

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي



السنة: الثانية ليسانس LMD

السداسي: الرابع

الشعب: الأدبية، اللغوية، النقدية.

مطبوعة علمية مقدّمة استكمالاً لملف التأهيل الجامعي

محاضرات في اللسانيات التطبيقية

إعداد الأستاذة: نجوى فيران

2019 / 2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

لا جدال أن ظهور اللسانيات العامة قد أحدث خلخلة في المفاهيم التي كانت آنذاك، وثورة في الأسس النظرية والتطبيقية الممارسة، إنّه علم أخرج اللغة من القيود التي طالما كبّلتها من خلال إسقاط ما هو خارج عن طبيعتها، فلم تدرس اللغة إلا في إطار ذاتية وشخصية وأحوال منتجها ومستخدمها.

جاءت اللسانيات إذن لتعيد سلطة النص إلى النص، تغلق حدوده وأنساقه لتكتفي بوسيلة وحيدة هي اللغة لتحقيق هدف واحد هو فهم هذه اللغة.

ولا مرأى أنّ اللسانيات قد فتحت آفاقاً جديدة للبحث العلمي وأرست دعائم النظريات المتنبّاة، ونوّعت طرائق تطبيقها وممارستها، وقد أدى التطوّر الذي حصل على مستوى اللسانيات العامة واستوائها نظرياً ومنهجياً إلى ظهور علوم جديدة أهمّها اللسانيات التطبيقية، وهو علم حديث اعتمد على معطيات البحث اللساني لحلّ بعض المشاكل التعليمية خاصة، فهي بهذا تمثّل الجانب النفعي والعملية لللسانيات العامة، إنّها خط ضروري وواصل بين النظرية والتطبيق، وفيها تلتقي تخصصات عديدة تهدف إلى تحقيق الغايات نفسها.

وتعدّ اللسانيات التطبيقية من الحقول المعرفية الحديثة التي ساهمت في تطوير وترقية الحصيلة العلمية والمعرفية سيما تركيزها على العملية التعليمية، فقد بحثت عن الآليات التي تطوّرها وترقيها حتّى تسير وتواكب ما هو حاصل في هذا المجال الهام، فركّزت منذ نشأتها على دراسة اللغات دراسة علمية تستند إلى قواعد علمية ومنهجية، وتستثمر نتائجهما في تحديد المشكلات اللغوية، ووضع حلول لها.

من شرفة ما سبق، اختارت صفحات هذه المطبوعة أن تقف على أهمّ محاور اللسانيات التطبيقية موضحة وشارحة لأهمّ القضايا التي جاء بها مقرر المقياس.

يعدّ مقياس "اللسانيات التطبيقية" من المقاييس العمدة في تكوين الطالب العلمي والبيداغوجي، والمقترح عليه في السنة الثانية بكل تخصصاتها الأدبية واللغوية والنقدية ضمن نظام LMD المطبق في الجامعات الجزائرية بدءًا من سنة 2004، والذي يسعى إلى توفير تكوين نوعي لمسايرة العصر.

يصنّف هذا المقياس ضمن الوحدة التعليمية الأساسية، اختيرت موضوعاته بعناية شديدة، لتؤسّس انطلاقًا من اهتماماته الرئيسية، تمّ فيه تنظيم الخبرات التعليمية بشكل متدرّج ومتسلسل، ترتبط ارتباطًا بنائيًا، بدأ بالخبرات البسيطة ثم تدرّج في تعقدها، وذلك كلّ قصد تحقيق الأهداف التي سطرّت له، والتي نوجزها كالآتي:

- 1- تعميق المعارف اللسانية وتفعيلها لدى الطالب من خلال التركيز على تكوين ملكات التواصل، ومهارات التبليغ.
- 2- إكساب الطالب الكفايات العلمية والمهنية الضرورية لمهنة التدريس، أي تكوين معلّم يملك معارف لسانية تربوية، وكفاءات تؤهله لممارسة سليمة للتعليم.
- 3- إكساب الطالب القدرة على تحويل المعارف النظرية إلى تطبيقات، من خلال التركيز على توثيق الصلة بين ما هو نظري وما هو وظيفي ممارس.
- 4- إكساب الطالب كفاءات البحث في مجال الدراسات اللسانية التطبيقية التي تخص البحث في المعجم العربي ووضع المصطلح وتطوير البحث فيها.
- 6- اكتساب الطالب خبرة تخصّصية تمكّنه من القيام ببحوث ميدانية تعتمد على الممارسة الإجرائية في مذكرات التخرّج.
- 7- استثمار المفاهيم النظرية، والآليات التطبيقية قصد تطوير وسائل تعليم اللغة بحثًا عن إخراجها من قوقعة التلقين والطرائق التقليدية.
- 8- يفتح هذا المقياس الباب واسعًا للطالب في مجال حوسبة اللغة، سيما وأننا نعيش في عصر المعلومات الذي لا يتوقّف عن التطوّر والتغيّر، ولا يكون ذلك إلا بالاستعانة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال.

ولتحقيق هذه الأهداف العامة، لا بدّ من توظيف المعارف السابقة، التي تحصّل عليها الطالب انطلاقاً من فكرة

أنّ الخبرة التعليمية خبرة متكاملة مبنية على غيرها وبانية لغيرها، فإنّ أهمّ هذه المعارف تمّ استنباطها من علم اللسانيات الذي درّس في السداسي الثالث من الليسانس.

وعطفاً على السابق، حاولت هذه المطبوعة تتبّع مسار صناعة الخبرة التعليمية في مجال اللسانيات التطبيقية في

أربعة عشر محوراً أسّست لإجابات منطقية على هذه الأسئلة الرئيسة المطروحة وهي:

1- ما هي الإرهاصات التي أدّت إلى ظهور هذا العلم، وما هي المنطلقات والمرجعيات المعرفية والمنهجية التي تأسّست عليها؟

2- تعدّ اللغة الأساس في ممارسة الفعل التعليمي والتعلّمي الذي يتطلّب امتلاك المتعلّم للمهارات اللغوية الأربع، فما هي؟ وما كيفية اكتسابها؟

3- ما هي النظريات التي فسّرت فعل التعلّم؟

4- تمّ انطلاقاً من ذلك، ما هي مناهج تدريس اللغات التي شاع استخدامها؟ وما هو المنهج الأكثر تحقيقاً لنجاحة التدريس؟

5- تتميّز بعض المجتمعات باستخدام لغات أو تنوّعات لغوية عديدة لممارسة الفعل التواصلية، وتحقيق الفعالية الوظيفية، فما المقصود بالتعدّد؟ وكيف جابهت الدول هذه الظاهرة بالاعتماد على التخطيط اللغوي.

6- تعدّ مهارة الكلام من المهارات اللغوية الأكثر حضوراً في الفعل التعليمي، وقد تصيبه مجموعة من الإختلالات والتحرّيفات تحول دون تحقيق الفهم والإفهام، فيما يسمى بأمراض الكلام، فما هي أشهر هذه العيوب؟ وما هي الأسباب المؤدية إليها؟ وما طرق العلاج؟

7- ما حدود الترجمة الآلية؟ وما علاقتها باللسانيات الحاسوبية؟ وما هي أشهر النظم المستخدمة؟

انطلاقاً من هذه الأسئلة، استعان الباحث بالمنهج الوصفي للإجابة عنها، ومن ثمّ رسم حدود هذا العلم،

ومجالاته وإجراءاته.

ولم يكن ذلك إلاّ بعد تقسيم هذه المحاور إلى أقسام رئيسة، أجب كلّ قسم عن سؤال من التساؤلات السابقة

وبني إطاراً نظرياً شاملاً يحيط بكلّ تخومه، فضمت المطبوعة الأقسام التالية:

1- قسم أول ضمّ محورين يهدفان إلى تهيئة أرضية هذا المقياس من خلال الوقوف على معالم هذا العلم كمفهوم،

نشأة وتطور، ثمّ عرّج على المجالات التي يشتغل فيها هذا العلم، مع الإشارة إلى مرجعياته الفلسفية والمنهجية.

2- أما القسم الثاني فمدار حديثه انصبّ على الملكات اللغوية، وبني هو الآخر على محورين، خصّص الأول لممارتي

الاستماع والكلام، أما الثاني فضمّ حديثاً عن الكتابة والقراءة والمهارات المتعلقة بكلّ ملكة على حدى.

3- واختصّ القسم الثالث بالنظريات التي فسّرت عملية التعلّم، وشمل ثلاثة محاور، أفرد كلّ محور لنظرية من النظريات

التالية على الترتيب: السلوكية، البيولوجية والمعرفية، فحاول الباحث أن يتتبّع نشأة كل نظرية ومبادئها ومرجعياتها، ثمّ

ختم كل محور بنقد وجه لها.

4- وتأسّس هذا القسم على محورين رئيسين ناقشا أهمّ المناهج التي تمّ تبنيها في تعليم اللغات، خصّص الأول منها

للحديث عن المنهج التقليدي ومرتكزاته المعرفية والمنهجية وآليات تطبيقه، وبيان الانتقادات التي وجهت له، وعمّمت

هذه المباحث على باقي المناهج البنوية والتواصلية.

5- أما القسم الخامس فحوى محورين، أولاهما أضاء على قضية سوسiolسانية معاصرة نشأت عن تواجد اللغات في

وضعية جغرافية واحدة، وسمّيت بالتعدّد اللغوي، معرّجاً على شكله (الازدواجية والثنائية اللغوية)، أما محوره الثاني

فخصّص للبحث عن حلول لهذه المعضلة، فاقترح ما يسمى بالتخطيط اللغوي بعدّه أداة فاعلة تستخدمها الدولة

لتحقيق العدالة اللغوية، من خلال ترتيب وتصنيف اللغات الموجودة في وضعية تعدّدية.

6- وعرّج القسم السادس على إشكالية لسانية نفسية اجتماعية قد تصادف المعلّم أثناء ممارسته لفعلة التعليمي، وهو وجود متعلّم يعاني من اختلالات كلامية، فتّم تعريف العيب الكلامي، ثمّ البحث عن أسبابه ومظاهره، ومقترحًا العلاج في النهاية.

7- أما القسم الأخير فضمّ محورين، أوّل ناقش فكرة الوظائف التي تؤديها اللغة، وأكّد على الوظيفة التواصلية لها، واستعان بعلمين لسانيين لتوضيح مسار هذه اللغة أثناء انتقالها من المنتج إلى المتلقي، فاخترت دورتي التخاطب عند كلّ من سوسير وياكبسون لشرح هذه السيرورة.

وختم المقياس بمحور عنون بالترجمة الآلية أكّد فكرة أنّ اللغة مطواعة تفتح ذراعيها لأي مساهمة تهدف إلى فهمها أكثر، وتطويرها، فبيّن هذا المحور قابلية اللغة للحوسبة وأهمّ نظم ترجمتها آليًا.

وكلّ هذه المحاور ستساهم في رسم صورة واضحة ومتكاملة عن اللسانيات التطبيقية، وستمكن هذا الطالب المعلّم المستقبلي - من ممارسة تعليمية ناجحة ومؤسسة علميًا، لذلك تمخّضت عنها نتائج مهمّة ضمّنتها الخاتمة. واستعان الباحث لتحقيق الغايات الموضّحة سابقًا على مجموعة من المراجع المتنوّعة والمتخصّصة، نذكر منها: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، محمّد فتّيح: في علم اللغة التطبيقي، مازن الوعر: دراسات لسانية تطبيقية، المصطفى بوشوك: تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ميشال زكرياء: قضايا ألسنية تطبيقية، وغيرها...

والأمل كبير أن تكون هذه المطبوعة بما قدّمته من طروحات نظرية وتطبيقية قادرة على رسم تصوّر متكامل عن هذا العلم، وإعطاء آليات وإجراءات للممارسة التربوية، يستغلّها هذا الطالب / المعلّم في تقديم محتواه التعليمي لاحقًا.

وإذ ذاك فالحمد لله أوّلًا وأخيرًا على توفيقه وتيسيره للوصول إلى نهاية البحث

والله ولي التوفيق

المحاضرة الأولى: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية (المفهوم، النشأة، التطور)

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

1- أن يكون الطالب في نهاية المحاضرة قادرًا على صياغة مفهوم اللسانيات التطبيقية.

2- وإبراز أهم خصائصها التي تمتاز بها كعلم مستقل.

توطئة: لظهور اللسانيات كعلم مستقل، درست اللغة دراسة علمية بحتة بعيدة عن الدراسات الاسقاطية السابقة التي حملتها ما هو خارج عن كينونتها ونظامها، فكانت بحق محاضرات سوسير المفاتيح الأولية لهذه الانطلاقة العلمية، ونتجت عنها فروع ومجالات حاولت تطبيق معطيات اللسانيات النظرية على المشكلات النوعية العلمية، فلقد فرضت التطورات التي عرفها العالم من تحولات وتغيرات جذرية مسّت الحياة نتيجة التفجّر المعرفي والثورة التكنولوجية، إيجاد طرائق تستثمر المعطيات العلمية للنظرية اللسانية لاسيما في ميدان تعليمية اللغات.

1-النشأة وظهور المصطلح:

إنّ المتأمل للمسار التاريخي للسانيات التطبيقية يهتدي إلى أنّ أوّل ظهور للمصطلح كان سنة 1946، فقد ارتبط استخدامه آنذاك بتعليم اللغات الأجنبية في غرب أوروبا وأمريكا، ويؤكد إنجلز Engels أنّ علم اللغة التطبيقي صار مادة مستقلة في جامعة ميتشيغان سنة 1946، فمعهد اللغة الانجليزية في هذه الجامعة قد انصبّ اهتمامه على تعليم الانجليزية للأجانب، فأصدر هذا المعهد دوريته المعروفة حاليًا بـ "تعلم اللغة" بعنوان فرعي هو "في علم اللغة التطبيقي" في إصدارها الأوّل 1948، فكانت بذلك أوّل دورية في العالم تحمل في عنوانها مصطلح علم اللغة التطبيقي¹.

ولاشك أنّ المصطلح -في حدّ ذاته- قد اكتسب قدرًا من التميّز أسهم في استشارة على نطاق واسع، لأنّ

الذين روجوا له -طبقًا لكلام ماكاي Mackey أرادوا أن يوصفوا بأنهم علميون لا بوصفهم إنسانين.

¹ - ينظر، ثيوفان: اللغويات التطبيقية وتعليم وتعلم اللغات الأجنبية، تر: علي أحمد شعبان، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، دط، 1996، ص72.

وقد اكتسب المصطلح هذا القدر من التميّز نتيجة الدور الكبير الذي أداه اللغويون الذين أسهموا في المقرّرات التي صمّمها المجلس الأمريكي للجمعيات العلمية خلال الحرب العالمية الثانية، أين استخدم مصطلح علم اللغة التطبيقي مرادفًا لتعليم اللغات الأجنبية، كما أسّست مدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إدينبره سنة 1958، ومع انتشار هذا العلم الجديد في كثير من جامعات العالم، تأسّس الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي سنة 1964، والذي ساهم في توسيع مصطلح علم اللغة التطبيقي من خلال مؤتمراته الدورية التي تعقد كل ثلاث سنوات، وينتسب إلى هذا الاتحاد خمس وعشرون جمعية تهتم بعلم اللغة التطبيقي.

غير أنّ هذا المصطلح صار رديفًا لوقت طويل لتعليم اللغات، وقد أشار ستارن Starn أنّ "العلوم الأساسية التي تعالج في نظرية تعليم اللغات هي اللسانيات، علم النفس، اللسانيات النفسية، علم الاجتماع واللسانيات الاجتماعية"¹، فمصطلح تعليم اللغات الوارد في النص يتعلّق بمصطلح اللسانيات التطبيقية، كما استخدم جيرارد Girard مصطلح تعليمات اللغة بديلاً عن اللسانيات التطبيقية في أغلب منشوراته، واقترح سبولسكي Spolsky سنة 1978 مصطلح علم اللغة التربوي.

وكلّ هذه المصطلحات البديلة لم تفلح أن تحلّ محلّ المصطلح الذي استقرّ لحدّ الساعة "اللسانيات التطبيقية"، فيعرف هذا المجال نشاطاً هائلاً زاد الاهتمام به أكثر نتيجة اتساع المبادلات التجارية بين الدول، ومن ثمّة تولّدت الحاجة الماسّة إلى معرفة لغات الشعوب الأخرى، ذلك أنّ "اللسانيات التطبيقية تعني بتدريس اللغات وتنمية مهارات القراءة والكتابة والكلام في المراحل التعليمية المختلفة سواء كانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية مع الاستعانة بالوسائل البيداغوجية المنهجية التي تسهم وبشكل فعّال في بناء تقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلّمها"²، ليصير في الوقت الحالي مجالاً مستقلاً من مجالات البحث ونقطة انطلاقها.

¹ - دوغلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1994، ص173.

² - مازن الوعر: دراسة لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989، ص23.

2- في تحديد المفهوم:

تشير اللسانيات التطبيقية إلى المصطلح الجامع الذي يدلّ على "تطبيقات متنوّعة لعلوم اللغة في ميادين عملية ذات صلة بالغة مثل تعليم اللغة واكتسابها"¹، فهي بذلك الجانب التطبيقي العملي للنظريات اللسانية مع اتخاذ اللغة الموضوع الحقيقي للسانيات، وهذا ما ذهب إليه عبده الراجحي الذي عدّها "استعمال ما توفّر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل ما، تكون اللغة العنصر الأساسي فيه"²، فهي تفعيل لمعطيات النظرية اللسانية على أسس البحث اللساني نفسه، فلا يتوقّف دورها في دمج النظرية بالتطبيق فقط في مجال اللغة، وإنّما هي علم "يبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للغة من أجل تعلّمها وتعليمها للناطقين بها، وتبحث أيضاً في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلّمها"³.

إنّ اللسانيات التطبيقية إذن حقل متعدّد التخصصات، يهدف إلى تطبيق النظريات والأساليب المتاحة، أو إنتاج البحوث اللغوية، وتطوير النظريات اللغوية، والأطر المنهجية في علم اللغة العام، للعمل على حلّ المشكلات التعليمية، فهو ينطلق من استكشاف العلاقة بين النظرية والتطبيق في اللغة، لأنّه "منبر لمعالجة منهجية للمشاكل التي تنطوي على استخدام اللغة والتواصل في العالم الحقيقي"⁴، فمعظم بحوث اللسانيات التطبيقية تتّجه إلى التركيز على تعليم اللغات لدرجة أن أغلب الباحثين لم يفصلوا بين المجالين، وعدّها مصطلحاً واحداً، وهو ما يقرّ به كمال بشر في قوله "ولأهمية هذا الفرع* من الناحية التطبيقية، لم يحاول بعضهم التفريق بين تعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي في الدلالة والمفهوم، كما لو كان مترادفين ويطلقان على مفهوم واحد"⁵، ذلك أنّه في بدايات تأسيس هذا العلم، لم يغلب على دراسته إلا مجال واحد "هو تعليم اللغة سواء لأبنائها أو لغير الناطقين بها، باعتبارها لغة أولى أو لغة

¹ - حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2014، ص74.

² - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995، ص12.

³ - مازن الوعر: دراسات لسانية تطبيقية، ص23.

4 - G.Seidlhofer: Principle and Practice in Applied linguistics, Oxford University Press, 1995, P24

*- يقصد به اللسانيات التطبيقية.

⁵ - كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، دط، 2005، ص208.

أجنبية، وإن تكن معظم بحوث علم اللغة التطبيقي تتجه إلى تعليم اللغات الأجنبية¹

نصل إلى أنّ اللسانيات التطبيقية لا تعتمد على البحوث الأساسية التي يبسطها علم اللغة النظري، ولا يركن إلى المنهجية وحدها في اختيار المادة التعليمية وانتقائها، بل يزوج بين الأمرين معاً في تأسيسها لاتجاهه وآلياته، فهو يستنجد بوسائل متعدّدة للوصول إلى فهم خاص للغة، من أجل التوصل إلى حلول للمشكلات النظرية والعملية المتعلقة بعملية تعليم وتعلّم اللغة.

3- خصائص اللسانيات التطبيقية:

تحاول اللسانيات التطبيقية الإجابة عن السؤالين التاليين في ممارستها، ويتعلقان بميدان تعليم اللغات، وهما:

- ماذا نعلّم؟

- كيف نعلّم؟

وتتسم اللسانيات التطبيقية بالخصائص التالية:

أ- البراغماتية: "الأثما مرتبطة بحاجات المتعلّم، وكلّ ما يحرّك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام"²، فاللسانيات التطبيقية تعمل على تلبية الحاجيات المتزايدة المتعلقة بتعليم اللغات، خصوصاً لغات الاختصاص، أو ما يسمى باللغات الوظيفية المتخصصة كالمعاملات التجارية والبنوك والمصارف المالية، الطب...

ب- الانتقائية: من خلال انتهاج النزعة الاختيارية فيما يخص البرامج والمحتويات التي تتناسب مع المتعلّم، لأنّ اللسانيات التطبيقية تهتمّ أساساً بتعليم اللغات، وبالتالي "فالتدريس يعني الاختيار والانتقاء، إذن فعالم اللغة التطبيقي يقوم بعمليات اختيار وظيفية، على ضوء معايير النجاعة والاقتصادية والمردودية"³، وكلّها عوامل تساهم في تقديم عملية تعليمية ناجعة تحقّق الأهداف المخطّط لها مسبقاً.

¹ - محمد فتوح: في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1989، ص10.

² - صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، دط، 2000، ص12.

³ - المصطفى بوشوك: تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، دار الهلال للنشر، الرباط، ط2، 1994، ص35.

ج-الفعالية: ووسمت اللسانيات التطبيقية بذلك لأنها تبحث عن الوسائل الفعّالة لتعليم اللغات تعليمًا ناجحًا، فتنبصّ جهود المتخصصين في هذا المجال على إيجاد الوسائل التربوية الأكثر فاعلية، من خلال "انتقاء المتون الوظيفية الملائمة، والتراكيب الأكثر تكرارًا في الاستعمالات التواصلية، ووضع المناهج المتكاملة، واختيار المناهج والطرائق الأكثر فاعلية وملائمة في التدريس"¹

ويعدّ هذا المدخل (تعليم اللغات) أهمّ المجالات التي يشتغل عليها علم اللغة التطبيقي على الإطلاق، لذلك فهو يهتم بكلّ ما يتعلّق به من اتجاهات وطرائق التدريس، والوسائل المعينة للتعليم، وإعداد المعلّمين والمناهج، والمواد التعليمية.

ومن هنا فاللسانيات التطبيقية تسهم بشكل فعّال في حلّ العديد من المشكلات المرتبطة بتعليم اللغات، غير أنّه "لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تفهم اللسانيات التطبيقية على أنّها مجرد مشكلات أو قضايا ووسائل لتعليم اللغات فقط، فميدانها ومجالها رحب يقتضي إقامتها لعديد العلاقات مع بقية الأنظمة المستخدمة في الميادين التطبيقية"²، فقد استفادت اللسانيات التطبيقية من نتائج البحوث المختلفة في علوم شتى كعلم الاجتماع، وعلم التربية، من أجل اختبار نظرياته، وتطوير مناهجه، وإجراءاته البحثية، ووسائله التطبيقية.

4- اللسانيات التطبيقية من النظرية إلى التطبيق: تتحدّد اللسانيات التطبيقية على أساس البحث عن الوسائل

المتعدّدة للوصول إلى فهم خاص للغة، قصد إيجاد حلول للمشكلات النظرية والعملية المتعلّقة بعملية التدريس.

لا يجب أن تكون مهمّة اللسانيات التطبيقية اختبار إمكانية تطبيق النظريات اللسانية التي تمّدها بها اللسانيات

العامة، بل عليها أن تقوم بدراستها وتمحيصها كلّما لزم الأمر، وبمعنى آخر "فالعلاقة بين علم اللغة وتطبيقاته شراكة

مثمرة وليست فرضًا قسريًا"³ فالمسؤولية متبادلة بين علماء العلمين النظري والتطبيقي، ستؤثر بلا شك في الجانب

¹ - المرجع السابق: ص36.

² - Slama-Lasacu et Fernand Nathan: Psycholinguistique appliquée –Problème de l'enseignement des langues-, Edition du Seuil, 1996, P50-51.

³ - ميشيل مكارثي: قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005، ص23.

التطبيقي لعلم اللغة قصد إيجاد الحلول اللغوية التطبيقية.

ويمكن أن نحدّد أدوار كلّ منهما كالآتي:¹

- 1- تقع المسؤولية على عاتق علماء اللغة في وضع النظريات اللغوية القابلة للاختبار، والمرتبطة بالحقائق.
 - 2- يفترض من علماء اللغة أيضاً تقديم نماذج وأطروحات لغوية تتلاءم مع القيم الأكاديمية، والحدس والعقل.
 - 3- أمّا علماء اللغة التطبيقين فعليهم الحرص على عدم تشويه هذه النظريات والنماذج.
 - 4- وعليهم أيضاً مسؤولية عدم تطبيق هذه النظريات والنماذج لأغراض لا تلاءم هذه النظريات.
 - 5- على علماء اللغة التطبيقيين العمل للتوصّل إلى نماذج ذات صلة بالسمات اللغوية، أي حتمية تطوير نماذجهم الخاصة لدراسة اللغة.
 - 6- ويشترك الفريقان من علماء اللغة، وعلماء اللغة التطبيقين في تبادل الخبرة مع العاملين في الميدان من معلّمين وعلماء النفس، والعاملين في المجالات ذات الصلة بالتعليم.
- إذن على علماء اللسانيات التطبيقية صياغة مفاهيم ونظريات في ضوء الظاهرة المراد تفسيرها، انطلاقاً من علم اللغة، ثمّ اختبار مدى قابليتها للتطبيق فيما بعد، فلا انفصال بين التنظير والتطبيق في هذا العلم.

¹ - ينظر السابق، ص 24-25.

المحاضرة الثانية: اللسانيات التطبيقية (المجالات والمرجعيات)

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

- 1- أن يكون الطالب في نهاية المحاضرة قادرًا على تحديد أهم المجالات التي تشغل فيها اللسانيات التطبيقية، مع بيان أهم العلوم المرجعية التي تأسست انطلاقًا منها.
- 2- وأن يحدّد أهم فروع اللسانيات التطبيقية.

تمهيد:

تعدّ اللسانيات التطبيقية مجالاً مستقلاً من مجالات البحث العلمي، ويعدّ الوعي بالمشاكل التطبيقية في ميدان تدريس اللغات، وتحليل هذه المشكلات، وإيجاد الحلول الناجعة لها نقطة البداية والارتكاز في عمل اللساني التطبيقية، الذي يستند على المعارف النظرية اللسانية، فيختار منها ما يحتاجه من بين المعطيات النظرية التي تمدّه بها علوم اللغة المختلفة، ثمّ تعمل على تفسيرها وإعادة تنظيمها لتناسب مع حاجيات التعليم.

1 / مجالات اللسانيات التطبيقية: من أوجه نشاطاتها ما يلي:

1- التخطيط اللغوي: ويهدف إلى "حلّ مشكلات الاتصال اللغوي على مستوى الدولة، وذلك بتقديم خطط علمية واضحة ومحدّدة الأهداف للتصدّي للمشكلات اللغوية"¹، ويرتكز أكثر على عمل الجماع اللغوية التي تسعى لحلّ مشاكل اللغة.

2- تعليم اللغات: ويعدّ أهمّ مجال، فيعنى بكلّ ما له صلة بتعليم اللغات من الاتجاهات والطرائق والوسائل **المعنية**، ومن إعداد للبرامج والمقرّرات.

3- تصميم المقرّرات التعليمية: ولا يكون إلاّ من خلال تحديد الهدف من المقرّر، والذي سيؤدّي إلى تحديد المحتوى المنشود من الجوانب الخاصة ببنية اللغة والمعجم، وكذا المهارات اللغوية المستهدفة.

4- دراسة لغة الإعلام.

5- دراسة لغة الإعلان التجاري، واختيار اللغة المؤثّرة أكثر في المتلقي.

¹ - حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص80.

6-هندسة الاتصال: وتعتمد على الطرائق الحديثة بغية تمثّل الهدف بأسهل وسيلة ممكنة.¹

7-صناعة المعاجم "وتشمل خطوات هي: جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل وترتيبها طبقاً لنظام معين، وكتابة المواد، ثمّ نشر الناتج النهائي"²

8-تصميم النظم الكتابية: "وهي عملية فنية تعتمد تقنيات الاتصال، حيث تدخل في صناعة توصيل الخطاب دون تشويش"³

9-تحليل الأخطاء: فقد اهتمّت اللسانيات التطبيقية بالأخطاء الشائعة، وغير المتعمّدة لما تطرحه من مشكلات لغوية، وأتبعت الخطوات التالية: جمع المادة عن طريق توجيه مجموعة من الاستبانات والاختبارات للمتعلّم، تحديد الأخطاء ووصفها، تصنيفها، معالجة هذه الأخطاء.

10-إجراء الاختبارات اللغوية سواء تعلّقت باللغة الأصيلية أو الأجنبية، والسعي إلى تطوير الوسائل اللازمة لتحسين هذه الاختبارات من ناحية المحتوى، ومن الناحية الفنية للوصول بها إلى أعلى درجة من الصدق والثبات والتمييز وسهولة التطبيق.⁴

11-الترجمة والترجمة الآلية: تتحدّد الترجمة في استبدال لغة بلغة أخرى للتعبير عن المعنى نفسه، أمّا الترجمة الآلية، فيتدخل فيها الذكاء الاصطناعي، عن طريق مساعدة الحاسوب لأداء فعل الترجمة عن طريق الأنماط اللغوية والمعرفية المخزّنة، بفعل التراكيب والمصطلحات التي يسترجعها في مقابل اللغة التي يترجم منها.⁵

12-علاج العيوب الكلامية التي يعاني منها المتعلّم، والتي تعوق عملية اكتساب لغة سليمة، ممّا يحدّ من قدرته على الفهم والإفهام.

¹ - صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص13.

² - محمد حسن عبد العزيز: مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000، ص102.

³ - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص12.

⁴ - ينظر توفيق محمد شاهين: علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985، ص32.

⁵ - ينظر، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص75.

13-دراسة التداخلات: لأنّ مناهج اللسانيات التطبيقية الحديثة لا تغفل تأثيرات لغة المنشأ في تعليم اللغة، لذلك كانت الدراسات اللغوية المقارنة من أنشط الباحث في هذا العلم.

2 / المرجعيات:

أ- علم اللغة الرافد الأساس:

كان حقل اللسانيات التطبيقية في بداية ظهوره مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً باللسانيات النظرية، حيث تبنت اللسانيات التطبيقية في بداياتها طرائقاً تستقي مبادئها مباشرة من اللسانيات العامة كطريقة النحو، الترجمة، والطريقة السمعية الشفهية، وهذا ما جعل الكثير من الباحثين يصنفونها على أنّها جزء من اللسانيات العامة، فهي "نشاط لغوي يقع تحت مظلة اللسانيات العامة، ويستمدّ منه قوّته ومكانته، وما اللسانيات التطبيقية إلاّ تطبيق لمبادئ اللسانيات العامة على بعض المسائل العملية"¹، في حين يرى جمع كبير من الدارسين أنّ حقل اللسانيات التطبيقية ليس فرعاً من اللسانيات العامة، وإنّما هو علم مستقلّ له مجالاته ومصادره، ورغم هذا الجدل إلاّ أنّ السواد الأعظم من الباحثين يقرّون بالدور الذي لعبته وتلقبه اللسانيات العامة في تغذية اللسانيات التطبيقية، وبحوثها وتطبيقاتها، إذ قدّمت الأسس النظرية لغالبية البحوث التي أجريت في اللسانيات التطبيقية، فعُدّت بحقّ الممون الرئيس لها، لاسيما على مستوى الحقائق العلمية المتعلقة بطبيعة اللغة وخصائصها الصوتية والصرفية، النحوية والدلالية وانطلاقاً منها "يبدأ علم اللغة التطبيقي في وضع الأساليب والإجراءات التي يستطيع بها أن يحوّل هذه الحقائق المجرّدة إلى استراتيجية تتمثّل في مقررّ تعليمي"².

كما استفادت اللسانيات التطبيقية أيضاً من المنهج الوصفي الذي استنبطه سوسير في وصف اللغة ودراستها كنظام متداخل ومتكامل على اعتبارها مجموعة مركّبة من العناصر، تتحدّد في إطارها المكونات والعلاقات التركيبية، والتي تتسلسل وتتكامل لتجعل من الأنظمة متداخلة، ومن الوظائف متضامّة، كما أفادت من النظرية التوليدية

¹ - صالح ناصر الشويخ: قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، دار وجوه للنشر، السعودية، ط1، 2017، ص14.

² - حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص75.

التحويلية لتشومسكي في تحديدها لمفهوم القدرة في اكتساب اللغة، وكذا مفهوم الأداء الذي لا يمكن فهمه إلا في ضوء البنية العميقة والسطحية ...

غير أنّ مهمة اللسانيات التطبيقية في الوقت الحالي تعدّت اختبار إمكانية تطبيق النظريات اللغوية إلى دراستها وتمحيصها، فصارت العلاقة بين اللسانيات العامة والتطبيقية علاقة "شراكة مثمرة، وليست فرضًا قسرًا بلا تفاصيل، يقوم به واضعو النظريات على القائمين على التطبيقات"¹.

كما تستمدّ اللسانيات التطبيقية من علوم أخرى مرجعياتها وآلياتها في حلّ مشكلات تعليم اللغات، دون أن تكون العلاقة بينهما علاقة مباشرة، وإّما من خلال تطويع المادة لتناسب مع طبيعته.

ب- علوم أخرى: ولأنّ اللسانيات التطبيقية، كما أشرنا سابقًا تشتغل في ضوء سؤالين: ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ فإنّ الإجابة لن تكون إلا في علم التربية الذي يقدّم الإجراءات التعليمية الفعّالة، إضافة إلى علم النفس وعلم الاجتماع وفروع أخرى من هذه العلوم، ويؤكد الشويخ أنّ هذه القائمة من العلوم مفتوحة، لأنّ الحاجات المستقبلية تتطلب الاستعانة بعلوم أخرى²، وتعدّد مصادر ومرجعيات اللسانيات التطبيقية يعود إلى طبيعة هذا العلم، فهو انتقائي يعتمد على أي مصدر من مصادر المعرفة، لحلّ المشكلات اللغوية والتعليمية، فهذه المشكلات هي الأخرى تشمل على عوامل مختلفة إلى جانب العوامل اللغوية، كالعوامل التربوية، الاجتماعية، النفسية، الأنثروبولوجية، السياسية، الاقتصادية ...

3 / فروعها:

لأنّ اللسانيات التطبيقية علم يستخدم "النظريات اللغوية ونتاجها في حلّ المشكلات ذات الصلة باللغة، وذلك في ميادين غير لغوية، فحققت هذا العلم شديد الاتساع"³، فإنّ له عديد الفروع أهمّها:

¹ - ميشال مكارثي: قضايا في علم اللغة التطبيقي، ص23.

² - ينظر، الشويخ: قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص16.

³ - حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص12.

أ- اللسانيات النفسية:

بدأ استعمال هذا المصطلح خلال الخمسينات، عندما عقدت ندوة اللسانيات النفسية سنة 1953 بإشراف Sebeok Osgood، وقد بدأت ملامح اللسانيات النفسية Psycholinguistique تبدّى في أصفى صورة لها في ألمانيا على يد "وليام فونت W.Vundt" الذي يعدّ أوّل من أسّس مخبراً لعلم النفس سنة 1879، وأوّل من كتب المقالات المتعلّقة بسلوكية اللغة.¹

في حين ترجع معالم النزعة اللسانية-النفسية في شكلها العلمي المتميّز إلى أفكار واطسون Watson مؤسس علم النفس السلوكي، الذي يرى أنّ "السلوك الإنساني ما هو إلاّ سلوك ديناميكي، وأنّ العقل غير مناسب للدراسة النفسية"²

وتعدّ اللسانيات النفسية علمًا يجمع ما بين اللسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، لذلك فهي توصف بأنّها علم ما بين الفرعين، إذ "تتناول اللغة من جانبها النفسي، فيتقاطع علم النفس في المنهج مع اللسانيات ليشكّل لنا هذا التقاطع ما يعرف باللسانيات النفسية"³، لذلك عنيت اللسانيات التطبيقية بدراسة العلاقات بين الرسائل والمميّزات الفردية للألسنة البشرية المختارة وبين مفسّرها، أي التركيز على عمليتي التشفير وفكّ التشفير، وهذا ما يؤكّده مازن الوعر بقوله "هي العلم الذي يبحث في اللغة على أنّها ظاهرة نفسية سيكولوجية، يقوم بإنتاجها أو تكوينها الإنسان وحده فقط، لذلك لا بدّ من هذه العلائق التي تربط اللغة بنفسيات متكلّمها على اختلاف أعمارهم، واختلاف جنسهم، واختلاف ثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم"⁴

وتهمّ اللسانيات النفسية بالجانب اللغوي للمتكلّم، والجوانب المصاحبة لعملية اكتساب اللغة ونموّها وتطوّرها،

لذلك عدّت هذه موضوعاتها:

¹ - ينظر، أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1999، ص23.

² - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية-، الجزائر، 2000، ص39.

³ - محمد صالح بن عمر: كيف نعلّم العربية لغة حيّة - بحث في إشكالية المنهج-، مطبعة الوفاء، تونس، 1998، ص23.

⁴ - مازن الوعر: دراسات لسانية تطبيقية، ص74-75.

- كيفية تحليل المستمع للأصوات التي يتلقاها ليصل إلى المعاني التي يريدتها المتكلم.

- كيفية تعلّم الطفل للغة الأم، من خلال التركيز على العلاقة بين النمو اللغوي ونموّه الإدراكي.

- دراسة أمراض اللغة واضطرابات النطق وعيوب الكلام.

- دراسة العمليات التي تسبق عملية إصدار الأصوات، من خلال التركيز على كيفية تحويل المتكلم الاستجابة إلى

رموز لغوية، وذلك لا يكون إلا بالتنسيق ما بين الجهاز العصبي والجهاز النطقي.¹

ومن هذه الموضوعات تحدّدت وظيفة اللسانيات النفسية في الإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسة هي: كيف

يكتسب الطفل اللغة؟ وكيف يفهمها؟ ثم كيف ينتجها؟

لذلك فقد أطلق عليها ميشال زكرياء مصطلح "السيكوالسانية"²، لأنها تتناول العلاقة الموجودة بين حاجات التعبير

وبين الوسائل اللغوية المشبعة لهذه الحاجات، فهي تركز على محورين أساسيين هما: الاكتساب اللغوي والأداء

اللغوي.

ب- اللسانيات الاجتماعية:

بظهور اللسانيات أكّد سوسير أنّ اللغة مؤسسة اجتماعية، ودرستها ما هي إلا دراسة لنسق من الوقائع

الاجتماعية، ليأتي تلميذه "ميي" ويضيف مفهوم الظاهرة الاجتماعية ويصبغه بصبغة دوركايمة، "فقد ظلّ يدعو إلى

الاحتفاء بالطابع الاجتماعي للغة"³، لتتوالى بعد ذلك جهود بول لافارغ، ينكولاي مار، برستين، وليام لابوف

وغيرهم.⁴ وبالرغم من كلّ تلك المساهمات التي زكّت دراسة اللغة داخل محيطها الاجتماعي، لم يظهر ميدان مستقلّ

يعنى بدراسة الضوابط السوسيوغوية والثقافية التي تحدّد الاستعمالات اللغوية في سياقات اجتماعية متنوّعة.

وظلّ الأمر على ما هو عليه حتّى نهاية الخمسينيات مع ازدهار الدرس اللساني الذي التفّ حوله علماء

¹ - أنسي محمّد أحمد قاسم: مقدمة في سيكولوجية اللغة، مطبعة موسكي، القاهرة، 1997، ص10.

² - ميشال زكرياء: قضايا ألسنية تطبيقية - دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة ترائية-، دار العلم للملايين، بيروت، دط، 1993، ص71.

³ - جون لويس كلفي: علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبية، الجزائر، دط، 2006، ص14.

⁴ - ينظر، عبد الحميد دباش: اللغويات الاجتماعية، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، ع3، ماي2004، ص14.

الاجتماع والانثروبولوجيا... لدراسة اللغة لا كهدف في حد ذاته، وإنما كوسيلة لتدعيم فرضياتهم، ونتج عن ذلك ظهور البوادر الأولى لميدان معرفي أطلق عليه اسم اللسانيات الاجتماعية.

تعرف اللسانيات الاجتماعية بأنها "فرع من علم اللغة، ويختص بدراسة اللغة كظاهرة اجتماعية"¹، أي هي العلم الذي يبحث في جوانب التفاعل بين جانبي السلوك الإنساني من حيث استعمال اللغة، والتنظيم الاجتماعي لهذا السلوك من خلال "دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع"²، من حيث التركيز على العلاقات القائمة بين الأشكال اللغوية والمتغيرات الاجتماعية التي تضبط استعمال اللغة من خلال وصف وضبط هذا النسق الاجتماعي، أي دراسة من يتكلم وبأي لغة يتكلم، ومع من يتكلم، ومتى يتكلم، وهذه كلها متغيرات سياقية تحدد الشكل اللغوي والأسلوب المفروض أن يستخدم في هذا السياق حتى تنتج عملية التخاطب.

ويحدد فاسولد جوهر اللسانيات الاجتماعية في حقيقتين هما:³

1- أن اللغة تنوع، ويتجسد هذا التنوع في الفروق الصوتية والخيارات بين اللغات التي يقوم بها المتكلم.

2- الوضع الاجتماعي: أي كشف اللغة عن هوية الفرد وانتماءاته.

ج- اللسانيات التقابلية: ومدار بحثها "المقابلة بين لغتين أو لهجتين أو لغة ولهجة"⁴، كما تتناول أيضًا دراسة الفروق بين اللغة الفصيحة واللغة الأجنبية، وهذا بغرض تحديد النظام الصوتي أو النظام الصرفي أو نظام الجملة، أو حتى البنية الدلالية، وهذه الفروق تمثل جانبًا من الصعوبات التعليمية التي ينبغي مراعاتها في تصميم البرامج.⁵

¹ - محمد حسن عبد العزيز: علم اللغة الاجتماعي، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، 2009، ص10.

² - هديسون: علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990، ص12.

³ - ينظر، فاسولد: علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر: إبراهيم الفلّاي، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، 2000، مقدمة المؤلف.

⁴ - محمود سليمان ياقوت، فقه اللغة وعلم اللغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 1994، ص261.

⁵ - ينظر، محمود فقهي حجازي: البحث اللغوي، دار غريب، القاهرة، دط، ص121.

نشأ هذا العلم في رحاب اللسانيات التطبيقية، ويستمد جذوره من النظريتين: السلوكية والبنائية اللتين ترى أنّ الصعوبة في تعليم اللغة الثانية تكمن في تشابك وتداخل أنظمة اللغة الأولى مع الثانية، وعليه فبالإمكان معرفة المشكلات التي تواجه متعلّم أي لغة من خلال تصنيف التقابلات اللغوية بين كلتا اللغتين.¹

ويهدف التحليل التقابلي إلى:

- 1- رصد أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.²
- 2- توقّع المشكلات التي تعترض سبيل المتعلّم في تعلّم اللغات.
- 3- محاولة الإسهام في تطوير المواد الدراسية المعتمدة في تدريس اللغات.

د- اللسانيات التعليمية:

ويعدّ من أهم فروع اللسانيات التطبيقية، والذي يعود الفضل في ظهوره إلى مكاي Makey

والتعليمية من حيث أنّها وسيلة إجرائية لترقية قدرات المتعلّم قصد إكسابه المهارات اللغوية، تقتضي بالضرورة الإفادة من الجانب النظري الذي تمثله اللسانيات ومدارسها ونظرياتها، وهذا ما يؤكّده أحمد حساني "إنّ تعليمية اللغات لا يستقيم لها أمر إلاّ إذ انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر، وما يوفّره من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفاً لإيجاد التفكير العلمي الكافي لكلّ القضايا التي تتعلّق بكل جوانب الظاهرة اللغوية"³

كما تفيد أيضا التعليمية من علوم أخرى كعلم النفس والتربية، غير أن الحاج صالح يؤكد أنّها لا تختص باللساني والنفساني والتربوي فحسب، بل تمتدّ إلى اختصاصات أخرى كعلم الأعصاب وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم، وسيؤدي "البحث التطبيقي الجماعي المشترك إلى أن تستفيد النظريات المختلفة المنابع بعضها من بعض حتّى تصير

¹ - ينظر، هـ. دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص 183.

² - ينظر، عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعلّم العربية، ص 47-48.

³ - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 2.

أرقى وأكمل مما كانت وهي مقصورة على الاختصاص الواحد¹، وبناء على ذلك، فالتعليمية همزة وصل تجمع بين مجالات مختلفة وعلوم متنوّعة تسعى لتحقيق هدف مشترك بينها.

تهتم التعليمية بتطوير اكتساب المعارف والكفاءات، وبآليات اكتساب اللغة وتبليغها بطرق علمية اعتمادًا على التحريات الميدانية والبحوث التي أثبتتها العلماء في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية... وهذا ما دفع بمحمّد الدريج إلى تحديد مرجعياتها وإطارها النظري، وإجراءاتها التطبيقية بقوله "أنّها الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي-الحركي"² يتحدّد دور التعليمية بتفاعل العناصر التالية: المعلّم، المتعلّم، المحتوى، الطريقة، الأهداف، لذلك فهي تحاول أن تجد تفسيراً لهذا التفاعل الحاصل، وبالتالي إنشاء وضبط معايير فاعلة لجعل نشاط كل المعلّم والمتعلّم عقلياً ونظامياً.

هـ- اللسانيات الجغرافية: يقوم هذا العلم بدراسة وتصنيف اللغات واللهجات طبقاً لموقعها الجغرافي، وبالنظر إلى خصائصها الصوتية والصرفية، النحوية والدلالية الفارقة بينها، وتنتهي بوضع أطالس لغوية، حيث تتوزّع التنوّعات اللغوية وفق رموز خاصة على خرائط جغرافية توضّح موقعها وخصائصها اللغوية³.

وتعدّ اللسانيات الجغرافية من العلوم اللغوية الحديثة التي تعنى بدراسة التنوّع في استعمال اللغة عند الأشخاص أو المجموعات من أصول جغرافية مختلفة.

لذلك يمكن أن نوجز اهتماماتها في الآتي:

1- دراسة التوزيع الجغرافي للغات وتوضيح ذلك من خلال الأطالس اللغوية.

2- تهمّ بدراسة انتشار اللغة وأنحسارها.

¹ - عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، 1974، ص23.

² - محمّد الدريج: التدريس الهادف، قصر الكتاب، الجزائر، دط، 1994، ص28.

³ - ينظر، حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص77.

3- توضيح الأهمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية للغات في مناطق العالم¹.

4- بيان طرق التفاعل بين اللغات، وكيفية تأثير العامل اللغوي على تطوّر الثقافة الوطنية.

و- اللسانيات الحاسوبية:

تعدّ اللسانيات الحاسوبية فرعًا خاصًا من اللسانيات العامة، يعتمد على دراسة النواحي الحاسوبية أثناء إنتاج اللغة وتحليلها، من أجل إنتاج برامج حاسوبية خاصة.

وتنطلق من تحيّل الحاسوب عقلاً بشريًا، في محاولة لاستنكاه العمليات العقلية والنفسية التي يقوم بها العقل البشري حين ينتج اللغة ويستقبلها، فهي "علم مختصّ في دراسة اللغات ومعالجتها بشكل تطبيقي لخلق برامج وأنظمة معلوماتية ذكية، ويتحدّد دورها في مساعدة مستخدم الحاسوب على حلّ بعض الأمور المتعلقة باللغة وبالمعلومات الرقمية بشكل عام"²، فهي إذن "نظام يبني بين اللسانيات وعلم الحاسوب المعني بحوسبة الملكة اللغوية"³

وتشتغل اللسانيات الحاسوبية نظريًا وتطبيقيًا:

1- الجانب النظري: وتسمى فيه باللسانيات الحاسوبية النظرية التي تبحث في "الإطار النظري العميق الذي به يمكننا أن نفترض كيف يعمل الدماغ الإلكتروني لحلّ المشكلات اللغوية"⁴

2- الجانب التطبيقي: ويعتني بالنتائج العملي لنمذجة الاستعمال الإنساني للغة، فهو يهدف إلى إنتاج برامج ذات معرفة باللغة الإنسانية تحسن من التفاعل بين الإنسان والآلة.⁵

وكانت البداية الحقيقية لهذا العلم بعد بزوغ فجر النظرية التوليدية التحويلية التي طبّقت الأسس والمعادلات

الرياضية على التحليل اللغوي، ثمّ صياغة اللغة صياغة رياضية من أجل برمجتها في الحاسوب وذلك بغرض استنباط

¹ - ينظر، ماريو باي: أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، ص37.

² - غسان مراد: الألسنية المعلوماتية - تطوير اللغة في عصر التقنيات الحديثة، جريدة السفير، لبنان، 2004.

³ - نهاد الموسى، العربية - نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية-، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2000، ص53.

⁴ - مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس، سوريا، دط، 1988، ص407.

⁵ - ينظر، نهاد الموسى: العربية - نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية-، ص54.

قواعد مقننة ودقيقة، ويسعى في النهاية إلى أن يهيئ للحاسوب كفاية لغوية تشبه ما يكون للإنسان حين يستقبل اللغة ويدركها ويفهمها، ثم يعيد إنتاجها وفق المطلوب.

خاتمة:

نستشفّ ممّا سبق أنّ اللسانيات التطبيقية قد اكتسبت الطابع العلمي والاستقلالي بعد مسيرة طويلة، لتشكّل كياناً مستقلاً، لكنّه يركّز على أسس علمية مستمدّة من النظريات اللسانية المعاصرة، فعدّت بذلك اتجاهاً معرفياً بارزاً يعوّل عليه في تذليل الصعوبات التعليمية وتطوير الطرائق التدريسية الناجحة.

المحاضرة الثالثة: الملكات اللغوية إنشاء اللغة (الكلام)، فهم اللغة (الاستماع)

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

- 1- أن يكون الطالب قادرًا على تحديد خصائص المهارة اللغوية.
- 2- وأن يكون قادرًا على بناء تصوّر عام حول مهارة الكلام مفهومًا وأنواعًا ، طرائق وأهداف تدريسية.
- 3- تحديد مفهوم الاستماع ومستوياته، أنواعه، مهاراته، ومعينات تدريسه.

تمهيد:

تمثّل المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، الكلام، الكتابة، القراءة)، أساسًا للتعليم والتعلّم، وركيزة هامة لاكتساب آليات اللغة واستعمالها تواصلًا، ولا يقف الأمر عند تعلّم اللغات، بل يتعداه إلى تنمية القدرات المعرفية والعقلية للمتعلم، والاتجاهات الوجدانية، والمهارات النفس-حركية، وكلّ هذا يساهم في تحقيق تكامل في نموّ جوانب شخصية المتعلّم.

أولًا: مفهوم الملكة (المهارة اللغوية)

عرّفت بأنّها "أداء يقوم به الفرد بإتقان وفعالية في فترة زمنية قصيرة"¹، إذ تتطلب المهارة وجود الدقّة والسرعة والكفاءة في إنجاز أي فعل كان حركيًا أم عقليًا، فهي "نشاط عقلي وبدني يؤديه الفرد، حيث يتمّ هذا الأداء بالسرعة والدقّة والسهولة وتحقيق الأمان، والتكيف مع ظروف المتغيّرات بحيث يؤدي هذا النشاط في النهاية إلى مستوى عالٍ من الإتقان والجودة في الأداء"²

ولا تتحقّق هذه الجودة إلّا بإتباع خطوات متتالية ومتدرّجة أثناء أداء هذا العمل الحركي أو العقلي بشكل متناسق والوصول بها إلى درجة الإتقان قصد تحقيق الأهداف المسطّرة بأقلّ جهد، وأقصر وقت.

وتوصف المهارات اللغوية بأنّها ملكات تراكمية تبدأ من السهل البسيط إلى المعقّد، لذلك ربطت كثير من الدراسات بين النضج الجسدي والعقلي، والتدريب والخبرة من ناحية، وإتقان هذه المهارة بدرجة عالية من ناحية أخرى"³

وتؤدّي المهارات اللغوية دورًا فعّالًا في تعليم اللغة العربية وفنونها، ومن ثمّ في العملية التعليمية القائمة أساسًا على اللغة.

¹ - نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللغة والفكر، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط2، 2005، ص24.

² - محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار حامد للنشر، الأردن، ط1، 2006، ص76.

³ - ينظر، نبيل عبد الهادي وآخرون، ص24.

ثانياً: أنواع المهارات اللغوية.

إذن، إنّ المهارة نشاط عضوي مرتبط باليد أو اللسان، العين أو الأذن، لذلك فاللغة تتكوّن من أربع مهارات رئيسية: الكلام، الاستماع، الكتابة، القراءة.

أ- مهارة إنشاء اللغة (الكلام):

1- تعريفها: توصف مهارة إنشاء اللغة بأنّها مهارة وإنتاجية، فهي "القدرة على التعبير اللغوي عن أفكار أو مشاعر أو رغبة ما المراد إيصالها إلى الآخر، بواسطة أصوات متسلسلة مكوّنة للكلمات والجمل، وتخضع لقواعد نحوية وصرفية، تركيبية وبراغماتية في سياق معيّن"¹

يعدّ الكلام (التحدّث) من المهارات اللغوية الأساسية في اكتساب المتعلّم ملكة لغوية متكاملة، والتي تؤدي إلى خلق تواصل تعليمي بناء، ولا يكون ذلك إلاّ بترسيخ الاستعمالات السليمة، قصد تنمية القدرات التراكمية اللغوية، والرفع من مستويات باقي المهارات الإنتاجية والاستقبالية، فلا يمكن إلاّ أن نقول أنّ الكلام "غاية أساسية لتعليم اللغة وتعلّمها من حيث استخدام لغة سليمة منظمّة خالية من غموض اللفظ وخفاء المعنى"²

يرتبط مفهوم الكلام بالناحية التصويتية، أين يتمّ تحويل الخبرات التي يمرّ بها المتكلّم إلى رموز لغوية مفهومة من جمل وكلمات وأصوات، كما يتحدّد مفهومه في أسلوب الفرد أي بالاستعمال الفردي للغوي من خلال الاختيار بين البدائل الممكنة التي تقدّمها له اللغة، فالكلام "عمل، واللغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك، واللغة معايير لهذا السلوك، والكلام نشاط، واللغة قواعد هذا النشاط"³، ويسمح الكلام بتشخيص اللغة وتحقيقتها صوتياً، لذلك ضمّ ركنين: معنوي يحوي الأفكار المراد التعبير عنها، ولفظي ترميزي يترجم هذه المعاني عن طريق الأصوات والكلمات ذات دلالة اصطلاحية متعارف عليها بين المتكلّم والسامع.

2- عمليات الكلام: إنّ الكلام عملية معقّدة تتمّ من خلال تتابع العمليات التالية:

أ- استشارة المتكلّم إمّا داخلياً من خلال استجابته لحاجته النفسية في التعبير عن فكرة أو الإفصاح عن شعور، أو خارجياً كأن يطلب منه التعبير عن رأيه في موضوع ما أو الإجابة عن سؤال طرح.

ب- الترميز: بعد تحديد وتنظيم الأفكار المراد التعبير عنها، يتطلّب من المتكلّم "البحث في مخزونه اللفظي عن ألفاظ

¹ - لعجال ياسين: أثر مهارات الإنتاج والفهم اللغوي على فعالية الاتصال لدى الطفل التوحد، مجلّة ممارسات، جامعة تيزي وزو، 2012، ص208-209.

² - عبد الله الكندري وإبراهيم محمد عطا: تعليم اللغة العربية -المرحلة الابتدائية-، مكتبة الفلاح، الكويت، دط، 1993، ص34.

³ - تمام حسان: اللغة العربية مبناها ومعناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دط، 1973، ص32.

وتراكيب لغوية صالحة لحمل تلك الأفكار مع الحرص على أن تكون ملائمة لمقتضى حال السامع وسياق الكلام"¹

ج- مرحلة النطق: وتعدّ هذه المرحلة الاستجابة الظاهرة للاستشارة التي تعرض لها المتكلم مسبقاً، أمّا المستمع فلا يرى في عملية الكلام سوى هذا المظهر الخارجي البارز.

إنّ عملية الكلام تقتضي وجود العناصر التالية:

1- المعاني المراد التعبير عنها (ركن معنوي).

2- التراكيب المستعملة للتعبير عنها (ركن معنوي).

3- القواعد والقوانين التي تحكم البنيات الخاصة الواردة في الكلام على شكل أصوات مسموعة.

