

تطور اكتساب بعض الصيغ الصرفية

في اللغة العربية لدى عينة من الأطفال في الأردن

إعداد

محمود خليل رشيد محمد

إشراف

الأستاذ الدكتور موفق الحمداني

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة دكتوراه الفلسفة

في علم النفس التربوي

كلية الدراسات التربوية العليا

جامعة عمان العربية

ذو الحجة 1425 هـ

كانون ثاني 2005 م

ب

نوقشت هذه الأطروحة (تطور اكتساب بعض الصيغ الصرفية في اللغة العربية لدى عينة من الأطفال في الأردن) .

وأجيزت بتاريخ 18 / 1 / 2005

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور محمد عودة الرماوي (رئيساً)

أ.د. عبدالله زيد الكيلاني (عضواً)

أ.د. شفيق حسان علاونة (عضواً)

أ.د. موفق الحمداني (عضواً ومشرفاً)

(عضواً)

ج

الإهداء

إلى :

من ربياني صغيراً .

زوجتي وأولادي .

أطفال فلسطين .

أطفال العراق .

أهدي هذا الجهد المتواضع

شكر وتقدير

يسر- الباحث وقد أتم عمله أن يتوجه بكل ما تحمله كلمة الشكر والتقدير من معان سامية إلى كل من كانت له المساهمة مهما قلت في إنجاز هذا العمل الذي ما كان له أن يرى النور لولا تظافر الجهود وتكاتف الأيدي وأخص بالذكر أستاذي ومعلمي الأستاذ الدكتور الفاضل موفق الحمداني على ما بذله من جهد وما قدمه من توجيهات وما أظهره من صبر وأناة وأمانة علمية رغم مشاغله الجمّة .

وأتوجه بالشكر الخالص للسيدة فائزة سرحان نائب مدير برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث سابقاً لما قدمته من تسهيلات ورعاية .

وشكري الجزيل للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقراءة الرسالة ومناقشتها وما قدموه من إثراء لها .

وكل الشكر للأخ أسامة أبو سليم على ما بذله من جهد كبير في سبيل إعداد نتائج البحث وتحليلها . والشكر الجزيل لمركز البقعة الثقافي ممثلاً بإدارته الأخ زيدون زكريا .

ولمدرّاء ومديرات المدارس التالية كل شكر وتقدير : ذكور البقعة الإعدادية الأولى الأخ أحمد محمد شعبان، ذكور البقعة الابتدائية الثانية الأخ عبد اللطيف الزق، إناث البقعة الإعدادية الخامسة الأخت سمر عكاشة ، إناث البقعة الابتدائية الثانية الأخت يسرى الوحيدي.

كما أنقدم بجزيل الشكر إلى الأخوات مديرات رياض أطفال العودة والصندوق العربي على حسن التعاون .

وأختم بالشكر الوافر للسادة المحكمين الذين وردت أسماؤهم في ثنايا البحث .

1- نموذج التفويض

أنا محمود خليل رشيد محمد ، أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من رسالتي/أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها .

التوقيع : محمود خليل رشيد محمد

التاريخ : 18 / 1 / 2005

Amman Arab University

Authorization form

I , Mahmoud Khalil Rashid Mohammad, authorize Amman Arab University to supply
copies of my Thesis/ Dissertation to libraries or establishments or individuals on request .

Signature : Mahmoud Khalil Rashid Mohammad.

Date : 18 / 1 / 2005

فهرس المحتويات

ح.....	قائمة الجداول.....
ن.....	الملخص الرسالة.....
1.....	الفصل الأول.....
1.....	مشكلة البحث وأهميته.....
1.....	المقدمة :
15.....	مشكلة البحث :
19.....	أهمية البحث :
19.....	أولاً: الأهمية النظرية:
22.....	ثانياً : الأهمية التطبيقية :
23.....	أهداف البحث :
24.....	فرضيات البحث :
24.....	محددات البحث :
25.....	تعريف مصطلحات البحث :
33.....	الفصل الثاني.....
33.....	الإطار النظري: والدراسات السابقة.....
33.....	تمهيد.....
34.....	أولاً: نظريات التعلم.....
43.....	ثانياً: النظرية اللغوية – الفطرية (التوليدية- التحويلية/ تشومسكي):.....
51.....	ثالثاً: الاتجاه المعرفي / بياجيه وآخرون.....
55.....	رابعاً: النظرية التفاعلية الاجتماعية.....
56.....	خامساً: نماذج العمليات المتزامنة الموزعة.....
57.....	سادساً: نظرية المبادئ الموجهة/سلوبن.....
58.....	مناقشة النظريات والاستنتاجات :
61.....	الدراسات السابقة.....
78.....	الفصل الثالث.....
78.....	منهجية البحث وإجراءاته.....
78.....	مجتمع البحث.....
78.....	عينة الأفراد :
83.....	أدوات البحث :
90.....	صدق الأداة :
90.....	ثبات الأداة:
91.....	طريقة التصحيح :

93.....	الفصل الرابع.....
93.....	نتائج الدراسة.....
93.....	مهمة الفهم:.....
123.....	مهمة الإنتاج :
178.....	الفصل الخامس.....
178.....	مناقشة النتائج والتوصيات
178.....	الفهم :
181.....	الإنتاج :
192.....	التوصيات
193.....	المقترحات
194.....	المراجع.....
202.....	ملاحق.....
247.....	الملخص باللغة الانجليزية.....

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوانه	رقم الصفحة
1.	بعض الأوزان العربية ونطقها الصحيح والجاري في اللهجة الأردنية المحلية	7
2.	أسماء الرياض والمدارس التي استمدت منها عينة البحث وأعداد الطلبة المشاركين	70
3.	توزيع عينة الأطفال حسب المهام والأعمار	71
4.	العينة التدريبية ومصادر الحصول عليها، حسب السن والجنس والروضة	71
5.	بعض الصيغ الصرفية وأوزانها ونسب انتاجها لدى عينة البحث	77
6.	تمارين تدريبية على الصيغة الصرفية وأوزانها	77
7.	معاملات الارتباط للتطبيقين الأول والثاني لأدوات البحث	79
8.	أنواع الأوزان الصرفية ونسب انتاجها المئوية لدى الكبار	79
9.	النسب المئوية لاستجابات الفهم الصحيحة للأوزان الصرفية لكل فئة عمرية	81
10.	التسلسل العمري لفهم الأوزان الصرفية	87
11.	استجابات الفهم الصحيحة والنسب المئوية للأوزان المختلفة للصيغ الصرفية	89
12.	أعداد أوزان الصيغ التي بلغت نسبة الاكتساب فهماً متدرجة حسب العمر	90
13.	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان اسم الفاعل وهي : فاعل، فَعَّال، فاعول.	91
14.	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان (اسم الآلة) وهي : فَعَّالَة ، مَفْعَلَة ، مَفْعَلَة.	97
15.	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان اسم الآلة وهي: مَفْعَل ، مَفْعَل ، فاعول.	93
16.	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان اسم الآلة وهي : مَفْعَل ، فاعلة، مَفْعَلَة.	94
17.	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان اسم المكان وهي: مَفْعَلَة ، مَفْعَلَة ، مَفْعَل.	95
18.	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان اسم مكان وهي: مَفْعَل ، مَفْعَل ، مَفْعَل.	96

97	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان المثنى وهي: التثنية المنصوبة، التثنية المرفوعة.	19.
98	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان الجمع وهي : المؤنث السالم ، المذكر السالم المنصوب.	20.
99	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان الجمع وهي:المذكر السالم المرفوع، التكسير.	21.
100	النسب المئوية للاستجابات الخاطئة، وعدم الاستجابة لفهم الصيغ الصرفية وأوزانها	22.
102	استجابات الفهم وعدم الفهم والنسب المئوية لكل من الأوزان الصرفية لدى الذكور والإناث	23.
103	الأوزان المختلفة للصيغ الصرفية التي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهمها بين الذكور والإناث	24.
104	أوزان الصيغ الصرفية التي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهمها بين الذكور والإناث	25.
106	نسب الاستجابات الصحيحة والخاطئة في إنتاج أوزان اسم الفاعل لدى الفئات العمرية	26.
108	نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة في إنتاج اسم الآلة للفئات العمرية المختلفة	27.
111	نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة في إنتاج اسم المكان للفئات العمرية المختلفة	28.
113	نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة في إنتاج أوزان المثنى لدى الفئات العمرية	29.
115	نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة في إنتاج أوزان الجمع لدى الفئات العمرية	30.
118	نسب إنتاج الأوزان المختلفة للصيغ الصرفية الخمسة لدى الفئات العمرية	31.
119	التسلسل العمري لاكتساب إنتاج الأوزان الصرفية الواردة في الدراسة	32.
120	أعداد أوزان الصيغ المنتجة حسب المستوى العمري في البيئتين الأردنية والعراقية	33.
121	أعداد الاستجابات الصحيحة لإنتاج الصيغ الصرفية ونسبها المئوية	34.
122	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن فاعل (اسم فاعل)	35.
123	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن فعّال (اسم فاعل)	36.
124	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن فاعول (اسم فاعل)	37.
125	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن فعّالة (اسم الآلة)	38.

126	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن مَفْعلة (اسم الآلة)	.39
127	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن مفعال (اسم الآلة)	.40
128	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن مَفْعلة (اسم الآلة)	.41
129	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن مِفْعَل (اسم الآلة)	.42
129	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن مَفْعَل (اسم الآلة)	.43
130	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن فَعْل (اسم الآلة)	.44
130	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن فُعْل (اسم الآلة)	.45
131	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن مفعالة (اسم الآلة)	.46
131	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن فاعول (اسم الآلة)	.47
132	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن(أوزان أخرى) (اسم الآلة)	.48
133	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن مَفْعَل (اسم المكان)	.49
134	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن مِفْعَل (اسم المكان)	.50
134	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن مَفْعِل (اسم المكان)	.51
135	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن مَفْعلة (اسم المكان)	.52

136	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن مفعلة (اسم المكان)	.53
136	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن (أوزان أخرى) (اسم المكان)	.54
137	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن (2+ مفرد) (المثنى)	.55
138	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن التثنية المنصوبة (المثنى)	.56
139	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن التثنية المرفوعة (المثنى)	.57
140	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن (عدد + مفرد) (الجمع)	.58
141	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن المؤنث السالم (الجمع)	.59
141	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن جمع المذكر السالم المنصوب (الجمع)	.60
142	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن جمع المذكر السالم المرفوع (الجمع)	.61
143	قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن جمع التكسير (الجمع)	.62
144	مقارنة بين نسب الإنتاج لدى الكبار ونسبها لدى أفراد العينة	.63
146	أعداد الاستجابات الصحيحة والخاطئة وقيم مربع كاي (X^2) ، ومستوى الدلالة لانتاج الصيغ الصرفية لدى الذكور والإناث	.64
147	أوزان الصيغ الصرفية التي لم تصل قيم الفروق بين الذكور والإناث في إنتاجها إلى مستوى الدلالة الإحصائية	.65
148	أوزان الصيغ الصرفية التي وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية في إنتاجها لدى الذكور والإناث	.66
149	نتائج اختبار مربع كاي للمقارنات الثنائية بين نتائج التطبيقين الأول والثاني لاختبار العينة التدريبية	.67

فهرست الرسومات والأشكال البيانية

رقم الشكل	عنوانه	رقم الصفحة
1.	نسب فهم الأوزان المختلفة لصيغة اسم الفاعل لدى الفئات العمرية المختلفة	82
2.	نسب فهم الأوزان المختلفة لصيغة اسم الآلة لدى الفئات العمرية المختلفة	83
3.	نسب فهم الأوزان المختلفة لصيغة اسم المكان لدى الفئات العمرية المختلفة	84
4.	نسب فهم الأوزان المختلفة لصيغة المثنى لدى الفئات العمرية المختلفة	85
5.	نسب فهم الأوزان المختلفة لصيغة الجمع لدى الفئات العمرية المختلفة	86
6.	أعداد أوزان الصيغ (فهماً) التي بلغت نسبة الاكتساب (70%)	90
7.	المقارنة بين فهم الذكور والإناث لوزن فعال (اسم الفاعل)	104
8.	المقارنة بين فهم الذكور والإناث لوزن مفعلة (اسم الآلة)	104
9.	المقارنة بين فهم الذكور والإناث لوزن مفعّل (اسم المكان)	104
10.	المقارنة بين فهم الذكور والإناث لوزن جمع التكسير	104
11.	نسب إنتاج أوزان اسم الفاعل لدى الفئات العمرية	107
12.	نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة لإنتاج اسم الفاعل	107
13.	نسب إنتاج أوزان اسم الآلة لدى الفئات العمرية	110
14.	نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة لإنتاج اسم الآلة	110
15.	نسب إنتاج أوزان اسم المكان لدى الفئات العمرية	112
16.	نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة لإنتاج اسم المكان	112
17.	نسب إنتاج أوزان المثنى لدى الفئات العمرية	114
18.	نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة لاسم المثنى	114
19.	نسب إنتاج أوزان الجمع لدى الفئات العمرية	117
20.	نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة لإنتاج اسم الجمع	117
21.	أعداد أوزان الصيغ المنتجة حسب المستوى العمري في البيئتين الأردنية والعراقية	120

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوانه	رقم الصفحة
1	أداة لاختبار إنتاج صيغ (اسم الفاعل، اسم الآلة، اسم المكان)	172
2	أداة لاختبار إنتاج صيغ المثنى والجمع	175
3	صور متخيلة مساندة لأدوات اختبار الفهم والإنتاج	176
4	أداة لاختبار فهم صيغ (اسم الفاعل، اسم الآلة، اسم المكان)	203
5	أداة لاختبار فهم صيغ المثنى والجمع	205
6	استبانة لتحديد الأوزان المختلفة للصيغ المصرفية كما يستخدمها أفراد البيئة اللغوية الأردنية من الكبار	206
7	استبانة لتحديد أوزان التثنية والجمع المختلفة كما يستخدمها أفراد البيئة اللغوية الأردنية من الكبار	208
8	نموذج تحكيم	209

ملخص الرسالة

هدفت هذه الرسالة إلى الكشف عن مراحل اكتساب بعض الاشتقاقات الصرفية في اللغة العربية لدى الأطفال الأردنيين ، وكذلك الكشف عن الفروق بين الجنسين في فهم وإنتاج هذه الاشتقاقات وما إذا كان بالإمكان التسريع في تعلم الاشتقاقات وفق تدريب معين.

تكونت عينة البحث من ثلاثمائة وعشرين طفلاً ، منهم مائة وستون ذكراً ومائة وستون أنثى ، اختيروا بطريقة عشوائية من مدارس حوض البقعة قرب عمان، ممن لغتهم الأم اللغة العربية بلهجة أردنية . وقد تراوحت أعمارهم بين أربعة أعوام وأحد عشر عاماً .

وقد تكونت اختبارات اكتساب الاشتقاقات من كلمات غير ذات معنى مشابهة في تركيبها للكلمات العربية، أما الرسومات فتكونت من شخص يقوم بعمل غامض مستخدماً أداة غامضة في مكان يشبه مشغلاً . يعرض الرسم على الطفل ، ويخبر أن هذا الشخص كان بالأمس يفعل كذا (الفعل غير ذي المعنى) وأنه اليوم يفعل كذا، وأنه غدا سيفعل كذا ؟ فما هي مهنة هذا الشخص؟ وما هو اسم الآلة التي يستخدمها في عمله ؟ وأين يعمل هذا الشخص؟ وفي حالة وصول نسبة الاستجابات الصحيحة للفئة العمرية إلى 70% أو أكثر، فإن هذا يعني أن الفئة العمرية قد اكتسبت هذه الصيغة الاشتقاقية .

وقد استخدم اختبار مربع كاي لاكتشاف الفروق بين الفئات العمرية وبين الجنسين .

وقد أشارت النتائج إلى أن بعض الاشتقاقات قد حققها الأطفال قبل سن الرابعة ، وأن قسماً آخر من الأطفال قد وصلوا إلى اكتساب بعض تلك الاشتقاقات بين عمر أربعة أعوام وأحد عشر عاماً ، بينما لم يصل قسم آخر إلى بعض تلك الاشتقاقات حتى عند بلوغهم سن الحادية عشرة.

وقد وجدت بعض الفروق القليلة جداً بين الجنسين، كما وجد أن مهمة فهم الاشتقاقات أسهل من مهمة

إنتاجها .

وقد ظهر أن بالإمكان التسريع في تكوين الاشتقاقات من خلال التعرض المكثف لصيغ الاشتقاق.

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته

المقدمة :

تدور هذه الدراسة حول اكتساب بعض الصيغ الصرفية في اللغة العربية حسب اللهجة الدارجة لدى الأطفال الأردنيين بعمر (4 - 11) عاماً ، وتحديد تسلسل اكتساب هذه الصيغ وتعلمها تدرجاً مع العمر ان كان ثمة مراحل ، وتحديد الفروق بين الذكور والإناث ، كما تسعى هذه الدراسة إلى اكتشاف ما إذا كان بالامكان تسريع مهمة الاكتساب تلك .

إن اللغة أمر تميز به الجنس البشري عن غيره من المخلوقات. وقد أحسن الإنسان استغلال هذه الميزة، واستطاع من خلال اللغة أن يتواصل مع أفراد جنسه، وأن ينقل كل ما تفتق عنه ذهنه فيما سمي بالحضارة من جيل إلى جيل، مما سمح باستمرار اطلاع الآخرين على ما أبدعه الأولون.

ولم يكتشف أحد مجتمعاً إنسانياً دون لغة، واللغة البشرية بالغة التعقيد في معانيها ونحوها وصرفها، وما يدعى اللغات البدائية المعاصرة ليست بدائية أبداً، أو مبسطة، أو غير متطورة . فهي لا تعدو أن تكون لغات شعوب بدائية، وتستطيع أية لغة أن تستوعب التطور الثقافي؛ فتتطور اللغات حسب حاجة المجتمع وظروفه، وما يطرأ عليه من أحوال، ويشير ابن جني إلى أن اللغة لا يمكن أن تكون قد نشأت دفعة واحدة، ويرى أن اللغة تتطور وتتجدد، وعقد لذلك باباً سماه : "باب في هذه اللغة : أفي وقت واحد وضعت، أم تلاحق تابع منها بفارط؟" ويقول : "وقد تقدم في أول الكتاب القول على اللغة : أتواضع أم إلهام ؟ وحكينا وجوزنا فيها الأمرين جميعاً . وكيف تصرف الحال ؟ وعلى أي الأمرين كان ابتداءها ؟ فإنها لا بد أن يكون وقع أول الأمر بعضها، ثم احتيج فيما بعد إلى الزيادة عليه لحضور الداعي إليه، فزيد فيها شيئاً فشيئاً " (الراجحي، 1972: 95) .

والذي يلفتنا في هذا النص هو ذكره أسباب تطور اللغة، مركزاً إياها في الاحتياج الذي يعتبره الداعي الحقيقي للزيادة في اللغة، وهي كلمة لا تكاد تختلف عما يقرره اللغويون المحدثون من أن الحاجة الإنسانية كانت السبب في تطور اللغة (الراجحي، 1972: 95) .

ويورد الحمداني (1982) النص التالي، مدلاً على أثر الحاجة وانتفاؤها في التطور اللغوي فيقول: "ورأينا أن المفردات اللغوية تقابل مفاهيم معينة، وبما أن المفاهيم تتغير من عصر لعصر؛ فإننا نتوقع ندرة استعمال بعض الكلمات ثم اندثارها تدريجياً لدى اختفاء المفاهيم التي تكمن وراءها. وأي مراجعة لكتب العلوم المعاصرة ومقارنتها بمثيلاتها القديمة، تدلنا على التوسع الهائل في الكلمات التي نحتاجها للتعبير عن المفاهيم الجديدة، والتي تم ابتكارها فعلاً.

الحمداني (1982)

وتأتي صفة الاشتقاق التي تتمتع بها اللغة العربية لتثري اللغة بكلمات جديدة وفق القواعد الاشتقاقية العربية ، ومن الأمثلة على ذلك كلمات مثل الهاتف والمذياع والسيارة والقطار والمبرة وغيرها من المصطلحات الجديدة التي دخلت رحاب العربية مدعنة لقواعدها الاشتقاقية، فكلمة الهاتف مشتقة من الفعل هتف ، بمعنى صاح ماداً صوته بقصد إسماع الطرف الآخر لبعده، وهي نفس المهمة التي يقوم بها الهاتف وهي إيصال الصوت إلى الطرف الآخر رغم بعده. والمبرة مشتقة من الفعل برى ، يقال برى العود برياً إذا نحتته، وبرى القلم إذا سوى طرفه للكتابة ، والمبرة تقوم بنفس هذه المهمة . أما السيارة فهي مشتقة من الفعل سار ، يقال سار إذا مشى ، والسيار هو كثير السير ، والسيارة هي مؤنث السيار ، والسيارة بهذا المعنى هي الآلة كثيرة السير وهي من صيغ المبالغة .

ولعل إسهامات العالم بانيني (Panini) في مجال دراسة اللغة من أقدم الإسهامات وأكثرها ثراءً؛ حيث وصف في كتابه قواعد اللغة السنسكريتية في القرن الرابع قبل الميلاد، فأحاط بقواعد هذه اللغة، ووصفها وصفاً دقيقاً من حيث: أنظمتها الصرفية والصوتية والنحوية. ثم تتابعت الدراسات والأبحاث بعده، ابتداء بإسهامات الإغريق والرومان التي اتسم أغلبها بالتنظير والتجريد، مروراً بإسهامات العرب، فالباحثين الأوروبيين في العصور الوسطى، وعصر النهضة في العصور الحديثة (خرما، 1979 : 95 - 96).

ولو نظر الناظر إلى إسهامات العرب في هذا المجال لرأى أن العرب بعد الإسلام قد أولوا جل اهتمامهم للغتهم باعتبارها حاضنة القرآن الكريم، وأداة البحث والعلم لديهم. فقد تعددت مجالات اهتمامهم بها، ومن تلك الاهتمامات : البحث في نشوء اللغة، وتبنى علماء اللغة لديهم إما الاتجاه التوقيفي، ويمثل هؤلاء ابن فارس، وإما الاتجاه الاصطلاحي التواضعي، ويمثل أولئك ابن جني.

ولعل الناظر في اسهامات العرب في مجال دراسة اللغة يأخذه العجب وهو يرى الأبحاث الدقيقة المتعمقة في المجالات المختلفة بدءاً من دراسات الخليل بن أحمد الفراهيدي مروراً بالزمخشري وسيبويه.... الخ. فهذا ابن سينا يركز اهتمامه على أجهزة النطق لدى الإنسان، وينتقل في ذلك من الوصف والتنظير إلى العمل والتشريح، مما جعله أحد العلماء الذين انتبهوا مبكراً إلى أهمية دراسة الأجهزة النطقية تشريحاً كوسيلة لفهم انتاج الكلام وإدراكه .

ولا تقل إسهامات الكندي في هذا المجال عن إسهامات ابن سينا، فقد كتب هذا العالم في الأجهزة التشريحية التي تعتبر مسؤولة عن النطق وعيوبه (الحمداني، 1982: 7).

وإذا ما تم تجاوز العصور الوسطى التي قلت فيها الدراسات اللغوية إلى العصور الحديثة التي توجت بها النهضة الأوروبية؛ فيمكن ملاحظة التسارع النشاط في الدراسات اللغوية التي تسنم ذروتها علماء أعلام، وخاصة في القرن العشرين المنصرم ومن أشهر أولئك العلماء: العالم السويسري فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussur والعالمان الأمريكيان بلومفيلد (Bloomfield) ونعوم تشومسكي (N- Chomsky) (خرما، 1979 : 99-113).

ولقد اتخذ كل منهم لنفسه اتجاهًا خاصاً . ففرديناند دي سوسير؛ هو واضع علم اللغة الحديث، وراسم المنهجية العلمية لهذا العلم عبر اعتماد المبادئ العلمية (زكريا، 1983: 136).

حيث يرى هذا العالم الكبير أن اللغة ظاهرة اجتماعية ينبغي دراستها على هذا الأساس، وذلك من خلال دراسة العلاقة الترابطية بين اللغة والفكر (منصور، 1982 : 136).

أما بلومفيلد فقد كان له الفضل في التأسيس للمدرسة اللغوية الأمريكية في النصف الأول من القرن الماضي، وكان له قصب السبق في الربط بين علم اللغة وعلم النفس، مستخدماً المنهج الوصفي البنائي الذي يتركز فيه الاهتمام على التركيب الشكلي، أو البنية الظاهرية للغة.

أما ثالث أولئك الرواد فهو نعوم تشومسكي صاحب نظرية النحو التحويلي في خمسينيات القرن الماضي، والتي اعتبرت تحولاً أساسياً وهاماً في مجال الدراسات اللغوية، حيث ركزت هذه النظرية على أن اللغة إنما هي نشاط عقلي (أحمد، 1989: 69). ولا بد أن يدرس العقل كمقدمة هامة لدراسة اللغة (سيد يوسف، 1990: 18).

وتعنى هذه النظرية، باعتبارها نظرية معرفية، باكتشاف الحقيقة العقلية التي تكمن وراء السلوك الفعلي، وقد درست هذه النظرية مسألة اكتساب الطفل اللغة؛ وذلك من خلال دراسة العلاقة بين اللغة والعقل من جانبين، يتمثل الأول في المظاهر العالمية المشتركة للغة، ويتمثل ذلك في الجهاز الفطري في الإنسان الذي يمكن الطفل من اكتساب اللغة، وقد أطلق عليه تشومسكي أداة اكتساب اللغة (Language Acquisition Device) ويعرف اختصاراً بالأحرف LAD . وقد تولى تشومسكي فيما بعد عن هذه الفرضية واستبدالها بمفهوم الشموليات اللغوية (Language Universals).

أما الجانب الآخر فيتمثل في فكرة البناء العميق للغة؛ إذ توجد عوامل تكمن تحت اللغة، هي عبارة عن الأشكال اللغوية المجردة المخترنة في عقل الإنسان، وذلك ضمن قوانين هدفها الربط بين الصوت والمعنى (أحمد، 1989 : 69-70). ومن الاتجاهات الأخرى في دراسة اللغة التي سار فيها العلماء شوطاً لا بأس به، اتجه دراسة علاقة اللغة بالفكر . وقد تباينت آراء العلماء في وصف هذه العلاقة، وفي قوتها؛ فمنهم من ينكر وجود أية علاقة، ومنهم من يذهب إلى انصهار الفكر في اللغة، ومنهم من يرى استقلال أحدهما عن الآخر استقلالاً نسبياً، مع الاعتراف بوجود الترابط المتبادل (جعفر، 1971: 122-128).

ومن الاتجاهات الأخرى في دراسة اللغة الاتجاه الذي يدرس العلاقة بين اللغة والكلام، وهل هما شيء واحد أم شيان مختلفان بينهما علاقة؟ لقد تعددت آراء البحاث حول هذا الموضوع، وذهبوا في ذلك مذاهب شتى؛ فمن وجهة النظر السلوكية كما يمثلها جون وطسون، أن اللغة والكلام شيء واحد؛ فاللغة هي الكلام المنطوق (منصور، 1982: 134) . ومن وجهة نظر فرديناند دي سوسير، فإن الكلام واللغة شيان مختلفان؛ فالكلام هو أحد أوجه النشاط الذي يقوم به الإنسان. أما اللغة فهي الوعاء الذي يتم فيه هذا الكلام. فاللغة نظام من الرموز يستند إليه الفرد عند قيامه بالكلام الفعلي (أولمان، 1972: 28-30) .

ويميز تشومسكي بين الكفاية اللغوية (الإمكان) Language Competence والأداء الكلامي Speaking Performance (زكريا، 1983، 41). ويقصد بالكفاية اللغوية أو الإمكان: الحالة المعرفية التي تضم كل الجوانب التي تشمل الشكل والمعنى. أما الأداء الكلامي فيشير إلى الكلام الواقعي الفعلي بشقيه المنطوق والمكتوب، مع تركيز واضح من قبل العلماء على الكلام المنطوق، باعتباره الأهم والأسبق والأكثر تداولاً .

ويميز الباحثون بين الشقين السابقين؛ فالكلام المنطوق الذي يتلفظ به أفراد بيئة معينة يسمى اللهجة الدارجة. أما الكلام المكتوب الذي يمارسه أفراد البيئة نفسها فيسمى اللغة الفصحى. فاللهجة: هي مجموعة الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، يشترك فيها أفراد البيئة جميعاً (أنيس، 1973 : 16).

والحقيقة أن الكلام المنطوق في لغة ما هو مجموع اللهجات الجارية التي يتلفظ بها أبناء تلك اللغة؛ فاللهجات السورية والعراقية واللبنانية والأردنية والفلسطينية... الخ واللهجات الفرعية داخل تلك اللهجات، إنما تشكل مجموعها الكلام المنطوق .

فالعلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص، فاللغة تشتمل على عدة لهجات، لكل منها ما يميزه. وجميع هذه اللهجات تشترك في مجموعة من الصفات اللغوية، والعادات الكلامية التي تؤلف لغة مستقلة عن غيرها من اللغات. والمحدثون السلوكيون من علماء اللغات يسمون الصفات التي تتميز بها كل لغة بالعادات الكلامية، لأنها ليست إلا مجرد عادات نشأ عليها أبناء هذه اللغة ، وتأثروا بها جيلاً بعد جيل، حتى أصبحت طابعاً لهم يميزهم عن غيرهم من المتكلمين بلغات أخرى . (أنيس، 1973 : 11) .

ويقسم المحدثون اللغة عند دراستها إلى ثلاثة فروع: (حماد : 165).

1- ما يتعلق بالأصوات وطبيعتها وكيفية صدورها (Phonetics) .

2- ما يتعلق ببنية الكلمات ونسجها (Morphology) .

3- ما يتعلق بتركيب الجمل (Syntax).

وهناك فرع رابع يعرض له الباحثون في اللغات، وهو معاني الدلالات (Semantics).

أما الصفات التي تتميز بها اللهجة فتتوزع في فروعها، ففي النظام الصوتي تختلف الأصوات وطبيعتها، وكيفية صدورها. فالذي يفرق بين لهجة ولهجة هو بعض الاختلاف الصوتي. وتتميز بيئة اللهجة بصفات صوتية تخالف بعض صفات اللهجات الأخرى في اللغة الواحدة. ولكن يجب أن تكون هذه الصفات الخاصة التي مرجعها بنية الكلمة ودلالاتها من القلة بحيث لا تجعل اللهجة منفصلة عن أخواتها، فلا تلبث أن تستقل وتصبح لغة قائمة بذاتها. (أنيس، 1973: 14).

أما تلك الصفات الصوتية التي تميز اللهجات ، فيمكن أن تلخص في النقاط التالية:

1- الاختلاف في مخرج بعض الأصوات اللغوية .

الاختلاف في وضع أعضاء النطق في بعض الأصوات .

- 3- الاختلاف في مقياس بعض أصوات اللين .
 - 4- التباين في النغمة الموسيقية للكلام .
 - 5- الاختلاف في قوانين التفاعل بين الأصوات المتجاورة حين يتأثر بعضها ببعض.
 - 6- الاختلاف في صفة بعض الأصوات اللغوية من جهر أو همس أو شدة أو رخاوة.
- كما قد تختلف اللهجات في قليل من أشكال الصرف وتختلف اللهجات عن الفصحى في بعض قواعدها نظراً لتخلي اللهجات عن بعض قواعد اللغة مثل الحركات في نهاية الكلمة التي تدل على الفاعل والمفعول به الخ ، وتختلف أيضاً في نظام المعاني فالعافية هي الصحة في اللهجة الأردنية ونار جهنم في اللهجة التونسية .
- ويورد حماد عن الراجحي نبذة عن أسباب نشأة اللهجات ومن تلك الأسباب :
- 1- أسباب جغرافية .
 - 2- أسباب اجتماعية .
 - 3- احتكاك اللغات واختلاطها نتيجة غزو، أو هجرات، أو تجاور (حماد: 167- 168).
 - 4- أسباب فردية .
- ويورد حماد عدداً من أوجه الاختلاف بين اللهجات العربية قديماً ومنها :
- 1- الاختلاف في الحركات كقولنا (نَسْتَعِين) و(نِسْتَعِين) بفتح النون وكسرها. قال الفراء: هي مفتوحة في لهجة قريش وأسد، وغيرهم يقولونها بكسر النون .
 - 2- الاختلاف في الحركة والسكون مثل قولهم (مَعَكُمْ) و(مَعَكُمْ) .
 - 3- الاختلاف في إبدال الحروف (حماد : 173- 174).
 - 4- الاختلاف في الهمز والتلين نحو مستهزؤن ومستهزون .
 - 5- الاختلاف في التقديم والتأخير مثل صاعقة وصاقعة .
 - 6- الاختلاف في الإثبات والحذف مثل استحييت واستحييت .
 - 7- الاختلاف في التذكير والتأنيث مثل هذا البقر وهذه البقر .

وتتفاوت هذه اللهجات في مدى اقترابها أو ابتعادها عن بعضها، أو عن اللغة الأم نفسها، فهي- أي اللهجات - جذرها واحد، وهو اللغة الأم، ولكن كل بيئة تنطق اللغة الأم بلهجتها الخاصة التي تحوّر في قواعد اللغة النحوية والصرفية والدلالية، وفي مفرداتها وطريقة تشكل تلك المفردات وطريقة لفظها، بحيث تصبح مجموعة هذه التحويلات مؤشراً دالاً على البيئة التي ينتمي إليها هذا المتكلم، وهذه اللهجة.

ولعل خير دليل على ما نقول، أن كل الإذاعات المسموعة والشاشات المرئية يتكلم فيها مذيعون يستخدمون ما يسمى لغة المثقفين، ومع ذلك يستطيع السامع ذو الخبرة، وبكل سهولة القول: إن هذا المذيع لبناني، أو سوري أو أردني أو عراقي، ويصبح أمر التمييز أسهل حين نقارن بين تلفظات متكلم من شرق الوطن العربي، وتلفظات متكلم آخر من غرب هذا الوطن.

إن الإدعاء بوجود لغة للمثقفين ذات مواصفات معيارية أمر غير موجود؛ فكل فرد من الأفراد المتكلمين ينطق اللغة نفسها بلهجة بيئته، وبالتالي فلا مجال لاعتماد معيار معين يطلق عليه لغة المثقفين، ولا مجال أيضاً للتفضيل بين لهجة وأخرى؛ إذ أنها كلها تعود أساساً وتنتمي إلى اللغة الأم إذا غضضنا الطرف عن بعض التحوير الذي يمكن استيعابه.

ولعل أمر اللهجات أمر قديم قدم البشرية، وإذا ما عدنا أدرجنا إلى العرب قبل الإسلام، لرأينا اللهجات متعددة متنوعة؛ فهناك لهجة قريش، ولهجة هذيل وكنانة وثقيف، وأهل اليمن، وغيرها من اللهجات. وقد انعكس أثر تنوع هذه اللهجات على القراءات القرآنية التي تنوعت وتعددت مراعاة لتعدد اللهجات، وإن كانت لهجة قريش هي التي سادت، وكان لها نصيب الأسد في لغة القرآن الكريم (شاهين، 1966).

ويورد مؤلف كتاب القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث مثلاً على أثر اللهجات في بعض الألفاظ الواردة فيقول: وفي مقابل القراءات المدغمة لطائفة من الألفاظ الواردة في القرآن الكريم حسب بعض الروايات، نفس الألفاظ غير مدغمة حسب روايات أخرى؛ ومعنى هذا بداهة أنها متأثرة بتقاليد لغوية غير تقاليد تميم التي تعودت الإدغام.

ومن تأثيرات هذه الظاهرة اللهجية كمثال آخر، أن اللام تقلب نوناً في بعض القراءات. وقد نطق بعض العرب فيما أشبه ذلك من الأعلام فقالوا: جبرين وإسرائيلين واسماعيلين وهم بنو أسد. والكامل بالكاف بدل الجيم لغة اليمن (شاهين، 1966: 267).

فهل يستطيع الباحث أن يخرج أياً من تلك اللهجات من نطاق الكلام العربي المنطوق، وبالتالي من دائرة اللغة العربية؟ وإذا ما تم إلقاء نظرة على اللهجات الدارجة في البيئات العربية المعاصرة، فإنه يمكن ملاحظة أنها في جملتها وأغلبها مشتقة من اللغة العربية الفصحى، سواء في قواعدها الصرفية أو النحوية، أو في شكل كلماتها، وإن كان التطابق غير موجود، فهناك اختلافات تجعل اللهجة أحياناً تخالف اللغة وتتنأى عنها.

وعند النظر إلى التشابهات في مجال الصرف، فإنه يمكن ملاحظة أن اللغة العربية واللهجات المحلية تشترك في كثير من الأوزان للأسماء المفردة. وفيما يلي قائمة ببعض تلك الأوزان وكيف تلفظ في اللغة الفصحى وفي اللهجة المحلية في حوض البقعة قرب عمان .

جدول رقم (1):

ويمثل قائمة لبعض الأوزان ومقارنة بين ألفاظها في العربية الفصحى واللهجة المحلية

الوزن	في العربية الفصحى	في اللهجة المحلية
فَعَال	كِتَاب، حِسَاب	اَكْتَاب، اَحْسَاب
فَعْلَة	زَهْرَة - وَرْدَة	زهرة - وردة
فَعْل	بنت	بنت
فَعَّال	بناء، نجار، قراء	بنّا، نجار، قرّا
مفعول	مكسور، منصور	مكسور، منصور
فاعل	رائح	رايح
فَعِيل	طحين	إطحين

ومن الأمثلة على وجود شيء من التشابه أو الاختلاف في المفردات ما يلي: لنا (إلتّا)، نحن (إحتّا)، رُح (رُوح)،

هنا (هون)، يَشْرَب (بشرب)، نائم (نايم)، طائرة (طيارة) .

ومن الأمثلة الأخرى أن اللهجة المحلية تميل إلى بعض التسهيل في ألفاظها، كما يظهر ذلك في استبدال الهمزة

بحرف آخر هو أسهل نطقاً منها، أو حذف الهمزة. ومن الأمثلة على ذلك: فاس (فأس)، طائرة (طائرة)، صحرا (صحراء)،

سما (سماء)، بنّا (بناء)، السّو (السوء) ..

وهناك من الألفاظ التي تختص بها اللغة العربية المكتوبة والتي لا يجري تداولها في اللهجات المحلية. ومن أمثلتها

: دَرَقَ، الرِّكَاز، الرِّكَز، الشَّطر.

وهناك ألفاظ متداولة في اللهجات المحلية لا تمت إلى العربية بصلة، أو هي بعيدة عنها، لأنها مستمدة من لغات

أخرى عايشة اللغة العربية، أو هي من اختراعات أهل اللهجة. ومن تلك الأمثلة: الشوفير (السائق)، الكونترول، السفيل

(المدني)، إمبلنس (سيارة الإسعاف)، الباص (الحافلة)، الكراج (الموقف)، المصاري (النقود)، الهوشة أو الطوشة (الشجار) وغير

ذلك كثير.

ومن الأمثلة على الاختلاف في بعض النواحي الصرفية، أن اللهجة المحلية تكتفي عند التثنية بصيغة التثنية

المنصوبة مثل : كتاب (كتابين)، حصان (حصانين) مع الابتعاد عن صيغة التثنية المرفوعة. وكذلك في جمع المذكر السالم فهي

تكتفي أيضاً بصيغة الجمع المنصوبة، ومن أمثلتها: معلم (معلمين)، مهندس (مهندسين). ولا تستعمل التثنية أو الجمع

المرفوعان مثل (كتابان) و (مهندسون) .

ولكن لماذا دراسة اللهجة المحلية دون التصدي للهجة العربية الفصحى؟

إن الطفل كما هو معلوم يتعلم اللغة وأنظمتها من المحيطين به؛ وهؤلاء نادراً ما يتكلمون باللهجة الفصحى،

وإنما يستخدمون إحدى اللهجات الدارجة، فالطفل إذن يقف في موقع تحدده له لهجة بيئته المحلية، ويراد لهذا الطفل أن

يصل إلى موقع جديد ستحدده له اللهجة العربية الفصحى ببذل جهد تعليمي هادف، وبالتالي فإن من المنطقي جداً، والمهم

جداً، أن يتم التعرف إلى ما لدى الطفل من مفردات وأنظمة لغوية صرفية، ونحوية ودلالية.... الخ بغية البدء مع هذا

الطفل من حيث هو، والتدرج معه إلى حيث يراد له.

وهنا يكون لعمل المعلم المبني على ما لديه من معلومات توفرها الدراسات دور أكبر في النهوض بالطفل. فما

وافقت فيه اللهجة المحلية للهجة الفصحى تم إثباته والبناء عليه، وما انحرف عنها تم تقويمه وأعادته إلى جادة الصواب،

وما خالفها تم تصحيحه للطفل؛ باعتباره ليس من اللهجة الفصحى.

لذلك ينبغي أن لا ينظر للطفل القادم إلى المدرسة من بيته على أنه خالي الوفاض لغوياً؛ فهو يملك الكثير، وما على المربي إلا أن يتعرف، وينظم وينسق ويقوم ويصحح ليصل إلى هدفه المنشود، والمسافة بين الواقع والمأمول - في رأي الباحث الحالي- ليست شاسعة، فقد أورد عبده في الدراسة التي أجراها على ولديه مروان وديمة إحصائية للكلمات التي استخدمها في فترة الدراسة فبلغ عددها 1662 موزعة كالتالي: فصيحة 1174، فصيحة مع تغيير في اللفظ 185، عامية أو أجنبية 303، ويعلق قائلاً: "أي أن نسبة الكلمات المشتركة مع العربية الفصحى تزيد على 70%، فإذا أضفنا إليها الكلمات الفصيحة التي حدث فيها تغيير لفظي، فإن النسبة تصبح قرابة 82%" (عبده، لا ت، 47).

إن الكلام المنطوق هو عبارة عن مجموعة اللهجات الجارية، التي تشكل ظواهر لغوية لها صفات، وتتبع قواعد معينة. ولهذا فهي بحاجة إلى البحث والدراسة، بغية الوصول إلى اكتشاف وتحديد القواعد التي تقوم عليها تلك اللهجات، ومن ثم تجسير المسافة بين قواعد اللهجات وقواعد اللغة العربية الفصحى .

وتعتبر المناهج الوصفية هي الأكثر استخداماً الآن في دراسة اللغة المنطوقة. حيث يسمح فيها للأشخاص موضوع البحث بالكلام، مع القيام بالتسجيل الأمين لهذا الكلام، ومن ثم جعل هذا الكلام مادة للملاحظة والاستنتاج والوصف (حسان، 1958: 16- 26).

ويتصدى لمسألة تعلم اللغة منهجان، هما: المنهج اللغوي، والمنهج النفسي، وبالتالي فقد ظهر ميدان مشترك بينهما يدعى علم النفس اللغوي (Psychology of Language)، وكانت منطلقاته نفسية، وعلم اللغة النفسي (Psycholinguistics) ، وكانت منطلقاته لغوية، وكان هذان التوأمان ثمرة مباركة لتزاوج علم اللغة وعلم النفس.

وقد ركز أصحاب اتجاه تعلم اللغة واكتسابها على دراسة تطور تعلمها لدى الطفل، باعتبار أن الطفل يمثل الواقع الذي يمكن ملاحظة ظاهرة تعلم اللغة من خلاله، باعتباره كائناً يبدأ بلا لغة، ويصل إلى درجة الكفاية اللغوية خلال عدد قليل من السنين.

وتراود كل من يبحث في هذا المجال مجموعة من الأسئلة تدور حول مجموعة من الإشكاليات ومن هذه الأسئلة:

كيف يمكن لهذا الصغير ذي الإمكانيات العقلية الأولية، والخبرات القليلة، أن يصل إلى اتقان هذا الكم الكبير

من قوانين اللغة ومبادئها، خلال فترة قصيرة لا تكاد تصدق ؟ مع أن النماذج اللغوية التي يسمعها ليست جيدة.

ومن تلك الأسئلة: هل هناك مراحل يمر بها الطفل خلال تعلمه واكتسابه اللغة؟ وهل هذه المراحل عالمية

متشابهة، أم أنها تختلف من بيئة لأخرى؟ وهل يمكن تسريع تعلم الطفل للغة؟ وما هي العوامل المؤثرة في ذلك؟.

ويشمل لفظ الاكتساب- كما سيجري توضيحه - جانبين هما:

تعلم إنتاج الكلام، وتعلم فهمه. وبالتالي فقد عكف العلماء من خلال أسئلة يوجهونها للطفل على التوصل إلى

مدى وماهية ما يمتلكه من ألفاظ وتراكيب وقواعد .

وتشمل عملية تعلم اللغة اكتساب الأنظمة التي تتكون منها اللغة وهي:

1- النظام الصوتي Phonological System :

ويشمل هذا النظام القواعد التي يجري من خلالها ترتيب الأصوات في سلاسل قابلة للنطق في اللغة (سيد يوسف،

(1990: 103)

ومثل الفونيم (Phoneme) أصغر وحدة صوتية يؤدي تغييرها إلى اختلاف في المعنى يدركه السامع من أفراد

المجتمع اللغوي (الحمداني، 1982: 107) .

2- النظام الصرفي Morphological System

ويشمل هذا النظام القواعد التي تتعلق بالناحية الشكلية التركيبية للصيغ الكلامية، والعلاقات التصريفية والاشتقاقية بينها

(عطية، 1982: 12) .

3- النظام النحوي Syntactical System

ويشمل مجموعة القواعد التي تختص بتتابع الكلمات أو ترتيبها (عطية، 1982: 13).

4- النظام الدلالي Semantic System

ويشمل هذا النظام القواعد التي تحكم العلاقة بين الرموز اللغوية ودلالاتها. (عيسى، 1987: 40).

وهو ما له صلة بقواعد تبادل الحديث والإشارات.

أما بالنسبة للمرحلية في تعلم اللغة واكتسابها، فقد تباينت الآراء تبعاً لتباين وجهات النظر المنبثقة من النظريات المختلفة التي حاولت أن تدلي بدلوها في هذا المجال، فمن وجهة النظر السلوكية، يعتبر الاكتساب نوعاً من التعلم الذي هو عملية تراكمية تمتد على مدى عمر الإنسان. فإكتساب اللغة هو عبارة عن تعلم أمهات جديدة من السلوك اللغوي، عن طريق الاقتران والتعزيز والنمذجة، وبالتالي فلا توجد مراحل تدريجية واضحة، والاختلاف بين ما لدى الفرد في عمر معين وما لديه في عمر آخر إنما هو اختلاف في كم الخبرات التي مر بها وتعرض لها.

ويفهم مما سبق أن اكتساب اللغة يتناسب تناسباً طردياً مع كم الخبرة التي اكتسبها، إضافة إلى الفروق الفردية. وبالتالي فليس هناك سن معينة يجري فيها اكتساب جزء من اللغة؛ فلكل فرد سرعته الخاصة به في اكتساب اللغة. أما النظرية التطورية الارتقائية فتري أن النمو والتقدم في تعلم اللغة واكتسابها - كما هو في باقي أنواع النمو والتطور - إنما يعتمد على عامل داخلي هو النضج، وعامل خارجي هو الخبرة المتاحة ضمن المحيط الذي يعيش فيه الفرد. ويرى أصحاب هذه النظرية أن النمو يمر عبر مراحل؛ فهو نمو تراكمي، ولكنه ليس مستمراً، بل هناك تحولات كبرى في أساليب التصرف والتفكير. وهم يرون أن الاختلاف بين الصغار والكبار هو اختلاف نوعي لا كمي فحسب (الحمداني، 1989: 51-52).

ومن أبرز رواد هذه النظرية التطورية المعرفية بياجيه وبرونر.

ولو تتبعنا مراحل تعلم (اكتساب) الأنظمة المكونة للغة لوجدنا الآتي:

- أ- اكتساب النظام الصوتي : ويعتمد الطفل في ذلك على مجموعة من المبادئ التي لا بد من اكتمالها في وقت معين، وتشمل الوحدات الصوتية للغة. ويعتمد اكتساب هذه المبادئ على ما يسمعه الطفل من كلام الآخرين، وخاصة الأم التي تعتبر بالنسبة للطفل نموذجاً يحاكيه الطفل، ويقترّب منه رويداً رويداً (سيد يوسف، 1990: 104-105).

ب- اكتساب النظام النحوي : ويبدأ الاكتساب في حوالي نهاية السنة الثانية، عندما يصل الطفل إلى مرحلة الجملة المكونة

من كلمتين، حيث يجري الربط بين هاتين الكلمتين حسب قواعد يبتدعها الصغار، ويخالفون بها الكبار؛ إذ أن ترتيبهم

لتلك الجملة يبدأ بالفاعل، ثم الفعل، على عكس ما يستخدمه الكبار (السامرائي، 1991).

ويشير تشومسكي (1969) إلى أن الأطفال بعمر (2-5) سنوات يكتسبون قواعد النحو الأساسية القياسية، بينما

يتقن أطفال المرحلة الابتدائية الاستثناءات التي تخالف القواعد الأساسية.

(صالح، 1992: 151).

ج- اكتساب النظام الدلالي : من المعروف أن الألفاظ لا بد أن ترتبط بمعانٍ، وبالتالي فإن الطفل يكتسب الألفاظ

ويكتسب الدلالة، واكتساب الدلالة هو نوع من اكتساب التمثيلات المعرفية . أما الربط بين اللفظ ومعناه، فيتم بعدة

طرق أشار إليها أصحاب النظريات المختلفة، كالاشراف لدى السلوكيين، والتمثل والمواءمة لدى المعرفيين.

د- اكتساب النظام الصرفي: تتفق الدراسات على أن الصرف هو آخر ما يكتسبه الطفل، ويتباين سن الأطفال في اكتساب

الصرف بتباين اللغات، واختلاف درجات تعقدها الصرفي. فقد وجد أن الطفل الذي يتكلم الإنجليزية لغة قومية،

ينجز اكتساب الصرف في سن (4-5) سنوات تقريباً. بينما نجد أن الطفل الذي يتكلم الإسبانية أو الروسية لا ينجز

اكتساب نظامها الصرفي حتى سن سبع أو ثماني سنوات من العمر (الحمداني، 1982: 167) .

ومن خلال ملاحظة الباحث لعدد غير قليل من الدراسات حول موضوع اكتساب اللغة فهماً وإنتاجاً،

فإن الباحث يرى أن الدراسات الأجنبية على كثرتها تقتصر نتائجها على اللغات الأجنبية التي تختلف عن اللغة العربية

كثيراً، وبالتالي فمن الصعب تعميم نتائجها على اللغة العربية.

وإذا ما انتقلنا من الدراسات حول اكتساب اللغة بشكل عام إلى الدراسات التي وصفت اكتساب النظام الصرفي،

فإننا نجد العديد من الدراسات الأجنبية، ولعل أشهرها وأقدمها دراسة بيركو (Berko, 1958) . ودراسة براون (Brown, 1973)

أما بالنسبة للدراسات العربية فقد كانت قليلة، ولعل من أقدمها وأشهرها دراسة مرغريت عمر (1970)، والتي ركزت على ملاحظة طرق الأطفال في التثنية والجمع. ومن الدراسات العربية دراسة ليلى عبد الرزاق نعمان (1998)، حول اكتساب الطفل العراقي لصيغ التثنية والجمع، ودراسة الكرخي (1998)، حول اكتساب الطفل العراقي لبعض الصيغ الصرفية.

إن لكل لغة نظامها الصرفي الذي يختلف عن بقية اللغات في نواح كثيرة. ولما كانت اللغة العربية متميزة عن غيرها في أنظمتها، وكانت الدراسات حول اكتساب هذه الأنظمة قليلة جداً، فإنه كان لا بد من دراسات عربية حول موضوع اكتساب اللغة عامة والنظام الصرفي خاصة. فلا يزال المجال متاحاً وخصباً لدراسة عديدة.

مشكلة البحث :

لعل الناظر إلى علم النفس اللغوي، يلاحظ أنه قد سارع الخطى، واتخذ لنفسه مساراً أكثر تحديداً، وأوسع مجالاً مما كان عليه، خاصة بعد بروز النظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي؛ إذ كان اهتمام الباحثين قبل هذه النظرية ينصرف إلى إحصاء المفردات التي يكتسبها الطفل وتصنيفها، والبحث في كيفية ترابطها من خلال الجمل، وما هي أحسن الطرق لمساعدة الطفل على اكتساب تلك المفردات وتمثلها؟.

وعلى الرغم من أنه ومنذ الخمسينات كان هناك اهتمام واضح بشتى الجوانب اللغوية، إلا أنه وبعد بروز النظرية التوليدية التحويلية، فقد حدثت انعطافة في مسار تلك الأبحاث، ومال العلماء إلى التأثير بعلم النفس المعرفي، فأصبح موضوع اكتساب اللغة، وتعميق الفهم لعملية اكتساب النظام اللغوي بصورة شاملة، أحد الهواجس الكبرى لعلم النفس اللغوي، وأصبح الاهتمام باكتساب اللغة فهماً وانتاجاً ميداناً لدراسات كثيرة، أغلبها أجنبي، وأقلها عربي. ويتدرج علم النفس اللغوي في دراسته لاكتساب اللغة مع الطفل، ليعرف كيف يتعلم لغته الأولى حتى قبل أن يلفظ كلمته الأولى، مروراً باكتسابه مفردات لغته وأنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. ومدى العلاقة بين تطور الطفل اللغوي وتطوره المعرفي كما يراه علم النفس المعرفي.

ولعل الملاحظ لما تم من دراسات حول موضوع اكتساب اللغة يرى أن عدداً كبيراً من الدراسات كان يدور حول اللغات الأجنبية، وكيفية اكتساب أنظمتها المختلفة. بينما لا يوجد من الدراسات حول موضوع اكتساب اللغة العربية إلا القليل الذي لا يسد الحاجة، ولا يفي بالغرض، وبالتالي فلا يزال هناك مجال واسع للعديد من الدراسات حول هذا الموضوع. إن ما تم من دراسات حتى الآن كان في أغلبه يدور حول ما تعلمه الطفل من مفردات، ومن الأمثلة على ذلك:

دراسة كرم الدين (1976)، وعويدات (1977)، والجندي (1982)، وغيرها من الدراسات.

أما بعد ذلك فقد توجهت الدراسات والأبحاث نحو كيفية تعلم اللغة من قبل الطفل العربي، وهل هناك فروق بين تعلم الأطفال العرب للغتهم، وتعلم أطفال اللغات الأخرى للغاتهم؟ وهل هناك ما هو مشترك في اكتساب اللغة بشكل عام؟ وما هو هذا المشترك؟ وإذا كان ثم فروق فما هي؟ وهل هي عائدة لطبيعة اللغات المختلفة، وتميز كل منها عن غيرها من اللغات؟.

ومن تلك الدراسات دراسة عمر (Omar,1973)، والتي حاولت فيها تتبع اكتساب العربية المصرية باعتبارها لغة وطنية، حيث أشارت في أحد بنود نتائج دراستها إلى أن اكتساب التصاريف يبدأ في عمر سنتين، كما هو في اللغات الأخرى، دلالة على وجود أشياء مشتركة عامة.

وأشارت دراسة الصمادي (Smadi,1979)، والتي دارت حول اكتساب الاستفهام والنفي العربي الأردني لدى أطفال بعمر ثلاث سنوات، حيث حاول الباحث مقارنة نتائج دراسته بنتائج الدراسات الأخرى في نفس المجال. وتوصل إلى أن الأطفال يتشابهون في المرور بمراحل تطويرية بصورة ناجحة بغض النظر عن خلفيات لغاتهم. هذا بالنسبة لاكتساب صيغ اسم الفاعل، واسم الآلة، واسم المكان.

ولا شك بوجود الحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تغطي المعرفة النفسية في جميع جوانب تعلم اللغة عند الأطفال، ليصبح بالإمكان بعد ذلك وصف آليات تعلم اللغة العربية بكل أنظمتها، بحيث تطوع المعرفة العلمية لخدم العملية التربوية، خاصة فيما له صلة بالدرس العربي.

وعند الانتقال إلى الشق الآخر من هذه الدراسة، الذي يدور حول اكتساب بعض القواعد الصرفية لصيغ التثنية والجمع، فإننا نجد أن هذا الشق يقوم على افتراض مفاده: أن الطفل الذي يستطيع أن يضيف المورفيمات (Morphemes) المناسبة إلى صيغة المفرد لتحويلها إلى صيغة التثنية والجمع، أو لجوء الطفل إلى تغيير بناء الكلمة لتوافق أوزان جموع التكسير، وذلك باستخدام كلمات صناعية لا معنى لها، هو الطفل الذي يكون قد اكتسب - بلا شك - تلك المورفيمات، واستطاع استخدامها في موقعها الصحيح، أو فهمها عند عرضها في كلمات مثناة أو مجموعة.

أما لماذا الكلمات الصناعية التي لا معنى لها، فإن الطفل من خلال علاقته بمجتمعه اللغوي يكتسب من هذا المجتمع صيغ التثنية والجمع سماعاً، كما يتعلم صيغ المفرد، وبشكل منفصل لكل منها عن الآخر، ودون أن يدري بوجود قاعدة تحكم تحويل المفرد إلى مثنى وجمع، أما حينما يعطى كلمة مفردة لم يسمع بها من قبل، ويقوم بنجاح بإنتاج المثنى والجمع منها، فإن هذا يدل على اكتسابه لتلك القاعدة، وبدون أدنى شك.

فاستخدام الكلمات الصناعية يعطي الباحث القدرة على التمييز بين الأفراد الذين اكتسبوا صيغ المثنى والجمع سماعاً، وبين أولئك الذين تعلموا القاعدة التي يجري بموجبها تحويل المفرد إلى مثنى وجمع، وبالتالي إنتاج تلك الصيغ، أو تمييز المثنى والجمع والمفرد وحين وجودها مختلطة . فإن قيامه بذلك دليل على اكتسابه وتعلمه لقواعد التحويل المشار إليها.

ولعل النظام الصرفي العربي على غاية من التعقيد ، ولا تستطيع دراسة واحدة أن تغطي جميع قواعد الصرف ، بل ولا تغطي هذه المسائل عشرات الدراسات ، لهذا يعود الباحث للتأكيد على الحاجة الماسة إلى عدد كبير من الدراسات التي تتطرق إلى هذا الموضوع خاصة، بحيث تشمل كل الصيغ المفردة، وطرق تثنيها وجمعها، وجميع صيغ الاشتقاق الاخرى المستمدة من الفعل الرباعي والخماسي الخ .

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه: لماذا كان اختيار موضوع هذه الدراسة ؟ ويورد الباحث ما سنح له من مسوغات

يلخصها فيما يلي:

- 1- إن النقص الواضح في الدراسات العربية في مجال تعلم اللغة العربية وتعليمها، أمر معروف، ولذا قد تكون هذه الدراسة اسهاماً متواضعاً في هذا المجال.
- 2- إن الطفل محور العملية التعليمية، وهذا أمر تكاد تجمع عليه النظريات السائدة والمعاصرة بشتى مشاربها. وحتى يكون الطفل محوراً حقيقياً، وبصورة عملية وواقعية، فإننا يجب معرفة كيف يتعلم، وما هي أفضل الطرق لذلك، ومعرفة ما الذي يتعلمه، والهدف من كل ذلك هو الوصول إلى التعلم الأفضل والفعال، للوصول إلى مخرجات تعليمية تتفق وما تطمح له المؤسسات التربوية.
- 3- إن دراسة اكتساب اللغة العربية للوصول إلى تحديد مجموعة القواعد المتداولة لدى الأطفال، والتي تحكم عملية تعلم اللغة وأنظمتها يعتبر أمراً هاماً جداً، فمثل هذا الفهم لتلك القواعد، وآليات توظيفها، هو أهم من تعداد الألفاظ التي يكتسبها الطفل، أو تكوين الجمل على أهميته. إذ أن فهم عملية الاشتقاق لدى الطفل يلقي ضوءاً على كيفية عمل عقل الطفل لغوياً ، كما تضاعف قواعد الاشتقاق الكلمات التي يعرفها الطفل عدة مرات .
- 4- إن الاختلاف الواضح بين اللغة العربية واللغات الأجنبية في درجة تعقيد نظامها الصرفي باعتبارها لغة اشتقاقية، وليست إلصاقية يدعو إلى الحذر في نقل الدراسات الغربية التي تم إجراؤها على لغات إلصاقية على الأغلب، وبالتالي فلا بد من إجراء دراسات على اكتساب الطفل العربي لصيغ الاشتقاق في اللغة العربية.
- 5- يرى الباحث أن الدراسة الميدانية لموضوع تعلم اللغة واكتسابها ما زالت أمراً مميزاً جداً. فما زال البحث في هذا المجال متواضعاً، والمجال خصباً لدراسات أكثر وأشمل.

- مع وجود الدراسات العربية في هذا الموضوع في الأقطار العربية، كما في دراسات نعمان (العراق) والكرخي (العراق) 6- والصمادي (الأردن) وافتات (المغرب) عمر(مصر)؛ فإن هذه الدراسات قد لا تكون مجدية ولا يغني بعضها عن بعض
- 7- في نتائجها، لاختلاف صيغ الصرف في اللهجات الجارية بين بلد عربي وآخر، أو حتى بين الأقاليم المختلفة في البلد الواحد، كما أوضحت ذلك دراسة كلاس (لبنان).
- ولهذا فلا بد من دراسات اقليمية تتناسب والمجتمع اللغوي الذي يتم فيه الاكتساب. وإذا ما أصبح عدد الدراسات الإقليمية كافياً فإنه يمكن المقارنة في اكتساب الاشتقاق بين الأقطار العربية المختلفة، واللهجات العربية المختلفة، حيث يؤمل الوصول إلى المشترك والمختلف في اكتساب قواعد الاشتقاق بين المجتمعات اللغوية العربية المتعددة.
-

أهمية البحث :

ويمكن تلخيص أهمية البحث في جانبين : الجانب النظري والجانب التطبيقي كما يلي :

أولاً: الأهمية النظرية:

يشكل الأطفال في العالم العربي أكثر من نصف المجتمع، والعناية بما يخص هؤلاء الأطفال حاجة لها ما يبررها، أضف إلى ذلك أن ما يهم الأطفال يهم الكبار، باعتبار أن أمر هؤلاء الأطفال تربيةً وتعليماً هو هم الكبار وهاجسهم الدائم، ويمكن القول أن أغلب العلوم التي تمت وترعرعت، خاصة علوم اللغة والتربية، كان هدفها الوصول إلى أفضل فهم للإنسان من كل النواحي، ولا شك أن فهم كيفية تعلم الإنسان اللغة هو إحدى الوسائل الهامة للوصول إلى ذلك الفهم الأعم والأشمل .

ولا شك أن الإنسان يولد وهو لا يكاد يملك من العمليات المعرفية شيئاً، ثم تتنامى معرفته، وتتطور تدريجياً، متأثرة في ذلك بعدة عوامل، منها : العوامل الوراثية بما تشمله من نسبة ذكاء، ووجود الإعاقات المنتقلة وراثياً، وكذلك الحالة الصحية، وسلامة الحواس وخاصة حاسة السمع، قدرة الطفل على النطق السليم، وكذلك العوامل الاجتماعية، والتي تمثل الأسرة عمودها الفقري. وجماعة الرفاق، ومدى تفاعل الطفل مع المحيطين به. ثم البيئة المحيطة بالطفل، ومدى ثرائها الثقافي، كوجود مكتبة في البيت ومدى توفر الوسائل الإعلامية والثقافية الحديثة وغيرها من العوامل.

وللوصول إلى تطور إيجابي وصحيح، كان لا بد من فهم تلك العوامل، وترتيبها من حيث أثرها ووزن ذلك الأثر، ومقداره. وعلى الرغم من الاختلافات بين لغة وأخرى، وبين أفراد أمة ما وأفراد أمة أخرى، فإن الإنسان هو الإنسان، تربطه بأخيه وشائج التشابه جسمياً وعقلاً وعاطفة؛ ولهذا فلا غرابة أن يكون بين أفراد الجنس البشري من التشابهات ما يعرف وما لا يعرف، ومن أهداف الدراسات والأبحاث تحديد تلك التشابهات، للوصول إلى فهم أفضل للإنسان، باعتباره جنساً واحداً متميزاً.

ولكن لماذا يعتبر فهم قوانين تعلم اللغة أكثر أهمية من غيره؟

إن اللغة هي أساس التواصل، وعموده الفقري. فالتجانس اللغوي يعد معياراً للتماسك الاجتماعي؛ فاللغة هي الوعاء الذي يستطيع به المرء نقل أمانة التراث من الآباء إلى الأبناء، للمحافظة على بنية متماسكة للمجتمع، كما أن اللغة تعتبر قنوات اتصال، ينقل من خلالها الأفراد ما يدور في أذهانهم إلى غيرهم بوضوح ويسر.

إن فهم الآلية التي يتم بها تعلم اللغة، وما يتم تعلمه منها مبكراً، وما يتأخر تعلمه من تراكيب وأنظمة، يقتضي تعاون علم اللغة وعلم النفس. فدراسة آليات تعلم اللغة، وما يحيط بذلك من عوامل مؤثرة، وملاحظة السلوك اللغوي، أمور يختص بها علم النفس، وهذه الأمور إذا أردنا لها أن تصل إلى نتائج مفيدة ومقنعة، يجب أن تستند إلى معرفة واضحة بمكونات اللغة وترابطاتها، وما يوجد فيها من أنظمة وقواعد وقوانين، وهذه الأمور يحيط بها علم اللغة علماً، ولهذا كان لا بد من التعاون بين علم النفس وعلم اللغة. ولعل ظهور علم نفس اللغة كان ثمرة لهذا التعاون.

