الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية الآداب و الفنون

قسم اللغة العربية و آدابها

الحاسوب في تعليمية اللغة العربية مقاربة نصية

السنة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجا

مذكرة مُقدَّمة لنيل درجة الماجستير تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغات

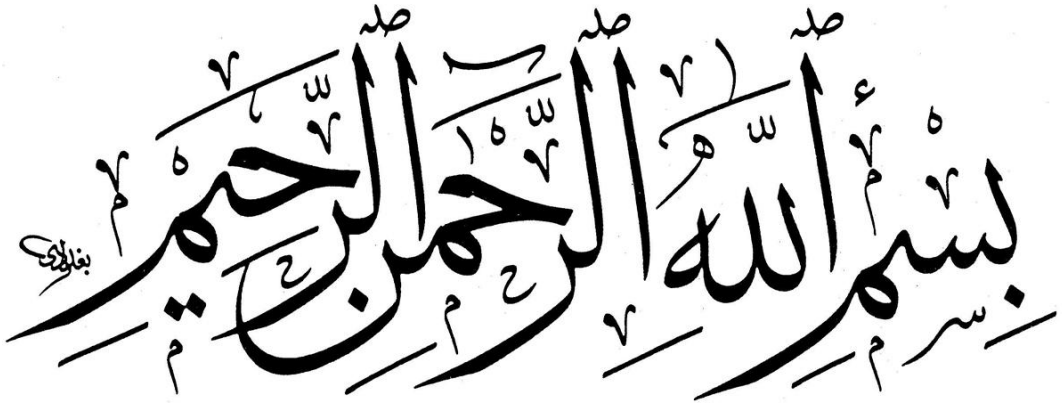
إعداد الطالب : حمزة بوكثير

إشراف الدكتور:حنيفي بن ناصر

أعضاء لجنة المناقشة:

د. الشارف لطروش	جامعة مستغانم	رئيسا
د. حنيفي بن ناصر	جامعة مستغانم	مشرفا و مقررا
د. إبراهيم بلقاسم	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
د. ليلى صدّيق	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2014-2015


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

الشكر و الحمد لله رب العالمين أولا و آخرا ،شكرا يليق بعظيم سلطانه و جلال وجهه، و حمدا على ما أتم و ما وفّق ،إذ منحني القدرة على إتمام هذا البحث.

أتقدم بالشكر و العرفان لكل من أسهم معي في إتمام هذا البحث المتواضع،و أخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور حنيفي بن ناصر الذي قبل الإشراف على هذه المذكرة، و الذي لم يبخل عليّ بنصائحه القيّمة و توجيه السديد الذي كان عونا و سندا لي في إتمام هذا البحث ،و أنا شاكر له تفهمه و نزاهته و احترامه لأفكار غيره،و نصائحه و توجيهاته التي تنم عن رعايته الخالصة لطلبته و وفائه المنشود لهم ،و الأستاذ الدكتور الشارف لطروش الذي لم يبخل عليّ أيضا بكل ما رآه مفيدا من مادة علمية و ورؤى فكرية و تشجيعات معنوية،كما لا يفوتني أن أنوه بتوجيهات كل من الأساتذة : الدكتور صلاح الدين زرال عميد كلية الآداب و اللغات بجامعة سطيف، الدكتور خليفة بوجادي الذي تشرف باقتراح الموضوع، الزايدي بودرامة ،الدكتور عز الدين صحراوي و رضا بيرش من جامعة باتنة ، نور الدين بوزناشة من جامعة الأمير عبد القادر بقسنطينة، و الأستاذ زكرياء مخلوفي من جامعة الطارف و الأستاذ خثير فاتح من جامعة برج بوعريريج. الأستاذ نبيل قلاتي من جامعة سطيف قسم الإعلام الآلي.

حفظ الله الجميع و جزاهم عنا خير الجزاء.

المقدمـــة

المقدمـــــة:

نزل القرآن الكريم باللغة العربية، فأحياها، وضمن بقاءها، ونشرها في كل مكان وصل إليه الإسلام، وأقبل الناس على تعلم اللغة العربية بحماس في العصور الإسلامية الأولى، ثم انحسر تعليمها، وقلَّ الإقبال عليها في العصور المتأخرة، حتى أطلَّ القرن العشرون –وبخاصة النصف الثاني منه- فعادت العربية سيرتها الأولى، فأصبحت اللغة الثانية التي تعلم إجبارياً في كثير من البلاد الإسلامية،في إفريقيا، وجنوب شرق آسيا، كما أنها إحدى اللغات التي يقبل على تعلمها الكثيرون في أوروبا وأمريكا.

و يقصد بتعلم اللغة العربية تلك العملية الواعية، المخطط لها من أطراف عديدة لتمكين المتعلم من تعلمها، وتتم هذه العملية -عادة- في مراحل مختلفة من العمر، و يسعى متعلم اللغة العربية إلى تحقيق ثلاثة أهداف، هي:

أولاً: الكفاية اللغوية : والمقصود بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تمييزاً وإنتاجاً، ومعرفته بتراكيب اللغة، وقواعدها الأساسية نظرياً ووظيفياً؛والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.

ثانياً: الكفاية الاتصالية :ونعني بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقَّى من اللغة في يسر وسهولة .

ثالثاً: الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبِّر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم. وعلى مدرس اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث، لدى المتعلمين من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته، وفي جميع المراحل والمستويات.

و لتنمية مهارات اللغة العربية ، و تحقيق الكفايات المذكورة آنفا، لا بد أن تتوفر العملية التعليمية التعلمية على عامل مهم ألا و هو استخدام طرفي العملية للوسائل التعليمية ، والتي يُقصد بها جميع أنواع الوسائط التي تُستخدم في العملية التعليمية التعلمية لتسهيل اكتساب المفاهيم، والمعارف، والمهارات، والقيم،و تضم: الكتب المدرسية، والسبُّورات بأنواعها، والنماذج، والعينات، والمجسمات، والخرائط الحائطية، وأجهزة الإسقاط الخلفي، والأفلام، والراديو، والتلفاز، وأشرطة الفيديو، والحاسوب. كما يمكن عدُّ تجهيزات حجرة الدرس، والحديقة المدرسية، والبيئة المحلية من الوسائل التعليمية.

ولقد ساهم التطور التقني والتكنولوجي المعاصر في دعم اتجاه استخدام الوسائل التعليمية بشكل عام .وهو ما يُعرف اليوم بتكنولوجيا التعليم. فأصبحت الوسائل التكنولوجية الحديثة طاغية على الوسائل التعليمية الأخرى في الوقت الراهن؛ إذ تعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أداة تعليمية تجذب الطلبة وتشجعهم على التعلم الذاتي.

و نتيجة للاهتمام المتزايد و الواسع في السنوات الأخيرة بأهمية و فوائد الحاسوب التي يمكن أن يجلبها إلى العملية التربوية، و خاصة فيما يتعلق بحقل تعليم اللغات و تعلمها، إذ يتمثل الدور الكامن للحاسوب في تعليم اللغات في شكلين: كوسيلة في تركيب أو بناء المواد بغض النظر عن الكيفية التي يمكن أن تقدم بها هذه المواد ، و في التقديم الفعلي لهذه المواد.

حيث إن لتعليم اللغة بمساعدة الحاسوب مزايا أكثر من تلك الموجودة في الطرق التقليدية السمعية و البصرية، بالنسبة للمعلمين و المتعلمين على حد سواء ،كما يمكن للحاسوب أن يقدم خدمات للطلبة في أوقات يكون فيها أساتذتهم غير موجودين ، و يمكن أن يعطي للطلبة خيارا من تعلم مواد يستخدمونها حين يشاؤون ، و لكنه على عكس الدرس المعتمد على الطريقة التقليدية ، فإنه يمكن لدرس يعطى من خلال الحاسوب أن يعرض تعليما متفاعلا ، بتقييم مباشر لأجوبة الطلبة و عدد من الوسائل لتصحيح الأخطاء ، و هكذا يمكن للحاسوب أن يقدم بيئة تعليمية متفاعلة.

و من وجهة نظر المعلم فإن مرونة الحاسوب تشكل مرة أخرى أهمية بالغة ؛ حيث يمكن لتعليم اللغة بمساعدة الحاسوب أن يقدم نماذج لتمارين واسعة،ويمكن استخدامه كـ "لوحة -إلكترونية" في الفصل الدراسي ،و يمكن تعديل المواد لتتناسب مع حاجات متعلمين بعينهم، و أخيرا يمكن للحاسوب أن يحرر المعلم لينفذ مهمات أخرى. و من هذا المنطلق فإنه لا يمكن لعاقل أن أن ينكر دور التكنولوجيا الحديثة في تعليمية اللغات و خاصة دور الحاسوب .

و بسبب عدم اهتمام معظم المعلمين بالحاسوب و عدم إدراكهم بأهمية التكنولوجيا في تطوير العملية التعليمية، تبقى المشكلة قائمة لدى المعلمين باستخدام الحاسوب وسيلة تعليمية لتطوير طرائق التدريس ،و بالتالي فإن تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين لا تتم بالمستوى المطلوب. لذا حاولت التطرق إلى هذه المشكلة من خلال هذا البحث الذي وسمته بـ : **الحاسوب في تعليمية اللغة العربية مقاربة نصية – السنة الأولى من التعليم الابتدائي انموذجا-** ، ولم يكن البحث في هذا الموضوع ترفا علميا تدفع إليه قلة المواضيع المتاحة للدراسة ، و لكنني رأيته ضرورة دعت إلى دراسات تبحث طبيعة الصلة الموجودة بين ميداني البحث اللساني و العلمي من جهة، و رغبة في تقديم دراسة تطبيقية تبحث جانبا من جوانب التطبيق اللساني ، خاصة و أن الوزارة الوصية صممت كتب اللغة العربية للسنوات الأولى من التعليم الابتدائي على أساس وضع المتعلم في مركز الاهتمامات التربوية، و تماشيا مع المناهج الحديثة في تعلم اللغات ، القائمة على المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية، و نظمت محتوياته بكيفية تتلاءم مع القدرات الفكرية و النفسية لتلاميذ التعليم الابتدائي

و لقد ارتأيت أن اتبع في بحثي هذا عدة مناهج هي:المنهج الوصفي التحليلي،المنهج النفسي، المنهج الإحصائي، كل هذه المناهج تحظى بمكانة خاصة في مجال البحوث التربوية؛ حيث تلائم دراسة المشكلات التربوية التعليمية أكثر من غيرها، و هي مناهج تهدف إلى تحديد الوضع الحالي للأشياء موضوع الدراسة ، و تسعى إلى جمع البيانات و تحليلها.

و قد بني البحث على مقدمة و مدخل و ثلاثة فصول و خاتمة.

المدخل : جاء المدخل بعنوان (الاهتمامات اللسانية الحديثة و علاقتها بالتعليمية)، تطرقت فيه لأهم النظريات اللسانية الحديثة بدءا بالبنوية التي جاء بها سوسير مؤسس علم اللسانيات الحديث، و انتهاء بالنحو الوظيفي عند سيمون ديك و أحمد المتوكل، ثم أبرزت العلاقة المتداخلة بين هذه النظريات و تعليمية اللغات .

الفصل الأول: قمت فيه بتسليط الضوء على العملية التعليمية التعلمية و وسائلها، فوقفت عند مفهوم و موضوع التعليمية ، والعناصر المكونة لها، ثم إجراءاتها اللسانية. و أما وسائلها فتطرقت إلى مفهوم الوسائل التعليمية و استخدامها عبر التاريخ، ثم كيفية توظيف الحاسوب في العملية التعليمية ، و المرجعية اللسانية لاستخدامه كوسيلة تعليمية.

الفصل الثاني: تطرقت من خلاله إلى مفاهيم المقاربة النصية، ثم آلياتها و مرتكزاتها البيداغوجية، و أخيرا مرجعيتها اللسانية.

الفصل الثالث : تناولت في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها لتحقيق أهداف البحث؛ حيث يشتمل على المنهجية المتبعة، و وصف لمجتمع البحث ، و للعينة المختارة ، و للأداة المستخدمة ، ثم مراحل الإعداد و التنفيذ و الوسائل المستخدمة في تحليل النتائج.

خاتمة : و فيها حوصلة لنتائج البحث ، متبوعة بتوصيات و اقتراحات ،قد تسهم في مساعدة متعلم و معلم اللغة العربية .

إن مثل هذه الدراسة التي تناولت فيها مبحثا من مباحث اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات ، قد ألزمتني في شقها النظري بالاسترشاد بمجموعة من المصادر القيمة ، أذكر منها : اللسانيات و أسسها المعرفية لعبد السلام المسدي،و الموسوعة اللغوية لـ ن ي كولنج ترجمة:محي الدين حميدي،عبد الله الحميدان،و لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام الخطاب لمحمد خطابي، و مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية لمحمد الدريج ،و تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق لبشير إبرير، أم الشق التطبيقي ، فكان ميدانيا حيث شملت الدراسة بعض ابتدائيات ولاية سطيف، إذ تكونت العينة من معلمي و معلمات تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

مصطلحات البحث " الكلمات المفتاحية":

الحاسوب ، الوسائل التعليمية ، تعليمية اللغة ،المقاربة النصية ، اللسانيات الحاسوبية.

و قبل البدء في تفصيل محتويات البحث ، لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر و جزيل الامتنان لكل الأساتذة و الزملاء الذين أسهموا بتوجيهاتهم و مناقشاتهم البناءة في تجسيده.

و الله الموفق.

حمزة بوكثير

يوم 30 محرم 1436هـ

المدخـــــل

بلغت الدراسات اللسانية الحديثة درجة كبيرة من الدقة و الضبط و الموضوعية و الشمول،مما جعلها تعزز موقعها بين سائر العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، متبوئة بذلك منزلة ريادية ليس من حيث خصوصيتها المعرفية اللغوية التي تستكشفها فحسب ، ولكن من حيث خصوبة المناهج التي تستعين بها ؛ حيث سعت إلى هدم الأسوار التي أقيمت بين العلوم الطبيعية و العلوم الإنسانية، فعالم الأنثروبولوجيا **"ليفي إشتراوس"** يؤكد على أن علماء اللغة أصبحوا يعملون بطريقة منضبطة كان يعتقد بأنها حكر على العلوم الطبيعية فقط[1].

ولم يتسن للسانيات الحديثة أن تتصف بالعلمية إلا بعد جهود مضنية من طرف علماء اللغة الذين نجحوا في إدراك الفروق الجوهرية بين الدراسة الوصفية للغة و الدراسة التقليدية والمقارنةلها.و اللافت للانتباه أن الدراسات اللسانية الحديثة تنقسم انطلاقا من نظرتها لماهية اللغة وموضوعها و المبادئ المنهجية إلى تيارين :

أولا: نظريات لسانية شكلية "صورية":

و هي النظريات التي تتناول الجانب الصوري أو الشكل الظاهر للبنية اللغوية بغض النظر عن الوظيفة التي وجدت من أجلها اللغة في ذاتها أو الوظيفة التي شكلت هذه البنيات لتأديتها " و تشمل النظريات اللغوية التي تعتبر أن اللغات الطبيعية أنساق مجردة يمكن دراسة بنياتها بمعزل عن وظيفتها في التواصل داخل المجتمعات "[2]، و تمثلت هذه النظريات في النظرية البنوية الأوروبية و النظرية البنوية الأمريكية .

أ- البنوية الأوروبية :

ظهرت مع **فرديناد دي سوسير F.desaussure (1857-1913م)** ، و يعد أول منشئ و مؤسس للسانيات في الثقافة الإنسانية المعاصرة، نظرا للأفكار اللسانية الرائدة التي جاء بها و التي كانت له رغبة قوية في جمعها ضمن كتاب ، إلا أن أجله انتهى عام 1913م.ليأتي اثنان من طلابه هما "**شارل بالي** و **سيشهاي** " فيجمعان كل المحاضرات المدونة عند طلابه في الفترة (1909- 1911م) و التي ظهرت في شكل كتاب عام 1916 م عنوانه " **محاضرات في اللسانيات العامة**"و التي كانت بمثابة فاتحة عهد جديد في توجيه اللسانيات الحديثة و العلوم الإنسانية الأخرى[3].

---

[1] - حلمي خليل :دراسات في اللسانيات التطبيقية،دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع،مصر2000، ص 15.

[2] - أحمد المتوكل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب،ص 26.

[3] - أحمد حساني:مباحث في اللسانيات،مبحث صوتي،مبحث تركيبي،مبحث دلالي،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر1999،ص 32.

و يرى **سوسير** أن موضوع اللسانيات الوحيد هو اللغة في ذاتها و لذاتها، و اللغة عنده شكل تنتظم وفقه الأصوات و المتصورات[1]، ويمكن إبراز أهم الأفكار التي جاء بها **سوسير** في النقاط الآتية:

1- ميز **سوسير** بين ثلاثة مظاهر تتعلق بحقيقة اللغة البشرية و هي اللغة ،اللسان، الكلام حيث عرف :

اللغة: ظاهرة إنسانية لها أشكال كثيرة تنتج من الملكة اللغوية .

اللسان: جزء معين متحقق من اللغة بمعناها الإنساني الواسع و هو اجتماعي عرفي مكتسب .

الكلام : هو مظهر فردي ينتمي إلى اللسان .

و قد سعى **سوسير** إلى التفريق بين اللغة و الكلام ، حيث يرى أنه بفصل اللغة عن الكلام يفصل في الوقت نفسه ما هو اجتماعي عما هو فردي ، و ما هو ضروري عما هو ثانوي[2] .

2- يرى **سوسير** أن اللغة نظام يتألف من مجموعة من العلامات اللغوية و هي عبارة عن صورة صوتية "الدال"تتحد مع تصور ذهني "مدلول" و العلاقة بين الدال و المدلول علاقة عرفية" اعتباطية" تتحقق من خلال الصوت و المعنى[3] .

3- انطلاقا من العلامة الرمزية بين الدال و المدلول تنبأ **سوسير** بعلم جديد أشمل و أوسع لم تكن معالمه واضحة آنذاك و دعا إلى ضرورة دمج اللسانيات ضمنه و هو علم العلامات .

4- بين **سوسير** أن النظام اللغوي يتكون من عناصر داخلية و أخرى خارجية، فالعناصر الداخلية تمثل نظام اللغة الداخلي (البنية)، و هي التي تحتل الصدارة في التحليل اللغوي ،أما العلاقات الخارجية فتتمثل في دراسة العلاقات القائمة بين البنية

[1] - محمد الشاوش : سوسير و الألسنية، المعهد القومي لعلوم التربية ، تونس، ط2،1990،ص 14.

[2] - فرديناند ده سوسير: محاضرات في الألسنية العامة ،تر:يوسف غازي، نجيب النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة ، ص25.

[3] - المرجع نفسه ص 89، 90.

اللغوية و ما يؤثر فيها من مؤثرات خارجية و يرى أن التحليل اللغوي لا يتم إلا بالنظر في علاقة كل عنصر من العناصر اللغوية الداخلية بغيره من العناصر الأخرى .

5- اللغة عند سوسير ،طبقا لمعيار الزمان ،تدرس من ناحيتين؛ دراسة آنية وصفية و دراسة تعاقبية تاريخية؛ حيث تمثل الدراسة الآنية محورا أفقيا تحلل فيه العناصراللغوية و هي في حالة الثبات ،أي ليس للزمن دخل في مثل هذه الدراسة ، بينما تمثل الدراسة التعاقبية محورا أسيا لدراسة العناصر اللغوية و هي في حالة الحركة أي طبقا للتغيير الزمني[1] ، و معنى هذا أن الدراسة الوصفية لا بد أن تسبق الدراسة التاريخية فلا يمكن دراسة أية لغة دراسة تاريخية قبل دراسة كل مرحلة من مراحل حياة هذه اللغة دراسة وصفية.

6- يرى **سوسير** أن الإشارة ذات صفة خطية ، و هذا يعني أنها لا تكتسب معناها من ذاتها، بل من مجمل العلائق التي تقيمها مع بقية الإشارات و هذه العلائق على نوعين :

- **علاقات استبدالية:** هي علاقات تبادلية مع وحدات أخرى مشابهة لها دلاليا أو اشتقاقيا و هي علائق غياب .
- **علاقات ركنية:** هي علائق تتابعية مع الوحدات المجاورة لها التي تسبقها أو تلحقها في الخطاب الملفوظ و هي علائق حضور .

7- كشف**سوسير**عن الجانب البنيوي من اللغة على الرغم من أنه لم يستعمل مصطلح "بنية"، واستعمل كلمة "نسق" أو "نظام" ،يقول **إميل بنفنست** " يجمل بنا أن نشير إلى أن سوسير لم يستعمل أبدا وبأي معنى من المعاني كلمة "بنية"إذالمفهوم الجوهري في نظره هو مفهوم النسق"[2].

[1] - المرجع السابق : ص 101،102.

[2] - إميل بنفنست، البنية في اللسانيات ،تر: حنون مبارك، مجلة دراسات أدبيةلسانية، المغرب، 1986/2،ص 131،

كما أنه كشف عن أسبقية النظام على العناصر المكونة له، و من ثمة فإن الكشف عن النظام يعني اكتشاف البنية، و منه اكتشاف العلاقات المتصلة بالعناصراللغوية الواصلةبين أجزائهاالمكونة لها [1].

و انطلاقا من هذه المبادئ التي جاء بها **سوسير** أخذت اللسانيات تشق طريقها بعدّها علما مثل بقية العلوم الأخرى، و قد ظهرت مدارس لغوية متنوعة حاولت تطوير أفكار **سوسير** و الإفادة منها،و إن لم تسلم من النقد و التعديل و من أبرز المدارس اللغوية نجد :

- **مدرسة يراغ :** برئاسة "**ماثيسيوس**" و ضمت عددا من اللغويين أمثال "**نيكولاي تروبسكوي**"و "**رومان ياكبسون**"، و لقد كان لهم دور مهم في التفكير اللغوي الحديث ، حيث اتفق أعضاؤها على اتخاذ الفكرة التركيبية و الوظيفية في اللغة أساسا في الدراسة اللغوية، فكانت لها نظرية كاملة في التحليل الفونولوجي [2].
- **مدرسة كوبنهاغن** :انطلقت أيضا من مبادئ **سوسير** اللغوية متعلقة بالمنطق القديم و الحديث، تأسست عام 1931م، بزعامة"**هيلمسليف**" إلى جانب"**برووندال**" و "**أولدان**" و " **أوتو يسبرسن**" و آخرين . و تميزت بوضع نظرية "**الجلوسيماطيقا** " انطلاقا من مبدأين استمدا من أفكار سوسير و هما [3]:
  - أن اللغة ليست مادة و إنما هي صورة أو شكل .
  - جميع اللغات تشترك في كونها تعبيرا ثم محتوى .

إلا أن بنية اللغة حسب هذه النظرية تتميز بكونها نظاما فريدا قائما بذاته تحتاج في تحليلها إلى أدوات خاصة ، و عليه يجب على عالم اللغة أن يضع نظرية صورية تصدق على جميع اللغات و تكون بمثابة علم الجبر، ومن خلال هذا يتضح أن "**هيلمسليف**" يرى أن مهمة عالم اللسانيات تقتصر على الصورة أو الشكل [4].

---

[1] - حلمي خليل : العربية و علم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر العربي الحديث ، دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع 1996، ص 102.

[2] - أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات- ، ط2،ديوان المطبوعات الجامعية ، ص 14-15 .

[3] - حنيفي بن ناصر،مختار لزعر: اللسانيات منطلقاتها النظرية و تعميقاتها المنهجية،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2009،ص 54.

[4] - حلمي خليل : العربية و علم اللغة البنيوي ، ص115،116

و قد نتج عن هذا الفهم لطبيعة اللغة تقديم دراسة العلاقة بين الوحدات اللغوية عن دراسة هذه الوحدات في ذاتها ؛ حيث أن كل وحدة لا يمكن معرفة طبيعتها إلا في وجود الوحدات الأخرى،و قد سعت "**الجلوسيماطيقا**" إلى البحث عن قانون عام يحكم الظواهر التي تتصل بوحدة معينة أو بعنصر معين، فمثلا نجد في بعض اللغات تتابع الصفة و الموصوف في الإعراب و البناء و الإفراد و الجمع و التذكير و التأنيث و غير ذلك .

غير أن "**الجلوسيماطيقا** " لم تكتف بهذه الظواهر و أعادت صياغة القوانين اللغوية، فبدلا من القول أن الصفة تتبع الموصوف نقول إن ظهور الصفة يؤدي إلى ظهور الموصوف، ومعنى هذا أن ظهور أي عنصر لغوي يحكمه ظهور عنصر آخر.

إلا أن هذه النظرية لا تقف عند هذه الحدود بل تتعداها إلى صياغة رياضية صورية من خلال قولنا مثلا : إن ظهور العنصر (س) في تركيب ما يؤدي إلى ظهور العنصر(ص)، أو أن ظهور العنصر(ص) في تركيب ما يؤدي إلى ظهور العنصر(س)في التركيب نفسه، فهذه النظرية تتعامل مع عدد من العلاقات القائمة على عدد من العناصر اللغوية التي تتطلب التبرير عنها رياضيا، و هذه العناصر غير قابلة للتحليل اللغوي كونها مستقلة و لكنها قابلة للتحليل من حيث هي عناصر ذات علاقات مع عناصر أخرى ضمن بنية لغوية معينة .

يتضح من خلال ما سبق أن بنيوية "**هيلمسليف**"تأخذ شكلا ثابتا لا متغيرا، حيث تهتم بالعلاقات الثابتة أكثر من اهتمامها بالتغيرات التي تطرأ على اللغة .

و على الرغم مما امتازت به هذه النظرية من دقة رياضية إلا أنها لم تقدم إلا عددا ضئيلا من التطبيقات اللغوية ، كما أنها لم تتجاوز مرحلة التصنيف للعناصر اللغوية كما لاحظ الكثير من مؤرخي الفكر اللغوي الحديث [1].

[1] - المرجع السابق : ص 117 .

ب- البنوية الأمريكية :

نشأت البنوية الأمريكية في استقلال تام عن البنوية الأوروبيةوالتفكير السوسيري ، و جاءت لتحل مسائل متعلقة بعلم الأجناس[1] "وقد صادف أن كان في أمريكا في أوائل هذا القرن أيضا علماء مهتمون بعلم الأجناس (الأنثروبولوجيا) من أمثال **بوس (Boaz) و سابير (Sapir)وبلومفيلد (Bloomfield)** ، يقومون بدراسة لغات الهنود الحمر غير المكتوبة و يحاولون أن يكتشفوا قواعدها" [2]. و قد وجد هؤلاء أيضا في المنهج الوصفي الطريقة الوحيدة للقيام بعملهم، فأقروا ما جاء به سوسير، و أصبح المنهج الوصفي هو طريقهم الوحيد في البحث اللغوي في تلك اللغات الجديدة عليهم .

ثم قام **بلومفيلد** و أتباعه بتطبيق ذلك المنهج على اللغة الإنجليزية، و قام غيرهم بتطبيقه على اللغات الأوروبية الحديثة أيضا، وقد عدّ بلومفيلد الأحداث اللسانية ظواهر سلوكية من نوع خاص ، حيث يرى أنه من أجل التبليغ يرسل المتكلم تحت ظروف معينة(منبه) أصواتا تتطلب ردّ فعل من المخاطب(استجابة)، و على اللساني أن يوضح العلاقة بين المجموعة الصوتية من جهة و المنبه الذي يتطلب استجابة الأفراد من جهة أخرى[3].

و مما يلاحظ أن نظرة **بلومفيلد** هذه تقوم أساسا على مفهوم الوظيفة، إذ المقصود بوظيفة عنصر لساني هو الإشارة إلى موقعه ضمن العناصر الأخرى المحيطة به، أو بالأحرى توزيعه في السياق اللساني، لذلك استبدلها"**سوداش"** بكلمة **التوزيع** ، و منه سمي الاتجاه **بالتوزيعي** ، وعلى إثر ذلك و من خلال معاينة السياق الكلامي عن كثب و محاولة ضبط الوحدات اللغوية الواردة فيه حسب مواقعها يمكننا تعريف التوزيع بأنه الموقع الذي يحتله العنصر اللساني ضمن العناصر الأخرى المجاورة له، و قد تميزت التوزيعية بما يلي :

---

[1] - ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث الساني ،ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح ، وفاء كامل فايد، ط2،ص 273.

[2] - نايف خرما :أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة ،ص 87 .

[3] - ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث اللساني ، ص 278.

- إن دراسة اللسان ينبغي أن تعتمد على اختيار أحداث ملموسة تحدد في الزمان و المكان حتى تكتسب الطابع العلمي، حيث إن كل بحث لساني يتطلب جمع مدونة؛ أي مجموعة من الأقوال و يشترط فيها أن تكون متماسكة و نموذجية.
- إن عنصر العلاقة(أصوات، منبه/استجابة) ليسا متناظرين، فإذا كان بالإمكان ملاحظة الأصوات فإن ذلك غير ممكن بالنسبة للمعنى، و من الصعب إبراز المنبه الذي أدى بالمتكلم إلى إصدار أصوات معينة، و لا رد الفعل الحاصل لدى السامع من هذه الأصوات ، لذلك أصر التوزيعيون على إبعاد المعنى في التحليل اللغوي ليس لأن لا أهمية له ،و إنما لإيمان أصحاب هذه المدرسة بأن المعنى لا يمكن إخضاعه للدراسة الوصفية الدقيقة .
- انفردت التوزيعية بطريقة التحليل إلى مؤلفات ، إذ عدت هذه الطريقة أولى المحاولات لوصف البنية التركيبية وصفا بنيويا تاما، و التحليل إلى مؤلفات هو تفكيك بنية الجملة على أساس أنها مكونة من طبقات بعضها أكبر من البعض الآخر إلى غاية وصولها إلى عناصرها الأولية (المورفيمات)[1]،و مؤلفات الكلام في نظر المدرسة التوزيعية قسمان :

مؤلفات مباشرة: هي مكونات الجملة القابلة للتحليل إلى مؤلفات أصغر.

مؤلفات نهائية: و هي المؤلفات غير القابلة للتحليل إلى مؤلفات أصغر.

و لقد أسهم كل من اللسانيين "**تشارلز هوكت**" و "**زيليج هاريس**" بدور مهم في تطوير و دعم البدايات التي جاء بها **بلومفيلد**، حيث قاما بعده بعدة إجراءات في مجال التحليل التوزيعي أدت إلى ظهور ما يعرف **بعلبة هوكت** و **علبة هاريس**، إذ الأولى يتم فيها تحليل مكونات الجملة ابتداء من المؤلفات المباشرة، أما الثانية فتعد تطويرا للعلبة الأولى [2].

[1] - ن ي كولنج: الموسوعة اللغوية،ترجمة:مجي الدين حميدي،عبد الله الحميدان،النشر العلمي و المطابع جامعة الملك سعود، ص 71، 72.

[2] - شرف الدين الراجحي،سامي عياد حنا: مبادئ علم اللسانيات الحديث ،تقديم عبده الراجحي،دار المعرفة الجامعية، ط2002، ص 112، 113.

على أنه تجدر الإشارة إلى أن **إدوارد سابير** E.Sapir (1884،1939م) أحد أهم رواد البنوية الأمريكية نجده يعطي أهمية كبرى لمفهوم الصورة أو الشكل[1]،فهو يرى أن اللغة مجموعة وحدات أو بنيات أو رموز،غير أنه لا يهمل الجانب الوظيفي في اللغة على الرغم من احتفائه بالبنية أكثر من الوظيفة ، فنجده يصرح بأن الوظيفة الأساسية للغات هي التواصل ،يقول : " إن اللغة وسيلة لا غريزية خاصة بالإنسان،يستعملها لإيصال الأفكار و المشاعر و الرغبات عبر رموز يؤديها بصورة اختيارية و قصدية "[2].

و عموما فإن التوزيعيين نجحوا في وضع حدود لنظريتهم و سعوا إلى مد نطاقها ، كما اقترح **هاريس** مفهوما للتوزيع يسمح بربط الجمل بعضها ببعض ، وهو ما نتج عنه لفظ التحويل .

و من النظريات البنوية الأمريكية التي ذاع صيتها النظرية **التوليدية التحويلية** ،وهي من النظريات التي ترى أنه يمكن دراسة اللغة باعتبارها بنية و بمعزل وظيفتها[3]، فقد جعلت النحو عملية ميكانيكية لها قواعدها التي تحقق العناصر اللغوية بشكل آلي كما أنها لم تهتم بوظائف البنيات اللغوية عند حدوث عملية التحويل في مراحل توليد الجمل ، ثم هي لم تراع الواقع النفسي للمتكلم و لا سياق الحديث، " واعتبرت اللغة مجرد نشاط عقلي"[4].وهذا الذي جعلها نظرية بنوية غير وظيفية، برغم مناهضتها لكثير من الأفكار السوسيرية، فهي تعيب عليها وقوفها عند وصف الصورة (الشكل) وعدم تجاوزها إلى التفسير كتوضيح أشكال التحويل من البنية العميقة إلى البنية السطحية، هذا الأخير الذي أتى به **تشومسكي Chomesky** أحدث بحق ثورة في الفكر اللساني الحديث، كما أحدث تأثيرا كبيرا على علم النفس الإدراكي[5]،و علم الأنثروبولوجيا، حيث بمجرد صدور كتابه الأول "**الأبنية التركيبية**" عام 1957م بدأت المفاهيم التوزيعية تتراجع لتحل محلها مفاهيم جديدة.

---

[1] - عبد القادر المهيري: أهم المدارس اللسانية،ط2، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس،1990،ص 39.

[2] - ميشال زكرياء : بحوث ألسنية عربية،ط1، المؤسسة الجامعية للنشر و الوزيع، بيروت،1992، ص 67 .

[3] - أحمد المتوكل : دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص 26.

[4] - يحيى أحمد:الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة،مجلة عالم الفكر"الألسنية"، تصدرها وزارة الإعلام ،الكويت، المجلد 20،العدد1989،3،ص 70.

[5] - ن ي كولنج : الموسوعة اللغوية، ص 113.

و إذا كانت غاية علم اللسانيات قبل **تشومسكي** وصف اللغات و تصنيفها و توزيع الأصوات و الكلمات ، فإن **تشومسكي** قد وجه التفكير إلى الكشف عن المبادئ التي تعلل الوصف و توضح العلاقات بين الصوت و المعنى ، كما انتقد أوجه القصور في النظرية البنوية التي ينادي بها **بلومفيلد** ؛حيث رفض الوصف الشكلي قائلا: " إن التحليل اللغوي لا ينبغي أن يكون وصفا لما قاله المتكلم و إنما شرح و تعليل للعمليات الذهنية التي يمكن من خلالها للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة"[1].

كما تجاوز معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج عقلي يعنى بتفسير القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني،و يعد كتاب "**البنى التركيبية**" من أهم مؤلفاته التي احتوت فكرته عن النحو ؛ حيث عده وسيلة لتوليد العديد من الجمل النحوية دون الجمل غير النحوية، معتمدا في تحليله على تصور الفرد المتكلم بلغته الأم،و يرى أن النحو يتفرع إلى ثلاثة أقسام رئيسة:بنية العبارة، التحويل ، القسم المورفيمي،و يختص كل قسم بمجموعة من القواعد تطبق في تتابع محدد. كما تضمن كتابه نوعين من القواعد ، قواعد بنية العبارة و تشمل المفردات المعجمية و الأقسام النظمية، و قواعد التحويل التي لها نوعان من الوظائف:

- تغيير العلاقات النحوية (كالتغيير من المبني للمجهول إلى المبني للمعلوم).
- النوع الثاني هو التحويل من الجمل البسيطة إلى الجمل المركبة [2].

و بعد ظهور كتاب "**جوانب من نظرية التركيب**" عام 1965م طور **تشومسكي** نظريته ، حيث أدخل عنصر الدلالة زيادة على عنصر الفونولوجيا و العنصر النظمي، كما تعرض في هذا الكتاب لفكرة العلاقات الدلالية و فكرة البنية العميقة لأول مرة بمقابلتها بالبنية السطحية ؛ حيث وضع الأولى بأنها تبحث عن الأصل في الجملة بينما نجد فيها الحذف و الإضافة و التقديم و التأخير، و قد نتج عن هذا الكتاب ظهور وجهتي نظر في الدلالة :الدلالة التوليدية و الدلالة التفسيرية.

[1] - مازن الوعر: النظريات النحوية الدلالية للسانيات التحويلية التوليدية، مجلة اللسانيات العدد 6، 1982، ص 25.

[2] - ب.ث.ماثيوز: اللغة مقدرة عقلية تقدم شومسكي، ضمن : الموسوعة اللغوية، ص117.

إن فكرة **تشومسكي** في جعل البنية العميقة مستوى مستقلا للتمثيل النظمي قد تعرضت للنقد من قبل بعض علماء الدلالة التوليدية من بينهم "**لاكوف**" و"**بوستال**" ؛حيث كانوا يرون أن العنصر الرئيس للنحو يجب أن يتضمن مجموعة قواعد لتوليد صيغ التمثيل الدلالية بالشكل الصحيح، ثم تتحول هذه الصيغ إلى سلسلة من الكلمات ذات بنية سطحية معينة و ذلك عن طريق قواعد تحويلية متتابعة دون أن يكون هناك ما دعاه تشومسكي البنية العميقة كمستوى مستقل في الانتقال من التمثيل الدلالي في البنية العميقة، و قد رد تشومسكي على ذلك مبينا أن الاختلاف إنما يرجع إلى مجرد نظام كتابة الخطوات [1].

طور **تشومسكي** نظريته بعرض عدة مفاهيم أخرى، كتمييزه بين القدرة و الأداء ، مبينا أن القدرة تكمن في معرفة الفرد للغته، و هذه المعرفة تؤدي إلى إنتاج عدد من الجمل و فهمها في حين أن الأداء يتمثل في استعمال الفرد الفعلي للغته الأم ، و بهذا فإن تشومسكي أخذ بتقسيم سوسير للغة إلى لغة و كلام ،فقابل اللغة بمصطلح Compétence (القدرة) التي تتكون لدى كل فرد من أفراد مجتمع معين، و التي تمكنه من تكوين ما يريد من جمل جديدة ربما لم يسمعها من قبل، و قابل الكلام بمصطلح Performance أي الداء الكلامي و هو الاستعمال الفعلي للغة [2].

في الوقت الذي لاقت فيه أفكار **تشومسكي** قبولا و انتشارا واسعين ، أيضا واجهتها انتقادات كثيرة مما جعل البعض يعزف عنها، فالنظرية التوليدية التحويلية تركز على الخطاب أكثر مما تركز على المخاطِب و المخاطَب و الواقع النفسي و الاجتماعي لهما و ظروف الخطاب ، وهذا هو الانشغال الذي حمله التيار الوظيفي التداولي الذي تجاوز التجريد و البعد عن الواقع اللغوي، ورفض فكرة التحويل وجعل لكل عبارة أو كلام وظيفته و حاله و مقامه مهما تشابهت هذه العبارات، و كل تغيير فيها سواء كان حذفا أم زيادة أم تقديما أم تأخيرا له استقلاليته و وظيفته و ما يبرره، و الاتجاه الوظيفي يصف القدرة اللغوية للمتكلم / المستمع باعتبار هذه القدرة مجموعة قواعد بنوية وظيفية تمكنه أي المتكلم/ المستمع المحدد من استعمال عبارات محددة في موقف تواصلي محدد لأداء غرض محدد[3].

[1] - سامي عياد حنا، كريم زكي حسام الدين،نجيب جريس: معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان، ص 16، 17 .

[2] - نايف خرما : أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص 93.

[3] - أحمد المتوكل: الوظيفة و البنية ،منشورات عكاظ ،الرباط،1993، ص 10.

و البنيوية الأمريكية بقدر ما عدّها كثير من الباحثين لا تمت بصلة لأفكار سوسير [1]،فإنه يوجد من يقر بأنها ترتبط لسبب أو لآخر بالفكر السوسيري لكون سوسير هو المؤسس الحقيقي للبنيويةالحديثة[2]،وإليه " يرجع ما أطلق عليه اسم الألسنية البنيوية عامة " [3].

غير أن الدراسات اللسانية لم تبق حبيسة تفكير سوسير بل تطورت على أيدي كثير من الباحثين ، فبفضل العالم البريطاني **فيرث** تكونت مدرسة عرفت بالمدرسة اللغوية الاجتماعية، و قد كانت فكرة السياق هي حجر الزاوية لهذه النظرية،حيث يرى فيرث أن عالم اللغة الذي يريد أن يصل إلى المعنى الدقيق للحدث الكلامي يجب عليه أولا الكشف عن العلاقات بين الوحدات اللغوية في الكلمة أوالجملة و هذا التحليل يقوم عنده على أركان ثلاثة[4]:

1- **التحليل اللغوي:** لابد أن يعتمد على المقام مع الأخذ بعين الاعتبار كل ما يرتبط بهذا المقام من علاقات و ظروف و ملابسات وقت الكلام الفعلي مثل:

- شخصية المتكلم و السامع و تكوينهما الثقافي ،و شخصيات من يشهد الكلام و دورهم فيه.
- العوامل الاجتماعية و المناخية و علاقتها باللغة و السلوك اللغوي وقت الكلام.
- أثر الكلام في المشاركين فيه، كالإقناع أو الاعتراض... إلخ.

و من هنا يتبين لنا أن من أهم خصائص المقام لدى فيرث هو إظهار الدور الاجتماعي الذي يقوم به المتكلم و من يشاركه الكلام.

2- تحديد بيئة الكلام لتجنب الخلط بين اللغات و اللهجات إضافة إلى حصر الدراسة على مستوى لغوي واحد لغة المثقفين أو العوام أو لغة النثر أو لغة الشعر.

[1] - عبد القادر المهيري، أهم المدارس السانية،ص 39.

[2] - عمر مهيبل :البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ص 20.

[3] - محمد الشاوش : سوسير و الألسنية،ضمن أهم المدارس اللسانية،ط2 ، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1990 ، ص05.

[4] - حلمي خليل : دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 32، 33.

3- ضرورة تحليل الكلام إلى عناصره و وحداته المكونة له للكشف عما بينهما من علاقات داخلية للوصول إلى المعنى الذي يتصل بمستويات التحليل المختلفة ، الفونولوجية المورفولوجية،النحوية و الدلالية، مع ملاحظة أن هذه المستويات ترتبط فيما بينها ارتباطا وثيقا، و هذا لتحديد المعنى اللغوي للكلام ، وبناء على ذلك فإن مفهوم المعنى عند فيرث ليس شيئا في الذهن، كما أنه ليس علاقة متبادلة بين اللفظ و الصورة الذهنية كما هو عند سوسير ، و إنما هو مجموعة من الخصائص اللغوية التي يمكن التعرف عليها في موقف معين يحدده المقام.

و معنى هذا أن السياق لدى فيرث ينقسم قسمين:

- **السـياق اللغـوي:**و يتمثـل فـي العلاقـات الصـوتية،الفونولوجية، المورفولوجية،النحوية و الدلالية.
- **المقام** : و يمثله العالم الخارج عن الحدث اللغوي، إضافة إلى الظروف و الملابسات الاجتماعية و النفسية و الثقافية للمتكلم و المشاركين معه في الكلام.

