الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم والبحث العلمي
المركز الجامعي - مغنية -
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

المركز الجامعي مغنية
University Centre of Meghnia
المجلس العلمي للمعهد
المركز الجامعي مغنية

السّند البيداغوجيّ لمحاضرات مقياس

علم النّفس اللغويّ

تخصّص: لسانيات تطبيقية

مقدّم لطلبة السّنة الثّالثة ليسانس

إعداد: الدّكتورة وهيبة وهيب
أستاذة محاضرة "صنف أ"

السّنة الجامعية: 2021-2022م/1442-1443هـ

معهد الآداب و اللغات
المجلس العلمي
للمعهد
المركز الجامعي مغنية

تقديم

بسم الله الرحمن الرّحيم

الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على من أوتي جوامع الكلم، النبيّ الأميّ الذي أُرسل رحمة للعالمين، أفصح الثّقلين لسانا، وأعذبهم بيانا، وأصلّي وأسلّم على آله الأبرار وصحابته الأخيار، أمّا بعد:

فلقد استأثر موضوع علم اللّغة النّفسيّ بقدرٍ كبيرٍ من الاهتمام والبحث في الآونة الأخيرة، وخصّه الدّارسون بأبحاث علميّة رصينة تناولت موضوعاته المهمّة وفروعه المختلفة؛ وترتّب عنها نتائج علميّة إيجابيّة في دراسة الظّاهرة اللّغويّة من وجهةٍ نفسيّةٍ باعتبارها سلوكا إنسانيّا.

ويعدّ علم اللّغة النفسيّ أحد فروع اللسانيّات التّطبيقيّة، يُعنى بدراسة السّلوك اللّغويّ للإنسان والعمليّات النّفسيّة العقليّة التي تحدث أثناء فهم اللغة واستعمالها، ومن ثمّ حاول الإجابة عن ثلاثة أسئلة محوريّة، وهي:

- كيف يكتسب الإنسان اللّغة؟
- كيف يفهمها؟
- كيف ينتجها؟

معهد الآداب و اللغات
المركز الجامعي مغنية
للمعهد

وانطلاقا ممّا تقدّم تأتي هذه المطبوعة البيداغوجيّة محاولة علميّة لتناول موضوعات علم اللّغة النّفسيّ، موجّهة إلى طلبة السنة الثالثة في تخصّص اللّسانيّات التّطبيقيّة؛ لتكون لهم عونا يفيدون منها في فهم محاور هذا الفرع التّطبيقيّ.

وقد ضمّت في ثناياها أهمّ المضامين المعرفيّة المسطّرة في برنامج هذا المقياس موزّعة على أربعة عشرة محاضرة، حاولنا فيها الإلمام بمجالات هذا العلم، بدءاً بموضوع الاكتساب اللّغويّ للغة الأم واللغة الثانية، ثمّ موضوع أمراض الكلام والعيوب النّطقيّة، وصولا إلى موضوع فهم اللغة والعسر القرائيّ، وارتأينا في ختام هذه المطبوعة إدراج مسردٍ مصطلحيٍّ يستند عليه الطالب في فهم أهمّ المصطلحات ضمن هذا التّخصّص، إلى جانب استخدام بعض الصّور التوضيحيّة والجداول والمخطّطات.

مغنيّة بتاريخ: 20 فيفري 2022م

الدّكتورة وهيبة وهيب.

محتوى المادة:

السداسي السادس وحدة التعليم: أساسية	مادّة النص: علم النّفس اللغويّ	02:المعامل	04:الرصيد
محاضرات		تطبيقات	

1	علم النّفس اللغويّ: التعريف والنّشأة	التّعرّف على مفاهيم مختلفة لعلم النّفس اللغويّ، وإلى أهمّ المحطّات التاريخيّة في نشأته.
2	علاقة علم النّفس بعلم اللغة	تحديد الصّلات بين علم اللغة وعلم النّفس وبعض العلوم الأخرى.
3	اكتساب اللغة الأم	مراحل اكتساب اللغة الأم
4	النظريّات المفسّرة للاكتساب اللغوي	أهمّ الفروق بين نظريّات الاكتساب
5	تعلّم اللغة الثانية	الفرق بين الاكتساب والتّعلّم
6	طرائق تعلّم اللغة الثانية	العوامل النفسيّة المحفّزة على تعلّم اللغة الثانية
7	تأخّر اللغة عند الطّفل	مظاهر التأخّر اللغوي
8	-أمراض الكلام- التلعثم	أسباب التلعثم ومظاهره
9	-أمراض الكلام- الحبسة	أنواع الحبسة
10	الاضرابات النّطقيّة	المظاهر وسبل العلاج
11	اضطرابات النطق عند فئة متلازمة داون	الأعراض والأسباب
12	صعوبات التواصل اللغوي عند الطفل المتوحّد	المظاهر السلوكيّة واللفظيّة للتواصل اللغوي عند هذه الفئة
13	فهم اللغة	كيفيّة فهم الجمل
14	عسر القراءة	أعراض عسر القراءة وسبل العلاج

طريقة التقييم: متواصل وامتحان.

يجرى تقييم المحاضرات عن طريق امتحان في نهاية السداسي، بينما يكون تقييم الأعمال الموجهة متواصلا طوال السداسي.

المحور الأوّل:

يتناول هذا المحور المفاهيم العامّة لعلم اللّغة النّفسي؛ أي كلّ ما يتعلّق بالإطار النّظريّ من مصطلحات، ونشأة، وتطوّر، ومجالات، ومناهج الدّراسة، وعلاقة علم اللغة بعلم النّفس والعلوم الأخرى.

المحاضرة الأولى: علم اللّغة النّفسيّ Psycholinguistique

-المفاهيم والنّشأة-

تمهيد:

يعدّ علم اللّغة النّفسيّ من منظور علماء اللّغة فرعاً من فروع علم اللّغة التّطبيقيّ، ومن منظور علماء النّفس فرعًا من فروع علم النّفس المعرفيّ، فهو علمٌ بينيٌّ، يتكامل فيه حقلان: علم اللّغة، وعلم النّفس، ويتطلّب فهمه دراية بمجالات الفلسفة، والتّربية، والتّعليم، والثّقافة، وأيضا بآليات الجهاز العصبيّ والمخ والذّكاء.

1) تعريف علم اللّغة النّفسيّ:

* "اللّسانيّات النّفسيّة هي معرفةٌ لسانيّةٌ تبحث في الجانب النّفسيّ، وعلاقته بالظّاهرة اللّغويّة، وكيفيّة تأثير اللّغة في النّفس، والنّفس في اللّغة، ويتجلّى هذا التّفاعل في التّأثير الجدليّ بين اللّغة والنّفس، في موضوع الاكتساب اللّغويّ، حيث تهتمّ اللّسانيّات النّفسيّة باكتساب اللّغة الأصليّة".[1]

* "هو فنٌّ ظهر ضمن أفنان اللّسانيّات العامّة، ويدرس كيف تطفو مقاصد المتكلّم ونواياه على سطح الخطاب في شكل إشاراتٍ لسانيّةٍ تنصهر في اللّغة، كما يدرس سبل توصّل المتقبلين لذلك الخطاب إلى تأويل تلك الإشارات، فهذا العلم يعكف أساساً على عمليّتي التّركيب والتّفكيك، وكيف تلابسان الحالة التي يكون عليها كلّ من الباثّ والمتقبل، ولقد

[1] علم اللّغة النّفسيّ، صالح بلعيد، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، دط، 2008م، ص: 79.

اتّسع هذا العلم فتحدّد موضوعه بدراسة ظاهرة الكلام كيف تنشأ لدى الباثّ، وظاهرة الإدراك كيف تتحقّقَ لدى المتقبّل".[2]

2) مجالات علم اللّغة النّفسيّ:

- ❖ من أهمّ موضوعات هذا العلم محاولة التّعرّف على قدرة الطّفل على اكتساب اللّغة، متى، وكيف؟
- ❖ ومن اهتماماته أيضا دراسة العلاقة بين اللّغة والفكر.
- ❖ دراسة عيوب الكلام وسبل التّغلّب عليها.
- ❖ ومن مجالاته أيضا: بحث كيفيّة فهم الجمل والكلمات، وسرعة الفهم، وخطوات الفهم، وعوامل صعوبة الفهم.
- ❖ ومن اهتماماته إلى جانب ذلك: تركيب الذّاكرة من النّاحية اللّغويّة، وطبيعة التّذكر، وأسلوب استدعاء المخزون اللّغويّ من الذّاكرة، أو ما يُعبّر عنه بالمعجم الذّهني.[3]
- ❖ دراسة الفروق الفرديّة اللغويّة.

وهكذا يشمل هذا العلم كلّ العمليات العقليّة عند المتحدّث قبل صدور اللّغة، وعند المتلقّي عقب صدور اللّغة؛ أي إنّه يعنى باللّغة كظاهرةٍ نفسيّةٍ عند المتكلّم والسّامع على السّواء.

---

[2] اللّسانيّات وأسسها المعرفيّة، عبد السّلام المسدّي، الدّار التّونسيّة للنّشر، دط، 1986م-ص: 138.

[3] ينظر: العربيّة وعلم اللّغة الحديث، محمّد محمّد داود، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، دط، 2001، ص: 92-93.

نشأة علم اللّغة النّفسيّ:

لقد كان لآراء تشومسكي (1957م) الأثر البالغ في ظهور وتطوّر علم اللّغة النّفسيّ؛ إذ كان من نتائج أفكاره اللّغويّة، انتقال البحث اللّغويّ من الاقتصار على الوصف والتّحليل دون التّفسير، إلى محاولة تفسير الظّواهر، وتفرقته بين القدرة اللّغويّة "Compétence"، والأداء "Performance" واهتمّ العلماء بدراسة العقل البشريّ ودوره في العمليّة اللّغويّة، لمحاولة تفسير الظّواهر اللّغويّة من خلال علم النّفس الإدراكي.[4]

فمن الأسئلة التي حاولت نظريّة تشومسكي الإجابة عنها: كيف يمكن للإنسان أن يكون قادراً على الخلق والإبداع اللّغويّ؟ بل كيف يمكنه أن يكون قادراً على إنتاج عددٍ غير نهائيّ من الجمل اللّغويّة؟ وبعبارةٍ أخرى كيف يمكننا أن نشرح الحركة الدّماغيّة البشريّة من وجهة نظرٍ لغويّةٍ بحتةٍ؟

ويعدّ كتابه في النّظريّة الذّهنيّة والمسمّى: "المباني التركيبيّة" "Syntactique Structures" تحوّلاً جديدًا عرض فيه وجهةً لسانيّةً جديدةً تختلف عن الوجهات اللّسانيّة السّابقة، ولقد عُرفت نظريّته الجديدة في علم اللّسانيّات بنظريّة القواعد التّوليديّة والتّحويليّة، وقد فتحت هذه الثّورة اللّسانيّة العالميّة طرقًا جديدةً أمام علماء النّفس التّقليديّين وأمام المناهج النّفسيّة القديمة وفهمها للطّبيعة النّفسيّة للّغة، كما أثبتت هذه الثّورة اللّسانيّة أيضا أنّ العلاقات القائمة بين علم اللّسانيّات وعلم النّفس هي علاقاتٌ وشيجةٌ مثمرةٌ بل هي مطلوبةٌ في الوقت

[4] ينظر: العربيّة وعلم اللّغة الحديث، محمّد محمّد داود، ص: 92.

نفسه، فإذا كان علماء اللّسانيّات يحاولون أن يحدّدوا طبيعة اللّغة التي هي استجاباتٌ سلوكيّةٌ مدروسةٌ طبقًا لنظرة علماء النّفس، فإنّ مشروعيّة علماء اللّسانيّات في فعل هذا إنّما تعتمد على موادّ وعيّنات نفسيّة لأنواع من النّطق الكلاميّ، وبالتّالي على المقدرة الذّكائيّة للنّفس البشريّة لإدراك تلك الأشكال النّطقيّة.[5]

كما كان لأعمال تشومسكي أثرٌ كبيرٌ في إعادة النّظر في بعض النّظريّات النّفسيّة في مجال التّعلّم على الخصوص، واعتمد بعضهم أفكار تشوسكي في الاعتماد الثّلاثيّ المعروف، وهو:

1. البناء السّطحيّ: أي الجزء الظّاهر من الجملة الموافق للقواعد المعروفة.
2. البناء العميق: وهو التّكوين الضّمنيّ الذي يحوي العديد من المعلومات التي تدلّ على المعنى.
3. النّحو التّوليديّ: أي تفسير ونمذجة رياضيّة تربط عمليّة تحوّل أبنية الجمل الحاملة للرّسالة اللّغويّة.[6]

ومن هنا تعدّ نظريّة تشومسكي الخلفيّة الأساسيّة لفهم تشعّب دراسات اللّغة في بعدها النّفسيّ، فيرى هذا العالم أنّ عقل الطّفل يحتوي على خصائص فطريّة، أو ما يمكن أن يُنعت بالملكة الفطريّة التي تجعله قادراً على تعلّم أيّ لغةٍ إنسانيّةٍ، وهو من هنا له استعدادٌ فطريٌّ لأن

[5] ينظر: قضايا أساسيّة في علم اللّسانيّات الحديث، مدخل، مازن الوعر، طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق، ط1، 1988،
ص 85-86.

[6] علم اللّغة النّفسيّ، صالح بلعيد، ص: 77.

يكوّن قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه بصورةٍ إبداعيّةٍ؛[7] أي أنّ قسماً كبيراً من اللّغة مبرمجٌ بالفطرة، ممّا شكّل باعثاً قويّاً للبحث في اكتساب الأطفال للّغة.

أهميّة علم اللغة النفسي هي:

1- يساهم في فهم طبيعة الفرد المتعلم وسلوكه.

2- يساعد في ضبط المناهج العلميّة والأساليب والإجراءات التي يمكن استخدامها للوصول إلى الحقائق والمبادئ التي تقوم عليها عملية التربية.

3- يعين في التدريب على قواعد وأساليب قياس الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية والتحصيل الدراسي.

4- دراسة الترابط بين العوامل اللغويّة والجوانب النفسية.

5- الاهتمام بقدرة الطفل على تعلّم اللغة.

6- إيجاد حلول لعيوب النّطق والكلام.

[7] ينظر: مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، نور الهدى لوشن، ص: 168.

المحاضرة الثانية: العلاقة بين علم اللّغة وعلم النّفس.

يرى العالم اللّسانيّ دي سوسير"Dussausure" بأنّ اللّسانيّات لها وجهان: الوجه الفيزيائي المادّي، والوجه النّفسيّ المتّصل بالفرد، وقد طوّر هذا المفهوم طلّابه والباحثون اللّسانيّون الذين جاؤوا بعده، وحصل التّقاطع بين علم اللّسانيّات وعلم النّفس، وتولّد عن ذلك ما يُسمّى بمعرفة لسانية تدرس اللّغة البشريّة دراسةً علميّةً نفسيّةً، سمّي ذلك العلم بعلم النّفس اللّغة، ومن ثمّ نشأت مناهج لدراسة اللّغة ومنها علم النّفس اللّغويّ.[8]

كما أنّ العلاقة بين علم اللّغة وعلم النّفس تعود إلى طبيعة اللّغة، باعتبارها أحد مظاهر السّلوك الإنساني، غير أنّ البحث في قضايا اللّغة من وجهة اللّغويّين يختلف عن علماء النّفس. ويكمن الفرق في أنّ علم اللّغة يصبّ كل اهتماماته على وصف المنطوق عند صدوره من الجهاز الصّوتيّ، في حين أنّ علم النّفس يصبّ اهتمامه على محتوى السّلوك نفسه، والعمليّات العقليّة التي تسبق صدور العبارات اللّغويّة، والعلاقة بين الجهاز العصبيّ والنّطقيّ.[9]

ويمكن تمثّل استقلالية علم اللّغة عن علم النّفس في الجدول التّالي:[10]

[8] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، صالح بلعيد، ص: 75-76.

[9] ينظر: نفسه، ص: 76.

[10] ينظر: نفسه ، ص: 77-78.

علم اللّغة	علم النّفس
يهتمّ بالعبارات المنطوقة.	يهتمّ بالعمليّات العقليّة قبل وأثناء صدور العبارات.
يهتمّ بكفاءة الأفراد وتمكّنهم في اللّغة.	يهتمّ بالأداء اللّغويّ.
لا يهتمّ بالجهاز العصبيّ ولا العقليّ.	يهتمّ بالجهاز العصبيّ والعقليّ.
يهتمّ بالمادّة الصّوتيّة.	يعمل على اكتشاف القوانين العامّة التي تفسّر السّلوك الإنسانيّ.
مجال الدّراسة هي الأصوات التي تنتقل من المتحدّث عبر الهواء إلى الملتقّي.	مجال الدّراسة النّفسيّة هي كيفيّة تحويل المتحدّث الاستجابة إلى رموزٍ لغويّةٍ.

ويمكننا أن نقف على عمل كلّ من اللّغويّ وعالم النّفس:

- عالم اللّغة يحاول إيجاد وصفٍ للّغة من حيث صعوبتها، وتراكيبها، والمعجم، والتّاريخ، وكيفيّة كتابتها.
- أمّا عالم النّفس فيتعامل مع اللّغة باعتبارها سلوكًا يمكن إخضاعه للدّراسة، باستخدام المناهج والأساليب السّيكولوجيّة المختلفة، فهو يهتمّ بكيفيّة تحويل المتحدّث للاستجابة إلى رموزٍ لغويّةٍ، ويهتمّ بالعمليّة العقليّة التي تتمثّل في فكّ هذه الرّموز اللّغويّة في العقل إلى المعنى المقصود.

كما يدرس العلاقة بين اللّغة والعقل الإنساني في اكتساب اللّغة باعتبارها عمليّة عقليّة نفسيّة، وإدراك الكلام، وطبيعة العلاقة بين اللّغة والتّفكير، وعلاقة اللّغة بالشّخصيّة، وسيكولوجيّة القراءة.[11]

مناهج الدّراسة في علم اللّغة النّفسيّ:

* منهج دراسة الحالة: عن طريق جمع البيانات ودراستها.
* المنهج التّاريخيّ: يتناول دراسة حالات التّطوّر للظّواهر اللّغويّة عبر مراحلها الزّمنيّة.
* المنهج الوصفيّ: يهتمّ بدراسة الظّاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا، ويوضّح خصائصها، ثم يحلّلها باعتماد المقارنة والاستنتاج. ولكي تحقّق البحوث الوصفيّة أهدافها ينبغي الالتزام بخطوات معنيّة، وهي:
  - تحديد المشكلة وبيان أهميتها.
  - تحديد هدف البحث وحدوده وتحديد مصطلحاته.

[11] ينظر: مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، نور الهدى لوشن، المكتبة الجامعيّة، الأزريطة، الإسكندرية، دط، 2000م، ص: 167.

- الالتزام بإطار نظريّ معيّن.
- عرض الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.
- تصميم منهجيّة البحث وإجراءاتها.
- عرض النّتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- الخروج بتوصيات ومقترحات مستندة على نتائج البحث.[12]

وتواجه الباحث في الجانب التّطبيقيّ مهمّتان أساسيتان هما: اختيار العيّنة وتحديد أداة البحث التي يستعين بها في جمع البيانات.

أوّلا: العيّنة، وهي جزء من مجتمع معيّن، تمكّن الباحث من جمع بياناته في وقت محدّد، وبصفة دقيقة تسمح له بتعميم النّتائج.

ثانيا: الاستبيان، ويعدّ من أكثر أدوات البحث العلميّ استخداما في البحوث اللغويّة النفسيّة، وهو عبارة عن قائم من الأسئلة تعدّ بشكل جيّد لمعرفة آراء الآخرين نحو موضوع معيّن. وإلى جانب الاستبيان يمكن إدراج المقابلة، وهي عبارة عن حديث قائم بين الباحث وبين المفحوص، يتمّ بواسطتها جمع المعلومات من خلال التفاعل المباشر بين الأشخاص، تتطلّب خطوات تتمثّل في التخطيط للمقابلة من حيث فقراتها وأدوات التسجيل، وتحديد الأشخاص المعنيّين والوقت، وأن يتقن الباحث أسلوب ملاحظة سلوك المفحوص وحركاته وتعبيراته.[13]

[12] ينظر: علم النّفس العام، صالح حسن الدّاهري، ووهيب مجيد الكبيسي، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، دت، ص 34.

[13] ينظر: نفسه، ص 53-56.

المحور الثّاني:

يضمّ هذا المحور ثلاث محاضرات تصبّ في اتّجاه واحد، تهدف إلى الإحاطة بموضوع الاكتساب اللغويّ عند الطفل، وتمكين الطالب من الإلمام بكلّ ما تعلّق بمراحل اكتساب اللغة الأم، والنّظريّات المفسّرة لهذا الاكتساب، والفروق بين اكتساب اللغة الأم واللغة الثّانية، ويمتدّ البحث إلى تناول تعلّم اللغة الثانية، وطرائق تعلّمها؛ بغية أخذ نظرة شاملة وإدراك خصوصيّات كلّ من الاكتساب والتّعلّم عند الطّفل.