ولكن متى نحكم على الفرد بأنه قد اكتسب اللغة؟

يتضمن اكتساب اللغة جانبين من المعرفة، هما: الفهم والإنتاج، ولا بد من تكامل هذين الجانبين ليتمكن الفرد من التخاطب باستخدام اللغة، ويتساءل المرء: ماذا يجب أن يعرف الفرد حتى يؤدي كلاماً يفهمه الآخرون؟ يسمى تشومسكي القدرة على إنتاج اللغة وتفهمها الكفاية اللغوية (Language Competence) (زكريا، 1982: 132).

وتمثل هذه الكفاية معرفة الإنسان الضمنية بقواعد لغته، أو بالأحرى معرفة الإنسان الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية التكلم بها. ومن أهم خصائص هذه الكفاية، معرفة المتكلم بالقواعد الصرفية، والنحوية التي تصاغ بموجبها الكلمات والجمل (الحمداني، 1982: 129) .

وإذا ما امتلك الفرد الكفاية اللغوية، أصبح مهياً للأداء، أو الإنتاج؛ وهو ما يسمى الكلام. فالفرد حين يريد الكلام يعود بشكل تلقائي إلى القواعد الضمنية في كفاءته اللغوية، فهي - أعني الكفاية اللغوية - تشرف على عملية الأداء، أو الكلام وتوجهها، على الرغم من الأخطاء التي يقع فيها المتكلم في اللفظ أو الصياغة، ويعود لتصحيحها أو لا يعود عندما يرى أن الرسالة قد وصلت.

ولا يجد الباحث مفراً من اعتبار هذا الأداء انعكاساً للكفاية اللغوية وبالتالي فإن أراد الباحث أن يتعرف إلى مكونات الكفاية اللغوية، ودرجة هذه الكفاية، فيجب عليه البحث فيما لدى الفرد فهماً وإنتاجاً. وما دام هناك جزء غير ظاهر وهو (الفعاليات العقلية)، كما يصفها الحمداني (الحمداني، 1982: 17). فإنه بدراستنا لخصائص اللغات البشرية الطبيعية وبنائها وتنظيمها واستعمالاتها، نأمل أن نحصل على بعض الفهم لخصائص معينة في العقل البشري، وأن نتعلم شيئاً ما عن الطبيعة البشرية (تشومسكي، 1990: 15-16).

ولا بد من الاستعانة بكل العلوم التي يمكن ان تساعد في فهم أكبر لخصائص العقل البشري، والطبيعة البشرية.

وقد أدلت كثير من العلوم بدلوها في دراسة اللغة، سواء أكانت تلك العلوم من العلوم الصرفية كالفيزياء، أو العلوم البيولوجية كالتشريح وعلم الأعصاب، أو العلوم الاجتماعية كعلم الاجتماع والصحافة وعلم النفس. بل وحتى العلوم الهندسية، علاوة على العلوم اللغوية المتخصصة في النحو والصرف وفقه اللغة، والبيان والبديع... الخ (الحمداي، 1982: 16).

وعلى كل فإن أهمية دراسة اللغة وكيفية تعلمها تظهر من خلال البحث، عن اجابات للأسئلة التالية:

- 1- ما هي المعرفة اللغوية التي إذا امتلكها الفرد قيل أنه يعرف لغة ما. وما هي مكونات هذه المعرفة؟
 - 2- كيف يتعلم فرد لغة ما كلغة أولى وثانية؟ وكيف ينال القدرة على استعمالها فهماً وإنتاجاً؟
 - 3- كيف يستعمل الفرد معرفته اللغوية في سبيل انتاج الكلام وفهمه، بما يتلاءم وقواعد وقوانين اللغة المتعارف عليها؟ .
- هناك غموض يكتنف آلية تعلم اللغة، ويدور الجدل بين العلماء حول سبل الوصول إلى تفسير مقبول لهذه الآلية. وحل هذه المسائل النظرية ذو أهمية كبرى لعلم اللغة، ولعلم النفس بعامة، وعلم نفس النمو بخاصة، ومما يجعل جهد الباحثين جهداً له ما يبرره؛ إن الطفل الصغير ذا الإمكانيات العقلية الأولية، يقوم بما يشبه المعجزة، إذا ما قيس إنجازاته بمقاييس الكبار، فهو يستطيع خلال بضعة سنين أن يكتسب النظام اللغوي كاملاً بكل ما فيه من عشرات آلاف الألفاظ والمعاني وعشرات القواعد والقوانين والأنظمة اللغوية المعقدة، كل ذلك في يسر وسهولة، ودون تعليم مقصود، ومهارة تفوق مهارة البالغين في تعلم اللغة نفسها.

إن ما ينجزه الصغير لا يزال لغزاً محيراً يدور حوله العلماء والباحثة، متسائلين مجتهدين. ولذا كان لا مناص من تضافر الجهود، وتكاتف الأيدي، في سبيل الوصول إلى إجابات مقنعة للتساؤلات السابقة.

ان البحث الحالي يمكن أن يشكل إضافة ولو محدودة لما يحاول العلماء الوصول إليه، وذلك من خلال ما يلي:

- 1- اكتشاف التسلسل الذي يمر به الأطفال خلال تعلمهم واكتسابهم للصيغ الصرفية موضوع البحث وهي اسم الفاعل

واسم الآلة، واسم المكان، والتثنية، والجمع .

- 2- تحديد العمر الذي يكتسب فيه الأطفال تلك الصيغ المشار إليها، وترتيب أزمنة هذا الاكتساب.
- 3- المساهمة في إيجاد آلية يستطيع الباحث من خلال تطبيقها معرفة مدى امتلاك الطفل للقواعد الصرفية موضوع البحث.
- 4- تحديد آلية التدرج التي يسير فيها الأطفال للوصول إلى ما يقارب ما لدى الكبار من أنظمة لغوية وما إذا كان بالإمكان الإسراع في اكتساب الصيغ الصرفية .

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

على الرغم من الأهمية النظرية التي تشكلها الدراسات والأبحاث فإن الأهمية التطبيقية لتلك الدراسات لا تقل عن الأهمية النظرية، إن لم تفقها في بعض الجوانب، ولعل ذلك يعود إلى ان الفائدة الملموسة لنتائج الأبحاث وتوصياتها؛ إنما تكمن في تطبيقها في أرض الواقع، وتفاعلها مع الأفراد موضوع الدراسة.

وهذا هو الهدف الأخير للدراسات والأبحاث، ويقصد به إحداث تغيرات إيجابية مقصودة في الأفراد الذين يكونون موضوع الدراسة والبحث، وبناء على هذا التطبيق، يصل الباحث إلى إيجاد الأدلة لما كان قد نظر له، وأوصى بتطبيق ما أيدته الدراسات سواء في تأليف الكتب أو أساليب التدريس وطرقه، أو المناهج. ويمكن تلخيص الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في النقاط التالية :

- 1- المساهمة في وضع معايير يمكن الركون إليها، والاحتكام لها عند البحث في تطور اكتساب اللغة العربية لدى الأطفال فهماً وإنتاجاً.
- 2- المساهمة في إعداد البرامج التربوية، ووضع نتائج هذه الدراسات في خدمة كل من يعمل في مجال رعاية الأطفال وتربيتهم.
- 3- مساعدة المعلمين في البدء مع الطلبة الملتحقين حديثاً بالمدرسة، بل ومع باقي طلاب صفوف المرحلة الأساسية. ليس من الصفر كما هو ممارس الآن، بل من حيث هم. فمن المعروف أن الطفل يكاد يصل إلى اكتساب لغته، ويمارس هذه اللغة بكل قوانينها وأنظمتها بشكل مرض قبل قدومه للمدرسة. وبالتالي فإن هذا الطفل يملك - على الأغلب - أغلب المكونات التي تتشكل منها اللغة،

ويملك - حتى دون شعوره - كثيراً من القواعد والقوانين التي يسير وفقها خلال ممارسته لغته فهماً وإنتاجاً. وبالتالي فمن الظلم الكبير أن نضع كل هذا جانباً، ونتعامل مع هذا الطفل وكأنه يتعلم لغة أجنبية، تحتاج إلى أن نبدأ معه من أساسيات تلك اللغة، وأبجدياتها.

إن هذا البدء، وبهذه الصورة يمكن أن يسبب نفوراً من تعلم اللغة باعتبارها أمراً مفروضاً على هذا الطفل، ومعقداً، أما لو تم إشراك الطفل، واستخلاص القواعد والقوانين منه هو، وأحيط علماً بأنه يملك أصلاً كل هذا، وإن الأمر لا يتعدى إعادة ترتيب وتنسيق وصياغة لما يملكه هو، وأنه ليس كماً مهملاً بل هو الخبير في شأن لغته، تحترم معلوماته واشتقاقاته وألفاظه ويؤخذ بها. لو تم كل ذلك لأصبحت اللغة جزءاً لا يتجزأ من ذات الطفل، يحبها ويسعى إليها، ويقبل على مدرستها بشغف ولهفة وهذا ما لا يلحظ كثيراً في مدارسنا. وليس أدل على ذلك من أن كثيراً من خريجي الثانوية العامة الذين يرغبون في مواصلة دراستهم الجامعية، كثيراً ما يفشلون في اجتياز امتحان المستوى في اللغة العربية.

4- مساعدة واضعي مناهج اللغة العربية على إعادة صياغة المناهج، بما يتلاءم مع مقدرة الطفل على فهم وإنتاج الصيغ الصرفية المدروسة، وكما تظهرها نتائج الدراسة.

5- مساعدة المهتمين بالكتابة للأطفال في مجال الأدب نثراً وشعراً، وفي مجلات الأطفال، والبرامج التلفازية والإذاعية، في اختيار الصيغ الصرفية الأكثر انتشاراً وتداولاً بين الفئات العمرية التي يكتبون لها، بحيث تصبح هذه النصوص أكثر فهماً لدى هؤلاء الأطفال.

6- مساعدة الباحثين الآخرين على البناء على نتائج هذه الدراسة بغية استكمالها وتوسيعها، بشمول صيغ صرفية أخرى للوصول إلى بناء متكامل يساهم في فهم آلية اكتساب اللغة بأنظمتها المختلفة .

أهداف البحث :

تسعى الدراسة الحالية التي تدور حول تطور اكتساب بعض الصيغ الصرفية في اللغة العربية فهماً وإنتاجاً لدى

الأطفال الأردنيين (4-11) عاماً إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

- 1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في فهم وإنتاج أفراد العينة للصيغ الصرفية المشار إليها استناداً إلى متغير العمر؟
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في فهم وإنتاج أفراد العينة للصيغ الصرفية الآنف الذكر استناداً إلى متغير الجنس؟
- ما أثر تدريب الأطفال في تسارع اكتساب الطفل بعض الصيغ الصرفية التي لا يتحقق اكتسابها في عمر معين؟

فرضيات البحث :

يمكن إجمال فرضيات البحث فيما يلي :

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات إنتاج أفراد العينة للصيغ الصرفية استناداً إلى متغير العمر.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات إنتاج أفراد العينة للصيغ الصرفية استناداً إلى متغير الجنس .
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات فهم أفراد العينة للصيغ الصرفية استناداً إلى متغير العمر
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات فهم أفراد العينة للصيغ الصرفية استناداً إلى متغير الجنس .
- 5- لا فرق بين الأطفال الذين تعرضوا للتدريب والاطفال الذين لم يتعرضوا له في القدرة على إنتاج صيغ صرفية معينة .

محددات البحث :

من الممكن حصر محددات البحث في النقاط التالية:

- 1- ليس في المستطاع دراسة اكتساب الطفل الأردني للصيغ الصرفية كافة في اللغة العربية نظراً لتعددتها وتشعبها . مما يؤدي إلى الحاجة إلى مجهود يفوق ما يستطيعه الباحث الفرد. ولهذا اقتضت الدراسة على صيغ محددة هي :

أ- صيغ التثنية (زيادة ألفٍ ونون أو ياءٍ ونون) لبعض صيغ المفرد وهي صيغ : (فاعل، فعلة، فاعلة،

فعال، أفعال، مفعول، فاعيل، مفعول، مفعول) بينما استثنيت صيغ المفرد الأخرى لعدم إمكانية شمولها لكثيرتها

.

- ب- صيغ الجمع : (جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير) لنفس صيغ المفرد الواردة في بند

التثنية .

ج- الاشتقاق من الفعل الثلاثي غير المعتل الصيغ الصرفية التالية :

- 1- اسم الفاعل

- 2- اسم المكان

3- اسم الآلة

2- اقتصرَت الدراسة على عينة مناسبة من أطفال السن قبل المدرسي، والسن المدرسي (4-11) عاماً، المنتظمين في الروضة

أو المدرسة للعام الدراسي 2002 / 2003 في مدارس حوض البقعة . ولهذا فإن نتائج هذه الدراسة لن تعمم على غير

المجتمع اللغوي الذي استمدت منه هذه العينة إلا بحذر شديد في بعض الجوانب .

3- اقتصرَت هذه الدراسة على عينة من أطفال السن قبل المدرسي، والسن المدرسي (4-11)

عاماً، الذين تعرضوا للغة العربية باللهجة الأردنية الدارجة، والسائدة لدى المجتمع اللغوي في منطقة حوض البقعة .

تعريف مصطلحات البحث :

سيقوم الباحث بالإشارة إلى أصل المصطلح اللغوي، ثم يتبعه بالمعنى الاصطلاحي ما أمكنه ذلك، للوصول إلى أوضح

تصور للمصطلح موضوع البحث .

وفيما يلي عرض لأهم المصطلحات الواردة في ثنايا هذا البحث:

أولاً : الاكتساب :

- لغة:

الاكتساب في اللغة من الكسب، وهو طلب الرزق. وأصله الجمع، وهو مشتق من الفعل الثلاثي المزيد

اكتسب. وكسب واكتسب بمعنى . وفلان طيب الكسب والمكسبة والكسبة كله بمعنى (الرازي، 2001: 281) . وقال سيبويه

: اكتسب: تصرف واجتهد، وقال ابن جني ان معنى كسب دون معنى اكتسب، لما فيه من الزيادة (ابن منظور، ج 1: 71).

- اصطلاحاً:

تنقسم التعاريف إلى قسمين، الأول يتبنى الاتجاه السلوكي، والذي يركز على ما يظهر من المتعلم؛ أي أن ما يهتم

صاحب الاتجاه السلوكي هو السلوك اللغوي الذي يمارسه المتعلم حين كلامه. كذلك تركز التعريفات السلوكية على آلية

الاكتساب بالإشارة، إلى الاشتراط والتعزيز وتعميم التنبيه والاستجابة، وتشكيل السلوك الإجرائي، وما إلى ذلك من

مصطلحات يتبناها السلوكيون.

أما الاتجاه المعرفي فيتجه إلى التركيز أساساً على ما يجري في الدماغ من عمليات معرفية، وتكوين فرضيات، ومثّل ومواءمة وتذويت. ولعل هذا ما يميز المعرفيين عن السلوكيين. فبينما يقف السلوكيون على تخوم العقل، فينظرون إلى ما يصدر عنه، دون أن يحاولوا سبر غوره، وفهم آليات عمله، يحاول المعرفيون أن ينظروا بعينين اثنتين: عين على ما يجري في الدماغ، وآلية عمل هذا الجهاز المركزي العام، وعين على ما يصدر عن هذا الدماغ من نواتج ومخرجات. ويحاولون كذلك الربط بين داخل الدماغ وخارجه، بما يحقق التآلف والانسجام بين داخل الكائن البشري وخارجه .

وفيما يلي عرض لتلك التعريفات:

أ- تعريف مورر (1950):

عملية تعزيز ثانوية، ينسخ فيها الطفل كلمات أمه التي ارتبطت بمواقف سارة في خبرته السابقة، ثم اقتراب هذه الكلمات التي لا معنى لها بالأشياء والأفعال التي تشير إليها، فيتعلم الطفل معانيها (Mowrer, 1950: 688- 726).

ب- تعريف سكر (1957):

عملية تعزيز السلوك الاجرائي وتشكيله (Devito, 1970: 59- 65).

ج- تعريف تشومسكي (1967):

عملية صياغة الطفل لمجموعة من الفرضيات حول قواعد لغة معينة، ومن ثم تعديل هذه الفرضيات والخروج بفرضيات جديدة (Foss & Hckes, 1978: 280).

د- تعريف سلوبن (1973):

عملية اكتشاف الطفل للصيغ النحوية والصرفية المختلفة في لغته، التي يستطيع أن يعبر بواسطتها عن مقاصده الدلالية (Slobin, 1993: 175-208).

هـ- تعريف ويتنج (1977):

الاحتفاظ عن طريق التعلم، باستجابة تصبح جزءاً من المخزون السلوكي عند الكائن الحي (ويتنج ، 1977 : 191).

و- تعريف دسوقي (1988):

الاكتساب مرادف للتعلم أو النضج أو هما معاً. ويشمل إضافة أفكار، أو معلومات جديدة، وتعلم طرق جديدة

في الاستجابة، أو تعديل الطرق القديمة (دسوقي، 1988: 49).

ز- تعريف كليسون وراتنر (1993):

عملية تذويت الطفل للقوانين التي تكمن وراء مختلف الأنظمة الفرعية للغته.

(Gleason & Ratner, 1993: 332).

ح- التعريف الإجرائي للاكتساب :

وصول استجابات أفراد المرحلة العمرية الواحدة في إنتاج الوزن الصرفي وفهمه إلى نسبة مئوية حددها الباحث بنسبة 70% للفهم والإنتاج.

والسبب في اختيار هذه النسبة أن الباحث يعتقد بوجود فروق فردية واسعة بين الأطفال في سرعة اكتسابهم للصرف ولذلك فإن اكتساب 70% من أفراد مرحلة عمرية معينة لصيغة صرفية يدل على أن أغلبية هذه الفئة قد وصلت إلى المرحلة المقصودة، ومارست الصيغة الصرفية فهماً وإنتاجاً. وهذا دليل كاف على أن بدايات هذه المرحلة تقع حول هذا العمر الذي ولجه 70% من الأفراد موضوع البحث.

ثانياً: الصيغ الصرفية :

- لغة:

صاغ الشيء صوغاً وصياغة: صنعه على مثال مستقيم. وصاغ المعدن سبكه، وصاغ الكلام هيأه ورتبه، وصيغة الأمر كذا، وكذا: هيئته التي بني عليها، وصيغة الكلمة هيئتها الحاصلة من ترتيب حروفها وحركاتها (مصطفى، ج2: 531).

- اصطلاحاً :

أ- تعريف عابنة : الصيغة تتابع من مواقع محددة لكل من حروف الجذور وحركات (طويلة أو قصيرة) مخصوصة تختلف من صيغة إلى أخرى (عابنة، 1985: 60).

ب- تعريف أبو مغلي : الأبنية، أو القوالب، أو الأوزان التي تصاغ عليها الألفاظ والكلمات في أية لغة (ابومغلي، 1987: 70).

وفيما يلي تعريف مختصر لكل من الصيغ الصرفية الواردة في ثنايا البحث :

1- اسم الفاعل : اسم يشتق من مضارع الفعل المبني للمعلوم للدلالة على من قام بالفعل (مهيدات، 1990: 82).

2- اسم المكان : اسم مشتق للدلالة على مكان وقوع الفعل (البابا وآخرون، 1987: 109-110).

3- اسم الآلة : اسم مصوغ من مصدر ثلاثي لما وقع الفعل بوساطته (الحملوي، 1965: 90).

4- المثنى: اسم يدل لفظه على اثنين بزيادة في آخره ويكون صالحاً للتجريد وعطف مثله عليه (صبح، 1994: 133).

5- الجمع: اسم ناب عن ثلاثة فأكثر بزيادة في آخره أو تغيير في بنائه (مهيدات، 1990: 118)

ويكون الجمع على نوعين :

أ- سالم وهو ما سلم فيه بناء المفرد من التغيير ويشمل:

1- جمع المذكر السالم .

2- جمع المؤنث السالم .

ب- تكسير: وهو الاسم الدال على أكثر من اثنين أو اثنتين بتغيير صورة بناء واحده لفظاً أو تقديراً (الحديثي، 1965: 292-

294) .

ثالثاً : علم الصرف:

- لغة:

الصرف لغة مصدر معناه التحويل أو التغيير، ومنه تصريف الرياح ؛ أي تغييرها (مهيدات، 1990: 72).

- اصطلاحاً:

تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلا بها. وغاية الصرف معرفة أبنية الكلمات.

وموضوعه الأفعال المتصرفة والأسماء المتمكنة من حيث أنه يبحث عن أحوالها. والصرف يكون لنا كلمات هي صيغ

المشتقات كالأفعال وأسماء الفاعلين وأسماء المفعولين وغيرها من المشتقات (عبد الرحمن، 1970: 123- 124).

وللصرف معنيان:

علمي نظري: يتمثل في القواعد والقوانين التي تعرف بها أحوال أبنية الكلمة مما ليس بإعراب و لا بناء.

عملي تطبيقي : وهو تحويل الأصل الواحد إلى كلمات كثيرة ذات معان مختلفة، لكنها تشترك في بعض الوجوه في

معنى الأصل (مهيدات، 1990: 72).

ويمكن تعريف علم الصرف بأنه:

أ- العلم الذي يبحث في الهيكل أو البناء الداخلي للمفردات (خرما، 1978 : 272).

ب- علم بأحوال أبنية الكلام مما ليس إعراباً ولا بناء (الضامن، 1991 : 14).

رابعاً : الفهم :

- لغة :

حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط (مصطفى، ج2: 117).

ومعرفتك الشيء بالقلب، وفهمت الشيء عقلته (ابن منظور، ج5: 459).

- اصطلاحاً :

أ - المعرفة بالشيء أو الحدث أو التقدير اللفظي. ويشمل المعرفة الشاملة بالارتباطات والمبادئ العامة (English

103 : 1958 , English &).

ب - تمييز للأصوات التي ينطقها المتكلم، وصياغة تفسير لما يعتقد أن المتكلم يريد نقله إليه، ووضع التفسير الذي

صاغه موضع التنفيذ (سيد يوسف، 1990 : 86).

- التعريف الإجرائي :

قدرة الفرد على تقديم الاستجابة الصحيحة لما يطرح عليه من صياغات صرفية مختلفة يتطلب كل منها استجابة

مختلفة.

خامسا : الإنتاج

- لغة :

يقال : نتج القوم إذا وضعت إبلهم وشاؤهم، ومنهم من يقول : أنتجت الناقة إذا وضعت، وقال يعقوب : إذا ولدت الناقة من تلقاء نفسها، ولم يل نتاجها قيل قد أنتجت.
وقال ابن الأعرابي : نتجت الفرس والناقة : ولدت (ابن منظور، ج 1: 373- 374).

- اصطلاحا :

ويقصد به القدرة على التعبير، أو تقديم منتج لغوي يتفق مع القواعد العامة لإنتاج اللغة، سواء كان هذا التعبير منطوقا، أو مكتوبا، وسواء كان تلقائيا، أم استجابة لأسئلة أو تعليمات (سيد يوسف، 1990 : 91).
- التعريف الاجرائي :

قدرة الفرد على تقديم الاستجابة اللغوية المناسبة إزاء تنبيهات لغوية معينة في أداة البحث.

سادسا : اللغة :

- لغة :

أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ابن منظور، ج 6 : 251 - 252).

- اصطلاحا :

- أ. تعريف سيد يوسف : نظام للأصوات المنطوقة له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصوتية والصرفية والنحوية، وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر مترابط وثيق؛ لذا فهي نظام الأنظمة (سيد يوسف، 1990 : 56 - 57).
- ب. تعريف تشومسكي: نظام اتصالي يتميز بإمكانية تركيب الإشارات الجديدة وتفسيرها (جرين، مترجم، 1976 : 9).
- ج. التعريف الاجرائي : قدرة الفرد على الاستجابة الصحيحة لما يلقي إليه من المفردات والجمل، وإنتاجه لتلك المفردات والجمل.

سابعاً : اللهجة :

- لغة

لهج بالأمر لَهْجاً : أولع به واعتاده

واللَّهجة واللُّهجة : طرف اللسان، وجرس الكلام.

وفلان فصيح اللهجة واللهجة : وهي لغته التي جبل عليها، فاعتادها ونشأ عليها.

(ابن منظور، ج 2 : 359)

واللهجة : طريقة من طرق الأداء في اللغة (مصطفى، ج 2: 848).

- اصطلاحاً :

مجموعة الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، يشترك فيها أفراد البيئة جميعاً(أنيس، 1973 : 16).

- التعريف الاجرائي :

طريقة أداء اللغة لدى أفراد مجتمع لغوي معين.

الفصل الثاني

الإطار النظري

والدراسات السابقة

تمهيد

يولد الطفل وليس لديه من اللغة شيء. وخلال سنوات لا تتعدى أصابع اليد الواحدة، يكتسب هذه اللغة بمفرداتها وأنظمتها المختلفة؛ الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وآليات استخدامها في المواقف المختلفة. وهو أمر يتم في كل المجتمعات، وكل اللغات، ولدى كل الأطفال (Gleason, 1993: 302).

وعلى أي نظرية تبتكر لتفسير اكتساب اللغة وتعلمها، أن تفسر كيف يستطيع طفل صغير بقدرات عقلية أولية أن يكتسب هذا الكم الهائل من المعرفة باللغة، دون أن يكون موضع عناية مقصودة من المحيطين به من الكبار. وذلك لأن هؤلاء الكبار لو سئلوا عن هذه المعارف، ما هي وكيف تعلم، فإنهم لا يمتلكون الإجابة (Devito, 1970: 139).

وعلى مثل هذه النظرية أن تجيب على سؤال آخر هو: كيف يتوصل الطفل إلى معرفة قواعد لغته، على الرغم من أن ما يتعرض له من معارف لغوية لا يعرض بشكل قواعدي، ولا بمقادير كافية؟ (Lightbown & White, 1987: 486-487).

وعلى مثل هذه النظرية أن تحدد أيضاً كيف يكتسب الصغار لغتهم. وتحديد هذه الكيفية أمر اختلف فيه المنظرون والباحثون، وذهبوا فيه مذاهب شتى. إذ نرى أن السلوكيين يجعلون من اكتساب اللغة سلوكاً متعلماً عن طريق التعزيز، ومن ثم التشكيل (Shaping) كأى سلوك آخر يعلمه الكبار للصغار. وعلى الطرف الآخر يقف الفطريون، الذين يرون أن مبادئ اكتساب اللغة تولد مع الأطفال حين يولدون. وهي جزء لا يتجزأ من عواملهم الوراثية (Gleason, 1993: 326).

وبين هؤلاء وهؤلاء يقف الوسطيون، همسكون البيئة بيد والوراثة باليد الأخرى ويمزجون أثر هذه بأثر تلك. وعلى نظرية اكتساب اللغة أن تفسر كيف يتمكن أطفال يعيشون في بيئات لغوية مختلفة ضمن القطر الواحد أن يصلوا إلى نفس القواعد اللغوية، وأن يتفاهموا ويتواصلوا من خلال نفس تلك القواعد؟ وسيتم فيما يلي عرض لأهم تلك النظريات التي حاولت أن تجيب عما سلف من استفسارات.

أولاً: نظريات التعلم

تعددت نظريات التعلم، ولعل أكثرها تأثيراً خلال النصف الأول من القرن الماضي النظرية السلوكية، التي أخذ تأثيرها بالتضاؤل منذ نهاية الستينات من نفس القرن، بسبب ظهور نظريات أخرى نافستها، وبنيت فرضياتها واستنتاجاتها أساساً للرد على النظرية السلوكية، وقدمت الأدلة على أوجه قصورها فيما ذهبت إليه.

ويرى السلوكيون أن اللغة شأنها شأن أي سلوك آخر يتعلمه الطفل، ولذا فإن طريقة تعلم اللغة لا تختلف عن طريقة تعلم أي سلوك آخر، وفق المبادئ التي أعلنتها السلوكية لكيفية حدوث التعلم، ومنها الارتباط والاشتراط والتكرار والتعزيز وما إليها من مبادئ.

ويرى السلوكيون من أمثال سكينر وغيره أن تعلم اللغة (الكلام) يتم من خلال تعزيز المحيطين بالطفل لما يصدر عنه من أصوات تبدأ بالمنغاة، وتتشكل وتتطور تدريجياً اقتراباً من لغة الكبار، مستخدماً في ذلك مبادئ التعميم والتمييز، استناداً لما يتكون لدى الطفل من خبرات سابقة. فهو حين يعطي صيغة الماضي لفعل نظامي جديد يعرض عليه إنما يستند إلى خبرته السابقة في هذا المجال (Lightbown & White, 1987: 486).

وليس لدى السلوكيين حاجة إلى افتراض وجود قدرات عقلية خاصة تؤثر في عملية تعلم اللغة. وان كانوا لا ينكرونها، إنما يرون أن مجال عملهم هو السلوك الظاهري الخارجي فقط.

ويرى سكينر أنه يمكن القول بوجود قواعد لغوية فقط لدى الفرد، في حالة قدرة المتكلمين على وصف هذه القواعد، وذكر صيغها (Gleason & Ratner, 1993: 333).

وضمن إطار نظريات التعلم، ظهرت مجموعة من الاتجاهات التي تقوم أساساً على مبادئ السلوكيين ومنها :

2- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ/ ثورندايك :

ويسمى هذا الاتجاه بالاتجاه الترابطي، حيث يقوم المتعلم بربط المثير بالاستجابة. وتشكل الرابطة هنا وحدة التعلم التي يقاس بها الأداء (قطامي، 1989: 29).

ويرى ثورندايك أن شكل التعلم الأوضح هو التعلم بطريقة المحاولة والخطأ، حيث يواجه المتعلم بموقف مشكل يتحتم عليه فيه أن يصل إلى هدف معين يسعى المتعلم إلى تحقيقه، وللوصول إلى ذلك الهدف يقوم المتعلم بمحاولات عشوائية. وخلال إحدى تلك المحاولات ينجح المتعلم في تحقيق هدفه، وإشباع حاجته. وبالتالي فإن تحقيق هذه الاستجابة

يدعم بتحقيق الهدف وإشباع الحاجة، وبالتالي يشعر المتعلم بأثرها المريح، أما باقي الاستجابات التي لم تحقق الهدف، فإنها تحذف وتضعف، ولا يميل الفرد المتعلم إلى تكرارها. وهذا هو قانون الأثر.

وبتكرار الاستجابة الصحيحة تقوى الرابطة بين المثير والاستجابة. وتصبح الاستجابة الصحيحة متعلمة تماماً، وتثبت نهائياً. وهذا هو قانون المرن والتكرار (منسي: لا ت: 88- 89) .

وقد عدل ثورندايك نظريته بالقول أن تكرار الأثر هو المهم وليس تكرار السلوك. فالطفل يقوم أحياناً بمحاولة الاتصال بمن حوله لمحاولة تحقيق حاجة ما، مثل الحاجة الحسية البيولوجية، أو الحاجة النفسية. ويقف عجزه اللغوي عائقاً في وجه تحقيق هدفه، وهو الاتصال بمن حوله من الكبار. ولهذا يقوم الطفل بإطلاق بعض الأصوات. ويظن الكبار أن ما يطلقه الصغير من أصوات وإشارات يمثل الكلمة ذات المعنى المحدد. وبالتالي فهم يقومون بالاستجابة له، وإشباع حاجته، وتحقيق الهدف الذي يسعى له.

وبالتالي فإن هذا الإشباع يحقق لدى الصغير شعوراً مريحاً، مما يقوي الرابطة بين هذا الصوت وما نتج عنه من استجابة. فيقوم بتكرار هذا الصوت، واستعماله مرة بعد مرة، مما يؤدي إلى تحقيق الاستجابة المرغوبة. وبالتالي فإن الرابطة التي نشأت بين المثير وهو الصوت والاستجابة تصبح أقوى. وهكذا تثبت تماماً لدى الصغير. مما يعني أن الكلمة التي تعلمها قد أصبحت جزءاً من مخزونه اللغوي.

2- الاشرط الكلاسيكي / بافلوف

تقوم آلية الاشرط الكلاسيكي على وجود مثير غير شرطي، يؤثر على الكائن الحي، فيستدعي إجابة غير شرطية. ولتوضح ذلك فإن تقديم الطعام للكلب هو مثير غير شرطي، وعملية سيلان اللعاب عند حضور الطعام وتناوله هي استجابة غير شرطية، أي استجابة غير متعلمة. فظهور الطعام أمام الكائن الحي مثل الكلب يتسبب غريزياً في سيلان اللعاب. وتقوم طريقة بافلوف على تقديم مثير شرطي مثل صوت جرس، لا يتسبب أصلاً في استدعاء الاستجابة غير الشرطية وهي سيلان اللعاب. وهنا يجري التالي: يقدم المثير الشرطي (صوت الجرس) أولاً، ثم يحضر الطعام، فتظهر الاستجابة غير الشرطية (سيلان اللعاب). وبتكرار هذه السلسلة (مثير شرطي _ مثير غير شرطي - استجابة غير شرطية) فإن المثير الشرطي (صوت الجرس) يصبح قادراً على استدعاء الاستجابة غير الشرطية (سيلان اللعاب) حتى دون ظهور الطعام. وتسمى عندها الاستجابة استجابة شرطية.

ولو تم تطبيق نفس الطريقة على الطفل الصغير، فإن إرضاع الطفل يسد حاجة الجوع لديه. فإذا ما تكرر ظهور الأم مع الإرضاع فإن ظهور الأم حتى دون الإرضاع يستدعي استجابة السرور لدى الطفل. وإذا ما ظهر الأب ثم ظهرت الأم فإن ظهور الأب وحده بعد عدة تكرارات سيستدعي استجابة السرور.

وهكذا فإنه يمكن اشرط عدد كبير من المثيرات، بحيث تستدعي نفس الاستجابة الشرطية. وهذا يسمى نظام الإشارة الأول وهو نظام ينطبق على الحيوانات والإنسان. فإذا ما تساءلنا عن كيفية تعلم اللغة فإننا ننتقل إلى نظام آخر يتفرد به الإنسان وهو نظام الإشارة الثاني والذي يشير إلى تعلم اللغة من قبل الطفل ويتمثل ذلك باعتماد نظام الإشارة الثاني على نظام الإشارة الأول .

ولو عدنا إلى مثالنا الأول وهو ظهور استجابة السرور لدى الطفل حال رؤيته الأم فإنه يمكن اشرط كلمة ماما بالأم. أي أن كلمة ماما تصبح إشارة للإشارة. ويمكن اشرط كلمة (هم) مع الطعام عن طريق لفظها من قبل الأم قبيل إحضار الطعام. ونتيجة لتكرار ذلك، فإن مجرد التلفظ بهذه الكلمة سيؤدي إلى استدعاء الاستجابة الشرطية وهي استجابة السرور.

وهكذا فإن تعلم كلمات أخرى سيكون بنفس الآلية، فظهور الأم يثير استجابة السرور، فإذا ما لفظت كلمة ماما ثم ظهرت الأم لعدة مرات فإن ذلك سيؤدي إلى أن تستثير كلمة ماما وهي مثير شرطي استجابة السرور. وبالتالي سيجري ارتباط كلمة ماما بالأم. فاللغة هي نظام من الرموز التي تبنى على الرموز المشروطة أصلاً. لذلك تدعى اللغة نظاماً إشارياً ثانياً.

ويعود الفضل إلى بافلوف في تحديد نظام الإشارة، والتأكيد على أن نظام الإشارة الثاني وهو نظام رمزي ولفظي خاص بالإنسان، وإنه ينبنى - دائماً - على النظام الحسي للإشارة (النظام الأول) الذي أوضحه في تجاربه على الكلب (ريشل، 1976: 176).

وباستخدام مفهوم التعميم الذي يتبناه السلوكيون، يمكن تفسير استجابة الكائن الحي لمثيرات تشابه المثير الشرطي بدرجة أو بأخرى (ريشل، 1976: 178).

إن الرمز هو عبارة عن تنبيه يمثل شيئاً آخر. والكثير من الكلمات هي رموز لأشياء حسية كالأسماء. إن كلمة (دار) هي رمز لأنها تمثل شيئاً معيناً هو الدار. أما الإشارة فهي تنبيه يستخدم للتعين بأن المكان والزمان مناسبان لحدوث

شيء ما. وبما أن معظم الإشارات تمثل شيئاً فهي رموز أيضاً. ولا يغدو التفريق بين الرموز والإشارات ممكناً دائماً، فالضوء

الأحمر على تقاطع الطريق هو رمز وإشارة (الحمداي، 1982: 28).

وتغدو التنبيهات رموزاً أو إشارات عندما نتعلم أن نستجيب لها بطريقة معينة. ويجري ذلك عن طريق

الاشتراط. وإذا كان اشراط الرموز لدى الحيوانات محدود الإمكانات فلا حدود له من حيث التعقيد والمدى بين البشر

(الحمداي، 1982: 28).

ويضيف الحمداي قائلاً: تتعلم الحيوانات كما يتعلم الناس أن يتكيفوا لبيئتهم، ويحافظوا على وجودهم من

خلال تعلم تلك الرموز والإشارات الطبيعية. ولكن عدد هذه الرموز والإشارات محدود للغاية، ومعظم الأحداث الطبيعية

تجري دون إنذار طبيعي.

أما الصنف الثاني من الإشارات والرموز فيشمل تلك التي ابتكرها الإنسان وربطها بالأحداث. فالجرس في مختبر

بافلوف مثلاً هو إشارة من هذا النوع. والنور الأحمر على تقاطع الطرق مثل آخر. وفي هذه الحالات لا توجد علاقة طبيعية

بين الحدث والإشارة. وبالوسع ابتكار أي عدد نشاء من هذه الرموز، وتنظيمها وفق قواعد نتفق عليها، وفي أي صيغة من

الأحداث (الحمداي، 1982: 29).

3- الاشراط الإجرائي / سكر

يعتبر التعزيز أهم عنصر في نظرية التعلم الشرطي الإجرائي. والتعزيز هو الإثابة التي يحصل عليها الفرد، أو أية

نتيجة أخرى ترفع أو تزيد من احتمال ظهور السلوك. فعندما يقدم الفرد استجابة حركية يحصل عليها ثواباً، فإن احتمالات

ظهور تلك الاستجابات الحركية تزداد. وعلى العكس تضمحل احتمالات ظهورها إذا لم تعزز.

وفي اكتساب السلوك اللغوي، يكون التعزيز هو ما يحصل عليه الطفل من استجابات الآخرين الذين يتكلمون

لغته، والتي تزيد من احتمال ظهور استجابات لغوية معينة دون غيرها. فعندما يحصل الطفل على الإثابة لنطقه الأصوات

المتعارف عليها في اللغة، فإن الطفل يكرر نطقها، ويواصل تعديل استجاباته اللغوية، بما يماثل الاستجابة المتفق عليها في

المجتمع اللغوي.

تبدأ هذه النظرية من القول بأن الطفل يحدث أصواتاً عشوائية يطلق عليها اسم المناغاة. ويطلق الطفل هذه

الاستجابات بطريقة فطرية؛ أي يطلقها من تلقاء ذاته، دون تنبيه معين معروف يستدعيها. ويقوم الأبوان أيضاً بتقليد

الأصوات التي ينطقها الطفل أحياناً. ويحس الطفل بالتدريج بقدرته على تنبيه نفسه بالأصوات التي يصطنعها هو. وهذه الحالة هي حالة تعزيزية أيضاً. إن الطفل يعزز نفسه، وهكذا تصبح الاستجابات الصوتية الفطرية التي يطلقها الطفل وهي المواد الأولية التي تبنى منها اللغة ذات نتائج معززة أو مثبته، وتزداد الأصوات التي ينتجها الطفل قريباً من أصوات الراشدين؛ كلما استطاع الطفل الحصول على ما يرغبه من نتائج مسرة من خلال اللغة؛ مثل حصوله على الانتباه والطعام والراحة وغيرها (الحمداي، 1982: 135، 134).

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن التعزيز الثانوي يلعب دوراً مهماً في تنمية اللغة وارتقائها. فكلما الأم يرتبط مع عملية الإرضاع وتنظيف الطفل وتبديل ملابسه ومداعبته، فيصبح صوت الأم وكلامها معززاً ثانوياً. ومن خلال تعميم الطفل للأصوات، تكتسب بقية الأصوات البشرية القدرة على التعزيز.

ويفسر أصحاب هذه النظرية اكتساب الطفل لمعاني الكلمات على أساس نفس المنطق. فقد يقول الطفل مثلاً " بابا "، ويظهر الأب، ويتكرر الموقف نفسه عدداً من المرات. ولربما يصحب ذلك بعض التأكيد، كأن يحمل الأب الطفل ويداعبه. وسرعان ما يطلق الطفل الصوت "بابا" على أبيه، وأي شخص آخر يشبهه. ويلعب التمييز دوره فيما بعد؛ إذ لا يقول الطفل كلمة "بابا" إلا عندما يريد الإشارة إلى أبيه دون غيره من الأشياء والأشخاص.

وترى هذه النظرية ضرورة النظر إلى العادات اللغوية استناداً إلى وظيفتها. فوظيفة العادة اللغوية هو ما يهتم علماء النفس - حسب زعمهم- وليس التصنيفات القواعدية. فيميز التعزيزيون من اتباع سكر بين ما يدعى بالـ "ماند" Mand وما يدعى بالـ "تاكت" Tact. والماند هو الكلمات والجمل والألفاظ التي تحتوي على طلب أو أمر أو رجاء.. الخ مثل (اعطيني) و(شيليني) بمعنى احمليني. وغالباً ما ينجم عنها تعزيز، نظراً لتعاون الكبار وانصياعهم لرغبات الطفل. أما التاكت فهو تعبير يغطي عمليات تسمية الأشياء في البيئة أو الرمز لها. فعندما تقدم للطفل الطعام وتقول له "هم" عندما يطبق بقمه على المعلقة. يربط بين هذا الصوت والطعام. وإذا ما أصدر الطفل صوتاً يقترب من صوت "هم" الذي نطقناه أمامه، فإننا نكافئه بالقبل والضحك والسرور. وبالتدريج يقترب الطفل بنطقه من النطق الذي يستعمله الكبار (الحمداي، 1982).

وتستند هذه النظرية على مبادئها المعروفة في تفسير جوانب اكتساب اللغة، كالتشكيل والانطفاء والتعزيز الثانوي وتعميم التنبيه... الخ وهكذا يفسرون اكتساب الجمل مثلاً استناداً إلى تشكيل سلاسل الاستجابات (الحمداي،

4- النظرية الآلية / مورر

وتقع هذه النظرية ضمن الاتجاه السلوكي. ويميل بعض العلماء والمختصين إلى عدم اعتبارها نظرية مستقلة، و إنما اعتبارها اتجاهاً يسير ضمن الاتجاه السلوكي الإجرائي.

ويفترض مورر أن الأطفال ينسخون أولاً كلام الأم؛ لا عن فهم ولا عن قدرة على الاستعمال، ولكن بشكل آلي. فالطفل يقوم بإطلاق أصوات عشوائية. وبعض هذه الألفاظ يقارب ألفاظ الأم، مما يدفعها للرضى والسرور، ومحاولة تعزيز هذا الصغير. وهذا التعزيز يتمثل أساساً في الإطعام. والإرضاع، والتربيت، والابتسام، مما يدفع الطفل إلى أن يحاول مرة بعد مرة أن يعيد ما تلفظه أمه بدقة أكبر، فيتكلم جاهداً أن يقارب كلامه كلام أمه. وهو في هذه المحاولات في الوصول إلى هدفه؛ يقوم بالإعادة والتكرار والتعديل والتصحيح لما يلفظه، معتمداً في ذلك على سماعه المتكرر من أمه، ومسترشداً بردود الفعل التي يتلقاها منها حينما يتكلم أمامها (Mowrer, 1950:688-726).

5- نظرية التعلم الاجتماعي (الملاحظة والتقليد) / باندورا.

يقوم مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة والتقليد على افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وسلوكهم، ويؤثر فيهم، أي انه يستطيع أن يتعلم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها (منسي، لا ت: 95).

ولا تعتمد عملية التعلم في هذه النظرية على التعزيز المباشر للمتعلم، بل من خلال تأثير الكبار، ولا سيما الآباء، من خلال المكافآت والعقوبات، وبشكل غير مباشر، من خلال عمليات التقليد والنمذجة (صالح، 1982: 42).

فالثواب والعقاب هنا يكون على نحو بدلي، أو غير مباشر. إذ يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج، ويلاحظ ما يصيب هذا النموذج من ثواب أو عقاب، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (منسي، لا ت: 95).

ويتعلم الصغار أن يسلوكوا تبعاً لنموذج معين، لأن هذا النموذج يثاب أو يعاقب. وهو ما يسمى الاشراف البدلي. وهم يتعلمون كذلك من هذا النموذج، لأنه يمثل قدوة أو مصدر نفوذ أو قوة. وبالتالي فهو - أي المتعلم - يلاحظ النموذج، ويقلده في كلامه. وبالتالي تتطور قدرته في المجال اللغوي، وصولاً إلى مرحلة كلام الكبار.

وإذا ما مضينا شوطاً آخر في التعمق في وجهة نظر التعلم الاجتماعي فيما له صلة بتعلم اللغة والمفاهيم وتطور تعلم القواعد؛ فإننا نلاحظ بداية أنها تعارض التوجهات البيولوجية في تفسير آلية تعلم اللغة. وهي في معارضتها تلك تطرح عدداً من التجارب التي تدل على أن آليات التعلم الاجتماعي مهمة في تعلم اللغة وتكوين المفاهيم.

ومن المعروف أن وجهة نظر تشومسكي ومن يرى رأيه تعتمد أساساً على افتراض وجود آليات وبنى داخل الإنسان تسهم في تعلم اللغة. ويرى تشومسكي أن الإنسان يولد مجهزاً بأدوات تساعد على تعلم اللغة، بل ويرى بعض المتشددون في هذا التيار أن التعلم لا يؤثر تأثيراً بارزاً في اكتساب اللغة (Brown, 1973).

لذلك فقد رفض علماء نفس اللغة خلال الستينات والسبعينات وحتى الثمانينات قبول التقليد (Imitation) كآلية يمكن أن تؤثر في تعلم اللغة (Whitehurst & Vasta, 1975)، إلا أن بعض العاملين في ميدان التعلم رأوا غير ذلك. فقد قالوا إن التقليد ليس عملية بسيطة يكرر فيها الشخص أو يحاكي سلوك شخص آخر، بل يتضمن عملية نشطة يستخرج فيها المرء القواعد بعد التعرض المتكرر للظاهرة. فالطفل يشاهد القاعدة اللغوية (اشتقاق ما مثلاً)، عدداً من المرات، فيستنبط القاعدة، ثم يقوم بتطبيقها في المواقف الجديدة.

ويرى باندورا أن المشاهدين يلاحظون الخواص المشتركة المتمثلة في عدد من الاستجابات التي تمثل قاعدة معينة، ويستخلصون تلك القاعدة ويولدونها في المواقف التي تتصف بنفس الخواص المشتركة. ويولد الأطفال إذن - حسب رأي باندورا - مقولات جديدة لم يتعرضوا لها سابقاً، بل تعرضوا لقدوة استعمل القاعدة أمامهم في مواقف متشابهة جسدت القاعدة اللغوية (Bandura, 1977:41).

ومن الواضح أن ما يشير إليه باندورا هو استخلاص القواعد اللغوية النحوية والصرفية من خلال مشاهدة القدوة. ويقف باندورا على أرضية صلبة، إذ أن الأدلة التجريبية قد أخذت تتراكم لتدل على أن القواعد اللغوية يمكن أن تكتسب من خلال آليات التعلم الاجتماعي.

(Rosenthal & Zimmermann, 1978. Brown 1979)

فقد وجد براون أن أطفال الروضات يستطيعون استخراج القواعد اللغوية التي تؤدي إلى إنتاج جمل مبنية للمجهول بعد أن يتعرضوا لعينة من الصياغات اللغوية المبنية للمجهول، والتي تصاحبها ممارسة الأفعال المذكورة في الجمل. فبعد أن تعرض أطفال الرياض لخمسين جملة من مثل هذه الجمل، استطاع الأطفال فهم جمل مبنية للمجهول جديدة تماماً؛ لم يسبق لهم أن تعرضوا لها. فقد حقق أطفال المجموعة التجريبية فهماً بلغ 80% مقابل 50% فقط للمجموعة الضابطة التي لم تحصل على التدريب، علماً بأن التجربة تضمنت في تصميمها ما يحمي من التفسيرات المنافسة أو البديلة. وهناك اتفاق واسع بأن البنى اللغوية التي يكتسبها الطفل تنجم عما يسمعه الطفل في حياته اليومية. (Speidel & Nelson, 1989).

ويزداد فهمنا باستمرار لطبيعة التفاعل الذي يجري بين الطفل ووالديه، مما يؤدي إلى تحسن في تعلم القواعد اللغوية. فقد ازداد فهمنا التفصيلي حول الكيفية التي نستطيع من خلالها توسيع وتقليص الألفاظ التي ينطقها الطفل، لكي يزداد احتمال استخراجه للقواعد اللغوية المهمة. كما تحسن فهمنا لدور تعرض الطفل لنماذج لغوية متباينة الكفاية في تعلمه قواعد لغوية معينة.

وتتراكم الأدلة أيضاً حول دور التعزيز الإيجابي في استخدام اللغة، وأثره في تحسن الاستخدام الكفؤ لها (White & Valey Menchaca, 1988). ولعل من أبرز التطورات هو رد الاعتبار لمفهوم التقليد (Imitation). (Speidel & Nelson, 1989).

ويرى بعض العاملين في الميدان أن التقليد فطري. ويمثل هذا التوجه علماء مثل ملتزوف وغوبنك. واعتمدوا للتدليل على ذلك التجارب التي بينت أن الطفل خلال ساعات من ولادته يقلد تعبيرات الوجوه التي يراها، فهو يخرج لسانه إذا شاهد شخصاً يخرج لسانه أمامه مثلاً (Meltozoff & Gopnik, 1989).

ويفسر مورر هذه الظاهرة بأن الطفل يمثل داخلياً ما يراه (الفم المفتوح واللسان البارز من الفم) ويستعمل هذا التمثيل الداخلي لتنفيذ التقليد. أما اينسفيلد فقد قالت بأن الحصول على مثل هذا التقليد ليس أمراً ميسوراً، ولا يحدث إلا بعد الولادة مباشرة (Bjorklund, 1987).

إن القول بفطرية آلية التقليد لا يقلل من أهمية النماذج التي يقلدها الطفل في إحداث الفروق الفردية. بل ويقترح نيلسون وزملاؤه في النهاية ضرورة الالتفات إلى الفروق الفردية في ميول الأطفال للتقليد (Nelson et al, 1989).

ويبدو أن الأطفال يختلفون في كم التقليد ونوعه كما يختلف الولدان فيما يطرحانه على الطفل من نماذج لغوية. لذلك ربما كان للتقليد أثر متباين في تعلم اللغة.

وتبين من الدراسات أن أطفال الروضات يقلدون ما يشاهدونه بعد أن يختزنوا المشاهد لفترات قد تطول أو تقصر. وهذا ما يدعى التقليد المؤجل. وللتقليد المؤجل كما يبدو دور مهم في اكتساب كثير من أنماط السلوك بما في ذلك القواعد اللغوية .

وقد طرح برينارد (Brainerd, 1978) أربع وسائل لتكوين المفاهيم أو تعلم القواعد وهي :

1- التصحيح البسيط.

2- تعلم القواعد (Rules).

3- التعلم بالمشاهدة.

4- التدريب على المسيرة .

ولا شك أن نتائج هذه البحوث تتحدى ما قال به بياجيه من فطرية التفتح. وعلى كل فإن نظرية التعلم الاجتماعي لم تستطع أن تفسر بشكل متكامل آلية اكتساب اللغة لدى الأطفال، لأن هذه النظرية تفترض أن ما يتعلمه الطفل فهماً وإنتاجاً يجب أن يكون قد سمعه من النموذج.

ونحن نعرف أن الطفل يصدر من الكلمات والجمل والأساليب اللغوية الشيء الكثير مما لم يسمعه من قبل. فهو في مراحل حياته الأولى يميل إلى جمع المفردات بإضافة المقطع (آت) إلى صيغة المفرد، بالرغم من أن كل ما يسمعه من نماذج الكبار لا يحتوي هذه الصيغة، اللهم إلا في حالة جمع المؤنث السالم.

وإذا ما سلمنا بالتقليد والمحاكاة أسلوباً لاكتساب اللغة على المستوى الصوتي، ومستوى الوحدات الصوتية (الفونولوجي)، فكيف نسلم بهما على المستويين الصرفي والنحوي؟ وكيف يدرك الطفل ابن الثالثة أو الرابعة هذه النظم وهي ليست ممثلة بشكل حسي فيما يسمع أو يقلد؟ وكيف يعرف مثلاً أن تغير أية وحدة صوتية (فونيم) في تركيب الكلمة يؤدي إلى تغير الكلمة نفسها؟ وكيف يعرف أن مد أية حركة أكثر من اللازم يؤدي إلى تغير الكلمة معنى ومبنى؟ وإذا ما قيل أنه سمع مثلها، فكيف إذاً يقيس ما لم يسمع على ما سمع ؟ (خليل، 1987: 79- 81) .

ثانياً: النظرية اللغوية – الفطرية (التوليدية- التحويلية/ تشومسكي):

وتقوم هذه النظرية على افتراض قوامه أن مبادئ اكتساب اللغة هي مبادئ فطرية وليست متعلمة (Gleason 1993:328 & Ratner). ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأطفال في كل مكان في العالم يتعلمون قواعد لغوية بالغة التعقيد بسرعة هائلة. وتوحي هذه السرعة الهائلة في اكتساب قواعد اللغة بأن الإنسان ذو تركيب خاص يؤهله لاكتساب اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يتلقاها، وتكوين الفرضيات حول كيفية بناء التركيب اللغوي. ويطلق على هذه القدرة على تحليل البيانات، وصياغة الفرضيات، اسم تحليل المعلومات. ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن هناك ميلاً وراثياً لاكتساب اللغة (الحمداني، 1982: 136).

وتحتج هذه النظرية بعدد من البراهين في إجابتها على السؤال الذي يطرحه الآخرون: لماذا تعتبر مبادئ اكتساب اللغة مبادئ فطرية؟ ومن هذه الأدلة التي يوردها أصحاب الاتجاه الفطري:

1- يستطيع الفرد خلال فترة قصيرة في مقتبل عمره أن ينتج عدداً هائلاً من العبارات والجمل والأساليب اللغوية، وأن يفهم كل ذلك دون أن يسبق له سماع أغلبها. هذه القدرة الهائلة التي يتميز بها الإنسان هي خاصة به دون غيره (تشومسكي، 1996: 91). ويسبغ أصحاب هذه النظرية الفضل في تعلم اللغة على الطفل لا على بيئته. انهم يؤكدون على الجوانب التركيبية، أو لنقل الجوانب التشريحية العصبية والعضلية الموروثة، والتي تسمح للطفل بتحليل المعلومات التي يتسلمها من بيئته، وتمكنه من استخلاص التراكيب القواعدية أو ابتكارها (الحمداني، 1982: 136).

2- يمتلك الصغار مقدرة هائلة على فهم واكتساب النظام اللغوي بكل تعقيداته. بينما يكاد يعجز الكبير عن أن يتعلم ما يتعلمه الصغار، وفي نفس الفترة من مفردات وجمل وقواعد نحوية وصرفية، واستخدام أساليب النفي والتعجب والنداء، واستخدام الضمائر وتصريفها مع الأسماء والأفعال. انهم يفعلون كل ذلك حتى قبل أن يتمكنوا من جمع عديدين يتكون كل منهما من منزلة واحدة.

3- يستطيع الطفل أن يكتسب النظام اللغوي وبدقة متناهية دون أن يكون تحت إشراف متخصصين. كما أن المحيطين به نادراً ما يعلمونه اللغة بشكل مقصود. ويستطيع من ثم وبدون أي جهد يذكر استعمال بني معقدة وقواعد موجهة للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه (زكريا، 1982: 48).

4- ينتج الأطفال في كل مرحلة عمرية أنماطاً لغوية متشابهة، بغض النظر عن مستواهم الاجتماعي أو لغتهم، ويميل الطفل إلى أن تكون لغته متميزة في خصائصها بمميزات يخالف بها لغة الكبار، رغم أنه يتعرض للغة من خلالهم. وتتميز هذه المخالفة للكبار بالاستخدام المبدع للغته الخاصة، مما يعبر عن مقدرة عقلية خاصة به (زكريا، 1982: 55).

ويصل تشومسكي إلى استنتاج مفاده أنه عند الأخذ بعين الاعتبار نوعية قواعد اللغة التي يكتسبها الأطفال في ضوء محدودية ورداءة المعروض اللغوي أمامه، وعند النظر إلى الانتظام المثير للإعجاب لما ينتجه الطفل من قواعد، وانفصال كل ذلك عن أية مؤثرات مثل الذكاء والدافعية والحالة الاجتماعية، فإنه من الصعب افتراض أن ما حدث هو تعلم. إذ كيف يتعلم كل ما سبق دون علم مسبق بطبيعة اللغة (تشومسكي، 1985: 76) .

ولو عدنا إلى محدودية ورداءة المعروض اللغوي أمام الطفل لبيان ذلك بطريقة أكثر اسهاباً فإننا نقول أن ما يتعرض له الطفل يتصف بصفتين هما:

أ- محدودية المعروض:

وبيعني ذلك أن الطفل ينتج جملاً وعبارات ويمكنه كذلك فهمها رغم أنها لم تكن ضمن المدخلات التي تعرض لها الطفل. فالأطفال لا يتعلمون لغة ما عن طريق خزن الكلمات والجمل كلها في قاموس عقلي عملاق. والطفل حينما يفهم جملة ما لا يفعل ذلك بمطابقتها بجملة ما في قاموسه العقلي (Fromkin & Rodman, 1988: 367).

ويطرح تشومسكي قضية مهمة حيث يشير إلى الجانب الإبداعي للغة. فاللغة نظام اتصالي يتميز بإمكانية تركيب الإشارات الجديدة وتفسيرها.

والمراد بالإشارات الجديدة تلك الإشارات التي لم تواجه الطفل من قبل. والإشارات لا توجد في قوائم- مهما كانت ضخامتها- بحيث يجد مستخدم اللغة منفذاً إليها. ومن ناحية أخرى تمكن النظم اللغوية جميعاً مستخدميها من تركيب أقوال كثيرة بغير حدود لم يسبق سماعها أو قراءتها من قبل. الأمر الذي يتضح في استطاعة الأطفال في مرحلة مبكرة إلى حد بعيد إنتاج الأقوال التي لم يسمعوها من قبل، مما يكشف عن أن اللغة لا تكتسب عن طريق تكوين العادات.

(جرين ، 1993: 5-6)

ب- عدم قواعدية المعروض غالباً:

ويعني ذلك أن ما يسمعه الطفل لا يساعده على اكتشاف قواعد لغته، بل أن هذا الاكتشاف يتطلب مجهوداً إضافياً من هذا الطفل لكي يستطيع أن يميز بين المعطيات اللغوية الصحيحة و المعطيات اللغوية المنحرفة عن قواعد اللغة (زكريا، 1982: 57) .

فالطفل يسمع أجزاء من الجمل، وبدايات غير صحيحة، وأخطاء ومقاطعات أثناء الكلام، ولا يقول له أحد أن هذه العبارات تسير وفق قواعد اللغة أو لا تسير والسؤال الذي يطرح نفسه: كيف يستطيع الطفل أن ينجز هذه المهمة الشاقة العسيرة دون مساعدة كبيرة أو مقصودة؟ إن تشومسكي يفترض أن عقل الإنسان يتميز بخصائص ونزعات فطرية. (Gleason & Ratner, 1993: 329)

ويورد باقر (2002) وصفاً لما يقدم للطفل من معروض لغوي، وعدم تناسب هذا المعروض مع النتائج الباهر الذي يحرزه الطفل في اكتسابه اللغة فيقول: " لو نظرنا إلى هذه المشكلات التي تكتنف المادة اللغوية المقدمة للطفل في اكتساب لغته، والتي وصفناها بالفقر، وبأنها لا يمكن أن يتأسس النظام المكتسب عليها قصراً، لوجدناها على ثلاثة أنواع:

1- ضالة التحديد Under determination :

حيث لا تحدد المدخلات النظام القواعدي النهائي. أي أن القواعد اللغوية المعروضة على الطفل تظهر على شكل كلام لا يحدد العلاقات بدقة، بل على المستمع أن يجد تلك العلاقات و يحددها.

2- التدهني النوعي Degeneracy:

إذ غالباً ما تكون هذه المادة (المدخلات) متدنية نوعياً. أي أن المتحدث يهمل في نطق الكلام، وغالباً ما تكون الجمل ناقصة التركيب.

3- غياب الدليل السلبي Negative evidence:

أي أن المدخلات لا تحوي أدلة سلبية (باقر، 2002: 33).

ويفسر باقر معنى الدليل السلبي قائلاً : أما المشكل الثالث في اكتساب اللغة فهو ذلك المتعلق بمسألة غياب الدليل السلبي. والدليل السلبي هو وجود دليل أمام الطفل يستدل به على عدم صحة تركيب من التراكيب، أو جملة من الجمل التي تحويها المادة اللغوية التي يتعرض لها خلال اكتسابه لغته (باقر، 2002: 42) .

أي أن الطفل يتعلم القواعد من جمل يسمعا من الآخرين حوله، ويستنتج من هذا الكلام قواعد لغته، ويفهم ما ينبغي أن يقال. ولكنه لا يسمع ما لا ينبغي أن يقال: فيسمع أن " فلاناً يسكن في المفرق " وأن " فلانة تسكن في عجلون " ولكنه لا يسمع أن " فلانة تسكن في العجلون ولا يقال له إن ذلك خطأ. ومع ذلك يدرك الطفل أن العمان والعجلون خطأ. والكرك والزرقاء صح.

ونظراً لأهمية هذه النظرية وامتدادها على مساحة واسعة في حقل اكتساب اللغة، فمن المهم بيان وجهة نظر الفطريين في كيفية تعلم اللغة، وماهية القدرة العقلية الفطرية للإنسان.

وفيما يلي إلمامه بأساسيات هذه النظرية وقواعدها وما استخدمته من مفاهيم ومصطلحات:-

1- الكفاية والأداء :

يميز تشومسكي بين مصطلحين هما الكفاية والأداء (Competence and Performance).

ويعرف تشومسكي الكفاية اللغوية بأنها: قدرة لدى كل فرد من أفراد المجتمع اللغوي تمكنه من تكوين ما يريد من الجمل التي لم يسبق له تكوينها في المواقف المختلفة. وهي تقوم أساساً على معرفة الفرد بالقواعد النحوية والصرفية التي تربط المفردات ببعضها، والقواعد الأخرى التي يطلق عليها القواعد التحويلية والتي سيتم التطرق إليها لاحقاً. أما الأداء أو التلفظ أو الكلام فهو ما يصدره الفرد من أصوات لغوية قد لا تتفق ولا تتطابق مع كفايته اللغوية (منصور، 1982: 139 - 140). ونادراً ما يتطابق الأداء اللغوي مع الكفاية اللغوية .

2- القواعد الكلية الشاملة Universal Grammar

حاول تشومسكي وبجهود كبيرة ان يصل إلى استنتاج القواعد التي تحكم اللغات جميعاً. وقد أحرز في هذا المجال نجاحاً لا بأس به، وساهم تلاميذه وأنصاره في إتمام ما بدأه .

(خرما، 1979: 121 - 122)

ويرى تشومسكي ان أهم أهداف الباحث هو الوصول إلى ما هو مشترك بين اللغات المختلفة وما هو مختلف (زكريا، 1982: 265). وكان تشومسكي هو واضع مصطلح القواعد الكلية الشاملة سنة 1975. ومن تلك القواعد مرور الأطفال بالمراحل اللغوية ذاتها مثل مرحلة الأصوات قبل اللغوية الكلمة الواحدة الكلمتان الخ ووجود الفعل والفاعل والمفعول به في جمل جميع اللغات (عيسى، 1987: 69 - 70). ويعرف تشومسكي (1976) القواعد الشاملة على أنها: نظام

من المبادئ والقوانين تعتبر من خصائص اللغات الإنسانية جميعها ليس محض الصدفة بل بالاحتمالية البيولوجية (Gleason

. (& Ratner, 1993: 28-29

3- البناء السطحي والبناء العميق للجملة : Surface Structure and Deep Structure

يرى تشومسكي ان لكل تركيب لغوي بناء عميقاً في ذهن الفرد قبل ان يقوم بتحويله إلى كلام منطوق، والذي

يشير إلى البناء السطحي. ويرى تشومسكي كذلك ان البناء العميق متشابه لدى الناس أجمعين (كلاس، 1984: 39).

ومن وظيفة القواعد التوليدية - التحويلية التي ستجري الإشارة إليها، تحديد البناء العميق والبناء السطحي

لكل جملة أو عبارة، والعلاقة بين هذين البناءين. ومن الأمثلة على تمييز تشومسكي بين البناء السطحي والبناء العميق،

قوله ان البناء السطحي لجملتين قد يكون واحداً (يفيد نفس المعنى).

والمثال الذي يطرحه تشومسكي هو ان جملة " أمرت زوجتي بغسل الصحون " ، و" وعدت زوجتي بغسل

الصحون" جملتان ذواتا بناء سطحي واحد وبنائين عميقين مختلفين. ويقدم خرماً مثلاً آخر هو "أكل علي تفاحة" و "أكل

علي علة". حيث وقع الفعل في الأولى على التفاحة، وفي الثانية على (علي).

ويورد الحمداني مثلاً على أن الجملة ذاتها قد يكون لها بناءان عميقان مختلفان فعندما نقول: (غضب الطلاب

لإهانة استاذهم). فلا نجد سبب غضبهم واضحاً نظراً لوجود بناءين عميقين للجملة، فقد تعني أن الطلاب غضبوا لأن

أستاذهم أهانهم، أو قد تعني الجملة ان الطلبة غضبوا لأن أستاذهم لحقته إهانة من أحدهم (الحمداني، 1982 : 130).

والبناء العميق هو الذي يحتوي على الدلالة الحقيقية للجملة. ومن ثم فإن فهم أية جملة في بنائها السطحي

يستلزم إرجاعها إلى التركيب الأساس (البناء العميق) (عيسى، 1987: 71).

