



قسم الدراسات اللغوية والأدبية

رخصة إيداع النسخة النهائية لمذكرة الماستر

أنا الممضي (ة) أسفله الأستاذ (ة)
الرتبة العلمية:
بصفتي مشرفا (ة) على مذكرة الماستر الخاصة بالطالب (ة):

الاسم واللقب:
التخصص:

السنة الجامعية: 2025/2026

والموسومة: "....."

أشهد أن الطالب (ة) قد أتم (ت) إنجاز المذكرة وفق التوجيهات العلمية والمنهجية المطلوبة. وبعد مناقشتها والأخذ بعين الاعتبار ملاحظات لجنة المناقشة وتصحيحها، أرخص له (أ) بإيداع النسخة النهائية للمذكرة لدى مكتبة الكلية.

مستغانم في:/...../2026

مصادقة رئيس القسم

أ.د. غول شهاب
رئيس
قسم الدراسات اللغوية والأدبية

امضاء الأستاذ المشرف

.....

كلية الأدب و الفنون
قسم الدراسات اللغوية و الأدبية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي
تخصص : اللسانيات التطبيقية

اللسانيات التطبيقية و أثرها في حل المشكلات اللغوية
_ نماذج مختارة _

إشراف الأستاذ:

د. عبد الله معمر

إعداد الطالبة:

قوجيل إلهام

د. عبد الله معمر
أستاذة محاضرة
كلية الأدب العربي و الفنون
جامعة مستغانم

لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	المؤسسة الجامعية	الصفة
د / بن عمارة محمد	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	رئيسا
د / عبد الله معمر	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	مشرفا و مقرا
د/ قوفي أحمد	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	مناقشا و ممتحنا

السنة الجامعية : 2025-2026



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم



كلية الأدب و الفنون
قسم الدراسات اللغوية و الأدبية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي
تخصص : اللسانيات التطبيقية

اللسانيات التطبيقية و أثرها في حل المشكلات اللغوية
_ نماذج مختارة _

إشراف الأستاذ:

د. عبد الله معمر

إعداد الطالبة:

قوجيل إلهام

لجنة المناقشة

الصفة	المؤسسة الجامعية	الإسم و اللقب
رئيسا	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	د / بن عمارة محمد
مشرفا و مقررا	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	د / عبد الله معمر
مناقشا و ممتحنا	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	د/ قوفي أحمد

السنة الجامعية : 2025-2026

الشكر و العرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات و بفضلله و بتوفيقه يبلغ ذو الجهد الغايات ، و الصلاة و السلام على معلم البشرية الخير و على آله و صحبه أجمعين بعد شكر الله عزوجل على توفيقه لنا لإتمام هذا البحث ،نتقدم بجزيل الشكر إلى الوالدين الكريمين على تشجيعهم لي من أجل الاستمرار و المضي قدما في مسيرة العلم و النجاح كما أتقدم بجزيل الشكر و عظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل المشرف عبد الله معمر الذي لم ييخل علي بتوجيهاته القيمة ، فجزاه الله عني خير الجزاء و السكر كذلك موجه إلى كل لجنة المناقشة لتحملهم عناء و مشقة قراءة هذه المذكرة و تصويب أخطائها شكرا لكل من قدم لي يد العون من قريب أو من بعيد في إنجاز هذه المذكرة .شكر الله سعيكم جميعا وبارك فيكم

الإهداء

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ « يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَ اللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ » سُورَةُ التَّوْبَةِ (الآيَة _105) صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

أهدي ثمرة تخرجي هذا إلى نفسي التي لم تستسلم حين كان الاستسلام خيار متاحا...
نفسي التي سهرت وجدت و اجتهدت ... شكرا

إلى الذين جعلوا من الحلم حقيقة، إلى من علمني الدنيا كفاح وسلاحها العلم و المعرفة إلى
من غرس في روحي مكارم الأخلاق ، داعمي الأول في مسيرتي و سندي و ملاذي بعد الله... إلى
فخري واعتزازي (والدي)

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها واحتضنت قلبها قبل يدها وسهلت لي الشدائد بدعائها
(أمي)

إلى حضن الأمان والسكينة ،بركة العائلة و نورها ،إلى من كانت سندا و عوناً في هذا الطريق
و دعاؤك كان السر وراء كل خطوة توفيق في حياتي ، شكرا لأنك في حياتي
إلى القاطنة في حنايا الروح ،صاحبة القلب النقي و الدعم الخفي ...إلى من كانت لي دائما
بمثابة الأم و الأخت و الملجأ الدافئ (عمتي الغالية)

إلى رفاق الدرب الذين تقاسمت معهم تعب الدراسة و حلاوة النجاح ،الذين كانوا عوناً في
السراء والضراء (إخوتي و أخواتي) إلى صديقات العمر و أخوات الروح -سماح ، منال - صديقاتي
الغاليات من شاركوني سهرات الليالي و تقاسمن تعب الأيام و حلوها

إلى روح غابت عن دنيانا و لم تغب يوما عن قلبي و ذاكرتي إلى من تمنيت كثيرا أن يكون
بجانبي اليوم و يشهد لحظة تخرجي و يراني برداء التخرج جدي الغالي (رحمه الله)

أهديكم هذا الإنجاز و ثمرة نجاحي الذي طالما تمنيته ها أنا اليوم أكملت و أتممت أول ثمراته
بفضله سبحانه و تعالى فالحمد لله على ما وهبني

"هذا التخرج ليس مجرد نهاية ، بل بداية طريق جديد.

الشكر والعرفان.....	ب
الإهداء.....	ب
مقدمة.....	8
المدخل.....	15
المبحث الأول: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية (المفهوم والماهية).....	16
تحديد المفهوم الاصطلاحي واللغوي.....	16
ماهية اللسانيات التطبيقية وخصائصها الإستمولوجية.....	17
التمايز بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية.....	17
إشكالية التعريف والمصطلح في الجامعة الجزائرية.....	18
المرجعيات المعرفية لللسانيات التطبيقية.....	19
أهداف المبحث وآفاقه التطبيقية.....	19
المبحث الثاني: اللسانيات التطبيقية (المجالات والمرجعيات).....	20
مجال تعليمية اللغات والبحث التربوي.....	20
مجال اللسانيات العيادية.....	21
اللسانيات الحاسوبية والرقمنة.....	22
التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.....	22
المرجعيات المعرفية والعرفانية.....	23

24.....	مرجعية علوم التربية والبيداغوجيا
25.....	الفصل الاول
27.....	1_ النظرية السلوكية
27.....	الأسس النظرية للنظرية السلوكية
29.....	النظرية السلوكية واكتساب اللغة
30.....	نقد النظرية السلوكية
33.....	2_ النظرية البيولوجية
33.....	أسس النظرية البيولوجية
35.....	تطبيقات النظرية البيولوجية في تعليم اللغة
37.....	نقد النظرية البيولوجية
39.....	3_ النظرية الفطرية
39.....	أسس النظرية الفطرية
41.....	تطبيقات النظرية الفطرية في تعليم اللغة
42.....	نقد النظرية الفطرية
46.....	المبحث الرابع: اللغوية
46.....	أسس النظرية اللغوية
48.....	تطبيقات النظرية اللغوية في تعليم اللغة
50.....	نقد النظرية اللغوية

4_ النظرية المعرفية	53
أسس النظرية المعرفية.....	53
تطبيقات النظرية المعرفية في تعليم اللغة.....	55
نقد النظرية المعرفية.....	56
الفصل الثاني	59
1_ مفهوم الكلام	61
مفهوم الكلام لغةً (جنور وأسرار دلالية).....	61
مفهوم الكلام اصطلاحاً عند النحاة (بين التركيب والإفادة).....	62
الكلام في اللسانيات المعاصرة (ثنائية النسق والأداء).....	64
البعد التداولي للكلام وأفعال الكلام (من البنية إلى الإنجاز).....	65
2_ مفهوم أمراض الكلام	67
المفهوم التراثي لأمراض الكلام (عيوب النطق وآفات اللسان).....	68
المفهوم العيادي والمعاصر لأمراض الكلام (اللسانيات العيادية والطبية).....	69
التداخل الجمالي والأدبي بين النظم وأمراض الكلام.....	70
3_ أنواع أمراض الكلام	73
الحُبْسَة وجراح الوعي اللغوي.....	74
التلعثم واضطراب التدفق اللفظي.....	76
التأتأة وتشنج الإيقاع النطقي.....	77

4_أسباب أمراض الكلام وطرق علاجها	80
الفلسفة الرمزية للكلام وعواقب تعثره	80
الأسباب العضوية والتشريحية	80
الأسباب العصبية والنيورولوجية (انكسار قنوات الإشارة المركزية)	81
الأسباب النفسية والاجتماعية (عواصف الوجدان وكف اللسان)	81
5_طرق العلاج أمراض الكلام	81
التراث الأدبي وعلاج العيوب اللفظية (عبقريه واصل بن عطاء)	81
مناهج التأهيل العيادي الحديثة (الكلام الإيقاعي وتظليل اللفظ)	82
الخاتمة	87
قائمة المصادر و المراجع	91

مقدمة

تُعَدُّ اللُّغة من أعظم النعم التي أنعم الله بها على الإنسان، إذ بها يتمكن من التعبير عن أفكاره ومشاعره، ومن خلالها تتحقق عملية التواصل بين الأفراد والجماعات، كما تمثل الوعاء الحافظ للثقافة والهوية والذاكرة الجماعية للشعوب. فاللغة ليست مجرد وسيلة للتخاطب ونقل المعلومات، بل هي نظام رمزي معقد يعكس رؤية الإنسان للعالم ويجسد تفاعله مع محيطه الاجتماعي والثقافي والحضاري. ومن هذا المنطلق حظيت اللغة باهتمام بالغ من قبل الباحثين والمفكرين منذ العصور القديمة، وتعددت المقاربات التي سعت إلى دراستها وفهم طبيعتها ووظائفها. وقد شهدت الدراسات اللغوية خلال القرن العشرين تطوراً ملحوظاً تمثل في ظهور اللسانيات الحديثة التي أسهمت في إرساء أسس علمية دقيقة لدراسة اللغة، حيث انتقل البحث اللغوي من الطابع التأملي والفلسفي إلى الطابع العلمي القائم على الملاحظة والتحليل والوصف. غير أن التطورات المتسارعة التي عرفتتها المجتمعات الإنسانية، وما رافقها من تحديات تربوية وتعليمية وتكنولوجية وصحية، أظهرت الحاجة إلى تجاوز حدود الدراسة النظرية للغة نحو استثمار نتائجها في معالجة المشكلات الواقعية المرتبطة باستعمال اللغة وتعلمها وتعليمها واكتسابها. وفي هذا الإطار برزت اللسانيات التطبيقية بوصفها أحد أهم الفروع اللسانية المعاصرة، حيث انصرفت إلى توظيف المعارف والنظريات اللسانية في خدمة الإنسان والمجتمع، والعمل على إيجاد حلول عملية للإشكالات اللغوية المختلفة. وقد اتسع مجال اهتمامها ليشمل تعليم اللغات وتعلمها، والتخطيط والسياسة اللغوية، والترجمة، واللسانيات الحاسوبية، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات النفسية، واللسانيات العيادية، وغيرها من المجالات التي تتداخل فيها اللغة مع مختلف جوانب الحياة الإنسانية.

تندرج هذه الدراسة ضمن مجال اللسانيات التطبيقية، وهو مجال علمي حديث نسبياً نشأ نتيجة الحاجة إلى الاستفادة من نتائج الدراسات اللسانية النظرية في معالجة المشكلات العملية المرتبطة باللغة واستعمالاتها المختلفة. فاللسانيات التطبيقية تمثل حلقة وصل بين المعرفة اللسانية

المجردة والواقع العملي، وتسعى إلى تحويل المفاهيم والنظريات اللغوية إلى أدوات وإجراءات قابلة للتطبيق في مختلف المجالات المرتبطة باللغة.

ويتناول هذا البحث العلاقة القائمة بين اللسانيات التطبيقية ونظريات التعلم، من خلال دراسة الأسس المعرفية والنفسية التي تقوم عليها عملية اكتساب اللغة وتعلمها، وتحليل أهم النظريات التي فسرت هذه العملية، مع الوقوف على تطبيقاتها التربوية والبيداغوجية في مجال تعليم اللغات. كما يتطرق البحث إلى الجانب العيادي للسانيات التطبيقية من خلال دراسة مفهوم الكلام واضطراباته المختلفة، وأسبابها العضوية والعصبية والنفسية، والوسائل العلمية المعتمدة في تشخيصها وعلاجها.

ويكتسب هذا الموضوع أهميته من كونه يجمع بين البعد النظري والبعد التطبيقي، ويعكس الطبيعة البينية للبحث اللساني المعاصر الذي أصبح يتفاعل مع العديد من العلوم الأخرى، مثل علم النفس، وعلوم التربية، وعلوم الأعصاب، والطب، والعلوم المعرفية.

أسباب اختيار الموضوع

جاء اختيار هذا الموضوع استجابة لجملة من الاعتبارات العلمية والشخصية التي يمكن إجمالها فيما يأتي:

أولاً: الأسباب العلمية

- تنامي الاهتمام العالمي باللسانيات التطبيقية بوصفها مجالاً يسهم في حل العديد من المشكلات اللغوية والتربوية.
- أهمية نظريات التعلم في فهم آليات اكتساب اللغة وتطوير مناهج تعليمها.
- الحاجة إلى الاستفادة من نتائج الدراسات اللسانية الحديثة في تحسين العملية التعليمية والرفع من مردوديتها.

• تزايد الاهتمام باللسانيات العيادية ودورها في تشخيص اضطرابات اللغة والكلام وعلاجها.

• مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية التي فرضت إعادة النظر في أساليب تعليم اللغات وتعلمها.

ثانياً: الأسباب الذاتية

- الميل العلمي نحو الدراسات اللسانية الحديثة ومجالاتها التطبيقية.
- الرغبة في فهم الكيفية التي يكتسب بها الإنسان اللغة ويتعلمها.
- الاهتمام بقضايا تعليم اللغة العربية والصعوبات التي تواجه المتعلمين.
- الرغبة في التعرف إلى الجوانب العيادية للغة والكلام وأهم الاضطرابات التي تصيبها.
- السعي إلى توظيف المعارف اللسانية في خدمة الواقع التربوي والاجتماعي.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية اللغة ذاتها باعتبارها أساس التواصل الإنساني، ومن أهمية اللسانيات التطبيقية باعتبارها مجالاً يسعى إلى توظيف المعرفة اللغوية في خدمة المجتمع. ويمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يأتي:

• تسليط الضوء على اللسانيات التطبيقية بوصفها أحد أبرز الاتجاهات اللسانية المعاصرة.

- إبراز العلاقة الوثيقة بين اللسانيات التطبيقية ونظريات التعلم.
- توضيح الدور الذي تؤديه نظريات التعلم في تفسير عملية اكتساب اللغة وتعليمها.
- المساهمة في تطوير التصورات البيداغوجية المتعلقة بتعليم اللغات.
- التعريف بمجال اللسانيات العيادية وأهميته في تشخيص اضطرابات الكلام واللغة.

• دعم الجهود الرامية إلى تحسين جودة التعليم اللغوي من خلال الاستفادة من المعطيات اللسانية والنفسية الحديثة.

• تعزيز الدراسات البينية التي تجمع بين اللسانيات وعلم النفس والتربية والطب.

• تقديم مادة علمية يمكن أن يستفيد منها الباحثون والطلبة والمهتمون بالدراسات اللسانية والتربوية.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية والمعرفية، من أهمها:

- التعرف إلى مفهوم اللسانيات التطبيقية ونشأتها وتطورها التاريخي.
- دراسة أهم نظريات التعلم التي فسرت عملية اكتساب اللغة.
- إبراز أثر نظريات التعلم في بناء المناهج التعليمية الحديثة.
- التعرف إلى مفهوم الكلام والتمييز بينه وبين اللغة واللسان.
- دراسة أبرز اضطرابات الكلام واللغة وأسبابها المختلفة.
- إبراز دور اللسانيات العيادية في تشخيص هذه الاضطرابات وعلاجها.
- الوصول إلى نتائج علمية تسهم في تطوير الممارسات التعليمية والعلاجية المرتبطة باللغة.

إشكالية الدراسة

تسعى اللسانيات التطبيقية إلى تحويل المعرفة اللسانية من مجالها النظري المجرد إلى مجالها العملي الوظيفي، غير أن نجاح هذا التحول يظل مرتبطاً بفهم آليات التعلم واكتساب اللغة من جهة، وبالقدرة على معالجة المشكلات اللغوية التي تعيق التواصل الإنساني من جهة أخرى. ومن هنا تنبثق إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

إلى أي مدى تسهم اللسانيات التطبيقية ونظريات التعلم في تفسير آليات اكتساب اللغة وتطوير تعليمها، وما الدور الذي تؤديه في تشخيص اضطرابات الكلام واللغة وعلاجها؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية عدد من التساؤلات الفرعية:

- ما المقصود باللسانيات التطبيقية وما أهم مجالاتها؟
- ما طبيعة العلاقة بين اللسانيات التطبيقية ونظريات التعلم؟
- كيف فسرت النظريات المختلفة عملية اكتساب اللغة وتعلمها؟
- ما أهم التطبيقات التربوية لهذه النظريات؟
- ما المقصود بالكلام وما أبرز اضطراباته؟
- ما الأسباب المؤدية إلى اضطرابات الكلام واللغة؟
- كيف تسهم اللسانيات العيادية في تشخيص هذه الاضطرابات وعلاجها؟

منهج الدراسة

نظراً لطبيعة الموضوع وتشعب أبعاده، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج الأنسب لدراسة المفاهيم اللسانية والنفسية والتربوية المرتبطة بالبحث، حيث تم وصف الظواهر اللغوية وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأدبيات العلمية المتخصصة. كما تم توظيف المنهج المقارن عند عرض نظريات التعلم المختلفة ومناقشة أوجه التشابه والاختلاف بينها، فضلاً عن اعتماد المقاربة البينية التي تستفيد من معطيات علوم النفس والتربية والأعصاب والطب في فهم الظواهر اللغوية المدروسة.

خطة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن الإشكالية المطروحة، تم تقسيم البحث إلى مدخل وفصلين أساسيين وخاتمة عامة، وذلك وفق الخطة الآتية:

المدخل: اللسانيات التطبيقية: المفهوم والنشأة والمجالات والمرجعيات.

الفصل الأول: نظريات التعلم واكتساب اللغة، ويتضمن دراسة النظريات السلوكية والبيولوجية والفطرية واللغوية والمعرفية، مع بيان تطبيقاتها التربوية.

الفصل الثاني: الكلام واضطراباته في ضوء اللسانيات العيادية، ويتناول مفهوم الكلام، وأنواع الاضطرابات اللغوية والنطقية، وأسبابها المختلفة، وطرق تشخيصها وعلاجها.

الخاتمة: وتتضمن أهم النتائج المتوصل إليها، إضافة إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات المستقبلية.

صعوبات الدراسة

أثناء إنجاز هذا البحث واجهت الدراسة جملة من الصعوبات، من أبرزها:

- تشعب موضوع اللسانيات التطبيقية واتساع مجالاته وتعدد تخصصاته الفرعية.
- التداخل الكبير بين اللسانيات وعلوم النفس والتربية والطب وعلوم الأعصاب.
- تعدد المصطلحات واختلاف الترجمات العربية للمفاهيم اللسانية الأجنبية.
- صعوبة الإحاطة بجميع الاتجاهات والنظريات المتعلقة بتعلم اللغة واكتسابها.
- تباين الآراء العلمية حول تفسير بعض الظواهر اللغوية واضطرابات الكلام.

ورغم هذه الصعوبات، فقد تم بذل أقصى الجهود العلمية والمنهجية للإحاطة بمختلف جوانب الموضوع، أملاً في تقديم دراسة علمية تسهم في إثراء البحث اللساني التطبيقي، وتفتح آفاقاً جديدة أمام الباحثين والمهتمين بقضايا اللغة وتعليمها واضطراباتها.

المدخل

المبحث الأول: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية (المفهوم والماهية)

تعد اللسانيات التطبيقية (Applied Linguistics) من أكثر الحقول المعرفية التي أحدثت ثورة في كيفية التعامل مع الظاهرة اللغوية في العصر الحديث، إذ لم تعد اللغة مجرد مادة للوصف النظري المجرد، بل أصبحت موضوعاً للبحث الإجرائي الذي يستهدف حل مشكلات الإنسان الواقعية. وفي هذا المبحث، سنقف على تحديد المفاهيم الأساسية لهذا العلم، ورصد ملامح تطوره وتمايزه عن اللسانيات العامة، مع التركيز على الخصوصية الأكاديمية لهذا التخصص في الجزائر.

تحديد المفهوم الاصطلاحي واللغوي

تُعرف اللسانيات التطبيقية بأنها ذلك العلم البيني الذي يسعى إلى استثمار نتائج البحث اللساني النظري وتوظيف مخرجاته في ميادين عملية مختلفة، وفي مقدمتها تعليم اللغات. ويرى الباحثون الجزائريون أن هذا الحقل يمثل "الجسر" الرابط بين ما هو نظري مجرد وما هو عملي نفعي، حيث تذوب فيه صرامة القواعد لتتحول إلى مهارات تواصلية يكتسبها الفرد في محيطه الاجتماعي والتربوي¹.

وتتجاوز اللسانيات التطبيقية في تعريفها الحديث مجرد "تطبيق اللسانيات (Application of Linguistics)"، بل هي علم قائم بذاته له أدواته الاستقصائية الخاصة. فهي نشاط بحثي وتطوري يستخدم النظريات اللغوية لجمع بيانات دقيقة تساهم في معالجة المشكلات المؤسساتية اللغوية، مما يجعلها علماً منفتحاً على مجالات غير لغوية بالأساس، تهدف في النهاية إلى تحسين كفاءة الأداء البشري في مواقف التواصل الفعلية².

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، الطبعة الرابعة، 2009، ص 01.

² هاني إسماعيل رمضان، "اللسانيات التطبيقية: المصطلح والمفهوم والنشأة"، منشور في مطبوعة اللسانيات التطبيقية (سند بيداغوجي)، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2022، ص 03.