المحاضرة الثالثة: اكتساب اللغة الأم:

تمهيد:

اكتساب اللّغة Langage Acquisition أهمّ مجالات الدّراسة والبحث في اللّسانيّات النّفسيّة، وهو الميدان الذي تظهر فيه العلاقة الوطيدة بين علم اللّغة وعلم النّفس، ولقد أدّى اختلاف مشارب الباحثين ومناهجهم إلى تنوّع وتعدّد تصنيف مراحل اكتساب اللّغة، فمنهم من صنّف هذه المراحل وفق مستويات التّحليل اللّغويّ، فوجّهوا اهتمامهم إلى الحديث عن اكتساب الأصوات، واكتساب المفردات، واكتساب التّراكيب، ومن الباحثين من صنّف مراحل اكتساب اللّغة دون تمييزٍ بين هذه المستويات اللّغويّة، فقسّموا المراحل إلى مرحلة ما قبل اللّغة ومرحلة النّحو أو اللّغة الحقيقيّة، وعموماً يمكن تصنيف مراحل اكتساب اللّغة على النّحو التّالي:

1) مرحلة الصّراخ:

وترتبط هذه المرحلة ارتباطاً وثيقاً بلحظة الميلاد التي يعبّر فيها الطّفل عن قدومه إلى الحياة بالصّراخ؛ حيث يصرخ بعد خروجه من بطن أمّه مباشرةً، نتيجة دخول الهواء إلى الرّئتين، ومحاولته التّخلّص من هذا الهواء الجديد، أو تعبيراً عن دهشته لهذا العالم الذي لم يعهده من قبل، وتختلف درجة هذا الصّراخ من طفلٍ لآخر حسب درجة صحّته، وقوّة تنفّسه، وطبيعة حباله الصّوتيّة، وتبدأ هذه المرحلة من لحظة الميلاد، وتنتهي في الشّهر الرّابع أو الخامس، وقد تصل إلى الشّهر السّادس.[14]

[14] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، دط، 2008م، ص: 221.

وتكون الوظيفة الأساس للصّراخ عند الطّفل - في بداية الأمر- عضويّةً، ثمّ تأخذ بعد ذلك بعداً آخر، عندما تتحوّل من فعلٍ غير إراديٍّ إلى فعلٍ إراديٍّ مقترنٍ بوظائف التّغذية وحالات عدم الارتياح أو الضّيق وما إلى ذلك، وتشير بعض الدّراسات إلى أنّ الصّراخ في الأشهر الأربعة الأولى تكون له علاقةٌ مباشرةٌ بحالات الانزعاج المتعلّقة بالجانب العضويّ ليس إلاّ.[15]

ويمكن القول إنّ هذه المرحلة مرحلة تأسيس وبناء، يتدرّب فيها الطّفل على تحريك أعضاء النّطق والتّحكّم فيها، والسّيطرة على خروج الهواء ودخوله في عمليّة التّنفّس، وكيفيّة الاستفادة منه في إحداث الأصوات وتشكيلها.

2) <u>مرحلة المناغاة</u>:

تظهر المناغاة خلال الثّلاثة أو الأربعة أشهر الأولى، وهي ناتجةٌ عن عمل الحنجرة والتّجاويف الفمية والأنفيّة، موازاة مع عمل الجهاز السّمعيّ، بحيث يتلذّذ الطّفل بسماعها، فهي عملٌ مركّبٌ ومزدوجٌ بين الجهاز النّطقيّ والجهاز السّمعيّ.[16]

وتبدأ هذه المرحلة بإصدار الطّفل سلسلة منتظمة من الأصوات المبتورة أو المتتابعة، وتظهر على هيئة مقاطع متماثلة، وتتكوّن إمّا من صائتين، مثل: آآ، وو، بي، أومن صامت فصائت مثل: با، بي، ما، ونحو ذلك.[17]

[15] ينظر: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط2، 2014، ص: 106.

[16] ينظر: الأرطفونيا، علم اضطرابات اللّغة والكلام والصّوت، محمّد حولة، دار هومة، ط5، 2013، ص: 22.

[17] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، عبد العزيز بن إبراهيم العصلي، ص 222.

وقد لوحظ أنّ الأطفال في هذه المرحلة يدركون النّبر والتّنغيم، ممّا يرجّح أنّهم يصدرون أصواتاً تتضمّن هذه الظّواهر للدّلالة على معان معيّنة، أو للتّعبير عن انفعالاتٍ معيّنةٍ، وإن لم تظهر بصورةٍ واضحةٍ.

وتحدث المناغاة بشكلٍ إراديّ، يتحكّم الطّفل أثناءها في جهازه النّطقيّ، ويمتلك القدرة على توجيهه واستثمار الأصوات النّاتجة لتسلية نفسه عن طريق الاستلذاذ بسماعها.[18]

3) مرحلة اكتساب التّراكيب النّحويّة:

بات معروفاً أنّ الطّفل لا يبدأ إصدار الكلام على هيئة جملةٍ نحويّةٍ كاملةٍ دفعةً واحدةً، وإنّما يمرّ بمراحل، نوجزها كالتّالي:

1. مرحلة الكلمة الواحدة: وتسمّى أيضا بمرحلة النّحو السّلبي Grammaire Passive، وتبدأ هذه المرحلة في نهاية السّنة الأولى، عندما يبدأ الطّفل في نطق أصوات متمايزة في صورة كلمات أولى Words First، وهذه الكلمات لها غالباً قوّة الجمل الكاملة، ويُشار إليها بجمل الكلمة الواحدة، one word sentences ، فكلمة (ماما) مثلاً، قد تعني، "ماما تعال"، أو: "هذه ماما"، أو تعني: "أنا جائع".[19]

[18] ينظر: دراسات في اللّسانيّات التطبيقية، أحمد حساني، ص: 108.

[19] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، مناهجه ونظريّاته، وقضاياه، جلال شمس الدّين، مؤسّسة الثّقافة الجامعيّة للطّبع والنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، ج2، دط، دت، ص: 167.

وتتميّز هذه المرحلة بأنّ الكلمات ذات دلالات محسوسة ومتمركزة حول الذّات؛ أي حول الطّفل نفسه، وتلبّي حاجاته ورغباته، سواء أكانت أسماء مثل: (ماء، لعبة....) أم أفعالاً مثل هات، أريد...).وكلمات هذه المرحلة محدودة العدد.

2. مرحلة الكلمتين: هي امتدادٌ للمرحلة السّابقة، ينطق فيها الطّفل كلمتين للتّعبير عن جملةٍ، وتسمّى أحياناً بالمرحلة الشّفريّة، يلجأ فيها الأطفال إلى التّنغيم للتّعبير عن معان وأغراض مختلفة كالإخبار، والاستفهام، والطّلب ونحو ذلك.[20]

ويُلاحظ أنّ العبارة التي ينطقها الطّفل في هذه المرحلة وتمثّل جملة، تقتصر على الكلمات المعجميّة ذات الدّلالات المحسوسة، وتخلو من الأداوت الوظيفيّة كحروف الجرّ، والعطف، والضّمائر، وأداوت التّعريف، أي إنّهم يحذفون الكلمات الوظيفيّة في التركّيب ويحتفظون بالكلمات التي لها معنى، والتي تُنعت عادةً بكلمات المحتوى، ويبدأ الطّفل في هذه المرحلة نطق الكلمات المحوريّة، وهي محدودةٌ مرتبطةٌ بكلمات محتوى، مثل، كبير، وكثير، وصغير، ونحو ذلك في عبارات، نحو: ماءٌ كثيرٌ، وكأسٌ كبيرٌ.[21]

3. مرحلة الثّلاث الكلمات: وهي مرحلةٌ تابعةٌ ومكمّلةٌ للسّابقة، غير أنّ لغة الطّفل فيها تقترب من لغة الكبار وتزداد وضوحًا، إذ يبدأ الطّفل فيها باستعمال الكلمات الوظيفيّة تدريجيًّا إلى جانب كلمات المحتوى، ويواجه الطّفل فيها صعوبات في تصريف الأفعال واستعمال علامات الجمع، وأداوت التّعريف والتّنكير، وتبدأ هذه المرحلة في

[20] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، العصيلي، ص: 236.

[21] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، العصيلي ، ص: 237.

منتصف السّنة الثّالثة وتستمرّ حتّى السّنة الرّابعة.[22]وبعد أن يكتسب الطّفل جميع العناصر الوظيفيّة التي تكوّن البنية التّركيبيّة في لغته، يصبح في مقدوره استعمال الجملة القواعديّة بكلّ عناصرها الإسناديّة، وبهذا يكتمل النّظام القواعديّ عند الطّفل.

[22] ينظر: المصدر نفسه، ص: 262-263-264-265-266.

المحاضرة الرابعة: النظريّات المفسّرة لاكتساب اللغة الأم

تمهيد:

سبق لنا أن أشرنا إلى أنّ الباحثين لا يختلفون اختلافاً بيّنًا في المراحل التي يمرّ بها الطّفل في اكتساب اللّغة الأم، ولكنّهم يختلفون في تفسير هذه المراحل وتحديد العوامل التي تتحكّم في الاكتساب اللّغويّ وتؤثّر فيه، ومن أبرز النّظريّات التي حاولت تفسير اكتساب اللّغة: النّظريّة السّلوكيّة، والنّظريّة المعرفيّة الفطريّة، والنّظريّة الوظيفيّة.

1) النّظريّة السّلوكيّة:

تعتبر السّلوكيّة أنّ النّشاطات الإنسانيّة جميعها بما فيها اللّغة، تخضع لقانون مثير-استجابة، وحين يتكرّر هذا التّرابط يتحوّل إلى نسقٍ من العادات، ولقد سادت هذه النّظريّة فترةً طويلةً مجال الدّراسات النّفسيّة واللّسانيّة.[23]

فاللّغة من وجهة نظر التّفسير السّلوكيّ استجاباتٌ يصدرها المتكلّم ردّاً على مثيراتٍ ما يكيّفها حافز البيئة، تأخذ شكل السّلوك اللّفظيّ القابل للملاحظة والمعاينة المباشرة، ولقد قدّم - في هذا الشّأن- سكينر وجهة نظرٍ خاصّةٍ تتعلّق بعمليّة اكتساب اللّغة عند الطّفل، تتلخّص في:

1. أنّ اللّغة الإنسانيّة مهارةٌ كغيرها من المهارات الأخرى ينمو وجودها عند الطّفل عن طريق المحاولة والخطأ.

[23] ينظر: أضواء على الألسنية، هيام كريدية، ص: 148.

2. وترتقي هذه المهارة (اللّغة) عن طريق التّعزيز، وتنعدم إذا لم تُصحب بالمكافأة أو التّعزيز.[24]

ولقد نشأ في رحاب المبادئ السّلوكيّة تيّارٌ لسانيٌّ يتزعّمه الباحث اللّسانيّ الأمريكي بلومفيلدLeonard Bloomfield وتتلخّص نظرته إلى اللّغة في أنّها مظهرٌ من مظاهر السّلوك الآلي للإنسان الخاضع لقانون المثير والاستجابة، واللّغة ليست إلاّ نوعاً من الاستجابات الصّوتيّة لحدثٍ معيّنٍ، يثبت منها ما يلقى حافزًا إيجابيًّا في حالة صحّتها، فيصبح عادةً سلوكيّةً مكتسبةً، وينطفئ منها ما لم يكن كذلك فيُنسى ولا يُكتسب.[25]

والمبدأ الأساس الذي اعتمدته هذه النّظريّة هو أنّ الطّفل يولد وعقله صفحة بيضاء، خالية من المعلومات اللّغويّة، وأنّ البيئة التي ينشأ فيها تسطّر في هذه الصّفحة ما تشاء، سواء أكانت بيئة الوالدين أم بيئة تعليميّة تربويّة كالمدرسة.[26]

ممّا يعني أنّ الطّفل يكتسب اللّغة بالسّماع والتّلقين والتّدريب والاعتماد على التّقليد.

2) <u>النّظريّة المعرفيّة الفطريّة</u>:

ظهرت هذه النّظريّة على يد اللّغويّ الأمريكي المعاصر نوم تشومسكي أحد أبناء البنيويّة الذين خرجوا عليها، حين أعلن عن آرائه اللّغويّة في كتابة "الأبنية التّركيبيّة" عام 1957م، وانتقد

[24] ينظر: دراسات في اللّسانيّات التطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط2، 2014، ص: 91.

[25] علم اللّغة النّفسيّ، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، المملكة العربية السعودية، دط، 2008، ص: 248.

[26] ينظر: المصدر نفسه، ص: 249.

فيه المناهج المعاصرة له بسبب نظرتها إلى اللّغة على أنها تراكيب سطحيّة وأشكال مجرّدة من المعنى والعقل والفكر.

والاكتساب اللّغويّ - بمفهومه - يتمحور حول علاقة اللّغة بالعقل؛ فالأطفال يولدون وهم مزوّدون بمعرفةٍ أو قدرةٍ فطريّةٍ أو جهازٍ فطريٍّ لاكتساب اللّغة، تُعبِّر عنه الإبداعيّة، والكلّيات، والكفاية، والبنية العميقة، وهذه المعرفة هي التي توضّح نجاح اكتساب اللّغة وسرعتها لديهم.[27]

وهذا يعني أنّ اللّغة ليست سلوكاً يُكتسب بالتّلقين والممارسة وحسب وإنمّا هي فطرةٌ عقليّةٌ معرفيّةٌ، ولهذا فإنّ الدّخل اللّغويّ الذي يتلقّاه الطّفل من بيئته هو المادّة التي تشكّل بناء لغته، لكنّه لا يكفي وحده لبناء اللّغة واكتسابها، مهما بلغت كمّيته، لأنّه لا يغطّي جميع مفردات اللّغة وأبنيتها الممكنة، والفجوة بين الخبرة اللّغويّة والقدرة اللّغويّة كبيرةٌ جدًّا، فالطّفل يكتسب من اللّغة أكثر ممّا يتلقّاه من دخلٍ لغويٍّ، ومع ذلك يستطيع إنتاج جملٍ وتراكيب لم يسمعها من بيئته، مع قدرته على الحكم عليها بالصّحّة أو الخطأ. ولقد اصطلح تشومسكي على هذه الفجوة: "المسألة المنطقيّة في اكتساب اللّغة" وتتمثّل فكرة هذه المسألة في أنّ أيّ إنسانٍ يعيش في بيئةٍ معيّنةٍ يكتسب لغة هذه البيئة بقواعدها المختلفة، ويتقن أساليبها التّداوليّة التّواصليّة من غير حاجته إلى توجيهٍ أو تعليمٍ منظّمٍ، وأنّ الطّفل يتوصّل إلى هذه القواعد والأنظمة بما وهبه الله من قدرةٍ عقليّةٍ فطريّةٍ كامنةٍ في دماغه(أي ما أُطلق عليه بالقواعد الكلّية الموجودة

[27] أضواء على الألسنية، هيام كريدية، ص: 150.

عند جميع الأطفال يتحكّم فيها جهازٌ وهميٌّ يُتصوّر أنّه موجودٌ في الدّماغ على هيئة صندوقٍ أسود أسماه جهاز اكتساب اللّغة).[28]

3) النّظريّة الوظيفيّة:

انتقدت هذه النّظريّة القواعد التّوليديّة التّحويليّة التي أعلنها تشومسكي بأنّها قواعدٌ تجريديّةٌ صوريّةٌ، لاعتمادها على المنطق أكثر من الواقع اللّغويّ، ولأنّها تعالج أشكال اللّغة وقواعدها دون الغوص في الجوانب المعرفيّة الحقيقيّة كالذّاكرة، والإدراك والعاطفة والمعنى وغيرها من الجوانب التي تتكامل لتكوّن المعنى والوظيفة اللّغويّة، وتحقّق الهدف الحقيقي من الكلام وهو التّواصل.

وهذا يعني أنّ تفسير الوظيفيين لاكتساب اللّغة يتلخّص في أنّ الوظيفة التي يؤدّيها الكلام الذي يصدره الطّفل في موقفٍ معيّنٍ هو المعنى الحقيقي لما يقول، لا المعنى الذي يفسّره الوالدان، ولا البنية الشّكليّة الظّاهرة فقط، وهذا المعنى يختلف حسب مقصود الطّفل المتكلّم فالأطفال في نظر الوظيفيّين- يتكلّمون الأبنية العميقة التي تمثّل المعاني والوظائف، لا الأبنية السّطحيّة للمفردات والتّراكيب.[29]

ومن أبرز الدّراسات التي ساهمت في تشكيل هذه النّظريّة، سلسلة دان سلوبين "Dan Slobin" التي أجراها على عددٍ كبيرٍ من الأطفال النّاطقين بلغاتٍ مختلفةٍ، ومن أهمّ ما توصّل

[28] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ص: 252.

[29] ينظر: نفس المصدر، ص: 256.

إليه من مفاهيم في اكتساب اللّغة أنّ الجانب الدّلالي هو الذي يحدّد مسار اكتساب اللّغة وليس الجانب البنائي، أي إنّ ما يعرفه الأطفال هو الذي يحدّد ما يتعلّمونه من الكلام والفهم.[30]

ثم تطوّرت هذه النّظريّة واتجهت إلى الاهتمام بالوظائف التّواصليّة للّغة، واهتمّ الباحثون بتحديد ما يعرفه الأطفال وما يتعلّمونه من الآخرين، وما يعرفونه عن ترابط أجزاء الجملة وعلاقات الجمل بعضها ببعضٍ، وطبيعة التّفاعل بين المتحدّث والسّامع، ونادوا بالتّركيز على الكفاية التّواصليّة التي تعني المعرفة بأصول الكلام، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام

حسب مقتضى الحال، إضافة إلى المعرفة بقواعد اللّغة ومفرداتها.[31]

[30] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، ص: 257.

[31] ينظر: المصدر نفسه، ص: 257.258.

جدول يلخّص أهم المفاهيم في النظريات المفسّرة للاكتساب اللغويّ

النظرية السلوكيّة	النظرية المعرفيّة الفطريّة	النظرية الوظيفيّة
- (مثير - استجابة) - اللغة عبارة عن استجابة لمثير البيئة. - اللغة سلوك قابل للملاحظة المباشرة. - اللغة نشاط ومهارة يتم نموّها عن طريق التحفيز. - تقوم النظرية على مفاهيم التلقين والتكرار والدربة	- امتلاك الطفل لقدرة فطرية تمكّنه من اكتساب اللغة. - اللغة سلوك مكتسب + فطرة عقلية معرفية. ⇩ الدخل الغوي (الخبرة اللغوية) ⇄ القدرة اللغوية (ما تعرفه من اللغة)	- أهمية المعنى والإدراك والعاطفة والذاكرة في تكوين الوظيفة اللغوية. - الجانب الدلاليّ هو الذي يحدّد مسار اكتساب اللغة - التركيز على الكفاية التواصلية (المعرفة بأصول الكلام).

المحاضرة الخامسة:اكتساب اللغة الثّانية:

تمهيد:

يفرّق كثيرٌ من اللّغويّين بين مصطلحين من مصطلحات تعليم اللّغات الثّانية والأجنبيّة وتعلّمها، أحدهما اكتساب اللّغة، والآخر تعلّم اللّغة، وذلك بناءً على التّفريق بين مصطلحي: اللّغة الثّانيّة، واللّغة الأجنبيّة.

1) الفروق بين اكتساب اللّغة الأم وتعلّم اللّغة الثانية:

يختلف اكتساب اللّغة الثّانيّة عن اكتساب اللّغة الأم في جوانب ومسائل عدّة، وبخاصّة إذا كان متعلّم اللّغة الثّانية بالغاً، وأهمّ هذه الفروق ما يلي:[32]

اكتساب اللّغة الأم	تعلّم اللّغة الثّانية
يولد الطّفل وهو لا يتكلّم لغةً معيّنةً سوى القدرة اللّغويّة العامّة الكامنة في ذهنه والميل الفطريّ إلى اكتسابها.	متعلّم اللّغة الثّانية لديه لغة أم، تعدّ خبرة لغويّة، وتجربة ثريّة قد تؤثّر في اكتسابه اللّغة الثّانية سلبًا أو إيجاباً.
يتلقّى الطّفل لغته الأم بشكلٍ طبعي متّصل متدرّج، ومتّفق مع نموّه الجسميّ والمعرفيّ والعاطفيّ.	غالبًا ما يتعلّم اللّغة الثّانية بواسطة مواد تعليميّة مصنوعة، في فتراتٍ وأزمنة متقطّعة.
تكتمل اللّغة الشّفويّة للطّفل قبل أن يمارس القراءة والكتابة.	يبدأ كثير من متعلّمي اللّغة الثّانية بالقراءة والكتابة في المراحل الأولى من تعلّمها، قبل سماعها منطوقة، لاسيّما في حال تعلّمها لغة أجنبيّة خارج بيئتها.
اللّغة الأم ضروريّة للطّفل يعتمد عليها اعتماداً كلّيا في حياته وممارسته.	تعلّم اللّغة الثّانية ذو أهميّة كبيرة، لا تتوقّف عليها حياة الفرد.

[32] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ص: 262-263-264-265-266.