فالبناء العميق يرتبط بالمعنى، بينما يرتبط البناء السطحي بالتعبير. ولكن على الرغم من اختلافهما، فإن بينهما

روابط تحددها القواعد التحويلية.

4- القواعد التوليدية والقواعد التحويلية (Transformational & Generative Grammars)

القواعد التحويلية : هي القواعد التي تعمل على البناء العميق للجملة، وتحولها إلى الشكل الخارجي الذي يعبر

عنه بالأصوات (خرماً، 1979: 116).

أما القواعد التوليدية فيمكن تعريفها بأنها: نظام من القوانين التي تصف بشكل محدد وواضح بناء الجملة. وهي تمثل ما يعرفه الشخص المتكلم (تشومسكي، 1985: 31-32). وبالتالي فإن هذه القواعد تتعلق بالإمكان أو الكفاية اللغوية (الحمداي، 1982: 129). وتشمل القواعد التحويلية قوانين الحذف والإضافة والاستعاضة والتنحية والتبادل (De Vito, 1970: 49). وتسهم القواعد التحويلية في توظيف القوانين المذكورة أعلاه، وتوجيهها نحو البنى العميقة، حيث تقوم بهذيبها وتشذيبها وتعديلها لتتحول إلى بنى سطحية.

5- أداة اكتساب اللغة: Language Acquisition Device :

يستند أصحاب هذه النظرية بدرجة كبيرة إلى نظريات عقلية، وافترض وجود آليات عقلية مجردة. وافترض تشومسكي (1965، 1972، 1982). وجود أداة لاكتساب اللغة مهمتها تسهيل عملية اكتساب اللغة. وقد أطلق تشومسكي على هذه الأداة اسم أداة اكتساب اللغة (Language Acquisition Device) وتعرف اختصاراً بالأحرف LAD. واستنتاجاً مما أورده تشومسكي فإن وظيفة هذه الأداة هي تمكين الطفل مما يلي:

- 1- الاصغاء والانتباه لما يقوله الكبار من حوله .
- 2- تحليل البيانات أو المعطيات اللغوية التي يتلقاها، وتصنيفها إلى عدة أصناف قواعدية .
- 3- استنتاج الفرضيات حول الكيفية التي تتشكل بها اللغة (كيفية البناء اللغوي)، أو بمعنى أنه يبني الأحكام التي تبرر وتفسر الانتظامات فيما يعرض من كلام الكبار.
- 4- استخدام القواعد التي تم اكتسابها لتوليد أعداد متزايدة من الجمل التي لم يسمعها من قبل.

(Gleason & Ratner, 1993: 330-331)

ويرى تشومسكي ان النظريات المتعلقة بإدراك اللغة واكتسابها أهملت إهمالاً تاماً المظهر الإبداعي في استعمال اللغة، أي الاستعداد لتكوين وفهم الجمل التي لم تسمع من قبل إطلاقاً. وأهملت التحقق من درجة التنظيم الداخلي، ومن تعقد البنى المجردة الذي يتحكم به الفرد الذي تعلم لغة معينة.

هذا النظام يتدخل بدرجة كبيرة في فهم العبارات لا بل في تمييزها. وتشير الحجج إلى أن اللغة الأم هي تطبيق بسيط ومنظم تنظيماً عالياً لصيغة عقلية معقدة وكامنة، وتتصف بخصائص متميزة وفريدة، وتدلل على أن بنية النحو التي يستنبطها كل من اكتسب النحو تشكل انعكاساً للسمة العامة لقدرة الفرد على اكتساب اللغة أكثر مما تشكل انعكاساً لسياق خبرته الخاصة، فمن المحتمل أن الكائن الإنساني يحمل مجموعة محددة من الأنظمة التوليدية، هذه الأنظمة التي ينتقي هذا الكائن انطلاقاً منها النحو الخاص بلغته على قاعدة الوقائع اللغوية التي يتعرض لها (ريشل، 1976: 18).

ويفترض ماكنيل (1970) أن الطفل يستقبل عدداً محدوداً من العبارات والجمل، ومع ذلك فإنه مركب عقلياً بحيث يطور نظرية تكمن وراء الانتظامات التي تكمن خلف الكلام الذي يتعرض له الطفل. ويطلق على هذه النظرية الكفاية النحوية، وهي فهم الطفل ومعرفته باللغة التي يتعرض لها، ويقوم L A D بعد ذلك بتخطي المجموعة المحددة من العبارات والجمل التي بدأ منها إلى تمييز الجمل القواعدية من غير القواعدية اللامحدودة في اللغة (Mc Niell 1970: 70). ويرى ماكنيل أنه يتوجب أن تكون آلية أداة اكتساب اللغة كلية، إذ يجب أن يكون الطفل قادراً على اكتساب أية لغة طبيعية فهي تحتوي على إجراءات ومعلومات لها علاقة بالصيغة العامة للغة الإنسانية، ولا تحتوي أي شيء غير متسق مع أي لغة من لغات العالم.

(Mc Niell, 1970: 71)

ومن خلال ما سبق يمكن وضع عدد من الملاحظات أو الاستنتاجات التي توضح ما تدعو إليه النظرية الفطرية

وهي:

1- إن اكتساب الأطفال لغة ما هي مهمة تتم بفضل ما يمتلكونه أساساً من قدرات فطرية وليس نتيجة لتأثير ما يدور

حولهم في المجتمع اللغوي.

2- إن اللغة هي مقدرة عقلية منفصلة عن التفكير، وعن باقي القدرات العقلية.

3- إن الأطفال يضعون فرضيات من خلال ما يعرض عليهم، وهذه الفرضيات تشكل لديهم قواعد يستخدمونها في إنتاج

الجمل والعبارات، وبشكل نظامي حتى في أخطائهم.

وإذا كان الأطفال يكتسبون القوانين والقواعد التي تحكم لغتهم فهماً وإنتاجاً دون أن يصرح لهم من حولهم بتلك القوانين، فإنه لا بد من افتراض كما يراه تشومسكي مفاده أن الأطفال يتعلمون اللغة بالطريقة نفسها التي يكتشف بها اللغويون قوانين القواعد الخاصة بلغة ما. فالطفل يلاحظ العلاقات القواعدية في الجمل، ثم يصوغ بناءً على ذلك فرضيات حول تلك القواعد (Foss & Hakes, 1978:279).

6- الفترة الحرجة Critical Period

يرى التحليليون وجود ما يسمى الفترة الحرجة، وهي تلك الفترة من عمر الطفل التي يسهل عليه فيها تعلم أية لغة مهما كانت وبعد أن يتخطاها يبدأ في مواجهة صعوبات في تعلم أية لغة. وتزداد هذه الصعوبة لديه مع تقدمه في العمر. ويرون كذلك أن وجود هذه الفترة لدى جميع الأطفال دليل على أن اكتساب اللغة ميل فطري لدى الأطفال (صالح، 1992: 65).

وسبب وجود هذه الفترة الحرجة هو أن أداة اكتساب اللغة تعمل بكفاءة عالية، فإذا ما تناقصت هذه الكفاءة فإن هذه الفترة تنتهي، ويصبح تعلم اللغة أمراً صعباً. على أن الناظر في التطورات المستمرة التي طرأت وتطراً على النظرية التحليلية يرى تراجعاً ملحوظاً عن أداة اكتساب اللغة LAD والفترة الحرجة. ويرى تشومسكي أنه باستطاعة من اجتازوا هذه الفترة أن يعوضوا بعض أوجه القصور في أدائهم اللغوي (طوبا، 1993: 75).

ثالثاً: الاتجاه المعرفي / بياجيه وآخرون

قبل الدخول في استعراض نظريات الاتجاه المعرفي يجدر القول ان نظرية تشومسكي ونظرية بياجيه لهما نفس التوجه، وربما كان المنظور النفسي يرى أن نظرية تشومسكي تدين بالفضل إلى بياجيه (Piaget) وآرائه، حيث شكلت نظرية بياجيه أساساً شيد عليه تشومسكي نظريته.

وإذا ما تمت العودة إلى النظرية المعرفية، فيمكن ملاحظة أنها لا تتفق مع الاتجاه السلوكي في افتراضه أن اكتساب اللغة يتم عن طريق التعزيز وتشكيل السلوك، ولامع النظرية التحليلية التي يمثلها تشومسكي، والتي تفترض وجود آليات بيولوجية موروثية تكون هي المسؤولة عن اكتساب اللغة، بحيث تجعل لدى الطفل استعداداً لاكتساب اللغة، ابتداء باستقبال المدخلات اللغوية وتحليلها، ومن ثم وضع الفرضيات، وتقعيد القواعد، وانتهاء بإنتاج العبارات والجمل التي لم يسمع بها الطفل من قبل ولهذا فقد سلكت النظرية المعرفية مسلكاً آخر يمكن إيضاحه فيما يلي :

يرى أنصار الاتجاه المعرفي أن اللغة هي أحد مظاهر المعرفة البشرية، وكفاية يكتسبها الفرد من خلال التطور المعرفي. ويعتمد ذلك على اكتساب المفاهيم. وهم يرون ان مظاهر النمو المعرفي التي يمر بها الأطفال هي كالتالي:

1-الوحدات المعرفية وتشمل

أ- الشكل التصوري العام Schematic Fashion .

ب- الصورة الذهنية Mental Image .

ج- الرموز Symbols .

د- المفاهيم Concepts .

2- العمليات المعرفية : وتشمل:

1- الانتباه Attention .

2- الإدراك Perception .

3- التذكر Memorizing (الريماوي، 1993: 200- 210).

4- التفكير Thinking .

فالأطفال يكونون خبرات أولية عن العالم حولهم عن طريق الممارسة العملية ثم يقومون بترتيب هذه الخبرات

في خارطة معرفية (Gleason,1993: 335).

ويخضع النمو المعرفي للطفل للتفاعل بين الفرد بمكوناته وبين البيئة وعناصرها ويسير النمو المعرفي في مراحل

متتالية حددها بياجيه وتتلخص فيما يلي:

Sensorimotor Stage	1- المرحلة الحسية الحركية
Preoperational Stage	2- مرحلة ما قبل العمليات
Concrete Operational Stage	3- مرحلة العمليات المادية
Formal Operational Stage	4- مرحلة العمليات المجردة

ويبدأ الطفل باكتساب الخبرات من حوله عن طريق حواسه، بحيث يميل إلى لمس وتفحص كل ما حوله، فيطور من خلال ذلك فهماً حسيّاً حركياً للمكان الذي يمارس فيه أنشطته، وهو ما يسمى إدراك المكان (Space Perception) وإدراك الذات وإدراك الزمن ومفهوم السببية ومفهوم ثبات الأشياء (دوام الأشياء) (Object Permanence) (الريماوي، 1993). ويتم وضع رموز للأشياء وغيرها من الأبنية المعرفية لدى الطفل، والترميز (Symbolizing) هو طريقة اعتباطية لتمثيل أحداث عيانية، أو صفات الأشياء والأفعال، وخصائصها المميزة. فالكلمة رمز، وإيماءة الرأس رمز، وكذلك التكشير والابتسام وإشارات المرور والجمجمة والعظمتان المتقاطعتان (الريماوي، 1993: 198). وإذا ما أصبح الطفل قادراً على ترميز خبراته وما يستدخله، أصبح ترميز مبادئ اللغة أمراً ميسوراً، باعتبار أن مبادئ اللغة لا تختلف عن المبادئ المعرفية الأخرى.

ويرى بياجيه أن تفسير النمو اللغوي يتم إذا ما تم التعرف على التراكيب المتعلقة بكل مرحلة تطورية، فلكل مرحلة تطورية خصائص تجب مراعاتها حينما يراد للطفل اكتساب اللغة. فلا يمكن إكساب الطفل مفاهيم معينة لا يمتلك البناء المعرفي لها، فلا يستطيع الطفل اكتساب المفاهيم المجردة كالعدالة والجمال مثلاً في عمر سنتين أو ثلاث سنين، لأنه غير مؤهل تطويراً لاكتسابها، وحتى يصل الطفل إلى الكفاية اللغوية فلا بد أن تصبح المفاهيم جزءاً من البناء المعرفي للطفل. فالكفاية لا تكتسب إلا بناء على مخططات وتنظيمات داخلية تتطور وتتنامى من خلال عمليتي التمثل والمواءمة، بناء على تفاعل الطفل بمحيطه الخارجي واتصاله به.

أما الأداء فيمكن أن يحدث دون أن يكون قد أٌستقر في حصيلة الطفل اللغوية، ودون أن يصبح جزءاً من بنائه المعرفي، فهو قد ينشأ ويلاحظ من خلال التكرار الآلي لما يسمعه الطفل من أصوات. ان وصول الطفل إلى المرحلة التي يستطيع أثناءها التعامل مع الرموز عامة والرموز اللغوية خاصة شرط أساسي لاكتساب اللغة واستقرارها والتعامل بها. واللغة- كما يراها بياجيه- نظام من الإشارات الاصطلاحية، وهذا النظام مطبوع بالطابع الاجتماعي، ويحتاج هذا النظام لتأزرات (قدرات) لا تهيؤها اللغة نفسها للطفل الصغير. فهذا الطفل لا يحمل في عملية اكتساب اللغة قدرات لغوية صرفية، بل هو يحمل دعامة لوظيفة أعم بكثير وهي الوظيفة الرمزية التي تظهر بشكل مبسط وموحد اجتماعياً عن طريق استعمال الإشارات الجماعية التي تتكون من الكلمات. بيد أن استعمال هذه الإشارات يستلزم أن يكون الطفل قد اكتسبها، وهو يكتسبها عن طريق المحاكاة (ريشل، 1976: 148).

وحينما يصل الطفل إلى مستوى التطور العقلي اللازم لتطور اللغة وغيرها من المهارات المعرفية الأخرى خلال مرحلة ما قبل العمليات (2-7) سنوات فإنه يتحول من شخص يفكر بطريقة حسية حركية إلى شخص يفكر بطريقة المفاهيم الرمزية. ويكون التطور الأكثر أهمية في هذه المرحلة هو التطور اللغوي، إذ يبدأ الطفل باستخدام الكلمات بوصفها رموزاً للأشياء المحسوسة، مبتدئاً بالكلمة المفردة مروراً بمراحل تطور الجملة (Richmond, 1970:97).

وأشار المعرفيون إلى وجود توازيات وتزامن بين التطور المعرفي واللغوي، وكل منهما يخدم الآخر. فالتطور المعرفي شرط أساسي للتطور اللغوي وإذا ما تطور النظام اللغوي كان أساساً لتطور معرفي آخر وهكذا.

ولتحديد أثر التطور المعرفي في التطور اللغوي، وتحديد نوعية المفردات والتراكيب التي تلائم هذا التطور، فقد أشار عبده إلى تلك المفردات والتراكيب التي تمكن ابنه مروان وديمة من اكتسابها، فقد اكتسب هذان الطفلان كلمة (ساعة) بمعنى آله قبل بلوغهما الثانية من العمر، أما الساعة بمعنى الوقت فلم يكتسبها إلا بعد السنة الثالثة والنصف.

وهذا يدل على أن تأخر اكتساب عدد من المفردات لا علاقة له بصعوبة اللفظ بقدر ما له علاقة بمراحل اكتساب

المفاهيم التي تدل عليها (عبده، 1984: 79).

ويورد عبده مثلاً آخر حيث يقول أن الطفل قبل الثانية أو الثانية والنصف لا يستطيع تمييز الألوان والأشكال المختلفة، ولذا فإن من المستحيل أن يتعلم كلمات مثل أبيض وأصفر وأحمر ومثلث ومربع ودائرة قبل بلوغ السن التي يستطيع فيها تجريد اللون والشكل باعتبارهما ظاهرتين يمكن تسميتهما. وتكرار الكلمات الدالة على لون أو شكل قبل السن المناسبة لا يجدي لا لصعوبة لفظ هذه الكلمات بل لعدم وصول الطفل إلى مرحلة النضج الذي يسمح له بتجريد اللون والشكل، وملاحظة الاختلاف بين الألوان والأشكال (عبده، 1984: 78).

ويعتبر اكتساب اللغة عند الطفل أمراً هاماً، فهو من ناحية يساعد الطفل على التواصل الأكفأ والأوسع مع الآخرين في البيئة المحيطة، وهو من ناحية أخرى يعتبر نافذة يطل من خلالها الباحثون على ما لدى الطفل من أبنية معرفية ومخزون لغوي، وهو أيضاً يؤثر في النمو العقلي ويدعمه، كما يعتبر النمو العقلي أرضية لازمة للتطور اللغوي. واعتماداً على النظرية المعرفية، فإن تعريض الطفل لبيئة غنية لغوياً ومعرفياً يجعل مدخلاته غزيرة، وبالتالي فإنه يقوم بتحليل هذه المدخلات، ومن ثم استنتاج القواعد التي تقوم عليها، مثل قاعدة تحويل الفعل إلى اسم فاعل، أو اسم آلة أو اسم مكان، أو تحويل المفرد على وزن معين إلى جمع مذكر سالم، أو جمع مؤنث سالم، أو جمع تكسير. ومن خلال الاعتماد على ما سبق فإن تعريض الطفل إلى برنامج تدريبي هدفه تسريع عملية اكتساب بعض الأوزان التي كانت نسب اكتسابها لها منخفضة، يمكن أن يساعد في تسريع عملية الاكتساب، وبالتالي تسريع النمو اللغوي لدى الطفل، وتسريع تعلمه للصيغ الصرفية التي يتطلب تعلمها واكتسابها وقتاً أطول فيما لو ترك الطفل يكتسبها بشكل طبيعي من خلال البيئة اللغوية المحيطة الخالية من التدريب المخطط المقصود.

رابعاً: النظرية التفاعلية الاجتماعية .

ومن أشهر رواد هذه النظرية سنو (Snow 1981)، وبرونر (Bruner 1985)، وفارار (Farrar 1990). ويرى هؤلاء التفاعليون أن التطور اللغوي إنما هو انعكاس لسلوك التواصل مع الآخرين، فالتفاعل مع الآخرين هو الأمر الهام الذي يتم من خلاله التطور اللغوي.

ويتميز التفاعليون عن غيرهم من أصحاب النظريات الأخرى، فهم وإن كانوا لا ينكرون وجود استعدادات نفسية فطرية لدى الأطفال، إلا أن هذه العوامل الفطرية ليست كافية، وليس لها الوزن الأكبر في تطور اكتساب اللغة وهم كذلك لا يشاركون الفطريين في افتراضهم وجود أداة اكتساب اللغة LAD، والذي لم يستطيع التشرحيون إثبات وجوده (Gleason & Ratner, 1993). وهم يناقضون الفطريين في قولهم بوجود الفترة الحرجة التي إذا ما تجاوزها الفرد أصبح من الصعب عليه تعلم اللغة بنفس السلاسة التي يتعلم بها الأطفال اللغة.

وهم من ناحية أخرى يخالفون بياجيه وأنصاره في افتراضهم إن التطور المعرفي أمر هام جداً، ويشكل أساساً للتطور اللغوي. انهم يركزون بشدة على أن الفرد يكتسب اللغة من خلال التفاعل مع الآخرين. ويضع برونر (1985) مصطلحاً بديلاً لأداة اكتساب اللغة، ويطلق عليه مصطلح نظام اكتساب اللغة الاجتماعي (Language Acquisition Socialization System)، ويعبر عنه اختصاراً بالأحرف LASS (Gleason & Ratner, 1993: 337).

وعلى الرغم من أن الصغار حين يتفاعلون مع لغة الكبار؛ إنما يحاولون معالجة هذه اللغة لمحاولة اكتساب لغتهم الخاصة بهم، فإن الكبار من حيث لا يشعرون يستخدمون لغة خاصة في كلامهم مع الأطفال تتناسب وقدراتهم. ويرى التفاعليون أن أهم سبب يدعو الطفل إلى الكلام هو السبب الاجتماعي لإشباع حاجته إلى التواصل.

خامساً: نماذج العمليات المتزامنة الموزعة

Parallel Distributed Processing Models وتختصر بالأحرف P D P

ويرى منظرو هذه النظرية من أمثال ماكلياند ورملاهت أن الارتباطات العصبية هي الأساس الذي تبنى عليه المعلومات في الدماغ، حيث يتميز الدماغ البشري بقدرته على إقامة ارتباطات بين عناصره، وأن التنشيط الذي يحدث لمفهوم ما يمكن أن يمتد ويعرض مفاهيم أخرى للتنشيط. والذاكرة الإنسانية في رأي الارتباطيين ذاكرة موزعة بشكل موسع فيما يمكن تسميته بوحدة المعالجة Processing Units، ويوجد بين هذه الوحدات ترابطات عصبية وهم يرون أن فاعلية هذه الوحدات تعود للكيفية التي تترابط بها تلك الوحدات.

(Johnson- Laird, 1988).

ويرى الارتباطيون كذلك أن هذه الترابطات تتزايد مع تقدم الطفل في العمر. وكلما تعرض الطفل لمؤثرات لغوية. وفي حالة تعرض الطفل أو الفرد بشكل عام لمدخلات لغوية معينة، فإن هذه المعلومات تحمل على شبكة الأعصاب تلك من خلال وحدات أو عقد مترابطة، هذه الوحدات يمكن أن تنشط عند مستوى معين وتبدأ بالعمل، وبالتالي فإن حدوث تعلم يتضمن في الأساس زيادة في عدد هذه الترابطات وإمكانية تنشيطها عند إثارتها بمدخل لغوي معين.

ولا بد أن يكون للمثير القدرة على إيجاد حالة التنشيط أو التقوية، وفي هذه الحالة يقال أن نظام الترابطات قد ميز المثير، وبالتالي يصبح هذا دليلاً على حدوث التعلم. أما في حالة وجود مثير ضعيف، فإنه لن يستطيع أن يحدث الإثارة أو التنشيط في عقد الترابطات، وبالتالي فلن يستطيع تنشيط النظام، ومعنى هذا أن التعلم لم يحدث. ومن الممكن في رأي الارتباطيين أن تجري عدة عمليات في نفس الوقت، أي بشكل متزامن، دون حاجة إلى معالجة الرموز الداخلة، وإلى عمليات عقلية عليا (Mc Clelland & Rumelhart, 1986).

ويرى الارتباطيون أن اكتساب اللغة يتم ضمن الشبكة العصبية الدماغية، ويفترضون أن التعرض الكافي للغة يؤدي إلى تثبيت الشبكات والارتباطات العصبية، ويؤكدون أن الارتباطات هي أساس النمو اللغوي (Rumelhart, 1986).

(Mc Clelland & 207).

سادساً: نظرية المبادئ الموجهة/سلوبن Operating Principles Theory.

يتفق سلوبن مع آراء بياجيه في أن التطور المعرفي للطفل يسبق تطوره اللغوي. وهذا يعني أن الأطفال يكتسبون المفهوم أو العلاقة قبل فهمهم للصيغة الصرفية أو النحوية وقدرتهم على إنتاجها. وهذا يعني أن اكتساب اللغة هو اكتشاف الصيغ النحوية والصرفية ليعبروا بها عن حاجاتهم ومقاصدهم، فإذا ما استطاعوا اكتشاف العلاقات بين خصائص العبارة التي يسمعونها وخصائص الموقف الذي قيلت فيه فإنهم يصبحون قادرين على إنتاج الصيغة الملائمة للموقف (Slobin, 1973: 180-183).

وبما أن التطور المعرفي هو تطور شامل يضم أطفال البشر جميعاً، فمن المتوقع أن يكتسب الأطفال أينما كانوا التعبير عن مفهوم معين أو علاقة معينة في أزمته متقاربة، وفي جميع الأمكنة في كل لغات العالم.

ويفترض سلوبن وجود مبادئ أسمائها المبادئ الموجهة، وهي عبارة عن عمليات عقلية فطرية تخص الكائن الإنساني، ويستعملها الأطفال في معالجة المعطيات اللغوية وتنظيمها واستيعابها، وتساعد في بناء لغته وقواعدها الأصلية، ضمن الفترة التي تؤدي فيها هذه المبادئ وظائفها على أحسن ما يكون وهي مرحلة الطفولة (Slobin, 1973: 191).

ومن الأمثلة على هذه المبادئ التي أشار إليها سلوبن مبدأ تجنب الاستثناءات. فالأطفال يميلون إلى التعميم بشكل أساسي. ولعل استخدام مقطع (ين) كما في معلمين ونجارين لإنشاء الجمع من المفرد دليل على هذا القول، فقد يقول الطفل طيبين لجمع طيب متجنباً الاستثناء من القاعدة .

مناقشة النظريات والاستنتاجات :

كان الهدف الأساسي للنظريات التي تم عرضها، هو محاولة تفسير كيفية اكتساب الطفل اللغة خلال سني عمره الأولى. وقد تم عرض عدة نظريات، اختلفت في تفسيراتها، وتباينت في اجتهاداتها في هذا المجال. وقد تعددت وجهات النظر إلى القضية، وتعددت مذاهب التفسير .

فقد سلك كل منهم مسلكاً يختلف عن الآخرين في تقديم الأدلة على ما يقول، فتعددت طرائقهم وتباينت- أحياناً - تفسيراتها، وكان لكل منهم آراء تسهم جزئياً في تفسير آلية اكتساب اللغة، ولكن ليست هناك نظرية قادرة لوحدها- حتى الآن- على إعطاء التفسير الشامل التام لآلية هذه العملية. ولهذا يمكن القول أن لكل نظرية جوانب قوة تدعمها الأبحاث، وجوانب ضعف تجعلها لا ترقى إلى مستوى القبول.

ولو تم تتبع آراء النظريات، والبدء بالسلوكيين، لرأينا أن أهم ما يطرحونه في هذا المجال هو أثر التعزيز في مساعدة الطفل في اكتساب لغته، سواء أكان ذلك بالمفهوم السلوكي الكلاسيكي، أو بالمفهوم السلوكي الإجرائي. ولا شك أن للتعزيز دوراً هاماً في مجال اكتساب الألفاظ ومعانيها، ولكن هذا المبدأ ليس كافياً لتفسير آلية اللغة. وكما هو معروف فإن السلوكيين لم يحاولوا أن يغوصوا فيما يجري داخل الدماغ من عمليات، واكتفوا بالمدخلات والمخرجات. وبالتالي فهم قد وصفوا أثر بعض العوامل على اكتساب اللغة، دون أن يفسروا آلية اكتساب اللغة.

وإذا ما تطرقنا إلى تفسير ثورندايك الذي يتضمن وجود دافع لدى الفرد يسعى لتحقيقه، فإن هذا الدافع شأنه شأن التعزيز، وشأنه شأن التقليد في نظرية التعلم الاجتماعي ليس قادراً على شرح قدرة الطفل على اكتساب الأنظمة اللغوية بأشكالها المختلفة المعقدة.

ولو نظرنا إلى التقليد أو المحاكاة؛ لرأينا أن النظرية التي تتبنى ذلك تفشل في الالتفات إلى عدة أمور منها:

إنها لا تعلق أسباب محاكاة الطفل لأبويه، كما أنها لا تلمح ولا تشير إلى الآليات النفسية والبيولوجية التي تعمل على اكتساب اللغة من خلال المحاكاة. وتدل نتائج الدراسات على ما يناقض هذه النظرية؛ أي نظرية التعلم الاجتماعي. فقد تبين أن الطفل عندما يسمع جملة فإنه لا يكررها كما يسمعها، ولا يقلدها، بل يصوغ جملاً تختلف في تركيبها عما سمعه (الحمداي، 1982).

وإذا ما قبلنا أثر التقليد فكيف نستطيع تفسير نطق الطفل وانتاجه عبارات جديدة لم يسمعها من قبل؟ (

أما بالنسبة لنظرية تحليل المعلومات فتعد من أهم النظريات التي نجحت كثيراً في تحقيق أهدافها، وبتفسيرات مقبولة، حيث ترى هذه النظرية أن الأطفال في كل مكان يتعلمون قواعد لغوية بالغة التعقيد بسرعة هائلة. وتوحي هذه السرعة والنجاح المميز في اكتساب اللغة؛ بأن الإنسان ذو تركيب خاص يؤهله - وخاصة في مرحلة الطفولة - لاكتساب اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يتسلمها، وتكوين الفرضيات حول كيفية بناء التركيبات اللغوية.

(الحمداني، 1982: 136)

فهناك إذًا قدرات واستعدادات تولد مع الفرد، وتبلغ أقصى نشاطها وقدرتها خلال مرحلة الطفولة، ثم تبدأ بالتراجع مع التقدم في العمر. ونظرية تحليل المعلومات تبدو أنها الأقدر- في رأي الباحث الحالي- على تفسير الجانب الابتكاري الإبداعي في اللغة.

على أن هناك مجموعة من التساؤلات التي تواجه النظرية التحليلية ولا تجد لها جواباً واضحاً مقنعاً. ومن تلك التساؤلات: كيف يظهر الأطفال من البيئة اللغوية الواحدة، أو من البيئات اللغوية المختلفة فرضيات متشابهة؟ وإذا كان عمل أداة اكتساب اللغة - وهي أداة لم يثبت وجودها تشريحياً- هو اكتشاف الانتظامات داخل لغة معينة فإن الأطفال ضمن البيئة الواحدة من المفترض أن يقدموا فرضيات مختلفة، لأن ما يتعرض له أحدهم من بيانات لغوية محدود جداً، ويختلف عما يتعرض له الآخرون إلى حد ما. وسيكون هذا السؤال أكثر إلحاحاً إذا كان الأطفال من بيئات لغوية مختلفة، ولغات مختلفة، فكيف إذًا يصلون إلى فرضيات متشابهة كما بين الباحثون؟ وعلى كل حال فإن هذه النظرية تعتبر الأكثر أهمية والأكثر قدرة على التفسير.

أما المعرفيون فهم أكثر منطقية وقرباً من الواقع في تفسيراتهم، حيث أن النمو المعرفي الذي يحدث لدى الطفل يعتبر أمراً هاماً جداً، وأساساً للنمو اللغوي. وهذا أمر ليس بعيداً عن آراء العلماء وتوجهاتهم. وكمثال على ذلك فإن اكتساب العلاقات المكانية لا بد منه في البناء المعرفي، ولا بد منه كذلك لاكتساب اللغة. ليصبح الطفل قادراً على فهم معاني ظروف المكان وحروف الجر.

وبالرغم من هذا العرض الجيد الذي قدمه المعرفيون حول آلية اكتساب اللغة باعتبارها جزءاً من البناء المعرفي؛ فإن هذه النظرية تواجه بعض التساؤلات، ومنها على سبيل المثال ظهور حالات تشير إلى إمكانية غياب الارتباط بين التطور المعرفي والتطور اللغوي. إذ أن المصابين بمتلازمة وليامز (Williams Syndrome). معاقون عقلياً ولكنهم متقدمون لغوياً مقارنة بالمصابين بمتلازمة داون (Dawn's Syndrome) الذين يعانون من نفس المستوى من الإعاقة العقلية (Gleason & Ratner, 1993: 343).

أما بالنسبة للتفاعليين؛ فقد أحسنوا صنعاً حين وازنوا بين أهمية العوامل الفطرية وأهمية العوامل الاجتماعية. وإن كانت العوامل الاجتماعية وميل الطفل إلى التواصل مع الآخرين هي العنصر الأهم في هذه النظرية التي تقلل من دور الطفل في مجال اكتساب اللغة.

أما بالنسبة لنظرية المبادئ الموجهة فقد استطاع سلوبن أن يوازن بين أكثر من وجهة نظر، فهو قد وافق المعرفيين في ضرورة وجود متطلبات معرفية مسبقة يستخدمها الطفل في الحديث عن الشيء الذي يريد التحدث عنه، وهي تتفق من ناحية أخرى مع التحليليين الفطريين في وجود المبادئ الموجهة أو الكليات اللغوية العقلية.

وأخيراً يتفق سلوبن مع التفاعليين في ضرورة الانتباه إلى خصائص كلام الكبار مع الصغار، وذكر مواصفاته وطرائقه، وفي أهمية التفاعل الاجتماعي والتواصل في اكتساب اللغة. أما ما يضعف وجهة نظر سلوبن فهو إصراره على أسبقية المتطلبات المعرفية المسبقة، وارتباط النمو اللغوي بالنمو المعرفي الذي لم تقم الدراسات دليلاً قاطعاً عليه، وهي نفس الانتقادات الموجهة إلى المعرفيين كما تم بيانه.

الدراسات السابقة

امتاز النصف الأول من القرن العشرين في مجال اللغة والنمو اللغوي لدى الأطفال بدراسات كان هدفها كميًا، فهي قد ركزت أساساً على إحصاء عدد المفردات التي يكتسبها الطفل تدرجاً مع تقدم عمره، بدءاً بمرحلة ما قبل الكلام وتشمل مرحلة الصراخ ثم المناغاة ثم مرحلة الحروف التلقائية والتقليد الذاتي ثم انتقالاً إلى مرحلة الكلام والتي تشمل مرحلة التقليد الموضوعي، ثم مرحلة الكلمة الجملة، فمرحلة الجملة المكونة من كلمتين، مروراً بما وضعه روجر براون من مراحل خمسة يصف فيها طول الجملة التي ينتجها الطفل.

(الريماوي، 1993: 158-162، 224)

وبالتالي فقد كان تركيز الدراسات في الفترة المذكورة أعلاه على وصف ما يمكن أن يلاحظه الباحث وقيسه لدى الطفل مما يصدر عنه، وأغفلت تلك الدراسات ما يمتلكه الطفل مما لا يمكن ملاحظته.

ومع تطور البحث وظهور النظريات اللغوية، فقد تغير مجرى البحث في النصف الثاني من القرن المنصرم، وأصبح الاهتمام منصباً على كيفية اكتساب اللغة وتعلمها، والاهتمام بدراسة القواعد والمبادئ الذي يقوم عليها هذا التعلم، وكذلك دراسة مكونات النمو اللغوي بالتركيز على الأنظمة التي يتكون منها، وهي النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، وكيفية تعلم كل من هذه المكونات، وعلاقة هذه الأنظمة ببعضها، والتأثيرات المتبادلة فيما بينها.

والناظر في الدراسات التي تناولت تعلم اللغة عامة وتعلم الصرف خاصة يجدها تتكئ على دراسة بل دراستين أساسيتين، وضعتا حجر الأساس للنهج الذي اتبع بعد ذلك في دراسة تعلم اللغة، حيث عمد الدارسون المتتابعون إلى التوسع في هاتين الدراستين دون تغير أساسي يذكر في إجراءاتهما أو آلياتهما.

وهاتان الدراستان هما دراسة بيركو ودراسة براون. وحتى ينسب الفضل لأهله فإن دراسة بيركو هي الأسبق، ثم تلتها دراسة براون، واعتمدت في بعض مجالاتها على استفادته من سابقتها.

وفيما يلي عرض لما أمكن الاطلاع عليه من دراسات في مجال تعلم اللغة بشكل عام، وتعلم الصرف بشكل خاص. وستعرض هذه الدراسات مرتبة ترتيباً زمنياً.

(1) - دراسة بوغو يافلينسكي (Bogoyavlensky, 1957)

أجرت بوغو يافلينسكي دراسة حول اكتساب الصرف في اللغة الروسية ، وحاولت الباحثة في هذه الدراسة التعرف إلى مدى فهم الأطفال لبعض اللواحق الصرفية في اللغة الروسية وإنتاجهم لتلك اللواحق، وهي لواحق التصغير enok، والتكبير ishche، واسم الفاعل وله لاحقتان shchik, nits. كانت عينة الدراسة تتألف من أطفال تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات ، وقد استعملت الباحثة كلمات صناعية، وقامت بإجراء دراستها عن طريق المقابلة الشخصية مع كل طفل بشكل منفرد، واستعانت ببعض الإجراءات التوضيحية لانجاز المهمة .

لقد وجدت الباحثة أن الأطفال كانوا يفهمون جيداً لاحقتي التصغير والتكبير، بينما تأخر فهمهم للاحقتي اسم الفاعل. كما أفلح الأطفال في إنتاج صيغة التصغير ونسبة 97%، كما وجدت الباحثة ان الأطفال يخرجون عن القواعد والمعايير التي يستعملها الكبار. ويستخلص من هذه الدراسة ان الأطفال يكتسبون الصيغ الصرفية انتاجاً وفهماً ضمن هذا السن ، كما أن الأطفال لا ينجزون جميع الاشتقاقات في نفس الوقت .

(2) دراسة بيركو (Berko, 1958)

قامت بيركو بإجراء دراستها حول تعلم الطفل للصرف الإنجليزي ، حاولت الباحثة في هذه الدراسة معرفة مدى تمكن الأطفال في الروضة والصف الأول من استخدام اللواحق الصرفية لكل من : الجمع والتملك للمفرد والجمع والفعل الماضي والمضارع المستمر وصيغتي المقارنة والتفضيل. أي أن هدفها كان اكتشاف ما تعلمه الأطفال من القواعد الصرفية. وكان من أهدافها كذلك المقارنة بين الذكور والإناث في تعلم القواعد الصرفية واستخدامها والمقارنة بين أطفال الروضة وأطفال الصف الأول في تطور تعلم اللواحق الصرفية واستخدامها.

وقد تألفت عينة الدراسة من أربعة وتسعين طفلاً منهم ثلاثة وثلاثون من أطفال الروضة بعمر (4-5) سنوات، وواحد وستون طفلاً من أطفال الصف الأول الابتدائي بعمر (5.5-6.5) سنة. بينما تكونت عينة الكبار من اثني عشر شخصاً من خريجي الجامعة لغتهم الأم هي الإنجليزية.

وقد تكونت استبانة الدراسة التي اعتمدت عليها للتعرف على مدى معرفة الأطفال بالقواعد الصرفية التي اشتملت عليها عينة الدراسة من مهمتين أوكل للطفل إنجازهما هما مهمة الفهم ومهمة الإنتاج. فقد لجأت الباحثة إلى استخدام كلمات صناعية غير ذات معنى. وقد افترضت الباحثة أن نجاح الطفل في إعطاء اللواحق الصحيحة للجمع للكلمات غير ذات المعنى دليل على أنه يمتلك القاعدة الخاصة باستخدام لاحقة الجمع، فهو يستخدمها مرة بعد مرة حيثما يلزمه ذلك.

وقد استخدمت الباحثة سبعاً وعشرين كلمة صناعية، وأرفقتها بسبعة وعشرين رسماً لكائنات ذات أشكال متعددة، يفترض أنها تقوم بأعمال معينة، ثم قامت بعرض هذه الكلمات مع رسوماتها على الأطفال، ثم طلبت منهم تقديم جمع لعشر منها، والفعل الماضي لثمان منها، وتقديم الصفة لواحدة منها، والتصغير لواحدة، وهكذا الباقي.

وقد اعتمدت الباحثة معياراً للتصحيح يتمثل في الصيغ التي قدمتها عينة الكبار، فما وافق صيغ الكبار من صيغ الصغار اعتبر إجابة صحيحة.

وقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة ومنها مربع كاي والنسب المئوية لحساب الفروق بين الأطفال الذكور والإناث.

وقد وجدت الباحثة أن الأطفال ضمن أعمار أفراد العينة يمتلكون قواعد صرفية، تمكنهم من التعامل مع ما يعرض عليهم من حالات. وقد وجدت أيضاً أن هناك مساراً تطورياً تصاعدياً بالنسبة لمعرفة الأطفال بالقواعد الصرفية حسب درجة صعوبة اللواحق وتعقيدها. وقد وجدت كذلك أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير العمر بين أطفال ما قبل المدرسة، وأطفال الصف الأول، ولصالح الأطفال الأكبر عمراً. كما وجدت أخيراً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اكتساب الصيغ الصرفية.

ويستخلص من هذه الدراسة أن أطفال الروضة والأول الأساسي يبدأون بامتلاك القواعد الصرفية، وأن هذا الاكتساب يأخذ نمطاً تطورياً لصالح الأعمار الأكبر بينما لا يختلف الذكور عن الإناث في اكتساب الصيغ.

(3) دراسة آنسفيلد و تكرر (Anisfeld & Tucker, 1968)

قام الباحثان آنسفيلد وتكرر بدراسة بعنوان إتقان الطفل لقوانين الجمع الإنجليزية المعيارية، وكان الباحثان يهدفان إلى اختبار فهم الأطفال وانتاجهم للأشكال المتعددة للجمع الإنجليزي وهي: S كما في (Books) و Z كما في (Dogs) و IZ كما في (Boxes).

وتألفت عينة الدراسة من ستة وثلاثين طفلاً وطفلة من أطفال ما قبل السن المدرسي (الروضة)، وبمتوسط عمر 5 سنوات و 11 شهراً. وقد قسمت عينة البحث إلى مجموعتين، إحداهما للفهم والأخرى للإنتاج، وضمن ثلاث مهمات هي : إنتاج المفرد من الجمع، أو الجمع من المفرد بمساعدة الصور، أو إنتاجهما دون مساعدة الصور، أو إنتاجهما عن طريق سرد قصة وهكذا.

وقد استخدم الباحثان ستة وثلاثين اسماً صناعياً لكائنات وهمية، مع وجود عدد من الصور الممثلة لتلك الكلمات، والتي توزعت على مهمتي الإنتاج والفهم.

وفي مهام الإنتاج يطلب من الطفل في نصف فقرات الاستبانة المخصصة للإنتاج أن ينتج الجمع من المفرد، وفي النصف الثاني يطلب من الطفل إنتاج المفرد من الجمع. وينطبق الأمر تماماً على مهمة الفهم، حيث يطلب من الطفل في نصف الحالات أن يشير إلى الجمع من خلال فهمه للمفرد، ويطلب في النصف الآخر أن يشير إلى المفرد من خلال فهمه للجمع. وقد وجد الباحثان أن الأخطاء الكلية التي حدثت في إنتاج الجمع كانت أكبر من أخطاء إنتاج المفرد الكلية، وبفروق ذات دلالة إحصائية. على عكس مهمتي فهم الجمع وفهم المفرد فلم تكن بينهما فروق دالة إحصائية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أشكال لواحق الجمع الثلاثة في الإنتاج وفي الفهم، وقد وجد الباحثان أن هناك أخطاء أكبر مع لاحقة الجمع IZ، وبفروق دالة إحصائية، وذلك في مهمتي الفهم والإنتاج.

ويستخلص من هذه الدراسة أن المهام المختلفة للإنتاج والفهم تتفاوت فيما بينها من حيث القدرة على انجازها ، كما ان مهام الفهم أسهل من مهام الإنتاج لدى الفئات العمرية كافة .

قامت الباحثة بدراسة عنوانها اكتساب العربية المصرية باعتبارها لغة وطنية. وقد هدفت الباحثة من دراستها إلى تحديد مستوى التطور اللغوي عند الأطفال المصريين في المستويات الصوتية والنحوية والصرفية. كما هدفت الدراسة إلى البحث في مراحل تطور استعمال الأطفال لجمع الأسماء والصفات وتثنيتهما، والمواءمة بين جنس الاسم والصفة وعدده. وقد اشتملت عينة الدراسة على سبعة وثلاثين طفلاً، سبعة عشر ذكراً وعشرين أنثى، تراوحت أعمارهم بين سنتين وثمانية أشهر، وحتى خمسة عشر عاماً. وقد تم اختيار عينة الأطفال بطريقة قصدية لضمان وجود وحدة لغوية واجتماعية. وقد قامت الباحثة بإنشاء اختبارين أولهما اختبار جمع الأسماء وتثنيتهما بالاستعانة بالصور والأسماء الصناعية. وثانيهما اختبار جمع الصفات وتثنيتهما بإعطاء جمل تحوي صفة لاسم مفرد، ثم يجري تغيير الاسم ويطلب من الطفل تحوير الصفة بما يتلاءم وصورة الاسم الجديدة.

وفي الاختبار الأول الذي يحتوي عشرين فقرة، يحتوي كل منها على كلمة مفردة، تعرض على الطفل، ثم تعرض صورة تمثل تلك الكلمة، ثم تعرض عليه صورة تمثل شكلين لما تم عرضه في الصورة الأولى، ويطلب منه تسمية ما شاهده، ثم تعرض عليه صورة تحوي أشكالاً متشابهة تتراوح بين (3-10) أشكال، وهي متشابهة ومشابهة لما تم عرضه في الصورة الأولى، ويطلب منه تسمية ما شاهده.

أما الاختبار الثاني فقد تكون من تسع فقرات، وكل فقرة تكونت من جملة فيها اسم تليه صفة تصفه، ثم يلجأ الباحث إلى تغيير الاسم من المذكر إلى المؤنث مثلاً، أو من المفرد إلى الجمع، ويطلب من الطفل تعديل الصفة لتناسب مع وضعية الاسم الجديدة.

وقد وجدت الباحثة أن اكتساب الأطفال للجمع يسبق اكتسابهم للمثنى. ووجدت أن اكتساب التصارييف النظامية يتم أولاً وبيالغ الطفل في تعميمها حتى سن متأخرة. ووجدت أن الأطفال يستعملون الجمع النظامي مع قسم من الأعداد بين (3-10) بصورة صحيحة في حدود ثلاث سنوات. كما أشارت إلى أن تعامل الأطفال مع الكلمات الصناعية أقل من تعاملهم ونجاحهم مع الكلمات الحقيقية. ومن خلال دراستها لم تجد فروقاً دالة بين الذكور والإناث في نتائجهم على الاختبارين المطبقين. وتوصلت الدراسة إلى أن الصرف هو آخر مستويات اللغة اكتساباً في اللغة العربية، وإن التصارييف يبدأ اكتسابها في عمر سنتين ونصف، كما هو في اللغات الأخرى.

(5) دراسة براون (Brown, 1973)

قام براون بدراسته هذه وعنوانها تطور أربعة عشر مورفيماً (Morphemes)، باعتبارها جزءاً من مشروع بحثي ضخم أشرف عليه ، واستمر قرابة عشر سنين، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تتبع التطور النحوي والصرفي لدى ثلاثة أطفال أمريكيين، وهم آدم وحواء وسارة.

وقد تم تجميع البيانات من الأطفال على شكل نصوص مكتوبة للكلام التلقائي للطفل مع الآخرين داخل البيت، مع الحرص على التوثيق باستخدام جهاز التسجيل.

ولم يتخذ الباحث العمر الزمني مؤشراً للتطور النحوي لدى الأطفال، بل اتخذ معياراً آخر هو الطول المتوسط للعبارة: (Mean Length of Utterance) وتختصر بالأحرف M L U. وكذلك الحد الأعلى لطول العبارة (Upper Bound)، وتختصر بالأحرف U B.

وقد قام براون بتقسيم مراحل التطور النحوي للأطفال إلى خمس مراحل تبعاً للمعيار المستخدم. وقد اتخذ براون معياراً يحكم به على أن الطفل قد اكتسب المورفيم وهو نسبة 90% من الاستجابات الصحيحة. وقد وجد الباحث أن تسلسل تعلم المورفيمات كان متشابهاً فيما بين الأطفال، وأن هناك فروقاً كبيرة في سرعة تعلم صيغ الاشتقاق، وأن تسلسل تعلم المورفيمات يتشابه مع تسلسلها في دراسات أخرى.

(6) دراسة اينيس (Innes, 1974)

قامت الباحثة اينيس بدراسة عنوانها جوانب تطويرية في تكوين الجمع في اللغة الإنجليزية، وقد هدفت الباحثة من دراستها إلى تتبع تطور تكوين الجمع في اللغة الإنجليزية.

وقد قامت الباحثة بإعادة جزء من دراسة بيركو، التي تضمنت إنتاج صيغ جمع مبتكرة. وتميزت هذه الدراسة عن دراسة بيركو بزيادة عدد المثيرات الصناعية، وزيادة عدد أفراد العينة، حيث بلغت مئة وعشرين طفلاً تراوحت أعمارهم بين 2-8 سنوات.

وقد تبين أن نتائج هذه الدراسة تتفق إلى حد بعيد مع دراسة بيركو، إذ بلغ معامل الارتباط بينهما 0.96 كما لوحظت من خلال النتائج فروق فردية كبيرة داخل المجموعات العمرية حالت دون رسم صورة تطويرية على أساس العمر الزمني، وبلغ معامل الارتباط بين العمر والأداة 0.41 .

(7) دراسة عويدات (1977)

قام الباحث بدراسة عنونها المفردات السائدة لدى الأطفال الأردنيين في الريف والبادية عند دخولهم المدرسة الابتدائية . وكان الهدف من هذه الدراسة هو حصر المفردات التي يمتلكها الأطفال الاردنيون عندما يصلون إلى عمر السن المدرسي مع تصنيف لهذه المفردات من حيث عددها ونوعها ومن حيث كونها أسماء أو أفعال أو حروف ومدى انتسابها إلى اللغة الفصحى واللهجة العامية ، وكذلك كونها كلمات حسية أو مجردة . كما درس الباحث الأساليب اللغوية وتنوعها مثل الأسلوب الخدري والإنشائي ومن أمثلة تلك الأساليب التعجب والنداء والاستفهام والقسم ... الخ . كما درس الباحث الفروق بين الذكور والإناث بين من التحقوا بالروضة ومن لم يلتحقوا بها .

وكان من نتائج هذه الدراسة أن الأطفال الذكور الذين التحقوا برياض الأطفال قد بلغ متوسط كلماتهم الجارية ألفاً ومائة وثلاثة عشرة كلمة مقارنةً بالأطفال الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال حيث بلغ متوسط كلماتهم الجارية سبعمائة وست كلمات تقريباً .

ومن خلال ما سبق يمكن ملاحظة أن التحاق الأطفال برياض الأطفال كان له أثر كبير في إثراء حصيلة الطفل اللغوية كمّاً ونوعاً ، وهذا عائد إلى أن الطفل في رياض الأطفال قد تعرض للتدريب المكثف على كلمات وصيغ عديدة لم يكن يتعرض لها بنفس الكثافة والتركيز مما كان له أثره الواضح في الفروق الكبيرة بين الملتحقين وغير الملتحقين .

(8) دراسة ديرونغ وبيكر (Derwing & Baker, 1976)

قام الباحث بدراسة عنونها استخدام الأطفال للواحق الصرفية (s, ing, ed للجمع، للفعل الماضي، s للتملك، للمضارع الشخص الثالث).

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تتبع ظهور اللواحق المار ذكرها أعلاه في لغة الأطفال.

وقد اعتمدت هذه الدراسة كسابقتها نموذج بيركو في تقديم المثيرات لعينة من الأطفال بلغ عددها مئة واثنى عشر طفلاً تراوحت أعمارهم بين 3-9 سنوات. وزاد عدد المثيرات حيث بلغت سبعة وستين كلمة صناعية ، حيث اختبرت خمسة من اللواحق.

وقد وجد الباحثان أن ترتيب ظهور اللواحق حسب النسبة المئوية لإجابات الطلبة الصحيحة تنازلياً كالتالي: (ing, S للجمع، ed للفعل الماضي، S، للتملك، S، للمضارع الشخص الثالث). وكانت نسب استخدامها بنفس الترتيب السابق كالتالي (83%، 78%، 77%، 75%، 72%). وقد وجد أن الفروق بين النسب المئوية ذات دلالة احصائية . ويستخلص من هذه الدراسة أن استخدام اللواحق لا يكون متشابهاً لدى أفراد العينة ، وكذلك بالنسبة لمتغير العمر .

(9)- دراسة الصمادي (1979 , Smadi)

قام الباحث بدراسة بعنوان اكتساب الاستفهام والنفي العربي الأردني لدى أطفال بعمر ثلاث سنوات يتكلمون اللهجة المحلية الأردنية. وهدفت هذه الدراسة إلى وصف وتحليل العملية التطورية لاكتساب الاستفهام والنفي العربي الأردني لدى أطفال بعمر ثلاث سنوات يتكلمون اللهجة الأردنية . كما هدفت إلى مقارنة نتائج هذه الدراسة بالدراسات الأخرى بهدف الوصول إلى مراحل تطور لغوية كلية، ومحتوى هذه المراحل. وقد بدأت الدراسة بمتابعة الأطفال، وتسجيل تلفظاتهم على أشرطة تسجيل بلغ عددها خمسة وسبعين شريطاً، وتسجيل ثلاثمائة تلفظ يومي. وابتدأت متابعة الأطفال ابتداء من عمر تسعة عشر شهراً. وقد تم حساب متوسط طول التلفظات MLU فكان 1.22، وأصبح 3.64 في نهاية الدراسة. أي أن طول الجمل التي ينطقها الطفل تضاعف ثلاث مرات خلال سبعة عشر شهراً.

وقد وجد الباحث أن الأطفال يهتمون بأرضيات لغتهم، ويمرون عبر مراحل تطويرية ناجحة. كما وجد أن بعض تحويلات النفي والاستفهام تكتسب بعد سن ثلاث سنوات. كما وجد أن التطور النحوي أفضل مؤشر وواصف لتطور اللغة ويستخلص من هذه الدراسة أن هناك مراحل تطويرية يمر بها الأطفال خلال اكتسابهم النفي والاستفهام .

قام الباحث بدراسة كان هدفها معرفة فيما إذا كان أطفال الرياض يستطيعون استخراج القواعد اللغوية التي تؤدي إلى إنتاج جمل مبنية للمجهول بعد أن يتعرضوا لعينة من الصياغات اللغوية المبنية للمجهول .

قام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقام بتعريض المجموعة التجريبية لعدد من الصياغات اللغوية المبنية للمجهول ، وقد صاحبها ممارسة الأفعال المذكورة في الجمل.

وقد توصل الباحث في دراسته إلى أن الأطفال من المجموعة التجريبية قد استطاعوا فهم جمل مبنية للمجهول جديدة تماماً ولم يسبق لهم أن تعرضوا لها . وقد حقق أطفال المجموعة التجريبية فهماً بلغ 80% مقابل 50% للمجموعة الضابطة التي لم تحصل على التدريب .

ويستخلص من هذه الدراسة ان التعرض المكثف للتدريب يؤدي إلى تسريع اكتساب الصيغ الصرفية من خلال اكتساب قواعدها واستخراجها من خلال ما يعرض على الطفل من أمثلة وصيغ .

(11)- دراسة كلاس (Kallas, 1984)

قام الباحث بدراسة عنوانها دراسة في لغة الطفل اللبناني. وقد هدف الباحث إلى دراسة لغة الأطفال على المستوى الصوتي والنحوي والصرفي. وإلى دراسة القاموس اللغوي للأطفال. ومدى تأثيره بالبيئات الجغرافية المختلفة .

وقد تكونت عينة الدراسة من عدد من الأطفال من بيئات جغرافية مختلفة في لبنان، وقد تنوعت أعمارهم وأعدادهم ضمن المهمات المختلفة في الدراسة. وقام الباحث بمقابلة الأطفال، وتسجيل اللقاءات على شكل عينات من الكلام التلقائي، وفماذج من الكلام الذي ينتجه الأطفال، بعد توجيه أسئلة هادفة لهم، وكذلك قيام الباحث بمحاولة تشجيع الأطفال للحديث عن مواضيع معينة يثيرها معهم. وقد وجد الباحث في الناحية الصرفية، أن الطفل يكتسب القاعدة ويطبقها دون مراعاة للحالات الشاذة، فالطفل مثلاً حين يكتسب صيغة فعال كمثل على اسم الفاعل، فإنه يقوم بإنتاج أمثلة تطبيقاً على هذه القاعدة، فعلى سبيل المثال فإنه يستخدم كلمات مثل فلاح، حلاب ، وهو استخدام صحيح ولكنه وعلى سبيل القياس والتعميم يقول لعب، إشارة إلى بائع اللعب وبواظ إشارة إلى بائع البوطة. ومن الأمثلة الأخرى للقواعد التي يتعلمها ويعممها ، قاعدة إضافة المقطع (آت) لإنتاج جمع المؤنث من المفرد، فهو يطبق القاعدة على كلمات لا تجمع جمع مؤنث سالماً.

كما وجد الباحث أن القاموس اللغوي لدى الطفل اللبناني يختلف من طفل لآخر طبقاً لاختلاف البيئة التي ينشأ فيها الطفل. كما وجد الباحث أن الفاعل يرد في بدء الكلام، ويتبعه الفعل، أي تقديم المسند إليه على المسند.

ويستخلص من هذه الدراسة ، ان التعميم الزائد هو من خصائص الأطفال ، وأن الأطفال ينتهجون نهجاً خاصاً بهم يميزهم عن الكبار، ووجد أيضاً ان اختلاف البيئة الاجتماعية يؤثر على القاموس اللغوي للطفل حتى داخل القطر نفسه .

(12)- دراسة عبده وعبده (Abdo & Abdo 1986)

قام الباحثان عبده وعبده بدراسة عنوانها دراسة في مفردات طفلين، وقائمة شاملة بمفرداتهما حتى سن السادسة.

وقد حاول الباحثان في هذه الدراسة وضع قائمة تتضمن الكلمات التي أنتجها الطفلان مروان وديمة منذ بدء قدرتهما على الكلام، حتى نهاية السنة الخامسة.

وقد قسم الباحثان مدة الدراسة والتي استغرقت أربع سنوات، ابتداء من نهاية السنة الأولى، وحتى نهاية السنة الخامسة، إلى ثماني مراحل، وبطول ستة أشهر لكل مرحلة.

وقد قام الباحثان بالتسجيل الصوتي لما أنتجه الطفلان، ثم قاما بإحصاء الكلمات التي تم إنتاجها بعد حذف أسماء الأعلام كأسماء الأشخاص والمدن والدول...).

وقد وجد الباحثان أن الطفل قد بدأ باستعمال اسم الفاعل مثل رايح ولايس في عمر سبع وعشرين شهراً بالنسبة للذكر، و ثلاثة وعشرين شهراً بالنسبة للأنثى كما وجدا ان استعمال الطفل الذكر اسم الآلة لأول مرة في عمر 1.5-2 سنة، ومن أمثلتها مفتاح، محاية، مقص... كما انهما استخدما اسم المكان مثل مدرسة في عمر 2.5-3 سنوات.

وأشار الباحثان إلى أن الطفلين يقومان بالتعميم الزائد عن الطبيعي ضمن عملية القياس التي يقومان بها، مثل استخدام صيغة المبالغة فعال أحياناً بشكل صحيح، وبشكل خاطئ أحياناً أخرى. ومن أمثلة ذلك الاستخدام الخاطئ لهذه الصيغة كلمتا خشاب، وصوارة (كاميرا)، صلاح.

(13)- دراسة ولكنز وروجرز (Wilkins & Rogers, 1987)

قام الباحثان بهذه الدراسة التي عنوانها: ضمائر التملك: لماذا تكون ضمائر الجمع هي الأصعب؟

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تتبع اكتساب الأطفال لفهم ضمائر التملك الخاصة بالجمع وهي (our, your, their). وقد تألفت عينة الدراسة من أربعة وعشرين طفلاً وطفلة من ثلاثة أعمار هي: سنتان وتسعة أشهر، ثلاث سنوات وتسعة أشهر، أربع سنوات وتسعة أشهر. وقد صمم الباحثان تجربة يطلب فيها من الأطفال الإشارة إلى أشياء مملوكة حين سماعهم الضمير أو الضمائر التي تشير إليها، وذلك بقصد اختبار تأثير المتغيرين على الفهم وهما: ضمير الجمع مقابل زوج من ضمائر المفرد (their مقابل her + his). والملكية الفردية مقابل الملكية المشتركة. وقد وجد الباحثان أن تحسناً في الأداء قد ظهر مع التقدم في عمر المفحوصين، كما وجد أن تسلسل اكتساب ضمائر التملك للجمع في مهمة الفهم هو كالتالي (your, our, their).

ويستخلص من هذه الدراسة أن فهم الأطفال لمعاني الضمائر يتحسن بالتقدم في العمر، وأن الضمائر تختلف في زمن اكتسابها.

(14)- دراسة بيريرا (Pereira, 1989)

قام الباحث بهذه الدراسة وهي بعنوان اكتساب المورفيمات: بعض الإثباتات من الإسبانية. وقد حاول الباحث دراسة تطبيق الأطفال الأسبان للقوانين الصرفية في إنتاج التكبير والتصغير والجمع والمضارع المستمر والماضي البسيط. وقد تكونت عينة الدراسة من مئة وتسعة أطفال ذكور وإناث يتحدثون الإسبانية فقط. قسموا إلى أربع مجموعات عمرية (3، 4، 5، 6) سنوات. وقد تكونت المجموعة الأولى من تسعة عشر طفلاً وطفلة، وتكونت كل مجموعة من المجموعات الثلاثة الأخرى من ثلاثين طفلاً وطفلة.

وقد قام الباحث بتطبيق إجراءات تشبه الإجراءات التي طبقتها بيركو، مع زيادة في عدد الكلمات الحقيقية والصناعية، وقد غطت الكلمات استعمال الطفل لجميع الأشكال المختلفة للمورفيمات المدروسة بشكل متساوٍ. وقد استعان الباحث بصور بالتزامن مع الكلمات. ويتم تقديم الكلمة موضوع التساؤل ضمن سياق لغوي حذفت منه الصيغة التي يراد من الطفل استخدامها.

وقد توصل الباحث إلى أن معظم الأخطاء في الكلمات التي تتطلب الشكل es حين جمعها كانت إما بعدم إضافة أية لاحقة أو بإضافة اللاحقة s . كما حاول الباحث إثبات ما طرحه سلوبن حول المبادئ الموجهة ، اعتماداً على أن الأطفال تحت سن 6 سنوات يتم الجمع لديهم بإضافة اللاحقة s .

(15)- دراسة بيزوتو والينا (Pizzuto & Elena, 1992)

وقد قام الباحثان بدراسة عنوانها اكتساب الصرف الإيطالي. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الاكتساب التلقائي للصرف الاشتقائي الإيطالي .

وقد قام الباحثان باختيار ثلاثة أطفال، وتمت متابعتهم بالطريقة الطولية من خلال عينات من الكلام الحر التلقائي، مع التركيز على تطور النماذج الصرفية للأفعال في اللغة الإيطالية.

وقد توصل الباحثان إلى أن اكتساب الصرف يتم بشكل ممتط تطوري تصاعدي، وإن زمن اكتساب الصيغ الصرفية يختلف من صيغة لأخرى .

(16)- دراسة كلارك (Clark, 1993)

قام الباحث بدراسة عنوانها دور الذخيرة اللفظية في اكتساب اللغة. وقد هدفت الباحث من دراسته اختبار الفرضيات التي يكونها الأطفال حول معاني الكلمات، وكيف يخططون معانيهم، وكيف يكتسبون المعرفة النامية حول بناء الكلمة، كما تنعكس في تكوينهم لكلمات جديدة.

وقد وجد الباحث أن المعجم اللغوي والمبادئ التقليدية المتعارف عليها يلعبان دوراً أساسياً في الاكتساب. كما وجد أن الأطفال يقومون بالتعلم عن طريق تحليل الكلمات وفق مبادئ معينة منها وضوح المعنى وسهولة الشكل.

(17) دراسة كاسيلي (Caselli, 1993)

قام الباحث بدراسة عنوانها نحو إتقان الصرف الإيطالي . وقد هدفت الدراسة إلى تتبع تطور المورفيمات النحوية ضمن العينة المختارة .

وقد تم اختيار أربعة وثلاثين طفلاً، وخضعوا لدراسة مقطعية مستعرضة، حيث تم تتبع تطور المورفيمات النحوية.

وقد وجد الباحث أن الأطفال يصلون إلى حد إتقان المورفيمات النحوية بعمر 3.6-4 سنوات. كم أنهم يفهمون المورفيمات ويبدأون باستخدامها بعمر 2.6-3 سنوات.

ويستخلص من هذه الدراسة ان مهمة فهم المورفيمات هي أسهل من مهمة انتاجها.

(18) دراسة نعمان (1997)

قامت الباحثة بدراسة عنوانها اكتساب صيغ التثنية والجمع في اللغة العربية عند الطفل العراقي. وقد حاولت الباحثة تحديد صيغ التثنية والجمع التي يستخدمها الأطفال بعمر 2.5-11 سنة في مدينة بغداد. وكذلك تحديد المراحل التي يمر بها الأطفال في اكتساب قواعد التثنية والجمع. كما حاولت الباحثة تحديد أثر العمر والجنس على عملية اكتساب قواعد المثني والجمع.

وقد تم اختيار عينة تتألف من ثلاثمئة طفل تراوحت أعمارهم بين 2.5-11 سنة، وتم كذلك اختيار عينة من الكبار تألفت من اثني عشر شخصاً، وذلك لعرض أداة الاختبار عليهم (الكلمات غير المألوفة) وأوزانها، وذلك ليقوموا بتقديم صيغ التثنية والجمع، وذلك لاتخاذ هذه الصيغ معياراً تقارن به إجابات الأطفال. وقد تم إعداد المثيرات اللغوية (الألفاظ غير ذات المعنى) التي تمثل أوزان التثنية والجمع بأشكاله (المذكر السالم - المؤنث السالم- التكسير).

وقد تم إعداد مجموعة من الصور حول تلك المثيرات لعرضها متزامنة مع الكلمات، ومن ثم التساؤل عن صيغ التثنية والجمع بعد عرض الكلمة المفردة.

وقد وجدت الباحثة ان المراحل العمرية التي أشارت إليها الدراسة تمثل مستويات تطويرية في اكتساب قواعد التثنية والجمع. كما وجدت الباحثة ان الانتقال بين المراحل العمرية هو انتقال تدريجي. ولم يظهر أثر لمتغير الجنس حول اكتساب صيغ التثنية والجمع على عكس متغير العمر، فقد ظهر أثر متغير العمر ولصالح الأعمار الأكبر.

ويستخلص من هذه الدراسة ، وجود مراحل تطويرية في اكتساب قواعد التثنية والجمع.

(19)- دراسة الكرخي (1998)

قام الباحث بدراسة عنوانها اكتساب بعض الصيغ الصرفية لدى الأطفال العراقيين. وقد حاول الباحث أن يتعرف إلى مستويات فهم الأطفال العراقيين وإنتاجهم لتلك الصيغ.