ماهية اللسانيات التطبيقية وخصائصها الإستمولوجية

تتميز ماهية اللسانيات التطبيقية بطابعها "الانتقائي" و"البيني"؛ فهي لا تكتفي باستيراد النظريات من اللسانيات العامة، بل تختار منها ما يتلاءم مع الحاجات العملية للمجتمع. وتتبنى هذه الماهية على ركائز أساسية تجعل من اللغة أداة وظيفية؛ فهي تدرس السلوك اللغوي من منظورات متعددة (نفسية، اجتماعية، تربوية)، مما يمنحها شرعية التدخل في قضايا معقدة مثل التخطيط اللغوي في البلدان ذات التعدد اللساني كالجزائر.

كما تتحدد ماهية هذا العلم في كونه حقلاً "برغماتياً" بامتياز، حيث يرتبط وجوده بمدى قدرته على تقديم إجابات وحلول للمشكلات التعليمية والعيادية. فالبحت في اللسانيات التطبيقية ينطلق من "المشكلة" لا من "الافتراض النظري"، وهذا المنزع النفعي هو ما يفسر الاهتمام الكبير بهذا التخصص في الجامعات الجزائرية، خاصة في ظل الحاجة إلى عصرنه طرق تعليم اللغة العربية ومواكبة الانفجار المعلوماتي¹.

التمايز بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية

من الضروري إستمولوجياً التفريق بين اللسانيات العامة (General Linguistics) واللسانيات التطبيقية؛ فالأولى تهدف إلى بناء نظرية لغوية تفسر كنه اللغة البشرية وكيفية اشتغال قوانينها الداخلية "لذاتها وفي ذاتها"، بينما تهدف الثانية إلى خدمة أغراض خارج اللغة. إن الفارق الجوهرى يكمن في الغاية؛ فبينما يكتفي اللساني النظري بالوصف والتحليل، يتجه اللساني التطبيقي نحو الإجراء والتقويم وتقديم البدائل العملية².

ويؤكد هذا التمايز أن اللسانيات التطبيقية هي "الجانب النفعي والعملي" للعلوم اللسانية؛ فهي تمثل حلقة الوصل الضرورية التي تحول المعرفة التجريدية إلى ممارسات وظيفية. فإذا كانت

¹ محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المركز الجامعي أحمد زبانه، غليزان، الجزائر، 2016، ص 05.

² أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص 04.

اللسانيات العامة تضع القواعد الكلية للسان البشري، فإن اللسانيات التطبيقية هي التي تبحث في كيفية نقل هذه القواعد إلى ذهن المتعلم، وفي كيفية علاج الاضطرابات التي قد تصيب هذا النظام أثناء عملية الإنتاج أو التلقي¹.

إشكالية التعريف والمصطلح في الجامعة الجزائرية

واجه مصطلح "اللسانيات التطبيقية" في الفضاء الأكاديمي الجزائري تحديات تتعلق بالتعددية الاصطلاحية الناتجة عن اختلاف مرجعيات الترجمة (فرنسية، إنجليزية). وقد أدى هذا التشتت إلى نوع من الخلط لدى الدارسين بينه وبين مصطلحات أخرى مثل "تعليمية اللغات" أو "علم اللغة التربوي". وتكمن الإشكالية في أن هذا العلم حقل مترامي الأطراف يتجاوزه علم النفس وعلم الاجتماع، مما يجعل ضبط حدوده الأكاديمية يتطلب وعياً منهجياً عميقاً بخصوصية التخصص².

وفي السياق الجزائري تحديداً، برزت الحاجة إلى تأصيل هذا المفهوم بما يتوافق مع الواقع اللغوي المحلي. لقد حاول الباحثون الجزائريون، عبر مخابر البحث، الانتقال من مجرد استهلاك التعريفات الغربية إلى بناء مقاربات "لسانية تعليمية" تعالج قضايا الازدواجية اللغوية وتعليم العربية في ظل نظام (LMD)، مؤكدين على أن اللسانيات التطبيقية هي صمام الأمان لتحقيق الأمن اللغوي وتطوير المنظومة التربوية³.

¹ سامية جباري، "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة الجزائر 2، الجزائر، المجلد 3، العدد 3، 2012، ص 95.

² عدار الزهرة، "اللسانيات التطبيقية في الجامعة الجزائرية: إشكالية التعريف وخصوصية الانتماء"، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، غليزان، الجزائر، العدد الخاص، 2020، ص 118.

³ يوسف مقران، مدخل إلى اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص 16.

المرجعيات المعرفية للسانيات التطبيقية

تستند اللسانيات التطبيقية إلى مرجعيات فلسفية وعلمية متنوعة منحتها قوتها الإجرائية. فمن الناحية الفلسفية، استفادت من "النزعة العقلية" (ديكارت) التي أعاد تشومسكي إحياءها من خلال فكرة القدرات الفطرية للعقل البشري، مما أثر على نظريات اكتساب اللغة. أما من الناحية العلمية، فإنها تعتمد بشكل جذري على "اللسانيات النفسية" لفهم ميكانيزمات التعلم، وعلى "اللسانيات الاجتماعية" لفهم السياقات التي تتم فيها العملية التواصلية¹.

كما تمثل "المرجعية الحاسوبية" رافداً حديثاً ومهماً في ماهية اللسانيات التطبيقية، حيث تتقاطع مع علوم الحاسوب والذكاء الاصطناعي لإنتاج برامج المعالجة الآلية للغة. إن هذا التداخل المعرفي هو الذي يمنح للسانيات التطبيقية صفتها "العبر تخصصية" (Interdisciplinary)، حيث لا يمكن للباحث فيها أن ينعزل عن مستجدات العلوم الإنسانية والتقنية الأخرى إذا أراد تقديم حلول فعالة للمشكلات اللغوية المعاصرة².

أهداف المبحث وآفاقه التطبيقية

يهدف هذا المبحث في نهاية المطاف إلى ترسيخ قناعة علمية مفادها أن اللسانيات التطبيقية هي "العلم الإجرائي" القادر على مواجهة تحديات العولمة والرقمنة. إنها تسعى لتطوير الملكات اللسانية لدى المتعلم، وتحسين طرق التدريس، وتدريب المعلمين، وصناعة المعاجم

¹ هشام سعيداوي ويوسف ولد النبية، "أثر اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغات"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، 2021، ص 10.

² عزوز سعيدة وبن عميور خالد، "الجدلية النفعية بين اللسانيات الحاسوبية والمعجمية العربية"، مجلة اللسانيات العربية، جامعة الجزائر 2، المجلد 4، العدد 1، 2022، ص 84.

المتخصصة، ومعالجة اضطرابات النطق، مما يجعلها علماً اجتماعياً بامتياز يمس صلب الحياة اليومية¹.

إن الوعي بماهية هذا العلم هو الخطوة الأولى نحو ممارسة لسانية رصينة قادرة على إنتاج معرفة لغوية "جزائرية" تخدم اللغة العربية وتساهم في رقي الأداء اللغوي الوطني، وهو ما سنفصله في المباحث القادمة عند الحديث عن المجالات الوظيفية لهذا العلم.²

المبحث الثاني: اللسانيات التطبيقية (المجالات والمرجعيات)

بعد ضبط المفاهيم والماهية في المبحث السابق، يتجه هذا المبحث نحو رصد الميادين الوظيفية التي تتجلى فيها اللسانيات التطبيقية، والبحث في المرجعيات المعرفية التي تغذي ممارساتها الإجرائية. إن اللسانيات التطبيقية في الجزائر قد تجاوزت الأطر الضيقة لتعليم اللغات لتشمل حوسبة اللغة، واللسانيات العيادية، والتخطيط اللغوي، مستندة في ذلك إلى تراكم معرفي يمزج بين المنجز العالمي والخصوصية الوطنية.

مجال تعليمية اللغات والبحث التربوي

تتصدر تعليمية اللغات واجهة المجالات التطبيقية، حيث تهدف إلى تحويل النتائج اللسانية إلى مادة تعليمية ميسرة للمتعلم. ويركز الباحثون في الجزائر على تطوير "القدرة التبليغية" لدى الطالب من خلال فنيات البحث العلمي المعاصرة، حيث لم يعد الهدف هو شحن الذاكرة

¹ جودي حمدي منصور، "مجالات بحث تعليمية اللغات وأهدافها في ضوء اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية"، مجلة دراسات لسانية، جامعة الجزائر 2، المجلد 5، العدد 2، 2011، ص 355.

² عبد القادر شاكر، "اللسانيات التطبيقية التعليمية قديماً وحاضراً"، مراجعة نقدية في مجلة ضاد لسانية، العدد 5، 2022، ص 235.

بالقواعد، بل تمكين المتعلم من مهارات التواصل الفعلي وفهم آليات اشتغال اللغة في سياقها الوظيفي والاجتماعي¹.

وفي إطار تعليمية اللغة العربية تحديداً، يسعى الدرس اللساني الجزائري إلى عصرنة البلاغة العربية من خلال ربطها بالمعطيات الحداثية. إن بناء نموذج تعليمي خاص يتطلب تجاوز "الدرس التراثي الساكن" نحو مقاربات بيداغوجية تفعل الملكات اللسانية، وهو ما يطلق عليه "المشروع البلاغي واللساني" الذي يهدف إلى ترسيخ الهوية الوطنية مع الانفتاح على المناهج العالمية في تحليل الخطاب التربوي².

مجال اللسانيات العيادية

تعد اللسانيات العيادية من المجالات الحيوية التي تدرس اضطرابات اللغة والكلام من منظور لساني إجرائي. في الجزائر، يركز هذا المجال على تشخيص عيوب النطق مثل "الحبسة" ربطها بالميكانيزمات المعرفية والذهنية المضطربة. إن الممارسة العيادية في الوسط الجزائري تستفيد من تداخل العلوم (الأعصاب، علم النفس، اللسانيات) لوضع تصنيفات دقيقة للاضطرابات اللغوية ذات الأصل العصبي أو النفسي.

كما يهتم هذا الحقل بتطوير "أنظمة قياس التفاعل" اللفظي داخل الفضاءات العلاجية والصفية، حيث يتم استثمار نتائج اللسانيات في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات في السمع أو التكلم. ويهدف هذا التوجه إلى إيجاد حلول بيداغوجية وعلاجية

¹ مكي درار، المعالم الأساسية في اللسانيات التطبيقية، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الأولى، 2016، ص 14.

² بلخير أرفيس، "تعليمية البلاغة بين الدرس التراثي والمعطى الحداثي (نحو بناء نموذج تعليمي خاص)"، مقال منشور في مجلة اللسانيات التطبيقية، جامعة الجزائر 2، المجلد 9، العدد 1، 2025، ص 03.

فعالة تعتمد على نماذج خوارزمية لتفسير التراكيب اللغوية المنحرفة ومحاولة تقويمها وفق المعايير اللسانية السليمة.¹

اللسانيات الحاسوبية والرقمنة

يمثل مجال اللسانيات الحاسوبية "مرحلة الإبداع الرقمي" في الدرس اللساني الجزائري، حيث يتم العمل على "تطويع الحاسوب" لخدمة اللغة العربية. إن التحدي الأكبر يكمن في هندسة اللغة العربية ومعالجتها آلياً بما يضمن لها حضوراً فاعلاً في بيئة الذكاء الاصطناعي، وذلك من خلال بناء نماذج خوارزمية تحاكي العمليات الذهنية البشرية في توليد الجمل وفهم العالقات السياقية المعقدة.²

وتتنوع الجهود الجزائرية في هذا الميدان بين شقين: نظري يهتم بوضع القواعد الصورية للغة، وتطبيقي يسعى لتحويل هذه القواعد إلى برامج قادرة على "توصيف الصرف العربي" ومعالجة الصوت اللغوي. إن الغاية من هذه التطبيقات هي تمكين الآلة من التعامل مع مستويات التحليل اللساني (صوتي، صرفي، نحوي، دلالي) بكفاءة تضاهي الاستعمال الإنساني، مما يفتح آفاقاً واسعة للترجمة الآلية وصناعة المصححات اللغوية الذكية.

التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية

يُعنى التخطيط اللغوي في الجزائر بتنظيم وتطوير الوضع اللغوي الوطني، وهو نشاط منهجي يهدف إلى إيجاد حلول للمشكلات اللغوية في المؤسسات (الإدارة، التعليم، الإعلام). يركز هذا المجال على "إعداد الكتابة المعيارية" وصناعة المعاجم المتخصصة، وضبط السياسات التي

¹ نصر الدين قدور، "استثمار أنظمة قياس التفاعل الصفي اللفظي في تنمية مهارة التعبير الشفوي"، مجلة أطراس، الجزائر، المجلد 6، العدد 2، 2022، ص 1957.

² بوحموش سهام، "فاعلية اللسانيات الحاسوبية في رقمنة اللغة العربية بين الآفاق والتحديات"، مجلة اللسانيات التطبيقية، الجزائر، المجلد 8، العدد 2، 2022، ص 26.

تضمن التوازن بين اللغات الوطنية والأجنبية، بما يحقق "الأمن اللغوي" والتنمية الاجتماعية الشاملة.¹

كما يمتد التخطيط اللغوي ليشمل "اللسانيات القضائية"، وهو مجال ناشئ في الجزائر يبحث في تطبيق النظريات اللسانية لتوضيح المشكلات القانونية والجنائية المرتبطة باللغة. إن هذا التعدد في الميادين يؤكد أن اللسانيات التطبيقية قد أصبحت "علماً بينياً" ذا طبيعة براغماتية وانتقائية، يستمد أدواته من علوم الاجتماع والقانون والسياسة لخدمة المجتمع.

المرجعيات المعرفية والعرفانية

تستند اللسانيات التطبيقية الحديثة في الجزائر إلى "المرجعيات العرفانية" التي ترى اللغة آلية ذهنية تشتغل في قلب الذهن البشري. إن هذا التوجه يربط المعنى بالسياق الثقافي والمعرفي، مستفيداً من تطور العلوم العرفانية (علم النفس المعرفي، علوم الحاسوب، وعلم الأعصاب). ويهدف البحث في هذه المرجعية إلى بناء "هندسة لغوية" تعكس وعي اللساني الجزائري بالضرورة المعرفية المتجددة.²

كما تبرز "المرجعيات التراثية" كرافد أساسي، حيث يحاول اللسانيون الجزائريون تأصيل المفاهيم الحديثة بالعودة إلى أطروحات ابن جني وابن خلدون حول "الملكة اللسانية". إن المزوجة بين التراث والحداثة تسمح بتطوير مقاربات تعليمية وتطبيقية تحترم الخصوصية اللسانية للمجتمع الجزائري، مما يجعل من اللسانيات التطبيقية مشروعاً حضارياً يتجاوز مجرد نقل النظريات الغربية إلى مرحلة "الإبداع والتبنيّة المعرفية".³

¹ بلحاج دربال، "السياسة اللغوية: المفهوم والآلية"، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد العاشر، 2014، ص 321.

² عباسي سعاد، "هندسة اللغة من منظور اللسانيات العرفانية: قراءة وفق العلوم البنائية المعاصرة"، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، الجزائر، المجلد 14، العدد 3، 2022، ص 1193.

³ عبد القادر فيهم شيباني، "فرديناند دي سوسير: نقاشات حول استقصاءات النصوص والأفكار"، مجلة اللسانيات التطبيقية، الجزائر، المجلد 9، العدد 1، 2025، ص 55.

مرجعية علوم التربية والبيداغوجيا

ترتبط اللسانيات التطبيقية بعلاقة "شراكة وتكامل" مع علوم التربية، حيث تعتمد على نتائجها في فهم استعدادات المتعلم وقدراته العقلية. إن "المرجعية البيداغوجية" تمد اللساني التطبيقية بالوسائل الفعالة لتنظيم حياة التعلم وتصميم المناهج الدراسية. وفي الجزائر، تبرز هذه العلاقة بوضوح في ملتقيات "مقروئية النصوص التعليمية" التي تهدف إلى ترقية الأداء اللغوي من خلال تكوين معلمين متميزين قادرين على حل المشكلات اللغوية الميدانية.

إن هذا التداخل بين اللسانيات وعلوم التربية هو الذي يمنح التعليمية مكانتها كمركز استقطاب في الفكر اللساني المعاصر بالجزائر. فالبحث لم يعد مقتصرًا على وصف اللغة، بل امتد ليشمل "أخلاقيات التطبيق" وتطوير استراتيجيات الاكتساب اللغوي في محيط يتميز بالتعدد اللغوي والازدواجية، مما يفرض على الباحثين تبني "منهجية عبر تخصصية" تستوعب كل هذه المرجعيات.¹

¹ ابن ميلود عبد القادر سلامي، "قراءة في كتاب اللسانيات التطبيقية التعليمية قديماً وحاضراً لعبد القادر شاكور"، مجلة ضاد لسانيات العربية وآدابها، الجزائر، المجلد 3، العدد 5، 2022، ص 232.

الفصل الأول

تمهيد :

يشكل هذا الفصل إطارا نظريا أساسيا لدراسة اللسانيات التطبيقية ونظريات التعلم، إذ يعرض أبرز الاتجاهات التي فسّرت عملية اكتساب اللغة وتعليمها. ويتناول الفصل النظريات السلوكية والبيولوجية والفطرية واللغوية والمعرفية، مع بيان أسس كل نظرية وأهم تطبيقاتها التربوية. كما يسعى إلى إبراز نقاط القوة والقصور في كل اتجاه، من خلال عرض نقدي مقارنة. ويهدف ذلك إلى بناء رؤية تكاملية تساعد على فهم أعمق لآليات تعلم اللغة وتوجيه الممارسات التعليمية المعاصرة.

1_النظرية السلوكية

تعد النظرية السلوكية من أقدم الاتجاهات النفسية التي فسّرت عملية التعلم تفسيراً علمياً قائماً على الملاحظة والتجريب. وقد أثرت تأثيراً بالغاً في الدراسات التربوية واللسانية التطبيقية، خاصة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية. وترتكز السلوكية على اعتبار التعلم تغيراً في السلوك الظاهر نتيجة التفاعل بين المثيرات البيئية والاستجابات الصادرة عن الفرد، مع إقصاء العمليات العقلية الداخلية من مجال الدراسة العلمية.

أ_الأسس النظرية للنظرية السلوكية

تعد النظرية السلوكية من أبرز الاتجاهات النفسية التي أسهمت في تفسير عملية التعلم خلال القرن العشرين، وقد نشأت في الولايات المتحدة الأمريكية كرد فعل على الاتجاهات التأملية التي كانت تهيمن على علم النفس، خاصة المدرسة الاستبطانية التي كانت تعتمد على دراسة الشعور والعمليات العقلية الداخلية. وقد دعا رواد السلوكية إلى تحويل علم النفس إلى علم تجريبي قائم على الملاحظة الموضوعية والتجريب الدقيق، بحيث يقتصر موضوعه على السلوك الظاهر القابل للقياس، بعيداً عن كل ما هو ذاتي أو غير قابل للملاحظة المباشرة¹. يعد جون واطسون المؤسس الفعلي للسلوكية، حيث أعلن في مطلع القرن العشرين أن علم النفس ينبغي أن يدرس السلوك كما يُلاحظ في الواقع، وأن هدفه هو التنبؤ بالسلوك وضبطه. وقد تأثر هذا الاتجاه بأعمال إيفان بافلوف في الاشتراط الكلاسيكي، حيث أثبت من خلال تجاربه أن الاستجابة يمكن أن ترتبط بمثير جديد إذا اقترن بمثير طبيعي عدة مرات. ثم جاء بورهوس سكينر ليطور النظرية عبر مفهوم الاشتراط الإجرائي، مؤكداً أن السلوك يتشكل ويتقوى وفقاً لما يعقبه من تعزيز أو عقاب².

¹ بولنوار سميرة ، نظريات التعلم السلوكية وتطبيقاتها التربوية، مذكرة ماستر، جامعة مستغانم - الجزائر، 2022، ص 15

² صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2002، ص 48.

تتعلق النظرية السلوكية من مجموعة من المسلمات الأساسية، أهمها أن التعلم هو تغير في السلوك نتيجة الخبرة، وأن هذا التغير يحدث بفعل التفاعل بين الفرد وبيئته. فالإنسان في المنظور السلوكي لا يولد مزوداً بسلوكات معقدة، بل يكتسبها تدريجياً من خلال الاحتكاك بالمحيط الخارجي. وكل سلوك هو استجابة لمثير معين، ومع تكرار هذا الارتباط تتكون رابطة قوية بين المثير والاستجابة، تتحول مع الزمن إلى عادة مستقرة¹.

وترى السلوكية أن التكرار والممارسة يلعبان دوراً أساسياً في تثبيت السلوك، إذ كلما تكررت الاستجابة في وجود المثير المناسب، ازدادت قوة العادة وترسخت في سلوك الفرد. كما تؤكد على أهمية التعزيز بوصفه العامل الحاسم في استمرار السلوك أو انطفائه، فالسلوك الذي يعقبه تعزيز إيجابي يميل إلى التكرار، بينما يضعف السلوك الذي لا يتلقى تعزيزاً أو يقترن بعقاب. ومن المبادئ الجوهرية التي تقوم عليها السلوكية مبدأ المثير والاستجابة، حيث يُفسر كل سلوك على أنه نتيجة مباشرة لمثير خارجي. ولا تعترف هذه النظرية بوجود عمليات عقلية داخلية مستقلة عن السلوك، إذ ترى أن ما يسمى بالعمليات الذهنية لا يمكن إخضاعه للملاحظة العلمية الدقيقة، ومن ثم لا ينبغي أن يكون موضوعاً للدراسة العلمية. لذلك ركزت السلوكية على السلوك الظاهر باعتباره المادة الوحيدة التي يمكن قياسها وضبطها².

وقد انعكست هذه الأسس النظرية على فهم التعلم عامة، واكتساب اللغة خاصة، حيث اعتُبرت اللغة سلوكاً لفظياً يخضع للقوانين نفسها التي تخضع لها بقية أنماط السلوك الإنساني. وبهذا وضعت السلوكية إطاراً تجريبياً صارماً لدراسة التعلم، وأسهمت في إرساء قواعد منهجية أثّرت في الفكر التربوي واللساني لعدة عقود.

¹ عبد العزيز الزوبعي، ومحمد ناصر الفلعاوي: علم النفس العام، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2011، ص 162.

