مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اكتساب اللواصق الصرفية للأسماء في اللغة العربية

إيمان عبدالله الشوشان

١١
الرسائل الجامعية

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اكتساب اللواصق الصرفية للأسماء في اللغة العربية

(أصل هذا العمل رسالة دكتوراة بكلية اللغة العربية، في جامعة القصيم، عام ١٤٤٢هـ - ٢٠٢١م)

إيمان بنت عبدالله الشوشان

١١
الرسائل الجامعية

اكتساب اللواصق الصرفية للأسماء في اللغة العربية

الطبعة الأولى
١٤٤٥هـ ٢٠٢٤م

البريد الإلكتروني: nashr@ksaa.gov.sa

ح / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ١٤٤٥هـ
الشوشان، إيمان بنت عبدالله
اكتساب اللواصق الصرفية للأسماء في اللغة العربية. / إيمان بنت عبدالله الشوشان. – الرياض، ١٤٤٥هـ

٢٦٤ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم

رقم الإيداع: ١٤٤٥/٢٠٠٧٢
ردمك: ٦-٣٠-٨٤٤٤-٦٠٣-٩٧٨

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو نقله في أي شكل أو وسيلة، سواء أكانت إلكترونية أم يدوية، بما في ذلك جميع أنواع تصوير المستندات بالنسخ، أو التسجيل أو التخزين، أو أنظمة الاسترجاع، دون إذن خطي من المجمع بذلك.

الآراء الواردة في هذا الكتاب تمثِّلُ رأيَ المؤلفة، ولا تعكسُ – بالضرورة – رأي المجمع.

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

بسم الله الرحمن الرحيم

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة
مقدمة المجمع	١١
المقدّمة	١٣
- تقسميات البحث	١٧
الفصـل الأول: الاكتـسـاب اللغـوي في التـراث العـربـي والنظريات اللسانية الحديثة	١٩
١- الاكتساب	٢١
١-١- تاريخ البحث في الاكتساب	٢٢
١-٢-١- الاكتساب قديمًا	٢٢
١-٢-٢- الاكتساب منذ منتصف القرن العشرين	٢٥
٢- مسألة الاكتساب في النظريات الحديثة	٢٨
٢-١- المنطلقات النظرية المختلفة في تحديد طبيعة الاكتساب اللغوي	٢٨
٢-٢- دور النضج والخبرة في اكتساب اللغة -ثنائية الداخل والخارج	٤٤
٣- الدراسات التجريبية لسمات المحيط اللغوي	٤٩
٤- النمو اللغوي	٥٢
٤-١- نمو ما قبل الولادة حتى نهاية العام الأول	٥٢

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الموضوع	الصفحة
٤-٢- من الشهر الثاني عشر حتى تمام السنة الثانية	٥٥
٤-٣- من نهاية السنة الثانية حتى ما قبل المدرسة	٥٨
الفصل الثاني: اكتساب العربية في الدراسات اللسانية المعاصرة	٦٣
١- في العربية عامة	٦٥
٢- الأنظمة اللغوية في الدراسات السابقة	٦٦
٢-١- الأصوات	٦٦
٢-٢- المعجم	٦٩
٢-٣- التركيب	٧١
٢-٤- الصرف	٧٥
٢-٤-١- أهم الجوانب الصرفية في العربية التي تناولتها الدراسات	٧٨
الفصل الثالث: اللواصق المتصلة بالأسماء ودلالتها الصرفية والاشتقاقية	٨٧
١- اللغة وأنظمتها	٨٩
٢- النظام الصرفي	٩٠
٢-١- أقسام الصرف	٩٠
٣- المقولات التصريفية	٩١
٣-١- مقولة التعيين	٩١
٣-٢- مقولة الجنس	٩٣
٣-٢-١- أقسام التأنيث وعلاماته	٩٤
٣-٢-٢- تاء التأنيث	٩٥
٣-٣- مقولة العدد	٩٦

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الموضوع	الصفحة
٣-٣-١- المثنى	٩٦
٣-٣-٢- الجمع	٩٧
٣-٤- مقولة الشخص	٩٨
٣-٥- ياء النسبة	٩٩
٣-٦- المطابقة	١٠٠
٣-٧- الفئات اللغوية في لهجة القصيم	١٠٣
الفصل الرابع: منهجية البحث	١٠٥
١- أسئلة البحث	١٠٧
٢- منهجية البحث	١٠٧
٢-١- الدراسة الاستكشافية	١٠٩
٢-٢- جمع البيانات	١١٠
٢-٢-١- عينة الأفراد -المشاركون	١١٠
٢-٢-٢- الصور الكرتونية	١١٧
٢-٢-٣- القصص المصورة	١١٨
٢-٢-٤- اللعب بالدمى والألعاب	١١٨
٢-٣- تحليل البيانات	١١٩
٢-٣-١- تسجيل البيانات	١١٩
٢-٣-٢- الرصد في جداول	١٢٠
٢-٣-٣- حساب النسب	١٢٠
٢-٣-٤- مناقشة البيانات	١٢١
٢-٣-٥- البرامج الحاسوبية المستعملة	١٢٢

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الموضوع	الصفحة
٢-٣-٦- التأكد من موثوقية الترميز	١٢٢
٣- عرض الدراسة الاستكشافية	١٢٣
٣-١- عينة الأفراد	١٢٣
٣-٢- نتائج الدراسة الاستكشافية	١٢٦
٣-٢-١- مقولة التعيين- أل التعريف	١٢٦
٣-٢-٢- مقولة الجنس	١٢٨
٣-٢-٣- مقولة العدد	١٣٠
٣-٢-٤- مقولة الشخص-الضمائر	١٣٣
٣-٢-٥- ياء النسبة	١٣٥
الفصل الخامس: نتائج البحث	١٣٧
١- مقدمة	١٣٩
٢- مناقشة النتائج	١٣٩
٢-١- اللواصق الدالة على الشخص -الضمائر	١٣٩
٢-٢- اللواصق الدالة على التعيين- أل التعريف	١٤٣
٢-٣- اللواصق الدالة على الجنس	١٤٦
٢-٣-١- تاء التأنيث	١٤٧
٢-٣-٢- ألف التأنيث الممدودة	١٥٠
٢-٤- اللواصق الدالة على العدد	١٥٢
٢-٤-١- جمع المؤنث السالم	١٥٢
٢-٤-٢- جمع المذكر السالم	١٥٦
٢-٤-٣- المثنى	١٥٨

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الموضوع	الصفحة
٢-٥- ياء النسبة	١٦٠
٣- نتائج عامة	١٦٣
الخاتمة	١٧٧
أبرز مصطلحات البحث	١٨٤
جدول الرموز	١٨٦
نماذج انتساخ الجلسات	١٩٠
الفهارس:	٢٤٧
فهرس الجداول	٢٤٩
فهرس الرسوم البيانية	٢٥٢
مراجع الكتاب	٢٥٣
أولا: المراجع العربية	٢٥٥
ثانيا: المراجع الأجنبية	٢٥٩
نبذة عن المؤلف	٢٦٣

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مقدمة المجمع

ينشـط مجمع الملك سـلمان العالـمي للُّغـة العربيّـة في مسـارات عملٍ متنوعـة، ويتـولى مهـامَّ متعـددةً تتّصـل بنشـر اللُّغـة العربيّـة، ودعمهـا، وتعزيـز مكانتهـا، والمحافظـة علـى سـلامتها نطقًـا وكتابـةً، والنّظـر في فصاحتهـا، وأصولهـا، وأسـاليبها، وأقيسـتها، ومفرداتهـا، وقواعدهـا، وتيسـير تعلُّمها بداخـل المملكـة العربيّـة السـعوديّة وخارجهـا؛ لتواكـب المتغيـرات في جميـع المجـالات، ويتمثّـل طمـوح المجمع في أن يصبـح مجمعًـا متميـزًا يخـدم اللُّغـة العربيّـة، وينطلـق مـن قلـب العالـم الإسـلامي والعـربي، ومـن مهـد العروبـة الأول، وأن يصبـح رائـدًا ومرجعيّـةً عالميّـةً في مجـال اللُّغـة العربيّـة وتطبيقاتهـا المتنوعـة.

وضمـن توجيهـات سـمو وزيـر الثّقافـة، رئيـس مجلـس الأمنـاء الأميربدر بـن عبـد الله بـن فرحـان آل سـعود -حفظـه الله- في دعـم أعمـال المجمـع، وبرامجـه: العلميّـة، والثّقافيّـة، والبحثيّـة، أطلـق المجمـع مشـروعَ (المسـار البحـثي العالـمي المتخصّـص)؛ لتلبيـة الحاجـات العلميّـة، ومواجهـة المشـكلات اللُّغويّـة، وسـدّ الفجـوات المتعلّقـة بالبحـث والنّشـر العلـمي، وفتـح الآفـاق العلميّـة والمعرفيّـة المتنوعـة، واسـتكمال مسـارات النّشـر اللُّغويـة المتخصّصـة.

ويهـدف المشـروع إلى تعزيـز دور المجمـع، وإيصـال رسـالته؛ بتغطيـة مسـاحاتٍ متنوعـة مـن التخصّصـات، والفنـون المتعلقـة باللُّغـة العربيّـة، وإثـراء المحتـوى العلـمي ذي العلاقـة بمجـالات اهتمـام المجمـع، ودعـم الإنتـاج العلـمي المتميّزوتشـجيعه، وفتـح المجـال أمـام الباحثـين والمختصّـين، وتوثيـق صلتهـم بالمجمـع؛ وذلـك بإشـراكهم في أعمـال هـذا المشـروع.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ويضـمُّ المشـروع مجـالاتٍ بحثيّـة متنوعـة، ويغطـي الموضوعـات الـتي تعـزّز موقـع العربيّـة ضمـن اللُّغـات الحضاريّـة العالميّـة، ومـن أبرزهـا: (دراسـات الـتّراث اللُّغـوي العـربي وتحقيقـه، والدّراسـات حـول المعجـم، وقضايـا المصطلـح، وقضايـا الهويّـة اللُّغويّـة، ومكانـة العربيّـة وتعزيزهـا، واللّسـانيّات التّطبيقيّـة، والتّخطيـط اللُّغـوي، والسّياسـة اللُّغويّـة، واللّسـانيّات الحاسـوبيّة، والتّرجمـة، والتّعريـب، وتعليـم اللُّغـة العربيّـة للنّاطقـين بهـا وبغيرهـا، والدّراسـات البينيّـة).

وقـد بـدأ المشـروع باسـتقبال الدّراسـات النّوعيّـة الجـادّة، وتواصـل مـع: (المختصّـين، والباحثـين، والمؤسّسـات العلميّـة داخـل المملكـة العربيّـة السـعوديّة وخارجهـا)، ودعاهـم إلى المشـاركة في المشـروع، واتخـذ الإجـراءات المتصلـة بتحكيـم الأعمـال والنظـر في جديتهـا وأصالتهـا ومـدى إضافتهـا للمكتبـة العربيـة واسـتنادها إلى المعايـير المتعـارف عليهـا في البحـث والمنهـج والتوثيـق قبـل طباعتهـا ونشـرها.

ويصـدر هـذا الكتـاب: (اكتسـاب اللواصـق الخاصـة بالأسـماء في اللغـة العربيـة لـدى الأطفـال)، ضمـن سلسـلة: (الرسـائل الجامعيـة)، وهـو دراسـة تطبيقيـة عـن اكتسـاب اللواصـق التصريفيـة المتصلـة بالأسـماء في اللغـة العربيـة لـدى الأطفـال؛ تهـدف إلى رصـد ظهورهـا، وتتبـع مراحـل اكتسـابها وتطورهـا.

ويجتهـد المجمـع في انتقـاء الكتـب الـتي يكـون في نشـرها إضافـة معرفيـة نوعيـة، ويأمـل أن يكـون هـذا الكتـاب مفتاحًـا لمشـروعات علميـة وعمليـة ويحقـق إثـراء معرفيًـا لافتًـا.

ويشـكر المجمـع مؤلفـة الكتـاب سـعادة الدكتـورة إيمـان بنـت عبـدالله الشوشـان؛ لمـا تفضلـت بـه مـن عمـل علمـيّ جـاد، ويدعـو الباحثـين إلى التواصـل مـع مشـروع المسـار البحـثي للمشـاركة فيـه والمسـاهمة في إثرائـه.

الأمين العام للمجمع

أ.د. عبد الله بن صالح الوشمي

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المقدمة

الحمد لله؛ منحنا البيان لسانًا، والعقل فكرًا وبرهانًا، وهو القائل في محكم كتابه: ﴿ ۞ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿٧٠﴾ ﴾ [الإسراء: ٧٠]، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

وتهدف الدراسة الحالية إلى دراسة اكتساب بعض اللواصق الصرفية في اللغة العربية لدى الأطفال في ضوء المعطيات اللسانية، ويركز البحث على اللواصق التصريفية التي تتصل بالأسماء لرصد ظهورها لدى الأطفال، وتتبع مراحل اكتسابهم لها، وتتكون عيّنة الدراسة من أطفال تتراوح أعمارهم بين سنتين ونصف وست سنوات، جُمعت البيانات من خلال إجراء عدد من المهام التواصلية المختلفة التي تتضمن التواصل الشفوي مع الأطفال في عدد من المواقف الطبيعية، بعد ذلك نُسخت البيانات، ورُمِّزت وحُللت لاستخلاص أبرز النتائج المتعلقة باكتساب اللواصق الصرفية الخاصة بالأسماء لدى المشاركين في الدراسة.

ومن خلال الإجراءات السابقة ظهرت مصطلحات خاصة بهذا الدراسة، وضعها الباحث لزيادة ضبط حدود البحث، وهي:

عيّنة الأفراد: عيّنة متيسرة من الأطفال في المرحلة العمرية من سنتين ونصف وحتى ست سنوات.

عينة الكلمات: الظواهر اللغوية التي سيتناولها البحث محصورة في عدد من الأبواب؛ أربعة منها تشمل ما يتصل بالأسماء من اللواصق)وهذه اللواصق تشمل أبوابًا متنوعة(، ويمكن تقسيمها إلى خمسة أقسام، أربعة منها من قبيل اللواصق التصريفية، وقسم من اللواصق الاشتقاقية، وهي:

١- اللواصق الدالة على التعيين؛ وتشمل اللواصق الدالة على التعريف (الـتعريف).

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

٤- اللواصق الدالة على العدد؛ وتشمل اللواصق الدالة على التثنية والجمع؛ كالياء والنون في المثنى وجمع المذكر السالم، والألف والتاء في جمع المؤنث السالم.

٥- لاصقة دالّة على النسب؛ وهي الياء.

والمكون الصرفي في اللغة العربية ثري ومتفرّعٌ جدًّا، ويتضمن عددا من الظواهر الإلصاقية، ومع ذلك فإن الأطفال يكتسبون كثيرا منها بمنتهى السهولة في وقت مبكر من أعمارهم، وكثير من الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع ليست مفهومة بشكل واضح، وهذا ما تحاول الدراسة الكشف عنه، مع ربط ذلك بنتائج الدراسات السابقة عن الاكتساب اللغوي عموما، واكتساب العربية على وجه الخصوص، وستحاول الدراسة أيضا توضيح المباحث المتصلة بالاكتساب اللغوي على وجه العموم، واستعراض أهم النظريات اللسانية الحديثة المتصلة بهذا الموضوع، مع ربط ذلك بما ورد في التراث اللغوي العربي من إشارات وتعليقات متصلة بهذا الموضوع.

فمن التساؤلات التي ستجيب عنها الدراسة ما يلي:

- ما المقصود بالاكتساب اللغوي؟ وما أشهر النظريات اللسانية فيه؟
- ما آليات اكتساب اللغة؟
- هل طرحت قضايا الاكتساب اللغوي في التراث العربي؟
- ما صور عرض تلك القضايا في التراث؟
- كيف يستعمل الطفل السوابق واللواحق، ومتى يستعملها؟
- ما أنواع الأخطاء التي يقع فيها الأطفال فيما بين الثانية والنصف والسادسة من العمر عند إنتاج اللواصق الصرفية للأسماء (العدد، الجنس، التعيين، الضمائر، ياء المتكلم)؟
- كيف تنمو لغة الطفل فيما يخص هذه السمات في المرحلة العمرية؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

١- أن الاكتساب اللغوي نقطة تقاطع بين مجالات علمية عدة: اللسانيات العامة، وعلم النفس، وعلم التربية، وعلم الاجتماع، وتعلم اللغات.

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

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

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تقسيمات البحث:

يتكون البحث باعتباره بحثًا ميدانيًا وصفيًا من مقدمة، وخمسة فصول، وخاتمة، وفهارس.

المقدمة: وتتضمن:

التعريـف بالموضـوع، وأبـرز المصطلحـات فيـه، وأهميـة البحـث وقيمتـه، وأهدافـه، ومنهجـه، وتقسـيم أبـواب البحـث.

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

ويتضمـن مناقشـة لما يوجـد في الـتراث العـربي مـن مسـائل الاكتسـاب، بالإضافـة إلى اسـتعراض لأهـم نظريـات الاكتسـاب اللغـوي في الدراسـات اللسـانية المعاصـرة.

الفصل الثاني: اكتساب العربية في الدراسات اللسانية المعاصرة:

ويتضمـن اسـتعراضًا لـكل مـا يمكـن العثـور عليـه مـن الدراسـات السـابقة المتعلقـة باكتسـاب العربيـة، ممـا هـو مكتـوب باللغتـين العربيـة والإنجليزيـة، مـع التركـيز علـى الجوانـب المتعلقـة باكتسـاب المكـون الصـرفي علـى وجـه التحديـد.

الفصل الثالث: اللواصق المتصلة بالأسماء ودلالتها الصرفية والاشتقاقية:

ويتضمـن مناقشـة للظواهـر الصرفيـة الـتي سـتركز عليهـا الدراسـة، مـع ربطهـا بموضوعـات الصـرف العـربي علـى وجـه العمـوم.

الفصل الرابع: منهجية الدراسة:

ويتضمـن وصـف المنهجيـة المتبعـة في الدراسـة، بوصـف المشـاركين فيهـا، والأدوات المسـتخدمة في جمـع البيانـات، بالإضافـة إلى إجـراءات نسـخها وتحليلهـا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الفصل الخامس: نتائج الدراسة:

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

الخاتمة: تتضمن أهم النتائج في البحث:

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

هذا وأسأل الله العلي القدير أن يرزقنا شكر نعمته على ما منَّ به عليَّ من التيسير، وفي الختام أتقدم بالشكر الجزيل لمشرفَي البحث: د. عقيل بن حامد الزماي الشمري، ود. سها إسماعيل شتا على ما تفضلا به عليَّ من حصاد علمهما، وبذل وقتهما، كما أتقدم بالشكر لجامعة القصيم، وكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية لما قدمته من عون ورعاية، والشكر لإدارة تعليم عنيزة لتيسير إجراء الدراسة الاستكشافية في رياض الأطفال، والشكر موصول لإدارة روضة البراعم للأطفال ومعلماتها، وعظيم امتناني لأهالي وأسر الأطفال لتعاونهم في تيسير إجراء الدراسة الأساسية، وهنا تتضاءل كلمات الشكر ومشاعر الامتنان تجاه ما تلقيت من عون ودعم واهتمام من زوجي إبراهيم بن عثمان بن عبد الله الطريِّف وعائلتي، ولكل أحبتي ولكل من أعان.

شكرا لكم وأجزل المولى أجركم.

الفصل الأول

الاكتساب اللغوي في التراث العربي والنظريات اللسانية الحديثة

اكتساب اللواصق الصرفية للأسماء
في اللغة العربية

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

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

١- الاكتساب:

الاكتساب من مباحث اللسانيات النفسية، وهي (تخصص فرعي لكل من علم النفس واللسانيات في المقام الأول، ولكنها ترتبط بعلم العرفان واللسانيات العصبية، وعلم التكلم وعلم النفس النمائي) (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨؛ ريتشل، ١٩٨٤)، وتهدف إلى فهم كيفية اكتساب الناس للغة، وكيف تستعمل تحدثا وفهما، وكيفية تمثيل اللغة ومعالجتها في الدماغ (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨؛ كعواش، ٢٠١١)، وتلتقي اللسانيات بعلم النفس، بحيث تمثل اللسانيات النظام اللغوي، ويمثل علم النفس السلوك اللفظي عند فرد معين في وضعية معينة، وأصول ذلك السلوك في مجرى التطور الذي يمر به الفرد.

يرد في مباحث اللسانيات النفسية مصطلحان هما: (الاكتساب)، و(التعلم) وعلى الرغم من استعمالهما بترادف في بعض المصادر إلا أن من المهم التمييزَ بينهما، فالتعلم هو عملية تلقي المعرفة بوعي قاصد وجهد مخصَّص للحصول على معرفة مخصوصة، وهذا النوع الناتج من المعرفة المخصوصة يسمى نظامًا صريحًا. أما الاكتساب فهو يتضمن عمليات يستضمر المتعلمون بمقتضاها النظام اللغوي من خلال التعرض للدَّخْل، وهو بالأساس عينات اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها في سياقات التواصل (بيناتي وباتن، ١٤٣٨؛ بوحوش، ١٩٩٩)، وهو التمييز الذي أقام عليه كراشن Krashen فرضية الاكتساب والتعلم (براون، ١٩٩٤)، وقد يُرَدُّ استعمال مصطلحي الاكتساب والتعلم إلى اختلاف المناهج النظرية؛ إذ يحيل التعلم إلى النظريات السلوكية باعتبار اللغة سلوكًا لا يختلف

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

عن غيره من أنواع السلوك، بينما يحيل (الاكتساب) إلى النظريات العرفانية باعتبار أن اللغة نشاط بشري، وجزء من الإعداد الأحيائي للبشر، إلا أن هذا الاستعمال قل بسبب ضعف انتشار التيار السلوكي، وكثرة الاعتماد على النظريات العرفانية (بوحوش، ١٩٩٩)، ويتصل هذا بالتسلسل التاريخي لدراسة الاكتساب؛ لذا فمن المهم الوقوف عند تاريخ الاكتساب بإيجاز.

١-١- تاريخ البحث في الاكتساب:

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

١-٢- ١- الاكتساب قديمًا:

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

أُشيرَ إلى الاكتساب اللغوي عرضًا في مباحث مثل: النفس وطبيعتها، والعلاقة بين الكلام والعقل، وفي مباحث المعرفة وطرق تحصيلها (الأوراغي، ١٩٩٠؛ المسدي، ١٩٨٦)، وقد أُفردت مسألة اكتساب اللغة بالوصف والتحليل بوصفها ملكة ذات خصوصية، ومنه قول ابن خلدون: «اعلم أن اللغات كلها ملكات» (ابن خلدون، ٢٠١٣، ص٨٥٢)، ويرى د. المسدي (١٩٨٦، ص٢١٥) أن بين الملكة والإدراك الواعي تناسبًا عكسيًّا يقول: «كلما رسخت ملكة اللسان اختفى الوعي بأبنية اللغة ونواميسها»، وهذه الملكة تقوم على العلم والقدرة، يتضح هذا في قول ابن خلدون (٢٠١٣، ص٨٧٨): «الجاهل بتأليف

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الكلام وأساليبه، على مقتضى ملكة اللسان، إذا حاول العبارة عن مقصوده، ولم يحسن، بمثابة المُقعَد الذي يروم النهوض ولا يستطيعه لفقدان القدرة عليه»، فما بين العلم والقدرة نقطة تقاطع، وهي ذاتها تقع بين القدرات الذهنية والقدرات الجسدية، وهي مناط الاكتساب (المسدي، ١٩٨٦)، حيث يتوفر بالاعتماد على القدرات الذهنية «قوالب أو مثالات مجردة، تصاغ بالحدود والقوانين، وعنها يتولد بالقياس الكلام المنطوق» (المسدي، ١٩٨٦، ص٢١٩)، يتضح هذا في قول ابن جني (٢٠٠٦، ص١/ ٤٢٣): «كأن يسمع سامع «ضؤل»، ولا يسمع مضارعه، فإنه يقول فيه: يضؤل، وإن لم يسمع ذلك، ولا يحتاج أن يتوقف إلى أن يسمعه، لأنه لو كان محتاجًا إلى ذلك لما كان لهذه الحدود والقوانين التي وضعها المتقدمون وتقبلوها وعمل بها المتأخرون معنًى يفاد»، ومثله قول ابن خلدون (٢٠١٣، ص٨٦٠): «حصول ملكة اللسان العربي إنما بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي يُنَسج عليه، فيَنسِج عليه».

وتحصل تلك الملكة نتيجة للحاجة المتمثلة عند البشر بالتواصل؛ إذ سخر الله للإنسان من القدرات ما يتوافق مع حاجاته التي تفوق حاجات غيره من المخلوقات (الأوراغي،١٩٩٠)، تلك الحاجة تدفع لممارسة اللغة في مواقف تواصلية يقول ابن خلدون (٢٠١٣، ص٨٥٢): «الملكة لا تحصل إلا بتكرار الأفعال»، وتظهر الملكة بصورة واضحة إذ تُخَصَّص لما يحصل دون قصد أو تقنين، وذلك من خلال تمييز العلم اللغوي من جهة والملكة اللغوية من جهة أخرى، يقول ابن خلدون (٢٠١٣، ص٨٥٩): «صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها الخاصة، فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا، ولا يحكمها عملا»، وعلى الرغم من أن هذا قد يشير ضمنيًا إلى الجانب الفطري في تلك الملكة إذ تحصل عفوًا دون قصد، فإن د. المسدي يرى أن ابن جنّي جاوز التلميح إلى الوعي الصريح بخصوصية اللغة بوجود استعداد ما قبلي، يظهر هذا في قول ابن جني (٢٠٠٦، ص١/ ٢٥٤): «فإن قلت: فما تنكر أن يكون ذلك شيئًا جبلوا عليه وأجيئوا إليه، من غير اعتقاد منهم لعلله، ولا لقصد من القصود التي تنسبها إليهم في قوانينه وأغراضه، بل

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

لأن آخِرًا منهم حذا على نهج الأول فقال به وقام الثاني في كونه له مقام من هُدي الأول إليه، وبعثه عليه ملكا كان أو خاطرا؟

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

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

وفي الحضارة الغربية قام البحث في الاكتساب مطلع القرن العشرين وحتى نشوء اللسانيات النفسية على جرد بعض الظواهر اللغوية المتفرقة التي يعرضها مارك ريتشل مصنفةً حسب طرق البحث فيها، منها الدراسات القائمة على الملاحظات، مثل دراسة غريغوار Gregoire 1937 (ريتشل، ١٩٨٤؛ بوحوش، ١٩٩٩)، حيث لاحظ عند ابنه بعض الشهقات والتمطقات التي لا تحمل موقعًا في المنظومة الصوتية للغة الفرنسية، إلا أنها تشكل جزءًا من النظام الصوتي لبعض اللغات الأفريقية أو الهندية الأمريكية (ريتشل، ١٩٨٤)، ومنها الدراسات القائمة على اليوميات كدراسات سلي Sully وجسبرسن Jesperson 1922، وكذلك دراسة شترن Stern 1928، وليبول Leopold 1939، ١٩٤٧, ١٩٤٩ (ريتشل، ١٩٨٤).

واستطاع بعضها العثور على بعض الملاحظات الهامة التي أثبتتها دراسات الاكتساب اللاحقة، مثل ملاحظة غريغوار ولويس Lewis 1936 حول دور المناغاة في إنشاء التموجات العامة للجملة (ريتشل، ١٩٨٤)، ودراسة سميث Smith 1926 التي قدمت جردًا إحصائيًا أثبت من خلاله أن معجم الطفل يتزايد ببطء إلى أن يصل في منتصف السنة الثانية إلى عشرين كلمة، وبعده يشهد توسعًا فجائيًا في المفردات التي تتجاوز مائة كلمة عند الشهر العشرين (ريتشل، ١٩٨٤)، ودراسة جيوم Gulliaume 1927 حيث لاحظ أن أخطاء الأطفال في التصريف دلالة على أن الطفل يحاول بناء كلمات جديدة، مستعملاً

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الصرفيات في لغته، بمعنى أنه لا يستعمل الكلمات على أنها كتل مقيدة، واستفادت بروكو Berko 1958 فيما بعد من هذه الملاحظات لاستكشاف تعميمات القواعد (ريتشل، ١٩٨٤)، ودراسة لاجونا G. Laguna 1927 حول بناء الجمل في لغة الطفل، التي تشير إلى أن البنية الإسنادية تتطلب عنصرين لغويين على الأقل؛ لذا فإن جمل الطفل المكونة من كلمة واحدة تشكل بنى إسنادية من عنصر لغوي، وعنصر آخر يتعين البحث عنه في السياق الموقفي (ريتشل، ١٩٨٤)؛ لذا يجب التركيز على الإشارات التي ترافق التعبير وجوانب السياق الأخرى (إليوت، ١٩٨٨).

وعلى الرغم من أهمية تلك النتائج وما قدمته من تفسير لبعض المراحل أو المجالات اللغوية في مسألة الاكتساب إلا أن غياب الأطر النظرية للدراسات أضعفها (بوحوش، ١٩٩٩)؛ لأن النظريات القائمة آنذاك لم تقدم تفسيرًا منهجيًّا يضع تلك الدراسات في مواضعها ضمن نظريةٍ ما.

١-٢-٢- الاكتساب منذ منتصف القرن العشرين:

ظهر الاكتساب على أنه مبحث أساسي ضمن ميدان اللسانيات النفسية، ومنذ عقد الستينيات أصبح هذا المبحث يحتل مكانًا بارزًا جدًّا ضمن الدراسات اللغوية والمعرفية، وظهرت نظريات خاصة بالاكتساب اللغوي، مثل: نظرية ماك نيل Mcneill التي تسعى إلى فهم الكيفية التي يُنشِئ بها الأطفال ألفاظهم (بوحوش، ١٩٩٩؛ براون، ١٩٩٤)، والبحث في التصرفات والاستعمالات اللغوية لدى الطفل، وخصائصها البنيوية والوظيفية كما عند براون Brown؛ الذي قدم دراسة في اكتساب اللغة الأولى وهي (دراسة الوحدات الصرفية) تتبّع فيها ثلاثة أطفال لمقارنة تطور أربع عشرة وحدة صرفية في اللغة الإنجليزية ليصل إلى أن الترتيب الذي يسير عليه الأطفال في اكتساب الوحدات الصرفية متماثل (ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤)، ودان سلوبين Slobin إذ قام بدراسات مستعرضة لاكتساب اللغة وكتب مقالة (الأطفال واللغة، إنهم يتعلمون بشكل متماثل في جميع أنحاء العالم) ورَدَّ التشابه في مراحل التطور اللغوي عند الأطفال إلى أن الإنسان

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

معدٌّ مسبقا لإدراك وتنظيم المعلومات بطريقة معينة (ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤)، وفي ١٩٧٣ قارن بين الأطفال من حيث التعبير عن فكرة واحدة على الرغم من اختلاف اللغات، وحدَّدَ التراكيب التي تشكل صعوبة عندهم، واستخلص استراتجياتهم في مغالبتها (إليوت، ١٩٨٨)، كما ظهرت أبحاث في لغة المحيط، وعلاقتها بلغة الطفل مثل أبحاث فيرجسون Ferguson.

وقد توفرت لمسألةِ الاكتساب عواملُ عدة لِتدخُلَ دائرة الاهتمام ضمن الدراسات اللغوية القائمة آنذاك، ومن أهمها، نشوء اللسانيات النفسية؛ إذ يتناول علم اللغة النفسي اللغة على أنها ظاهرة نفسية، حيث ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية ثم شاع وانتشر بين اللغويين، ففي عام ١٩٥١شُكِّلت لجنة للسانيات وعلم النفس في جامعة كورونيل، ثم عُقدت حلقة دراسية في جامعة إنديانا بالتعاون مع المجمع اللساني عام ١٩٥٣، وبالاعتماد على هذه الحلقة ظهر أول كتاب يحمل عنوان اللسانيات النفسية (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨)، وكان التركيز على الجوانب القابلة للملاحظة من اللغة؛ لذا برز دور المدرسة السلوكية على اعتبار أن اللغة وحدات سلوكية، يظهر هذا في طرح كل من: واتسن Watsan حيث يرى خضوع اللغة لعاملَي المثير والاستجابة، وهي مبنية على دراسات بافلوف Pavlov (براون، ١٩٩٤؛ كعواش، ٢٠١١)، وبلومفيلد L. Bloom Fielld الذي مزج في دراسته للغة بمعطيات علم النفس والاتجاه السلوكي على وجه الخصوص، وكذلك سكينر Skiner الذي قدم الإشراط الإجرائي من خلال كتابه (السلوك اللفظي)؛ ليبلور فيه النظرة السلوكية للغة، وعليه فقد تأثر الدارسون بنظريتي التعلم والاتصال (براون، ١٩٩٤؛ كعواش، ٢٠١١)، وعلى الرغم من أن سكينر Skiner تميز عن سابقيه بأن وضع إطارًا منهجيًّا لتحليل السلوك اللفظي، وفيه تمييزٌ بين اللغة بوصفها سلوكًا وبين أشكال السلوك البشري الأخرى، وانعكاس ذلك على تعريفه للغة (بوحوش، ١٩٩٩) إلا أن بعض اللسانيين عارضوها؛ لأنها لم تفِ بتفسير الجوانب اللغوية مثل سابير Sapir ولاشلي Lashley (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨)، ومع ذلك فإن نقطة التحول في مسار دراسة الاكتساب يرد إلى كتاب تشومسكي Noam Chomsky (الأبنية النظامية) نقطة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تحول، حيث طرح نظرية النحو التوليدي، وردَّ النظرية السلوكية واعتمادها على المثير والاستجابة، وأنها غير كافية لتفسير قدرة المتكلم على استعمال اللغة (كعواش، ٢٠١١؛ المسدي، ١٩٨٦؛ براون، ١٩٩٤)، فظهور المدرسة التوليدية في ساحة البحث اللساني مرحلة مميزة في تاريخ اللسانيات ويرى د. المسدي (١٩٨٦؛ ص٢١٣-٢١٤) أنه «أكبر حدث لساني وهو ناتج عن موقف مبدئي من مسألة اكتساب اللغة، إذ كان الشائع أن اللغة عادة تكتسب بالمحاكاة والقياس، فلفتت المدرسة التوليدية النظر إلى اللغة على أنها ملكة فطرية تكتسب بالحدس وسماع الصيغ الأولية ليس إلا قادحًا لشرارة هذه الملكة».

في ظل هذا الطرح وضعت مسألة الاكتساب في إطار ما يعرف بـ(مشكلة أفلاطون)، وهي صياغة رمزية لأسس المعرفة البشرية يعبر عنها براتند راسل Bertrand Russell بقوله: (كيف يمكن لأفراد النوع البشري أن يعرفوا ما يعرفونه على الرغم من قصر تجربتهم مع الكون ومحدوديتها) وتعود هذه المسألة إلى قصة شاب مملوك يعرف مبادئ الهندسة من غير تدريب وكان لسقراط طريقة في البرهنة عليها من خلال سلسلة من الأسئلة الموجهة ويفسرها أفلاطون بأن تلك المعرفة موجودة بالقوة في ذهن الشاب وأن أسئلة سقراط ليست إلا وسيلة لتحريك تلك المعرفة من كمونها، وتتصل هذه المسألة بشكل مباشر بالمظهر الإبداعي للغة (تشومسكي، ١٩٩٣؛ تشومسكي، ١٩٩٠؛ ريتشل، ١٩٨٤؛ إليوت، ١٩٨٨).

يعد ظهور علم النفس العرفاني Cognitive Psychology أحد العوامل المهمة في توجيه البحث في مسألة الاكتساب، وعلى الرغم من أهمية النظرية التوليدية في لفت النظر لمسائل الاكتساب فإن موقفها من موضوع الاكتساب، ونظرتها له تنطوي على مفارقة، إذ يهدف تشومسكي إلى بناء نظرية لغوية، ومع أن والآراء حول الاكتساب جاءت عرضا ضمن النظرية الشاملة إلا أنه من الصعب الفصل بين نظريته اللغوية وآرائه حول الاكتساب (إليوت، ١٩٨٨)؛ لأنها تؤكد على أهمية الاكتساب لفهم طبيعة اللغة، فالإبداعية اللغوية مسألة مركزية في النظر إلى اللغة واكتسابها، وتعني الإبداعية أن

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يستطيع المتكلم بلغته الأصلية إنتاج وفهم جملا صحيحة البنية النحوية دون أن يكون قد سمعها من قبل (إليوت، ١٩٨٨؛ ريتشل، ١٩٨٤)، فهي تعني القدرة على تنوع لانهائي من الجمل، وهو لا يقتصر على ما تعرض له الفرد من قبل.

ومع ذلك فإن التوليدية ليست نظرية مباشرة في الاكتساب، بل تنظر إليه بوصفه إشكالية في إطار النظرية العامة للغة. وتكمن المقاربة المنطقية في دراسة الاكتساب في أنه لا يمكن معالجة مسائل الاكتساب إلا في ضوء قواعد نحو تامة وهذا يقوم على تحديد نموذجي الكفاية والأداء، وبما أن الأداء خاضع لمتغيرات غير لغوية فلا يمكن الوقوف عليه إلا بتحديد واضح لنموذج الكفاية (ريتشل، ١٩٨٤)، هذه المفارقة في طريقة تناول موضوع الاكتساب اللغوي في النظرية التوليدية زادت من العناية بهذا الموضوع لدى الموافقين والمخالفين على حد سواء.

كان هذا عرضا موجزا للمسار التاريخي لمسألة الاكتساب وأبرز تحولاته، وسأقف بشيء من التفصيل عند الاكتساب في النظريات اللسانية فيما يلي.

٢- مسألة الاكتساب في النظريات الحديثة:

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

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

من حيث طبيعة اللغة فالجانب المتفق عليه أن اللغة نظام اتصالي دقيق ومنظّم يجب تحليله إلى عدد من المستويات: الأصوات، والمعجم، والصرف، والتركيب، والدلالة، لكن المختلف فيه هو إمكانية فصل هذه المستويات وأهمية بعضها دون بعض وأثر

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ذلك على عملية التعلم (ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤)، ومن حيث طبيعة التعلم فهي تعتمد على مدى فاعلية الاستعداد الفطري والتي إن أمكن تحديدها أعطت صورة أوضح لدور العوامل الخارجية، وهذا هو موضع الخلاف بين النظريات (ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤).

يمكن تصنيف النظريات بحسب نظرتها إلى طبيعة اللغة وإلى طبيعة التعلم كما يعرضها براون في الجدول التالي (براون، ١٩٩٤):

جدول رقم (١-١) تصنيف النظريات

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يتضح التأثر المتبادل بين نموذج اللغة ونموذج التعلم في النظريات المختلفة، بمعنى أن نموذج اللغة عند اتجاهٍ ما يحكم نموذج التعلم والعكس؛ فنموذج التعلم يؤثر في نموذج اللغة، وعليه يمكن فرز النظريات باعتماد هذين النموذجين الواردين في الجدول أعلاه وتقسيمها إلى ثلاثة اتجاهات:

فالسلوكية تقلل من شأن الجانب الفطري في التعلم وفي الوقت ذاته تركز على الجزء الظاهر من السلوك اللغوي؛ لذا تعمل على تشكيل نماذج محكمة لأن الهدف تحديد الأنماط القابلة الاطراد وبالتالي يمكن تحديد العوامل الخارجية.

أما المعرفية، فهي تنظر إلى اللغة على أنها نظام للتفاعل التواصلي الاجتماعي، وبالتالي فنظرتها للغة ومكوناتها تعلي من شأن الدلالية والتداول، فالتركيب عند أصحاب النظرية المعرفية خاضع لاعتبارات دلالية وتداولية، وعملية التعلم ذات أسس عرفانية، ترى التوليدية استقلال اللغة بوصفها نظامًا، وحتى مكونات هذا النظام تتفاضل فيما بينها بالاستقلال، فالمستوى التركيبي مستقل، بينما يستبعد المستوى الدلالي من منظومة الملكة اللغوية، ويحكم الاتجاه الفطري نظرتهم للتعلم؛ إذ إن هناك كليات في تعلم اللغة البشرية معروفة ضمنيا (Scholz et al. , 2020)، فالتقاطع بين النظريات أعقد مما يظهر في الجدول السابق، فالمشكلة الرئيسية تتمثل في تحديد مكانة اللغة بالنسبة للتكوين الأحيائي من ناحية، وبالنسبة للعملية الحضارية والخبرة المعيشة والتفاعل الاجتماعي من ناحية أخرى، فاللسانيات تعتمد المنهج الصوري في النظر إلى اللغة وعملية التعلم، وعلى الرغم مما تقدمه من تحليل صوري هام حول البنى اللغوية إلا أنه قائم على فرضية استقلال اللغة وهذا ما لا يمكن؛ لارتباط اللغة بأسس نفسية وعوامل حضارية اجتماعية، وبالنظر إلى هاتين المسألتين يمكن فرز النظريات (Scholz et al. , 2020) كما في الجدول التالي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول رقم (٢-١) فرز النظريات

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

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

تقوم بعض الاتجاهات على ما يعرف بـ(نموذج علم الاجتماع المعيار)، أي إن النفس البشرية تشكلها الثقافة المحيطة بها (بنكر، ١٩٩٤)، ويجب أن تكون المادة الخام التي يتعين تفسيرها ملحوظة (إليوت، ١٩٨٨)، ويظهر هذا في الاتجاه السلوكي ونظريات التعلم عمومً؛ فقد صاغ واتسون John Broadus Watson مصطلح السلوكية على اكتشافات بافلوف Pavlov، ويرى أن السلوك البشري يجب أن يدرس بموضوعية رافضًا المفهومات العقلية عن الفطرة والغريزة (براون، ١٩٩٤؛ بنكر، ١٩٩٤)، ويرى الاتجاه السلوكي أن الأطفال يولدون صفحة بيضاء بعقل لا يحمل أي شيء عن العالم ولا عن اللغة، ومن ثم فإن البيئة هي التي تشكلهم بوسائل متعددة من التعزيز (براون، ١٩٩٤).

أما اللغة فيصفها بلومفيلد L. Bloom Fielld بأنها مجموع العبارات التي يمكن القيام بها لدى جماعة لغوية (إليوت، ١٩٨٨)، ويصفها سكينر Skinner بأنها عادة مكتسبة تتكون نتيجة للاستجابات المتواصلة للمتغيرات المتمثلة في عناصر عديدة، مثل دافعية الفرد وتاريخه البيئي، ومجموع المؤثرات الاجتماعية والفيزيائية (بوحوش، ١٩٩٩)، ويعتقد سكينرSkinner أن اللغة تعلم للأطفال وفقا لمبادئ الإشراط العملي وهو

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

نموذج نظرية التعلم، ولهذه النظرية مفهومان أساسيان: (العامل أو المؤثر Operant)، (والتعزيز Reinforcement)؛ والعامل هو فعل من طرف الكائن الحي، ويتم تعزيز الفعل إيجابيًا إذا ما أتبع العامل بحافز سارٍّ، ويتم دعمه سلبيًا إذا ما أتبع العامل بإزالة حافز منفر (إليوت، ١٩٨٨)، والإشراط الفعال هو أن الجهاز العضوي ينتج عنصرًا فعالا دون مثير ملحوظ، وهذا العنصر يتعلم بالتعزيز «مثلاً: إذا طلب الطفل شيئًا وحصل عليه، فهذا يعتبر تعزيزًا وبالتالي يتكرر» (براون، ١٩٩٤، ص ٣٧).

ولذا يقوم التعريف التقليدي للتعلم على مفهومي المثير/ الاستجابة، وتعمم على كل أنواع السلوك لدى جميع الكائنات، بما في ذلك اللغة لدى البشر؛ فاللغة استجابة للحاجة إلى التخاطب، والمقولة الأساسية: تتعلم اللغة كما يتعلم أي شيء آخر من خلال تعزيز منتقى للسلوك العفوي (إليوت، ١٩٨٨)، ففي الاتجاه السلوكي الاهتمام منصب على الظروف الخارجية المثيرة فقط، مع إهمال شبه تام للتكوين الأحيائي؛ ومن النقد الموجه لهذا الاتجاه:

- النظرية السلوكية تقوم على ذات الأسس فيما يخص التعلم دون النظر إلى خصوصية الكائن البشري، ولا خصوصية اللغة بوصفها نظام (إليوت، ١٩٨٨؛ بوحوش، ١٩٩٩).
- التجارب والاختبارات في النظرية أجريت تحت ظروف لا تتحقق في الواقع الفعلي؛ وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها (إليوت، ١٩٨٨).
- قد لا تسهم النظرية السلوكية كثيرًا في تعلم اللغة تحت الظروف العادية، لكنها قد تقدم حلولاً علاجية تحت ظروف مدروسة لحالات معينة (إليوت، ١٩٨٨).
- عملية الإشراط بطيئة قياسا على الوقت الذي تكتسب فيه اللغة، وغير كافية لاكتساب اللغة بما فيها من تعقيد (براون، ١٩٩٤).
- قد يسهم التقليد أو المحاكاة في المرحلة الباكرة من اكتساب الطفل للغة في المرحلة من العمر التي لا يعي فيها الطفل أثر الفصائل الدلالية في تحديد المعنى (براون، ١٩٩٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- على الرغم من اعتماد سكينر منهجًا علميًّا إلا أن تجاربه كانت على الحيوان، وهذا لا يعني أنها لا تفيد في فهم التعلم البشري، لكن اللغة سلوك دقيق تتداخل فيه المجالات المعرفية والوجدانية للإنسان (براون، ١٩٩٤).
- لا تفسر النظرية القدرة على إنتاج جمل جديدة لم ينطقها الطفل من قبل (براون، ١٩٩٤)، أي لا تفسر الجانب الإبداعي من اللغة.
- بقدر تركيز السلوكية على العوامل الخارجية يكون إهمال العوامل الداخلية التي ترد إلى التكوين الأحيائي (إليوت، ١٩٨٨).

والمسألة المركزية في تحديد طبيعة الاكتساب هي علاقة التطور اللغوي بالتطور المعرفي؛ هل هو مستقل عنه أو تابع له؟ والاتجاهات حول هذه العلاقة ثلاثة: فالأول يرى أن كلاً من الجانبين مستقل عن الآخر، واكتساب اللغة يقع على عاتق التطور اللغوي في المقام الأول، بل إن التطور المعرفي خاضع للتطور اللغوي. والثاني يرى أسبقية التطور المعرفي، ولا يشكل التطور اللغوي إلا أحد مظاهر الوظيفة الرمزية. والثالث لا يفصل نوعيًّا بين الجانبين (ريتشل، ١٩٨٤).

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

يتوافق مع اللغات كلها، لكنه وفي وقت مبكر يميز أصوات لغته وبنيتها الصوتية، مع أنه لم يتعرض لكل ما فيها، ولعل ذلك يرجع إلى القدرة الفطرية التي منحته القدرة على وضع فرضيات، وتجاهل أخرى يظهر في اكتساب الجانب المعجمي، فهو يكتسب كلمات ويستعملها على الرغم من أنها لم تحدد تحديدًا دقيقًا، وهذا يدل على أنه يمتلك مفاهيم أساسية، وعليه تعلم أسماء لتلك المفاهيم ولها تصنيف متسلسل.

والدخل الذي يتلقاه الطفل من المحيط لا يعكس صورة نموذجية للغة المكتسبة؛ لأن الناس يختلفون في مستوى الأداء اللغوي، فهي تعرض له في مواقف تواصلية محكومة بعوامل غير لغوية قد تؤثر فيها، ومع ذلك فالطفل يبني نظامًا لغويًّا، وذلك لا يكون إلا بوجود أساس فطري (شقروش، ٢٠١١).

ويشكل غياب الدليل السلبي جانبا من جوانب فقر المثير، فالطفل لا يتعرض لنماذج غير سليمة ليتعلم التمييز بينها وبين النماذج السليمة، وهو إما أنه يعرف أن النماذج المعروضة خطأ لكن قدرته على إبداع أشكال لغوية جديدة تمنع تكرار الخطأ نفسه، وإما أنه يتلقى التصحيح مع النموذج الخاطئ، وهذا يرفضه الواقع، فالأهل لا يولون الجانب التركيبي من لغة الطفل، والتركيز غالبا ما يكون على الدلالة والقيم، ولو حصل ذلك فالطفل لا يستجيب (ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤)، وهذا كله يدل على أن اللغة التي يتعرض لها الطفل لا تمثل مثيرًا كافيًا لبناء نظام لغوي (شقروش، ٢٠١١)، فالدخل يمثل المعطيات اللغوية الأولية، والخرج يمثل النحو اللغوي الخاص بلغة معينة، وهما مختلفان نوعيًّا، وغير متكافئين، أي إن الاستناد للتجارب الماضية غير كاف لمهمة تحويل الدخل إلى خرج؛ لأن التعزيز حتى وإن ساعد على تلافي بعض الاستجابات الخاطئة فإن مسألة الإبداعية قائمة (إليوت، ١٩٨٨)، والكفاية هي المسؤولة عن الإبداعية وهي مفهوم نفسي في المقام الأول وتنص على: «أنه لابد من أن يحوي العقل وصفة أو برنامجًا يمكنه أن يبني عددا غير متناه من الجمل مستخدما عددا محدودا من العناصر» (بنكر، ١٩٩٤، ص ٢٩)، إلا أن توماسلو Tomasello 2003 يعرض المسألة انطلاقا من تصور

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الكفاية اللغوية على أنها مخزون منظم من التركيبات النحوية، لا مجموعة من القواعد الجبرية، فالطفل يتعرض فعليًّا لصور وأشكال لغوية متعددة قبل أن يتمكن من فهمها أو إنتاجها، وهذا ينفي وجود فقر في المثير (Tomasello, 2012).

ظهر مصطلح (الكفاية) مع ظهور المدرسة التوليدية التحويلية، ومفهوم (الكفاية اللغوية) يقابل (الأداء)، (والكفاية) هي ما تسديه المعرفة بلغة معينة من فهم مضمر للخصائص البنيوية لجميع الجمل في تلك اللغة، ويقابلها (الأداء) وهو استعمال تلك المعرفة الكامنة بالفعل ووضعها في موضع التنفيذ في مقامات التخاطب بما يتضمنه ذلك من آليات وعمليات ذهنية وسلوكية ظاهرة ومضمرة، وتلك المعرفة المذكورة في الكفاية يقصد بها نظام حوسبي موجود في الذهن، إذ تتشكل الأبنية اللغوية وفقًا له ويتم بحسبه الاقتران بين اللفظ والمعنى، ويمد هذا النوع من الأبنية بإبداعية لا متناهية لاستحداث ما ليس له عدّ من الجمل وفهمها، ومفهوم الكفاية في التوليدية مفهوم ضيق مقصور في تلك المنظومة الحوسبية، فالاتجاه التوليدي ينظر إلى القدرة اللغوية على أنها تتصف بأنها فردية وداخلية وغير اجتماعية، أما الأداء فله جانبان جانب العمليات المضمرة تمثله كيفية معالجة اللغة فهما وإنتاجًا، وجانب السلوك المتحقق، وهو ككل ناتج عن تفاعل معقد بين عدد من العوامل تمثل المعرفة اللغوية أحدها (ريتشل، ١٩٨٤؛ إليوت ١٩٨٨؛ فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨؛ Scholz et al., 2020)، ومهمة اللسانيات الكشف عن تلك المعرفة الكامنة، وهي موضوع الدراسة، وذلك يعتمد على تخليصها من عوارض الأداء، أي الكشف عن الجانب الفطري في الذهن (بوحوش، ١٩٩٩).