4- مطابقة هذه التراكيب والألفاظ والمعاني التي تحملها لمواقف خاصة، وتعبيرها عن مقامات بعينها.²

5- أن يكون معنى اللفظة والتركييب المستخدم متوافق بين المرسل المتكلم، والسامع المستقبل.

3 / الجوانب المتعلقة بمهارة الكلام:

لمهارة الكلام جوانب متعدّدة متّصلة بالمتكلم، لذلك تمّ تبنيّ برامج واعدة تساهم في تنمية هذه المهارة من خلال

التركيز على عملية النطق، وبناء المفردات، وتحديد المعاني وما يربط الجمل من قواعد وقوانين، وهذه الجوانب هي:

أ- أساس حسّي حركي: الذي يتعرّف فيه الطفل على آليات النطق السليم للأصوات من خلال تدريب أعضاء النطق على إخراجها من مخرجها السليم، والتمرين على آليات التنغيم، واستخدام النبر الذي يجعل من كلامه منطوقاً لغوياً مفهوماً.

ب- الأساس المعرفي: ويشير إلى تمكين المتعلّم من تكوين عادات لغوية سليمة، من خلال حسن اختيار الكلمات والجمل والتعابير المحقّقة للمعاني المراد التعبير عنها على "أن تكون متّصفة بسلامة التركيب والموضوعية، واكتمال المعنى فضلاً عن صحة أدوات الرّبط بحسب المعاني"³، وكلّ هذه الإجراءات ستمكّن المتعلّم من تكوين عادات لغوية سليمة كبناء مفردات صحيحة، وتركيب دلالات مفهومة.

ج- الأساس النفسي الاجتماعي: ويتعلّق بـ"قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي السليم وإحساسه بالانتماء إلى جماعة الزملاء، وما يستتبع ذلك من إحساسه بالثقة بالنفس والمبادرة والتلقائية"⁴، ولن يتحقّق ذلك إلا إذا ترك المعلم

¹ - محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر، الأردن، دط، 2007، ص115.

² - ينظر، المصطفى بوشوك: تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، دار الهلال للنشر، الرباط، ط2، 1994، ص253.

³ - زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية (الاستماع، التحدّث، القراءة، والكتابة) وعوامل تنمية المهارة اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2008، ص73.

⁴ - كريمان بدير وإيميلي صادق: تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص73.

الفرصة لتعلّمه ليفصح عمّا في نفسه، وتشجيعه حتّى يعبر عمّا يشعر به، دون أن يفرض عليه موضوع الحديث.

3- عناصر الكلام:

يعدّ الكلام مهارة إنتاجية تعتمد على إخراج الأصوات اللغوية وفهمها، ويتصل ذلك بعمليات فسيولوجية كالتنفّس، وتحريك الأحبال الصوتية، كما تعتمد على حركة اللسان غير أنّ التحدّث فن لغوي يتضمّن العناصر التالية:

أ- **الصوت**: وهو أساس عملية التواصل، التي تعتمد إضافة إليه على مجموعة من الحركات والإشارات.

ب- **اللغة**: فالصوت يحمل حروفًا وكلمات وجمل يتمّ النطق بها وفهمها، وليس مجرد أصوات لا مدلولات لها، أي ما يسمى بالركن اللفظي الذي إذا توافر في الكلام أدّى إلى "توافر فنية القول، وما يستلزمه من التدريب على بناء الجمل والتراكيب اللغوية والمعبرة وتحقيق التوازن بين المعنى والمبنى، وعدم الإسراف والتكلّف اللفظي"¹

ج- **التفكير**: لا معنى للكلام بلا تفكير يسبقه وإلا كان الكلام أصوات لا مضمون لها ولا هدف منها، فما الكلام إلا "تنفيذ لما فكّر فيه المتكلّم وصاغه نتيجة الاستشارة الحاصلة فينطق بما فكّر"²، فهو بهذا عملية عقلية تقوم على آليات عقلية سريعة وخطوات محدّدة.

د- **الأداء**: ويشير إلى الكيفية التي يتمّ بها من تمثيل للمعاني³، من خلال استخدام نسق لغوي مختار، والالتزام بقوانينه وضوابطه للتعبير عن المعاني والأفكار، اعتمادًا على معايير داخلية تحدّد خصائص المتكلّم، ومعايير مرجعية، وخصوصيات ذاتية متعلّقة بالشخص المتكلّم، مع وجود خصوصيات سوسiolسانية، وتتعلّق بالجماعة التي ينتمي إليها.

5- طرائق تدريس مهارة الكلام:

تمثّل ملكة الكلام الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي، الذي يتمّ فيه تحويل الخبرات التي يميّز بها المتحدث إلى رموز لغوية مفهومة تحمل معانٍ ودلالات، لذلك لا تعلّم هذه المهارة عشوائيًا، وإنّما يحتاج ذلك إلى انتقاء الطريقة المناسبة.

أ- **الطريقة المباشرة**: وتتمّ هذه الطريقة بتعليم مهارة الكلام بمعزل عن المهارات الأخرى، فتكتفي بتدريبه على قوالب اللغة وتراكيبها، والرّبط المباشر بين الكلمة وما تدلّ عليه دون العودة إلى قواعد هذه اللغة وقوانينها، كما

¹ - محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص123.

² - ماهر عبد الباري: مهارات التحدّث-العملية والأداء-، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2011، ص93.

³ - تركي الحمّدي: فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدّث، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، 2013، ص27.

تستخدم أسلوب المحاكاة والحفظ فهي تهتمّ باللغة الأصلية التي تعلّم بها الكلام "فلا تستعين بأي لغة وسيطة، وتعتمد أساسًا هذه الطريقة على الحركة والصورة، والوسائل المختلفة للربط بين اللفظ ومعناه"¹

ويعاب على هذه الطريقة فصلها بين المهارات سيما بين الكلام والاستماع والقراءة، وتركيزها الكلي على التدريبات النمطية التكرارية لتعليم اللغة بمعزل عن القواعد التي تحكم هذه اللغة، يؤدي ذلك إلى عدم إدراك المتعلّم للتركيب النحوية والصرفية والقواعد التي تحكمها.

ب- الطريقة السمعية البصرية: تفترض هذه الطريقة أن الكلام لا يحدث إلا بعد تحقّق عملية السمع، لذلك فتعليم اللغة يتدرّج أولاً بالبداية بتعليم الاستماع إلى الكلمات والتراكيب، ثمّ النطق بها، بعدها ينتقل إلى تعليم القراءة والكتابة، إذ تهدف هذه الطريقة إلى استيعاب المهارات الأربع انطلاقًا من تطوير مهارتي الاستماع والكلام التي تعتمد عليهما مهارتا القراءة والكتابة.

ج- الطريقة الحوارية / طريقة المناقشة:² وتقوم في جوهرها على الحوار والمناقشة، ويعتمد المتعلّم في تعليم الكلام بها على معارف المتعلّم وخبراته السابقة، من خلال توجيه نشاطه العقلي بغية فهم المعرفة الجديدة، مستخدمًا بذلك الأسئلة المتنوعة التي تمكّن المتعلّم من طرح أفكاره كالمّاء، وتثبيت معارف جديدة حصلها عن طريق الحوار.

د- الطريقة التواصلية: تهدف إلى اكتساب المتعلّم القدرة على استخدام اللغة وسيلة الاتصال لتحقيق أغراضه المختلفة، ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة على أنّها مجموعة من التراكيب والقوالب مقصودة لذاتها، وإنما تعدّها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة"³

وتعرض المادة في هذه الطريقة لا على أساس التدرّج اللغوي بل على أساس التدرّج الوظيفي التواصلية من خلال خلق مواقف واقعية حقيقية لاستعمال اللغة.

6- أنماط الكلام:

أ- المحادثة: هي المناقشة الحرة التلقائية التي تدور حول موضوع معيّن، وتعدّ المحادثة "أفضل طريقة لتشجيع الأطفال على التحدّث، إذ تساهم في التنمية اللغوية والتنمية المعرفية"⁴، وتحقّق الأهداف التالية:

1- تمكين المتعلّم من التعبير بحرية عن أفكاره.

¹ - علي الحديدي: مشكلات تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكاتب العربي، القاهرة، دط، ص05.

² - حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المكتبة المصرية اللبنانية، مصر، دط، 2008، ص35.

³ - عبد الرحمن الفوزان: إضاءات لمعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الملك فهد، الرياض، دط، 2011، ص83.

⁴ - هدى محمود التاشف: تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص77.

2- احترام آراء الآخرين، والقدرة على مواجهتهم.

3- تدريب المتعلم على فهم المسموع وتحليله وتقويمه.

4- تنمية الثروة اللغوية.

ب- التعبير الشفوي الحر: وهو "التعبير عن الأفكار والآراء الشخصية"¹، كوصف أحداث ومناظر، أو نقل خبر

أو معلومة ما، أو التعبير عن المشاعر والأحاسيس، وتتوقف قدرة المتعلم على ممارسة هذا النمط من الكلام على:²

1- حضور الأفكار وحسن ترتيبها في الذهن.

2- معرفة أساليب الكلام وآليات ترتيب العبارات.

3-طلاقة اللسان في نطق الألفاظ.

4- القدرة على استخدام التنغيم الصوتي والنبر قصد التأثير في المتلقي.

ج-الخطب: وتسمى بـ"فنّ القول بغية الإقناع والتأثير"³، وإجادته تتطلب أن يكون المتعلم مؤهلاً لغويا وأدائياً،

ومتسلحاً بوضوح الصوت، وطلاقة اللسان، ودقة التعبير، وشجاعة الارتجال، ولا يتحقق ذلك إلا بكثرة الدربة والمران.

د- التعبير المقيّد: ويكون حينما يطلب المعلم من المتعلم مناقشة موضوع تمّ تحديده وإعداد مسبقاً، فهو ليس حرّاً

في اختيار الموضوع، وفي تحديد عناصره، فهو "نشاط فكري يدعو إلى إثارة التفكير، إنّه عملية تفاعل بين الأفكار

والحقائق، وتهدف إلى زيادة فهم المطروح، واكتساب مهارات البحث في المشكلات العلمية"⁴

هـ- سرد القصص: "الإنسان ميّال بالفطرة إلى سماع القصص والحكايات خاصة في مراحل طفولته، لذلك يجب

استثمار هذا المجال استثماراً هادفاً"⁵، لذلك تعدّ القصص والحكايات من أهمّ المجالات التي يمكن استخدامها

للتدريب على الكلام السليم.

7- أهداف تدريس مهارة الكلام:

1- تمكين المتعلم من التعبير عمّا في نفسه بعبارة سليمة.

2- تعويده إلى إجادة النطق وطلاقة اللسان، وتمثيل المعاني"⁶

¹ - زين كامل الخويسكي، ص 81.

² - ينظر، أحمد محمد عبد القادر: طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 1986، ص216.

³ - علي أبو ملحم: في الأدب وفنونه، المطبعة العصرية، لبنان، دط، 1980، ص132.

⁴ - زين كامل الخويسكي، ص 85.

⁵ - محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص130.

⁶ - محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغة أخرى (أسسه، مداخلة، طرق تدريسه)، دون ناشر، السعودية، دط، 1985، ص158.

3- معالجة الجوانب النفسية للمتعلم من خجل وقلق وخوف، من خلال تشجيعه على الكلام المسترسل.

4- اكتسابه للثروة اللفظية المناسبة لعمره ومستوى نضجه.

5- تعويده على التفكير المنطقي، وترتيب أفكاره وربطها ببعض، وهذا ما يؤدي إلى إعداده إعداداً جيداً للمواقف الحياتية التي تتطلب منه فصاحة اللسان وقدرة على الارتجال¹

6- تمكين المتعلم من توظيف معرفته باللغة من مفردات وتراكيب وقوانين تحكم بناء الجمل، مما يشبع لديه الإحساس بالثقة والقدرة على الإنجاز.

7- تنمية قدرته على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة والاختيار بين البدائل المناسبة لكل موقف.

ب- مهارة فهم اللغة (الاستماع):

من المهارات التي تقوم على عملية فك الترميز، وتعدّ أوّل المهارات التي يكتسبها الإنسان وامتلاك غيرها من الملكات مرهون بوجودها، هذا ما جعل ابن خلدون يصف السماع بأبو الملكات.

1- تعريفها: هي "مهارة معقدة يعطي فيها المستمع المتحدث كلّ اهتمامه، ويركّز كلّ انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته وإيماءاته، وكلّ حركاته وسكناته بغية استيعاب ما تحويه الرسالة المنطوقة، بما يكفل للمستمع تحقيق اتصال شفوي جيّد مع الآخر"²، إذا يقوم على استقبال الرموز الصوتية وتفسيرها قصد الوصول إلى المعنى الذي أراده المتحدث، فهو بهذا عملية عقلية معقدة يتمّ فيها التعرف على الرموز الصوتية التي وصلت إلى المخ في صورة ذبذبات عن طريق الأعصاب، فتفكّ هذه الرموز وترجم إلى معانٍ وأفكار، إنّه "عملية بنائية نشطة تتضمّن تنشيط المستمع لمعارفه السابقة قصد فهم النص المسموع"³

ولا يقف معنى الاستماع عند إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي بل تتعدى ذلك إلى "فهم مدلول الرموز، علاوة على إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة التي تتضمّن الرموز أو الكلام المنطوق"⁴، فهو بذلك عملية إنسانية مقصودة تهدف إلى الاكتساب والفهم، التحليل، والتفسير، والنقد والتقويم.

¹ - محمد علي السّمان: التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1983، ص13.

² - عبد المجيد عيساني: نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، دط، 2012، ص108.

³ - ماهر شعبان: مهارات الاستماع النشط، دار الميسرة للنشر والتوزيع، دط، 2011، ص91.

⁴ - المرجع نفسه، ص84.

2- مستويات التلقي الصوتي:

لقد ميّز التربويون بين مستويات التلقي الصوتي من حيث درجته بمفاهيم خاصة هي:

أ- السمع / السماع: يعرفه هاريس (Harris) بأنه "عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه إلى مصدر الصوت"¹، فهو فطري لا إرادي يتم عن طريق استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين، دون إعارتها انتباهًا مقصودًا، فهي حاسة من الحواس التي يولد الطفل مزودًا بها.

ب- الاستماع: هو العملية التي "يصاحبها اهتمام المستمع الخاص، وانتباهه المقصود لما يستقبله أذناه من أصوات مسموعة وكلام منظوق"²، أي أنّ "السمع عملية بسيطة تعتمد على فسيولوجية الأذن وقدرتها على التقاط الذبذبات الصوتية، وهو أمر لا يتعلّمه الإنسان لأنّه لا يحتاج إلى تعلّمه، أمّا الاستماع فهو إدراك وفهم وتحليل، تفسير وتطبيق، نقد وتقويم"³، إنّه عملية مقصودة تتجاوز عملية استقبال الأصوات إلى ترجمتها وتفسير دلالتها، فهو نشاط عقلي معقّد يتطلّب جهدًا في متابعة ما يقال، واختزان معانيه واسترجاعها إذا تطلّب الأمر ذلك.

ج- الإنصات: هو "تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل هدف محدّد، أو غرض يريد تحقيقه"⁴، وهو مستوى أعلى من الاستماع يتطلّب القصد والتركيز لتحصيل المادة المسموعة، فهو استماع مستمر غير متقطع مع شدة الانتباه والتركيز لمصدر الصوت ومداومة الفهم لما يسمع.

3- عناصر الاستماع: لا تحدث عملية الاستماع إلّا بتضافر هذين البعدين المتداخلين:

أ- البعد الفسيولوجي: ويتمثّل في قدرة الأذن على الاستجابة للموجات الصوتية وترجمتها عن طريق الجهاز العصبي إلى إشارات يفهمها المخ.

ب- البعد العقلي: ويتكوّن من أربعة عناصر، لا ينفصل أحدهما عن الآخر، هي:

1- فهم المعنى الإجمالي للرموز الصوتية: إذ تتطلّب كفاءة الاستماع قدرة المستمع على توجيه انتباهه للمعنى للمعنى العام رغم عدم قدرته على استيعابه مفصلاً من خلال عناصره الدقيقة والمترابطة.

فعملية فهم الكلام تعدّ المدخل العقلي الرئيسي لباقي العمليات، لذلك يتطلّب الاستماع الجيّد من المستمع فهم الكلمات والأفكار الرئيسة التي يدور حولها الكلام، ولا يتأتى ذلك إلّا بعد انتباه المستمع للمعنى العام ككل⁵

¹ -Harris: Dictionary of reading and Related terms International, New Delevare, 1982, P182.

² - محمد صالح الشنطي: المهارات اللغوية -مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها-، دار الأندلس، بيروت، ط3، 2001، ص146.

³ - على أحمد مذكور-تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، دط، 2006، ص84.

⁴ - محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، ط2، 1981، ص166.

⁵ - ينظر، فتحي يونس ومحمود كامل الناقية: تعليم اللغة العربية -أسسه وإجراءاته، مطابع الطوبجي، القاهرة، دط، 1987، مج1، ص68.

وهذا الفهم يتطلب منه من الناحية السيكولوجية معرفة العلاقات القائمة بين عناصر الكلام، وكذا التكيف الناجح مع موقف الاستماع.

ويرتكز فهم المعنى العام على:¹

1- فهم الأفكار الرئيسة للمادة المسموعة.

2- إدراك العلاقات بين هذه الأفكار.

3- محاولة الربط بين الأفكار الفرعية وبين الفكرة الأساسية.

2- تفسير الكلام والتفاعل معه: وتخضع عملية التفسير للخبرات الشخصية، ولمهارات الاستماع التي يمتلكها الفرد "فهي عملية ذاتية تختلف من شخص لآخر، وتتوقف على الجانب اللغوي له وبخصيلته اللغوية التي تمكنه من تفسير أفكار المنطوق بشكل أفضل"²، فمن لا يملك ثروة لغوية كافية، يواجه صعوبة كبيرة في التفسير.

وتتوقف عملية التفسير على النواحي التالية:³

1- مدى تقارب الخبرة بين المتكلم والمستمع.

2- جودة حاسة السمع لدى المستمع.

3- اهتمامه بالحديث وتركيزه معه.

4- قدرة المتكلم على جذب اهتمام المستمع من خلال قوة أفكاره وتسلسلها، وخلق كلامه من العيوب الكلامية.

5- خلق بيئة الكلام والاستماع من عناصر التشويش.

3- تقويم ونقد الكلام: بناءً على المهارات السابقة يتم نقد وتقويم الكلام، وموضوعه، ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان المستمع واعياً، وقادراً على تفحص الموضوع، مع ضرورة التزامه بالحياد.

إنّ عملية النقد والتقويم للكلام تتطلب ترتيباً موضوعياً للحكم من خلال إظهار مواطن الضعف والقوة في المادة المسموعة لتكتمل بذلك النظرة الموضوعية للحكم على جودة الموضوع.

4- ربط المضمون بالخبرات الشخصية: هي نقطة الالتقاء بين خبرات المتكلم والمستمع لتحقيق التكامل بينهما، يحدث التفاعل الذي يؤكد مدى تفهم المعنى الإجمالي للمادة المسموعة وتفسيرها، ثم تقويمها ونقدها، ويكون المستمع في هذه الحالة إمّا:⁴

¹ - ينظر، زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، ص 33-34.

² - زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1991، ص 103.

³ - ينظر، حسن سليمان قورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1981، ص 66.

⁴ - ينظر، أحمد عليان: المهارات اللغوية - ماهيتها وطرائق تنميتها -، دار المسلم للنشر، ط2، 2000، ص 47.

1- يضيف جديدًا لم يعرفه مسبقًا، أي أنّ خبرته السابقة حول المادة المسموعة منعدمة.

2- يملك تصوّرًا مسبقًا حول موضوع الكلام، فيأتي بذلك المتكلم ليؤكّد ويرشّح هذه المعلومات.

3- تكون المادة المسموعة مخالفة لما يعرف، فعليه في هذه الحالة أن يقتنع بأفكارها أو يرفضها.

4 / أنواع الاستماع: يقسم الاستماع بحسب ما يحقّقه من فهم وتحليل وتفسير إلى:

أ- **الاستماع التحصيلي**: وهو استماع يقظ، يتطلّب تركيز الانتباه في المادة المسموعة، وربط عناصرها، وتحديد المعنى من السياق، وتصنيف حقائقها وتنظيمها، وبيان أوجه التشابه والاختلاف بينها، ويسمى أيضًا "بالاستماع من أجل الحصول على معلومات"¹

ب- **الاستماع الهامشي**: ويعنى هذا النوع بمعرفة الخطوط العريضة لما يقال، دون الاهتمام بالتفاصيل، أو إصدار الحكم عليه²، وهو الاستماع الغالب الذي يمارسه الأفراد في المجتمع.

ج- **الاستماع من أجل المتعة**: ويهدف الفرد المستمع أثناء ممارسته إلى تحقيق المتعة النفسية والروحية، ويتضمّن تقدير ما يقوله المتكلم والاستجابة له، والتأثر به، والاندفاع معه شعوريًا، ويشترط فيه:³

1- الاستمتاع بمحتوى المادة المسموعة.

2- تحديد منهج المتكلم وميزاته.

3- الاستجابة التامة للموقف الذي يحدث فيه الكلام والاستماع.

4- التفاعل والاندماج بين المستمع والمتكلم.

د- **الاستماع الناقد**: وهو استماع ينجرّ عنه حكم، وييدي المستمع رأيه فيما قيل⁴، انطلاقًا من خبرته السابقة، ومهاراته الاستماعية من فهم وتحليل ومقاربة ما سمعه بتصوراته ومعارفه المسبقة عن الموضوع، ثم إصدار الحكم عليه أو له بعد مناقشة معطيات المادة المسموعة.

¹ - السابق، ص49.

² - محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربية، ص62.

³ - ينظر، الخويسكي: المهارات اللغوية، ص42.

⁴ - محمد مجاور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، دط، 2000، ص218.

5- مهارات الاستماع:

- الاستماع فن لغوي، ومهارة معقدة تتصل بالفرد، وبما يملكه من قدرات معرفية وخبرات سابقة، وما يقوم به من أنشطة لغوية متعلقة بالتركيز والفهم، التحليل والتفسير والاستنتاج، النقد والتقويم، وتتمحور أهم مهاراته في:
- أ- التمييز السمعي: وتتعلق هذه المهارة بمقارنة العناصر المتشابهة والمتعارضة في المادة المسموعة، وتحديد طبيعة الأصوات وأنواعها، كما تتعلق أيضاً بتمييز الأداءات الصوتية المختلفة من حيث القوة والضعف، النبر والتنغيم.
- ب- فهم معاني المفردات والجمل والعبارات: ولا تتأتى هذه المهارة إلا بعد امتلاك مجموعة من الاستعدادات كالقدرة على التركيز وحصر الذهن والمتابعة¹.
- ج- استخلاص الأفكار الرئيسة والثانوية: وتتطلب هذه المهارة استخراج الكلمات البؤرة والمفتاحية في المادة المسموعة، قصد تحديد الحقائق والمفاهيم التي تدور حولها كما تتحقق هذه المهارة بعد الكشف عن العلاقات المعنوية التي ترتبط بها هذه الكلمات، إذ تعين على إدراك علاقة الجزء بالكل والعكس.
- د- الفهم الضمني: ويشير إلى "فهم الحقائق التي لم يصرح بها النص، ولكنها تفهم ضمناً"²، أي قراءة ما بين سطور النص، والتنقيب عن المعاني المضمرة والمتخفية غير المصرح بها.
- هـ- التفكير الاستنتاجي: أي التوصل إلى حقائق جديدة من النص من خلال جملة من الأفكار الواردة فيه.
- و- التقويم: وفيه يتمكن المستمع من الحكم على المادة المسموعة في ضوء معايير خارجية متعلقة بالنص المسموع من كلماته وجمله، ومعايير داخلية مرتبطة بخبرات المستمع وذوقه الخاص³، أين يتم في النهاية إبداء جملة من الآراء والمقترحات حول النص والتي تهدف إلى تصحيح عثرته، وتصويب اعوجاجه.
- غير أنّ المهارات السالفة الذكر متفاوتة بتفاوت قدرات الأفراد، وباختلاف فروقهم الفردية، فمنهم من يملك القدرة على التمييز بين الأصوات سيما المتقاربة منها، ومنهم من لا يستطيع معرفة أفكار النص، ولا إدراك العلاقات التي تربط بين تراكيبه ومفرداته، وآخرون لا يصلون إلى مرحلة الكشف التطبيقي والوظيفي، لذا على المعلم أن يحرص على تنمية هذه المهارات، وتدريبه عليها.

¹ - ينظر، سعد المبارك الرشيد، سمير يونس، التدريس العام وتدرّس اللغة العربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1999، ص134.

² - علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، 2000، ص78.

³ - ينظر، الرشيد يونس، ص134.

6- خطوات تدريس الاستماع:

إنّ الهدف من تدريس الاستماع هو تزويد المتعلّم بالقدرة على تحليل المادة المسموعة، واكتشاف الأسباب التي أدت إلى النتائج المتوصل إليها، غير أنّ المعلّم قبل تدريب المتعلّم على الاستماع الجيّد، عليه أولاً أن يحدّد مستواه في هذه المهارة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:¹

1- هل يميّز هذا المتعلّم الاختلافات البسيطة بين الكلمات؟

2- هل يستطيع التعرّف على الكلمات المسموعة؟

3- هل يستطيع التمييز بين الأصوات المتشابهة في مواقعها المختلفة في الكلمة؟

4- هل يتّبع التوجيهات الشفوية؟

وتتمّ عملية تدريس الاستماع عبر المراحل التالية:

أ- **مرحلة الإعداد:** ويتمّ فيها اختيار المادة المسموعة اختياراً يتناسب مع مستوى المتعلّم العمري والاجتماعي والثقافي.

ب- **مرحلة التنفيذ:** ويتمّ فيها:

1- تهيئة الجو المناسب للتدريس.

2- تهيئة المتعلّم ذهنياً لتلقي المحتوى عن طريق تشويقه للمادة المختارة وما تحمله من أبعاد فكرية ودلالات نفسية.

3- توضيح الهدف من تقديم هذه المادة.

ج- **مرحلة المتابعة:** وتبدأ هذه المرحلة مع انتهاء المعلّم من طرح المادة المختارة، وإلقائها على المعلّمين، وتعدّ هذه

المرحلة أداة تقويمية لمهارة الاستماع، ومدى تحقّق الأهداف المحدّدة للدرس، ويكون ذلك ب:²

1- يطلب من المتعلّم إعادة ما قيل بأسلوبه الخاص، أو تلخيص بعض النقاط الأساسية.

2- يطلب منه تحليل ما جاء في المادة المسموعة، ونقدها، وإبداء الرأي فيها.

وعلى المعلّم في هذه المرحلة أن يركّز على:³

1- أن يقدم المادة المسموعة بطريقة تخدم الهدف المقصود.

2- أن يوضّح ويشرح الكلمات التي قد يصعب فهمها، أو تستعصي على المتعلّم قصد جعل المادة أكثر فهماً.

¹ - ينظر، محمود كامل الناقة: أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، ص82.

² - ينظر، فاضل والي: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية - طرقه، أساليبه وقضاياه-، ط1، 1998، ص157.

³ - ينظر، عبد الرحمن الخميس: فن الاستماع وطرق تدريسه واختباره، عالم الفكر، الكويت، دط، 2010، ص160.

7- معيقات الاستماع الجيد:

لا يمكن الحديث عن الاستماع إلا ضمن العملية التواصلية القائمة بين مرسل (متكلّم) ومتلقٍ (مستمع) يتقاسمان مجموعة من الأفكار في سياق محدّد، لكن قد تعرقل بعض المعيقات عملية التواصل وبالتالي الاستماع.

وقد تنوّعت هذه المعيقات واختلفت بحسب تأثيرها على عنصر من عناصر العملية التواصلية، وهي:

أ- معوقات متعلّقة بالمستمع: ويتعلّق أساسًا بالمشكلات الخلقية العضوية، كضعف الجهاز السمعى أو خلل على مستوى الجهاز العصبي الدماغى، إذ يحول دون ترجمة صحيحة للمادة المسموعة، وقد يتعدى ذلك إلى "مشكلات نفسية عقلية مثل العزوف عن الاستماع وتدنيّ مستوى الذكاء، وقلة المخزون الثقافى واللغوى، والذي يجعل المادة المطروحة صعبة بالنسبة للمستمع"¹

ب- معوقات متعلّقة بالمرسل (المتكلّم): وهو مصدر الأصوات المسموعة ومنتجها، فقد يعاني هو الآخر من عيوب نطقية تحول دون النطق السليم للأصوات، وهذا ما يؤدي إلى سوء فهمها من المستمع، أو قد يتعدى هذه المشكلات إلى اختيار المتكلّم لشفرات ورموز معقّدة لا تتناسب مع قدرات المستمع ممّا يؤدي إلى حدوث عملية التشويش الدلالي.

ج- معوقات متعلّقة بالرسالة (المادة المسموعة): كأن تكون هذه المادة "غير متماشية مع قدرات المتعلّمين ومستوياتهم، أو غير متكافئة مع خبراتهم، غير متناسبة مع ميولهم، غير مشبعة لحاجياتهم"²، لذلك وجب أن تمتاز الرسالة المسموعة ب:³

1- أن تكون ملائمة للمتلقّي.

2- أن تكون بسيطة واضحة الأسلوب.

3- أن تكون أفكارها متسلسلة تمكّن المستمع من الانتقال ذهنيًا من فكرة إلى أخرى.

4- ألا تكون متناقضة، ولا طويلة تبعث على الملل، أو مختصرة تعيق الفهم.

د - معيقات متعلّقة بالمرجع (البيئة): يعدّ المرجع الظروف التي تتمّ فيها عملية التواصل (الكلام والاستماع)، فإن كانت الظروف مناسبة ساعدت على تحقيق استماع جيّد، لكن قد تواجه طرفا عملية الإرسال والاستقبال

¹ - محمد الصالح الشنطي، المهارات اللغوية، ص162.

² - ينظر، والى فاضل: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص152.

³ - ينظر، ماهر شعبان: مهارات الاستماع النشط، ص65.

معيقات تحدّ من عملية التواصل كالتشويش الميكانيكي من ضوضاء وضجيج وأصوات مزعجة تقلّل من نسبة سماع الأصوات وترجمتها.

أخيراً : إنّ الاستماع والكلام وسيلتان أساسيتان للاتصال في المراحل العمرية المبكرة، إنّهما متصلان برابطة قوية تتحدّد أساساً في "علاقة تآثر وتأثير، إذ أنّ نمو القدرة على الكلام يرتبط بالقدرة على الاستماع، ومما يؤكّد هذه العلاقة هو الاعتقاد السائد في وجود مركز واحد يسيطر على جهازي السمع والنطق معاً، يعمل مرسلًا تارة ومستقبلًا مرة أخرى"¹

وقد أثبتت الدراسات أنّ الإنسان يستغرق 70% من ساعات يقظته في نشاطه اللفظي موزعًا على المهارات الأربع كالتالي: 11% كتابة، 15% قراءة، 30% حديثا، 40% استماعًا.

¹ - راشد محمد عطية: تنمية مهارات التواصل الشفوي، إيتداك للنشر، مصر، ط1، 2005، ص183.

المحاضرة الرابعة: الملكات اللغوية (الكتابة والقراءة)

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

- 1- أن يكون الطالب في نهاية المحاضرة قادرًا على تحديد مفهوم مهارة الكتابة، وأهم أنواعها وأهداف تدريسها.
- 2- وأن يكون قادرًا على بيان أهمية القراءة وطرائق تدريسها.
- 3- وأن يتبَيَّن المنحى التكاملي في تعليم الكتابة والقراءة.

تمهيد:

تقتزن الكتابة والقراءة بمجموعة من العلائق، وتترابطان بعلاقات وظيفية وطيدة تجمعهما، ذلك أنّ هذا التفاعل المتبادل بينها هو الكفيل بضمان نموّ متدرّج في القدرات والانجازات اللغوية للمتعلم.

أولاً: الكتابة

1 / تعريفها:

تعرف الكتابة على أنّها "أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعدّدة، وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة، ويعبّر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلاً على وجهة نظره، وسبباً في حكم الناس عليه"¹ أي أنّ الكتابة من أهمّ وسائل الاتصال بين البشر، عن طريقها يستطيع المتعلم التعبير عن أفكاره، والتعرّف على أفكار غيره. فهي بذلك "التعبير الكتابي الذي يتطلّب السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، من خلال التعبير الواضح السليم لدى المتعلم"² وهذا التعريف الإجرائي للكتابة يحيل على منظورين مختلفين:

أ-منظور مكانيزمي تتداخل فيه عناصر معقّدة سيكولوجيّة وحسيّة حركية تساهم في اكتساب المتعلم مهارة رسم الحروف وتميزها، وكذا القدرة على التحكم في قواعد الإملاء الضابطة لهذه اللغة.

ب-أما المنظور الثاني فيتركز على تنمية قدرة التعبير الإنتاجي الإبداعي للمتعلم التي تحتّم عليه انتقاء الوحدات المعجمية المعبّرة عن فكره والتناسبة مع المقام، وكذا معرفة مواقعها وكيفية رصفها رصفاً محكماً لتؤدي المعنى المقصود.

2 / بين الكتابة والخط والإملاء:

الكتابة مهارة يدوية حركية وفكرية وإتقانها يتطلّب امتلاك القدرة على ممارسة:

أ- **الخط**: هو فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإضفاء الصفة الجمالية عليها، وبالخط يتمّ الانتقال من الصوت

¹ - زين الدين الخويسكي: المهارات اللغوية، ص164.

² - ينظر، محمّد علي إسماعيل: تدريس اللغة العربية، المكتب العربي للمعارف، مصر، دط، 1998، ص200.

المسموع إلى الرمز المكتوب"¹، فلا يعدّ الخطّ إلّا كتابة للحروف المفردة والمركّبة بصورة حسنة تراعي الأصول والقواعد المتبعة في اللغة، وأهمّ هذه الأصول الوضوح، فالخطّ الواضح أهمّ عامل يمكّن القارئ من الوقوف على المعاني الصحيحة لما دوّن من أفكار، لذلك أصبحت العناية بالخطّ من أهمّ أهداف مناهج تعليم اللغة العربية.

ويكتسي تدريس الخطّ في المراحل التعليمية الأولى أهمية بالغة، لأنّه يحقّق الأهداف التالية:²

1- تجويد الكتابة وتحسينها عن طريق توضيح الحروف، واستقامة الخطوط، والحفاظ على نسب الطول والانحناءات والمدود والمسافات.

2- اكتساب الطفل القدرة على الكتابة السريعة.

3- تنمية قوّة الملاحظة لدى المتعلّم.

4- إرضاء النزعة الفنية لدى المتعلّم من خلال ما يظهر في خطوطهم من اتساق.

ب- الإملاء: ويدلّ على "علم رسم الحروف وترتيبها في الكلمة بما يتناسب مع قواعد اللغة"³، فهو فرع من فروع اللغة العربية، يبحث في صحة بناء الكلمة من حيث وضع الحروف في مواضعها حتّى يستقيم اللفظ والمعنى، لذلك قيل عنه بأنّه طريقة كتابة اللغة كتابةً صحيحة، فهو "بعد هامّ من أبعاد التدريب عن الكتابة في إطار العمل المدرسي، ومقياس دقيق لمعرفة مستوى المتعلّم الكتابي خاصّة والتعليمي عامة"⁴، ولا يمكن إجادة الإملاء إلّا إذا استطاع هذا المتعلّم أن يطابق بين الصورة الصوتية أو البصرية أو حتّى الذهنية مع صورها الخطيّة الممثّلة لها، لذلك يهدف الإملاء إلى:⁵

1- تعليم المتعلّم كتابة الكلمات بصورة صحيحة تحدّد المعنى وتوضّح الهدف المنشود.

2- إجادته استعمال علامات الترقيم والوقف.

3- معرفة مواضع الفصل والوصل، وبداية الكلام ونهايته.

4- زيادة الثروة اللغوية.

5- تعويده على قواعد الإملاء، قصد تطبيقها تطبيقيًا سليمًا.

6- يسهم في تربية الأذن على حسن الاستماع قصد تمييز الأصوات المتقاربة في المخرج.

¹ - طه علي الدليمي، سعاد الوائلي: اللغة العربية - مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 2005، ص119.

² - ينظر، فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين الصعوبة والمهارة، دار البيازوري، عمان، دط، 2013، ص123.

³ - غزي نبيل السيّد: الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 2000، ص21.

⁴ - فضل الله محمّد رجب: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1997، ص09.

⁵ - ينظر، طه الدليمي وسعاد الوائلي: اللغة العربية - مناهجها وطرائق تدريسها، ص121.

7- يتيح الإملاء للمتعلم الإمعان ودقة الملاحظة، وسرعة الفهم.

ويتنوع الإملاء بتنوع وظيفته وهدفه إلى:

1- إملاء منقول: ويسمى أيضاً النسخ، وعدّ أحدهم تسميته بالإملاء "توسّع ومجاز"¹ ويقول على نقل المتعلم النص من كتابه أو من السبورة ونسخه كما هو.

2- إملاء منظور: وهو نوع يرتبط أكثر بتجريد الكلمات، لأنه يطلب من المتعلم النظر إلى القطعة المراد إملائها بعد قراءتها وشرحها، بعدها تحجب عليه لتملي في النهاية.

3- إملاء استماعي: وهنا لا يعرض النص على المتعلم بل يكتفى بقراءته قراءة جهريّة نموذجية ثمّ مناقشته، بعدها تملي عليهم²، والفرق بين الإملاء المنظور والاستماعي يكمن في كون هذا المتعلم لا يرى القطعة الإملائية بل يكتفي بالاستماع إليها.

4- إملاء اختياري: يعدّ هذا النوع "وسيلة لمراقبة المعرفة التي اكتسبها المتعلم أثناء تدرسه"³، لا يختلف الإملاء الاختياري عن المنظور إلا في كون الكلمات الصعبة لا تناقش، والنص لا يشرح، فالغرض الوحيد منه هو تقويم المتعلم لذلك عدّ حصيلة للأنواع السابقة.

إذن يمثّل كلّ من الخط والإملاء جانباً من جوانب الكتابة، فالإملاء هو الكتابة الصحيحة للحروف، والخط هو جمالها، لذلك قيل أن الخط "متّم لعملية الإملاء، فإن كان غرض الإملاء تدريب الطالب على الكتابة الصحيحة، فإنّ الخط يجمّلها ويحسّنها"⁴، وكلّ ذلك يؤدي إلى تنسيق الكتابة، وتسهيل إتقانها من خلال وضع حروفها، واستقامة خطوطها، وانسجام وتوافق أنحاءاتها.

3 / أسس تعليم الكتابة:

تعدّ الكتابة مهارة مهمّة وتستند أساساً على التآزر البصري الحركي بين حركات العين واليد، وذلك يتطلّب من المتعلم تمرّناً يساعده على إتقانها، ولتعليم الكتابة لا بدّ من المعلم أن يراعي الأسس التالية:

1- أن يبني تعلم الكتابة على أساس ظهور ميل هذا المتعلم لتعلّمها، وقدرته على ذلك، وعلى "التناسق بين الرؤية البصرية، وحركات الجسم ومكوّناته والعمل على الارتقاء به على نطاق واسع"⁵

¹ - نجلاوي عبد الرحمن: الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، المطبعة التعاونية، دمشق، دط، 1963، ص119.

² - ينظر الدليمي وسعاد الوائلي، ص123.

³ - عمر حسني عبد البارّي: فنون اللغة العربية - تعليمها وتقويم تعلّمها-، مركز الإسكندرية للكتاب، دط، 2000، ص100.

⁴ - عابد توفيق الهاشمي: الموجه العلمي لمدرّسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1993، ص368.

⁵ - كرممان بدير وإيميلي صادق: تنمية المهارات اللغوية للطفل، ص140.

2- التدّج في تعليمية الحروف والكلمات من البسيط إلى المعقّد، وذلك يستلزم تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتعوّده على رسم الحروف والألفاظ، ومعرفة قواعد الهجاء.¹

3- تعريف المتعلّم بالهدف من الكتابة، فمن معايير الكتابة الجيّدة أن يتسّق تنظيم المادة ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الفرد من أهداف.

4- تحديد الوقت المناسب للبدء في تعليم الكتابة في بعض برامج تعليم اللغة العربية، فلا يكون مبكّرًا أو متسمًا بالإبطاء.

ويقصد بالتبكير تقديم الشكل المكتوب للرمز اللغوي بمجرد نطقه، والمطلوب أن يتكوّن عند المتعلّم رصيد بسيط في البداية من الكلمات والجمل لاستخدامها في مواقف اتصالية محدّدة.²

5- توظيف ما تمّ تعلّمه من حروف وكلمات، وما ألفه المتعلّم سماعًا، وميّزه نطقًا، وتعرّف عليه قراءة، ولا يكون ذلك إلا بالتدريب المستمرّ على تذكّر ما تمّ تخزينه.

6- على المعلّم ألا يفرض على المتعلّم "مجموعة من القوالب التي يلتزمون بها في موضوعات التعبير والكتابة، إن عليه أن يقبل ما تجود قرائحهم من مفردات وتراكيب وأفكار، مصححًا الخاطئ منها"³، وكل هذا ينمّي قدرة المتعلّم على الكتابة الإبداعية معبرًا عن أحاسيسه وانطباعاته وأفكاره.

4 / أنواع الكتابة: تنقسم الكتابة من حيث أسلوبها ومجالاتها إلى:

أ- كتابة إجرائية وظيفية: يهدف إلى تحقيق التواصل بين الناس لتنظيم حياتهم وقضاء حاجتهم، ومن أمثلتها محاضر الاجتماعات وملء الاستمارات والتقارير.⁴

ويتمّ أسلوب هذا النوع من الكتابة بالوصف والتقرير، وتخيّم عليه الموضوعية، ويتصف بالسهولة، ويتنزّه عن التعقيد، لذلك فهو يعتمد الإيجاز والوضوح، ويستند على الحقائق الثابتة.

ب- كتابة إبداعية فنيّة: بشكل عام تعدّ الكتابة الإبداعية تعبيرًا عن رؤية شخصية ذات أبعاد شعورية ونفسية، بطريقة مشوّقة ومثيرة، فهي "تتّصف بالأصالة وإبداع الأفكار واستعمال اللغة والأسلوب الجيّد"⁵

¹ - ينظر حسن جعفر خليفة: فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، مكتبة الرشد، الرياض، ط4، 2004، ص309.

² - ينظر، رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها - مناهجه وأساليبه-، منشورات المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، الرياض، دط، 1989، ص189.

³ - المرجع نفسه، ص190.

⁴ - ينظر، حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المصرية، لبنان، دط، ص244.

⁵ - طاهر علي علوان: مع التعبير الكتابي - طبيعته ومجالاته ومهاراته-، إصدارات جامعة عين شمس، مصر، دط، 1993، ص15.

وبما أنّ المتعلّم في مراحل التعليم الأولى غير قادر على التعبير عن أحاسيسه ومشاعره تعبيراً كتابياً إبداعياً لعدم قدرته على الكتابة الماهرة في هذه المرحلة، فإنّه يلجأ إلى التعبير الشفوي.

وتبني الكتابة الإبداعية في هذه المرحلة على الأسس التالية:¹

1- رؤية الكلمة بصرياً من خلال ملاحظة توالي حروفها أين يتمّ رسم صورتها في الذهن لاسترجاعها فيما بعد قصد كتابتها.

2- سماع الكلمة وتمييز أصواتها، وإدراك الفروق الدقيقة بين المتقارب منها.

3- التدريب اليدوي على الكتابة حتّى يألف المتعلّم الحركات العقلية الخاصة بالكتابة مما يسهم في ازدياد سرعة الكتابة ووضوح الخط.

5 / طرائق تنمية مهارات الكتابة:

أ- الطريقة التحليلية: تسمّى أيضاً بالطريقة الكلّية، وترجع إلى المربّي "ديكروبي"، وتأسّس على الفكر الجشطالتي الذي يؤكّد أن العقل البشري يدرك الأشياء متدرّجاً من الكلّ إلى الجزء، ومن المعلوم إلى المجهول، و"تتمّ بالجملة والكلمة، فالمقطع فالحرف، وتقوم على أساس ربط الكلمات المكتوبة بالأشياء نفسها والحقائق التي تدلّ عليها"² وتدرّج في تعليمها الطفل كتابة الجملة كاملة بعد إتقان قراءتها، ثمّ يتعلّم كتابة الكلمة، ثمّ الحرف وكلّ ذلك مرهون بتعلّم نطقه وفهمه.

ب- الطريقة التركيبية (الجزئية): وتبدأ بتعليم أصغر الوحدات وتنتقل إلى الوحدات الكلّية، أي تتميّز بتعليم ينطلق من الأجزاء الصغرى (الحروف) إلى العناصر الكبرى من كلمات وجمل، وهي طريقة اعتمدتها المربيّة منتسوري. ووجهت لهذه الطريقة عدّة انتقادات أهمّها أنّها "مخالفة لطبيعة التعبير لأنّ الطفل حين يعبرّ إنّما يعبرّ عن معانٍ لا عن حروف وكلمات جزئية"³، فهي تخالف طبيعة العقل في إدراك الأشياء (الانتقال من الكلّ إلى الجزء)، كما أنّها تركز أكثر على التكرار غير الواعي للعناصر المؤدي للحفظ.

6 / مهارات الكتابة العامة: يسعى المعلّم أثناء تعليمه الكتابة للمتعلم، أن يصل إلى تحقيق هذه المهارات:

1- قدرة المتعلّم على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.

2- القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المتّصلة والمنفصلة.

¹ - ينظر، كريمان بدير وإيميلي صادق: مرجع سابق، ص151.

² - المرجع نفسه، ص15.

³ - إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، 1979، ط5، ص79.

3- القدرة على الكتابة بخط واضح.

4- القدرة على كتابة الكلمات التي يشاهدها نقلاً صحيحاً.¹

5- القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طولاً ومسافة، ومعرفة أدوات تحقيق التناسق بين الكلمات في أوضاعها المختلفة.

6- القدرة على استخدام علامات الترقيم ومواقعها الأصلية.

7- القدرة على مراعاة القواعد النحوية والصرفية والإملائية.

ثانياً: مهارة القراءة

تعدّ القراءة من أهم وسائل الاتصال البشري لأنها تمكّن القارئ من الاطلاع على أفكار غيره، وتنمية معارفه، وبالرغم من تعدّد الوسائل الحديثة للاتصال البشري وتطوّرها إلا أنّ القراءة لا تزال الوسيلة الأولى لنقل المعرفة.

1 / تعريف القراءة:

تعرف بأنها: "عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرّسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحلّ المشكلات"² فهي نشاط فكري معقّد ينتقل فيه الذهن من الرموز البصرية إلى الأصوات المنطوقة المعبّرة عنها مع إدراك مدلولاتها ومعانيها، لذلك عدّها الدليمي والوائلي "عملية يراود بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية"³ لذلك تقتضي القراءة القيام بالعمليات التالية:

1- التقاط بصري للرموز المكتوبة ثمّ نقلها إلى الدماغ على شكل سيالة عصبية.

2- ترجمة الرموز البصرية إلى رموز صوتية معبّرة عنها وهنا يتدخّل الجهاز النطقي.

3- إدراك المعنى وفهمه من خلال ترجمة الرموز المدركة ومنحها معانٍ مناسبة، وهي معانٍ مختزنة في ذهن القارئ لا في الرمز في حدّ ذاته.

فهذا يعني أنّنا خرجنا من التعريف التقليدي للقراءة الذي يحصرها في عمليتي التعرّف والنطق، فالتعريف الإجرائي لها لا بدّ أن يتحدّد من خلال هذين المنظورين:

¹ - ينظر، فواز بن فتح الله الزّاميني: المرجع اللغوي الوافي في التعبير الإبداعي والوظيفي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2007، ص47.

² - فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص35.

³ - طه الدليمي وسعاد الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص105.

أ- منظور ميكانيزمي: بحت، ويرتبط بعمليات الإدراك البصري للرموز الخطية الكتابية، والقدرة على ترجمتها إلى قيمتها الصوتية المسموعة والمنطوقة، أي قدرة المتعلم على تحويل خطاب مكتوب إلى خطاب منطوق ومسموع بمراعاة مجموعة من القواعد.

ب- منظور لساني ذهني: ويتعلق أكثر بمهارة القراءة الصامتة الفاحصة، إذ "تعتمد في منطلقها العمليات الإدراكية السيكوحسية، كما تعتمد على ميكانيزمات التذكّر، التعرّف والإدراك قصد التركيز على فهم دلالات الخطاب اللغوي ومضامينه حيث تستمر مهارة الفهم"¹، ولا تتعلّق مهارة القراءة بمستوى الفهم فقط بل تتعداها إلى التحليل والتطبيق، التركيب، الاستقراء، الاستنباط والتقويم.

إذن للقراءة عناصر ثلاثة تبنى عليها هي: الرمز المكتوب والمعنى الذهني، اللفظ المنطوق والمسموع الذي يؤديه.

2 / عوامل متحكّمة في اكتساب مهارة القراءة: تتحدّد هذه العوامل في الآتي:

أ- الاستعداد العقلي: لا تتحقّق القراءة إلّا ببلوغ المتعلم العمر العقلي المناسب لما تتطلبه هذه العملية من درجة معينة من الذكاء التي تمكن المتعلم من الترميز وفكّه، ولم يتفق الباحثون على العمر العقلي اللازم لتعلم القراءة وهذا راجع للتفاوت الذكائي والعقلي بين متعلم وآخر، لكن على المعلم أن يحسن اختيار الطرائق المناسبة، وانتقاء المواد القرائية التي تتوافق مع كلّ هذه القدرات الذكائية المتفاوتة.

ب- الاستعداد الجسمي: إنّ ممارسة الفعل القرائي مرهون بتضافر مجموعة من الحواس من إبصار واستماع ونطق، إذ يعدّ البصر السويّ ضروريًا لتحقيقه، لأنّ القراءة أساسًا تتطلب القدرة على رؤية الكلمات بوضوح، وملاحظة ما بينها من اختلاف، وكلّ انحراف عن الإبصار السويّ سيؤدّي بلا شكّ إلى انحراف عن دلالتها ومقابلها الصوتي.

ومن الطبيعي أيضًا " أن تكون قدرة الطفل على السمع أهميتها في سماع الحديث من حوله ثمّ النطق به بما استقرّ في سمعه من الأصوات اللغوية، فإن كان الطفل غير قادر على السمع الجيّد فإنّه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية"²، فنحن نطق بحسب ما نسمع، غير أنّ الخلل يمكن أن يتجاوز القدرة السمعية إلى القدرة النطقية أين يجد المتعلم نفسه غير قادر على نطق بعض الأصوات، أو يحرفها أو يبدّلها إلى أصوات أخرى، لوجود خلل على مستوى الجهاز النطقي، العصبي أو العقلي.

¹ - المصطفى بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، 271.

² - هدى محمود الناشف: تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر ناشرون، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص124.

ج- الاستعداد الانفعالي: يحدّد الانفعال بأنّه ظاهرة نفسية، وحالة شعورية تشمل تغييرًا مفاجئًا للفرد، وقد يتجسّد في مظاهر خارجية واضحة قابلة للملاحظة¹.

ويعدّ الاستقرار الانفعالي من أهمّ العوامل التي تساعد على التعلّم عمومًا والقراءة خاصة، فكلّما كان الطفل مرتاحًا مطمئنًا كان قادرًا على إجادة القراءة فهمًا ونطقًا سليمًا للأصوات والكلمات.

د- الخبرات: أشرنا إلى أنّ القراءة لا تتأتى إلاّ بعد الربط بين معاني الكلمات والخبرات السابقة التي يملكها المتعلّم، فكلّ خبرة يكتسبها وينميّها تساعده على التقدّم في استخدام اللغة، وقد تمّ تحديد هذه الخبرات المتصلة بالقراءة:

1- الثروة اللغوية وتنوع القاموس اللغوي التي تساهم في فك ترجمة الحروف، وفي إعادة ترجمة المعاني إلى أصوات منطوقة.²

2- القدرة على التمييز البصري والنطقي بين أشكال الكلمات المتشابهة والمختلفة.³

3- امتلاك المفاهيم الصحيحة للكلمات المقرّوة.

3 / مستويات مهارة القراءة:

كشأن كلّ المهارات اللغوية الإنتاجية والإبداعية، تدرّج القراءة في المستويات التالية:

أ- استبطان ميكانيزمات النظام الترميزي: وهي أوّل مراحل القراءة التي تبتدئ بالتعرّف على القوانين الخاصة بنظام الترميز الخطي للغة، وإدراك العلاقات الموجودة بين الرموز الكتابية وما يقابلها من قيم صوتية وبنائية، وما بينها من معانٍ ودلالات، وتكون "خاضعة لنمو مطرّد وتضاعدي، حيث يتدخّل عملية رسم الحروف والكتابة الإملائية لتساعد على نموّ القدرات القرائية للتلميذ"⁴

وتتدخّل مهارات وقدرات أخرى لتحقيق هذا المستوى ك:

- مهارة التذكّر البصري.

- مهارة الإدراك.

- القدرات التراكمية المرتبطة بمعرفة النظام الصوتي ومخارج الأصوات.

- الضوابط الصرفية والنحوية المتعلقة بضبط الحركات الإعرابية.

¹ - ينظر، مصطفى فهمي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة مصر، مصر، دط، دت، ص 57.

² - ينظر، هدى محمود الناشف، ص 126.

³ - ينظر، فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية، ص 44.

⁴ - ماجدلين الفكيكي: المناهج الحديثة في تحليل النصوص، منشورات كلية علوم التربية، الرباط، ص 62

ب- القدرة التحليلية: بعد أن ترسّخت فيه الخبرات السابقة، ينتقل المتعلّم في هذا المستوى إلى "تركيز انتباهه على المعاني والمضامين والأفكار، وكذا العلاقات الضمنيّة، ومدى تسلسل هذه الأفكار وانسجامها، والتمييز بين الفكرة الأساسية والفكرة الفرعية، ثمّ تحديد الفقرات المكوّنة لبنائية الإنتاج اللغوي المقروء"¹ ولا يتحقّق هذا المستوى إلاّ بوجود المعايير التالية:

- 1- قدرة المتعلّم على استخراج الفكرة المحورية والكلمات البؤرة المكونة لها من نص ما.
 - 2- قدرته على استخدام لغته الخاصة في إعادة بناء نص جديد يلخص أهم الأفكار الواردة في نص مقروء.
 - 3- قدرته على إبراز مدى تسلسل الأفكار وانسجام المضامين المكونة لنص ما.
- ج- الوصول إلى القراءة المتفحّصة النافذة:** وينتقل المتعلّم في هذا المستوى من مرحلة تحليل النص وأفكاره إلى مرحلة تالية تحقّق فحصًا معمّقًا للنص المقروء للحكم على مدى انسجام لغته، ومدى التحام أفكاره والتأمها، ومدى متانة رصفها أو تذبذبها، ومدى جزالة لغته، ومتانة أسلوبه، ومدى قدرة الكاتب على رصف ألفاظه وأفكاره ونظمها وترتيبها لتحقيق وضوح المعاني، وتدوّق صورة الجمالية.

ولا يتأتى تحقيق هذا المستوى إلاّ بعد الدربة والمراس، ومصاحبة النصوص وتدوّقها وتوظيف المناهج والأدوات القرائية. ومن معايير تحقيق هذا المستوى من القراءة ما يلي:²

- 1- شغف التعلّم بقراءة مؤلفات أدبية عديدة، والاهتمام بمعالجتها وتلخيصها ونقدها.
- 2- قدرته على تطبيق المناهج النقدية في دراسته للنصوص المقروءة كالمنهج النفسي الاجتماعي، التاريخي...
4-أنواع القراءة من حيث الشكل والأداء:

أ- القراءة الصامتة: وهي "تفسير الرموز المكتوبة وفهمها في حدود خبرات القارئ السابقة، وتكوين فهم جديد دون استخدام النطق"³، فهي قراءة بصرية بحتة تعتمد على العين دون تحريك اللسان، ويحرص القارئ فيها على التأمل الجيّد وحصر الذهن في المادة المقروءة. وللقراءة الصامتة مزايا أهمها:

- 1-مناسبة للخجولين من الأفراد، والذين يعانون عيوب النطق وأمراض الكلام.

¹ - المصطفى بوشوك، ص 274.

² - نفسه، ص 275.

³ - أحمد عليان: المهارات اللغوية - ماهيتها وطرائق تنميتها-، دار المسلم للنشر والتوزيع، ط2، 2000، ص 107.

2- تعين على الفهم حيث أنّ الذهن متفرّغ ومتحقّف من أعباء النطق ومراعاة قواعده الصحيحة والسليمة¹

3- تدفع القارئ إلى التأمّل في المقروء ففيها تجرى العمليات العقلية العليا.