و من خلال استخدام فيرث لطرق التحليل التي توصل إليها علم اللغة البنيوي في أوربا ضمن نظرية السياق ، فإن نظريته تعد نظرية بنيوية [1].

[1] - حلمي خليل : العربية و علم اللغة البنيوي، ص 137.

ثانيا: نظريات لسانية و ظيفية :

الوظيفية نسبة إلى الوظيفة، كقولنا مدرسة لغوية نسبة إلى اللغة، و تعني في الاتجاه الوظيفي التداولي ارتباط بنية اللغة بوظيفة التواصل و البيان، ارتباطا يجعل البنية انعكاسا للوظيفة و تابعة لها حيث " تقوم فرضية الوظيفة على اعتبار الوحدات اللسانية من خلال دورها الذي تلعبه في التواصل"[1]، و نجد عبد الرحمن الحاج صالح يفسر الوظيفة بالعمل أو الدور المؤدى(التبليغ)،

و الوظيفة عنده نسبة إلى هذا ،حيث يقول عن مدرسة براغ: " أخص شيء تمتاز به هذه المدرسة عن غيرها هو اعتمادها الأساسي على العمل (أو الدور) الذي تؤديه العناصر اللغوية في عملية التبليغ و لهذا سميت النزعات المتفرعة عنها (و منها مدرسة مارتيني الفرنسية) بالوظيفية"[2]. و إلى هذا المصطلح تنسب مدارس و اتجاهات لغوية بدأت تبرز مع ظهور مدرسة براغ و تحاول أن تفسر ظواهر اللغة من كل جوانبها ، ومن هذه الاتجاهات الاتجاه الوظيفي الذي أشرنا إليه و الذي يعتبره بعضهم نقيضا للاتجاه التحويلي [3].

فالتيار الوظيفي Fonctionnalisme يرى أن اللغة وسيلة الإنسان في التبليغ و التواصل و ترتبط بمقوماته الاجتماعية و الثقافية و الحضارية، يقول عبد السلام المسدي:" محدد اللغة وظيفيا أنها أداة الإنسان إلى إنجاز العملية الإبلاغية في صلب المجتمع، مما يطوع تحويل التعايش الجماعي إلى مؤسسة إنسانية تتحلى بكل المقومات الثقافية و الحضارية"[4].

و من أهم مبادئه " اللغات الطبيعية بنيات تحدد خصائصها (جزئيا على الأقل) ظروف استعمالها في إطار وظيفتها الأساسية وظيفة التواصل" [5]، و يدخل ضمنه النظريات التي تأخذ بعين الاعتبار البعد التداولي في وصف اللغة ، و منها ما كان يدعى " الدلالة التوليدية " ، و النظرية الوظيفية المقترحة في إطار مدرسة **هارد فارد** الأمريكية،و المدارس الوظيفية الأوروبية التي منها المدرسة النسقية، ومدرسةبراغ، و أخيرا النحو الوظيفي لـ **سيمون ديك** 1978م[6]، هذه الأخيرة تعد من أهم و أحدث النظريات اللسانية الوظيفية التي كان لها وقع كبير في ميدان الدراسات اللغوية مما دفع " بأصحاب بعض النظريات اللسانية الأعرق، مثل النظرية التوليدية والتحويلية، إلى إعادة

---

[1] - محمد الحناش : البنيوية في اللسانيات، ص 96.

[2] - عبد الرحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسانيات الحديث، مجلة اللسانيات ، المجلد الثاني، العدد1، 1972،الجزائر ص 54.

[3] - يحي أحمد :الاتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة ، ص70 .

[4] - عبد السلام المسدي: اللسانيات و أسسها المعرفية،الدار التونسية للنشر،المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،ط1، 1986، ص31.

[5] - أحمد المتوكل : الوظائف التداولي في اللغة، دار الثقافة ، الدار البيضاء، ط1985،1،ص 8 .

[6] - المرجع نفسه، ص08 .

النظر في أسس نظريتهم و مبادئها، أو تركها و التحول عنها إلى التيارات الوظيفية"[1]، و اضطر بعض الباحثين و اللغويين إلى إعادة دراسة قواعد لغاتهم" فقد أصدر معهد اللغة الروسية التابع لأكاديمية العلوم السوفيتية عام 1970م كتابا جديدا لقواعد اللغة الروسية المعاصرة انطلاقا من النظرية البنيوية الوظيفية. كما درس الكثير من لغات العالم من مواقع تلك النظرية كالإنكليزية و التشيكية و اليابانية ... و عقدت مؤتمرات دولية لبحث المسائل المتعلقة بالتقسيم الوظيفي للجملة" [2]، فالاتجاه الوظيفي ينظر إلى اللغة على أنها ظاهرة اجتماعية تربط البنية اللغوية بوظيفة الاتصال[3]،و تعتبرها أصواتا و معنى يربطهما الحافز التواصلي بين أفراد المجتمع اللغوي[4].

و بهذا فالمنهج الوظيفي نال شهرة واسعة بين الدراسات اللغوية الحديثة ، بل و أصبح محل استقطاب كما أشرنا لكثير من الباحثين و الدارسين، و قد تمثلت النظريات اللسانية الوظيفية في عدة مدارس أهمها[5] :

1- مدرسة براغ :

اللسانيات الوظيفية منحى تكونت ملامحه في حلقة براغ التي استفادت من أراء سوسير و شكلت نظرية مستقلة أساسها اعتبار اللغة نظاما وظيفيا يمكن الإنسان من التواصل و الإفصاح عن مقاصده و رغباته، كان أول اجتماع لـ: " **وليام ماثسيوس**" التشيكي (1882، 1945م) و مجموعة من المهتمين بالدراسات اللغوية من الذين التزموا بمنهج هذه المدرسة في أكتوبر 1926م، و قد عرف هذا التجمع فيما بعد باسم (**مدرسة براغ**)[6]. " و قد ضم المجمع عددا من اللغويين الأوكرانيين و الألمان و الروس و السلافيين ممن لم يكونوا يقيمون في تشيكوسلوفاكيا، فالتسمية إذن لا تشير إلى المحلية ، و لكنها تستخدم استخداما علميا لتشمل تلك النظرة الخاصة التي تميزت بها هذه المدرسة في التحليل اللغوي ألا و هي النظرة الوظيفية"[7].

---

[1] - مسعود صحراوي: المنحى الوظيفي في التراث اللغوي العربي، ص13.

[2] - جعفر دك الباب: الموجز في شرح دلائل الإعجاز في علم المعاني،ط1، مطبعة الجليل، دمشق،سوريا ، 1980، ص 116.

[3] - جعفر دك الباب: النظريات اللغوية العربية الحديثة، ص 61.

[4] - أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص 137.

[5] -حنيفي بن ناصر،مختار لزعر: اللسانيات منطلقاتها النظرية و تعميقاتها المنهجية،ص 79،80.

[6] - يحي أحمد : الاتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة، ص73.

[7] - المرجع نفسه، ص 74.

و يرى **أندري مارتني** أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل بين أفراد المجتمع اللغوي، و هي وظيفة إنسانية بعدّ اللغة مؤسسة إنسانية مع عدم نفيه للوظائف الثانوية الأخرى للغة، فأسس نظريته على أساس التقطيع المزدوج ؛حيث يرى أن اللسان البشري يتميز عن بقية الوسائل التبليغية الأخرى بكونه مزدوج التقطيع، ، فاللغات تقطع إلى وحدات صغرى دالة تسمى **اللفاظم Monèmes**و هي بدورها تقطع إلى وحدات متتالية أصغر منعدمة الدلالة تسمى **الصواتم Phonèmes** أو الفونيمات ليست لها دلالة في ذاتها و قادرة على تغيير المعنى، و تصنف اللفاظم إلى ثلاثة انواع [1]:

- **اللفاظم المستقلة:** هي وحدات دالة تتضمن في بنيتها المستقلة دليل وظيفتها مثل: بعض الظروف في العربية(حيث ، بعد،قبل)، و الأفعال .
- **اللفاظم الوظيفية:** هي لفاظم تساعد على تحديد وظيفة عناصر أخرى لا يمكن لها أن تستقل بنفسها في السياق الذي ترد فيه ، و منه يكون دور اللفاظم الوظيفية ضبط العلاقات التركيبية لهذه العناصر غير المستقلة مثل حروف الجر ، و حروف العطف.
- **اللفاظم التابعة :** تتألف من لفظمين أو أكثر ، و لا تتوقف وظيفته على موقعه في الملفوظ ، بل دلالة هذا الكل من اللفاظم التي تحدد علاقته بالسياق الوارد فيه، كالمرتبة أو الإعراب في اللغة العربية.

و هناك جانب آخر اهتمت به مدرسة براغ و هو التحليل الوظيفي للجملة، فالمستويات الثلاثة للجملة (النحوي و الصرفي و الدلالي) تتفاعل خلال عملية الاتصال اللغوي لتنتج الكلام الذي يقوم بالتعبير عن الوظيفة المقصودة من تفاعل هذه المستويات و هي التواصل.

و الجملة من المنظور الوظيفي تتألف من شقين هما[2] **المسند إليه** و يسمى **الموضوع**، و يتعلق غالبا بشيء يعرفه السامع أو أشير إليه في الجمل السابقة، و **المسند إليه** و يسمى **المحمول** و هو الذي يحمل خبرا أو حقيقة جديدة حول الموضوع المطروح، و لقد صنفت النظرية الوظيفية الوظائف في الجملة أو العبارة الواحدة إلى وظائف أولية و وظائف غير

[1] - عبد القادر المهيري: أهم المدارس اللسانية،ص 48.

[2] - جيفري سامبسون: المدارس اللغوية،التطور و الصراع: ترجمة أحمد نعيم الكراعين،ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات ،بيروت،لبنان ، 1993، ص107.

أولية،ففي المثال :زار الطفل الحديقة بكل أجنحتها أمس ، فكل من **زار** و **الطفل** وظائف أولية و الباقي وظائف ثانوية، كما أنه ليست كل الوظائف الأولية متساوية الأهمية في الكلام [1].

2- مدرسة لندن :

الاتجاه الوظيفي عند مدرسة لندن يتعامل مع المستويات أو الأنظمة الأربعة في التحليل اللغوي (الأصوات،المفردات،النحو،الدلالة)، بطريقتين أو توجهين؛ الأول يتزعمه **فيرث** و الثاني يتزعمه **هاليداي**:

- **المعنى و سياق الحال عند فيرث:** دعا فيرث إلى التركيز على المعنى، و ذلك في إطار العلاقات المتشابكة التي ينجز فيها الكلام؛ فالكلام بمعناه ليس وليد لحظة محددة و إنما هو حصيلة مواقف عديدة في المجتمع؛ فاللغة تدرس بمراعاة سياق الحال و ذلك لكونها جزءا من حياة المجتمع ، و في هذا الجانب يتضح تأثر فيرث بأفكار **مالينوفسكي** [2].
- **النحو النسقي(النظامي)لهاليداي :** النحو النسقي وضع أسسه النظرية **مايكل هاليداي** ، و واصل البحث في إطاره أتباعه ، و يعد من أكثر النظريات تكاملا عند مدرسة لندن و من مبادئه:

- وظائف التراكيب تحدِّد إلى حد بعيد الخصائص البنيوية لها (الصرفية، التركيبية).

- النحو مبني على أساس تعدد وظائف اللغة بحسب التركيب أو البناء اللغوي، فاللغة غنية، يجد مستعملها ما يعبر به عن كل أفكاره و مشاعره..[3]

يقترح النحو النسقي ثلاث وظائف للغة تمثلها البنية مرتبطة بالنشاط اللغوي و البيئة الاجتماعية، و هذه الوظائف تؤديها ثلاث وسائل تسمى أنساقا و هي[4]:

---

[1] - عبد القادر المهيري: أهم المدراس اللسانية ، ص 50.

[2] - يحي أحمد : الاتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة، ص 82.

[3] - المرجع نفسه ، ص 89.

[4] - المرجع نفسه، ص 82.

الوظيفة التمثيلية: و هي وظيفة تمثيل الواقع ، و يطابقها نسق التعددية، يتضمن نسق التعددية مفاهيم دلالية كمفهومي "المتقبل و المنفذ" ، كما يشمل ظروف الكلام الحالية و ملابساته.

الوظيفة التعالقية: و هي وظيفة التعالق بين المشاركين و يطابقها نسق الصيغة، و يعبر هذا النسق عن مفهومي "الجهة و القضية" ، و القضية بدورها مكونة من "فاعل و فضلة و توابع".

الوظيفة النصية: و هي وظيفة تنظيم الخطاب حسب مقتضى الحال و يطابقها نسق المحور و يشمل العلاقات ذات الطابع التداولي إذ يعبر عن مفاهيم تداولية أو نصية .

و الوظائف الثلاث تتكامل في بنية لغوية واحدة لتحقيق الوظيفة الأساسية للغة و هي التواصل و الإبداع، هذا الأخير "الإبداع اللغوي" يتمثل في قدرة المتكلم على خلق معان جديدة[1].

3- الوظيفية عند هايمز:

يبدو أن النمط الوظيفي الذي اقترحه **هايمز** جاء رد فعل على التيار العقلاني الذي نشر أفكار تشومسكي و أتباعه، و أهم ما نسجله بهذا الصدد من فرق بين التيارين هو أن تشومسكي حصر معرفة الفرد بلغته في شيئين: الملكة الذهنية لقواعد هذه اللغة "القدرة" و الاستعمال الفعلي للغة "الأداء" ، بينما هايمز يرى أن القدرة اللغوية هي أوسع من أن تكون ملكة ذهنية لقواعد اللغة بل تتمثل في القدرة على الاتصال الذي هو الوظيفة الأساسية للغات عامة، و هذا هو الذي يناسب الطبيعة الاجتماعية للغة.و بهذا فإن مفهوم "القدرة" تطور مع هايمز و لم يبق مقصورا على ملكة قواعد اللغة و توليد عدد لا متناه من الجمل ، و أصبح يشمل أمورا أخرى من بينها [2]:

- مراعاة عنصر النية أو القصد في التعبير مثل (تغير الدلالات عند المزاح).
- وجود مهارات عديدة للمتكلم و المتلقي بحكم كونهما أفرادا في بيئة اجتماعية ثقافية معينة .

[1] - يحي أحمد : الاتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة، ص 82.

[2] - المرجع نفسه ، ص 94 .

- أهمية التقاليد الاجتماعية و الأعراف و الموروثات الشعبية في استعمال اللغة وفهمها و تحليلها .

4- النحو الوظيفي التداولي(سيمون ديك/ أحمد المتوكل):

يرجع فضل السبق في دراسة اللغة في جانبها التداولي لفلاسفة اللغة ، فقد أبرزوا بعض الظواهر المتعلقة بالواقع الاستعمالي للغة في المقامات المختلفة للوصول إلى أهداف و للإفصاح عن رغبات،من ذلك ما وضعوه من تحليلات لظواهر مرتبطة بالإحالة و الاقتضاء و أفعال الكلام،و تم اقتراض هذه المفاهيم لتستعمل في الدراسات اللغوية [1]، و التعاون بين الفلاسفة و اللغويين مثمر لاسيما فيما يخص " أمهات القضايا من حيث تحليل اللغة، و أعني بها : كيفية تفاعل البنية و الوظيفة"[2].

لكن سرعان ما تجاوز الدرس الوظيفي التداولي الدرس الفلسفي في اللغة، و عمل على صقل أدوات تحليله، و هو يتناول الكيفية و الشروط الخارجية لاستخدام دوال اللغة في الخطاب، كما يتناول طريقة تفسيرها انطلاقا من المقام، و سياق الحال أثناء التعبير عن الأغراض التواصلية لا قبله و لا بعده ، فنظرية النحو الوظيفي تعدّ خصائص بنيات اللغات تحدد بحسب الأهداف التواصلية التي تستعمل هذه اللغات لتحقيقها[3]،و تختلف جذريا عن البنوية التي تدرس اللغة بعدها نظاما معزولا عن الواقع الذي أنتج فيه، و تكتفي بالمدونة ، و تعد العناصر الفاعلة في الكلام و ملابساته عناصر خارجية عن اللغة .

و على الرغم من تباعد زمن وجود المدارس الوظيفية الثلاث(براغ، النحو النسقي،النحو الوظيفي)، و اختلاف بيئاتها الثقافية فإنها تشترك في مجموعها في نظرتها للغة "فاللغة وسيلة اتصال اجتماعية يستعملها الفرد لأداء وظائف مختلفة للتأثير على الآخرين "[4]، كما أنها انفردت عن غيرها من المدارس بمبدإ علاقة الوظيفة بالبنية و هو مبدأ هام ، فلولا الوظيفة لما جاءت البنية، إذ قامت بدمج مستوى تداولي بالإضافة إلى المستويات المعروفة ضمن الجهاز الواصف للغة، ليضطلع برصد الترابط القائم بين البنية و وظيفتها التواصلية، وذلك أن الخصائص التداولية للعبارات اللغوية تتفاعل في تحديد خصائصها البنوية [5]، سواء على مستوى الجملة أم على مستوى

[1] - أحمد المتوكل :اللسانيات الوظيفية، ص 15.

[2] - الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية:ترجمة محمد يحياتن،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1992،ص 52.

[3] - أحمد المتوكل: الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 10.

[4] - يحي أحمد : الاتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة، ص 73 .

[5] - أحمد المتوكل :الوظيفة و البنية، ص 25 .

النص ، و هنا نشير إلى أن الدراسات الوظيفية ركزت في الفترة الأخيرة على الأسلوب و أسس الربط في النص [1]،و تشترك في مجموعة من المبادئ المنهجية التي تؤسس لوظيفتها و إن اختلفت بعض الشيء في نموذج جهاز الوصف، و لنا أن نلخص أهم المبادئ المنهجية المعتمدة في الدرس الوظيفي :

- للغة وظائف متعددة تعدد الأغراض المستعملة لأجلها، و لكن الوظيفة الأساسية هي وظيفة التواصل.
- ترتبط البنية بالوظيفة ارتباطا يجعل البنية انعكاسا للوظيفة .
- موضوع الوصف اللغوي هو "القدرة التواصلية للمتكلم /المخاطب"، و القدرة هي مجموع القواعد البنيوية والوظيفية التي تمكنه (المتكلم / المخاطب) من استعمال عبارات لغوية معينة لتأدية أغراض معينة في مواقف تواصلية معينة .
- تشكل النحو الكلي مجموعة من المبادئ العامة الرابطة بين أنماط الأغراض و أنماط التراكيب اللغوية .
- تتفاضل الأنحاء حسب استجابتها لمبدإ الوظيفة ، أي حسب قدرتها على رصد الظواهر اللغوية و تفسيرها في إطار الارتباط القائم بين البنية و الوظيفة.
- يجب أن يصاغ النحو بحيث تكون الخصائص التركيبية الصرفية ناتجة عن قواعد تتخذ دخلا لها الممثل فيها الخصائص الدلالية و التداولية.

و تنفرد نظرية النحو الوظيفي لسيمون ديك بمبدأ آخر بالإضافة إلى المبادئ المذكورة و هوسعيها نحو تحقيق ثلاث كفايات [2]:

- الكفاية التداولية
- الكفاية النفسية
- الكفاية النمطية

[1] - يحي أحمد :الاتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة، ص 97.

[2] - سيمون ديك في المتوكل: اللسانيات الوظيفية، ص 78، الوظائف التداولية ، ص 10.

علاقة التعليمية بالاهتمامات اللسانية الحديثة:

لربما كان أهم المجالات التي ظهر فيها أثر الدراسات اللغوية الحديثة هو مجال تعليم اللغات القومية منها و الأجنبية[1]،فقد استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها و نظرياتها، فقد قدمت المدارس اللسانية و نظرياتها التي انبثقت عنها للتعليمية إمكانية التفكير و التأمل في المادة اللغوية و بنياتها و المناهج التي تحكمها، و ذلك انطلاقا مما قدمه سوسير في المدرسة البنيوية ، و بلومفيلد في المدرسة التوزيعية ، و مدرسة تشومسكي التوليدية التحويلية، و ما قدمته المدرسة الإنجليزية مع فيرث ، ثم تطورت مع تلميذيه هاليداي و هايمس ، و قد نتج عن كل هذه المدارس مفاهيم كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات [2].

و يمكن القول إن أقل الناس معرفة بحقيقة تعلم اللغة و تعليمها يدرك لا محالة أن أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليم اللغات هي اللسانيات ، من حيث إنها المنوال العلمي الوحيد الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللغوية فيتخذها موضوعا للدرس و وسيلة إجرائية في الوقت نفسه، و من ههنا فإن تعليمية اللغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر،و ما يوفره هذا الفكر من نظريات و إجراءات تطبيقية مؤهلة سلفا لإيجاد التفكير الكافي لكل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية[3]. يقول ديفد ولكنز:" إن مفهومنا حول ماهية اللغة، و ما يعنيه تعلم اللغة يخضعان لمراجعة دائمة، تتبلور في العادة في ضوء النظريات الناشئة و المتطورة في الحقول المعرفيةالقريبة، و ضمن هذا السياق فإننا نلجأ لعلم النفس لمعرفة ما يمكننا اكتشافه حول التعلم عامة و تعلم اللغة بشكل خاص ، أما من أجل البحث عن نموذج اللغة،فإنناننلجألعلم اللغويات"[4]. و في هذا الشأن يقول كوردير:" إن بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية،و بوظائفها لدى الفرد و الجماعة ، و بأنماط اكتساب الإنسان لها (...) ،و على معلم اللغات أن يستنير بما تمده اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية" [5].

[1] - نايف خرما :أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص 36.

[2] - بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن ، 2007،ص 17.

[3] - أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ، ص2.

[4] - ديفد ولكنز:اللغات الثانية كيف نتعلمها و نعلمها، ضمن الموسوعة اللغوية ،المجلد الثاني، ص 519 .

[5] - ضمن أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ، ص 41 .

و لعل أحسن استثمار للسانيات في تعليمية اللغات هو استثمار مفهوم البنية، و الذي يتمثل في التمارين البنيوية Exercices Structuraux التي تعتمد على مفاهيم التقابل و التشابه و الاختلاف في فهم اللغة و إدراك مدلولاتها .

و من بين مظاهر التأثير أيضا إعادة الاعتبار للغة المنطوقة فأصبحت لها أهميتها في الوصف و الدراسة و هي نظرة جديدة لم تكن من قبل عندما كانت الدراسات التاريخية و المقارنة تركز على النصوص المكتوبة لكبار الأدباء ، فاللغة المنطوقة تتميز بالنشاط و الحيوية، و لذلك فالطفل لا يشرع في تعلم اللغة المكتوبة إلا بعد أن يتعلم اللغة المنطوقة[1].

يمكن ذكر بعض الدراسات و البحوث اللسانية و الجهود التي قام بها عصبة من الباحثين اللسانيين و التي وضعت أسسا مكنت من وجود علاقة علمية و منهجية بين اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات ، بيد أن هذه العلاقة في الواقع ليست بجديدة، و إنما هي قديمة قدم البحث اللغوي نفسه، غير أنها كانت مختزلة في النقاط التالية [2]:

- المحاولة التي قام بها (W.Viétor) الذي كان حريصا على استثمار أبحاثه الصوتية في ترقية تعليم اللغات .
- العمل نفسه كان يقوم به J.P.Rousselot مؤلف :

Précis de prononciation française (1902)

Principes de phonétique expérimentale (1897- 1908)

يعد هذا الباحث من أقطاب الدراسات اللغوية الصوتية التجريبية، و هو أول من استخدم الكلام المسجل في تعليم اللغات عن طريق (Phonographe) .

- و نجد كذلك الباحث الفرنسي (Paul Passy) مؤلف :

1- الطريقة المباشرة في تعليم اللغات الحية (1899).

2- علم الأصوات و تطبيقاته(الجمعية العالمية للدراسات الصوتية بلندن 1929).

- كذلك جهود Daniel Jones في انكلترا مؤلف :

1 - بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص 18 .

2 - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات- ، ص 134 .

1-An outline of English phonetics Londres 1918.

2-Everyman's English pronouncing dictionary Londres 1967.

- و نذكر ههنا أيضا H.E.Palmer الذي شغل منصب أستاذ بمعهد ترقية تعليمية اللغات بطوكيو و هو مؤلف مجموعة من الكتب في اللغة الإنجليزية منها:

1- A Grammar of Spoken English Londres 1924.

2- A Grammar of English Words Londres 1938.

قام هذا الباحث بدراسات نظرية تهدف في مجملها إلى تطوير طرائق تعليم اللغات، و هي الدراسات التي مازالت إلى الآن تأخذ مكانتها العلمية بخاصة ما جاء منها في المؤلف الأول.

- و تندرج في هذا الاتجاه جهود الباحث اللساني الإنجليزي J.R.Firth الذي شغل منصب أستاذ اللسانيات العامة بجامعة لندن من 1944 إلى 1957، و أسهم في تأكيد الصلة العلمية بين اللسانيات العامة و تعليمية اللغات .
- Pierre Delattre باحث في اللسانيات العامة و علم الأصوات، وهو فرنسي الأصل تقدم كثيرا في أمريكا بتطوير أبحاثه في مجال المقارنة بين الأنظمة اللسانية و أثرها في تعليم اللغات.
- تشومسكي الذي كان يحمل شعار اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليم اللغات ، يتخلى بيسر عن هذا الرأي و يستدركه عمليا من خلال بعض الأعمال التي تحمل الطابع البيداغوجي و التعليمي، و يوافقه في ذلك Paul Roberts الذي طبق مبادئ النظرية اللسانية التوليدية و التحويلية من أجل ترقية طرائق تعليم اللغة الإنجليزية في الجامعة الأمريكية [1].

[1]. المرجع السابق : ص 135.

لقد أسهم هؤلاء جميعا في استثمار نتائج الأبحاث النظرية في مجال الدراسات اللسانية و تطبيقها في ترقية طرائق تعليم اللغات ، مما يثبت أن العلاقة بين اللسانيات و تعليمية اللغات لها شرعية الوجود ، و أن هذه العلاقة مبررة سلفا بطبيعة البحث اللساني نفسه، حيث إن المتأمل في الحصيلة المعرفية للنظرية المعاصرة يجد أن هناك اهتماما ملحوظا لدى جميع المنشغلين بتعليم اللغات ، سواء أكان ذلك على مستوى المؤسسات التعليمية و البيداغوجية أم على مستوى الأفراد الباحثين في هذا المجال ، بما يمكن للسانيات النظرية أن تقدمه من تطبيقات و إجراءات عملية يمكن لها أن تسهم في تطوير طرائق تعليم اللغات ، و لذلك لجأ كثير من المتخصصين في ميدان البيداغوجيا إلى ما جاء به الباحثون في ميدان اللسانيات،واقتنعوا عن وعي علمي بأهمية الإفادة من النظرية اللسانية في ميدان تعليم اللغة [1].

[1] - أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ، ص 137، 138 .

الفصل الأول : العملية التعليمية و وسائلها

المبحث الأول: التعليمية مفاهيم و إجراءات

1- مفهوم التعليمية

2- موضوع التعليمية

3- عناصر العملية التعليمية التعلمية

4- إجراءات لسانية تعليمية

المبحث الثاني: الوسائل التعليمية

1- مفهوم الوسائل التعليمية

2- استخدام الوسائل التعليمية عبر التاريخ

3- تصنيف الوسائل التعليمية

4- سيكولوجية الوسائل التعليمية و فوائد استخدامها

المبحث الثالث: استخدام الحاسوب في تعليمية اللغة العربية و مرجعيته اللسانية

1- التقدم التكنولوجي و استخدام الوسائل التعليمية في التعليم

2- استخدام الحاسوب في تعليم اللغات

3- ميزات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية

4- الحاسوب و تعليم اللغة العربية في الطور الابتدائي

5- المرجعية اللسانية لاستخدام الحاسوب في تعليمية اللغات

المبحث الأول: التعليمية مفاهيم و إجراءات لسانية

1- تعريف التعليمية :

- **لغة :**

التعليمية بالنظر إلى الصيغة فهي مصدر كثر استعماله في هذا العصر، لحاجات الناس المختلفة ، فمادة التعليمية من التعليم و هي مشتقة من الفعل " عَلَّمَه العِلمَ تعليما و عِلاَّما،ككذَّابٍ و أَعْلَمَهُ إيَّاه فتَعَلَّمَهُ... و علم به ، كسمع : شعر، و الأمر أتقنه ، كتعلمه... "[1].

هذا في اللغة العربية، أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة(ديداكتيك Didactique) أصلها إغريقي و هي لنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا ، أو أتعلم منك و أعلمك ،وكلمةديداكتيك تعني أتعلم ، و كلمة ديداسكن(Didsko) تعني التعليم ، بعد الحديث عن التعريف اللغوي ننتقل إلى الاصطلاح.

- **اصطلاحا :**

تعني " الدراسة العلمية لطرق التدريس و تقنياته و لأشكال مواقف التعليم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي أو الحركي " [2].

و في اللغة العربية توجد عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي Didaqtique و ذلم راجع إلى تعدد مناهل الترجمة، و كذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، و حتى في لغة المصطلح الأصلي، فنجد المصطلحات التالية [3]:

- تعليمية
- علم التدريس
- تعليميات

---

[1] - الفيروز آبادي : القاموس المحيط ، بيروت ،لبنان، دار الكتب العلمية،مادة "علمه" ص 1151.

[2] - محمد الدريج :مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ط1،دار الكتاب الجامعي،العين الإمارات العربيةالمتحدة،2003،ص 15.

[3] - بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، ص8.

- علم التعليم
- التدريسية
- الديداكتيك

حيث إن هذه المصطلحات تتفاوت في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استخدام مصطلح ديداكتيك تجنا لأي لبس في المصطلح ، نجد باحثين بخرين يستخدمون علم التدريس و علم التعليم ، وباحثين آخرين يستعملون مصطلح تعليميات مثل لسانيات و رياضيات .

و قد عرف **جان كود غاينون (J.c.Ganon)** التعليمية في دراسة له أصدرها سنة 1973م بعنوان "ديداكتيك مادة " كما يلي[1] :

إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن :

- تأملا و تفكيرا في طبيعة المادة الدراسية و كذا في طبيعة و غايات تدريسها.
- إعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة و المتنوعة باستمرار لعلم النفس و البيداغوجية ، و علم الاجتماع.
- دراسة نظرية و تطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها .

و يعرفها **كاج (Gage)** 1977م قائلا : " نعني بالعملية التعليمية في مجال البحث ، كل تأثير يحدث بين الأشخاص و يهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر، و يتضمن هذا التجديد – في إطار التأثر المتبادل بين الأشخاص – استثناء مختلف العوامل الفيزيائية و الاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منه، فالتأثير المقصود إذن ، هو الذي يعمل على إحداث تغيرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة، أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء و الأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد "[2].

مما سبق يمكن القول إن التعليمية علم مستقل بنفسه ، وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى و هو يدرس التعليم من جوانب متعددة : محتوياته و نظرياته و طرائقه ،دراسة علمية ، و هو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضها : ماذا ندرس ؟ و كيف ندرس؟ .

[1] - المرجع السابق ، ص 09 .

[2] - المرجع نفسه ، ص 54 .

فالسؤال الأول يتعلق بالمادة الدراسية من حيث كمها و كيفها، و بالنظر إلى معجمها و دلالتها و نحوها و أصواتها ، و بجرد الأبنية أو الأشكال اللغوية و المفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلمين ، و تجيب على هذا السؤال اللسانيات التطبيقية التي تتداخل كثيرا مع التعليمية.

أما السؤال الثاني فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين و حاجاتهم و ميولهم ثم تحويل أو ترجمة هذه الحاجات و الميول إلى قوالب لغوية و مفاهيم، ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين و الأهداف و الوسائل التعليمة المتوفرة، و للإجابة عن هذا السؤال " نلجأ إلى علم النفس لمعرفة ما يمكننا اكتشافه حول التعلم عامة ، و تعلم اللغة خاصة، أما من أجل البحث عن نموذج للغة فنلجأ إلى علم اللغويات و لكي نتأكد من أن مناهجنا أو طرقنا مازالت تواكب الممارسة التربوية الصحيحة، فغننا نلجأ إلى النظرية التربوية "[1].

[1] - ديفيد ولكنز: اللغات الثانية كيف نتعلمها و نعلمها ، ضمن الموسوعة اللغوية، المجلد الثاني ، مجال اللغة الأوسع ، تحرير: ن .كولنج،تر: محي الدين حميدي،عبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود ،1999، ص 520.

2- موضوع التعليمية :

تتطرق التعليمية إلى عدة موضوعات ، إذ يمكن أن يهتم الباحث المتخصص فيها بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها ، و إنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها و مساراتها في ترابط و تناسق و انسجام بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعليم و التعليم ، و يمكن إبراز أهم الموضوعات التي تتطرق إليها التعليمية في النقاط الآتية [1]:

- معرفة عينة المتعلمين ، من هم ؟أصغار أم كبار؟ و ما هو مستواهم المعرفي، و معرفتهم السابقةبمواد التخصص الذي يدرسونه، و بالمادة التي سيدرسونها مجددا؟ و ما هي خصوصياتهم النفسية و الاجتماعية ، و خصائصهم كجماعة من المتعلمين يضمهم قسم واحد؟ و الخصائص المميزة لهم كأفراد ؟

فالإجابة عن هذه الأسئلة تمكن الباحث في التعليمية من تحديد حوافز المتعلم و موقفه من المادة و علاقته بالمحيط و استعماله للغة .

- المعلم : في هويته و تكوينه و خصائصه النفسية و المعرفية و الاجتماعية ، و علاقته بالتوجهات العامة للتعليم و أساليب ممارسته و طرائق تبليغه و آدائه .
- المحتوى:من المواضيع التي تبحث فيها التعليمية أيضا و يتضمن كل ما يمكن تعليمه ، أي جملة من المعارف العلمية و الفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر، إذ يمكن للباحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسةوصفية أو تحليلية أو مقارنة من منظور اللسانيات الاجتماعية ، أو اللسانيات النفسية مثلا، و ذلك من أجل تحديد مقاييس انتقاء المادة بدقة .
- مؤسسة التعليم : أين تقع ؟ في بيئة اجتماعية مدنية أم ريفية؟ و هل هي قادرة على توفير وسائل العمل اللازمة؟ و ما هي القوانين التي تتبعها؟.
- معرفة الأهداف و ما نوعها ؟ أهي عامة أم خاصة؟ أم إجرائية ؟ و هل تتعلق بمهارات عامة أو بمعارف معينة؟ و من يختارها و من يحددها؟ فقد جلبت أنظار أهل الاختصاص في التعليمية أهمية الأهداف في نظام التعليم بغية الوصول إلى الطريقة

[1] - بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص 10

المثلى التي توضح كيف نؤسس تعليمية ما على أهداف تربوية تعليمية مدروسة بدقة و بإمكانها بلوغ الاهداف المنشودة .

- الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها أثناء آداء العملية التعليمية ، فمثلا هل الوسيلة قسم أو مخبر ؟ هل هي كتاب أو مطبوعة أو صور، أ أجهزة سمعية و بصرية ؟
- النتائج التي تم تحقيقها فعلا، و هل تم تحقيق الأهداف المحددة ؟ و ما نسبة ذلك من التحقيق أو النجاح ؟ و ما هي الثغرات التي ظهرت و من اللازم سدها ؟و ما هي الصعوبات التي تواجه المعلمين و المتعلمين معا أثناء العملية التعليمية التعلمية ؟

3- عناصر و مكونات العملية التعليمية التعلمية :

تضم العملية التعليمية التعلمية عدة عناصر نذكر أهمها :

3-1- المعلم :

لقد تغير دور المعلم في المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)التي تبنتها وزراة التربية و التعليم ، حيث صار دوره يكمن في التنشيط و التنظيم و التوجيه، خلافا لما كان عليه في المقاربة السابقة (المقاربة بالأهداف)، أين كان المعلم هو الدعامة الأساسية و المحور في العملية التعليمية التعلمية، و المميز للصحيح من الفاسد، و قد حصر منهاج اللغة العربية دور المعلم في نقاط هي [1]:

- تسهيل عملية التعلم و التحفيز على الجهد و الابتكار.
- إعداد الوضعيات و حث المتعلم معها .
- متابعة مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته .

و عليه فإن دور المعلم تغير تماما " من ناقل للمعلومات إلى دور متعدد الجوانب، يشتمل على التشخيص ، الحفز و التوجيه وكذلك هو مصدر خبرة لتلاميذه " [2].

و هذا الدور المنوط بالمعلم لا يتم إلا إذا توفرت فيه الشروط الآتية [3]:

- التأهيل العلمي و البيداغوجي .
- القدرة الذاتية على اختيار الطرائق البيداغوجية و الوسائل المساعدة ، واستثمارها جيدا من أجل إنجاح عملية التواصل .
- مهارة التحكم في آليات الخطاب التعليمي .

---

[1] - منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص 9 .

[2] - جيمس راسل : أساليب جديدة في التعليم و التعلم ،تصميم و اختيار وتقويم الوحدات التعليمية الصغيرة، تر: أحمد خيري كاظم،دار النهضة العربية، القاهرة ،1991، ص 49.

[3] - أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات، ص 41،42 .

و يعود نجاح معلم اللغة في ضبط الحاجات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها أساسا إلى قدراته الذاتي التي تخول له الاضطلاع بمهمة تعليم اللغة،و لذلك و لضمان أحسن تعليم للغة العربية و تدريس التلاميذ و تثقيفهم لا بد أن تتوافر فيه ثلاثة شروط [1] :

- **الكفاية اللغوية :** يكون معلم الغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها ، و يستعملها استعمالا صحيحا .
- **الإلمام بمجال بحثه:** يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني،

  و ذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظرية اللسانية في ميدان وصف اللغة و تحليلها، و على " معلم اللغةأن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علميةحول طبيعةالظاهرة اللغوية "[2]
- **مهارة تعليم اللغة:** و لايتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة، و بالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني و التربوي من جهة أخرى .

إن هذه الشروط الثلاثة ضرورية لإنجاح العملية التعليمية التي ترتكز بالأساس على ثلاثة عناصر: المتعلم و المعلم و الطريقة .

و منه نستخلص أن دور المعلم في المقاربة الجديدة هو الإرشاد و التوجيه ، و إضافة إلى الشروط المذكورة سلفا يتوجب على معلم اللغة العربية أن يجعل العلاقات الإنسانية الطيبة أساسا لتعامله مع المتعلمين ، ويسعى دائما إلى كسب ثقتهم به ، فهم بمثابة أبناء له " فحب التلاميذ لمدرسهم عنصر هام من عناصر العملية التعليمية الناجحة، فإذا افتقد المعلم هذا العنصر فعليه أن يعتزل مهنة التعليم " [3].

---

[1] - المرجع السابق : ص 141.

[2] - كوردير: مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، ع3،الرباط 1976، ص46 .

[3] - علي الجمبلاطي و أبو الفتوح التوانسي :الأصول الحديثة لتدريس العربية و التربية الدينية، ط2،دار نهضة مصر للطبع و النشر، القاهرة ،ص 429.

و نحن نتحدث عن تعليم اللغة العربية في الطور الابتدائي، وفق المقاربة الجديدة، فإنه يمكن القول إن معلم اللغة اللغة العربية ملزم بأن يتلقى تكوينا قاعديا في اللسانيات، فيكون على دراية ببعض النظريات و المفاهيم و الاصطلاحات و الإجراءات التطبيقية، و لكن هذا لايعني بالضرورة أن يكون مختصا في اللسانيات و إنما حسبه فقط الاهتمامات التالية [1]:

- ليس من اهتمامات أستاذ اللغة البحث المعمق في اللسانيات، و إنما همه هو أن يكتسب المهارة لتعليم اللغة، و هو مطالب بامتلاك الكفاية اللغوية الصحيحة للغة التي يعلمها، فإن تعدد النظريات اللسانية و تنوعها هو الذي يجعلنا نهتم بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري أثناء تعليمنا للغة ، لأن السؤال المنهجي الذي يطرح على متعلم اللغة هو بأي نظرية نعلم.
- لا يتعلق أستاذ اللغة تعلقا مباشرا بنظرية لسانية دون أخرى، على عكس الباحث اللساني الذي هو مضطر بالضرورة إلى الانتقاء و الاختيار ، لذلك فإن أستاذ اللغة نظرا للأهداف البيداغوجية و التعليمية التي يسعى إلى تحقيقهايفيد من جميع النظريات المتوافرة لديه دون استثناء، إذ أن تعدد النظريات اللسانية و تنوعها يعد عنصرا مهما لإيجاد الطريقة البيداغوجية الناجحة و تحسينها باستمرار.
- و أخيرا فإن أستاذ اللغة نظرا لمهمته المحدودة ، لادخل له في المسائل اللسانية ، فهي ليست من اهتماماته ، و إنما همه الوحيد هو موضوع اختصاصه الذي ينحصر في تعليم لغة معينة لمتعلم معين .
- يجب " أن ينصب اهتمام أستاذ اللغة بالخصوص على المادة الخالصة للعملية التعليمية من حيث هي موضوع التعلم، و ذلك بالتركيز على العناصر المختارة من اللغة المراد تعليمها وفق نظامها المألوف ، و هو الأمر الذي يؤهل اللسانيات لأن تكون مساعدا منهجيا فقط، و لا يمكن لها أن تعدى ذلك " [2].

[1] - أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات، ص 137.

[2] - المرجع نفسه: ص 138.

2-3- المتعلم :

لقد ترافق بروز مصطلح (تعلمية)Didaqtique مع مجموعة تحولات، على رأسها انتقال المحور في التربية و التعليم من المعلم إلى المتعلم، الذي أصبح محور العملية التعليمية ،فالمعلم يعلم ، و لكن هل يتعلم المتعلمون؟و قد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية ، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم ، ويجتهد في نقلها بفن و وضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنه تلقنها و تسلمها، و أنه قادر على إعادة تمريرها بدوره [1].

فالمتعلم ضمن المقاربة بالكفاءات لم يعد ذلك المستمع السلبي، و الخزان للمعلومات، بل أصبح المحور الأساس في العملية التعليمية التعلمية، فهو المستهدف من الفعل التربوي، و دونه لن يتحقق هذا الأخير [2]، و وفرت هذه المقاربة الجديدة للمتعلم فرصة المشاركة النشطة ، وفرصة المشاركة النشطة ، و فرصة التعلم عن طريق العمل ، و تناول المتعلم بنفسه الأدوات و المواد و الوسائل التعليمية[3].

فالمتعلم يمتلك " قدرات و عادات و اهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه و الاستيعاب، و دور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته،وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم" [4].

و لفهم هذا التحول الجذري، لا بد من إدراك التغير الذي طرأ على نظريات التعلم ، فلقد جاءت البنائية Constructivisme[5] تكشف لنا أن المتعلم لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بناءها بنفسه، في تفاعل مع رفاقه و معلمه، و أن المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن و تمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ ، استنادا إلى التكرار و التدريب و الترويض كما في النظرية السلوكية .

---

[1] - أنطوان صياح:تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية ، بيروت ،لبنان ،2006، ص17.