وفي إطار النظرية التوليدية يظهر مصطلح آخر يقوم على أن اختلاف اللغات اختلافات سطحية، إلا أنها تشترك في سمات بارزة على مستوى أعمق وتلك هي (السمات الكونية للغة) (Universals Language) (إليوت، ١٩٨٨)، وتُردّ هذه السمات إلى الطريقة التي يقوم بها الدماغ بتنظيم المعلومات اللغوية ومعالجتها، وعليه فهي نتاج التكوين العصبي المتماثل عند البشر؛ لذا كان من أهداف اللسانيات وصف النحو

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الكلي، فكل اللغات تحتوي على أنظمة صوتية ومعجمية وصرفية وتركيبية[1]، وكل لغات العالم فيها قواعد تتيح لمستعمليها تأليف الجمل والكلمات، بل إنها تشترك في بعض قواعد الأنظمة داخلها (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨)، فاللغة محصورة في بني البشر وإن كان النظام محصورا في نوعٍ ما فهو ذو أساس أحيائي جيني خاص بأفراد النوع، وعلى الرغم من التجارب التي عملت على تعليم بعض الحيوانات اللغة إلا أن نجاحها كان محدودًا جدًّا (إليوت، ١٩٨٨)؛ إذ لم يستطع أيٌّ منها تعلم اللغة كما هي عند البشر نظاما إبداعيا، ولو حصل ذلك فليست كاللغة التي يكتسبها البشر بشكل طبعي دون تعليم (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨)، لأن اللغة عملية تلقائية طبيعية لا تحتاج إلى تدريب أو تعليم، فكل طفل سوي ــ في محيط يوفر فرص التفاعل ــ يكتسب اللغة حتما، ويجب أن نفرق بين التعليم أو التدريب من جهة والممارسة الاجتماعية التفاعلية من جهة أخرى، كما تتماثل مراحل اكتساب اللغة (ريتشل، ١٩٨٤؛ إليوت، ١٩٨٨؛ فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨)، وحسب استراتيجيات متشابهة.

وبما أن السمات الكلية للغة تُردّ إلى الطريقة التي ينظم بها الدماغ المعلومات، فمن الجيد الإشارة بإيجاز إلى أثر النمو العضوي على النمو اللغوي، إذ يشير العلماء إلى وجود مدة زمنية حرجة في اكتساب اللغة (ريتشل، ١٩٨٤)؛ حيث يرتبط التوقيت الزمني لاكتساب اللغة بتعين وظائف أجزاء الدماغ، والتي تكتمل في سن البلوغ، وقد لوحظ أن الأطفال الذين يصاب الجزء الأيسر من الدماغ عندهم بضرر يعيدون توزيع الوظائف على الجانب الأيمن لذا فهم يستطيعون اكتساب اللغة دون نقص، وإن حصل الضرر بعد مرحلة البلوغ اختلت القدرة على اكتساب اللغة، إلا أن الأمر بالنسبة للغة الثانية مختلف نوعا ما، حيث لا تكتسب في سن واحدة فالعمليات البسيطة كالنطق تعتمد على النضج المبكر، فيكون من الصعب إتقان اللكنة الأجنبية بعد الطفولة، لكن الوظائف العليا كالعلاقات الدلالية تعتمد على النضج المتأخر للدوائر العصبية

(١) وسيأتي في الفصل الثاني، في مبحث «الأنظمة اللغوية في الدراسات» ص ٤٥ ترتيبها بحسب الاكتساب، كذا: صوتية، معجمية، تركيبية، صرفية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

(براون، ١٩٩٤؛ دوبويسون،٢٠١١)، وقد اعترض مجموعة من العلماء على الرأي القائل بوجود مرحلة حرجة في اكتساب اللغة، قام سنو وهوفيناغل هول Snow and Hoefenagel 1978 باختبار راشدين وأطفال في عمر ثلاث سنوات، فوجد أن الأطفال من ٣-٤ سجلوا الحد الأدنى، بينما سجل الأطفال ١٢-١٥ (عاما) التقدم الأسرع، وكذلك قام دينيس وويتكر Dennis and Whitaker 1977 بمسح للدراسات، ووجدا أنه من المحتمل حدوث ضعف لغوي عند الأطفال الصغار عند الإصابة في الدماغ، وفي النصف الأيسر منه أكثر من حدوثها في النصف الأيمن، وقد تكون إصابة النصف الأيمن عند الرضع أكبر ضررا على القدرة اللغوية من ضرره على الأطفال الأكبر سنًّا (إليوت، ١٩٨٨)، وهذا متصل بالعلاقات بين التكوين الجيني والنشاط العصبي والأبنية اللغوية من جهة، والنمو اللغوي من جهة أخرى، وهناك طرح يقوم على وجود علاقة مباشرة بين التكوين الجيني والقدرات اللغوية، إذ يخضع النظام اللغوي الحوسبي لتأثير جيني، وعلى الرغم من عدم اكتمال الطرح في هذه المسألة إلا أن هناك دراساتٍ توصلت بالتجربة إلى ارتباط كروموسوم محدد بقدرة لغوية محددة (Di Sciullo et al. , 2010)، وقد واجهت النظرية التوليدية نقدًا؛ لأنها على الرغم من تأكيدها على غلبة الجانب الفطري في اكتساب اللغة فهي لم تضع حدودًا لكل منهما.

أما من حيث استدلال التوليدية على فطرية اللغة بالإبداعية فيرده سكينر بأن الإبداعية في الإنتاج ليست دليلاً على القدرة الفطرية لجهاز اكتساب اللغة، ويعلله بأن السلوك قد يبلغ حدًّا من الاعتياد بحيث يؤمن نموذج ملائم لاحتذائه، فيبدأ المتكلم بقلب استجاباته على أوجه عدة (ريتشل، ١٩٨٤)، أما الاستدلال بقدرة الأطفال على اكتساب اللغة في أوقات زمنية متماثلة على الرغم من اختلاف الذكاء في سجلات (حاصل الذكاء IQ Scores) إلا أن هذه الاختبارات لم تُعدّ للكشف عن مستوى المهارات اللغوية عند الأطفال، كما أنه لا علاقة بين مقاييس حاصل الذكاء وتطور اللغة (إليوت، ١٩٨٨).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وبشكل عام فمن الملاحظ أن التطور الذهني يحكم اكتساب المفاهيم، ومن ثم القدرة على التعبير عنها وفهمها، فالمفاهيم كالمادة، والكمية والحكم لا تظهر دفعة واحدة عند الطفل (ريتشل، ١٩٨٤)، وبالتالي يظهر ارتباطها بالجانب اللغوي، بعيدا عن الاتجاه التوليدي، فإنه يمكن القول بوجود علاقة بين النمو اللغوي والنمو المعرفي والاجتماعي، فاللغة الإنسانية مرتبطة بأنواع المعرفة الإدراكية والاجتماعية، وبما أن الاكتساب يكون أول الأمر في مرحلة الطفولة، فالطفل الذي يكتسب لغةً ما في زمن محدد يتطور في الوقت ذاته من جوانب أخرى غير الجانب اللغوي، وهذا يجعل من الصعب دراسة التطور اللغوي في معزل عن جوانب النمو المعرفي والإدراكيّ والاجتماعيّ (إليوت، ١٩٨٨).

وهذا يحيل إلى النظرية البنائية لجان بياجيه Jean Piaget، إذ تهدف نظريته إلى فهم طبيعة المعرفة، فالطفل يعتمد على ذاته في فهم العالم المادي من حوله واكتساب لغته، وهو يقوم ببناء الطريقة التي يعمل بها العالم عن طريق أفعاله هو، والذكاء عنده هو نتيجة تفاعل البيئة مع مقدراته العقلية (إليوت، ١٩٨٨)؛ لذا تهتم النظرية المعرفية ببعض جوانب الإدراك -مفهوم الشيء- وتمييز الذات عن البيئة والتركيب المنطقي لأصناف الأشياء والمظاهر الثابتة للكمية والمفاهيم المعكوسة والتبادلية، والخصائص المجتمعة للأصناف، وهي تمثل العموميات الإدراكية، وتهتم باللغة في الجانب الذي يمكّن من التعبير عن هذه العموميات؛ لذا فإن العموميات اللغوية كانت محط الاهتمام (إليوت، ١٩٨٨)، فالمعرفة تراكمية ولا تصل إلى الطفل في قوالب لفظية، إذ تتعدد مصادر المعرفة (إليوت، ١٩٨٨؛ براون، ١٩٩٤)، ويُعرَّف التعلم في نظرية بياجيه بأنه عملية تنظيم ذاتية، تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد، وكيف يرتبط هذا المفهوم بالمفاهيم التي سبق اكتسابها (بوحوش، ١٩٩٩)، فالتعلم يتكون من إعادة بناء متواصل لفهمنا لحركة العالم من حولنا (إليوت، ١٩٨٨).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ويرى بياجيه أن الأطفال يمرون بمراحل من النمو وهي:

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

ب- مرحلة العمليات الرسمية من١١سنة فما فوق (إليوت، ١٩٨٨).

وتتفرع المرحلة الأولى إلى ست مراحل، إلا أن المميز فيها إنجازان هما تطور الوظيفة الرمزية وتطور التمثيل، وعندما يقترن التطوران يستطيع الطفل من أخذ الرموز العامة لتحل محل رموزه الشخصية، وهنا تصبح اللغة ممكنة، وكذلك بقية جوانب الوظيفة الرمزية (إليوت، ١٩٨٨)، كما ميز بين مراحل الكلام الذاتي (ريتشل، ١٩٨٤؛ إليوت، ١٩٨٨)؛ ويرى أن التركيز الإدراكي على الذات يشير إلى أن الطفل مازال غير مهيأ اجتماعيًا بشكل جيد (إليوت، ١٩٨٨)؛ فهو يرى أن اللغة المتمركزة على الذات انعكاس للتفكير المتمركز على الذات، وهذا ناتج عن المستوى المعرفي للطفل في هذه المرحلة بحيث يتطور شيئًا فشيئًا ويحتل الآخر مكانا من لغته، إذ قسم بياجيه Piaget الكلام المتركز حول الذات إلى ثلاث فئات: الترديدات، والمحاورات الذاتية، والمحاورات الذاتية الاجتماعية (ريتشل، ١٩٨٤)، فاستعمال اللغة نتاج التكوين المعرفي، ولا توجد إمكانية للتطور اللغوي بمعزل عن التطور المعرفي (ريتشل، ١٩٨٤)، كما تتميز المرحلة الثانية بالقدرة على التجريد والتفكير الشكلي (براون، ١٩٩٤).

واللغة في هذه النظرية لا تعدو كونها مصدر معلومات وقناة اتصال بين الطفل والمجموعة الاجتماعية (إليوت، ١٩٨٨)، وتعالج اللغة في هذه النظرية من حيث علاقتها بالنمو العرفاني (بوحوش، ١٩٩٩)، فلا وجود لقدرة لغوية فطرية خاصة، وحتى الكليات اللغوية متفرعة عن الكليات العرفانية؛ إذ يصف النموذج الكلي بأنه ناتج عن تفاعل الأطفال مع بيئتهم، وتعاضد القدرات الإدراكية المعرفية النامية وخبرتهم اللغوية، واللغة هنا لا تمثل إلا جانبًا واحدًا من جوانب الوظيفة الرمزية، فاللغة تستند للوظيفة التصورية وتحتاجها أكثر مما تولدها؛ لأن الوظيفة التصورية سابقة للغة، فالطفل يقوم بالمحاكاة والتظاهر، ويدل هذا على بزوغ الوظيفة الرمزية والتصورية (إليوت، ١٩٨٨؛

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

بوحش،١٩٩٩؛ ريتشل، ١٩٨٤)، ويرى مارك ريتشل أن اللغة في هذه المرحلة تكون في طور التكون وهي مصدر تلك المظاهر (ريتشل، ١٩٨٤).

ويُردّ النشاط الرمزي في النظرية إلى التصرفات الحسية- الحركية (ريتشل، ١٩٨٤؛ إليوت، ١٩٨٨)، ويميز بياجيه بين خمسة تصرفات تظهر فيها الوظيفة الرمزية:

١- المحاكاة المؤجلة.

٢- اللعب الرمزي أو لعب الخيال.

٣- التصوير.

٤- الصورة الذهنية أو المحاكاة المبطنة.

٥- الكلام؛ فاللغة شكل مخصوص من الوظيفة الرمزية (بوحوش، ١٩٩٩).

ويقدم بياجيه Piaget اللغة في أول ظهورها عند الطفل في صورة الكلام المتمركز على الذات، وبما أنه لا يحمل أي صفة اجتماعية وظيفيًّا فهو ذو صفة رمزية تصورية، مردها التصرفات الحسية الحركية القائمة على المحاكاة؛ ذلك أن الفكر لا يقدم تفسيرًا مناسبًا للمرحلة وتكون الجوانب الحسية الحركية أعمق، يظهر ذلك في لعب الطفل في تظاهره بحالات ما أو حين يضفي على ألعابه معانِيَ متنوعة، وذلك رمز قائم على المحاكاة (ريتشل، ١٩٨٤).

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وعبـارات الأطفـال في هـذه المرحلـة، ويردهـا نليسـون Nelson إلى أن الطفـل يركـز تجربتـه الخاصـة على الأشـياء والأفعـال المتعلقـة بهـا، لا على المظاهـر الإدراكيـة، وقـد بحـث كل مـن جونسـتون Johnston وسـلوبين Slobin تأثـير النمـو اللغـوي على الجوانـب الإدراكيـة، وأثـره في الاكتسـاب اللغـوي في مثـل العبـارات المكانيـة ومقارنتهـا بـين لغتـين وأكثر، ودراسـات سـلوبين حـول تحديـد الصعوبـات النسـبية لتعلـم اللغـة الـتي تقدمهـا العوامـل المعرفيـة واللغويـة للتطـور عنـد الأطفـال ثنائـيي اللغـة، إذ قـد يـرد التأخـير في اكتسـاب تعبـير في إحـدى اللغتـين عنـد الطفـل إلى صعوبـة التركيـب في اللغـة ذاتهـا (إليـوت، ١٩٨٨).

وخلاصـة القـول أن بحـث الاكتسـاب في النظريـة يخضـع لتحليـل تطـوري فـردي يشـتمل علـى النشـاط المعـرفي المقـترن باسـتعمال الكلمـات، ولا يشـتمل فقـط علـى الإنتـاج اللفظـي معـزولا عـن سـياقه الوظيفـي، مثـلا اكتسـاب أدوات التعريـف والتنكـير بوصفهـا عناصـر لغويـة لا تشـكل صعوبـة بحـد ذاتهـا، بـل مـن خـلال ارتباطهـا بأسـس معرفيـة ذات جوانـب تصنيفيـة وعلاقـات مترابطـة (ريتشـل، ١٩٨٤)، والاسـتحالة المنهجيـة لفصـل الجانـب اللغـوي عـن الجانـب المعـرفي (ريتشـل، ١٩٨٤)، إذ إن لغـة الطفـل تقـوم علـى الإشـارة والإيمـاء والحركـة بقـدر مـا هـي قائمـة علـى اللفـظ (بوحـوش، ١٩٩٩)، وعلـى الرغـم مـن تأكيـد النظريـة علـى أن الطفـل مخلـوق اجتماعـي (ريتشـل، ١٩٨٤؛ إليـوت، ١٩٨٨)، وأن للغـة وظيفـة أساسـية في التكيـف الاجتماعـي (بوحـوش، ١٩٩٩) إلا أنهـا ومـن ناحيـة أخـرى تقلـل مـن دور الثقافـة الاجتماعيـة ووظيفـة اللغـة فيهـا في النقـل في بنـاء الـذكاء، وتعلـي مـن شـأن حاجـات التكيـف الفـردي، بنـاء علـى تطـور طبيعـي (ريتشـل، ١٩٨٤)؛ فهـو يقلـل مـن أثـر العوامـل الاجتماعيـة في التطـور، مقدمًـا بذلـك الفكـرة بـأن الطفـل يعمـل لوحـده مـن أجـل اكتسـاب السـيطرة علـى فهـم العالـم المـادي مـن حولـه (إليـوت، ١٩٨٨)، بالمقابـل فـإن نظريـة بياجيـه ليسـت نظريـة في الاكتسـاب اللغـوي نفسـه، ولكنهـا تركـز علـى أنـواع القيـود الـتي يجـب أن توضـع حـول أي تفسـير نجـاح لاكتسـاب اللغـة (إليـوت، ١٩٨٨)، مـن جهـة أخـرى تبـدو اللغـة في كتابـات بياجيـه بمثابـة مصـدر معلومـات في سـياق التطـور المعـرفي، بـدلاً مـن أن تكـون هـي الموضـوع الـدراسي للتطـور(إليـوت، ١٩٨٨)، فاللغـة تُعالـج في هـذه النظريـة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مـن منطلـق آخـر مـن حيـث علاقتهـا بالفكـر، ويـرى أن البـنى المنطقيـة مسـتقلة عـن اللغـة، وأن أصلهـا مـن طبيعـة غـير لسـانية، وهـي تسـبق اللغـة (بوحـوش، ١٩٩٩).

علـى الرغـم مـن اختـلاف وجهـة النظـر للغـة بـين هـذه النظريـة والتوليديـة في مسـألة اكتسـاب اللغـة إلا أنهـا تتفـق معهـا في نقـاط ثـلاث:

- الكلام ليس نتاج التعلم.
- أصل الكلام يحتاج إلى أساس فطري.
- الجانب البنائي من اللغة (بوحوش، ١٩٩٩).

مـن جهـة أخـرى يركـز برونـر Jerome Bruner علـى العمليـات التصوريـة ويميـز بينهـا في ثلاثـة مسـتويات: الأول الفعـل الحركـي يسـتند فيـه إلى الاسـتجابات الحركيـة هـو التصـور غـير النشـط، والثـاني مسـتوى التنظيـم الإدراكـي يعتمـد علـى تكثيـف المعطيـات الحسـية في صـور ذهنيـة دون اللجـوء للفعـل وهـو التصـور المثلـي، ويتضمـن المسـتوى الثالـث اللغـة وهـو التصـور الرمـزي، ولـكل مـن المسـتويات مـا يناسـبه مـن اسـتعداد مـع البيئـة الفيزيائيـة والاجتماعيـة بالنسـبة للثالـث وهـو محكـوم بالثقافـة، ولا يسـتبعد السـمات الكونيـة في التأثـير علـى الـدور الـذي تمارسـه البيئـة (ريتشـل، ١٩٨٤).

ومـن منطلـق وظيفـي يـرى هايمـز Hymes أن الـكلام الفعلـي عمليـة عرفانيـة يجـب أن تـدرس بنفـس طريقـة دراسـة علـم الأجنـاس بالاعتمـاد علـى اللسـانيات مـن جهـة، وعلـم النفـس مـن جهـة أخـرى، ووضـع مصطلـح (الكفايـة التواصليـة)؛ ليميـز النظـرة الاتصاليـة للغـة مـن (الكفايـة اللغويـة) عنـد تشومسـكي Chomsky، فالكفايـة التواصليـة تشـمل القـدرة اللغويـة وتتعداهـا إلى اسـتخدام اللغـة في المجتمـع (بوحـوش، ١٩٩٩)، وبـيّن كل مـن كانـالي Canale، وسـوين Swain الصلـة بـين الكفايـة التواصليـة والكفايـة اللغويـة، (فالكفايـة اللغويـة) تقابـل (القـدرة النحويـة والمعجميـة) عنـد هايمـز Hymes، وهـو بُعْـدٌ واحـد مـن أربعـة أبعـاد تحتويهـا (الكفايـة التواصليـة) (بوحـوش، ١٩٩٩).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يقوم مفهوم الوظائف اللغوية عند مايكل هاليدي Halliday على أن التنظيم الداخلي للغة ليس نظامًا عرضيًّا، وإنما هو تنظيم يجسم الوظائف التي طورتها اللغة خدمة لحياة الإنسان في المجتمع (بوحوش، ١٩٩٩)، ويميز بين مرحلتين؛ الأولى من ٩ حتى ١٦ شهرًا، وتظهر فيها الوظائف الأداتية والتنظيمية والتفاعلية والشخصية ثم الوظائف الاستكشافية. أما الثانية فيظهر فيها تطور الحوار، ومن الخصائص المميزة لهذه الفترة الوظيفة العملية حيث يستعمل الطفل اللغة لنيل حاجاته، والتفاعل مع الآخرين، والثانية الوظيفة الماوراء لغوية يستعمل فيها الطفل اللغة ليتعلم عن بيئته، وعن اللغة ذاتها، مما ينتج عنها زيادة في عدد المفردات، وقد توصل هاليدي إلى هذه النتائج من تتبع تطور ابنه نايجل وتطابق عباراته مع الوظائف على اختلاف المرحلة (إليوت، ١٩٨٨).

واستنادًا إلى المدرسة الوظيفية ومدرسة علم اللغة الاجتماعي أقام جاكبسون Roman Jackobson دراسات على اكتساب اللغة وفقدانها واضطرابات الكلام (بوحوش، ١٩٩٩).

والتطور الإدراكي والاجتماعي يلتقيان ويعدل أحدهما الآخر بطريقة بنّاءة، إلا أن بياجيه يعلي من شأن الجانب الإدراكي مستدلاً بالكلام المتمركز على الذات، بينما يؤكد فيغوتسكي دور الوظيفة الاجتماعية للغة في مراحل مبكرة، وهذا أيضًا ما يتكرر في مسألة الفكر، فحين يرى بياجيه Piaget أن اللغة تعكس الفكر ولا تؤثر فيه فإن فيغوتسكي Vygotsky يرى أن اللغة تحدد الفكر عن طريق الوسائل اللغوية والخبرة الاجتماعية والثقافية، بينما تركز المدرسة الوظيفية على دور التواصل بأبعاده المتعددة (إليوت، ١٩٨٨).

وبشكل عام على الرغم من الاتفاق الظاهر بين النظريات حول وجود جانبي الكفاية والأداء إلا أن الخلاف قائم حول حدود وفاعلية كل جانب، فأصحاب الاتجاه السلوكي وأصحاب الاتجاه العرفاني يقرّون بوجود (الكفاية)، لكن يرون فيها وضع نموذج عالي التجريد، لا يحققه (الأداء)؛ لأنها تعالج بعيدًا عن قيود المعالجة اللغوية، وهذا مرده الخلاف حول طبيعة اللغة ومكوناتها، واستقلالها ومكانة كل مكون فيها [١].

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

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

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

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

جميع النظريات تقرّ بوجود جانبين أساسين في عملية الاكتساب اللغوي، لكن الخلاف في دور كل منهما، فالسلوكية تؤكد على دور الظروف المثيرة الخارجية، وتهمل إسهام الفرد الداخلي، وتعتبره بمثابة صندوقٍ أسودَ غير مهم كثيرا (ريتشل، ١٩٨٤)، إذ تعتمد نموذجًا شرطيًّا يقوم على الاستقراء، بينما تقوم التوليدية على أن فكرة اختبار الفرضيات نظام أكثر كفاءة من فكرة الاستقراء، «ولكنه يدفع ثمن هذه الكفاءة بزيادة إسهام المتعلم نفسه في العملية، ويستدعي وصفا أكثر تعقيدا لقدرة الفرد على التعلم. كما أنه يثير مسألة مصدر الافتراضات التي سيتم اختبارها» (إليوت، ١٩٨٨، ص١٨)، بمعنى أنه متى ما اعتُمد على نظام اختبار الفرضيات وجب تحديد المصدر، وهو موضع الخلاف بين النظريات فيما يخص الاكتساب.

ومن جهة أخرى تختلف النظريات في النظر للحدود والعوامل الداخلية من حيث استقلالها أو العكس، أي هل يعبر نمو اللغة عن نمو الكفاية اللغوية حصرًا؟ أو أنه انعكاس لمستوى النمو المعرفي العام لدى الطفل (ريتشل، ١٩٨٤)؟ يرى مارك ريتشل أن الاتجاه التوليدي يهمل أنماط التطور المعرفي التي تسبق اللغة، وتحيط بها، وتجيزها، ويعطي من جهة أخرى أهمية قليلة لتأثير البيئة في بناء التصرفات اللفظية؛ إذ يقلل

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

من دور المعرفة والمجتمع، ويرده كليًا للجوانب البيولوجية المكونة مسبقا، من هنا تبرز النزعة الفطرية في هذا التصور الذي يتعارض من جانب مع التصورات البنائية، ومع التصورات التجريبية من جانب آخر.

في النظرية التوليدية تقوم فكرة فطرية اللغة على أن اللغة نظام مستقل عن غيره من الأنظمة الذهنية، إذ إن لدى البشر قدرةً على تعلم لغة طبيعية بشكل مستقل عن قدرات التعلم الأخرى، وبه تُفَسّر قدرة البشر على تخزين الخبرات، وتأدية عمليات استقرائية (إليوت، ١٩٨٨)، فاكتساب اللغة هو انعكاس لوجود جهاز خاص ومستقل مزوّد بكل المعلومات اللغوية الكلية (إليوت، ١٩٨٨)، أكثر من كونها انعكاسًا للخبرة التي يمر بها الفرد، مؤدى ذلك المطابقة بين المجلوب الوراثي ونظرية النحو (ريتشل، ١٩٨٤)، بمعنى أن النظرية التوليدية حسمت أمر فطرية اللغة، وأنه أمر جيني يختص به بنو البشر دون غيرهم من الأحياء، لكن الإشكال يكمن في أنها لم تضع حدودا لذاك الأمر الفطري، وكأنه يطابق النحو الكلي.

ومهمة النظرية اللسانية العامة هي تحديد طبيعة جهاز اكتساب اللغة، ووصف بنيته الداخلية (إليوت، ١٩٨٨)، وقد قدم تشومسكي Chomsky وصفًا لعمل الأداة من خلال إدخال المعلومات اللغوية الأولية، وإنتاج عدد غير متناه من الجمل، وهو مشابه لنشاط الطفل الذي يكتسب لغته، على الرغم من أنه حدد دور الخارج في أمرين؛ الأول: تسهيل عمل الآليات الفطرية وقدح شرارة الانطلاق، والثاني: تحديد مسار التعلم تحديدًا جزئيًا (بوحوش، ١٩٩٩).

فمشكلة اكتساب اللغة عند الطفل ستحل عندما يتم تحديد السمات الخاصة بجهاز اكتساب اللغة (إليوت، ١٩٨٨)، إضافة إلى إشكالية تحديد خصائص اللغة المكتسبة؛ لذا فإن النظرية التوليدية تعرض فرضيات حول طبيعة إشكالية اكتساب اللغة أكثر من كونها تقدم نظرية متكاملة (إليوت، ١٩٨٨).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وإشـكالية مفهـوم (الكفايـة) تـبرز أكـثر في دراسـة لغـة الطفـل في ظـل غيـاب معيـار لتصنيـف العبـارات؛ ممـا يجعـل كل عبـارة يتلفـظ بهـا الطفـل مهمـة مـن الناحيـة النظريـة، وهـذا يؤكـد أهميـة البحـث التكويـني التتبعـي (ريتشـل، ١٩٨٤)، إذ إن الإشـكال يكمـن في غيـاب لغـةِ معيـار، إذ لا يمكـن اعتمـاد الأصوليـة النحويـة، واللغـة المـرادة تعـود في التحليـل لاسـتعمالات الجماعـة اللغويـة، إضافـة إلى تطـور مسـتمر للغـة الطفـل، لكـن هـذا لا يعـني اسـتحالة وصـف خصائـص لغـة الطفـل.

وقـد سـبقت الإشـارة إلى إبطـال احتجـاج أصحـاب النظريـة الفطريـة بالإبداعيـة بأنهـا حكـرٌ علـى اللغـة، وأن الإبداعيـة لا تتعـارض مـع التحليـل السـلوكي، إذ يمكـن للسـلوك أن يبلـغ حـدًّا مـن الاعتيـاد بحيـث يقلـب الفـرد اسـتجاباته فيهـا (إليـوت، ١٩٨٨؛ ريتشـل، ١٩٨٤)، إضافـة إلى أنـه في غيـاب وصـف محـدد لخصائـص كل مـن الأداء والكفايـة لا يمكـن الوثـوق في دور أيٍّ منهمـا في عمليـة الاكتسـاب.

مـن جهـة أخـرى يقـدم سـلوبين Slobin نموذجًـا لاكتسـاب اللغـة يقـوم علـى أنـه مـن الممكـن النظـر إلى أداة اكتسـاب اللغـة علـى أنهـا قـدرة علـى تحليـل المعلومـات (إليـوت، ١٩٨٨)، إذ يُـردّ التشـابه في التطـور اللغـوي عنـد الأطفـال إلى أن الإنسـان معـدّ مسـبقا لإدراك وتنظيـم المعلومـات بطريقـة معينـة، وأن نشـوء التعلـم يعـود إلى هـذا البـروز الإدراكـي، وليـس إلى قالـب فطـري خـاص باللغـة، تقـوم فكـرة المبـادئ العاملـة علـى أن بعـض القوالـب اللغويـة تكـون أكـثر إتاحـة للطفـل مـن غيرهـا، وتقـوم الكليـات علـى أسـس معرفيـة تحـدد معالـم الطريقـة الـتي يـدرك بهـا الأطفـال بيئتهـم.

المبـادئ والكليـات ومـا بينهمـا مـن ارتبـاط تتضـح في الجـدول التـالي بحيـث تعتمـد كل كليـة علـى مـا يقابلهـا مـن مبـادئ (ميتشـل ومايلـز، ٢٠٠٤):

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

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

مهما تكن طبيعة إسهام الكائن في اكتساب اللغة، فلا يمكن أن يهمل في هذا الطرح تحليل مجمل المتغيرات التي تؤثر فيه (ريتشل، ١٩٨٤)، فمتغيرات البيئة ضرورية لكي تتحقق إمكانات الطفل اللغوية الكامنة، وهو أمر متفق عليه، لكن مختلف في مدى تأثيره، فالمحيط اللغوي يمثل دور ناقل اللغة قبل كل شيء، في الوقت نفسه لا يوجد أدلة على قصور البيئة اللغوية في تقديم نموذج لغوي.

كما تمثل العوامل غير اللغوية تأثيرًا على التطور اللغوي، إذ لا يمكن بحال فصل البيئة الفيزيائية والاجتماعية حول الطفل عن لغته (ريتشل، ١٩٨٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ويجري هذا على الخلاف السابق، فالذين يغلبون الجانب الداخلي يحدّون من الدور الذي يؤديه المحيط، والعكس صحيح أيضًا، فالموقف الفطري لا يهمل أبدا أهمية الممارسة والتعرض للغة (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨)، فهو لا يعني أن البشر يكتسبون اللغة دون ممارسة، فوجود عنصر فطري بحاجة إلى دخل من المحيط لقدحه واستثارته، فمثلا المواليد الصم الذين لا يصلهم الدخل اللغوي المنطوق لعائق السمع لا يتمكنون من اكتساب اللغة المنطوقة، إلا أن الخلاف في التحديد الدقيق لما هو أحيائي من الجوانب اللغوية والمعرفية (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨)، ويمكن القول بأن المعطيات الخارجية تقدح في القدرة الفطرية وتحدد لها المسار (بوحوش، ١٩٩٩)، ويظهر أثر الخلفية الثقافية والاجتماعية للسلوك اللفظي على اللغة من حيث تأثير القيم السلوكية والأهداف بعيدة المدى التي تسمح بتكوين بنى منظمة تنمي لغة قادرة على وصف العالم الخارجي والداخلي (ريتشل، ١٩٨٤)، إلا أن دور الخبرة في المنظور الفطري محدود وضئيل جدًّا (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨)، إذ ينعدم أثر اختلافات البيئة الاجتماعية الخارجية للطفل على السمات الرئيسية لتطوره اللغوي (إليوت، ١٩٨٨)، وعلى الرغم من هذا كله فقد يكون من الصعب الجزم بصحة هذا الاستنتاج (ريتشل، ١٩٨٤).

على الرغم من أهمية النظريات السابقة، فإن البحث المباشر في الجوانب المتعلقة بلغة الطفل هو الأهم، بمعنى أن النظريات وإن قدمت أسسًا منهجية إلا أنها حين تلقي بظلالها على البحث التجريبي في لغة الطفل قد تؤثر سلبًا على النتائج، والمفترض هو وصف لغة الطفل بدرجة عالية من الدقة والحياد (إليوت، ١٩٨٨).

والنظرية التوليدية على الرغم من عنايتها بالصياغة المنهجية النظرية أهملت البحث المباشر في الاكتساب، كالتحليل التكويني أو النمائي أو التطوري، وهي تهمل دراسة التصرفات على أنها نتاج تفاعل الكائن الحي مع بيئته، وتُخضِع النظرية الفطرية اللغةَ

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

للتحليل الصوري؛ مما جعل النتائج بعيدة عن حقائق التصرفات، فالتجريد العالي في وصف الخصوصية اللغوية عند الاتجاه الفطري يبعدها عن واقع اللغة من حيث هي نِتاج تضافر إمكانات ذهنية وحركية وإدراكية (ريتشل، ١٩٨٤)، إلا أن أهمية ذلك ترجع لأن مثل هذه الدراسات من الممكن أن تقدم بعض الدلائل المتعلقة بالسمات الكونية للغة الإنسانية (ريتشل، ١٩٨٤).

مع الأخذ بالاعتبار تتبع المظاهر اللغوية خطوةً بخطوة، مع تعيين المتغيرات التي تحددها؛ بمعنى أن الجانب النظري لا يمكن تطبيقه بدقة على الجانب العملي التجريبي؛ ذلك لأن اكتساب اللغة أمر عفوي لا يقوم به البشر من منطلقات نظرية، وبالتالي حين تخضع لغة طفل للدراسة فليس من المجدي إثبات النظرية فيها بقدر ما يجدي تتبع التصرفات وتحديد المتغيرات (ريتشل، ١٩٨٤).

٣- الدراسات التجريبية لسمات المحيط اللغوي:

من أبرز الدراسات التجريبية ما كان في مجال التحليل الدقيق للتفاعلات بين الأطفال ومحيطهم اللغوي، فقد وضع جرترود وايت Gertrud Wyatt 1969 مؤلفًا في أنماط التفاعل بين الراشد والطفل في تطور اللغة، وركز فيه على الدور الذي يلعبه التفاعل اللفظي مع الأم في تكوّن اللغة واضطراباتها (ريتشل، ١٩٨٤)، ومن الدراسات في التفاعل اللفظي بين الأم والطفل دراسة براون Brown 1964، ودراسة فريغسون Ferguson 1964، وقدّم شاير لاكنز Schaerlackens 1973 وكازدن Cazden 1965 دراسات حول التعديل الذي تخضع له اللغة في الكلام الأمومي، وأثره على لغة الطفل (إليوت، ١٩٨٨)، وللتفاعل اللفظي بين الطفل وأمه أهمية تعود إلى أن الطفل في الأحوال الطبيعية يتلقى الدخل في أولى صوره ممثلا بلغة الأم، وهي ذات مميزات تجعلها أكثر تأثيرا، فهي أكثر بطئًا وذات تنغيم، وموجهة أكثر حول ما في محيط الطفل، وهي صحيحة نحويًا وخالية مما يشوب كلام الراشدين من الحذف وغيره، ومع هذا فهي لا تعد سهلة إذا ما نظر إلى التركيب

النحـوي فيهـا، وهـذه الخصائـص غـير لازمـة للدخـل المتعلـم، إلا أنهـا أسـهل (فيرناندیـز وكيرتـز، ٢٠١٨)، فالطفـل يمتلـك حساسـية عاليـة تجـاه البنـاء اللغـوي، فهـو لا يكتسـب الكلمـات منفـردة بعيـدًا عـن التركيـب، وهـذا الحـس قائـم علـى أسـس المعرفـة اللغويـة، إضافـة إلى إمكانـات الانتبـاه المشـترك للوظيفـة التواصليـة، وهـذه القـدرة تتمثـل في شـبكة شـبه عصبيـة متصلـة بالوسـائل الصوتيـة، فالتعـرض المتكـرر للأشـكال اللغويـة يـؤدي إلى ترابـط فيمـا بينهـا؛ ممـا يعـين علـى تفعيـل القيـاس لإنتـاج صيـغ جديـدة، وهـذا النظـام الترابطـي نظـام حاسـوبي لتمثـل اللغـة واكتسـابها (Tomasello, 2012).

ومـن حيـث المصطلـح فقـد يشـار إليهـا بـ(تكلمـة الطفـل)، أو (الـكلام الأمـومي) (بنكـر، ١٩٩٤؛ فيرناندیـز وكيرتـز، ٢٠١٨)، أو (لغـة طفليـة)، أو (النكـوص الإيجابي)، وهـي نظـام فرعي يتسـم بسـمات مخصوصـة تشـبه تلـك الأنظمـة الفرعيـة الـتي تشـكل لغـات الطبقـات الاجتماعيـة أو المهنيـة (ريتشـل، ١٩٨٤؛ إليـوت، ١٩٨٨؛ دو بويسـون، ٢٠١١)، وللـكلام الأمومي سـمات يميزهـا الرضيـع، سـواء مـن حيـث التقطيـع الصـوتي ــ حيـث تنمـو قـدرة الطفـل علـى ملاحظـة التقطيـع وتتـدرج بتقـدم العمـر ــ، أو مـن حيـث اسـتراتيجيات بنـاء الجمـل، كتحديـد المتواليـات الـتي تختلـف اختـلاف البيئـة اللغويـة، ويظهـر فيهـا تأثـير الخطـاب الموجـه للطفـل (دو بويسـون، ٢٠١١)، فالتقطيـع العـروضي للجمـل مـن خـلال أماكـن الوقـف وعددهـا مرتبـط بالمعـاني النحويـة، وهـو إطـار صـوتي للمعـنى يعـين علـى الفهـم، كالفـرق بـين الجمـل الخبريـة والإنشـائية، وقـد يجـبر السـياق الخطـأ الحاصـل مـن التقطيـع الصـوتي، هـذا بشـكل عـام، أمـا بالنسـبة للطفـل فلديـه القـدرة علـى تمييزهـا منـذ الأشـهر الأولى، وفي الشـهر التاسـع يقتصـر تمييـزه علـى مـا هـو موجـود في لغتـه، وكلمـا تقـدم في العمـر أصبـح تحديـده للمقطـع أكـثر دقـة (دو بويسـون، ٢٠١١)، ومـن الملاحـظ أن أنمـاط التفاعـل اللغـوي بـين الطفـل وأبويـه تتغـير حسـب تقـدم مهاراتـه اللغويـة (بـراون، ١٩٩٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ويقدم محيط الطفل اللغوي معلومات أساسية للغة التي يكتسبها الطفل تمكنه من توجيه الضوابط، وتنمية نَحْوٍ شبيهٍ بما عند الراشدين، وتسمى الشاهد الموجب، وتوفر كل الجماعات اللغوية القدر الضروري لنمو اللغة، إلا أنه ومن جهة أخرى فإن التغذية الراجعة من الأهل لا تؤدي دورًا كبيرًا في تعليم الطفل النحو، ذلك لأن الأهل لا يركزون على خطأ البنية بقدر الخطأ في الإحالة، وإن حصل فالطفل لا يستجيب بدرجة كبيرة (بنكر، ١٩٩٤؛ فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨؛ إليوت، ١٩٨٨؛ ريتشل، ١٩٨٤)، وينحصر أثر تلك التغذية متى ما كانت محددة ومحصورة في مظهر من المظاهر اللغوية (ريتشل، ١٩٨٤).

وعلى الرغم من أنه من المختلف فيه بين النظريات دور المحيط اللفظي الذي يتعرض له الطفل، وكذلك التصرفات العلائقية وأوجه التفاعل بين الراشد والطفل (ريتشل، ١٩٨٤؛ إليوت، ١٩٨٨) إلا أنه من المهم الإشارة إلى أن لغة المحيط لا تقتصر على لغة الأم أو الأهل، بل هي اللغة البيئية التي تدل على الكلام الذي يمكن أن يستمع إليه الطفل أو يسمعه مصادفة، والذي يوجه إليه جزء منه والذي يشمل أصواتًا آتية من التلفاز، أو ما يصل إلى مسامعه من حديث (إليوت، ١٩٨٨).

يستبعد التوليديون التعزيز وتأثيره على اكتساب اللغة، وهذا نتيجة تجارب واختبارات وضعت ضمن أوضاع لا تشمل أوضاع اكتساب اللغة بعامة، ولا تعتمد إلا بعضًا من أشكال التعزيز اللفظي، بينما يستجيب الطفل للتعزيز اللفظي وغير اللفظي، كما أن التعزيز قد لا يسهم في انتقاء البنية السليمة بقدر ما يسهم في الاحتفاظ بدرجة عالية من النشاط اللفظي، وقد يكون دور التعزيز في دعم مراحل الاكتساب الأولى بصورة معممة من خلال تحول التعزيز الخارجي إلى تعزيز ضمني داخلي، وقد يكون أثرا للتعزيز المتقطع (ريتشل، ١٩٨٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

٤- النمو اللغوي:

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

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وملاحظة تغير المعدل؛ إذ إن استئناف المص يدل على وجود اختلاف بين المثيرين والعكس، فعدم الاستئناف يعني أن الطفل لم يميز الاختلاف (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨؛ دو بويسون، ٢٠١١).

والطفل في هذه المرحلة يسمع على شكل مقاطع، أي وحدات كاملة، فهو يكتشف تغير الوحدات الصوتية عندما تكون مدمجة في جمل صغيرة أفضل مما لو كانت في كلمات مفردة أخرى (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨؛ دو بويسون، ٢٠١١)، أما من حيث الإنتاج، فالطفل من ميلاده وحتى الشهر الخامس ينتج أصواتا تعبر عن الشكوى والتنهد والتمطق، والرضاعة أو الضحك فقط، وهذا مرده لوضع أعضاء النطق في هذا العمر؛ إذ إن ممر الصوت لم يتخذ وضعية التقوس المرتبطة بوضعية الوقوف، وليتمكن من التنفس أثناء الرضاعة أيضا، والبلعوم يكون أقصر وتجويف الفم واللسان أكبر (دو بويسون ، ٢٠١١).

ومنذ الشهر الخامس يميز الطفل بين الاختلافات اللفظية للصوائت ويدرجها تحت الصوت ذاته، ويكون أكثر تنبها لصوت اسمه دون غيره من الأصوات؛ دل على ذلك تجارب اعتمدت وضع مكبرات صوت في اتجاهين وضوء صغير فوق كل مكبر يصدر كل منهما أصوات لألفاظ مختلفة، طول مدة النظر باتجاه مكبر الصوت الذي يصدر اسم الطفل تكشف عن تنبه الطفل لصوت اسمه (دو بويسون ، ٢٠١١)، وفي هذه المرحلة وحتى الشهر السابع يستعمل الطفل الأصوات للتعبير عن حالاته العاطفية والجسدية، وفي الشهر السابع والثامن يبدأ بالمناغاة، وللمناغاة أهمية قصوى، فمن خلالها يدرب الطفل أعضاءه على نطق الأصوات (بنكر، ١٩٩٤؛ فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨؛ ريتشل ١٩٨٤؛ إليوت، ١٩٨٨)، وذلك لأن أعضاء النطق تتخذ شكلاً مختلفا، إذ يتقدم الحنك وينخفض، ويمكن أن ينغلق ممر الهواء ويمتد اللسان وتنمو عضلاته، وتتيح له فتحة البلعوم التحرك إلى الأمام والخلف (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨؛ ريتشل ١٩٨٤؛ إليوت، ١٩٨٨؛ دو بويسون ، ٢٠١١).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وما بين الشهر السابع وحتى تمام العام الأول تتتالى الأحداث في شأن النمو اللغوي؛ ففيها يميز الطفل اللائحة الصوتية للغته عن طريق الانتقاء والمفاضلة بين نتائج النشاط الصوتي، حتى إن المناغاة هنا تعكس الأصوات في لغته، ويردُّ مارك ريتشل تمييز الطفل للأصوات إلى أن البناء الصوتي غير مستقل عن المنظومة اللغوية، وله دور في حمل التمييزات الدلالية (ريتشل، ١٩٨٤)، وهنا يتضح عند الطفل مفهوم الكلمة وارتباطها بمعنى (دو بويسون، ٢٠١١)، وهذا يعود لقدرة الطفل على تقطيع الجمل عروضيًّا، ووضع حدود لها، ومن حيث الإنتاج فهو يكتسب عددا من الكلمات بشكل رموز قد لا ترتبط بمعنى (دو بويسون، ٢٠١١)، فاكتساب الكلمات يعني أن يربط بين الرصيد المعرفي والإشارة اللغوية، ولدى الأطفال تكوين معرفي مبدئي حول العالم، وأنتولوجيا بسيطة، ولكنها قابلة للتطور من خلال الخبرة، وقد يكون هذا سبب التعميم فيما بعد، فالمسميات تُرَدّ إلى القسم الأكبر في الأنتولوجي إلى أن يتمكن الطفل من تحديد سمات تميز المسميات عن غيرها فينقلها إلى قسم أصغر، وهكذا (دو بويسون، ٢٠١١).

واكتساب المفردات حتى الشهر الرابع عشر بطيء ومتغير؛ إذ تدخله كلمات وتخرج، ويظهر في المعجم اللغوي للطفل أخطاء وفجوات؛ إذ يغيب مثلا صوت لغوي معين غيابا تاما، أو في بعض المواضع، أو تخلط بعض الأصوات الصامتة، إذ لا يكتمل النظام الصوتي إلا في الخامسة أو السادسة من العمر (ريتشل، ١٩٨٤)؛ لأن اكتساب الأصوات مرده مستوى صعوبتها من ناحية حسية حركية، وإلى توزيعها في اللغة ودرجة تواترها (ريتشل، ١٩٨٤).

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

العروضيـة بالمناغاة ــ فهـو يختـار الكلمـات الأولى الـتي تشـبه المناغـاة لسـهولتها (دو بويسـون، ٢٠١١).

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

يمكـن تقسـم السـنة الثانيـة مـن عمـر الطفـل مـن حيـث النمـو اللغـوي إلى قسـمين مختلفـين، فهـو في القسـم الأول أي مـا بـين الشـهر الثـاني عشـر والثامن عشـر يفهـم قواعد لغـة المحيـط عنـد الشـهر السـادس عشـر، وإن لـم تظهـر صـور منجـزة لـه، ويسـتعمل الكلمـات بوصفهـا قطعـا معجميـة لا نتاجًـا للصـرف والتركيـب، وهـو يسـتعملها للتعبـير عـن جمـل أو تعابـير كاملـة، وتسـمى هـذه المرحلـة (فـترة التعابـير الشـاملة، أو الكلمـة الأحاديـة، أو الكلمـة الجملـة)، يقـدم ألسـون إليـوت Alison Elliot (١٩٨٨) تفسـيرا لهـذه المرحلـة بأنـه:

- قـد تكـون الكلمـة والجملـة في هـذه المرحلـة عنـد الطفـل بمفهـوم واحـد، ووصـف ذلـك بـأن الجملـة أشـبه مـا تكـون بشـجرة فروعهـا فارغـة، إلا واحـدًا يحمـل هـذه الكلمـة المنطوقـة، ولا يمكـن التحقـق مـن هـذا التفسـير طالمـا أن الطفـل لـم ينطـق جمـلا تامـة.
- قـد يكـون بسـبب أن الطفـل يهتـم بالإشـارات التي ترافـق التعبير.
- قـد تكـون لغـة الطفـل في هـذه المرحلـة تحتـوي قـوة بدائيـة وتعبـيرًا بدائيًّـا إشـاريًّا، وفي الوقـت المناسـب تتحـول القـوة البدائيـة إلى قـوة تعبيريـة، ويتطـور التعبـير الإشـاري إلى جملـة كاملـة (إليـوت، ١٩٨٨).

ومـن خصائـص مرحلـة التعابـير الشـاملة أو الكلمـة ظاهـرةُ التمديـد المفـرط، والتمديـد القاصـر، ويعـني التمديـد القاصـر تلـك الحالـة الـتي يكتسـب فيهـا الطفـل كلمـة تـدل علـى شيء معـين، ولكنـه يقصـر في تمديدهـا عـن أن تشـمل أشـياء أخـرى ضمـن البـاب نفسـه، أمـا

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

التمديد المفرط فهو أكثر شيوعًا، ويعني أن يستعمل الطفل الكلمة للتعبير عن أشياء أخرى تشبه المراد بالكلمة، وهذا السلوك ليس ناتجًا عن عدم قدرة الطفل على التمييز، بل سببه أن الأطفال ليس لديهم كمّ كبير من المفردات بما يكفي لاستخدام الكلمات بصورة دقيقة جدًّا (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨)، وتعلل قابلية التمدد والتمديد القاصر بأنها قد تكون نتيجة لأن الطفل يتعلم السمات الدلالية المميزة للكلمة بالتدريج، حتى يحصل على المفهوم كاملاً، أو أن إحدى السمات نالت أهمية عند الطفل نتيجة لخبرةٍ ما قيدتها بشكل أو بآخر (إليوت، ١٩٨٨).

ويبدأ القسم الثاني بتحسن قدرة الطفل على معالجة الكلمات واستعمالها بفاعلية، وهو ناتج عن تخصيص الجزء الأيمن من الدماغ لمعالجة المفردات بحيث يقفز معدل اكتساب الطفل للكلمات، وهذه المرحلة تسمى مرحلة (تفجير المفردات)، ومن خصائصها (الاقتران الخاطف) الذي يحدث حينما يسمع الطفل كلمة مرة أو مرتين فيعرف فصيلتها النحوية، ولكنه لا يملك إلا تصورًا ملتبسًا لمعناها، ومن ثم يستخدمها في جمل ريثما يكتسب معناها الكامل بالتدريج (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨).

وبشكل عامّ فإن اكتساب المعجم محكوم بمبادئ عامة، وهي مرتبطة بالترتيب الزمني، ومنها (افتراض كامل الشيء)؛ وهو يعني أن الكلمات الجديدة تشير دوما إلى كامل الشيء، ومبدأ (الاستئثار المتبادل)؛ حيث يكون لكل شيء اسم واحد فقط، وأي اسم آخر يطلق عليه فهو لجزء من أجزائه، وقد أُجْرِيَ على الأطفال العديد من التجارب لاستكشاف كيفية تفاعل فرضيتي (كامل الشيء) و(الاستئثار المتبادل) في اكتساب المعجم، فإذا ما أعطي اسم جديد لشيء جديد فإن الطفل سيفترض أن الاسم يشير إلى كامل الشيء، أما إن أطلق اسم جديد على شيء يملك له اسما فإن الطفل سيفترض أن الاسم الجديد يخص جزءا من أجزاء ذلك الشيء، وهذان المبدآن يمثلان أمرين كليين من كليات الدلالة المعجمية في لغات العالم (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يواجه الأطفال بعض الصعوبات في اكتساب المعجم فهمًا وإنتاجًا، وهي مرتبطة بخصوصية الجانب اللغوي بعامة، واكتساب المفردات على وجه خاص، ومنها أن الأطفال حساسون جدًّا تجاه السلوك غير اللغوي لمن يقومون على تربيتهم أثناء تعلمهم للكلمات التي تخص الأشياء، وقد يكون السلوك ملبسًا أي قد يؤثر على اكتساب المعجم، كما يشكل اكتساب الأفعال مشكلة؛ لأنها تعبر عن نشاط جارٍ، وليس شيئًا ثابتًا، ووصف النشاط يكون مرتبطًا بالسياق، وبالقيم المنطقية للأشياء الواردة في الكلام (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨).

يظهر ارتباط التطور الإدراكي بالجانب اللغوي بوضوح في إنتاج المفردات (إليوت، ١٩٨٨؛ براون، ١٩٩٤؛ دو بويسون،٢٠١١)؛ فنظرية التطور الدلالي تنص على أن الطفل يفترض في الكلمة أن تشترك في سمات معينة والتي يمكن أن تصور معانيها في مجموع سماتها الدلالية، والأخطاء التي يقع فيها الطفل هي نتيجة أن مفردات الطفل نسخة غير مكتملة لمفردات الراشدين ــ وهذا ما يسميه فيغوتسكي Vygotsky (المركب التسلسلي) ــ، ونتيجة لأن الطفل قد يستعمل بعض أو كل هذه السمات على ما بينها من تباين يظهر التوسع والتضييق (التمديد القاصر، والتمديد المفرط) في استعمال المفردات (إليوت، ١٩٨٨).