4- تتّصف بالسرعة، وتنمّي الاعتماد على النفس من خلال اكتساب المتعلّم القدرة على تحصيل معارفه بنفسه.

ب- **القراءة الجاهزة (الجهرية)**: وتعني "العملية التي يتمّ فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى"²، فهي تجمع بين التعرّف البصري للرموز والإدراك العقلي للمدلول والتعبير الشفهي عنها بنطق الكلمات والجهر بها، لذلك عدّت أصعب من القراءة الصامتة لأنها تتطلّب مهارات الإلقاء، وصحّة النطق، فالقارئ يصرف جهداً مزدوجاً حيث يراعي إضافة إلى إدراك المعنى وقواعد التلقظ كإخراج الصوت من مخرجه السليم، وصحة بنية الكلمة، وضبط أواخرها، وتمثيل المعنى بنغمات الصّوت.

5 / طرائق تدريس القراءة:

أ- **الطريقة التركيبية (الجزئية)**: "وتبدأ بتعلّم الجزئيات كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها وأصواتها، ثمّ تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل التي تتألّف منها"³، وتنحو هذه الطريقة في اشتغالها أسلوبين هما:

1- **الأسلوب الهجائي**: شاعت هذه الطريقة في العالم العربي في نهاية القرن التاسع عشر و"رغم عيوبها الكثيرة إلاّ أنّها تزوّد القارئ بمفاتيح القراءة وهي الحروف، وتثبت صورتها لديه"⁴، ويستند هذا الأسلوب إلى الخطوات التالية:

1- عرض الحروف الهجائية بحسب ترتيبها حرفاً حرفاً.

2- بعد أن يتعلّم المتعلّم قراءة وكتابة هذه الحروف يشكّل بمعيّة المعلّم كلمات بسيطة تتكوّن من تلك الحروف.

3- يطلب من المتعلّم تكوين مقاطع مختلفة ثمّ ضمّها لإنشاء كلمات أكثر في عدد حروفها.

4- يبدأ من تكوين جمل قصيرة عن طريق ضمّ الكلمات بعضها إلى بعض.⁵

تمتاز الطريقة الأبجدية بالبساطة والسهولة، وبتأثيرها السريعة، لكنّها في ذات الوقت انتقدت من البعض لأنها تخالف طبيعة العقل في إدراكه الكلي للأشياء ثمّ تجزئتها، كما أنّها "تركّز على التعرّف على الكلمات والنطق بها أكثر من تركيزها على الفهم"⁶، فضلاً عن تبنيها الأسلوب الآلي في اكتساب المتعلّم سرعة القراءة.

¹ - ينظر، الخويسكي: المهارات اللغوية، ص117.

² - فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية، ص60.

³ - وليم . س جري: تعليم القراءة والكتابة، تر: محمود رشدي وآخرون، ط1، 1981، ص82.

⁴ - سوزان عبد الستار: تقويم الطريقة الهجائية (الألفبائية) والطريقة الكلية في تعليم القراءة، مجلّة الفتح، ع50، 2012.

⁵ - ينظر، زهدي محمد عبد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، مطبعة الصفا، عمان، الأردن، 2011، دط، ص76.

⁶ - طه الدليمي، سعاد الوائلي، اللغة العربية - مناهجها و طرائق تدريسها-، ص107.

2- الأسلوب الصوتي: يتعلّق "بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلاً من أسمائها بحيث ينطق بحروف الكلمة أولاً ثمّ ينطق بالكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة"¹، فهذا الأسلوب يختصر على المتعلّم مرحلة تعلّم الحروف نفسها، وينتهج المراحل التالية:

1- يكتب المعلّم الحرف مقترناً بشيء محسوس كصورة مثلاً.

2- يربط الحرف بعد ذلك بحركاته المختلفة.

3- ينتقل المعلّم إلى تكوين مقاطع صوتية خفيفة تتكوّن عادة من حرفين، فكلمات ذات حروف منفصلة إلى كلمات متّصلة الحروف.²

وتمتاز هذه الطريقة بأنّها تربط ربطاً مباشراً من الصوت والرمز المكتوب، ويعاب عليها صعوبة ربط الأصوات مع الكلمات ثمّ تعميمها على كلمات أخرى.

ب- الطريقة الكلية (التحليلية): تتأسّس هذه الطريقة على مفهوم الوحدة الكلّية، فتبدأ بتعليم الكلّيات القابلة للتجزئة والتحليل إلى عناصر أصغر، ثمّ تعيد تركيبها، فهي تركز في البداية على المعنى، وهي الأخرى لها أسلوبان:

1- أسلوب الكلمة: ويسمى أيضاً بطريقة "أنظر وقل"، "حيث يبدأ المتعلّم بتعلّم القراءة بالكلمة لا بالحرف ولا بالصوت ولا بالمقطع"³، مع الاعتماد على الصور والبطاقات، كما يتمّ التركيز على مهارات التعرّف على المفردات، فيتمّ تدريب المتعلّم على استخدام السياق والصور المصاحبة للكلمات، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات.

2- أسلوب الجملة: يتبنى هذا الأسلوب الفكرة التي تقول أنّ تعليم القراءة لا يتمّ إلاّ من خلال الجملة، أي إدراك الكلّيات، ثمّ الانتقال إلى جزئياتها، "فالجملة تقيّم أولاً ككلّ، ثمّ تقدّم الكلمات التي تؤلّفها، ثمّ تحلّل بعد ذلك إلى الحروف والأصوات التي تؤلّف كلّ كلمة"⁴

ويستند هذا الأسلوب على استغلال خبرات المتعلّم من خلال استخدام الجمل الشائعة دون إهمال التركيز على الكلمات وإتقان الحروف والأصوات.

¹ - وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين: اللغة العربية - تكوين المعلمين-، ج2، 2009، ص30.

² - طه الدليمي، سعاد الوائلي، اللغة العربية - مناهجها و طرائق تدريسها-، ص108.

³ - فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية، ص74.

⁴ - علي سعد القحطاني: فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، 1429-1430هـ، ص27.

6- أهداف تدريس القراءة ومهاراتها:

يتضمّن تدريس القراءة محاولة خلق نوع من التفاعل بين المتعلّم والرمز المكتوب، وهذا التفاعل يأخذ عديد الأشكال، منها فكّ الرموز وتحويلها إلى معانٍ، وإدراك هذه المعاني، واكتساب النطق لهذه الأصوات، لذلك "القراءة ليست مهارة واحدة ثابتة، فهناك أنماط عديدة من مهارات القراءة، ويتحدّد كل منها في ضوء الأغراض المختلفة من القراءة"¹، وتحدّد هذه المهارات في الآتي:

- 1- التعرّف على الحروف الهجائية وحركاتها، ونطقها نطقًا سليمًا.
- 2- سرعة القراءة وعمق فهمه للمادة المقروءة من خلال تحليلها وربطها بالسياق.
- 3- اكتساب مفردات لغوية، وانتماء الشرة اللغوية.
- 4- اكتساب عادات سليمة كالإصغاء والتركيز.
- 5- مراعاة علامات الوقف والترقيم، وحسن ضبط النص نحويًا وصرفيًا"²
- 6- تمثّل المعنى من خلال حسن استخدام التلوينات الصوتية من وقف ونبر وتنغيم.
- 7- اكتساب الاتجاهات المرغوب فيها سواء أكانت دينية أو نفسية أو تربوية.

7 / الرؤية التكاملية في تعليم مهارتي الكتابة والقراءة.

لأنّ فنون اللغة العربية وحدة كئيّة، فنحن نستمتع لتكلمّ، ونستعين بما قرأناه لنكتب كتابة صحيحة، والنظرة التكاملية للغة تجعل من الضروري أن تصبّ كلّ مجالاتها ومهاراتها في مجرى واحد هو التكامل مع السياق الحياتي للمتعلّم "وأنشطة القراءة والكتابة هي أنشطة يدعم كل منها للآخر، على الرغم من أنّ كلّ منهما يفرض مطالب مختلفة على الطفل"³، فالكتابة تعزّز التّعرف على الكلمة والإحساس بالجملة والخبرات القرائية تتطلّب مهارات كتابية لمعرفة مكوّنات الجملة وبنائها، وعلاقات التّقيم.

إنّ عملية اكتساب القراءة تشكّل عاملاً أساسياً في تطوّر المقدرة الكتابية، فعند القراءة تبدأ عمليات إثراء القاموس الشكلي للكلمات، وإذا كانت القراءة مركزة على وضع النغمات على الأشكال الترميزية ودمجها للوصول إلى التلقظ الصحيح للكلمة، فإنّ عملية الكتابة تتمحور أساساً على تمثيل تلك النغمات بواسطة الرموز الشكلية المناسبة للصوت.

¹ - علي أحمد شعبان: قراءات في علم اللغة التطبيقي، منشورات جامعة ابن سعود، الرياض، دط، 1995، ص108.

² - زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، ص121.

³ - كرممان بدير وإيميلي صادق: تنمية المهارات اللغوية للطفل، ص79-80.

وأكدت عديد الدراسات¹ على أهمية المنحى التكاملي في تعليم الكتابة والقراءة، وأثاره الإيجابية في اكتساب المتعلم مهارات الاتصال اللغوي على المستويين الكتابي والقرائي وتكوينه لخبرات لغوية متكاملة في الموقف اللغوي بين القارئ والكاتب وعلى خلق بيئة محفزة للتعلم.

¹ - من بين تلك الدراسات: محمد الناصر: أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابة وفق المنحى التكاملي للغة العربية، مجلة العلوم التربوية، 2011، م38، وعلي عبد الله الشاعر: أهمية الأسلوب التكاملي في تعليم مهارات اللغة العربية.

المحاضرة الخامسة: نظريات التعلّم (السلوكية)

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

- 1- أن يكون الطالب في نهاية المحاضرة قادرًا على تحديد تعريف دقيق للتعلّم وفق الاتجاه السلوكي.
- 2- ثمّ تقدم نقد للنظرية السلوكية وفروعها.

تمهيد:

يشكّل التعلّم أحد أهمّ العمليات وأبرزها وأكثرها أثرًا في حياة الإنسان، فكلّ فرد منّا يسعى من خلال تعلّمه لأن يكتسب الأساليب والسلوكيات التي تمكّنه من التعامل مع غيره، وتضمن له استمرار الحياة في كنف المجتمع الذي ينتمي إليه.

وعلى الرغم من أنّ التعلّم من القضايا المألوفة، إلا أنّ تحديد تعريف علمي له، بهدف الوقوف على ماهيته يبقى من المسائل غير المتفق عليها والمثيرة للجدل، وهذا ما تعكسه كثرة تعاريفه، وكثرة النظريات المفسترة له.

1 / مفهوم التعلّم:

يعرّفه أحمد فوزي بأنّه "حصيلة من حواصل التفاعل المتبادل بين الفرد ومحيطه، والتي تتمثّل في إدراك الفرد لنفسه وللأشياء من حوله، واكتساب المعلومات والمعارف والخبرات التي يستطيع عن طريق معالجتها في الحفاظ على بقائه وتلبية حاجاته وتحقيق أهدافه وتعديل سلوكه"¹، فهو نشاط خاص يهدف به المتعلّم إلى امتلاك وتعديل المعارف ويقاس ذلك من خلال "سلسلة التغيّرات التي تحدث خلال اكتساب خبرة لتعديل سلوك الإنسان، فهو عملية تكييف الاستجابات لتناسب المواقف المختلفة"²

وهذه التغيّرات قد تمسّ الأداء أو السلوك نتيجة الخبرة والمران، ويحدث التعديل المقصود هنا نتيجة إشباع الفرد لدوافعه وبلوغ أهدافه بعد مواجهة المواقف الجديدة، أو التكيّف معها، ذلك أنّ التعلّم " هو تغيير في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة، ولا يمكن تفسيره على ضوء العوامل الوقتية كالتعب"³، والتعلّم بهذا المفهوم ليس مجرد اكتساب للمعارف والخبرات والمهارات، أو تنظيم لهذه المعرفة المكتسبة ومقارنتها مع غيرها، وإنما هو نظام يحدّد على المتعلّم أن يدرك أنّه يسير نحو تحقيق هدف معيّن.

¹ - أحمد فوزي صاحب: دليل المعلم حول المبادئ الأساسية في التعلّم، دائرة التربية والتعليم، الأردن، 1987، ص12.

² - وجيه محجوب: نظريات التعلّم والتطوّر الحركي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، دط، 2001، ص4.

³ - صالح أحمد زكي، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، دط، دت، ص305.

ومن التعاريف السابقة، يمكن رسم حدود التعلّم كالآتي:

- 1- أنه تغيّر ثابت نسبياً، ويتّصف بالاستمرار النسبي.
- 2- ينتج عن مواجهة الفرد لمشكلة تعليمية جديدة أو لموقف مشابه لآخر سبق مواجهته، وهنا نفرّق بين قيامه بعملية الاكتساب في الحالة الأولى (التصوّر = 0)، وبين تعديل خبراته ومعارفه انطلاقاً من خبراته السابقة (التصوّر < 0) لأنه لا يملك معارفًا مسبقة حول هذه الخبرة التي تمّ مواجهتها مسبقًا.
- 3- يطرأ على الأداء، وهو "الأثار والنتائج التي يمكن أن تترتب عنه والتي يمكن ملاحظتها وقياسها"¹
- 4- عملية تراكمية وشاملة ومتعدّدة المظاهر لأنّها تمس الجانب المهاري والعقلي والانفعالي للفرد.
- 5- يحدث نتيجة الممارسة المعززة، والدربة والمران.

2 / شروطه:

تحدث عملية التعلّم نتيجة لتقابل الفرد مع بيئته واكتسابه لأنماط سلوكية تساعده على التكيّف مع هذه البيئة، ويتحقّق نتيجة توفّر مجموعة من العوامل هي:

- 1- **الدافعية:** لا يحدث التعلّم إلا بوجود الدافع الذي يضمن لنا نجاح الفعل واستمراره، والدافع "حالة فسيولوجية ونفسية داخل الفرد تجعله يزنّع إلى القيام بسلوكيات معيّنة، ويعمل الدافع على خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة اللاتوازن"²، غير أنّ هذه الدوافع لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنّما يتمّ الاستدلال عليها واستنتاجها من خلال الاتجاه العام للسلوك الذي أصدره هذا الفرد.
 - 2- **النضج:** هو مجموعة التغيّرات الداخلية على مستوى الكائن الحي، والتي تعود إلى تكوينه الفسيولوجي والمعنوي³، فهو عملية نمو متتابع تشمل جميع جوانب الفرد (الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية والعقلية)، وتحدث بطريقة لاشعورية.
- وعلى المعلم أن يكون على وعي بمراحل النضج المختلفة للمتعلم حتى يحرص طبيعة التعلّمات التي يقدمها، وأن يحرص على عدم تقديم هذه التعلّمات إلا بعد نضج عناصرها.

¹ - أيوب دخل الله: التعلّم ونظرياته، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2015، ص16.

² - مجدي عزيز إبراهيم: استراتيجيات التعليم وأساليب التعلّم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط، 2003، ص107.

³ - ينظر، فايز مراد دندش: معنى التعلّم وكنهه من خلال نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003، ص53.

3- الاستعداد: وهو مرحلة متقدمة للدافعية إذ ترتبط بالنمو العقلي والعاطفي للمتعلم، ويحدّد أحمد حساني مجموعة من الأسس العضوية والنفسية والاجتماعية التي تشكّل أرضية الاستعداد في عملية التعلّم:¹

أ- اكتمال النضج العضوي للمتعلم.

ب- خبرة المتعلّم السابقة وقدرته على الإفادة من الأفكار واستثمارها.

ج- قدرة المتعلّم على التفكير المجرّد.

والاستعداد للتعلّم "محصّلة لعوامل النضج والخبرة السابقة والتدريب، وهذا كلّه محصّلة لسرّ الفرد وخبرته من ناحية، وطبيعة العمل من ناحية أخرى"².

ويتجلّى الاستعداد في الانجاز المحتمل وليس في الأداء الفعلي، فهو خطوة تمهيدية سابقة لظهور القدرة -إذا

توافرت العوامل السابقة الذكر (النضج والتدريب)-.

4- الممارسة: لا يقتصر التعلّم على تحصيل المعرفة فقط، بل يشمل أيضًا تعلّم المهارات وأساليب التفكير والقيم والاتجاهات، التي تحقّق بالممارسة المستمرة.

هذا، فأبي تعريف للتعلّم لا يمكن أن يستقيم إلا بوجود عناصر ثلاثة هي: التغيّر والسلوك والممارسة، وفيه

تأكيد على التلازم بين هذه العناصر لحصول فعل التعلّم، فلنكتفي بتصف سلوك المتعلّم بالادوام النسبي، فإنّه يحتاج

إلى الممارسة والمران " فالممارسة توفّر الظروف التي تمكّن الفرد من أن يظهر ما يمكن أن يكون قد حدث له من تغيّر في أدائه"³

أمّا إذا أردنا التفريق بين الممارسة والتكرار سنقول: إذا كان يترتب على الممارسة تغيّر في السلوك، فهذا يعني

أنّ ليس كلّ تكرار ممارسة، لأنّ التكرار يعني "إعادة الموقف بحذافيره دون توجيه مقصود نحو تغيّر أداء الفرد في مظهر

السلوك المعين"⁴، أمّا الممارسة فتقتضي وجود توجيه أثناء الأداء، فهي إذن تكرار معرّز للسلوك، بمعنى أنّنا نلاحظ تغيّرًا

(تحسّنًا) في أداء الفرد نتيجة التعزيز، لذلك تتوقف عليه فاعلية الممارسة على أسلوب التعزيز المستخدم في الموقف

التعليمي.

¹ - ينظر، أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000، ص53.

² - رجاء محمود: علم النفس التربوي، دار القلم، الكويت، ط4، 1986، ص236.

³ - صالح أحمد زكي: علم النفس التربوي، ص360.

⁴ - صالح أحمد زكي: نظريات التعلّم، مكتبة النهضة المصرية، مصر، دط، 1979، ص29.

3 / نظريات التعلّم: وهي مجموعة من النظريات التي تمّ وضعها ابتداء من القرن العشرين الماضي، ولا يزال العمل على تطويرها حتى وقتنا الحالي، والتي حاولت تفسير كنه التعلّم انطلاقاً من الأيديولوجية والاتجاه الذي تبنته هذه النظريات، إلا أنّ أشهرها ثلاث وهي:

أ/ النظرية السلوكية: وهي من أشهر المدارس الأمريكية قاطبة، ولقد أطلق عليها هذا الاسم مؤسسها واطسون، ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912 بالو.م.أ.

وتعدّ هذه المدرسة اتجاهًا من اتجاهات علم النفس، ويقوم هذا الاتجاه على فكرة جوهرية أساسها أنّ:

"علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي، إلا إذا انبنى على المنهج التجريبي المعتمد في العلوم الطبيعية، ولا يمكن اعتماد هذا المنهج إلا إذا كان موضوعه قابلاً للملاحظة والتجربة"¹

وتشمل النظرية السلوكية فئتين من النظريات هي:

- النظريات الارتباطية: وتضمّ نظرية بافلوف في الاشتراط الكلاسيكي، وأراء واطسون في الارتباط، جثري في الاقتران.

- النظريات الوظيفية: وتضمّ نظرية ثورندايك (المحاولة والخطأ)، وهل في نظرية الحافز، وسكينر في نظريته عن التعلّم الإجرائي.

1- النظريات الارتباطية: تنطلق هذه النظريات من جعل المتعلّم عبارة عن ارتباطات مشكّلة بين مشيرات بيئته واستجابات محدّدة، لكنّها تختلف فيما بينها في تفسير هذه الارتباطات وكيفية تشكّلها:

أ- بافلوف Pavlov (الاشتراط الكلاسيكي / التعلّم الشرطي):

يعود اهتمام بافلوف باشتراط الاستجابة اللعابية إلى دراساته الباكّرة عن الإفرازات الهضمية، والتي توجّحت بجائزة نوبل في الطب عام 1904.

بدأ بافلوف تجربته بإجراء عملية جراحية للكلب، قام خلالها بإدخال أنبوبة زجاجية تحيط بفتحة من فتحات الغدّة اللعابية، وبذلك يمكن جمع اللعاب المسال وقياسه، ثمّ قام بتقديم الطعام للكلب -العينة- كالعادة، ولكن هذه المرة كان بوجود مشير مصاحب هو الجرس.

لكن في البداية، لم تحدث استجابة (سيلان اللعاب)، وبعد تكرار الفعل لعديد المرّات بحيث قرع الجرس مصاحباً لتقديم الطعام لوحظ وجود الاستجابة.

¹ - حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة، الجزائر، دط، 2003، ص51.

بعد ذلك قرع الجرس منفرداً دون تقديم الطعام، فوجد بافلوف أنّ الاستجابة مازالت موجودة، فاستنتج أنّه "إذا اشترطت استجابة معيّنة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي وتكررت هذه العملية عدّة مرّات، ثمّ أزلنا المثير الأصلي، وقدمنا المثير المصاحب وحده، فإنّ الاستجابة الشرطية تحدث"¹.

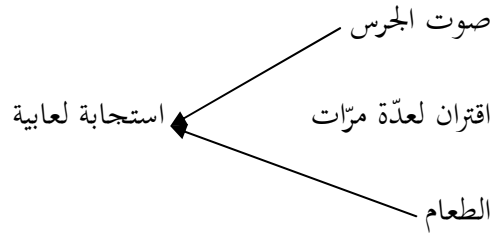
وقد تمكّن بافلوف من استخدام مثيرات شرطية مختلفة، ووجد أنّ الاستجابة تحدث عند إضاءة ضوء أحمر، أو عند إحداث صدمة كهربائية للكلب مثلاً.

ويمكن تلخيص إجراءات التعلّم الاشتراطي الكلاسيكي بالمخطّط التالي:²

أ- قبل التدريب:

صوت الجرس (مثير حيادي) ← لا استجابة لعابية
 الطعام (مثير غير شرطي) ← استجابة لعابية (غير شرطية).

ب- أثناء التدريب:



ج- بعد التدريب:

صوت الجرس (مثير شرطي) ← استجابة لعابية شرطية

- **قوانين التعلّم عند بافلوف:** من قوانين التعلّم التي توصّل إليها بافلوف من خلال نظرية الارتباط الشرطي (الاشتراط الكلاسيكي) ما يلي:

1- التعزيز: وهو حدوث "المثير الأصلي بعد المثير الشرطي بقليل، أي يحدث المثير الأصلي تعزيزاً للمثير الشرطي قصد تقويته وتدعيمه ليصبح قادراً على استدعاء الاستجابة الشرطية"³

2- التعميم: أي أنّ المثيرات المشابهة للمثير الأوّل تؤدي إلى الاستجابة نفسها، وبهذا الشكل تتعمّم الاستجابة⁴.

¹ - محمد جاسم محمّد: نظريات التعلّم، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص124.

² - ينظر، نشواني عبد الحميد: علم النفس التربوي"، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2005، ص338.

³ - محمد جاسم محمّد: نظريات التعلّم، ص125-126.

⁴ - ينظر، فاخر عاقل: التعلّم ونظرياته، دار العلم للملايين، لبنان، ط7، 1993، ص177.

3- قانون الانطفاء: إذا حدث بعد تكوين الاستجابة الشرطية **أن** أحدث المنبه الشرطي دون أن يصاحبه المنبه الطبيعي، أي دون تعزيز، فإنَّ الاستجابة ستضمحلّ أو تنطفئ تدريجيًّا¹ وقد فسّر الانطفاء بأنّه يعود إلى التعب الذي يعانيه الفرد من القيام باستجابة دون الحصول على التعزيز، وبالتالي يكفّ عن هذه العملية.

4- الاسترجاع التلقائي: إنّ انطفاء الاستجابة لا يكون نهائيًّا، لاسيما إذا أثير الفرد بعد فترة زمنية كافية لراحته، فإنَّ هذه الاستجابة ستعود للظهور مجدّدًا، وهذا ما أطلق عليه "الاسترجاع التلقائي"²، ويوضّح هذا القانون في التعليم الشروط التي لا بدّ من مراعاتها في هذا الإطار، كما يوضّح أثر التعب والتكرار من غير تعزيز، والاحتمالات المختلفة لظهور الاستجابة في مواقف التعلّم المتكرّرة.

– التطبيقات التربوية لتجربة بافلوف:

1- استخدام عملية الاقتران في تعليم المصطلحات، من خلال اقتران الصور والأشكال المألوفة، بالكلمات الدالة عليها.

2- استخدام مبدأ الاشتراط المضاد في تكوين استجابات جديدة مرغوبة محلّ غير المألوفة.

3- استخدام مبادئ التمييز والتعميم في تفسير الكثير من مظاهر التعلّم، كأن يطلب من المتعلّم أن يربط بين الصور المتشابهة (تعميم)، أو أن يضع دائرة على الأشكال المختلفة في مجموعة هذه الصور (تمييز).³

4- يتيح التعزيز إمكانية تمديد نتائج التعلّم إلى أمد بعيدة، لاسيما تعلّم اللغة، فالمثيرات اللفظية، يمكن أن ترتبط باستجابات معيَّنة، وتحدث أنواعًا من الارتباط الشرطي أكثر تعقيدًا، كما يعدّ التعزيز من المبادئ الهامة التي يعتمد عليها التعلّم الشرطي من خلال أسلوب المدح والعقاب كعمزّز ثانوي، والذي يؤدي إلى نتائج ملحوظة في التحصيل الدراسي.⁴

– نقد نظرية بافلوف:

1- جعل بافلوف من المنعكس الشرطي الوحدة الأساس في التعلّم، غير أن كثير من تجارب المنعكس الشرطي تحتاج إلى ضبط كثير من العوامل، ممّا يجعلها صعبة التطبيق، فالتعلّم ليس سلسلة من الأفعال المنعكسة الشرطية بل هو

¹ - ينظر، جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، دط، 1982، ص188.

² - سليم مریم: علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2004، ص146.

³ - ينظر، أيوب دخل الله: التعلّم ونظرياته، ص152.

⁴ - ينظر، فايز مراد دندش: معنى التعلّم وكهنه، ص227.

مشروع تعاون يشارك فيه الكائن الحي"¹

- 2- هذه النظرية فسيولوجية آلية بحتة، لا تأخذ بعين الاعتبار الظروف البيئية والاجتماعية للعملية التعليمية.
- 3- تختلف خصائص فعل المنعكس الشرطي الذي اعتمده بافلوف في تقويم بحثه عن خصائص التعلّم المدرسي، والذي يمكن المتعلّم من أن ينتقي ويختار بين طرائق متعدّدة من خبرات التعلّم.²
- 4- يصعب قياس الكثير من الأفعال المنعكسة أو الاستجابات بدقة.
- 5- عدّت هذه النظرية أنّ السلوك الإنساني مجموعة من الاستجابات أو الأفعال المنعكسة، وهي نظرة قاصرة.
- 6- أغفلت هذه النظرية دور العمليات العقلية، وركّزت على تفسير التعلّم من منظور الارتباطات الفسيولوجية فقط.
- 7- كما أغفل بافلوف عنصر الإدراك، إذ أرجع التعلّم إلى مفهومي التكرار والاقتران بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي.

8- لم يبحث بافلوف إلاّ في بعض الظواهر المرضية في السلوك خاصة العصاب، لكنّه لم يحاول أن يتعدى إلى دراسة الظواهر النفسية كإكتساب المهارات مثلاً.³

ب- سلوكية واطسون: على الرغم من أنّ واطسون لم يكن صاحب نظرية تعلّم بالمعنى الدقيق، إلاّ أنّه أجرى عددًا من التجارب المشهورة التي أكّدت قوة "الاشتراط البافلوفي" وفاعليته في السلوك الإنساني.⁴

إذن لقد استمات واطسن في الدفاع عن فكرته التي تجعل من علم النفس علمًا يعنى بالسلوك لا بالشعور، وبالتالي فقد كان يريد الاستغناء عن مناقشة الصّور والأفكار، والاستعاضة عنها بمناقشة المثيرات والاستجابات، فقد ناضل من أجل "الاشتغال بالوحدات الأساسية، وإن كانت هذه الوحدات في نظره وحدات سلوك بدلاً من كونها وحدات شعور"⁵

وقد امتازت سلوكية واطسون بعلامتين رئيسيتين هما:

أ- التنبؤ بالاستجابة على أساس معرفة المثير.

ب- التنبؤ بالمثير على أساس معرفة الاستجابة.

كما دافع واطسون على هذه المبادئ:

¹ - جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم، ص 191.

² - مجدي عزيز إبراهيم: استراتيجيات التعليم وأساليب التعلّم، ص 126.

³ - ينظر، محمد جاسم محمّد: نظريات التعلّم، ص 132.

⁴ - ينظر، جابر عبد الحميد جابر: "علم النفس التربوي"، دار النهضة العربية، القاهرة، دط، 1977، ص 206.

⁵ - فاخر عاقل: التعلّم ونظرياته، ص 214.

- مبادئ التعلّم عند واطسون:

- 1- التعلّم هو أساس فهم تطوّر السلوك الإنساني، فكلّ مظاهر السلوك التي تبدو في ظاهرها غريزية، إنّما هي استجابات متعلّمة، بالتالي فقد أنكر وجود الغريزة، بل ذهب أبعد من ذلك أن أنكر الخصائص الوراثية، والطاقات والمهارات¹
- 2- اعتمد في تفسيره للتعلّم على السلوك الظاهر للفرد الذي يجعله يهتمّ بالبيئة ويدرك أهميتها في العملية التعلّمية، لذلك أكّد على التأثير السيادي للبيئة لأنّها حيّز حصول المثير والاستجابة وتغيّرها.
- 3- يرى واطسون أنّ انفعالات الأفراد المتعلّمين هي استجابات جسمية لمثير معيّن، يؤدي إلى تغيّرات جسمية داخلية، وإلى الاستجابة المتعلّمة المناسبة لهذا المثير، ويؤكّد على أنّ كلّ انفعال يؤدي إلى تغيّرات مكانيزم الجسم البشري وخاصة جهاززي الغدد والباطن²
- 4- وحصّر واطسون التفكير في كونه سلوكًا حركيًا ضمنيًا، شأنه شأن بقيّة الوظائف النفسية، فهو متضمّن في حركات الكلام، لأنّ "التفكير اللفظي يمكن أن يحصّر في شكل حركات عضلية يعتادها الشخص، وتصبح هذه الحركات من قبيل العادة ولا تكون مسموعة، وبعد أن نتعلّم كيف نتكلّم -عن طريق الاشتراط- يصبح التفكير هو الكلام الصامت"³، فالتفكير عنده كلام كامن غير ظاهر، أي أنّ قياس حركات اللسان ما هو إلّا قياس لدرجة التفكير، فهو لا ينكر أن الإنسان يفكّر.

- قانونا التعلّم عند واطسون:

- 1- **قانون التكرار:** وهو قانون التعلّم الرئيس عند واطسون، وينص على أنّ تكرار الاستجابة مع مثير معيّن يقوي العلاقة بينهما⁴،
- فالفرد يستجيب مباشرة بالأفعال الناجحة المحقّقة لهدفه، في حين أنّ الحركات الفاشلة التي ظهرت في بادئ الأمر لا تظهر مرّة أخرى، في سلوكاته التعلّمية بعدما تعلّم هذا الفرد الاستجابة الصحيحة لهذا الموقف، ولا يحفظ هذا الفرد إلّا الحركات الناجحة بفعل تكرارها المتواصل.

¹ - جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي - مناهجه ونظرياته وقضاياها-، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2003، ج1، ص56.

² - محمّد ربيع شحاتة: تاريخ علم النفس ومدارسه، ص 342.

³ - جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، ج1، ص57.

⁴ - صالح أحمد ركي: علم النفس التربوي، ص385.

2- قانون الحداثة: ألحق واطسون قانون التكرار بقانون آخر سماه "قانون الحداثة" والذي ينص على أسبقية الفعل الأخير على غيره من الأفعال، لأنّه هو "الفعل الصائب"، ويزداد احتمال تكراره في المحاولة الثانية، لأنّه الفعل الذي وافقته حالة الإشباع¹، أي أن الارتباط بين هذا الفعل الصحيح وبين التغلّب على الصعوبة وإدراك الغاية ازداد، ولذلك يتضاعف احتمال إعادة ظهوره إذا ما وجد هذا الفرد نفسه وجهًا لوجه أمام الصعوبة مرّة أخرى.

لقد كان إنكار وجود الأثر جزءًا من برنامج واطسن للتخلّص من الذاتية التي شعر بوجودها في مفاهيم ثورندايك.

ج- جثري والاقتران:

يعدّ جثري (Guthrie) من أبرز علماء النفس السلوكيين الذين استمروا في الاتجاه الذي بدأه "واطسن"، غير أنّ هذا الأخير "اهتمّ أكثر بالتشريح وتفصيله والفسولوجيا، بينما ركّز جثري على تفسير الخبرة العادية في الحياة اليومية"²

ويؤكّد جثري على المبدأ الأساسي الذي يفسّر نمو الروابط بين المثيرات وحركات الاستجابة هو مبدأ الترابط والاقتران، ويعبّر عنه قائلاً: "إنّ مجموعة المؤثرات الفعّالة المقترنة بحدوث إجابة ما، سوف تميل إلى استصدار نفس الاستجابة إذا أعيد وقوع نفس المؤثرات"³، فهو بهذا يجعل من التعلّم قدرة على الاستجابة بصورة مختلفة في موقف ما بسبب استجابة سابقة للموقف، وهذه القدرة هي التي تميّز هذا الإنسان عن غيره لأنّه وهب الإدراك.

1- تفسير جثري للتعلّم: يصوغ جثري قانونًا واحدًا للتعلّم من خلال قوله "إذا صاحبت مجموعة من المثيرات حركة ما، فإنّها تميل عندما تتكرّر إلى أن تكون متبوعة بتلك الحركة"⁴، ويفسّر جثري بهذا التعلّم على أنّه ارتباط بين مجموعة أحداث حسية وحركية، أي أنّه يحدث نتيجة اقتران بين مثير معيّن، وما يصاحبه من حركات كاستجابة لهذا المثير، ثم إنّ هذه الحركات المرافقة للمنبهات تميل إلى معاودة الحدوث، كلّما ظهرت تلك المنبهات.

2- المفاهيم الأساسية في نظرية جثري:

أ- الاقتران: ويحدّد جثري أنّ الآلية المهمّة في حصول التعلّم هي الرابطة الزمنية، أي "الارتباط الوثيق في الزمن بين المثير والاستجابة"⁵، فنمط المثيرات يكتسب قوّته الترابطية الكاملة في أوّل اقترانه مع الاستجابة، أي أن هذه

¹ - محمد جاسم محمّد: نظريات التعلّم، ص 115.

² - جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم، ص 196.

³ - نقلًا عن، فايز مراد دندش: معنى التعلّم وكهنه، ص 244.

⁴ - نقلًا عن، جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلّم، ص 196.

⁵ - أيوب دخل الله، التعلّم و نظرياته، ص 158.

الاستجابة إذا اقترنت بمثير معين مرّة واحدة، فإنّه من المحتمل أن تستدعى هذه الاستجابة بواسطة هذا المثير مرّة أخرى.¹

وهو هنا يكتفي بوجود الاستجابة وقت حدوث المثير الشرطي، ويكتفي بارتباطهما على هذا النحو، فهو لا يهتمّ إن كانت الاستجابة الحادثة متبوعة بمثير غير شرطي أو غيره، وبالتالي فلا ضرورة لتكرار الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة، فارتباطهما مرّة واحدة يكفي للتعلّم.

ب- التكرار:

ونظرًا لأنّه قد أغفل فكرة الدافعية والتكرار، أو أي صورة من صور التدعيم، فقد سمي اشتراطه بالتعلّم بالمحاولة الواحدة²، لذا فقد رفض جثري فكرة التدعيم وأحلّ محلّها فكرة التجاوز، فاشتراطه لا يعتمد على تكرار الموقف، بل على تعدّد المثيرات، ممّا سيؤدي بالضرورة إلى تكرار الترابطات.

ج- الكفّ الارتباطي: وهو مصطلح أطلقه جثري على ما يسمى بعملية الانطفاء، فيؤكد على أنّ المثيرات تبقى مخصصة لاستجاباتها، فهو لا يعدّ الانطفاء ناتج عن التكرار غير المصحوب بالتعزيز، وإنّما هو ناتج عن الكفّ الارتباطي أي "من خلال تعلّم استجابات متضاربة، وبهذه الطريقة تنفصل الاستجابات عن مثيراتها الأصلية، أي أنّه عندما يصاحب مثير استجابة جديدة، يكون قد سبق أن صاحب استجابة أخرى من قبل، وكانت الاستجابة الجديدة متعارضة مع الاستجابة القديمة، فإنّ الارتباط القديم يتعرّض للحذف التام"³، فيشترط لحدوث الكفّ الارتباطي بين مثير واستجابة، أن تستبدل الاستجابة الأولى باستجابة كئيبة.

د- التعزيز: لقد رفض جثري قانون الأثر، ولم يعترف بمبدأ التعزيز (الثواب والعقاب) في الاشتراط، وهذا راجع إلى موقفه الذي يتلخّص في أنّ التعزيز لا يضيف جديدًا للتعلّم الترابطي، لكنّه يساعد على الترتيب الآلي للوقائع في موقف التعلّم، فأساليب العقاب أو المكافأة -في نظره- ليست أساسية في عملية التعلّم، لأنّه يعتبر أنّ التعلّم لا يتطلب تعزيزًا لتكوين الروابط بين المثيرات والاستجابات، فالاقتران الزمني في نظره كافٍ في حدّ ذاته للربط بين المثير والاستجابة"⁴، فالمطلوب من المتعلّم هو قيامه باستجابة تنهي الموقف، ولا أهمية لنجاحه أو فشله، أو حتّى حصوله على إثابة أو عقاب.

¹ - أنور محمّد الشرقاوي: التعلّم -نظريات وتطبيقات-، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، ط5، 1998، ص93.

² - محمّد ربيع شحاتة: تاريخ علم النفس ومدارسه، 353.

³ - جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم، ص 197.

⁴ - كارلوس جون جي: نظرية جثري في التعلّم، في: نظريات التعلّم، ج1، تر: علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، ع108.

2- النظريات الوظيفية:

أ- نظرية المحاولة والخطأ "ثورندايك (Thorndik)":

وقد سميت نظرية ثورندايك بأسماء كثيرة منها: الوصلية، الانتقاء، الربط، الاشتراط الذرائعي، المحاولة والخطأ، وقد انصبَّ اهتمام ثورندايك في البداية على قياس الذكاء، ولكنه وجد نفسه مسوقاً للتجارب على الحيوان حتى يدرس السلوك الإنساني.

وقد طوّر ثورندايك من نظريته من خلال مراجعتها وتنقيحها على مدار مراحل ثلاثة، ومن خلال تجارب عديدة، أين توصل إلى أنّها غير قادرة على إنجاز العمليات العقلية كالفهم والاستبصار "وإنّما تتعلّم عن طريق المحاولة والخطأ، حيث تستبعد أثناء محاولات التعلّم المتتالية الاستجابات الخاطئة وتبقي على الاستجابات الصحيحة"¹ كما يؤكّد على أنّ ثنائية (مثير-استجابة) هي وحدها قادرة على تفسير سلوك الحيوان والإنسان، فحدوث الاستجابة متوقّف على المثير الذي يستدعيها.

ويرى ثورندايك أنّ "الكائن الحيّ يولد وهو مزوّد بعدد غير محدود من الروابط التي تربط بين مثيرات معينة في البيئة، وبين استجابات خاصة بها عند الكائن الحي"²، وما وظيفة التعلّم إلا جعل هذه الارتباطات تقوى أو تضعف بالنسبة لمواقف معيّنة.

1- تفسير ثورندايك لعملية التعلّم: وقد فسّرها انطلاقاً ممّا يلي:

- 1- وجود دافع عند الفرد يوجّهه من خلاله سلوكه نحو الهدف الذي يشبع هذا السلوك.
- 2- وجود عقبة تعوق وصول الكائن الحيّ إلى الهدف، فحتى يحدث التعلّم وحلّ المشكلة التعليمية التي تعترض هذا الفرد لابدّ من إزالة هذه العقبة.
- 3- يقوم الفرد بحركات عشوائية حتى يزيل العقبة التي تواجهه ويتوصّل إلى الاستجابة الصحيحة التي تحقّق هدفه³.
- 4- قد يصل الفرد إلى الاستجابة الصحيحة عن طريق الصدفة، ممّا يجعله يتّجه إلى الجانب الذي حدثت فيه هذه الاستجابة الصحيحة، ممّا يزيد من احتمالية حدوثها، ويقلّل من الاستجابات الخاطئة.

¹ - محمد جاسم محمد: نظريات التعلّم، ص 67.

² - فايز مراد دندش: معنى التعلّم وكهنه، ص 218.

³ - ينظر، عاقل فاخر: التعلّم ونظرياته، ص 146-147.

5- إنَّ الارتباط بين المثير والاستجابة هو ارتباط عصبي، أي وجود علاقة بين الخلايا العصبية التي تستقبل المثير وتتأثر به، وبين الخلايا التي تسبب حدوث الاستجابة¹.

وقد وضع ثورندايك مجموعة من القوانين التي تفسر التعلّم، وكان يحرص على تطويرها طبقاً لنتائج الاختبارات التي كان يجربها.

2- قوانين التعلّم الأساسية:

أ- **قانون الأثر:** ويتوخى هذا القانون الآثار الناتجة عن المحاولة، فالتعلّم يحتفظ بالاستجابات الناجحة التي تترك أثراً إيجابياً، ويسقط الاستجابات التي لا أثر لها في خبرته²، أي أنّ للتعزير أثر في تقوية ضعف الاستجابة، فعدم ارتياح الفرد يؤدي إلى إضعاف الاستجابة وضعف الاتجاه إليها.

ب- **قانون الاستعداد:** واقترحه ثورندايك كمبدأ إضافي يصف الأسس الفيزيولوجية لقانون الأثر، فهو يحدّد من خلاله الظروف التي يميل فيها المتعلّم إلى الشعور بالرضا والقبول أو الرفض والنفور، وقد استخدم ثورندايك مصطلح الوصلات العصبية للدلالة على حالة المتعلّم النفسية، كما حدّد الشروط التي ينزع المتعلّم من خلالها إلى الشعور بالرضا والانزعاج.

ج- **قانون التمرين:** ويشير إلى "تقوية الروابط بالتدريب وإضعافها حين ينقطع هذا التدريب"³، أي أنّ التكرار يعزّز من التعلّم، فكلّما زاد تكرار ارتباط موقف مع استجابة معيّنة، فإنّ ميل هذا الموقف لاستدعاء هذه الاستجابة يقوى مستقبلاً والعكس صحيح.

3- **قوانين التعلّم الثانوية:** وقد أضاف ثورندايك مجموعة من القوانين -عدّت ثانوية- تساعد على عملية التعلّم هي:

أ- **قانون الاستجابات المتعدّدة:** يلجأ المتعلّم إلى محاولات عديدة لإيجاد استجابة مناسبة، فإن لم يجدها يحاول مرّات عديدة حتّى يصل إلى استجابة مثلى (الحل)، عندئذ يحدث التعلّم ويتحقّق الإشباع والرضا.

ب- **قانون الموقف:** فموقف المتعلّم واتجاهه يحدّد طبيعة أفعاله، وما يرضيه ويزعجه.

¹ - ينظر، محمّد جاسم محمّد: نظريات التعلّم، ص 68-69.

² - محمد سلامة آدم وتوفيق حدّاد: علم نفس الطفل، منشورات وزارة التربية، الجزائر، 1973، 182.

³ - عاقل فاخر: التعلّم ونظرياته، ص 148.

ج- قانون العناصر السائدة: فللمتعلم القدرة على الاستجابة للعناصر السائدة في المشكلة وعلى انتقال أو إهمال عناصر ما، وعلى أن يوجه استجاباته نحو هذا العنصر أو ذاك¹.

د- قانون الاستجابة المماثلة: فالفرد يستعين بخبراته السابقة لحل مشكلات متشابهة.

هـ- قانون نقل الارتباط: ويعتمد على الربط بين استجابة يمكن للفرد تعلّمها، وموقف يستطيع أن يدركه أو يحسّه².

4- تطبيقاتها التربوية:

1- بني التعلّم على أساس "الأثر النفسي المصاحب لعمليات التعلّم لكلّ الانفعالات الايجابية المساعدة على سرعة التعلّم، دون أن نقلل من أهمية الانفعالات السلبية التي تؤدي إلى مقاومة التعلّم"³، لذلك وجب على المعلم أن يحدّد الظروف التي تؤدي إلى الرضا أو الانزعاج، أو عن طريق استخدام هتين الآليتين للتحكّم في سلوك المتعلّم.

2- كما لفتت نظرية ثورنديك إلى أنّ تعلّم الفرد لا يكون إلّا عن طريق المحاولة والخطأ إذا انعدمت الخبرة والمهارة والقدرة الكافية لحلّ المشكلة التعليمية.

3- اشترط على المعلم والمتعلّم تحديد خصائص الأداء الجيّد حتّى يمكن تشخيص الأخطاء كي لا تتكرّر فيصعب تعديلها فيما بعد، لأنّ الممارسة تقوّي الروابط الخاطئة كما تقوّي الروابط الصحيحة⁴.

4- لا يصحّ الاعتماد على التكرار وحده كطريقة للتعلّم، وإنّما لابدّ أن يكون مصحوبًا بالإثابة في المحاولات الصحيحة والخاطئة.

5- حدّد ثورنديك أن مهمّة المعلم الحقيقية هي إثارة رغبة المتعلّم في الاستجابة والاندفاع والمحاولة والخطأ، وذلك من خلال الالتزام بما يلي⁵:

- أن يأخذ بعين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه المتعلّم.

- أن يعطى للمتعلّم فرصة لبذل الجهد من خلال المحاولة.

- تقوية الروابط الايجابية والتقليل من تكوين الروابط الضعيفة.

- ربط مواقف المتعلّم بمواقف مماثلة بحياته اليومية.

- التركيز على الممارسة وليس على التلقين والتحفيز.

¹ - ينظر، جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم، ص 170.

² - ينظر مجدي عزيز إبراهيم: استراتيجيات التعليم وأساليب التعلّم، ص 130.

³ - دندش: مفهوم التعلّم وكهنه، ص 222.

⁴ - أيوب دخل الله، ص 176.

⁵ - ينظر، صالح أحمد زكي: علم النفس التربوي، ص 394-395.

- التدرّج في بناء التعلّيمات من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرّد.

5- نقد النظرية:

1- جعل من قدرة الفرد تتوقف على عدد الارتباطات التي يكونها، والفرق بين الدرجات الذكائية في نظره هو فرق كمي لا كيفي، يقاس بعدد الارتباطات، أي قدرة هذا المتعلّم على نقل ما تعلّمه من موقف مألوف إلى موقف جديد.

2- جعل من التكرار عنصراً مهماً في عملية التعلّم، رغم أنّه لا يغيّر هذه الارتباطات تغييراً ملحوظاً إلاّ سمح بحدوث إثابة.

3- أخفق ثورندايك في الاهتمام بالطريقة التي تتدخّل فيها العادات القديمة في حلّ المشاكل الجديدة، وفي البحث عن الآليات التي تجعل المشكلة صعبة أو سهلة بالرغم من وجود الروابط نفسها.

4- لقانون الأثر كعامل يشغل بصورة آلية في كلّ الارتباطات الموجودة في حوار الرّابط المثاب، جعل من الثواب أمراً خارجياً بالنسبة للفاعلية التي يقوم بها هذا المتعلّم، وأمراً ضرورياً ومفروضاً، وبهذا قضى على العلاقة بين النجاح والعمل الذي سيقوم به، وقطع الصلة بين الهدف والحافز.¹

5- جعل من الفهم تابعاً للتدريب والعادة، فدوره في نظرية ثورندايك "ضعيف يكاد ينعدم، لا لأنّه لا يمكن البرهنة عليه، بل لأنّه يحدث نتيجة للعادات المبكّرة"²

6- حصر التعلّم في ممارسة الخبرة ممارسةً فعلية يرتبط فيها المثير بالاستجابة، فما هو إلاّ تقوية لآلية لارتباطات خاصة، دون أن يكون للتفكير أو الشعور دور فيها.

7- أهمل تأثير البيئة على العملية التعليمية، وقصر التعلّم على علاقات بين منبّهات واستجابات، كما حصر دور المتعلّم في تقوية الارتباطات بينها فقط.

غير أنّ كوفكا (Koffka) قد ذهب أبعد من هذا حين رأى أنّ التعلّم بالمحاولة والخطأ الذي نظّر له ثورندايك ودافع عنه لا يؤدّي إلى اكتساب خبرة جديدة، لأنّ هذا السلوك (المحاولة والخطأ) ما هو إلاّ استجابات غريزية ليس إلاّ³، وما تحقّقه عملية التعلّم هو فقط حذف بعض هذه الاستجابات، وترك بعضها دون إدراك علاقاتها الداخلية، ممّا يغيّب الفكر الواعي عند المتعلّم.

¹ - ينظر، المرجع السابق، ص 165.

² - جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم، ص 177.

³ - ينظر، فاخر عاقل: مدارس علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، دط، 1977، ص 163.

ب- نظرية التعلّم الإجرائي لسكينر (Skinner):

اهتمّ سكينر بنوع من الاشتراط أطلق عليه اسم "الاشتراط الإجرائي"، وانطلق في رسم حدود نظريته من فرض أساس هو أنّ "الكائن العضوي يميل في المستقبل إلى إعادة أو تكرار نفس السلوك، أو نفس الفعل الذي يعقبه التعزيز"¹

ويمكن القول أنّ السلوكية الإجرائية عند سكينر هي امتداد لعلم نفس (المثير-الاستجابة) التي توصل إليها ثورندايك وواطسن.

1- التعلّم عند سكينر: يرى سكينر أنّ "دراسة التعلّم ما هي إلاّ بحث عن النظام للكشف عن العلاقات القانونية بين الوقائع في الطبيعة"²، فهو يعتمد في دراسة العملية التعليمية على سلوك المعلم والمتعلّم، لذلك فقد وصف التعلّم بأنّه تعديل في السلوك، والتعليم بأنّه تشكيل لهذا السلوك.

وقد ميّز بين نوعين مختلفين من التعلّم كلّ منهما يشتمل على نوع محدّد من السلوك هما:

أ- السلوك الاستجابي: هو سلوك انعكاسي لا إرادي، ينتج عن مثيرات بيئية، ويشترط وجود مثير لحدوث السلوك الاستجابي"³، فحدوث الاستجابة في هذا النوع تكون آلية، وهو نفسه السلوك الذي افترض واطسن أنّه يشكّل التعلّم، والذي اقتبسه عن بافلوف في تجاربه.

ب- السلوك الإجرائي: وهو السلوك الذي يصدر عن الفرد دون وجود مثير معروف كما يمكن التنبؤ بهذا المثير"⁴، وتولّد السلوكات الإجرائية استجابات في البيئة، إذا وجدت ردود فعل مرضية يتكرّر حدوثها، فالاستجابة كلّما عزّزت صارت مثيرات لاستجابات جديدة، ويمثّل سكينر لهذا النوع من السلوك برفع المتعلّم ليدّه في غرفة الصف، ويؤكد أنّ السلوك الإجرائي هو موضوع التعلّم.

2- مبادئ التعلّم عند سكينر: يؤكّد أن هناك ثلاثة عوامل تساعد على حدوث التعلّم هي:

1- توفر موقف يحدث فيه السلوك.

2- حدوث السلوك نفسه.

3- ظهور نتائج هذا السلوك.

¹ - مجدي عزيز إبراهيم: استراتيجيات التعليم و أساليب التعلّم، ص127.

² - جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلّم، ص210.

³ - محمّد جاسم محمد: نظريات التعلّم، ص89.

⁴ - ينظر، رجاء محمود أبو علام: التعلّم أسسه وتطبيقاته، دار الميسرة، عمّان، ط1، 2004، ص53.

وتتلخّص نظرية سكينر في التعلّم بأنّه يحدث عندما تتعزّز الاستجابات الصحيحة مباشرة، لذلك فالتعلّم

الإجرائي محكوم باستخدام التعزيز لاكتساب سلوك ما أو تقويته وإضعافه، ويتأسّس على المبادئ التالية:

أ- المعزّزات الايجابية: هي كلّ المثيرات التي تؤدي إلى تقوية السلوك الذي يعدّ شرطاً سابقاً عليه¹،

فالمعزّز الايجابي هو أي مثير يقوي احتمال ظهور الاستجابة الإجرائية إذا أضيف إلى الموقف، كمدح المتعلّم إذا تحصّل على علامات جيّدة ممّا يدفعه هذا المدح إلى بذل جهد إضافي.

ب- المعزّزات السلبية: وتتحدّد من خلال "إنهاء أو سحب مثير غير مرغوب به بعد القيام بالسلوك المناسب، ممّا يؤدي إلى زيادة تكرار السلوك"²، ويرتبط التعزيز السلبي عادة بالعقاب.

ج- الانطفاء: ويكون عندما يتكرّر حدوث الاستجابة دون تدعيمها بتعزيز، فكلّما زادت مرّات التعزيز، زادت مقاومة الاستجابة للانطفاء.

د- تمييز المثيرات: هو تعيّر في السلوك الناتج عن تغيرات في البيئة، أي المثيرات التي يوجد فيها الكائن الحي³، فهذا الفرد لا يستجيب إلاّ لمثير واحد ولا تحدث الاستجابة إلاّ في وجوده.

هـ- تمايز الاستجابة: ويقصد بها "انتقاء الاستجابة التي تحصل على التعزيز، وتمايز الاستجابة التي تؤدّي إلى حصول الكائن الحي على الثواب أو إشباع الحاجة"⁴، لذلك ينبغي أن يتوقّر المعزّز الذي ينمي الفعل أو السلوك فوراً أي في زمن محدّد.

4- تطبيقات نظرية سكينر التربوية: يمكن تلخيص مساهمات التعلّم الشرطي الإجرائي وتطبيقاتها في مجال التربية كما يلي:

1- تحديد أهداف التعلّم قبل حدوثه، بحيث لا بدّ أن توضع بشكل أهداف إجرائية.

2- ساهمت المفاهيم التي وضعها سكينر في تطوير التعليم المبرمج، والذي يقوم على:

أ- تعرض المادة في خطوات صغيرة تتقدّم تدريجياً نحو أهداف محدّدة.

ب- تتبع الاستجابات التي يصدرها المتعلّم بالتعزيز (الايجابي).

ج- لا يستخدم التعزيز السلبي (العقاب)، ويتمّ تصحيح الأخطاء فوراً.

¹ - ينظر، جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم، ص215.

² - أيوب دخل الله: التعلّم ونظرياته، ص186.

³ - جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلّم، ص216.

⁴ - مجدي عزيز إبراهيم: استراتيجيات التعليم وأساليب التعلّم، ص128.

ويؤكد سكينر أن هذا النوع من التعليم (المبرمج) يسعى إلى " العمل على تكوين أنماط معقدة من السلوك على مراحل متدرّجة، الاحتفاظ بقوة السلوك على مراحل متدرّجة"¹.

3- التدرّج في تقديم المحتوى، فهو يؤكد على ضرورة البدء بالبسيط، ثمّ الانتقال إلى الأعمد، ويرى أنّ السلوك المعقد، ما هو إلا مجموعة أشكال بسيطة من السلوك.

4- يؤكد على أنّ الإثابة تقوّي الفعل الإجرائي، وأن العقاب ليس له أثر مضاعف، لأنّه يساعد على تثبيت السلوك المناسب، وإهمال غير المناسب والمعلّم بانتهاجه لهذا الأسلوب يساهم في إطفاء السلوك².

5- نقد نظرية سكينر:

1- يعاب على سكينر تفتيته للمعرفة، لأنّ نظريته تقدّم المحتوى التعليمي في وحدات جزئية، يصعب على المتعلّم الربط بينها³.

2- من الصعب تزويد المتعلّم بالقدر الذي تتطلبه هذه النظرية من المعزّزات.

3- يأخذ عليه أنّه فسّر السلوك الظاهري للإنسان وأهمل العمليات العقلية الباطنية المعقدة كالتفكير والفهم...

4- لم يشر إلى الدافعية أو التحفيز أو القصد التي تضيف خصائصاً عقلية للكائن الحي الخاضع للملاحظة، ولم يفترض وجود أي من عوامل بينية كالباعث الذي لا يمكن ملاحظته موضوعياً⁴.

هذا، وقد استخدم سكينر المنهج الوصفي، أي أنّه قام بدراسة الظواهر السلوكية دراسة موضوعية، ومن ثمّ فقد كانت نظرية سكينر أقلّ النظريات السلوكية خلوّاً من التناقضات التي وقع فيها غيره من العلماء، لاسيما بافلوف الذي أرجع السلوك إلى أسس فسيولوجية.