[2] - مخلوفي زكرياء : واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية ، ص 6 .

[3] - جيمس راسل : أساليب جديدة في التعليم و التعلم ، ص 51.

[4] - أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 142.

[5] -التعلم البنائي هو مفهوم مستوحى من النظرية البنائية ؛ حيث يقوم الأفراد من المتعلمين بإعداد نماذج عقلية يستطيعون من خلالها فهم العالم الذي يحيط بهم. ومع ذلك، ينص معنى البنائية على أن التعلم يمكن تحقيقه بفعالية أكبر عندما يكون الأشخاص نشيطين كذلك في تحقيق أشياء ملموسة في العالم الحقيقي. وفي إطار هذا المعنى، يتبين أن مصطلح البنائية يرتبط بالضرورة بالتعلم التجريبي، كما يستند إلى النظرية المعرفية للبنائية الخاصة بالعالم جان بياجيه .

و مفهموم البنائية هنا هي عبارة عن الطرائق المعتمدة من طرف المعلم، قصد جعل المتعلم يبني معارفه بإعانة كل من المربي و الأتراب، و تتعارض البنائية في هذا المجال مع المثال التمريري المعتمد على النظرية السلوكية، و القائل بأن المعلم بإمكانه تمرير المعرفة إلى تلاميذه ، اعتمادا على المثال التواصلي (باث ، و متقبل، و رسالة تمررمن الأول إلى الثاني)، و إذا كان المثال التواصلي يطمح لتمرير المعلوماتالبحتة (الأخبارمثلا)، فإنه يصبح غير ذي جدوى عندما يتعلق الأمر بالمفاهيم المدرسية المعقدة التي تطالب التلاميذ ببنائها و امتلاكها داخل القسم .

و يؤكد أنطوان بروست أهمية اعتماد المثال البنائي في تجويد عملية التعليم و التعلم في قوله : " يمكن تلخيص البنائية التعلمية في عبارة واحدة : إن المعارف لا تمرر، وذلك خلافا للاعتقاد السائد ، بل يجب بناؤها بصفة دائمة من طرف المعلم و المتعلم " [1].

3-3- المحتوى :

يتمثل المحتوى في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه، و جملة المعارف العلمية و الفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر، و يعد محتوى التدريس العمود الفقري للعملية التعليمية التعلمية، فهو مجموع العناصر اللغوية و غير اللغوية و التي توجه لفئة المتعلمين قصد تعلمها، و لذلك " يتم ضبط المحتوى التعليمي باعتبار معيار الانتقاء كمرحلة أولى ، ثم يوزع المحتوى في وحدات تعليمية تشكل الدروس و يراعى في ذلك تدرج الدروس ، و القواعد التي يخضع لها نظام اللغة المستهدف تعليمها، و كذا قدرات الاستيعاب الذهنية لدى المتعلم" [2].

و يجب أن يخضع اختيار المحتوى لقيم المجتمع ، و أفكاره و معتقداته ، و لطبيعة المعرفة المراد تقديمها، مع مراعاة سن المتعلم ، و قدرته على الفهم و التحليل ومدى ملاءمة المحتوى عقليته .فوضع المحتوى يخضع لشروط متعددة منها :

[1] - أنطوان صياح : تعلمية اللغة العربية: ص 17 .

[2] - صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، دارهومة، الجزائر، ص 68.

- الصدق الاجتماعي: بمعنى أن يكون المحتوى معبرا عن حاجات المجتمع و أهدافه و توجهاته.
- الصدق السيكولوجي : بمعنى أن يكون المحتوى مناسبا للمتعلمين و قدراتهم النفسية و العقلية.
- أن يكون المحتوى ملائما للواقع الثقافي و الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلمون [1].

على أن الباحث في مجال التعليمية يدرس المحتوى دراسة وصفية تحليلية، أو مقارنة أو من منظور اللسانيات الاجتماعة Socio-linguistique أو من منظور اللسانيات النفسية Psycho-linguistique من أجل تحديد مقاييس انتقاء المادة اللغوية بدقة، لأنه توجد عدة مبادئ لاختيار المادة اللغوية، فليس كل ما في اللغة ضروري للمتعلم ، إذ يقتصر المتعلم في تعبيره الشفوي و الكتابي على بعض العناصر اللغوية دون غيرها. " فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته و سعة ثروته اللغوية، و هذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاجه المتعلم "[2].

و يؤكد هذا عبد الرحمن الحاج صالح فيقول :" و لايحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العاديةو بعض المفاهيم العلمية و الفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية ... و ليس كل ما في اللغة يناسب الطفل المراهق من حيث الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل نمو الطفل وارتقائه " [3].

3-4- المحتوى :

يعرفه علماء التربية بأنه " مجموعة الخبرات التربوية و الثقافية و الاجتماعية و الرياضية و الفنية التي تهيئها التربية للتلاميذ داخل المدرسة و خارجها، بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي ، و تعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبةإلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم "[4] ، فالمنهاج هو جميع النتاجات التعليمية التي تعد المدرسة مسؤولة عن تحقيقها من خلال الخبرات المتاحة، و من خلال ما يجري بين المتعلم و التلاميذ ، و ما يقوم به التلاميذ أنفسهم .

---

[1] - صالح ذياب هندي و آخرون : تخطيط المنهج و تطويره، ط1،دار الفكر للنشر، عمان ، 1983، ص 209.

[2] بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص11.

[3] - عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانياتفي النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع 4 ، 1974، ص44.

[4] - أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية و التطبيق ،ط1، عالم الكتب ، القاهرة 1995، ص 20.

و يحظى المنهاج بأهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، نظرا لأهميته بالنسبة للمعلم و المتعلم، فهو من جهة يساعد المعلمين على تنظيم عملية التعليم و توفير الشروط المناسبة لنجاحها، و من جهة أخرى يساعد المتعلمين عل التعلم المتمثل في بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها .

و ما يجب أن نضعه في الحسبان أن عملية بناء المناهج ليست بالسهلة و لا بالبسيطة ، فهي تخضع لعملية تخطيط تربوي " هذه العملية يتم فيها تصنيف و اختيار و تركيب المعلومات ذات العلاقة من مصادر عدة ، من أجل تصميم تلك الخبرات التي ستساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج . و تأخذ العمليةبعين الاعتبار الأهداف العامة و الخاصة المخطط لها، و الأسس النفسية و المعرفية و الاجتماعية للمنهج، و غيرها من المعايير المهمة في تخطيط المنهج نفسه " [1] .

ومنه يمكن القول إن عملية بناء المناهج عملية معقدة للغاية، تخضع لعدة اعتبارات ، تتمثل في المجتمع و حاجات المتعلمين بالدرجة الأولى ،فالمجتمع بكل ما يحمله من متغيرات و مستجدات يعد أهم عنصر في بناء المنهاج التعليمي، والمواد التي يتألف منها المنهاج المدرسي ينبغي أن تستقى من حياة المجتمع الذي تخدمه المدرسة.

و عليه فإنه يجب صياغة الأهداف و بناء البرامج بناءا يعتمد على الظروف المتغيرة للمجتمع و ثقافته ، و خاصة في ظل التغير السريع المترتب على تقدم العلوم و التكنولوجيا، فعدم مراعاة تغير هذه الظروف يصبح المنهاج عديم الفائدة ، لأن " الأسس الاجتماعية للمنهاج التعليمي تتضمن الانطلاق من الخصائص الحضارية للمجتمع عبر مسيرته التاريخية و المتجذرة في تاريخه السياسي و الاقتصادي، و تراثه الثقافي و قيمه الدينية و الأخلاقية، و تفاعله مع الحضارات المعاصرة له " [2].

[1] - صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 92،93.

[2] - خالد المير: سوسيولوجيا التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 1995، ص 101.

و يرى عبد الرحمن الحاج صالح أن عملية التخطيط التربوي للمنهاج يجب أن يراعى فيها الأمور التالية [1]:

- تتخذ الأصول مبادئ لبناء المناهج التعليمية .
- أصل الأصول هو العناية بالمتعلم، و التفطن إلى حاجاته التعبيرية الحقيقية،ماهي اهتماماته، و ما هي الألفاظ و العبارات التي تستجيب لهذه الحاجات ، و يجب أن تبنى المناهج برمتها على هذا المبدأ العام .
- يدرج في المناهج الآداء الصوتي كدرس مستقل ،و يعتمد في دلك على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف و الظواهر الصوتية في الكتب التي ظهرت في العصور الأولى ، و توكل إلى علمائنا في الصوتيات الملمين بالتراث العربي اللغوي دراسة وافية حول هذا الموضوع .
- يدرج في المناهج مجموع القواعد الخاصة بالمستوى المستخف من التعبيرالفصيح (الذي استعمل في التخاطب اليومي و المعاملات العاديةو دونه العلماء) ، و يوكل إلى فريق من العلماء استخراج هذه القواعد من كتب النحو التي ألفها النحاة الأولون من الذين شافهوا فصحاء العرب .

و خلاصة القول إن نجاح العملية التعليمية التعلمية، مرهون بنجاح العناصر الأربعة المذكورة سابقا، فكفاءة المتعلم تستدعي بالضرورة كفاءة المعلم ، لما بينهما من علاقة تأثير و تأثر، كما أن المعلم لا يمكن أن يقدم المادة العلمية (المحتوى) إلى المتعلم و هي لا تناسبه، أو أنها غير منتقاة من المجتمع الذي يعيش فيه، هذان العنصران (المتعلم، و المجتمع)اللذان يعتبران من أهم مصادر المنهاج .

[1] - صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص94،95.

4- إجراءت لسانية تعليمية :

تمثل اللسانيات حقلا مرجعيا أساسيا لتعليمية اللغات، وهي محور البحث في تعليم و تعلم اللغة حيث أن " المعرفة اللسانية تتوزع إلى تيارات نظرية مختلفة قد تصل إلى حد التباين في المنهج حينا و في التفسير أحيانا كثيرة ، فإن جملة من الأصول تظل جامعة بين كل المدارس اللسانية، ... و من الثوابت الجامعة بين التيارات اللسانية اليوم ، بل لعلها أم الثوابت ،إنه ما ما من مدرسة إلا و لها نظيرة متميزة تخص قضية اكتساب اللغة " [1].

ويمكن للباحث في مجال تعليمية اللغات أن يشتغل بواسطة البحث اللساني عامة على مسويين[2] :

- **مستوى نظري :** حيث تقدم له اللسانيات إطارا نظريا يمكنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية و دراسة أبعادها .
- **مستوى منهجي:** حيث تمكن له اللسانيات من الأدوات الإجرائية المسعفة لتعليم و تعلم اللغة .

على أن أستاذ اللغة لا يكون في غنى أبدا عن الحصيلة المعرفية للنظيرة اللسانية الماعصرة، لذلك فإن اكتسابه لهذه المعرفة سيمكنه من وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بشأن تعليمه، و ستنعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللغوية ، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية النظيرة التي يوفرها تطور البحث اللساني،و الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة و تعلمها [3].

إضافةإلى هذا فإن التعليمية تعد همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفةو تخصصات متنوعة ، لأن الميدان التطبيقي يقتضي المشاركة الفعالة لنفر غير قليل من الباحثين الذين لهم اختصاصات متباينة، و ذلك لأن تعليمية اللغات لا تهم الباحث اللساني فقط، بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين الساني و النفساني و التربوي، و هذا دليل قاطع على الطابع الجماعي الذي يتميز به البحث التطبيقي، و هو الذي يضمن النتائج الإيجابية و الحلول الناجحة.

---

[1] - عبد السلام المسدي : المعرفة اللغوية و أثرها في الاخبار اللغوي، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية بالرباط، ص46،47.

[2] - علي آيت أوشان :اللسانيات و الديداكتيك ،نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية،ط1، الدار البيضاء،2005، ص 78.

[3] - أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقيةحقل تعليمية اللغات ، ص 142،143.

و مما لا شك فيه أن " عملية التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات و معارف، و على ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف و تعزيزها ،ثم تحسينها باستمرار، و يجب الاهتمام أكثر بقابلية الطالب و استجابته للعملية التعليمية، إذ أن تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليمية و البيداغوجية " [1].

و مما سبق يمكن طرح التساؤلات الأتية : كيف يمكن لنا أن نكوّن مجموعة من العناصر اللسانية بشكل يناسب المعلم و المتعلم معا؟ و ما هي الأساليب و الطرائق البيداغوجية الناجحة؟ و على أي مرتكز لساني نعول عليه في تحقيق الغاية من العملية التعليمية ؟

إذن لا بد من أخذ بعين الاعتبار هذه التساؤلات ، ويجب البحث عما أن تقدمه اللسانيات لتعليمية اللغات ، لأن معلم اللغة حينما يعلمها، لا يعني بذلك حشو ذاكرة المتعلم بقواعد و معايير ثابتة للغة معينة، و إنما يجب أن يكون هدفه هو جعل المتعلم يشارك و بشكل فعال ،و يتفاعل إيجابا مع برنامج المادة التعليمية، و لأن الهدف من تعليم اللغة ليس وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في دهن المتعلم، و لكن الهدف هو السعي إلى إكساب المتعم المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية و تحسينها .

فالمعرفة كما يقال : هي تكوين طرائق و أساليب و ليست تخزين معلومات فـ "المتعلم يزداد تعلما بفن التعلم ، و المعلم هو صانع تقدمه "[2].

إن اللسانيات من حيث إنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية و منهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية ، و ذلك بتوضيح الغايات و الأهداف البيداغوجية من جهة، و تذليل الصعوبات و العوائق من جهة أخرى ، لأنه بدون لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتكلم – المستمع، و يعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها، فللسانيات " وظيفة مركزية في تحليل العملية التعليمية و ترقيتها "[3]، و من ثمة فإن معلم اللغة يصطدم منهجيا بمجموعة من التساؤلات العلمية و البيداغوجية ، و بدونها سوف يتعذر عليه إدراك حقيقة ما يعلم؟و من يعلم؟ و من هذه التساؤلات ما يلي :

---

[1] - المرجع نفسه ، ص 140.

[2] - نورمان ماكنزي ،مايكل أروت ، هيويل جونس : فن التعليم و فن التعلم، تر: أحمد القادري،مطبعة جامعة دمشق، 1973، ص 141.

[3] - أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص141 .

- ماذا يعلم . ماهي الحاجات التعليمية لدى المتعلم ؟
- أي نظرية لسانية يمكن اعتمادها لتحقيق الأغراض البيداغوجية؟

و منه " فإن تطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجية يسيء حتما إلى عملية التعلم، ... حينئذ يسعى معلم اللغة إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية بالاستناد على ما تقدمه القواعد اللسانية "[1].

[1] - المرجع نفسه ، ص141.

المبحث الثاني : الوسائل التعليمية

جاءت أهمية الانشغال بتطوير الوسائل و التقنيات التعليمية، في إطار محاولة لاسترجاع هيبة المدرسة التي عرفت تدهورا كبيرا في السنوات الأخيرة، و لقد عرفت المدرسة في بعدها العام إصلاحات عدة ، ولكنها لا تعدو أن تكون عبارة عن إصلاحات شكلية و بسيطة تجرى عليها في كل مرة، إضافة إلى الوسائل التقليدية التي كانت و لاتزال تعتمدها إلى الآن ، وهذا " ما جعل التفكير في إدخال الوسائل التعليمية الحديثة في المنظومات التربوية للتجديدي في مستوى المدرسة و في الوسائل التي تخرجها من كآبتها ...، من هنا وقع التفكير في اعتماد الوسائل التعليمية، التي هي تلك المعينات و وسائل الاتصال التربوي لتحقيق تكنولوجيا التعليم بين المدرس و المتمدرس "[1].

1- مفهوم الوسائل التعليمية :

تعددت و تنوعت مفاهيم الوسائل التعليمية كثيرا بين المختصين في مجال التربية و التعليم، و تأتي هذه الاختلافات تبعا لاختلاف مفهومهم عن الوظائف و الإسهامات التي تقدمها هذه الوسائل في مجال التربية و التعليم ، ولئن اختلفت هذه التعريفات شكلا فإنها تتفق مضمونا ، و لعل أبرز هذه التعريفات ما يلي [2]:

- أدوات ترميز الراسلة و حواملها و نواقلها و التي يمكن استخدامها في مواقف الاتصال التعليمي ،من قبل المعلم أو المتعلم أو الإثنان معا داخل حجرات الدراسة وخارجها لتوفير الخبرات المباشرة ، و البديلة لإحداث التعلم .
- استخدام المعلم كل ما من شأنه تسهيل العملية التربوية على نحو فعال.
- المواد و الأجهزة و المواقف التعليمية و الأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجية التدريس ، بغية تسهيل عملية التعلم و التعليم ، مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف.

[1] - صالح بلعيد :دروس في اللسانيات التطبيقة، ص 83.

[2] - وليد عبد بني هاني: استخدام و توظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، ط1، دار عالم الثقافة ، عمان الأردن ، 2010، ص 16.

و قد استخدم بعض الرواد الأوائل من المربيين اصطلاح التعليم البصري Visual Intruction للدلالة على التعليم القائم على استخدام حاسة البصر، و لاعتقادهم أن حوالي ثمانين بالمئة إلى تسعين بالمئة من خبرات الفرد يحصل عليها و يتعلمها عن طريق حاسة البصر، و قد عرف **دنت Dent** الوسائل البصرية الحاسية " أنها المواد التي تستخدم في حجرات الدراسة أو في غيرها من المواقف التعليمية لتسهيل فهم معاني الكلمات المكتوبة أو المنطوقة "[1].

إن استخدام مصطلح الوسائل البصرية على الوسائل التعليمية استخدام محدود ، و تسمية قاصرة، لأنها أعطت أهمية لحاسة واحدة فقط من الحواس و هي حاسة البصر، و أغفلت أهمية حواس السمع و اللمس و الذوق و الشم في عمليات التعلم، و يوجه مثل هذا النقد أيضا إلى التسميات الأخرى التي يبدو أنها قصرت الأهمية على حاسة السمع أو حاستي السمع و البصر معا،لأن أكبر نسبة من الخبرات يحصل عليها الفرد عن طريق هاتين الحاستين، و لكن هذا لا يمنع وجود مواقف تعليمية يكون للحواس الأخرى فيها أهمية كبيرة للتعلم المثمر الفعال، و لذلك " نجد البعض يقترح تسميات كالوسائل التحاسية، و المعينات الإدراكية، أو الوسائل المعينة على الإدراك على اعتبار أنها تسميات أكثر شمولا و تتضمن جميع الحواس "[2].

و لقد أشار **ديل Dale** إلى الوسائل السمعية و البرصرية على أنها تلك المواد التي لا تعتمد أساسا على القراءة و استخدام الألفاظ و الرموز لتخل معانيها و فهمها، و هي مواد يمكن بواسطتها زيادة جودة التدريس و تزويد التلاميذ بخبرات تعليمية باقية الأثر.

في ضوء ما سبق يمكن القول إن الوسائل التعليمية هي الأدوات و الطرق المختلفة التي تستخدم في المواقف التعليمية ، و هي تلك المعينات و وسائل الاتصال التربوي لتحقيق تكنولوجيا التعليم بين الدرس و المتمدرس[3].

[1] - أحمد خيري كاظم ،جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج ،ط1،دار الفكر ،عمان،2007،ص 30.

[2] - المرجع نفسه ، ص 31.

[3] - صالح بلعيد :دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 83.

2- الوسائل التعليمية عبر التاريخ :

إن الوسائل التعليمية ليست جديدة في مجال التربية و التعليم، ذلك أن استخدام الوسائل الحسية يمتد ظهورها إلى عهود قديمة ، فلقد تعلم الإنسان منذ قرون عديدة استخدام الإشارات و تعبيرات الوجه و الإيماءات في نقل أفكاره ، و الاتصال مع الآخرين ، و في المجتمعات البدائية و قبل نشأة المدارس كمؤسسات اجتماعية للتربية المقصودة، إذ كان الناشئة يتعلمون ما يهمهم من أمور في حياتهم اليومية عن طريق الخبرة المباشرة و المشاهدة و المحاكاة أو التقليد،و هكذا نجد الكثير من خبرات الأفراد في تلك المجتمعات جاء تعليمها نتيجة احتكاكهم واتصالهم المباشر بالبيئة التي يعيشون فيها و ما يوجد فيها من أشياء حقيقية[1] . و يمكن إبراز مراحل تطور الوسائل التعليمية عبر التاريخ على النحو الآتي :

- **المرحلة الأثرية القديمة :**

منذ أن نشات الحضارات القديمة كالفينيقية والفرعونية و الآرامية والرومانية و الإغريقية و الآشورية، ظهرت معها بدايات الاهتمام بالوسائل التعليمية ، إذ كان الصغار يخرجون مع آبائهم فر رحلات الصيد و يتعلمون المهارات اللازمة لذلك ،عن طريق المشاهدة و التقليد و التدريب، كما كان معلمو الإغريق الأوائل يأخذون تلاميذهم في رحلات لأغراض تعليمية يجمعون من خلالها بعض الأشياء و العينات من البيئة لفحصها و دراستها و تصنيفها [2].

و استخدموا الرسوم و الأشكال التصويرية التوضيحية و نماذج الأشياء المصنوعة من الأحجار و الفخار،كذلك استعملوا أيضا الكتابة و الرسم على الصخور و الجدران و جلود الحيوانات كوسائل للتعليم .

و قد كانت الرسالات السماوية إشارات على استخدام الوسائل التعليمية إما على يد الرسل ، أو في كتابة كلمات الوحي، أو الوصايا المقدسة، أو في تربية الأتباع و تعليمهم، و يحوي قصص القرآن الكريم على كثيرمن تلك الإشارات و منها :

---

[1] - أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج، ص37.

[2] - خضير عباس جري: التقنيات التربوية ،تطورها ،تصنيفها أنواعها اتجاهاتها، ط1، مكتبة التربية الأساسية، بغداد، 2010، ص 25.

قوله تعالى " وَ كَتَبْنَا لَهُ فِي الأَلْوَاحِ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْعِظَةً وَ تَفْصِيلاً لِكُلِّ شَيْءٍ فَخُذْهَا بِقُوَّةٍ وَامُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُوا بِأَحْسَنِهَا سَأُوْرِيكُمْ دَارَ الفَاسِقِينَ " الأعراف 145 ، و هنا تعد الألواح وسيلة تعليمية، و في رسالة عيسى عليه السلام ما يدل على أنه كان يهتم بضرب الأمثال للناس ليعلمهم المواعظ ، و كان يعرف بين حواريه بالمعلم،و قد حمل الرهبان عن المسيح عليه السلام المعلم ، وسائله في التدريس، إذكانوا يعتمدون على إلقاء دروسهم لأتباعهم في بيئات حية و يستخدمون الوسائل التي تساعد على تحويل التعلم إلى اكتشاف ، و منهم الراهب **كونتيان** الذي استخدم طريقة التعلم باللعب و كان يقوم بنحت العظام على شكل حروف و يعطيها للأطفال ليلعبوا بها و يتعلموا الهجاء [1].

أما في الإسلام الذي هو الرسالة الخاتمة، إذ كان استخدام طرائق التعليم المختلفة و ما يتبعها من وسائل تعليمية زاخرا بتنوع كبير يجعل للمعرفة منهجية قوية تعتمد على الوسيلة، و على المحتوى لترسيخ المفاهيم ،و ضرب الله للناس الأمثال ليوضح لهم سبل الخير و سبل الشر،و يقرب إليهم الصورة بامثال محسوسة من حياتهم، و القرآن الكريم حافل بالأمثلة ، و المتأمل فيه يلاحظ بجلاء توظيف الوسائل توظيفا نموذحيا [2]،و من أمثلة ذلك ما نجده في سورة المائدة ، في قصة ابني آدم ، حين قتل قابيل أخاه هابيل ، و لم يستطع دفن جثة أخيه،فأرسل الله له الغراب ، وقد م لنا عز وجل عرضا توضيحيا، و سيلة نابضة بالحياة و الحركة، و قام الغراب بتمثيل الدورِ، يقول تعالى في كتابه الكريم: " فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الخَاسِرِينَ فَبَعَثَ اللهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْأَةَ أَخِيهِ قَالَ يَاوَيْلَتَى أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْأَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ " المائدة 30، 31.

[1] - المرجع السابق : ص 26.

[2] - المرجع ، ص26.

و الرسول الكريم صلّى الله عليه و سلم ضرب لنا المثل الأعلى ، و علمنا كيف توظف الوسائل في تقرير المفاهيم وتوضيح الحقائق، و السنة النبوية حافلة بالأمثلة ، منها :

- عن عبد الله بن مسعود قال : " خط لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم يوما خطا ثم قال: هذه سبيل الله ، ثم خط خطوطا عن يمينه ، و خطوطا عن يساره ثم قال: هذه سبل ، على كل سبيل منها شيطان يدعو إليها".
- عن بريدة قال : قال رسول الله صلى الله عليه و سلم:" هل تدرون ما مثل هذا و هذه؟ و رمى بحصاتين، فقالوا الله و رسوله أعلم ، قال: هذا الأمل ، و ذلك الأجل ".

في ضوء الأمثلة السابقة يتبين لنا أن الرسول صلى الله عليه و سلم و هو معلمنا الأكبر، استخدم وسائل بصرية للشرح و التفسير، و كذلك حرص على عنصري التشويق و إثارة الدافعية ، فعندما يرمي بحصاة بعيدا ثم يرمي بأخرى أقرب منها فهذا يثير التساؤلات في نفوس الأصحاب رضي الله عنهم ، ثم يحثهم على التفكير حين سألهم "هل تدرون ما مثل هذا و هذه ؟ " [1].

- **مرحلة الحضارة الإسلامية :**

تاريخ الحضارة الإسلامية حافل بالعلماء العظماء الذين أسهموا إسهاما عظيما في الميدان التربوي و التعليمي، فهو يدعونا إلى الكشف عما يحويه من كنوز في مجال توظيف الوسائل التعليمية.

أ- **بعض العلماء الذين ألفوا في التربية و التعليم :**

- محمد بن سحنون 256هـ رائد التأليف التربوي الإسلامي، ألف كتاب "آداب المعلمين"و قيل "آداب المعلمين و المتعلمين " .
- أبو حامد الغزالي 505هـ صاحب الكتاب الشهير "إحياء علوم الدين" .

[1] - المرجع السابق : ص 30.

- برهان الإسلام الزرنوخي 606هـ صاحب كتاب " تعليم المتعلم طريق التعلم " ، فمن العنوان نلاحظ إشارة قوية إلى ما تتبناه و تنشده التربية الحديثة ، من أن مهمة المعلم أن يعلم الطالب كيف يتعلم، و يبين الكتاب فكرة ما يعرف الآن بالتعلم الذاتي .

ب- بعض العلماء الذين استخدموا الوسائل التعليمية :

- **أبو بكر الرازي 854 – 932م:** اعتمد التجربة للوصول إلى المعرفة ، و قصته مع الخليفة العباسي عضد الدولة لاختيار مكان لبناء المستشفى في مدينة بغداد مشهورة، فقد اتبع الرازي في تعيين المكان طريقة مبتكرة يتحدث بها الأطباء و هي محل إعجابهم و تقديرهم، فوضع قطعا من اللحم في أنحاء مختلفة من بغداد و لاحظ سرعة سير التعفن، و بذلك تحقق من المكان الصحي المناسب لبناء المستشفى [1].

و بهذه الطريقة أو التجربة العلمية يكون الرازي قد دلل على رأيه في تعيين المكان المناسب لبناء المشفى بوسيلة تعليمية جيدة .

- **الحسن بن الهيثم 960-1033م :**

استخدم الطريقة العلمية في إثبات أفكاره و نظرياته في علم الضوء و البصريات و العدسات ، و الطريقة العلمية تعتمد على الاستقراء و القاس و المشاهدة و التجربة و التمثيل، و هذان الأخيران (التجربة و التمثيل) من أرقى أنواع الوسائل التعليمية قدرة في توصيل الأفكار بشكل حسي .

- **الإدريسي 1099- 1166م :**

صاحب خارطة العالم المشهورة التي كانت فتحا في علم الجغرافيا ، هذا إضافة إلى العديد من الخرائط التي حواها كتابه المشهور "المشتاق" ، و بهذا المؤلف فتح المجال أمام استخدام الرسم المصور و استعماله كأداة دعم و توضيح للمعالم المجردة .

[1] - خضير عباس جري، التقنياتالتربوية، ص 3.

- **مرحلة النهضة الحديثة :**

نقصد بالنهضة الحديثة نهضة أوربا أي بعد الثورة الفرنسية ، و التي كان أساسها و عوامل تطورها العلمي ترجمة التراث العربي الإسلامي، و لايفوتنا هنا أن نذكر أولا بأن ظهور الطباعة على يد " جوهان نورتبنرغ" سنة 1457م أدخل الأجهزة و الآلات في صناعة الكتب و الرسوم و عمل آلاف النسخ ، مما أدى إلى شيوع المعرفة و وصولها إلى أعداد كبيرة من أفراد المجتمع ، و هذاما ساعد على توسيع آفاق استخدام الوسائل التعليمية[1]، و ظهور العديد من العلماء الذين أسهموا إسهامات عظيمة في الميدان التربوي و التعليمي، نذكر منهم [2]:

- **إيراسموس 1546Erasmus م :** نادى بأهمية استخدام الأشياء و الصور في التعلم، و دعا المعلمين إلى صناعة الحروف الهجائية من الحلوى، لتشويق الأطفال و إثارة دافعيتهم نحو التعلم .
- **مونتيني Montaigne 1592م :** دعا إلى توظيف الزيارات الميدانية في التعلم حيث يتعلم الطفل عن طريق الخبرة المباشرة .
- **كومينوس Comenius 1670م:** نادى كذلك بأهمية التعليم عن طريق الحواس و ذلك باستخدام الأشياء الحقيقية و الصور التوضيحية ، العالم المرئي في صور " ليكون مثالا حيا للكتاب المدرسي المزود بالصور كوسيلة تعليمية مهمة في التدريس، وهو أول من ألف كتابا و دعمه بالصور، و من أقواله المأثورة : " ينبغي أن يتعلم الناس تحصيل معرفتهم لا من الكتب بل من الأرض و السماءعلى قدر الإمكان " [3].

[1] - خضير عباس جري : التقنيات التربوية ، ص 31.

[2] - أحمد خيري كاظم ،جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية و المنهج ،ص 36،37.

[3] - المرجع نفسه ، ص36.

- **جان جاك روسو Jan Jak Rousseau 1778م :** أكد روسو على أهمية الخبرة المباشرة في تعليم الطفل ، و قد وجه نقدا شديدا للطرق التعليمية التي كلنت سائدة في وقته، و التي تقوم أساسا على الحفظ و الاستظهار ، و نادى روسو بأهمية المشاهدة المباشرة للأشياء و الظواهر الطبيعية في البيئة .
- **جون بستالوتزي Jon Pestalozzi 1872م :**تأثر بآراء روسو ، و أكد أهمية الحواس و استعمال الأشياء المحسوسة في التعليم، و من أقواله: " إن الكلمات رموز خالية من المعنى مالم تصحبها خبرات حاسية " ، و قد نادى باستخدام الأشياء و النماذج و الرحلات كوسائل للتعلم .

و نذكر في هذه المرحلة أيضا **هربارتHerbaret 1841م** و الذي دعا إلى أن الخبرة تبدأ بالإدراك الحسي للأشياء، و**فروبل 1852Frobel** الذي استخدم ألعابا كثيرة منها : المكعبات و الكرات و الطين و الصور و اللعب بالرمل و الحياكة و النسيج و غيرها من النشاطات التي تستخدم في تدريس تلامذة رياض الأطفال، كما أكد أهمية الرحلات و الزيارات الميدانية و ملاحظة الطبيعة مباشرة مع ضرورة استخدام الأجهزة و الأشياء لتوضيح بعض المفاهيم [1].

- **القرن العشرون :**

في هذا القرن قفزت العناية بالوسائل التعليمية، حتى يمكننا أن نعد هذا القرن هو القرن الذهبي للنمو السريع للوسائل التعليمية، مم يجعله بحق مرحلة تاريخية فريدة في دائرة تقدم وسائل العرض و التدريس ، و في مايلي أهم محطات تطور الوسائل التعليمية :

الثلث الأو ل من القرن :

- ظهور مدارس المتاحف ، و استعمال مصطلح التعليم المرئي .
- إنشاء أول مدرسة بنيويرك " مدرسة روشستر" تبنت استخدام الأفلام بصورة منتظمة في مجال التعليم .
- وضع سكينر أصول التعليم المبرمج .و ظهور منظمة تدعى " قسم التعليم البصري الوطني للتعليم " .

[1] - خضير عباس جري : التقنيات التربوية، ص32.

الثلث الثاني من القرن :

- تطور حركة نمو التعليم بالأدوات السمعية و البصرية عن طريق الاستخدامات العسكرية و الصناعية .
- اختراع الحاسوب الذي كان له فضل كبير في تطور الحياة المعرفية .

الثلث الأخير من القرن:

- تم تأسيس رابطة الاتصالات التعليميةوالتكنولوجية إذ قدمت تعريفا جديدا لهذا الحقل ، ينص على أن تكنولوجيا التعليم ليست فقط معدات و وسائل سمعية بصرية، بل هي طريقة منظمة لتصميم العملية التعليمية التعلمية و تنفيذها و تقويمها.
- بروز التكنولوجيا التعليمية، إذ تم استخدام شبكة الأنترنيت لتوفر للمتعلمين العديد من الوسائل التعليمية التي يستطيع الفرد بواسطتها الوصول إلى التعليم في أي مكان و زمان .

و الملاحظ أن الوسائل التعليمية السمعية البصرية نمت و ترعرعت في ظل المؤسسات العسكرية، إذ وظفت في التدريب ، ثم أخذت تتطور و تستعمل فيما بعد للأغراض التعليمية المدنية، و في نهاية النصف الأول من القرن العشرين تم اختراع الحاسوب ، الذي أصبح بعد وقت قصير يؤدي وظائف أساسية مهمة في مجال التربية والتعليم[1] .

3- تصنيف الوسائل العليمية :

3-1- على أساس الحواس :

هذا التصنيف ينطلق من أن الحواس هي منافذ التعلم، فهناك الوسائل البصرية و هناك الوسائل السمعية، و هناك الوسائل التي تخاطب حاستي السمع و البصر معا، و القرآن الكريم أشار إلى هذا في قوله تعالى: " وَ اللهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَ جَعَلَ لَكُمْ السَّمْعَ وَ الأَبْصَارَ وَ الأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ " النمل 78 ، فالإنسان ولد لا يعرف شئا ، وقد زوده الله بمنافذ العلم و المعرفة، و هي الحواس حتى يتمكن من التعلم ، و لقد " أثبتت الدراسات في مجال استخدام الحواس في

[1] . المرجع السابق : ص 32.

التعلم، أنه كلما زاد عدد الحواس المستخدمة في التعليم كان التعليم أفضل وكان أثره أبقى "[1].

و من المعلوم أن دماغ الإنسان يتكون من مناطق إدراكية متخصصة :

- منطقة الإدراك السمعي .
- منطقة الإدراك البصري.
- منطقة القدرات الجمالية.
- منطقة الكلام الحركي .

فكلما استقبل الدماغ الخبرة من طريق منطقتين أو أكثر فإن هذا يؤدي بالضرورة إلى وضوحها و ثباتها ، و من ثم يقوي ملكة التذكر عند المتعلم، و لقد أثبتت الدراسات العلمية الحديثة أن المتعلم يتعلم عن طريق حواسه وفقا للنسب الآتية :

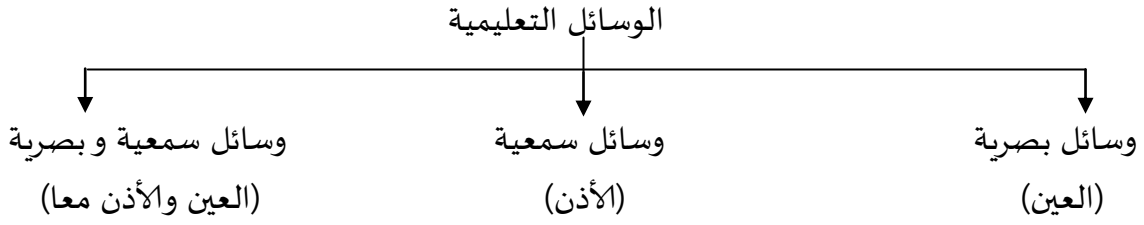
- حاسة البصر 75 %
- حاسة السمع 13%
- حاسة اللمس 6%
- حاسة الشم 3%
- حاسة الذوق 3 %

و هذه النسب تؤكد ضرورة توظيف أكبر عدد من الحواس في العملية التعليمية التعلمية،لأنه يقوي ملكة التذكر عند الماعلم ، فالمتعلم يستطيع تذكر:

- 10 % مما قرأه ، 20%مما سمعه،30% مما شهده، 50% مما سمعه و شهده في نفس الوقت، 70% مما رواه أو قاله ، 90% مما عمله .

[1] - خضير عباس جري : التقنيات التربوية ،ص 64،63.

و المخطط الآتي يوضح يوضح تصنيف الوسائل التعليمية على أساس الحواس [1] :



3-1-1- الوسائل البصرية :

تضم مجموعة من الأدوات و الطرق التي تستخدم حاسة البصرو تعتمد عليها، و تشمل هذه المجموعة : الصور الفوتوغرافية ، و الصور المتحركة، و الرسوم البيانية، الأشياء، النماذج و الخرائط، كما تضم هذه الوسائل المعارض و المتاحف و استخدام المجلات [2] ، و جميع هذه الوسائل إذا ما نظر إليها المتعلم ، يستخدم حاسة البصر، و هذا يعني " أن البصر هو النافذة التي يطل منها الفرد على الوسائل من هذا النوع لإدراك ما تحتويه من معاني و أفكار " [3].

3-1-2- الوسائل السمعية :

تضم مجموعة الأدوات التي تساعد على زيادة فاعلية التعلم ، و تعتمد أساسا على حاسة السمع،و تشمل الراديو،و برامج الإذاعة المدرسية،و الأسطوانات و التسجيلات الصوتية، و هذا النوع من الوسائل التعليمية تكون فيه الأذن النافذة التي يطل منها المتعلم على مايريد تعلمه، و هذا يساعد على جودة التعليم .

3-1-3- الوساءل البصرية و السمعية :

و تضم مجموعة الوسائل و الأدوات التي تعتمد أساسا على حاستي السمع و البصر معا، و تشمل الصور المتحركة الناطقة، و الأفلام و التلفزيون .

[1] أحمد حسين اللقاني: الوسائل التعليمية و المنهج المدرسي ،مركز الكتاب للنشر، 1996، ص81.

[2] - أحمد خيري كاظم، عبد الحميدجابر، الوسائل التعليمية و المنهج، ص 40.

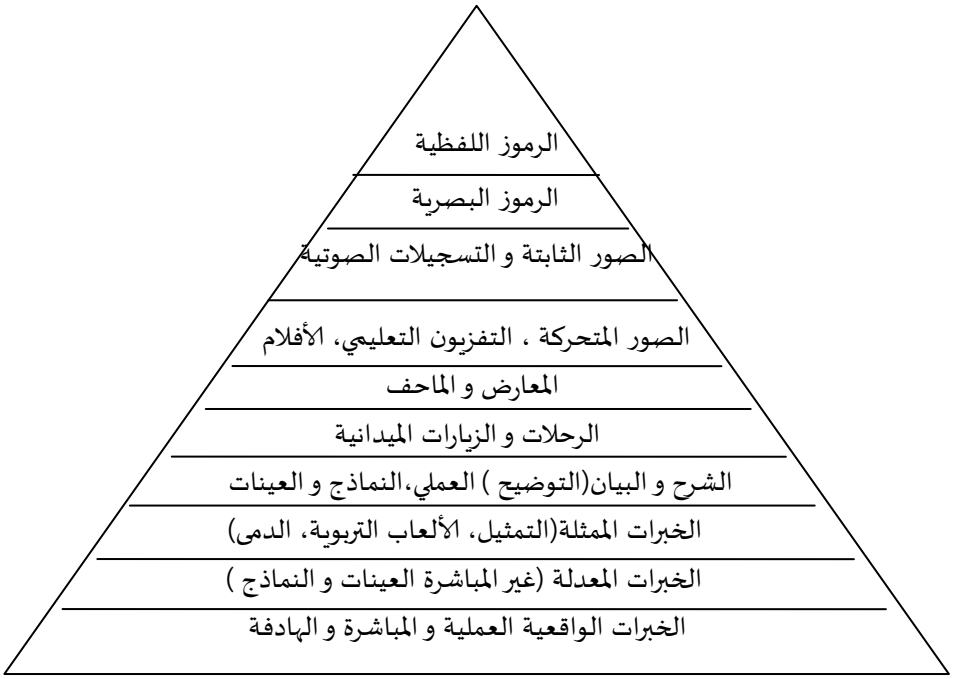
[3] - أحمد حسين اللقاني: الوسائل التعليمية و المنهج المدرسي ،مركز الكتاب للنشر، 1996، ص 82.

2-3- على أساس الخبرة التي تعالجها:

توجد تصنيفات عديدة تصنف الوسائل التعليمية على أساس الخبرة التي تقدمها للمتعلم و لعل أشهرها :

1-2-3- تصنيف ديل Edgard Dale :

لقد رتب **ديل** الخبرات التي توفرها الوسائل التعليمية في هرم سماه " هرم الخبرة" ، على أساس الخبرات التي توفرها كل واحدة منها، بحيث وضع في قمة الترتيب الخبرات المجردة كالرموز اللفظية و البصرية،في حين صنف في القاعدة الخبرات الواقعية و الملموسة، و قام بترتيب الوسائل التعليمية الأخرى في هذا الهرم حسب قرب الخبرات التي توفرها من التجريد أو الواقعية [1].



شكل -1- تصنيف ديل للوسائل التعليمية (هرم الخبرة).

[1] - محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية ، ص 172.

يمكن أن نقسم هرم الخبرة لديل إلى ثلاث مجموعات :

- **المجموعة الأولى :** و تشمل (الخبرات المباشرة ، المعدلة، الممثلة) ، و تتطلب هذه المجموعة أساسا مشاركة المتعلم في النشاط و العمل ، و تقل درجة واقعية الخبرة تبعا للترتيب الموجود في الهرم ، حيث أن هذه المجموعة " تتضمن قيام المتعلم بالممارسة الفعلية ، أي فيها نشاط إيجابي عملي ، و لذلك فإن المفاهيم التي يكونها تكون واقعية " [1].
- **المجموعة الثانية :** و تشمل على (البيان العلمي ، الرحلات و الزيارات الميدانية، المعارض و المتاحف ، التلفزيون التعليمي، الصور المتحركة، الأفلام ، الصور الثابتة و التسجيلات الصوتية) ، و تتطلب هذه المجموعة أساسا المشاهدة و الملاحظة، من جانب المتعلم و تقل درجة واقعية الخبرة أيضا بهذا الترتيب حيث أن المتعلم " يتمثل هذه المفاهيم عن طريق رؤيته للفيلم أو الصورة ، فهو لا يقوم بممارسة فعلية و لكن يكون مفاهيم بصرية ذهنية" [2].
- **المجموعة الثالثة :** و تشتمل على (الرموز البصرية ، الرموز اللفظية)، و هذه المجموعة تتطلب أساسا استخدام الرموز من جانب المتعلم سواء أكانت بصرية أم لفظية ، و تقل درجة واقعية الخبرة ، و يزداد تجريدها تبعا لهذا الترتيب، و لذلك فالرموز اللفظية تمثل مستوى أكثر تجريدا من الرموز البصرية، و هي تمثل أعلى مستويات التجريد بالنسبة لبقية أقسام المخروط[3] ، و في هذه المجموعة فإن المتعلم " يكون المفاهيم من سماعه لألفاظ مجردة أو لرؤيته كلمات " [4].