² الأزهاري لزهارى، علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2004، ص 45

ب_ النظرية السلوكية واكتساب اللغة

تفسر النظرية السلوكية اكتساب اللغة على أنه عملية تعلم عادية تشبه تعلم أي سلوك آخر، حيث ينظر إلى اللغة بوصفها سلوكاً لفظياً مكتسباً نتيجة التفاعل بين الفرد وبيئته اللغوية، وليس كقدرة فطرية مستقلة. وفق هذا المنظور، يكتسب الطفل لغته الأم تدريجياً من خلال تقليد كلام الكبار، وتكرار الألفاظ، وتعزيز الاستجابات الصحيحة، وتصحيح الأخطاء¹.

وقد كانت أفكار بورهوس سكينر في كتابه *السلوك اللفظي* الأساس النظري لهذا التصور، إذ اعتبر اللغة نظاماً من السلوكيات اللفظية التي تخضع لقوانين الاشتراط الإجرائي، أي أن الطفل يتعلم الكلمات والجمل الصحيحة من خلال التعزيز الإيجابي أو السلبي للأنماط الصحيحة واستبعاد الأنماط الخاطئة. فكل كلمة يتعلمها الطفل وتُستجاب بشكل صحيح تُعزز هذه الاستجابة وترسخها كعادة لغوية، بينما يتم تجاهل أو تصحيح الاستجابات الخاطئة تدريجياً². أثر هذا التصور بوضوح على منهجيات تعليم اللغة، خاصة في المراحل الأولى من التعلم. ومن أبرز التطبيقات العملية للنظرية السلوكية في تعليم اللغة:

- المنهج السمعي الشفهي : يعتمد على الحوارات النموذجية، والتكرار المكثف، والمحاكاة، ويهدف إلى ترسيخ العادات اللغوية الصحيحة لدى المتعلم قبل الانتقال إلى التحليل اللغوي أو الفهم العميق.
- التدريبات النمطية : حيث يطلب من المتعلم تكرار جمل أو تراكيب وفق أنماط محددة مع تعديل عناصرها تدريجياً، بهدف تثبيت البنية اللغوية وجعل الأداء تلقائياً.

¹ آمال خديري، "اكتساب اللغة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية"، مجلة لغويات، جامعة البليدة 2، مج 06، ع 01، جوان 2020، ص 145.

² حولة إبراهيمي، *اللسانيات: التوليد والتحويل*، مجلة الدراسات اللغوية، جامعة الجزائر، العدد 4، 2005، ص 12

• التصحيح الفوري للأخطاء :يعد أساسيا لمنع ترسيخ السلوك اللغوي غير الصحيح، وذلك عبر تقديم النموذج الصحيح فور وقوع الخطأ، مع تعزيز الاستجابة الصحيحة.¹ كما يبرز دور المعلم في هذا الإطار بوصفه محور العملية التعليمية، إذ يقدم النموذج الصحيح، ويضبط المثيرات، ويقدم التعزيز، ويصحح الأخطاء، بينما يُنظر إلى المتعلم بوصفه مستجيباً يبنى سلوكه تدريجياً من خلال التكرار والممارسة والتعزيز.

على الرغم من هذه الفاعلية، فإن التركيز الصارم على التكرار الآلي والمحاكاة يمكن أن يؤدي إلى تعلم ميكانيكي محدود بالإنتاج السلوكي، دون فهم عميق للغة أو القدرة على التواصل الإبداعي. ولهذا، تميل الاتجاهات الحديثة إلى توظيف مبادئ السلوكية ضمن إطار تكاملي يجمع بين الممارسة والتعزيز من جهة، والفهم العقلي والمعرفة التوليدية من جهة أخرى، لتطوير تعلم اللغة بشكل أكثر شمولية وفعالية.

ج_نقد النظرية السلوكية

على الرغم من الإسهامات الكبيرة للنظرية السلوكية في تفسير التعلم وتنظيم العملية التعليمية، فقد تعرضت للعديد من الانتقادات، خاصة في ميدان اللسانيات التطبيقية وعلوم اكتساب اللغة. فبينما قدمت هذه النظرية إطاراً تجريبياً صارماً لدراسة السلوك اللغوي، فإن تركيزها الحصري على السلوك الظاهر وإهمال العمليات العقلية الداخلية والبعد التواصلية للغة كشف عن حدودها النظرية والتطبيقية.²

¹نبوة بوحناش، نظريات التعلم وتطبيقاتها في المناهج التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، العدد 21، 2014، ص 89.

²خولة إبراهيمي، المرجع السابق ، ص 142

هـ_الانتقادات اللسانية

أبرز النقاد للنظرية السلوكية في ميدان اللغة كان نعوم تشومسكي، الذي انتقد كتاب سكينر *السلوك اللفظي* واعتبر أن اللغة لا يمكن تفسيرها بمجرد التقليد أو التعزيز. وقد ركّز النقد على عدة نقاط رئيسية:

1. عجز السلوكية عن تفسير الإبداع اللغوي:
فالطفل قادر على إنتاج جمل جديدة لم يسمعها من قبل، وهو ما لا يمكن تفسيره من خلال التقليد أو الاشتراط فقط.
 2. عدم تفسير الأخطاء الإبداعية:
كثير من أخطاء الأطفال اللغوية تنبع من استنتاجات ذهنية داخلية، وليست مجرد تقليد للأخطاء المحيطة بهم.
 3. تجاهل العمليات العقلية الداخلية
فهم اللغة واكتسابها يتطلب عمليات عقلية معقدة تشمل التحليل، والذاكرة، والفهم، والاستنتاج، وهي عناصر خارج نطاق الدراسة السلوكية.
 4. إغفال البعد الدلالي والتواصل للغة:
السلوكية ركزت على الشكل الصوتي والنمطي للغة، متجاهلة السياق الاجتماعي والمعنى، مما يجعل تعلم اللغة محدوداً في جوانبه التفاعلية والتواصلية.¹
- و_حدود النظرية في اللسانيات التطبيقية**
- رغم مساهماتها العملية في منهجيات تعليم اللغة، فإن الاقتصار على السلوكية يؤدي إلى عدة مشكلات في التطبيق:

¹ عبد المجيد عيساني: *نظريات التعلم وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2012، ص 88.

- إهمال الفهم العميق للغة: المتعلم قد يتقن إنتاج الجمل شكلياً دون استيعاب القواعد التي تحكمها.
- التركيز على الشكل دون المعنى: التمارين النمطية غالباً ما تهمل السياق والدلالة، مما ينتج عنه تعلم آلي.
- تحويل التعلم إلى عملية ميكانيكية: الإفراط في التكرار والمحاكاة يقلل من التفكير النقدي والإبداع اللغوي.
- التقليل من دور المتعلم: ينظر إلى المتعلم على أنه مستجيب سلبي، في حين تشير الاتجاهات الحديثة إلى أن المتعلم عنصر فاعل يشارك في بناء معرفته.¹

الرؤية التكاملية

- بالرغم من هذه القيود، لا يمكن إنكار قيمة النظرية السلوكية في:
- إبراز دور البيئة في عملية التعلم.
 - تنظيم العملية التعليمية وجعلها أكثر انضباطاً.
 - توظيف التعزيز والممارسة لترسيخ السلوكيات الصحيحة.²
- لذلك، تميل الاتجاهات الحديثة إلى تبني منظور تكاملي يجمع بين السلوكية والمعرفية والفطرية، بحيث يتم توظيف مبادئ التعزيز والتكرار ضمن إطار أوسع يشمل الفهم العقلي، والإبداع اللغوي، والقدرة على التواصل الفعال.

¹ فوزية بن ساسي: المقاربات البيداغوجية الحديثة في المنظومة التربوية الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، 2011، ص 41.

² المرجع نفسه، ص 43

2_ النظرية البيولوجية

تركز النظرية البيولوجية في تفسير التعلم واكتساب اللغة على الأساس البيولوجي والفسولوجي للقدرات البشرية. فهي ترى أن التعلم ليس مجرد تفاعل مع البيئة الخارجية، كما في السلوكية، بل يرتبط بالقدرة الفطرية للدماغ والجهاز العصبي، وبالاستعدادات البيولوجية التي يولد بها الإنسان. وقد أسهمت هذه النظرية في توضيح العلاقة بين النمو العصبي والقدرة على اكتساب اللغة، وتفسير بعض الظواهر اللغوية والسلوكية في مراحل عمرية مختلفة.

أ_ أسس النظرية البيولوجية

تقوم النظرية البيولوجية على تفسير التعلم واكتساب اللغة من منظور القدرة الفطرية والبيولوجية للإنسان، حيث تعد الوظائف العصبية والعضوية الأساس الذي يبنى عليه التعلم، وليس التفاعل مع البيئة وحده كما في السلوكية. وتركز هذه النظرية على العلاقة بين النمو العصبي والقدرة على الاستيعاب والإنتاج اللغوي، معتبرة أن الإنسان يولد مزوداً بقدرات بيولوجية محددة تمكنه من التعلم واكتساب اللغة بشكل طبيعي¹.

المبادئ الأساسية للنظرية البيولوجية:

1. القدرة الفطرية على التعلم:

تفترض النظرية أن الإنسان يولد مزوداً بقدرات بيولوجية تساعده على اكتساب المهارات الأساسية، بما فيها اللغة. فهذه القدرات البيولوجية تمثل الأساس الذي يُمكن الفرد من استقبال المعلومات، معالجتها، وإنتاج السلوكيات المطلوبة².

¹ الأزهاري لزهاري، علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2004، ص 71.

² بلخير هشام، اكتساب اللغة عند الطفل من منظور اللسانيات العصبية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 12، العدد 02، جامعة الوادي، الجزائر، 2020، ص 146

2. النمو العصبي واللغوي:

يعد تطور الجهاز العصبي والدماغ عاملاً حاسماً في قدرة الفرد على التعلم، لا سيما اللغة. فقد أظهرت الدراسات أن مناطق محددة في الدماغ، مثل منطقة بروكا وفيرنيك، تتحكم في إنتاج وفهم اللغة. وعليه، فإن نضج هذه المناطق البيولوجية يعزز القدرة على التعلم اللغوي ويحدد مدى سرعة وكفاءة اكتساب اللغة¹.

3. الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة:

تقتضئ النظرية وجود فترة حساسة في الطفولة يكون خلالها اكتساب اللغة أكثر سهولة وفاعلية. فإذا لم يتعرض الطفل للغة المناسبة خلال هذه الفترة، فإن تعلمه لها لاحقاً يصبح أصعب ويتطلب جهداً أكبر.

4. التفاعل بين العوامل البيولوجية والبيئية:

رغم التأكيد على الأساس البيولوجي، فإن النظرية لا تنكر دور البيئة، لكنها ترى أن البيئة تعمل على تنشيط القدرات الفطرية الموجودة بالفعل، وليست هي التي تولد القدرة على التعلم من الصفر².

توضح النظرية البيولوجية أن التعلم واكتساب اللغة يرتبط بالأساس بالقدرات الفطرية والنمو العصبي، وأن البيئة تعمل كعامل محفز لتنشيط هذه القدرات. وقد ساعدت هذه النظرية في تفسير بعض الظواهر اللغوية والسلوكية المرتبطة بالعمر، مثل الفترة الحساسة لاكتساب اللغة، وأدى ذلك إلى تطوير استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية والنمو العصبي للأطفال.

¹ بلخير هشام، المرجع السابق ، ص 147

²المرجع نفسه ، 148

ب_تطبيقات النظرية البيولوجية في تعليم اللغة

تعتمد التطبيقات العملية للنظرية البيولوجية على فهم العلاقة بين النمو العصبي للطفل وقدرته على التعلم اللغوي، بحيث يُصمَّم التعليم وفقاً لقدرات المتعلم الفطرية والمراحل العمرية التي يمر بها. وتؤكد هذه التطبيقات على أن التعلم يكون أكثر فعالية عندما يُراعى التدرج الطبيعي للنمو البيولوجي والاستعدادات العصبية المكتسبة منذ الولادة¹.

1. مراعاة المراحل العمرية والفترات الحساسة

تركز النظرية البيولوجية على أهمية الفترة الحساسة لاكتساب اللغة، وهي المرحلة التي تكون فيها قدرة الطفل على تعلم اللغة في أقوى حالاتها، عادة في السنوات الأولى من العمر. وبناء على ذلك، يتم تصميم المناهج التعليمية بحيث تتناسب مع هذه الفترات، مما يضمن أقصى استفادة من القدرات الفطرية. فعلى سبيل المثال، يُنصح بتعليم الأطفال اللغة الأم أو اللغات الثانية في مرحلة مبكرة لضمان اكتساب النطق الصحيح والبنية اللغوية الأساسية بشكل طبيعي².

2. استخدام محفزات حسية متعددة

تشجع التطبيقات البيولوجية على توظيف المحفزات البصرية والسمعية والحركية لتعزيز التعلم، حيث أن الدماغ يستجيب بشكل أفضل عندما تُفَعَّل عدة قنوات حسية في الوقت نفسه. وتشمل هذه الأساليب³:

- الاستماع إلى النماذج الصوتية الصحيحة.
- استخدام البطاقات المصورة والوسائط التعليمية البصرية.

¹ حايد أسماء، فرضية الفترة الحرجة في اكتساب اللغة الثانية. مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي تمنراست، المجلد 13، العدد 01، 2021، ص 553

² أسماء حايد، المرجع السابق، ص 554.

³ نعمان بوقرة، "اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم اللغة العربية"، مجلة آفاق علمية، الجزائر، العدد 04، 2010، ص 19.

• الأنشطة الحركية التي ترتبط بالكلمات أو العبارات لتقوية الارتباط العصبي بين الحركة والمعنى.

3. التعلم النشط والممارسة العملية

ترى النظرية البيولوجية أن النشاط العصبي أثناء التعلم يعزز التثبيت والذاكرة، لذلك تشجع على التعلم النشط والمشاركة العملية للمتعلم بدلا من الاكتفاء بالاستماع أو التكرار السلبي. وتشمل هذه الاستراتيجيات:

- الحوار والمحادثة العملية.
- تمارين الإلقاء والنطق.
- الأنشطة التفاعلية التي تتطلب التفكير والاستجابة الفورية¹.

4. تعزيز التدرج والتكرار

تعتمد التطبيقات البيولوجية على مبدأ التدرج في تعليم اللغة، بدءا من المفردات والتراكيب البسيطة وصولا إلى الجمل المعقدة، مع توفير التكرار الكافي للممارسة العملية لتثبيت التعلم. فالتكرار يحفز الروابط العصبية ويعزز تكوين العادات اللغوية الصحيحة، متماشيا مع الطبيعة البيولوجية للدماغ.

توضح التطبيقات العملية للنظرية البيولوجية أن تعلم اللغة ليس مجرد تراكم للمعلومات، بل عملية ترتبط بالنمو العصبي والقدرات الفطرية للمتعلم، وتستفيد من البيئة كعامل محفز. وقد ساعد هذا التوجه في تصميم برامج تعليمية تراعي الفروق الفردية والمراحل العمرية، وتؤكد على أهمية النشاط العملي والتفاعل الحسي لتسهيل اكتساب اللغة وتعزيز القدرة على التواصل الفعال.

¹نعمان بوقرة، المرجع السابق ، ص 22

نقد النظرية البيولوجية

على الرغم من القيمة العلمية للنظرية البيولوجية في تفسير التعلم واكتساب اللغة، إلا أن لها حدوداً وانتقادات أبرزها:

1. إغفال دور البيئة بشكل كامل

تركز النظرية البيولوجية على القدرات الفطرية والنمو العصبي للمتعلم، مما يقلل من أهمية البيئة في تعلم اللغة. فالتفاعل الاجتماعي، والتعرض للغة في سياقات مختلفة، والعوامل الثقافية والاجتماعية، جميعها تلعب دوراً أساسياً في اكتساب اللغة، وهو ما لا تركز عليه النظرية بشكل كافٍ¹.

2. صعوبة القياس المباشر

تعتمد النظرية على العمليات العصبية والفسولوجية التي يصعب قياسها مباشرة في سياقات التعليم اليومية. فبينما يمكن متابعة السلوك أو الاستجابة في السلوكية، فإن دراسة نمو الدماغ واستجاباته العصبية تتطلب أدوات متقدمة مثل التصوير بالرنين المغناطيسي، مما يحد من إمكانية تطبيق النظرية بشكل عملي واسع².

3. إغفال البعد الاجتماعي والثقافي للغة

اللغة ليست نشاطاً بيولوجياً فحسب، بل هي وسيلة للتواصل الاجتماعي والثقافي. ومن النقد الموجه للنظرية البيولوجية أنها تعطي أولوية للنمو العصبي والفطرية، متجاهلة الجوانب التفاعلية والاجتماعية للغة التي تؤثر على استخدام المفردات والقواعد والتراكيب³.

¹ زهرة لويحي، اللسانيات البيولوجية واكتساب اللغة: دراسة في الأسس العصبية والوراثية للغة، مجلة مقاليد، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 12، 2017، ص 58

² سامية بن يوب :اضطرابات اللغة عند الطفل في ضوء اللسانيات الحيوية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2014، ص 115.

³ المرجع نفسه ، ص 117

4. التركيز على الجوانب الفطرية دون الإبداع اللغوي

بينما توضح النظرية البيولوجية القدرة الفطرية على اكتساب اللغة، فإنها لا تقدم تفسيراً كافياً للقدرة الإبداعية للمتعلم في توليد جمل جديدة أو استخدام اللغة بطرق مبتكرة. فهي تركز على قدرة الدماغ على التعلم وليس على كيفية توظيف اللغة في السياق الاجتماعي والإبداعي.

5. صعوبة التعميم على جميع الأفراد

تختلف القدرات الفطرية والنمو العصبي بين الأفراد، وهذا يجعل النظرية أقل مرونة عند تطبيقها على جماعات كبيرة من المتعلمين. بعض الأطفال قد يكون لديهم استعداد فطري قوي، بينما يحتاج آخرون لدعم إضافي من البيئة والتدريب المكثف، وهو ما يصعب تفسيره في الإطار البيولوجي البحت¹.

توضح الانتقادات أن النظرية البيولوجية، رغم إسهاماتها المهمة في فهم العلاقة بين القدرات الفطرية والنمو العصبي واكتساب اللغة، تبقى نظرية جزئية لا تغطي كافة أبعاد التعلم اللغوي، خاصة الجوانب الاجتماعية، الثقافية، والإبداعية. لذلك تميل الدراسات الحديثة إلى دمج النظرية البيولوجية مع مقاربات معرفية واجتماعية لتفسير التعلم بشكل أشمل، مستفيدة من القدرات الفطرية للمتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار تأثير البيئة والسياق الاجتماعي.

¹ نورة بوحناش، سيكولوجية التعلم ونظرياته، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، الجزائر، 2006، ص 162.

3_النظرية الفطرية

تركز النظرية الفطرية على فكرة أن القدرة على اكتساب اللغة فطرية لدى الإنسان، أي أنها جزء من طبيعة الفرد منذ الولادة، وليست مجرد نتيجة للتفاعل مع البيئة أو التعلم بالملاحظة والتكرار كما في النظرية السلوكية، أو النشوء البيولوجي العام كما في النظرية البيولوجية. ويعد نعوم تشومسكي أبرز من صاغ هذا الاتجاه، حيث قدم مفهوم الجهاز اللغوي الكامنا الذي يتيح للطفل اكتساب اللغة بشكل طبيعي إذا تعرض لمحفزات لغوية مناسبة خلال الفترة الحساسة.

أ_أسس النظرية الفطرية

تقوم النظرية الفطرية على فكرة أن القدرة على اكتساب اللغة فطرية وموجودة عند الإنسان منذ الولادة، أي أن الطفل لا يكتسب اللغة فقط عن طريق التقليد أو التعلم بالملاحظة والتكرار، بل يمتلك آليات داخلية تمكنه من اكتساب اللغة بشكل طبيعي. ويُعدّ نعوم تشومسكي أبرز من صاغ هذا المفهوم، حيث قدم فكرة الجهاز اللغوي الكامنا الذي يتيح للطفل فهم القواعد النحوية وتوليد الجمل الجديدة بشكل تلقائي إذا تعرض للغة المحيطة في فترة زمنية حساسة¹.

المبادئ الأساسية للنظرية الفطرية

1. القدرة الفطرية على اكتساب اللغة:

ترى النظرية أن الطفل يولد مزوداً بقدرة داخلية تمكنه من تعلم أي لغة يتعرض لها، بحيث يكون قادراً على إنتاج تراكيب لغوية جديدة لم يسمعها من قبل، وهو ما يعكس وجود نظام داخلي للقواعد اللغوية.

2. الجهاز اللغوي الكامن

¹ خولة إبراهيمي، المرجع السابق، ص 18

هو جهاز ذهني فطري يمكن الطفل من تحليل المدخلات اللغوية، واكتشاف القواعد الأساسية للغة، وتوليد الاستجابات اللغوية الصحيحة بشكل تلقائي، دون الحاجة لتعليم صريح لكل قاعدة.

3. الفترة الحساسة

تؤكد النظرية على وجود فترة زمنية محددة في الطفولة تكون فيها القدرة على اكتساب اللغة في أقوى حالاتها. فإذا لم يتعرض الطفل للغة المناسبة خلال هذه الفترة، يصبح اكتساب اللغة أصعب لاحقاً ويحتاج إلى جهد إضافي.

4. الاستقلال الجزئي للغة عن البيئة:

لا تنكر النظرية دور البيئة، لكنها ترى أن البيئة تعمل كمحفز للجهاز اللغوي الكامن، ولا تخلق القدرة على التعلم من الصفر، بل تساعد في تفعيل القدرات الفطرية الموجودة.

5. الاكتساب اللغوي كعملية بنائية:

يرى الفطريون أن الطفل يبني معرفته اللغوية داخلياً، ويستنتج القواعد من المدخلات اللغوية التي يتعرض لها، مما يسمح له بإنتاج جمل صحيحة ومبتكرة، وليس مجرد تقليد للغة المحيطة.¹

توضح النظرية الفطرية أن اكتساب اللغة ليس مجرد تعلم سلوكي أو نتيجة للنمو العصبي فحسب، بل عملية فطرية تعتمد على قدرات داخلية محددة موجودة منذ الولادة، ويعمل الجهاز اللغوي الكامن على تمكين الطفل من فهم القواعد واستخدام اللغة بطرق إبداعية. كما تؤكد النظرية على أهمية الفترة الحساسة للتعرض اللغوي، مما يجعل التعلم المبكر للغة أكثر فاعلية وكفاءة.

¹ عبد الحميد بن زاغو، *اللسانيات وتعليمية اللغات*، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ص ص 80 - 84.