وفي هذه المرحلة تظهر أولى مراحل التركيب، إذ يركب الطفل جملاً أولية تحتوي الحد الأدنى لطول القطع الكلامية، فتكون على كلمتين، وتتكون الجمل في هذه المرحلة من صنفين من الكلمات: كلمات مشغلة، محورية، أساسية، وكلمات مفتوحة ويكوّن منها الطفل جملاً من نوع (كلمة محورية +كلمة مفتوحة)، ويعبر به عن الطلب أو وجود شيء أو غيابه، بينما يكون جملة من نوع (كلمة مفتوحة+كلمة مفتوحة) للتعبير عن انتماءات (دو بويسون، ٢٠١١).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ولغة الطفل في هذه المرحلة تمثل بنية اللغة الهدف، فالأطفال يلتزمون ترتيب الكلمات وإن دخلها الحذف، فهي خاضعة للرتبة (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨) والقواعد، وقد يظهر بعض الكلمات الوظيفية في الجمل المكونة من كلمتين، أما نوع الكلمات من حيث نسبة الأفعال أو الأسماء في لغة فمرده لغة المحيط، وهي تختلف باختلاف اللغات (دو بويسون، ٢٠١١).

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

ما بين نهاية السنة الثانية حتى أواسط السنة الثالثة تبدأ الجمل بالاستطالة، فتكون أكثر عمقًا وتنوعًا تركيبيًا، وتظهر اللواصق والكلمات الوظيفية، ويلتزم بضوابط اللغة الهدف (بنكر، ١٩٩٤؛ ريتشل، ١٩٨٤؛ ؛ فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨؛ دو بويسون ، ٢٠١١)، ولعل السبب في أن الكلمات ذات المحتوى الدلالي تسبق الكلمات الوظيفية هو أن الكلمات ذات المحتوى الدلالي هي كلمات تحيل إلى أشياء واقعية، في حين أن الكلمات الوظيفية تنطوي على علاقات أكثر تجريدًا، وهو ما يتطلب مظاهر أعم من التطور الذهني (ريتشل، ١٩٨٤)، وقبيل المدرسة يبدأ الأطفال باستخدام اللواصق الاشتقاقية ويتغير أيضا تأويل الطفل للجمل في الطفولة المتأخرة، بحيث يبدو أنه تحدث تغيرات في المعرفة التركيبية لدى الطفل (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨).

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الصـرف والتركيـب فيهـا مـا هـو أحـق بالدراسـة والاهتمـام مـن مجـرد طـول القـول (فيرناندیـز وكيرتـز، ٢٠١٨).

وتكشـف الدراسـات في تتبـع مراحـل الاكتسـاب اللغـوي عنـد الأطفـال عـن صـور متعـددة مـن الأخطـاء، يعـينُ النظـر فيهـا وتفسـيرها علـى فهـم آليـة الاكتسـاب، إلا أن نظريـات الاكتسـاب في النظـام الصـرفي تختلـف في تفسـير هـذه الأخطـاء؛ إذ تقـوم النظريـات المعرفيـة علـى تغليـب الجانـب المعـرفي، فالعلامـات الصرفيـة لا تكتسـب إلا بعـد اكتسـاب الجانـب الصـرفي المتصـل بهـا، فمثـلاً الزمـن يكتسـب الطفـل العلامـات الصرفيـة للزمـن بعـد إدراك الزمـن معرفيًـا، إذ يتجـه إلى لغتـه ليلاحـظ وجـود علامـات تميـز الزمـن أو لا، ثـم يكتسـبها؛ ولـذا يقـع بالتعميـم المفـرط، يسـتدل علـى هـذه النظريـة بـأن الطفـل يسـتعمل الجـذر خاليًـا مـن أي علامـة صرفيـة لمـدة مـن الزمـن، نتيجـة لغيـاب الجانـب المعـرفي الـذي يتصـل بالعلامـة، وحينمـا يكتسـب الطفـل المفهـوم المعـرفي يتمكـن مـن اكتسـاب العلامـات الصرفيـة؛ ولـذا يفـرط في اسـتعمالها بـادئ الأمـر إلا أن هـذا لا يفسـر أنواعـا أخـرى مـن الأخطـاء، كأخطـاء المطابقـة كمـا لا تُفسـر الصيـغ الصحيحـة التـي ينتجهـا الأطفـال في أوضـاع لغويـة معينـة، ولا يمكـن أن تعـبر هـذه النظريـة عـن النظـام الصـرفي في لغـات مختلفـة (Rowland, 2013)، وعلـى الرغـم مـن هـذا إلا أنـه قـد يُـرد إنتـاج اللواصـق الصرفيـة إلى القـدرة علـى بنـاء المقاطـع، فالطفـل الـذي لـم يكتسـب البنـاء الخـاص بالمقاطـع لـن يسـتطيع التعبـير عـن الشـخص مثـلا مـن خـلال ضميـر متصـل، وقـد يظهـر الحـذف في اللاحقـة بسـبب عـدم التمكـن مـن بنـاء مقاطـع (Penke, 2012).

ومـن النظريـات المعرفيـة مـا يركـز علـى أن الدخـل المعـرفي للطفـل يحتـوي علـى مبـادئ عامـة تشـترك بهـا اللغـات، وتعليمـات تسـاعد الطفـل علـى اكتسـاب لغتـه المحيطـة، وهـذه التعليمـات يتعلمهـا الطفـل مـن خـلال الممارسـة، وهـذا يفسـر وقوعـه في الأخطـاء كمـا يفسـر اختـلاف حجـم الأخطـاء مـن لغـة لأخـرى وبـين طفـل وآخـر في اللغـة نفسـها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

تقدم هذه النظرية تفسيرًا لصحة إنتاج بعض الصيغ دون بعض، وذلك نتيجة لتكرارها في الدخل، وتفسر الأخطاء في المطابقة لنفس السبب، إلا أنها لا تفسر استعمال الأطفال للجذور دون علامات صرفية، ولا تفسر وقوع أخطاء في لغة الطفل لم تقع في الدخل (Rowland, 2013)، وهذا متصل بالنظريات والمقاربات الصرفية من جهة، ومن جهة أخرى بنوع النظام الصرفي (Idrissi, 2017).

ومن هذا كله أصلُ إلى أن الاكتساب من الوجهة النظرية أحد مباحث اللسانيات النفسية، وقد مر تاريخيًّا بتغير من حيث المجالات المعرفية التي تناولته مرهونًا بالتوجهات النظرية لتلك الحقب، إذ ورد في الدراسات العربية بمسمى الملكة ونوقش عرضًا في مباحث النفس وطبيعتها، واتفق العلماء حول وجود جانب فطري في أمر الاكتساب من دون الخوض في تحديده وبيانه، وفي الحضارة الغربية كان تتبع الظواهر اللغوية ـ المتعلقة بالاكتساب ـ وجردها من مظاهر الدرس اللغوي في النصف الأول من القرن العشرين، إلا أنه على الرغم من أهمية ما توصلت إليه تلك الدراسات لم تلق الاهتمام الكافي بسبب غياب الأطر النظرية لها، وفي النصف الثاني من القرن العشرين لفتت النظرية التوليدية الانتباه إلى مسألة فطرية اللغة، وكان الاكتساب أحد أهم المحاور في الدراسات اللسانية لمختلف النظريات، إلا أنه محكوم باختلاف النظر إلى اللغة وطبيعتها من جهة، والتعلم وطبيعته من جهة أخرى، فمهمة اللساني هنا تحديد طبيعة أداة اكتساب اللغة إلا أن اختلاف النظريات يلقي بظلاله؛ فحين

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يكـون التركـيز على الجانـب الفطـري مـن أمـر الاكتسـاب يهمـل تأثـير العوامـل الخارجيـة، وحـين يكـون الاهتمـام بالعوامـل الخارجيـة يهمـل دور التكويـن الفطـري، وعلـى الرغـم مـن أهميـة هـذه الأطـر النظريـة واختلافهـا فـإن البحـث التجريـبي يقـدم تفسـيرًا لبعـض الظواهـر، وبيانًـا لمراحـل الاكتسـاب، وأوجـه التفاعـل مـع اللغـة مـن حيـث التشـابه والاختـلاف فيمـا بـين اللغـات.

الفصل الثاني

اكتساب العربية في الدراسات اللسانية المعاصرة

اكتساب اللواصق الصرفية للأسماء
في اللغة العربية

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أسـهم البحـث التجريـبي في رسـم صـورة أكـثر وضوحًـا حـول الاكتسـاب والمفاهيـم العامـة حولـه، والقضايـا الأساسـية فيـه، وعلـى الرغـم مـن قلـة الدراسـات حـول الاكتسـاب في العربيـة إلا أنـه يمكـن مـن خلالهـا تتبـع أهـم القضايـا في الاكتسـاب اللغـوي، ورصـد نتائجهـا والاسـتفادة منهـا، وفيمـا يلـي أسـتعرضها حسـب تصنيـف يقـوم علـى اختـلاف الأنظمـة اللغويـة داخـل اللغـة العربيـة عامـة، وأهـم القضايـا في الجانـب الصـرفي خاصـة:

١- في العربية عامة:

دخـل الاكتسـاب اللغـوي في العربيـة حيـزا لاهتمـام مؤخـرًا، إلا أن أغلـب مـا يكتـب في هـذا الصـدد مكتـوب باللغـة الإنجليزيـة، وقـد اسـتعرض كل مـن البيريـني وبـدري تلـك الدراسـات في مقـالات (Badry, 2009; Albirini, 2018)، ويقسـم البيريـني نمـاذج الدراسـات إلى:

- دراسـات وصفيـة تركـز علـى مراحـل النمـو اللغـوي، وترتيـب ظهـور بعـض الجوانـب البـارزة مـن النظـام اللغـوي لـدى الأطفـال.
- دراسات تحاول استكشاف بعض العوامل المؤثرة في الاكتساب.
- دراسـات اختباريـة تحـاول اختبـار بعـض الفرضيـات النظريـة بشـأن الاكتسـاب اللغـوي مـن خـلال تطبيقهـا علـى اكتسـاب العربيـة.

وبشـكل عـامٍّ دراسـة الاكتسـاب سـتركز علـى اللهجـات المحكيـة؛ لأن اللهجـات المحكيـة هـي المسـتويات اللغويـة الـتي تكتسـب اكتسـابًا عفويًّـا، ولا تقـوم علـى التعلـم (الأحمـري، ٢٠٢٠)، ومـن اللهجـات المدروسـة: المصريـة، الفلسـطينية، الأردنيـة، الكويتيـة، القطريـة، السـعودية (النجديـة)؛ لـذا يذكـر البيريـني (٢٠١٨) نوعًـا رابعًـا وهـو دراسـات الاكتسـاب اللغـوي للعربيـة، ويحـاول استكشـاف منزلـة الفصـحى في النظـام اللغـوي لـدى الطفـل العـربي.

وفي هـذه الدراسـات وغيرهـا في ذات السـياق يجـب التركـيز على أن نمـو المكونـات والجوانـب اللغويـة متداخـل، ويختلـف بالنسـبة للاسـتيعاب عنـه بالنسـبة للإنتـاج (Badry, 2009).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٢- الأنظمة اللغوية في الدراسات السابقة:

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

٢-١- الأصوات:

لكل لغة لائحتها الصوتية الخاصة بها، تختلف اللغات في بعض مكوناتها الصوتية وتتفق في بعض، لكن الأطفال بشكل عام يسيرون مسارًا متشابهًا في اكتسابهم للغة عامة، ومن ذلك أن الطفل لا يعكس شيئًا من اللائحة الصوتية الخاصة بلغته قبل بلوغ الشهر الثامن، وهذا ما تؤكده الدراسات في اكتساب الأصوات في العربية (Albirini, 2018)، ثم تظهر تشكيلات الصوائت العربية في مرحلة المناغاة عند بلوغ الطفل عشرة أشهر، وتكون مشابهة للصوائت في لغة الكبار (Badry, 2009; Albirini, 2018)، على الرغم من أنها تختلف عن توزيع الصوائت في اللغات الأخرى[1]، وفي بداية السنة الثانية تتسع دائرة الأصوات عند الطفل؛ لذا يستطيع أن ينتج الكلمة الأولى، وغالبا ما تكون الأشياءُ تشير إلى أشياء محسوسة في محيط الطفل، ومنها المتحركة خاصة، غير الثابتة (Omar, 1973 in Badry, 2009).

وتشير الدراسات إلى أن النظام الصوتي يُكتسب في مراحل متعددة، ويتقن عند الخامسة وما بعدها (Badry, 2009)، أما نوعية الأخطاء في الأصوات فهي مشابهة للأخطاء الملحوظة في اللغات الأخرى (Al-Akeel,1998)؛ ذلك لأنها لا تقع بشكل عشوائي، فالنمو الصوتي عملية مستمرة بفاعلية في مستويات ثلاثة: (مستوى كلي Universal Development)، (مستوى اللغة الخاصة Specific Language Development)، (مستوى النمو الخاص للطفل Specific Child Development)، وهي خاضعة لعمليات صوتية هي الاستبدال،

(1) Boysson-Bardies,Hallé, Sagart, &Durand, 1988

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

والإدغام، وتغيير بناء المقاطع (Al-Buainain, 2012)، ومن السمات الكلية أن الأصوات المشتركة بين العربية والإنجليزية تكتسب تقريبًا في نفس الفترة الزمنية وبنفس الترتيب (Albirini, 2018).

ومما أضافه البحث التجريبي في مجال الاكتساب في العربية أنها تميز بسمات خاصة في اكتساب الأصوات، إذ تكتسب الصوائت في وقت مبكر جدًّا نظرًا لسهولة نظام الصوائت في العربية الفصحى، ووجود صوائت أخرى في اللهجات، إذ يكتسب صوت الباء وهو صوت احتباسي في مرحلة مبكرة في مرحلة المناغاة، وصوت الهاء وهو احتكاكي، والميم من الأصوات الرنانة، والياء والواو من الأصوات اللينة، وفيما بين الشهر الرابع عشر والشهر العشرين يكتسب كل من الدال والتاء والهمزة، وهي أصوات احتباسية، ومن الأصوات الاحتكاكية يكتسب في نفس المدة الزمنية الشين والعين والحاء والهاء، ومن الأصوات الرنانة الميم والنون واللام، ومن السنة الثانية وحتى الثالثة وعشرة أشهر يكتسب الطفل الكاف والجيم والقاف، وهي أصوات احتباسية، والفاء وهو احتكاكي، وما بين الرابعة والسادسة يكتسب السين، والخاء، والذال، والياء، والثاء، والصاد، والظاء، وهي أصوات احتكاكية، والراء وهو صوت رنان، ويتأخر اكتساب الطاء والضاد من الأصوات الاحتباسية، والزاي والذال من الأصوات الاحتكاكية إلى ما بين السادسة وخمسة أشهر وحتى الثامنة، وهو موضح في الجدول التالي[1]:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول رقم (٢-١) ملخص مراحل اكتساب الأصوات العربية (Badry, 2009)

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

بشكل عام يمكن تحديد مراحل اكتساب السمات الصوتية كما تظهر في الجدول (Badry, 2009):

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

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

وهذا يعني أنه عند بلوغ السنة الثالثة يكون قد تم اكتساب معظم القطع الصوتية المكونة للنظام اللغوي في اللهجة التي يتعرض لها الطفل، وإن تأخر إتقان أصوات معينة، كالغين والراء وبعض الأصوات المفخمة، تكتسب السمة الحلقية في وقت مبكر، على الرغم من ندرة هذه السمة في اللغات، لصعوبتها النسبية، لكنها تكتسب باكرًا لوجود عدد من الصوامت الحلقية ضمن اللائحة الصوتية للغة العربية، وإن كانت قد تخضع للاستبدال (Al-Buainain, 2012).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

من صور التداخل بين المستويات اللغوية في الاكتساب اعتماد الطفل على الجوانب الصوتية لفهم وإنتاج الكلمات؛ إذ تؤدي إمكانات تحليل الأصوات مهمة في تمييز حدود الكلمات، فهو على الرغم من أنه لا ينتج كلمته الأولى إلا عند بلوغه العام الأول، إلا أنه قبل ذلك يفهم الكلمات، وهذا يعني أن لديه القدرة على تمييز الكلمة بوصفها وحدة لغوية، ويعتمد الطفل استراتيجيات لتحديد الكلمة من بين سيل الأصوات الذي يصل إليه من خلال الخطاب، وهو بما يمتلك من حساسية عالية تجاه الأصوات يحدد مواضع الوقف في الخطاب؛ ليميز الكلمات أو أنه بما لديه من قدرات ذهنية يستطيع تتبع سمات اللغة المحيطة من حيث بدايات ونهايات المقاطع، ويميز من خلالها الكلمة، تلك القدرة العالية على تمييز الأصوات ترتبط من جهة أخرى بتشفير معاني الكلمات، فكل جذر يرتبط بمعنى في ذهن الطفل (Rowland, 2013).

ثم تظهر الجمل المكونة من كلمتين ما بين الشهر الرابع والعشرين والشهر الثامن والأربعين؛ نتيجة لاكتساب التركيب وهو يسبق إتقان الصرف لأن صرف العربية غني ويكتسب بالتدرج (Badry, 2009; Albirini, 2018).

٢-٢- المعجم:

هناك فرضيات عديدة حول اكتساب المعجم، إلا أن الواقع يفرض أن لدى الطفل طرقًا مختلفة في اكتساب المعجم، والذي يسير ببطء وصعوبة، وقد ترتبط بعض هذه الطرق بالعمر، وتعمل الجوانب المعرفية على تحديد التصنيف ــ سواء كان نوعيًّا أو موضوعيًّا ــ والشكل والوظيفة، إذ يعين موضع الكلمة من البناء في إضافة معلومات حول معنى الكلمة، وإن كان لا يكشفه بشكل كامل، كما أن للتداول دورًا في اكتساب المعنى (Rowland, 2013)، ويرتبط اكتساب المعجم بالعمليات الذهنية كالانتباه والتذكر، بداية بالربط بين مجموعة الأصوات الدالة على معنى معين وبين هذا المعنى، ومن ثم يظهر دور التذكر بحيث يتذكر مختلف العبارات أو السياقات التي وردت فيها الكلمة وموضعها منها، ليكون قادرًا على التوسع في استعمالها، وقادرًا على مقابلة الحالات، بحيث يربط

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

بـين الحـال الـذي تـرد فيـه المفـردة والمفـردة ذاتهـا، ويعمـل الانتبـاه علـى تحديـد الأحـوال المشـابهة الـتي يمكـن أن تسـتعمل فيهـا المفـردة (Rowland, 2013).

تـدل الدراسـات حـول الاكتسـاب بالعربيـة علـى أن حجـم المفـردات يرتبـط باكتسـاب مفـردات جديـدة بتوسـع دائـرة الأصـوات عنـد الطفـل، ففـي نهايـة العـام الأول تظهـر الكلمـات الأولى للطفـل، وحـتى نهايـة العـام الثـاني يسـتعملها علـى أنهـا جملـة تامـة، ثـم يـزداد حجـم معجمـه ليكـون جمـلاً مـن كلمتـين (Albirini, 2018)، ومـن حيـث الفهـم يكتسـب الطفـل كلمـات جديـدة بمتوسـط ٢٢كلمة كل شـهر (Al-Akeel,1998)، ويفهـم الأطفـال في العربيـة الأسـماء بسـهولة أكـثر مـن الأفعـال (Al-Akeel,1998)، إذ إن اكتسـاب الأفعـال أصعـب نسـبيًّا (Rowland, 2013)، وهـي ليسـت قاعـدة كليـة، إذ تفـرض اللغـة طبيعتهـا، فحـين تبـدو الأسـماء أسـهل في الإنجليزيـة تكـون علـى العكـس في اللغـات الصينيـة واليابانيـة والكوريـة (Barry, 2013)، وبشـكل عـام فالفهـم يتقـدم علـى الإنتـاج في اكتسـاب المفـردات بفـارق كبـير (عبـده، ١٩٨١)، إلا أن الأطفـال لا يسـيرون علـى نمـط واحـد في اكتسـاب المعجـم (Albirini, 2018)، ولا تتضمـن لغتهـم تصنيفًـا متشـابهًا مـن حيـث النـوع، ففـي مرحلـة الكلمـة الجملـة يمكـن أن تتضمـن كلمـات وظيفيـة أو أسـماءً أو أفعـالاً أو صفـات، ومـن حيـث الدلالـة فـإن معظـم الكلمـات المبكـرة هـي تسـميات لموضوعـات أو أشـخاص في محيـط الطفـل والبيئـة (Albirini, 2018)، وتشـير دراسـة أخـرى إلى أن تصنيـف المفـردات العربيـة عنـد الطفـل في تلـك المرحلـة المبكـرة لا تختلـف عـن التصنيـف الـذي كشـفته دراسـة نلسـون، حيـث تكـون أعلاهـا نسـبة الأسـماء العامـة، وتليهـا الأسـماء الخاصـة، ثـم الكلمـات الفعليـة، ثـم الكلمـات الواصفـة أو المحـددة، ثـم الكلمـات الاجتماعيـة وأقلهـا الكلمـات الوظيفيـة (عبـده، ١٩٨١)، وبشـكل عـام لا يشـكل اكتسـاب الكلمـات الـتي تحيـل علـى أمـور محسوسـة صعوبـة بالنسـبة للطفـل، وإنمـا يكـون ذلـك فيمـا يشـير إلى أمـور معنويـة؛ لـذا قـد تتأخـر إلى مراحـل عمريـة متقدمـة (Rowland, 2013).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢-٣- التركيب:

يكتسب الطفل التركيب من حيث الفهم باكرًا، إذ يتلقى اللغة على شكل تراكيب، فهو يحدد أنماطًا متناظرة من خلال الأقوال، ويحصل على أبنية نموذجية مجردة ذات معنى، ويميز العناصر داخلها في مستويات لغوية (Tomasello, 2012)، لكن أول مراحل التركيب إنتاجًا تظهر في منتصف السنة الثانية في مرحلة الكلمتين، وتتأخر الكلمات الوظيفية عن ذلك، ثم تظهر كلمات متعددة فيما بين العامين والنصف والثلاثة أعوم، يتردد فيها بعض أفعال الأمر والضمائر.

تشير الدراسات في العربية حول اكتساب التركيب أنه وعلى الرغم من مرونة العربية في رتبة الكلم قياسًا باللغات الأخرى (Badry, 2009; Albirini, 2018) إلا أن الترتيب فعل –فاعل يظهر قبل بلوغ السنتين ويتقدم على الترتيب فاعل– فعل عند أغلب الأطفال (Al-Akeel,1998)، بعد ذلك يتساوى الترتيبان.

تشير تلك الدراسات أيضًا إلى أن الكلمات الوظيفية تنتج وتتزايد؛ مما ينعكس على التركيب في لغة الطفل، ومن جهة أخرى يؤثر الجانب المعرفي في تدرج اكتسابها (Al-Akeel,1998)، فاللواصق والكلمات الوظيفية التي تدل على المكان تكتسب قبل التي تدل على الزمان، والتي تدل على موضع واحد، مثل: (في وعلى) قبل التي تدل على موضعين مثل: (بين)، و(في) أسهلُ من (على)، وذلك قبل بلوغ العام الثالث، يتأخر اكتساب (تحت) عند الأطفال الناطقين بالعربية قياسًا بغيرهم من الناطقين بالانجليزية (Al-Akeel,1998)، وبشكل عام العربية لغة غنية في التصريف؛ ولذا تظهر الوحدات الصرفية منذ بداية مرحلة الكلمتين، فالصرف العربي يعتمد على اللواصق وعلى الوحدات الصرفية الحرة في الوقت نفسه، للتعبير عن المعاني والوظائف النحوية، صرف الأسماء لا يقل في عدد اللواصق والوحدات الصرفية الحرة عن صرف الأفعال، واللغة ذات الصرف القوي هي تلك اللغة التي تستحث بما فيها من مكونات لغة الطفل للنمو بسرعة، فالطفل الذي يكتسب لغة غنية في الصرف يميل للتركيز على الفروق بين المعاني

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

(Laaha & Gillis, 2007)، مما يؤثر على حساب متوسط طول القول على شكل الناتج اللغوي ودقّته (Badry, 2009).

إضافة إلى أن انتظام القاعدة الصرفية في لغةٍ ما يتعلق بحجم الصيغ غير القياسية فيها؛ ذلك لأن الصيغ غير القياسية ضمن مدخل معجمي، فكلما قل عدد الصيغ غير القياسية زاد غنى الصرف من جهة، وانتظامُه من جهة أخرى؛ مما يعين على سرعة اكتساب الصرف (Laaha & Gillis, 2007).

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

ومن الظواهر التي تناولتها دراسات اكتساب العربية الاستفهام، وهو في العربية كغيرها من اللغات، يكون السؤال بالتنغيم أو بتغيير ترتيب الكلمات أو الأدوات، وتتنوع الأسئلة ما بين الأسئلة التي يجاب عليها بنعم أو لا، وتكتسب أسرع؛ لأن إجاباتها عبارة عن الموافقة أو عدمها، وأسئلة (ما) والتي تحتاج في الإجابة عليها إلى معلومات محددة وتصنف تحت أنماط متعددة، فهي إما تقصد للسؤال عن الفاعل أو المفعول، أو تقصد للسؤال عن الملحقات أو الإضافات (Albirini, 2018)، إلا أن تنغيم الاستفهام يكتسب قبل استخدام أسماء الاستفهام، ويسبق الفهم الإنتاج في اكتساب الاستفهام عمومًا، فالطفل يستجيب للأسئلة قبل أن يتمكن من إنتاجها، إذ تظهر صيغ الاستفهام الأولى بعد بلوغ العامين، ويتأثر اكتساب الاستفهام بالنمو المعرفي، بحيث يتأخر بعض الأطفال عن غيرهم بضعة أشهر، يظهر كل نوع من أنواع الاستفهام في مراحل عمرية متشابهة من عمر الأطفال، فالأسئلة التي يجاب عليها بنعم أوْ لا تظهر مبكرا، وأسئلة (ما) بالإيجاب تظهر قبل أسئلة (ما) بالنفي، ويشكل ترتيب الكلمات في جمل الاستفهام موضعًا مهمًّا من مواضع البحث في اكتساب الاستفهام (Albirini, 2018).

أما الموصولات فتظهر في لغة الطفل وتمتد لعدة سنوات؛ نظرا لدقّة نظام الصلة في العربية وصعوبته على الطفل لاتصاله بالنظام النحوي، إذ يعتمد الطفل على ترتيب

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الكلمات في الجملة، إلا أن الجمل التي تحتوي على فاعل تظهر بشكل سليم؛ لأنها لا تحتاج إلى ضميريملأ مكان الفاعل، وهي صورة لتداخل الأنظمة اللغوية وتأثيرها المتبادل في الاكتساب (Albirini, 2018).

ومن مسائل التركيب التي ناقشتها الدراسات في اكتساب العربية البناء للمجهول، وعلى الرغم من أنه أسهل؛ لأن المفعول يحذف فيه لكن صدق هذا الافتراض يعتمد على شيوع الفعل المستعمل، ووضوح معناه، إلا أنه يتأخر قياسًا بالانجليزية؛ ذلك لأن بناءه في العربية يقوم على تغييرداخل الفعل، فلا يكتسب إلا عند السنة الثانية وثمانية أشهر (Al-Akeel,1998).

ومن مواضع الدراسات في اكتساب التركيب الجهة والأفعال المساعدة والمطابقة في العدد والشخص، ففهم الوظائف النحوية وتغايرها يتم في السنة الثالثة، وقبل ذلك تظهر أخطاء إما من حيث حذف علامات الزمن والوجهة في الأفعال، أو أخطاء في المطابقة، أو إنتاج صيغ غيرموجودة في لغة البالغين (Fahim, 2005).

ومما بحث في دراسات الاكتساب في الصرف العربي نظام النفي، لكن معظمها تهدف إلى معرفة ترتيب اكتساب النفي، وتأخذ مراحل اكتساب النفي حيزا كبيرا منها (Badry, 2009)، وتختلف الوحدات الصرفية التي تعبرعن النفي فيما بين اللهجات العربية، ففي اللهجة المصرية والفلسطينية يتكون النفي من أداتين منفصلتين (ما+ش)، وأدوات مستقلة (موش) و(لا)، بينما يكون النفي في اللهجة السعودية (النجدية) تحديدا بأدوات مستقلة (لا) و(ما) و(مو) و(مهوب)، وللزمن دور في تحديد نمط النفي (Al-Abdulmohsen, 2010; Binturki, 2015 Albirini, 2018)، ولا يوجد في اللهجات العربية أفعال مساعدة أو لواصق للنفي (Binturki, 2015). فصيغة (لا) بوصفها صيغة نفي هي صيغة مستقلة؛ لأنها تظهر على أنها إجابة على سؤال أو توصية أو أمر، وتظهر مبكرا في لغة الطفل وتستمر فيها على الرغم من اكتسابه فيما بعد صيغًا أخرى للنفي (Binturki, 2015)، أما (ما -مو) فلنفي الموجودات، و(مهوب) حسب المتغير بعدها (Al-Abdulmohsen, 2010).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ويمر النفي بمراحل متزامنة مع عمر الطفل، من عمر سنة حتى سنة وأربع أشهر يستعمل الطفل صيغ لفظية وغير لفظية للنفي كالإيماء والتصويت، وذلك في محاولة لجعل نفسه مفهومًا من قبل الآخرين، لا يعبر الطفل في هذه المرحلة عن عدم القدرة إلا بالإيماء فقط، بينما يعبر عن النهي والرفض لفظيًّا أيضًا، لكنه لا يتجاوز الكلمة الواحدة (Al-Abdulmohsen, 2010)، ويعتمد الطفل (لا) للتعبير عن النفي (Albirini, 2018).

ويعبر الطفل عن غياب موجودات إن كانت في حيز الحضور ثم غابت أكثر من قدرته على التعبير عن أشياء لم تكن حاضرة أصلاً؛ لأن هذا يتعلق بالقدرات المعرفية إذ يتطلب التعبير عن أشياء لا تقع ضمن حدود رؤيته الحالية، وقد يعود ذلك جزئيًّا إلى ضيق ذاكرة الطفل، وفي عمر سنة وست أشهر تستعمل (لا) للرفض والنهي والإنكار، ويضيف (ما+فعل)، ثم يبدأ في استعمال (ما+في) لنفي الموجدات، وعلى الرغم من تشابه هذه الصيغ مع صيغ الإنكار من ناحية البناء الصرفي، إلا أنه لا يظهر في هذه المرحلة، ويتأخر استعمال أدوات النفي للتعبير عن الإنكار؛ لأنه لا يتصل بأمر محسوس مثل النهي والرفض، بل يحتاج إلى استعمال ضمائر تشير إلى ما لا يقع في محسوس الطفل، بل يعتمد على تمثيل داخلي، مما يتطلب قدرة معرفية عالية، ويقوم على تعقيد معرفي، أما الرفض فيتصل بمشاعر الطفل، وهو موجه لما هو موجود، وفي عمر سنة وتسع أشهر يستعمل الطفل (ما) للتعبير عن عدم القدرة، لكن مع الأفعال المتعددة دون الفعل (أقدر/ أستطيع)، وقد يُردّ ذلك إلى محدودية معجم الطفل في هذه المرحلة، وعند السنة والثمانية أشهر يعبر عن الإنكار بصيغ مركبة، وتظهر كلمات أخرى للنفي، ويخضع النفي في هذه المرحلة للتعميم المفرط فيستعمل النفي الاسمي في الجمل الفعلية (Al-Abdulmohsen, 2010)، ويكون النفي في هذه المرحلة غير تام بحيث لا يسند إلى فاعل أو مفعول (Albirini, 2018)، وفي المرحلة الأخيرة التي يكتمل فيها اكتساب النفي يظهر التعميم المفرط في بعض الحالات (Albirini, 2018).

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مثل (ما+في+ش) في اللهجة الأردنية، ومثل (مهوب) في اللهجة السعودية (النجدية) تكتسب بعد الصيغ البسيطة (Albirini, 2018)، وتتأثر صيغ النفي بالتركيب، إلا أن أخطاء المطابقة قد تعود إلى أن الطفل يتعامل معها على أنها بمعزل عن التأثر بتفاصيل الجنس والعدد، (مثل الأفعال الوسطية)؛ لذا تكثر الأخطاء في نفي الأسماء (Binturki, 2015)، ويؤثر في اكتسابها كثرة ترددها في المحيط (Albirini, 2018).

وبشكل عام فإن الطفل عند الثانية يكتسب مفهوم النفي، ويتدرج في اكتساب صيغه من الصيغ غير اللفظية، ثم مختلف الصيغ اللفظية معتمدًا في ذلك على استراتيجيّتَي الاستبدال والتوسيع (Binturki, 2015).

٢-٤- الصرف:

يشتمل الصرف العربي على التصريف والاشتقاق، لكنه غير سلسلي لا يعتمد على الإلصاق بالجذع، بل على ائتلاف الجذور والصيغ، وسأقف عنده بشيء من التفصيل في الفصل اللاحق، يبدأ ظهور التصريف بشكل منتج في وقت مبكر جدًا في مرحلة ظهور الكلمات المتعددة (Badry, 2009)، إلا أنه بشكل عام خاضع لعوامل تؤثر في اكتسابه وسمات عامة تنتظمه، ألخصها بالاعتماد على كتابي مارتنا بنك (Penke, 2012)، وكارولاين رولاند (Rowland, 2013):

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

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

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

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

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

٨- صعوبة اكتساب العلامة الصرفية مرده إلى العلاقة بين الشكل والمعنى الذي تضيفه العلامة (Penke, 2012).

٩- تتعلق العلامات الصرفية بمعانٍ ودلالات، وذلك يشكل عاملاً مهمًّا، فالعلامات الدالة على العدد والجنس تكتسب أسرع، وقد يعود ذلك إلى أن بعض المعاني الصرفية هي ذات سمات كلية (Rowland, 2013).

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

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

١٢- يعين الجانب المعرفي على تحديد العلامات؛ إذ إن هناك تقبلاً للمعلومات الصرف- نحوية التي توجد في نهايات الكلمة أكثر من التي في بداياتها، فكثير من اللغات توظف اللواحق أكثر من السوابق، وهذا متعلق بتقنية الاكتساب، إذ تكون العلامات الصرفية في نهاية الكلمة أسهل اكتسابًا؛ لأن الكلمة يتم

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

التعرف عليها من خلال الأصوات المكونة لها، وحين تكون اللاصقة في النهاية يكون اكتمل المعنى أو المعلومات التي تحملها الكلمة، فيكون أسهل لإضافتها، وهذا متعلق بالنظام المعرفي العام، ولا يختص بمميزات لغة عن الأخرى، ومنه دراسات سلوبين Slobin حول تأثير النمو اللغوي على الجوانب الإدراكية، وأثره في الاكتساب اللغوي في مثل العبارات المكانية ومقارنتها بين لغتين وأكثر (إليوت، ١٩٨٨).

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

١٤- التعميم المفرط هو دليل على الإبداعية في لغة الطفل بحيث يتوسع الطفل في استعمال العلامة الصرفية التي استطاع تمييزها في جذور معجمية جديدة، وتقع الأخطاء في صورتين: الأولى التي تُعمَّم فيها القاعدة على صيغ لا تدخل فيها (غيرقياسية) مثل صيغ الماضي في الإنجليزية، ويكون الخطأ في الصيغة ذاتها، الثانية يكون الخطأ في مناسبة الصيغة للعبارة، أي أن الشكل الصرفي غيرصحيح ليستعمل في العبارة التي ورد فيها (Penke, 2012).

١٥- تتخذ الأخطاء شكل (U) وتمر بمراحل ثلاث: المرحلة الأولى تظهر العلامات على أنها كتل أو قطع منضبطة بشكل سليم وتلتزم قواعد اللغة، المرحلة الثانية تستعمل بشكل إبداعي لبناء أشكال صرفية جديدة، ولتشعب الترابط القواعدي قد لا يتمكن من تحديدها بدقة ولا تستعمل بتقييد العبارة التي وردت فيها فيقع الخطأ، وفي المرحلة الثالثة تكتسب بشكل تام، وقد تُردّ هذه

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الأخطاء إلى الطريقة التي تكتسب بها الصيغ؛ إذ إن الصيغ غير القياسية تخزن كمدخل معجمي مميز، بما فيه من أصوات ومعانٍ واستعمالات، وعند الحاجة يسترد من خلال الذاكرة، وحين يتعذر ذلك فإن توليد مثل هذه الصيغ يقوم على التشابه الجزئي بينها وبين الصيغ المتاحة عند الطفل، وغالبًا ما يكون الخطأ في صيغ جديدة لم تدخل الذاكرة من قبل (Rowland, 2013).

١٦- طبيعة الفعل الصوتية تؤثر في اكتسابه.

١٧- إنتاج اللواصق الصرفية يتعلق ببناء المقاطع؛ لذا فإن الطفل الذي يكتسب البناء الخاص بالمقاطع لن يستطيع التعبير عن الشخص مثلا من خلال ضمير متصل، وقد يظهر الحذف في اللاحقة بسبب عدم التمكن من بناء مقاطع، وحتى تكتسب القدرة على إنشاء مقاطع يكفي أن يوفق بين اللواصق المستقلة والشكل الصرفي للجذر (Penke, 2012).

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

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

تشير الدراسات في اكتساب الصرف في العربية إلى أن لدى الطفل قدرةً على فهم علامات تأنيث الاسم قبل بلوغ السنة الثالثة، ويؤثر تركيب الجمل الفعلية في فهم التأنيث فيها (Al-Akeel,1998)، ومن حيث الإنتاج فإن تاء التأنيث تستعمل بصورة منتجة منذ مرحلة مبكرة تسبق الثالثة، فالأسماء ومن ضمنها الصفات تظهر لدى الأطفال في البداية بصيغة المفرد المذكر، ثم يبدأ تصريفها بشكل منتج في وقت مبكر جدًا مع بدء إنتاج الجمل المكونة من كلمتين فأكثر عند سن الثانية والنصف تقريبا (Zalami, 2006)، أما من حيث الخطأ فيقع في نوعي التأنيث الحقيقي، وهو ما دل على مؤنث حقيقي، سواء كان بعلامة تأنيث أو بدونها، والتأنيث اللفظي هو ما كان على لفظ المؤنث، ولا يدل على مؤنث، وتشكل الصفات المؤنثة صعوبة بالنسبة للأطفال في عمر سنتين ونصف حتى ثلاث سنوات (Fahim, 2005).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ومما يكتسب قبل تمام الثالثة تصريفات الـمُلْكيّة (Al-Akeel,1998; Badry, 2009)، أما اكتساب تصريفات العدد فيعتمد على تعدد مكونات نظام الجمع في العربية، إذ يحتوي النظام الصرفي في العربية نوعين من الجمع حسب البنية الصرفية، يقوم أحدها على تغيير سلسلي بإضافة لاحقة الجمع للمذكر الواو والنون أو الياء والنون حسب الإعراب، وتلتزم اللهجات فيها الياء والنون وجمع المؤنث السالم بإضافة لاحقة التأنيث وهي الألف والتاء، ويقوم الثاني على تغيير داخلي في بنية الكلمة (غير سلسلي) وهي جموع التكسير، ودلاليًا تميز في العربية جموع المؤنث عن المذكر، وتعالج كلٌّ من جموع التكسير وجموع السلامة بآلية مختلفة، فالأولى تعتمد على نظام الذاكرة، حيث تجعل كل مدخل موقعًا لتفاصيل تتشارك مع غيرها من المداخل، والتي تتفاعل في التمثيل، بينما تكون الثانية في نماذج مدرجة معجميًّا، وتتصل بعلامات صرفية ودلالية (Albirini, 2018)، وفي حين يتأخر فهم الجموع والتمييز بينها وبين المثنى حتى سن الرابعة والنصف (Al-Akeel,1998)، فإن صيغًا من صيغ جمع المؤنث السالم تظهر في لغة الطفل عند الثالثة (بكداش، ١٩٨٦؛ Albirini, 2018)، يمر اكتساب الجموع بمراحل، إذ يعبر الطفل عند بلوغ السنة الثانية عن الجمع بكلمات وصفية مثل (كثير)، عند بلوغ الثالثة تظهر بعض صيغ جمع المؤنث السالم، ويغلب في هذه المرحلة أن يعبر عن جمع المذكر بصيغ جمع المؤنث السالم، وهذا من قبل التعميم المفرط، وقد يعبر الطفل عن جمع التكسير بصيغ غير واردة في اللغة، كأن يغير في ترتيب الصوائت فيها مثل (بالون -بلاوين)، أو صيغ واردة لكن لا تصح في الجذر المراد، مثل (طبل -طبال) (بكداش، ١٩٨٦؛ Albirini, 2018)، وأعتقد أن هذا من قبيل التعميم المفرط؛ لأن صيغ جموع التكسير كثيرة، فإذا اكتسب الطفل إحداها عممها على الجذور الجديدة الواردة (كلب -كلاب، طبل -طبال)، وقد تتفاعل صيغ الجمع مع الجوانب اللغوية الأخرى، إذ يتأثر جمع المؤنث بجذور المفرد بينما يتأثر جمع التكسير بكل من جذور المفرد وتكرار صيغ الجمع (بكداش، ١٩٨٦؛ Albirini, 2018)، كما يتفاعل الجنس مع الجموع ويؤثر ذلك في اكتسابها، بحيث تقع أخطاء في نوع اللاحقة من حيث الجنس، وتبلغ نسبة عالية في عمر العامين، وتستمر في نفس المستوى ما بين

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الثالثة والرابعة، وينخفض هذا بشكل ملحوظ عند الخامسة، وهي لا تكون إلا في جمع المذكر على صيغ المؤنث، بحيث يستعمل الطفل صيغ جمع المؤنث للتعبير عن جمع المذكر؛ وذلك لأن جمع المذكر مقيد دلاليًّا بصورة أكبر من جمع التكسير وجمع المؤنث السالم، إلا أن جمع التكسير خاضع لتغيير داخلي في بنيته، مما يصعب على الطفل بصيغه المتعددة غير المطردة (بكداش، ١٩٨٦؛ Albirini, 2018)، فلا يكون من خيار أمام الطفل إلا جمع المؤنث السالم، فجموع التكسير جزء من التطور المعجمي المبكر للطفل، لكنها لا تصدر إلا في وقت متأخرٍ؛ بسبب وجود بديل صرفي (بكداش ١٩٨٦؛ Ravid & Hayek, 2003)، المثنى أحد العناصر الأساسية المكونة لنظام العدد في العربية، لكنه يظهر في لغة الطفل بشكل مختلف عن الجمع، فالطفل قبل الرابعة والنصف لا يميز مفهوم التثنية من الجمع، فالأشياء إما أن تنتظم في مجموعات أو تكون وحدات منفردة (بكداش، ١٩٨٦)، فالأطفال ما بين ثلاث سنوات ونصف لا يجيدون استعمال صيغ المثنى، وتزيد هذه النسبة فيما بين السنة الثالثة والنصف والرابعة، ثم تقل تدريجيا في الستة الأشهر التالية، ثم تدخل في مرحلة ركود لغوي.

لا يصاغ المثنى صيغًا غير صحيحة، بينما يصاغ الجمع على ألسنة الأطفال صيغًا غير صحيحة؛ وذلك لوجود بدائل لصياغة المثنى، مثل الكلمات العددية التي تستعمل في اللهجات العربية على أنها بديل للمثنى، وصيغ الجمع وهي شائعة، أو صيغ المفرد، ومن جهة أخرى فإن الطفل يكتسب مفهوم الجمع على أنه كتلة، ولا سبيل إلى التعبير عنه عدديًّا فلا بد من التعبير المورفولوجي عنه، أما المثنى فهو عبارة عن وحدات يسهل التعبير عنها (بكداش ١٩٨٦؛ Ravid & Hayek, 2003).

وردت مسائل اكتساب التعريف والتنكير في الدراسات حول اكتساب العربية على أنها نظام يعبر عنه صرفيًّا باستعمال أسماء الإشارة أو الإضافة، أو الضمائر أو باستعمال لاصقة (أل) التعريف، ويعبر عن التنكير بتجريد الاسم من علامات التعريف، فالتعريف يظهر في لغة الطفل باكرا قبل بلوغ الثانية من العمر، إذ يبدأ

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

باستعمال أسماء الإشارة لكونها تعتمد على الذاكرة القصيرة في مرجعها، والضمائر خاصة ضمائر المُلْكية (المتكلم)، وفيما بين العامين حتى أربعة أعوام من عمر الطفل يقع الأطفال في أخطاء منها: حذف علامة التعريف، واستعمال علامتي تعريف في لفظ واحد، وحذف أل التعريف من الألفاظ العامة، وهي الألفاظ التي تدل على مسميات الأماكن والأشخاص ذوي المهن العامة، ذلك لأن الطفل لا يستوعب كونها جزءًا من الاسم، وبعض الأخطاء مردها إلى عدم الوعي بالدقة والعمق وشدة الاتصال بين النحو والجوانب المعرفية (Idrissi, 2017).

وناقشت بعض الدراسات في العربية اكتساب الأفعال وتوصلت إلى أنها قد تشكل تحدّيًا للطفل في اكتسابها؛ إذ إن الفعل يشير إلى حدث يستغرق جزءًا من الزمن، وقد لا يتزامن وقوع الحدث مع التلفظ به مما يشكل على الطفل (Rowland, 2013)، ومن أهم القضايا المتصلة باكتساب الأفعال هي قضايا المطابقة، ويمكن أن يُعدَّ الصورةَ الأولى للمطابقة استعمالُ الطفل للأفعال الماضية المسندة إلى مفرد مذكر غائب؛ ذلك لأن واسمات الشخص فيه غير ظاهرة عند السنة الثانية وثلاثة أشهر، وتستمر هذه الصيغة حتى ما قبل الرابعة من العمر، حيث تتطور صور المطابقة في لغة الطفل (Albirini, 2018)، وقد تكون هذه الصيغة نتيجة لحذف لاصقة التأنيث أو الضمير على الرغم من حضورها في ذهن الطفل، ومرد هذا الحذف أسباب صوتية تتعلق ببناء المقاطع (Aljenaie, 2001)، وقد يردّ هذا الغياب الإدراك المعرفي الذي يتصل بالجانب الصرفي (Rowland, 2013)، أي إن المفاهيم المتعلقة بذلك الجانب الصرفي لم تتضح بعد عند الطفل، فالصيغ المجردة من العلامات الصرفية تظهر باكرا ويكثر استعمالها لسهولتها لكن تقع فيها الأخطاء أكثر (Aljenaie, 2001)، لكن من وجه آخر قد يقع الخطأ فيها من حيث المطابقة؛ لأن علاماتها غير ظاهرة مثل ضمير الغائب المفرد المذكر.

وبشكل عام فالأطفال يجيدون الإسناد للجمع في المضارع أو الماضي أكثر من الإسناد للمفرد، وينذر أن يستعمل الطفل ضمير المتكلم المفرد ويستبدل به ضمير المفرد الغائب

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

على الرغم من قلة استعماله في المضارع، ولا يمكن تحديد ترتيب معين لظهور الضمائر، إلا ما يخص ظهور السوابق قبل ظهور اللواحق (Aljenaie, 2001).

وتناقش مسائل الاشتقاق كأحد أهم القضايا المتعلقة باكتساب صرف العربية عامة وصرف الأفعال خاصة بداية من الحقيقة النفسية للجذر؛ لأن الجذر وحدة لغوية مكونة من دالّ، وهو مجموعة الأصوات المكونة له، ومدلول وهي الفكرة العامة المرتبطة بها، وهذا واقع في وعي المتكلم، فالطفل لديه حساسية عالية تجاه الأصوات وقدرة على التمييز بينها من جهة، وقدرات ذهنية من جهة أخرى تؤهله لتشفير المعاني للأصوات المرتبة في شكل الجذر اللغوي (فليش، ١٩٩٧؛ Rowland, 2013).

والتعرف على الكلمات ذات الجذور المشتركة يبدأ منذ سن مبكرة قبل المدرسة، ويتزايد نموه بشكل تدريجي حتى يستقر بشكل كامل في فترة المراهقة، ولا يوجد اختلاف بين أطفال ما قبل المدرسة وأطفال ما بعد المدرسة من هذه الناحية، ويستطيع الأطفال كذلك اشتقاق كلمة من نفس الجذر، على الرغم من أن قدرة أطفال ما قبل المدرسة أقل من قدرة نظرائهم من أطفال المدارس من هذه الناحية (Albirini, 2018)، وقد يكون هذا بسبب قلة المحصول المعجمي أو بتأثير الجانب المعرفي، كما يظهر أثر التعلم عند أطفال المدارس في قدرتهم على تمييز الجذور والاشتقاق منها، والتعامل معها بِحِرَفِيّة أكبر، ونتيجة لهذا كله فالصيغ تأخذ مدة أطول لاكتسابها والتعرف عليها، إلا أنهم يفهمون معاني الصيغ بشكل جيد قبل بلوغ العام الرابع، ومن حيث الإنتاج يستخدم الأطفال صيغًا محدودة من صور الاشتقاق قبل بلوغ السادسة (رشيد، ٢٠٠٥)، ومن حيث لزوم وتعدي الصيغ تشير الدراسات إلى أنه من النادر استبدال اللازم بالمتعدي (Aljenaie, 2001)، إلا أن صيغتي التعدية (فعّل) و(أفعل) من أول الصيغ الفعلية المشتقة ظهورًا، وأكثرها تكررًا لدى الأطفال، وآخرها هي صيغة المشاركة (تفاعل / فاعل)، والمطاوعة (تفعل، انفعل...إلخ)، وتظهر الأخطاء في الأفعال المضعفة والمعتلة بصورة أكثر.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وتشـير أيضًـا إلى أن الطفـل يفضـل الصيـغ المجـردة علـى المزيـدة حـتى سـن متأخـرة، ويتفـاوت إنتـاج أوزان المعـنى الواحـد حسـب المرحلـة العمريـة؛ ويشـيع وزن فعَّـال لاسـم الفاعـل عنـد الصغـار، ويتراجـع بتقـدم العمـر ويحـل محلـه، وبنسـب أعلـى وزن فاعـل، وفي اسـم الآلـة يسـتعمل الأطفـال الصغـار وزن مِفْعَلـة، ويليـه فعَّـال، وفعَّالـة، بينمـا يتقـدم وزن فعَّـال عنـد الكبـار، وقـد يسـتعمل الأطفـال الصغـار وزن مِفعلـة لاسـم المكان، بينمـا يسـتعمل الكبـار وزن مفعَـل، يظهـر التعميـم المفـرط في اسـتعمال الأطفـال لبعـض الصيـغ، كاسـتعمال صيـغ المبالغـة فعَّـال للدلالـة علـى اسـم الفاعـل (صـوَّارة، صـلاَّح..) (رشـيد، ٢٠٠٥).