و لسنا بحاجة إلى توضيح ماهية الوسائل التعليمية التي تضمنها المخروط ، و إنما يجب أن ننبه إلى أن تصنيف ديل يتناسب و النمو العقلي للمتعلم ، فكلما زاد نمو و إدراك المتعلم اتجهنا نحو قمة الهرم .

---

[1] - المرجع نفسه ، ص 173.

[2] - المرجع السابق : ص 173.

[3] - أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية و المنهج ، ص 42.

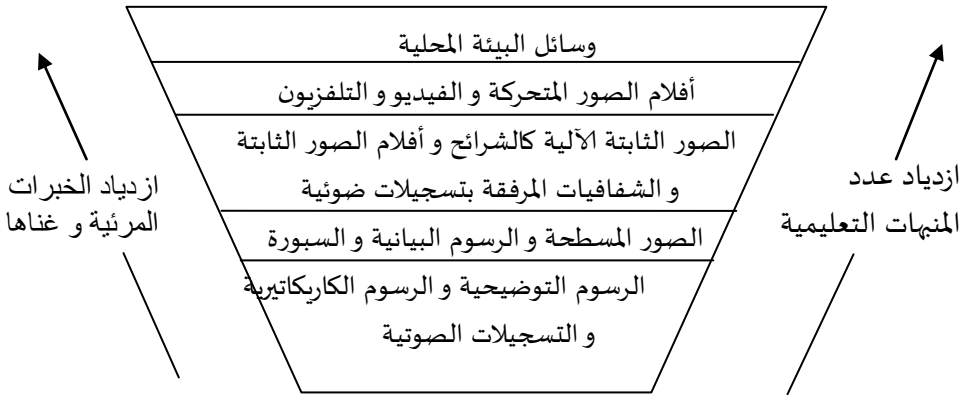
[4] - محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص 173.

و لايفوتنا أيضا و في هذا السياق أن نوه إلى أمور استخلصناه من خلال تحليل هرم الخبرة لديل و هي كالآتي :

- المخروط ما هو إلا شكل بصري يوضح العلاقات بين الأنواع المختلفة من خبرات التعلم،و وسائل الحصول عليها .
- كلما انتقلنا من قاعدة الهرم إلى قمته، قلت الخبرات المباشرة الحقيقة، و زادت نواحي التجريد .
- أقسام الهرم لاتنفصل تمام عن بعضها، فالكلمات مثلا و هي من المجردات التي تقع في قمة الهرم، يستخدمها المدرسون مع كثير من الأقسام الأخرى ،(مع الخبرات المباشرة و غير المباشرةو المعدلة و البيان العلمي ..)، أي أنه هناك تداخل وتكامل بين أقسام الهرم ، و ما التقسيم إلا للتوضيح و التبسيط .
- قد يستخدم المعلم في الموقف التعليمي عدة وسائل أو طرق للتعلم ، دون منافسة بين وسيلة أو أخرى ، و دون تعارض بين حاسة و أخرى، و المشكلة التي قد تعترضه هي أن يتبين أي الوسائل و الطرق التي تساعد إمكانياتها و مزاياها في جعل الأشياء المراد تعلمها أكثر وضوحا و معنى، و في نفس الوقت تحقق اقتصادا في التكاليف و الوقت و الجهد ،و تثير اهتمام التلاميذ ، و تتناسب و أغراض التعلم و مستويات المتعلمين .

2-2-3- تصنيف إدلينغ Edling :

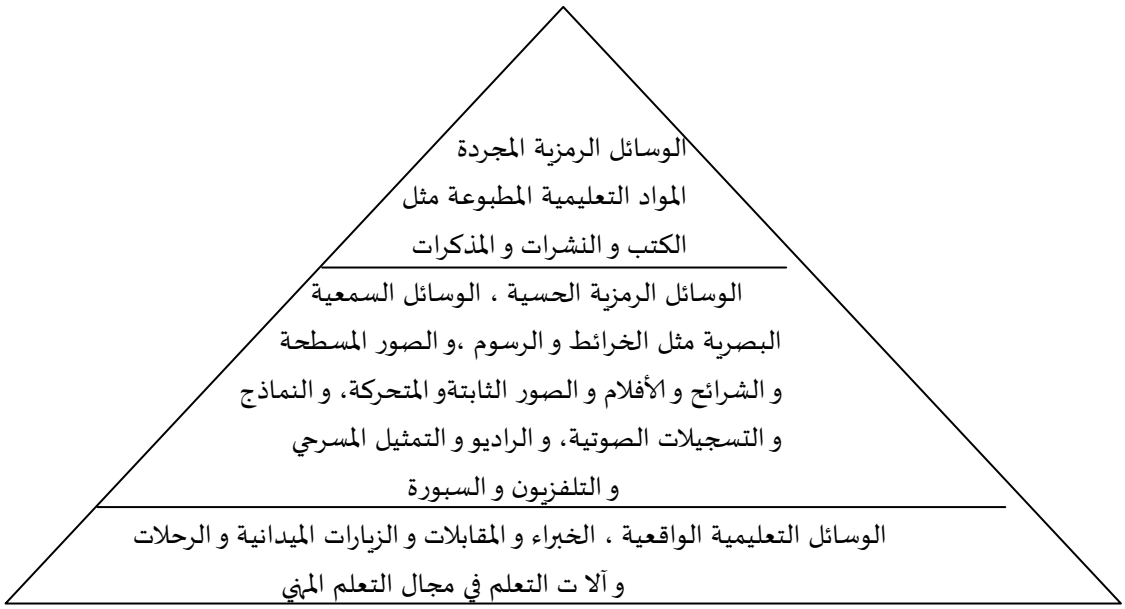
صنف إدلينغ الوسائل التعليمية إلى خمس فئات ، أقلها أثرا الوسائل السمعية و الرسوم، يليها الصور المسطحة، ثم أفلام الصور المتحركة و الفيديو و التلفزيون ، أما أغنى الوسائل التعليمية و أقواها أثرا في العملية التعليمية فهي وسائل البيئة المحلية.



شكل -2- تصنيف إدلينغ للوسائل التعليمية

3-2-3- تصنيف أوسلن Oslen :

صنف أوسلن الوسائل التعليمية على شكل هرم مكون من ثلاث طبقات ، في قاعدته الوسائل التعليمية التي تزود المتعلمين بالخبرات الحسية، و في قمته الوسائل التعليمية اللغوية التي تتميز باسعمال الرموز المسموعة و المكتوبة ، و الشكل الآتي يوضح تصنيف أوسلن :



شكل -3- تصنيف أوسلن للوسائل التعليمية.

4- سيكولوجية الوسائل العليمية و فوائد استخدامها :

4-1- سيكولوجية التعلم :

تشمل سيكولوجية التعلم النظريات السيكولوجية التي تهدف إلى تفسير و تحديد آلياته و عملياته، و بما أن العملية تقوم على التفاعل بين أطراف عديدة ، فإن المتعلم يعد العنصر المركزي في هذه العملية ، و منه فقد جاءت سيكولوجيا التعلم تقدم للباحث في مجال تعليمية اللغات العديد من النظريات و المقاربات التي يمكن للباحث أن يستثمرها ويوظفها في تنمية آليات تعلم اللغة،خاصة السيكولوسانيات ، حيث " تصدت لبعض قضايا لغة المنشأ و اللغات الأجنبية و أسدت بذلك خدمة جليلة للمدرسين ، بتسليطها الأضواء على مراحل النمو النفسي و العقلي للتلميذ، و تقدم نمو استعداداتهم الاستيعابية، و كذلك بدراستها لقضايا الإدراك و الذاكرة ، و القدرة التجريدية و التعمييمة و الإبداعية لدى المتعلم،كما أفادت المدرس في معرفة أهمية الدوافع و الحوافز ، و تنمية المهارات و الميول و دور التدعيم و الأنشطة السيكوحركية في نمو المتعلم و تقدمه " [1].

و من هذا المنطلق سنتناول العمليات السيكولوجية التي تقوم عليها الوسائل التعليمية ، و وظائف هذه الوسائل من النواحي النفسية (الإدراك الحسي، الفهم و التفكير، الدافعية و إثارة النشاط العقلي و التذكر و النسيان).

4-2-طبيعة الإدراك :

الإدراك نشاط نفسي عقلي يقوم به الفرد ، و ليس ملكة للعقل أو مجرد مجموعة من الإحساسات [2]،و يوصف الإدراك أحيانا بأنه " العملية التي بها يعرف الفرد العالم الخارجي ، و يحقق توافقا مع البيئة التي يعيش فيها "[3].

---

[1] - علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك،نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية،ط1،دار الثقافة،2005،ص 80.

[2] - الإدراك معرفة مباشرة للأشياء و عن طريق الحواس .

[3] - أحمد خيري كاظم: جابر عبد الحميدجابر: الوسائل التعليمية و المنهج ، ص54 .

و حتى نفهم دور التعلم و التعليم، و دور الوسائل التعليمية في تنمية هذه الوظيفة لا بد أن نتناول طبية العملية الإدراكية ذاتها، إذ عن طريق الإدراك نفهم الأشياء و الأحداث، و حين ندرك نترجم الانطباعات التي تثيرها المثيرات من بيئتنا إلى وعي بالأشياء و الأحداث.

و الحواس هي وسيلة اتصالنا المستمرة بهذه الأشياء و الأحداث، فالعين و الأذن و النهايات العصبية تحت الجلد هي المنافذ التي تم عن طريقها جميع أنواع التعلم، و هكذا فإن إدراكنا للأشياء و الأحداث من حولنا في النهاية إنتاج لعملياتنا الإدراكية الحسية . ويتضمن ذلك كثيرا من الانتقاء و التنظيم لما ندرك على نحو معين .

4-3-خصائص أساسية للإدراك :

4-3-1- الخبرة الحسية:

جل الإدراكات تتميز بوجود الخبرة الحسية، و يشمل هذا على الخصائص المتنوعة له(الخبرة)،و التي تحدث من إثارة النهايات الحسية العصبية بواسطة المثيرات المناسبة،إذ أن الخبرة الحسية المرئية تتكون من آلاف الخصائص البصرية المتنوعة، و تشمل هذه الخصائص على الألوان المختلفة ، و كذلك فإنه في حالة السمع توجد أنغام و ضوضاء في صور عديدة تختلف تماما في علوها و انخفاضها تبعا لموجتها،و تستطيع الأذن السليمة أن تميز أكثر من عشرة آلاف صوت مختلف، و كذلك فيما يتصل بالذوق يوجد الحلو و المر و المالح و الحامض....،و بالنسبة للشم فهناك روائح متنوعة و كثيرة ، و كذلك بالنسبة للمستقبلات الحسية للجلد و أعضاء الجسم إذ نحصل بواسطتها على خبرات حسية معينة كالضغط و الألم و الدفء ، و البرودة ...، و تعتمد كل هذه الخصائص المتفاوتة للخبرة الحسية على أعضاء الحس و على الجهاز العصبي في الجسم.

و من المعلوم أن هذه " الخبرات الحسية هي أساس معرفتنا للعالم من حولنا ، و بغيرها لا يمكن ان ندرك أو نعي أي شيء ، و الوسائل التعليمية البصرية و السمعية أدوات و طرق يمكن أن توفر للتلاميذ مثل هذه الخبرات الحاسية الضرورية للتعلم "[1]

4-3-2- الخبرة الحسية:

حين نرى مثلا شجرة أو بيتا أو سيارة، فإن الخبرة الشعورية تشير إلى هذه المواد و بمعنى معين، و حينئذ فإننا ندرك الحقيقة الموضوعية و يكون للأشياء التي رأيناها معنى بالنسبة لنا، و إذن فإن التوصل إلى معرفة العلاقة بين الخبرة الحسية و المعنى هي نتيجة التعلم.

و قد يلتصق نفس المعنى بعناصر حسية مختلفة ، يضافإلى ذلك عناصر الخبرة قد يكون لها عدة معان ، فقد نمثل معنى خمسة برسم خمس علامات منفصلة، أو برسم الرقم 5، أو بواسطة رسم يد مفتوحة الأصابع، أو بواسطة خمس نقرات على المنضدة، أو بالكلمة المنطوقة خمسة.

و قد يكون لكلمة معينة معنييان، و يتوقف المعنى في كل حالة على وضع الكلمة في سياق العبارة، و عموما فإن المعاني المدركة تتغير بتزايد الخبراتالحسية .

4-3-3- التمييز الحسي :

كثيرا ما يحدث أن ندرك لونا أو صوتا أو طعما أو رائحة أو ملمسا معينا دون تعلم، فلسنا بحاجة إلى أن نتعلم لكي ندرك صوت الرعد، أو طعم المالح، أو الألم، لكن من الضروري " أن نتعلم التمييز بين الألوان و التمييز بين الأصوات بحيث نستطيع أن نميز بين اللون الأحمر و اللون الأزرق ، و أن نميز بين صوت الرعد و صوت الطائرة، و هكذا فنحن نتعلم إدراك الأشياء و التمييز بينها"[2] .

[1] - المرجع السابق ، ص55.

[2] - أحمد خير يكاظم، جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج، ص56.

و لكي يُكَوِّن الشخص أنماطا من الخصائص الحسية لا بد أن يكون قادرا على التمييز الحسي،و معنى هذا لا بد أن يكون حساسا بالنسبة للألوان و الأصوات على اختلافهاو تنوعها، و غير ذلك مما يتصل بالحواس الأخرى، و بهذا يكون التمييز الحسي صفة أساسية للإدراك، و أن فاعلية الإدراك تتوقف في الواقع على مدى العناصر الحسية التي يمكن تمييزها .

و قد يتساءل البعض عن مدى إمكان تحسين هذا التمييز الحسي لدى الأفراد ، و إذا كان تساؤلهم يشير إلى الإدراك فإن الإجابة هي أن التحسين ممكن عن طريق التعلم بواسطة الوسائل التعليمية .

4-3-4- الإدراك يتناول أشياء مختلفة:

ليس كل ما ندركه هو مادي، فنحن ندرك الأصوات المختلفة سواء أكانت منتظمة أم لا، كما أننا ندرك ما يجري حولنا من الأحداث ، و في بعض الأحيان لا ندرك الشيء في حد ذاته فحسب، بل ندركه باعتبار يمثل الفئة أو المجموعة التي ينتمي إليها، و في مثل هذه الحالة لا يشير المعنى إلى الشيء ذاته و لكن يشير إلى المجموعة أو الفئة كلها.

إن فهم معاني الكلمات عموما يتوقف على الخبرات الحسية التي تتوفر لدى المعلم ، فـ " المعلم الجيد في هذا الشأن هو الذي يستطيع أن يدرك بوضوح العلاقة بين الجانب و الجوانب الأخرى ، و القدر على إدراك مكونات الخبرة المربية "[1]. و هكذا تظهر لنا أهمية الحواس و الخبرة الحسية في عمليات الإدراك و الفهم السليم للأشياء و الأحداث المختلفة (المواقف التعليمية)،و إذا " لم يتوفر للمتعلم أساس مناسب من الخبرات الحسية فإن الكثير مما يتعلمه من عبارات و كلمات لا يعدو أن يكون ألفاظا جوفاء ، خالية من المعنى الحقيق لها "[2].

[1] - أحمد حسين اللقاني: الوسائل التعليمية و المنهج المدرسي، ص40.

[2] - أحمد خيري كاظم ،جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج ، ص 57.

4-4- الوسائل التعليمية و الفهم و التفكير:

إن المتعلم العادي هو الذي يحقق الفهم للأشياء و الأحداث المختلفة في ضوء الانطباعات العديدة التي يتم تسجيلها من طرف أجهزة الإدراك المختلفة. و ينتج الفهم عن إدراكات متداخلة و متسقة، و هذه الإدراكات بعد أن تمر بعمليات ترتيب و تنظيم و اختيار تكون نمطا معينا يمكن أن تشير إليه على أنه الفهم لشيء أو حادث معين ، على أن الفهم الكامل يتوقف على الخبرة البصرية، التي من دونها يستحيل تكوين نمط إدراكي كامل .

و ثمة نقطة أخرى تتصل بالخبرة الإدراكية والفهم ألا و هي التفكير ، لأن المتعلم حين يتعلم لا بد أن يفكر ، كما أنه يحسن تفكيره عن طريق التعلم، و تبين دراسات حديثة أنه " كلما واجه التلاميذ مشكلات لا يستطيعون حلهامباشرة،كلما زاد استخدامهم لأنواع مختلفة من التفكير "[1]، و يمكن القول إن التعلم مقيد في عملية التفكير بمدى تعدد و تنوع مدركات و خبرات المتعلم الماضية، و شمولها و من هذا المنطلق فإن الكبار يفكرون على نحو أفضل من الصغار لأنهم يعتمدون في تفكيرهم على خبرات متنوعة أكثر مما يتوفر عند الصغار.

و حتما فإن المتعلم خلال عملية التفكير تواجهه مشكلات معينة يريد حلها ، فإذا استطاع أن يفهم المشكلة بوضوح و كانت مثيرة لاهتمامه و متحدية لتفكيره، و لم تبلغ الصعوبة حدا يثبط من عزيمته، فإنه يبدأ في البحث عن الحلول المناسبة لها و التي يفهمها . و خلال مراحل حل المشكلة يقوم المتعلم بأنواع من النشاط تتصل بخطوات التفكير لحل المشكلة ، و ذلك بجمع الحقائق المتعلقة بها من المصادر المختلة، و تكوين الفروض الممكنة و وضع التفسيرات لها ، و اختيار صحة هذه الفروض بالوسائل التعليمية المناسبة لها ، ثم أخيرا التوصل إلى الإجابة أو الحل للمشكلة [2].

و الطفل (المتعلم) في المدرسة الابتدائية قد يتساءل عن كيفية تحويل الصوف مثلا إلى أقمشة تصنع منها ملابسه، و يمر الطفل في هذه المرحلة الدراسية بخبرة سطحية ضحلة فيما يتصل بهذا الموضوع، فقد يلمس الطفل قماش الصوف الذي يصنع منه قميصه و يدرك عن طريق اللمس ماله من ملمس (رطب ، خشن) و يتبادر إلى ذهنه كيف أمكن تحويل الصوف إلى قميص؟ و كيف صار بهذه الألوان المتعددة؟ ثم إن الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب وسائل معينة، و قد يبحث الطفل عن خبراته الماضية عن غزل الصوف و نسجه فلا يجد في حصيلته

[1] - رالف تايلور: أساسيات المناهج: تر:أحمد خيري كاظم،جابر عبد الحميد، دار النهضة العربية،1982، ص 86.

[2] - أحمد خيري كاظم ، جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج، ص 59. و رالف تايلور: أساسيات المنهج ،ص 86، 87.

المعرفية ما يساعده على الحصول على إجابات مرضية لأسئلته،و قد يوجهه المعلم لكي يحصل على الإجابة إلى قراءة كتاب مناسب لهذا الموضوع، و لكنه في مثل هذه الحالة يكون بعيدا عن الخبرة المباشرة ، و يحتمل أن يجد فيه من الألفاظ و المفاهيم ما يصعب عليه فهمه،و قد ذلك في النهاية إلى تثبيط و ترك الموضوع من أصله.

ولذلك ينبغي للمعلم أن يتيح للمتعلم في مثل هذه الحال الفرص المتعددة للخبرات الحقيقية الأولية و المناسبة لحل هذه المشكلة، كالقيام بزيارات ميدانية إلى مزارع تربية الأغنام و أخرى إلى مصانع النسيج،و دعوة بعض الأشخاص من البيئة المحلية إلى القسم ليتحدثوا إلى التلاميذ عن موضوعات تتصل بالمشكلة .

و مثل هذه الزيارات و النشاطات إلى جانب استخدام المعلم للوسائل التعليمية الأخرى المناسبة لأعمار المتعلمين و خبراتهم في هذه المرحلة تكون لها أهمية بالغة من الناحية التعليمية، فـ "التلاميذ يستجيبون استجابات كلها حماس و اهتمام لهذه الخبرات الإدراكية "[1]، و يأتي الفهم نتيجة خبراتنا الواقعية الإدراكية للأشياء و الأحداث في بيئتنا الخارجية، و إن " للوسائل التعليمية إمكانيات متعددة و متنوعة في توفير الخبرات الإدراكية التي يحتاج إليها المتعلم ، في عمليا ت التفكير و الفهم و التعلم "[2].

4-5- الوسائل التعليمية و التحفيز :

وجه كثير من الرواد الأوائل من المربين نقدا شديدا للتعلم الذي يعتمد على طرق التدريس اللفظية، ومن أمثال هؤلاء المربين روسو و بستالوتزي و فروبل ، وكل هؤلاء أكدوا أهمية ميول الفرد فيما يقوم به من النشاطات المختلفة، و كما بينت نتائج الدراسات و الأبحاث السيكولوجية ما يوجد بين الأفراد من فروق وقدرات، و أكدوا أهمية مراعاة هذه الفروق في عمليات التعلم ، و أكدوا أيضا أهمية مراعاة ميول الأفراد و ما بينهم من تفاوت في الميل الواحد.

[1] - أحمد خيري كاظم ،جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية و المنهج، ص 59، 60.

[2] - أحمد خيري كاظم ، جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج، ص 60. و رالف تايلور: أساسيات المنهج ،ص 86 .

و قد كانت الدوافع في الماضي مجرد بواعث بعضها إيجابي و البعض الآخر سلبي، فمن الناحية السلبية كان التلميذ يجبر على عمل معين عن طريق العقاب أو الخوف في صوره المختلفة، و لذلك يتظاهرفي كثيرمن الحالات بأنه مهتم بالدروس أو العمل و أنه يبذل كل جهد في استخدام الطرق لآداء العمل على نحو مظهري ليضمن عدم غضب و عقاب المدرس .

و من وجهة النظر السيكولوجية فإن مثل هذا التعلم يمثل موقفا مثبطا و مضايقا، أما من الناحية الإيجابية للبواعث كان التلميذ يشجع للقيام بالعمل المدرسي بوسائل كالدرجات و الجوائز ، و لم يدرك المعلمون أن التلاميذ يعملون لأجل الجائزة و بذلك يكون انتباههم مشتتا بين العمل و الجائزة، مما يجعل التلاميذ لا يدركون أن العمل في حد ذاته هو أهم عنصر في الموقف، و مما لاشك فيه ان أثر الجائزة شيء عارض، و أننا لو أبعدنا الجائزة من الموقف التعليمي لقل و ضعف دافع التلميذ للعمل في معظم الحالات .

و في المدرسة الحديثة يحاول المعلم جاهدا و عن قصد أن يجعل المدرسة مكانا محببا إلى نفوس التلاميذ، فيجدون فيها ما يثير اهتمامهم و يحفزهم للمشاركة في أنواع النشاطات التي تتفق مع الميول النابعة من ذواتهم ،و في مثل هذه المواقف تتوفر لهم خبرات في مواقف تعليمية هادفة، بحيث تكون ممتعة و مفيدة لهم، مما يجعل الدوافع نابعة منهم .

و يمكن عن طريق الوسائل التعليمية السمعية و البصرية و خاصة الحاسوب توفير خبرات غنية و حية و مشوقة و متعددة لإثارة دافعية و اهتمام التلاميذ.

4-5- الوسائل التعليمية و إثارة النشاط العقلي:

إثارة نشاط عقل المتعلم تتضمن تنويع الاهتمام ،و لن يكون هذا التنوع ممكنا ما لم يكن المتعلم قادرا على تركيز انتباهه على الأفكار لفترة طويلة، و المعلم ذو الخبرة يعرف هذه الحقائق، و هو بذلك يوفر للتلميذ فرصا للراحة و يستخدم الوسائل التعليمية المتنوعة المناسبة لكي يحول دون تشتت التلاميذ .

إن ما يعاب على الطرق التقليدية في التدريس –حقيقة- هو ضعفها و إخفاقها في ربط الدروس و المشوعات المختلفة و غيرها من مختلف النشاطات التي يتضمنها المنهج بعضها ببعض، و بذلك نجد صفات الاستمرار و التتابع و التكامل تكاد تنعدم، و غير متوفرة في الكثير من منها، و في التدريس التقليدي نجد التلميذ يحفظ دروسه و ينتهي منها بمجرد الانتهاء من الامتحان فيها، إن التدريس الجيد و الفعال يتطلب من المدرس " أن يثير تلاميذه لكي يقوموا بنشاط عقلي لاحق بعد انتهائهم من درس معين، و قد يصعب على المدرس هذا الأمر و لا سيما

إذا كانت المواد الدراسية غير متصلة بحياة التلاميذ و اهتماماتهم و حاجاتهم الملحة، و تثير الوسائل السمعية و البصرية النشاط العقلي لأنها مثيرة للاهتمام ، و باستخدامها استخداما هادفا يمكن أن يشبع حب التلميذ الطبيعي للاستطلاع "[1].

و الفرق إذا جلي واضح بين الطرق التقليدية التي لا تستعمل الوسائل التعليمية ، و الطرق الحديثة التي تستخدم الوسائل في التدريس ، فنجد التلميذ في الأولى يتردد في توجيه الأسئلة في دروس الإلقاء التقليدية إلى المعلم ، أما في الثانية فمن خلال توظيف الوسائل التعليمية فإن التلميذ لا يجد أي حرج في الاستفسار و المناقشة مع المعلم،و يكون في هذه الحالة الاستطلاع و الاستكشاف سهلا و طبيعيا .

و من هذا المنطلق فإن " الوسيلة التعليمية الحاسية لا تسد نقصا محددا يشعر به التلميذ فحسب ، بل تثير في نفسه و تشعره بحاجات أو نواحي نقص أخرى "[2] ، و يستطيع المعلم الحاذق الذي يستخدم الوسائل التعليمية في تدريسه أن يدرك أثرها في إثارة الكثير من الأسئلة في عقول تلاميذه .فهي تتيح لهما (المعلم ،المتعلم) متابعة نشاط الدرس بنشاط آخر أكثر اتساعا و عمقا يتصل باهتماماتهم أثناء التعلم .

إن المدرس الماهر لا ينتظر حتى يظهر هذا الاهتمام من جانب تلاميذه، و إنما يعمل عن قصد لكي ينمي هذه الاهتمامات، فمثلا في حالة قيام المعلم برحلة أو زيارة ميدانية إلى مصنع فيجب ألا تقتصر خطة خطة الرحلة من جانب المعلم ، بحيث يمر جميع التلاميذ بالمواقف التعليمية خلال الرحلة، (مقابلات شخصية مع العمال، جمع البيانات و المعلومات). و بذلك فإن نشاط الرحلة التعليمي لا ينتهي بمجرد الانتهاء من الزيارة، و بمثل هذه الطريقة يمكن للمعلم أن يدفع التلاميذ إلى المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية التعلمية، و يثير نشاطا ذاتيا هادفا حيويا من جانب التلاميذ ، و مثل هذا النشاط و التعلم أكثر فاعلية و أبقى أثرا من مجردوقوف المتعلم من المعلم موقف إنصات يتسم في أغلب الحالات بالملل و يتخلله السأم و السلبية ، لأنه خال من المشاركة العقلية و الجسمية للتلاميذ .

[1] - أحمد خيري كاظم ،جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج ،ص 64.

[2] - المرجع نفسه ، ص 64.

5-4- الوسائل التعليمية و النسيان و التذكر:

لا يختلف اثنان في كون الحواس هي المصدر الأساسي لكل أنواع المعرفة،و هي المداخل الطبيعية لتعلم باقي الأثر،و تساعدنا الخبرة الواضحة الملموسة على تذكر فحواها تذكرا واضحا، و هي أبقى أثرا من طرق التعليم القائمة على الحفظ الآلي ، لأن هذا النوع من التعلم يتعرض سريعا للنسيان سواء كان هذا التعلم عن طريق الكتاب أو الإنصات للمعلم[1] .

ففي التعليم التقليدي نجد في كثير من الحالات أن المعلومات تدرس باعتبارها غاية في ذاتها دون مراعاة حاجات المتعلمين و اهتماماتهم، و دون توضيح لدورها الوظيفي في حياتهم ،مما يؤدي إلى ضعف الدافعية للتعلم، و إلى زيادة معدل النسيان . إن التلاميذ عادة ما يلجؤون إلى الحفظ الآلي للمعلومات و تسميعها و استرجاعها لكي ينجحوا في الامتحان، و لاتخلو عملية الاسترجاع هذه من الغموض و كثرة الأخطاء فيما يسترجعه التلاميذ من المعلومات، و كثيرا ما يتبادر إلى أذهاننا التساؤل الآتي : لماذا تبدو لنا بعض الأقوال و الأحداث واضحة تماما ، كأنما حدثت بالأمس القريب رغم مرور سنوات عدة عليها، بينما ننسى من ناحية أخرى أقوالا و أحداثا أخرى حدثت منذ أيام أو أسابيع قليلة،و لا نستطيع تذكرها إلا على نحو غامض ؟ إن الدراسات و التجارب التي أجريت حول التذكر و النسيان أثبتت ما يلي :

- أن التلاميذ ينسون ما يتعلمونه من معلومات حين لا تبدو مهمة بالنسبة لهم ، و لأنها تتجاوب مع حاجاتهم ، أو لأنهم يخفقون في إدراك العلاقة بين ما يتعلمونه من أشاييء جددية و معرفتهم السابقة .
- أن التلاميذ ينسون ما تعلموه من معلومات و مهارات لأنهم لا يستخدمونها في مواقف و سياقات متنوعة.
- أن التلاميذ ينسون عادة 50% من المعلومات التي حصلوا عليها بعد عام من انتهائهم من دراستهم ضمن مقرر معين،و تصل هذه السبة إلى 70% بعد مرور عامين[2].
- أن استخدام الوسائل التعليمية السمعية و البصرية ، له أثر كبير في تقليل النسيان و رفع كفاية المتعلم و فاعليته .

[1] - راف تايلور : أساسيات المناهج ،ص 90.

[2] المرجع نفسه ، ص 91.

يتضح مما سبق أن للوسائل التعليمية السمعية و البصرية إمكانيات عظيمة في التقليل من النسيان، و إثارة الاهتمام و النشاط الذاتي و التفكير ، و تحقيق الفهم السليم للمعارف و الخبرات المتعلمة، و تقليل لفظية التعلم ، و إذا استطاع المعلم توظيف الوسائل التعليمية توظيفا هادفا و فعالا ، فإنه يحقق وظيفتها من وجهة النظر السيكولوجية ، و تساعد على زيادة فاعلية التعلم و تقليل مقدار النسيان من جهة أخرى.

4-6- الوسائل التعليمية و المنهج :

إن العلاقة بين الوسائل التعليمية و المنهج علاقة مباشرة و قوية ،لأن مفهوم المنهج الحديث لا يعني المادة أو المحتوى في الكتاب المدرسي ، بل يشمل الأهداف و المحتوى و طريقة التدريس و التقويم، و معنى ذلك أن المعلم الذي يستخدم الوسائل التعليمية عليه الإلمام الجيد بالأهداف و محتوى المادة الدراسية و طريقة التقويم حتى يتسنى له الاستخدام الفعال للوسيلة[1]،و يجب على واضع المنهاج أن يأخذ في اعتباره مسألة الوسائل التعليمية و وظيفتها في كافة مراحل العمل إذ " أن الوسيلة التعليمية عنصر أو مكون من مكونات المنهج " [2].

و لو نظرنا إلى المنهج بكليته نجده يحتوي عناصر عديدة كما ذكرنا سابقا (الأهداف، المحتوى، الطريقة ...) ، و في هذه الحالة نجد أن هناك تفاعلات عديدة و على مستويات متباينة بين كافة هذه العناصر ،و بدون هذه التفاعلات لا تتم العملية التعليمية بشكل جيد و على نحو فعال، فالأهداف يتم ترجمتها إلى محتويات مناسبة ، هذه الأخيرة يجب أن تختار في ضوء عدد من المعايير، و هو الأمر الذي يشير إلى التفكير في قضية مستوى المحتوى، كما أشرنا في المبحث الأول، فيجب أن يخضع المحتوى لشروط و نوع الطرق و الوسائل التعليمية و الأنشطة المناسبة لتدريس هذا المحتوى، إذ لا يكفي في هذا الشأن القول إن هذا المحتوى أو ذا ك يناسب هذا المستوى الدراسي أو ذاك ، و لكن ما يجب الإشارة إليه : هل هذا المحتوى إذا ما درس بهذه الطرق و باستخدام الوسائل التعليمية ، يمكن أن يحقق أهداف المنهج أم لا ؟

نقول إن الوسائل التعليمية ذات صلة وثيقة بالأهداف ، إذ أنها تساعد على بلوغها ، و أنها تتكامل مع الطرق المختلفة للتدريس، و تتكامل أيضا مع الأنشطة التي يتم تعليمها.

[1] - خضير عباس جري : التقنيات التربوية ، ص57.

[2] - أحمد حسين اللقاني :الوسائل التعليمية و المنهج المدرسي، ص 8.

4-7- أهمية استخدام الوسائل التعليمية و فوائدها :

1-7- أهميتها بالنسبة للمعلم :

- اختصار الوقت و توفير الجهد الذي يبذله المعلم بهدف الوصول إلى المعلومة .
- تساعد المعلم على تسلسل و ترابط أفكاره، و كذا ترابط خبراته التعليمية التي يقدمها للمعلم.
- استخدام الوسائل التعليمية يمكن المعلم من التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ ، و من ثم اكتشاف المواهب و القدرات و الاستعدادات الخاصة لدى التلاميذ، ، و بذلك فإنها " تحقق الفرصة المناسبة للمعلم لمراقبة الطلاب و رصد استجاباتهم و بالتالي اكتشاف الميول و الاستعدادات المتنوعة لديهم " [1] .
- تغير دور المعلم ، من ملقن و ملقي للمعلومات إلى دور المشرف و الموجه للعملية التعليمية.
- رفع كفاءة المعلم ، و ذلك باستخدامه المتواصل للوسائل التعليمية المتنوعة و خاصة الحاسوب.
- استخدام الوسائل التعليمية يساعد المعلم على التخطيط للموقف التعليمي ، من حيث كيفية عرض الوسيلة على التلاميذ و مكان و مدة و زمان عرضها.
- يضاف إلى ذلك أن استخدامها يساعد على التنويع في طرائق التدريس ، حيث أن المعلم يجدد و ينوع في طريقته و أسلوبه في التعليم ، فلا يصير الأمر مملا بالنسبة للتلاميذ و المعلمين على حد سواء، و ذلك من خلال التجارب العملية و العروض حينا،و الرحلات الزيارات حينا آخر.

[1] - وليد عبد هاني: استخدام و توظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، ص 18، 19.

1-7- أهميتها بالنسبة للمتعلم :

- جذب انتباه و تركيز المتعلم ، فهي تعمل على استثارة اهتمامه و إشباع حاجته ، و جعله أكثر انتباها و تقبلا.
- كما تجعل الوسائل التعليمية المتعلمين يتجنبون الوقوع في اللفظية (التعليم اللفظي)،أي تجنبهم استخدام ألفاظ ليس لها عندهم نفس الدلالة التي عند المعلمين، إذ تجعل " الألفاظ تكتسب أبعادا من المعاني تقترب بها من الحقيقة،كما تجنب تعليمنا من الآثار السلبية للفظية، خاصة تلك التي تتمثل في اعتماد الحفظ في جميع المواقف "[1].
- تعزز الوسائل التعليمية و تقوي الروابط و العلاقة بين المتعلم و المعلم من جهة ، و بين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى ، و يتضح ذلك من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات عمل تقوم كل مجموعة بإجراء و تنفيذ إحدى النشاطات التعليمية ، و مدى التعاون الذي يتحقق بين هؤلاء المتعلمين .
- تحقيق تعلم أكثر استمرارية و أبقى أثرا، فكلما زاد عدد الحواس أثناء عملية التعلم ،كان أكبر فائدة و أكثر بقاء و استمرارية، و هذا ما يحصل جراء استخدام الوسائل العليمية ، حيث يلاحظ الفرق الكبير بين تقديم المادة التعليمية بمثيرات سمعية فقط ، و بين تقديمها بمثيرات سمعية و بصرية معا،و بين تقديمها بالطرق التقليدية دون استخدام الوسائل التعليمية [2].

[1] - محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص 173.

[2] - وليد عبد هاني : استخدام و توظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية،ص 20، 21.

المبحث الثالث: استخدام الحاسوب في تعليمية اللغة العربية و مرجعيته اللسانية

1- التقدم التكنولوجي و استخدام الوسائل التعليمية في التعليم :

شمل التقدم التكنولوجي جل مظاهر الحياة الاجتماعية ، بما في ذلك الحياة المدرسية، فلم يعد اقتصار التكنولوجيا لمجال التعليم على تعدد الوسائل التقنية المستعملة في التعليم، بل بدأ يبرز بفضل انتشار و استعمال الحواسيب و المنهجية الإعلامية في التعامل مع القضايا التعليمية.

فلم يعد ممكنا ترك العملية التعليمية برماحلها دون أن تتناول هذه التكنولوجيا الحديثة لمسايرة التطورات السريعة في هذا العصر ، لذا فإن التطوير و التحديث من خلال التخطيط الجيد من أهم الأهداف التي يسعى التربويون لتلبية احتياجات المجتمع و مطالب نمو المتعلمين .

و يقصد بتطبيق التكنولوجيا في التعليم[1] : " مختلف الدراسات العلمية للوسائل المستعملة في سيرورة تعلم- تعليم ، و تتمثل أهم نتائجها في الإجراءات التالية :

- إدخال الأجهزة في التعليم .
- تنظيم التعليم بفضل الآلات .
- نظرية التعليم تنبني على :

* تطبيق علم نفس التعلم و علم نفس النمو .
* الدراسة المنظمة و النسقية لسيرورة التعلم – تعليم .
* نظرية الإعلاميات " [2].

[1] . يشير مصطلح تكنولوجيا التعليم إلى منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة من العناصر المرنبطة تبادليا و المتكاملة وظيفيا و التي تعمل جميعها في إطار واحد يستهدف التطبيق العلمي المنظم لمجموعة من القرارات التي تتخذ بشأن الإجراءات و العمليات التي يتم من خلالها تنمية المعلومات و المهارات و الاتجاهات لدى الفرد. ينظر: محمد السيد علي :موسوعة المصطلحات التربوية، ط1 ،2011،دار المسيرة للنشرو التوزيع و الطباعة، ص 117.

[2] - محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس ، تحليل العملية التعليمية ، ص 175.

كما يقصد أيضا باستخدام التكنولوجيا في التعليم[1] : " وجود عنصر التكنولوجيا في العملية التعليمية تطويراأو إثراء لها و تيسيرا لعمليتي التعليم و التعلم، و يقصد بذلك استخدام الوسائل التكنولوجيا في العملية التعليمية من وسائل صوتية و فيديو و شرائح و حاسبات و غيرها " [2].و لقد قدمت التكنولولجيا الحديثة وسائل و أدوات أدت دورا كبيرا في تطوير أساليب التعليم و التعلم في السنوات الخيرة، كما أتاحت هذه الوسائل الفرصة لتحسين أساليب التعليم، و التي من شأنها أن توفر المناخ التربوي الفعال الذي يساعد على إثارة اهتمام المتعلمين وتحفيزهم و مواجهة ما بينهم من فروق فردية بأسلوب فعال.

و باستمرار الثورة التقنية في الاتساع و الانتشار أنتجت الحاسوب الذي يمثل نقلة نوعية، بل تحديا لكل ما سبقه من ابتكارات و أدوات يمكن أن نستخدمها في حياتنا اليويمة، و لم يكن علماء التربية بمنأى عن التطورات الجارية فقاموا بالبحث و التجريب للتعرف على القدرات التعليمية الكامنة في الحاسوب بغية الاستفادة منها في العملية التعليمية التعلمية.

2- استخدام الحاسوب في تعليم اللغات :

يمثل الحاسوب قمة ما أنتجته التقنية الحديثة فقد دخل شتى مناحي الحياة بدءا من المنزل و انتهاءا بالفضاء الخارجي، و أصبح يؤثر في حياة الناس بشكل مباشر أو غير مباشر، و لما يتمتع به من ميزات لا توجد في غيره من الوسائل الحديثة فقد اتسع استعماله ليشمل العملية التعليمية التعلمية، حيث أصبحت تتعدد مجالات استخدامه سواء كهدف تعليمي أو كأداة أو كعامل مساعد أثناء العملية التعليمية، أو كمساعد في الإدارة التعليمية.

و الحاسوب كما هو معلوم جهاز إلكتروني يتسم بمواصفات عديدة منها: الدقة ، و الإتقان،و سرعة الإنجاز،و تعدد الإمكانات ،و سهولة الاستخدام، و هو " وسيلة جد ناجحة حالة استخدامها في ميدان تعلم اللغات أو استعمالها في ميادين المعرفة عامة"[3].

---

[1] . يشير هذا المصطلح إلى توظيف استخدام الوسائل التكنولوجية التقليدية و المستحدثة في التعليم مثل: النماذج ، اللوحات التعليمية،...الكمبيوترو ملحقاته،و شبكة الأنترنيت. ينظر: محمد السيد علي :موسوعة المصطلحات التربوية، ط1 ،2011،دار المسيرة للنشرو التوزيع و الطباعة، ص 117.

[2] - أحمد حسين اللقاني ،علي الجمل ،معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس،ط1، 1996، القاهرة ص 135.

[3] - صالح بلعيد :دروس في اللسانيات التطبيقية، ص107.

و كان أكثر عمل الحاسوب متعة يتعلق بحقل تعليم اللغات و تعلمها، و يتمثل الدور الكامن للحاسوب في تعليم اللغات في شكلين: كوسيلة في تركيب أو بناء المواد بغض النظر في الكيفية التي أن تقدم بها هذه المواذ، و في التقديم الفعلي لهذه المواد للمتعلم [1].

و لتعليم اللغة بمساعدة الحاسوب مزايا أكثر من تلك الموجودة في الطرق التقليدية السمعية و البصرية ، بالنسبة للمتعلمين و المعلمين على حد سواء، فالحاسوب يقدم خدمات للمتعلمين في أوقات يكون فيها المعلم غير موجود، و يمكن أن يعطي للمتعلم خيارا من تعلم مواد يستخدمها حين يشاء ، على عكس الدرس التقليدي، فإن الحاسوب يعرض تعليما متفاعلا ، و ذلك بتقييم مباشر لأجوبة المتعلمين، و عرض عدد منالوسائل لتصحيح الأخطاء، و هكذا "يمكن للحاسوب أن يقدم بيئةتعليمية متفاعلة،كماأن الحاسوب يوفر عنصر المنافسةأيضا " [2]، و هذا ما نجده في العديد من التمارين اللغوية المصممة و التي تساهم بشكل كبير و فعال في إيجاد التأثير المحرض و الدافع لدى المتعلمين.

