الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة تلمسان.

كلية الآداب و اللغات.

قسم اللغة العربية و آدابها.

تخصص: دراسات مقارنة.

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستير.

الموسومة بـ:

جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

أثر العادات الكلامية في اكتساب النّطق الفصيح عند تلاميذ المرحلة الابتدائية. – دراسة مقارنة -. مدرسة عاشور أول جلول –أنموذجا-.

2013
Facult 2014

من إعداد الطالبة: تحت إشراف::

مريم حموم. د. سليمة دالي.

2012 - 2011

TH5_415_19/01

شكر وعرفان

* بسم الله الرحمن الرحيم *:

" رب أوزعني.. أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي، و أن أعمل صالحا ترضاه ، و أصلح لي في ذريتي ".

إلى كل من يبغي الإسلام دينا ~ ~ ~ ~ ~ ~ و لا يرضى دينا غيره .

إلى كل من يجدّون في البحث ~ ~ ~ ~ ~ ~ فيجدون المفازة في الغد.

إلى الدكتورة سليمة دالي مشرفة و موجهة. . .

إلى كل الطاقم التربوي لمدرسة –عاشور أول جلول-...

إلى الأستاذة المناقشة الدكتورة شيخي التي تحملت معنا قراءة و تقديم هذه المذكرة.

إلى كل هؤلاء:

جميل الشكر و التقدير.

- مريـــــم -

إهـــــــــــداء

الجميل في هذه الحياة أن تزرع شيئا فتصبر عليه، حتى يأتي يوم حصاده، و الأجمل من هدا كله ان تقاسم حصادك ، و تمارك مع من تحبهم و تحترمهم، و تقدرهم، تسعد بوجودهم و تشعر بدفئ حنانهم.

- إلى التي رنت كلماتها في أذني... إنها نبراس حياتي... و سر نجاحي... إلى التي حملتن وهنا على وهن..... أمي.
- إلى أبي الذي غرس في نفسي حب الله، و حب العلم، و أنشأني.. على المبادئ السامية..... أبي العزيز.
- إلى إخوتي : سمية، أمينة، وطيب ،و الكتكوت يونس.
- إلى من طوقوا سنوات من عمري.. بالحب و الود، و المحبة ، و الصداقة، و قاسموني يوميات الحياة الجامعية بنفوس زكية، و قلوب صفية نقية : صورية، جميلة، أمال، فاطنة، زكية، حفيظة، حورية.
- إلى كل من لم أذكر أسمائهم فذكراهم في قلبي، و لهم جميع شكري، و تقديري، و امتناني، و دعوتي أن نبقى في ظلال " اقرأ باسم ربك الذي خلق".

لـــي و لكم جميعا التوفيق و المغازة إن شـــاء اللـــــــــه

مـــــــريـــــه

مقدمة

مقدمة

بسم اللّه الرحمن الرحيم، وسبحان اللّه من خصّ الإنسان بالنطق المبين، فسما به فوق المخلوقات الأخرى، والصّلاة و السلام على أفصح من نطق بالعربية وبعد:

و وسيلة أساسية من وسائل التواصل مع إنّ اللغة عامل أساسي من عوامل التكيّف مع المجتمع، و تساهم بصورة أساسية في و أفكارنا, ولّذلك هي تستعمل للتعبير عن مشاعرنا، الآخرين, التعلم و اكتساب المهارات.

و الطفل في اكتسابه للغة يمرّ بمراحل عديدة تبدأ من الصراخ إلى المناغاة، ثمّ المحاكاة و التقليد، ومن بعدها اكتساب لغة المجتمع الذي يعيش فيه، وهناك عوامل أخرى تساعد على اكتساب اللغة كالذكاء، و الوسط الاجتماعي،و ممارسة اللغة،وعنصر التشجيع و الفهم ، و غيرها من العوامل.

ولكن أحيانا قد تتعرّض اللغة لبعض الاضطرابات التي تتعلّق بعيوب تصيب النطق، مثل: "الحذف"، و"الإضافة"، و "الإبدال"، أو عيوب تتعلّق بالكلام كاللجلجة"، و"الفأفأة" أو "الحبسة"...إلخ. ويمكن أن ترجع هذه الاضطرابات إلى عوامل عضوية أو نفسية أو بيئية، و قد تتطوّر لتصبح عادة كلامية يصعب تصحيحها وتصويبها، فتكون بذلك عائقا في اكتساب اللغة بشتى أنواعها.

و على الرغم من ذلك، يوجد علاج لهذه العادات الكلامية سواء بالعلاج الجسمي أو الكلامي ، بغية تصحيح النّطق و زجّ المتلقي في نشاطات مختلفة مع الآخرين، و هناك تقنيات و نصائح متعددة تساعد المربيّ أو المعلّم على تصويب العادات الكلامية كتمرينات اللّسان و المحادثة، و توفير جوّ من التفاهم.

وعليه، كيف يمكن للطفل أو التلميذ تفادي العادات الكلامية؟

-و ما هي سبل علاجها؟ -وما هي انعكاساتها على لسان صاحبها؟

-وكيف تستثمر قدرات الطّفل لتحسين تعلّم لغته الجديدة سواء الفصحى أو الأجنبية؟

و على هذا تطرقنا إلى موضوع لا يخرج من هذه الأسس و هو:

*تأثير العادات الكلامية في اكتساب النطق الفصيح عند تلاميذ المرحلة الابتدائية *

-دراسة مقارنة بين اللغة العربية الفصحى و اللغة الفرنسية.-

و قد انتقينا مدرسة -عاشور أوّل جلّول-كمنطلق و وسيلة للتجريب و التطبيق.

وإن تعدّدت أسباب اختيارنا للموضوع إلاّ أنّ هدفنا من الدراسة هو: العمل على إزالة اللبس و الغموض عن ظاهرة العادات الكلامية ، و توعية الأسرة و المعلّمين بمدى انعكاساتها على الطفل أو التلميذ المتلقي وخاصة وهو في طور مرحلة أساسية من التعلم ألا و هي المرحلة الابتدائية.

وقد انطلقنا من جملة من الفرضيات وهي:

1-العادات الكلامية مكتسبة من محيط التلميذ.

2-العادات الكلامية ترجع لوجود خلل في الجهاز النطقي.

3-هناك سبل متعددة لتقويم العادات الكلامية الخاطئة.

و من المعروف أنّ لكل بحث علمي أو أدبي مجموعة من الصعوبات و العوائق، فلقد واجهتنا مشكلة تحليل العيّنات و اختيارها بسبب رفض أولياء التلاميذ إجراء الدراسة الميدانية على أبنائهم خشية على نفسيتهم، أو إشعارهم بعيوب كلامهم.

ولقد استندت دراستنا إلى المنهج التكاملي-لأنّ موضوعنا يتطلّب أكثر من منهج- الذي يشمل:

1/المنهج الوصفي: اعتمدنا عليه في وصف الظاهرة الكلامية مع تبيان عللها و طرق تقويمها.

2/المنهج التحليلي: ساعدنا في تفسير العادة الكلامية، و معرفة أسبابها سواء أكانت عضوية كخلل في السمع، أو تضخّم في اللسان، أو نفسية، أو بيئية كنطق حرف القاف كافا أو همزة.

3/المنهج المقارن: دعّم موضوعنا في المقارنة بين العادات الكلامية المعيقة لتعلّم اللغة الفصحى و بين العادات اللفظية المكتسبة في اللغة الفرنسية.

و قد قامت خطّة بحثنا على: مدخل و ثلاث فصول و خاتمة.

فأما المدخل فقد تناولنا فيه التعليمية-ماهيتها و نشأتها-.

وبالنسبة للفصل الأول فقد خصّص لدراسة اللغة بين الاكتساب الضمني و التعلّم الممنهج، و قد قسّم إلى ثلاثة عناصر، اقتصرت الضرورة المنهجية أن نبدأ بتعريف اللغة الأم و اللغة الأجنبية، ثمّ تطرقنا إلى ماهية الاكتساب بذكر تعريفات عند العلماء اللسانيين، وأخيرا درسنا ماهية التعلّم و نظرياته.

أما الفصل الثاني فخصصناه لدراسة تأثير العادات الكلامية في تعلّم اللغة، فارتأينا أن نقسّمه إلى ثلاثة عناصر ، تمّ البدء بتعريف ظاهرة العادات الكلامية مع ذكر أنواعها، ثم تعرّضنا إلى العوامل المساعدة في اكتساب العادة الكلامية، و أعقبناه بدراسة تأثير العادات

الكلامية في تعلّم اللغة الفصحى، و ختمنا هذا الفصل بدراسة تأثير العادات الكلامية في تعلّم اللغة الثانية.

و هكذا نكون قد وصلنا إلى فصلنا الثالث، لتجسيد الدراسة الميدانية، آخذين بعين الاعتبار مدرسة-عاشور أوّل جلّول- أنموذجا للتطبيق و التمثيل.

وخاتمة مذكرتنا مجموعة من النتائج التي توصلنا إليها، و لعلّ أهمها:

*سلامة نطق الفرد مرهون بسلامة جهازيه النطقي و السمعي، وسلامة محيطه.

*التحدث إلى الطفل دون انقطاع، و هذه طريقة ناجحة تجعل الطفل يعي بذاته و خبراته، و يقوّم مكتسباته.

*يكمن تقويم عادات الطفل الكلامية بالمران و الممارسة و التكرار.

و قد اعتمدنا في بحثنا على جملة من أمهات المصادر و عيون المراجع، ارتأيناها ضرورية ليستوفي البحث حقّه، أهمها:

*الإبدال،"أبو الطيب اللغوي".

* الحروف،"أبو نصر الفرابي".

*الأصوات اللغوية عند ابن سبنا، "د.نادر الجرادات."

*الأسس تعلّم اللغة و تعليمها,"د.دوجلاس براون"، تر:"عبده الراجحي".

*علل اللسان و أمراض اللغة-رؤية إكلينيكية-، "د.محمد كشاش".

*في اللهجات العربية، "د.إبراهيم أنيس".

*المفاهيم اللغوية عند الأطفال ،"د.حامد عبد السلام زهران".

وقد تدعّم بحثنا ببعض مواقع الإنترنيت، منها:

* أسباب اضطرابات النطق، "د.إيهاب بيبلاوي". www.albbalawi.com.

و ما نقوله أخيرا، هو أنّ ما كان من هذه المحاولة من التوفيق فهو من عند اللّه، و ما كان فيها من خلل أو قصور فحسبنا أنّنا بدلنا ما في وسعنا من الجهد، و على الله قصد السبيل.

تلمسان في: 21 - 06 -2012.

حمّوم مريم

مدخل

❷ التعليمية –ماهيتها و نشأتها–.

إن أمل الأمة في تعليمها، فالتعليم عملية أساسية في رقي الحضارة، حيث أن لغة القوي أصبحت تميل لقوة العلم، فالأمة التي تملك العلم هي التي تسيطر، لذلك أصبح التعليم يحظى باهتمام كبير من قبل العاملين في الميدان، فنشأ ما يسمى بعلم التدريس أو علم التعليمية، ويقصد بهذا العلم: "الدراسة العلمية لطرق التدريس، وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي، أو الوجداني أو الحسي الحركي".[1]

وعلم التدريس ينقسم إلى عام وخاص، وعلى الرغم من هذا التميز إلا أن كلا منهما يكمل الآخر، فعلم التدريس العام هو: "مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف، ولفائدة جميع التلاميذ". أما علم التدريس الخاص فيهتم:" بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة، أو بتلك فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات، وعلم التدريس الخاص بالتاريخ.[2]

وقد حصل في ميدان تعليم اللغات تقدم كبير، لا في النظريات فقط، بل وحتى في استغلال هذه النظريات عمليا في التعليم، باعتبار مسألتي تعلم اللغات وتعليمها من بين المسائل والاهتمامات

1مدخل الى علم التدريس–تحليل العملية التعليمية–:د. محمد الدّريج ، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، دط،2000 .ص:03.

2المرجع نفسه.ص:04.

الحضارية التي تفرض نفسها بقوة في المجتمع المعاصر، إضافة إلى عوامل أخرى مثل : تزايد الحاجات والدوافع الفردية، والجماعية لتعلم اللغات وتعليمها، والتقدم الذي تحقّق في مجال تكنولوجيا علوم الاتصال.[1]

وهذا ما يفسر التطور الحاصل في البحث في منهجية تعليم اللغات، حيث تكاثفت الجهود بتطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية، الأمر الذي أكسبها مبررا علميا لتصبح فرعا من مباحث اللسانية ومباحث النفس وأصبحت لها شرعية في وجودها كعلم قائم بذاته له مرجعياته المعرفية، واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية ومن ثم استحقت أن تتبوأ مكانتها ضمن العلوم الإنسانية.[2]

تعريف التعليمية: إن مصطلح التعليمية مأخوذ من الكلمة اليونانية Didaktikos وتعني ما هو خاص بالتربية, و عليه فهي علم علوم التربية.

ويعرف سميث التعليمية على أنها :" فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات، والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائلها، وظل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية،

1دروس في اللسانيات التطبيقية :د. صالح بلعيد، دار هومة للطباعة و النشر،الجزائر،ط3،2003.ص:77.

2دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–:د.أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4، 2000.ص:02.

وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها – التعليمية- بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعددها عند الضرورة."[1]

ويعرفها ميا لاري بأنها:" مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم".

أما بروسو فيرى أن :" الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازمة توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشعل بها تصوراته المثالية، أو يرفضها حيث يقرر أن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين"[2].

وفي سنة 1988 يعود ليقرر بأن:" التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية، أو وجدانية أو نفس-حركية"[3].

ومن خلال هذه التعريف يمكن أن نضع استنتاجا عاما حول مفهوم التعليمية والذي نجمله في النقاط الآتية:

- إن التعليمية هي علم من علوم التربية مبنى على قواعد ونظريات

---

1 التعليمية العامة وعلم النفس-وحدة اللغة العربية-: منصوري عبد الحق، وزارة التربية، الجزائر، د ط، 1999، ص: 2

[2] المرجع نفسه.ص:03.

[3] المرجع نفسه. ص: 04.

- إن التعليمية ترتبط بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وظيفة التخطيط لها اعتمادا على لحاجات والأهداف, والوسائل المعدة لها وأساليب تبليغها للمتعلمين.

- إن التعليمية من شأنها وضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية، وتنظيم عملية التعليم.

والواقع أن البحث في التعليمية لا يعني ابتكار إحدى الوسائل لتدريس موضوع معين معروف مسبقا، بل بإمكانها إعادة النظر في هذه المحتويات وتطبيقاتها، وفي الغايات التي سخرت لها، وهذا ما يدفعنا إلى القول بأن التعليمية تفترض بدورها بيداغوجية وغاية وملمحا للطفل ودوره في المجتمع.

ويعود ظهور مصطلح التعليمية في علم اللسانيات التعليمي إلى " M.F.MEKEY "

فهي فرع من اللسانيات التطبيقية ومن أهم حقول علم تعليم اللغات وتعد التعليمية ممارسة بيداغوجية، تهدف إلى تدريب المتعلم لاكتساب مهارات وأساليب لغوية[1]. وهي بهذا عملية ممنهجة ومنظمة في تصميم عملية التعليم والتعلم، وتقويمها في ضوء أهداف محددة تقوم أساسا على نتائج البحوث في المجالات المعرفية المتعددة،[2] وتستخدم جميع المواد المتوفرة سواء أكانت بشرية أو غير

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات–: د. أحمد حساني.ص: 131

[2] واقع التقنيات التربوية في الوطن العربي: أنور العايد، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، د ط، 1985، ص: 64

بشرية للوصول إلى تعليم أكثر فعالية.[1]

ويستخلص مما سبق أن التعليمية علم حديث النشأة يصب عملها على التخطيط للمادة الدراسة، وتنظيمها، وتقويمها، حيث تبحث عن العلاقات بين المعلم والمتعلم والمعرفة ، وهكذا فالموضوع الأساسي للتعليمية هو:" ضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم, ومختلف الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهيل ظهور التمثلات لديه وتوظيفها، أو إبعادها,أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات وتمثلات جديدة".[2]

أولا: مكونات العملية التعليمية:

إن عملية توصيل المعارف إلى التلميذ، تخلق لديه تفاعلات تمكنه من امتلاك مهارات، حيث يتطلب من المعلم أن ينطلق من مجموعة من المكونات التي تدخل في تشكيل العملية التعليمية ، غير أن هذه

---

[1] **Linguistique Appliqué et didactique des langues Denis Girard, Armand : Colin, Paris, 1972. p9**

[2] **مجلة اللسانيات: طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، خولة طالب الإبراهيمي،الجزائر، العدد5، 1981 .ص: 40.**

المكونات ينبغي إعادة النظر إليها من حيث علاقتها المباشرة وغير المباشرة، ولذلك لا بد من الإشارة إليها حتى تتضح لنا جيدا الاتجاهات التعليم وأهدافه:[1]

1- الأهداف التربوية:

هنا يطرح المعلم السؤال الآتي:" ما هو الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه؟". وعلى هذا الأساس ظهر ما يسمى التدريس بالأهداف،وهو محاولة بلوغ أهداف محددة عبر ما تقدمه المدرسة للمتعلمين من معارف ومعلومات ومهارات ومواقف من خلال الأنشطة المقررة، فظهرت عدة أعمال تتناول هذه المسألة أشهرها عمل بلوم للأهداف التربوية، وصياغة الأهداف الإجرائية لا بد أن تراعى طبيعة إعادة الدراسة وخصوصياتها، وما تتطلبه من قدرات.[2]

2- نقطة الانطلاق:

---

[1] المرجع السابق. ص:41.

[2] مدخل إلى علم التدريس: محمد الدريج. ص:82.

في هذه النقطة، يطرح السؤال التالي:" من أين ينبغي أن نبدأ؟" ونعني بنقطة الانطلاق، مجموعة المعطيات الشخصية,والاجتماعية, والمدرسية، والتي يكون لها علاقة مع الأهداف التعليمية المراد تحقيقها وهي معطيات تؤثر فعلا في النشاط التعليمي، وفي نتائجه.[1]

و لذلك وجب علينا عدم حصر نقطة الانطلاق في شخصية التلاميذ وسلوكهم بل يجب أن يشمل معناها أيضا المدرّس, ووضعية مجموعة القسم والظروف البيئية والمادية والاجتماعية في المدرسة.[2] وفي هذا المقام نورد المقولة الشهيرة التي تقول: "**ينبغي أن يبدأ المعلم من حيث يوجد التلميذ**".

3- وضعية العمل التعليمي:

وهنا يطرح التساؤل التالي:"كيف يمكنني أن أدرس؟" وهذا التساؤل يشمل مجموعة من النقاط هي:

أ-محتويات التعليم: حيث تعد المادة الدراسية عنصرا مهما في عملية التعليمية، ومحتويات التعلم نقصد بـــه:" كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين، وفي حقبة

---

[1] المرجع السابق.ص:83.

[2] المرجع نفسه. ص:84.

معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية، والفلسفية، والدينية، والتقنية، وغيرها مما تتألف منها الحضارة الإنسانية والتي تتصف في النظام المدرسي، على شكل مواد"[1].

ومن هنا يطرح التساؤل:" كيف أختار وأنظم المادة الدراسية؟". ما يجدر الإشارة إليه، هو أن المادة الدراسية قد حظيت بالعناية في الأنماط التقليدية للتعليم، إذ يتم اختيار المواد بناءا على التقسيمات والتعريفات الموجدة فيها، أي أن معيار الاختيار يبنى على المحتوى ذاته، وقد ترتب عن هذا المعيار نتائج تربوية جد سيئة، بحيث أضفى على التعلم طابع الحفـــــظ، والاستذكار بدل الفهم والتعليل، وحيث يقتصر دور التلاميذ على التقبل السلبي للمعلومات[2].

ومـــن منطلق هذه النقائص، ظهرت معايير أخري لاختيار وتنظيم المحتوى التعليمي كالارتكاز على حقائق: علم النفس ونظريات التعلم.

ب-طرق التدريس:

وهي:" مختلف الأنشطة التي يزاولها المدرّس، قصد جعل التلاميذ يحققون أهدافا تربوية محددة."

---

[1] المرجع السابق. ص: 88

[2] دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-:د.أحمد حساني.ص:35.

ويعرفها كاليسون:" بأنها مجموعة من الخطوات المنظمة وفق مبادئ وفرضيات سيكولوجية، وبيداغوجية متجانسة وتستجيب لهدف محدد."[1]

وتهدف طرق التدريس إلى إيجاد توازن للأفراد نفسيا وعقليا ومعرفيا، وتمكن أهميتها في الإجابة عن السؤال التالي:

كيف نتعلم ؟ و للإجابة عن هذا السؤال لا بد من معرفة طرائق التدريس، وهي على النحو التالي:

1-**طريقة التبليغ**: نقصد بها تبليغ الخطاب التربوي، الذي ينطق من المعلم إلى المتعلم باستعمال أدوات مدرسية معروفة بمثابة الوسائل المساعدة لعملية التبليغ[2].

ويتحدد التبليغ بأربع حالات هي:[3]

1/ شكل الرسالة وأسلوب استعمالها.

2/ حالات ترميز الرسالة.

---

[1] المرجع السابق. ص:88.

[2] دروس في اللسانيات التطبيقية: د.صالح بلعيد.ص:56.

[3] المرجع نفسه. ص:57.

3/ الأدوات وتصرفات المتواصلين.

4/ المضامين أو موضوع الرسالة.

وطرائق التبليغ متعددة ومتنوعة[1]، وقد تكون هناك طريقة تصلح لعلم ما أو لا تصلح لعلم آخر بالإضافة إلى اختلاف مواصفاتها.

2-طريقة الإلقاء:

طريقة تقليدية يقوم فيها المدرّس بإلقاء المعلومات على طالبه بأسلوب المحاضرة، أو الإملاء،[2] وتتميز هذه الطريقة بـــما يلي :

1/ يدرّس المعلم ويلّقن الدارسين.

2/ يتحدث المعلم بينما يستمع المتعلمون.

3/ يختار المعلم ما يدرّسه ويطبّق رغباته و على الدارسين الرضوخ للرغبات.

4/ المعلم هو موضوع العملية التعليمية ، على حين أن الدارسين ليسوا إلا مجرد أشياء.

---

[1] مجلة التعريب-طرائق التدريس في الجامعات-:محمود السيد،المركز العربي للتعريب و الترجمة، دمشق، سوريا، العدد2، 1991. ص:135.

[2] المرجع نفسه. ص:136.

ولقد وجّهت لهذه الطريقة عدة انتقادات كونها تجعل المتلقي سلبيا من عملية التعلم,وهذا ما يمنعه من اكتساب المهارات، وتجعل المتلقي لا يستطيع التركيز لمدة أطول في الموضوع، لأن اهتمام المعلم هو تقديم المعلومـــات، وبذلك يهمل الأهداف التربوية.[1]

3-**الطريقة التكاملية**: تعتمد على الخصائص النفسية لعملية التعلم وللمتعلم نفسه، سميت بالطريقة التكاملية لأنها تعلّم اللغة كوحدة تتكامل أجزائها منذ الخطوة الأولى لتعليمها، وتنمو ككل له وحدته لا كأجزاء منفصلة.

وإذا أتينا إلى تطبيق هذه النظرية على اللغة العربية فنجد أن التربية عندها أوسع من حيث المدلول،ممّا يستعمله الأشخاص العاديون في حياتهم، وأهم خصائص هذه الطريقة في اللغة العربية هي[2]:

1/ الاستعداد لاكتساب مهارة الكتابة.

2/ أسماء الذات، والجمل الاسمية.

3/ حروف الجر، والجمل الاسمية والفعلية.

---

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-: أحمد حساني.ص:23.

[2] دروس في اللسانيات التطبيقية، د. صالح بلعيد، ص: 59

4/ الحروف الهجائية و أشكالها المختلفة.

ومن مزايا هذه الطريقة:

تزيد من إمكانية الذكاء ومن الدافعية الداخلية، كما تعمل على تقوية نزعة الطالب، وتساهم في تعليم تقنيات الاكتشاف وحل المشكلات[1].

4-الطريقة التلقينية:

تشبه هذه الطريقة الطريقة الأولى" الإلقائية" حيث يقصد بالتلقين ذلك التعليم المستعمل لتلك الطريقة التي يقع فيها الاعتماد الكلي على المعلم,وفي هذه الطريقة يكون المتعلم سلبيا، لأن المعلم يعرفه كل شيء، وما على الطالب إلا الحفظ، والاستظهار، كما يعمل المعلم على تذليل كل الصعوبات التي يتلقاها المتلقي أثناء عملية التعلم.[2]

ولهذه الطريقة مزايا قليلة كونها تجعل المتعلم لا يقف عند مشكلاته التي تتطلب منه التدخل لحلها بنفسه ومن هنا لقيت كثير من النقد. لأنها تجعل التلميذ يعتمد على أستاذه، فيتخرج و هو

---

[1] المرجع السابق، ص: 60

[2] دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات-: أحمد حساني.ص:25.

لا يستطيع إدراك الحلول الجزئية للمسائل التي تطرح أمامه. مما يؤدي إلى غياب الفكر النقدي والتحليلي لدى الكثير من طلابنا.[1]

5-**الطريقة الحوارية** : تقوم هذه الطريقة على الحوار، فالمعلم لا يتكلم وحده، لن يكون هناك تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم عن طريق المناقشة والحوار،ويتم ذلك يطرح الأسئلة والإجابة عنها بغية التدريب على التخمين، والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية، ويشترط نجاح هذه العملية بإتباع الوضوح والبساطة، ومن محاسنها[2]:

1-تفسح المجال أمام المدرس لتنمية انتباه الطالب وتفكيره المستقل.

2-يشمل استخدامها جميع المواد ومختلف المستويات.

3-تثبّت المعلومات في ذهن الطالب، وتجعله حاضر البديهة. [3]

4-تشييع جوا من الحيوية في القسم لكسر الجمود، وإثارة دافعية المتعلم.

---

[1] مدخل إلى علم التدريس-تحليل عملية التعلّم-: د.محمد الدرّيج .ص:07.

[2] المرجع نفسه. ص:09.

[3] دروس في اللسانيات التطبيقية :د. صالح بلعيد.ص : 62

6-الطريقة الاستقرائية: تجعل هذه الطريقة الطالب يبحث، و يستقرئ الحقيقة، وهي الطريقة التي تبدأ بالجزئيات لتصل إلى القواعد العامة، تستعمل كثيرا في المرحلة الأساسية، حيث ينطلق التلميذ من التفكير في الجزئيات للوصول إلى العام، وعن طريق ذلك، يتعود التلميذ على التفكير السليم المنطقي، والاعتماد على النفس في حل المشكلات، وهذه الطريقة تستعمل بكثرة في العلوم الرياضية.[1]

ج- عملية التعلم:

إن تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة، والمواقف الملائمة هدف أساسي للعملية التعليمية، ولهذا على المتعلم أن يفقه في كيفية تعلم الناس من أجل نجاح مهمته[2]، ومن ثم يحاول الإجابة على السؤال التالي: ما هي تمارين التعلم، ومختلف التطبيقات التي سأوجه إليها التلاميذ؟

د- الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية جزء هام في هيكل العمل التعليمي، فإلى جانب أنها تساهم في توضيح المفاهيم، وتشخيص الحقائق فإنها لا تصغي على محتويات المواد الدراسية حيوية وفعالية، كما أنها تسهم في

---

[1] المرجع السابق.ص: 63

[2] دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-: أحمد حساني، ص: 102

ترسيخ المعلومات في الذاكرة المتعلم، وهذا ما يعرف بالتصوير العقلي، ترتبط هذه المعلومات في مخيلته بأشكالها وأصواتها تتعلق في الذهن على شكل صورة ذهنية. [1]

هـ- التقويم التربوي: وهنا يتساءل المعلم فيقول: "ما هي نتائج تعليمي؟" والتقويم هو عملية فحص لمدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة بداية أي مدى حصول تغيرات سلوكية متوقعة حيث توضع بناءا على هذا التقويم القرارات التربوية. [2]

* **-أطراف العملية التعليمية:**

إن العمل التعليمي يتم ضمن محور تتقاسمه ثلاثة أطراف تكوّن معا الهيكل التعليمي وتتمثل هذه الأطراف فيما يلي:

***أ/المتعلم:** وهو فرد بيولوجي واجتماعي، يفكر ويحس، "ويمتلك قدرات، وعادات، واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه، والاستيعاب، ودور الأستاذ هو أن يحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه، وارتقائه الطبيعي الذي يقضيه استعداده للتعلم"[3].

---

[1] المرجع السابق.ص: 105

[2] المسار الجديد في علم اللغة العام: د. وليد مراد , مطبعة الكواكب، دمشق، سوريا، ط1، 1986، ص: 85

[3] واقع التقنيات التربوية في الوطن العربي، أنور العابد، ص: 75

***ب/المعلّم:** وهو فرد اجتماعين له وظيفة محددة قانونيا وبيداغوجيا وهو ذو عواطف وانفعالات، وهو أيضا: " مهيأ للقيام بهذا العمل الشاق، وذلك عن طريق التكوين العلمي، والبيداغوجي الأوّلي,وعن طريق التحسن المستمر لذا يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والتربوي والنفسي بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار، لأن الأستاذ كالمهندس يجب أن يبذل جهدا إضافيا خاصا يجعل معلوماته، ومعارفه حاضرة حضورا يوميا في الميدان، ولا يتحقق ذلك إلاّ بالتكوين المستمر".[1]

هذا إلى جانب امتلاكه مهارة التحكم في آلية الخطاب التعليمي، والقدرة الذاتية للمتعلم في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية.

***ج/المعرفة:** وهي:" الأفكار والمفهومات والمصطلحات، والقواعد والنظريات، والتعليمات والقيم والمهارات في أي كتاب مدرسي، تقدم للطالب في تنظيم محدد ليكتسبها عن طريق سلوك التدريس الذي يمارسه المعلمون ضمن عمليتي التعليم والتعلم،تحقيقا للأهداف التي وضع من أجلها المحتوى."[2]

---

[1] الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية: حسني عبد الباري عصر، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت.ص:18.

[2] المرجع السابق. ص:20.

وتقوم بين هذه الأقطاب الثلاثة علاقات تحددها فيما يلي:

1/"**متعلم –معرفة**": حيث نشأت فكرة العلاقة بين المتعلم والمعرفة بناءا على فشل التربية التقليدية التي تجعل المتعلم فردا محايدا في العملية التربوية، وكرفض لذلك جاءت التعليمية لكي لا تعد عقول التلاميذ علبا فارغة ينبغي حشوها بالمعرفة، بل تعدهم أفراد فعالون ويشاركون في بناء تعلمهم بالاعتماد على معارفهم السابقة، أو بناءا على ما اكتسبوه خارج المدرسة.[1]

2/"**معلم–معرفة**": وهي علاقة هامة، حيث يقوم المعلم بإدماج هذه المعرفة في طريقته، ويتخذها نقطة انطلاق، إلا أنه لا يعيدها كما هي، بل يخرجها من إطارها الأصلي ليضع لها إطارا جديدا، وذلك وفق مستوى تلاميذ قسمه، ووفق اختياراته المنهجية وأهدافه الخاصة.[2]

3/"**متعلم– معلم**": وهي علاقة متميزة، تبرز أهميتها في العمل التعليمي، ويتوقف عن هذه العلاقة نجاح، أو فشل العمل التعليمي، حيث تأثر هذه العلاقة بالمعطيات الاجتماعية والنفسية

---

[1] **التعليمية العامة وعلم النفس–وحدة اللغة العربية–: منصوري عبد الحق.ص:06.**

[2] **المرجع نفسه. ص:08.**

الخاصة بالمعلم والمتعلم. ومدى انسجام هذه المعطيات مع بعضها وتسمى هذه العلاقة بالعقد التعليمي. [1]

[1] المرجع السابق. ص:10.

الفصل الأول:

اللغة بين الاكتساب الضمني و التعلم المنهج.

- أولا:ماهية اللغة الأم و اللغة الأجنبية.
- ثانيا:ماهية الاكتساب.
- ثالثا: التعلم ماهية و نظرياته.

اللغة الأم و اللغة الأجنبية:

تجمع منظمة اليونسكو في كل قراراتها الرسمية المتعلقة بمجال التربية و التعليم على نقطتين أساسيتين هما:

1-ضرورة أن يكون التعليم باللغة الأصلية في المراحل الأولى من التعليم.

2- ضرورة تعليم الطفل لغة ثانية في النظام التعليمي حتى يصبح جزءا من نظام لغوي أوسع[1].

هذا ما سعت إلى تحقيقه على أرض الواقع أغلبية دول العالم في النصف الثاني من القرن العشرين, فكل نظام تعليمي يعتمد على تعليم لغة ثانية أو ثالثة بالموازاة مع تدريس اللغة الأصلية أو اللغة الأم [2]، و إن كانت الأهداف العامة من تعليم اللغات الأجنبية معروفة لدى الجميع و هي تكريس مبدأ التواصل و التفاهم بين دول العالم,و الانفتاح على الحضارات المختلفة و تدعيم جسور التعاون الدولي، و المواجهة الايجابية لتحديات العولمة فان لكل دولة على حدة سياسة

---

[1] التعليم و ثنائية اللغة: ميجل سيجوان ابراهيم بن حمد القعيد، مطابع الملك سعود، الرياض، المملكة السعودية، دط، 1994 ص:01.

[2] المرجع نفسه. ص:02.

تربوية خاصة بها.[1]

فحين تقرر الدولة إدراج لغة أجنبية في نظامها التعليمي فإن ذلك يعني أنها تسعى إلى إنتاج أشخاص ثنائيين اللغة أي أشخاص يتعلمون لغتين بغرض استعمالها في الحياة اليومية أحدها ستكون اللغة الأم أو اللغة الأصلية أو اللغة الأولى أما الأخرى فهي اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية[2].

فنحن نرى أن هناك زخم كبير في استعمال بعض المصطلحات اللغوية في مواقف متشابهة أحيانا و مختلفة أحيانا أخرى دون أن نراعي أن المتخصصين يسعون دائما إلى تحقيق الفروق الفاصلة بين المصطلح و الآخر و ذلك لضمان مصداقية الأخطار وصحتها,و لهذا سنحدد تعريفات دقيقة لمصطلحات اللغة الأم و اللغة الأجنبية و من الضروري الغوص فيها لتلافي اللبس و الغموض:

1-تعريف اللغة الأم:

هي اللغة التي يفتح بها الطفل عقدة لسانه منذ ظهوره لدنيا الناس، و هي أول ما يصغي إليه عندما تناغيه أمه، و لذلك فان إطلاق لفظة (اللغة الأم) على اللغة الأولى التي يتحدث بها الطفل

---

[1] المرجع السابق..ص:02.

[2] المرجع نفسه.ص:03.

مع أقرب الناس إليه، و هي أمه. [1]

فاللغة الأم: هي أيضا اللغة الأولى لأنها أول ما يتلقاه الطفل في بيئته و هي أيضا اللغة الأصلية، فمن حاز على الأولوية حاز على الأصلية،لأن أول الشيء هو أصله، و هي أيضا اللغة القومية التي يعبر بها الفرد عن اتجاهاته و مبادئه، ورغباته في المجتمع الذي ينتمي إليه.

وسميت باللغة الأصل أو بلغة المنشأ، وذلك لأنها تكتسب عادة في البيت و الشارع، وهي اللغة الأولى التي يرضعها الصبي و هو يحبوا، يسمعها في محيطه الدائم. و لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: "هل هي لغة بعيدة عن اللغة الثانية التي يتعلمها الطفل "؟ " و ماهي خصائصها؟" " وماهي صفاتها و مميزاتها؟"

لا يجب الخلط بين التعليم السليقي للغة المنشأ، و بين مجال تعلّم و تعليم اللغة الأصل في المدرسة، و الذي يجب أن يخضع لمنهج مضبوط و متكامل يتضمن أهدافا إجرائية تؤدي إلى نمو ملموس في المهارات، و كذا القدرات اللغوية للمتعلم. و من هنا فإن الأهداف التربوية من وراء

[1] التعريب بين المبدأ و التطبيق–في الجزائر و العالم العربي–::أحمد بن نعمان،الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، دط 1981 .ص:247.