وقد تكونت عينة البحث من مئة وستين طفلاً وطفلة، كما قام الباحث باختيار عينة من الكبار لتحديد الأوزان الصرفية التي كانت مدار البحث، وقد بلغ عددهم مئة شخص من طلبة الجامعة، لاتخاذ تلك الأوزان معياراً تقارن به إجابات الأطفال. وقد تم إعداد أداة البحث، وهي تتكون من عدد من الأفعال الصناعية مرفقة بصور توضيحية تكون موضوعاً لنص مرفق مع كل فعل. ويتبع ذلك مجموعة من الأسئلة تكون نتائجها الصيغ الصرفية موضوع البحث. وقد استخدم الباحث اثني عشر فعلاً، الثلاثة الأولى منها حقيقية، بقصد إيجاد ألفة لدى الأطفال لآلية العمل المطلوب منهم، أما باقي الأفعال وهي تسعة فقد كانت صناعية غير ذات معنى.

وقد توصل الباحث إلى أن الأطفال يفهمون جيداً اسم الفاعل بصيغة (فاعل - فعال)، واسم الآلة كلها عدا (مفعول- فاعول- مفعلة) حتى قبل عمر أربع سنوات، ولكنهم لا يكسبون فهم اسم المكان على وزن (مَفْعَل، مَفْعِل) إلا بعد سبع سنوات. أما بالنسبة للجنس فلم يكن له أثر في فهم وإنتاج الصيغ. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في فهم أربعة أوزان بين الفئات العمرية وهي وزن لاسم المكان (مَفْعَل، مَفْعِل) ووزنان لاسم الآلة (مفعول، مَفْعَلَة).

(20)- دراسة كوبيكي (Kopeke, 1998)

قام الباحث بدراسة عنوانها اكتساب الجمع في الإنجليزية والألمانية - السكيما مقابل القاعدة. وقد هدفت هذه الدراسة للبحث فيما إذا كان اكتساب الصرف يعتمد على قواعد محددة أو افتراض أن النموذج المعرفي للاكتساب (السكيما) هو الأكثر ملاءمة للتفسير.

وقد وجد الباحث من خلال مراجعة الأدب التربوي حول هذا الموضوع، إضافة إلى التجارب والدراسات حول الأطفال المتكلمين للألمانية والإنجليزية فإن المؤشرات تدعم الاتجاه المعرفي لتفسير الاكتساب.

قام الباحث بدراسته هذه والتي عنوانها التغيرات في تعريفات اللغة الأولى لدى ثنائيي اللغة الروسية والإنجليزية. وقد حاول الباحث دراسة الانحرافات التي يقع فيها الأطفال عن اللغة القياسية. وقد أورد الباحث في دراسته أهم أسباب الانحرافات التي يقع فيها الأطفال ومنها التعقيد الذي تتميز به اللغة الروسية خاصة النظام الصرفي بلواحقه وسوابقه ، وكذلك الاختلاف في الأشكال النحوية والصرفية .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه عندما تكون هناك أشكال مختلفة تعبر عن المعنى، فإن الطفل يلجأ إلى استخدام الشكل الأسهل متجاهلاً الأشكال المتكلفة. كما ان الأطفال يعرفون كيف يجربون مع جذور اللواحق والسوابق لابتداع كلمات جديدة، حيث يقوم الطفل بتبسيط القواعد اللغوية باستبعاد القواعد الغامضة أو غير النظامية. كما أشارت النتائج أيضاً أن أهم سبب للوقوع في الأخطاء هو التعميم الزائد.

ويستخلص من هذه الدراسة ان للطفل دوراً إبداعياً في التصرف بما بين يديه من جذور وصيغ لإنتاج ابداعاته الخاصة . كما أن للطفل دوراً هاماً في معالجة المدخلات اللغوية لاستخلاص القواعد اللغوية، وهو عندما يفعل ذلك فإنه يقوم بتعميم هذه القواعد بشكل زائد عن الطبيعي مما يوقعه في أخطاء وانحرافات .

علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية وأثرها فيها:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي استطاع الباحث مراجعتها حول تعلم اللغة بشكل عام، وتعلم النظام الصرفي بشكل خاص، فقد لاحظ الباحث ان هناك منهجين بحثيين هدفهما واحد، وهو التوصل إلى مدى معرفة الأطفال موضوع البحث للقواعد التي يعني اكتسابها اكتساب النظام الصرفي. وخير دليل على اكتسابهم لتلك القواعد، هو فهمهم وإنتاجهم لها.

ورغم اتفاق المنهجين هدفاً، فقد اختلفا في آليات البحث التي اعتمداها. أما الاتجاه الأول فقد اعتمد في وصوله لهدفه على تصميم المؤثرات، واعداد الاختبارات والاستبانات، ووضع الطفل موضع التجربة، ثم تطبيق تلك المؤثرات والاختبارات عليه، ثم ملاحظته من خلال استجاباته لما يعرض عليه من مؤثرات تتمثل في الأغلب في إعداد كلمات (أسماء وأفعال)، وفي الأعم الأغلب ان تكون هذه الكلمات صناعية غير ذات معنى، وأنها لم تعد مستعملة في المجتمع اللغوي. وبالتالي فهي لا تعني للطفل معنى محدداً واضحاً.

ولعل المبرر وراء استخدام الكلمات الصناعية، ان باحثي هذا الاتجاه يفترضون ان نجاح الطفل في إعطاء اللواحق الصحيحة لصيغة معينة كأن تكون صيغة المثنى أو الجمع، أو صيغة اسم الفاعل، أو اسم الآلة أو اسم المكان... الخ دليل على أنه يمتلك القاعدة الخاصة باستخدام هذه اللاحقة، أو تلك الصيغة في مكانها الصحيح.

أما حين استخدام كلمات ذات معنى، فإن من الممكن جداً ان يكون الطفل قد سمع بهذه الكلمة، أو تلك مع لاحقتها، دون فهم للقاعدة المستخدمة في ذلك، وبالتالي فهو يعيدها كما سمعها لا تطبيقاً للقاعدة، وبالتالي فإن إنتاج الطفل أو فهمه للصيغ المعروضة عليه، أو المطلوب منه انتاجها لكلمات ذات معنى لا يعني اكتسابه للقواعد التي تحكم ذلك.

ان الاتجاه المار ذكره قد اتخذ من أعمال الباحثة بيركو أساساً بنا عليه آلياته، ولم تتعد جهود الذين حذوا حذوها ان قاموا بتوسيع نموذجها، وزيادة عدد المؤثرات. ان المنهج السابق يعتمد أساساً على وضع هدف محدد واضح، ويسير بالطفل من خلال الاختبارات والمؤثرات نحو تحديد فيما إذا كان قد وصل إلى تعلم تلك القواعد التي يجري اختبارها فيها. أما الاتجاه الآخر فهو الاتجاه الذي يعطي للطفل مدى واسعاً من الحرية، ويترك له مجال الكلام العفوي التلقائي. وخلال ذلك يقوم الباحث خلال ذلك بالنظر فيما يصدر عن الطفل، لمعرفة ما وصل إليه من اكتساب الصيغ الصرفية، والقواعد التي تحكمها، والمراحل العمرية التي تحكم هذا الاكتساب، ان كان ثم مراحل.

وبالتالي فإن هذا الاتجاه يعتمد الملاحظة الطبيعية للأطفال موضوع البحث في مقابل الملاحظة التجريبية التي يعتمدها الاتجاه الأول.

ان قدرة الطفل على صوغ صيغة صرفية ما مثل اسم الفاعل، أو اسم الآلة، أو اسم المكان، أو المثنى، أو الجمع، دليل على أنه قد اكتسب القاعدة التي تحكم ذلك.

وبالتالي فإن هدف الاتجاه الأول هو الكشف عن هذه القواعد، وهو نفس الهدف الذي سعى الباحث نعيم تشومسكي لإثباته، وهو ان اكتساب اللغة يعنى السيطرة على قواعد الأنظمة اللغوية. وحتى لا يحدث تشتت، وانتظار ما يتفضل به الصغير من كلام تمليه عليه ظروفه، ليقول ما يشاء متى شاء، فإن السير بالطفل من خلال إعداد الاختبارات وتطبيقها يجعل المسافة بين الباحث وهدفه أقصر، ويكتف ما يحصل عليه من معلومات مستهدفة مقصودة.

لهذا فقد اعتمد الباحث الاتجاه الأول أساساً لإجراءاته، واعتمد الآلية التي استنتجتها الباحثة بيركو، وحذا حذوها كما فعل باحثون آخرون، حيث يتم إعداد اختبارات تتكون من كلمات غير ذات معنى وتطبيقها، وحصر النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته:

مجتمع البحث

لجأ الباحث إلى الطريقة المستعرضة (Cross sectional) في هذه الدراسة لاكتشاف تعلم الأطفال الأردنيين لعدد من الصيغ الصرفية.

ويتطلب هذا البحث التعامل مع عدد من المجتمعات الإحصائية، والعينات المستمدة منها، وهي على النحو

التالي:

عينة الأفراد :

- 1- المجتمع اللغوي في مخيم البقعة من الراشدين .
- 2- عينة من أطفال المجتمع اللغوي المذكور مقسمة على أعمار 4-11 سنة من الذكور والإناث.
- 3- عينة من أطفال المجتمع اللغوي المذكور أجريت عليه عينة التدريب.

عينة الكلمات :

- 1- عينة مختارة من صيغ الفعل الماضي الثلاثي غير المعتل في اللغة العربية لاستخراج الاشتقاقات منها.
- 2- عينة مختارة من بعض صيغ المفرد لاستخراج صيغ المثنى والجمع منها.

وستحدث أدناه عن كل من العينات التي ذكرناها أعلاه.

1- عينة الراشدين :

تم اختيار عينة من الراشدين في مخيم البقعة مكونه من خمسين معلماً وخمسين معلمة، طلب منها إنتاج صيغ اسم الفاعل واسم المكان واسم الآلة من صيغ محددة من الفعل الماضي. كما طلب منهم إنتاج المثنى والجمع لبعض أوزان المفرد.

واعتبرت الصيغة الصرفية التي أنتجتها هذه العينة صيغاً نموذجية تشبه الصيغ التي يتعرض لها الأطفال في

المجتمع اللغوي نفسه، أثناء اكتسابهم للاشتقاق.

وبما أن المجتمع اللغوي متجانس في هذه المنطقة من حيث صيغ الاشتقاق موضع البحث، يعتبر الباحث العينة المذكورة كافية من حيث الحجم.

2- عينة الأطفال:

يعد المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والحادية عشرة ممن يتحدثون اللهجة الدارجة في منطقة البقعة. وقد اختار الباحث عينتين من هذا المجتمع:

أ- عينة متاحة تتألف من (320) طفلاً وطفلة من أطفال الرياض والمدارس الأساسية من كلا الجنسين وبأعداد متساوية. استمدت هذه العينة من رياض الأطفال والمدارس الأساسية التالية:

- 1- روضة الصندوق العربي.
- 2- روضة أطفال العودة .
- 3- مدرسة ذكور البقعة الإعدادية الأولى.
- 4- مدرسة ذكور البقعة الابتدائية الثانية.
- 5- مدرسة إناث البقعة الإعدادية الخامسة.
- 6- مدرسة إناث البقعة الابتدائية الثانية.

ويبين الجدول رقم (2) تفصيلات العينة

جدول رقم (2) :

أسماء الرياض والمدارس التي استمدت منها عينة البحث وأعداد الطلبة المشاركين من كل مدرسة وروضة

المجموع	روضة أطفال العودة	روضة الصندوق العربي	إناث البقعة الابتدائية الثانية	إناث البقعة الإعدادية الخامسة	ذكور البقعة الابتدائية الثانية	ذكور البقعة الإعدادية الأولى	المدرسة أو الروضة العمر بالسنوات
40	20	20					4(سنة أولى روضة)
40	20	20					5(سنة ثانية روضة)
40			20		20		6(الأول الأساسي)
40			20		20		7(الثاني الأساسي)
40				20	20		8(الثالث الأساسي)
40			20		20		9(الرابع الأساسي)
40			20			20	10(الخامس الأساسي)
40				20		20	11(السادس الأساسي)
320	40	40	80	40	80	40	المجموع

وقد تم توزيع أفراد عينة الأطفال حسب المهام والأعمار كما هو موضح في الجدول رقم (3):

جدول رقم (3):

يوضح توزيع عينة الأطفال حسب المهام والأعمار.

المجموع	فهم المثنى والجمع		إنتاج المثنى والجمع		فهم الصيغ الصرفية		إنتاج الصيغ الصرفية		المهام والعمر بالسنوات
	عدد الأفراد		عدد الأفراد		عدد الأفراد		عدد الأفراد		
	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	
40	5	5	5	5	5	5	5	5	4(سنة أولى روضة)
40	5	5	5	5	5	5	5	5	5(سنة ثانية روضة)
40	5	5	5	5	5	5	5	5	6(الأول الأساسي)
40	5	5	5	5	5	5	5	5	7(الثاني الأساسي)
40	5	5	5	5	5	5	5	5	8(الثالث الأساسي)
40	5	5	5	5	5	5	5	5	9(الرابع الأساسي)
40	5	5	5	5	5	5	5	5	10(الخامس الأساسي)
40	5	5	5	5	5	5	5	5	11(السادس الأساسي)
	40	40	40	40	40	40	40	40	المجموع
	80		80		80		80		المجموع لكل مهمة
320									المجموع النهائي

ب- عينة من الأطفال من عمر خمس سنوات وتبلغ عشرين طفلاً وطفلة من مجموعة إنتاج الصيغ الصرفية وإنتاج المثنى

والجمع (وهي نفس عينة البحث). وقد طبق على هذه العينة تدريب يستهدف الكشف عن إمكانية الإسراع بتكوين

القدرات الصرفية لدى هؤلاء الأطفال. وتم اختيار هذه العينة من بين الأطفال الذين يبلغون الخامسة من العمر (سنة ثانية

روضة

جدول رقم (4):

العينة التدريبية ومصادر الحصول عليها ، حسب السن والجنس والروضة

روضة الصندوق العربي		الروضة العمر بالسنوات
عدد الأطفال		
إناث	ذكور	
10	10	4 سنوات
20		المجموع

3- عينة الكلمات التي استعملت في أداة البحث. فيما أن صيغ الفعل التي يتم الاشتقاق منها في اللغة العربية متعددة

ولا يستطيع بحث واحد تغطيتها، فقد اكتفى الباحث بخمسة أوزان فقط للفعل الثلاثي غير المعتل وهي على النحو

التالي :

أ- 1- فَعَلَ- يَفْعُلْ

2- فَعَلَ - يَفْعَلْ

3- فَعَلَ- يَفْعِلْ

4- فَعَلَ- يَفْعُلْ

5- فَعَلَ- يَفْعِلْ

ويستخرج من صيغ الفعل أعلاه اسم الفاعل واسم الآلة واسم المكان .

ب- لاستخراج صيغ المثنى والجمع كما تنطق في المجتمع اللغوي، رجع الباحث إلى كتب الصرف لتحديد الأوزان التي يمكن

أن يتخذها المفرد، فظهر أنها تنوف عن ثمانين وزناً. فاختار ثلاثين وزناً تمثل صيغ المثنى في اللغة الفصحى ولغة الكبار. وتمثل

بالنسبة للجمع، جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم وجمع التكسير.

عرض الباحث هذه الأوزان على مجموعة من معلمي المدارس الجامعيين لتحديد مدى انتشار هذه الأوزان في المجتمع اللغوي. وبناءً على ما أبداه المعلمون، فقد اختار الباحث أكثر عشرة أوزان انتشاراً، واعتمدت هذه الأوزان العشرة المختارة في استخراج المثني والجمع.

وكانت هذه الأوزان كما يلي:

- | | |
|----------|------------|
| 1- فاعل | 6- أفعل |
| 2- فاعلة | 7- مفعول |
| 3- فعال | 8- فاعيل |
| 4- فاعلة | 9- مَفْعِل |
| 5- فعال | 10- مفعال |

أدوات البحث :

سبق أن ذكر أن الطفل (والراشد) يمكن أن يتعلم الكلمات جذوراً واشتقاقات بشكل مستقل. فالفرد يتعلم على الأغلب كلمة سيارة دون أن ينتبه إلى أن تلك الكلمة مشتقة من سار يسير فيتعلم سيارة باستقلال عن الجذر " سار " الذي سبق أن تعلمه منفرداً وبشكل مستقل.

وبما أن هدف البحث الحالي يدور حول تعلم الطفل قواعد الاشتقاق، فإنه يحسن الطلب منه الاشتقاق من صيغة لجذر لم يسبق له أن تعرض له.

ويسمح ذلك بنفي احتمال أن يكون قد تعلم الكلمة المشتقة دون أن يتعلم قاعدة الاشتقاق. وفي مثل هذا الحال يستحسن اللجوء إلى طرح أفعال صناعية غير ذات معنى Non sense words على الطفل، على أن تستعمل بصيغة توحى ببعض المعنى والطلب إليه الاشتقاق من الفعل الصناعي. فإن كان قد سيطر على تلك القواعد وتمكن منها، فإنه سيتمكن من الخروج بالاشتقاق المطلوب حسب الأوزان المتعارف عليها.

قام الباحث بإعداد مجموعة من أدوات البحث مستنيراً بالأسلوب الذي ابتكرته بيركو في دراستها المشهورة

(Berko, 1958) وعلى النحو التالي:

1- أداة إنتاج اسم الفاعل واسم الآلة واسم المكان. ملحق (1)

وضع الباحث قائمة مكونة من أربعة عشر فعلاً. الثلاثة الأولى منها أفعال حقيقية ذات معنى. أما الأحد عشر الأخرى فهي صناعية ليست بذات معنى، وتغطي الأوزان الخمسة التي اعتمدها الباحث للفعل الثلاثي الصحيح غير المعتل وهي : فَعَلَ - يَفْعُلُ ، فَعَلَ - يَفْعُلُ ، فَعَلَ - يَفْعُلُ ، فَعَلَ - يَفْعُلُ ، فَعَلَ - يَفْعُلُ ، وقد جاءت على النحو التالي:

- | | | |
|----------------------|----------------------|-----------------------|
| 1- قَدَعَ- يَقْدَعُ | 5- جَحَفَ- يَجْحَفُ | 9- حَدَبَ- يَحْدِبُ |
| 2- حَسَكَ- يَحْسِكُ | 6- شَقَلَ- يَشْقُلُ | 10- حَسَلَ- يَحْسُلُ |
| 3- جَبَسَ - يَجْبِسُ | 7- قَلَّتْ- يَقْلُتُ | 11- دَعَبَ - يَدْعَبُ |
| 4- دَلَبَ- يَدْلِبُ | 8- قَلَسَ- يَقْلُسُ | |

ثم عرض الباحث الأفعال الصناعية الأحد عشر على محكمين وطلب منهم بيان إذا ما كانت تلك الكلمات غير ذات معنى. وقد أيدوا كون تلك الكلمات التي طرحت عليهم ليست بذات معنى.

أعد الباحث بمساعدة فنان صوراً تظهر شخصاً يقوم بعمل غامض بأداة غريبة الشكل في مكان يبدو عليه أنه مكان عمل. ويمثل كل من هذه الصور أحد الأفعال المذكورة في القائمة أعلاه. كما أعد الفنان ثلاث صور فرعية لكل صورة من الصور الرئيسية. يمثل كل منها جزءاً من الصورة الرئيسية صورة للشخص منفرداً وصورة للآلة منفردة وصورة للمكان منفرداً.

انظر الملحق رقم (3)

ويطبق الاختبار على الشكل التالي:

- أ- يعرض الباحث الصورة الرئيسية على الطفل، ويطلب منه تأملها دقيقة من الوقت.
- ب- خلال عملية التأمل يقرأ الباحث على الطفل نصاً مسموعاً حول محتويات الصورة بحيث يسمعه الطفل. ويقول النص بأن هذا الشخص في الصورة كان بالأمس (يفعل) واليوم هو (يفعل) وكل يوم (يفعل) مع ذكر الفعل الصناعي بدل (يفعل). علماً بأن النص هو نفسه مع تغير الفعل في كل مرة.

ج- يزيح الباحث الصورة الرئيسية ويعرض بدلاً منها الصور الفرعية الثلاثة. وبعد أن تتاح للطفل فرصة كافية لتأملها يسأله الباحث وهو يشير إلى صورة الشخص: هذا الشخص الذي كان بالأمس يفعل واليوم يفعل وكل يوم يفعل: ماذا نسميه؟ فإن قدم الطفل اسم الفاعل المناسب فإنها تعد استجابة صحيحة. وإن صمت أو قدم استجابة غير مناسبة فإنها تعد استجابة خاطئة. وبالتالي يكون ذلك اختباراً لقدرة الطفل على إنتاج صيغة اسم الفاعل.

د- يكرر الباحث الأمر مع اسم الآلة واسم المكان حيث يشير الباحث إلى الآلة ويسأل الطفل: هذه الآلة التي (يفعل) بها هذا الشخص ماذا نسميها؟ ثم يشير إلى المكان الذي يعمل فيه الشخص ويسأل الطفل: هذا المكان الذي يعمل فيه الشخص ماذا نسميه؟

وكما أشرت في اسم الفاعل فإن الإجابة تكون صحيحة إذا أجاب الطفل باشتقاق صحيح لاسم الآلة أو اسم المكان بينما تعد الإجابة خاطئة أن أجاب الطفل إجابة لا تتفق مع الاشتقاق المناسب أو إن صمت عن الإجابة.

هـ- قام الباحث بالتسجيل الصوتي والكتابي لإجابات الأطفال.

2- أداة فهم اسم الفاعل واسم الآلة واسم المكان ، ملحق رقم (4)

وهي نفس الأداة الواردة في البند الأول. حيث تتضمن نفس الأفعال ونفس الصور الرئيسية والفرعية.

وتطبق هذه الأداة على الشكل التالي:

أ- يعرض الباحث الصورة الرئيسية على الطفل ويطلب منه تأملها لمدة دقيقة.

ب- خلال العرض يقرأ الباحث نصاً مسموعاً حول محتويات الصورة وهو نفس النص لجميع الأفعال ونفسه الوارد في أداة إنتاج اسم الفاعل واسم الآلة واسم المكان.

ج- يقوم الباحث بإخفاء الصورة الرئيسية ويعرض الصور الفرعية الثلاثة. وبعد أن يقوم الطفل بتأملها يسأله الباحث عن:

1- الشخص الذي يقوم بالعمل (أين الفاعل؟ الفاعل.. الفاعول؟) أي بإحدى الصيغ التي يأخذها اسم الفاعل

والمطلوب استنتاجها من الفعل المحدد، وذلك لاختبار فهم الطفل لصيغ اسم الفاعل.

2- الآلة المستخدمة في العمل بإحدى الصيغ المطلوب استنتاجها من الفعل (أين المفعلة؟ مثلاً) وذلك لاختبار

فهم الطفل لصيغ اسم الآلة.

3- المكان الذي يجري العمل فيه بإحدى الصيغ المطلوب استنتاجها من الفعل المحدد (أين المفعول؟) وذلك

لاختبار فهم الطفل لصيغ اسم المكان.

4- بعد كل سؤال يجري خلط الصور الفرعية و إعادة ترتيبها.

5- يقوم الباحث بتسجيل إجابات الطفل وسكوته في نموذج خاص.

3- أداة إنتاج صيغ المثنى والجمع: ملحق رقم (2)

قام الباحث باقتراح عشر كلمات غير ذات معنى لتمثل عشرة من أوزان المفرد بعد عرضها على عدد من المحكمين.

وأضاف الباحث لها ثلاث كلمات ذات معنى يبدأ بها الاختبار لتكوين نوع من الألفة بين الطفل والأداة .

وقام الباحث بإعداد صور متخيلة لتمثل الأسماء المفردة المقترحة التي تم اختيارها لتمثل أوزاناً محددة. وعلى

كل كلمة مفردة وضعت ثلاث صور، الأولى تحوي رسماً منفرداً للكلمة (صورة لمنشار واحد مثلاً)، والثانية تحوي رسمين

متشابهين للصورة المنفردة (صورة تمثل منشارين) لقياس صيغة المثنى. أما الصورة الثالثة فتحتوي ثلاث رسوم أو أكثر

متشابهة ومشابهة لما ورد في الصورتين السابقتين (صورة لمجموعة من المناشير) لقياس صيغ الجمع.

ويتم تطبيق هذه الاختبارات كالتالي:

أ- عرض صورة لشيء معروف للطفل. وقد تم تخصيص ثلاث كلمات معروفة بقصد تدريب الطفل وجعل الأداة مألوقة.

وهذه الكلمات هي منشار ونخلة ومبرد. ثم توجيه الطفل للنظر إلى الصورة المفردة وإخباره عنها (هذا منشار...مثلاً).

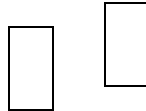
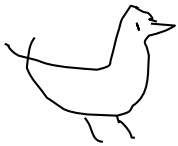
ب- عرض صورة لنفس الشيء السابق مكررة مرتين (منشاران)، ومن ثم سؤال الطفل (وهذه؟) لقياس قدرته على إنتاج

المثنى.

ج- عرض صورة لنفس الشيء السابق مكررة عدة مرات لا تقل عن ثلاثة (عدة مناشير) ثم سؤال الطفل. (وهذه) وذلك

لقياس قدرة الطفل على إنتاج الجمع.. وهكذا حتى يدخل الطفل جو الاختبار.

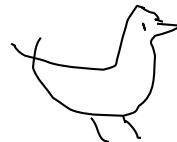
د- عرض صور للشيء المتخيل المثل للاسم (الوزن المعين) وإعلام الطفل باسم هذا الشيء.



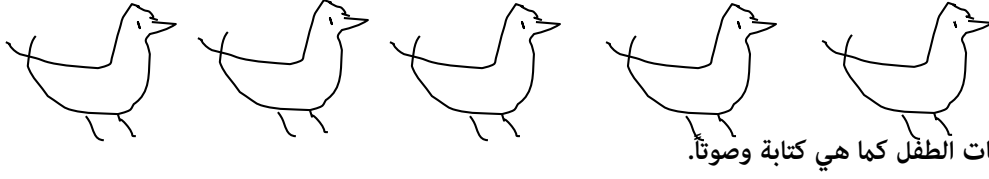
هذا قطروس

الطفل ما هذا؟ (لاختيار إنتاج صيغ المثنى).

هـ- عرض صورة أخرى تمثل رسمين للقطروس ثم سؤال



و- عرض صورة تمثل عدداً من القطارييس ثم سؤال الطفل : ما هذا؟ (لاختبار و إنتاج صيغ الجمع)



ج- الاستمرار في عرض الصور الممثلة للأسماء حتى نهاية القائمة.

4- أداة فهم صيغ المثنى والجمع ملحق (5) :

استخدمت نفس الكلمات والصور المستخدمة في أداة إنتاج المثنى و الجمع .

ويتم تطبيق هذا الاختبار على النحو التالي:

أ- عرض صور المفرد والمثنى والجمع أمام الطفل ليتأملها.

ب- سؤال الطفل أن يشير إلى الصورة التي تمثل المثنى.

ج- خلط الصور ثم الطلب منه أن يشير إلى الكلمة التي تمثل الجمع.

د- تسجيل إجابات الطفل كما هي في نموذج خاص.

5- أداة لتحديد الأوزان الصرفية التي يستخدمها أفراد البيئة اللغوية الأردنية في اشتقاق الصيغ الصرفية من الأسماء

الواردة . ملحق (6) وملحق (7)

6- برنامج تدريبي لدراسة أثر التدريب على اكتساب (إنتاج) الصيغ الصرفية

صيغة التدريب :

من خلال ملاحظة نتائج تطبيق اختبارات الإنتاج على عينة الأطفال ، فقد لوحظ أن بعض أوزان الصيغ الصرفية

لم تصل إلى نسب مرضية، وبالتالي فقد حاول الباحث أن يطبق برنامجاً تدريبياً لمحاولة الإجابة على الاستفسار التالي :

هل هناك أثر للتدريب على تسريع اكتساب الصيغ الصرفية ؟

قام الباحث باختيار عدد من أوزان الصيغ الصرفية التي كانت نسب الإنتاج فيها متدنية وهذه الصيغ المختارة

والأوزان المنبثقة منها هي :

جدول (5)

بعض الصيغ الصرفية وأوزانها ونسب انتاجها لدى عينة البحث

الصيغ الصرفية	الوزن	نسبة إنتاج الصيغة
اسم المكان	مَفْعَل	% 0.5
الجمع (جمع تكسير)	فاعل	% 10
	أَفْعَل	
	مفعول	
	فَعِيل	
	مِفْعَل	
	مفعال	

تمارين على الصيغة الصرفية وأوزانها :

جدول (6) : يوضح تمارين تدريبية على الصيغ الصرفية وأوزانها

الصيغة	الوزن	وزن الجمع	عدد الأمثلة	أمثلة ذات معنى
اسم المكان	مَفْعَل	مفاعل	25	مشرب - مكتب - ملعب - مسبح - مقعد - مسلخ - مهرب - مدرج - مرسوم - مدفن - مدخل - معرض - مفرش - مقلع - منشر - محبس - مخرج - مرصد - مشغل - مطعم - مخبز - مذبح - مرقد - مرتبط - مبرك .
الجمع (جمع تكسير)	فاعل	فواعل	10	عامل - خادم - نادم - حازم - قادم - سالم - باسم - قاسم - كاسب - شارب .
	أفعل	أفاعل	10	أكبر - أصغر - أرحم - أكرم - أبعد - أغسر - أقرب - أعجم - أول - أمجد
	مفعول	مفاعيل	10	محمود - منشور - معجون - مطرود - مسعود - مخطوف - مثقوب - مكسور - ميسور
	فعليل	فعلاء	10	زعيم - عظيم - رحيم - شريف - كبير - أديب - عريف - نقيب - خطيب - سقيم
	مفعِل	مَفَاعِل	10	مبرد - مثقب - فحرز - منشئ - منجل - مبضع - معول - مشرط - مروء - مبشر .
	مفعال	مفاعيل	10	منشار - منكاش - مسمار - منظار - منفاخ - منطاد - مزمار - مراقب - متراس - مقراب

طريقة التنفيذ : تم تنفيذ هذا البرنامج كما يلي :

- 1- حدد الباحث عينة البحث وهي نفس العينة التي طبق عليها اختبار الصيغ الصرفية واختبار التثنية والجمع من عمر 5 سنوات .
 - 2- حدد الباحث نسب إنتاج عينة البحث للصيغ الصرفية ذات نسب الإنتاج غير المرضية وهي المشار إليها أعلاه .
 - 3- اعتبر الباحث النتائج التي حصل عليها من تطبيق اختبار نتائج للتطبيق الأول للاختبار.
 - 4- قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي على العينة ولمدة أسبوعين، بواقع 5 أيام/أسبوع ولمدة ساعة يومياً .
 - 5- أعاد الباحث تطبيق الاختبار باستخدام الكلمات غير ذات المعنى .
- حدد الباحث بإجراء مقارنات ثنائية باستخدام مربع كاي، لتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية أم لا بين نتائج التطبيق الأول والثاني للاختبار .

صدق الأداة :

عرض الاختبار على مجموعة من العاملين في مجال تدريس اللغة العربية وعلم النفس. وقد جرى ذلك على مرحلتين، في الأولى تم عرض الكلمات الصناعية على المحكمين، وطلب منهم الحكم فيما إذا كانت هذه الكلمات صناعية فعلاً، أم أنها كلمات مألوقة.

وفي المرحلة الثانية عرضت الأداة بأجمعها على المحكمين وطلب منهم الحكم فيما إذا كانت الأداة ملحق(8) صادقة في قياس ما وضعت لأجله. وعدت الفقرات صالحة إذا حظيت بموافقة 80% من المحكمين على الأقل. وقد عدلت (5) كلمات استناداً لرأي المحكمين وبذلك يكون الصدق الظاهري قد تحقق. وبما أن الأفعال الصناعية واشتقاقاتها قد جرت وفق المعايير الاشتقاقية العربية فإن صدق المحتوى قد تحقق أيضاً.

ثبات الأداة:

تم تطبيق الأدوات التي أعدها الباحث على عينة مصغرة من الأطفال من خارج عينة الدراسة ومشابهة لها في الخواص تكونت من 48 طفلاً وطفلة لكل أداة مقسمين بالتساوي بين الذكور والإناث ومعدل 6 أطفال لكل فئة عمرية.

ثم أعيد الاختبار ثانية بعد أسبوعين. واستخرج الباحث معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لكل أداة.

وكانت معاملات الارتباط للأدوات كما يلي:

جدول رقم (7) : يبين معاملات الارتباط للتطبيقين الأول والثاني لأدوات البحث.

اسم الأداة	إنتاج الصيغ الصرفية	فهم الصيغ الصرفية	إنتاج المثنى والجمع	فهم المثنى والجمع
معامل الارتباط	0.91	0.91	0.90	0.89

طريقة التصحيح :

يعد أطفال السن قد اكتسبوا صيغة الاشتقاق إذا بلغت نسبة الاستجابات الصحيحة للفئات العمرية 70% أو

أكثر . وتعتبر الاستجابة صحيحة إذا وافقت إحدى الصيغ التي انتجها الكبار، أو وردت في مجال الصرف في اللغة العربية

.وفيما يلي الصيغة الصرفية التي انتجها الكبار .

جدول (8) :يوضح أنواع الأوزان الصرفية ونسب انتاجها المئوية لدى الكبار

الصيغة الصرفية	الوزن الصرفي	نسبة الإنتاج المئوية لدى الكبار
اسم الفاعل	فاعل	79.7
	فعال	14.8
اسم الآلة	فعالة	44
	مفعلة	16.4
	مفعال	16
	مفعلة	7.2
	مفعّل	6.7
	مفعّل	2.8
	فَعَل	0.57
	فُعِل	0.57
	أخرى	5.76
اسم المكان	مفعّل	38.26
	مفعّل	12.84
	مفعلة	26.4
	مِعْفلة	12.83
	أخرى	2.27
المثنى	تثنية منصوبة	57.8
	ثنية مرفوعة	40
الجمع	مؤنث سالم	26.6
	مذكر سالم منصوب	3.2
	مذكر سالم مرفوع	4.15
	تكسير	66.6

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة ، وينظم هذا الفصل على النحو التالي :

أ. يتم تناول اكتساب الطفل الأردني للاشتقاق فهماً ، ويجري الحديث عن اكتساب الأوزان الصرفية للصيغ

الصرفية موضوع الدراسة وهي اسم الفاعل ، واسم المكان ، والمثنى ، والجمع. ومن ثم الحديث عن الفروق بين

الذكور والإناث في اكتساب تلك الأوزان الصرفية المنبثقة من الصيغ الصرفية فهماً .

ب. يتم تناول اكتساب الطفل الأردني للاشتقاق إنتاجاً . ويجري الحديث عن اكتساب الأوزان المختلفة للصيغ

الصرفية المشار إليها أعلاه . ومن ثم الحديث عن الفروق بين الذكور والإناث في اكتساب الأوزان المذكورة إنتاجاً

.

ج. نتائج محاولة تسريع اكتساب الأوزان الصرفية التي لم تصل نسبة اكتساب الأطفال لها النسبة المعيار (70%) .

سبق أن ذكر أن الباحث قد وضع معياراً للحكم على ما إذا كان اكتساب الأطفال للصيغ الصرفية قد تحقق. فإذا

بلغت نسبة الذين اكتسبوا الوزن الصرفي (70%) أو أكثر- أي الغالبية العظمى- أمكن القول ان أطفال ذلك السن قد

حققوا الاكتساب فهما أو إنتاجاً .

مهمة الفهم:

ويمثل الجدول رقم (9) عرضاً لنتائج فهم الفئات العمرية المختلفة لصيغ الاشتقاق بأوزانها المختلفة بدءاً باسم

الفاعل فاسم الآلة فاسم المكان فالمثنى فالجمع .

جدول رقم (9)

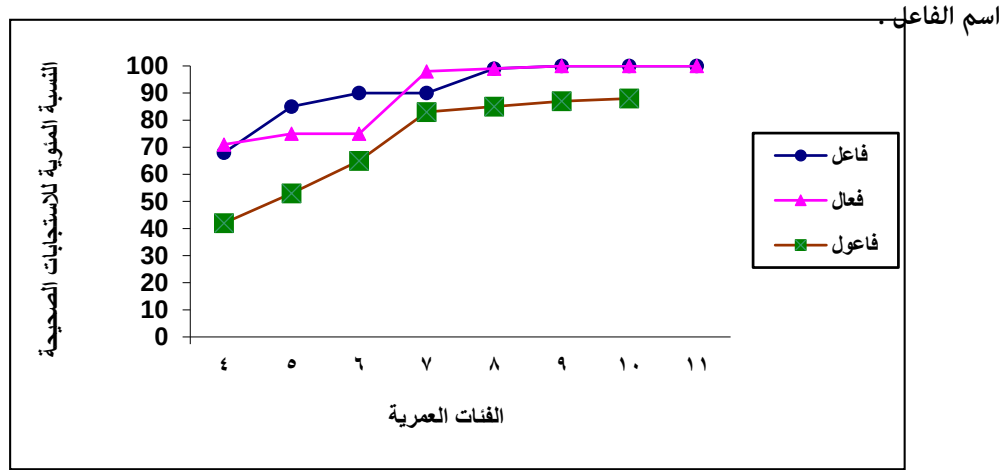
يوضح النسب المئوية لاستجابات الفهم الصحيحة للأوزان الصرفية لكل فئة عمرية.

الاسم المشتق	الوزن الصرفي	النسب المئوية لاستجابات الفهم الصحيحة للصيغ الصرفية وأوزانها المختلفة						
		العمر بالسنوات						
		11 سنة	10 سنوات	9 سنوات	8 سنوات	7 سنوات	6 سنوات	5 سنوات
	فاعل	100%	100%	98%	96%	90%	90%	84%
اسم الفاعل	فعال	100	100	98	96	95	75	75
	فاعول	96	86	83	83	83	66	53
	فَعَالَة	100	100	100	100	85	85	85
اسم الآلة	مَفْعَلَة	90	90	70	70	70	60	60
	مِفْعَلَة	92	92	90	90	90	88	86
	مَفْعَل	80	60	53	26	10	10	6
	مِفْعَل	18	13	10	5	5	5	0
	فاعول	0	0	6	0	10	10	0
	مفعال	100	100	100	100	100	100	80
	فاعلة	100	100	100	100	100	100	90
	مفعالة	100	100	100	100	100	100	90
	مَفْعَلَة	73	63	56	46	40	40	40
	مِفْعَلَة	42	30	26	24	12	10	2
اسم المكان	مَفْعَل	92	92	88	86	80	80	80
	مِفْعَل	94	94	94	94	90	82	82
	مَفْعِل	100	90	90	90	80	70	50
	مفعال	20	20	10	10	10	10	10
	تثنية منصوبة	100	98	98	98	100	91	91
	تثنية مرفوعة	100	100	98	98	96	95	83
الجمع	مؤنث سام	100	100	97	100	97	97	95
	مذكر سام منصوب	100	100	100	100	100	85	85
	مذكر سام مرفوع	100	100	100	90	100	90	50
	تكسير	98	96	98	98	96	95	88

ويتبين من الجدول السابق ما يلي :

(1) اسم الفاعل: طرحت على الأطفال الأوزان الثلاثة لاسم الفاعل وهي فاعل وفعال وفاعول، وقد ظهر أن نسبة الأطفال الذين فهموا صيغتي فاعل (68%) قبل الخامسة من العمر، وفعال (72%) في الرابعة من العمر، تقترب أو تصل إلى نسبة المعيار الذي وضعه الباحث (70%) وتتزايد نسبة فهم الأطفال لهذين الوزنين حتى تبلغ النسبة التامة 100% في عمر عشر- سنوات. وتقترب هذه النسبة من النسبة التامة في عمر تسع سنوات، حتى نكاد نقول ان الأطفال يحققون اكتساب هذين الوزنين فهما فيما بعد منتصف التاسعة من العمر.

أما وزن فاعول فيتأخر اكتسابه بشكل مرضٍ حتى نهاية السادسة من العمر، أو بداية السابعة من العمر، ولا يتم اكتسابه اكتساباً تاماً حتى في الحادية عشر من العمر . ويوضح الشكل البياني رقم (1) نسب الفهم الصحيحة لأوزان



الشكل البياني رقم (1) يوضح نسب فهم الأوزان المختلفة لصيغة اسم الفاعل لدى الفئات العمرية المختلفة

(2) اسم الآلة : أما بالنسبة للأوزان المختلفة لاسم الآلة وهي تسعة أوزان ، فقد أفلح الأطفال الأردنيون في اكتساب خمسة أوزان منها حتى قبل سن الرابعة كما يبدو ، حيث اكتسب الأطفال في الرابعة أو قبلها أوزان فعالة (80%) ، ومفعال (80%) ، ومفعلة (84%)، وفاعلة (90%) ، ومفعالة (90%) .

وقد وصل الأطفال إلى نسبة الفهم التامة في الأوزان الثلاثة وهي مفعال وفاعلة ومفعالة، ابتداء من السنة

الخامسة . وبالتالي اعتبرت هذه الأوزان أسرع الأوزان لاسم الآلة اكتساباً.

أما وزن فعالة فقد استقرت نسبة فهم الأطفال له حتى سن الثامنة من العمر، حيث أنجز فهمها جميع أطفال السن وبنسبة 100% .

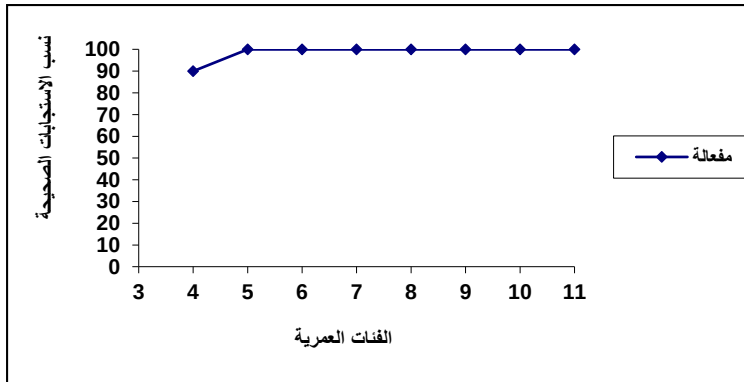
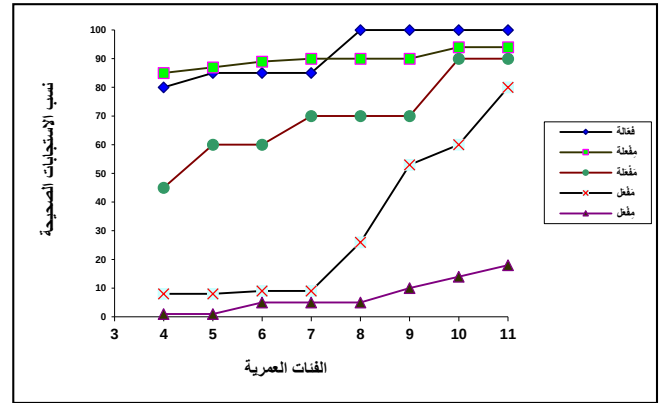
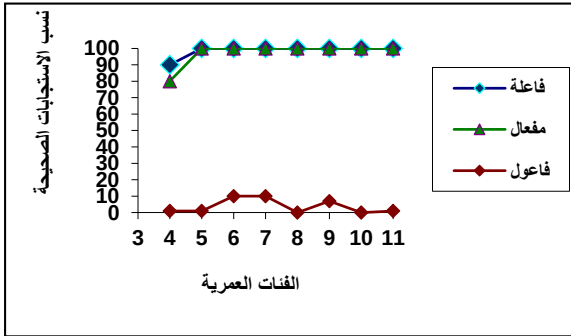
أما صيغة مفعلة، فعلى الرغم من تزايد نسبة فهم الأطفال لها مع التقدم في الأعمار إلا أن هذه النسبة لم تصل إلى نسبة الفهم التامة حتى في الحادية عشر من العمر.

أما باقي أوزان اسم الآلة وهي أربعة أوزان ، فقد كان إنجاز الأطفال في اكتسابها فهمًا غير مرضٍ. وإن كانت نسب فهمهم لها تتزايد بتقدم العمر . فوزن مفعلة لم يصل الأطفال إلى نسبة الفهم المعياري إلا في سن السابعة واستقرت هذه النسبة حتى بداية العاشرة . حيث قفزت إلى 90% واستقرت عند ذلك .

أما وزن مفعّل فقد كانت نسبة الاكتساب فهمًا متدنية في السنوات الأولى . حيث بلغت نسبة (26%) في عمر ثماني سنوات ، ثم تزايدت بشكل كبير في السنوات التاسعة والعاشرة والحادية عشرة، وبنسب فهم تبلغ (53%) ، (60%) ، (80%)، وبنفس الترتيب . حيث يمكن القول أن الأطفال قد وصلوا إلى النسبة المعياري قبل بلوغهم الحادية عشرة من العمر . وإن كانوا لم يصلوا إلى نسبة الفهم التام في هذا السن .

أما وزن مفعّل فقد كانت نسب فهم الأطفال له متدنية جداً حيث بلغت نسبة (18%) في عمر الحادية عشرة ، أما الصيغة الأخيرة وهي وزن فاعول فقد تذبذبت نسبة فهم الأطفال لها، حيث بدأت بالصفّر ثم ارتفعت إلى 10% في عمر ست وسبع سنوات ، ثم عادت إلى الانخفاض حتى انعدمت في السنتين الأخيرتين من عمر أطفال العينة .

ويوضح الشكل البياني رقم (2) نسب الفهم الصحيحة لاسم الآلة



رسم بياني رقم (2) يوضح

نسب فهم أوزان اسم الآلة لدى

الفئات العمرية المختلفة

• الرسومات الثلاثة هي

نسب أوزان صيغة اسم الآلة،

ونظراً لتعدد تلك الأوزان فقد

تم توزيعها على أكثر من شكل

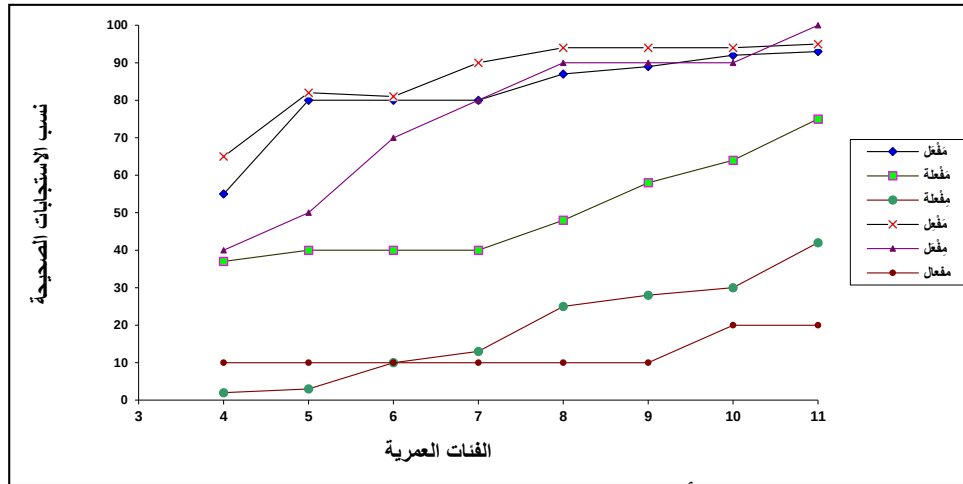
اسم المكان : بلغ عدد أوزان اسم المكان ستة أوزان، ويبدو أن اسم المكان بأوزانه المختلفة من صيغ الاشتقاق التي يتأخر الأطفال الأردنيون في اكتسابها فهماً ، حيث اكتسب الأطفال صيغتي مَفْعَل ومَفْعَل في نهاية السنة الرابعة وبداية السنة الخامسة ، وبدأت هذه النسبة تتزايد بالتقدم في العمر ، حتى وصلت هذه النسبة إلى (92%) و (94%) لوزني مَفْعَل ومَفْعَل على التوالي، في نهاية السنة الحادية عشرة . أما وزن مَفْعلة ، فقد كانت نسبة الفهم لهذا الوزن (36%) في عمر أربع سنوات ، ثم تزايدت هذه النسبة بالتقدم في العمر، حتى وصلت إلى مرحلة النسبة المعيار في السنة الحادية عشرة (73%) .

أما وزن مَفْعَل فقد بدأ بنسبة متواضعة (40%) في عمر أربع سنوات ، ولكنها تزايدت بشكل سريع وملحوظ بالتقدم في العمر ، حتى وصلت النسبة إلى حد النسبة المعيار في السادسة من العمر، واستمر التحسن في السابعة، واستقرت النسبة ما بين الثامنة والعاشر. وأخيراً فقد وصلت النسبة إلى الفهم التام في السنة الحادية عشرة ، بينما عانى الأطفال من فهم وزن مَفْعلة حيث كان الأطفال يجدون صعوبة في فهمها ، إذ بلغت نسبة فهمها 2% في عمر أربع وخمس سنوات ثم استمر التحسن حيث بلغت نسبة الفهم 42% في عمر الحادية عشرة.

أما وزن مَفْعلة فقد كانت أقل الأوزان نسبة، حيث بلغت نسبة هذا الوزن (2%) في عمر أربع سنوات ، وخمس سنوات . ثم استمر التحسن حتى وصل إلى أعلى نسبة وهي (42%) في عمر الحادية عشرة .

أما وزن مفعال ، فقد كانت نسبة الفهم في عمر أربع سنوات (10%) . واستقرت هذه النسبة حتى نهاية السنة التاسعة ثم ارتفعت إلى (20%) في السنة العاشرة والحادية عشرة.

ويوضح الشكل البياني رقم (3) نسب الفهم الصحيحة لأوزان اسم المكان المختلفة.



شكل بياني رقم (3) يوضح نسب فهم الأوزان المختلفة لصيغة اسم المكان لدى الفئات العمرية المختلفة

(3) المثنى : لصيغة المثنى وزنان هما حالة الرفع، وحالة النصب والجر، وقد بلغ الأطفال مرحلة النسبة المعيار حتى

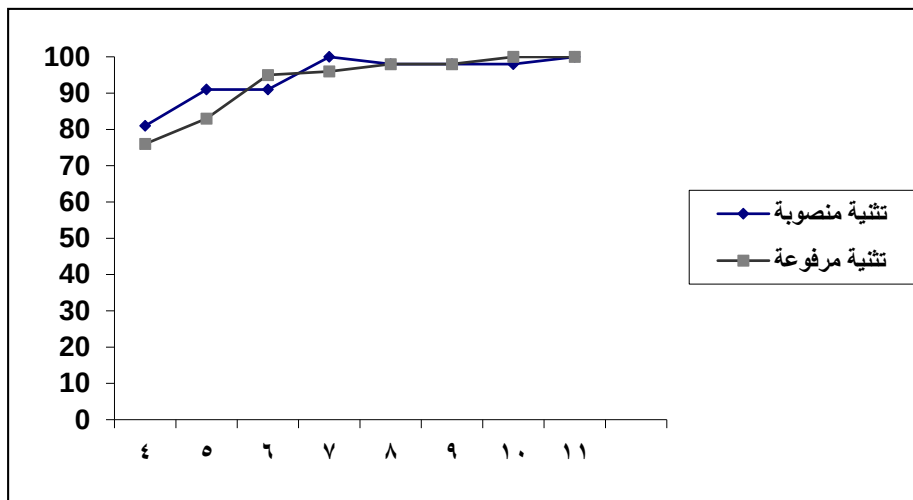
قبل الرابعة من العمر ، إذ بلغت نسبة الاكتساب فهماً لوزن الرفع ووزن النصب والجر (76%) و(81%) على التوالي .

وقد تحسنت هذه النسب بالتقدم في العمر، حيث قاربت النسبة أو وصلت إلى نسبة الفهم التام ، ابتداء من عمر

السابعة في حالة النصب ، وبعمر ثماني سنوات في حالة الرفع . ويبدو أن اكتساب صيغة النصب (التثنية المنصوبة) أسرع

من اكتساب صيغة الرفع (التثنية المرفوعة) .

ويوضح الشكل البياني رقم (4) نسب فهم أوزان المثنى لدى الفئات العمرية المختلفة



شكل بياني رقم (4) يوضح نسب فهم أوزان المثنى لدى الفئات العمرية المختلفة

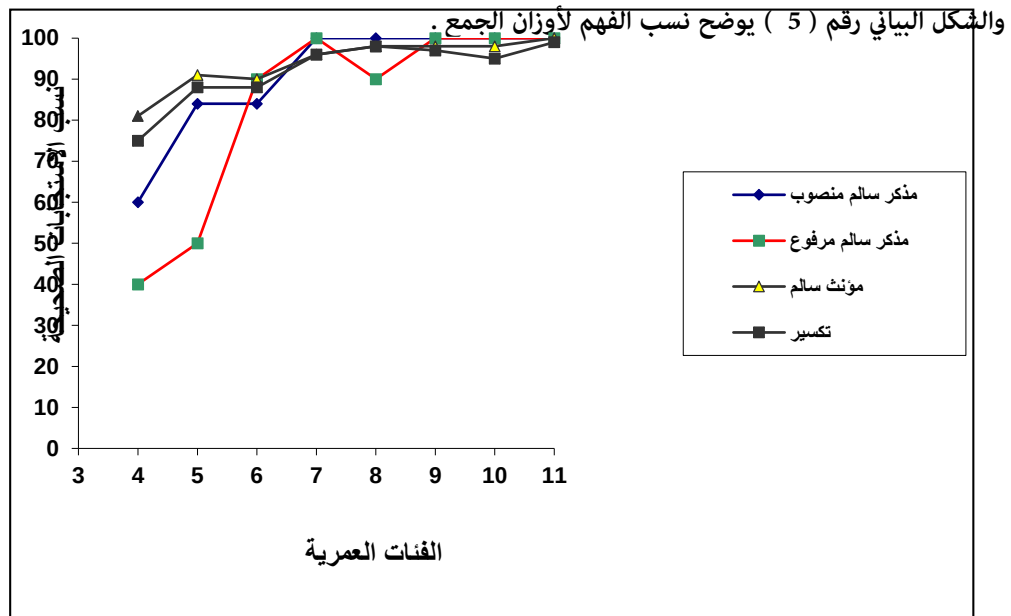
4)الجمع : للجمع أربعة أوزان هي المؤنث السالم، والمذكر السالم المرفوع، والمذكر السالم المنصوب، والتكسير.

ويبدو ان جمع المؤنث السالم هو أسرع المجموع اكتساباً ، حيث ان الأطفال قد وصلوا إلى نسبة فهم بلغت (90%) في سن الرابعة ، أي بمعنى انهم قد وصلوا إلى النسبة المعيار في سن الثالثة، وربما قبل ذلك، واستمر التحسن في نسبة الفهم حتى قاربوا النسبة التامة في عمر ست سنوات . ووصلوا تلك النسبة فعلاً في سن العاشرة والحادية عشرة .
ويلي جمع المؤنث السالم في سرعة الاكتساب ، جمع التكسير . حيث كانت نسبة اكتسابه في سن الرابعة (75%) . أي بمعنى أن أطفال العينة قد وصلوا إلى النسبة المعيار قبل سن الرابعة.

واستمر التحسن المضطرد في نسب فهم جمع التكسير ، وقارب النسبة التامة للفهم في سن الثامنة، ولم يصل إلى تلك النسبة حتى نهاية السنة الحادية عشرة.

أما جمع المذكر السالم المنصوب فقد بلغت نسبة اكتسابه (60%) في عمر أربع سنوات، وارتفعت هذه النسبة إلى (85%) في السنة الخامسة من العمر ، بمعنى ان الأطفال قد وصلوا إلى النسبة المعيار ما بين الرابعة والخامسة .
واستقرت نسبة الفهم لجمع المذكر السالم المنصوب حتى سن السادسة، ثم ارتفعت إلى نسبة الفهم التامة (100%) في عمر سبع سنوات ، وحتى نهاية المرحلة .

أما جمع المذكر السالم المرفوع ، فقد بدأ بنسبة فهم متواضعة (40%) في سن الرابعة، ووصلت النسبة إلى (50%) في عمر الخامسة ، ثم قفزت إلى (90%) في سن السادسة، ووصلت إلى نسبة الفهم التام مع تذبذب بسيط ، ابتداء من سن السابعة ، وحتى نهاية المرحلة.



شكل بياني رقم (5) يوضح نسب فهم أوزان الجمع لدى الفئات العمرية المختلفة

يوضح التسلسل العمري لفهم الأوزان الصرفية التي شملتها الدراسة.

تسلسل الاكتساب	الوزن	الصيغة	نسبة الاكتساب	المرحلة العمرية
1	فاعلة	اسم الآلة	90 %	4 سنوات أو أقل
	مفعالة	اسم الآلة	90 %	4 سنوات أو أقل
2	مؤنث سالم	الجمع	90 %	4 سنوات أو أقل
3	مفعلة	اسم الآلة	84 %	4 سنوات أو أقل
	تثنية منصوبة	المثنى	81 %	4 سنوات أو أقل
4	مفعال	اسم الآلة	80 %	4 سنوات أو أقل
5	فَعَّالة	اسم الآلة	80 %	4 سنوات أو أقل
6	تثنية مرفوعة	المثنى	76 %	4 سنوات أو أقل
	التكسير	الجمع	75 %	4 سنوات أو أقل
7	فَعَّال	اسم الفاعل	71 %	4 سنوات أو أقل
8	مذكر سالم منصوب	الجمع	85 %	5 سنوات أو أقل
9	فاعل	اسم الفاعل	84 %	5 سنوات أو أقل
	مِفْعَل	اسم المكان	82 %	5 سنوات أو أقل
10	مَفْعَل	اسم المكان	80 %	5 سنوات أو أقل
11	مذكر سالم مرفوع	الجمع	90 %	6 سنوات أو أقل
	مَفْعِل	اسم المكان	70 %	6 سنوات
12	فاعول	اسم الفاعل	83 %	7 سنوات أو أقل
13	مَفْعِلَة	اسم الآلة	70 %	7 سنوات
14	مَفْعَل	اسم الآلة	80 %	احدى عشرة سنة أو أقل
	مَفْعَلَة	اسم المكان	73 %	احدى عشرة سنة أو أقل
15	مِفْعلة	اسم المكان	42 %	_____
16	مِفْعَال	اسم المكان	20 %	_____
	مِفْعَل	اسم الآلة	18 %	_____
17	فاعول	اسم الآلة	6 %	_____
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				

وللبحث فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في فهم أفراد العينة للصيغ المشار إليها . استناداً إلى متغير العمر ، فقد استخدم الباحث اختبار مربع كاي (X^2)، لتحديد فيما إذا كان هناك أثر لمتغير العمر على فهم كل وزن صرفي من أوزان الصيغ الصرفية التي استخدمت في الدراسة، كما تم استخدام الاختبار نفسه في تحديد القفزات التطورية في الفهم، وذلك عن طريق مقارنة أداء الفئات العمرية ببعضه، للوصول إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية، والتي تمثل القفزات التطورية المشار إليها ، وذلك بملاحظة قيمة مربع كاي (X^2) ومستوى الدلالة .

ويقصد بالقفزة التطورية بين فئتين عمريتين ، أن يكون الفرق بين الأداء في كل منهما دالاً إحصائياً .

ويظهر الجدول رقم (11) استجابات الفهم الصحيحة للأوزان الصرفية المختلفة الواردة في الدراسة، وهي اسم

الفاعل، واسم الآلة ، واسم المكان، والمثنى، والجمع

جدول رقم (11)

استجابات الفهم الصحيحة والنسب المئوية للأوزان المختلفة للصيغ الصرفية

الفئات العمرية بالسنوات																عدد الاستجابات	الصيغ	الوزن الصرفي
11		10		9		8 -6		7		6		5		4				
%100	50	%100	50	%98	49	%92	48	%90	45	%90	45	%84	42	%68	34	50	اسم الفاعل	فاعل
100	60	100	60	98	59	96	58	95	57	75	45	75	45	71	43	60		فَعَّال
96	29	86	26	83	25	83	25	83	25	66	20	53	16	43	13	30		فاعول
100	20	100	20	100	20	100	20	82	17	85	17	85	17	80	16	20	اسم الآلة	فَعَّالَة
90	18	90	18	70	14	70	14	70	14	60	12	60	12	45	9	20		مَفْعَلَة
92	46	92	46	90	45	90	45	90	45	88	44	86	43	84	42	50		مِفْعَلَة
80	24	60	18	53	16	26	8	10	3	10	3	6	2	6	2	30		مَفْعَل
18	13	13	9	10	7	5	4	5	4	5	4	0	0	0	0	70		مِفْعَل
0	0	0	0	6	2	0	0	10	3	10	3	0	0	0	0	30		فاعول
100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	80	8	10		مفعال
100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	90	9	10		فاعلة
100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	90	9	10		مفعلة
73	22	63	19	56	17	46	14	40	12	40	12	40	12	36	11	30	اسم المكان	مَفْعَلَة
42	21	30	15	26	13	24	12	12	6	10	5	2	1	2	1	50		مِفْعَلَة

92	46	92	46	88	44	86	43	80	40	80	40	80	40	56	28	50		مَفْعَل
94	66	94	66	94	66	94	66	90	63	82	58	82	58	65	46	70		مِفْعَل
100	10	90	9	90	9	90	9	80	8	70	7	50	5	40	4	10		مَفْعِل
20	2	20	2	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10		مفعال
100	70	98	69	98	69	98	69	100	70	91	64	91	64	81	57	70	المثنى	تثنية منصوبة
100	60	100	60	98	59	98	59	96	58	95	75	83	50	76	46	60		تثنية مرفوعة
100	40	100	40	97	39	100	40	97	39	97	39	95	38	90	36	40	الجمع	مؤنث سالم
100	20	100	20	100	20	100	20	100	20	85	17	85	17	60	12	20		مذكر سالم منصوب
100	10	100	10	100	10	90	9	100	10	91	9	50	5	40	4	10		مذكر سالم مرفوع
98	59	96	58	98	59	98	59	96	58	95	57	88	53	75	45	60		تكسير

ومن خلال الجدول السابق (11) يورد الباحث في جدول (12) أعداد أوزان الصيغ التي بلغت نسبة ألا

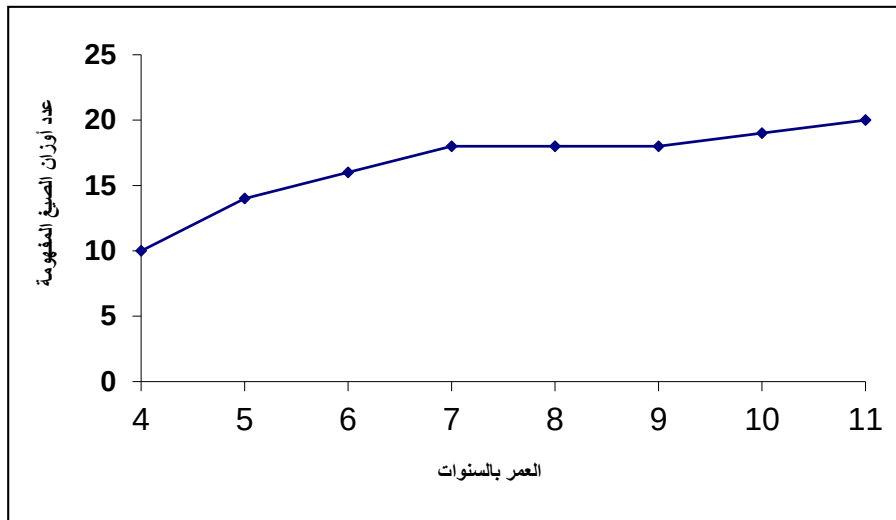
كتساب في مهمة الفهم متدرجة حسب العمر

جدول (12)

يوضح تزايد أعداد أوزان الصيغ التي بلغت نسبة الاكتساب فهماً (70%) متدرجة حسب العمر

المستوى العمري بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
عدد الصيغ التي بلغت نسبة الاكتساب	10	14	16	18	18	18	19	20

ويمكن تمثيل الجدول السابق بيانيا كما يلي :



الشكل البياني رقم (6) يوضح أعداد أوزان الصيغ (فهماً) التي بلغت نسبة الاكتساب (70%)

وسيعرض الباحث فيما يلي مجموعة من الجداول تظهر قيم مربع كاي (X^2) للمقارنات الثنائية بين الفئات

العمرية ، حول اكتساب كل وزن من الأوزان للصيغ المختلفة فهماً، ومواقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية ، وبالتالي

القفزات التطورية ، والتي سيشار إليها بإشارة * حيثما وجدت ، وتعني * وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الأعمار.

وفيما يلي عرض للجداول المذكورة أعلاه .

جدول (13)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان اسم الفاعل وهي : فاعل، فعّال ، فعول

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		3.509	*7.294	*7.29	*13.51	*15.946	*19.048	*19.048
5			0.796	0.80	*4.00	*5.983	*8.696	*8.696
6				0.00	1.38	2.837	*5.263	*5.263
7					1.38	2.837	*5.263	*5.263
8						0.344	2.041	2.041
9							1.688	1.688
10								0.00
11								
4		0.170	0.170	*11.76	*14.07	*16.732	*19.806	*19.806
5			0.00	*9.41	*11.58	*14.135	*17.143	*17.143
6				*9.41	*11.58	*14.135	*17.143	*17.143
7					0.21	1.034	3.077	3.077
8						0.342	3.077	2.004
9							1.008	1.008
10								1.00
11								
4		0.601	3.300	*10.34	*10.34	*10.335	*12.381	20.317
5			1.111	*6.24	*6.24	*6.239	*7.937	*15.022
6				2.22	2.22	2.22	3.354	*9.017
7					0.00	0.00	0.131	2.963
8						0.00	0.131	2.963
9							0.131	2.963
10								1.964
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

بالنسبة لأوزان اسم الفاعل المذكورة أعلاه يمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية:

- وزن فاعل : 4 6 سنوات وما يليها ، 6 + 7 10 وما يليها. ←
- وزن فعّال : 4 + 5 + 6 7 وما يليها.
- وزن فعول : 4 + 5 7 وما يليها، 6 إحدى عشرة سنة.

