المتحقق، وهو ككل ناتج عن تفاعل معقد بين عدد من العوامل تمثل المعرفة اللغوية أحدها[٢]، ومهمة اللسانيات الكشف عن تلك المعرفة الكامنة، وهي موضوع الدراسة، وذلك يعتمد على تخليصها من عوارض الأداء، أي الكشف عن الجانب الفطري في الذهن[٣].

وفي إطار النظرية التوليدية يظهر مصطلح آخر يقوم على أن اختلاف اللغات اختلافات سطحية، إلا أنها تشترك في سمات بارزة على مستوى أعمق وتلك هي السمات الكونية للغة (universals language)[٤]، وتُردّ هذه السمات إلى الطريقة التي يقوم بها الدماغ بتنظيم المعلومات اللغوية ومعالجتها، وعليه فهي نتاج التكوين العصبي المتماثل عند البشر؛ لذا كان من أهداف اللسانيات وصف النحو الكلي، فكل اللغات تحتوي على أنظمة صوتية وصرفية

---

(١) Michael Tomasello, The usage_based theory oflanguageacquisition, ٨٤

(٢) philosophy of linguistic-scholz & pelltier & pullum-Encyclopedia of Philosophy-Metaphysics Research Lab, stanford University -٢٠١٩، واكتساب اللغة ريتشل، ص ١٣، التطور اللغوي عند الأطفال إليوت، ص١٦، أسس اللسانيات النفسية، فيرناندير وكيرتز، ص٣.

(٣) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ٩٢.

(٤) التطور اللغوي، إليوت، ص ١٩.

وتركيبية ومعجم، وكل لغات العالم فيها قواعد تتيح لمستعمليها تأليف الجمل والكلمات، بل إنها تشترك في بعض قواعد الأنظمة داخلها[١]، فاللغة محصورة في بني البشر وإن كان النظام محصورا في نوعٍ ما فهو ذو أساس أحيائي جيني خاص بأفراد النوع، وعلى الرغم من التجارب التي عملت على تعليم بعض الحيوانات اللغة إلا أن نجاحها كان محدودًا جدًّا[٢]؛ إذ لم يستطع أيٌّ منها تعلم اللغة كما هي عند البشر نظاما إبداعيا، ولو حصل ذلك فليست كاللغة التي يكتسبها البشر بشكل طبعي دون تعليم[٣]، لأن اللغة عملية تلقائية طبيعية لا تحتاج إلى تدريب أو تعليم، فكل طفل سوي في محيط يوفر فرص التفاعل يكتسب اللغة حتما، ويجب أن نفرق بين التعليم أو التدريب من جهة والممارسة الاجتماعية التفاعلية من جهة أخرى، كما تتماثل مراحل اكتساب اللغة[٤]، وحسب استراتيجيات متشابهة.

وبما أن السمات الكلية للغة تُردّ إلى الطريقة التي ينظم بها الدماغ المعلومات، فمن الجيد الإشارة بإيجاز إلى أثر النمو العضوي على النمو اللغوي، إذ يشير العلماء إلى وجود فترة حرجة في اكتساب اللغة[٥]، حيث يرتبط التوقيت الزمني لاكتساب اللغة بتعين وظائف أجزاء الدماغ، والتي تكتمل في سن البلوغ، وقد لوحظ أن الأطفال الذين يصاب الجزء الأيسر من الدماغ عندهم بضرر يعيدون توزيع الوظائف على الجانب الأيمن لذا فهم يستطيعون اكتساب اللغة دون نقص، وإن حصل الضرر بعد مرحلة البلوغ، اختلت القدرة على اكتساب اللغة، إلا أن الأمر بالنسبة للغة الثانية مختلف نوعا ما، حيث لا تكتسب في سن واحدة فالعمليات البسيطة كالنطق تعتمد على النضج المبكر، فيكون من الصعب إتقان اللكنة الأجنبية بعد الطفولة، لكن الوظائف العليا كالعلاقات الدلالية تعتمد على النضج المتأخر للدوائر العصبية[٦]، وقد اعترض مجموعة من العلماء على الرأي القائل بوجود مرحلة

(١) أسس اللسانيات النفسية، فيرناندير وكيرتز، ص ١١٦-١١٧.

(٢) التطور اللغوي، إليوت، ص ٢٩.

(٣) أسس اللسانيات النفسية، فيرناندير وكيرتز ص ١١٤.

(٤) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٧، التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت١٩، أسس اللسانيات النفسية، فيرنانـــديز وكيرتز، ص١١٩-١٥١.

(٥) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ٥٣.

(٦) أسس تعلم اللغات وتعليمها، براون، ص ٦٣، ٦٤، كيف يتعلم الطفل الكلام، بينيدكت دو بويسون –بـــاري، ترجمة :محمد الدنيا، منشورات الهيئة العامة السورية، ٢٠١١م، ص ٤٧.

حرجة في اكتساب اللغة، قام سنو وهوفيناغل هول باختبار راشدين وأطفال في عمر ثلاث سنوات، فوجد أن الأطفال من ٣-٤ سجلوا الحد الأدنى، بينما سجل الأطفال ١٢-١٥ (عاما) التقدم الأسرع، وكذلك قام دينيس وويتكر بمسح للدراسات، ووجدا أنه من المحتمل حدوث ضعف لغوي عند الأطفال الصغار عند الإصابة في الدماغ، وفي النصف الأيسر منه أكثر من حدوثها في النصف الأيمن، وقد تكون إصابة النصف الأيمن عند الرضع أكبر ضررا على القدرة اللغوية من ضرره على الأطفال الأكبر سنًّا[١]، وهذا متصل بالعلاقات بين التكوين الجيني والنشاط العصبي والأبنية اللغوية من جهة، والنمو اللغوي من جهة أخرى، وهناك طرح يقوم على وجود علاقة مباشرة بين التكوين الجيني والقدرات اللغوية، إذ يخضع النظام اللغوي الحوسبي لتأثير جيني وعلى الرغم من عدم اكتمال طرح في هذه المسألة إلا أن هناك دراساتٍ توصلت بالتجربة إلى ارتباط كرموسوم محدد بقدرة لغوية محددة[٢]، وقد واجهت النظرية التوليدية نقدًا؛ لأنها على الرغم من تأكيدها على غلبة الجانب الفطري في اكتساب اللغة فهي لم تضع حدودًا لكل منهما.

أما من حيث استدلال التوليدية على فطرية اللغة بالإبداعية فيرده سكينر بأن الإبداعية في الإنتاج ليست دليلاً على القدرة الفطرية لجهاز اكتساب اللغة، ويعلله بأن السلوك قد يبلغ حدًّا من الاعتياد بحيث يؤمن نموذج ملائم لاحتذائه، فيبدأ المتكلم بقلب استجاباته على أوجه عدة[٣]، أما الاستدلال بقدرة الأطفال على اكتساب اللغة في فترة زمنية متماثلة على الرغم من اختلاف الذكاء في سجلات حاصل الذكاء IQScores، إلا أن هذه الاختبارات لم تعد للكشف عن مستوى المهارات اللغوية عند الأطفال، كما أنه لا علاقة بين مقاييس حاصل الذكاء وتطور اللغة[٤].

وبشكل عام فمن الملاحظ أن التطور الذهني يحكم اكتساب المفاهيم، ومن ثم القدرة

---

(١) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ٤١.

(٢) The Biological Nature of Human Language,Anna Maria Di Sciullo, Massimo Piattelli-Palmarini, Kenneth Wexler, Robert C. Berwick, Cedric Boeckx, Lyle Jenkins, Juan Uriagereka, Karin Stromswold, Lisa Lai-Shen Cheng, Heidi Harley, Andrew Wedel, James McGilvray, Elly van Gelderen &

(٣) اكتساب اللغة، ريتشل، ص٢٥، ٣١.

(٤) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص٢٠.

على التعبير عنها وفهمها، فالمفاهيم كالمادة والكمية والحكم لا تظهر دفعة واحدة عند الطفل[١]، وبالتالي يظهر ارتباطها بالجانب اللغوي، بعيدا عن الاتجاه التوليدي، فإنه يمكن القول بوجود علاقة بين النمو اللغوي والنمو المعرفي والاجتماعي، فاللغة الإنسانية مرتبطة بأنواع المعرفة الإدراكية والاجتماعية، وبما أن الاكتساب يكون أول الأمر في مرحلة الطفولة، فالطفل الذي يكتسب لغةً ما في زمن محدد يتطور في الوقت ذاته من جوانب أخرى غير الجانب اللغوي، وهذا يجعل من الصعب دراسة التطور اللغوي في معزل عن جوانب النمو المعرفي والإدراكيّ والاجتماعيّ[٢].

وهذا يحيل إلى النظرية البنائية لجان بياجيه Jean Piaget، إذ تهدف نظريته إلى فهم طبيعة المعرفة، فالطفل يعتمد على ذاته في فهم العالم المادي من حوله واكتساب لغته، وهو يقوم ببناء الطريقة التي يعمل بها العالم عن طريق أفعاله هو، والذكاء عنده هو نتيجة تفاعل البيئة مع مقدراته العقلية[٣]؛ لذا تهتم النظرية المعرفية ببعض جوانب الإدراك -مفهوم الشيء- وتمييز الذات عن البيئة والتركيب المنطقي لأصناف الأشياء والمظاهر الثابتة للكمية والمفاهيم المعكوسة والتبادلية، والخصائص المجتمعة للأصناف، وهي تمثل العموميات الإدراكية، وتهتم باللغة في الجانب الذي يمكّن من التعبير عن هذه العموميات؛ لذا فإن العموميات اللغوية كانت محط الاهتمام[٤]، فالمعرفة تراكمية ولا تصل إلى الطفل في قوالب لفظية، إذ تتعدد مصادر المعرفة[٥]، ويُعرَّف التعلم في نظرية بياجيه بأنه عملية تنظيم ذاتية، تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد، وكيف يرتبط هذا المفهوم بالمفاهيم التي سبق اكتسابها[٦]، فالتعلم يتكون من إعادة بناء متواصل لفهمنا لحركة العالم من حولنا[٧].

ويرى بياجيه أن الأطفال يمرون بمراحل من النمو وهي:

(١) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ٣٧.

(٢) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ٥٥.

(٣) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص٦١.

(٤) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت ص ٦٨، ٦٩.

(٥) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ٦٤، أسس تعلم اللغات، ص ٣٦.

(٦) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ١٢٥.

(٧) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت ص ١١.

أ- المرحلة الحسية الحركية من ١٨شهرًا-٧ سنوات.

ب- مرحلة العمليات الرسمية من١١سنة فما فوق[١].

وتتفرع المرحلة الأولى إلى ست مراحل، إلا أن المميز فيها إنجازان هما تطور الوظيفة الرمزية وتطور التمثيل، وعندما يقترن التطوران يستطيع الطفل من أخذ الرموز العامة لتحل محل رموزه الشخصية، وهنا تصبح اللغة ممكنة، وكذلك بقية جوانب الوظيفة الرمزية[٢]، كما ميز بين مراحل الكلام الذاتي[٣]، ويرى أن التركيز الإدراكي على الذات يشير إلى أن الطفل مازال غير مهيأ اجتماعيًّا بشكل جيد[٤]، فهو يرى أن اللغة المتمركزة على الذات انعكاس للتفكير المتمركز على الذات، وهذا ناتج عن المستوى المعرفي للطفل في هذه المرحلة بحيث يتطور شيئًا فشيئًا ويحتل الآخر مكانا من لغته، إذ قسم بياجيه الكلام المتركز حول الذات إلى ثلاث فئات: الترديدات، والمحاورات الذاتية، والمحاورات الذاتية الاجتماعية[٥]، فاستعمال اللغة نتاج التكوين المعرفي، ولا توجد إمكانية للتطور اللغوي بمعزل عن التطور المعرفي[٦]، كما تتميز المرحلة الثانية بالقدرة على التجريد والتفكير الشكلي[٧].

واللغة في هذه النظرية لا تعدو كونها مصدر معلومات وقناة اتصال بين الطفل والمجموعة الاجتماعية[٨]، وتعالج اللغة في هذه النظرية من حيث علاقتها بالنمو العرفاني[٩]، فلا وجود لقدرة لغوية فطرية خاصة، وحتى الكليات اللغوية متفرعة عن الكليات العرفانية، إذ يصف النموذج الكلي بأنه ناتج عن تفاعل الأطفال مع بيئتهم، وتعاضد القدرات الإدراكية المعرفية النامية وخبرتهم اللغوية، واللغة هنا لا تمثل إلا جانبًا واحدًا من جوانب الوظيفة الرمزية، فاللغة تستند للوظيفة التصورية وتحتاجها أكثر مما تولدها؛ لأن الوظيفة التصورية سابقة للغة،

(١) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص٦٢.

(٢) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ٧٠.

(٣) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٢٧، ١٣٢، التطور اللغوي عند الأطفال، ص٥٨.

(٤) التطور اللغوي عند الأطفال، اليوت٥٨، ٢٤٣.

(٥) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٢٧-١٢٩.

(٦) اكتساب اللغة، ريتشل، ص١٢٩، ١٣٢.

(٧) أسس تعلم اللغة وتعليمها، براون، ص٦٨.

(٨) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص٦٣.

(٩) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ١٤٨.

فالطفل يقوم بالمحاكاة والتظاهر، ويدل هذا على بزوغ الوظيفة الرمزية والتصورية[١]، ويرى مارك ريتشل أن اللغة في هذه المرحلة تكون في طور التكون وهي مصدر تلك المظاهر[٢].

ويُردّ النشاط الرمزي في النظرية إلى التصرفات الحسية- الحركية[٣]، ويميز بياجيه بين خمسة تصرفات تظهر فيها الوظيفة الرمزية:

١- المحاكاة المؤجلة.

٢- اللعب الرمزي أو لعب الخيال.

٣- التصوير.

٤- الصورة الذهنية أو المحاكاة المبطنة.

٥- الكلام، فاللغة شكل مخصوص من الوظيفة الرمزية[٤].

ويقدم بياجيه اللغة في أول ظهورها عند الطفل في صورة الكلام المتمركز على الذات وبما أنه لا يحمل أي صفة اجتماعية وظيفيًّا فهو ذو صفة رمزية تصورية، مردها التصرفات الحسية الحركية القائمة على المحاكاة؛ ذلك أن الفكر لا يقدم تفسيرًا مناسبًا للمرحلة وتكون الجوانب الحسية الحركية أعمق، يظهر ذلك في لعب الطفل في تظاهره بحالات ما أو حين يضفي على ألعابه معانِيَ متنوعة، وذلك رمز قائم على المحاكاة[٥].

تكمن أهمية النظرية في نقاش المسائل المشتركة بين اللغة والإدراك والحد بينهما، إذ يرى بياجيه أن اللغة لا تؤثر بشكل كبير على الإدراك، كما أنها غير محكومة به، إلا أنه لم يحدد مواضع فصل ظواهر اللغة ومتطلباتها المسبقة، مما فتح الباب أمام أصحاب هذا الاتجاه للبحث فيه، فمن حيث تأثير النمو الإدراكي على النمو اللغوي، ففي المرحلة الحسية الحركية حسب تصنيف بياجيه، وهي تتزامن مع مرحلة الكلمة الجملة، يقوم الطفل بفرز الفصائل النفسية للعامل، والفعل والمفعول، وبذلك يمهد الطريق للفصائل النحوية حسب رؤية

(١) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت٦٩، نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ١٤٨، كتساب اللغة، ريتشل، ص١٤٦.

(٢) اكتساب اللغة، ريتشل، ص١٤٦.

(٣) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٤٧، ١٥٠، والتطور اللغوي، إليوت، ص ٧٠.

(٤) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص١٨٥-١٨٧.

(٥) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٤٦، ١٤٧، ١٥٠.

سنكليرSinclair، وربط آخرون بين جوانب الذكاء وعبارات الأطفال في هذه المرحلة، ويردها نليسون Nelson إلى أن الطفل يركز تجربته الخاصة على الأشياء والأفعال المتعلقة بها، لا على المظاهر الإدراكية، وقد بحث كل من جونستون Johnston وسلوبين Slobinتأثير النمو اللغوي على الجوانب الإدراكية، وأثره في الاكتساب اللغوي في مثل العبارات المكانية ومقارنتها بين لغتين وأكثر، ودراسات سلوبين حول تحديد الصعوبات النسبية لتعلم اللغة التي تقدمها العوامل المعرفية واللغوية للتطور عند الأطفال ثنائيي اللغة، إذ قد يرد التأخير في اكتساب تعبير في إحدى اللغتين عند الطفل إلى صعوبة التركيب في اللغة ذاتها(١).

وخلاصة القول أن بحث الاكتساب في النظرية يخضع لتحليل تطوري فردي يشتمل على النشاط المعرفي المقترن باستعمال الكلمات، ولا يشتمل فقط على الإنتاج اللفظي معزولا عن سياقه الوظيفي، مثلا اكتساب أدوات التعريف والتنكير بوصفها عناصر لغوية لا تشكل صعوبة بحد ذاتها، بل من خلال ارتباطها بأسس معرفية ذات جوانب تصنيفية وعلاقات مترابطة(٢)، والاستحالة المنهجية لفصل الجانب اللغوي عن الجانب المعرفي(٣)، إذ إن لغة الطفل تقوم على الإشارة والإيماء والحركة، بقدر ما هي قائمة على اللفظ(٤)، وعلى الرغم من تأكيد النظرية على أن الطفل مخلوق اجتماعي(٥)، وأن للغة وظيفة أساسية في التكيف الاجتماعي(٦)، إلا أنها ومن ناحية أخرى تقلل من دور الثقافة الاجتماعية ووظيفة اللغة فيها في النقل في بناء الذكاء، وتعلي من شأن حاجات التكيف الفردي، بناء على تطور طبيعي(٧)، فهو يقلل من أثر العوامل الاجتماعية في التطور، مقدمًا بذلك الفكرة بأن الطفل

(١) التطور اللغوي، إليوت، ص ٧٢-٨٠.

(٢) اكتساب اللغة، مارك ريتشل، ص ١٦١.

(٣) اكتساب اللغة، مارك ريتشل، ص ١٦٧.

(٤) نظريات اكتساب اللغة، الهـادي بوحـوش، ص ١٦٣، Language architecture -Noam Chomsky, The Usage-based theory of Language, Michael Tomasello،

(٥) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٢٧، التطور اللغوي، إليوت، ص٥٨.

(٦) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ١٢٥.

(٧) اكتساب اللغة، مارك ريتشل، ص ١٦٧.

يعمل لوحده من أجل اكتساب السيطرة على فهم العالم المادي من حوله[١]، بالمقابل فإن نظرية بياجيه ليست نظرية في الاكتساب اللغوي نفسه، ولكنها تركز على أنواع القيود التي يجب أن توضع حول أي تفسير نجاح لاكتساب اللغة[٢]، من جهة أخرى تبدو اللغة في كتابات بياجيه بمثابة مصدر معلومات في سياق التطور المعرفي، بدلاً من أن تكون هي الموضوع الدراسي للتطور[٣]، فاللغة تُعالج في هذه النظرية من منطلق آخر من حيث علاقتها بالفكر، ويرى أن البنى المنطقية مستقلة عن اللغة، وأن أصلها من طبيعة غير لسانية، وهي تسبق اللغة[٤].

على الرغم من اختلاف وجهة النظر للغة بين هذه النظرية والتوليدية في مسألة اكتساب اللغة إلا أنها تتفق معها في نقاط ثلاث:

*الكلام ليس نتاج التعلم.

* أصل الكلام يحتاج إلى أساس فطري.

* الجانب البنائي من اللغة[٥].

من جهة أخرى يركز برونرJeromeBruner على العمليات التصورية ويميز بينها في ثلاثة مستويات: الأول الفعل الحركي يستند فيه إلى الاستجابات الحركية هو التصور غير النشط، والثاني مستوى التنظيم الإدراكي يعتمد على تكثيف المعطيات الحسية في صور ذهنية دون اللجوء للفعل وهو التصور المثلي، ويتضمن المستوى الثالث اللغة وهو التصور الرمزي، ولكل من المستويات ما يناسبه من استعداد مع البيئة الفيزيائية والاجتماعية بالنسبة للثالث وهو محكوم بالثقافة، ولا يستبعد السمات الكونية في التأثير على الدور الذي تمارسه البيئة[٦].

ومن منطلق وظيفي يرى هايمز Hymes أن الكلام الفعلي عملية عرفانية يجب أن تدرس بنفس طريقة دراسة علم الأجناس بالاعتماد على اللسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة

(١) التطور اللغوي، أليسون إليوت، ص ٦١ وص ٦٥.

(٢) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ٥٧ وص ٧٢.

(٣) التطور اللغوي عند الأطفال إليوت، ص ٦٣.

(٤) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ١٩٩.

(٥) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ٢٠٦.

(٦) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٦٧-١٦٨.

أخرى، ووضع مصطلح الكفاية التواصلية؛ ليميز النظرة الاتصالية للغة من الكفاية اللغوية عند تشومسكي، فالكفاية التواصلية تشمل القدرة اللغوية وتتعداها إلى استخدام اللغة في المجتمع(١)، وبين كل من كانالي Canale، وسوين Swain الصلة بين الكفاية التواصلية والكفاية اللغوية، فالكفاية اللغوية تقابل القدرة النحوية والمعجمية عند هايمز، وهو بُعْدٌ واحد من أربعة أبعاد تحتويها الكفاية التواصلية(٢).

يقوم مفهوم الوظائف اللغوية عند مايكل هاليدي Halliday على أن التنظيم الداخلي للغة ليس نظامًا عرضيًّا، وإنما هو تنظيم يجسم الوظائف التي طورتها اللغة خدمة لحياة الإنسان في المجتمع(٣)، ويميز بين مرحلتين الأولى من ٩حتى١٦شهرًا وتظهر فيها الوظائف الأداتية والتنظيمية والتفاعلية والشخصية ثم الوظائف الاستكشافية، أما الثانية فيظهر فيها تطور الحوار، ومن الخصائص المميزة لهذه الفترة الوظيفة العملية حيث يستعمل الطفل اللغة لنيل حاجاته، والتفاعل مع الآخرين، والثانية الوظيفة الماوراء لغوية يستعمل فيها الطفل اللغة ليتعلم عن بيئته، وعن اللغة ذاتها، مما ينتج عنها زيادة في عدد المفردات، وقد توصل هاليدي إلى هذه النتائج من تتبع تطور ابنه نايجل وتطابق عباراته مع الوظائف على اختلاف المرحلة(٤).

واستنادًا إلى المدرسة الوظيفية ومدرسة علم اللغة الاجتماعي أقام جاكبسون RomanJackobson دراسات على اكتساب اللغة وفقدانها واضطرابات الكلام(٥).

والتطور الإدراكي والاجتماعي يلتقيان ويعدل أحدهما الآخر بطريقة بنّاءة، إلا أن بياجيه يعلي من شأن الجانب الإدراكي مستدلاً بالكلام المتمركز على الذات، بينما يؤكد فيغوتسكي دور الوظيفة الاجتماعية للغة في مراحل مبكرة، وهذا أيضًا ما يتكرر في مسألة الفكر، فحين يرى بياجيه أن اللغة تعكس الفكر ولا تؤثر فيه فإن فيغوتسكي يرى أن اللغة تحدد الفكر عن طريق الوسائل اللغوية والخبرة الاجتماعية والثقافية، بينما تركز المدرسة

(١) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ٢٤٣.

(٢) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ٢٤٥.

(٣) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ٢٤٥.

(٤) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ٨٧.

(٥) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص، ٢٤٦.

الوظيفية على دور التواصل بأبعاده المتعددة[١].

وبشكل عام على الرغم من الاتفاق الظاهر بين النظريات حول وجود جانبي الكفاية والأداء إلا أن الخلاف قائم حول حدود وفاعلية كل جانب، فأصحاب الاتجاه السلوكي وأصحاب الاتجاه العرفاني يقرون بوجود الكفاية، لكن يرون فيها وضع نموذج عالي التجريد، لا يحققه الأداء؛ لأنها تعالج بعيدًا عن قيود المعالجة اللغوية، وهذا مرده الخلاف حول طبيعة اللغة ومكوناتها، واستقلالها ومكانة كل مكون فيها[٢].

٢-٢ دور النضج والخبرة في اكتساب اللغة -ثنائية الداخل والخارج:

اختلاف النظريات حول جانبي الكفاية والأداء لا يعني نفي وجود أحد الجانبين، ولكن المختلف فيه هو دور كل منهما، ويمكن التعبير عنه في الجدول التالي:

جدول رقم (١-٣) النضج مقابل الخبرة في النظريات الحديثة

نقاط الاتفاق بين النظريات حول دور الخبرة والنضج في اكتساب اللغة	نقاط الاختلاف بين النظريات حول دور الخبرة والنضج في اكتساب اللغة
وجود جانب فطري داخلي	طبيعة هذا الجانب
تعاضد الجوانب الداخلية والخارجية	المقدار الذي يؤديه كل من الجانب الداخلي والخارجي

جميع النظريات تقر بوجود جانبين أساسين في عملية الاكتساب اللغوي، لكن الخلاف في دور كل منهما، فالسلوكية تؤكد على دور الظروف المثيرة الخارجية، وتهمل إسهام الفرد الداخلي، وتعتبره بمثابة صندوقٍ أسودَ غير مهم كثيرا[٣]، إذ تعتمد نموذجًا شرطيًّا يقوم على الاستقراء، بينما تقوم التوليدية على أن فكرة اختبار الفرضيات نظام أكثر كفاءة من فكرة الاستقراء، «ولكنه يدفع ثمن هذه الكفاءة بزيادة إسهام المتعلم نفسه في العملية، ويستدعي وصفا أكثر تعقيدا لقدرة الفرد على التعلم. كما أنه يثير مسألة مصدر الافتراضات التي سيتم

(١) التطور اللغوي، إليوت، ص ٥٧.

(٢) ينظر الصفحة رقم [٢٢] من هذا البحث.

(٣) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ٤٥.

اختبارها»[١]، بمعنى أنه متى ما اعتمد على نظام اختبار الفرضيات وجب تحديد المصدر، وهو موضع الخلاف بين النظريات فيما يخص الاكتساب.

ومن جهة أخرى تختلف النظريات في النظر للحدود والعوامل الداخلية من حيث استقلالها أو العكس، أي هل يعبر نمو اللغة عن نمو الكفاية اللغوية حصرًا، أو أنه انعكاس لمستوى النمو المعرفي العام لدى الطفل[٢]، يرى مارك ريتشل أن الاتجاه التوليدي يهمل أنماط التطور المعرفي التي تسبق اللغة، وتحيط به، وتجيزه، ويعطي من جهة أخرى أهمية قليلة لتأثير البيئة في بناء التصرفات اللفظية، إذ يقلل من دور المعرفة والمجتمع، ويرده كليًّا للجوانب البيولوجية المكونة مسبقا، من هنا تبرز النزعة الفطرية في هذا التصور الذي يتعارض من جانب مع التصورات البنائية، ومع التصورات التجريبية من جانب آخر.

في النظرية التوليدية تقوم فكرة فطرية اللغة على أن اللغة نظام مستقل عن غيره من الأنظمة الذهنية، إذ إن لدى البشر قدرةً على تعلم لغة طبيعية بشكل مستقل عن قدرات التعلم الأخرى، وبه تُفَسّر قدرة البشر على تخزين الخبرات، وتأدية عمليات استقرائية[٣]، فاكتساب اللغة هو انعكاس لوجود جهاز خاص ومستقل مزوّد بكل المعلومات اللغوية الكلية[٤]، أكثر من كونها انعكاسًا للخبرة التي يمر بها الفرد، مؤدى ذلك المطابقة بين المجلوب الوراثي ونظرية النحو[٥]، بمعنى أن النظرية التوليدية حسمت أمر فطرية اللغة، وأنه أمر جيني يختص به بنو البشر دون غيرهم من الأحياء، لكن الإشكال يكمن في أنها لم تضع حدودا لذاك الأمر الفطري، وكأنه يطابق النحو الكلي.

ومهمة النظرية اللسانية العامة هي تحديد طبيعة جهاز اكتساب اللغة، ووصف بنيته الداخلية[٦]، وقد قدم تشومسكي وصفًا لعمل الأداة من خلال إدخال المعلومات اللغوية الأولية، وإنتاج عدد غير متناه من الجمل، وهو مشابه لنشاط الطفل الذي يكتسب لغته،

(١) التطور اللغوي عند الأطفال، أليسون إليوت، ص ١٨.

(٢) اكتساب اللغة، مارك ريتشل، ص ٨٧.

(٣) انظر الحاشية رقم (٦) ص ١٩، التطور اللغوي.

(٤) انظر الحاشية رقم (٧) ص ٢٠، التطور اللغوي.

(٥) اكتساب اللغة، مارك ريتشل، ص ٢٠.

(٦) التطور اللغوي عند الأطفال، ليسون إليوت، ص ١٦.

على الرغم من أنه حدد دور الخارج في أمرين: الأول: تسهيل عمل الآليات الفطرية وقدح شرارة الانطلاق، والثاني تحديد مسار التعلم تحديدًا جزئيًّا[١].

فمشكلة اكتساب اللغة عند الطفل ستحل عندما يتم تحديد السمات الخاصة بجهاز اكتساب اللغة[٢]، إضافة إلى إشكالية تحديد خصائص اللغة المكتسبة؛ لذا فإن النظرية التوليدية تعرض فرضيات حول طبيعة إشكالية اكتساب اللغة أكثر من كونها تقدم نظرية متكاملة[٣].

وإشكالية مفهوم الكفاية تبرز أكثر في دراسة لغة الطفل في ظل غياب معيار لتصنيف العبارات؛ مما يجعل كل عبارة يتلفظ بها الطفل مهمة من الناحية النظرية، وهذا يؤكد أهمية البحث التكويني التتبعي[٤]، إذ إن الإشكال يكمن في غياب لغةِ معيار، إذ لا يمكن اعتماد الأصولية النحوية، واللغة المرادة تعود في التحليل لاستعمالات الجماعة اللغوية، إضافة إلى تطور مستمر للغة الطفل، لكن هذا لا يعني استحالة وصف خصائص لغة الطفل.

وقد سبقت الإشارة إلى إبطال احتجاج أصحاب النظرية الفطرية بالإبداعية بأنها حكرٌ على اللغة، وأن الإبداعية لا تتعارض مع التحليل السلوكي، إذ يمكن للسلوك أن يبلغ حدًّا من الاعتياد بحيث يقلب الفرد استجاباته فيها[٥]، إضافة إلى أنه في غياب وصف محدد لخصائص كل من الأداء والكفاية لا يمكن الوثوق في دور أيٍّ منهما في عملية الاكتساب.

من جهة أخرى يقدم سلوبين نموذجًا لاكتساب اللغة يقوم على أنه من الممكن النظر إلى أداة اكتساب اللغة على أنها قدرة على تحليل المعلومات[٦]، إذ يُردّ التشابه في التطور اللغوي عند الأطفال إلى أن الإنسان معدّ مسبقا لإدراك وتنظيم المعلومات بطريقة معينة، وأن نشوء التعلم يعود إلى هذا البروز الإدراكي، وليس إلى قالب فطري خاص باللغة، تقوم فكرة المبادئ العاملة على أن بعض القوالب اللغوية تكون أكثر إتاحة للطفل من غيرها، وتقوم

(١) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ٩٩.

(٢) التطور اللغوي، إليوت، ص ١٦ وص ٢٠.

(٣) التطور اللغوي، إليوت، ص ٢١.

(٤) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ٣٨-٣٩.

(٥) التطور اللغوي، إليوت، ص ٢٠، اكتساب اللغة، مارك ريتشل، ص ٣١.

(٦) التطور اللغوي، إليوت، ص ٢٠.

الكليات على أسس معرفية تحدد معالم الطريقة التي يدرك بها الأطفال بيئتهم.

المبادئ والكليات وما بينهما من ارتباط تتضح في الجدول التالي بحيث تعتمد كل كلية على ما يقابلها من مبادئ[1]:

جدول رقم (١-٤) المبادئ العامة والكليات عند سلوبن

المبادئ العاملة	الكليات
١- انتبهَ إلى أواخر الكلمات. ٢- هناك عناصر لغوية تقوم بتشفير العلاقات بين الكلمات.	أ- اكتساب المعادل النحوي لأي فكرة دلالية يكون أبكر إذا كانت الصيغة مؤخرة عما إذا كانت مقدمة.
٣- تجنب الاستثناءات.	ب- يمر الوسم اللغوي بمراحل: الخلو من الوسم، الوسم المناسب في حالات محدودة، التعميم المفرط، نظام الراشدين الكامل.
٤-العلاقات الدلالية التحتية ينبغي أن تكون موسومة بشكل واضح وصريح.	ج- كلما التزم النظام النحوي بمبدأ الواحد إلى واحد في التمثيل الموازي بين العناصر الدلالية والعناصر السطحية، كان الاكتساب أسرع.
٥-استخدام العلامات النحوية ينبغي أن يكون مقبولاً دلاليًّا.	د- عندما يتحدد اختيار التصريف المناسب من بين مجموعة من التصريفات التي تؤدي الوظيفة الدلالية نفسها بواسطة معايير شكلية اعتباطية.
	ه- تكتسب القواعد النحوية ذات الدلالة الثابتة مبكرًا ومن دون أخطاء كبيرة.

(١) نظريات تعلم اللغة الثانية، ميتشل ومايلز، ص ١٣٥.

مهما تكن طبيعة إسهام الكائن في اكتساب اللغة، فلا يمكن أن يهمل في هذا الطرح تحليل مجمل المتغيرات التي تؤثر فيه[١]، فمتغيرات البيئة ضرورية لكي تتحقق إمكانات الطفل اللغوية الكامنة، وهو أمر متفق عليه، لكن مختلف في مدى تأثيره، فالمحيط اللغوي يمثل دور ناقل اللغة قبل كل شيء، في الوقت نفسه لا يوجد أدلة على قصور البيئة اللغوية في تقديم نموذج لغوي.

كما تمثل العوامل غير اللغوية تأثيرًا على التطور اللغوي، إذ لا يمكن بحال فصل البيئة الفيزيائية والاجتماعية حول الطفل عن لغته[٢].

ويجري هذا على الخلاف السابق، فالذين يغلبون الجانب الداخلي يحدون من الدور الذي يؤديه المحيط، والعكس صحيح أيضًا، فالموقف الفطري لا يهمل أبدا أهمية الممارسة والتعرض للغة[٣]، فهو لا يعني أن البشر يكتسبون اللغة دون ممارسة، فوجود عنصر فطري بحاجة إلى دخل من لمحيط لقدحه واستثارته، فمثلا المواليد الصم الذين لا يصلهم الدخل اللغوي المنطوق لعائق السمع لا يتمكنون من اكتساب اللغة المنطوقة، إلا أن الخلاف في التحديد الدقيق لما هو أحيائي من الجوانب اللغوية والمعرفية[٤]، ويمكن القول بأن المعطيات الخارجية تقدح القدرة الفطرية وتحدد لها المسار[٥]، ويظهر أثر الخلفية الثقافية والاجتماعية للسلوك اللفظي على اللغة من حيث تأثير القيم السلوكية والأهداف بعيدة المدى التي تسمح بتكوين بنى منظمة تنمي لغة قادرة على وصف العالم الخارجي والداخلي[٦]، إلا أن دور الخبرة في المنظور الفطري محدود وضئيل جدًّا[٧]، إذ ينعدم أثر اختلافات البيئة الاجتماعية الخارجية للطفل على السمات الرئيسية لتطوره اللغوي[٨]، وعلى الرغم من هذا كله فقد

(١) اكتساب اللغة، رتشل، ص ٢٦.

(٢) اكتساب اللغة، ريتشل، ص٢٦.

(٣) أسس اللسانيات النفسية، فرناندیز وكيرتز، ص ١٤٧.

(٤) أسس اللسانيات النفسية، فرناندیز وكيرتز، ص ١٤٧.

(٥) نظريات اكتساب اللغة، بوحوش، ص ٩٩.

(٦) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٠٩.

(٧) أسس اللسانيات النفسية، فرناندیز وكيرتز، ص ١٥٣.

(٨) التطور اللغوي، إليوت، ص ٢٧.

يكون من الصعب الجزم بصحة هذا الاستنتاج[١].

على الرغم من أهمية النظريات السابقة، فإن البحث المباشر في الجوانب المتعلقة بلغة الطفل هو الأهم، بمعنى أن النظريات وإن قدمت أسسًا منهجية إلا أنها حين تلقي بظلالها على البحث التجريبي في لغة الطفل قد تؤثر سلبًا على النتائج، والمفترض هو وصف لغة الطفل بدرجة عالية من الدقة والحياد[٢].

والنظرية التوليدية على الرغم من عنايتها بالصياغة المنهجية النظرية أهملت البحث المباشر في الاكتساب، كالتحليل التكويني أو النمائي أو التطوري، وهي تهمل دراسة التصرفات على أنها نتاج تفاعل الكائن الحي مع بيئته، وتُخضِع النظرية الفطرية اللغةَ للتحليل الصوري؛ مما جعل النتائج بعيدة عن حقائق التصرفات، فالتجريد العالي في وصف الخصوصية اللغوية عند الاتجاه الفطري يبعدها عن واقع اللغة من حيث هي نِتاج تضافر إمكانات ذهنية وحركية وإدراكية[٣]، إلا أن أهمية ذلك ترجع لأن مثل هذه الدراسات من الممكن أن تقدم بعض الدلائل المتعلقة بالسمات الكونية للغة الإنسانية[٤].

مع الأخذ بالاعتبار تتبع المظاهر اللغوية خطوةً بخطوة، مع تعيين المتغيرات التي تحددها، بمعنى أن الجانب النظري لا يمكن تطبيقه بدقة على الجانب العملي التجريبي؛ ذلك لأن اكتساب اللغة أمر عفوي لا يقوم به البشر من منطلقات نظرية، وبالتالي حين تخضع لغة طفل للدراسة فليس من المجدي إثبات النظرية فيها بقدر ما يجدي تتبع التصرفات وتحديد المتغيرات[٥].

٣- الدراسات التجربية لسمات المحيط اللغوي:

من أبرز الدراسات التجريبية ما كان في مجال التحليل الدقيق للتفاعلات بين الأطفال ومحيطهم اللغوي، فقد وضع جرترود وايت Gertrud Wyatt١٩٦٩ مؤلفًا في أنماط التفاعل

(١) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٢٠.

(٢) التطور اللغوي، إليوت، ص١١، ٦٢.

(٣) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ٢١-٢٤.

(٤) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٣.

(٥) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ٢١.

بين الراشد والطفل في تطور اللغة، وركز فيه على الدور الذي يلعبه التفاعل اللفظي مع الأم في تكون اللغة واضطراباتها[١]، ومن الدراسات في التفاعل اللفظي بين الأم والطفل دراسة براون Brown١٩٦٤، ودراسة فريغسون Ferguson١٩٦٤وقدم، شاير لاكتر، وكازدن دراسات حول التعديل الذي تخضع له اللغة في الكلام الأمومي، وأثره على لغة الطفل[٢]، وللتفاعل اللفظي بين الطفل وأمه أهمية تعود إلى أن الطفل في الأحوال الطبيعية يتلقى الدخل في أولى صوره ممثلا بلغة الأم، وهي ذات مميزات تجعلها أكثر تأثيرا، فهي أكثر بطئًا وذات تنغيم، وموجهة أكثر حول ما في محيط الطفل، وهي صحيحة نحويًّا خالية مما يشوب كلام الراشدين من الحذف وغيره، ومع هذا فهي لا تعد بسيطة إذا ما نظر إلى التركيب النحوي فيها، وهذه الخصائص غير لازمة للدخل المتعلم، إلا أنها أسهل[٣]، فالطفل يمتلك حساسية عالية تجاه البناء اللغوي، فهو لا يكتسب الكلمات منفردة بعيدًا عن التركيب، وهذا الحس قائم على أسس المعرفة اللغوية، إضافة إلى إمكانات الانتباه المشترك للوظيفة التواصلية، وهذه القدرة تتمثل في شبكة شبه عصبية متصلة بالوسائل الصوتية، فالتعرض المتكرر للأشكال اللغوية يؤدي إلى ترابط فيما بينها؛ مما يعين على تفعيل القياس لإنتاج صيغ جديدة، وهذا النظام الترابطي نظام حاسوبي لتمثل اللغة واكتسابها[٤].

ومن حيث المصطلح فقد يشار إليها بـــ(تكلمة الطفل)، أو (الكلام الأمومي)[٥]، أو (لغة طفلية)، أو (النكوص الإيجابي)، وهي نظام فرعي يتسم بسمات مخصوصة تشبه تلك الأنظمة الفرعية التي تشكل لغات الطبقات الاجتماعية أو المهنية[٦]، وللكلام الأمومي سمات يميزها الرضيع، سواء من حيث التقطيع الصوتي، حيث تنمو قدرة الطفل على ملاحظة التقطيع وتتدرج بتقدم العمر، أو من حيث استراتيجيات بناء الجمل، كتحديد المتواليات

(١) اكتساب اللغة ريتشل، ص ٢٦، ٩٣.

(٢) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ٢٢١، ٢٢٥.

(٣) أسس اللسانيات النفسية، ص١٥٣.

(٤) the usage _based theory of language acquisition, Michael Tomasello, ٧٢, Language Acquisition, Fromkin &Rodman & Hyam ٢٠١١, ٣٢٤.

(٥) الغريزة اللغوية بنكر، ص٣٥٤، أسس اللسانيات النفسية، فرناندیز وكيرتز، ص١٥٧-١٥٨.

(٦) اكتساب اللغة، ص ٩٧، ٩٨، التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ٢١٧، كيف يتعلم الطفل الكـــلام، دو بويسون باري، ص ١٣٣.

والتي تختلف اختلاف البيئة اللغوية، ويظهر فيها تأثير الخطاب الموجه للطفل[١]، فالتقطيع العروضي للجمل من خلال أماكن الوقف وعددها مرتبط بالمعاني النحوية، وهو إطار صوتي للمعنى يعين على الفهم، كالفرق بين الجمل الخبرية والإنشائية، وقد يجبر السياق الخطأ الحاصل من التقطيع الصوتي، هذا بشكل عام، أما بالنسبة للطفل فلديه القدرة على تمييزها منذ الأشهر الأولى، وفي الشهر التاسع يقتصر تمييزه على ما هو موجود في لغته، وكلما تقدم في العمر أصبح تحديده للمقطع أكثر دقة[٢]، ومن الملاحظ أن أنماط التفاعل اللغوي بين الطفل وأبويه تتغير حسب تقدم مهاراته اللغوية[٣].

ويقدم محيط الطفل اللغوي معلومات أساسية للغة التي يكتسبها الطفل تمكنه من توجيه الضوابط، وتنمية نَحْوٍ شبيهٍ بما عند الراشدين، وتسمى الشاهد الموجب، وتوفر كل الجماعات اللغوية القدر الضروري لنمو اللغة، إلا أنه ومن جهة أخرى فإن التغذية الراجعة من الأهل لا تؤدي دورًا كبيرًا في تعليم الطفل النحو، ذلك لأن الأهل لا يركزون على خطأ البنية بقدر الخطأ في الإحالة، وإن حصل فالطفل لا يستجيب بدرجة كبيرة[٤]، وينحصر أثر تلك التغذية متى ما كانت محددة ومحصورة في مظهر من المظاهر اللغوية[٥].

وعلى الرغم من أنه من المختلف فيه بين النظريات دور المحيط اللفظي الذي يتعرض له الطفل، وكذلك التصرفات العلائقية وأوجه التفاعل بين الراشد والطفل[٦]، إلا أنه من المهم الإشارة إلى أن لغة المحيط لا تقتصر على لغة الأم أو الأهل، بل هي اللغة البيئية التي تدل على الكلام الذي يمكن أن يستمع إليه الطفل أو يسمعه مصادفة، والذي يوجه إليه جزء منه والذي يشمل أصواتًا آتية من التلفاز، أو ما يصل إلى مسامعه من حديث[٧].

يستبعد التوليديون التعزيز وتأثيره على اكتساب اللغة، وهذا نتيجة تجارب واختبارات

(١) كيف يتعلم الطفل الكلام، دو بويسون باري، ص ١١٢-١٣٥.

(٢) كيف يتعلم الطفل الكلام، دو بويسون باري، ص١٥٥.

(٣) أسس تعلم اللغات وتعليمها،براون، ص ٥٣.

(٤) الغريزة اللغوية، بنكر، ص ٣٥٦، أسس اللسانيات النفسية، فيرناندير وكيرتز، ص١٥٤، التطور اللغوي عند الطفل، إليوت، ص٤٦، اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٠٧.

(٥) اكتساب اللغة، ريتشل، ص١٠١-١٠٢.

(٦) اكتساب اللغة، ص٩٣. ريتشل، التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص٢٦.

(٧) التطور اللغوي عند الأطفال،إليوت، ص ٢١٦.

وضعت ضمن أوضاع لا تشمل أوضاع اكتساب اللغة بعامة، ولا تعتمد إلا بعضًا من أشكال التعزيز اللفظي، بينما يستجيب الطفل للتعزيز اللفظي وغير اللفظي، كما أن التعزيز قد لا يسهم في انتقاء البنية السليمة بقدر ما يسهم في الاحتفاظ بدرجة عالية من النشاط اللفظي، وقد يكون دور التعزيز في دعم مراحل الاكتساب الأولى بصورة معممة من خلال تحول التعزيز الخارجي إلى تعزيز ضمني داخلي، وقد يكون أثرا للتعزيز المتقطع(١).

وبشكل عام كان للبحث التجريبي فضل في تتبع النمو اللغوي، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات؛ لذا من المهم الوقوف عند مظاهر النمو اللغوي فيما يلي:

٤- النمو اللغوي:

أسهم البحث التجريبي في تتبع سمات ومظاهر النمو اللغوي، وتحديد السمات الكلية في مسار النمو، ويظهر أن الأطفال يسيرون سيرًا متماثلاً من حيث مراحل النمو اللغوي، وفيما يلي أقف على المراحل الأساسية مرتبة حسب العمر:

٤-١ منذ ما قبل الولادة حتى نهاية العام الأول:

يبدأ الأطفال مراحل اكتساب اللغة قبل ميلادهم، إذ تبدأ حاسة السمع بالنمو عند الأجنة في الأسبوع الثامن عشر من الحمل، ويصبح جهاز السمع عندهم مهيأً وظيفيًّا عند الأسبوع الخامس والعشرين، وهذا يعني أن التعرض للغة يبدأ مبكرًا قبل أن يولد الطفل، بل إنهم وفي مراحل متقدمة من الحمل يستجيبون لصوت الأم، استدل العلماء على ذلك بزيادة معدل نبضات القلب وحركات الجسم، فالمعطيات الحسية تصل للجنين من خلال الوسط الرحمي، وجسد الأم، ومن الخارج ويستطيعون أيضا سماع ما يصل من الخارج؛ لأن صوت عمق الرحم ترددات منخفضة، فصوت الأم مسموع عبر جسدها ومن الخارج، لذا يدرك أكثر من غيره، ثم يولدون بجهاز سمعي يؤهلهم لتصنيف الأصوات إلى فئات، ويتطور هذا التصنيف حسب مراحل العمر، فالطفل يميز اختلاف الأصوات، وإيقاع الجمل، ولغة وصوت الأم، بل حتى العينات التي سمعها قبل أن يولد استنتج العلماء ذلك من خلال تجارب (المص غير التغذوي)، والذي يقصد به مراقبة سرعة المص عند الطفل دون أي مؤثرات

(١) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٠٧- ١٠٨.

وحسابها بمعدل محدد، وملاحظة زيادتها بوجود مؤثر ثم نزوله بعد مدة من عرض المؤثر، نتيجة للاعتياد ثم تغيير المؤثر وملاحظة تغير المعدل؛ إذ إن استئناف المص يدل على وجود اختلاف بين المثيرين والعكس، فعدم الاستئناف يعني أن الطفل لم يميز الاختلاف(١).

والطفل في هذه المرحلة يسمع على شكل مقاطع، أي وحدات كاملة، فهو يكتشف تغير الوحدات الصوتية عندما تكون مدمجة في جمل صغيرة أفضل مما لو كانت في كلمات مفردة أخرى(٢)، أما من حيث الإنتاج، فالطفل من مولده وحتى الشهر الخامس ينتج أصواتا تعبر عن الشكوى والتنهد والتمطق، والرضاعة أو الضحك فقط، وهذا مرده لوضع أعضاء النطق في هذا العمر؛ إذ إن ممر الصوت لم يتخذ وضعية التقوس المرتبطة بوضعية الوقوف، وليتمكن من التنفس أثناء الرضاعة أيضا، والبلعوم يكون أقصر وتجويف الفم واللسان أكبر(٣).

ومنذ الشهر الخامس يميز الطفل بين الاختلافات اللفظية للصوائت ويدرجها تحت الصوت ذاته، ويكون أكثر تنبها لصوت اسمه دون غيره من الأصوات، دل على ذلك تجارب اعتمدت وضع مكبرات صوت في اتجاهين وضوء صغير فوق كل مكبر يصدر كل منهما أصوات لألفاظ مختلفة، طول مدة النظر باتجاه مكبر الصوت الذي يصدر اسم الطفل تكشف عن تنبه الطفل لصوت اسمه(٤)، وفي هذه المرحلة وحتى الشهر السابع يستعمل الطفل الأصوات للتعبير عن حالاته العاطفية والجسدية، ووفي الشهر السابع والثامن يبدأ بالمناغاة، وللمناغاة أهمية قصوى، فمن خلالها يدرب الطفل أعضاءه على نطق الأصوات(٥)، وذلك لأن أعضاء النطق تتخذ شكلاً مختلفا، إذ يتقدم الحنك وينخفض ويمكن أن ينغلق ممر الهواء ويمتد اللسان وتنمو عضلاته، وتتيح له فتحة البلعوم التحرك إلى الأمام والخلف(٦).

---

(١) أسس اللسانيات النفسية، فرناندیز وكيرتز، ص ١٥٩، كيف يتعلم الطفل الكلام، دو بويسون بـــاري، ص٣٥-٤٢.

(٢) أسس اللسانيات النفسية، فرناندیز وكيرتز، ص ١٥٩، كيف يتعلم الطفل الكلام، دو بويسون باري، ص٤٦.

(٣) كيف يتعلم الطفل الكلام، ص٢٩.

(٤) كيف يتعلم الطفل الكلام، ص٤٦.

(٥) الغريزة اللغوية، بنكر، ص ٣٣٩، أسس اللسانيات النفسية، ص ١٦٢-١٦٣، اكتـــساب اللغـــة، ص ٦٤-٦٥، التطور اللغوي، ص ٨٩.