ب_تطبيقات النظرية الفطرية في تعليم اللغة

تستند التطبيقات العملية للنظرية الفطرية على القدرات الفطرية الداخلية للمتعلم وعلى فكرة وجود جهاز لغوي كامن يمكنه من اكتساب اللغة تلقائياً إذا تعرض للمدخلات اللغوية المناسبة في الفترة الحساسة. وتهدف هذه التطبيقات إلى تصميم برامج تعليمية تراعي طبيعة تعلم الطفل وقدرته على توليد اللغة وفهمها بشكل طبيعي.

1. استغلال الفترة الحساسة

تؤكد النظرية الفطرية على أهمية التعليم المبكر للغة، خاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل، حيث تكون قدرته على اكتساب اللغة في أقوى حالاتها. لذلك تُصمَّم المناهج والأنشطة التعليمية بحيث تستهدف هذه المرحلة العمرية، سواء في تعليم اللغة الأم أو اللغات الثانية، لضمان اكتساب النطق الصحيح والبنية اللغوية الأساسية بسهولة وكفاءة¹.

2. تعزيز الإبداع اللغوي

تركز التطبيقات الفطرية على تطوير القدرة الإبداعية للطفل في استخدام اللغة، من خلال السماح له بتوليد تراكيب جديدة واستكشاف استخدامات مبتكرة للغة، بدلاً من الاقتصار على التكرار أو التدريبات النمطية. وهذا يعزز الفهم العميق للغة ويقوي القدرة على التواصل الفعال.

3. اكتشاف القواعد اللغوية داخلياً

تشجع التطبيقات الفطرية المتعلمين على اكتشاف القواعد بأنفسهم من خلال التفاعل مع النصوص والحوارات والأنشطة اللغوية، بدلاً من تلقين القواعد بشكل مباشر. فهذه الطريقة تتوافق مع فكرة الجهاز اللغوي الكامن الذي يمكن الطفل من تحليل اللغة وفهم قواعدها تلقائياً².

¹بوجلال الربيع ، النظرية الفطرية و اكتساب اللغة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 7، العدد 1، 2022 ص 73

²محمد رباحي، محاكاة الطرق الفطرية في اكتساب اللغة وتعلمها من منظور لساني، أطروحة دكتورا ، جامعة الوادي ، 2022، ص 117

4. توفير بيئة لغوية غنية

لتحقيق أقصى استفادة من القدرات الفطرية، يُوفّر للطفل مدخلات لغوية متنوعة وغنية، تشمل المحادثة، القراءة، والاستماع للنماذج الصحيحة. هذه البيئة تعمل على تنشيط الجهاز اللغوي الكامن وتحفيزه على إنتاج اللغة وفهمها بشكل فعال، مع الحفاظ على طبيعة التعلم الذاتي للبناء الداخلي للمعرفة¹.

5. التعلم التفاعلي والنشط

تدعم التطبيقات الفطرية التعلم التفاعلي، حيث يشارك الطفل في الحوار والأنشطة اللغوية العملية التي تتطلب التفكير، الاستنتاج، وإنتاج اللغة. وهذا النوع من التعلم يعزز الترابط بين الفطرة والبيئة، ويتيح للمتعلم الاستفادة من قدراته الطبيعية مع توفير فرص التفاعل الواقعي². تبرز التطبيقات العملية للنظرية الفطرية أن التعلم اللغوي يعتمد على قدرات الطفل الفطرية والجهاز اللغوي الكامن، مع توفير بيئة غنية بالمدخلات اللغوية المناسبة. كما تؤكد على أهمية التعلم المبكر، الإبداع اللغوي، والتعلم التفاعلي، مما يتيح للمتعلم اكتساب اللغة بطريقة طبيعية وفعالة، تتجاوز مجرد التقليد أو التكرار.

ج- نقد النظرية الفطرية

على الرغم من الإسهامات الكبيرة للنظرية الفطرية في فهم عملية اكتساب اللغة، فإنها تواجه العديد من الانتقادات التي تحد من شموليتها وقدرتها على تفسير جميع جوانب التعلم اللغوي. ويتركز النقد على عدة محاور أساسية تتعلق بدور البيئة، القياس العلمي، التنوع الفردي، والجوانب الاجتماعية والثقافية للغة.

¹ناصر فرحان الحريص ولزعر مختار. توظيف معطيات النظرية الفطرية في اكتساب اللغة في تعليم النحو العربي: دراسة في آليات المنهج والتطبيق، مجلة الحوار الثقافي، المجلد 8، العدد 1، 2019، ص 205

²المرجع نفسه، ص 209

1. الإفراط في اعتبار الفطرة محور التعلم

تركز النظرية الفطرية بشكل كبير على القدرات الداخلية للطفل، مثل الجهاز اللغوي الكامن، معتبرة أن اكتساب اللغة يحدث بشكل طبيعي إذا توفرت المدخلات اللغوية المناسبة. غير أن هذا التركيز قد يقلل من أهمية التفاعل الاجتماعي والتعلم من البيئة. فاللغة ليست مجرد قواعد داخلية، بل هي أداة للتواصل تتطلب التعرض لمواقف اجتماعية متنوعة، والحوار مع الآخرين، والتفاعل مع الثقافة المحيطة. إهمال هذه العوامل قد يجعل النظرية غير كافية لتفسير اكتساب اللغة في الواقع العملي¹.

2. صعوبة القياس والتحقق العلمي

تستند النظرية الفطرية إلى مفاهيم مجردة مثل الجهاز اللغوي الكامن والفطرة اللغوية، وهذه المفاهيم صعبة القياس أو الملاحظة المباشرة. بينما يمكن دراسة السلوك اللغوي أو الاستجابة في النظرية السلوكية بشكل تجريبي، فإن العمليات الداخلية التي تفترضها النظرية الفطرية لا يمكن اختبارها بسهولة، ما يحد من القدرة على التحقق العلمي الكامل من صحة الفرضيات².

3. إغفال التنوع الفردي

تفترض النظرية وجود قدرات فطرية متشابهة لدى جميع الأطفال، لكنها لا تقدم تفسيرات واضحة للفروق الفردية في سرعة التعلم، قدرات توليد اللغة، أو استجابات الأطفال للمدخلات اللغوية المختلفة. بعض الأطفال قد يظهرون قدرة عالية على توليد تراكيب لغوية جديدة منذ

¹ بوجلال الربيع، المرجع السابق ، ص 80

² محمد رباحي، محاكاة الطرق الفطرية في اكتساب اللغة وتعلمها من منظور لساني، منشور في مجلة القارئ للدراسات الأدبية واللغوية، المجلد 05، العدد 01 ، 2022، ص 117

سن مبكرة، في حين يحتاج آخرون إلى دعم إضافي وتدريب أكثر، وهو ما يجعل النظرية أقل مرونة عند تطبيقها على جماعات متنوعة من المتعلمين¹.

4. إغفال الجوانب الثقافية والاجتماعية للغة

اللغة نشاط اجتماعي وثقافي قبل أن تكون عملية عقلية بحتة. تركز النظرية الفطرية على القواعد النحوية والتراكيب الداخلية للغة، لكنها لا تعطي الاهتمام الكافي بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي يستخدم فيه المتعلم اللغة، مثل القيم، العادات، والاتصال بين الأفراد في المجتمع. هذا القصور يجعل النظرية غير مكثفة لتفسير تعلم اللغة في بيئات متعددة ثقافياً واجتماعياً².

5. محدودية تفسير الإبداع اللغوي الواقعي

على الرغم من أن النظرية الفطرية تفسر القدرة على توليد جمل جديدة، إلا أنها تركز على البنية النحوية والقدرة الداخلية، لكنها لا توضح كيفية استخدام اللغة بطرق مبتكرة في الحياة اليومية، مثل التلاعب بالمعاني، استخدام الأساليب البلاغية، أو التعبير عن الأفكار والمشاعر في مواقف معقدة.

6. الحاجة إلى تكامل مع نظريات أخرى

نتيجة لهذه القيود، تميل الدراسات الحديثة إلى دمج النظرية الفطرية مع المقاربات السلوكية والمعرفية والاجتماعية. فالتعلم الفعال للغة يحتاج إلى:

- الاستفادة من القدرات الفطرية الداخلية للمتعلم.
- توفير مدخلات لغوية محفزة وغنية.
- التفاعل الاجتماعي والنشاط العملي.

¹ الحسن عبد النوري، اكتساب اللغة: دراسة مقارنة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية، مجلة الخليل في علوم اللسان، المجلد

01، العدد 02، 2022، ص 166

² الحسن عبد النوري، المرجع السابق، ص 167

- تعزيز التعلم من خلال الممارسة والتكرار والتغذية الراجعة.¹

توضح الانتقادات أن النظرية الفطرية، رغم قدرتها على تفسير الإبداع اللغوي وفكرة الجهاز اللغوي الكامن والفترات الحساسة للتعلم، تبقى نظرية جزئية لا تغطي كل أبعاد التعلم اللغوي. فهي تركز على القدرات الداخلية وتغفل البيئة والتفاعل الاجتماعي والثقافي، كما تواجه صعوبات في القياس المباشر والتفسير التفصيلي للفروق الفردية. لذلك يعتمد تعليم اللغة الحديث على رؤية تكاملية تجمع بين الفطرة والسلوكية والمعرفية والاجتماعية لتحقيق تعلم لغوي شامل وفعال.

¹ منداس عبدالقادر، نظريات الاكتساب اللغوي وأثرها في علمي اللغة النفسي والتربوي - النموذجان السلوكي والفطري، مجلة فصل الخطاب، ، المجلد 13، العدد 03، 2024، ص 560

4_النظرية اللغوية

تركز النظرية اللغوية على اللغة بوصفها نظاماً مستقلاً يمتلك قواعد وبنى خاصة يجب تعلمها لفهمها واستخدامها بشكل صحيح. وتختلف هذه النظرية عن السلوكية والفطرية في أنها تعطي اللغة مركزية أكبر في تفسير التعلم، وتعتبر أن تعلم اللغة يعتمد على اكتساب القواعد النحوية والصرفية والدلالية التي تسمح للمتعلم بفهم النصوص وتوليد الجمل الصحيحة. وقد أثرت هذه النظرية بشكل كبير على مناهج تعليم اللغة، خاصة من حيث تحليل البنية اللغوية وتصميم الأنشطة التعليمية.

أ_أسس النظرية اللغوية

تركز النظرية اللغوية على اللغة باعتبارها نظاماً متكاملاً من القواعد والبنى التي تسمح للمتعلم بفهم النصوص وإنتاج الجمل بشكل صحيح. وتعتبر هذه النظرية أن اكتساب اللغة لا يقتصر على التقليد أو التعلم بالممارسة فقط، بل يعتمد على فهم البنية الداخلية للغة واكتساب القدرة على تحليل العلاقات بين الكلمات والجمل في سياقاتها المختلفة. وقد ساهمت هذه النظرية في تطوير مناهج تعليم اللغة بشكل كبير، حيث أعطت أولوية لفهم القواعد اللغوية الأساسية كأساس لبناء مهارات التواصل.

ب_المبادئ الأساسية للنظرية اللغوية

1. اللغة كنظام متكامل من القواعد

تعتبر النظرية أن اللغة ليست مجرد كلمات متفرقة، بل نظام معقد من القواعد النحوية والصرفية والدلالية التي تحدد كيفية ترتيب الكلمات وتكوين الجمل. هذه القواعد تسمح للمتعلم بفهم معنى النصوص وتوليد جمل جديدة صحيحة. وتساعد هذه الرؤية على

إدراك أن اللغة تحتاج إلى دراسة علمية ومنهجية، وليس مجرد اكتساب تلقائي من البيئة المحيطة¹.

2. التعلم القائم على التحليل البنوي:

يركز التعلم وفق هذه النظرية على تحليل الجمل وفهم العلاقات بين مكوناتها، بحيث يدرك المتعلم وظيفة كل كلمة وعلاقتها ببقية الكلمات داخل الجملة. يتضمن ذلك دراسة الأسماء والأفعال، الوظائف النحوية مثل الفاعل والمفعول به، وعلاقات الزمن والصياغة، مما يعزز القدرة على توليد اللغة بشكل سليم ومنظم².

3. التركيز على البنية أكثر من السلوك الظاهر:

بخلاف النظرية السلوكية التي تركز على الاستجابات المرصودة، ترى النظرية اللغوية أن فهم البنية الداخلية للغة أهم من مجرد مراقبة السلوك الظاهر للمتعلم. فإتقان القواعد اللغوية يساعد على إنتاج جمل صحيحة حتى في حالات لم يسمعها المتعلم مسبقاً، مما يبرز الدور التحليلي والمعرفي في التعلم اللغوي.

4. أهمية السياق في تعلم اللغة

بالرغم من التركيز على البنية والقواعد، تعترف النظرية اللغوية بأن السياق الاجتماعي والثقافي مهم لفهم المعنى. فاللغة تتضمن جوانب وظيفية واجتماعية، مثل استخدام المفردات المناسبة في مواقف مختلفة، والتعبير عن المشاعر والأفكار بطرق تتوافق مع البيئة الاجتماعية، وهو ما يجعل التعلم أكثر واقعية وفعالية³.

توضح النظرية اللغوية أن اكتساب اللغة يعتمد على فهم البنية الداخلية والقواعد النحوية والصرفية والدلالية، وليس مجرد التقليد أو التعلم بالممارسة. كما تؤكد على أهمية السياق

¹خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2006، ص 32.

²إسماعيل بن ميرة، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم اللغة العربية. الجزائر: دار الهدى، 2012، ص 45

³بوقرة نعمان، المرجع السابق، ص 112

الاجتماعي والتدرج في التعلم، وربط الشكل بالنحو بالمعنى، لتعزيز قدرة المتعلم على إنتاج لغة صحيحة وفعّالة. وقد أسهم هذا التوجه في تطوير المناهج التعليمية التي توازن بين التحليل البنوي للغة والتطبيق العملي، بما يحقق تعلم اللغة بطريقة علمية وشاملة.

ج- تطبيقات النظرية اللغوية في تعليم اللغة

تستند التطبيقات العملية للنظرية اللغوية إلى فهم اللغة كنظام متكامل من القواعد والبنى، مع التركيز على تحليل الجمل والنصوص واستخدام القواعد النحوية والصرفية والدلالية في الممارسة العملية. وتؤكد هذه التطبيقات على أن تعلم اللغة يتطلب دمج المعرفة النظرية بالقواعد مع الأنشطة التفاعلية والسياقية لضمان اكتساب لغة سليمة وفعّالة.

1. التركيز على القواعد النحوية والصرفية

تُعد دراسة القواعد النحوية والصرفية أساس تعليم اللغة وفق النظرية اللغوية. وتشمل التطبيقات العملية:

- تعليم الأسماء، الأفعال، الصفات، والضمائر مع وظائفها المختلفة.
- تحليل تركيب الجمل وتوضيح العلاقات بين المكونات اللغوية مثل الفاعل والمفعول به والصفات.

- دراسة الزمن، الصيغ المبنية للمعلوم والمجهول، وصيغ الشرط والجمل المركبة.¹
- هذا التركيز يمكّن المتعلم من توليد جمل صحيحة حتى في حالات لم يتعرض لها من قبل، ويعزز القدرة على التعبير اللغوي بدقة.

2. تحليل النصوص والجمل

تشجع التطبيقات اللغوية على تحليل النصوص والجمل لفهم العلاقات بين الكلمات ووظائفها في السياق. ويشمل ذلك:

¹ عبد القادر فضيل: *تعليمية اللغة العربية*، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2010، ص 52.

- تقسيم النصوص إلى جمل وفقرات لتحديد القواعد المستخدمة.
 - توضيح العلاقات بين الكلمات والوظائف النحوية والصرفية لكل كلمة.
 - ربط القواعد بالمعنى لفهم السياق بشكل أفضل، وليس مجرد حفظ القواعد.
- يساعد هذا النوع من التحليل على تعميق الفهم البنيوي للغة، ويتيح للمتعلمين التعامل مع النصوص المعقدة وفهم المعاني الضمنية.¹

3. التعلم البنيوي والتدرج في التعليم

يعتمد التعلم البنيوي على مبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد، حيث يبدأ المتعلم بوحدة لغوية أساسية مثل الحروف والكلمات، ثم الانتقال إلى الجمل القصيرة، وأخيراً النصوص الطويلة والمحادثات المركبة. ويشمل ذلك:

- التمارين اللغوية التكرارية على الجمل البسيطة.
- أنشطة تحويل الجمل من صيغة إلى أخرى لتوضيح القواعد المختلفة.
- تدريبات على دمج الكلمات في جمل جديدة لتعزيز الفهم البنيوي والتطبيق العملي².
- الأخطاء. توضح التطبيقات العملية للنظرية اللغوية أن تعلم اللغة يتطلب فهم البنية الداخلية للغة وتحليل الجمل والنصوص مع مراعاة السياق والمعنى. كما تؤكد على أهمية التدرج في التعلم، الأنشطة التفاعلية، والربط بين الشكل والمعنى لتعزيز القدرة على التواصل اللغوي الفعّال. وتساعد هذه التطبيقات في تطوير مناهج تعليمية متكاملة، تجمع بين التحليل البنيوي للغة والتطبيق العملي، مما يضمن تعلم اللغة بشكل علمي وفعّال.

¹ بشير إبرير :المقاربات التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، العدد 06، 2007، ص 20.

²المرجع نفسه ، ص 21

هـ_نقد النظرية اللغوية

رغم الإسهامات الكبيرة للنظرية اللغوية في فهم عملية اكتساب اللغة وتعليمها، إلا أنها تواجه عدة انتقادات تحد من شموليتها وقدرتها على تفسير جميع جوانب التعلم اللغوي. يتركز النقد على بعض النقاط الجوهرية التي تتعلق بالتركيز على القواعد، الإغفال الجزئي للقدرات الفطرية، تجاهل البيئة والسياق الاجتماعي، ومحدودية تطبيقاتها العملية في بعض المواقف التعليمية.

1. التركيز المفرط على البنية والقواعد

أحد أبرز الانتقادات هو أن النظرية اللغوية تركز بشكل كبير على دراسة البنية النحوية والصرفية والدلالية، مع إهمال الجوانب التفاعلية للغة. فالتعلم يصبح أحياناً آلياً ومقتصرًا على حفظ القواعد، مما يؤدي إلى قدرة الطالب على تكوين جمل صحيحة نحويًا لكنه يفتقد القدرة على استخدامها بشكل فعال في التواصل الواقعي¹.

2. تجاهل القدرات الفطرية للمتعلم

بينما تعطي النظرية الفطرية أهمية للجهاز اللغوي الكامن والقدرة الفطرية على اكتساب اللغة، فإن النظرية اللغوية تميل إلى التركيز على التعلم المكتسب والتحليل البنيوي. وهذا يحد من قدرتها على تفسير الإبداع اللغوي الطبيعي لدى الأطفال، مثل توليد جمل جديدة لم يسمعوها من قبل أو فهم القواعد الضمنية بطريقة تلقائية².

3. الإغفال الجزئي للسياق الاجتماعي والثقافي

تركز النظرية اللغوية على القواعد والبنية الداخلية للغة، لكنها لا تعطي الاهتمام الكافي للأبعاد الاجتماعية والثقافية للغة. ففهم اللغة واستخدامها يتطلب مراعاة السياق، والعلاقات بين

¹ بن دينة محمد الصالح، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2012، ص 85

² بوحوش، عمار. النظريات اللسانية وتطبيقاتها التربوية. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2008، ص 133

المتحدث والمستمع، والتقاليد اللغوية في المجتمع، وهو ما يجعل تطبيق النظرية وحدها محدوداً في مواقف تعليم اللغة الواقعية.

4. التعلم قد يصبح تقنياً ومحدوداً

التركيز على تحليل القواعد والنصوص قد يحوّل عملية التعلم إلى نشاط ميكانيكي يركز على الشكل دون المعنى. وهذا يؤثر على قدرة المتعلم على التعبير الإبداعي واستخدام اللغة بمرونة، ويقلل من الجانب التواصل للغة، مما يتعارض مع الهدف الأساسي من تعليم اللغة وهو التواصل الفعّال¹.

5. صعوبة التكيف مع الفروق الفردية

لا تقدم النظرية اللغوية تفسيرات واضحة للفروق الفردية في تعلم اللغة، مثل:

- اختلاف مستوى الاستيعاب والتحليل بين المتعلمين.
- القدرة على التعامل مع تراكيب لغوية معقدة بشكل متفاوت.
- التأثير بالخبرات السابقة والقدرات المعرفية المختلفة².

هذه القيود تجعل من الصعب تعميم النظرية على جميع المتعلمين دون تعديل المناهج لتلبية احتياجات الأفراد.

6. الحاجة إلى نهج تكاملي

نتيجة لهذه الانتقادات، تميل المناهج الحديثة إلى دمج النظرية اللغوية مع مقاربات فطرية وسلوكية ومعرفية. فالهدف هو:

- الاستفادة من التحليل البنيوي للغة لفهم القواعد والنحو.

¹ زواوي، عبد القادر، "النظرية البنائية في تعليم اللغة: قراءة نقدية، مجلة دراسات لسانية، جامعة الجزائر 2، العدد 7، 2014، ص 45

² بوشاريسميرة، المقاربات اللسانية الحديثة وتعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة 1، 2017، ص 140

- توظيف القدرات الفطرية للمتعلمين في اكتساب اللغة بشكل طبيعي.
- تضمين التفاعل الاجتماعي والسياق الواقعي لتعزيز الفهم والتواصل.
- الجمع بين التحليل النظري والتطبيق العملي في بيئة تعليمية محفزة.¹

بينما تساهم النظرية اللغوية في تعميق فهم البنية الداخلية للغة وتحليل النصوص والجمل، فإن الاعتماد عليها وحدها محدود. فهي لا تأخذ بعين الاعتبار القدرات الفطرية للمتعلم، ولا البيئة الاجتماعية والسياق الواقعي للغة. لذلك، تبرز الحاجة إلى منهجية تعليمية تكاملية تجمع بين التحليل البنيوي، القدرات الفطرية، والممارسات التفاعلية لضمان تعلم لغة فعال وشامل.