اكتساب اللّغة الأم يتمّ بنجاحٍ تامٍّ ما لم يكن الطّفل مصاباً بأمراضٍ عصبيّةٍ أو ذهنيّةٍ تمنعه من استقبال اللّغة واستعمالها.	تعلّم اللّغة الثّانية يعتمد نجاحه أو فشله على الفرص المتاحة في تعلّمها وسماعها واستعمالها.
تتحكّم الجوانب الفطريّة في اكتساب الطّفل لغته الأم.	تتحكّم الجوانب المعرفيّة التّعليميّة في لغة متعلّمي اللّغة الثّانية.
تصويب الوالدين لأخطاء الطّفل اللّغويّة نادرة في مرحلة اكتسابه اللّغة الأم.	يسعى متعلّم اللّغة الثّانية بنفسه إلى تصويب أخطائه ويستفيد منها في تحسين لغته.
لا يواجه الطّفل مشكلات تتعلّق بالجوانب الدّينيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة أثناء اكتسابه للّغة الأم.	يواجه متعلّم اللّغة الثّانية مشكلات نفسيّة عاطفيّة في أثناء تعلّمها، ناتجة عن اختلافات بين ثقافته وثقافة اللّغة الهدف في الجوانب الدّينيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة، وقد تؤثّر في اكتساب اللّغة الهدف.

2) <u>العوامل المؤثّرة على تعلّم اللّغة الثانية</u>:

تؤثّر هذه العوامل على تعلّم اللّغة الثّانيّة إمّا بالإيجاب وإمّا بالسّلب، ومنها ما يؤثّر بالإيجاب في ظروفٍ، ويؤثّر بالسّلب في ظروفٍ أخرى؛ أي هي ليست ذات تأثيرٍ مطلقٍ.

1. <u>القلق</u>: ويتلخّص هذا العنصر كما بيّنت بعض التّجارب، أنّنا إذا أردنا احتفاظاً أطول لدارس اللّغة، علينا أن نجعلهم على أكبر قدرٍ ممكنٍ من العصبيّة ونحن نقدّم لهم مادّةً جديدةً، بينما حذّرت أبحاثٌ أخرى قديمة لتافتTaft" " (1954) من هذا النّوع من

الأمثلة ، ففي بعض الحالات تميل اهتمامات الذّات إلى أن ترفع من عمليّة الدّفاع، وتكون النّتيجة هو احتفاظٌ أقلّ.

كما بيّنت أبحاث أخرى قادها برونرBruner" " (1967) ومؤدّاها أنّ التّعليم المبكّر حينما يكون محاصراً بالصّراع فإنّه يصبح مشحوناً وتظلّ هذه الأبنية العرفانيّة موجودة إلى حياة الشّباب.[33]

إنّ هذا النّوع من التّعليم، الذي يتّخذ فيه الطّالب موقف المدافع، يرى أنّ اللّغة الأجنبيّة مجموعة ضخمة من الأصوات والكلمات والقواعد والأنماط التي ينبغي أن تُنقل من المدرّس أو الكتاب إلى عقل الطّالب، ولا شكّ أنّ التّعليم بهذه الصّورة سيصبح عبئًا ثقيلاً يتخلّص منه المتعلّم في أوّل فرصةٍ مناسبةٍ، أمّا ردّ فعل الطّالب أثناء الدّراسة فقد يتّخذ وضعًا دفاعيًّا ضدّ مدرّسه بطرق متعدّدةٍ، وذلك بأن يتعلّم ما يمكن تعلّمه، أو يسخر من المدرّس عندما يوليه ظهره، أو يعبث بكتب المادّة ويفسدها، ويسمّى التّعليم في هذه الحالة بالتعلّم الدّفاعي "Défensive Learning".

2. الأمان: والأمان أن تكون الحالة النّفسيّة لمتلقّي التّعليم طيّبة، بحيث نجعله مستقبلاً له لا رافضًا. وتساهم التّمارين اللّغويّة للتّرويح في إيجاد المرونة المرغوبة والإبداعيّة، كما أنها تجعل التّعلّم استقباليًّا أكثر منه دفاعيًّا، وبصفةٍ عامّةٍ فإنّ درجة ما من التّوادّ هو شرطٌ

[33] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، مناهجه ونظرياته وقضاياه، جلال شمس الدين، ج2، ص: 216.

مسبقٌ لجعل التّعليم استقباليًّا، كأن نتعاطف بالتّقبّل في حالة غرابة النّطق لدى متعلّمي اللّغة الثّانية، ممّا يقلّل من أثر هذه المثيرات.[34]

3. التّفاعل الاجتماعيّ والتّواصل: يعتبر التّفاعل عاملاً مهمًّا في اكتساب اللّغة الثّانية، بل في اكتساب اللّغة عمومًا، والتّفاعل الاجتماعيّ أهمّ من التّواصل؛ إذ يمهّد له، فالتّفاعل الاجتماعيّ يوجد عندما يكون موقفٌ اجتماعيٌّ ما، وذلك مثل الزّيارات والرّحلات، وأداء الأعمال المشتركة وركوب المواصلات، ونحو ذلك، عندئذ يبدأ التّواصل اللّغويّ بين الأفراد، الذي يعدّ أهمّ العوامل في اكتساب اللّغة الثّانيّة؛ فإذا كانت اللّغة تؤدّي وظائف عديدة، فإنّ أهمّ هذه الوظائف هو التّواصل مع الآخرين والحديث معهم، وعن طريق هذا التّواصل يتمّ اكتسابها لدى متعلّمي اللّغة الأولى والثّانية، إذ بواسطته يتمّ تبادل التّراكيب والمفردات داخل الأنماط التّنغيميّة، وداخل ثقافة المجتمع.[35]

4. التّوافق والتّماسك العاطفيّ: وذلك بأن يحاول ابن اللّغة الأولى أن يتعاطف مع متعلّم اللّغة الثّانية ويتوافق معه إلى درجة أن يتبنّى لغته مع ما فيها من قصورٍ.

5. العوامل الفرديّة: وهذه العوامل تخصّ كلّ فردٍ على حدة مثل العمر، ومدّة الإقامة في بلد اللّغة الثّانية، والتّوافق الاجتماعيّ.[36]

---

[34] ينظر: المصدر نفسه، ص: 217.

[35] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، ص: 218-219.

[36] ينظر: نفسه، ص: 226-229.

3) مراحل تعلم اللّغة الثّانية:

يختلف العلماء في مراحل اكتساب اللّغة الثّانية أو الأجنبيّة كما يختلفون في تفسير هذا الاكتساب ومراحله، خلافاً لما هو معروفٌ من اتّفاق غالبيّتهم على مراحل اكتساب اللّغة الأم، وتعود أسباب هذا الاختلاف إلى طبيعة هذا الاكتساب، واختلافهم في العوامل المؤثّرة فيه، فضلاً عن اختلافهم في تفسيره.

بيد أنّ من أبرز أسباب هذا الاختلاف تداخل مراحل اكتساب اللّغة الثّانية في بيئتها بشكلٍ طبعي مع مراحل تعلّمها لغة أجنبيّة في غير بيئتها اعتمادًا على مواد تعليميّة مصنوعة، وتداخل مراحل اكتسابها في مرحلة الطّفولة مع مراحل تعلّمها في مراحل متأخّرة. ومهما يكن من أمر، فإنّ تقسيم هذه المراحل يعتمد على طبيعة البرامج وبيئة التعلّم. ولهذا اخترنا تقسيمًا للمراحل يوفّق بين التّقسيمات المختلفة قدر الإمكان، ويمثّل أهم مراحل اكتساب اللّغة الثانية التي اتّفق عليها معظم الباحثين في هذا الميدان، ويشمل المهارات اللّغويّة الأربع، وهو تقسيمٌ مستخلصٌ من برامج تعليم اللّغة الانجليزية لغة ثانية في مراحل التّعليم العام بالولايات المتّحدة الأمريكيّة وكندا، ومن برامج الانغماس أو الدّمج في تعليم اللّغات الأجنبيّة، وبخاصّة تعليم اللّغة الإسبانية لغة أجنبيّة في بعض المدارس الأمريكيّة، وتعليم اللّغتين الإنجليزية والفرنسيّة للنّاطقين بغيرها في كندا، وهذه المراحل هي: المرحلة الصّامتة، والإنتاج المبكّر، وظهور الكلام، والطّلاقة الأوّليّة، والنّمو اللّغوي المتّصل.[37]

[37] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ص: 267.

1. المرحلة الصّامتة: وهي المرحلة التي لا يصدر فيها المتعلّم كلامًا لغويًّا حقيقيًّا، إلاّ ما يردّده من مفردات أو عبارات أو تراكيب إثر سماعة إيّاها، لكنّه يفهم ما يسمعه من كلامٍ موجّهٍ إليه فهمًا محدودًا، خاصّة إذا كانت مفردات الكلام وعباراته وتراكيبه مناسبة لمرحلته الرّاهنة.

وتشير بعض الدّراسات إلى أنّ هذه المرحلة تستغرق مابين عشر ساعات إلى ستّة أشهر، ويكتسب فيها المتعلّم ما يقارب خمس مئة كلمة فهمٍ فقط، غير أنّ دراسات أخرى تشير إلى أنّ هذه المرحلة غير لازمة، فبعض المتعلّمين يبدأ في الكلام من الدّرس الأوّل، وربما يكون هذا جزءًا من إستراتيجية البرنامج نفسه.

ويستطيع المتعلّم في هذه المرحلة أن يشير إلى الأشياء والأشخاص والصّور ويستجيب للأوامر التي تُطلب منه في الفصل كالجلوس والقيام ونحو ذلك، ويستعين بقسمات الوجه وإيماءات العينين وحركات اليدين تعبيرًا عن التّعجّب أو الرّفض ونحو ذلك، كما يمكنه الإجابة عن الأسئلة الموجّهة إليه بطريقةٍ محدودةٍ تتطلّب استعمال (نعم) أو (لا).

كما يمكنه قراءة النّصوص السّهلة ذات المفردات المفهومة، ويستطيع كتابتها كتابةً محدودةً.[38]

2. مرحلة الإنتاج المبكّر: وتبدأ هذه المرحلة حيث تنتهي المرحلة الصّامتة، وتتطلّب ستّة أشهر أخرى، وفيها يكتسب متعلّم اللّغة الإنجليزيّة مثلا ألف كلمة يستعملها في الفهم والإنتاج. كما يصبح في مقدوره الإجابة عن الأسئلة بكلمةٍ واحدةٍ، وبعد مدّةٍ قصيرةٍ يبدأ

[38] ينظر: المصدر نفسه، ص: 269.

في استعمال عبارات مكوّنة من كلمتين، ويستعمل تراكيب جاهزة شائعة ومرتبطة بحاجاته اليوميّة، وفي نهاية هذه المرحلة يفهم المتعلّم الموادّ اللّغويّة المقدّمة إليه في نصوصٍ وفقراتٍ، ويصدر جملاً قصيرة ذات معانٍ حقيقيّةٍ، ويجيب عن الأسئلة، وفي القراءة يستطيع قراءة النّصوص ويفهم معانيها وفق مستواه الحالي إذا كانت مفردات النّص ضمن معجمه، أو كان الموضوع مألوفًا لديه، بحيث يفهم معاني الكلمات الجديدة من السّياق، أمّا الكتابة فيمكنه كتابة جملٍ قصيرةٍ بسيطةٍ، خاصّة الجمل الاسميّة المكوّنة من كلمتين.[39]

3. مرحلة ظهور الكلام: وتبدأ هذه المرحلة حيث تنتهي المرحلة السّابقة، وتستغرق سنةً كاملةً يكتسب فيها المتعلّم ثلاثة آلاف كلمة يستعملها في الفهم والكلام. وفي هذه المرحلة يبدأ المتعلّم فهم ما يسمعه باللّغة الهدف في محيطه الاجتماعيّ، ثم يستعمل اللّغة لأغراض تواصليّةٍ حقيقيّةٍ، باستعمال عبارات تحوي ثلاث كلمات، أو جمل تامّة، ولا يقتصر كلام المتعلّم على الرّدّ بل ينشئ كلامًا، كأن يسأل، ويشارك في حوارٍ حقيقيٍّ مع أشخاصٍ خارج محيطه باستعمال عبارات قصيرة سهلة، تحوي أداوت وظيفيّة أساسية، وفي القراءة يرتفع مستوى المتعلّم، ويعتمد على نفسه في فهم النّصوص واستنباط معاني الكلمات والتّراكيب، ويستقلّ في الكتابة أيضا، حيث ينوّع من أساليبه، ويكتشف أخطاءه ويصوّبها.

[39] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ص: 269-270.

4. الطّلاقة المتوسّطة: تستغرق هذه المرحلة سنةً كاملةً يتعلّم فيها الفرد ستّة آلاف كلمة يستعملها في الفهم والكلام والكتابة ويستعين بمهارات جديدة في فهم المعنى العام واستنباط المعلومات، ويستطيع التّواصل مع غيره مستعملاً جملاً اسميّة وفعليّة مركّبة ومعقّدة أحيانًا، ويستطيع أيضا إبداء آرائه والتّعبير عن أفكاره ومشاعره بلغةٍ سليمةٍ، كما يمكنه أن يسأل عن الأماكن والأشخاص والأزمنة والمواعيد، ويفهم المتعلّم ما يقرأه من نصوصٍ مقرّرةٍ عليه، كما يفهم معظم ما يقرأه من إعلاناتٍ مدرسيّةٍ وإعلانات عامّةٍ ونصوصٍ صحفيّة غير علميّةٍ.

أمّا الكتابة فيكتب كتابات تعبيريّة مستعملاً كلمات وعبارات وتراكيب شبيهة بما يستعمله في الكلام، غير أنّه يقع في أخطاء معيّنة نتيجة استعمال التّراكيب المركّبة أو المعقدة.

وينتهي المتعلّم في هذه المرحلة وهو قادرٌ على الاعتماد على نفسه والكلام والقراءة، أمّا الكتابة فيعتمد على نفسه في بناء الجمل الأساسية، ويحتاج مساعدةً في اتّباع القواعد الوظيفيّة التّداوليّة.[40]

5. المرحلة الخامسة: النّمو المتّصل (المستمر): وفي هذه المرحلة يعتمد المتعلّم على نفسه اعتمادًا كلّيًا في الجوانب اللّغويّة غير الأكاديمية؛ ونهايتها غير محدّدة تحديدًا زمنيًّا دقيقًا، قد تصل إلى خمس سنوات أو أكثر، وكلماتها غير محدودة أيضا، لأنّ معظمها

[40] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ص: 273.

كلمات محتوى للموادّ التّعليميّة في مدرسته أو معهده، ويفهم المتعلّم في هذه المرحلة جلّ ما يسمعه، ويعتمد على نفسه في القراءة الأكاديمية أو الحرّة، وكذلك في الكتابة في غير الجوانب الأسلوبيّة والتّنظيميّة،وهذه المرحلة قد تنتهي بالمتعلّم إلى مرحلة النّاطق باللّغة، وقد تتوقّف في مرحلةٍ معيّنةٍ حينما يشعر المتعلّم بعدم الحاجة إلى ممارسة اللّغة الهدف والسّعي إلى اكتساب المزيد منها.[41]

[41] ينظر: المصدر نفسه، ص: 274-275.

مراحل تعلّم اللّغـة الثانيـة

المرحلة الصامتة	- فهم المسموع بشكل محدود - اكتساب ما يقارب 500 كلمة - الإستعانة بتعابير الوجه - الإجابة عن الأسئلة بكلمة
مرحلة الإنتاج المبكر	- اكتساب ما يقارب 1000 كلمة - استخدام عبارات قصيرة - استخدام تراكيب شائعة - قراءة النصوص وفهمها فهما محدودا.
مرحلة ظهور الكلام	- اكتساب ما يقارب 3000 كلمة - استعمال اللغة لأغراض تواصليّة - المشاركة في حوار. - القدرة على الكتابة
مرحلة الطّلاقة المتوسّطة	- اكتساب ما يقارب 6000 كلمة - استعمال تراكيب معقدة - فهم معظم ما يقرأ - الكتابة بأسلوب صحيح
مرحلة النموّ المستمر	- فهم ما يُقال - التكلّم بطلاقة - يقترب من الكتابة من الناطق الأصليّ للّغة الهدف.

المحاضرة السّادسة: طرائق اكتساب اللغة الثّانية

تمهيد:

لقد مرّت طرائق تدريس اللّغات بمراحل متعدّدة، فقد ظلّت قروناً طويلةً تتمثّل في طريقةٍ عامّةٍ واحدةٍ تقوم على ما يُعرف باسم الطّريقة التّقليديّة (طريقة التّرجمة والقواعد) التي تستخدم فيها التّرجمة من اللّغة الأجنبيّة إلى اللّغة الأم، إلاّ أنّ طرائق التّدريس أخذت بالتّعدّد والتّنوّع منذ بداية القرن الحالي نتيجة أسباب كثيرة، منها التّزايد المستمرّ في الحاجة إلى تعلّم اللّغات الأجنبيّة نظراً لازدياد الاتّصال بين شعوب الأرض، ومنها ظهور علم النّفس وعلم الاجتماع اللّذين أظهرا التّرابط بين تعلّم اللّغات وتعليمها في ضوء العوامل السّيكولوجيّة والاجتماعيّة المختلفة، ومنها التّقدّم العلميّ والتّقنيّ الحديث.

إنّ تعلّم لغةٍ أجنبيّةٍ وإتقانها يعني فتح نافذةٍ مغلقةٍ على عالمٍ مجهولٍ غير معروفٍ، ويعني أيضا الانفتاح الحضاريّ الذي يغني العقل البشريّ التّوّاق إلى معرفة المجهول ومعالجته معالجةً تتّفق مع الواقع الذي ينشده، وهذه الظّاهرة اللّغويّة مهمّة في حقل التّواصل بين الأمم عرفتها ثقافتنا العربيّة الإسلامية القديمة عندما كوّنت حضارة كانت نتاج لقاح العربيّة بلغات الثّقافات الأجنبيّة، ذلك أنّ الانفتاح على نوافذ العالم الخارجي عبر لغاتها المتعدّدة كان عاملاً أساسيًّا في إغناء الحضارة العربيّة وتطويرها تطويراً يتجاوز الزّمان والمكان والجنس، وتجاوز أيضا ما كان مألوفاً ومعروفاً في تلك الثّقافات واللّغات الأجنبيّة.[42]

[42] ينظر: قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديث، مازن الوعر، طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، ط1، 1988م، ص 471-470.

وعلى العموم يمكن إجمال طرائف التّدريس المعروفة حتى الآن تحت ثلاثة اتجاهات رئيسيّة هي:

1. الطّريقة التّقليديّة.
2. الطّريقة التّركيبيّة/البنيويّة.
3. الطّريقة التّواصليّة.

1) الطريقة التّقليديّة (The TraditionalApproach):

هي من أقدم الطّرائق التي استخدمت في تعليم اللّغات الأجنبيّة، وطبقاً لهذه الطّريقة فإنّ على الطّالب أن يتعلّم اللّغة الأجنبيّة عن طريق التّعرّف على القاعدة اللّغويّة وحفظها، ثم تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللّغة وخصوصاً في القراءة والكتابة، وكان أكثر التّدريبات شيوعاً هو التّرجمة من اللّغة الأجنبيّة إلى اللّغة القوميّة، وكان يُبالغ في تدريس القواعد والصّيغ والتّقسيمات إلى الحدّ الذي كان يبدو تعليم اللّغة الأجنبيّة معه كما لو كان مقتصراً على تعليم هذه الأنماط كهدفٍ في حدّ ذاته، لا بقصد استخدامها كوسيلةٍ ثانيةٍ في التّخاطب والاتّصال، فلم تكن الكلمات على سبيل المثال تقدّم للدّارس في جملٍ مفيدةٍ أو في سياقٍ عامٍّ، بل في قوائم باللّغتين الأجنبيّة والقوميّة وما على الدّارس إلاّ أن يحفظها عن ظهر قلبٍ، كما لم تكن الجمل التي تستخدم منتقاة من الحياة الواقعيّة وإنّما تكون قد كتبت خصّيصاً لتوضيح القاعدة أو الصّيغة اللّغويّة، ومن هنا فقد كانت القاعدة الكبرى المتوقّعة من هذا النّوع من التّدريب هو

تمكين الدّارس من قراءة اللّغة الأجنبيّة، أمّا استخدام اللّغة الشّفويّة في التّحدّث فهذا ما ظلّ مهملاً في غالب الأحيان.[43]

وأهمّ نقدٍ يمكن أن يُوجّه لهذه الطريقة أنّها لا ترتكز بشكلٍ كافٍ على تدريس اللّغة الأجنبيّة على أساس أنّها وسيلة للتّواصل الواقعي في الحياة، وإنّما كان جلّ اهتمامها منصبّاً على تعليم القواعد وحفظ قوائم الألفاظ المترجمة.

2) الطريقة التركيبيّة/البنيويّة (**The Structural Approach**):

جاءت هذه الطّريقة نتيجة خمسة عوامل رئيسية، وهي:

1. ردّ فعلٍ على شيوع تعليم النّحو والصّرف وتحليلهما على حساب الاستخدام الحياتي في اللّغة، وعلى شيوع التّرجمة من وإلى اللّغة الأجنبيّة.
2. ظهور علم اللّسانيّات الوصفي أو البنيوي.
3. ظهور علم النّفس السّلوكي ونظريّات التّعلّم المنبثقة منه، والقائلة إنّ تعلّم اللّغة لا يختلف في شيءٍ عن تعلّم أيّ سلوكٍ آخر.
4. تزايد الحاجة إلى تعلّم اللّغات الأجنبيّة.
5. التّطوّر الهائل في العلم والتكنولوجيا، الذي أتاح استخدام أساليب في التعلّم لم يكن بالإمكان استخدامها من قبل، كظهور الطّباعة الحديثة، والمسجلّات الصّوتيّة، والمختبر اللّغويّ، وغيرها.[44]

[43] ينظر: اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، نايف خرما وعلي حجّاج، عالم المعرفة، دط، 1988م، ص: 156.