كذلك يمكن لبرنامج الحاسوب " أن يعرض درجة كبيرة من المرونة ، فعلى سبيل المثال يمكن تركيب برامج تقدم آليا عونا تصحيحيا في المواضيع التي يرتكب المتعلمون فيها أخطاء ، و يعرض للطلبة أيضا قدرا معينا من الخيار في مسائل مثل مستوى صعوبة المهمة التعليمية "[3].

هذا بالنسبة للمتعلمين أما بالنسبة للمعلمين فإن مرونة الحاسوب تشكل أهمية بالغة؛ حيث يمكن للمعلمين أن يستخدموا الحاسوب لتعليم اللغة كلوح إلكتروني في القسم، كما يمككن استخدامه في مجموعات أو بشكل فردي ، و يمكن للمعلم أيضا تعديل المواد لتتناسب مع حاجات المتعلمين ، ثم إن للحاسوب مزية أخرى تتمثل في تحرير المعلم ليقوم بتنفيذ مهمات أخرى و اختصار الوقت .

[1] - كريستوفر.س.بتلر:اللغة و الحسابية، ضمن الموسوعة اللغوية، المجلد الثاني، مجال اللغة الأوسع ، ص 653.

[2] - المرجع السابق: ص 655.

[3] - المرجع نفسه: ص 655.

3- ميزات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية:

إن استخدام الحاسوب أثناء العملية التعليمية التعلمية يعود بفوائد عديدة على طرفي العملية التعليمية ، نذكر منها :

- يسمح الحاسوب للمتعلمين بالتعلم حيب سرعتهم الخاصة بحيث يمكن للتلاميذ الضعاف من تصحيح أخطائهم دون الشعور بالخجل ، و مراجعة الفقرات الصعبة و التوقف ، و إعادة الجوانب الغامضة [1].
- يقدم الحاسوب المادة التعليمية بتدرج مناسب لقدرات المتعلم، و يمكن من اختيار و تنفيذ الأنشطة الملائمة لرغباته و ميوله في جو من الخصوصية.
- الانخراط الذاتي للمتعلم الناتج عن تفاعله مع برنامج ديداكتيكي ، ذلك أن إجابة (المتعلم)، هي التي تؤدي إلى التقدم في إنجاز البرنامج [2].
- يوفر الحاسوب فرص التفاعل مع المتعلم من خلال الحوار التعليمي ، و يوفر أيضا الألوان و الموسيقى و الصور المتحركة مما يجعل عملية التعلم أكثر متعة، و جدارة في مجال التدريب ، حيث وجد أن استخدام الحاسوب يوفر 30% من الوقت المطلوب من أجل التدرب إذا ما قورن بالطريقة التقليدية[3].
- خلق وضعيات تعلم جديدة قادرة على دعم بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية .
- يتميز الحاسوب بقدرة كبيرة منحيث السرعة و الدقة و السيطرة في تقديم المادة الدراسية ، كذلك يساعد في عمليات التقويم المستمر، و تصحيح استجابا ت المتعلم أولا بأول و توجيهه، و وصف العلاج المناسب لأخطاء المتعلم ، مما يمده بتغذية راجعة فورية و فعالة، يكون من شأنه تقديم التعلم المناسب لطبيعة المتعلم، كفرد مستقل له مستواه الخاص و اهتماماته ، مما يجعل من الحاسوب وسيلة جيدة لتفريد التعلم و التعلم الذاتي[4].

---

[1] - محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص 178.

[2] - صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 113.

[3] - وهيب وجيه جبر: أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلبة الصف السابع في الرياضيات، و اتجاهات معلميهم نحو استخدامه كوسيلة تعليمية، أطروحة ماجيستر2007،جامعة النجاح ، فلسطين ،ص 24، 25 .

[4] - محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص 178.

4- الحاسوب و تعليم اللغة العربية في الطور الابتدائي :

يعد الحاسوب وسيلة تعليمية حديثة ناجعة في تدريس اللغة العربية كونه يساهم في إيجاد بيئة تربوية جدية تساعد على جعل التعليم أكثر متعة و ذاتية، و يفعل دور المتعلمين أثناء العملية التعليمية التعلمية،و يراعي مبدأ الفروق الفردية، و يفر لهم خبرات و فرص تعليمية تساعدهم على اتخاذ القرارات المختلفة، و هناك العديد من البرامج التي صممت للمتعلمين في الطور الابتدائي لتعلم اللغة العربية بمختلف مستوياتها ،و يمكن استخدام الحاسوب لتعليم اللغة العربية في الأنشطة التالية [1]:

4-1- القراءة :

يمكن استخدام الحاسوب في تعليم القراءة من خلال ما يلي :

- الاستيعاب: هناك برامج حاسوبية مصممة بحيث يظهر نص على الشاشة و يلي ذلك أسئلة موضوعية من نوع : ملء الفراغ، صح أو خطأ، أو اختيار متعدد، أو يسأل عن معنى كلمة من النص مثلا، أو معرفة نوع كلمة معينة بالنسبة لأقسام الكلام (اسم ،فعل،حرف).
- معالجة النصوص: في هذا النشاط يقوم البرنامج الحاسوبي بتحديد جملة من النص ثم يقوم بترتيبهاعشوائيا ، ثم يطلب من المتعلم إعادة بناء الجملة بشكلها الصحيح، أو يمكن عرض نص و قد حذفت منه بعض الكلمات و يطلب من المتعلم كتابة الكلمات المناسبة لكل مكان أو اختيار الكلمة المناسبة من ضمن قائمة تظهر على الشاشة تماما مثل ما هو موجود في الكتاب المدرسي .
- سرعة القراءة: يمكن تطوير مهارة التلاميذ في القراءة السريعة و تجنب القراءة كلمة كلمة، و ذلك باستخدام برامج مصممة لأجل هذا الغرض ، يستخدم فيها عنصر التوقيت؛ حيث يتم عرض النص أو الجملة على الشاشة لفترة زمنية محددة، و بعدها يختفي النص و من ميزات هذه البرامج أن تعطي للمتعلمين الفرصة للتحكم في السرعة التي يريدها بحيث ينتقل إلى سرعات أعلى في حال تقدمه.

[1] - خادة عبد الرحمن شتات: تعليم اللغة العربية بوساطة الحاسوب في الصفوف الأربعة الأولى، الواقع و المأمول، وزارة التربية و التعليم، 2010، ص 610.

4-2- الكتابة :

تستخدم برامج مصممة مثل برامج معالجة النصوص في الكتابة، حيث تمنح المتعلم الحرية في معالجة النص كالتصحيح الفوري و التدقيق الإملائي ، و استخدام مختلف الخطوط عن طريق محاكاة المتعلم للحاسوب ، و كذلك التحكم في الفقرات و المسافة بين الحروف و السطور، كما أن عملية التخزين و التغذية الراجعة التي يتميز بها الحاسوب تتيح للمتعلم إعادة تفحص النص ، أو الكلمات أو الحروف التي كتبها و إجراء التعديلات عليها .

و يعد هذا الأسلوب مشوقا للتلميذ في الطور الابتدائي ، كما أنه يحسن من آدائه في التعبير و الإنشاء ، و يجعله أكثر إتقانا للغة و الإملاء .

و الحقيقة أنه هناك العديد من البرامج الحاسوبية التي تساعد التلاميذ في الطور الابتدائي على كتابة الأحرف و الكلمات بأشكالها المختلفة، و ذلك باستخدام أقلام ضوئية أو كتابتها على لوحة رسم خاصة مربوطة بالحاسوب، أو كتابتها على الكراس العادي محاكاة له .

و تعود أهمية هذه البرامج إلى أن المتعلم يستطيع تكرار العملية عدة مرات دون خجل أو خوف من البطء أو الخطأ.

4-3- الاستماع :

توجد برامج عديدة و طرق مختلفة يمكن للحاسوب من خلالها تطوير مهارة الاستماع لدى المتعلمين و منها:

- التعرف على الأصوات: التمييز بين أصوات و مخارج الحروف مطلب أساسي لممارسة اللفظ الصحيح و الاستيعاب الإصغائي، حيث يجب على المتعلم أن ينطق الحروف وفق مخارجها نطقاصحيحا، و يقرأ الكلمات الجديدة دون تردد[1]، و هناك برامج تتيح للتلميذ الاستماع إلى مفردات ثم يطلب إليه تحديد الكلمة التي يعتقد أنه استمعها من خلال اختيارات متعددة، كما تتيح له إعادة الاستماع عدة مرات ، و تزوده بالتغذية الراجعة من حيث علامته و الأخطاء التي ارتكبها.
- اللفظ و التنغيم: إن تعويد المتعلمين و تدريب آذانهم على تمييز النغم و الموسيقى الشعر مطلب مهم، و لذلك تعتبر المحفوظات و سيلة لتربية أذواق التلاميذ

[1] - اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي ، جوان 2011، ص 12.

و تعزيز رصيدهم اللغوي و الأدبي[1]،و لهذا الغرض صممت برامج حاسوبية تساعد المتعلمين على التعرف على الأصوات ثم ممارسة اللفظ و التنغيم ، و ذلك عن طريق تمارين خاصة بالإصغاء و التكرار باستخدام تقنية الكلام الرقمي؛حيث تتميز هذه البرامج بالقدرة على تحليل الأنماط الصوتية المختلفة و التمييز بينها.

- الاستيعاب السمعي: في هذا النشاط يقوم المتعلم بالاستماع إلى نص يليه أسئلة اختيار من متعدد أو ملء الفراغ و يقوم المتعلم بالإجابة عنها،ثم يتلقى التصحيح من البرنامج الحاسوبي .

4-4- المحادثة :

يهدف تدريس المحادثة أو التعبير الشفوي و التواصل في الطور الابتدائي إلى [2] :

- تزويد المتعلم بحصيلة لغوية تساعده على التعبير بطلاقة عما يشاهده و يشعر به .
- تعويده على التعبير السليم الذي يستند إلى عرض الفكرة و تنظيمها .
- تعويده على إجادة التحدث مع الآخرين حسب ما يقتضيه المقام.
- تعويده على إبراز شخصيته في التعبير و ذلك بطرح آدائه و تعليل وجهة نظره.

و من هذا المنطلق فقد صممت برامج حاسوبية تستخدم كوسيلة تعليمية، و ذلك بهدف تطوير مهارة التحدث لدى المتعلمين ؛ حيث يقوم المتعلم بالاستماع إلى حوارات تجري بين مجموعة من الأشخاص حول موضوعات متنوعة ، و يتعلم التلميذ من خلالها كيفية طرح الأسئلة على الآخرين في مواقف معينة، و كذلك كيف يرد على الأسئلة إذا طرحت عليه، و في بعض البرامج يمكن للمتعلم الدخول في حوار مباشر مع البرنامج حيث يتلقى المتعلم السؤال ثم يرد عليه شفويا باستخدام الميكروفون و بعدها بواسطة التغذية الراجعة للحاسوب يتلقى النتيجة لآدائه.

[1] - المرجع نفسه: ص 16.

[2] - المرجع نفسه : ص13.

4-5- المفردات :

توجد برامج حاسوبيةكثيرة تساعد التلميذ على تعلم المفردات عن طريق ربطها بالصورة و الصوت و عرضها بشكل ألعاب تعليمية، و هناك برامج تتيح ظهور كلمة على الشاشة و تختفي، ثم يطلب من المتعلم إعادة كتابتها ، أو قد تختفي بعض أحرفها و على المتعلم كتابة تلك الحروف أو اختيارها من قائمة موجودة على الشاشة بطريقة السحب، و هناك برامج لبناء الكلمات و ذلك بإضافة السوابق و اللواحق لجذر الكلمة لتكوين كلمات جديدة، كما توجد برامج للترتيب الأبجدي؛ حيث يختار الحاسوب عددا من الكلمات عشوائيا و يعرضها على الشاشة و يطلب من المتعلم ترتيبها باستخدام الأسهم الموجودة على لوحة المفاتيح.

4-6- قواعد اللغة العربية:

بعض البرامج الحاسوبية تساعد على تعليم قواعد اللغة العربية، كأقسام الكلام و إعراب الجمل و استخلاص الجذور و تصريف الأفعال و اشتقاقاتها ، و قد روعي في تصميم هذه البرامج الفئات العمرية بحيث تم التركيز على نمط التمارين و الألعاب التعليمية في تقديمها للأنشطة المختلفة للتلاميذ .

5- المرجعية اللسانية لاستخدام الحاسوب في تعليمية اللغات :

5-1- اللسانيات الحاسوبية :

و تسمى أيضا علم اللغة الحاسوبي، و هو علم حديث يستخدم " الحاسوب في دراسة اللغة و الأدب، لكي يقوم بعنليات آلية مثل العد و الفرز و حفظ الملفات و معلومات للبحث" [1]، حيث أن الحاسوب يقوم بتحويل النصوص و المعلومات اللغوية إلى لغات الحاسب الرقمية لتحليلها و ترجمتها إلى لغات أخرى، و في هذا العلم تشارك اللسانيات في المساعة على قهم خصائص المعطيات اللغوية، و كذلك تقديم نظريات تفيد في كيفية بناء اللغةو استعمالها و من أهم الخدمات التي يقدمها علم اللغة الحاسوبي : المشاركة في تقديم نظريات و تقنيات تمكن من وضع برامج حاسوبية تساعد على فهم اللغات الطبيعية ؛حيث يستخدم اللسانيون برامج الكمبيوتر في تحرير و حفظ و استعادة البيانات و المعلومات و النصوص بأساليب متعددة، و تأسيس القواميس و المعاجم الرقمية، و فهرسة النصوص المختلفة أبجديا بأكثر من طريقة .

و تتألف مبادئ اللسانيات الحاسوبية من " اللسانيات العامة بمستوياتها التحليلية كافة : الصوتية و النحوية و الدلالية، و من علم الحاسبات الإلكترونية، و من علم الذكاء الاصطناعي، و علم المنطق، ثم علم الرياضيات ، إن كل هذه الفروع تتناسق و تتآلف لتشكل مبادئ علم اللسانيات الآلي " [2].

مما سبق يمكن القول إن علم اللغة الحاسوبي علم مخصوص وليد التطورات التكنولوجية المتقدمة، كما أنه علم دقيق يعرض لآخر النظريات و التطبيقات الحاسوبية؛ حيث يلتقي فيه الجانب النظري اللساني بكل خلفياته المعرفية و المنهجية مع الجانب التكنولوجي المعلوماتي بكل تطوراته ليصوغ لنا علم اللغة الحاسوبي أو ما يسمى باللسانيات الحاسوبية، فهو علم جديد يحتاج من يؤصل له من خبراء من الطرفين، فلا يستطيع أهل اللغة التفرد بتأسيسه و لا أهل الحاسوب كذلك .

---

[1] - Sami A.hanna,Karim zaki husam Al-Din,Naguib Greis: Dictionary of Modern Linguistics,English- Arabic,Librairie du Liban Publishers,1997,p84.

[2] - مازن الوعر: اللسانيات و العلم و التكنولوجيا، نحو تعريب موحد للسانيات التطبيقية العربية و برمجتها في الحاسبات الإلكترونية، مجلة اللسان العربي،1984،ع 22، الرباط ص 19.

2-5- التحليل الحاسوبي فيما يتعلق بمستويات اللغة:

تقتضي طبيعة اللسانيات الحاسوبية أن تعنى بجانبين أحدهما نظريو الآخر تطبيقي، فالنظري يوجه طاقاته لاستجلاء قدرات العقل البشري في توليد المعرفة اللغوية ، و من ثم صياغة هذه القدرات بصورة رمزية منطقية، و الثاني يستثمر ما تحقق في الجانب النظري لتمثيله في الحاسوب ليكون قادرا على محاكاة الإنسان في استعمال اللغة ، و يقتضي أن تتعدد ميادين المحالجة الآلية للغة ، إذ تفرض اللغة نفسها في كل مناحي الحياة و بصور و أشكال متعددة على المستويين المنطوق و المكتوب ، و لأجل ذلك فإن ميادين المعالجة و أشكالها ستتعدد وفقا لتعدد مستويات اللغة المتمثلة في الصوت و الصرف و النحو و الدلالة و المعجم [1].

و إذا كانت مجالات الإحاطة باللغات البشرية متعددة فإن " الحوسبة اللغوية ستتعدد أوجهها ، لتشمل الدراسات الأسلوبيةوالتأليف النصي والترجمة الآلية، و غيرها من الميادين التطبيقية ،إذ إن التطور الحاصل في هذا الحقل مرهون بمدى توسع معارفنا اللغوية، و قدرتنا على وضع أطر ملائمة للمشاكل اللسانية بطريقة تجعلها تتوائم و متطلبات الحاسوب " [2].

و تبرز مجالات المعالجة الحاسوبية للغات الطبيعية في ما يلي :

- **التحليل الصوتي :**

يعتمد في هذا المستوى على البرامج و التطبيقات التي تعرف بتقنية التعرف الصوتي ، و يستخدم الحاسوب في تحويل الأصوات إلى نصوص و كذلك تحويل النصوص إلى أصوات و نطقها، و قد دعمت هذه الإمكانيا ت للعلوم اللغوية بتحليل كميات هائلة من نماذج الوحدات اللغوية في اللغات المختلفة لاكتشاف بنية اللغة، و أوجه تشابه الأنماط اللغوية، و احتمال وجود روابط بين لغة و أخرى، إضافة إلى إمكانياتها التطبيقية في معالجة مشاكل التخاطب و السمع، ، كما يتم في هذا المستوى من التحليل تحديد الوحدات النغمية و تعيين النبر الموجود في النصوص.

---

[1] - وليد أحمد العناتي: الدليل نحو بناء قاعدة بيانات للسانياتالحاسوبية العربية، ندوة تقنية المعلومات و العلوم الشرعية و العربية،محور التطبيقات اللغوية ، ص 680.

[2] - Butler,christopher : Computer In Linguistics ,First Edition Basil Black Well LTD-Oxford.v.k.(1985), p 35

- **التحليل الصرفي :**

يقوم الحاسوب في هذا المستوى من التحليل ، بتحليل الكلمة لمعرفة جذرها و وزنها الصرفي، و ما طرأ عليها من زيادة أو نقصان أو إعلال أو إبدال ، أو إدغام أو قلب،بالإضافة إلى معرفة ما اتصل بها من سوابق و لواحق ، و معرفة الكلمة نفسها ، اسما أو فعلا أو حرفا إلى غير ذلك من التوصيفات الصرفيةالتي تخص الكلمات، و تسمى هذه التقنية بتقنية تجميع التحليل الصرفي أي " تجميع جذور أشكال عن أية زوائد (سابقات و حواشي و لاحقات)يمكن أن تكون موجودة و البحث عن الجذور في قاموس آلي "[1]، و كل هذا التحليل يتم بواسطة برامج جد متطورة مصممة أساسا لهذا الغرض.

- **التحليل النحوي :**

و هو المستوى الذي فيه يهتم الحاسوب بتحليل علاقة الكلمات بعضها مع بعض ، أي هيكلة الجملة و غيرها من المعلومات النحوية، و تتمثل أول مرحلة في تحليل الجملة نحويا في تجميع التحليل الصرفي، أي أنها تعتمد على المرحلة الصرفية[2] ، و بعد ذلك تجرى محاولة لتعيين تركيب نحوي واحد أو اكثر للجملة على أساس قواعدي، و قد اعتمدت المحاولات الأولى التي طورت في نهاية الخمسينات و بداية الستينات على قواعد نحو التركيب العباري غير مقيد بالسياق ، و لكن وجدت صعوبات في هذا التحليل مما ادى باللغويين الحسابيين في منتصف أواخر الستينات إلى الالتفات إلى قواعد تشومسكي التوليدية.

و من البرامج الحاسوبية النحوية برنامج **وينوجراد** و الذي يرتكز على قواعد لغوية مستمدة من النحو النسقي لهاليداي، و هو عبارة عن نظام من الشبكات المنطقية التي تعبر عن خواص معينة للوحدات التركيبية خاصة لحالات الأفعال و أزمنتها و بنائها للمعلوم و المجهول ، و تستخدم بعض المعاني الدلالية أثناء التحليل اللغوي .

[1] - كريستوفر بتلر: اللغة و الحسابية ، ص620.

[2] . المرجع نفسه ، ص 620.

- **التحليل الدلالي :**

و هو المستوى الذي يقوم فيه الحاسوب بفهم المقصود من الجملة عن طريق الربط المنطقي بين موضوع الحديث في الجملة و معلومات من العالم الواقعي،و يعتمد في هذه المرحلة على كل من التحليل الصرفي و التحليل النحوي ، و يمكن القول بأن التحليل الدلالي يبقى انتقائيا و غير كاف لكثير من التطبيقات ، و هذا صحيح بشكل خاص في العمل المتعلق بالذكاء الاصطناعي ، حيث " توجد هناك محاولات لإصدار برامج حاسوبية "تفهم "اللغة الطبيعية و بالتالي ستحتاج لإجراء تحليل دلالي مفصل و شامل "[1].

- **التحليل المعجمي :**

في هذا المستوى تبرمج معاجم لغوية حاسوبيا، ينبغي أن تكون ممثلة لعدد كبير و متنوع من مفردات اللغة، و وضع معجم آلي يعد عملا معقدا ، إذ يحتاج إلى فريق من المعجميين الذين ينصب عملهم على جمع متن ضخم من النصوص و تصنيفها، و على الرغم من أن استخدام الحاسوب في وضع المعاجم ذو قيمة و فعالية،إلا أن القدرات البشرية للمعجميين متعذرة في مراحل معينة من عملية الحوسبة، لأن اللغوي غالبا ما يكون مهتما بحدوث مفردات معجمية و درجة تكرارها أو كلمات قاموسيةبدلا من الأشكال المختلفة التي يمكن لهذه المفردات أن تأخذها داخل السياق.

و يشير اللغويون الحسابيون إلى المفردات المعجمية بـ **ليماتا Lemmata** و تشكل **Lemmatisation (عملية تشكيل المفردة المعجمية)** " أحد أهم صعوبات التحليل النصي الحسابي، لأنها تحتاج لتفصيلات محددة و دقيقة للقواعد الصرفية و كذلك قواعد التهجئة، ... و الصعوبة هنا هي في مشكلة المجانسة الكتابية و هي وجود كلمة تعود لمفردات معجمية مختلفة ، و لكنها تنطق بالطريقة نفسها "[2]، إلا أنه على الرغم من الصعوبات فقد تحقق قدر كبير من التقدم الملموس في عدد من اللغات .

[1] - كريستوفر بتلر: اللغة و الحسابية، ص 624.

[2] - المرجع السابق : ص 620.

لقد اكتفيت في هذا العنصر بتسليط الضوء عل التحليل الحاسوبي لمستويات اللغة المعروفة، لكن التطور الحاصل في النظرية اللسانية الحديثة واكبه أيضا تطور في اللسانيات الحاسوبية، و تعدى التحليل الحاسوبي المستويات المذكورة سلفا إلى استخدامات و تطبيقات أخرى نشير إليها في النقاط التالية:

- تطور التحليل الحاسوبي للغة من مستوى الجملة إلى مستوى النص .
- هناك كم كبير و نام بسرعة من الأعمال التي تستخدم فيها المتون النصية للكشف عن المزيد من صفات اللغة نفسها ، يسمى هذا الاستخدام بـ " لغويات المتن" [1].
- الأسلوبية الحاسوبية : و ذلك باستخدام الحاسوب في هذا المجال و ذلك لمقدرته على إنتاج تحليلات إحصائية مفصلة للنصوص ، و هي ميزة جذابة و مهمة للغويين المهتمين بحل مشاكل تتعلق بصناعة الكتب و مؤلفيها و التسلسل التاريخي للأعمال الأدبية [2].
- أصبح الحاسوب يستخدم أيضا في النقد النصي و التحرير.

[1] - و هي مجموعة من المواد اللغوية المدونة، إما بالكتابة العادية أو بالكتابة الصوتية، لغرض الدراسة و التحليل، و التي تشكل لغة بعينها.

[2] - نشير هنا إلى أن علم الإحصاء مهم لطلبة اللغويات لأسباب عدة منها :أهمية الإحصاء في دراسة اللغات خاصة الدراسات المقارنة.

مما سبق نخلص إلى أن معالجة اللغات الطبيعية حاسوبيا ليس بالأمر الهين، بل يتطلب الكثير من الجهد ، كما يحتاج إلى فرق بحث متخصصة ذات تصور كامل لغويا و حاسوبيا،فمعظم الأنظمةو البرامج المجربة على اللغات الإنسانية لم تسلم حتى الآن من الكثير من المشاكل و الصعوبات ، سواء على المستوى المنهجي أو الصوري للغة،فالباحث في علم اللغة الحاسوبي يحتاج إلى التسلح بأسس نظرية لسانية مع ضرورة الإحاطة بجوانب تقنية تضيء له الطريق، بغية الوصول إلى المنهج الصحيح ، فالعمل في حوسبة اللغات الطبيعية يتطلب التمكن من نوعين من المعرفة هما: المعرفةالدقيقة لجميع جزئيات النظام اللغوي وفق أحدث النظريات و القاوانين اللسانية الحديثة، كما يتطلب الإحاطة و الإلمام بالمعرفة الحاسوبية ذات العلاقة بمعالجة اللغات الطبيعية لاسيما في شقها البرمجي المنطقي، فالحاسوب هو منظومة برمجية منطقية بالدرجة الأولى تقوم على مجموعة من الخوارزميات الدقيقة، فلا يمكن أن نتقدم في مجال البحث في الحوسبة اللسانية حتى نجمع بين هذين النوعين من المعرفة .

الفصل الثاني : المقاربة النصية و إشكالاتها اللسانية و التعليمية

المبحث الأول : المقاربة النصية – مفاهيم -

1- مفهوم المقاربة

2- مفهوم النص

3- مفهوم المقاربة النصية

4- أهمية المقاربة النصية

المبحث الثاني : المقاربة النصية آلياتها و مرتكزاتها البيداغوجية

1- آلية المقاربة النصية

2- الأسس النظرية للمقاربة النصية

3- أهداف المقاربة النصية

4- النص من المنظور اللساني إلى المنظور التعليمي

المبحث الثالث : المرجعية اللسانية للمقاربة النصية

1- علم النص

2- بين نحو الجملة و نحو النص

3- معايير النص

4- أنواع النصوص

المبحث الأول: المقاربة النصية مفاهيم

1- مفهوم المقاربة :

- **لغة :** قارب يقارب مقاربة ، الإناء قرب من الامتلاء فهو قربان ، قارب فلان فلانا حادثه محادثة حسنة داناه في الرأي[1].

مصدر غير ثلاثي على وزن (مُفاعَلُة) فعله (قارب) على وزن (فاعل)، المضارع منه (يقارب)، و مثله قاتل ، يقاتل ، مقاتلة، و هي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه و حادثه بكلام حسن [2].

- **اصطلاحا :** " كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية و ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده فيه لحظة معينة، و ترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل من الناحية النظرية:استراتيجية،طريقة،تقنية،و من الناحية التطبيقية ، إجراء، تطبيق، صيغة، وصفة " [3].

و كلمة مقاربة تقابل المصطلح الأجنبي الفرنسي " Approche" ، و التي معناها :"الاقتراب من الحقيقة المطلقة، و ليس الوصول إليها ، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان و الزمان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل استراتيجية لتحقيق هدف ما " [4].

---

[1] - علي بن هادية و آخرون،: القاموس الجديد ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، (د ط)، الجزائر ،ص 802 .

[2] - المنجد في اللغة و الاداب و العلوم ، المطبعة الكاثوليكية(دط)، بيروت 1958، ص 616.

[3] - عبد اللطيف الفاربي و آخرون: معجم علوم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة، (دط)، 1994،ص 21.

[4] -شرقي رحيمة، بوساحة نجاة: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة ، عدد خاص ، ص53.

2- مفهوم النص :

- **النص بين المعجمين العربي و الغربي:**

من المعروف أن التعريفات اللغوية المباشرة لا تكفي و حدها للكشف عن المحددات النوعية المميزة للمصطلح " لأنها تقتصر على مراعاة مستوى واحد للخطاب، هو السطح اللغوي بكينونته الدلالية" [1].

إلا أن " مصطلحات علم اللغة – في الغالب- يقترب معناه اللغوي من معناه الاصطلاحي ،إذ يدور الأول حول مجالات دلالية، يمكن من خلالها التقريب بينها و بين المعنى الاصطلاحي "[2].

- **لغة :**

ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة نصص: " نصص النص: رفعك الشيء،نص الحديث ، ينصه نصا: رفعه، و كل ما أظهر فقد نص، و قال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزُّهرِيّ أي أرفع له و أسند،يقال:نص الحديث إلى فلان أي رفعه ، و كذلك نصصته إليه ،و نصت الضبية جيدها ،رفعته .و أصل النص أقصى الشيء و غايته،ثم سمي به ضرب من السير السريع، ابن الأعرابي: النص ، الإسناد إلى الرئيس الأكبر، و النص التوقيف، و النص التعيين على شيء ما و نص كل شيء منتهاه، و في الحديث عن علي رضي الله عنه قال: إذا بلغ النساء نص الحِقاقُ فالعَصَبَةُ أولى ... يريد بذلك الإدراك و الغاية، و قال الأزهري : النص ، أصله منتهى الأشياء ، و مبلغ أقصاها ، و نصص الرجل عزيمه ، إذا استقصى عليه ، و منه قول الفقهاء نصُّ القرآن و نصُّ السنة أي ما دل ظاهر لفظهما عليه من الأحكام، و نص الشيء حرَّكه، و نصنص لسانه، إذا حركه، و النصنصة تحرك البعير إذا نهض من الأرض "[3].

---

[1] - صلاح فضل:بلاغة الخطاب و علم النص ،ط1،القاهرة، دار الكتاب المصري،2004، ص 269.

[2] - صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، ط1، القاهرة، دار قباء ، 2000، ج1، ص27.

[3] - ابن منظور: لسان العرب،بيروت، دار لسان العرب، 1988،ج6، مادة "نصص"، ص 648.

و يذهب صاحب القاموس المحيط المذهب نفسه في استقصائه لمادة نصَّ ، حيث يديرها هو الآخر على معاني الرفع و الإظهار و التحريك و التعيين و التوقيف، و بلوغ الشيء أقصاه و منتهاه " نصَّ الحديث إليه : رفعه "[1].

مما سبق يمكن القول إن الدلالة المركزية للنص في المعاجم العربية القديمة، هي الظهور و الاكتمال و بلوغ الشيء منتهاه، و هو الشيء الذي يلقي بظلاله عرضا على جانب أساس من المفهوم المصطلحي الحديث للنص.

- **اصطلاحا :**

النص نظام فعال و هو مقابل للدلالة اللغوية TEXTE ذات الأصل اللاتيني، و التي تدل على النسيج، فمثلما يتم النسيج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط و تماسكها ليكون قطعة من قماش متينةو متماسكة، فالنسيج من سماته النوعية التماسك و التضام و التعالق بين خيوطه، و هذه السمات نجدها متحققة فعليا في مفهوم النص بوصفه بنية مكتملة، تقوم على ترابط العلاقات بين مكوناته المعجمية و التركيبية و الدلالية والتداولية، " فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة و المتباعدة، في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح نص"[2].

و قد استهوت فكرة النسيج هذه كبار النقاد مثل**"رولان بارت"**الذي يعرف النص بقوله: " إن الدراسة المعجمية للنص تكشف أنها تدل على النسيج، و من هنا يمكن أن نقول إن نسيج الكلمات يعني تركيب النص ... إنه نسيج من الكلمات "[3].

[1] - الفيروز آبادي : القاموس المحيط ، بيروت ،لبنان، دار الكتب العلمية، مادة نصَّ ، ص 654، 655.

[2] - محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص، و مجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف،ط1،بيروت،2008،ص 19.

[3] - حسين خمري : نظرية النص ، ط1،الجزائر ، منشورات الاختلاف، 2007، ص 44.

إن مفهوم النص في اللسانيات الحديثة " هو مجموع الملفوظات اللغوية التي يمكن إخضاعها للتحليل ، فالنص عينة من السلوك اللغوي الذي يمكن أن يكو ن مكتوبا أو منطوقا " [1]. و يشير هاليداي " Halliday" و رقية حسن" Ruqaiya hasan" إلى أن كلمة نص " تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها، شريطة أن تكون وحدة متكاملة" [2].

ومنه يتبين أن النص يتضمن المكتوب و المنطوق على أن يكون وحدة متكاملة دون تحديد حجمه طولا أو قصرا.

و لعل أشهر النقاد الغربيين الذين عرّفوا النص تعريفا لسانيا أدبيا ،استطاع من خلاله أن ينقله من حيز التصور إلى حيز الإجراء نجد "**جوليا كريستيفا** " ، و "**تودوروف**" ، و " **بول ريكور**" ،و" **رولان بارت**".

فهو عند تودوروف :" لا يتموضع في نفس المستوى مع الجملة أو العبارة أو المركب ...، و بهذا المعنى يجب تمييز النص عن الفقرة ، التي تمثل وحدة مطبعية لعدد من الجمل ، فيمكن أن يكون النص جملة، كما يمكن أن يكون كتابا بأكمله ، إن أهم ما يحدده هو استقلاليته و انغلاقه" [3].

أما جوليا كريستيفا فتعرف النص بقولها :" إن النص جهاز غير لساني ، يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي ، يهدف إلى الإخبار المباشر، و يبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه، أو المتزامنة معه، فالنص إذن إنتاجية"[4] .

إن المتأمل إلى التعريفين السابقين يجد اختلافا بينهما لامحالة، فالأول يؤكد على انغلاق النص ، و اكتفائه بذاته، و السبب في ذلك هو انتماء صاحبه إلى الاتجاه النقدي الشكلاني الذي لا يولي أي اهتمام إلى كل من سياق النص و كاتبه، فالنص يَخلُقُ بنفسه قوانينه الداخلية، و هذا ما يجعله كيانا مستقلا ، و أما الثاني فالعكس تماما، فصاحبته أخرجت النص من الإطار الشكلاني المغلق إلى فسحة المجتمع و التاريخ، مؤكدة على رسالته و على علاقته بالنصوص الأخرى ، و هو ما يسمى بالتناص .

---

[1] - محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، ص 20.

[2] - أحمد عفيفي :نحو النص ، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة(دت)،ص 22.

[3] - محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، ص 22.

[4] - جوليا كريستيفا: علم النص ،تر: فريد الزاهي ،ط2 ، الدار البيضاء، درا توبتال، 1997، ص 21.

و ما يجب أن نلفت إليه النظر في هذا المقام هو أن النص ينظر إليه في منهاج اللغة العربية على أنه نقطة انطلاق الوحدة التعليمية من نص القراءة ثم تتوسع الدائرة لتشمل بقية أنشطة اللغة العربية التي تتخذ منه محورا تدور حوله .

3- مفهوم المقاربة النصية :

تعرف على أنها " مجموعة طرائق التعامل مع النص ، و تحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعلمية" [1].

و المقصود بها هنا في سياق تدريس مادة اللغة العربيةفيتحدد اعتباراها مقاربة تعليمية تهتم بدراسة النص و نظامه، من حيث هو خطاب متناسق الأجزاء ، منسجم العناصر مما يجعله أداة وظيفية فاعلة في الدرس اللغوي و الأدبي معا، و ذلك باتخاذه " محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية (النشطة التعلمية)،فيكون هو موضوع القراءة ، و التعبير و التذوق ، و الحفظ و الإملاء،و التدريب اللغوي " .[2]

و قد استخدمت المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية للسنةالأولى من التعليم الابتدائي لتدل على التقارب الحاصل بين الأجزاء المكونة للعملية التعليمية التعلمية، لأجل إنجاح الفعل التعلمي المقصود وفق تخطيط تربوي واضح ، يحقق الاداء الفعال و المردود المناسب المنتظر من المتعلم في نهاية مشواره التعليمي، متخذة من النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة و تتم من خلاله دراسة الظواهر النحوية ، الصرفية، الإملائية.

و اعتمدت المقاربة النصية في المناهج التعليمية في الجزائر كاستراتيجية تعليمية ناجحة، و تشمل الأدوات و التقنيات و الإجراءات المنهجية و الوسائل الإنجازية، و تعد أضمن طريقة لإعداد المتعلم و إدماجه داخل نسيج المجتمع،و ذلك بإيجاد علاقة حميمة بين المعلم و المتعلم ، و بين المتعلم و المعرفة .

[1] - عبد اللطيف الفاربي و آخرون: معجم علوم التربية، ص 26 .

[2] - عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،ط8، القاهرة، دار المعارف بمصر، 1975، ص 50.

4- أهمية المقاربة النصية :

لاشك أن تنفيذ الإجراء النصي و تطبيقه في إطار تعليم اللغة العربية و تعلمها،يحافظ على " ترابط مختلف الأنشطة و المواد (تواصل شفوي، قراءة، قواعد اللغة، إنتاج كتابي)،بما يتيح اندماجها لتحقيق الكفاءة التواصلية الشاملة "[1].

هذا الترابط الذي تولده مقاربة النص بعده مركزا لإنتاج التعلمات في الدرس اللغوي، يجعل من سيرورة العملية التعليمية التعلمية تنطلق من النص بقراءته قراءة تحليلية منهجية ، لتعود إليه مرة أخرى بإنتاج نصوص أخرى على منواله.

إن المقاربة النصية، نظرا لهذا الاعتبار مقاربة تعليمية تعلمية ، وظيفة تواصلية، تستهدف الاستعمال الوظيفي للغة ، و تطوير جانبها المهاري الكفائي بأبعاده الشفوية و الكتابية و التداولية لدى المتعلم ؛ حيث " تعرض اللغة على المتعلمين بطريقة تزودهم بفرص مناسبة و مركزة على كل جانب منها ، و لاتقتصر على الجانب البنيوي أو الوظيفي "[2] ، وذلك خلافا للمقاربة الجملية التي تبنتها المناهج السابقة في تعليم اللغة معزولة عن استعمالاتها الوظيفية التواصلية ، مما أدى إلى فشلها ، لأن المعرفة الكامنة وراء الاستخدام اللغوي هي أكثر من مجرد معرفة النحو و المفردات و الفونولوجيا ،و من هنا فإن النصوص تبدي انتظاما وسمات لا يظهران أثناء دراسة الجمل منفردة أو أثناء دراسة قواعد الجملة .

و يمكن الإفادة في هذا المجال من اللسانيات النصية و اللسانيات التداولية الشيء الكثير، ذلك أن هذا الاتجاه الجديد من اللسانيات الوظيفية يجمعها رابط منهجي واحد، هو عدم اعتدادها بالكفاءة اللغوية وحدها.

و من هنا فقد انصرفت مباحثها إلى الاهتمام بـ " الكفاءة الاتصالية / المستمع في فعل وسيلته اللغوية، و توافق خطابه مع السلوك اللغوي المتنوع و المطابق ،في ارتباطه بالمكونات الاجتماعية و الموقفية و النفسية لسياق اتصالي اجتماعي بعينه"[3].

---

[1] - برنامج اللغة العربية للدرجة الأولى من التعليم الأساسي،تونس ،وزارة التربية و التكوين ،2006، ص 07 .

[2] - ديفيد ولكنز: اللغات الثانية كيف نتعلمها و نعلمها ، ضمن الموسوعة اللغوية ، المجلد الثاني ،مجال اللغة الأوسع ، النشر العلمي و المطابع، جامعة الملك سعود، 2000، ص 537.

[3] - محمد العبد : النص و الخطاب و الاتصال، ط1، القاهرة ، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي ،2005، ص 59.

و إذا اعتبرنا أن النص بنية كبرى تظهر فيها كل المستويات اللغوية (صوتية ،صرفية، نحوية ، دلالية، تداولية)، فإننا نجد انعكاس مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، الثقافية،الاجتماعية،...)، و عليه فالمقاربة النصية توظف جملة من مفاهيم نحو النص و لها عدة أنماط و مقاربات منها :

- **المقاربة اللسانية الاجتماعية:**

و هي " دراسة شروط إنتاج النص التاريخية و الآنية و شروط انتشاره داخل المجتمع، و وسائل تحقيق غرضه التواصلي، و تشمل هذه المقاربة عناصر بموجبها يتم إنتاج النص و نشره(الإرسال و التلقي)، مع تحديد أدوار كل منهما في المجتمع، و تنظيم النص حسب مرجعيته"[1].

- **المقاربة اللسانية:**

و تتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية، فتشمل وظيفة اللغة و أسس التلفظ، و ما يستعمله المرسل أثناء نقل الرسالة من أوصاف و نعوت ...، مراعيا في ذلك السياق و مستوى التلقي العمري و الثقافي .

- **المقاربة المنطقية التركيبية :**

و تتم على مستوى التحليل النصي ،بداية بالتقاط نظام النص و شكله و العلاقات الزمنية و إجراءات انسجام النص و التقاط أشكال الجمل (اسمية ، فعلية)[2].

[1] - عبد اللطيف الفاربي و آخرون : معجم علوم التربية ، ص 26.

[2] - المرجع نفسه ، ص 26 .

المبحث الثاني : المقاربة النصية آلياتها و مرتكزاتها البيداغوجية

1- آلية المقاربة النصية:

تعد المقاربة النصية مقاربة لغوية بيداغوجية حديثة تطورت تدريجيا، و تطبق حاليا في المدرسة الجزائرية ، و تكمن أهميتها في كونها تربط الفعل التعليمي بالنصوص ، و تسهل في الوقت نفسه الجمع بينهما و بين عدة أنشطة هي القراءة و دراسة النص ، و التعبير الكتابي ، و ذلك من خلال إنتاج نصوص كتابية[1] ، خلافا لنموذج التدريس بالأهداف الذي كان يخضع تعليم اللغة العربية و تعلمها، مثل سائر المواد الدراسية الأخرى، لمنطق التجزئة و التفتيت الذي يقضي عل الصلات الشابكة بين مختلف التعلمات و المهارات اللغوية، و هو "صنيع لا يعطي للتعلم معناه الحقيقي، كما أنه لا ينسج روابط بين مختلف التعلمات المجزأة" [2] ، بل أكثر من هذا فهو يفرغ فعل التعلم من محتواه البنائي الاستراتيجي الذي يتحدد على أساس كونه ظاهرة مركبة ، لا تتحقق أهدافها إلا بتكامل و اندماج أبعادها المعرفية و التواصلية و المهاريةو النفسية و الاجتماعية .

و المقاربة النصية تحمل المتعلمين على اكتشاف القواعد اللغوية،والمفاهيم النحوية ، و الخصائص الأدبية للنص، كما تأخذ في الاعتبار عند تطبيقها عددا من الظواهر مثل القرائن اللغوية المختلفة، قرينةالإسناد، قرينة التخصيص، قرينة النسبة، قرينة التبعية، القرينة اللفظية، هذه القرائن عملها توضيح المعنى و الابتعاد عن اللبس و الغموض ،و عليه فإنه لا يمكن أن نفسر قيمة حضور أي عنصر لساني إلا بإبراز العلاقة الموجودة بينه و بين العناصر التي تليه من ألفاظ و جمل في السلسلة اللسانية المكتوبة أو المنطوقة.