¹المرجع نفسه ، ص 145

5_ النظرية المعرفية

تركز النظرية المعرفية في تعلم اللغة على العمليات الذهنية والفكرية للمتعلم، وتهتم بكيفية معالجة المعلومات اللغوية وفهم القواعد وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة. وتختلف هذه النظرية عن السلوكية والفطرية واللغوية في أنها تعطي العقل دوراً محورياً في اكتساب اللغة، معتبرة أن التعلم ليس مجرد استجابة للمثيرات أو اكتساب فطري، بل عملية نشطة تشمل التحليل، التفسير، التخطيط، وحل المشكلات. كما تؤكد النظرية المعرفية على أهمية الوعي اللغوي والفهم العميق للغة وليس مجرد التكرار أو التقليد.

أ_ أسس النظرية المعرفية

تركز النظرية المعرفية في تعلم اللغة على العمليات الذهنية للمتعلم، حيث تعتبر العقل والفهم العميق للغة محور عملية التعلم، على عكس النظريات السلوكية أو الفطرية التي تركز على السلوك الظاهر أو القدرات الفطرية. فاللغة وفق هذا المنظور ليست مجرد كلمات وجمل تُحفظ، بل هي معرفة يتم تحليلها وفهمها وتخزينها في الذهن لاستخدامها لاحقاً في مواقف مختلفة، ما يجعل المتعلم نشطاً في اكتساب اللغة وليس مجرد متلقٍ سلبي¹.

تقوم النظرية المعرفية على فكرة معالجة المعلومات اللغوية وتنظيمها، بحيث يقوم المتعلم بتحليل الكلمات والجمل والقواعد وربطها بالمعنى. وبهذه الطريقة، لا يكتفي المتعلم بتلقي اللغة من البيئة فحسب، بل يقوم بتكوين قاعدة معرفية متكاملة تساعده على فهم النصوص واستنتاج القواعد اللغوية من الأمثلة المختلفة. كما تعتبر النظرية أن اللغة تمثل معرفة يمكن التفكير فيها

¹ رحالي عبد الكريم. "الاستراتيجيات المعرفية في تعليم اللغة العربية". مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة 1، العدد 34،

2016، ص 120

واستخدامها بوعي، وهذا يفسر قدرة المتعلم على توليد جمل جديدة وفهم النصوص المعقدة، بدلاً من مجرد التقليد أو الاستجابة للمثيرات كما في النظرية السلوكية¹.

تركز النظرية أيضًا على تكوين نماذج ذهنية تساعد المتعلم على فهم البنية اللغوية واستنتاج القواعد، مما يتيح له تطبيق هذه القواعد على مواقف جديدة وتطوير قدرته على التعبير اللغوي بدقة ومرونة. ويعد التعلم وفق هذا المنهج عملية نشطة يتدخل فيها المتعلم في تحليل الجمل، استنتاج القواعد، وحل المشكلات اللغوية التي يواجهها، بحيث يصبح التعلم نشاطًا واعيًا يعتمد على التفكير واستخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم المعلومات².

تولي النظرية أهمية كبيرة للخبرات السابقة للمتعلم، إذ تساعد المعرفة المكتسبة مسبقًا على تفسير المدخلات اللغوية الجديدة وفهم الكلمات وتراكيب الجمل والمعاني، مما يجعل التعلم أكثر فاعلية وسرعة. كما تشجع النظرية على الانعكاس الذاتي، حيث يقوم المتعلم بتقييم فهمه للغة وتصحيح أخطائه بنفسه، ما يعزز التعلم المستقل ويطور مهارات لغوية مستدامة و يتيح استخدام اللغة بشكل واعي ومبدع³.

أخيرًا، تؤكد النظرية المعرفية على أهمية استخدام استراتيجيات معرفية مثل التلخيص، التصنيف، والمقارنة بين المعلومات الجديدة والقديمة، حيث تعمل هذه العمليات على تعزيز قدرة المتعلم على معالجة المعلومات اللغوية وتطبيقها بشكل عملي في التواصل. ومن خلال هذا التركيز على النشاط الذهني والتحليل والفهم العميق، توفر النظرية المعرفية أساسًا متينًا لتصميم أنشطة تعليمية فعّالة تساعد على تطوير مهارات لغوية شاملة ومتكاملة.

¹ قارة أمينة. "معالجة المعلومات في ضوء النظرية المعرفية وتطبيقاتها التربوية". مجلة دراسات تربوية، جامعة الجزائر 2، العدد 8، 2017، ص 77

² حملاوي، سعاد. المقاربات الحديثة في تعليم اللغة العربية - المقاربة المعرفية نموذجًا. أطروحة دكتوراه، جامعة وهران 1، 2017، ص 88

³ بلميهوب، سميرة. الاستراتيجيات المعرفية وأثرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي. مذكرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2019، ص 27

ب_ تطبيقات النظرية المعرفية في تعليم اللغة

تستند تطبيقات النظرية المعرفية في تعليم اللغة إلى فكرة أن المتعلم نشط ذهنياً ويشارك بوعي في عملية التعلم، حيث لا يقتصر دور المتعلم على حفظ الكلمات والجمل، بل يشمل فهم القواعد وتحليل النصوص وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة. وتعتمد هذه التطبيقات على تصميم أنشطة تعليمية تحفز التفكير والتحليل وحل المشكلات، بحيث يصبح التعلم عملية نشطة وهادفة، تعزز قدرة المتعلم على استخدام اللغة بفعالية في مختلف السياقات¹.

في التطبيق العملي، يتم تشجيع المتعلم على تحليل الجمل والنصوص لفهم تركيبها ووظائف الكلمات المختلفة وعلاقاتها ببعضها البعض. ويتيح هذا التحليل للمتعلمين استنتاج القواعد بأنفسهم وفهم المعاني الضمنية في النصوص، مما يعزز التعلم العميق ويمكنهم من توليد جمل جديدة لم يسمعوها من قبل. كما يشجع التعليم المعرفي على التدرج في التعلم، حيث يبدأ المتعلم بالوحدات الأساسية للغة مثل الحروف والكلمات، ثم يتدرج إلى الجمل القصيرة، وصولاً إلى النصوص والمحادثات المعقدة، بما يعزز التوازن بين الفهم البنيوي والقدرة التطبيقية². تتضمن التطبيقات أيضاً الأنشطة التفاعلية التي تربط بين المعرفة النظرية والممارسة العملية، مثل المحادثات والحوارات الجماعية، وكتابة النصوص القصيرة، والألعاب اللغوية التي تحفز المتعلم على استخدام اللغة بطرق مبتكرة. ويتيح هذا النوع من التفاعل تعزيز مهارات الاتصال والتعبير، بالإضافة إلى ربط الشكل النحوي بالمعنى والسياق، بما يجعل التعلم أكثر واقعية وفعالية.

¹ بن مرسللي سميرة ، "تجليات النظرية المعرفية في تعليم اللغة العربية بالطور المتوسط". مجلة الدراسات اللغوية، جامعة الجزائر 2، العدد 12، 2018، ص 50

² خالدي فاطمة الزهراء ، استراتيجيات التعلم المعرفية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، جامعة وهران 1، 2017، ص 112

كما يمكن توظيف التكنولوجيا التعليمية لدعم التعلم المعرفي، مثل برامج التدريب اللغوي التفاعلية التي تقدم تمارين تحليلية، وتغذية راجعة فورية، وأنشطة تحفّز المتعلم على استكشاف القواعد وتطبيقها. هذه الأدوات تساعد على تنمية التفكير النقدي والقدرة على معالجة المعلومات اللغوية بطريقة منهجية وفعّالة، مما يزيد من استقلالية المتعلم ويعزز التعلم الذاتي¹. من خلال هذه التطبيقات، يتضح أن النظرية المعرفية تقدم إطاراً شاملاً لتعليم اللغة، يجمع بين التحليل البنيوي، التفكير النقدي، الأنشطة التفاعلية، واستخدام التكنولوجيا، بهدف تطوير مهارات لغوية متكاملة تشمل الفهم، التحليل، والإنتاج، وتضمن استخدام اللغة بشكل دقيق وفعّال في المواقف المختلفة.

ج_نقد النظرية المعرفية

رغم الإسهامات الكبيرة للنظرية المعرفية في فهم تعلم اللغة وأهمية العمليات الذهنية للمتعلمين، فإنها تواجه عدة انتقادات تحد من شموليتها في تفسير جميع جوانب اكتساب اللغة. أحد أبرز هذه الانتقادات هو أن التركيز الكبير على التفكير والتحليل قد يجعل عملية التعلم معقدة وصعبة التطبيق، خصوصاً في الفصول الكبيرة أو عند وجود نقص في الموارد التعليمية، مما قد يحد من فعالية التعلم الجماعي².

كما أن النظرية المعرفية تميل إلى التركيز على العمليات الذهنية الداخلية للمتعلم وتغفل إلى حد ما الدور الاجتماعي والفطري في اكتساب اللغة. فالقدرات الفطرية للطفل على التعلم والتفاعل مع البيئة المحيطة، وكذلك التأثيرات الاجتماعية والسياقية للغة، لا تحظى بنفس

¹ حملاوي نادية، دور الأنشطة التفاعلية في تنمية الكفاءة اللغوية في ضوء النظرية المعرفية. مذكرة ماستر، جامعة سطيف 2، 2016، ص 60

² بخيرة طيبي، "تعليمية اللغات بين المقاربة السلوكية والمقاربة التواصلية"، مجلة مقاليد، جامعة الأغواط، الجزائر، العدد 12، 2017، ص 208.

الاهتمام الذي تحظى به العمليات المعرفية، مما قد يقلل من قدرة النظرية على تفسير تعلم اللغة عند الأطفال الصغار أو المتعلمين الجدد بشكل كامل¹.

ومن الانتقادات الأخرى أن التركيز على التحليل الذهني وفهم القواعد قد يؤدي أحياناً إلى تقليل ممارسة اللغة في السياقات الواقعية، فالمتعلم قد يصبح بارعاً في التحليل النظري لكنه يفتقر إلى القدرة على استخدام اللغة بطريقة تواصلية ومرنة. بالإضافة إلى ذلك، لا تقدم النظرية تفسيرات كافية للفروق الفردية بين المتعلمين، حيث تختلف قدراتهم على معالجة المعلومات وتحليل القواعد وفهم المعاني، مما يجعل الحاجة إلى تكيف الأنشطة التعليمية وفق مستويات المتعلمين أمراً ضرورياً².

نتيجة لهذه القيود، تميل المناهج الحديثة إلى تبني نهج تكاملي يجمع بين النظرية المعرفية والنظريات الفطرية والسلوكية والاجتماعية. هذا الدمج يسمح بالاستفادة من التفكير والتحليل في تعلم اللغة، مع مراعاة القدرات الفطرية للمتعلمين، وتوفير فرص التفاعل الاجتماعي، وربط التعلم بالسياق الواقعي. وبهذه الطريقة، يتمكن المتعلم من اكتساب اللغة بطريقة شاملة تجمع بين الفهم العميق، التطبيق العملي، والتواصل الفعال، ما يعزز من كفاءة العملية التعليمية ويضمن تطوير مهارات لغوية متكاملة ومستدامة.

¹حكيمة بن عودة، "آليات اكتساب اللغة عند الطفل"، أطروحة دكتوراه، جامعة سيدي بلعباس، 2016، ص 155.

² صالح بلعيد، المرجع السابق، ص 116

خلاصة الفصل الأول

استعرض الفصل الأول أهم نظريات التعلم المرتبطة باكتساب اللغة، بدءًا بالنظريات السلوكية التي ركّزت على المثير والاستجابة والتعزيز كأساس لتكوين العادات اللغوية، مرورًا بالنظريات البيولوجية التي اعتبرت القدرات الفطرية والوراثية أساس تعلم اللغة. كما تم التطرق إلى النظرية الفطرية التي أكدت وجود جهاز لغوي داخلي يمكّن الطفل من اكتساب اللغة بشكل طبيعي، والنظرية اللغوية التي ركّزت على البنية والقواعد اللغوية كأساس لفهم اللغة واستخدامها، وصولاً إلى النظرية المعرفية التي وضعت العمليات الذهنية والتحليل والفهم العميق للغة في صميم التعلم.

كما أبرز الفصل نقاط القوة والقصور في كل نظرية، مثل محدودية السلوكية في تفسير الإبداع اللغوي، وتركيز النظرية اللغوية على القواعد دون السياق الاجتماعي، وإغفال بعض النظريات للقدرات الفطرية أو الفروق الفردية بين المتعلمين. ويظهر من خلال هذا العرض أن كل نظرية تقدم مساهمات مهمة في فهم عملية التعلم، إلا أن الاستفادة القصوى تتطلب اعتماد نهج تكاملي يجمع بين الجوانب السلوكية والفطرية واللغوية والمعرفية، لضمان تعلم لغة فعّال يشمل الفهم، التحليل، والتطبيق العملي في سياقات متنوعة.

الفصل الثاني

تُمثّل الظاهرة اللغوية في كينونتها البنيوية والوظيفية المحور الأساس الدال على وعي الكائن الإنساني وميزته الوجودية؛ فالكلام ليس مجرد تموجات فيزيائية عابرة أو أصوات مبعثرة تخلو من النظم، بل هو هندسة صوتية معقدة وجسر مرئي ومنطوق يعبر من خلاله الفكر البشري من عزلته الباطنية الكامنة في غياهب الذهن إلى النور والعلن. وتتأصل أهمية دراسة الكلام في كونه نظاماً تواصلياً متكاملًا يحمل ملامح الهوية الفردية والاجتماعية، ويخضع لشروط صارمة تجمع بين التركيب والإفادة والقصد، مما جعله مادة خصبة للبحث عبر حقول معرفية متعددة؛ بدءاً من التراث اللغوي والنحوي القديم، وصولاً إلى اللسانيات المعاصرة بأبعادها البنيوية والتداولية.

بيد أن هذه الآلة الفيزيولوجية الإعجازية وهذا التدفق النطقي قد يعتريهما عواصف من الاضطراب والخلل، فتحيل نغمة اللسان عُجمة، وتحبس تدفق الحروف في حشجة الضيق، وهو ما يفتح المجال واسعاً أمام حقل "اللسانيات العيادية والطبية" لتشرح هذه التصدعات الكلامية التي تُعرف بـ "أمراض الكلام وآفات اللسان"، وسبر أغوارها تداولياً ونفسياً وعضوياً. وتأسيساً على هذا التلازم البنيوي بين استقامة الأداء الكلامي وبين اضطرابه، ومحاولةً لإرساء أرضية معرفية جامعة تجمع بين الدرس اللساني والنحوي وبين المقاربة الطبية والعيادية الحديثة، تأتي هذه الدراسة مقسمة إلى أربعة مباحث متكاملة؛ حيث يختص المبحث الأول بضبط ماهية الكلام واستجلاء مفهومه لغة واصطلاحاً في الفكر العربي واللسانيات المعاصرة. لينتقل البحث في المبحث الثاني نحو رصد مفهوم أمراض الكلام وأبعادها الجمالية والأدبية، تلوه قراءة تفصيلية في المبحث الثالث لاستعراض أنواع هذه الأمراض وتجلياتها السريرية كالحبسة والتلعثم والختف، لينتهي المطاف في المبحث الرابع بالوقوف على الأسباب العضوية والنفسية الكامنة وراء هذه الاضطرابات مع استعراض مناهج التأهيل العيادي الحديثة وكيفية قهر عيوب النطق تالداً وتلاداً.

1_ مفهوم الكلام

يمثل الكلام الجسر المرئي والمنطوق الذي يعبر من خلاله الفكر البشري من عزلته الباطنية الكامنة في غياهب الذهن إلى النور والعلن؛ فهو ليس مجرد أصوات مبعثرة تخلو من البناء، بل هو هندسة صوتية معقدة تشترك فيها الروح والعصب والجسد لتبدع نظاماً تواصلياً متكاملًا يحمل ملامح الهوية الإنسانية الفردية والاجتماعية.

أ_ مفهوم الكلام لغةً (جذور وأسرار دلالية)

إن الغوص في البنية اللغوية والمعجمية لجذر كلمة "كلام" يكشف عن ترابط وثيق ومدهش بين المادة الحسية الصلبة وبين الأداء اللغوي؛ إذ تجمع أمهات المعاجم العربية القديمة على أن الكلمة تعود في أصلها الاشتقاقي إلى الأثر والشدة، وكأن الحرف المنطوق يحمل في كينونته قوة مادية قادرة على إحداث جرح أو أثر غائر في النفس والوجود.

تذهب الدلالات المعجمية التراثية إلى ربط "الكلام" بـ "الكلم" الذي هو الجرح؛ فالكلمة الطيبة أو الخبيثة تترك في قلوب السامعين ندوباً وأثاراً لا تُمحى، شبيهة بتلك التي تتركها النصال في الأجساد، ويُقال في لغة العرب: "كَلَمْتُهُ أَكَلِمُهُ كَلَمًا" أي جرحته جرحاً، والجمع كُلوْمٌ وأَكَالِمٌ، ليصبح الكلام في حقيقته اللغوية تعبيراً عن فعل بليغ الأثر، عميق الحفر في رقعة التلقي¹.

وفي سياق تتبع الاختلافات اللهجية واللسانية التاريخية التي واكبت نشوء هذه اللفظة وتطورها في لسان العرب، نجد أن القبائل العربية تباينت في نطق الكلمة المفردة؛ فبينما ذهب أهل الحجاز إلى فتح الكاف فصار لسانهم ينطقها "الكَلِمَةُ" وهي اللغة الفصيحة التي تنزل بها القرآن الكريم، كانت قبيلة تميم تميل إلى كسر الكاف وإسكان اللام فتتطققها "الكَلِمَةُ" وجمعها الكَلَمُ،

¹ ابن فارس، أبو الحسين أحمد. معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1400هـ/1979م، ج 5، ص 131

وهو تباين صوتي يعكس مرونة اللسان العربي وقدرته على التلون والتكيف البيئي الصوتي قبل تدوين النحو وتقنيته¹.

وعند الارتقاء باللفظة من مستواها الصوتي القبلي إلى مستواها المعرفي الوجودي، يؤكد المعجميون المتأخرون أن الكلام في اللسان العربي هو اسم جنس يقع على القليل والكثير، وأنه خاصية واعية ميز الله بها الكائنات الناطقة والمريدة كالإنس والملائكة والجان، مستبعداً منها الجمادات والحيوانات العجموات التي لا تملك عقولاً واعية تصوغ الأفكار وترتب المقاصد في قوالب لفظية تامة ومستقلة وقادرة على إحداث الفائدة والبيان².

وتتجلى حقيقة النطق لغة في كونه التعبير الخارجي الدال على المعاني الباطنية التي يستشعرها المتكلم؛ فالعرب تطلق النطق على كل صوت يحمل دلالة واضحة ومفهومة لدى المستمع، في حين يظل الصمت نفيّاً لهذه المكنة، وهو ما تظهره المعاجم القديمة حين تجعل الكلام والنطق رديفين للبيان والقدرة على جلب المنافع وإزاحة المضار عبر القناة الصوتية المباشرة³.

ب_ مفهوم الكلام اصطلاحاً عند النحاة (بين التركيب والإفادة)

شهد مفهوم الكلام تحولاً منهجياً وبنوياً حاسماً عند انتقاله إلى حقل النحو العربي؛ إذ لم يعد مجرد تلفظ بالصوت بل غدا خاضعاً لشروط صارمة تجمع بين النطق والتركيب والقصد والإفادة التامة التي يحسن السكوت عليها، حتى غدا الكلام المحور الأساس الذي يدور حوله علم الإعراب وقواعد اللسان.

¹ ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب. بيروت: دار صادر، ط 3، 1414هـ/1994م، ج 12، ص 521

² الزبيدي، محب الدين أبو الفيض مرتضى. تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق: مجموعة من المحققين. الكويت: مطبعة حكومة الكويت، 1421هـ/2001م، ج 33، ص 412

³ الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد. الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية. تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. بيروت: دار العلم للملايين، ط 4، 1407هـ/1987م، ج 5، ص 2016

الفصل الثاني

لقد لخص الإمام ابن مالك هذا المفهوم في ألفيته الشهيرة ببيت ذي دلالة تعليمية وبنوية مكثفة حين قال: "كلامنا لفظ مفيد كاستقم"، موضحاً أن الكلام عند نحاة العربية لا يستحق هذه التسمية إلا إذا كان منطوقاً بصوت مسموع مشتمل على بعض الحروف الهجائية، ومفيداً للمخاطب فائدة تامة تجعله مستغنياً عن انتظار تكملة، ومثلاً لذلك بـ "استقم" التي تتركب تقديراً من الفعل والضمير المستتر الفاعل¹.

أما إمام النحو وأبو الفتح ابن جني في مصنفه الخالد "الخصائص"، فيقارب الكلام مقارنة بنوية دلالية واضحة؛ إذ يعرفه بأنه "كل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه"، وهو ما اصطلح النحويون على تسميته بالجملة الإسنادية التامة. ويرى ابن جني أن الكلام في الاستعمال الفعلي هو الثمرة والغاية المعنوية المتحصلة من تضام الحروف وتأليفها، بحيث يحقق الفعل الكلامي الغرض البلاغي والتواصل المبتغى منه دون حاجة إلى قرينة خارجية مكملة لبنيته التركيبية².

وعند الانتقال إلى النحو المفصل في المدرسة الزمخشيرية والشارحين لها كابن يعيش، نجد أن مفهوم الكلام يتأسس بالدرجة الأولى على فكرة "الإسناد"؛ فالكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداها إلى الأخرى (سواء أكان الإسناد بين اسمين كالمبتدأ والخبر، أو بين فعل واسم كالفاعل والفاعل)، ولا يمكن أن يتحقق هذا الإسناد المفيد إلا من خلال هذه الصيغة الثنائية التي تمنح الجملة قوتها التعبيرية وحياتها الدلالية داخل الخطاب³.