جدول (14)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان اسم الآلة وهي : فعّالة ، ومفعلة ، ومفعلة .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		0.173	0.173	0.173	*4.444	*4.444	*4.444	*4.444
5			0.00	0.00	3.243	3.243	3.243	3.243
6				0.00	3.243	3.243	3.243	3.243
7					3.243	3.243	3.243	3.243
8						0.00	0.00	0.00
9							0.00	0.00
10								0.00
11								
4		0.902	0.902	2.558	2.558	2.558	*9.231	*9.231
5			0.00	0.444	0.444	0.440	*4.8	*4.8
6				0.444	0.444	0.440	*4.8	*4.8
7					0.00	0.00	2.5	2.5
8						0.00	2.5	2.5
9							2.5	2.5
10								0.00
11								
4		0.78	0.332	0.796	0.796	0.796	1.515	1.515
5			0.088	0.379	0.379	0.379	0919.	0919.
6				0.102	0.102	0.102	0.444	0.444
7					0.00	0.00	0.122	0.122
8						0.00	0.122	0.122
9							0.122	0.122
10								0.00
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

بالنسبة لأوزان اسم الآلة المذكورة أعلاه يمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية:

- وزن فعالة : 4 - 8 سنوات وما يليها .
- وزن مفعلة : 4 + 5 + 6 10 وما يليها.
- وزن مفعلة : يمكن اعتبار كل المجموعات العمرية مجموعة واحدة .

جدول (15)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان اسم الآلة وهي: مفعّل ، مفعّل ، فاعول.

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4	0.00	0.218	0.218	0.218	*4.320	*15.556	*19.2	*32.851
5		0.218	0.218	0.218	*4.320	*15.556	*19.2	*32.851
6			0.00	2.783	2.783	*13.970	*16.484	*29.697
7				2.783	2.783	*13.970	*16.484	*29.697
8					*4.444	*6.787	*17.143	
9						0.271	*4.8	
10							2.857	
11								
4	0.00	*4.118	*4.118	*4.118	*4.118	*7.368	*9.618	*14.331
5		*4.118	*4.118	*4.118	*4.118	*7.368	*9.618	*14.331
6			0.00	0.00	0.000	0.888	2.120	*5.423
7				0.00	0.000	0.888	2.120	*5.423
8					0.888	0.888	2.120	*5.423
9						0.282	2.1	
10							0.863	
11								
4	0.00	3.158	3.16	3.16	0.00	2.069	0.00	0.00
5		3.158	3.16	3.16	0.00	2.069	0.00	0.00
6			0.00	3.16	0.218	3.158	3.158	3.158
7				3.16	0.218	3.158	3.158	3.158
8					0.00	2.069	2.069	2.069
9						0.00	0.00	0.00
10							0.00	0.00
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

بالنسبة لأوزان اسم الآلة المذكورة أعلاه يمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية:

- وزن مفعول : 4 + 5 سنوات وما يليها ، 6 + 7 + 8 وما يليها. 9 وما يليها. ←
- وزن مفعول : 4 + 5 سنوات وما يليها. 6 وما يليها. 8 + 7 + 6 ← إحدى عشرة سنة
- وزن فاعول : يمكن اعتبار كل المجموعات العمرية مجموعة واحدة.

جدول (16)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان اسم الآلة وهي: مفعول، فاعلة، مفعالة .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		2.222	2.222	2.222	2.222	2.222	2.222	2.222
5			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
6				0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
7					0.00	0.00	0.00	0.00
8						0.00	0.00	0.00
9							0.00	0.00
10								0.00
11								
4		1.053	1.053	1.053	1.053	1.053	1.053	1.053
5			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
6				0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
7					0.00	0.00	0.00	0.00
8						0.00	0.00	0.00
9							0.00	0.00
10								0.00
11								
4		1.053	1.053	1.053	1.053	1.053	1.053	1.053
5			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
6				0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
7					0.00	0.00	0.00	0.00
8						0.00	0.00	0.00
9							0.00	0.00
10								0.00
11								

بالنسبة لأوزان اسم الآلة المذكورة أعلاه لم تلاحظ أية فروق ذات دلالة احصائية وبالتالي فلا وجود للقفزات

التطورية.

جدول (17)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لأوزان اسم المكان وهي : مَفْعلة ، مِفْعلة ، مَفْعَل .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		0.071	0.071	0.071	0.617	2.411	*4.267	*8.148
5			0.00	0.00	0.271	1.669	3.270	*7.787
6					0.271	1.669	3.270	*7.787
7					0.271	1.669	3.270	*7.787
8						0.601	1.684	*4.444
9							0.278	1.832
10								0.693
11								
4		0.00	2.837	3.840	*10.698	*11.960	*14.583	*23.310
5			2.837	3.840	*10.698	*11.960	*14.583	*23.310
6				0.102	3.473	*4.336	*6.250	*13.306
7					2.439	3.184	*4.882	*11.416
8						0.053	0.457	3.664
9							0.198	2.852
10								1.563
11								
4		*6.618	*6.618	*6.618	*10.928	*12.698	*16.840	*16.840
5			0.00	0.00	0.638	1.190	2.990	2.990
6				0.00	0.638	1.190	2.990	2.990
7					0.638	1.190	2.990	2.990
8						0.088	0.919	0.919
9							0.444	0.444
10								0.00
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

بالنسبة لأوزان اسم المكان المذكورة أعلاه يمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية:

- وزن مفعلة : 5 10 سنوات وما يليها ، 5 + 6 + 7 + 8 احدى عشرة سنة. ←
- وزن مفعلة : 4 + 5 8 وما يليها، 6 9 وما يليها ←
- وزن مفعلة : 4 5 وما يليها .

جدول (18)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لأوزان اسم المكان وهي : مَفْعَل ، مَفْعِل ، مفعال .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		*5.385	*5.385	*11.974	*17.857	*17.857	*17.857	*17.857
5			0.00	1.522	*4.516	*4.516	*4.516	*4.516
6				1.522	*4.516	*4.516	*4.516	*4.516
7					0.888	0.888	0.888	0.888
8						0.00	0.00	0.00
9							0.00	0.00
10								0.00
11								
4		0.202	1.818	3.333	*5.495	*5.495	*5.495	*8.571
5			0.833	1.978	3.810	3.810	3.810	*6.667
6				0.276	1.250	1.250	1.250	3.529
7					0.392	0.392	0.392	2.222
8						0.00	0.00	1.053
9							0.00	1.063
10								1.063
11								
4		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.392	0.392
5			0.00	0.00	0.00	0.00	0.392	0.392
6				0.00	0.00	0.00	0.392	0.392
7					0.00	0.00	0.392	0.392
8						0.00	0.392	0.392
9							0.392	0.392
10								0.00
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

بالنسبة لأوزان اسم المكان المذكورة أعلاه يمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية:

- وزن مفعّل : 4 ~~5~~ سنوات وما يليها ، 5 + 6 8 وما يليها . ←
- وزن مفعّل : 4 ~~8~~ وما يليها ، 5 احدى عشرة سنة . ←
- وزن مفعّل : لم تلاحظ أية فروق ذات دلالة وبالتالي فلا توجد قفزات تطورية.

جدول (19)

قيم مربع كاي (X^2) ودالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد لاستجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لأوزان المثنى وهي: التثنية المنصوبة، التثنية المرفوعة .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		2.984	2.984	*14.333	*11.429	*11.429	*11.429	*14.333
5			0.00	*14.333	*11.429	*11.429	*11.429	*14.333
6				*14.333	*11.429	*11.429	*11.429	*14.333
7					1.007	1.007	1.007	0.00
8						1.007	1.007	1.007
9							1.007	1.007
10								1.007
11								
4		0.833	*8.292	*10.385	*12.876	*12.876	*15.849	*15.849
5			*4.227	*5.926	*8.107	*8.107	*10.909	*10.909
6				0.209	1.034	1.034	3.077	3.077
7					0.342	0.342	2.034	2.034
8						0.00	1.008	1.008
9							1.008	1.008
10								0.00
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

بالنسبة لأوزان المثنى المذكورة أعلاه يمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية:

• التثنية المنصوبة : 4 + 5 سنوات 7 + 8 + 9 + 10 سنوات .

• التثنية المرفوعة : 4 + 5 سنوات 6 سنوات وما يليها .

جدول (20)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لأوزان الجمع وهي : المؤنث السالم والمذكر السالم المنصوب.

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		0.721	1.920	1.920	*4.211	1.920	*4.211	*4.211
5			0.156	0.156	0.718	0.156	0.718	0.718
6				0.00	0.156	0.00	0.156	0.156
7					0.156	0.00	0.156	0.156
8						0.156	0.00	0.00
9							0.156	0.156
10								0.00
11								
4		3.135	3.135	*10.00	*10.00	*10.00	*10.00	*10.00
5			0.00	3.243	3.243	3.243	3.243	3.243
6				0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
7					0.00	0.00	0.00	0.00
8						0.00	0.00	0.00
9							0.00	0.00
10								0.00
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

بالنسبة لأوزان الجمع المذكورة أعلاه يمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية:

- جمع المؤنث السالم : 4 + 8 + 10 + احدى عشرة سنة.
- مذكر السالم المنصوب : 4 سنوات 7 سنوات وما يليها .

جدول (21)

قيم مربع كاي (X^2) ودالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الفهم الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لأوزان الجمع وهي:المذكر السالم المرفوع، التكسير .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		0.202	*5.495	*8.571	*5.495	*8.571	*8.571	*8.571
5			3.810	*6.667	3.810	*6.667	*6.667	*6.667
6				1.053	0.00	1.053	1.053	1.053
7					1.053	0.00	0.00	0.00
8						1.053	1.053	1.053
9							0.00	0.00
10								0.00
11								
4		3.562	*9.412	*11.582	*14.135	*14.135	*11.582	*14.135
5			1.745	3.003	*4.821	*4.821	3.003	*4.821
6				0.209	1.034	1.034	0.209	1.034
7					0.342	0.342	0.00	0.342
8						0.00	0.342	0.00
9							0.342	0.00
10								0.342
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

بالنسبة لأوزان الجمع المذكورة أعلاه يمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية:

- جمع المذكر السالم المرفوع : 4 6 سنوات وما يليها، 5 سنوات 7 سنوات وما يليها. ←
- التكسير : 4 سنوات 6 سنوات وما يليها، 5 سنوات 8 سنوات وما يليها. ←

جدول (22)

النسب المئوية للاستجابات الخاطئة، وعدم الاستجابة لفهم الصيغ الصرفية وأوزانها

الاسم المشتق	الوزن الصرفي	النسب المئوية للاستجابات الفهم الخاطئة وعدم الاستجابة للصيغ الصرفية وأوزانها المختلفة							
		العمر بالسنوات							
		11 سنة	10 سنوات	9 سنوات	8 سنوات	7 سنوات	6 سنوات	5 سنوات	4 سنوات
اسم الفاعل	فاعل	0%	0%	2%	4%	10%	10%	16%	32%
	فعال	0	0	2	4	5	25	25	28
	فاعول	4	14	17	17	17	34	47	57
اسم الآلة	فَعَالَة	0	0	0	0	15	15	15	20
	مُفَعَّلَة	10	10	30	30	30	40	40	55
	مِفْعَلَة	8	8	10	10	10	12	14	16
	مُفْعَل	20	40	47	74	90	90	94	94
	مِفْعَل	82	87	90	95	95	95	100	100
	فاعول	100	100	94	100	90	90	100	100
	مفعال	0	0	0	0	0	0	0	20
	فاعلة	0	0	0	0	0	0	0	10
	مفعالة	0	0	0	0	0	0	0	10
	مُفَعَّلَة	27	37	44	54	60	60	60	64
اسم المكان	مُفَعَّلَة	58	70	74	74	88	90	98	98
	مُفْعَل	8	8	12	14	20	20	20	44
	مِفْعَل	6	6	6	6	10	18	18	35
	مُفْعَل	0	10	10	10	20	30	50	60
	مفعال	80	8	90	90	90	90	90	90
	تثنية منصوبة	0	2	2	2	0	9	9	19
المثنى	تثنية مرفوعة	0	0	2	2	4	5	17	24
الجمع	مؤنث سالم	0	0	3	0	3	3	5	10
	مذكر سالم منصوب	0	0	0	0	0	15	15	40
	مذكر سالم مرفوع	0	0	0	10	0	10	50	60
	تكسير	2	4	2	2	4	5	12	25

وبالنظر في الجدول المذكور أعلاه ، فإننا نلاحظ أن هناك تناقصاً في نسب الاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابات، لصالح الاستجابات الصحيحة، خلال التقدم في العمر ، مع وجود بعض التذبذبات الطفيفة التي لا تلغي النمط التنازلي لنسب الاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة.

أما بالنسبة لمتغير الجنس ، فقد كان السؤال المطروح هو : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في فهم أفراد عينة البحث للصيغ الصرفية الواردة تعود لمتغير الجنس؟

أي هل هناك فروق بين الذكور والإناث من أفراد عينة البحث في فهم الصيغ الصرفية موضوع الدراسة ؟

استخدم الباحث اختبار مربع كاي (X^2) ، لمعرفة فيما إذا كان هناك تأثير للجنس على فهم كل وزن من الأوزان المتضمنة في الصيغ الصرفية المشار إليها، وهي اسم الفاعل ، اسم الآلة، اسم المكان ، المثنى ، الجمع .

وإذا كانت ثمة فروق ذات دلالة إحصائية ، فلصالح من تكون هذه الفروق ؟ كل ذلك من خلال ملاحظة قيم مربع كاي (X^2) ومستوى الدلالة .

ويوضح الجدول (23) استجابات الفهم وعدم الفهم ، لكل من الأوزان الصرفية المدروسة، لدى الذكور والإناث،

وقيم مربع كاي (X^2) ومستوى الدلالة، وهل هي دالة أم لا.

جدول (23)

استجابات الفهم وعدم الفهم والنسب المئوية لكل من الأوزان الصرفية المدروسة لدى الذكور والإناث .

الوزن الصرفي	الصيغ الصرفية	عدد الاستجابات الكلية	الإناث				الذكور				قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة (0.05)
			استجابات الفهم	النسبة المئوية	استجابات عدم الفهم	النسبة المئوية	استجابات الفهم	النسبة المئوية	استجابات عدم الفهم	النسبة المئوية		
فاعل	اسم الفاعل	200	179	89.5	21	10.5	184	92	16	8	0.745	0.388
فَعَّال		240	198	82.5	42	17.5	229	95.41	11	4.59	20.383	* 0.000
فاعول		120	85	70.8	35	19.2	88	73.33	32	26.67	0.186	0.666
المجموع		560	462		98		501		59			
فَعَّالَة	اسم الآلة	80	73	91.25	7	8.75	74	92.5	6	7.5	0.084	0.772
مَفْعَلَة		80	42	52.5	38	47.5	69	86.25	11	13.75	21.445	* 0.000
مِفْعَلَة		200	177	88.5	23	11.5	179	89.5	21	10.5	0.102	0.749
مَفْعَل		120	33	27.5	87	72.5	43	35.83	77	64.17	1.926	0.165
مِفْعَل		280	16	5.7	264	94.3	25	8.93	255	91.07	2.132	0.144
فاعول		120	2	1.6	118	98.4	6	5	114	95	2.069	0.150
مفعال		40	39	97.5	1	2.5	39	97.5	1	2.5	0.00	1.000
فاعلة		40	40	100	0	0	39	97.5	1	2.5	1.013	0.314
مفعالة		40	40	100	0	0	39	97.5	1	2.5	1.013	0.314
المجموع		1000	462		538		513		487			
مَفْعَلَة	اسم المكان	120	53	44.16	67	55.84	66	55	54	45	2.817	0.093
مِفْعَلَة		200	38	31.66	162	68.34	36	18	164	82	0.066	0.797

0.517	0.419	17	34	83	166	19.5	39	80.5	161	200		مَفْعَل
* 0.000	18.424	6.79	19	93.21	261	18.93	53	81.07	227	280		مَفْعَل
0.430	0.621	20	8	80	32	17.5	11	72.5	29	40		مَفْعِل
0.176	1.829	92.5	37	7.5	3	72.5	33	17.5	7	40		مفعال
			316		564		365		515	880		المجموع
1.000	0.000	5	14	95	266	5	14	95	266	280	المثنى	تثنية منصوبة
0.353	0.862	7.5	18	92.5	222	18.93	13	81.07	227	240		تثنية مرفوعة
			32		488		27		493	520		المجموع
0.090	2.858	4.38	7	95.62	153	1.25	2	98.75	158	160	الجمع	مؤنث سام
1.000	0.000	8.75	7	91.25	73	8.75	7	91.25	73	80		مذكر سام منصوب
0.761	0.092	15.00	6	85.00	34	17.5	7	82.5	33	40		مذكر سام مرفوع
* 0.003	8.571	10.00	24	90.00	216	3.34	8	96.66	232	240		تكسير
			44		476		24		496	520		المجموع

وتشير النتائج الواردة في الجدول المذكور ، إلى أنه في أغلب الصيغ الصرفية التي جرت فيها المقارنة، تبين أن قيم

مربع كاي (X^2) كانت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). وهذه الأوزان التي كانت الفروق بينها غير ذات

دلالة بين الذكور والإناث ، كان عددها 20 وزناً. ويشير الجدول (24) إلى هذه الصيغ .

جدول (24)

يوضح الأوزان المختلفة للصيغ الصرفية التي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهمها بين الذكور والإناث .

الرقم	الوزن الصرفي	الصيغة الصرفية
1	فاعل	اسم الفاعل
2	فاعول	
3	فَعَّالَة	اسم الآلة
4	مِفْعَلَة	
5	مَفْعَل	
6	مِفْعَل	
7	فاعول	
8	مفعال	
9	فاعلة	
10	مفعالة	
11	مَفْعَلَة	اسم المكان
12	مِفْعَلَة	
13	مَفْعَل	
14	مَفْعَل	
15	مفعال	
16	تثنية منصوبة	المثنى
17	تثنية مرفوعة	
18	مؤنث سالم	الجمع
19	مذكر سالم منصوب	
20	مذكر سالم مرفوع	

أما بالنسبة لأوزان الصيغ الصرفية ، التي أظهرت قيم مربع كاي (X^2) عند مستوى دلالة (0.05) وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فهمها، فيظهر الجدول (25) هذه الفروق، ولصالح من هذه الفروق .

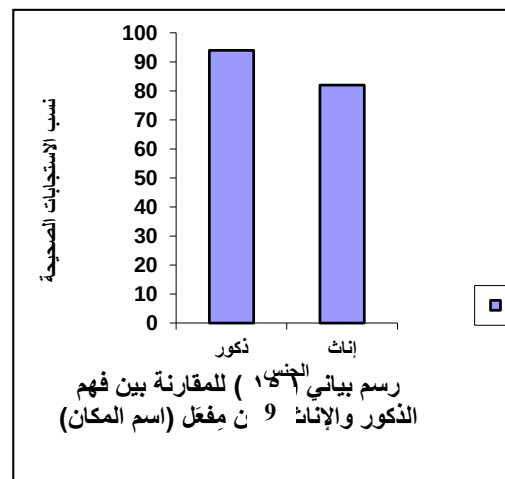
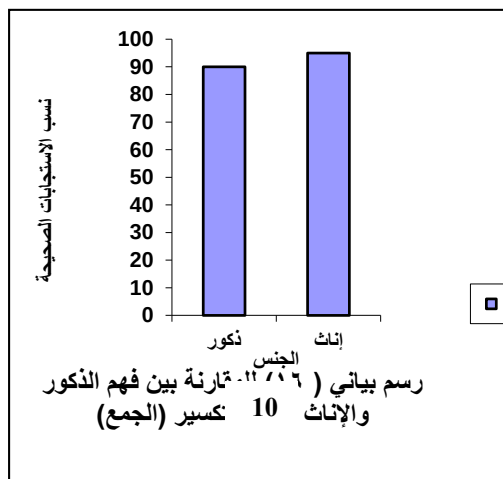
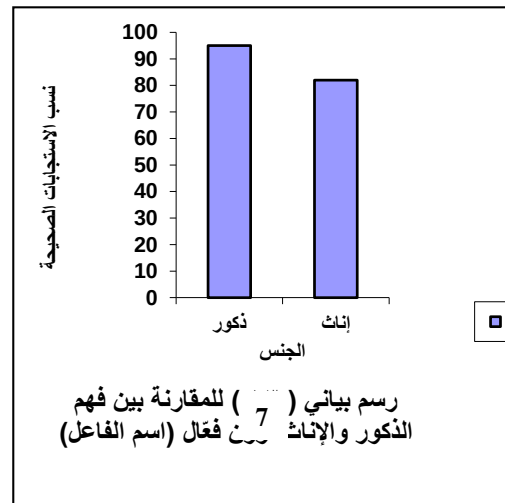
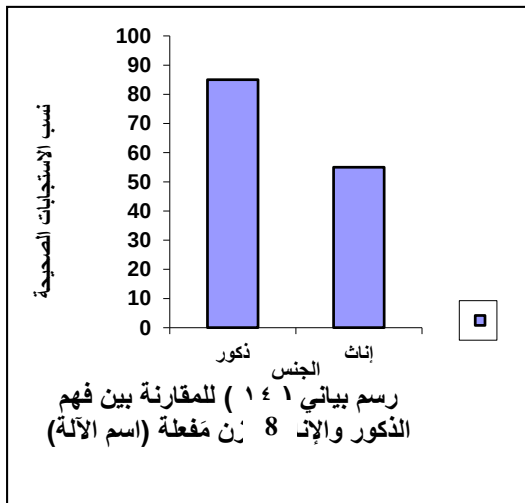
جدول (25)

يوضح أوزان الصيغ الصرفية التي أظهرت قيم مربع كاي (X^2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهمها بين الذكور والإناث .

الرقم	الوزن	الصيغة الصرفية	الدلالة لصالح
1	فَعَال	اسم الفاعل	الذكور
2	مَفْعَلَة	اسم الآلة	الذكور
3	مِفْعَل	اسم المكان	الذكور
4	تكسير	الجمع	الإناث

ويورد الباحث فيما يلي رسوماً بيانية لنتائج فهم الذكور والإناث للأوزان التي كانت الفروق فيها بين الذكور

والإناث دالة إحصائية .



مهمة الإنتاج :

أما بالنسبة لإنتاج الصيغ الصرفية وأوزانها ، فسيورد الباحث نتائج تطبيق اختبارات اكتساب اللغة (الإنتاج) ، والتي حاولت الإجابة على أسئلة الدراسة . وأول هذه الأسئلة :

ما مراحل مستوى إنتاج أفراد العينة للصيغ الصرفية الواردة في مشكلة البحث ، وهي اسم الفاعل ، واسم الآلة ، واسم المكان ، والمثنى ، والجمع ؟

وقبل عرض النتائج ، يود الباحث أن يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة قد منحوا الحرية الكاملة لإنتاج الصيغ الصرفية السالفة الذكر، وبالصيغ التي اكتسبوها. وبالتالي فقد أنتج هؤلاء الأفراد صيغاً، منها ما يوافق ما أنتجه الكبار ، أو ما ورد في باب الصرف في اللغة العربية، ومنها ما يختلف قليلاً أو كثيراً عما أنتجه الكبار ، وعما ورد في باب الصرف في اللغة العربية. سواء أكان هذا الاختلاف كمياً أو نوعياً.

وقد أشير إلى تلك الصيغ المخالفة وغير المنسجمة نوعاً مع المتعارف عليه بالصيغ الأخرى .

ويختلف قياس الإنتاج عن قياس الفهم ، ففي قياس الفهم تعرض على الطفل حالات معينة، ونكشف عما إذا كان قد فهم الحالة أو لم يفهمها. أما في الإنتاج فإننا نعرض عليه موقفاً ، ونطلب منه أن يسمي الموقف ، فقد نطلب منه تسمية اسم الفاعل، فيستعمل (ينتج) إحدى الصيغ الصحيحة أو غير الصحيحة .

فإذا استعمل صيغة فاعول مثلاً ، فإن هذا لا يعني أنه لا يعرف صيغاً أخرى لاسم الفاعل، ويستعملها مثل فاعل وفعل . فكل ما يشير إليه استعماله لوزن معين ، هو أنه يفضل استعمال هذه الصيغة أو هذا الوزن .

لذلك ففي الإنتاج تنقسم الاستجابات إلى صحيحة وأخرى خاطئة.

وسيورد الباحث تالياً جداول لنتائج أفراد العينة في إنتاج الصيغ الصرفية بأوزانها المختلفة، وهي اسم الفاعل ، واسم الآلة ، واسم المكان ، والمثنى ، والجمع .

1- اكتساب اسم الفاعل إنتاجا :

جدول (26)

يوضح نسب الاستجابات الصحيحة والخاطئة وعدم الاستجابة في إنتاج أوزان اسم الفاعل لدى الفئات العمرية

الفئات العمرية بالسنوات								الاستجابات	
11 سنة	10سنوات	9سنوات	8سنوات	7سنوات	6سنوات	5سنوات	4سنوات	الوزن الصرفي	الصيغ الصرفية
26.4	18.5	12.8	20	2.8	صفر	0.7	صفر	فاعل	اسم الفاعل
55.7	77.9	85	70	87.9	84.3	71.4	35.7	فعّال	
10	0.7	صفر	0.7	2.1	صفر	0.7	صفر	فاعول	
7.9	2.9	2.2	9.3	7.2	15.7	27.2	64.3	الاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابات	
100	100	100	100	100	100	100	100	مجموع نسب الاستجابات	
92.1	97.1	97.8	90.7	92.8	84.3	72.8	35.7	نسب الاستجابات الصحيحة	

وبتبيين من الجدول (26) أعلاه ، أن الأطفال استطاعوا استخراج اسم الفاعل على وزن فعّال، في سن الخامسة

من العمر . حيث كان ذلك الوزن هو الغالب في أعمار خمس وست وسبع سنوات. أما بعد السابعة فيلاحظ ازدياد

استعمال وزن فاعل بشكل متذبذب ، حيث استعملت تلك الصيغة بنسبة 20% في سن الثامنة ، و12.8% في سن التاسعة،

و18.5% في سن العاشرة، و26.4% في سن الحادية عشر ، على حساب وزن فعّال.

كما يلاحظ تطور آخر في سن الحادية عشرة ، حيث استعمل الأطفال صيغة فاعول وبنسبة 10% .

وكما يلاحظ فقد استطاع أفراد العينة الوصول إلى نسبة الاكتساب وهي 70%، في وزن واحد من أوزان اسم

الفاعل ، وهو وزن فعّال، وبعمر خمس سنوات . وإذا ما تم أخذ نسب إنتاج كل أوزان اسم الفاعل ، فإن الأطفال يكونون

قد وصلوا إلى نسبة الاكتساب لاسم الفاعل بعمر خمس سنوات .

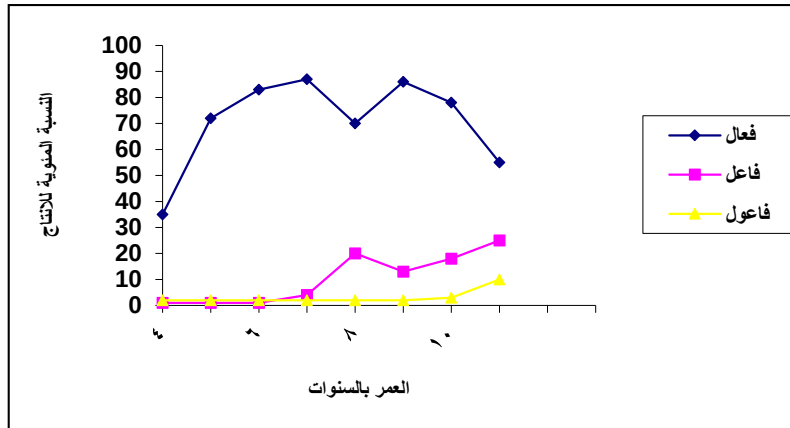
أما الاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة ، فيلاحظ تناقصها التدريجي مع العمر ، باستثناء السنة الأخيرة حيث

ترتفع الاستجابات الخاطئة بشكل مفاجئ .

أما الأوزان الأخرى ، فلم يوردها الباحث لنسبتها الضئيلة جداً . ومن أمثلتها فعّيل ، اللي يفعّل، مُفعّل .

وبين الشكلان البيانيان (11)، (12) نسب اكتساب أوزان اسم الفاعل الثلاث وهي : فاعل، وفعال، وفاعول

، ونسب الاستجابات الصحيحة والخاطئة .



الشكل البياني (11) يوضح نسب إنتاج أوزان اسم الفاعل لدى الفئات العمرية

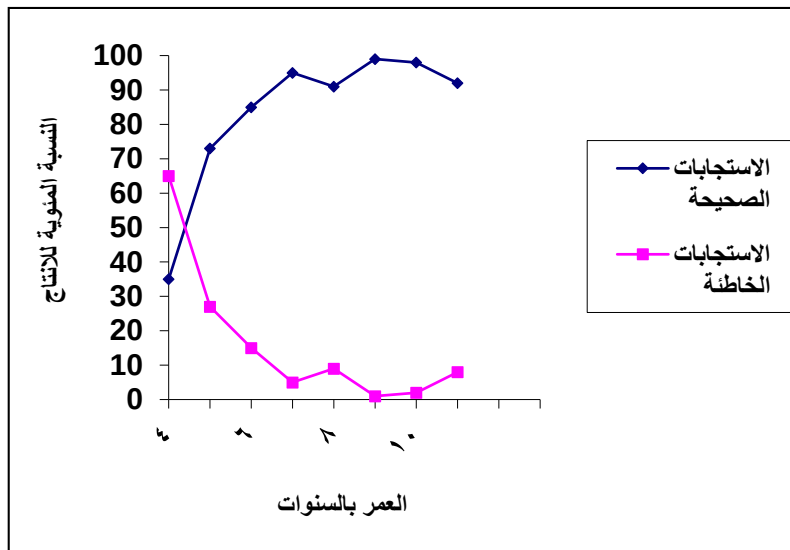
أما الشكل البياني (12) فيوضح نسب الاستجابات الصحيحة والخاطئة وعدم الاستجابة لأوزان اسم الفاعل،

حيث يلاحظ أن الاستجابات الصحيحة تتزايد باضطراد ، بينما تتناقص نسب الاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة

بالتدرج ، مع بعض الاستثناءات البسيطة ، فهي تهبط من 64.3% في سن الرابعة ، إلى نسبة 27.2% في سن الخامسة ،

وتستمر بالهبوط حسب النسب التالية 15.7%، 7.2%، 9.3%، 2.2%، 2.9%، 7.9%، في السنوات من السادسة وحتى

الحادية عشرة .



الشكل البياني (12) يوضح نسب الاستجابات الصحيحة والخاطئة وعدم الاستجابة في إنتاج أوزان اسم الفاعل

2- اكتساب اسم الآلة إنتاجاً :

الجدول (27)

يوضح نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة في إنتاج أوزان اسم الآلة للفئات العمرية المختلفة .

العمر بالسنوات								الاستجابات	
11 سنة	10سنوات	9سنوات	8سنوات	7سنوات	6سنوات	5سنوات	4سنوات	الوزن الصرفي	الاسم المشتق
13.33	44.17	44.17	30	50	44.17	42.5	10	فَعَالَة	اسم الآلة
14.17	0	27.5	27.5	2.5	0	18.33	0	مَفْعَلَة	
0	6.67	3.33	0.83	0	0	0	0	مفعال	
47.5	30.83	8.33	4.27	0	0	0	0.83	مِفْعَلَة	
0	1.67	0	1.67	0	0	0	0	مِفْعَل	
0	1.67	1.67	17.5	1.67	0	0	0	مَفْعَل	
0.83	0.83	0	0	0	2.5	0	0	فَعَل	
0	0	0	0	0	0	0	0	فُعَل	
0	0.83	3.33	0	0	0	0	0	مفعالة	
0	0	0	0	0	0	0	0	فاعول	
4.17	5.83	8.33	0.83	7.5	0.83	0.83	0	أخرى	
20	7.5	3.34	17.4	38.33	52.5	38.34	89.17	الاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة	
100	100	100	100	100	100	100	100	مجموع نسب الاستجابات	
80	92.5	96.66	82.6	61.67	47.5	61.66	10.83	الاستجابات الصحيحة	

ويتبين من الجدول (27) أعلاه ، أن الأطفال لم يصلوا في أي من أوزان اسم الآلة إلى النسبة المحددة للاكتساب

وهي 70% . ومع ذلك فقد لوحظ تطور في إنتاج الأوزان المختلفة بالتقدم في العمر .

ويلاحظ من خلال الجدول أن وزن فعالة هو الوزن الذي كان أول وأكثر الأوزان إنتاجاً، حيث كانت نسبة

الإنتاج 10% في عمر أربع سنوات، ثم تطورت في السنوات الخامسة والسادسة والسابعة حسب النسب المئوية التالية :

42.5%، 44.17%، 50%، ثم بدأت هذه النسبة لهذا الوزن المفضل بالتراجع لصالح أوزان أخرى ، حيث كانت النسب في

السنوات الثامنة والتاسعة والعاشر والحادية عشرة كالتالي: 30%، 44.17%، 44.17%، 13.33%، وهناك بعض الأوزان

التي لم ينتج فيها الأطفال نهائياً ، مثل وزني فُعل وفاعول . وقد وضع هذان الوزنان ضمن الجداول باعتبار أنهما من إنتاج عينة الكبار .

ومن الأوزان الأخرى لاسم الآلة التي جرى فيها تطور واضح وملحوظ وزن مفعلة ، حيث كانت نسب إنتاجها حتى نهاية السنة السابعة تكاد تساوي صفرًا ، ارتفعت من سن الثامنة وحتى الحادية عشرة كالتالي : 4.27% ، 8.33% ، 30.83% ، 47.5% .

ثم تلاه وزن مفعلة، حيث كانت نسب إنتاجها حتى نهاية السنة السابعة كالتالي: صفر% ، 18.33% ، صفر% ، 2.5% . ثم ارتفعت بعد ذلك مع وجود تذبذبات واضحة، حيث كانت النسب من السنة الثامنة وحتى الحادية عشرة كالتالي : 27.5% ، 27.5% ، صفر% ، 14.17% ، أما وزن فُعل ومفعلة فلم تصل نسب إنتاجها في أي من الفئات العمرية إلى نسبة 1% ، بينما لم تصل نسب وزني مفعّل ومفعّل إلى 2% .

أما وزن مفعال؛ فقد بدأ إنتاجه بشكل متواضع ابتداء من الثامنة من العمر، حيث كانت نسبة الإنتاج 0.83% ، وارتفعت في السنتين التاسعة والعاشره كما يلي : 3.33% ، 6.67% ، ثم عادت إلى الصفر في السنة الأخيرة .

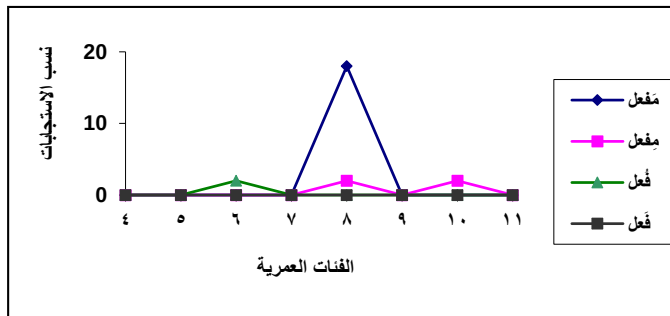
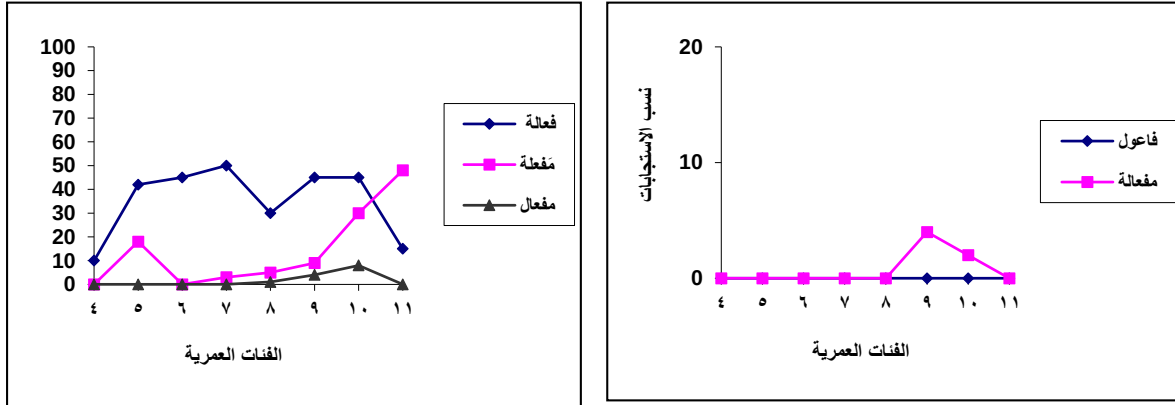
أما الصيغ الأخرى فقد تطور إنتاجها ، ولكنها كانت متواضعة حيث بلغت أعلى نسبها في السنة التاسعة 8.33% . ومن الأمثلة على الصيغ الأخرى التي أنتجها الأطفال : (آلة فُعل، مفعلة، آلة فعالة، آلة الفعّال، مفعلة .. الخ) .

وإذا ما تم أخذ مجموع نسب اكتساب اسم الآلة بشكل مجمل ، فإن الأطفال يكونون قد وصلوا إلى نسبة الاكتساب ابتداء من عمر ثماني سنوات .

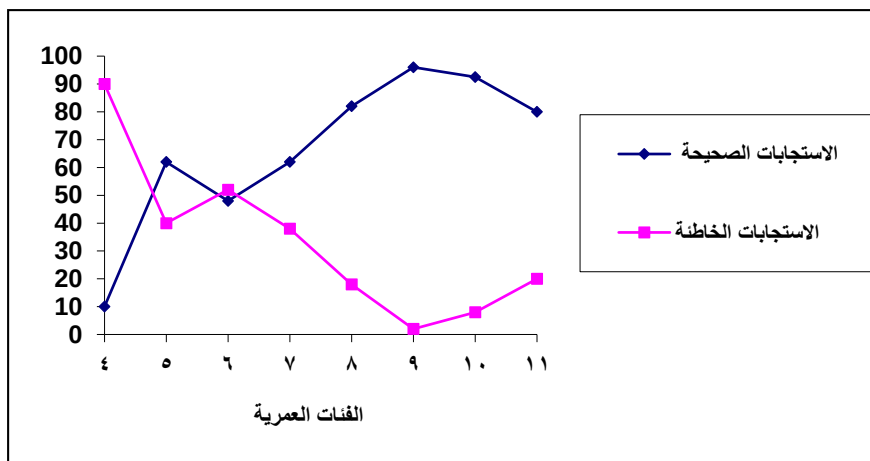
أما بالنسبة للاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة ، فقد كانت نسبتها مرتفعة في بداية السنوات الأربع، بلغت 89.17% . ثم بدأت بالانخفاض مع التقدم في العمر، حيث كانت قيم هذه النسب ابتداء من السنة الخامسة وانتهاء بالسنة الحادية عشرة كما يلي : 38.33% ، 52.5% ، 38.33% ، 17.5% ، 3.33% ، 7.5% ، 20% ، وقد لوحظ أن هناك قفزة كبيرة في القدرة على إنتاج اسم الآلة بين الرابعة والخامسة من العمر .

ويورد الباحث فيما يلي مجموعة من الأشكال البيانية التي توضح تطور إنتاج أوزان اسم الآلة عبر الأعمار، ونسب

الإنتاج الصحيح بشكل مجمل ، ونسب للاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة.



الشكل البياني رقم (13) يوضح نسب إنتاج أوزان اسم الآلة لدى الفئات العمرية



الشكل (14) يوضح نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة لإنتاج اسم الآلة

3- اكتساب اسم المكان إنتاجاً :

الجدول (28)

يوضح نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة في إنتاج اسم المكان للفئات العمرية المختلفة

العمر بالسنوات								الاستجابات	
11 سنة	10سنوات	9سنوات	8سنوات	7سنوات	6سنوات	5سنوات	4سنوات	الوزن الصرفي	الاسم المشتق
2.0	0.86	1.21	3.29	0.71	0.21	0.50	0.21	مَفْعَل	
1.5	1.43	1.00	0.29	0	0.29	0.07	0.21	مِفْعَل	اسم المكان
0	0	0	0	0	0	0	0	مَفْعِل	
1.86	3.14	1.36	2.43	0.21	0.07	0.57	0.14	مَفْعَلَة	
3.79	1.07	0.36	0.14	0	0	0	0	مِفْعَلَة	
0	2.43	3.86	0.86	5.29	4.14	1.00	0	أخرى	
90.85	91.07	92.21	92.99	93.79	95.36	97.86	99.44	الاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة	
100	100	100	100	100	100	100	100	مجموع نسب الاستجابات	
9.15	8.93	7.79	7.01	6.21	4.64	2.14	0.56	الاستجابات الصحيحة	

ويتبين من الجدول (28) المذكور أعلاه ، أن نسب إنتاج أوزان اسم المكان في كل الحالات هي نسب متواضعة،

ولم تصل في أحسن حالاتها إلى 6% ، مما يدل على تأخر اكتساب اسم المكان إنتاجاً . وحتى لو تم أخذ مجموع نسب

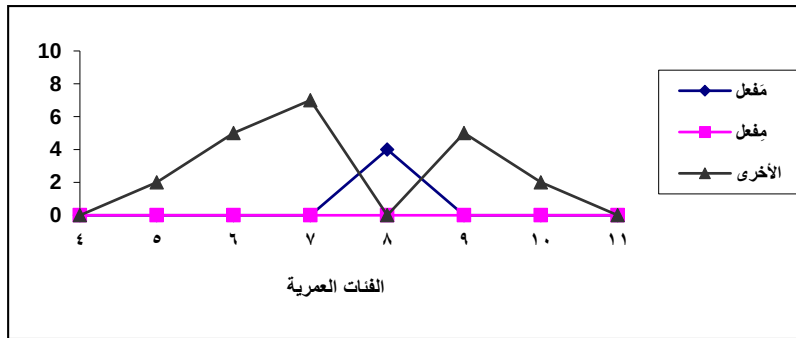
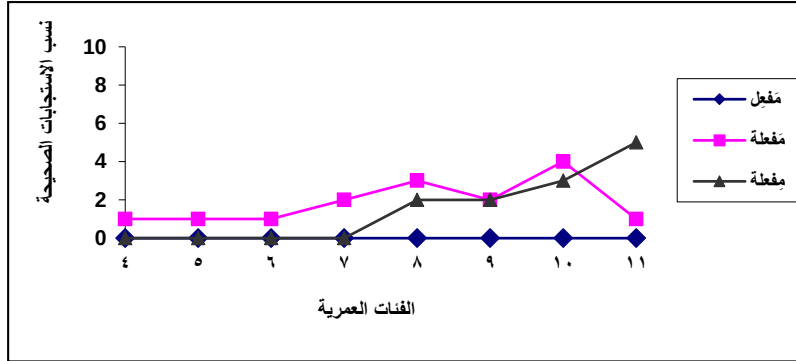
إنتاج اسم المكان الصحيحة مجتمعة، فإنها تبقى متواضعة ولم تصل في أحسن حالاتها 10% .

وبالمقابل فقد كانت نسب الاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة مرتفعة جداً ، حيث قاربت في عمر أربع

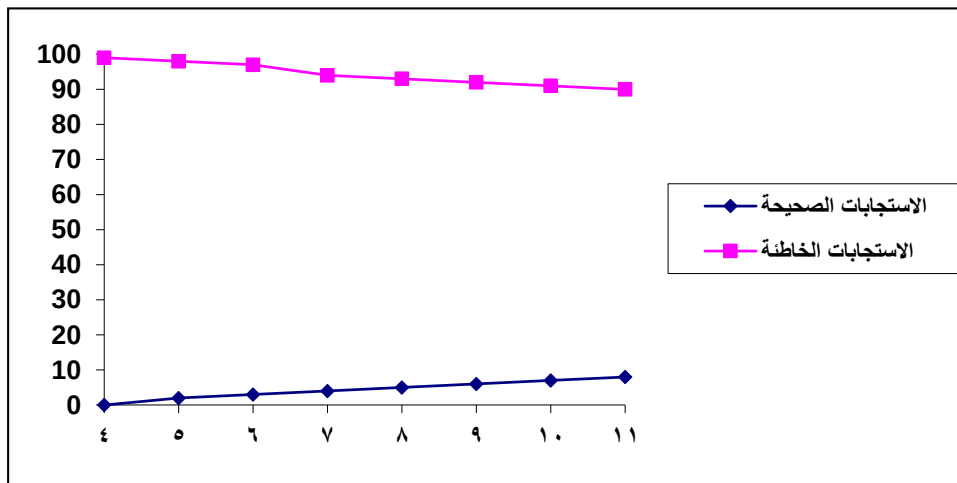
سنوات النسبة الكاملة 99.44%، ثم بدأت تتناقص بشكل بطيء ، حتى وصلت في السنة الحادية عشرة إلى 90.86% .

ويورد الباحث فيما يلي مجموعة من الأشكال البيانية التي توضح نسب إنتاج أوزان اسم المكان ، ونسب

الإنتاج الصحيحة بشكل عام ، ونسب إنتاج الخاطئة .



الشكل البياني رقم (15) يوضح نسب إنتاج أوزان اسم المكان لدى الفئات العمرية



الشكل (16) يوضح نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة لإنتاج اسم المكان

4- اكتساب المثنى إنتاجاً :

الجدول (29)

يوضح نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة في إنتاج أوزان المثنى لدى الفئات العمرية .

العمر بالسنوات								الاستجابات	
11 سنة	10سنوات	9سنوات	8سنوات	7سنوات	6سنوات	5سنوات	4سنوات	الوزن الصافي	الاسم المشتق
0	0	0	1.54	0.77	17.69	11.45	0.77	2 + مفرد	المثنى
50.38	50.0	34.62	76.15	96.15	96.15	75.38	92.31	تثنية منصوبة	
44.62	48.46	64.62	20.77	0.77	7.69	0	0	تثنية مرفوعة	
5	0.54	0.76	1.54	2.31	5.39	13.08	6.92	الاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة	
100	100	100	100	100	100	100	100	مجموع نسب الاستجابات	
95	98.46	99.24	98.46	97.69	94.61	86.92	93.08	الاستجابات الصحيحة	

ويتبين من الجدول (29) أعلاه أن الأطفال قد وصلوا إلى نسبة الاكتساب في وزن التثنية المنصوبة حتى قبل سن 4

سنوات . وقد بلغت هذه النسبة 92.31%، ثم بدأت تتراجع مع التقدم في العمر لصالح التثنية المرفوعة ، حيث كانت

النسب من عمر خمس سنوات وحتى الحادية عشرة كالتالي: 75.38%، 69.63%، 96.15%، 76.15%، 34.62%، 50.0%،

50.38% وهذا هو الوزن المفضل لأفراد العينة .

أما التثنية المرفوعة فقد كانت نسبة إنتاجها صفرًا في السنتين الرابعة والخامسة ، ثم ارتفعت إلى 7.69%، في

سن السادسة، ثم تراجعت إلى 0.77%، في سن السابعة ، ثم عادت إلى الارتفاع إلى 20.77%، في سن الثامنة ، ثم 64.62%،

في سن التاسعة ، ثم عادت إلى الانخفاض في السنتين العاشرة والحادية عشرة حسب القيم التالية : 48.46%، 44.62%،

على التوالي .

أما صيغة 2 + مفرد فقد كانت نسبتها في السنوات الأولى مرتفعة نوعاً ما حيث بلغت في سن الخامسة

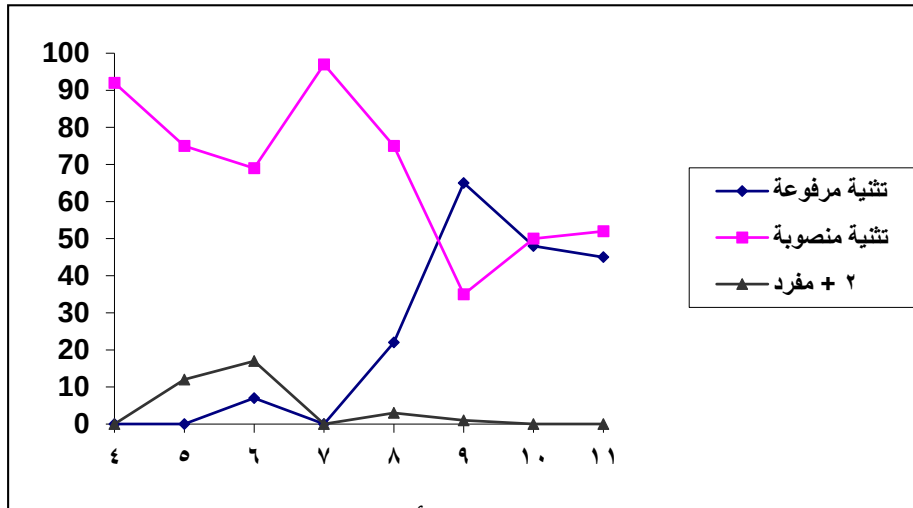
11.54% ، وفي سن السادسة 17.69%، ثم بدأت بالانخفاض في السنتين السابعة والثامنة حيث بلغت 0.77%، 1.54%،

ثم تلاشت .

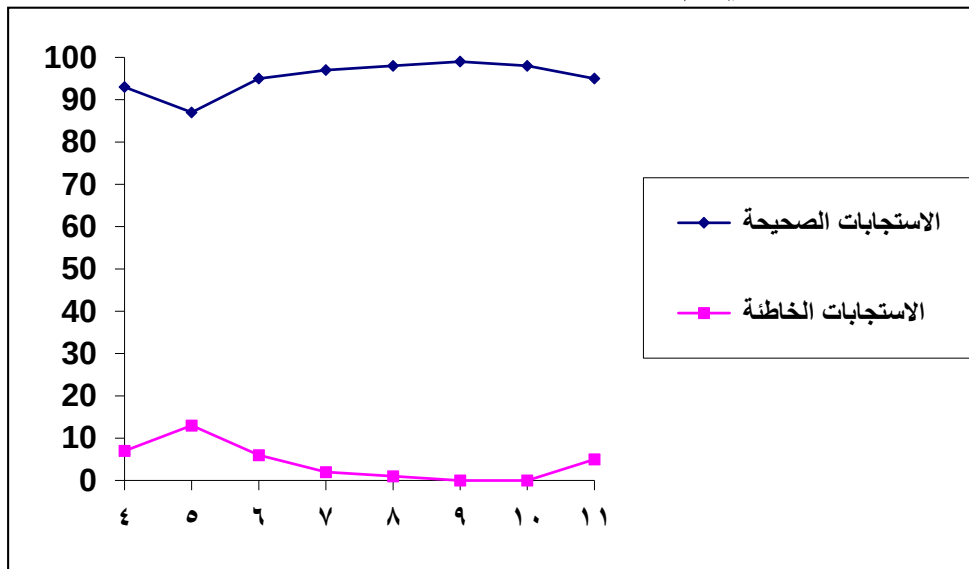
ومن خلال ملاحظة الاستجابات الخاطئة، فإنها بشكل عام تراجعت بالتقدم في العمر، حيث بدأت بـ 6.92% في سن الرابعة، وانتهت بصفر في الحادية عشرة. وإذا ما نظرنا إلى نسب الإنتاج الصحيحة لإنتاج المثنى بشكل عام، فإننا نلاحظ أن هذه النسبة قد بدأت مرتفعة 93.08% في عمر أربع سنوات، وقد انخفضت هذه النسبة قليلاً في سن الخامسة 86.92%، ثم عادت للارتفاع ابتداء من سن السادسة وحتى التاسعة كما يلي: 94.61%، 97.69%، 98.46%، 99.24%. ثم عادت للانخفاض الطفيف في العاشرة والحادية عشرة كما يلي: 98.46%، 95%.

ومن خلال النظر إلى نسب الإنتاج الصحيحة بشكل عام، ملاحظة أن الأطفال قد بلغوا نسبة الاكتساب قبل سن الرابعة 93.08%.

وتوضح الأشكال البيانية التالية نسب إنتاج أوزان المثنى، ونسب الإنتاج الصحيحة والخاطئة بشكل عام.



الشكل البياني رقم (17) يوضح نسب إنتاج أوزان المثنى لدى الفئات العمرية



الشكل (18) يوضح نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة لاسم المثنى.

5- اكتساب الجمع إنتاجاً :

الجدول (30)

يوضح نسب الاستجابات الصحيحة والخاطئة وعدم الاستجابة في إنتاج أوزان الجمع لدى الفئات العمرية المختلفة .

العمر بالسنوات								الاستجابات	
11 سنة	10سنوات	9سنوات	8سنوات	7سنوات	6سنوات	5سنوات	4سنوات	الوزن الصافي	الاسم المشتق
0	1.54	2.31	4.62	6.15	12.31	6.15	18.64	عدد + مفرد	الجمع
74.69	51.54	34.62	43.85	60.77	73.08	72.31	63.85	مؤنث سام	
1.54	4.62	9.23	8.46	7.69	3.08	3.85	0.77	مذكر سام منصوب	
0	5.38	2.31	3.08	0.77	1.54	0	0	مذكر سام مرفوع	
47.69	36.15	48.46	37.69	21.54	6.15	10	4.62	تكسير	
3.08	0.77	3.07	2.3	3.08	3.84	7.69	12.3	الاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة	
100	100	100	100	100	100	100	100	مجموع نسب الاستجابات	
96.92	99.23	96.93	97.7	96.92	96.16	92.31	87.7	الاستجابات الصحيحة	

ومن خلال ملاحظة الجدول (30) أعلاه ، يلاحظ أن الوزن المفضل لدى أفراد العينة هو جمع المؤنث السام .

حيث كانت نسب إنتاجه مرتفعة . فقد بلغت في سن الرابعة 63.85%، ووصلت إلى نسبة الاكتساب في عمر خمس

سنوات 72.31%، ثم بدأت بعد هذا السن بالتناقص التدريجي المتذبذب ، حيث بلغت النسب بين السادسة والحادية

عشرة كالتالي : 73.08%، 60.77%، 43.85%، 34.62%، 51.54% 47.69% على التوالي ، ولعل هذا الانخفاض كان لصالح

الأوزان الأخرى كما سيظهر .

وبالنسبة لوزن عدد + مفرد ، فهو من الأوزان التي تتميز بها الأعمار المبكرة . ويظهر الجدول (30) أن نسبة

إنتاج هذا الوزن في عمر أربع سنوات فد بلغت 18.46%، ثم أخذت بالانخفاض بشكل ملحوظ ومتذبذب حتى انعدمت

في سن الحادية عشرة .

وبالنظر إلى الوزن الذي تلا جمع المؤنث السالم في نسبة إنتاجه ، فيلاحظ أنه جمع التكسير ، حيث بلغت نسبة إنتاجه في عمر 4 سنوات 4.62%، ثم تزايدت بشكل سريع ومتذبذب أحياناً من عمر خمس سنوات وحتى سن الحادية عشرة كالتالي: 10%، 6.15%، 21.54%، 37.69%، 48.46%، 36.15%، 47.69%.

أما جمع المذكر السالم فيظهر أن وزن جمع المذكر السالم المنصوب هو الذي يسبق إنتاجه إنتاج جمع المذكر السالم المرفوع . وإن كان الأول يبدأ بداية متواضعة ، حيث بلغت نسبة إنتاجه في عمر الرابعة 0.77%، ثم بدأت ترتفع على حساب وزن عدد+ مفرد ، ووزن جمع المؤنث السالم ، إذ بلغت نسب الإنتاج من السنة الخامسة وحتى التاسعة كالتالي: 3.85%، 3.08%، 7.69%، 8.46%، 9.23%، ثم بدأت هذه النسبة تتراجع في السنتين العاشرة والحادية عشرة لصالح جمع المذكر السالم المرفوع ، إذ بلغت نسبة هاتين السنتين 4.62%، 1.54%.

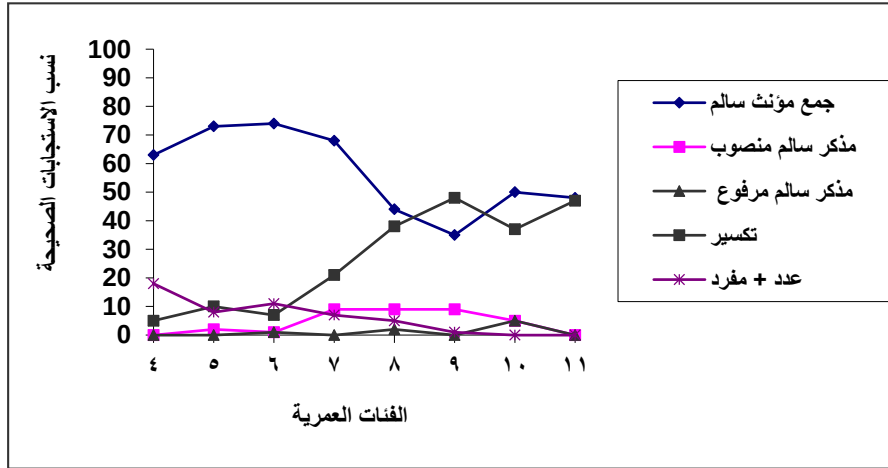
أما وزن جمع المذكر السالم المرفوع ، فلم يفلح أي من أفراد العينة في إنتاج هذا النوع من الوزن في السنتين الرابعة والخامسة من العمر، ثم بدأت النسب متواضعة في السنتين السادسة والسابعة 1.54%، 0.77%، وارتفعت النسب بشكل بسيط وتذبذبت في السنوات الثامنة والتاسعة والعاشرة كما يلي : 3.08%، 2.31%، 5.38%، ثم عادت النسبة إلى الصفر في السنة الحادية عشرة.

وعلى كل فإذا جمعت نسب الإنتاج لكل الأوزان للعمر الواحد، لتحديد مدى الوصول إلى مرحلة الاكتساب ، فإن النسب الناتجة تؤكد وصول أفراد العينة إلى اكتساب صيغة الجمع بشكل مجمل إنتاجاً قبل سن الرابعة ، إذ بلغت 87.7% . وأخذت بالارتفاع بشكل بطيء في السنوات التالية، مع تذبذب طفيف جداً في السنة التاسعة والحادية عشرة وكالتالي: 92.31%، 96.92%، 97.7%، 96.93%، 99.23%، 96.92% .

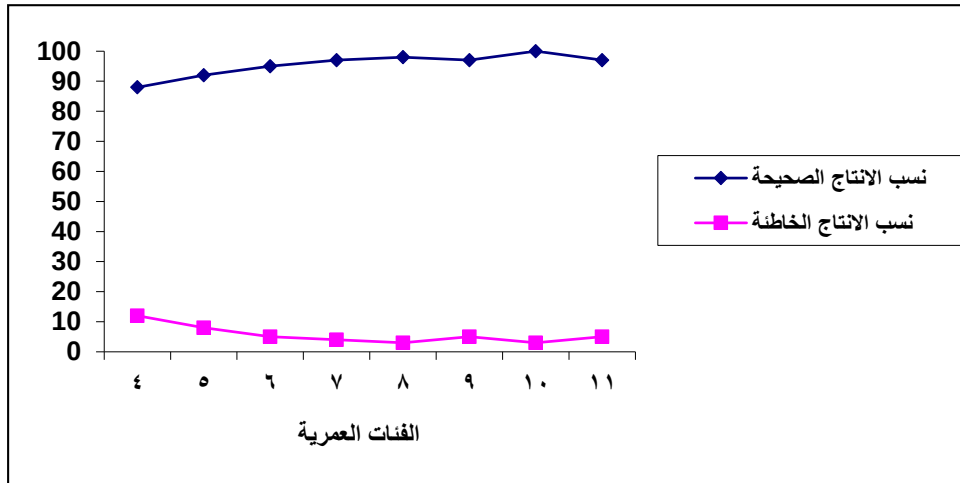
أما بالنسبة لنسب الإنتاج الخاطئة ، فيلاحظ تناقصها التدريجي مع تذبذبات طفيفة جداً وكالتالي: 12.3%، 7.69%، 3.84%، 3.08%، 2.3%، 3.07%، 0.77%، 3.08%.

وتتوزع الأشكال البيانية التالية نسب إنتاج الأوزان المختلفة لصيغة الجمع ، ونسب الإنتاج لهذه الصيغة بشكل

مجموع لنسب الإنتاج الصحيحة ونسب الإنتاج الخاطئة .



الشكل البياني رقم (19) يوضح نسب إنتاج أوزان الجمع لدى الفئات العمرية



الشكل (20) يوضح نسب الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة وعدم الاستجابة لإنتاج الجمع لدى الفئات

العمرية المختلفة.

يوضح نسب إنتاج الأوزان المختلفة للصيغ الصرفية الخمسة لدى الفئات العمرية

الرقم المتسلسل	الصيغ الصرفية	الوزن الصرفي	الفئات العمرية بالسنوات							
			11 سنة	10 سنوات	9 سنوات	8 سنوات	7 سنوات	6 سنوات	5 سنوات	4 سنوات
1	اسم الفاعل	فاعل	26.4	18.5	12.8	20	2.8	صفر	0.7	صفر
2		فَعَال	55.7	77.9	85	70	87.9	84.3	71.4	35.7
3		فاعول	10	0.7	صفر	0.7	2.1	صفر	0.7	صفر
4	اسم الآلة	فَعَالَة	13.33	44.17	44.17	30	50	44.17	42.5	10
5		مَفْعَلَة	14.17	0	27.5	27.5	2.5	0	18.33	0
6		مفعال	0	6.67	3.33	0.83	0	0	0	0
7		مِفْعَلَة	47.5	30.83	8.33	4.27	0	0	0	0.83
8		مِفْعَل	0	1.67	0	1.67	0	0	0	0
9		مَفْعَل	0	1.67	1.67	17.5	1.67	0	0	0
10		فَعَل	0.83	0.83	0	0	0	2.5	0	0
11		فُعَل	0	0	0	0	0	0	0	0
12		مفعالة	0	0.83	3.33	0	0	0	0	0
13		فاعول	0	0	0	0	0	0	0	0
14	اسم المكان	مَفْعَل	2.0	0.86	1.21	3.29	0.71	0.21	0.51	0.21
15		مِفْعَل	1.5	1.43	1.00	0.29	0	0.29	0.07	0.21
16		مَفْعِل	0	0	0	0	0	0	0	0
17		مَفْعَلَة	1.86	3.14	1.36	2.43	0.21	0.07	0.57	0.14
18		مِفْعَلَة	3.79	1.07	0.36	0.14	0	0	0	0
19	المثنى	2 + مفرد	0	0	0	1.54	0.77	17.69	11.45	0.77
20		تثنية منصوبة	50.38	50.0	34.62	76.15	96.15	96.15	75.38	92.31
21		تثنية مرفوعة	44.62	48.46	64.62	20.77	0.77	7.69	0	0
22	الجمع	عدد + مفرد	0	1.54	2.31	4.62	6.15	12.31	6.15	18.64
23		مؤنث سام	74.69	51.54	34.62	43.85	60.77	73.08	72.31	63.85
24		مذكر سام منصوب	1.54	4.62	9.23	8.46	7.69	3.08	3.85	0.77
25		مذكر سام مرفوع	0	5.38	2.31	3.08	0.77	1.54	0	0
26		تكسير	47.69	36.15	48.46	37.69	21.54	6.15	10	4.62

ومن خلال ملاحظة جدول (31) ، فإن تسلسل اكتساب الأوزان المختلفة للصيغ المصرفية إنتاجا يجري وفق التسلسل في الجدول (32) دون الالتزام بالنسبة المعيار.

جدول (32)

يوضح التسلسل العمري لاكتساب إنتاج الأوزان الصرفية الواردة في الدراسة:

المرحلة العمرية	الصيغة	الوزن	الرقم
4 سنوات أو أقل	المثنى	التثنية المنصوبة	1
4 سنوات أو أقل	الجمع	جمع المؤنث السالم	2
4 سنوات أو أقل	اسم الفاعل	فَعَال	3
4 سنوات أو أقل	الجمع	عدد + اسم مفرد	4
4 سنوات أو أقل	اسم الآلة	فَعَالَة	5
4 سنوات أو أقل	الجمع	جمع التكسير	6
4 سنوات أو أقل	اسم الآلة	مِفْعَلَة	7
4 سنوات أو أقل	المثنى	2 + اسم مفرد	8
4 سنوات أو أقل	الجمع	جمع مذكر سالم منصوب	9
4 سنوات أو أقل	اسم المكان	مَفْعَل	10
4 سنوات أو أقل	اسم المكان	مِفْعَل	11
4 سنوات أو أقل	اسم المكان	مَفْعَلَة	12
4 سنوات أو أقل	اسم الآلة	مَفْعَلَة	13
4 سنوات أو أقل	اسم الفاعل	فاعل	14
4 سنوات أو أقل	اسم الفاعل	فاعول	15
5 سنوات أو أقل	المثنى	تثنية مرفوعة	16
5 سنوات	اسم الآلة	فَعَل	17
5 سنوات	الجمع	جمع مذكر سالم مرفوع	18
6 سنوات	اسم الآلة	مَفْعَل	19
6 سنوات	اسم الآلة	مِفْعَل	20
6 سنوات	اسم الآلة	مِفْعَال	21

17	مفعلة	اسم المكان	6 سنوات
18	مفعالة	اسم الآلة	7 سنوات
19	فُعَل	اسم الآلة	8 سنوات
20	فاعول	اسم الآلة	8 سنوات
21	مَفْعِل	اسم المكان	8 سنوات
22			9 سنوات
23			_____
24			_____
25			_____
26			

وللبحث فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج أفراد العينة للصيغ المشار إليها استنادا إلى

متغير العمر ، فقد استخدم الباحث اختبار مربع كاي (X^2) لكي يحدد فيما إذا كان هناك أثر لمتغير العمر على إنتاج كل وزن من الأوزان التي أنتجتها العينة. كما تم استخدام الاختبار نفسه لتحديد مواقع القفزات التطورية عند مستوى دلالة (0.05) وقد تكون هذه القفزات تصاعدية أو تنازلية . ويجري تحديد مثل هذه القفزات بمقارنة موقع أداء الفئة العمرية بالفئة التي تسبقها ، ثم يجري تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية، وعندها يمكن اعتبار النقلة بين هاتين الفئتين العمريتين قفزة تطورية .