وتتصـل مسـائل الاشـتقاق بالوعـي الصـرفي، وهـو أحـد محـاور الدراسـات في اكتسـاب العربيـة، ويتمثـل في قـدرة الطفـل ضمنيًّـا علـى التعامـل مـع التعقيـد الصـرفي بالنسـبة لـه، فالقـدرة علـى تميـيز الوحـدات الصرفيـة الأحاديـة، والوحـدات الصرفيـة المتعـددة، ومـن ثـم عـزل اللواصـق والصيـغ الصرفيـة عـن الجـذر، واسـتعمالُها في جـذور أخـرى يعكـس هـذا الوعـي، إلا أنـه لا يوجـد أدلـة تجريبيـة حـول قـدرة الطفـل في سـن مبكـرة علـى اسـتعمال الصيـغ واللواصـق والجـذور علـى أنهـا بـنى مختلفـة، سـوى إشـارات في دراسـات سـابقة مثـل مـا يخـص تقـدم صيـغ جمـع المذكـر والمؤنـث السـالم -وهـي تقـوم علـى الإلصـاق- علـى صيـغ جمـع التكسـير (Idrissi, 2017)، إلا إن إنتـاج كلمـات مركبـة جديـدة يـدل علـى الوعـي الصـرفي عنـد الطفـل، إذ تمثـل نسـبة الكلمـات الجديـدة مـن لغتـه مـا بـين العامـين الثـاني والثالـث ٢٢٪ (Fejzo et al., 2018)، وتتطـور هـذه القـدرة بالتحـاق الطفـل بالمدرسـة، حيـث تمثـل مهـارة ميتـا لغويـة أو وعـي صـرفي صريـح (Schiff & Saiegh-Haddad, 2018)، وهنـا يتصـل بنظـام الكتابـة والتهجئـة وقواعـد الإمـلاء، بحيـث يُظهـر الأطفـال تطـورًا في الوعـي الصـرفي مـع بدايـة معرفتهـم بنظـام الكتابـة، ويصـل إلى مراحـل متقدمـة عنـد نهايـة المرحلـة الابتدائيـة، ولا يقـف عنـده، فنمـو الوعـي الصـرفي ممتـد وطويـل (Taha & Saiegh-Haddad, 2017)، إلا أن دقـة الإمـلاء في الصيغـة الصرفيـة أقـل منهـا في الجـذر اللغـوي، وبشـكل عـام فـإن تأثـير الجـذر علـى عمليـات الاشـتقاق أقـوى مـن تأثـير الصيـغ (Idrissi, 2017)؛ لأن الجـذر هـو كيـان دلالي، وقـد يعكـس ذلـك الحقيقـة النفسـية للجـذر، بينمـا تمثـل الصيـغ قوالـب صوتيـة صرفيـة،

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وقد تسهم الكتابة في هذا؛ لأن الجذر اللغوي يمثل كليًّا من خلال النظام الكتابي، بينما لا تمثل الصيغة إلا جزئيًّا، إذ تأخذ الصوائت حيزا كبيرًا منها، وهي أكثر عرضة للخطأ، وعلى الرغم من أن اللواصق لا تختلف كثيرا من حيث صحة التهجئة عن الصيغ إلا أن تهجئة اللواحق أصح منها في السوابق، وقد يكون السبب أن اللواحق في العربية عرضة للتراص في كلمة واحدة، وتستعمل في الأسماء والصفات والأحوال؛ مما يوفر مجالاً واسعًا لاستعمالها، لذا فمستوى الصحة فيها أعلى، وقد يكون للأسباب العروضية تأثير أيضًا (Saiegh-Haddad, 2017)؛ فالطفل عند اكتسابه اللغة يعمل على تكوين معرفة علائقية تتصل بمكونات لغته؛ ولذا فإن هذه المعرفة تخضع لعدة عوامل، ومن العوامل المؤثرة في الجانب الصرفي تحديدا تردد اللاصقة؛ فكثافة التعرض للاصقة في جذور لغوية مختلفة يعين على تمييزها، وعلى زيادة مستوى الوضوح الدلالي.

وبشكل عام فإن الكلمات الجديدة التي ينتجها الأطفال ميدان فسيح للدراسات التجريبية؛ لأنها غنية بالمعلومات حول المعرفة الداخلية للبناء الصرفي للغة، وهي سبيل لفهم المبادئ العامة ــ التي تخضع لها عمليتا الفهم والإنتا ــ وتحديدها (Fejzo et al., 2018)، فالفهم يُدرس على أنه عملية مستقلة عن الإنتاج، وتواجه الدراسات في الإنتاج صعوبات؛ إذ يصعب على الباحث أن يتحكم بالدخل لاستثارة خرجًا لغويًّا محددًا؛ لذا فإن الدراسات في الفهم أكثر منها في الإنتاج (ماكي وقاس، ٢٠١٩)، ومن حيث أسبقية الحدث فإن الفهم يتقدم على الإنتاج، ويعتمد الأطفال في الفهم على المكتسبات المعرفية أكثر من الاعتماد على البنية اللغوية (Al-Akeel,1998).

وتظهر صور مختلفة من الأخطاء الصرفية في لغة الطفل في الدراسات التي تستهدف الإنتاج، منها استعمال الجذر اللغوي دون إضافة أي علامة صرفية، وقد يكون الخطأ في صحة العلامة، وتقع الأخطاء أيضا في المطابقة الصرفية، كالخطأ في استعمال الضمائر أو استعمال علامات الجنس، إذ تخضع لتعميم مفرط، إلا أن هذه الأخطاء تختلف باختلاف اللغات (Rowland, 2013)؛ لذا فمن المهم لدارس الاكتساب اللغوي النظر في سمات

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

اللغـة المقصـودة بالـدرس، لفهـم خصوصيـة اللغـة ذاتهـا وتأثـير تلـك السـمات علـى عمليـات الاكتسـاب، ومحاولـة تحديـد سـمات القواعـد الكليـة، إذ يسـير الـدرس النظـري بتـوازٍ مـع الـدرس التجريـبي للوصـول إلى نتـائج ذات أسـس عمليـة، ضمـن إطـار نظـري يقـدم لهـا الدعـم الـكافي.

بشـكل عـام يمكـن القـول بـأن الدراسـات المقدمـة حـول اكتسـاب العربيـة علـى الرغـم مـن قلتهـا شـملت الأنظمـة اللغويـة المختلفـة، وسـاهمت في وصـف اكتسـاب النظـم اللغويـة في العربيـة، إلا أن الحاجـة لتقديـم دراسـات تطبيقيـة حـول اكتسـاب اللغـة في العربيـة عامـة لا تـزال قائمـة، وخاصـة النظـام الصـرفي؛ لأن العربيـة تتميـز بالصـرف الغـني؛ إذ تتعـدد فيـه الوحـدات الصرفيـة حـرةً ومقيـدةً، وتختلـف مـن حيـث الصـرف والاشـتقاق؛ ممـا يجعـل الإلمـام بصـور الاكتسـاب الصـرفي بحاجـة إلى بـذل مزيـد مـن الجهـود المنظمـة للبحـث في المجـال، وهـو مـن جهـة أخـرى يوفـر مجـالاً فسـيحًا لتقديـم أبحـاث تطبيقيـة، مـع الأخـذ بالاعتبـار أهميـة الجوانـب النظريـة في مجـال الاكتسـاب عامـة، واللغـة المقصـودة بالبحـث ونظامهـا الصـرفي خاصـة، إذ يوفـر القاعـدة الأساسـية للبحـث في الاكتسـاب.

الفصل الثالث

اللواصق المتصلة بالأسماء
ودلالتها الصرفية والاشتقاقية

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

١- اللغة وأنظمتها:

اللغات هي «منظومات تركيبية تنظم مبادئها ترتيب عناصر -فونيمات، وحدات صوتية، وحدات لفظية، كلمات - في تعبيرات لغوية، وتشترك اللغات بمبادئ أساسية، مثل أنها ترتكز إلى فونيمات تتجمع في مقاطع لفظية، ولجميعها مرادفات أسماء وأفعال تتجمع في تراكيب تعبيرية وفي جمل وفق بنية شجرية» (دو بويسون، ٢٠١١، ص ٩)، تتشابه اللغات من حيث إن كلاً منها تحتوي على نظام نحوي ونظام صوتي ـ وهو يحكم القواعد المتصلة بالأصوات في اللغة ـ، ونظام صرفي ـ وهو يتضمن القواعد التي تحكم صيغ الكلمات ـ، ونظام تركيبي ـ وهو يتضمن القواعد التي تحكم بنية الجملة ـ (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨)، ولا يعد المعجم نظامًا من أنظمة اللغة؛ لأن عناصره لا ترتبط بعلاقات عضوية، لكنه جزء من اللغة (حسان، ٢٠٠٦).

اللغة نظام تجريدي يمثل الكلامُ الصورةَ المنجزة منه، ويحتوي كل نظام من أنظمتها الثلاثة على مجموعة من المباني التي تؤدي وظيفة المعنى تحديد وكشفه؛ (فالوحدات الصرفية Morpheme) تؤدي المعاني الصرفية، وتعين أيضا على تأدية المعاني النحوية، وهذا يشير إلى أهمية المكون الصرفي وموضعه من النظام اللغوي عامة (حسان، ٢٠٠٦)، وفي العربية خاصة إذ تتميز العربية بصرف غني، حيث تتعدد فيها (الوحدات الصرفية) ما بين (وحدات صرفية مقيدة)، (ووحدات صرفية) حرة للتعبير عن المعاني الصرفية؛ ولهذا الغنى أثر على اكتساب العربية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢- النظام الصرفي:

الصرافة Morphology وهي دراسة الكلمات وبنيتها، وتهدف إلى تنظيم المعرفة للطرق التي تبنى بها الكلمات، وتدخل في علاقات مع بعضها، أو مع تراكيب كبيرة، مثل الجملة أو عبر الرصيد العام للغة (تورابي، ٢٠١٥).

٢-١- أقسام الصرف:

تختلف اللغات في أنظمتها الصرفية، فمنها الصرف السلسلي ويكون اعتماده على اللواصق دون تغيير في جذر الكلمة، ولا سلسليٍّ بحيث يحدث التغيير داخل الجذع (تورابي، ٢٠١٥).

ينقسم الصرف في العربية إلى قسمين:

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

ب- **اشتقاقي:** يمكن من توليد صور مشتقة جديدة انطلاقًا من الجذر، قد تكون صورا اشتقاقية كثيرة، وقد يتفرد الجذر بمشتق واحد؛ مثل ياء النسبة، وهي اللاحقة الاشتقاقية الوحيدة في العربية التي تحول الاسم إلى صفة، ويطلق على المنسوب «صفة النسبة» أو «الصفة النسبية» (فليش، ١٩٩٧)، فالنظام الصرفي العربي يعتمد على الجذر، وهو مكون من صوامت تعبر عن معنى أساسي، تضاف له معان أو أفكار من خلال إضافة الصوائت التي تعطي الصيغة شكلها، فالجذر وحدة لغوية مكونة من دالّ ــ وهو مجموعة الصوامت ــ، ومدلول ــ وهو المعنى أو الفكرة المرتبطة به ــ (فليش، ١٩٩٧)، والطرق الأساسية لبناء الصيغ الصرفية هي إما إضافة الصوائت على الجذر ــ بقيود تعتمد طبيعة الصائت وكميته، أو تضعيف الصامت الثاني أو الثالث، وهذا يسمى نظام التحول الداخلي ــ، أو الإلصاق، لكنه خاضع لتأثير التغير الداخلي (فليش، ١٩٩٧).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٣- المقولات التصريفية:

٣-١- مقولة التعيين:

تختص مقولة التعيين بالتفريق بين التنكير والتعريف (هوانج، ٢٠١٥)، وهي وظيفة ثابتة خاصة بالاسم (فليش، ١٩٩٧) في اللغة العربية، إذ تنفرد بوجود أداة للتعريف من بين اللغات السامية، بل وبوجود أداة للتنكير عند من يرى أن التنوين أداة للتنكير (تورابي، ٢٠١٥؛ غابوتشان، د.ت)، و(الـ) التعريف لا تختص بالاسم بمعناه الضيق، ولكن تشمل الصفات والأعداد، مما يدخل التعريف والتنكير في مجال أوسع (غابوتشان، د.ت).

درس العرب التعريف والتنكير من خلال تقسيم الاسم إلى معرفة ونكرة، وتقسيم المعارف والتفريق بينها بحسب درجة تعريفها، إذ تصنف المعارف إلى أصلية؛ أي إن التعريف فيها من أصل الوضع كالضمائر وأسماء العلم، والمعارف غير الأصلية التي اكتسبت التعريف بدخول الأداة عليها كالمعرف بـ(الـ) أو بدخولها في مركب إضافي (غابوتشان، د.ت)، وفي حين أنهم قابلوا بين الاسم المعرف بـ(الـ) والاسم الخالي منها لم يكن لبقية المعارف مقابل من النكرات (ابن غريبة، ١٩٨٥)، وكان التدرج في دلالة التعريف مردّه النظر إلى المضمون لا إلى الشكل وحده؛ إذ يعتمد المضمون على دلالة الخاص والعام (غابوتشان، د.ت)، حتى إنهم جعلوا لبعض الأسماء منزلة وسطى بين التعريف والتنكير كالنكرة غير المحضة، كما ناقشوا أسماء الأزمنة بين التنكير والتعريف (هوانج، ٢٠١٥).

وقد لاحظ علماء العربية أن النكرة هي الأصل؛ لأنها غير موسومة، والتعريف حادث؛ لأنه صيغة موسومة، وبالتالي نظروا في المعاني التي يضيفها (غابوتشان، د.ت؛ ابن غريبة، ١٩٨٥)، وميزوا بين أنواع التعريف باللام (العهدية، والجنسية، والزائدة)؛ فالزائدة مثلا تدخل على الأعلام، وهي معارف فلا تفيد التعريف، وعلى الأعداد وهي نكرة فلا تفيد أيضا التعريف، وفي المقابل ليس كل منون نكرة، فقد تنون الأعلام

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وهـي معـارف، ولا تنـون الممنوعـات مـن الصـرف وقـد تكـون نكـرات، لـذا يجـب التميـيز بـين التعريـف والتنكـير بوصفهمـا سـمات تركيبيـة دلاليـة وبـين صـور تحققهمـا صرفيًّـا (تـورابي، ٢٠١٥؛ هـوانج، ٢٠١٥)، وتتحقـق (الـ) التعريـف بأشـكال صوتيـة مختلفـة: فهـي إمـا لامٌ مسـبوقة بفتحـة وألـف في أول الـكلام مثـل (الولـد)، أو لامٌ سـاكنة في درج الـكلام مثـل (بالبيـت)، أو ألـفٌ مفتوحـة متلـوة بصـوت مماثـل للصـوت الأول مـن الكلمـة مثـل (الرجـل)، وتنطـق بصـوت مماثـل للصـوت الأول مـن الكلمـة في درج الـكلام مثـل (فالرجـل)، واختـلاف صـور تحققهـا سـبب اختـلاف الموقـف منهـا، فسـيبويه يـرى أنهـا الـلام وحدهـا وإنمـا سـبقتها فتحـة، ويـرى الخليـل أنهـا همـزة بعدهـا فتحـة مثـل (هـل)، والمـبرد يـرى أن حـرف التعريـف هـو الهمـزة المفتوحـة وقـد تبـدل الـلام ميمـا في لغـة حمـير، أمـا لنـدروف فـيرى أن التعريـف في العربيـة هـو تضعيـف السـاكن الأول مـن الاسـم المعـرف ظهـر في مجموعـة مـن حـروف لحلـق، وخضعـت البقيـة لتغـيرات أخـرى (تـورابي، ٢٠١٥)، ويـرى د. عبـد الـرزاق تـورابي (٢٠١٥) أنهـا عبـارة عـن لام سـاكنة مسـبوقة بفتحـة، وظهـور حركتهـا مرتبـط بالقيـود المقطعيـة في حالـتي الوصـل والوقـف (تـورابي، ٢٠١٥؛ عبدالواحـد، ٢٠٠٤).

يـرِد التنويـن بوصفـه علامـة تنكـير في مقابـل (الـ) التعريـف بوصفهـا علامـة للتعريـف في الـتراث العـربي، إلا أن بعـض العلمـاء ومنهـم الفـاسي الفهـري يـرى أن التنويـن لا يمكـن أن يكـون علامـة للتنكـير لأسـباب هـي:

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

٢- يحتمل التنوين التخصيص وعدمه وكذلك التعريف.

٣- اختفـى التنويـن في العاميـات بينمـا احتفـظ التعريـف بوسـمه (تـورابي، ٢٠١٥)، وتحتفـظ بعـض اللهجـات ببعـض مواضـع التنويـن، ولعـل اللهجـة المدرجـة ضمـن البحـث الحـالي تخلـو مـن التنويـن، إلا في حـدود ضيقـة جـدًّا، ولـم يـرد في لغـة الطفـل.

ولا يمكـن تعليـل ذلـك التقابـل بـين (الـ) التعريـف والتنويـن بحجـة أن نـون الجمـع والمثـنى تحـذف عنـد الإضافـة مثـل التنويـن، لأن (الـ) التعريـف تدخـل على الجمـع والمثنى ولا

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

يمكن الجمع بين علامتين متضادتين في المعنى الصرفي، وإن عُلل ذلك بأن النون دخلت قبل التعريف؛ لذا تعتبر النون في الجمع والمثنى فارغة دلاليًّا أو حشوية (تورابي، ٢٠١٥).

التعريف مقولة نحوية مثل الشخص، فلا تعبر عن خاصية دلالية وحيدة، ولا تكون موحدة في كل صورها، ويرى لاينز Lyons أن التعريف والشخص يشكلان مقولة واحدة، وهذا الربط موجود في التراث العربي، حيث يربط التعريف بالضمائر، إذ تصور أعلى درجات المعرفة التكاملية بين الشخص والتعريف، يظهر من خلال كون الشخص سمة من سمات التطابق، ويكون في الفعل ولا يظهر في المركب الاسمي، أما التنكير فيراه مقولة دلالية فارغة لا توجد وحدة صرفية تعبر عنه (تورابي، ٢٠١٥). ويرى غابوتشان (د.ت) أن (الـ) التعريف تؤدي مهمة تبديل الاستعمال بينها وبين الضمير الشخصي، لما يتضمنه الضمير من معنى التعريف المجرد ومع اسم الإشارة، لكن لا يمكن استبدال الضمير الشخصي باسم مع أداة التعريف في المركب الوصفي لكنه ممكن في المركب الإسنادي، وذلك يُردّ إلى طبيعة دلالة الضمير الشخصي لا إلى التعريف والتنكير.

يقترن التعيين بنظام الإحالة في علم الدلالة، وتنقسم الإحالة إلى إحالة تعريفية وإحالة تنكيرية، والإحالة التعريفية تنقسم إلى إحالة عامة وإحالة معيَّنة، وفي الإحالة التنكيرية إلى إحالة مخصصة وإحالة غير مخصصة أو عشوائية (هوانج، ٢٠١٥)، وللبعد التداولي دور في فصيلة التعيين ونظام الإحالة؛ إذ يؤدي السياق دورًا في تحديد نوع التعريف، وترتبط أشكال من الإحالة التعريفية بالاستعمال اللغوي، وقد تدل النكرة على معرفة مثل: (يحاسبك الله في يوم عظيم) وهذا من قبيل الإحالة المخصصة (هوانج، ٢٠١٥)، ويعامل هذا في التراث العربي على أنه حالة خاصة من التنكير، وقد يجعله بعضهم حالة بين المعرفة والنكرة، يدل على هذا أن له أحكامًا خاصة (هوانج،٢٠١٥).

٣-٢- مقولة الجنس:

الجنس في العربية مذكر ومؤنث، وليس فيها محايد إلا في رأي بعض العلماء وعلى نطاق ضيق في (من، ما) الموصولتين (هوانج،٢٠١٥)، يمثل المذكر الأصل فليس له علامة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

والمؤنث فرع يميز بعلامة، وقد نظر العرب لمسائل الجنس في اللغة من وجهين: الأول الوجه اللغوي، حيث جمع أهل اللغة الألفاظ وصنفوها وفق قسمين المذكر والمؤنث (القحطاني، ١٤٠٩)، والوجه النحوي الذي حاولوا فيه تتبع اطراد علامات التأنيث (القحطاني، ١٤٠٩)؛ إذ تلعب الدلالة دورًا مهمًّا في مسائل التأنيث؛ إذ بعض الكلمات مثل: (زوج، وشخص، وإنسان) تدل على الجنسين، كما أن للحقول الدلالية دورًا في التمييز بين المذكر والمؤنث، حيث تؤنث أسماء الدول والمدن، وتذكّر أسماء الجبال والأنهار (هوانج،٢٠١٥)، وقد تضاف هذه العلامات في اسم مذكر ولا تضاف في كل اسم مؤنث، مثل حمزة علمًا لمذكر، وسعاد علمًا لمؤنث، وبعض الصفات مثل: حامل ومرضِع، وبعض الصفات التي تستعمل للمذكر والمؤنث دون علامة مثل: صبور وذبيح ومِعطار وجواد، وقد تضاف تاء التأنيث فيما يكون وصفا للجنسين مثل هُمَزَة، وعلاَّمة، وهناك أسماء جامدة غير مشتقة تستعمل صفات أيضا مثل: (الخام، والأم)، ويَرُدُّ بعضهم هذا إلى مرحلة قديمة من عمر اللغة لم تظهر فيها علامات التأنيث (القحطاني، ١٤٠٩).

٣-٢-١- أقسام التأنيث وعلاماته:

يختص الاسم بعلامات تأنيث هي الألف الممدودة والألف المقصورة والتاء، على أن الألف الممدودة والمقصورة محصورة بأوزان محددة وألفاظ مسموعة، أما التاء فلها مواضع سماعية (أسماء الكائنات الحية)، وأخرى قياسية (المشتقات)، ويختلف التأنيث بالتاء عن الألف بنوعيها بأن التاء تدخل على اسم تام الفائدة تضيف له التأنيث فهي لاصقة تدل على التأنيث، أما الألف فقد بني عليها الاسم (القحطاني، ١٤٠٩)، وتاء التأنيث هي أكثر العلامات ورودا (عبد الواحد، ٢٠٠٤)؛ لهذه الأسباب أدرجت في البحث الحالي بوصفها لاصقة تعبر عن التأنيث.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

علامة مثل زينب وسعاد، ومؤنث لفظي معنوي وهو ما دل على مؤنث واشتمل علامة (القحطاني، ١٤٠٩).

٣-٢-٢- تاء التأنيث:

لتاء التأنيث وظائف لا تقف عند حدود التعبير عن التأنيث فحسب؛ منها تمييز الواحد من جنسه، والمبالغة في الصفة، وتأكيد المبالغة، والدلالة على التعريب، والدلالة على النسب، وتوكيد الجمع، وتوكيد الوحدة، والتحول من الوصفية إلى الاسمية لتعويض الحذف في البنية الصرفية، وهي لا تفيد التأنيث الحقيقي في هذه المواضع، لكنها تعامل نحويًا معاملة المؤنث لوجود العلامة (هوانج، ٢٠١٥؛ عبدالواحد، ٢٠٠٤؛ فليش، ١٩٩٧)، ويرى هنري فليش أن لواحق التأنيث قديما جدًّا كانت تعني تنظيم الأسماء في تدرج من الأعلى إلى الأقل قيمة، ثم تحددت بمرور الوقت بالدلالة على التأنيث ولم يبقَ من وظيفتها الأولى سوى لواحق في التصغير أو التحقير واسم الجماعة، ويستدل بمطابقة الفاعل للمفعول أو النعت للمنعوت في مثل اسم الجمع، إلا أنه يتوقف عند الصيغ التي تصدق على المذكر والمؤنث، مثل مِفْعال، وفَعِيل، وفَعُول، ويعلل ذلك باعتبارات قديمة تركت أثرًا (فليش، ١٩٩٧).

ومن الأحكام المتعلقة بالتأنيث عامة وتاء التأنيث خاصة، أنه لا يتغير شيء في الاسم المؤنث بتاء التأنيث عند تثنيته مثل شجرة -شجرتان/شجرتين، بينما تحذف تاء التأنيث من المفرد عند جمعه جمعًا مؤنثًا سالمًا؛ لئلا تجتمع علامتا تأنيث في الاسم الواحد مثل فاطمة -فاطمات، وفي التصغير لا يتأثر لفظ الثلاثي المؤنث بتاء التأنيث مثل شجرة -شُجيرة، أما الرباعي فما فوق فلا تحذف العلامة ولا تراعى في عدد أحرفه، فكأنها تحذف ليصغر الاسم ثم ترد إليه بعد تصغيره مثل أسورة -أسيورة، وعند النسبة حذف تاء التأنيث عند النسب مثل مكة -مكيّ، ومثل فاطمة-فاطميّ (القحطاني، ١٤٠٩).

ويمنع المؤنث بتاء التأنيث من الصرف إن كان معرفة ويصرف إن كان نكرة، مثل: مررت بفاطمةَ وفاطمةٍ أخرى (القحطاني، ١٤٠٩).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

والتأنيث أحد العناصر التي تستلزمها المطابقة في المركبات الاسمية عامة، وفي مطابقة ألفاظ الأعداد لمعدودها حالات من حيث التذكير والتأنيث، فتجب المطابقة في الواحد والاثنين، وتجب المخالفة في الأعداد من ثلاثة إلى تسعة، وتخالف العشرة إن كانت مفردة وتطابق إن كانت مركبة، أما ألفاظ العقود والألْف والمائة فلا تتغير صيغتها، ويؤخذ بالاعتبار في الجمع حال المفرد، وفي اسم الجمع واسم الجنس يراعى تأنيث لفظيهما وتذكيره (القحطاني، ١٤٠٩)، وفي النعت الحقيقي يطابق النعت منعوته، أما في النعت السببي فالمطابقة بين النعت ومرفوعه (القحطاني، ١٤٠٩).

وفي التوكيد تشتمل الألفاظ على ضمائر تعود على المؤكَّد وتطابقه في الجنس، وفي البدل أيضا تجب المطابقة (القحطاني، ١٤٠٩)، وكذلك في الضمائر؛ إذ يجب أن تطابق مرجعها في الجنس (القحطاني، ١٤٠٩).

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

٣-٣- مقولة العدد:

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

٣-٣-١- المثنى:

للتثنية نوعان: نوع بإضافة لاصقة ألف ونون، ونوع بإضافة لاصقة ياء ونون، ويشترط أن يكون الاسم المثنى دالا على اثنين وله مفرد من لفظه (هوانج، ٢٠١٥؛ فليش، ١٩٩٧؛ العطية، ١٩٩٩)، واختُلف في النون هل هي عوض عن التنوين أو أنها تنوين حُرِّك فقوي، أو أنها للفرق بين المفرد المنصوب الموقوف عليه بالألف والمثنى المرفوع، أو أنها بدل من الحركة، أو أنها بدل من تنوينين؛ لأن المثنى عبارة عن مفرد ومفرد، ولكل منهما تنوين (العطية، ١٩٩٩)، أو هي حشوية إذ تسقط عند الإضافة (تورابي، ٢٠١٥)، وللمثنى

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

نوع آخر ليس له مفرد من لفظه (العطية، ١٩٩٩)، وهو قائم على أساس معجمي، فلا يدخل في حيز استعمال اللواصق للتعبير عن العدد؛ لذا هو خارج إطار الدراسة الحالية.

والتثنية بشكل عام ظاهرة أصيلة في العربية لكنها غير مستقرة، فعلامة الإعراب هي الألف رفعًا، والياء نصبًا وجرًّا، لكن ورد عدد من الشواهد يلتزم الألف والنون في حالات الإعراب الثلاث (العطية، ١٩٩٩)، ويظهر هذا في اللهجات العربية الحديثة؛ إذ تلزم الياء للتثنية، ومنها اللهجة المدرجة في الدراسة الحالية.

٣-٣-٢- الجمع:

في العربية نوعان من الجمع:

جمع صرفي: ينقسم إلى الجمع السالم (مذكرٍ ومؤنثٍ)، وإلى جمع التكسير، ويعتمد الجمع السالم على زيادة اللاحقة، وهي تفيد الجمع والتذكير أو الجمع والتأنيث، أما التكسير فيتم بتغيير البنية الداخلية (هوانج، ٢٠١٥؛ عبدالواحد، ٢٠٠٤)، فجمع السالم جمع خارجي يصاغ بإضافة لواحق وله حالتان إعرابيتان، الرفع مقابل النصب والجر، وتلتزم فيه اللهجات الحديثة الياء والنون، وجمع داخلي لا يعتمد على الإلحاق بل بتأثير التحول الداخلي، وفي حالات إعرابه يشابه الأسماء المفردة.

القسم الثاني هو جمع معجمي، وينقسم إلى اسم الجمع واسم الجنس (فليش، ١٩٩٧)، ويرد اسم المجموعة بوصفه مصطلحًا غربيًّا يجمع بين اسم الجنس واسم الجمع (هوانج، ٢٠١٥).

ويعامل جمع غير العاقل معاملة المفرد المؤنث على سبيل الجواز، كما أن هناك ألفاظًا تستعمل مفردا وجمعا (الفلك والطاغوت)، وقد يرد من ألفاظ الجموع صفة مثل (ثوب أسمال، درع دلاص) (هوانج، ٢٠١٥)، في حين تجمع بعض الصفات المذكّرة جمع تأنيث مثل (جبال راسيات...) (عبد الواحد، ٢٠٠٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٣-٤- مقولة الشخص:

تظهر مقولة الشخص في العربية بصورة الضمائر؛ وتنقسم إلى ضمائر منفصلة وضمائر متصلة؛ المتصلة تنقسم إلى ضمائر حضور وضمائر غيبة، يضاف إلى ضمائر الحضور أسماء الإشارة، وإلى ضمائر الغيبة الأسماء الموصولة؛ لأنهما يحيلان إلى شخص أو شيء معيَّنٍ وفقًا لقصد المتكلم (هوانج،٢٠١٥)، أعرضها في الجدول التالي (فليش، ١٩٩٧):

جدول رقم (٣-١) الضمائر المتصلة بالأسماء

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

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

جدول رقم (٣-٢) الضمائر المتصلة بالأفعال

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

تتفاعل فصائل الشخص مع فصائل الجنس والعدد، فالضمير يتطابق مع مرجعه من حيث العدد والجنس والشخص؛ ذلك أن عود الضمير يقوم بدور الوصل بين أجزاء

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الجملة الكبرى والصغرى (هوانج،٢٠١٥)، لكنه على الرغم من ارتباطه بها إلا أنه مستقل عنها؛ لأنه يوظف على أنه عنصر إشاري، بينما العدد والجنس علامة على الفاعل؛ فسمات العدد والجنس ذات طبيعة اسمية، وهي مستقلة عن الخطاب، أما سمة الشخص فهي سمة موجودة في الأفعال أساسا؛ لأنها تمثل السمات المرتبطة بالأدوار الخطابية (تورابي، ٢٠١٥)، بشكل عام تؤدي الضمائر والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة دورًا في التماسك داخل التركيب (هوانج،٢٠١٥)، إلا أنها في هذه الدراسة تُناقش من حيث كونها لاصقة صرفية للأسماء، ومن حيث دلالتها على الشخص في الأسماء، وعليه فإن دورها في الأفعال أو الحروف خارج نطاق الدراسة.

٣-٥- ياء النسبة:

تنفرد ياء النسبة في هذا البحث بأنها اللاحقة التي لا تنتمي إلى مقولة لغوية، وبأنها لاحقة اشتقاقية لا تصريفية، إذ تنقل اللفظ من الاسمية إلى الوصفية، وهي لاحقة الياء المشددة التي تضاف للاسم لتدل على علاقة انتساب إلى جماعة إنسانية، بحيث يكون المنسوب من آل المنسوب إليه، مثل (عربي) نسبة إلى (عرب)، وشاع استعمالها للدلالة على علاقة شيء بآخر مثل: (أرضي)، و(سماوي)، أو علاقة تجريد مثل (فلسفي) (فليش، ١٩٩٧؛ عبدالواحد، ٢٠٠٤)، وهي مشددة في العربية الفصحى؛ لكي لا تشابه ياء المتكلم، وكيلا تثقل عليها الضمة والكسرة (عبد الواحد، ٢٠٠٤)، ويظهر عليها الإعراب.

أحكامها:

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

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

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

٦- ما كان مختوما بألف التأنيث المقصورة تحذف (عطشى -عطشيّ، حبلى-حبليّ)، أما ألف التأنيث الممدودة فتقلب واوًا مثل: (حمراء-حمراويّ) (عبد الواحد، ٢٠٠٤).

٣-٦- المطابقة:

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

تجب المطابقة بحسب مقولات التصريف التي عرضتها سابقا وهي: الجنس، والعدد، والتعيين، والشخص[1] (هوانج،٢٠١٥).

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

علاقة الإسناد: بين المسند والمسند إليه. وعلاقة التبعية: بين التابع والمتبوع، وعلاقة مشتركة بين الإسناد والتبعية، مثل ما يوجد في النعت السببيّ (هوانج،٢٠١٥)، إذ يطابق ما قبله في الإعراب والتعيين، وما بعده في الجنس (هوانج،٢٠١٥).

أ- علاقة الإسناد:

المسند ويمثله الفعل والخبر من المنظور الوظيفي، والمسند إليه ويمثله الفاعل والمبتدأ هو الموضوع، وتعكس البنية العميقة للجملة الفعلية والجملة الاسمية تشابهًا من منظور النحو التوليدي التحويلي (هوانج،٢٠١٥)؛ لذا تناقش حالات المطابقة من جهتين:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

إن كان المسند اسما: يتطابق المسند الاسم مع المسند إليه في العدد والجنس، أما التعيين فلا يُبتدأ بنكرة وعليه يمكن المطابقة، حيث يكون كل من المسند والمسند إليه معرفة، وقد يكون المسند إليه نكرة مخصوصة والمسند نكرة، إلا أن صورًا من عدم التطابق واردة في اللغة، مثل استعمال الصيغ للمذكر والمؤنث (المرأة عروس) (هوانج،٢٠١٥)، وعند تقدم الوصف على مرفوعه مثل (أقائم الزيدان) (هوانج،٢٠١٥). وإن كان المسند فعلا: يتطابق المسند مع المسند إليه في الجنس والعدد والشخص غالبا، ومن صور عدم المطابقة تقدم الفعل المسند فإن التطابق يكون في الجنس والشخص فقط، كذلك إذا كان المسند إليه جمع مذكر سالمًا وجب تذكير فعله، لكن لم يطابق من حيث الشخص (جاء المسلمون)، ويجوز في الأفعال الجامدة مثل نعم وبئس المطابقة وعدمها من حيث الجنس (هوانج،٢٠١٥).

ب- علاقة التبعية:

١- يتبع النعت المفرد المنعوت في الجنس والعدد، والإعراب والتعيين، ومن صور عدم المطابقة الوصف بالمصدر (رجل ثقة)، ووصف أسماء الجموع (سحاب ثقال)، ووصف لفظ (أحد)، وما يقع حملاً على الجوار، والصيغ الصرفية للمذكر والمؤنث لا تعد مخالفة؛ لأنها تصدق على الجنسين مثل فعيل (هوانج،٢٠١٥)، النعت المقطوع: يطابق في الجنس والعدد والتعيين.

٢- **العطف:** يوجب العطف التطابقَ في الإعراب دون الجنس والعدد والتعيين (هوانج،٢٠١٥).

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

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

٥- **الإضافة:** لا توجب المطابقةَ (هوانج، ٢٠١٥)، وتعبِّر الإضافة في العربية عن علاقات المُلْكية -الوصفية؛ لخلو العربية من ضمير للملكية (غابوتشان، د.ت).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٦- **العدد:**

- يتطابق العدد ١، ٢ مع المعدود في الجنس والتعيين والإعراب؛ لأنه نعت للمعدود.
- تخالف الأعداد من ٣ إلى ١٠ في الجنس والإعراب؛ لأنه يجر بالإضافة.
- تبنى الأعداد من (أحد عشر) حتى (تسعة عشر) على فتح الجزأين، وصدرها يتبع حكم الأعداد المفردة، وعجزها يطابق المعدود في الجنس ويخالفه في الإعراب، إذ ينصب على التمييز.
- أما ألفاظ العقود ولفظ (مائة)، و(ألف)، و(مليون) ومثناها فلا تتأثر تذكيرا وتأنيثا (هوانج،٢٠١٥).

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

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

٩- **الاختصاص:** يتطابق اللفظ المخصوص مع الضمير عادة في الجنس والعدد والتعيين؛ إذ لابد أن يكون اللفظ المخصوص معرفة.

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

١١- **ضمير الشأن:** يتطابق مع اللفظ بعده في التذكير والتأنيث.

١٢- **المنادى:** يأخذ التعيين دور المعيار الذي يقام عليه الحكم الإعرابي في المنادى، إذ قسم العلماء المنادى إلى قسمين: المنادى المعرب المنصوب، وله ثلاثة أقسام منادى مضاف وشبيه بالمضاف ومنادى مفرد نكرة، وأما القسم الثاني فهو المنادى المبني على ما يرفع به وهو العلم المفرد، والنكرة المقصودة (هوانج،٢٠١٥).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٣-٧- الفئات اللغوية في لهجة القصيم:

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

- **التنوين:** يغيب التنوين في اللهجة المحلية عامة، وفي لغة الطفل خاصة.
- **التثنية:** تختلف صورة التثنية في اللهجة عنها في الفصحى في جانبين: الأول أنها تلتزم صورة واحدة عند التثنية غير متأثرة بالحالة الإعرابية، إذ يلازم المثنى الياء والنون، وتهمل حركة النون، الثانية لا تلتزم بالمطابقة عند التثنية (العاروك، ١٤٣٥)، إذ يوصف المثنى بصيغ جمع التكسير.
- **جمع المذكر السالم:** يلزم جمع المذكر السالم الياء والنون، ويلتزم المطابقة (العاروك، ١٤٣٥).
- تفتقد اللهجة المحلية الإعراب بوصفه أحد عناصر المطابقة.
- **جمع المؤنث السالم:** يظهر جمع المؤنث السالم في لهجة القصيم بنفس صورته بالفصحى، وتهمل حركات الإعراب (العاروك، ١٤٣٥)، ولا تلزم المطابقة، فيوصف جمع المؤنث السالم باستعمال صيغ جمع التكسير.

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

الفصل الرابع

منهجيـة البحـث

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

١- أسئلة البحث:

تتناول الدراسة السؤالين التاليين:

١- ما أنواع الأخطاء التي يقع فيها الأطفال في العمر من ٢ إلى ٦ سنوات عند إنتاج العلامات الصرفية للأسماء (العدد، الجنس، التعيين، الضمائر، ياء المتكلم)؟

٢- كيف تنمو لغة الطفل فيما يخص هذه السمات في المرحلة العمرية من ٢ إلى ٦ سنوات؟

٢- منهجية البحث:

قبل أن أعرض منهج الدراسة الحالية أشير إلى المقصود بالمنهج؛ إذ يُعنى ببيان أسباب استعمال أساليب جمع وتحليل البيانات، أما الأساليب فهي التقنيات والطرق المستخدمة للحصول على المعلومات المطلوبة في البحث (موخرجي وآلبون، ١٤٤١)، ومنهج هذا البحث منهج كيفي وصفي (موخرجي وآلبون، ١٤٤١)؛ فالدراسات اللغوية الحديثة تعتمد على المنهج الوصفي؛ لأن الهدف منها ليس معرفة الصواب والخطأ في لغةٍ ما، بل يهدف إلى معرفة ما تقوم عليه اللغة من مبادئ وتراكيب، وظواهر لغوية (الأحمري، ٢٠٢٠)، وللدراسات اللغوية التطبيقية مساران في منهجية البحث، يعتمد تصنيفهما على عدد العينة، وتنوع الموضوعات، وطول المدة التي تجمع فيها البيانات، ونوع البيانات، وأساليب تحليل البيانات، وطرق التعامل معها، فهي

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

إما أن تكون دراسة (طولية The Longitudinal Study Design) وفيها عدد المشاركين محدود، ومن المتاح في هذا النوع من الدراسات أن تقتصر على مشارك واحد فقط، فهي بشكل عام تمثل دراسة حالة، ومن حيث الوقت فالدراسة الطولية تستغرق مدة زمنية ممتدة، ويمكن أن تجمع البيانات على مُدد بشكل أسبوعي، أو كل أسبوعين أو ثلاثة، أو بشكل شهري، وتشمل البيانات الحدث اللغوي وكل ما يحيط به، كالمكان والأشخاص، والجوانب النفسية والجسدية، وتؤخذ من الحديث العفوي للمشاركين، وتميل إلى التحليل الوصفي الكيفي، إلا أنه قد يصعب تعميم نتائج هذه الدراسات؛ نظرا لمحدودية العدد وعفوية الخطاب، إضافة إلى أن طول مدة الدراسة قد تسبب فقد بعض المشاركين، وبما أن البيانات تجمع من الحديث العفوي الذي قد لا يوفر الشكل اللغوي المقصود بالبحث فإن قدرة الباحث على تفسير غياب هذا الشكل محدودة.

وإما أن تكون الدراسة (مستعرضة Cross-Sectionalstudy)، ويكون فيها عدد المشاركين أكبر، وفي مدة زمنية محدودة تجمع فيها البيانات تحت تحكم أو توجيه من الباحث، وإن كان من الصعب أن يتم الجمع بشكل مثالي، وبما أن الأعداد فيها أكبر ولا تقوم على دراسة حالات فردية فإن تفاصيل المحيط بالحدث اللغوي غير مهمة، وتميل إلى التحليل الكمّي أكثر، ومن إيجابياتها تجنب تسرب العينة، وإمكانية تعميم النتائج، ويعيبها إهمال العوامل المحيطة بالحدث.

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

وبشكل عام فإن تصميم الدراسة وتحديد مسارها المنهجي قائم على إدراك حدود البحث وأسئلته، وعليه يمكن للباحث وضع منهجية معينة تحقق أهداف البحث

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ضمن القيود التي يفرضها موضوع البحث، بشرط الوعي بالمنهجيات المتبعة والأخذ بعين الاعتبار أنها ليست جامدة ثابتة الحدود، بل يمكن تطويعها لتحقيق الهدف من الدراسة (موخرجي وآلبون، ١٤٤١؛ Gass, 2013).

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

وفيما يلي تفصيل ذلك:

٢-١- الدراسة الاستكشافية:

إجراء (دراسة استكشافيةPilot Study) منهجية متبعة في العلوم الإنسانية بشكل عام، ولها مساران، أحدهما يتمثل بصورة دراسات الجدوى، والثاني تمثله الاختبارات المسبقة، والتي تمهد لدراسة أساسية (Malmqvist et al., 2019).

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وبما أنها توفر للباحث وقتًا كافيًا للانغماس في المجال العلمي للدراسة فإن هذا يساعد في ضبط حدود البحث، وصياغة أسئلته الأساسية (Mackey & Gas, 2007).

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

٢-٢- جمع البيانات:

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

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

٢-٢-١- عينة الأفراد -المشاركون:

عينة المشاركين هي عينة (متيسرة Convienent Sample) من أطفال محافظة عنيزة في المرحلة العمرية من عامين ونصف حتى ست سنوات، حددت المراحل العمرية؛ لأنها تشمل مرحلة يتضح فيها استعمال الأطفال للعلامات الصرفية بشكل أولي، ويتطور

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تدريجيًـا، فالطفـل عنـد بلوغـه العامـين يقفـز معـدل اكتسـابه للكلمـات، ممـا يتيـح لـه تكويـن جمـل أوليـة مكونـة مـن كلمتـين، وتبـدأ بعـد ذلـك العلامـات الصرفيـة في الظهـور في لغتـه (دو بويسـون ، ٢٠١١؛ فيرناندیـز وكيرتـز، ٢٠١٨)، إضافـة إلى أن الصـرف العـربي غـني، ويظهـر باكـرا في لغـة الطفـل، ويمتـد اكتسـابه زمنـا طويـلا؛ فبعـض اللواصـق تظهـر قبيـل سـن المدرسـة؛ نتيجـة لتطـور المعرفـة التركيبيـة (فيرناندیـز وكيرتـز، ٢٠١٨)، ويكتمـل النظـام الصـرفي في لغـة الطفـل في مراحـل لاحقـة.

تحديـد العمـر المشـمول بالبحـث لا يعـني بالضـرورة الـتزام مراحـل عمريـة معينـة لاكتسـاب سـمات صرفيـة محـددة، إنمـا هـو قيـد منهـجي لصياغـة حـدود واضحـة للدراسـة، فتشـابه مراحـل النمـو اللغـوي عنـد الأطفـال علـى الرغـم مـن ارتباطـه البـيّن بالنمـو الجسـدي قـد يعـني (حـالات نحويـة)، بمعـنى أنهـا أنظمـة مختلفـة مـن القواعـد التراكميـة نتيجـة لتجربـة لغويـة قائمـة علـى منهـج اسـتنباطي افـتراضي (بوحـوش، ١٩٩٩).

جدول رقم (٤-١) عينة الأفراد - المشاركون

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

عـدد المشـاركين في البحـث تسـعة أطفـال، لغتهـم الأولى العربيـة، ولا يتلقـون أي لغـة ثانيـة، وكل منهـم طفـل لأبويـين سـعوديين مـن سـكان محافظـة عنـيزة، موزعـين في ثـلاث مجموعـات بحسـب العمـر.

أمـا جمـع البيـانات اللغـوية وتحليلـها فيقـوم عـلى (المقابـلات شـبه المنظمـة Semi-Structured Interviews) (ماكـي وقـاس، ٢٠١٩) إذ تسـمح بتعديـل صيـغ الأسـئلة والاسـتطراد، ويرتبـط بشـكل مباشـر بالنظريـات في اكتسـاب اللغـة عامـة عـلى اختـلاف توجهاتهـا النظريـة ، فوضـع خطـة لجمـع البيانـات وتحليلهـا في البحـث اللغـوي التطبيقـي يقـوم عـلى الوعـي بمفاهيمهـا، فمـن النظريـة التوليديـة اسـتمدت الدراسـة التركـيز عـلى جوانـب الأداء لأنـه الوسـيلة الوحيـدة لفهـم الكفـاءة مـن خـلال ملاحظتـه همـا وإنتاجـا إذ لايمكـن قيـاس العمليـات الذهنيـة بشـكل مباشـر (ماكـي وقـاس، ٢٠١٩)، ومـن نظريـة الاسـتعمال اللغـوي اسـتمدت الدراسـة أهميـة المواقـف التواصليـة في الكشـف عـن آليـات الاكتسـاب، إذ تشـير إلى أن الطفـل يكتسـب اللغـة بالاعتمـاد عـلى المهـارات المعرفيـة وعـلى مهارتـين أساسـيتين همـا: اسـتشـعار الانتبـاه وهـي ذات مـدى وظيفـي، وتصنيـف الصيـغ وهـي ذات مـدى تركيـبي، فالطفـل ينطلـق مـن التركيـب حيـث يحـدد أنمـاط متناظـرة مـن خـلال اسـتقراء المعطيـات اللغويـة في الموقـف التواصلـي ليحـدد أبنيـة مجـردة ذات معـنى، وتختلـف الأقـوال والمعطيـات في درجـة التعقيـد وتداخـل العوامـل المؤثـرة في الاكتسـاب (Tomasello, 2012)؛ لـذا تهتـم النظريـات اللسـانية الحديثـة بالـكلام، ويعـدّ مصـدر المـادة في البحـث واللغـة المحكيـة عـلى وجـه الخصـوص؛ لأن القـدرة عـلى الـكلام موجـودة عنـد كل إنسـان طبيعـي، وتمـر بمراحـل متعـددة، وتصـدر عـن البشـر بشـكل عفـوي، ولا تقـوم عـلى التعلـم المقصـود، كمـا أن الصـور المكتوبـة للغـة قـد لا تتوفـر في كل اللغـات (الأحمـري، ٢٠٢٠).

جمعـت البيانـات في عـدد مـن الجلسـات الثنائيـة بيـني وبـين كل طفـل مـن الأطفـال المشـاركين في البحـث عـلى انفـراد، وقـد كان مجمـوع الجلسـات للأطفـال جميعـا خمسًـا وأربعـين جلسـة، بواقـع خمـس جلسـات مسـتقلة لـكل طفـل، مـدة كل منهـا خمـس وعشـرون دقيقـة تقريبـا، وقـد كان التفاعـل مـع الأطفـال موجهًـا نحـو اسـتخراج السـمات الصرفيـة المقصـودة في البحـث، وهـي مدونـة في الجـدول التـالي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول رقم (٤-٢) الجلسات

	التاريخ	المكان	الطفل	الجنس	العمر	الباحث
١	١٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ	المنزل	و	بنت	٢+٦	أ
٢	١٧/ ٢/ ١٤٤٢هـ		و	بنت		أ
٣	٢٠/ ٢/ ١٤٤٢هـ		و	بنت		أ
٤	٢١/ ٢/ ١٤٤٢هـ		و	بنت		أ
٥	٢٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ		و	بنت		أ
١	١٥/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ن	بنت	٣	أ
٢	١٧/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ن	بنت		أ
٣	١٨/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ن	بنت		أ
٤	١٩/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ن	بنت		أ
٥	٢٠/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ن	بنت		أ
١	٢٢/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ز	ولد	٣+٨	أ
٢	٢٣/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ز	ولد		أ
٣	٢٤/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ز	ولد		أ
٤	٢٥/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ز	ولد		أ
٥	٢٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ز	ولد		أ
١	٤/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ر	ولد	٤+٥	أ
٢	٦/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ر			أ
٣	٧/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ر			أ
٤	٨/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ر			أ
٥	٩/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ر			أ
١	٢٨/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ع		٤+٩	أ
٢	٢/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ع			أ

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

	التاريخ	المكان	الطفل	الجنس	العمر	الباحث
٣	٣/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ع			أ
٤	٤/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ع			أ
٥	٥/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ع			أ
١	٢٣/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ت		٤+٦	أ
٢	٢٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ت			أ
٣	٢٧/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ت			أ
٤	٢٨/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ت			أ
٥	٢٩/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ت			أ
١	١٤/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ط		٥	أ
٢	١٥/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ط			أ
٣	١٩/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ط			أ
٤	٢٠/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ط			أ
٥	٢٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ		ط			أ
١	٨/ ٣/ ١٤٤٢هـ		س		٥+٣	أ
٢	٩/ ٣/ ١٤٤٢هـ		س			أ
٣	١٠/ ٣/ ١٤٤٢هـ		س			أ
٤	١١/ ٣/ ١٤٤٢هـ		س			أ
٥	١٢/ ٣/ ١٤٤٢هـ		س			أ
١	٧/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ل		٥+٧	أ
٢	١٢/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ل			أ
٣	١٣/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ل			أ
٤	١٤/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ل			أ
٥	١٥/ ٣/ ١٤٤٢هـ		ل			أ

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

جمعت البيانات على ضوء (طرق قياس البناء النحوي BSM The Bilingual Syntax Measure) (Porter, 1977) دون الالتزام بها، لكن حرصت على استكشاف النطاق المعجمي للطفل حسب المهمة المعروضة، بحيث استعمل الكلمات والمفاهيم المألوفة عنده، وهذه الطريقة تستعمل لجمع البيانات من خلال اللغة الطبيعية في حديث الأطفال الصغار، ورغم أنها وضعت أساسًا لتحديد مستوى نمو الأبنية في اللغة الثانية، إلا أنه من الممكن الاستفادة منها في مجال اللغة الأولى.

وتنقسم الإجراءات في طريقة قياس البناء النحوي إلى مرحلتين:

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

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

اتخذت الدراسات السابقة في مجال الاكتساب طرقًا عدة في تصميم المهام باعتماد أدوات مختلفة، كانت الصور بوصفها حافزًا لاستثارة الخرج اللغوي طريقة شائعة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

في البحـث اللغـوي التطبيقـي، وتسـتعمل بأسـاليب مختلفـة، مطبوعـة أو معروضـة علـى شاشـة إلكترونيـة ثابتـة أو متحركـة (Mackey & Gas, 2007; Khwaileh et al., 2020)، ومـن حيـث الكلمـات فقـد تكـون مـن الكلمـات المألوفـة للطفـل، وقـد تكـون كلمـات وهميـة تشـبه في صياغتهـا الكلمـات في اللغـة موضـع البحـث (Barry, 2013)، وبالاطـلاع علـى الدراسـات السـابقة والمهـام والأدوات المسـتعملة فيهـا، صممـت المهـام لهـذه الدراسـة بمـا يتناسـب مـع السـمات الصرفيـة المطلوبـة والمراحـل العمريـة للأطفـال الـتي يشـملها البحـث، اسـتعملت مهـام متعـددة لاسـتثارة الإنتـاج في كل جلسـة، وتعـني الاسـتثارة اسـتخراج بيانـات مقصـودة بعينهـا باسـتعمال أدوات معينـة موجهـة نحـو ذلـك الهـدف، والإنتـاج المسـتثار هـو الإنتـاج اللغـوي الموجـه بمهمـات لغويـة مصممـة بهـدف الحصـول علـى خـرج لغـوي ذي مواصفـات معينـة تناسـب حاجـة الباحـث وأسـئلته (Khwaileh et al., 2020).