[44] ينظر: اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، نايف خرما وعلي حجاج، ص، 158-159.

نتيجة هذه العوامل ظهرت طرائق تدريس جديدة للّغات الأجنبيّة تمثّل في مجموعها تطوّراً مصاحباً لهذه العوامل، وهي تتمثّل في:

1. <u>الطّريقة المباشرة</u>:

نشأت كردّة فعلٍ على طريقة النّحو والتّرجمة، ويمكن تلخيص مبادئها في النّقاط التّالية:

- ✓ إنّ التّعليم في قاعة الدّرس يجب أن يتمّ كلّه باللّغة الهدف.
- ✓ لا تُعلّم إلاّ الجمل والكلمات اليوميّة.
- ✓ تقدّم مهارات الاتّصال الشّفهي في تسلسلٍ متدرّجٍ، وتبنى على تبادل الأسئلة والأجوبة بين المدرّسين والطّلاّب في قاعاتٍ ذات أعداد قليلةٍ.
- ✓ يعلّم النّحو عن طريق الاستنباط.
- ✓ تقدّم العناصر الجديدة شفهيًّا.
- ✓ تقدّم الكلمات الحسّية عن طريق الأشياء والصّور، وتقدّم الكلمات التّجريديّة عن طريق ربطها بأفكارها.
- ✓ التّأكيد على صحّة النّطق والنّحو.[45]

[45] ينظر: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 1994، ص80.

2. الطريقة الإصلاحيّة:

جاءت كردّة فعلٍ على الطّريقة التّقليديّة، رغبةً في تعليم اللّغة الأجنبيّة التي يستطيع المتعلّم استخدامها في التّواصل والمحادثة في الحياة اليوميّة ومواقفها، دون أن يكون هناك تفضيلٌ للّغة الشّفويّة على اللّغة المكتوبة، ودعت إلى القراءة والكتابة في موضوعات تتّصل بالواقع أيضا، ومن روّادها

"هنري سويت[46]."

3. طريقة القراءة:

وبموجب هذه الطّريقة كان يُطلب من الدّارس قراءة اللّغة الجديدة ومحاولة فهمها دون الرّجوع إلى اللّغة الأم أو التّرجمة إليها، وهناك نوعان من القراءة:

1. القراءة المركّزة لفقرات أو موضوعات قصيرة يعقبها أسئلة دقيقة حول المحتوى.
2. القراءة الموسّعة لقصص وكتب ذات موضوعات شيّقة مكتوبة بلغةٍ سهلةٍ.

وفي كلتا الحالتين كان التّركيز على القراءة الصّامتة والتّدرّب على إنجازها بسرعةٍ تقترب من سرعة النّاطقين الأصليّين بها.[47]

[46] ينظر: اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص: 160.

[47] ينظر: المرجع السابق، ص: 161.

4. الطريقة السّمعيّة الشّفويّة البصريّة:

سُمّيت كذلك لأنّها تجمع بين الاستماع إلى اللّغة أوّلا، ثم إعطاء الرّدّ الشفويّ، وقد أدخل العنصر البصري على التّسمية نظراً لاعتمادها على وجود عنصرٍ مرئيٍّ مثل الصّورة أو الرّسم لمساعدة المتعلّم على تكوين صورةٍ واقعيّةٍ عن معنى الصّيغة اللّغويّة التي يجري تعلّمها، وقد أجمل "مولتون" مبادئها الأساسيّة في فرضيات، هي:

- اللّغة هي الكلام المنطوق، لا الكلام المكتوب.
- اللّغة مجموعة عادات.
- على المعلّم أن يعلّم اللّغة ذاتها، لا أن يعلّم معلومات عن اللّغة.
- اللّغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها، لا الأنماط اللّغويّة المعياريّة التي يفرضها عليهم آخرون.
- اللّغات تختلف فيما بينها.[48]

3) الطّريقة التّواصليّة (The Communicative Approach):

التّواصل هو "العمليّة التي بها يتفاعل المراسلون والمستقبلون للرّسائل في سياقاتٍ اجتماعيّةٍ معيّنةٍ"، ويُعرّف أيضا بأنّه: "تبادل المعلومات والرّسائل اللّغويّة وغير اللّغويّة سواء أكان هذا التّبادل قصديًّا أم غير قصديٍّ، بين الأفراد والجماعات".[49]

[48] ينظر: اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ، ص: 161-162-163-164.

[49] التّواصل اللّسانيّ والسّيميائيّ والتّربويّ، جميل حمداوي، مكتبة المثقّف، ط1، 2005م، ص 11.

وللتّواصل ثلاث وظائف بارزة، هي:[50]

- التّبادل Echange
- التّبليغ Transfert
- التّأثير Impact

ولقد ظلّ التّواصل بمعنى استخدام اللّغة في مختلف الأغراض وفي مختلف المواقف على الدّوام الهدف النّهائي لتعليم وتعلّم الأجنبيّة.

وظهور الطّريقة التّواصليّة لم يأت اعتباطاً، بل جاء نتيجة التّطوّرات المستجدّة في مجالاتٍ عديدةٍ، ومنها ظهور النّظريّات اللّغويّة الجديدة مثل نظريّة القواعد التّوليديّة التّحويليّة، ونظريّات التّعلّم خصوصاً النّظريّات المعرفيّة وانعكاساتها على تعلّم اللّغات، ونظريّات علم اللّغة الاجتماعي الذي أخذ يركّز على قواعد وأساليب استخدام اللّغة في المجتمع وعلى الوظائف اللّغويّة التي تتحقّق من خلال ذلك.[51]

وهذه الطّريقة طريقة مرنة تتيح للمتعلّم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطّرائق السّابقة تتيحها إلاّ ما ندر، يقول كيركود: "...إنّ الجانب الهام في تعلّم اللّغات على الطّريقة

---

[50] المصدر نفسه، ص 11.

[51] ينظر: اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص: 168.

التّواصليّة لا يعني تعليم المتعلّم أسلوباً واحداً للتّعبير عن مواقف وأشياء مختلفة، بل ينبغي بالإضافة إلى ذلك، تعليمه أساليب مختلفة للتّعبير عن الشّيء الواحد".[52]

ويقوم اختيار وتنظيم محتوى المادّة التّعليميّة في الطّريقة التّواصليّة على خمسة مبادئ، وهي:[53]

1- التّركيز على المعرفة والنّواحي الوجدانيّة الهامّة للمتعلّم.
2- عرض المادّة بطريقةٍ دائريّةٍ وليس بطريقةٍ خطّيّةٍ، بحيث يستطيع المتعلّم تنمية معارفه وقدراته على استخدام اللّغة وليس تنمية اللّغة كقوالب جامدة.
3- تقسيم وحدات التّعلّم إلى نشاطات لا إلى وحداتٍ لغويّةٍ.
4- استمراريّة التّعلّم عن طريق النّشاطات المتعدّدة داخل الوحدة التّعليميّة الواحدة.
5- تهتمّ الطّريقة بتلك المواقف اللّغويّة والتّعليميّة والاجتماعيّة التي تجعل المتعلّم يرغب ثقافيًّا ومعرفيًّا في استخدام اللّغة الأجنبيّة كي يتعلّم شيئًا ما أو يساهم في شيءٍ من عنده باستخدام اللّغة.

ورغم مزايا هذه الطّريقة العديدة، مثل اهتمامها بخلق مواقف واقعيّة حقيقيّة لاستخدام اللّغة وإتاحتها الفرصة للمتعلّم كي يمارس دور المشارك والمراقب والملاحظة والمستمع والمساهم من خلال توجيه الأسئلة والتّعبير عن المواقف والمشاعر بطريقة أو بأخرى، فإنّها لم تسلم شأنها

[52] اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها ، ص : 174.
[53] ينظر: المصدر نفسه ، ص: 172-173.

شأن الطّرائق الأخرى من النّقد، إذ تعرّضت بدورها إلى التّعديل والتّغيّر، وقام على هامشها العديد من الطّرائق الأخرى التي تهتمّ بالجانب الانفعاليّ من عملية التعلّم، مثل الطّريقة الصّامتة، وطريقة الاستجابة بالإيحاء، وطريقة تعلّم اللّغة في المجتمع.

المحور الثّالث:

يكتسي هذا المحور طابعا تطبيقيّا؛ بتناول بعض المشكلات اللّغويّة عند الطفل؛ بدءا بتأخّر الكلام عند الطّفل، وعرض بعض أمراض الكلام التي قد تصيب الفرد نتيجة لأسباب عضويّة أو نفسيّة (الحبسة/ التّلعثم)، ثمّ الحديث عن اضطرابات التّواصل في شقّين، بعرض الظّاهرة عموما، وتحديدها عند بعض الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصّة (فئة متلازمة داون/فئة المتوحّدين)، وحاول هذا المحور ملامسة واقع هذه الاضطرابات ومن ثمّة إدراج الحلول والعلاجات الممكنة.

المحاضرة السّابعة: تأخّر اللّغة عند الطّفل

تمهيد:

تأخّر اللّغة مصطلحٌ يدلّ على ظهور متأخّرٍ للّغة أكثر مماّ يدلّ على لغةٍ مضطربةٍ، فهو تأخّرٌ على مستوى إرسال الأصوات أو الكلمات المعزولة فقط، ولكنّه يؤثّر على بنية اللّغة في شكلها التّركيبي المعقّد. ويتميّز تأخّر اللّغة بأنّه إصابة تخصّ الوظيفة اللّسانيّة في حدّ ذاتها بحيث نجد تأخّرا في مستوى اكتسابها واضطرابا في تنظيمها.[54]

ويعرّف أيضا بأنّه قصور في تنظيم الكلام وتركيبه، والتّحدّث بجمل غير مفيدة، واستخدام الكلمات والأفعال والضمائر في أماكن غير مناسبة لها، وهو تأخّر في المستوى الزّمني لاكتساب اللغة وتطوّرها؛ إذ لا يتمكّن الطّفل من الإنتاج اللغويّ والتكلّم بين السّنة الثانية والثالثة.

ويعرّف أيضا بأنّه: " تأخّر ملحوظ في نموّ كفاءة الحديث لدى الأطفال في مرحلة الطفولة"[55]

وعموما هو عدم تمكّن الطفل من تتبّع المخطّط الطّبيعيّ لمراحل اكتساب اللغة ونضوجها.

1) أنواع التّأخر اللّغويّ:

[54] ينظر: الأرطفونيا، محمد خولة، ص: 37.

[55] دراسة في بعض المتغيّرات ذات الصلة بالنّمو اللغوي لدى أطفال الروضة، معمر نواف الهوارنة، مجلّة جامعة دمشق، العدد 03، المجلّد 28، 2012م، ص 82.

تتأخّر لغة الطّفل عن لغة أترابه؛ إمّا لتخلّفٍ عقليّ ونقصٍ في القدرات الذّهنيّة، أو لأسبابٍ اجتماعيّةٍ أسريّةٍ.

1. يشمل التّأخّر اللّغويّ النّاتج عن تخلّفٍ عقليّ فئات منها: ضعاف العقول، والبلهاء، والمعتوهين، وهذه المشكلة تحدث للطّفل إمّا لأسبابٍ وراثيّةٍ عائليّةٍ، أو لأسبابٍ بيئيّةٍ صحّيّةٍ تصيب الطّفل في بطن أمّه أو بعد ولادته، ومن مظاهر هذا التأخّر عند الطّفل:
   - ☜ قلّة مفردات الطّفل اللّغويّة.
   - ☜ إصدار أصواتٍ لا معنى لها بغرض التّفاهم مع الآخرين.
   - ☜ اللّجوء إلى التّعبير بإشارات اليدين وإيماءات الرّأس.
   - ☜ استعمال رطانة أو لغة خاصّة في الأصوات والمفردات لا تحمل دلالات لغويّة معروفة.
   - ☜ ضعف الاستيعاب والفهم.
   - ☜ عدم القدرة على الانتباه والفهم (لذا لا يستطيعون متابعة الدّروس في المدرسة).[56]
2. أمّا التّأخّر اللّغويّ النّاتج عن أسبابٍ اجتماعيّةٍ أسريّةٍ: فيظهر عند الأطفال الأسوياء في مرحلة الطّفولة المبكّرة (2-5 سنوات) وتظهر هذه المشكلة في عدد المفردات، والخجل من الكلام، والتّلعثم، والأخطاء في بعض الأصوات، واستعمال الإشارات والإيماءات للتّعبير عن الأفكار والمشاعر، ولأنّ هؤلاء لا يعانون من تخلّفٍ عقليّ فإنّ لغتهم يمكن أن

[56] ينظر: علم النّفس اللّغوي، العصيلي ص: 327-328

تنمو وتتحسّن بالتّدريب والعلاج والاندماج مع أفراد المجتمع، وتصبح لغةً طبيعيّةً، خلافاً للغة الفئة الأولى.[57]

2) أعراض تأخّر اللّغة البسيط:

تتميّز لغة الطّفل المتأخّر في اللّغة بما يلي:

- ✓ تأخّرٌ في ظهور الكلمات الأولى (بابا، ماما) مقارنةً مع أقرانه العاديّين، ومع المستوى الزّمنيّ العادي لاكتساب هذه الكلمات المتمثّل في الشّهر الثّامن تقريباً.
- ✓ يجد الطّفل صعوبةً في استعمال الأفعال والضّمائر، كما يغيب عن كلامه استعمال أداوت الرّبط وأدوات الإشارة .
- ✓ يتميّز الفهم بكونه عادي أو شبه عادي.
- ✓ عادة ما يرفق هذا الاضطراب بتأخّرٍ حركيّ.
- ✓ يرفق هذا الاضطراب عادةً بتأخّرٍ في ظهور بعض المكتسبات النّفسيّة الحركيّة، مثل: المشي.
- ✓ نلاحظ عند الطّفل مشاكل نفسيّة عاطفيّة.
- ✓ يُؤثر تأخّر اللّغة البسيط عند الطّفل على تمدرسه بحيث يمكن أن تؤدّي بالطّفل إلى ظهور مشاكل أخرى مرتبطة بالمحيط المدرسي مثل: عسر القراءة أو الكتابة أو صعوبات تلقّي المفاهيم ومشاكل التّحصيل الدّراسيّ بصفةٍ عامّةٍ.[58]

---

[57] ينظر: نفسه، ص 329.

[58] الأرطفونيا، محمّد حولة، ص: 38-39.

✓ يظهر الطّفل مقاومة للمشاركة في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة.

✓ يكون كلام الطّفل غير ناضج؛ إذ يظهر كلامه أقلّ من عمره الزّمني.

✓ محدوديّة المفردات التي يستخدمها الطّفل، واقتصار إجابته على عدد معيّن من الأنماط الكلاميّة.

✓ عدم قدرة الطّفل على استغلال خبراته السابقة؛ حيث يظهر كلامه متقطّعا.[59]

✓ الأخطاء في نطق بعض الأصوات.

✓ قد يخلط في مفهوم الزّمن كأن يقول زرت جدّتي غدا.

✓ فشل الطفل في فهم ما يوجّه إليه من أوامر وعجزه عن التعامل معها، كما يصعب عليه فهم الكلمات المجرّدة مثل: عميق- ضخم-صغير.

3) أسباب التأخّر اللّغويّ:

* العوامل الوراثيّة: يظهر التّأخّر اللّغويّ - غالباً- عند الأطفال الذين عانى والديهم من اضطرابٍ لغويٍّ في سنين الطّفولة المبكّرة، وفي الأسر التي يوجد بها أشخاصٌ لديهم اضطرابات في اللّغة والكلام، فقد أثبتت بعض الدّراسات الحديثة وجود جينات لها علاقة بالتّأخر اللّغويّ عند الأطفال.

* الولادة المبكّرة: تشير الدّراسات أنّ نسبة حدوث التّأخر اللّغويّ عند الأطفال الخدّج هي أعلى بكثيرٍ من النّسبة التي تجدها عند الأطفال الآخرين.

[59] ينظر: دراسة بعض المتغيّرات ذات الصلة بالنموّ اللغويّ لدى أطفال الروضة، معمر نواف الهوارنة، ص 84.

* تأثير البيئة: من المعروف أنّ الاستعداد الفطري لاكتساب اللّغة لا يكفي وحده لاكتساب الطّفل اللّغة، فهو بحاجةٍ إلى بيئةٍ محفّزةٍ تزوّده بالمعارف والخبرات والمعلومات اللّغويّة ليكتسب اللّغة بشكلٍ أسرع وأفضل، بخلاف الطّفل الذي لا يتعرّض للخبرات اللّغويّة بدرجةٍ كافيةٍ.[60]

وهذا ما يعرف بعدم كفاية النّموذج اللغوي؛ أي ما يتّخذه الطّفل نموذجا له في حديثه كأمّه أو مرضعته أو مربّيته، فقد يكون غير كاف إمّا لعدم التحدّث معه أو لقلّة هذا الحديث؛ ومن ثمّ يفقد الطفل فرصة المحاكاة اللغويّة وقلّة التّجارب اللغويّة الصحيحة، وقلّة التجارب العامة التي يمرّ بها في طفولته.

* عوامل نفسيّة: مثل الحرمان العاطفي المرتبط بغياب الآباء أو أحدهما، وطبيعة العلاقة أم-طفل، ونمط الاتّصال اللّغويّ وغير اللّغويّ بينهما، كما أنّ القلق الناتج عن التوتّر والصراع والخوف والصدمات الانفعاليّة والانطواء وضعف الثّقة بالنّفس من أهمّ الأسباب المؤدّية إلى التّأخّر اللغويّ.

* دور الثّنائيّة اللّغويّة: تأثير اكتساب لغة ثانية قبل تمام وثبات اكتساب لغة الأم.[61]

فبعض الآباء يعلّمون أطفالهم لغة أجنبيّة قبل سنّ السادسة قبل أن تكتمل لديهم اللغة الأولى فينشأ عند الطفل تداخل في اللغات واللهجات وتجده يفكّر بلغة ويتحدّث بأخرى ولا يستقيم لسانه عند الحديث مع الآخرين.

---

[60] ينظر: مجلّة الحياة، العدد 5335، بتاريخ: 05 سبتمبر 2010، ص: 26.

[61] ينظر: الأرطفونيا، محمّد حولة، ص: 41.

* <u>الأسباب الحسّية</u>: من المعروف أن اكتساب اللغة يعتمد بشكل كبير على الحواس التي يستقبل بها الطفل النموذج اللغويّ؛ ولذلك من المتوقّع أن يسبّب النّقص الحسّي لأيّ من الحواس تأخرا في اكتسابها، ولاسيّما حاسّة السمع لأنّ الإعاقة السمعيّة تبقيه بمعزل عن الأصوات الخارجيّة المنبّهة له؛ فيتعسّر بذلك تحصيله اللغويّ ما لم يسرع والداه باستخدام المعينات السمعيّة والتأهيل التّخاطبيّ.

* <u>عامل الجنس</u>: يؤدّي عامل الجنس دورا في تأخّر اللغة والكلام؛ فالبنات أكثر تقدّما في عمليّة الكلام بسبب وفرة الوقت الذي تقضيه البنت مع أمّها أكثر من الذّكور الذين ينصرفون للّعب.

* <u>بعض الحلول العلاجيّة</u>:

هناك جملة من الحلول التي من شأنها أن تقلّل من حدّة تأخّر اللغة عند الطفل، بعضها يتّصل بالأسرة، وبعضها بالبيئة، وبعضها الآخر بنفسيّة الطّفل في حدّ ذاته. نذكر منها:

- توفير جوّ لغويّ مناسب للطفل مع عدم إحداث ضوضاء أو تداخل كلام مجموعة من الأفراد دفعة واحدة عند محادثة الطفل؛ لما له من تأثير على تشتيت انتباهه وقلّة إصغائه للمتكلّم.[62]

[62] ينظر: فاعليّة برنامج إرشادي للحدّ من صعوبات النطق والكلام لدى عيّنة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائيّة بمكّة المكرّمة، غادة محمود محمّد كسناوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصّص الإرشاد النّفسيّ، جامعة أمّ القرى، 1429هـ، ص 03.

- التأكّد من سلامة الطفل من أيّ سبب عضويّ يؤدّي به إلى التأخّر اللغويّ، لاسيّما الجهاز العصبيّ، وأجهزة السّمع؛ لأنّ السمع هو أوّل خطوات اكتساب اللغة؛ بحيث يمكن التغلّب على ذلك بواسطة سمّاعات الأذن أو زراعة القوقعة.
- تقليل التّوتّر النّفسيّ والحدّ من الصعوبات التي يعاني منها الطفل.
- إدماج الطفل في نشاطات اجتماعيّة ورياضيّة وفنية، وتشجيعه على اللعب مع الأطفال لتتاح له فرصة التفاعل الاجتماعي وتنميّة شخصيّته.