تعلم اللغة الأم تعود إلى الغاية منها. [1]

فإذا استهدف من وراء تعلمها النفعية، كأن تكون لغة الإدارة، و البحث العلمي، كان على القائمين بها أن تخضع للمواصفات اللغوية المتعارف عليها في كل اللغات، حيث يتحدد فيها: [2]

-مجال الصعوبات و الوسائل التعليمية الخاصة.

-مجال انتقاء المضامين و المواضع و البرامج.

و إذا كانت لغة شفاهة وطنية خاصة, مثلما هو حاصل في كثير من الدول العربية التي تحتكم إلى لسان شفاهي دارج و هو غير خاضع للمعايير المؤدية إلى الترقية اللغوية حيث لا ضابط لها هذه اللغة هي لغة الأم[3].

و نشهد حاليا بعض الدول تعمل على ترقية لغة الأم لتكون لغة التداول العادية و اليومية في مناطق معينة و هي تخضع لبعض الطرائق العلمية المعمول بها في اللغات الأخرى, و توظف فيها بالخصوص طرائق التدريب على القراءة,و الكتابة و الحساب و غالبا ما تؤدي هذه الطرائق –إذا

---

[1] دروس في اللسانيات التطبيقية: د.صالح بلعيد. ص: 63.

[2] المرجع نفسه. ص: 64.

[3] التعليم و ثنائية اللغة: ميجيل سيجوان، تر: إبراهيم بن حمد القاعيد. ص: 07.

ما استعملت بنجاح- إلى نتائج نجاح متساوية مثل اللغة الثانية،و قد تتطور المسألة إلى حد أن تنال الشكل التقليدي المتداول كأن تلقى بها المحاضرات و تستخدم في مختلف الطرائق و الأساليب التعليمية في اللغة الثانية مثل :الطبشور، و الوسائل السمعية البصرية ،حلقات النقاش و التدريس في المجموعات.[1]

و أما طرائق التقويم في هذه اللغات فتكون عادة تقليدية مثل:

- طلب كتابة مقالات.
- الأسئلة الشفوية.
- الإجابة عن الأسئلة المحددة و الأسئلة متعددة الاحتمالات.

إن عملية التطوير التربوي للغة الأم لا يمكن فهمها إلا باعتبارها وظيفة في بيئتها الاقتصادية و الاجتماعية و يجب تخطي تلك الأنماط المتوارثة من التركيز على الحفظ والاستظهار و الذي هو وسيلة من وسائل التطبيق وهذا ليس للحاق بالركب أو مواكبته إنما الهدف منه هو: المحافظة على تراث هذه اللغة خوف الاندثار[2].

---

[1] المرجع السابق .ص:06.

[2] اللسانيات المقارنة و تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: محمد عواد، ج2، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ،الخرطوم السودان، دط، 1985.ص:75.

✱ أهمية تعلم اللغة الأجنبية:

لقد تعددت الأمم و الشعوب, و تعددت لغاتها و ألسنتها, و اختلفت في عاداتها و تقاليدها و في طرق العيش و الحياة, و ليس معنى هذا الاختلاف تباينا في الفكرة الإنسانية الهامة و الأساسية في القيم الأخلاقية، و الروحية المشتركة بين الجنس البشري, و إنما وجه الاختلاف يكمن في أنماط الحياة و التفكير و في الطابع الخاص التي تنفرد به كل أمة من الأمم.[1]

و ليس هذا الاختلاف بخاف على أحد حتى في المظاهر الطبيعية, و في الأماكن و البلدان؛ بل إن البلد الواحد تختلف فيه كل منطقة عن الأخرى من منطقة جبلية إلى منطقة سهلية، ومن منطقة صخرية إلى رملية...الخ[2].

بالإضافة إلى أن المجتمع الواحد إذا انقسم على نفسه و تباعدت مجموعته البشرية عن بعضها تأخذ العادات الواحدة في الاختلاف شيئا فشيئا، و بمرور الزمن و تقادم العهد تصبح متباينة و كذلك الحال بالنسبة للغة فإن لغة المجتمع أو الأمة الواحدة إذا اعتزلها انقسام و تباعدت كل

---

[1] المرجع السابق. ص:75.

[2] أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة: محمد وطاس، المؤسسة الوطنية للكتاب،ا لجزائر، دط،1988.ص: 237

طائفة عن الأخرى تأخذ هذه اللغة في التباين، لأن الحياة الاجتماعية للمجتمع الواحد تتفاعل بتفاعل الأفراد فيما بينهم و من ثم تأخذ في التبلور الذي يتم في إطار محدود هو إطار البيئة الاجتماعية الواحدة.

و ينشأ عن ذلك كله تيار جديد و حياة اجتماعية و ثقافية و أدبية قد تختلف عن غيرها بسبب تغير البيئة نفسها، و بسبب ظهور الاختلاف في العادات و التقاليد و في المفاهيم الدماغية و الفكرية. [1]

و قد ذهب علماء اللغات التي تنتمي إلى الأسرة اللغوية الواحدة إنما مرجعه إلى الهجرات القديمة التي قام بها أبناء اللغة الواحدة في مشارق الأرض و مغاربها, و هكذا تباعدت لغاتهم عن اللغة الأم, و أصبحت لديهم عادات لغوية متباينة في مفرداتها, و كلماتها, و مدلولاتها. [2]

إنّ عصر الاتصالات الفضائية, و عصر الإذاعة و التلفزيون, و الأقمار الصناعية, و التي أصبحت وسيلة هامة في الاتصالات بين قارات العالم, بحيث يمكن للإنسان أينما كان و مهما كانت الشقة بينه و بين غيره من الأجناس البشرية الأخرى الاتصال بغيره في مدة وجيزة من

---

[1] المرجع السابق. ص:238.

[2] اللغة العربية عبر القرون:د.محمود فهمي حجازي، دار الثقافة للطباعة و النشر، القاهرة،مصر، ط1، 1978.ص:35.

الوقت.[1]

كما أنه يستطيع الاستماع إلى المحطات الإذاعية العالمية, و هي تلهج بكل لسان وها هي الأبحاث العلمية الحديثة تطل علينا بنتائج جديدة في مجال الاتصالات، و بات من المؤكد دخول تكنولوجيا الاتصالات الدولية بعيدة المدى عهدا جديدا في تاريخها حيث تساهم في التقريب و التعارف بين دول العالم, مهما اختلفت المسافات و تباينت اللغات.[2]

فالتفاهم و الاتصال بين قطر و آخر لا يتم إلا بمعرفة اللغات الأجنبية و تعلمها و هذا ما تتّبعه كل شعوب الأرض، لما لهذه العملية من فوائد تعود على كل المجتمع بالخير و المنفعة، و يتم ذلك بتبادل ثقافي و تبادل الخبرات و الآراء العلمية و التعاون في كل مجال يعود على كافة الأمم بما فيه خير للشعوب و المجتمعات ، و لا نجد وسيلة أقدر على ذلك إلا بتعلم اللغات مادامت اللغة وسيلة اتصال و تفاهم بين أبناء الجنس البشري، و صدق رسول الله صل الله عليه وسلم حين قال: "**مَنْ تَعَلَّمَ لُغَةَ قَوْمٍ أَمِنَ شَرَّهُم**".

إن تعلم اللغة الأجنبية و خاصة تلك التي لها رصيد حضاري، و ثراء ثقافي, لبات من

---

[1] المرجع السابق.ص:36.

[2] أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية خاصة: محمد وطاس.ص: 239.

الضروري و من متطلبات العصر لأنّ تعّلمها معناه الانفتاح على ثقافات العالم، وبهذا يتمّكن صاحبها من اكتساب خبرات جديدة في ميادين شتى في تذوق الآداب و ما تنطوي عليه من أفكار إنسانية سامية و قيم خلقية راقية، [1] و من تجارب علمية و مستوى حضاري يفيد البشرية كلها لأن المجتمع الواحد-قديما و حديثا- لا يستطيع بلوغ درجة التحضر معتمدا على تجاربه فقط إلا عندما يستفيد من المجتمعات الأخرى و يتفاعل معها، و بواسطة هذا الاحتكاك يتم بناء الحضارات و تقوم الحياة العلمية على أسس من المهارات و الخبرات الضرورية و هذا هو المنهج الذي سلكته الحضارة العربية و الإسلامية. [2]

إن الحضارة الأوربية اليوم، لا يتصور العقل مهما كان أن تكون قد قامت على أنقاض الحضارة اليونانية و الرومانية، كما يحلو لبعض رجال الفكر في أروبا أن يدعي هذا الادعاء، في اندفاع عصبي لا مبرر له سوى عقدة التفوق و قد تناسوا الدور الحضري الذي قام به المجتمع العربي و الإسلامي في نهوض الحضارة الأوربية علميا و أدبيا و ثقافيا.

فبفضل حركة الترجمة تمّكن الأوربيون من نقل التراث الحضري العربي إلى لغاتهم و بدؤوا

---

[1] المرجع السابق. ص:241.

[2] التعريب بين المبدأ و التطبيق-في الجزائر و العالم العربي-: أحمد بن نعمان. ص:57.

من ثم حضارتهم التي وصلت اليوم إلى قمة المجد،و من هنا تتجلى لنا قيمة عملية تعلم اللغات الأجنبية و مدى الاستفادة منها في تلقيح الفكر الإنساني، و ما أحرى بنا نحن العرب أن نستّغل عملية تعلمنا للغات الأجنبية عامة و اللغات الأوربية خاصة و التي تعتبر أهم اللغات العلمية في عصرنا. [1]

جاء في أحد المؤتمرات الدولية التي تشرف عليها منظمة اليونسكو و الخاصة بالمعارف العمومية ما يلي: "... إنّ اتساع العلاقات الدولية في جميع الميادين، و تقدم وسائل النقل و المواصلات تزيد بصورة مطردة، لذا من الضروري معرفة لغة أجنبية واحدة على الأقل لدرجة استخدامها بسهولة...وأن معرفة اللغات الأجنبية تزيد بسرعة انتشار المخترعات العلمية و التقنية" [2].

و بناءا على ما تقدم يمكننا تلخيص أهمية تعليم اللغات الأجنبية في النقاط الآتية:

1/الإطلاع على ثقافات و آداب الأمم الأخرى و الاستفادة منها.

2/توسيع مجال الفكر المحدود بسبب الاكتفاء باللغة الواحدة القومية.

---

[1] المرجع السابق . ص:58.

[2] مختبر اللغة: علي قاسمي, دار القلم, بيروت, لبنان، ط1، 1970.ص:35.

3/اكتساب الخبرات المباشرة عن طريق الاحتكاك المباشر و زيارة البلدان المتقدمة و تعلم لغاتها.

4/إثراء اللغة القومية في جميع المستويات, و الاستفادة من حضارات الأمم المتقدمة.

5/بناء حضارة إنسانية عالمية بفضل التفاهم و التقارب. [1]

2- تعريف اللغة الأجنبية:

يحظى التعلم في مجال اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية و تعلمها باهتمام كبير من الباحثين، والمتخصصين في المناهج و التدريس في العالم عامة, و في الجزائر خاصة لذلك كان لا بد من طرح تساؤلات عديدة و لعل أهمها: [2]

*متى يتعلم التلميذ اللغة الأجنبية؟ * وما هي هذه اللغة؟* و هل تساهم الأسرة أو تساعد الطفل على تعلم هذه اللغة خاصة إذا كانت أجنبية, و غير متداولة في محيطه الاجتماعي؟

إن هذه الأسئلة قد تم طرحها بطريقة شاملة و لهذا لا يمكننا إعطاء أجوبة نهائية و لكن هذا

---

[1] اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها: نايف حزما، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب, الكويت ,دط, دت. ص:27.

[2] دراسة في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–: أحمد حساني. ص:130.

لا يمنعنا من التطرق إلى كل منها في سياق تحليلنا لعملية تعلم الطفل للغة الأجنبية، و مدى نجاحه في اكتسابها. [1]

و قبل الولوج في شرح عملية تعلم اللغة الأجنبية يجب أن نقف عند مفهومها:

اللغة الأجنبية: هي اللغة التي تكتسب عادة عن طريق المدرسة, و يحصل فيها الاصطناع, و قد تكون لغات ثوان حسب الاكتساب اللغوي الذي يلحق بالمتعلّم, أو البلد الذي يتبنّي تلك اللغات و ذلك حسب استعمال ذلك الفرد أو الجماعة للغات بأية درجة من درجات الإتقان, و لأي هدف من الأهداف. [2]

و هي أيضا اللغة التي يتعلمها الدارس في بيئتها الأصلية كتعلم المهاجر الجزائري للغة الفرنسية في موطنها الأصلي فرنسا, و هي اللغة التي تستعمل في وطن الدارس استعمالا واسعا في التعليم, و في مجال الأعمال كاستعمال اللغة الانجليزية في الهند[3].

فلقد عملت كثير من الدول على إدراج اللغة الأجنبية في أواخر عمر الفترة الأولى من

---

[1] مباحث في النظرية الألسنة و تعليم اللغة: د ميشال زكريا ،المؤسسة الجامعية, بيروت, لبنان, ط1, 1984. ص:25.

[2] دروس في اللسانيات التطبيقية: د صالح بلعيد ص:63.

[3] أسس تعلم اللغة و تعليمها: د وجلاس براون, تر:عبده الراجحي ، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،دط،1994. ص:164.

المتمدرس الأساسي و عندما سيتحصن التلميذ بأسس لغته و يستطيع التحكم في قواعدها و أصواتها يمكنه أن يتعلم اللغة الأجنبية التي تكون عند ذلك منبعا يستعملها لأغراض علمية أو ترجمية ، و مثال ذلك:

اللغة الفرنسية في الجزائر هي لغة أجنبية لأن الجزائري يتعلمها في وطنه, و يستعملها استعمالا كثيرا في مجالات التعليم, و الإدارة, و الأعمال... الخ[1].

- **المنهج الجديد و الثنائية اللغوية:**

تبنّت الجزائر في الفترة الأخيرة منهجا تعليميا جديدا مبني على أساس التعلّيم بالكفاءات بعد أن عانت الجزائر و أغلب الدول فشل نموذج التدريس بالأهداف التي تبنّته الجزائر فترة طويلة من الزمن، فقد أعادت الدوّل النّظر في الطّرق التعليمية و الوسائل البيداغوجية السّائدة، و تمخض عن ذلك تغيرات كبيرة مسّت كلّ نواحي النّظام التعليمي، و الأكيد أن تعليم اللغات الأجنبية شمله ذلك التغيّر الذّي نتمنى أن يكون تجديدا و تطويرا نافعا؛ لأنّ الدولة تكبدت لأجل تحقيقه نسبة ضخمة من المصاريف.[2]

---

[1] المرجع السابق: ص: 165.

[2] المرجع نفسه.ص:166.

فمنذ سنة 1830 إلى يومنا عاشت الجزائر ثنائية لغوية معيّنة تختلف أسبابها من فترة إلى أخرى و تتعدد ملامحها من فرد إلى آخر، لكن مع مرور الزمن كانت اللغة العربي و اللغة الفرنسية تمتلكان حيزا معينا في استعمالات المواطن الجزائري، فما المقصود بالثنائية اللغوية؟، و ما هي أنواعها؟.[1]

يبدو أنّ مصطلح الثنائية اللغوية من المصطلحات المراوغة لأنّ محاولة العثور على تعريف واحد متّفق عليه و لو نسبيا يبدو من الأمور المستحيلة.

فقد اختلف العلماء في تعريفهم للثنائية اللّغوية بطريقة تدعو إلى الانزعاج و التوتر دون أن ننسى أنّ هناك علماء نفوا وجود أيّ حالة لغوية يمكن أن تطابق مفهوم الثنائية اللّغوية التي يراها البعض وهما و خيالا، و يراها البعض الآخر حالة مثالية نادرة الحدوث.[2]

يرى هاجيج[3] أنّ الثنائية اللّغوية أو ما يفضل أن يسميه السيطرة المزدوجة على الكلام هي:

---

[1] دروس في اللسانيات التطبيقية:د. صالح بلعيد. ص:15.

[2] تعريب التعلم و تعليم اللغات الأجنبية: نزار زين.ص:226

[3] كلود هاجيج: باحث فرنسي من أكبر الدعاة إلى الثنائية اللغوية المبكرة.

"أن تحسن تكلّم و فهم وقراءة و كتابة لغتين باليسر ذاته."[1] أي: التحكم التام في المهارات اللغوية الأربعة دون تعرّض الشّخص ثنائي اللغة للصّعوبات التي قد تفرضها لغة دون أخرى.

و هذا التعريف سيقترب من التعريف الذي ستعثر عليه إن بحثت عن معنى المصطلح في المعاجم اللّسانية، فالثنائية اللغوية هي:"الوضع اللغوي لشخص ما و لجماعة بشرية معيّنة تتقن لغتين من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر ممّا هي في اللّغة الأخرى."[2]

إنّها ببساطة الثنائية اللغوية المثالية إن لم نقل الوهمية، لأنّ العلماء يؤكدون على أنّه من النّادر أن يتقن المتكلّم الواحد لغتين بنفس الحجم و الكيفية, و أن يستعملهما بقدر متساو في الظّروف المختلفة، فلا بدّ دائما من وجود اللغة الأم و اللغة الثانية.

و قبل أن نذكر أنواع الثنائية اللغوية و نحدد النوع الذي يطابق السياسة الجزائرية علينا أن نشير إلى الخلط الذي قد يقع فيع البعض عندما يعتقد أنّ الثنائية اللغوية **BILINGUISME** تعني الازدواجية اللغوية **DIGLOSSIE** مثلما حدث لأحد كتّابنا عندما أفرد مبحثا خاصا

---

[1] أسس تعلم اللغو و تعليمها: دوجلاس براون، تر: عبده الراجحي. ص:166.

[2] مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة: د.ميشال زكريا. ص:39.

للازدواجية اللغوية و هو يقصد بها الثنائية اللغوية حينما قال: "إنّ الازدواجية اللغوية في ظاهرها العام هي اعتماد البلاد على لغتين أو أكثر في التّعليم، و بالتالي في الاستعمال اليومي و في مختلف الحياة الاجتماعية".[1]

و إن كان لهذا الكاتب ما يبرر موقفه فلحسن الحظّ أنّ هناك اتفاق بين العلماء على أنّ الازدواجية اللغوية هي:"موقف يتعايش فيه تنوعان لغويان مختلفان للغاية في مجتمع الكلام، لكلّ منهما مدى محدّد من الوظيفة الاجتماعية حيث يوجد بصورة طبيعية تنوّع أرقى للحالات الرسمية الجادّة و تنوّع أدنى للمحادثة و الاستعمالات غير الرسمية الأخرى".[2]

يقصد جورج بول [→]بالتنوّع اللغوي الأرقى: اللغة الفصيحة المقننة، بينما التنوّع اللغوي الأدنى فهو: اللهجة المحليّة غير المقنّنة، فالثنائية اللغوية تكون بين اللغتين، و الازدواجية اللغوية تكون بين اللغة و اللّهجة.[3]

---

[1] التعريب بين المبدأ و التطبيق: أحمد بن نعمان.ص:451.

[2] معرفة اللغة: جورج بول، تر: محمود فرج عبد الحافظ، دار صادر، الإسكندرية، مصر، ط2، 1999.ص:248.

[→] جورج بول: باحث أمريكي مهتم بتطوير حقل تعليمية اللغات.

[3] اللغة العربية عبر القرون: د. محمود فهمي حجازي. ص:65.

إنّ للثنائية اللغوية أنواع كثيرة أشهرها:

*الثنائية اللغوية المتلازمة: تستعمل نظامين لغويين مستقلين.

*الثنائية اللغوية المركبة: ترجّح أحد النظامين على الآخر.

كما يوجد ثنائية لغوية خاصة وأخرى عامة باعتبار عدد الأشخاص ثنائيي اللّغة في المجتمع، و ثنائية لغوية مرحلية وأخرى دائمة، و تحدّدها عادة الظروف السياسية كالاستعمار، دون أن ننسى الثنائية اللغوية المؤسّسية أو التربوية باعتبار المكان الذي تستعمل فيه اللغتين.[1]

إنّ أنواع الثنائية اللغوية التي تلائم منهجية بحثنا تستوعب ربما أحد الأنواع السّابقة لكنّها مقسّمة على أساس مختلف تماما ألا و هو الفترة التي تمّ فيها اكتساب الثنائية اللّغوية[2]. وعليه، فالثنائية اللغوية ستكون إمّا ثنائية لغوية مبكرة أي: تلك التي يتعلّم فيها الفرد لغتين مختلفتين في سنوات طفولته المبكرة، و بالتّحديد قبل الدخول المدرسي، و الثنائية اللغوية المتأخرة أي: عند بداية التّعليم الابتدائي، هذا النّوع الثاني هو الذي يناسب الثنائية اللغوية في الجزائر التي يتّم فيها

---

[1] مباحث في النظرية الألسنية: ميشال زكريا.ص:45.

[2] المرجع نفسه. ص:46.

تعليم الفرد اللغة التي ستكون واقعية إذا تمّكن الشخص من استعمال اللغتين بإتقان و يسر.

انتعش حقل تعليمية اللغات الأجنبية في العشرين سنة الأخيرة بصورة ملفتة للأنظار بعد أن أثبتت الدراسات الميدانية أنّ:" تعليم اللغات الأجنبية في المدارس النّظامية قد أتبت فشله إلى حد كبير في معظم بلدان العالم حتّى المتطورة منها. و لكن البحث عن أسبابه لم ينقطع في العالم العربي و في غيره من العوالم منذ أمد طويل دون التوصل إلى نتيجة مرضية".[1]

يرى الباحثون أنّ فشل تعليم اللغات الأجنبية قد يرجع إلى خطأ في تحديد السياسة التربوية و أهدافها،كما قد يكون خللا في تبني النّظريات التّعليمية المناسبة،و قد يكون إهمالا في استعمال الوسائل الفّعالة أو اختيارا سيئا للطرق المنهجية.

و الذي لا شكّ فيه أنّ تعلّم لغة ثانية عملية مركبة تتضمن عددا لا حدّ له من المتغيّرات.[2]

و للوصول إلى تعليم ناجح و فعّال ومتميز علينا أن نفك خيوط هده الشبكة العنكبوتية المعقدة خيطا خيطا ليتجلى بوضوح المسار الذي علينا إتباعه أثناء تعليمها في المدارس النظامية، وأول خيط علينا تحديد بدايته و نهايته بدقة هو البحث عن تعريف جدي و عميق لعملية تعلم لغة

---

[1] اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها: نايف حزما.ص:06.

[2] أسس تعلّم اللغة و تعليمها: دوجلاس براون، تر:عبده الراجحي. ص:19.

أجنبية.

ترى النّظرية السلوكية أنّ تعلّم اللغة الأجنبية هو:" مسألة سلوك تستند إلى خلق عادات و آليات."[1] فالتعليم من وجهة نظرهم ينبغي أن يعتمد على التدريب العملي المكثف لهذا ابتدعوا ما يسمّى بالطريقة السمعية الشّفوية و ظهرت مخابر اللغة،و استثمرت كلّ الوسائل الالكترونية الحديثة كالراديو و التلفزيون و غيرها و ركزّوا على الجانب الصوتي.

أمّا Poul Revenc فيرى أنّ القدرة على الاتصال و التواصل مع الآخر هو هدف كلّ متعلّم للّغة الأجنبية و مساعدته على ذلك ليصل إلى الدرجة المثلى من السهولة و الفاعلية و المتعة

واحدة من العمليّات الوسيطة الهامة لكلّ معلمي اللغات الأجنبية.[2]

يمكن اعتبار هذا الهدف محققا عندما لا يلعب المعلّم في إطار التفاعل سوى دور محادث ممتاز أو محفّز على اكتشاف الجديد بعد أن أثبتت التجربة الواقعية فشل التّعريفات السّابقة في تعليم

---

[1] تعريب التعليم و تعلم اللغات الأجنبية: نزار الزين. ص:282.

[2] **Apprentissage d'une langue étrangère- -Marie-Jeanne de Man- de Vriendt, Editions de Boeck Université ,Bruxelles. Belgique ,2000 .p06.**

اللغات الأجنبية بعد أن تمّ معاملة التلميذ على انّه ببّغاء عليه أن يكرر كلمات لا يعيها، ظهر تيار جديد يدعو إلى مفهوم مغاير في تعليم اللغات الأجنبية هدفه الأساس تمكّن المعلّم من القدرة الاتّصالية.

فالمتعلّم يحتاج اللّغة السهلة ليستعملها في مواقف الحياة الطّبيعية و القدرة الاتّصالية لا تعني أبدا القدرة النحوية فلا يقاس نجاح المتعلّم في اللغة الثانية بنجاحه في الطّلاقة الشفوية.[1]

يدعو المفهوم الاتّصالي للّغة إلى توفير مواقف تعليمية شبه طبيعية لا يتسلّم فيها المعلّم زمام الأمور كما كان سابقا،فلم يعد هو قائد الحصّة و مسيّرها؛ بل اختصرت صلاحيته في مساعدة التّلاميذ على التّحاور و التّخاطب و حثّهم على التّواصل فيما بينهم.[2]

و إن كان الأمر كذلك فما علينا إلاّ الاتفاق على أنّ تعلّم اللغة الأجنبية هو اكتساب لغة في ظروف غير طبيعي، و لهذا فتعلّمنا يبنى على أسس ثابتة حتمية،بينما تعليمنا يرتكز على طرق

---

[1] المرجع السابق .ص:07.

[2] اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها: نايف حزما. ص:10.

و وسائل متجدّدة دوما.[1]

ثانيا :ماهية الاكتساب.

إن عملية اكتساب اللغة لا ترتبط بأي حال من الأحوال بجنس إنساني معين, أو بلغة معينة فالطفل الإنساني بمقدوره إتمام هذه العملية من خلال نموه في أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية بحيث يكتسب لغة المجتمع الذي يتعرض فيه لكلام أهله.

و لقد استدعت ظاهرة اكتساب اللغة انتباه ابن خلدون أكثر من غيرها، و بفضل حسه العلمي أدرك بعدا آخر من الأبعاد الألسنية، و ذلك لأنّ دراسة اكتساب اللغة لها أهمية بالغة في إطار الدراسة الألسنية الحالية، و تندرج في مجال علم النفس اللغوي[2]، أو السيكو-ألسنية و ترجع أهمية دراسة اكتساب اللغة إلى أنها –اللغة- جزء من المعرفة الإنسانية ، و دراسة اكتسابها تسلط الأضواء على قضايا الفكر ، و اكتساب المعرفة بصورة عامة ، و قد عالج ابن خلدون مسالة اكتساب اللغة ، و تأثير مسار الاكتساب هذا على الملكة اللسانية, فانطلق ابن خلدون في تفكيره من منطلق ثابت مفاده إن اللغة ملكة لسانية يكتسبها الإنسان ، يقول في هذا الصدد: "إلا أنّ

---

[1] المرجع السابق. ص:12.

[2] مختبر اللغة: علي قاسمي. ص:26.

اللغات لما كانت ملكات كما مرّ، كان تعلّمها ممكنا شأن سائر الملكات."[1]

و يميّز ابن خلدون بين نوعين من العمليات الاكتسابية في مجال اللغة أحدها: الاكتساب من خلال الترعرع في البيئة و سماع لغتها، و الأخرى: الاكتساب (التعلم) بواسطة الحفظ و المران.[2]

فاللغة لا تولد مع الإنسان و إنما الذي يولد معه هو الاستعداد لتعلمها, فالطفل يولد بدون أيّ معرفة باللغة ، لكن يوجد لديه الاستعداد لاكتسابها بشكل متدرج مع الزمن و ليس دفعة واحدة و من هنا يأتي الوسط الاجتماعي الذي ينمو فيه الطفل و دور التربية المنظمة في عملية اكتساب اللغة.[3]

و مما يلاحظ أن اكتساب اللغة لا يختلف في جوهره عن اكتساب أي مهارة أخرى مثل: المشي و السباحة والعزف و غيرها، و بما أن هذه المهارات لا تكتسب إلاّ عن طريق التدريب الواعي فكذلك الأمر بالنسبة للغة إذ لا بد من التدريب و الممارسة على إتقان مهارتها :

---

[1] الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون–دراسة ألسنية–: ميشال زكريا، دار المشرق، بيروت، لبنان،دط،دت. ص:60.

[2] المرجع نفسه. ص:63.

[3] طرق تعلم اللغة العربية في التعليم العام: جاسم محمود الحسّون، منشورات جامعة عمر المختار ،الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1996.ص:20.

" الاستماع و التحدث و القراءة و الكتابة" حتى يصبح استعمالها عادة لدى الشخص[1].

فالاكتساب يحدث لأيّ لغة بطريقة غير واعية تتم دون التخطيط مسبق و هي مرتبطة بالنمو المعرفي و الإدراكي لدى الإنسان.

و يعد الاكتساب أيضا عملية تتم في السنوات الأولى من عمر الإنسان و بالتحديد سن الطفولة، و هي الفترة التي لا يكون الطفل فيها قد كوّن عادات لغوية محددة تجعله أحد متكلمي اللغة بعينها، وعلى هذا الأساس يكون الاكتساب مرتبط باللغة التّي يتعرّض لها في سن الطفولة. أي: اللغة الأم.[2]

و فيما يلي سنعرض أهم العوامل المساعدة على حصول الاكتساب اللغوي:

أ- الانغماس:

إن تعلم اللغة لا يتم بصفة جادة إلا في بيئتها الطبيعية و هي البيئة التي لا يسمع فيها صوت إلا تلك اللغة التي يراد اكتسابها أو تعلمها و هذا هو الانغماس الكلي الذي يوضع فيه المتعلم حتى

---

[1] المرجع السابق .ص25.

[2] اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها: نايف حزما. ص:13.

تنمو فيه الملكة اللغوية.[1]

يرى الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح أن أعظم شيء أثبته العلماء هو أن المهارة (السليقة) لا تنمو و لا تتطور إلاّ في بيئتها الطبيعية و هي البيئة التي لا يسمع فيها صوت إلا تلك اللغة المراد اكتسابها –و هذا هو الانغماس-.[2]

فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات و يكتسبها بطريقة مجيدة فلا بد أن يعيشها هي وحدها لمدة معينة فلا يسمع غيرها و لا ينطق بغيرها و ينغمس في بحر أصواتها[3].

فالأطفال يكتسبون المعرفة من خلال تعرض متواصل للكلام الذي يسمعونه من حولهم فيحالون إلى وسائلهم الذاتية بغية الاكتساب.

لذلك فعملية الاكتساب عملية ذاتية يقوم بها الإنسان انطلاقا من قدراته الذاتية، فمن خلال

---

[1] دروس في اللسانيات التطبيقية :د. صالح بلعيد. ص:78.

[2] المرجع نفسه.ص:79.

[3] المرجع نفسه.ص:79.

سماعه كلام أهله أو أهل جيله؛ فالسمع هو أبو العمليات الاكتسابية.[1]

و تجدر بنا الإشارة إلى أن الاكتساب في لغة معينة يحصل في رأي ابن خلدون عند من يترعرع في بيئة معينة التي يتكلم أهلها لغة ما فهو يقول:"فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغوية العربية موجودة فيهم, يسمع كلام أهل جيله و أساليبهم في مخاطبتهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقّنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم و استعماله يتكرر الى أن يصير ذلك ملكة راسخة..."[2]

فاكتساب اللغة في الأساس ميزة يختص بها الإنسان بصورة عامة,فالمدونة التي يستمد منها الطفل مادته اللغوية تتكون من مجموع جمل المتكلمين و المحيطين به و يعمل الطفل من خلال هذه المدونة على استنباط قواعد لغته بصورة ضمنية بحيث يحصل على الاكتساب اللغوي الذي يتيح له

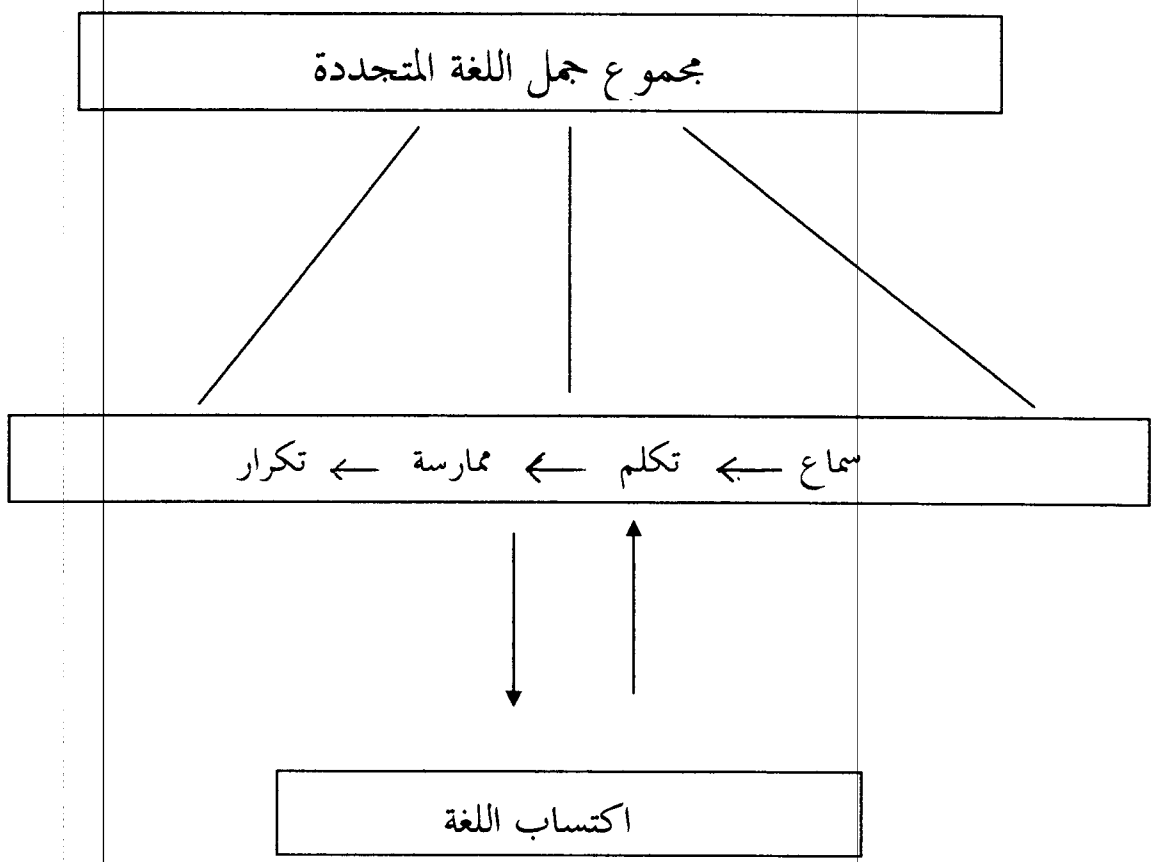
---

[1] الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون –دراسة ألسنية– : ميشال زكريا ص: 65.

[2] مقدمة ابن خلدون: عبد الرحمن محمد بن خلدون, تح: درويش الجودي, المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، ط2، 1996. ص:554.

التعبير عن مقاصده من خلال مخالطة كلام أهل جيله و بيئته[1].

و يمكن تلخيص نظرة ابن خلدون إلى الاكتساب اللغوي من خلل الترعرع في البيئة (الانغماس) بالمخطط الآتي :[2]



[1] المرجع السابق.ص:66.

[2] المرجع نفسه. ص:67.

فحصول الاكتساب اللغوي من خلال المخطط يتم من خلال المعايشة المستمرة للنطق في بيئة الفرد اللغوية؛ فالمتكلم يكوّن مفرداته من أول حياته إلى آخرها بمداومته على الاستعارة ممن يحيطون به ، فالإنسان يزيد من مفرداته و لكنه ينقص منها أيضا و تغيّر الكلمات يكون دائما في حركة نحو الدخول أو الخروج.[1]

و لكن الكلمات الجديدة لا تطرد القديمة فالذهن يروّض نفسه على وجود المترادفات المتماثلات، و يوزعها على وجه العموم على استعمالات مختلفة، فالإنسان يكتسب لغته الأم في إطار موقف اجتماعي، أي: نتيجة التفاعل المتبادل بينه و بين المحيطين به.[2]

ب-الممارسة و التكرار:

و بعيدا عن كون اللغة ظاهرة تلقائية في نمو الطفل فإنها وسيلة اتصال تبدو نتيجة تدريب

---

[1] دروس في اللسانيات التطبيقية:د. صالح بلعيد. ص:73.