خلاصة:

يمكن القول أن النظرية السلوكية - التي اعتمدت على التجريب - قد أعطت أهمية بالغة للمحيط في تفسير سلوك الفرد لأنّه يوفّر المثيرات وفهم سلوكه لا يكون إلا بربطه بالمثيرات الخارجية.

لذلك عدّ التعلّم في عرفها عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، تنتج عن تجارب المتعلّم واستجاباته، ويبني عن طريق تعزيز سلوكه.

¹ - رجاء محمود: التعلّم: أسسه وتطبيقاته، ص96.

² - ينظر، فاخر عاقل: التعلّم ونظرياته، ص288.

³ - محمّد جاسم محمد: نظريات التعلّم، ص92.

⁴ - سارنوف وآخرون: التعلّم، تر: محمّد عماد الدين إسماعيل، دار الشروق، القاهرة، دط، 1989، ص73.

المحاضرة السادسة: نظريات التعلّم (النظرية البيولوجية / الفطرية / اللغوية)

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

- 1- أن يكون الطالب قادرًا على معرفة مبادئ الاتجاه البيولوجي ومرجعياته.
- 2- وأن يكون قادرًا على بناء تصوّر حول مفهوم التعلّم انطلاقًا من النظرية البيولوجية، وتحديد أهم عناصر هذا التعريف.

تمهيد:

تعدّ هذه النظرية من أهمّ النظريات التي ثارت على الفكر السلوكي وعارضت النزعة البنيوية المعاصرة بوصفها نزعة صورية شكلية تهتمّ بتحليل نسق اللغة، فحاولت هذه النظرية أن تؤكّد أنّ الإنسان مبتكر مجدّد للغته. واعتمدت النظرية البيولوجية على المنهج الاستبطاني في التحليل والبرهنة قصد التوصل إلى نتائج موضوعية، فهي بهذا من أشهر النظريات الذهنية التي حاولت اكتشاف الحقائق العقلية الكامنة وراء السلوك.

1-تعريفها: النظرية الفطرية أو اللغوية أو البيولوجية أو النظرية التوليدية وجميعها مسميات لفكر واحد يعود إلى نظرية تشومسكي التي تعتمد على النزعة العقلية، ويمثّل هذا الاتجاه في تفسير عمليتي اكتساب اللغة والتعلّم "لونها من المدخل التوليدي، والمصطلح مأخوذ من تأكيد التوليديين أنّ اكتساب اللغة مركز في الإنسان بالولادة، أي أنّنا نولد بجهاز داخلي من نوع ما، يوجّهنا إلى اكتساب اللغة، أي إلى إدراك اللغة التي حولنا إدراكًا منظمًا وإلى إنتاجها بعد أن يتمّ استيعابها داخليًا"¹

حاولت هذه النظرية شرح وتفسير آلية اكتساب اللغة وكذا المعارف المختلفة، من خلال تبنيها للطرح القائل أنّ الإنسان يملك خصائص نظرية تفسّر لنا كيف يستطيع الطفل أن يتقن لغة في وقت قصير، حيث تشبه هذه المعرفة الفطرية صندوقًا صغيرًا أطلق عليه "جهاز الاكتساب".

¹ - دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة العربية وتعليمها، تر: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1994، ص38.

لذلك فقد رفض التوليديون أطروحة السلوكيين القائلة أنّ الإنسان يولد صفحة بيضاء، وأنّ المحيط الخارجي هو الذي يكسبه المعارف والخبرات في إطار ثنائية مشير استجابة عن طريق التجربة، فهم يؤكّدون "فرضية ما يعرف بالفطرية (Innéisme) أي الوجود الأوّلي للأفكار والبنىات المعرفية"¹

والفطرية بهذا الطرح تعني الاستعداد البيولوجي الخاص عند الإنسان للاكتساب، وهو استعداد قبلي لا يتدخل فيه المحيط، أي تمّ تفسير عملية التعلّم على أساس وجود نماذج خارجية.

2- المرجعيات الفلسفية والمعرفية للنظرية البيولوجية: تنطلق هذه النظرية من فكرة وجود قدرات نظرية يملكها العقل البشري، وتنسب للساني تشومسكي، وارتكز في بناء فكره هذا على المنطلقات التالية:

1- النزعة العقلية عند ديكارت: تأثّر تشومسكي بآراء المدرسة الفلسفية العقلية التي سادت في القرن السابع عشر، إذ وجد تشومسكي في آراء ديكارت عن العقل ما يمكن أن يعطي الشكلية التي طبعت الدرس اللغوي ظلالة تجسّد الملامح الحقيقية لبنية اللغات، لذلك عدّ تشومسكي "من مسلك العقلانيين الذين يرون أنّ العقل الإنساني وسيلة المعرفة، على النقيض من الوصفيين الذين ينتمون إلى التحريبيين ممّن يرون أن الوصول إلى المعرفة يتمّ عن طريق التجربة"²

فاللغة عند ديكارت من مميزات البشر، وهذه القدرة على إنتاجها لا ترجع إلى وجود الجهاز النطقي، وإتّما إلى ارتباط الفعل اللغوي بالعقل، وبهذا "كان ديكارت سبّاقاً إلى القول بفطرية اللّغة التي تعدّ من الأفكار اللغوية التي كان لها تأثير كبير على مسار الدرس اللغوي منذ القرن السابع عشر"³، كما تأثّر تشومسكي بفكرة ديكارت الذي يقصر مهمّة تفسير النشاط اللغوي على ظاهرة اللّغة (الأداء)، وإتّما لا بدّ من الانتقال إلى استنباط القواعد التي تكون أساس اللّغة والتي تشكّل المعرفة الحقيقية للغة، كما دافع ديكارت على أنّ الإنسان يملك "قدرات فريدة لا يملك تفسيرها

¹ - سعيد الفراغ: الطفل واكتساب اللغة - بين البنائية والتوليدية-، مجلة رؤى تربوية، ع44-45، ص62.

² - عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث - بحث في المنهج-، مطبعة الانتصار، دط، 1988، ص118.

³ - مصطفى غلفان: اللسانيات التوليدية - من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص07.

تفسيراً آلياً، وإن صلح هذا التفسير أحياناً في ميدان الوظائف الحيوية والسلوكية للإنسان، وأن أظهر هذه القدرات وأعظمها هي اللغة الإنسانية التي تحدّها أي ارتباطات أو قوالب تعبيرية ثابتة¹، وهذه القدرات هي التي تجعل من الطفل قادراً على إتقان اللغة في وقت قصير جداً رغم الطبيعة التجريدية لقواعد اللغة.

ب- نحو بورويال: وتأثروا بتصوّرات الفلسفة العقلانية لاسيما بفكرة وجود تطابق تام بين البنيات المنطقية والبنيات اللغوية، أي أنّ اللغة في عرفهم ليست سوى تعبير منطقي عن الفكر "لذلك سعوا إلى وضع قواعد نحو عام ينطبق على جميع اللغات البشرية لأنّها مهما اختلفت وتنوّعت وتعدّدت تلتقي في كونها تخضع للقواعد نفسها التي تجسّدتها هذه المقولات العقلية العامة عند الإنسان"²

لذلك عدّت أفكار تشومسكي سيما تحليله اللساني صيغة عصرية واضحة لنحو بورويال مع وجود اختلافات ملحوظة متعلّقة بطبيعة القواعد المعتمد عليها.

كما استوحى تشومسكي منهم أيضاً فكرة (هومبولدت) المتعلّقة بالإبداع والخلق اللغوي، أي أنّ المتكلّم قادر على إنتاج عدد لا متناه من التراكيب انطلاقاً من نموذج واحد، ذلك أنّ "اللغة في حدّ ذاتها ليست بناءً تاماً ولكنها نشاط في مرحلة الانجاز، وأنّ تعريفها لن يكون إلاّ تكويناً"³، والمتأمل لمفهومي البنية العميقة والسطحية عند تشومسكي قريب جداً من مفهوم البنية الداخلية والخارجية عند هومبولدت، وهذه الخلفيات كلّها أدّت إلى تبلور تصوّر لغوي جديد يفسّر عملية الاكتساب، وإلى رفض أفكار السلوكيين، والثورة على البنيوية التي نظرت إلى نصوص اللغة الخارجية وفسّرتها لذاتها وفي ذاتها، لذلك صارت نظرية تشومسكي ثورة عملية غيرت الآفاق، وطريقة النظر إلى اكتساب اللغة، والتعلّم على العموم.

1- حسام البهناوي: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، دار المناهج للطباعة، مصر، 1994، ص102.

2- مصطفى غلفان: اللسانيات التوليدية، ص07.

3- المرجع نفسه، ص10.

3- مبادئ النظرية البيولوجية:

شغلت قضية اكتساب المعرفة اللغوية بالتحديد مركز الصدارة عند رواد هذه النظرية سيما تشومسكي ولينبرغ، فتمّ تناولها ضمن الإطار العقلائي -الذي أشرنا إليه سابقاً- ويمكن أن نحدّد أهمّ الأفكار التي دافع عنها تشومسكي وأتباعه في:

1- **اكتساب اللغة:** لقد اعتقد العلماء حتى سنة 1950 أنّ اكتساب اللغة يحدث من خلال "التمثيل القياسي لملاحظة أنماط الجمل الحاصلة في التعبيرات التي يسمعها الطفل ويفهمها، وهذا ما فضله الأشخاص الذين يميلون إلى التفسير السلوكي"¹

دحض تشومسكي هذه التصورات السلوكية التي نادى بها سكينر وغيره، معلناً أنّ اكتساب المعرفة اللغوية يعتمد على نموذج فطري خاص بالإنسان دون غيره من الكائنات، يمكن هذا الفرد السوي من اكتساب اللغة واستعمالها، ثمّ تشكيل قواعدها، فنادى تشومسكي بأنّ الطفل "يولد وهو مزوّد بقدرات فطرية تؤهله لتقبّل المعلومات اللغوية، ولتكوين بنى اللغة، أي أنّ له قدرة على تكوين قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه، فهو يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللغوية التي يسمعها"²

لقد قام تشومسكي بتحليل المعرفة اللغوية إلى أربعة عناصر تغطي جوانب تلك المعرفة، من خلال طرح التساؤلات التالية:³

1- ما الذي تتألف من معرفة اللغة؟

2- كيف تكتسب معرفة اللغة؟

3- كيف تستخدم معرفة اللغة؟

¹ -جين فليسون ونان راتنر : علم اللغة النفسي -أهمّ الدراسات والأبحاث والاكتشافات-، تر: هند المهيني، مكتبة آفاق، الكويت، ط1، 2012، ص525.

² -حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصب، الجزائر، دط، 2003، ص60.

³ - ينظر، نعوم تشومسكي: اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلاّن المزيتي، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1990، ص15.

4- ما العمليات التي تدخل في تمثيل هذه المعرفة واكتسابها واستعمالها؟

إذن يبني التصور البيولوجي للاكتساب على أن "العقل الإنساني ليس صفحة بيضاء، أو وعاء فارغاً لا عمل له إلا

انتظار الانطباعات والمعلومات التي تنطبع عليه من الخارج، فالخ مزود وراثياً ببرنامج غني ومفصل بوضوح الاستقبال

وتفسير وتخزين واستعمال المعلومات العشوائية التي تزوده بها أعضاء الحس"¹

أي أن الطفل يولد ولا يكون مهيباً لاكتساب لغة معينة أو معرفة محدّدة ولكن لديه القدرة على اكتساب أي

لغة أو معرفة عشوائية، وما يحددها هو البيئة التي يعيش فيها.

إذن فالصلة وثيقة بين المعرفة والعقل الإنساني حيث يكتسب الإنسان المعرفة اعتماداً على البيئة العقلية الفطرية

التي تمثل جوهر اكتساب المعرفة، فالعقل ملكات خاصة تقدّم لنا معرفة حدسية²، وهذا ما سمّاه تشومسكي بملكة

اللغة التي تمثل البنية العقلية الفطرية المحدّدة وراثياً وبيولوجياً، والتي بدونها لن يكتسب الإنسان أي معرفة.

ب- فطرية اللغة (اللغة ملكة): تقوم الأطروحة الفطرية عند تشومسكي على الاعتقاد بأنّ اللغة تتركز على مخزون

غني من المبادئ والأفكار الفطرية، أين تمّ الربط بين عملية الاكتساب، والنضج البيولوجي، رغم أن اكتساب اللغة

أكثر مماثلة للتحديد الجيني للمهارات كمهارة المشي على القدمين أو الكتابة، فالطفل يولد وهو غير قادر على المشي

أو الكتابة، ومع ذلك يتمّتع باستعداد بيولوجي فطري لتعلّم المشي وليس لديه استعداد بيولوجي للكتابة لأنّ تعلّم

هذه الأخيرة متعلّق بالتدريب والتمرين، فاستعمال اللغة يماثل المشي على القدمين"³

ويستند تشومسكي في نظريته على وجود اللغة ملكة بعدها البنية الفطرية التي تمثل جهاز اكتساب اللغة

(LAD)*، وشبهه بأنّه صندوق أسود صغير افتراضي، يمتاز بالخصائص التالية:⁴

¹ - ر-ه-روبنز: موجز تاريخ علم اللغة، تر: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1997، ص345.

² - ينظر، إبراهيم مصطفى إبراهيم: مفهوم العقل في الفكر الفلسفي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1993، ص93.

³ - ينظر، هناء صبري: فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، دط1، 2015، ص218.

*- وهو اختصار للمصطلح الانجليزي: Language Acquisition Device

⁴ - ينظر، دوجلاس براون، ص39.

1- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى الموجودة في البيئة.

2- القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجري تهذيبها لاحقًا.

3- الاختيار بين ما هو ممكن وما هو غير ممكن من الأنظمة اللغوية.

4- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسّط بما يتوافر من مواد.

ف (LAD) آلية عقلية تجعل من الطفل على قدر من الحساسية للفونيمات والوحدات الصوتية، والتراكيب اللغوية والمعاني، كما يضمّ هذا الجهاز قواعدًا تنطبق على جميع اللغات، إذ يقوم بإعداد المعلومات ومساعدة الطفل على تحصيل وفهم مفردات وقواعد اللغة التي تمكّنه من تفسير وتكوين الجمل.

ويؤكّد تشومسكي أن هذه الملكة اللغوية ما هي إلا ملكة من ملكات العقل المتعدّدة والمختلفة.

ومن الواضح أن فكرة جهاز اكتساب اللغة قد فتحت المجال لاحقًا لدراسة مختلف القضايا المتعلقة بالاكتساب

كالبحث عن طبيعة المعنى، التجريد، والإبداع، رغم أنّ هذا الجهاز افتراضي غير مرئي.

ج - النمو العام (الكلية): يؤكّد تشومسكي أن الطفل يولد بمعرفة فطرية (LAD)، وهذه الخاصية كلية عند جميع البشر، أي أنّه يقرّ بوجود أنماط لغوية ومعرفية مشتركة بينهم، فهم مبرمجون بيولوجيا لاكتساب اللغة وفي تقدّمهم من مرحلة إلى أخرى، كما أنّ كلية اللغة أيضًا تشير إلى أنّ الناس يكتسبونها بطريقة واحدة، ولقد سمى تشومسكي هذه المبادئ الكلية الموجودة في الإنسان على نحو فطري بيولوجي بـ"النحو العام"، ويقصد به أنّ المتكلّم يعرف مجموعة من المبادئ العامة التي تنطبق على كل اللغات، وذلك أن "اللغة ملكة فطرية، وذلك يعني أنّنا ولدنا ولدنا نسق من القواعد تدور حول اللغة في عقولنا، وتسمى بالنحو العام"¹، وعلّل تشومسكي فكرة وجود النحو الكلي

¹ - نقلا عن، هناء صبري: فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، ص228.

بالسهولة التي يكتسب بها الأطفال اللغة الأم، كما أنهم يستنتجون القواعد من اللغة التي يسمعونها لإنتاج الجمل التي لم يسمعوها من قبل، ويؤكد تشومسكي صحة نظرية النحو العام بهذه الحقائق:¹

1- تستخدم كل اللغات الإنسانية سلسلة متناهية من الأصوات المتميزة التي تجتمع حتى تشكل عناصر ذات معنى، هي نفسها تشكل سلسلة لا متناهية من الجمل الممكنة.

2- تحتوي كل اللغات على قواعد صياغة الكلمات والجمل ذات نوع متشابه.

3- تتشابه المقولات النحوية في كل اللغات (الاسم، الفعل...).

4- هناك كليات دلالية مثل: مذكر، مؤنث، مفرد، جمع، ... موجود في كل اللغات.

5- يستطيع المتكلمون في كل اللغات إنتاج وفهم سلسلة غير متناهية من الجمل، وتكشف الكليات التركيبية أن كل لغة لها طريقته في صياغة هذه الجمل.

6- يستطيع أي طفل طبيعي في أي مكان من العالم، لأن يتعلم لغة، فالاختلاف الموجود بين اللغات لا يعود لأسباب بيولوجية بحتة.

فالقواعد الكلية أو الكليات النحوية هي التي تقوم بضبط الجمل المنتجة، كما يختار هذا المتكلم من القوانين

اللغوية ما يتصل بلغته من قواعد وقوالب، وهذه الأطر الكلية العامة الموجودة في ذهنه متساوية عند جميع البشر،

"وتكون في الإنسان منذ ولادته ثم يقوم بملئها بالتعابير اللغوية من المجتمع الذي يعيش فيه فتتضح وتقوى بالتدرج،

وكلما اكتسب الإنسان ما يملء به هذه الكليات الفطرية، ازداد النمو الداخلي التنظيمي للقواعد الكلية في ذهنه في

جزئية منها، وهي تلك المسؤولة عن بناء الجمل وتركيبها في لغته، فتكون لديه القدرة على توليد الجمل وبنائها"²

وعلى هذا تكتسب اللغة انطلاقاً من حالة معرفية أساسية محددة بيولوجياً ومختصة بالقواعد الكلية للغة، يعدّ

المرور بحالات معرفية وسيطة هي قواعد اللغة التي يتعرض لها الطفل ليصل في النهاية إلى حالة ثابتة تنظم قواعداً

¹ - ينظر، السابق، ص 227.

² - خليل أحمد عامية: في نحو اللغة وتراكيبها - منهج وتطبيق -، دار المعرفة، السعودية، ط 1، 1984، ص 56.

تتلاءم مع القواعد الكَلْبِيَّة، وهذا الانتقال من الحالة الأساسية إلى الثابتة النهائية مرورًا بالحالة الوسيطة لا يتم إلا بالتوافق مع النمو الطبيعي وتعرض الطفل إلى لغة بيئته.¹

فالنحو الكَلْبِيَّ يحاول الوصول إلى خصائص اللغة الضرورية عن طريق برنامج تنظيمي يسمح باختيار البدائل الممكنة التي تجعل للغات الإنسانية ممكنة، وتمثل حالة نهائية هي نحو اللغة المحددة.

د- القدرة اللغوية / الأداء اللغوي (Performance / Compétence): طرح تشومسكي هذين

المصطلحين لأول مرة سنة 1962 مؤكداً أنّ الفكرة تعود إلى تمييز سوسير بين اللغة والكلام، رغم أنّه يشير إلى الاختلاف بينه وبين سوسير قائلاً: "التمييز الذي ذكرته بين القدرة والأداء يرتبط بتمييز سوسير بين اللغة / الكلام، لكن من الضروري رفض تصوّر سوسير للغة بأنّها مجرد مخزون تصنيفي للمفردات، بل ترجع بالأحرى إلى تصوّر هبولدي عن القدرة الضمنية من حيث هي نسق من العمليات التوليدية"²

وتعرّف القدرة أو الكفاية بأنّها "معرفة الإنسان الضمنية باللغة، أو بالأحرى هي معرفة الإنسان الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية التكلّم بها"³

أي "القدرة على إنتاج الجمل وفهمها"⁴، فهذه القواعد الضمنية هي التي تجعل المتكلّم / السامع قادر على إنتاج وتأويل مالا حصر له من الجمل النحوية التي لم يسبق له أنّ أنتجها أو أسمعها.

وتتضمّن هذه القدرة / الكفاية اللغوية القدرات التالية:⁵

1- إنتاج عدد لا حدّ له من الجمل، وإدراكها من الناحية النظرية.

2- تمييز الجمل الصحيحة من غيرها.

¹ - ينظر، ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية التحولية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط2، 1986، ص158.

² - نقلا عن، هناء صبري: فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، ص254-255.

³ - ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية التحولية، ص33.

⁴ - ميشال زكرياء، الألسنية (علم اللغة الحديث) - المبادئ والأعلام-، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط1، 1980، ص261.

⁵ - ينظر، صبري إبراهيم السيد: تشومسكي -فكره اللغوي وأراء النقاد فيه-، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1989، ص70.

3- فهم الجمل.

4- تمييز الجمل التي يكون بعضها صياغة جديدة للبعض الآخر.

إذن القدرة اللغوية هي القواعد المستنبطة من المتكلم والتي تشمل معرفته اللغوية، وقد ركّز عليها تشومسكي أكثر من تركيزه على الأداء، لأنّ قواعد اللغة عنده وصف للقدرة الحقيقية للمتكلم وللمستمع، ويعود هذا التركيز على القدرة أيضًا إلى "أنّها تسبق الأداء وجودًا، وهي التي تولّده أيضًا، فالأداء يفترض سلفًا وجود القدرة، في حين لا تفترض القدرة سلفًا وجود الأداء، وعليه فالأداء تابع للقدرة"¹

أما الأداء فهو "الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معيّن"²، أي يقتضي الأداء (الإنجاز) التحقيق الفعلي للقواعد الضمنية التي يمتلكها الفرد عن لغته.

غير أنّ الأداء لا يطابق دومًا القدرة الضمنية التي تتسم بالتجريد، وهذا ما يفسّر انحراف الكلام عن القواعد، تغيير الهدف، وقوعه في الخطأ... نتيجة لهذه العوامل.

1- المقام والظروف التي ينجز فيها.

2- الحالة النفسية للفرد.

3- التفاوت الحاصل في المستوى الثقافي للأفراد، وعدم تجانس لغتهم، رغم اشتراكهم في القدرة اللغوية الواحدة"³

فالقدرة اللغوية نسق مثالي مشترك بين الأفراد، أما الانجاز فممارسة فردية تعكس الإختلالات الموجودة بينهم، فالأولى -يؤكد تشومسكي- من صميم اهتمامات علماء اللغة، أمّا الثانية (الأداء) فهي مدار بحث علماء النفس أين يحاولون الحصول على حقائق حول البنية اللغوية.

¹ - فوزي حسن الشايب: محاضرات في اللسانيات، منشورات وزارة الثقافة، الأردن، ط1، 1999، ص374.

² - ميشال زكرياء، الألسنية علم اللغة الحديث، ص45.

³ - ينظر، مصطفى غلفان: اللسانيات التوليدية، ص43.

هـ- **إبداعية اللغة:** وهي نتيجة من نتائج التفريق بين الإنسان والحيوان، فهي القدرة التي تجعل أبناء اللغة الواحدة قادرين على إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل التي لم يسمعوها من قبل، وقد استمدّ تشومسكي فكرته عن الإبداع من علم اللغة الديكارتي، يقول: "إنّ السمة الإبداعية للاستعمال العادي للغة ليست اكتشافاً جديداً، بل تمدّنا السمة الإبداعية للاستعمال العادي للغة بدعامة مهمّة لنظرية العقل عند ديكارت"¹

وتحكم هذه السمة ثلاثة عناصر متميّزة تطبع السلوك اللغوي للمتكلّم هي:

1- الاستعمال الطبيعي للغة، وهو استعمال تجددّي، أي قدرة المتكلّم على توليد وفهم عدد غير محدود من المنطوقات الجديدة.

2- تحرّر المتكلّم من المشيرات في استعماله للغة، أي أن هذا الاستعمال لا يخضع لسيطرة الحوافر، وهنا تصير هذه اللغة أداة من أدوات الفكر والتعبير عن الذات.

3 - التماسك بين الاستعمال اللغوي وظروف المتكلّم²، أي قدرته على إنتاج المنطوقات الملائمة للموقف.

فاللغة -وفق هذا- نتاج ثقافي خاضع لمبادئ تختص بها بصورة كلّية من جهة، ومن جهة أخرى تعكس هذه اللغة الخصائص العامة لفكر المتكلّم.

والإبداع اللغوي هو حجر الأساس الذي وضعه تشومسكي في تفسيره لفطرية اللغة، فهو السمة الفارقة المحدّدة للجنس البشري والمعبرة عن حرية هذا الإنسان وتفرّده.

4 / التعلّم وفق النظرية السيولوجية:

ناضل تشومسكي ومريدوه عن فكرة فطرية اللغة، وحشدوا عديد الحجج للبرهنة على صحة منطلقاتهم منها:³

1- ارتباط السلوك اللغوي بالنواحي التشريحية الفيزيولوجية للفرد.

¹ - هناء صبري، ص 243.

² - ميشال زكرياء: الألسنية - علم اللغة الحديث، ص 31.

³ - ينظر، كلاس جورج: الألسنية والطفل العربي، مطبعة نمم، بيروت، دط، 1981، ص 113-114.

2- مراحل اكتساب الطفل للغة، إذ أن كلّ البشر يمرون بهذا الجدول الزمني الدقيق، وبالكمية ذاتها.

3- صعوبة وقف تطوّر اللغة عند الطفل، كما لا يمكن تعليم هذه اللغة لغير البشر.

وانطلاقاً من السابق، بلور تشومسكي نظرية عقلية رصينة وصفت السلوك اللغوي، وآليات اكتساب المعرفة عند الإنسان، فجعل من التعلّم عملية يتمّ فيها "اكتساب المتعلّم لكفاية لغوية، والتي تمكّنه من إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدّاً من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم على صحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية"¹، ويؤكّد تشومسكي أنّ هذا المتعلّم كفاء لأنّه يعرف لغته ونحوها، لكنّه لا يعرف أنّه يستطيع ضمناً أن يخبر الآخرين عن معرفته بشكل واضح، وهنا يأتي دور المعلّم في تحديد ما يجب أن يعرفه هذا المتعلّم حتّى يعرف لغته، لذا حدّدت وظيفة المعلّم في "البحث عن الوسائل التي يتمّ بها تجاوز الاختلافات بين المتعلّمين، ذلك لأن المجتمع ينتظر منه تقديم ضمان (شهادات) بأنّ الأجيال الشابة متمكّنة من الكفايات التي تمّ تكوينهم من أجلها"² ولا تتحقّق هذه الكفايات إلّا بوجود الوضعيات الملائمة، وهذا ما أشار إليه تشومسكي في حديثه عن السمة الإبداعية للغة التي لا تظهر إلّا بوجود الظروف المناسبة.

فاللغة إبداع وإنتاج "وعملية الإنتاج هذه ابتكار لا يظهر إلّا بتوافر شروط محدّدة، فهي مخزن لا نفاذ له للإنسان من جمل وعبارات مخزونة يستعمل منها ما يشاء وقت ما يشاء دون تكلف ظاهر في كلّ زمان ومكان"³ وهنا ينصهر مفهوم الكفاية والانجاز لأنّ فعل إنجاز هذا المتعلّم يعكس قدرته اللغوية، أمّا عن الظروف التي يتحقّق فيها الانجاز والقدرة فهي الوضعية التربوية التي توفرها بيئة التعلّم من متغيّرات مرتبطة بالمتعلّم والمعلم والإطار الزمني والمكاني الذي يجري فيه فعل التعلّم، وما يحيط به من خصائص اجتماعية واقتصادية وثقافية، وكلّ هذا يحيل إلى أنّ

¹ - خليل أحمد عاميرة: في نحو اللغة وتراكيبها - منهج وتطبيق -، دار عالم المعرفة، السعودية، ط1، 1984، ص57.

² - فيليب جونير: الكفايات والسوسيولinguistique - إطار نظري -، تر: الحسين سحبان، المدارس للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص23.

³ - علي زوين: منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1986، ص44.

النظرية البيولوجية في التعلّم أعطت المركزية للمتعلّم وجعلته محور العملية التعلّمية والتعليمية لأنّه يملك عقلاً، وما اللغة ومن ثمّ التعلّم إلّا نتاج لهذا العقل.

5 / نقد النظرية:

رغم أن تشومسكي أضاف الكثير في تفسيره لعملية الاكتساب سيما تركيزه على:

1- التحرّر من قيود المنهج العلمي سعياً وراء اكتشاف البنى اللغوية غير القابلة للملاحظة في الطفل:

2- وصفه للغة الطفل بعدها لغة شرعية تحكمها القواعد، وذات نسق مطرّد، إلّا أنّ هذه النظرية قد وجّهت لها عديد الانتقادات نوجزها في الآتي:

1- القول أن الطفل يمتلك جهازاً فطرياً للاكتساب، وأنّه يمتلك نظرية لغوية معقّدة يطبقها على لغة بيئته لا يستند إلى أدلّة واقعية، وهو هنا شبيهه بالقول أن الطائر يمتلك نظرية في بناء العش، وإنّ له مجموعة من الفرضيات في اختيار المواد التي يستخدمها.¹

2- نادى تشومسكي بفطرية اللغة وأكد سهولة تعلّم الطفل للغة، لكن هيلاري بوتنام (H.Putnam) ينتقد تشومسكي الذي أهمل دور التعزيز الواعي للطفل، والذي يتمثّل في التكرار المستمر للكلمات والجمل الذي يساهم في إجادة الطفل للغة²، أمّا غودمان (Goodman) فتذهب بعيداً حينما فصل بين الأفكار الفطرية المغروسة في البنية العميقة، وبين الاستعداد والميول والقدرات الفطرية، فما هو فطري هو الميول والاستعدادات، أمّا التصوّر والأفكار الفطرية التي نادى بها تشومسكي ما هي إلّا افتراض لتفسير القدرات.

3- إنّ الملكة الإبداعية لدى الطفل المتكلّم بلغته الأم، أي القدرة على إنشاء جمل لم يسمعها من قبل، ليست خاصة باللغة، بل هي صفة من صفات الجهاز البيولوجي للكائن البشري القادر على القيام بعدّة حركات لم يقم بها قبلاً.

¹ - ينظر، مارك ريشل: اكتساب اللغة، تر: بكداش كمال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، دط، 1984، ص21.

² - ينظر، هناء صبري، فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، ص234.

- 4- النضج العقلي للدماغ والجهاز الصوتي شرط أساسي لاكتساب القدرة على الكلام، وهذا لا يعني بالضرورة أنّ اللغة فطرية، بل هناك استعداد لاكتسابها، ولا يتحقّق ذلك إلا بالتفاعل مع البيئة الموجودة فيها هذا الطفل.¹
- 5- استبعد تشومسكي دور الأسرة في تصحيح لغة الطفل، وحصر دورها في ما أسماه بالدور التوسّعي، أي دمج جمل الطفل بعد تعديلها في جملهم، فالطفل لا يكتشف النّظم الخاصة بلغة الكبار إلا بعد تصحيحها، فإكتساب الطفل للغة مرهون بقدر التغذية الراجعة للأسرة.
- 6- لم ينجح علماء النفس إلا في اكتشاف عدد ضئيل جدًّا من الكليات التي أشار إليها تشومسكي في التراكيب اللغوية بين اللغات المختلفة، وبالتالي لا يمكن تعميم فرضياته على كلّ اللغات.
- ختامًا: اهتمّ تشومسكي بقضية اكتساب اللغة من خلال نظريته الفطرية، وقد أسقط اهتمامه بالمعرفة الإنسانية على المعرفة اللغوية، وهذا ما جعله ينتهج المنهج العقلاني، فسعى إلى معالجة علم اللغة بوصفه بحثًا علميًا طبيعيًا يستخدم مناهج الفيزياء والبيولوجيا نفسها.

¹ - ينظر، مارك ريشل: اكتساب اللغة، ص22.

المحاضرة السابعة: نظريات التعلّم (المعرفية)

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

- 1- أن يكون الطالب قادرًا على معرفة أهمّ مبادئ النظرية المعرفية ونظرياتها الفرعية.
- 2- أن يحدّد تعريفًا للتعلّم وفق الاتجاه المعرفي.
- 3- أن يوجّه نقدًا لها انطلاقًا من معطيات محدّدة.

تمهيد:

تقوم النظريات المعرفية على استخدام صيغ معقّدة لتفسير عملية التعلّم، والتي تعتمد أساسًا على دور العمليات المعرفية الداخلية كالانتباه والفهم والذاكرة، وتستند بالبنية المعرفية وخصائصها من حيث التمايز والتنظيم والترابط، كما تهتمّ بالاستراتيجيات المعرفية التي ترتبط أساسًا بهذه البنية المعرفية.

فأهملت بذلك المظاهر الخارجية للسلوك من خلال النظر إليه بعدّه "مصدرًا لخطط ونوايا وأهداف وأفكار وذكريات، وانفعالات تستخدم بنشاط من أجل الانتباه إلى ما هو هام، واختيار ما هو مناسب، وبناء معنى من خلال الخبرات"¹

وأطلق على علماء النفس الذين تبوّأوا الاتجاه المعرفي لتفسير التعلّم اسم علماء النفس المجاليين تمييزًا لهم عن علماء النفس الترابطيين الذين يبنّوا الاتجاه السلوكي القائم على الربط بين المثير والاستجابة. وضمت النظرية المعرفية اتجاهين: أول يسمى بالنظرية الجشطالتية، وثانٍ أطلق عليه "النظرية البنائية".

1 / النظرية الجشطالتية (نظرية الاستبصار):

ظهرت النظرية الجشطالتية في ألمانيا في الوقت نفسه الذي ظهرت فيه السلوكية في أمريكا في الثلاثينيات²، فجاءت كردّ فعل للنظرية السلوكية ومفاهيمها، خاصة مفهوم العناصر وتحليل السلوك إلى أجزاء، وحصر التعلّم في كيفية ارتباط المثير الشرطي بالاستجابة، فالنظرية الجشطالتية تزعم أنّ "الكلّ لا يساوي مجموع أجزائه، كما أنّ هذا الكلّ ليس مجرد أكثر من أجزائه، بل إنّ الكلّ له بنية وديناميات داخلية وهو ارتباط متكامل"³.

ومن مؤسّسي ومنظري هذا الاتجاه: فرتهيمر (Wertheimer)، كوهلر (Kohler)، كوفكا (Koffka).

¹ - محمد عبد الله الببلي: علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص243.

² - محمود إبراهيم وجيه: التعلّم، دار المعرفة الجامعية، ط5، 1993، ص259.

³ - مايكل فريتمر: نظرية التعلّم الجشطالتية، تر: علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع70، أكتوبر 1983، ص240.

ويعدّ مصطلح الجشطالت (Gestalt) أصل تسمية هذه المدرسة، وتعني الكلمة "الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط أو البنية أو الكلّ المنظم [...]، أو نظام تكون فيه الأجزاء المكوّنة له مترابطة ارتباطاً دينامياً فيما بينها"¹، أي أنّه تنظيم عام تكون جزئياته مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بحيث إذا تغيّر أحد هذه الأجزاء يتبعه في الشكل الكلي العام، فكلّ عنصر من الجشطالت له مكانته ووظيفته التي تتطلّبها طبيعة الكلّ.

وقد تأسست النظرية الجشطالتية على المفاهيم التالية:

1- مفهوم البنية: "وتتكوّن من العناصر المرتبطة بقوانين تحكمها دينامياً ووظيفياً"²، ومهّمة الجشطالت تتمثل في وصف البنى الطبيعية بطريقة لا تشوّه أصولها أو كنهها، وكلّ بنية إلّا ولها قوانينها التي تحكمها.

2- الاستبصار: وهو "تنظيم أو إعادة تنظيم المدركات والعلاقات بين هذه المدركات في صيغ جديدة تؤدي إلى فهم أصحّ أو حلّ للمشكلة"³، والتعلّم بالاستبصار ما هو إلّا استكشاف للعلاقة القائمة بين الوسائل والغايات بالإفادة من الوسيلة لتحقيق الغاية، ولا يتحقّق ذلك إلّا بالنظر إلى الحدث التعليمي بوصفه كلاً، والسعي من أجل تحديد العلاقات التي تكوّن بنية، وتضبطها ضبطاً دقيقاً.

ويؤكّد علماء الجشطالت على ضرورة إيجاد الحل الكلي للمشكلة التعليمية أثناء تقديمها للمتعلم بدلاً من التدرّج والمرحلية، لأنّ التعلّم من وجهة نظرهم يحدث نتيجة الإدراك الكلي للموقف، لا نتيجة إدراك عناصر منفصلة⁴ ولا يمكن أن يستعين الفرد بآلية الاستبصار إلّا إذا امتلك خبرة حول الموقف التعليمي، فمثلاً لا يستطيع المتعلّم حلّ مسألة في الجبر إلّا إذا عرف معنى المصطلحات المستخدمة في هذه المسألة.

3- الفهم: ولا يتحقّق التعلّم إلّا عند تحقّق الفهم، الذي يعدّ شرطاً محدّداً لمعنى الجشطالت، لأنّ حصول التعلّم مقرون بحصول الاستبصار (الفهم).

4- التنظيم: ويكون من خلال تنظيم بنية التعلّم بطريقة خاصة تؤدي إلى فهم تلك البنية وإدراكها، وقد اهتمّ الجشطالتيون بفكرة التنظيم لأنها تؤدي دوراً هاماً في نظريتهم لأنّ عملية التعلّم ما هي إلّا تنظيم لمجموعة الخبرات التي تمّ إدراكها سابقاً "ويكون هذا التنظيم للأجزاء من وحدة إلى وحدة متأثراً بالخبرة الماضية"⁵

¹ - مصطفى ناصف، عطية محمود هنا: نظريات التعلّم -دراسة مقارنة-، عالم المعرفة، الكويت، 1983، ص204.

² - مجموعة من المؤلفين: استراتيجيات وطرائق التدريس العامة، ص85.

³ - فايز مراد دندش: معنى التعلّم وكهنه، ص233.

⁴ - ينظر، محمد عبد الطاهر الطيّب: مبادئ علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، دط، ص127.

⁵ - جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، ص43.

5- **إعادة التنظيم:** يقوم التعلّم غالبًا على تغيير إدراك المتعلّم الأوّلي للموقف التعليمي وإعادة تنظيمه بما يحقّق الفهم، وإعادة التنظيم في صورته النمطية يعني استبعاد التفاصيل التي لا جدوى منها حتى تتشكّل الملامح الرئيسية للموقف التعليمي.

6- **الانتقال:** ويعني "تعميم التعلّم على مواقف مشابهة في البنية الأصلية، ومختلفة في أشكال التمثّل"¹، ويقتضي الانتقال اختبارًا حقيقيًا للفهم، أي انتقال الاستبصار الذي تمّ حصوله في موقف ما إلى مواقف أخرى تشبّهه (التعميم).

7- **الدافعية الأصلية:** يعدّ تحقيق الاستبصار من أهم أشكال المكافأة، وهذا يعني " أن اكتساب الفهم أو الكفاءة يمثّل أهم أشكال هذه المكافأة، ومن هنا فإنّ استخدام المكافأة دافع أصيل كافٍ لتحقيق تميّزه"² فتعزيز المتعلّم لا بدّ أن يكون داخليًا، وهم هنا يستبعدون المثيرات الخارجية.

ب- خصائص التعلّم في النظرية الجشطالتيّة:

1- يتوقّف التعلّم على الاستبصار أي "تنظيم المشكلة تنظيمًا يسمح بادراك العلاقات بين عناصرها المختلفة، ومن خلال الإدراك الكلي للموقف"³.

2- يتعلّق التعلّم بالاستبصار على عدد من العوامل الإدراكية التي تعدّ أساسية في ترتيب المجال الإدراكي القائمة طبعًا على الفهم والمعنى.

3- إدراك المتعلّم للمثيرات الموجودة في الموقف يكون بصورة كلية ومركّبة، لا بصورة جزئية.

4- يتوقّف التعلّم على المستوى العقلي للمتعلّم وما عنده من استعداد عقلي يمكنه من حسن إدراك وتمييز العلاقات الموجودة فيه.⁴

5- يسبق التعلّم الاستبصاري فترة استكشافية تناظر المحاولة والخطأ، لكنّها تتميّز بتدخل عنصر الملاحظة والفهم وإدراك العلاقات بين عناصر الموقف التعليمي.

6- الانتقال شرط التعلّم الحقيقي، أي يتوقّف نجاح التعلّم على وجود تشابه بين عناصر الموقف الجديد وبين خبرات المتعلّم وتجاربه السابقة.

¹ - مجموعة من المؤلفين: استراتيجيات وطرائق التدريس العامة، منشورات جامعة دمشق، دط، 2012، ص85.

² - مصطفى ناصف: نظريات التعلّم -دراسة مقارنة-، ص206.

³ - أيوب دخل الله: التعلّم ونظرياته، ص203.

⁴ - فايز مراد دندش: معنى التعلّم وكهنه، ص233.

ج- التطبيقات العملية للتعلم بالاستبصار:

- يرتبط التعلم بالاستبصار بإدراك المتعلم لذاته ولموقف التعلم، فالتعلم النموذجيين يكون بالإدراك ثم بالانتقال في اكتساب التعلّات من الغموض إلى الوضوح، لذلك أمكن توظيف بالاستبصار في الآتي:
- 1- الاستفادة من فكرة الاستبصار من خلال إتباع الطريقة الكلية بدلاً من الجزئية، لاسيما في تعلم القراءة والكتابة، وذلك بالبدء بتعليم الجمل ثم الكلمات ثم الحروف.¹
 - 2- كما أمكن الاستفادة من فكرة التعلم بالاستبصار في مجال الإنتاج الفني، فإدراك جمال أي صورة فنية يكون من خلال النظرة العامة إليها كوحدة لا كأجزاء.²
 - 3- عند التخطيط لحلّ المشكلات من خلال تحديد المجال الكلي للمشكلة، حيث ينظر إليها كوحدة، وذلك سيؤدي إلى إدراك العلاقات التي تقودنا إلى الحل.³
 - 4- التعلّات التي اكتسبت عن طريق الاستبصار تبقى مرسخة وعالقة في ذهن المتعلم، عكس ما تمّ تحصيله عن طريق الحفظ دون إدراك معانية.

5- تنظيم مادة التعلم في نمط قابل للإدراك مع الاستخدام الفعال للخبرة السابقة، وإظهار كيفية ارتباط أجزائها.

د- نقد النظرية:

- 1- كانت معالجة الجشطالتين للتعلم نتيجة لمجاراتهم الاتجاهات السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية (السلوكية والشرطية)، فاخرجوا التعلم من النظرة القاصرة التي جعلته سلوكاً يصدره الإنسان الذي لا دور له إلا تسجيل مجموعة من الاستجابات والاشترطات المختلفة واتخاذها وحدات للتعلم والسلوك.
- 2- اعتمد تفسيرهم لعملية التعلم على الاستبصار وحدوثه، ولا يتحقق وجوده إلا بعد محاولات عديدة عن طريق المحاولة والخطأ، عليهم صعوبة تحديد الاستبصار.
- 3- كما حاولت الجشطالت حلّ المشكلات العلمية بمجرد تحويلها إلى مسلمات علمية فلم تعالجها على أساس أنّها مشكلات تدرس وتحلّ، وأنما على أساس أنّها ظاهرة، وهذا ما قاد بعض التقاد إلى وصفه بأنّه "تعلم عن حلّ المشكلة وذلك بإنكارها أصلاً ووصفها بأنّها ظاهرة"⁴

¹ - ينظر، السابق، ص235.

² - أيوب دخل الله، ص205.

³ - رجاء محمود: علم النفس التربوي، ص412.

⁴ - جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، ج1، ص47.

4- أغلب مفاهيم الجشطالت غامضة وتحتاج إلى تفسيراً أكثر، كما يعاب على هذه المدرسة اشتغالها أكثر بالتنظير والبحث التجريبي وتقديم المادة التي تؤيد إطارها النظري.

5- نتائج الجشطالت ليست نتائج مكمّمة يمكن أن تخضع للتحليل أو الفحص الإحصائي¹.

6- اعتمدت اعتماداً كلياً على الاستبطان كمنهج فقط، أما إذا اشتغلت على التحليل فإنّها لا تعترف به "وتهتم أكثر بالدراسة الموضوعية للسلوك الظاهر شريطة أن تكون هذه الدراسة كلية"²

ورغم ذلك، فقد ساهمت هذه النظرية في تطوير السياسات التعليمية والتربوية وفي تقدّم الديدأكتيك من خلال النظر إلى التعلّم نظرة شمولية، انطلاقاً من انتقاله من الكلّ إلى الجزء دون الإخلال بالبنية الداخلية له، لذا فقد ساهمت النظرية الجشطالتية إلى حدّ كبير في صياغة السيكلوجيا المعرفية سيما سيكلوجيا حلّ المشكلات.

2 / النظرية البنائية:

يذكر الكثير من الباحثين أنّ الفكرة الأولى لظهور البنائية تعود إلى الفيلسوف الإيطالي "جيمباتستافيكّي" في مطلع القرن الثامن عشر، كما ساهم بعض فلاسفة القرن العشرون في وضع الأسس المعرفية التي أسهمت في بناء آراء المعرفيين ونظرياتهم من أمثال "كّون وروتي"³.

ويرجع الفضل إلى "جون بياجيه" في انتقال البنائية إلى مجال التربية والتعليم من خلال بحوثه حول نمو المعرفة وتطوّرها عند الإنسان.

أ- مفهوم النظرية البنائية "نظرية النمو المعرفي عند بياجيه":

تقوم النظرية البنائية على "عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعانٍ جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلّم"⁴ كما تعرّف أيضاً بأنّها "عملية بحث عن المعاني، من خلال تكييف المخططات العقلية لمواءمة الخبرات الجديدة، لذلك فهي عملية مستمرة في بناء المعاني"⁵

¹ - محمد ربيع شحاتة: تاريخ علم النفس، ج1، ص47.

² - وجيه محمود إبراهيم: علم النفس -موضوعه ومناهجه-، دار الكتاب العربي، ليبيا، ط1، 1974، ص119.

³ - ينظر، زيتون حسن وزيتون كمال: التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص22.

⁴ - رهام خليل إبراهيم عامر: أثر استخدام نموذج التعلّم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا بمحافظة نابلس، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، 2014، ص8.

⁵ - الهاشمي عبد الرحمان والعزاوي فائزة: المنهج والاقتصاد المعرفي، دار الميسرة، عمان، 2007، ص152.

وتعدّ النظرية البنائية من النظريات المعرفية التي أرسى دعائمها بياجيه من خلال عديد كتبه التي نشرها وعالج فيها قضية التعلّم وآليات انتقال الفرد من مرحلة نمو معرفية إلى أخرى، لذلك سميت نظريته أيضاً بـ "نظرية النمو المعرفي" والتي فصلّ فيها مراحل النمو العقلي عند الطفل، والتي قسّمها إلى أربعة مراحل هي:¹

1-المرحلة الحسية الحركية: وتبدأ من الولادة إلى العامين، ويستخدم فيها الطفل الأشياء المحسوسة ويتعامل معها حركياً.

2-المرحلة ما قبل الإجرائية: وتمتدّ إلى السنة الرابعة من عمر الطفل، وترتبط بنموّ اللغة في جانبها الرمزي، وكذا وصوله إلى مرحلة التفكير الحدسي غير المنطقي المتمركز حول بعد واحد أو علاقة واحدة فقط.

3-المرحلة الإجرائية المحسوسة: وتمتدّ زمنياً من سن السابعة إلى 12 سنة، وتتميّز بـ:
- قدرة الطفل على القيام بالعمليات الاستنباطية.

- التقليل من التفكير المتمركز حول الذات (البعد الواحد)، بل يدرك الأشياء من أبعاد مختلفة.
- قدرته على تصنيف الأشياء انطلاقاً من علاقات المشابهة والتماثل.

4-المرحلة الإجرائية الصورية: وفيها يدرك الطفل المفاهيم المجرّدة ويربطها بمواقف محسوسة.
ب / افتراضات النظرية البنائية:

1- التعلّم عملية بنائية نشطة ومستمرّة وغرضية التوجّه²، ويتضمّن هذا التعريف الزوايا التالية:

- التعلّم عملية بنائية: أي أنّ المتعلّم يبني خبراته من خلال رؤيته في الأطر والتراكيب المعروفة السابقة.
- التعلّم عملية نشطة: وانطلاقاً من الفكرة الأساسية للبنائية "التعلّم نشاط بنائي"، فإنّ المتعلّم يبذل جهداً عقلياً كبيراً للوصول إلى المعرفة بنفسه، بعد أن يواجه مشكلة ما، إذ يقوم باقتراح فروض معينة يحلّها في ضوء خبراته، فيحاول أن يختبر هذه الفروض ليصل إلى الحل.

- التعلّم غرضي موجّه، فهو غرضي يسعى خلاله المتعلّم لتحقيق أغراض معينة تسهم في حلّ المشكلة التي يواجهها، وهذه الأغراض "هي التي توجّه المتعلّم، وتكون بمثابة قوّة الدفع الذاتي له، وتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه"³
2- وظيفة المعرفة التعليمية هي التكيّف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته.

¹ - ينظر، أحمد الكناني: سيكولوجية التعليم وأنماط التعلّم وتطبيقاتها النفسية والتربوية، مكتبة الفلاح، الكويت، دط، 1992، ص630-633، ورحمة صادقي: نمو المفاهيم الرياضية لدى الطفل حسب نظرية بياجيه، مجلّة دراسات نفسية وتربوية، ع12، جوان 2014، ص146.

² - رندة إسماعيل ساري: "أثر نموذج بياجيه البنائي المعزّز بالحاسوب في تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات"، أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، 2015-2016، ص29.

³ - عبد الله خطايّة: تعليم العلوم للجميع، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص309.

3- المعرفة ليست موجودة بشكل مستقل عن المتعلم، فهي من ابتكاره، وتكمن في عقلته، وتصحح انطلاقاً من نظرتة للعالم.¹

4- لا يبني المتعلم معرفة بمعزل عن الآخرين، بل بينها عن طريق التفاوض الاجتماعي.

5- المفاهيم والأفكار وغيرها من بنية المعرفة لا تنتقل من فرد إلى آخر بنفس معناها، بل تختلف من فرد لآخر تبعاً للتركيب المعرفية الخاصة بكلّ منهم (الفروق الفردية).²

6- تؤكد النظرية البنائية على التعلّم القائم على المعنى والفهم، أي استخدام الخبرات الجديدة في إعادة بناء المنظومة القديمة، أو بناء منظومات جديدة عن مواقف علمية، فالتعلّم لدى البنائين عملية إبداعية مستمرة، وما القسم إلاّ معمل يمارس فيه المتعلم دور المخترع والمكتشف.

فالتعلّم عند بياجيه حالة خاصة من حالات النمو، إذا يتوقّف إدراك الطفل لمثيرات الوسط على خصائص مرحلة نموه، فحتىّ يتمكن من التعلّم لابدّ أن يكون قادرًا على إدراك المثيرات والاستجابة الصحيحة لها، ومعنى ذلك أنّ النمو المعرفي يمكن أن يحدّ من تعلّمه، لأنّ نمو المفهوم لا يأتي من التجربة، والتعلّم وحده، بل من خلال نوع من التنظيم الداخلي يطلق عليه بياجيه اسم "التجريد التأملي"، ويشير إلى الطريقة التي يستطيع بها العقل أن يعطي معلومات تتكامل مع التأمل العقلي الداخلي، وليس مجرد تأمل للأحداث الخارجية وحدها³، وهنا يضع النمو العقلي الحدود لما يمكن أن يتعلّمه الطفل في مرحلة معيّنة، أي أن بياجيه يختلف عن السلوكيين في اعتبارهم المدركات الكلية تجريدًا لمجموعة كبيرة من الخبرات المحسوسة البسيطة، التي تجتمع لتؤسّس فهمًا للمعرفة الكلية.

كما رفض بياجيه فكرة التعميم، فهو يقول إنّه "لا يكفي لاكتساب المفاهيم الجديدة القيام بعمليات تعميم الاستجابات والمثيرات، وإنما يتضمّن كلّ مفهوم جديد عملية استدلال ما"⁴، فكلّ خبرة يكتسبها المتعلم هي نتاج لتفاعل الاستجابة لمثيرات الوسط مع العمليات الداخلية العقلية التي يقوم بها.

ج- مفاهيمها المركزية: تعدّ النظرية البنائية من النظريات التي أحدثت ثورة في الأدبيات التربوية الحديثة، من خلال مساهمات بياجيه التي ارتكزت على علم نفس الطفل النمائي، والتي أنبتت مجموعة من المفاهيم المركزية المؤطرة للنظرية البنائية عمومًا، وهي:

¹ - ينظر، عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص27.

² - ينظر، نفسه، ص25.

³ - مجدي عزيز إبراهيم: استراتيجيات التعليم وأساليب التعلّم، ص281.

⁴ - نفسه، ص283.

1-التكيف: يعرف بأنه "حالة توازن بين أفعال الكائن الحي والبيئة أو العكس"¹، وهو مصطلح بيولوجي يستخدم لوصف قدرة الفرد على التغيير ليتناسب مع محيطه، وقد استخدمه بياجيه لوصف "الآلية التي من خلالها يستطيع الفرد التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها، وهذه الوظيفة عامة عند البشر، ولكن لكل طريقة خاصة في التكيف مع البيئة"²، ويتضمن التكيف قيام الفرد بمجموعة من التغييرات للاستجابة للمواقف الجديدة قصد إشباع دافعيته، وبلوغ أهدافه، من خلال إحداث الموازنة بين المحيط والجهاز العضوي والعقلي للقضاء على حالة الاضطراب.

2-الاستيعاب: "هو إدماج الموضوع في بنيات الذات"³، أي هو العملية التي يتم فيها دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح عادة مألوفة.

3-التمثل: هو العملية التي يستدخل فيها الفرد الأحداث الخارجية والخبرة، ويوحدّها مع أنظمتها القائمة بالفعل، فهي "عملية تلقي الخبرات الجديدة والمدرّكات الحسية بطريقة تكون متوافقة مع الفهم الحالي للعالم، أو هو عملية إدماج الموضوعات أو الخبرات الجديدة في المخطّطات العقلية"⁴، فهو عملية نشطة قائمة على التحليل والإدراك المنطقي على أساس أنّها محاولة لدمج الخبرة في أنساق معرفية موجودة فهو عملية أساسية وضرورية للتكيف مع العالم المحيط بالفرد، حيث يقوم من خلال هذه العملية بتحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى خبرات مألوفة تناسب التنظيم المعرفي الذي يمتلكه في هذا التنظيم.

4-الملاءمة: وهو "تغيير في استجابات الذات بعد استيعابها لمعطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن"⁵، أي "هي مجموع التغييرات والتبدلات الحاصلة داخل الكائن الحي تجاه المثير والضغوط المتأتية من الخارج"⁶ وتضمّ تعديل البنى العقلية لتمكّن المعلومات التي لا تتسق مع البنى القائمة حتى تتكامل معها وتفهمها وهي هنا عكس التمثّل، فإذا كان الفرد في التمثّل يغيّر من الخبرات الجديدة حتى تتناسب مع بناه العقلية، فإنّ في الملاءمة يغيّر من نفسه حتى يتناسب مع الخبرات، فهو يغيّر من بنيته العقلية حتى تتناسب مع الواقع الخارجي بصورة أفضل.

¹ - محمد غنيم: النمو النفسي من الطفل إلى الراشد، مجلة عالم الفكر، ع3، 1776، ص12.

² - محمد الطواب: تطوّر التفكير عند الأطفال من وجهة نظر المدرسة البياجية "مجلة العلوم الاجتماعية"، الكويت، ع3، 1985، ص181.

³ - عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ص77.

⁴ - عزة خليل عبد الفتاح: تنمية المفاهيم العلمية والرياضية للأطفال، دار قباء، القاهرة، 1997، ص25.

⁵ - أيوب دخل الله: التعليم ونظرياته، ص213.

⁶ - علي منصور: علم النفس التربوي، منشورات جامعة دمشق، دط، 1991، ص249.

5-الموازنة والضبط الذاتي: الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوز الاضطرابات الذي يعانيه الفرد نتيجة احتكاكه بالعالم الخارجي، أما الموازنة هو الغاية التي يحققها هذا الضبط أي اتساق بنيته العقلية مع العالم الخارجي، للوصول إلى تحقيق التنظيم والقضاء على حالة الاضطراب من خلال تعويض الخلل الحاصل على مستواه.

6-السيرورات الإجرائية: فكلّ درجات التطور والتجديد في المعرفة، وكلّ أشكال التكيف تنمو في تلازم جدلي، وتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.¹

7-خطاطات الفعل: "طريقة يتمثل بها الفرد العالم بصورة عقلية، فهي نمط من الأفعال يبني ويكون بفضل التكرار في مواقف متشابهة، وتستلزم مخططات الفعل استشارة بيئية لكي تعمل أو تنشط"²، فهي تركيب عقلي افتراضي يسمح بتصنيف المعلومات الجديدة وتنظيمها، إذ هي مجموعة من الوحدات المتصلة بعلاقات محددة، يتعلمها الفرد من خبراته، وتعدّ الأساس للخبرات الجديدة التي يتعرض لها الفرد، وهي وحدة من التراكيب أو البنى القابلة للتكرار والتغيير والتطوير والتعميم.