¹ ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله بن عقيل الهمداني. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. القاهرة: دار التراث، ط 20، 1400هـ/1980م، ج 1، ص 14

² ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 4، 2006م، ج 1، ص 17

³ ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي. شرح المفصل. تحقيق: إميل بديع يعقوب. بيروت: دار الكتب العلمية، ط 1، 1422هـ/2001م، ج 1، ص 72

بيد أن العلامة جمال الدين بن هشام الأنصاري في كتابه "مغني اللبيب" يضع خطأً فاصلاً ودقيقاً بين مصطلحي "الكلام" و"الجملة"؛ فالجملة عنده أعم من الكلام، لأن الجملة تقوم على مجرد الإسناد الأصلي سواء أكان مقصوداً لذاته أم غير مقصود (مثل جملة صلة الموصول أو جملة الشرط قبل جوابها)، في حين أن الكلام هو الجملة المفيدة فائدة يحسن السكوت عليها وتكون مقصودة لذاتها تواصلياً وبلاغياً، وبذلك يصبح كل كلام جملة، وليس كل جملة كلاماً¹. وفي سياق ترسيخ القواعد الكلية الحاكمة لتركيب الجمل، يبرز ابن مالك في مصنفاته الأخرى دور القصد والوضع العربي؛ إذ يشترط في الكلام الاصطلاحي أن يتضمن بالكلم إسناداً مفيداً مقصوداً لذاته من المتكلم، مخرجاً بذلك أصوات الطيور والنائمين والساكنين التي قد تشبه تركيب الكلمات لفظاً لكنها تعجز عن تحقيق قصد الإفادة والوعي التواصلية الحقيقي الذي وضعت له اللغات.

ج. الكلام في اللسانيات المعاصرة (ثنائية النسق والأداء)

أحدثت اللسانيات الحديثة في مطلع القرن العشرين انعطافة كبرى في دراسة الظاهرة اللغوية، لاسيما مع الطروحات البنيوية الرائدة للعالم السويسري "فرديناند دي سوسير" الذي أعاد صياغة المفاهيم وفصل بحسم علمي بين ثلاثة مستويات كانت متداخلة ومتشابكة في الدراسات السابقة وهي: اللغة واللسان والكلام.

يرى دي سوسير في كتابه الأساسي "محاضرات في اللسانيات العامة" أن الكلام هو المظهر الفردي والعملي والتنفيذي للغة؛ فهو فعل إرادي وحركي يرتبط بذكاء المتكلم وقدرته العقلية والفيزيولوجية على إصدار الرموز الصوتية واستقبالها، بينما يمثل اللسان النظام الاجتماعي

¹ ابن هشام الأنصاري، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله. دمشق: دار الفكر، ط 6، 1405هـ/1985م، ج 2، ص 418

المجرد والقواعد اللاشعورية المشتركة التي يتوضع عليها المجتمع، في حين تكون اللغة هي الملكة الإنسانية العامة المشتركة بين البشر كقدرة بيولوجية فطرية¹.

وقد شهدت الساحة اللسانية تفاعلاً كبيراً مع ثنائيات دي سوسير؛ إذ قاربت المدارس الأمريكية، لاسيما السلوكية منها مع "ليونارد بلومفيلد"، الكلام كاستجابة صوتية وفعل مادي محسوس يخضع لقوانين المثير والاستجابة في البيئات البشرية المختلفة. ويؤكد بلومفيلد أن الكلام هو السلوك الفعلي الملاحظ الذي يتعلمه الطفل تدريجياً عبر المحاكاة والتعزيز الاجتماعي داخل عشيرته اللغوية، متحولاً بمرور الزمن إلى عادات كلامية راسخة تعكس بيئة الفرد وثقافته².

وفي إطار تلقي الدرس اللساني العربي المعاصر لهذه المفاهيم، يوضح الباحثون أن ثنائية (اللسان/الكلام) السوسيرية قد وجدت صدى واسعاً وتطوراً منهجياً في أعمال اللغويين العرب المحدثين؛ إذ تم التمييز بدقة بين البنى المجردة الكامنة في ذهن الجماعة اللغوية وبين الأداء الفردي العياني الفعلي الذي ينجزه المتكلم في سياقه اليومي، وهو أداء يخضع للمتغيرات النفسية، الاجتماعية، والفيزيولوجية للفرد العضو في الجماعة³.

هـ_ البعد التداولي للكلام وأفعال الكلام (من البنية إلى الإنجاز)

لم يقف تطور الفكر اللساني عند حدود البنيوية الوصفية التي تحصر الكلام في بعده الحركي الفردي، بل تجاوزه إلى آفاق التداولية التي تعنى بدراسة الكلام في سياق الاستعمال الفعلي والاجتماعي، مبرزة الفكرة الفلسفية واللغوية الكبرى ومفادها أن المتكلم بكلامه لا يصف العالم فحسب، بل ينجز أفعالاً ويغير الواقع.

¹ دي سوسير، فرديناند. علم اللسان العام. ترجمة: يوسف غازي ومجيد النصر. طرابلس: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، د.ت، ص 22

² مريم ميزيتي. "مستويات الأداء اللغوي وأثرها في تشكيل الخطاب". أطروحة دكتوراه غير منشورة في اللسانيات المعاصرة. الجزائر: جامعة تيسمسيلت، 2021م، ص 89

³ فوزية ضحوي. "ثنائية اللسان والكلام في الدرس اللساني الحديث وتطبيقاتها العيادية". مجلة آفاق علمية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، المجلد 4، العدد 2، ديسمبر 2019م، ص 12

الفصل الثاني

لقد صاغ الفيلسوف الإنجليزي "جون أوستين" معالم هذا الاتجاه الجديد عبر نظريته الذائعة الصيت "أفعال الكلام، مبيناً أن الملفوظات اللغوية تنقسم إلى عبارات تقريرية تصف الواقع وتحتل الصدق والكذب، وعبارات إنشائية إنجازية تغير الواقع بمجرد النطق بها في ظروف مناسبة (كالقول في مجلس القضاء أو الزواج)، وقسم الفعل الكلامي إلى ثلاثة أبعاد مترامنة: فعل القول، الفعل المتضمن في القول، والفعل التأثيري.¹

وقد تولى تلميذه الفيلسوف الأمريكي "جون سيرل" مراجعة هذه النظرية وتقنينها وتصنيفها عيادياً ومنطقياً؛ إذ ربط نجاح الفعل الكلامي بمبدأ "القصدية" وبمجموعة من الشروط التداولية والمقامية التي تحكم إنتاج الخطاب وفهمه، مؤكداً أن الوحدة الأساسية في التواصل البشري ليست الكلمة المفردة ولا الجملة المعزولة، بل الفعل الإنجازي المحقق والموجه إلى المتلقي لإحداث أثر نفسي أو سلوكي محدد لديه.²

وعند الارتداد إلى التراث البلاغي والنقدي العربي القديم، يتجلى بوضوح عمق الدرس التداولي والصوتي عند علمائنا الأوائل؛ إذ تمثل "نظرية النظم" عند الإمام عبد القاهر الجرجاني في "دلائل الإعجاز" قمة الوعي التداولي والبنوي؛ فالكلمات عنده لا فضل لبعضها على بعض في انفرادها، وإنما تكتسب مزيته وجماليتها وقوتها الإنجازية من خلال النظم وتوحي معاني النحو ومراعاة الفروق الدقيقة وأحوال المخاطبين، فالكلام في جوهره هو "دليل المعاني" والوعاء الحامل للفوائد والمنافع المتبادلة بين الناس.³

¹ أوستين، جون. نظرية أفعال الكلام: كيف تصنع الأشياء بالكلمات. ترجمة: عبد القادر قنيني. الدار البيضاء: دار أفريقيا الشرق، ط 1، 2006م، ص 45

² سيرل، جون. العقول والأدمغة والعلم. ترجمة: مصطفى سليمان. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ط 1، 1994م، ص 112

³ الجرجاني، عبد القاهر. دلائل الإعجاز في علم المعاني. تحقيق: محمود محمد شاكر. القاهرة: مطبعة المدني، ط 3، 1413هـ/1992م، ص 92

وفي نفس السياق البلاغي والصوتي التراثي، يقارب ابن سنان الخفاجي في كتابه "سر الفصاحة" الكلام من منظور صوتي وتداولي دقيق؛ إذ يرى أن الفصاحة تقع في جرس الألفاظ وتناسب الحروف ومخارجها الطبيعية وسلامة الأداء النطقي للمتكلم من العيوب واللحن والتمتمة والجلجة، مؤكداً أن الكلام المنطوق والمسموع هو الذي تتحقق فيه الفصاحة عياناً وجمالاً، مبرزاً الأثر النفسي والجمالي المباشر الذي يتركه الصوت البشري السليم في أذن المتلقي وعقله.

وفي دراسة أثرية حديثة تتبعت مظهرات هذه النظرية التداولية في الخطاب العربي والرسائل السلطانية والسياسية القديمة، يؤكد الدارسون المعاصرون أن تراثنا العربي مليء بالتطبيقات الإجرائية الحية لأفعال الكلام الإنجازية والتأثيرية؛ حيث تم استخدام الخطاب والملفوظات لإنشاء سلطة وتغيير وقائع سياسية واجتماعية ونفسية، مما يلغي تماماً الحدود الوهمية المصطنعة بين لغة القول وفعل العمل في الثقافة العربية الأصيلة¹.

2_ مفهوم أمراض الكلام

الكلام ليس مجرد تموجات فيزيائية تعبر الفضاء لتطرق الأذان، بل هو مرآة الروح النابضة، والجسد الحركي الذي تتجسد فيه المعاني المجردة لتصبح كائنًا حيًا يمشي بين الناس ويبحث فيهم أثره. إن عملية النطق هي تضافر إعجازي دقيق بين عضلات النفس، واهتزازات الأوتار، وحركات الشفاه واللسان، ليرسم الإنسان بها لوحة بيانه الأدبي وفصاحته؛ فإذا ما اعتلت هذه الآلة الفيزيولوجية أو اضطرب إيقاعها الزمني، تصدع صرح التواصل، وغدا الكلام سجنًا للمتكلم بعد أن كان فضاء حريته الفسيح².

¹ موسى طهراوي. "أفعال الكلام وتجلياتها الإنجازية في التراث العربي القديم". مجلة آفاق اللسانيات، المركز الجامعي بغليزان، الجزائر، المجلد 5، العدد 1، جوان 2021م، ص 119

² ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين لسان العرب. بيروت: دار صادر، الطبعة الثالثة، 1414هـ، مادة (كلم)، الجزء 12، ص 521

أ_المفهوم التراثي لأمراض الكلام (عيوب النطق وآفات اللسان)

ولم يكن الدرس العربي القديم بمعزل عن تحسس هذه التصدعات الكلامية وتأثيرها على البلاغة والأدب؛ إذ أدرك نقاد الأمة وبلاغيوها أن وضوح الحروف ونقاء مخارجها الصوتية هو عماد البيان وسر الإبانة التي تميز الإنسان الفصيح. وفي طليعة هؤلاء الرواد، يقف أبو عثمان الجاحظ في مؤلفه الخالد "البيان والتبيين"، واصفًا آفات اللسان وعيوب النطق بروح اللغوي الحصيف والناقد البصير، حيث بيّن أن العي والحصر يمثلان عجز الأداة اللفظية عن أداء مراد العقل ونقصان آلة الكلام، مما يحرم الأديب والمتكلم من تحقيق التأثير والجمال المطلوب في النفوس¹.

ويسترسل الجاحظ في تشريح هذه العاهات وتصنيفها عارضًا "الثغة" بوصفها انحراف الحروف عن مخارجها الطبيعية إلى مخارج أخرى تشوه جرس اللفظ؛ كتحويل السين ثاءً في نطق بعضهم كمن ينطق اسم "أبي يكسوم" فيقول "أبي يكثوم"، أو كقلب القاف طاءً فيقول "طلت له" بدل "قلت له"، مستعرضًا كذلك عيوبًا أخرى كـ "التمتمة" التي تلحق بحرف التاء، و"الفأفة" في الفاء، و"اللكنة" التي تنشأ من تداخل الحروف الأعجمية مع الحروف العربية فتجذب اللسان العادة الأولى إلى المخرج القديم، وهو ما يفسد عذوبة الأداء الشعري والنثري².

ومن أبهى الشواهد التاريخية التي تجسد الصراع الإنساني الإبداعي مع عيوب الكلام، قصة واصل بن عطاء، غزال المعتزلة وأحد كبار بلغاتهم، الذي كان يعاني من لثغة فاحشة مستحكمة في حرف الراء تحيل فصاحته مشوهة في المحافل، فما كان من عقله الأدبي الفذ إلا أن طوّع اللغة وجعل عبقريته البيانية تقهر قصور آله النطقية؛ إذ عمد إلى خلع الراء من معجمه

¹ الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، *البيان والتبيين*. تحقيق: عبد السلام هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي، الطبعة السابعة، 1418هـ / 1998م، الجزء 1، ص 40

² مروش، نورة. *عيوب النطق عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين: دراسة لغوية*. قسنطينة: منشورات جامعة منتوري، الطبعة الأولى، 2013م، ص 112

التعبيري كلياً، واستبدل بها في خطبه الطويلة المرتجلة مترادفات خالية من هذا الحرف، فكان إذا أراد قول "البر" قال "القمح" أو "الحنطة"، وإذا أراد "الفراش" قال "المضطجع"، ضارباً أروع الأمثلة في طاقة العدول اللغوي الفني¹.

أما الطبيب والفيلسوف ابن سينا، فقد قارب اضطرابات النطق من منظور فيزيائي تشريحي دقيق في رسالته الفذة "أسباب حدوث الحروف"، مبيّناً أن النطق السليم يعتمد على حركة الريح الصاعد وقوة حصر الصوت وإطلاقه دفعة واحدة عند نقطة "المحبس". وأكد عيادياً أن حدوث عيوب مثل "الحكلة" (التي تعني ثقلاً في اللسان يمنع الإبانة) أو "الغمغمة" ينجم بالدرجة الأولى عن آفات تصيب رطوبة عضلات اللسان واللهاء، أو بسبب تشنج عصب الحنجرة، مما يحول دون اهتزاز الأوتار وإتمام الرنين الصوتي اللازم للحرف في تجاوزيف الأنف والفم².

ب_المفهوم العيادي والمعاصر لأمراض الكلام (اللسانيات العيادية والطبية)

ومع تطور العلوم اللسانية الحديثة وتفرع "اللسانيات العيادية" كحقل معرفي بيني، اتسع مفهوم أمراض الكلام ليتجاوز النظرة الجمالية الوصفية نحو التحديد العيادي الإمبريقي؛ حيث تُعرّف هذه الأمراض اليوم بأنها عجز مستدام أو مؤقت يلحق بالقدرة الحركية والفيزيولوجية للفرد على تشكيل أصوات الحروف اللغوية وإخراجها بسلاسة وإيقاع طبيعي. ويُنظر إلى هذا الاضطراب بوصفه خللاً يمس الأداء النطقي السطحي الخارجي وجهاز التصويت دون أن يخل ذلك بالقدرات العقلية الكامنة أو نكاء الفرد المتكلم³.

¹الطبيب، عيد محمد. "من آفات الكلام: دراسة صوتية في البيان والتبيين للجاحظ". *مجلة الباحث اللغوي*، جامعة بغداد، المجلد 4، العدد 2، 1983م، صفحة 78

²ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله. *أسباب حدوث الحروف*. تحقيق: محمد حسان الطيان. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية، الطبعة الثانية، 1983م، ص 106

³رحموني، كلثوم. "مصطلحات اللسانيات العيادية في اللغة العربية: دراسة وصفية تحليلية في التسميات والمفاهيم". *أطروحة دكتوراه*، جامعة يحيى فارس بالمدينة، الجزائر، 2022م، ص 67

ويقوم علماء اللسانيات النفسية والعيادية في هذا المقام سداً فاصلاً بين "أمراض اللغة" و"اضطرابات الكلام"؛ فالأولى عجز يتعلق بالبنية العميقة والعمليات المعرفية الذهنية المسؤولة عن تشفير وفهم الرموز الرمزية (كالحبسة الاستقبالية التي يفقد معها المصاب دلالة اللفظة)، بينما ينحصر "اضطراب الكلام" في دائرة البنية السطحية التنفيذية، حيث يقع الخلل في تآزر الحركات العضلية لعجلة النطق (كالتأتأة أو الخنف)، مما يمنع تجسيد الكلمة صوتياً بطريقة مقبولة لدى السامع رغم سلامة التفكير الباطني للمتكلم¹.

ولا يمكن فصل هذا التعثر الكلامي عن المناخ النفسي والوجداني الذي يطوق الذات المتكلمة؛ إذ يجمع علماء النفس العياديون على أن اضطرابات الطلاقة (كالتمتمة واللججة التشنجية) غالباً ما تكون مرآة لصراعات انفعالية ودفينة يعيشها الفرد في بيئته. فالطفل الذي يقع تحت وطأة الخوف المستمر من سلطة الأبوين أو المعلم يتداعى لديه التوافق العصبي الحركي أثناء مواقف الحديث، فيختنق اللفظ في حلقه ويرتعد لسانه وشفثيه قبل إطلاق الكلمة بشكل انفجاري يرافقه توتر عضلي في الوجه، مما يثبت تلاحم الأداء الصوتي بالنفس الإنسانية².

ج. التداخل الجمالي والأدبي بين النظم وأمراض الكلام

إن هذا العجز عن ضبط إيقاع الهواء والتحكم في مخارج الأصوات لا ينحصر أثره في الأبعاد العيادية الطبية، بل يمتد ليعبث بجماليات الموسيقى اللفظية للغة الفرد وشعريته؛ ففي الدرس البلاغي والنقدي، يمثل الكلام "نظماً وتأليفاً وضماً للأصوات لتحديث جرساً يطرب السمع قبل العقل". وعندما يصاب الفرد بـ "التأتأة المفرطة" أو "اللججة التكرارية"، يتفتت هذا النظم

¹بوخريس أمال. "أمراض اللغة واضطرابات الكلام: تشخيص للحالة وضبط للمصطلح". مجلة اللسانيات والعلوم المعرفية، جامعة الجزائر 2، المجلد 11، العدد 2، 2018م، ص 184

²فهمي، مصطفى. أمراض الكلام في علم النفس. القاهرة: دار مصر للطباعة، الطبعة الخامسة، 1975م، ص 29

الشاعري وتتبعثر التفعيلات الخيلية للبحور الشعرية، لتتحول القصيدة المنطوقة من انسياب متصل كالنهر الجاري إلى شظايا صوتية مقطوعة تكسر إيقاع الموسيقى وتفسد تماسك النص¹. وفي المقاربة اللسانية العربية المعاصرة، يبرز دور اللساني الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح الذي أسس لتحليل أمراض الكلام بناءً على "النظرية الخيلية الحديثة"، موضحاً أن أي اضطراب يعترى الكلام (كالحصر أو الحبسة) يرجع عيادياً إلى تضرر السيوررات العصبية التي تضبط "المثل" اللغوية في الدماغ. فالكلام السوي يقتضي تركيباً متزامناً لعمليتين: اختيار الوحدات الدالة وتدرج الصيغ النحوية، وعند حدوث التلف العصبي، يفقد المريض هذه المراقبة الفائقة، فيخرج كلامه كالهراء الفاسد الذي لا نظام له، فاقداً لخصيصة الانسجام والترتيب التوليدي².

ومن زاوية اللسانيات التداولية المعاصرة، يُنظر إلى أمراض الكلام بوصفها إخفاً تواصلياً يحول دون تحقيق "القوة الإنجازية" للخطاب؛ إذ يرى الفيلسوف اللغوي "جون سيرل" أن الأقوال ليست مجرد أبنية تركيبية مجردة، بل هي أفعال إنسانية حية تهدف للتأثير في المتلقي وحثه على إنجاز فعل ما. وعندما تشوب الكلام لجلجة فاحشة أو غمغة مبهمة، يفقد الملفوظ قدرته التأثيرية، ويتحول إلى قول معيب يفشل تداولياً في نقل المقاصد العميقة للمتكلم ويقطع جسر التواصل الاجتماعي مع الآخرين³.

وقد وضعت رابطة الكلام والسمع الأمريكية (ASHA) المفهوم الإجرائي الحديث لاضطرابات الكلام، حاصرة إياها في ثلاثة تجليات كبرى تشوه المظهر السطحي للكلام: اضطرابات النطق

¹ نواني حسين. "اللسانيات العربية وعلم أمراض الكلام: دور الأستاذ حاج صالح في ترسيخ اختصاص أصيل". مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي بتمنراست، الجزائر، العدد 15، 2019م، ص 85

² بدوي فوزية. "إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في ميدان أمراض الكلام". مجلة أليف (Aleph)، جامعة الجزائر 2، المجلد 9، العدد 1، 2022م، ص 702.

³ طهراوي موسى. "أفعال الكلام وتجلياتها في الدرس اللغوي العربي القديم". مجلة الممارسات اللغوية، جامعة تلمسان، الجزائر، المجلد 12، العدد 4، 2021م، ص 15

(وتشمل الإبدال كقول الطفل "ستكين" بدل "سكين"، والحذف والتشويه)، واضطرابات الطلاقة اللفظية (مثل التأتأة والسرعة الزائدة)، واضطرابات الرنين الصوتي. وتؤكد الرابطة أن هذه التشوهات تدور بأكملها حول عجز الآلية التنفيذية عن توفير المعايير النطقية المقبولة في البيئة اللغوية للفرد، مما يستدعي بروتوكولات علاجية وسلوكية خاصة لإعادة المرونة للجهاز النطقي¹.

ولا تقف حدود تداعيات أمراض الكلام عند العيادات والمشافي الطبية، بل تمتد لتضرب في صميم البناء البيداغوجي والتربوي للمتعلم داخل المدرسة؛ فالطفل الذي يعاني من تشوه حروفه يقع فريسة للانعزال وتجنب المواقف التعبيرية الشفهية خوفاً من سخريه زملائه، مما يورثه شعوراً بالدونية والانكسار النفسي. ويغدو التعبير الشفاهي في نظره مصدراً للرهاب والاضطراب بدلاً من أن يكون فضاءً لبناء الذات وتقجير طاقاتها الجمالية والأدبية، وهو ما يحتم على المؤسسات التربوية تفعيل دور الأخصائي الأروطوفوني لبناء شخصية المتعلم ودمجه تواصلياً وسلوكياً.

وفي التحليل الفيزيائي الصوتي لأمراض الرنين، يتضح أن نبرة الصوت البشري وجودته تمثلان الهوية الجمالية للمتكلم؛ فالصوت يكتسب صفاته الرنينية داخل المرنان الأنفي بتوجيه دقيق من الصمام اللهائي البلعومي. وإذا ما اعتلت كفاءة هذا الصمام تشريحياً أو وظيفياً، تسرب الهواء بشكل مفرط عبر الأنف مسبباً "الخنف المفتوح" الذي يعجن الأصوات الفمية والمتحركة (مثل أصوات المد) بالرنين الأنفي المنفر، مما يؤكد عيادياً كيف أن أدنى قصور ميكانيكي في جهاز النطق كفيل بتبديد فصاحة القول وحرمان الفرد من جاذبيته وجرس صوته الجميل².