[2] في التنمية اللغوية و التطور النفسي للفرد: محمد فرج أبو طقة، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، دط، 2002.ص:14.

يخضع لتأثير البيئة بشكل كبير منذ بداية الشهور الأولى لحياة الفرد. [1]

إن اكتساب الحدث اللساني محصول معادلة الممارسة و التكرار، أي: هو منتوج الفعل مضروبا في الزمن[2]. فحصول ملكة الاكتساب رهينة المعاودة المفضية إلى ارتسام المنوال الذي تسحب عليه مواضعات اللغة في مخيلة المتعلم بحيث إذا همّ بالخطاب نسج من حيث يشعر أو لا يشعر على منوال سننها، و السّر في ذلك ما تلقّاه و حفظه عند الاستعمال و الاختبار، و إن ذهب رسمه الحرفي الظاهر من الذاكرة فقد تكيفت النفس به حتى انتقش الأسلوب فيها كأنه منوال يأخذ بالنسج عليه[2].

و عن هذا يقول أبو نصر الفرابي: " إذا كرر فعل شيء من نوع واحد مرارا كثيرة حدثت له ملكة طبيعية إما خلقية أو صناعية"[3].

فتكرار الفعل يؤدي إلى حصول ملكة الاكتساب اللغوي أيا كان نوعها، فتشكو مسكي يلاحظ أن الطفل يملك بالفطرة تنظيما ثقافيا يمكن تسميته بالحالة الأساسية للعقل، فمن خلال

---

[1] التربية اللغوية للطفل: كميليا عبد الفتاح، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، دط، دت. ص: 71.

[2] التفكير اللساني في الحضارة العربية: د عبد السلام المسدي ، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت. ص:226.

[3] الحروف: أبونصر الفرابي: تح: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط2 ، 1970. ص:135.

التفاعل مع البيئة و تكرار السماع عبر مسار النمو الذاتي يمر العقل بتتابع حالات تتمثل فيها البنى المعرفية، و فيما يتعلق باللغة تحصل تغيرات سريعة نسبة إلى الحالة الأساسية للعقل خلال الحالة المبتكرة للطفولة و بعدها تكتمل حالة عقلية صلبة تتمثل فيها معرفة اللغة بطريقة معينة عند الإنسان[1].

فنتيجة التكرار و الممارسة تصبح اللغة عند مستعمليها عادة , و هي عبارة عن أي أسلوب يقوم به الفرد بطريقة آلية، و بسهولة نتيجة التكرار، و تتكون من أنمط حركية معروفة بصرف النظر عن الهدف من السلوك.[2]

و لقد عرف ألبرت "العادة" بأنها: " تنظيمات من الأفعال المنعكسة التي تشمل ردود أفعال شرطية، و التي يتم تكوينها بالتكرار و الاقتران و الترابط، و التي تصل إلى نوع من الثبات, بحيث يمكن حدوثها بنفس الطريقة عند كل استثارة".

و لهذا يمكن القول بأن العادة هي: "استعداد يكتسب بالتعلم, يجعل الفرد يقوم ببعض

---

[1] الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون- دراسة ألسنية-: ميشال زكريا. ص :73.

[2] في التنمية اللغوية و التطور النفسي للفرد: محمد فرج أبو طقة. ص:165.

الأعمال بطريقة ميكانيكية و مجهود, و بدون الحاجة إلى تشغيل الفكر و حصر الانتباه.[1]

فعن طريق الخبرة و المران، و الدراية يكتسب الإنسان لغته، فهو يسمع من حوله و يكثر السماع، و يكرر ما ورد في سماعه، فتنطبع آثار هذا المسموع في ذهنه فإن يسمع كلاما صحيحا فصيحا كان حصول اكتسابه لغوي على وفقه، و في كل الحالات تتشكل لدى الإنسان السامع مجموعة من القواعد و الضوابط بطريقة التجريد من مفردات هذا المسموع، و تصبح لديه طاقة قادرة على الإنتاج، و التوليد بلا حدود.

و معنى هذا التعبير الحديث؛ أن اللغة- مهما كان نوعها- لها جانبان من الوجود:" وجود بالقوة"، و" وجود بالفعل"، **الأول**: يتمثل في تلك القواعد المنضبطة في الذهن، و يشار إليها بالطاقة، و **الثاني** : يمثله النطق الفعلي الواقع من المتكلم أو المتكلمين,و يسمى بالأداء[2]. و هذه الثنائية هي ما عبر عنها ذي سوسير باللغة.

ج- القواعد كوسيلة للاكتساب:

إنّ الشيء المؤكد هو أنه لا تكتسب لغة ما بدون قواعد نحوية، و من ثم فكل الألسنة،

---

[1] المرجع السابق. ص: 166.

[2] علم اللغة الاجتماعي: كمال بشر، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة، مصر، دط، 1997. ص:10.

و اللغات الأخرى يمكن تعلمها بالنّحو. [1]

ويوجد إجماع بين جمهرة علماء النحو المحدثين و أكثر علماء التربية على أن تعليم القواعد ليس غاية في ذاته، و إنما هو وسيلة لتقييم اللسان و القلم، و أنّ تعليم القواعد وحده في نظر علماء التربية ليس هو السبيل الوحيد إلى ذالك, ولكن توجد أساليب أخرى تتعاون مع القواعد النحوية في تحقيق هذا الغرض، منها: البيئة اللغوية الصالحة التي يشيع فيها استعمال اللغة، و منها أيضا كثرة المران على الصحيح من الكلام و الكتابة، فالنّحو كما يقول أهل اللغة : " قانون تأليف الكلام و بيان لما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، و الجملة مع الجملة، حتى تتّسق العبارة و تؤدي معناها". [2]

فهناك فرق بين ما يعتاده المتكلم من نظم اللغة التي يقيس عليها و ما يفعله علماء النحو من وضع القواعد و القوانين، فالأول: يحدث دون قصد، أمّا الثاني: فنيّة العمد فيه واضحة و مقصودة، كما أن الأول يتعوده الشعور حتى يصبح عادة من عاداته كالمشي و الطعام، و الآخر مقاييس موضوعة للاكتساب.

---

[1] معرفة اللغة :جورج بول، تر:محمود فرج عبد الحافظ، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، دط، 1999.ص:197.

[2] طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام:جاسم محمود حسون.ص:235.

فمحمد عيد يضيف توضيحا لكلام ابن خلدون فهو يرى أن النحو هو قوانين الملكة فهو حارس لها بعد تحصيلها.[1]

فقد لاحظ أهل العلم من العرب أن تغيير الدلالة بتغير حركات الكلمات فاصطلحوا على تسمية هذه الظاهرة في اللغة العربية " إعرابا" فاستقرؤوا مواقع الرفع و النصب, و عللوا الإعراب باستخراج العوامل الموجبة لتغير الحركات في أواخر الكلمات، و قد دوّنوا القواعد المستنبطة في ما دعوه بعلم النحو.[2]

و في ما يلي سنتطرق إلى أهم الأحداث المرجوة من تعلم القواعد النحوية و هي كما يلي[3]:

1- فهم العلاقات بين التراكيب المتشابهة.
2- تدريب المتعلم على سلامة العبارة و صحة الأداء و تقويم اللسان.
3- تعلم القواعد وسيلة لفهم المسموع و المكتوب.
4- تنمية الثروة اللغوية لذا التلاميذ.

د-الحفظ.

---

[1] **الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون:محمد عيد، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت.ص:312.**

[2] **الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون-دراسة ألسنية-:ميشال زكريا.ص:46.**

[3] **معرفة اللغة: جورج بول، تر:محمود فرج عبد الحافظ. ص:12.**

إن المتعلم العربي الآن لا يملك المناخ الصافي, و المشرب العذب المتاح و الميسر لتعلم اللغة الفصيحة فالعكس صحيح, إذ يحيط به من كل جانب ما يدفعه عن صحة اللغة و جمالها اجتماعيا و ثقافيا سماعا و قراءة و كتابة، و لم يعد في متناول يده ذلك النموذج المثالي، و الطابع الأصيل الذي يلقنه له المجتمع فيحاكيه و يحتذي به دون تعمّد، لذلك كان من الواجب اصطناع هذا المناخ اللغوي اصطناعا، و اتخاذ الوسائل التي توصل إلى الاكتساب بقدر الإمكان.[1]

و يقدم ابن خلدون رأيه في هذه الحالة عن حاجة الملكة للتعلم تعمدا و صناعة بعد أن انتهى العهد الذي كانت تتعلم فيه طبعا و سليقة, فيقول :" ووجه التعليم لمن ينبغي هذه الكلمة، و يروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم- العرب- القديم الجاري على أساليبهم من القرآن و الحديث و كلام السلف و مخاطبات فحول العرب في أسجاعهم و أشعارهم، [2]و كلمات المولدين أيضا ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حساب عباراتهم، و تأليف كلماتهم، و ما وعاه و حفظه من أساليبهم، و ترتيب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ

[1] الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون-دراسة ألسنية-: ميشال زكريا. ص:48.

[2] في التنمية اللغوية و التطور النفسي للفرد: محمد فرج أبو طقة. ص:25.

و الاستعمال".[1]

فحصول اكتساب اللغة يكون بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فتستقر ملكته اللغوية بصورة طبيعية،[2] و تنمو عملية الاكتساب بشكل صحيح.

و نتيجة لاختلاط العرب بغيرهم أدى هذا إلى اختلاط وسيلة السماع التي تكوّن الاكتساب،و هنا يأتي دور الصنعة و التعليم ، و المقصود به تحصيل ملكة الاكتساب بطريقة صناعية لا عفوية ، بطريقة التلقين المتعمد للنصوص العربية حتّى يتكون الاكتساب بفعل من الحفظ و الاستعمال.[3]

ثالثا: ماهية التعلم,

لا يخفى على أحد أن الإنسان منذ أن وجد في هذا الكون و هو يسعى لتشكيل شبكة من العلاقات تربطه بوسطه الطبيعي و الاجتماعي, بواسطة نظام معقد من العلاقات الدالة قاصدا من

---

[1] المرجع السابق .ص:28.

[2] المرجع نفسه .ص:35.

[3] علم اللغة الاجتماعي: كمال بشر. ص:43.

ذلك إلى إدراك حقيقة هذا الوسط، و التشبث بنسيج بناءه القار، و المتغير ، و قد لا يتحقق له ذلك إلاّ بالتفاعل معه عن طريق الفهم الجيد لحركة عناصره الفعالة التي تكون بنية نظامه.

و مما لا ريب فيه أيضا أنّ الإنسان مهيّأ عضويا و نفسيا للتفاعل الطبيعي و الاجتماعي الذي يقوم على آلية اكتساب المهارات و الخبرات الجديدة المغيرة لسلوكه بكيفية متحولة دائما ، و هو الأمر الذي يجعله قابلا لتغيير علاقاته مع وسطه،و تطويرها، و تحسينها باستمرار، بناءا على ما توفره تلك الخبرات و المهارات المكتسبة من إبانة و فهم و إدراك لهذا الكون. [1]

و من هنا فإنّ الإنسان مضطر إلى التعلم لاضطراره إلى المعرفة، و إدراك الأشياء على ما هي عليه، فلا يشوهها بنظرة قاصرة ، لأن ذلك سيفقدها طابعها المميز ، و يبعدها عن حقل الخبرة المتجددة التي تشكل مرتكزا جوهريا في إدراك الإنسان لحقيقة سلوكه من جهة ، و سلوك الآخرين من جهة أخرى. [2]

بناءا على هذا الوعي بضرورة اكتساب المعرفة المغيرة لسلوك الإنسان ، يمكننا القول إن التعلم هو تغير دائم في سلوك الإنسان ، و اكتساب مستمر لخبرات و مهارات جديدة تؤدي

---

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–:احمد حساني . ص:45.

[2] المرجع نفسه. ص:45.

بالضرورة إلى إدراك جديد ، و معرفة عميقة للمحيط الطبيعي و الاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلّف يحمل رسالة مقدّسة في هذا الكون. [1]

أ– و لهذا تباينت تعريفات التعلم و ذلك لأهمته في الفكر الإنساني المعاصر، فيقول كاتز :

"يمكن تعريف التعلّم بأنه تغير السلوك تغييرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، و يتّصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة".

و من الممكن تعريف التعلم تعريفا آخر بأنه :"إحراز طرائق ترضي الدوافع ، و تحقق الغايات، و كثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشكلات، و إنما يحدث للتعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ، و مواجهة الظروف الطارئة". [2]

إذا ما تأملنا هذا التعريف نجده يتكون من تعريفين فرعيين يمكن حصر عناصرهما كما يلي[3]:

***التعريف الأول:**

1. التعلم في جوهره هو تغيير إيجابي متطور في سلوك المتعلم .

2. يتصف التعلم بتصور واع و إدراك مستمر للوضع القائم.

---

[1] المرجع السابق .ص:46.

[2] التعلم و نظرياته : فاخر عاقل، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان ، دط،1967، ص14.

[3] التعلم، دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية: د.رمزية غريب، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط،1977.ص:13.

3. يتصف التعلم أيضا بجهود مستمرة يبذلها المتعلم للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة.

***التعريف الثاني:**

1. التعلم هو اكتساب طرائق ترضي دوافع المتعلم, و تستجيب لها, و تحقق غاية العملية التعليمية.

2. تتجلى الصورة الواقعية للتعلم في تذليل العوائق و الصعوبات، و حل المشاكل التي تعترض سبيل المتعلم.

3. يحدث التعلّم حينما تعجز الطرائق التعليمية القديمة في التغلب على المشاكل الجديدة, و مواجهة الظروف الطارئة.[1]

ب- يرى J.GUILFORD في مؤلفه بعنوان: GENERAL PSYCHOLOGY أنّ التعلم:

"لا يعدو أن يكون تغييرا في السلوك, ناتجا عن استثارة هذا التغيير نفسه في السلوك و قد يكون نتيجة لأثر منبّهات بسيطة وقد يكون أحيانا نتيجة لمواقف معقدة."[2]

---

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–:أحمد حساني.ص:48.

[2] التعلم: دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية: د. رمزية غريب. ص:15.

يتضمن هذا التعريف العناصر الآتية: [1]

1- التعلم من حيث الحقيقة الجوهرية ما هو إلا تغيير في سلوك المتعلم.

2- ينتج التغيير الطارئ على السلوك بفعل التعلم عن إثارة خارجية لهذا السلوك نفسه.

3- قد تكون المثيرات الخارجية تنبيهات بسيطة و قد تكون مواقف معقدة.[2]

لذلك فإن "التعلّم:" نوع من التكيّف لموقف معين يكسب الفرد خبرة معينة ، أو مهارة جديدة فهو يعد عاملا أساسيا في حياة الإنسان و ذلك لأسباب عدة:

1- يهدف التعلم إلى تعديل السلوك تعديلا يسعف المتعلم على حل المشاكل التي تعترض سبيله، و التي يرغب في إيجاد الحل الكافي لها.

2- يمتلك الفرد عن طريق "التعلم" آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمي فهمه و إدراكه، فتزداد قدرته في السيطرة على ما يحيط به من أشياء، و تسخيره لخدمته .

3- يتعلم الفرد سلوكات اجتماعية، و علاقات ثقافية، و قيم روحية، تساعده على التكيف و الانسجام مع أفراد مجتمعه. [3]

ج- يرى بعض السلوكيين أن :"التعلم" تغير يكاد يكون دائما في إمكانية السلوك، و هو

---

[1] المرجع السابق. ص:50.

[2] المرجع نفسه. ص:50.

[3] دروس في اللسانيات التطبيقية: د.صالح بلعيد.ص:32.

تغير ناتج عن الممارسة المعززة".[1]

و يرتكز هذا التعريف على ثلاث دعائم:

أ–السلوك: و هو كل نشاط يصدر من الإنسان، و يمكن أن يدرك بالحس، و هو من ثمة كل التصرفات التي يقوم بها الإنسان حسب ما تقتضيه المواقف. كما أن السلوك يدل أيضا على جميع الانفعالات و الأفكار و العواطف، و الميول بأنواعها المختلفة.[2]

ب–الممارسة: هي التعامل مع الخبرات و المهارات المكتسبة, و التفاعل معها عن طريق التكرار و التدريب، و التمرين، فالممارسة حدث حضوري ملازم لعملية التعلم.

ج–التعزيز: هو الدعم المعنوي و المادي الذي يرافق الاستجابة، و يعمل على تقوية حدوثها و استدعائها عن طريق المكافأة أو الجزاء، تمكن المتعلم من تحقيق الغاية من عملية التعلم.

د– هناك تعريفات أخرى "للتعلّم" تتميّز بالشمولية، فالتعلّم من حيث طابعه الطبيعي و النفسي و الاجتماعي هو:

*عملية مستمرة للنمو الشامل عند الكائن الحي، و تحّسن دائم يجعل المتعلم مهيّأ للحياة في

---

[1] أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم:محمد وطاس.ص:20.

[2] المرجع نفسه .ص:22.

بيئة معينة.

*تدريب على أنماط الحياة, و هو سلوك معين قابل للتغير بصورة دائمة.

*نشاط مستمر يتحقق بواسطة اكتساب خبرات و قدرات جديدة تثري رصيد الخبرات السابقة.

*مساعدة الطفل على اقتحام غمار الحياة بكل مظاهرها في المستقبل و ذلك عن طريق التدريب المستمر و التوجيه السليم[1].

يعد التعلم إذن؛ عملية راقية في تكوين الإنسان و هو كذلك من حيث انه نظام من الممارسات الايجابية التي تقود أفراد المجتمع إلى السلوكيات الناجحة، و يتبدى ذلك بخاصة في التحسن المستمر الذي يظهر أثناء ضبط العمل خلال التدريب على المهارة المقصود تعلمها.[2]

تلك هي وظيفة العملية التربوية عبر تاريخها، إذ ما فتئت تسعى إلى تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات التي تقتضيها عملية التعلم من أجل تحقيق الغاية المرجوة من كل عملية تربوية التي لا تعدو أن تكون وسيلة إجرائية تستثير المتعلم و توجه استجاباته وفق أسس و ضوابط

---

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–: أحمد حساني. ص:49.

[2] علم نفس الطفل:محمد سلامة آدم، منشورات وزارة التربية،ا لجزائر،ط1، 1973.ص:170.

بيداغوجية و تعليمية تقتضيها الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية بشموليتها.[1]

و لذلك فإن أقل الناس إلماما بالحصيلة العلمية في التربية و التعليم يدرك لا محال أن الأسس التي ترتكز عليها العملية التعليمية هي خلق حاجات للتعلم في نفس الفرد المتعلم من أجل تهيئة المناخ الملائم لهذه العملية حتى تتحقق الأهداف العامة و الخاصة للعملية البيداغوجية.

و ما كان ذلك إلاّ لأن العامل المساعد على تحقيق الغاية من العملية التعليمية هو قابلية المتعلم نفسه لاكتساب الخبرات و المعارف و المهارات الضرورية للوصول إلى أهدافه من حيث هو كائن متعلم ميّال بطبعه إلى التحسن و التطور، و لذلك فإن المشرف على العملية التعليمية تكون غايته الأولى هي: مساعدة المتعلم على صياغة أهدافه و تحديد غاياته ثم مساعدته على امتلاك الوسائل والطرق التي تمكنه من الوصول إلى الغايات المحددة سابقا[2].

* **تحليل عملية التعلم:**

تعد عملية التعلم حدثا مركبا يتكون من مجموعة من العوامل سنكتفي فقط بذكر مظاهرها الإجرائية من حيث هي عناصر فعالة ضرورية و ملازمة لفعل التعلم:

---

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات– أحمد حساني : ص 50.

[2] التعلم و نظرياته: فاخر عاقل.ص: 13.

1-تحدث عملية التعلم تحت تأثير شيئين:

أحدهما: يتعلق بمثيرات خارجية موجودة في محيط المتعلم.

و الآخر: يتعلق بمثيرات داخلية تؤثر فيه بطريقة ما، تنعت هذه المؤثرات بنوعيها عند تولمان: "بالتغيرات المستقلة التي تلتقطها أجهزة الاستقبال الحسي عند الإنسان، و تنقلها إلى الجهاز العصبي المركزي، فالخلايا الحسية البصرية تلتقط المثيرات البصرية و الخلايا الحسية السمعية تلتقط المثيرات السمعية" .[1]

2-إدراك الإشارات المتعلقة بالمثيرات أو التغيرات المستقلة:

و ذلك حينما تنقل الخلايا الحسية هذه الإشارات إلى الجهاز العصبي الذي يستجيب لها بإرسال إشارات لازمة إلى أجهزة الحركة، هذه العمليات الداخلية المرتبطة بوصول الإشارات إلى المخ، و إدراكها ثم إحداث رد الفعل المناسب، و هذا ما يعرف عند تولمان بالعوامل المتوسطة، و تشمل هذه العوامل جميع صور التفسير الداخلي لعملية التعلم و هذه العوامل تكون قاعدة لتثبيت العادة عند الفرد المتعلم[2].

---

[1] التعلم، دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية: د.رمزية غريب. ص:16.

[2] المرجع نفسه. ص:16.

3-الاستجابة:

و يتم ذلك بعد حدوث العوامل السابقة(المتغيرات المستقلة) و (العوامل المتوسطة) و النتيجة المحققة من عملية التعلم، و تنعت عند تولمان أيضا بالعوامل التابعة. [1]

يتبين من هذا التحليل لعملية التعلم ما يلي:[2]

أ- وجود مثيرات خارجية أو داخلية تؤثر في سلوك المتعلم.

ب- تنقل هذه المثيرات إلى المراكز العصبية عن طريق الحواس المستقبلة عند الكائن الحي.

ج- تدرك المثيرات عن طريق تفسير إشاراتها البديلة.

د- يستجيب المتعلم لهذه المثيرات عن طريق رد فعل معين يظهر على سلوكه.

ه- تتكون آلية التعلم عادة بواسطة مثيرات ما تقترن باستجابات معينة.

*** عوامل التعلم:**

هناك عوامل معينة تتكامل في إنجاح عملية التعلم منها:

---

[1] **علم نفس الطفل: محمد سلامة آدم. ص:171**

[2] **دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-: أحمد حساني. ص:50.**

أ- **النضج**: يتصل التعلم بالنضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما ، فإذا ما انفك النضج يتقاطع مع التعلم حتى أوشك إن يكون هو إياه، من حيث أنهما يسهمان في نمو الكائن الحي نموا متكاملا، يشمل جوانب عدة تفي بمتطلبات الحياة السوية، فالنضج هو عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي، و يحدث بكيفية غير شعورية، فهو حدث غير إرادي يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، بينما التعلم هو عملية إرادية في الغالب بخاصة عند الإنسان. [1]

يؤدي التعلم بالضرورة إلى ظهور مظاهر خاصة من السلوك المكتسب يتميز بها المتعلم، في حين أن النضج يظهر طبيعيا عند جميع أفراد الجنس دون تمييز,و هو يعود إلى عوامل وراثية خاصة بالفرد في حين يرتبط التعلم و الخبرة المكتسبة بظروف البيئة التي يحدث فيها التعلم.

و لهذا أوجب معرفة مراحل النضج المختلفة لدى المتعلم و تشمل عدة إجراءات منها:

أ- ضبط حالة النمو عند الطفل و حصر مراحلها المختلفة.

ب- تحديد خصائص نمو شخصية الطفل, و الوقوف على الفسيولوجية و الاجتماعية لتهيئة القاعدة السيكولوجية للتعلم. [2]

ج-لا يقدم المعلم على تعليم مهارة ما قبل نضج عناصر هذه المهارة عضويا و عقليا.

د-إن إغفال جانب النضج في عملية التعلم ينعكس حتما على عملية اكتساب المهارات

---

[1] التعلم دراسة نفسية توجيهية تفسيرية،د. رمزية غريب. ص: 42

[2] المرجع نفسه. ص:43.

و يؤثر سلبا في الحصيلة المعرفية للمتعلم. [1]

ب – الاستعداد:

يرتبط استعداد الطفل لتعلم مهارة ما بنموه العضوي و العقلي و العاطفي و الاجتماعي, تشكل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلم. [2]

يمكن لنا تمثيل ذلك بمهارة القراءة التي تبدو ظاهريا أنها مرتبطة بالعمر العقلي لكنها في الواقع ترتكز على مجموعة من الأسس العضوية و النفسية و الاجتماعية و يمكن حصرها في:

1- اكتمال النضج العضوي للمتعلم و اهتمامه الخاص بالقراءة من حيث هي مهارة قابلة للاكتساب.

2- قدرة المتعلم على التفكير المجرد و تجاوز العوائق، و قدرته على تذكر الكلمات من حيث أصواتها و دلالاتها.

3- قدرة المتعلم على التمييز بين الأشكال المرئية وربطها بالصور السمعية. [3]

و من هنا فإن الاستعداد هو أهم عامل نفسي في عملية التعلم لأن عدم الاستعداد للتعلم لا يؤدي إلى نتيجة بل يصبح عائقا لطاقة المتعلم النفسية.

---

[1] المرجع السابق. ص:44.

[2] دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–: أحمد حساني. ص:59.

[3] التعلم و نظرياته: فاخر عاقل.ص:17.

ج-الفهم:

يعد الفهم -عند علماء النفس - عاملا أساسيا في عملية التعلم غير أنّه لا يتحقق بين المعلم و المتعلم إلاّ بتوفر شروط من أبرزها التجانس في النظام التواصلي.

إن العملية التعليمية في جوهرها هي عملية تواصلية و من شروط إنجاح عملية التواصل هو وجود تجانس في السن و القواعد بين الباث و المتلقي كذلك الشأن في العملية التعليمية لابد من وجود لغة مشتركة بين المتعلم و المعلم، لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي و قد يتعثر التعلم إذا كانت الخبرات متباعدة بين المتعلم و المعلم.[1]

فإذا أردنا استثارة فهم المتعلم لابد من استثارة خبرته السابقة في مجال النظام الألسني، و لا بد من تدعيم ذلك بالوسائل البيداغوجية المساعدة التي تتدخل في انتقال الخبرة من المحسوس إلى المجرد إذ أنّ اكتساب المفاهيم يتطلب حضورا في الواقع الحسي للأبناء.[2]

و قد يتجلى ذلك واضحا بخاصة في تعليمية اللغات و لغير الناطقين بها إذ يعول أساسا في

---

[1] أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلّم: محمود وطاس. ص:30.

[2] المرجع نفسه. ص:31.

وضع الأهداف البيداغوجية على استعمال الخبرة المباشرة و استثمارها جيدا.[1]

فمن العيوب البيداغوجية: دفع الطفل المتعلم إلى استظهار لائحة مفتوحة من الكلمة بدون أن يفهم دلالاتها، و يدرك علاقة هذه الدلالة بالمرجع, أو الواقع الحسي.

د- التكرار:

هو من الدعائم الهامة التي تقوم عليها العملية التعليمية من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير و الاستجابة، و هي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سباقات متباينة و لكن ليتحقق هذا الاقتران الثنائي لابد من أن يكون التكرار هادفا و موجها وفق خطة بيداغوجية معينة[2].

لابد أن يرتكز التكرار من حيث كونه إجراء خارجيا للعملية التعليمية على بعض الجوانب الخاصة بشخصية المتعلم كالميول و الرغبات و الدوافع, و أصفى صورة لدور التكرار في عملية التعلم تتبدّى في تعلم اللغات، فاكتساب العادة اللسانية قائم أساسا على التكرار، و هذه العادة اللسانية تكتسب عن طريق ممارسة الفعلية للحدث الكلامي في مواقف و صياغات مختلفة لأن أنظم

---

[1] المرجع السابق. ص:32.

[2] ارتقاء اللغة عند الطفل : صالح الشماع ، دار المعارف، القاهرة، دط ،دت. ص:25.

العلامات اللسانية هي صور مختلفة لعادات تأخذ دلالاتها في رحاب ثقافات معينة, و العادات بعامة و العادات اللسانية بخاصة لا تكتسب إلاّ بالتكرار.[1]

و من هنا نصل إلى نتيجة منطقية و هي أن التكرار عامل ضروري في العمليات التعليمية بعامة و تعليمية اللغات بخاصة.[2]

* **نظريات التعلّم:**

إن العملية التعليمية تستدعي تهيئة المواقف و مشاريع العمل، كما تستدعي العمل على تزويد الطالب بالمهارات العلمية و المهنية، و العمل على خلق الشخصية المفكرة للتعبير عن نفسها. و هذا ما تنتظره منا الألفية القادمة، فيجب أن نحقن المنظومة التربوية ما تواجه به استراتيجيات الإدراك البعدية, و خزن المعلومات، و هذا لن يكون إلا بالتحول الذي يجب أن تحدثه على مستوى فعالية المنظومة التربوية، و هذا ما فعلته الدول المتقدمة مثل أمريكا, فعندما أرسلت روسيا بنجاح قمرها الصناعي في الستينات جمع رئيس الولاية المتحدة هيئة التعليم العليا و أمرهم باستحداث النمط الجديد في المنظومة التربوية و الذي يتماشى و التغير العصري.[3]

---

[1] المرجع السابق. ص:26.

[2] مختبر اللغة: د علي القاسمي. ص:26.

[3] دروس في اللسانيات التطبيقية: صالح العيد. ص:21.

و المتعارف عليه أن السياسة التربوية في بلادنا تحتاج إلى مراجعة و إصلاح لتفادي الخلل و النقائص, و إلى نظرة أبعد مما هو معمول به اليوم ، و هذا ما يصبو إلى تحقيقه المحيط الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي. [1]

فبات من الضروري صياغة مهام و غايات جديدة للمرحلة القادمة التي تشهد مجالات المعرفة فيها توسعا مدهشا, و لن تكون الجدية فيها إلا بالاهتمام بطرق تقديم الدروس التي يجب أن يعمل بها بطريقة نفعية و لا مانع من الاستهداء بالطرق القديمة، و لا مانع كذلك من الأخذ ببعض المبادئ من تلك النظريات و تكييفها حسب المعطيات اللغوية و اللسانية و المحيط اللغوي الذي تطّبق فيه :

1- النظرية السلوكية:

كان مفهوم السلوك في هذه لنظرية يدور حول مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا. [2]

و من هنا تعرف السلوكية بأنها: نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة، حيث هناك سلوك يبنى على تعزيزات.أي: هناك ما يسمى بالإجراء أو الاشتراط

---

[1] المرجع السابق.ص:22.

[2] ارتقاء اللغة عند الطفل: صالح الشماع. ص: 26.

الإجرائي و العقاب و التعزيز, علما أن المثير و الاستجابة مستقيان من الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء)، حيث رأى ثورندك : "أن التعلّم في هذه النظرية يكون عن طريق إنشاء روابط في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه ، والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات، فتعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون المران، وقانون الأثر".[1]

و من ذلك أعلن واطسون- زعيم هذه النظرية- سنة 1912 قائلا: "لقد انتهى سلوكيون إلى أنه لا يمكن أن يقتنعوا بالعمل في اللامحسوسات و الأشياء الغامضة و قد صمموا أن يتخلوا عن علم النفس، أو يحيلوه علما طبيعيا"[2].

و ترى النظريات الحديثة أنه ليس من المعقول أن تعتبر هذه النظرية اللغة مجموعة عادات كلامية يكتسبها الإنسان انطلاقا من المفهوم السلوكي للاكتساب و هنا يتساوى الإنسان و الحيوان، فالإنسان مبدع، و اللغة عنده عنصر الإبداع ،كما أن مسألة الحافز التي هي ربط الفعل بالمعزز لا ينطبق على الإنسان الذي يملك سلوك لفظية غير محددة و تخرج عن أيطار البيئة و المحيط أحيانا.

---

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات-: أحمد حساني. ص:56.

[2] نظرية التعلم: مجموعة من الباحثين، مجلة سلسلة التكوين التربوي، الرباط، ،العدد2، 1996. ص:7.

أضف إلى هذا أن الإنسان ليس آلة طيّعة قابلة للتوجيه، فصحيح أنه قابل للتوجيه لكن ضمن الاختيار و الإبداع و السعي للتغير. [1]

فالسلوكية نشأت في أواخر ق19 و اعتمدت على مبدأ المساواة بين الإنسان و الحيوان، و حصلت التنشئة و التعليمية بتكافؤ الفرص في الأنماط الفعلية و الممارسات السلوكية بينهما على حد سواء و جردت الإنسان من كل عقل يميزه و من كل فكر يوسمه و أخضعت الإدراك للحسيّة و الميكافيلية، و اعتبرت سلوكاته اللفظية الناتجة عن فسيولوجية و كيماوية، و اتكأت على تجربة بافلوفية في الاشتراط السيكولوجي. [2]

و هذه أوهام خاطئة لأنها تطعن في حرية الإنسان و في قدرته على تحديد مصيره و في تحديد رصيده اللغوي حسب ما يحيط به فقط. [3]

و لقد نشأ في رحاب النظرية السلوكية تيار لساني يتزعمه الباحث اللساني الأمريكي بلو مفيد الذي كان متأثرا بالنظرية السلوكية بخاصة أفكار أ.ويس و هي الأفكار التي

---

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات: أحمد حساني. ص :91.

[2] مقاربة بين النظرية السلوكية و النظرية الفطرية: الطيب المرغيثي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، د ط ، 1998.ص: 19.

[3] دروس في اللسانيات التطبيقية: صالح بلعيد. ص: 23.

أسقطها بلومفيد على المنوال الإجرائي في التعامل العلمي مع الظاهرة اللغوية. [1]

يرتكز التفكير السلوكي للحدث اللغوي عند بلومفيد على دعامتين:

أحداهما: إمكانية تفسير الحدث اللغوي تفسيرا آليا بناء على مفهومي المثير و الاستجابة.

و الأخرى: إمكانية التنبؤ بالكلام بناء على المواقف التي يحدث فيها بمعزل عن العوامل الداخلية.

و بناء على هذا التصور حاول بلومفيد أن يصّنف سلسلة التعاقب مثيرـــــ استجابة في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي على شكل تعاقب ثنائي بين شخصين في حالة مواجهة، يكلم أحدهما الآخر بالتناوب، بحيث يصبح كلام الأول مثيرا يقتضي استجابة من الثاني ثم تصبح استجابة الثاني مثيرا يقتضي استجابة من الأول و هكذا تكون سلسلة الكلام:

مثيرـــــ استجابةـــــ مثير. [2]

2- النظرية المعرفية:

إن العملية التعليمة على ضوء هذه النظرية تعد عملية معرفية يحدث التعلم فيها من عملية هادفة تتمثل في ربط أحداث أو مفاهيم جديدة موجودة سلفا عند الإنسان، و يعد هارفارد تولمان

---

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات: أحمد حساني. ص94 .

[2] سيكولوجية اللغة و المرض العقلي: جمعة سيد يوسف، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1990. ص:119.

1935-1938 رائد هذه النظرية إذ يرى بأن: " التعلم عملية معرفية لا عملية تعزيز".[1] إنه يتخطى مستوى الاستجابة الضيقة إلى السلوك بكليته و بذلك فالعملية التعليمية على ضوء هذه النظرية تعد عملية معرفية.

إن التعلم في رأي المعرفية يتعدى حدود المثير و الاستجابة مع وجود قاعدة ينطلق منها الترابط بين الأفراد." فالنظام اللغوي يكمن في العقل و يرتبط عرضها بالسياق الموقفي المحدد للجمل، و اللغة في الحقيقة هي افتعال حيثيات تنبعث بموجبها لدى الطفل ظرفية ماسة تستحثه على المحاورة، لأنها مجموعة من العناصر تنطبق عليها الموالاة التي يترتب عنها إنتاج متواليات لغوية".[2]

و تعترف هذه النظريات بالعملية العقلية لحدوث تعلم اللغة كالذاكرة و الإدراك، و تؤكد على صعوبة فصل اللغة عن الإطار المعرفي للإنسان إذا كان الأطفال يتعلمون البنى اللغوية التحتية و ليس النظام السطحي للكلمات.