المحاضرة الثّامنة: أمراض الكلام –التّلعثم-

تمهيد:

تمثّل اللّغة أداة اتّصال مهمّة، لا يستطيع أيّ إنسان الاستغناء عنها، غير أنّ هذا الاتّصال قد يتعرّض للتّشويش ممّا يعيق عمليّة الاتّصال، ويكون ذلك عادةً نتيجة بعض الأمراض أو العيوب التي تلحق اللّسان، وهو ما اصطُلح عليه العلماء ب: الأمراض اللّغويّة، وهي أمراضٌ ناتجةٌ عن سوء الأداء وقلّة القدرة على الكلام، ومنها: القلب، والفأفأة، والهتهتة، واللّثغة، والحبسة، والتّأتأة أو التّلعثم،[63] ويُعرّف المرض اللّغويّ أيضًا بأنّه الزّيغ أو الانحراف والتّداخل في العمليّة اللّغويّة أو الاتّصاليّة.[64]

وهكذا يمكن أن يكون المرض اللّغويّ في النّطق الكلاميّ أو في الصّوت الكلاميّ أو في الاستعمال الكلاميّ.

أولا- التّلعثم وطرق علاجه:

[63] ينظر: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، صالح بلعيد، ص: 176.

[64] ينظر: قضايا أساسية في علم اللّسانيّات الحديث، مازن الوعر، ص: 535.

التّلعثم هو اضطراب يصيب طلاقة الكلام، وتكون العثرات في صورة تكرارٍ أو إطالةٍ أو وقفةٍ (صمت)، أو إدخال بعض المقاطع أو الكلمات التي لا تحمل علاقةً بالنّصّ الموجود.[65]

ومن أعراضه الميل للتّكرار، والإطالة،أي إطالة الأصوات خاصّةً الحروف السّاكنة، والإعاقات، التي يبدو فيها المتلعثم غير قادرٍ على إنتاج الصّوت إطلاقاً بالرّغم من المجاهدة والمعاناة، وتبدو تلك الحالة أكثر ما تكون عند بداية النّطق بالكلمات أو المقاطع أو الجمل، ومن أعراضه أيضا، الاضطرابات في التّنفّس، والنّشاط الحركيّ الزّائد كارتفاع حدّة الصّوت أو جزءٍ منه بطريقةٍ شاذّةٍ وغير منتظمةٍ، وحركاتٍ غير منتظمةٍ للرّأس ورموش العين وحركة الفم، كما يظهر على المتلعثم السّلوك التّجنّبي الذي يعكس رغبة المتلعثم في تجنّب ما يترتّب عن تلعثمه من نتائج غير سارّة، ويُضاف إلى ذلك ردود الأفعال الانفعاليّة كالقلق والتّوتّر، والخوف والعدوانيّة، والشّعور بعدم الكفاءة.[66]

ومن الجدير بالذّكر هنا أنّ هذه الأعراض قد تختلف من متلعثمٍ إلى آخر، وتختلف لدى المتلعثم الواحد من حينٍ إلى آخر.

1) <u>أسباب التّلعثم</u>:

يرجع الباحثون التّلعثم إلى عدّة أسبابٍ: وراثيّةٍ واجتماعيّةٍ ونفسيّةٍ.

[65] ينظر: اضطرابات النّطق واللّغة، فيصل العفيف، مكتبة الكتاب العربي، دط، دت، ص: 34.

[66] ينظر: اضطرابات النّطق واللّغة، فيصل العفيف، ص: 35.

1. العوامل العضويّة والوراثيّة: ونذكر منها، ما يلي:

- ✓ يرجع التّلعثم إلى اضطراباتٍ في عمليّة الأيض(الهدم والبناء) وفي التّركيب الكيميائيّ للدّم.
- ✓ ينشأ التّلعثم نتيجة مرضٍ عصبيٍّ عضليٍّ؛ حيث لوحظ أنّ المتلعثمين يكون لديهم التّوصيل العصبيّ في أحد الجانبين أبطأ من التّوصيل في الجانب الآخر، وبذلك لا تستخدم عضلات النّطق كلّها بكفاءةٍ أو في تناسقٍ.
- ✓ التّلعثم هو نوعٌ من الخلل في ضبط التّوقيت ينتج عن تأخّر "التّغذية المرتدّة السّمعيّة"، ممّا يؤدّي إلى اضطرابٍ في تتابع العمليّات اللّازمة لإنتاج الصّوت.
- ✓ يحدث التّلعثم نتيجة خللٍ يصيب الأداء الوظيفي للحنجرة في المواقف التي تسبّب التّوتّر.[67]

2. العوامل الاجتماعيّة: يظهر التّلعثم في المجتمعات التي تفرض على الفرد مستويات عالية لتحقيق فعالية لغويّة دقيقة، أو أنّها تنتشر أيضًا في المجتمعات التي لا تسمح بالشّذوذ اللّغويّ، والتي يعير أفرادها انتباهاً شديداً لما يقولون أو لكيفيّة ما يقولون، ولقد أثبتت التّجربة أنّ ظاهرة التّلعثم "تحصل عادة في المجتمعات المعقّدة التي ليس لها هويّةً سياسيّةً أو اجتماعيّةً أكثر من حصولها في المجتمعات التي حقّقت نوعاً من التّماسك القوميّ والاجتماعيّ[68]."

[67] ينظر: اضطرابات النّطق واللّغة، فيصل العفيف، ص: 38.

[68] قضايا أساسية في علم اللّسانيّات الحديث، مازن الوعر، ص: 540-541.

3. العوامل النّفسيّة: أرجع الباحثون حدوث التّلعثم إلى عوامل نفسيّةٍ مختلفةٍ:

- ✓ يرى فريقٌ أنّ التّلعثم نتاج سوء توافق الشّخصيّة.
- ✓ بينما يرجعه فريقٌ آخر لصراعات بين رغباتٍ متعارضةٍ.
- ✓ ويرى فريقٌ آخر أنّ التّلعثم ما هو إلاّ سلوكٌ متعلّمٌ.[69]

2) طرق علاج التّلعثم:

بيّنت بحوثٌ كثيرةٌ أنّ هناك بعض العلاجات لظاهرة التّلعثم مبنيّة على أساسٍ علميٍّ دقيقٍ، ومن هذه العلاجات:

* تخفيض عمليّة السّمع: فكلّما حاول المتلعثمون ألاّ يسمعوا ما يقولون، كلّما انخفضت درجة التّلعثم عندهم، وأصبحت أقلّ ألماً وصعوبةً.[70]
* استخدام الغناء والموسيقى: حيث إنّهما يعوّدان المتلعثم على احترام الإيقاع، ممّا يخفّف حدّة الاضطراب والتّوتّر.
* القراءة الجماعيّة: في حالات التّلعثم لدى الأطفال، حيث تكون طريقةً مسلّيةً للطّفل المتلعثم، تجعله يندمج مع الآخرين في وضعٍ لا يميّزه عنهم.[71]
* استخدام المهدّئات الطّبيّة: بما أنّ ظاهرة التّلعثم مصاحبة للتّوتّر العصبيّ والقلق النّفسيّ فإنّ قليلاً من المهدّئات الطّبيّة يمكنها أن تكون وسيلةً من وسائل علاج التّلعثم،

[69] اضطرابات النّطق واللّغة، ص: 39.

[70] ينظر: قضايا أساسية في علم اللّسانيّات الحديث، ص: 544.

[71] اضطرابات النّطق واللّغة، ص: 41.

وربما هذا ما ذهب إليه الباحث كنتkent)) في بحثه: "استعمال المهدّئات الطّبيّة في معالجة التّأتأة[72]."

* العلاج الذّاتيّ: يعتمد على القدرات الذّاتيّة للمصاب وتدريب نفسه على النّطق، وتحمّل العلاج مدّةً من الزّمن حتّى تعود لديه العادة النّطقيّة على وجهها الصّحيح.

[72] عيوب الكلام في التّراث اللّغويّ العربيّ، صهيب سليم محاسيس، دار مكتبة الحامد للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، ط1، 2012، ص: 79.

المحاضرة التاسعة: أمراض الكلام- الحبسة وطرق علاجها-

تعرّف الحبسة بأنّها "نوعٌ من الاضطراب اللّغويّ الذي يحدث نتيجة إصابة المراكز المسؤولة عن إنتاج اللّغة في النّصف الأيسر من الدّماغ نتيجة الجلطات أو الضّربات المباشرة على الرّأس والتي تؤدّي إلى فقدان كلّيٍّ أو جزئيٍّ في إنتاج الكلام"[73].

وتعرّف أيضا: "هي مجموعةٌ من الاضطرابات المرضيّة التي تخلّ بالتّواصل اللّغويّ دون عجزٍ عقليٍّ خطيرٍ، ويمكن أن تصيب مقدرتي التّعبير والاستقبال للأدلّة اللّغويّة المنطوقة أو المكتوبة معاً، كما يمكن أن تصيب إحدى المقدرتين فقط، ويرجع سبب هذه الاضطرابات إلى إصاباتٍ موضعيّةٍ في النّصف الأيسر من الدّماغ عند مستعملي اليد اليمنى، وفي غالب الأحيان أيضاً عند مستعملي اليد اليسرى مع تميّزهم ببعض الخصوصيّات"[74].

ومن مصطلحات الحبسة الأفازيا (Aphasie)، والعُقْلَة، واحتباس الكلام، والعِيّ، وانعقاد اللّسان،[75] ومن أمثلة ورود هذا المصطلح في القرآن الكريم، قوله تعالى: ﴿وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي، يَفْقَهُوا قَوْلِي﴾[76].

---

[73] عيوب الكلام في التراث اللّغويّ العربي، صهيب سليم محاسيس، ص: 58.

[74]Gean du Boi, Dictionnaire De Linguistique et Des Sciences Du Langage, Larouse, Paris, 1994, P 41.

نقلا عن دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، صالح بلعيد، ص:177

[75] أضواء على الألسنيّة، هيام كريدية، ط1، بيروت، لبنان، 2008م، ص: 153.

[76] الآيتان 27-28 من سورة طه.

وترجع أسباب حدوث الأفازيا أو الحبسة إلى الاضطرابات الوظيفيّة في جهاز السّمع أو الكلام أو الاضطرابات العصبيّة أو النّفسيّة التي تسبّب انقطاعاً في عمليّة التّواصل، وهذا يسبّب حدوث إصابةٍ في المخّ، تكون عادةً في القسم الأيسر منه، ممّا يؤدّي إلى فقدان المقدرة على التّعبير، والصّعوبة في فهم معنى الكلمات، أو الصّعوبة في القراءة (Alexie)، أو الكتابة (Agraphie)، أو التّعذّر في إيجاد الأسماء للمسمّيات.[77]

ودراسة الحبسة اللّغويّة من أهمّ أدوات دراسة العلاقة بين اللّغة والدّماغ، لأنّ للحبسة مجموعة أنواع متعدّدة، كلّ نوعٍ منها يرتبط بإحدى مناطق الدّماغ، التي يصدر عن طريقها النّشاط اللّغويّ، ويتوقّف نوع الحبسة على موقع التّليّف الدّماغيّ، وحِدّة الإصابة، ومن أنواع الحبسة وأكثرها شيوعاً: الحبسة النّحويّة، والحبسة الدّلاليّة.

1) <u>الحبسة النّحويّة</u>:

ينشأ هذا النّوع نتيجة تليّف منطقةٍ بعينها تقع بالجزء الأسفل من الفصّ الجبهي الأيسر في مقدّمة التّلافيف الوسطى؛ لأنّ هذا الجزء المسؤول عن النّشاط الحركيّ وإصدار الحديث، وتُسمّى هذه المنطقة "بروكا" نسبةً إلى العالم بول بروكا الذي كان أوّل من اكتشف العلاقة بين

[77] أضواء على الألسنية، ص: 153.

الحبسة اللّغويّة وبين الإصابات الدّماغيّة وذلك في القرن التّاسع عشر، ولهذه الحبسة أعراضٌ يتعلّق أغلبها باختلال قدرة المريض على إصدار اللّغة بسلاسةٍ؛ إذ إنّه يتعثّر في الحديث بدرجةٍ كبيرةٍ ممّا يعوق قدرته على الحديث بشكلٍ مفهومٍ، كما أنّه يعاني من مشاكل حقيقيّة في ضبط لغته ضبطاً سليماً تبعاً لقواعد الأصوات والصّرف والنّحو، ويمكن إجمال أعراض هذا النّوع في النّقاط التّالية:

1. الصّعوبة البالغة في إصدار الأصوات المطلوبة لصياغة الكلمات صياغةً كاملةً.
2. خلوّ حديث المصاب من تنوّع النّغم سواء على مستوى نبر الكلمات أو الإيقاع النّغمي الأعمّ للجملة.
3. إغفال المصاب بعض الكلمات والأدوات التي تؤدّي معاني نحويّة، التي تستخدم لتحقيق علاقات بعينها.
4. كثيراً ما يصعب على المصابين تفسير ما يسمعونه وذلك لأنّ قدراتهم على فهم مقال الحديث تتأثّر سلباً بتدنّي قدرتهم على تفسير نحو الجملة،[78] ومن أكثر الأمور مشقّةً على المصابين بحبسة بروكا، هو وعيهم بأوجه القصور اللّغويّ لديهم، ممّا يسبّب لهم الإحباط والغضب أحياناً، وذلك نتيجةً لإدراكهم الفارق الشّاسع بين ما يريدون التّعبير عنه وبين ما يقولونه فعلاً، ولعجزهم عن التّواصل حول موضوعات تتعدّى المادّي الملموس إلى المجرّد.[79]

[78] ينظر: مختارات صوتيّة، زين كامل الخويسكى، ونجلاء محمّد عمران، دار المعرفة الجامعيّة، الأزاريطة، دط، 2007م، ص: 239- 240-241.

[79] ينظر: مختارات صوتيّة، زين كامل الخوسِكى ونجلاء محمّد عمران، ص: 241.

2) الحبسة الدّلاليّة:

تعدّ الحبسة الدّلالية من أكثر الأنواع شيوعاً، وتأتي نتيجة إصابة الدّماغ بتليّفٍ في الفصّ الصّدغي أسفل الجزء الخلفيّ من الشّقّ الجانبي، ويُطلق على هذا الجزء منطقة فيرنيكا، وذلك نسبة إلى العالم الألماني كارل فيرنيكا، الذي كان أوّل من اكتشف الوظائف اللّغويّة لهذا الجزء من الدّماغ واستطاع تحديدها بدقّةٍ، والمصاب بالحبسة الدّلاليّة لا يجد صعوبةً تذكر في تفعيل آليات إصدار اللّغة شفاهةً بسلاسةٍ، بل يتّصف حديثه بوجود جميع عناصر الصّحّة اللّغويّة شكلاً، إذ نجد كلامه متدفّقاً دون وقفاتٍ طويلةٍ غير طبيعيّةٍ كما أنّ نبر الألفاظ لديه سليمٌ، وأدوات الرّبط موجودةٌ واستخدامه لها صحيحٌ لغويًّا، مع المحافظة على نظام الرّتبة النّحويّة، غير أنّه يجد صعوبةً بالغةً في انتقاء العناصر اللّغويّة من ألفاظ وصيغ صرفيّة وتراكيب نحويّة لازمة لإصدار الكلام بصورةٍ مترابطةٍ بما يؤدّي المعاني الدّلاليّة المقصودة ويتّفق مع مقتضى الحال، كما أنّه لا يدرك أنّ حديثة يفتقر إلى التّرابط الدّلالي سواء بين عناصره الدّاخلية المكوّنة له أو بين ما يقوله وبين سياق الحديث عامّةً.[80]

3) علاج الحبسة:

يعتقد بعض المختصّين أنّه ليس هناك طريقة ثابتة في علاج الحبسة، وذلك لاختلاف الحالات والأعراض والأسباب من فردٍ لآخر، وكونها ناتجة عن إصابة في الدّماغ، ومع ذلك يقترح المختصّون بعض الحلول الجزئيّة التي يرون أنّها قد تفيد أحياناً، ومنها:

[80] ينظر : المصدر نفسه، ص: 242-243.

- ✓ عدم تعقّد المريض من المشكلة اللّغويّة التي أصيب بها.
- ✓ تخصيص مدارس خاصّة للمصابين بأمراض اللّغة.[81]
- ✓ القيام بتدريباتٍ تساهم في تنشيط الأطراف والعقل وتركيز الانتباه والتّفكير ومحاولة إدراك العلاقات، فمثلاً بإمكان المريض التّدريب على شرح الأماكن والأشياء، والحديث عن مجال عمله وخبراته، والتّدريب على تكوين جملٍ باستخدام كلماتٍ محدّدةٍ .
- ✓ ومن المفيد عند الحديث مع المصاب بالحبسة، توفير أجواء خاصّة خالية من عوامل التّشتّت، والتّحدّث معه بوضوحٍ وبطءٍ، باستخدام جميلٍ قصيرةٍ إلى جانب الاتّصال غير اللّفظيّ مثل الإشارات ولغة العيون والجسد، وفي المقابل إعطاء فرص كافية للمصاب كي يتحدّث براحةٍ تامّةٍ، ويكفي أن نتذكرّ أنّ المصاب بالحبسه لم يفقد قدراته الذّكائيّة والعقليّة وإنّما يعاني فقط من مصاعب التّواصل والتّخاطب.

[81] ينظر: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، صالح بلعيد، ص: 179.

المحاضرة العاشرة: الاضطرابات النّطقيّة

تمهيد:

تتمثّل اضطرابات النّطق في صعوبةٍ يجدها المصاب في نطق مجموعةٍ من الأصوات، وتنتشر بين الصّغار والكبار، وتحدث في الغالب لدى الصّغار نتيجة أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها وعدم تشكيلها بصورةٍ صحيحةٍ، وتكون الأصوات السّاكنة أكثر عرضة من الأصوات المتحرّكة، وذلك لأنّ عمليّة إدراكها تتطلّب أكثر دقّة، وهذه الاضطرابات النّطقيّة تتمثّل في أخطاء ثابتة ومنظّمة في طريقة نطقها، بحيث يأخذ صوتٌ خاطئٌ مكان الصّوت العادي الطّبيعي الذي كان من المفروض أن يُنتج.

1) مظاهر اضطرابات النّطق:

هناك أربعة مظاهر لاضطرابات النّطق تشمل: الحذف والإبدال والتّشويه والإضافة.

1. التّشويه أو التّحريف ((Distraction: ويتجسّد في نطق الصّوت بطريقةٍ تقرّبه من الصّوت العادي، وهو ينتشر بين الصّغار والكبار، وغالباً ما يظهر في أصواتٍ معيّنةٍ مثل: (س)، و(ش)، حيث ينطق صوت (س) مصحوباً بصفيرٍ طويلٍ أو ينطق صوت (ش) من

جانب الفم واللّسان، ويحدث هذا النّوع نتيجة تساقط الأسنان، أو عدم وضع اللّسان في موضعه الصّحيح أثناء النّطق.[82] ومن أمثلته:

- مدرسة تُنطق مدرثة
- ضابط تُنطق ذابط
- ساعة تُنطق ثاعة
- كثير تنطق كتيل
- سهران تنطق زهران

2. الحذف ((**Omission**): يتمثّل في حذف الطّفل لصوتٍ (أو عدّة أصوات) من الأصوات التي تتضمّنها الكلمة، وبالتّالي ينطق جزءاً من الكلمة فقط، ليصبح كلامه غير مفهومٍ حتّى بالنّسبة للأشخاص الذين يألفون الاستماع إليه كالوالدين والإخوة[83]

وتسبّب عمليّة الحذف صعوبة في فهم كلام الطفل، ومعرفة الحاجة أو الفكرة التي يريد التّعبير عنها؛ ممّا يؤثّر على الطفل ويؤدّي إلى ارتباكه وشعوره بعدم القدرة على توصيل أفكاره للآخرين.

3. الإبدال ((**substitution**): ويتمثّل في إصدار صوتٍ غير مناسب بدلاً من الصّوت المرغوب فيه.

ومن أمثلته: تلب بدلا من كلب، شجلة بدلا من شجرة.

---

[82] ينظر: اضطرابات النّطق واللّغة، فيصل العفيف، تصميم وتنفيذ مكتبة الكتاب العربي www.arabbook.com ص.5 :

[83] ينظر: الأرطفونيا، محمّد حولة،ص31

4. الإضافة ((**addition**: يتضمّن هذا النّوع من الاضطراب إضافة صوتٍ زائدٍ إلى الكلمة، وقد يُسمع الصّوت الواحد وكأنّه يتكرّر، مثل: سصباح الخير - سسلام عليكم.[84]

2) أسباب اضطرابات النّطق:

يمكن أن تعود هذه الاضطرابات إلى الأسباب التّالية:

- ✓ تشوّهات على مستوى الجهاز الفمي.
- ✓ المشاكل المرتبطة بالإدراك السّمعي.
- ✓ صعوبة التّنسيق الحركي للجهاز الفمي النّطقي.
- ✓ عدم التّمكّن من اكتساب قواعد وأسس تنظيم إنتاج المقاطع الصّوتيّة.
- ✓ عدم التّمكّن من التّمييز السّمعي - الصّوتي بين الأصوات، أي عدم التّمكّن من الإدراك الحسّي الجيّد لهذه الأصوات.[85]

3) تشخيص اضطرابات النّطق:

هناك عدّة وسائل وأساليب لتشخيص مثل هذه الاضطرابات نذكر منها:

1. المسح المبدئيّ لعمليّة النّطق (الفرز): يكون بفحص الأطفال في السّنوات الأولى من المراحل الابتدائيّة، حيث يلاحظ كلام الطّفل أثناء الحديث العادي مع التّركيز على عمليّة النّطق، وكفاءة الصّوت،وطلاقة الكلام ...إلخ، ويمكن الاستعانة بجهاز تسجيلٍ صوتيٍّ مع التّركيز على الأصوات التي يكثر فيها الاضطراب، مثل الأزواج التالية (ل،ر) و(س، ش)

[84] اضطرابات النّطق واللّغة، فيصل العفيف، ص6

[85] الأرطفونيا، محمّد حولة، ص:31

و(ذ،ز) و(ق،ك) التي يشيع فيها الإبدال، ويمكن إعداد مقياس يتضمّن بعض الكلمات والجمل التي يُطلب من الطّفل نطقها.