¹السرطاوي زيدان، وآخرون. *اضطرابات اللغة والكلام: التشخيص والعلاج*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة، الطبعة الأولى، 2000م ص 159.

²فرات كمال. "أهمية التحليل الفيزيائي في دراسة الظواهر اللغوية واضطرابات الكلام". *مجلة الأثر*، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 28، 2017م، ص 95.

يظهر الدرس النقدي والعيادي لأمراض الكلام أن اللفظة في تماسكها الصوتي والصرفي ليست مجرد تجمع عشوائي للحروف، بل هي بناء نسقي حي تلتقي فيه البنية العضوية والنفسية والجمالية معاً؛ فالاضطراب الكلامي يمثل وسيلة تجريبية فريدة تكشف لعلماء الأدب واللسانيات معاً كيفية تشكل اللغة في ذهن البشري وطرائق إخراجها عبر الحناجر. إن السعي لفهم هذه الأمراض وتأهيلها عيادياً يسهم في إعادة الطمأنينة لألسنة المبدعين، ليعود اللفظ عذباً رقيقاً يسري في مجاري الروح وينطق بالبيان البشري الساحر¹.

3_أنواع أمراض الكلام

إن الكلام في جوهره البنيوي والجمالي ليس مجرد نسق فيزيائي تهتز به الأوتار وتتحرك له الشفاه، بل هو تمظهر مادي لفيوض المعاني والآراء الكامنة في الوعي البشري؛ هو الجسر الذي يعبر عليه الفكر ليتحول من الوجود الذهني التجريدي الكامن إلى الوجود الحركي العياني الصادح. فإذا ما اعتري هذا الجسر شرخ أو صدع، انكسر جرس الحرف، وتعرثر تدفق النغم اللفظي، وتاهت الأفكار في مضايق الاحتباس وعتمة الصمت².

والأديب اللبيب يدرك أن بهاء الإنسان إنما يستقر في لسانه وعقله، فإذا اعتلت أداة اللفظ، أصاب العي طلاقة الصياغة الجمالية، إذ يغدو اضطراب الكلام خرقاً تدميراً للسنن اللغوية المألوفة وكما يرى أبو الفتح عثمان ابن جني في السفر الخالد "الخصائص" أن الكلام في واقعته هو: "كل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه، وهو الذي يسميه النحويون الجمل"؛ غير أن هذا الاستقلال وتلك الإفادة قد يتعطلان في مواطن العلة المرضية. وقد فطن أبو عثمان الجاحظ قديماً في "البيان والتبيين" إلى هذه الآفات التي تنال من بهاء البيان الإنساني فتقف

¹لعيس، إسماعيل. "التأخر اللغوي واضطراب الكلام عند الطفل المتمدرس". مجلة رواق الأفكار، جامعة غليزان، الجزائر، المجلد 2، العدد 1، 2020م، ص 8

²الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، 1998م، الجزء الأول، ص 75

حائلاً دون مطابقة الألفاظ لمراد الفؤاد، مصنفاً إياها ضمن عيوب "العي والحصر" التي تنهك آلة الكلام وتطفئ إشراق البلاغة الطبيعية¹.

أ_ الحُبْسَة وجراح الوعي اللغوي

تتجلى الحبسة "في علم اللسان المرضى بوصفها فصماً قهرياً يقع بين الفكرة وعمادها اللفظي، وجرحاً غائراً يصيب شق الدماغ الأيسر حيث تقبع خلايا الوعي اللغوي ومراكز التوليد والترميز . ولئن كانت الأجهزة الصوتية والآلات النطقية الطرفية لدى المريض سالمة معافاة، فإن المشكلة تكمن في "المرشد العصبي الأعلى" ومراكز القيادة المركزية بالمخ . وهنا ميز الدرس اللساني الحديث بين الحبسة التي تصيب المراكز العصبية المبرمجة للرموز، وبين "الحُكْلة" التي تمثل خلاً حركياً ناتجاً عن شلل الأداة العضلية النطقية نفسها.

وتتمثل تراجيديا مريض الحبسة في أنه يسكن زنزانة الصمت رغم وعيه الكامل بمراده، وتتعدد أشكال هذا الاغتراب اللغوي عيادياً إلى تصنيفات عصبية لسانية بالغة الدقة:

1. حبسة بروكا الحبسة التعبيرية الحركية:

وهي التي يطلق عليها العلماء "الحبسة الحركية"، وتحدث جراء تلف يصيب التلفيف الجبهي السفلي الأيسر من الدماغ (منطقة بروكا) يتبدى المريض في هذا المضمار كشاعر جفت محبرته؛ إذ يفقد القدرة على الصياغة والإنتاج الحركي للأصوات . ويتميز كلامه بالبطء الشديد والمشقة، حيث يسقط في فخ "الكلام التلغرافي" الخالي تماماً من الحروف العاطفة والروابط النحوية وتصريف الأفعال . فبدلاً من أن يبين بجملة سليمة فيقول: "أريد أن أكتب بالقلم على السبورة"، فإنه يبذل مهجة نفسه لينطق بكلمات متقاطعة خشنة: "قلم... سبورة"².

¹ ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ت، الجزء الأول، ص

² الحاج صالح، عبد الرحمن، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، ص 220

2. أفازيا فيرنيكه الحبسة الاستقبالية الحسية:

وتنشأ عن إصابة في الفص الصدغي المسؤول عن معالجة وإدراك الصور السمعية للألفاظ، فيما يصطلح عليه عيادياً بصمم الكلمة والمريض هنا على النقيض من مريض بروكا؛ إذ يمتلك سيولة لفظية عارمة وتدققاً كلامياً مناسباً ونبراً صوتياً طبيعياً، إلا أن ألفاظه منقطعة الصلة بمداليلها، يركب الكلمات في سياقات عشوائية لتهبط لغته إلى منزلة "الطائفة التشوشية" التي لا تؤدي معنى ولا تفيد فائدة يحسن السكوت عليها . فكلامه هدير من الأصوات الجوفاء كجمل عشوائية من قبيل: "الشمس خضراء تكتب فوق مياه البئر الراقصة بالسكين"¹.

3. الحبسة التوصيلية:

وتحدث حين تتضرر المسارات العصبية المكونة للمادة البيضاء (الحزمة المقوسة) التي تربط معمل الفهم (فيرنيكه) بمصنع التعبير (بروكا) في الفص الجداري . وعيادياً، تتجلى هذه الغرابة في قدرة المريض على فهم الكلام المسموع بدقة، وإنتاج حديث تلقائي منسجم، غير أنه يعجز عجزاً تاماً وفورياً عن "إعادة وتكرار" الكلمات أو الجمل التي يلقيها عليه الفاحص.

4. الحبسة النسيانية / أفازيا تسمية الأشياء:

أو ما يسمى بـ "الحبسة الاسمية"، حيث تتساقط أسماء الذوات والأشياء من مخيلة المريض كأوراق الخريف . وحين يُطلب منه تسمية أداة مألوفة كالقلم أو المفتاح، يتلعثم ويعجز عن استحضار اللفظة، فيلوذ بالصمت الحائر أو يستعين بالالتفاف البلاغي واصفاً وظيفة الشيء بدلاً من ذاته، كأن يقول: "هو ذاك الشيء الحديدي الذي نفتح به الأبواب الموصدة"².

¹أبدوي، فوزية، "إسهامات عبد الرحمان الحاج صالح في ميدان أمراض الكلام"، مجلة أليف، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، المجلد 9، العدد 1، 2022م، ص 702

²رحموني، كلثوم، "أمراض الكلام عند الحاج صالح - الحصر أنموذجاً"، مجلة أليف، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، المجلد 9، العدد 1، 2022م، ص 72

ب_ التلعثم واضطراب التدفق اللفظي

يمثل التلعثم تراجعاً في طلاقة القول واختلالاً في الإيقاع الزمني الحركي لتدفق الأنفاس والأصوات، حيث تتقدم سرعة الأفكار الفوارة في روع المتكلم على سرعة الآليات النطقية وجربها لإنتاج الكلمات بسلاسة والتلعثم سيميائياً هو تردد ووقفات قهرية تقطع خيوط الحديث وتجذب انتباه المستمع بعيداً عن كنه المعنى إلى تشوه المبنى.

وقد قسمه الباحثون والعياديون بحسب نشأته وظهوره في مسار العمر إلى فئات متميزة

1. التلعثم النمائي:

وهو الضريبة الفيزيولوجية التي يدفعها الطفل أثناء تعلمه غزل الكلمات الأولى وبناء الجمل (بين سن الثانية والخامسة) . وينشأ بسبب فجوة طبيعية بين نضج مراكز التفكير ونضج التوافق العصبي الحسي الحركي للجهاز النطقي . وغالباً ما تشير الإحصاءات إلى شيوع هذا النمط بين التوائم المتماثلة بنسبة تصل إلى 90% مقارنة بالتوائم غير المتماثلة، مؤكدة وجود جذر جيني مورث يضع الاستعداد البيولوجي رهن التنشيط البيئي¹.

2. التلعثم عصبي المنشأ:

وهو انكسار طارئ يصيب طلاقة البالغين عقب التعرض لسكتة دماغية، أو صدمة رأس فيزيائية، أو أمراض عصبية تفسد التنسيق الإشاري الدقيق بين فصوص المخ المشاركة في صياغة النطق.

3. التلعثم نفساني المنشأ / النفسي:

وهو عارض نادر الحدوث، لا تظهر تشنجاته إلا عقب صدمة نفسية عاتية أو أزمة وجدانية تزلزل أركان المتكلم . وقد رصد الأصمعي قديماً هذا الاضطراب تحت مسميات "التمتمة" و"الفأفة"، فيما وصفه اللغوي أبو عبيدة بـ "اللفف"؛ وهو أن يدخل المتكلم بعض كلامه في

¹ فهمي، مصطفى، في علم النفس: أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، الطبعة الخامسة، 1975م، ص 29

بعض حتى يملأ اللسان الفم ثقلاً والتواءً . ومن لطيف الشواهد الشعرية ما قاله الشاعر القديم الهبي واصفاً عيب التلعثم في نطق اللجلاج:

لَيْسَ خَطِيبُ الْقَوْمِ بِاللَّجَلَجِ... وَلَا الَّذِي يُزْحَلُ كَالِهَلْبَاجِ.¹

ج- التأتأة وتشنج الإيقاع النطقي

تعتبر التأتأة اضطراب طلاقة مزمنًا وعميقًا، يتجاوز التلعثم النمائي البسيط في شدة تشنجاته العضلية وحركاته الجسدية المرافقة . وفي حين يقتصر التلعثم على وقفات ترددية، فإن التأتأة صراع حركي تنفسي يشتمل على انقباضات شديدة في جدار البلعوم وتشنجات قهرية في الحبلين الصوتيين تعيق انسياب النغم وتجعل المتكلم في قتال صامت لاستيلاد الكلمة من بطن الغيب.

وقد صنفها الدرس الأرطوفوني العيادي إلى أربعة تمظهرات كبرى:

1. التأتأة التكرارية:

وفيهما يتكرر الصوت الأول أو المقطع الأول من الكلمة بشكل سريع وقهري لإرادي في مطلع الجملة . ومثاله نطق الطفل لكلمة "فانوس" على هيئة مقاطع متلاحقة متأرجحة: "فا... فا... فا... فا... فانوس."

2. التأتأة الاختلاجية أو التشنجية:

حيث تصاب العضلات النطقية والتنفسية بحالة من التصلب والتشنج التام لعدة ثوانٍ، فينحبس الهواء وينقطع الصوت وتتحشج الكلمة في الصدر، ليعقب هذه المعاناة والشد الوجنتين خروج للكلمة بشكل انفجاري سريع خارج عن السيطرة.

3. التأتأة المختلطة:

¹الزرد، فيصل محمد خير، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ للنشر، الرياض، الطبعة الأولى، 1990م، ص 45

وهي المظهر العيادي السائد لدى أغلب المتأتين، حيث تتشابك التكرارات السريعة للمقاطع الأولى مع الوقفات الاختلاجية التشنجية الطويلة في الكلمة الواحدة.

4. التأناة الكفية أو التثبيطية:

وفيها يتوقف المتأتي فجأة عن الحركة والنطق تماماً، ويسقط في فترات صمت مطبقة كأن صوته قد كُتم بوعاء غير مرئي، ثم يباشر الحديث ليعاوده الاحتباس من جديد. وتصاحب هذه المظاهر تشنجات حركية لإرادية كمحاولة عضلية للتغلب على قفل مجرى الهواء؛ مثل رفة العين السريعة، ارتعاش الشفاه واللسان، تقطيب الجبين وهز الرأس، مما يصيب المصاب بالإحباط والتوتر اللذين يغديان رغبته في تجنب المواقف التواصلية¹.

4_ الخنف ورنين الصوت المغترب

يمثل الخنف تشوهاً وانحرافاً يصيب الرنين الصوتي البشري، مخرجاً الصوت من مساره الطبيعي الفمي الدافئ ليقذفه في سراديب التجويف الأنفي الضيقة . والمسؤول عيادياً عن هذا الخل هو ضعف أو قصور الصمام اللهائي البلعومي الذي يفشل في الانغلاق لعزل التجويف الفمي وتوجيه الهواء النطقي.

وينقسم الخنف عيادياً وبنوياً إلى أربعة أصناف:

1. الخنف المفتوح:

ويحدث عندما يعجز الصمام اللهائي عن الإغلاق التام، مما يدفع تيار الهواء والموجات الصوتية للتسرب مفرطة عبر الأنف أثناء نطق الأصوات الفمية . ويتضح هذا التغريب في جودة الصوت بوضوح عند نطق الحركات والمدود مثل (أ بالفتحة، إ بالكسرة)، فتخرج الكلمات مبهمة معفرة بالغنة الأنفية الشديدة.

¹ عمراني، أمال؛ براهيم، عامر؛ تواتي، حياة، "التمارين التنفسية في الوسط المائي ودورها في علاج التأناة عند الطفل"، مجلة العلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية، جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، الجزائر، العدد 18، 2018م،

2. الخنف المغلق:

وهو نقيض الخنف المفتوح، وينجم عن انسداد تشريحي كامل أو جزئي في مجرى الأنف نتيجة تضخم اللحمية أو اعوجاج الحاجز الأنفي . وهذا الانسداد يمنع مرور الهواء الطبيعي لأداء رنين الصوتين الأنفيين بالفطرة وهما "الميم والنون" . ونتيجة لذلك، يتحولان قسراً إلى أصوات فمية مشوهة تقترب من الباء واللام ؛ فتتطق كلمة "ماما" كأنها "بابا" وكلمة "نعم" كأنها "لعب".

3. الخنف المختلط / المزدوج:

وهو تركيب عيادي يجمع بين سبب تشريحي للخنف المفتوح (كشق سقف الحلق) والانسداد الميكانيكي المانع لمرور هواء الحروف الأنفية (تضخم اللحمية).

4. الخنف الوظيفي:

وهو أن يعاني الفرد من نبرة خنف واضحة وصريحة برغم السلامة التشريحية التامة لكافة أعضاء جهازه النطقي والبلعومي . ويرجع ذلك عيادياً إلى اكتساب عادات نطقية مشوهة بالتقليد . كما يظهر الخنف الوظيفي بنسب متطابقة لافتة تصل إلى 18% لدى المصابين بالتأخر الذهني الشديد ولدى الذين يعانون من الضعف السمعي الحاد؛ حيث يحرّمهم صممهم من التقاط ومراقبة رنين صلواتهم وحروفهم سمعياً، فيحاكون مخارج مشوهة ومغتربة. وقد أبدع الشيخ الرئيس ابن سينا في كتابه "الشفاء" ورسائله "أسباب حدوث الحروف" في تتبع مخارج الأصوات ووصف مجرى الهواء؛ إذ أوضح دور الأنف (الخيثوم) كمرنان تتبدل فيه الحروف تبعاً لطريقة التحكم في مجرى الهواء عند نقطة "المحبس" . وأكد أن الميم والنون يخرجان من الأنف غنة، فإذا اعترى هذا المخرج عطب، فسدت الموسيقى الطبيعية للكلام¹.

¹بوخريص، أمال، "أمراض اللغة واضطرابات الكلام - تشخيص للحالة وضبط للمصطلح"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد 11، 2013م، ص 185

4_أسباب أمراض الكلام وطرق علاجها

يولدُ الكلام في محراب النفس الإنسانيّة كأنه قبسٌ من نور البيان، يترجم مكنونات الجنان ويفصح عن خواطر الألباب. فالإنسان كائنٌ ناطق، بلسانه يبني صروح الحضارة، وبحروفه ينسج وشاح المودة والبيان. غير أن هذه الهبة السنيّة قد تعثرها عواصف من الاضطراب والخلل، فتحيل نعمة اللسان عُجمة، وتحبس تدفق الحروف في حشجة الضيق. فعندما تُصاب جارحة النطق بعطب، تغدو الكلمات أسرى في زلزلة الصمت، ويستحيل الإفصاح جهداً مضنياً تنكسر على عتباته عذوبة اللفظ الفصيح. من هنا، سعت اللسانيات العيادية إلى سبر أغوار هذا الاضطراب اللغوي، متلمسةً أسبابه الغائرة في الجسد والنفس.

أ_الفلسفة الرمزية للكلام وعواقب تعثره

إنّ اللفظ البشري ليس مجرد تموجات فيزيائية تتقاذفها الرياح، بل هو تجسيد حي للفكر، وهمزة الوصل المقدسة بين الذات ومحيطها الاجتماعي. وحين يقع الخلل في هذه المنظومة الكلامية، فإن الأثر لا يقتصر على تشويه جرس الحروف فحسب، بل يمتد ليزعزع أركان الثقة في نفس المتكلم، مشوهاً قدرته على التواصل الإنساني. إن انحراف النطق عن معياره المألوف يولد في نفس المصاب شعوراً بالاغتراب والوحشة، حيث يرى أفكاره تتدفق في ذهنه كالسيل الجارف، بينما يقف لسانه عاجزاً عن صوغها في قالب لفظي سليم، كأنما هناك هوة سحيقة تفصل بين العقل وآلة التعبير الشفوية.

ب_الأسباب العضوية والتشريحية

تتجسد الآفات العضوية التي تصيب جهاز النطق ككسرٍ يطرأ على قيثار البيان، حيث تعجز الأوتار والأنابيب عن إصدار النغمة السليمة بالرغم من مهارة العازف. وتشمل هذه الأسباب العيوب البنيوية والتشريحية في أعضاء آلة النطق الطرفية؛ كوجود شق في سقف الحلق الصلب أو الرخو (الحنك المشقوق الشائع مصاحبته للشفة الأرنبية)، أو قصر الحنك اللين الذي يمنع

انغلاق الممر الأنفي، مما يحول مجرى الهواء قسراً نحو الخياشيم ليتولد "الخنف المفتوح". كما أن تضخم اللوزتين أو وجود زوائد أنفية (الحمية) يعوق الرنين الطبيعي للأصوات، محولاً الحروف الأنفية الشجية (كالميم والنون) إلى أصوات فموية باهتة ومشوّهة، وكأن مجاري النفس قد سُدّت بأسوار تشريحية تحرم الحروف من فصاحتها الجمالية وجرسها العذب.

ج- الأسباب العصبية والنيورولغوية (انكسار قنوات الإشارة المركزية)

لا يقف الكلام عند حدود الآلة الطرفية فحسب، بل يمتد في جذوره العميقة إلى غياهب المخ وأنسجته العصبية، حيث تصاغ الرموز وتصدر الأوامر الحركية بدقة متناهية. وحين تضرب الآفات والجلطات الدماغية مراكز اللغة في النصف الأيسر من الدماغ، يحدث شرخ عظيم في قنوات الإرسال العصبي يؤدي إلى "الحبسة الكلامية" (الأفازيا). فإصابة منطقة "بروكا" في الفص الجبهي تتلف الخلايا المسؤولة عن البرمجة الحركية للفظ، مما يجعل كلام المريض مجهداً وبطيئاً وخالياً من الروابط النحوية الصائبة (كلام تلغرافي). في حين أن إصابة منطقة "فيرنيكه" في الفص الصدغي تفسد القدرة على فك الرموز السمعية، فينسب كلام المريض طليقاً كالماء ولكنه هراء ورطانة خالية من المعنى، حيث يفقد الكلمات قيمتها الدلالية، فلا يربط بين الدال والمدلول، مستبدلاً الحروف والأسماء عشوائياً دون وعي بعجزه اللغوي.

هـ- الأسباب النفسية والاجتماعية (عواصف الوجدان وكف اللسان)

كثيراً ما يكون اللسان سليماً من كل عيب تشريحي، والذهن معافى من كل آفة عصبية، ولكن يعتريه الصمت القسري أو الاحتباس المجهد بسبب عواصف النفس الكامنة وصراعات الوجدان غير المنظورة. فالخوف الشديد، والتوتر المزمن، والتتمر البيئي، وتوقع الفشل والوقوع في شرك السخرية، كلها عوامل تكبح سيولة الكلام وتخفق طلاقته الطبيعية، لاسيما لدى الأطفال في مستقبل نموهم اللغوي. كما أن البيئة الأسرية المضطربة المليئة بالخلافات والمشاحنات، أو ممارسة القسوة المفرطة والإهمال من قبل الوالدين، تسلب الطفل أمنه النفسي وتدفعه إلى

الانكفاء والانطواء، فتتبدى لديه أعراض التأتأة والت لعثم كصرخة خفية تعبر عن احتباس مشاعره وعجزه عن التكيف والبوح بمكنوناته بحرية وطمأنينة.

5_ علاج أَمَاض الكلام: .

أولاً : علاج الحبسة

تختلف الأساليب العلاجية المستخدمة باختلاف نوع الحبسة الكلامية وأعراضها وأسبابها، وكذا باختلاف حاجات المريض وطبيعته، وتركز أغلب الطرق المستخدمة في العلاج على الأنشطة العلاجية داخل العيادات، وعلى مهارات الفهم السمعي أو الذاكرة، والتدريب الكلامي (لاسيما الأفازيا الحركية) الذي يساعد المريض على تعلم مفردات كثيرة مقرونة بصورها المرئية .ومما لاشك فيه أن للعوامل النفسية أثر كبير في العلاج، ويؤكد مصطفى فهمي على دور التشجيع ورفع الروح المعنوية مما يساعد المصاب على الراحة والاسترخاء والسرور وهذا كله يسهل عملية العلاج¹.