ويسمي بياحيه هذه القابلية بخاصية "إعادة الاندماج الوظيفي للمخططات"، وتكون هذه المخططات في البداية "منعزلة وتدرجياً تصبح منظّمة ومنضوية تحت أبنية كلية من خلال عمليتي التمثّل والمواءمة، وتصبح أكثر تعقيداً وتناسقاً"³

د- مضامينها التربوية: بسبب التوظيف العملي لنتائج أبحاث بياحيه الخاصة بالتطور المعرفي ساهمت في تطوير السيكولوجيا التربوية، وفي تحسين استراتيجيات التدريس، ومن أهم تطبيقاتها التربوية:

1-ساعد الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحل المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة، بحيث يوجّه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه، ويحدّد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أدائه.⁴

2- يساهم أيضاً في تصميم المناهج ووضع برامج دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال في المراحل التعليمية المختلفة.

3-توفّر خصائص النمو المعرفي لبياحيه الفرصة للطفل حتّى يتعلّم ذاتياً، لذلك جعلت من التعلّم نشطاً وشيقاً من خلال الممارسة الفعلية للتعلّمات، وذلك "من خلال وضع المتعلّم في موقف تعليمي، ليختبر بنفسه، ويرى ما يحصل،

¹ - ينظر، عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ص78.

² - محمد عادل عبد الله: اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، دط، 1991، ص40.

³ - محمد عادل عبد الله: النمو العقلي للطفل، الدار الشرقية، القاهرة، مصر، دط، 1990، لا ص48-49.

⁴ - ينظر، أيوب دخل الله: التعلّم ونظرياته، ص216.

ويستخدم الرموز، ويضع الأسئلة، ويفتش عن إجاباته الخاصة مقارنةً بإياها بإجابات غيره من الأطفال¹ إذن كان يباجيه من أشد الداعين إلى ربط بناء المعرفة وتعلّمها بالنمو المعرفي للإنسان وأكد أنّ الذكاء يتطور لدى جميع الأطفال من خلال توازن يتحوّل باستمرار بين تمثّل المعلومات الجديدة في البنى المعرفية القائمة، وبين تلاؤم هذه البنى مع المعلومات الجديدة.

هـ- العملية التعليمية ضمن الفهم البنائي:

- 1- معرفة المتعلّم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلّم، ذلك أنّ المتعلّم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة، ويكون ذلك ذاتياً، فالمعنى يتشكّل داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي، ولا يبني المتعلّم تعلّماته بمعزل عن الآخرين، بل يتم ذلك من خلال التفاوض الاجتماعي معهم.
- 2- تتضمن عملية التعلّم إعادة بناء الفرد لمعرفته السابقة، فهو ليس نقلاً للمعرفة فقط وإنما يتطلب "تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلّم"².
- 3- دور المعلّم يكمن في التركيز على تهيئة بيئة التعلّم، والمساعدة في الوصول لمصادر التعلّم من خلال الاعتماد على مواجهة المتعلّم لموقف تعليمي وتشجيعهم على الحوار والمناقشة والاستقصاء العملي.
- 4- ترى النظرية البنائية أنّ البنى المعرفية المتكوّنة لدى المتعلّم تقاوم التغيير بشكل كبير، لذلك اهتمّ المنحى البنائي في التدريس بالمفاهيم الخاطئة وضرورة تعديلها وتصحيحها قبل وأثناء عمليات التعلّم.
- 5- رغم تأكيد النظرية البنائية على أهمية العمليات العقلية التي تؤدي بالمتعلّم إلى بناء المعرفة والفهم والاستيعاب، إلّا أنّها لم تهمل السلوك والأداء، ويتّضح هذا من تأكيد البنائيين على أهمية التقويم البديل المتمثّل في تقويم الأداء.
- 6- تنظر إلى التعلّم على أنّه عملية تأقلم يعاد فيها بناء البنية المفاهيمية للمتعلّم باستمرار بحيث يحتفظ بمدى واسع من الخبرات، فالمتعلّم مخطّط لتعليمه الخاص خلال قيامه بعملية التوازن بين البنى المعرفية والخبرات الجديدة، وهذا التأقلم يتمّ فيه تعديل المعرفة الداخلية كاستجابات للاضطرابات الناتجة عن التفاعل الاجتماعي.
- 7- يتمّ بناء الأهداف التعليمية في صورة مقاصد أو غايات أو نتائج عامة تحدّد من خلال حاجيات المتعلّم.
- 8- يكون محتوى التعلّم وفقاً للبنائية في صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة المتعلّم ودافعيته لذلك لا بدّ أن يمتاز بـ:

¹ - مصطفى ناصف: نظريات التعلّم -دراسة مقارنة-، ص395.

² - عصام الدليمي، ص62.

- أن يكون بعيداً عن التعقيد.

- يتضمّن موقفاً أو مهمّة تعليمية لها أكثر من طريقة لمعالجتها وحلّها.

- أن يكون أساساً لتوليد الأفكار والأسئلة البحثية قصد استقصائها.¹

إذن، تؤكّد النظرية المعرفية في تفسيرها للتعلّم على أهمية الروابط الموجودة بين سلوكات الأفراد، وخبراتهم السابقة وقدراتهم العقلية.

¹ - عايش محمد زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمّان، الأردن، 2007.

المحاضرة الثامنة: مناهج تعليم اللغات (المنهج التقليدي، المنهج البنوي)

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

- 1- أن يكون الطالب قادرًا على تحديد المنهج الدراسي وأسس بنائه، وعناصره.
- 2- أن يكون قادرًا على استخلاص خصائص المنهج التقليدي في التعليم.
- 3- أن يحدّد خصائص التعلّم وفق المنهج البنوي
- 4- وأن يوجّه نقدًا لكلّ منهج على حدى.

تمهيد:

يعكس النظام التربوي طموحات الأمة، ويكرّس اختياراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم على الوجه الأكمل.

فالتعليم ليس مجرد نقل للمعرفة وتحصيلها، بل تطوّر مفهومه ليعني "تكامل كلّ المعارف والمهارات والاتجاهات والأفكار مع بعضها البعض لتصل إلى المتعلّم، وتتفاعل مع شخصيته حتّى تصبح جزء منه"¹ وتعدّ المناهج التعليمية أداة توجيه وتعليم، تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل والشامل لشخصية المتعلّم، لذلك تقوم على تحديد مقصدية العمل التربوي في جوانبه المعرفية والاجتماعية والانفعالية...، منطلقة من القيم والاختيارات الأساسية التي يصرّح بها النظام التعليمي.

1 / في تحديد مفهوم المنهج "Le curriculum":

يعرّفه الزند بأنّه "مجموعة المعارف والخبرات الموجهة التي يتبنّاها قادة المجتمع للنشء، ككفايات يجب تحقيقها لصالح نموهم واتجاهاتهم الاجتماعية، من خلال تعليم هادف منظمّ بتخطيط المؤسسة التعليمية"²، فالمنهج وفق هذا المفهوم الوسيلة الفعّالة في العملية التعليمية التعلّمية التي تترجم الفلسفات والسياسات التعليمية إلى عملية فعلية، فهو نظام متكامل من عناصر منسجمة تشكّل أبعاده، لتكوّن "خطة متكاملة يتمّ عن طريقها تزويد الطالب، بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف معينة تحت إشراف هيئة تعليمية مسؤولة"³ وهنا، يختلف مفهوم المنهج عن مفهوم المقرّر أو البرنامج، في أنّ المنهج قد اختصّ أساسًا بالنشاطات المرافقة للعمليات التعليمية، من محتوى والأهداف المتوخّاة منها، إضافة إلى عملية التقويم، فيأخذ مفهوم المنهج نظرة شمولية

¹ - طه الدليمي وسعاد الوائلي: اللغة العربية - مناهجها وطرائق تدريسها-، دار الشروق، الأردن، ط1، 2005، ص15.

² - وليد خضر الزند، هاني عبيدات: المناهج التعليمية -تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها-، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص16.

³ - فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص15.

تضمّ كلّ مكوّنات التربية، بعكس المقرّر الذي يختصّ فقط بالمعرفة المتداولة بين طرفي العملية التعليمية فقط. وانطلاقاً من التعريف السابق، لا يمكن وصف المنهج التدريسي إلاّ عبر المفاهيم التالية:¹

1- المدخلات: هي الخبرات المخطّط لها، التي ينبغي توصيلها إلى المتعلّم.

2- العمليات: مجموعة الإجراءات والفعاليات والأنشطة التي تحوّل المدخلات إلى نتائج (مخرجات).

3- المخرجات: النتائج المحقّقة معرفية كانت أم مهارية أم انفعالية.

4- التغذية الراجعة: وتمثّل مجموع العناصر والنظريات والخبرات... الناتجة عن عملية التعلّم (ردود الفعل التي يبديها المتعلّم بعد تلقي التعلّمات).

2 / أسس بناء المناهج التدريسية:

أ- الاتجاه الفلسفي:

إنّ العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة، فهما وجهان لعملة واحدة، فهما يشتركان في الغاية "فالفلسفة تقرّر غاية الحياة، والتربية تقترح الوسائل الكفيلة لتحقيق هذه الغاية"²، والنظريات التربوية -في الواقع- وليدة المذاهب الفلسفية. فالمنطلقات الفلسفية الأكثر أثراً في النظام التربوي، وأثرها ضرورة لتحديد أبعاد التغيّرات الاجتماعية وإبرازها بما يحقّق الأهداف التربوية المطلوبة، وقد تعدّدت هذه الفلسفات وتداخلت فانعكس ذلك على المناهج التعليمية وبنائها كالفلسفة، الواقعية، البرجماتية، الوجودية، الطبيعية...

ب- الاتجاه المعرفي:

ويقصد به "الحقل الأكاديمي وطبيعة المعرفة، فعلى هذا الأساس يتمّ اختيار المعارف الأكاديمية المتخصصة التي يمكن أن يحتويها المنهج لتحقيق نوع المتعلّم المرغوب، ويكون ذلك حسب الحقل المعرفي الذي وضع من أجله المنهج"³ إذن تتّضح الأسس المعرفية في بناء المنهج الدراسي من خلال الأسس المتعلّقة باختيار المحتوى من حيث طبيعته، ومصادره ومستجداته، وعلاقاته بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعلّم والتعليم فيها.

وقد حدّد التربويون مجموعة من الاعتبارات عند بناء المناهج الدراسية، بمراعاة الأسس المعرفية وهي:

1- التركيز على أساسيات البنية المعرفية في محتوى المنهج.

¹ - ينظر، وليد خضر الزند، هاني عبيدات: المناهج التعليمية، ص16.

² - توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الخيلة: المناهج التربوية الحديثة -مفاهيمها وعناصرها، أسسها وعملياتها-، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص114.

³ - المركز الوطني للوثائق التربوية: الكتاب السنوي 2000، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000، ص214.

2-مراعاة طبيعة المادة الدراسية، حيث يعكس المنهج في أهدافه ومحتواه وأساليب تدريسه وتقويمه طبيعة المادة الدراسية.

3- التركيز على ربط المادة الدراسية وفروع المعرفة الأخرى عند بناء المنهج.

4- التأكيد على التطبيقات العلمية لمفاهيم المادة الدراسية.¹

ج- الأساس الإجتماعي:

بما أنّ المدرسة مؤسسة اجتماعية تشتقّ فلسفتها من فلسفة المجتمع وهذا "يستوجب عليها أيضا أن تبني مناهجها التدريسية بحيث تراعي المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها وكذلك تطلّعاته التي يطمح إليها حتى يتمكن المتعلّم من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته، حتى يصبح بعد ذلك قادراً على تقبّل أوضاع المجتمع الحالية والعمل على

تطويرها عند الضرورة"²

لذلك فإنّ المناهج الدراسية في الوطن العربي، لا بدّ أن تشتقّ مبادئها من:

1- أصول الثقافة العربية والتراث الإسلامي.

2- واقع الأمة العربية والتحديات المعاصرة التي تواجهها.

3- واقع التربية والمشكلات التي تعاني منها.³

د- الأساس النفسي:

يتعلّق الأساس النفسي للمنهج بالمتعلّم لأنّه محور العملية التعليمية، لذلك سعت المناهج أثناء بنائها إلى مراعاة خصائص نموه، واحتياجاته، وقدراته واستعداداته، وذلك بالاعتماد على الدراسات النفسية والأبحاث التربوية في هذا المجال والتي أثبتت أنّ المتعلمين يختلفون فيما بينهم من حيث: "خصائصهم النمائية وقدراتهم واستعداداتهم، ويتفاوتون في الإمكانات التعليمية، وفي استجاباتهم للمؤثرات البيئية المختلفة التي يتعرضون لها، ونتيجة لذلك فإنهم يتفاوتون في الاهتمامات والاحتياجات وفي الطرائق والأساليب التي يتعلمون بها، وفي سرعة تعلّمهم، ومقدار ما يتعلّمونه"⁴

لذلك كان لزاماً على واضعي المناهج مراعاة هذه الخصائص أثناء تصميمهم للمناهج وتحديد أهدافها ومحتوياتها

¹ - ينظر، محمّد نجيب: المناهج الدراسية - النظرية والتطبيق -، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1، 2013، ص71.

² - المركز الوطني للوثائق التربوية: الكتاب السنوي 2000، ص214.

³ - ينظر، الدليمي وسعاد الوائلي: اللغة العربية -مناهجها وطرائق تدريسها-، ص27.

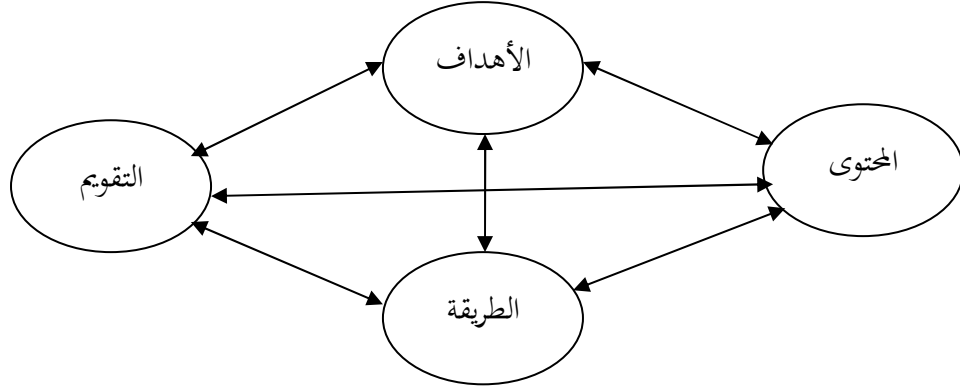
⁴ - إسحاق فرحان وآخرون: المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان، ودار البشير، عمان، الأردن، ط3، 1999، ص72، وينظر مصطفى

فهمي سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مكتبة مصر، مصر، دط، دت، الفصل الثاني من الكتاب.

وطرائق تطبيقها وتقييمها.

3 / عناصر المناهج:

تعددت الرؤى حول مكونات المنهج واختلفت لكن أكثرها شيوعاً هي نموذج تايلر (Tyler) الذي اعتمد عليه مصممو المناهج أثناء بنائها وتقييمها، وهو نموذج يعرف بنموذج الأهداف، ويقوم على التصنيف الرباعي لهذه المكونات، أي أنّ "المنهج يتكوّن من الأهداف والمحتوى والطريقة والتقييم"¹ ويمكن توضيحها من خلال الشكل التالي:



أ / الأهداف التربوية: "هي عبارة تصف في دقة ووضوح التغيّرات المراد إحداثها لدى المتعلّمين نتيجة تفاعلهم مع الخبرات المقدّمة"² فهو:

- صياغة لغوية.
- يصف سلوكاً معيّناً قابلاً للملاحظة والقياس.
- يمكن أن يؤدّيه المتعلّم في نهاية الموقف التعليمي.
- فهو ناتج تعليمي.

ب / المحتوى: وتمثّل "مجموع الخبرات (المعرفية، المهارية، الوجدانية) المراد تضمينها في المنهج، وتكون على شكل مفردات يتمّ توصيلها بفعاليات مختلفة فالمحتوى ترجمة للأهداف المسطّرة قصد استكمال جوانب بناء شخصية المتعلّم"³، فيتحدّد المحتوى بحسب طبيعة المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتمّ تنظيمها على نحو معيّن، سواء كانت معارفاً إدراكية عقلية، أو قيمة وجدانية، أو أدائية مهارية.

¹ - مرعي وآخرون: تصميم المنهج، طباعة وزارة التربية اليمنية، 1993، ص39.

² - محمد نجيب: المناهج الدراسية، ص89.

³ - الزند وعبيدات: المناهج التعليمية، ص25.

ج / طريقة التدريس:

تعرف الطريقة بأنها " خطوات متسلسلة ومتتابعة يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف بعينها سبق تحديدها سلفاً"¹ فهي وفق هذا مجموعة من الخطوات الإجرائية المنظمة والمهذبة لإحداث التعلم، أي تحقيق أهداف متوخاة، وتشمل أنشطة تعليمية تعلمية، وتوظف كل مصادر التعلم المتاحة.

أما سعاد الوائلي فتجعل من الطريقة التدريسية أسلوباً ينظم به المعلم الموقف والخبرات التي يريد أن يضع المتعلم فيها حتى تتحقق الأهداف المطلوبة²، من خلال انتهاج أيسر السبل، وأجدى الأساليب، وبأسرع وقت وأدنى تكلفة.

تقتضي طريقة التدريس نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلم، ولا يتم ذلك إلا من خلال الإعداد المدرس للخطوات اللازمة، وذلك بتنظيم موارد التعلم والتعليم واستخدامها للوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة.

د / التقويم: هو " عملية منهجية ومنظمة ومخططة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك (أو الفكر أو الوجدان)، وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك التي تمّ التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح"³

فهو إذن عملية تقتضي وجود حكم تمّ التوصل إليه بعد جمع مجموعة من المعلومات وباستخدام أدوات للقياس الذي يقوم على " الوصف الكمي للسلوك أو الأداء فهو لا يتضمن أحكاماً"⁴، فهو يتحدد بقواعد استخدام الأعداد أثناء وصف البيانات عن طريق أرقام، أو درجات، باستعمال وسائل قياسية متنوّعة، لذلك فهو يتميز بأنه:

- كمي.

- يعتمد على الوسائل الإحصائية.

- قياس غير مباشر، لأنه يقيس مظاهر التعلم والذكاء وهما مفهومان افتراضيان، بالعودة إلى التقويم نؤكد على أنه عملية تشخيصية علاجية مستمرة، يتم فيها " الوصول إلى قرارات من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف في العملية التعليمية، على ضوء الأهداف التربوية المقبولة، بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم"⁵ وبهذا المعنى فإنّ التقويم يصبح عملية مستمرة وشاملة، تمرّ بالمراحل التالية:

¹ - مجدي عزيز ابراهيم: استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلومصرية، دط، 2004، ص22.

² - ينظر، سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004، ص27.

³ - محمد محمود الخيلة: مهارات التدريس الصفي، ص346.

⁴ - نفسه، الصفحة نفسها.

⁵ - أنسي قاسم: الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص262.

1- تحديد أهداف التقويم.

2- إعداد الأدوات المناسبة للتقويم.

3- الحصول على المعلومات وتفسيرها وتحليلها.

4- إصدار الأحكام.

5- توظيف الأحكام في اتخاذ القرارات.

4/ مناهج التعليم:

أ- **المنهج التقليدي:** يتمركز مفهوم المنهج التقليدي على المعرفة بعدّها حصيلة الخبرة الإنسانية، فهو "المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق"¹، أي هو العملية التي تقوم على "نقل المعلّم للمعلومات التي يحتويها المنهاج إلى الطلاب ملخّصًا، لغرض إعدادهم للامتحانات، وليحكم المعلّم بالتالي على مدى نجاحه في التعليم"²

وبناء على ذلك فالمنهج بهذا المفهوم مرادف للمقرّر (البرنامج) الدراسي المبثوث في الكتاب المدرسي، وهو بهذا المفهوم الضيق يرتبط بالفلسفة اليونانية القديمة التي جعلت من المعرفة مقصورة على حفظ التراث ونقله عبر الأجيال، فعُدّت هي المركز لأنّها قادرة على تغيير سلوك المتعلّم.

1- خصائصه:

والمنهج التقليدي بالتصوّر السابق "مجموعة المناهج الدراسية":

1- يجعل اكتساب المعلومات والأفكار والخبرات، وحفظها غاية في ذاته، دون تطبيق استخدامها في الواقع، فهذه المعرفة -هاهنا- غير واقعية وغير وظيفية.

2- كثرة المواد والموضوعات الدراسية التي تكشف عن تراكم المعرفة وتضخّمها.

3- يعطي المعلومات جاهزة، وما على التلميذ إلا أن يحفظها دون أن تتاح له فرصة التفكير والبحث³.

4- يهمل ميول المتعلّم واستعداداتهم، وما بينهم من فروق فردية، والنظر إلى عقولهم على أنّها أوعية فارغة تتطلّب الملء.

5- التعامل مع المقرّرات الدراسية على أنّها مواد منفصلة، ولا يبذل الجهد لربطها ببعضها البعض، ممّا حال دون

¹ - توفيق مرعي: المناهج التربوية الحديثة، ص22.

² - السعيد يطوي: المناهج التربوية الحديثة، دار شيماء للنشر، الجزائر، دط، 2010، ص14.

³ - ينظر، حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص16.

ترابطها¹.

6- الاعتماد على طرائق التدريس الآلية، التي تجعل من المعلم "المالك الوحيد للمعرفة، أما المتعلم فخران فارغ، شريد يحتاج إلى ترشيد، خشن"²، فلا دور له سوى الحفظ والتسميع دون فهم، وهذا ما يحد من نشاطه وفعالته.

2- النقد الموجه له: وانصبت هذه الانتقادات في إطار النظرة الشاملة والمتكاملة لنمو المتعلم، ولطبيعة المعرفة المتنوعة التي لا بد أن تقدم له داخل المدرسة وخارجها، قصد تحقيق هذا النمو الشامل، وأبرزها ما يلي:

أ- من ناحية المحتوى:

- ركزت اهتمامه على الجانب المعرفي فقط، وأهملت نواحي النمو الأخرى، كالوجدانية، والمهارية، وهذا ما يتعارض مع التطور السليم لشخصية المتعلم المراد بناؤها.

- وهذا الجانب العقلي المعرفي اقتصر على مستوياته المتدنية "التي تنحصر في التذكر والحفظ، دون أن يمتد إلى المستويات العليا من التحليل والتركيب والتطبيق والتقييم"³

- توصف بأنها معرفة غير مترابطة، لأنه يقوم على دراسة المقررات الدراسية لكل مادة لذاتها، دون أن تخدم المواد الدراسية بعضها بعض.

- يجعل الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعرفة والتعلم، ويهمل المصادر الأخرى، فتم إهمال الأنشطة اللاصفية الخارجية.

ب- من ناحية طبيعة المتعلم:

- إهمال حاجات المتعلم ومشكلاته، نتيجة الاهتمام بالمادة الدراسية فقط.

- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إذا تعامل مع جميع المتعلمين على أنهم ينتمون إلى مستوى واحد من حيث المعلومات المقدمة وطرائق التدريس والإمكانيات المتاحة⁴

- تعويد المتعلم على السلبية، فهو مستقبل على الدوام، لا يبذل أي جهد في المشاركة في بناء تعلمات، لذلك عدّه صالح بلعيد "مستقبلاً سلبياً هامشياً"، فهو خزان فارغ ما على المعلم إلا ملؤه.

- يحد من حرية المتعلمين في استيعاب المعلومات والتعبير عن أفكاره.

¹ - ينظر، محمد نجيب: المناهج الدراسية، ص 27.

² - صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 30.

³ - حسن شحاتة، ص 16.

⁴ - محمد نجيب: المناهج الدراسية، ص 26.

- لا يشكّل المتعلّم ثقافة، لأنّه قراراته غالبًا لا تتعدّى المواد المدروسة
- حدّد دور المتعلّم في حفظ واستظهار واسترجاع ما تعلّمه من المعلّم، وما تضمّنه الكتاب المدرسي.

ج- المعلّم:

- يضطلع بمهمّة مركزية في العملية التعليمية للاعتبارات التالية:
 - 1- هو مالك المعرفة الوحيد.
 - 2- مرسل على الدوام.
 - 3- هو المخطّط والمنقذ للفعل التعليمي.
- دوره يقوم على شرح المقرّرات الدراسية وتبسيطها للمعلّمين، قصد مساعدتهم على حفظ المعلومات وتخزينها.
- لا يهتمّ بما يجري في ذاكرة المتعلّم من عمليات عقلية، بل يهتمّ بحشوها بأكبر قدر من المعارف القابلة للحفظ والاسترجاع.
- يحكم على مستواه من خلال نتائج متعلّميّه في الامتحان، وفي استرجاعهم للمعرفة المخزّنة.

د- الطريقة التدريسية:

- الطرائق قائمة على التلقين والحفظ والتلقي، كطريقة المحاضرة والإملاء...
 - تجعل المعلّم كآلة في نقل التعلّات للمتعلم.
- ### هـ- التقويم:
- هو قياس لكمية الاستجابات على أساس نتائج اختبارات تقليدية تقيس قدرة المتعلّم على الحفظ والتلقّي.
 - اقتصر على الاختبارات التحصيلية¹

و- المجتمع والبيئة:

- عزل المدرسة عن الحياة، فالهدف من التعليم في هذا المنهج هو اجتياز المتعلّم للامتحان "فالتعليم للامتحان وليس للحياة"²، إذ يعجز المتعلّم عن حلّ المشكلات التي يواجهها داخل البيئة.
- فصل المدرسة عن المجتمع من خلال إهمال الأنشطة المجتمعية، لأنّ مصدر المعرفة في هذا المنهج تقتصر على معارف مستقاة من الكتاب المدرسي.
- لا يواكب هذا المنهج التقدّم العلمي والتكنولوجي الحاصل في وسائل واستراتيجيات التدريس.

¹ - محمد نجيب، ص 28.

² - حسن شحاتة، ص 17.

وأمام هذه الوضعية التي وصفت المنهج التقليدي، ظهرت مناهج جديدة حاولت تدارك القصور الذي اعترى هذا المنهج منها:

ب- المنهج البنوي:

1- في مفهوم البنوية: بدأ التصور البنوي مع اللساني السويسري فردينان دي سوسير في كتابة "محاضرات في الألسنية العامة" المنشور سنة 1916، وساهمت روافد أخرى بشكل فعال في انبثاق المنهج البنوي وتطوره وازدهاره، ويتعلق الأمر بـ "تريسكوي وحاكسون في الصواتة، ولكلود ليفي ستروس في مجال الأنثروبولوجيا وغيرهم من الباحثين في مختلف العلوم الإنسانية"¹

غير أنّ الكثيرين من الدارسين يذهبون إلى أنّ الشكلية الروسية هي البنوية المبكرة، ذلك أنّ الفيلسوف الروسي "تيتانيوف" هو أول من استخدم لفظة أبنية ثمّ تبعه ياكسون الذي استخدم لفظ البنوية لأول مرة عام 1929.²

فتبين من ذلك أنّ البنوية من تأسيس سوسير، لكنّها لم تعرف بهذه التسمية، فقد كان يستخدم مصطلح (النسق / المنظومة / النظام...)، أمّا الشكلانيون هم أول من أطلق مصطلح البنوية حينما نادوا بضرورة التركيز على العلاقات الداخلية أثناء التعامل مع النص، أو ما أسماه ياكسون بأدبية الأدب.

لقد اكتنف الغموض مفهوم البنوية، ممّا أدى إلى إثارة الجدل حول ماهيتها، فصرّح فريق معلّم أنّ البنوية "ليست بأي حال من الأحوال فلسفة، وإمّا منهج للبحث العلمي"³، وفريق ثانٍ عدّها فلسفة و"فكرًا بلا مفكرين"⁴ وتوسّط فريق ثالث الرأيين فصارت البنوية عنده "نظرية في العلم تؤكد أهمية النموذج أو البناء في كلّ معرفة علمية، وتجعل العلاقات الداخلية، والنسق الباطن قيمة كبرى في اكتساب أي علم"⁵

ممّا سبق يتّضح أنّ البنوية منهج نقدي تحليلي لساني، يقوم على أساس البنية الذاتية للظواهر بمعزل عن محيطها الخارجي والتأثيرات الأخرى، فهي تنظر إليها من الداخل، وتفترض أنّها مغلقة على ذاتها.

¹ - مصطفى غلفان: اللسانيات البنوية - منهجيات واتجاهات -، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2013، ص52.

² - ينظر، محمّد بلعفيّر: البنوية: النشأة والمفهوم، مجلّة الأندلس، ع15، م16، ديسمبر 2017، ص234.

³ - جون بياجيه: البنوية، تر: بشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، دط، 1971، ص116.

⁴ - إيديث كرزويل: عصر البنوية، تر: جابر عصفور، منشورات دار سعاد الصباح، ط1، 1993، ص142.

⁵ - فؤاد زكرياء: آفاق الفلسفة، دار التنوير للطباعة، بيروت، دط، 1988، ص284.

2- المنهج النبوي في التعليم: ويسمى أيضاً بالمنهج اللساني التركيبي، وهو عبارة عن "مجموعة من طرائق تعليم اللغات، ظهرت في العقد الثالث من القرن العشرين"¹، وساهمت هذه العوامل في ظهور هذا المنهج:

- 1- رفض طريقة القواعد والترجمة التي أولت العناية كلها للجوانب المعيارية على حساب الاستعمال الحياتي للغة.
- 2- ظهور اللسانيات الوصفية.
- 3- ظهور علم النفس السلوكي ونظريات التعلم المنبثقة عنه.
- 4- تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية الحية.²

انطلق هذا المنهج في اشتغاله من وصف النظام اللغوي، فبنى فكرة أنّ تعليم اللغة وتعلمها ينطلق أساساً من تدريس هذا النظام، كما اهتم هذا المنهج بـ:

- 1- تجاوز عدّ اللغة قوائم مصنوفة من المفردات إلى كونها نظاماً يتألف من عناصر داخلية وعلاقات خارجية، فاللغة نظام من الإشارات التي تحقّق قصد التبليغ والتخاطب.
- 2- الثورة على المناهج التقليدية التي ركّزت على استنباط قواعد اللغة المكتوبة وإهمالها اللغة المنطوقة، وبالتالي إهمال النواحي الصوتية التي تؤثر في تشكيل المعاني المقصودة من نبر أو تنغيم أو وقف³، وهذا الاهتمام باللغة المنطوقة، وبالكلام على وجه الخصوص ساهم في التركيز على المهارات اللغوية في تدريس اللغات من استماع وكلام، قراءة وكتابة.

3- استثمر مفهوم البنية في ابتداء التمارين البنوية، والتي كان لها الدور الرئيس في ترسيخ البنى اللغوية للمتعلم، إذ تسمح له "بإدراك النماذج الأساسية للنظام اللساني المراد تعليمه"⁴

- 4- كما استثمر أيضاً مفهوم البنية في تحسين مردودية التعليم، إذ "تمّ تجاوز المناهج التقليدية التي تركّز على تعليم المفردات بمعزل عن سياقها، والتركيز على تعليم هذه القواعد التي عدّوها وسيلة لجمع شتات هذه المفردات، دون الاهتمام بتطبيقها بأنسب الطرائق من أجل ترسيخها لدى المتعلم ثمّ استثمارها، فنتج عن ذلك ظهور طرائق جديدة، كالطريقة المباشرة، السمعية البصرية، الطريقة الكلية...

ومصطلح التمارين البنوية مصطلح حديث النشأة في صناعة تعليم اللغات ارتبط باللسانيات البنوية، فهي إذن ليست اتجاهًا أو مدرسة، وإنما هي تطبيقات وأنشطة ضمن المنهج النبوي.

¹ - لطفى بوقرية: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص27.

² - ينظر، نفسه، ص28.

³ - ينظر، نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، 1988، ص23.

⁴ - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات، ص147.

أ- تعريف التمارين البنوية: عرّفت على أنّها "مهمّة لغوية ذات طابع تكراري ومجرّد يكون موضوعها الجانب التقليدي في اللغة، وهدفها تكليف المتعلّم بمهمّة لغوية قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه"¹، إذن تهدف التمارين اللغوية إلى تمثيل التعلّقات السابقة واستعمالها ثمّ توظيفها لحلّ المشكلات التعليمية، فهي بهذا نشاط هادف ومنظّم قائم على التدريب المستمرّ والذي يتعدّل به سلوك المتعلّم، وتحوّل به القاعدة اللغوية عادة لسانية سليمة، أو يرتبط التمرين اللغوي بهدف محدّد، فهو ليس غاية في حدّ ذاته، بل هو وسيلة تختار وتجري بطريقة منطقية ومضبوطة، ضمن هدف تربوي محدّد كأن يكون اكتساب عنصر لغوي جديد، أو ملكة لسانية معينة، أو ترسيخ قاعدة ما.

ب- اتجاهاتها التربوية:

- 1- يجب ألاّ تذكر القاعدة التي يبني عليها التمرين البنوي.
- 2- يجب اكتساب المتعلّم البنى الصرفية والتركيبية للغة بصورة آلية.
- 3- منح المتعلّم فرصة استعمال وتطبيق هذه البنى المكتسبة واعتماد التدرّج في استخدام هذه البنى في عملية تكلم اللغة.
- 4- لا بدّ من تزويد المتعلّم دائماً بالجملة الصحيحة، حتّى يحقّق الاستجابة الصحيحة.²

ج- التطبيقات الإجرائية للتمارين اللغوية:

تعدّ التمارين البنوية آلية ناجعة للكشف عن الثغرات اللغوية التي يعاني منها المتعلّم قصد معالجتها، ذلك أنّها تركز على الجانب الشفوي معتمدة على لغة التواصل المتداولة.

تنطلق التمارين اللغوية من تشخيص وتحليل أخطاء المتعلّم اللغوية، و تتأسّس على ظاهرتين لغويتين هما:

أ- القيم الخلافية التقابلية.

ب - قيم التشابه.

وتطبّق هذه التمارين بنوعها في:³

- الإعادة والتكرار.

- التبديل والتغيير.

¹ - المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص83.

² - ينظر، سعاد حخراب وعبد المجيد عيساني: التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية -دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي-، مجلّة الذاكرة، ع9، جوان 2017، ص239.

³ - ينظر، المصطفى بوشوك، ص86.

- التدرّب على الربط والتوسّع.

- تبديل وتغيير المحور التركيبي.

- التدرّب على تغيير التسلسل الكلامي.

- التدرّب على التمارين الحوارية الموجهة.

د- خصائص التمارين البنيوية:

تعدّ التمارين البنيوية من الوسائل البديلة التي تعرّض تمارين القواعد التقليدية، وتلبي حاجيات المتعلّم، فهو:¹

1- ذو طابع تكراري فالجواب محدّد ومتشابه بين المتعلّمين.

2- ذو طابع تجزيئي.

- لا يتأتى بعناصر جديدة، وإنما يتدرّب المتعلّم على ما اكتسبه سابقاً.

- يهدف إلى تثبيت وتطبيق ما عرض سابقاً.

وتتفرّد التمارين اللغوية البنيوية عن غيرها من التمارين الأخرى بخصائص لسانية وتربوية ونفسية نجملها في الآتي:

1- الخاصية البنيوية: من خلال التأكيد على أهمية المكونات المختلفة للغة، لأنّ التمارين البنيوية أسست أساساً

على التحليل اللساني البنوي للغة في جميع مستوياتها الصوتية، النحوية، الصرفية والمعجمية "وتحدّد هذه الخصائص

الرصيد اللغوي الوظيفي الذي يحتاجه المتعلّم في مستوى ما من التعليم"²

2- الخاصية السمعية الشفوية: ذلك لأن اللغة في المقام الأول ظاهرة صوتية منطوقة مسموعة، ومن ثمّ تكون

التمارين التعليمية السمعية الشفوية الأكثر استخداماً وممارسة³، وتميّز هذه التمارين بسهولة تطبيقها.

3- الخاصية التنظيمية: وتنحصر هذه الخاصية في:

أ- لها أشكال منظّمة ثابتة كالإعادة والاستبدال والتحويل.

ب- التدرّج من الحكاية الآلية المتكرّرة لجملة وتراكيب إلى تدريبات الخلق والإبداع.

ج- البساطة بحيث لا يحتوي التمرين على أكثر من صعوبة واحدة

د- سرعة الأداء في إنجاز هذه التمارين.

¹ - ينظر، زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط -دراسة وصفية تحليلية-، رسالة ماجستير، جامعة باتنة،

2010-2011، ص26.

² - سعد حخراب وعبد المجيد عيساني، ص240.

³ - محمّد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، 2006-2007، ص96.

هـ- أهداف التمارين البنيوية:

تسعى التمارين البنيوية إلى تحقيق ما يلي:

- 1- تحديد مدى مواكبة المتعلم لتسلسل الدرس واكتشاف الصعوبات التي تعترضه.
- 2- ترشيد عمل المعلم وتصحيح ثغرات الفعل التربوي.
- 3- تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين.
- 4- تقييم كفاءات المتعلم واكتشاف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها.
- 5- تلبية حاجات المتعلم¹
- 6- يعدّ التمرين اللغوي وسيلة لعرض الدرس وتقديم معلومات جديدة، فهو كذلك وسيلة الشرح والتوضيح.
- 7- أداة ناجعة للترسيخ عن طريق التكرار والممارسة المستمرة للسلوك اللغوي، أين يتمّ امتلاك "مهارة التصرف في البنى اللغوية حسبما تقتضيه أحوال الخطاب"²
- 8- يعدّ التمرين اللغوي وسيلة للمراجعة والتقييم لمعرفة مدى استيعاب التعلّات السابقة وجاهزية هذا المتعلم لتلقي درس جديد.

و-أنواع التمارين البنيوية: اختلف اللسانيون في تحديد إطار واحد يحصر أنواع التمارين **البنيوية**، لكن الشائع ما تمّ إحصاؤه في سبع فئات، وكلّ فئة منها تشتمل على أنواع هي:³

- 1- تمرين التكرار: ويضمّ -التكرار البسط، التكرار التراجعي، التكرار بالزيادة.
- 2- تمرين الاستبدال، ويتنوّع إلى: استبدال بسيط، استبدال متعدّد المواضع، استبدال بالزيادة أو الحذف، استبدال بالربط.
- 3- تمرين التحويل.
- 4- تمرين التركيب.
- 5- تمرين الزيادة.
- 6- تمرين الحوار الموجه: ويتنوّع إلى: تقليص النص، توجيه الطلبات، السؤال والجواب.
- 7- تمرين التكملة.

¹ - ينظر، محمّد مدور، ص35.

² - عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، الجزائر، 1974، ص68.

³ - ينظر، زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية، ص60.

3- الطرائق المستخدمة في المنهج البنوي:

يتبنى المنهج البنوي طرائقاً مخصوصة لممارسة الفعل التعليمي أهمّها:

أ- **الطريقة المباشرة:** هي الطريقة التي تقوم أساساً على "الربط المباشر بين الكلمات الأجنبية والعبارات والأشياء والأحداث التي تدلّ عليها دون استخدام اللغة القومية"¹، فهي قائمة على الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدلّ عليه، وتستخدم أسلوب المحاكاة والحفظ.

وتقوم هذه الطريقة على المبادئ التالية:

1- التعلّمات المقدّمة للمتعلم تتمّ بواسطة اللغة المراد تدريسها، لا عن طريق لغة وسيطة، ولا عن طريق الترجمة.

2- يتمّ التركيز فقط على الكلمات والجمل التي تستخدم في الحياة اليومية.

3- الأولوية لمهارات الاتصال الشفوي، فيتمّ التركيز على الأسئلة والأجوبة المتبادلة بين المعلم والمتعلم².

4- تدرّس القواعد بطريقة استنتاجية.

5- الاعتماد على التدريب والأمثلة لترسيخ التعلّمات الجديدة.

6- يتمّ الربط بين الرمز اللغوي ومضمونه وتوظيف اللغة الجديدة في مواقف طبيعية تساعد المتعلم على الاستيعاب والتذكّر³

7- في حالة تعليم لغة أجنبية، تتجنّب هذه الطريقة استخدام الترجمة، وتعدّ هذه العملية عديمة الجدوى، بل شديدة الضرر على تعليم اللغة المنشودة وتعلّمها.

ب- **الطريقة السمعية الشفوية:** هي إحدى أهمّ الطرائق التي تركز على الأنشطة والتدريبات والمحاكاة، وحفظ المفردات، الحوار والتقليد في تنفيذها⁴

تنظر هذه الطريقة إلى اللغة على أنّها مجموعة من الرموز الصوتية والأنظمة الصرفية والنحوية، تترابط بعلاقات شكلية لتحقيق فعل التواصل، وتتركز على المظهر المنطوق من اللغة، أمّا الكتابة فهي -حسبها- منظور ثانوي طارئ.

وتقوم هذه الطريقة على المبادئ التالية:

1- تعدّ تعليم اللغة اكتشافاً لعادات سلوكية من خلال التقليد والمحاكاة، وتعتمد على المثير والاستجابة والتعزيز.⁵

¹ - فتحي علي يونس، محمد عبد الرؤوف: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، دط، 2003، ص72.

² - ينظر، عمر الصديق عبد الله: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الدار العلمية، دط، 2008، ص37.

³ - فتحي علي يونس، محمد عبد الرؤوف: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، ص73.

⁴ - محمد خضر عريف: مقدمة في علم اللغة التطبيقي، دار الخضر، بيروت، ط1، 1992، ص55.

⁵ - طه علي الدليمي وسعاد الوائلي: اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، ص103.

2- يتبع المعلم في تدريس المهارات اللغوية الترتيب الطبيعي، فيبدأ بالاستماع ثم الكلام، وبعدها القراءة فالكتابة.

3- تعتمد على الحفظ أي تنمي مقدرة المتعلم على حفظ التعبيرات والجمل حتى تصبح عادة.¹

4- تستعمل التمارين البنوية لاسيما تمارين التكرار.

5- لا تركز على شرح القواعد النحوية، بل على المتعلم أن يستنبطها.

ج- الطريقة الكلية: وتسمى أيضا بالطريقة السمعية الشفوية البصرية، وسميت بالطريقة الكلية لأنها " تجمع بين الاستماع للغة أولا، ثم إعطاء الردّ الشفوي مع وجود عنصري بصري مثل صورة أو رسم للمساعدة على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تدريسها"²

ساهمت هذه الطريقة في تبني فكرة أنّ اللغة كلّ متكامل، لذا على المعلم ألا يدرس الكلمات معزولة عن سياقها، أي الاعتماد على الفهم الكلي للموقف فاللغة بنية متكاملة لا شتاتاً من المكونات.

5- الانتقادات التي وجهت للمنهج البنوي:

طالت هذا المنهج أيضاً مجموعة من الانتقادات نوجزها في الآتي:

1- تقديس الشكل والعناية به، وإهمال المعنى.

2- إهمال الجوانب الذهنية التي تحدث في عقل المتعلم، وما يجري فيه من عمليات، وما يستخدم من استراتيجيات، وكذا إغفال الجوانب الوجدانية والاجتماعية المؤثرة في عملية التعلم.

3- ركز على المحاكاة والحفظ وأهم الجانب الإبداعي للمتعلم، فجعل من أداء المعلم هو المعيار النموذجي الذي وجب على المتعلم الإتيان بمثله وتكراره.

ختاماً: يعد المنهج البنوي من أهم المناهج التي سادت في النصف الأول من القرن العشرين، إذ مثل نقلة نوعيّة ضدّ المناهج التقليدية، فلم يقف عند حدود ما يصلح لتعليم القواعد اللغوية، والتدريب على التواصل الشفوي، بل اهتم بالكتابة أيضاً، وسعى إلى علمنتها وضبط قواعدها ليكون لها نحوها الخاص وتصنيفها اعتماداً على خصائصها الشكلية:

كما ساهم هذا المنهج في ظهور طرائق تعليمية جديدة، انتشرت في أصقاع العالم، حتى مسّت اللغة العربية.

¹ عبد العزيز العضيبي: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، منشورات جامعة الملك سعود، 2002، ص102.

² لطفي بوقريّة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص29.

المحاضرة التاسعة: مناهج تعليم اللغات (المنهج التواصلي)

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

- 1- أن يكون الطالب قادرًا على تحديد خصائص المنهج التواصلي في التعليم.
- 2- أن يكون قادرًا على بيان أهمية الكفاية التواصلية في التعلّم.
- 3- أن يكون قادرًا على تحديد أهمّ الأنشطة ضمن المنهج التواصلي.

تمهيد:

يعدّ المنهج التواصلي منهجًا حديثًا ظهر في سبعينيات القرن الماضي، فحاول الاستجابة للتغيّر الحاصل على مستوى فهم أنساق تعليم اللغات، فبعد أن كانت المناهج السابقة تنظر إلى التعلّم بوصفه مجرد ضبط للقواعد النحوية المتوصّل إليها بعد إخضاع المتعلّم إلى أكبر قدر من النماذج الميكانيكية الثابتة، أصبح التعلّم وفق الواجهة التواصلية عملية خلق مشتركة تتطلّب التفاعل والتداخل.

1- تعريف التواصل:

يحدّد التواصل بأنه "العملية التي يتمّ بها نقل المعلومات من مرسل إلى مستقبل، بكيفية تشكّل في حدّ ذاتها حدثًا، وتجعل من الإعلام منتجًا لهذا الحدث"¹، فهو الميكانيزم الذي يوجد العلاقات الإنسانية لأنّه قائم على تبادل مشترك للحقائق والأفكار والآراء والاتجاهات، لذا يقوم على التفاعل والتشارك فهو "عملية تفاعل مشتركة بين طرفين (شخصين أو جماعتين أو مجتمعين) لتبادل فكرة أو خبر معيّن عن طريق وسيلة"²، ولا يقتصر فعل التواصل على الرموز اللغوية فقط، وإنّما يتعدّها إلى "تعبير الوجه، والحركات الجسمية، ونبرة الصوت والكلمات، والكتابات والمطبوعات، وشبكة الانترنت وكلّ ما يشمل آخر ما توصّل إليه من الاكتشافات في التواصل"³

¹ - العربي فرحاني: أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي، وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، دت، ص103-104.

² - عمر عبد الرحيم نصر الله، مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، دار وائل للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2001، ص23.

³ - العربي فرحاني: أنماط التفاعل وعلاقات التواصل، ص15.

ومن هنا، فالتواصل عملية تفاعل وتبادل للأفكار إمّا بطريقة لفظية (تواصل لغوي)، أو غير لفظية (تواصل غير لغوي)، وكلاهما يحقّق الوظائف التالية:

- 1- وظيفة معرفية تقوم على نقل الرموز العقلية.
 - 2- وظيفة تأثيرية وجدانية تهدف إلى تمتين العلاقات الإنسانية وتفعيلها لفظيًا أو إشهاريا.
- وترتكز الصورة المجرّدة للتواصل على ثلاثة عوامل هي:¹

- 1-الموضوع: وهو الإعلام والإخبار.
 - 2- الآلية: وتتمثّل في التفاعلات اللفظية وغير اللفظية.
 - 3- الغاية: الهدف من التواصل ومقصدته البارزة.
- 2- المنهج التواصلّي (النشأة والظهور):

تعود أصول هذا المنهج في تعليم اللغات إلى التغيّرات التي حصلت في نمط تعليم اللغة في أواخر الستينيات، أين سادت المقاربات القائمة على الموقفية فكانت تعلّم اللغة على أنّها بني لا بدّ أن تطبّق في أنشطة ذات أساس موقفي والتي انتهجتها الو.م.أ منتصف الستينيات.

لذلك فقد ركّز اللسانيون التطبيقيون -فيما بعد- على الأبعاد التي لم تعالج في اللغة بشكل كافٍ في مقاربات تعليم اللغة في تلك الفترة، وهو الجانب الوظيفي والتواصلّي في اللغة، فدعوا إلى ضرورة تعليم اللغة على أساس الفعالية التواصلية بدلًا من مجرد اتفاق البنى الجافة المجرّدة²، وبرز مجموعة من اللسانيين دافعوا عن هذه الفكرة أهمّهم: كاندلين (Candlin) و ويدسون (Widdowson) وكانت أرضيتهم في ذلك أفكار فيرث، هاليداي وهاريس، أوستن، وجون سيرل.

¹ - جميل حمداوي: التواصل اللساني والسيميائي، والتربوي، إصدار شبكة الحصري، ط1، 2015، ص08.

² - ينظر، إيمان الحلاق: المنهج التواصلّي في تعليم اللغات -اللغة العربية أمودجًا- Pdf، المستودع الرقمي لجامعة قطر، نشر في: 06/ 2017، تمت الزيارة في 22 جويلية 2018.

كما طوّر عالم اللغة والانثروبولوجيا "ديل هايمز" مفهوم الكفاءة التواصلية ردًا على مفهوم تشومسكي للكفاية اللغوية للمتحدّث المثالي للغة الأم¹، ومن هنا تطوّرت هذه الأفكار للغة القائمة على مفهوم التواصل والوظائف بدلاً من التصنيفات التقليدية التي تستخدم قواعد اللغة والمفردات والبنى لتؤسس لاتباع جديد في تعليم اللغات سمي بالمنهج التواصلية.

3- مفهوم المنهج التواصلية:

يعد المنهج التواصلية من المناهج الحديثة في تعليمية اللغة، التي جاءت كبديل للمناهج البنائية والطرائق الموقفية والسمعية الشفوية، وجاء كاستجابة للتغيرات التي حدثت في حقل علم اللغة أين تحوّل التركيز من "القواعد بوصفها مكوّنًا جوهريًا للقدرات اللغوية إلى الاهتمام بكيفية استخدام اللغة من قبل المتحدّثين في سياقات اتصالية مختلفة"²، فالتغيّر في هذا المنهج لم يكن على مستوى طرائق التدريس، وإنما مسّت المنطلقات التي تعرّف طبيعة اللغة وأهدافها، إذ تمّ التركيز على التواصل بوصفه "مبدأ تنظيميًا للتدريس بدلاً من التركيز على التمكين من النظام القواعدي للغة"³

يهدف هذا المنهج إلى اكتساب المتعلّم المهارات اللغوية والاتصالية، لذلك يقتضي وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين⁴

كما يستهدف هذا المنهج بناء كفاية تواصلية، فالمعرفة اللغوية يجب أن تنطوي على استعمال اللغة من أجل تحقيق غايات ووظائف محدّدة، إضافة إلى القدرة على تغيير اللغة لتتلاءم مع طبيعة المشاركين في الفعل التواصلية، فما المقصود بالكفاية التواصلية؟!

¹ - أحمد عبده عوض: مدخل إلى تعليم اللغة العربية -دراسة مسحية نقدية-، منشورات جامعة أم القرى، السعودية، دط، 2000، ص68.

² - جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: ناصر بن غالي وصالح الشويخ، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، 2012، ص63.

³ - المرجع نفسه، ص63.

⁴ - هنية عريف ولتوخ بوجملين: المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية -من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة-، مجلّة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، ع23،

ديسمبر 2015، ص23.

4- الكفاية التواصلية:

يسعى المنهج التواصلية إلى اكتساب المتعلم -إضافة إلى الكفاية اللغوية- كفاية تواصلية وهي "القدرة والابتكار المستمرين دون اعتماد لائحة محدّدة من قبل لإنتاج الكلام وفهمه، وهي القدرة على المواجهة والتكيف مع الوضعية غير المنتظرة القابلة للتطور، أي القدرة على عمل شيء بفاعلية وبإتقان وبأقلّ جهد ممكن"¹، فهي ملكة ذهنية تمثل الجهاز المسؤول عن اللغة في مساراتها الثلاث: الإنتاج والفهم والاستعمال، وتضمّ الكفاية التواصلية الكفاية اللغوية، ذلك أنّها قدرة نحوية مضاف إليها المكوّن الدلالي أي هي: "ملكة ذهنية مسؤولة عن إنتاج اللغة وفهمها واستعمالها للأهداف التواصلية المختلفة"²

يتطلّب امتلاك الكفاية التواصلية -إذن- أبعادًا لغوية وأخرى غير لغوية والتي تتشكّل من معارف عملية تقوم أساسًا على معرفة النظام الترميزي، ومعرفة بالقواعد النفسية والاجتماعية والثقافية التي يسمح استعمالها بملاءمة الوضعية.

فالطفل لا يكتسب معرفة بالجمل اللغوية ومدى صحتها، وإنما يكتسب معرفة بمدى ملاءمتها للمواقف الاجتماعية، إذ يستطيع "أن يكون لنفسه رصيّدًا من القدرة على التعبير السليم، ويشارك في المواقف التواصلية الشفوية والكتابية على حدّ السواء، وهي جزء لا يتجزأ من قدرته على استخدام اللغة وغيرها من وسائل التعبير في المواقف التواصلية المختلفة"³.

وانطلاقًا من هذا، حاول هيمز (Hymes) تحديد مكوّنات الكفاية التواصلية في الآتي:

أ- **قدرة نحوية:** وتضمّ المعرفة بالقواعد التركيبية والدلالية والصوتية التي يمكن المتكلم من إنتاج جمل صحيحة ذات دلالة.

¹ - عبد السلام عشير: الكفاية التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، دون ناشر، ط1، 2007، ص09.

² - مجموعة من المؤلفين: المعجم الموحد للمصطلحات التواصل اللغوي، المنظّمة العربية للثقافة والعلوم، ص36.

³ - لطفى بوقرة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص34.

ب- قدرة سيكولسانية: وهي مختلف العوامل النفسية واللسانية التي تؤثر على المتكلم في إنتاج أو فهم الخطاب.

ج- قدرة سوسيوثقافية: وتتعلق بالقدرة على إنتاج خطاب يراعى فيه قواعد السياق، أي أنّ المتكلم حين يكتسب

اللغة فهو يكتسب معها كيفية استخدامها ومقام استخدامها ضمن المرجعيات الاجتماعية والثقافية.

د- قدرة احتمالية: وتعنى بمستوى استخدام الجمل المنجزة لغويًا أي أنّه توجد جمل نواتج مع الصحة النحوية، وقابلية

الاستعمال إلا أنّها قليلة الاستخدام، فاللغة وفق هذه القدرات نظام للتعبير عن المعنى، ووظيفتها الأولى هي تحقيق

التفاعل والاتصال.

5- مبادئ المنهج التواصلية:

أ- مبدأ التواصل: فالأنشطة التي تنطوي على التواصل الحقيقي تعدّ تعزيزًا لعملية التعلّم.

ب- مبدأ المهام: إنّ الأنشطة التي تستخدم اللغة للقيام بمهام ذات مغزى، هي في حدّ ذاتها تعزيز لعملية التعلّم،

ويركّز هذا المنهج على أنّ اللغة هي وسيلة المتعلّم لإنجاز المهام المطالب بها، لا هي غاية في حدّ ذاتها.

ج- مبدأ المعنوية: فاللغة ذات المعنى بالنسبة للمتعلّم تعينه كثيرًا استيعاب عملية التعلّم، لذاك تمّ التركيز في هذا

المنهج على المعنى والوظيفة الاتصالية للغة.

6- خصائص المنهج التواصلية في تعليم اللغات:

يعدّ المنهج التواصلية تعبيرًا استراتيجيًا مسّ مناهج التعليم، وكذا طال النظرة إلى اللغة ذاتها، والطريقة التي نصفها بها

أولًا، والأساس الذي يحكمها ثانيًا، لذلك يهدف المنهج التواصلية إلى:

1- بناء الكفاية التواصلية لدى المتعلّم من جميع جوانبها في ضوء المفهوم الشامل للاتصال، من خلال الاهتمام

بالوظيفة التواصلية للغة بدلًا من التركيز على الشكل والسلوك الآلي للغة.¹

2- عرض المادة اللغوية على أساس التدرّج الوظيفي التواصلية، حيث لا يطرح السؤال: ما هي القواعد المراد تعليمها

¹ - ينظر، حسن جعفر الخليفة: فصول في تدريس اللغة العربية، مكتبة الرشد، الرياض، دط، 2003، ص241.

للمتعلم؟ وإثما من خلال البحث عن الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للمتعلم حتى يتمكن من استخدام اللغة في المواقف الحياتية.¹

3- التركيز على اكتساب المهارات اللغوية من خلال اختيار محتوى يمارس فيه هذا المتعلم كل المهارات اللغوية، فقد دافع هذا المنهج على ضرورة الدمج والتكامل بينها.