وقصـدت تنـوع المهـام لتعـدد السـمات الصرفيـة المدرجـة في البحـث ولاختـلاف المراحـل العمريـة الـتي يجـب دراسـتها، ولاختـلاف ميـول وطبائـع الأطفـال، وراعيـت فيهـا اعتمادهـا علـى الحـوار الموجـه مـع الطفـل للحصـول علـى أكـبر قـدر مـن البيانـات، يقـوم الحـوار الموجـه علـى توفـير فـرص لخلـق حـوار مـع الطفـل حـول موضـوعٍ تعرضـه قصـة أو صـورة أو لعبـة، مـع تدخـل الباحـث بطـرح بعـض الأسـئلة لتوجيـه الحـوار للاسـتثارة المطلوبـة، وهـذا يختلـف عـن الطـرق الـتي تقـوم علـى تحديـد عـدد معـين مـن الكلمـات، وتحديـد صيـغ معجميـة معينـة قبـل البـدء بالدراسـة، وهـي وإن كانـت أكـثر منهجيـة فهـي لا تعكـس لغـة الطفـل بواقعيـة، كمـا تفتقـد للفـرص الـتي ينتـج فيهـا الطفـل صيـغ غـير متوقعـة، ولا يظهـر فيهـا أثـر السـياق، وأهميـة هـذا أن الطفـل لا ينتـج اللاصقـة الصرفيـة بمعـزل عـن سـياق اللغـة والحـال، وقـد ينعكـس ذلـك علـى اسـتراتيجيات الاكتسـاب بشـكل عـام.

حرصـت علـى أن يتوفـر في الأسـئلة الموجهـة للطفـل خـلال الحـوار شـروطٌ صرفيـة، بحيـث تـرد الكلمـة المقصـودة بالاختبـار، وتـرد اللاصقـة في كلمـة أخـرى، فيكـون الطفـل قـد تعـرف علـى جـذر الكلمـة، وعلـى اللاصقـة المقصـودة، وشـروطٌ صوتيـة، بحيـث تكـون الأسـئلة قائمـة علـى وعـي بحـدود الطفـل وإمكاناتـه مـن الناحيـة الصوتيـة، وشـروطٌ دلاليـة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

توفـر وضـوح معـنى الكلمـات الـواردة في الحـوار، وشـروطٌ سـياقية تضمـن اتصـال الحـوار بالسـياق اللغـوي، وسـياق الحـال (Idrissi, 2017)، وهـذا يقـوم علـى المعلومـات المسـتخلصة مـن الأسـئلة الأوليـة خـلال الجلسـة.

وبمـا أن الدراسـة تهـدف إلى قيـاس صحـة اكتسـاب اللواصـق الصرفيـة الخاصـة بالأسـماء والإلصـاق عمومًـا يظهـر في لغـة الطفـل في أولى مراحـل التركيـب أي بنـاء الجملـة، فقـد أخـذت بالاعتبـار عنـد تصميـم المهـام وضـع حوافـز لإنشـاء جمـل، وحرصـت علـى أن تقـوم علـى وصـف الحركـة والحـدث.

أضفـت القصـص المصـورة؛ لأن الصـور تعـبر عـن حـدث وحركـة تثـير التركيـب في لغـة الطفـل، ولجـذب انتبـاه الطفـل بصـورة كـبرى أضفـت الـدمى والألعـاب، كمـا أنهـا تثـير التركيـب عنـد الطفـل؛ لمـا تتطلبـه مـن وصـف الحركـة والحـدث.

٢-٢-٢- الصور الكرتونية:

الصـور المسـتعملة هنـا هـي صـور مطبوعـة إلكترونيًّـا، ملونـة، بحجـم A4 تعـبر عـن شـخصيات كرتونيـة مألوفـة عنـد الأطفـال في المرحلـة العمريـة المقصـودة بالبحـث، مـن ذلـك مثـلاً في اسـتثارة تـاء التأنيـث عرضـت صـورًا كرتونيـة في مجموعتـين الأولى: فيـل يرتـدي قبعـة (للذكـور)، وفي الثانيـة فيـل يرتـدي ربطـة شـعر (للإنـاث)، وأسـأل عمـا يظهـر في الصـورة، والمجموعـة الثانيـة أعـرض فيهـا صـورًا كرتونيـة لطفـل ضاحـك، وصـورة أخـرى لطفلـة ضاحكـة، وأسـال عـن وصـف لمظهـر الطفلـين في الصـور. وفي اسـتثارة لواصـق الجمعـين (المؤنـث والمذكـر) أعرضهـا في ثـلاث مجموعـات، الأولى لطفـل ضاحـك، ثـم صـورة لجماعـة مـن الأطفـال الذكـور يضحكـون، الثانيـة صـورة لطفلـة ضاحكـة ثـم صـورة لجماعـة مـن الفتيـات يضحكـن، الثالثـة صـورة كرتونيـة لـدب حزيـن ثـم صـورة لمجموعـة مـن الدببـة يظهـر عليهـم الحـزن، ثـم أسـأل عـن مظهـر الدببـة في الصـور.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٢-٢-٣- القصص المصورة:

القصص المصورة هي عبارة عن مجموعة قصصية، تعبر عن شخصيات مأخوذة من عالم الحيوان مطبوعة على ورق مصقول، وملونة بألوان متعددة وزاهية، تقدم كل قصة بشكل مستقل تحت عنوان مختلف، تدور كل منها حول شخصية معينة، تختلف المشاهد في كل صفحة من كل قصة، وتحتوي كل صفحة على أكثر من صورة؛ مثلا تحتوي صفحة على صورة جزء من الغابة فيها أشجار وأعشاب وأزهار وقرد متشبث بشجرة وأسد ينام على الأعشاب، ومجموعة من الفراشات وسحليتين بلونين مختلفين، تعدد الصور والمشاهد يتيح للطفل سعة في اختيار المشهد الذي يفضل وصفه؛ مما يوفر دافعية أفضل لاستثارة التركيب، مع وجود فرص لتوجيه الباحث الحوار لاستثارة السمات الصرفية المطلوبة.

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

تجمع هذه الطريقة بين الصور وحكاية القصص، وتتيح للطفل اختيار بدائل لغوية للتعبير عن المعنى، مما يقدم فرصًا للباحث للتعرف على الصور البديلة عن الأبنية المقصودة (Mackey & Gas, 2007).

٢-٢-٤- اللعب بالدمى والألعاب:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢-٣- تحليل البيانات:

٢-٣-١- تسجيل البيانات:

سجلتُ الجلسات صوتيًا وحفظتها الكترونيًا، ثم نسختُها كتابيًا ورمزت لاستخراج البيانات المطلوبة، وأعني بالنسخ نقل البيانات من صورتها الصوتية ثم ترميزها أي نقلها إلى صورة رموز تستند إلى صيغة ترميز حسب تصنيف معين.

عملتُ على نسخ البيانات وترميزها أثناء جمعها، بمعنى أنه بعد تسجيل كل جلسة للأطفال كلهم أعمل على نسخها وترميزها مباشرة قبل تسجيل الجلسة التالية، ونظام الترميز في البحث الكيفي هو العملية التحليلية التي تنظم البيانات الخام في محاور تساعد على تفسير تلك البيانات، ويقصد بالترميزات الأسماء والرموز التي تقوم مقام مجموعة من العناصر (ماكي وقاس، ٢٠١٩).

كان ترميز البيانات بالاعتماد على (صيغة تشات CHAT) دون الالتزام بكل ما فيها، وهي صيغة لنسخ المحادثات وترميزها الحاصلة بالتفاعل وجهًا لوجه، وقد طورت لدراسة اكتساب اللغة الأولى والثانية، وتتيح هذه الصيغة نقل البيانات إلى (برنامج كلان CLAN وهو برنامج حاسوبي يساعد في استخدام مجموعة واسعة من أدوات البحث والتحليل المتاحة في نظام تشايلدز CHILDES)، وهي مدونة لمشاركة بيانات اكتساب اللغة (MacWhinney, 2000)، واكتفيت منها بوضع الرموز بنفس الطريقة حسب ما يستعمل في الدراسة الحالية.

وضع الرموز على صيغة معينة ييسر تحليل البيانات فيما بعد، ويتيح البيانات داخل المجموعة البحثية، ويعين على إجراء موثوقية الترميز (ماكي وقاس، ٢٠١٩)، واكتفيت بترميز السمات الصرفية المطلوبة في البحث، ووضعت جدولاً للرموز المستعملة في ترميز البيانات في ملحق البحث.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٤-٣-٢- الرصد في جداول:

رصدت جميع الاستجابات وصنفتها في جداول تبعًا لنوع اللاصقة، ونوع الاستجابات من حيث الصحة والخطأ، ونوع الخطأ بالاعتماد على تحديد المواضع الإلزامية، ويقصد بالمواضع الإلزامية مواطن وجوب ذكر سمة لغوية معينة (بيناتي وباتن، ١٤٣٨).

٤-٣-٣- حساب النسب:

حساب نسبة صحة استعمال الطفل للاصقة بالاعتماد على المعادلة الخاصة باحتساب (الاستعمال الشبيه بالهدف Target-Like Use) (بياتي وباتن، ١٤٣٨؛ Pica, 1983)، والتي تقوم على احتساب المواضع الإلزامية ذات الاستجابات الصحيحة، على أنها بسطٌ مقامُه الاستجاباتُ غيرُ الصحيحة التي تزاد فيها اللاصقة، حيث لا تجوز إضافتها، -كما في حالات التعميم المفرط- ومجموع الاستجابات الصحيحة وغير الصحيحة، وهي طريقة قدمتها تريزا بايكا Teresa PICA لتجنب إشكالات احتساب المواضع الإلزامية الصحيحة فقط:

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

ص: المواضع الإلزامية ذات الاستجابات الصحيحة.

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

خ-: المواضع الإلزامية التي تجب فيها إضافة اللاصقة ولم يضفها المتكلم، خطأ بنقص اللاصقة حيث تجب.

وبهذا تعكس نسبة صحة الاستعمال قدرة الطفل على تحديد المواضع الإلزامية للاصقة التي يجب فيها ذكر اللاصقة والمواضع التي لا تجوز إضافتها فيها، وهو أفضل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

من الاكتفاء بحساب المواضع الإلزامية التي يجب فيها إضافة اللاصقة فقط؛ لأنها قد تشمل مواضع أضاف فيها المتكلم اللاصقة نتيجة للتعميم المفرط، دون التمييز بين المواضع التي تجب فيها أو تمتنع (بيانتي وباتن، ١٤٣٨؛ Pica, 1983)؛ لأن من المهم أن يصل الباحث من خلال البيانات إلى معرفة الطفل للمواضع ذات الاستعمال الصحيح أو المتاح حسب القاعدة اللغوية في لغته، وتلك المواضع غير المتاحة أو الصور اللغوية الممتنعة حسب القاعدة اللغوية (Mackey & Gas, 2007).

(معادلة إيراد المواضع الإلزامية) لبراون Brown من المنهجيات الشهيرة في مجال الاكتساب، إذ قدم براون دراسات في التفاعل اللفظي بين الأم والطفل[١]؛ لذا اعتمدتها في المواضع التي يكثر فيها التعميم المفرط، وهي تاء التأنيث، وجمع المؤنث السالم بهدف توضيح أثر التعميم المفرط (بيانتي وباتن، ١٤٣٨؛ Pica, 1983)، وهي:

$$\frac{(\text{المواضع الإلزامية الصحيحة} \times ٢) + (\text{المواضع الإلزامية خطأ بحذف اللاصقة} \times ١)}{\text{مجموع المواضع الإلزامية الصحيحة والخطأ} \times ٢}$$

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

٢-٣-٤- مناقشة البيانات:

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

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

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

على ضوء الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية صنفت الاستجابات الصحيحة والخاطئة، وأنواع الخطأ فيها (Khwaileh et al., 2020):

أ- استجابات صرفية صحيحة.

ب- استجابات صرفية خاطئة:

- استجابات صرفية خاطئة بحذف اللاصقة حيث تجب إضافتها.
- استجابات خاطئة بزيادة اللاصقة في غير موضعها.
- استجابات صرفية خاطئة تستبدل باللاصقة الواجب إضافتها أخرى لا تجوز إضافتها في هذا الموضع.
- استجابات صرفية خاطئة من حيث الصياغة.
- استجابات صرفية خاطئة، واستعمال ألفاظ عددية أو تعبير حركي، أو ألفاظ وصفية بوصفها بديلاً ممكنا.

٢-٣-٥- البرامج الحاسوبية المستعملة:

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

٢-٣-٦- التأكد من موثوقية الترميز:

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٣- عرض الدراسة الاستكشافية:

٣-١- عينة الأفراد:

جدول رقم (٤-٣) بيانات المشاركين

الرقم	الرمز	العمر	الجنس	المجموعة
١	د	٧+٢	أنثى	الأولى
٢	ع	١٠+٢	ذكر	الأولى
٣	م	٧+٣	أنثى	الثانية
٤	ب	٥+٤	ذكر	الثانية
٥	هـ	٤+٥	أنثى	الثالثة
٦	س	٩+٥	ذكر	الثالثة

عـدد المشـاركين في الدراسـة سـتة مـن أطفـال ريـاض الأطفـال، لغتهـم الأولى العربيـة ولا يتلقـون أي لغـة ثانيـة، وكل منهـم طفـل لأبويـين سـعوديين مـن سـكان محافظـة عنـيزة، موزعـين في مجموعـات ثـلاث:

المجموعة الأولى:

الطفلـة (د) وعمرهـا سـنتان وسـبعة أشـهر، وهـي الطفـل الأول لوالديهـا، الطفـل (ع) وعمـره سـنتان وعشـرة أشـهر، وهـو الطفـل الرابـع بـين إخوتـه.

المجموعة الثانية:

الطفلـة (م) وعمرهـا ثـلاث سـنوات وسـبعة أشـهر وهـي الطفلـة الأولى لوالديهـا، والطفـل (ب) وعمـره أربـع سـنوات وخمسـة أشـهر وهـو الطفـل الثـاني لوالديـه.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المجموعة الثالثة:

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

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

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

استعملت مهام متعددة لاستثارة الإنتاج في كل جلسة، وقصدت تنوع المهام لتعدد السمات الصرفية المدرجة في البحث، ولاختلاف المراحل العمرية التي يجب دراستها ولاختلاف ميول وطبائع الأطفال، ولتجريب المهام وتحديد أنسبها للدراسة الأساسية، وراعيت فيها اعتمادها على الحوار المفتوح مع الطفل، للحصول على أكبر قدر من البيانات، وهي متنوعة ما بين الصور الكرتونية، والقصص المصورة، والألعاب؛ كالمكعبات ودمى للحيوانات المختلفة، وألعاب الصلصال.

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أولًا: لـم يحـدد النطـاق المعجـمي للأطفـال مـن خـلال أسـئلة أوليـة، إذ يختلـف الأطفـال في تحديـد المسـميات وفـق عوامـل عـدة مـن أهمهـا العمـر، وهـو عامـل معتـبر في هـذه الدراسـة، وعليـه لـم أتمكـن مـن صياغـة كل الأسـئلة الموجهـة بشـكل يتوافـق مـع معجـم الطفـل؛ مثـلاً المواضـع الـتي تتطلـب صيغـة اسـم الفاعـل للدلالـة علـى المهـن، مثـل: لاعـب، زارع، لاسـتثارة صيـغ جمـع المذكـر لـم يسـتجب لهـا الأطفـال، بينمـا اسـتجابوا لهـا في صيغـة الصفـة المشـبهة للدلالـة علـى الحـالات، مثـل: فرحـان، زعـلان، كسـلان؛ لـذا اسـتبعدت صيغـة اسـم الفاعـل في الدراسـة الأساسـية.

ثانيًـا: لـم تتوفـر في بعـض الأسـئلة اشـتراطات معجميـة وصرفيـة ودلاليـة، ممـا أفقـد مواضـع متعـددة مـن البيانـات قيمتهـا؛ لأنهـا موهمـة لا يمكـن التأكـد مـن مقصـد الطفـل منهـا، وممـا يظهـر فيـه نقـص الشـرط المواضـع الـتي كان السـؤال فيهـا عـن وصـف اللـون، ممـا يوهـم الطفـل أن السـؤال عـن اللـون لا الصفـة، مثـلا قـول الطفـل (سـيارة أحمـر).

ومنهـا أيضـا المواضـع الـتي يسـأل فيهـا عـن العـدد، لكـن الطفـل قـد يفهـم أنـه للسـؤال عـن النـوع بسـبب نقـص الاشـتراطات، وهـي تحتـاج إلى تفصيـل في صياغـة السـؤال؛ لأنـه إن سـئل عـن العـدد أجـاب بكلمـات عدديـة (واحـد، اثنـين..)، وإن سـئل بشـكل عـام كمـا هـو في بعـض المواضـع أجـاب عـن النـوع، كأن يُسـأل عمـا يظهـر في الصـورة فيجيـب (دجاجـات) علـى الرغـم مـن أنهـا اثنتـان فقـط؛ لأنـه يعـني النـوع لا العـدد، بينمـا في المواضـع الـتي كانـت صياغـة السـؤال أكـثر تفصيـلاً تظهـر الإجابـات بوضـوح.

وبشـكل عـام فـإن جمـع البيانـات هنـا يتأثـر بقـدرة الطفـل علـى السـرد، لأنـه قائـم علـى الحـوار الموجـه، وهـذا يختلـف مـن طفـل لآخـر، وعليـه تختلـف كميـة البيانـات المجموعـة مـن طفـل لآخـر، كمـا أن نـوع اللاصقـة وترددهـا في اللغـة يؤثـر مـن جهـة أخـرى، كمـا يجـب التنبـه إلى أن وقـت الجلسـة لا يعـني بالضـرورة أن يقضيـه الطفـل والباحـث في حديـث متواصـل، فالطفـل يتعـرف علـى مـا يعـرض عليـه مـن صـور وألعـاب وقصـص، فالطريقـة المتبعـة هنـا تميـل لاسـتثارة اسـتجابات أقـرب للعفويـة، لكنهـا في الوقـت نفسـه تخضـع لتوجيـه، نحـو اسـتثارة أشـكال لغويـة معينـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مـع الأخـذ بعـين الاعتبـار أن قلـة عـدد العينـة في الدراسـة لتجريبيـة أثـر في تحليـل البيانـات والوصـول إلى نتـائج تفصيليـة.

سـجلت الجلسـات صوتيًـا وحفظتهـا إلكترونيًـا ثـم نسـخت كتابيًـا لاسـتخراج البيانـات المطلوبـة، وكان ترمـيز البيانـات بالاعتمـاد علـى صيغـة (تشـات) Chat، واكتفيـت بترمـيز السـمات الصرفيـة المطلوبـة في البحـث، ووضعـت جـدولاً للرمـوز المسـتعملة في ترميـز البيانـات في ملحـق البحـث، ورصـدت جميـع الاسـتجابات وصنفتهـا في جـداول تبعًـا لنـوع اللاصقـة ونـوع الاسـتجابات مـن حيـث الصحـة والخطـأ، ونـوع الخطـأ بالاعتمـاد علـى تحديـد المواضـع الإلزاميـة.

حسـاب نسـبة صحـة اسـتعمال الطفـل للاصقـة بالاعتمـاد علـى المعادلـة الخاصـة باحتسـاب (الاسـتعمال الشـبيه بالهـدف Target–Like Use).

٣-٢- نتائج الدراسة الاستكشافية:

٣-٢-١- مقولة التعيين - أل التعريف:

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

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	١٣	٣	١٦	×	١٦	٨١٪
ع	٢٠	٤	٢٤	×	٢٤	٨٣٪
م	٣١	٥	٣٦	×	٣٦	٨٦٪
ب	٧٥	×	٧٥	×	٧٥	١٠٠٪
هـ	٨٥	٥	٩٠	١	٩١	٩٣٪
س	٧٢	١	٧٣	×	٧٣	٩٨٪

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تبلـغ نسـبة صحـة اسـتعمال الطفـل الثـاني (ع) لـ«الــ» التعريـف ٨٣٪، والأول (د) ٨١٪، ولا تشـكل الأخطـاء نسـبة مؤثـرة، ولـم يقـع الأطفـال بأخطـاء مـن قبيـل التعميـم المفـرط، وقـد يُـرَدّ هـذا إلى وضـوح مفهـوم التعريـف، فالطفـل قـادر علـى إنتـاج اللاصقـة، وترتفـع نسـبة صحـة اسـتعمال اللاصقـة عنـد أطفـال المجموعـة الثانيـة، إذ يبلـغ مجمـوع الاسـتجابات الصحيحـة عنـد (م) ٣١ اسـتجابة، ومجمـوع الخطـأ ٥ أخطـاء لـم تـرد فيهـا اللاصقـة، اسـتُعملت في ثلاثـة منهـا اسـم الإشـارة، وفي اثنتـين منهـا تجـاوزت الطفلـة إضافـة اللاصقـة في الحديـث عـن أسـماء سـبق أن تعرفـتْ عليهـا في الحـوار، وتبلـغ النسـبة عنـد الطفلـة (م) ٨٦٪، وترتفـع النسـبة لتبلـغ ١٠٠٪ عنـد الطفـل الثـاني في المجموعـة الثانيـة (ب)، إذ لـم يـرد أي موضـع خاطـئ في اسـتعمال الــ التعريـف.

ويظهـر عنـد أحـد أطفـال المجموعـة الثالثـة وهـم الأكـبر سـنًّا ضـرب مـن الخطـأ بإضافـة الــ التعريـف، حيـث يجـب عـدم إضافتهـا؛ إذ ورد عنـد الطفلـة (هـ) مـن بـين ٩١ موضعًـا ٥ مواضـع خطـأ بحـذف اللاصقـة، وموضـع واحـد بإضافتهـا في غـير موضعهـا، وقـد يكـون هـذا مـن قبيـل التعميـم المفـرط نتيجـة لزيـادة الصيـغ الجديـدة الـتي ينتجهـا الطفـل، وتبلـغ نسـبة إضافـة «الــ» التعريـف عنـد الطفلـة (هـ) ٩٣٪، وعنـد الطفـل الثـاني في المجموعـة (س) ٩٨٪، إذ ورد ٧٢ موضعًـا صحيحًـا، وواحـد خطـأ بحـذف اللاصقـة.

وقـد يظهـر بعـض الخلـل الصـوتي في إنتـاج الــ التعريـف عنـد الأطفـال الصغـار، كأن تُحـذف الـلام ويُكتفـى بالألـف، لعـدم اكتمـال النظـام الصـوتي.

ومـن هـذا كلـه يظهـر أن الطفـل يسـتعمل الــ التعريـف بوصفهـا لاصقـة معرّفـةً للنكـرة بطريقـة صحيحـة بنسـبة لا تقـل عـن ٨٠٪ عنـد بلـوغ العامـين والنصـف، وترتفـع هـذه النسـبة بتقـدم العمـر.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٣-٢-٢- مقولة الجنس:

تاء التأنيث:

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

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	٣	×	٣	×	٣	٥٠٪
ع	١٤	٧	١٤	١	١٥	٩٣٪
م	١٢	٤	١٦	×	١٦	٧٥٪
ب	١٧	٣	٢٠	٢	٢٢	٧٧٪
هـ	١٨	٦	٢٤	×	٢٤	٧٥٪
س	٩	٢	١١	×	١١	٨١٪

من مجموع المواضع الإلزامية الواردة:

في المجموعة الأولى: بلغ مجموع المواضع عند **الطفل الأول (د)** ٣ مواضع، منها ٣ تمثل الصحة، أي تبلغ نسبة صحة الاستعمال عنده ٥٠٪. وعند **الطفل الثاني (ع)** بلغ مجموع المواضع ١٥ موضعًا، منها موضع واحد خطأ (بزيادة اللاصقة في غير موضعها) و٧ (بحذفها من موضعها الصحيح)، وتبلغ نسبة صحة الاستعمال عنده ٩٣٪.

وفي المجموعة الثانية: بلغ مجموع المواضع عند **الطفل الأول (م)** ١٦ موضعًا، منها ٥ مواضع خطأ بحذف اللاصقة (٤ في الصفات وواحد في الأسماء)، وتبلغ نسبة صحة الاستعمال عنده ٧٥٪. وعند **الطفل الثاني (ب)** بلغ مجموع المواضع ٢٢ موضعًا، منها ٣ مواضع خطأ بحذف اللاصقة (موضعان في الأسماء بزيادتها؛ حيث لا تصح وهي وصف لجمع التأنيث)، وتبلغ نسبة صحة الاستعمال عنده ٧٧٪.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وفي المجموعـة الثالثـة: عنـد **الطفـل الأول (هـ)** مجمـوع المواضـع ٢٤ موضعًـا، منهـا ٦ مواضـع خطـأ بحـذف اللاصقـة (مـا بـين اسـم وصفـة بالتسـاوي)، وتبلـغ نسـبة صحـة الاسـتعمال ٧٥٪. وعنـد **الطفـل الثـاني (س)** مجمـوع المواضـع ١١ موضعًـا، منهـا موضعـان خطـأ بحـذف اللاصقـة (في الصفـات)، وتبلـغ نسـبة صحـة الاسـتعمال عنـده ٨١٪.

ولا يظهر عند أطفال هذه المجموعة، أي موضع خطأ بزيادة اللاصقة.

ألف التأنيث:

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

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

على الرغم من أن صيغة ألف التأنيث الممدودة سماعية، وهي ضمن بنية الكلمة، ولا تعد لاصقة بمعنى دقيق، إلا أن الاستعمال يكشف عن إشكالية في المطابقة (تظهر من خلال استعمال المفردة وصفًا لمؤنث بإضافة الألف أو خالية منها):

في المجموعة الأولى: أخطأ الأطفال في كل المواضع التي وردت فيها المفردات.

وفي المجموعـة الثانيـة: ظهـرت صيـغ صحيحـة عنـد بعـض الأطفـال؛ إذ تبلـغ نسـبة صحـة الاسـتعمال عنـد **(م)** ٥٠٪.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وفي المجموعة الثالثة: ارتفعت عند **(ب)** إلى ١٠٠٪، وتنخفض ثانية عند **الطفل الأول (هـ)** إلى ٧١٪، بينما هي عند **الطفل الثاني (س)** إلى ١٠٠٪.

فغياب اللاصقة عند أطفال المجموعة الأولى يشير إلى عدم القدرة على إنتاجها، ولا يمكن رده إلى غياب المفهوم؛ لأنه يظهر في استعمالهم لتاء التأنيث بشكل صحيح، فيما يخص الصفات، وعند أطفال المجموعة الثانية تظهر اللاصقة؛ مما يعني أن المشكلة ليست في القدرة على إنتاج اللاصقة بقدر ما تكمن في المطابقة.

٣-٢-٣- مقولة العدد:

١- الجمع:

- **جمع المذكر السالم:**

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

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

تظهر استعمالات صيغ جمع المذكر عند الأطفال على النحو التالي:

في المجموعة الأولى: تتفاوت نسب الصحة في استعمال صيغ جمع المذكر ما بين ٧١٪ و٨٠٪، ويظهر أن الأطفال يقعون في التعميم المفرط في استعمال لاصقة الجمع؛

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

مثلا استعمل **الطفل (د)** لاصقة جمع المذكر للتعبير عن جمع المؤنث، وكذلك استعمل **الطفل (ع)** لاصقة جمع المذكر في موضع إلزامي لجمع التكسير، وهذا يشير إلى أن لاصقة جمع المذكر السالم تستعمل في مواضع جمع التكسير وجمع المؤنث والمثنى.

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

ويشترك **الأطفال الثلاثة** السابق الحديث عنهم في تجاوز الخطأ بحذف اللاصقة في مواضعها الإلزامية، بينما وقع **الطفل الثاني** من المجموعة الثانية في الخطأ بحذف اللاصقة وبزيادتها في غير موضعها، وكان استعماله لها في غير موضعها للتعبير عن جمع المؤنث؛ لذا كانت النسبة عنده ٧٥٪.

وفي المجموعة الثالثة: يُظهر الأطفال أعلى النسب في صحة استعمال اللاصقة، وهي تتراوح ما بين ٨٣٪، و١٠٠٪.

- **جمع المؤنث السالم:**

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تبـدأ نسـب صحـة الاسـتعمال مـن ٥٧٪ و٦٠٪ عنـد أطفـال **المجموعـة الأولى**، ثـم تنخفـض إلى ٤٢٪ و٥٠٪ عنـد أطفـال **المجموعـة الثانيـة**، وتصـل في أعلـى معـدل لهـا عنـد الطفـل الأكـبر في **المجموعـة الثالثـة** إلى ٧٠٪؛ ذلـك لأن اسـتعمالها خاضـع للتعميـم مـن جهـة، ولتداخـل الجنـس مـع الجمـوع مـن جهـة أخـرى.

٢- المثنى:

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

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	×	٣	٣	×	٣	٠٪
ع	×	١	١	×	١	٠٪
م	٣	١	٤	×	٤	٧٥٪
ب	٥	٣	٨	×	٨	٦٢٪
هـ	٦	٣	٩	١	١٠	٥٤٪
س	٧	٢	٩	×	٩	٧٧٪

لا تظهـر صيـغ التثنيـة عنـد أطفـال المجموعـة الأولى بشـكل كافٍ، وتبـدو نسـب صحـة اسـتعمالها عنـد الأطفـال في المجموعـات الثـلاث متدنيـة بشـكل عـام؛ إذ يصـل أعلاهـا ٧٧٪، ولا يعمـم الأطفـال لاصقـة التثنيـة في غـير مواضعهـا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٣-٢-٤- مقولة الشخص-الضمائر:

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

- **ضمير المفرد المتكلم:**

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

- **ضمير الجمع المتكلم:**

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- **ضمير المفرد المخاطب:**

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

- **ضمير الغائب المفرد:**

رمز الطفل	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
د	٧	×	٧	×	٧	٪١٠٠
ع	٧	×	٧	×	٧	٪١٠٠
م	١٣	×	١٣	×	١٣	٪١٠٠
ب	١١	×	١١	×	١١	٪١٠٠
هـ	١٩	×	١٩	×	١٩	٪١٠٠
س	٣٨	×	٣٨	×	٣٨	٪١٠٠

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- **ضمير الجمع الغائب:**

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

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

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

٣-٢-٥- ياء النسبة:

لاحظتُ عند جمع البيانات أن الأطفال كثيرا ما يستعملون كلمات تحتوي على ياء النسبة، مثل أسماء الأجناس الجمعية (وردي، برتقالي، بنفسجي)، أو مسميات بعض المهن (عسكري، شرطي)، لكن يبدو أن الطفل تلقّاها بصورتها الكاملة (كتلة أو متوالية مقيدة، مكونة من كلمة معجمية ولاصقة صرفية)[1] (بيناتي وباتن، ١٤٣٨)؛

(١) المتواليات المقيدة / الكتل Formulaicsequences / chunks

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

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

الفصل الخامس

نتـائج البحـث

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

١- مقدمة:

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

عرضت في الفصل السابق الأطر المنهجية التي تقوم عليها هذه الدراسة بشيء من التفصيل، وفيما يلي أعرض ما توصلتُ إليه من خلال البيانات التي جمعتها وصنفتها في عناوين ينتمي كل منها إلى مقولة لغوية، أعرضها في جداول ورسوم بيانية[١]، وأناقش كلاً منها بشكل مستقل، وهي مرتَّبة حسب تسلسل صحة اكتسابها في هذه الدراسة، وهو تدرج يتوافق مع الأحوال المعرفية العامة التي تظهر في اكتساب هذه العناصر في لغات أخرى (Gundel et al., 2007)، ومع نتائج الدراسات السابقة.

٢- مناقشة النتائج:

٢-١- اللواصق الدالة على الشخص - الضمائر:

تمثل الضمائر المتصلة بالأسماء سمات الشخص في الاسم وهي تنقسم إلى ضمائر منفصلة ومتصلة، المتصلة تنقسم إلى ضمائر حضور وضمائر غيبة[٢] (هوانج، ٢٠١٥).

(١) جميع الرموز المستعملة في الجداول موضحة في جدول الرموز في الملحقات الصفحة رقم [١٦٩].
(٢) عرضتُ الضمائر في جدول رقم (٣-٢) في الفصل الثالث من الدراسة الحالية في الصفحة رقم [٩٠].

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

وهي أوسع اللواصق مجالاً؛ لأنها تعبر عن الشخص والعدد والنوع (حسان، ٢٠٠٦)؛ لذا فإن استعمال الضمائر للتعبير عن التعريف يسبق استعمال الـ التعريف، واستعمالها مقيد جزئيًّا بمعرفة المحال إليه وبعوامل الانتباه (Gundel et al., 2007).

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

جدول رقم (٥-١) أعداد الضمائر عند الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية[1]

رمز الضمير	رمز الطفل																			
	و		ن		ز		ر		ع		ت		ط		س		ل	
	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ	ص	خ
١فر	٨	١	٧	–	٤	–	٢	–	٢	–	٣	–	٢	–	٣	–	٢	–	٢	–
١جم	٣	٢	٤	٤	٣	٣	٣	–	٣	–	٣	–	٤	–	٤	–	٤	–	٤	–
٢فر	٣	–	٢	–	٦	١	٥	–	٦	–	٢	١	٢	–	٢	–	٢	–	٢	–
٣فر	١٠	١	١٥	١	١١	–	٧	–	٢٥	–	٨٣		١٢	–	٥	–	٢٢	–		–
٣جم	٥	–	٢	–	١	–	٣	–	٧	–	٦	–	٣	–	٥	–	٤	–		–

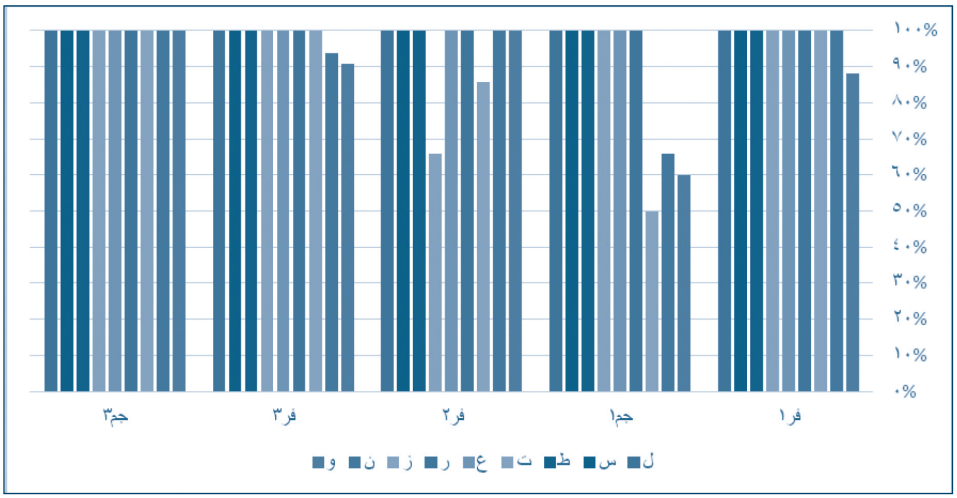
(١) الرموز في الخانة الطولية للضمائر وهي كما يلي: فر: يرمز لضمير المتكلم المفرد، ١جم: يرمز لضمير المتكلم جمع، ٢فر: يرمز لضمير المخاطب المفرد، ٣فر: يرمز لضمير المفرد الغائب، ٣جم: يرمز لضمير الغائب الجمع، الرموز الأفقية لأسماء الأطفال المشاركين، الرمز ص: صواب، خ: خطأ، جميع الرموز المستعملة في الجداول مفصلة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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

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

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



هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تظهر الضمائر المتصلة بالأسماء باكرًا في لغة الطفل قبل بلوغ الثانية والنصف (Al-Akeel,1998; Badry, 2009)، وهذا ما تؤكده نسب صحة استعمال الضمائر في الجدول رقم (٥-٢) وهو متوافق مع نتائج الدراسات السابقة في المجال إذ توضح دراسة إدريسي وتميمي (٢٠٠٩) أن الضمائر أحد عناصر منظومة الإحالة اللغوية والتي تتصل بشكل مباشر بالقدرات المعرفية ولدى الأطفال قدرة على إنتاجها قبل بلوغ السنة الثانية من العمر ويسبقها استعمال أدوات الإشارة بوصفها أحد أدوات الإحالة اللغوية لأن المرجع فيها يعتمد على الذاكرة القصيرة إذ يغلب على المشار إليه أن يكون في حيّز الحضور، بعد ذلك ينتقل الطفل إلى استعمال الضمائر لتوفر قدرات معرفية تتيح له الإحالة إلى ما لا يقع في حيز الحضور، ويظهر من خلال البيانات تفاوت عدد الضمائر وهذا محكوم بعوامل عدة، إذ يتصدرها ضمير الغائب مفردا ثم جمعا، يليه المخاطب المفرد ثم المتكلم المفرد ثم الجمع وهو ما يتضح في الجدول رقم (٥-٢) من خلال قراءة نسب صحة الاستعمال لكل ضمير من الضمائر، أما جمع المخاطب فلا مجال لاستعماله؛ لأن الجلسة تقتصر على الطفل والباحثة.

ويفرض السياق قيوده على استعمال أنواع محددة من الضمائر، كما يفرض الجانب المعرفي النفسي قيودًا أخرى، فالطفل قبل الخامسة يصعب عليه تصور ذاته في جماعة لتركُّز اهتمامه على الذات، وهو ما تفسره نظرية بياجيه (براون، ١٩٩٤)؛ لذا يواجه صعوبة في استعمال ضمير المتكلم جمعًا، فالمسألة لا تتعلق بالقدرة على الإنتاج، ويظهر ذلك في ضعف نسب صحة استعماله عند أطفال المجموعة الأولى، إذ تبلغ في أعلاها ٦٦٪.

وبشكل عام لا يمكن تحديد ترتيب معين لظهور الضمائر في لغة الطفل (Aljenaie, 2001)، إلا أنه من الملحوظ تقدم ضمير المتكلم المفرد (Idrissi &Tamimi, 2009)، وذلك تبعا للقيود المعرفية النفسية العامة.

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢-٢- اللواصق الدالة على التعيين - أل التعريف:

تختص فصيلة التعيين بالتفريق بين التنكير والتعريف (هوانج، ٢٠١٥)، وهي وظيفة ثابتة خاصة بالاسم (فليش، ١٩٩٧)، وعلى الرغم من الخلاف حول وجود أداة للتنكير في العربية وهي التنوين إلا أن هذا لا يؤثر في الدراسة الحالية، إذ لا يستعمل التنوين في اللهجة محل الدراسة[١]، وللبعد التداولي دور في فصيلة التعيين ونظام الإحالة، إذ يؤدي السياق دورًا في تحديد نوع التعريف، وترتبط أنماط من الإحالة التعريفية بالاستعمال اللغوي (هوانج،٢٠١٥).

و«الـ» التعريف بوصفها لاصقة تعبر عن التعيين من أوائل اللواصق ظهورا في لغة الطفل، يظهر ذلك في الجدول التالي الذي يعرض نسبة صحة استعمال الـ التعريف:

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

رمز لاسم الطفل	العمر	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	٢+٦	١٠	١	١١	×	١١	٩٠
ن	٣	١٣	٣	١٦	×	١٦	٨١
ز	٣+٨	٢٥	×	٢٥	×	٢٥	١٠٠
ر	٤+٥	٦٨	×	٦٨	×	٦٨	١٠٠
ع	٤+٦	٨٩	×	٨٩	×	٨٩	١٠٠
ت	٤+٩	٣٨	٢	٤٠	×	٤٠	٩٥
ط	٥	٤٧	٣	٥٠	×	٥٠	٩٤
س	٥+٣	٥٠	١	٥١	×	٥١	٩٨
ل	٥+٧	٥٦	×	٥٦	×	٥٦	١٠٠

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

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

يُظهر الجدول رقم (٥-٣) أن نسبة صحة استعمال الـ التعريف مرتفعة بشكل عام عند المجموعات الثلاث الممثِّلة لعينة الدراسة، فقد أورد الأطفال جميعًا في الدراسة الحالية الـ التعريف في معظم مواضعها الإلزامية في مرحلة مبكرة، وهذا يدل على امتلاك الأطفال للمعرفة المتعلقة بالوظيفة التداولية لأداة التعريف، وقدرتهم على استعمالها على وجه الصحة، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات القائلة بأن المقولات الوظيفية الدالة على التعيين تكون متاحة للأطفال منذ فترة مبكرة جدا، وأدوات التعيين امتداد للتعبيرات الإحالية التي تشمل الضمائر وأسماء الإشارة في تعيين المرجع المقصود (Gundel et al., 2007)، وفي حين أن الضمائر وأسماء الإشارة تكتسب في وقت مبكر جدًّا، ويتأخر إتقان استعمال أدوات التعريف بعض الشيء، إلا أنه بحدود بلوغ السنة الثانية والنصف يبلغ استعمال الأطفال لأدوات التعريف مستوى مماثلاً تقريبًا لاستعمال الكبار، وهي نتيجة تتوافق مع ما توصلت له دراسة إدريسي وتميمي (Idrissi &Tamimi, 2009)، وهذا يعني أنها اكتسبت في مرحلة تسبق العامين والنصف، إذ يتمكن الطفل من إنتاجها قبل العامين والنصف، ويجيد استعمالها عند بلوغ هذا العمر، ففي الدراسة الحالية تصل أقل نسبة صحة استعمال ٨١٪ عند الطفل الثاني من المجموعة الأولى والأخطاء فيها من قبيل الحذف مثال:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

(ن: سيارة تمشي من هنا....
أ: مين اللي يمشي؟
ن: سيارة).

ولعل السبب في ذلك كون المحال إليه في حيز الحضور.

وقد يعود سبب الإتقان المبكر نسبيًا لأدوات التعريف في العربية مقارنة بلغات أخرى كالإنجليزية مثلاً إلى أن أداة التعريف في العربية ذات تكرُّر أكبر كما أشرت عند مناقشة مقولة التعيين في الفصل الثالث من هذه الدراسة، وكما تشير دراسات أخرى (Idrissi &Tamimi, 2009)، بل إن الأطفال ومنذ الرابعة من العمر يدركون بوضوح وظائف أدوات التعريف والضمائر، بحيث لا يجمع بينها ويعبر بها بالتناوب للإحالة على مذكور سابق مثل:

(أ: مسك الدجاجة وهي خايفة صح؟ وصديقاته خافوا؟
ز: الصديقات يقولون بعِّد عن الكلب).

فالمهارات المعرفية اللغوية توجه اكتساب الـتعريف، فهي ذات بعد تداولي يقوّم الموقف التواصلي بدور حاسم في تحديد المعنى، ويوفر تكرارها فرصا كافية لتصنيف اللاصقة، لذا فإن اكتسابها باكرا يرد إلى المهارات المعرفية اللغوية المدفوعة بالرغبة بالتواصل والإعلام (Tomasello, 2012).

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

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

فالطفل قد لا يعي كونها جزءًا من الاسم، ومرد هذا درجة وضوح العلاقة بين التعقيد الصرفي والمعرفي، ولا يستعمل الأطفال بدائل لها، ولم ترد في البيانات مواضع لخطأ بزيادة الـ التعريف في غير موضعها، كالجمع بين علامتي تعريف في لفظ واحد، على الرغم من أن هذا النوع من الأخطاء قد يرد حتى عند أطفال المدارس، ولكن هذا النوع من الأخطاء لم يرد في بيانات الدراسة الحالية، يتضح هذا في الخانة الخامسة من الجدول رقم (٥-٣) فهي تظهر فارغة؛ لأنه لم يرد أي موضع لزيادة الـ التعريف، ويعني هذا أن الـ التعريف لا تخضع لتعميم مفرط يؤثر في صحة الاستعمال، إذ إن معظم مواضع الخطأ كانت بعدم إيراد اللاصقة كما أشرت سابقا، وهو ما يتوافق مع دراسة إدريسي وتميمي (Idrissi &Tamimi, 2009)، إلا أن نسبة الخطأ من حيث عدم إيراد اللاصقة تظهر أكبر مما هو موجود في الدراسة الحالية، والسبب في ذلك اختلاف عينة البحث من حيث العمر إذ تشمل عينة البحث المذكور أطفالاً تتراوح أعمارهم ما بين السنة وأحد عشر شهرا، إلى الرابعة وأربعة أشهر، بينما تقوم الدراسة الحالية على عينة بحث بأعمار تمتد من السنة الثانية والنصف حتى ست سنوات، كما أن مواضع عدم إيراد اللاصقة في الدراسة المشار إليها كان أغلبه في الأعلام، وهو ما لم تستهدفه الدراسة الحالية؛ لأن جمع البيانات يقوم على المقابلات (شبه المنظمة Semi-Structured Interviews) (موخرجي وآلبون، ١٤٤١) والاعتماد على حصيلة الطفل المعجمية، وهي حسب البيانات الواردة لم تورد أسماء الأعلام إلا في موضع واحد سبق ذكره.

٢-٣- اللواصق الدالة على الجنس:

يُعبر عن الجنس في الأسماء بإلصاق تاء التأنيث في المؤنث، والألف المقصورة أو الممدودة (ألف بعده همزة)، أما صيغ المذكر فهي الصيغ غير الموسومة (حسان، ٢٠٠٦)، وأركز في هذه الدراسة على تاء التأنيث؛ لأنها تعتمد على الإلصاق باطراد، أما ألف التأنيث الممدودة فتستلزم تغييرًا داخليًا في بنية الكلمة، وأما ألف التأنيث المقصورة فله صيغ سماعية (القحطاني، ١٤٠٩)؛ لذا استبعدتها في الدراسة الحالية، وقد توقفت عند مسائل التأنيث بشيء من التفصيل في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢-٣-١- تاء التأنيث:

تـاء التأنيـث هـي لاصقـة تعـبر عـن معـنى التأنيـث في الأسـماء، وتسـتلزمها المطابقـة في المركبـات الاسـمية؛ إذ لا يقتصـر الاسـم بمعنـاه الضيـق وإنمـا يشـمل الصفـات (غابوتشـان، د.ت)، وفي الجـدول التـالي عـرض لمـا توصلـت إليـه مـن خـلال البيانـات:

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

رمز اسم الطفل	العمر	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	٦+٢	٥	١٤	١٩	٧	٢٦	١٥
ن	٣	١٠	١١	٢٠	١	٢١	٤٧
ز	٨+٣	٢٢	١	٢٣	٣	٢٦	٩٦
ر	٥+٤	٢٢	×	٢٢	×	٢٢	١٠٠
ع	٦+٤	٣٨	١	٣٩	×	٣٩	٩٧
ت	٩+٤	٢٠	١	٢١	×	٢١	٩٥
ط	٥	١٠	٣	١٣	×	١٣	٧٧
س	٣+٥	١٢	١	١٣	×	١٣	٩٢
ل	٧+٥	٧	١	٨	×	٨	٨٨

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

الرمز	العمر	صواب	خطأ بالحذف	نسبة
و	٦+٢	٥	١٤	٦٣٪
ن	٣	١٠	١١	٧٣٪

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الرمز	العمر	صواب	خطأ بالحذف	نسبة
ز	٨+٣	٢٢	١	٪٩٨
ر	٥+٤	٢٢	٠	٪١٠٠
ع	٦+٤	٣٨	١	٪٩٩
ت	٩+٤	٢٠	١	٪٩٨
ط	٥	١٠	٣	٪٨٨
س	٣+٥	١٢	١	٪٩٦
ل	٧+٥	٧	١	٪٩٣

الجدول (٥-٥) يحتوي على أربع خانات، الأولى لرمز اسم الطفل، الثانية للاستجابات الصحيحة، الثالثة للاستجابات التي كان الخطأ فيها بعدم إيراد اللاصقة، الرابعة لنسبة إيراد اللاصقة في مواضعها الإلزامية، وترتيب الجدول بهذا الشكل هو النسق المتبع في الجدول اللاحق لبيان نسب إيراد اللاصقة، وهو يقوم على معادلة إيراد المواضع الإلزامية حسب إرشادات براون Brown (بيانتي وباتن، ١٤٣٨؛ Pica, 1983)، وقد سبقت الإشارة إلى تفاصيلها في الفصل الرابع من هذه الدراسة.

يبين الجدول (٥-٥) أن استعمال تاء التأنيث بصورة منتجة يبدأ منذ مرحلة مبكرة قبل بلوغ الطفل الثالثة من العمر، ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات السابقة التي تشير إلى أن الأسماء ومن ضمنها الصفات تظهر لدى الأطفال في البداية بصيغة المفرد المذكر، ثم يبدأ تصريفها بشكل منتج في وقت مبكر جدًّا مع بدء إنتاج الجمل المكونة من كلمتين فأكثر عند سن الثانية والنصف تقريبًا لدى الأطفال الناطقين بالعربية (Zalami, 2006)، ويكشف الجدول (٤-٥) تدرج الطفل في إجادة استعمالها بتقدم العمر، فصحة استعمال التاء عند أصغر الأطفال في المجموعة الأولى لا تتجاوز ١٥٪، وترتفع إلى ٤٧٪ عند الطفل الثاني، وإلى ٩٦٪ عند الطفل الثالث، وفي المجموعة الثانية ترتفع النسب فتكون ما بين ٩٥ و١٠٠٪، وتنخفض مرة أخرى عند أطفال المجموعة الثالثة فتكون في

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أعلاهـا ٩٢٪، وأقلهـا ٧٧٪؛ ويعـود السـبب لاتسـاع معجـم الطفـل في هـذه المرحلـة؛ ممـا يسـمح لـه باسـتعمال ألفـاظ جديـدة يضيـف لهـا التـاء ممـا يفتـح مجـال الخطـأ، ويجـب التنبيـه علـى أن النسـب الأقـل مـن حيـث صحـة الاسـتعمال تعـبرعـن إنتـاج التـاء وظهورهـا في لغـة الطفـل، بينمـا يـدل ارتفـاع النسـب علـى إجـادة اسـتعمالها.

ومـن حيـث نـوع الخطـأ الـوارد في تـاء التأنيـث، فـإن تعميـم التـاء تعميمًـا مفرطًـا لـم يقـع إلا عنـد أطفـال المجموعـة الأولى، وأغلـب المواضـع عنـد الطفلـة الصغـرى في المجموعـة، إذ تعـبرعـن جمـع المؤنـث السـالم باسـتعمال صيـغ المفـرد المؤنـث **مثـل:**

(أ: شـوفي هـذي زعلانـة، وهـذي زعلانـة، وهذي بَعَـد، يعني كلهـم وش فيهم؟ مبسـوطات؟ و: زعلانة).

وهـذا يشـيرإلى أن الطفلـة لـم تتمكـن مـن اسـتعمال لاحقـة جمـع المؤنـث، فجمـع المؤنـث يسـتلزم التعبـيرعـن العـدد والجنـس، بينمـا في المفـرد المؤنـث يكـون التعبـيرعـن الجنـس فقـط، ممـا يجعلـه الصيغـة الأسـهل (Moawad, 2006)، والموضـع الثـاني هـو اسـتعمالها للتعبـيرعـن التأنيـث بـدلاً مـن اسـتعمال ألـف التأنيـث الممـدودة في **مثـل:**

(أ: أي سـيارة فـازت هـذي اللـي لونَـه أحمـر يعـني الحمـراء بطيئـة مـا فـازت لكـن هـذي اللـي لونـه أصفـر هـي اللـي فـازت يعـني أي سـيارة فـازت؟ الحمـراء أو...؟ ز: أصفرة).