ويوضح الجدول (33) أعداد لوزان الصيغ التي انتجها الأطفال حسب تطور المستوى العمري في البيئتين

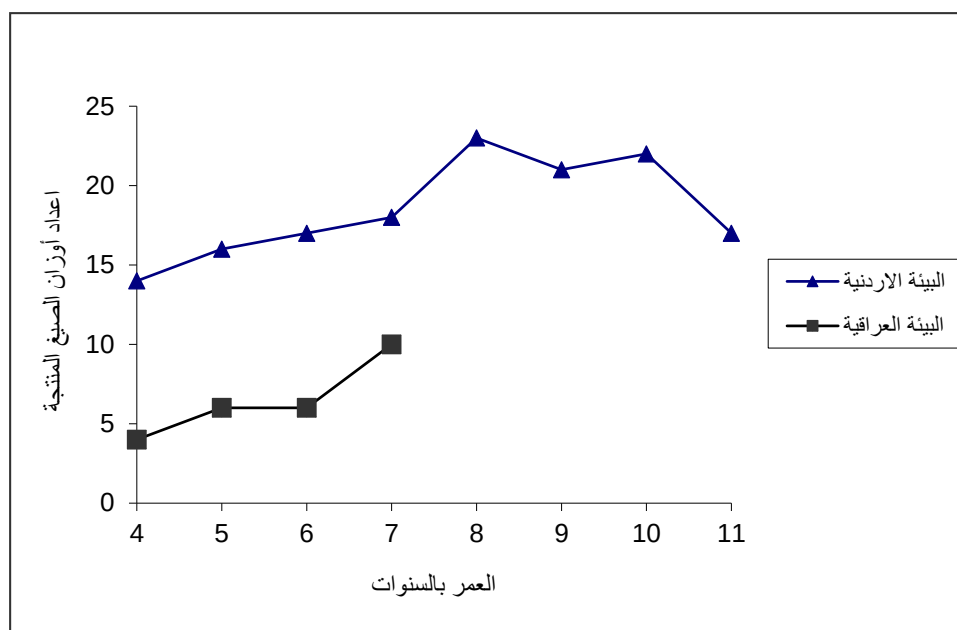
الأردنية (الدراسة الحالية) والعراقية (الكرخي)

جدول (33)

يوضح أعداد أوزان الصيغ المنتجة حسب المستوى العمري في البيئتين الاردنية والعراقية

المستوى العمري بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
عدد الأوزان المنتجة في البيئة الاردنية	14	16	17	18	23	21	22	17
عدد الاوزان المنتجة في البيئة العراقية	4	6	6	10	-	-	-	-

ويمكن تمثيل الجدول السابق بيانيا كما يلي :



الشكل البياني رقم (21) يوضح أعداد أوزان الصيغ المنتجة حسب المستوى العمري في البيئتين الأردنية والعراقية

والجدول (34) يوضح استجابات الإنتاج الصحيحة ونسبها لأوزان الصيغ الصرفية الواردة في الدراسة ، وهي اسم الفاعل، واسم الآلة ، واسم المكان ، والمثنى ، والجمع.

جدول (34)

يوضح أعداد الاستجابات الصحيحة لإنتاج الصيغ الصرفية وأوزانها ونسبها المئوية

الفئات العمرية بالسنوات																عدد الاستجابات الكلية	الصيغ الصرفية	الوزن الصرفي
11		10		9		8 -7		7		6		5		4				
%26	37	%19	26	%13	18	%21	29	%3	4	%0	0	%0.7	1	%0	0	140	اسم الفاعل	فاعل
56	78	78	109	85	119	70	98	88	123	84	118	71	100	36	50			فَعَال
10	14	0.7	1	0	0	0.7	1	2	3	0	0	0.7	1	0	0			فاعول
13	16	44	53	44	53	30	36	50	60	44	53	43	51	10	12	120	اسم الآلة	فَعَالَة
14	17	0	0	28	33	28	33	3	3	0	0	18	22	0	0			مَفْعَلَة
0	0	7	8	3	4	0.01	1	0	0	0	0	0	0	0	0			مفعال
48	57	31	37	8	10	4	5	0	0	0	0	0	0	0.01	1			مِفْعَلَة
0	0	2	2	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0			مِفْعَل
0	0	2	2	2	2	18	21	2	2	0	0	0	0	0	0			مَفْعَل
0.01	0	0.01	1	0	0	0	0	0	0	2.5	3	0	0	0	0			فَعَل
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			فُعَل
0	0	0.01	1	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			مفعالة
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			فاعول
4	5	6	7	8	10	0.01	1	8	9	0.01	1	0.01	1	0	0			أخرى
20	28	9	12	12	17	33	46	7	10	2	3	5	7	2	3			140
15	21	14	20	10	14	3	4	0	0	3	4	1	1	2	3	مِفْعَل		

0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			مُفْعِل
19	26	31	44	13	19	24	34	2	3	1	1	6	8	1	2			مُفْعَلَة
38	53	11	15	4	5	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0			مُفْعَلَة
0	0	24	34	39	54	9	12	53	74	41	58	10	14	0	0			أخرى
0	0	0	0	0	0	2	2	1	1	18	23	11	15	1	1	130	المثنى	2 + مفرد
55	72	50	65	35	45	76	99	96	125	69	90	75	98	92	120			ثنائية منصوبة
45	58	48	63	65	84	21	27	1	1	8	10	0	0	0	0			ثنائية مرفوعة
0	0	2	2	2	3	5	6	6	8	12	16	6	8	18	24	130	الجمع	عدد + مفرد
48	62	52	67	35	45	44	57	61	79	73	95	72	94	64	83			مؤنث سالم
2	2	5	6	9	12	8	11	8	10	3	4	4	5	1	1			مذكر سالم منصوب
0	0	5	7	2	3	3	4	1	1	2	2	0	0	0	0			مذكر سالم مرفوع
48	62	36	47	48	63	38	49	22	28	6	8	10	13	5	6			تكسير

ويعرض الباحث فيما يلي مجموعة من الجداول تظهر قيم مربع كاي (X^2) للمقارنات الثنائية بين الفئات العمرية حول اكتساب كل وزن من أوزان الصيغ الصرفية إنتاجا ، ومواقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية ، وبالتالي القفزات التطورية التصاعدية أو التنازلية . وسيشار إلى تلك الفروق ذات الدلالة بإشارة (*) حيثما وجدت . وفيما يلي عرض للجداول المذكورة

جدول (35)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة لإنتاج وزن فاعل (اسم فاعل) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4	1.004	0.00	*4.058	*32.351	*19.237	*28.661	*42.634	
5		1.004	1.833	*29.269	*16.381	*25.619	*39.461	
6			*4.058	*32.351	*19.237	*28.661	*42.634	
7				*21.470	*9.669	*28.069	*31.117	
8					3.094	0.204	1.269	
9						1.726	8.168	
10							2.478	
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن فاعل جدول (35) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 سنوات - 7 سنوات وما يليها .
- 5 سنوات - 8 سنوات وما يليها .
- 6 سنوات - 7 سنوات وما يليها.
- 7 سنوات - 8 سنوات وما يليها.
- 9 سنوات - إحدى عشرة سنة .

جدول (36)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن فعّال (اسم فاعل) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		*35.897	*68.810	*80.607	*33.022	*71.063	*50.662	*11.283
5			*6.712	*11.653	0.069	*7.566	1.528	*7.464
6				0.745	*8.102	0.027	1.885	*27.211
7					*13.421	0.487	*4.928	*35.708
8						9.032	2.242	*6.119
9							2.362	*28.786
10								*15.472
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لإنتاج وزن فعّال جدول (36) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 سنوات - 5 سنوات وما يليها.
- 5 سنوات - (6 + 7 + 9 + إحدى عشرة) سنة . (قفزة تصاعدية) .
- 6 سنوات - (8 + إحدى عشرة) سنة. (قفزة تنازلية) .
- 7 سنوات - (8 + 10 + إحدى عشرة) سنة. (قفزة تنازلية) .
- 8 سنوات - (9 + إحدى عشرة) سنة . (تصاعدية مع 9 وتنازلية مع إحدى عشرة) .
- 9 + 10 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزة تنازلية) .

جدول (37)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن فاعول (اسم فاعل) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		1.004	0.00	1.004	3.032	0.00	1.004	*14.737
5			1.004	1.014	0.00	1.004	0.00	*11.904
6				3.032	1.004	0.00	1.004	*14.737
7					1.004	3.032	1.004	*7.578
8						1.004	0.00	*11.904
9							1.004	*14.737
10								*11.904
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن فاعول جدول (37) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- (4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10) سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزات تصاعدية)

جدول (38)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن فعّالة (اسم الآلة) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		*32.736	*35.467	*45.714	*15.00	*35.467	*35.467	0.647
5			0.068	1.358	*4.057	0.068	0.068	*25.365
6				0.819	*5.161	0.00	0.00	*27.846
7					10.00	0.819	0.819	*37.279
8						*5.161	*5.161	*9.820
9							0.00	*27.846
10								*27.846
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لإنتاج وزن فعّالة جدول (38) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 سنوات - 5 سنوات وما يليها . (قفزات تصاعدية).
- 5 سنوات - (8 + إحدى عشرة) سنة. (قفزات تنازلية).
- 6 سنوات - (8 + إحدى عشرة) سنة. (قفزات تنازلية).
- 7 سنوات - (8 + إحدى عشرة) سنة. (قفزات تنازلية).
- 8 سنوات - 9 سنوات وما يليها . (قفزان تصاعديتان ثم تنازلية).
- 9 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزة تنازلية).
- 10 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزة تنازلية).

جدول (39)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن مفعلة (اسم الآلة) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		*24.220	0.00	3.038	*38.261	*38.261	0.00	*18.296
5			*24.220	*16.116	2.854	2.854	*24.220	0.765
6				3.038	*38.261	*38.261	0.00	*18.296
7					*29.412	*29.412	3.038	10.691
8						0.00	*38.261	*6.463
9							*38.261	*6.463
10								*18.296
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن مفعلة جدول (39) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 سنوات - (5+8+9 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية).
- 5 سنوات - (6+7+10) سنة . (قفزات تنازلية).
- 6 + 7 سنوات - (8+9 + إحدى عشرة) سنة. (قفزات تصاعدية).
- 8+9 سنوات - (10+ إحدى عشرة) سنة. (قفزات تنازلية).
- 10 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزة تصاعدية).

جدول (40)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن مفعال (اسم الآلة) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4			0.00	0.00	1.004	*4.068	*8.267	0.00
5				0.00	1.004	*4.068	*8.267	0.00
6				0.00	1.004	*4.068	*8.267	0.00
7					1.004	*4.068	*8.267	0.00
8						1.838	*5.657	1.004
9							1.404	*4.068
10								*8.267
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن مفعال جدول (40) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

• 4 + 5 + 6 + 7 سنوات - (9 + 10) سنوات . (قفزات تصاعدية)

• 8 سنوات - 10 سنوات. (قفزة تصاعدية)

• 9 + 10 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزات تنازلية)

جدول (41)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن مفعلة (اسم الآلة) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		1.004	1.004	1.004	2.735	*7.717	*40.521	*71.300
5			0.00	0.00	*5.106	*10.435	*43.744	*74.754
6				0.00	*5.106	*10.435	*43.744	*74.754
7					*5.106	*10.435	*43.744	*74.754
8						1.778	*29.553	*58.804
9							*19.288	*45.739
10								*6.995
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن مفعلة جدول (41) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 سنوات - (9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية)
- 5 + 6 + 7 سنوات - (8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزة تصاعدية)
- 8 + 9 سنوات - (10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية).
- 10 سنوات - إحدى عشرة سنة (قفزات تصاعدية) .

جدول (42)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن مفعّل (اسم الآلة) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4			0.00	0.00	2.017	0.00	2.017	0.00
5				0.00	2.017	0.00	2.017	0.00
6					0.00	2.017	0.00	2.017
7						0.00	2.017	0.00
8							0.00	2.017
9								0.00
10								2.017
11								

أما بالنسبة لإنتاج وزن مفعّل جدول (42) فلم تلاحظ أية فروق ذات دلالة إحصائية وبالتالي فلا توجد قفزات

تطويرية ، ومن ثم فيمكن اعتبار كل أفراد عينة الدراسة مجموعة واحدة.

جدول (43)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن مفعّل (اسم الآلة) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4			0.00	2.017	*23.014	2.017	2.017	0.00
5				0.00	2.017	*23.014	2.017	0.00
6					2.017	*23.014	2.017	0.00
7						*17.359	0.00	2.017
8							*17.359	*23.014
9								2.017
10								2.017
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن مَفْعَل جدول (43) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 + 5 + 6 + 7 سنوات . (قفزات تصاعدية)
- 8 سنوات - (9 + 10 إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية).

جدول (44)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن فَعْل (اسم الآلة) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		0.00	3.038	0.00	0.00	0.00	1.004	1.004
5			3.038	0.00	0.00	0.00	1.004	1.004
6				3.038	3.038	3.038	1.004	1.004
7					0.00	0.00	1.004	1.004
8						0.00	1.004	1.004
9							1.004	1.004
10							0.00	1.004
11								0.00

أما بالنسبة لانتاج وزن فَعْل جدول (44) فلم تلاحظ أية فروق ذات دلالة إحصائية وبالتالي فلا توجد قفزات

تطورية ، ومن ثم فيمكن اعتبار كل أفراد عينة الدراسة مجموعة واحدة.

جدول (45)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن فُعل (اسم الآلة) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
6				0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
7					0.00	0.00	0.00	0.00
8						0.00	0.00	0.00
9							0.00	0.00
10								0.00
11								

أما بالنسبة لإنتاج وزن فُعل جدول (45) فلم تلاحظ أية فروق ذات دلالة إحصائية وبالتالي فلا توجد قفزات

تطويرية ، ومن ثم فيمكن اعتبار كل أفراد عينة الدراسة مجموعة واحدة.

جدول (46)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن مفعالة (اسم الآلة) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		0.00	0.00	0.00	0.00	*4.068	1.004	0.00
5			0.00	0.00	0.00	*4.068	1.004	0.00
6				0.00	0.00	*4.068	1.004	0.00
7					0.00	*4.068	1.004	0.00
8						*4.068	1.004	0.00
9							1.838	*4.068
10								1.004
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن مفعالة جدول (46) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

• 4 + 5 + 6 + 7 + 8 سنوات - 9 سنوات . (قفزة تصاعدية) .

• 9 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزة تنازلية) .

جدول (47)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن فاعول (اسم الآلة) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
6				0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
7					0.00	0.00	0.00	0.00
8						0.00	0.00	0.00
9							0.00	0.00
10								0.00
11								

أما بالنسبة لإنتاج وزن فاعول جدول (47) فلم تلاحظ أية فروق ذات دلالة إحصائية وبالتالي فلا توجد قفزات

تطويرية ، ومن ثم فيمكن اعتبار كل أفراد عينة الدراسة مجموعة واحدة.

جدول (48)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن (أوزان أخرى) (اسم الآلة) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		1.004	1.004	*9.351	1.004	*10.435	*7.210	*5.106
5			0.00	*6.678	0.00	*7.717	*4.655	2.735
6				*6.678	0.00	*7.717	*4.655	2.735
7					*6.678	0.057	0.268	1.214
8						*7.717	*4.655	2.735
9							0.570	1.778
10								0.351
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن (أوزان أخرى) جدول (48) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

• 4 سنوات - (7 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية).

• 5 + 6 سنوات - (7 + 9 + 10) سنوات. (قفزة تصاعدية).

• 7 سنوات - 8 سنوات . (قفزات تنازلية).

• 8 سنوات - (9 + 10) سنوات (قفزات تصاعدية) .

جدول (49)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن مَفْعَل (اسم المكان) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		1.659	0.00	*3.953	*45.739	*10.554	*5.706	*22.671
5			1.659	0.564	*35.399	*4.557	1.412	*14.400
6				0.564	*35.399	*4.557	1.412	*14.400
7					*28.928	2.008	0.197	*9.865
8						*17.225	*25.138	*5.951
9							0.962	3.204
10								*7.467
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن مَفْعَل جدول (49) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

• 4 سنوات - (7 + 8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية)

• 5 + 6 سنوات - (8 + 9 + إحدى عشرة) سنة . (قفزة تصاعدية)

• 7 سنوات - (8 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية).

• 8 سنوات - (9 + 10 + إحدى عشرة) سنة (قفزات تنازلية) .

• 10 سنوات - إحدى عشرة سنة (قفزة تصاعدية) .

جدول (50)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن مفعّل (اسم المكان) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		1.014	0.147	3.032	0.147	*7.578	*13.690	*14.766
5			1.833	1.004	1.833	*11.904	*18.584	*19.732
6				*4.058	0.00	*5.937	*11.667	*12.693
7					*4.058	*14.737	*21.538	*22.703
8						*5.937	*11.667	*12.693
9							1.205	1.600
10								0.029
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن مفعّل جدول (50) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 + 5 سنوات - (9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية).
- 6 سنوات - 7 سنوات . (قفزة تنازلية).
- 6 سنوات - (9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية).
- 7 سنوات - (8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة (قفزات تصاعدية) .
- 8 سنوات - (9 + 10 + إحدى عشرة) سنة (قفزات تصاعدية) .

جدول (51)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن مفعّل (اسم المكان) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
6				0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
7					0.00	0.00	0.00	0.00
8						0.00	0.00	0.00
9							0.00	0.00
10								0.00
11								

أما بالنسبة لإنتاج وزن مفعّل جدول (51) فلم تلاحظ أية فروق ذات دلالة إحصائية وبالتالي فلا توجد قفزات

تطويرية ، ومن ثم فيمكن اعتبار كل أفراد عينة الدراسة مجموعة واحدة.

جدول (52)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن مفعلة (اسم المكان) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		3.733	3.733	0.204	*32.641	*14.878	*45.886	*22.857
5			*5.625	2.366	*18.936	*4.960	*30.607	*10.846
6				1.014	*35.559	*17.446	*48.957	*25.619
7					*29.928	*12.629	*42.981	*20.349
8						*5.236	1.777	1.358
9							*12.801	1.297
10								*6.171
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لإنتاج وزن مفعلة جدول (52) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 سنوات - (8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية) .
- 5 + 6 + 7 سنوات - (8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزة تصاعدية) .
- 8 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزات تنازلية) .
- 9 سنوات - 10 سنوات (قفزات تصاعدية) .
- 10 سنوات - إحدى عشرة سنة (قفزات تنازلية) .

جدول (53)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن مفعلة (اسم المكان) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		0.00	0.00	0.00	2.014	*5.019	*15.849	*65.374
5			0.00	0.00	2.014	*5.019	*15.849	*65.374
6				0.00	2.014	*5.019	*15.849	*65.374
7					2.014	*5.019	*15.849	*65.374
8						1.319	*10.584	*58.851
9							*5.385	*50.103
10								28.047
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لإنتاج وزن مفعلة جدول (53) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

• 4 و 5 و 6 و 7 سنوات - (9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية)

• 8+9 سنوات - (10 + إحدى عشرة) سنة. (قفزة تصاعدية)

• 10 سنوات - إحدى عشرة سنة (قفزة تصاعدية) .

جدول (54)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن (أوزان أخرى) (اسم المكان) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		*14.737	*57.931	*100.583	*12.537	*66.903	*38.699	0.00
5			*36.197	*59.659	0.170	*31.077	*10.057	*14.737
6				3.669	*40.305	0.238	*9.325	*73.153
7					*64.512	*5.757	*24.117	*100.583
8						*34.970	*12.560	*12.537
9							*6.629	66.903
10								*38.699
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لإنتاج وزن (أوزان أخرى) جدول (54) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 سنوات - (5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10) سنة . (قفزات تصاعدية)
- 5 سنوات - (6 + 7 + 8 + 9 + 10) سنة . (قفزات تصاعدية) .
- 5 سنوات - 11 سنة . (قفزات تنازلية) .
- 6 سنوات - (8 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية) .
- 7 سنوات - (8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية) .
- 8 سنوات - (9 + 10) سنة . (قفزات تصاعدية) .
- 8 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزات تنازلية) .
- 9 سنوات - (10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية) .
- 10 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزات تنازلية) .

جدول (55)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن (+2 مفرد) (المثنى) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		*13.053	*22.218	0.00	0.337	1.004	1.004	1.004
5			1.972	*13.053	*10.637	*15.918	*15.918	*15.918
6				*22.218	*19.517	*25.232	*25.232	*25.232
7						1.004	1.004	1.004
8						2.016	2.016	2.016
9							0.00	0.00
10								0.00
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن (+2 مفرد) جدول (55) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 سنوات - (5 + 6) سنوات . (قفزات تصاعدية) .
- 5 + 6 سنوات - (7 + 8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية)

جدول (56)

قيم مربع كاي (X^2) ودالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن التثنية المنصوبة (المثنى) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		*13.744	*22.286	1.769	*12.770	*93.301	*56.685	*45.882
5			1.229	*22.972	0.021	*43.652	*17.908	*11.488
6				*32.920	1.569	*31.200	*9.985	*5.306
7					*21.796	*108.75	*70.376	*58.846
8						*45.388	19.090	*12.454
9							6.303	11.329
10								0.756
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لإنتاج وزن التثنية المنصوبة جدول (56) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 سنوات - (5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10) سنة . (قفزات تنازلية).
- 5 سنوات - (7 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية).
- 6 سنوات - 7 سنوات . (قفزات تصاعدية)
- 6 سنوات - (9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية).
- 7 سنوات - (8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية).
- 8 سنوات - (9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية).
- 9 سنوات - (10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية).

جدول (57)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن التثنية المرفوعة (المثنى) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		0.00	*10.400	1.004	*30.129	*124.09	*83.147	*74.653
5			*10.400	1.004	*30.129	*124.09	*83.147	*74.653
6				*7.689	*9.107	*91.243	*53.501	*45.884
7					27.057	*120.41	*76.675	*71.232
8						*51.076	*22.024	*16.797
9							6.903	*10.489
10								0.386
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن التثنية المرفوعة جدول (57) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

• 5+4 سنوات - (6 + 8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية).

• 6 سنوات - 7 سنوات . (قفزات تنازلية).

• 6 سنوات - (8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية)

• 7 سنوات - (8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية)

• 8 سنوات - (9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية)

• 9 سنوات - (10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية)

جدول (58)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن (عدد + مفرد) (الجمع) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		*9.123	1.891	*9.123	*12.209	*18.226	*20.684	*26.441
5			2.938	0.00	0.302	2.373	3.744	*8.254
6				2.938	*4.966	*9.596	*11.699	*17.049
7					0.302	2.373	3.744	*8.254
8						1.036	2.063	*6.142
9							0.204	3.035
10								2.016
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لإنتاج وزن (عدد + مفرد) جدول (58) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

• 4 سنوات - (5 + 7 + 8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية).

• 5 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزات تنازلية).

• 6 سنوات - (8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية).

• 7 + 8 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزات تنازلية).

• 8 سنوات - (9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية).

• 9 سنوات - (10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية).

وكما هو واضح هذا الوزن يميل إلى التراجع ويقفزات تنازلية ليصل في نهايات عمر العينة إلى الصفر.

جدول (59)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن المؤنث السالم (الجمع) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		2.141	2.565	0.262	*10.462	*22.221	*4.034	*6.876
5			0.019	*3.887	*21.626	*37.116	*11.892	*16.410
6				*4.448	*22.870	*38.690	*12.840	*17.509
7					*7.462	*17.823	2.249	*4.478
8						2.323	1.542	0.387
9							7.592	*4.59
10								0.385
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن المؤنث السالم جدول (59) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 سنوات - (8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية).
- 5 + 6 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزات تنازلية).
- 7 سنوات - (8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تنازلية).
- 9 سنوات - (10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية)

جدول (60)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن جمع المذكر السالم المنصوب (الجمع) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		2.730	1.835	*7.689	*8.737	*9.798	3.670	0.337
5			0.115	1.769	2.398	3.084	0.095	1.321
6				2.718	3.467	*4.262	0.146	0.682
7					0.052	0.199	1.066	*5.561
8						0.048	1.573	*6.559
9							2.149	*7.549
10								2.063
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن المذكر السالم المنصوب جدول (60) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 سنوات - (9+ 8+ 7) سنة . (قفزات تصاعدية).
- 6 سنوات - 9 سنوات.(قفزة تصاعدية).
- 9+ 8+7 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزات تنازلية)

جدول (61)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن جمع المذكر السالم المرفوع (الجمع) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		0.00	2.016	1.004	*4.063	3.035	*7.194	0.00
5			2.016	1.004	*4.063	3.035	*7.194	0.00
6				0.337	0.682	0.204	2.877	2.016
7					1.835	1.016	*4.643	1.004
8						0.147	0.854	*4.063
9							1.664	3.035
10								*7.194
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن المذكر السالم المرفوع جدول (61) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 + 5 سنوات - (8 + 10) سنة . (قفزات تصاعدية).
- 7 سنوات - 10 سنوات . (قفزة تصاعدية).
- 8 سنوات - إحدى عشرة سنة . (قفزات تنازلية).
- 10 سنوات - إحدى عشرة سنة (قفزات تنازلية)

جدول (62)

قيم مربع كاي (X^2) ودلالاتها للمقارنات الثنائية بين عدد استجابات الإنتاج الصحيحة ضمن الفئات العمرية المختلفة

لإنتاج وزن جمع التكسير (الجمع) .

الأعمار بالسنوات	4	5	6	7	8	9	10	11
4		2.782	0.302	*16.377	*42.638	*64.079	*39.838	*62.451
5			1.295	*6.515	*27.449	*46.482	25.047	*44.992
6				*12.987	*37.772	*58.611	*35.074	*75.005
7					*8.137	*20.710	*6.765	*19.644
8						3.074	0.066	2.657
9							4.034	0.015
10								3.554
11								

* ذات دلالة إحصائية $\infty = 0.05$

أما بالنسبة لانتاج وزن جمع التكسير جدول (62) فيمكن ملاحظة القفزات التطورية التالية :

- 4 + 5 + 6 سنوات - (7 + 8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية)
- 7 سنوات - (8 + 9 + 10 + إحدى عشرة) سنة . (قفزات تصاعدية)
- 9 سنوات - 10 سنوات . (قفزة تنازلية) .

ويورد الباحث فيما يلي مقارنة بين نسب الإنتاج لدى الكبار ونسبها لدى أفراد العينة

جدول (63)

مقارنة بين نسب الإنتاج لدى الكبار ونسبها لدى أفراد العينة

الوزن الصرفي	الصيغ الصرفية	الفئات العمرية بالسنوات							نسب الإنتاج لدى الكبار
		4	5	6	7	8	9	10	11
فاعل	اسم الفاعل	0	0.7	0	2.8	20	12.8	18.5	26.4
		35.7	71.4	84.3	87.9	70	85	77.9	55.7
		0	0.7	0	2.1	0.7	0	0.7	10
فَعَالَة	اسم الآلة	10	42.5	44.17	50	30	44.17	44.17	13.33
مَفْعَلَة		0	18.33	0	2.5	27.5	27.5	0	14.17
مفعال		0	0	0	0	0.83	3.33	6.67	0
مَفْعَلَة		0.83	0	0	0	4.27	8.33	30.83	47.5
مِفْعَل		0	0	0	0	1.67	0	1.67	0
مَفْعَل		0	0	0	1.67	17.5	1.67	1.67	0
فَعَل		0	0	0	0	0	0	0.83	0.57
فُعَل		0	0	0	0	0	0	0	0.57
مفعالة		0	0	0	0	0	3.33	0.83	0
فاعول		0	0	0	0	0	0	0	0
أخرى		0	0.83	0.83	7.5	0.83	8.33	5.83	4.17
مَفْعَل	اسم المكان	0.21	0.50	0.21	71.	3.29	1.21	0.86	2.0
مِفْعَل		0.21	0.07	0.29	0	0.29	1.00	1.43	1.5
مَفْعَل		0	0	0	0	0	0	0	0
مَفْعَلَة		0.14	0.57	0.07	0.21	2.43	1.36	3.14	1.86
مِفْعَلَة		0	0	0	0	0.14	0.36	1.07	3.79
أخرى		0	1.00	4.14	5.29	0.86	3.86	2.43	0

0	0	0	0	1.54	0.77	17.69	11.54	0.77	المثنى	2 + مفرد
57.8	50.38	50.0	34.62	76.15	96.15	69.23	75.38	92.31		تشنية منصوبة
40	44.62	48.46	64.62	20.77	0.77	7.69	0	0		تشنية مرفوعة
0	0	1.54	2.31	4.62	6.15	12.31	6.15	18.46	الجمع	عدد + مفرد
26.6	47.69	51.54	34.62	43.62	60.77	73.08	72.31	63.85		مؤنث سام
3.2	1.54	4.62	9.23	8.46	7.69	3.08	3.85	0.77		مذكر سام منصوب
4.1	0	5.38	2.31	3.08	0.77	1.54	0	0		مذكر سام مرفوع
66.1	47.7	36.15	48.46	37.69	21.54	6.15	10	4.62		تكسير

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج أفراد العينة للصيغ الصرفية المشار إليها استناداً إلى متغير الجنس ؟ أي

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج الصيغ الصرفية بين الذكور والإناث .

قام الباحث باستخدام اختبار مربع كاي (X^2) لتحديد فيما إذا كان هناك تأثير لمتغير الجنس في إنتاج أفراد عينة

الدراسة للصيغ الصرفية الواردة في الدراسة، بل والأوزان المختلفة لتلك الصيغ الصرفية المشار إليها.

وقد تم رصد النتائج بتحديد قيمة مربع كاي (X^2) ، ومستوى الدلالة لكل وزن ، وهل هذه القيمة دالة ضمن

مستوى الدلالة (0.05) .

ويظهر الجدول رقم (64) المقارنة بين أعداد الاستجابات لدى الذكور والإناث على أوزان الصيغ الصرفية المشار

إليها ، وقم مربع كاي (X^2) ، ومستوى الدلالة لكل وزن .

جدول (64) يوضح أعداد الاستجابات الصحيحة والخاطئة وقيم مربع كاي (X^2) ، ومستوى الدلالة لانتاج الصيغ

الصرفية لدى الذكور والإناث .

الوزن الصرفي	الوزن	الذكور		الإناث		قيمة مربع كاي (X2)	مستوى الدلالة (0.05)	دالة أو غير دالة		
		الاستجابات		الاستجابات						
		وفق الوزن	الأخرى	وفق الوزن	الأخرى					
فاعل	اسم الفاعل	69	491	46	514	5.126	0.023	دالة		
		394	166	401	159	0.212	0.644	غير دالة		
		16	544	4	556	7.331	0.007	دالة		
فَعَّالَة	اسم الآلة	210	270	124	356	33.958	0.000	دالة		
		47	334	61	419	2.045	0.152	غير دالة		
		12	462	1	479	9.577	0.002	دالة		
		25	455	85	395	36.963	0.000	دالة		
		2	478	2	478	00.000	1.00	غير دالة		
		10	470	17	463	1.867	0.172	غير دالة		
		1	479	4	46	1.809	0.179	غير دالة		
		0	480	0	480	0.000	1.000	غير دالة		
		5	475	0	480	5.026	0.025	دالة		
		0	480	0	480	0.000	1.000	غير دالة		
		20	460	14	466	1.098	0.295	غير دالة		
		مَفْعَل	اسم المكان	45	515	81	479	11.590	0.0007	دالة
				27	533	40	520	2.683	0.101	غير دالة
0	560			0	560	00.00	1.00	غير دالة		
75	485			62	498	1.405	1.236	غير دالة		
25	535			50	510	8.931	0.003	دالة		
143	417			103	457	8.335	0.004	دالة		

دالة	0.000	19.452	485	35	513	7	المثنى	2 + مفرد
غير دالة	0.894	00.018	462	358	164	356		تثنية منصوبة
دالة	0.0016	9.929	420	100	377	143		تثنية مرفوعة
دالة	0.0016	9.971	474	46	499	21	الجمع	عدد + مفرد
غير دالة	0.211	1.561	239	281	219	301		مؤنث سالم
غير دالة	0.315	1.010	491	29	498	22		مذكر سالم منصوب
غير دالة	0.807	00.060	512	8	511	9		مذكر سالم مرفوع
غير دالة	0.067	3.334	395	125	369	151		تكسير

ومن خلال الجدول السابق يلاحظ ان 16 وزناً من أوزان الصيغ المشتقة لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، أي لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إنتاج تلك الأوزان، ويمكن عرض هذه الأوزان ضمن الجدول (65) وهي :

جدول رقم (65)

أوزان الصيغ الصرفية التي لم تصل قيم الفروق بين الذكور والإناث في إنتاجها إلى مستوى الدلالة الإحصائية .

الوزن	الاسم المشتق	الرقم
فَعَال	اسم الفاعل	1
مَفْعَلَة	اسم الآلة	2
مِفْعَل		3
مَفْعَل		4
فَعَل		5
فُعَل		6
فاعول		7
أوزان أخرى		8
مِفْعَل	اسم المكان	9
مَفْعَل		10
مَفْعَلَة		11
تثنية منصوبة	المثنى	12
جمع مؤنث سالم	الجمع	13
جمع مذكر سالم منصوب		14
جمع مذكر سالم مرفوع		15
جمع تكسير		16

أما الأوزان التي وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، فقد بلغت 12 وزناً ، يظهرها الجدول رقم (66) التالي :

جدول رقم (66)

أوزان الصيغ الصرفية التي وصلت إلى مستوى الدلالة الإحصائية في انتاجها لدى الذكور والإناث .

الرقم	الصيغة الصرفية	الوزن	الدلالة لصالح
1	اسم الفاعل	فاعل	الذكور
2		فاعول	الذكور
3	اسم الآلة	فعالة	الذكور
4		مفعال	الذكور
5		مفعلة	الإناث
6		مفعالة	الذكور
7	اسم المكان	مفعّل	الإناث
8		مفعلة	الإناث
9		أخرى	الذكور
10	المثنى	2 + مفرد	الإناث
11		تشنية مرفوعة	الذكور
12	الجمع	عدد + مفرد	الإناث

نتائج تأثير البرنامج التدريبي على الاسراع في اكتساب الصرف

سبق أن أوضح الباحث أن الدراسة تضمنت تطبيق برنامج تدريبي يتعرض فيه الأطفال الذين لم يكتسبوا

الاشتقاقات إلى صيغ الاشتقاقات المستعملة في المجتمع اللغوي ، ومن ثم تمت مقارنة الاستجابات قبل التدريب وبعده

ويمكن الاطلاع على النتائج في جدول (67) أدناه .

جدول (67)

يوضح نتائج اختبار مربع كاي للمقارنات الثنائية بين نتائج التطبيقين الأول والثاني

الصيغة الصرفية	الوزن	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		قيمة مربع كاي	مستوى الدالة	دالة أم غير دالة
		عدد الاستجابات	الاستجابات الصحيحة	عدد الاستجابات	الاستجابات الصحيحة			
اسم المكان	مَفْعَل	50	3	50	30	32.972	0.00	دالة
الجمع	التكسير	60	6	60	42	45	0.00	دالة

وكما هو واضح من الجدول أن الوزن الاشتقاقي الذي تم التدريب عليه هو اسم المكان بصيغة (مَفْعَل)، أما جموع

التكسير التي تم التدريب عليها فقد كانت ضمن صيغ (فاعل، أفعَل، مفعول، فَعِيل، مِفْعَل، مِفْعَال) ويتضح من هذه

النتائج أن التعرض المكثف لصيغة الاشتقاق تؤدي إلى اكتسابها دون ضرورة لشرح القاعدة .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

اشتملت الدراسة على مجموعة من الأسئلة حول مهمني الفهم والإنتاج للأوزان المتعددة للصيغ الصرفية الواردة في الدراسة، وهي اسم الفاعل، واسم الآلة، واسم المكان، والمثنى، والجمع. وقد كانت تلك التساؤلات تدور حول أثر كل من العمر والجنس في اكتساب الصيغ الصرفية آنفة الذكر، وأوزانها المختلفة لشقي الاكتساب : الفهم والإنتاج. كما تضمنت تلك الأسئلة تساؤلاً عن أثر التدريب في تسريع وصول أفراد عينة الدراسة إلى اكتساب (إنتاج) الصيغ الصرفية ، (صيغتان صرفيتان بسبعة أوزان) .

الفهم :

وبالنظر إلى الجدول رقم (9) ، وملاحظة نسب فهم الأوزان المختلفة للصيغ الصرفية، فإنه يبدو أن الأطفال يفهمون بعض أوزان الصيغ الصرفية الواردة جيداً، وبنسب عالية في سن أربع سنوات ، بل يبدو أن فهم تلك الأوزان ربما كان قبل أربع سنوات ، فالفئة العمرية التي تصل إلى نسبة 95% في أربع سنوات ، من المحتمل جداً أن تكون قد وصلت إلى النسبة المعيار 70% قبل ذلك العمر.

ومن الأمثلة على تلك الأوزان وزنا فاعل وفَعَال من اسم الفاعل، وأوزان فعالة وفاعلة ومفعالة من اسم الآلة ، والتثنية المنصوبة والمرفوعة من المثنى، والمؤنث السالم والتكسير من الجمع.

وتتفق هذه الدراسة في النتيجة التي وصلت إليها مع العديد من الدراسات الأخرى التي ترى أن الأطفال

يفهمون ما يقوله الآخرون في عمر مبكر، حتى قبل أن يستطيعوا إنتاج اللغة بأنفسهم. إذ أن مهمة الفهم أسهل من

مهمة الإنتاج. (McCarthy, 1954)، و(Bogoyavlensky, 1957)، و(Caselli, 1993)، و(Ainsfeld & Tucker, 1968)

و(الكرخي، 1998) و (عبده وعبده، 1996) .

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن اكتساب الصيغ الصرفية من حيث الفهم لا يسير بشكل متواز ومتوازن في كل

الصيغ الصرفية وأوزانها، فبعض الأوزان تسبق غيرها في اكتساب الأطفال لها فهماً وانتاجاً. وهي في ذلك تتفق مع عدد من الدراسات، مثل دراسة.

(عبده وعبده، 1996) و (نعمان، 1997) .

وتؤيد هذه النتيجة دراسات في لغات أخرى مثل دراسة (Bogoyavlensky, 1957)، التي ترى أن الأطفال

يفهمون لاحقتي التصغير والتكبير في عمر معين، بينما يتأخر فهمهم للاحقة اسم الفاعل .

كما تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك نمطاً تطورياً تصاعدياً في فهم الأوزان المختلفة للصيغ الصرفية ، كما

هو ملاحظ في الجدول رقم (9) المشار إليه، والرسومات البيانية ذوات الأرقام (1)(2)(3)(4)(5)، بالرغم من عدم وصول

نسب الفهم إلى النسبة المعيار (70%) .

فدراسة ولكنز وروجرز (Wilkins & Rogers, 1987) بينت وجود تحسن في فهم ضمائر التملك الخاصة بالجمع

تصاعدياً مع التقدم في العمر.

ودراسة (نعمان، 1997) تشير إلى أن المراحل العمرية تمثل مستويات تطويرية في اكتساب قواعد التثنية والجمع،

ولصالح الأعمار الأكبر دائماً .

كما أشارت دراسة الصمادي (Smadi, 1979) إلى أن الأطفال يمرون بمراحل تطويرية ناجحة، بغض النظر عن

خلفياتهم اللغوية .

وأيدت دراسة عمر (Omar, 1979) هذا الامر بالنسبة لتعلم الصرفيات الذي وجدته متشابهاً بين الأطفال ، مع

إشارتها إلى الاختلاف في سرعة تعلم صيغ الاشتقاق .

كما ظهر في دراسة بيركو (Berko, 1985) هذا المسار التطوري أيضاً. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة

اينيس (Innes, 1974) انظر (Derwing & Baker, 1979) والتي تشير إلى وجود فروق فردية كبيرة داخل المجموعات

العمرية، مما حال دون رسم صورة تطويرية واضحة على أساس العمر الزمني، حيث بلغ معامل الارتباط بين العمر

والأداء (0.41) .

أما بالنسبة للقفزات التطورية في فهم الأوزان المختلفة للصيغ الصرفية ، فإن النتائج تشير إلى وجود قفزات

تطويرية واضحة، وإن كان المدى العمري الذي حدثت فيه هذه القفزات يختلف من وزن لآخر فقد حدثت ثلاث وعشرون

قفزة تطويرية في فهم ثمانية عشر- وزنا من الأوزان المختلفة للصيغ الصرفية موضوع الدراسة ضمن الفئات العمرية ولم

تلاحظ تلك القفزات في ستة أوزان أخرى . الجداول ذوات الأرقام (13 - 21) .

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (الكرخي، 1998) ، حيث أشارت إلى وجود مثل تلك القفزات، وان اختلفت في نسبة هذه القفزات . ففي الدراسة الحالية كانت نسبة حدوث القفزات 75% من مجموع الأوزان، بينما بلغت هذه النسبة لدى الكرخي 28.5%.

ولعل التفسير المعقول لهذا الاختلاف يعود إلى ان المدى العمري الخاضع للبحث في هذه الدراسة والذي يقع بين (4 - 11) سنة، هو أوسع من المدى العمري في دراسة الكرخي، والذي يقع بين (4 - 7) سنوات ، مما سمح بحدوث القفزات التطورية في الدراسة الحالية بشكل أكبر مما لدى الكرخي .

ومن خلال ملاحظة النسب المئوية لفهم الصيغ الواردة في الجدول رقم (9) ، فانه يمكن ملاحظة أن أعداد أوزان الصيغ التي بلغت نسبة الاكتساب يتزايد بتزايد العمر . وقد جرى حصر تلك الأعداد ضمن الجدول رقم (12) ومن خلال الشكل البياني رقم (6) .

وتتفق هذه النتيجة وهي بدء الأطفال بعدد قليل من أوزان الصيغ، ثم تزايد ذلك العدد بالتقدم في العمر، أي التحسن التدريجي لنسب الفهم، مع العديد من الدراسات الأخرى، ومنها دراسة (الكرخي، 1998)، ودراسة (كلاس، 1984) ، دراسة (الصمادي، 1979) ، ودراسة (Pereira, 1989) ، وتشير تلك الدراسات إلى أن الأطفال في المراحل المبكرة من أعمارهم لا يمتلكون نظاماً من القوانين أو القواعد اللغوية التي تسمح لهم بالفهم أو الإنتاج ، ثم يبدأون بالتحسن بتعلم المفردات بشكل قاموسي منفصل، ثم اكتساب بعض القواعد البسيطة حيث يقومون باستخدامها بشكل مبالغ فيه ، وفي النهاية يكتسب الأطفال نظام الكبار الصربي، مما يمكنهم من مجازة الكبار وتنوع صيغ الاشتقاق فهماً وإنتاجاً .

أما بالنسبة لأثر الجنس على فهم الأوزان المختلفة للصيغ الصرفية ، فتشير نتائج الدراسة إلى أنه من ضمن أربعة وعشرين وزناً من أوزان الصيغ الصرفية الواردة في الجدول رقم (23)، فإن عشرين وزناً من تلك الأوزان ليس للجنس تأثير في فهمها جدول (24) ، أي بنسبة (83%) ، وهناك أربعة أوزان فقط لوحظ ان للجنس أثراً في فهمها جدول (25) ، أي بنسبة (17%). بمعنى أن نتائج هذه الدراسة أقرب إلى القول بأنه ليس للجنس أثر قوي في فهم الصيغ الصرفية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Berko, 1958) ، ودراسة (Innes, 1974) انظر (Derwing & Baker, 1979)، ودراسة (نعمان، 1997)، ودراسة (الكرخي، 1998)، ودراسة (عمر، 1973) .

وتختلف دراسة (عبده وعبد، 1996) في نتائجها مع الدراسة الحالية، إذ تشير نتائج دراسة عبده وعبد إلى اختلاف بين الطفل الذكر والطفل الأنثى في مسألة الاكتساب.

ولا يعول على نتائج دراسة عبده وعبد نظرا للفروق الفردية الكبيرة بين الأطفال، علماً أن عينة عبده كانت طفلين فقط . فالفرق بينهما يمكن أن يرد للفروق بين الأفراد وليس للفروق بين الجنسين .

الإنتاج :

أما بالنسبة لمهمة الإنتاج، فقد أشارت نسب الإنتاج جدول (31) مقارنة بنسب الفهم ، جدول (9) إلى أن مهمة الإنتاج أكثر صعوبة من مهمة الفهم ، فقد تمكن أفراد العينة من كافة الفئات العمرية، ومع كل الأوزان ، أن يصلوا إلى أو يتجاوزوا النسبة المعيار (70%) في مئة وثلاث و ثلاثين حالة من مجموع مئة واثنين وتسعين حالة في مهمة الفهم، أي بنسبة (69%)، بينما بلغ عدد الأوزان أو عدد الحالات اثنتي عشرة حالة من مجموع مئتين وأربع وعشرين حالة أي بنسبة 5% في مهمة الإنتاج .

وتتفق الدراسة الحالية في هذا مع عدد من الدراسات الأخرى مثل دراسة (Ainsfeld,1968)، ودراسة (Mc Carthy, 1954) ودراسة (Bogoyavlensky , 1957) ، ودراسة (الكرخي، 1998) و (عبده وعبد، 1996).

ويلاحظ أن الأطفال يفضلون بعض الأوزان ويستخدمونها بكثرة في فترة من فترات حياتهم، ثم تبدأ دائرة استخدامهم للأوزان بالاتساع ، بحيث تشمل أوزاناً أخرى ، وقد يكون هذا على حساب تلك الأوزان التي كانت مفضلة لديهم في فترة سابقة من فترات العمر .

وتتفق هذه الدراسة في هذا مع دراسات أخرى منها دراسة (Bogoyavlensky, 1957).

كما تشير نتائج الدراسة الحالية إلى وجود ما يسمى التعميم الزائد ، باستخدام أوزان أو صيغ معينة ، ثم تعميمها دون مراعاة للحالات الشاذة، ومن الأمثلة على ما سبق استخدام الأطفال وزن فعال دون غيره من أوزان اسم الفاعل، ووزني فعالة ومفعلة من أوزان اسم الآلة، ووزن التثنية المنصوبة من أوزان المثنى، ووزن المؤنث السالم من أوزان الجمع.

وتتفق هذه الدراسة في نتائجها حول التعميم الزائد مع عدد من الدراسات ومنها دراسة (Berko, 1958)، ودراسة (عمر، 1973)، ودراسة (كلاس، 1984)، التي وجدت ترى أن الطفل يكتسب القاعدة ويطبقها دون مراعاة للحالات الشاذة، ودراسة (عبده وعبده، 1996)، والتي أشارت إلى أن الطفلين موضوع الدراسة يقومان بالتعميم الزائد عن الحد الطبيعي ضمن عملية القياس، حيث قاما باستخدام صيغة المبالغة، بشكل مبالغ فيه ومن أمثلة ذلك كلمات خَشَاب، صَوَّارة، صَلَاح، بَوَاط، وترى دراسة (Rosado, 1999) أن سبب الوقوع في الأخطاء هو التعميم الزائد.

أما بالنسبة لعدد أوزان الصيغ المنتجة، فقد بدأ الأطفال بإنتاج عدد معين من أوزان الصيغ، ثم أخذ العدد يتزايد، ثم عاد للتراجع في نهايات المراحل العمرية لعينة الدراسة، جدول (31). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (الكرخي، 1998) ضمن المدى العمري الذي درسته دراسة الكرخي (4-7) سنوات، جدول (33). وتخالف نتائج هذه الدراسة دراسة الكرخي في أن عدد أوزان الصيغ المنتجة يعود إلى الانخفاض مع استمرار التقدم في العمر.

ولعل ذلك يعود إلى أن الأطفال بتقدمهم في العمر يمتلكون القواعد الصرفية الصحيحة، وبالتالي فهم يستغنون عن استخدام تلك الأوزان غير الصحيحة التي كانوا قد استعملوها وعمموها في الفترات الأولى من حياتهم اللغوية، وبالتالي فهم في المراحل العمرية المتأخرة (9 - 11) سنة، يقتربون من الوصول إلى الاكتساب التام للأنظمة والقوانين الصرفية التي يستخدمها الكبار، دون وجود فرصة للاجتهاد أو عشوائية الاستخدام.

ولكن هل يتبع إنتاج الأطفال نمطا تطوريا محددًا؟ وهل هناك قفزات تطويرية محددة تحدث في مراحل عمرية محددة؟ وهل استطاع أفراد عينة الدراسة الوصول إلى مرحلة الاكتساب إنتاجاً وهي نسبة 70%؟ وما هي تلك الأوزان؟ وفي أي الأعمار حدث هذا الاكتساب؟

في الحقيقة أن ثلاثة من الأوزان فقط قد وصلت إلى نسبة الاكتساب، وهي وزن فعّال من اسم الفاعل، ووزن التثنية المنصوبة من المثنى، ووزن المؤنث السالم من الجمع.

ومقارنة هذه النتائج بنتائج دراسة الكرخي ، فاننا نلاحظ أنه لم يصل أي من الأوزان إلى نسبة الاكتساب .
ولعل ذلك يعود إلى المدى العمري الضيق في دراسة الكرخي، بمعنى أن التقدم في العمر هو عامل مهم في الاقتراب من
النسبة المعييار 70%.

ان ملاحظة نتائج العينة موضوع الدراسة من خلال الجدول رقم (34) ، وملاحظة الأشكال البيانية ذوات
الأرقام (11) و (13) و (15) و (17) و (19) ، تدل على وجود مثل هذا النمط التطوري ، ويظهر ذلك من خلال نسب
إنتاج الأوزان المختلفة التي تتحسن بالتقدم في العمر .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (الكرخي ، 1998)، والتي ترى وجود هذا النمط التطوري في إنتاج أوزان
الصيغ موضوع الدراسة. وترى دراسة (Pereira, 1989) وجود مثل هذا التطور .

ومن خلال استخدام اختبار مربع كاي لمعرفة ما إذا كان هناك أثر لمتغير العمر على إنتاج الأوزان المختلفة
للصيغ الصرغية ، وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج تلك الأوزان بين الفئات العمرية الداخلة ضمن
المستويات العمرية موضوع البحث ، فقد سبقت الإشارة إلى أنه كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاثة وعشرين
وزناً، أي بنسبة 82%.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الكرخي في وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الفئات العمرية المختلفة
بالنسبة لعدد من الأوزان ، وفي وجود القفزات التطورية كذلك، فقد بلغ عدد الأوزان التي لوحظت فيها الفروق
الإحصائية ذات الدلالة في دراسة الكرخي ثمانية أوزان من مجموع أربعة عشر وزناً ، أي بنسبة 57% . ولعل ذلك يعود -
كما هو في مهمة الفهم - إلى أن المدى العمري في هذه الدراسة هو اوسع مما هو لدى الكرخي، مما سمح بالوصول إلى
مستويات متقدمة وفروق ذات دلالة إحصائية بمقادير أكبر . كما أشارت دراسة (نعمان، 1997) إلى وجود مثل تلك
الفروق .

أما بالنسبة لعدد القفزات التطورية بشقيها التصاعدي والتنازلي ، فقد بلغت تسعاً وستين قفزة ضمن الأوزان الثمانية والعشرين انظر الجداول ذوات الأرقام (26 - 62)، والمدى العمري (4 - 11) سنة ، بينما بلغ عددها لدى الكرخي ثماني قفزات ضمن الأربعة عشر- وزناً، وضمن المدى العمري (4- 7) سنوات ولعل هذه الفروق - وهي لصالح الدراسة الحالية- يعود إلى تتبع الباحث للقفزات التطورية ضمن الوزن الواحد حتى استيعابها جميعاً عبر الفئات العمرية ، بينما اكتفى الكرخي بتحديد أول قفزة صادفها بين الفئات العمرية الأصغر، والفئات العمرية التي تليها. كما أن عدد الأوزان الأكبر في الدراسة الحالية قد زاد من عدد القفزات التطورية مقارنة بدراسة الكرخي. كما تتفق هذه الدراسة في نتائجها، أي وجود فروق إحصائية ذات دلالة بين المستويات العمرية، مع دراسة (Berko, 1958) ، ولصالح المستويات العمرية الأكبر .

وقد سبقت الإشارة إلى أن إنتاج بعض الأوزان يتراجع في المراحل العمرية المتأخرة، ليتم في المقابل تزايد الإنتاج في أوزان أخرى ، كما يلاحظ في إنتاج أوزان فعّال وفاعول في الدراسة الحالية .

أما بالنسبة لنتائج هذه الدراسة حول أثر متغير الجنس في إنتاج الأوزان المختلفة للصيغ الصرفية جدول (64) ، فقد أشارت النتائج إلى أن اثني عشر- وزناً من مجموع أربعة وعشرين وزناً من أوزان الصيغ الصرفية ، كان للجنس فيها أثر جدول(66)، أي بمعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. وتخالف نتائج هذه الدراسة نتائج دراسة (الكرخي، 1998) التي تشير إلى عدم وجود أثر لجنس في إنتاج الأوزان المختلفة للصيغ الصرفية وتوافق دراسة (نعمان، 1997) دراسة الكرخي في نفيها أثر الجنس في إنتاج الأوزان المختلفة للصيغ، وهي على وجه التحديد صيغ التثنية والجمع ، بينما لم تصل الفروق إلى الدلالة الإحصائية في ستة وعشرين وزناً جدول (65) .

وتسير دراسة (عمر، 1973) ودراسة (Berko, 1958) على نفس النهج في نفيها أثر الجنس . أما دراسة (عبد وعبده ، 1996) فتتفق في نتائجها مع نتائج هذه الدراسة في إثبات أثر الجنس في إنتاج الصيغ الصرفية بأوزانها المختلفة .

أما بالنسبة للمقارنة بين إنتاج عينة الدراسة وإنتاج عينة الكبار ، فيمكن وضع الملاحظات التالية جدول (63) :

- بالنسبة لإنتاج اسم الفاعل: كان الوزن الغالب لدى الكبار هو وزن فاعل، وبنسبة 79.7% ويليهِ وزن فعال وبنسبة 17.8% ، بينما انعدم وزن فاعول . أما بالنسبة للصغار، فقد كان الوزن المفضل لديهم هو وزن فعّال 55.7% في نهاية المراحل العمرية، بعد ان وصلت نسبة هذا الوزن في أعلى حالاتها 77.9% في عمر عشر- سنوات أي أن هذه الصيغة بدأت بالتراجع مع التقدم في العمر ، وزاد على حسابها وزن فاعل ، حيث بلغت النسبة في نهاية المراحل العمرية 26.4%، أي أن هذه النسبة قد بدأت تقترب رويداً رويداً من الصيغة الأشهر لدى الكبار . أما بالنسبة لصيغة فاعول فقد ارتفعت نسبتها بمقادير متواضعة حتى بلغت في أقصى قيمها 10% .

- إنتاج اسم الآلة : كان الوزن الغالب لدى الكبار هو وزن فعّالة 44%، يليه وزن مفعلة 16.4%، ثم وزن مفعال 16% ، ثم وزن مفعلة 7.2%، ثم وزن مفعّل 2.8% . أما بالنسبة للأوزان الأخرى فقد بلغت نسبتها 5.76% . أما بالنسبة للصغار ، فقد بلغت نسبة الوزن المفضل لديهم وهو مفعلة 47.5%، يليها وزن مفعلة 14.17%، وثم وزن فعّالة 13.33%، ويلاحظ أن وزن مفعلة يحتل المرتبة الثانية لدى الكبار والصغار وان وزن فعّالة لدى الصغار الذي يحتل المرتبة الثالثة ، قد وصل إلى نسبة تكاد تطابق نسبة الكبار حتى في عمر ست سنوات ، حيث بلغت تلك النسبة 44.17%، مما يدل على تأثير إنتاج الصغار لأوزان الصيغ المختلفة بما لدى مجتمع الكبار اللغوي من صيغ وأوزان مختلفة. أما بالنسبة لنسبة الأوزان الأخرى لدى الكبار والصغار فهي متقاربة لدى الطرفين إذ بلغت لدى الكبار 5.76% ولدى الصغار 4.17% .

- إنتاج اسم المكان : كان الوزن الأكثر تفضيلاً لدى الكبار هو مفعّل 38.26%، يليه وزن مفعلة 26.4%، ثم وزن مفعّل 12.84%، فوزن مفعلة 12.83%، وكانت نسبة الأوزان الأخرى 2.27%، أما بالنسبة للصغار، فكان الوزن المفضل لديهم مفعلة 3.79%، ثم وزن مفعّل 2%، ثم مفعلة 1.86% ، ثم مفعّل 1.5%، أما الأوزان الأخرى فقد بلغت نسبتها صفرًا. ومن الملاحظ ان وزن مفعّل يحتل المرتبة الأولى لدى الكبار، والمرتبة الثانية لدى الصغار.

- إنتاج المثنى : بالنسبة للكبار فقد كان الوزن المفضل لديهم التثنية المنصوبة 57.8%، يليها وزن التثنية المرفوعة 40%. أما بالنسبة للصغار فقد شابهوا الكبار ، واقتربوا من نسب إنتاجهم ، ومن تفضيلاتهم ، إذ بلغت نسبة إنتاج وزن التثنية المنصوبة 50.38%، ونسبة التثنية المرفوعة 44.62%.

- إنتاج الجمع : كان الوزن المفضل لدى الكبار هو التكسير 66.1%، يليه جمع المؤنث السالم 26.6%، فالمذكر السالم المرفوع 4.1% ثم المذكر السالم المنصوب 3.2%. أما بالنسبة للصغار فقد كان الوزن المفضل لديهم هو جمع التكسير 47.71% ، وقد لوحظ ازدياد نسب الإنتاج بالتقدم في العمر واقترباها تدريجياً من نسب الكبار، أما الوزن الآخر المفضل فقد كان جمع المؤنث السالم 47.69%، ويوازيه نفس الوزن في الترتيب لدى الكبار. أما بالنسبة لوزن جمع المذكر السالم المرفوع فقد كان التفضيل الثالث لدى الكبار وقد بلغ الأطفال في عمر عشر- سنوات نسبة مقارنة لنسبة هذا الوزن لدى الكبار. أما جمع المذكر السالم المنصوب ، فقد كان التفضيل الرابع لدى الكبار ، وقد قاربت نسبة الصغار في هذا الوزن نسبة الكبار .

ومن خلال ما سبق ، يمكن ملاحظة أن أوزان الصيغ التي يستخدمها الصغار ، تبدأ بتفضيلات خاصة بهم، ثم لا تلبث نسب تلك الأوزان أن تتجه نحو الاقتراب من نسب الكبار، باعتبار ان ما يستخدمه الكبار من الأوزان يعتبر المجتمع اللغوي الذي يستمع له الصغار ويتعلمون إنتاج أوزانهم من خلاله.

ويود الباحث أن يشير إلى بعض القضايا التي وردت في نتائج هذه الدراسة، ويحاول أن يجد لها تفسيراً مستنداً في ذلك إلى الأسس النظرية لنظريات اكتساب اللغة ، والنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة المتفقة مع هذه الدراسة أو المختلفة معها .

وفيما يلي عرض لهذه القضايا :

أيهما أكثر صعوبة مهمة الإنتاج أم مهمة الفهم؟

تشير نتائج هذه الدراسة - وتأييدها العديد من الدراسات التي سبقت الإشارة إليها - إلى أن مهمة الإنتاج أكثر صعوبة من مهمة الفهم ، وإلى أسبقية الفهم على الإنتاج. فالطفل يفهم ما يقال له قبل أن يكون قادراً على النطق والكلام . (Mc Neil, 1954) .

وتقف الدراسات في أغلبها عاجزة عن التعليل ، مما يفسح المجال لدراسات مستقبلية تسد هذا النقص ، وتبذل هذا الغموض .

ولعل السبب في رأي الباحث يعود إلى أن مهمة الإنتاج تحتاج إلى عمليات عقلية وعضلية أكثر مما يحتاجه الفهم، سواء أكان الفرد كبيراً أم صغيراً . فعملية الإنتاج تحتاج إلى العودة إلى الذاكرة بعيدة المدى، واختيار الأنماط اللغوية والمفردات المناسبة للموضوع والمعنى المراد إنتاجه ، ثم ترتيب هذه الأنماط في جمل ، والجمل في فقرات ، مع المحافظة على تسلسل المعنى ووضوحه ، وترابط الموضوع ، مع الالتزام التام بقواعد محددة يحتاج الفرد إلى الالتزام بها والاحتكام إليها عند ارادته إنتاج الكلام. أما في عملية الفهم ، فكل هذه المراحل يقوم بها شخص آخر هو المتكلم ، وبالتالي فإن هذه الألفاظ والجمل والنصوص تصل للطفل جاهزة وفق قوانين محددة ، وقوالب جاهزة يقرأها المجتمع اللغوي ، وما على الطفل الا أن يعرض ما سبق أن تعرض له من قوالب ونصوص على ما تعلمه من قوانين وقواعد ، وبالتالي تحدث عملية الفهم.

فالطفل يمتلك من القوانين والقواعد ما يستطيع الاستفادة منه في الفهم، دون أن يستطيع استخدامه في الإنتاج . فعلى سبيل المثال فإن الإمام بقواعد السياقة لا يعني القدرة على ممارستها .

هل يصل الأطفال إلى فهم أو إنتاج أوزان الصيغ في فترات عمرية متشابهة؟

يرى تشومسكي في نظريته وجود نوعين من القواعد التي تحكم معرفة الفرد وإنتاجه للغة هما : القواعد التوليدية والقواعد التحويلية . أما القواعد التوليدية فهي نظام من القوانين التي تصف القواعد بشكل محدد وواضح ، سواء كانت تلك القواعد نحوية أو صرفية ، وهي تمثل ما يعرفه المتكلم ، وأما القواعد التحويلية فهي القواعد التي تعمل على البناء العميق للجملة ، وتحويله إلى الشكل الخارجي الذي يعبر عنه بالأصوات . ويرى تشومسكي أن عملية التحويل من البناء العميق للجملة إلى البناء السطحي يتم عبر مراحل عديدة (تحويلات)، وكلما زاد عدد هذه التحويلات أو الخطوات زاد تعقيد هذه العملية ، وبالتالي تأخرت عملية الفهم وعملية الإنتاج. وبالتالي فإن بعض أوزان الصيغ الواردة، في الدراسة قد تضمن أكثر من عملية تحويل، مما أدى إلى تأخر إنتاجها أو فهمها عن الأوزان الأخرى من الصيغة نفسها، أو الصيغ الأخرى التي يقل فيها عدد التحويلات.

ولعل هناك سبباً آخر تشير إليه النظرية التفاعلية ، فقد اقترح برونر مصطلح (نظام التنشئة الاجتماعية لاكتساب اللغة) .

ومن وجهة النظر التي تتبناها هذه النظرية ، فإن الأطفال يكتسبون اللغة وسط الآخرين فقط . وبذلك يكون التفاعل أكثر ضرورة من التعرض للغة. فالكائنات الاجتماعية تكتسب اللغة لحاجتها للتواصل مع الآخرين . وبالتالي فإن تعرض الطفل للبيئة اللغوية المحيطة المتمثلة في الكبار، وحاجته للتواصل والتفاعل معهم أمر آخر مهم في عملية اكتساب اللغة .

وبالتالي فإن قلة أو كثرة تداول أحد الأوزان في المجتمع ، هو عامل مهم في تأخر فهمه أو التكبير في ذلك . ومن الأمثلة الواردة في هذه الدراسة ، تقدم وزني فاعل وفَعَال باعتبارهما ينتميان إلى صيغة اسم الفاعل على فهم وزن فاعول ، مع أنه ينتمي إلى نفس الصيغة ، ولكن تداول هذه الصيغة في البيئة اللغوية هو أكثر محدودية من الوزنين الآخرين . وكذلك تقدم فهم وزن مفعلة باعتباره اسماً للآلة ، على فهم نفس الوزن باعتباره اسماً للمكان ، للاشتهار الأول على الثاني .

وكذلك تقدم فهم وزن فاعلة باعتباره اسماً للآلة ، لشيوعه على فهم وزن فاعول - وهو من أسماء الآلة أيضاً -

لقلة استعماله في المجتمع اللغوي .

وبالتالي فهناك عاملان يؤثران في تقدم أو تأخر فهم الأوزان أو الصيغ أو الجمل هما: درجة تعقيد التحويلات

من البناء العميق إلى البناء السطحي ، ودرجة شيوع استخدام الأوزان.

ماذا يشيع استخدام بعض الأوزان أو الصيغ لدى الأطفال في فترات عمرية معينة؟

ان شيوع التعميم يقصد به تفضيل الأطفال وزناً ، أو صيغة ما ، أو قاعدة ما ، ومحاولتهم توظيفها فيما

استخدمت أو لم تستخدم لأجله ، مما يوقع الأطفال في الأخطاء . فالتعميم الزائد هو أهم سبب للوقوع في الأخطاء كما

يقرر ذلك روسادو (Rosado, 1999) .

ولعل ذلك يعود إلى أن الأطفال لم يتمكنوا بعد من القواعد التي أشار إليها تشومسكي بشكل كبير ومتكامل ،

وانما تمكنوا من القليل منها ، فهم يقومون بتوظيف هذه القواعد القليلة في عمليات الفهم والإنتاج. ففي اسم الفاعل

كان وزن فعال هو الأكثر تداولاً بين الأطفال ، وبالتالي فقد فرض هذا الوزن نفسه على عمليات إنتاج الأوزان الأخرى

لاسم الفاعل ، مما أدى إلى وقوع الأطفال في أخطاء سببها التعميم الزائد ، مثل إنتاج الأطفال لألفاظ غير دارجة في لهجة

الكبار ولكنها توافق القاعدة أو الوزن الأكثر شهرة لديهم ، مثل استخدامهم لكلمة بَوَاط (بائع البوظة) ، واستعمالهم

لهذه الألفاظ دليل على الاعتماد على قاعدة مفضلة في إنتاج اسم الفاعل مثلاً .