---

[1] نظرية التعلم و تطبيقاتها التربوية: محمد مصطفى زيدان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1983. ص:173.

[2] دروس في اللسانيات التطبيقية: صالح بلعيد .ص:24.

ويرى جان بياجيه[→] أنّ: "وظيفة اللغة عند الطفل كوظيفتها عند الكبير هي نقل أفكار الفرد الآخر"[1].

فالفكرة تحمل مفهوما يرتبط بنية معرفية موجودة عند الطفل، و من ثم تعطي هذه النظرية الأولوية للعقل ، و ترى أنه يبدأ في تعلم و اكتساب اللغة و هو مزود بقدرات عقلية و من تطور لغته ،فأول ما يتعلمه الطفل هو بعض المبادئ المتعلقة بتصنيف تلك المفردات إلى أسر، فالكلمات التي يكتسبها لا تشير إلى أشياء، أو أحداث معينة بل تشير إلى مجموعات و أسر؛ فملعقة تشير لدى الطفل إلى مجموعة ملاعق, فهو يكتسب الأسس التي تمكنه من تركيب الأصوات مع بعضها البعض.[2]

و نتيجة لذلك تنتج كلمات و جمل تؤدي معنى معينا فيضع الطفل هذه الوحدات اللغوية – الكلمات– في المفاهيم أو الأفكار التي يعتقد أنها تناسبها.

و يقول دان سلوبن"1986":" أن هناك مؤشرين أساسيين يتحكمان في عملية التطور

[→] جان بياجيه: عالم نفسي سويسري مؤسس المركز الدولي لدراسة الايبستيمولوجيا الوراثية.

[1] اللغة و الفكر عند الطفل: جان بياجيه، تر: أحمد عزت، دار النهضة، بيروت، لبنان، دط، دت.ص: 18.

[2] المرجع نفسه. ص:21.

اللغوي لهما علاقة بالوظيفة و الشكل:

1-فعلى المستوى الوظيفي: تعتمد سرعة التطور اللغوي على نمو القدرات الاتصالية و الفكرية و التي تعمل بطريقة مترابطة مع أنظمة معرفية فطرية.

2-و على مستوى الشكل: تعتمد سرعة التطور اللغوي على نمو قدرات إدخال المعلومات بالإضافة إلى قدرات إدراكية أخرى تعمل بطريقة مترابطة مع أنظمة فطرية من القواعد اللغوية.[1]

و يحاول اللغويون في هذه النظرية اكتشاف الدوافع الخفية و البنى العميقة للسلوك اللغوي و هذا يتعدى المستوى الوصفي في دراسة الظواهر إلى مستويات تفسيرية عميقة.[2]

لقد أعطت هذه النظرية نفسا جديدا لفهم عملية التعلم إذ أنها أخرجتها من حدود الاعتقاد بأنه اكتساب اللغة عن طريق المثير و الاستجابة أو أن الطفل يولد و لديه معرفة فطرية لتعلمها.

كما أولت هذه النظرية أهمية للمعلم و المتعلم على حد سواء، إذ يساهم المعلم بقدر كبير

---

[1] مبادئ تعلّم و تعليم اللغة: دوجلاس براون، تر: إبراهيم بن حمد القاعيد، مكتبة التربية لدول الخليج،الكويت ،دط، 1994. ص:43.

[2] المرجع نفسه .ص:45.

في نجاح العملية التعليمية، بتركيزه على الملكات العقلية لدى الطفل فهو لم يعتبر مجرد كائن حي يتم تعليمه عن طريق مثير و الاستجابة إنما له قدراته العقلية لتركيزها على مقدرته, و كفاءته اللغوية.[1]

3-النظرية الطبيعية:

ترى هذه النظرية بأنه يتم اكتساب اللغة فطريا و أن الطفل يولد و به استعدادات بيولوجية تؤهله لاكتساب اللغة بطريقة منظمة و يعود هذا إلى شعوره بالانتماء إلى المجموعة البشرية نفسيا و حضاريا.[2]

و يرى تشو مسكي "1965" بأن: "الطفل يولد و لديه معرفة فطرية لتعلم اللغة و أن لديه ملكة تهيئة لهذا العلم وهذه الملكة تسمّى أداة اكتساب اللغة، وهي موجودة بصفة خاصة لدى كلّ إنسان"[3].

---

[1] مقاربة بين النظرية السلوكية و النظرية الفطرية: الطيب المرغيثي. ص:84.

[2] مبادئ تعلم و تعليم اللغة: دوجلاس براون، تر: ابراهيم بن حمد القاعيد. ص:41.

[3] مقاربة بين النظرية السلوكية و النظرية الفطرية: الطيب المرغيثي. ص:85.

فاللغة تبدأ في الظهور قبل أن يحتاج لها الطفل، إذ أن السلوك اللغوي لديه يأتي نتيجة ظروف و مؤثرات خارجية، و يساهم المحيط بقدر كبير في التطور الطبيعي للغة و قد لاحظ إراك لتنبرغ [→](1987) الذي يعد من اشهر الباحثين في أصل اللغة:

" أن اللغة سلوك يتميز به الجنس البشري عن غيره من المخلوقات ، و أن أنماط معينة من الإدراك، و تصنيف القدرات و جوانب متنوعة باللغة و جميع أمور تقررها الناحية البيولوجية."[1]

و تستند النظرية لدى اعتقادها أن اللغة هبة فطرية خص الله بها الإنسان عن سائر الكائنات الحية على سمات تشير أن لدى الطفل القدرات على تمييز الأصوات اللغوية عن أي أصوات أخرى في البيئة.

يقول نايف حزما: "إن الأسباب التي دفعت لتنبرغ و غيره أن يتوقعوا أن تكون بعض الصفات البيولوجية المحددة متوفرة في الإنسان لها علاقة مباشرة باللغة هي:

*وجود بعض العلاقات بين اللغة و النواحي الفيزيولوجية، و التشريحية بالإنسان.

*الجدول الزمني للتطور اللغوي.

[→] إراك لتنبرغ: عالم بيولوجي و ألسني أمريكي مؤسس علم اللسانيات البيولوجية.

[1] : ERIC LAMBERG ,WILLY,1967p biological foundations of language: 65

*اللغة البشرية لا يمكن تعليمها لغير البشر.

*صعوبة كبث اللغة أو وقف تطورها. [1]

و يتلخص مفهوم هذه السمات في ملاحظة أساسية و مفادها أنّ : التطور اللغوي للطفل يتم بصورة مدهشة و مذهلة، بغض النظر عما إذا كانوا مكفوفين، فهم يكتسبون اللغة كالأسوياء عدا بعض المفردات التي لا يتعرفون عليها إلاّ عن طريق اللمس (لغة براي).

لقد دلت التجارب أن اللغة البشرية من المستحيل تعليمها لغير البشر، رغم أن هناك أبحاثا تجري على بعض الحيوانات، فلغة البشر خاصة بالإنسان فقط، و هذا ما يؤكده تشومسكي[→] بقوله:" إن اللغة خاصية من خصائص الإنسان لا يشاركه فيها أحد".

فضلا عن أن للغات أسس عامة نشترك فيها، و من ذلك مفردات تدل على الأشياء والمشاعر و الصفات و العلاقات المختلفة إذ إنه بإمكان أيّ طفل تعلم أيّ لغة في العالم. [2]

لقد قدمت هذه النظرية إسهاما عمليا كبيرا في فهم عملية اكتساب الطفل للغة، فقد ساعد

---

[1] أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة: د.نايف حزما، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب، الكويت،ط2، 1979،ص:160.

[→] نعوم تشومسكي: ألسني أمريكي مؤسس النظرية التوليدية التحويلية.

[2] نظرية التعلم و تطبيقاتها التربوية: محمد مصطفى زيدان. ص:198.

تشومسكي و زملاؤه على النظر إلى لغة الطفل من وجهة نظر أخرى، تتعدى مستوى المثير و الاستجابة، و الطرق المسدودة التي أوصلتنا إليه السلوكية، فلقد نظر الطبيعيون إلى أن اللغة ذات نظام متكامل، له خصائصه الذاتية، تحكم هذه اللغة قواعد معينة في جميع مراحلها، و لقد غيرت هذه النظرية من فهم عملية التعلم باستعانتها بالطريقة العلمية،[1] و من ثم اكتشاف الأمور عند الملاحظة، و الغوص في جوهر البنى اللغوية التي تتطور على غرار جميع النظريات الخاصة بتعلم اللغة.

و هذا و لم تسلم النظرية الطبيعية من الانتقادات ، فلقد انطلقت من مفهوم أن الطفل يكتسب ملكة اللغة فطريا، و لكن هذا لا يفسر حقيقة اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية مكتسبة لا صفة بيولوجية ملازمة للإنسان، و إلاّ كيف سنفسر اختلاف اللغات في العالم؟ خاصة و أن الأبحاث المقدمة لم تستطع تقديم أرضية مناسبة لإثبات الفرضية التي تقوم عليها فكرة اكتساب اللغة.[2]

و رغم أن هذه النظرية نظرت إلى لغة الطفل بكل وضوح و منطق، إلاّ أنها تعاملت مع

---

[1] المرجع السابق. ص:199.

[2] مبادئ تعلم و تعليم اللغة: دوجلاس براون.ص:55.

الأشكال اللغوية، و ليس مع المستوى العميق للغة، أين تكمن فيها الذاكرة و الإدراك، و ارتباط الأفكار ببعضها ارتباطا منظما و محكما، و لقد أهملت الطبيعية ما للبيئة من دور هام في صقل و نجاح هذه اللغة.[1]

[1] دروس في اللسانيات التطبيقية: صلاح بلعيد. ص:23.

الفصل الثاني:

أثر العادات الكلامية في تعلّم اللغة.

- أولا:العادات الكلامية.
  - مفهومها
  - عوامل اكتسابها.
- ثانيا:أثر العادات الكلامية في تعلم اللغة الفصحى
- ثالثا:أثر العادات الكلامية في تعلم اللغة الثانية.

أولا:ماهية العادات الكلامية:

لقد أجمع الباحثون على أنّ مرحلة الكلام عند الإنسان جدّ متأخرة بالنظر إلى مراحل تطوره، و هم يرجّحون أنّ الإنسان الأول اجتهد في النطق، حيث نمت فيه قوة السمع قبل النّطق، فسمع الأصوات الطبيعية دون أن يقلّدها، لأنّ ذالك كان يتطلّب منه قدرة عقلية عجز المحدثون أن يتصوّروها للإنسان في هذه المرحلة من حياته. و الأهم في ذلك كلّه هو تمكّن هذا المخلوق من تجاوز الصعوبات التي واجهته، و حاول بكلّ ما يملك أن يصدر أصواتا إلى أن تشكّلت منها لغات حكمت عليها عوامل جمّة بالحياة و التشعّب أو بالموت و الفناء.[1]

فكلّما ارتحلت اللغة عبر التاريخ و تداولتها الأجيال جيلا بعد جيل، اختلفت في مبناها و معناها، فتبتعد عن بنيتها الأصلية أو تصير ممتزجة أو قد تذهب كليّة فتقلب إلى لغة أخرى.

فقد كانت اللغة العربية هي اللغة الشرعية المهيمنة، و لّما امتدّت الدولة الإسلامية شرقا و غربا، امتزجت اللغة العربية باللغات الأعجمية فضمرت ملكتها،[2]كتلك اللغة التّي عاصرها ابن خلدون و التي صارت متغيّرة بالمخالطة، ممتزجة، بعيدة في بعض أحكامها عن لسان مضر، بافتقادها حركات الإعراب في أواخر الكلام.

---

[1] الأصوات اللغوية: إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط،1975 .ص:11.

[2] المقدمة :ابن خلدون،ج1، الدار التونسية للنشر و التوزيع، تونس، دط، 1984.ص:724.

و هنا تتجلّى المقاربة السيولوجية للغة التي تربط دلالة و بنية اللغة بمعطيات اجتماعية و بروابط قوّة، فلقد ابتعدت لغة عصره عن لغة مضر، حتّى انقلبت إلى لغة أخرى لكنّها حافظت على التواصل، و القدرة على التعبير عن المقاصد.[1]

و من هنا اتفق المهتمون بدراسة التواصل الاجتماعي، على وجود سيرورة مستمرة من التطوّر اللغوي، تتحدّد بها الحركة الديناميكية لدى كلّ الشعوب، و تأتي الحاجة البشرية إلى الخفة و السرعة في التواصل في طليعة تلك العوامل المساعدة، لهذا شهدت بعض المجتمعات تحوّلات كثيرة رافقتها تغيرات اجتماعية،كان لها دور الأساس في خلق تعابير تواصلية أسهل، يتفاعل معها المجتمع، و تراوحت فيها المواقف بين القبول و الرفض.

فلقد طرحت مسألة هامة، تدرس العادات الكلامية باعتبارها ظاهرة لغوية هامة، وجب النظر فيها، لأنّ المتحدّث هو دائما في انتقال إلزامي من لغة إلى أخرى في معظم شؤون الحياة اليومية التي يعبّر فيها عن نفسه، و كثيرا ما يؤدي هذا الانتقال إلى تمازج و تفاعل في جميع المستويات: الصوتية و المفرداتية و النحوية و الدلالية.[2]

---

[1] المرجع السابق.ص:716.

[2] دراسات في اللغة العربية الفصحى :أنطوان صباح، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، دط، 1995.ص:76.

1-ماهية العادات الكلامية:

أ/من الناحية البيئية:

يدل لفظ العادة الكلامية على:"مجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، و يشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة".[1]

و يقصد بها أيضا: "أسلوب النّطق الذي يميّز شخصا من غيره في التّعبير الشفهي أو الأداء الفردي."

و يعرّفها الأستاذ روبتز بقوله: "العادات الكلامية هي مجموعة قليلة من مجموعة أكبر من النّاس تتكلّم لغة واحدة."[2]

و قد لاحظ العلماء أنّ العادات الكلامية تتصف بعدّة خصائص منها:

- ✓ **أنها غير شعورية:** و ذلك لأنّها تلقائية، لا تتدخّل فيها الإرادة الإنسانية، فالطفل مثلا:يظنّ أنّه يقوم بالحركات الصوتية نفسها التي يقوم بها أبواه، إلاّ أنّه في الحقيقة يخالفهما بعدم شعوره بالتغيير و هذا ما يفسّر تمكنها من لسانه.[3]
- ✓ **أنّها غير فردية:** فقد ساد مدّة من الزمن الاعتقاد بأنّ كلّ عادة كلامية إنّما تصدر عن الفرد، و أنّها لم تكن إلاّ تغيّرا فرديا، ثم عممت، و هذا إدراك غير صحيح، فليس في وسع أيّ فرد أن يفرض على

---

[1] معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب: مجدي وهبي، مكتبة لبنان، بيروت، ط2،1984 .ص:320.

[2] مقدمة لدراسة فقه اللغة: د.محمد أحمد أبو الفرج، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،دط، دت.ص:93.

[3] التطور اللغوي و علله و قوانينه:رمضان عبد التوّاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 1404 ـ 1983.ص:14.

جيرانه نطقا تعوّد عليه بفطرته، فلأجل أن تصير عادة كلامية لمجموعة اجتماعية يجب أن يكون لدى كلّ الأفراد هذه المجموعة ميل طبيعي لتحقيق الصوت من تلقاء أنفسهم.

✓ **أنها محدودة بمكان و زمان معينين** : فمعظم العادات الكلامية يقتصر أثرها على بيئة معينة حيث لا نكاد نعثر على تطوّر صوتي لحق جميع اللغات الإنسانية في بيئة واحدة ، فتحوّل صوت القاف مثلا إلى همزة:"**قُلْتُ**": "**أُلتُ**"، لم يظهر إلاّ في بعض المناطق الناطقة باللغة العربية.

و منذ عهد غير بعيد تحوّل صوت "a " في بعض الكلمات اللاتينية إلى صوت"e"، لم يظهر إلاّ عند الفرنسيين، و لم يظهر أثره إلاّ في أثناء المدّة المحصورة بين نهاية القرن الثامن و أوائل الرابع عشر.[1]

✓ **أنها مطردة:** فالعادة الكلامية التي تصيب صوتا من الأصوات يسري على هذا الصوت في جميع أنحائه، و يظهر أثره في جميع الكلمات المشتملة على هذا الصوت[2].مثال: تحوّل القاف الفصحى في لهجة القاهرة إلى همزة: **قَمَرٌ** تنطق **أَمَرٌ**.

فهذه الطريقة أو العادة الكلامية تكون صوتية في غالب الأحيان، و من ذلك ما ورد في بعض لغات العرب القديمة:

---

[1] علم اللغة:علي عبد الواحد وافي، دار النهضة ، القاهرة، مصر، ط6،1967 .ص:18.

[2] المرجع نفسه.ص:19.

-1- العنعنة:

جاء في اللسان: "قال الفراء: تميم و أسد وقيس، و من جاورهم يجعلون ألف"أن" إذا كانت مفتوحة عينا."[1]

أمّا السيوطي فإنّه يقصرها على قيس و تميم، و يفسرها بأنّهم يجعلون الهمزة المبدوء بها عينا؛ فيقولون في **أَنَّكَ:عَنَّكَ**، و في **أَسلَمَ:عَسلَمَ**، و في **أُذُنٌ:عُذُنٌ**.[2]

غير أنّه لم يقدم شواهد على هذا الزعم،كما أنّنا لم نعثر على شواهد تؤيده فكلّ الأدلة التي بين أيدينا جاءت على التفسير الأوّل- ما نسبه صاحب اللسان للفراء- من ذلك قول قائل:

قَد عَلمَت عَنّى مَرويَّ هَامهَا و مُوهبُ القَليل من أَوَامهَا.

و على ضوء ما تقدّم، فإنّ مصطلح العنعنة يدل على إقامة صوت العين مقام الهمزة، فأشاروا بالتسمية إلى البدل و تركوا المُبدل، و استعملوا صوت "النون "للإشارة إلى قصر هذه الظاهرة الصوتية على " أَنَّ "كما ذكر الفراء و ابن جني.

-2-الكشكشة:

اختلف الرواة في بيانها،كما اختلفوا في نسبها، فذهب الزمخشري و ابن يعيش في "المفصّل" إلى

---

[1]لسان العرب :ابن منظور، ترتيب:الخياط والمرعشلي، مادة(عن)، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، دط، دت.ص:105.

[2]المزهر في علوم اللغة و أنواعها:السيوطي، ج2، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، دت.ص:222.

أنّها شين تلحق كاف المؤنث حال الوقف، فيقولون:"**أَكْرَمْتُكِشِ**"، و" **مَرَرْتُ بِكِشِ**"، في **أَكْرَمْتُكِ** و **مَرَرْتُ بِكِ**، وهي في لغة تميم.[1]

و يتفق ابن فارس و السيوطي في بيانها، و لكنّهما يُخالفانهما في نسبها، فذهب الأوّل إلى أنّها في أسد[2]، وذهب الثاني إلى أنّها في ربيعة و مضر، و لم يتمكن أصحاب هذا الرأي من الإتيان بشاهد يدعم رأيهم.

و ذهب آخرون إلى أنّها شين حلّت محلّ الكاف، ومن أدلتهم:

*قول بعضهم أنّهم سمعوا أعرابية تقول لجاريتها:"**ارْجَعِي وَرَاءِش فَإِنَّ مَوْلَاشِ يُنَادِيش**."[3]

*و قرأ بعضهم قوله تعالى:"**قَدْ جَعَلَ رَبُّشِ تَحْتَشِ سَرِيًّا**." و الأصل في ذلك:"**قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا**."[4]

أمّا عن بيانها فإنّها:"ظاهرة لغوية شوهدت في كثير من لهجات العلم، و هي قلب الكاف التي يليها صوت لين أمامي ، أيّا كان موضعها في الكلمة إلى نظيرها من أصوات وسط الحنك."[5]

---

[1] شرح المفصّل:موقف الدين يعيش بن يعيش، ج2، عالم الكتب، بيروت، لبنان، دط، دت.ص:48.

[2] الصحابي في فقه اللغة: ابن فارس، ج2، تح:مصطفى أحمد قصر، مطبعة الحلبي، القاهرة، مصر، دط،1997 .ص:24.

[3] تاريخ آداب العرب :مصطفى صادق الرافعي، ج1، مطبعة الاستقامة، الجزائر، ط1،1940 .ص:138.

[4] من سورة مريم. الآية:24.

[5] خزانة الأدب :عبد القادر البغدادي، ج4، مطبعة بولاق، القاهرة، مصر،دط،1299 ص:495.

قال ابن جني:"قرأت على ابن بكر بن محمد بن الحسن عن أبي العباس أحمد بن يحيى قول بعضهم[1]:

عَلَيَّ فِيمَا أَبْتَغِي أَبْغِيشِ بَيْضَاءُ تَرْضِينِي، وَلاَ تُرْضِيشِ.

وَ تَطْلُبِي وُدَّ بَنِي أَبِيشِ إِذَا نَوَت جَـعَلَت تَبـيـشِ.

و ما نراه في هّذه الشين أنّها صوت من" تْش"(ch)؛ فقالوا:أَنْتِش، و عَلَيْتِش، وهذا ما يتفق مع الظواهر الصوتية في اللغات الأخرى.

و على ما تقدّم، فإنّ مصطلح "الكشكشة" استعمل للدلالة على إبدال الصوتين المذكورين أحدهما من الآخر ليصبح عادة كلامية تعتري لسان صاحبها.

-3-الكسكسة:

اختلف الرواة في كنهها و في نسبتها، فذهبوا فيها مذاهب كثيرة، فمنهم من يُنسبها إلى بكر بن وائل، و هي كما يرى الثعالبي: إلحاقهم لكاف المؤنث سينا عند الوقف[2]،كقولهم:

أَكْرَمْتُكِسِ في أَكْرَمْتُكِ،و نسبها آخرون إلى هوزان، و قيل إلى ربيعة و مضر.

ورد عن معاوية حين سئل: من أفصح العرب؟ قال: قوم تياسروا عن كسكسة بكر، أي: إبدالهم

---

[1] سر صناعة الإعراب :ابن جني، تح: حسن الهنداوي، دار القلم، دمشق، سوريا، ط1،1985.ص:207.

[2] فقه اللغة و سرّ العربية : أبو منصور عبد الملك الثعالبي، دار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط2، 1981.ص:172.

السين من كاف الخطاب حين يقولون: **أَبُوسِ وأُمُّسِ**، و يريدون قول: **أَبُوكِ وأُمُّكِ**.[1]

و يحاول بعض المحدثين تفسير الكسكسة و الكشكشة على أنّها صوت مركّب "ch " ثمّ قُلبت الشين سينا في الكسكسة، فالأصل في هذه الظاهرة أن تكون الكاف للمؤنث حتّى تجتذب الكسرة الكاف إلى الأمام، فتُقلب إلى نظائرها من أصول الثنايا فتصير"ch "، أي:شجرية، و بعد ذلك صارت (تْسِ)، و قلب الشين سينا في اللغات السامية.[2]

و مهما يكن من أمر صحة هذه اللغة أو عدمها فإنّ لفظ"الكسكسة" مشتق من الصوتين المُبدلين الكاف و السين. وقد تكون العادة الكلامية متعلّقة ببنية الكلمات و نسجها، فاسم المفعول إذا صيغ من الفعل الثلاثي الأجوف؛ فعينه تعلّ عند الحجازيين، سواء أكان واويا أو يائيا.مثل: **مَدْيَنَ**، و لكنّ التميميين يُعلّون الواوي، و يُتممون اليائي؛ فيقولون:**مَبْيُوعٌ** و **مَدْيُونٌ**.

وقد يكون هذا الاختلاف من جهة المعاني، و تذكر كتب اللغة أمثلة كثيرة من ذلك، نحو: كلمة **وَثَبَ** عند حمير بمعنى: **جَلَسَ**، وعند عرب الشمال بمعنى: **قَفَزَ**، و عند تميم بمعنى: **الظُّلْمَة**.[3]

أمّا تلك الصفات التي تميّز العادات الكلامية فيمكن تلخيصها في النقاط الآتية:[4]

---

[1] النهاية عن غريب الحديث و الأثر: ابن الأثير، ج4، تح:طاهر الزاوي، مطبعة الحلبي، القاهرة، مصر، ط1، 1963. ص:174.

[2] اللهجات العربية في التراث: د.أحمد علم الدين الجندي، ج1، الدار العربية للكتاب، تونس، ليبيا، ط1، 1978.ص:364.

[3] اللهجات العربية، نشأة و تطورا: د.عبد الغفار حامد هلال، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط2، 1993 .ص:33.

[4] في اللهجات العربية:إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط2، 1952.ص:19.

- اختلاف في مخرج بعض الأصوات اللغوية.
- اختلاف في وضع أعضاء النّطق مع بعض الأصوات.
- اختلاف في مقياس بعض أصوات اللين.
- اختلاف في النغمة الموسيقية للكلام.
- اختلاف في قوانين التفاعل بين الأصوات المتجاورة حين يتأثر بعضها ببعض.[1]

ب/من الناحية المرضية:

إنّ طريقة نطق الإنسان لم تعد أمرا خاصا بالمتكلّم، و إنّما هو أمر متعلّق بكلّ من يستمع، سواء كان المتكلّم سياسيا أو عالما أو فنّانا أو ممثلا.[2]

فالأداء (diction) هو: فن النّطق، احتلّ مكانة هامة في التعليم الحديث، و سوف يأخذ ولا شك اهتماما أكثر فأكثر، و علم الأصوات هو القاعدة الأساسية لأيّ تعليم من هذا النوع، و علم تصحيح النّطق (phoniatrics) يعطي اهتماما لكلّ عيوب النّطق، سواء كانت خصائص نطقية، أو أمراضا في النظام العصبي أو المركزي، أو نقصا في السمع أو التمرّن.[3]

و المشكلة نفسها توجد بالنسبة للشخص ذي الخصائص اللغوية، أو طريقة النّطق المبتذلة، فالذي يريد

---

[1] المرجع السابق. ص :31.

[2] اللهجات العربية في التراث: د. أحمد علم الدين الجندي. ص:369.

[3] المرجع نفسه. ص:371.

أن يتعلّم النّطق الفصيح، كلّما زاد الفرق في نطقه المحلي، و النّطق المعياري من ناحية العادات الكلامية، و النظام الوظيفي ، زادت الحاجة إلى تعلّيم الأصوات.[1]

فالإنسان يُواجه صعوبات في تعلّمه للأصوات بسبب وجود خلل في جهازه اللفظي، و الذي يتطور إلى أن يصبح عادة كلامية مرضية يُصعب التخلّص منها، و هذا ما يسمّى بالأمراض الكلامية أو العيوب النّطقية.

و تُعرّف العادة الكلامية المرضية بأنّها مشكلة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام، بالطريقة الصحيحة؛ إذ يمكن أن تحدث هذه العادة المرضية في الحروف المتحركة، أو في الحروف الساكنة، و يمكن أن يشمل الاضطراب بعض الأصوات أو جمعها في أيّ موضع من الكلمة.

كما يعرّفها عبد المطلب القريطي بأنّها: "اضطرابات تتمثّل في تأخر اكتساب الطفل لأصوات الكلام بالمعدل الذي يتناسب مع عمره الزمني و العقلي، ممّا يؤدي إلى سوء نطقه، أو إلى عيوب و تشوهات في أصوات الكلام، ومن تمّ صعوبة فهم الآخرين لكلامه."[2]

و تعرّف أيضا العادة الكلامية المرضية –أو ما يعرف بالأمراض الكلامية – speech pathology– بأنّها إخفاق في عملية الكلام لعجز المتكلّم عن إيصال الفكرة للمستمع.

---

[1] دراسة الصوت اللغوي: د.أحمد عمر مختار، عالم الكتب، القاهرة،مصر،ط3،1985.ص:35.

[2] علم النفس اللغوي :عبد الله عبد الرحمن الكندري، دار السلاسل للطباعة و النشر، الكويت، ط1، 1426هـ-2006م. ص:276.

و تظهر هذه الأمراض الكلامية في السن قبل المدرسة، و تتفاوت صورها من تقطيع الكلام، و التردد في بعض الأصوات و قلّة الرصيد اللغوي، و قد يُحوّل النّاطق الإيجابي اللسان إلى مخرج صوت آخر،[1] فيبدّل صوت السين مثلا "تاء"، أو التاء "دالا"، أو الكاف "سينا"، أو الراء "غينا".[2]

و يبدو أنّ لغوينا القدماء تنبّهوا إلى هذه الظاهرة، غير أنّهم كثيرا ما يخلطون بينها و بين اختلاف اللغات؛ فالخليل-على سعة أفقه و غزارة علمه-لا يدري أنّ الذعاق بمنزلة الزعاق لغة مستقلة، أم لثغة.[3] و صاحب اللسان ينقل عن أبي الوليد أنّ الدشيشة لغة في الجشيشة، بينما الأزهري ينكر ذلك بشدة و يرى أنّها لكنة.[4]

فالأمراض الكلامية و اللغات أو اللهجات يَعذر التفريق بينها، حتّى على الأفذاذ؛ ذلك أنّ كلّا منها يعني تحوّل اللسان من مكانه و انحراف الأصوات عن صورتها الأولى، ممّا يترتب عليه وجود كلمات صحيحة متحدة المعنى ،رويت مرة بصوت و أخرى بصوت آخر، ومن ذلك قول: هذا الفلان من **حِنْتِكَ وجِنْسِكَ، والوَطَثُ و الوَطَسُ.**[5]

---

[1] طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام: جاسم محمود الحسون. ص:245.

[2] الدلالة الصوتية في اللغة العربية:د.صالح سليم عبد القادر الفاخري، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، دت.ص:109.

[3] معجم العين:الخليل بن أحمد الفراهيدي، ج1، تح: عبد الله درويش، مطبعة بغداد، العراق، دط، 1967.ص:71.

[4] لسان العرب: ابن منظور، ج8. ص:190.

[5] المرجع نفسه.ص:552.

ولا يستبعد أن تكون هناك شخصية مرموقة في المجتمع بها عيب نطقي، فتحوّل من صوت إلى آخر، فحاكاها من يتخذونها مثلهم الأعلى، ثم سار عليه بعض من لهم صلة بهم، فالنّاس في كلّ عصر مجبولون على تقليد عظمائهم، فيقلدونهم في الملبس و حتى في العادة اللفظية.[1]

أما في العصر الحديث، فإنّ الميدان لم يبق للغويين وحدهم،فقد ولجه إلى جانبهم علماء النفس، و ناقشه الطرفان كل حسب تخصصه و رؤيته، فعلماء النفس تعاملوا مع هذه الظاهرة على أنّها فسيولوجية يجب البحث عن أسبابها قصد إيجاد العلاج الشافي، و بعد بحث و استقصاء تمكنوا من معرفة الأسباب التي يمكن أن تنجم عنها.

➢ **أسباب العادات الكلامية المرضية:**

لكي يمكن إخراج الكلام، فإنّه يجب تكييف التنفس بفعل أعصاب النّطق، و يصحب ذلك حركات الفك و الشفتين و اللسان، و للإخراج السليم للكلام يجب أن تكون أعضاء النّطق،و كذلك مجموعة الأعصاب التي تحرّكها سليمة؛ لأنّ أيّ خلل أو إخفاق في أعضاء النّطق عند التعبير و تكييف التنفس سيعتريها عيب في النّطق.[2]

أمّا أسباب هذا الإخفاق فهي:

1-أعضاء النّطق بها خلل في تكوينها، أو في علاقاتها الفردية بعضها مع بعض.

---

[1] الدلالة الصوتية في اللغة العربية: د.صالح سليم عبد القادر الفاخري .ص:110.

[2] سيكولوجية المرضى و ذوي العاهات: د.مختار حمزة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1964.ص:230.

2-وجود عادات غير صحيحة في النّطق حتى ولو لم يكن بجهاز النّطق أيّ عيب.[1]

أ-الأسباب العضوية:

- انحرافات الشفاه: إنّ اضطرابات النّطق الناتجة عن الشفة الشرماء، أو الحنك المشقوق هي أكثر التشوهات العضوية شيوعا، و من الطبيعي أن تتوقف على مدى خطورة الإصابة الجسمانية. فإصابة قاع الحنك يؤثر على نطق بعض الحروف، مثل: الجيم(g) و الكاف، و إذا كانت الإصابة في سقف الحنك فإنّ ذلك يؤثر على نطق بعض الحروف الأخرى التي تنتج من اتصال اللسان بسقف الحنك، مثل:التاء و الطاء و الدال.

فإذا وصلت الإصابة إلى الشفة العليا فذلك سيؤثر على نطق حروف، مثل:الباء و الفاء...الخ. وإذا كان الشق خطيرا فإنّه يؤثر على قدرة الشخص على النطق بدرجة خطيرة، حتى يكون من الصعب تفّهم كلامه.[2]

- تناسق الفكين و انطباقهما: إذا لم يكن هناك تناسق و انطباق بين الفكين كأن يكون أحدهما بعيدا عن الآخر، أو أقصر منه ممّا ينتج وجود فجوة بينهما،و إذا لم يطن وضع اللسان أو نظامها متناسقا يتأثر عن هذا النطق بعض الحروف، مثل: الزاي و السين و الياء. أمّا إذا كانت الفتحة الموجودة بين

---

[1] المرجع السابق ص:231.

[2] المرجع نفسه.ص:232.

الفكين كبيرة فإنّ الحروف التي تحتاج إلى استعمال الشفتين و الأسنان تتأثر بذلك، مثل:حرف الفاء و الذال و الزاي.[1]

- عقدة اللسان: إنّ اللسان متّصل بمؤخرة قاع الفم بمجموعة من الحبال، فإذا كانت هذه الحبال قصيرة أو طويلة أكثر ممّا ينبغي، فإنّ ذلك يعوق الحركة السهلة للسان، و يتأثر تبعا لذلك نطق بعض الحروف التي تحتاج لاستعمال طرف اللسان و مقدمته، مثل:التاء و الطاء و الدال.
- الأورام في اللسان: إنّ أيّ تضخم غير عادي للسان يعوق سهولة حركته و دقتها، و تكون النتيجة عموما هي ضخامة الصوت و خشونته و عدم وضوحه، وتتأثر تبعا لذلك الحروف التي تحتاج لطرف اللسان في نطقها، حيث يكون من الصعب على الشخص نطقها.

و يندرج ضمن العيوب العضوية أسباب أخرى منها:[2]

*الضعف العقلي و التأخر في النّمو.

*سوء التغذية و عدم الاهتمام بالصحة العامة للطفل.

*خلل في الجهاز السمعي ممّا يجعل الطفل عاجزا عن التقاط الأصوات الصحيحة للألفاظ.

---

[1] دراسة الصوت اللغوي/ أحمد عمر مختار. ص:59.

[2] علل اللسان و أمراض اللغة–رؤية إكلينيكية–:د.محمد كشاش، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، القاهرة، مصر، ط1، 1419 هـ–1998م.ص:86

*لحمية الأنف و تضخم اللوزتين.[1]

ب-الأسباب العصبية:

- عسر الكلام: إنّ إخراج الأصوات اللازمة للنّطق يستلزم مجموعة من الأعصاب ذات كفاءة، تستطيع أن تتجاوب بشكل صحيح مع الموجات، و التوجيهات التي تصلها.[2]

و أعضاء النطق تقع مباشرة تحت إدارة أعصاب أخرى صادرة من الأعصاب المركزية، و من المُخيخ، و ينتج عن أيِّ اضطراب في هذه المراكز اضطراب في النطق يُعرف بعسر الكلام dysarthrias وهو ليس مرضا؛ بل إنّه عبارة عن أعراض لمضاعفات قد نتجت من اضطراب أجهزة الأعصاب، ويتسبب في مثل هذه الاضطرابات:الأورام، والتهابات الدماغ، وأمراض مجاري الدم، و الأمراض التي تصيب مراكز المخ المهيمنة على أجهزة النّطق و حركته.