ولعـل هـذا بسـبب شـيوع التـاء للتعبـيرعـن التأنيـث بوصفهـا علامـة قياسـية يفـوق اسـتعمال الألـف الممـدودة؛ ممـا يهـيئ لمثـل هـذه الأخطـاء عنـد الأطفـال الصغـار، وأسـباب أخـرى تتعلـق بصحـة اسـتعمال ألـف التأنيـث أعرضهـا في موضعهـا، أمـا الخطـأ بحـذف التـاء في مواضـع تجـب فيهـا، فهـو يثـيرإشـكالات المطابقـة **مثـل:**

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

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

٢-٣-٢- ألف التأنيث الممدودة:

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

جدول رقم (٥-٦) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لألف التأنيث

رمز اسم الطفل	العمر	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	٦+٢	×	٣	٣	×	٣	٠
ن	٣	×	٦	٦	×	٦	٠
ز	٨+٣	١	١١	١٢	×	١٢	٨٪
ر	٥+٤	٩	×	٩	×	٩	١٠٠
ع	٦+٤	٥	×	٥	×	٥	١٠٠
ت	٩+٤	٥	٤	٩	×	٩	٥٦
ط	٥	٢	١	٣	١	٤	٤٠
س	٣+٥	٩	×	٩	×	٩	١٠٠
ل	٧+٥	٥	١	٦	×	٦	٨٣

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

من خلال استقراء الجدول رقم (٥-٦) يظهر أن أطفال المجموعة الأولى لم يتمكنوا من إنتاج صيغ مؤنثة بألف التأنيث الممدودة، وهذا يشير إلى تأخر ظهورها في لغة الطفل حتى قبيل الرابعة من العمر، إذ لم يتمكن الأطفال في عمر عامين ونصف وثلاثة أعوام من إنتاج صيغ مؤنثة بألف التأنيث، فالأطفال في هذه المرحلة إما أن يعبروا بصيغ خالية من التأنيث أو صيغ مؤنثة بتاء التأنيث بدلاً من الألف، **مثل:**

(أ: هذا اللون أحمر، وهذي سيارة حمراء، وهذا اللون أصفر، يعني السيارة إيش؟ ن: سيارة أصفر)، **ومثل:**

(أ: شف هذي سيارة لونه أحمر يعني حمراء، وهذي لونه أسود يعني سيارة؟ ز: أبيضة).

قد يبرر مثل هذه الأخطاء لكونها تتطلب تغييرًا داخليًّا في بنية الكلمة، ولا تعتمد على الإلصاق بشكل كلي، يؤكد هذا تجنب بعض الأطفال استعمالها والتعبير بتاء التأنيث بدلاً عنها، إذ لا تستلزم تغييرا في البنية، وإنما تعتمد على الإلصاق، وتلك الصيغ تخضع لمدخل معجمي ولا تنتظمها قواعد الإلصاق (Penke, 2012)، وقد يرد هذا لقلة دورانها في اللغة قياسًا على تاء التأنيث للتعبير عن التأنيث، إضافة إلى القيد الدلالي في التأنيث باستعمال ألف التأنيث الممدودة إذ يؤنث على وزن فعلاء ما كان على وزن أفعل دالاً على وصف أو لون، ويستبعد تأثير المفهوم؛ لأن مفاهيم الجنس تظهر في استعمال تاء التأنيث، وهي تظهر في لغة الطفل قبل الألف، وإن لم يستقم استعمالها قبل الرابعة.

وفي المجموعة الثانية يجيد الأطفال استعمال ألف التأنيث الممدودة، وتصل نسبة صحة الاستعمال عند الطفلين الأول والثاني في المجموعة الثانية إلى ١٠٠٪، ولكنها تنخفض بشكل ملحوظ عند الطفل الثالث في المجموعة إلى ٥٦٪، وحتى الطفل الأول من المجموعة الثالثة نسبة صحة الاستعمال عنده ٤٠٪، وترتفع عند الثاني إلى ١٠٠٪، والثالث ٨٣٪، ولا تزاد ألف التأنيث الممدودة في غير مواضعها، للأسباب السابق عرضها،

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

كما تسهم إشكاليات المطابقة في حدوث هذه الأخطاء عند المجموعتين الثانية والثالثة، أما وضوح المفهوم فقد تجاوزه أطفال المجموعتين نسبيًّا، يدل على ذلك ارتفاع نسب صحة استعمال تاء التأنيث عند أطفال المجموعتين الثانية والثالثة؛ بما يفوق نسب صحة الاستعمال في ألف التأنيث الممدودة.

٢-٤- اللواصق الدالة على العدد:

تنقسم الأسماء في العربية إلى مفرد ومثنى وجمع، فالمفرد هو الصيغة غير الموسومة للعدد، بينما يعبر عن الجمع صرفيًّا بصورتين وهما: الجمع السالم مذكرا ومؤنثا، وجمع التكسير، ويعتمد الجمع السالم على زيادة اللاحقة، وهي تفيد الجمع والتذكير في جمع المذكر السالم، أو الجمع والتأنيث في جمع المؤنث السالم، أما جمع التكسير فيتم بتغيير البنية الداخلية (هوانج، ٢٠١٥؛ عبدالواحد، ٢٠٠٤)؛ ولذا فهو خارج نطاق هذه الدراسة، فجمع السلامة يصاغ بإضافة لواحق وله حالتان إعرابيتان، الرفع مقابل النصب والجر إلا أن لهجة القصيم تلزم الياء والنون فيه، ويعبر عن التثنية باستعمال لاحقة المثنى، وهي الألف والنون أو الياء والنون (هوانج، ٢٠١٥؛ فليش، ١٩٩٧؛ العطية، ١٩٩٩)، وتُلزِم فيها اللهجة الياء والنون أيضًا، أشرت إلى ذلك في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

٢-٤-١- جمع المؤنث السالم:

يعبر صرفيًّا عن جمع المؤنث من خلال إلصاق الألف والتاء اطرادًا، وهي تعبر عن معنى العدد والجنس في الوقت نفسه، ولا تختلف صورتها في الفصحى عن صورتها في اللهجة.

وفي الجدول التالي أعرض ما توصلت إليه حول صحة استعمال لاحقة جمع التأنيث:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول رقم (٥-٧) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لجمع المؤنث السالم

رمز اسم الطفل	العمر	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	٦+٢	١	٩	٩	×	١٠	٪١٠
ن	٣	٤	٥	٩	١	١٠	٪٣٦
ز	٨+٣	١٣	٤	١٧	٦	٢٣	٪٤٥
ر	٥+٤	١٢	١	١٣	٧	٢٠	٪٤٤
ع	٦+٤	١٧	٤	٢١	١١	٣٢	٪٤٠
ت	٩+٤	٥	٥	١٠	٢	١٢	٪٣٦
ط	٥	٥	١	٦	٦	١٢	٪٢٨
س	٣+٥	١٤	١	١٥	٤	١٩	٪٦١
ل	٧+٥	١٤	×	١٤	٤	١٨	٪٦٤

بالرغم من كثرة تردد صيغ جمع المؤنث السالم في البيانات التي جمعت من الأطفال في الدراسة الحالية وظهور صور منها في لغة الأطفال في عمر مبكر، إلا أن نسب صحة استعمالها عند أطفال المجموعات الثلاث لا تزيد في أعلاها عن ٦٤٪ عند الطفل الثالث في المجموعة الثالثة وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة رايفد وحايك (Ravid & Hayek, 2003) ودراسة فهيم (Fahim, 2005) إذ كانت الدراسة الأساسية في دراسة فهيم حول الأطفال ذوي القصور اللغوي لكنها قدمت عينة مقارنة من الأطفال ذوي النمو الطبيعي وهي ما تتوافق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية في شأن اكتساب جمع المؤنث السالم، وبالنظر إلى البيانات في الجدول رقم (٥-٧) يتضح أن صيغ جمع المؤنث خاضعة لتعميم مفرط، فالأطفال يميلون إلى تعميم لاحقة جمع المؤنث السالم سواء فيما لا يجمع إلا على صيغ جمع التكسير **مثل:**

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

(ز: ما عنده ملعقات) وفي المثنى **مثل:**

(أ: عندي أسد له مظلة، والنمر له مظلة، يعني فيه مكانين. أحتاج أسوي كم مظلة؟
ع: مظلات).

ويُعلل ذلك بأن الطفل إذا أراد أن يعبر عن الجمع لديه خيارات ثلاثة، إما جمع المذكر السالم، وهو مقيد دلاليًّا بصورة كبيرة (Fahim, 2005)، وإما جمع التكسير، وهو خاضع لتغيير داخلي في بنيته، وصيغه متعددة وغير مطردة، وآلية التعامل معه مختلفة إذ يخضع لمدخل معجمي (Rowland, 2013)، فيكون الخيار الأخير هو جمع المؤنث السالم (بكداش ١٩٨٦؛ Ravid & Hayek, 2003)، وهو أيضا بديل سهل للمثنى لضيق مداه الدلالي من حيث تحديد العدد، وهذا السبب الأساسي وراء تأخر إجادة استعمال اللاصقة جمع المؤنث نتيجة لفرط تعميمها. وبعبارة أخرى فإن الطفل يستعمل صيغ جمع التأنيث في مواضعها الإلزامية استعمالاً منتجًا في عمر مبكر، ويظهر هذا في الجدول؛ فمجموع المواضع في الخانة الأولى منه ٨٥ موضعًا، وهي تعبر عن المواضع الإلزامية التي وردت صحيحة عند الأطفال، وتعبر الخانة الثانية عن المواضع الإلزامية التي لم يتمكن فيها الطفل من إنتاج اللاحقة، ويبلغ مجموعها ٣٠ موضعًا، مثل: (أ: هنا عندنا سيارة وسيارة وسيارة، يعني سيارات، وهنا فيه عربة وعربة وعربة يعني؟

ز: عربة=يشير بيديه).

وتمثل الخانة الخامسة مواضع التعميم المفرط، ومجموعها ٤١ موضعًا، يظهر من هذا أن المواضع الإلزامية التي وردت صحيحةً أكثر المواضع عددا، وهذا يعني أن الطفل قد تمكن من استعمالها بشكل منتج، إلا أن التعميم المفرط أثر سلبا على نسب صحة استعمال تلك اللاحقة، وليتضح أثر التعميم المفرط أطبق معادلة (إيراد اللاصقة في المواضع الإلزامية)، وتظهر فيها النسب أعلى نتيجة لتجاوز المواضع الإلزامية التي أضاف فيها المتكلم اللاصقة في غير موضعها (أي مواضع التعميم المفرط)، تتضح في الجدول التالي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول رقم (٥-٨) نسب إيراد جمع المؤنث السالم في المواضع الإلزامية لدى الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية

الرمز	العمر	صواب	خطأ بالحذف	نسبة
و	٦+٢	١	٩	٥٥٪
ن	٣	٤	٥	٧٢٪
ز	٨+٣	١٣	٤	٨٨٪
ر	٥+٤	١٢	١	٩٦٪
ع	٦+٤	١٧	٤	٩٠٪
ت	٩+٤	٥	٥	٧٥٪
ط	٥	٥	١	٩١٪
س	٣+٥	١٤	١	٩٦٪
ل	٧+٥	١٤	٠	١٠٠٪

تبدو النسب في أقلها عند أصغر طفل في المجموعة الأولى ٥٥٪، وتتدرج حتى تصل إلى ١٠٠٪ عند الطفل الثالث في المجموعة الثالثة، وهي نسب مرتفعة قياسًا بنتائج المعادلة الأولى في الجدول الأول، وهذا يؤكد أن الطفل يستعمل لاصقة جمع المؤنث السالم استعمالاً منتجًا منذ عمر مبكر، إلا أنه ـ لسعة مداها الدلالي، وصعوبة الخيارات الأخرى للتعبير عن الجمع، وتداخل الجنس مع الجموع ـ يعممها في مواضع أخرى؛ مما يؤثر في نسب صحة استعمالها، فتبدو أقل من النسب التي تعتمد على المعادلة الثانية، والتي لا تحتسب فيها مواضع التعميم المفرط.

وقد يعبر الأطفال وخاصة الأصغر عمرًا عن الجمع تعبيرًا حركيًّا، كما يعبرون عنه بالعطف أيضًا[1]، **مثل:**

(١) ينظر في جدول مواضع التعميم المفرط، رقم ٥-١٣ في الصفحة رقم [١٥٦].

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

(أ: هنا فيه حيوانات، وهنا فيه وردة، وفيه فراشة وبعد هنا فراشة وهنا فراشة الله حلو يعني فيه بس وردة وإيش؟ و: فراشة وفراشة = تشير بيديها).

وهذا لأن الطفل قبل أن يعبر صرفيًّا عن المعاني الصرفية يكتسب المفاهيم التي تنتمي إليها تلك المعاني، فالعدد يظهر أولاً على شكل تعابير حركية وكلمات عددية (Rowland, 2013)، ويعلل رايفد وفرح في دراستهما (Ravid & Farah, 1999) التعابير الحركية عن المعاني الصرفية عند صغار الأطفال بعدم القدرة على إنتاج صيغ صرفية، يظهر بوضوح من خلال النظر في تدرج نسب صحة استعمال جمع المؤنث السالم، ففرط التعميم يكثر عند الأطفال ما بين الرابعة وستة أشهر والخامسة وستة أشهر، وهي المرحلة الثانية، إذ يمر اكتساب العلامات الصرفية بمراحل ثلاث: المرحلة الأولى تظهر العلامات على أنها كتل أو قطع منضبطة بشكل سليم وتلتزم قواعد اللغة، والمرحلة الثانية تستعمل بشكل إبداعي لبناء أشكال صرفية جديدة ولتشعب الترابط القواعدي قد لا يتمكن من تحديدها بدقة، ولا تستعمل بتقييد العبارة التي وردت فيها فيقع الخطأ، وفي المرحلة الثالثة تكتسب بشكل أفضل نتيجة لتطور القدرة الصرفية (بيناتي وباتن، ١٤٣٨؛ Rowland, 2013).

تقدم بيانات جمع المؤنث السالم صورة لبيان الفرق بين القدرة على إنتاج اللاصقة والقدرة على استعمالها استعمالاً صحيحًا، فهناك صور لصيغ جمع المؤنث السالم عند أصغر أطفال المجموعة الأولى، وهذا يعني قدرة أطفال هذه المرحلة على إنتاجها، لكنهم لا يجيدون استعمالها، ويدل على ذلك تتبع أعداد مواضع الخطأ فيها حذفًا أو إضافة، وتقل هذه المواضع بتقدم العمر؛ مما يعني تحسن مستوى صحة الاستعمال، ويكشف ذلك تتبع ارتفاع نسب صحة الاستعمال.

٢-٤-٢- جمع المذكر السالم:

يعبر صرفيًّا عن جمع المذكر بإلصاق علامة جمع المذكر السالم اطرادًا، وهي الواو والنون أو الياء والنون، إلا أنها تلزم الياء والنون في لهجة القصيم، وهي تعبر عن العدد والجنس في الوقت نفسه، وفي الجدول التالي أعرض ما توصلت إليه حول صحة استعمال الأطفال لتلك اللاصقة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول رقم (٥-٩) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة لجمع المذكر السالم

رمز اسم الطفل	العمر	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	٦+٢	×	٦	٦	×	٦	٠
ن	٣	١	١	٢	١	٣	٢٥٪
ز	٨+٣	١	٣	٤	×	٤	٢٥٪
ر	٥+٤	٣	١	٤	١	٥	٥٠٪
ع	٦+٤	٥	×	٥	١	٦	٧١٪
ت	٩+٤	١٨	×	١٨	٢	٢٠	٨٢٪
ط	٥	٩	×	٩	×	٩	١٠٠
س	٣+٥	٥	×	٥	×	٥	١٠٠
ل	٧+٥	١١	١	١٢	×	١٢	٩٢٪

لأن صيغ جمع المذكر السالم تعبر عن مفاهيم محددة دلاليًّا من حيث الجنس والعدد، فهي تنتج في لغة الطفل عند الثالثة، ولا تزيد نسب صحة استعمالها عند أطفال المجموعة الأولى عن ٢٥٪، وترتفع إلى ٧١٪ عند الطفل الثاني في المجموعة الثانية، وقبيل الخامسة يظهر تحسن في نسب صحة الاستعمال إذ تصل عند الطفل الثالث في المجموعة الثانية إلى ٨٢٪، وحتى ١٠٠٪ عند أطفال المجموعة الثالثة؛ مما يشير إلى وضوح المفاهيم الدلالية المتعلقة بصيغ جمع المذكر، والخطأ فيها لا يقع إلا في عدم إيراد اللاصقة في المواضع التي تلزم فيها، **مثل:**

(أ: شوفي جالسين على الشجرة، هذا نايم وهذا نايم وهذا بعد نايم يعني كلهم وش فيهم؟ و: كلهم نايم).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

لاصقـة المذكـر السـالم مقيـدة دلاليًّـا بالتعبـير عـن جمـع العاقـل، وهـذا يحـول دون إضافتهـا في غـير موضعهـا، أو تعميمهـا للتعبـير عـن مفاهيـم عدديـة أخـرى، وهـي في وجـود قيـد دلاليّ، مثـل التأنيـث باسـتعمال ألـف التأنيـث الممدودة، إلا في بضـع صيـغ اسـتعمل فيهـا الأطفـال جمـع المذكـر السـالم للتعبـير عـن الوصـف في جمـع المؤنـث، وهـو نتيجـة لتداخـل الجنـس والعـدد.

٢-٤-٣- المثنى:

يقـوم القيـاس كمـا أشـرت سـابقًا في الفصـل الثالـث مـن هـذه الدراسـة، على أن تكـون التثنيـة بإضافـة ألـف ونـون في آخـر الاسـم، ويشـترط أن يكـون الاسـم المثـنى دالاً على اثنـين، ولـه مفـرد (هـوانج، ٢٠١٥؛ فليـش، ١٩٩٧؛ العطيـة، ١٩٩٩)، وعلامـة الإعـراب هـي الألـف رفعًـا والياء نصبًـا وجـرًّا، لكـن عـددًا مـن الشـواهد يلـتزم الألـف في الحـالات الثـلاث (العطيـة، ١٩٩٩)، ومثلهـا الـتزام اللهجـات العربيـة الحديثـة لياء التثنيـة (العطيـة، ١٩٩٩)، ومنهـا لهجـة القصيـم، كمـا تلـزم التثنيـة الأسـماء فقـط دون الصفـات، وفيمـا يلـي أعـرض جـدولاً يلخـص نسـب صحـة اسـتعمال التثنيـة.

جدول رقم (٥-١٠) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية للمثنى

رمز اسم الطفل	العمر	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	٦+٢	×	١٢	١٢	×	١٢	٠
ن	٣	١	٤	٥	×	٥	٢٠٪
ز	٨+٣	١	١١	١٢	×	١٢	٨٪
ر	٥+٤	٤	٤	٨	×	٨	٥٠٪

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

رمز اسم الطفل	العمر	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
ع	٦+٤	١٠	٣	١٣	٣	١٦	٥٣٪
ت	٩+٤	٢٣	٢	٢٥	×	٢٥	٩٢٪
ط	٥	٥	٣	٨	×	٨	٦٣٪
س	٣+٥	١٢	١	١٣	×	١٣	٩٢٪
ل	٧+٥	٧	×	٧	×	٧	١٠٠

لـم يسـتطيع الأطفـال إنتـاج صيـغ التثنيـة قبـل بلـوغ الثالثـة، وبعدهـا تظهـر بعـض الصـور المنتجـة، ولكـن بنسـب صحـة اسـتعمال منخفضـة، إذ تصـل نسـبة صحـة الاسـتعمال في أعلاهـا عنـد أطفـال المجموعـة الأولى ٢٠٪؛ لأن الطفـل في هـذا العمـر لا يميـز المثـنى بوصفـه عـددًا، فالأشـياء عنـده إمـا مفـردة، أو مجموعـة، ويمتـد هـذا حـتى الرابعـة والنصـف، وهـو مـا تؤكـده دراسـة بكـداش (بكـداش، ١٩٨٦)، ويظهـر هـذا عنـد أطفـال المجموعـة الثانيـة إذ تصـل نسـبة صحـة الاسـتعمال عنـد الطفـل الأول والثـاني إلى ٥٠٪ و٥٣٪، بينمـا ترتفـع عنـد الطفـل الثالـث مـن نفـس المجموعـة لتصـل ٩٢٪، وتظهـر حالـة مختلفـة عنـد الطفـل الأول في المجموعـة الثالثـة إذ تنخفـض نسـبة صحـة الاسـتعمال إلى ٦٣٪، وتُعلـل بركـود لغـوي، كمـا جـاء في الدراسـة السـابقة، لترتفـع مـرة أخـرى عنـد الطفـل الثـاني والثالـث في المجموعـة الثالثـة مـا بـين ٩٢٪ و١٠٠٪، بحيـث يشـير هـذا إلى أن إجـادة اسـتعمال المثـنى يبـدأ بعـد الخامسـة مـن العمـر، ويمكـن أيضـا مناقشـته مـن حيـث وجـود بدائـل لغويـة متوفـرة للتعبـير عـن المثـنى (بكـداش، ١٩٨٦)، حيـث يبلـغ مجمـوع مواضـع الخطـأ بعـدم إيـراد علامـة التثنيـة خمسـة عشـر موضعًـا منهـا ثلاثـة مواضـع عـبّر فيهـا الأطفـال عـن التثنيـة باسـتعمال كلمـات عدديـة، وهـذا يتفـق مـع نتيجـة دراسـة رايفـد وحايـك (Ravid & Hayek, 2003)، ومـن أمثلتـه في بيانـات الدراسـة الحاليـة:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

(أ: حلو فيه فراشتين وأسد وكم زرافة؟
ر: زرافة ثنتين).

وثلاثة مواضع عبر عنه الأطفال باستعمال العطف **مثل:**

(أ: بس دجاجة وحدة في الصورة؟ شف هنا فيه سيارتين وهنا كم فيه دجاجة؟
ز: دجاجة ودجاجة).

وستة مواضع عبّر فيها الأطفال بحركات اليدين، ولم تكن فعليًّا ذات دلالة صادقة على العدد؛ لأن الطفل كما ذكرت سابقًا في مرحلة لا يميز المثنى بوصفه عددًا، ولعل هذا أحد أسباب تأخر التعبير عن المثنى بشكل صحيح، إذ لم تحذف التثنية دون بديل إلا في ثلاثة مواضع من أصل خمسة عشر موضعًا، ولا تزاد علامة التثنية في غير موضعها؛ لأنها ترتبط بمفهوم شديد التحديد، إذ إن اكتساب أي علامة صرفية مرده العلاقة بين الشكل والمعنى الذي يعبر عنه (Penke, 2012).

٢-٥- ياء النسبة:

تنفرد ياء النسبة في هذا البحث بأنها اللاحقة التي لا تنتمي إلى مقولة لغوية، وبأنها لاحقة اشتقاقية لا صرفية، إذ تنقل اللفظ من الاسمية إلى الوصفية، وهي لاحقة الياء المشددة التي تضاف للاسم في الفصحى؛ لتدل على علاقة انتساب إلى جماعة إنسانية، بحيث يكون المنسوب من آل المنسوب إليه، مثل (عربي) نسبة إلى (عرب)، وشاع استعمالها للدلالة على علاقة شيء بآخر مثل (أرضي) و(سماوي)، أو علاقة تجريد بتجريد مثل (فلسفي) (فليش، ١٩٩٧؛ عبدالواحد، ٢٠٠٤)، ولا تختلف صورتها في اللهجة إلا في أنها غير مشددة.

ونظرا إلى أنها لاصقة اشتقاقية فإن النتائج حولها مختلفة عن غيرها من اللواصق في هذا البحث، يظهر هذا في الجدول التالي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول رقم (٥-١١) نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لياء النسبة

رمز اسم الطفل	العمر	صواب	خطأ بالحذف	مجموع	خطأ بالإضافة	مجموع	نسبة
و	٦+٢	×	٢	٢	×	٢	٪٠
ن	٣	×	٣	٣	×	٣	٪٠
ز	٨+٣	×	٣	٣	×	٣	٪٠
ر	٥+٤	×	٣	٣	×	٣	٪٠
ع	٦+٤	١	٦	٧	×	٧	٪١٤
ت	٩+٤	×	٢	٢	×	٢	٪٠
ط	٥	×	٢	٢	×	٢	٪٠
س	٣+٥	×	٢	٢	×	٢	٪٠
ل	٧+٥	١	٢	٣	×	٣	٪٣٣

تظهر ياء النسبة في لغة الطفل بصورتين يمكن تمييزهما؛ صورة كلمات تحتوي على ياء النسبة، مثل أسماء الأجناس الجمعية (وردي، برتقالي، بنفسجي)، أو مسميات بعض المهن (عسكري، شرطي)، وهي كلمات قد تلقاها الطفل بصورتها الكاملة، فهي كتلة أو متوالية مقيدة، مكونة من كلمة معجمية ولاصقة صرفية[1] (بيناتي وباتن، ١٤٣٨)؛ لأنه لا يستعمل الكلمات ذاتها مجردة من اللاصقة، ولا يستعمل كلمات مختلفة تحمل اللاصقة. وصورة لم يتمكن الطفل من التعبير عنها، وإنتاج ياء النسبة في الكلمات المطلوبة تتمثل في المواضع التي لم يظهر فيها الطفل استجابات صحيحة؛ لذا فإن الصورة الأولى لا يمكن احتساب استجاباتها لقياس نسبة صحة الاستعمال، أما الصورة

(١) المتواليات المقيدة / الكتل Formulaicsequences / chunks

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الثانيـة فتعـبرعـن تأخـر ظهـور الياء في لغـة الطفـل حـتى قبيـل الخامسـة مـن العمـر، وبنسـبة صحـة اسـتعمال ضعيفـة تبلـغ ١٤٪ عنـد الطفـل الثـاني في المجموعـة الثانيـة، وتظهـر أعلـى نسـبة عنـد الطفـل الثالـث مـن المجموعـة الثالثـة ٣٣٪.

وهـذا يشـيرإلى أنهـا تظهـر بصـورة منتجـة قبيـل الخامسـة، ولكـن لا يجيـد الأطفـال اسـتعمال يـاء النسـبة اسـتعمالاً صحيحًـا بنسـب عاليـة إلى مـا بعـد السادسـة مـن العمـر، إذ تعـبرعـن مفهـوم يـدل علاقـة تجريديـة تصعـب علـى الطفـل (فليـش، ١٩٩٧)، إلا أن أطفـال المجموعـة الثالثـة يجـدون في التركيـب الإضـافي بـدلاً للتعبـيرعـن مفهـوم النسـبة **مثـل:**

(أ: طيـب هـذي شـاحنة إطفائيـة؟ وهـذي تمـشي بالرمـل يعـني ممكـن نسـميه إيـش؟
ع: سيارة رمل).

فعـدم قـدرة أطفـال المجموعـة الأولى والثانيـة علـى إنتـاج اللاصقـة أو بديـل عنهـا ثـم تمكـن بعـض أطفـال المجموعـة الثالثـة مـن التعبـيرببديـل عنـد تعـذر إنتـاج اللاصقـة يحيـل إلى نظريـة بياجيـه حيـث حـدد مـا بـين السـابعة والحاديـة عشـرة للانتقـال مـن المرحلـة الحسـية إلى المرحلـة الشـكلية، والـتي تتـاح فيهـا القـدرة علـى التجريـد والتفكـيرالشـكلي (بـراون، ١٩٩٤)، وتعـذُّرتميـيزاللاصقـة ذاتهـا إمـا لعـدم ورودهـا في ألفـاظ مقابـل ألفـاظ خاليـة منهـا، أو لقلـة ورودهـا عمومًـا (Rowland, 2013) عنـد أطفـال المجموعـة الأولى بينمـا يكـون المفهـوم واردًا عنـد أطفـال المجموعـة الثالثـة، لكـن صعوبـة تميـيزاللاصقـة وعزلهـا تدفـع بهـم للبحـث عـن البديـل، ويكـون في هـذه الحالـة التركيـب الإضـافي، فالعوامـل المؤثـرة في تعميـم اللاصقـة لهـا جانبـان؛ جانـب إحصـائي يقـوم علـى عـدد تكـرار الصيغـة، وجانـب كيفـي يقـوم علـى صـور التكـرار، بحيـث تـرد الصيغـة بإضافـة اللاصقـة وتـرد دون إضافتهـا، وتـرد أيضـا اللاصقـة في صيـغ أخـرى ممـا يتيـح للطفـل تميـيزاللاصقـة ومواضـع اسـتعمالها (Goldberg, 2009).

وعلـى الرغـم مـن أن الدراسـة الحاليـة لـم تسـتهدف الصيـغ الصرفيـة الـتي يتعامـل فيهـا الطفـل مـع اللواصـق علـى أنهـا كتـل مقيـدة ولـم ترصـد أيٌّ مـن صورهـا في كل اللواصـق

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المشمولة في البحث، إلا أن ياء النسبة وصورها في البيانات لفتت الانتباه إلى مرحلة تسبق إنتاج اللواصق إنتاجًا مبدعًا.

٣- نتائج عامة:

يظهر من هذا كله أن الاكتساب الصرفي يكون تدريجيًا، بحيث تتوفر قاعدة معرفية وقدرة لغوية قائمة على وجود حصيلة معجمية، وقدرة على عزل اللاصقة وتحديد معناها الصرفي، ثم استعمالها في كلمات، وهنا قد يقع الخطأ عن طريق التعميم المفرط، وهو وإن كان فيه دلالة على القدرة الإبداعية فإنه من جهة أخرى استراتيجيّة لتحديد الأطر اللغوية للاستعمال من حيث الصحة والخطأ، وهذا يتصل باستراتيجيات الاكتساب، وهي كما يظهر متعددة، وقد تكون مختلفة باختلاف الوحدات اللغوية، وقد يكون اختلافها باختلاف المستويات المعرفية أو الفروق الفردية، وفيه دلالة على استراتيجية اكتساب اللواصق الصرفية بحيث يكتسبها الطفل في كتلة أو متواليات مقيدة، ويستعملها حتى يتاح له عزلها واستعمالها بشكل إبداعي من خلال ملاحظتها في الصيغ الواردة في اللغة المحيطة، وتحديد معناها الصرفي بالمقارنة بين الصيغ التي تحمل اللاصقة والخالية منها، وهذا ما تشير إليه النظرية البنائية في الاكتساب، وبه تفسر قدرة الطفل على استعمال بعض اللواصق دون بعض (Penke, 2012؛ Rowland, 2013)، فياء النسبة مثلا تشبه في شكلها ضمير المتكلم المفرد، وهو يكتسب في مرحلة باكرة، بينما يتأخر اكتساب ياء النسبة؛ وهذا لأنها لا تتكرر في لغة الطفل، وعلى وجه أصح لا تتكرر الصيغ بها وبدونها بحيث يميزها الطفل.

بالإضافة إلى أن ياء النسبة لاصقة اشتقاقية، فإضافتها للكلمة تنقلها من الاسمية إلى الوصفية، ولعل هذا النقل من مقولة إلى أخرى يتصل بأساليب تصنيف المفردات اللغوية في الذهن، وفيه ارتباط بالجوانب المعرفية اللغوية، واتصالٌ بالوعي الصرفي خاصة، وذلك الوعي يظهر تطورًا في المراحل التي يبدأ فيها الطفل بتلقي درسٍ لغويٍّ، إذ تمر المعرفة اللغوية بمراحل ثلاث، تبدأ عند الأطفال في المستوى الأول في (مرحلة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

بنـاء المعرفـة اللغويـة Linguistic Knowledge) حيـث يطـور الطفـل لغتـه بغـرض التواصـل، ويكـون قـادرًا علـى اسـتعمالها في أحـوال تواصليـة، سـواء في جانبهـا الصـوتي عنـد التميـيز بـين الأصـوات والكلمـات أو في جانبهـا الـدلالي عنـد فهـم المعـاني والتعبـير عنهـا، وفي الجانـب النحـوي الـذي يتيـح لهـم التعبـير عـن أفكارهـم بشـكل يتوافـق مـع اللغـة المحيطـة، والجانـب الصـرفي الـذي يتمثـل في قـدرة الطفـل علـى اسـتعمال السـوابق واللواحـق والصيـغ حسـب قواعـد اللغـة مـن حولـه، وأيضًـا الجانـب التـداولي مـن خـلال اسـتعمال معـيّن في سـياق معـيّن، وهـذا كلـه يتـم بتـدرج وتزامـن، ويصـل الطفـل في التـدرج إلى مرحلـة يكـون فيهـا أكـثر وعيًـا وتمكنًـا في التعامـل مـع خصائـص اللغـة، وهـي المرحلـة الثانيـة: (المعرفـة فـوق اللغويـة Metalinguistic Knowledge) وهـي مرحلـة يكـون الطفـل فيهـا قـادرًا علـى الاسـتجابة لأسـئلة حـول الكلمـات والمفاهيـم الأخـرى، ويُظهـر تلاعـب الأطفـال بالكلمـات مؤشـرًا علـى هـذه القـدرة، وهـذا وعـي ضمـني في هـذه المرحلـة، وحـين يتفاعـل الطفـل شـفويًّا وكتابيًّـا بشـكل أكـبر في مراحـل الدراسـة الأولى تتطـور هـذه القـدرة، حيـث يصبـح الطفـل قـادرًا علـى التعبـير عـن تلـك المعرفـة فـوق اللغويـة؛ إذ يعـبر عـن اللغـة باللغـة ويصـل هنـا إلى المرحلـة الثالثـة: (التعبـير اللفظـي فـوق اللغـوي Metalinguistic Verbalization)، وهنـا يكـون الوعـي الصـرفي وعيًـا صريحًـا (أوتـو، ١٤٤١؛ Fejzo et al., 2018; Idrissi & Tamimi, 2009; Schiff & Saiegh-Haddad, 2018).

ومـن جهـة أخـرى فـإن نـوع الخطـأ الـذي يقـع فيـه الطفـل في إنتـاج اللواصـق الصرفيـة يشـير إلى المراحـل الـتي يمـر بهـا الطفـل للتعبـير عـن المعـاني الصرفيـة، يتضـح هـذا باسـتقراء الجـدول التـالي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول رقم (٥-١٢) تصنيف الأخطاء الواردة في لغة الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية

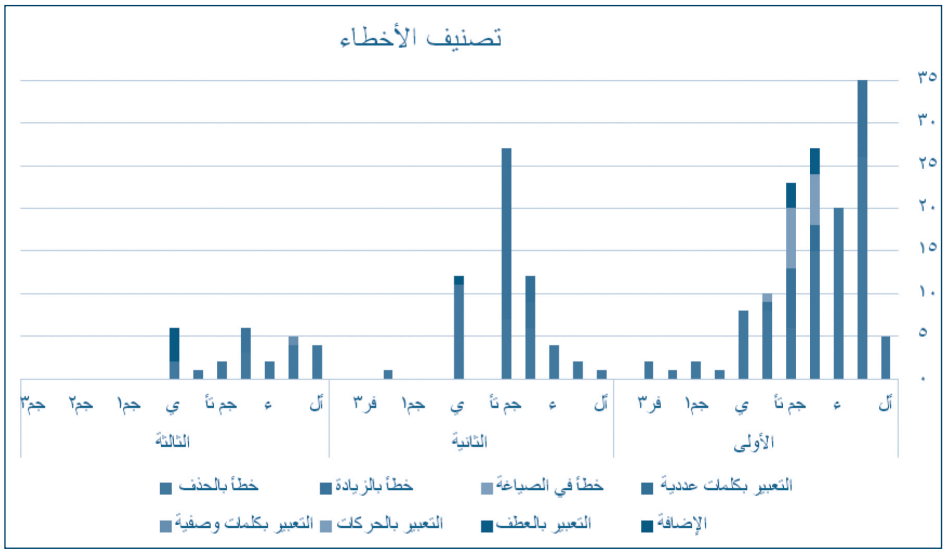
المجموعة	رمز اللاصقة	خطأ بالحذف	خطأ بالزيادة	خطأ في الصياغة	التعبير بكلمات عددية	التعبير بكلمات وصفية	التعبير بالحركات	التعبير بالعطف	الإضافة
الأولى	أل	٥							
	ة	٢٦	٩						
	ء	٢٠							
	ثن	١٥			٣		٦	٣	
	جم	٦	٧	٢			٥	٣	
	جم مذ	٨	١	١					
	ي	٨							
	١فر	١							
	١جم	٢							
	٢فر	١							
	٣فر	٢							
	٣جم								
الثانية	أل	١							
	ة	٢							
	ء	٤							
	ثن	٦	٣		٣				
	جم تأ	٧	٢٠						

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المجموعة	رمز اللاصقة	خطأ بالحذف	خطأ بالزيادة	خطأ في الصياغة	التعبير بكلمات عددية	التعبير بكلمات وصفية	التعبير بالحركات	التعبير بالعطف	الإضافة
الثانية	جم مذ								
	ي	١١							١
	١فر								
	١جم								
	٢فر	١							
	٣فر								
	٣جم								
الثالثة	أل	٤							
	ة	٤				١			
	ء	٢							
	ثن	٣	٣						
	جم تأ	٢							
	جم مذ	١							
	ي	٢							٤
	١فر								
	١جم								
	٢فر								
	٢جم								
	٣فر								
	٣جم								

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

رسم بياني (٥-٢) لتصنيف الأخطاء في لغة الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية



من خلال النظر في جداول تصنيف الأخطاء يظهر أن أطفال المجموعة الأولى يميلون إلى التعبير الحركي -الجسدي عن الأعداد، إذ يعبرون عن العدد كثرة وقلة بالإشارة بالأيدي أو الأصابع، ومنه التعبير عن جمع المؤنث السالم بالحركة **مثل**:

(أ: حلو هنا عندنا سيارة وسيارة وسيارة، يعني سيارات وهنا فيه عربة وعربة وعربة يعني؟
ز: عربة =&يشير بيديه).

وعن المثنى **مثل**:

(أ: هنا فيه ولدين عندهم صحن وصحن ثاني يعني صحنين وهنا فيه كرسي وكرسي ثاني يعني؟
و: كرسي= & تشير بيديها).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وهـذا يحيـل إلى الإشـارة والإيمـاء ودورهـا في عمليـة التواصـل، وموقعهـا مـن منظومـة الرمـوز التعبيريـة عنـد المخلوقـات عامـة، والبشـر خاصـة، إذ إن لـكل فصيلـة مـن فصائـل الحيـوان رمـوزا وإشـارات تسـتعمل للتواصـل، مـع الأخـذ بالاعتبـار اختـلاف نظـم التواصـل عنـد الحيـوان عنهـا عنـد البشـر بشـكل تـام (Berwick & Chomsky, 2016)، أمـا البشـر فـإن التعبـير الحركـي – الجسـدي يظهـر عنـد الرضـع، بوصفـه وسـيلة للتواصـل قبـل اكتسـاب اللغـة، وهـو يتطـور شـكلاً ومعـنى بتطـور القـدرات المعرفيـة العامـة، ويتأثـر بتطـور القـدرات اللغويـة؛ إذ لا يتجـاوزه البشـر تجـاوزًا تامًّـا بالاعتمـاد علـى اللغـة؛ لـذا يجـده الأطفـال بديـلاً ملائمًـا عنـد قصـور شـكل مـن أشـكال التعبـير اللفظـي، ممـا يشـير إلى تكافـؤ اللغـة والإشـارة في أداء المهمـة التواصليـة، إلا أن خلـو الإشـارة ذاتهـا مـن المعـنى وكـون سـياق الحـال لا يحمـل معـنى تامًّـا يعـني أن أمـرًا يتعلـق بالنظـم المعرفيـة العامـة الـتي تنظـم المفاهيـم عنـد البشـر تحكـم أمـر التواصـل بالإشـارة (Tomasello, 2012)، كمـا يتضـح تفـرد المثـنى بالتعبـير عنـه مـن خـلال الكلمـات العدديـة عنـد أطفـال المجموعتـين الأولى والثانيـة **مثـل:**

(أ: هنـا فيـه أسـد وأسـد يعـني أسـدين، طيـب هنـا فيـه قـرد وقـرد بعـد يعـني عندنـا؟
ز: أربع).

ولضيـق المـدى الـدلالي للمثـنى حيـث يعـبر عـن عـدد محـدد مـن جهـة، وغيـاب المفاهيـم العدديـة رياضيـا عنـد الطفـل مـن جهـة أخـرى قـد لا تـدل الكلمـات العدديـة علـى التثنيـة بدقـة، وهـو مـا أشـرت إليـه وناقشـت أسـبابه في موضعـه، وقـد تـدل الكلمـات العدديـة علـى التثنيـة عنـد الأطفـال الأكـبر عمـرا مثـل: (أ: فيـه هنـا عصفوريـن وهنـا فيـه سـمكة كبـيرة وسـمكة صغـيرة يعـني؟

ر: ثنتين سمكات).

ويعـد التعميـم المفـرط صـورة مـن صـور الأخطـاء الـتي يقـع فيهـا الأطفـال في مرحلـة مـن مراحـل الاكتسـاب عامـة، وفي الجـدول التـالي تتبعـت مواضعـه وهـي كمـا يلـي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

جدول رقم (٥-١٣) مواضع التعميم المفرط في لغة الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية

أل	ة	ء	ثن	جم تأ	جم مذ	الضمائر	ي	موضع التعميم
	١١							٣: ء/ ٤: جم تـأ/ ١: مفرد مذكر/ ٣جم مذ
		١						١: جم تك
			٣					٢: جم تأ/ ١: جم تك
				٤٠				٣٤: جم تك/ ٦: ثن
					٥			٥: جم تأ
						×		
							×	

يظهـر في الجـدول أعـلاه أن تعميـم لاصقـة جمـع المؤنـث السـالم تتصـدر مواضـع التعميـم عـددا، إذ تبلـغ أربعـين موضعًـا مـن أصـل سـتين موضعًـا للتعميـم المفـرط مـن البيانـات المجموعـة مـن عينـة المشـاركين في كل اللواصـق الصرفيـة المشـمولة في البحـث، يليها مواضع تعميم تـاء التأنيـث في أحد عشـر موضعًـا، ثـم جمع المذكـر في خمسـة مواضـع، وموضـع واحـد للتأنيـث بألـف التأنيـث الممـدودة، ولـم تعمـم الضمائـر ولا يـاء النسـبة.

وعـودًا علـى لاصقـة جمـع المؤنـث السـالم فـإن أغلـب مواضـع تعميمهـا كانـت للتعبـير عـن جمـع التكسـير، ويُعلـل ذلـك بـأن الطفـل إذا أراد أن يعـبر عـن الجمـع لديـه خيـارات ثلاثـة، إمـا جمـع المذكـر السـالم وهـو مقيـد دلاليًـا بصـورة كبـيرة (Fahim, 2005)، وإمـا جمـع التكسـير وهـو خاضـع لتغيـير داخلـي في بنيتـه، وصيغُـه متعـددة وغـير مطـردة وآليـة التعامـل معـه مختلفـة؛ إذ يخضـع لمدخـل معجـمي (Rowland, 2013)؛ ولـذا يظهـر في الجـدول السـابق موضعٌ لتعميـم عـدد مـن اللواصـق، فيكـون الخيـار الأخيـر هـو جمـع المؤنـث السـالم

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

(بكداش ١٩٨٦؛ Ravid & Hayek, 2003)، وهو أيضا بديل سهل للمثنى لضيق مداه الدلالي من حيث تحديد العدد؛ لذا فقد وردت ستة مواضع للمثنى عمم الأطفال فيها لاصقة جمع المؤنث السالم للتعبير عن التثنية.

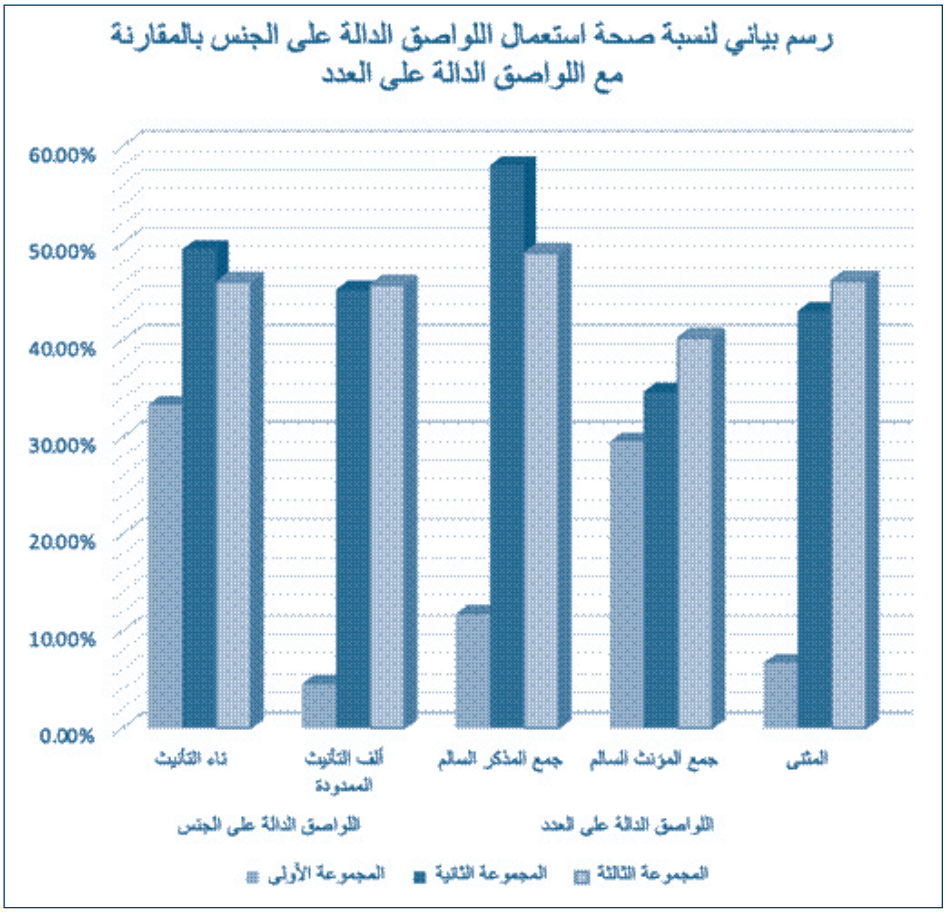
وتعمم تاء التأنيث في مواضع مختلفة أكثرها للتعبير عن جمع المؤنث السالم، وفي رأيي أنه لا يعني بالضرورة تعميم تاء التأنيث؛ بمعنى أن الطفل لم يضف لاصقة التأنيث لكلمة خالية منها، بل أراد التعبير عن الجمع لكلمة مؤنثة، ولعدم قدرته على إضافة لاصقة الجمع أبقاها على صيغة المؤنث، وهذا مرتبط بقدرة الطفل على عزل اللاصقة وتمييز دورها الوظيفي، أما تعميمها في مواضع التأنيث بألف التأنيث الممدودة؛ فذلك لأنها العلامة القياسية للتأنيث، ولأنها تقوم على الإلصاق، بينما تستلزم ألف التأنيث الممدودة تغييرًا داخليًا، وهي في هذا تشبه الصيغ غير القياسية، والتي تعتمد على المدخلات المعجمية، إضافة إلى أن التأنيث باستعمال تاء التأنيث أكثر دورانًا في اللغة من التأنيث باستعمال ألف التأنيث الممدودة، أما تعميمها في مواضع جمع المذكر السالم فعلى الرغم من قلتها لم تصدر إلا من الأطفال الأصغر؛ لأن جمع المذكر محدد دلاليًا؛ مما يزيد من صعوبة التعبير عنه على الرغم من اطراده، وهذا يشير أيضًا إلى أن النطاق الدلالي للاصقة يساهم في توقيت اكتسابها وصحته، فألف التأنيث الممدودة وجمع المذكر السالم لا تعمم تعميمًا مفرطًا، وتتأخر عن مثيلاتها في التعبير عن المقولة الصرفية؛ بسبب القيد الدلالي فيها.

بالرغم من خصوصية ألف التأنيث الممدودة من حيث اعتمادها على المدخلات المعجمية أكثر من الإلصاق بوصفه إجراءً صرفياً للدلالة على مقولة الجنس، وخصوصية صيغ المثنى لاتصاله بقواعد معرفية من حيث العدد وإدراكه، إلا أنه من الجدير بالذكر إمكانية المقارنة بين اللواصق الدالة على الجنس من جهة، واللواصق الدالة على العدد من جهة أخرى عند المجموعات الثلاث المدرجة في الدراسة، مع الأخذ بالاعتبار أن اللواصق الدالة على العدد أكثر عددا إضافة إلى أن جمع التكسير والكلمات

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

العدديـة تشـكل خيـارات أخـرى للتعبـير عـن العـدد، ويؤخـذ بالاعتبـار أيضـا التداخـل بـين معـاني الجنـس والعـدد في اللواصـق الدالـة على العـدد ،حيـث يعـبر جمع المذكـر السـالم عـن الجمع وعـن التذكـير، بينمـا يعـبر جمع المؤنـث السـالم عـن الجمع وعـن التأنيـث. وفي الرسـم البيـاني تتضـح نتـائج المقارنـة:

رسم بياني (٥-٣) لنسبة صحة استعمال اللواصق الدالة على الجنس بالمقارنة مع اللواصق الدالة على العدد



هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

بمقارنة نسبة صحة استعمال اللواصق الدالة على الجنس (تمثلها تاء التأنيث بوصفها العلامة القياسية للتأنيث) بنسبة صحة استعمال اللواصق الدالة على العدد (تمثلها صيغ جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، والمثنى) يظهر أن النسبة في تاء التأنيث أعلى عند أطفال المجموعة الأولى، أما المجموعة الثانية والثالثة فإن نسب اللواصق الدالة على العدد أعلى خاصة في جمع المذكر السالم، ويمكن تعليل هذا بأمرين: الأول يخص سهولة التعامل مع تاء التأنيث لكثرة دورانها في اللغة ولكونها تعبر عن مقولة مفردة وهي الجنس، والثاني يخص التداخل بين مقولتي الجنس والعدد في اللواصق الدالة على العدد مما يزيد في التعقيد المعرفي للتعبير عن تلك المعاني، لذا تبدو صعبة بالنسبة للأطفال الصغار في المجموعة الأولى، بينما يتجاوز الأطفال الأكبر في المجموعتين الثانية والثالثة ذلك، يدل على هذا أيضا الثبات النسبي في نسب صحة استعمال تاء التأنيث في المجموعات الثلاث في مقابل التصاعد الواضح في نسب صحة استعمال اللواصق الدالة على العدد، وهذا الثبات يعلل بتعرض تاء التأنيث للتعميم المفرط، بينما تسلم منه اللواصق الدالة على العدد وخاصة جمع المذكر السالم والمثنى لضيق نطاقها الدلالي.