2. تقييم النّطق ((**Articulation Evaluation**: وذلك عن طريق المحادثة لاستخلاص نتائج هامّة حول نطق الطّفل وكلامه، وطبيعة الاضطراب الذي يعانيه، وعدد الأخطاء والأصوات التي يكثر فيها الاضطراب.

3. اختبار السّمع: وذلك لمعرفة قدرة الطّفل التّمييز بين الأصوات، ويمكن الاستعانة بوسيلةٍ تتضمّن بعض الصّور يشير إليها الطّفل عند سماع الكلمات، بحيث تتضمّن هذه الكلمات الأصوات المتشابهة، من قبيل: (جمل، حمل) و(عمل، أمل) ...الخ.

4. فحص أجزاء جهاز النّطق: لمعرفة مدى كفاءة أجزائه في القيام بوظائفها المختلفة وخاصّة في عمليّة النّطق.[86]

5. مقياس النّطق: عبارة عن وسيلة تساعد المختص في التّعرف على أخطاء عمليّة تشكيل أصوات الكلام، وكذلك موضع الصّوت الخطأ في الكلمة ونوع الاضطراب، وهنا يمكن أخذ فكرة وصفيّة عن اضطرابات النّطق لدى الطّفل، كما يمكن تحويلها إلى تقديرات كمّية توضّح مقدار الاضطراب ومعدّله.

6. اختبار القابليّة للاستشارة: وتتضمّن هذه الخطوة تحديد قدرة الطّفل على نطق الصّوت المضطرب بصورةٍ صحيحةٍ أمام المختص، عندما يتكرّر عرضه عليه(سمعيًّا، ولمسيًّا) بصورةٍ مختلفةٍ، فقد وجد سنو "Snow"وميلسن"Milsen" " (1954) أنّ تكرار عرض

[86] ينظر: اضطرابات النّطق واللّغة، فيصل العفيف، ص:16-17-18-19.

الصّوت على الطّفل في صورٍ مختلفةٍ (سمعيّة، بصريّة، لمسيّة)، يعمل على استثارته و دفعه إلى نطقه بصورةٍ صحيحةٍ.[87]

4) نتـائج:

- تختلف اضطرابات النّطق من عمرٍ زمنيّ إلى آخر .
- يعدّ الإبدال من أكثر الاضطرابات انتشاراً بين الأطفال.
- تختلف درجة اضطرابات النّطق وحدّتها من طفلٍ إلى آخر، وبين مرحلةٍ عمريّةٍ إلى أخرى، ومن موقفٍ إلى آخر.
- يؤدّي علاج اضطرابات النّطق في مرحلةٍ مبكّرةٍ نتائج جيّدة بتدريب الطّفل على نطق أصوات الكلمة بطريقةٍ سليمةٍ.

علاج اضطرابات النّطق:

هناك عدّة أساليب علاجيّة لاضطرابات النّطق، نذكر منها ما يلي:

- ❖ علاج مشكلات الطفل النّفسيّة من قلق وتوتّر وخوف.
- ❖ تدريب المريض على الاسترخاء الكلاميّ، والتّمرينات الإيقاعيّة، وتمرينات النّطق، وتدريب جهاز النّطق والسّمع عن طريق استخدام المسجّلات الصّوتيّة.
- ❖ العلاج التّقويميّ باستخدام وسائل وتمارين خاصّة، عن طريق آلات وأجهزة توضع تحت اللّسان.

[87] ينظر: نفسه، ص:20

❖ العلاج البيئيّ عن طريق دمج الطّفل المصاب في نشاطات اجتماعيّة؛ ممّا يتيح له فرصة التفاعل الإيجابي، وإرشاد الأولياء لتجنّب الضّغط على الأبناء وإجبارهم على الكلام في مواقف انفعاليّة.

❖ التّدخّل المبكّر وتعليم الطفل كيفيّة نطق الأصوات بصورة صحيحة.

❖ علاج السّبب العضويّ المؤدّي إلى الاضطراب النّطقي على مستوى الجهاز السّمعيّ أو النّطقيّ عن طريق الأدوية المناسبة أو التّدخّل الجراحيّ.

المحاضرة الحادية عشر: اضطرابات النّطق عند فئة متلازمة داون

تمهيد:

متلازمة داون هي عبارةٌ عن خطأٍ صبغيٍّ كروموزومي يحدث خللاً في المخّ والجهاز العصبيّ تنتج عنه إعاقة ذهنيّة، ومشاكل في الاتّصال اللّغويّ، واضطراب في مهارات الجسم الإدراكيّة والحركيّة، كما يظهر هذا الشذوذ في ملامح وجهيّة وجسميّة مميّزة وعيوباً خلقيّة في أعضاء ووظائف الجسم.[88]

وتحدث هذه الحالة الجينيّة على مستوى الكروموزوم (21) الذي يحمل كروموزوماً إضافيّاً، فيصبح إجمالي عدد الكروموزومات عند المصابين بمتلازمة داون سبعاً وأربعين كروموزوماً في كلّ خليّةٍ بدل ستّاً وأربعين كروموزوماً في كلّ خليّةٍ عند الأشخاص العاديين.

وتعاني نسبةٌ كبيرةٌ من أطفال ذي متلازمة داون من:

- ارتخاء في العضلات والمفاصل وضعفها.
- تسطّح الجانب الخلفيّ للرّأس وقصر الرّقبة وصغر حجم الأذنين مع أنفٍ عريضٍ ومسطّحٍ.

[88] الأرطوفونيا، علم اضطرابات اللّغة والكلام والصّوت، محمّد حولة، ص: 93.

- يكون عادة اللّسان كبيراً بالنّسبة للفم.[89]

أنواع متلازمة داون:

- التّثلّث الصّبغي رقم 21 (21trisomy)، ونسبة حدوثه 95%.
- التّحوّل الانتقالي (translocation)، ونسبة حدوثه 4%.
- المتعدّد الخلايا أو الفسيفسائي (mosaic)، ونسبة حدوثه 1%.

1) اضطرابات اللّغة لدى فئة متلازمة داون:

يعاني المصابون من متلازمة داون من اضطرابات اللّغة والكلام، وعادة ما تكون عائقاً يمنعهم من الاندماج الاجتماعي والتّعبير عن أنفسهم وحاجاتهم، وتصنّف هذه الاضطرابات على النّحو التّالي:

- ✓ اضطرابات النّطق والإبدال والحذف والتّشويه.
- ✓ اضطرابات الصّوت والطّبقة والعلو والنّوع.
- ✓ اضطرابات الطّلاقة والتّلعثم في الكلام.
- ✓ الحبسة وتأخّر النّمو اللّغوي.[90]

ويُلاحظ أنّ أكثر أشكال الصّعوبات اللّغويّة شيوعاً لدى فئة متلازمة داون: الحذف والإبدال، والتّحريف، واستعمال الصّيغ الجامدة والحبسة، وغيرها، ويمكن أن يتضمّن كلام

[89] ينظر: المصدر نفسه، ص: 94.

[90] ينظر: اضطرابات التّواصل، سهير محمّد سلامة شاش، مكتبة زهرة الشّرق، القاهرة، ط 2، 2014، ص: 55.

المصاب عيباً واحداً أو مجموعةً من هذه العيوب، وكثيراً ما تكون هذه العيوب غير قارّةٍ وتتغيّر من مرحلةٍ من مراحل النّمو إلى مرحلةٍ أخرى.

وتتراوح هذه العيوب من عيوبٍ خفيفةٍ إلى حادّةٍ، وفي الحالات التي تكون فيها عيوب النّطق من النّوع الحادّ، يصعب فهم كلام الطّفل، إذ يعاني الطّفل معاناةً شديدةً عندما يحاول التّعبير عن أفكاره وحاجاته في المحيط الأسريّ أو المدرسيّ.

ومن الجدير بالذّكر أنّ أطفال متلازمة داون ليس لديهم مشكلةٌ خاصّةٌ بهم من ناحية الاتّصال معهم، فقدراتهم على فهم ما يقال (اللّغة، الفهم) أعلى من قدراتهم على التّحدّث والتّعبير عن أنفسهم، لذلك نجد أنّ اضطراب الجانب الإنتاجي التّعبيري للّغة أكثر إصابة من جانب الفهم اللّغويّ، كذلك نجد أنّ هؤولاء الأطفال بمقدورهم اكتساب مفردات جديدة بالرّغم من تلقّيهم صعوبات واضحة في الرّبط بين هذه المفردات والكلمات لتكوين جملةٍ صحيحةٍ من ناحية القواعد. فقد يعاني بعضهم من صعوبة ترتيب الكلمات في الجملة الواحدة بشكلٍ صحيحٍ.[91]

ونسبة كبيرة من المراهقين والبالغين المصابين بمتلازمة داون محصورة في استعمال ألفاظ رئيسة دون الألفاظ الوظيفية (مثل حروف الجر والضمائر وأسماء الإشارة وغيرها)، فبدلا أن يقول المصاب مثلا: أنا ذاهب للتّنزّه مع أبي. يقول: ذهب تنزّه بابا.

2) <u>أسباب ظهور اضطرابات اللّغة عند هذه الفئة</u>:

[91] ينظر: الأرطوفونيا، محمّد خولة، ص: 94-95.

لنتمكّن من تقويم هذه العيوب التّي يعاني منها أطفال متلازمة داون، لابدّ من تشخيص الأسباب المؤدّية لها، والتي تختلف من حالةٍ لأخرى، بالرّغم من أنّهم يشتركون في عددٍ من المشاكل الفيزيولوجيّة والعقليّة والنّفسيّة التي تؤدّي دوراً في زيادة حدّة هذه العيوب، وعموماً يمكن تقسيم أسباب ظهور مشاكل اللّغة لدى هذه الفئة على النّحو التّالي:

1. الأسباب الفيزيولوجيّة: يعاني الطّفل من مشاكل فيزيولوجية تكون سبباً في عدم تمكنّه من النّطق السّليم، وهي:

- نقص السّمع التّوصيلي، وضعف عمليّات تحليل المؤثّر الصّوتي والتّمييز والتّعرّف على مستوى الدّماغ، ممّا يؤدّي إلى صعوبات في التّرجمة المركزيّة للرّسائل السّمعيّة المنقولة.[92]
- ضيق الحنجرة وضعف حركة الصّدر لارتخاء العضلات، ممّا يجعل توفير الهواء اللّازم لعمليّة النّطق أمراً صعباً ومتعباً.
- تتميّز الأسنان بتشوّه تركيبها وتفرّقها، كما يتميّز اللّسان بكبر حجمه مقارنة باللّسان العادي، وبتشقّقه وضعف عضلاته، ممّا يعيق حركته ويجعلها بطيئة، ولهذا يعاني الطّفل المصاب بمتلازمة داون من صعوبةٍ في نطق الأصوات التي تستدعي تحريك اللّسان.

[92] ينظر: الإعاقة السّمعيّة واضطرابات النّطق واللّغة، مصطفى نوري القمش، دار الفكر للطّباعة والنّشر، الأردن، دط، 1999، ص: 15.

2. الأسباب العقليّة:

- يتميّز أطفال متلازمة داون بانخفاض مستوى الذّكاء، غير أن هذا الأمر لا يؤثّر تماماً على انخفاض المستوى العقليّ لديهم، إذ يمكنهم عن طريق التّدريب المستمرّ والعناية المبكّرة من الاندماج وامتلاك بعض النّشاطات. ويتفاوت معامل الذّكاء لدى هذه الفئة من 25 إلى 50، ويمكن تصنيف هذه الفئة ضمن الإعاقة البسيطة التي تتراوح نسبة ذكائها ما بين 55-70.
- كما أنّ مخّ متلازمة داون يكون سليما وغير تالف، وخلايا المخ أيضا تكون سليمة في معظم الحالات، ولكنّ الأعصاب التي تحمل المعلومات من خليّة عصبيّة إلى أخرى تكون رديئة العزل، ولا تحمل الرّسالة بالسّرعة التي تحمل بها الأعصاب عند الطّفل العادي.[93]
- يعاني الطّفل التريزومي من قصور في عمليّة التّذكّر وصعوبة في التّخزين، إلى جانب صعوبة الانتباه والتّركيز؛ حيث تبيّن أنّ هذا المشكل يرجع إلى بطء في زمن الرّجع لدى الطّفل، ممّا ينتج عنه تأخّر في تعلّم الأشياء، والعجز في بعض المسائل المرتبطة بالعمليّات العقليّة، كالتّصنيف والفرز، ينتج عنه صعوبات واضحة في تعلّم القراءة والكتابة والحساب.[94]

---

[93] ينظر:دراسة مرجعيّة عن متلازمة داون، أطروحة حلقة بحث وتصميم تجارب، إعداد آمنة عودة محمّد الهذلي، إشراف شادية حسن محمّد، جامعة الطّائف،1429هـ، ص:10

[94] ينظر:دور عمليّة إدماج الطّفل التريزومي 21 في تعديل سلوكه، بحث ميداني حول التّلميذ في قسم خاص، فرشان لويزة، مجلّة دراسات نفسيّة وتربويّة، مخبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة، عدد 14، 2015م، ص 137.

3. الأسباب النّفسيّة والاجتماعيّة:

يعاني الأطفال المصابون بمتلازمة داون من بعض الاضطرابات النّفسيّة، مثل الإحساس بالخجل، وعدم الثّقة بالنّفس، وهذا غالباً ما يرجع إلى نظرة أفراد المجتمع إلى هذه الفئة، وعدم احتوائها لهم، لاسيّما من أفراد الأسرة أوّلاً ثمّ المحيط ثانيّاً، ممّا يخلق لديهم صعوبات في التّواصل مع الآخرين، وهذا كلّه يؤثّر على سلامة اللّغة والنّطق، خاصّةً في المراحل الأولى من العمر.

ليس هناك في الوقت الحالي علاج للمصابين بمتلازمة داون؛ لعدم القدرة على تغيير الصّبغة الوراثيّة، بيد أنّه يمكن التّخفيف من المشكلات التي يتعرّض لها هؤلاء، وذلك باعتماد طرق كثيرة فعّالة، نذكر منها ما يلي:

- إقناع الوالدين بضرورة الفحص الأرطفوني لطفل متلازمة داون بشكل منظّم؛ لتحسين أدائه النّطقي.
- العمل على مشاركة الطّفل ومساهمته في العمليّة العلاجيّة، مع إقناعه بضرورة إعادة التّربية الأرطفونيّة.
- توعية المجتمع بضرورة احترام هذه الفئة وإشراكها في مختلف النّشاطات.
- إعداد معلّمين ومربّين أكفاء للعناية بهذه الفئة.

- تفعيل وسائل الاتّصال السّمعيّة والبصريّة في مساعدة هذه الفئة على التّواصل والتّفاعل مع أفراد المجتمع بشكل أمثل.
- اقتراح طرائق حديثة في تعليم هذه الفئة، مثل طريقة الألعاب اللّغويّة والتّعلّم التّعاونيّ.
- التّعليم والتّدريب، فيلتحق الطفل بالمدرسة العامّة إذا كان متوسّط الذّكاء، ويلتحق بمدارس خاصّة إذا كانت إعاقته كبيرة.
- الخضوع للتّمارين الرّياضيّة لتقوية العضلات وتحسين المعنويّات.

المحاضرة الثانية عشر: صعوبات التواصل اللّغوي لدى فئة المتحّدين

تمهيد:

تعدّ اللغة من أهم تقنيات التواصل ونقل الخبرات والمعارف بين الأفراد في المجتمع الواحد، غير أن هذه اللغة عند بعض الفئات قد تعاني من اضطرابات ومشكلات تعيق عملية التواصل، ومن أكثر هذه الفئات عرضة لضعف التواصل فئة الأطفال المصابين بالتوحد.

فالتوحد مرض يعرف بالذاتيوية، ويسمى أيضا طبيا بـ "اضطرابات الطيف الذاتوي"، الذي يوصف بضعف التواصل اللفظي، وقلة التفاعل الاجتماعي.

يعاني الطفل المتوحد من صعوبات واضحة وملموسة في التواصل مع الآخرين سواء أكان ذلك في الجانب الفظي أو غير الفظي، وقلة التفاعل الاجتماعي، ويظهر هذا الضعف في التواصل في شكل أعراض ومشكلات لغوية وسلوكية.

مفاهيم التواصل وصعوباته:

اللّغة من أهمّ آليّات التّواصل، ومن أهمّ تقنيات التّبليغ ونقل الخبرات والمعارف من المرسل إلى المخاطب، وهذه اللّغة على مستوى التّخاطب والتّواصل ذات مستويين سلوكيين: لفظيّ وغير لفظيّ.

فالتّواصل لغةً من الفعل المعتلّ (وَصَلَ). يُقال: وصل الشّيء بالشّيء يصِلُه، وصلاً وصِلَةً بالكسرة والضّم، ووصّله توصيلاً: لأَمَه، وهو ضدّ فصّله. واتّصل الشّيء بالشّيء: لم ينقطع،

ووصَله إليه وأوصله: أنهاه إليه وأبلغه إيّاه.[95] فيفيد التّواصل في اللّغة العربيّة: الصّلة والتّرابط، والالتئام، والانتهاء والإبلاغ.

والتّواصل اصطلاحاً كما يعرّفه فلويد بروكتر :"floyd brokter""عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخصٍ لآخر"[96]. ويُعرّف أيضا:" هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانيّة وتتطوّر، إنّه يتضمّن رموز الذّهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزّمان، ويتضمّن أيضا الإشارة وتعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصّوت والكلمات والكتابات[97]."

وتعني العمليّة الاتّصاليّة - في البعد العام - تبادل الأفكار والمعلومات بين الأفراد في إطار حوارٍ هادفٍ، وتتكوّن العمليّة من:

*مرسِل: هو الباثّ للرّسالة، يقوم بإرسال رموز عبر اللّغة أو ما يشبهها، ولا يمكن أن يتمّ ذلك إلاّ من خلال إعطاء الاتّصال بعداً وظيفيّاً وربطه بأهداف التّطوير.

*مُرسَل إليه: وهو الذي يُستهدف من عمليّة النّقل الاتّصاليّة تفكيك الرّسالة الكلاميّة(dècodage)

*رسالة: موضوع النّقل الاتّصاليّ، ويجب أن تكون ملائمةً للمرجع وللمخاطب وللموقف الاتّصاليّ، وتكون مقبولةً من طرف المخاطب.

[95] تاج العروس من جواهر القاموس، مرتضى الزّبيدي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1-2007، ج16، ص: 40.

[96] تربية وعلم النّفس، الدّيوان الوطني والتّكوين عن بعد، خيري ونّاس، وبوصنبورة عبد الحميد، دط، 2009، ص: 131.

[97] دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، صالح بلعيد، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط3، دت،ص42

*القناة: الوسيلة المعتمدة في النّقل، مثل الكتاب، والإشارة وما يتعلّق بها من إيماء، والموسيقى والرّسوم، والصّور، وغيرها.

*المرجِع: يتكوّن من السّياق/الموقف الاتّصاليّ.[98]

وتركّز الصّورة المجرّدة للتّواصل على ثلاثة عوامل أساسيّة:

1-الموضوع: وهو الإعلام والإخبار.

2-الآليّة: تتمثّل في التّفاعلات اللّفظيّة وغير اللّفظيّة.

3-الغائيّة: الهدف من التّواصل ومقصديّته البارزة (البعد المعرفي أو الوجداني أو الحركي).[99]

ويتم التّواصل اللّغويّ بنمطين أساسيين هما: التّواصل اللّفظيّ، والتّواصل غير اللّفظيّ؛ ذلك لأنّ التّواصل اللّسانيّ هو سيرورة اجتماعيّة مفتوحة على الاتّجاهات كافّة، تتضمّن عددا هائلا من سلوكيّات الإنسان تتمثّل في اللّغة والإيماءات والمحاكاة الجسديّة، والفضاء والفاصل بين المتحدّثين، وعليه لا يمكن الفصل بين التّواصل اللّفظيّ والتّواصل غير اللّفظيّ، لأنّ الفعل التّواصليّ هو فعل كلّي. [100]

أ-التّواصل اللّفظيّ: ويعتمد هذا التّواصل على أصوات، ومقاطع، وكلمات وجمل، ويتمّ عبر القناة الصّوتيّة السّمعيّة، أي يتّكئ أساساً على اللّغة الإنسانيّة، ويتحقّق سمعيّاً وصوتيّاً.[101]

[98] -ينظر: دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، صالح بلعيد، ص:45-46.

[99]التّواصل اللّساني والسّيميائي والتّربوي، جميل حمداوي، مؤسّسة المثقّف العربي، ط1، 2015م، ص:11-12.

[100] ينظر: نظريّة التّواصل- المفهوم والمصطلح، رضوان القضماني، أسامة العكش، مجلّة جامعة تشرين للدّراسات والبحوث العلميّة، سلسلة الأدب والعلوم الإنسانيّة، المجلّد29-العدد 1، 2007م، ص141.