(٦) أسس اللسانيات، ص ١٦٠-١٦١، اكتساب اللغة، ص ٦٥، التطور اللغوي، ص ٩٢-٩٠، كيف يتعلم الطفل

وما بين الشهر السابع وحتى تمام العام الأول تتالى الأحداث في شأن النمو اللغوي، ففيها يميز الطفل اللائحة الصوتية للغته عن طريق الانتقاء والمفاضلة بين نتائج النشاط الصوتي، حتى إن المناغاة هنا تعكس الأصوات في لغته، ويردُّ مارك ريتشل تمييز الطفل للأصوات إلى أن البناء الصوتي غير مستقل عن المنظومة اللغوية، وله دور في حمل التمييزات الدلالية[١]، وهنا يتضح عند الطفل مفهوم الكلمة وارتباطها بمعنى[٢]، وهذا يعود لقدرة الطفل على تقطيع الجمل عروضيًّا، ووضع حدود لها، ومن حيث الإنتاج فهو يكتسب عددا من الكلمات بشكل رموز قد لا ترتبط بمعنى[٣]، فاكتساب الكلمات يعني أن يربط بين الرصيد المعرفي والإشارة اللغوية، ولدى الأطفال تكوين معرفي مبدئي حول العالم، وأنتولوجيا بسيطة، ولكنها قابلة للتطور من خلال الخبرة، وقد يكون هذا سبب التعميم فيما بعد، فالمسميات تُرَدّ إلى القسم الأكبر في الأنتولوجي إلى أن يتمكن الطفل من تحديد سمات تميز المسميات عن غيرها فينقلها إلى قسم أصغر، وهكذا[٤].

واكتساب المفردات حتى الشهر الرابع عشر بطيء ومتغير؛ إذ تدخله كلمات وتخرج، ويظهر في المعجم اللغوي للطفل أخطاء وفجوات؛ إذ يغيب مثلا صوت لغوي معين غيابا تاما، أو في بعض المواضع، أو تخلط بعض الأصوات الصامتة، إذ لا يكتمل النظام الصوتي إلا في الخامسة أو السادسة من العمر[٥]؛ لأن اكتساب الأصوات مرده مستوى صعوبتها من ناحية حسية حركية، وإلى توزيعها في اللغة ودرجة تواترها[٦].

وبشكل عام تنتج الكلمات من خلال اختيارها من الرصيد المعجمي، وفي جانب النطق تعتمد على التقطيع العروضي، ثم توزيع الأصوات ما بين صوامت وصوائت بصورة متواليات، وبما أن الطفل دون سن العامين يعيقه نطق بعض الصوامت، فيتأثر عروض

الكلام، ص ٦٩.

(١) اكتساب اللغة، ص ٦٨-٦٩.

(٢) كيف يتعلم الطفل الكلام، ص١٦٦.

(٣) كيف يتعلم الطفل الكلام، دو بويسون باري، ص١٧١-١٧٥.

(٤) كيف يتعلم الطفل الكلام، ص ١٨٧-١٩٩.

(٥) اكتساب اللغة، ريتشل، ص٦٦.

(٦) اكتساب اللغة، ص ٦٤.

الكلمة، يدل على ذلك أن كلمات الطفل الأولى شبيهة من الناحية العروضية بالمناغاة، فهو يختار الكلمات الأولى التي تشبه المناغاة لسهولتها[1].

٤-٢ من الشهر الثاني عشر حتى تمام السنة الثانية:

يمكن تقسم السنة الثانية من عمر الطفل من حيث النمو اللغوي إلى قسمين مختلفين، فهو في القسم الأول أي ما بين الشهر الثاني عشر والثامن عشر يفهم قواعد لغة المحيط عند الشهر السادس عشر، وإن لم تظهر صور منجزة له، ويستعمل الكلمات بوصفها قطعا معجمية لا نتاجًا للصرف والتركيب، وهو يستعملها للتعبير عن جمل أو تعابير كاملة، وتسمى هذه المرحلة (فترة التعابير الشاملة، أو الكلمة الأحادية، أو الكلمة الجملة)، يقدم ألسون إليوت[2] تفسيرا لهذه المرحلة بأنه:

- قد تكون الكلمة والجملة في هذه المرحلة عند الطفل بمفهوم واحد، ووصف ذلك بأن الجملة أشبه ما تكون بشجرة فروعها فارغة، إلا واحدًا يحمل هذه الكلمة المنطوقة، ولا يمكن التحقق من هذا التفسير طالما أن الطفل لم ينطق جملا تامة.
- قد يكون بسبب أن الطفل يهتم بالإشارات التي ترافق التعبير.
- قد تكون لغة الطفل في هذه المرحلة تحتوي قوة بدائية وتعبيرًا بدائيًّا إشاريًّا، وفي الوقت المناسب تتحول القوة البدائية إلى قوة تعبيرية، ويتطور التعبير الإشاري إلى جملة كاملة[3].

ومن خصائص مرحلة التعابير الشاملة أو الكلمة ظاهرةُ التمديد المفرط، والتمديد القاصر، ويعني التمديد القاصر تلك الحالة التي يكتسب فيها الطفل كلمة تدل على شيء معين، ولكنه يقصر في تمديدها عن أن تشمل أشياء أخرى ضمن الباب نفسه، أما التمديد المفرط فهو أكثر شيوعًا، ويعني أن يستعمل الطفل الكلمة للتعبير عن أشياء أخرى تشبه المراد بالكلمة، وهذا السلوك ليس ناتجًا عن عدم قدرة الطفل على التمييز، بل سببه أن الأطفال

(١) كيف يتعلم الطفل الكلام، ص ٢٠٦-٢١٢.

(٢) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص ١٢٩-١٣٠.

(٣) التطور اللغوي عند الأطفال، ص١٣٢.

ليس لديهم كمّ كبير من المفردات بما يكفي لاستخدام الكلمات بصورة دقيقة جدًّا[١]، وتعلل قابلية التمدد والتمديد القاصر بأنها قد تكون نتيجة لأن الطفل يتعلم السمات الدلالية المميزة للكلمة بالتدريج، حتى يحصل على المفهوم كاملاً، أو أن إحدى السمات نالت أهمية عند الطفل نتيجة لخبرةٍ ما قيدتها بشكل أو بآخر[٢].

ويبدأ القسم الثاني بتحسن قدرة الطفل على معالجة الكلمات واستعمالها بفاعلية، وهو ناتج عن تخصيص الجزء الأيمن من الدماغ لمعالجة المفردات بحيث يقفز معدل اكتساب الطفل للكلمات، وهذه المرحلة تسمى مرحلة (تفجير المفردات)، ومن خصائصها (الاقتران الخاطف) الذي يحدث حينما يسمع الطفل كلمة مرة أو مرتين فيعرف فصيلتها النحوية، ولكنه لا يملك إلا تصورًا ملتبسًا لمعناها، ومن ثم يستخدمها في جمل ريثما يكتسب معناها الكامل بالتدريج[٣].

وبشكل عامّ فإن اكتساب المعجم محكوم بمبادئ عامة، وهي مرتبطة بالترتيب الزمني، ومنها (افتراض كامل الشيء)، وهو يعني أن الكلمات الجديدة تشير دوما إلى كامل الشيء، ومبدأ (الاستئثار المتبادل) حيث يكون لكل شيء اسم واحد فقط، وأي اسم آخر يطلق عليه فهو لجزء من أجزائه، وقد أُجْرِيَ على الأطفال العديد من التجارب لاستكشاف كيفية تفاعل فرضيتي (كامل الشيء)، و(الاستئثار المتبادل) في اكتساب المعجم، فإذا ما أعطي اسم جديد لشيء جديد فإن الطفل سيفترض أن الاسم يشير إلى كامل الشيء، أما إن أطلق اسم جديد على شيء يملك له اسما فإن الطفل سيفترض أن الاسم الجديد يخص جزءا من أجزاء ذلك الشيء، وهذان المبدآن يمثلان أمرين كليين من كليات الدلالة المعجمية في لغات العالم[٤].

يواجه الأطفال بعض الصعوبات في اكتساب المعجم فهمًا وإنتاجًا، وهي مرتبطة بخصوصية الجانب اللغوي بعامة، واكتساب المفردات على وجه خاص، ومنها أن الأطفال حساسون جدًّا تجاه السلوك غير اللغوي لمن يقومون على تربيتهم أثناء تعلمهم للكلمات التي

(١) أسس اللسانيات النفسية، فيرناندير وكيرتز، ص١٤٦.

(٢) التطور اللغوي عند الأطفال، ص١٢٥، ١٢٤.

(٣) أسس اللسانيات النفسية، فيرناندير وكيرتز، ص١٦٥.

(٤) أسس اللسانيات النفسية، ص١٦٨.

تخص الأشياء، وقد يكون السلوك ملبسًا أي قد يؤثر على اكتساب المعجم، كما يشكل اكتساب الأفعال مشكلة؛ لأنها تعبر عن نشاط جارٍ، وليس شيئًا ثابتًا، ووصف النشاط يكون مرتبطًا بالسياق، وبالقيم المنطقية للأشياء الواردة في الكلام[١].

يظهر ارتباط التطور الإدراكي بالجانب اللغوي بوضوح في إنتاج المفردات[٢]، فنظرية التطور الدلالي تنص على أن الطفل يفترض في الكلمة أن تشترك في سمات معينة والتي يمكن أن تصور معانيها في مجموع سماتها الدلالية، والأخطاء التي يقع فيها الطفل هي نتيجة أن مفردات الطفل نسخة غير مكتملة لمفردات الراشدين، وهذا ما يسميه فيغوتسكي المركب التسلسلي، ونتيجة لأن الطفل قد يستعمل بعض أو كل هذه السمات على ما بينها من تباين يظهر التوسع والتضييق (التمديد القاصر، والتمديد المفرط) في استعمال المفردات[٣].

وفي هذه المرحلة تظهر أولى مراحل التركيب، إذ يركب الطفل جملاً أولية تحتوى الحد الأدنى لطول القطع الكلامية، فتكون على كلمتين، وتتكون الجمل في هذه المرحلة من صنفين من الكلمات: كلمات مشغلة، محورية، أساسية، وكلمات مفتوحة ويكوّن منها الطفل جملاً من نوع (كلمة محورية +كلمة مفتوحة)، ويعبر به عن الطلب أو وجود شيء أو غيابه، بينما يكون جملة من نوع (كلمة مفتوحة+كلمة مفتوحة) للتعبير عن انتماءات[٤].

ولغة الطفل في هذه المرحلة تمثل بنية اللغة الهدف، فالأطفال يلتزمون ترتيب الكلمات وإن دخلها الحذف، فهي خاضعة للرتبة[٥]، والقواعد، وقد يظهر بعض الكلمات الوظيفية في الجمل المكونة من كلمتين، أما نوع الكلمات من حيث نسبة الأفعال أو الأسماء في لغة فمرده لغة المحيط، وهي تختلف باختلاف اللغات[٦].

(١) أسس اللسانيات النفسية، ص١٧٠.

(٢) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص١٢٠، أسس تعلم اللغات وتعليمها، براون، ص٤٣، كيف يتعلم الطفل الكلام، دو بويسون باري، ص ١٨٧.

(٣) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص١٢١.

(٤) كيف يتعلم الطفل الكلام، دو بويسون باري، ص ٢٩١

(٥) أسس اللسانيات النفسية، ص١٧١.

(٦) كيف يتعلم الطفل الكلام، ص ٢١٥.

٤-٣ من نهاية السنة الثانية حتى ما قبل المدرسة:

ما بين نهاية السنة الثانية حتى أواسط السنة الثالثة تبدأ الجمل بالاستطالة، فتكون أكثر تعقدًا وتنوعًا تركيبيًا، وتظهر اللواصق والكلمات الوظيفية، ويلتزم بضوابط اللغة الهدف[١]، ولعل السبب في أن الكلمات ذات المحتوى الدلالي تسبق الكلمات الوظيفية هو أن الكلمات ذات المحتوى الدلالي هي كلمات تحيل إلى أشياء واقعية، في حين أن الكلمات الوظيفية تنطوي على علاقات أكثر تجريدًا وهو ما يتطلب مظاهر أعم من التطور الذهني[٢]، وقبيل المدرسة يبدأ الأطفال باستخدام اللواصق الاشتقاقية ويتغير أيضا تأويل الطفل للجمل في الطفولة المتأخرة، بحيث يبدو أنه تحدث تغيرات في المعرفة التركيبية لدى الطفل[٣].

وقد، وضع براون معيارًا هو الطول الوسطي للعبارات، وعليه حدد مراحل تطور اللغة، فمتوسط الطول يزداد بتقدم العمر؛ لأن ذاكرة الطفل تنمو بحيث تسمح له بالتخطيط لجمل أطول، ولأن الطفل يكتسب لواصق وكلمات وظيفية أكثر، فتسمح له بإنشاء جمل أطول، ويمكن حساب متوسط طول القول من خلال جمع عدد من الوحدات الحرة والمقيدة وقسمتها على عدد الأقوال، إلا أن الصيغ التركيبية الجديدة يمكن أن تؤثر على طول العبارة، بحيث تكون عرضة للاختزال، فيكون مؤشرًا خاطئًا، إضافة إلى أن لغة الطفل في هذه المرحلة من حيث الصرف والتركيب فيها ما هو أحق بالدراسة والاهتمام من مجرد طول القول[٤].

وتكشف الدراسات في تتبع مراحل الاكتساب اللغوي عند الأطفال عن صور متعددة من الأخطاء، يعينُ النظر فيها وتفسيرها على فهم آلية الاكتساب، إلا أن نظريات الاكتساب في النظام الصرفي تختلف في تفسير هذه الأخطاء؛ إذ تقوم النظريات المعرفية على تغليب الجانب المعرفي، فالعلامات الصرفية لا تكتسب إلا بعد اكتساب الجانب الصرفي المتصل بها، فمثلاً الزمن يكتسب الطفل العلامات الصرفية للزمن بعد إدراك الزمن معرفيًّا، إذ يتجه إلى لغته ليلاحظ وجود علامات تميز الزمن أو لا، ثم يكتسبها؛ ولذا يقع بالتعميم

(١) الغريزة اللغوية، بنكر، ص٣٤٣، ٣٤٧، اكتساب اللغة، ريتشل، ص٨١، أسس اللسانيات النفسية، فيرنانديز وكيرتز، ص ١٧٣، ١٧٦، ١٨٠، ١٨١، كيف يتعلم الطفل الكلام، ص ٣٠٣-٣٠٤.

(٢) اكتساب اللغة، ص ٧١.

(٣) أسس اللسانيات النفسية، ص١٨٤.

(٤) أسس اللسانيات، ص ١٧٤.

المفرط، يستدل على هذه النظرية بأن الطفل يستعمل الجذر خاليًا من أي علامة صرفية لمدة من الزمن، نتيجة لغياب الجانب المعرفي الذي يتصل بالعلامة، وحينما يكتسب الطفل المفهوم المعرفي يتمكن من اكتساب العلامات الصرفية؛ ولذا يفرط في استعمالها بادئ الأمر إلا أن هذا لا يفسر أنواعا أخرى من الأخطاء، كأخطاء المطابقة كما لا تُفسر الصيغ الصحيحة التي ينتجها الأطفال في أوضاع لغوية معينة، ولا يمكن أن تعبر هذه النظرية عن النظام الصرفي في لغات مختلفة(١)، وعلى الرغم من هذا إلا أنه قد يُرد إنتاج اللواصق الصرفية إلى القدرة على بناء المقاطع، فالطفل الذي لم يكتسب البناء الخاص بالمقاطع لن يستطيع التعبير عن الشخص مثلا من خلال ضمير متصل، وقد يظهر الحذف في اللاحقة بسبب عدم التمكن من بناء مقاطع(٢).

ومن النظريات المعرفية ما يركز على أن الدخل المعرفي للطفل يحتوي على مبادئ عامة تشترك بها اللغات، وتعليمات تساعد الطفل على اكتساب لغته المحيطة، وهذه التعليمات يتعلمها الطفل من خلال الممارسة، وهذا يفسر وقوعه في الأخطاء كما يفسر اختلاف حجم الأخطاء من لغة لأخرى وبين طفل وآخر في اللغة نفسها.

وعلى العكس من هذا فإن النظرية البنائية ترى أن الطفل غير مزود بأي معرفة قواعدية، بل يتعلم الجذر عن طريق الدخل، ويقوم بتحليل الصيغ، ففي البداية لا يدرك الطفل العلامات الصرفية، لكن بتكرار العبارات يتمكن من عزل العلامة عن الجذر، وتمييز الجذر المرتبط بها، وبالتالي يستطيع تعميمها، وترى أن اكتساب النظام الصرفي تدرجي.

تقدم هذه النظرية تفسيرًا لصحة إنتاج بعض الصيغ دون بعض، وذلك نتيجة لتكرارها في الدخل، وتفسر الأخطاء في المطابقة لنفس السبب، إلا أنها لا تفسر استعمال الأطفال للجذور دون علامات صرفية، ولا تفسر وقوع أخطاء في لغة الطفل لم تقع في الدخل(٣)، وهذا متصل بالنظريات والمقاربات الصرفية من جهة، ومن جهة أخرى بنوع النظام الصرفي(٤).

---

(١) Understanding Child Language Acquisition ١٢٢-١٢٥.

(٢) Martina Penke. ، The Acquisition of Inflectional Morphology

(٣) Caroline Rowland، Understanding Child Language Acquisition.١٣٠-١٢٧

(٤) Ali Idrissi ، experimental data and Arabic morphology.

ومن هذا كله أصلُ إلى أن الاكتساب من الوجهة النظرية أحد مباحث اللسانيات النفسية، وقد مر تاريخيًّا بتغير من حيث المجالات المعرفية التي تناولته مرهونًا بالتوجهات النظرية لتلك الحقب، إذ ورد في الدراسات العربية بمسمى الملكة ونوقش عرضًا في مباحث النفس وطبيعتها، واتفق العلماء حول وجود جانب فطري في أمر الاكتساب من دون الخوض في تحديده وبيانه، وفي الحضارة الغربية كان تتبع وجرد الظواهر اللغوية المتعلقة بالاكتساب من مظاهر الدرس اللغوي في النصف الأول من القرن العشرين، إلا أنه وعلى الرغم من أهمية ما توصلت إليه تلك الدراسات فإنها لم تلق الاهتمام الكافي بسبب غياب الأطر النظرية لها، وفي النصف الثاني من القرن العشرين لفتت النظرية التوليدية الانتباه إلى مسألة فطرية اللغة، وكان الاكتساب أحد أهم المحاور في الدراسات اللسانية لمختلف النظريات، إلا أنه محكوم باختلاف النظر إلى اللغة وطبيعتها من جهة والتعلم وطبيعته من جهة أخرى، فمهمة اللساني هنا تحديد طبيعة أداة اكتساب اللغة إلا أن اختلاف النظريات يلقي بظلاله فحين يكون التركيز على الجانب الفطري من أمر الاكتساب يهمل تأثير العوامل الخارجية، وحين يكون الاهتمام بالعوامل الخارجية يهمل دور التكوين الفطري، وعلى الرغم من أهمية هذه الأطر النظرية واختلافها فإن البحث التجريبي يقدم تفسيرًا لبعض الظواهر، وبيانًا لمراحل الاكتساب، وأوجه التفاعل مع اللغة من حيث التشابه والاختلاف فيما بين اللغات.

الفصل الثاني

اكتساب العربية في الدراسات اللسانية المعاصرة

أسهم البحث التجريبي في رسم صورة أكثر وضوحًا حول الاكتساب والمفاهيم العامة حوله، والقضايا الأساسية فيه، وعلى الرغم من قلة الدراسات حول الاكتساب في العربية إلا أنه يمكن من خلالها تتبع أهم القضايا في الاكتساب اللغوي، ورصد نتائجها والاستفادة منها، وفيما يلي أستعرضها حسب تصنيف يقوم على اختلاف الأنظمة اللغوية داخل اللغة العربية عامة، وأهم القضايا في الجانب الصرفي خاصة:

١- في العربية عامة:

دخل الاكتساب اللغوي في العربية حيز الاهتمام مؤخرًا، إلا أن أغلب ما يكتب في هذا الصدد مكتوب باللغة الإنجليزية، وقد استعرض كل من البيريني وبدري تلك الدراسات في مقالات[١]، ويقسم البيريني نماذج الدراسات إلى:

- دراسات وصفية تركز على مراحل النمو اللغوي، وترتيب ظهور بعض الجوانب البارزة من النظام اللغوي لدى الأطفال.
- دراسات تحاول استكشاف بعض العوامل المؤثرة في الاكتساب.
- دراسات اختبارية تحاول اختبار بعض الفرضيات النظرية بشأن الاكتساب اللغوي من خلال تطبيقها على اكتساب العربية.

وبشكل عامٍّ دراسة الاكتساب ستركز على اللهجات المحكية؛ لأن اللهجات المحكية هي المستويات اللغوية التي تكتسب اكتسابًا عفويًّا، ولا تقوم على التعلم[٢]، ومن اللهجات المدروسة: المصرية، الفلسطينية، الأردنية، الكويتية، القطرية، السعودية، النجدية؛ لذا يذكر البيريني[٣] نوعًا رابعًا وهو دراسات الاكتساب اللغوي للعربية، ويحاول استكشاف منزلة الفصحى في النظام اللغوي لدى الطفل العربي.

وفي هذه الدراسات وغيرها في ذات السياق يجب التركيز على أن نمو المكونات والجوانب اللغوية متداخل، ويختلف بالنسبة للاستيعاب عنه بالنسبة للإنتاج[٤].

---

(١) Milestones in Arabic Language Development Fatima Badry ٢٠٠٩
. The Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٢) اكتساب اللغة، موسى الأحمري، الدار العربية للعلوم، ط١، ض٢٠.

(٣) Albirini, ٢٠١٨.

(٤) Milestones in Arabic Language Develpment ، Fatima Badry ٢٠٠٩.

٢- الأنظمة اللغوية في الدراسات السابقة:

اللغة نظام متعدد المستويات، ويكتسب بمراحل متعددة وبتداخل بين مستوياته؛ لذا فإن من الصعب دراستها مجتمعة لصعوبة الإحاطة بالجوانب اللغوية المختلفة؛ ولهذا السبب فإن الدراسات في الاكتساب تركز على جوانب معينة من النظام اللغوي، ومنها:

٢-١ الأصوات:

لكل لغة لائحتها الصوتية الخاصة بها، تختلف اللغات في بعض مكوناتها الصوتية وتتفق في بعض، لكن الأطفال بشكل عام يسيرون مسارًا متشابهًا في اكتسابهم للغة عامة، ومن ذلك أن الطفل لا يعكس شيئًا من اللائحة الصوتية الخاصة بلغته قبل بلوغ الشهر الثامن، وهذا ما تؤكده الدراسات في اكتساب الأصوات في العربية(١)، ثم تظهر تشكيلات الصوائت العربية في مرحلة المناغاة عند بلوغ الطفل عشرة أشهر، وتكون مشابهة للصوائت في لغة الكبار(٢)، على الرغم من أنها تختلف عن توزيع الصوائت في اللغات الأخرى(٣)، وفي بداية السنة الثانية تتسع دائرة الأصوات عند الطفل؛ لذا يستطيع أن ينتج الكلمة الأولى، وغالبا ما تكون الأشياءُ تشير إلى أشياء محسوسة في محيط الطفل، ومنها المتحركة خاصة، غير الثابتة(٤).

وتشير الدراسات إلى أن النظام الصوتي يُكتسب في مراحل متعددة، ويتقن عند الخامسة وما بعدها(٥)، أما نوعية الأخطاء في الأصوات فهي مشابهة للأخطاء الملحوظة في اللغات الأخرى(٦)؛ ذلك لأنها لا تقع بشكل عشوائي، فالنمو الصوتي عملية مستمرة بفاعلية في مستويات ثلاثة: مستوى كليuniversal development، مستوى اللغة الخاصة specific language development، مستوى النمو الخاص للطفل specific child development،

---

(١) The Acquisition of Arabic As First Language- Albirini, ٢٠١٨.

(٢) Milestones in Arabic Language Development- Fatima Badry ٢٠٠٩،
The Acquisition of Arabic As First Language- Albirini, ٢٠١٨.

(٣) Boysson-Bardies,Hallé, Sagart, &Durand, ١٩٨٨

(٤) Milestones in Arabic Language Develpment – Fatima Badry ٢٠٠٩(Omar, ١٩٧٣)،

(٥) المرجع السابق.

(٦) The Acquisition of Arabic Language ComprHension by SAUDI-Al-Akeel, ١٩٩

وهي خاضعة لعمليات صوتية هي الاستبدال، والإدغام، وتغيير بناء المقاطع[١]، ومن السمات الكلية أن الأصوات المشتركة بين العربية والإنجليزية تكتسب تقريبًا في نفس الفترة الزمنية وبنفس الترتيب[٢].

ومما أضافه البحث التجريبي في مجال الاكتساب في العربية أنها تميز بسمات خاصة في اكتساب الأصوات، إذ تكتسب الصوائت في وقت مبكر جدًّا نظرًا لسهولة نظام الصوائت في العربية الفصحى، ووجود صوائت أخرى في اللهجات، إذ يكتسب صوت الباء وهو صوت احتباسي في مرحلة مبكرة في مرحلة المناغاة، وصوت الهاء وهو احتكاكي والميم من الأصوات الرنانة، والياء والواو من الأصوات اللينة، وفي ما بين الشهر الرابع عشر والشهر العشرين يكتسب كل من الدال والتاء والهمزة، وهي أصوات احتباسية، ومن الأصوات الاحتكاكية يكتسب في نفس الفترة الشين والعين والحاء والهاء، ومن الأصوات الرنانة الميم والنون واللام، ومن السنة الثانية وحتى الثالثة وعشرة أشهر يكتسب الطفل الكاف والجيم والقاف، وهي أصوات احتباسية، والفاء وهو احتكاكي، وما بين الرابعة والسادسة يكتسب السين، والخاء، والذال، والياء، والثاء، والصاد، والظاء، وهي أصوات احتكاكية، والراء وهو صوت رنان، ويتأخر اكتساب الطاء والضاد من الأصوات الاحتباسية، والزاي والذال من الأصوات الاحتكاكية إلى ما بين السادسة وخمسة أشهر وحتى الثامنة، وهو موضح في الجدول التالي[٣]:

(١) Baeseline Data for Arabic Acquistion with Clinical Application:som phonological processes in Qatari childrens speech,Haifa Al-Buainain,٢٠١٢

(٢) The Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٣) نظرا لتغير مواضع الأرقام عند استعمال الفاصلة بين رقمين، استعملت رمز+ بين رقمين يدل ما قبل العلامة يمينًا على السنوات وما بعدها يسارا على الأشهر مثل: ٢+٦ تعني سنتين وستة أشهر، ويدل رمز- بين رقمين على المدة الممتدة بينهما مثل:٢-٦ يعني من سنتين حتى ست سنوات، وهذا هو المتبع في كل الجداول اللاحقة.

جدول رقم (٢-١) ملخص مراحل اكتساب الأصوات العربية[١]

صفات الأصوات	المراحل العمرية				
	البأبأة	١٤-٢٤ (شهر)	٢-٣+١٠ (أشهر)	٤+٤-٦ (سنوات)	٦+٥-٨ (سنوات)
الاحتباسيات	ب، p	ب، د، ت، ء	ك، ق، ج		ط، ض
الاحتكاكيات - المزجيات	ه	ش، ع، ح، ه	ف	س، خ، ذ، ي، ث، ص، ظ	ذ، ز
الرنانة- المائعة	م	م، ن، ل		ر	
اللينة	ي، و	و، ي			
المجموع	٤+=٢٩	٨+	٤+	١٣	

بشكل عام يمكن تحديد مراحل اكتساب السمات الصوتية كما تظهر في الجدول[٢]:

جدول رقم (٢-٢) اكتساب السمات الصوتية في العربية

السمة	الشفوية	المستمرة	التاجية	الجهر
	الحلقية	الرنانة		
العمر	١+١	٢	٤+٢	٦+٢

وهذا يعني أنه عند بلوغ السنة الثالثة يكون قد تم اكتساب معظم القطع الصوتية المكونة للنظام اللغوي في اللهجة التي يتعرض لها الطفل، وإن تأخر إتقان أصوات معينة، كالغين والراء وبعض الأصوات المفخمة، تكتسب السمة الحلقية في وقت مبكر، على الرغم من ندرة هذه السمة في اللغات، لصعوبتها النسبية، لكنها تكتسب باكرًا لوجود عدد من

(١) Milestones in Arabic Language Develpment- Fatima Badry ٢٠٠٩

(٢) Milestones in Arabic Language Develpment ، Fatima Badry ٢٠٠٩

الصوامت الحلقية ضمن اللائحة الصوتية للغة العربية، وإن كانت قد تخضع للاستبدال[١].

من صور التداخل بين المستويات اللغوية في الاكتساب اعتماد الطفل على الجوانب الصوتية لفهم وإنتاج الكلمات؛ إذ تؤدي إمكانات تحليل الأصوات مهمة في تمييز حدود الكلمات، فهو على الرغم من أنه لا ينتج كلمته الأولى إلا عند بلوغه العام الأول، إلا أنه قبل ذلك يفهم الكلمات، وهذا يعني أن لديه القدرة على تمييز الكلمة بوصفها وحدة لغوية، ويعتمد الطفل استراتيجيات لتحديد الكلمة من بين سيل الأصوات الذي يصل إليه من خلال الخطاب، وهو بما يمتلك من حساسية عالية تجاه الأصوات يحدد مواضع الوقف في الخطاب؛ ليميز الكلمات أو أنه بما لديه من قدرات ذهنية يستطيع تتبع سمات اللغة المحيطة من حيث بدايات ونهايات المقاطع، ويميز من خلالها الكلمة، تلك القدرة العالية على تمييز الأصوات ترتبط من جهة أخرى بتشفير معاني الكلمات، فكل جذر يرتبط بمعنى في ذهن الطفل[٢].

ثم تظهر الجمل المكونة من كلمتين ما بين الشهر الرابع والعشرين والشهر الثامن والأربعين؛ نتيجة لاكتساب التركيب وهو يسبق إتقان الصرف لأن صرف العربية غني ويكتسب بالتدرج[٣].

٢-٢ المعجم:

هناك فرضيات عديدة حول اكتساب المعجم، إلا أن الواقع يفرض أن لدى الطفل طرقًا مختلفة في اكتساب المعجم، والذي يسير ببطء وصعوبة، وقد ترتبط بعض هذه الطرق بالعمر، وتعمل الجوانب المعرفية على تحديد التصنيف، سواء كان نوعيًّا أو موضوعيًّا، والشكل والوظيفة، إذ يعين موضع الكلمة من البناء في إضافة معلومات حول معنى الكلمة، وإن كان لا يكشفه بشكل كامل، كما أن للتداول دورًا في اكتساب المعنى[٤]، ويرتبط

---

(١) Baeseline Data for Arabic Acquistion with Clinical Application:som phonological processes in Qatari childrens speech,Haifa Al-Buainain,٢٠١٢

(٢) Understanding Child Language Acquisition٣٦،٣٧ ،Caroline Rowland

(٣) Milestones in Arabic Language Develpment، ٢٠٠٩ Fatima Badry، The Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٤) Understanding Child Language Acquisition٥٦،٧٠،٧٤

اكتساب المعجم بالعمليات الذهنية كالانتباه والتذكر، بداية بالربط بين مجموعة الأصوات الدالة على معنى معين وبين هذا المعنى، ومن ثم يظهر دور التذكر بحيث يتذكر مختلف العبارات أو السياقات التي وردت فيها الكلمة وموضعها منها، ليكون قادرًا على التوسع في استعمالها، وقادرًا على مقابلة الحالات، بحيث يربط بين الحال الذي ترد فيه المفردة والمفردة ذاتها، ويعمل الانتباه على تحديد الأحوال المشابهة التي يمكن أن تستعمل فيها المفردة[١].

تدل الدراسات حول الاكتساب بالعربية على أن حجم المفردات يرتبط باكتساب مفردات جديدة بتوسع دائرة الأصوات عند الطفل، ففي نهاية العام الأول تظهر الكلمات الأولى للطفل، وحتى نهاية العام الثاني يستعملها على أنها جملة تامة، ثم يزداد حجم معجمه ليكون جملاً من كلمتين[٢]، ومن حيث الفهم يكتسب الطفل كلمات جديدة بمتوسط٢٢كلمة كل شهر[٣]، ويفهم الأطفال في العربية الأسماء بسهولة أكثر من الأفعال[٤]، إذ إن اكتساب الأفعال أصعب نسبيًّا[٥]، وهي ليست قاعدة كلية، إذ تفرض اللغة طبيعتها، فحين تبدو الأسماء أسهل في الإنجليزية تكون على العكس في اللغات الصينية واليابانية والكورية[٦]، وبشكل عام فالفهم يتقدم على الإنتاج في اكتساب المفردات بفارق كبير[٧]، إلا أن الأطفال لا يسيرون على نمط واحد في اكتساب المعجم[٨]، ولا تتضمن لغتهم تصنيفًا متشابهًا من حيث النوع، ففي مرحلة الكلمة الجملة يمكن أن تتضمن كلمات وظيفية أو أسماءً أو أفعالاً أو صفات، ومن حيث الدلالة، فإن معظم الكلمات المبكرة هي تسميات

---

(١) Understanding Child Language Acquisition ٥٠،٦٥

(٢) The Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٣) The Acquisition of Arabic Language ComprHension by SAUDI CHILDRE AL-Aqeel ٤/٢٦٧،

(٤) AL-Aqeel,The Acquisition of Arabic Language ComprHension by SAUDI CHILDREN /٤ ،٢٦٥/٤

(٥) Understanding Child Language Acquisition ٦٩

(٦) Acquisition of Morphology and Syntax in Children,٨,Dibbie Barry٢٠١٣

(٧) في اكتساب المفردات عند الطفل، داود عبده،، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت ١٩٨١، ع٣.

(٨) The Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

لموضوعات أو أشخاص في محيط الطفل والبيئة[١]، وتشير دراسة أخرى إلى أن تصنيف المفردات العربية عند الطفل في تلك المرحلة المبكرة لا تختلف عن التصنيف الذي كشفته دراسة نلسون، حيث تكون أعلاها نسبة الأسماء العامة، وتليها الأسماء الخاصة، ثم الكلمات الفعلية، ثم الكلمات الواصفة أو المحددة، ثم الكلمات الاجتماعية وأقلها الكلمات الوظيفية[٢]، وبشكل عام لا يشكل اكتساب الكلمات التي تحيل على أمور محسوسة صعوبة بالنسبة للطفل، وإنما يكون ذلك فيما يشير إلى أمور معنوية؛ لذا قد تتأخر إلى مراحل عمرية متقدمة[٣].

٢-٣ التركيب:

يكتسب الطفل التركيب من حيث الفهم باكرًا، إذ يتلقى اللغة على شكل تراكيب، فهو يحدد أنماطًا متناظرة من خلال الأقوال، ويحصل على أبنية نموذجية مجردة ذات معنى، ويميز العناصر داخلها في مستويات لغوية[٤]، لكن أول مراحل التركيب إنتاجًا تظهر في منتصف السنة الثانية في مرحلة الكلمتين، وتتأخر الكلمات الوظيفية عن ذلك، ثم تظهر كلمات متعددة فيما بين العامين والنصف والثلاثة أعوم، يتردد فيها بعض أفعال الأمر والضمائر.

تشير الدراسات في العربية حول اكتساب التركيب أنه وعلى الرغم من مرونة العربية في رتبة الكلم قياسًا باللغات الأخرى[٥]، إلا أن الترتيب فعل -فاعل يظهر قبل بلوغ السنتين ويتقدم على الترتيب فاعل- فعل عند أغلب الأطفال[٦]، بعد ذلك يتساوى الترتيبان.

---

(١) The Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٢) في اكتساب المفردات عند الطفل، داود عبده.

(٣) Understanding Child Language Acquisition ٥٠

(٤) the usage _based theory of language acquisition-١٨,Michael Tomasello

(٥) The Acquisition of،Fatima Badry ٢٠٠٩،Milestones in Arabic Language Develpment
Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٦) AL-AqeeL,٢٧٩/٤ The Acquisition of Arabic Language ComprHension by SAUDI CHILDREN

تشير تلك الدراسات أيضًا إلى أن الكلمات الوظيفية تنتج وتتزايد؛ مما ينعكس على التركيب في لغة الطفل، ومن جهة أخرى يؤثر الجانب المعرفي في تدرج اكتسابها[١]، فاللواصق والكلمات الوظيفية التي تدل على المكان تكتسب قبل التي تدل على الزمان، والتي تدل على موضع واحد، مثل: (في وعلى)، قبل التي تدل على موضعين مثل: (بين)، و(في) أسهلُ من (على)، وذلك قبل بلوغ العام الثالث، يتأخر اكتساب (تحت) عند الأطفال الناطقين بالعربية قياسًا بغيرهم من الناطقين بالانجليزية[٢]، وبشكل عام العربية لغة غنية في التصريف؛ ولذا تظهر الوحدات الصرفية منذ بداية مرحلة الكلمتين، فالصرف العربي يعتمد على اللواصق وعلى الوحدات الصرفية الحرة في الوقت نفسه، للتعبير عن المعاني والوظائف النحوية، صرف الأسماء لا يقل في عدد اللواصق والوحدات الصرفية الحرة عن صرف الأفعال، واللغة ذات الصرف القوي هي تلك اللغة التي تستحث بما فيها من مكونات لغة الطفل للنمو بسرعة، فالطفل الذي يكتسب لغة غنية في الصرف يميل للتركيز على الفروق بين المعاني[٣]، مما يؤثر على حساب متوسط طول القول على شكل الناتج اللغوي وتعقده[٤].

إضافة إلى أن انتظام القاعدة الصرفية في لغةٍ ما يتعلق بحجم الصيغ غير القياسية فيها؛ ذلك لأن الصيغ غير القياسية ضمن مدخل معجمي، فكلما قل عدد الصيغ غير القياسية زاد غنى الصرف من جهة، وانتظامه من جهة أخرى؛ مما يعين على سرعة اكتساب الصرف[٥].

ورغم ظهور التصريف منذ مرحلة مبكرة، إلا أن اكتسابه يأخذ وقتًا طويلاً ومتدرجًا حتى يستكمل، وسأفرد الظواهر التصريفية بالعرض لاحقا؛ لأنها موضوع الدراسة.

---

(١) AL-Aqeel ٢٨٥/٤, Understanding Child Language Acquisition١١٢

(٢) The Acquisition of Arabic Language ComprHension by SAUDI CHILDREN AL-Aqeel٢٨٥ , ٢٨٤/٤

(٣) Typological perspectives on the acquisition of noun and verb morphology ,٢٠٠٧ Sbine Laaha &Steven Gillis

(٤) Milestones in Arabic Language Develpment ،Fatima Badry

(٥) Typological perspectives on the acquisition of noun and verb morphology ,٢٠٠٧Sbine Laaha &Steven Gillis

ومن الظواهر التي تناولتها دراسات اكتساب العربية الاستفهام، وهو في العربية كغيرها من اللغات، يكون السؤال بالتنغيم أو بتغيير ترتيب الكلمات أو الأدوات، وتتنوع الأسئلة ما بين الأسئلة التي يجاب عليها بنعم أو لا، وتكتسب أسرع؛ لأن إجاباتها عبارة عن الموافقة أو عدمها، وأسئلة (ما) والتي تحتاج في الإجابة عليها إلى معلومات محددة وتصنف تحت أنماط متعددة، فهي إما تقصد للسؤال عن الفاعل أو المفعول، أو تقصد للسؤال عن الملحقات أو الإضافات[١]، إلا أن تنغيم الاستفهام يكتسب قبل استخدام أسماء الاستفهام، ويسبق الفهم الإنتاج في اكتساب الاستفهام عمومًا، فالطفل يستجيب للأسئلة قبل أن يتمكن من إنتاجها، إذ تظهر صيغ الاستفهام الأولى بعد بلوغ العامين، ويتأثر اكتساب الاستفهام بالنمو المعرفي، بحيث يتأخر بعض الأطفال عن غيرهم بضعة أشهر، يظهر كل نوع من أنواع الاستفهام في مراحل عمرية متشابهة من عمر الأطفال، فالأسئلة التي يجاب عليها بنعم أوْ لا تظهر مبكرا، وأسئلة (ما) بالإيجاب تظهر قبل أسئلة ما بالنفي، ويشكل ترتيب الكلمات في جمل الاستفهام موضعًا مهمًّا من مواضع البحث في اكتساب الاستفهام[٢].

أما الموصولات فتظهر في لغة الطفل ويمتد لعدة سنوات؛ نظرا لتعقد نظام الصلة في العربية لاتصاله بالنظام النحوي، إذ يعتمد الطفل على ترتيب الكلمات في الجملة، إلا أن الجمل التي تحتوي على فاعل تظهر بشكل سليم؛ لأنها لا تحتاج إلى ضمير يملأ مكان الفاعل، وهي صورة لتداخل الأنظمة اللغوية وتأثيرها المتبادل في الاكتساب[٣].

ومن مسائل التركيب التي ناقشتها الدراسات في اكتساب العربية البناء للمجهول، وعلى الرغم من أنه أسهل؛ لأن المفعول يحذف فيه لكن صدق هذا الافتراض يعتمد على شيوع الفعل المستعمل، ووضوح معناه، إلا أنه يتأخر قياسًا بالانجليزية؛ ذلك لأن بناءه في العربية يقوم على تغيير داخل الفعل، فلا يكتسب إلا عند السنة الثانية وثمانية أشهر[٤].

---

(١) The Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٢) The Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٣) The Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٤) AL-Aqeel، ٣٠٠،٣٠٢/٤ The Acquisition of Arabic Language ComprHension by SAUDI CHILDREN

ومن مواضع الدراسات في اكتساب التركيب، الجهة والأفعال المساعدة والمطابقة في العدد والشخص، ففهم الوظائف النحوية وتغايرها يتم في السنة الثالثة، وقبل ذلك تظهر أخطاء إما من حيث حذف علامات الزمن والوجهة في الأفعال، أو أخطاء في المطابقة، أو إنتاج صيغ غير موجودة في لغة البالغين(١).

ومما بحث في دراسات الاكتساب في الصرف العربي نظام النفي، لكن معظمها تهدف إلى معرفة ترتيب اكتساب النفي، وتأخذ مراحل اكتساب النفي حيزا كبيرا منها(٢)، وتختلف الوحدات الصرفية التي تعبر عن النفي فيما بين اللهجات العربية، ففي اللهجة المصرية والفلسطينية يتكون النفي من أداتين منفصلتين (ما+ش)، وأدوات مستقلة (موش) و(لا)، بينما يكون النفي في اللهجة السعودية والنجدية تحديدا بأدوات مستقلة (لا) و(ما) و(مو) و(مهوب)، وللزمن دور في تحديد نمط النفي(٣)، ولا يوجد في اللهجات العربية أفعال مساعدة أو لواصق للنفي(٤). فصيغة (لا) بوصفها صيغة نفي هي صيغة مستقلة؛ لأنها تظهر على أنها إجابة على سؤال أو توصية أو أمر، وتظهر مبكرا في لغة الطفل وتستمر فيها على الرغم من اكتسابه فيما بعد صيغًا أخرى للنفي(٥)، أما (ما –مو) فلنفي الموجودات، و(مهوب) حسب المتغير بعدها(٦).

ويمر النفي بمراحل متزامنة مع عمر الطفل، من عمر سنة حتى سنة وأربع أشهر يستعمل الطفل صيغ لفظية وغير لفظية للنفي كالإيماء والتصويت، وذلك في محاولة لجعل نفسه مفهومًا من قبل الآخرين، لا يعبر الطفل في هذه المرحلة عن عدم القدرة إلا بالإيماء فقط،

---

(١) verb morphology in Egyption Arabic develobmental language impairment، Fahim، ٢٠٠٥

(٢) Milestones in Arabic Language Develpment –Fatima Badry

(٣) Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

the acquisition of negation in Najdi Arabic، Binturki٢٠١٥،١٣٨،

bedoor al- ،the develobment of negation in early chihdhood a study in Saudi dialect، abdul mohsen

(٤) Binturki٢٠١٥،١٣٨

(٥) Binturki٢٠١٥١٢٤،

(٦) Al-Abdul Mohsen٢٠١٠

بينما يعبر عن النهي والرفض لفظيًّا أيضًا، لكنه لا يتجاوز الكلمة الواحدة[١]، ويعتمد الطفل (لا) للتعبير عن النفي[٢].

ويعبر الطفل عن غياب موجودات إن كانت في حيز الحضور ثم غابت أكثر من قدرته على التعبير عن أشياء لم تكن حاضرة أصلاً؛ لأن هذا يتعلق بالقدرات المعرفية إذ يتطلب التعبير عن أشياء لا تقع ضمن حدود رؤيته الحالية، وقد يعود ذلك جزئيًّا إلى ضيق ذاكرة الطفل، وفي عمر سنة وست أشهر تستعمل (لا) للرفض والنهي والإنكار، ويضيف (ما+فعل)، ثم يبدأ في استعمال (ما+في) لنفي الموجدات، وعلى الرغم من تشابه هذه الصيغ مع صيغ الإنكار من ناحية البناء الصرفي، إلا أنه لا يظهر في هذه المرحلة، ويتأخر استعمال أدوات النفي للتعبير عن الإنكار؛ لأنه لا يتصل بأمر محسوس مثل النهي والرفض، بل يحتاج إلى استعمال ضمائر تشير إلى ما لا يقع في محسوس الطفل، بل يعتمد على تمثيل داخلي، مما يتطلب قدرة معرفية عالية، ويقوم على تعقيد معرفي، أما الرفض فيتصل بمشاعر الطفل، وهو موجه لما هو موجود، وفي عمر سنة وتسع أشهر يستعمل الطفل (ما) للتعبير عن عدم القدرة، لكن مع الأفعال المتعددة دون الفعل (أقدر/ أستطيع)، وقد يُردّ ذلك إلى محدودية معجم الطفل في هذه المرحلة، وعند السنة والثمانية أشهر يعبر عن الإنكار بصيغ مركبة، وتظهر كلمات أخرى للنفي، ويخضع النفي في هذه المرحلة للتعميم المفرط فيستعمل النفي الاسمي في الجمل الفعلية[٣]، ويكون النفي في هذه المرحلة غير تام بحيث لا يسند إلى فاعل أو مفعول[٤]، وفي المرحلة الأخيرة التي يكتمل فيها اكتساب النفي يظهر التعميم المفرط في بعض الحالات[٥].

ونتيجة لتعدد الوحدات الصرفية التي تعبر عن النفي فقد أشارت الدراسات إلى أن تعقيد صيغة النفي يلعب دورًا في اكتسابها، مثلا الصيغ المركبة للتعبير عن النفي مثل

---

(١) AL-Abdul M٠hsen٢٠١٠

(٢) Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٣) Al-Abdul M٠hsen ٢٠١٠

(٤) Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٥) Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(ما+في+ش) في اللهجة الأردنية، ومثل (مهوب) في اللهجة السعودية، تكتسب بعد الصيغ البسيطة[١]، وتتأثر صيغ النفي بالتركيب، إلا أن أخطاء المطابقة قد تعود إلى أن الطفل يتعامل معها على أنها بمعزل عن التأثر بتفاصيل الجنس والعدد، (مثل الأفعال الوسطية)؛ لذا تكثر الأخطاء في نفي الأسماء[٢]، ويؤثر في اكتسابها كثرة ترددها في المحيط[٣].

وبشكل عام فإن الطفل عند الثانية يكتسب مفهوم النفي، ويتدرج في اكتساب صيغه من الصيغ غير اللفظية، ثم مختلف الصيغ اللفظية معتمدًا في ذلك على استراتجيتِي الاستبدال والتوسيع[٤].

٢-٤ الصرف:

يشتمل الصرف العربي على التصريف والاشتقاق، لكنه غير سلسلي لا يعتمد على الإلصاق بالجذع، بل على ائتلاف الجذور والصيغ، وسأقف عنده بشيء من التفصيل في الفصل اللاحق، يبدأ ظهور التصريف بشكل منتج في وقت مبكر جدًّا في مرحلة ظهور الكلمات المتعددة[٥]، إلا أنه بشكل عام خاضع لعوامل تؤثر في اكتسابه وسمات عامة تنتظمه، ألخصها بالاعتماد على كتابي مارتنا بنك Martina Penke، وكارولاين رولاند Caroline Rowland[٦]:

١- التحليل الصرفي يبدأ عند الطفل بعد وصوله لمرحلة الكلمتين.

٢- اكتساب معنى الكلمة المعجمية يتداخل مع الشكل الصرفي والنحوي للكلمة؛ لأنه لا يُقبل في اللغة أن يُستعمل الجذر دون تصريفه.

---

(١) Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

٢٠١٠Al-Abdul M٠hsen،

(٢) Binturki٢٠١٥

(٣) Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٤) Binturki٢٠١٥\١٣٧

(٥) Milestones in Arabic Language Development- Fatima Badry،

(٦) The Acquisition of Inflectional Morphology- Martina Penke,٢٠١٢،

Understanding Child Language Acquisition، Caroline Rowland،

٣- أشكال الجذور المتشابهة والتي ترد مع أشكالها الصرفية بشكل مطرد تساعد الطفل على عزل الجذر عن صرفيّاته، وبالتالي يستطيع تطبيقها على غيرها، فكثرة تردد الفعل في الدخل يعين على تحديد الفروق بين الجذور قبل وضع العلامات، وذلك بوروده بعلامات ودونها.

٤- تساهم المعلومات كالمشاركين في الحدث في تحديد تفاصيل قواعدية، مثل ضمائر الفاعل والتي تعرف من خلال شكل الكلمة.

٥- ليس من السهل التحديد بدقةٍ انضباط النماذج بين مختلف الموضوعات وبين النظام الصرفي.

٦- قد لا يتمكن الطفل من تعلم تحويل الأفعال من الماضي إلى المضارع إلا حين يكتسب ٥٠ فعلاً على الأقل.

٧- في الإنجليزية الأفعال التي تحول بشكل غير قياسي إلى الماضي أصعب من الأفعال القياسية؛ لأنها لا تخضع لزيادة علامة صرفية، بل تحتاج مدخلاً معجميًّا يتزامن مع معنى بشكل مستقل، أشرت إلى هذا لوجود صيغ غير قياسية في العربية مثل صيغ جموع التكسير.

٨- صعوبة اكتساب العلامة الصرفية مرده إلى العلاقة بين الشكل والمعنى الذي تضيفه العلامة[١].

٩- تتعلق العلامات الصرفية بمعانٍ ودلالات، وذلك يشكل عاملاً مهمًّا، فالعلامات الدالة على العدد والجنس تكتسب أسرع، وقد يعود ذلك إلى أن بعض المعاني الصرفية هي ذات سمات كلية[٢].