4- تكوين أساس لغوي إبداعي إنتاجي لدى المتعلم، حيث ينتج من القاعدة عدّة تراكيب تمكّنه من الانطلاق والابتكار والتوليد وليس الحفظ والترديد، لذلك تم الاستعانة بأنشطة تجعله قادرًا على استنباط القواعد التي تحكم الأنساق اللغوية.

5- جعل هذا المنهج من الصحة والدقة اللغوية معيارًا هامشيًا للحكم على القدرة التواصلية للمتعلم، وأمرًا ثانويًا في التعبير، لذلك عدّت "الطلاقة اللغوية أهمّ من الدقة، والمعيار النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهمه على وجهه الحقيقي"²

6- الدور المحوري للمتعلم لا يكمن في تجميع المفردات والوحدات اللغوية في الذاكرة ولكنها إستراتيجيات أو إجراءات إبداعية تستخدم لإدراك قيمة العناصر اللغوية في سياق الاستعمال، أي القدرة على الاشتراك في حوار مكتوب أو منطوق بتوظيف المعلومات المشتركة بين أطراف الحوار عن رموز اللغة وقواعد استخدامها.

7- التركيز على المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية التي تحفز المتعلم لاستخدام اللغة لاكتساب معارف ومهارات جديدة.

8- الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية لاستخدام اللغة كتوجيه الأسئلة أو تسجيل المعلومات، أو تبادل الأفكار أو التعبير عن المشاعر، وهذا كلّه قصد تحفيز المتعلم حتى يبادر.³

¹ - ينظر، نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية، ص 186.

² - دوجلاس: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 261.

³ - ينظر، نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية، ص 186.

9- يتنوع المحتوى والمادة في هذا المنهج بين:¹

أ- مواد مبنية على النص، فكل نص يحوي موضوعاً جوهرياً يساهم في ممارسة الوصف، ويحفز على العرض واستيعاب الأسئلة.

ب- مواد مبنية على المهام، وتدرج أساساً في الألعاب والمحاكاة، وأنشطة التواصل.

ج- مواد حيّة وحقيقية والتي تعكس أنشطة الحياة اليومية للفرد، فيتم نقلها إلى الصفّ قصد ربط المتعلم بالحاجيات الفعلية للمتعلم.

10- ينحصر دور المعلم في التركيز على تطوير إمكانات المتعلم من خلال توجيه المتعلم إلى اكتشاف خصائصه المميزة، ومساعدته على تطويرها، وعلى الرغم من هذا فإنّ له دوراً مهماً بعده ناشطاً تواصلياً، إذ يقوم بتنظيم موارد التعلم، وإدارة الأنشطة.

11- التركيز على المعنى، فهو القوة الدافعة للتعلم، لذا وجب الاعتماد على مضمون تعليمي محفز للمتعلم.

7- الأنشطة الاتصالية ضمن المنهج التواصلي:

وهي دعامة التعليم ضمن هذا المنهج، والتي تمارس ويشرف عليها المعلم داخل القسم، وقد تنوّعت واختلفت، وقسمت إلى قسمين هما:

أ- أنشطة الاتصال الوظيفية: وتسعى إلى إنجاح المتعلم في توصيل المعنى الموجود في ذهنه إلى السامع، من خلال توظيف ما تعلمه من معلومات لغوية في حلّ مشكلة تعليمية ما، أو التصرف في موقف محدد، وتهدف أيضاً إلى

تدريب المتعلم على استعمال اللغة وظيفياً، وبناء القدرة على توصيل المعاني بغض النظر عن الصّحة اللغوية.²
موقف أو طرح مشكلة يتطلّب حلّها استعمال اللغة بسرعة، ومن غير تفكير في البناء الشكلي، والصحة اللغوية.

¹ - ينظر، عبد الرزاق عودة الغالي: أهمية التواصل في عملية تعلم اللغة الانجليزية، Pdf، 2011، ص15.

² - عبده العزيز: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع التقنية، الرياض، دط، 2003، ص157.

ب- أنشطة الاتصال الاجتماعية: وهي الأنشطة التي لا يقتصر دورها على النجاح في توصيل المعنى إلى الآخرين، وإنما يتعداه "إلى توصيل هذا المعنى من خلال سياق سليم لغويًا ومقبول اجتماعيًا"¹، فمراعاة القواعد النحوية والتزام الصحة اللغوية شرطان أساسيان لهذه الأنشطة.

ولتحقيق هذه الأنشطة استعان هذا المنهج بمجموعة من الطرائق أهمها الطريقة الصامتة، الطريقة الطبيعية، طريقة الاستجابة بالإيجاب، وطريقة تعلم اللغة في المجتمع.

8- أسس اختيار المحتوى في المنهج التواصلي:

يتم اختيار المحتوى المراد تدريسه في هذا المنهج انطلاقًا من مجموعة من المعايير التي تمّ تحديدها، وهي:²

- 1- التركيز على المنحى العقلي دون إهمال النواحي الوجدانية للمتعلم.
- 2- عرض المادة بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطية، بحيث تجعل هذه الطريقة المتعلم قادرًا على تنمية معارفه قصد استخدام اللغة.
- 3- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات ممارسة لا إلى وحدات لغوية.
- 4- استمرارية التعلم عن طريق نشاطات متعددة الواحدة تلوى الأخرى.
- 5- قيام التعلم على أساس تفاوضي بين متعلم وآخر، أو متعلمين، وبين المتعلم والمعلم، أو بين المتعلم والمادة التعليمية.

9- النقد الموجّه للمنهج التواصلي:

لم يسلم هذا المنهج هو الآخر من جملة من الانتقادات، نوجزها في الآتي:

- 1- هذا المنهج على غرار سابقه قدّم على شكل قائمة من الوحدات، رغم أنّها وحدات وظيفية لكنّها غير مترابطة، فالقدرة التواصلية التي يهدف إلى إكسابها المتعلم "لا تستند إلى تجميع المفردات والوحدات اللغوية في الذاكرة ولكنّها

¹ - المرجع السابق، ص158.

² - نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية، ص188-189.

استراتيجيات أو إجراءات إبداعية تستخدم لإدراك قيمة العناصر اللغوية في سياق الاستعمال، وهي القدرة على الاشتراك في حوار مكتوب أو منطوق بتوظيف المعلومات المشتركة بين أطراف الحوار من رموز اللغة وقواعد استخدامها¹

2- ركّز هذا المنهج على تدريس الوظائف اللغوية، وإنماء القدرة التواصلية، وهي كلّها ذات صبغة عالمية تشترك فيها كلّ اللغات، لذلك فإنّ المتعلّم ليس في حاجة إلى تعلّمها، بقدر ما هو في حاجة إلى تعلّم القواعد²، فالمهمّ ليس حفظ صيغ جاهزة تواصلية، ولكنّ المهمّ هو إتقان الصيغ النحوية بشكل مضبوط.

3- اعتمد على مفهوم تدرّج الوظائف اللغوية، والتي قد تتداخل ولا يمكن تدرّجها كما هو حال مع التركيب اللغوية.

4- يعطي المنهج أولوية للمعاني وقواعد الاستعمال أكثر من النحو والقواعد اللذان يتمّ تدريسهما باستخدام الوظائف اللغوية، وقد يؤدّي ذلك إلى الاستغناء عن التركيب النحوية، والقواعد المهمّة.

5- لا يهتمّ أيضًا بتنظيم المحتوى التواصلية تنظيمًا متسلسلاً ومتدرّجًا، يؤدّي إلى تطوّر تفكير المتعلّم وارتقاء ملكته اللغوية والتواصلية، فكثيرًا ما يلاحظ الارتباك في صياغته ينجم عنه بلا شك شرود المتعلّم وعدم تحقّق أهدافه³.

6- يحتاج تطبيق هذا المنهج إلى معلّم خاص، يتمّ تدريسه مسبقًا لإنجاز كمّ هائل من الفعاليات والنشاطات، ولتنظيم الحوافز تنظيمًا متدرّجًا قصد الحصول على تقدّم نمائي في مهارات المتعلّم، واستجابات تظهر في إنجازات المتعلّم وأداءهم التواصلية، وهذه المهارات لا تتوافر إلا في قلة من المعلمين.

7- صحيح أن هذا المنهج قد اتخذ من ملكة التواصل أساسًا لبناء مكونات اللغة ولم يكتف بالمملكة اللغوية فقط، لكن رغم ذلك "فاللغة ليست مجرد أداة وظيفية للتعبير عن الحاجات وتبادلها بين الناس، بل هي أهمّ من ذلك كثيرًا، فهي شكل من أشكال السلوك الاجتماعي، ومن هنا فلا بدّ لها من أن تهمّدي بدور اللغة كوظيفة اجتماعية

¹ - دوجلاس، ص 264.

² - ينظر، لطفي بوقرية، ص 36.

³ - ينظر المصطفى بوشوك: تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 76.

حضارية"¹ أي أن هذا المنهج قد أهمل البعدين الاجتماعي والحضاري للغة والمتعلق أساسًا بأساليب الخطاب وقواعده.

8- يحتاج هذا المنهج في تطبيقه إلى أدوات تقييمية خاصة، وبناء اختبارات وفق أنماط محدّدة يصعب على المتعلّم بناؤها، وعلى المتعلّم تطبيقها.

إذن يعدّ المنهج التواصلي من المناهج الرائدة في تدريس اللغات، والذي جعل من اكتساب المتعلّم القدرة على استخدام اللغة وسيلة للاتصال هدفه الأسمى، فلم ينظر إليها بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب المقصودة لذاتها، وإنما كوسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة لخلق بيئة تواصلية تفاعلية تداولية.

¹ - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، ص215.

المحاضرة العاشرة: التعدّد اللّغوي (الإزدواجية وثنائية)

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

- 1- أن يكون الطالب في نهاية المحاضرة قادرًا على الفصل بين مفهومي الإزدواجية اللغوية وثنائية اللغوية.
- 2- أن يكون قادرًا على توصيف الواقع اللغوي الجزائري في ضوء التعدّد اللغوي وبيان خصائصه.

تمهيد:

يعدّ التعدّد اللغوي خاصية تميّز المجتمعات المعاصرة، التي احتكّت فيها لغاتها، وتأثّرت وأثّرت في غيرها، ولأنّ الأصل في العالم التعدّد لا الأحادية، اختلفت أشكال التعدّد اللغوي بين ازدواجية وثنائية.

- مفهوم التعدّد اللغوي:

يشير مفهوم التعدّد في اللسانيات الاجتماعية إلى وضعيات تواصلية لغوية خاصة، يستخدم فيها أكثر من نظام لغوي، فهو "قدرة الفرد على استخدام أكثر من لغة واحدة"¹، ولا يقتصر التعدّد اللغوي على الفرد، وإنما يمتدّ ليصبح ظاهرة إجتماعية ينطبع بها هذا المجتمع، فهو "الوضع اللغوي لشخص ما، أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين أو أكثر"².

ويتطلّب وجود التعدّد اللغوي امتلاكًا للكفاية اللغوية في اللغات المستخدمة في وضعية التعدّد، ولا تعني الكفاية هنا الإتقان الكلي والمتساوي للغات، وإنما القدرة على استخدام هذه اللغات أداة للتواصل، كما يشترط أيضًا قدرة الفرد على الانتقال والتحوّل من لغة إلى أخرى في موقف كلامي واحد.

لا يمكن الحديث عن التعدّد اللغوي، إلّا ضمن سياقي: الإزدواجية وثنائية اللغويتين.

¹-B.Rotimi Badejo: Multilingualism, Vol.3 No.2 1989, P42.

²- ميشال زكرياء: قضايا ألسنية تطبيقية -دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة ترائية، دار الملايين، بيروت، ط1، 1993، ص35.

أولاً - الإزدواجية اللغوية:

إنّ أول من تحدّث عن هذه الظاهرة هو اللغوي الألماني كارل كرمباخر (karl krimbacher) في كتابه: "مشكلة اللغة اليونانية الحديثة المكتوبة"، حيث أشار بشكل خاص إلى اللغتين اليونانية والعربية، فدعا اليونانيين إلى تبني العامية كلغة رسمية، والعرب إلى ترك العربية الفصيحة وتبني اللهجة المصرية كلغة قومية.

أمّا وليام مارسيه (William Marçais) الذي يعدّ أول من ترجم المصطلح إلى اللغة الفرنسية (la diglossie) فذهب إلى أنّ الإزدواجية هي "التنافس بين لغتين، أولى أدبية مكتوبة، ولغة عامة منتشرة وشائعة"¹.

وفي سنة 1957 استخدم اللساني الأمريكي شارل فرغسون (Charles Ferguson) هذا المصطلح المأخوذ من اللغة الإغريقية، وإن كان هذا المصطلح لا يعني في اللغة الإغريقية سوى "الثنائية اللغوية" فإنّه اكتسب عند فرغسون معنى مغايراً وأدقّ.

1- مفهوم الإزدواجية اللغوية عند فرغسون:

حدّد فرغسون الإزدواجية اللغوية انطلاقاً من وضعيات لغوية أربع يعدّها مثالية وهي: (المنطقة الألمانية في سويسرا، مصر، هايتي، اليونان)، ويعرّفها بقوله: "هي وضعيات لغوية ثابتة نسبياً، حيث - وبالإضافة إلى اللهجات الأساسية للغة بعينها) والتي قد تتضمن لهجة متواضعا عليها، أو لهجات إقليمية متواضعا عليها) - نوعية أخرى مختلفة صارمة من ناحية التقنين (وهي غالباً ما تكون مفروضة من جهة عليا)"².

إذن يخلص فرغسون إلى أنّ الإزدواجية حالة لغوية ثابتة أو قارة، تتمثّل أساساً في استخدام مجموعة لغوية لشكلين لغويين، ينتميان إلى الأصل اللغوي ذاته، ويستخدمها المجتمع بشكل متساو.

¹-W. Marçais, La diglossie Arabe, L'enseignement Public, 1930, Vol 97, p 402.

²-د هديسون، علم اللغة الاجتماعي، تر محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990، ص89، وينظر، مقالة فرغسون: الإزدواج اللغوي التي نشرها بمجلة "word" المجلد 15 عام 1959، والتي ترجمها عبد الرحمان القعود في كتابه: الإزدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997، ص192.

أ-شكل يستعمل في المحادثات الرسمية وسماه بالشكل الراقى، ويكتسب عن طريق التعلّم، وهو الفصحى

بالنسبة للغة العربية.

ب-شكل أدنى أو وضع ويستعمل في المحادثات غير الرسمية مع العائلة والأصدقاء...، فهو مقتصر على

الاستعمال اليومي في الأسواق والشارع...، ومضى فرغسون في شرح ازدواجية اللغة تحت عناوين تسعة هي:

1-الوظيفة:

ويعني التوزيع الوظيفي لكل من الشكل الأعلى (أ ع)، والأدنى (أد) وهناك حالات لا يمكن أن يستخدم

فيها إلا الشكل الأعلى، أمّا في حالات أخرى فلا يمكن استخدام سوى الشكل الأدنى "ففي مجموعة من المواقف

تكون الفصحى فقط هي المناسبة للاستعمال، وفي مجموعة أخرى تكون العامية هي الأنسب مع تداخل بسيط جدا

بين هاتين المجموعتين"¹. وفق هذا الأساس يكون استخدام الشكل الأعلى (أ ع) في المواقف الرسمية، في حين يكون

الشكل الوضع الأدنى (أد) للاستعمال غير الرسمي.

والجدول التالي، يدرج فرغسون استعمال كل من الشكلين أ ع، وأد²:

| الموقف | أ ع | أد |
|--|-----|----|
| الاحتفالات الدينية والخطب والمواعظ في المساجد والكنائس | × | |
| التعليمات للخدم والعمال والندل والباعة | | × |
| الرسائل الشخصية | × | |
| الخطب في البرلمان والخطب السياسية | × | |
| المحاضرات الجامعية | × | |

¹ - فرغسون في: الازدواج اللغوي للقعود، ص200.

² - ينظر، نفسه ص200، ووالف فاسولد: علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر: إبراهيم الفلاي، منشورات جامعة الملك سعود، دط، 2000، ص59.

| | | |
|---|---|---|
| × | | المحادثة مع العائلة والأصدقاء والزملاء |
| | × | نشرات الأخبار |
| × | | المسلسلات الإذاعية الشعبية |
| | × | افتتاحيات الصحف، القصص الإخبارية وتعليقات الصور |
| × | | التعليقات على الرسوم الكاريكاتورية السياسية |
| | × | الشعر |
| × | | الأدب الشعبي |

ب-المكانة (الصيت):

فالشكل الأعلى أرفع مقامًا، وأكثر قيمة من الشكل الأدنى، إذ يمتاز الأول (أع) بالحظوة والصيت والمكانة الاجتماعية، على عكس (أد) الذي يوصف بأنه أقل شرفًا وقوة إذ "يشعر المتحدثون [...] أنّ الفصحى أرفع مكانة من العامية في العديد من المجالات، وفي بعض الأحيان يكون هذا الشعور قويًا إلى درجة أنّ الفصحى وحدها تعدّ الحقيقة الواقعية، وأن العامية غير موجودة"¹.

ج-الموروث الأدبي:

فالشكل الأعلى (أع) يستعمل لإنتاج شكل أدبي معترف به، ومستحسن، فالأعمال الأدبية الرفيعة هي امتداد للتراث الأدبي القديم المجسد بـ (أع).

وهنا يؤكّد فرغسون على قلّة بل ندرة الأعمال المكتوبة بالشكل الأدنى (أد)، والتي حصرها في الأدب الشعبي

-وهو حسبه- غير معترف به.

¹-مقالة فرغسون، ص203.

4-الاكتساب: إذ يكتسب (أد) بطريقة طبيعية من المجتمع المصغّر (البيت)، وصفها فرغسون بأنها "الطريقة المعتادة لتعلّم إنسان ما لغته الأم"¹. على عكس (أع) الذي يتمّ تعلّمه بعد أن يكتسب (أد)، فهو يكتسب عن طريق التعليم الرسمي في المدرسة.

ولهذا النمط من الاكتساب -حسب فاسولد- أثران: أولاها أن من يترك المدرسة مبكرا قد لا يتعلّم (أع)، وثانيها أن من يتعلّم (أع) لن يصبح متمكنا منه كتمكّنه من (أد)، وذلك لأنّ هذا الأخير يستخدم بانتظام في الاتصال اليومي، أمّا تعلّم (أع) فيستند إلى مجموعة من القواعد والقوالب اللغوية، وهو هنا يشبّه هذا التعلّم بتعليم اللغة الأجنبية².

د-النمذجة / التقييس / المعيرة:

فالشكل الأعلى (أع) منمذج ومعياري، يعتمد على الوسائل الشائعة للتقعيد الرسمي من معاجم، وكتب النحو، بما تحمله من قواعد لغوية تضبط استخدام هذا الشكل. ومن النادر أن يخضع (أد) إلى تلك المعايير التي فصلنا فيها، إذ هنالك تباين كبير بين اللفظ وبين القواعد والمفردات. و-الثبات والاستقرار:

تمتاز الازدواجية اللغوية عموما بالثبات، فقد تمتدّ وتستمر لعدّة قرون. وأحيانا تكتسب تنوّعات (أد) مجالات جديدة فتحلّ بذلك محلّ (أع)، كما حدث في العديد من البلدان التي تحوّلت عاميتها إلى لغات رسمية، ولكن (أع) يحلّ فقط محلّ (أد) إذا كان (أع) هو اللسان الأمّ لخبّة، ودائما يكون في دولة مجاورة³.

¹ -السابق، ص 207.

² ينظر فاسولد، ص 61.

³ -هارولد، ف، شيفمان: "الازدواجية اللغوية باعتبارها وضعية سوسiolسانية" في دليل السوسiolسائيات، تر خالد الأشهب وماجلين النهيي، المنظمة العربية للترجمة ومركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2009، ص 448.

ز-النحو/القواعد:

فالازدواجية حسب فرغسون تتطلب أن (أع) و (أد) شكلان للغة واحدة، إلا أن هناك اختلاف كبير فيما يخص القواعد النحوية أو التركيبية للشكلين (أع) و (أد)، ذلك أن قواعد (أد) أبسط من القواعد النحوية ل(أع)، هذه الأخيرة التي تمتلك أنساقا زمنية وتركيبية وصرفية أكثر تعقيدا من (أد).

ي-الفونولوجيا/الصوتية:

يؤكد فرغسون أن: "نظامي الصوت للشكلين الأعلى والأدنى يؤلفان تركيبا فونولوجيا واحدا، تكون فيه فونولوجية الشكل الأدنى هي الأساس، أما الخصائص الخاصة بالتركيب الصوتي للشكل الأعلى، فهي إما جزء من النظام، وإما نظام مختلف"¹.

غير أن هذا الطرح ليس صحيحا في كل الأحوال، فهي نظرة مستقاة من فكر صوتي (فونولوجي) كان سائدا في الخمسينيات، لذا يمكن التمييز بين حالتين: إحداهما تتقاسم فيهما كل من (أع) و (أد) العناصر والخصائص الصوتية ذاتها، رغم أن النظام الصوتي ل(أع).

2- نتائج الازدواجية اللغوية حسب فرغسون:

أ-الثبات:

أكد فرغسون على أن الازدواجية (أع/أد) تستقرّ بحيث يمكن أن تعمّر لقرون، وذلك للعوامل التالية:

1- وجود تراث أدبي معتبر أُلّف بالشكل الأعلى (أع)، وتودّد كل دولة المحافظة عليه، بعدّه الموروث الثقافي والفكري لها.

2- الأجدية كشرط مرتبط بالشكل الأعلى (أع).

3- لم تنشأ الازدواجية اللغوية في زمن قصير، ولا بمحض الصدفة، وإنما مرّت بمراحل زمنية عديدة أدّت إلى تطورها.

¹-C.A Ferguson. In Giglioli. P. Paolo. Ed language and social context. 1972, Harmonds Worth England, Penguin Books. p244.

ب- الزوال:

قد تؤدي الضغوط المسلطة على الازدواجية اللغوية إلى زوالها، وقد ذكر فرغسون أنّ شيوع التعليم واتساع دائرة الاتصال هما صورتان بارزتان لتلك الضغوط.

ومن المحتمل أن يؤدي الإلمام بالشكل الأعلى (أع)، وزيادة استخدام اللغة المكتوبة إلى عدم وضوح الفوارق اللغوية بين الشكلين (أع) و(أد).

ج- ظهور القومية:

أي رغبة الشعوب في أن تكون لها لغة قومية كرمز لها، وفي هذه الحالة، سينقسم هؤلاء بين مؤيد للشكل الأعلى (أع) أو الشكل الأدنى (أد)، كونها أنسب كلغة قومية. ويشير فاسولد أنّ انتصار أحد الأشكال اللغوية لا يكون كنتيجة لذلك الجدل، ولا حتى لتشريع يمس اللغة¹، وإنما لمعطيات أخرى.

3- الازدواجية اللغوية عند فيشمان (الازدواجية الموسعة):

نشر فيشمان (Fishman) مقالاً عام 1967، عدّل فيه مفهوم الازدواجية وتوسّع فيه، إذ أشار أنّ الازدواجية اللغوية يمكن أن تشمل الوضعيات اللغوية المتواجدة في معظم المجتمعات، حيث أشكال اللغتين غير المتعالتين (المتباعدتين تاريخياً)، وبهذا فيشمان يتجاهل مقولة فرغسون القائمة على ما يسمى بـ"القرابة اللغوية"². تصنّف الاختلافات التي حددها فيشمان ضمن التباينات الواضحة للعلاقة (القرابة) التي سماها فيشمان بالجينية، وهي ترتبط أساساً بعلاقات القوة في المجتمعات التي تمتاز بهذا النمط من الازدواجية اللغوية، والتي أجمع علماء اللسانيات الاجتماعية أنّ هذا الازدواج اللغوي الموسّع غير ثابت عادة، رغم أنّ الازدواج اللغوي بالمفهوم التقليدي الذي جاء به فرغسون ثابت نسبياً.

¹ - للاستزادة: ينظر، فاسولد، ص66.

² - Fishman Joshua, Sociolinguistics A Brief Introduction, 73-90 New Bury House 1972; P04.

ثانياً: الثنائية اللغوية

1-المفهوم: هي "قدرة الفرد على استخدام وإتقان نظامين لغويين مستقلين"¹.

إنّما ظاهرة شخصية تجعل من هذا الفرد قادرا على الإتقان الكلي والمتكافئ للغتين لا قرابة لغوية بينهما، فهذا الشخص ثنائي اللغة يتوافر على معرفة نسبية أو كلية للغة ثانية، بالإضافة إلى ما يعرفه في لغته الأصلية من مهارات، أمّا الشخص ثنائي اللغة فهو الذي يتقن لغة ثانية بدرجة متكافئة مع لغته الأصلية، من خلال قدرته على استخدام كلا اللغتين بالتأثير والمستوى ذاته².

وهذا التعريف ينم عن تطوّر مثالي للثنائية اللغوية، فلم يكتف بالإشارة إلى أنّ الشخص ثنائي اللغة يتقن نظامين لغويين فقط، وإنما يؤكّد على استخدامها بطريقة متساوية ومتكافئة، مما يعني التوازن بين هذين النظامين من حيث المعرفة والإحاطة، والإجادة والإتقان، وهذا يعبر عن ثنائية لغوية مثالية، وهذا أمر نسبي ومتفاوت من فرد إلى آخر.

2-خصائص الثنائية اللغوية:

أ-استقلال النظامين:

إنّ مفهوم استقلال النظامين (اللغتين) يعني الانفصال بينهما من حيث الصوت والصرف، والتركيب والعلاقات القائمة بينهما، كما يعني كذلك إلزامية احتفاظ هذا الفرد الثنائي بخصائص كلّ لغة أثناء استخدامها بمعزل عن الأخرى.

والواضح أنّ هذين النظامين ليسا مستقلين استقلالاً كلياً لدى الشخص الثنائي، فقد يدخل (التداخل) بعض العناصر أو السمات الصوتية أو الصرفية أو التركيبية، أو حتّى المعجمية من اللغة أ إلى اللغة ب دون قصد، "وهذا لا

¹ - ميغل سيجوان ووليم ف مكاي: التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم القعيد ومحمد مجاهد، منشورات جامعة الملك سعود، د ط، 1994، ص1-2.
وينظر، محمد علي الخولي: قياس الثنائية اللغوية وتوظيفه في تعليم اللغة الثانية، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، ع 31 ديسمبر 1988، ص79.
²-William F Mackey, «Bilinguisme» In Sociolinguistique, Concepts de Base, Ouvrage Coordonné par Marie Louise Moreau, Mardaga, 1997, p 61.

يتمّ إلّا في حالة وجود اللغتين في عقل واحد، وأثناء إنتاج إحدى اللغتين في التعبير الكلامي أو التعبير الكتابي [...] فلا بدّ من وجود اللغتين في عقل واحد، ولا بدّ من عملية الإنتاج (linguistic production) كشرطين لوقوع التداخل¹.

إنّ هذه الظاهرة (التداخل) تحدث بكثرة كلما قلّت كفاءة وقدرة وإتقان الشخص ثنائي اللغة لأحد النظامين.

ب- التحوّل: يعني قدرة الفرد الثنائي بسرعة ودون جهد على التحوّل من نظام لغوي (ل أ) إلى نظام لغوي آخر (ل ب) نتيجة تغيّر الظروف المحيطة بعملية التكلّم وتمثّل لهذه الحالة، بوجود شخصين مثلا يتحدثان بلغة 1، ويجيدان اللغة 2، ومجرّد انضمام شخص آخر لا يجيد سوى اللغة 2، سيؤدّي ذلك إلى تحوّلها بطريقة آلية إلى استخدام اللغة 2، لتحقيق التواصل والتفاعل بينهم.

ج- الترجمة:

وتعدّ أهمّ سمة يتّصف بها الشخص ثنائي اللغة، وتعني قدرته على التعبير عن المعنى ذاته بالنظامين أ و ب، أي القدرة على ترجمته المعنى من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية.

3- أنواع الثنائية اللغوية:

بناء على مجموعة الأفكار التي طرحها وانريخ (Weinreich) عام 1965 التي تخصّ الثنائية اللغوية، وأنماطها. تمّ تطوير هذه الأفكار من قبل بعض العلماء أهمهم أوسجود (Osgood) حيث أشار إلى وجود نوعين من الثنائية اللغوية:

أ- الثنائية اللغوية المتلازمة:

وهي قدرة الشخص ثنائي اللغة على استخدام النظامين اللغويين (أ و ب) باستقلالية تامة، أي أنه يفهم الرسائل التي تصله باللغة (أ) ويردّ عليها باللغة نفسها (أ) كما يفهم الرسالة التي تصله باللغة (ب) ويردّ عليها أيضا

¹ - محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، جامعة الملك سعود، ط 1، 1988، ص 91.

باللغة نفسها (ب)، وهذا النوع من الثنائية يشير إلى تحكّم الفرد الثنائي في اللغتين، وتمكّنه منهما بالدرجة نفسها على حدىّ مما يجعله لا يدخل بينهما أثناء استخدام كلّ نظام (الاستقلالية).

ب- الثنائية اللغوية المركبة:

أمّا الثنائية اللغوية المركبة فتعني عدم تمكّن الفرد الثنائي من اللغتين بالقدر نفسه، مما يؤدّي إلى رجحان لغة على حساب الأخرى، فقد يجيد اللغة أ إجادة جيدة مقارنة باللغة ب، فعندما تصله الرسائل باللغة أ مثلا يفهمها ويستجيب لها باللغة ذاتها (أ)، على عكس ما يحدث عندما يتلقى رسائل ما باللغة (ب) حيث - في هذه الحالة - يقوم بترجمتها إلى اللغة أ ليستطيع فهمها ويردّ عليها بعد ترجمة هذه الاستجابة - فيما بعد - باللغة (ب).

غير أنّ هذا التقسيم الثنائي الذي جاء به (واندريخ) وقبله الكثير من الباحثين، واجه انتقادات شديدة، بعدد أنّ الشخص الذي ينتمي إلى النوع الثاني (الثنائية المركبة)، والذي لا يمكنه أن يتواصل بلغة إلا إذا ترجم المفهوم إلى لغة ثانية، ليس في الحقيقة شخصا ثنائي اللغة، بقدر - كما يقول - سيجوان: "ما هو إلا متعلّم للغة ثانية"¹. على عكس الفرد الذي يستعمل الثنائية الملازمة، والذي يعدّ بحق ثنائي اللغة، هذا الأخير يملك نظامين من المعاني، بينما الفرد ذو الثنائية المركبة يملك نظاما واحدا، بالرغم من كونه مشتركا، إلا أنّه يمتاز برجحان كفة لغة على أخرى.

4- أشكال الثنائية اللغوية:

أ- ثنائية مثالية:

ويتمّ فيها تحقيق إتقان وإجادة متكافئة بين لغتين مختلفتين، وقد أشار أغلب المتخصصين في هذا المجال إلى أنّ هذا الشكل غير موجود واقعا، لأنّه من الصعب بل من المستحيل أن يستخدم الشخص الثنائي لغتين في أوضاع متشابهة بالقدرة والسرعة والدقة نفسها.

¹ - السابق، ص 9.

ب-سيطرة لغة على اللغة الثانية:

إنّ عدم التساوي في استخدام اللغتين (أ) و (ب)، يعني رجحان لغة على الأخرى، واللغة الراجحة التي سماها ميغل سيحوان باللغة الرئيسة¹، هي لغة تكتسب زمنياً أولاً، وبالتالي فهي تسيطر على استخدامات الفرد ثنائي اللغة، إنّما لغته الخاصة التي يمارس بها علاقاته الشخصية، وهذا الاستخدام يتّسم بالسهولة والسير.

ختاماً: يعدّ المجتمع الجزائري من المجتمعات المتعدّدة لغويّاً ، إذ يستخدم أفرادها لغات و تنوّعات لغويّة موزّعة توزيعاً خاصاً و منظّماً لتحقيق وظائف مخصوصة لا تؤدّيها إلا هذه اللّغة، و إطلالة سريعة عليه تنبئ عن وجود لهجات عاميّة عربيّة ، وأخرى أمازيغية ، إضافة إلى الفصحى و اللّغو الأجنبيّ الفرنسيّة.

*- للاستزادة: ينظر، Machey, Bilinguisme, p 63

¹ - سيحوان ومكاي: التعليم وثنائية اللغة، ص15.

المحاضرة الحادية عشر: التخطيط اللغوي

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

- 1- أن يكون قادرا في نهاية المحاضرة على التفرقة بين مصطلحات التهيئة اللغوية، التخطيط اللغوي، السياسات اللغوية.
- 2- أن يكون قادراً على توظيف هذه المصطلحات على الحالة الجزائرية، ثم تحديد أهمّ التخطيطات والسياسات اللغوية التي انتهجت .

تمهيد:

لم يكن مصطلح التخطيط اللغوي متداولاً في الكتابات التي تناولت هذا النشاط فعّد مصطلح الهندسة اللغوية أوّل تعبير استخدمه ميلر (Miller 1959) للدلالة على مختلف الأنشطة التي يمارسها المخطط اللغوي.

ويعزى استخدام مصطلح التخطيط اللغوي (Planification linguistique) للعالم إينار هوجن (Einar Haugen) عام 1959 أثناء دراسته للمشاكل اللغوية بالنرويج لكنه يشير إلى فضل وانريخ (weinreich)، في استخدامه لأول مرة هذا المصطلح في إحدى الحلقات الدراسية لجامعة كولومبيا عام 1957.

فمهمة المخطط اللغوي - وفق ما حدّده "هوجن"- تندرج تحديدا في إطار تلك اللغات المتنافسة أو المتصارعة من خلال ضبطها وتحسينها، أو حتى خلق لغات وطنية أو قومية جديدة، ليخرج هذا العمل (التحسين والضبط) إلى الجهد التشاوري الواعي أثناء التدخّل في مستقبل اللغة الذي يتطلّب معرفة وافية بماضي اللغة ومراحل نشأتها ثم تطوّرها، للوصول إلى ما سماه "هوجن" اللغة المعياري¹.

كما ظهرت مصطلحات عدّة في مقابل مصطلح التخطيط اللغوي كـ " التنمية اللغوية"، السياسية اللغوية، التنظيم اللغوي إدارة اللغة...

¹ - ينظر، Haugen, planning for a standard language , in modern Norway , p26 " نقلا عن التخطيط اللغوي والإصلاح اللغوي،

دليل السوسiolسانيات، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2009، ص930-932.

1- بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية:

كثيرا ما نصادف عراقيل في الفصل بين مصطلحي السياسة والتخطيط اللغويين للتداخل الحاصل على مستوى المفاهيم وحتى آليات التطبيق، وقد حدّد كالفى الفروق بين المصطلحين قائلًا:

" نحن نعتبر أن السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن، وتعتبر أنّ التخطيط اللغوي هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"¹.

إذن فالسياسة اللغوية تمسّ الميدان البحثي، أي مجموع الفرضيات والنظريات التي يقدمها أهل الاختصاص القابلة للتطبيق، فهي مرتبطة بالدولة، كما يمكن استبعاد ارتباط السياسية اللغوية بجماعة محصورة أقلّ من الدولة، وعلى العكس من ذلك يمكن الحديث على سياسة لغوية عابرة للحدود أي:

1- يمكن لأي مجموعة بشرية أن تقرّ سياسة لغوية ما تحتضنها (تجمّع سياسي) دولة.

2- يمكن لتجمّع بشري أكبر من الكيان السياسي إنشاء سياسة لغوية، أي مجموعة بلدان، وتمثّل له بالفرانكفونية مثلا.

3- يمكن لتجمّع بشري أقلّ من الكيان السياسي إقرار سياسة لغوية ما، كالقوميات التابعة للاتحاد السوفياتي سابقا كأذربيجان وكازاخستان...

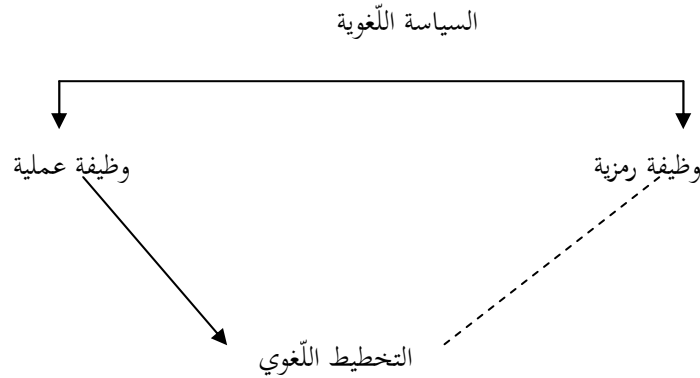
وبالعودة إلى التخطيط اللغوي استنادا إلى تعريف " كالفى " يتّضح لنا أنّ التخطيط اللغوي يمثّل الجانب التطبيقي أو الميداني، إذ يتمّ تقديم الفرضيات (ما أسميناه بالسياسة اللغوية) إلى السلطات والهيئات المنفّذة، أي يتمّ انتقاء تلك الفرضيات التي تتلاءم مع الوضعية السياسية والاجتماعية، فتنفيذ الفرضيات الذي يتطلّب التخطيط اللغوي يقتضي تدخّل الدول في أغلب الأحيان من خلال ضمان الوسائل الكفيلة بتطبيق هذه المطالب اللغوية.

¹ - جون لويس كالفى: حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2008، ص221.

لئن كان مفهوم التخطيط اللغوي يفترض وجود سياسة لغوية فإن العكس غير صحيح، لأنّ العديد من الفرضيات أو الخيارات اللغوية لم تطبّق لانعدام السلطة المطبّقة أو المنقّدة، أو حتّى الوسائل... وهذا ما أشار إليه كالفني حينما تحدّث عن وظيفة عملية ووظيفة رمزية فحينما تقرّر دولة حديثة العهد بالاستقلال ترسيم لغتها المحلية كلعغة وطنية، سنقول أن هذا القرار يكتسي صيغة الوظيفة العملية في حال تبعه تخطيط جاد (تطبيق)، يؤدّي إلى استخدام هذه اللغة في التعليم والإدارة والصحافة...

ولكن القرار نفسه يعدّ رمزيا إذا لم يوضع موضع التنفيذ، أو إذا لم يكن من الممكن تنفيذه لعدم وجود الوسائل الإجرائية القادرة على تطبيق هذا القرار.

ويمكن أن تقترح هذا المخطط، انطلاقا مما سبق يبيّن الحدود الموجودة بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية انطلاقا من رؤية كالفني¹ :



2- في تحديد مفهوم التخطيط اللغوي:

لو استقرنا أهم التعاريف الواردة في تحديد مفهوم التخطيط اللغوي، نقف عند أهمّتها:

1-عرّفه هوجن في مداخلته التي أقيمت عام 1964 بجامعة لوس أنجلوس: " التخطيط اللغوي نشاط إنساني

مصدره الحاجة إلى إيجاد حل لمشكلة ما، (...)، يشتمل على مراحل هامة كالبحث الجادّ والوافي عن المعطيات

¹ - Didier de Robilarad, Planification et Politique Linguistique, p 228-230

والبيانات، ورسم خطط عملية وبديلة، ثم اتخاذ القرارات من أجل تطبيقها"¹.

ركّز هوجن في حديثه عن التخطيط اللغوي على ما يسمى بمعبرة اللغة أو تقسيمها وتنظيمها

(Standartisation) هذا النشاط الذي تؤدّيه غالبا المجمع اللغوية والهيئات المتخصصة بتطوير اللغة وتنميتها

ساعية إلى إصلاح اللغة.

2-التخطيط اللغوي تغيير متعمّد في اللغة، أي أنّه تغيير في بنية اللغة وأصواتها، أو في وظائفها أو في

كليهما،.... فهو يتمحور حول إيجاد حلول للمشكلات اللغوية، ويتّسم بصياغة وتقييم البدائل لحل مشكلات اللغة وتوفير أفضل الخيارات المحتملة وأكثرها فعالية"².

من السابق يتّضح لنا أن التخطيط اللغوي يشمل تلك الأنشطة التي تقوم بها هيئات الدولة والمنظمات، وحتى

الأفراد قصد تعديل اللغة، وبالتالي تعديل السلوك اللغوي بشكل عام من خلال خلق نظام لغوي جديد أو تعديل

النظام اللغوي السائد، أو اختيار بدائل أخرى من لغة مكتوبة أو محكية، وذلك بالتخطيط لمجموعة من التعبيرات التي ستتمسّ وظائف اللغة أو بنيتها.

3-أمّا فيشمان " Fishman " فيحدّد التخطيط اللغوي كالاتي: " يدلّ مصطلح التخطيط اللغوي على المتابعة

المنظمة والهادفة إلى إيجاد حلول لمشكلات اللغة وخاصة على المستوى القومي"³

وهذا الرأي لفيشمان يؤكّده فيما بعد في المجلد الذي حرره مع زميله "Cobarrias" إذ يرى أنّ الحاجة إلى

التخطيط اللغوي تظهر كلما بدت مشاكل في اللغة.

فالتخطيط اللغوي إذن، هو ذلك السلوك المتعمّد الذي يهدف إلى التأثير على سلوك الآخرين أثناء اكتسابهم

¹- L.J.Cavet, A Meillet : La politique Linguistique et L' Europe , p 152.

²- ينظر، روبرت ل. كوبر: التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر: خليفة أوبكر الأسود، مجلس الثقافة العام، ليبيا، د ط، 2006، ص 69.

³- نقلا عن المرجع السابق، ص 69.

للغة، فيخصّ بذلك بنيتها ووظائفها: فترتبط هذه التغيرات اللغوية بالمواقف المتعلقة بها وبالضوابط المتقاسمة داخل هذا المجتمع اللغوي اللسانية والسوسiolسانية، وبالأحاسيس الوطنية والديناميات المترتبة بهذا التغيير.

3- مراحل رسم السياسة اللغوية:

تمرّ السياسة اللغوية بالمراحل التالية:

أ- مرحلة الاختيار: يبدأ التخطيط اللغوي باختيار بديل لغوي ممكن التحقيق من بدائل لغوية محتملة، إنّ ترجيح أشكال لغوية محدّدة، أو دعمها كنموذج ومعيّار يلتزم به، يعدّ هذا الأمر أكبر أنواع الأنشطة اللغوية أهمية، ومن ثمّ يفهم التخطيط اللغوي على أنّه نتيجة معيارية للتنوّع اللغوي، يتمّ فيه اختيار لغة رسمية، أو لغة التعليم...¹ ويتمّ معاينة

المشكل من خلال طرح السؤال التالي: ما هي اللغة التي ينبغي أن تكون لغة الدولة؟

ب- مرحلة التقنين أو التثبيت: في هذه المرحلة يوضع أساس معياري لاختيار نظام لغوي ما على مستويات ثلاثة:

1- الكتابة أو النظام الهجائي (إنشاء وتطوير رسم الحروف)، أمّا ابتكار نظام هجائي للغة حديثة لا تملكه مسبقاً.

2- النظام النحوي (التركيب): وقد ينادى بالتعديل في النظام النحوي للغة من خلال الصياغة المعيارية لقواعد

اللغة، فيختصر التنوّع التركيبي والمورفولوجي في نظام لغوي يوسم بالاطراد واليسر²

3- النظام المعجمي: ويكون بإيجاد معجم مناسب والوضعية الاجتماعية التي يعيشها المجتمع اللغوي (العينة)، من

خلال اقتراض مفردات جديدة أو استبعاد وهجر استخدام أخرى...

ج- مرحلة التطبيق: بعد ما سوّيت المشاكل الصورية المتعلقة بالبنى اللغوية في المرحلة السابقة، يتمّ الانتقال بعدها

إلى مجابهة المشاكل الوظيفية من خلال الشروع في نشر الصورة المنتقاة سابقاً، ويكون هذا التعريف أو النشر بتأليف

الكتب والصحف، وحتى إعادة صياغة المقررات الدراسية، وكلّ هذا يدور حول هذا المعيار الجديد.

¹ - جون لويس كالفني: السياسات اللغوية، تر: محمّد يحياتن، منشورات الاختلاف والدار العلمية للعلوم، ط1، 2009، ص24.

² - ينظر، محمد حسن عبد العزيز: علم اللغة الاجتماعي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2009، ص355.

د-مرحلة التحديث (التطوير): يترتب عن المراحل السابقة تحديثا للغة أي ابتكار المفردات والأساليب الضرورية للوظائف الجديدة التي تؤديها، ووضع استراتيجيات متعددة لإثراء المعجم اللغوي للغة المستهدفة.

ويلخص "هوجن" المراحل الأربع السابقة في الخطاطة التالية الذي يفسر فيها المظهرين المجتمعي واللساني

للتخطيط اللغوي¹:

| الوظيفة (ثقافة اللغة) | الصورة (التخطيط اللغوي) | |
|--|--|--|
| 3-التطبيق (السيرورة التربوية) أ-التصحيح ب-التقييم | 1-الاختيار (سيرورة القرار) أ-التعرف على المشكل ب-التقويم | المجتمع تخطيط الوضع واختيار المعيار اللغة (تخطيط المتن) |
| 3-التحديث (التطوير الوظيفي) أ-التحديث المصطلحي ب-التطوير السلوكي | 2-تقنين (تنميط) أ-الكتابة ب-التراكيب ج-العجم | |

نموذج هوجن التخطيط اللغوي لعام 1983

وصف كالفي مخطط (هوجن) بكونه تقني وبيروقراطي لأنّ المتحكّم في القرار في أغلب الأحيان هي الدولة التي تختار لغة ما لتؤدي وظيفة تحددها مسبقاً، في حين تمّ استبعاد المتكلم (السكان) في المرحلتين 1 و2 فهو مستعمل اللغة، ولا بدّ أن يشرك في التخطيط لها، ممّا يفتح المجال إلى ما أسماه بالصراعات اللغوية بين الناطقين باللغة الرسمية والأقليات الموجودة في تلك الدولة.

¹ - ينظر، كالفي: السياسات اللغوية، ص24، ودينيس داوست: التخطيط اللغوي والاصطلاح اللغوي في: دليل السوسيولسانيات، ص958-959.

ختاماً: تختلف السياسات اللغوية التي تنتهجها الدول باختلاف المنطلقات و الغايات التي تسعى لتحقيقها أثناء تعديل وظائف اللغات ، أو إعادة تصنيفها و ترتيبها أو حتى تحسينها على مستوى نظامها اللغوي الداخلي ، وقد انتهجت الجزائر منذ الاستقلال سياسات واعدة أعادت فيها هيكله اللغات المستخدمة و أهم هذه السياسات التعريب و ترسيم الأمازيغية.

المحاضرة الثانية عشر: أمراض الكلام وعيوبه

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

- 1- أن يكون في نهاية المحاضرة قادرًا على تحديد مظاهر وأسباب العيوب الكلامية العامة، وأن يستمي مرضين على الأقل.
- 2- أن يكون قادرًا أيضًا على تشخيص العيب الكلامي، واقتراح العلاج المناسب انطلاقًا من السبب المؤدي إليه.
- 3- أن يملك القدرة على التصرف مع المتعلم المصاب بالعيوب الكلامية.

تمهيد:

يعدّ الكلام من أكثر الأنظمة الرمزية الشائعة التي تستخدم قصد التواصل الذي يتطلب الترميز والإرسال لمحتوى مفهوم، وأي خلل يمس هذا النظام يؤثر على تفاعل الفرد مع غيره في كافة أشكال المواقف، كما يعيق على نجاحه مدرسياً وتعليمياً.

1-تعريف الكلام: هو "فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين، وهو مزيج من التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، والصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين"¹

قد تتعرّض الأداءات الكلامية المنطوقة إلى كثير من المعوقات والاضطرابات التي تحدّ من سلامتها، ومن وصولها إلى المتلقي بصورة واضحة وسلسة، تسمى بأمراض الكلام وعيوبه.

2- مفهوم المرض / العيب الكلامي: يعرف بأنه "إخفاق في عملية الكلام، لعجز المتكلم عن إيصال الفكرة إلى السامع بشكل سوي"²، وعلى هذا النحو، تكون أمراض الكلام عبارة "عن أداء منحرف ومختلف عن منطوق الآخرين"³، فهي اختلالات تمس مجرى الكلام ومحتواه، مدلوله ومعناه، وشكله وأصواته، نتيجة عدم القدرة على إصدار أصوات اللغة بصورة سليمة، مما يحدّ من عمليتي الإرسال والاستقبال، أي الفهم والإفهام، ويكون ذلك نتيجة "خلل في التناسق العضلي، أعيب في مخارج أصوات الحروف أو لفقر الكفاءة الصوتية، أو خلل عضوي"⁴ وكلّ هذه الأسباب تؤدي إلى انحراف الأداء اللغوي عن الوجهة الصحيحة.

¹ - أحمد جمعة: الضعف في اللغة - تشخيصه وعلاجه-، دار الوفاء، الإسكندرية، دط، 2006، ص37.

² - عبد القادر صالح سليم: الدلالة الصوتية، منشورات جامعة سبها، طرابلس، 1988، ص83.

³ - جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب، القاهرة، ط2، 1997، ص151.

⁴ - أحمد نايل العزيز وآخرون: النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، دط، 2009، ص105.

3- مظاهر المرض الكلامي:

يشير عبد الله الوائلي إلى أنّ الخلل الكلامي قد يظهر في أحد الاضطرابات التالية: إبدال صوت بصوت، أو حذف صوت أو أكثر من الكلمة، أو تحريف الصوت بصورة تقرّبه من الصوت الأصلي غير أنّه لا يماثله، أو إضافة صوت زائد إلى الكلمة¹، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- الحذف: ويكون فيه حذف بعض الأصوات التي تتضمنها الكلمة، وبالتالي ينطق المتكلم جزء فقط من الكلمة، وهذا ما يجعل من كلامه غير مفهوم وواضح "وغالبًا ما تتركز عمليات الحذف في نهاية الكلمات، وبالنسبة للأصوات الساكنة"²، كأن ينطق المتكلم حَوْف بدلاً من خُرُوف، أو ليب بدلاً من حليب، وتعدّ هذه الظاهرة طبيعية حتى سنّ الدخول إلى المدرسة، ولكن بعد ذلك يمكن اعتبارها مظهرًا من مظاهر العيوب الكلامية التي لا بدّ أن تشخص أسبابها قصد علاجها.

ب- الإبدال: ويمس استبدال صوت بصوت آخر من أصوات الكلمة "نتيجة ضعف المهارة في تحريك اللسان عند ارتقائه إلى الأعلى قريبًا من سقف الحلق نتيجة كبر حجمه، أو وجود شقوق في سطحه"³، كإبدال الشين بالسين في شجرة، أو الرّاء بالواو أو اللام في رجل، وتعدّ عيوب الإبدال أكثر شيوعًا في كلام الأطفال، ومن شأنه أن يؤدي إلى خفض القدرة على فهم كلام هذا المتكلم.

ج- الإضافة: ويقصد به أن يضيف المتكلم صوتًا جديدًا، إلى الكلمة المنطوقة، وهذا الصوت لا ينتمي إلى نظام بناء هذه الكلمة مثل مدارس بدلاً من مدرسة، وتعدّ ظاهرة إضافة الأصوات للكلمات أمرًا طبيعيًا ومقبولًا حتى سنّ دخول المدرسة، ولكنّها لا تعدّ كذلك فيما بعد، ومظهر الإضافة أقل المظاهر انتشارًا مقارنة بغيرها.⁴

د- التحريف / التشويه: وهو عدم القدرة على نطق الأصوات بطرية سليمة، نتيجة عدم إخراجها من مخرجها الصحيح، وتنتشر هذه الظاهرة أكثر لدى الناطقين المزدوجين لغويًا، أو الذين يعانون من سرعة تطوّر الكلام، كما يمكن أن تكون سبب تشوه على مستوى الأسنان أو الفكّ أو حتى الشفاه.

¹ - ينظر، عبد الله الوائلي: طبيعة المشكلات الكلامية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، مجلة الإرشاد النفسي، ع16، كلية التربية جامعة عين شمس، ص58.

² - فيصل الزّراد: اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، السعودية، دط، 1990، ص229.

³ - حليلة قادري: مدخل إلى الأرتوفونيا -تقوم اضطرابات الصوت والنطق واللغة، دار صفاء، الأردن، ط1، 2015، ص78.

⁴ - ينظر، كامل محمّد علي: أخصائي النطق والتخاطب، ومواجهة اضطرابات اللغة عند الأطفال، مكتبة ابن سينا، القاهرة، دط، 2003، ص48.

4- أسباب أمراض الكلام:

تشير معظم الدراسات الطبية والنفسية والتربوية إلى أن أسباب الأمراض الكلامية تختلف حسب الجنس والعمر والبيئة، ويمكن تقسيمها إلى:

أ- أسباب عضوية: وتتلخص هذه العوامل في إصابة أحد الأعضاء المسؤولة والمساهمة في عملية النطق والكلام من ذلك:

1- خلل في أعضاء النطق: ك:

- تشقق الشفاه (الشفاه الأرنبية): وهو شق يصيب أكثر الشفة العليا، وتؤدي هذه الحالة إلى عدم احتباس الهواء نطق الأصوات لاسيما الانفجارية، كما يصعب على المتكلم نطق الأصوات التي تشترك فيها الشفتان كصوتي الميم والفاء.¹

- الحنك المشقوق: ويتجسد أساساً في عدم التئام نموّ عظام وأنسجة الحنك بالشكل المطلوب.

- بنية الأسنان غير السليمة: إن عدم تناسق تركيبية الأسنان يؤدي إلى نطق غير سوي للأصوات، هذا إضافة إلى أنّ "الأسنان تشترك مع أعضاء نطق أخرى لنطق الأصوات الاحتكاكية التي تحتاج إلى فتحات سنّية غير مشوهة، وإلى تركيب متّزن للفك حتّى تضفي صفة الصغير على الأصوات الصامتة"²

- خلل في اللسان وشكله: ومن مظاهره قصر الأربطة العضلية التي تصل اللسان بمؤخرة قاع الفم، ممّا يعرقل حركة اللسان، ويتأثر تبعاً لذلك نطق بعض الأصوات، كما يعيق حجم اللسان سواء أكان قصيراً أو طويلاً عملية تشكيل الأصوات بصفة سليمة.

- عدم تطابق الفكّين: فعدم التناسق بين الفكّين السفلي والعلوي، سواء في الوضع الساكن أو في وضع الحركة أثناء النطق، يعدّ من الأسباب الرئيسية في ظهور العديد من عيوب النطق التي تؤثر على طبيعة الأصوات وجودتها.

2- خلل في الجهاز السمعي: ممّا يؤدي إلى القصور في السمع، الذي يحدّ من قدرة المتكلم على التواصل السمعي اللفظي، لذلك فهو يلعب دوراً بارزاً في ظهور اختلالات النطق والكلام، فكلّما زادت حدّة الضعف السمعي، كلّما كانت اضطرابات النطق المصاحبة أعمق وأكثر انتشاراً.

¹ - ينظر، عبد العزيز الشخص: اضطرابات النطق والكلام، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، دط، 1997، ص189.

² - العربي محمّد زيد: اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع -التشخيص والعلاج-، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دط، 2010، ص123.

ب- الأسباب العصبية: وترتبط هذه الأسباب بوجود "تلف أو خلل في الجهاز العصبي المركزي، وتكون هذه الإصابة إما قبل أو أثناء أو بعد الولادة، لأنّ هذا الجهاز هو المسؤول عن النطق"¹، إذ يضطلع الجهاز العصبي المركزي بمهمة استقبال النبضات العصبية الناشئة في الأذن الداخلية وتوصيلها عبر العصب السمعي إلى منطقة السمع، ويتمّ فهم الكلام "بالفصّ الصدغي للمخّ حيث يتمّ تسجيل الإشارات الصوتية وتفسيرها وفهمها، ثمّ اختزانها في الذاكرة، بينما تقوم مناطق أخرى على الشق الجانبي بالفصّ الجبهي بإنتاج الكلام بما يتناسب مع المواقف المختلفة"² وبالتالي فإنّ أي خلل أو إصابة أو تلف في هذا الجهاز تؤدي إلى اضطرابات في الكلام، واختلالات في نطق الأصوات.

ج- الأسباب العقلية: وترتبط أساسًا بالضعف العقلي المتمثّل في ضعف الذكاء والتركيز والانتباه، فأن أحدث قصورًا في النمو العقلي للجنين أثناء مرحلة الحمل، فإنّه يولد ولديه قصور في القدرات العقلية، وهذا ما يؤثر على قدراته اللغوية، ومن ثمّ سيعاني من أمراض الكلام وعيوبه، وقد ينتج ذلك أيضًا عن "إصابة مخية تصيب مراكز النطق والكلام في المخ"³، نتيجة نقص الأكسجين ممّا يؤدي إلى إتلاف خلايا المخّ التي تؤثر على النطق.