[101] - ينظر: التّواصل اللّساني والسّيميائي والتّربوي، جميل حمداوي، ص: 31.

ب-التّواصل غير اللّفظيّ: يمكن للتّواصل أن يتحقّق أيضاً بواسطة أشكال تخاطبيّه ليست بالضّرورة كلاميّة تحلّ أحياناً محلّ التّواصل الكلاميّ أو تصاحبه، وتُعرف هذه الأشكال بالتّواصل غير الكلاميّ أو اللّغة غير اللّفظيّة.

ولعلّ من أهمّ التّعريفات التي حدّدت مفهوم الاتّصال غير اللّفظيّ ما ذكره "سالزمان" على أنّه: "يشير إلى أيّ نقلٍ للعلامات يتمّ إنجازه بوسائل أخرى غير الألفاظ المنطوقة أو المكتوبة".[102]

ويمكن القول إنّ التّواصل غير اللّفظيّ هو العمليّة التي يتمّ من خلالها تبادل الأفكار والمعاني والأفراد بدون ألفاظٍ. فهو يشمل كلّ ما يتواصل به المرء مع غيره من حركات جسميّة، ومؤثّرات صوتيّة، وتعبيرات بالوجه، واللّمس، والمسافة بين المشاركين.

تعريف اضطرابات التواصل:

تعرّف اضطرابات التّواصل بأنّها إعاقة في القدرة على ا إرسال والاستقبال والمعالجة وفهم اللغة اللفظيّة وغير اللفظيّة والنّظم الرّمزيّة المكتوبة والمرسومة، وتتّضح اضطرابات التواصل في عمليّات السّمع واللغة والكلام، وتتراوح هذه الاضطرابات في الشّدة بين الخفيفة والشديدة، وتكون إنمائيّة أو مكتسبة، وقد تكون أوليّة أو ثانويّة ناتجة عن إعاقات أخرى[103].

كما تتمثّل اضطرابات التّواصل في عدم قدرة الفرد على التواصل مع إفراد مجتمعه، بسبب عجزه في التعبير عن أفكاره بكلمات مناسبة في سياق الموقف؛ ممّا يجعله يحسّ بالعجز

[102] التّعليميّة والاتّصال غير اللفظيّ، يوسف ولد النبية، مجلّة اللّغة والاتّصال، يصدرها مختبر اللّغة العربيّة والاتّصال، جامعة وهران، العدد13، 2013، ص:145.

[103] - ينظر: اضطرابات التواصل بين النظريّة والتّطبيق، أسامة سالم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص 44.

ويؤثّر على نفسيّته وحياته الاجتماعيّة، ويشمل هذا الاضطراب كلّ الجوانب الأساسيّة في عمليّة التّواصل من لغة وكلام وسمع ونطق وطلاقة.

تعريف التوحّد:

التّوحّد أو الذّاتويّة مصطلح استعمل لوصف إعاقة من إعاقات النّموّ، وتتميّز بقصور في الإدراك وتأخّر النموّ ونزعة انطوائيّة انسحابيّة، تعزل الطّفل عن وسطه؛ بحيث يعيش مغلقا على نفسه لا يكاد يحسّ بمن حوله من أفراد وأحداث وظواهر.[104]

كما أنّه اضطراب يتمثّل في عجز على التواصل الانفعالي الوجداني وتأخّر النموّ اللفظي، وكذلك المصاداة، وعدم القدرة استخدام الضّمائر بشكل صحيح، والإصرار على القيام بسلوكيّات نمطيّة آليّة دون توقّف.

ولقد أظهرت الفحوصات العصبيّة لأطفال التوحّد بعض الشّذوذ الوظيفي، من قبيل ضعف الإيقاع العضلي وسيلان اللعاب والنشاط الزائد، وهي علامات واضحة على قصور الجهاز العصبيّ المركزيّ.[105]

وتتمثّل أهمّ مظاهر اضطراب التّوحّد فيما يلي:

- الاحتفاظ بروتين خاص والخوف من حدوث أيّ تغيير بسيط في البيئة، وهذا يؤدّي إلى ضعف التواصل والارتباط مع الآخرين.
- تكرار حركات معيّنة مثل ضرب الأرض بالأقدام والمشي على أصابع أقدامهم.

[104] - ينظر:الذاتويّة إعاقة التوحّد لدى الأطفال، عبد الرّحمن سيّد سليمان، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2000م، ص 21.

[105] - ينظر: الطّفل التّوحّدي- أسرار التوحدي وكيف نتعامل معه، سعد رياض، دار النّشر للجامعات، دط، 2008م، ص 24.

- فرط الحركة، وهو ما يعرف بالنشاط الزائد، وكذا العدوانيّة ونوبات الغضب، التي يعبّر عنها بالعضّ أو شدّ الشّعر، والتي قد تكون بدون سبب ظاهر.[106]
- افتقار الطفل التوحّدي لمهارات التواصل غير اللفظي مثل الإيماء.
- يتميّز صوت الطفل المتوحّد بالاهتزاز والثبات على نغمة واحدة، وعدم القدرة على التحكّم به.

وعموما يمكن تلخيص أهمّ مظاهر اضطرابات التواصل عند فئة المتوحدين وفق مستويين لفظيّ وغير لفظيّ:

<u>في الجانب اللفظي:</u>

توصف اللغة لدى هذه الفئة بأنها تكرارية أو نمطية، مثل تكرار بعض الكلمات أو الجمل بشكل آلي مع ضعف الانتباه ، إلى جانب استخدام الكلمات في غير سياق محدّد، مما يجعل الكلام غريبا وغير مفهوم بالنسبة للأفراد المحيطين بهم، عدا الأم والأب أو المربين الذين يألفونهم بشكل كبير. كما أنّ معاني المفردات قاصرة وغير محدّدة.

وجود تراكيب لغوية غير كاملة، وخلط في استعمال الضمائر أو استخدامها بشكل عكسي، فيشير إلى الآخرين مثلا بضمير "أنا"، وإلى نفسه بضمير "هو"أو "هي".

الاضطرابات اللغوية المتعلقة بدرجة الصوت من حيث شدّته أو ارتفاعه أو انخفاضه أو نوعيته.

---

[106] - ينظر: الطّفل الذاتوي التّوحّدي بين الغموض والشّفقة والفهم والرعاية، سناء سليمان، عالم الكتب، دط، 2014م، ص 96-97-98.

وهذه المشكلات تجعل الطفل المتوحد يجد صعوبة بالغة في التعبير عما يدور بداخله بشكل صحيح، مما يجعلهم يواجهون مشكلات اجتماعية، ويؤثر على سلوكهم ويؤدي بهم إلى الانسحاب من المجتمع، واللجوء إلى تصرفات عنيفة وسلبية تجعل الآخرين يرفضونهم.

- <u>في الجانب السلوكي:</u>

يلاحظ على الطفل المتوحّد سلوكيات عديدة تقلّل من فرص التواصل لديهم، نذكر منها: الاهتزاز – والدوران- وطقطقة الأصابع ورفرفة اليدين وتركهما، ووضع الأصابع أمام العينين ولمس الأشياء بشكل متكرّر، وتغيّر مزاجه بشكل مفاجئ، فأحيانا يضحك وأخرى يبكي، وذلك لعدم قدرته على الكلام.

إلى جانب انعدام التواصل البصري بينه وبين الآخرين، لأنّهم عادة ما يوجّهون نظرهم طويلا في اتجاه معيّن، دون تحديد هدف معيّن ومباشر.

كما يعاني الطفل المتوحّد من قصور حسي حركي، يجعله أحيانا لا يدرك ما يحدث من حوله.

وهذه الأعراض والسلوكيات كلّها تقلّل من فرص التواصل لديهم مع الآخرين، لأنها تؤدّي إلى انخفاض تقدير الذات والشعور بعدم التقبّل الاجتماعي والإحساس بالاغتراب والانطواء، والميل إلى الغضب والعنف.

<u>الأساليب العلاجيّة:</u>

استخدام أسلوب اللعب، لما له من فاعليّة في تنشيط القدرات البدنيّة والحركيّة والعقليّة، وتنمية الاتصال والتفاعل مع الآخرين؛ حيث يعدّ اللعب ذا طبيعة تفاعليّة غائيّة تعتمد على الدوافع المعرفيّة والدّاخليّة في توليد السلوكات الهادفة والحفاظ على استمراريتها،

كما أنّه يمتلك خصائص اجتماعيّة تعزّز استخدام عدد من المهارات بشكل متوازٍ ومتآزر، يعمل على بناء الوظائف المعرفيّة السياقيّة، ويؤسّس القاعدة لتعميم استخدامها مستقبلا.[107]

وحول علاقة اللعب بالنمو اللغويّ فإنّ التفاعل الذي يحدث خلال اللعب يؤثّر بشكل كبير على اكتساب المفاهيم والمفردات اللغويّة والتعرّف على سياق استخدامها. [108]

ومن أهمّ الألعاب التي يمكن أن يستفيد منها الطفل المتوحّد، لعبة الهدم والبناء التي تشتمل على مكعّبات يعاد ترتيبها، تساعده على تقوية تركيزه وانتباهه. وكذا ألعاب الفقاعات، والكرة، والحلقة، وغيرها من الأنشطة الهادفة.

الشّكل رقم1: صورة توضّح اللّعب بالكرة.

[107] - ينظر: أثر استخدام اللعب على تطوير المفاهيم اللغويّة والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، مريم فايز المومني، مجلة علوم التربية، العدد الثاني، ج1، أبريل 2017م، ص4.

[108] - ينظر: نفسه، ص 6.

الشّكل رقم 2: صورة توضّح لعبة الحلقة

الشّكل رقم 3: صورة توضّح لعبة الفقاعات

المحور الرّابع:

يضمّ هذا المحور محاضرتين، تتناول الأولى موضوع الإدراك اللغويّ وكيفيّة الفهم عند الإنسان، ولها علاقة مباشرة بالدّماغ وآليّة التوصيل، وتتناول الأخرى موضوع العسر القرائيّ الذّي يتّصل أيضا بآليّة استقبال المعلومات البصريّة وغير البصريّة وترجمتها في الدّماغ.

المحاضرة الثّالثة عشر: إدراك اللغة

تمهيد:

يقضي النّاس جزءاً كبيراً من الوقت في التّكلّم والاستماع دون أن يحسّوا بصعوبةٍ تُذكر في القدرة على التّعبير عن أنفسهم أو فهم ما يقوله الآخرون، فهذان العمليّتان (التّعبير والفهم) تبدوان آليتين لا تستغرقان وقتاً في الإعداد أو التّخطيط أو التّحليل، ولكنّهما مع ذلك تتضمّنان خطوات دقيقة معقدّة. ويهتّم مصطلح "فهم الكلام" في علم اللّغة النّفسيّ بدراسة كيف نقرّر ماذا تعني جملة ما.[109]

وقبل التّطرّق لكيفيّة إدراك اللغة أو فهمها نعرّج إلى مفهوم الإدراك عموما، لما له من صلة مباشرة بحياة الفرد اليوميّة؛ حيث يتعرّض بصفة دائمة إلى عدد هائل من المثيرات التي تتطلّب منه الفهم والتّحليل، وأحيانا الاستجابة الفوريّة.

فعمليّة الإدراك جزء مهمّ من نظام معالجة المعلومات، يتطلّب الإحساس بالمثيرات البيئيّة ثمّ الانتباه لها ثمّ إدراكها، وبهذا تكون وظيفة الإدراك هي تحليل المعلومات الحسية القادمة من البيئة المحيطة وفهمها.[110]

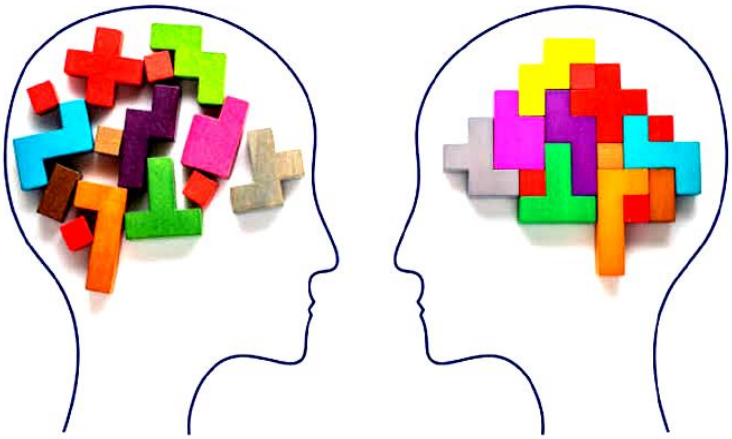
وعموما يمكن تعريف الإدراك بأنّه محاولة لتفسير المعلومات التي تصل إلى الدّماغ.

---

[109] علم اللّغة النّفسيّ، مناهجه و نظرياته وقضاياه، جلال شمس الدّين ص: 117.

[110] ينظر: علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، عدنان يوسف العتوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 4، 2004م، ص101.

ويميل بعض الباحثين إلى الفصل بين مصطلحي الفهم والإدراك؛ فيستخدمون الفهم مع اللغة، والإدراك مع الكلام، بينما يميل بعضهم الآخر إلى استخدامهما معا دون تمييز واضح بينهما.[111]



الادراك Cognition

1) <u>كيف يتمّ فهم معنى الجملة</u>:

يستخلص السّامع معنى الجمل التي ينطقها المتكلّم من معاني مفردات هذه الجمل وتركيبها،أي طريقة ترتيب مفرداتها، كما يستخلص السّامع بعض جوانب المعنى من التّنغيم، الذي نشير إليه في الكتابة بعلامات التّرقيم من نقطة وفاصلة وعلامات استفهام و تعجّب، فالتّنغيم يجعل السّامع يميّز بين {ذهب الولد ⬜ إخبار}، { ذهب الولد؟ ⬜ استفهام}

كما يختلف المعنى المراد نقله إلى السّامع باختلاف الكلمة التي يوضع عليها النّبر التّأكيدي أو التّقابلي، فالنّبر الأوّل يبرز أحد مقاطع الكلمة أكثر من بقيّة المقاطع، بينما يبرز النّبر التّقابلي

[111] ينظر: سيكولوجيّة اللغة والمرض العقليّ، جمعة سيّد يوسف، عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1990م، ص 60.

إحدى كلمات الجملة بصرف النّظر عن موقع النّبر الكلمي فيها - أكثر من بقيّة كلمات تلك الجملة.[112]

وهناك عوامل أخرى غير لغويّةٍ تؤثّر على طريقة فهم ما يُقال، منها سياق الحال، أو السّياق الاجتماعي ومعرفتنا لحقائق الحياة، فالجملة مثلاً: "لا أستطيع أن أنام وحولي كلّ هذا الضّجيج" عندما يقولها المتكلّم لزميله الذي يستمع إلى المذياع على مقربةٍ منه، معناها يختلف عن المعنى الحرفي، لأنّ معناها يصبح "أسكت المذياع"، أمّا إذا قيلت في سياق الحديث عن عادات بعض النّاس في النّوم والأجواء التي يحتاجونها لكي يستطيعوا النّوم، فإنّ معناها الحرفي يكون هو المقصود،[113] وفهم الجملة قد يعتمد أيضا على معلومات السّامع عن حقائق الحياة.

وعلى أيّ حالٍ فإنّ فهم الكلام يعتمد اعتماداً أساسياً على المعرفة، بحيث نستطيع أن نقول إنّ الفهم لا يحدث بدون معرفةٍ، فمعرفتك بالبناء النّحويّ ومعرفتك بمعاني المفردات، ومعرفتك بالعالم وبالمتكلّم وبالتّقاليد، كلّ ذلك سيساعدك في فهم المعنى، ولكن ولا واحد من هذه المعارف بكافٍ وحده للوصول إلى المعنى بسهولةٍ كما يرى سلوبن[114].

2) <u>خطوات الفهم</u>:

هناك خطوات يمرّ بها السّامع حين يفهم ما يقوله المتكلّم:

1. تتلقّى أذن السّامع ما ينطقه المتكلّم من أصواتٍ، ويحتفظ بالصّورة اللّفظيّة لما يسمعه من كلامٍ في الذّاكرة العاملة لتحليله إلى مكوّناتٍ جمليّةٍ.

---

[112] ينظر: دراسات في علم اللّغة النّفسيّ، داود عبده، دار جرير للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1 ،2010 ص: 11-12

[113] ينظر: دراسات في علم اللّغة النّفسيّ، داود عبده، ص:12-13

[114] ينظر: علم اللّغة النّفسيّ، جلال شمس الدين، ص:118

2. يبدأ السّامع تحليل هذه الألفاظ التي دخلت الذّاكرة العاملة إلى مكوّناتٍ جمليّةٍ في الوقت نفسه الذي تتلقّى فيه الذّاكرة مزيداً من ألفاظ الجمل.
3. يحوّل كلّ مكوّن جملي إلى الفكرة التي يعنيها (معناها) في الوقت نفسه الذي تستمرّ فيه الخطوتان السّابقتان.
4. يضمّ الفكر معاني المكوّنات الجمليّة شيئاً فشيئاً ويؤلّف منها معاني مركّبة لمكوّنات جملة أوسع، إلى أن يتمّ تأليف معنى الجملة كاملة من معاني أجزائها.
5. يتخلّص من الصّورة اللّفظيّة للجملة وينتقل معناها إلى الذّاكرة الدّائمة.[115]

3) <u>عوامل صعوبة الفهم</u>:

هناك عوامل عديدة تسبّب صعوبةً في فهم اللّغة، أهمّها ما يلي:

- صعوبة المفردات.
- طول الجملة.
- كثرة مقولات الجملة (الفكر).
- التّركيب المعقّد.
- عدم وقوع المكوّن الجملي في موقعه الطّبيعي.
- تعدّد معاني الجملة.
- التّعبير عمّا يخالف توقّعات السّامع.
- عدم التّآلف بين بعض مفردات الجملة.

[115] دراسات في علم اللّغة النّفسيّ، داود عبده، ص : 24-25

4) قياس صعوبة الفهم:

لجأ كثيرٌ من الباحثين إلى وسائل مختلفةٍ لقياس صعوبة الفهم، من بينها قياس الوقت الذي يمرّ به قبل أن يبدأ المفحوص تنفيذ تعليمات معيّنة، مثل الضّغط على مفتاحٍ ضوئيٍّ عندما يسمع أوّل كلمةٍ تبدأ بصوتٍ معيّنٍ، أو إكمال جملةٍ بعد سماع جزءٍ منها.

مثال: يمكن أن يُطلب من المفحوصين الاستماع إلى جملتين لا تختلف إحداهما عن الأخرى إلاّ في كلمتين: واحدة سهلة مألوفة، والأخرى صعبة غير مألوفة:

1. أخذ يبحث عن ماء.
2. طفق يبحث عن ماء.

والمطلوب هو ضغط مفتاح ضوئيّ بمجرّد سماع كلمةٍ تبدأ بالياء، وهو أوّل صوتٍ يلي أخذ، وطفق، ويُقاس الوقت بأجزاء من الألف من الثّانية، وفي مثل هذه الحالة يتوقّع أن يتأخّر ضغط المفتاح في المثال الثّاني، لأنّ المفحوص يستغرق وقتاً أطول في استيعاب "طفق[116]."

[116] ينظر: دراسات في علم اللّغة النّفسيّ، داود عبده، ص:38

المحاضرة الرابعة عشر: عسر القراءة

تمهيد:

تمثّل القراءة مظهراً لغويّاً مهمّاً، ومرحلة من مراحل النّمو اللّغويّ، وبخاصّة في مرحلة الدّراسة الأوّليّة للأطفال، بل هي أهمّ مظهرٍ لغويٍّ يتميّز به الإنسان من غيره من المخلوقات الأخرى، فهي سمةٌ حضاريّةٌ وأداةٌ لنقل المعارف من جيلٍ إلى جيلٍ ومن أمّةٍ إلى أخرى، بيد أنّ القراءة عمليّة عقليّة ذهنيّة معقّدة، لا يقدر عليها إلاّ الإنسان بما حباه الله من عقلٍ، وما وهبه الله من قدراتٍ ذهنيّةٍ.

وتعرّف القراءة من الوجهة النّفسيّة بأنّها: عمليّةٌ اتّصاليّةٌ معقدّةٌ، يتفاعل فيها عقل القارئ ومعلوماته اللّغويّة وخبراته في سياقٍ معيّنٍ، ولقد وصفها فرانك سميث Frank Smithبأنّها: تبادلٌ أو تناوبٌ بين المعلومات البصريّة، وغير البصريّة في قراءة النّصّ وفهمه، وبيّن أنّه كلّما زادت معلومات القارئ وخبراته عن النّصّ المكتوب قلّ اعتماده على المعلومات البصريّة فيه، وكلّما نقصت هذه المعلومات زاد اهتمامه وتأكّدت حاجته إلى التّعرّف على الحروف والكلمات لاستخلاص المعنى من النّصّ.[117]

فالقراءة عمليّة عقليّة تشمل تفسير الرّموز التي يتلقّاها القارئ عن طريق بصره، وتتطلّب الربط بين الخبرة الشّخصيّة ومعاني الرّموز المكتوبة.

[117] علم اللّغة النّفسيّ عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ص: 338.