١٠- من أهم العوامل المؤثرة على اكتساب الصرف طبيعة اللغة من حيث غنى الجانب الصرفي فيها، ومن حيث بساطته الدلالية، فاكتساب الصرف في اللغات ذات الأنظمة السلسلية أسهلُ منه في اللغات التي تعتمد تغييرًا داخليًّا.

١١- يجب الأخذ بالاعتبار الفروق الفردية بين الأطفال في مسائل الاكتساب.

---

(١) Martina Penke,٢٠١٢،The Acquisition of Inflectional Morphology

(٢) Understanding Child Language Acquisition ١١٦

١٢- يعين الجانب المعرفي على تحديد العلامات؛ إذ إن هناك تقبلاً للمعلومات الصرف-نحوية التي توجد في نهايات الكلمة أكثر من التي في بداياتها، فكثير من اللغات توظف اللواحق أكثر من السوابق، وهذا متعلق بتقنية الاكتساب، إذ تكون العلامات الصرفية في نهاية الكلمة أسهل اكتسابًا؛ لأن الكلمة يتم التعرف عليها من خلال الأصوات المكونة لها، وحين تكون اللاصقة في النهاية يكون اكتمل المعنى أو المعلومات التي تحملها الكلمة، فيكون أسهل لإضافتها، وهذا متعلق بالنظام المعرفي العام، ولا يختص بمميزات لغة عن الأخرى، ومنه دراسات سلوبين Slobin،حول تأثير النمو اللغوي على الجوانب الإدراكية، وأثره في الاكتساب اللغوي في مثل العبارات المكانية ومقارنتها بين لغتين وأكثر[١].

١٣- ويعين الاستعداد المعرفي على تحديد التصنيف الإعرابي، فالطفل لديه تصنيف كلي للمفاهيم، قبل اكتسابه للمعاني التي تُعبِّرُ عنها في اللغة الهدف، فالعدد يظهر عند متحدثي الإنجليزية مثلا على شكل كلمات عددية قبل اكتساب الجموع، وقد يوظف الطفل هذه المعاني بشكل مختلف عما هو في لغته، وهذا يشير إلى تفاعل معقد بين مفاهيم النحو وبين اكتساب قواعد العلامات الصرفية، فمثلا اكتساب علامة العدد يسبقه التمييز بين الواحد والمتعدد، واكتساب التعبير عن الزمن يسبقه القدرة على الاحتفاظ في الذاكرة بأحداث سابقة.

١٤- التعميم المفرط هو دليل على الإبداعية في لغة الطفل بحيث يتوسع الطفل في استعمال العلامة الصرفية التي استطاع تمييزها في جذور معجمية جديدة، وتقع الأخطاء في صورتين: الأولى التي تُعمم فيها القاعدة على صيغ لا تدخل فيها (غير قياسية) مثل صيغ الماضي في الإنجليزية، ويكون الخطأ في الصيغة ذاتها، الثانية يكون الخطأ في مناسبة الصيغة للعبارة، أي أن الشكل الصرفي غير صحيح ليستعمل في العبارة التي ورد فيها[٢].

١٥- تتخذ الأخطاء شكل (U) وتمر بمراحل ثلاث: المرحلة الأولى تظهر العلامات على أنها كتل أو قطع منضبطة بشكل سليم وتلتزم قواعد اللغة، المرحلة الثانية تستعمل بشكل

(١) التطور اللغوي عند الأطفال، إليوت، ص٧٢-٨٠.

(٢) Martina Penke,٢٠١٢،The Acquisition of Inflectional Morphology

إبداعي لبناء أشكال صرفية جديدة، ولتشعب الترابط القواعدي قد لا يتمكن من تحديدها بدقة ولا تستعمل بتقييد العبارة التي وردت فيها فيقع الخطأ، وفي المرحلة الثالثة تكتسب بشكل تام، وقد تُردّ هذه الأخطاء إلى الطريقة التي تكتسب بها الصيغ؛ إذ إن الصيغ غير القياسية تخزن كمدخل معجمي مميز، بما فيه من أصوات ومعانٍ واستعمالات، وعند الحاجة يسترد من خلال الذاكرة، وحين يتعذر ذلك فإن توليد مثل هذه الصيغ يقوم على التشابه الجزئي بينها وبين الصيغ المتاحة عند الطفل، وغالبًا ما يكون الخطأ في صيغ جديدة لم تدخل الذاكرة من قبل(١).

١٦- طبيعة الفعل الصوتية تؤثر في اكتسابه.

١٧- إنتاج اللواصق الصرفية يتعلق ببناء المقاطع؛ لذا فإن الطفل الذي يكتسب البناء الخاص بالمقاطع لن يستطيع التعبير عن الشخص مثلا من خلال ضمير متصل، وقد يظهر الحذف في اللاحقة بسبب عدم التمكن من بناء مقاطع، وحتى تكتسب القدرة على إنشاء مقاطع وهو معقد جدًّا يكفي أن يوفق بين اللواصق المستقلة والشكل الصرفي للجذر(٢).

كان هذا ملخصًا لأهم خصائص وسمات الاكتساب الصرفي، وفيما يلي أعرض المسائل الصرفية في الاكتساب اللغوي في العربية التي تناولتها الدراسات وأبرز نتائجها.

٢-٤-١ أهم الجوانب الصرفية في العربية التي تناولتها الدراسات:

تشير الدراسات في اكتساب الصرف في العربية إلى أن لدى الطفل قدرةً على فهم علامات تأنيث الاسم قبل بلوغ السنة الثالثة، ويؤثر تركيب الجمل الفعلية في فهم التأنيث فيها(٣)، ومن حيث الإنتاج فإن تاء التأنيث تستعمل بصورة منتجة منذ مرحلة مبكرة تسبق الثالثة، فالأسماء ومن ضمنها الصفات تظهر لدى الأطفال في البداية بصيغة المفرد المذكر، ثم يبدأ تصريفها بشكل منتج في وقت مبكر جدًّا مع بدء إنتاج الجمل المكونة من كلمتين

(١) Understanding Child Language Acquisition ١٣٣-١٣٨

(٢) Martina Penke , ٢٠١٢،The Acquisition of Inflectional Morphology

(٣) Al-Aqeel ٢٩٨/٤

فأكثر عند سن الثانية والنصف تقريبا[١]، أما من حيث الخطأ فيقع في نوعي التأنيث الحقيقي، وهو ما دل على مؤنث حقيقي، سواء كان بعلامة تأنيث أو بدونها، والتأنيث اللفظي هو ما كان على لفظ المؤنث، ولا يدل على مؤنث، وتشكل الصفات المؤنثة صعوبة بالنسبة للأطفال في عمر سنتين ونصف حتى ثلاث سنوات[٢].

ومما يكتسب قبل تمام الثالثة تصريفات الملكية[٣]، أما اكتساب تصريفات العدد فيعتمد على تعدد مكونات نظام الجمع في العربية، إذ يحتوي النظام الصرفي في العربية نوعين من الجمع حسب البنية الصرفية، يقوم أحدها على تغيير سلسلي بإضافة لاحقة الجمع للمذكر الواو النون أو الياء والنون حسب الإعراب، وتلتزم اللهجات فيها الياء والنون وجمع المؤنث السالم بإضافة لاحقة التأنيث وهي الألف والتاء، ويقوم الثاني على تغيير داخلي في بنية الكلمة (غير سلسلي) وهي جموع التكسير، ودلاليًّا تميز في العربية جموع المؤنث عن المذكر، وتعالج كلٌّ من جموع التكسير وجموع السلامة بآلية مختلفة، فالأولى تعتمد على نظام الذاكرة، حيث تجعل كل مدخل موقعًا لتفاصيل تتشارك مع غيرها من المداخل، والتي تتفاعل في التمثيل، بينما تكون الثانية في نماذج مدرجة معجميًّا، وتتصل بعلامات صرفية ودلالية[٤]، وفي حين يتأخر فهم الجموع والتمييز بينها وبين المثنى حتى سن الرابعة والنصف[٥]، فإن صيغًا من صيغ جمع المؤنث السالم تظهر في لغة الطفل عند الثالثة[٦]، يمر اكتساب الجموع بمراحل، إذ يعبر الطفل عند بلوغ السنة الثانية عن الجمع بكلمات وصفية مثل (كثير)، عند بلوغ الثالثة تظهر بعض صيغ جمع المؤنث السالم، ويغلب في هذه المرحلة أن يعبر عن جمع المذكر بصيغ جمع المؤنث السالم، وهذا من قبل التعميم المفرط، وقد يعبر

---

(١) First Language Acquisition., M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zaborski (eds.) Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. ٢, P. ٩٦-١٠٤. Leiden: Brill

(٢) verb morphology in Egyption Arabic develobmental language impairment،Fahim، ٢٠٠٥

(٣) Al-Aqeel ٢٨٢/٤،Badry, ٢٠٠

(٤) The Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٥) Al-Akeel

(٦) التثنية والجمع عند الأطفال بين الثالثة والسادسة،كمال بكـــداش، ١٩٨٦م، The Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

الطفل عن جمع التكسير بصيغ غير واردة في اللغة، كأن يغير في ترتيب الصوائت فيها مثل (بالون –بلاوين)، أو صيغ واردة لكن لا تصح في الجذر المراد، مثل (طبل –طبال)[1]، وأعتقد أن هذا من قبيل التعميم المفرط؛ لأن صيغ جموع التكسير كثيرة، فإذا اكتسب الطفل إحداها عممها على الجذور الجديدة الواردة (كلب –كلاب، طبل –طبال)، وقد تتفاعل صيغ الجمع مع الجوانب اللغوية الأخرى، إذ يتأثر جمع المؤنث بجذور المفرد بينما يتأثر جمع التكسير بكل من جذور المفرد وتكرار صيغ الجمع[2]، كما يتفاعل الجنس مع الجموع ويؤثر ذلك في اكتسابها، بحيث تقع أخطاء في نوع اللاحقة من حيث الجنس، وتبلغ نسبة عالية في عمر العامين، وتستمر في نفس المستوى ما بين الثالثة والرابعة، وينخفض هذا بشكل ملحوظ عند الخامسة، وهي لا تكون إلا في جمع المذكر على صيغ المؤنث، بحيث يستعمل الطفل صيغ جمع المؤنث للتعبير عن جمع المذكر؛ وذلك لأن جمع المذكر مقيد دلاليًّا بصورة أكبر من جمع التكسير وجمع المؤنث السالم، إلا أن جمع التكسير خاضع لتغيير داخلي في بنيته، مما يصعب على الطفل وصيغه متعددة وغير مطردة[3]، فلا يكون من خيار أمام الطفل إلا جمع المؤنث السالم، فجموع التكسير جزء من التطور المعجمي المبكر للطفل، لكنها لا تصدر إلا في وقت متأخرٍ؛ بسبب وجود بديل صرفي[4]، المثنى أحد العناصر الأساسية المكونة لنظام العدد في العربية، لكنه يظهر في لغة الطفل بشكل مختلف عن الجمع، فالطفل قبل الرابعة والنصف لا يميز مفهوم التثنية من الجمع، فالأشياء إما أن تنتظم في مجموعات أو تكون وحدات منفردة[5]، فالأطفال ما بين ثلاث سنوات ونصف لا يجيدون استعمال صيغ المثنى، وتزيد هذه النسبة فيما بين السنة الثالثة والنصف والرابعة، ثم تقل تدريجيا في الستة الأشهر التالية، ثم تدخل في مرحلة ركود لغوي.

(١) المرجع السابق.

(٢) المرجع السابق.

(٣) المرجع السابق.

(٤) الثنية والجمع عند الأطفال بين الثالثة والسادسة، كمـــال بكـــداش، ١٩٨٦م، learning about different waysof expressing number in the development of Palestinian ArrabicRavid &Hayek, ٢٠٠٣.

(٥) الثنية والجمع عند الأطفال بين الثالثة والسادسة، كمال بكداش، ١٩٨٦م.

لا يصاغ المثنى صيغًا غير صحيحة، بينما يصاغ الجمع على ألسنة الأطفال صيغًا غير صحيحة؛ وذلك لوجود بدائل لصياغة المثنى، مثل الكلمات العددية التي تستعمل في اللهجات العربية على أنها بديل للمثنى، وصيغ الجمع وهي شائعة، أو صيغ المفرد، ومن جهة أخرى فإن الطفل يكتسب مفهوم الجمع على أنه كتلة، ولا سبيل إلى التعبير عنه عدديًّا فلابد من التعبير المورفولوجي عنه، أما المثنى فهو عبارة عن وحدات يسهل التعبير عنها(١).

وردت مسائل اكتساب التعريف والتنكير في الدراسات حول اكتساب العربية على أنها نظام يعبر عنه صرفيًّا باستعمال أسماء الإشارة أو الإضافة، أو الضمائر أو باستعمال لاصقة (أل) التعريف، ويعبر عن التنكير بتجريد الاسم من علامات التعريف، فالتعريف يظهر في لغة الطفل باكرا قبل بلوغ الثانية من العمر، إذ يبدأ باستعمال أسماء الإشارة لكونها تعتمد على الذاكرة القصيرة في مرجعها، والضمائر خاصة ضمائر الملكية (المتكلم)، وفي ما بين العامين حتى أربعة أعوام من عمر الطفل يقع الأطفال في أخطاء منها: حذف علامة التعريف، واستعمال علامتي تعريف في لفظ واحد، وحذف أل التعريف من الألفاظ العامة، وهي الألفاظ التي تدل على مسميات الأماكن والأشخاص ذوي المهن العامة، ذلك لأن الطفل لا يستوعب كونها جزءًا من الاسم، بعض الأخطاء مردها إلى عدم الوعي بالتعقيد بين النحو والجوانب المعرفية(٢).

وناقشت بعض الدراسات في العربية اكتساب الأفعال وتوصلت إلى أنها قد تشكل تحدٍّ للطفل في اكتسابها؛ إذ إن الفعل يشير إلى حدث يستغرق جزءًا من الزمن، وقد لا يتزامن وقوع الحدث مع التلفظ به مما يشكل على الطفل(٣)، ومن أهم القضايا المتصلة باكتساب الأفعال هي قضايا المطابقة، ويمكن أن تعد الصورة الأولى للمطابقة استعمال الطفل للأفعال الماضية المسندة إلى مفرد مذكر غائب؛ ذلك لأن واسمات الشخص فيه غير ظاهرة عند السنة الثانية وثلاث أشهر، وتستمر هذه الصيغة حتى ما قبل الرابعة من العمر، حيث تتطور صور

(١) الثنية والجمع عند الأطفال بين الثالثة والسادسة، كمال بكداش، ١٩٨٦م، learning about different ways of expressing number in the development of Palestinian Arrabic، Ravid &Hayek , ٢٠٠٣

(٢) Acquisition of Definiteness in Emirati Arabic ،Idrissi &Tamimi

(٣) Understanding Child Language Acquisition٦٩

المطابقة في لغة الطفل[١]، وقد تكون هذه الصيغة نتيجة لحذف لاصقة التأنيث أو الضمير على الرغم من حضورها في ذهن الطفل، ومرد هذا الحذف أسباب صوتية تتعلق ببناء المقاطع[٢]، وقد يردّ هذا لغياب الإدراك المعرفي الذي يتصل بالجانب الصرفي[٣]، أي أن المفاهيم المتعلقة بذلك الجانب الصرفي لم تتضح بعد عند الطفل، فالصيغ المجردة من العلامات الصرفية تظهر باكرا ويكثر استعمالها لسهولتها لكن تقع فيها الأخطاء أكثر[٤]، لكن من وجه آخر قد يقع الخطأ فيها من حيث المطابقة؛ لأن علاماتها غير ظاهرة مثل ضمير الغائب المفرد المذكر.

وبشكل عام فالأطفال يجيدون الإسناد للجمع في المضارع أو الماضي أكثر من الإسناد للمفرد، ويندر أن يستعمل الطفل ضمير المتكلم المفرد ويستبدل به ضمير المفرد الغائب على الرغم من قلة استعماله في المضارع، ولا يمكن تحديد ترتيب معين لظهور الضمائر، إلا ما يخص ظهور السوابق قبل ظهور اللواحق[٥].

وتناقش مسائل الاشتقاق كأحد أهم القضايا المتعلقة باكتساب صرف العربية عامة وصرف الأفعال خاصة بداية من الحقيقة النفسية للجذر؛ لأن الجذر وحدة لغوية مكونة من دال، وهو مجموعة الأصوات المكونة له، ومدلول وهي الفكرة العامة المرتبطة بها، وهذا واقع في وعي المتكلم، فالطفل بما لديه من حساسية عالية تجاه الأصوات، والقدرة على التمييز بينها من جهة، وما لديه من قدرات ذهنية من جهة أخرى تؤهله لتشفير المعاني للأصوات المرتبة في شكل الجذر اللغوي[٦].

---

(١) Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٢) emergence of tense and agreement in Kuwaiti children speaking ،Aljenaie٢٠٠١-٢٠١٣ Arabic

(٣) Understanding Child Language Acquisition١٢٢

(٤) emergence of tense and agreement in Kuwaiti children speaking ،Aljenaie٢٠٠١-٢٠١٣ Arabic

(٥) emergence of tense and agreement in Kuwaiti children speaking Arabic Aljenaie٢٠٠١-٢٠١٣

(٦) Understanding Child Language Acquisition ٤١، العربية الفصحى، دراسة في البناء اللغوي، هنـــري فليش، ترجمة:عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، ص ٧٤.

والتعرف على الكلمات ذات الجذور المشتركة يبدأ منذ سن مبكرة قبل المدرسة، ويتزايد نموه بشكل تدريجي حتى ينمو بشكل كامل في فترة المراهقة، ولا يوجد اختلاف بين أطفال ما قبل المدرسة وأطفال ما بعد المدرسة من هذه الناحية، ويستطيع الأطفال كذلك اشتقاق كلمة من نفس الجذر، على الرغم من أن قدرة أطفال ما قبل المدرسة أقل من قدرة نظرائهم من أطفال المدارس من هذه الناحية[١]، وقد يكون هذا بسبب قلة المحصول المعجمي أو بأثر الجانب المعرفي، كما يظهر أثر التعلم عند أطفال المدارس في قدرتهم على تمييز الجذور والاشتقاق منها، والتعامل معها بحرفية أكبر، ونتيجة لهذا كله فالصيغ تأخذ فترة أطول لاكتسابها والتعرف عليها، إلا أنهم يفهمون معاني الصيغ بشكل جيد قبل بلوغ العام الرابع، ومن حيث الإنتاج يستخدم الأطفال قبل صيغًا محدودة من صور الاشتقاق قبل بلوغ السادسة[٢]، ومن حيث لزوم وتعدي الصيغ تشير الدراسات إلى أنه من النادر استبدال اللازم بالمتعدي[٣]، إلا أن صيغتي التعدية (فعّل) و(أفعل) من أول الصيغ الفعلية المشتقة ظهورًا، وأكثرها تكررًا لدى الأطفال، وآخرها هي صيغة المشاركة (تفاعل/ فاعل)، والمطاوعة (تفعل، انفعل...إلخ)، وتظهر الأخطاء في الأفعال المضعفة والمعتلة بصورة أكثر.

وتشير أيضًا إلى أن الطفل يفضل الصيغ المجردة على المزيدة حتى سن متأخرة، و يتفاوت إنتاج أوزان المعنى الواحد حسب المرحلة العمرية، يشيع وزن فعَّال لاسم الفاعل عند الصغار، ويتراجع بتقدم العمر ويحل محله، وبنسب أعلى وزن فاعل، وفي اسم الآلة يستعمل الأطفال الصغار وزن مِفْعَلة، ويليه فعَّال، وفعَّالة، بينما يتقدم وزن فعَّال عند الكبار، ويستعمل الأطفال الصغار وزن مِفعلة لاسم المكان، بينما يستعمل الكبار وزن مفعَل، يظهر التعميم المفرط في استعمال الأطفال لبعض الصيغ، كاستعمال صيغ المبالغة فعَّال للدلالة على اسم الفاعل (صوَّارة، صلاَّح..)[٤].

---

(١) Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨

(٢) تطور اكتساب بعض الصيغ الصرفية في اللغة العربية لدى عينة من الأطفال في الأردن، محمد محمود خليل رشيد، ٢٠٠٥م.

(٣) Aljenaie٢٠١٣-٢٠٠١، emergence of tense and agreement in Kuwaiti children speaking Arabic

(٤) تطور اكتساب بعض الصيغ الصرفية في اللغة العربية لدى عينة من الأطفال في الأردن، محمد محمود خليل رشيد،٢٠٠٥م.

وتتصل مسائل الاشتقاق بالوعي الصرفي، وهو أحد محاور الدراسات في اكتساب العربية، ويتمثل في قدرة الطفل ضمنيًّا على التعامل مع التعقيد الصرفي، فالقدرة على تمييز الوحدات الصرفية الأحادية، والوحدات الصرفية المتعددة، ومن ثم عزل اللواصق والصيغ الصرفية عن الجذر، واستعمالُها في جذور أخرى يعكس هذا الوعي، إلا أنه لا يوجد أدلة تجريبية حول قدرة الطفل في سن مبكرة على استعمال الصيغ واللواصق والجذور على أنها بنى مختلفة، سوى إشارات في دراسات سابقة مثل ما يخص تقدم صيغ جمع المذكر والمؤنث السالم –وهي تقوم على الإلصاق– على صيغ جمع التكسير(١)، إلا إن إنتاج كلمات مركبة جديدة يدل على الوعي الصرفي عند الطفل، إذ تمثل نسبة الكلمات الجديدة من لغته ما بين العامين الثاني والثالث ٢٢٪(٢)، وتتطور هذه القدرة بالتحاق الطفل بالمدرسة، حيث تمثل مهارة ميتا لغوية أو وعي صرفي صريح(٣)، وهنا يتصل بنظام الكتابة والتهجئة وقواعد الإملاء، بحيث يُظهر الأطفال تطورًا في الوعي الصرفي مع بداية معرفتهم بنظام الكتابة، ويصل إلى مراحل متقدمة عند نهاية المرحلة الابتدائية، ولا يقف عنده، فنمو الوعي الصرفي ممتد وطويل(٤)، إلا أن دقة الإملاء في الصيغة الصرفية أقل منها في الجذر اللغوي، وبشكل عام فإن تأثير الجذر على عمليات الاشتقاق أقوى من تأثير الصيغ(٥)؛ لأن الجذر هو كيان دلالي، وقد يعكس ذلك الحقيقة النفسية للجذر، بينما تمثل الصيغ قوالب صوتية صرفية، وقد تسهم الكتابة في هذا؛ لأن الجذر اللغوي يمثل كليًّا من خلال النظام الكتابي، بينما لا تمثل الصيغة إلا جزئيًّا، إذ تأخذ الصوائت حيزا كبيرًا منها، وهي أكثر عرضة للخطأ، وعلى الرغم من أن اللواصق لا تختلف كثيرا من حيث صحة التهجئة عن الصيغ، إلا أن تهجئة اللواحق أصح منها في السوابق، وقد يكون السبب أن اللواحق في العربية عرضة للتراص في

---

(١) Language Growth in Child Emirati Arabic –Ntelitheos & Idrissi

(٢) Anla Fejzo & Alain ،The Acquisition of Derivation Morphology in Children Desrochers & s Helene Deacon

(٣) Development and Relationships Between Phonological Awareness Morphological Awareness and Word Reading in spoken and Sttandard Arabic ,٢٠١٨Schiff &Saigh-Haddad

(٤) Taha & Saiegh-،Morphology and Spelling in Arabic :Development and Interface Haddad ٢٠١٦

(٥) Ali Idrissi،experimental data and Arabic morphology

كلمة واحدة، وتستعمل في الأسماء والصفات والأحوال؛ مما يوفر مجالاً واسعًا لاستعمالها، لذا فمستوى الصحة فيها أعلى، وقد يكون للأسباب العروضية تأثير أيضًا[١]، فالطفل عند اكتسابه اللغة يعمل على تكوين معرفة علائقية تتصل بمكونات لغته؛ ولذا فإن هذه المعرفة تخضع لعدة عوامل، ومن العوامل المؤثرة في الجانب الصرفي تحديدا تردد اللاصقة، فكثافة التعرض للاصقة في جذور لغوية مختلفة يعين على تمييزها، ومستوى الوضوح الدلالي.

وبشكل عام فإن الكلمات الجديدة التي ينتجها الأطفال ميدان فسيح للدراسات التجريبية؛ لأنها غنية بالمعلومات حول المعرفة الداخلية للبناء الصرفي للغة، وهي سبيل لفهم وتحديد المبادئ العامة التي تخضع لها عمليتا الفهم والإنتاج[٢]، فالفهم يدرس على أنه عملية مستقلة عن الإنتاج، وتواجه الدراسات في الإنتاج صعوبات؛ إذ يصعب على الباحث أن يتحكم بالدخل لاستثارة خرجًا لغويًّا محددًا؛ لذا فإن الدراسات في الفهم أكثر منها في الإنتاج[٣]، ومن حيث أسبقية الحدث فإن الفهم يتقدم على الإنتاج، ويعتمد الأطفال في الفهم على المكتسبات المعرفية أكثر من الاعتماد على البنية اللغوية[٤].

وتظهر صور مختلفة من الأخطاء الصرفية في لغة الطفل في الدراسات التي تستهدف الإنتاج، منها استعمال الجذر اللغوي دون إضافة أي علامة صرفية، وقد يكون الخطأ في صحة العلامة، وتقع الأخطاء أيضا في المطابقة الصرفية، كالخطأ في استعمال الضمائر أو استعمال علامات الجنس، إذ تخضع لتعميم مفرط، إلا أن هذه الأخطاء تختلف باختلاف اللغات[٥]؛ لذا فمن المهم لدارس الاكتساب اللغوي النظر في سمات اللغة المقصودة بالدرس، لفهم خصوصية اللغة ذاتها وتأثير تلك السمات على عمليات الاكتساب، ومحاولة تحديد سمات القواعد الكلية، إذ يسير الدرس النظري بتوازٍ مع الدرس التجريبي للوصل إلى نتائج ذات أسس عملية، ضمن إطار نظري يقدم لها الدعم الكافي.

---

(١) Morphological processing in early Arabic Spelling –saigh-Haddad٢٠١٣،

(٢) Anla Fejzo & Alain ،The Acquisition of Derivation Morphology in Children Desrochers & s Helene Deacon

(٣) مناهج البحث في اكتساب اللغة، ألسون ماكي وسوزان م. قاز، ترجمة عقيل الشمري ومنصور ميغري، ص١٧٥.

(٤) The Acquisition of Arabic Language ComprHension, AL-Aqeel ٢٧١/٤

(٥) Understanding Child Language Acquisition ١٢٠-١٢١

بشكل عام يمكن القول بأن الدراسات المقدمة حول اكتساب العربية على الرغم من قلتها شملت الأنظمة اللغوية المختلفة، وساهمت في وصف اكتساب النظم اللغوية في العربية، إلا أن الحاجة لتقديم دراسات تطبيقية حول اكتساب اللغة في العربية عامة لا تزال قائمة، وخاصة النظام الصرفي؛ لأن العربية تتميز بالصرف الغني؛ إذ تتعدد فيه الوحدات الصرفية حرةً ومقيدةً، وتختلف من حيث الصرف والاشتقاق؛ مما يجعل الإلمام بصور الاكتساب الصرفي بحاجة إلى بذل مزيد من الجهود المنظمة للبحث في المجال، وهو من جهة أخرى يوفر مجالاً فسيحًا لتقديم أبحاث تطبيقية، مع الأخذ بالاعتبار أهمية الجوانب النظرية في مجال الاكتساب عامة، واللغة المقصودة بالبحث ونظامها الصرفي خاصة، إذ يوفر القاعدة الأساسية للبحث في الاكتساب.

الفصل الثالث

اللواصق المتصلة بالأسماء ودلالتها

الصرفية والاشتقاقية

الدراسة الحالية بحث تطبيقي ضمن النظام الصرفي للغة العربية؛ لذا فمن المهم النظر في سمات النظام الصرفي العربي لفهم خصوصية اللغة ذاتها، وتأثير تلك السمات على عمليات الاكتساب، ومحاولة تحديد سمات القواعد الكلية، وفيما يلي أستعرض على عجالة الأنظمة اللغوية المتعددة، ثم أقف عند النظام الصرفي خاصة بشيء من التفصيل.

١- اللغة وأنظمتها:

اللغات هي «منظومات تركيبية تنظم مبادئها ترتيب عناصر -فونيمات، وحدات صوتية، وحدات لفظية، كلمات - في تعبيرات لغوية وتشترك اللغات بمبادئ أساسية، مثل أنها ترتكز إلى فونيمات تتجمع في مقاطع لفظية ولجميعها مرادفات أسماء وأفعال تتجمع في تراكيب تعبيرية وفي جمل وفق بنية شجرية»[(١)]، تتشابه اللغات من حيث أن كلاً منها تحتوي على نظام نحوي ونظام صوتي، وهو يحكم القواعد المتصلة بالأصوات في اللغة، ونظام صرفي وهو يتضمن القواعد التي تحكم صيغ الكلمات، ونظام تركيبي وهو يتضمن القواعد التي تحكم بنية الجملة[(٢)]، ولا يعد المعجم نظامًا من أنظمة اللغة؛ لأن عناصره لا ترتبط بعلاقات عضوية، لكنه جزء من اللغة[(٣)].

اللغة نظام تجريدي يمثل الكلام الصورة المنجزة منه، ويحتوي كل نظام من أنظمتها الثلاثة على مجموعة من المباني التي تؤدي وظيفة تحديد وكشف المعنى، فالوحدات الصرفية morphemeتؤدي المعاني الصرفية، وتعين أيضا على تأدية المعاني النحوية، وهذا يشير إلى أهمية المكون الصرفي وموضعه من النظام اللغوي عامة[(٤)]، وفي العربية خاصة إذ تتميز العربية بصرف غني، حيث تتعدد فيها الوحدات الصرفية ما بين وحدات صرفية مقيدة، ووحدات صرفية حرة للتعبير عن المعاني الصرفية؛ ولهذا الغنى أثر على اكتساب العربية.

(١) كيف يتعلم الطفل الكلام، دوبويسون باري، ص٩.

(٢) أسس اللسانيات النفسية٤٩.

(٣) اللغة معناها ومبناها، تمام حسان، عالم الكتب، ط، ص٣٩٥.

(٤) المرجع السابق، ص٣٢- ٣٩، ١٧٨.

٢- النظام الصرفي:

الصرافة Morphology وهي دراسة الكلمات وبنيتها، وتهدف إلى تنظيم المعرفة للطرق التي تبنى بها الكلمات، وتدخل في علاقات مع بعضها، أو مع تراكيب كبيرة، مثل الجملة أو عبر الرصيد العام للغة[١].

٢-١ أقسام الصرف:

تختلف اللغات في أنظمتها الصرفية، فمنها الصرف السلسلي ويكون اعتماده على اللواصق دون تغيير في جذر الكلمة، ولا سلسليٍّ بحيث يحدث التغيير داخل الجذع[٢].

ينقسم الصرف في العربية إلى قسمين:

أ- تصريفي: صور مصرفة للفعل والاسم والصفة، ويعتمد على إضافة لواحق تنتمي إلى المقولات اللغوية.

ب- اشتقاقي: يمكن من توليد صور مشتقة جديدة انطلاقًا من الجذر، أو صور أخرى بسيطة، مثل ياء النسبة، وهي اللاحقة الاشتقاقية الوحيدة في العربية، إذ تحول الاسم إلى صفة، ويطلق على المنسوب صفة النسبة أو الصفة النسبية[٣]، فالنظام الصرفي العربي يعتمد على الجذر، وهو مكون من صوامت تعبر عن معنى أساسي، تضاف له معان أو أفكار من خلال إضافة الصوائت التي تعطي الصيغة شكلها، فالجذر وحدة لغوية مكونة من دال، وهو مجموعة الصوامت، ومدلول وهو المعنى أو الفكرة المرتبطة به[٤]، والطرق الأساسية لبناء الصيغ الصرفية هي إضافة الصوائت على الجذر بقيود تعتمد طبيعة الصائت وكميته، أو تضعيف الصامت الثاني أو الثالث، وهذا يسمى نظام التحول الداخلي، والإلصاق، لكنه خاضع لتأثير التغير الداخلي[٥].

---

(١) صرف - تركيب العربية، عبد الرازق توراني، دار توبقال، ص ٣٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٦.

(٣) العربية الفصحى، فليش، ص ١٥٤.

(٤) المرجع السابق، ص ٧٤.

(٥) المرجع السابق، ص ٧٩.

٣- المقولات التصريفية:

٣-١ مقولة التعيين:

تختص مقولة التعيين بالتفريق بين التنكير والتعريف[١]، وهي وظيفة ثابتة خاصة بالاسم[٢] في اللغة العربية، إذ تنفرد بوجود أداة للتعريف من بين اللغات السامية، بل وبوجود أداة للتنكير عند من يرى أن التنوين أداة للتنكير[٣]، وأل التعريف لا تختص بالاسم بمعناه الضيق، ولكن تشمل الصفات والأعداد، مما يدخل التعريف والتنكير في مجال أوسع[٤].

درس العرب التعريف والتنكير من خلال تقسيم الاسم إلى معرفة ونكرة، وتقسيم المعارف والتفريق بينها بحسب درجة تعريفها، إذ تصنف المعارف إلى أصلية، أي أن التعريف فيها من أصل الوضع، كالضمائر، وأسماء العلم، والمعارف غير الأصلية هي التي اكتسبت التعريف بدخول الأداة عليها كالمعرف بـــ(أل) أو بدخولها في مركب إضافي[٥]، وفي حين أنهم قابلوا بين الاسم المعرف بـــ(أل) والاسم الخالي منها، لم يكن لبقية المعارف مقابل من النكرات[٦]، وكان التدرج في دلالة التعريف مرده النظر إلى المضمون لا إلى الشكل وحده؛ إذ يعتمد المضمون على دلالة الخاص والعام[٧]، حتى أنهم جعلوا لبعض الأسماء منزلة وسطى بين التعريف والتنكير كالنكرة غير المحضة، كما ناقشوا أسماء الأزمنة بين التنكير والتعريف[٨].

وقد لاحظ علماء العربية أن النكرة هي الأصل؛ لأنها غير موسومة، والتعريف حادث؛

---

(١) المطابقة النحوية، تشي تشي هوانج، أروقة، ص ٧٢.

(٢) العربية الفصحى، ص٢٥٨.

(٣) صرف- تركيب العربية، ص٢٧٧. أدوات التعريف والتنكير، غراتيشيا غابوتشان، ترجمة :جعفـــر دك البـــاب، الوحدة للصحافة والنشر، ص ٦٩.

(٤) ينظر في : أدوات التعريف والتنكير، ص١٠٥-٢١٨.

(٥) أدوات التعريف والتنكير، غابوتشان، ص ٥٠-٥١.

(٦) التعريف والتنكير في اللغة العربية مشروع رؤية جديدة، عبد الجبار بن غريبـــة، حوليـــات الجامعـــة التونـــسية، ١٩٨٥م، ١١١-١١٢.

(٧) أدوات التعريف والتنكير، ٤٥، ٤٨.

(٨) المطابقة النحوية، ص ٨٣.

لأنه صيغة موسومة، وبالتالي نظروا في المعاني التي يضيفها[١]، وميزوا بين أنواع التعريف باللام (العهدية، والجنسية، والزائدة)، فالزائدة مثلا تدخل على الأعلام، وهي معارف فلا تفيد التعريف، وعلى الأعداد وهي نكرة فلا تفيد أيضا التعريف، وفي المقابل ليس كل منون نكرة، فقد تنون الأعلام وهي معارف، ولا تنون الممنوعات من الصرف، وقد تكون نكرات، لذا يجب التمييز بين التعريف والتنكير بوصفهما سمات تركيبية دلالية وبين صور تحققهما صرفيًّا[٢]، وتتحقق أل التعريف بأشكال صوتية مختلفة: فهي إما لامٌ مسبوقة بفتحة وألف في أول الكلام مثل (الولد)، أو لامٌ ساكنة في درج الكلام مثل (بالبيت)، أو ألفٌ مفتوحة متلوة بصوت مماثل للصوت الأول من الكلمة مثل (الرجل)، وتنطق بصوت مماثل للصوت الأول من الكلمة في درج الكلام مثل (فالرجل)، واختلاف صور تحققها سبب اختلاف الموقف منها، فسيبويه يرى أنها اللام وحدها وإنما سبقتها فتحة، ويرى الخليل أنها همزة بعدها فتحة مثل (هل)، والمبرد يرى أن حرف التعريف هو الهمزة المفتوحة وقد تبدل اللام ميما في لغة حمير، أما لندروف فيرى أن التعريف في العربية هو تضعيف الساكن الأول من الاسم المعرف ظهر في مجموعة من حروف لحلق، وخضعت البقية لتغيرات أخرى[٣]، ويرى د. عبد الرزاق توابي أنها عبارة عن لام ساكنة مسبوقة بفتحة، وظهور حركتها مرتبط بالقيود المقطعية في حالتي الوصل والوقف[٤].

يرد التنوين بوصفه علامة تنكير في مقابل أل التعريف بوصفها علامة للتعريف في التراث العربي، إلا أن بعض العلماء ومنهم الفاسي الفهري يرى أن التنوين لا يمكن أن يكون علامة للتنكير لأسباب هي:

١- نظرية الوسم تشترط أن يكون أحد جانبي التقابل موسومًا والآخر غير موسوم.

٢- يحتمل التنوين التخصيص وعدمه وكذلك التعريف.

---

(١) التعريف والتنكير في العربية، ص ١١٩، أدوات التعريف والتنكير، غابوتشان، ص٤٣.

(٢) صرف- تركيب العربية، ص ٢٦٧، المطابقة النحوية، ص ٧٢.

(٣) صرف- تركيب العربية، ص ٢٨٧

(٤) صرف -تركيب العربية، ص ٢٦٣، ٢٩٧، الكلمة في التراث اللساني، عبد الحميد عبد الواحد، مكتبة علاء الدين، ٢٠٠٤م، ص ٣٠٣.

٣- اختفى التنوين في العاميات بينما احتفظ التعريف بوسمه[١]، وتحتفظ بعض اللهجات ببعض مواضع التنوين، ولعل اللهجة المدرجة ضمن البحث الحالي تخلو من التنوين، إلا في حدود ضيقة جدًّا، ولم يرد في لغة الطفل.

ولا يمكن تعليل ذلك التقابل بين أل التعريف والتنوين بحجة أن نون الجمع والمثنى تحذف عند الإضافة مثل التنوين، لأن أل التعريف تدخل على الجمع والمثنى ولا يمكن الجمع بين علامتين متضادتين في المعنى الصرفي، وإن عُلل ذلك بأن النون دخلت قبل التعريف؛ لذا تعتبر النون في الجمع والمثنى فارغة دلاليًّا أو حشوية[٢].

التعريف مقولة نحوية مثل الشخص، فلا تعبر عن خاصية دلالية وحيدة، ولا تكون موحدة في كل صورها، ويرى لايترLyons أن التعريف والشخص يشكلان مقولة واحدة، وهذا الربط موجود في التراث العربي، حيث يربط التعريف بالضمائر، إذ تصور أعلى درجات المعرفة التكاملية بين الشخص والتعريف، يظهر من خلال كون الشخص سمة من سمات التطابق، ويكون في الفعل ولا يظهر في المركب الاسمي، أما التنكير فيراه مقولة دلالية فارغة لا توجد وحدة صرفية تعبر عنه[٣]. ويرى غابوتشان أن أل التعريف تؤدي مهمة تبديل الاستعمال بينها وبين الضمير الشخصي، لما يتضمنه الضمير من معنى التعريف المجرد ومع اسم الإشارة، لكن لا يمكن استبدال الضمير الشخصي باسم مع أداة التعريف في المركب الوصفي لكنه ممكن في المركب الإسنادي، وذلك يُردّ إلى طبيعة دلالة الضمير الشخصي لا إلى التعريف والتنكير[٤].

يقترن التعيين بنظام الإحالة في علم الدلالة، وتنقسم الإحالة إلى إحالة تعريفية وإحالة تنكيرية، والإحالة التعريفية تنقسم إلى إحالة عامة وإحالة معيَّنة، وفي الإحالة التنكيرية إلى إحالة مخصصة وإحالة غير مخصصة أو عشوائية[٥]، وللبعد التداولي دور في فصيلة التعيين ونظام الإحالة، إذ يؤدي السياق دورًا في تحديد نوع التعريف، وترتبط أشكال من الإحالة

(١) صرف – تركيب العربية، ص ٢٨١.

(٢) صرف - تركيب العربية، تورابي، ص ٢٨٢.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٦٩.

(٤) ينظر في : أدوات التعريف والتنكير، غابوتشان، ص ١٠٥-٢١٨.

(٥) المطابقة النحوية، ص ٧٧.

التعريفية بالاستعمال اللغوي، وقد تدل النكرة على معرفة مثل: (يحاسبك الله في يوم عظيم) وهذا من قبيل الإحالة المخصصة[١]، ويعامل هذا في التراث العربي على أنه حالة خاصة من التنكير، وقد يجعله بعضهم حالة بين المعرفة والنكرة، يدل على هذا أن له أحكامًا خاصة[٢].

٣-٢ مقولة الجنس:

الجنس في العربية مذكر ومؤنث، وليس فيها محايد إلا في رأي بعض العلماء وعلى نطاق ضيق في (من، ما) الموصولتين[٣]، يمثل المذكر الأصل فليس له علامة والمؤنث فرع يميز بعلامة، وقد نظر العرب لمسائل الجنس في اللغة من وجهين: الأول الوجه للغوي، حيث جمع أهل اللغة الألفاظ وصنفوها وفق قسمين المذكر والمؤنث[٤]، والوجه النحوي الذي حاولوا فيه تتبع اطراد علامات التأنيث[٥]، إذ تلعب الدلالة دورًا مهمًّا في مسائل التأنيث، ففي كلماتٍ مثل: زوج، وشخص، وإنسان لدلالتها على الجنسين، كما أن للحقول الدلالية دورًا في التمييز بين المذكر والمؤنث، حيث تؤنث أسماء الدول والمدن، وتذكر أسماء الجبال والأنهار[٦]، و قد تضاف هذه العلامات في اسم مذكر ولا تضاف في كل اسم مؤنث، مثل حمزة علمًا لمذكر، وسعاد علمًا لمؤنث، وبعض الصفات مثل: حامل، ومرضِع، وبعض الصفات التي تستعمل للمذكر والمؤنث دون علامة، مثل: صبور، وذبيح، ومِعطار، وجواد، وقد تضاف تاء التأنيث فيما يكون وصفا للجنسين مثل هُمَزَة، وعلاَّمة، وهناك أسماء جامدة غير مشتقة تستعمل صفات أيضا، مثل: الخام، والأم، ويَرُدُّ بعضهم هذا إلى مرحلة قديمة من عمر اللغة لم تظهر فيها علامات التأنيث[٧].

---

(١) المرجع السابق، ص ٧٩.

(٢) المرجع السابق، ص ٨٢.

(٣) المطابقة النحوية، هوانج، ص ٤٧.

(٤) التذكير والتأنيث في العربية، جمعان القحطاني، ص ١١-١٢.

(٥) المرجع السابق، ص ١٦-١٧.

(٦) المطابقة النحوية، هوانج، ص ٥٧.

(٧) المرجع السابق، ص ٥١، التذكير والتأنيث في العربية، جمعان القحطاني، رسالة ماجستير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ١٤٠٩هـ، ص ٧، ٩.

٣-٢-١ أقسام التأنيث وعلاماته:

يختص الاسم بعلامات تأنيث هي الألف الممدودة والألف المقصورة، والتاء، الألف الممدودة والمقصورة محصورة بأوزان محددة وألفاظ مسموعة، أما التاء فلها مواضع سماعية (أسماء الكائنات الحية)، وأخرى قياسية (المشتقات)، ويختلف التأنيث بالتاء عن الألف بنوعيها بأن التاء تدخل على اسم تام الفائدة تضيف له التأنيث فهي لاصقة تدل على التأنيث، أما الألف فقد بني عليها الاسم(١)، وتاء التأنيث هي أكثر العلامات ورودا(٢)؛ لهذه الأسباب أدرجت في البحث الحالي بوصفها لاصقة تعبر عن التأنيث.

تتبع علماء العرب مسائل التأنيث وقسموا المؤنث إلى مؤنث حقيقي سواء بعلامة أو دونها، ومؤنث مجازي بعلامة أو دون علامة، ومؤنثٍ لفظيّ الذي يحتوي علامة تأنيث دون أن يدل على مؤنث، مثل معاوية ويحيى، ومؤنث معنوي وهو ما دل على مؤنث دون علامة مثل زينب وسعاد، ومؤنث لفظي معنوي وهو ما دل على مؤنث واشتمل علامة(٣).

٣-٢-٢ تاء التأنيث:

لتاء التأنيث وظائف لا تقف عند حدود التعبير عن التأنيث فحسب، منها تمييز الواحد من جنسه، المبالغة في الصفة، تأكيد المبالغة، الدلالة على التعريب، الدلالة على النسب، توكيد الجمع، توكيد الوحدة، التحول من الوصفية إلى الاسمية، لتعويض الحذف في البنية الصرفية، وهي لا تفيد التأنيث الحقيقي في هذه المواضع، لكنها تعامل نحويًّا معاملة المؤنث لوجود العلامة(٤)، ويرى هنري فليش أن لواحق التأنيث قديما جدًّا كانت تعني تنظيم الأسماء في تدرج من الأعلى إلى الأقل قيمة، ثم تحددت بمرور الوقت بالدلالة على التأنيث ولم يبقَ من وظيفتها الأولى سوى لواحق في التصغير أو التحقير واسم الجماعة، ويستدل بمطابقة الفاعل للمفعول أو النعت للمنعوت في مثل اسم الجمع، إلا أنه يتوقف عند الصيغ التي

(١) التذكير والتأنيث في العربية، جمعان القحطاني، ص٢٨-٣٣.

(٢) الكلمة في التراث اللساني، عبد الحميد عبد الواحد، ص ٣٠٧.

(٣) التذكير والتأنيث في العربية، جمعان القحطاني، ص ١٥-١٦.

(٤) المطابقة النحوية، هوانج، ص ٥٤، الكلمة في التراث اللساني، عبد الحميد عبد الواحد، ص ٣٠٨، العربية الفصحى، فليش، ص ١٥٥-١٥٦.

تصدق على المذكر والمؤنث، مثل مِفْعال، وفَعِيل، وفَعُول، ويعلل ذلك باعتبارات قديمة تركت أثرًا[١].

ومن الأحكام المتعلقة بالتأنيث عامة وتاء التأنيث خاصة، أنه لا يتغير شيء في الاسم المؤنث بتاء التأنيث عند تثنيته مثل شجرة –شجرتين، بينما تحذف تاء التأنيث من المفرد عند جمعه جمعًا مؤنثًا سالمًا؛ لئلا تجتمع علامتا تأنيث في الاسم الواحد مثل فاطمة –فاطمات، وفي التصغير لا يتأثر لفظ الثلاثي المؤنث بتاء التأنيث مثل شجرة –شُجيرة، أما الرباعي فما فوق فلا تحذف العلامة ولا تراعى في عدد أحرفه، فكأنها تحذف ليصغر الاسم ثم ترد إليه بعد تصغيره مثل أسورة –أسيورة، وعند النسبة حذف تاء التأنيث عند النسب مثل مكة – مكيّ، ومثل فاطمة–فاطميّ[٢].

ويمنع المؤنث بتاء التأنيث من الصرف إن كان معرفة ويصرف إن كان نكرة، مثل: مررت بفاطمةَ وفاطمةٍ أخرى[٣].

والتأنيث أحد العناصر التي تستلزمها المطابقة في المركبات الاسمية عامة، وفي مطابقة ألفاظ الأعداد لمعدودها حالات من حيث التذكير والتأنيث، فتجب المطابقة في الواحد والاثنين، وتجب المخالفة في الأعداد من ثلاثة إلى تسعة، وتخالف العشرة إن كانت مفردة وتطابق إن كانت مركبة، أما ألفاظ العقود، والألف، والمائة، فلا تتغير صيغتها، ويؤخذ بالاعتبار في الجمع حال المفرد، واسم الجمع واسم الجنس يراعى تأنيث وتذكير لفظيهما[٤]، وفي النعت الحقيقي يطابق النعت منعوته، أما في النعت السببي فالمطابقة بين النعت ومرفوعه[٥].

وفي التوكيد تشتمل الألفاظ على ضمائر تعود على المؤكَّد وتطابقه في الجنس، وفي البدل أيضا تجب المطابقة[٦]، وكذلك في الضمائر، إذ يجب أن تطابق مرجعها في الجنس[١].

---

(١) العربية الفصحى، فليش، ص ٩٤-٩٥.

(٢) التذكير والتأنيث في العربية، جمعان القحطاني، ص ٤٤-٤٦.

(٣) المرجع السابق، ص ٥٠.

(٤) المرجع السابق، ص٥٢-٥٣.

(٥) المرجع السابق، ص ٥٥.

(٦) المرجع السابق، ص ٥٦.

وبالنسبة للتأنيث بشكل عام فإن مقولتي الجنس والجمع تتفاعلان، إذ يعامل جمع غير العاقل معاملة المفرد المؤنث، ويجوز لجمع التكسير للعاقل أن يعامل معاملة المفرد المؤنث على تقدير معنى الجماعة، ويجوز التأنيث مع اسم الجنس الجمعي كالشجر.

٣-٣ مقولة العدد:

تقسم الأسماء في العربية إلى مفرد ومثنى وجمع، وتتفاعل مقولتا العدد والجنس.

٣-٣-١ المثنى:

للتثنية نوعان: نوع بإضافة لاصقة ألف ونون أو ياء ونون، ويشترط أن يكون الاسم المثنى دالا على اثنين وله مفرد من لفظه[٢]، واختلف في النون هل هي عوض عن التنوين أو أنها تنوين حُرِّك فقوي، أو أنها للفرق بين المفرد المنصوب الموقوف عليه بالألف والمثنى المرفوع، أو أنها بدل من الحركة، أو أنها بدل من تنوينين؛ لأن المثنى عبارة عن مفرد ومفرد ولكل منهما تنوين[٣]، أو هي حشوية إذ تسقط عن الإضافة[٤]، وللمثنى نوع آخر ليس له مفرد من لفظه[٥]، وهو قائم على أساس معجمي، فلا يدخل في حيز استعمال اللواصق للتعبير عن العدد؛ لذا هو خارج إطار الدراسة الحالية.

والتثنية بشكل عام ظاهرة أصيلة في العربية لكنها غير مستقرة، فعلامة الإعراب هي الألف رفعا والياء نصبا وجرا، لكن ورد عدد من الشواهد يلتزم الألف والنون في حالات الإعراب الثلاث[٦]، ويظهر هذا في اللهجات العربية الحديثة إذ تلزم الياء للتثنية ومنها اللهجة المدرجة في الدراسة الحالية.