- إصابات المخ: ينتج عنها اضطراب الكلام، بحيث يندفع كالفتيلة، أو يكون الكلام ذا لكنة، و يشبه كلام السكير، أو قد يضطرب الحديث فيضغط الشخص على المقاطع بدون أيِّ داعٍ، و عادة يحدث كذلك تداخل كبير بين الحروف الساكنة و المتحركة.[3]

---

[1] المرجع السابق. ص:87.

[2] الأصوات اللغوية عند ابن سينا-عيوب النطق -: د.نادر أحمد جرادات.ص:163.

[3] سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مصطفى فهمي، مكتبة مصر، القاهرة، مصر، دط، 1965.ص:85.

وفي الغالب، يستطيع من لديهم هذا النوع من الإصابات أن ينطقوا الكلمات الفردية، إلاّ أنهم يجدون صعوبة كبيرة في إخراج و نطق الكلام الطويل.[1]

- الإصابات في النخاع المستطيل: إنّ الأعصاب المتصلة بالنخاع تتحكم في توجيه الأعصاب المستعملة في الكلام، مثل: الأعصاب الخاصة بحركة اللسان و الشفتين.[2]

ج-**الأسباب النفسية**: يمكن إجمالها فيما يلي:

1 -الشعور بالنقص، و فقدان الحنان من أحد الوالدين.

2-المخاوف من الأب أو المدرّس، فينتج عن خوفه من الخطأ التلعثم.

3- التدليل الزائد، و الاستجابة لرغبات الطفل دون أن يتكلّم فيكفي أن يشير أو أن يعبّر بنصف حركة أو نصف كلمة، أو بكلمة مبتورة.

4 -إجبار الطفل الأشول على الكتابة باليد اليمنى بعد أن تعوّد على ذلك، فيصاحب ذلك لجلجة في الكلام، و اضطراب نفسي.

5 - التأخر الدراسي و الإخفاق في التّحصيل.

---

[1] المرجع السابق. ص:87.

[2] المرجع نفسه. ص:88.

-و هناك أسباب نفسية أخرى أهمها:[1]

- ✓ التحدث مع الطفل في موضوع لا يفهم ، فلا يجد ما يعبر به ، فتكون اللجلجة وسيلة كلما ضاع منه اللفظ .
- ✓ عدم تصويب الأخطاء الكلامية للطفل ،بل تشجيعه عليها أحيانا من باب أنه طفل لا يهم أن يخطئ أو يصيب، فيقول:**مَرَضَان** بدلا من **رَمَضَانْ** فلا يجد من يصحح له .[2]
- ✓ تقليد من يعانون من عيوب في النطق و معايشتهم.
- ✓ تعليمه لغة أخرى غير العربية قبل سن السادسة فينشأ عن تداخل اللغات ، فيفكر بلغة ويتحدث بأخرى ولا يستقيم لسانه عندما ينطق بلغته ولا يشعر بالتجاوب مع الآخرين عندما يتحدث باللغة الأجنبية فيكون بذلك عرضة للجلجة.[3]

هذه أهم الأسباب التي تعرض لها علماء النفس ، أمّا اللغويون فقد تعاملوا مع ظاهرة العادات الكلامية على أنها عملية صوتية تختفي فيها بعض الأصوات و يكون هدا الاختفاء على مستويين : مستوى فونيمات و مستوي مورفيمات.[4]

---

[1] التنشئة الأسرية و الأبناء الصغار: محي الدين أحمد حسين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر،سلسلة ألف كتاب، دط، 1987.ص:181.

[2] المرجع نفسه. ص:182.

[3] الأصوات اللغوية عند ابن سينا: أحمد جرادات.ص:164.

[4] المرجع نفسه.ص:165.

يحدث المستوي الأول عند فقدان بعض السمات المعينة للفونيمات، فتحصل اضطرابات في القدرة الإدراكية، فالمريض الذي لا يستطيع التمييز بين الفونيم "الراء" و الفونيم "اللام" مثلا، فيكون تنظيمه الفونولوجي ناقصا من عدد عناصره ممّا يؤدي إلى ازدياد الكلمات المتجانسة من الناحية اللفظية ممّا يؤثر في مقدرته الإدراكية.

أمّا المستوى الثاني فإنّه يتعلق بفقدان القدرة على إدراك معاني الكلمات فيستعمل المريض كلمة بدل أخرى، فيختلط عليه فهم الكلام، و كان اللغويون و هم يتعاملون مع هذه الظاهرة الكلامية يضعون المصطلحات المعبّرة عن كلّ مظهر من مظاهرها،أو الدلالة على فقدان صوت من الأصوات.[1]

➢ **أنواع العادات الكلامية المرضية:**

1-الحذف (OMISSION):

في هذا النوع من عيوب النّطق يحذف الطفل صوتا من الأصوات التي يتضمنها الكلام، و من تمّ ينطق جزءا من الكلمة فقط، و قد يشمل الحذف أصواتا متعددة و بشكل ثابت يصبح كلام الطفل في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق حتّى بالتسبة للأشخاص الذين يألفون الاستماع إليه كالوالدين و غيرهم.[2]

---

[1] الدلالة الصوتية في اللغة العربية:د.صالح عبد القادر الفاخري.ص:112.

[2] سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مصطفى فهمي. ص:88.

و تظهر عادات الحذف عند الأطفال الصغار بشكل أكثر شيوعا ممّا هو ملاحظ بين الأطفال الأكبر سنّا، و تبرز هذه العادات في نّطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر ممّا تظهر في الحروف الساكنة الواقعة في بداية الكلمة. وهذا ما يترتّب عنه صعوبة في تحديد الفونيم المقصود، فإذا قال الطفل "كـَـ" ثم سكت فمن الصعب معرفة هل يقصد كَلْبٌ أو كَأْسٌ؛ لأنّ الصوت في آخر الكلمة هو الذي يحدّد الكلمة المقصودة.[1]

2-التحريف (disortation):

توجد عادات التحريف عندما يصدر الصوت بطريقة خاطئة، إلاّ أنّ الصوت الجديد قريبا يظل قريبا من الصوت المرغوب فيه، فالأصوات المحرّفة لا يمكن تمييزها أو مطابقتها مع الأصوات لمحددة المعروفة في اللغة.[2]

فقد يصدر الصوت بشكل هافت نظرا لأنّ الهواء يأتي من المكان غير الصحيح، أو لأنّ اللسان لا يكون في الوضع المناسب أثناء النّطق،مثلا:إذا استعمل الشخص هواء الزفير في إنتاج الصوت "i" أو "إِ" عندما لا يجب إنتاج هواء الزفير لذلك تكون الكلمة مفهومة و لكن الصوت مشوّه.

---

[1] اضطرابات الكلام و اللغة-التشخيص و العلاج-:د.إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1، 1426هـ-2005.ص:157.

[2] سيكولوجية المرضى و ذوي العاهات: د. مختار حمزة. ص:.ص:158.

و يبدو أنّ عادات التحريف تنتشر بين الأطفال الأكبر سنّا وبين الراشدين أكثر ممّا تنتشر عند الأطفال.[1]

3- الإبدال (substitution):

توجد العادات الإبدالية في النّطق عندما يتم إصدار صوت غير مناسب بدلا من الصوت المرغوب فيه، مثلا: قد يستبدل الطفل حرف"السين" بحرف"الشين" فيقول:**سَمْسٌ** بدلا من **شَمْسٌ**، أو يستبدل حرف "الراء"بحرف "الواو" فيقول:**"كُوَةٌ"** بدلا من **"كُرَةٌ"**.

و تظهر العادات الإبدالية عند الأطفال صغار السّن أكثر من تواجدها عند الأطفال الكبار، و هذا النوع من اضطراب النّطق يؤدي إلى خفض قدرة الآخرين على فهم كلام الطفل عندما يحدث بشكل متكرر.[2]

4-الإضافة (addition):

توجد هذه الظاهرة الكلامية عندما ينطق الشخص كلمة مع زيادة صوت ما أو مقطع ما إلى نطق صحيح ، مثال: يتلفظ الطفل جملة: **عندي حصان أبيض**، فينطقها: **عندي حصان أبياض**، و تعتبر

---

[1] المرجع السابق .ص:**160**.

[2] **علل اللسان و أمراض اللغة –رؤية إكلينيكية–: د. محمد كشاش، ص:61.**

العادات الإبدالية أقل عيوب النّطق انتشارا.[1]

-و هناك عادات كلامية أخرى تتعلّق بالجانب النّطقي و لعلّ أهمها:

- التأتاة:

يقصد بها إبدال حرف بحرف آخر، ففي الحالات البسيطة ينطق الطفل الذال بدلا من السين، و "الواو" أو"اللام" أو "الياء" بدلا من "الراء"، وقد يكون ذلك نتيجة تطبّع الطفل بالوسط الذي يعيش فيه، وقد تنشأ نتيجة تشوهات في الفم أو الفك أو الأسنان التي تحول دون نطق الحروف على وجهها الصحيح.[2]

و ينطق الطفل في الحالات الشديدة بألفاظ كثيرة غير مفهومة، و هذا ينتج عن خلل في سمع الطفل الذي يمنعه من تمييز الحروف التي يسمعها ممن حوله، و نطق "السين ثاء من أكثر عيوب الكلام انتشار ،

مثال: نطق كلمة **ثَمَاءٌ** بدلا من **سَمَاءٌ**.

- و ينحصر علاج التأتأة في الخطوات التالية:

أ-علاج جسمي:التأكد من أن المريض لا يعاني من أسباب عضوية خصوصا النواحي التكوينية و الجسمية في الجهاز العصبي، و في أجهزة السمع و الكلام.[3]

---

[1] أسباب اضطرابات النّطق: إيهاب البيلاوي .ص:02. www .Albbalawi . Come.

[2] المرجع نفسه. ص:03.

[3] الأصوات اللغوية عند ابن سينا-عيوب النطق و علاجه-:د.نادر أحمد الجرادات.ص:166.

ب–علاج نفسي: و ذلك لتنمية شخصية المريض و التقليل من التوتر النفسي للطفل، و وضع حدّ لخجله و شعوره بالنّقص.[1] و الواقع يعتمد نجاح العلاج النفسي على مدى تعاون الوالدين، من خلال جوّ من الهدوء و التفاهم، كما يجب على المعلمين أيضا تفهّم الصعوبات التي يعاني منها الطفل نفسيا في المدرسة أو في الأسرة كالغيرة من أخ له يصغره، أو اعتداء أقران المدرسة عليه.

ج–علاج كلامي: و يكون بالاسترخاء الكلامي و التمرينات الإيقاعية و تمرينات النطق، و يكون أيضا بتدريب جهاز النطق و السمع عن طريق استخدام المسجلات الصوتية، ثمّ تدريب المريض لتقوية عضلات النطق و جهاز الكلام بشكل عام.[2]

- **اللجلجة:**

هي اضطراب في إيقاع الكلام و طلاقته، ممّا يؤثر على انسياب الكلام، و يتضمّن التكرارات اللاإرادية للأصوات أو الحروف أو إطالتها أو التوقف الإرادي أثناء الكلام ويصاحب دالك حركات لا شعورية للرأس أو الأطراف.

يُشبه كلام التلجلج الإنسان الذي ينال البرد منه ، فأخذت أسنانه تصطك، وشفتاه ترتجفان، فلا يحسن التعبير السوي، حيث قيل لأعرابي: ما أشدّ البرد؟ قال: "إذا دمعت العينان و قطر المنخران،

---

[1] المرجع السابق.ص:167.

[2] علل اللسان و أمراض اللغة–رؤية إكلينيكية–:د.محمد كشاش.ص:33.

و لجلج اللسان."[1]

ومن أمثلة اللجلجة: النطق بكلمة "**كَتَبَ**" على أحد الأشكال[2] :

*الأوّل:تكرار الكاف مرات قبل النطق بالكلمة كاملة:**كـَ...كـَ...كـَ-كَتَبَ**.

*الثاني: توقف قبل النطق، ثم دفع الكلمة مرة واحدة: **توقف-كَتَبَ**.

و هنا نوعان من اللجلجة:[3]

***النوع الأول**: يكون مؤقتا و تظهر أثناء نموّ الطفل خاصة في مرحلة تكوين الجمل بين السنة الثانية و الثالثة.

***النوع الثاني**: لجلجة مستمرة، تبدأ في بداية محاولة الأطفال للكلام.

-أسباب اللجلجة :

*الوراثة. *القلق النفسي. *تلف في مراكز الكلام بالمخ.

- ينحصر علاج اللجلجة في الخطوات الآتية:[4]

---

[1] لسان العرب:ابن منظور، ج2، مادة(لجج) .ص:355.

[2] علل اللسان و أمراض اللغة- رؤية إكلينيكية-: د. محمد كشاش . ص:35.

[3] الأصوات اللغوية عند ابن سينا :أحمد جرادات. ص:165.

[4] المرجع نفسه. ص:166.

✓ عرض الطفل على طبيب متخصص للتأكد من الأسباب المرضية سواء أكانت طبية أو نفسية.

✓ تحفيظ الطفل سور من القرآن الكريم و الحديث النبوي الشريف.

✓ عدم تعليم الطفل لغة أجنبية غير لغته قبل السن السادسة.

✓ عدم السخرية من الطفل حتى لا يصاب بالإحباط، و إبعاده عمّن يعانون من عيوب نطقية.

✓ تدريب الطفل على الاسترخاء و التحدّث ببطئ و التعاون مع المدرسة في فهم وضعه داخل الصّف.

✓ عدم التعجّل في سلامة مخارج الحروف و المقاطع في نطق الطفل و العمل على تصويب أخطاءه.

و لّما كانت اللجلجة ارتجاج في الصوت يحدثه المتكلّم نتيجة ما يلحقه من تردد و تكرار، فقد شاركها في التسمية مصطلح آخر هو: التأتأة و اعتبر آخرون التهتهة من هذا القبيل.[1]

- **السرعة المفرطة في الكلام:**

يوصف الأفراد الذين يمتازون بالسرعة المفرطة في الكلام، بأن لديهم ترددات عالية غير الطبيعية في تكرار الكلمات، أو أشباه الجمل،كما تظهر السرعة المفرطة في الكلام بدون علامات أو إشارات المقاومة و التوتر.[2]

ولا تعرف حتى الآن نسبة محددة لانتشار السرعة المفرطة في الكلام، إلاّ أنّ التقارير الإكلينيكية

---

[1] اللغة عند الطفل:صالح الشماع، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط،1955.ص:154.

[2] المرجع نفسه.ص:155.

لأخصائي الأمراض الكلامية المتحدة الأمريكية تظهر أنّ هذه الظاهرة الكلامية تنتشر لدى الأطفال أكثر من الكبار، و بالتحديد في الصفوف الأولى إلى غاية الصف الثاني عشر.[1]

و السرعة المفرطة في الكلام هي مشكلة في الطلاقة تمتاز بالسرعة و الكلام المتقطع، و هذا ما يجعل الكلام غير واضح ، و تعرّف أيضا السرعة المفرطة في الكلام على النحو الآتي:

أ-اضطراب في الكلام، يمتاز بفترة قصيرة و اضطرابات في التكرارات و النطق و تكوين الكلام.

ب-نطق متسارع يمتاز بتغيرات وضعية و حذف لأصوات كلامية أو لغوية رئيسية، كما يمتاز الكلام بأنّه متشنج، مشدود و هذا ما يجعل الكلام صعب الفهم.[2]

و عرّف وود (1971) السرعة المفرطة في الكلام بأنّها:"كلام سريع و عصبي، يمتاز بحذف الأصوات و المقاطع اللفظية." فلقد أعطى هذا التعريف أشارة إلى السرعة في معدل الكلام، و أخطاء النطق.[3]

و عرّفها أرنولد (1960) بأنّها: "اضطراب في الكلام يشتمل على أعراض معدل سرعة زائد في الكلام، و أخطاء في النطق، و مشكلات مصاحبة في القراءة و الكتابة."

---

[1] COMMUNICATION AND COMMUNICATION DISORDERS-CLINICAL INTRODUCTION- Mplante and beeson ,bostan ;ally and baacon/p :204

[2] المرجع نفسه. ص:206.

[3] علل اللسان و أمراض و أمراض اللغة – رؤية إكلينيكية-: د.محمد كشاش. ص:124.

فالشخص الذي يعاني من السرعة المفرطة في الكلام يتصف بأنّ كلامه أسرع،كما أنّه يقوم بحذف فونيمات، و يكون غير مدرك لخصائص كلامه، و لا يشعر بالانزعاج و لا يتجنب الكلام،كما يكون لديه أخطاء في العمليات التفكيرية تصاحبها مشكلات في القراءة و الكتابة.

إنّ قلق الشخص حول كلامه السريع يؤدي إلى سلوكات و توتر و البحث عن العلاج، و بالإضافة إلى ما تمّ الإشارة إليه سابقا فإنّ المصاب بسرعة في الكلام يحذف بعض الكلمات و هذا ما يولّد لديه صعوبات لغوية تتمثل في عدم إكمال الجمل، كما أنّ لديه درجة دنيا في التعقيد الكلامي.[1]

- ينحصر علاج السرعة المفرطة في الكلام في ما يلي:

* تسجيل سرعة الكلام للشخص، و إعادة التسجيل على مسامعه يزيد من وعيه لمعدل سرعة الكلام.

* تزويد الشخص بتغذية بصرية، مثل:استخدام إشارات تشير إلى سرعة الكلام، أو تبيّن إذا كان الكلام جيدا أو منخفضا.[2]

* يمكن أن يكون علاج السرعة في الكلام من خلال استخدام الأساليب غير المباشرة، فقد يكون العلاج موجّه إلى تصويب أخطاء النطق التي أصبحت عادات تمكّنت من لسان صاحبها، بهدف خفض معدل سرعة الكلام.

---

[1] اضطرابات الكلام و اللغة–التشخيص و العلاج–:د.إبراهيم عبد الله فرج الزريقات.ص:225.

[2] علل اللسان و أمراض اللغة–رؤية إكلينيكية–:د.محمد كشاش.ص:47.

* استخدام المنهج التآزري (syneeeergistic approach)، فهو يحسّن التواصل، و يشمل هذا المنهج على خفض السرعة المفرطة في الكلام التي يلجأ إليها المصاب بغية تغطية عاداته اللفظية، و يعمل على إعطاء المتكلّم الوقف في التعبير، و تنظيم أفكاره و إعطائها بنية لغوية.[1]

2-عوامل اكتساب العادات الكلامية:

مهما حاولنا المحافظة على سلامة اللغة، وإحاطتها بسياج يحميها، فإنها معرضة للتبديل لأن طبيعتها تحتم عليها التغيّر والتطور، وهذا قد يكون لأسباب عدة منها ما يتعلق بالجانب البيئي أو الجغرافي، ومنها ما يتعلق بالحالة النفسية للمتكلم، كما تدخل عوامل أخرى كنظرية السهولة، ونظرية الجهد الأقوى[2].

فالجانب المنطوق في اللغة أكثر حرية في حركته الدائمة من الجانب المكتوب، لأنه لا يخضع لقوانين وقواعد تقيّده، كما أن اللغوي لا يستطيع تفسير أيّ تطور نتج من الخلف على السلف، إذا اعتمد على اللغة المكتوبة لأنها ناقصة، ولا تظهر لنا كل التغيرات التي حصلت في اللغة القدماء، بالإضافة إلى أن اللغوي لا يستطيع تفسير كل العادات الكلامية، ولا كيفية حدوثها ومراحل تطورها عبر التاريخ، كتطور"الثاء" إلى"فاء" في بعض اللغات القديمة ، في مثل: **ثُومٌ** نطقت **فُومٌ**، وهناك من اللغتين من يرجع هذه الظاهرة إلى عوامل كثيرة تكون سببا في تملكها من لسان صاحبها، ولعل أهمها[3]:

---

[1] اضطرابات الكلام و اللغة-التشخيص و العلاج-: د. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات..ص:227.

[2] أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة:د.فوزي حسن الشايب، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 1425-2004، ص:55.

[3] المرجع نفسه.ص:56.

أ. البيئة:

للظروف الجغرافية والمناخية تأثير كبير على أصوات اللغة، فشدة الطبيعة، أو ليونتها تنعكس على الناس، فتطبعهم بطباعها، ويظهر ذلك في الأصوات المنطوقة.[1] وممن نادى بهذه النظرية كوليتس collitz إذ قال: "فقد عزا تطور الأصوات الشديدة في اللغة الألمانية إلى نظائرها الرخوة للطبيعة الجغرافية في بعض جهات ألمانيا، وقد أكّد في مقالاته أن الجهات الجبلة تميل لغاتها إلى التخلص من أمثال b.d.g فتهمس أولا وتصبح على ترتيب p.t.k ثم تقلب إلى نظائرها الرخوة الفاء والتاء والهاء على الترتيب."[2]

وتفسير ذلك مراده إلى البيئة الجبلية تتطلب نشاطا في عملية التنفس ما يتبع في ذلك ميل بالأصوات من شدة إلى الرخاوة.[3]

ويسوق بعضهم لهذه الفوارق النطقية التي تبدو على ألسن المتكلمين المنحدرين من منشأ جبلي أو مدني، ذلك لأن بيئة الجبال أنقى وأكثر هواء من بيئة السهول، ولذلك كانت رئتا سكان الجبل أكبر حجما من رئتي ساكن السهل، مما يجعله قادرا على استيعاب قدر أكبر من الهواء، وعند ما يتكلم فإنّه يندفع من رئتيه كمية من الهواء تفوق ما تزفره رئتا ساكن المدينة، فينعكس ذلك على عملية النطق، حيث تبدو الخشونة التي ترمز إلى خشونة الطبيعة وقساوتها.

---

[1] علم اللغة بين التراث و المعاصرة:د.عاطف مدكور، دار الثقافة، القاهرة، مصر، دط، 1987.ص:297.

[2] الأصوات اللغوية: إبراهيم أنيس.ص:234.

[3] الوجيز في فقه اللغة:محمد الأنطاكي، مكتبة دار الشرق، بيروت، لبنان،ط2، 1389هـ-1869م.ص:278.

فالجبلي مضطر إلى أن يعتمد على جوهرة صوته، وقوته ومداه البعيد، لأنّه الوسيلة الوحيدة عندما ينادي على إنتاجه وحيواناته وحين بتبادل أطراف الحديث مع أقرانه، في الحقول والوديان والجبال، فكما أنّ عضلات أطرافه قوية، كذلك عضلات فكيه وأوتار صوته، إذ يدرّبها منذ الطفولة على المواويل، والأغاني الشعبية.

أما ساكن المدينة فليس مضطرا إلى الصوت البعيد المدى لأنّ جاره بقربه، ووسائل الاتصال الحديثة تغنيه عن الصوت المجهور، فبديهي أنّ طبيعة البيئة السهلة من المدن والسواحل تنتج إنسانا رقيقا في تكوينه وطبعه.[1]

ب. الحالة النفسية:

يرجع بعض اللغويين العادات الكلامية التي أصابت اللغات إلى أسباب نفسية، فالاستنفار الدائم الذي يعيشه مجتمع معين يولّد قلقا وتوترا نفسيين، يحدّد أنّ نوع العلاقة الاجتماعية بين الأفراد، واعتزاز الشعب بقوته وعنفوانه، يؤديان إلى أسلوب خاص من التراكيب اللفظية التي تميل إلى الشدة، وكذلك الرخاء والاستقرار يولّدان حالة الاسترخاء.

ويلتمس أصحاب هذه النظرية أدلتهم من التطور التاريخي الذي مرّ به الشعب الألماني،[2] ومن هؤلاء اللغوي الألماني جريم grimm فيقول:" عزا التغييرات الكلامية في اللغة الألمانية إلى نزعة

---

[1] الأخطاء الشائعة و أثرها في تطور اللغة العربية: ماجد الصابغ، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1990. ص:55.

[2] علم اللغة بين التراث و المعاصرة: د.عاطف مدكور.ص:280.

التقدمية التي يمتاز بها الشعب الألماني، فهو شعب توّاق إلى الحرية، ولذا فهو لا يعرف الثبات."[1]

فإذا مال الشعب إلى الاستقرار مالت أصوات لسانه إلى الشدة.

ومن اللغويين العرب الذين يتفقون مع هذا الطرح إبراهيم أنيس، فيقول:" غير أنّه يستأنس لهذا الرأي، بما نعرفه عن اللهجات العربية القديمة، وميل البيئات المتحضرة في جزيرة العرب إلى الأصوات الرخوة في حين أنّ البيئات البدوية كانت تميل إلى الأصوات الشديدة".[2]

وفي بعض البيئات العربية تكون العادات الكلامية منوطة بالحالة النفسية والحالة الاجتماعية، والطبيعة اللغوية، فخذ مثلا أهل مدينة الخليل بفلسطين، وبعض أهل الجزائر بحواضر تلمسان يحرصون على إخراج التاء مشرّبة بالسين، فيقولون في "تْـــمَر" :تْسْمَر(tsmer).وفي رأي أحد الباحثين أن إشراب التاء سينا أصلا كان يلبّي حاجة نفسية، فالتاء الساكنة صوت انفجاري عرضه للخفاء، وكان السبيل إلى إظهاره تركيبُه مع السين، فتكون السين بهذا سبيلا أكثر وضوحا لإظهار التاء الساكنة، ثم اطّردت القاعدة بإكساب التاء قدرا من الهمس في كل أحوالها في هذه البيئة الجغرافية استجابة منهم لذلك الحس النفسي الذي بالغت فيه هذه البيئة.[3]

---

[1] المرجع السابق .ص:280.

[2] الأصوات اللغوية:إبراهيم أنيس.ص:235.

[3] تطبيقات في المناهج اللغوية:د.إسماعيل أحمد عمايرة، دار وائل، بيروت، لبنان، ط1، 2000.ص:201.

ج. اختلاف أعضاء النطق من جيل إلى جيل باختلاف البيئات والأجيال:

يكاد علماء اللغة يجمعون أن أعضاء النطق تختلف بعض الشيء في بنيتها واستعدادها باختلاف الشعوب، وباختلاف الظروف المحيطة بكل شعب، فحناجرنا، وأوتارنا الصوتية، وألسنتنا وحلوقنا تختلف عما كانت عليه عند آبائنا الأوّلين من حيث بنيتها الطبيعية، واستعدادها للنطق، غير أن هذا الاختلاف لا يبدو أثره بشكل واضح، إلاّ بعد زمن طويل باعتبار أن التطوير الطبيعي المطرد لأعضاء النطق يسير ببطئ وتدرج.[1]

ويرجع الفضل في توجيه الأنظار إلى أثر التغييرات الجسمية الخاصة بأعضاء النطق في تطور أصوات اللغة من ناحيتها الصوتية إلى العالم اللغوي، التجريبي روسلو(rousselot) وكان ذلك سنة 1890.[2]

ثم اهتدى لهذا الكشف عدد كبير من الباحثين نخص بالذكر اللغوي هارمان بول (herman paul).[3]

ومن ذلك ما حدث لصوت الجيم الذي تحوّل في معظم المناطق المصرية إلى جاف (جيم غير معطشة) وفي معظم المناطق السورية، والمغربية إلى جيم معطشة(j) إذ يتلاءم هذا الصوت مع الاستعدادات النطقية للأجهزة الصوتية في البيئة المصرية والسورية والمغربية.

يقول عبد الواحد وافي: "تختلف أعضاء النطق في بنيتها واستعدادها ومنهج تطورها تبعا لاختلاف

---

[1] علم اللغة:علي عبد الواحد وافي.ص:18.

[2] المرجع نفسه.ص:41.

[3] الأصوات اللغوية:إبراهيم أنيس.ص:266.

الشعوب وتنوع الخواص الطبيعية المزود بها كل شعب، والتي تنتقل عن طريق الوراثة من السلف إلى الخلف."[1]

ومن الأدلة التي تثبت هذا التوجه تشعّب اللغة اللاتينية إلى عدة لهجات تحمل صفات الشعوب الأوربية الناطقة بها وخصائصها، وكذلك اللغة العربية التي تبرز فيها اليوم عدة لغات تنسب إلى البلاد الشامية، والعراقية، والحجازية، والمغربية، لما في اللغات من خصائص البيئة والشعب التي تنسب إليهما و: "مبلغ اختلاف هذه اللغات بعضها عن بعض في أصواتها، يتبع إلى حد كبير مبلغ اختلاف الناطقين بها بعضهم عن بعض في أصولهم الشعبية، فكلما كان هؤلاء متجانسين في أصولهم، ضاقت مسافة الخلاف بين أصواتهم في ناحيتها الصوتية، وكلما تعددت الأصول الشعبية التي ينتمون إليه اتسعت هذه المسافة".[2]

ونجد مثل هذا التغير في تحول الذال إلى زاي، في البيئة المصرية، فيقال: **زِئْبٌ، زِهْنٌ، زَكِيٌّ**، بدلا من **ذِئْبٌ، وذِهْنٌ وذَكِيٌّ**.

وتطور القاف إلى همزة في اللهجة التلمسانية في قولنا:**أَلْتُ** ، **نْطَأْ** بدلا من **قُلْتُ، وانْطَق**. إنّ أيّ تغيّر على جهاز النطق ينعكس على مخارج الأصوات، ويظهر ذلك جليا في الشعوب التي تبتر جزءا من الشفتين والأعضاء قصد التجميل لدى الفرد.[3]

---

[1] علم اللغة :علي عبد الواحد وافي.ص:125.

[2] الأخطاء اللغوية الشائعة و أثرها في تطور اللغة العربية:ماجد الصايغ.ص:56.

[3] المرجع نفسه.ص:57.

د. الميل للسهولة:

يميل الإنسان بطبعه إلى الاقتصاد في المجهود العضلي عند التعبير فيلتمس أيسر السبل وأسهلها، محاولا التخلص من الأصوات العسيرة، للوصول غلى ما يهدف إليه من أبراز المعاني وإيصالها إلى المتحدثين معه.[1]

فهو لهذا يميل إلى استبدال السهل من الأصوات لسانه بالصعب الشاق الذي يحتاج إلى مجهود عضلي، أكثر ومثل الإنسان في هذا مثله في كل الظواهر الاجتماعية، فهو يحاول الوصول إلى غرضه في أقصر الطرق كلما أمكن ذلك.[2]

وممن نادى بهذه النظرية ويتني (whithny) الذي يرى أن كل ما نكشفه من تطور اللغة ليس إلا أمثلة لنزعة اللغات إلى توفير المجهود الذي يبذل في النطق، وأن هناك استعداد للاستغناء عن أجزاء الكلمات التي يضر الاستغناء عن أجزاء الكلمات التي لا يضر الاستغناء عنها بدلالتها.[3]

وقد أشار العرب النحويين إلى مثل هذه النظرية، عندما صنفوا الحركات إلى خفيفة كالفتحة، وثقيلة كالضمة والكسرة، كما وصفوا الحروف الشفوية بالخفة، وجعلوا الحروف تتدرج في الصعوبة كلما أوغلت عمقا في الجهاز النطقي.

---

[1] علم الصرف الصوتي:د.عبد القادر عبد الجليل، دار ازمنة، عمّان، الأردن، ط1، 1998.ص:154.

[2] الوجيز في فقه اللغة: محمد الأنطاكي.ص:280.

[3] التطور اللغوي،مظاهره و علله و قوانينه: د.رمضان عبد التوّاب.ص:47.

يقول ابن دريد (ت321هـ): " واعلم أن أكثر الحروف استعمالا عند العرب الواو،والياء، والهمزة وأقل ما يستعملون لثقلها على ألسنتهم الظاء ثم الذال ثم القاف ثم الخاء ثم العين ثم النون ثم الراء ثم الباء ثم الميم، فأخف هذه الحروف كلها ما استعمله العرب في أصول أبنيتهم من الزوائد لاختلاف المعنى".[1]

وقد لاقت هذه النظرية بعض الاعتراض لأنّ المعارضين لاحظوا أن هذا التطور حصل بطريقة غير شعورية، لأن الإنسان ينطق بصوت مغاير للصوت الأول، وأسهل منه، ويتمكن من لسانه، فهو دون أن يقصد ينطق بالصوت السهل دون الصعب.

ومن صور تأثير السهولة في اكتساب العادات الكلامية نذكر مايلي:[2]

أ- **اندثار الأصوات الألسنية:** يعدّ اندثارها من آثار قانون السهولة، حيث تحولت أصوات الثاء والذال والظاء إلى أصوات أخرى قريبة من مخرج الأسنان، وذلك نظرا للجهد العضلي الذي يصاحب نطقها، حيث يتطلب تحقيقها إخراج طرف اللسان، ووضعه بين الأسنان، وهذا بلا شك جهد عضلي، تخلصت منه لغة العامة فينتقل المخرج إلى الداخل، حيث تحولت الثاء إلى تاء كما هو الحال في كلمات **ثَلَاثة – ثُومٌ – ثَقِيلٌ**- التي تنطق على ألسنة العوام **تلاتة ،توم، تقيل** بالتاء بدلا من الثاء وأصبحت عادة كلامية على ألسنة قائليها يصعب تصحيحها.

---

[1] جمهرة اللغة:ابن دريد،ج1، دار صادر، بيروت، لبنان ،دط، دت.ص:21.

[2] علم اللغة :علي عبد الواحد وافي. ص:32.

ويؤكد رمضان عبد التواب، هذه الظاهرة قائلا:" صوت الثاء من الأصوات التي فقدت في اللهجة العامية، واستعيض عنه فيها بالتاء نحو **تُقِيل –ثْقِيل**".[1]

وهذا الإبدال بين الثاء والتاء هو سائد في مختلف اللغات العربية العامية أو المنفصحة وأصبح متفشيا اليوم على نطاق واسع في مختلف البلدان العربية.[2]

كما تحولت الذال إلى دال كما هو الحال في: **ذُنُوبٌ** ،و **ذِئْبٌ**،و **ذَهَبَ**، حيث تحولت إلى **دُنُوبٌ- دِيبٌ-دَهَبَ**. كما تحولت الذال إلى زاي في العامية المصرية كما هو الحال في **يَزْكُرُ** بدلا من **يَذْكُرُ**، و **زِهْنٌ**[3] بدلا من **ذِهْنٌ** ، وتحولت الظاء إلى صاد كما في: **ظِلٌّ- ظَهَرَ**- اللتين تحولتا إلى **ضِلٌّ-ضَهَرَ**.

ب- **تخفيف الهمزة**: تعد الهمزة بحسب طبيعة نطقها من أصعب الأصوات إخراجا بسبب ما يتطلبه نطقها من جهد عضلي يسببه شد الوترين الصوتيين، وانطباقهما على بعضها بإحكام.

وقد لمّح السلف لهذه الخاصية وأحسوا بذلك الجهد العضلي الذي يتطلبه نطقها فوصفوها بأنها نبرة في الصدر تخرج باجتهاد.[4] فلما كانت الهمزة تحتاج إلى جهد عضلي يزيد على ما يحتاجه إليه

---

[1] مدخل إلى علم اللغة و مناهج البحث اللغوي:د.رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر،دط،1970 . ص:80.

[2] اللسانيات الجغرافية في التراث اللغوي العربي: د.عبد الجليل مرتاض، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر،دط، دت.ص:93.

[3] لهجة البدو في الساحل الشمالي لجمهورية مصر العربية:د.عبد العزيز مطر، دار المعارف، القاهرة،مصر،دط، 1981.ص:46.

[4] المرجع السابق.ص:94.

صوت آخر مالت اللهجات العربية إلى تخفيفها والفرار من نطقها.[1]

وتخفيف الهمزة وتسهيلها أمر شائع عند مستعمليها، لا سيما في أول الكلمة، وهو ظاهرة من ظواهر الاقتصاد في الجهد، فالذين مالوا إلى تخفيفها كانت غايتهم طلب السهولة في النطق لا غير، وتخفيفها إنما يكون في الوسط أو الطرف، مثال ذلك أنها تسقط ويعوض عنها بمد حركة الصامت السابق لها، في مثل: رَأْسٌ – رَاسٌ، وكَأْسٌ –كَاسٌ، وبِئْرٌ –بِيرٌ وهكذا.

يقول المبرد (ت285هـ) :" واعلم أن الهمزة إذ كانت ساكنة فإنها تقلب–إذا أرادت تخفيفها – على مقدار حركة ما قبلها، وذلك في قولك رَأْس وجُؤنَةٌ وذِئْبٌ، إذا أدت التخفيف رَاسٌ وجُونَةٌ ودِيبٌ".[2]

ومن مظاهر السهولة والتسيير في الهمزة أنها تتحول إلى واو،مثل: أين تنطق وِين و"يَن" بدلا من أنا، و يَامَس في الأَمْس.