---

[1] - زكرياء مخلوفي : واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجيستير ،جامعة الجزائر 2011،ص 48 .

[2] - لحسن توبي :بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية، ط1 ، الدار البيضاء ، مكتبة المدارس ، 2006، ص 97 .

1-1- الإدماج و أهمية حضوره في المقاربة النصية :

جاءت المقاربة بالكفاءات لتكشف عن أهمية البعد الاندماجي في الممارسة التعليمية التعلميةالناجحة ، و الإدماج كما يعرفه فريق تربوي هو " استحضار التعلمات السابقة ،حيث يكون التلميذ فاعلا أساسيا ، و يكون أمام وضعية مشكلة مفتوحة ،تحفزه على تعبئة موارده المعرفية و غير المعرفية، بهدف إيجاد الحلول المناسبة "[1] ، وهو " إدماج المعارف ، إلى السيرورة التي يربط بها المتعلم معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بنينة عالمه الداخلي، و يطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة "[2].

يتجلى مما سبق أن المقاربة التعليمية الواجب الأخذ بها في تعليم اللغة العربية و تعلمها، هي المقاربة الاندماجية ، بالنظر إلى أن الصلة بين فروع اللغة العربية هي في الواقع صلة جوهرية طبيعية، لأن الفروع جميعها مترابطة لتحقيق الغرض الأصلي، و هو تمكين المتعلم من استخدام اللغة العربية استخداما سليما، بل إن " الربط بين فنون اللغة و فروعها أمر ضروري و أساسي ،لأن اللغة في أساسها وحدة و فنونها مظاهر لتلك الوحدة "[3]، كما أن التكامل بين مهاراتها المعروف قار ثابت ، لايماري في ذلك جاهل، مثل التكامل بين الاستماع و التحدث ، و بين القراءة والاستماع ، و القراءة و الكتابة .

2-1- حضور الإدماج في المقاربة النصية :

من هذا المنطلق البيداغوجي اللغوي التفاعلي الذي يستند إلى " مفهوم الهدف الاندماجي النهائي ، من حيث كونه يشخص مكتسبات المتعلم ... كما يعكس تفاعل مختلف موارد التلميذ (مهارات ،قواعد،مفاهيم) "[4]، يأتي الحديث عن المقاربة النصية كمدخل تعليمي تعلمي تكاملي" يمَكِّن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته ، و يعد النص محور الدراسة ، و هو نقطة الانطلاق و نقطة الوصول أيضا "[5]، كما " يجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة

---

[1] - العربي سليماني : الكفايات في التعليم ، ط1،الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2006،ص91.

[2] - المرجع نفسه ، ص92 .

[3] - محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة ،دار الفكر العربي،2000،ص 127 .

[4] - لحسن توبي : بيداغوجيا الكفايات و الهداف التربوية، ص 91 .

[5] - دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، "اللغة العربية و آدابها" ، الجزائر ،ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص8.

و يوفر الوقت و الجهد ،و يعطي للمعلم مجالا لتوحيد المفاهيم اللغوية ، و يعطي للتلميذ فرصة لتعلم اللغة في وحدة واحدة، على نحو ما يمارسها في آدائه "[1].

فالمقاربة النصية أداة فاعلة لتنظيم و إدماج عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للتلاميذ، و تدريسها بما يحقق ترابطها و توحدها، بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها ، و توظيفها في آدائهم اللغوي، و ذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر ترتبط فيه توجهات الممارسة، و التدريبات و القواعد اللغوية بمهارات اللغة، و نوع الآداء المطلوب ، من خلال نص شعري أو نثري، و من ثم يتحقق التكامل داخل المتعلم، مما ينعكس على ممارسته اللغوية و آدائه للغة.

و إجمالا فإن عناصر الخبرة اللغوية التي يكمن دراسة التكامل من خلالها ، هي النصوص اللغوية التي تكون مجالا للتكامل و المواقف التعبيرية الأدائية، و فنون الأداء اللغوي ، و التدريبات اللغوية، و قواعد اللغة، و ألوان النشاط اللغوي المصاحب [2].

و يمكن القول إن حضور الإدماج في المقاربة النصية ،يمثل سياقا تعلميا خاصا، يجسد التعالق القوي بين المحتويات و القدرات و الوضعيات ، الشيء الذي يفتح أمام المتعلم أفقا واسعا يمكنه من تفعيل تعلماته في مواجهة وضعيات مشكلة، توصلا لتحقيق الكفاءة في مواقف الإنتاج اللغوي، عن طريق استيعاب هذه النصوص، و تمثل عناصر خبرتها اللغوية المندمجة ، ذلك أن اكتساب الكفاءة و تشغيلها " يستوجب من المتعلم الوعي بأنها قابلة لأن تنقل في سياق تعلمي إلى سياقات أخرى و أن المعارف المكتسبة خارج السياق محكوم عليها بأن تظل جامدة "[3].

كذلك من المظاهر الإدماجية لآليات تنفيذ المقاربة النصية ، كما يظهر في منهاج اللغة العربية، الأخذ " بنظام الوحدات ضمانا للتكامل و التفاعل بين كفاءات المواد ، و المحتويات التي يُتوسل بها لتنشيط عملية التعلم .

و تعرف الوحدة بكونها وضعية تعليمية / تعلمية، تدمج مجموعة من الأنشطة بشكل يضفي مغزى على التعلمات، و يفضي إلى إكساب المتعلم جملة من الكفايات القابلة للتوظيف في معالجة بعض القضايا المقترحة في إطار أحد المدارات، و في حل المشكلات ، و تتيح الوحدة باعتبارها شكلا من أشكال تنظيم أنشطة التعلم :

---

[1] - أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية، ط1، مركز البحوث التربوية و النفسية، 2000، ص 22 .

[2] - المرجع السابق: ص 22،23.

[3] - لحسن توبي : بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية ، ص 112.

- تجنب التدرج الخطي للتعلمات ، و تحقيق تدرج لولبي يمكن من العودة المستمرة إلى المفاهيم المدروسة، قصد تدقيقها و رعايتها و إنمائها .
- يسمح ببناء قاعدة متينة للمكتسبات الجديدة .
- ضمان ترابط مختلف الأنشطة و المواد(تواصل شفوي،قراءة، قواعد اللغة،إنتاج كتابي)، بما يتيح اندماجها لتحقيق الكفاية التواصلية الشاملة "[1].

و بممارسة هذه الأنشطة بشكل مطرد في وحدة تعلمية منسجمة ، يشكل النص قلبها النابض الحي ، لا بد من أن تنمو الكفاءات اللغوية، و توظف في وضعيات مناسبة، تقترن فيها المعارف اللغوية الصريحة و المضمرة بالمعارف الإجرائية الفعلية للكفاءة المستهدفة، إذ لا معنى هنا للفصل بين المعرفة و الفعل،أو بين الكفاءة و الأداء كما عند تشومسكي[2] ، و بعبارة أخرى يمكن القول إن الوحدة التعليمية للغة العربية من منظور المقاربة النصية يجري تنفيذها عبر " منهاج ذي نواة بنيوية (النص)، ولكنه يتمتع باستثمارات وظيفية مستمرة ترتبط بهذه النواة "[3].

[1] - برنامج اللغة العربية للدرجة الأولى من التعليم الأساسي ، ص 7 .

[2] - ليس من الإنصاف أن نتحدث عن بيداغوجيا المقاربة النصية لتعليم اللغة العربية و ، وحضور الإدماج كمقاربة حديثة ،دون أن نشير إلى أن هذه البيداغوجيا حظيت باهتمام الدارسين منذ زمن غير قريب، نتيجة نجاعتها و ثبات فاعليتها في اكتساب الكفاءة اللغوية و التواصلية، و أقدم هذا الاهتمام الذي يندرج في سياق تاريخي ،يختلف عن سياق تعليمية اللغات في وقتنا الحاضر، نجده عند علماء اللغة العرب القدامى في كتاب الكامل للمبرد، الذي يعد مثالا للتأليف على هذه الطريقة ، ففيه يعرض النص، و يعالجه من الناحية اللغوية و النحوية و الصرفية و غيرها، و نظرية النظم عند الإمام عبد القاهر الجرجاني لا تخلو أيضا من ملمح من ملامح هذه المقاربة ، إذ تتوقف فيها صلة النحو بالبلاغة، فلا سبيل إلى الفصل بينهما في الاداء اللغوي، و لو على مستوى الجملة .

[3] - ديفيد ولكنز:اللغات الثانية كيف نتعلمها و نعلمها، ص 537.

2- الأسس النظرية للمقاربة النصية :

تنهض المقاربة النصية على عدة أسس لا تخلو منها أي استراتيجية تعليمية / تعلمية، فعالة للغة،و ذلك بالنظر إلى أن اللغة " مركب معقد تمس فروعا من المعرفة المختلفة ، ... فهي فعل نفسي من حيث إنها تستلزم نشاطا إراديا للعقل ، و هي فعل اجتماعي من حيث إنها استجابة لحاجة الاتصال بين بني الإنسان " [1]، و من ثم فأولى بها أن ترتبط بدءا بذات المتعلم و علاقته بمحيطه المباشر، لذلك فإن الإطار التعليمي التعلمي للغة ينبغي أن يكون شاملا،و مبنيا على " الأسس النظرية في علم اللغة، و علم النفس، و علم اللغة النفسي(نظريات التعلم ...)و علم الاجتماع ، و علم اللغة الاجتماعي ، و علم الإنسان ... و تطبيقات علم اللغة "[2].و تأسيسا على ما تقدم ذكره ،فإن اعتماد النصوص مدخلا لتعليم اللغة العربيةو تعلمها باعتبارها تمثل ذلك المركب المندمج من معطيات اللغة و مستويات تعلمها، إنما يستند إلى الأسس التالية:

2-1- الأسس اللسانية :

إن المقاربة النصية من منظور هذه الأسس اللغوية تعد " مسايرة للاستعمال اللغوي لأننا حين نستعمل اللغة في التعبير الشفوي أو الكتابي، إنما نصدر في كلامنا أو كتابتنا عن ثقافتنا اللغوية وحدة مترابطة ... بل يتم تعبيرنا بصورة سريعة ،فيها تكامل و ترابط " [3] ، و ذلك بالنظر إلى طبيعة اللغة نفسها .و " اللغة العربية الفصحى مكونة من أنظمة لغوية هي النظام الصوتي و النظام الصرفي و النظام النحوي ، فللنظام تكامل عضوي و اكتمال و ظيفي يجعله جامعا مانعا " [4].

إذن فاللغة وحدة متكاملة ، و يكون هذا التكامل بنيويا مرده إلى تكامل نُظُمِها المكونة لها و اتصال بعضها ببعض، و في الآن نفسه يكون وظيفيامن خلال استخدام اللغة جملة بكل عناصرها، بحسب مقتضيات المقام ، و قد " عُني البنيويون بهذه العلاقات الموجودة بين اللغوية في دراسة العمل الأدبي ، و أدركوا أن جوهر النظام اللغوي في العمل الأدبي يقوم على تآلف مجموعة من العناصر التي تنشأ بينها علاقات" [5].

---

[1] - إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2،القاهرة، مركز الكتاب،2006، ص45.

[2] - نايف خرما ،علي حجاج : اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، الكويت ،سلسلة عالم المعرفة، العدد 126، 1988، ص 240.

[3] - عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 51.

[4] - تمام حسان : اللغة العربية معناها و مبناها، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1998،ص 312.

[5] - حلمي خليل : العربية و علم اللغة البنيوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1998، ص 99.

و لا شك أن أحسن ما يترتب عن هذه العلاقات هو النص ، لذلك جاءت لسانيات النص في إطار الرد على لسانيات الجملة، لتؤكد وحدة اللغة و انسجام خطابها من خلال وحدة النص، و تكامل مكوناته البنيوية و الوظيفية معا، و في ذلك " تكمن أهمية لسانيات النص على مستوى النص ككل لا الجملة ... فأساس تعلم اللغة هو التعامل معها كخطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، كما أن لسانيات النص على مستوى ديداكتيكي تميزت بكونها وجهت الاهتمام إلى الانتقال على مستوى النص ككل، لا الجملة ... من هنا تُمَكِّن من بناء بيداغوجيا أدبية لفهم النصوص و إنتاجها"[1].

2-2 – الأسس البسيكولسانية:

تستمد المقاربة النصية أسسها النفسية من معطيات علم النفس المعرفي، و تحديدا من نموذج التعلم البنائي التفاعلي الذي يكون فيه المتعلم فاعلا في بناء تعلماته داخل هياكل معرفية جديدة مستعينا بتمثلاته و مكتسباته القبلية،و من هنا فإن التعليم يجب أن يتجه إلى تسهيل عملية بناء المعارف عند المتعلم ،بمنأى عن أسلوب التلقين و الحشو ، " و لما كانت المقاربة بالكفاءات من خصائصها دفع المتعلم إلى الاستقلالية برأيه و تشجيعه على المبادرة، فكان طبيعيا أن يُتناول النص انطلاقا من كونه نصا احتماليا ،نصا متعددا" [2].

و إذا نظرنا من زاوية بيداغوجيا الكفاءات ،أمكن القول إن : قراءة و فهم النص يمكن أن يُفَكر فيها من منظور أنها حل لإشكاليات يثيرها النص في نفس المتعلم ، فلا يجد مناصا من التصدي لها بفكر متحرر و رؤية متفتحة، مستنفرا في ذلك قدراته و مهاراته ،و بهذا ينفتح أمام المتعلم أفق رحب يمكنه من بناء متعلماته ، و إبداء مواقفه الوجدانية ، في سياق وضعيته الحوارية المنفتحة على عوالم النص و منظوراته المتعددة، مما يرسخ في نفسه الملكة اللسانية و ينميها، لأنها تحصل له " بالممارسة و الاعتياد و التكرر لكلام العرب "[3] على حد مذهب ابن خلدون .

[1] - عبد اللطيف الفاربي: معجم علوم التربية ،ص 185.

[2] - دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم الثانوي، الجزائر، ديوان المطبوعات المدرسية ، ص 15.

[3] - ابن خلدون : المقدمة، ط1،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2000، ص 484.

و اللافت للنظر أن "**دي بوجراند** " أحد كبار علماء لسانيات النص ، بعدما كان يعيب في كتابه "النص و الخطاب و الإجراء" الذي ترجمه إلى العربية تمام حسان ، على التربية في بلده أمريكا عُقمَ أساليبها، لأن اهتمامها على حد تعبيره بالمعلومات(الوقائعية)، يزيد على اهتمامها بالمعرفة (العلائقية) الفكرية يقترح قائلا : " أنا أرى أن نشاط استعمال النصوص هو مركز هذا المشروع التربوي،ذلك أن الإنتاج و الاستقبال للنصوص ذات الكفاءة و التأثير و المناسبة يتطلبان كل القدرات العقلية الإحدى و العشرين التي ذكرتها. من هنا تمنحنا العلوم المبنية على اللغة مجالا محوريا يمكن منه للنمو العقلي أن ينسق من خلال الدراسة "[1]. كما ظهر في السبعينات اتجاه جديد في علم النفس ينحو منحى معرفيا ،فتطرق إلى بحث استراتيجية التعلم من النصوص ، و بما أن التعلم المدرسي يقوم أساسا على المكتوب ، فقد حاولت مختلف النظريات أن تكشف عن العمليات المعرفية التي يقوم بها المتعلم أثناء القراءة.

2-2- الأسس السوسيو لسانية:

يجدر بنا قبل استجلاء ملامح هذه الأسس في المقاربة النصية أن نشير إلى أنه خلافا للمقاربة التوليدية التحويلة التي جعلت مدار اهتمامها على الكفاءة اللغوية، باعتبارها جهازا لغويا فطريا كليا، أو معرفة لغوية تقوم على تراكيب بنيوية خالصة مرتبطة بنسق الجملة، وتبقى هذه الكفاءة في معزل عن أي تأثير سياقي ، و خلافا لهذه المقاربة و نتيجة تطور " نظريات علم اللغة الاجتماعي الذي أخذ يركز على قواعد و أساليب استخدام اللغة في المجتمع ،و على الوظائف اللغوية التي تتحقق من خلال ذلك "[2]، ظهرت المقاربة التواصلية لتعليم اللغة و تعلمها، ومن أبرز مقومات هذه المقاربة أنها اهتمت باللغة في الاستعمال، أي بوصفها فعلا تواصليا، يحقق أغراضا مقصودة في مواقف و مقامات تخاطبية مختلفة، مما استدعى توسيع نطاق الكفاءة لتشمل القواعد التداولية، إضافة إلى القواعد البنيوية، مما أضفى على اللغة بعدها الاجتماعي السياقي " بحكم أن اللغة أداة اتصال داخل المجتمع، من هذا المنطلق دعت الحاجة إلى استخدام مفهوم الكفاية التواصلية التي تعكس الأبعاد الاستعمالية للغة داخل بيئة ثقافية و حضارية "[3].

---

[1] - روبرت دي بوجراند : النص و الخطاب و الإجراء، تر: تمام حسان ،ط1، القاهرة ،عالم الكتب، 1998،ص 557.

[2] - نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، ص 184.

[3] - لحسن توبي ، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية، ص 43.

و هكذا فقد أصبحت طرق تدريس اللغة مرتبطة بشكل حتمي بمفهوم الاستفادة من اللغة التي يتم تعلمها ، و لكي نحدد جوانب اللغة المفيدة أو ذات النفع ، يجب علينا معرفة ما هي الحاجات اللغوية الممكنة التي يحتاجها متعلم اللغة، فاعتمد على النموذج اللغوي الاجتماعي ، الذي يقدم مجموعة من الإجراءات التي يجب اتباعها في البداية لتحديد و تعريف حاجات المتعلم و متطلباته ضمن شروط منها: النطاق القصدي (الهدفي)و السياق أو المحيط ، التفاعل و الوسيلة، و اللهجة ، و الحدث التواصلي (التخاطبي) [1].

لقد تحول التنظير لتعليمية اللغات إلى الاهتمام بتعلم اللغة من مدخل تواصلي، وذلك بالنظر إلى " أن غاية تعليم اللغة هي جعل المتعلم يمتلك قدرة تواصلية ، أي قدرة على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء نوايا تواصلية معينة، و أن تعلم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية فقط، بل إنه كذلك تعلم لقواعد استعمال اللغة في التواصل و مراعاة سياقيه، و أن الوحدة الأساسية في اللغة هي الخطاب، و ليس الجملة المعزولة عن سياقها النصي ، و لذلك يلزم أن يتحكم المتعلم في مبادىء انسجام الخطاب و تناسق الملفوظات " [2].

و لا جرم أن " النصوص تأتي في سياقات اجتماعية محدودة ، و تتطلب عملا جماعيا و يستخدمها المشاركون في الاتصال لتحقيق أهداف اجتماعية و شخصية " [3] ، و من ثم فإن إحاطة المتلقي بمفاصل السياق التي يتموقع فيها النص شرط لازم للتعامل و التفاعل معه، و لذلك يقترح الباحثون بناء ديداكتيك تدريس النصوص على أساس المقاربة التواصلية[4] ، و نتيجة لتركيز هذه المقاربة على المتعلم ، و اهتمامها باستراتيجياته التعليمية و أدواره الفاعلة في مسار التعلم فهي " طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة تتيحها له إلا ما ندر " [5].

---

[1] - ديفيد ولكنز: اللغات الثانية كيف نتعلمها و نعلمها ، ص 537.

[2] - علي آيت أوشان : اللسانيات و البيداغوجيا :ط2، الدار البيضاء ،دار الثقافة، 2006، ص44.

[3] - فولفانج وديتر: مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، الرياض ،جامعة الملك سعود، 1999، ص 10.

[4] - محمد مكسي:استراتيجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي،سلسلة عالم التدريس، الرابط، منشورات رمسيس ، 1998،ص 30.

[5] - نايف خرما،علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، ص 189.

3- أهداف المقاربة النصية :

إن أهداف و غايات المقاربة النصية تظهر كذلك في نسق مندمج ، ينهض على تكامل عدة كفاءات نذكر منها ما يأتي :

3-1- كفاءة التواصل الشفوي :

إن الفعل التعليمي التعلمي هو في الأساس فعل تواصلي ،يغلب عليه التخاطب الشفوي، و من ثم فلا مناص من استهدافه و لو عن غير تخطيط و قصدية، و يلزم عن ذلك الرفع من كفاءته في جميع الأنشطة، خاصة إذا جرت التعلمات في سياق وضعيات مشكلة تثير دافعية المتعلم .

3-2- كفاءة القراءة المنهجية :

أي القدرة على فهم النصوص و تأويلها و فك رموزها و الوقوف على سر إحكام أساليبها و جمال تراكيبها اللغوية .

3-3- كفاءة إنتاج النصوص :

في مواقف تواصلية دالة ،و لتحقيق ذلك يستحسن " اختيار السندات المكتوبة لكفاية القراءة (النصوص) في ضوء الأداء المرتقب في كفاية الإنتاج الكتابي ، و إحكام الربط بين نمط النصوص المعتمدة في القراءة ، و التدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي " [1].

3-4- كفاءة استعمال القواعد :

و لتحقيق ذلك يستحسن توفير فرص استثمار قواعد اللغة في تدريبات الإنتاج الكتابي .

4- النص من المنظور اللساني إلى المنظور التعليمي :

لقد شكل الاهتمام بدراسة النص نقطة تحول حاسمة في مسار تطور الدراسات اللسانية الحديثة، و ذلك " باعتبار النص الوحدة الأساسية للتحليل اللغوي ... و باعتباره وحد لغوية فاعلة في عملية الاتصال الإنساني" [2] ، فالنصوص كانت و لا تزال ذات قيمة أساسية في وجود أي مجتمع بشري، و قد أتاح ذلك للسانيات أن تخرج " نهائيا من مأزق الدراسات البنيوية التركيبية التي عجزت عن الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية ،

[1] - البرامج الرسمية للدرجة الثالثة من التعليم الأساسي ،برنامج اللغة العربية، تونس ،وزارة التربية و التكوين ،ص 5 .

[2] - روبرت دي بوجراند ،إلهام أبو غزالة، خليل أحمد : مدخل إلى علم لغة النص ،القدس،دار الكتاب، 1992، ص 24.

البنيوي و الدلالي، و التداولي "[1]. فنحن في الواقع حين نمارس فعل التواصل بيننا، إنما نستعمل نصوصا لا جملا ، و من هنا لا جرم أن يكون التعويل عند دراسة السلوك اللغوي عند الإنسان على النص ، بوصفه الوحدة الأساسية لممارسة اللغة بمختلف وظائفها و تعدد مقاماتها، بل إن النص هو أحد تجليات اللغة،و يذكرنا هذا بثنائية لسان/ كلام عند سوسير، و كفاءة /أداء عند تشومسكي ، على اعتبار اللسان و الكفاءة مع اختلاف مفهومهما يقومان على مخزون لغوي يستضمره المتكلم / السامع المثالي ، و يبقى دوما قيد الافتراض ، في مقابل الكلام و الأداء الذين يمثلان الاستعمال الفردي لشيء من ذلك المخزون على قدر أغراض التواصل و متطلباته،فالنسبة لسوسير نجد أن مستوى الجملة لا يمثل عنصرا من النظام اللغوي (اللغة)، بينما نجد أن الجملة عند تشومسكي هي أكبر وحدة في نظام الكفاءة اللغوية [2].

و نظرا لهذه الفاعلية الإجرائية التي يؤديها النص في اللسانيات الحديثة و ارتباطها بالوظيفة التواصلية للنص، فقد تعددت وظائف النص و تطبيقاته، الأمر الذي جعل كثيرا من العلماء و الباحثين يتخذون من تنوع استعمال النصوص مبررا معقولا لإنشاء علم النصوص .

و إذا كانت الإجراءات و الاستراتيجيات الفاعلة في أثناء إنتاج النصوص و اسقبالها تخضع حقا لمعايير الجودة و الفاعلية و الملاءمة ، فلا بد عندئذ من أن يمتلك علم النص من الطاقة ما يجعله قادرا على الإسهام في تعليم اللغة،و لا بد أن يندرج هذا الإسهام في"مناهج تعليم اللغات ،أو (ديداكتيكا اللغات)، حيث يتم العمل على المزاوجة بين المعطيات اللسانية و معطيات سيكولوجية التعلم ، و الطرائق الخاصة بالتدريس "[3].

و بمعنى آخر أن يخضع النص من هذا المنظور الوظيفي العملي لمقتضيات العملية التعليمية التعلمية التي تقوم على مبدإ التفاعل بين المتعلم و المعلم ، و موضوع التعلم، و وضعية التعلم، و من ثم فإن الاهتمام ينصب على النص كمادة تعليمية أو وسيلة ديداكتيكية ، لا بد أن تراعى فيها عملية سيرورة النقل الديداكتيكي داخل مجال تعلم المادة و تعليمها، و هنا تظهر ضرورة المواءمة المنهجية بين المادة أو الوسيلة

[1] - خولة طالب الإبراهيمي :مباديء في اللسانيات ، الجزائر، دار القصبة، 2000، ص 167.

[2] - جانسون .س. بيتوفي: اللغة وسيلة مكتوبة : النص ، ضمن الموسوعة اللغوية ، المجلد الأول ، ص 207 .

[3] - المصطفى بوشوك : تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها، ط2 ، الرباط، الهلال العربية، 1994، ص 41 .

(النص)و بنيتها و طبيعتها، و مشكلات ترتبط بين المتعلم في وضعية التعلم، و يجب الاستعانة بعلم نفس لمعرفة حاجات المتعلم، و البيداغوجيا من أجل بناء الاستراتيجيات الملائمة لتعلمه، و ذلك من أجل تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك اللغوي (معارف ، مهارات ، مواقف، كفاءات ...).

على أن ميدان التعليمية يهتم " بدراسة آليات اكتساب و تبليغ المعارف الخاصة بمجال معرفي معين، لذلك يركز أتباعها على التفكير المسبق في محتويات و مضامين التعلم المطلوب تدريسها "[1]، و ضمن هذا الإطار المرجعي يجب معالجة النصوص ديداكتيكيا ، ويكون ذلك باختيار نصوص تعليمية على أساس المعايير النصية اللسانية، بحيث يستفيد منها المتعلم خبرة لغوية و ثقافية ، ويتفاعل معها تفاعلا يفضي إلى تحقيق أهداف التعلم ، كما يجب تنويعها بحيث تكون عاملا مساعدا على تنمية الميول القرائية ، " و قد أثبتت البحوث أن التلاميذ الذين يقرؤون مواد مكتوبة تثيرهم و يألفونها و تزيد من دافعيتهم و يتفاعلون معها، يفهمونها و يتذوقونها أكثر مما يفهمون و يتذوقون النصوص التي لا تثير هم و لا تحفزهم " [2] ،

و مما لا يخفى أن النص الأدبي يحتل موقع الصدارة، مما يفرض مزيدا من الوعي المنهجي عند اختيار أنماطه و أشكاله ، " فهذا الاختيار مرتبط بالنتائج المتوصل إليها، فبدون أهداف لا تكون للتربية نتائج بل ربما تصبح ثقلا على أصحابها " [3].

و عليه فإن عملية اختيار النصوص التعليمية عملية دقيقة، لاينبغي أن تترك للمصادفة و الارتجال، بل ينبغي أن يراعى في اختيارها على وجه الخصوص كيفية بناء النص لغويا و فنيا و مدى انسجام هذا البناء مع مضامين التعلمات الأخرى، ضمن متوالية ديداكتيكية فاعلة ، و ذلك بعد النص وسيلة تعليمية لغوية، كما ينبغي أن يراعى في اختيارها أيضا رهانات البيداغوجيا و التربية، و حاجات المتعلم /القاريء .

[1] - خالد البصيص : التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة بالكفاءات و الأهداف ، الجزائر ، دار التنوير، 2004، ص 09.

[2] - عائشة رماش : تعليمية النص الأدبي و أثرها في الفهم و التذوق ،مجلة الموقف الأدبي ، العدد 388آب 2003 .

[3] - بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص 147.

فاختيار محتوى النص المناسب يجب أن يراعى فيه ثلاثة مظاهر مترابطة وهي كما بينها عبد الرحمن الحاج صالح : المظهر اللفظي و المظهر الدلالي ، و المظهر النفساني الاجتماعي .

حيث يتطلب المظهر اللفظي مراعاة عدم التنافر بين مخارج الحروف في الكلمة، لأن إخراجها من المتعلم يتطلب مضاعفة مجهوده العضلي ، أما إذا تعادل اللفظان في التعبير عن المعنى نفسه ، فيجب أن تختار الصيغة المجردة المأنوسة الكثيرة الجريان على الألسنة ، القليلة الحروف و الحركات، بدل الصيغة المزيدة غير المألوفة كثيرة الحروف و الحركات .

و أما المظهر الدلالي ، فيتطلب تفضيل اللفظ الذي يدل على مفهوم شائع بين الأمم على اللفظ الذي يدل على مفهوم خاص بشعب من الشعوب.

و أما المظهر النفساني الاجتماعي، و يمكن أن نسميه بالمظهر الاستعمالي و يهم كلا من المربي و اللساني على حد سواء ، فيتطلب تفضيل اللغة الأكثر استعمالا في لغة التخاطب الشائعة .

و لابد أن ترتب هذه المقاييس في اختاير النصوص بحسب أهميتها ، فقد رأى علماء اللسان أن المظهر الذي يقدم على غيره هو المظهر الدلالي ، يليه المظهر الاستعمالي ، ثم اللفظي، و أن يكون النص ملائما للأهداف المحددة بأنواعها العامةو الخاصةو ما تعلق منها بالجوانب المنهجية و الإجرائية [1].

و خلاصة القول أن توظيف النص في سياق بيداغوجي ،من خلال خطة تدريسية شاملة للأنشطة و الإجراءات و الفعاليات ، من شأنه أن يرفع من كفاءة الفعل التعليمي التعلمي للغة، و ذلك بتهيئة أجواء تعليمية مفعمة يالديناميكة و الحوار ، تتيح للمتعلم تنمية قدراته الذهنية و كفاياته اللغوية و التواصلية، و من هنا " يختلف النص عن الجملة اختلافات أساسية ،تفسر عدم كفاية استيعاب مقومات بناء الجملة ، لخلق النصوص في الكتابات الإنشائية "[2] .

[1] - بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، ص 149، 150 .

[2] - روبرت دي بوجراند ،إلهام أبو غزالة : مدخل إلى لغة علم النص ، ص 10.

المبحث الثالث : المرجعية اللسانية للمقاربة النصية

1- علم النص : النشأة و التطور :

ظهر علم النص نهاية الستينات من القرن العشرين، حيث كان عبارة عن منهج لساني أطلق عليه بعض اللغويين "نحو النص "، و سماه البعض الآخر "لسانيات النص" La Linguistique Textuelle ؛حيث يتكفل هذا المنهج بدراسة بنية النصوص و كيفيات اشتغالها ، و ذلك من منطلق مسلمة منطقية تقضي بأن النص ليس مجرد تتابع مجموعة من الجمل، و إنما هو وحدة لغوية نوعية ، ميزتها الأساسية الاتساق و الترابط[1] .

و اللسانيات النصية ليست مكملا للسانيات الجملة كما يعتقد البعض، و إنما هي إعادة بناء اللسانيات من منطلق جديد موضوعه الوحدة الطبيعية للتعامل اللغوي بين المتكلمين ألا و هي النص ، مع الإشارة إلى أن المقصود بهذه الكلمة ليس ذلك المفهوم البسيط الذي ألفناه في كلامنا العادي ، من أن النص ملفوظ من حجم معين مكتوب أو مطبوع ، و إنما المقصود هو كل فعل تواصلي لغوي، كتابيا كان أم شفويا.و من أهم القضايا التي تعالجها اللسانيات النصية هي أثر السياق في الملفوظات اللغوية،و كذلك الظواهر اللغوية التي تكفل للنص ترابطه وانسجامه [2].

و مما لا شك فيه أن أقصى غاية للدراسات اللغوية البنيوية كانت دراسة الجملة، لقولهم: " إن الجملة هي أكبر وحدة مستقلة " [3] ، إلا أن هناك من العلماء من يرفض هذا القيد المقتصر على دراسة الجملة و يسعى إلى دراسة الوحدة الممثلة لتتابعات من الجمل و التي عرفت فيما بعد بالنص "TEXT"، وكان من أوائل هؤلاء اللغويين "ز.س. هاريس 1952م" و الذي أطلق على نمط هذه الدراسة " النهج المجاوز للجملة " ، و قد جاء ذلك في بحثه " تحليل الخطاب " " Dixourse Analysis" و الذي اهتم فيه بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص ، كما اهتم بالربط بين النص و سياقه الاجتماعي ، ثم ظهرت دراسة لـ "دل هايمز 1960م " و الذي ركز فيها على الحدث الاجتماعي [4].

---

[1] - محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، ص 59.

[2] - المرجع نفسه ، ص60 .

[3] - نادية رمضان النجار: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، ضمن كتاب علوم اللغة ، المجلد التاسع ،دار غريب للطباعة و النشرو التوزيع، القاهرة، العدد الثاني، 2006، ص 285 .

[4] - المرجع نفسه ، ص 286 .

و يعتمد الرافضون لنحو الجملة على أن البشر عندما يتواصلون لغويا لا يمارسون ذلك في جمل مفردة منعزلة، بل في تتابعات مجاوزة للجملة مترابطة (متماسكة)، و لا تدرك النصوص في ذلك أساسا بوصفها أفعال تواصل فردية بل بوصفها نتائج تفاعلات متجاوزة الإفراد، و يعني هذا أن كل تحليل لغوي يجب أن ينطلق من النص لكونه مجال الدرس، و هذا ما دعا إليه "قاينريش 1967، هارتمان 1968 " ، ثم تتابعت اهتمامات فلاسفة اللغة بأبحاثهم و دراساتهم في تأكيد هوية " علم اللغة النصي" و بيان خصائصه و نظرياته و أهدافه ،و قد توج ذلك على يد "فان دايك" ، مما جعل بعض اللغويين يرون فيه المؤسس الحقيقي لعلم النص، و ظهرت أفكاره ضمن مؤلفه " بعض مظاهر نحو النص "[1] ، وكذلك "هاليداي" الذي رسخ مفاهيم علم لغة النص في اللغويات البريطانية[2]. غير أن الدراسا ت النصية لم تبلغ أوجها إلا مع اللغوي الأمريكي " روبرت دي بوجراند " في ثمانينات القرن العشرين، و مما ألف في هذا المجال كتاب " مدخل إلى لسانيات النص" سنة 1981 م، و جاء فيه إشادة جهود فان دايك في هذا الميدان، على أن كل فرع معرفي جديد لابد من تضافر الجهود لكي يبلغ درجة معينة من الاكتمال ، و يستقيم منهجه ، بما يجعله علما قائما بذاته[3].

[1] - محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، ص 62 .

[2] - نادية رمضان النجار: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، ص 287.

[3] - محمد الأخضر الصبيحي : مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه ، ص63.

2- بين نحو الجملة و نحو النص :

يحرص علماء اللغة النصيون على توضيح أهمية نحو النص من حيث كونه لا يقتصر على دراسة الجملة بل يهدف إلى دراسة الروابط بين الجمل و تتابعاتها ومظاهر انسجامها، محاولين بذلك إبراز أوجه الاختلاف بين نحو الجملة و نحو النص في النقاط الآتية[1] :

- تنتمي الجملة إلى نظام افتراضي (النحو) في حين يعد النص نظاما واقعيا .
- تتحدد الجملة بمعيار أحادي (علم القواعد) ، من نظام معرفي وحيد(علم اللغة)، في حين تتحدد نصية النص بمعايير عدة من مختلف الأنظمة المعرفية.
- يتكون النص من جمل، و يختلف عنها نوعيا ، لأنه وحدة دلالية ، و ليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص [2].
- يتأثر النص بالأعراف الاجتماعية و العوامل النفسية ، و بموقف وقوع النص بوجه خاص ، في حين يضعف تأثير الجملة بهذه المؤثرات.

و على عكس من يرى أن هناك فرقا بين نحو النص و نحو الجملة، فإنه يوجد من الباحثين من لايؤيد أن تنفصم العلاقة بينهما، و ينظر إلى أن دراسات نحو الجملة تمهيد ضروري لدراسة نحو النص ، ومن ثم فهما متكاملان ،تقوا نادية رمضان: " و الحق أن هذا الفصل الحاد بين نحو الجملة و نحو النص لا يتناسب مع الواقع الفعلي لكونهما متكاملين ، وذلك لأن النص ما هو إلا مجموعة من الجمل ، فكما ان الفونيم وحدة الكلمة ، و الكلمة وحدة الجملة، فالجملة وحدة النص "[3] ،و يؤكد التكامل بينهما كون نحو النص يشترك مع نحو الجملة في تحليل مواد لغوية ذات صفات مشتركة منها :

- أن كلا من الاتجاهين يحللان البنية ، و من ثم يمكن اقتراح نحو الخطاب من أجل توليد النصوص، و هكذا نستطيع أن نصمم نموذجا لنحو واحد يعالج بنية الجملة و بنية النص من خلال توسيع و تطوير النظام الذي يحدد الخطاب .
- النصوص مثلها مثل الجمل ذات معنى، و لقد أثبت دي بوجراند 1980م أن العلاقات الدلالية في الجملة يمكن أن تقوم أيضا بين الجمل في نص ما .

---

[1] - نادية رمضان النجار: علم النص بين النظرية و التطبيق ، ص288 .

[2] - محمد خطابي :لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي،بيروت،2006، ص 13.

[3] - نادية رمضان النجار:علم النص بين النظرية و التطبيق، ص 288.

- فكما تقوم العلاقات الإحالية بين العناصر في الجملة، يمكنها أن تكون ضمن العناصر في جملتين منفصلتين في النص، و هذا يستدعي وجود معالجة نحوية واحدة لكلتا الحالتين، كما يستدعي ذلك من المؤيدين لنحو الجملة السعي إلى تطوير نموذجهم على أساس تجريبي .

و الخلاصة أن السامع عندما يتلقى نصا ما يستدعي له بنيتين :

داخلية : تعتمد على الوسائل اللغوية التي تربط أواصر مقطع ما بغيره .

خارجية : تكمن في مراعاة المقام المحيط بالنص، و من ثم فلا فصل بينهما عند المتلقي، أما عند اللساني فالفصل ضروري تأكيدا على ما يرغب في دراسته و ما يدرجه ضمن اهتماماته[1].

[1] - نادية رمضان النجار: علم النص بين النظرية و التطبيق ، ص 290.

3- معايير النص :

لقد أجمل دي بوجراند خصائص النص في تعريفه له حيث قال: " إنه حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوفر له سبعةمعايير للنصيةمجتمعة،ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير "[1]، فإذا توفرت هذه المعايير مجتمعة فإن النص يعد وحدة لغوية مهيكلة، حيث تجمع بين عناصرها علاقات و روابط معينة، و هذا ما يجعل من النص كلا مترابطا منسجما، و قد عد دي بوجاند في كتابه النص و الخطاب و الإجراء معايير النصية كما يلي [2]:

- السبك أو الربط النحو Cohesion
- الحبك أو التماسك الدلاليCoherence
- القصد أي هدف النص Intentionality
- القبول أو المقبولية و تتعلق بموقف المتلقي من قبول النص Acceptability
- الإخبارية أو الإعلام أي توقع المعلومات الواردة فيه أو عدمه Informativity
- المقامية و تتعلق بمناسبة النص للموقف Sitiuationality
- التناص Intertextuality

و هناك من يرى أن معايير النصية تتمثل في : الاتساق ، الانسجام ، المقصدية، المقبولية، السياق، التناص، و يرى سعد مصلوح بخصوص هذه المعايير ، أنه بالإمكان تقسيمها إلى ثلاثة أصناف[3] :

- صنف يتصل بالنص مباشرة و يشمل معياري الاتصال و الانسجام .
- صنف يتصل بمنتج النص و متلقيه و يشمل معياري المقصدية و المقبولية .
- صنف يتصل بظروف إنتاج النص و تلقيه و يندرج ضمنه معايير الإخبارية و الموقفية (السياق) و التناص .

[1] - نادية رمضان النجار: علم النص بين النظرية و التطبيق ، ص 290.

[2] - المرجع نفسه، ص 293.

[3] - محمد الأخضر الصبيحي :مدخل لإلى علم النص و مجالات تطبيقه، ص 81 .

و سوف نتعرض لأهم هذه المعايير بشيء من التفصيل و ذلك على النحو التالي :

1-3- الاتساق :

ويشمل الإجراءات المستعملة في توفير الترابط بين عناصر ظاهر النص ، كبناء العبارات و الجمل و استعمال الضمائر و غيرها من الأشكال البديلة، فإذا توفرت هذه الإجراءات فإن النص يكون متناسقا ، ويتجلى الاتساق في المظاهر التالية :

- **الترابط الموضوعي :** وهو أن يعالج النص قضية معينة، أو يتكلم عن موضوع محدد حيث يرى فان دايك "أن مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع ما ، يصعب إيجاد روابط بينها، و بالتالي لا يمكن أن تكون نصا " [1]، إذن فالنص قبل كل شيء "وحدة دلالية ، و ليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحق بها النص "[2].
- **التدرج :**

يرى دومنيك منقينو أن سيرورة النص و تقدمه في عرض المعلومات يخضعان إلى ظاهرتين مهمتين هما " التكرار و التدرج "، فيجب أن يتوفر النص على نوع من التدرج، سواء كان الأمر متعلقا بالعرض أم بالسرد أم بالتحليل ، و هو ما من شأنه أن يجعل " القاريء يحس أن للنص مسارا معينا ،و أنه يتجه نحو غاية محددة ،ويجعله أيضا يتوقع في مرحلة ما من مراحل النص ما سيأتي بعدها " [3].

- **الاختتام :**

و هو معيار ضروري يجب أن يتوفر عليه النص ، و هذا من منطلق أن لكل كيان لغوي مقدمة،جوهر،خاتمة، و "النص الذي لا يختتم يفقد الكثير من حصافته و اتساقه، و لايستطيع قارئه أن يدرك بوضوح غائيته " [4]

- **النوع :**

و المقصود بمعيار النوع أن يكون للنص هوية و انتماء، و معنى ذلك أن يكون له نوع حيث يرى هاليداي و رقية حسن أن " الكفاية النصية العامة التي تتوفر

---

[1] - المرجع نفسه، ص 82.

[2] - محمد خطابي :لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص 13.

[3] - محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، ص 83.

[4] - المرجع نفسه :ص 84 .

لدى متكلمين بلغة معينة ، تقترن دائما ب "كفاية نوعية " تتمثل في قدرة قارئ ما على التمييز بين أنواع من النصوص ، بقطع النظر عن مضامينها " [1] .