---

(١) المرجع السابق، ص٥٨.

(٢) المطابقة النحوية، هوانج، ص ٦٤، العربية الفصحى، فليش، ص ٨٨، التثنية في اللغة العربية، أحمد مطر العطية دار غريب للطباعة والنشر ١٩٩٩م.

(٣) التثنية في اللغة العربية، أحمد مطر العطية، ص ١١٦-١١٧.

(٤) صرف –تركيب العربية، تورابي، ص٢٨٢.

(٥) التثنية في اللغة العربية، ص ١٠١.

(٦) المرجع السابق، ص ١٠٧.

٣-٣-٢ الجمع:

في العربية نوعان من الجمع:

جمع صرفي: ينقسم إلى الجمع السالم إلى مذكرٍ ومؤنثٍ، وإلى جمع التكسير، ويعتمد الجمع السالم على زيادة اللاحقة، وهي تفيد الجمع والتذكير أو التأنيث، أما التكسير فيتم بتغيير البنية الداخلية[١]، فجمع السالم جمع خارجي وهو يصاغ بإضافة لواحق وله حالتان إعرابيتان، الرفع مقابل النصب والجر، وتلتزم فيه اللهجات الحديثة الياء والنون، وجمع داخلي لا يعتمد على الإلحاق بل بتأثير التحول الداخلي، وفي حالات إعرابه يشابه الأسماء المفردة.

القسم الثاني هو جمع معجمي، وينقسم إلى اسم الجمع واسم الجنس[٢]، ويرد اسم المجموعة بوصفه مصطلحًا غربيًّا يجمع بين اسم الجنس واسم الجمع[٣].

ويعامل جمع غير العاقل معاملة المفرد المؤنث على سبيل الجواز، كما أن هناك ألفاظًا تستعمل مفردا وجمعا (الفلك والطاغوت)، وقد يرد من ألفاظ الجموع صفة مثل (ثوب أسمال، درع دلاص)[٤]، في حين تجمع بعض الصفات المذكرة جمع تأنيث مثل (جبال راسيات...)[٥].

٣-٤ مقولة الشخص:

تظهر مقولة الشخص في العربية بصورة الضمائر، وهي تنقسم إلى ضمائر منفصلة ومتصلة، المتصلة تنقسم إلى ضمائر حضور وضمائر غيبة، يضاف إلى ضمائر الحضور أسماء الإشارة، وإلى ضمائر الغيبة الأسماء الموصولة؛ لأنهما يحيلان إلى شخص أو شيء معين وفقا لقصد المتكلم[٦]، أعرضها في الجدول التالي[٧]:

---

(١) المطابقة النحوية، ص ٦٤، الكلمة في التراث، ص٣١٥.

(٢) العربية الفصحى، فليش، ص٨٦، ٨٩.

(٣) المطابقة النحوية، هوانج، ص ٦٧.

(٤) المطابقة النحوية، ص ٦٦.

(٥) الكلمة في التراث، عبد الحميد عبد الواحد، ص٣١٨.

(٦) المطابقة النحوية، ص ٨٦.

(٧) العربية الفصحى، ص ٢١٥.

جدول رقم (٣-١) الضمائر المتصلة بالأسماء

معنى / الضمير	الضمائر المتصلة			الضمائر المنفصلة		
	مفرد	مثنى	جمع	مفرد	مثنى	جمع
المتكلم	ي	×	نا	أنا	×	نحن
المخاطب	كَ-كِ	كُما	كُم-كُنَّ	أنتَ-أنتِ	أنتما	أنتم-أنتن
الغائب	ه-ها	هُما	هُمْ-هُنَّ	هُو -هي	هما	هُمْ -هُنَّ

وترتبط الضمائر المتصلة بالزمن في الأفعال، أعرضها في الجدول التالي:

جدول رقم (٣-٢) الضمائر المتصلة بالأفعال

	المتكلم			المخاطب			الغائب		
الزمن / العدد	مفرد	مثنى	جمع	مفرد	مثنى	جمع	مفرد	مثنى	جمع
الماضي	تُ	×	نا	تَ، تِ	تُما	تُمْ، تن	×	ا	و، ن
المضارع	×	×	×	ي	ا	و، ن	×	ا	و، ن
الأمر	×	×	×	×	ا	و، ن	×	×	×

تتفاعل فصائل الشخص مع فصائل الجنس والعدد، فالضمير يتطابق مع مرجعه من حيث العدد والجنس والشخص؛ ذلك أن عود الضمير يقوم بدور الوصل بين أجزاء الجملة الكبرى والصغرى[١]، لكنه على الرغم من ارتباطه بها إلا أنه مستقل عنها؛ لأنه يوظف على أنه عنصر إشاري، بينما العدد والجنس علامة على الفاعل، فسمات العدد والجنس ذات طبيعة اسمية، وهي مستقلة عن الخطاب، أما سمة الشخص فهي سمة موجودة في الأفعال أساسا؛ لأنها تمثل السمات المرتبطة بالأدوار الخطابية[٢]، بشكل عام تؤدي الضمائر والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة دورًا في التماسك داخل التركيب[٣]، إلا أنها في هذه الدراسة تُناقش

(١) المطابقة النحوية، هوانج، ص ٨٧.

(٢) صرف – تركيب العربية، تورابي، ص ١٠٢، ١٠٤.

(٣) المطابقة النحوية، ص ٩٢.

من حيث كونها لاصقة صرفية للأسماء، ومن حيث دلالتها على الشخص في الأسماء، وعليه فإن دورها في الأفعال أو الحروف خارج نطاق الدراسة.

٣-٥ ياء النسبة:

تنفرد ياء النسبة في هذا البحث بأنها اللاحقة التي لا تنتمي إلى مقولة لغوية، وبأنها لاحقة اشتقاقية لا تصريفية، إذ تنقل اللفظ من الاسمية إلى الوصفية، وهي لاحقة الياء المشددة التي تضاف للاسم لتدل على علاقة انتساب إلى جماعة إنسانية، بحيث يكون المنسوب من آل المنسوب إليه، مثل (عربي) نسبة إلى (عرب)، وشاع استعمالها للدلالة على علاقة شيء بآخر مثل: (أرضي)، و(سماوي)، أو علاقة تجريد مثل (فلسفي)[١]، وهي مشددة في العربية الفصحى؛ لكي لا تشابه ياء المتكلم، وكيلا تثقل عليها الضمة والكسرة[٢]، ويظهر عليها الإعراب.

أحكامها:

١- إذا ألحقت بما ختم بتاء تأنيث فإن تاء التأنيث تحذف (كوفة –كوفي).

٢- الاسم الثلاثي إذا كانت عينه مكسورة، تفتح عينه لثقل توالي كسرتين (كسرة لجذر وكسرة ما قبل الياء).

٣- ما كان على وزن (فَعِيلة) أو (فُعَيلة)، تحذف فيه تاء التأنيث، وتحذف ياء الصيغة، وتحول الكسرة إلى فتحة، مثل (جُهينة –جُهَني) و(حَنيفة –حَنَفي).

٤- المختوم بياء مشددة مثل: (غنيّ، قصيّ، أميَّة) فما كان مؤنثا بالتاء تحذف وتحذف أولى الياءين وتقلب ثانيهما إلى واو، وتقلب الكسرة فتحة: (أُمَويّ، قُصَويّ، غنَويّ).

٥- ما كان مختومًا بألف مقصورة تقلب واوًا: (عصا-عصوي)، (رحى –رحوي).

٦- ما كان مختوما بألف التأنيث المقصورة تحذف (عطشى -عطشيّ، حبلى-حبليّ)، أما ألف التأنيث الممدودة فتقلب واوًا مثل: (حمراء-حمراويّ)[٣].

(١) العربية الفصحى، ص١٥٤، الكلمة في التراث العربي، ص ٢٢٢.

(٢) الكلمة في التراث، ص ٢٢٢.

(٣) الكلمة في التراث، ص ٢٢٤-٢٢٥.

٣-٦ المطابقة:

وهي ظاهرة تتجلى فيها علاقة الترابط بين عناصر الجملة، حيث تتشارك جميع العناصر أو بعضها في خصائص معينة، ومن المهم الوقوف عليها بإيجاز لاتصالها بمفردات الدراسة.

تجب المطابقة بحسب مقولات التصريف التي عرضتها سابقا وهي: الجنس، والعدد، والتعيين، والشخص[١].

للمطابقة أنواع وهي: مطابقة كلية: وتعني أن أجزاء الجملة متطابقة كليًّا في أحد أو بعض العناصر. مطابقة جزئية: وتعني أن يتطابق بعض عناصر الجملة مع بعض في الفصائل وتخالف أو لا تتطابق مع بعضها الآخر، ومن حيث التركيب لها ثلاثة أنواع:

علاقة الإسناد: بين المسند والمسند إليه. وعلاقة التبعية: بين التابع والمتبوع، وعلاقة مشتركة بين الإسناد والتبعية، مثل ما يوجد في النعت السببي[٢]، إذ يطابق ما قبله في الإعراب والتعيين، وما بعده في الجنس[٣].

أ- علاقة الإسناد:

المسند ويمثله الفعل والخبر من المنظور الوظيفي، والمسند إليه ويمثله الفاعل والمبتدأ هو الموضوع، وتعكس البنية العميقة للجملة الفعلية والجملة الاسمية تشابهًا من منظور النحو التوليدي التحويلي[٤]؛ لذا تناقش حالات المطابقة من جهتين:

إن كان المسند اسما: يتطابق المسند الاسم مع المسند إليه في العدد والجنس، أما التعيين فلا يُبتدأ بنكرة وعليه يمكن المطابقة، حيت يكون كل من المسند والمسند إليه معرفة، وقد يكون المسند إليه نكرة مخصوصة والمسند نكرة، إلا أن صورًا من عدم التطابق واردة في اللغة، مثل استعمال الصيغ للمذكر والمؤنث (المرأة عروس)[٥]، وعند تقدم الوصف على

(١) المطابقة النحوية، ص ٤٣، الأصل أن المطابقة تكون في خمس مقولات لغوية وهي: الجنس، والعدد، والإعراب، والتعيين، والشخص، لكني استبعدت الإعراب لعدم وجوده في اللهجة التي تدور حولها الدراسة الحالية.

(٢) المطابقة النحوية، هوانج، ص ٤٦.

(٣) المرجع السابق، ص ١١٦-١١٨.

(٤) المرجع السابق، ص ٩٦.

(٥) المرجع السابق، ص٩٦-٩٩.

مرفوعه مثل (أقائم الزيدان)[١]. وإن كان المسند فعلا: يتطابق المسند مع المسند إليه في الجنس والعدد والشخص غالبا، ومن صور عدم المطابقة تقدم الفعل المسند فإن التطابق يكون في الجنس والشخص فقط، كذلك إذا كان المسند إليه جمع مذكر سالمًا وجب تذكير فعله، لكن لم يطابق من حيث الشخص (جاء المسلمون)، ويجوز في الأفعال الجامدة مثل نعم وبئس المطابقة وعدمها من حيث الجنس[٢].

ب- علاقة التبعية:

١- يتبع النعت المفرد المنعوت في الجنس والعدد، الإعراب والتعيين، ومن صور عدم المطابقة الوصف بالمصدر (رجل ثقة)، ووصف أسماء الجموع (سحاب ثقال)، وصف لفظ (أحد)، وما يقع حملاً على الجوار، والصيغ الصرفية للمذكر والمؤنث لا تعد مخالفة؛ لأنها تصدق على الجنسين مثل فعيل[٣]، النعت المقطوع: يطابق في الجنس والعدد والتعيين.

٢- العطف: يوجب العطف التطابق في الإعراب دون الجنس والعدد والتعيين[٤].

٣- عطف البيان والبدل: يوجب التطابق في الإعراب والتعيين والعدد والجنس.

٤- التوكيد: يكون فيه التطابق في الجنس والعدد والتعيين والإعراب.

٥- الإضافة لا توجب المطابقة[٥]، وتعبِّر الإضافة في العربية عن علاقات الملكية –الوصفية؛ لخلو العربية من ضمير للملكية[٦].

٦- العدد:

- يتطابق العدد ١، ٢ مع المعدود في الجنس والتعيين والإعراب؛ لأنه نعت للمعدود.
- تخالف الأعداد من ٣إلى ١٠في الجنس والإعراب؛ لأنه يجر بالإضافة.
- تبنى الأعداد من (أحد عشر) حتى (تسعة عشر) على فتح الجزأين، وصدرها يتبع حكم الأعداد المفردة، وعجزها يطابق المعدود في الجنس ويخالفه في الإعراب، إذ ينصب على

(١) المرجع السابق، ص ١٠٦.

(٢) المرجع السابق، ص ١٠١-١٠٦.

(٣) المطابقة النحوية، هوانج، ص ١١٠-١١٣.

(٤) المرجع السابق، ص ١١٩.

(٥) المرجع السابق، ص ١٢٩-١٤٣.

(٦) أدوات التعريف والتنكير، غابوتشان، ص١٦٦.

التمييز.

- أما ألفاظ العقود ولفظ (مائة)، و(ألف)، و(مليون) ومثناها فلا تتأثر تذكيرا وتأنيثا[1].

٧- اسم التفضيل: إن كان مجردا من التعريف والإضافة يلزم الإفراد والتذكير، بغض النظر عن المفضل، وإن كان مضافًا إلى نكرة يلزم الإفراد والتذكير، وإن كان مضافًا إلى معرفة تجوز فيه المطابقة ويجوز فيه الإفراد والتذكير.

٨- الحال يتطابق مع صاحبه في الجنس والعدد، ويخالفه غالبا في التعيين، إلا في الحالات التي يرد فيها نكرة.

١٠- الاختصاص: يتطابق الفظ المخصوص مع الضمير عادة في الجنس والعدد والتعيين، إذ لابد أن يكون اللفظ المخصوص معرفة.

١١- ضمير الفصل لابد أن يتطابق مع المسند إليه في الجنس والعدد، والتعيين والتكلم، والخطاب والغيبة.

١٢- ضمير الشأن يتطابق مع اللفظ بعده في التذكير والتأنيث.

١٣- المنادى: يأخذ التعيين دور المعيار الذي يقام عليه الحكم الإعرابي في المنادى، إذ قسم العلماء المنادى إلى قسمين: المنادى المعرب المنصوب، وله ثلاثة أقسام منادى مضاف وشبيه بالمضاف ومنادى مفرد نكرة، وأما القسم الثاني فهو المنادى المبني على ما يرفع به وهو العلم المفرد، والنكرة المقصودة[2].

٣-٧ الفئات اللغوية في لهجة القصيم:

الدراسة الحالية هي بحث تطبيقي ضمن الأطر العامة للدراسات اللسانية الحديثة، التي تعتمد على اللهجات المحكية لأساب أعرضها في الفصل اللاحق؛ لذا فالمادة الأساسية للدراسة الحالية مأخوذة من لغة الطفل في محافظة عنيزة إحدى محافظات منطقة القصيم، وهي تعكس اللهجة في المنطقة بشكل عام، ويدور البحث حول خمس فئات لغوية لا تختلف صورتها في الفصحى عن صورتها في اللهجة المحلية، إلا في مواضع محددة منها:

*التنوين: يغيب التنوين في اللهجة المحلية عامة، وفي لغة الطفل خاصة.

(١) المطابقة النحوية، ص ١٤٣-١٤٥.

(٢) المطابقة النحوية، هوانج، ص١٥٠-١٦٤.

* التثنية: تختلف صورة التثنية في اللهجة عنها في الفصحى في جانبين: الأول أنها تلتزم صورة واحدة عند التثنية غير متأثرة بالحالة الإعرابية، إذ يلازم المثنى الياء والنون، وتهمل حركة النون، الثانية لا تلتزم بالمطابقة عند التثنية[1]، إذ يوصف المثنى بصيغ جمع التكسير.
* جمع المذكر السالم: يلزم جمع المذكر السالم الياء والنون، ويلتزم المطابقة[2].
* تفتقد اللهجة المحلية الإعراب بوصفه أحد عناصر المطابقة.
* جمع المؤنث السالم: يظهر جمع المؤنث السالم في لهجة القصيم بنفس صورته بالفصحى، وتهمل حركات الإعراب[3]، ولا تلزم المطابقة، فيوصف جمع المؤنث السالم باستعمال صيغ جمع التكسير.

بشكل عام يمكن الاعتماد على المعطيات اللغوية فيما يخص البناء اللغوي في العربية عامة، وفي جانبها الصرفي خاصة، مع الأخذ بعين الاعتبار المنهجيات العامة للدراسات اللسانية للوصول إلى تصور واضح حول اكتساب الصرف العربي ضمن الحدود المنهجية لهذا البحث، والتي أناقشها في الفصل التالي.

(١) لهجة القصيم وصلتها بالفصحى، بدرية العاروك، نادي القصيم الأدبي١٤٣٥هـ، ص ١٩٠.
(٢) المرجع السابق، ص ٢٠٢.
(٣) لهجة القصيم، ص ٢٠٤.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة

تهدف الدراسات في الاكتساب إلى فهم اكتساب البشر للغة، وهنا تكمن أهمية وصف لغة الطفل للمساهمة في بناء تصور واضح للخصائص العامة للغة الطفل فهمًا وإنتاجًا، وهذه الدراسة التي بين أيدينا هي بحث تطبيقي في جانب الإنتاج، خاضع للأطر النظرية لمسائل الاكتساب، ضمن النظريات اللغوية الحديثة، وهو يقوم على منهجية تتلاءم مع تلك النظريات من جهة، ومع أهداف البحث من جهة أخرى، بدءًا من أسئلة البحث التي تعبر عن هدف الدراسة، وعليه يمكن تحديد منهج البحث، وأساليب جمع البيانات وتحليلها، وتحديد العينات بما يخدم الهدف، وفيما يلي تفصيل القول فيها:

١- أسئلة البحث:

تتناول الدراسة السؤالين التاليين:

١- ما أنواع الأخطاء التي يقع فيها الأطفال في عمر٢+٦-٦ عند إنتاج العلامات الصرفية للأسماء (العدد، الجنس، التعيين، الضمائر، ياء المتكلم).

٢- كيف تنمو لغة الطفل فيما يخص هذه السمات في المرحلة العمرية من ٢+٦-٦.

٢- منهجية البحث:

قبل أن أعرض منهج الدراسة الحالية أشير إلى المقصود بالمنهج؛ إذ يعنى ببيان أسباب استعمال أساليب جمع وتحليل البيانات، أما الأساليب فهي التقنيات والطرق المستخدمة للحصول على المعلومات المطلوبة في البحث[١]، ومنهج هذا البحث منهج كيفي وصفي[٢]، فالدراسات اللغوية الحديثة تعتمد على المنهج الوصفي؛ لأن الهدف منها ليس معرفة الصواب والخطأ في لغةٍ ما، بل يهدف إلى معرفة ما تقوم عليه اللغة من مبادئ وتراكيب، وظواهر لغوية[٣]، وللدراسات اللغوية التطبيقية مساران في منهجية البحث، يعتمد تصنيفهما على عدد العينة، وتنوع الموضوعات، وطول المدة التي تجمع فيها البيانات، ونوع البيانات، وأساليب تحليل البيانات، وطرق التعامل معها، فهي إما أن تكون دراسة طولية The

(١) مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة، بيني موخرجي، وديبورا آلبون، ترجمة: لينا باشطح، وهنادي العثمان، ص ٩٦.

(٢) مناهج البحث في الطفولة المبكرة، ص ١١٨.

(٣) اكتساب اللغة، موسى الأحمري، ص٢٢.

longitudinal study design وفيها عدد المشاركين محدود، ومن المتاح في هذا النوع من الدراسات أن تقتصر على مشارك واحد فقط، فهي بشكل عام تمثل دراسة حالة، ومن حيث الوقت فالدراسة الطولية تستغرق فترة زمنية ممتدة، ويمكن أن تجمع البيانات على فترات بشكل أسبوعي، أو كل أسبوعين أو ثلاثة، أو بشكل شهري، وتشمل البيانات الحدث اللغوي وكل ما يحيط به، كالمكان والأشخاص، والجوانب النفسية والجسدية، وتؤخذ من الحديث العفوي للمشاركين، وتميل إلى التحليل الوصفي الكيفي، إلا أنه قد يصعب تعميم نتائج هذه الدراسات؛ نظرا لمحدودية العدد وعفوية الخطاب، إضافة إلى أن طول فترة الدراسة قد تسبب فقد بعض المشاركين، وبما أن البيانات تجمع من الحديث العفوي الذي قد لا يوفر الشكل اللغوي المقصود بالبحث فإن قدرة الباحث على تفسير غياب هذا الشكل محدودة، وإما أن تكون الدراسة مستعرضةcross-sectionalstudy، ويكون فيها عدد المشاركين أكبر، وفي فترة زمنية محدودة تجمع فيها البيانات تحت تحكم أو توجيه من الباحث، وإن كان من الصعب أن يتم الجمع بشكل مثالي، وبما أن الأعداد فيها أكبر ولا تقوم على دراسة حالات فردية فإن تفاصيل المحيط بالحدث اللغوي غير مهمة، وتميل إلى التحليل الكمّي أكثر، ومن إيجابياتها تجنب تسرب العينة، وإمكانية تعميم النتائج، ويعيبها إهمال العوامل المحيطة بالحدث.

ويجب التنبه إلى أن الحدود بين مساري المنهجية مرنة وقابلة للتعديل، فمن الممكن تحديد موضوع البحث بحيث يركز على جانب، أو شكل لغوي، وتوسع عينة المشاركين فتشمل مستويات متعددة، أو أصنافًا مختلفة في فترة زمنية قصيرة، فتجمع الدراسة بين مسار الدراسة الطولية والدراسة المستعرضة، ومن المتاح أيضًا أن تخضع الدراسة الواحدة لأساليب التحليل الوصفي والكمي أو أحدهما، ويمكن تعميم نتائج الدراسة الطولية ضمن أطر معينة.

وبشكل عام فإن تصميم الدراسة وتحديد مسارها المنهجي قائم على إدراك حدود البحث وأسئلته، وعليه يمكن للباحث وضع منهجية معينة تحقق أهداف البحث ضمن القيود التي يفرضها موضوع البحث، بشرط الوعي بالمنهجيات المتبعة والأخذ بعين الاعتبار أنها ليست جامدة ثابتة الحدود، بل يمكن تطويعها لتحقيق الهدف من الدراسة[1].

(١) مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة، بيني موخرجي وديبورا آلبون، ت:لينا باشطح وهنادي العثمـــان، ٢٧،

وبشأن الدراسة الحالية وحسب أسئلة البحث فقد وضعت المنهجية القائمة على تحديد عينة بحث متوسطة العدد، لا تتجاوز تسعة أطفال توزع على ثلاث مجموعات، تجمع البيانات في فترة زمنية قصيرة خلال أربعة أسابيع، وتشمل أشكالاً لغوية تتمثل في اللواصق الخاصة بالأسماء، يقوم جمع البيانات على المقابلات، وعلى أساليب التحليل الوصفي الكيفي، إضافة إلى إجراء دراسة استكشافية قبل البدء بالدراسة الأساسية.

وفيما يلي تفصل ذلك:

٢-١ الدراسة الاستكشافية:

إجراء دراسة استكشافية Pilot Studyمنهجية متبعة في العلوم الإنسانية بشكل عام، ولها مساران، أحدهما يتمثل بصورة دراسات الجدوى، والثاني تمثله الاختبارات المسبقة، والتي تمهد لدراسة أساسية(١).

وتعتبر الدراسة الاستكشافية مرحلة مهمة وحاسمة؛ لأن الجوانب النظرية غير كافية لتصميم الدراسة الأساسية؛ لذا فإن الدراسة الاستكشافية تعين على التأكد من صلاحية وموثوقية طرق جمع البيانات، إذ تعبر على نطاق ضيق عن مقترحات حول الأدوات والنظريات وطرق جمع البيانات، والمهام وطرق الترميز، وخيارات تحليل البيانات لمشروع البحث، بحيث يتمكن الباحث من تجريب الأدوات والمهام وصلاحيتها لاستثارة الأشكال اللغوية المقصودة من جهة، ولعينة المشاركين من جهة أخرى، وكشف المشكلات المرتبطة بإجراء الدراسة قبل البدء بالدراسة الأساسية.

وهذه الدراسة تقدم صورة أولية عن كفاية وكفاءة البيانات، وفاعلية الأطر النظرية، وتطويع المصطلح للإجراء التجريبي.

وبما أنها توفر للباحث وقتًا كافيًا للانغماس في المجال العلمي للدراسة فإن هذا يساعد في ضبط حدود البحث، وصياغة أسئلته الأساسية(٢).

Second Language Acquisition in introductory course- Susan Gass &Larry SelinKer ,٤١-٥٧،

(١) conducting the pilot study – johan Malmqvist &Kristina Hellberg،

(٢) ٧١ DataElicitaion For Second and Foreign Language Research SusanGass AlisonMackey&

أعانت الدراسة الاستكشافية في هذا البحث على تحديد المسميات الشائعة في لغة الطفل، حسب المهام المستعملة، ومن ثم الاستفادة منها في صياغة الأسئلة الأولية في الدراسة الأساسية، وتجريب المهام، وتحديد المعتمد منها في الدراسة الأساسية، ووضع الرموز المناسبة للبيانات، والتأكد من صلاحية نظام الترميز للدراسة الحالية، وممارسة أساليب التحليل، والتأكد من فاعليتها، وتصنيف الاستجابات، بالإضافة إلى أنها تعطي تصورًا حول الدراسة عمومًا.

٢-٢ جمع البيانات:

١- الأشكال المستهدفة بالبحث: وهي من السمات الصرفية الخاصة بالأسماء، وهي موزعة في خمسة أبواب:

- اللواصق الدالة على الجنس، تاء التأنيث، الألف الممدودة، الألف المقصورة، ونظرا لأن صيغ التأنيث التي تحتوي على الألف المقصورة صيغ سماعية ولا يقابلها من لفظها مذكر، ووردها في اللهجة نادر، لذا تجاوزتها في هذا البحث.
- اللواصق الدالة على التعيين، أل التعريف.
- اللواصق الدالة على العدد، التثنية، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم.
- اللواصق الدالة على النسب، ياء النسب.
- اللواصق الدالة على الشخص، ضمائر الجرّ المتصلة (ياء المتكلم، كاف المخاطب، هاء الغائب...)، وقد ناقشتها بتفصيل في الفصل الثاني من الدراسة الحالية.

٢-٢-١ عينة الأفراد -المشاركون:

عينة المشاركين هي عينة متيسرة Convienent sample من أطفال محافظة عنيزة في المرحلة العمرية من عامين ونصف حتى ست سنوات، حددت المراحل العمرية؛ لأنها تشمل مرحلة يتضح فيها استعمال الأطفال للعلامات الصرفية بشكل أولي، ويتطور تدريجيًّا، فالطفل عند بلوغه العامين يقفز معدل اكتسابه للكلمات، مما يتيح له تكوين جمل أولية مكونة من كلمتين، وتبدأ بعد ذلك العلامات الصرفية في الظهور في لغته[1]، إضافة إلى أن

(١) كيف يتعلم الطفل الكلام، دوبويسون باري، ص ٢٩١، أسس اللسانيات النفسية،فرناندير وكيرتز، ص ١٧١.

الصرف العربي غني، ويظهر باكرا في لغة الطفل، ويمتد اكتسابه فترات طويلة، فبعض اللواصق تظهر قبيل سن المدرسة؛ نتيجة لتطور المعرفة التركيبية[1]، ويكتمل النظام الصرفي في لغة الطفل في مراحل لاحقة.

تحديد العمر المشمول بالبحث لا يعني بالضرورة التزام مراحل عمرية معينة لاكتساب سمات صرفية محددة، إنما هو قيد منهجي لصياغة حدود واضحة للدراسة، فتشابه مراحل النمو اللغوي عند الأطفال على الرغم من ارتباطه البيّن بالنمو الجسدي قد يعني (حالات نحوية)، بمعنى أنها أنظمة مختلفة من القواعد التراكمية نتيجة لتجربة لغوية قائمة على منهج استنباطي افتراضي[2].

جدول رقم (٤-١) عينة الأفراد – المشاركون

الرقم	الرمز	العمر	الجنس	المجموعة
١	و	٦+٢	بنت	الأولى
٢	ن	٣	بنت	الأولى
٣	ز	٨+٣	ولد	الأولى
٤	ر	٥+٤	ولد	الثانية
٥	ت	٦+٤	ولد	الثانية
٦	ع	٩+٤	ولد	الثانية
٧	ط	٥	بنت	الثالثة
٨	س	٣+٥	ولد	الثالثة
٩	ل	٧+٥	ولد	الثالثة

عدد المشاركين في البحث تسعة أطفال، لغتهم الأولى العربية، ولا يتلقون أي لغة ثانية، وكل منهم طفل لأبويين سعوديين من سكان محافظة عنيزة، موزعين في ثلاث مجموعات بحسب العمر.

(١) أسس اللسانيات النفسية، فرناندير وكيرتز، ص ١٨٤.

(٢) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ١٠٦.

أما جمع وتحليل البيانات اللغوية فيقوم على المقابلات شبه المنظمة[١]-Semi Structured Interviews إذ تسمح بتعديل صيغ الأسئلة والاستطراد، ويرتبط بشكل مباشر بالنظريات في اكتساب اللغة، فوضع خطة لجمع وتحليل البيانات في البحث اللغوي التطبيقي يقوم على الوعي بمفاهيمها، ويجب الأخذ بالاعتبار بأن الوسيلة الوحيدة لفهم الكفاءة هي ملاحظة الأداء فهمًا وإنتاجًا، إذ لا يمكن قياس العمليات الذهنية بشكل مباشر[٢]؛ لذا تهتم النظريات اللسانية الحديثة بالكلام ويعدّ مصدر المادة في البحث واللغة المحكية على وجه الخصوص؛ لأن القدرة على الكلام موجودة عند كل إنسان طبيعي، وتمر بمراحل متعددة، وتصدر عن البشر بشكل عفوي، ولا تقوم على التعلم المقصود، كما أن الصور المكتوبة للغة قد لا تتوفر في كل اللغات[٣].

جمعت البيانات في عدد من الجلسات الثنائية بيني وبين كل طفل من الأطفال المشاركين في البحث على انفراد، وقد كان مجموع الجلسات للأطفال جميعا خمسًا وأربعين جلسة، بواقع خمس جلسات مستقلة لكل طفل، مدة كل منها خمس وعشرون دقيقة تقريبا، وقد كان التفاعل مع الأطفال موجهًا نحو استخراج السمات الصرفية المقصودة في البحث، وهي مدونة في الجدول التالي.

جدول رقم (٤-٢) الجلسات

	التاريخ	المكان	الطفل	الجنس	العمر	الباحث
١	١٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ	المنزل	و	بنت	٢+٦	أ
٢	١٧/ ٢/ ١٤٤٢هـ		و	بنت		أ
٣	٢٠/ ٢/ ١٤٤٢هـ		و	بنت		أ
٤	٢١/ ٢/ ١٤٤٢هـ		و	بنت		أ
٥	٢٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ		و	بنت		أ

(١) مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة، ماكاي وقاز، ص ٣١٢-٣١٤.

(٢) ٧١، Susan Gass & Alison Mackey، Data Elicitaion For Second Language Research and Foreign

(٣) اكتساب اللغة، موسى الأحمري، ص ٢٠.

	التاريخ	المكان	الطفل	الجنس	العمر	الباحث
١	١٥/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ن	بنت	٣	أ
٢	١٧/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ن	بنت		أ
٣	١٨/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ن	بنت		أ
٤	١٩/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ن	بنت		أ
٥	٢٠/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ن	بنت		أ
١	٢٢/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ز	ولد	٣+٨	أ
٢	٢٣/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ز	ولد		أ
٣	٢٤/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ز	ولد		أ
٤	٢٥/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ز	ولد		أ
٥	٢٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ز	ولد		أ
١	٤/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ر	ولد	٤+٥	أ
٢	٦/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ر			أ
٣	٧/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ر			أ
٤	٨/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ر			أ
٥	٩/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ر			أ
١	٢٨/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ع		٤+٩	أ
٢	٢/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ع			أ
٣	٣/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ع			أ
٤	٤/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ع			أ
٥	٥/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ع			أ
١	٢٣/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ت		٤+٦	أ
٢	٢٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ت			أ
٣	٢٧/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ت			أ
٤	٢٨/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ت			أ

	التاريخ	المكان	الطفل	الجنس	العمر	الباحث
٥	٢٩/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ت			أ
١	١٤/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ط		٥	أ
٢	١٥/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ط			أ
٣	١٩/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ط			أ
٤	٢٠/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ط			أ
٥	٢٦/ ٢/ ١٤٤٢		ط			أ
١	٨/ ٣/ ١٤٤٢هـ		س		٣+٥	أ
٢	٩/ ٣/ ١٤٤٢هـ		س			أ
٣	١٠/ ٣/ ١٤٤٢هـ		س			أ
٤	١١/ ٣/ ١٤٤٢هـ		س			أ
٥	١٢/ ٣/ ١٤٤٢هـ		س			أ
١	٧/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ل		٧+٥	أ
٢	١٢/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ل			أ
٣	١٣/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ل			أ
٤	١٤/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ل			أ
٥	١٥/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ل			أ

في كل جلسة أحاول استثارة جميع اللواصق المطلوبة في البحث ما أمكن، بمعنى أني لم أحدد جلسة لكل سمة صرفية على حدة؛ لأنها مرتبطة بالتركيب ولا يمكن عزل اللاصقة عن السياق اللغوي، كما أن من أهداف صياغة المهام أن تكون في سياقها اللغوي، ولا ألتزم ترتيبًا معينًا لعرض المهام؛ لأنها ذاتها تتكرر في كل جلسة، فتعرّض الطفل للملل؛ مما يؤثر على سير الجلسة، فيكون اختلاف وقت عرضها نوعًا من التغيير.

جمعت البيانات على ضوء طرق قياس البناء النحوي[1] (BSM

(١) A CROSS-SETIONAL STUDY OF MORPHEME ACQUISITION IN FIRST

TheBilingualSyntaxMeasure) دون الالتزام بها، لكن حرصت على استكشاف النطاق المعجمي للطفل حسب المهمة المعروضة، بحيث استعمل الكلمات والمفاهيم المألوفة عنده، وهذه الطريقة تستعمل لجمع البيانات من خلال اللغة الطبيعية في حديث الأطفال الصغار، ورغم أنها وضعت أساسًا لتحديد مستوى نمو الأبنية في اللغة الثانية، إلا أنه من الممكن الاستفادة منها في مجال اللغة الأولى.

وتنقسم الإجراءات في طريقة قياس البناء النحوي إلى مرحلتين:

أ- أسئلة أولية: وتُعنى بفهم المفردات أو الكلمات، وتهدف للتأكّد من كون المفردات مألوفة عند الطفل ويستطيع في المرحلة الثانية من الإجراء التعامل معها من حيث الإنتاج، ولا تحتسب نقاط لاستجابات الأطفال في هذه المرحلة، ولا يحكم بصحة أو خطأ الاستجابة؛ لأنها تعتمد على اختلاف الأطفال، ويكفي أن يثبت وجود استجابة أو عدم وجودها، وتكون بعرض صور لكل ما يرد على الطفل في المهام، وتسجل الاستجابة قبل بدء المرحلة الثانية من الإجراء.

ب- إنتاج بناء نحوي: ويهدف إلى الكشف عن تفاصيل البناء النحوي في اللغة، وهو يقوم على أن القدرة النحوية لها جانبان، الفهم والإنتاج، وأن القدرة على إنتاج بناء نحوي معين دليل على فهم ذاك البناء، وتحتسب كل الاستجابات في هذه المرحلة، وتختلف طرق حسابها باختلاف طرق تحليل البيانات.

اتخذت الدراسات السابقة في مجال الاكتساب طرقًا عدة في تصميم المهام باعتماد أدوات مختلفة، كانت الصور بوصفها حافزًا لاستثارة الخرج اللغوي طريقة شائعة في البحث اللغوي التطبيقي، وتستعمل بأساليب مختلفة، مطبوعة أو معروضة على شاشة إلكترونية ثابتة أو متحركة[1]، ومن حيث الكلمات فقد تكون من الكلمات المألوفة للطفل، وقد تكون

Johan H. Porter ،LANGUAGE LEARNERS

(١) A linguistically-driven response categorization protocol for Arabic nouns and verbs :clinical and research appications، Tariq Khwailh& Yusuf Albustani & Eiman Mustafawi، Data Elicitaion For Second and Foreign Language Research، Susan Gass & Alison Mackey، ٧٨

كلمات وهمية تشبه في صياغتها الكلمات في اللغة موضع البحث[1]، وبالاطلاع على الدراسات السابقة والمهام والأدوات المستعملة فيها، صممت المهام لهذه الدراسة بما يتناسب مع السمات الصرفية المطلوبة والمراحل العمرية للأطفال التي يشملها البحث، استعملت مهام متعددة لاستثارة الإنتاج في كل جلسة، وتعني الاستثارة استخراج بيانات مقصودة بعينها باستعمال أدوات معينة موجهة نحو ذلك الهدف، والإنتاج المستثار هو الإنتاج اللغوي الموجه بمهمات لغوية مصممة بهدف الحصول على خرج لغوي ذي مواصفات معينة تناسب حاجة الباحث وأسئلته[2].

وقصدت تنوع المهام لتعدد السمات الصرفية المدرجة في البحث ولاختلاف المراحل العمرية التي يجب دراستها، ولاختلاف ميول وطبائع الأطفال، وراعيت فيها اعتمادها على الحوار الموجه مع الطفل للحصول على أكبر قدر من البيانات، يقوم الحوار الموجه على توفير فرص لخلق حوار مع الطفل حول موضوعٍ تعرضه قصة أو صورة أو لعبة، مع تدخل الباحث بطرح بعض الأسئلة لتوجيه الحوار للاستثارة المطلوبة، وهذا يختلف عن الطرق التي تقوم على تحديد عدد معين من الكلمات، وتحديد صيغ معجمية معينة قبل البدء بالدراسة، وهي وإن كانت أكثر منهجية فهي لا تعكس لغة الطفل بواقعية، كما تفتقد للفرص التي ينتج فيها الطفل صيغ غير متوقعة، ولا يظهر فيها أثر السياق، وأهمية هذا أن الطفل لا ينتج اللاصقة الصرفية بمعزل عن سياق اللغة والحال، وقد ينعكس ذلك على استراتيجيات الاكتساب بشكل عام.

حرصت على أن يتوفر في الأسئلة الموجهة للطفل خلال الحوار شروطٌ صرفية، بحيث ترد الكلمة المقصودة بالاختبار، وترد اللاصقة في كلمة أخرى، فيكون الطفل قد تعرف على جذر الكلمة، وعلى اللاصقة المقصودة، وشروطٌ صوتية، بحيث تكون الأسئلة قائمة على وعي بحدود وإمكانيات الطفل من الناحية الصوتية، وشروطٌ دلالية توفر وضوح معنى الكلمات الواردة في الحوار، وشروطٌ سياقية تضمن اتصال الحوار بالسياق اللغوي، وسياق

(١) Debbie Barry ، ٢٠١٣، Acquisition of Morfology and syntax in Children،.

(٢) مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية، ص ١٥، ٤٨.

الحال[1]، وهذا يقوم على المعلومات المستخلصة من الأسئلة الأولية خلال الجلسة.

وبما أن الدراسة تهدف إلى قياس صحة اكتساب اللواصق الصرفية الخاصة بالأسماء والإلصاق عمومًا يظهر في لغة الطفل في أولى مراحل التركيب أي بناء الجملة، فقد أخذت بالاعتبار عند تصميم المهام وضع حوافز لإنشاء جمل، وحرصت على أن تقوم على وصف الحركة والحدث.

أضفت القصص المصورة؛ لأن الصور تعبر عن حدث وحركة تثير التركيب في لغة الطفل، ولجذب انتباه الطفل بصورة كبرى أضفت الدمى والألعاب، كما أنها تثير التركيب عند الطفل؛ لما تتطلبه من وصف الحركة والحدث.

٢-٢-٢ الصور الكرتونية:

الصور المستعملة هنا هي صور مطبوعة إلكترونيًّا، ملونة، بحجم A٤ تعبر عن شخصيات كرتونية مألوفة عند الأطفال في المرحلة العمرية المقصودة بالبحث، من ذلك مثلاً في استثارة تاء التأنيث عرضت صورًا كرتونية في مجموعتين الأولى: فيل يرتدي قبعة (للذكور)، وفي الثانية فيل يرتدي ربطة شعر (للإناث)، وأسأل عما يظهر في الصورة، والمجموعة الثانية أعرض فيها صورًا كرتونية لطفل ضاحك، وصورة أخرى لطفلة ضاحكة، وأسال عن وصف لمظهر الطفلين في الصور، وفي استثارة لواصق جمعَيِ المؤنث والمذكر، حيث أعرضها في ثلاث مجموعات، الأولى لطفل ضاحك، ثم صورة لجماعة من الأطفال الذكور يضحكون، الثانية صورة لطفلة ضاحكة ثم صورة لجماعة من الفتيات يضحكن، الثالثة صورة كرتونية لدب حزين ثم صورة لمجموعة من الدببة يظهر عليهم الحزن وأسأل عن مظهر الدببة في الصور.

٢-٢-٣ القصص المصورة:

القصص المصورة هي عبارة عن مجموعة قصصية، تعبر عن شخصيات مأخوذة من عالم الحيوان مطبوعة على ورق مصقول، وملونة بألوان متعددة وزاهية، تقدم كل قصة بشكل مستقل تحت عنوان مختلف، تدور كل منها حول شخصية معينة، تختلف المشاهد في كل

(١) experimental data and Arabic morphology –Idrissi

صفحة من كل قصة، تحتوي كل صفحة على أكثر من صورة، مثلا تحتوي صفحة على صورة جزء من الغابة فيها أشجار وأعشاب وأزهار وقرد متشبث بشجرة وأسد ينام على الأعشاب، ومجموعة من الفراشات وسحليتين بلونين مختلفين، تعدد الصور والمشاهد يتيح للطفل سعة في اختيار المشهد الذي يفضل وصفه؛ مما يوفر دافعية أفضل لاستثارة التركيب، مع وجود فرص لتوجيه الباحث الحوار لاستثارة السمات الصرفية المطلوبة.

تشرح الصور المتتالية فيها الأحداث، يختار الطفل منها في كل جلسة ما يناسبه وأسأله عن الشخصيات فيها، ثم نتتبع الأحداث ويتخلل الحوار أسئلة تستهدف السمات الصرفية المطلوبة، وتستبعد القصة التي يختارها الطفل في جلساته اللاحقة.

تجمع هذه الطريقة بين الصور وحكاية القصص، وتتيح للطفل اختيار بدائل لغوية للتعبير عن المعنى، مما يقدم فرصًا للباحث للتعرف على الصور البديلة عن الأبنية المقصودة[1].

٢-٢-٤ اللعب بالدمى والألعاب:

وفرت أربع مجموعات من الألعاب، الأولى مجموعة من الدمى على شكل حيوانات وسياج، الثانية مكعبات للتركيب، والثالثة سيارات ولعب على شكل أثاث وأدوات مترلية، يختار الطفل منها، وأشاركه اللعب فيها، وأوجه له بعض الأسئلة لاستثارة السمات الصرفية المطلوبة في البحث، راعيت في اختلاف المجموعات اختلاف رغبات وميول الأطفال في اختيار الألعاب أو المزج بينها؛ مما يعين على استثمار دافعية الطفل في تكوين تراكيب لغوية تتخللها أسئلة لتوجيه الحوار؛ لإنتاج السمات الصرفية.

٢-٣ تحليل البيانات:

٢-٣-١ تسجيل البيانات:

سجلت الجلسات صوتيًّا وحفظتها الكترونيًّا ثم نسخت كتابيًّا ورمزت لاستخراج البيانات المطلوبة، وأعني بالانتساخ نقل البيانات من صورتها الصوتية ثم ترميزها أي نقلها إلى صورة رموز تستند إلى صيغة ترميز حسب تصنيف معين.

---

(١) Susan Gass & Alison Mackey, Data Elicitaion For Second and Foreign Language Research، ٨١

عملت على انتساخ وترميز البيانات أثناء جمعها، بمعنى أنه بعد تسجيل كل جلسة للأطفال كلهم أعمل على انتساخها وترميزها مباشرة قبل تسجيل الجلسة التالية، ونظام الترميز في البحث الكيفي هو العملية التحليلية التي تنظم البيانات الخام في محاور تساعد على تفسير تلك البيانات، ويقصد بالترميزات الأسماء والرموز التي تقوم مقام مجموعة من العناصر(١).

كان ترميز البيانات بالاعتماد على صيغة تشات CHAT دون الالتزام بكل ما فيها، وهي صيغة لانتساخ وترميز المحادثات الحاصلة بالتفاعل وجهًا لوجه، وقد طورت لدراسة اكتساب اللغة الأولى والثانية، وتتيح هذه الصيغة نقل البيانات إلى برنامج كلان CLAN وهو برنامج حاسوبي يساعد في استخدام مجموعة واسعة من أدوات البحث والتحليل المتاحة في نظام تشايلدز CHILDES، وهي مدونة لمشاركة بيانات اكتساب اللغة(٢)، واكتفيت منها بوضع الرموز بنفس الطريقة حسب ما يستعمل في الدراسة الحالية.

وضع الرموز على صيغة معينة ييسر تحليل البيانات فيما بعد، ويتيح البيانات داخل المجموعة البحثية، ويعين على إجراء موثوقية الترميز(٣)، واكتفيت بترميز السمات الصرفية المطلوبة في البحث، ووضعت جدولاً للرموز المستعملة في ترميز البيانات في ملحق البحث.

٢-٣-٢ الرصد في جداول:

رصدت جميع الاستجابات وصنفتها في جداول تبعًا لنوع اللاصقة، ونوع الاستجابات من حيث الصحة والخطأ، ونوع الخطأ بالاعتماد على تحديد المواضع الإلزامية، ويقصد بالمواضع الإلزامية مواطن وجوب ذكر سمة لغوية معينة(٤).

٢-٣-٣ حساب النسب:

حساب نسبة صحة استعمال الطفل للاصقة بالاعتماد على المعادلة الخاصة باحتساب

(١) مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية، ص ٢٨.

(٢) The CHA Transcription Format،TOOLs For Analyzing Talk- Brin MacWhinney

(٣) مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية، ماكاي وقاز، ص ٣٠٥، ٣٠٨.

(٤) المصطلحات المفاتيح، بيناتي وفان باتل، ص٢٤٨.

الاستعمال الشبيه بالهدف Target-Like Use[1]، والتي تقوم على احتساب المواضع الإلزامية ذات الاستجابات الصحيحة، على أنها بسطٌ مقامُه الاستجاباتُ غيرُ الصحيحة التي تزاد فيها اللاصقة، حيث لا تجوز إضافتها، -كما في حالات التعميم المفرط- ومجموع الاستجابات الصحيحة وغير الصحيحة، وهي طريقة قدمتها تريزا بايكاTeresa PICA لتجنب إشكالات احتساب المواضع الإلزامية الصحيحة فقط:

$$\frac{\text{ص}}{\text{(خ+) + مجموع [ص و(خ+) و(خ−)]}} = \text{نسبة صحة الاستعمال.}$$

ص: المواضع الإلزامية ذات الاستجابات الصحيحة.

خ+: المواضع الإلزامية التي لا تجوز فيها إضافة اللاصقة وأضافها المتكلم، خطأ بزيادة اللاصقة في غير موضعها.

خ−: المواضع الإلزامية التي تجب فيها إضافة اللاصقة و لم يضفها المتكلم، خطأ بنقص اللاصقة حيث تجب.

وبهذا تعكس نسبة صحة الاستعمال قدرة الطفل على تحديد المواضع الإلزامية للاصقة التي يجب فيها ذكر اللاصقة والمواضع التي لا تجوز إضافتها فيها، وهو أفضل من الاكتفاء بحساب المواضع الإلزامية التي يجب فيها إضافة اللاصقة فقط؛ لأنها قد تشمل مواضع أضاف فيها المتكلم اللاصقة نتيجة للتعميم المفرط، دون التمييز بين المواضع التي تجب فيها أو تمتنع[2]؛ لأن من المهم أن يصل الباحث من خلال البيانات إلى معرفة الطفل للمواضع ذات الاستعمال الصحيح أو المتاحة حسب القاعدة اللغوية في لغته، وتلك المواضع غير المتاحة أو الصور اللغوية الممتنعة حسب القاعدة اللغوية[3].

---

(١) المصطلحات المفـــاتيح، ص، ٢٤٨، ADULT ACQUISITION OF ENGLISH AS ASCOND Teresapica ،LANGUAGE UNDER DFFERENT CONDITIONS OF EXPOSURE

(٢) المصطلحات المفـــاتيح، ص، ٢٤٨، ADULT ACQUISITION OF ENGLISH AS ASCOND Teresa pica ، LANGUAGE UNDER DFFERENTCONDITIONSOF EXPOSURE

(٣) Susan Gass & Alison ،Data Elicitaion For Second and Foreign Language Research Mackey,٧٣

معادلة إيراد المواضع الإلزامية لبراون Brown من المنهجيات الشهيرة في مجال الاكتساب، إذ قدم براون دراسات في التفاعل اللفظي بين الأم والطفل[١] ؛ لذا اعتمدها في المواضع التي يكثر فيها التعميم المفرط، وهي تاء التأنيث، وجمع المؤنث السالم بهدف توضيح أثر التعميم المفرط[٢]، وهي:

(المواضع الإلزامية الصحيحةx ٢) + (المواضع الإلزامية خطأ بحذف اللاصقةx١).

مجموع المواضع الإلزامية الصحيحة والخطأx٢

اقتصرت في تطبيق هذه القاعدة على المواضع التي يكثر فيها التعميم المفرط لبيان أثره، دون غيره من المواضع؛ لأن طريقة احتساب الاستجابات الخاطئة تؤدي إلى نسب مظللة، إذ تحتسب الاستجابات الخاطئة مضاعفة في البسط، ويقسم عليها مجموع الاستجابات الصحيحة مضاعفة ومجموع الاستجابات الخاطئة.

٢-٣-٤ مناقشة البيانات:

بعد جمع البيانات وانتساخها وترميزها، صنفتها من حيث الصحة والخطأ، ونوعية الخطأ ومحاولة تعليله، مع محاولة كشف العلاقات بين العوامل ذات التأثير في مسألة الاكتساب.

على ضوء الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية صنفت الاستجابات الصحيحة والخاطئة، وأنواع الخطأ فيها[٣]:

أ- استجابات صرفية صحيحة.