هـ– التسارع:

تختلف عادات النطق من بيئة إلى أخرى، حيث يميل سكان البوادي والصحاري إلى السرعة في النطق عكس سكان الحواضر الذين يرغبون في التأني والبطئ في إخراج صورهم المنطقية، ورغبة المتحدث في الاستمرار بحديثه دون أن يقاطعه أحد، تتطلب سرعة ترادفية لكي لا يفسح المجال للمتحدث الآخر

[1] الهمزة و مشكلاتها و علاجها:شوقي التجار،دار الرفاعي، الإسكندرية، مصر، ط1،1984 .ص:17.

[2] الأصوات اللغوية:عبد القادر عبد الجليل،دار الصفا للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن،ط1، 1998. ص:269.

بمقاطعته مما يؤخر فاعلية أفكاره، وفي هذا المسار تذوب بعض الملامح النطقية، وتطفوا على سطح ظواهر أخرى.[1]

والملاحظ أن السرعة في الكلام تولد بعض الأخطاء فنحن قد نقلب بعض الفونيمات، فنقدم ما يجب تأخيره، ونؤخر ما يجب تقديمه، فمثلا نجد القونيم (ض) يتقدم من الأخير إلى الأول في قول البعض: قَضَبَ عوض قَبَضَ وتسمى هذه الظاهرة بالقلب المكاني. وقد سجّل الشاعر ابن أحمر قوله:

ومَنَحْتُهَا قَوْلِي عَلَى عَرَضِيَةٍ عُلطٌ أُدَارِي ضِغْنَها بِتَوَدُّدِ.

وعلّق ابن الفارس:" علط وإنما ذلك مقلوب والأصل عطل وهي المرأة التي لا حلي لها".[2]

فالمتحدث العادي يريد التحدث بسرعة حتى لا يدع مجالا للمخاطب لمقاطعته من جهة، وحتى يوفر جهدا يستخدمه في التعبير عن أفكار جديدة من جهة أخرى، ويحدث هذا عادة في ظروف اليومية التي يتخاطب فيها الناس 90% من الوقت، أما تأكيد مقاطع كلمة والتحدث بأناة فلا يحدث إلاّ في حالة الأحاديث الرسمية.[3]

---

[1] المرجع السابق .ص:370.

[2] دراسة الصوت اللغوي:أحمد مختار عمر. ص:322.

[3] علم اللغة: علي عبد الواحد وافي. ص:95.

➢ **الغاية من دراسة العادات الكلامية:**

* **أولا:** الانتقاء لمهن لغوية، فمن الواضح أن هناك غايات مختلفة يتوخاها الباحث من دراسته للعادات الكلامية، فقد يكون قصده هو انتقاء الترجمة **interprétes** وحينئذ فإن الشيء الذي يهمه هو قياس مدة الاستجابة اللفظية، لأن الإجابة كلما كانت سريعة كان المترشح أليق من غيره للقيام بهذا العمل، مع العلم أن الترابط اللفظي، لا يتم ضمن لغة واحدة، بل الانتقال من لغة غلى أخرى.

وعلى ذلك، لا بد عند التقييم من أن نأخذ بعين الاعتبار الدقة من جهة والسرعة من جهة أخرى، والترابط في الترجمة من النوع المقيّد، لأن المترجم **traducteur** أو الترجمان **intorpréte** يطلب منهما أن يختار بأسرع ما يمكن الكلمة التي يعتقد كل منها أنسب للكلمة الحافزة.[1]

وقد يكون قصد الباحث هو انتقاء شخص يتقن مصطلحات معينة، وحينئذ يمكن الاستعانة بطريقة الترابط المفيد المتواصل.

***ثانيا:** قياس الذكاء، فإذا أخذنا برأي من يقول:"إن الذكاء هو القدرة على إنشاء ترابطات، فإننا نستطيع أن نتصور أهمية دراسة العادات الكلامية في قياس الذكاء، ولا شك أن الحصيلة اللغوية من أحسن القرائن في هذا المجال".[2]

---

[1] محاضرات في علم النفس اللغوي:حنفي بن عيسى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط6، 2003. ص:188.

[2] الأصوات اللغوية: عبد القادر عبد الجليل .ص:154.

كما أن الباحث عليه أن يحاول تحديد العلاقات اللفظية ضمن أجوية المفحوص، فهل تغلب عليه السببية أو الغائية أو الترادف أو التضاد وما إلى ذلك؟ وهل يستشف من تلك الأجوبة أن ذكاءه عملي أو نظري؟ وهل أجوبته سريعة أو بطيئة؟ [1]

***ثالثا:** قد يكون هدف الباحث هو دراسة نماذج الشخصية، وحينئذ يستطيع أن يستعين بقائمة (كانط –روزانوف) أو قد ينصفها (بخمسين كلمة فقط) ليقوم بتجربة جماعية، فيقرأ الكلمات على مسامع المفحوصين، بمعدل كلمة واحدة كل أربع ثوان وعلى هؤلاء أن يجيبوا على ورقة مرقمة من واحد إلى خمسين، وأن يسجلوا عليها أول كلمة تخطر لهم بالبال، بمجرد سماعهم للكلمة الحافزة، وإذا أعياهم الجواب في كلمة معينة فما عليهم إلاّ أن يخلفوا سطرا وأن يتركوا بياضا.[2]

لنفرض على سبيل المثال أن عدد الأفراد المفحوصين بلغ عشرين وأن ستة عشر منهم أجابوا عن كلمة "كرسي" بكلمة "مقعد" فإن قرينة توصّل العلاقة الترابطية عالية نسبيا، لأنها تساوي 16 من 20، فإذا نظرنا إلى أجوبة كل فرد بعد تحديد العلاقة الغالبة في أجوبته، فإننا نستطيع أن نعرف انحرافه عن تلك القرينة.

ولا شك أن تطبيق بعض الطرق السابقة وخصوصا طريقة الترابط الحر المتواصل، والترابط لتأليف الجمل من شأنها أن تكشف عن بعض سمات الشخصية.

---

[1] المرجع السابق.ص:156.

[2] علم النفس–دراسة التكيّف البشري–:عاقل فاخر، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، 1966.ص:132.

*رابعا: قد تكون الغاية دراسة العادات الكلامية نفسية علاجية للكشف عن بعض الميول الكامنة، أو النزعات المكبوتة أو الشواغل الذهنية المتأزمة، أو المواقف الثابتة، ومما يكشف عن ذلك:[1]

أ. الأجوبة التي يتريث فيها المفحوص، أو يتردد، و يرتبك قبل إعطائها بحيث تزيد المدة التي استغرقها على المعدل الملحوظ لدى غيره.

ب. الأجوبة التي يكتفي فيها المفحوص بترداد الكلمة الحافزة.

ج.الأجوبة الغريبة غير المتوقعة – وتعتبر غريبة- إذا كانت قرينة تأصلها ضعيفة.[2]

[1] محاضرات في علم النفس اللغوي:حنفي عيسى.ص:190.

[2] المرجع نفسه .ص:191.

ثانيا: تأثير العادات الكلامية في تعلم اللغة الفصحى:

نعلم أنه منذ بداية حركة التنوير -كما يقول المؤرخون للنهضة الحديثة في البلاد العربية- واللغة الفصحى ذاتها ومكانتها ومناهج تعلمها، وواقعها في بلادها موضعا للنظر، ومجال للشكوى من غربة اللسان الفصيح وضعفه، مع ماله من مكانة تاريخية، وماض مجيد، وقد تكررت الشكوى شعرا ونثرا، ومن ذلك قول سليمان الفاروقي:[1]

العَرَبُ لَا شَقِيَتِ فِي عَهْدِكَ العَرَبُ سُيُوف مُلْكِكَ وَالأَقْلَامُ وَالكُتُب.

وَكُلُّ خَيْرٍ أَتَى فَالعُرْبُ مَصْدَرُهُ بَلْ، أَيُّ فَضْلٍ أَتَى لَمْ تَحْوِهِ العَرَبُ.

لِسَانُهُم أَخْلَقَ الإِهْمَالَ جِدَّتَهُ فَبَاتَ يَنْعَى عَلَى الكُتَّابِ مَا كَتَبُوا.

تَمَّشَتِ اللَّهْجَةُ العَجْمَاءُ فِيهِ إِلَى أَنْ أَنْكَرَتْهُ بِنُوَةِ الخُلْصِ النُّجَبُ.

و لم تنقطع الشكوى منذ ذلك الحين، حيث توالت الصيحات التي تنذر بالخطر، و تنادي بالمحافظة على سلامة اللغة العربية الفصحى، وتنقيتها من اللحن، وتحاول البعد عن مهاوي العادة الكلامية، التي تضعف سلامة القول، وتفسد اللسان، وتجور في حق اللغة العربية الفصحى.[2]

كل ذلك في بدء النهضة العربية للحديثة، وفي أول الاتجاه الكلي إلى التعليم الشامل، ونشر المدارس العصرية في الوطن العربي، وكان الأمل هو أن انتشار التعليم سيقضي على مصادر الضعف والأميّة

[1] من حاضر اللغة العربية: سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط2، 1971. ص:44.

[2] المرجع نفسه. ص:49.

والجهل المزمن في بلاد العرب، فتنتهي بذلك أسباب الشكوى، وتقوى العربية للفصحى، وتستعيد ماضيها الخالد، بحاضرها الزاهر الذي يرجوه المحبّون لها، وأن كل مدرسة ستصبح إشعاعا لتعلّم اللغة الفصحى، وأن كل جيل يتخرج سيصبح أقوى من سابقة، وأقدر على الإمساك بزمام اللغة الفصحى.[1]

وقد انتشر التعليم في عرض البلاد العربية، وطولها، والتحقت به أجيال متتابعة من أبناء العرب، تخرّج من المدارس والجامعات الآلاف من حملة الشهادات العلمية، ولكن اللغة العربية الفصحى لا زالت موضع النظر، ومحط السؤال ومصدر الخوف والترقب، وكلما كثر الدارسون في المدارس والجامعات، وكثر المتخرجون منها زاد الخوف من ضعف صلة هذه الأفواج من الخريجين بلغتها وبثقافتها، وزاد الوجل والترقب من قدرة هؤلاء على فهم اللغة وممارستها الصحيحة للسان العربي المبين.[2]

ومن دوافع الغيرة على مستقبلنا المعرفي، ومستقبل أجيالنا، برز أكثر من سؤال، وقامت أكثر من علامة استفهام تشير إلى ما آل إليه تدريس اللغة العربية الفصحى من ضعف، وتتابعت الندوات، والمؤتمرات في أكثر من زمان ومكان، تناقش ظاهرة العادات الكلامية التي تعتري ألسنة أبناء العربية وتعيق فهم لغتهم، وقدمت دراسات كثيرة عن هذه الظاهرة الشاملة، وقد

---

[1] المرجع السابق ص:51.

[2] اللغة عند الطفل: صالح الشماع. ص:44.

حاول كل مجتهد أن يطرح رأيا أو أكثر من رأي، لعله يجد سببا أو يهتدي إلى علاج ناجح، و لم تغفل الدراسات الكثيرة حال مدرسي اللغة وقدرتهم في تقريب اللغة إلى الطلاب، أو العكس.

فاللغة ليست وسيلة للتفاهم، أو التوصل بل هي حلقة في سلسلة النشاط الإنساني المنتظم، واللسان الذي يركن إلى العادات الكلامية، ويملأ وجدانه بمفردات تمكنت من لسانه، أنّى يكون له بعد ذلك نصيب من اللغة الفصحى، فاستعمل اللغة يعد مهارة واكتسابا تزكو باستعمال الفصيح كلما كثر تكرار اللغة الفصحى على لسان المتكلم، أو أذن المستمع.[1]

كما أن قدرة متكلم اللغة تنموا سريعا كلّما تعهدها الإنسان، وحافظ على سلامتها من اللحن، وبعد بها عن شوائب العادات الكلامية سواء في استعماله للهجته، أو فيما يعترى لسانه من أمراض كلامية، ولا شك أن لغة التدريس يجب أن ترقى إلى مستوى اللغة الفصحى المؤثرة في المتلقي، أما استعمال العامية في التدريس والمحادثة بها فيحول دون تنمية المهارة اللغوية الفصيحة، ويقلل من شحذ السليقة، ويؤثر في قدرة المتكلم تأثيرا سلبيا، وهذا حال اللغة الفصحى اليوم.[2]

فالعادات الكلامية كما يعرف الجميع ليّنة لا يبدل فيها المتكلم جهدا، وإنما ينطق بها لسانه، وتسبق على ملكاته اللغوية فيستعملها عفو الخاطر دون أن يشعر أنه يخالف قواعد اللغة، أو يخطئ فيها،

---

[1] اللغة والمجتمع– رأي ومنهج– :محمود السعران، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1963.ص:17.

[2] الفصحى ونظرية الفكر العامي، مرزوق بن صنيتان بن تنباك، مطبع الفرزدق، الرياض، السعودية، ط1 1407ه– 1988م. ص:96.

وبما أن طبيعة الإنسان تكره التحديد وتنفر من الانضباط الذي يوجّه اللغة المقننة، فإن مدرسي التعليم العالي، والجامعي على حدّ سواء يهربون من قيود الفصحى، وقوانين النحو.

فالطفل بطبعه وفي مراحل تعلمه الأولى مقلد ماهر، فهو يدخل المدرسة في سن الاكتساب والتكوين اللغوي، والمثل يقول: " **المُعَلِّمُ فِي الصِّغَرِ كَالنَّقْشِ عَلَى الحَجَرِ**"، ودارسوا اللغات الحديثة يرون أنّ : " ثمة وجها آخر غريزيا من أوجه اللغة يتمثل في أن هناك فترة حرجة لاكتساب اللغة، فقدرة الإنسان على التعلّم تبلغ ذروتها في فترة تمتد تقريبا بين السنة الأولى والسادسة من عمر الإنسان، حيث يبدو أنّ تعلم اللغة تحدده عوامل فطرية أكثر من أي شكل من أشكال التعليم البشري".[1]

وهي مرحلة خطيرة في اكتساب اللغة مهمة في عمر الطفل العربي، وقلما ينال الأطفال العرب فيها أيّ اهتمام ينمي قدراتهم على اكتساب الفصيح، لكنهم –للأسف– في هذه السنين لا يسمعون غير لغة البيت ولغة الأتراب في الشارع، أما في آخر هذه المرحلة التي حدد فيها ترسيخ ملكة الاكتساب السريع فإن الطفل ينتقل إلى الخطوات المقننة للاكتساب المعرفي، ويدخل عالما آخر بتشوق فيه إلى كل جديد، وأهم ذلك اللغة التي يتوقع أن تكون لغة مختلفة عن البيت والشارع.[2]

---

[1] اللغة والحياة والطبيعة البشرية: روي سي هجمان، تر: داود حلمي أحمد السيد، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1409هـ/1989م، ص:106.

[2] التنشئة الأسرية و الأبناء الصغار : محي الدين أحمد حسين. ص:201.

ويرى منظرو اللغات الحديث أنه: " من المرجح أنه لا توجد فترة في تاريخ البشرية على الإطلاق لم يعترف فيها بأهمية المحاكاة في اكتساب اللغة بالتعلّم، فضلا على سائر النظريات الحديثة المتعلقة باكتساب اللغة التي تتفق على أن للمحاكاة دورا بارزا في جزء من أجزاء عملية اكتساب اللغة، ولا يستثنى عصرنا الراهن من ذلك".[1]

ولعل هذا الجزء الذي أشار إليه النّص السابق هو موضوع مشكلات اللغة الفصحى، إذ لا يكون في صالحها، حيث تكون عملية الاكتساب من لسان يلوك العادات الكلامية، ويتحدث بها، فيصير اكتسابها سهلا ميسورا على الطفل، ثم يعود إلى البيت ليسمع الجزء الآخر فلا يكون له مناص من الإغراق في العامية في المدرسة والبيت.[2]

وليس اكتساب اللغة الفصحى في هذه المرحلة إراديا، بل تلقائيا يصير جزءا من تكوينه اللغوي، فلو كان اللسان الذي يسمعه الطفل منذ البدء في الدراسة لسانا فصيحا لتغيّر تكوينه اللغوي، وحسن اكتسابه للغة، ولصَحّح عاداته الكلامية التي تمكنت من لسانه.

ولهذا يقول تشومسكي: " من أهم الحقائق التي تلفت النظر في اكتساب اللغة عند الطفل، الدقة الفائقة التي يقلّد فيها كلام من حوله، فتتجاوز دقة التفاصيل الصوتية، وهذا ما لا يستطيع البالغون إدراكه إن لم يمروا بتمرين خاص، فمن الواضح أن الطفل يسمع من غير وعي

---

[1] لغتنا والحياة: عائشة عبد الرحمن ، دار المعارف، القاهرة، مصر،ط2، 1391هـ /1971م. ص:124.

[2] المرجع نفسه .ص:130.

التفاصيل الصوتية الدقيقة التي ستصبح جزءا من معرفته، وهي التفاصيل التي لن يكون باستطاعته الإحساس بها عندما يكبر".[1]

فالمتعلمون، وبخاصة في مراحل الأولى، معرضون للخطأ في نطق لغتهم الفصيحة، ذلك لأنهم يأتون من مناطق مختلفة وينتمون إلى بيئات اجتماعية غير متجانسة،أو يكونوا يعانون من اضطرابات عضوية تصيب جهازهم النطقي، وهذه عوامل كلها تعرقل عملية التعلم السليمة.

وهذه العادات اللغوية يظهر أثرها بصورة خاصة حين تعلم اللغة الفصحى، فإذا أرشد هؤلاء المتعلمون إلى أصوات هذه اللغة سهل عليهم إجادة نطقها وحسن أدائها، واستطاعوا بالتدرج التخلص من العادات النطقية المكتسبة سواء كانت بيئية أو اضطرابات لغوية.[2]

ولا يظن ضان على كل حال، أننا ندّعي إمكانية القضاء على العادات النطقية البيئية، أو العضوية قضاء تاما بتعليم الأصوات، فذلك أمر مستحيل غير مستطاع، أمّا الذي ندعيه فهو أن تعليم أصوات اللغة المشتركة تعليما جيدا أمر ضروري، إذا أردنا المحافظة على لغتنا الفصحى والعمل على إجادتها والتمكن منها.

وقد لا يدرك البعض أن عادات التلميذ أو المتعلّم النطقية، سواء كانت بيئية أو عضوية تؤثر في تعلمه للغته العربية الفصحى، ويظهر هذا التأثير في صور كثيرة منها:

---

[1] اللغة ومشكلات المعرفة: نعوم تشومسكي، تر: حمزة قبلان المزيني، دار النهضة، بيروت ،لبنان، ط1 ،1990. ص:35.

[2] علم اللغة العام:، د.كمال محمد بشر، دار المعارف، القاهرة، مصر، د.ط، 1969. ص:171.

1. الاختلاف في مخارج الأصوات أو في صفاتها أو فيهما معا، ويتضح ذلك مثلا في الفرق بين القاف العامية والقاف الفصحى ومثال ذلك:[1]

أ. تحوّل هذا الصوت إلى "همزة" في الحواضر العربية في مصر، وبلاد الشام عامة، وفي مدينة تلمسان بالجزائر، **فَقَالَ** تنطق عند سكان هذه المناطق "**آلَ**" و**قَلْبٌ** تنطق "**أَلْبٌ**".

وتطور القاف إلى همزة هو قانون عام في لهجات معظم الحواضر في مصر ، والشام والقاهرة، ودمشق، وبيروت، ويبدو أن هذا النوع من الاختلاف أصبح عادة كلامية تمكّنت من لسان ناطقيها.

وتطور القاف إلى همزة يرجع إلى تأخير القاف مخرجها إلى الخلف باحثة عن أقرب الأصوات شبهها من الناحية الصوتية، ولا يوجد في أصوات الحلق ما يشبه القاف إلاّ الهمزة، وذلك لوجود صفة الانفجاري لكل منهما.[2]

ب. تطور صوت القاف إلى كاف، وهذا النطق واسع عند سكان جيجل، وسكان السواحلية، فالتلميذ ينطق كلمة **كَلِيلٌ** بدلا من "**قَلِيلٌ**" وذلك بإبداله القاف كافا، وهنا يجد المعلم صعوبات في كيفية توجيه نطق التلميذ إلى الأداء الصحيح.

وهذا التطور موصول بلهجات عربية قديمة فهو امتداد لها، فقد نسبت هذه الظاهرة إلى بني تميم،

---

[1] التطور اللغوي، علله وقوانينه: د.رمضان عبد التواب. ص:17.

[2] الأخطاء الشائعة و أثرها في تطور اللغة: عبد الماجد الصايغ. ص:59.

ومن ذلك قول أحد شعرائهم:[1]

ولاَ أَكُولُ لِكَدَرِ الكَوْمِ نَضَجَت وَلَا أَكُولُ لِبَابِ الدَّارِ مَكْفُولُ.

وهذه العادة ناشئة عن تقدّم مخرج القاف إلى الأمام قليلا، مع ترقيقها واحتفاظها بصفة الشدة في نطقها، فالقاف صوت لهوى، شديد ومهموس، والكاف من أصوات أقصى الحنك شديد ومهموس، فلا فرق بينهما إلا أن القاف أعمق قليلا في مخرجها.[2]

قال ابن خالويه (ت 370هـ):" والعرب تبدل القاف كافا والكاف قافا لقرب مخرجيهما".[3]وقد عقد أبو الطيب اللغوي بابا في كتابه، ذكر فيه عددا كبيرا من الكلمات التي أبدلت فيها القاف كافا نحو:"**القِسْطُ والكِسْطُ، وقَشَطَتِ وكَشَطَتِ، قَهَرْتُهُ وكَهَرْتُهُ**".[4]

ج. نطق المتعلم صوت القاف كافا طبقية مجهورة أي: جيم قاهرية (g) وتظهر هذه العادة الكلامية عند أغلب سكان البدو بالجزائر وبفلسطين وفي الأردن وبعض المناطق الليبية...[5]ومثال ذلك:

---

[1] الصحابي في فقه اللغة ومسائلها، وسنن العرب في كلامها:أحمد بن فارس، تع: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1997.ص:54.

[2] المدخل إلى اللغة :رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1417هـ/1997م.ص:55.

[3] إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم: ابن خالويه، تح محمد إبراهيم سليم، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، د.ط، د.ت. ص:122.

[4] الإبدال: أبو الطيب اللغوي، ج2، تح:عز الدين التنوخي، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، د.ط، د.ت.ص:353.

[5] أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة: د.فوزي حسن الشايب. ص: 57.

قَهْوَةٌ تنطق "**ڤَهْوَةٌ**".

د. تطور القاف إلى صوت مزدوج كالجيم الفصيحة، وينتشر هذا النطق في بلدان الخليج العربي كالبحرين؛ إذ يقولون: **الجِبْلَةُ** بدلا من "**القِبْلَةُ**"، وهذه الظاهرة الكلامية موجودة في بدو الأردن فيقولون في: **أُجْعُد**: **أُجْعُد**، و **يَوْمُ القِيَامَةِ**: **يَوْمُ الجِيَالَةِ**.

2. الاختلاف في الأصوات مع المحافظة على المخارج: وذلك كالميل إلى ترقيق أصوات التفخيم وهي:" الصاد والضاد، الطاء والظاء"[1] ومثال ذلك:

قولهم **سَيَّادٌ** بدلا من **صَيَّادٌ**، **دَرَبَ** بدلا من **ضَرَبَ** ونطقهم **تَبَقٌ** بدلا من **طَبَقٌ**.

بالإضافة إلى ترقيق بعض الأصوات الأخرى في غير مواضع الترقيق، وذلك كترقيق الراء في نحو "**رَمَاةُ**" بالرغم من أنها مفّخمة في هذا الموقع نفسه في اللغة الفصيحة، ومثال ذلك أيضا الميل إلى تفخيم القاف، أحيانا في غير مواضع التفخيم.[2]

3. إسقاط المتعلم بعض الأصوات نهائيا والاستعاضة عنها بأصوات أخرى، وهذا إمّا بتأثير من البيئة أو المحيط الذي يعيش فيه، وإما لوجود صعوبة أو خلل في جهازه الكلامي، ومثال ذلك:

إسقاط الثاء والاستغناء عنها بالتاء كما في نحو **تَعْلَبٌ** وأصلها **ثَعْلَبٌ** في الفصيح ، أو بالسين

---

[1] الأخطاء الشائعة و أثرها في تطور اللغة: عبد الماجد الصايغ. ص:59.

[2] علم اللغة العام: د.كمال محمد بشر. ص:175.

كما في **سَورَةٌ** وأصلها **ثَورَةٌ** في الفصيح.[1]

وهذا الشيء نفسه ملحوظ كذلك في الذال التي يستعاض عنها بالدال تارة، وبالزاي تارة أخرى نحو: **دَهَبَ** بدلا من **ذَهَبَ**، **وزَكِيٌّ** بدلا من **ذَكِيٌّ**.

4. الاختلاف في مخرج بعض الأصوات مع الاحتفاظ بالصفات، ويلاحظ ذلك مثلا في الظاء العامية التي تنطق من مخرج الزاي تقريبا، ولكن مع بقاء الخاصة المميزة للظاء الفصيحة وهي التفخيم، وهذه الظاء الأخيرة مخرجها بين الأسنان.

5. هناك فروق لغوية واضحة في الحركات ونظمها. ففي العامية اليوم حركتان لا وجود لهما في اللغة الفصحى المعاصرة، وهاتان الحركتان تظهران في نحو: **يُومٌ وبِيتٌ** العاميتان، وهما ما يعرفان "بالرفعة" و"الخفضة"، أي: للضّمة المائلة، والفتحة المائلة مع الطول في المثالين المذكورين.[2]

يضاف إلى ذلك بالطبع الفروق الدقيقة التي توجد في الحركات المتناظرة في الحالتين، فالفتحة العامية كلاهما صور تختلف في القلة والكثرة عن صور الفتحة في اللغة الفصيحة؛ بسبب ما يعتريها من صفات كالتفخيم والترقيق.

---

[1] الوجيز في فقه اللغة: د.محمد الأنطاكي، مكتبة دار الشرق، بيروت، لبنان، ط3، 1389هـ 1969م. ص:276.

[2] مناهج البحث في اللغة،: د.تمام حسان، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، د.ط، 1995.ص:175.

فإذا ما وصلنا إلى المستوى الأرقى للغة الفصحى وهو مستوى المقطع وجدنا أمثلة أخرى تجسد تأثير العادات الكلامية في اكتساب اللغة. فالنظام المقطعي فيهما مختلف إلى حد ملحوظ، فكلمة **فَهِمْتَ** مكونة من مقطعين إثنين هما:[1]

(فَ/هِمْتْ) على حين أن ما يقابل هذه الكلمة في اللغة الفصيحة وهي **فَهِمْتُ** مكوّنة من ثلاثة مقاطع وهي: (فَ/هِمْ/تُ) ولا يخفى أن الاختلاف في التركيب المقطعي يعني شيئين هما: الاختلاف في توزيع الحركات والاختلاف في نظام النبر، وهاتان الصورتان الأخيرتان دلالتان واضحتان على شدّة الخلاف الصوتي بين عادة المتكلم اللغوية وبين اللغة الفصحى وهنا يلاقي المتعلم صعوبة في تصحيح عادته وتصويبها.[2]

ومن بين مظاهر تأثير العادات الكلامية في تعلم اللغة الفصحى، ميل المتعلم إلى نطق حرف "**تْـــشَ**" مزدوجا بين "**التاء**" و"**الشين**" بدلاً من حرف **الكاف** وهذه الظاهرة الصوتية متواجدة بكثرة في المناطق الساحلية ومن ذلك قولهم: **بْتْشَ** بدلا من **بَكَى**، **واشْتـــْشَ** بدلا من **اشْـــتَكَى**، **والتْـــشُلْ** بدلا من **الكُـــل**.

6. و تسمى هذه الظاهرة بالكشكشة ، فالعلماء لاحظوا أنّ انقلاب الكاف إلى تاء وشين

---

[1] علم اللغة العام:، د.محمد كمال بشر، ص:175.

[2] المرجع نفسه. ص:176.

يخضع لقانون الأصوات الحنكية.[1]

فليس من المعقول أن نطمع في جعل فرد كل من المتعلمين يدرك تلك الفروق الصوتية إدراكا علميا، بل إن هذا يكاد يكون مستحيلا وإنما الذي يمكن أن نهدفه هو أن نتخيّر طبقة منهم تدرك الفروق، ذلك الإدراك العلمي بعد دراسة مستفيضة لها في معاهد المعلمين.[2]

فلنعمل على تكوين ما يسمى بالمدرس الخاص، أي:الذي يصلح للتدريس في بيئة معينة ، ويكون قد درس عاداتها الصوتية دراسة علمية صحيحة، ويكون واع بخصائص النطق النموذجي الذي نهدف إليه ، ليحاول التوفيق بين العادات الكلامية التي مصدرها البيئة، أو الجهاز النطقي، وتلك الصفات الصوتية التي ستتّم المواضعة عليها في النطق النموذجي للغة الفصحى، فمتى عرف كل هذا سهل عليه اختيار النماذج الخاصة التي يدرّب عليها تلاميذه الصغار تدريبا سمعيا، دون الحاجة إلى الالتجاء إلى اصطلاح فني ، أو شرح علمي.[3]

فالمتعلّم حين دخوله إلى المدرسة بغية الاكتساب، يلحظ الفروق الكلامية التي تميزه عن الآخرين، ومن هنا يدخل المتعلم في حالة حرج واضطراب وخوف، وهذا ما يزيد من تعقيد عملية التعلم، وهنا يأتي دور المدرسة والأسرة في مساعدته وتكييفه وإدماجه مع زملائه، دون إشعاره بعاداته النطقية،

---

[1] الصوتيات اللغوية–دراسة تطبيقية على أصوات اللغة العربية–: د.عبد الغفار حامد هلال، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر ط1، 2008.ص:519.

[2] في اللهجات العربية: د.إبراهيم أنيس ،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر،ط3، 2003.ص:28..

[3] المرجع السابق. ص:521.

وذلك لأن التّحفيز النفسي يخدم عملية تصحيح عاداته الكلامية بغية تحصيل الفصيح والسليم للغة المراد تعلمها.[1]

لذلك وجب علينا أن نحسن اختيار المدرسين من بين أولئك الذين لهم أذن موسيقية مرهفة، وممن وهبوا القدرة على تقليد الأصوات، وحين نصطلح على النطق النموذجي الذي نرتضيه جميعا، يسّجل هذا النطق تسجيلا صوتيا ويدّرس دراسة علمية مستفيضة لهذا النوع من المعلمين في معاهدهم، فإذا ما انتهوا من هذا وزّعوا على المدارس، فيتلقى التلاميذ الصغار ذلك النطق النموذجي عن طريق المحاكاة والتلقين، وبهذا نكون قد سهلنا على المدرسة والأسرة عبئ تصحيح الأخطاء اللغوية للمتعلمين ممن يعانون من عادات لفظية بيئته كانت أو عضوية، كما ندمج المتعلم في العملية التعليمية دون إشعاره بتميزّه عن الآخرين صوتيا، وهذه كلها إجراءات تخدم عملية تعلم النطق الفصيح.[2]

وهناك وسائل أخرى ربما تكون أعم وأنفع، لأنها تكفل لنا تكرار هذا النطق النموذجي على آذان الناس في كل وقت وفي كل مكان، فهي لا تقتصر على المدرسة فحسب بل هي تؤثر في العام والخاص أينما كانوا، وتلك هي : الإذاعة، وأفلام السينما، والقصص والروايات المسرحية.[3]

---

[1] ارتقاء اللغة عند الطفل: د.صالح الشماع. ص:49.

[2] المرجع نفسه. ص:50.

[3] أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة: محمد وطاس. ص:13.

فإذا ما أنشأنا المذيعين والممثلين تنشئة خاصة مراعين فيها العناية بنطقهم، وجعلنا منهم أداة نافعة لنشر ذلك النطق النموذجي بين الناس فهذا حتما سيستقطب سمعهم، ويحاولون تقليدهم وهذا كله خدمة للغة الفصحى.[1]

وبالتالي نكون قد قطعنا شوطا كبيرا فيما نهدف إليه من تصحيح نطق أبنائنا، ورثة لغتنا.

[1] معرفة اللغة: علي عبد الواحد وافي. ص:201.

ثالثا:أثر العادات الكلامية في تعلّم اللغة الثانية.

1-المرحلة الحرجة في تعلم اللغة الأجنبية:

يعيش إنسان الألفية الثالثة حالة من التواصل القهري مع غيره، في العالم الجديد، فكلنا ننخرط في موجة العولمة الكاسحة، وتنصف بملامح متعددة فبعضها يصنف ضمن الفئة المؤثرة، وبعضنا الآخر ينتمي للفئة المتأثرة، والسجال الحتمي بين العناصر المختلفة مستمر، تحدد نهايته قدرة الفرد على وضع خطوط فاصلة بين الثوابت، والمتغيرات.

والمدرسة تعد المكان الثاني بعد المنزل الذي يسعى إلى غرس الثوابت، والعمل على منحها صفة الصمود لحماية الذات من السقوط في دائرة التذبذب عند انتقاء المتغيرات الملائمة للفرد، ورفض المتغيرات المهددة لتوازنه.[1]

فلقد سال الكثير من الحبر حول تعلّم الطفل للغة الأجنبية واكتسابها، إذ أن أغلب الدراسات والمناقشات، بيّنت أن الأطفال أفضل تعلما للغة من البالغين، ويعود هذا إلى أسباب، واعتبارات بيولوجية، وعصبية، وانفعالية، ونفسية، حيث يرى تشومسكي أن الطفل يولد ولديه قدرة أو معرفة فطرية على اكتساب أي لغة بما فيها لغته الأم.[2]

---

[1] مبادئ تعلم وتعليم اللغة، دوجلاس براون، تر: عبده الراجحي، ص80.

[2] المرجع نفسه .ص: 81.

ولقد ساهمت أبحاث إيريك لنبرغ " eric lenneberg" بقدر كبير في كشف الغموض عن هذه المسألة، فهو يرى أن هناك فترة حرجة من حياة الإنسان، تمنعه إلى حد ما من تعلم أيّ لغة، حيث أكدت التجارب أن سن الرابعة عشر يحدد تلك الفترة الحرجة، فإذا بلغها الإنسان، وحالت الظروف دون أن يكسب لغة ما، فإنه لا أمل له مطلقا في تعلم أيّ لغة مستقبلا.[1]

وهذا ما أكده 1980 gummins حين أقر أنّ: "الفترة الحرجة لتعلم اللغة الأجنبية تحدث في وقت قريب من البلوغ، حيث يبدوا أن الشخص بعد هذه الفترة سيكون غير قادر نسبيا على تعلم اللغة الثانية بلكنتها الأصلية".[2]

ويحدد هذه المسالة إيرك لتنبرغ فيقول: "إنّ الأطفال الذين فقدوا هويتهم اللغوية نتيجة عزلتهم عن المجتمع، إذا ما اكتشفوا قبل بلوغهم هذه السن، فإنه يمكنهم أن يكسبوا لغة ما، وكذلك إذا أصيب الطفل في المنطقة اليسرى من رأسه وهو دون الثانية من عمره، فإن قدرته اللغوية تتأثر بذلك كلما تقدم في العمر، حتى إذا بلغ سن الرشد فإنه يصاب بعاهة لغوية."[3]

ويرجع هذا إلى أسباب بيولوجية وعصبية بالدرجة لأولى، حيث أثبتت الأبحاث أن :"مخ الإنسان عندما يكتمل نموه، تتوزع عليه بعض الوظائف ويكون بعضها في الشق الأيمن، والبعض

---

[1] مبادئ تعلم و تعليم اللغة: دوجلاس براون، تر: عبده الراجحي. ص:.ص:56.

[2] المرجع نفسه. ص :66.