إلى جانب هذه المعايير المعنوية، يؤكد هاليداي و رقية حسن على ضرورة وجود أدوات مادية ظاهرة تحقق للنص تماسكه؛ حيث " تظهر الروابط الأدواتية بين الجمل أكثر وضوحا ،لأنها المصدر الوحيد لخاصية النص " [2]،إذن لا بد من توفر عناصر لغوية ظاهرةعلى سطح النص تتمثل في أدوات ماديةرابطة ، و بدونها يفقد النص وحدته اللغوية ، ويصبح مجرد كلمات و جمل مفككة ، فتنتفي عنه صفة النصية، " فلكي تكون لأي نص نصية ينبغي أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تخلق النصية ، بحيث تساهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة " [3]، و منه فلابد من تكامل المعايير المعنوية و الضمنية مع الروابط و الأدوات المادية، حتى يكتسب النص نصيته .

و على هذا الأساس فإنه يوجد من الباحثين من يقسم الاتساق إلى نوعين [4]:

- اتساق نحوي : و يشتمل الإحالة المتبادلة ، والاستبدال، و الحذف و الربط .
- اتساق معجمي : و يشتمل على علاقتي التكرار و المصاحبة اللغوية أو التضام .

3-2-الانسجام :

يعد الانسجام [5]من أهم معايير النصية التي اشترطها الصيون لوصف النص بالترابط و التماسك، و يقصد به العلاقات المنطقية التصوية التي تجعل النص مترابطا[6]،كما يقصد به تماسك النص و التحامه على المستوى الشكلي عن طريق الروابط المختلفة ،فالنص " يتألف من عدد من العناصر ، تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية التي تعمل على إيجاد نوع من الانسجام و التماسك بين تلك العناصر ، و تسهم الروابط التركيبيةو الروابط الزمانية و الروابط الإحالية في تحقيقها ... و يعني ذلك أن النص بنية مركبة متماسكة ذات

[1] - المرجع نفسه : ص 84،85.

[2] - محمد الأخضر الصبيحي : مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه ، ص85،86 .

[3] - محمد خطابي:لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام الخطاب ،ص 13.

[4] - نادية رمضان النجار: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، ص294.

[5] - هناك من الباحثين من يرى أن أن الانسجام أعم و أشمل من الاتساق ، و لكن المصطلحين يسيران معا و جنبا إلى جنب في الدراسات اللسانية المعاصرة .

[6] - نادية رمضان النجار: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، ص294.

وحدة كلية شاملة "[1]، و يؤكد دي بوجراند هذا في قوله :" و يعتمد الحبك على علاقات داخلية و عناصر مقامية متعالقة يتم بواسطتها فهم النص "[2].

و نجد التأكيد نفسه على الطابع التركيبي للنص ، و على الكيفية التي يتم بها هذا التركيب ، لدى اللغوي السويسري ميشيل آدم في كتابه " مباديء في اللسانيات النصية" ، فهو يؤكد على أن النص" منتوج مترابط متسق و منسجم و ليس تتابعا عشوائيا لألفاظ و جمل و قضايا و أفعال كلامية ، النص كل تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطا ، بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين القضايا و داخلها "[3].

إن النص الذي يأتي مفكك الأوصال يصحبه حتما تفكك دلالي، و يتعذر فهمه ، لأن فهم جملة ما في النص مرهون بمعرفة نوع علاقتها بالجمل الأخرى، فإذا غمضت هذه العلاقة بسبب غياب أدوات الربط ، أو بسبب سوء استخدامها ، تعذر معرفة إن كانت جملة نتيجة لسابقتها ، أم سببا لها ، و من هنا فإن " جمل النص لابد أن تترابط في نظام معين ، ... ومن هنا يكون الترابط النصي أو التماسك النصي هو وجود علاقة بين أجزاء النص أو جمل النص أو فقراته، لفظية أو معنوية، و كلاهما يؤدي دورا تفسيريا ، لأن هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص ، فالتماسك النصي هو علاقة معنوية بين عنصر في النص و عنصر آخر يكون ضروريا لتفسير النص الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتوالية و على نحو النص أن يكشف عن العلاقة المعنوية بين مجموع هذه الحقائق ،هذه العلاقة المعنوية التي تأتي غالبا عن طريق الأدوات في ظاهر النص "[4].

---

[1] - محمد الأخضر الصبيحي : مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه ، ص86 .

[2] - دي بوجراند : النص و الخطاب و الإجراء، تر:تمام حسان ، ص103.

[3] - محمد الأخضر الصبيحي : مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه ، ص87 .

[4] - أحمد عفيفي :نحو النص ،اتجاه جديد في الدرس النحوي ، ص 98، 99 .

1-2-3 – أدوات التماسك النصي :

يعد المنهج اللساني النصي حلقة من حلقات التطور الموضوعي و المنهجي للسانيات المعاصرة ، إذ ينتقل بالدراسة اللغوية من المجال الجملي إلى المجال النصي الواسع ، و اتخذ مفاهيم مركزية تؤطر المنهج ، كما تفرعت عنها إجراءات منهجية تتعامل مع النص منها ما هو لغوي شكلي ،و منها ما هو تداولي سياقي، و من أجل وصف اتساق النص فإن المحلل يسلك طريقة خطية ، يرصد فيها الضمائر و الإشارات المحيلة إحالة قبلية أو بعدية، مهتما أيضا بوسائل الربط المتنوعة كالعطف و الاستبدال و الحذف و الاستدراك ... ،كل ذلك من أجل البرهنة على ان النص يشكل كلا متآخذا [1].و منه فإن الربط بين جمل النص و مقاطعه يحصل بجملة من الوسائل المختلفة في طبيعتها و معانيها تسمى أدوات تماسك النص نذكر منها مايلي :

- **الإحالة :**

تعد الإحالة من أهم الوسائل التي تحقق للنص التحامه و تماسكه، و ذلك بالوصل بين أواصر المقطع في ذاته ، أو الوصل بين مختلف مقاطع النص [2]،و يعرفها دي بوجراند " بأنها العلاقة بين العبارات و الأشياء و الأحداث و المواقف في العالم الذي يُدَلُّ عليه بالعبارات ذات الطابع البدائلي في نص ما ، إذ تشير إلى شيء ينتمي إليه نفس عالم النص أمكن أن يقال عن هذه العبارات إنها ذات إحالة مشتركة "[3] ، فهي ذات وظيفة اتساقية تجعل من النص كلا واحدا .

و للإحالة ألفاظها التي يعتد بها ، حيث تتوفر لكل لغة طبيعية على عناصر تملك خاصية الإحالة و هي عموما : الضمائر و أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة و (ال) التعريف ، و أدوات المقارنة.

و يعرف هاليداي و حسن رقية الإحالة بأنها علاقة دلالية تتحقق بواسطة ارتباط عنصرين هما المحيل و المحال إليه ، حيث يمثل المحيل نقطة انطلاق عملية الربط الإحالي و هو دائما عنصر سياقي ذو طبيعة لغوية،أما المحال إليه فهو نقطة وصول عملية الإحالة [4].

---

[1] - محمد خطابي : لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام الخطاب ، ص 5.

[2] - محمد الأخضر الصبيحي : مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، ص 88.

[3] - دي بوجراند : النص و الخطاب و الإجراء ، ص 320.

[4] - محمد خطابي : لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام الخطاب، ص17.

و من الأمثلة البسيطة على الإحالة و دورها في الربط بين الجمل المثال التالي : (قرأت القرآن و تدبرته)، فالضمير المتصل (الهاء) يحيل على كلمة سابقة، و لولا هذا الضمير لما كان هناك ربط و انسجام بين هاتين الجملتين ،ليكتمل الملفوظ "نصا"عندما تترابط أجزاؤه باعتماد الروابط الإحالية، و هذه الروابط تختلف من حيث مداها و مجالها ، فبعضها يقف عند حدود الجملة الواحدة يربط عناصره الواحد منها بالآخر ، و بعضها يتجاوز الجملة الواحدة إلى سائر الجمل في النص ، فيربط بين عناصر مختلفة و متباعدة من حيث التركيب النحوي، و لكن الواحد منها متصل بما يناسبه أشد الاتصال من حيث الدلالة و المعنى ، فالإحالة عامل يحكم النص كاملا في تواز مع العامل التركيبي و العامل الزمني[1] .

و الإحالة نوعان :

- **إحالة قبلية :** عندما يسبق المحال إليه المحيل ، و هي تعود على مفسر سبق التلفظ به، أي إحالة على أمر سبق ذكره في النص ، و هي الأكثر شيوعا في الخطاب ، و مثاله (مثلما سبق أن أشرنا).
- **إحالة بعدية :** و هي عكس القبلية حيث يتأخر المحال إليه عن المحيل، و من الأمثلة عليه عبارة (وهو ما سنتكلم عنه) .

- **الضمائر:**

تكتسب الضمائر أهمية بصفتها نائبة عن الأسماء و العبارات و الجمل المتتالية، و الضمائر من الوسائل التي تحقق التماسك الداخلي و الخارجي ، و لذلك أكد علماء النص أن " للضمير أهمية في كونه يحيل إلى عناصر سبق ذكرها في النص ، و أن الضمير له ميزتان الأولى الغياب عن الدائرة الخطابية، و الثانية القدرة على إسناد أشياء معينة ، و تجعل هاتان الميزتان من هذا الضمير موضوعا على قدر كبير من الأهمية في دراسة تماسك النصوص "[2] ؛ فالضمير ليس له وظيفة شكلية فقط بل وظيفة دلالية كذلك ، لأن الدلالة تكون في كثير من الأحيان غامضة ، و لذلك الجمل تبقى متناثرة و لا رابط يربطها إلى أن تظهر الضمائر لتمثل ذلك الجسر الذي يوصل بين هذه المتناثرات و يربط بينها ، فالضمائر مع غيرها من الوسائل تكون مستوى نصيا عاليا من الاتساق .

[1] - محمد الأخضر الصبيحي : مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، ص 89.

[2] - صبحي إبراهيم الفقي :علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، ج1، ص161

- **التكــرار:**

هو شكل من أشكال الترابط المعجمي على مستوى النص ، و يتمثل في تكرار لفظ أو مرادف له في الجملة، و عنه يقول محمد خطابي : " و التكرير هو شكل من أشكال الاتساق المعجمي ، يتطلب إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شبه مرادف ، أو عنصرا مطلقا أو اسما عاما "[1]، و من أمثلة التكرار: اغسلي و انزعي ست تفاحات ، للطبخ ضعي التفاحات في صحن يقام النار، فالترابط هنا قد تم من خلال تكرار كلمة (التفاحات)، و من أمثلة التكرار عن طريق مرادف : شرعت في الصعود إلى القمة ، التسلق صعب للغاية التكرار بكلمتي الصعود ، التسلق .و مثال التكرار عن طريق عنصر مطلق (أن يصل بك العصيان إلى حد التمرد عن السلطة ،الأمر خطير جدا) ، فكلمة (أمر)عنصر مطلق جاء تكرارا لكلمة (التمرد). و أهمية التكرار هي التأكيد ، و تركيز الانتباه ، لأن العناصر المكررة تنطبع في الذاكرة، و هذا ما أكده دي بوجراند في قوله : " و من شأن إعادة اللفظ من الناحية النفسية أن تركز الانتباه ، فإن العناصر المكررة ينبغي أن تنطبع في الذاكرة، ومن ثم ينبغي للعملية الإجرائية أن تكون سهلة " [2] ، ومنه فإن التكرار يؤدي وظيفة الإفهام و الإفصاح و الكشف و التأكيد و التقرير و الإثبات .

- **الاستبدال :**

هو عملية من عمليات الترابط و التماسك النصي ، التي تتم في المستوى النحوي و المعجمي بين كلمات أو عبارات من النص،و هو عملية " تتم داخل النص ، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر "[3]،و يستخلص كونه عملية داخل النص أنه نصي ، على أن " معظم حالات الاستبدال في النص قبلية " [4] ، أي أنه علاقة بين عنصر متأخر و آخر متقدم ، فهو يعد عنصرا أساسا من عناصر اتساق النصوص و " يختلف عن الإحالة في أن هذه الأخيرة تقع على المستوى الدلالي ، كما أنها أحيانا تحيل على أشياء خارج النص ، كما يتميز الاستبدال عن الإحالة أيضا ، في أن معظم حالاته قبلية، و ذلك أن العلاقة بين الكلمات فيه تكون بين عنصر متأخر وعنصر متقدم " [5]، و ينقسم إلى ثلاثة أقسام :

---

[1] - محمد خطابي : لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام الخطاب، ص24.

[2] - روبرت دي بوجراند : النص و الخطاب و الإجراء، ص 304.

[3] - أحمد عفيفي: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص 123.

[4] - محمد خطابي :لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام النص، ص 19.

[5] - محمدالأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه،ص 91.

- **استبدال اسمي :**

يتم باستخدام عناصر لغوية اسمية (آخر، آخرون ، نفس ،....)، كقوله تعالى : " قد كان لكم آية في فئتين التقتا فئة تقاتل في سبيل الله و أخرى كافرة يرونهم مثليهم رأي العين " آل عمران 13.

- **استبدال فعلي :**

و يمثله استخدام الفعل (يفعل)مثل : هل تظن أن المنافس النزيه يحترم خصومه؟ نعم أظنه يفعل ، فالفعل (يفعل)استبدل جملة (يحترم خصومه)، التي كان من المفروض أن تحل محله.

- **استبدال قولي :**

باستخدام (ذلك)،مثل قوله تعالى:" قال ذلك ما كنا نبغ فارتدا على آثارهماقصصا " الكهف62 فكلمة (ذلك) جاءت بدلا من الآية السابقة لها مباشرة " قال أرايت إذ أوينا إلى الصخرة فإني نسيت الحوت و ما أنسانيه إلا الشيطن أن أذكره و اتخذ سبيله في البحر عجبا " الكهف 63.

إن الاستبدال بهذا المعنى شكل بديل في النص، و هو وسيلة مهمة لإنشاء الرابطة بين الجمل ، و شرطه أن يتم استبدال وحدة لغوية بشكل آخر يشترك معها في الدلالة، حيث ينبغي أن يدل كلا من الشكلين اللغويين على الشيء غير اللغوي نفسه .

- **الحــذف :**

و هو ظاهرة نصية لها دورها هي أيضا في انسجام النص و التحام عناصره، و هو علاقة داخل النص ، يشكل فيها العنصر المحذوف أو العنصر المفترض علامة دلالية مع العنصر السابق[1] ، أي أنه علاقة قبلية في النص تحدث اتساقا ما بين أجزائه ، حيث تكون الجمل المحذوفة أساسا للربط بين المتتاليات النصية من خلال المحتوى الدلالي ، و يعبر عنه الجرجاني في قوله :" فإنك ترى به ترك الذكر، أفصح من الذكر، و الصمت عن الإفادة ، أزيد للإفادة، و تجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، و أتم ما تكون بيانا إذا لم تبن " [2] .

[1] - محمد خطابي :لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام النص، ص 21.

[2] - عبد القاهر الجرجاني :دلائل الإعجاز في علم المعاني، ط 3،دار المعرفة ،لبنان، 2003، ص 106.

و يعتمد البحث عند دي بوجراند على السياق و المقام ،حيث يقول: " إنه استبعاد العبارات السطحية لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن، و من هذا الاستبعاد يستطيع القارئ أن يلمس المعاني التأويلية الصحيحة للنص معتمدا على السياق اللغوي و السياق الموقفي ، فوجود الحذف بدرجات مختلفة يتلاءم كل منها مع النص و الموقف مثال آخر من أمثلة ضوابط الاطراد و الاستعمال "[1].

و لقد قسم هاليداي و رقية حسن الحذف إلى ثلاثة أقسام هي[2] :

- **الحذف الاسمي:** و يقصد به حذف اسم داخل المركب الاسمي مثل : أي قميص ستشتري؟ هذا هو الأفضل .
- **الحذف الفعلي:** أي أن المحذوف يكون عنصرا فعليا مثل :ماذا كنت تنوي؟ السفر الذي يمتعنا برؤية مشاهد جديدة . و التقدير : أنوي السفر .
- **الحذف داخل شبه جملة:** مثل : كم ثمن هذا القميص؟ خمسون دينارا، و التقدير ثمنه خمسون دينارا .

يتضح مما سبق أن الحذف يقوم بدور معين في اتساق النص، و إن كان هذا الدور مختلفا من حيث الكيف عن الاتساق بالاستبدال و الإحالة، و أن المظهر البارز الذي يجعل الحذف مختلفا عنهما هو عدم وجود أثر للمحذوف فيما يلحق بالنص .

- **الوصـل :**

إن التصور القائم على أن النص : " عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطيا ، و لكي تدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النص "[3]، يعطي إشارة واضحة على أهمية الوصل و العطف في بناء تماسك النص ، ويعرف هاليداي و رقية حسن الوصل بأنه " تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم "[4] ، و يختلف الوصل اختلافا تاما عن بقية وسائل التماسك النصي التي سبقت الإشارة إليها ،من حيث إنه يصل وصلا مباشرا بين جملتين أو مقطعين في النص، فهو ليس كالإحالة مثلا أو الاستبدال الذين نبحث فيهما عن مايحيلان عليه فيما سبق أو لحق من الكلام .

---

[1] - روبرت دي بوجراند: النص و الخطاب و الإجراء، ص 345.

[2] - أحمد عفيفي: نحو النص ،اتجاه جديد في الدرس النحوي ، ص126،127.

[3] - محمد خطابي :لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام النص، ص 23.

[4] - المرجع نفسه ، ص 23.

و تأتي أهمية الوصل من كون أن " النص عبارة عن مجموعة من الجمل أو المتواليات المتعاقبة،و أنه لا بد،لكي تدرك كبنية متماسكة، من توفر أدوات رابطة "[1] ، وينعت الربط بهذه الأدوات بأنه خطي لأنه يصل بين الجمل في تواليها ،و يفيد أحيانا مجرد الترتيب ، و مثاله الربط بواو العطف في اللغة العربية.

و يتضح مما سبق أن أدوات الوصل بكل أنواعها تسهم في اتساق النص و بصور مختلفة ، حيث يقسم هاليداي و رقية حسن الوصل إلى ثلاثة أقسام [2]:

- **الوصل الإضافي :** يتم الربط بالوصل الإضافي بواسطة الأداتين (الواو)و (أو)، كما تندرج في علاقات أخرى مثل التماثل بكلمات نحو : (بالمثل)، و علاقة الشرح بعبارات مثل (أعني)، و علاقة التمثيل المجسدة في تعابير مثل (نحو، مثلا) ، و هذه الروابط تضيف معنى التالي إلى السابق .
- **الوصل العكسي :** و يعني عكس ما هو متوقع، و يتم بتعابير مثل : (لكن ، غير أن، خلافا لذلك ، و على العكس...)، و يفيد أن الجملة التابعة مخالفة للمتقدمة .
- **الوصل السببي :** يمكننا إدراك العلاقات المنطقية بين جملتين أو أكثر ، يعبر عنها بعناصر مثل (بالتالي، لهذا السبب، إذا،من أجل هذا، سبب ذلك)، و كما نرى فإن العلاقات هنا منطقبة ذات علاقة وثيقة بعلاقة عامة هي السبب و النتيجة .

و إذا كانت وظيفة هذه الأنواع المختلفة من الوصل متماثلة (أي وظيفة الربط)، فإن معانيها داخل النص مختلفة ، فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى معلومات سابقة ، أو معلومة مغايرة للسابقة، أو معلومة (نتيجة)مترتبة عن السابقة(السبب)، و لأن وظيفة الوصل هي تقوية الأسباب بين الجمل و جعل المتواليات مترابطة متماسكة فإنه لامحالة يعد علاقة اتساق أساسية في النص .

3-3- القصـدية :

يعد القصد من أهم المقومات الأساسية للنص، باعتبار أن لكل منتج نص غاية يسعى إلى بلوغها ، أو نية يريد تجسيدها ، و يعني الباحثون بالقصد موقف منتج النص لإنتاج نص متماسك و مترابط ،لكي يتم الوصول إلى هدف مرسوم في خطة محددة[3].

[1] - محمد الأخضر الصبيحي : مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، ص 94.

[2] - محمد خطابي :لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام النص، ص23،24.

[3] - روبرت دي بوجراند : النص و الخطاب و الإجراء، ص 103،104.

فالقصد يؤثر في بنية النص و أسلوبه ،ذلك أن الكاتب يبني بناء معينا و يختار الوسائل اللغوية الملائمة ليضمن تحقيق قصده ، ومن ذلك قول القائل : (حسنا ، في أي بلد تسكن ؟)، فبالرغم من أن العبارة صيغت في حديث إلقائي إلا أنها تتضمن هدف المنتج معرفة عنوان المخاطَب .

3-4-المقامية :

ويرتبط المقام بالموقف الذي أنشئ النص من أجله، مما جعل معظم لساني النص يؤكدون على ضرورة الأخذ، بعين الاعتبار ،البعد التداولي للنص، و ذلك انطلاقا من أن لكل نص رسالة معينة يريد صاحبه إيصالها للمتلقي ، و أن ذلك يتم في ظروف معينة.

و عليه فالمقام يمثل أحد المقومات الفاعلة في تماسك النص ، و خاصة من الناحية الدلالية،و إذن فإن " نصية الخطاب لا تكتمل و لا تستقيم إلا إذا راعى صاحبه في إنجازه، الظروف المحيطة التي سيظهر فيها النص " [1]،لذا فإنّ خطابا يبتعد كثيرا عن التقاليد الأدبية السائدة ، و عن الأعراف الاجتماعية المتعارف عليها لن يلاقي قبولا حسنا ، فينبغي للنص " أن يتصل بموقف تتفاعل مجموعة من المرتكزات و التوقعات و المعارف، وهذه البنية الشاسعة تسمى سياق الموقف " [2].

و من هذا المنطلق أصبح اللغويون ينظرون إلى المقامية كأحد أهم العناصر التي تقوم عليها النصية، و قد ترتب عن هذه النظرة اقتناع بأن دراسة النص لن تكون كافية بالوقوف عند وصف بنيته النحوية أو الدلالية الداخلية، بل لابد من دراسته على مستوى الخطاب، و هوما يعني الاهتمام ببنية السياق و العلاقات بينها و بين النص .

3-5-التنـــــاص :

يتفق اللغويون على أن التناص هو نوع من التعالق أو التبادل أو التداخل بين النصوص، ففي فضاء النص تتقاطع أقوال عديدة ، مأخوذة من نصوص أخرى ، و التناص هو عملية استبدال بين النصوص على المستويين اللفظي و المعنوي معا، بحيث يستفيد نص من نصوص سبقته .

[1] - محمد الأخضر الصبيحي : مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، ص98.

[2] - المرجع نفسه، ص 98.

و يرى دي بوجراند أن التناص " يتضمن العلاقات بين نص ما و نصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بوساطة أم بغير وساطة " [1]، أما عند جوليا كريستيفا فهو ترحال للنصوص و تداخل نصي في فضاء معين تتقاطع فيه ملفوظات عديدة مقتطفة من نصوص أخرى [2].

مما سبق يمكن القول أن كل نص يمثل فضاء تلتقي فيه نصوص عديدة بما تتضمنه من رؤى فكرية و حضارية مختلفة، يُحكِم الكاتب مزجها بطريقته الخاصة فيشكل نصا منسجما متناسقا. و يقسم التناص إلى نوعين :

- تناص يحدث عن غير قصد من الكاتب، و هو الذي تتسرب فيه إلى النص الأصلي ملامح أو مقتطفات من نصوص أخرى .
- تناص صادر عن الوعي و القصد ، و هو الذي يعمد الكاتب إلى الإشارة للنص المستعار إشارة واضحة ، وقد يكون لذلك غايات عديدة كالاستشهاد أو المناقشة أو النقض و الدحض .

و فضلا عن هذه المعايير التأسيسية التي تعين على اتصاف تشكيلة لغوية ما بصفة النصية، فإنه توجد معايير تنظيمية أخرى تستعمل لتعيين نوعية النص و تقييمه ، و من هذه المعايير التنظيمية ما يلي [3]:

- **الجودة :** تنجم جودة النص من استغلاله في الاتصال مع تحقيق أكبر مردود و أقل جهد، بحيث تتوفر سهولة معالجة النص .
- **الفعالية :** أي شدة وقع النص و تأثيره في المستقبل ، بحيث يتوافر عمق المعالجة و الإسهام القوي في تحقيق هدف المنتج .
- **الملاءمة :** يقصد بها تناسب مقتضيات الموقف مع درجة انطباق معايير النصية على النص المحلل.

[1] - روبرت دي بوجراند : النص و الخطاب و الإجراء، ص 104.

[2] - محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه،ص 101 .

[3] - نادية رمضان النجار: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق ، ص 298.

على أنه لا يمكن فهم أي من المعايير السابقة إلا بأخذ أمور في الحسبان هي : اللغة والعقل و المجتمع و التداولية ، فيتحقق الفهم الذي هو توحيد المعلومات الطارئة و المعلومات المختزنة في كيان واحد [1].

و ما نخلص إليه بخصوص معايير بناء النص ، هو أن النص ليس تركيبا عشوائيا ، و إنما هو بناء حصيف يخضع لمعايير عديدة ، منها ما يتصل بالنص ذاته ، و منها ما يتصل بمنتجه و متلقيه أو سياقه بصفة عامة ، و أن الإخلال بأحد هذه المعايير يجعل بناء النص مختلا فاقدا لأحد مقومات حصافته و انسجامه .

4- أنواع النصوص :

أغلب علماء النص يؤكدون على صعوبة تصنيف النصوص، و ذلك للتعقيد و التداخل الحاصل بين مختلف ظواهر اللغة، و كذلك بسبب " العدد الهائل للنصوص المتداولة في المجتمع و التي منها المحادثات اليومة و الأحاديث العلاجية و المواد الصحفية ، ... و كون النص الواحد مهما كان النوع أو الصنف الذي ينتمي إليه، يندر جدا أن يكون متجانسا، إذ غالبا ما يشتمل على مقاطع مختلفة تتراوح بين السرد و الوصف و الشرح "[2].

و لقد كان رومان جاكبسون 1963م سباقا إلى استنتاج ذلك، عندما انتهى في تصنيفه لوظائف اللغة، إلى التداخل الحاصل بين هذه الوظائف أثناء الكلام[3].و قد سعى علم النص إلى وضع معايير أكثر دقة تصنف على أساسها النصوص و الخطابات ، فجاءت عدة تصانيف نذكر منها :

4-1- التصنيف على أساس وظيفي تواصلي:

هذا التصنيف يركز على الوظيفة اللغويةالمهيمنة في النص ،و المرجع الأساسي لهذا التصنيف هو رومان جاكبسون الذي ميز بين مختلف النصوص بحسب الوظيفة الأكثر بروزا فيها، فهناك نصوص تهيمن فيها الوظيفة المرجعية و هي التي يأتي فيها عرض لمعلومات أو أخبار ، فهي نصوص إخبارية بالدرجة الأولى، و هناك نصوص ذات طابع تأثيري و هي التي يكون فيها التركيز على المتلقي من أجل إقناعه و التأثير فيه، و تكثر فيها

[1] - روبرت دي بوجراند : النص و الخطاب و الإجراء، ص 08

[2] - نادية رمضان النجار: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، ص 300.

[3] - محمد الأخضر الصبيحي : مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه،ص 105 .

صيغ الخطاب و الطلب، و هناك نصوص ذات طابع تنبيهي ، و هي تهدف أساسا إلى الحفاظ على استمرارية التواصل و مراقبة مدى فاعليته ونجاعته، كما تولي عناية خاصة إلى تسلسل النص و ترابطه حتى يتمكن المتلقي من متابعته، و هناك نصوص ذات طابع معجمي أو لغوي صرف، و هي التي يأتي فيها التركيز على وسيلة الاتصال من حيث وضوحها و حسن آدائها لوظيفتها، و تتجسد في شرح المتكلم و تبسيطه لبعض عباراته أو كلماته، و هناك نصوص ذات طابع إنشائي ، و هي النصوص التي يكون الاهتمام منصبا على الجانب الشكلي لتحسين التراكيب و انتقاء الكلمات بما يكسبها طابعا جماليا و فنيا مميزا[1] .

4-2- التصنيف السياقي أو المؤسساتي :

هذا التصنيف أساسه اجتماعي ،باعتباره يركز على الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها النص، و قد تمخض عن هذا التصنيف ما هو متداول حاليا من تمييز بين النصوص الإعلامية و الدينية ، الإشهارية، و الإدارية و غيرها، و كما هو واضح فكل نوع من هذه الأنواع بالإمكان رده إلى المؤسسة الاجتماعية الصادر عنها .

4-3- التصنيف حسب العملية الذهنية :

يبدو هذا التصنيف في نظر الباحثين أكثر التصنيفات وضوحا و دقة ، فهذا الذي يميز بين أنواع النصوص حسب العمليات الذهنية أو العقلية التي توظف في النص أكثر من غيرها ، و عليه فهم يميزون بين الأنواع التالية [2]:

- **النص الحجاجي:** القصد في هذا النوع هو تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي، باعتقاد آخر يعتقد المرسل أنه الأصح، كما ينطلق الحجاج في النص من مبدإ أن للقارئ أو السامع رأيا حول القضية المطروحة أو موضوع الكلام، فهو يهدف في النهاية إلى الإقناع، وتكثر في هذا النوع من النصوص علاقات معينة مثل : العلية ، السببية، و التعارض، أما الاتساق فيرتكز فيه على التكرير و التوازي و التبيين [3].

[1] - المرجع نفسه :ص 105.

[2] - المرجع السابق: ص 109.

[3] - روبرت دي بوجراند : النص و الخطاب و الإجراء، ص 415،416.

- **النص الإعلامي:** و هو النص الذي فيه يتم تقديم معلومات و معارف حول موضوع معين يفترض أن المتلقي يجهلها، أو ليست لديه معلومات كافية حوله. و من هنا تاتي ضرورة الشرح و ما يتطلب ذلك من تقديم للحجج و الأدلة و الأمثلة التوضيحية.
- **النص السردي** :و هو النص الذي يسرد فيه واقع جرت فيه أحداث معينة، في إطار زماني معين ، يبين فيه صاحب النص كيف تتحول الأحداث ، و كيف تتطور ، وعادة ما يتضمن النص السردي ثلاثة مراحل :الحالة الأولية ، التحولات الطارئة،الحالة النهائية. كما يشتمل أيضا على تدرج معين تفرضه مجريات الأحداث و تعاقبها [1].
- **النص الوصفي** : يعتمد صاحب النص في هذا النوع على الانطلاق من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة ، من الأسفل إلى الأعلى أو العكس، من اليمين إلى اليسار، و الوصف يعكس واقعا فيه إدراك كلي و آني للعناصر المكونة لهذا الواقع ، و كيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه ، وقد يكون الأمر متعلقا بموجودات جمادية أو بأشخاص أو بغيرها، كما يتمثل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزئياته و تفاصيله [2].

و خلاصة القول إن معرفتنا بأنواع النصوص و الوقوف على خصائصها و طرق انتظامها و اشتغالها، من شأنه أن يمكننا من وضع و اتباع استراتيجيات معينة للقراءة حسب طبيعة كل نوع كما يمكننا أيضا من وضع الطريقة الملائمة لتدريس النصوص .

في ضوء ما تطرقنا إليه و تمت دراسته في هذا الفصل ، يمكن أن نخلص إلى نتائج مهمة نجملها في النقاط الآتية :

- الجدير بالإشارة في خاتمة هذا الفصل و بخصوص علم النص، هو أن هذا الأخير مثَّل نقلة نوعية في مجال الدراسات اللغوية الحديثة ؛ حيث تحول معه اهتمام اللغويين عن الجملة التي مثلت موضوع الأبحاث اللغوية منذ أقدم العصور لينصب على النص الذي أخذ يتطور تطورا سريعا و متلاحقا .
- إن نحو النص لم يقم بإلغاء نحو الجملة ، فالعلاقة بين نحو النص و نحو الجملة علاقة تكامل، فهما متكاملان ، لكون الجملة هي بنية النص ، و من ثم يجب اعتماد

[1] - محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، ص110.

[2] - المرجع السابق ، ص 110.

قواعد نحو الجملة و دلالتها داخل تحليل بنية النص، و بهذا يكون هناك نظام دلالي و نحوي واحد يجمع بينهما ،إذن فالحاجة إليهما معا ضرورية جدا .

- يعد علم اللغة النصي علما متداخلا ؛حيث يعمد إلى منهجيات العلوم الإنسانية الأخرى، و الاستعانة بها في تحليل النصوص و من ذلك (علم الاتصال خاصة مشاكل الاتصال الجماهيري، علم الاجتماع و علم النفس، و كذلك علم التربية، ...)،و من ثم يوصف بأنه علم متداخل ، فهو مجموعة علوم متشابكة .
- مهمة علم اللغة النصي تتمثل في وصف العلاقات الداخلية و الخارجية للأبنية النصية بمستوياتها المختلفة ، و شرح المظاهر العديدة لأشكال التواصل و استخدام اللغة، و من ثم أصبحت النصوص بأبنيتها و شروطها الوظيفية موضع بحث مركزي في الدراسة اللغوية.
- تطرقنا بالدراسة إلى معايير علم اللغة النصي المختلفة، كالاتساق و الانسجام و القصد ...، و يمكن القول إذن إن التحليل النصي لا يقتصر على دراسة المستويات الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلاليةفقط، بل يسعى إلى جمع هذه المستويات في إطار كلي يتدرج فيه من دراسة الجملة إلى دراسة النص كوحدة واحدة، لا يعدم فيها أثر المتلقي و مقصد المخاطب و السياق الذي دار فيه النص و الموقف .
- يهتم التحليل النصي أيضا بالسياق الذي ورد فيه النص، لكونه يمثل الموقف بما فيه من أحداث و شخصيات و مكان ، و ظروف و ملابسات ...إلى غير ذلك من المؤثرات .
- التحليل النصي يولي أهمية كبيرة لاستعمال اللغة ، وذلك من خلال دورها في في التواصل الإنساني، و من ثم كان لزاما على النصيين الاهتمام بدراسة النصوص و تحليلها و استنباط قواعدها أكثر من اهتمامهم بوضع أشكال نحوية تفرض على دراسة النصوص .

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

أولا : إجراءات الاستبيان:

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها لتحقيق أهداف البحث؛ حيث يشتمل على المنهجية المتبعة ، و وصف لمجتمع البحث ، و للعينة المختارة ، و للأداة المستخدمة ، ثم مراحل الإعداد و التنفيذ و الوسائل المستخدمة في تحليل النتائج.

1- منهجية البحث :

اتبعت في بحثي هذا المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى دراسة الظاهرة كما هي، و لا يقف عند هذا الحد بل يذهب إلى أبعد من ذلك ، إذ يعتبر مظلة واسعة و مرنة تتضمن عددا من المناهج و الأساليب الفرعية مثل المسوح الاجتماعية و دراسات الحالات و التطورية و الميدانية، ، فهو يقوم على تحديد خصائص الظاهرة و وصف طبيعتها و نوعية العلاقة بين متغيراتها و أسبابها و اتجاهاتها ، كما يتعدى المنهج الوصفي جمع البيانات و وصفها إلى التحليل الإحصائي و الربط و التفسير لهذه البيانات و تصنيفها و قياسها ثم استخلاص النتائج .

2- آلية المنهج :

لتحقيق الأهداف المرجوة من البحث ، و تماشيا مع منهج البحث اخترت آلية الاستبيان، التي تعد من أكثر أدوات البحث شيوعا ؛حيث تستخدم في معظم مجالات البحث من أجل تجميع المعلومات من الأشخاص موضوع البحث ، و لأنها مصممة من أجل التحليل الإحصائي ، و قد استخدمت آلية الاستبيان للأسباب التالية:

- تعد أفضل طريقة و أنسب طريقة لتحقيق أهداف البحث .
- يمكن من خلالها استطلاع آراء عينة البحث من المعلمين ، و ذلك قصد التعرف على حقيقة استخدام الوسائل التعليمية أثناء عملية التعليم .
- كما تتميز الاستبيان عن باقي أدوات البحث بكونها قليلة التكلفة ، و لا تتطلب ممن يطرح السؤال نفس القدر من المجهود الذي يتطلبه القيام بالبحث لفظيا.
- غالبا ما يكون للاستبيان إجابات قياسية محددة بشكل يجعل من السهل تجميع البيانات و تنظيمها.

3- شرح الاستبيان :

اعتمدت في تصميم الاستبيان على بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، و كذا بعض الدراسات المشابهة، إضافة إلى مناقشة فقرات الاستبيان مع الأستاذ زكرياء مخلوفي ، و الأستاذ حنيفي بن ناصر، و بناء على ذلك أعددت الاستبيان الموجهة لمعلمي الطور الابتدائي، و بدأت الاستبيان بصفحة إرشادية تضمنت كيفية الإجابة على الأسئلة ، و حث المجيبين على تحري الموضوعية في إجاباتهم و الأمانة العلمية،أما الصفحات التي تلت الصفحة الإرشادية فتضمنت قسمين .

القسم الأول و يمثل الاستبيان المغلقة ، أي أنه يتضمن القضايا المتعلقة بالمجال التكويني و التربوي (البيانات الشخصية،التخصص و الدورات التكوينية)، ثم أسئلة حول استخدام الوسائل لتكنولوجية في العملية التعليمية ، و خاصة الحاسوب و دوره في إثراء العملية التعليمية.

و أما القسم الثاني فيمثل الاستبيان المفتوحة ، و هنا طلبت من المعلمين إبداء آرائهم و اقتراحاتهم حول استخدام الحاسوب في العملية التعليمية ، و المشكلات التي تحول دون ذلك .

4- مجتمع و عينة البحث :

يتكون مجتمع البحث من :

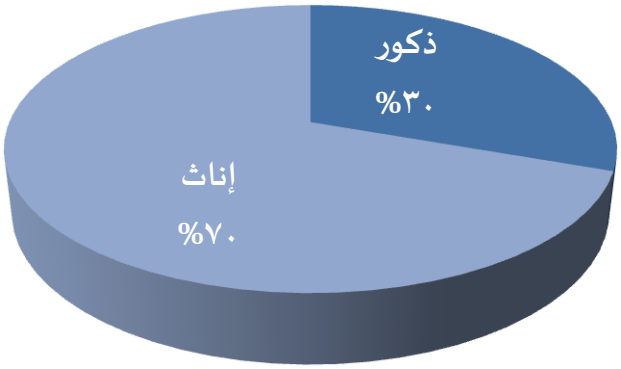
- المدارس الابتدائية العامة التي تحتوي أقسام السنوات: الأولى و الثانية و الثالثة و الرابعة و الخامسة.
- المعلمين و المعلمات.
- التلاميذ .

أما عينة البحث ، فقد اخترت اكثر من عشرين مدرسة ابتدائية و بشكل عشوائي . ثم اخترت المعلمي و المعلمات كذلك بشكل عشوائي ، و قد بلغ عددهم 79 معلما، و تتميز عينة المعلمين بالخصائص التالية:

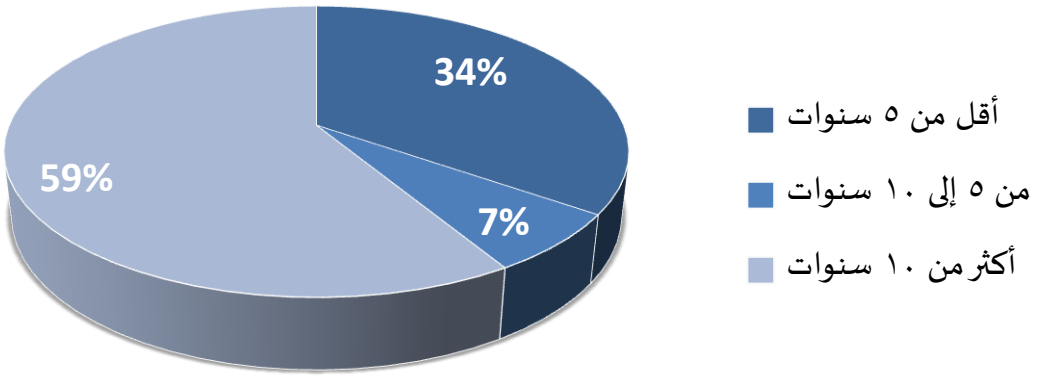
- بعضهم متحصل على شهادة الكفاءة العليا.
- البعض الاخر متحصل على شهادة البكالوريا .
- و بعضهم خريج الجامعة، بمختلف التخصصات في العلوم الإنسانية.
- تتفاوت خبرتهم أقل من خمس سنوات إلى أكثر من عشر سنوات.

ثانيا: تحليل الاستبيان:

نسبة االمعلمين المشاركين في الإستبيان من كلا الجنسين



توزيع نسب سنوات الخبرة المهنية لكل معلم



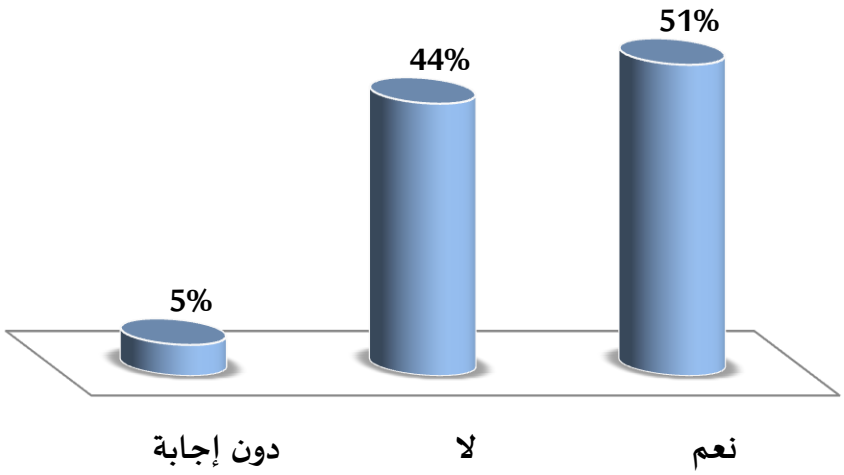
يلاحظ من الدوائر النسبية ،أن نسبة المعلمات أكبر من من نسبة المعلمين الذكور، و هذا راجع في اعتقادي إلى عزوف الجنس الذكري عن التعليم الابتدائي ، لما فيه من صعوبة و مشقة، فالجنس الأنثوي يتحمل أكثر من الجنس الذكري ،فالمرأة تعد في مجتمعنا هي الأساس المعلمة و المربية .

أما عن سنوات الخبرة فهذا راجع إلى سياسة التوظيف و فرص العمل في البلاد ، فنسبة 59 % تمثل المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات، و الملاحظ في الاستبيان أن هذه النسبة تقريبا كلها تجاوزت 25 سنة في التعليم ، لأن الدولة في ذلك الوقت كانت في مرحلة تحتاج فيها إلى المعلمين و بالتالي ففرص التوظيف كانت متاحة بشكل أكبر من المرحلة التي تليها ، و التي تمثلها نسبة 7 % فأصبح هناك تشبع في مناصب التعليم ،إذن نسبة التوظيف أصبحت قليلة جدا،ثم بعد ذلك و نتيجة للسياسة الجديدة المتبعة من طرف الدولة فتحت مناصب التعليم ، و أصبحت فرص التعليم و خاصة لخرجي الجامعات و أصحاب التخصصات متاحة بشكل أوفر و هذا ما تدل عليه نسبة 34% .