فالصيغة الأكثر تداولاً لدى الكبار هي وزن فاعل ، بينما الصيغة الأكثر تداولاً لدى الصغار هي وزن فعال ، وهذا

الأمر يضعف من رأي المدرسة التفاعلية ، ويشد من أزر النظرية الفطرية، إذ أن تركيز الأطفال في أعمار معينة على أوزان

معينة ، وتكرار هذه الظاهرة في البيئات اللغوية ، والمجتمعات المختلفة، يشير إلى أثر الوراثة الواضح في فهم وإنتاج

الصيغ، كما يشير إلى أن اختيار وتفضيل الصغار صيغاً وأوزاناً لا يفضلها الكبار، يدل على الدور الفاعل الذي يلعبه الصغار.

هذا الدور الذي يرتقي باللغة وتعلمها إلى درجة اعتبارها وظيفة ابداعية كما يراها بياجيه.

ومن خلال ما سبق، فإن القول بأن التطور اللغوي عموماً ، والتطور الصرفي خاصة، هو تطور فطري خالص، كما

ينقله (الكرخي،1998) عن اللغويين الفطريين، هو قول يرجحه الباحث الحالي ولا يوافقه تماماً ، فعلى الرغم من أن تطور

فهم الأطفال وانتاجهم للصيغ الصرفية لا يختلف في خطواته العريضة والرئيسة عن تطور فهم الأطفال وانتاجهم لمختلف

الأنظمة الصرفية في لغات متعددة ، وأن التطور هو انعكاس للكفاءة، أو للقدرة اللغوية الفطرية، الا أن هناك عوامل

أخرى تشترك هذا العامل وتقاسمه التأثير .

ومما يؤيد هذا الاتجاه ، أي وجود أكثر من عامل مؤثر في اكتساب اللغة فهماً وانتاجاً، اختلاف نسب اكتساب بعض الأوزان من بيئة لغوية أخرى ، إذ لو كانت الفطرية هي العامل الوحيد لاكتسب أفراد العمر الواحد في بيئة معينة نفس الوزن أو الصيغة وبنفس النسبة التي يكتسب بها أفراد نفس العمر في بيئة لغوية أخرى . وهذا الاتجاه لا تؤيده النتائج بشكل كبير ، وسأورد على سبيل المثال مقارنة بين نسب فهم وانتاج أفراد من عينة البحث في البيئة الأردنية والبيئة العراقية كما يوردها الكرخي .

ففي مجال الانتاج تمت مقارنة نسب فهم أطفال بعمر أربع سنوات في البيئتين الأردنية والعراقية في ثلاثة أوزان لاسم الفاعل (فاعل، فعال، فاعول) وخمسة أوزان لاسم الآلة (فعالة، مفعلة، مفعّل، مفعول) وثلاثة أوزان لاسم المكان (مفعلة، مفعّل، مفعول) وكانت نسب فهمها في البيئتين الأردنية والعراقية متقاربة أحياناً ومتباعدة أحياناً أخرى. أما بالنسبة للنسب المتقاربة، فتعود في رأي الباحث إلى تقارب البيئتين الثقافيتين الأردنية والعراقية، مما يؤدي إلى نسب انتاج متقاربة، وذلك لأن النمو المعرفي لدى الأطفال متشابه في الثقافتين أيضاً. أما أوجه الاختلاف الملحوظة فتعود إلى اختلاف درجة انتشار وتداول بعض الأوزان الصرفية في كل من البيئتين.

ويورد الباحث فيما يلي نسب الانتاج لبعض الأوزان للأطفال بعمر أربع سنوات في البيئتين الأردنية والعراقية

وهي:

فاعل (صفر ، صفر)، فعّال (35.7 ، 26)، فاعول (صفر ، صفر)، مفعّل اسم مكان (0.21، 5)، فعّالة اسم آلة (10 ، 32)، مفعلة اسم آلة (0.83 ، صفر)، مفعلة اسم آلة (0.14 ، 4) .

لماذا يلاحظ بعض التذبذب في نسب فهم وانتاج بعض الأوزان مما يخالف التطور التصاعدي ذا النمط الاضطرابي؟

لقد لوحظ أن بعض النسب المئوية لاستجابات الفهم تتذبذب، ولا تنهج نهجاً تطورياً تصاعدياً مضطرباً، وقد حدث هذا في حالتين من حالات الأوزان هما : فاعول (اسم آلة) والمذكر السالم المرفوع، والسبب في رأي الباحث يعود إلى صغر حجم العينة وبالتالي فإن اضطراب أي فرد في استجاباته سيؤدي إلى مثل هذه التذبذبات، وتكرر هذه الملاحظة في مهمة الإنتاج ولنفس السبب.

لماذا ترتفع نسب إنتاج بعض الأوزان تدريجياً ثم تعود للتناقص ؟

من الملاحظ أن الأطفال يبدأون باستخدام أوزان مفضلة لديهم، ومن خلال التقدم في العمر يلاحظ التحسن في نسب فهم وإنتاج تلك الأوزان، وبالتقدم في العمر تلاحظ زيادة رصيد الأطفال من الأوزان المتنوعة لنفس الصيغة، وبالتالي يلجأون إلى استخدام الأوزان الجديدة على حساب الأوزان التي كانت مفضلة لديهم، مما يؤدي إلى تراجع نسب الأوزان المفضلة تدريجياً، فوزن فعال وصلت نسبة إنتاجه القصوى في عمر سبع سنوات 88% ، ثم عادت للتراجع حتى وصلت إلى نسبة 78% في عمر إحدى عشرة سنة، في مقابل ارتفاع نسب وزني فاعل وفاعول، وهكذا في باقي الأوزان.

هل يمكن الإسراع باكتساب الصرف ؟

توحي النتائج التي حصل عليها الباحث أن الأطفال قادرون على استعمال الصيغ الصرفية بشكل صحيح متى ما تعرضوا إلى تلك الصيغ بما يكفي من التدريب والممارسة . وأن تعليم القاعدة الصرفية ليس ضرورياً ، فكما يكتسب الطفل بعض الصيغ الصرفية قبل سن الرابعة ، فإنه لدى التعرض المناسب للصيغ الصرفية الأخرى دون أن يشرح له أحد صراحة القاعدة التي يتم بموجبها استخراج اسم الفاعل أو اسم الآلة أو اسم المكان إضافة لصيغ التثنية والجمع . وربما كان في ذلك مؤشر على الأساليب التعليمية التي يمكن أن تتبع في تعليم الاشتقاق مدرسياً.

ويلعل بكداش ذلك بأن تعريض الفرد تعريضاً كافياً للغة التي نستهدف تعليمها له بما يتوافق ومستوى نضجه واستعداداته يمكنه من تكوين الفرضيات ومراجعتها حول بنية هذه اللغة بشكل أكثر فعالية وبالتالي فهو يتعلمها بصورة أسرع وأشد رسوخ . ويؤيد هذا الرأي بالسرعة والفعالية التي يتعلم فيها الفرد في سن الدراسة مثلاً اللغة الأجنبية في وسط يتحدث بها .

(بكداش، 2002 : 38 - 39)

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- 1- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بناء مناهج رياض الأطفال والمرحلة الأساسية حتى نهاية السادس الأساسي .
- 2- استفادة معلمي اللغة العربية من الصيغ والأوزان التي وصل فيها الأطفال إلى مرحلة الاكتساب في تعليمهم للأطفال بتعديلها دون إهمالها والبدء من الصفر .
- 3- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل المؤلفين في مجال أدب الأطفال في وضع أدب يتناسب مع مستويات الأطفال .
- 4- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل وسائل الإعلام المسموعة والمرئية في مخاطبة الأطفال من خلال برامج الأطفال .
- 5- ضرورة تكثيف تعريض الأطفال للصيغ الصرفية وخاصة الواردة في اللغة العربية الفصحى باعتبار ذلك عاملاً مساعداً في اكتساب تلك الصيغ وأوزانها .

المقترحات

لما كانت هذه الدراسة تمثل بحثاً في جزء محدد من النظام الصرفي فقط وضمن مستويات عمرية محددة فإن

الباحث يقترح ما يلي :

1- إجراء دراسات تشمل باقي الصيغ الصرفية ضمن النظام الصرفي كاسم المفعول والصفة المشبهة والتصغير الخ .

2- إجراء دراسات تشمل باقي أوزان الصيغ الصرفية موضوع الدراسة وهي اسم الفاعل، واسم الآلة، اسم المكان،

التثنية، الجمع، ولصيغ أخرى من الأفعال كالرباعي والخماسي والمنقوص والمقصور والمعتل .

3- إجراء دراسات تشمل باقي الأنظمة اللغوية الأخرى كالنظام الصوتي والنحوي والدلالي .

4- إجراء دراسات للمقارنة بين الأوزان الصرفية التي ينتجها الكبار والصغار والمقارنة بينها .

5- إجراء دراسات لبحث أثر البيئة الاجتماعية اللغوية المحيطة على اكتساب اللغة .

6- إجراء دراسات للمقارنة بين الصيغ الصرفية المنتجة في مناطق مختلفة ضمن البيئة الأردنية .

المراجع

المراجع العربية :

- ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم (بدون سنة نشر) ، لسان العرب ، بيروت : دار صادر .
- أبو مغلي، سميح (1987). في فقه اللغة وقضايا العربية، ط1 ، عمان : دار مجدلاوي للنشر والتوزيع .
- أحمد، يحيى (1989). الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، عالم الفكر، الألسنية، المجلد العشرون، العدد الثالث، الكويت .
- أنيس، إبراهيم (1973). في اللهجات العربية، ط4، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- البابا ، عبد الجواد (1988) . الصرف العربي ، صياغة جديدة ، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة .
- باقر ، مرتضى جواد (2002). مقدمة في نظرية القواعد التحويلية، عمان: دار الشروق.
- بكداش، خالد (2002). علم النفس ومسائل اللغة ، ط1 ، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر.
- تشومسكي، نعم (1985). جوانب من نظرية النحو، ترجمة مرتضى جواد باقر، الموصل، مطبعة الجامعة .
- تشومسكي ، نعم (1990). محاضرات وذن ، تأملات في اللغة ، ط1 ، ترجمة مرتضى — جواد باقر و زميله، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- تشومسكي، نعم (1996). اللغة والعقل، ترجمة بيداء علي العلكاوي، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- الثعالبي (بلا سنة نشر). فقه اللغة، بيروت، مكتبة الحياة .
- جرين ، جودث (1993). علم اللغة النفسي، ترجمة مصطفى التوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- جعفر، نوري (1971). اللغة والفكر، الرباط، مكتبة التوني .
- الجندي، سهاد خالد (1982). مفردات الطفل الأردني عند التحاقه بالصف التمهيدي في مرحلة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الحديثي، خديجة (1965). أبنية الصرف في كتاب سيبويه، بغداد : منشورات مكتبة النهضة.
- حسان ، قمام (1958). اللغة بين المعيارية والوصفية، المغرب : دار الثقافة. حسان ، شفيق فلاح (1989). أساسيات علم النفس التطوري، ط1 ، عمان: مكتبة الرائد العلمية.

- حماد، أحمد عبد الرحمن (لات). عوامل التطور اللغوي، دراسة في نمو وتطور الثروة اللغوية، دي ، مطابع البيان التجارية.
- الحمداني ، موفق (1982). اللغة وعلم النفس : دراسة للجوانب النفسية للغة، الموصل:وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
- الحمداني، موفق (1989). الطفولة (سلسلة بيت الحكمة،ع2) ، بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- الحملوي ، أحمد (1965). شذا العرف في فن الصرف ، ط16 ، القاهرة: مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي .
- خرما، نايف (1979). أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، ط2، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
- خليفة، عبد الكريم (1987). اللغة العربية والتعريب في العصر — الحديث، عمان: منشورات مجمع اللغة العربية الأردني.
- خليل، حلمي(1987). اللغة والطفل،دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، ط1، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- دسوقي ، كمال (1988). ذخيرة علوم النفس (المجلد الأول) ، القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع .
- الراجحي، عبدة (1972). فقه اللغة في الكتب العربية، بيروت : دار النهضة العربية.
- الرازي ، محمد بن أبي بكر (1976). مختار الصحاح ، ط1 ، بيروت : دار الكتاب العربي.
- ريشل، مارك (1976). اكتساب اللغة،ترجمة كمال بكداش، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- الريماوي، محمد عودة (1993). في علم النفس والطفل، عمان: مؤسسة زهران للخدمات والتجهيزات المكتبية .
- زكريا،ميشال (1983).الألسنية (علم اللغة الحديث)، المبادئ والأعلام، ط2، بيروت: المؤسسة الاجتماعية للدراسات والنشر والتوزيع .
- السامرائي ، إسراء حسن علي (1991). تطور بناء الجملة اللغوية عند أطفال عمر (3-5) سنوات في مدينة بغداد ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد) .
- سعيديان، أحمد (1985). مشروع مجمع اللغة العربية الأردني للرموز العلمية والعربية، عمان:شركة الشرق الأوسط للطباعة.

- سيد يوسف ، جمعة (1990). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، الكويت: عالم المعرفة، 145.
- شاهين، عبد الصبور(1966).القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث، القاهرة: دار القلم.
- صالح ، عبد الرحيم (1992). تطور اللغة عند الطفل وتطبيقاته التربوية ، الأردن ، عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع .
- صبح ، إبراهيم وآخرون (1994). اللغة العربية دراسات في اللغة والنحو والأدب ، ط1 ، عمان : دار المناهج .
- الضامن،حاتم صالح (1991). الصرف،الموصل: دار الحكمة للطباعة والنشر.
- طوبا،نادية أحمد(1993).الطفل العربي واللغات الأجنبية، سلسلة عالم التربية، كتاب رقم 2، الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
- عبابنة، جعفر نايف (1985). " البناء الصرفي للغتين العربية والسواحلية"، المجلة العربية للدراسات اللغوية ، العدد الرابع ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- عبد الرحمن،محمد سعيد(1970).قواعد اللغة العربية في النحو والصرف، بغداد: مطبعة السجل.
- عبده، داود (لات). في لغة الطفل،ج1،المفردات ،ط2، الأردن، عمان : دار الكرمل للنشر والتوزيع.
- عبده،داود (1984). دراسات في علم اللغة النفسي،ط1،الكويت: مطبوعات الجامعة.
- عبده،داود ،وعبده،سلوى (1986).دراسة في مفردات طفلين وقائمة شاملة بمفرداتهما حتى سن السادسة،ط1،الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر .
- عطية،نوال محمد (1982).علم النفس اللغوي،ط2،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عويدات،عبد الله (1977).المفردات السائدة لدى الأطفال الأردنيين في الريف والبادية عند دخولهم المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .
- عيسى،محمد رفقي (1987). سيكولوجيا اللغة والتنمية اللغوية للطفل، الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع .
- فريحة ، أنيس (1955).نحو عربية ميسرة، بيروت: دار الثقافة .
- قطامي، يوسف (1989). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي،ط1،عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع .
- الكرخي ، عبد الكريم خليفة (1998). اكتساب بعض الصيغ الصرفية لدى الأطفال العراقيين، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد ، كلية الآداب .

- كرم الدين، ليلى أحمد (1989). الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة من عمر عام حتى ستة أعوام ،الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.
- كلاس، جورج (1984). الألسنية ولغة الطفل العربي، ط2، بيروت: مؤسسة خليفة للطباعة.
- مبارك، محمد (1981). فقه اللغة وخصائص العربية، ط7، دمشق: دار الفكر.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون (لات). المعجم الوسيط، طهران: المكتبة العلمية.
- منسي، حسن (لات). سيكولوجية التعلم والتعليم، اربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- منصور، عبد المجيد سيد أحمد (1982). علم اللغة النفسي، الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- مهييدات، محمود حسن صالح (1990). امتاع الطرف في النحو والعروض والصرف، اربد: دار الكندي.
- نعمان، ليلى عبد الرزاق (1997). اكتساب صيغ التثنية والجمع في اللغة العربية عند الطفل العراقي، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد.
- ويتنج، آرنوف (1977). (ملخصات شوم). نظريات ومسائل في مقدمة في علم النفس، ترجمة عادل الأشول وآخرين، القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر.



- Ainsfeld , M , & Tucker , GR . (1968). **English pluralization rules of six - years old**. In C.A Ferguson and D.I Slobin (Eds)1973. Studies of child language development . New York : Holt , Rinehart & Winston .
- Berko , J (1958) . **The child's learning of English morphology** , In S. Saporta (Ed), 1961 Psycholinguistics: A book of readings, New York: Holt , Rinehart & Winston.
- Bjorklund , D.F (1987) **A note on neonatal imitation**, Developmental Review. 7,86-92 .
- Bogoyavlenskiy . D.N. (1957) . **The Acquisition of Russian inflections in C. A. Ferguson & D .I. Slobin** (Eds) 1973 , Studies of child language development . New York , Holt , Rinehart & Winston.
- Brainerd, C.J .(1978) **Learning research and Piagetian theory** . In L.S. Siegel & C.J. Brainerd (Eds) Alternatives to Piaget. PP.69-109. New York, Academic Press .
- Brown , R, (1973) **A first language** : The early stage, Cambridge Mass : Harvard University Press .
- Brown, A.L (1979) **Analogical learning and transfer** , what develops ? In S. vosniadou & A. Ortong (eds) . Similarity and analogical reasoning (p.367-412) Cambridge , U.K. Cambridge University press .
- Caselli-Maria- Cristina(1993) .**A cross- linguistic study of early lexical development,Cognitive development**, V10: 159-199,The Eric Database . Toward mastery of Italian morphology : A cross - sectional study , Journal of Child Language:V20 (2) PP, 377-393, The Eric Database.

- Clark, Eve, (1993) , **The Lexicon in acquisition** , Cambridge Studies In Linguistics 65 Cambridge, University Press , The Eric Data Base .
- Derwing B. L & Baker , W . J (1979) , **Assessing morphological development**,In PAUL, F And Michael,G. (1979). Language acquisition studies in first language development , Cambridge : Cambridge University Press .
- Devito , J . A . (1970) **The psychology of speech and language** : An introduction to psycholinguistics , New York , Random House.
- English , H.B , & English , A.C.(1958) , **A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms**. New York : Longmans.
- Foss, D.J. & Hakes,D.T. (1978) **Psycholinguistics: An introduction to the psychology of language**. New Jersey: Prentice-Hall.
- Fromkin V, & Rodman , R. (1988). **An introduction to language** (4th Ed). New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Gleason ,J.B & Ratner , N.B. (1993), **Psycholinguistics** , New York : Harcourt Brace.
- Hetherington , E. M. & Parke , R. D. (1986) . **Child psychology** ; A contemporary View point . New York :Mc Graw –Hill .
- Jakobson , Roman (1963). **Implications of language universals for linguistics** .
- Johnson–Laird,P.(1988). **The computer and mind**: An Introduction to cognitive science. In Gleason. J.B. & Ratner, N.(1993), **Psycholinguistics**. Harcourt Brace .

- Kopcke-Klaus, Michael. (1998). **The acquisition of plural making in English and German** . Journal of Child Language:V25.The Eric Data Base
- Lightbown, P.M. & White, L. (1987). **The influence of linguistic theories on language acquisition research:Description and explanation**. language Learning : Journal of Applied Linguistics, 37.
- Mc Clelland, J., Rumelhart, D,& PDP Research Group (1986). **Parallel distributed processing.Explanations in the microstructure of cognition**, in Gleason J.B. & Rather .N.B. Harcourt Brace college Publishers .
- Meltzoff, A.N. & Gopnik , A.(1989) **On linking nonverbal imitation , representation and language learning in the first two years or life**. New York, Springer Verlag .
- Mowrer,O.H.(1950).**On the psychology of talking birds: A contribution to language and personality theory** , in O.H. Mowrer (Ed) , Learning theory and personality dynamics , New York , Ronald .
- Nelson, K.E. Heimann, M, Lutfi, A.A, & Wroblewski , R. (1989) **Implications for language a cquisition models of children and parents variations in imitation** . In G.E. Speidel & K.E. Nelson (Eds) . The many faces of imitation in language learning . New York: Spriniger Verlag .
- Omar , M.K. (1973) . **The acquisition of Egyption Arabic as a native language** , Mouton : The Hague .
- Pereira,M.P,(1989).**The acquisition of morphemes:Some evidence from Spanish** , Journal of Psycholinguistic Research , 18 .

- Pizzuto - Elena & Caselli, Maria Cristina , (1992) , **The acquisition of Italian morphology** : implications for models of language development , Journal of Child Language : V19, The Eric Data Base .
- Ratner , N & Gleason , G . B . (1993) , **An introduction to psycholinguistics** , Fort Worth , Holt , Rinehart & Winston.
- Richmond , P. G. (1970). **An introduction to Piaget**. London : Routledge & Kegan Paul .
- Rosado- Villegas, Elisa. (1999) **La adquisición de la categoría funcional determinante los sustantivos nulos del español infantil** (spanish text) . United Ottawa (Canada) , PP . 145 , Dissertation Abstracts
- Slobin , D . I (1993) **Cognitive prerequisites for the development of grammar** . In C . A Ferguson & D . I Slobin (Eds), (1993). Studies of child language development , New York : Holt , Rinehart & Winston .
- Smadi, O.M, (1979). **The acquisition of the Jordanian arabic interrogation and negation by a three years old native speaker of Jordanian Arabic** . The University of texas .
- Speidel , G.E & Nelson, K.E. (Eds), (1989). **The many faces of imitation in language Learning** . New York, Springer – Verlag .
- Whitehurst, G. J. & Vale- Menchaca, M. E (1988) **What is the role of reinforcement in early language acquisition?** Child Development . 59 .
- Whitehurst, G.J. & Vasta, R.(1957) , **Is language acquired through imitation**. Journal of Psycholinguistic Research, 4.
- Wilkins,S.J & Rogers,D.R.(1987),**Possessive pronouns:Why are plurals harder ?** Journal of Psycholinguistic Research .

ملحق (1)

نموذج إجابة اختبار إنتاج صيغ (اسم الفاعل - اسم الآلة - اسم المكان)

مكان الدراسة :

الاسم :

مكان السكن :

تاريخ الميلاد :

الرقم	النص والأسئلة التالية	الإجابة	الوزن	سكوت
أولاً	النص : هذا الرجل بالأمس كان ينجر واليوم ينجر وكل يوم ينجر			
	أ- هذا الرجل الذي ينجر كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذا المكان الذي ينجر فيه الرجل ماذا نسميه ؟			
ثانياً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يصنع واليوم يصنع وكل يوم يصنع			
	أ- هذا الرجل الذي يصنع كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذا المكان الذي يصنع فيه الرجل ماذا نسميه ؟			
ثالثاً	النص : هذا الرجل بالأمس كان ينسج واليوم ينسج وكل يوم ينسج			
	أ- هذا الرجل الذي ينسج كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي ينسج بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي ينسج فيه الرجل ماذا نسميه ؟			
رابعاً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يقرع واليوم يقرع وكل يوم يقرع			
	أ- هذا الرجل الذي يقرع كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يقرع بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يقرع فيه الرجل ماذا نسميه ؟			

النص : هذا الرجل بالأمس كان يحسك واليوم يحسك وكل يوم يحسك				خامساً
			أ- هذا الرجل الذي يحسك كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يحسك بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يحسك فيه الرجل ماذا نسميه ؟	

الرقم	النص والأسئلة التالية	الإجابة	الوزن	سكوت
سادساً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يجمس واليوم يجمس وكل يوم يجمس			
	أ- هذا الرجل الذي يجمس كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يجمس بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يجمس فيه الرجل ماذا نسميه ؟			
سابعاً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يدلب واليوم يدلب وكل يوم يدلب			
	أ- هذا الرجل الذي يدلب كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يدلب بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يدلب فيه الرجل ماذا نسميه ؟			
ثامناً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يجحف واليوم يجحف وكل يوم يجحف			
	أ- هذا الرجل الذي يجحف كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يجحف بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يجحف فيه الرجل ماذا نسميه ؟			
تاسعاً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يشقل واليوم يشقل وكل يوم يشقل			
	أ- هذا الرجل الذي يشقل كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يشقل بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يشقل فيه الرجل ماذا نسميه ؟			
عاشراً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يقلت واليوم يقلت وكل يوم يقلت			
	أ- هذا الرجل الذي يقلت كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يقلت بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يقلت فيه الرجل ماذا نسميه ؟			

حادي عشر	النص : هذا الرجل بالأمس كان يقلس واليوم يقلس وكل يوم يقلس		
			أ- هذا الرجل الذي يقلس كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يقلس بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يقلس فيه الرجل ماذا نسميه ؟

الرقم	النص والأسئلة التالية	الإجابة	الوزن	سكوت
ثاني عشر	النص : هذا الرجل بالأمس كان يحذب واليوم يحذب وكل يوم يحذب			
				أ- هذا الرجل الذي يحذب كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يحذب بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يحذب فيه الرجل ماذا نسميه ؟
ثالث عشر	النص : هذا الرجل بالأمس كان يحسل واليوم يحسل وكل يوم يحسل			
				أ- هذا الرجل الذي يحسل كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يحسل بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يحسل فيه الرجل ماذا نسميه ؟
رابع عشر	النص : هذا الرجل بالأمس كان يدعب واليوم يدعب وكل يوم يدعب			
				أ- هذا الرجل الذي يدعب كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يدعب بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يدعب فيه الرجل ماذا نسميه ؟

ملحق (2)

نموذج إجابة اختبار إنتاج صيغ المثنى والجمع

الاسم :

الدراسة أو الروضة :

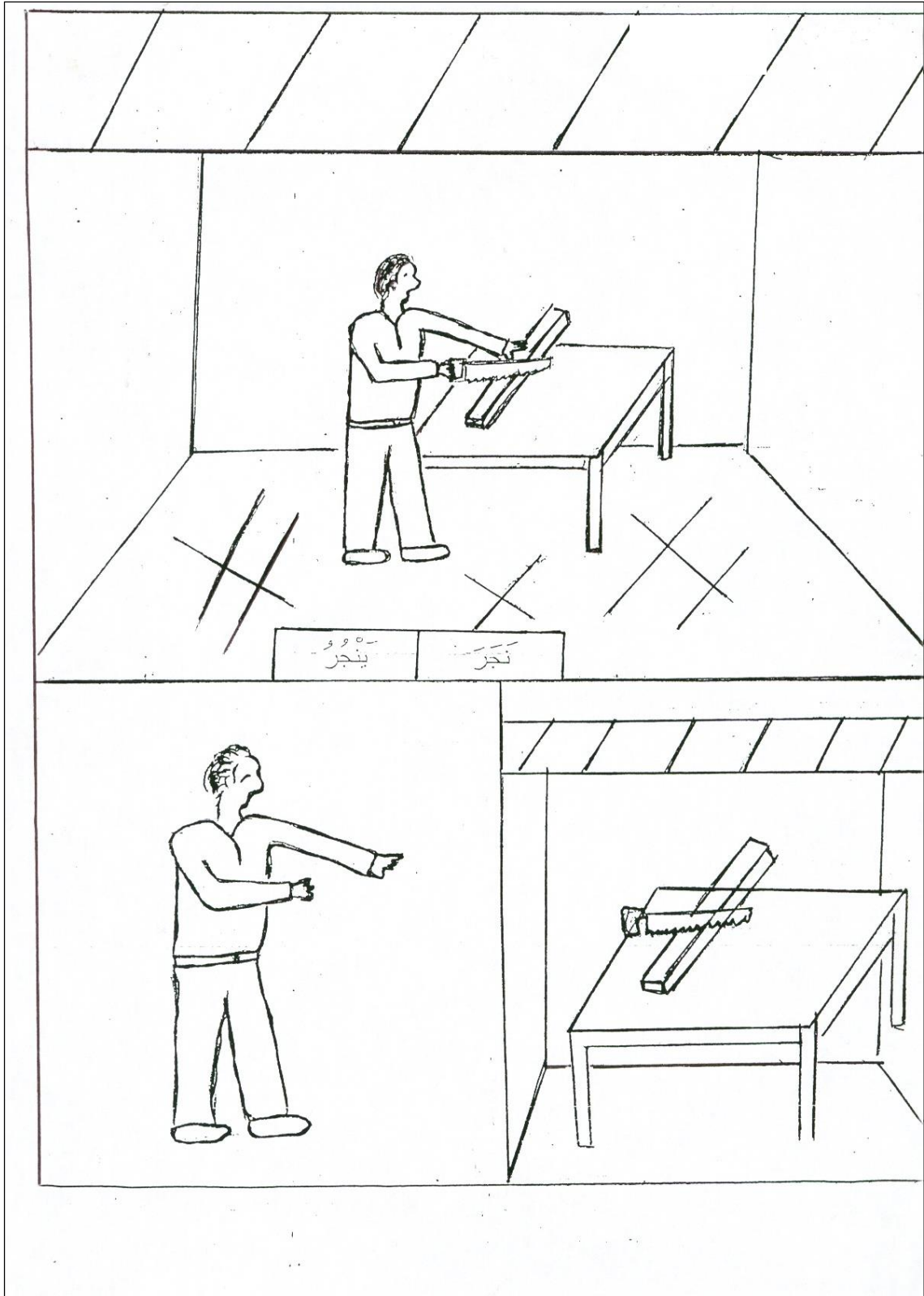
تاريخ الميلاد :

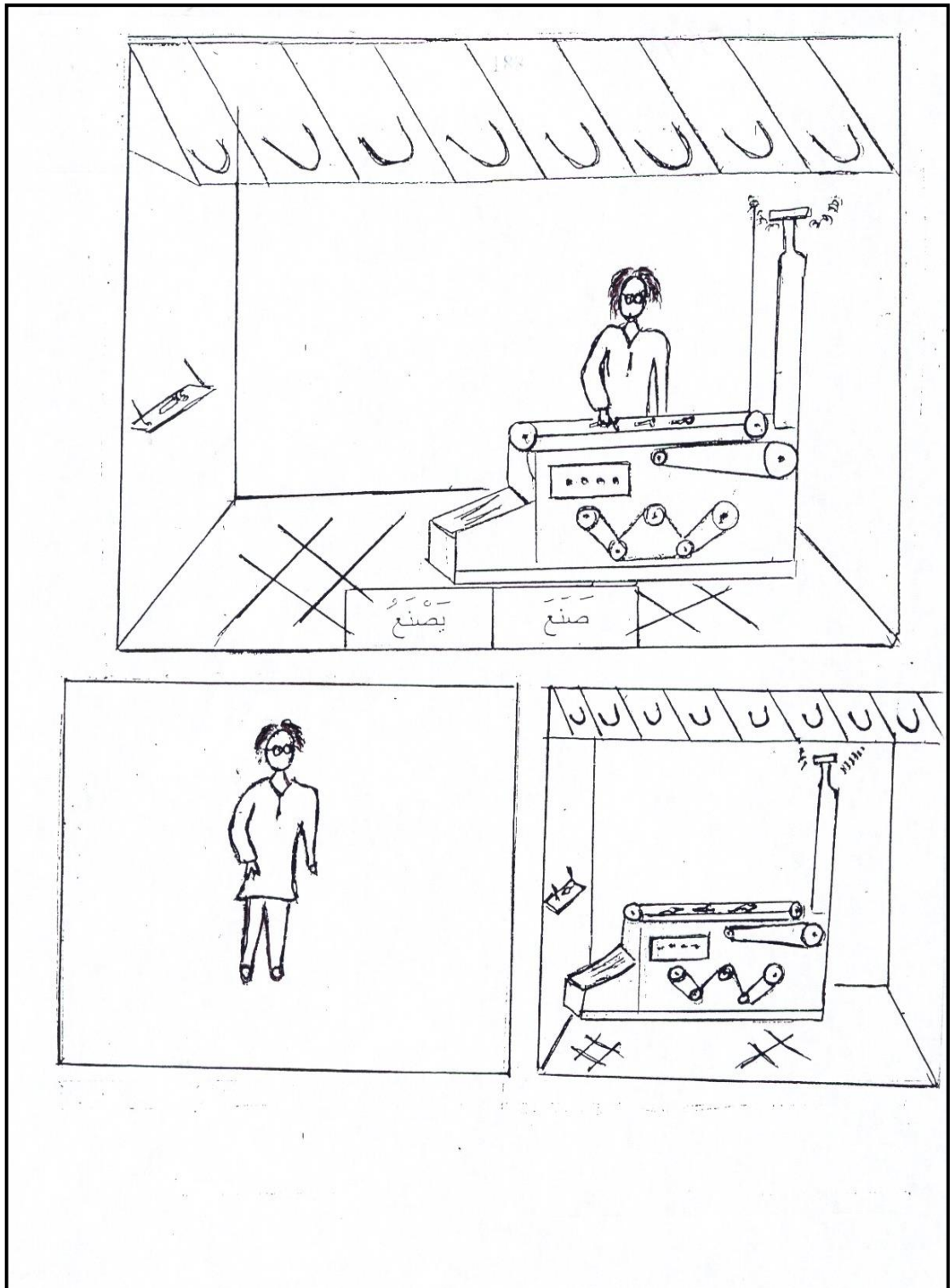
مكان السكن :

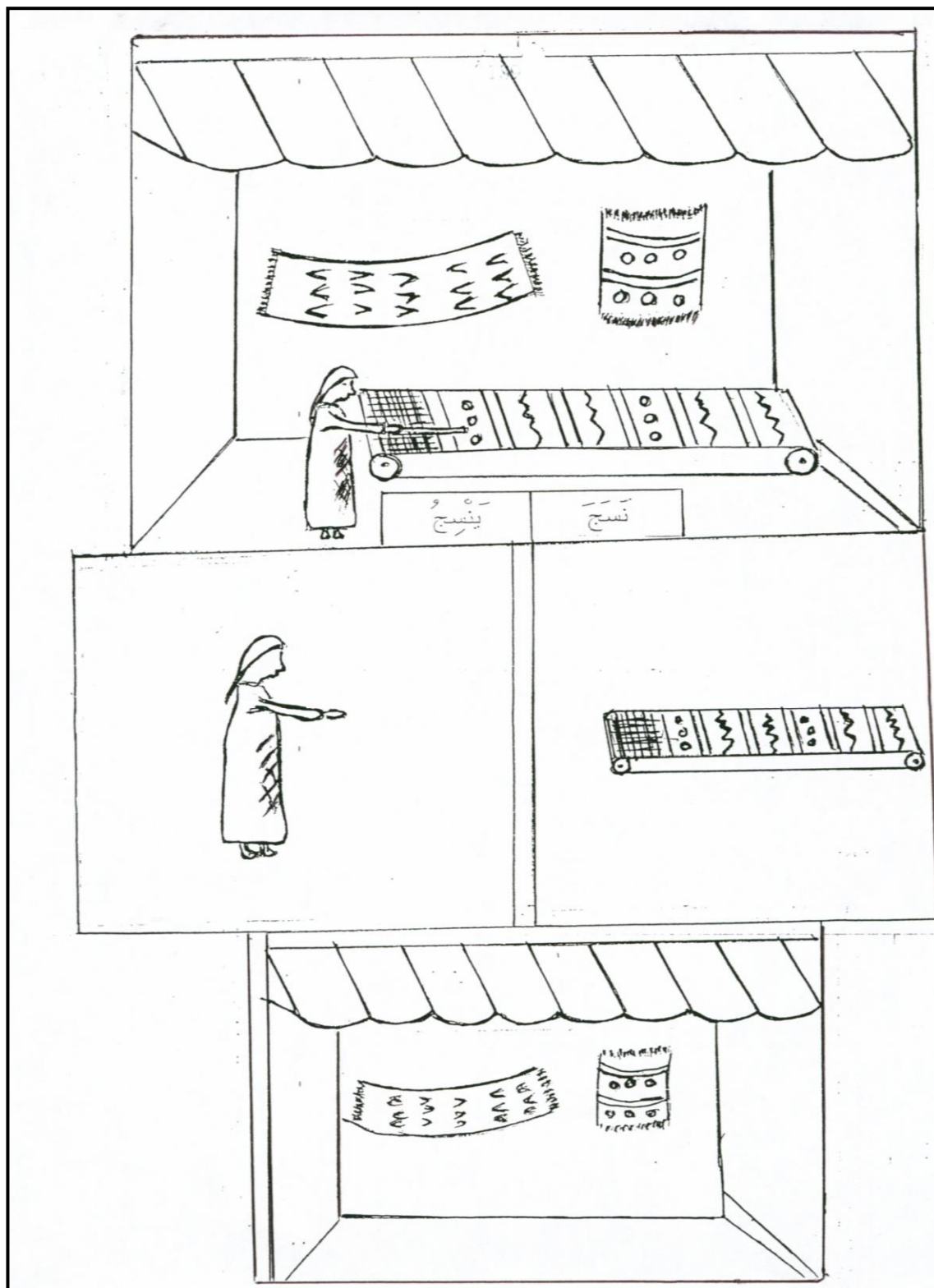
الرقم	الكلمة	الوزن	نص السؤال	صيغ المثنى	صيغ الجمع
1.	منشار	مِفْعَال	هذا منشار وهذا ؟ وهذا ؟		
2.	نخلة	فَعْلَة	هذه نخلة وهذا ؟ وهذا ؟		
3.	مبرد	مَفْعَل	هذا مبرد وهذا ؟ وهذا ؟		
4.	سارم	فَاعِل	هذا سارم وهذا ؟ وهذا ؟		
5.	بجلة	فَعْلَة	هذه بجلة وهذه ؟ وهذه ؟		
6.	خدامة	فَعَالَة	هذه خدامة وهذه ؟ وهذه ؟		
7.	شابلة	فَاعِلَة	هذه شابلة وهذه ؟ وهذه ؟		
8.	شمار	فَعَال	هذا شمار وهذا ؟ وهذا ؟		
9.	أدم	أَفْعَل	هذا أدم وهذا ؟ وهذا ؟		
10.	مسخور	مَفْعُول	هذا مسخور وهذا ؟ وهذا ؟		

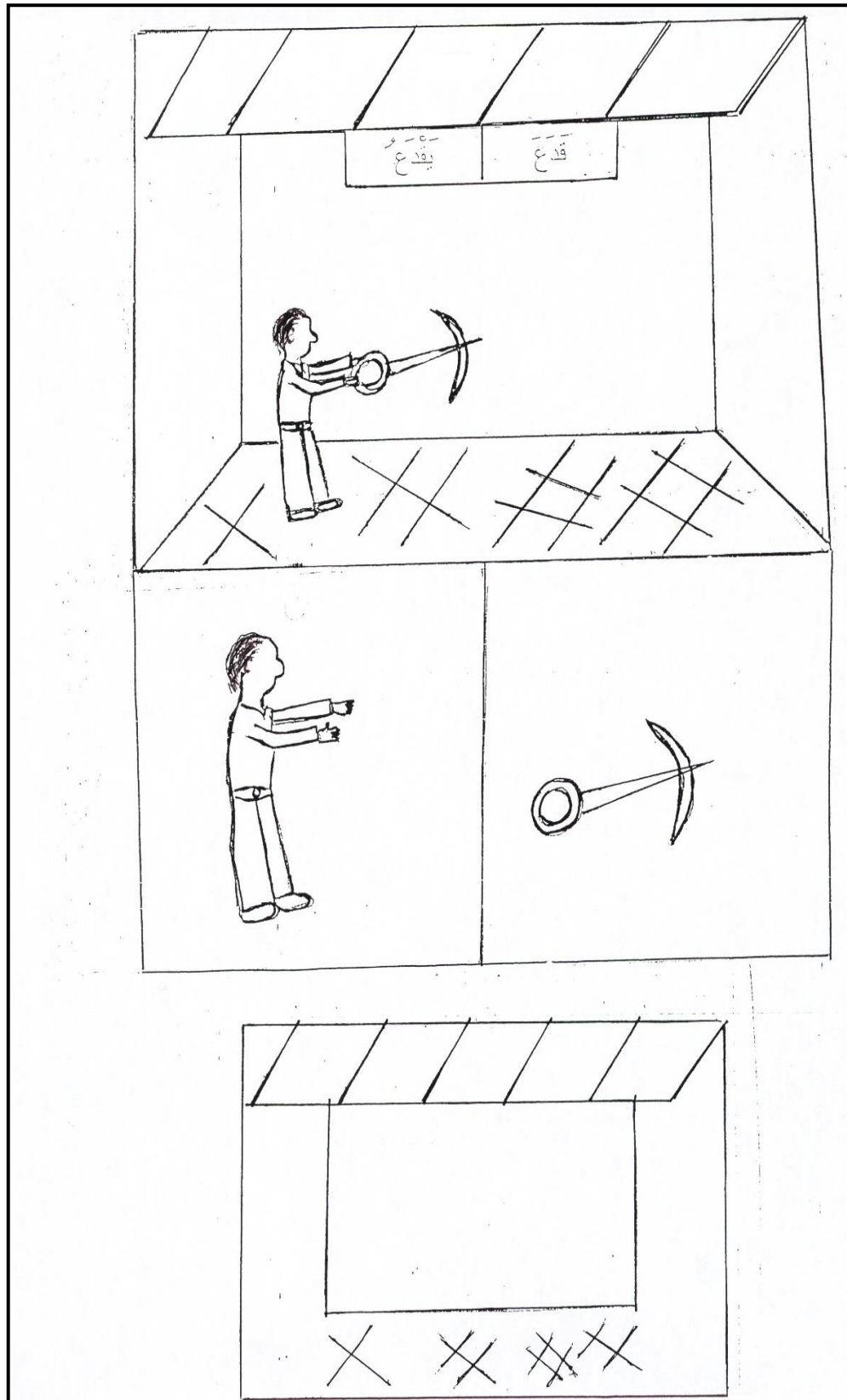
		هَذَا رَزِيمٌ وَهَذَا ؟ وهذا ؟	فَعِيلٌ	رَزِيمٌ	11.
		هَذَا مِزْحَلٌ وَهَذَا ؟ وهذا ؟	مِفْعَلٌ	مِزْحَلٌ	12.
		هَذَا مِرْدَاسٌ وَهَذَا ؟ وهذا ؟	مَفْعَالٌ	مِرْدَاسٌ	13.

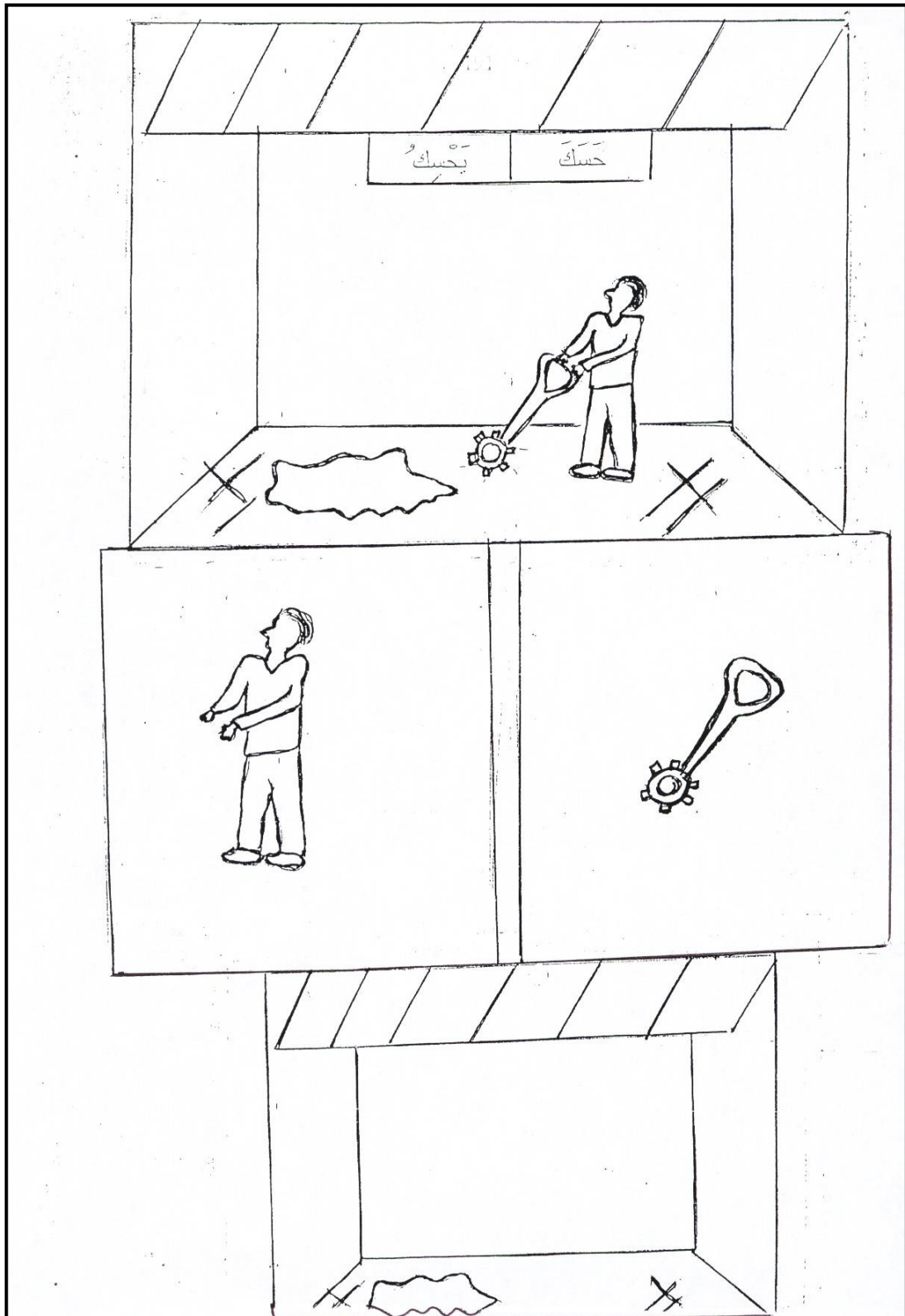
ملحق (3)