ب- استجابات صرفية خاطئة:

- استجابات صرفية خاطئة بحذف اللاصقة حيث تجب إضافتها.
- استجابات خاطئة بزيادة اللاصقة في غير موضعها.
- استجابات صرفية خاطئة باستبدال اللاصقة الواجب إضافتها بأخرى لا تجوز إضافتها

---

(١) ينظر في: الدراسات التجريبية للغة المحيط اللغوي، الفصل الأول من الدراسة الحالية، الصفحة رقم [٤٣].

(٢) المصطلحات المفاتيح، ٢٤٨، ADULT ACQUISITION OF ENGLISH AS ASCOND LANGUAGE UNDER DFFERENT CONDITIONS OF EXPOSURE، Teresapica

(٣) a linguistically-driven response categorization protocol for Arabic nouns and verb ، Khwaileh &Mustafawi

في هذا الموضع.

- استجابات صرفية خاطئة من حيث الصياغة.
- استجابات صرفية خاطئة، واستعمال ألفاظ عددية أو تعبير حركي، أو ألفاظ وصفية بوصفها بديلاً ممكنا.

٢-٣-٥ البرامج الحاسوبية المستعملة:

البرامج الحاسوبية المستعملة هو برنامج Microsoft Excel بحيث أدخلت المعادلة المعتمدة في حساب صحة استعمال اللاصقة، ثم أدخلت المعطيات وهي عدد الاستجابات الصحيحة في خانة، وعدد الاستجابات الخطأ بإضافة اللاصقة في غير موضعها، وعدد الاستجابات الخطأ بعدم إيراد اللاصقة في موضعها الإلزامي، وحددت الخانة الأخيرة لنتيجة المعادلة.

٢-٣-٦ التأكد من موثوقية الترميز:

وذلك بأن عرضت ما يقارب ٢٠٪ من البيانات، وجدول الرموز مع الشرح على شخص آخر لإعادة ترميزها للتأكد من صحة طريقة التميز والتحليل، وكانت نتيجة التوافق بنسبة ٧٠٪، لصياغة الأسئلة في الدراسة الاستكشافية دور في وجود خطأ في الترميز، إذ لم تكن محددة بحيث لا يقع لبس في المواضع الإلزامية، وهو ما تلافيته بالتزام طريقة قياس البناء النحوي، ووجود الاشتراطات الصرفية والدلالية.

٣- عرض الدراسة الاستكشافية:

٣-١ عينة الأفراد:

جدول رقم (٤-٣) بيانات المشاركين

الرقم	الرمز	العمر	الجنس	المجموعة
١	د	٢+٧	أنثى	الأولى
٢	ع	٢+١٠	ذكر	الأولى
٣	م	٣+٧	أنثى	الثانية

الرقم	الرمز	العمر	الجنس	المجموعة
٤	ب	٥+٤	ذكر	الثانية
٥	ه	٤+٥	أنثى	الثالثة
٦	س	٩+٥	ذكر	الثالثة

عدد المشاركين في الدراسة ستة من أطفال رياض الأطفال، لغتهم الأولى العربية ولا يتلقون أي لغة ثانية، وكل منهم طفل لأبويين سعوديين من سكان محافظة عنيزة، موزعين في مجموعات ثلاث:

المجموعة الأولى:

الطفلة (د) وعمرها سنتان وسبعة أشهر، وهي الطفل الأول لوالديها، الطفل (ع) وعمره سنتان وعشرة أشهر، وهو الطفل الرابع بين إخوته.

المجموعة الثانية:

الطفلة (م) وعمرها ثلاث سنوات وسبعة أشهر وهي الطفلة الأولى لوالديها، والطفل (ب) وعمره أربع سنوات وخمسة أشهر وهو الطفل الثاني لوالديه.

المجموعة الثالثة:

الطفلة (ه) وعمرها خمس سنوات وأربعة أشهر، وهي الطفلة الأولى لوالديها، الطفل (س) وعمره خمس سنوات وتسعة أشهر، وهو الثالث بين إخوته.

جمعت البيانات في جلسات متتالية بمجموع (٣٠) جلسة، لكل طفل خمس جلسات مستقلة، كل منها لمدة نصف ساعة، بحيث تشمل السمات الصرفية المقصودة.

لم أعتمد في جمع البيانات على طرق معتمدة منهجيًّا، مما أخل بسير الجلسات واضطراب البيانات من حيث الجوانب المعجمية التي يجب تحديد عناصرها مبدئيًّا من خلال أسئلة أولية تعين في تحديد النطاق المعجمي للطفل.

استعملت مهام متعددة لاستثارة الإنتاج في كل جلسة، وقصدت تنوع المهام لتعدد السمات الصرفية المدرجة في البحث، ولاختلاف المراحل العمرية التي يجب دراستها ولاختلاف ميول وطبائع الأطفال، ولتجريب المهام وتحديد أنسبها للدراسة الأساسية، وراعيت فيها اعتمادها على الحوار المفتوح مع الطفل، للحصول على أكبر قدر من البيانات،

وهي متنوعة ما بين الصور الكرتونية، والقصص المصورة، والألعاب، كالمكعبات ودمى للحيوانات المختلفة، واللعب بالصلصال.

وقدمت الدراسة التجريبية فكرة عن فاعلية المهام المعتمدة، فاستبعدت بعضها، إما لأنها تستأثر باهتمام الطفل كاللعب بالصلصال، فلا يدخل في الحوار بشكل فاعل، أو لأنها لا تستدعي اهتمامه كالرسم مثلاً، ومما لاحظته خلال الدراسة الاستكشافية أن المهام المستعملة قابلة لاستثارة كل اللواصق المطلوبة، لكن تختلف فاعليتها باختلاف اللاصقة، فالمهام التي تعبّر عن الحركة والحدث أكثر فاعلية من المهام التي تعبر عن أحوال ثابتة.

بما أن جمع البيانات يقوم على الحوار الموجه، وهي طريقة تختلف عن جمع البيانات من الخطاب العفوي، وعن جمع البيانات عن طريق تحديد عدد من الكلمات مسبقًا وتقديمها من خلال المهام؛ لذلك فإن صياغة الأسئلة في الحوار ذات أهمية بالغة، كشفتها الدراسة الاستكشافية، ويمكن إيجازها في أمرين:

أولا: لم يحدد النطاق المعجمي للأطفال من خلال أسئلة أولية، إذ يختلف الأطفال في تحديد المسميات وفق عوامل عدة من أهمها العمر، وهو عامل معتبر في هذه الدراسة، وعليه لم أتمكن من صياغة كل الأسئلة الموجهة بشكل يتوافق مع معجم الطفل، مثلاً المواضع التي تتطلب صيغ اسم الفاعل للدلالة على المهن مثل: لاعب، مزارع، لاستثارة صيغ جمع المذكر لم يستجب لها الأطفال، بينما استجابوا لها في وصف الانفعالات كالفرح والغضب مثل: فرحان، زعلان، كسلان؛ لذا استبعدت وصف المهن في الدراسة الأساسية.

ثانيا: لم تتوفر في بعض الأسئلة اشتراطات معجمية وصرفية ودلالية، مما أفقد مواضع متعددة من البيانات قيمتها؛ لأنها موهمة لا يمكن التأكد من مقصد الطفل منها، ومما يظهر فيه نقص الشرط المواضع التي كان السؤال فيها عن وصف اللون، مما يوهم الطفل أن السؤال عن اللون لا الصفة، مثلا قول الطفل (سيارة أحمر).

ومنها أيضا المواضع التي يسأل فيها عن العدد، لكن الطفل قد يفهم أنه للسؤال عن النوع بسبب نقص الاشتراطات، وهي تحتاج إلى تفصيل في صياغة السؤال؛ لأنه إن سئل عن العدد أجاب بكلمات عددية (واحد، اثنين..)، وإن سئل بشكل عام كما هو في بعض المواضع أجاب عن النوع، كأن يسأل عما يظهر في الصورة فيجيب (دجاجات) على الرغم من أنها اثنتان فقط؛ لأنه يعني النوع لا العدد، بينما في المواضع التي كانت صياغة السؤال

أكثر تفصيلاً تظهر الإجابات بوضوح.

وبشكل عام فإن جمع البيانات هنا يتأثر بقدرة الطفل على السرد، لأنه قائم على الحوار الموجه، وهذا يختلف من طفل لآخر، وعليه تختلف كمية البيانات المجموعة من طفل لآخر، كما أن نوع اللاصقة وترددها في اللغة يؤثر من جهة أخرى، كما يجب التنبه إلى أن وقت الجلسة لا يعني بالضرورة أن يقضيه الطفل والباحث في حديث متواصل، فالطفل يتعرف على ما يعرض عليه من صور وألعاب وقصص، فالطريقة المتبعة هنا تميل لاستثارة استجابات أقرب للعفوية، لكنها في الوقت نفسه تخضع لتوجيه نحو استثارة أشكال لغوية معينة.

مع الأخذ بعين الاعتبار أن قلة عدد العينة في الدراسة لتجريبية أثر في تحليل البيانات والوصول إلى نتائج تفصيلية.

سجلت الجلسات صوتيًّا وحفظتها إلكترونيًّا ثم نسخت كتابيًّا لاستخراج البيانات المطلوبة، وكان ترميز البيانات بالاعتماد على صيغة (تشات)، واكتفيت بترميز السمات الصرفية المطلوبة في البحث، ووضعت جدولاً للرموز المستعملة في ترميز البيانات في ملحق البحث، ورصدت جميع الاستجابات وصنفتها في جداول تبعًا لنوع اللاصقة ونوع الاستجابات من حيث الصحة والخطأ، ونوع الخطأ بالاعتماد على تحديد المواضع الإلزامية.

حساب نسبة صحة استعمال الطفل للاصقة بالاعتماد على المعادلة الخاصة باحتساب الاستعمال الشبيه بالهدف Target-Like Use.

٣-٢ نتائج الدراسة الاستكشافية:

٣-٢-١ مقولة التعيين- أل التعريف:

جدول رقم (٤-٤) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لـــ(أل التعريف)

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	١٣	٣	١٦	×	١٦	٨١٪
ع	٢٠	٤	٢٤	×	٢٤	٨٣٪

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
م	٣١	٥	٣٦	×	٣٦	٨٦٪
ب	٧٥	×	٧٥	×	٧٥	١٠٠٪
ه	٨٥	٥	٩٠	١	٩١	٩٣٪
س	٧٢	١	٧٣	×	٧٣	٩٨٪

تبلغ نسبة صحة استعمال الطفل الثاني (ع) لأل التعريف ٨٣٪، والأول (د) ٨١٪، ولا تشكل الأخطاء نسبة مؤثرة، و لم يقع الأطفال بأخطاء من قبيل التعميم المفرط، وقد يُرَدّ هذا إلى وضوح مفهوم التعريف، فالطفل قادر على إنتاج اللاصقة، وترتفع نسبة صحة استعمال اللاصقة عند أطفال المجموعة الثانية، إذ يبلغ مجموع الاستجابات الصحيحة عند (م) ٣١ موضعًا، والخطأ ٥ مواضع لم ترد فيها اللاصقة، استعملت في ثلاثة منها اسم الإشارة، وفي اثنتين منها تجاوزت الطفلة إضافة اللاصقة في الحديث عن أسماء سبق أن تعرفت عليها في الحوار، وتبلغ النسبة عند الطفلة (م) ٨٦٪، وترتفع النسبة لتبلغ ١٠٠٪ عند الطفل الثاني في المجموعة الثانية (ب)، إذ لم يرد أي موضع خاطئ في استعمال أل التعريف.

ويظهر عند أحد أطفال المجموعة الثالثة وهم الأكبر سنًّا ضرب من الخطأ بإضافة أل التعريف، حيث يجب عدم إضافتها، إذ ورد عند الطفلة (ه) من بين ٩١ موضعًا ٥ مواضع خطأ بحذف اللاصقة، وموضع واحد بإضافتها في غير موضعها، وقد يكون هذا من قبيل التعميم المفرط نتيجة لزيادة الصيغ الجديدة التي ينتجها الطفل، وتبلغ النسبة عند (ه) الطفلة لأل التعريف ٩٣٪، وعند الطفل الثاني في المجموعة (س) تبلغ النسبة ٩٨٪، إذ ورد ٧٢ موضعًا صحيحًا، وواحد خطأ بحذف اللاصقة.

وقد يظهر بعض الخلل الصوتي في إنتاج أل التعريف عند الأطفال الصغار، كأن تحذف اللام ويكتفى بالألف، لعدم اكتمال النظام الصوتي.

ومن هذا كله يظهر أن الطفل يستعمل أل التعريف بوصفها لاصقة تحمل معنى التنكير بطريقة صحيحة بنسبة لا تقل عن ٨٠٪ عند، بلوغ العامين والنصف، وترتفع هذه النسبة بتقدم العمر.

٣-٢-٢ مقولة الجنس:

تاء التأنيث:

جدول رقم (٤-٥) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لتاء التأنيث

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	٣	×	١٠	×	١٠	٣٠٪
ع	١٤	٧	١٤	١	١٥	٩٣٪
م	١٢	٤	١٦	×	١٦	٧٥٪
ب	١٧	٣	٢٠	٢	٢٢	٧٧٪
ه	١٨	٦	٢٤	×	٢٤	٧٥٪
س	٩	٢	١١	×	١١	٨١٪

من مجموع المواضع الإلزامية الواردة عند الطفل الأول (د) في المجموعة الأولى والبالغة ١٠ مواضع، تمثل المواضع الصحيحة ٣ فقط، و ٧ مواضع خطأ بحذف اللاصقة، ٥ منها في الأسماء، وتشكل نسبة صِحة استعمال اللاصقة ٣٠٪، وعند الطفل الثاني (ع) ترتفع النسبة إلى ٩٣٪، فمن مجموع المواضع والبالغة ١٥ موضعًا، ١٤ منها صحيحة، إلا أن الخطأ كان بزيادة اللاصقة في غير موضعها.

وفي المجموعة الثانية بلغ مجموع المواضع عند الطفل الأول (م) ١٦ موضعًا، منها ٥ مواضع خطأ بحذف اللاصقة ٤في الصفات وواحد في الأسماء، وتبلغ النسبة ٧٥٪، وعند الطفل الثاني في المجموعة (ب) مجموع المواضع ٢٢ موضعًا، منها ٣ خطأ، بحذف اللاصقة وهي في الأسماء موضعان، بزيادتها، حيث لا تصح وهي وصف لجمع التأنيث، وتبلغ النسبة عنده ٧٧٪، وفي المجموعة الثالثة عند الطفل الأول (ه) مجموع المواضع ٢٤ موضعًا منها ٦خطأ بحذف اللاصقة ما بين اسم وصفة بالتساوي ونسبة صحة الاستعمال ٧٥٪، وعند الطفل الثاني (س) مجموع المواضع ١١ موضعًا، منها موضعان خطأ بحذف اللاصقة، وهي في

الصفات، وتبلغ النسبة٨١٪، لا يظهر عند أطفال هذه المجموعة، أي موضع خطأ بزيادة اللاصقة.

ألف التأنيث:

جدول رقم (٤-٦) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لألف التأنيث

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	×	١	١	×	١	٪٠
ع	×	١	١	×	١	٪٠
م	٣	٣	٦	×	٦	٪٥٠
ب	٦	×	٦	×	٦	٪١٠٠
ه	٥	١	٦	١	٧	٪٧١
س	٨	×	٨	×	٨	٪١٠٠

على الرغم من أن ألف التأنيث الممدودة ذات صيغ سماعية، وهي ضمن بنية الكلمة، ولا تعد لاصقة بمعنى دقيق، إلا أن الاستعمال يكشف عن إشكالية في المطابقة يظهر من خلال استعمال المفردة وصفًا لمؤنث بإضافة الألف أو خالية منها، أخطأ أطفال المجموعة الأولى في كل المواضع التي وردت فيها المفردات، وتظهر صيغ صحيحة عند أطفال المجموعة الثانية، إذ تبلغ نسبة صحة الاستعمال عند (م) ٥٠٪، وترتفع عند (ب) إلى ١٠٠٪، وتنخفض ثانية عند الطفل الأول (ه) في المجموعة الثالثة إلى ٧١٪، بينما هي عند (س) وهو الطفل الثاني في المجموعة الثالثة إلى ١٠٠٪، فغياب اللاصقة عند أطفال المجموعة الأولى يشير إلى عدم القدرة على إنتاجها، ولا يمكن رده إلى غياب المفهوم؛ لأنه يظهر في استعمالهم لتاء التأنيث بشكل صحيح، فيما يخص الصفات، وعند أطفال المجموعة الثانية تظهر اللاصقة؛ مما يعني أن المشكلة ليست في القدرة على إنتاج اللاصقة بقدر ما تكمن في المطابقة.

٣-٢-٣ مقولة العدد:

١- الجمع:

• جمع المذكر السالم:

جدول رقم (٤-٧) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لجمع المذكر السالم

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	٤	×	٤	١	٥	٨٠٪
ع	٥	×	٥	٢	٧	٧١٪
م	٧	×	٧	١	٨	٨٧٪
ب	٣	١	٤	١	٥	٧٥٪
ه	١٠	١	١١	١	١٢	٨٣٪
س	١١	×	١١	×	١١	١٠٠٪

تظهر بعض صيغ جمع المذكر عند أطفال المجموعة الأولى، وتتفاوت النسب ما بين ٧١٪ و٨٠٪، ويظهر أن الأطفال يقعون في التعميم المفرط في استعمال لاصقة جمع المذكر، مثلا استعمل الطفل (د) لاصقة جمع المذكر للتعبير عن جمع المؤنث، وكذلك استعمل الطفل (ع) لاصقة جمع المذكر في موضع إلزامي لجمع التكسير، وهذا يشير إلى أن لاصقة جمع المذكر تستعمل في مواضع جمع التكسير وجمع المؤنث والمثنى.

وفي المجموعة الثانية تبلغ نسبة صحة الاستعمال عند الطفل (م) ٨٧٪، إلا أنها استعملت هذه اللاصقة للتعبير عن جمع المؤنث.

ويشترك الأطفال الثلاثة السابق الحديث عنهم في تجاوز الخطأ بحذف اللاصقة في مواضعها الإلزامية، بينما وقع الطفل الثاني في المجموعة الثانية بالخطأ بحذف اللاصقة وبزيادتها في غير موضعها، كان استعماله لها في غير موضعها للتعبير عن جمع المؤنث؛ لذا كانت النسبة عنده ٧٥٪، بينما يظهر أطفال المجموعة الثالثة نسب أعلى في صحة استعمال اللاصقة، وهي

تتراوح ما بين ٨٣٪، و١٠٠٪.

- **جمع المؤنث السالم:**

جدول رقم (٤-٨) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لجمع المؤنث السالم

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	٤	١	٥	٢	٧	٥٧٪
ع	٣	١	٤	١	٥	٦٠٪
م	٦	١	٧	٧	١٤	٤٢٪
ب	٨	١	٩	٧	١٦	٥٠٪
ه	٨	١	٩	١١	٢٠	٤٠٪
س	١٤	×	١٤	٤	١٨	٧٧٪

تبدأ نسب صحة الاستعمال من ٥٧٪ و٦٠٪ عند أطفال المجموعة الأولى ثم تنخفض إلى ٤٢٪ و٥٠٪ عند أطفال المجموعة الثانية وتصل في أعلى معدل لها عند الطفل الأكبر في المجموعة الثالثة إلى ٧٠٪ ذلك لأن استعمالها خاضع للتعميم من جهة، ولتداخل الجنس مع الجموع من جهة أخرى.

- **المثنى:**

جدول رقم (٤-٩) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية للمثنى

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	×	٣	٣	×	٣	٠٪
ع	×	١	١	×	١	٠٪

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
م	٣	١	٤	×	٤	٧٥٪
ب	٥	٣	٨	×	٨	٦٢٪
ه	٦	٣	٩	١	١٠	٥٤٪
س	٧	٢	٩	×	٩	٧٧٪

لا تظهر صيغ التثنية عند أطفال المجموعة الأولى بشكل كافٍ، وتبدو نسب صحة استعمالها عند الأطفال في المجموعات الثلاث متدنية بشكل عام، إذ يصل أعلاها ٧٧٪، ولا يعمم الأطفال لاصقة التثنية في غير مواضعها.

٣-٢-٤ مقولة الشخص-الضمائر:

جداول رقم (٤-١٠) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية للضمائر

***ضمير المفرد المتكلم:**

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	٤	×	٤	×	٤	١٠٠٪
ع	٣	×	٣	×	٣	١٠٠٪
م	٢	×	٢	×	٢	١٠٠٪
ب	٢	×	٢	×	٢	١٠٠٪
ه	٢	×	٢	×	٢	١٠٠٪
س	×	×	×	×	×	×

*ضمير الجمع المتكلم:

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	١	×	١	×	١	٪١٠٠
ع	×	×	×	×	٠	×
م	٢	×	٢	×	٢	٪١٠٠
ب	٢	×	٣	×	٣	٪٦٦
ه	١	×	١	×	١	٪١٠٠
س	×	×	×	×	٠	×

*ضمير المفرد المخاطب:

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	٢	×	٢	×	٢	٪١٠٠
ع	٢	×	٢	×	٢	٪١٠٠
م	×	١	١	×	١	٪١٠٠
ب	١	×	١	×	١	٪١٠٠
ه	٣	×	٣	×	٣	٪١٠٠
س	١	×	١	×	١	٪١٠٠

*ضمير الغائب المفرد:

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	٧	×	٧	×	٧	٪١٠٠
ع	٧	×	٧	×	٧	٪١٠٠

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
م	١٣	×	١٣	×	١٣	٪١٠٠
ب	١١	×	١١	×	١١	٪١٠٠
ه	١٩	×	١٩	×	١٩	٪١٠٠
س	٣٨	×	٣٨	×	٣٨	٪١٠٠

***ضمير الجمع الغائب:**

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	١	×	١	×	١	٪١٠٠
ع	١	×	١	×	١	٪١٠٠
م	٣	×	٣	×	٣	٪١٠٠
ب	٨	×	٨	×	٨	٪١٠٠
ه	٣	×	٣	×	٣	٪١٠٠
س	٣	×	٣	×	٣	٪١٠٠

يستعمل الأطفال في المجموعات الثلاث الضمائر بشكل صحيح بنسبة ١٠٠٪، إلا أنه يظهر من خلال البيانات تفاوت ورود الضمائر، وهذا محكوم بعوامل عدة، إذ يتصدرها ضمير الغائب مفردًا، ثم جمعًا، يليه المخاطب المفرد، ثم المتكلم المفرد، ثم الجمع، أما جمع المخاطب فلم يرصد لأن الجلسة تقتصر على الطفل والباحثة، ولا مجال لاستعماله كما يفرض السياق قيوده على استعمال أنواع محددة من الضمائر.

وبالنظر إلى البيانات لا يمكن تحديد ترتيب معين لظهور الضمائر في لغة الطفل.

٣-٢-٥ ياء النسبة:

لاحظتُ عند جمع البيانات أن الأطفال كثيرا ما يستعملون كلمات تحتوي على ياء النسبة، مثل أوصاف الألوان، أو مسميات بعض المهن (وردي، برتقالي، بنفسجي،

عسكري، شرطي)، لكن يبدو أن الطفل تلقاها بصورتها الكاملة (كتلة أو متوالية مقيدة، مكونة من كلمة معجمية ولاصقة صرفية)[1]؛ لأنه لا يَستعمِل الكلماتِ ذاتَها مجردة من اللاصقة، ولا يستعمل كلمات مختلفة تحمل اللاصقة، وفي حين آخر مجردة منها، وفي هذا إشكال يخص طريقة احتساب نسبة الاكتساب عند كل طفل، فلو تجاوزت تلك الكلمات فلن تصل نسبة الاكتساب في أعلى صورها إلا إلى ٥٠٪، ولو احتسبتها صحيحة فستكون نسبة الاكتساب عالية جدًّا تصل إلى ١٠٠٪ عند أطفال المجموعات الثلاث، وعندي أن النسب الأخيرة لا تعبر بصدق عن قدرة الطفل على إنتاج اللاصقة؛ إذ إن الأطفال في المجموعة الأولى على الرغم من استعمالهم تلك النماذج من الكلمات المحتوية على ياء النسبة إلا أنهم لم يجيبوا عن السؤال المباشر الذي يستلزم استعمال ياء النسبة، وكان حول نسبة حيوان ما إلى بيئته على الرغم من توفر الاشتراطات الصرفية والمعجمية والدلالية فيه، أما أطفال المجموعتين فقد كانوا يعبرون عن المعنى باستعمال التركيب الإضافي، ولعل هذا يشير إلى تعذر مفهوم النسبة، وتعذر تمييز اللاصقة ذاتها، إما لعدم ورودها في ألفاظ مقابل ألفاظ خالية منها، أو لقلة ورودها عمومًا عند أطفال المجموعة الأولى، بينما يكون المفهوم واردًا عند أطفال المجموعة الثانية، لكن صعوبة تمييز وعزل اللاصقة للأسباب السابقة تدفع بهم للبحث عن البديل، ويكون في هذه الحالة التركيب الإضافي.

وبشكل عام فقد قدمت الدراسة الاستكشافية تصورًا عن إشكاليات جمع البيانات وتحليليها مما أعان على تلافيها في إجراء الدراسة الأساسية حسب المنهجية التي عرضتها في هذا الفصل؛ مما انعكس على تحليل البيانات والنتائج كما يظهر في الفصل اللاحق، وإن بدا بعض تشابه إلا أن التفاصيل تكشف عن فروق أساسية، وبشكل عام فالبحث الحالي يقوم على منهج كيفي وصفي، وعلى عدد متوسط في عينة البحث، ويتم جمع البيانات من خلال المقابلات، وباستعمال عدد من المهام المحددة على ضوء معطيات الدراسة الاستكشافية، وتخضع البيانات لأساليب تحليل كيفي بما يتناسب مع الأشكال اللغوية المستهدفة من جهة، وأهداف البحث من جهة أخرى، للوصول إلى نتائج حول اكتساب اللواصق الصرفية

(١) المتواليات المقيدة /الكتل f٠rmulaicsequences/chunks، المصطلحات المفاتيح، بيناتي وفان باتل، ص ١٢٨.

الخاصة بالأسماء، ومناقشتها ضمن الأطر النظرية للسانيّات الحديثة، ونتائج الدراسات التجريبية.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

١- مقدمة:

كان للدراسات التطبيقية أثر بالغ في رسم مسار الدراسات اللسانية منذ مطلع القرن العشرين، بما قدمته من معطيات حول الظاهرة اللغوية، ثم أظهرت الدراسات التطبيقية في المراحل اللاحقة نتائج لافتة باكتمال الأطر النظرية، إذ توفر أسس منهجية للقيام بالدراسة وتفسير نتائجها، والدراسة الحالية هي دراسة تطبيقية وصفية في اكتساب اللواصق الخاصة بالأسماء، والمحددة في أشكال لغوية يعبر كل منها عن مقولة لغوية، قائمة على الوعي بالأسس النظرية للسانيّات عامة، واللغة العربية ونظامها الصرفي بشكل خاص، الذي يمتاز بالغنى بحيث تظهر أولى صوره في لغة الطفل باكرًا ويمتد اكتسابه لسنوات بعد ذلك، إذ يكتسب الصرف في مراحل متعددة ومستويات مختلفة.

عرضت في الفصل السابق الأطر المنهجية التي تقوم عليها هذه الدراسة بشيء من التفصيل، وفيما يلي أعرض ما توصلت إليه من خلال البيانات التي جمعتها وصنفتها في عناوين ينتمي كل منها إلى مقولة لغوية، أعرضها في جداول ورسوم بيانية[١]، وأناقش كلاً منها بشكل مستقل، وهي مرتبة حسب تسلسل صحة اكتسابها في هذه الدراسة، وهو تدرج يتوافق مع الأحوال المعرفية العامة التي تظهر في اكتساب هذه العناصر في لغات أخرى[٢]، ومع نتائج الدراسات السابقة.

٢- مناقشة النتائج:

٢-١ اللواصق الدالة على الشخص -الضمائر:

تمثل الضمائر المتصلة بالأسماء سمات الشخص في الاسم وهي تنقسم إلى ضمائر منفصلة ومتصلة، المتصلة تنقسم إلى ضمائر حضور وضمائر غيبة[٣].

---

(١) جميع الرموز المستعملة في الجداول موضحة في جدول الرموز في الملحقات الصفحة رقم [١٦٩].

(٢) Children's use of referringexpressions: Some implications for Theory of Mind. ٢ ZAS Papers in Linguistics Gundel, J.K., Ntelitheos, D. &Kowalsky, M. (٢٠٠٧). ٤٨, ١-٢١

(٣) المطابقة النحوية، هوانج، ص ٨٦، عرضتُ الضمائر في جدول رقم (٣-٢) في الفصل الثالث من الدراسة الحالية في الصفحة رقم [٩٠].

وبما أن الضمائر المتصلة لواصق صرفية تعبر عن الشخص فهي تلتصق بالفعل كما تلتصق بالاسم والحرف، وتحمل دلالة الشخص في حال كونها لاصقة أو مستقلة، كما في الضمائر المنفصلة، وهي في هذه الدراسة تناقش من حيث كونها لاصقة صرفية للأسماء، ومن حيث دلالتها على الشخص في الأسماء، وعليه فإن دورها في الأفعال أو الحروف خارج نطاق الدراسة.

وهي أوسع اللواصق مجالاً؛ لأنها تعبر عن الشخص والعدد والنوع[١]؛ لذا فإن استعمال الضمائر للتعبير عن التعريف يسبق استعمال أل التعريف[٢]، واستعمالها مقيد جزئيًّا بمعرفة المحال إليه وبعوامل الانتباه[٣].

تظهر سعة استعمال الضمائر في الجدول التالي، كما يظهر الجدول الذي يليه نسب صحة استعمال الضمائر عند الأطفال في هذه الدراسة، وتمثل بصورة أوضح في الرسم البياني بعده:

جدول رقم (٥-١) أعداد الضمائر عند الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية[٤]

رمز الضمير	رمز الطفل																			
	و		ن		ز		ر		ع		ت		ط		س		ل	
	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ
١فر	٨	١	٧	–	٤	–	٢	–	٢	–	٣	–	٢	–	٣	–	٢	–	٢	–
١جم	٣	٢	٤	٤	٣	٣	٣	–	٣	–	٣	–	٤	–	٤	–	٤	–	٤	–

(١) اللغة معناها ومبناها، ص ١٥٩.

(٢) Idrissi &Tamimi- ،Acquisition of Definiteness in Emirati Arabic

(٣) Gundel, J.K., Ntelitheos, D. &Kowalsky, M. (٢٠٠٧). Children's use of referring ٣expressions: Some implications for Theory of Mind. ZAS Papers in Linguistics ٤٨, ١-٢١.

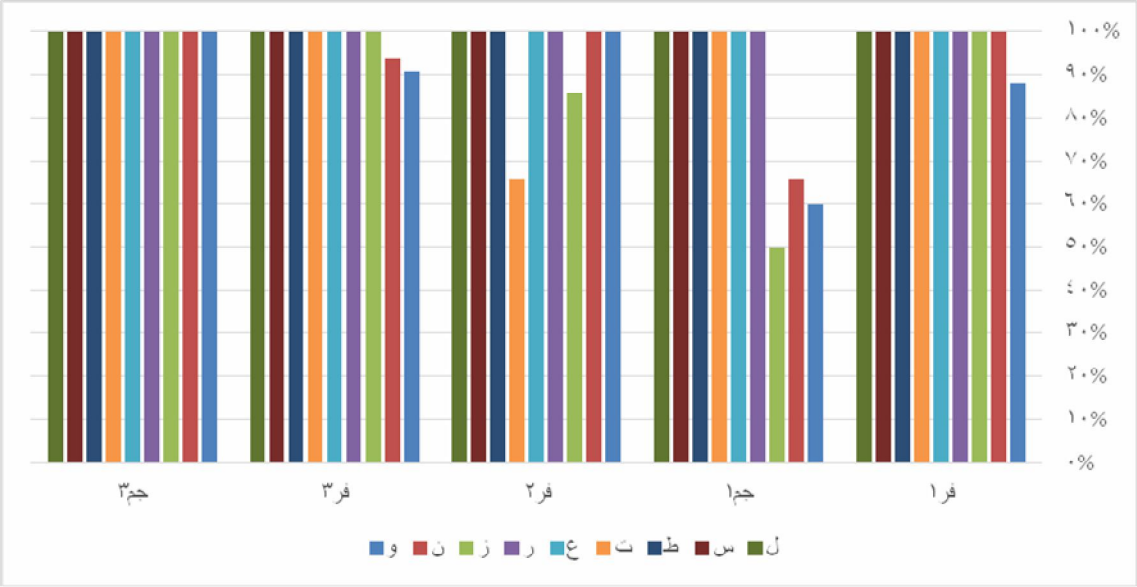
(٤) الرموز في الخانة الطولية للضمائر وهي كما يلي :فر: يرمز لضمير المتكلم المفرد، ١جم: يرمز لضمير المتكلم جمع، ٢فر :يرمز لضمير المخاطب المفرد، ٣فر: يرمز لضمير المفرد الغائب، ٣جم:يرمز لضمير الغائب الجمع، الرموز الأفقية لأسماء الأطفال المشاركين، الرمز ص: صواب، خ: خطأ، جميع الرموز المستعملة في الجداول مفصلة في جدول الرموز في ملحقات البحث الصفحة رقم [١٦٩].

٢فر	٣	–	٢	–	٦	١	٥	–	٦	–	٢	١	٢	–	٢	–	٢	–
٣فر	١٠	١	١٥	١	١١	–	٧	–	٢٥	–	٨٣		١٢	–	٥	–	٢٢	–
٣جم	٥	–	٢	–	١	–	٣	–	٧	–	٦	–	٣	–	٥	–	٤	–

جدول رقم (٥–٢) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية للضمائر

رمز الطفل	١فر	١جم	٢فر	٣فر	٣جم
و	٪٨٨	٪٦٠	٪١٠٠	٪٩٠,٩	٪١٠٠
ن	٪١٠٠	٪٦٦	٪١٠٠	٪٩٣,٧٥	٪١٠٠
ز	٪١٠٠	٪٥٠	٪٨٥,٧١	٪١٠٠	٪١٠٠
ر	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠
ع	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠
ت	٪١٠٠	٪١٠٠	٪٦٦	٪١٠٠	٪١٠٠
ط	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠
س	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠
ل	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠

رسم بياني رقم (٥-١) لنسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية للضمائر



تظهر الضمائر المتصلة بالأسماء باكرًا في لغة الطفل قبل بلوغ الثانية والنصف[١]، وهذا ما تؤكده نسب صحة استعمال الضمائر في الجدول رقم (٥-٢) وهو متوافق مع نتائج الدراسات السابقة في المجال إذ توضح دراسة إدريسي وتميمي[٢] أن الضمائر أحد عناصر منظومة الإحالة اللغوية والتي تتصل بشكل مباشر بالقدرات المعرفية ولدى الأطفال قدرة على إنتاجها قبل بلوغ السنة الثانية من العمر ويسبقها استعمال أدوات الإشارة بوصفها أحد أدوات الإحالة اللغوية لأن المرجع فيها يعتمد على الذاكرة القصيرة إذ يغلب على المشار إليه أن يكون في حيز الحضور بعد ذلك ينتقل الطفل إلى استعمال الضمائر لتوفر قدرات معرفية تتيح له الإحالة إلى مالا يقع في حيز الحضور، ويظهر من خلال البيانات تفاوت عدد الضمائر وهذا محكوم بعوامل عدة، إذ يتصدرها ضمير الغائب مفردا ثم جمعا يليه المخاطب المفرد ثم المتكلم المفرد ثم الجمع وهو ما يتضح في الجدول رقم (٥-٢) من خلال قراءة نسب صحة الاستعمال لكل ضمير من الضمائر، أما جمع المخاطب فلا مجال

(١) Fatima Badry ٢٠٠٩ Milestones in Arabic Language Develpment- The Acquisition of Arabic Language ComprHension_٤/٢٨٣AL-Aqeel

(٢) Idrissi &Tamimi ،Acquisition of Definiteness in Emirati Arabic -

لاستعماله؛ لأن الجلسة تقتصر على الطفل والباحثة.

ويفرض السياق قيوده على استعمال أنواع محددة من الضمائر، كما يفرض الجانب المعرفي النفسي قيودًا أخرى، فالطفل قبل الخامسة يصعب عليه تصور ذاته في جماعة لتركز اهتمامه على الذات، وهو ما تفسره نظرية بياجيه(١)؛ لذا يواجه صعوبة في استعمال ضمير المتكلم جمعًا، فالمسألة لا تتعلق بالقدرة على الإنتاج، ويظهر ذلك في ضعف نسب صحة استعماله عند أطفال المجموعة الأولى، إذ تبلغ في أعلاها ٦٦٪.

وبشكل عام لا يمكن تحديد ترتيب معين لظهور الضمائر في لغة الطفل(٢)، إلا أنه من الملاحظ تقدم ضمير المتكلم المفرد(٣)، وذلك تبعا للقيود المعرفية النفسية العامة.

من خلال استقراء نسب صحة استعمال الضمائر عند الأطفال المشاركين وخاصة المجموعة الأولى، فإن ارتفاع نسب صحة استعمالها يدل على أن إتقان استعمال الضمائر المتصلة بالأسماء للدلالة على الشخص يكتمل قبل الثانية والنصف من عمر الطفل.

٢-٢ اللواصق الدالة على التعيين- أل التعريف:

تختص فصيلة التعيين بالتفريق بين التنكير والتعريف(٤)، وهي وظيفة ثابتة خاصة بالاسم(٥)، وعلى الرغم من الخلاف حول وجود أداة للتنكير في العربية وهي التنوين إلا أن هذا لا يؤثر في الدراسة الحالية، إذ لا يستعمل التنوين في اللهجة محل الدراسة(٦)، وللبعد التداولي دور في فصيلة التعيين ونظام الإحالة، إذ يؤدي السياق دورًا في تحديد نوع التعريف، وترتبط أنماط من الإحالة التعريفية بالاستعمال اللغوي(٧).

وأل التعريف بوصفها لاصقة تعبر عن التعيين من أوائل اللواصق ظهورا في لغة الطفل،

(١) أسس تعلم اللغات، براون، ص٦٨.

(٢) Aljenaie٢٠١٣-٢٠٠١، emergence of tense and agreement in Kuwaiti children speaking Arabic

(٣) Idrissi &Tamimi، Acquisition of Definiteness in Emirati Arabic -

(٤) المطابقة النحوية، هوانج، ص ٧٢.

(٥) العربية الفصحى، فليش، ص٢٥٨.

(٦) ينظر في الفصل الثالث من هذه الدراسة، الصفحة رقم [٨٤].

(٧) المطابقة النحوية، ص ٧٩.

يظهر ذلك في الجدول التالي الذي يعرض نسبة صحة استعمال أل التعريف:

جدول رقم (٥-٣) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لـــ(أل التعريف)

رمز لاسم الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	١٠	١	١١	×	١١	٩٠،٠
ن	١٣	٣	١٦	×	١٦	٨١,٢٥
ز	٢٥	×	٢٥	×	٢٥	١٠٠
ر	٦٨	×	٦٨	×	٦٨	١٠٠
ع	٨٩	×	٨٩	×	٨٩	١٠٠
ت	٣٨	٢	٤٠	×	٤٠	٩٠،٤٧
ط	٤٧	٣	٥٠	×	٥٠	٩٤
س	٥٠	١	٥١	×	٥١	٩٨
ل	٥٦	×	٥٦	×	٥٦	١٠٠

يظهر في الجدول رقم (٥-٣) سبع خانات: الأولى للرموز الدالة على أسماء الأطفال المشاركين في هذه الدراسة، وهي مرتبة حسب العمر من الأصغر إلى الأكبر، الخانة الثانية لعدد الاستجابات الصحيحة، والثالثة لعدد الاستجابات التي كان الخطأ فيها بحذف اللاصقة، الخانة الرابعة لمجموع الخانتين الثانية والثالثة، الخانة الخامسة لعدد الاستجابات التي كان الخطأ فيها بإضافة اللاصقة في غير موضعها، والخانة السادسة لمجموع المواضع الصواب والخطأ بنوعيه، والخانة السابعة لنسبة صحة الاستعمال، ترتيب الجداول بهذه الطريقة هو النسق المتبع في كل الجداول اللاحقة، لبيان نسب صحة الاستعمال.

يظهر الجدول رقم (٥-٣) أن نسبة صحة استعمال أل التعريف مرتفعة بشكل عام عند المجموعات الثلاث الممثلة لعينة الدراسة، فقد أورد الأطفال جميعًا في الدراسة الحالية أل التعريف في معظم مواضعها الإلزامية في مرحلة مبكرة، وهذا يدل على امتلاك الأطفال

للمعرفة المتعلقة بالوظيفة التداولية لأداة التعريف، وقدرتهم على استعمالها على وجه الصحة، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات القائلة بأن المقولات الوظيفية الدالة على التعيين تكون متاحة للأطفال منذ فترة مبكرة جدا، وأدوات التعيين امتداد للتعبيرات الإحالية التي تشمل الضمائر وأسماء الإشارة في تعيين المرجع المقصود(١)، وفي حين أن الضمائر وأسماء الإشارة تكتسب في وقت مبكر جدًّا، ويتأخر إتقان استعمال أدوات التعريف بعض الشيء، إلا أنه بحدود بلوغ السنة الثانية والنصف يبلغ استعمال الأطفال لأدوات التعريف مستوى مماثلاً تقريبًا لاستعمال الكبار، وهي نتيجة تتوافق مع ما توصلت له دراسة إدريسي وتميمي(٢)، وهذا يعني أنها اكتسبت في مرحلة تسبق العامين والنصف، إذ يتمكن الطفل من إنتاجها قبل العامين والنصف، ويجيد استعمالها عند بلوغ هذا العمر، ففي الدراسة الحالية تصل أقل نسبة صحة استعمال ٨١٪ عند الطفل الثاني من المجموعة الأولى والأخطاء فيها من قبيل الحذف مثال:

(ن: سيارة تمشي من هنا....

أ: مين اللي يمشي؟

ن: سيارة).

ولعل السبب في ذلك كون المحال إليه في حيز الحضور.

وقد يعود سبب الإتقان المبكر نسبيًّا لأدوات التعريف في العربية مقارنة بلغات أخرى كالإنجليزية مثلاً إلى أن أداة التعريف في العربية ذات تكرُّر أكبر كما أشرت عند مناقشة مقولة التعيين في الفصل الثالث من هذه الدراسة، وكما تشير دراسات أخرى(٣)، بل إن الأطفال ومنذ الرابعة من العمر يدركون بوضوح وظائف أدوات التعريف والضمائر، بحيث لا يجمع بينها ويعبر بها بالتناوب للإحالة على مذكور سابق مثل:

(أ: مسك الدجاجة وهي خايفة صح؟ وصديقاته خافوا؟

---

(١) Gundel, J.K., Ntelitheos, D. &Kowalsky, M. (٢٠٠٧). Children's use of referring expressions: Some implications for Theory of Mind. ZAS Papers in Linguistics ٤٨, ١-٢١

(٢) Acquisition of Definiteness in Emirati Arabic ،Idrissi &Tamimi

(٣) Acquisition of Definiteness in Emirati Arabic ،Idrissi &Tamimi

ز: الصديقات يقولون بعِّد عن الكلب).

ومن خلال ملاحظة تردد أل التعريف وبمقارنة أعدادها عند المجموعات الثلاث يظهر ارتباطها بنمو القدرة على السرد واتساع المعجم، إذ يزداد ترددها عند المجموعات الأكبر سنًّا وذلك بسبب تطور قدرات الطفل المعجمية من جهة، وقدراته النحوية التي تهيئ له إمكانيات إنشاء جمل مترابطة، كما يسهم النمو المعرفي العام في دعم قدرته على السرد، أما من حيث الخطأ في استعمال أل التعريف فهو على الرغم من قلته محصور بالحذف، ومنها الأعلام مثل:

(ت: شفتي يوم نروح للرياض...ورحنا رياض ثاني بعد).

فالطفل قد لا يعي كونها جزءًا من الاسم، ومرد هذا درجة وضوح العلاقة بين التعقيد الصرفي والمعرفي، ولا يستعمل الأطفال بدائل لها، و لم ترد في البيانات مواضع لخطأ بزيادة أل التعريف في غير موضعها، كالجمع بين علامتي تعريف في لفظ واحد، على الرغم من أن هذا النوع من الأخطاء قد يرد حتى عند أطفال المدارس، ولكن هذا النوع من الأخطاء لم يرد في بيانات الدراسة الحالية، يتضح هذا في الخانة الخامسة من الجدول رقم (٥-٣) فهي تظهر فارغة؛ لأنه لم يرد أي موضع لزيادة أل التعريف، ويعني هذا أن أل التعريف لا تخضع لتعميم مفرط يؤثر في صحة الاستعمال، إذ إن معظم مواضع الخطأ كانت بعدم إيراد اللاصقة كما أشرت سابقا، وهو ما يتوافق مع دراسة إدريسي وتميمي[١]، إلا أن نسبة الخطأ من حيث عدم إيراد اللاصقة تظهر أكبر مما هو موجود في الدراسة الحالية، والسبب في ذلك اختلاف عينة البحث من حيث العمر إذ تشمل عينة البحث المذكور أطفالاً تتراوح أعمارهم ما بين السنة وأحد عشر شهرا، إلى الرابعة وأربعة أشهر، بينما تقوم الدراسة الحالية على عينة بحث بأعمار تمتد من السنة الثانية والنصف حتى ست سنوات، كما أن مواضع عدم إيراد اللاصقة في الدراسة المشار إليها كان أغلبه في الأعلام، وهو ما لم تستهدفه الدراسة الحالية؛ لأن جمع البيانات يقوم على المقابلات شبه المنظمة[٢] Semi-Structured Interviews والاعتماد على حصيلة الطفل المعجمية، وهي حسب البيانات الواردة لم تورد أسماء الأعلام إلا في

(١) Idrissi &Tamimi

(٢) مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة، موخرجي وآلبون، ص٣١٢-٣١٤.

موضع واحد سبق ذكره.

٢-٣ اللواصق الدالة على الجنس:

يعبر عن الجنس في الأسماء بإلصاق تاء التأنيث في المؤنث، والألف المقصورة والهمزة بعد المد، أما صيغ المذكر فهي الصيغ غير الموسومة[١]، وأركز في هذه الدراسة على تاء التأنيث؛ لأنها تعتمد على الإلصاق باطراد، أما ألف التأنيث الممدودة فتستلزم تغييرًا داخليًّا في بنية الكلمة، وأما التأنيث بألف التأنيث المقصورة فله صيغ سماعية[٢]؛ لذا استبعدته في الدراسة الحالية، وقد توقفت عند مسائل التأنيث بشيء من التفصيل في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

٢-٣-١ تاء التأنيث:

تاء التأنيث هي لاصقة تعبر عن معنى التأنيث في الأسماء، وتستلزمها المطابقة في المركبات الاسمية؛ إذ لا يقتصر الاسم بمعناه الضيق وإنما يشمل الصفات[٣]، وفي الجدول التالي عرض لما توصلت إليه من خلال البيانات:

جدول رقم (٥-٤) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في البحث لتاء التأنيث

رمز اسم الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	٥	١٤	١٩	٧	٢٦	١٥،١٥
ن	١٠	١١	٢٠	١	٢١	٤٣,٤٧
ز	٢٢	١	٢٣	٣	٢٦	٧٥,٩٧
ر	٢٢	×	٢٢	×	٢٢	١٠٠
ع	٣٨	١	٣٩	×	٣٩	٩٧
ت	٢٠	١	٢١	×	٢١	٩٥

(١) اللغة معناها ومبناها، حسان تمام، ص١٥٦-١٥٧.

(٢) التذكير والتأنيث في العربية، جمعان القحطاني، ص٢٨-٣٣.

(٣) ينظر في: أدوات التعريف والتنكير، غابوتشان، ص ١٠٥-٢١٨.

رمز اسم الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
ط	١٠	٣	١٣	×	١٣	٧٩,٩٠
س	١٢	١	١٣	×	١٣	٩٢,٩٠
ل	٧	١	٨	×	٨	٨٧,٥٠

جدول رقم (٥-٥) نسب إيراد تاء التأنيث في المواضع الإلزامية لدى الأطفال المشاركين الدراسة الأساسية

الرمز	صواب	خطأ بالحذف	نسبة
و	٥	١٤	٪٦٣
ن	١٠	١١	٪٧٣
ز	٢٢	١	٪٩٧
ر	٢٢	٠	٪١٠٠
ع	٣٨	١	٪٩٨
ت	٢٠	١	٪٩٧
ط	١٠	٣	٪٨٨
س	١٢	١	٪٩٦
ل	٧	١	٪٩٣

الجدول (٥-٥) يحتوي على أربع خانات، الأولى لرمز اسم الطفل، الثانية للاستجابات الصحيحة، الثالثة للاستجابات التي كان الخطأ فيها بعدم إيراد اللاصقة، الخانة الرابعة لنسبة إيراد اللاصقة في مواضعها الإلزامية، وترتيب الجدول بهذا الشكل هو النسق المتبع في الجدول اللاحق لبيان نسب إيراد اللاصقة، وهو يقوم على معادلة إيراد المواضع الإلزامية حسب إرشادات براون Brown[1]، وقد سبقت الإشارة إلى تفاصيلها في الفصل الرابع من هذه

(١) المصطلحات المفاتيح، ص، ٢٤٨، ADULT ACQUISITION OF ENGLISH AS ASCOND Teresa pica، LANGUAGE UNDER DFFERENT CONDITIONS OF EXPOSURE

الدراسة.

يبين الجدول (٥-٥) أن استعمال تاء التأنيث بصورة منتجة يبدأ منذ مرحلة مبكرة قبل بلوغ الطفل الثالثة من العمر، ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات السابقة التي تشير إلى أن الأسماء ومن ضمنها الصفات تظهر لدى الأطفال في البداية بصيغة المفرد المذكر، ثم يبدأ تصريفها بشكل منتج في وقت مبكر جدًّا مع بدء إنتاج الجمل المكونة من كلمتين فأكثر عند سن الثانية والنصف تقريبًا لدى الأطفال الناطقين بالعربية[١]، ويكشف الجدول (٤-٥) تدرج الطفل في إجادة استعمالها بتقدم العمر، فصحة استعمال التاء عند أصغر الأطفال في المجموعة الأولى لا تتجاوز ١٥,١٥٪، وترتفع إلى ٤٧,٤٧٪ عند الطفل الثاني، وإلى ٧٥,٩٧٪ عند الطفل الثالث، وفي المجموعة الثانية ترتفع النسب فتكون ما بين ٩٥و١٠٠٪، وتنخفض مرة أخرى عند أطفال المجموعة الثالثة فتكون في أعلاها ٩٢٪، وأقلها ٧٦٪، ويعود السبب لاتساع معجم الطفل في هذه المرحلة؛ مما يسمح له باستعمال ألفاظ جديدة يضيف لها التاء مما يفتح مجال الخطأ، ويجب التنبيه على أن النسب الأقل من حيث صحة الاستعمال تعبر عن إنتاج التاء وظهورها في لغة الطفل، بينما يدل ارتفاع النسب على إجادة استعمالها.