[3] biological foundatuions of languange Eric Lennbery Wiley. P16

الآخر في الشق الأيسر من المخ، وهو الجزء المسؤول عن برمجة الكلام، أو النطق بشكل خاص، بحيث أنّ إصابته ينتج عنها اختلال كبير في النطق."[1]

ومما يجدر ذكره، هو أن هذا التلف إذا حدث للأطفال في سن السادسة إلى الرابعة لا يؤثر على اكتسابهم للغة بما فيها لغتهم الأصلية، وإذ أنه سرعان ما يعالج هذا التلف باعتبار أن النمو اللغوي لدى الطفل يصاحبه نمو جسماني متواصل إلى أن يصل إلى مرحلة الكمال بعكس البالغين الذين يفقدون اللغة تماما.

حقيقة إن تعلم اللغة الأجنبية يعد عملية متعاقبة تخضع لأساليب واستراتيجيات تختلف عن تلك التي يستعملها في لغته الأولى، وبالتالي يصبح من الصعب الحديث عن عموميات تشترك فيها اللغات جميعا،لا سيما وأن هناك تنوعا لغويا بين متحدثي مجموعة لغوية واحدة.

فالطفل يكتسب لغته الأولى، وبالمقابل يتعلم اللغة الأجنبية، بصرف النظر عما إذا كان يعيش في ثنائية لغوية، فهو يكسب عفويا لغة والديه، ومحيطه أمّا اللغة الثانية فيتعلمها بطريقة منظمة وواعية.[2]

فإذا ما نظرنا إلى اللغة العربية واللغة الفرنسية في الجزائر- على أنهما مادتين دراسيتين-، فسنجد اللغة العربية ثابت أساسي للفرد الجزائري واللغة الفرنسية من المتغيرات التي تفرضها ظروف الدولة

---

[1] أضواء على الدراسات الضوئية المعاصرة :نايف حزما .ص:22 .

[2] المرجع نفسه . ص:23.

الجزائرية، وقدرة المتعلم على التحكم فيهما معا، ضرورة إيديولوجية، أما قصور كفاءة المتعلم في إحداهما خسارة يجب تجاوزها بكل الوسائل والطرق.[1]

فنجاح عملية تعليم اللغات الأجنبية تحدده عوامل شتى لكل منها نسبة معينة، قد تتفاوت في الأهمية، لكن لا يمكن بأي حال استبعاد أي منها، فان كانت مهارة التحكم في لغة أجنبية تتطلب تسخير الأسس التعليمية، فيمكننا أن نقيس نجاح المتعلم في التمكن من اللغة، وهذا يعني تضافر العوامل وتفاعلها في إطار يشبه حالة اكتساب اللغة الأم، وبالتالي نجاح مميز في تعلم اللغة الأجنبية.[2]

إنّ تفاعل أسس التعلّم والاستفادة منها جميعا في الوقت ذاته، قد يصعب تحقيقه على أرض الواقع، لهذا آثارنا تحديد المرحلة الحرجة في تعلم اللغة الأجنبية المناسبة لكل أساس تعلمي، مؤيدين أحد الخيارين:

فإمّا التبكير في تقدير اللغة الأجنبية في النظام التعليمي أو التأخير في تقديمها، وكانت نتائج البحث كالتالي:[3]

1. الأسس العصبية: الخيار المثالي :التبكير أو التأخير، كلاهما ممكن لأنّ الدماغ قادر دائما على تعلّم اللغة الأجنبية.

---

[1] اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها: نايف حزما .ص:43.

[2] المرجع نفسه. ص:45 .

[3] أسس تعلم اللغة وتعليمها: دوجلاس براون، تر: عبده الراجحي. ص:123.

2.الأسس الحس حركية: الخيار المثالي: التبكير بغية الاستفادة من مرونة جهازي النطق والسمع، واستبعادا لخطر اللكنة.

3.الأسس المعرفية: الخيار المثالي: التأخير بهدف تحقيق التوازن النفسي، وتنمية الاتجاهات الايجابية.

4.الأسس الاجتماعية: الخيار المثالي: التأخير بغية توطيد علاقة الفرد بثوابته الحضارية.

5.الأسس اللغوية: الخيار المثالي: التأخير بهدف منح المتعلم الفرصة للاستفادة من الخبرات السابقة، والقدرة على استيعاب النظام الجديد.[1]

2- أثر العادات الكلامية في تعلّم اللغة الثانية (الأجنبية):

تتكوّن عند المتكلمين بأية لغة من اللغات صفات كلامية، يتميزون بها عن غيرهم من الشعوب، وتقوى تلك الصفات عند الفرد، وترسخ قدمها كلما تقدمت به السن، فهي في الأطفال مرنة قابلة للتغير والتشكل، ولكنّها في الكبار صعبة التغير وإن لم يكن هذا مستحيلا.[2]

وتلك الصفات الكلامية يسميها المحدثون عادات لغوية، لأنها بعد أن تنتهي مرحلة خاصة في نمو الطفل، تصبح عنده ككل العادات المكتسبة، لا اختيار له في تكوين أية صفة من تلك الصفات الكلامية، فليس للمرء اختيار في كيفية النطق بصوت من أصوات لغته، أو في كيفية تكوين الجمل

---

[1] المرجع السابق. ص:124.

[2] المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسها، صعوباتها: رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي،لقاهرة، مصر، ط2، 2001. ص:185.

في تلك اللغة، فالمسألة ليست إلاّ مجرد تقليد. فقد سمع الأبناء آبائهم فقلدوهم، كما أخذ الآباء والأجداد عن الأجيال التي سبقتهم، وقد تكون أمراض لغوية تمكنت من لسان صاحبها إمّا لوجود خلل في جهازه النطقي أو السمعي، وهكذا تتطور تلك الصفات الكلامية، دون أن يكون لأيّ أحد اختيار أو إرادة في تكوين المظاهر اللغوية على نحو خاص.[1]

على أنه لو اقتصر الأمر على مجرد التلقي والتقليد لأدّى هذا إلى أنّ لغة الناس في العصر الحاضر تشبه تمام الشبه لغة أسلافهم في العصور الغابرة، ولكن نعلم أن هناك اختلافا كبيرا بين لغة السلف والخلف، ومرجع هذا الاختلاف هو التطور المستمر للغات البشر.

فالمرء إذن يتكلم وينطق بأصوات خاصة، لها مميزاتها، ويكوّن جمله بطريقة خاصة، لها قواعدها، ويختلف ذلك من لغة إلى أخرى، وهو لا يشعر شعورا إراديا، ولا يفكر حين الكلام في كيفية النطق بأصواته أو تكوين جمله، بل يصدر كل هذا عنه دون تكلف أو تعمّد، وذلك ما سماه القدماء التكلم بالسليقة.[2]

أما الصفات الكلامية التي قد تحتاج إلى تفكير وقصد، والتي تختلف باختلاف الأفراد في شعب من الشعوب، لا يمكن أن تسمى عادات كلامية. فإذا صبغ أسلوب كاتب من الكتاب بصبغة خاصة،

---

[1] التعلم –دراسة نفسية، توجيهية، تفسيرية–: د. رمزية غريب. ص:94.

[2] الأصوات اللغوية: د.إبراهيم أنيس. ص:206.

أو بدا على أحد المتكلمين صفة خاصة في كلامه لا يشترك معه فيها أحد من أفراد بيئته، فمثل هذا يعد صفات فردية للمرء اختيار في تكوينها.[1]

فالذي يعنينا هنا، هو تلك العادات النطقية التي اعترت لسان ناطقها فدفعته إلى حذف، أو قلب، أو لجلجة، أو تلك العادات العامة التي يشترك فيها جميع أفراد بيئة من البيئات اللغوية، التي لا اختيار لهم في تكوينها بل اكتسبوها اكتسابا، ونمت عندهم فتكوّنت منها عاداتهم الكلامية، ولا بد من مرور أجيال قبل أن يصيب تلك العادات اللغوية أيّ نوع من التغيّر أو التطّور.[2]

ومظاهر العادات الكلامية ثلاثة:

1. بنية الكلمة: Morphology
2. تكوين الجملة Syntax

3.الصفات الصوتية Phonetics أو Phonology ، ويعنينا هذا المظهر الثالث- الصوتي- إذ يكاد يكون أوضح مظهر للعادات اللغوية ، وأكثرها رسوخا عند الأفراد، فهو أول ما يسترعى أسماعنا حين نريد تعلّم لغة من اللغات، وهو آخر ما نستطيع تقليده في تعلمها، ويتضمن المظهر الصوتي مخارج الأصوات واختلافها من لغة إلى أخرى، ومثل هذا الاختلاف والتفاعل

---

[1] علم اللغة العام: محمد كمال بشر. ص:53.

[2] مختبر اللغة: علي قاسمي. ص: 216.

يكاد يخضع في كل لغة إلى قانون خاص له أثر في تعلم لغات أخرى.[1]

كما يتضمن المظهر الصوتي أمرا آخر له أثر واضح في تعلم اللغات، ويختلف من لغة إلى أخرى، ويخضع في كل منها بقانونه الخاص وذلك هو النبر.*

فللأمم عادات كلامية خاصة بها، وتلك العادات اللغوية كونتها لغة كلامهم، التي لقنّها الطفل في مراحل نموه، وتكلّم بها غلاما فشابا فرجلا، فهي اللغة التي تكلم بها سليقة، وهي من أجل ذلك اللغة التي كونت في نطقه تلك الصفات الكلامية التي يتميز بها الإنسان العربي، والتي جعلت له طابعا خاصا له أثره في تعلمه لأية لغة من اللغات الأخرى.[2]

فدراسة العادات الكلامية من الناحية العلمية البحثة يجب ألاّ يغيب عن أذهاننا أن عاداتنا اللغوية الحاضرة، هي في الحقيقة مرحلة تاريخية في لغتنا، وينبغي لهذا أن توصف وصفا علميا دقيقا، بل وتسجل نماذج منها فوق أسطوانات تحفظ كمسجلات تاريخية.

ومن الناحية العلمية البحتة أيضا، تعد عاداتنا الكلامية الأساس الذي نبني عليه تعلم أية لغة من اللغات الأجنبية، وأستاذة التربية في الوطن العربي لن يستطيعوا أن يصفوا لنا الطريقة المثلى لتعلم اللغات الأجنبية، ما لم يمدهم رجال اللغة بنتائج دراستهم لعاداتنا الكلامية.[3]

---

[1] علم اللغة: محمد كمال بشر. ص:56.

* النبر: وضوح نسبي يتميز به صوت أو مقطع من بقية الأصوات أو المقاطع الأخرى التي تجاوره.

[2] مبادئ تعلّم و تتعليم اللغة: دوجلاس براون، تر:إبراهيم بن حمد القاعيد.ص:132.

[3] الأصوات اللغوية: إبراهيم أنيس. ص:206 .

فيصدر المتعلم أثناء مساره التعليمي في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية أخطاء عديدة وعلى جميع المستويات (الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية) والتي تتطور عنده إلى أن تصبح عادة لغوية تمكنت من لسانه، لذلك يحاول المعلم والمتعلم معا البحث عن حلول ناجعة لتصحيح العادات النطقية ،والتي قد تعد دليلا واضحا على أن المتعلم يحاول التمكن من النظام اللغوي الجديد، فهو ينتقل من مرحلة الوقوع في العادة إلى مرحلة تصحيحها، والاستقرار على الصواب، وقد تصبح ذات العادات الكلامية عاملا معيقا يحد من إمكانية التعلم الناجح للغة الثانية إذا لم يتم تصويرها في الوقت المناسب.[1]

فالمتعلم الذي يخطئ في جزئية معينة من النظام اللغوي، يعلمنا مسبقا أنه يعاني صعوبات معينة في هذا المستوى من اللغة، ويمكن من خلال ذلك تقييم نسبة اكتسابه للغة، وبالتالي البحث عن وسائل تقويمية فعّالة تدعم مستواه التعليمي.[2]

بينما المتعلم الذي لا يخطئ لا يمكن اعتباره دليلا قاطعا على أنه ناجح مئة بالمائة في تعلمه للغة الثانية، وهذه قناعة معرفية يدركها جميع المعلمين والمهتمين بحقل تعليمية اللغة ، والتي كانت تلقي مسؤولية تصحيح عادات المتعلم اللغوية على عاتق المعلم وتلزمه البحث عن أدوات تعليمية مناسبة لتجاوز هذه الظاهرة الكلامية، وأحيانا كثيرة يفشل في أداء مهمته لأنه

---

[1] أسس تعلم اللغة وتعليمها: دوجلاس براون ،تر: عبده الراجحي .ص:204.

[2] المرجع نفسه. ص:207.

يعجز عن إرجاع العادات الكلامية إلى أسبابها.

ونتيجة لدعوى ذي سوسير* إلى دراسة اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها، تغيّرت نظرة العلماء والمدرسين للعادات الكلامية التي يقع ضحيتها لسان المتعلم، وجعلتهم يدركون إدراكا واعيا خطورة هذه الظاهرة وانعكاساتها على عملية تعلم اللغة، فظهرت طرق عديدة تبحث عن أساليب تصحيحها ليس عند وقوعها،[1] بل على العكس ن ذلك، فهم عمدوا إلى تحديد مصادرها إقتداء بالمبدأ القائل:" **البحث عن أسباب المشكلة هو بداية العثور على حلول لها**".

هذه الفكرة لقت رواجا كبيرا، وتمحض عن هذا النوع من البحوث التوصل إلى تحديد المصادر الرئيسية للعادات الكلامية والتي لها دور كبير في إعاقة عملية اللغة الثانية، وأهمها:[2]

1. يميل بعض المتعلمين ممن يعانون العادات الكلامية التي اكتسبوها إما من بيئتهم وإما لوجود اضطراب لغوي يعترى ألسنتهم إلى نطق الصوت الفرنسي (P) كما لو كان مجهورا، وإلى نطق الصوت (V) كما لو كان مهموسا، وذلك يسبب تأثر هؤلاء المتعلمين بنطق نظيرهما في اللغة العربية، وهما الباء "B" وهي صوت مجهور، والفاء"F" وهو صوت مهموس ومثال ذلك:

---

* ذي سوسير (1857– 1913) ألسني سويسري، مؤسس النظرية البنيوية.

[1] تعليم اللغة العربية لغير العرب– دراسات في المنهج وطرق التدريس–: عارف كرخي أبو خضيري. ص:49.

[2] أسس تعلم اللغة وتعليمها: د. دوجلاس براون، تر: عبده الراجحي. ص:214.

قولهم "BABA" بدلا من "PAPA" و "ROBA" بدلا من "ROPA".

وقولهم أيضا: "FOYAGE" بدلا من "VOYAGE"، و"FELO" بدلا من "VELO".

فالمتعلم هنا يشعر بالحرج لعدم تمكنه من نطق حرفي "P" و"V" بالطريقة السليمة ولذا وجب عليه تعويد لسانه وتمرينه على نطق حرف الباء العربي مهموسا دون أن يلجأ إلى الاصطلاح العلمي، وهذا يساعده في اكتساب حروف اللغة الثانية بطريقة سليمة.[1]

2. يميل المتعلمون بحكم عاداتهم اللسانية إلى إبدال بعض الحروف مع محافظتهم على مخارجها، إما بفعل البيئة، كالمتعلم القادم من جيجل أو الدول الساحلية والذي ينطق حرف القاف كافا، فنلحظ هذه الظاهرة موجودة أيضا حين تعلمه للغة الثانية[2]، وهذا ما يعيق اكتسابه لها، أو يكون الضعف اللغوي راجع إلى صعوبة إخراج الحرف لوجود خلل في جهازه النطقي، ومن ذلك قوله GOOD: COOD وفي GO: CO أو CATEAU بدلا من GATEAU، وقوله CARAGE بدلا من GARAGE.

و هذه العادة الكلامية ترجع إلى ميل المتعلم إلى السهولة، فهو يرقق كل ما هو مجهور لصعوبة إخراجه للحرف، أو نتيجة لتعوده على الترقيق بحكم بيئته.[3]

---

[1] المرجع السابق. ص:217.

[2] علم اللغة العام: د.محمد كمال بشر.ص:178.

[3] علل اللسان و أمراض اللغة–التشخيص و العلاج–: د. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات. ص:153.

3. صعوبة نطق المتعلم لكلمة توالى فيها صوتان ساكنان أو أكثر سواء أكانا في أول الكلمة، أو في وسطها، لذلك يلجأ إلى تحريك الكلمة في الأول كقوله SATATION بدلا من STATION، أو يعمد إلى إضافة حركة خفيفة بين الساكنين، فينطق simpilici (توقف) té بدلا من simplicité مع تقطيعها إلى جزئين لوجود خلل في تنفسه.

4.يعاني المتعلم المصاب بعادة كلامية من صعوبة في تعلم حرف "R" الفرنسي فتجده أحيانا يهمسه إلى "راء" أو تدفعه عادته اللسانية إلى نطقه مجهورا، وتعويضه بحرف الغين العربي.

نحو: radio ينطقها **راديو**، وهذا بفعل تأثره من اكتساب حرف الراء في لغته الأم والتي انتقل تأثيره حتى على لغته الثانية.[1]

5. تجري عادة المتعلم اللسانية حين تعلم اللغة الثانية إلى إبدال حرف "h" الفرنسي بحرف الهاء العربي، وذلك لوجود تشابه بينهما في المخرج باعتبارها حروفا حلقية.[2]

يقول :med هــ mou (مُهَمَّدٌ) بدلا من mouhamed (محمد).

6. وفي كثير من الأحيان يلجأ المتعلم إلى قلب حرف (M) إلى (N) نتيجة للخلط في مخرجيهما بفعل تشابههما. وهذا عامل من عوامل تأثير العادة الكلامية فيالتعلم اللغة الثانية. ونجد هذه الظاهرة فيالمناطق الجبلية فتنطق كلمة mouhaned بدلا من mouhamed

---

[1] علم اللغة: محمد كمال بشر.ص:178.

[2] الأخطاء الشنعة و أثرها في تطور اللغة: عبد الماجد الصايغ. ص:94.

و dornir بدلا من dormir و bonbe بدلا من bombe.

7. يجد متعلّم اللغة الثانية صعوبة في نطق حرف "ch" الفرنسي، الذي يتكون من حرفين هما:"c" و "h" ويقابلهما في اللغة العربية حرف الشين، وهذا ما يدفع المتعلم إلى تعويضه بحرف يشابهه الصفة والمخرج، فلا يجد بديلا سوى الحرف المهموس "c" أي السين في اللغة العربية وهذه العادة الكلامية نلحظها عند بعض متعلمي اللغة الفرنسية في الأطوار الأولى.[1]

ومن ذلك قولهم: ceval بدلا من cheval و cien بدلا من .chien

8. أكثر الصعوبات التي تواجه لسان المتعلم للغة الأجنبية في نطقه للحركات سواء أكانت مركبة أو مفردة،[2] والتي لا نظير لها في اللغة العربية، ومن ذلك مثلا:

أ. الميل إلى نطق الحركتين (ou و ei) في نحو go و Name الإنجليزيتين و dormir الفرنسية، كما لو كانت الأولى "رفعة" طويلة، والثانية "خفضة "طويلة، وهذا ما يعيق عملية التعلم الفعال للغة المراد تعلمها. وهنا يدخل دور المعلم أو المرشد في تصحيح النطق، وتصويب مخرج الحرف.

ب. توجد عادات كلامية تسيطر على انتاج حركة (e) لتحويلها إلى "i" "إِ" فتنطق كما لو كانت كسرة خالصة، ومثال ذلك قول: git بدلا من get.

---

[1] أسس تعلم اللغة و تعليمها:د.دوجلاس براون،تر:عبده الراجحي.ص:53.

[2] المرجع نفسه. ص:55.

والمعروف أن حركة (e) هي نوع من الفتح الممال لا توجد في اللغة الفصحى أو العامية.

هذه أمثلة قليلة من العادات الصوتية التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية، وإذا ما بحثنا في أسباب وقوعها نتمكن من حصرها في النقاط الآتية:[1]

1. عامل السن: له دوران أساسيان إما إيجابي يسمح للمتعلم باكتساب اللغة دون مشقة، أو دور سلبي يؤثر على العملية التعليمية.

2. المحاكاة والتقليد الخاطئين عند الأطفال حين تعاملهم وتواصلهم مع الكبار.

3. الاعتياد الخاطئ على نطق الأصوات، وتركيب الكلمات ، دون وجود من يصوبها.

4. ضغط الاستعمال المبكر للغة الثانية، فهناك فئات من المتعلمين خاصة الأطفال ذو السنوات الأولى لم يتمكنوا من تعلم نطق أصوات لغتهم الأم، ليجدوا أنفسهم مضطرين لتعلم لغة جديدة، تختلف تمام الاختلاف عن لغتهم من الناحية الصوتية والنحوية، والدلالية.[2]

5. ضعف أعضاء النطق في بداية مرحلة تعلم اللغة، مع ضعف الإدراك السمعي.

6. التعصب للسان وتفضيله على اللسان الثاني.

7. بطئ سرعة التحكم في الجزء الخاص بالاكتساب اللغوي الموجود في المخ الإنساني. والذي سماه

---

[1] اللغة العربية الثقافة العامة:محمد عبد الغني المصري،دار المستقبل للنشر و التوزيع،عمان،الأردن، ،1988.ص:354.

[2] علم اللغة العام :محمد كمال بشر. ص:106.

8. تشومسكي بـــ language. Acquisition. Devise : L.A.D أي: الجزء الدماغي اللغوي. فكلما تفتّح هذا الجزء من العقل البشري على اللغة كلما كثر استعمالها والعكس صحيح.[1]

9. تأثير البيئة على عملية تعلم اللغة الثانية، ويتجلى أثر ذلك في ميل المتعلم إلى السهولة فتدفعه عادته اللسانية بحكم محيطه إلى اللجوء إلى الترقيق، والنفور من حروف التفخيم والعكس صحيح.

➢ **طرق واستراتيجيات تسهم في تصويب العادات الكلامية:**

من الضروري أن يبدأ الطفل في تصحيح عاداته اللغوية منذ الصغر، وذلك بإتباع عدة طرق أهمها:

1. العلاج:

- العلاج الجسمي:

التأكد من أن المتعلم لا يعاني من أسباب عضوية، خصوصا النواحي التكوينية في الجهاز العصبي وأجهزة السمع، لأن السمع هو أول خطوات اكتساب اللغة، فإذا كان ضعف السمع هو السبب، فيمكن التغلب عليه بوساطة سماعات الأذن، أو زراعة القوقعة لبعض الحالات التي تعاني من ضعف شديد.[2]

- العلاج النفسي:

---

[1] اضطرابات اللغة –التشخيص و العلاج–:د. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات. ص:216.

[2] الأصوات اللغوية عند ابن سينا –عيوب النطق وعلاجه –:د.نادر أحمد جردات. ص:189.

يكون بتقليل التوتر النفسي للطفل، وتنمية شخصية ووضع حد لخجله ومعرفة الصعوبات التي يعاني منها، والعمل على معالجتها.[1]

- العلاج الكلامي:

هو علاج مكمل للعلاج النفسي، ويجب أن يلازمه، وهو أسلوب للتدريب على النطق الصحيح، عبر جلسات متعددة عن طريق أخصائي علاج النطق، ويتم تدريب المتعلم عن طريق:

- الاسترخاء الكلامي: حيث يجعل المتعلم في حالة استرخاء بدني، وعقلي ثم يبدأ في قراءة القطعة ببطئ شديد مع إطالة كل مقطع يقرأه، مثال: سبورة -- سَ...بُو....رَةٌ، أو ca..ma...rade—camarade .
- تمرينات الكلام الإيقاعي: أي ربط كل مقطع من الكلمة بواحد من الإيقاعات الآتية: تصفيق بالأيدي ، أو ضرب بأحد القدمين على الأرض.[2]
- تدريب جهاز النطق والسمع: عن طريق استخدام المسجلات الصوتية، وتقوية عضلات النطق.
- تضليل الكلمات: يقوم الطفل أو المتعلم بترديد ما يقوله أخصائي النطق من كلمات وجها لوجه في نفس الوقت، وبفارق جزء من الثانية.

[1] المرجع السابق. ص:190.

[2] المرجع نفسه . ص:191.

- أسلوب النمذجة: حيث يأخذ الطفل زمام المبادأة ويقوم المعالج من أخصائي أو معلم بتكرار الجمل الناقصة التي يتلّفظ بها الطفل ويضيف إليها الكلمات الناقصة بهدف توسيع ما يتلفظ به الطفل.[1]

- العلاج البيئي:

إدماج الطفل في نشاطات اجتماعية ورياضية، وفنية، وجعله يلعب مع أطفال آخرين، حتى يتدرب على الأخذ والعطاء، ويتاح له فرصة التفاعل الاجتماعي، وتنمية شخصيته.

إن العادات الكلامية التي تستثمر عند الطفل حتى مع توفير الاستشارة الإضافية، والدلالات التي يقدمها المعالج يصعب في العادة تدريب الطفل على تصحيحها وتظل سمة ترافق كلامه وبعض الأشخاص لا بد لهم من الاستعانة بوسائل أخرى، بما لديهم من قدرات التواصل مع الآخرين، ومعرفة ما يجري كإشارات اليدو وتعبيرات الوجه والأصوات التي تقوم مقام الكلمات.[2]

1. تمارين مساعدة للنطق والكلام:

- التحكم بحركة اللسان أمام المرآة.

- فتح الفم وإخراج اللسان إلى الخارج دون لمس الأسنان، أو الشفاه، ثم إعادته للداخل ببطئ.

- فتح الفم وجعل اللسان يلامس الأسنان في الفك الأعلى ثم الأسفل ببطئ ثم بسرعة.

---

[1] علم نفس الطفل: محمد سلامة آدم. ص:89.

[2] الأصوات اللغوية – دراسة تطبيقية على أصوات اللغة العربية:د.عبد الغفار حامد هلال. ص:166.

- فتح الفم وجعل اللسان يقوم بعملية نقلية من اليمين إلى الشمال وبالعكس.
- جذب الهواء للداخل كتمرين التثاؤب لرفع سقف الحلق.[1]
- تدريب الطفل على التنفس السليم لإخراج الصوت كشم وردة من الأنف ثم النفخ من الفم.
- تقسيم الكلمات إلى مقاطع، مثل: téléphon---té...lé....phon.

2. نصائح مهمة للأسرة:

تتحمل الأسرة المسؤولية الأكبر في تنشئة الطفل ومساعدته إشباع حاجاته المختلفة، ومصاحبته في نموه خلال مراحل مختلفة منذ ميلاده ، خلال سنواته الأولى خاصة ما قبل المدرسة.[2]

ولهذا سوف نتطرق إلى أهم النّقاط التي يجب على الأسرة إتباعها لمساعدة طفلها على اكتساب النطق الفصيح سواء في لغته الأم أو لغته الثانية ، ويمكن إجمالها فيما يلي:

- الإنصات بصبر إلى حديث الطفل، وعدم الالتفات للطريقة التي يتحدث بها.
- تكرار الكلمات التي ينطقها الطفل بشكل سليم.
- التركيز على الأصوات التي ينطقها الطفل بصورة صحيحة ولكنه يحذفها، أو يستعملها مثل:

[1] المرجع السابق. ص:167.

[2] علم اللسان العربي، فقه اللغة العربية: د.عبد الكريم مجاهد، دار أسامة ،عمان، الأردن، ط2، 2009 .ص:122.

قال ثَـــمَكٌ، هنا نقول له: سَ سَ سَ سَمَكٌ.

- النظر إليه بصورة طبيعية وهو يتكلّم ،وتوفير جو عائلي هادئ.
- عدم التحدث مع الطفل بلغتين في آن واحد، مثال: أنا ذاهب للـــ marché
- إضافة مفردات على الجمل التي يقولها الطفل مثال: إذ قال عَصِير، نقول : محمد يريد عصير.[1]
- عدم انتقاد الطفل وإجباره على تغيير طريقة كلامه ، وتصحيح أخطاءه باستمرار.
- قراءة الطفل لكتاب بناسب مستواه التعليمي،وتشجيعه على قراءة القرآن.

[1] الأصوات اللغوية عند ابن سينا– عيوب النطق وعلاجه: د. نادر أحمد جرادات .ص:191.

الفصل الثالث.

دراســـة ميـــدانيـــة.

- مدرسة عاشور أول جلول- أنموذجا-.

★ الدراسة الإستطلاعية:

لقد أجريت دراسة استطلاعية على سبعة أقسام من تلاميذ مستويات متعددة، بهدف الوقوف على الأسباب الحقيقية التي تفسر هذه العادات الكلامية، والتي تكون عائقا في تعلم اللغة العربية الفصحى أو اللغة الثانية.

أما مادة البحث فقد استقيناها من البرنامج المقرر، وقد كنا نسجّل عادات التلاميذ اللغوية، مدونة أصحابها بدون أن يشعروا، وهذا خشية عليهم من الاضطراب أو الحرج.

وحين عرض المادة عليهم، كنا نلاحظ على المتعلمين مدى استجابتهم، كما نلاحظ أيضا حركة الشفاه، وكل حركة يقومون بها، أو أي، انفعال يظهر على وجوههم، وسجل ذلك أمام اسم صاحبه مراعين في ذلك طريقة إخراج الحرف، ومدى سلامة النطق، ودقته مع الحرص على طريقة التنغيم بما يتناسب مع المعنى.

★ **المنهج المتبع في الدراسة:**

استعنا في هذه الدراسة بالمنهج التحليلي الإحصائي الذي يسعى إلى فحص متعمق لحالة فرد أو الأسرة ، أو أيّ وحدة اجتماعية أخرى، إذ يقوم الباحث من منطلق معطيات هذا المصطلح بجمع كل أنواع البيانات النفسية، والفيزيولوجية، بالإضافة إلى السيرة الذاتية، وذلك حتى يلقي

الضوء على حالة الشخص من حيث تجاربه وثقافته ولغته.

ولعل الذي دعانا إلى اختيار هذا المنهج كونه يتماشى وطبيعة الموضوع الذي نحن بصدد دراسته.

★ مكان إجراء البحث:

لقد وقع اختيارنا على مدرسة عاشور أول جلول الواقعة في حي الشهيد –إمامة– بنيت سنة 1968 وتبلغ مساحتها 2400م^2 تحتوي على 12 حجرة التدريس، يتكون طاقمهما التربوي من مدير و14 معلما، منهم: 3 رجال و11 نساء.

كما تحتوي على 375 تلميذا منهم 195 ذكور و180 إناث.

أمّا النظام المعمول به فهو عادي، ولقد حققت المدرسة سنة 2010/ 2011 نسبة نجاح قدرت 98.21% وهذا يدل على تفاني الطاقم التربوي في تأدية مهامه.

★ تثبيت عينة البحث:

انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها تمّ اختيار العينة المكونة من نوعين من الحالات:

* الأولى: حالات ظهرت عليها عادات كلامية بفعل البيئة.

* الثانية: حالات ظهرت عليها عادات كلامية بسبب خلل في الجهاز الصوتي.

*الثالثة: حالات ظهرت عليها عادات كلامية بسبب مشاكل نفسية.

★ أدوات البحث:

نظرا لطبيعة الدراسة، والهدف الذي نريد الوصول إليه رأينا أنه من الضروري استعمال الوسائل التالية:

- المقابلة:

وهي محادثة موجهة، يقوم بها الشخص مع شخص آخر، والهدف منها: جمع أنواع معينة من المعلومات لتوظيفها في بحث علمي، والاستعانة بها من أجل التشخيص والتوجيه والعلاج.

- الملاحظة:

تعد خطوة أساسية في البحث العلمي، أنها تمكن الباحث من صياغة الفرضيات التي تسعى إلى تحديد الوضع الراهن للظاهرة، بالملاحظة وليس بطرح الأسئلة، وهي أفضل الأساليب للإجابة عن أسئلة بحثية معينة.

- التسجيل والتحليل:

قمنا بتسجيل أصوات التلاميذ "العينة المختارة" ممن يعانون من العادات كلامية سواء عضوية أو البيئية ثم قمنا بتحليلها لمعرفة نوع العادة، ومسبباتها، ثم تطرقنا لبعض الطرق التي تسهم في تقويمها وتصويبها.

- الإحصاء:

بعد الدراسة المستفيضة للعينات، قمنا بإجراء احصاءات من أجل معرفة نسبة انتشار العادات الكلامية، وذلك من أجل تبيان خطر انعكاساتها على العملية التعليمية.

المستوى: السنة الثانية

المادة: تربية إسلامية

العينة الأولى: "ف.أ"

أَمَلَنَ اللَهُ بِالوُضُوءِ أَبْلَ كُلِّ صَلَاةٍ، فَهُـ (توقف) فَهُوَ نَفَاظَة لِأَطْلاَ فِنَ مِنَ العَلَلِ وَالغُبَالِ، وَالأَوْسَاخ حَيْثُو كَانَ لَسُولُنَ يَتَوَضَّأُ لِكُلِّ صَلاَةٍ.

العينة	طبيعة التأثير	العادات المؤثرة	التحليل /السبب	وسيلة التقويم
ف.أ السن: 7سنوات مكان الإزدياد: تلمسان	إبدال حرف الراء لاما.	تعود لسان الطفل على نطق حرف الراء لاما وذلك لوجود خلل علي المستوى النطقي،مثل : أملنا.	عضوي: وذلك راجع إلى وجود تشويه في الأسنان، وتقعر الحنك الأعلي.	- القيام بتمارين اللسان - انصات الأسرة والمعلم للطفل وتكرارهم للكلمات التي يخطئ في نطقها مع تصويبها بالاستعانة بالصور.
	إبدال حرف القاف همزة.	تعوّد الطفل على النطق بالألف بدلا من القاف في الاستعمال العامي مثل: أَبْلَ.	بيئي: لأن الطفل ينتمي إلى مدينة تلمسان فنشأ في عائلة تنطق القاف همزة، فجرت عادته	- استعمال المسجلات الصوتية والصور. - تدريب اللسان على الكلام مع تكرار

			اللسانية على التقليد.	الحرف.
حسبة كلامية. (تلعثم)	- تعوّد الطفل على التلعثم في حديثه مع وجود صعوبة في نطقه للحروف.		نفسي: حيث ظهر على الطفل تشنجات وتقلص في عضلات الوجه مع احمرار الأذنين.	- استعمال قطعة من الورق وتغطية صحيفة الكتاب وترك فتحة صغيرة تسمح برؤية الكلمة، وتُنقل الورقة من كلمة إلى كلمة.
قلب الحروف.	تعود الطفل على قلب حروف بعض الكلمات. مثل: نَفَاظَةٌ.		عضوي: لاحظنا أن الطفل يسرع في حديثه ونحس بأنه غير قادر على التنفس، وهذه السرعة تدفعه إلى القلب سهوا.	-تقسيم الجملة إلى مقاطع، واستعمال ورق لتغطية النص مع سحب الورقة كلمة بكلمة. -إجراء تمارين التنفس.
إضافة حروف المد.	تعوّد التلميذ على إضافة حروف لا سيما المتعلقة بالمد وتظهر هذه الظاهرة في الحروف الأخيرة من الكلمات مثل:		بيئي: لا حظنا أن الطفل تعوّد على مد بعض الكلمات خاصة في المقاطع الأخيرة بتأثير من بيئته العامية.	-تلقين التلميذ لقواعد اللغة العربية مع التمثيل -تدريب الطفل على ضبط حركات الإعرابية لأواخر

		حَيْثُو.		الكلمات لوحده، مع الممارسة والتكرار.
	حذف ألف الجماعة.	تعوّد الطفل على حذف حروف أواخر الكلمات وخاصة حروف المد.	بيئي: حيث جرت عادة لسانه على حذف أواخر الكلمات في الاستعمال العامي طلبا للسهولة .	-تلقين الطفل لقواعد العربية الفصحى وذلك بالتمثيل والتكرار.

العينة الثانية: م.أ

فاروق فوق الشجرة

فَاغُوكُ فَوْكَ الشَّجَغَةِ.

العينة	طبيعة التأثير	العادات المؤثرة	التحليل /السبب	وسيلة التقويم
(م.آ) السن:8 سنوات. مكان الازدياد: تلمسان.	إبدال حرف الراء غينا.	تعوّد الطفل على نطق حرف الراء غينا.	السبب عضوي: وذلك راجع إلى عدم وجود تدريجات بالشكل السليم في أعلى الفم، والتي يلتصق بها اللسان، ليُحدث الصوت التكراري، لحرف الراء.	- تعليم الطفل على القيام بتمارين اللسان، وتدريبه على فتح الفم بشكل جيد. - استعمال المسجلات الصوتية بإسماعه لكل مقطع على حدى.