وبشكل عام فإن التعميم المفرط مرحلة من مراحل الاكتساب، تتصل من جهة أخرى بالعمر، يتضح هذا عند شرح الجدول التالي:

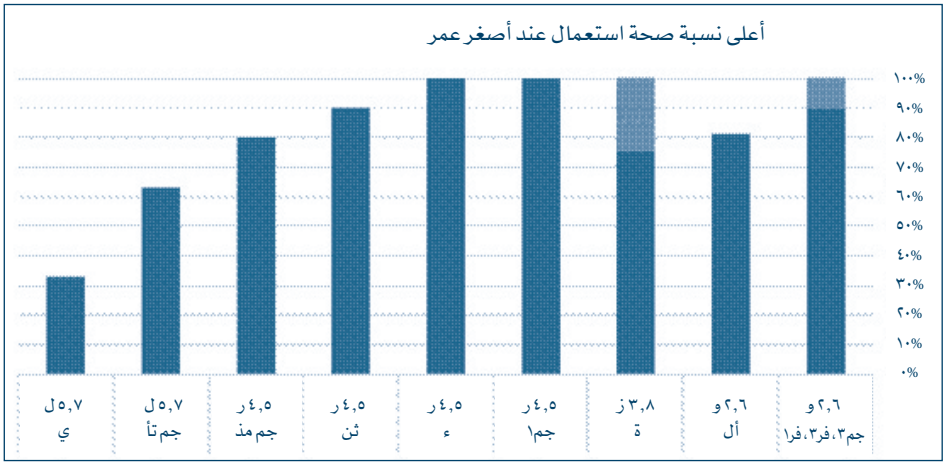
جدول رقم (٥-١٤) أعلى نسبة صحة استعمال عند أصغر عمر

النسبة	العمر	رمز الطفل	رمز اللاصقة
٩٠-١٠٠٪	٢+٦	و	١فر، ٣فر، ٣جم
٨١٪	٢+٦	و	أل
٧٥٪ -١٠٠٪	٣+٨	ز	ة
١٠٠٪	٤+٥	ر	١جم
١٠٠٪	٤+٥	ر	ء

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

النسبة	العمر	رمز الطفل	رمز اللاصقة
٪٩٠	٤+٥	ر	ثن
٪٨٠	٤+٥	ر	جم مذ
٪٦٣	٥+٧	ل	جم تأ
٪٣٣	٥+٧	ل	ي

رسم بياني (٥-٤) لأعلى نسبة صحة استعمال



وبالنظر في نتائج قياس نسب صحة الاستعمال في اللواصق المحددة في البحث، يمكن ملاحظة أن أعلى نسبة صحة استعمال باعتبار العمر الأصغر تظهر في ضمير المتكلم المفرد، وضمير الغائب المفرد، وضمير الغائب الجمع بنسبة تتراوح بين ٩٠-١٠٠٪ عند الثانية والنصف من العمر، تليها نسبة صحة الاستعمال في التعريف، إذ تبلغ ٨١٪ عند الثانية والنصف، وبعدها ضمير المتكلم الجمع تبلغ نسبة صحة استعماله عند الرابعة وخمسة أشهر ١٠٠٪، وبهذا يكون السبق للضمائر، ثم التعريف من حيث صحة الاستعمال باعتبار العمر الأصغر، وهي تنتمي لمقولتي الشخص والتعيين، وبعد ذلك تأتي

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

اللواصق الدالة على الجنس، إذ إن نسبة صحة استعمال تاء التأنيث عند الثالثة وثمانية أشهر ٧٥٪، وعند الرابعة وخمسة أشهر ١٠٠٪، وفي ألف التأنيث تبلغ النسبة ١٠٠٪ عند الرابعة وخمسة أشهر، بينما تقل عنها نسبة صحة استعمال التثنية في المرحلة العمرية نفسها فتبلغ ٩٠٪، وأقل منها نسبة صحة استعمال جمع المذكر وتبلغ ٨٠٪، عند الرابعة وخمسة أشهر، وفي جمع المؤنث تبلغ النسبة عند الخامسة وسبعة أشهر ٦٣٪، وبهذا تتأخر لواصق العدد عن لواصق الشخص والتعيين والجنس وأخيرا ياء النسبة، فأعلى نسبة لها باعتبار العمر الأصغر عند الخامسة وسبعة أشهر ٣٣٪، وبهذا يمكن ترتيب اللواصق حسب صحة الاستعمال باعتبار العمر الأصغر بداية من لواصق الشخص، ثم التعيين وتليها لواصق الجنس، ثم العدد، وآخرها ياء النسبة، وفي هذا إشارة إلى التصنيف المعرفي العام الذي ينظم المفاهيم من حيث الخصوص والعموم، وتأثيره على اكتساب اللواصق، فأمر الاكتساب لا يرد إلى جانب شكلي أو جانب مفاهيمي فقط، بل إلى العلاقة بين الشكل والمعنى، وما يحيل إليه من مسائل تتعلق بالمفاهيم (Penke, 2012).

وبشكل عام فمن الواجب التأكيد على مسألة التمييز بين قدرة الطفل على إنتاج اللاصقة من جهة وصحة استعمالها من جهة أخرى، فقدرته على إنتاجها لا تعني قدرته على استعمالها بشكل صحيح، وبما أنها تكتسب بالتدرج فإن بين القدرة على إنتاجها وبين إجادة استعمالها مدة يمارس فيها الطفل اللغة، وباستراتيجيات متعددة ضمن الأطر المعرفية الإدراكية العامة والمعرفية اللغوية الخاصة، وبتداخل بين جوانب ومستويات اللغة للوصول إلى مستوى يجيد فيه استعمال اللاصقة.

يظهر أيضًا أن المرحلة العمرية ما بين الرابعة والخامسة مرحلة حافلة بالتغير على مستوى صحة استعمال اللواصق، إذ ترتفع نسبة صحة الاستعمال عند الطفل الأول في المجموعة الثانية، وتتراوح ما بين ٨٠–١٠٠٪، في كل من ضمير المتكلم الجمع، وألف التأنيث، والمثنى، وجمع المذكر، بينما يمثل الطفل الثاني من المجموعة الثانية صورة من صور التعميم المفرط ويعبر عن المرحلة الثانية من مراحل الاكتساب، إذ تظهر العلامات

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

على أنها كتل أو قطع منضبطة بشكل سليم، وتُلتزَم قواعد اللغة في المرحلة الأولى وتمثلها تلك النماذج من استعمال ياء النسبة، أو تاء التأنيث في كلمات لا تستعمل دون التاء، وفي المرحلة الثانية يستعملها الطفل بشكل إبداعي لبناء أشكال صرفية جديدة في أبنية جديدة، قد لا يتمكن من تحديدها بدقة فيقع الخطأ، وفي المرحلة الثالثة تكتسب بشكل تام (Rowland, 2013)، فالطفل يكتسب اللغة من خلال الكلام أوّلاً لا الكلمات المفردة، فهو يسخر الإمكانات المعرفية العامة وقدرات الانتباه والوظيفة التواصلية، فالتركيب يتيح للطفل اكتساب جانبين، يكون أحدهما من خلال تحديد أنماط متناظرة من خلال الأقوال، ويحصل على أبنية مجردة ذات معنى، فالبناء اللغوي هو نموذج وحدة لغوية تضم عدة عناصر، تؤدي وظيفة تواصلية أساسية، ووظائف فرعية من خلال عناصرها المختلفة، وتختلف الأقوال من حيث التعقيد بحسب العناصر والعلاقات فيما بينها، والآخر يصنف الكلمات من خلال عزلها عن البناء وتحديد مساهمتها الوظيفية (Tomasello, 2012)، وقد تعين الأشكال السطحية للأبنية اللغوية في تعميمات أوسع من الاهتمام بالصيغ الرسمية، كتحديد الأزمنة والأمكنة، كما تسهم بعض العناصر المعجمية في تحديد الأنماط وتصنيفها، مثل بعض التعابير الاصطلاحية، هذه العمليات تدفع للتعميم، إلا أنه لا يمكن تثبيت التعميم أو ترسيخه إلا من خلال تصحيح نواتج التعميم المفرط، وهذه العملية تقوم على عاملين: أحدهما يقوم على إحصاء الأنماط، والثاني يقوم على أشكال ورودها، أي الكيفية التي ترد فيها، فالتعميم لا يتم عشوائيًّا، بل وفق نظام معرفي قائم على أسس وظيفية، وأخرى شكلية، فالعناصر المعجمية وحدها لا تستقل بتقديم المعلومات المقصودة في الأقوال، بل هياكل الأبنية فيها (Goldberg, 2009).

ومما يمكن ملاحظته من رصد النتائج بشكل عام أن أمرا يحكم تراتبية نمو المهارات، إذ إن مظاهر نمو المهارات المعرفية اللغوية تسبق مظاهر نمو المهارات المعرفية العامة وقد يكون مرد هذا إلى أن العوامل المعرفية اللغوية واقعة تحت تأثير فطرية اللغة، مما يدل على ذلك تأخر اكتساب ضمير المتكلم جمعا دون بقية الضمائر، إذ يصعب على الطفل دون الخامسة تصور نفسه في جماعة حسب تفسير النظرية المعرفية لبياجيه

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

(بـراون ١٩٩٤)، بينمـا تعـين المهـارات المعرفيـة اللغويـة في اكتسـاب الــتعريـف مثـلا، في مرحلـة مقاربـة لاكتسـاب الضمائـر، لكـن لا بـد مـن الانتبـاه لأمـر تداخـل العوامـل هنـا إذ تقـوم العوامـل اللغويـة المعرفيـة علـى مهارتـين أساسـيتين وغيـاب أحدهمـا يؤثـر في صحـة الاكتسـاب، فتكـرار الوحـدة اللغويـة بشـكل غـير كافٍ لملاحظتهـا وعزلهـا يؤخـر اكتسـابها مثـل يـاء النسـبة (Tomasello, 2012) .

وأصِـل مـن هـذا كلـه إلى أن اكتسـاب اللواصـق الصرفيـة الخاصـة بالأسـماء متمثلـة بالأشـكال اللغويـة المدرجـة في الدراسـة الحاليـة، يتـدرج مـن حيـث الاكتسـاب وصحـة الاسـتعمال بمـا يتوافـق مـع الأحـوال المعرفيـة العامـة، إذ تكتسـب حسـب تدرجهـا مـن العـام إلى الخـاص، حيـث تكتسـب لواصـق الشـخص، ثـم التعيـين، ثـم الجنـس، وهـو تـدرج يبـدأ باكـرًا قبـل بلـوغ الطفـل عامـه الثـاني، ويسـتمر حـتى السادسـة، حيـث تكتسـب اللواصـق الاشـتقاقية تمثلهـا يـاء النسـبة، والتـدرج سـمة في صحـة اسـتعمال اللاصقـة الواحـدة، إذ يقـضي الطفـل وقتًـا مـا بـين قدرتـه علـى إنتـاج اللاصقـة وإجـادة اسـتعمالها، بحيـث يلـتزم بمواضعهـا الإلزاميـة، ويتجنـب المواضـع الـتي لا تصـح فيهـا، ويتيـح لـه هـذا الوقـت تطويـر قدراتـه المعرفيـة مـن جهـة، وممارسـة اسـتراتيجيات متعـددة مـن جهـة أخـرى، ويمـر أيضًـا بمراحـل مختلفـة، يمثـل التعميـم المفـرط أهمهـا، إذ يعكـس مظهـر القـدرة الإبداعيـة، وهـي السـمة المميـزة للظاهـرة اللغويـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الخاتمة

في ختام هذا البحث أصل إلى نتائج عامة ألخص أهمها فيما يلي:

١- قدمت الاكتساب في هذه الدراسة بوصفه مبحثًا من مباحث اللسانيات النفسية، يهدف إلى فهم كيفية اكتساب الناس للغة، وكيف تستعمل تحدثًا وفهمًا، وكيفية تمثيل اللغة ومعالجتها في الدماغ (فيرناندیز وكيرتز، ٢٠١٨؛ كعواش، ٢٠١١).

٢- بيان القول في مصطلح (الاكتساب) متصل بالنظريات حول المسألة كلها، وهذا يحيل إلى دراسة النظريات اللغوية، والتطور التاريخي للبحث في الاكتساب اللغوي.

٣- من حيث تطور البحث في مجال الاكتساب يمكن اعتبار منتصف القرن العشرين نقطة حاسمة في تاريخ دراسة الاكتساب اللغوي، أما قبلها فقد أشير إلى مسائل الاكتساب في التراث العربي عرضًا في مباحث عدة منها: البحث عن النفس وطبيعتها (الأوراغي،١٩٩٠)، أو العلاقة بين الكلام والعقل (المسدي، ١٩٨٦) تناولها مثل ابن خلدون، وابن سينا، وابن جني (المسدي، ١٩٨٦)، وفي الحضارة الغربية قام البحث في الاكتساب مطلع القرن العشرين وقبل نشوء اللسانيات النفسية على جرد بعض الظواهر اللغوية، وأضاف بعض الملاحظات الهامة حول الاكتساب (إليوت، ١٩٨٨)، وعلى الرغم من أهمية تلك النتائج وما قدمته من تفسير لبعض المراحل أو المجالات اللغوية في مسألة الاكتساب إلا أن غياب الأطر النظرية للدراسات أضعفها (بوحوش، ١٩٩٩).

٤- ظَهَر الاكتساب على أنه مبحث أساسي ضمن ميدان اللسانيات النفسية، ومنذ عقد الستينات أصبح هذا المبحث يحتل مكانًا بارزًا جدًّا ضمن الدراسات اللغوية والمعرفية، ويعد كتاب تشومسكي (الأبنية النظامية) نقطة تحول، حيث طرح نظرية النحو التوليدي، وظهرت نظريات خاصة بالاكتساب اللغوي، إذ توفر لمسألة الاكتساب عوامل عدة ليدخل دائرة الاهتمام ضمن

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الدراسات اللغوية، ولعل أهمها نشوء اللغويات النفسية (براون، ١٩٩٤؛ كعواش، ٢٠١١؛ المسدي، ١٩٨٦؛ براون، ١٩٩٤).

٥- تحكم المنطلقات النظرية فهم طبيعة اللغة والاكتساب اللغوي، إلا أن المسألة المركزية في هذا الموضوع هي: علاقة التطور اللغوي بالتطور المعرفي، هل هو مستقل عنه أو تابع له؟ والاتجاهات حول هذه العلاقة ثلاثة: فالأول يرى أن كلاً من الجانبين مستقل عن الآخر، واكتساب اللغة يقع على عاتق التطور اللغوي في المقام الأول، بل إن التطور المعرفي خاضع للتطور اللغوي، والثاني يرى أسبقية التطور المعرفي ولا يشكل التطور اللغوي إلا أحد مظاهر الوظيفة الرمزية، والثالث لا يفصل نوعيًّا بين الجانبين (ريتشل، ١٩٨٤)، إلا أن التوليدية تؤكد على خصوصية اللغة واستقلالها، وتركز على الإبداعية اللغوية، وينطلق منها لبحث مسألة الاكتساب.

٦- يظهر اتفاق بين النظريات حول وجود جانبي الكفاية والأداء، إلا أن الخلاف قائم حول حدود كل جانب وفاعليته، فكل من الاتجاهين السلوكي والمعرفي يقرّان بوجود الكفاية لكن يريا فيها أن وضع النموذج عالي التجريد لا يحققه الأداء؛ لأنها تعالج بعيدًا عن قيود المعالجة اللغوية، وهذا مرده الخلاف حول طبيعة اللغة ومكوناتها واستقلالها، ومكانة كل مكون فيها، فجميع النظريات تقر بوجود جانبين أساسين في عملية الاكتساب اللغوي، لكن الخلاف في دور كل منهما، فالسلوكية تؤكد على دور الظروف المثيرة الخارجية، وتهمل إسهام الفرد الداخلي، أما النظرية التوليدية فتقوم على فكرة فطرية اللغة، على أن اللغة نظام مستقل عن غيره من الأنظمة الذهنية، إذ إن لدى البشر قدرة على تعلم لغة طبيعية بشكل مستقل عن قدرات التعلم الأخرى.

٧- البحث التجريبي يشير إلى أن اللغة هي نتاج تضافر إمكانات ذهنية وحركية وإدراكية (ريتشل، ١٩٨٤)، ونتيجة تفاعل دائم بين الإنسان ومحيطه، فهي نتاج عمليات بالغة التعقيد.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٨- ساهمت البحوث التجريبية في الكشف عن تفاصيل مهمة في مسائل الاكتساب، لعل من أهمها مراحل النمو اللغوي، إلا أن سمات كل لغة تلقي بظلالها على عمليات الاكتساب ومراحله.

٩- دخل الاكتساب اللغوي في العربية حيز الاهتمام مؤخرًا، إلا أن أغلب ما يكتب في هذا الصدد مكتوب باللغة الإنجليزية (Badry, 2009; Albirini, 2018)، وهو في مجمله قليل، إلا أن هناك دراساتٍ في كل من النظام الصوتي والنظام النحوي، والنظام التركيبي والنظام الصرفي، ومن أهم القضايا التي نوقشت في اكتساب النظام الصرفي: تصريفات الجنس (التذكير والتأنيث)، والعدد (الجمع، المثنى)، والنفي، والتعريف والتنكير، ومسائل الاشتقاق وعلاقتها بالوعي الصرفي وهو موضع عدد من الدراسات.

١٠- لفهم الاكتساب يجب فهم اللغة عامة ومكوناتها وسمات اللغة المقصودة خاصة، والوعي بالقواعد الكلية وتأثيرها على الاكتساب؛ لذا فمن المهم الوقوف على النظام الصرفي والنظريات التي تناولته بالدرس وسماته وخصائصه، فالنظام الصرفي العربي يعتمد على الجذر، وهو مكون من صوامت تعبر عن معنى أساسي تضاف له معان أو أفكار، من خلال إضافة الصوائت التي تعطي الصيغة شكلها، فالجذر وحدة لغوية مكونة من دال وهو مجموعة الصوامت، ومدلول وهو المعنى أو الفكرة المرتبطة به (فليش، ١٩٩٧)، والطرق الأساسية لبناء الصيغ الصرفية هي إضافة الصوائت على الجذر بقيود تعتمد طبيعة الصائت وكميته أو تضعيف الصامت الثاني أو الثالث، وهذا يسمى نظام التحول الداخلي، والإلصاق لكنه خاضع لتأثير التغير الداخلي (فليش، ١٩٩٧)، فالمعاني الصرفية العامة يُعبر عنها بواسطة اللواصق، وهي: الشخص، العدد، النوع أو الجنس، والتعيين.

١١- تختلف اللغات في أنظمتها الصرفية، فمنها الصرف السلسلي، ويكون اعتماده على اللواصق دون تغيير في جذر الكلمة، والصرف اللا سِلسلي بحيث يحدث التغيير داخل الجذع (تورابي، ٢٠١٥)، وينقسم الصرف إلى قسمين:

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

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

ب- **اشتقاقي:** يمكن من توليد صور مشتقة جديدة انطلاقا من الجذر، أو صور أخرى بسيطة، مثل ياء النسبة، وهي اللاحقة الاشتقاقية الوحيدة في العربية، إذ تحول الاسم إلى صفة، ويطلق على المنسوب صفة النسبة أو الصفة النسبية (فليش، ١٩٩٧).

١٢- الدراسة الحالية هي بحث في الاكتساب، يقوم على نظريات اللسانية الحديثة، وهي ترى الوسيلةَ الوحيدَة لفهم الكفاءةِ ملاحظةَ الأداء فهمًا وإنتاجًا، إذ لا يمكن قياس العمليات الذهنية بشكل مباشر(Mackey & Gas, 2007)؛ لذا تهتم النظريات اللسانية الحديثة بالكلام، ويعد مصدر المادة في البحث واللغة المحكية على وجه الخصوص؛ لأن القدرة على الكلام عند كل إنسان طبيعي، وتمر بمراحل متعددة، وتصدر عن البشر بشكل عفوي، ولا تقوم على التعلم المقصود، كما أن الصور المكتوبة للغة قد لا تتوفر في كل اللغات (الأحمري، ٢٠٢٠)، لذا أشرت إلى الصور اللهجية للسمات الصرفية ضمن الدراسة الحالية، وهي خمس فئات لغوية لا تختلف صورتها في الفصحى عن صورتها في اللهجة المحلية إلا في مواضع محدودة (العاروك، ١٤٣٥)، إلا أني لم أستمد القيم النظرية لهذه الدراسة من نظرية محددة لأسباب منها: تجنب توجيه الدراسة التطبيقية للجوانب النظرية، والحرص على عرض نتائج الدراسة على الأسس النظرية ومحاولة تفسيرها من أوجه مختلفة، لتداخل العوامل المؤثرة في الاكتساب بشكل عام، ولأن نظرية واحدة لايمكن أن تفي بتفسير كل مسائل الاكتساب، إلا أن جزءاً كبيراً من النتائج يمكن تفسيرها من جهة لغوية بحته تمثلها النظرية التوليدية، ومن جهة لغوية معرفية تمثلها نظرية الاستعمال اللغوي.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

١٣- تقوم الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الكيفي؛ لأن الهدف ليس معرفة الصواب والخطأ في لغة ما، بل يهدف إلى معرفة ما تقوم عليه اللغة من مبادئ وتراكيب وظواهر لغوية (موخرجي وآلبون، ١٤٤١)، وتعتمد المقابلات شبه المنظمة لجمع المادة، عينة المشاركين هي عينة عشوائية من أطفال محافظة عنيزة في المرحلة العمرية من سنتين ونصف حتى ست سنوات، جمعت البيانات في عدد من الجلسات الثنائية بيني وبين كل طفل من الأطفال المشاركين في البحث على انفراد، وقد كان مجموع الجلسات للأطفال جميعًا خمسًا وأربعين جلسة، بواقع خمس جلسات مستقلة لكل طفل، مدة كل منها خمس وعشرون دقيقة تقريبًا، وقد كان التفاعل مع الأطفال موجهًا نحو استخراج السمات الصرفية المقصودة في البحث، باستعمال مهام متعددة، سجلت المقابلات صوتيًّا وحفظتها إلكترونيًّا ونُسخت ورُمّزت، ثم حللتها حسب طرق تحليل الدراسات الكيفية.

١٤- يمكن ترتيب اللواصق حسب عمر الاكتساب وحسب صحة الاستعمال، بداية من لواصق الشخص، إذ تظهر عند أصغر الأطفال في المجموعة الأولى بنسب لا تقل عن ٩٠٪، وهذا يعني أنها اكتسبت قبل الثانية والنصف من العمر، ثم التعيين، إذ يُظهر الأطفال إجادة استعمال الـ التعريف حتى عند الأصغر عمرًا في عينة البحث، إذ تصل نسبة صحة الاستعمال عنده ٨١٪، وتليها لواصق الجنس، في تاء التأنيث وألف التأنيث الممدودة ثم العدد، بداية بجمع المؤنث السالم والذي يعكس صورة واضحة لأثر التعميم المفرط على صحة استعمال اللاصقة، إذ إن لاصقة جمع المؤنث السالم تظهر في لغة الطفل باكرًا عند الثانية والنصف من العمر، لكن تتأخر إجادة استعمالها إلى ما بعد السادسة، إذ تصل نسبة صحة استعمالها عند أكبر الأطفال في عينة البحث إلى ٦٣٪؛ لأنها تخضع لتعميم مفرط، وآخرها ياء النسبة إذ تظهر أولى صورها المنتجة قبيل الخامسة، ولم يصل الأطفال إلى نسب مرتفعة لصحة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الاستعمال ضمن عينة البحث، وفي هذا إشارة إلى التصنيف المعرفي العام الذي ينظم المفاهيم، من حيث الخصوص والعموم وتأثيره على اكتساب اللواصق، فأمر الاكتساب لا يُردّ إلى جانب شكلي أو جانب مفاهيمي فقط، بل إلى العلاقة بين الشكل والمعنى، وما يحيل إليه من مسائل تتعلق بالمفاهيم (Penke, 2012).

١٥- قدرة الطفل على إنتاج اللاصقة لا تعني قدرته على استعمالها بشكل صحيح، وبما أنها تكتسب بالتدرج، فإن بين القدرة على إنتاجها وبين إجادة استعمالها مدة يمارس فيها الطفل اللغة وباستراتيجيات متعددة ضمن الأطر المعرفية الإدراكية العامة والمعرفية اللغوية الخاصة، وبتداخل بين جوانب اللغة ومستوياتها للوصول إلى مستوى يجيد فيه استعمال اللاصقة، فالاكتساب يمر بمراحل، إذ تظهر العلامات الصرفية على أنها كتل أو قطع منضبطة بشكل سليم، وتلتزم قواعد اللغة في المرحلة الأولى تمثلها تلك النماذج من استعمال ياء النسبة أو تاء التأنيث في كلمات لا تستعمل دون التاء، وفي المرحلة الثانية يستعملها الطفل بشكل إبداعي لبناء أشكال صرفية جديدة في أبنية جديدة، قد لا يتمكن من تحديدها بدقة فيقع الخطأ، وفي المرحلة الثالثة تكتسب بشكل تام (Rowland, 2013)، فالطفل يكتسب اللغة من خلال الكلام أولا لا الكلمات المفردة، فهو يسخر الإمكانات المعرفية العامة وقدرات الانتباه والوظيفة التواصلية، فالتركيب يتيح للطفل اكتساب جانبين، يكون أحدهما من خلال تحديد أنماط متناظرة من خلال الأقوال، ويحصل على أبنية مجردة ذات معنى، فالبناء اللغوي هو نموذج وحدة لغوية تضم عدة عناصر تؤدي وظيفة تواصلية أساسية، ووظائف فرعية من خلال عناصرها المختلفة، وتختلف الأقوال من حيث التعقيد بحسب العناصر والعلاقات فيما بينها، والآخر يصنف الكلمات من خلال عزلها عن البناء وتحديد مساهمتها الوظيفية (Tomasello, 2012)، وقد تعين الأشكال السطحية للأبنية اللغوية في تعميمات أوسع من الاهتمام بالصيغ الرسمية، كتحديد الأزمنة والأمكنة، كما

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

تسـهم بعـض العناصـر المعجمية في تحديـد الأنمـاط وتصنيفهـا مثـل بعـض التعابير الاصطلاحيـة، هـذه العمليـات تدفـع للتعميـم، إلا أنـه لا يمكـن تثبيـت التعميـم أو ترسـيخه إلا مـن خـلال تصحيـح نـواتج التعميـم المفـرط، وهـذه العمليـة تقـوم علـى عاملـين: أحدهما يقـوم علـى إحصـاء الأنمـاط، والثـاني يقـوم علـى أشـكال ورودها، أي الكيفيـة الـتي تـرد فيهـا، فالتعميـم لا يتـم عشـوائيًا، بـل وفـق نظـام معـرفي قائـم علـى أسـس وظيفيـة، وأخـرى شـكلية، فالعناصـر المعجميـة وحدهـا لا تسـتقل بتقديـم المعلومـات المقصـودة في الأقـوال، بـل هيـاكل الأبنيـة فيهـا (Goldberg, 2009).

١٦- تجـدر الإشـارة إلى أهميـة البحـث في اللغـة لعربيـة في لغـة الأطفـال مـا دون العامـين مـن العمـر؛ لأن الصـرف العـربي صـرف غـني تتعـدد فيـه اللواصـق صرفًـا واشـتقاقًا، فالاكتسـاب الصـرفي يبـدأ باكـرًا عنـد الأطفـال، ويمتـد لمراحـل عمريـة، تؤكـد هـذا نتـائجُ الدراسـة الحاليـة، إذ تشـمل أطفـالاً مـن عمـر عامـين ونصـف حـتى عمـر السادسـة، وظهـرت فيهـا لواصـق بمسـتوى صحـة اسـتعمال مرتفعـة؛ ممـا يعـني أن الطفـل اكتسـبها قبـل ذلـك، ولواصـق وردت بصـورة منتجـة ولـم يحسـن الأطفـال اسـتعمالها إلا في وقـت متأخـر، مثـل تـاء التأنيـث أو جمـع المؤنـث السـالم، ولواصـق أخـرى تأخـر إنتاجهـا وإجـادة اسـتعمالها مثـل يـاء النسـبة.

١٧- فهـم الاكتسـاب اللغـوي يسـتوجب دراسـة ميدانيـة للأنظمـة داخـل اللغـة الواحـدة؛ دراسـة للفهـم والإنتـاج وإنتاجـا ضمـن آليـات ومناهـج محـددة، وهـو مـا يصعـب تقديمـه في دراسـة واحـدة؛ لـذا علـى المهتمـين توجيـه البحـث اللسـاني ليشـمل اكتسـاب الأنظمـة اللغويـة المختلفـة للغـة الواحـدة، ومقارنتـه بنتـائج دراسـة اللغـات الأخـرى، للوصـول لسـمات اللغـة الكليـة ولتحديـد السـمات الخاصـة للغـة، لفهـم عمليـات اكتسـاب اللغـة عمومًـا واللغـة المقصـودة بشـكل خـاص.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أبرز مصطلحات البحث

يتضمن العنوان المصطلحات التالية:

(**الاكتسـاب اللغـوي Languageacquisition**): وهـو نمـو النظـام اللغـوي وتطـوره في ذهـن الفـرد مـن خـلال التعـرض للغـة واسـتعمالها، وهـو يبـدأ منـذ الصغـر ويتـدرج في مراحـل متتاليـة، حـتى يصـل إلى مرحلـة المعرفـة الكاملـة بنظـام اللغـة المكتسـبة (البعلبكـي، ١٩٩٠).

(**الفـرق بـين التعلـم والاكتسـاب**): التعلـم فالتعلـم هـو عمليـة تلقـي المعرفـة بوعـي قاصـد وجهـد مخصَّـص للحصـول علـى معرفـة مخصوصـة، وهـذا النـوع النـاتج مـن المعرفـة المخصوصـة يسـمى نظامًـا صريحًـا.

وأمـا الاكتسـاب فمخالـف للتعلـم مخالفـة بينـة، فهـو يتضمـن عمليـات يسـتضمر بمقتضاهـا المتعلمـون اللغـة مـن خـلال التعـرض للدَّخـل، وهـو بالأسـاس عينـات اللغـة الـتي يسـمعونها، أو يقرؤونهـا في سـياقات التواصـل (بينـاتي وباتـن، ١٤٣٨).

(**الصـرف**): الصـرف أو التصريـف علـم بأصـول تُعـرف بهـا أحـوال أبنيـة الكلـم الـتي ليسـت بإعـراب (الاسـتراباذي، ١٤٠٢). وهـو «فـرع مـن اللسـانيات يـدرس الكيفيـة الـتي يتـم بهـا تشـكّل الكلمـات، بمـا في ذلـك قِطعُ الكلمـات وأجزاؤهـا، والمعـاني الـتي تـدلّ عليهـا، أو الوظائـف الـتي تؤدّيهـا» (بينـاتي وباتـن، ١٤٣٨، ص ١٦٦).

(**الصرفـم (وحـدة صرفيـة)**: هـو أصغـر وحـدة لغويـة تحمـل أي نـوع مـن أنـواع المعـنى (بينـاتي وباتـن، ١٤٣٨)، وتنقسـم الصرافـم إلى نوعـين: حـرة، ومربوطـة، أمـا الصرافـم الحـرة (وحـدات صرفيـة حـرة) فهـي الكلمـات الـتي يمكـن أن تسـتقل بذاتهـا، فيمكـن أن تظهـر وحدهـا أو متصلـة بغيرهـا مـن الصرافـم، مثـل كلمـة (مُسْـلِم)، وأمـا الصرافـم المربوطـة (وحـدات صرفيـة مقيـدة) فـلا يمكـن أن تظهـر وحدهـا، ولا بـد أن تكـون متصلـة أو ملصقـة بكلمـات أخـرى، مثـل الـ التعريـف، وتـاء التأنيـث.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

وتسـمى الصرافـم المربوطـة (الوحـدات الصرفيـة المقيـدة) بصفـة عامـة اللواصـق، ومنهـا مـا يكـون مـن قبيـل السـوابق الـتي تـأتي في بدايـة الكلمـة، مثـل أل التعريـف، ومنهـا مـا يكـون مـن قبيـل اللواحـق الـتي تـأتي في نهايـة الكلمـة، مثـل تـاء التأنيـث.

(السـوابق Prefix): هـي وحـدات صرفيـة مقيـدة، تسـبق الجـذر وتكـون معـه كلمـة واحـدة (البعلبكـي، ١٩٩٠).

(اللواحـق Suffix): هـي وحـدات صرفيـة مقيـدة تضـاف إلى آخـر الكلمـة لتكويـن كلمـة مشـتقة ذات معـنى مختلـف، واللاحقـة نـوع مـن الزوائـد (البعلبكـي، ١٩٩٠).

وتـؤدي اللواصـق التصريفيـة وظائـف نحويـة معينـة في أبـواب محـددة ومحصـورة، كالزمـن النحـوي، والعـدد، والجنـس، والحالـة الإعرابيـة، والتعيـين (أي التعريـف والتنكـير)، ولا تـؤدي إلى تغيـير معـنى الجـذع الـذي تضـاف إليـه، ولا فصيلتـه النحويـة، ومـن أمثلـة ذلـك: الـ التعريـف، وتـاء التأنيـث (فيرناندیـز وكيرتـز، ٢٠١٨)، أمـا اللواصـق الاشـتقاقية فهـي الوحـدات الصرفيـة الـتي تـؤدي إلى اسـتحداث كلمـات جديـدة مـن كلمـات أخـرى، فيمكـن أن تـؤدي إلى تغيـير معـنى الجـذع، أو فصيلتـه النحويـة، ومـن أمثلتـه (يـاء) النسـب، في كلمـة (عـربي) المشـتقة مـن (عـرب) (فيرناندیـز وكيرتـز، ٢٠١٨).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

جدول الرموز

التصنيف	الرمز	معناه
رموز شخصية	أ	الباحث
	و	الطفل الأول
	ن	الطفل الثاني
	ز	الطفل الثالث
	ر	الطفل الرابع
	ت	الطفل الخامس
	ع	الطفل السادس
	ط	الطفل السابع
	س	الطفل الثامن
	ل	الطفل التاسع
رموز عامة	*	بداية السطر الأساسي
	٪	بداية سطر الترميز
	Xxx	كلمات غير مفهومة، (x) لأي اسم شخص في الحوار
	()	كلمات غير تامة أو فيها نقص، يوضع تكملة الجزء الناقص بين القوسين
	&=	رمز لأي ناتج صوتي غير الكلام، كالضحك والبكاء والعطاس
	&= :	رمز لأي حركة تصدر من المتكلم، يوضع يمين ويسار النقطتين الرأسيتين اختصار للحركة والعضو
	(...)	السكتات

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

التصنيف	الرمز	معناه
	/ +	مقاطعة الكلام
	,+	بدايةُ جملةِ معاودةِ الكلامِ بعد قطعه
	/ / +	قطع الكلام والانتقال لموضوع آخر
	؟ / / +	قطع الكلام بسؤال
	/ "+	في نهاية جملة مقتبسة، إذا كان يليها جمل مقتبسة أخرى
	"+	بداية جملة مقتبسة
	^+	بداية الجملة التي تمثل إجابة أو تعليقًا على جملة سابقة
	++	بداية جملة هي تكملة لكلام شخص آخر
	:	فاصلة بين الرموز
	$	خطأ في الصياغة
	-	حذف لاصقة من المفترض إضافتها
	+	إضافة لاصقة من المفترض عدم إضافتها
	ع	كلمات عددية
	و	كلمات وصفية
	ضل	موضع إلزامي
	#	كلمة متكررة
رموز المصطلحات الصرفية	الضمائر: ضـمـيرالمتـكـلـم المفرد	١فر
	ضـمـيرالمتـكـلـم الجمع	١جم

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

التصنيف	الرمز	معناه
	ضمير المخاطب المفرد	٢فر
	ضمير المخاطب الجمع	٢جم
	ضمير الغائب المفرد	٣فر
	ضمير الغائب الجمع	٣جم
	أل التعريف	أل
	الاسم المفرد	س فر
	جمع المؤنث	جم تأ
	جمع المذكر	جم مذ
	جمع تكسير	جم تك
	المثنى	ثن
	تاء التأنيث	ة
	ألف التأنيث	ء
	ياء النسبة	ي
	ألفاظ كاملة- كلمة+لاصقة	ك
	ط	أسلوب عطف
	٢×	لاصقتان أو أكثر في كلمة واحدة

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ملاحظة:

الخطأ على ثلاثة أنواع:

١- حذف لاصقة المفترض إضافتها، ورمزه (-).

٢- إضافة لاصقة في غير مكانها، ورمزه (+).

٣- خطأ في الصياغة ورمزه ($).

- قد يجتمع النوعان الأول والثاني فيستعمل الرمزان معًا.
- لا حاجة لوضع رمز للموضع الصحيح؛ إذ يدل عليه خلوه من الرموز الدالة على أحد أنواع الخطأ.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

نماذج انتساخ الجلسات

نموذج رقم (١):

الجلسة	١.
تاريخها	١٥/ ٢/ ١٤٤٢هـ.
مكانها	المنزل.
زمنها	٢٥ دقيقة.
المشاركون	- الباحثة، الرمز: أ.
	- الطفل الأول، الرمز: ن، العمر: ٣ سنوات الطفلة الأولى لولديها.
المهمة	١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة.
	٢- قصص مصورة في صفحات متعددة، كل صفحة يعبر عن حدث معين.
	٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.
أ	هاه مين هذي؟ صورة إيش؟
ن	*صورته
أ	وهذي؟
ن	*صورة بنات
أ	وهذا إيش؟
ن	XXX
أ	وهذا؟
ن	Xxx

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أ	وهذا؟
ن	*هذا ولد
أ	وهذا؟
ن	*ولد وبنت
أ	وهذا؟
ن	*صورة
أ	وهذي؟
ن	*سيارة
أ	وهذي؟
ن	*كورة
ن	*كذا
أ	طيب نلعب تركيبة؟
ن	*نركبه
	*أنا عندي تركيبة نفسه
	٪ ضل: ١فر ضل: ٣فر
أ	يالله نركب هذي
أ	وش تسوين؟ تسوين بيت؟
ن	*نركب
أ	نحط هذي هنا، وهذي هنا
ن	*هذا سيارة
أ	يالله تكملين البيت
ن	*بعد هذا سيارة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أ	وين تحطينه؟
ن	*أحطه هنا
أ	وين هنا هذا وشو؟ وش سوينا؟
ن	*بيت
ن	*وهذا نحطه هنا
	*وهذا نحطه جنب هذا
أ	وشو اللي حطيتيه هنا؟
ن	*تركيب
أ	طيب وش لون ندخل؟ نسوي باب؟
ن	*أنا أحط باب
أ	كذا صار باب صح؟
ن	*سيارة يمشي من هنا ويدخل بيت
أ	مين اللي يدخل هنا؟
ن	*سيارة
	٪ ضل: ـ: أل
أ	وين تروح؟
ن	*بالبيت
	٪ ضل: أل
ن	*هنا نحطه باب
ن	*هنا نركبه
ن	*هذا كبير شوفي
أ	الله حلو

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ن	أحطه وين أحطه كذا أركبه
أ	فيه أغراض للبيت
ن	*نفس حقاتي
	٪ ضل: ١فر ضل: جم تأ ×؟
ن	*شوفي لقيناه هذا حق البيت
أ	هذي وش؟
ن	*ثلاجة
أ	وين نحطه؟
ن	*نفكه كذا وبعدين نحطه
ن	*ملابس بعدين نلبس فستان هذا. ٪ ضل "تك
ن	*نحط الفستان هنا نعلقه. ٪ ضل: أل
أ	وهذي وين نحطه
ن	*انكسرت
أ	هذي انكسرت أسويه
ن	*هذي ما انكسرت
أ	هذا إيش؟
ن	*كرسي حق العروسة
أ	طيب عندي هذا صحن صح؟ وهنا صحن ثاني يعني عندي صحنين،
ن	*وهذا صحن
أ	يعني صار عندي كم؟
	*كثير

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أ	طيب عندي كرسي هنا، وكرسي ثاني، صار عندي كم كرسي، عندي صحن صغير وصحن كبير يعني عندي صحنين، صار في البيت صحنين وإيش بعد. هذا وهذا؟
ن	*نكب هذا
	٪ ضل: ـ: ثن
أ	طيب يالله نكب هذا
ن	*هلحين نلعب نحط هذا هنا
ن	*هذا مويه يشرب
أ	مين؟
ن	*حق مويه بنت
ن	وهذا حق بيتزا حقي
	٪ ضل: ١فر
أ	عندك مثله؟
ن	*إيه وانت عندك مثله
أ	إيه، عندي
ن	عندي كثير ألعاب مثله. ٪ ضل: جم تك
ن	عندي طاولة كبير
	٪ ضل: ـة
أ	هنا فيه طاولة، تبي نسوي طاولة ثانية؟ نسويه بالتركيبة، كذا هذي طاولة
ن	*نحطه حق البيت
	٪ ضل: أل
أ	هنا طاولة وكرسي

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ن	*وين أحط هذي
أ	هنا
ن	*هذا وين نحطه؟
أ	هنا
ن	*نركبه؟
أ	نركبه
ن	أنت سوي أكل، وأنا أركب البيت
	٪ ضل: أل
أ	وش نسوي أكل
ن	*بيتزا رز وجريش
أ	وين نحط البيتزا هنا والا هنا
ن	*حطيه هنا
أ	طيب حطيت صحن أخضر صغير، وهذا صحن يعني صحنين، وكرسي هنا، وهذا كرسي، كم كرسي؟
ن	*ما أدري كذا=& ٪ ضل: ـ: ثن
ن	*بغى يطيح البيت
	٪ ضل: أل
ن	*ما في مكان
أ	إلا هنا
أ	طيب هذي وش؟
ن	*سيارة
أ	وهذي وهذي

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ن	*اثنين
أ	يعني هنا عندي كرسيين، وهنا عندي إيش؟
ن	*سيارة. ٪ ضل: –: ثن
أ	بس وحدة؟
ن	*سيارة ثنتين. ٪ ضل: –: ثن: +: ع
أ	شوفي هنا فيه طاولة وطاولة وطاولة يعني طاولات صح؟ وهنا عندنا هنا سيارة وهنا سيارة وهنا سيارة بعد يعني
ن	*كثير. ٪ ضل: –: جم تأ
أ	صار عندنا بيت فيه صحن وكرسيين وطاولة، وسوينا طاولة هنا بعد؟ يصير عندنا كرسيين وكم طاولة
ن	* أفك هذا ونحط هنا. ٪ ضل: –: ثن
ن	*هنا فيه سيارة وسيارة وسيارة. ٪ ضل: –: جم تأ: +: ط
ن	*وش لون أفكه
ن	*وين أحطه
أ	وش سويتي؟
ن	*كثير
أ	صار حلو
أ	طيب وش رايك ناخذ لعبة ثانية
ن	هذا نخليه هنا

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أ	وين نحط الأغراض
ن	*جنب هذولي
أ	هذي إيش؟
ن	*سيارة
أ	هنا عندي طاولات وهنا سيارة وحدة صح، طيب وهذولي سيارة وسيارة ثانية وسيارة هنا؟ وأشير لمجموعة من السيارات
ن	*سيارة كثير. ٪ ضل: – : جم تأ: + : و
أ	طيب عندنا هنا إيش؟
ن	*كورة كثير حقتنا أنا واحد وأنت واحد
	٪ ضل: ١جم
أ	طيب هنا عندي قصة وقصة وقصة بالصندوق، يعني قصص وهذي كورة وهذي كورة ثانية وهذي بعد يعني؟
ن	*كثير
	٪ ضل: – : جم تك: + : و
ن	*طاحت الكورة أجيبه؟ ٪ ضل: أل
أ	جيبه
أ	طيب هذي هنا سيارة هنا وأنا معي سيارتين وهنا فيه كورة وهنا فيه كورة؟ أشير لكورتين
ن	*كورة
	٪ ضل: – : ثن
أ	عندنا قصة، نشوف وش فيه في القصة؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ن	*ذيب بابا يقول هذا ذيب حق قصة حقتنا، وفيه أرنب وحق قطة وهذي بطة. ٪ ضل: ١جم
أ	وهذا مين؟
ن	رجال
أ	وهذا؟
ن	*بيت
أ	وهذي؟
ن	*شجرة
أ	طيب وش ماسكة البطة؟
ن	*ورقة
ن	أبي ثاني
أ	ما قلتي لي قصتهم
ن	*خل نشوف ثاني أرنب
أ	طيب نخلص قصة الذيب أول وش سوا مع البطة
ن	*نشوف أنا وإياك
أ	شوفي الصورة الذيب من معه؟
ن	*معه مخده
أ	وش يسوي به؟
ن	*يسوي به كذا ويخوف هذي
أ	مين هذي
ن	*هذي بطة
أ	وبعدين؟

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ن	*يخوفهم يقول يصرخ
أ	مين اللي يصرخ؟
ن	*يصرخ ذيب
	٪ ضل: – : أل
أ	بعدين وش صاروين راحوا
ن	*راحوا ياكلون
أ	مين اللي راح؟
ن	*بطة وأرنب كلهم يروحون ياكلون
	٪ ضل: – : أل
أ	وش ماسك؟
ن	XXX
أ	وهنا وش فيه نشوف مويه وورقه
ن	*خلصناه
ن	*خلصنا
أ	شوفي هنا فيه وردة ووردة ووردة بعد، يعني عندنا ورد هنا، قولي كم بطة هنا، فيه بطة هنا وجنب البحيرة بطة وهذي بعد يعني عندنا إيش؟
ن	*بطة
	٪ ضل: – : تك
أ	ليش هنا جالس؟
ن	*يخاف يموت
أ	ليش؟
ن	عشان نقول ليش أنت تموت

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أ	مين يقوله؟
ن	*حنا
ن	*أنا وإياك
ا	ليش جالس هنا
ن	*بالحوش
أ	وش عنده؟
ن	عنده شجرة وشجرة والثانية. ٪ ضل: أل
أ	طيب هذا إيش
ن	*ذيب
أ	وهذا
ن	*رجال
أ	وهذا رجال بعد رجال يعني فيه رجالين وهنا فيه ذيب وذيب يعني فيه كم ذيب؟
ن	*ذيب وذيب
	٪ ضل: ـ: ثن: +: ط
ن	*خلصناه
أ	بس باقي هنا وش يسوون
ن	*تعبنا من هذا نشوف أرنب
أ	طيب هذي إيش؟
ن	*بطة وبطة
أ	طيب وشو هذا
ن	*بطة
أ	عندنا بطة كبيرة وهذي؟

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ن	*صغيرة
	٪ ضل: ة
أ	صح يعني فيه بطة هنا صغيرة وهنا كبيرة، وعندنا هنا شجرة وهنا شجرة يعني فيه شجرتين وكم بطة؟ عندنا شجرتين و...؟
ن	*=&
	٪ ضل: – : ثن
أ	طيب هنا وش يسوون؟
ن	*يخوفونهم
أ	يعني هم واقفين هناك وصار هذا خايف وهذا بعد خايف واللي هنا بعد خايف يعني كلهم إيش؟
ن	*(...)
	٪ ضل: – : جم مذ
ن	*ياكلون بيتزا أنا وبابا نشتري بيتزا زي هذا عندنا. ٪ ضل: ١جم
ن	خلصنا، بروح نطلع ...
أ	يالله خلصنا وين بتطلعين
ن	*ألعب رمل
أ	حلو وش تلعبين بالرمل
ن	*ماما جابت ألعاب
أ	الله حلو شوفي الألعاب اللي نستعملهم في الماء نسميهم ألعاب مائية صح؟ طيب الألعاب اللي نستعملهم في الرمل نسميهم إيش؟
ن	*مادري ألعاب كثير
	ضل: – : ي

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

نموذج رقم (٢):

الجلسة	٥.
تاريخها	٢٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ.
مكانها	المنزل.
زمنها	٢٥ دقيقة.
المشاركون	- الباحثة، الرمز: أ.
	- الطفل الأول، الرمز ز، العمر ٣+٨ سنوات الطفل الخامس لولديه.
المهمة	١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة، اللعب بالدمى والمجسمات.
	٢- قصص مصورة في صفحات متعددة، كل صفحة تعبر عن حدث معين.
	٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.
أ	وش سويت بالتركيبة
ز	*كرسي
أ	طيب أمس قلت لي هذا بطريق جالس بالثلج صح، خل نشوف قصته، جالس لحاله بس مين اللي شافه
ز	*دجاجة
أ	من شافت الدجاجة؟
ز	*البطريق
	٪ ضل: أل
أ	وبعدين وش سوت؟
ز	*جاء عنده. ٪ ضل: ٣فر

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أ	وش ركبت ما تبي نكمل قصة
ز	*سيارة
أ	سيارة إيش
ز	*ماله اسم هذي حقة الحريق
	٪ ضل: ة ضل: أل
أ	وهذي سيارة شرطة صح؟
ز	*لا بس رجال يركب هنا
أ	ما يصلح يركب الشرطي هنا؟
أ	طيب سيارة الشرطة يستعمله شرطي طيب وسيارة الإطفاء مين يستعمله؟
ز	*(...)
أ	طيب نشوف القصة وش صار للبطريق يوم جاء العصفور
ز	*يحبه
أ	صح وداه لمكان ثاني حلو وش فيه
ز	*سمك
	٪ ضل: جم تك
أ	فيه عصفورين وسمكة وسمكة يعني كم سمكة؟
	*أربع =& يشير بأصبعين. ٪ ضل: ـ: ثن
أ	هذي سمكة صغيرة وهذي؟
ز	*كبيرة
	٪ ضل: ة
أ	وهنا وش فيه؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ز	*شوفي
أ	إيه صار مبسوط معهم مع العصفور والبطريق والسمكة يعني كلهم؟
ز	*معصبات
	٪ ضل: جم تأ
أ	وهنا وش يسوون؟
ز	*يلعبون بالثلج
	٪ ضل: أل
أ	مين اللي جاء؟
ز	*صديقه
	٪ ضل: ٣فر
أ	يفرح البطريق يصير مبسوط صح
ز	*إيه
ز	*يوخر الثلج. ٪ ضل: أل
أ	شف البطريق وأصدقاؤه يعيشون بالثلج صح عشان كذا نسميه حيوان ثلجي الجمل يعيش بالبر نسميه حيوان بري طيب السمكة تعيش بالبحر وش نسميه؟
ز	*(...) ٪ ضل: -: ي
أ	صار مبسوط صح
ز	*يحبونه
أ	إيه هم كانوا خايفين عليه ويوم لقوه صار أبوه مبسوط وأخوه مبسوط يعني كلهم
ز	*يبونه

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

	٪ ضل: جم مذ
ز	*نرجع هذا أنا أرتب حيوانات
أ	وش هذي
ز	*زرافة
أ	الأسد سريع طيب والزرافة؟
ز	*سريعة
	٪ ضل: ة
أ	وش هذا
ز	*معصب
أ	فيل صح؟
ز	*أنا أفكر
ز	*هذا كلب
أ	طيب تبي نلعب بأغراض المطبخ أو الحيوانات
ز	*هذي
أ	طيب
ز	*بفك هذا
أ	طيب وش فيه بالصورة
ز	*ولد وبنت
ز	*يمسك بنت عشان السيارات
أ	طيب هذي بنت وهذي بنت وهذي بنت يعني عندنا؟
ز	*أربع

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أ	أربع إيش؟
ز	*بنت
	٪ ضل: -: جم تأ
أ	طيب تعرف هذا إيش؟
ز	*كلب
أ	وهذا وهذا اللي مع الكلب؟
ز	*معصب يبون صديقاتهم. ٪ ضل: جم تأ ضل: ٣جم ×٢
أ	وهذا وهذا إيش؟
ز	*ياكلون كورن فلكس
أ	صح دب معه صحن هنا ودب هنا معه صحن يعني دبين معهم كم صحن؟
	*(...)
	٪ ضل: -: ثن
أ	نلعب بالتركيبة؟ أو السيارات؟
ز	*نشيله
أ	شكرا تساعدن نشيل الألعاب عشان صارت ألعابي أنا وإياك هذي سيارتنا والمكعبات
ز	*حقاتك
	٪ ضل: جم تأ ضل: ٢فر×٢
أ	وأنت تلعب معي بعد يعني لي أنا وياك هذي سيارتنا وهذي حيوانتنا يعني الألعاب كله لمين؟
ز	*حقاتنا أنا إياك ألعابنا بكرا بعد
	٪ ضل: جم تأ ضل: ١جم ×٢
أ	*نسوي سباق بالسيارات؟

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ز	*إيه
أ	أنا أختار السيارة اللي لونه أزرق يعني زرقاء وأنت وش تختار
ز	*هذي
أ	لونه أصفر يعني إيش؟ هذي زرقا وهذي حمرا وهذي أللي معك لونَه أصفر يعني؟
ز	*(...) ٪ ضل: ـ: ء
ز	*هذا أخذه بالبيت
ز	*كذا تطيح
أ	طيب شف هنا عندنا فيل وهذي فيلة بنت صح؟
ز	*إيه
أ	طيب هذا قرد وهذي لابسة ربطة يعني
ز	*ماادري
	٪ ضل: ـ: ة
أ	طيب هذا قرد وهذا قرد وهذا قرد قاعدين على الشجرة وش يسوون؟
ز	*خاف عشان طاح القزاز
أ	يعني خايف وهذا بعد مثله خايف يعني كلهم وش فيهم وهم قاعدين على الشجرة هذولا نايمين وهذولا وش فيهم؟
ز	(...) ٪ ضل: ـ: جم مذ
ز	*هذي دجاجة مايبيه
ز	*يبون يدرسون
ز	*أزعجهم وهي نايمة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