ومن حيث نوع الخطأ الوارد في تاء التأنيث، فإن تعميم التاء تعميمًا مفرطًا لم يقع إلا عند أطفال المجموعة الأولى، وأغلب المواضع عند الطفلة الصغرى في المجموعة، إذ تعبر عن جمع المؤنث السالم باستعمال صيغ المفرد المؤنث مثل:

(أ: شوفي هذي زعلانة، وهذي زعلانة، وهذي بَعَد، يعني كلهم وش فيهم؟ مبسوطات؟

و: زعلانة).

وهذا يشير إلى أن الطفلة لم تتمكن من استعمال لاحقة جمع المؤنث، فجمع المؤنث يستلزم التعبير عن العدد والجنس، بينما في المفرد المؤنث يكون التعبير عن الجنس فقط، مما

(١) Zalami, F. B. (٢٠٠٦). First Language Acquisition. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zaborski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. ٢, P. ٩٦-١٠٤. Leiden: Brill

يجعله الصيغة الأسهل[1]، والموضع الثاني هو استعمالها للتعبير عن التأنيث بدلاً من استعمال ألف التأنيث الممدودة في مثل:

(أ: أي سيارة فازت هذي اللي لونَه أحمر يعني الحمراء بطيئة ما فازت لكن هذي اللي لونه أصفر هي اللي فازت يعني أي سيارة فازت؟ الحمراء أو...؟

ز: أصفرة).

ولعل هذا بسبب شيوع التاء للتعبير عن التأنيث بوصفها علامة قياسية يفوق استعمال الألف الممدودة؛ مما يهيئ لمثل هذه الأخطاء عند الأطفال الصغار، وأسباب أخرى تتعلق بصحة استعمال ألف التأنيث أعرضها في موضعها، أما الخطأ بحذف التاء في مواضع تجب فيها، فهو يشير إشكاليات المطابقة مثل:

(ن: عندي طاولة كبير)، و(أ: حلوة السيارة هذي؟ طيب وهذي؟ و: بس شوي حلو).

بشكل عام فإن السبب في تدني نسب صحة استعمال التاء هو التعميم المفرط، وهذا يظهر بمقارنة نسب صحة الاستعمال بنسب إيراد تاء التأنيث في مواضعها الإلزامية في الجدول رقم (٥-٥)؛ إذ يظهر ارتفاع في نسب إيراد المواضع الإلزامية نتيجة لاستبعاد مواضع التعميم المفرط.

٢-٣-٢ ألف التأنيث الممدودة:

يقوم التأنيث باستعمال ألف التأنيث الممدودة -بوصفها لاصقة صرفية تعبر عن التأنيث في الأسماء - على الإلصاق، وعلى تغيير في بنية الكلمة؛ مما يجعل التعامل مع التأنيث باستعمال ألف التأنيث الممدودة شبيهًا باستعمال الصيغ غير القياسية للتعبير عن المعاني الصرفية، وفي الجدول التالي أعرض ما توصلت إليه حول صحة استعمال الأطفال لألف التأنيث الممدودة:

(١) The acquisition of the Arabic gender and number systems. Moawad, R. A. (٢٠٠٦). (Unpublished doctoral thesis. Bangor University) United Kingdom.

جدول رقم (٥-٦) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لألف التأنيث

رمز اسم الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	×	٣	٣	×	٣	٠
ن	×	٦	٦	×	٦	٠
ز	١	١١	١٢	×	١٢	٨٪
ر	٩	×	٩	×	٩	١٠٠
ع	٥	×	٥	×	٥	١٠٠
ت	٥	٤	٩	×	٩	٥٥,٥
ط	٢	١	٣	١	٤	٦٦,٦
س	٩	×	٩	×	٩	١٠٠
ل	٥	١	٦	×	٦	٨٣

من خلال استقراء الجدول رقم (٥-٦) يظهر أن أطفال المجموعة الأولى لم يتمكنوا من إنتاج صيغ مؤنثة بألف التأنيث الممدودة، وهذا يشير إلى تأخر ظهورها في لغة الطفل حتى قبيل الرابعة من العمر، إذ لم يتمكن الأطفال في عمر عامين ونصف وثلاثة أعوام من إنتاج صيغ مؤنثة بألف التأنيث، فالأطفال في هذه المرحلة إما أن يعبروا بصيغ خالية من التأنيث أو صيغ مؤنثة بتاء التأنيث بدلاً من الألف، مثل:

(أ: هذا اللون أحمر، وهذي سيارة حمراء، وهذا اللون أصفر، يعني السيارة إيش؟ ن: سيارة أصفر)، ومثل:

(أ: شف هذي سيارة لونه أحمر يعني حمراء، وهذي لونه أسود يعني سيارة؟

ز: أبيضة).

قد يبرر مثل هذه الأخطاء؛ لكونها تتطلب تغييرًا داخليًّا في بنية الكلمة، ولا تعتمد على الإلصاق بشكل كلي، يؤكد هذا تجنب بعض الأطفال استعمالها والتعبير بتاء التأنيث بدلاً

عنها، إذ لا تستلزم تغييرا في البنية، وإنما تعتمد على الإلصاق، وتلك الصيغ تخضع لمدخل معجمي ولا تنتظمها قواعد الإلصاق[1]، وقد يرد هذا لقلة دورانها في اللغة قياسًا على تاء التأنيث للتعبير عن التأنيث، إضافة إلى القيد الدلالي في التأنيث باستعمال ألف التأنيث الممدودة إذ يؤنث على وزن فعلاء ما كان على وزن أفعل دالاً على وصف أو لون، ويستبعد تأثير المفهوم؛ لأن مفاهيم الجنس تظهر في استعمال تاء التأنيث، وهي تظهر في لغة الطفل قبل الألف، وإن لم يستقم استعمالها قبل الرابعة.

وفي المجموعة الثانية يجيد الأطفال استعمال ألف التأنيث الممدودة، وتصل نسبة صحة الاستعمال عند الطفلين الأول والثاني في المجموعة الثانية إلى ١٠٠٪، ولكنها تنخفض بشكل ملحوظ عند الطفل الثالث في المجموعة إلى ٥٥,٥٪، وحتى الطفل الأول من المجموعة الثالثة نسبة صحة الاستعمال عنده ٦٦,٦٪، وترتفع عند الثاني إلى ١٠٠٪، والثالث ٨٣٪، ولا تزاد ألف التأنيث الممدودة في غير مواضعها، للأسباب السابق عرضها، كما تسهم إشكاليات المطابقة في حدوث هذه الأخطاء عند المجموعتين الثانية والثالثة أما وضوح المفهوم فقد تجاوزه أطفال المجموعتين نسبيًّا، يدل على ذلك ارتفاع نسب صحة استعمال تاء التأنيث عند أطفال المجموعتين الثانية والثالثة؛ بما يفوق نسب صحة الاستعمال في ألف التأنيث الممدودة.

٢-٤ اللواصق الدالة على العدد:

تنقسم الأسماء في العربية إلى مفرد ومثنى وجمع، فالمفرد هو الصيغة غير الموسومة للعدد، بينما يعبر عن الجمع صرفيًّا بصورتين وهما الجمع السالم مذكرا ومؤنثا، وإلى جمع التكسير، ويعتمد الجمع السالم على زيادة اللاحقة، وهي تفيد الجمع والتذكير في جمع المذكر السالم، أو الجمع والتأنيث في جمع المؤنث السالم، أما جمع التكسير فيتم بتغيير البنية الداخلية[2]؛ ولذا فهو خارج نطاق هذه الدراسة، فجمع السلامة يصاغ بإضافة لواحق وله حالتان إعرابيتان، الرفع مقابل النصب والجر إلا أن لهجة القصيم تلزم الياء والنون فيه، ويعبر عن التثنية

(١) The Acquisition of Inflectional Morphology- Martina Penke

(٢) المطابقة النحوية، هوانج، ص ٦٤، الكلمة في التراث العربي، عبد الحميد عبد الواحد، ص٣١٥.

باستعمال لاحقة المثنى، وهي الألف والنون أو الياء والنون[1]، وتُلزِم فيها اللهجة الياء والنون أيضًا، أشرت إلى ذلك في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

٢-٤-١ جمع المؤنث السالم:

يعبر صرفيًّا عن جمع المؤنث من خلال إلصاق الألف والتاء اطرادًا، وهي تعبر عن معنى العدد والجنس في الوقت نفسه، ولا تختلف صورتها في الفصحى عن صورتها في اللهجة.

وفي الجدول التالي أعرض ما توصلت إليه حول صحة استعمال لاحقة جمع التأنيث:

جدول رقم (٥-٧) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لجمع المؤنث السالم

رمز اسم الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	١	٩	٩	×	١٠	٪١٠
ن	٤	٥	٩	١	١٠	٪٢٦,٦٦
ز	١٣	٤	١٧	٦	٢٣	٪٤٤,٨٢
ر	١٢	١	١٣	٧	٢٠	٪٤٤,٤٤
ع	١٧	٤	٢١	١١	٣٢	٪٣٩,٥٣
ت	٥	٥	١٠	٢	١٢	٪٣١,٢٥
ط	٥	١	٦	٦	١٢	٪٢٧,٧٧
س	١٤	١	١٥	٤	١٩	٪٦٠,٨٦
ل	١٤	×	١٤	٤	١٨	٪٦٣،٦٣

بالرغم من كثرة تردد صيغ جمع المؤنث السالم في البيانات التي جمعت من الأطفال في الدراسة الحالية وظهور صور منها في لغة الأطفال في عمر مبكر، إلا أن نسب صحة

(١) المطابقة النحوية، ص ٦٤، العربية الفصحى، فليش، ص ٨٨، التثنية في اللغة العربية، أحمد مطر العطية.

استعمالها عند أطفال المجموعات الثلاث لا تزيد في أعلاها عن ٦٣,٣٦٪ عند الطفل الثالث في المجموعة الثالثة وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة رايفد وحايك[١] ودراسة فهيم[٢] إذ كانت الدراسة الأساسية في دراسة فهيم حول الأطفال ذوي القصور اللغوي لكنها قدمت عينة مقارنة من الأطفال ذوي النمو الطبيعي وهي ما تتوافق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية في شأن اكتساب جمع المؤنث السالم، وبالنظر إلى البيانات في الجدول رقم (٧,٥) يتضح أن صيغ جمع المؤنث خاضعة لتعميم مفرط، فالأطفال يميلون إلى تعميم لاحقة جمع المؤنث السالم سواء فيما لا يجمع إلا على صيغ جمع التكسير مثل:

(ز: ما عنده ملعقات) وفي المثنى مثل:

(أ: عندي أسد له مظلة، والنمر له مظلة، يعني فيه مكانين. أحتاج أسوي كم مظلة؟

ع: مظلات).

ويُعلل ذلك بأن الطفل إذا أراد أن يعبر عن الجمع لديه خيارات ثلاثة، إما جمع المذكر السالم، وهو مقيد دلاليًّا بصورة كبيرة[٣]، وإما جمع التكسير، وهو خاضع لتغيير داخلي في بنيته وصيغه متعددة وغير مطردة وآلية التعامل معه مختلفة إذ يخضع لمدخل معجمي[٤]، فيكون الخيار الأخير هو جمع المؤنث السالم[٥]، وهو أيضا بديل سهل للمثنى لضيق مداه الدلالي من حيث تحديد العدد، وهذا السبب الأساسي وراء تأخر إجادة استعمال اللاصقة جمع المؤنث نتيجة لفرط تعميمها. وبعبارة أخرى فإن الطفل يستعمل صيغ جمع التأنيث في مواضعها الإلزامية استعمالاً منتجًا في عمر مبكر يظهر هذا في الجدول فمجموع المواضع في الخانة الأولى منه ٨٥ موضعًا، وهي تعبر عن المواضع الإلزامية التي وردت صحيحة عند الأطفال، وتعبر الخانة الثانية عن المواضع الإلزامية التي لم يتمكن فيها الطفل من إنتاج

---

(١) learning about different waysof expressing number in the development of Palestinian ArabicRavid &Hayek, ٢٠٠٣

(٢ verb morphology in Egyption Arabic develobmental language) ٢٠٠٥،Fahim،impairment

(٣) verb morphology in Egyption Arabic develobmental language ٢٠٠٥،Fahim،impairment

(٤) Understanding Child Language Acquisition١٣٣

(٥) بكداش ١٩٨٦،Ravid&Hayek

اللاحقة ويبلغ مجموعها ٣٠ موضعًا، مثل: (أ: هنا عندنا سيارة وسيارة وسيارة، يعني سيارات، وهنا فيه عربة وعربة وعربة يعني؟

ز: عربة=يشير بيديه).

وتمثل الخانة الخامسة مواضع التعميم المفرط ومجموعها ٤١ موضعًا، يظهر من هذا أن المواضع الإلزامية التي وردت صحيحةً أكثر المواضع عددا، وهذا يعني أن الطفل قد تمكن من استعمالها بشكل منتج إلا أن التعميم المفرط أثر سلبا على نسب صحة استعمال تلك اللاحقة، وليتضح أثر التعميم المفرط أطبق معادلة (إيراد اللاصقة في المواضع الإلزامية)، وتظهر فيها النسب أعلى نتيجة لتجاوز المواضع الإلزامية التي أضاف فيها المتكلم اللاصقة في غير موضعها أي مواضع التعميم المفرط، تتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٥-٨) نسب إيراد جمع المؤنث السالم في المواضع الإلزامية لدى الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية

الرمز	صواب	خطأ بالحذف	نسبة
و	١	٩	٥٥٪
ن	٤	٥	٧٢٪
ز	١٣	٤	٨٨٪
ر	١٢	١	٩٦٪
ع	١٧	٤	٩٠٪
ت	٥	٥	٧٥٪
ط	٥	١	٩١٪
س	١٤	١	٩٦٪
ل	١٤	٠	١٠٠٪

تبدو النسب في أقلها عند أصغر طفل في المجموعة الأولى ٥٥٪، وتتدرج حتى تصل إلى ١٠٠٪ عند الطفل الثالث في المجموعة الثالثة، وهي نسب مرتفعة قياسًا بنتائج المعادلة الأولى في الجدول الأول، وهذا يؤكد أن الطفل يستعمل لاصقة جمع المؤنث السالم استعمالاً منتجًا

منذ عمر مبكر، إلا أنه لسعة مداها الدلالي، وصعوبة الخيارات الأخرى للتعبير عن الجمع، وتداخل الجنس مع الجموع يعممها في مواضع أخرى؛ مما يؤثر في نسب صحة استعمالها، فتبدو أقل من النسب التي تعتمد على المعادلة الثانية، والتي لا تحتسب فيها مواضع التعميم المفرط.

وقد يعبر الأطفال وخاصة الأصغر عمرًا عن الجمع تعبيرًا حركيًّا، كما يعبرون عنه بالعطف أيضًا[١]، مثل:

(أ: هنا فيه حيوانات، وهنا فيه وردة، وفيه فراشة وبعد هنا فراشة وهنا فراشة الله حلو يعني فيه بس وردة وإيش؟ و: فراشة وفراشة = تشير بيديها).

وهذا لأن الطفل قبل أن يعبر صرفيًّا عن المعاني الصرفية يكتسب المفاهيم التي تنتمي إليها تلك المعاني، فالعدد يظهر أولاً على شكل تعابير حركية وكلمات عددية[٢]، ويعلل رايفد وفرح في دراستهما[٣] التعابير الحركية عن المعاني الصرفية عند صغار الأطفال بعدم القدرة على إنتاج صيغ صرفية، يظهر بوضوح من خلال النظر في تدرج نسب صحة استعمال جمع المؤنث السالم، ففرط التعميم يكثر عند الأطفال ما بين الرابعة وستة أشهر والخامسة وستة أشهر، وهي المرحلة الثانية، إذ يمر اكتساب العلامات الصرفية بمراحل ثلاث: المرحلة الأولى تظهر العلامات على أنها كتل أو قطع منضبطة بشكل سليم وتلتزم قواعد اللغة، المرحلة الثانية تستعمل بشكل إبداعي لبناء أشكال صرفية جديدة ولتشعب الترابط القواعدي قد لا يتمكن من تحديدها بدقة، ولا تستعمل بتقييد العبارة التي وردت فيها فيقع الخطأ، وفي المرحلة الثالثة تكتسب بشكل أفضل نتيجة لتطور القدرة الصرفية[٤].

تقدم بيانات جمع المؤنث السالم صورة لبيان الفرق بين القدرة على إنتاج اللاصقة والقدرة على استعمالها استعمالاً صحيحًا، فهناك صور لصيغ جمع المؤنث السالم عند أصغر أطفال المجموعة الأولى، وهذا يعني قدرة أطفال هذه المرحلة على إنتاجها، لكنهم لا يجيدون استعمالها، ويدل على ذلك تتبع أعداد مواضع الخطأ فيها حذفًا أو إضافة، وتقل هذه

(١) ينظر في جدول مواضع التعميم المفرط، رقم ٥-١٣ في الصفحة رقم [١٥٦].

(٢) Understanding Child Language Acquisition ١٣٣

(٣) Learning about noun plurals in early palestininan Arabic -Ravid&Farah١٩٩٩

(٤) Understanding Child Language Acquisition١٣٣-١٣٨،المصطلحات المفاتيح، ص ١٨٤.

المواضع بتقدم العمر؛ مما يعني تحسن مستوى صحة الاستعمال، ويكشف ذلك تتبع ارتفاع نسب صحة الاستعمال.

٢-٤-٢ جمع المذكر السالم:

يعبر صرفيًّا عن جمع المذكر بإلصاق علامة جمع المذكر السالم اطرادًا، وهي الواو والنون أو الياء والنون، إلا أنها تلزم الياء والنون في لهجة القصيم، وهي تعبر عن العدد والجنس في الوقت نفسه، وفي الجدول التالي أعرض ما توصلت إليه حول صحة استعمال الأطفال لتلك اللاصقة.

جدول رقم (٥-٩) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة لجمع المذكر السالم

رمز اسم الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	×	٦	٦	×	٦	٠
ن	١	١	٢	١	٣	٢٥٪
ز	١	٣	٤	×	٤	٣٣٪
ر	٣	١	٤	١	٥	٥٠٪
ع	٥	×	٥	١	٦	٧١٪
ت	١٨	×	١٨	٢	٢٠	٨٠٪
ط	٩	×	٩	×	٩	١٠٠
س	٥	×	٥	×	٥	١٠٠
ل	١١	١	١٢	×	١٢	٩١,٦٦٪

لأن صيغ جمع المذكر السالم تعبر عن مفاهيم محددة دلاليًّا من حيث الجنس والعدد، فهي تنتج في لغة الطفل عند الثالثة، ولا تزيد نسب صحة استعمالها عند أطفال المجموعة الأولى عن ٣٣٪، وترتفع إلى ٧١٪ عند الطفل الثاني في المجموعة الثانية، وقبيل الخامسة

يظهر تحسن في نسب صحة الاستعمال إذ تصل عند الطفل الثالث في المجموعة الثانية إلى ٨١٪، وحتى ١٠٠٪ عند أطفال المجموعة الثالثة؛ مما يشير إلى وضوح المفاهيم الدلالية المتعلقة بصيغ جمع المذكر، والخطأ فيها لا يقع إلا في عدم إيراد اللاصقة في المواضع التي تلزم فيها، مثل:

(أ: شوفي جالسين على الشجرة، هذا نايم وهذا نايم وهذا بعد نايم يعني كلهم وش فيهم؟ و: كلهم نايم).

لاصقة المذكر السالم مقيدة دلاليًّا بالتعبير عن جمع العاقل، وهذا يحول دون إضافتها في غير موضعها، أو تعميمها للتعبير عن مفاهيم عددية أخرى، وهي في وجود قيد دلاليّ، مثل التأنيث باستعمال ألف التأنيث الممدودة، إلا في بضع صيغ استعمل فيها الأطفال جمع المذكر السالم للتعبير عن الوصف في جمع المؤنث، وهو نتيجة لتداخل الجنس والعدد.

٢-٤-٣ المثنى:

يقوم القياس كما أشرت سابقًا في الفصل الثالث من هذه الدراسة، على أن تكون التثنية بإضافة ألف ونون في آخر الاسم، ويشترط أن يكون الاسم المثنى دالاً على اثنين، وله مفرد[١]، وعلامة الإعراب هي الألف رفعًا والياء نصبًا وجرًّا، لكن عدد من الشواهد يلتزم الألف في الحالات الثلاث[٢]، ومثلها التزام اللهجات العربية الحديثة الياء التثنية[٣]، ومنها لهجة القصيم، كما تلزم التثنية الأسماء فقط دون الصفات، وفيما يلي أعرض جدولاً يلخص أعداد ونسب صحة استعمال التثنية.

جدول رقم (٥-١٠) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية للمثنى

رمز اسم الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة

(١) المطابقة النحوية، هوانج، ص ٦٤، العربية الفصحى، فليش، ص ٨٨، التثنية في اللغة العربية، أحمد مطر العطية.

(٢) التثنية في اللغة العربية، ص ١٠٧.

(٣) المرجع السابق، ص ١١٢.

رمز اسم الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	×	١٢	١٢	×	١٢	٠
ن	١	٤	٥	×	٥	٪٢٠
ز	١	١١	١٢	×	١٢	٪٨
ر	٤	٤	٨	×	٨	٪٥٠
ع	١٠	٣	١٣	٣	١٦	٪٥٢,٦٣
ت	٢٣	٢	٢٥	×	٢٥	٪٩٢
ط	٥	٣	٨	×	٨	٪٦٢,٥
س	١٢	١	١٣	×	١٣	٪٩٢
ل	٧	×	٧	×	٧	١٠٠

لم يستطيع الأطفال إنتاج صيغ التثنية قبل بلوغ الثالثة، وبعدها تظهر بعض الصور المنتجة، ولكن بنسب صحة استعمال منخفضة، إذ تصل نسبة صحة الاستعمال في أعلاها عند أطفال المجموعة الأولى ٢٠٪؛ لأن الطفل في هذا العمر لا يميز المثنى بوصفه عددًا، فالأشياء عنده إما مفردة، أو في مجموعة، ويمتد هذا حتى الرابعة والنصف، وهو ما تؤكده دراسة بكداش[١]، ويظهر هذا عند أطفال المجموعة الثانية إذ تصل نسبة صحة الاستعمال عند الطفل الأول والثاني إلى ٥٠٪ و٥٢٪، بينما ترتفع عند الطفل الثالث من نفس المجموعة لتصل ٩٢٪، وتظهر حالة مختلفة عند الطفل الأول في المجموعة الثالثة إذ تنخفض نسبة صحة الاستعمال إلى ٦٢,٥، وتُعلل بركود لغوي، كما جاء في الدراسة السابقة، لترتفع مرة أخرى عند الطفل الثاني والثالث في المجموعة الثالثة ما بين ٩٢٪ و١٠٠٪، بحيث يشير هذا إلى أن إجادة استعمال المثنى يبدأ بعد الخامسة من العمر، ويمكن أيضا مناقشته من حيث وجود بدائل متوفرة لغوية للتعبير عن المثنى[٢]، حيث يبلغ مجموع مواضع الخطأ بعدم إيراد

(١) الثنية والجمع عند الأطفال بين الثالثة والسادسة، كمال بكداش، ١٩٨٦م.

(٢) المرجع السابق.

علامة التثنية خمسة عشر موضعًا منها ثلاثة مواضع عبر فيها الأطفال عن التثنية باستعمال كلمات عددية، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة رايفد وحايك[١]، ومن أمثلته في بيانات الدراسة الحالية:

(أ: حلو فيه فراشتين وأسد وكم زرافة؟

ر: زرافة ثنتين).

وثلاثة مواضع عبر عنه الأطفال باستعمال العطف مثل:

(أ: بس دجاجة وحدة في الصورة؟ شف هنا فيه سيارتين وهنا كم فيه دجاجة؟

ز: دجاجة ودجاجة).

وستة مواضع عبر بها الأطفال بحركات اليدين، ولم تكن فعليًّا ذات دلالة صادقة على العدد؛ لأن الطفل كما ذكرت سابقًا في مرحلة لا يميز المثنى بوصفه عددًا، ولعل هذا أحد أسباب تأخر التعبير عن المثنى بشكل صحيح، إذ لم تحذف التثنية دون بديل إلا في ثلاثة مواضع من أصل خمسة عشر موضعًا، ولا تزاد علامة التثنية في غير موضعها؛ لأنها ترتبط بمفهوم شديد التحديد، إذ إن اكتساب أي علامة صرفية مرده العلاقة بين الشكل والمعنى الذي يعبر عنه[٢].

٢-٥ ياء النسبة:

تنفرد ياء النسبة في هذا البحث بأنها اللاحقة التي لا تنتمي إلى مقولة لغوية، وبأنها لاحقة اشتقاقية لا صرفية، إذ تنقل اللفظ من الاسمية إلى الوصفية، وهي لاحقة الياء المشددة في الفصحى التي تضاف للاسم؛ لتدل على علاقة انتساب إلى جماعة إنسانية، بحيث يكون المنسوب من آل المنسوب إليه، مثل (عربي) نسبة إلى (عرب)، وشاع استعمالها للدلالة على علاقة شيء بآخر مثل (أرضي)، و(سماوي)، أو علاقة تجريد بتجريد مثل (فلسفي)[٣]، ولا تختلف صورها في اللهجة إلا في أنها غير مشددة.

---

(١) learning about different waysof expressing number in the development of Palestinian ArabicRavid &Hayek, ٢٠٠٣

(٢) The Acquisition of Inflectional Morphology- Martina Penke

(٣) العربية الفصحى، فليش، ص١٥٤، الكلمة في التراث العربي، عبد الحميد عبد الواحد، ص ٢٢٢.

ونظرا إلى أنها لاصقة اشتقاقية فإن النتائج حولها مختلفة عن غيرها من اللواصق في هذا البحث، يظهر هذا في الجدول التالي:

جدول رقم (٥-١١) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لياء النسبة

رمز اسم الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	×	٢	٢	×	٢	٪٠
ن	×	٣	٣	×	٣	٪٠
ز	×	٣	٣	×	٣	٪٠
ر	×	٣	٣	×	٣	٪٠
ع	١	٦	٧	×	٧	٪١٤
ت	×	٢	٢	×	٢	٪٠
ط	×	٢	٢	×	٢	٪٠
س	×	٢	٢	×	٢	٪٠
ل	١	٢	٣	×	٣	٪٣٣

تظهر ياء النسبة في لغة الطفل بصورتين يمكن تمييزهما، صورة كلمات تحتوي على ياء النسبة، مثل أوصاف الألوان أو مسميات بعض المهن (وردي، برتقالي، بنفسجي، عسكري، شرطي)، وهي كلمات قد تلقاها الطفل بصورتها الكاملة، فهي كتلة أو متوالية مقيدة، مكونة من كلمة معجمية ولاصقة صرفية[١]؛ لأنه لا يستعمل الكلمات ذاتها مجردة من اللاصقة، ولا يستعمل كلمات مختلفة تحمل اللاصقة، وصورة ثانية لم يتمكن الطفل من التعبير عنها، وإنتاج ياء النسبة في الكلمات المطلوبة تتمثل في المواضع التي لم يظهر فيها الطفل استجابات صحيحة؛ لذا فإن الصورة الأولى لا يمكن احتساب استجاباتها لقياس نسبة صحة الاستعمال، أما الصورة الثانية فتعبر عن تأخر ظهور الياء في لغة الطفل حتى قبيل

(١) المتواليات المقيدة /الكتل formulaicsequences/chunks، المصطلحات المفاتيح، ص ١٢٨.

الخامسة من العمر، وبنسبة صحة استعمال ضعيفة ١٤٪ عند الطفل الثاني في المجموعة الثانية، وتظهر أعلى نسبة عند الطفل الثالث من المجموعة الثالثة ٣٣٪.

وهذا يشير إلى أنها تظهر بصورة منتجة قبيل الخامسة، ولكن لا يجيد الأطفال استعمال ياء النسبة استعمالاً صحيحًا بنسب عالية إلى ما بعد السادسة من العمر، إذ تعبر عن مفهوم يدل علاقة تجريدية تصعب على الطفل[١]، إلا أن أطفال المجموعة الثالثة يجدون في التركيب الإضافي بدلاً للتعبير عن مفهوم النسبة مثل:

(أ: طيب هذي شاحنة إطفائية؟ وهذي تمشي بالرمل يعني ممكن نسميه إيش؟

ع: سيارة رمل).

فعدم قدرة أطفال المجموعة الأولى والثانية على إنتاج اللاصقة أو بديل عنها ثم تمكن بعض أطفال المجموعة الثالثة من التعبير ببديل عند تعذر إنتاج اللاصقة يحيل إلى نظرية بياجيه حيث حدد ما بين السابعة والحادية عشرة للانتقال من المرحلة الحسية إلى المرحلة الشكلية، والتي تتاح فيها القدرة على التجريد والتفكير الشكلي[٢]، وتعذر تمييز اللاصقة ذاتها إما لعدم ورودها في ألفاظ مقابل ألفاظ خالية منها، أو لقلة ورودها عمومًا[٣] عند أطفال المجموعة الأولى بينما يكون المفهوم واردًا عند أطفال المجموعة الثالثة، لكن صعوبة تمييز وعزل اللاصقة تدفع بهم للبحث عن البديل، ويكون في هذه الحالة التركيب الإضافي، فالعوامل المؤثرة في تعميم اللاصقة لها جانبان، جانب إحصائي يقوم على عدد تكرار الصيغة، وجانب كيفي يقوم على صور التكرار، بحيث ترد الصيغة بإضافة اللاصقة وترد بلا إضافتها، وترد أيضا اللاصقة في صيغ أخرى مما يتيح للطفل تمييز اللاصقة ومواضع استعمالها[٤].

وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية لم تستهدف الصيغ الصرفية التي يتعامل فيها الطفل مع اللواصق على أنها كتل مقيدة و لم ترصد أيٌّ من صورها في كل اللواصق المشمولة في البحث، إلا أن ياء النسبة وصورها في البيانات لفتت الانتباه إلى مرحلة تسبق إنتاج اللواصق إنتاجًا مبدعًا.

---

(١) العربية الفصحى، ص ١٥٤.

(٢) أسس تعلم اللغات وتعليمها، براون، ص ٦٨.

(٣) Understanding Child Language Acquisition Caroline Rowland ١٢٨ , ١٢٩

(٤) The nature of generalization in language -ADELE GOLDBERG

٣- نتائج عامة:

يظهر من هذا كله أن الاكتساب الصرفي يكون تدريجيًّا، بحيث تتوفر قاعدة معرفية وقدرة لغوية قائمة على وجود حصيلة معجمية، وقدرة على عزل اللاصقة وتحديد معناها الصرفي، ثم استعمالها في كلمات، وهنا قد يقع الخطأ عن طريق التعميم المفرط، وهو وإن كان فيه دلالة على القدرة الإبداعية فإنه من جهة أخرى استراتيجيّة لتحديد الأطر اللغوية للاستعمال، من حيث الصحة والخطأ، وهذا يتصل باستراتيجيات الاكتساب، وهي كما يظهر متعددة، وقد تكون مختلفة باختلاف الوحدات اللغوية، وقد يكون اختلافها باختلاف المستويات المعرفية أو الفروق الفردية، وفيه دلالة على استراتيجية اكتساب اللواصق الصرفية بحيث يكتسبها الطفل في كتلة أو متواليات مقيدة، ويستعملها حتى يتاح له عزلها واستعمالها بشكل إبداعي من خلال ملاحظتها في الصيغ الواردة في اللغة المحيطة، وتحديد معناها الصرفي بالمقارنة بين الصيغ لتي تحمل اللاصقة والخالية منها، وهذا ما تشير إليه النظرية البنائية في الاكتساب، وبه تفسر قدرة الطفل على استعمال بعض اللواصق دون بعض[١]، فياء النسبة مثلا تشبه في شكلها ضمير المتكلم المفرد، وهو يكتسب في مرحلة باكرة، بينما يتأخر اكتساب ياء النسبة؛ وهذا لأنها لا تتكرر في لغة الطفل، وعلى وجه أصح لا تتكرر الصيغ بها وبدونها بحيث يميزها الطفل.

بالإضافة إلى أن ياء النسبة لاصقة اشتقاقية، فإضافتها للكلمة تنقلها من الاسمية إلى الوصفية، ولعل هذا النقل من مقولة إلى أخرى يتصل بأساليب تصنيف المفردات اللغوية في الذهن، وفيه ارتباط بالجوانب المعرفية اللغوية، واتصالٌ بالوعي الصرفي خاصة، وذلك الوعي يظهر تطورًا في المراحل التي يبدأ فيها لطفل بتلقي درسٍ لغويٍّ، إذ تمر المعرفة اللغوية بمراحل ثلاث، تبدأ عند الأطفال في المستوى الأول في مرحلة بناء المعرفة اللغوية Linguistic Knowledge حيث يطور الطفل لغته بغرض التواصل، ويكون قادرًا على استعمالها في أحوال تواصلية، سواء في جانبها الصوتي عند التمييز بين الأصوات والكلمات أو في جانبها الدلالي عند فهم المعاني والتعبير عنها، وفي الجانب النحوي الذي يتيح لهم التعبير عن

(١) The Acquisition of Inflectional Morphologym -Martina Penke، ١٢٨ Understanding Child Language Acquisition- Caroline Rowland

أفكارهم بشكل يتوافق مع اللغة المحيطة، والجانب الصرفي الذي يتمثل في قدرة الطفل على استعمال السوابق واللواحق والصيغ حسب قواعد اللغة من حوله، وأيضًا الجانب التداولي من خلال استعمال معين في سياق معين، وهذا كله يتم بتدرج وتزامن، ويصل الطفل في التدرج إلى مرحلة يكون فيها أكثر وعيًا وتمكنًا في التعامل مع خصائص اللغة، وهي المرحلة الثانية: المعرفة فوق اللغوية Metalinguistic Knowledge وهي مرحلة يكون الطفل فيها قادرًا على الاستجابة لأسئلة حول الكلمات والمفاهيم الأخرى، ويظهر تلاعب الأطفال بالكلمات مؤشرًا على هذه القدرة، وهذا وعي ضمني في هذه المرحلة، وحين يتفاعل الطفل شفويًّا وكتابيًّا بشكل أكبر في مراحل الدراسة الأولى، تتطور هذه القدرة حيث يصبح الطفل قادرًا على التعبير عن تلك المعرفة فوق اللغوية، إذ يعبر عن اللغة باللغة ويصل هنا إلى المرحلة الثالثة: التعبير اللفظي فوق اللغوي MetalinguisticVerbalization، وهنا يكون الوعي الصرفي وعيًا صريحًا[1].

ومن جهة أخرى فإن نوع الخطأ الذي يقع فيه الطفل في إنتاج اللواصق الصرفية يشير إلى المراحل التي يمر بها الطفل للتعبير عن المعاني الصرفية، يتضح هذا باستقراء الجدول التالي:

جدول رقم (٥-١٢) تصنيف الأخطاء الواردة في لغة الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية

المجموعة	رمز اللاصقة	خطأ بالحذف	خطأ بالزيادة	خطأ في الصياغة	التعبير بكلمات عددية	التعبير بكلمات وصفية	التعبير بالحركات	التعبير بالعطف	الإضافة
	أل	٥							

(١) التطور اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة، بفرلي أوتو، ت:محمد محمود مهيدات، دار جامعة الملك سعود

Language Growth in Child Emirati Arabic- Ntelitheos & Idrissi،

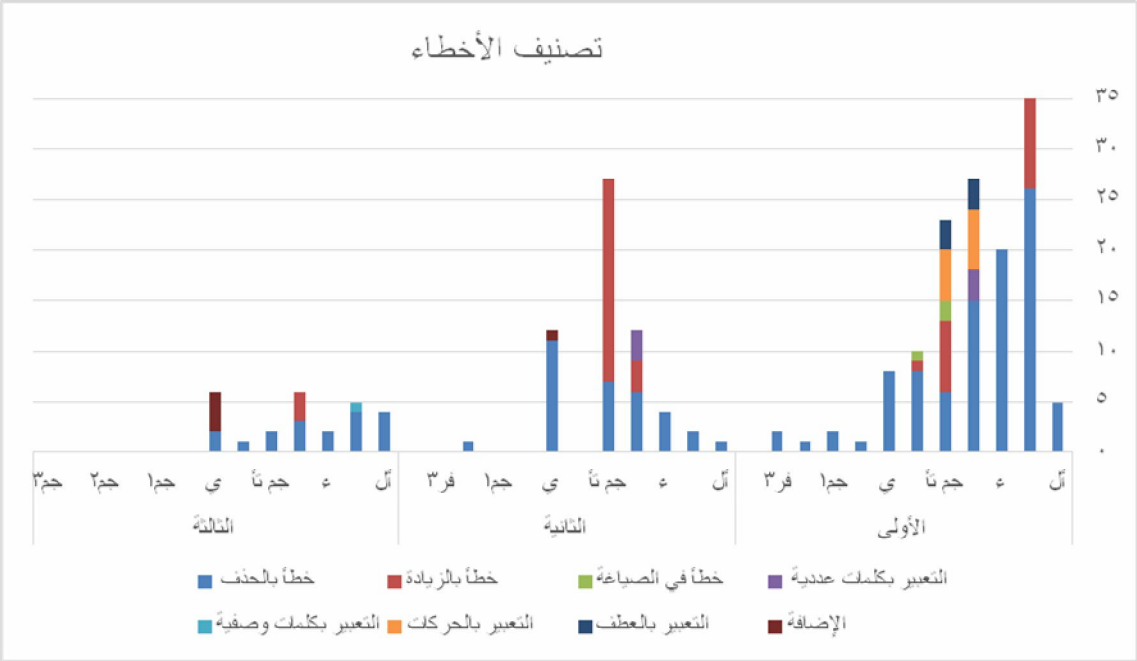
Anla Fejzo & Alain ،The Acquisition of Derivation Morphology in Children Desrochers & s Helene Deacon

Development and Relationships Between Phonological Awareness Morphological ٢٠١٨Schiff &Saigh-،Awareness and Word Reading in spoken and Sttandard Arabic Haddad.

المجموعة	رمز اللاصقة	خطأ بالحذف	خطأ بالزيادة	خطأ في الصياغة	التعبير بكلمات عددية	التعبير بكلمات وصفية	التعبير بالحركات	التعبير بالعطف	الإضافة
الأولى	ة	٢٦	٩						
	ء	٢٠							
	ثن	١٥			٣		٦	٣	
	جم	٦	٧	٢			٥	٣	
	جم مذ	٨	١	١					
	ي	٨							
	١فر	١							
	١جم	٢							
	٢فر	١							
	٣فر	٢							
	٣جم								
المجموعة									
الثانية	أل	١							
	ة	٢							
	ء	٤							
	ثن	٦	٣		٣				
	جم تأ	٧	٢٠						
	جم مذ								
	ي	١١							١
	١فر								
	١جم								
	٢فر	١							

المجموعة	رمز اللاصقة	خطأ بالحذف	خطأ بالزيادة	خطأ في الصياغة	التعبير بكلمات عددية	التعبير بكلمات وصفية	التعبير بالحركات	التعبير بالعطف	الإضافة
	٣فر								
	٣جم								
المجموعة									
الثالثة	أل	٤							
	ة	٤				١			
	ء	٢							
	ثن	٣	٣						
	جم تأ	٢							
	جم مذ	١							
	ي	٢							٤
	١فر								
	١جم								
	٢فر								
	٢جم								
	٣فر								
	٣جم								

رسم بياني (٥-٢) لتصنيف الأخطاء في لغة الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية



من خلال النظر في جداول تصنيف الأخطاء يظهر أن أطفال المجموعة الأولى يميلون إلى التعبير الحركي -الجسدي عن الأعداد، إذ يعبرون عن العدد كثرة وقلة بالإشارة بالأيدي أو الأصابع، ومنه التعبير عن جمع المؤنث السالم بالحركة مثل:

(أ: حلو هنا عندنا سيارة وسيارة وسيارة، يعني سيارات وهنا فيه عربة وعربة وعربة يعني؟

ز: عربة =&يشير بيديه).

وعن المثنى مثل:

(أ: هنا فيه ولدين عندهم صحن وصحن ثاني يعني صحنين وهنا فيه كرسي وكرسي ثاني يعني؟

و: كرسي= & تشير بيديها).

وهذا يحيل إلى الإشارة والإيماء ودورها في عملية التواصل، وموقعها من منظومة الرموز التعبيرية عند المخلوقات عامة، والبشر خاصة، إذ إن لكل فصيلة من فصائل الحيوان رموزا وإشارات تستعمل للتواصل، مع الأخذ بالاعتبار اختلاف نظم التواصل عند الحيوان عنها

عند البشر بشكل تام[1]، أما البشر فإن التعبير الحركي – الجسدي يظهر عند الرضع، بوصفه وسيلة للتواصل قبل اكتساب اللغة، وهو يتطور شكلاً ومعنى بتطور القدرات المعرفية العامة، ويتأثر بتطور القدرات اللغوية؛ إذ لا يتجاوزه البشر تجاوزًا تامًّا بالاعتماد على اللغة؛ لذا يجده الأطفال بديلاً ملائمًا عند قصور شكل من أشكال التعبير اللفظي، مما يشير إلى تكافؤ اللغة والإشارة في أداء المهمة التواصلية، إلا أن خلو الإشارة ذاتها من المعنى، وكون سياق الحال لا يحمل معنى تامًّا يعني أن أمرًا يتعلق بالنظم المعرفية العامة التي تنظم المفاهيم عند البشر تحكم أمر التواصل بالإشارة[2]، كما يتضح تفرد المثنى بالتعبير عنه من خلال الكلمات العددية عند أطفال المجموعتين الأولى والثانية مثل:

(أ: هنا فيه أسد وأسد يعني أسدين، طيب هنا فيه قرد وقرد بعد يعني عندنا؟

ز: أربع).

ولضيق المدى الدلالي للمثنى حيث يعبر عن عدد محدد من جهة وغياب المفاهيم العددية رياضيا عند الطفل، قد لا تدل الكلمات العددية على التثنية بدقة، وهو ما أشرت إليه وناقشت أسبابه في موضعه، وقد تدل الكلمات العددية على التثنية عند الأطفال الأكبر عمرا مثل: (أ: فيه هنا عصفورين وهنا فيه سمكة كبيرة وسمكة صغيرة يعني؟

ر: ثنتين سمكات).

ويعد التعميم المفرط صورة من صور الأخطاء التي يقع فيها الأطفال في مرحلة من مراحل الاكتساب عامة، وفي الجدول التالي تتبعت مواضعه وهي كما يلي:

جدول رقم (٥–١٣) مواضع التعميم المفرط في لغة الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية

أل	ة	ء	ثن	جم تأ	جم مذ	الضمائر	ي	موضع التعميم
	١١							٣: ء/ ٤: جم تأ/ ١: مفرد مذكر/

(١) Language architecture and its import for evolution- Noam Chomsky

(٢) The Usage-based theoryof Language Acquisition- Michael Tomasello, ٧٠

أل	ة	ء	ثن	جم تأ	جم مذ	الضمائر	ي	موضع التعميم
								٣جم مذ
		١						١: جم تك
			٣					٢: جم تأ/ ١: جم تك
				٤٠				٣٤: جم تك/ ٦: ثن
					٥			٥: جم تأ
						×		
							×	

يظهر في الجدول أعلاه أن تعميم لاصقة جمع المؤنث السالم تتصدر مواضع التعميم عددا، إذ تبلغ أربعين موضعًا من أصل ستين موضعًا للتعميم المفرط من البيانات المجموعة من عينة المشاركين في كل اللواصق الصرفية المشمولة في البحث، يليها مواضع تعميم تاء التأنيث في أحد عشر موضعًا، ثم جمع المذكر في خمسة مواضع، وموضع واحد للتأنيث بألف التأنيث الممدودة، و لم تعمم الضمائر ولا ياء النسبة.

وعودًا على لاصقة جمع المؤنث السالم فإن أغلب مواضع تعميمها كانت للتعبير عن جمع التكسير، ويُعلل ذلك بأن الطفل إذا أراد أن يعبر عن الجمع لديه خيارات ثلاثة، إما جمع المذكر السالم وهو مقيد دلاليًّا بصورة كبيرة[١]، وإما جمع التكسير وهو خاضع لتغيير داخلي في بنيته، وصيغُه متعددة وغير مطردة وآلية التعامل معه مختلفة؛ إذ يخضع لمدخل معجمي[٢]؛ ولذا يظهر في الجدول السابق موضعٌ لتعميم عدد من اللواصق، فيكون الخيار الأخير هو جمع المؤنث السالم[٣]، وهو أيضا بديل سهل للمثنى لضيق مداه الدلالي من حيث

(١) verb morphology in Egyption Arabic develobmental language impairment، Fahim، ٢٠٠٥

(٢) Understanding Child Language Acquisition ,١٣٣

(٣) بكداش ١٩٨٦، Ravid&Hayek

تحديد العدد؛ لذا فقد وردت ستة مواضع للمثنى عمم الأطفال فيها لاصقة جمع المؤنث السالم للتعبير عن التثنية.

وتعمم تاء التأنيث في مواضع مختلفة أكثرها للتعبير عن جمع المؤنث السالم، وفي رأيي أنه لا يعني بالضرورة تعميم تاء التأنيث بمعنى أن الطفل لم يضف لاصقة التأنيث لكلمة خالية منها، بل أراد التعبير عن الجمع لكلمة مؤنثة، ولعدم قدرته على إضافة لاصقة الجمع أبقاها على صيغة المؤنث، وهذا مرتبط بقدرة الطفل على عزل اللاصقة وتمييز دورها الوظيفي، أما تعميمها في مواضع التأنيث بألف التأنيث الممدودة؛ فذلك لأنها العلامة القياسية للتأنيث، ولأنها تقوم على الإلصاق، بينما تستلزم ألف التأنيث الممدودة تغييرًا داخليًّا، وهي في هذا تشبه الصيغ غير القياسية، والتي تعتمد على المدخلات المعجمية، إضافة إلى أن التأنيث باستعمال تاء التأنيث أكثر دورانًا في اللغة من التأنيث باستعمال ألف التأنيث الممدودة، أما تعميمها في مواضع جمع المذكر السالم فعلى الرغم من قلتها فلم تصدر إلا من الأطفال الأصغر؛ لأن جمع المذكر محدد دلاليًّا؛ مما يزيد من صعوبة التعبير عنه على الرغم من اطراده، وهذا يشير أيضًا إلى أن النطاق الدلالي للاصقة يساهم في توقيت وصحة اكتسابها، فألف التأنيث الممدودة وجمع المذكر السالم لا تعمم تعميمًا مفرطًا، وتتأخر عن مثيلاتها في التعبير عن المقولة الصرفية؛ بسبب القيد الدلالي فيها.

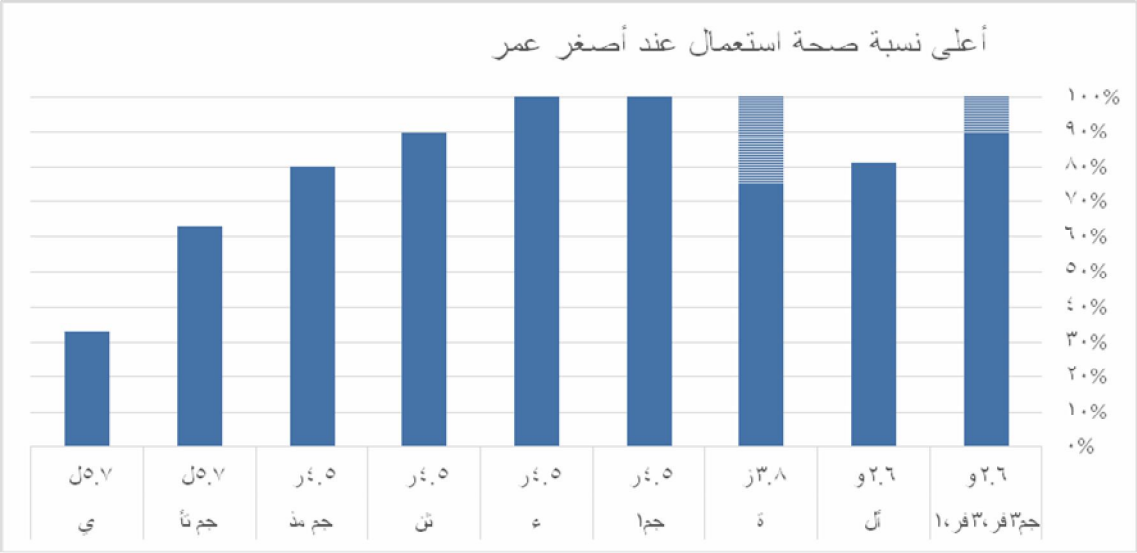
وبشكل عام فإن التعميم المفرط مرحلة من مراحل الاكتساب، تتصل من جهة أخرى بالعمر، يتضح هذا عند شرح الجدول التالي:

جدول رقم (٥-١٤) أعلى نسبة صحة استعمال عند أصغر عمر

رمز اللاصقة	رمز الطفل	العمر	النسبة
١فر، ٣فر، ٣جم	و	٢+٦	٩٠-١٠٠٪
أل	و	٢+٦	٨١٪
ة	ز	٣+٨	٧٥٪ -١٠٠٪
١جم	ر	٤+٥	١٠٠٪
ء	ر	٤+٥	١٠٠٪
ثن	ر	٤+٥	٩٠٪

رمز اللاصقة	رمز الطفل	العمر	النسبة
جم مذ	ر	٤+٥	٨٠٪
جم تأ	ل	٥+٧	٦٣٪
ي	ل	٥+٧	٣٣٪

رسم بياني (٥-٣) لأعلى نسبة صحة استعمال



وبالنظر في نتائج قياس نسب صحة الاستعمال في اللواصق المحددة في البحث، يمكن ملاحظة أن أعلى نسبة صحة استعمال باعتبار العمر الأصغر تظهر في ضمير المتكلم المفرد وضمير الغائب المفرد، وضمير الغائب الجمع بنسبة تتراوح بين ٩٠-١٠٠٪ عند الثانية والنصف من العمر، تليها نسبة صحة الاستعمال في أل التعريف، إذ تبلغ ٨١٪ عند الثانية والنصف، وبعدها ضمير المتكلم الجمع تبلغ نسبة صحة استعماله عند الرابعة وخمسة أشهر ١٠٠٪، وبهذا يكون السبق للضمائر، ثم أل التعريف من حيث صحة الاستعمال باعتبار العمر الأصغر، وهي تنتمي لمقولتي الشخص والتعيين، وبعد ذلك تأتي اللواصق الدالة على الجنس، إذ إن نسبة صحة استعمال تاء التأنيث عند الثالثة وثمانية أشهر ٧٥٪، وعند الرابعة وخمسة أشهر ١٠٠٪، وفي ألف التأنيث تبلغ النسبة ١٠٠٪ عند الرابعة وخمسة أشهر، بينما تقل عنها نسبة صحة استعمال التثنية في المرحلة العمرية نفسها فتبلغ ٩٠٪، وأقل منها نسبة صحة استعمال جمع المذكر وتبلغ ٨٠٪، عند الرابعة وخمسة أشهر، وفي جمع المؤنث تبلغ النسبة عند الخامسة وسبعة أشهر ٦٣٪، وبهذا تتأخر لواصق العدد عن لواصق الشخص

والتعيين والجنس وأخيرا ياء النسبة، فأعلى نسبة لها باعتبار العمر الأصغر عند الخامسة وسبعة أشهر ٣٣٪، وبهذا يمكن ترتيب اللواصق حسب صحة الاستعمال باعتبار العمر الأصغر بداية من لواصق الشخص، ثم التعيين وتليها لواصق الجنس، ثم العدد، وآخرها ياء النسبة، وفي هذا إشارة إلى التصنيف المعرفي العام الذي ينظم المفاهيم من حيث الخصوص والعموم، وتأثيره على اكتساب اللواصق، فأمر الاكتساب لا يرد إلى جانب شكلي أو جانب مفاهيمي فقط، بل إلى العلاقة بين الشكل والمعنى، وما يحيل عليه من مسائل تتعلق بالمفاهيم(١).