د- الأسباب النفسية: تلعب العوامل النفسية دورًا مهمًا في تكريس اضطرابات الكلام، فعوامل القلق والخوف، وضعف الثقة بالنفس، الصدمات النفسية العنيفة التي تعرّض لها الطفل، و تصدّع الأسرة ومشكلاتها الحادة التي ينتج عنها عادة الحرمان العاطفي، أو على النقيض من ذلك الرعاية الزائدة والدلال المفرط... وغيرها من الأسباب النفسية والوجدانية التي تبدو واضحة فيما بعد على كلام الفرد فكلّ اضطراب نفسي يجرّ وراءه اضطرابًا لغويًا.

هـ- الأسباب الاجتماعية: تعدّ الأسرة أوّل بيئة لغوية يتواجد فيها الطفل ويتفاعل معها، فمحصول الطفل اللغوي يتأثر بطبيعة هذه البيئة، ففقر البيئة الاجتماعية ثقافيًا أي من الحديث الرفيع والكلام الموجه، والتدريب المناسب للطفل يؤدي حتمًا إلى قصور لغوي، كما تعدّ "أنماط كلام الآخرين التي يتعرّض لها الطفل أثناء تعلّم الكلام عاملاً أساسيًا مؤثرًا على النطق، وكذا كمية الاستثارة والدافعية التي يحصل عليها من خلال مرحلة نموّ الكلام، دون أن ننسى أنّ انتقاد الوالدين لكلام الطفل ومطالبته بالكمال في النطق يؤدي به إلى تحاشي الكلام أمامهم ممّا يؤدي إلى ظهور اضطرابات النطق"⁴

¹ - أحمد نائل الغريز وآخرون: النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، ص 25.

² - حليمة قادري: مدخل إلى الأرتوفونيا -تقوم اضطرابات الصوت والنطق واللغة-، ص 84.

³ - عبد العزيز الشخص: اضطرابات النطق والكلام، ص 177.

⁴ - أحمد نائل الغريز: ص 28.

كما يلعب التقليد ومحاكاة الأنماط اللغوية غير السليمة دورًا هامًا في حدوث العيوب الكلامية اعتقادًا من الطفل بأن ما سمعه وما قلده هو النموذج اللغوي السويّ الذي لا بدّ أن يحتذي به.

د- الأسباب الوراثية: وتؤكد الدراسات أن الاضطرابات الكلامية الأكثر شيوعًا بين الأفراد، قد عانى منها أحد أفراد الأسرة أو الأقارب منها، مما يزيد من احتمالية أن تكون العوامل الوراثية سببًا مهمًا للإصابة بهذه العيوب الكلامية.

5- نماذج من العيوب الكلامية:

أ- التأتأة:

1- تعريفها: تعرّف بأثما: "نوع من التردد والاضطراب في الكلام، حيث يردّد الفرد المصاب حرفًا أو مقطعًا ترديدًا لا إراديًا، مع عدم القدرة على تجاوز ذلك المقطع إلى مقطع آخر"¹

فالتأتأة اضطراب يؤثر على إيقاع الكلام ناتج عن خلل في تدفق الكلام بسلاسة، بسبب أزمات توقّعية وتكرارية مرتبطة بوظائف التنفّس والنطق، فهي مشكلة تواصلية متعدّدة الأبعاد ومعقّدة للغاية، ويمكن ملاحظتها بسهولة، ف"الشخص الذي يعاني من التأتأة يعاني من مشاعر القلق والحجل والارتباك وسوء التكيف النفسي"²، فهذا الشخص يعلم تمامًا ما سيقوله ولكنّه في لحظة ما، لا يكون قادرًا على قوله بسبب التكرار اللاإرادي، أو الإطالة أو التوقّف، فتظهر عليه إضافة إلى ذلك مجموعة من السلوكيات المرئية كغمز الأعين، واهتزاز الرأس، عبوس الوجه، التوتر العصبي، التعرّق.

2- أسبابها: إنّ معظم الحالات التي تعاني من هذا الاضطراب، تعود عوامل إصابتها إلى أسباب عضوية-نفسية:

- السبب العضوي يرجع إلى صراع بين نصفي كرة المخ، الإصابة المزمنة بأمراض الجهاز التنفسي، اضطرابات الجهاز السمعي، محاولة الكلام أثناء عملية الشهيق.³

- السبب النفسي يرجع إلى القلق وفقدان الشعور بالأمن، الشعور بالنقص والدونية، الصدمات النفسية، الانطواء، الحرمان العاطفي.

3- علاجها: يحدّد علماء الأرتوفونيا مدخلين لمعالجة التأتأة وهما المعالجة الطبية في حالة وجود خلل عضوي في الأجهزة المسؤولة عن عملية الكلام.

¹ - الزراد، ص 28.

² - إبراهيم الزريقات: اضطرابات الكلام واللغة -التشخيص والعلاج-، دار الفكر ناشرون، عمان، الأردن، ط 1، 2005، ص 243.

³ - ينظر، حليلة قادري: مدخل إلى الأرتوفونيا، ص 110.

أما المدخل الثاني فيكمن في العلاج النفسي من خلال "التخلّص من العامل الاضطرابي الذي أدّى إلى التأتأة عن طريق توفير الأريحية النفسية للمتكلّم"¹

ب- الحبسة (الأفازيا):

1-تعريفها: عزفت بأنّها "عدم القدرة على النطق وإخراج الصوت، كما تدلّ أيضًا على تعطلّ في الوظيفة الكلامية من حيث قدرة الفرد على الإدراك الصوتي، والتعبير بالرموز سمعًا وبصرًا أو كتابةً أو نطقًا"²، إذ يتميّز المصاب بهذا المرض بالفقدان الجزئي أو الكلي للغة، حيث لا يستطيع الفرد المصاب التعبير عن نفسه (اضطراب اللغة التعبيرية)، أو لا يدرك ما يقوله الآخر، فلا يمكنه فكّ الرموز المسموعة (اضطراب اللغة الاستقبالية)، أو اجتماع الاثنين (خلل في اللغة التعبيرية والاستقبالية).

ويحدّد محمد كشاش المظاهر التالية التي تتمظهر فيها الأفازيا:³

- فقدان القدرة اللغوية على إنتاج أي أداء لغوي منطوق أو حتّى مكتوب.
- عدم القدرة على تسمية الأسماء.

- عدم التحكّم في القواعد النحوية الضابطة للأداء اللغوي الشفوي أو الكتابي.

2-أنواع الحبسة:

أ-الحبسة الحركية (اللفظية): وتسمى أيضًا بحبسة "بروكا" نسبة إلى مكتشفها، وتحدث نتيجة تلف خلايا الجزء الخارجي من التلفيف الجبهي بالمخ والقريب من مراكز الحركة لأعضاء الكلام، حيث يفقد المصاب بهذا المرض الكلامي القدرة على التعبير الكلامي"⁴، ففي العادة المصاب بالأفازيا يعاني من شلل في النصف الأيمن من الجسم، ويشمل ذلك أعضاء النطق وخاصة اللسان، ممّا يحدّد من قدرته على إنتاج الكلام ومن التعبير الشفوي، فتكون كلماته قليلة وتنحصر قدرته على التسمية، كما تحذف الكلمات الوظيفية كحروف الجرّ والعطف، وأسماء الإشارة ويرافق كلّ ذلك عدم القدرة على التنسيق في الكلام.

¹ - مصطفى فهمي: أمراض الكلام، مكتبة مصر، القاهرة، ط2، دت، ص73.

² - فيصل الزراد، ص201.

³ - ينظر، محمد كشاش: علل اللسان وأمراض اللغة، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1988، ص30.

⁴ - محمد رفيقي: سيكولوجيا اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص51.

ب- الحبسة الحسية: وأطلق عليها أيضًا "حبسة فرينيك" نسبة إلى مكتشفها العالم الألماني، وتنم عن وجود خلل في "التلفيف الصدغي الأول من النصف الأيسر من الدماغ"¹، وهذا ما يؤدي إلى اضطراب في وظائف السمع لقرب منطقة الإصابة على مستوى الدماغ من المنطقة السمعية، وبالتالي اضطراب في القدرة على ترديد الكلمات، وقد يصل ذلك إلى عدم فهم معنى الجملة كاملة على الرغم من فهمه كل لفظ على حدى، وقد تطوّر إلى حالات يجد نفسه يستخدم كلمات في غير مواضعها، فلا يمكن إلا أن نصف المصاب بهذا الاضطراب بأنه "يتكلّم برداءة وتنقصه المفردات والقواعد"²

ج- الحبسة النسيانية: وتسمى أيضًا بحبسة اللاتسمية، وتمتاز "بفقدان القدرة على التسمية، مع وجود مشكلات في استرجاع الكلمات"³، أي أنّ المصاب بهذا يفقد القدرة على تذكر أسماء الأشياء أو المواقف أو الصفات أو العلاقات، فيضطرّ إلى التوقف عن الكلام ليجد الكلمات المناسبة، أو استبدال كلمة بأخرى، وتأخذ استجاباته عدّة صور منها:

- عدم القدرة على تسمية الأشياء الأقل شيوعًا مع أنه قادر على تسمية الشائع منها.

- اللجوء إلى ذكر وظيفة الشيء واستعمالاته عوضا عن تسميته.⁴

- وقد تظهر الأفازيا النسيانية كعرض لمرض الزهايمر أو أمراض الشيخوخة.

3- علاجها: تختلف الأساليب العلاجية المستخدمة باختلاف نوع الحبسة الكلامية وأعراضها وأسبابها، وكذا باختلاف حاجات المريض وطبيعته، وتركز أغلب الطرق المستخدمة في العلاج على الأنشطة العلاجية داخل العيادات، وعلى مهارات الفهم السمعي أو الذاكرة، والتدريب الكلامي (لاسيما الأفازيا الحركية) الذي يساعد المريض على تعلّم مفردات كثيرة مقرونة بصورها المرئية.

ومّا لاشكّ فيه أنّ للعوامل النفسية أثر كبير في العلاج، ويؤكّد مصطفى فهمي على دور التشجيع ورفع الروح المعنوية مما يساعد المصاب على الراحة والاسترخاء والسرور وهذا كلّه يسهّل عملية العلاج.⁵

¹ - حليلة قادري: مدخل إلى الأرتوفونيا، ص 185-186.

² - باسم مفضي المعايطة: عيوب النطق وأمراض الكلام، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2011، ص51.

³ - الزريقات: اضطرابات الكلام واللغة، ص282.

⁴ - ينظر، شحذة فارح وآخرون: مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل، بيروت، دط، ج1، ص31.

⁵ - ينظر، مصطفى فهمي: أمراض الكلام، ص100.

ج- اللثغة:

1-تعريفها: وهي "أن يُعدل بحرف إلى حرف آخر"¹، بشرط أن يكون الصوت المستبدل مشابهاً للصوت المبدل.
2-أسبابها: يعدّ الخلل في أعضاء الجهاز النطقي السبب الأبرز في حدوث هذا العيب الكلامي، فقد تكون بنية الأسنان أهمّ هذه الأسباب، إذ تشترك الأسنان في إخراج عدد من الأصوات، وتشوّهها، وتركيبها غير الطبيعي يؤدي إلى حدوث نطق غير سليم لها.

3-أنواعها: إن الأصوات التي تلحقها اللثغة هي: الرّاء واللام، السين والقاف، وقد فصلها الجاحظ شرحاً وتمثيلاً في قوله "الألتغ هو الذي يجعل الرّاء غيناً أو لاماً، أو يجعل الرّاء في طرف لسانه، أو يجعل الصاد فاءً، وقيل هو الذي ينحرف لسانه عن السين إلى الثاء"² ويضيف قائلاً: "كما تعرض اللثغة للقاف، فهي التي يجعل صاحبها القاف طاءً، فإذا أراد القول: قلت له قال: طُلت له، أمّا اللثغة التي تقع في اللّام، فإن صاحبها يجعل اللّام ياءً، يقول: جمّي بدل جمل، وآخرون يجعلون اللّام كافاً، يقولون: علّة: عكّة"³

إذن: اللثغة

أ-رائية: يقلب الرّاء إلى: ياء: رامي ← يامي

غين: رامي ← غامي

لام: رامي ← لامي

ب-سينية: أن يجعل من السين: ثاء: سامي ← ثامي

شيناً: سامي ← شامي

خاء: سامي ← لامي

ج-قافية: أن تستبدل بصوت: الطاء: طلب ← قلب

د-جيمية: تقلب الجيم: دالا: جمل ← دمل

هـ-لامية: تبدل اللّام ياء: أجل ← أيل

كافاً: أجل ← أكل

¹ - محمد كشاش: علل اللسان وأمراض اللغة، ص35.

² - الجاحظ: البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، دط، ج1، ص34.

³ - المرجع نفسه، ج1، ص34.

د-الخمخمة:

1-تعريفها: وهي خلل صوتي ينتج عنه رنينٌ أنفي يحدث نتيجة لعدم إغلاق الحلق اللين أثناء الكلام مما يؤدي إلى خروج الهواء عبر الأنف¹، فيجد المصاب بهذا العيب صعوبة في نطق الأصوات عدا صوتي النون والميم، إذ تخرج بطريقة مشوهة غير مألوفة، فتبدو على الأصوات المتحركة غنة، أما الأصوات الساكنة فتأخذ أشكالاً مختلفة من الشخير والإبدال.

2-أسبابها: يتميز هذا العيب عن سائر الأمراض الكلامية بسهولة إدراكه وملاحظته بمجرد نطق الأصوات.

وترجع أسبابه إلى عضوية بحتة، أي وجود فجوة في سقف الحلق منذ الميلاد، إما في جزءه الصلب أو اللين.

3-علاجها: يتضمّن علاج الخمخمة جانبين:

1-جانب طبي جراحي: لإزالة سوء التركيب العضوي، ويكون من خلال ترقيع الفجوة الموجودة في سقف الحلق.

2-العلاج الكلامي: ويقصد به التدريب على النطق السليم من خلال تدريبات تمسّ عملية نطق المصاب للأصوات أي: تضبط عملية إخراج الهواء، وأخرى جذبه إلى الداخل.

ه-اللجلجة:

1-تعريفها: هي "تشنجٌ موقفي يكون على شكل احتباس في الكلام يعقبة انفجار أو على شكل حركات ارتعاشية متكررة"²، فهي إعاقة في الكلام، وتكرار سريع لعناصر الكلام يصاحبه تشنجات في عضلات **النط.**

تعدّ اللجلجة من أخطر وأشهر العيوب الكلامية، فهي عيب يمَسّ طلاقة النطق "فيبدو الكلام داخلا بعضه في بعض"³

2-مظاهرها:

1- التكرار أي تكرار الأصوات والمقاطع والكلمات وهو من أهمّ السمات المميزة للجلجة.

2-إطالة الأصوات لاسيما المتحركة منها.

3-التوقّفات الكلامية أي الإعاقة الآلية للكلام، وتطول وتقصّر هذه التوقّفات تبعًا لشدّة الاضطراب والتوتر العضلي.

¹ - ينظر، باسم المعاينة: غيوب النطق وأمراض الكلام، ص 60.

² - أحمد العزيز، ص 116.

³ - صالح عبد القادر سليم: الدلالة الصوتية، ص 87.

3-أسبابها: تظهر اللججة في طور الطفولة المبكرة، وتمس اللفظ الواحد من خلال تكرار صوته الأول لعدد المرات، وقد تكون في الجملة فينطق الكلمة الأولى ثم يتوقف عن الكلام، وترجع اللججة إلى الأسباب التالية:

-الأسباب النفسية الراجعة إلى الأمراض النفسية التي تنشأ في الطفولة ثم تتفاقم مع مرور الوقت كالقلق والتوتر والشعور بانعدام الأمن.

- بعد إدراك الطفل لإصابته بهذا المرض ستتولد عنده مخاوف من ممارسة الكلام.¹
- إفراط الوالدين في رعاية الطفل إلى حدّ التدليل المتطرف، أو الحرمان العاطفي.
- إذن أي تهديد للاتزان العاطفي يساهم في ظهور اللججة.

4-علاجها: تتمثل طرق العلاج في التركيز على العلاج النفسي من خلال:²

- استخدام الاختبارات الشخصية للكشف عن شخصية المصاب باللججة من اتجاهاته وانفعالاته.
- الإرشاد النفسي للمريض، والإرشاد الأسري للعائلة.
- استخدام الإيحاء والإقناع لمعالجته المصابين باللججة للحدّ من خوف الطفل الناجم من عيوب الكلام.
- استخدام طرق العلاج الكلامي باستخدام الاسترخاء الكلامي (تعليم الكلام من جديد للتخلص من الاضطرابات أثناء الكلام).

خاتمة:

تقع مسؤولية اكتشاف المرض الكلامي على عاتق الأولياء، فإذا لاحظوا وجود قصور لغوي واضح لدى أطفالهم، ينبغي مراجعة الأخصائي في عيوب النطق وأمراض الكلام حتى يتمّ مواجهة المشكلة بشكل مبكّر، وبالاعتماد على أسس ومبادئ عملية سليمة من خلال تحديد طبيعة المرض وتشخيص أعراضه وأسبابه، ثم البحث عن آليات العلاج الفعّالة.

¹ - مصطفى فهمي: أمراض الكلام، ص197.

² - ينظر عبده العزيز: النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، ص119.

المحاضرة الثالثة عشر: اللغة والاتصال

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

- 1- أن يكون الطالب قادرا على تحديد وظائف اللّغة المختلفة ، و أن يركّز على الوظيفة التواصلية أكثر.
- 2- أن يحدّد الفروق الجوهرية بين دورتي سوسير وياكسون في شرح اللغة.

تمهيد:

تعدّ اللغة الوسيلة الاتصالية الأساسية في نقل المعاني والخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية، وأهم آليات التواصل والتبليغ، لذلك فهي تؤدي أدوارًا مهمّة في الحياة الإنسانية لا يضاهاها في ذلك وسيلة أخرى من وسائل التواصل الإنساني من إشارات وصور ورسوم...

فما اللغة؟ وما الاتصال؟ وكيف يجتمعان؟

1- تعريف اللغة: عرّفت اللغة تعريفات عدّة، ننتقي منها ما يلي:

يعرّفها ابن خلدون بقوله: "اعلم أنّ اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلّم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة مقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهي في كلّ أمة بحسب اصطلاحاتها"¹

ومن هذا التعريف نستشف القضايا التالية:

- 1- وسيلة يعبر بها المتكلّم عن آرائه وأحاسيسه.
- 2- صفة الإفادة، فاللغة مقصودة تسعى إلى إفهام السامع مقصود المتكلّم.
- 3- صفة الإرادية فاللغة صورة للمعاني الدّهنية.
- 4- اللغة ملكة لسانية ترسّخت حتّى ظهرت للمستمع أنّها مكتسبة بالطبيعة، ويؤكّد ذلك بقوله: "هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكّنت ورسّخت فظهرت في بادئ الأمر أنّها حيلة وطبيعة"²

¹ ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تح: أحمد جاد، دار اللغة الجديد، القاهرة، ط1، 2014، ص548.

² نفسه، ص562.

وتعريف ابن خلدون للغة قريب جداً من تعريف ابن جني الذي يعرفها "حدّ اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"¹

فكلاهما عدا اللغة نشاطاً إنسانياً مكتسباً، ومتواضعاً، فلكلّ أمة لغتها المعبرة عنها، لذا تمّ النظر إليها من جانبين: طبيعتها الإنسانية، ووظيفتها التواصلية، وهو ما يؤكّده فندريس بقوله: " في أحضان المجتمع تكوّنت اللغة يوم أحسّ الناس بالحاجة إلى التفاهم فيما بينهم"²

وعموماً تشير اللغة إلى القدرة على استخدام الرموز بانتظام ليحقّق هذا الإنسان إنسانيته، فاللغة هي الإنتاج الأكثر غموضاً للعقل الإنساني.

2- وظائف اللغة:

حدّدت وظائف اللغة كالآتي:³

- أ- وظيفة نفعية: إذا يتمّ بها تحقيق وإشباع رغبات الفرد.
- ب- وظيفة تفاعلية: إنّ تفاعل الأفراد لا يتمّ إلاّ باستخدام اللغة.
- ج- وظيفة تنظيمية: بما يتحكّم الفرد في سلوك الآخرين على شكل أوامر ونواهٍ، فالكلمة هنا تأخذ قوّة الفعل.
- د- وظيفة رمزية: هي تجسيد الأشياء في الذهن رغم غيابها، فاللغة مجموعة من الرموز التي يعبر بها عن الموجودات والمجرّدات.
- هـ- وظيفة تخيلية: يهرب بها الفرد من واقعة منتجاً إبداعاته التي تعكس انفعالاته وتجاربه، من خلال الجنوح إلى الخيال ليحقّق التوافق والتكيف.
- و- الوظيفة التواصلية: اللغة وسيلة الاتصال بين الفرد والمجتمع، وبين الأفراد داخل المجتمع.

¹ - ابن جني: الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، دط، 1973، ج2، ص33.

² - ج فندريس: اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلومصرية، دط، القاهرة، 1950، ص35.

³ - ينظر، سامي عبد القوي: علم النفس الفيزيولوجي: دار النهضة المصرية، القاهرة، ط2، 1995، ص204.

3-تعريف الاتصال:

لفظة اتصال (Communication) مشتقة من اللفظ اللاتيني Commis والذي يعني "عام أو شائع يذيع عن طريق المشاركة"¹، إذ تتضمن عملية الاتصال تفاعلاً مستمرًا بين شخص على الأقل في إطار سياق اجتماعي.

لذا فهو "عملية مستمرة يتم بمقتضاها تكوين العلاقات بين أفراد المجتمع وتبادل المعلومات والآراء والأفكار في رموز دالة لتحقيق أهداف معينة"²، ولا يتحقق الاتصال إلا من خلال عمليتي الإرسال والاستقبال أين يتم تحويل الألفاظ إلى معانٍ وأفكار واضحة الدلالة والعكس، ولا يمكن فهم ماهية الاتصال إلا من خلال المحددات التالية:

1- للاتصال عناصر متعددة ومتغيرة تتفاعل معًا لتحديد كفاءتها، ولها سمات إنسانية، فهي عملية مستمرة لا تتوقف ولا تتجمد عند نقطة معينة.

2- يعدّ التفاعل المتبادل بين طرفي الاتصال عنصرًا مهمًا لأنّ الفعل التواصلي فعل تبادلي مشترك.

3- تعدّ اللغة عنصرًا مهمًا في تحقيق عملية التواصل لأنها الأداة الرئيسية التي تترجم الأفكار.³

4- الاتصال عملية معقدة تتضمن عناصر متشابكة تبدأ بالمرسل الذي يتولى مهمة تحويل الرسائل الذهنية إلى رموز لغوية، يستقبلها المتلقي عن طريق قناة ناقلة، وتحدد وظيفته في فك رموز الرسالة والاستجابة لها.

¹ - مجموعة من المؤلفين: مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والعلم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص60.

² - مرفت الطرابيشي، عبد العزيز السند، نظريات الاتصال، دار النهضة، القاهرة، دط، 2006، ص18.

³ - ينظر، المرجع نفسه، ص19.

4- أشكال الاتصال:

أ- **الاتصال الذاتي:** وهو الاتصال الذي "يتمّ بين الفرد ونفسه في محاولة لتنظيم إدراكه عن الأشياء والمواقف والأحداث التي يتعرّض لها، أو حول ما يتلقاه من معلومات وأفكار باعتبارها منبهات أو مثيرات تتطلب منه استجابة ما"¹، ويجزى هذا النوع باهتمام الباحثين في مجال علم النفس حيث يكون الاهتمام حول دراسة عمليات الإدراك واكتساب المعاني وتفسيرها والعوامل المؤثرة في ذلك.

ب- **الاتصال المواجهي (الوجهي):** وهذا النوع يتمّ بين الأفراد مواجهة أي حين يلتقي الشخص وجهًا لوجه فيتبادلان الرموز قصد تحقيق التفاعل، ويتميّز الاتصال المواجهي ب:²

1- وجود شخصين أو أكثر يلتقيان وجهًا لوجه باستخدام الحواس والرموز اللفظية وغير اللفظية.

2- ينجم عن هذا أن يكون الاتصال قائمًا على المشاركة، فالسلوك الاتصالي للطرف الأول مرتبط بالسلوك الاتصالي عند الشخص الآخر.

3- يتواصل التفاعل المرّكز من خلال تبادل الرسائل، أي أن الفرد يدي برسائل موجهة للآخر تعبّر عن اهتمامه بمواصلة الاتصال.

4- الوضع الذي يحدث فيه الاتصال الواجهي وضع لا يتمّ الإعداد له مسبقًا، ولا تحكمه إلا قوانين قليلة، إذ يمتاز بالتلقائية.

ج- **الاتصال التنظيمي:** وهو نمط يتمّ داخل المؤسسات والمنظمات ويهدف إلى ضمان انسياب المعلومات والأفكار من المستويات الإدارية المختلفة إلى المرؤوسين، وانتقال التغذية الراجعة* من المرؤوسين إلى المستويات الإدارية المختلفة.

¹ - مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلّم، ص72.

² - ينظر، عصام سليمان موسى: المدخل في الاتصال الجماهيري، مكتبة الكناي، الأردن، ط1، 1986، ص48.

*- وتسمى أيضًا الصدى، وهي ردّ المتلقي على رسالة المرسل الذي قد يستخدمه هذا الأخير في تعديل رسالته اللاحقة.

د- الاتصال الجماهيري: هو اتصال منظم ومدروس "يقوم على إرسال رسالة علنية وعامة صادرة عن مؤسسة للاتصال بالجماهير، وترسل الرسالة عبر وسيلة آلية تتميز بقدرتها على صنع نسخ كثيرة من الرسالة الأصلية، لتوزع على جمهور عريض ومتفرق وغير متجانس"¹

ويتميز هذا النوع بـ:

- 1- المتلقي جمهور ضخم، يتصف بعدم تجانس أفراده في القدرات والأعمار والميولات.
 - 2- لا وجود لعنصر المواجهة بين المرسل ومتلقيه.
 - 3- التغذية الراجعة غير ملاحظة.
 - 4- اتصال أحادي الاتجاه، أي أنّ الرسالة تنتقل من مرسل إلى متلقي دون حدوث العكس.
 - 5- استخدام قنوات اتصالية تكنولوجية وإعلامية.
 - 6- الاتصال الجماهيري عملية منظمة ومدروسة، تتطلب مخصصات مالية ضخمة.
- 5- معوقات الاتصال:** تعني عملية الاتصال في بعض الأحيان مجموعة من العوائق التي من شأنها تعطيل فعالية

الاتصال، منها ما هو متعلق بالمرسل أو المتلقي أو الرسالة أو حتى القناة.

- 1- الحالة المزاجية للمرسل التي تؤثر على سلامة وصحة الرسالة.
- 2- حصول التشويش، فهو أي خلل أو تحريف قد يمس الرسالة أثناء الإرسال أو الاستقبال، وينقسم إلى نمطين: تشويش دلالي يمس معنى الرسالة، ويحصل نتيجة استخدام المرسل لرموز لا يعرفها المتلقي، أو إساءة فهم هذه الرموز لغموضها وتشعب معانيها.

تشويش ميكانيكي: ويتعلق بالظروف المحيطة بعملية التواصل من ضجيج ورياح، والتي تؤثر على عملية فهم الرسالة².

¹ - المرجع السابق، ص52.

² - ينظر، مجموعة من المؤلفين: مهارات الاتصال والتفاعل، ص86.

3- تباعد الخبرة المشتركة بين المرسل ومتلقيه، أي الاختلاف في التفكير والمعتقدات والايولوجيا، كما تتدخل البنية الاجتماعية والاقتصادية والميول الشخصية في إنتاج الرسالة وفهمها، وكلما تباعدت الخبرة المشتركة كلما قلت فعالية الاتصال، وكلما تقاربت وتشابهت الخبرة كلما نجحت عملية الاتصال.

4- عدم امتلاك المرسل والمتلقي للمهارات الاتصالية من قدرة على التحدّث والقراءة والإنصات.

5- عدم اختيار المرسل للوقت المناسب لإرسال رسالته.¹

6- الأحكام والافتراضات المسبقة التي يفترضها المتلقي مسبقاً على المرسل مما يؤدي إلى انتقاء الرسالة واختيار ما يتناسب معه وترك ما لا ينطبق عليه.

6- اللغة والاتصال وفق المنظور السوسيري:

أ- اللغة:

يعدّ سوسير أول بنيوي يؤسّس لنظرية التواصل، رغم أنّه لم يتحدّث بشكل صريح عن التواصل، وإنّما أشار إليه في معرض حديثه عن ثنائية لغة / كلام فيما أسماه بمدار الكلام رغم أنّه لم يخصّص له فصلاً أو مبحثاً في محاضراته. ينطلق سوسير من اعتقاد جازم بأنّ "اللغة والكلام عندنا ليسا بشيء واحد، فإنّما هي منه بمثابة قسم معيّن وإن كان أساسياً"²، ثمّ أنّ الكلام خليط غير قابل للتصنيف ضمن أي قسم من أقسام الظواهر البشرية، بخلاف اللغة لأنّها قابلة للتصنيف، فاللغة "كلّ بذاته ومبدأ من مبادئ التبويب"³

إنّ اللغة -انطلاقاً ممّا سبق قابلة للدراسة بوصفها صيغاً وقواعد، فهي الموضوعية في كتب النحو والمعاجم"⁴

كما حدّد سوسير اللغة في إطارها الإستعمالي، وجعل منها واقعة اجتماعية ليست مجردة، بل متواجدة بالفعل

¹ - محمد الظفيري: فنّ الاتصال اللغوي ووسائل تنميته، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1999.

² - فرديناند دي سوسير: محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي، مجيد النّصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، دط، 1986، ص29.

³ - نفسه، ص31.

⁴ - نفسه، ص31.

في عقول الفرد، فهي وفق هذا "مجموع كلي متكامل كامن ليس في عقل واحد، بل في عقول جميع الأفراد"¹ فتأكيد سوسير بأن اللغة مؤسسة اجتماعية متميزة هدفها التواصل، فمؤداه أهما لا توجد إلا في سياق اجتماعي، أي في إطار مجموعة بشرية متجانسة لغويًا وهذا الاعتقاد ينفي سمة الظاهرة الطبيعية عنها فهي اجتماعية تواضعية أي عدم تناسب نظامها، وانتظام الأفكار في العقل والأشياء في الواقع، أما عددها نظامًا مستقلًا فهذا يؤكد عدم خضوعها لمعطيات خارجة عنها كنظام الأشياء في الوجود، ونظام الأفكار في المنطق، فهو نظام لا يتأثر بغيره من مؤسسات المجتمع، بل بالفرد.

ب- دورة التخاطب عند سوسير:

يشترط سوسير لحدوث التواصل وجود شخصين على الأقل، أما بداية انطلاق فعل التواصل، أو ما سماه بدارة التواصل، فتكون "في دماغ أحد المتحاورين حيث تترابط وقائع الضمير المسماة تصورات (Concepts) مع تمثيلات العلامات الألسنية، أو الصور السمعية المستخدمة في التعبير عنها"²

تبدأ عملية التواصل -في فكر سوسير- من دماغ المتكلم (أ) متخذة شكل تصورات ذهنية تحيل على مجموعة من الأصوات السمعية، أين تنقل إلى أعضاء النطق على شكل شحنة مترابطة بالصور السمعية، حينها تنطق، أي تتحوّل الصور الذهنية إلى أمر محسوس (ذبذبات صوتية منتشرة)، يتم التقاطها من الشخص (ب) أو المتلقي.

[أ] تصوّر ذهني ← أصوات ← استماع (أذن) [ب]

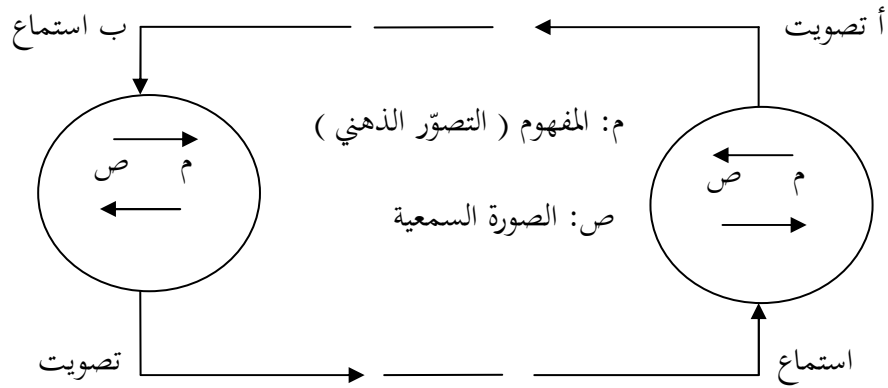
ثم تستمرّ الدارة في اتجاه معاكس مع المستمع هذه المرّة، والذي يتحوّل إلى باث، أما الشخص (أ) سيتحوّل إلى مستمع أو متلقي، إذ "يترسّم مخطط الدارة من جديد بطريقة عكسية مقارنة بمساره الأول، فيأخذ الفعل الجديد مسارًا له -الطريقة الأولى نفسها- أي من دماغ (ب) إلى دماغ (أ)، ويستمرّ في المرحلة المتتالية نفسها"³

¹ - أحمد مومن: اللسانيات -النشأة والتطور-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 2015، ص123.

² - محاضرات في الألسنية العامة، ص23.

³ - نفسه، ص23.

ولشرح هذه الدورة اقترح سوسير هذا المخطط:



ويمكن تقسيم الدورة التواصلية عند سوسير إلى العناصر التالية:

- 1- عنصر فيزيولوجي خارجي تمثله الأعضاء النطقية والسمعية، والعضو الداخلي المتمثل في المخ.¹
 - 2- عنصر نفسي قائم على الاستعداد السيكلوجي لإصدار الرسالة وتلقيها، أي ما تعلق بالصور الكلامية، والتصورات الذهنية.
 - 3- العنصر الفيزيائي، والمتعلق بالموجات الصوتية الصادرة أو المتلقاة.
- والتواصل عند سوسير لا يقتصر على استعمال المتكلم لعلامات اللغة الطبيعية فقط، بل يتجاوز ذلك إلى ما هو غير لفظي، لذلك فقد تنبأ بميلاد علم جديد يدرس العلامات اللغوية وغير اللغوية، تصبح فيها اللسانيات جزءاً منه، وهو السيميائية.

إنّ الدارة التواصلية عند سوسير استطاعت أن تهيئ الأرضية لغيرها إذ نجد أن رومان ياكبسون قد بنى دورته انطلاقاً من أفكار سوسير، كاعتماده على طرفي التخاطب باتّاءً ومستقبلاً أي المتكلم والمستمع عند سوسير، وكذا القدرة المستقبلية والمرسلة (السنن)، أمّا العنصر الرابع فيتمثل في الرسالة أو الصورة السمعية المنتقلة من المتحدث (أ) إلى السامع (ب) وفق تعبير سوسير.

¹ - ينظر، محمّد الركيك: نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة التواصل واللسانيات، ع24، ص66.

7- دورة التخاطب عند ياكبسون:

أ- التواصل:

يعدّ تشومسكي من مؤسسي الاتجاه الفونولوجي في دراسة اللغة، إذ أعطى أهمية بالغة في كتابه "مبادئ اللسانيات العامة" لدراسة الحقائق المشتركة بين الأنظمة اللسانية في المجال الصوتي "فلجأ إلى الاستعانة بالآلات وإدخال الأجهزة في الدراسة الصوتية، ونتج عن ذلك تطوّر هذه الدراسة، والتي أصبحت تعرف بعلم الأصوات التحريبي أو الآلي"¹

يرى ياكبسون أنّ اللغة وسيلة للتواصل الإنساني، وكلّ فعل تواصلية أو كلّ سيرورة لسانية تضمّ مجموعة من الفواعل المنظّمة للتواصل، وهي:

1- المرسل: يعدّ ركنًا حيويًا في الدارة التواصلية، فهو مصدر الخطاب ومنشئ الرسالة، ويطلق عليه أيضًا: الباث،

المخاطب، الناقل، المتحدّث، المتّصل، يتمثّل دوره في ترميز الرسالة وتحويلها إلى شكل منطوق أو مكتوب.

2- المرسل إليه: يقابل المرسل داخل الدارة التواصلية اللفظية أثناء التخاطب، وقد أطلق عليه مجازًا المصطلح

الفيزيائي المستقبل "Récepteur"² ويتحدّد دوره في عملية استقبال الرسائل المرسلّة من المرسل، وفك ترميزها

وتحويلها إلى معانٍ ذهنية مفهومة، ويقابل المستمع في دورة تخاطب سوسير، ويقوم بكلّ الأفعال التي أسندها إليه.

3- الرسالة: وتتحدّد بالخبر أو المعلومة التي تشكّل حلقة وصل بين المرسل والمتلقي، وقد تكون على شكل صور

سمعية في الخطاب المنطوق، أو علامات خطّية في الخطاب المكتوب.

4- السنن (الشفرة): وهو عبارة عن "نظام ترميزي مشترك اشتراكًا كليًا أو جزئيًا بين المرسل والمتلقي"³ أي هي

¹ - بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2006، ص108.

² - الطاهر بومزير: التواصل اللساني والشعرية -مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون-، منشورات الاختلاف، والدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، 2007، ص25.

³ - أحمد منور: مفهوم الخطاب الشعري عند رومان جاكبسون من خلال كتابه مقالات في الألسنية العامة، مجلة اللغة والأدب، ع2، 1994، ص80.

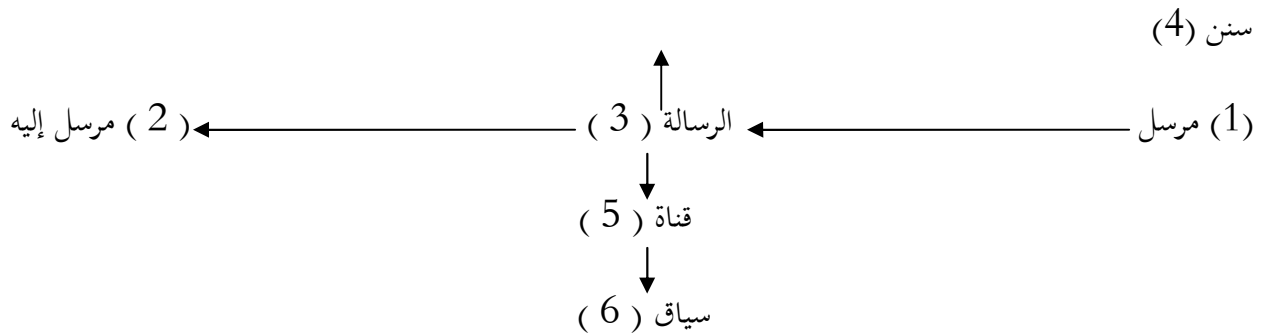
جهاز مفاهيمي يصف ويفسّر الأشكال التواصلية اللغوية وغير اللغوية، فهي مجموعة من الرموز التي إذا وضعت في ترتيب معيّن أدّت إلى وجود معنى يفهمه المرسل والمتلقي.

5- القناة:

ويطلق عليها أيضًا الوسيط أو الوسيلة، وتعدّ الوسيط الذي تنقل به الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه، وتختار هذه القناة بناء على مدى ملاءمتها لطبيعة الرسالة والمرسل والمتلقي.

6- السياق (المرجع): ويحيل إلى الملابسات والظروف التي أنجز فيه الاتصال، ويعدّ من أهمّ العناصر الأساسية لنجاحه.

وقد صاغ ياكبسون كلّ هذه عناصر من هذه العناصر في الخطاطة التالية:



ب- الوظائف اللغوية:

يؤكد ياكبسون أنّ كل عنصر من عناصر الخطاطة السابقة يؤدي وظيفة محدّدة، وهي:

1- الوظيفة التعبيرية (الانفعالية): وتركّز على المرسل لأنها "تهدف إلى التعبير بصفة مباشرة عن موقف المتكلّم تجاه ما يتحدّث عنه، وتنزع إلى تقديم انطباع عن انفعال معين صادق أو كاذب"¹، ولتحقيق هذه الغاية قد يلجأ المتكلّم إلى الآهات والتعجّب، أو نبر الكلام وتنغميمه، رفع الصوت أو خفضه، لذا نجد ضمير الأنا طاغيًا على هذه الوظيفة.

¹ - رومان جاكبسون: قضايا الشعرية، تر: محمّد الوالي ومبارك حنوز، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988، ص28.

2- الوظيفة الإفهامية (التأثيرية): وترتبط بالمرسل إليه الذي توجه إليه الرسالة فتركز على توقعه فيها، ولتحقيق ذلك نستثمر أسلوب النداء والأمر والتعجب والتمني بغرض لفت انتباه المتلقي والتأثير عليه، أين يتم توظيف ضمير "أنت"

3- الوظيفة الشعرية (الجمالية): وترتبط بالرسالة بعدّها حاملة للمعنى، وتعدّ الوظيفة المهيمنة التي صبّ عليها ياكبسون اهتمامه قصد تحويل الاهتمام من العناصر الخارجية إلى الداخلية للنص.

ولم يقصر ياكبسون الوظيفة الشعرية على الشعر دون الأجناس الأدبية الأخرى، بل تمتدّ إليها، لكنّها تعدّ الوظيفة المهيمنة على باقي الوظائف.

4- الوظيفة الماوراء لغوية (الميتالغوية): تعدّ "وظيفة كلام اللغة عن اللغة نفسها"¹، وتتعلّق بالسنن، أي الرصيد اللغوي الذي يملكه كلا المتخاطبين من الناحية التركيبية، الصرفية والدلالية، وتتمثّل في الكفاية التفسيرية أو الجهاز المفاهيمي القادر على وصف وتفسير كلّ أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي.

5- الوظيفة التنبهية: وتتمحور حول القناة، وتهدف هذه الوظيفة "إلى إقامة الاتصال بين المتحاورين أو إيقافه، مستعملة لهذا الغرض تعابير وأساليب متداولة"²، من بين هذه التعابير: ألو، هل تسمعي؟ التكرار...، ويؤكد ياكبسون أنّ هذه الوظيفة هي الوحيدة التي تشترك فيها الطيور مع الإنسان، وأنها "الوظيفة اللفظية الأولى التي يكتسبها الأطفال، لأنّ النزوع إلى التواصل عند الأطفال يسبق طاقة إصدار الرسائل الحاملة للأخبار"³

6- الوظيفة المرجعية: وتسمى أيضاً بالوظيفة التعيينية أو التعريفية وترتبط بالسياق أو المرجع، وتوظّف العلاقة القائمة بين العلامات وما تحيل عليه في الخارج الذي يجسّده المرجع أو سياق التخاطب.⁴

¹ - بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 110.

² - محمد الركيك: نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة، ص 71.

³ - رومان جاكبسون: قضايا الشعرية، ص 32.

⁴ - ينظر، محمد الركيك، ص 71.

تتعلق هذه الوظيفة في الإخبار ونقل الخبر للمتلقي، ولا يتحقق ذلك إلا بالإحالة إلى المرجع أو المصدر وفهمه قصد تلافي الغموض والالتباس تستعمل الوظيفة المرجعية ضمائر: هو، هي، هم، هنّ.

إذن تعدّ اللغة وسيلة للتواصل في منظور سوسير وغيره من البنيويين، وهي ذات وظيفة تعبيرية أي أنّ اللغة الإنسانية تؤدي مجموعة من الوظائف أهمّها التواصل، وهو موقف تبنته المدرسة الوظيفية، فاللغة أداة نتواصل بها، ونحققّ بها وظائف التواصل.

المحاضرة الرابعة عشر: الترجمة الآلية

✓ الأهداف الخاصة المراد تحقيقها:

1- أن يكون الطالب في نهاية المحاضرة قادرًا على تحديد سمات الترجمة الآلية.

2- أن يكون قادرًا أيضًا على معرفة أهم أنظمتها العالمية و معيقاتها.

-تمهيد:

تعدّ الترجمة صناعة قديمة اقتضاها وجود التعدّد اللغوي الذي عرقل عملية التواصل بين الشعوب، فساهمت في انتقال المعارف بين الأمم، وتبادل المؤثرات الفكرية والأدبية فيما بينها، لأنّها بحق "الوعاء الشامل لكلّ ما عرفه الإنسان في رحلته الطويلة من الابتكارات، وما اعترض سبيله من المصاعب المبنية أساسًا على اختلاف الثقافات وتنوّع الذهنيات وتحدّد اللغات"¹

تمثّل الترجمة الآلية أهم مناطق التفاعل بين اللغة والحاسوب، حيث تستثمر هذا التفاعل من أجل إدراك الكيفية التي يشتغل بها الذهن البشري، وآليات نموّه، حتّى يبرز رهان القرن الحالي حول الكفاءات والقدرات الذهنية الكفيلة لحلّ مشاكل المستقبل.

1- مفهوم الترجمة:

تعرف الترجمة "هي التعبير بلغة أخرى (اللغة الهدف) عمّا عبّر عنه بأخرى (اللغة المصدر) مع الاحتفاظ بالتكافؤات الدلالية والأسلوبية"².

غير أنّ نسبة هذا التكافؤ متفاوتة من مترجم لآخر، بل لا يمكن مطلقًا أن نصل إلى فكرة التكافؤ التام والكامل لأنّ اللغات مختلفة ومتمايزة من حيث المفردات والقواعد والتراكيب، لذلك دعا محمود إسماعيل الصيني إلى مراعاة الدقّة في فعل الترجمة، يقول: "الترجمة هي نقل معاني نص من لغة إلى لغة أخرى مع مراعاة الدقّة والأسلوب، والدقّة تعني مراعاة المحتوى الدلالي أو محتوى النص الأصلي، أمّا الأسلوب فمعناه مراعاة الجو الدقيق الذي كتب فيه النص شعريًا أم نثريًا

¹ - عبد الرحيم جزل: الترجمة بين النظرية والتطبيق، مجلة الترجمة والاصطلاح والتعريب، ع55، 1999، ص28.

² - روجر-ت-بيل: الترجمة وعملياتها: النظرية والتطبيق، تر: محي الدين حميدي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2001، ص42.

أم قصصياً¹، فالترجمة الجيدة حسب رأيه هي تلك التي صهرت فيها مزايا النص الأصلي في لغة أخرى، بشكل يتم فيه فهم النص الأصلي بطريقة متميزة وسلسلة من الشخص المترجم له.

أصبحت الترجمة حاليًا عملية تواصلية تستند أساسًا على العمليات المتعلقة ببث المعلومات واستقبالها لتصل في النهاية إلى إعادة بناء النتائج حسب اللغة الهدف، وترتيبها لجعل النص مقبولاً لدى المتلقي.

2 / عناصر الترجمة:

تقتضي عملية الترجمة حضور مجموعة من العناصر، التي تربط بينها علاقات محددة، وهي عناصر ضرورية ولازمة من أجل دراسة الترجمة.

وقد اقترح جون كاد فورد G.Cadford نموذجًا نظريًا يفترض ثلاثة عناصر للترجمة هي:²

أ- اللغة المصدر: وهي اللغة التي كتب بها النص الأصلي المراد ترجمته.

ب- المادة: أفكار النص.

ج- اللغة الهدف: هي اللغة التي ترحم إليها النص الأصلي.

يضاف إلى هذه العناصر عنصرًا رابعًا هو الفاعل في الفعل الترجمي "المترجم" الذي يتوسط عملية الترجمة.

3 / المترجم (الترجمان):

المترجم كاتب، أي أنّ عمله هو صوغ الأفكار في كلمات موجهة إلى قارئ "والفارق بينه وبين الكاتب الأصلي

هو أنّ الأفكار التي يصوغها ليست أفكاره بل أفكار سواه"³

إذ يعدّ المترجم بؤرة عملية الترجمة، فهو الوسيط بين المؤلف والمتلقي، إنّه الشخص الذي يمر عبره النص من اللغة

¹ - محمد إسماعيل الصيني: "الحاسوب والترجمة"، مجلة التواصل اللساني، 1996، مج3، ص91.

² - ينظر، عمر شيخ الشباب: التأويل ولغة الترجمة - نحو نظرية لغوية لدراسة الإبداع والإبداع في الترجمة، دمشق، سوريا، ط2، 2000، ص17.

³ - محمد عناني: فنّ الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط6، 2003، ص06.

المصدر إلى اللغة الهدف، فهو كاتب من الدرجة الثانية لأنه لا يملك الأفكار التي يترجمها إلى اللغة الهدف، وبطبيعة الحال تنتفي عنه حرية التصرف فيها، فهو حبيس أفكار غيره، ومقيّد بنص تمتع فيه كاتبه بمطلق حرية التعبير، وهذا ما يعزّزه سالم العيس بقوله: "ليس للمترجم حق ملكية أفكار الكاتب أو الأديب، الذي يقوم بترجمة نصه، وفي أحسن الأحوال، ما هو إلا قناة إيصال لهذه الأفكار، ولكن بمستوى اختصاصي وفني وإبداعي لا يقلّ على مستوى ما يقوم بترجمته"¹.

فلا يكفي هذا المترجم أن يكون ضليعًا باللغتين المصدر والهدف، لأنّ مهمّته لا تتوقّف عند قضية التطابق اللغوي فلا بدّ "أن يكون ملماً بكلّ ما يخص اللغة الأصل وبالشعب الذي يستخدمها، حينئذ فقط يكون المترجم كالساحر العظيم، وشيخًا للفن الثامن"².

ولأنّ المترجم في كثير من الأحيان يجد نفسه بالضرورة "كاتبًا مستترًا أو كامنًا"³، فعليه أن يتجنب تأثيره الشخصي على العمل المترجم، فهو قارئ غير عادي، لا بدّ أن يحترس من تدخّل ذاتيته وإيديولوجيته في تفسير الأثر الأدبي ونقله، لذلك فالموضوعية أهم شرط لا بدّ أن يتسمّ به، سواء تعلّق ذلك بموقفه من النص أو مؤلفه، وعمومًا على المترجم أن يكون محايدًا في نقل النص الأصلي دون زيادة أو نقصان، لذلك عدّت الترجمة من أخطر العمليات.

4- الترجمة الآلية (الحاسوبية):

لقد بدأت فكرة الترجمة المستعينة بالآلة (الحاسوب) في السبعينيات، حينئذ ما فتى الاهتمام ينصبّ على الاستعمال المتكامل لشتى الأدوات في الترجمة المحوسبة، أي التي يسخر فيها الإنسان الحاسوب.

ويرتكز هذا المشروع على الفكرة التي تقول إنّ "المصطلح المستقبلي لا بدّ أن يكون اصطلاحًا مرتبطًا بالتوليد

الآلي، لأنّ الباحث والمترجم العربي في حاجة ماسة إلى كمّ هائل من المصطلحات، ولن تتأتّى المواكبة إلاّ

¹ - سالم العيس: الترجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية - تاريخها، قواعدها، تطوّرها، آثارها وأنواعها-، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 1999، ص91.

² - جورج مونا: علم اللغة والترجمة، تر إبراهيم أحمد زكرياء، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2002، ص31.

³ - حسيب إلياس حديد: أصول الترجمة-دراسات في فن الترجمة بأنواعها كافة-، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2013، ص12.

بالتحوسب¹

أ-تعريفها: وهي ميدان بحثي وتطبيقي يقوم على أساس الترجمة من لغة طبيعة إلى لغة طبيعية أخرى باستخدام الحاسوب والأنظمة الحاسوبية²، أي أنها تضطلع بمهمتي: الترجمة للحصول على المعلومات، والترجمة بغرض نشر المعلومات.

إذن، يتحدّد مفهوم الترجمة الآلية بداية في نقل النص من لغة إلى أخرى باستخدام الآلة انطلاقاً من مجموعة من النظم اللغوية المعقدة التي تحوي قواميساً ومعاجمًا وقواعد لغوية، إذ تقوم نظم الترجمة الآلية "بتفهم الجملة في اللغة المصدر وتحليلها بناء على القواعد الموضوعية للغة المصدر ونقلها إلى اللغة الهدف، ثمّ تقوم بتوليدها في اللغة الهدف بناء على القواعد الموضوعية للغة الهدف"³، كما يستعين المترجم بهذه النظم لتقديم العون إلى الحاسبات عند إنتاج الترجمة، بما في ذلك العمليات المتنوّعة لتحضير النصوص للترجمة والمحاورة الآنية خلال الترجمة نفسها، وكذا المراجعات اللاحقة للنصوص الناتجة عنها.

تعدّ الترجمة الآلية أحد التطبيقات الأساسية للسانيات الحاسوبية "والتي تتناول الآليات الأساسية التي تقوم عليها اللغة والعقل بوصفها وصياغتها رياضياً باستخدام اللغات الصورية والاصطناعية لوضعها في نماذج، ومن ثمّ محاولة محاكاتها في البرامج الحاسوبية"⁴

فالترجمة الآلية -وفق ذلك- ليست علمًا مستقلاً، بل تستلهم أفكارها وتطبيقاتها من علوم اللسانيات، وعلوم الحاسب والمعلوماتية والذكاء الاصطناعي ونظريات الترجمة، وغيرها من الحقول التي يمكن أن توظّف لخدمة تطوير

¹ - محمد الديداوي: منهاج المترجم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص129.

² - سناء منعم: اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية - بعض الثوابت النظرية والإجرائية -، منشورات مختبر العلوم المعرفية بفاس، و عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015 ص140.

³ - سلوى حمادة: المعالجة الآلية للغة العربية -المشاكل والحلول-، دار غريب، القاهرة، ط1، 2009، ص244.

⁴ - عبد الله بن حمد الحميدان: مقدمة في الترجمة الآلية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2001، ص16.

النظم الحاسوبية، فهي تنتمي بشكل أساسي إلى البحوث التطبيقية التي توظف التقنيات والمفاهيم لمعالجة اللغات الطبيعية بواسطة الحاسوب.

ب-نظم الترجمة الآلية:

لقد أصبحت الترجمة الآلية حقيقة واقعة من حيث توفر عدد متزايد من البرمجيات والنظم التي تساهم في ترجمة النصوص، ويمكن تصنيفها انطلاقاً من طبيعة المهمة التي تتولاها إلى:

1-نظم شاملة للترجمة الآلية: وهي نظم مبرمجة للقيام بعملية الترجمة دون تدخل بشري، وقسمتها سناء منعم إلى نوعين:

أ- نظم غير مقيّدة بموضوع معيّن، تستخدم حالياً عبر شبكة الانترنت لتقديم خدمات ترجمة سريعة دون اعتبار لمستوى الدقة (مثلها نظام Systram).

ب-نظم مقيّدة بموضوع معين ذات جودة مقبولة، وتتميز هذه النظم بتعاملها مع عدد محدود نسبياً من أنماط الجمل والمصطلحات الفنية، أي تقوم على "تقليص مدى اللبس الذي يعتري التراكيب النحوية والألفاظ المعجمية بما يجعل الترجمة الآلية أقل صعوبة"¹

2-نظم دعم المترجم البشري: وهي مجموعة من النظم التي تطمح إلى مساعدة المترجم للقيام بعمله الترجمي، وترتكز معظمها على توفير الأدوات اللغوية والمعجمية المتعلقة أساساً بلغة المصدر، وترتكز أساساً على: "القواميس ومعاجم المرادفات والموسوعات، وذاكرات الترجمة ومحرّرات النصوص والمصححات الإملائية والقواعدية"²

فالهدف من هذه النظم ليس تقديم ترجمة آلية صرفة، بل إنّ الترجمة هاهنا تكون على عاتق المترجم، ويرتكز دور الآلة والمعلوماتية على توفير أرضية عمل حاسوبية متخصصة توفر للمترجم كل الأدوات البرمجية والمواد اللسانية التي يحتاجها في عمله بشكل متكامل.

¹ - مجموعة من الباحثين: الترجمة في الوطن العربي - نحو إنشاء مؤسسة عربية للترجمة-، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2000، ص210.

² - ينظر عبد الله الحميدان: مقدمة في الترجمة الآلية، ص76.

3-نظم برمجية لبناء المصطلحات والمعاجم المتخصصة: وهي نظم توفر وسائل علمية للمترجم البشري لتمييز المصطلح في لغة المصدر، وانتقاء أنسب مقابل له في لغة الهدف، وكذا إمكانية إضافة مصطلحات جديدة أو بديلة، وتقوم هذه النظم على:¹

- الترجمة بين لغات عدّة في الاتجاهين.

- تعزيز الأسس اللغوية التي تبنى عليها نظم الترجمة الآلية.

- التركيز على المعجم بوصفه قاعدة معارف تضم عددًا هائلًا من المعطيات اللغوية.

- المزج بين الأساليب الرياضية والمنطقية للحصول على معرفة لغوية يمكن للآلة التعامل معها.

ج / مراحل الترجمة الآلية: يحتزل نشاط الترجمة الآلية شأنه شأن الترجمة البشرية خطوات رئيسية هي:

1-إعداد النص قبل الترجمة: ويتطلب ذلك مجموعة من النظم هي:²

- نظم آلية لمراجعة أسلوب النص للتأكد من اتساقه وقابليته للترجمة .