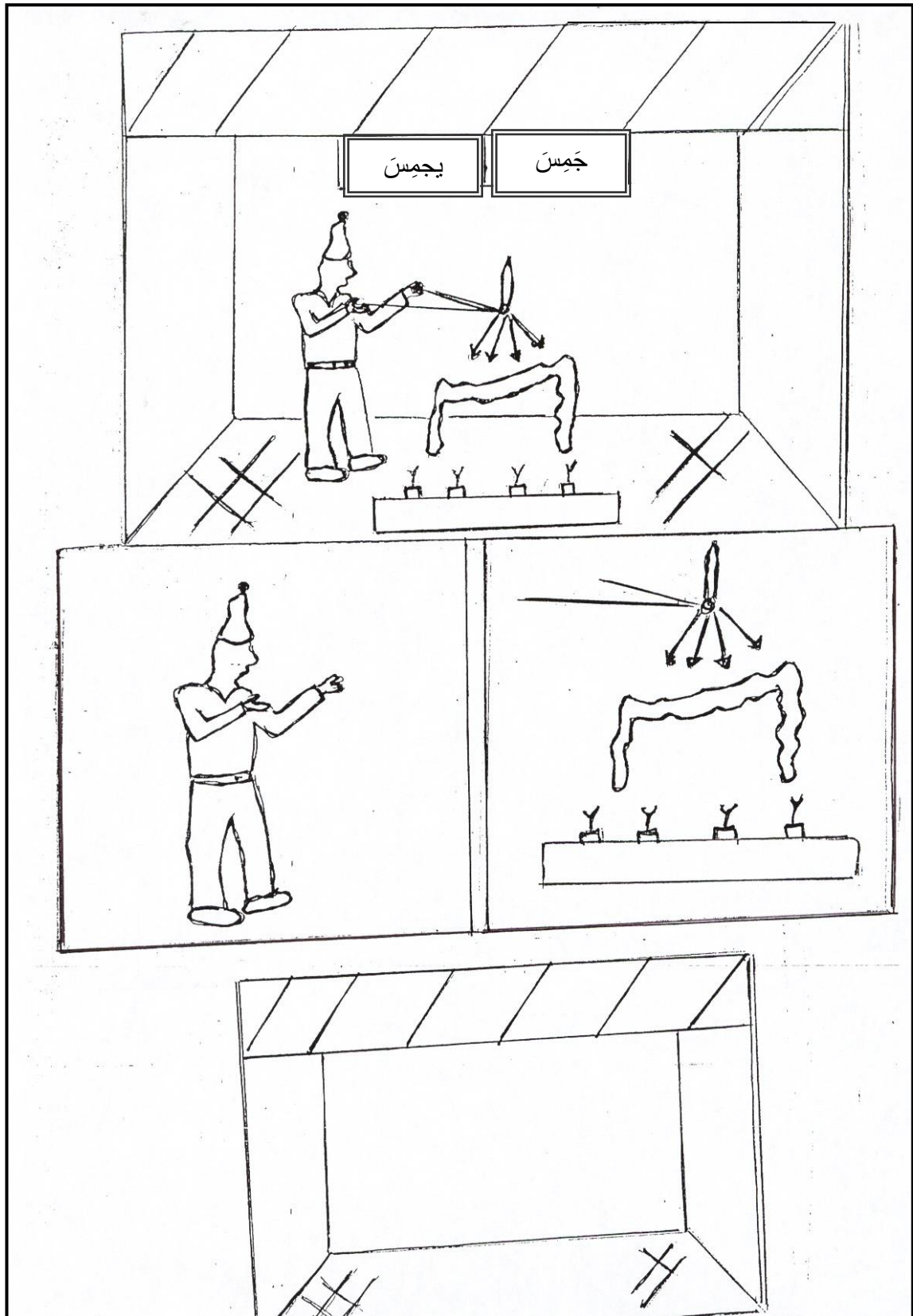


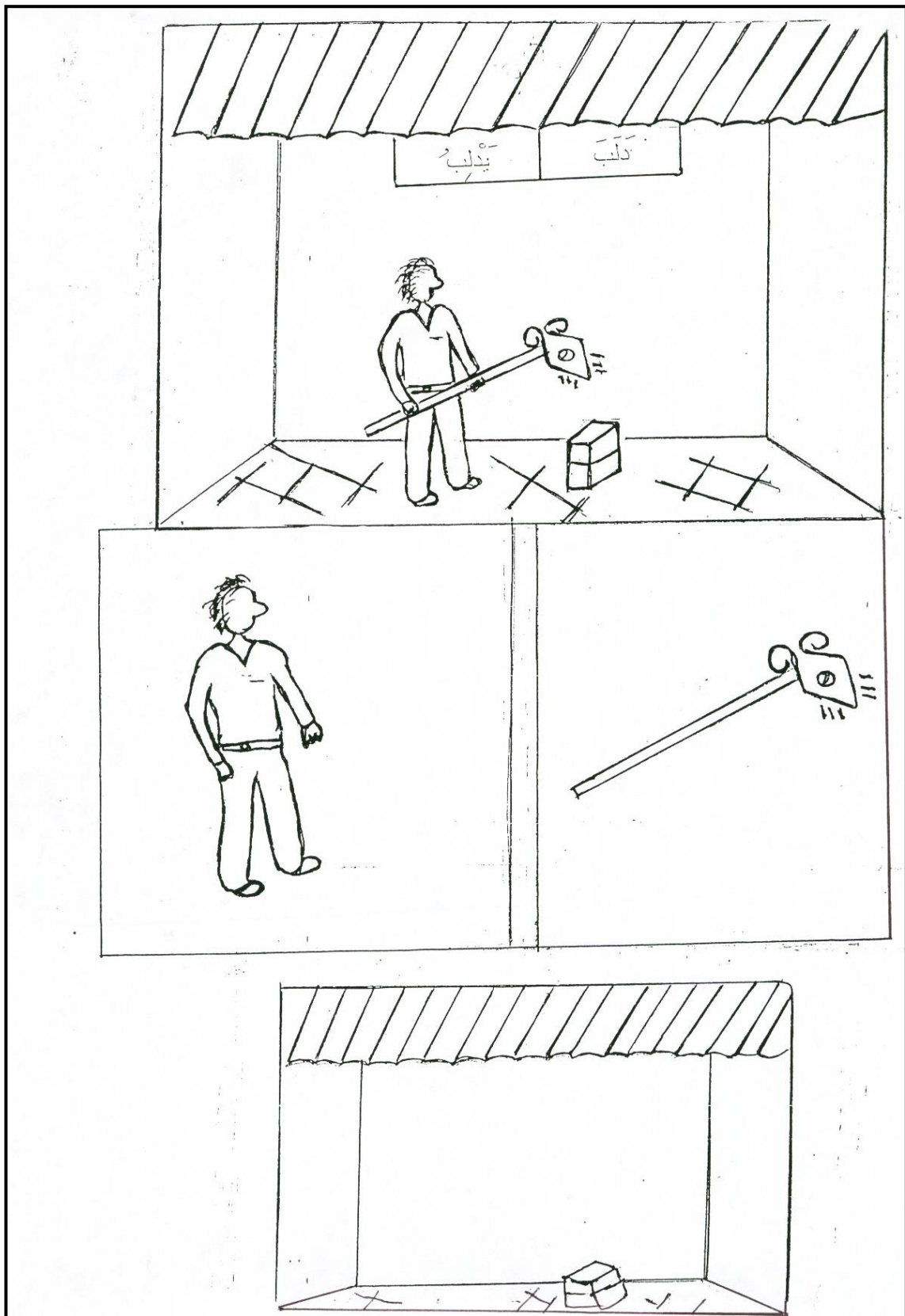


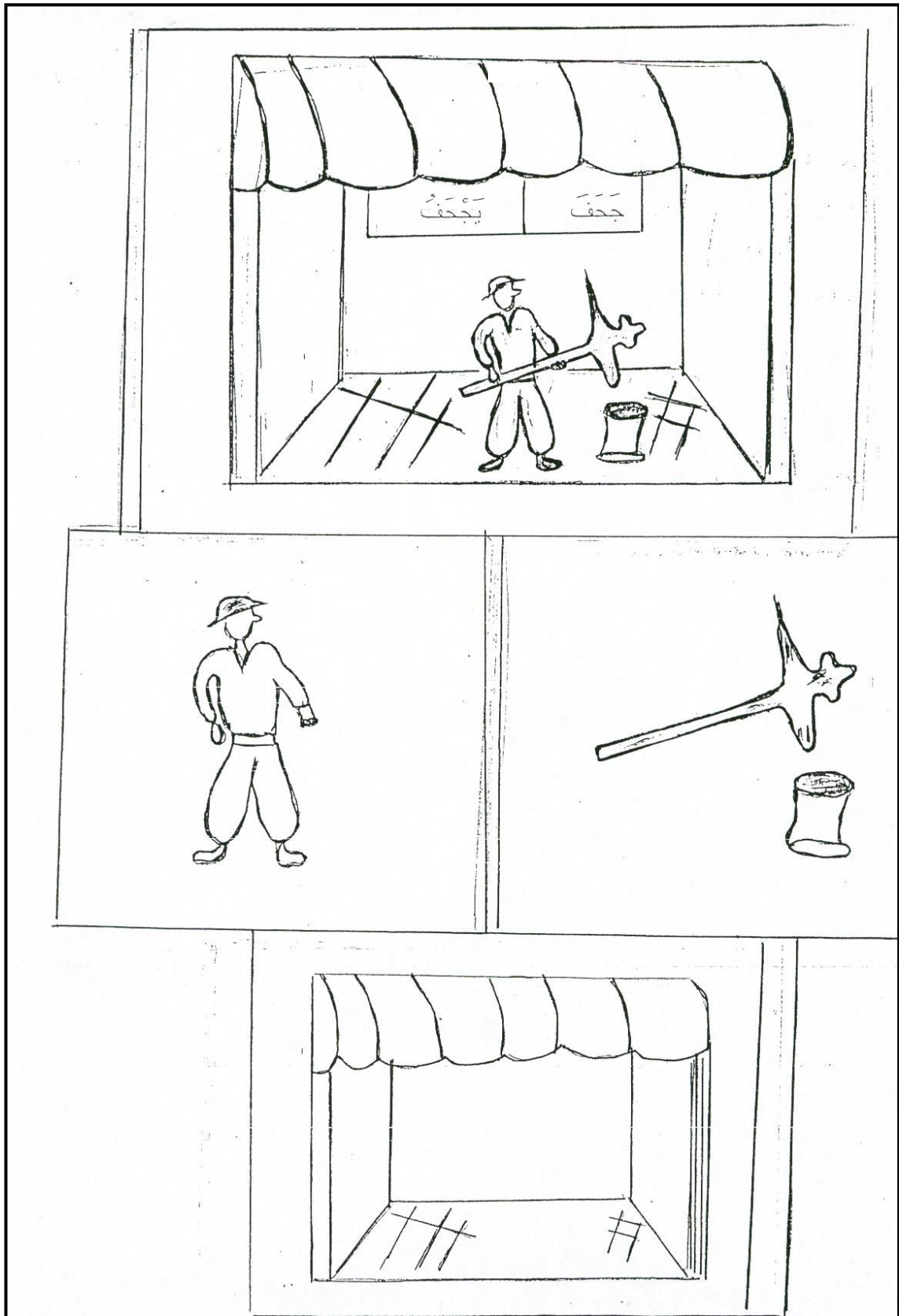


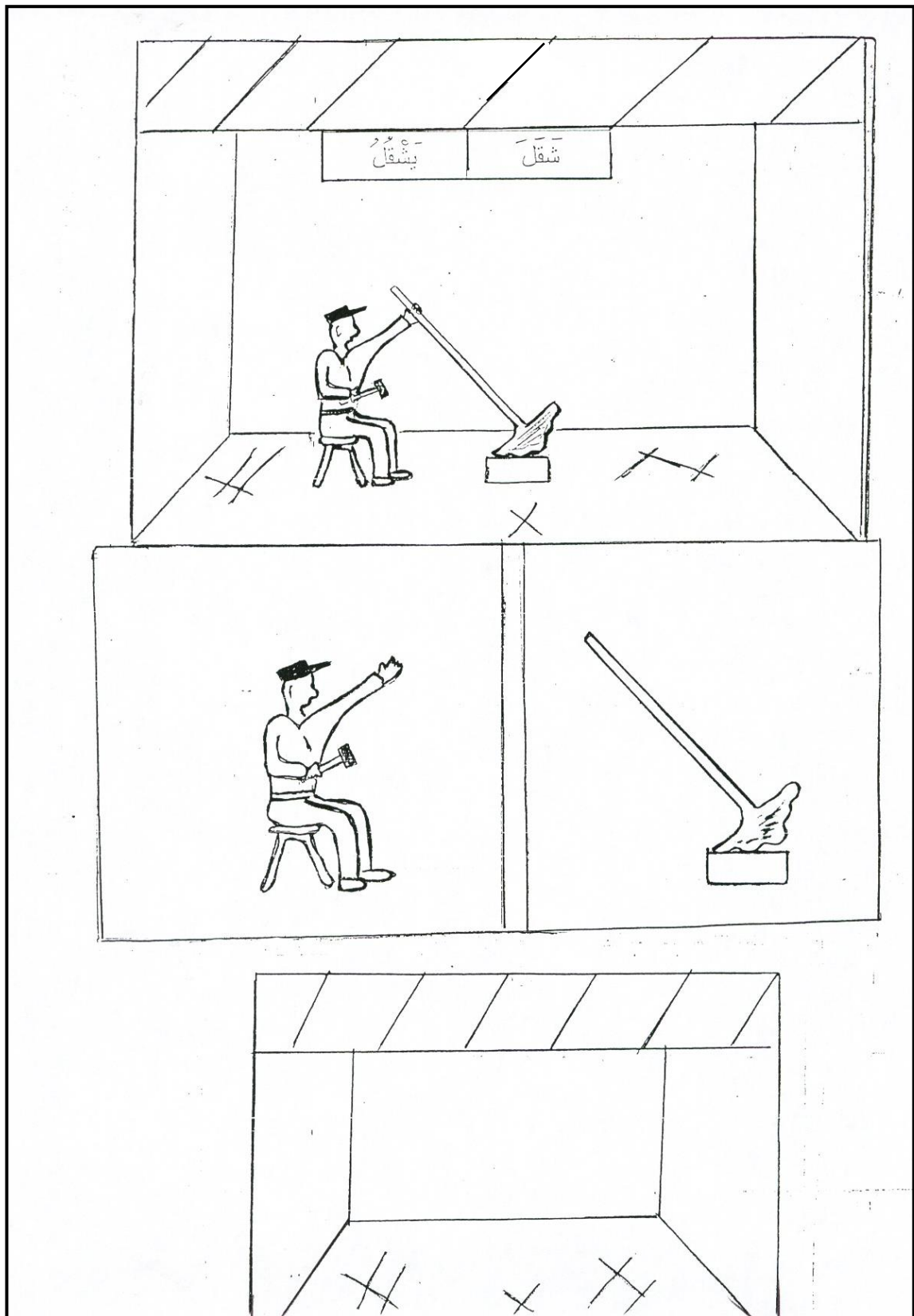


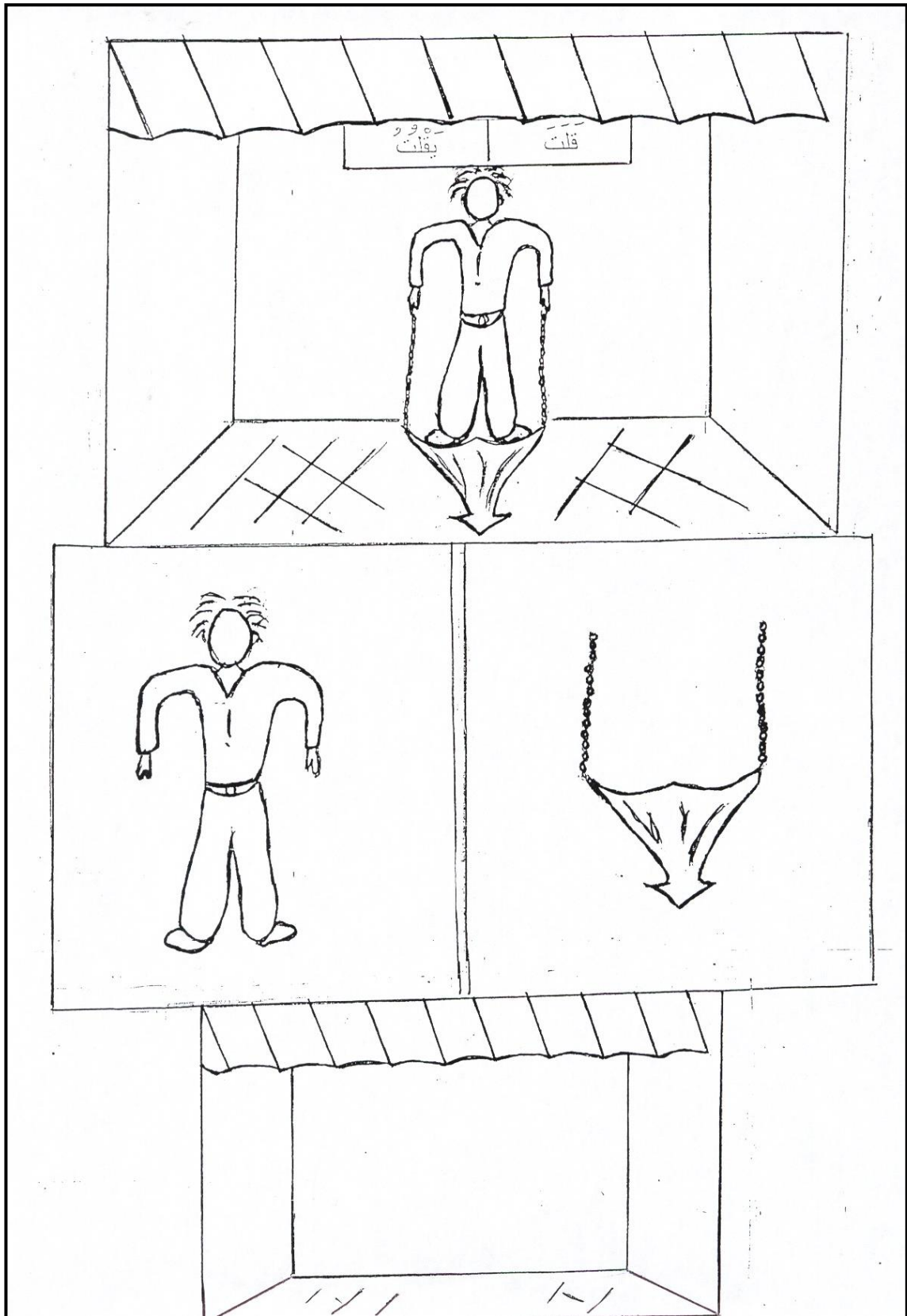


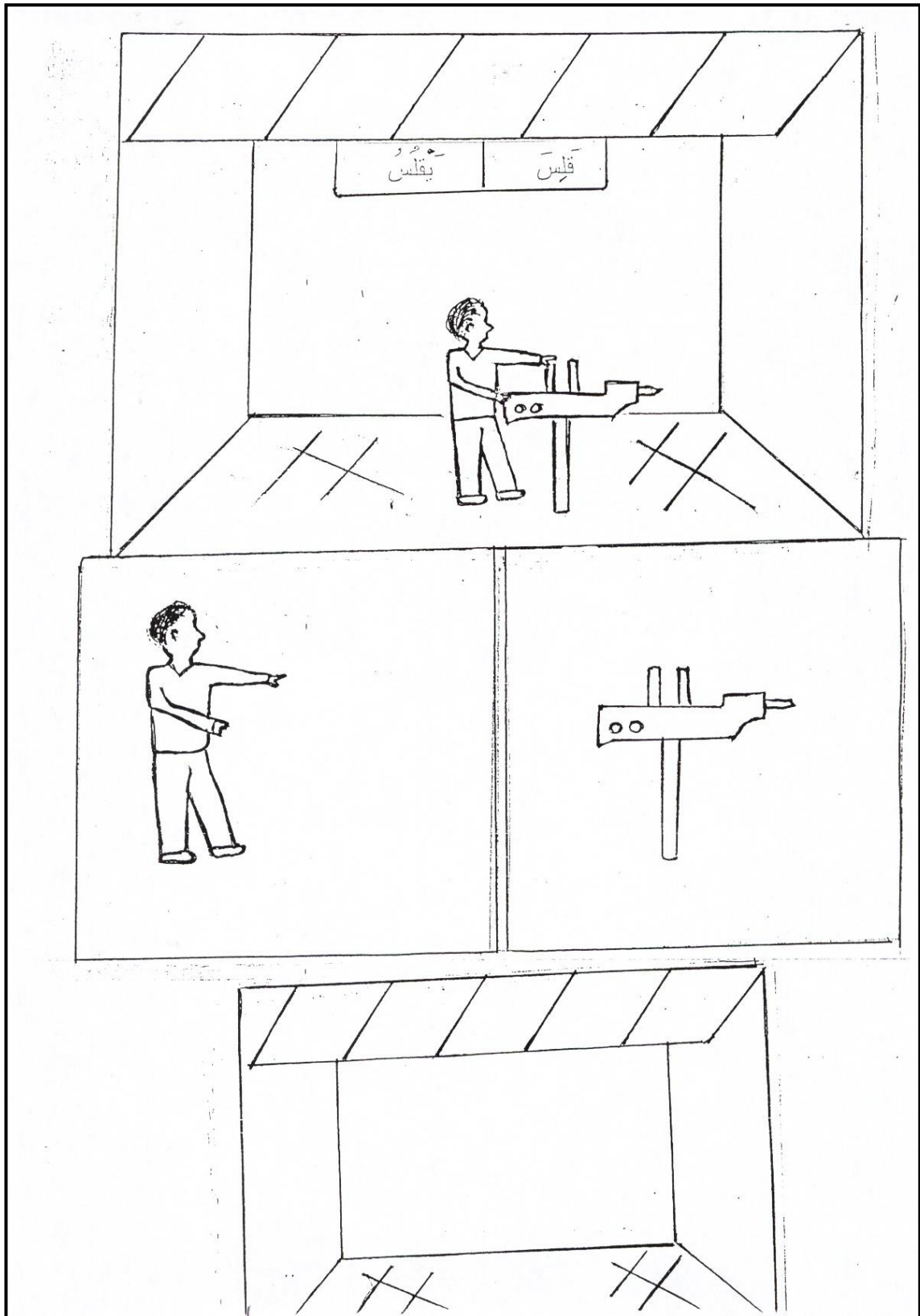


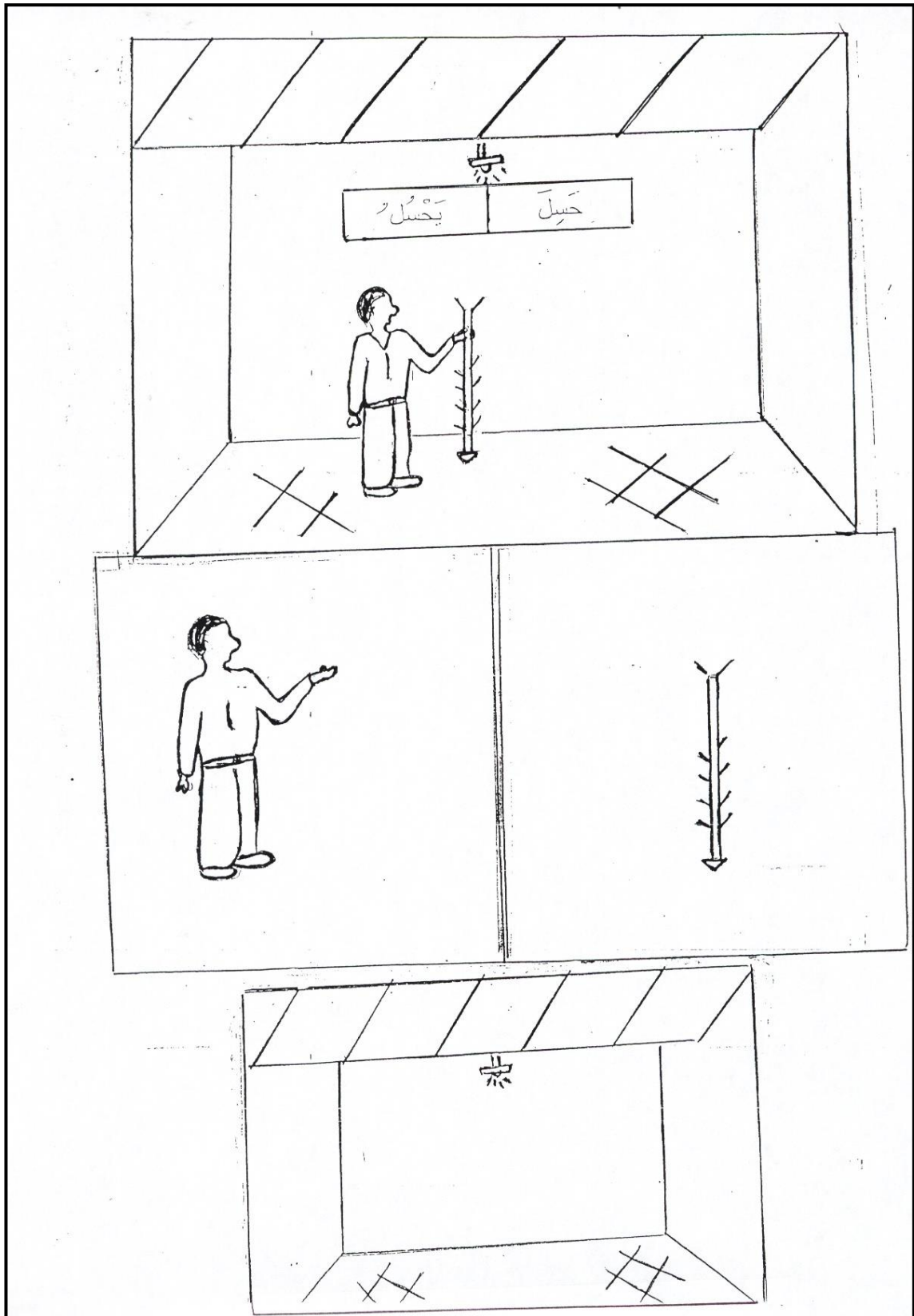


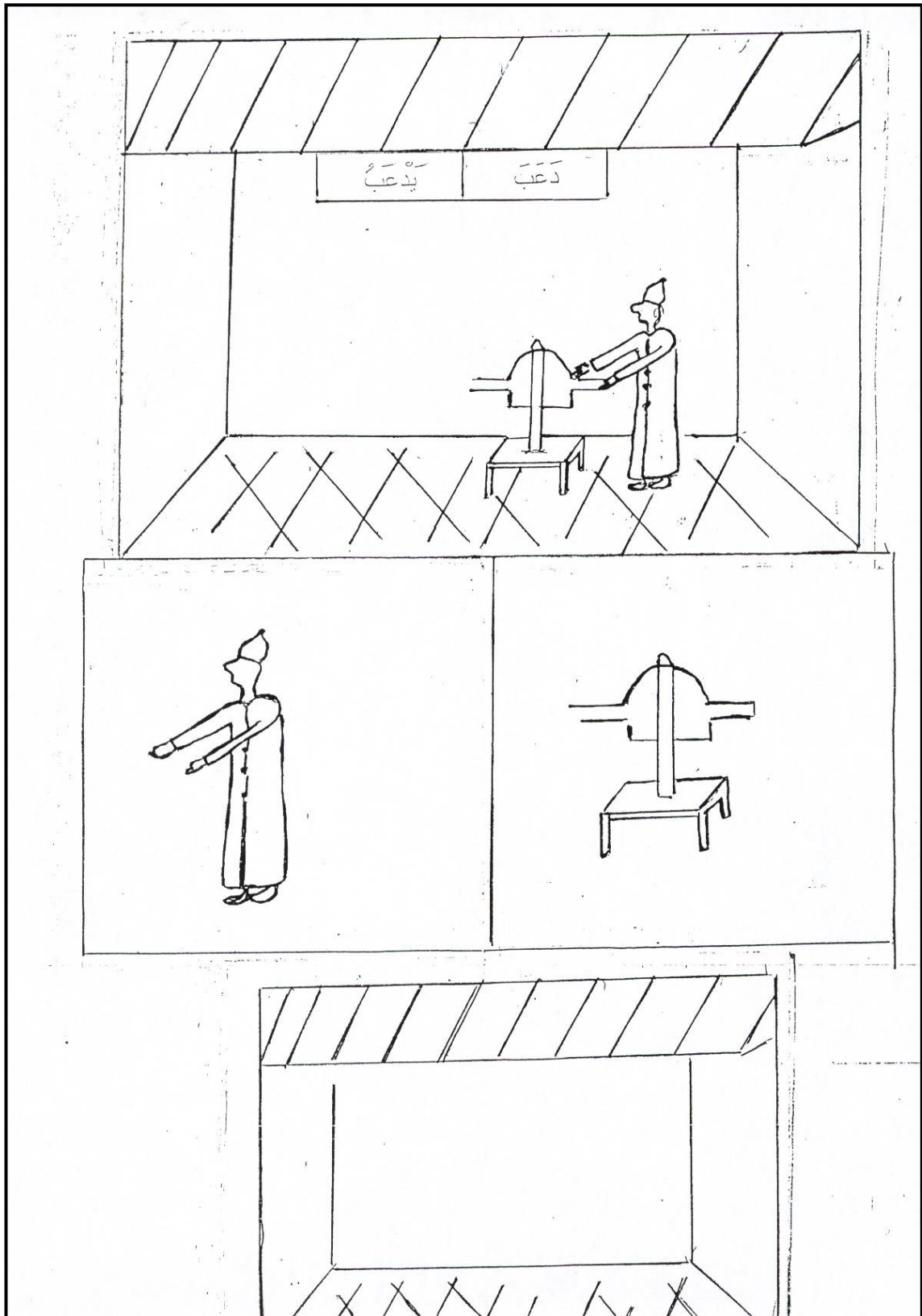


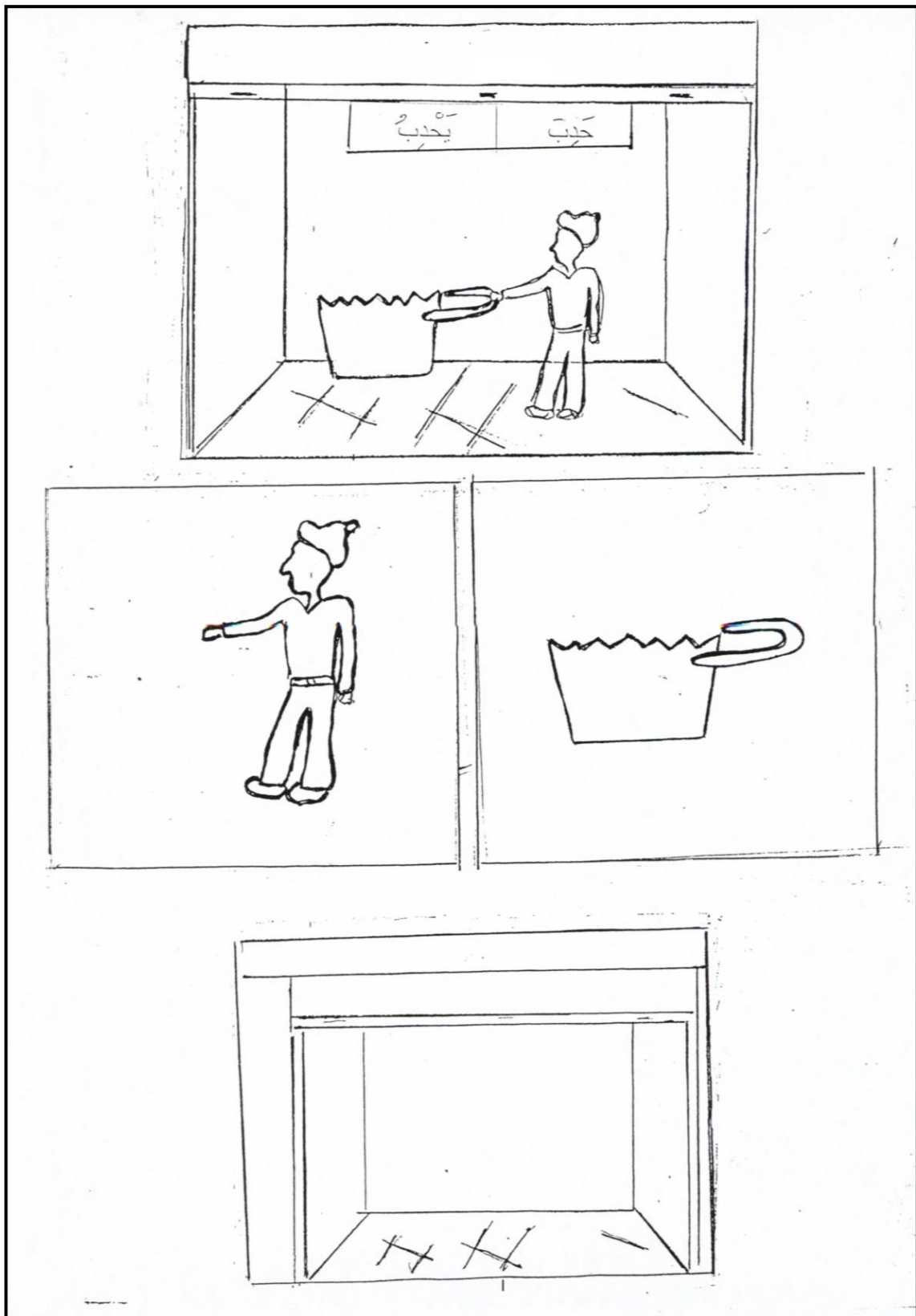


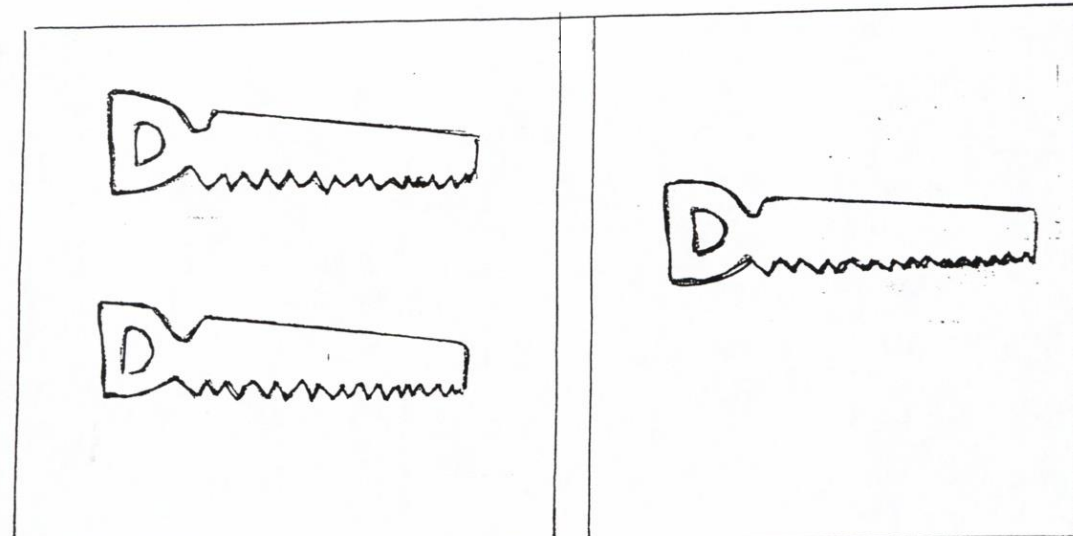






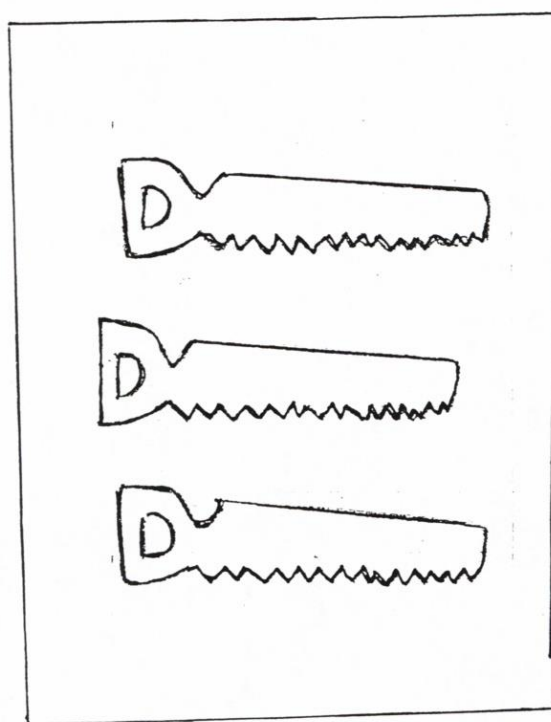


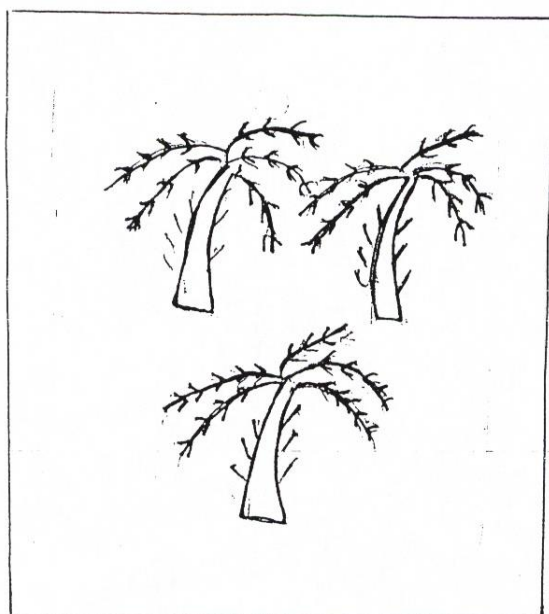
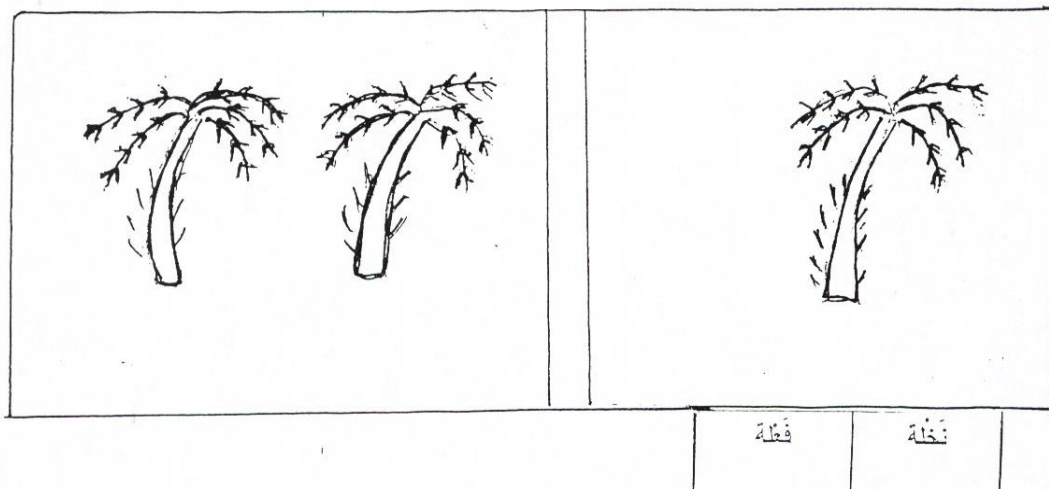


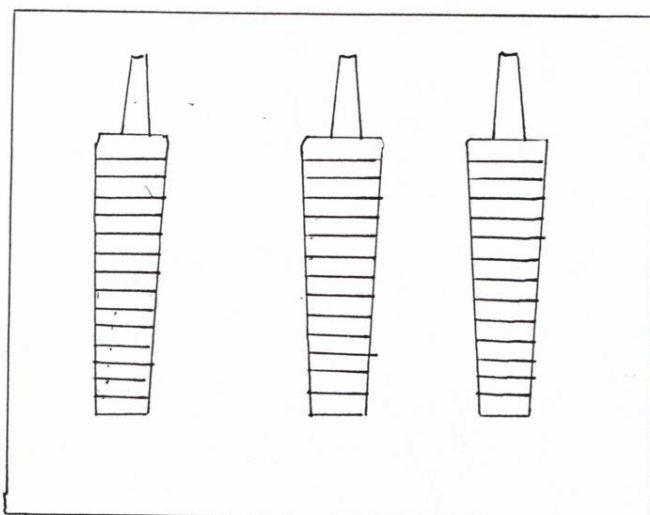
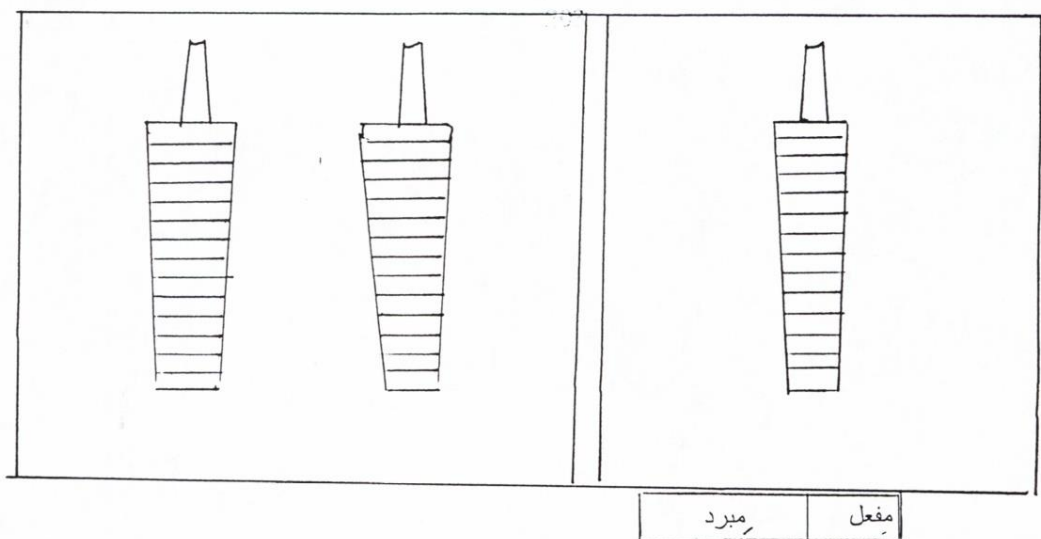


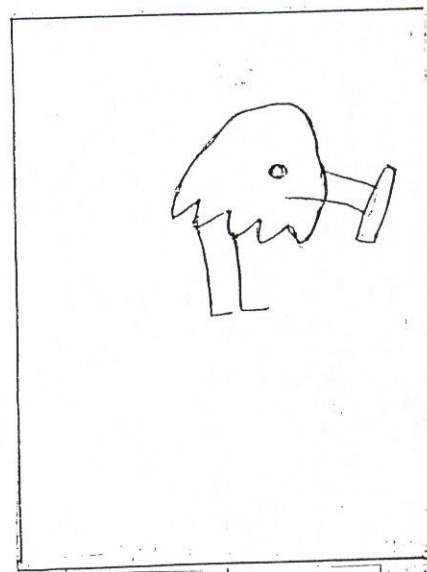
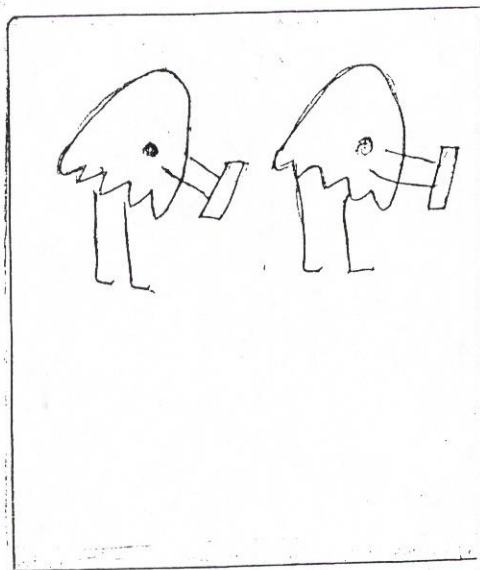
مِفْعَال

مِنْشَار



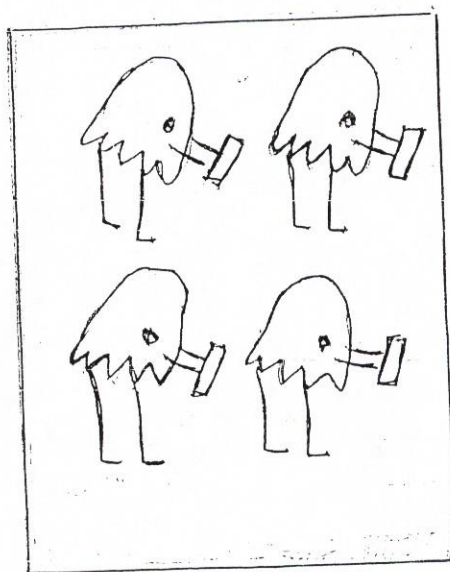


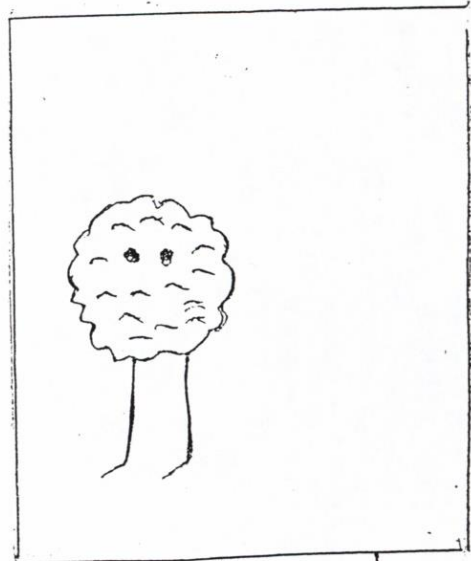
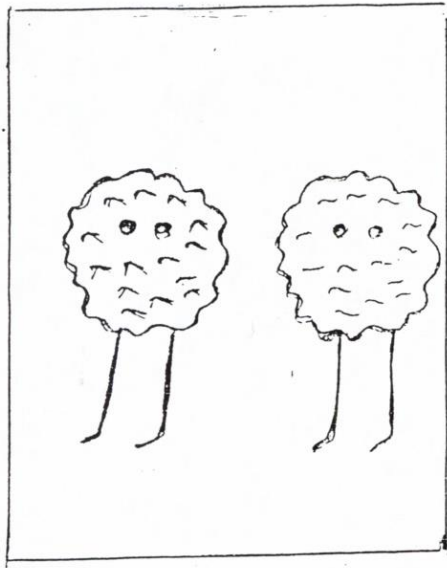




فاعل

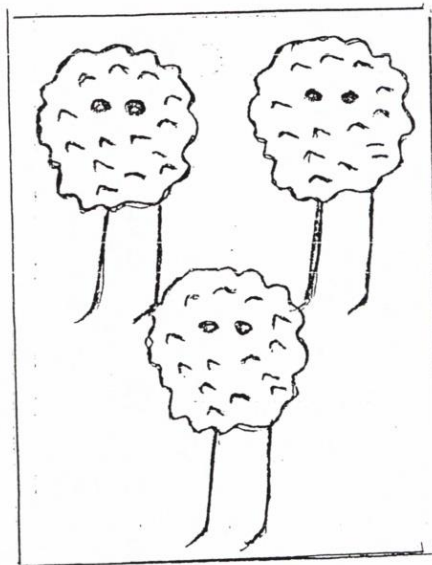
سارم

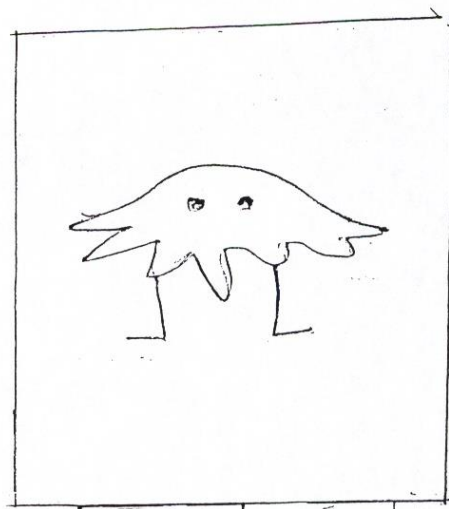
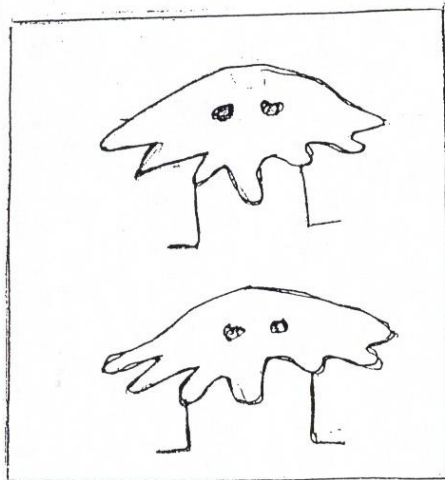




فئة

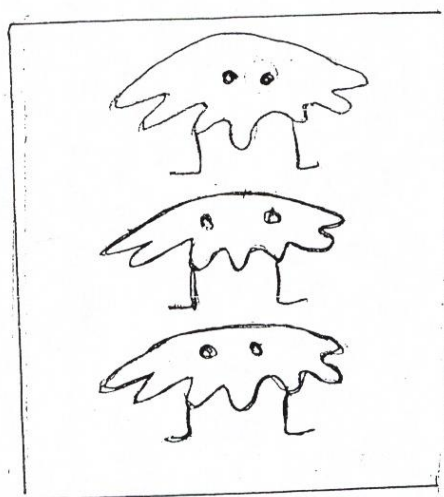
بجلة

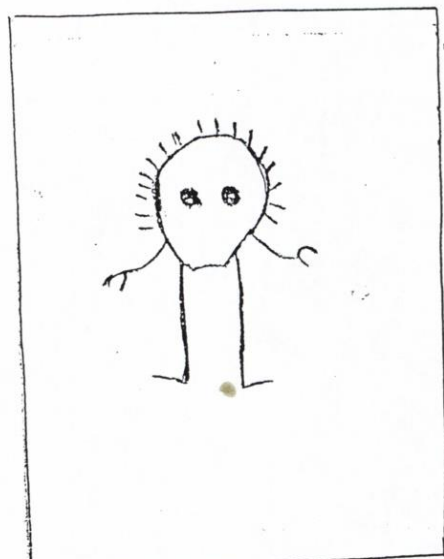
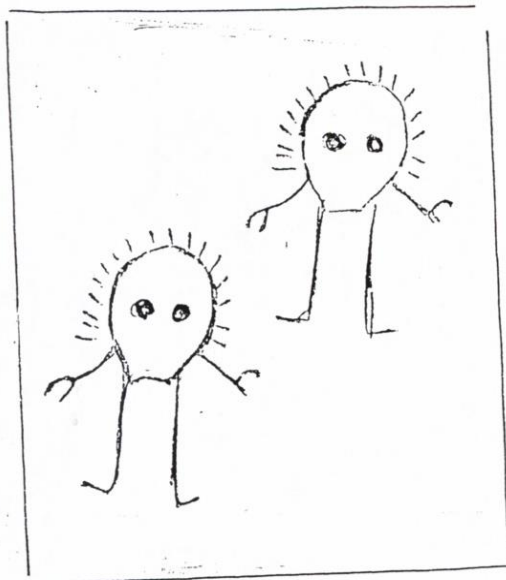




فَقَالَهُ

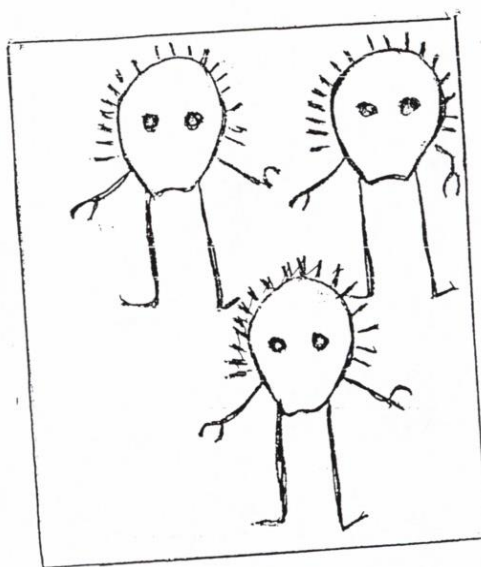
حَدَّثَهُ

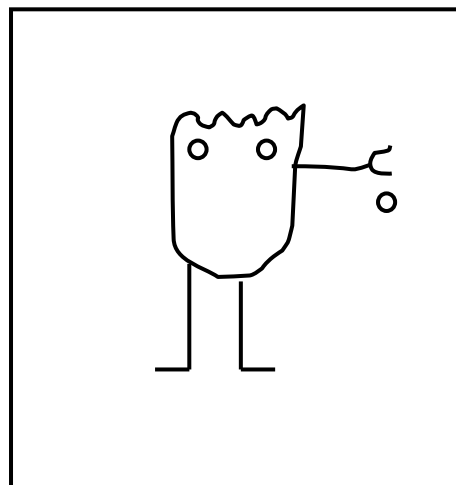
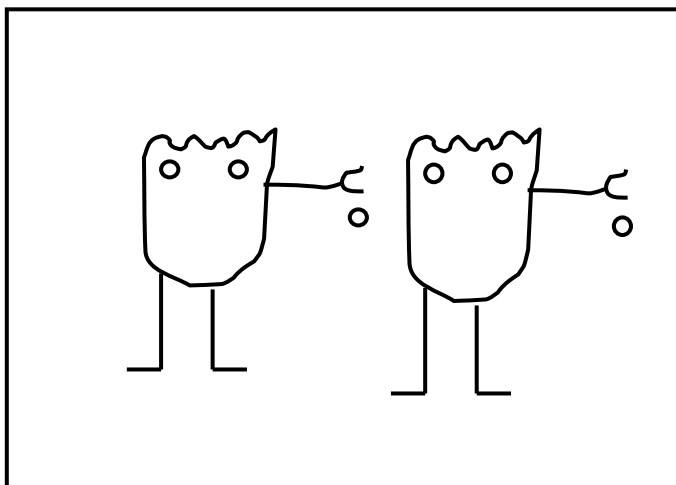




فاعلة

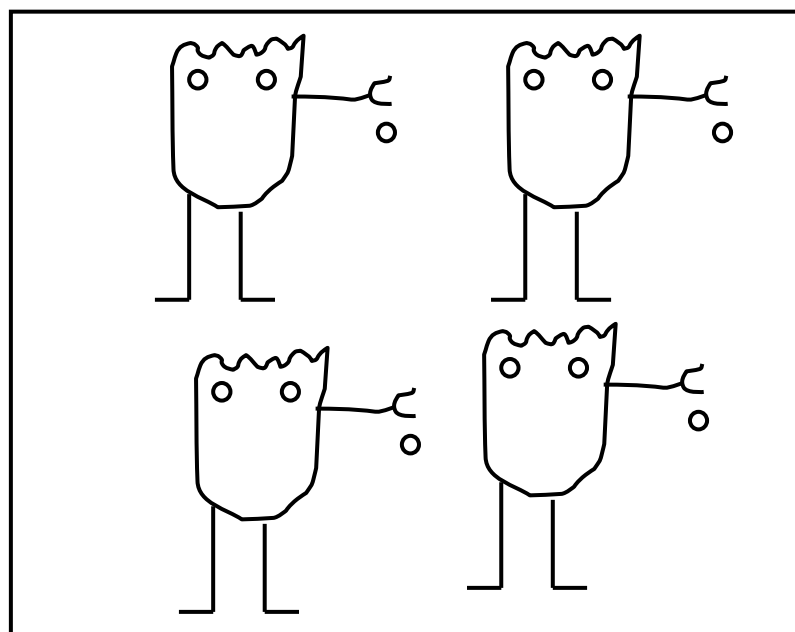
شائبة

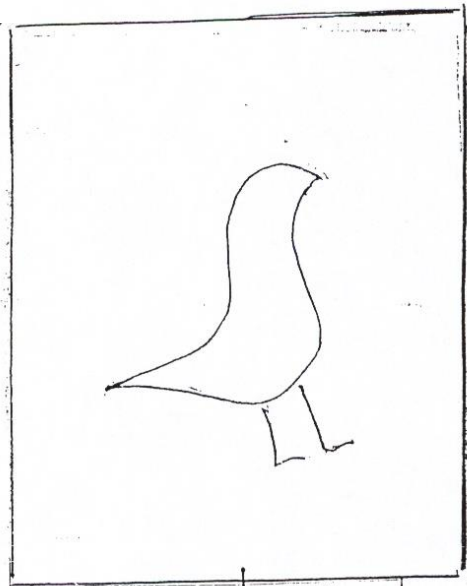
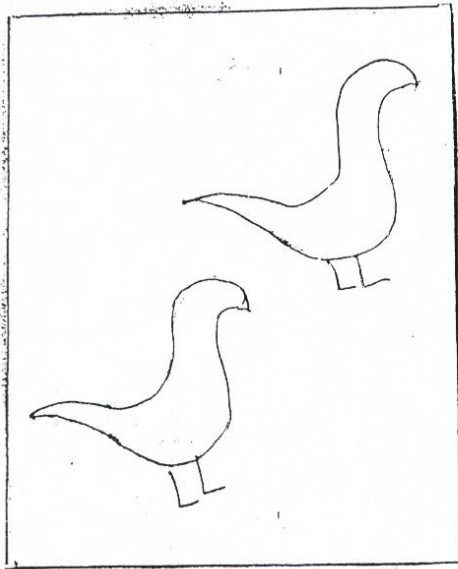




فَعَّال

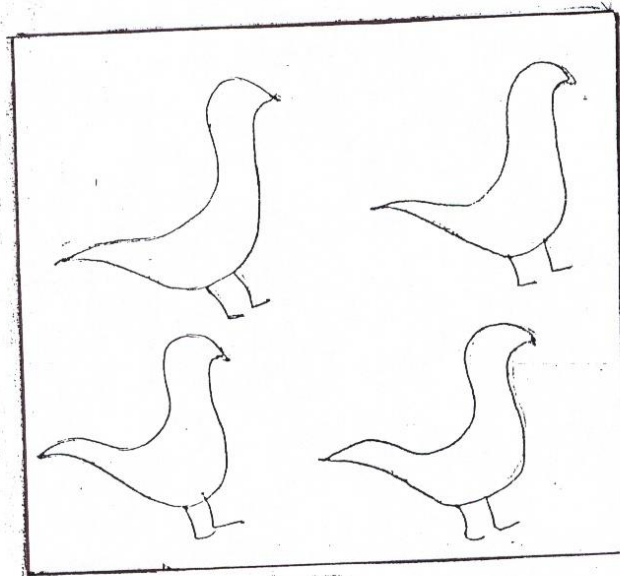
شَمَّار

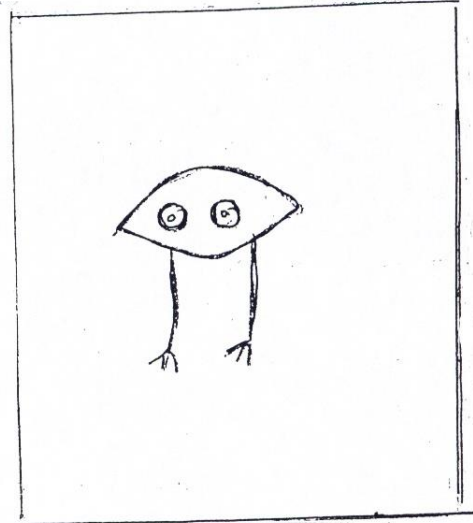
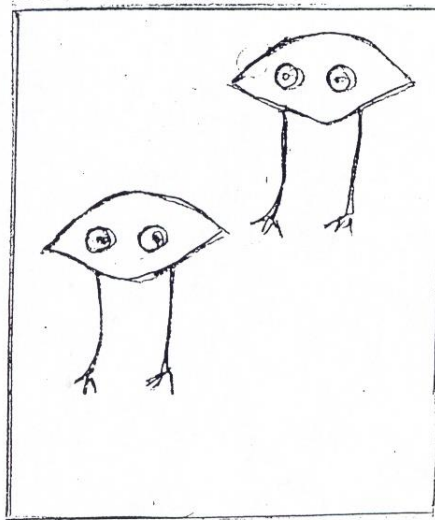




أَفْعَلْ

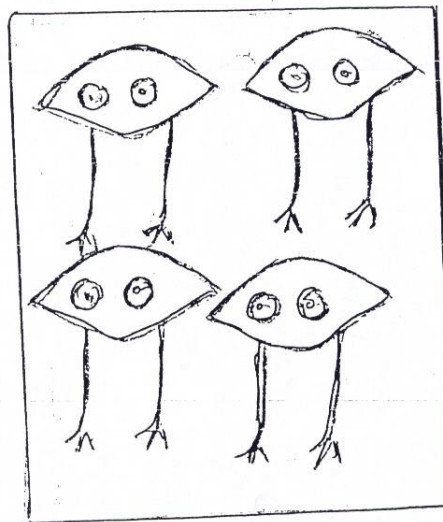
أَنْتُمْ

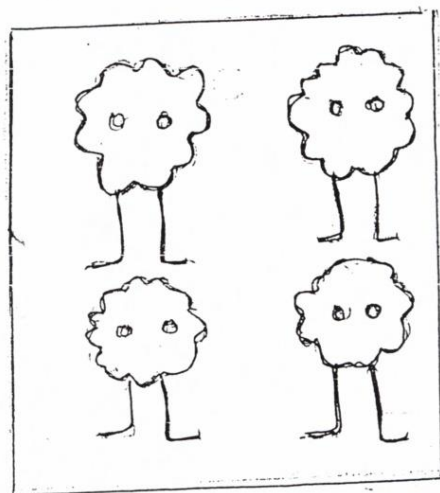
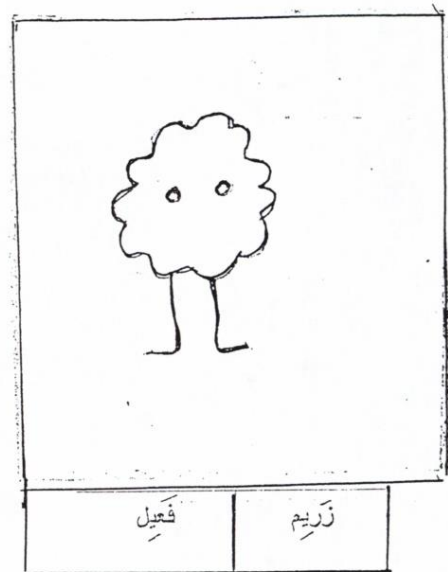
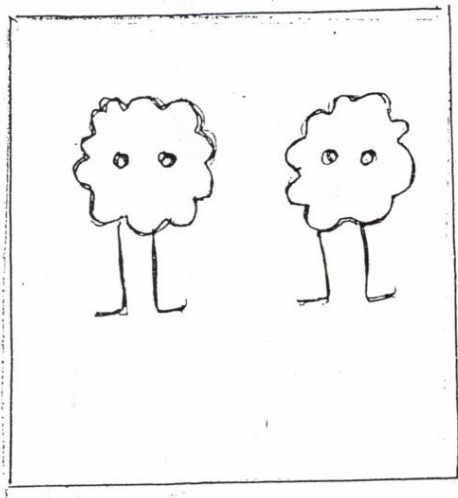


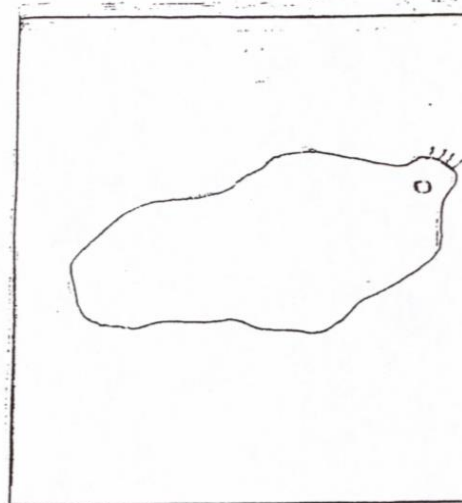
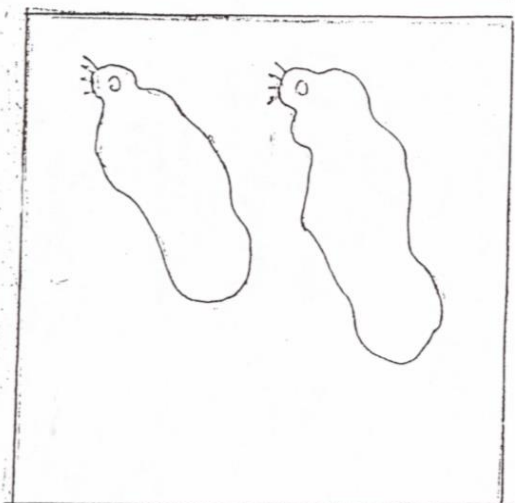


مفعول

مَسْخُورٌ

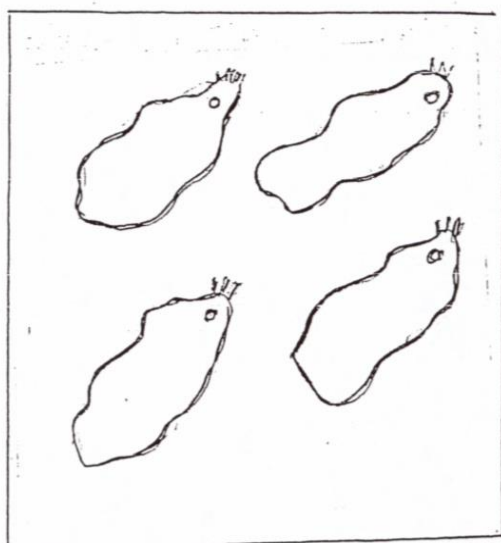


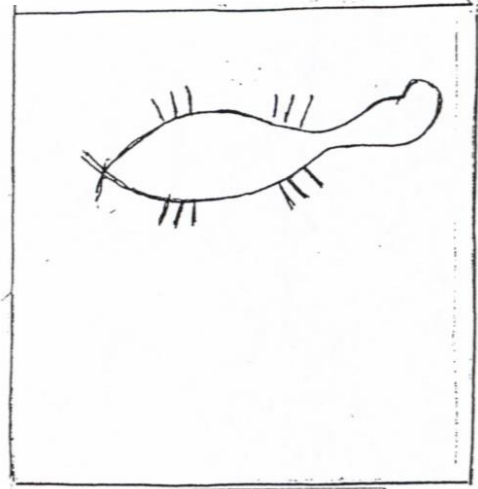
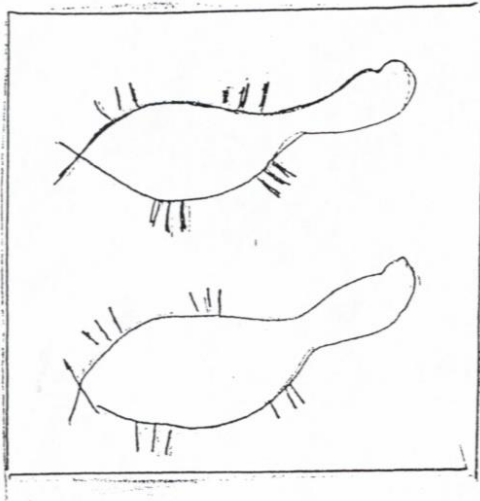




مِفْعَل

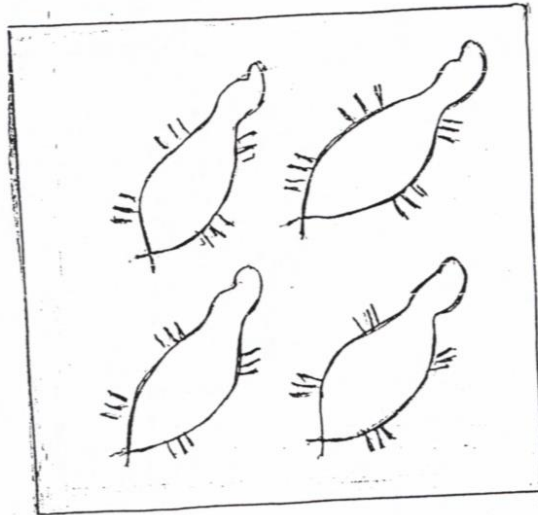
مِزْحَل





مِفْعَال

مِرْدَاس



ملحق (4)

نموذج إجابة اختبار الفهم لصيغ (اسم الفاعل - اسم الآلة - اسم المكان)

الدراسة أو الروضة :

الاسم :

مكان السكن :

تاريخ الميلاد :

الرقم	نص السؤال	الإجابة			موضع الاختبار	الوزن	الفعل	ملاحظات
		ل	ف	ن				
أولا	1- أين النجار ؟				اسم الفاعل	فَعَّال	نجر	
	2- أين المنجرة ؟				اسم المكان	مَفْعَلَة		
ثانيا	1- أين الصانع ؟				اسم الفاعل	فَاعِل	صنع	
	2- أين المصنع ؟				اسم المكان	مَفْعَل		
ثالثا	1- أين النساج ؟				اسم الفاعل	فَاعِل	نسج	
	2- أين النساجة ؟				اسم الآلة	فَعَّالَة		
	3- أين المنسج ؟				اسم المكان	مَفْعَل		
رابعا	1- أين المُقَدِّع ؟				اسم الآلة	مِفْعَلَة	قدع	
	2- أين المُقَدِّع ؟				اسم المكان	مِفْعَل		
	3- أين القادع ؟				اسم الفاعل	فَاعِل		
خامسا	1- أين المحسك ؟				اسم المكان	مَفْعَل	حسك	
	2- أين المحسكة ؟				اسم الآلة	مَفْعَلَة		
	3- أين الحاسك ؟				اسم الفاعل	فَاعِل		
سادسا	1- أين الجَمَّاس ؟				اسم الفاعل	فَعَّال	جبس	
	2- أين المِجْمَسَة ؟				اسم الآلة	مِفْعَلَة		
	3- أين المِجْمَس ؟				اسم المكان	مِفْعَل		
سابعا	1- أين المِذْلَبَة ؟				اسم الآلة	مِفْعَلَة	دلب	
	2- أين الدالِب ؟				اسم الفاعل	فَاعِل		
	3- أين المِذْلَب ؟				اسم المكان	مِفْعَل		

الرقم	نص السؤال	الإجابة			موضع الاختبار	الوزن	الفعل	ملاحظات
		ل	ف	ن				
ثامنا	1- أين المَجْحَف؟ 2- أين المَجْحَفَة؟ 3- أين الجاحوف؟				اسم المكان اسم الآلة اسم الفاعل	مَفْعَل مَفْعَلَة فاعول	جحف	
تاسعا	1- أين المِشْقَل؟ 2- أين المِشْقَلَة؟ 3- أين الشاقول؟				اسم المكان اسم الآلة اسم الفاعل	مِفْعَل مِفْعَلَة فاعول	شقل	
عاشرا	1- أين القَلَات؟ 2- أين القَلَاتَة؟ 3- أين المُقْلَت؟				اسم الفاعل اسم الآلة اسم المكان	فَعَّال فَعَّالَة مَفْعَل	قلت	
احد عشر	1- أين المُقْلَس؟ 2- أين القالوس؟ 3- أين المُقْلِس؟				اسم الآلة اسم الفاعل اسم المكان	مِفْعَال فاعول مِفْعَل	قلس	
ثاني عشر	1- أين الحَدَاب؟ 2- أين الحَادِبَة؟ 3- أين المُحْدَب؟				اسم الفاعل اسم الآلة اسم المكان	فَعَّال فاعلة مِفْعَل	حدب	
ثالث عشر	1- أين المُحْسَل؟ 2- أين الحاسل؟ 3- أين المُحْسَالَة؟				اسم المكان اسم الفاعل اسم الآلة	مِفْعَل فاعل مِفْعَالَة	حسل	
رابع عشر	1- أين المِدْعَبَة؟ 2- أين الدَعَاب؟ 3- أين المدْعَب؟				اسم الآلة اسم الفاعل اسم المكان	مفعلة فَعَّال مَفْعَل	دعب	

ملحق (5)

نموذج إجابة اختبار فهم صيغ المثنى والجمع

الاسم :

الدراسة أو الروضة :

تاريخ الميلاد :

مكان السكن :

الرقم	صيغة المفرد	الوزن	إجابة المثنى			إجابة الجمع			ملاحظات
			صح	خطأ	سكوت	صح	خطأ	سكوت	
1.	منشار	مِفْعَال							
2.	نخلة	فَعْلَة							
3.	مبرد	مِفْعَل							
4.	سارم	فَاعِل							
5.	بجْلة	فَعْلَة							
6.	خدّامة	فَعَالَة							
7.	شابِلة	فَاعِلَة							
8.	شَمَار	فَعَال							
9.	أدلم	أَفْعَل							
10.	مسخور	مَفْعُول							
11.	رزيم	فَعِيل							
12.	مزحل	مِفْعَل							
13.	مِرداس	مِفْعَال							

ملحق (6)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة لتحديد الأوزان الصرفية التي يستعملها أفراد البيئة اللغوية الأردنية في اشتقاق الأسماء المشتقة

المدرسة .

تتجه نية الباحث إلى إجراء دراسة لغوية نفسية حول اكتساب الأطفال الأردنيين لبعض الصيغ الصرفية في اللغة

العربية الواردة أدناه ومن أجل الوصول إلى هذا الهدف يحاول الباحث أن يكشف عن بعض الخصائص اللغوية عند أفراد

المجتمع الأردني .

ستجد أخي الكريم مجموعة أفعال صناعية (ليس لها معنى أو نادرة الاستعمال)، يرجى منك قراءة هذه الأفعال جيداً

ومحاولة اشتقاق ما يأتي من كل منها :

اسم الفاعل : اسم يدل على من قام بالفعل أو من وقع منه الفعل .

اسم الآلة: اسم يدل على الأداة التي يؤدي بها الفعل .

اسم المكان : اسم يدل على مكان حدوث الفعل .

ان الباحث يأمل أن تكون اشتقاقك وفق ما تستعمله أنت من اشتقاقك في حياتك ولهجتك اليومية وان

ترعة وضع الحركات على كل حرف من حروف الاسم المشتق وبدقة ، علماً بأن هناك أكثر من صيغة للاسم الواحد المشتق

مثال توضيحي:

الاشتقاقات			الفعل	
اسم المكان	اسم الآلة	اسم الفاعل	المضارع	الماضي
مَغْسَلَة	غَسَّالَة	غاسِلٌ	يَغْسِلُ	غَسَلَ

وفيما يلي قائمة الافعال الصناعية المشار اليها أعلاه :

الاشتقاقات			الفعل الصناعي	
اسم المكان	اسم الآلة	اسم الفاعل	المضارع	الماضي
			يَنْجُرُ	نَجَرَ
			يَصْنَعُ	صَنَعَ
			يَنْسِجُ	نَسَجَ
			يَقْدَعُ	قَدَعَ
			يَحْسِكُ	حَسَكَ
			يَجْمِسُ	جَمَسَ
			يَدْلِبُ	دَلَبَ
			يَجْحَفُ	جَحَفَ
			يَشْقُلُ	شَقَلَ
			يَقْلُتُ	قَلَتَ
			يَقْلِسُ	قَلَسَ
			يَحْدِبُ	حَدَبَ
			يَحْسُلُ	حَسَلَ
			يَدْعَبُ	دَعَبَ

ملحق رقم (7)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة لتحديد صيغ التثنية والجمع المتداولة في اللهجة الدارجة لبعض الأوزان يأمل الباحث من خلال هذه

الاستبانة تحديد صيغ التثنية والجمع المتداولة في المجتمع حسب اللهجة الدارجة لدى الكبار .

لذا يأمل الباحث أن تكتب مقابل كل اسم مألوف أو سماعي صيغة التثنية والجمع المتداولة مع ضبطها في

الشكل التام .

الرقم	الكلمة	الوزن	صيغ التثنية الدارجة	صيغ الجمع الدارجة
1	مِنشار	مِفْعَال		
2	نَخْلَة	فَعْلَة		
3	مِزْرَد	مِفْعَل		
4	سَارِم	فَاعِل		
5	بَجْلَة	فَعْلَة		
6	حَدَّامَة	فَعَّالَة		
7	شَابِلَة	فَاعِلَة		
8	شَمَّار	فَعَّال		
9	أَذْلَم	أَفْعَل		
10	مَسْخُور	مَفْعُول		
11	زَرِيم	فَعِيل		
12	مِرْخَل	مِفْعَل		
13	مِدْرَاس	مِفْعَال		

ملحق رقم (8)

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الكريم : المحترم

يقوم الباحث بدراسة حول اكتساب بعض الصيغ الصرفية في اللغة العربية لدى الأطفال الأردنيين (4 - 12)

عاما .

ومن تلك الصيغ المثنى والجمع حيث سيقوم الباحث بطرح عدد من الكلمات غير المألوفة أو غير ذات المعنى

لدى الطفل ممثلة لأوزان معينة اختارها الباحث لأن الغرض ليس معرفة الطفل لمثنى وجمع كلمات معينة بل معرفة

الطفل للصيغ التي يأخذها المثنى والجمع بناء على الصيغة (الوزن) فيما يلي قائمة بهذه الكلمات والأوزان الممثلة لها

يرجى التفضل بتحكيم هذه القائمة من حيث صدقها في تمثيل الأوزان وملاءمتها للبيئة الأردنية :

الوزن	الكلمة ذات المعنى الممثلة للوزن	الكلمة غير ذات المعنى الممثلة للوزن	صدق الكلمة غير ذات المعنى في تمثيل الوزن		ملاحظات
			صادقة	غير صادقة	
فاعل	عالم	سادم			
فعله	نخلة	بجلة			
فعالة	ثلاجة	حدامة			
فاعلة	عاملة	شابلة			
فَعَّال	نجار	شمار			
افعل	أحمر	أدلم			
مفعول	محمود	مسخور			
فَعِيل	كبير	زريم			
مِفْعَل	مبرد	مزحل			
مفعال	مفتاح	مرداس			

مع الشكر والتقدير

الباحث : محمود خليل رشيد

بسم الله الرحمن الرحيم

المحترم

الأستاذ الكريم :

يقوم الباحث بدراسة حول اكتساب بعض الصيغ الصرفية في اللغة العربية لدى الأطفال الأردنيين (4 - 12)

عاما .

وتتطلب الدراسة طرح صيغ من الكلمات ويطلب من الطفل استخراج اشتقاقها على ان تكون تلك الكلمات غير

مألوفة لدى الطفل أو أنها كلمات صناعية لأن الغرض ليس معرفة الطفل لاشتقاق كلمة بعينها بل معرفة الطفل لاشتقاق

صيغ معينة من الكلمات (الأوزان) .

فيما يلي قائمة بهذه الكلمات يرجى التفضل بتحكيم هذه القائمة من حيث صدقها لقياس الوزن وكونها غير ذات

معنى للأطفال :

الكلمة الصناعية	صادقة	غير صادقة	ملاحظات
قَدَعُ - يقدَعُ			
حَسَكُ - يَحْسِكُ			
جَمِسَ - يَجْمِسُ			
دَلَبَ - يَدْلِبُ			
جَحَفَ - يَجْحَفُ			
شَقَلَ - يَشْقُلُ			
قَلَتَ - يَقْلُتُ			
قَلِسَ - يَقْلِسُ			
حَدَبَ - يَحْدِبُ			
حَسَلَ - يَحْسُلُ			
دَعَبَ - يَدْعَبُ			

أوزان الأفعال المستخدمة

المضارع	الماضي
يَفْعُلُ	فَعَّلَ
يَفْعُلُ	فَعَّلَ
يَفْعِلُ	فَعَّلَ
يَفْعِلُ	فَعَّلَ
يَفْعُلُ	فَعَّلَ

مع الشكر والتقدير

الباحث : محمود خليل رشيد

هل فقرات الاختبار قادرة على مقياس ما وضعت لأجله وهو إنتاج الصيغ الواردة أدناه؟

نموذج إجابة اختبار إنتاج صيغ (اسم الفاعل - اسم الآلة - اسم المكان)

الرقم	النص والأسئلة التالية		الإجابة	الوزن	سكوت	الحكم على الفقرة	
	صادقة	غير صادقة					
أولاً	النص : هذا الرجل بالأمس كان ينجر واليوم ينجر وكل يوم ينجر						
	ب- هذا الرجل الذي ينجر كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذا المكان الذي ينجر فيه الرجل ماذا نسميه ؟						
ثانياً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يصنع واليوم يصنع وكل يوم يصنع						
	أ- هذا الرجل الذي يصنع كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذا المكان الذي يصنع فيه الرجل ماذا نسميه ؟						
ثالثاً	النص : هذا الرجل بالأمس كان ينسج واليوم ينسج وكل يوم ينسج						
	أ- هذا الرجل الذي ينسج كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي ينسج بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي ينسج فيه الرجل ماذا نسميه ؟						
رابعاً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يقرع واليوم يقرع وكل يوم يقرع						
	أ- هذا الرجل الذي يقرع كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يقرع بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يقرع فيه الرجل ماذا نسميه ؟						
خامساً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يحسك واليوم يحسك وكل يوم يحسك						
	أ- هذا الرجل الذي يحسك كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يحسك بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يحسك فيه الرجل ماذا نسميه ؟						

الرقم	النص والأسئلة التالية					الإجابة	الوزن	سكوت	الحكم على الفقرة	
	صادقة	غير صادقة								
سادساً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يجمس واليوم يجمس وكل يوم يجمس									
	أ- هذا الرجل الذي يجمس كل يوم ماذا نسميه ؟ ب-هذه الآلة التي يجمس بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج-هذا المكان الذي يجمس فيه الرجل ماذا نسميه ؟									
سابعاً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يدلب واليوم يدلب وكل يوم يدلب									
	أ- هذا الرجل الذي يدلب كل يوم ماذا نسميه ؟ ب-هذه الآلة التي يدلب بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج-هذا المكان الذي يدلب فيه الرجل ماذا نسميه ؟									
ثامناً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يجحف واليوم يجحف وكل يوم يجحف									
	أ- هذا الرجل الذي يجحف كل يوم ماذا نسميه ؟ ب-هذه الآلة التي يجحف بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج-هذا المكان الذي يجحف فيه الرجل ماذا نسميه ؟									
تاسعاً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يشقل واليوم يشقل وكل يوم يشقل									
	أ- هذا الرجل الذي يشقل كل يوم ماذا نسميه ؟ ب-هذه الآلة التي يشقل بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج-هذا المكان الذي يشقل فيه الرجل ماذا نسميه ؟									
عاشراً	النص : هذا الرجل بالأمس كان يقلت واليوم يقلت وكل يوم يقلت									
	أ- هذا الرجل الذي يقلت كل يوم ماذا نسميه ؟ ب-هذه الآلة التي يقلت بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج-هذا المكان الذي يقلت فيه الرجل ماذا نسميه ؟									
حادي عشر	النص : هذا الرجل بالأمس كان يقلس واليوم يقلس وكل يوم يقلس									
	أ- هذا الرجل الذي يقلس كل يوم ماذا نسميه ؟ ب-هذه الآلة التي يقلس بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج-هذا المكان الذي يقلس فيه الرجل ماذا نسميه ؟									

الرقم	النص والأسئلة التالية	الإجابة	الوزن	سكوت	الحكم على الفقرة
ثاني	النص : هذا الرجل بالأمس كان يحذب واليوم يحذب وكل يوم يحذب				صادقة غير صادقة
عشر	أ- هذا الرجل الذي يحذب كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يحذب بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يحذب فيه الرجل ماذا نسميه ؟				
ثالث	النص : هذا الرجل بالأمس كان يحسل واليوم يحسل وكل يوم يحسل				
عشر	أ- هذا الرجل الذي يحسل كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يحسل بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يحسل فيه الرجل ماذا نسميه ؟				
رابع	النص : هذا الرجل بالأمس كان يدعب واليوم يدعب وكل يوم يدعب				
عشر	أ- هذا الرجل الذي يدعب كل يوم ماذا نسميه ؟ ب- هذه الآلة التي يدعب بها الرجل ماذا نسميها ؟ ج- هذا المكان الذي يدعب فيه الرجل ماذا نسميه ؟				

Abstract

The Development of Acquiring of Some Morphological Forms among a sample of Jordanian Children

Submitted by

Mahmoud Khalil Rasheed Mohamad

Supervised By

Prof. Muwaffak Al-Hamdani

The purpose of this study was to reveal stages of acquisition of certain morphological derivations in the Arabic language among Jordanian children. Differences between the sexes was also sought regarding understanding and producing these derivations.

The sample was consisted of (320) children randomly selected from the Baqa'a valley near Amman. They were (160) males and (160) females whose mother tongue is Arabic with a Jordanian accent. Their ages ranged from (4-11) years.

Tests for the acquisition of derivation were composed of nonsense-words Similar in their structure to Arabic words. A similar process was used to measure understanding.

X^2 was used to discover the differences among the age groups, and the child's gender.

Results indicated that some derivations were achieved before the age of four, others were achieved at some stage between (4-11). Still others were not achieved by the age of 11.

Very few differences were found between the sexes. It was also found that understanding a derivation was more easily acquired than production.

Repeated exposure to a derivation that was not acquired resulted in speeding up acquisition.

It was also found that acquisition of a derivation can be speeded by repeated exposure