ثانياً: علاج التأتأة

يحدد علماء الأرطوفونيا مدخلين لمعالجة التأتأة وهما المعالجة الطبية في حالة وجود خلل عضوي في الأجهزة المسؤولة عن عملية الكلام.

أما المدخل الثاني فيمكن في العلاج النفسي من خلال التخلص من العامل الاضطرابي الذي أدى إلى التأتأة عن طريق توفير الأريحية النفسية للمتكلم².

ثالثاً: علاج التلعثم

¹ . ينظر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، مكتبة مصر، ط2، د. ت، ص100

² . المرجع نفسه، ص73.

أهداف العلاج: 1

- أن يقبل المتلعثم نفسه .
- أن يصبح أكثر طلاقة .
- أن يستطيع التحدث في أي وقت وأي مكان ولأي شخص
- أن يعيش بدون خوف من التلعثم

تمارين علاج التلعثم: يتم علاجه من خلال عدة طرق 2:

أ. الاسترخاء الكلامي: تخفيف الشعور بالاضطراب والتوتر أثناء الكلام، يبدأ المعالج بإعطاء المريض قراءة الحروف المتحركة ثم الساكنة ثم التمرين على كلمات متقاربة لصياغتها في جمل وعبارات ويتم ذلك في هدوء وباسترخاء، ويقوم المعالج بنطق جمل وعبارات ويطلب من المريض تقليده بنفس الطريقة الناعمة ويُفضل استخدام تمارين الإطار الذهني .

ب. طريقة تمرينات الكلام الإيقاعي: تعتمد على الحركات الإيقاعية والهدف منها صرف المريض من مشكلته من خلال الإيقاع بالنقر بالأقدام أو أنابيب أو الصفير أو الخطوات الإيقاعية (مناسبة للأطفال والكبار) إتباع جهاز المتروم ويستخدم عن طريق تقسيم الكلمة مع كل دقة من دقات الجهاز .

ج. طريقة النطق بالمضغ: أن يقوم المريض بحركات المضغ بهدوء وسكون وذلك من تخيله أن يمضغ أي شيء ثم يطلب منه إحداث صوت لعملية المضغ ثم يوجه المعالج بعض الأسئلة بنفس أسلوب المضغ ويجعل المعالج يجيب عنها بنفس الأسلوب فيخرج الكلام بسهولة (طريقة مناسبة للأطفال والكبار).

1 . مروة عادل السيد ، استراتيجيات اضطرابات النطق والكلام (التشخيص والعلاج)، ط 1، 2016، ص66.

2 . المرجع نفسه، ص67

ب. طريقة السيكو دراما: تمثيل أدوار مختلفة تكشف عن معاني للعلاقات الاجتماعية عند المريض.

هـ. علاج دوائي: من خلال مهدئات تؤثر على عوامل القلق التي تعوق المتعلم .

و. علاج جراحي: تقطع الأعصاب المسؤولة عن العضلات غير الرئيسية في النطق ولها

الكثير من الأضرار وتحسن الأسلوب يكون طفيف ولكنها لا تستخدم لأنها غير عملية .

ي. قناع الضوضاء: سماعة تلبس تحدث ضوضاء فلا يستطيع المتعلم أن يسمع نفسه

فيتحدث بطلاقة (يصعب استخدامها خارج الغرفة العلاجية)

رابعاً: علاج الخنف Hyper nasality

الخنف يعالج بحسب السبب ويتم تشخيصه أولاً من قبل طبيب الأنف والأذن والحنجرة أو طبيب جراحة تجميل أو أخصائي أمراض التخاطب (النطق)، وبعد معرفة السبب يمكن البدء في الإجراءات المناسبة، فإذا كان السبب عضوي فقد يتطلب التدخل الدوائي أو الجراحي، ثم التدخل السلوكي.

أولاً: العمليات الجراحية: يتم العلاج من خلال¹:

- إجراء عمليات جراحية عضوية حيث تدفع السدادة سقف الحنك الرخو لتشكل فشل عملية الإغلاق .

- استخدام سدادة الكلام لتحسين الأسرار القومية.

- بعد التأكد من زوال المشاكل العضوية يأتي دور أخصائي النطق في تعديل مرور

الأصوات إلى التجويف الفموي دون الأنفي

ثانياً: التدريبات: تدريبات لضبط عملية إخراج الهواء مثل²:

¹ . مروة عادل السيد ، استراتيجيات اضطرابات النطق والكلام (التشخيص والعلاج)، المرجع السابق، ص50.

² . مروة عادل السيد ، استراتيجيات اضطرابات النطق والكلام (التشخيص والعلاج)، المرجع السابق، ص51.

1 . تدريبات النفخ

- تدريبات النفط

- تدريبات التناثر

- حبس الأنفاس

- تدريب سقف الحنك

- تمرينات "اللسان

- الأشفاه". (أنظر تمرين تدريبات جهاز النطق)

2 .تدريب النفس :يهتم بالنفس بتوجيه النفس إلى المسار الصحيح حيث نهتم بجلسة الطفل الصحيحة لتسهيل عملية النفس وأن يكون المسار الصحيح لخروج الهواء من الفم .تقوية عضلات التجويف الفمي (الحنك - اللهاة - صمامات البلعوم - اللسان) وذلك من خلال الألفاظ مثل أ - إ - أ - أو وأيضاً من خلال الإيماء مع تحريك الذقن إلى أسفل في حركة دائرية.

3 .تدريب المضغ :واجب ورئيس في المنزل عدم الأكل لمهروس وتميل إلى أكل الأكلات الصلبة واستعمل ملعقة صغيرة حتى تتهرب خروج الأكل من الأنف ولا تكسب في أزمة نفس المريض .أيضاً:

حث الطفل على صلاة الأكل ببطء ويكون الأكل أمام المرأة.

وأكل تراشف مثل العيش المشمش لحمه فراخ.

ملاحظة :إن معظم حالات الخنف يكون لديهم تأخر لغوي لذا يجب بالإضافة إلى تمارين الخنف المعتادة في حجرة التدريب ويكون في نفس الوقت هناك جلسات لعلاج تأخر اللغة .
تمرينات علاج الخنف :يطلب من الطفل نطق حرف الباء عن طريق غلق شفثيه لمدة ثانية أو ثانيتين مع محاولة ضغط الهواء من الداخل ثم يفتح الفم فجأة على شكل الفقاز .أثناء ذلك يمكن وضع مرآة صغيرة أسفل الأنف للترتيب باللوث المرأة بخار الماء بدل هذا على ضرب

الفصل الثاني

الهواء من أنف الطفل وإذا لم تتلوّث ببخار فإنما دل هذا على أن نطق صوت الـ (ب) بطريقة صحيحة. ويجب عند التدريب مساعدة الطفل بأنه لتصويب مسير الهواء من الأنف إلى المسار الصحيح.

الخاتمة

في ختام هذه الرحلة البحثية التي طوّفنا فيها بين أروقة اللسانيات التطبيقية ونظريات التعلم، وصولاً إلى مقارباتها العيادية في تشخيص وعلاج اضطرابات الكلام واللسان، يمكننا القول إن البحث اللساني المعاصر قد حقق قفزة نوعية بخروجه من قوالب التنظير المجرد إلى فضاءات الممارسة الإجرائية النفعية. لقد أثبتت الدراسة أن اللغة ليست مجرد أصوات وتراكيب، بل هي نشاط ذهني، وبيولوجي، ونفسي، واجتماعي معقد يتطلب تضافر مختلف العلوم لتفكيك شفراته واستيعاب آليات اكتسابه وعلاج عثراته.

وقد توجت هذه الدراسة برسم صورة تكاملية تجمع بين الفكر اللساني، وعلم النفس التربوي، والعلوم الطبية العصبية، لتفرز جملة من **النتائج الحيوية** التي نجملها فيما يلي:

أولاً: أبرز نتائج البحث

1. **هوية اللسانيات التطبيقية:** أظهر البحث أن اللسانيات التطبيقية ليست مجرد فرع تابع

لـ "اللسانيات العامة"، بل هي علم بيني (Cross-disciplinary) مستقل بآلياته، يستمد مرجعيته من التقاطع المعرفي بين علوم متعددة (كالطب، وعلم النفس، والاجتماع، والتربية) لتقديم حلول علمية للمشكلات اللغوية الواقعية.

2. **تكامل نظريات التعلم:** بينت الدراسة النقدية المقارنة لنظريات التعلم (السلوكية،

البيولوجية، الفطرية، اللغوية، والمعرفية) أنه لا توجد نظرية واحدة كافية بمفردها لتفسير الظاهرة اللغوية باكتسابها وتعليميتها. فالإنسان يولد مجهزاً بجهاز فطري وبيولوجي (كما يرى تشومسكي والبيولوجيون)، لكنه يحتاج إلى المثيرات البيئية والممارسة الاجتماعية (كما ترى السلوكية والعرفانية) لتفعيل هذه الملكة وتطويرها.

3. **أهمية المنظور العيادي لاضطرابات الكلام:** كشف البحث أن أمراض الكلام وآفات

اللسان (مثل الحبسة، والتأتأة، والتلعثم) لا يمكن حصرها في التفسير العضوي الصرف أو النفسي المعزول؛ بل هي اضطرابات مركبة تتدخل فيها عوامل عصبية ودماعية

دقيقة، مما يبرز الدور الجوهري لـ "اللسانيات العيادية" في وضع برامج تأهيلية لسانية متخصصة.

4. أصالة التراث البياني العربي: أثبت استقراء التراث اللغوي العربي أن علماءنا القدامى ومفكرينا فطنوا مبكراً لعيوب النطق وقدموا حلولاً مذهلة، ولعل سيرة "واصل بن عطاء" وإسقاطه لحرف الراء إعجازاً بيانياً يمثل أولى ملامح التغلب الذاتي والذهني على الاضطرابات النطقية عبر استثمار ثراء المعجم.

5. نجاعة المناهج الحديثة: أكدت الدراسة أن مناهج التأهيل العيادي الحديثة (مثل تقنيات الكلام الإيقاعي وتظليل اللفظ) تلعب دوراً حاسماً في إعادة التوازن للنسق القولي للمضطربين لغوياً، مستفيدة من التطور التكنولوجي والرقمي.

ثانياً: آفاق وتوصيات البحث

إن النتائج التي تم التوصل إليها تفتح آفاقاً جديدة وتستدعي تفعيل جملة من التوصيات على أرض الواقع الأكاديمي والتربوي والعلاجي:

- **ضرورة التنسيق البيني:** نوصي بإنشاء قنوات تواصل دائمة وفرق بحثية مشتركة تجمع بين اللسانيين، وعلماء النفس، وأطباء الأعصاب، والمختصين في الأرففونيا لتوحيد الرؤى المصطلحية والعلاجية.
- **عصرنة تعليمية اللغة العربية:** الاستفادة القصوى من المقاربات العرفانية والمعرفية الحديثة لتطوير المناهج التربوية لتعليم اللغة العربية، وجعلها أكثر مرونة ومواكبة لعصر الرقمنة والانفجار المعلوماتي.
- **تفعيل المخابر العيادية:** الدعوة إلى دعم وتوسيع مخابر "اللسانيات العيادية" في الجامعات، وتوفير أدوات قياس وتقنيات حديثة لتشخيص صعوبات التعلم والاضطرابات النطقية مبكراً في المؤسسات التربوية.

• إعادة قراءة التراث:حث الباحثين على التنقيب في التراث اللغوي والطبي العربي القديم، وإعادة قراءته وتبيئته في ضوء اللسانيات التطبيقية الحديثة للاستفادة من لمعاته وإنجازاته.

وختاماً، فإن هذا الجهد المتواضع ما هو إلا لبنة صغيرة في صرح البحث اللساني التطبيقي، نأمل أن يفتح آفاقاً أرحب للباحثين من بعدنا، لتظل اللغة العربية دوماً منبعاً للبيان، ووسيلة تواصل سريعة ومرنة، ومحمية بأطر علمية وتطبيقية معاصرة.

قائمة المصادر و المراجع

أولاً: المصادر

1. ابن جنّي، أبو الفتح عثمان .الخصائص .تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ت، ج 1.
2. ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله .أسباب حدوث الحروف .تحقيق: محمد حسان الطيان، دمشق، مطبوعات مجمع اللغة العربية، ط 2، 1983م.
3. ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله بن عقيل الهمداني .شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك .تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة، دار التراث، ط 20، 1400هـ/1980م.
4. ابن فارس، أبو الحسين أحمد .معجم مقاييس اللغة .تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت، دار الفكر، 1400هـ/1979م، ج 5.
5. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم .لسان العرب .بيروت، دار صادر، ط 3، 1414هـ/1994م.
6. ابن هشام الأنصاري، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف .مغني اللبيب عن كتب الأعاريب .تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دمشق، دار الفكر، ط 6، 1405هـ/1985م، ج 2.
7. ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي .شرح المفصل .تحقيق: إميل بديع يعقوب، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1422هـ/2001م، ج 1.
8. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر .البيان والتبيين .تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط 7، 1418هـ/1998م.
9. الجرجاني، عبد القاهر .دلائل الإعجاز في علم المعاني .تحقيق: محمود محمد شاكر، القاهرة، مطبعة المدني، ط 3، 1413هـ/1992م.

10. الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد .الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية .تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين، ط 4، 1407هـ/1987م، ج 5.
11. الزبيدي، محب الدين أبو الفيض مرتضى .تاج العروس من جواهر القاموس .تحقيق: مجموعة من المحققين، الكويت، مطبعة حكومة الكويت، 1421هـ/2001م، ج 33.

ثانياً: المراجع

الكتب

1. أوستين، جون .نظرية أفعال الكلام: كيف تصنع الأشياء بالكلمات .ترجمة: عبد القادر قنيني، الدار البيضاء، دار أفريقيا الشرق، ط 1، 2006م.
2. الأزهاري، لزهاري .علم النفس اللغوي .ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2004م.
3. إسماعيل بن ميرة .اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم اللغة العربية .دار الهدى، الجزائر، 2012م.
4. الحاج صالح، عبد الرحمن .بحوث ودراسات في علوم اللسان .موفم للنشر، الجزائر، 2012م.
5. الزراد، فيصل محمد خير .اللغة واضطرابات النطق والكلام .دار المريخ للنشر، الرياض، ط 1، 1990م.
6. السرطاوي، زيدان وآخرون .اضطرابات اللغة والكلام: التشخيص والعلاج .الرياض، أكاديمية التربية الخاصة، ط 1، 2000م.
7. بدر الدين، بن دينة محمد الصالح .اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات .ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012م.
8. بوحوش، عمار .النظريات اللسانية وتطبيقاتها التربوية .دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008م.

9. دي سوسير، فرديناند .علم اللسان العام .ترجمة: يوسف غازي ومجيد النصر، طرابلس، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، د.ت.
10. سيرل، جون .العقول والأدمغة والعلم .ترجمة: مصطفى سليمان، بيروت، دار الآفاق الجديدة، ط 1، 1994م.
11. صالح بلعيد .دروس في اللسانيات التطبيقية .دار هومة، الجزائر، ط 4، 2009م.
12. عبد العزيز الزوبعي ومحمد ناصر القلعاوي .علم النفس العام .ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2011م.
13. عبد القادر فضيل .تعليمية اللغة العربية .ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2010م.
14. عبد المجيد عيساني .نظريات التعلم وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية .دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2012م.
15. فهمي، مصطفى .أمراض الكلام في علم النفس .دار مصر للطباعة، القاهرة، ط 5، 1975م.
16. مكي درار .المعالم الأساسية في اللسانيات التطبيقية .دار أم الكتاب، الجزائر، ط 1، 2016م.
17. نورة بوحناش .سيكولوجية التعلم ونظرياته .ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، الجزائر، 2006م.
18. يوسف مقران .مدخل إلى اللسانيات التعليمية .مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2013م.

المذكرات والرسائل الجامعية

1. بوشارب، سميرة .المقاربات اللسانية الحديثة وتعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي .أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة 1، 2017م.

2. بولنوار، سميرة .نظريات التعلم السلوكية وتطبيقاتها التربوية .مذكرة ماستر، جامعة مستغانم، 2022م.
3. بلميهوب، سميرة .الاستراتيجيات المعرفية وأثرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي . مذكرة ماستر ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2019م.
4. بن ساسي، فوزية .المقاربات البيداغوجية الحديثة في المنظومة التربوية الجزائرية . رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، 2011م.
5. بن يوب، سامية .اضطرابات اللغة عند الطفل في ضوء اللسانيات الحيوية .أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2014م.
6. حملاوي، سعاد .المقاربات الحديثة في تعليم اللغة العربية – المقاربة المعرفية نموذجًا .أطروحة دكتوراه، جامعة وهران 1، 2017م.
7. حملاوي، نادية .دور الأنشطة التفاعلية في تنمية الكفاءة اللغوية في ضوء النظرية المعرفية .مذكرة ماستر، جامعة سطيف 2، 2016م.
8. خالدي، فاطمة الزهراء .استراتيجيات التعلم المعرفية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية .رسالة ماجستير، جامعة وهران 1، 2017م.
9. رحموني، كلثوم .مصطلحات اللسانيات العيادية في اللغة العربية .أطروحة دكتوراه، جامعة يحيى فارس بالمدينة، 2022م.
10. محمد رباحي .محاكاة الطرق الفطرية في اكتساب اللغة وتعلمها من منظور لساني . أطروحة دكتوراه، جامعة الوادي، 2022م.
11. مريم ميزيتي .مستويات الأداء اللغوي وأثرها في تشكيل الخطاب .أطروحة دكتوراه، جامعة تيسمسيلت، 2021م.
12. مروة عادل السيد ، استراتيجيات اضطرابات النطق والكلام (التشخيص والعلاج)، ط 1، 2016.

المقالات العلمية

1. أحمد حساني، "مباحث في اللسانيات"، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007.
2. آمال خذيري، "اكتساب اللغة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية"، مجلة لغويات، جامعة البليدة 2، 2020.
3. بداوي، فوزية، "إسهامات عبد الرحمان الحاج صالح في ميدان أمراض الكلام"، مجلة أليف، جامعة الجزائر 2، 2022.
4. بشير إبرير، "المقاربات التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية"، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، 2007.
5. بلحاج دربال، "السياسة اللغوية: المفهوم والآلية"، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، 2014.
6. بلخير أرفيس، "تعليمية البلاغة بين الدرس التراثي والمعطى الحداثي"، مجلة اللسانيات التطبيقية، جامعة الجزائر 2، 2025.
7. بلخير هشام، "اكتساب اللغة عند الطفل من منظور اللسانيات العصبية"، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، 2020.
8. بوجلال الربيع، "النظرية الفطرية واكتساب اللغة"، مجلة الجامع، 2022.
9. بوشارب سميرة، "المقاربات اللسانية الحديثة وتعليمية اللغة العربية"، أطروحة دكتوراه، 2017.
10. بوخريص أمال، "أمراض اللغة واضطرابات الكلام"، مجلة اللسانيات والعلوم المعرفية، جامعة الجزائر 2، 2018.
11. جودي حمدي منصور، "مجالات بحث تعليمية اللغات"، مجلة دراسات لسانية، جامعة الجزائر 2، 2011.
12. حaid أسماء، "فرضية الفترة الحرجة في اكتساب اللغة الثانية"، مجلة آفاق علمية، تمنراست، 2021.

13. خولة إبراهيمي، "اللسانيات: التوليد والتحويل"، مجلة الدراسات اللغوية، جامعة الجزائر، 2005.
14. زهرة لوجي، "اللسانيات البيولوجية واكتساب اللغة"، مجلة مقاليد، جامعة ورقلة، 2017.
15. سامية جباري، "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة الجزائر 2، 2012.
16. عبد القادر شاكر، "اللسانيات التطبيقية التعليمية قديماً وحاضراً"، مجلة ضاد لسانية، 2022.
17. عزوز سعيدة وبن عميور خالد، "الجدلية النفعية بين اللسانيات الحاسوبية والمعجمية العربية"، مجلة اللسانيات العربية، 2022.
18. عدار الزهرة، "اللسانيات التطبيقية في الجامعة الجزائرية"، مجلة الميادين، غليزان، 2020.
19. نصر الدين قدور، "استثمار أنظمة قياس التفاعل الصفي اللفظي"، مجلة أطراس، 2022.
20. نعمان بوقرة، "اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم اللغة العربية"، مجلة آفاق علمية، 2010.
21. هاني إسماعيل رمضان، "اللسانيات التطبيقية: المصطلح والمفهوم والنشأة"، جامعة أبو بكر بلقايد، 2022.
22. هشام سعيداوي ويوسف ولد النبية، "أثر اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغات"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، 2021.



الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء دور اللسانيات التطبيقية في تحويل المعرفة اللسانية من التنظير إلى الممارسة الوظيفية، وذلك من خلال فهم آليات اكتساب اللغة وتشخيص اضطرابات الكلام وعلاجها. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمقارن، مع توظيف المقاربة البينية التي تستفيد من علوم التربية والنفس والأعصاب في تحليل الأدبيات العلمية. وقد خلصت النتائج إلى أن اللسانيات التطبيقية علم بيئي مستقل، وأثبتت تكامل نظريات التعلم في تفسير الظاهرة اللغوية، مع إبراز الدور الجوهري للسانيات العيادية في تطوير برامج تأهيلية مبتكرة، والتأكيد على ضرورة دمج التراث اللغوي العربي مع المقاربات المعاصرة العصرية تعليمية اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات التطبيقية، نظريات التعلم، اللسانيات العيادية، اضطرابات الكلام، تعليمية اللغات، التأهيل اللغوي.

Abstract: The study aims to investigate the role of Applied Linguistics in transforming linguistic knowledge from abstract theory into functional practice, by understanding language acquisition mechanisms and treating speech disorders. The study adopted descriptive, analytical, and comparative methods, employing an interdisciplinary approach that integrates education, psychology, and neuroscience to analyze relevant scientific literature. The results concluded that Applied Linguistics is an essential independent interdisciplinary field, confirming the integration of learning theories in explaining the linguistic phenomenon. It highlighted the role of Clinical Linguistics in developing innovative rehabilitative programs and emphasized the necessity of integrating Arabic linguistic heritage with contemporary approaches to modernize language didactics.

Keywords: Applied Linguistics, Learning Theories, Clinical Linguistics, Speech Disorders, Language Didactics, Linguistic Rehabilitation.