وبشكل عام فمن الواجب التأكيد على مسألة التمييز بين قدرة الطفل على إنتاج اللاصقة من جهة وصحة استعمالها من جهة أخرى، فقدرته على إنتاجها لا تعني قدرته على استعمالها بشكل صحيح، وبما أنها تكتسب بالتدرج فإن بين القدرة على إنتاجها وبين إجادة استعمالها فترة يمارس فيها الطفل اللغة، وباستراتيجيات متعددة ضمن الأطر المعرفية الإدراكية العامة والمعرفية اللغوية الخاصة، وبتداخل بين جوانب ومستويات اللغة للوصول إلى مستوى يجيد فيه استعمال اللاصقة.

يظهر أيضًا أن المرحلة العمرية ما بين الرابعة والخامسة مرحلة حافلة بالتغير على مستوى صحة استعمال اللواصق، إذ ترتفع نسبة صحة الاستعمال عند الطفل الأول في المجموعة الثانية، وتتراوح ما بين ٨٠-١٠٠٪، في كل من ضمير المتكلم الجمع، وألف التأنيث، والمثنى، وجمع المذكر، بينما يمثل الطفل الثاني من المجموعة الثانية صورة من صور التعميم المفرط ويعبر عن المرحلة الثانية من مراحل الاكتساب، إذ تظهر العلامات على أنها كتل أو قطع منضبطة بشكل سليم، وتُلتزَم قواعد اللغة في المرحلة الأولى وتمثلها تلك النماذج من استعمال ياء النسبة، أو تاء التأنيث في كلمات لا تستعمل دون التاء، وفي المرحلة الثانية يستعملها الطفل بشكل إبداعي لبناء أشكال صرفية جديدة في أبنية جديدة، قد لا يتمكن من تحديدها بدقة فيقع الخطأ، وفي المرحلة الثالثة تكتسب بشكل تام(٢)، فالطفل يكتسب اللغة من خلال الكلام أوّلاً لا الكلمات المفردة، فهو يسخر الإمكانات المعرفية العامة

(١) The Acquisition of Inflectional MorphologyMartina Penke ٢٠١

(٢) Understanding Child Language Acquisition, ١٣٣-١٣٨

وقدرات الانتباه والوظيفة التواصلية، فالتركيب يتيح للطفل اكتساب جانبين، يكون أحدهما من خلال تحديد أنماط متناظرة من خلال الأقوال، ويحصل على أبنية مجردة ذات معنى، فالبناء اللغوي هو نموذج وحدة لغوية تضم عدة عناصر، تؤدي وظيفة تواصلية أساسية، ووظائف فرعية من خلال عناصرها المختلفة، وتختلف الأقوال من حيث التعقيد بحسب العناصر والعلاقات فيما بينها، والآخر يصنف الكلمات من خلال عزلها عن البناء وتحديد مساهمتها الوظيفية(١)، وقد تعين الأشكال السطحية للأبنية اللغوية في تعميمات أوسع من الاهتمام بالصيغ الرسمية، كتحديد الأزمنة والأمكنة، كما تسهم بعض العناصر المعجمية في تحديد وتصنيف الأنماط، مثل بعض التعابير الاصطلاحية، هذه العمليات تدفع للتعميم، إلا أنه لا يمكن تثبيت أو ترسيخ التعميم، إلا من خلال تصحيح نواتج التعميم المفرط، وهذه العملية تقوم على عاملين: أحدهما يقوم على إحصاء الأنماط، والثاني يقوم على أشكال ورودها، أي الكيفية التي ترد فيها، فالتعميم لا يتم عشوائيًّا، بل وفق نظام معرفي قائم على أسس وظيفية، وأخرى شكلية، فالعناصر المعجمية وحدها لا تستقل بتقديم المعلومات المقصودة في الأقوال، بل هياكل الأبنية فيها(٢).

وأصِل من هذا كله إلى أن اكتساب اللواصق الصرفية الخاصة بالأسماء متمثلة بالأشكال اللغوية المدرجة في الدراسة الحالية، يتدرج من حيث الاكتساب وصحة الاستعمال بما يتوافق مع الأحوال المعرفية العامة، إذ تكتسب حسب تدرجها من العام إلى الخاص، حيث تكتسب لواصق الشخص، ثم التعيين، ثم الجنس، وهو تدرج يبدأ باكرًا قبل بلوغ الطفل عامه الثاني، ويستمر حتى السادسة، حيث تكتسب اللواصق الاشتقاقية تمثلها ياء النسبة، والتدرج سمة في صحة استعمال اللاصقة الواحدة، إذ يقضي الطفل وقتًا ما بين قدرته على إنتاج اللاصقة وإجادة استعمالها، بحيث يلتزم بمواضعها الإلزامية، ويتجنب المواضع التي لا تصح فيها، يتيح له هذا الوقت تطوير قدراته المعرفية من جهة، وممارسة استراتيجيات متعددة من جهة أخرى، ويمر أيضًا بمراحل مختلفة، يمثل التعميم المفرط أهمها، إذ يعكس مظهر القدرة الإبداعية، وهي السمة المميزة للظاهرة اللغوية.

(١) The Usage-based theory of Language Acquisition,Michael Tomasello,٧٠-٧٩

(٢) The nature of generalization in language- Adele Goldberg, ٩٤-١٠٦

الخاتمة

في ختام هذه الدراسة أصل إلى نتائج عامة ألخص أهمها فيما يلي:

١- قدمت الاكتساب في هذه الدراسة بوصفه مبحثًا من مباحث اللسانيات النفسية، يهدف إلى فهم كيفية اكتساب الناس للغة، وكيف تستعمل تحدثًا وفهمًا، وكيفية تمثيل اللغة ومعالجتها في الدماغ[١].

٢- بيان القول في مصطلح (الاكتساب) متصل بالنظريات حول المسألة كلها، وهذا يحيل إلى دراسة النظريات اللغوية، والتطور التاريخي للبحث في الاكتساب اللغوي.

٣- من حيث تطور البحث في مجال الاكتساب يمكن اعتبار منتصف القرن العشرين نقطة حاسمة في تاريخ دراسة الاكتساب اللغوي، أما قبلها فقد أشير إلى مسائل الاكتساب في التراث العربي عرضًا في مباحث عدة منها: البحث عن النفس وطبيعتها[٢]، أو العلاقة بين الكلام والعقل[٣] تناولها مثل ابن خلدون، وابن سينا، وابن جني[٤]، وفي الحضارة الغربية قام البحث في الاكتساب مطلع القرن العشرين وقبل نشوء اللسانيات النفسية على جرد بعض الظواهر اللغوية، وأضاف بعض الملاحظات الهامة حول الاكتساب[٥]، وعلى الرغم من أهمية تلك النتائج وما قدمته من تفسير لبعض المراحل أو المجالات اللغوية في مسألة الاكتساب إلا أن غياب الأطر النظرية للدراسات أضعفها[٦].

٤- ظَهَر الاكتساب على أنه مبحث أساسي ضمن ميدان اللسانيات النفسية، ومنذ عقد الستينات أصبح هذا المبحث يحتل مكانًا بارزًا جدًّا ضمن الدراسات اللغوية والمعرفية، ويعد كتاب تشومسكي (الأبنية النظامية) نقطة تحول، حيث طرح نظرية النحو التوليدي، وظهرت نظريات خاصة بالاكتساب اللغوي، إذ توفر لمسألة الاكتساب عوامل عدة ليدخل دائرة الاهتمام ضمن الدراسات اللغوية، ولعل أهمها نشوء اللغويات

---

(١) أسس اللسانيات النفسية، ص ١٩، علم اللغة النفسي، ص ٢٤.

(٢) اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، ص ٢٧.

(٣) التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص ٢١٧.

(٤) التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص ١١٣، ١١٦، ٢١٨، ٢١٩.

(٥) التطور اللغوي، إليوت، ص١١٢.

(٦) نظريات اكتساب اللغة، الهادي بوحوش، ص ١٢.

النفسية[1].

٥- تحكم المنطلقات النظرية فهم طبيعة اللغة والاكتساب اللغوي، إلا أن المسألة المركزية في هذه الموضوع هي: علاقة التطور اللغوي بالتطور المعرفي، هل هو مستقل عنه أو تابع له، والاتجاهات حول هذه العلاقة ثلاثة: فالأول يرى أن كلاً من الجانبين مستقل عن الآخر، واكتساب اللغة يقع على عاتق التطور اللغوي في المقام الأول، بل إن التطور المعرفي خاضع للتطور اللغوي، والثاني يرى أسبقية التطور المعرفي، ولا يشكل التطور اللغوي إلا أحد مظاهر الوظيفة الرمزية، وثالث لا يفصل نوعيًّا بين الجانبين[2]، إلا أن التوليدية تؤكد على خصوصية اللغة واستقلالها، وتركز على الإبداعية اللغوية، وينطلق منها لبحث مسألة الاكتساب.

٦- يظهر اتفاق بين النظريات حول وجود جانبي الكفاية والأداء، إلا أن الخلاف قائم حول حدود وفاعلية كل جانب، فكل من الاتجاهين السلوكي والمعرفي يقرّان بوجود الكفاية لكن يريان فيها وضع النموذج عالي التجريد لا يحققه الأداء؛ لأنها تعالج بعيدًا عن قيود المعالجة اللغوية، وهذا مرده الخلاف حول طبيعة اللغة ومكوناتها واستقلالها، ومكانة كل مكون فيها، فجميع النظريات تقر بوجود جانبين أساسين في عملية الاكتساب اللغوي، لكن الخلاف في دور كل منهما، فالسلوكية تؤكد على دور الظروف المثيرة الخارجية، وتهمل إسهام الفرد الداخلي، أما النظرية التوليدية فتقوم على فكرة فطرية اللغة، على أن اللغة نظام مستقل عن غيره من الأنظمة الذهنية، إذ إن لدى البشر قدرة على تعلم لغة طبيعية بشكل مستقل، عن قدرات التعلم الأخرى.

٧- إلا أن البحث التجريبي يشير إلى أن اللغة هي نتاج تضافر إمكانات ذهنية وحركية وإدراكية[3]، ونتيجة تفاعل دائم بين الإنسان ومحيطه، فهي نتاج عمليات بالغة التعقيد.

٨- ساهمت البحوث التجريبية في الكشف عن تفاصيل مهمة في مسائل الاكتساب، لعل من أهمها مراحل النمو اللغوي، إلا أن سمات كل لغة تلقي بظلالها على عمليات الاكتساب

(١) أسس تعلم اللغات، براون، ص ٥٨، علم اللغة النفسي، علم اللغة النفسي، عزيز كعواش، التفكير اللساني، المسدي، ص ١٠-١١، أسس تعلم اللغات، براون، ص ١٧٥.

(٢) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ١٣٩-١٤٠.

(٣) اكتساب اللغة، ريتشل، ص ٢١-٢٤.

ومراحله.

٩- دخل الاكتساب اللغوي في العربية حيز الاهتمام مؤخرًا، إلا أن أغلب ما يكتب في هذا الصدد مكتوب باللغة الإنجليزية[١]، وهو في مجمله قليل، إلا أن هناك دراساتٍ في كل من النظام الصوتي والنظام النحوي، والنظام التركيبي والنظام الصرفي، ومن أهم القضايا التي نوقشت في اكتساب النظام الصرفي: تصريفات الجنس (التذكير والتأنيث)، والعدد (الجمع، المثنى)، والنفي، والتعريف والتنكير، ومسائل الاشتقاق وعلاقتها بالوعي الصرفي وهو موضع عدد من الدراسات.

١٠- لفهم الاكتساب يجب فهم اللغة عامة ومكوناتها وسمات اللغة المقصودة خاصة، والوعي بالقواعد الكلية وتأثيرها على الاكتساب؛ لذا فمن المهم الوقوف على لنظام الصرفي والنظريات التي تناولته بالدرس وسماته وخصائصه، فالنظام الصرفي العربي يعتمد على الجذر، وهو مكون من صوامت تعبر عن معنى أساسي تضاف له معان أو أفكار، من خلال إضافة الصوائت التي تعطي الصيغة شكلها، فالجذر وحدة لغوية مكونة من دال وهو مجموعة الصوامت ومدلول وهو المعنى أو الفكرة المرتبطة به[٢]، والطرق الأساسية لبناء الصيغ الصرفية هي إضافة الصوائت على الجذر بقيود تعتمد طبيعة الصائت وكميته أو تضعيف الصامت الثاني أو الثالث، وهذا يسمى نظام التحول الداخلي، والإلصاق لكنه خاضع لتأثير التغير الداخلي[٣]، فالمعاني الصرفية العامة يُعبر عنها بواسطة اللواصق: وهي: الشخص، العدد، النوع أو الجنس، والتعيين.

١١- تختلف اللغات في أنظمتها الصرفية، فمنها الصرف السلسلي، ويكون اعتماده على اللواصق دون تغيير في جذر الكلمة، والصرف اللا سِلسلي بحيث يحدث التغيير داخل الجذع[٤]، وينقسم الصرف إلى قسمين:

أ- تصريفي: صور مصرفة للفعل والاسم والصفة، ويعتمد على إضافة لواحق تنتمي إلى

---

(١) Milestones in Arabic Language Develpment، ٢٠٠٩، Fatima Badry، The Acquisition of Arabic As First Language Albirini, ٢٠١٨.

(٢) العربية الفصحى، فليش، ص ٧٤.

(٣) المرجع السابق، ص ٧٩.

(٤) صرف –تركيب العربية، تورابي، ص ٣٦.

المقولات اللغوية.

ب- اشتقاقي: يمكن من توليد صور مشتقة جديدة انطلاقا من الجذر، أو صور أخرى بسيطة، مثل ياء النسبة، وهي اللاحقة الاشتقاقية الوحيدة في العربية، إذ تحول الاسم إلى صفة، ويطلق على المنسوب صفة النسبة أو الصفة النسبية(١).

١٢- الدراسة الحالية هي بحث في الاكتساب، يقوم على نظريات اللسانية الحديثة، وهي ترى الوسيلةَ الوحيدَة لفهم الكفاءةِ ملاحظةَ الأداء فهمًا وإنتاجًا، إذ لا يمكن قياس العمليات الذهنية بشكل مباشر(٢)؛ لذا تهتم النظريات اللسانية الحديثة بالكلام، ويعد مصدر المادة في البحث واللغة المحكية على وجه الخصوص؛ لأن القدرة على الكلام عند كل إنسان طبيعي، وتمر بمراحل متعددة، وتصدر عن البشر بشكل عفوي، ولا تقوم على التعلم المقصود، كما أن الصور المكتوبة للغة قد لا تتوفر في كل اللغات(٣)، لذا أشرت إلى الصور اللهجية للسمات الصرفية ضمن الدراسة الحالية، وهي خمس فئات لغوية لا تختلف صورتها في الفصحى عن صورتها في اللهجة المحلية إلا في مواضع محدودة(٤).

١٣- تقوم الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الكيفي؛ لأن الهدف ليس معرفة الصواب والخطأ في لغة ما، بل يهدف إلى معرفة ما تقوم عليه اللغة من مبادئ وتراكيب وظواهر لغوية(٥)، وتعتمد المقابلات شبه المنظمة لجمع المادة، عينة المشاركين هي عينة عشوائية من أطفال محافظة في عنيزة في المرحلة العمرية من سنتين ونصف حتى ست سنوات، جمعت البيانات في عدد من الجلسات الثنائية بيني وبين كل طفل من الأطفال المشاركين في البحث على انفراد، وقد كان مجموع الجلسات للأطفال جميعًا خمسًا وأربعين جلسة، بواقع خمس جلسات مستقلة لكل طفل، مدة كل منها خمس وعشرون دقيقة تقريبًا،

(١) العربية الفصحى، فليش، ص ١٥٤.

(٢) Data Elicitaion For Second and Foreign Language Research,Susan Gass & Alison Mackey, ٧١

(٣) اكتساب اللغة، موسى الأحمري، ص ٢٠.

(٤) لهجة القصيم وصلتها بالفصحى، بدرية العاروك، ص١٩٠.

(٥) مناهج البحث في الطفولة المبكرة، موخرجي وآلبون، ص١١٨.

وقد كان التفاعل مع الأطفال موجهًا نحو استخراج السمات الصرفية المقصودة في البحث، باستعمال مهام متعددة، سجلت المقابلات صوتيًّا وحفظتها إلكترونيًّا وانتسخت ورمزت، ثم حللتها حسب طرق تحليل الدراسات الكيفية.

١٤- يمكن ترتيب اللواصق حسب عمر الاكتساب وحسب صحة الاستعمال، بداية من لواصق الشخص، إذ تظهر عند أصغر الأطفال في المجموعة الأولى بنسب لا تقل عن ٩٠٪، وهذا يعني أنها اكتسبت قبل الثانية والنصف من العمر، ثم التعيين، إذ يُظهر الأطفال إجادة استعمال أل التعريف حتى عند الأصغر عمرًا في عينة البحث، إذ تصل نسبة صحة الاستعمال عنده ٨١٪، وتليها لواصق الجنس، في تاء التأنيث وألف التأنيث الممدودة ثم العدد، بداية بجمع المؤنث السالم والذي يعكس صورة واضحة لأثر التعميم المفرط على صحة استعمال اللاصقة، إذ إن لاصقة جمع المؤنث السالم تظهر في لغة الطفل باكرًا عند الثانية والنصف من العمر، لكن تتأخر إجادة استعمالها إلى ما بعد السادسة، إذ تصل نسبة صحة استعمالها عند أكبر الأطفال في عينة البحث إلى ٦٣٪؛ لأنها تخضع لتعميم مفرط، وآخرها ياء النسبة إذ تظهر أولى صورها المنتجة قبيل الخامسة، و لم يصل الأطفال إلى نسب مرتفعة لصحة الاستعمال ضمن عينة البحث، وفي هذا إشارة إلى التصنيف المعرفي العام الذي ينظم المفاهيم، من حيث الخصوص والعموم وتأثيره على اكتساب اللواصق، فأمر الاكتساب لا يُردّ إلى جانب شكلي أو جانب مفاهيمي فقط، بل إلى العلاقة بين الشكل والمعنى، وما يحيل إليه من مسائل تتعلق بالمفاهيم[1].

١٥- قدرة الطفل على إنتاج اللاصقة لا تعني قدرته على استعمالها بشكل صحيح، وبما أنها تكتسب بالتدرج، فإن بين القدرة على إنتاجها وبين إجادة استعمالها فترة يمارس فيها الطفل اللغة وباستراتيجيات متعددة ضمن الأطر المعرفية الإدراكية العامة والمعرفية اللغوية الخاصة، وبتداخل بين جوانب ومستويات اللغة للوصول إلى مستوى يجيد فيه استعمال اللاصقة، فالاكتساب يمر بمراحل، إذ تظهر العلامات الصرفية على أنها كتل أو قطع منضبطة بشكل سليم، وتلتزم قواعد اللغة في المرحلة الأولى تمثلها تلك النماذج من

(١) Martina Penke, ٢٠١٢،The Acquisition of Inflectional Morphology

استعمال ياء النسبة أو تاء التأنيث في كلمات لا تستعمل دون التاء، وفي المرحلة الثانية يستعملها الطفل بشكل إبداعي لبناء أشكال صرفية جديدة في أبنية جديدة، قد لا يتمكن من تحديدها بدقة فيقع الخطأ، وفي المرحلة الثالثة تكتسب بشكل تام[١]، فالطفل يكتسب اللغة من خلال الكلام أولا لا الكلمات المفردة، فهو يسخر الإمكانات المعرفية العامة وقدرات الانتباه والوظيفة التواصلية، فالتركيب يتيح للطفل اكتساب جانبين، يكون أحدهما من خلال تحديد أنماط متناظرة من خلال الأقوال، ويحصل على أبنية مجردة ذات معنى، فالبناء اللغوي هو نموذج وحدة لغوية تضم عدة عناصر تؤدي وظيفة تواصلية أساسية، ووظائف فرعية من خلال عناصرها المختلفة، وتختلف الأقوال من حيث التعقيد بحسب العناصر والعلاقات فيما بينها، والآخر يصنف الكلمات من خلال عزلها عن البناء وتحديد مساهمتها الوظيفية[٢]، وقد تعين الأشكال السطحية للأبنية اللغوية في تعميمات أوسع من الاهتمام بالصيغ الرسمية، كتحديد الأزمنة والأمكنة، كما تسهم بعض العناصر المعجمية في تحديد وتصنيف الأنماط مثل بعض التعابير الاصطلاحية، هذه العمليات تدفع للتعميم، إلا أنه لا يمكن تثبيت أو ترسيخ التعميم إلا من خلال تصحيح نواتج التعميم المفرط، وهذه العملية تقوم على عاملين: أحدهما يقوم على إحصاء الأنماط، والثاني يقوم على أشكال ورودها، أي الكيفية التي ترد فيها، فالتعميم لا يتم عشوائيًّا، بل وفق نظام معرفي قائم على أسس وظيفية، وأخرى شكلية، فالعناصر المعجمية وحدها لا تستقل بتقديم المعلومات المقصودة في الأقوال، بل هياكل الأبنية فيها[٣].

١٦- تجدر الإشارة إلى أهمية البحث في اللغة لعربية في لغة الأطفال ما دون العامين من العمر؛ لأن الصرف العربي صرف غني تتعدد فيه اللواصق صرفًا واشتقاقًا، فالاكتساب الصرفي يبدأ باكرًا عند الأطفال، ويمتد لمراحل عمرية، تؤكد هذا نتائجُ الدراسة الحالية، إذ تشمل أطفالاً من عمر عامين ونصف حتى عمر السادسة، وظهرت فيها لواصق

(١) Understanding Child LanguageAcquisition ١٣٣-١٣٨

(٢) TheUsage-based theory of Language Acquisition ,Michael Tomasello, ٧٠-٧٩

(٣) Adele Goldberg, ٩٤ - ١٠٦،The nature of generalization in language

بمستوى صحة استعمال مرتفعة؛ مما يعني أن الطفل اكتسبها قبل ذلك، ولواصق وردت بصورة منتجة و لم يحسن الأطفال استعمالها إلا في وقت متأخر، مثل تاء التأنيث أو جمع المؤنث السالم، ولواصق أخرى تأخر إنتاجها وإجادة استعمالها مثل ياء النسبة.

١٧- فهم الاكتساب اللغوي يستوجب دراسة ميدانية للأنظمة داخل اللغة الواحدة فهما وإنتاجا ضمن آليات ومناهج محددة، وهو ما يصعب تقديمه في دراسة واحدة؛ لذا على المهتمين توجيه البحث اللساني ليشمل اكتساب الأنظمة اللغوية المختلفة للغة الواحدة، ومقارنته بنتائج دراسة اللغات الأخرى، للوصول لسمات اللغة الكلية ولتحديد السمات الخاصة للغة، لفهم عمليات اكتساب اللغة عمومًا واللغة المقصودة بشكل خاص.

جدول الرموز

التصنيف	الرمز	معناه
رموز شخصية	أ	الباحث
	و	الطفل الأول
	ن	الطفل الثاني
	ز	الطفل الثالث
	ر	الطفل الرابع
	ت	الطفل الخامس
	ع	الطفل السادس
	ط	الطفل السابع
	س	الطفل الثامن
	ل	الطفل التاسع
رموز عامة	*	بداية السطر الأساسي
	٪	بداية سطر الترميز
	Xxx	كلمات غير مفهومة، (x) لأي اسم شخص في الحوار
	()	كلمات غير تامة أو فيها نقص، يوضع تكملة الجزء الناقص بين القوسين
	&=	رمز لأي ناتج صوتي غير الكلام، كالضحك والبكاء والعطاس
	&= :	رمز لأي حركة تصدر من المتكلم، يوضع يمين ويسار النقطتين الرأسيتين اختصار للحركة والعضو
	(...)	السكتات
	+ /	مقاطعة الكلام

	+,	بدايةُ جملةِ معاودةِ الكلامِ بعد قطعه
	+ / /	قطع الكلام والانتقال لموضوع آخر
	+ / / ؟	قطع الكلام بسؤال
	+ " /	في نهاية جملة مقتبسة، إذا كان يليها جمل مقتبسة أخرى
	+"	بداية جملة مقتبسة
	+^	بداية الجملة التي تمثل إجابة أو تعليقًا على جملة سابقة
	++	بداية جملة هي تكملة لكلام شخص آخر
	:	فاصلة بين الرموز
	$	خطأ في الصياغة
	-	حذف لاصقة من المفترض إضافتها
	+	إضافة لاصقة من المفترض عدم إضافتها
	ع	كلمات عددية
	و	كلمات وصفية
	ضل	موضع إلزامي
	#	كلمة متكررة
رموز المصطلحات الصرفية	الضمائر: ضمير المتكلم المفرد	١فر
	ضمير المتكلم الجمع	١جم
	ضمير المخاطب المفرد	٢فر

	ضمير المخاطب الجمع	٢جم
	ضمير الغائب المفرد	٣فر
	ضمير الغائب الجمع	٣جم
	أل التعريف	أل
	الاسم المفرد	س فر
	جمع المؤنث	جم تأ
	جمع المذكر	جم مذ
	جمع تكسير	جم تك
	المثنى	ثن
	تاء التأنيث	ة
	ألف التأنيث	ء
	ياء النسبة	ي
	ألفاظ كاملة- كلمة+لاصقة	ك
	ط	أسلوب عطف
	×٢	لاصقتان أو أكثر في كلمة واحدة

***ملاحظة:**

الخطأ على ثلاثة أنواع:

١- حذف لاصقة المفترض إضافتها، ورمزه (-).

٢- إضافة لاصقة في غير مكانها، ورمزه (+).

٣- خطأ في الصياغة ورمزه ($).

- قد يجتمع النوعان الأول والثاني فيستعمل الرمزان معًا.
- لا حاجة لوضع رمز للموضع الصحيح؛ إذ يدل عليه خلوه من الرموز الدالة على أحد أنواع الخطأ.

نماذج انتساخ الجلسات

نموذج رقم (١)

الجلسة ١.

تاريخها: ١٥/ ٢/ ١٤٤٢هـ.

مكانها: المترل.

زمنها: ٢٥ دقيقة.

المشاركون:

الباحثة، الرمز أ.

الطفل الأول، الرمز: ن، العمر ٣ سنوات الطفلة الأولى لولديها.

المهمة:

١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة.

٢- قصص مصورة في صفحات متعددة، كل صفحة يعبر عن حدث معين.

٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.

أ	هاه مين هذي؟ صورة إيش؟
ن	*صورته
أ	وهذي؟
ن	*صورة بنات
أ	وهذا إيش؟
ن	XXX
أ	وهذا؟
ن	Xxx
أ	وهذا؟
ن	*هذا ولد
أ	وهذا؟
ن	*ولد وبنت

أ	وهذا؟
ن	*صورة
أ	وهذي؟
ن	*سيارة
أ	وهذي؟
ن	*كورة
ن	*كذا
أ	طيب نلعب تركيبة؟
ن	*نركبه
	*أنا عندي تركيبة نفسه
	٪ ضل: ١فر ضل: ٣فر
أ	يالله نركب هذي
أ	وش تسوين؟ تسوين بيت؟
ن	*نركب
أ	نحط هذي هنا، وهذي هنا
ن	*هذا سيارة
أ	يالله تكملين البيت
ن	*بعد هذا سيارة
أ	وين تحطينه؟
ن	*أحطه هنا
أ	وين هنا هذا وشو؟ وش سوينا؟
ن	*بيت
ن	*وهذا نحطه هنا
	*وهذا نحطه جنب هذا
أ	وشو اللي حطيتيه هنا؟

ن	*تركيب
أ	طيب وش لون ندخل؟ نسوي باب؟
ن	*أنا أحط باب
أ	كذا صار باب صح؟
ن	*سيارة يمشي من هنا ويدخل بيت
أ	مين اللي يدخل هنا؟
ن	*سيارة
	٪ ضل: -: أل
أ	وين تروح؟
ن	*بالبيت
	٪ ضل: أل
ن	*هنا نحطه باب
ن	*هنا نركبه
ن	*هذا كبير شوفي
أ	الله حلو
ن	أحطه وين أحطه كذا أركبه
أ	فيه أغراض للبيت
ن	*نفس حقاتي
	٪ ضل: ١فر ضل: جم تأ ×٢
ن	*شوفي لقيناه هذا حق البيت
أ	هذي وش؟
ن	*ثلاجة
أ	وين نحطه؟
ن	*نفكه كذا وبعدين نحطه
ن	*ملابس بعدين نلبس فستان هذا.

	٪ ضل"نك
ن	*نحط الفستان هنا نعلقه. ٪ ضل: أل
أ	وهذي وين نحطه
ن	*انكسرت
أ	هذي انكسرت أسويه
ن	*هذي ما انكسرت
أ	هذا إيش؟
ن	*كرسي حق العروسة
أ	طيب عندي هذا صحن صح؟ وهنا صحن ثاني يعني عندي صحنين،
ن	*وهذا صحن
أ	يعني صار عندي كم؟
	*كثير
أ	طيب عندي كرسي هنا، وكرسي ثاني، صار عندي كم كرسي، عندي صحن صغير وصحن كبير يعني عندي صحنين، صار في البيت صحنين وإيش بعد. هذا وهذا؟
ن	*نكب هذا
	٪ ضل: -: ثن
أ	طيب يالله نكب هذا
ن	*هلحين نلعب نحط هذا هنا
ن	*هذا مويه يشرب
أ	مين؟
ن	*حق مويه بنت
ن	وهذا حق بيتزا حقي

	٪ ضل: ١فر
أ	عندك مثله؟
ن	*إيه وانت عندك مثله
أ	إيه، عندي
ن	عندي كثير ألعاب مثله. ٪ ضل: جم تك
ن	عندي طاولة كبير
	٪ ضل: -ة
أ	هنا فيه طاولة، تبي نسوي طاولة ثانية؟ نسويه بالتركيبة، كذا هذي طاولة
ن	*نحطه حق البيت
	٪ ضل: أل
أ	هنا طاولة وكرسي
ن	*وين أحط هذي
أ	هنا
ن	*هذا وين نحطه؟
أ	هنا
ن	*نركبه؟
أ	نركبه
ن	أنت سوي أكل، وأنا أركب البيت
	٪ ضل: أل
أ	وش نسوي أكل
ن	*بيتزا رز وجريش
أ	وين نحط البيتزا هنا والا هنا
ن	*حطيه هنا

أ	طيب حطيت صحن أخضر صغير، وهذا صحن يعني صحنين، وكرسي هنا، وهذا كرسي، كم كرسي؟
ن	*ما أدري كذا=& ٪ ضل: -: ثن
ن	*بغى يطيح البيت
	٪ ضل: أل
ن	*ما في مكان
أ	إلا هنا
أ	طيب هذي وش؟
ن	*سيارة
أ	وهذي وهذي
ن	*اثنين
أ	يعني هنا عندي كرسيين، وهنا عندي إيش؟
ن	*سيارة. ٪ ضل: -: ثن
أ	بس وحدة؟
ن	*سيارة ثنتين. ٪ ضل: -: ثن: +: ع
أ	شوفي هنا فيه طاولة وطاولة وطاولة يعني طاولات صح؟ وهنا عندنا هنا سيارة وهنا سيارة وهنا سيارة بعد يعني
ن	*كثير. ٪ ضل: -: جم تأ
أ	صار عندنا بيت فيه صحن وكرسيين وطاولة، وسوينا طاولة هنا بعـــد؟ يصير عندنا كرسيين وكم طاولة
ن	* أفك هذا ونحط هنا.

	٪ ضل: -: ثن
ن	*هنا فيه سيارة وسيارة وسيارة. ٪ ضل: -: جم تأ: +: ط
ن	*وش لون أفكه
ن	*وين أحطه
أ	وش سويتي؟
ن	*كثير
أ	صار حلو
أ	طيب وش رايك ناخذ لعبة ثانية
ن	هذا نخليه هنا
أ	وين نحط الأغراض
ن	*جنب هذولي
أ	هذي إيش؟
ن	*سيارة
أ	هنا عندي طاولات وهنا سيارة وحدة صح، طيب وهـــذولي ســـيارة وسيارة ثانية وسيارة هنا؟ وأشير لمجموعة من السيارات
ن	*سيارة كثير. ٪ ضل: -: جم تأ: +: و
أ	طيب عندنا هنا إيش؟
ن	*كورة كثير حقتنا أنا واحد وأنت واحد
	٪ ضل: ١جم
أ	طيب هنا عندي قصة وقصة وقصة بالصندوق، يعني قصص وهـــذي كورة وهذي كورة ثانية وهذي بعد يعني؟
ن	*كثير
	٪ ضل: -: جم تك: +: و

ن	*طاحت الكورة أجيبه؟ ٪ ضل: أل
أ	جيبه
أ	طيب هذي هنا سيارة هنا وأنا معي سيارتين وهنا فيه كورة وهنا فيه كورة؟ أشير لكورتين
ن	*كورة
	٪ ضل: -: ثن
أ	عندنا قصة، نشوف وش فيه في القصة؟
ن	*ذيب بابا يقول هذا ذيب حق قصة حقتنا، وفيه أرنب وحق قطة وهذي بطة. ٪ ضل: ١جم
أ	وهذا مين؟
ن	رجال
أ	وهذا؟
ن	*بيت
أ	وهذي؟
ن	*شجرة
أ	طيب وش ماسكة البطة؟
ن	*ورقة
ن	أبي ثاني
أ	ما قلتي لي قصتهم
ن	*خل نشوف ثاني أرنب
أ	طيب نخلص قصة الذيب أول وش سوا مع البطة
ن	*نشوف أنا وإياك
أ	شوفي الصورة الذيب من معه؟

ن	*معه مخده
أ	وش يسوي به؟
ن	*يسوي به كذا ويخوف هذي
أ	مين هذي
ن	*هذي بطة
أ	وبعدين؟
ن	*يخوفهم يقول يصرخ
أ	مين اللي يصرخ؟
ن	*يصرخ ذيب
	٪ ضل: -: أل
أ	بعدين وش صار وين راحوا
ن	*راحوا ياكلون
أ	مين اللي راح؟
ن	*بطة وأرنب كلهم يروحون ياكلون
	٪ ضل: -: أل
أ	وش ماسك؟
ن	XXX
أ	وهنا وش فيه نشوف مويه وورقه
ن	*خلصناه
ن	*خلصنا
أ	شوفي هنا فيه وردة ووردة ووردة بعد، يعني عندنا ورد هنا، قولي كم بطة هنا، فيه بطة هنا وجنب البحيرة بطة وهذي بعد يعني عندنا إيش؟
ن	*بطة
	٪ ضل: -: تك
أ	ليش هنا جالس؟

ن	*يخاف يموت
أ	ليش؟
ن	عشان نقول ليش أنت تموت
أ	مين يقوله؟
ن	*حنا
ن	*أنا وإياك
ا	ليش جالس هنا
ن	*بالحوش
أ	وش عنده؟
ن	عنده شجرة وشجرة والثانية. ٪ ضل: أل
أ	طيب هذا إيش
ن	*ذيب
أ	وهذا
ن	*رجال
أ	وهذا رجال بعد رجال يعني فيه رجالين وهنا فيه ذيب وذيب يعني فيه كم ذيب؟
ن	*ذيب وذيب
	٪ ضل: -: ثن: +: ط
ن	*خلصناه
أ	بس باقي هنا وش يسوون
ن	*تعبنا من هذا نشوف أرنب
أ	طيب هذي إيش؟
ن	*بطة وبطة
أ	طيب وشو هذا

ن	*بطة
أ	عندنا بطة كبيرة وهذي؟
ن	*صغيرة
	٪ ضل: ة
أ	صح يعني فيه بطة هنا صغيرة وهنا كبيرة، وعندنا هنا شـــجرة وهنـــا شجرة يعني فيه شجرتين وكم بطة؟ عندنا شجرتين و...؟
ن	*&=
	٪ ضل: -: ثن
أ	طيب هنا وش يسوون؟
ن	*يخوفونهم
أ	يعني هم واقفين هناك وصار هذا خايف وهذا بعد خايف واللي هنا بعد خايف يعني كلهم إيش؟
ن	* (...)
	٪ ضل: -: جم مذ
ن	*ياكلون بيتزا أنا وبابا نشتري بيتزا زي هذا عندنا. ٪ ضل: ١جم
ن	خلصنا، بروح نطلع ...
أ	يالله خلصنا وين بتطلعين
ن	*ألعب رمل
أ	حلو وش تلعبين بالرمل
ن	*ماما جابت ألعاب
أ	الله حلو شوفي الألعاب اللي نستعملهم في الماء نسميهم ألعـــاب مائيـــة صح؟ طيب الألعاب اللي نستعملهم في الرمل نسميهم إيش؟
ن	*ماادري ألعاب كثير
	ضل: -: ي

نموذج رقم (٢)

الجلسة ٥.

تاريخها: ٢٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ.

مكانها: المترل.

زمنها: ٢٥ دقيقة.

المشاركون:

الباحثة، الرمز أ.

الطفل الأول، الرمز ز، العمر ٣+٨ سنوات الطفل الخامس لولديه.

المهمة:

١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة، اللعب بالدمى والمجسمات.

٢- قصص مصورة في صفحات متعددة، كل صفحة تعبر عن حدث معين.

٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.

أ	وش سويت بالتركيبة
ز	*كرسي
أ	طيب أمس قلت لي هذا بطريق جالس بالثلج صح، خل نشوف قصته، جالس لحاله بس مين اللي شافه
ز	*دجاجة
أ	من شافت الدجاجة؟
ز	*البطريق
	٪ ضل: أل
أ	وبعدين وش سوت؟
ز	*جاء عنده. ٪ ضل: ٣فر
أ	وش ركبت ما تبي نكمل قصة

ز	*سيارة
أ	سيارة إيش
ز	*ماله اسم هذي حقة الحريق
	٪ ضل: ة ضل: أل
أ	وهذي سيارة شرطة صح؟
ز	*لا بس رجال يركب هنا
أ	ما يصلح يركب الشرطي هنا؟
أ	طيب سيارة الشرطة يستعمله شرطي طيب وسيارة الإطفاء مين يستعمله؟
ز	*(...)
أ	طيب نشوف القصة وش صار للبطريق يوم جاء العصفور
ز	*يحبه
أ	صح وداه لمكان ثاني حلو وش فيه
ز	*سمك
	٪ ضل: جم تك
أ	فيه عصفورين وسمكة وسمكة يعني كم سمكة؟
	*أربع =&يشير بأصبعين. ٪ ضل: -: ثن
أ	هذي سمكة صغيرة وهذي؟
ز	*كبيرة
	٪ ضل: ة
أ	وهنا وش فيه؟
ز	*شوفي
أ	إيه صار مبسوط معهم مع العصفور والبطريق والسمكة يعني كلهم؟
ز	*معصبات
	٪ ضل: جم تأ

أ	وهنا وش يسوون؟
ز	*يلعبون بالثلج
	٪ ضل: أل
أ	مين اللي جاء؟
ز	*صديقه
	٪ ضل: ٣فر
أ	يفرح البطريق يصير مبسوط صح
ز	*إيه
ز	*يوخر الثلج. ٪ ضل: أل
أ	شف البطريق وأصدقاؤه يعيشون بالثلج صح عشان كذا نسميه حيوان ثلجي الجمل يعيش بالبر نسميه حيوان بري طيب السمكة تعيش بالبحر وش نسميه؟
ز	*(...) ٪ ضل: -: ي
أ	صار مبسوط صح
ز	*يحبونه
أ	إيه هم كانوا خايفين عليه ويوم لقوه صار أبوه مبسوط وأخوه مبسوط يعني كلهم
ز	*يبونه
	٪ ضل: جم مذ
ز	*نرجع هذا أنا أرتب حيوانات
أ	وش هذي
ز	*زرافة
أ	الأسد سريع طيب والزرافة؟

ز	*سريعة
	٪ ضل: ة
أ	وش هذا
ز	*معصب
أ	فيل صح؟
ز	*أنا أفكر
ز	*هذا كلب
أ	طيب تبي نلعب بأغراض المطبخ أو الحيوانات
ز	*هذي
أ	طيب
ز	*بفك هذا
أ	طيب وش فيه بالصورة
ز	*ولد وبنت
ز	*يمسك بنت عشان السيارات
أ	طيب هذي بنت وهذي بنت وهذي بنت يعني عندنا؟
ز	*أربع
أ	أربع إيش؟
ز	*بنت
	٪ ضل: -: جم تأ
أ	طيب تعرف هذا إيش؟
ز	*كلب
أ	وهذا وهذا اللي مع الكلب؟
ز	*معصب يبون صديقاهم. ٪ ضل: جم تأ ضل: ٣جم ×٢
أ	وهذا وهذا إيش؟

ز	*ياكلون كورن فلكس
أ	صح دب معه صحن هنا ودب هنا معه صحن يعني دبين معهم كم صحن؟
	*(...)
	٪ ضل: -: ثن
أ	نلعب بالتركيبة؟ أو السيارات؟
ز	*نشيله
أ	شكرا تساعدن نشيل الألعاب عشان صارت ألعابي أنا وإياك هذي سيارتنا والمكعبات
ز	*حقاتك
	٪ ضل: جم تأ ضل: ٢فر×٢
أ	وأنت تلعب معي بعد يعني لي أنا وياك هذي سيارتنا وهذي حيوانتنا يعني الألعاب كله لمين؟
ز	*حقاتنا أنا إياك ألعابنا بكرا بعد
	٪ ضل: جم تأ ضل: ١جم ×٢
أ	*نسوي سباق بالسيارات؟
ز	*إيه
أ	أنا أختار السيارة اللي لونه أزرق يعني زرقاء وأنت وش تختار
ز	*هذي
أ	لونه أصفر يعني إيش؟ هذي زرقا وهذي حمرا وهذي أللي معك لونَه أصفر يعني؟
ز	*(...) ٪ ضل: -: ء
ز	*هذا أخذه بالبيت
ز	*كذا تطيح
أ	طيب شف هنا عندنا فيل وهذي فيلة بنت صح؟

ز	*إيه
أ	طيب هذا قرد وهذي لابسة ربطة يعني
ز	*ماادري
	٪ ضل: -: ة
أ	طيب هذا قرد وهذا قرد وهذا قرد قاعدين على الشجرة وش يسوون؟
ز	*خاف عشان طاح القزاز
أ	يعني خايف وهذا بعد مثله خايف يعني كلهم وش فيهم وهم قاعدين على الشجرة هذولا نايمين وهذولا وش فيهم؟
ز	(...) ٪ ضل: -: جم مذ
ز	*هذي دجاجة مايبيه
ز	*يبون يدرسون
ز	*أزعجهم وهي نايمة
	٪ ضل: ة
أ	وهنا من لقوا؟ فيه بحيرة وفيه قردين والبحيرة به سمكة وسمكة يعني
ز	*قردين بس
ز	*أبي ثاني
أ	طيب خذ هذي، وقل لي وش تشوف بالصور
ز	*أرنوب (أرنب) وأسد
ز	*أرنوب نايم
ز	*جان النوم
أ	بس باقي شوي
أ	وش عنده الأرنوب
ز	*يدرس بآيباده
	٪ ضل: ٣فر

ز	*بس ما أعرف

نموذج رقم (٣)

الجلسة ١.

تاريخها: ١٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ.

مكانها: المترل.

زمنها: ٢٥دقيقة.

المشاركون:

الباحثة، الرمز أ.

الطفل الأول، الرمز و، العمر ٢+٦ سنوات، الطفل الأول لولديه.

المهمة:

١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة، اللعب بالدمى والمجسمات.

٢- قصص مصورة في صفحات متعددة كل صفحة تعبر عن حدث معين.

٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.

أ	وش اسم الحيوان هذا؟
و	*جمل
أ	وهذا؟
و	*فيل
أ	وهذا؟
و	واع (أسد)
أ	وهذي؟
و	زرافة
أ	يالله نسوي لهم بيت؟
و	*نسوي بيت
و	*يلعبون
أ	الله حلو وش لونه؟

و	*أصفر
أ	وهذا؟
و	*بنفسجي
	٪ ضل: ي: ك
و	*أسوي له بيت
أ	مين اللي نسوي له بيت؟
و	*حيوانات
و	*زرافتي
	٪ ضل: ١فر: ك
أ	مين نحط بالبيت؟ نحط الجمل
و	*وهذا
أ	الزرافة حلوة صح؟ طيب شوفي الجمل قصير والزرافة؟
و	(...)
و	*فيل يلعب بالبيت
	٪ ضل: أل
أ	دخلوا بيتهم وجاء الليل وهم جالسين ببيتهم وناموا صار الأسد نايم والفيل نايم والدب نايم يعني كلهم وش فيهم؟
و	*ناموا
	٪ ضل: -: جم مذ
أ	طيب تبين نحط أغراض البيت؟
و	*يالله
أ	وش هذا؟
و	*كرسي
أ	صح وفيه كرسي ثاني بعد، وهذي
و	*(...)