- وسائل آلية للتأكد من اكتمال الرموز التي يتمّ بها توصيف النص من حيث العناوين وبداية الفقرات والجداول والصور...

2-تحليل نص لغة المصدر: ويقوم التحليل على ثلاث مراحل جزئية هي التحليل الصرفي، النحوي والدلالي، ويتم

تطبيقها تبعًا على النص المصدر المراد معالجته، وفي نهاية مرحلة التحليل يكون نظام الترجمة الآلية قد قام ببناء تمثيل للنص المصدر مصاغًا وفق قواعد اللغة الهدف.

أ-التحليل الصرفي: يتم الاستعانة بقواميس أحادية اللغة تساعد في التعرّف على الخصائص الصرفية والنحوية

والدلالية لمفردات اللغة الأصل، من خلال الوقوف على:³

¹ - ينظر، الترجمة في الوطن العربي، ص212.

² - ينظر، المرجع نفسه، ص147.

³ - ينظر، عبد الله الحميدان: مقدمة في الترجمة الآلية، ص111.

- فئة الألفاظ الصرفية والإعرابية وفئاتها الممكنة في حالة الإبهام: اسم، فعل، صفة...
- الخواص النحوية الجزئية، أهو فعل لازم أم متعدّد، اسم مؤنث أو مذكر، أو مثنى أو جمع.
- التعرّف على خصائصها الدلالية.

ب- التحليل النحوي: وفيه يتم تطبيق القواعد والعلاقات النحوية على المعلومات اللسانية (الصرفية، النحوية، والدلالية) التي تمخّضت عن مرحلة التحليل الصرفي السابقة، ويقوم التحليل النحوي على فحص جمل النص انطلاقاً من العلاقات التالية:¹

1- التسلسل: فالصفات مثلاً في العربية تتبع الموصوف، أمّا في الإنجليزية فتسبقها.

2- التعلّق: أي العلاقات التي تقيمها الألفاظ ضمن الجملة.

3- التركيب: أي مكونات الجملة وعناصرها التي تحدد طبيعتها (اسمية، فعلية).

ج- التحليل الدلالي: يعتمد البرنامج الحاسوبي في هذا المستوى على تحليل عميق للجمل للحصول على المعنى الصحيح للكلمات، وذلك بحسب العلاقات التي ترتبط بها، " ويعاد تصنيف الوظائف النحوية وفقاً لأدوارها الدلالية، وكثيراً ما نجد للكلمة الواحدة مرادفات عدّة يجب تمييزها بحسب سياق الكلام"².

أشرنا إلى أنّه يتم التعرّف على الخواص الدلالية لمفردات النص في مرحلة التحليل الصرفي، لكن في حالة الإبهام المفرداتي، يتم إعطاء بعض المفردات أكثر من معنى ممّا يؤدي في النهاية إلى إبهام الجملة فيتمّ تحليلها إلى عدّة بنى ممكنة قواعدياً، وهكذا فالتعرّف على الخصائص الدلالية لعناصر الجملة يساعد على إزالة هذه الإبهامات.

¹ - ينظر، السابق، ص112.

² - الترجمة في الوطن العربي، ص322.

3- مرحلة التحويل: بعد مرحلة التحليل يكون نظام الترجمة الآلية قد قام ببناء تمثيل مبدئي للنص المصدر، أين يتم الانتقال في مرحلة التحويل من تمثيل أولي للمصدر إلى تمثيل مبدئي مكافئ له في النص الهدف، وهو الذي يشكل الأساس في المرحلة اللاحقة (التوليد).

وتتكوّن هذه المرحلة من خطوتين:

أ- التحويل المعجمي: "وتستخدم الترجمة الآلية في هذه المرحلة قواميس ثنائية اللغة لوصف التقابل بين مفردات اللغتين المعنيتين بالترجمة، وتسمّى عادة بقواميس النقل أو التحويل أين يتمّ بالاستعانة بها للبحث عن المفردات الهدف المكافئة للمفردات المصدر واختيار المناسب منها"¹

وفي هذا النوع من التحويل يتمّ دراسة ومعالجة مشاكل تعدّد المعاني من جهة نظر اللغتين المعنيتين المصدر والهدف، من خلال إيجاد تقابلات المعاني فيما بينها.

ب- التحويل البنيوي: ويسعى إلى تحويل بنى النص المصدر النحوية والقواعدية إلى مكافئاتها في اللغة الهدف لإخراج النص الهدف كما تفرضه قواعد هذه اللغة و"تستخدم الترجمة الآلية في هذه المرحلة جداولاً أو قواميس ثنائية اللغة لوصف التقابل بين القواعد التي تحكم تركيب الجمل في اللغتين المعنيتين بالترجمة، وتدعى بجدول النقل القواعدي"² وتسبق هذه المرحلة عملية جوهريّة تتأسس عليها باقي المراحل، وهي تمثيل بنية جملة النص الأصلي على هيكل شجرة تضمّ البنى النحوية والقواعدية المميّزة للغة المصدر، كما يقام لكل شجرة في اللغة الأصل شجرة مقابلة لها في اللغة الهدف، وانطلاقاً من هذه العملية يتمّ البحث عن البنى القواعدية المكافئة لبنية الجملة المصدر في جملة اللغة الهدف أو ما يسمى بجدول النقل القواعدي.

¹ - الحميدان: مقدمة في الترجمة الآلية، ص116.

² - الحميدان: ص118.

4-مرحلة التوليد: ومرحلة التوليد متناظرة مع مرحلة التحليل حيث يتم إجراء عمليات التحليل الصرفي والنحوي والدلالي في الإتجاه المعاكس لما سبق، وتتم مرحلة التوليد انطلاقاً من مجموعة من وسائل الدعم منها:¹

- بناء قواعد بيانات للتقابلات النحوية بين لغة المصدر والهدف.

- وسائل صرفية آلية لتوليد مشتقات الألفاظ وتصريفها في صورتها النهائية.

- مولّدات نحوية آلية تستخدم قواعد رياضية لضمان سلامة التراكيب المولّدة.

لابدّ من الإشارة إلى أنّ التمثيلات الأولية التي تمخّضت عن مرحلة التحويل التي تعكس البنية اللسانية لجمل

النص المصدر هي التي تشكّل أرضية الانطلاق والعمل في هذه المرحلة من المعالجة أي توليد النص الهدف.

5-مرحلة تهذيب النص بعد ترجمته: يحتاج النص المولّد في المرحلة السابقة إلى مراجعة للتحقق من صحته وسلامته

واكتماله، وحددت سناء منعم مجموعة نظم الدعم تتضمّن "وسائل آلية للتحقق من اكتمال الترجمة من حيث عدم

إغفال المترجم لبعض فقرات النص، وكذلك عدم قيامه بإضافات من عنده دون قرينة من النص الأصلي"²

وتجدر الإشارة إلى أن الترجمة الآلية بمراحلها الخمس تتمخّض عنها قواعد لذخيرة النصوص التي تعدّ مرجعاً

أساسياً للدراسات المقارنة والتقابلية، وهذا كلّه يعزّز نظم الترجمة الآلية بقدرات جديدة قصد زيادة قدرتها التركيبية،

وتوسيع نطاقها المعجمي والمصطلحي.

د- أنواع الترجمة الآلية:

1-الترجمة الآلية المدعومة بالإنسان: وهي المنظومات التي يتولّى فيها الحاسب مسؤولية ترجمة النص المدخل إليه،

مع السماح للإنسان المترجم بالتدخل من خلال شاشة الحاسوب لمساعدته على فك الغموض أو اللبس لبعض

الكلمات أو العبارات³، أي أنّه في حالة حدوث التباس في المعنى المطلوب، أو عدم وجود معنى للكلمة المطلوبة يتمّ

¹ - ينظر: سناء منعم، اللسانيات الحاسوبية و الترجمة الآلية، ص148.

² - المرجع نفسه، ص149.

³ - ينظر، أمينة أدرودور والسعدية آيت الطالب: الترجمة الآلية ومحطة عمل المترجم، مجلّة التوليد والنسقية والترجمة الآلية، 2001، م1، ص105.

الاستفسار على الشاشة، ويطلب هذا الحاسوب الإنسان بإزالة الالتباس أو تحديث القواميس المخزنة، من خلال إضافة المعنى المطلوب، وفي نهاية الترجمة يقوم المترجم باسترجاع النص المترجم عن طريق برنامج تحديث، ليراجعه في النهاية، وفي هذه الحالة لديه الحرية، في إدخال التعديلات التي يراها ضرورية.

2- الترجمة البشرية المدعومة بالآلة: وتسمى أيضاً بالترجمة الآلية بمساعدة الحاسوب، وفيها يقوم الإنسان بالجهد الأكبر أثناء عملية الترجمة إذا صادفته كلمات لا يعرف معناها، التي تتكفل بمهمة تزويده بالمعاني الممكنة لهذه الكلمات في اللغة المطلوبة بعد أن تصفّ على شكل تقرير.

ويمكن أن نحدّد الآليات والأدوات التي يوفّرها الحاسوب للمترجم في هذه الحالة في:¹

- مساءلة بنوك المصطلحات.

- المعاجم الإلكترونية*

- البريد الإلكتروني الذي يشغله المترجم في تبادل النصوص الأصلية والمترجمة مع دور النشر.

- ذاكرة الترجمة التي تحتفظ بنتائج الترجمة لاستخدامها في نصوص متشابهة أو متطابقة.

- معالج النصوص (Word Processor) وهو نظام حاسوبي يساعد المترجم على كتابة النصوص المترجمة وتعديلها بسهولة وسرعة كبيرة.

3- الترجمة الآلية البحثية: ويقوم هذا النوع على "إدخال النص المطلوب ترجمته إلى الحاسوب، حيث يقوم البرنامج

المعدّ للترجمة الآلية بإصدار نص مترجم باللغة المطلوبة، ويتطلّب هذا النوع من الترجمة نظاماً متكاملًا ومعقدًا"²،

فالترجمة الآلية البحثية تتمّ باستخدام منظومات معقّدة، وبالاستعانة بالقواميس الآلية الشاملة إضافة إلى مجموعة من القواعد النحوية والدلالية التي تغطي اللغتين المصدر والهدف.

¹ - ينظر، سناء منعم، ص172.

* المعاجم الإلكترونية هي معاجم محوسبة أحادية أو ثنائية اللغة، تقدّم للمترجم جميع المقابلات المخزنة في ذاكرة الحاسوب، وتكون هذه المعاجم على شكل أقراص مدمجة (Cd-Rom) أو ضمن برامج معالجة النصوص.

² - سناء منعم: اللسانيات الحاسوبية و الترجمة الآلية ، ص17.

هـ- الأنظمة العالمية في مجال الترجمة الآلية:

سنذكر أهمّ النظم المشهورة في الترجمة الآلية أو ما يسمّى بالبرامج الحاسوبية المتعلقة بالترجمة الآلية:

1- سيستران (Systran): وهو من أوائل نظم الترجمة الآلية من الروسية إلى الإنجليزية، وهو يستخدم على نطاق

واسع، كما أنّ وكالة الفضاء الأمريكية ناسا (Nasa) قد استخدمته¹، ويعدّ من نظم الجيل الأول، والذي يمثّل

الجهود الأولى التي بذلت منذ أوائل الخمسينيات في مجال الترجمة الآلية، وقد طوّر سيستران ليضمّل ترجمة الإنجليزية إلى

الفرنسية، ثمّ تلتها أنظمة أخرى وصلت إلى أزيد من 23 لغة، وهذا يدلّ على قدرة النظام على التكيف مع عديد

اللغات أبرزها اللغة العربية، غير أنّ البحث في مجال اللغة العربية قد توقّف لأسباب فنية ومادية وإدارية وقانونية،

"كما أنّ بعض التجارب التي أجريت على النظام أظهرت أنّه نظام ضعيف اللغة ويحتاج إلى مجهودات جبّارة لتحسين

قدراته باللغة العربية من جهة، ولجعله يعمل على الحاسوب الشخصي من جهة ثانية"²

ويعتمد هذا النظام على نوعين من المعاجم: معجم مزدوج اللغة، ومعاجم أخرى سياقية.

2- لوغوس (Logos): يعدّ برنامجًا مناقسًا لـ"سيستران" من حيث الترجمة بالاعتماد على معجم واسع، ويتعامل

مع لغات عدّة، ويعمل هذا النظام "على الترجمة من الإنجليزية إلى الفيتنامية، وبدأ العمل به لاستخدامه في سلاح الجو

الأمريكي عام 1971 في ترجمة كتب الصيانة للمعدات العسكرية"³، وقد طوّرت لوغوس الشركة الأمريكية في

الثمانينات برنامجًا متخصصًا للترجمة من الألمانية إلى الإنجليزية، ثمّ ظهرت إصدارات لاحقة خاصة باللغات الفرنسية

والاسبانية والايطالية ولغات أخرى.

3- سبانام (Spanam): وهو برنامج يترجم من اللغة الإنجليزية إلى الاسبانية والعكس، وقد أعدّ خصيصًا

لمنظمة الصحة الأمريكية في واشنطن، وقد بدأ البحث حول البرنامج في جامعة جورج تاون لكن الفكرة طوّرت

¹ - سلوى حمادة: المعالجة الآلية للغة العربية، ص262.

² - الترجمة في الوطن العربي، ص183.

³ - سلوى حمادة: المعالجة الآلية للغة العربية، ص262.

"في منظمة الصحة الأمريكية، لكنّ العمل به سار بوتيرة سريعة، فظهرت أوّل الإصدارات نحو الاسبانية في 1976،
أمّا النسخة الانجليزية فهي قريبة العهد، ودخلت مجال التطبيق في 1984"¹

4- غيتا (Geta): ويسمى أيضاً بنظام أريان78 (Ariane78)، وتمّ تطويره في جامعة غرونوبل

Grenoble في فرنسا بدعم رسمي، وقد بدأ بالترجمة من الروسية إلى الفرنسية، "كما حاولت جماعة غرونوبل

العمل على عدد آخر من اللغات سواء في فرنسا أو خارجها (ماليزيا وتايلاند)، وتشير إحدى الدراسات المسحية

أنّ أريان78 به إمكانيات الترجمة بين الروسية والإنجليزية والايطالية والفرنسية، كما أنّها قابلة للتطبيق على اليابانية
والماليزية"²

كما سعت هذه الجامعة (غرونوبل) في محاولات عدّة لتطوير نظام هذه الترجمة الآلية من الانجليزية إلى العربية.

إضافة إلى هذه الأنظمة، توجد أنظمة حاسوبية أخرى لها من الأهمية البالغة³، وكل نظام يختص بلغات معينة، ويسعى
إلى الترجمة في مجال معين كالنسيج، والطب والاقتصاد...

خاتمة:

إنّ ما يشهده العالم من انفجار تكنولوجي، وثورة معلوماتية، يؤكّد الدور المحوري الذي يلعبه الحاسوب خاصة

بعد اقترانه بأساليب جديدة تتيح نقل المعلومات والمعارف من لغة إلى أخرى بسرعات تكاد تسابق الزمن ذاته.

لذلك تعدّ الترجمة الآلية من المواضيع الراهنة التي تسعى إلى استغلال ما توفره تقنيات المعلومات الحديثة من

إمكانيات لتحقيق معدّلات عالية في سرعة الترجمة الآلية، قصد تطوير نظمها التي تحتاج إلى مزيد من الجهد لتحسينها

وتقويمها، قصد الإسراع بعملية نقل المعرفة وتداولها بين الشعوب.

¹ - سناء منعم، ص155.

² - محمود إسماعيل الصيني: الترجمة الآلية واللغة العربية، مجلة التواصل اللساني، ع1-2، 1994، ص85.

³ - للاستزادة في غيرها من الأنظمة، عد إلى: سلوى حمادة: المعالجة الآلية للغة العربية، ص263-264.

خاتمة

بعد هذه الرحلة المعرفية عبر محاور المقياس، توصلّ البحث إلى مجموعة من النتائج أهمّها:

1- اللسانيات التطبيقية علم معاصر يعنى بتدريس اللغات، سواء أكانت لغات أمّ أو لغات أجنبية، وقد خطا خطوات واضحة ليستقلّ و يؤسّس لوجوده كعلم تطبيقي يستند على أرضية نظرية محدّدة.

2- لم تؤسّس اللسانيات التطبيقية إلاّ في ظلّ مرجعيّاتها الأصليّة سيما علم اللّغة العامّ الذي يعدّ أهمّ رافد لها، بل عقدا شراكة مثمرة تعتمد أساسًا على التبادل النّفعي للمعارف والآليات.

3- للّغة أربع مهارات: مهارتان متّصلتان بإنتاج اللّغة وترتبطان بالمرسل الذي يقوم بترميز المعاني الذهنيّة وتحويلها إلى صور منطوقة أو مكتوبة، وأخرتان متعلّقتان باستقبال اللّغة على شكل رموز أين يطلب من المستقبل تفكيك رموز هذه الرسالة وفهمها، ولا يمتلك المتعلّم اللّغة في نظامها المتكامل إلاّ بعد إجادة هذه الملكات كلاما واستماعا، كتابة و قراءة.

4- تعدّدت النظريات التي حاولت تفسير طبيعة التعلّم وكنهه، ووضع مبادئه وقوانينه، وأشهرها النظريّ السلوكية، البيولوجية والمعرفية.

5- التعلّم في الفكر السلوكي عبارة عن استجابات لمثيرات خارجيّة موجودة في البيئة، لذلك اهتمّت بملاحظة ودراسة السلوك الظاهر الذي يبيده المتعلّم، فأهملت العمليات العقلية الحاصلة في عقله، وإثما ربطت التعلّم بالتعزيز والتكرار والعادة.

6- تمّ تفسير التعلّم في النظريّة البيولوجيّة على أساس أنّ الإنسان يولد وهو مزوّد بقدرات فطريّة تؤهّله لاكتساب المعارف، وهي استعداد قبلي لا يتدخّل فيه المحيط، فالتعلّم وفقها إذن مرتبط بالنواحي الفيزيولوجية، يكون باكتساب وابتكار كفايات لغوية ومعرفية، لذلك أعطت هذه النظريّة المركزيّة للمتعلّم قلّت من شأن المتعلّم.

7- التعلّم في النظرية العقلية عملية عقلية بحتة تتوقّف على المستوى العقلي والذكائي للمتعلم، وعلى ما يملكه من استعدادات عقلية، فنادت بفكرة بنائية التعلّم يجعله نشاطا يبني من خلاله المتعلّم تعلّماته انطلاقا من معارفه السابقة و تصوّراته القبليّة، للفهم والإدراك والاسترجاع.... وغيرها من العمليات العقلية دور فاعل فيها.

8- المنهج الدراسي تصوّر عقلائيّ وشامل للنظام التربوي، لأنّه يبيّن أهداف التعليم ومضامينه، ويحدّد الشروط التي ستسير في ظلّها العملية التعلّمية التعليمية من طرائق ووسائل تعليمية وآليات للتقويم، قصد تحقيق أهداف محدّدة ومسطّرة مسبقا.

9- ركّز المنهج التقليدي على المحتوى فجعله غاية في حدّ ذاته، لذلك أعطى المركزيّة والهيمنة للمعلّم بعده مالكا للمعرفة، وأهمل المتعلّم و قدراته وميولاته فجعل منه خزّانا فارغا لا بدّ أن يحشى بالمعارف العقلية المنفصلة التي تحمل جانبيه المهاري و الانفعالي.

10- استثمر المنهج البنويّ مفهوم البني في تحديد مبادئه وأهدافه، فركّز على تعليم اللّغة كنظام متكامل يؤلّف بين عناصره بعلاقات مخصوصة، إذ اهتمّ بتعليم المفردات ضمن سياقها. وتولّد عن هذه الأفكار ظهور التمارين البنوية التي عدّت أساس التعليم ضمن هذا المنهج.

11- ثار المنهج التواصلّي في تعليمية اللّغات على المناهج السابقة، فحوّل اهتمامه من القواعد وحفظها إلى الاستخدام، إذ سعى إلى إكساب المتعلّم كفاية تواصلية يستخدم بها المتعلّم اللّغة وقواعدها، من خلال انتقاء ما يتناسب مع الموقف الاتصاليّ، أي التركيز على الوظيفة التواصلية للّغة، فانحصر دور المعلّم في هذا المنهج على تنظيم موارد التعلّم وأنشطته، واختيار المضامين المحفّزة للمتعلم.

12- تنوّع التعدّد اللّغوي بعده ظاهرة سوسيو لغوية بين الازدواجيّة اللّغويّة: وهي قدرة الفرد أو الجماعة على استخدام ضريين أو شكلين لغويين بينهما قرابة لغوية (فصحى / عامية)، والشائبة اللّغوية التي تعدّ قدرة الفرد على التحكّم في لغتين مختلفتين لا قرابة لغوية بينهما (فصحى / فرنسيّة).

13- يتأسس مفهوم التخطيط اللغوي على مفهوم السياسة اللغوية بعدها مجموع الفرضيات والرؤى النظرية التي تحاول تستهدف السلوك اللغوي من خلال تعديل اللغة واستعمالاتها وكذا وظائفها في المجتمع كإعادة تصنيفها أو ترقيةها أو حتى إصلاح بنيتها الداخلية، أما التخطيط اللغوي فهو الجانب الإجرائي التطبيقي الذي ينقل السياسة اللغوية إلى مجال الممارسة والتطبيق.

14- تعدّ الأمراض الكلامية اختلالات تصيب الأصوات أثناء تشكّلها أو النطق بما نتيجة عامل نفسي أو فيزيولوجي أو اجتماعي، وتتطلب تشخيصًا دقيقًا قصد تحديد مظاهرها للبحث عن علاج مناسب لها، وتستجد اللسانيات التطبيقية للقيام بهذه الأدوار الأرتوفونيا.

15- تؤدّي اللغة مجموعة من الوظائف كالوظيفة النفسية والتعبيرية...، غير أنّ أهم وأخطر وظيفة هي الوظيفة التواصلية التي اجتهد كل من سوسير وياكسون في تفسيرها وتحديدتها.

16- تتحدّد الترجمة الآلية للغة في استدخال الحاسوب في عملية الترجمة، أي نقل النصّ من لغة إلى أخرى باستخدام الآلة انطلاقًا من مجموعة من النظم الآلية المعقّدة.

أ-المراجع العربية:

- 1- إبراهيم الزريقات: اضطرابات الكلام واللغة -التشخيص والعلاج-، دار الفكر ناشرون، عمان، الأردن، ط1، 2005.
- 2- إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط5، 1979.
- 3- إبراهيم مصطفى ابراهيم: مفهوم العقل في الفكر الفلسفي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1993.
- 4- ابن جني: الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، دط، 1973، ج2.
- 5- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تح: أحمد جاد، دار اللغة الجديد، القاهرة، ط1، 2014.
- 6- أحمد جمعة: الضعف في اللغة -تشخيصه وعلاجه-، دار الوفاء، الإسكندرية، دط، 2006.
- 7- أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1999.
- 8- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية-، الجزائر، 2000.
- 9- أحمد عبده عوض: مدخل إلى تعليم اللغة العربية -دراسة مسحية نقدية-، منشورات جامعة أم القرى، السعودية، دط، 2000.
- 10- أحمد عليان: المهارات اللغوية -ماهيتها وطرائق تنميتها-، دار المسلم للنشر، ط2، 2000.
- 11- أحمد فوزي الصاحب: دليل المعلم حول المبادئ الأساسية في التعلّم، دائرة التربية والتعليم، الأردن، 1987.
- 12- أحمد الكنانى: سيكولوجيا التعليم وأنماط التعلّم وتطبيقاتها النفسية والتربوية، مكتبة الفلاح، الكويت، دط، 1992.
- 13- أحمد محمّد عبد القادر: طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 1986.
- 14- أحمد مومن: اللسانيات -النشأة والتطور-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 2015.
- 15- أحمد نايل العزيز وآخرون: النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، دط، 2009.
- 16- إسحاق فرحان وآخرون: المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان، ودار البشير، عمان، الأردن، ط3، 1999.
- 17- أنسي قاسم: الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003.
- 18- أنسي محمّد أحمد قاسم: مقدمة في سيكولوجية اللغة، مطبعة موسكي، القاهرة، 1997.
- 19- أنور محمّد الشرقاوي: التعلّم -نظريات وتطبيقات-، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، ط5، 1998.
- 20- باسم مفضي المعاينة: عيوب النطق وأمراض الكلام، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2011.
- 21- بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، 2006.
- 22- توفيق محمد شاهين: علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985.
- 23- تمّام حسان: اللغة العربية مبناها ومعناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دط، 1973.
- 24- توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة -مفاهيمها وعناصرها، أسسها وعملياتها-، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط4، 2004.
- 25- جابر عبد الحميد جابر: علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، دط، 1977.

- 26- جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، دط، 1982.
- 27- الجاحظ: البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، دط، دت، ج1.
- 28- جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي-مناهجه ونظرياته وقضاياها-، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2003، ج1.
- 29- جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب، القاهرة، ط2، 1997.
- 30- جميل حمداوي: التواصل اللساني والسيميائي، والتربوي، إصدار شبكة الحصري، ط1، 2015.
- 31- حسام البهنساوي: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، دار المناهج للطباعة، مصر، 1994.
- 32- حسن جعفر خليفة: فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، مكتبة الرشد، الرياض، ط4، 2004.
- 33- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المكتبة المصرية اللبنانية، مصر، دط، 2008.
- 34- حسن سليمان قورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1981.
- 35- حسيب إلياس حديد: أصول الترجمة-دراسات في فن الترجمة بأنواعها كافة-، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2013.
- 36- حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة، الجزائر، دط، 2003.
- 37- حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2014.
- 38- حليلة قادري: مدخل إلى الأرففونيا -تقوم اضطرابات الصوت والنطق واللغة، دار صفاء، الأردن، ط1، 2015.
- 39- خليل أحمد عمارة: في نحو اللغة وتراكيبها -منهج وتطبيق-، دار المعرفة، السعودية، ط1، 1984.
- 40- راشد محمد عطية: تنمية مهارات التواصل الشفوي، إيتداك للنشر، مصر، ط1، 2005.
- 41- رجاء محمود: علم النفس التربوي، دار القلم، الكويت، ط4، 1986.
- 42- رجاء محمود: التعلّم أسسه وتطبيقاته، دار الميسرة، عمان، ط1، 2004.
- 43- رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها -مناهجه وأساليبه-، منشورات المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، الرياض، دط، 1989.
- 44- زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية (الاستماع، التحدّث، القراءة، والكتابة) وعوامل تنمية المهارة اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2008.
- 45- زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1991.
- 46- زهدي محمد عبد: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، مطبعة الصفا، عمان، الأردن، دط، 2011.
- 47- زيتون حسن وزيتون كمال: التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.
- 48- سالم العيس: الترجمة في خدمة الثقافة الجماهيرية -تاريخها، قواعدها، تطورها، آثارها وأنواعها-، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 1999.
- 49- سامي عبد القوي: علم النفس الفيزيولوجي: دار النهضة المصرية، القاهرة، ط2، 1995.
- 50- سعد المبارك الرشيد، سمير يونس، التدريس العام وتدريس اللغة العربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1999.
- 51- السعيد يطوي: المناهج التربوية الحديثة، دار شيماء للنشر، الجزائر، دط، 2010.

- 52- سليم مرتم: علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2004.
- 53- سلوى حمادة: المعالجة الآلية للغة العربية -المشاكل والحلول-، دار غريب، القاهرة، ط1، 2009.
- 54- سناء منعم: اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية -بعض الثوابت النظرية والإجرائية-، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015.
- 55- شحذة فارح وآخرون: مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل، بيروت، دط، دت، ج1.
- 56- صالح أحمد زكي، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، دط، دت.
- 57- صالح أحمد زكي: نظريات التعلّم، مكتبة النهضة المصرية، مصر، دط، 1979.
- 58- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، دط، 2000.
- 59- صالح ناصر الشويخ: قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، دار وجوه للنشر، السعودية، ط1، 2017.
- 60- صبري إبراهيم السيد: تشومسكي -فكره اللغوي وأراء النقاد فيه-، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 1989.
- 61- الطاهر بومزبر: التواصل اللساني والشعرية -مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكسون-، منشورات الاختلاف، والدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، 2007.
- 62- طاهر علي علوان: مع التعبير الكتابي -طبيعته ومجالاته ومهاراته-، إصدارات جامعة عين شمس، مصر، دط، 1993.
- 63- طه علي الدليمي، سعاد الوائلي: اللغة العربية -مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005.
- 64- عابد توفيق الهاشمي: الموجّه العلمي لمدرّسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1993.
- 65- عايش محمد زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الأردن، 2007.
- 66- عبد الرحمن الحميس: فن الاستماع وطرق تدريسه واختباره، عالم الفكر، الكويت، دط، 2010.
- 67- عبد الرحمن الفوزان: إضاءات لمعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الملك فهد، الرياض، دط، 2011.
- 68- عبد الرحمان القعود في كتابة: الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997.
- 69- عبد السلام عشير: الكفاية التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، دون ناشر، ط1، 2007.
- 70- عبد العزيز الشخص: اضطرابات النطق والكلام، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، دط، 1997.
- 71- عبد العزيز العضيبي: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، منشورات جامعة الملك سعود، 2002.
- 72- عبد القادر صالح سليم: الدلالة الصوتية، منشورات جامعة سبها، طرابلس، 1988.
- 73- عبد الله بن حمد الحميدان: مقدمة في الترجمة الآلية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2001.
- 74- عبد الله خطايب: تعليم العلوم للجميع، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2005.
- 75- عبد الله الكندري وإبراهيم محمّد عطا: تعليم اللغة العربية -المرحلة الابتدائية-، مكتبة الفلاح، الكويت، دط، 1993.
- 76- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، دط، 2012.
- 77- عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث -بحث في المنهج-، مطبعة الانتصار، دط، 1988.
- 78- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995.

- 79- عبده العزيز: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع التقنية، الرياض، دط، 2003.
- 80- العربي فرحاتي: أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي، وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، دت.
- 81- العربي محمد زيد: اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع - التشخيص والعلاج-، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دط، 2010.
- 82- عزة خليل عبد الفتاح: تنمية المفاهيم العلمية والرياضية للأطفال، دار قباء، القاهرة، 1997.
- 83- عصام حسن الدليمي: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2014.
- 84- عصام سليمان موسى: المدخل في الاتصال الجماهيري، مكتبة الكتاني، الأردن، ط1، 1986.
- 85- علي أبو ملحم: في الأدب وفنونه، المطبعة العصرية، لبنان، دط، 1980.
- 86- علي أحمد شعبان: قراءات في علم اللغة التطبيقي، منشورات جامعة ابن سعود، الرياض، دط، 1995.
- 87- علي أحمد مذكور-تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، دط، 2006.
- 88- علي الحديد: مشكلات تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكاتب العربي، القاهرة، دط، دت.
- 89- علي منصور: علم النفس التربوي، منشورات جامعة دمشق، دط، 1991.
- 90- عمر حسني عبد الباري: فنون اللغة العربية -تعليمها وتقييم تعلمها-، مركز الإسكندرية للكتاب، دط، 2000.
- 91- عمر شيخ الشباب: التأويل ولغة الترجمة -نحو نظرية لغوية لدراسة الإبداع والإتياع في الترجمة، دمشق، سوريا، ط2، 2000.
- 92- عمر الصديق عبد الله: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الدار العلمية، دط، 2008.
- 93- عمر عبد الرحيم نصر الله، مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، دار وائل للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2001.
- 94- غزي نبيل السيد: الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات التقييم، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 2000.
- 95- فؤاد زكرياء: آفاق الفلسفة، دار التنوير للطباعة، بيروت، دط، 1988.
- 96- فاخر عاقل: مدارس علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، دط، 1977.
- 97- فاخر عاقل: التعلّم ونظرياته، دار العلم للملايين، لبنان، ط7، 1993.
- 98- فاضل والي: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية -طرقه، أساليبه وقضاياه-، ط1، 1998.
- 99- فايز مراد دندش: معنى التعلّم وكنهه من خلال نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003.
- 100- فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003.
- 101- فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقية: تعليم اللغة العربية -أسسه وإجراءاته، مطابع الطوبجي، القاهرة، دط، 1987، مج1.
- 102- فتحي علي يونس، محمد عبد الرؤوف: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، دط، 2003.
- 103- فضل الله محمد رجب: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1997.

- 104- فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين الصعوبة والمهارة، دار اليازوري، عمان، دط، 2013.
- 105- فواز بن فتح الله الزاميني: المرجع اللغوي الواثي في التعبير الإبداعي والوظيفي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2007.
- 106- فيصل الزرّاد: اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريح، السعودية، دط، 1990.
- 107- كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، دط، 2005.
- 108- كامل محمد علي: أخصائي النطق والتخاطب، ومواجهة اضطرابات اللغة عند الأطفال، مكتبة ابن سينا، القاهرة، دط، 2003.
- 109- كريمان بدير وإيميلي صادق: تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، مصر، ط1، 2000.
- 110- مازن الوعر: دراسة لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989.
- 111- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس، سوريا، دط، 1988.
- 112- ماهر عبد الباري: مهارات التحدث-العملية والأداء-، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2011.
- 113- ماجدلين الفكيكي: المناهج الحديثة في تحليل النصوص، منشورات كلية علوم التربية، الرباط.
- 114- ماهر شعبان: مهارات الاستماع النشط، دار الميسرة للنشر والتوزيع، دط، 2011.
- 115- مجموعة من المؤلفين: مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2003.
- 116- مجموعة من الباحثين: الترجمة في الوطن العربي -نحو إنشاء مؤسسة عربية للترجمة-، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2000.
- 117- مجموعة من المؤلفين: استراتيجيات وطرائق التدريس العامة، منشورات جامعة دمشق، دط، 2012.
- 118- مجموعة من المؤلفين: المعجم الموحد للمصطلحات التواصل اللغوي، المنظمة العربية للثقافة والعلوم.
- 119- محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري: تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار حامد للنشر، الأردن، ط1، 2006.
- 120- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر، الأردن، دط، 2007.
- 121- محمد الدريج: التدريس الهادف، قصر الكتاب، الجزائر، دط، 1994.
- 122- محمد الديدواوي: منهج المترجم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.
- 123- محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2004.
- 124- محمد حسن عبد العزيز: مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000.
- 125- محمد حسن عبد العزيز: علم اللغة الاجتماعي، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، 2009.
- 126- محمد رفيقي: سيكولوجيا اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2011.
- 127- محمد الركيك: نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة.

- 128- محمد صالح بن عمر: كيف نعلّم العربية لغة حيّة - بحث في إشكالية المنهج-، مطبعة الوفاء، تونس، 1998.
- 129- محمد صالح الشنطي: المهارات اللغوية -مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها-، دار الأندلس، بيروت، ط3، 2001.
- 130- محمّد الظفيري: فنّ الاتصال اللغوي ووسائل تنميته، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1999.
- 131- محمد فتيح: في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1989.
- 132- محمّد عادل عبد الله: اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، دط، 1991.
- 133- محمّد عادل عبد الله: النمو العقلي للطفل، الدار الشرقية، القاهرة، مصر، دط، 1990.
- 134- محمد عبد الطاهر الطيّب: مبادئ علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، دط، دت.
- 135- محمّد علي إسماعيل: تدريس اللغة العربية، المكتب العربي للمعارف، مصر، دط، 1998.
- 136- محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، جامعة الملك سعود، ط1، 1988.
- 137- محمد علي السّمّان: التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1983.
- 138- محمد عناني: فنّ الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط6، 2003.
- 139- محمد كشاش: علل اللسان وأمراض اللغة، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1988.
- 140- محمد مجاور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، دط، 2000.
- 141- محمود إبراهيم وجيه: التعلّم، دار المعرفة الجامعية، ط5، 1993.
- 142- محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، ط2، 1981.
- 143- محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغة أخرى (أسسه، مداخله، طرق تدريسه)، دون ناشر، السعودية، دط، 1985.
- 144- محمود سليمان ياقوت، فقه اللغة وعلم اللغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 1994.
- 145- محمود فقهي حجازي: البحث اللغوي، دار غريب، القاهرة، دط،
- 146- مرفت الطرايشي، عبد العزيز السّد، نظريات الاتصال، دار النهضة، القاهرة، دط، 2006.
- 147- المصطفى بوشوك: تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، دار الهلال للنشر، الرباط، ط2، 1994.
- 148- مصطفى غلفان: اللسانيات التوليدية -من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010.
- 149- مصطفى غلفان: اللسانيات البنوية -منهجيات واتجاهات-، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2013.
- 150- مصطفى فهمي: أمراض الكلام، مكتبة مصر، القاهرة، ط2، دت.
- 151- مصطفى فهمي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة مصر، مصر، دط، دت.
- 152- مصطفى ناصف، عطية محمود هنا: نظريات التعلّم -دراسة مقارنة-، عالم المعرفة، الكويت، 1983.
- 153- ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط2، 1986.

- 154- ميشال زكرياء، الألسنية (علم اللغة الحديث) -المبادئ والأعلام-، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط، 1980.
- 155- ميشال زكرياء: قضايا ألسنية تطبيقية -دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية-، دار العلم للملايين، بيروت، دط، 1993.
- 156- نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللغة والفكر، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط2، 2005.
- 157- نجلاوي عبد الرحمن: الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، المطبعة التعاونية، دمشق، دط، 1963.
- 158- نشواني عبد الحميد: "علم النفس التربوي"، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2005.
- 159- نهاد الموسى، العربية -نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية-، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2000.
- 160- الهاشمي عبد الرحمان والجزاوي فائزة: المنهج والاقتصاد المعرفي، دار الميسرة، عمان، 2007.
- 161- هناء صبري: فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، دط1، 2015.
- 162- هدى محمود الناشف: تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007.
- 163- هدى محمود الناشف: تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر ناشرون، عمان، الأردن، ط1، 2007.
- 164- وجيه محبوب: نظريات التعلّم والتطور الحركي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، دط، 2001.
- 165- وجيه محمود إبراهيم: علم النفس -موضوعه ومناهجه-، دار الكتاب العربي، ليبيا، دط، 1974.
- 166- وليد خضر الزند، هاني عبيدات: المناهج التعليمية -تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها-، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010.

ب-المراجع المترجمة:

- 1- إيديث كرزويل: عصر البنيوية، تر: جابر عصفور، منشورات دار سعاد الصباح، ط1، 1993.
- 2- ثيوفان: اللغويات التطبيقية وتعليم وتعلّم اللغات الأجنبية، تر: علي أحمد شعبان، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، دط، 1996.
- 3- ج فندريس: اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأجلومصرية، دط، القاهرة، 1950.
- 4- جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: ناصر بن غالي وصالح الشويخ، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، 2012.
- 5- جورج مونات: علم اللغة والترجمة، تر إبراهيم أحمد زكرياء، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2002.
- 6- جون بياجيه: البنيوية، تر: بشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، دط، 1971.
- 7- جون لويس كالفني: علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصة، الجزائر، دط، 2006.
- 8- جون لويس كالفني: حرب اللغات والسياسات الغوية، تر: حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2008.
- 9- جون لويس كالفني: السياسات اللغوية، ترجمة يحياتن، منشورات الاختلاف والدار العلمية للعلوم، ط1، 2009.
- 10- جين قليسون ونان راتنر: علم اللغة النفسي -أهم الدراسات والأبحاث والاكتشافات-، تر: هند المهيني، مكتبة آفاق، الكويت، ط1، 2012.

- 11- د هـسون: علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990.
- 12- دوغلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1994.
- 13- رالف فاسولد: علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر: إبراهيم الفلّاي، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، 2000.
- 14- ر-هـ-روبنز: موجز تاريخ علم اللغة، تر: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1997.
- 15- روبرت ل. كوبر: التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر: خليفة أوبكر الأسود، مجلس الثقافة العام، ليبيا، د ط، 2006.
- 16- روجر-ت-بيل: الترجمة وعملياتها: النظرية والتطبيق، تر: محي الدين حميدي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2001.
- 17- رومان جاكسون: قضايا الشعرية، تر: محمد الوالي ومبارك حنوز، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988.
- 18- فرديناند دي سوسير: محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي، مجيد النّصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر، دط، 1986.
- 19- فيليب حونير: الكفايات والسوسيوثنائية -إطار نظري-، تر: الحسين سحبان، المدارس للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2005.
- 20- سارنوف وآخرون: التعلّم، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، دار الشروق، القاهرة، دط، 1989.
- 21- كلاس جورج: الألسنية والطفل العربي، مطبعة نمم، بيروت، دط، 1981.
- 22- مارك ريشل: اكتساب اللغة، تر: بكداش كمال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، دط، 1984.
- 23- مجموعة من المؤلفين: دليل السوسيولسانيات، تر خالد الأشهب وماجدلين النهيي، المنظمة العربية للترجمة ومركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2009.
- 24- ميغل سيحوان ووليم ف مكاي: التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم القعيد ومحمد مجاهد، منشورات جامعة الملك سعود، دط.
- 25- ميشيل مكارثي: قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005.
- 26- نعوم تشومسكي: اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيتي، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1990.
- 27- هـ. دوغلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.
- 28- وليم . س جراي: تعليم القراءة والكتابة، تر: محمود رشدي وآخرون، ط1، 1981.

ج- المراجع الأجنبية:

- 1-C.A Ferguson. In Giglioli. P. Paolo. Ed language and social context. 1972, Harmonds Worth England, Penguin Books.
- 2- Didier de Robilarad, Planification et Politique Linguistique.
- 3- Fishman Joshua, Sociolinguistics A Brief Introduction, 73-90 New Bury House 1972.
- 4 -Harris: Dictionary of reading and Related terms International, New Delevare, 1982.
- 5-G.Seidlhofer: Principle and Practice in Applied linguistics, Oxford University Press, 1995.
- 6- L.J.Cavet, A Meillet : La politique Linguistique et L'Europe.
- 7-Slama-Lasacu et Fernand Nathan: Psycholinguistique appliquée –Problème de l'enseignement des langues-, Edition du Seuil,1996.

- 8-William F Mackey, «Bilinguisme» In Sociolinguistique, Concepts de Base, Ouvrage
Coordonné par Marie Louise Moreau, Mardaga, 1997.
- 9-W. Marçais, La diglossie Arabe, L'enseignement Public, 1930, Vol 97.

د-المقالات:

- 1- أحمد منّور: مفهوم الخطاب الشعري عند رومان جاكسون من خلال كتابه مقالات في الألسنية العامة، مجلة اللغة والأدب، ع2، 1994.
- 2- أمينة أدرودور والسعدية آيت الطالب: الترجمة الآلية ومحطة عمل المترجم، مجلّة التوليد والنسقية والترجمة الآلية، 2001، م1.
- 3- سعاد حخراب وعبد المجيد عيساني: التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية -دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي-، مجلّة الذاكرة، ع9، جوان 2017.
- 4- سوزان عبد الستار: تقويم الطريقة الهجائية (الألفبائية) والطريقة الكلية في تعليم القراءة، مجلّة الفتح، ع50، 2012.
- 5- سعيد الفراغ: الطفل واكتساب اللغة -بين البنائية والتوليدية-، مجلة رؤى تربوية، ع44-45.
- 6- سوزان عبد الستار: تقويم الطريقة الهجائية (الألفبائية) والطريقة الكلية في تعليم القراءة، مجلّة الفتح، ع50، 2012.
- 7- عبد الحميد دباش: اللغويات الاجتماعية، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، ع3، ماي 2004.
- 8- عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، 1974.
- 9- عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، الجزائر، 1974.
- 10- عبد الرحيم جزل: الترجمة بين النظرية والتطبيق، مجلة الترجمة والاصطلاح والتعريب، ع55، 1999.
- 11- عبد الله الوائلي: طبيعة المشكلات الكلامية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، مجلة الإرشاد النفسي، ع16، كلية التربية جامعة عين شمس..
- 12- غسان مراد: الألسنية المعلوماتية -تطوير اللغة في عصر التقنيات الحديثة، جريدة السفير، لبنان، 2004.
- 13- لعجال ياسين: أثر مهارات الإنتاج والفهم اللغوي على فعالية الاتصال لدى الطفل التوحّدي، مجلّة ممارسات، جامعة تيزي وزو، 2012.
- 14- مايكل فريتمر: نظرية التعلّم الجشطالتيّة، تر: علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع70، أكتوبر 1983.
- 15- محمّد بلعفير: البنيوية: النشأة والمفهوم، مجلّة الأندلس، ع15، م16، ديسمبر 2017.
- 16- محمّد الركيك: نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة التواصل واللسانيات، ع24.
- 17- محمد علي الخولي: قياس الثنائية اللغوية وتوظيفه في تعليم اللغة الثانية، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، ع31 ديسمبر 1988.
- 18- محمّد غنيم: النمو النفسي من الطفل إلى الراشد، مجلة عالم الفكر، ع3، 1776.
- 19- محمّد الطواب: تطوّر التفكير عند الأطفال من وجهة نظر المدرسة البياجية "مجلة العلوم الاجتماعية"، الكويت، ع3، 1985.
- 20- محمود إسماعيل الصيني: "الحاسوب والترجمة"، مجلة التواصل اللساني، 1996، مج3.
- 21- محمود إسماعيل الصيني: الترجمة الآلية واللغة العربية، مجلة التواصل اللساني، ع1-2، 1994.

22- هنية عريف ولتوخ بوجملين: المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية - من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة-، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، ع23، ديسمبر 2015.

ه- الرسائل:

1- تركي المحمدي: فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، 2013.

2- زنده إسماعيل ساري: "أثر نموذج بياجيه البنائي المعزز بالحاسوب في تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات"، أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، 2015-2016.

3- رهام خليل إبراهيم عامر: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا بمحافظة نابلس، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس 2014.

4- زهور شتوح: تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط -دراسة وصفية تحليلية-، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، 2010-2011.

5- علي سعد القحطاني: فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، 1429-1430هـ.

6- محمد مدور: الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، 2006-2007.

| | |
|---|-------|
| مقدمة..... | أ-هـ |
| المحاضرة الأولى: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية (النشأة، المفهوم، التطور)..... | ص1-6 |
| 1-النشأة وظهور المصطلح:..... | 1-2 |
| 2- في تحديد المفهوم..... | 2-3-4 |
| 3- خصائص اللسانيات التطبيقية..... | 3-4-5 |
| 4- اللسانيات التطبيقية من النظرية إلى التطبيق..... | 4-5-6 |
| المحاضرة الثانية: اللسانيات التطبيقية (المجالات والمرجعيات)..... | 7-17 |
| 1/ مجالات اللسانيات التطبيقية..... | 7-9 |
| 2/ المرجعيات..... | 9 |
| أ- علم اللغة الرافد الأساس..... | 9-10 |
| ب- علوم أخرى..... | 10 |
| 2/ فروعها..... | 10 |
| أ- اللسانيات النفسية..... | 11-12 |
| ب- اللسانيات الاجتماعية..... | 12-13 |
| ج- اللسانيات التقابلية..... | 13-14 |
| د- اللسانيات التعليمية..... | 14-15 |
| هـ- اللسانيات الجغرافية..... | 15-16 |
| و- اللسانيات الحاسوبية..... | 16-17 |
| خاتمة..... | 17 |
| المحاضرة الثالثة : الملكات اللغوية: إنشاء اللغة(الكلام) فهم اللغة (الاستماع)..... | 18-31 |
| أولاً: مفهوم الملكة (المهارة اللغوية)..... | 18 |
| ثانياً: أنواع المهارات اللغوية..... | 19-31 |
| أ-مهارة إنشاء اللغة (الكلام)..... | 19-24 |
| 1- تعريفها..... | 19 |
| 2- عمليات الكلام..... | 19-20 |

| | |
|-------|---|
| 21-20 | 3-الجوانب المتعلقة بمهارة الكلام..... |
| 21 | 4-عناصر الكلام..... |
| 22-21 | 5-طرائق تدريس مهارة الكلام..... |
| 23-22 | 6- أنماط الكلام..... |
| 24-23 | 7-طرائق تدريس مهارة الكلام..... |
| 31-24 | ب-مهارة فهم اللغة (الاستماع)..... |
| 24 | 1- تعريفها..... |
| 25 | 2- مستويات التلقي الصوتي..... |
| 27-25 | 3- عناصر الاستماع..... |
| 25 | أ- البعد الفسيولوجي..... |
| 27-25 | ب- البعد العقلي..... |
| 27 | 4- أنواع الاستماع..... |
| 28 | 5- مهارات الاستماع..... |
| 29 | 6-خطوات تدريس الاستماع..... |
| 31-30 | 7-معيقات الاستماع..... |
| 44-32 | المحاضرة الرابعة: الملكات اللغوية (الكتابة والقراءة)..... |
| 37-32 | أولاً: الكتابة..... |
| 32 | 1/ تعريفها..... |
| 34-32 | 2/ بين الكتابة والخط والإملاء..... |
| 35-34 | 3/ أسس تعليم الكتابة..... |
| 36-35 | 4/ أنواع الكتابة..... |
| 36 | 5/ طرائق تنمية مهارات الكتابة..... |
| 37-36 | 6/ مهارات الكتابة العامة..... |
| 44-37 | ثانياً: القراءة..... |
| 38-37 | 1/ تعريفها..... |
| 39-38 | 2/ عوامل متحكّمة في اكتساب مهارة القراءة..... |

| | | |
|--------------|-------|--|
| 40-39 | ..... | 3/ مستويات مهارة القراءة..... |
| 41-40 | ..... | 4/ أنواع القراءة من حيث الشكل والأداء..... |
| 41-40 | ..... | أ- القراءة الصامتة..... |
| 41 | ..... | ب- القراءة الجهرية..... |
| 42-41 | ..... | 5/ طرائق تدريس القراءة..... |
| 43 | ..... | 6/ أهداف تدريس القراءة ومهاراتها..... |
| 44-43 | ..... | 7/ الرؤية التكاملية في تعليم مهارتي الكتابة والقراءة..... |
| 61-45 | ..... | المحاضرة الخامسة: نظريات التعلّم (السلوكية) |
| 45 | ..... | 1- مفهوم التعلّم..... |
| 47-46 | ..... | 2-شروطه..... |
| 61-48 | ..... | 3- نظريات التعلّم..... |
| 48 | ..... | أ- النظرية السلوكية..... |
| 48 | ..... | 1- النظريات الارتباطية..... |
| 51-48 | ..... | أ- الاشتراط الكلاسيكي عند بافلوف..... |
| 53-51 | ..... | ب-سلوكية واطسن..... |
| 54-53 | ..... | ج-جنري والاقتران..... |
| 55 | ..... | 2- النظريات الوظيفية..... |
| 58-55 | ..... | أ- نظرية المحاولة والخطأ عند ثورنडाيك..... |
| 61-59 | ..... | ب-نظرية التعلّم الإجرائي لسكينر..... |
| 61 | ..... | خلاصة..... |
| 74-62 | ..... | المحاضرة السادسة: نظريات التعلّم (البيولوجية) |
| 62 | ..... | - تمهيد..... |
| 63-62 | ..... | 1- تعريف النظرية البيولوجية..... |
| 64-63 | ..... | 2- المرجعيات الفلسفية والمعرفية للنظرية..... |
| 71-65 | ..... | 3- مبادئ النظرية البيولوجية..... |
| 72-71 | ..... | 4- التعلّم وفق النظرية البيولوجية..... |

- 5- نقد النظرية 74-73
- خاتمة..... 74
- 84-75**..... المحاضرة السابعة: نظريات التعلّم (المعرفية)
- تمهيد..... 75
- 1- النظرية الجشطاطية**..... 79-75
- أ- تعريفها ومفاهيمها..... 77-75
- ب- خصائص التعلّم في النظرية الجشطاطية..... 77
- ج- تطبيقاتها التعليمية..... 78
- د- نقدها..... 79-78
- 2- النظرية البنائية**..... 84-79
- أ- مفهوم البنائية عند بياجيه..... 80-79
- ب- افتراضاته..... 81-80
- ج- مفاهيمها المركزية..... 83-82
- د- مضامينها التربوية..... 83
- هـ- العملية التعليمية ضمن الفهم البنائي..... 84
- خاتمة..... 85
- المحاضرة الثامنة : مناهج تعليم اللغات (المنهج التقليدي، البنوي)**..... **100-86**
- تمهيد..... 86
- 1- في تحديد مفهوم المنهج التعليمي 87-86
- 2- أسس بناء المنهج التعليمي..... 88-87
- 3- عناصر المنهج..... 91-89
- 4- مناهج التعليم..... 100-91
- أ- المنهج التقليدي**..... **91**
- 1- تعريفه وخصائصه..... 92-91
- 2- النقد الموجه له..... 93-92
- ب- المنهج البنوي**..... **100-94**
- 1- تعريفه..... 94

| | |
|---------------------|---|
| 98-96..... | 2- التمارين البنيوية..... |
| 100-99..... | 3- الطرائق المستخدمة في المنهج البنوي..... |
| 100..... | 4- النقد الموجه له..... |
| 100..... | خاتمة..... |
| 110-101..... | المحاضرة التاسعة: مناهج تعليم اللغات (المنهج التواصلي)..... |
| 101..... | تمهيد..... |
| 102-101..... | 1- تعريف التواصل..... |
| 103-102..... | 2- المنهج التواصلي في تعليم اللغات (النشأة والظهور)..... |
| 103..... | 3- مفهومه..... |
| 105-104..... | 4- الكفاية التواصلية..... |
| 105..... | 5- مبادئ المنهج التواصلي..... |
| 107-105..... | 6- خصائصه..... |
| 108..... | 7- أسس اختيار المحتوى في المنهج التواصلي..... |
| 110-108..... | 8- النقد الموجه له..... |
| 110..... | خاتمة..... |
| 121-111..... | المحاضرة العاشرة: التعدد اللغوي (الإزدواجية اللغوية والشائبة اللغوية)..... |
| 111..... | تمهيد..... |
| 111..... | - مفهوم التعدد اللغوي..... |
| 112..... | أولاً: الإزدواجية اللغوية..... |
| 116-112..... | 1- مفهومها عند فرغسون وخصائصها..... |
| 117-116..... | 2- نتائج الإزدواجية حسب فرغسون..... |
| 117..... | 3- الإزدواجية الموسعة..... |
| 112..... | ثانياً: الشائبة اللغوية..... |
| 118..... | 1- المفهوم..... |
| 119-118..... | 2- خصائصها..... |
| 120-119..... | 3- أنواعها..... |
| 121-120..... | 4- أشكالها..... |

| | |
|---------------------|---|
| 121..... | ختامًا. |
| 128-122..... | المحاضرة الحادية عشر: التخطيط اللّغوي. |
| 122..... | تمهيد..... |
| 124-123..... | 1- بين التخطيط والسياسة اللّغوية..... |
| 125-124..... | 2- في تحديد مفهوم التخطيط اللّغوي..... |
| 127-126..... | 3- مراحل رسم السياسة اللّغوية..... |
| 128..... | ختامًا..... |
| 137-128..... | المحاضرة الثانية عشر: أمراض الكلام وعيوبه. |
| 128..... | تمهيد..... |
| 128..... | 1- تعريف الكلام..... |
| 128..... | 2- مفهوم المرض / العيب الكلامي..... |
| 129..... | 3- مظاهره..... |
| 130..... | 4- أسباب المرض الكلامي..... |
| 137-132..... | 5- نماذج من العيوب الكلامية..... |
| 137..... | خاتمة..... |
| 149-138..... | المحاضرة الثالثة عشر: اللغة و الاتصال. |
| 138..... | تمهيد..... |
| 139-138..... | 1- تعريف اللغة..... |
| 139..... | 2- وظائفها..... |
| 140..... | 3- تعريف الاتصال..... |
| 142-141..... | 4- أشكال الاتصال..... |
| 143-142..... | 5- معوقات الاتصال..... |
| 145-143..... | 6- اللغة والاتصال وفق المنظور السوسيري..... |
| 149-146..... | 7- دورة الاتصال عند ياكبسون..... |
| 149..... | خاتمة..... |

| | |
|--------------|--|
| 161-150..... | المحاضرة الأخيرة: الترجمة الآلية..... |
| 150..... | تمهيد..... |
| 151-150..... | 1- مفهوم الترجمة الآلية..... |
| 151..... | 2- عناصرها..... |
| 152-151..... | 3- المترجم..... |
| 152..... | 4- الترجمة الآلية..... |
| 153..... | أ- تعريفها..... |
| 155-154..... | ب- نظمها..... |
| 158-155..... | ج- مراحل الترجمة الآلية..... |
| 159-158..... | د- أنواع الترجمة الآلية..... |
| 161-160..... | هـ- الأنظمة العالمية في مجال الترجمة الآلية..... |
| 161..... | ختامًا..... |
| 165-163..... | خاتمة..... |
| 175-166..... | قائمة المراجع..... |
| 182-176..... | فهرس المحتويات..... |