	٪ ضل: ة
أ	وهنا من لقوا؟ فيه بحيرة وفيه قردين والبحيرة به سمكة وسمكة يعني
ز	*قردين بس
ز	*أبي ثاني
أ	طيب خذ هذي، وقل لي وش تشوف بالصور
ز	*أرنوب (أرنب) وأسد
ز	*أرنوب نايم
ز	*جان النوم
أ	بس باقي شوي
أ	وش عنده الأرنوب
ز	*يدرس بآيباده
	٪ ضل: ٣فر
ز	*بس ما أعرف

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

نموذج رقم (٣):

الجلسة	١.
تاريخها	١٦/ ٢/ ١٤٤٢هـ.
مكانها	المنزل.
زمنها	٢٥ دقيقة.
المشاركون	- الباحثة، الرمز: أ.
	- الطفل الأول، الرمز و، العمر ٢+٦ سنوات، الطفل الأول لولديه.
المهمة	١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة، اللعب بالدمى والمجسمات.
	٢- قصص مصورة في صفحات متعددة كل صفحة تعبر عن حدث معين.
	٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.
أ	وش اسم الحيوان هذا؟
و	*جمل
أ	وهذا؟
و	*فيل
أ	وهذا؟
و	واع (أسد)
أ	وهذي؟
و	زرافة
أ	يالله نسوي لهم بيت؟
و	*نسوي بيت

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

و	*يلعبون
أ	الله حلو وش لونه؟
و	*أصفر
أ	وهذا؟
و	*بنفسجي
	٪ ضل: ي: ك
و	*أسوي له بيت
أ	مين اللي نسوي له بيت؟
و	*حيوانات
و	*زرافتي
	٪ ضل: ١فر: ك
أ	مين نحط بالبيت؟ نحط الجمل
و	*وهذا
أ	الزرافة حلوة صح؟ طيب شوفي الجمل قصير والزرافة؟
و	(...)
و	*فيل يلعب بالبيت
	٪ ضل: أل
أ	دخلوا بيتهم وجاء الليل وهم جالسين ببيتهم وناموا صار الأسد نايم والفيل نايم والدب نايم يعني كلهم وش فيهم؟
و	*ناموا
	٪ ضل: -: جم مذ
أ	طيب تبين نحط أغراض البيت؟

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

و	*يالله
أ	وش هذا؟
و	*كرسي
أ	صح وفيه كرسي ثاني بعد، وهذي
و	*(...)
أ	هذي طاولة طيب وهذا؟
و	*(...)
أ	صحن وفيه بعد صحن ثاني هنا
و	*هذا شكله
	٪ ضل: ٣فر
و	*هذا مسبح
أ	شوفي حطينا لهم طاولة وصحنين وكرسي هنا، وهنا فيه كرسي ثان بعد يعني كم كرسي عندهم؟
و	*إيه
	٪ ضل: –: ثن
أ	طيب نشيل الحيوانات عشان نحط الأغراض بالبيت؟ يالله أنا أشيل الجمل والدب وأنت وش تشلين
و	*هذا
و	*هذا عجينة
و	*ملعقة
أ	طيب وش هذا؟
و	*حارمرة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أ	وين نحط الثلاجة؟
و	*هنا
أ	طاحت سويه
و	*هنا
أ	وش اللي حطيته هنا
و	*الثلاجة مرة بارد
	٪ ضل: أل ضل: – : ة
أ	ونحط الطاولة وكرسيين وصحن وصحن ثاني صار عندنا كم صحن؟
و	*هذا وهذا
	٪ ضل: – : ثن: = : ط تشير بيدها
أ	تبين نشوف القصة؟
و	*أبي هذا
أ	طيب تعرفين الحيوان هذا؟
و	*أرنب
أ	صح وفيه أرنب ثاني هنا بعد وهذي فراشة وفراشة ثانية طيب وش سوا الأرنب
و	*أرنب نامت
أ	بس واحد أرنب فيه واحد كبير واحد صغير وفيه فراشتين يعني فيه فراشتين وكم أرنب؟
و	*هذا
	٪ ضل: – : ثن
و	وش هذا؟

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أ	هنا الحيوانات وهنا وردة وفيه فراشة هنا وهنا بعد فراشة وهنا فراشة الله حلو يعني فيه وردة وإيش؟
و	*فراشة وفراشة=& تشير بيديها
	٪ ضل: -: جم تأ: +: ط
أ	وهنا وش صار
و	*ناموا قوميه
و	*أبي ثاني
أ	هنا قصة ثانية مين هذا؟
و	*ثعلب
أ	ومين معه الثعلب
و	*عصفور
أ	طيب وش سوا الثعلب للعصفور؟
و	*أبي هذا
أ	نخلص القصة ونلعب
و	*خلصت
و	*هذا آلي (رجل آلي)
	٪ ضل: ي: ك
أ	وهذي؟
و	*إسعاف
أ	طيب تعرفين ألوانهم
و	(...)
أ	هذي سيارة كبيرة صح؟ طيب وهذي؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

و	(...) ٪ ضل: -: ة
و	أنا أركبه
أ	الله انفتح الباب حلوة السيارة طيب وهذي
و	*بس شوي حلو
	٪ ضل: -: ة
أ	طيب أي أحلى هذي وإلا هذي؟
و	*هذا
أ	ليش؟
و	(...)
و	*هذي نامت
أ	طيب شوفي هذي فراشة وهنا فيه فراشات وحنا عندنا سيارة وحدة نحطه هنا وهنا فيه سيارة وسيارة وسيارة يعني إيش؟
و	*=& تشير بيديها
	٪ ضل: -: جم تأ
و	*هذي آلي (رجل آلي)
	٪ ضل: ي: ك #
أ	وش تسوي؟
و	*تروح الدوام
أ	طيب خل نشوف صور هنا فيه دب وفيه دب ثاني وفيه صحن وهنا صحن ثاني يعني فيه صحنين وإيش؟
و	*دب ياكلون

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

	٪ ضل: – : ثن
أ	طيب الدب زعلان صح وهذا بعد زعلان هم واقفين عند الجبل يعني وش فيهم كلهم إيش؟
و	*زعلانة كذا
	٪ ضل: – : جم مذ: + : ة
أ	طيب وهذي؟
و	*عنده شنطته ونعاله
	٪ ضل: ٣فر ضل: ٣فر ضل: ٣فر
أ	طيب هي مبسوطة تضحك صح؟ وهذولي البنات ماسكات بعض ووش بعد
و	*زعلانة
	٪ ضل: – : جم تأ: + : ة
أ	وهذي بعد زعلانة وهذي زعلانة يعني كلهم إيش؟ مبسوطات؟
و	*زعلانة
	٪ ضل: – : جم تأ: + : ة#

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

نموذج رقم (٤):

الجلسة	١.
تاريخها	٢٣/ ٢/ ١٤٤٢هـ.
مكانها	المنزل.
زمنها	٢٥ دقيقة.
المشاركون	- الباحثة، الرمز: أ.
	- الطفل الأول، الرمز ت، العمر ٤+٦ سنوات، الطفل الثاني لولديه.
المهمة	١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة.
	٢- قصص مصورة في صفحات متعددة، كل صفحة تعبر عن حدث معين.
	٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.
أ	تعرف الألوان؟ هذي السيارات تقدر تقول لي ألوانهم
ت	*أبيض، أزرق، أحمر
أ	حلو طيب أنا بأخذ السيارة الزرقاء لونه أزرق يعني زرقاء وأنت؟
ت	*بيضاء
	٪ ضل: ء
أ	طيب السيارة اللي لونه أبيض قلنا عنه سيارة بيضاء والسيارة اللي لونه أصفر نقول سيارة إيش؟
ت	*أصفر. ٪ ضل: -: ء
أ	خل أقول لك أنا السيارات الي معي عشان تأخذ غيره، أنا معي زرقاء لونه أزرق وثانية لونه أصفر يعني صفراء

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ت	*أبيض وأصفر
	٪ ضل: – : ء ضل: – : ء
أ	طيب وش الفرق بين هذي وهذي شف هذي كبيرة، وهذي؟
ت	*صغيرة
	٪ ضل: ة
أ	طيب عندك لعبة عشان نلعب بالسيارات، نسوي شارع، كيف نرتبهن، كذا وش يصير
ت	*هذا أصفر وهذا أبيض
أ	طيب هنا معنا سيارات سيارة وسيارة وسيارة يعني سيارات طيب هنا على الكنب فيه مخدة ومخدة ومخدة يعني؟
ت	*مخدة
	٪ ضل: – : جم تأ
أ	طيب تبي نكمل الشارع وإلا نلعب بلعبة ثانية؟
ت	*لعبة ثانية
أ	وش تحب، تركيبة أو حيوانات
ت	*: رأس=&
أ	نسوي لهم بيت صح؟ طيب نحط هذا؟
ت	*عشان يصير عندهم بيت
	٪ ضل: ٣جم
أ	أساعدك؟
ت	*(...)
أ	تعرف أسماءهم؟ هذا وشو؟
ت	*زرافة
أ	وهذا؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ت	*بعير
أ	وهذا
ت	*فيل
أ	وهذا
ت	*وحيد القرن وأسد
أ	طيب شف البعير طويل والأسد قصير صح والزرافة؟
ت	*طويلة
	٪ ضل: ة
ت	الفيل أكبر من هذا
	٪ ضل: أل
ت	*نحط الباب هنا وهذا هنا هذي تاقف
أ	الأسد والنمر والدب دخل طيب وشو اللي ما دخل
ت	*البعير
	٪ ضل: أل
ت	*والفيل بعد
	٪ ضل: أل
أ	طيب تدري وين يعيش البعير
ت	*البر
أ	يعني الجمل يعيش في البر عشان كذا نسميه حيوان بري، طيب تعرف الحيوان هذا
ت	*بطريق
أ	شف وين جالس؟ وين يعيش
ت	*بالثلج

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أ	عشانه يعيش بالثلج نسميه حيوان ثلجي، طيب هذولي إيش
ت	*سمكة وسمكة
أ	وين تعيش
ت	*بالبحر
أ	حلو الجمل حيوان بري لانه يعيش بالبر والبطريق حيوان ثلجي عشانه يعيش بالثلج طيب السمكة تعيش بالبحر وش نسميه حيوان إيش؟
ت	*سمكة
	٪ ضل: – : ي
ت	*أنا أرتبه هذا هنا وهذا هنا وهذا لازم كذا أمسكه عشان ما يطيح أركيه على الفيل ياقف
أ	الله حلو
ت	*بس وش لون يطلعون
أ	صح شلون
أ	أنت وش سويت لهم؟
ت	*شبك
ت	*هذا وحيد القرن ما يروح تحت كذا هذا اللي يطب في البحر
	٪ ضل: أل
ت	*يفتح أثمه وياكل فواكه
	٪ ضل: ٣فر
ت	*شفتي يوم نروح للرياض نجدع عليه حصاة عشان يهج
	٪ ضل: أل
ت	*هو بغى يطشر علينا
ت	*xيجدع على الكلب حلاوة وخر الكيسة وياكل بعدين يلحقنا

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

	٪ ضل: أل ضل: أل
ت	*الدب ماسكه رجل والفهد ماسكه رجل ثاني
	٪ ضل: أل ضل: أل
ت	*ورحنا رياض ثاني بعد. ٪ ضل: -: أل حذف أل من أسماء الأعلام
أ	ماقلت لي بس فيه زرافة وحدة؟
ت	*هذي زرافتنا تطيح
	٪ ضل: ١جم
ت	*عنده ذيل
	٪ ضل: ٣فر
ت	*أسد فاتح أثمه عنده أسنان قايل كذا
	٪ ضل: -: أل ضل: ٣فر ضل: ٣فر
ت	*هذي أذانه وهذي مخالبه
	٪ ضل: ٣فر ضل: ٣فر
أ	طيب هذا الشبك سويناه لمين
ت	*الزرافة ما تغرق عشان هي ثقيلة تقعد فوق الشي الثقيل هو اللي يغرق لازم نحط لهم ماء
	٪ ضل: أل ضل: ة
ت	*نحط ماء ونشوف وش اللي يغرق
ت	*حيوانتنا يتفككن
	٪ ضل: ١جم
ت	*إذا فيه واحد عنده كثار مرة يجي واحد يخربه كان مصفصفهن ٪ ضل: ٣فر ضل: ٣جم

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ت	*شفتي يوم xيلحقه كلب يلعب معه هو وصخ مانقدر نحطه ببيتنا
	٪ ضل: نك ضل: ١جم
ت	*هذولي مصفصفات زين واقفات
	٪ ضل: جم تأ ضل: جم تأ
ت	*أنا أخربهن
أ	خل أوريك صور أشوف تعرف وش فيه أو لا، هذا ولد صح طيب وهذي
ت	*بنت تركض وتضحك
أ	يعني وش به مبسوطة وفرحانة وإلا زعلانة
ت	*فرحانة
	٪ ضل: ة
أ	طيب وهذولي، هذي بنت فرحانة صح
ت	*تقول اسكتوا خلاص بقول لكم شي
ت	نجمع هذولي مع بعض
أ	ليش؟ زعلانات
ت	*أنا طحت xدفن وبعدين جت ماما وبعدين راحوا
أ	*طيب وش سويت أنت يوم طحت
ت	*طلع لي دم
أ	باسم الله عليك
أ	طيب تعرف هذا الي بالصورة
ت	*دب عنده أبيض مثل هذا بس شوي غامق. ٪ ضل: ٣فر
ت	*أثمه يتكلمون يقول ليه أنت وقفت
	٪ ضل: ٣فر#

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ت	*قال نشوف الجبل
	٪ ضل: أل
ت	*هذا خايف قاعدين ياكلون
	٪ ضل: جم مذ
ت	*هو راح ياكل بس أكله
	٪ ضل: ٣فر
ت	*خايف من حقهم البيت ظلما ماحطوا نور
	٪ ضل: ٣جم ضل: أل
أ	طيب وهذا
ت	*تأسف من هذا وهذا لأن سوا ناريقول ليه طلع نار
أ	يعني هذا زعلان
ت	*هذولا لعبوا بالنار
ت	*هذولا زعلين قايلين كذا
	٪ ضل: جم مذ ضل: جم مذ. : فم=&
ت	*معصبين
	٪ ضل: جم مذ
أ	ما شاء الله عليك قصتك حلوه
أ	طيب هنا عندي فيل وفيل يعني فيلين وهنا عندي دب ودب يعني كم
ت	*اثنين واحد لونه أبيض وواحد لونه بني
أ	هنا فيه فيلين وهنا وش فيه
	دب اثنين
	٪ ضل: – : ثن: + : ع

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

الجلسة	٢.
تاريخها	٢/ ٣/ ١٤٤٢هـ.
مكانها	المنزل.
زمنها	٢٥ دقيقة.
المشاركون	- الباحثة، الرمز: أ.
	- الطفل الأول، الرمز ع، العمر ٤+٩ سنوات، الطفل الثاني لولديه.
المهمة	١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة، اللعب بالدمى والمجسمات.
	٢- قصص مصورة في صفحات متعددة، كل صفحة تعبر عن حدث معين.
	٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.
أ	يالله تختار قصة
ع	*القرد
أ	هنا بعد قصص تبي تشوف الباقي؟
ع	*لا الباقيات للنوم صح؟ ٪ ضل: جم تأ
أ	وإلا بعد شوي نكملهن
ع	*والقرد للنوم
ع	*أدري وش القصة قصة الذئب
أ	طيب خل نشوف أول الصور اللي فيه أو لا
ع	*إلا أعرف
ع	*هذا ذئب وهذي دجاجة
ع	*الذئب كان يختبئ

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

	٪ ضل: أل
ع	*أخذ الدجاجة
	٪ ضل: أل
ع	*راعي المزرعة. ٪ ضل: أل
أ	طيب بس فيه دجاجة وحدة؟ فيه هنا دجاجة وهنا دجاجة وهنا بعد
ع	*ما لقى بيض من الدجاجات ولا لقى الثانية
	٪ ضل: جم تك ضل: أل ضل: – : جم تك: + : جم تأ ضل: ة
ع	*راح الذئب يشوف الرجال
	٪ ضل: أل ضل: أل
أ	هنا فيه رجال وهنا فيه رجال ثاني. ٪ ضل: نك ضل: نك
ع	*فكر الرجال واختبأ بين الشجيرات
	٪ ضل: أل ضل: أل ضل: جم تأ
ع	*الذئب كان هناك
	٪ ضل: أل
ع	*الذئب كان يصطاد كل الدجاجات
	٪ ضل: أل # ضل: أل # ضل: – : جم تك: + : جم تأ#
ع	*جابن شي عشان يضربون الذيب
	٪ ضل: أل #
ع	*الذيب فكر عن الدجاج. ٪ ضل: جم تك

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أ	شف هنا بالصورة وش يفكر به دجاجة وحدة
ع	*لا دجاجتين
	٪ ضل: ثن
ع	ثمين الذئب يروح وكلهن طارن
	٪ ضل: أل #ضل: ٣جم
ع	*الذئب يمسك واحدة. ٪ ضل: ة
ع	*الرجال حق المزرعة. ٪ ضل: أل # ضل: أل #
أ	هذا رجال وهذا بعد وهنا بس وش فيهم قايلين كذا
ع	*معصب
أ	بس هذا المعصب؟ الرجال هذولا كلهم وش فيهم
ع	*معصبين
	٪ ضل: جم مذ
ع	*الذئب يروح
	٪ ضل: أل
ع	*النهاية
	٪ ضل: أل
أ	الله قصتك جميلة
ع	*خلصنا
أ	شوي بس بوريك صور
ع	*الكتاب كبير

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

	٪ ضل: أل
أ	وش هذا
ع	*فيل
أ	وهذي؟ زي هذا قرد وهذي قردة يعني يصير هذا فيل وهذي إيش؟
ع	*فيل عنده شعر له جرح مع منا
أ	إيه ليش لابسة ربطة
ع	*أخت هذا. ٪ ضل: ـ: ة
أ	طيب وهذا؟
ع	*ولد
أ	وش فيه؟ شف فمه وش يسوي
ع	*ضاحك
ع	*دببة
	٪ ضل: تك
أ	وش فيهم الدببة
ع	*ما يدرون شي
أ	شف هذا شكله خايف وهذا خايف وهذا بعد يعني كلهم وش فيهم؟
ع	*خايفين
	٪ ضل: جم مذ
أ	وهذي؟
ع	*بنت
أ	طيب وش تتوقع وش به

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ع	*فرحانة
أ	ليش
ع	*اشترت هذا
أ	طيب وهذولي؟ فتيات القوة بنات، هذي فرحانة مبسوطة صح؟ عشان اشترت هذي طيب وهذي وهذي وهذي وش فيهم
ع	*مبسوطات
	٪ ضل: جم تأ
أ	طيب وهذا وهذا؟
ع	*دبين
	٪ ضل: ثن
أ	وش معهم؟
ع	*صحن
أ	يعني دبين معهم كم صحن كل واحد عنده صحن
ع	*صحنين
	٪ ضل: ثن
أ	نختار قصة ثانية؟
ع	*لا خلاص تعبت أنا
ع	*عادي أعطيهم أبي أوزع عليهم عشان أنا أحبهم كلهم
	٪ ضل: ي: ك ضل: ٣جم
أ	طيب وش تحب وش تبي نلعب به
ع	*السيارات
	٪ ضل: أل ضل: جم تأ

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ع	*هذي ثلاجة
أ	وش لونه؟
ع	*وردي
	٪ ضل: ي: ك
أ	والفرن أحمر؟
ع	*لا وردي
أ	يعني الفرن وردي والثلاجة إيش؟
ع	*وردية
	٪ ضل: ي: ك ضل: ة ×؟
ع	*مع برتقالي مع أبيض
	٪ ضل: ي: ك
أ	طيب وش تبي نسوي جسر والا مكان يدخلون فيه
ع	*تعرفين تسوين جسر
أ	كذا نسويه، هذا من هنا
ع	*وش لون نزينه
أ	انكسر
ع	*عادي
	٪ ضل: ي: ك#
أ	هذي السيارة سريعة؟ وهذي؟ وهذي
ع	*إيه
أ	يعني كل سيارتنا؟

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ع	سريعات
	٪ ضل: جم تأ
أ	طيب نسوي لهن جسر
ع	*لا يطيح كذا عشان يرقن
ع	*أبي وحدة سعنونة (صغيرة) وين السعنونات (الصغيرات) اللي تو. ٪ ضل: ة ضل: –: جم تك: +: جم تأ
أ	هذي؟
ع	*هذولي زينات صح
	٪ ضل: جم تأ
ع	*أجي هنا
أ	نحط هي كذا وهذي بجنبه. ٪ ضل: ٣فر
أ	وش حقته السيارة هذي؟
ع	*حقة الرمل. ٪ ضل: ة ضل: أل
أ	حلو شف هذي سيارة إطفاء نقدر نسمية سيارة إطفائية؟
ع	*لا شاحنة
أ	طيب شاحنة إطفائية؟ وهذي تمشي بالرمل وش ممكن نسميه
ع	*سيارة رمل
	٪ ضل: –: ي
ع	*وهذي xxx
ع	*هذا مشي وهذي ماتمشي

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أ	حطه هناك تمشي
ع	*مشت
أ	لحظة فيه هنا حيوان بسألك تعرفه؟ هذا وش
ع	*سمكة
أ	وين قاعدة
ع	*بالبحر
	٪ ضل: أل
أ	طيب مو قلنا الجمل يعيش بالبرنسميه حيوان بري السمكة تعيش بالبحر نسميه إيش؟
ع	*حيوان بري
أ	بس هي تعيش بالبحر موب بالبريعني نسميه
ع	*ماادري أنت قولي
	٪ ضل: ـ: ي
أ	تبي تشوف قصة البطريق اللي ضاع عن أهله، شف وين جالس
ع	*ثلج
أ	هو حيوان ثلجي صح والسمكة
ع	*حيوان بحري
	٪ ضل: ي
ع	*هذي حمامة تأخذ البطريق وتاكله
	٪ ضل: نك ضل: أل
أ	وش صار له
ع	*زعلان عشانه مشخته. ٪ ضل: ٣فر

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أ	مين
ع	*الحمامة
	٪ ضل: أل
أ	وهنا؟
ع	*جت حمامه كبيرة تحبه
	٪ ضل: ة
أ	وبعدين وش صاروا
ع	*أصدقاء
	٪ ضل: جم تك
أ	يعني الحمامة صديقة البطريق والبطريق وش صار
ع	*صديق مع الحمامة
	٪ ضل: أل#
ع	*راقي فوق الحمامة وتطير فوق البحر
أ	وش لقوا بعد
ع	*سمكات ياكلون
	٪ ضل: -: جم تك: +: جم تأ
أ	كم، فيه بطريق واحد وحمامة
ع	*سمكتين
	٪ ضل: ثن
أ	وهنا وش يسوي
ع	*يتزحلق والحمامة والبطريق والسمك

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

	٪ ضل: أل ضل: أل ضل: أل
أ	وش به السمكة
ع	*مبسوطة
	٪ ضل: ة
أ	والسمك اللي هنا وش بهم بعد هذي مبسوطة وهذي مبسوطة وهذي بعد
ع	*يبون شي ياكلون
	٪ ضل: نك
أ	وش هذي السمكة
ع	*عملاقة
	٪ ضل: ة
أ	وهذي
ع	*صغيرة
	٪ ضل: ة
ع	أبي أروح ألعب
أ	يالله هالحين شوي بس نشوف آخر القصة عشان تصير القصة لي أنا وإياك زي الجسر اللي سويناه صار جسرنا تصير القصة
ع	*قصتنا
	٪ ضل: ١جم
أ	من لقى
ع	*بطاريقه وصار كبير
	٪ ضل: جم تك ضل: ٣فر ٢×
أ	وش صار بعدين وش يقول لهم

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ع	*حلو أنكم جيتوا اشتقت إليكم
أ	طيب هذي أمه
ع	*لونه عنابي صح
	٪ ضل: ٣فر ضل: ي: ك
ع	*هذولا أصدقاؤه
	٪ ضل: جم تك ضل: ٣فر×٢
ع	*قضينا أو لا
ع	*حبته اشتاق له هو صار مبسوط
أ	وش قال لِمُّه واخوانه
ع	*سعدت إنكم جيتوا
أ	وخلصت القصة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

نموذج رقم (٥):

الجلسة	٣.
تاريخها	٧/ ٣/ ١٤٤٢هـ.
مكانها	المنزل.
زمنها	٢٥ دقيقة.
المشاركون	- الباحثة، الرمز: أ.
	- الطفل الرابع، الرمز ر، العمر ٤+٥، ولد.
المهمة	١- اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة.
	٢- قصص مصورة في صفحات متعددة، كل صفحة تعبر عن حدث معين.
	٣- صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.
أ	خل نشوف القصة هذي ماشفناه، تعرف الحيوان هذا؟
	*بطريق
	٪ ضل: نك
أ	شف وين جالس هو أصلا وين يعيش؟
ر	*بالثلج.
	٪ ضل: أل
أ	عشان كذا نسميه حيوان ثلجي صح؟
ر	*إيه
أ	طيب عندي الحيوان هذا وشو؟
ر	*جمل

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

	٪ ضل: نك
أ	وين يعيش؟
ر	*بالصحراء
	٪ ضل: أل
أ	حلو يعني البطريق عشانه يعيش بالثلج نسميه حيوان ثلجي والجمل عشانه يعيش بالبروش نسميه؟
ر	*حيوان الجمل
	٪ ضل: - : ي ضل: أل عبرعن معنى النسبة باستعمال التركيب الإضافي
أ	طيب نكمل القصة، البطريق وين جالس؟
ر	*بالثلج هنا
	٪ ضل: أل: #
أ	هذي إيش؟
ر	*بيضة
	٪ ضل: نك
ر	*فيه ثلج فوقه هنا
	٪ ضل: نك ضل: ٣فر
أ	صار زعلان لأنه مالقى أحد، وبعدين وش صار؟
ر	*الببغاء
	٪ ضل: أل
أ	هنا فيه سمكة جت تلعب معه وهذي ثانية وهذي بعد يعني وش فيه؟
ر	*سمك.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

	٪ ضل: جم تك
ر	*جو له بطريق وعصفور سمكات.
	٪ ضل: –: جم تك: +: جم تأ
أ	صاروا أصدقاء للبطريق ووش سووا؟
ر	*يلعبون بالثلج
	٪ ضل: أل: #
أ	هنا مين جاء؟
ر	*سمكة كبيرة.
	٪ ضل: ة
أ	وهذي؟
ر	*سمكة صغيرة.
	٪ ضل: ة
أ	فيه عصفورين وفيه سمكة كبيرة وسمكة صغيرة يعني؟
ر	*ثنتين سمكات
	٪ ضل: –: ثن: +: ع
أ	وهذي؟
ر	*بني وكحلي.
	٪ ضل: ي: ك ضل: ي: ك
أ	السمكة لونه أحمر يعني سمكة حمراء، وهذي لونه أصفر يعني هذي سمكة إيش؟
ر	*صفراء
	٪ ضل: ء
أ	وهنا وش يسوي البطريق؟

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ر	*البطريق راح للبحر.
	٪ ضل: أل ضل: أل
أ	وهذولي وشو؟
ر	*سمكات.
	٪ ضل: – : تك: + : جم تأ#
أ	وبعد وش فيه؟
أ	الله حلو من اللي جاء عنده
ر	*بطريقات كثيرة.
	٪ ضل: جم تأ ضل: – : جم تك: + : ة
أ	وهذي إيش؟
ر	*بطريقات صغار.
	٪ ضل: جم تأ: # ضل: جم تك
أ	وهنا وش فيه؟
ر	*فرح مبسوط
أ	وهم وش صار لهم؟
ر	*فرحوا بعد وخموه.
أ	هنا واقفين هم يعني صار مبسوط وهم بعد إيش؟
ر	*مبسوطين.
	٪ ضل: جم مذ
ر	*ماسكين بعض عشان مايروح ويزعلون.
	٪ ضل: جم مذ
أ	طيب هذي مين؟

هذه الطبعة **إهـداء من المجمع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ر	*بنت
	٪ ضل: نك
أ	تمشي وتضحك يعني وش به؟
ر	*مستانسة
	٪ ضل: ة
أ	وهذولي اللي واقفات هناك؟
ر	*مستانسين
	٪ ضل: – : جم تأ: +جم مذ
أ	عندي الدب الأسود والدب أبيض وش فيهم؟
ر	*زعلانين، خل نلعب بهذي
	٪ ضل: جم مذ
أ	طيب، هذي سيارة إيش؟
أ	سيارة إطفاء.
أ	وهذي؟
ر	*سيارة شرطة.
أ	طيب نلعب ونمشي السيارات وبعدين ونسوي مواقف وبعدين توقف كل السيارات وتصير إيش؟
ر	*موقفات.
	٪ ضل: جم تأ
أ	إيه وين؟
ر	*السيارة توقف عند المحل.
	٪ ضل: أل ضل: أل

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أ	وغير المحل؟
ر	*البيت
	٪ ضل: أل: # ضل: أل
ر	*والبر.
	٪ ضل: أل
أ	طيب هذي السيارة وش لونه
ر	*بنفسجي وأسود وكحلي
	٪ ضل: ي: ك ضل: ي: ك
أ	يعني هذي سيارة بنفسجية ووش بعد؟
ر	*كحلية.
	٪ ضل: ة
ر	*سوداء
	٪ ضل: ء
أ	طيب وش نسوي للسيارات
ر	*شارع
أ	يكفي واحد وإلا نسوي ثاني
ر	*واحد كبير عشان يكفيهم يمشون عليه ويروحون هنا
أ	طيب وش ممكن نسوي للشارع، نسوي إشارة؟
ر	*لا خلاص
أ	طيب نكمل القصة؟
ر	*خلصت بكرا أقولك

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

نموذج رقم (٦):

الجلسة	١.
تاريخها	٨ / ٣ / ١٤٤٢هـ.
مكانها	المنزل.
زمنها	٢٥ دقيقة.
المشاركون	– الباحثة، الرمز: أ.
	– الطفل الأول، الرمز س، العمر ٥+٣سنوات الطفل الخامس لولديه.
المهمة	١– اللعب بالمكعبات بحيث يشكلها الطفل ويشرح عنها، وأطرح أسئلة خلال اللعب تستثير المواضع الصرفية المرادة، اللعب بالدمى والمجسمات.
	٢– قصص مصورة في صفحات متعددة كل صفحة تعبر عن حدث معين.
	٣– صور لحيوانات على هيئة مذكر ومؤنث، ومفرد وجمع.
أ	شف هذي سيارة وحدة طيب هذي سيارة وهذي سيارة وهذي سيارة مع بعض وش تصير
س	*سيارات
	٪ ضل: جم تأ
أ	طيب تعرف الألوان؟
س	*إيه
أ	حلو وش هذا وهذا
س	*أحمر وأصفر وأزرق وأسود
أ	يعني هذي سيارة زرقاء وهذي؟
س	*حمراء وسوداء صفراء
	٪ ضل: ء ضل: ء ضل: ء

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أ	وش هذي السيارة؟
س	*موب نفس هذي
أ	طيب وش سيارته؟
س	*مطافي
س	*هذي صغيرة وهذي كبيرة تريلة
	٪ ضل: ة ضل: ة
أ	يعني عندنا سيارتين مثل بعض وكم تريلة
س	*ثنتين
أ	وش اللي ثنتين، سيارتين؟
س	*تريلات
	٪ ضل: – : ثن: + : جم تأ
أ	طيب وش رايك نشوف قصة بس نشوف الصور، وش تحب عشان نشوف قصته
س	*أرنب
أ	بس واحد؟
س	لا أثنين
أ	وش يسوي
س	*معه كتاب
أ	وهنا وش يسوي الأرنب الصغير؟
س	*معه حصان لعبة
أ	وش هذا؟
س	*بيتهم أشوفه بالتلفزيون
	٪ ضل: ٣جم

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أ	وش عندهم بعد
س	*مسبح
أ	وش فيه المسبح؟ فيه سمكة وهنا سمكة حنا عندنا سيارتين وهم عندهم مسبح وفيه؟
س	*سمكتين
	٪ ضل: ثن
س	*ضفدع حنا عرفنا ندرس حرف الضفدع
	٪ ضل: نك ضل: أل
س	*أدرس لين الليل
س	*عندي روضتين
	٪ ضل: ثن
س	*عندي أغراضه بعد مقص وصلصال وقلم وكتاب ثلاث قلمات
	٪ ضل: ١فر ضل: ٣فر ضل: -: جم تك: +جم تأ
أ	والأرنب وش عنده
س	*حق الألعاب حق الأرنب
	٪ ضل: أل ضل: أل
أ	عنده قطار ودب وهنا دب ثاني وعروسة وحشرة، وحشرة هنا وهنا بعد فيه يعني ما عنده سيارات عنده دبين وعروسة وإيش بعد؟
س	*أربع حشرات
	٪ ضل: جم تأ
أ	لا وعنده بعد فيل كبيروفيل صغيريعني عنده دبين و؟
س	*شيئين
	٪ ضل: ثن

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أ	وبعدين وش سوا، وش يجمعون؟
س	*ورد
	٪ ضل: جم تك
أ	وش هذي طيب؟
س	*هذي نحلة وهذي فراشة،
س	*خل ناخذ كل واحد سيارتين
	٪ ضل: ثن
أ	طيب وش تبي اختار؟ هذي ليش كذا؟
س	*تحفر التراب توديه للبيت اللي كان يزين
	٪ ضل: ل ضل: أل
س	*اختار هذي وهذي
أ	وأنا اختار الصفراء والحمراء يبقى هذي اللي لونه أزرق يعني بس السيارة إيش اللي مااخترناه
س	*زرقاء
	٪ ضل: ء
أ	باخذ سيارة الاطفاء، بس تعرف مين اللي يركب هذي السيارة، شرطي؟
س	*مطافي فيه سفتي مثل الشرطة
	٪ ضل: أل
س	*وفيه هذيك اللي تساعد الناس حقة المستشفى
	٪ ضل: أل ضل: أل ضل: ة ضل: أل
أ	*سيارة اسعاف صح
أ	*عندي أشغل السفتي ويبعدون
س	*شوفي هنا اسم الشركة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

	٪ ضل: أل
س	*هذي تروح تأخذ تراب من البروترجع
	٪ ضل: أل
أ	وبعدين؟
س	*تزين له بيت
س	بيت به تراب يزين عندي بيوت أعرف. ٪ ضل: ١فر
أ	تبي نسوي بيت بالتركيبة
س	*هذولي قويات لازم أفكهن كذا
	٪ ضل: جم تأ
أ	هذا قطار مع التركيبة
س	*هذي عربته تركب كذا
	٪ ضل: ٣فر
أ	وهذي بعد
س	*خل نزين بيت هنا البيت نزينه. ٪ ضل: أل #
أ	يالله
س	*أول شي نركب جدار
س	*أبي كبار
	٪ ضل: جم تك
س	*هنا بنفسجي
	٪ ضل: ي: ك

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

أ	وش بعد نسوي؟ نسوي غرفة ومطبخ وش بعد
س	*حوش
أ	وش نحط بالحوش
س	*أشياء
	٪ ضل: جم تك
أ	طيب أسوي مطبخ هنا
س	*إيه
س	*نحط الجدار على الحوش
	٪ ضل: أل ضل: أل
س	*هذا نخليه مطبخ
أ	وهنا؟
س	*سيارات
س	*فكرة أحط السيارات على القطار
	٪ ضل: أل ضل: أل
أ	هنا فيه أغراض للبيت
س	*هذا للغاز
س	*هذي ثلاجة
س	*نحطه بالطرف
س	*نزين طريق
أ	*هذا كرسي
س	*نحطه بالمطبخ
	٪ ضل: أل

الفهارس

اكتساب اللواصق الخاصة بالأسماء
في اللغة العربية لدى الأطفال

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

فهرس الجداول

م	رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
١	١-١	تصنيف النظريات	٢٩
٢	١-٢	فرز النظريات	٣١
٣	١-٣	النضج مقابل الخبرة في النظريات الحديثة	٤٤
٤	١-٤	المبادئ العامة والكليات عند سلوبن	٤٧
٥	٢-١	ملخص مراحل اكتساب الأصوات العربية	٦٨
٦	٢-٢	اكتساب السمات الصوتية في العربية	٦٨
٧	٣-١	الضمائر المتصلة بالأسماء	٩٨
٨	٣-٢	الضمائر المتصلة بالأفعال	٩٨
٩	٤-١	عينة الأفراد - المشاركون	١١١
١٠	٤-٢	الجلسات	١١٣
١١	٤-٣	بيانات المشاركين	١٢٣
١٢	٤-٤	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لـ(أل التعريف)	١٢٦
١٣	٤-٥	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لتاء التأنيث	١٢٨
١٤	٤-٦	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لألف التأنيث	١٢٩
١٥	٤-٧	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لجمع المذكر السالم	١٣٠

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

م	رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
١٦	٤-٨	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية لجمع المؤنث السالم	١٣١
١٧	٤-٩	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية للمثنى	١٣٢
١٨	٤-١٠	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الاستكشافية للضمائر	١٣٣
١٩	٥-١	أعداد الضمائر عند الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية	١٤٠
٢٠	٥-٢	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية للضمائر	١٤١
٢١	٥-٣	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لـ(أل التعريف)	١٤٣
٢٢	٥-٤	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في البحث لتاء التأنيث	١٤٧
٢٣	٥-٥	نسب إيراد تاء التأنيث في المواضع الإلزامية لدى الأطفال المشاركين الدراسة الأساسية	١٤٧-١٤٨
٢٤	٥-٦	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لألف التأنيث	١٥٠
٢٥	٥-٧	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لجمع المؤنث السالم	١٥٣
٢٦	٥-٨	نسب إيراد جمع المؤنث السالم في المواضع الإلزامية لدى الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية	١٥٥
٢٧	٥-٩	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة لجمع المذكر السالم	١٥٧
٢٨	٥-١٠	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية للمثنى	١٥٨-١٥٩

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

م	رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
٢٩	٥-١١	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية لياء النسبة	١٦١
٣٠	٥-١٢	تصنيف الأخطاء الواردة في لغة الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية	١٦٥-١٦٦
٣١	٥-١٣	مواضع التعميم المفرط في لغة الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية	١٦٩
٣٢	٥-١٤	أعلى نسبة صحة استعمال عند أصغر عمر	١٧٢-١٧٣

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

فهرس الرسوم البيانية

م	رقم الرسم البياني	اسم الرسم البياني	الصفحة
١	٥-١	نسب صحة استعمال الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية للضمائر	١٤١
٢	٥-٢	تصنيف الأخطاء في لغة الأطفال المشاركين في الدراسة الأساسية	١٦٧
٣	٥-٣	نسبة صحة استعمال اللواصق الدالة على الجنس بالمقارنة مع اللواصق الدالة على العدد	١٧١
٤	٥-٤	أعلى نسبة صحة استعمال	١٧٣

مراجع الكتاب

اكتساب اللواصق الخاصة بالأسماء
في اللغة العربية لدى الأطفال

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

- ابن جني، عثمان (٢٠٠٦). الخصائص (ط٢). تحقيق: هنداوي، عبد الحميد. دار الكتب العلمية.
- ابن خلدون، عبد الرحمن الإشبيلي (٢٠١٣). مقدمة ابن خلدون. تحقيق: وائل حافظ خلف. دار الكتب العلمية.
- ابن غريبة، عبد الجبار (١٩٨٥). التعريف والتنكير في اللغة العربية، مشروع رؤية جديدة تعتمد بعض معطيات علم النفس والإعلامية. حوليات الجامعة التونسية، (٢٤)، ١١١-١٥٨.
- الأحمري، موسى (٢٠٢٠). اكتساب اللغة. الدار العربية للعلوم.
- الاستراباذي، (١٤٠٢). شرح شافية ابن الحاجب. دار الكتب العلمية.
- أليوت، ألسون (١٩٨٨). التطور اللغوي (ترجمة الصهبي بحلوق وبشير الشاوش). منشورات جامعة الفاتح.
- أوتو، بفرلي (١٤٤١) التطور اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة (ترجمة محمد محمود مهيدات). دار جامعة الملك سعود.
- الأوراغي، محمد (١٩٩٠). اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم. دار الكلام.
- براون، دوجلاس (١٩٩٤). أسس تعلم اللغات وتعليمها (ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان). دار النهضة العربية.
- البعلبكي، رمزي منير (١٩٩٠). معجم المصطلحات اللسانية. دار العلم للملايين.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- بكداش، كمال (١٩٨٦). التثنية والجمع عند الأطفال بين الثالثة والسادسة. معهد الإنماء العربي، (٤٢)، ٣٠٤-٣١٦.
- بنكر، ستيفن (١٩٩٤). الغريزة اللغوية (ترجمة حمزة بن قبلان). مكتبة المريخ.
- بوحوش، الهادي (١٩٩٩). نظريات اكتساب اللغة وتعلمها، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية.
- بيناتي، إليساندرو، وباتن، بيل فان (١٤٣٨). المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية (ترجمة عقيل الشمري ومنصور ميغري). دار جامعة الملك سعود.
- تشومسكي، نعوم (١٩٩٠). اللغة ومشكلات المعرفة (ترجمة حمزة المزيني). دار توبقال.
- تشومسكي، نعوم (١٩٩٣). المعرفة اللغوية (ترجمة محمد فتيح). دار الفكر العربي.
- تورابي، عبد الرزاق (٢٠١٥). صرف - تركيب العربية. دار توبقال.
- حسان، تمام (٢٠٠٦). اللغة معناها ومبناها (ط٥). عالم الكتب.
- دو بويسون، بينيدكت (٢٠١١). كيف يتعلم الطفل الكلام (ترجمة محمد الدنيا). منشورات الهيئة العامة السورية.
- رشيد، محمد محمود خليل (٢٠٠٥). تطور اكتساب بعض الصيغ الصرفية في اللغة العربية لدى عينة من الأطفال في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان.
- ريتشل، مارك (١٩٨٤). اكتساب اللغة (ترجمة كمال بكداش). مؤسسة الإيمان.
- شقروش، عبد السلام (٢٠١١). اكتساب اللغة، مقاربة توليدية تحويلية. التواصل في اللغات والثقافة والأدب، (٢٩)، ٦٣-٧٣

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- الشـمري، عقيـل بـن حامـد الزمـاي (٢٠١٩). الكفايـة التواصليـة مـن منظـور اللسـانيات التطبيقيـة. مجلـة مـوارد، (٢٤)، ٩-٣٩.
- العاروك، بدرية (١٤٣٥). لهجة القصيم وصلتها بالفصحى. نادي القصيم الأدبي.
- عبد الواحد، عبد الحميد (٢٠٠٤). الكلمة في التراث العربي. مكتبة علاء الدين.
- عبـده، داود (١٩٨١). في اكتسـاب المفـردات عنـد الطفـل. المجلـة العربيـة للعلـوم الإنسـانية (٣٠٤)، ٩-٤٢.
- العطية، أحمد مطر (١٩٩٩). التثنية في اللغة العربية. دار غريب للطباعة والنشر.
- غابوتشـان، غراتشـيا (د.ت). أدوات التعريـف والتنكـير وقضايـا النحـو العـربي (ترجمـة جعفـر دك البـاب). الوحـدة للصحافـة والنشـر.
- فليـش، هـنري (١٩٩٧). العربيـة الفصـحى دراسـة في البنـاء اللغـوي (ترجمـة عبد الصبـور شـاهين). مكتبـة الشـباب.
- فيرناديـز، إيفـا وكيرتـز، هيلـين (٢٠١٨)، أسـس اللسـانيات النفسـية (ترجمـة عقيـل الشـمري وعقيـل الزمـاي). دار جـداول.
- قـاس، سوسـان وماكـي، أليسـون (١٤٤٠). مناهـج البحـث في اكتسـاب اللغـة الثانيـة (ترجمـة عقيـل الشـمري، ومنصـور ميغـري). دار جامعـة الملـك سـعود.
- القحطـاني، جمعـان (١٤٠٩). التذكـير والتأنيـث في العربيـة (رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة). جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية.
- كعـواش، عزيـز (٢٠١١). علـم اللغـة النفسـي. مجلـة كليـة الآداب والعلـوم الإنسـانية بجامعـة محمد خيضـر، (٧)، ٢٣٧-٢٥٩
- المسـدي، عبد السـلام (١٩٨٦). التفكـير اللسـاني في الحضـارة العربيـة (ط٢). دار العربيـة للكتـاب.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- موخرجي، بيني، وآلبون، ديبورا (١٤٤١). مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة (ترجمة لينا باشطح وهنادي العثمان). دار جامعة الملك سعود.
- ميتشل، روزا موند، ومايلز، فلورنس (٢٠٠٤). نظريات تعلم اللغة الثانية (ترجمة: عيسى الشريوفي). جامعة الملك سعود النشر العلمي والمطابع.
- هوانج، تشي تشي (٢٠١٥). المطابقة النحوية في اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحديثة. دار أروقة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Al-AbdulMohsen, BA-A. (2010). The development of nin early childhood: A study in Saudi dialect. https:/ / fac.ksu.edu.sa/ sites/ default/files/PDF_The_Development_of_Negation_in_Early_Childhood.pdf.
- Al-Akeel AI. (1998). The acquisition of Arabic language comprehension by Saudi children. Newcastle University.
- Al-Buainain, H. (2012). Baeseline Data for Arabic Acquistion with Clinical Application: some phonological processes in Qatari childrens speech. International Journal of Business and Social Research, 2(6), 1833-.
- Albirini, Abdulkafi (2018). Acquisition of Arabic as First Language Albirini. Routledge.
- Aljenaie, (2001), Emergence of tense and agreement in Kuwaiti children speaking Arabic. Reading Working Paper in Linguistics, (4),124-
- Badry F. (2009). Milestones in Arabic language development. https://www.academia.edu/4657235/Milestones_in_Arabic_Language_Development .
- Barry, Debbie (2013). Acquisition of Morfology and syntax in Children. https://www.academia.edu/7792080/Acquisition_of_Morphology_and_Syntax_in_Children .
- Berwick RC, Chomsky N. (2016). Language architecture and its import for evolution. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, (81), 295300-.
- Binturki TAS. (2015). The acquisition of negation in Najdi Arabic. https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/180819015//Binturki_ku_0099D_13921_DATA_1.pdf?sequence=1 .
- Di Sciullo, AM, et al. (2010). The biological nature of human language. Biolinguistics. 4(1), 533-.
- Fahim, D. (2017). Verb Morphology in Egyptian Arabic Developmental Language Impairment. Arab Journal of Applied Lingustics, 2(1), 4973-.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- Fejzo, A., Desrochers A. and Deacon, SH. (2018). The acquisition of derivational morphology in children. In: Morphological Processing and Literacy Development. https://www.researchgate.net/publication/324805275_The_acquisition_of_derivational_morphology_in_children/link/5b02c55b4585154aeb06f25e/download
- Gass, S (2013). Second Language Acquisition: An Introductory Course (3rd ed). Routledge.
- Gass, SM. & Mackey, A. (2007). Data elicitation for second and foreign language research. Routledge Member of the Taylor and Francis Group.
- Goldberg, AE. (2009). The nature of generalization in language. https://doi.org/10.1515/COGL.2009.005
- Gundel, J.K., Ntelitheos, D. & Kowalsky, M. (2007). Children's use of referring expressions: Some implications for Theory of Mind. ZAS Papers in Linguistics, 48, 121-
- Idrissi A. (2017). Experimental data and Arabic morphology. In: The Routledge Handbook of Arabic Linguistics. Routledge.
- Khwaileh, T., Mustafawi, E. and Albustanji, Y. A (2020). linguistically driven response categorisation protocol for Arabic nouns and verbs. clinical and research applications, https://psycnet.apa.org/record/2020001-01003- .
- Laaha, S. & Gillis, S. (2007). Typological perspectives on the acquisition of noun and verb morphology. https://www.academia.edu/34522398/Typological_perspectives_on_the_acquisition_of_noun_and_verb_morphology
- MacWhinney, B. (2000). The childes project: Tools for analyzing talk. Lawrence Erlibaum Associates.
- Malmqvist, J., Hellberg, K., Möllås, G. Rose, R. and Shevlin, M. (2019). Conducting the pilot study: A neglected part of the research process? Methodological findings supporting the importance of piloting in qualitative research studies. Internatonal Journal of Quantitive Methods, (18), 111-.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- Moawad, R (2006). The acquisition of the Arabic gender and number systems (Unpublished doctoral thesis). Bangor University.
- Penke, M. (2012). The Dual-Mechanism Debate. Oxford University Press.
- Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. Lang Learn, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14671770.1983-.tb00945.x .
- Porter, J.H. (1977). A Cross-Sectional Study of Morpheme Acquisition in First Language Learners. Language Learning, 27(1), 47 -61.
- Ravid, & Farah (1999). Learning about noun plurals in early palestininan Arabic. https://journals.sagepub.com/doi/10.11770142723799019056O3/ .
- Ravid, D.& Hayek, L. (2003). Learning about different ways of expressing number in the development of Palestinian Arabic. First Language, 23(1), 4163-.
- Rowland, C. (2013). Understanding child language acquisition. Hodder Education Publishers.
- Saiegh-Haddad, E. (2013). A tale of one letter: Morphological processing in early Arabic spelling. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.108017586801.2013.85/7586 .
- Schiff, R.& Saiegh-Haddad, E. (2018). Development and relationships between phonological awareness, morphological awareness and word reading in spoken and standard Arabic. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00356/full .
- Scholz, BC., Pelletier, FJ. & Pullum GK. (2020). philosophy of linguistics. In: Zalta EN, editor. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=linguistics .
- Taha, H. & Saiegh-Haddad, E. (2017). Morphology and spelling in Arabic: Development and interface. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27000808.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- Tomasello, M. (2012). The usage-based theory of language acquisition the Cambridge Handbook of Child Language. Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-handbook-of-child-language/90B84B8F3BB2D32E9FA9E2DFAF4D2BEB .
- Zalami, F. (2006). First Language Acquisition. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zaborski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 2, P. 96104-.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

نبذة عن المؤلِّف

إيمـان بنـت عبـدالله الشوشـان، أسـتاذ مسـاعد في جامعـة القصيـم، حاصلـة علـى البكالوريـوس في الآداب والتربيـة مـن كليـة التربيـة للبنـات في عنـيزة، وعلـى الماجسـتير في الأدب في الدراسـات اللغويـة، وعلـى الدكتـوراة في الفلسـفة في الدراسـات اللغويـة مـن كليـة اللغـة العربيـة، بجامعـة القصيـم. مـن البحـوث المنشـورة: أثـر الوعـي الصـرفي علـى القـراءة في اللغـة العربيـة، اللـون بـين الإشـارة والرمـز في تفسـير القـران الكريـم: دراسـة سـيميائية تحليليـة، الازدواجيـة في الدراسـات العربيـة.

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

نبذة عن الكتاب

هذا كتــاب في الاكتســاب اللغوي، الأمر الذي اســتحوذ علــى اهتمام العلماء قديما وحديثا، دارت حوله الأســاطير، وتناولتــه العلوم، فهو رغم ســهولته الظاهرة، أمرٌ مذهــل ومحير ومثير للعجب؛ إذ يكتســب الإنسان اللغــة في مرحلة الطفولة بســهولة تامة، وســرعة فائقة، علــى الرغم من التعقيد الهائل للنظام اللغوي.

ونظرا لأهميــة البحث التطبيقــي في تأصيل النظريــة اللغوية وربطها بالواقــع اللغوي، كان هذا البحث الذي يهدف إلى دراســة اكتســاب بعض اللواصق الصرفية المتصلة بالأســماء في اللغة العربية لدى الأطفال في ضوء المعطيات اللسانية المعاصرة.

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

9 786038 444306