وهناك عوامل تؤثّر على القراءة، نذكر منها:

العوامل الجسميّة: فالطّفل يحتاج إلى حواس مهمّة في عمليّة القراءة، مثل السّمع؛ إذ يجد الطّفل صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئيّة المقصودة في القراءة إذا لم يكن يتمتّع بسمع جيّد، كما يجد هذه الصعوبة أيضا في تعلّم الهجاء السّليم ومتابعة الدّروس الشّفويّة، وإلى جانب السّمع لابدّ أن يكون بصره سويّا لرؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بين الحروف من اختلاف أو تشابه.

العوامل الإدراكيّة: هناك علاقة قويّة بين الذّكاء وتعلّم القراءة؛ إذ كثيرا ما يكون التّأخّر القرائيّ أكثر انتشارا بين المتعلّمين منخفضي الذّكاء.

العوامل اللّغويّة: فكلّما كانت حصيلة الطّفل اللغويّة من المفردات الواسعة مع قدرته على إدراكه مدلولاتها كانت قدرته على القراءة أكثر.

1) مفاهيم:

عسر القراءة ديسليكسيا (**dyslexia**) ، كلمة يونانيّة قديمة تتكوّن من مقطعين: **dys** وتعني ركيك أو ناقص، و **lexis** تعني قصور أو ضعف القدرة على الاتّصال اللّغويّ.[118]

يُعرّف عسر القراءة بأنّه صعوبةٌ في تعلّم القراءة وفي اكتساب آلياتها عند الأطفال المتمدرسين بصفةٍ طبيعيّةٍ ويمتلكون قدراتٍ عقليّةً عاديّةً، وهذا في غياب الاضطرابات الحسيّة الحركيّة والمشاكل النّفسيّة والعاطفيّة.[119]

[118] ينظر: سيكولوجيّة عسر القراءة، أحمد عبد الكريم حمزة، دار الثّقافة، عمّان، الأردن، ط1، 2008م، ص 53.

[119] ينظر: الأرطفونيا، علم اضطرابات اللّغة والكلام والصّوت، محمّد حولة، ص: 67.

وفي تعريف آخر يصفها أحد خبراء عسر القراءة بأنّها "إعاقة تتميّز بقصور في قدرات الاتّصال اللّغويّ تعبيرا أو استقبالا ، شفاهة أو كتابة، تظهر بوضوح في عمليّات القراءة والكتابة والتّهجّي والكلام أو الاتّصالات بالآخرين" [120]

ولأجل أن نتكلّم عن عسر القراءة يجب:

- أن تكون مجمل القدرات العقليّة (الذكاء) عند الطّفل عاديّة.
- أن يكون الطّفل قد تابع تمدرسه بصفةٍ طبيعيّةٍ: أي مراعاة المدّة الزّمنيّة وسنّ التّمدرس، وبدون أن يكون هناك تغيير في القسم أو المدرسة.
- لا يجب أن يكون هناك غيابٌ طويلٌ أو انقطاعٌ عن المدرسة أو غيابات متكرّرة خاصّةً في بداية التّعلّم.
- وجود إمكانية للطّفل في الحصول على نتائج حسنة في المواد الأخرى، مع وجود صعوبات واضحة متعلّقة بالقراءة، والكتابة عند طفلٍ له قدراتٍ عقليّة عاديّة.

[120] سيكولوجيّة عسر القراءة، أحمد عبد الكريم حمزة، ص 54.

2) أعراض عسر القراءة:

ما يميّز الطّفل الذي يعاني من عسر القراءة عن غيره هو ثبات الصّعوبة في اكتساب آليّات القراءة حيث تظهر الأخطاء المرتبطة بالقراءة باستمرارٍ، وهنا يجب التّفريق بين الصّعوبة الجزئيّة التي يجدها الطّفل في السّنوات الأولى من تعلّم القراءة والصّعوبات التي تظهر لاحقاً وتدلّ على فقدان الآليّة في اكتساب القراءة.

وعموماً تتمثّل أعراض المصاب بعسر القراءة في ظهور الأخطاء التّالية:

- ✓ الخلط في قراءة حرفين متشابهين في الشّكل أو في التّوجّه الفضائي مثل: (ح=ج)، (ن=ب).
- ✓ عدم التّمييز على المستوى السّمعي بين الأصوات المتقاربة في المخرج مثل: س، ص، ز.
- ✓ حذف الحروف السّاكنة من الكلمة.
- ✓ حذف مقطعٍ صوتيٍّ من الكلمة.

- ✓ إدخال حروف ساكنة على الكلمة.
- ✓ في بعض الأحيان يقرأ الطّفل كلمة ركب برك، فالقراءة تبدأ أحياناً بحرفٍ يختاره الطّفل بشكلٍ اعتباطيٍّ، وتُضاف إليه بقيّة الحروف المكوّنة للكلمة بشكلٍ غير منظّمٍ.
- ✓ يتميّز إيقاع القراءة عند الطّفل الذي يعاني من عسر القراءة بالتّردّد والتّقطّع، والبداية تكون عبارة عن مقطعٍ خالٍ من الدّقّة، والنّصّ يُقرأ بنغمةٍ خاصّةٍ، ويكون خالٍ من المعنى.
- ✓ تتميّز قراءة المصاب بالسّرعة ونقص التّركيز، وفي بعض الأحيان تكون القراءة صحيحة ولكن بإيقاعٍ بطيءٍ جدّاً، وبدون نغمات.[121]
- ✓ إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النّص الأصليّ إلى الجملة، مثل أن يقول "ذهبت بالسيّارة إلى المدرسة"، مع أنّ الجملة المكتوبة هي "ذهبت بالسيّارة".
- ✓ صعوبة تتبّع مكان الوصول في القراءة، والارتباك عند الانتقال من نهاية السّطر إلى بداية السّطر الذي يليه أثناء القراءة.
- ✓ التّردّد أو التّوقّف عند بعض الكلمات أو إغفال بعضها أو قراءتها مع حركات مصاحبة من الرّأس، وتذبذب سريع في حركة مقلة العين عند القراءة.
- ✓ عدم وضوح النّص المكتوب؛ كأن يرى بعض الكلمات غير واضحة المعالم أو بشكل مزدوج أو متداخل أو مشوّش.[122]

---

[121] ينظر: الأرطفونيا، محمّد حولة، ص: 68-69.

[122] ينظر: سيكولوجيّة عسر القراءة، أحمد عبد الكريم حمزة، ص 60.

✓ وهناك بعض الأعراض التي تظهر في الكتابة، من قبيل التّباين في كتابة أحجام الحروف والكلمات، وتباين في المسافات بينها، وميل السّطر إلى أعلى أو أسفل، أو تماوج الأسطر، وصعوبة تسجيل الأفكار.

أسباب عسر القراءة:

رغم وضوح الأعراض التي تظهر على الطّفل المصاب بعسر القراءة إلّا أنّ الدّراسات والأبحاث لم تتمكّن من ضبط الأسباب الحقيقيّة المؤدّية إلى الإصابة به بشكل دقيق، وعموما يمكن الإشارة إلى بعضها كما تبيّن في كتابات المتخصّصين، والتي يمكن إجمالها في النّقاط التّالية:

- العجز السّمعيّ والبصريّ: مثل ضعف النّظر أو قصره، والضّعف السّمعيّ.
- اتّجاه الكتابة: أكّدت بعض الدّراسات أنّ إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدّي إلى عكس الكلمات والحروف عند النّظر إليها وإرباك الطّفل إدراكيّا وانفعاليّا وحركيّا.
- طرائق التّدريس: أي أنّ عدم كفاءة طرائق تدريس القراءة واستخدام الوسائل التّعليميّة المناسبة والمتابعة والعلاج قد يؤدّي إلى صعوبة القراءة لدي المتعلّم.[123]

[123] ينظر: المرجع في صعوبات التّعلّم، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، مكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة، ط1، 2010م، ص 310.

خطط علاجيّة لعسر القراءة:

تعدّدت برامج وخطط علاج عسر القراءة لدى الطّفل من متخصّص إلى آخر، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، "برنامج ديستار"، و"برنامج الحواس المتعدّدة للقراءة"، و"طريقة التّآزر العصبيّ"، وعموما يمكن إجمال بعض الأساليب في النّقاط التّالية:

- تدريب الطّفل على تركيب الكلمات ونطقها بطريقة بطيئة ثمّ سريعة.
- الاستعانة بتمارين الإيقاع لمعرفة العلاقة بين الصّوت والكلمة.
- تقديم تدريبات حول الاتّجاهات، مثل تتبّع الخطوط والاتّجاهات المطبوعة للوصول إلى الكلمة.
- دروس الصّور التي تتوافق مع العبارات.
- العودة إلى قواميس الكلمات المرفقة بالرّسوم .
- القراءة الجماعيّة للنّص(المتعلمّ المصاب بعسر القراءة يقرأ مع بقيّة المتعلّمين العاديّين دفعة واحدة).
- استخدام الألعاب القرائيّة (استكمال جملة، إدخال الكلمة مكانها الصّحيح من الجملة، إعادة التّرتيب..).

ملاحظة:

يجب التّفريق بين الصّعوبة الجزئيّة التي يجدها الطّفل في السّنوات الأولى من تعلّم القراءة، والصّعوبات التي تظهر لاحقاً وتدلّ على فقدان الآليّة في اكتساب القراءة.

كما يجب أن نفرّق بين عسر القراءة والتّأخّر المدرسيّ.

مسرد مختصر لأهمّ المفاهيم المصطلحيّة في اللّسانيّات النّفسيّة

تُجمع كلّ الدّراسات والبحوث المصطلحيّة على أنّ المصطلحات تمثّل مفاتيح العلوم، وهي نواة تواجدها، ولا يمكن لها أن تؤسّس مفاهيمها ومعارفها دون ضبط هذا الجهاز المصطلحيّ الذي يؤسّس هويّة كلّ علمٍ من العلوم، بل تتفاضل العلوم بمدى تطوّر جهازها المصطلحيّ ومسايرته للنّظريّات العلميّة الخاصّة به، فتتّسم ظاهرة المصطلح بشموليّتها لتخصّ كلّ العلوم والمعارف. وقد عرّف الشّريف الجرجاني الاصطلاح بقوله: «هو عبارة عن اتّفاق طائفةٍ على وضع اللّفظ بإزّاء المعنى، وهو إخراج الشّيء عن معنى لغوي إلى معنى آخر لبيان المراد[124]« ،وعرّفه أحد المحدثين بقوله: «المصطلح لفظ كلمة أو كلمات ذات دلالة علميّة أو حضاريّة يتواضع عليها المشتغلون بتلك العلوم والفنون والمباحث[125].«

تعدّ اللّسانيّات النّفسيّة من أهمّ فروع علوم اللغة التطبيقيّة ، كونها تجمع بين فروعٍ معرفيّةٍ متعدّدةٍ من قبيل علم اللغة وعلم النّفس وعلم الأعصاب والفلسفة، والبيولوجيا وعلوم الاتّصال وغيرها، ولقد حقّقت انتشاراً واتساعاً مذهلين بفضل ما تتمتّع به من دقّةٍ وعلميّةٍ وممارسةٍ للمعطيات النّفسيّة في فهم الظّواهر اللّغويّة.وهو ما جعلها تصطنع معجماً خاصّا من المصطلحات التي تزخر بها، إذ تعدّدت وتنوّعت مصطلحات هذا العلم، وصار لزاماً على الباحث في هذا المجال أن يلمّ بها لفهم المباحث والدّراسات التّطبيقيّة.

---

[124] التّعريفات، الشّريف الجرجاني، وضع حواشيه وفهارسه محمّد باسل عيون السود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط2، 2003، ص 32.

[125] مصطلحات الدّلالة العربيّة، دراسة في ضوء علم اللّغة الحديث، جاسم محمّد عبد العبود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص 16.

وبما أنّ المصطلح هو الضّامن الوحيد لنشأة العلوم وتصنيفها وتطويرها، فلقد أوجد كلّ علمٍ لنفسه ترسانةً من المصطلحات التي تضبط مفاهيمه ونظريّاته. ومن هذه العلوم، علم اللغة النفسيّ، وفيما يلي ضبطٌ لبعض هذه المصطلحات الأكثر تداولاً واستعمالاً على سبيل التّمثيل لا الحصر.

المصطلح باللّغة العربيّة	المصطلح باللّغة الأجنبيّة	التّعريف
اللسانيّات النّفسيّة	psycholinguistique	اللّسانيّات النّفسيّة هي معرفةٌ لسانيّةٌ تبحث في الجانب النّفسيّ، وعلاقته بالظّاهرة اللّغويّة، وكيفيّة تأثير اللّغة في النّفس، والنّفس في اللّغة
نظريّات الاكتساب اللغوي	**Théories de l'acquisition du langage**	جملة المسلّمات التي تسمح بتفسير الارتباطات، بين المثيرات على اختلاف أنواعها من جهة، والسّلوك الصّادر المعاين من جهة ثانية، وفقا لجملة من المتغيّرات المؤثّرة في هذا الأخير من جهةٍ ثالثةٍ.[126] ومن النّظريّات البارزة في مجال التّعلم: النّظريّة السّلوكيّة والنّظريّة المعرفيّة.

[126] ينظر: مدخل إلى اللّسانيّات التّطبيقيّة - حقل تعليمية اللّغات، نصر الدين بوحساين، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، دط، ص: 42.

الحبسة	**Aphasie**	نوعٌ من الاضطراب اللّغويّ الذي يحدث نتيجة إصابة المراكز المسؤولة عن إنتاج اللّغة في النّصف الأيسر من الدّماغ نتيجة الجلطات أو الضّربات المباشرة على الرّأس والتي تؤدّي إلى فقدان كلّيٍّ أو جزئيٍّ في إنتاج الكلام"[127].
تأخّر اللّغة	**Retard du langage**	إصابة تخصّ الوظيفة اللّسانيّة في حدّ ذاتها بحيث نجد تأخّرا في مستوى اكتسابها واضطرابا في تنظيمها.[128]
عسر القراءة	**Deslexie**	صعوبةٌ في تعلّم القراءة وفي اكتساب آلياتها عند الأطفال المتمدرسين بصفةٍ طبيعيّةٍ ويمتلكون قدراتٍ عقليّةً عاديّةً، وهذا في غياب الاضطرابات الحسيّة الحركيّة والمشاكل النّفسيّة والعاطفيّة.[129]

[127] عيوب الكلام في التراث اللّغويّ العربي، صهيب سليم محاسيس، ص: 58.

[128] ينظر: الأرطفونيا، علم اضطرابات اللّغة والكلام والصّوت، محمد خولة، ص: 37.

[129] ينظر: نفسه، ص: 67.

تقييم النّطق	**Articulation Evaluation**	استخلاص نتائج هامّة حول نطق الطّفل وكلامه، وطبيعة الاضطراب الذي يعانيه، وعدد الأخطاء والأصوات التي يكثر فيها الاضطراب.

الازدواجيّة اللّغويّة	**Bilinguisme**	هي "قدرة الفرد وتمكّنه من استعمال نظامين لغويين مختلفين بدرجةٍ واحدةٍ من الإتقان والإجادة".[130]
الاضطراب النّطقيّ	**Trouble d'articulation**	صعوبةٍ يجدها المصاب في نطق مجموعةٍ من الأصوات
أمراض الكلام	**Pathologie du langage**	هي أمراضٌ ناتجة عن سوء الأداء وقلّة القدرة على الكلام.

[130] George Mounin, Dictionnaire de Linguistique. Quadrige/Presse universitaire de France, 1er édition 1993, P 52.

أهمّ المصادر والمراجع المعتمدة في إعداد المطبوعة البيداغوجيّة.

الكتب باللغة العربيّة:

1. الأرطفونيا، علم اضطرابات اللّغة والكلام والصّوت، محمّد حولة، دار هومة، ط5، 2013.

2. أضواء على الألسنيّة، هيام كريدية، ط1، بيروت، لبنان، 2008م.

3. أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 1994

4. اضطرابات التواصل بين النظريّة والتّطبيق، أسامة سالم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2014م

5. اضطرابات التّواصل، سهير محمّد سلامة شاش، مكتبة زهرة الشّرق، القاهرة، ط 2، 2014.

6. اضطرابات النّطق واللّغة، فيصل العفيف، تصميم وتنفيذ مكتبة الكتاب العربي.دط، دت.

7. أضواء على الألسنية، هيام كريدية،ط1، بيروت، لبنان، 2008.

8. الإعاقة السّمعيّة واضطرابات النّطق واللّغة، مصطفى نوري القمش، دار الفكر للطّباعة والنّشر، الأردن، دط، 1999.

9. تاج العروس من جواهر القاموس، مرتضى الزّبيدي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1-2007.

10. تربية وعلم النّفس، الدّيوان الوطني والتّكوين عن بعد، خيري ونّاس، وبوصنبورة عبد الحميد، دط، 2009.

11. التّعريفات، الشّريف الجرجاني، وضع حواشيه وفهارسه محمّد باسل عيون السود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط2، 2003، ص 32.

12. التّواصل اللّساني والسّيميائي والتّربوي، جميل حمداوي، مؤسّسة المثقّف العربي، ط1، 2015م.

13. دراسات في علم اللّغة النّفسيّ، داود عبده، دار جرير للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1 ،2010.

14. دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط2، 2014.

15. دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، صالح بلعيد، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط3، دت.

16. الذاتويّة إعاقة التوحّد لدى الأطفال، عبد الرّحمن سيّد سليمان، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2000م.

17. سيكولوجيّة عسر القراءة، أحمد عبد الكريم حمزة، دار الثّقافة، عمّان، الأردن، ط1، 2008م.

18. سيكولوجيّة اللغة والمرض العقليّ، جمعة سيّد يوسف، عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1990م.

19. الطّفل الذاتوي التّوحّدي بين الغموض والشّفقة والفهم والرعاية، سناء سليمان، عالم الكتب، دط، 2014م.

20. الطّفل التّوحّدي- أسرار التوحدي وكيف نتعامل معه، سعد رياض، دار النّشر للجامعات، دط، 2008م.

21. العربيّة وعلم اللّغة الحديث، محمّد محمّد داود، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، دط، 2001.

22. عيوب الكلام في التّراث اللّغويّ العربيّ، صهيب سليم محاسيس، دار مكتبة الحامد للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، ط1،

23. علم اللّغة النّفسيّ، صالح بلعيد، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، دط، 2008م.

24. علم اللّغة النّفسيّ، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، دط، 2008م.

25. علم اللّغة النّفسيّ، مناهجه ونظريّاته، وقضاياه، جلال شمس الدّين، مؤسّسة الثّقافة الجامعيّة للطّبع والنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، ج2، دط، دت.

26. قضايا أساسيّة في علم اللّسانيّات الحديث، مدخل، مازن الوعر، طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق، ط1، 1988.

27. اللّسانيّات وأسسها المعرفيّة، عبد السّلام المسدّي، الدّار التّونسيّة للنّشر، دط، 1986م.

28. اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، نايف خرما وعلي حجّاج، عالم المعرفة، دط، 1988م.

29. مختارات صوتيّة، زين كامل الخويسكى، ونجلاء محمّد عمران، دار المعرفة الجامعيّة، الأزاريطة، دط، 2007م

30. مدخل إلى اللّسانيّات التّطبيقيّة - حقل تعليمية اللّغات، نصر الدين بوحساين، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، دط.

31. مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، نور الهدى لوشن، المكتبة الجامعيّة، الأزريطة، الإسكندرية، دط، 2000م.

32. مصطلحات الدّلالة العربيّة، دراسة في ضوء علم اللّغة الحديث، جاسم محمّد عبد العبود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2007.

33. علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، عدنان يوسف العتوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 4، 2004م.

الدّوريّات:

34. أثر استخدام اللعب على تطوير المفاهيم اللغويّة والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، مريم فايز المومني، مجلة علوم التربية، العدد الثاني، ج1، أبريل 2017م.

35. دراسة في بعض المتغيّرات ذات الصلة بالنّمو اللغوي لدى أطفال الروضة، معمر نواف الهوارنة، مجلّة جامعة دمشق، العدد 03، المجلّد 28، 2012م.

36.دراسة مرجعيّة عن متلازمة داون، أطروحة حلقة بحث وتصميم تجارب، إعداد آمنة عودة محمّد الهذلي، إشراف شادية حسن محمّد، جامعة الطّائف،1429هـ، ص:10

37.دور عمليّة إدماج الطّفل التريزومي 21 في تعديل سلوكه، بحث ميداني حول التّلميذ في قسم خاص، فرشان لويزة، مجلّة دراسات نفسيّة وتربويّة، مخبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة، عدد 14، 2015م، ص 137.

38. مجلّة الحياة، العدد 5335، بتاريخ: 05 سبتمبر 2010م.

39. نظريّة التّواصل- المفهوم والمصطلح، رضوان القضماني، أسامة العكش، مجلّة جامعة تشرين للدّراسات والبحوث العلميّة، سلسلة الأدب والعلوم الإنسانيّة، المجلّد29-العدد 1، 2007م.

الأطروحات العلميّة:

40.فاعليّة برنامج إرشادي للحدّ من صعوبات النطق والكلام لدى عيّنة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائيّة بمكّة المكرّمة، غادة محمود محمّد كسناوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصّص الإرشاد النّفسيّ، جامعة أمّ القرى، 1429هـ.

المراجع الأجنبيّة:

41. George Mounin, Dictionnaire de Linguistique. Quadrige/Presse universitaire de France, 1er édition 1993, P 52.

Gean du Boi, Dictionnaire De Linguistique et Des Sciences Du Langage, Larouse, Paris, 1994