	إبدال حرف القاف كافا.	تعوّد الطفل على إبدال الحروف لا سيما المجهور منها. فلقد جرت عادته اللسانية على إبدال حرف القاف كافا.	عضوي: بعد بحثنا عن الأسباب وجدنا أنّ الطفل يعاني من تشوّه في الأسنان مع كبر حجم لسانه أما حنكه الأعلى فمقعّر بشكل كبير مع وجود التعرجات داخله، وهذا ما يعيق نطق حرف القاف بشكل سليم.	- القيام بتمارين اللسان مع فتح الفم بطريقة سليمة. - استعمال المسجلات الصوتية والصور التي تحتوي على حرف القاف. - التكرار والممارسة

المستوى:السنة الثالثة.

العينة: ش.ح.غ.

المادة: قراءة.

ال ال البطُّ(توقف) البَّطُ البَطُّ لَمْ لَمْ يَجِدِ المَاءْ في البِرْكَهْ (توقف) و شَكَى و شَكَى إِلَى المُزَارِعِ، فَكَانَ المُزَارِعِ مُتَحَيِّرًا عَـ عَنِ البَقَرَةِ التِّي لَمْ يَجِدْ لَهَا المَاءْ، فَـ فَرَفَعَ رَأْسَهُ و و رَأَى و رَأَى (توقف) سِرْبًا مِنَ البَطِّ. فَقَالَت لَهُ النَّعْجَةُ: هَؤُلاَءِ أَكْبَرُ مِنْكَ و أَسْرَعْ.

العينة	طبيعة التأثير	العادة المؤثرة	التّحليل/السبب.	وسيلة التّقويم.
(ش.ح.غ) العمر:8 مكان	التأتاة التكرارية.	تعوّد الطفل على التأتأة في كلامه بتكراره للكلمة أكثر من ثلاث مرات وهذه العادة تظهر في نطقه لأوائل الكلمات من	نفسي:لاحظنا أن الطفل أشول فهو يكتب بيده اليسرى مع شعوره بالحرج من زملائه لأنّه يحس بسخريتهم،و هنا	-عدم إجبار الطفل على الكتابة باليد اليمنى ودمجه مع زملاءه. -وضع قطعة من الورق المقوى على

الازدياد: تلمسان.		الجمل.مثل: ال ال البطُ.	يحمّر وجهه و أدنية.	النّص و سحبها كلمة بكلمة.
	حبسة كلامية. (تلعثم).	تعوّد الطفل على التوقف حين حديثه، و استغراقه مدة من الزمن لمواصلة الفكرة.	عضوي:عدم قدرة الطفل على التحدّث بطلاقة لأنّه يعاني من تشنجات في عضلات الكلام مع وجود تقطّع في تنفسه.	- مطالبة الطفل بالقيام بتمارين اللسان مع تدريبه على فتح الفم بطريقة سليمة. -تدريب الطفل على إجراء تمارين التنفس بطريقة سليمة -تعليم الطفل القواعد الإعرابية للغة العربية.
	حذف الحركات الإعرابية.	جرت عادة الطفل الكلامية على تسكين أواخر الكلمات بحكم الاستعمال العامي. مثل:أَسْرَعْ.	بيئي:و ذلك راجع إلى عدم تمكن الطفل من قواعد لغته العربية فيميل لسانه إلى البحث عن السهل	

المستوى:السنة الرابعة.

العينة: (ف.ق).

المادة : قراءة.

حُلاَّسُ الحَيَــاةِ.

فِي الدَّلاَمِ الدَّامِسِ،جَاءَتِ عِصَابَةُ الأَشْلاَلِ إِلَى الكَلْيَةِ الآمِنَةِ، لِتَسْلِكَ مَنَازِلَهَا، و فِي إِحْدَ الطُّلُكَاتِ كَانَ هُنَاكَ غُصْنٌ فِي شَجَلَةٍ عِمْلاَّكَةٍ يَهْتَزُ، فَأَصَابَ زَعِيمَ العِصَابَةِ.

العينة	طبيعة التأثير.	العادة المؤثرة.	التحليل/السبب.	وسيلة التقويم.
(ق.ف) السن:13سنة. مكان الازدياد:	إبدال حرف الظاء دالا.	تعوّد الطفل على نطق حرف الظاء دالا بحثا عن السهولة.	عضوي: بسبب تركيبة الفم؛ ففمه و أسنانه صغيرة مع عدم وجود انقباض بين طرف اللسان و الأسنان	-فتح الفم بطريقة صحيحة مع جعل اللسان يلامس الأسنان في الفك الأعلى ثم الأسفل.

غزوات.			الأمامية.	
	قلب حرف الراء لاما.	تمكّنت عادة الإبدال من لسان الطفل؛إذ أنّها أثرت على تعلّمه لحرف الراء ما جعله يستبدله بحرف اللام.	عضوي:لاحظنا أنّ أسنان الطفل غير مكتملة مع وجود تشوهات في الحنك الأعلى الذي يظهر بشكل مقعر.	-تدريب التلميذ على فتح الفم بطريقة سليمة، مع ضرورة قيامه بتمارين اللسان من الأعلى والأسفل -استعمال صور لكلمات تحتوي على حرف الراء.

	إبدال القاف كافا.	تعوّد التلميذ على نطق حرف القاف بدلا من الكاف بسبب الاستعمال العامي.	بيئي:إذ أنّ الطفل متأثر ببيئته غزوات فجرت عادته اللسانية على نطق حرف القاف **كافا** طلبا للسهولة.	-تلقينه حروف اللغة الفصحى عن طريق تمرينات اللسان و استعمال المسجلات الصوتية

المستوى: السنة الخامسة

المادة : قراءة.

العينة الأولى: م.إ

أَرَاد رَامِي بَعْدَ عِدَطِ سَاعاطٍ مِنَ الطَّدْرِيبِ، أَن يَعْرِفَ الوَقْتَ الذِّي تَأْخُذُهُ آخِرُ مُحَاوَلَاطِهِ قَبْلَ مَوْعِدِ السِّبَاقِ.

العينة	طبيعة التأثير	العادات المؤثرة	التحليل /السبب	وسيلة التقويم
(م.إ) السن: 12 سنة. مكان الازدياد: زلبون.	إبدال حرف التاء طاء.	جرت العادة التلميذة اللسانية على إبدال حرف التاء طاء، بحكم الاستعمال العامي.	بيئي: فالتلميذة تلجأ إلى إبدال صوت التاء طاء بسبب ترعرعها في بيئة زلبون المشهورة بنطق الطاء.	– جعل التلميذة تسترخي عقليا وبدنيا، ثم مطالبتها بقراءة القطعة ببطئ، مع إتباع أسلوب التجزيء حتى يتسنّى لها اكتساب صوت

المستوى: السنة الثالثة.

المادة : فرنسية (قراءة).

العينة الأولى: ش. ح. غ

Je je me توقف je me lave les mains توقف avec du savon.

العينة	طبيعة التأثير	العادات المؤثرة	التحليل /السبب	وسيلة التقويم
ش.ح.غ	تأتأة تكرارية.	تعوّد التلميذ على تكرار الحرف أكثر من مرتين.	نفسي: وذلك لأن الطفل يكتب باليد اليسرى مع شعوره بالحرج من أصدقائه لأنه يحس بسخريتهم عليه.	- عدم إجبار الطفل على الكتابة باليد اليمنى. - إعطاء الطفل فرصة للتعبير عن أفكاره دون التعليق عليه، والإصغاء له بدون تهكم.

	حبسة كلامية. (تلعثم).	جرت عادة التلميذ على التلعثم والتوقف في حديثة، إذ يُشعر السامع بأنه انتهى.	نفسي: ويتمثل في تشنّج عضلات الكلام، مع احمرار الأذنين والوجه، لذلك لاحظنا وجود صعوبة في إخراجه للحرف.	- تدريب الطفل على فتح الفم بطريقة سليمة مع إجراء تدريبات على اللسان. - النظر إلى الطفل بطريقة عادية وعدم إشعاره بعادته النطقية. - إعطاء الطفل فرصة للكلام والتعبير مع تصحيح أخطاءه.	

المستوى:السنة الثالثة

المادة: قراءة

العينة الثانية (ع.هـ)

Je me lafe mi mains afec du sabon.

العينة	طبيعة التأثير	العادات المؤثرة	التحليل /السبب	وسيلة التقويم
(ع.هـ) السنة:10 سنوات. مكان الازدياد: تلمسان.	إبدال حرف v إلى f	تعوّد التلميذ على نطق حرف F بدلا من V في الاستعمال العامي.	بيئي: لأن الطفل يجد صعوبة في النطق حرف V الجديد عليه فيعوضه بحرف يعرفه هو: F	-يجب على المعلم عدم التحدّث باللغة العربية في حصة الفرنسية، تفاديا لوقوع التلميذ في تداخل لساني. -استعمال الصور والمسجلات الصوتية
	إبدال ai بحرفi	تعوّد الطفل على نطق AI بـــــ (إِ)، أي:I	بيئي: يجد الطفل صعوبة في النطق حرف AI لعدم تمكنه	

			من معرفة مخرجه لذلك يعوّضه بحرف يشبهه في لغة الأم هو:(إ) أو(I).	حتى يتسنّى للطفل. معرفة مخرج وصفة الحرف. -استعمال أسلوب المحو التدريجي يعد كتابة الكلمة على السبورة.
	إبدال حرف v بـــ b	تعود التلميذ على نطق كلمة SABON بإبداله لحرف Vبـ B وذلك في الاستعمال العامي.	بيئي: فالطفل لم يتمكّن من اللغة الثانية، ويظهر هذا جليا في استعماله لكلمات عربية من بيئته.	

المستوى: السنة الرابعة

المادة: قراءة

العينة الأولى :(ف.ك)

Mi i ne faut pas laisser le robinier ouvert.

العينة	طبيعة التأثير	العادات المؤثرة	التحليل/السبب	وسيلة التقويم
(ف.كـــ) السن: 12.سنة مكان الازدياد : تلمسان .	حذف الحروف	جرت عادة التلميذة على نطق ضمير IL بـــI و ذلك بحذفها لحرف اللام.	عضوي: تقوم التلميذة بنطق حرف I بدلا من IL لوجود خلل في السمع وهذه الظاهرة موجودة حتى في تعلمه للغة العربية.	- يمكن معالجة هذه العادة باقتناء سماعة الأذن، مع استعمال الصور من أجل الاكتساب السليم.

	إبدال حرف ai بحرف i	إبدال حرف AIبـ I نتيجة تعوّد الطفل على نطق I في استعمال العامي.	بيئي: بحث التلميذة عن السهولة لصعوبة إدراكها لكيفية نطق AI،لذلك تعوّضه بحرفI.	-استعمال المسجلات الصوتية والصور حتى يتسنى للمتعلم اكتساب الحرف بطريقة صحيحة.
	إضافة	تعوّدت التلميذة على نطق كلمة "Robine في الاستعمال العامي مع إضافتها لـIER	بيئي: بعد بحثنا عن أسباب الإضافة وجدنا أن التلميذة اكتسبت كلمتها من المنزل، فأثّرت عليها حين تعلمها للغة الثانية.	-اتّباع أسلوب المحو التدريجي للكلمة حتى لا يقع الطفل في عادة الإضافة. - إعطاء الطفلة فرصة للتعبير أثناء حصة التعبير .

المستوى : السنة الرابعة

المادة: قراءة

العينة الثانية: (ص.ح)

Le train entre en gare, quant il s'arrete les foyageurs descendent des wagon.

العينة	طبيعة التأثير	العادات المؤثرة	التحليل /السبب	وسيلة التقويم
(ص.ح) السن:11سنة. مكان الازدياد: سبدو.	إبدال الراء تاءً.	تعوّد الطفل على نطق حرف الراء تاءً بحكم الاستعمال البيئي.	بيئي: لاحظنا أن كثيرا ما يُنطق حرف الراء تاء في المناطق الجبلية وذلك راجع إلى التقليد طلبا للسهولة.	-القيام بتمارين اللسان. - تصحيح المعلم نطق التلاميذ بتبيان مخرج الحرف وكيفية إصداره، مع التمثيل. - تنبيه المعلم على ضرورة الفصل بين

				اللغة الأم واللغة الثانية.
	إبدال حرفv إلى f	تعود الطفلة على إبدال حرف v المجهور إلى نظيره المهموس "الفاء"، بحكم الاستعمال العامي.	بيئي: وذلك لأن الطفلة تجد صعوبة في إصدار الصوت،مع عدم تمكنها من مخرجه باعتباره صوت جديد عليها فتستبدله بنظيره "f" طلبا لليسر.	– الفصل بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، مع تدريب التلاميذ على نطق الأصوات، وإصدارها من مخرجها، ولا يكون ذلك إلا بالتكرار والممارسة – القيام بتمارين التنفس واللسان.

	سرعة في الكلام	تعوّد الطفلة على السرعة في الكلام إذ لا نكاد نفهم ما تقول.	نفسي: لاحظنا أن الطفلة تلجأ إلى السرعة المفرطة في الكلام لأنها تشعر بالخجل بحكم تواجدها في أسرة فقيرة ويبدو ذلك واضحا من ثيابها الرثة فهي تخجل من أصدقائها.	- يجب دمج الطفلة مع أصدقائه في شتى النشاطات. - تحفيز الطفلة بإعطائها بطاقة شرفية إذ ما كانت قراءتها جيدة ومتأنية.

المستوى: السنة الخامسة.

المادة: فرنسية (قراءة).

العينة الأولى: خ.ع

I faut laver les mains avant de mounger.

العينة	طبيعة التأثير	العادات المؤثرة	التحليل /السبب	وسيلة التقويم
(خ.ع) السن:13 سنة مكان	حذف حرف" l"	جرب عادة التلميذ النطقية على نطق الضمير il بـ i بحذفه لحرف اللام.	عضوي: لاحظنا أن التلميذ حين يكتب الضمير il يكتبه بطريقة صحيحة لكن حينما ينطقه يحذف l وبعدما بحثنا في السبب	- استعمال مكبرات للصوت في القسم حتى يتسنّى للطفل اكتساب لغته الثانية بطريقة سليمة أو مطالبته باقتناء سماعة للأذن. - استعمال المعلم للصور مع تقسيمه للكلمة إلى

الازدياد: تلمسان.			وجدنا عنده مشكلة في السمع	حروف. - تشويش الكلمات ومطالبة التلميذ بترتيب حروفها ثم نطقها حرفا بحرف.
	إبدال حرف an بـــ ou	تعوّد التلميذ على نطق حرف an الفرنسي بـــ ou وهذا ما يقابله في العرّبية بـــــ "أُ"	بيئي: لقد أثّر الاستعمال العامي على لسان الطفل فجعله ينطق حرف ou بـــon لصعوبة إصداره .	-ضرورة تعليم الطفل استعمال اللغة العربية -تدريب لسان الطفل على نطق الحرف بتكرار الأمثلة.

بعد دراسة مستفيضة في البحث عن طبيعة العادة، وتشخيصها، وذكر بعض الطرق في علاجها، انتقالنا إلى مرحلة الثانية وهي إحصاء نسبة التلاميذ ممن يعانون عادات كلامية تعيق تعلمهم للغة الأم أو اللغة الثانية.

وذلك لننبّه المدرسة والأسرة على مدى خطورتها، وعلى ضرورة الوقاية منها، سواء كان سبب العادة بيئيا كتأثير العامية على تعلم اللغة الفصحى، أو عضويا كوجود خلل في الجهاز النطقي أو السمعي.

ولقد استعنا بالجدول التالي لتبيان النسب، معتمدين على القانون الآتي:

العينة المستهدفة *100 /العينة الكلية. آخذين بعين الاعتبار مدرسة -عاشور أول جلول- منطلقا للتمثيل والإحصاء، وبعد بحث مستفيض توصلنا إلى النتائج التالية:

طبيعة العادة	التأتأة	التلعثم	الحذف	القلب	الإضافة	الإبدال	سرعة في الكلام
العينة الكلية	5	10	16	15	27	30	8
العينة المستهدفة	2	3	4	1	1	8	1

النسبة المئوية%	40	30	25	6.66	3.70	26.66	12.5

إن هذا الجدول الإحصائي يبيّن لنا مدى انتشار العادات الكلامية باختلاف أنواعها ويكشف عن انعكاساتها على لسان أصحابها لتكون بذلك عائقا في تعلم اللغة الفصحى، واللغة الثانية على حدّ سواء.

فنلاحظ أن عادتي التأتاة والثعلثم تأتي في المرتبة الأولى من العادات الكلامية؛ فنسبتها تكون بين 40% و30% أمّا عادة الإضافة فتكون قليلة إن لم نقل نادرة، فلقد بلغت نسبتها 3.70% أما باقي العادات الأخرى من قلب وحذف...الخ فتكون متوسطة الخطورة لا تتجاوز 13%.

ومن كل ما تقدم يفضي بنا الاستقصاء إلى ما يلي:

إن النتائج المتحصل عليها في ضبط العادات الكلامية وإحصائها تدل على أن هناك أثرا كبيرا للبيئة والجهاز العضوي، في عملية التواصل، فأي خلل فيهما أو تغيير في عملية النطق والكلام يؤديان إلى ضعف القدرة التواصلية للطفل، وهذا ما يكون عائقا في اكتساب اللغة بطريقة سليمة.

فالعادات الكلامية بيئية كانت أو عضوية يمكن علاجها بعد تشخيصها، ويكون ذلك بالمراس

والتكرار والتحدي ؛ إذ تؤدي الأسرة والمدرسة دورا هاما في تخليص الطفل من عادات لسانه الخاطئة، وذلك بالرعاية والتوجيه، وتوفير الوسائل التعليمية والجو المناسب لمساعدة التلميذ على التعلّم بطريقة سليمة واكتساب المهارات اللغوية، والعمل على إثراء الرصيد اللغوي للطفل وفق ضوابط صحيحة.

هذه كلها عوامل تدعم المتعلّم، وتساعده على تصويب عاداته الكلامية، وتمكنه من الاندماج في مجتمعه، دون شعوره بالحرج أو إحساسه بتميزه عن الآخرين كلاميا.

خاتمة

خاتمة.

خاتمة:

بعد دراستنا لانعكاسات العادات الكلامية -عضوية كانت أو بيئية أو النفسية -على تعلم اللغة الفصحى، واللغة الثانية، توصلنا إلى النتائج التالية:

1. إنّ سلامة نطق الفرد مرهون بسلامة جهازه النطقي والسمعي، كما أنه مرتبط بسلامة بيئته، فأيّ خلل فيهما يؤدي بالضرورة إلى العادة الكلامية.

2. لكي يستطيع الطفل أن يتعلم الكلام الفصيح والسليم عليه أن يتكلم، ولكي يتوصل إلى إتقان الكلام عليه أن يتدرب في مواقف متعددة، يكسب من خلالها عادات صحيحة تفيده في نموه اللاحق، فعلى المدّرسين عدم تجاهل هذه البديهيات.

3. تختلف ميكانيزمات اكتساب اللغة الأم عن اللغة الأجنبية، لذلك وجب تحسين مقررات تدريس اللغة العربية، وضرورة التنسيق بينها وبين مقررات مادة اللغة الفرنسية تفاديا لوقوع التلميذ في عادات كلامية، وتحقيقا لنجاح المنظومة التعليمية.

4. تؤدي العادات الكلامية عضوية كانت أو بيئية إلى وقوع المتعلّم في حرج وغضب وانعزال وهذا يعيق العملية التعليمية والتقويمية.

5. يعتمد اكتساب اللغة على تكوين عادة نطقية وسمعية جيدة وعلى بناء أوجه حركية وصوتية متطابقة، وهذا يتطلب أعضاء سمعية وصوتية سليمة، وبيئية متوازنة، فإن لم تتوفر هذه العوامل سيقع المتعلم في

العادات النطقية.

6. على المعلم زرع الثقة في النفس خاصة عند أكثرهم حاجة إليها كالتلميذ المتأتئ، أو المتلعثم أو الخجول، وذلك بإخراجهم من قلقهم، واتخاذهم موقفا يساعدهم على تجاوز عاداتهم النطقية.

7.يجب الاستعانة بالوسائل التعليمية لاستثارة التلميذ على الكلام،مثل:المجسمات و التسجيلات و شرائط الفيديو و إدارة نقاش حول ما يتم عرضه.

8.إنّ للأسرة دورا فعّالا في تقويم عادات كلام أطفالها، لذلك وجب توفير الجوّ الهادئ و النظر إلى الطفل بطريقة عادية،و عدم إشعاره بتميّزه في طريقة كلامه،مع تصويب أخطاءه و دفعه إلى قراءة القرآن الكريم.

9.كلّ العادات الكلامية قابلة للتّشخيص و التّقويم،و هذا بالممارسة و التكرار،و عدم الملل و المداومة على التدريب و تحدي الصعوبات.

10.يُفضّل تقويم عادات الطفل الكلامية مهما كان سببها في المرحلة المبكرة؛ لأنّ نتائجها تكون أكبر من نتائج غيرها من المراحل الأخرى للفرد، إذ كلّما تقدّم الفرد في سنه صعب تصويب عاداته النّطقية.

11.إنّ اكتساب اللغة الثانية يتحدّد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية و اللغوية الخاصة باللغة الأولى التي تمّ تعلّمها، فالتراكيب و الصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأم يتّم تعلّمها بسهولة و تسمّى هذه العملية بالنّقل الإيجابي،أمّا الصيغ و التراكيب المختلفة فإنّها تشكّل عقبة في سبيل تعلّم اللغة

الثانية و تسبّب حدوث أخطاء تتطوّر لتصبح عادات نتيجة النّقل السلبي.

و أخيرا ندعو إلى مواصلة البحث في "تأثير العادات الكلامية في اكتساب النّطق الفصيح"، فهو ميدان واسع مهما حاولنا الحديث فيه،إلاّ أنّه يبق بابا مفتوحا لكلّ باحث يريد الغوص في مبادئ التعليمية غيرة على لغته و حفظا لها من اللحن.

المصادر و المراجع

المصادر و المراجع

أولا: المصادر.

-القرآن الكريم (برواية حفص).

1-الإبدال:أبو الطيب اللغوي،ج2، تح:عز الدين التنوّخي، مطبوعات مجمع اللغة العربية،دمشق، سوريا، دط، دت.

2-إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم:ابن خالويه، تح:محمد إبراهيم سليم، دار الهدى،عين ميلة،الجزائر، دط،دت.

3-الحروف:أبو نصر الفرابي، تح:محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، دط،1970.

4-جمهرة اللغة:ابن دريد،ج1،دار صادر، بيروت، لبنان، دط،دت.

5-خزانة الأدب:عبد القادر البغدادي،ج4، مطبعة بولاق، القاهرة، مصر، دط،1299 هـ.

6-سرّ صناعة الإعراب: ابن جنّي،ج1، تح:حسن الهنداوي، دار القلم، دمشق، سوريا، ط1،1985.

7-شرح المفضّل:موقف الدين يعيش بن يعيش،ج9، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، دت.

8-فقه اللغة و سرّ العربية: أبو نصر عبد الملك الثعالبي، دار العربية للكتاب، تونس، ليبيا،ط2،1981 .

9-الصحابي في فقه اللغة: ابن فارس، تح:مصطفى أحمد قصر، مطبعة الحلبي، القاهرة، مصر، دط،1977.

10-العين:الخليل بن أحمد الفراهيدي، ج1، تح:عبد الله درويش، مطبعة بغداد، العراق، دط،1967.

11-لسان العرب: ابن منظور، تح:الخياط و المرعشلي، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، دط، دت.

12-المزهر في علوم اللغة و أنواعها: السيوطي،ج1، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، دت.

13-المقدمة:عبد الرحمن ابن خلدون، تح:درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، ط2، 1996.

14-النّهاية في غريب الحديث و الأثر:ابن الأثير،ج4، تح:طاهر الزاوي، مطبعة الحلبي، القاهرة، مصر، ط1، 1383هـ-1963م.

ثانيا:المراجع:

أولا:العربية:

1-الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية:حسني عبد الباري عصر، دار المعارف،ا لقاهرة، مصر، دط، دت.

2-أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة:د.فوزي حسن الشايب، عالم الكتب،عمّان، الأردن، ط1، 1425هـ-2004م.

3-الأخطاء الشائعة و أثرها في تطوّر اللغة: عبد الماجد الصايغ، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 1990 .

4-ارتقاء اللغة عند الطّفل: صالح الشماع، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت.

5-الأصوات اللغوية: عبد القادر عبد الجليل، دار الصفا للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 1998 .

6-الأصوات اللغوية: إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط، 1975.

7-اضطرابات الكلام و اللغة-التشخيص و العلاج-: د.إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط1،1426هـ-2005.

8-أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلّم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة: محمد وطّاس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، 1988.

9-التربية اللغوية للطفل: كميلياء عبد الفتّاح، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، دط، دت.

10-التطوّر اللغوي مظاهره وعلله و قوانينه: رمضان عبد التوّاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 1404هـ-1983.

11 -التطبيقات في المناهج اللغوية: د.إسماعيل أحمد عمايرة، دار وائل، بيروت، لبنان، ط1، 2002.

12-التفكير اللساني في الحضارة العربية، د،عبد السلام المسدي، دار المعارف، القاهرة، مصر،دط ،دت.

13-التعلّم و نظرياته: فاخر عاقل، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، دط، 1967 .

14-التعلّم دراسة نفسية و توجيهية: د.رمزية غريب، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1977.

15-التعليمية العامة و علم النّفس-وحدة اللغة العربية-: منصوري عبد الحق، وزارة التربية، الجزائر، دط، 1999.

16-تعليم اللغة العربية-دراسات في المناهج و طرق التدريس-: عارف كرخي أبو خضيري، دار الثقافة،القاهرة، مصر، دط، 1994.

17-التعريب بين المبدأ و التطبيق-في الجزائر و العالم العربي-: أحمد بن نعمان،الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، دط، 1981.

18-التنشئة الأسرية و الأبناء الصغار: محي الدين أحمد حسين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، دط، 1987.

19-دروس في اللسانيات التّطبيقية:د.صالح بلعيد، دارهومة للنشر و الطباعة، الجزائر، ط3، 2003.

20-دراسة الصوت اللغوي:د.أحمد عمر مختار، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1985.

21-دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-:د.أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4،2000.

22-دراسات في اللغة العربية الفصحى:د. أنطوان صباح، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، 1995.

23-الدلالة الصوتية في فقه العربية:د.صالح سليم، عبد القادر الفاخري، مكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، دت.

24-سيكولوجية اللغة و المرضى العقلي:جمعة سيّد يوسف، سلسلة المعرفة، الكويت، ط1، 1996.

25-سيكولوجية المرضى و ذوي العاهات:د.مختار حمزة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1964.

26-سيكولوجية الأطفال غير العاديين:مصطفى فهمي، مكتبة مصر، القاهرة،مصر، دط،1965.

27-الصوتيات اللغوية-دراسة تطبيقية على الأصوات اللغة العربية-:د.عبد الغفار حامد هلال، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2008.

28-طرق تعلّم اللغة العربية في التعليم العام:جاسم محمود الحسّون، منشورات جامعة عمر مختار، الدار البيضاء، المغرب، ط1،1976 .

29-في اللهجات العربية: إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط2،1952 .

30-علم نفس الطّفل:محمد سلامة آدم، منشورات وزارة التربية، الجزائر، ط1،1973 .

31-علم النّفس اللغوي:عبد اللّه عبد الرحمن الكندري ،دار السلاسل للطباعة و النشر، الكويت، ط1، 1426 هـ-2006م.

32-علم الصرف الصوتي:عبد القادر عبد الجليل، دار أزمنة للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط1،1998.

33-علم اللسان العربي-فقه اللغة- :د.عبد الكريم مجاهد، دار أسامة، عمّان، الأردن، ط2،2009 .

34-علم اللغة: علي عبد الواحد وافي، دار النهضة، القاهرة، مصر، ط6، 1387هـ-1967م.

35-علم اللغة العام: د.محمد كمال بشر، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1969.

36-علم اللغة الاجتماعي:د.محمد كمال بشر، دار غريب، القاهرة، مصر، ط3 ،1997 .

37-علم اللغة بين التراث و المعاصرة: د.عاطف مدكور، دار الثقافة، القاهرة، مصر، دط،1987 .

38-علل اللسان و أمراض اللغة-رؤية إكلينيكية-:د.محمد كشاش، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، القاهرة، مصر، ط1، 1419هـ-1998م.

39-لهجة البدو في الساحل الشمالي لجمهورية مصر العربية: د.عبد العزيز مطر،دار المعارف، القاهرة، مصر، دط،1981.

40-اللهجات العربية في التراث: د.أحمد علم الدين الجندي،ج1، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط1، 1978.

41-اللهجات العربية نشأة و تطورا: د.عبد الغفار حامد هلال، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط2،1993.

42-اللسانيات الجغرافية في التراث اللغوي العربي: د.عبد الجليل مرتاض، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر، دط، دت.

43-اللسانيات المقارنة و تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: محمود عواد، ج2، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، دط، 1985.

44-اللغات الأجنبية تعليمها و تعلّمها: نايف خرما، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، الكويت، دط،دت.

45-اللغة عند الطفل: صالح الشماع ، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط،1955 .

46-اللغة العربية عبر قرون: د.محمود فهمي حجازي، دار الثقافة، القاهرة، مصر، ط1،1978 .

47-لغتنا و المجتمع-رأي و منهج-: محمود النّعران، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2،1936.

48-مناهج البحث في اللغة: د.تمّام حسّان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط، 1955.

49-من حاضر اللغة العربية: سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط2، 1971.

50-المهارات اللغوية مستوياتها ،تدريسها، صعوبتها: رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 2001.

51-مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة: د.ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، ط1،1984 .

52-محاضرات في علم النفس اللغوي: حنفي بن عيسى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط6، 2003.

53-مختبر اللغة: علي قاسمي، دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، 1970.

54-مدخل إلى علم التدريس-تحليل العملية التعليمية-: محمد الدّريج، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر،دط، 2000.

55-مدخل إلى علم اللغة: رمضان عبد التوّاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1417 هـ-1997م.

56-الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون: ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، ط1، 1984.

57-مقاربة بين النّظرية السلوكية و النّظرية الفطرية: الطيب المرغيثي، مطبعة النّجاح الجديدة،دار البيضاء، المغرب، دط، 1998.

58-نظرية التعلّم و تطبيقاتها التربوية: محمد مصطفى زيدان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1983.

59-الهمزة و مشكلاتها و علاجها: شوقي النّجار، دار الرفاعي، الإسكندرية، مصر، ط1، 1984 .

60-الوجيز في فقه اللغة: د.محمد الأنطاكي، مكتبة دار الشرق، بيروت، لبنان، ط3، 1389هـ-1969م.

ثانيا:المترجمة:

61-أسس تعلّم اللغة و تعليمها: دوجلاس براؤن، تر:عبده الراجحي، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1994.

62-التعليم و ثنائية اللغة: ميجيل سيجوان، تر:ابراهيم بن حمد القعيد، مطابع الملك سعود، الرياض، المملكة السعودية، دط، 1994.

63-اللغة و الحياة و الطبيعة البشرية: روي.سني هجمان، تر:داود حلمي احمد السيّد، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1409 هـ،-1989م.

64-اللغة و الفكر عند الطفل: جان بياجيه ،تر:أحمد عزت، دار النّهضة، بيروت، لبنان، دط، دت.

65-اللغة و مشكلات المعرفة: نعوم تشومسكي، تر:حمزة قبلان المزيني، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1،1990.

66-مبادئ تعلّم اللغة و تعليمها: دوجلاس براون، تر:إبراهيم بن حمد القاعيد، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، دط،1994 .

ثالثا:الأجنبية.

67-Apprentissage d'une langue étrangères-Parcours et procédures de construction du sens- :Marie-Jeanne de Man-de vriendt , Edition de Boeck universite,Bruxelles,Belgique,2000 .

68-Communication and Communication Disorders-Clinical introduction- :Plante and Beeson,Boston,Alley and Bacon .

رابعا:الدوريات و المجلات.

69-مجلة اللسانيات : طريقة تعليم التراكيب اللغوية في المدارس المتوسطة الجزائرية، خولة طالب الإبراهيمي، الجزائر، العدد5، 1981 .

70-مجلة التّعريب: طرائق التدريس في الجامعات، محمود السيّد، المركز العربي للتعريب و الترجمة، دمشق، سوريا، العدد2، 1991.

خامسا:مواقع الانترنيت.

71-أسباب اضطرابات النطق: د.إيهاب البيلاوي.

www.Albbalawi.Come.

فهرس

فـــهـــرس

شكر و عرفان

إهـــــداء

مـــقدمـــة

★ مدخل: التعليمية ماهيتها و نشأتها..... 01

⊡ ماهية التعليمية..... 03

⊡ مكوّنات العملية التعليمية..... 06

⊡ أطراف العملية التعليمية..... 16

★ الفصل الأول: اللغة بين الاكتساب الضمني و التعلم المنهج.

أولا: ماهية اللغة الأم و اللغة الأجنبية..... 21

⊡ ماهية اللغة الأم..... 22

⊡ أهمية تعلّم اللغة الأجنبية..... 26

⊡ تعريف اللغة الاجنبية..... 31

ثانيا: ماهية الاكتساب..... 41

⊡ تعريف الاكتساب..... 41

⊡ العوامل المساعدة على حصول الاكتساب اللغوي

أ- الإنغماس..... 43

ب- الممارسة و التكرار..... 47

ج- القواعد كوسيلة للاكتساب..... 50

د- الحفظ..... 52

ثالثا: التعلم ماهيته و نظرياته.

⊡ ماهية التعلّم..... 54

⊡ عوامل التعلّم..... 63

أ- النّضج..... 64

ب- الاستعداد..... 65

ج- الفهم..... 66

د- التكرار..... 67

⊡ نظريات التعلّم..... 68

أ- النظرية السلوكية..... 69

ب- النظرية المعرفية..... 72

ج- النظرية الطبيعية..... 76

★ الفصل الثاني: أثر العادات الكلامية في تعلّم اللغة.

أولا: العادات الكلامية..... 82

⊡ ماهية العادات الكلامية..... 82

⊡ من الناحية البيئية..... 84

أ- العنعنة..... 86

ب- الكشكشة..... 86

ج- الكسكسة..... 88
⊡ من الناحية المرضية..... 90
⊡ أسباب العادات الكلامية المرضية..... 93
أ- عضوية..... 94
ب- عصبية..... 96
ج- نفسية..... 97
⊡ أنواع العادات الكلامية المرضية..... 99
2-عوامل اكتساب العادات الكلامية..... 108
أ- البيئة..... 109
ب- الحالة النفسية..... 110
ج- اختلاف أعضاء النّطق 112
د- الميل للسهولة..... 114
هـ- السرعة..... 117
⊡ الغاية من دراسة العادات الكلامية..... 119
ثانيا: أثر العادات الكلامية في تعلّم اللغة العربيّة الفصحى..... 122
⊡ نماذج من آثار العادات الكلامية في تعلم اللغة العربية الفصحى..... 127
ثالثا: أثر العادات الكلامية في تعلم اللغة الثانية..... 136
⊡ المرحلة الحرجة في تعلّم اللغة الأجنبية..... 136
⊡ نماذج من آثار العادات الكلامية في تعلم اللغة الثانية..... 140
⊡ طرق و استراتيجيات تسهم في تضويب العادات الكلامية..... 150

★ الفصل الثالث: دراسة ميدانية –مدرسة عاشور أول جلول- أنموذجا..... 156
⊡ الدراسة الاستطلاعية..... 156
⊡ المنهج المتبع..... 156
⊡ مكان إجراء البحث..... 156
⊡ تثبيت العينة..... 157
⊡ أدوات البحث..... 158
⊡ الدراسة المتطبيقية..... 160
خـــاتـــمـــة..... 187
المصادر و المراجع..... 191
فـــهـــرس..... 200