أ	هذي طاولة طيب وهذا؟
و	*(...)
أ	صحن وفيه بعد صحن ثاني هنا
و	*هذا شكله
	٪ ضل: ٣فر
و	*هذا مسبح
أ	شوفي حطينا لهم طاولة وصحنين وكرسي هنا، وهنا فيه كرسي ثان بعد يعني كم كرسي عندهم؟
و	*إيه
	٪ ضل: -: ثن
أ	طيب نشيل الحيوانات عشان نحط الأغراض بالبيت؟ يالله أنا أشيل الجمل والدب وأنت وش تشلين
و	*هذا
و	*هذا عجينة
و	*ملعقة
أ	طيب وش هذا؟
و	*حار مرة
أ	وين نحط الثلاجة؟
و	*هنا
أ	طاحت سويه
و	*هنا
أ	وش اللي حطيته هنا
و	*الثلاجة مرة بارد
	٪ ضل: أل ضل: -: ة
أ	ونحط الطاولة وكرسيين وصحن وصحن ثاني صار عندنا كم صحن؟

و	*هذا وهذا
	٪ ضل: -: ثن: =: ط تشير بيدها
أ	تبين نشوف القصة؟
و	*أبي هذا
أ	طيب تعرفين الحيوان هذا؟
و	*أرنب
أ	صح وفيه أرنب ثاني هنا بعد وهذي فراشة وفراشة ثانية طيب وش سوا الأرنب
و	*أرنب نامت
أ	بس واحد أرنب فيه واحد كبير واحد صغير وفيه فراشتين يعني فيه فراشتين وكم أرنب؟
و	*هذا
	٪ ضل: -: ثن
و	وش هذا؟
أ	هنا الحيوانات وهنا وردة وفيه فراشة هنا وهنا بعد فراشة وهنا فراشة الله حلو يعني فيه وردة وإيش؟
و	*فراشة وفراشة=&تشير بيديها
	٪ ضل: -: جم تأ: +: ط
أ	وهنا وش صار
و	*ناموا قوميه
و	*أبي ثاني
أ	هنا قصة ثانية مين هذا؟
و	*ثعلب
أ	ومين معه الثعلب

و	*عصفور
أ	طيب وش سوا الثعلب للعصفور؟
و	*أبي هذا
أ	نخلص القصة ونلعب
و	*خلصت
و	*هذا آلي (رجل آلي)
	٪ ضل: ي: ك
أ	وهذي؟
و	*إسعاف
أ	طيب تعرفين ألوانهم
و	(...)
أ	هذي سيارة كبيرة صح؟ طيب وهذي؟
و	(...) ٪ ضل: -: ة
و	أنا أركبه
أ	الله انفتح الباب حلوة السيارة طيب وهذي
و	*بس شوي حلو
	٪ ضل: -: ة
أ	طيب أي أحلى هذي وإلا هذي؟
و	*هذا
أ	ليش؟
و	(...)
و	*هذي نامت
أ	طيب شوفي هذي فراشة وهنا فيه فراشات وحنا عندنا سيارة وحدة نحطه هنا وهنا فيه سيارة وسيارة وسيارة يعني إيش؟

و	*=&تشير بيديها
	٪ ضل: -: جم تأ
و	*هذي آلي (رجل آلي)
	٪ ضل: ي: ك#
أ	وش تسوي؟
و	*تروح الدوام
أ	طيب خل نشوف صور هنا فيه دب وفيه دب ثاني وفيه صحن وهنا صحن ثاني يعني فيه صحنين وإيش؟
و	*دب ياكلون
	٪ ضل: -: ثن
أ	طيب الدب زعلان صح وهذا بعد زعلان هم واقفين عند الجبل يعني وش فيهم كلهم إيش؟
و	*زعلانة كذا
	٪ ضل: -: جم مذ: +: ة
أ	طيب وهذي؟
و	*عنده شنطته ونعاله
	٪ ضل: ٣فر ضل: ٣فر ضل: ٣فر
أ	طيب هي مبسوطة تضحك صح؟ وهذولي البنات ماسكات بعـــض ووش بعد
و	*زعلانة
	٪ ضل: -: جم تأ: +: ة
أ	وهذي بعد زعلانة وهذي زعلانة يعني كلهم إيش؟ مبسوطات؟
و	*زعلانة
	٪ ضل: -: جم تأ: +: ة#

نموذج رقم (٤)

الجلسة ١. تاريخها: ٢٣/ ٢/ ١٤٤٢هـ. مكانها: المنزل. زمنها: ٢٥ دقيقة. المشاركون: الباحثة، الرمز أ. الطفل الأول، الرمز ت، العمر ٤+٦سنوات، الطفل الثاني لولديه. المهمة: ١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة. ٢- قصص مصورة في صفحات متعددة، كل صفحة تعبر عن حدث معين. ٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.	
أ	تعرف الألوان؟ هذي السيارات تقدر تقول لي ألوانهم
ت	*أبيض، أزرق، أحمر
أ	حلو طيب أنا بأخذ السيارة الزرقاء لونه أزرق يعني زرقاء وأنت؟
ت	*بيضاء
	٪ ضل: ء
أ	طيب السيارة اللي لونه أبيض قلنا عنه سيارة بيضاء والسيارة اللي لونه أصفر نقول سيارة إيش؟
ت	*أصفر. ٪ ضل: -: ء
أ	خل أقول لك أنا السيارات الي معي عشان تأخذ غيره، أنا معي زرقاء لونه أزرق وثانية لونه أصفر يعني صفراء
ت	*أبيض وأصفر

	٪ ضل: -: ء ضل: -: ء
أ	طيب وش الفرق بين هذي وهذي شف هذي كبيرة، وهذي؟
ت	*صغيرة
	٪ ضل: ة
أ	طيب عندك لعبة عشان نلعب بالسيارات، نسوي شارع، كيف نرتبـــهن، كذا وش يصير
ت	*هذا أصفر وهذا أبيض
أ	طيب هنا معنا سيارات سيارة وسيارة وسيارة يعني سيارات طيب هنا على الكنب فيه مخدة ومخدة ومخدة يعني؟
ت	*مخدة
	٪ ضل: -: جم تأ
أ	طيب تبي نكمل الشارع وإلا نلعب بلعبة ثانية؟
ت	*لعبة ثانية
أ	وش تحب، تركيبة أو حيوانات
ت	*: رأس=&
أ	نسوي لهم بيت صح؟ طيب نحط هذا؟
ت	*عشان يصير عندهم بيت
	٪ ضل: ٣جم
أ	أساعدك؟
ت	* (...)
أ	تعرف أسماءهم؟ هذا وشو؟
ت	*زرافة
أ	وهذا؟
ت	*بعير
أ	وهذا

ت	*فيل
أ	وهذا
ت	*وحيد القرن وأسد
أ	طيب شف البعير طويل والأسد قصير صح والزرافة؟
ت	*طويلة
	٪ ضل: ة
ت	الفيل أكبر من هذا
	٪ ضل: أل
ت	*نحط الباب هنا وهذا هنا هذي تاقف
أ	الأسد والنمر والدب دخل طيب وشو اللي ما دخل
ت	*البعير
	٪ ضل: أل
ت	*والفيل بعد
	٪ ضل: أل
أ	طيب تدري وين يعيش البعير
ت	*البر
أ	يعني الجمل يعيش في البر عشان كذا نسميه حيوان بري، طيب تعرف الحيوان هذا
ت	*بطريق
أ	شف وين جالس؟ وين يعيش
ت	*بالثلج
أ	عشانه يعيش بالثلج نسميه حيوان ثلجي، طيب هذولي إيش
ت	*سمكة وسمكة
أ	وين تعيش
ت	*بالبحر

أ	حلو الجمل حيوان بري لانه يعيش بالبر والبطريق حيوان ثلجي عشانه يعيش بالثلج طيب السمكة تعيش بالبحر وش نسميه حيوان إيش؟
ت	*سمكة
	٪ ضل: -: ي
ت	*أنا أرتبه هذا هنا وهذا هنا وهذا لازم كذا أمسكه عشان ما يطيح أركيه على الفيل ياقف
أ	الله حلو
ت	*بس وش لون يطلعون
أ	صح شلون
أ	أنت وش سويت لهم؟
ت	*شبك
ت	*هذا وحيد القرن ما يروح تحت كذا هذا اللي يطب في البحر
	٪ ضل: أل
ت	*يفتح أثمه وياكل فواكه
	٪ ضل: ٣فر
ت	*شفتي يوم نروح للرياض نجدع عليه حصاة عشان يهج
	٪ ضل: أل
ت	*هو بغى يطشر علينا
ت	*xيجدع على الكلب حلاوة وخر الكيسة وياكل بعدين يلحقنا
	٪ ضل: أل ضل: أل
ت	*الدب ماسكه رجل والفهد ماسكه رجل ثاني
	٪ ضل: أل ضل: أل
ت	*ورحنا رياض ثاني بعد. ٪ ضل: -: أل حذف أل من أسماء الأعلام

أ	ماقلت لي بس فيه زرافة وحدة؟
ت	*هذي زرافتنا تطيح
	٪ ضل: ١جم
ت	*عنده ذيل
	٪ ضل: ٣فر
ت	*أسد فاتح أثمه عنده أسنان قايل كذا
	٪ ضل: -: أل ضل: ٣فر ضل: ٣فر
ت	*هذي أذانه وهذي مخالبه
	٪ ضل: ٣فر ضل: ٣فر
أ	طيب هذا الشبك سويناه لمين
ت	*الزرافة ما تغرق عشان هي ثقيلة تقعد فوق الشي الثقيل هو اللي يغـــرق لازم نحط لهم ماء
	٪ ضل: أل ضل: ة
ت	*نحط ماء ونشوف وش اللي يغرق
ت	*حيوانتنا يتفككن
	٪ ضل: ١جم
ت	*إذا فيه واحد عنده كثار مرة يجي واحد يخربه كان مصفصفهن ٪ ضل: ٣فر ضل: ٣جم
ت	*شفتي يوم xيلحقه كلب يلعب معه هو وصخ مانقدر نحطه ببيتنا
	٪ ضل: نك ضل: ١جم
ت	*هذولي مصفصفات زين واقفات
	٪ ضل: جم تأ ضل: جم تأ
ت	*أنا أخربهن
أ	خل أوريك صور أشوف تعرف وش فيه أو لا، هذا ولد صح طيب وهذي
ت	*بنت تركض وتضحك

أ	يعني وش به مبسوطة وفرحانة وإلا زعلانة
ت	*فرحانة
	٪ ضل: ة
أ	طيب وهذولي، هذي بنت فرحانة صح
ت	*تقول اسكتوا خلاص بقول لكم شي
ت	نجمع هذولي مع بعض
أ	ليش؟ زعلانات
ت	*أنا طحت xدفن وبعدين جت ماما وبعدين راحوا
أ	*طيب وش سويت أنت يوم طحت
ت	*طلع لي دم
أ	باسم الله عليك
أ	طيب تعرف هذا الي بالصورة
ت	*دب عنده أبيض مثل هذا بس شوي غامق. ٪ ضل: ٣فر
ت	*أثمه يتكلمون يقول ليه أنت وقفت
	٪ ضل: ٣فر#
ت	*قال نشوف الجبل
	٪ ضل: أل
ت	*هذا خايف قاعدين ياكلون
	٪ ضل: جم مذ
ت	*هو راح ياكل بس أكله
	٪ ضل: ٣فر
ت	*خايف من حقهم البيت ظلما ماحطوا نور
	٪ ضل: ٣جم ضل: أل
أ	طيب وهذا

ت	*تأسف من هذا وهذا لأن سوا نار يقول ليه طلع نار
أ	يعني هذا زعلان
ت	*هذولا لعبوا بالنار
ت	*هذولا زعلين قايلين كذا
	٪ ضل: جم مذ ضل: جم مذ. : فم=&
ت	*معصبين
	٪ ضل: جم مذ
أ	ما شاء الله عليك قصتك حلوه
أ	طيب هنا عندي فيل وفيل يعني فيلين وهنا عندي دب ودب يعني كم
ت	*اثنين واحد لونه أبيض وواحد لونه بني
أ	هنا فيه فيلين وهنا وش فيه
	دب اثنين
	٪ ضل: -: ثن: +: ع

الجلسة ٢.

تاريخها: ٢/ ٣/ ١٤٤٢هـ.

مكانها: المنزل.

زمنها: ٢٥ دقيقة.

المشاركون:

الباحثة، الرمز أ.

الطفل الأول، الرمز ع، العمر ٤+٩ سنوات، الطفل الثاني لولديه.

المهمة:

١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة، اللعب بالدمى والمجسمات.

٢- قصص مصورة في صفحات متعددة، كل صفحة تعبر عن حدث معين.

٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.	
أ	ياالله تختار قصة
ع	*القرد
أ	هنا بعد قصص تبي تشوف الباقي؟
ع	*لا الباقيات للنوم صح؟ ٪ ضل: جم تأ
أ	وإلا بعد شوي نكملهن
ع	*والقرد للنوم
ع	*أدري وش القصة قصة الذئب
أ	طيب خل نشوف أول الصور اللي فيه أو لا
ع	*إلا أعرف
ع	*هذا ذئب وهذي دجاجة
ع	*الذئب كان يختبئ
	٪ ضل: أل
ع	*أخذ الدجاجة
	٪ ضل: أل
ع	*راعي المزرعة. ٪ ضل: أل
أ	طيب بس فيه دجاجة وحدة؟ فيه هنا دجاجة وهنا دجاجة وهنا بعد
ع	*ما لقى بيض من الدجاجات ولا لقى الثانية
	٪ ضل: جم تك ضل: أل ضل: -: جم تك: +: جم تأ ضل: ة
ع	*راح الذئب يشوف الرجال
	٪ ضل: أل ضل: أل
أ	هنا فيه رجال وهنا فيه رجال ثاني. ٪ ضل: نك ضل: نك

ع	*فكر الرجال واختبأ بين الشجيرات
	٪ ضل: أل ضل: أل ضل: جم تأ
ع	*الذئب كان هناك
	٪ ضل: أل
ع	*الذئب كان يصطاد كل الدجاجات
	٪ ضل: أل # ضل: أل # ضل: -: جم تك: +: جم تأ#
ع	*جابن شي عشان يضربون الذيب
	٪ ضل: أل #
ع	*الذيب فكر عن الدجاج. ٪ ضل: جم تك
أ	شف هنا بالصورة وش يفكر به دجاجة وحدة
ع	*لا دجاجتين
	٪ ضل: ثن
ع	ثمين الذئب يروح وكلهن طارن
	٪ ضل: أل #ضل: ٣جم
ع	*الذئب يمسك واحدة. ٪ ضل: ة
ع	*الرجال حق المزرعة. ٪ ضل: أل # ضل: أل #
أ	هذا رجال وهذا بعد وهنا بس وش فيهم قايلين كذا
ع	*معصب
أ	بس هذا المعصب؟ الرجال هذولا كلهم وش فيهم
ع	*معصبين
	٪ ضل: جم مذ
ع	*الذئب يروح

	٪ ضل: أل
ع	*النهاية
	٪ ضل: أل
أ	الله قصتك جميلة
ع	*خلصنا
أ	شوي بس بوريك صور
ع	*الكتاب كبير
	٪ ضل: أل
أ	وش هذا
ع	*فيل
أ	وهذي؟ زي هذا قرد وهذي قردة يعني يصير هذا فيل وهذي إيش؟
ع	*فيل عنده شعر له جرح مع منا
أ	إيه ليش لابسة ربطة
ع	*أخت هذا. ٪ ضل: -: ة
أ	طيب وهذا؟
ع	*ولد
أ	وش فيه؟ شف فمه وش يسوي
ع	*ضاحك
ع	*دببة
	٪ ضل: تك
أ	وش فيهم الدببة
ع	*ما يدرون شي
أ	شف هذا شكله خايف وهذا خايف وهذا بعد يعني كلهم وش فيهم؟
ع	*خايفين

	٪ ضل: جم مذ
أ	وهذي؟
ع	*بنت
أ	طيب وش تتوقع وش به
ع	*فرحانة
أ	ليش
ع	*اشترت هذا
أ	طيب وهذولي؟ فتيات القوة بنات، هذي فرحانة مبسوطة صح؟ عشان اشترت هذي طيب وهذي وهذي وهذي وش فيهم
ع	*مبسوطات
	٪ ضل: جم تأ
أ	طيب وهذا وهذا؟
ع	*دبين
	٪ ضل: ثن
أ	وش معهم؟
ع	*صحن
أ	يعني دبين معهم كم صحن كل واحد عنده صحن
ع	*صحنين
	٪ ضل: ثن
أ	نختار قصة ثانية؟
ع	*لا خلاص تعبت أنا
ع	*عادي أعطيهم أبي أوزع عليهم عشان أنا أحبهم كلهم
	٪ ضل: ي: ك ضل: ٣جم
أ	طيب وش تحب وش تبي نلعب به
ع	*السيارات

	٪ ضل: أل ضل: جم تأ
ع	*هذي ثلاجة
أ	وش لونه؟
ع	*وردي
	٪ ضل: ي: ك
أ	والفرن أحمر؟
ع	*لا وردي
أ	يعني الفرن وردي والثلاجة إيش؟
ع	*وردية
	٪ ضل: ي: ك ضل: ة ×٢
ع	*مع برتقالي مع أبيض
	٪ ضل: ي: ك
أ	طيب وش تبي نسوي جسر والا مكان يدخلون فيه
ع	*تعرفين تسوين جسر
أ	كذا نسويه، هذا من هنا
ع	*وش لون نزينه
أ	انكسر
ع	*عادي
	٪ ضل: ي: ك#
أ	هذي السيارة سريعة؟ وهذي؟ وهذي
ع	*إيه
أ	يعني كل سيارتنا؟
ع	سريعات
	٪ ضل: جم تأ
أ	طيب نسوي لهن جسر

ع	*لا يطيح كذا عشان يرقن
ع	*أبي وحدة سعنونة (صغيرة) وين السعنونات (الصغيرات) اللي تو. ٪ ضل: ة ضل: -: جم تك: +: جم تأ
أ	هذي؟
ع	*هذولي زينات صح
	٪ ضل: جم تأ
ع	*أجي هنا
أ	نحط هي كذا وهذي بجنبه. ٪ ضل: ٣فر
أ	وش حقته السيارة هذي؟
ع	*حقة الرمل. ٪ ضل: ة ضل: أل
أ	حلو شف هذي سيارة إطفاء نقدر نسمية سيارة إطفائية؟
ع	*لا شاحنة
أ	طيب شاحنة إطفائية؟ وهذي تمشي بالرمل وش ممكن نسميه
ع	*سيارة رمل
	٪ ضل: -: ي
ع	*وهذي xxx
ع	*هذا مشي وهذي ماتمشي
أ	حطه هناك تمشي
ع	*مشت
أ	لحظة فيه هنا حيوان بسألك تعرفه؟ هذا وش
ع	*سمكة
أ	وين قاعدة
ع	*بالبحر

	٪ ضل: أل
أ	طيب مو قلنا الجمل يعيش بالبر نسميه حيوان بري السمكة تعيش بـــالبحر نسميه إيش؟
ع	*حيوان بري
أ	بس هي تعيش بالبحر موب بالبر يعني نسميه
ع	*ماادري أنت قولي
	٪ ضل: -: ي
أ	تبي تشوف قصة البطريق اللي ضاع عن أهله، شف وين جالس
ع	*ثلج
أ	هو حيوان ثلجي صح والسمكة
ع	*حيوان بحري
	٪ ضل: ي
ع	*هذي حمامة تأخذ البطريق وتاكله
	٪ ضل: نك ضل: أل
أ	وش صار له
ع	*زعلان عشانه مشخته. ٪ ضل: ٣فر
أ	مين
ع	*الحمامة
	٪ ضل: أل
أ	وهنا؟
ع	*جت حمامه كبيرة تحبه
	٪ ضل: ة
أ	وبعدين وش صاروا
ع	*أصدقاء

	٪ ضل: جم تك
أ	يعني الحمامة صديقة البطريق والبطريق وش صار
ع	*صديق مع الحمامة
	٪ ضل: أل#
ع	*راقي فوق الحمامة وتطير فوق البحر
أ	وش لقوا بعد
ع	*سمكات ياكلون
	٪ ضل: -: جم تك: +: جم تأ
أ	كم، فيه بطريق واحد وحمامة
ع	*سمكتين
	٪ ضل: ثن
أ	وهنا وش يسوي
ع	*يتزحلق والحمامة والبطريق والسمك
	٪ ضل: أل ضل: أل ضل: أل
أ	وش به السمكة
ع	*مبسوطة
	٪ ضل: ة
أ	والسمك اللي هنا وش بهم بعد هذي مبسوطة وهذي مبسوطة وهذي بعد
ع	*يبون شي ياكلون
	٪ ضل: نك
أ	وش هذي السمكة
ع	*عملاقة
	٪ ضل: ة
أ	وهذي
ع	*صغيرة

	٪ ضل: ة
ع	أبي أروح ألعب
أ	يالله هالحين شوي بس نشوف آخر القصة عشان تصير القصة لي أنا وإياك زي الجسر اللي سويناه صار جسرنا تصير القصة
ع	*قصتنا
	٪ ضل: ١جم
أ	من لقى
ع	*بطاريقه وصار كبير
	٪ ضل: جم تك ضل: ٣فر ×٢
أ	وش صار بعدين وش يقول لهم
ع	*حلو أنكم جيتوا اشتقت إليكم
أ	طيب هذي أمه
ع	*لونه عنابي صح
	٪ ضل: ٣فر ضل: ي: ك
ع	*هذولا أصدقاؤه
	٪ ضل: جم تك ضل: ٣فر×٢
ع	*قضينا أو لا
ع	*حبته اشتاق له هو صار مبسوط
أ	وش قال لِمُّه واخوانه
ع	*سعدت إنكم جيتوا
أ	وخلصت القصة

نموذج رقم (٥)

الجلسة ٣.

تاريخها: ٧/ ٣/ ١٤٤٢هـ.

مكانها: المترل.

زمنها: ٢٥دقيقة.

المشاركون:

الباحثة، الرمز أ.

الطفل الرابع، الرمز ر، العمر ٤+٥، ولد.

المهمة:

١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة.

٢- قصص مصورة في صفحات متعددة، كل صفحة تعبر عن حدث معين.

٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.

أ	خل نشوف القصة هذي ماشفناه، تعرف الحيوان هذا؟
	*بطريق
	٪ ضل: نك
أ	شف وين جالس هو أصلا وين يعيش؟
ر	*بالثلج.
	٪ ضل: أل
أ	عشان كذا نسميه حيوان ثلجي صح؟
ر	*إيه
أ	طيب عندي الحيوان هذا وشو؟
ر	*جمل
	٪ ضل: نك
أ	وين يعيش؟

ر	*بالصحراء
	٪ ضل: أل
أ	حلو يعني البطريق عشانه يعيش بالثلج نسميه حيوان ثلجي والجمل عشانه يعيش بالبر وش نسميه؟
ر	*حيوان الجمل
	٪ ضل: -: ي ضل: أل عبر عن معنى النسبة باستعمال التركيب الإضافي
أ	طيب نكمل القصة، البطريق وين جالس؟
ر	*بالثلج هنا
	٪ ضل: أل: #
أ	هذي إيش؟
ر	*بيضة
	٪ ضل: نك
ر	*فيه ثلج فوقه هنا
	٪ ضل: نك ضل: ٣فر
أ	صار زعلان لأنه مالقى أحد، وبعدين وش صار؟
ر	*الببغاء
	٪ ضل: أل
أ	هنا فيه سمكة جت تلعب معه وهذي ثانية وهذي بعد يعني وش فيه؟
ر	*سمك.
	٪ ضل: جم تك
ر	*جو له بطريق وعصفور سمكات.
	٪ ضل: -: جم تك: +: جم تأ
أ	صاروا أصدقاء للبطريق ووش سووا؟
ر	*يلعبون بالثلج

	٪ ضل: أل: #
أ	هنا مين جاء؟
ر	*سمكة كبيرة.
	٪ ضل: ة
أ	وهذي؟
ر	*سمكة صغيرة.
	٪ ضل: ة
أ	فيه عصفورين وفيه سمكة كبيرة وسمكة صغيرة يعني؟
ر	*ثنتين سمكات
	٪ ضل: -: ثن: +: ع
أ	وهذي؟
ر	*بني وكحلي.
	٪ ضل: ي: ك ضل: ي: ك
أ	السمكة لونه أحمر يعني سمكة حمراء، وهذي لونه أصفر يعني هذي سمكة إيش؟
ر	*صفراء
	٪ ضل: ء
أ	وهنا وش يسوي البطريق؟
ر	*البطريق راح للبحر.
	٪ ضل: أل ضل: أل
أ	وهذولي وشو؟
ر	*سمكات.
	٪ ضل: -: تك: +: جم تأ#
أ	وبعد وش فيه؟
أ	الله حلو من اللي جاء عنده

ر	*بطريقات كثيرة.
	٪ ضل: جم تأ ضل: -: جم تك: +: ة
أ	وهذي إيش؟
ر	*بطريقات صغار.
	٪ ضل: جم تأ: # ضل: جم تك
أ	وهنا وش فيه؟
ر	*فرح مبسوط
أ	وهم وش صار لهم؟
ر	*فرحوا بعد وخموه.
أ	هنا واقفين هم يعني صار مبسوط وهم بعد إيش؟
ر	*مبسوطين.
	٪ ضل: جم مذ
ر	*ماسكين بعض عشان مايروح ويزعلون.
	٪ ضل: جم مذ
أ	طيب هذي مين؟
ر	*بنت
	٪ ضل: نك
أ	تمشي وتضحك يعني وش به؟
ر	*مستانسة
	٪ ضل: ة
أ	وهذولي اللي واقفات هناك؟
ر	*مستانسين
	٪ ضل: -: جم تأ: +جم مذ
أ	عندي الدب الأسود والدب أبيض وش فيهم؟
ر	*زعلانين، خل نلعب بهذي

	٪ ضل: جم مذ
أ	طيب، هذي سيارة إيش؟
أ	سيارة إطفاء.
أ	وهذي؟
ر	*سيارة شرطة.
أ	طيب نلعب ونمشي السيارات وبعدين ونسوي مواقف وبعدين توقف كل السيارات وتصير إيش؟
ر	*موقفات.
	٪ ضل: جم تأ
أ	إيه وين؟
ر	*السيارة توقف عند المحل.
	٪ ضل: أل ضل: أل
أ	وغير المحل؟
ر	* البيت
	٪ ضل: أل: # ضل: أل
ر	*والبر.
	٪ ضل: أل
أ	طيب هذي السيارة وش لونه
ر	*بنفسجي وأسود وكحلي
	٪ ضل: ي: ك ضل: ي: ك
أ	يعني هذي سيارة بنفسجية ووش بعد؟
ر	*كحلية.
	٪ ضل: ة
ر	*سوداء
	٪ ضل: ء

أ	طيب وش نسوي للسيارات
ر	*شارع
أ	يكفي واحد وإلا نسوي ثاني
ر	*واحد كبير عشان يكفيهم يمشون عليه ويروحون هنا
أ	طيب وش ممكن نسوي للشارع، نسوي إشارة؟
ر	*لا خلاص
أ	طيب نكمل القصة؟
ر	*خلصت بكرا أقولك

نموذج رقم (٦)

الجلسة ١.

تاريخها: ٨/ ٣/ ١٤٤٢هـ.

مكانها: المنزل.

زمنها: ٢٥دقيقة.

المشاركون:

الباحثة، الرمز أ.

الطفل الأول، الرمز س، العمر ٥+٣سنوات الطفل الخامس لولديه.

المهمة:

١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة، اللعب بالدمى والمجسمات.

٢- قصص مصورة في صفحات متعددة كل صفحة تعبر عن حدث معين.

٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.

أ	شف هذي سيارة وحدة طيب هذي سيارة وهذي سيارة وهذي سيارة مع بعض وش تصير
س	*سيارات
	٪ ضل: جم تأ
أ	طيب تعرف الألوان؟
س	*إيه
أ	حلو وش هذا وهذا
س	*أحمر وأصفر وأزرق وأسود
أ	يعني هذي سيارة زرقاء وهذي؟
س	*حمراء وسوداء صفراء
	٪ ضل: ء ضل: ء ضل: ء
أ	وش هذي السيارة؟

س	*موب نفس هذي
أ	طيب وش سيارته؟
س	*مطافي
س	*هذي صغيرة وهذي كبيرة تريلة
	٪ ضل: ة ضل: ة
أ	يعني عندنا سيارتين مثل بعض وكم تريلة
س	*ثنتين
أ	وش اللي ثنتين، سيارتين؟
س	*تريلات
	٪ ضل: -: ثن: +: جم تأ
أ	طيب وش رايك نشوف قصة بس نشوف الصور، وش تحب عشان نشوف قصته
س	*أرنب
أ	بس واحد؟
س	لا أثنين
أ	وش يسوي
س	*معه كتاب
أ	وهنا وش يسوي الأرنب الصغير؟
س	*معه حصان لعبة
أ	وش هذا؟
س	*بيتهم أشوفه بالتلفزيون
	٪ ضل: ٣جم
أ	وش عندهم بعد
س	*مسبح
أ	وش فيه المسبح؟ فيه سمكة وهنا سمكة حنا عندنا سيارتين وهم عندهم مسبح

	وفيه؟
س	*سمكتين
	٪ ضل: ثن
س	*ضفدع حنا عرفنا ندرس حرف الضفدع
	٪ ضل: نك ضل: أل
س	*أدرس لين الليل
س	*عندي روضتين
	٪ ضل: ثن
س	*عندي أغراضه بعد مقص وصلصال وقلم وكتاب ثلاث قلمات
	٪ ضل: ١فر ضل: ٣فر ضل: -: جم تك: +جم تأ
أ	والأرنب وش عنده
س	*حق الألعاب حق الأرنب
	٪ ضل: أل ضل: أل
أ	عنده قطار ودب وهنا دب ثاني وعروسة وحشرة، وحشرة هنا وهنا بعد فيه يعني ما عنده سيارات عنده دبين وعروسة وإيش بعد؟
س	*أربع حشرات
	٪ ضل: جم تأ
أ	لا وعنده بعد فيل كبير وفيل صغير يعني عنده دبين و؟
س	*شيئين
	٪ ضل: ثن
أ	وبعدين وش سوا، وش يجمعون؟
س	*ورد
	٪ ضل: جم تك
أ	وش هذي طيب؟
س	*هذي نحلة وهذي فراشة،

س	*خل ناخذ كل واحد سيارتين
	٪ ضل: ثن
أ	طيب وش تبي اختار؟ هذي ليش كذا؟
س	*تحفر التراب توديه للبيت اللي كان يزين
	٪ ضل: ل ضل: أل
س	*اختار هذي وهذي
أ	وأنا اختار الصفراء والحمراء يبقى هذي اللي لونه أزرق يعني بس الـــسيارة إيش اللي مااخترناه
س	*زرقاء
	٪ ضل: ء
أ	باخذ سيارة الاطفاء، بس تعرف مين اللي يركب هذي السيارة، شرطي؟
س	*مطافي فيه سفتي مثل الشرطة
	٪ ضل: أل
س	*وفيه هذيك اللي تساعد الناس حقة المستشفى
	٪ ضل: أل ضل: أل ضل: ة ضل: أل
أ	*سيارة اسعاف صح
أ	*عندي أشغل السفتي ويبعدون
س	*شوفي هنا اسم الشركة
	٪ ضل: أل
س	*هذي تروح تأخذ تراب من البر وترجع
	٪ ضل: أل
أ	وبعدين؟
س	*تزين له بيت
س	بيت به تراب يزين عندي بيوت أعرف. ٪ ضل: ١فر

أ	تبي نسوي بيت بالتركيبة
س	*هذولي قويات لازم أفكهن كذا
	٪ ضل: جم تأ
أ	هذا قطار مع التركيبة
س	*هذي عربته تركب كذا
	٪ ضل: ٣فر
أ	وهذي بعد
س	*خل نزين بيت هنا البيت نزينه. ٪ ضل: أل #
أ	يالله
س	*أول شي نركب جدار
س	*أبي كبار
	٪ ضل: جم تك
س	*هنا بنفسجي
	٪ ضل: ي: ك
أ	وش بعد نسوي؟ نسوي غرفة ومطبخ وش بعد
س	*حوش
أ	وش نحط بالحوش
س	*أشياء
	٪ ضل: جم تك
أ	طيب أسوي مطبخ هنا
س	*إيه
س	*نحط الجدار على الحوش
	٪ ضل: أل ضل: أل
س	*هذا نخليه مطبخ

أ	وهنا؟
س	*سيارات
س	*فكرة أحط السيارات على القطار
	٪ ضل: أل ضل: أل
أ	هنا فيه أغراض للبيت
س	*هذا للغاز
س	*هذي ثلاجة
س	*نحطه بالطرف
س	*نزين طريق
أ	*هذا كرسي
س	*نحطه بالمطبخ
	٪ ضل: أل

الفهارس

وتشمل:

فهرس الجداول.

فهرس الرسوم البيانية.

فهرس المصادر والمراجع.

فهرس الموضوعات.

فهرس الجداول

م	رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
١	١-١	تصنيف النظريات	٢٤
٢	١-٢	فرز النظريات	٢٥
٣	١-٣	النضج مقابل الخبرة في النظريات الحديثة	٣٩
٤	١-٤	المبادئ العامة والكليات عند سلوبن	٤٢
٥	٢-١	ملخص مراحل اكتساب الأصوات العربية	٦٠
٦	٢-٢	اكتساب السمات الصوتية في العربية	٦٠
٧	٣-١	الضمائر المتصلة بالأسماء	٩١
٨	٣-٢	الضمائر المتصلة بالأفعال	٩١
٩	٤-١	عينة الأفراد – المشاركون	١٠٢
١٠	٤-٢	الجلسات	١٠٣
١١	٤-٣	بيانات المشاركين	١١٣
١٢	٤-٤	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لـ(أل التعريف)	١١٦
١٣	٤-٥	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لتاء التأنيث	١١٨
١٤	٤-٦	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لألف التأنيث	١١٩
١٥	٤-٧	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لجمع المذكر السالم	١٢٠
١٦	٤-٨	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لجمع المؤنث السالم	١٢١
١٧	٤-٩	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية للمثنى	١٢١

م	رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
١٨	٤-١٠	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية للضمائر	١٢٢
١٩	٥-١	أعداد الضمائر عند الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية	١٢٩
٢٠	٥-٢	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية للضمائر	١٣٠
٢١	٥-٣	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لـ(أل التعريف)	١٣٣
٢٢	٥-٤	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في البحث لتاء التأنيث	١٣٦
٢٣	٥-٥	نسب إيراد تاء التأنيث في المواضع الإلزامية لدى الأطفال المشاركين الدراسة الأساسية	١٣٧
٢٤	٥-٦	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لألف التأنيث	١٤٠
٢٥	٥-٧	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لجمع المؤنث السالم	١٤٢
٢٦	٥-٨	نسب إيراد جمع المؤنث السالم في المواضع الإلزامية لدى الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية	١٤٤
٢٧	٥-٩	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة لجمع المذكر السالم	١٤٦
٢٨	٥-١٠	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية للمثنى	١٤٧
٢٩	٥-١١	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لياء النسبة	١٥٠

م	رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
٣٠	٥-١٢	تصنيف الأخطاء الواردة في لغة الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية	١٥٣
٣١	٥-١٣	مواضع التعميم المفرط في لغة الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية	١٥٧
٣٢	٥-١٤	أعلى نسبة صحة استعمال عند أصغر عمر	١٥٩

فهرس الرسوم البيانية

م	رقم الرسم البياني	اسم الرسم البياني	الصفحة
١	٥-١	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية للضمائر	١٣١
٢	٥-٢	تصنيف الأخطاء في لغة الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية	١٥٦
٣	٥-٣	أعلى نسبة صحة استعمال	١٦٠

فهرس المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

١- ابن جني، عثمان، **الخصائص**، تحقيق: هنداوي، عبد الحميد، دار الكتب العلمية، ط٢.

٢- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي الإشبيلي، **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق: وائل حافظ خلف، دار الكتب العلمية.

٣- ابن غريبة، عبد الجبار، **التعريف والتنكير في اللغة العربية، مشروع رؤية جديدة تعتمد بعض معطيات علم النفس والإعلامية**، حوليات الجامعة التونسية، العدد٢٤، ١٩٨٥م.

٤- أليوت، ألسون، **التطور اللغوي**، ترجمة: بلحوق، الصهبي علي، والشاوش، بشير محمد، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس، ط١.

٥- أوتو، بفرلي، **التطور اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة**، ترجمة: مهيدات، محمد محمود، دار جامعة الملك سعود.

٦- الأوراغي، محمد، **اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم**، دار الكلام.

٧- إيفا م. فيرناندیز، هيلين سميث كيرتز، **أسس اللسانيات النفسية** ترجمة: الشمري، عقيل بن حامد الزماي، دار جداول، ط١.

٨- بكداش، كمال، **التثنية والجمع عند الأطفال بين الثالثة والسادسة**، ١٩٨٦م.

٩- بنكر، ستيفن، **الغريزة اللغوية**، ترجمة: ، حمزة بن قبلان، مكتبة المريخ الرياض.

١٠- بوحوش، الهادي، **نظريات اكتساب اللغة وتعلمها**، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، تونس، كلية الآداب، ١٩٩٩م.

١١- بيناتي، إليساندرو، و باتن، بيل فان، **المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية**، ترجمة: الشمري، عقيل، و ميغري، منصور، ١٤٣٨هـ، دار جامعة الملك سعود.

١٢- تشومسكي، **نعوم، المعرفة اللغوية**، ترجمة: فتيح، محمد، دار الفكر العربي، ط١.

١٣- تشومسكي، نعوم، **اللغة ومشكلات المعرفة**، ترجمة: المزيني، حمزة بن قبلان، دار توبقال، ط١.

١٤- تورابي، عبد الرزاق، **صرف – تركيب العربية**، دار توبقال.

١٥- حسان، تمام، **اللغة معناها ومبناها**، عالم الكتب، ط٥.

١٦- دو بويسون –باري، بينيدكت، **كيف يتعلم الطفل الكلام**، ترجمة: الدنيا، محمد، منشورات الهيئة العامة السورية، دمشق، ٢٠١١م.

١٧- دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغات وتعليمها**، ترجمة: الراجحي، عبده، وشعبان، علي علي بن أحمد، دار النهضة العربية.

١٨- رشيد، محمد محمود خليل، **تطور اكتساب بعض الصيغ الصرفية في اللغة العربية لدى عينة من الأطفال في الأردن**، رسالة دكتوراه، جامعة عمان، ٢٠٠٥م.

١٩- شقروش، عبد السلام، **اكتساب اللغة، مقاربة توليدية تحويلية**، التواصل في اللغات والثقافة والأدب، عدد ٢٩، ديسمبر٢٠١١م.

٢٠- الشمري، عقيل بن حامد الزماي، **الكفاية التواصلية** من منظور اللسانيات التطبيقية، مجلة موارد٢٠١٩م.

٢١- العاروك، بدرية، **لهجة القصيم وصلتها بالفصحى**، نادي القصيم الأدبي، ١٤٣٥هـ.

٢٢- عبد الواحد، عبد الحميد، **الكلمة في التراث العربي**، مكتبة علاء الدين، ٢٠٠٤م.

٢٣- عبده، داود، **في اكتساب المفردات عند الطفل**، المجلة العربية للعلوم، الإنسانية، الكويت ١٩٨١م، عدد: ٣٠٤.

٢٤- العطية، أحمد، مطر، **التثنية في اللغة العربية**، دار غريب للطباعة والنشر، ١٩٩٩.

٢٥- غراتشيا غابوتشان، **أدوات التعريف والتنكير وقضايا النحو العربي** ترجمة: دك الباب، جعفر، الوحدة للصحافة والنشر دمشق.

٢٦- فليش، هنري، **العربية الفصحى دراسة في البناء اللغوي** ترجمة: شاهين، عبد الصبور،

مكتبة الشباب.

٢٧- قاس، سوسان م، و ماكي، أليسون، **مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية** ترجمة: الشمري، عقيل بن حامد الزماي، و ميغري، منصور بن مبارك، دار جامعة الملك سعود.

٢٨- القحطاني، جمعان، **التذكير والتأنيث في العربية**، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٩هـ.

٢٩- كعواش، عزيز، **علم اللغة النفسي**، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، الجزائر، ط٧.

٣٠- مارك ريتشل، **اكتساب اللغة**، ترجمة: بكداش، كمال، مؤسسة الإيمان، ط١.

٣١- المسدي، عبد السلام، **التفكير اللساني في الحضارة العربية**، دار العربية للكتاب، ط٢.

٣٢- موخرجي، بيني، و آلبون، ديبورا، **مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة**، ترجمة: باشطح، لينا، و العثمان، هنادي، دار جامعة الملك سعود، ١٤٤١هـ.

٣٣- ميتشل، روزا موند، و مايلز، فلورنس، **نظريات تعلم اللغة الثانية** ترجمة: الشريوفي، عيسى بن عودة جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

٣٤- هوانج، تشي تشي، **المطابقة النحوية في اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحديثة**، دار أروقة.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1- Al-Akeel AI. The acquisition of Arabic language comprehension by Saudi children. Newcastle University; 1998.

2- Albirini A, Benmamoun E. Concatenative and nonconcatenative plural formation in L1, L2, and heritage speakers of Arabic: The modern language journal. Mod Lang J. 2014;98(3): 854–71.

3- Albirini A. Toward understanding the variability in the language proficiencies of Arabic heritage speakers. Int J Billing. 2014;18(6): 730–65.

4- Badry F. Milestones in Arabic language development. [cited 2021 Mar 8]; Available from: https:/ / www.academia.edu/ 4657235/ Milestones_in_Arabic_Language_Development

5- Berwick RC, Chomsky N. Language architecture and its import for evolution. In: Why Only Us. The MIT Press; 2016. p. 89–108.

6- Binturki TAS. The acquisition of negation in Najdi Arabic. 2015 [cited 2021 Mar 8]; Available from: https:/ / kuscholarworks.ku.edu/ handle/ 1808/ 19015

7- Cloudfront.net. [cited 2021 Mar 8]. Available from: https:/ / www.academia.edu/ □□□□□/ Acquisition_of_Morphology_and_Syntax_in_Children

8- Di Sciullo AM, Colleagues 13. The biological nature of human language. Biolinguistics. 2010;4(1): 004–34.

9- Fejzo A, Desrochers A, Deacon SH. The acquisition of derivational morphology in children. In: Morphological Processing and Literacy Development. Routledge; 2018. p. 112–32.

10- Fromkin V, Rodman R, Hyams N. An introduction to language. South Melbourne, VIC, Australia: Cengage Learning; 2018.

11- Gass SM, Mackey A. Data elicitation for second and foreign language research. New York, NY: Routledge Member of the Taylor and Francis Group; 2007.

12- Gass SM. Second Language Acquisition: An Introductory Course [Internet]. 4th ed. London, England: Routledge; 2013. Available from:

https:/ / play.google.com/ store/ books/ details?id=6U-BAAAAQBAJ

13- Goldberg AE. The nature of generalization in language. Cogn Linguist [Internet]. 2009;20(1). Available from: https:/ / citeseerx.ist.psu.edu/ viewdoc/ download?doi=10.1.1.475.2022&rep=rep1&type=pdf

14- Idrissi A. Experimental data and Arabic morphology. In: The Routledge Handbook of Arabic Linguistics. Milton Park, Abingdon, Oxon□; New York, NY□: Routledge, 2017.: Routledge; 2017. p. 282–98.

15- Khwaileh T, Mustafawi E, Albustanji Y. A linguistically-driven response categorisation protocol for Arabic nouns and verbs: clinical and research applications. Clin Linguist Phon. 2020;34(9): 861–77.

16- Laaha S, Gillis S. Typological perspectives on the acquisition of noun and verb morphology. 2007 [cited 2021 Mar 8]; Available from: https:/ / www.semanticscholar.org/ paper/ e908c010c27839e651b040840bc9e71104510fd1

17- MacWhinney B. The childes project: Tools for analyzing talk, volume I: Transcription format and programs. 3rd ed. Philadelphia, PA: Psychology Press; 2000.

18- Malmqvist J, Hellberg K, Möllås G, Rose R, Shevlin M. Conducting the pilot study: A neglected part of the research process? Methodological findings supporting the importance of piloting in qualitative research studies. Int J Qual Methods. 2019;18: 160940691987834.

19- Mohsen BA-A. The development of negation in early childhood: A study in Saudi dialect [Internet]. Edu.sa. [cited 2021 Mar 8]. Available from: https:/ / fac.ksu.edu.sa/ sites/ default/ files/ PDF_The_Development_of_Negation_in_Early_Childhood.pdf

20- Ouali H. Perspectives on Arabic linguistics XXIX: Papers from the annual symposium on Arabic linguistics, Milwaukee, Wisconsin, 2015 [Internet]. Ouali H, editor. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing; 2017. Available from: https:/ / play.google.com/ store/ books/ details?id=gkVADwAAQBAJ

21- Penke M. The Dual-Mechanism Debate. Oxford University Press; 2012.

22- Pica T. Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. Lang Learn. 1983;33(4): 465–97.

23- Ravid D, Hayek L. Learning about different ways of expressing number in the development of Palestinian Arabic. First Lang. 2003;23(1): 41–63.

24- Rdg.ac.uk. [cited 2021 Mar 8]. Available from: http:/ / www.personal.rdg.ac.uk/ ~llsroach/ wp4.pdf#page=5

25- Researchgate.net. [cited 2021 Mar 8]. Available from: https:/ / citeseerx.ist.psu.edu/ viewdoc/ download?doi=ı.ı.ı.□□□.□□ı&rep=repı&type=pdf

26- Rowland C. Understanding child language acquisition [Internet]. London, England: Hodder Arnold; 2013. Available from: https:/ / play.google.com/ store/ books/ details?id=cVizAQAAQBAJ

27- Saiegh-Haddad E. A tale of one letter: Morphological processing in early Arabic spelling. Writ Syst Res. 2013;5(2): 169–88.

28- Schiff R, Saiegh-Haddad E. Development and relationships between phonological awareness, morphological awareness and word reading in spoken and standard Arabic. Front Psychol [Internet]. 2018;9. Available from: http:/ / dx.doi.org/ 10.3389/ fpsyg.2018.00356

29- Scholz BC, Pelletier FJ, Pullum GK. philosophy of linguistics. In: Zalta EN, editor. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Summer 2020. Metaphysics Research Lab, Stanford University; 2020.

30- Taha H, Saiegh-Haddad E. Morphology and spelling in Arabic: Development and interface. J Psycholinguist Res. 2017;46(1): 27–38.

31- The MIT Press Reader. What is the sound of thought? [Internet]. Mit.edu. 2020 [cited 2021 Mar 8]. Available from: https:/ / thereader.mitpress.mit.edu/ the-sound-of-thought/

32- Tomasello M. The usage-based theory of language acquisition. In: Bavin EL, editor. The Cambridge Handbook of Child Language. Cambridge: Cambridge University Press; 2012. p. 69–88.

33- Uaeu.ac.ae. [cited 2021 Mar 8]. Available from: https:/ / faculty.uaeu.ac.ae/ dimitrios_n/ 10ARC.pdf

34- Verb Morphology in Egyptian [Internet]. Eric.ed.gov. [cited 2021 Mar 8]. Available from: https:/ / files.eric.ed.gov/ fulltext/ EJ1207995. 2490- E-I. pdf

فهرس الموضوعات

إجازة الرسالة ٣
ملخص الرسالة العربي ٤
المقدمة: ٥
أهداف البحث ٦
أبرز مصطلحات البحث ٧
مشكلة البحث وتساؤلاته ٨
أهمية البحث وقيمته ٩
أهداف البحث ١٠
حدود البحث ١٠
الدراسات السابقة ١١
منهج البحث وإجراءاته ١١
تقسميات البحث ١١
الفصل الأول: الاكتساب اللغوي في التراث العربي والنظريات اللسانية الحديثة: ١٤
١- الاكتساب ١٥
١-١ تاريخ البحث في الاكتساب ١٦
١-٢-١ الاكتساب قديمًا ١٦
١-٢-٢ الاكتساب منذ منتصف القرن العشرين ١٩
٢- مسألة الاكتساب في النظريات الحديثة ٢٣
٢-١ المنطلقات النظرية المختلفة في تحديد طبيعة الاكتساب اللغوي ٢٣
٢-٢ دور النضج والخبرة في اكتساب اللغة -ثنائية الداخل والخارج ٣٩
٣- الدراسات التجريبية لسمات المحيط اللغوي ٤٤
٤- النمو اللغوي ٤٧
٤-١ منذ ما قبل الولادة حتى نهاية العام الأول ٤٧
٤-٢ من الشهر الثاني عشر حتى تمام السنة الثانية ٥٠

٤-٣ من نهاية السنة الثانية حتى ما قبل المدرسة ٥٣
الفصل الثاني: اكتساب العربية في الدراسات اللسانية المعاصرة: ٥٦
١- في العربية عامة ٥٧
٢- الأنظمة اللغوية في الدراسات السابقة ٥٨
٢-١ الأصوات..... ٥٨
٢-٢ المعجم ٦١
٢-٣ التركيب ٦٣
٢-٤ الصرف ٦٨
٢-٤-١ أهم الجوانب الصرفية في العربية التي تناولتها الدراسات ٧١
الفصل الثالث: اللواصق المتصلة بالأسماء ودلالتها الصرفية والاشتقاقية: ٨٠
١- اللغة وأنظمتها..... ٨١
٢- النظام الصرفي ٨٢
٢-١ أقسام الصرف..... ٨٢
٣- المقولات التصريفية ٨٣
٣-١ مقولة التعيين ٨٣
٣-٢ مقولة الجنس ٨٦
٣-٢-١ أقسام التأنيث وعلاماته..... ٨٧
٣-٢-٢ تاء التأنيث ٨٧
٣-٣ مقولة العدد ٨٩
٣-٣-١ المثنى..... ٨٩
٣-٣-٢ الجمع..... ٩٠
٣-٤ مقولة الشخص ٩٠
٣-٥ ياء النسبة ٩٢
٣-٦ المطابقة ٩٣
٣-٧ الفئات اللغوية في لهجة القصيم ٩٥

الفصل الرابع: منهجية الدراسة: ٩٧
١- أسئلة البحث **٩٨**
٢- منهجية البحث **٩٨**
٢-١ الدراسة الاستكشافية ١٠٠
٢-٢ جمع البيانات ١٠١
٢-٢-١ عينة الأفراد -المشاركون ١٠١
٢-٢-٢ الصور الكرتونية ١٠٨
٢-٢-٣ القصص المصورة ١٠٨
٢-٢-٤ اللعب بالدمى والألعاب ١٠٩
٢-٣ تحليل البيانات ١٠٩
٢-٣-١ تسجيل البيانات ١٠٩
٢-٣-٢ الرصد في جداول ١١٠
٢-٣-٣ حساب النسب ١١٠
٢-٣-٤ مناقشة البيانات ١١٢
٢-٣-٥ البرامج الحاسوبية المستعملة ١١٣
٢-٣-٦ التأكد من موثوقية الترميز ١١٣
٣- عرض الدراسة الاستكشافية **١١٣**
٣-١ عينة الأفراد ١١٣
٣-٢ نتائج الدراسة الاستكشافية ١١٦
٣-٢-١ مقولة التعيين- أل التعريف ١١٦
٣-٢-٢ مقولة الجنس ١١٨
٣-٢-٣ مقولة العدد ١٢٠
٣-٢-٤ مقولة الشخص-الضمائر ١٢٢
٣-٢-٥ ياء النسبة ١٢٤

الفصل الخامس: نتائج الدراسة: ١٢٧
١- مقدمة **١٢٨**
٢- مناقشة النتائج **١٢٨**
٢-١ اللواصق الدالة على الشخص -الضمائر ١٢٨
٢-٢ اللواصق الدالة على التعيين- أل التعريف ١٣٢
٢-٣ اللواصق الدالة على الجنس ١٣٦
٢-٣-١ تاء التأنيث ١٣٦
٢-٣-٢ ألف التأنيث الممدودة ١٣٩
٢-٤ اللواصق الدالة على العدد ١٤١
٢-٤-١ جمع المؤنث السالم ١٤٢
٢-٤-٢ جمع المذكر السالم ١٤٦
٢-٤-٣ المثنى ١٤٧
٢-٥ ياء النسبة ١٤٩
٣- نتائج عامة **١٥٢**
الخاتمة ١٦٣
جدول الرموز ١٧٠
نماذج انتساخ الجلسات ١٧٤
الفهارس: ٢٢٧
فهرس الجداول ٢٢٨
فهرس الرسوم البيانية ٢٣١
فهرس المصادر والمراجع: ٢٣٢
أولا: المراجع العربية ٢٣٢
ثانيا: المراجع الأجنبية ٢٣٥
فهرس الموضوعات ٢٣٩
Abstract ٢٤٣

Abstract

Childern acquisition of nominal morphological affixes in Arabic language (Unaizah children As An Example)

Prepared by:
The researcher:Eman Abdullah Abdulaziz Al-Sushan

The thesis is an applied study of the acquiring of some noun-related inflectional morphemes, to be observed for children, and to follow the stages of acquisition, in the age stages ranging from two and a half to six years, and the study is based on the foundations of qualitative descriptive research, taking advantage from the results of linguistic research.

The research consists of an introduction, five chapters, conclusion, and indexes. The first chapter is devoted to linguistic acquisition in the Arab heritage, contemporary linguistic theories, and the third chapter deals with noun-related inflectional morphemes and their morphological and derivative connotations. In the fourth chapter, the methodology of the study is presented. The fifth chapter is devoted to presenting and discussing the results of the study.

I reached several results through this study, the most important of which is that the inflectional morphemes can be arranged according to the acquired age, as well as according to the validity of the use, starting from the affixes indicating the person, then the designation, gender, then the number, and the last is annexation (Yaa). This is related to the general cognitive classification that organizes concepts in terms of general and specificity, in addition to the importance of distinguishing between a child's ability to produce the inflectional morphemes, as well as his ability to use them correctly, and the effect of practicing the language and the stages that the child goes through between the production of the inflectional morphemes and their proficiency in use and the over-generalization of this.

In general, the study focuses on the importance of research in linguistic acquisition in Arabic generally and in morphology particularly, because Arabic is characterized by the richness of its morphological aspects.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Qassim University
College of Arabic Language and Social Studies
Department of Arabic Language and Literature

Childern acquisition of nominal morphological affixes in Arabic language (Unaizah children As An Example)

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Ph.D Degree in Subject:

Prepared by:

Eman Abdullah Abdulaziz Al-Sushan

University Identifation Name
372220428

Supervisors

D. Soha Esmail Sheta

Associate Professor of Philology
in the Department

D. Aqeel Bin Hamed Alzammai Alshammari

Associate Professor of Applied Linguistics in
King Saud University

(2021 –2020 – 1442 –1441)