أجوبة الاستبانة الخاصة بالمعلمين :

الجدول (1) : هل لديك اطلاع في اللسانيات التطبيقية أو تعليمية اللغات ، أو معلومات حول هذا التخصص ؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإجابات بـ : نعم	40	%51
الإجابات بـ : لا	35	%44
دون إجابة	4	%5
المجموع	79	%100



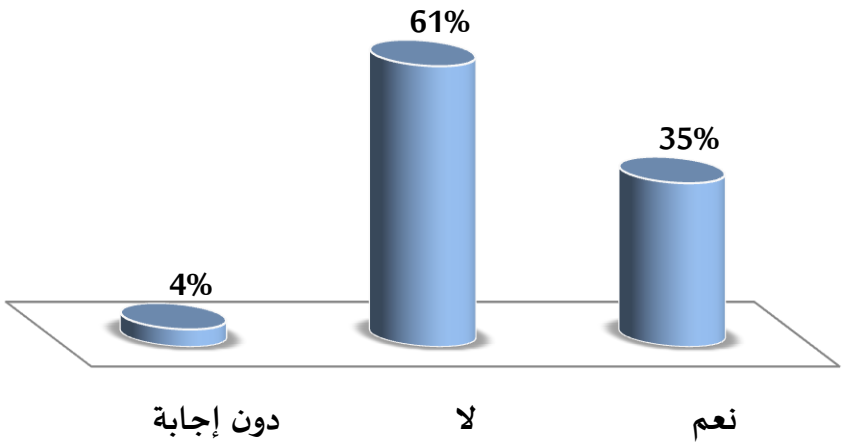
التحليل : من الجدول و الأعمدة البيانية نلاحظ أن جزء كبيرا من أفراد العينة والتي تقدر نسبتهم بـ 51% لديهم اطلاع في اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات ، و هذا راجع لكونهم درسوها كمقياس تعليمي في الجامعة ، أو بسبب السياسة التي انتهجتها وزارة التربية و التعليم و التي أجبرتهم على التكوين المستمر، خاصة بعد تبني المقاربة بالكفاءات في التعليم.

أما نسبة 44% ، فنجد غالبيتهم من الذين لهم خبرة تفوق عشر سنوات في التدريس و المتحصلين على شهادة البكالوريا أو شهادة الكفاءة العليا، و أغلبهم من المعلمات اللائي لا ترغبن في التكوين المستمر.

أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 5% فدون إجابة .

الجدول (2) : هل أنت مواكب لأهم التطورات و المتغيرات في مجال تعليمية اللغات و نظرياتها؟

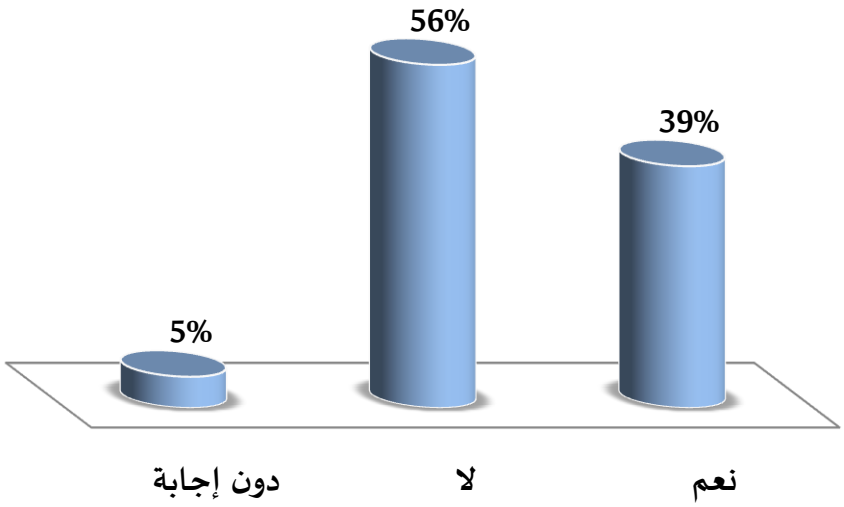
الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإجابات بـ : نعم	28	%35
الإجابات بـ : لا	48	%61
دون إجابة	3	%4
المجموع	79	%100



التحليل : من الجدول و الأعمدة البيانية نلاحظ أن نسبة 61% من المعلمين فهم غير مواكبين لأهم التطورات في مجال تعليمية اللغة و نظرياتها، و هذا كذلك راجع إلى عزوفهم عن المطالعة و التكوين ، أما نسبة 35% فأغلبهم خريجو الجامعات مؤخرا ، و هي نسبة لا بأس بها خاصة ، و أن خضوعهم للتكوين المستمر حديث عهد بهم .

الجدول (3) : هل تستعين بالوسائل التقنية و التكنولوجية الحديثة التي تستخدم في تعليمية اللغات ؟

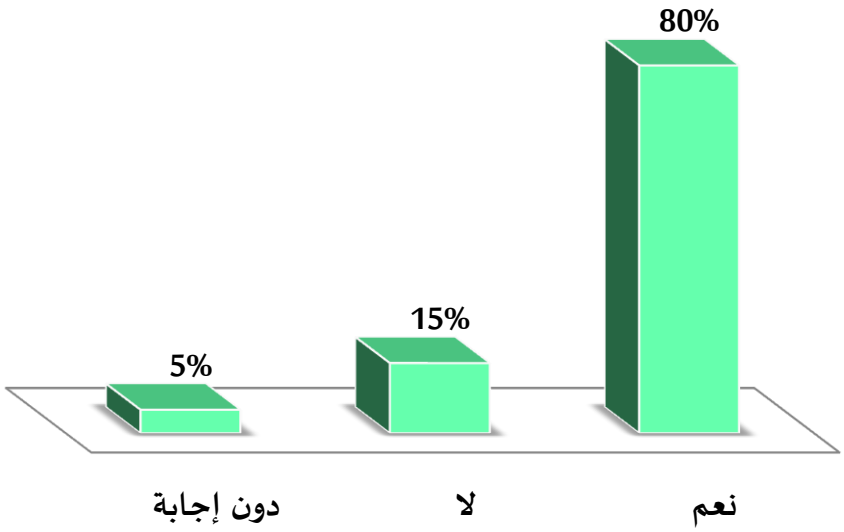
الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإجابات بـ : نعم	31	%39
الإجابات بـ : لا	44	%56
دون إجابة	4	%5
المجموع	79	%100



التحليل : من الجدول و الأعمدة البيانية نلاحظ أن نسبة 56% أجابت بـ لا ، و هذا لعدم توفرها، و عدم اهتمامهم بها أصلا، أما نسبة 39% فهي تمثل نسبة المعلمين الذين يستخدمون الوسائل التقنية الحديثة في التعليم ، و أهمها الحاسوب و جهاز العرض ، و الأقراص المضغوطة، ... لأنهم يرون أنه بات من الضروري استخدام وسائل الإيضاح المتطورة ، لما لهذه الوسائل من أهمية في العملية التعليمية ، خاصة و أن الوزارة الوصية تتبنى المقاربة بالكفاءات و التي تتطلب استخدام التكنولوجيا في التعليم. و أنا كباحث لا حظت أن هذه النسبة من المعلمين لهم اجتهادات شخصية في توفير هذه الوسائل الحديثة .

الجدول (4) : تبني الوزارة الوصية المقاربة بالكفاءات و ضمنها المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، في رأيك هل يتوافق استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية مع هذه المقاربات الجديدة أم لا ؟

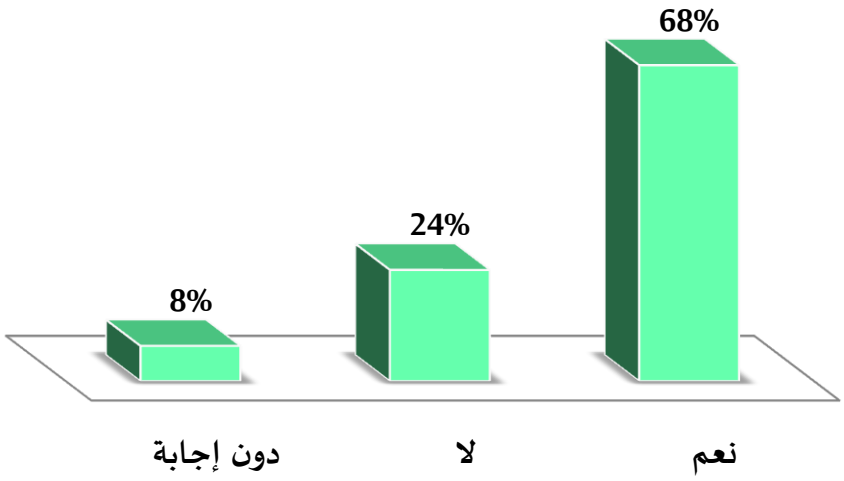
الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإجابات بـ : نعم	63	%80
الإجابات بـ : لا	12	%15
دون إجابة	4	%5
المجموع	79	%100



التحليل : من الجدول و الأعمدة البيانية نلاحظ أن أغلب المعلمين أجابوا بنعم فدلت نسبة 80 % على التوافق الحاصل بين استخدام الحاسوب في تعليمية اللغة العربية مع المقاربة الجديدة التي تبنتها الوزارة الوصية، و هذا ما يؤكد فعلا أهمية هذه الوسيلة ، أما نسبة 15% فهي نسبة قليلة جدا مقارنة بالمجيبين بنعم، و حسب الاستبانة فهذه النسبة تمثل المعلمين الذين لا يحسنون استخدام الحاسوب .

الجدول (5) : مقرر السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، هل يحتوي على درس في الحاسوب أم لا؟

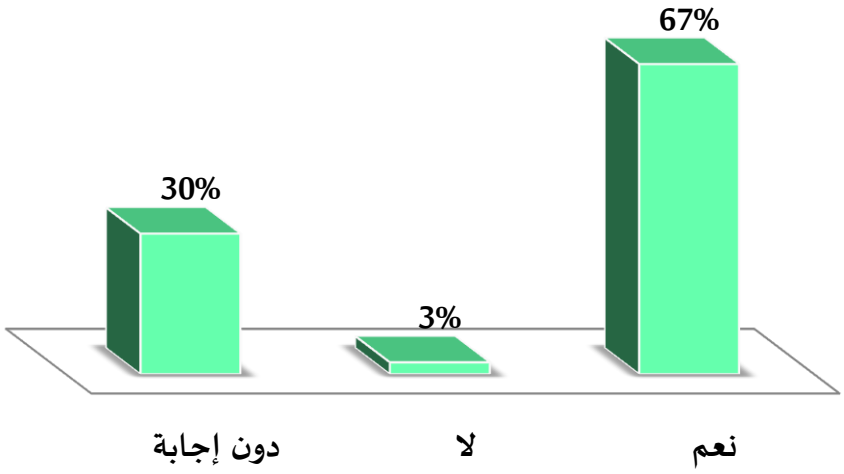
الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإجابات بـ : نعم	54	%68
الإجابات بـ : لا	19	%24
دون إجابة	6	%8
المجموع	79	%100



تحليل : نلاحظ من الجدول و الأعمدة البيانية أن نسبة 68% يعلمون أن المقرر يحتوي على درس في الحاسوب ، أما نسبة 24% فأجابت بعدم وجود درس في الحاسوب ، و هذا إن دل على شيء فإنما يدل ربما على أنهم لم يكملوا البرنامج ، أو يجهلون المقرر، و فعلا فإن المقرر يحتوي على درس في الحاسوب يدرس للسنة الأولى و السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على اهتمام الوزارة الوصية باستخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية .

الجدول (6) : هل محتوى الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي يسمح باستخدام الحاسوب وسيلة تعليمية ؟

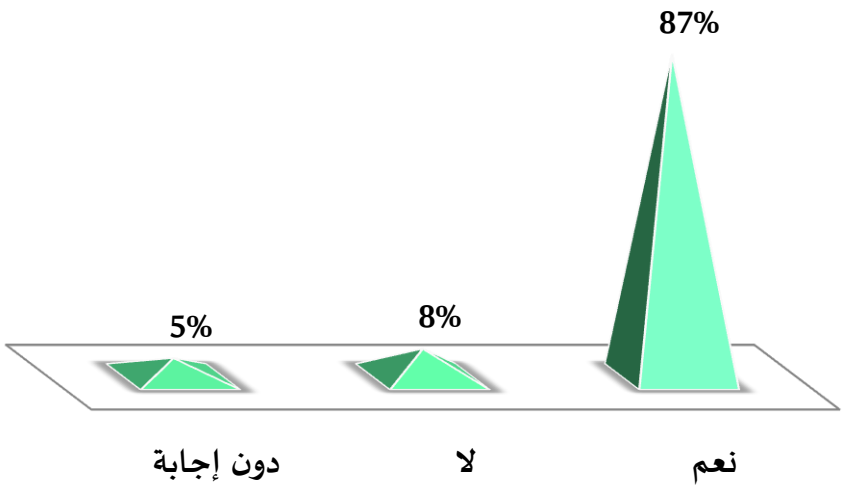
الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإجابات بـ : نعم	53	%67
الإجابات بـ : لا	2	%3
دون إجابة	24	%30
المجموع	79	%100



التحليل : من الجدول و الأعمدة البيانية نلاحظ أن نسبة 67% أقرت بأن المحتوى يسمح باستخدام الحاسوب وسيلة تعليمية، و هذا اعتراف منهم بالإمكانيات التعليمية الهائلة التي يوفرها الحاسوب، حيث أصبحت تتعدد مجالات استخدامه ،سواء كهدف تعليمي أو كأداة أو مساعدة في العملية التعليمية.

الجدول (7) : هل استخدام الحاسوب لدى التلاميذ أثناء الدرس يرفع معنويات التلميذ ، بمعنى آخر من الناحية النفسية هل يزيد من رغبته في التعلم ؟

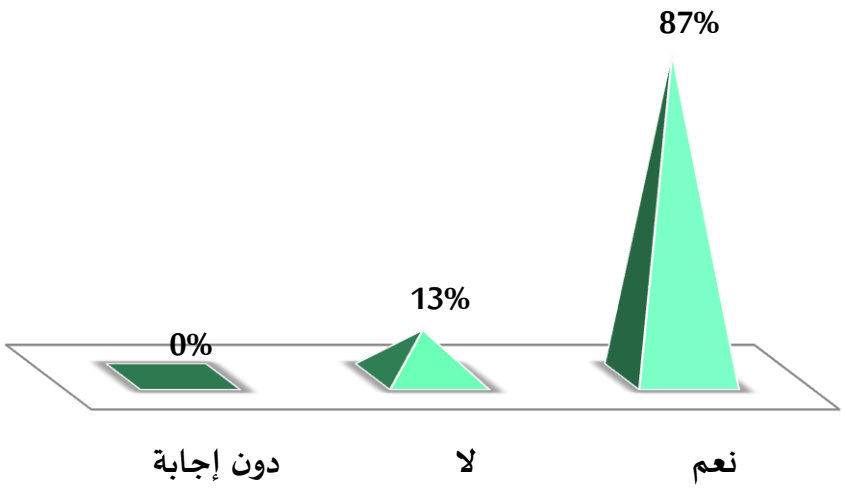
الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإجابات بـ : نعم	69	%87
الإجابات بـ : لا	6	%8
دون إجابة	4	%5
المجموع	79	%100



التحليل : نلاحظ أن نسبة 87% تؤكد أن استخدام الحاسوب في العملية التعليمية يرفع من معنويات التلميذ و يزيد في رغبة تعلمه،و يتحقق ذلك من خلال جذب انتباه التلاميذ، و تركيزهم على المثيرات البصرية و الحسية، فهو بذلك يشد انتباههم للدرس.

الجدول (8) : هل يسهم استخدام الحاسوب في زيادة التفاعل بين المعلم و المتعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية ؟

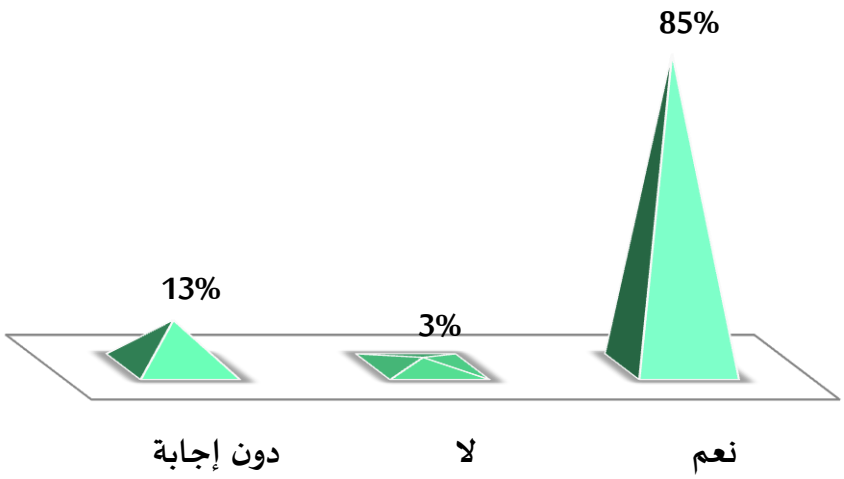
الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإجابات بـ : نعم	69	%87
الإجابات بـ : لا	10	%13
دون إجابة	0	%0
المجموع	79	%100



التحليل : من الجدول نلاحظ أن غالبية المعلمين يرون أن استخدام الحاسوب يسهم في زيادة التفاعل بين المعلم و المتعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية ، و كانت نسبتهم 87%، فاستخدام الحاسوب وسيلة تعليمية يعزز و يقوي الروابط و العلاقات بين التلاميذ و المعلم من جهة، و بين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى.

الجدول (9) : هل هناك عنصر تشويق و متعة لدى المتعلمين عند استعمال الحاسوب ؟

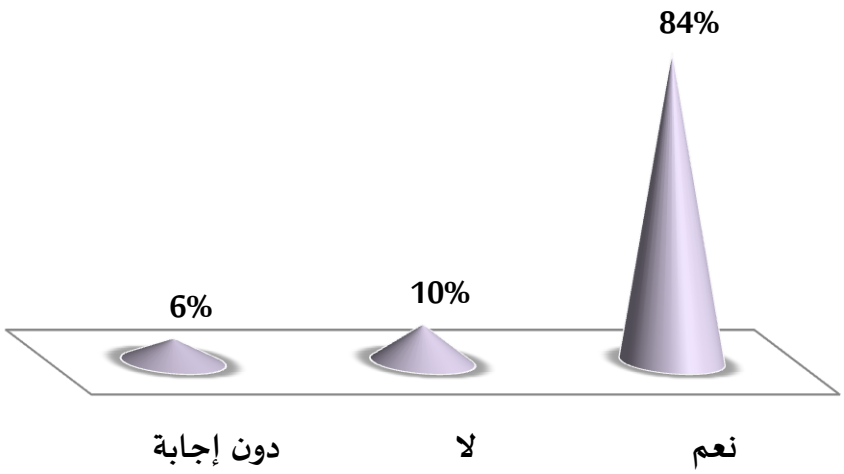
الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإجابات بـ : نعم	67	%85
الإجابات بـ : لا	2	%3
دون إجابة	10	%13
المجموع	79	%100



التحليل : نسبة 85% و هي النسبة الغالبة أكدت على أن استخدام الحاسوب أثناء العملية التعليمية التعلمية ، يمثل عنصر تشويق و متعة لدى المتعلم و هذا ما يزيد في رغبته في اكتساب المهارات المختلفة ،و يتحقق ذلك من خلال التقليل قدر الإمكان من السرد و الحديث النظري الطويل الذي يبعث على الملل في نفوس التلاميذ .

الجدول (10) : هل للحاسوب دور في تقديم طرائق متعددة للتدريس ؟

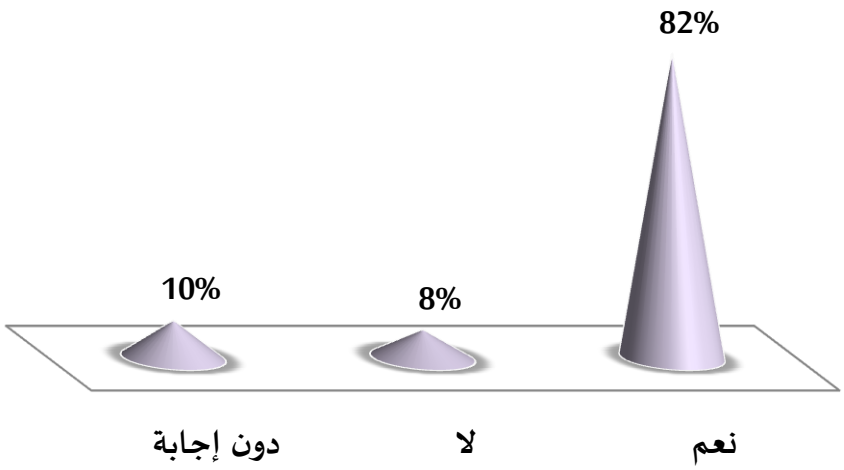
الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإجابات بـ : نعم	66	%84
الإجابات بـ : لا	8	%10
دون إجابة	5	%6
المجموع	79	%100



التحليل : نلاحظ أن نسبة 84% من المعلمين أكدوا على أن للحاسوب قدرة في تنويع طرائق التدريس، و فعلا فإن استخدام الحاسوب في العملية التعليمية ، يجعل المعلم لا يكتفي بطريقة واحدة لتقديم الدرس ، ومن هنا تعدد طرائق التدريس حتى في الحصة الواحدة.

الجدول (11) : هل الحاسوب يفيد في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية ؟

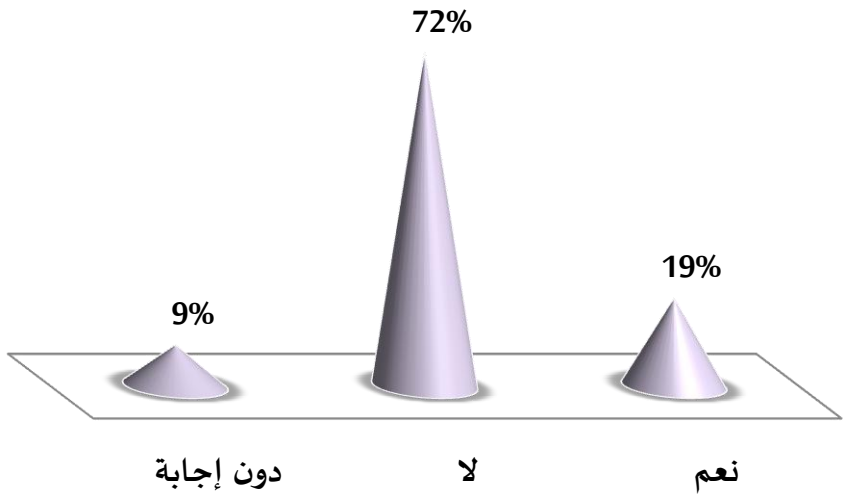
الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإجابات بـ : نعم	65	%82
الإجابات بـ : لا	6	%8
دون إجابة	8	%10
المجموع	79	%100



التحليل : نسبة 82% أجابوا بنعم ، و أكدوا على المساهمة الفعالة للحاسوب في تطوير طرائق تدريس مستويات اللغة العربية، خاصة الصوتية منها وذلك باستخدام البرامج الحديثة التي يتوفر عليها الحاسوب . يعني أن الطرق التقليدية ربما أصبحت لا تفيد الآن خاصة مع توفر الأنظمة التعليمية الحديثة .

الجدول (12) : هل يستطيع المعلم أن يستغني عن أي وسيلة تعليمية عند استخدام الحاسوب؟ أو بعبارة أخرى هل تعتبر الحاسوب بديلا عن جميع الوسائل التعليمية الأخرى ؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة
الإجابات بـ : نعم	15	%19
الإجابات بـ : لا	57	%72
دون إجابة	7	%9
المجموع	79	%100



التحليل : نسبة 72% أكدت على أن الحاسوب لا يعتبر بديلا لجميع الوسائل التعليمية ، و إنما هو مكمل ومتمم لها، فمثلا الكتاب المدرسي وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها أبدا مهما كان الحال ، لكن المعلمين الذين اكدوا على أن الحاسوب يعد بديلا عن جميع الوسائل التعليمية الأخرى ، و التي تمثل نسبتهم 19% فهم يرون أن الكتاب المدرسي يمكن رقمنته ، و يمكن رقمنة البرامج التعليمية، و حسب اعتقادي فهم يتجهون إلى تبني المدارس الذكية الموجودة الآن في كل من سنغافورة و ماليزيا و اليابان.

الخلاصة :

لقد أتاحت لنا الدراسة الميدانية استخلاص عدة نقاط مهمة و الوقوف عليها و أهمهما :

- أنه أصبح من الضروري تكوين المعلمين تكوينا مستمرا في مجال التعليمية و بخاصة تعليمية اللغة العربية. و الاطلاع على علم اللسانيات التطبيقية ، و ذلك لأهميته خاصة في مجال علم النفس اللغوي و علم الاجتماع اللغوي، و اللسانيات التربوية ، كل هذا مهم جدا لمعلم اللغة خاصة في الطور الابتدائي .
- كذلك بات لزاما على المعلمين و نحن في عصر التكنولوجيا استخدام الوسائل التعليمية الحديثة و خاصة الحاسوب . و ذلك لتوافقه مع المقاربة المتبناة من طرف الوزارة الوصية . و هذا يعني أنه يجب على المعلم التدرب و التمرن على الاستخدام الجيد لهذه الوسيلة التعليمية.
- أكد الاستبيان أهمية و فعالية استخدام الحاسوب في تعليمية اللغة العربية ، و خاصة في نشاط تعلم الحروف و تركيب الكلمات و حفظ الأناشيد ، و النطق السليم للكلمات، كما أكد الاستبيان على عنصري الإثارة و التشويق اللذان يوفرهما الحاسوب ناهيك عن زيادة التفاعل بين المعلم و المتعلم ، علما أن نسبة كبيرة من التلاميذ يحسنون استخدام الحاسوب.
- كما أثبت الجزء المفتوح من الاستبيان و المخصص لأراء و اقتراحات المعلمين ، أنه هناك أيضا بعض السلبيات أثناء استخدام الحاسوب، و من جهة أخرى هناك صعوبات و مشاكل تحول دون استخدام الحاسوب في العملية التعليمية،و التي من بينها افتقار المدارس لهذه الوسيلة الحديثة، و إن توفرت فبعض المعلمين لا يمتلكون القدرة على استخدامها.كما أن جل المعلمين يقترحون على الوزراة الوصية تزويد المدارس بمخابر للإعلام الآلي و ربط جسر بينهم و بين منتجي البرامج التعليمية خاصة في مادة اللغة العربية مما يسهل عليهم مهمتهم .

الخاتـــمة

الخاتمــة:

بعد هذا الجهد الذي حاولت من خلاله بحث الجوانب المختلفة لموضوع استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية في الطور الابتدائي،في ضوء المقاربة النصية،أورد فيما يلي جملة من النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة :

- لقد أصبح من الضروري تكوين المعلمين تكوينا مستمرا في مجال التعليمية و بخاصة تعليمية اللغة العربية. و الاطلاع على علم اللسانيات التطبيقية ، و ذلك لأهميته خاصة في مجال علم النفس اللغوي و علم الاجتماع اللغوي، و اللسانيات التربوية ، كل هذا مهم جدا لمعلم اللغة خاصة في الطور الابتدائي .
- كذلك بات لزاما على المعلمين و نحن في عصر التكنولوجيا استخدام الوسائل التعليمية الحديثة و خاصة الحاسوب . و ذلك لتوافقه مع المقاربة المتبناة من طرف الوزارة الوصية . و هذا يعني أنه يجب على المعلم التدرب و التمرن على الاستخدام الجيد لهذه الوسيلة التعليمية.
- لقد مثَّل علم النص نقلة نوعية في مجال الدراسات اللغوية الحديثة ؛ حيث تحول معه اهتمام اللغويين عن الجملة التي مثلت موضوع الأبحاث اللغوية منذ أقدم العصور لينصب على النص الذي أخذ يتطور تطورا سريعا و متلاحقا .
- إن نحو النص لم يقم بإلغاء نحو الجملة ، فالعلاقة بين نحو النص و نحو الجملة علاقة تكامل، فهما متكاملان ، لكون الجملة هي بنية النص ، و من ثم يجب اعتماد قواعد نحو الجملة و دلالتها داخل تحليل بنية النص، و بهذا يكون هناك نظام دلالي و نحوي واحد يجمع بينهما ،إذن فالحاجة إليهما معا ضرورية جدا .
- يعد علم اللغة النصي علما متداخلا ؛حيث يعمد إلى منهجيات العلوم الإنسانية الأخرى، و الاستعانة بها في تحليل النصوص و من ذلك (علم الاتصال خاصة مشاكل الاتصال الجماهيري، علم الاجتماع و علم النفس، و كذلك علم التربية، ...)،و من ثم يوصف بأنه علم متداخل ، فهو مجموعة علوم متشابكة .

- مهمة علم اللغة النصي تتمثل في وصف العلاقات الداخلية و الخارجية للأبنية النصية بمستوياتها المختلفة ، و شرح المظاهر العديدة لأشكال التواصل و استخدام اللغة، و من ثم أصبحت النصوص بأبنيتها و شروطها الوظيفية موضع بحث مركزي في الدراسة اللغوية.
- يهتم التحليل النصي أيضا بالسياق الذي ورد فيه النص، لكونه يمثل الموقف بما فيه من أحداث و شخصيات و مكان ، و ظروف و ملابسات ...إلى غير ذلك من المؤثرات .
- التحليل النصي يولي أهمية كبيرة لاستعمال اللغة ، وذلك من خلال دورها في في التواصل الإنساني، و من ثم كان لزاما على النصيين الاهتمام بدراسة النصوص و تحليلها و استنباط قواعدها أكثر من اهتمامهم بوضع أشكال نحوية تفرض على دراسة النصوص .
- أكد البحث أهمية و فعالية استخدام الحاسوب في تعليمية اللغة العربية ، و خاصة في نشاط تعلم الحروف و تركيب الكلمات و حفظ الأناشيد ، و النطق السليم للكلمات، كما أكد على عنصري الإثارة و التشويق اللذان يوفرهما الحاسوب ناهيك عن زيادة التفاعل بين المعلم و المتعلم ، علما أن نسبة كبيرة من التلاميذ يحسنون استخدام الحاسوب.
- كما أثبتت الدراسة الميدانية، أنه هناك أيضا بعض السلبيات أثناء استخدام الحاسوب، من جهة أخرى هناك صعوبات و مشاكل تحول دون استخدام الحاسوب في العملية التعليمية،و التي من بينها افتقار المدارس لهذه الوسيلة الحديثة، و إن توفرت فبعض المعلمين لا يمتلكون القدرة على استخدامها.كما أن جل المعلمين يقترحون على الوزراة الوصية تزويد المدارس بمخابر للإعلام الآلي و ربط جسر بينهم و بين منتجي البرامج التعليمية خاصة في مادة اللغة العربية مما يسهل عليهم مهمتهم .

و في ضوء نتائج البحث يقدم الباحث مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير استخدام الحاسوب و التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية:

- تزويد المدارس بالأجهزة اللازمة للاستخدام في تعليم اللغة العربية.
- إقامة دورات تكوينية فعلية للمعلمين،تمكنهم من التعامل مع التكنولوجيا الحديثة و توظيفها في أثناء العملية التعليمية.
- ربط جسر قوي و متين بين معلمي التعليم الابتدائي و الياحثين في اللسانيات التطبيقية بمختلف ميادينها من جهة، و بين اللسانيين و مبرمجي الحاسوب من جهة أخرى ، كل هذا يتم في بيئة علمية بحتة الهدف منها خدمة اللغة العربية .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع، مؤسسة الرسالة، بيروت ،لبنان.

1. إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2،القاهرة، مركز الكتاب،2006.
2. ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن بن محمد : المقدمة، ط1،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2000.
3. ابن منظور- محمد بن مكرم بن علي الأنصاري الإفريقي جمال الدين أبو الفضل: لسان العرب،بيروت، دار لسان العرب، 1988، ج6.
4. أحمد المتوكل : الوظائف التداولية في اللغة، دار الثقافة ، الدار البيضاء، ط1، 1985.
5. : دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب.
6. أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات، ط2،ديوان المطبوعات الجامعية.
7. :مباحث في اللسانيات،مبحث صوتي،مبحث تركيبي،مبحث دلالي،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر1999.
8. أحمد حسين اللقاني ،علي الجمل ،معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس،ط1، 1996، القاهرة.
9. أحمد حسين اللقاني: الوسائل التعليمية و المنهج المدرسي ،مركز الكتاب للنشر، 1996.
10. أحمد خيري كاظم ،جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج ،ط1،دار الفكر ،عمان،2007.
11. أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية، ط1، مركز البحوث التربوية و النفسية، 2000.
12. أحمد عفيفي :نحو النص ، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة.
13. أنطوان صياح:تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية ، بيروت ،لبنان ،2006.
14. بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن ، 2007.
15. تمام حسان : اللغة العربية معناها و مبناها، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1998.
16. جعفر دك الباب: الموجز في شرح دلائل الإعجاز في علم المعاني،ط1، مطبعة الجليل، دمشق،سوريا.
17. جوليا كريستيفا: علم النص ،تر: فريد الزاهي ،ط2 ، الدار البيضاء، درا توبتال، 1997.

18. جيفري سامبسون: المدارس اللغوية،التطور و الصراع: ترجمة أحمد نعيم الكراعين،ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات ،بيروت،لبنان . 1993.
19. الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية:ترجمة محمد يحياتن،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1992.
20. جيمس راسل : أساليب جديدة في التعليم و التعلم ،تصميم و اختيار وتقويم الوحدات التعليمية الصغيرة، تر: أحمد خيري كاظم،دار النهضة العربية، القاهرة ،1991.
21. حسين خمري : نظرية النص ، ط1،الجزائر ، منشورات الاختلاف، 2007.
22. حلمي خليل : العربية و علم اللغة البنيوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1998.
23. حلمي خليل :دراسات في اللسانيات التطبيقية،دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر والتوزيع،مصر2000.
24. حنيفي بن ناصر،مختار لزعر: اللسانيات منطلقاتها النظرية و تعميقاتها المنهجية،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2009.
25. خالد البصيص : التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة بالكفاءات و الأهداف ، الجزائر ، دار التنوير، 2004.
26. خالد المير: سوسيولوجيا التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 1995.
27. خالدة عبد الرحمن شتات: تعليم اللغة العربية بوساطة الحاسوب في الصفوف الأربعة الأولى، الواقع و المأمول، وزارة التربية .
28. خضير عباس جري: التقنيات التربوية ،تطورها ،تصنيفها أنواعها اتجاهاتها، ط1، مكتبة التربية الأساسية، بغداد، 2010.
29. خولة طالب الإبراهيمي :مباديء في اللسانيات ، الجزائر، دار القصبة، 2000.
30. رالف تايلور: أساسيات المناهج: تر:أحمد خيري كاظم،جابر عبد الحميد، دار النهضة العربية،1982.
31. روبرت دي بوجراند : النص و الخطاب و الإجراء، تر: تمام حسان ،ط1، القاهرة ،عالم الكتب، 1998.
32. روبرت دي بوجراند ،إلهام أبو غزالة، خليل أحمد : مدخل إلى علم لغة النص ،القدس،دار الكتاب، 1992.
33. سامي عياد حنا، كريم زكي حسام الدين،نجيب جريس: معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان.
34. شرف الدين الراجحي،سامي عياد حنا: مبادئ علم اللسانيات الحديث ،تقديم عبده الراجحي،دار المعرفة الجامعية، ط2002.
35. صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، دارهومة، الجزائر أحمد حسن اللقاني : المناهج بين النظرية و التطبيق ،ط1، عالم الكتب ، القاهرة 1995.
36. صالح ذياب هندي و آخرون : تخطيط المنهج و تطويره، ط1،دار الفكر للنشر، عمان ، 1983.

37. صبحي إبراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، ط1، القاهرة، دار قباء ، 2000، ج1.

38. صلاح فضل:بلاغة الخطاب و علم النص ،ط1،القاهرة، دار الكتاب المصري،2004.

39. عائشة رماش : تعليمية النص الأدبي و أثرها في الفهم و التذوق ،مجلة الموقف الأدبي ، العدد 388آب 2003.

40. عبد السلام المسدي : المعرفة اللغوية و أثرها في الاخبار اللغوي، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية بالرباط.

41. عبد السلام المسدي: اللسانيات و أسسها المعرفية،الدار التونسية للنشر،المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،ط1، 1986.

42. عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،ط8، القاهرة، دار المعارف بمصر، 1975.

43. عبد القادر المهيري: أهم المدارس اللسانية،ط2، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس،1990.

44. عبد القاهر الجرجاني :دلائل الإعجاز في علم المعاني، ط 3،دار المعرفة ،لبنان، 2003.

45. عبد اللطيف الفارابي و آخرون: معجم علوم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة، (دط)، 1994.

46. العربي سليماني : الكفايات في التعليم ، ط1،الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2006.

47. علي الجمبلاطي و أبو الفتوح التوانسي : الأصول الحديثة لتدريس العربية و التربية الدينية، ط2،دار نهضة مصر للطبع و النشر، القاهرة .

48. علي آيت أوشان : اللسانيات و البيداغوجيا :ط2، الدار البيضاء ،دار الثقافة، 2006.

49. علي آيت أوشان :اللسانيات و الديداكتيك ،نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية،ط1، الدار البيضاء،2005.

50. علي بن هادية و آخرون: القاموس الجديد ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، (د ط)، الجزائر.

51. عمر مهيبل :البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

52. فرديناند ده سوسير: محاضرات في الألسنية العامة ،تر:يوسف غازي، نجيب النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة .

53. فولفانج وديتر: مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي،جامعة الملك سعود،الرياض 1999.

54. الفيروز آبادي : مجد الدين محمد بن يعقوب :القاموس المحيط ، دار الكتب العلمية، بيروت،لبنان2013.

55. لحسن توبي :بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية، ط1 ، مكتبة المدارس ،الدار البيضاء، 2006.

56. محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص، و مجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف،ط1، بيروت،2008 .

57. محمد الدريج :مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ،العين الإمارات العربية المتحدة، 2003.

58. محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر و التوزيع ،ط1، عمان الأردن، 2011.

59. محمد الشاوش : سوسير و الألسنية، المعهد القومي لعلوم التربية ، تونس، ط2، 1990.

60. محمد العبد : النص و الخطاب و الاتصال، ط1، القاهرة ، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي ،2005.

61. محمد خطابي :لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي،بيروت،2006.

62. محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة ،دار الفكر العربي،2000.

63. محمد مكسي : استراتيجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي، سلسلة عالم التدريس، الرباط، منشورات رمسيس ، 1998.

64. المصطفى بوشوك : تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها، ط2 ، الرباط، الهلال العربية، 1994.

65. المنجد في اللغة و الاداب و العلوم ، المطبعة الكاثوليكية(دط)، بيروت 1958.

66. ميشال زكرياء : بحوث ألسنية عربية،ط1، المؤسسة الجامعية للنشر و الوزيع، بيروت،1992.

67. ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث الساني ،ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح ، وفاء كامل فايد، ط2.

68. ن ي كولنج: الموسوعة اللغوية،ترجمة:محي الدين حميدي،عبد الله الحميدان،النشر العلمي و المطابع جامعة الملك سعود.

69. نادية رمضان النجار: علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، ضمن كتاب علوم اللغة ، المجلد التاسع ،دار غريب للطباعة و النشرو التوزيع، القاهرة، العدد الثاني.

70. نايف خرما :أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة.

71. نايف خرما ،علي حجاج : اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، الكويت ،سلسلة عالم المعرفة، العدد 126، 1988.

72. نورمان ماكنزي ،مايكل أروت ، هيويل جونس : فن التعليم و فن التعلم، تر: أحمد القادري،مطبعة جامعة دمشق، 1973.
73. وليد أحمد العناتي: الدليل نحو بناء قاعدة بيانات للسانياتالحاسوبية العربية، ندوة تقنية المعلومات و العلوم الشرعية و العربية،محور التطبيقات اللغوية
74. وليد عبد بني هاني: استخدام و توظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، ط1، دار عالم الثقافة ، عمان الأردن ، 2010.

المراجع باللغة الأجنبية :

75. Butler,christopher : Computer In Linguistics ,First Edition Basil Black Well LTD-Oxford.v.k.(1985) .
76. Sami A.hanna,Karim zaki husam Al-Din,Naguib Greis: Dictionary of Modern Linguistics,English- Arabic,Librairie du Liban Publishers,1997

الرسائل الجامعية :

77. آمال بوكثير :مشكلات تعليم النحو العربي في الطور الثانوي الجزائري-ولاية سطيف- ،رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير،كلية الدراسات الإسلامية ،الجامعة الوطنية الماليزية، بانجي، 2005.
78. وهيب وجيه جبر: أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلبة الصف السابع في الرياضيات، و اتجاهات معلميهم نحو استخدامه كوسيلة تعليمية، أطروحة ماجستر2007،جامعة النجاح ، فلسطين.
79. زكرياء مخلوفي: واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير، جامعة الجزائر ،2011.

المجلات و الدوريات :

80. مجلة اللسانيات ، المجلد الثاني، العدد1، 1972،العدد 4،1974، العدد 6، 1982، الجزائر.
81. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة ، عدد خاص.
82. مجلة دراسات أدبيةلسانية، المغرب، 1986/2.
83. مجلة عالم الفكر"الألسنية"، تصدرها وزارة الإعلام ،الكويت، المجلد 20،العدد3، 1989.
84. مجلة اللسان العربي، العدد3، 1976، العدد 22،1984، الرباط .

الوثائق و المنشورات التربوية:

85. اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي ، جوان 2011.

86. دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم الثانوي، الجزائر ، ديوان المطبوعات المدرسية.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة..... أ

مدخل..... ص 1

الفصل الأول : العمليةالتعليمية و وسائلها

المبحث الأول: التعليمية مفاهيم و إجراءات

مفهوم التعليمية..... ص 26

موضوع التعليمية..... ص 29

العناصر المكونة للعملية التعليمية التعلمية..... ص 31

إجراءات لسانية تعليمية..... ص 39

المبحث الثاني: الوسائل التعليمية

مفهوم الوسائل التعليمية..... ص 42

استخدام الوسائل التعليمية عبر التاريخ..... ص 44

تصنيف الوسائل التعليمية..... ص 50

سيكولوجية الوسائل التعليمية و فوائد استخدامها..... ص 58

أهمية استخدام الوسائل التعليمية و فوائدها..... ص 68

المبحث الثالث: استخدام الحاسوب في تعليمية اللغة العربية و مرجعيته اللسانية

التقدم التكنولوجي و استخدام الوسائل التعليمية في التعليم..... ص 70

استخدام الحاسوب في تعليم اللغات..... ص 71

ميزات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية..... ص 73

الحاسوب و تعليم اللغة العربية في الطور الابتدائي..... ص 74

المرجعية اللسانية لاستخدام الحاسوب في تعليمية اللغات..... ص 78

التحليل الحاسوبي فيما يتعلق بمستويات اللغة..... ص 79

الفصل الثاني: المقاربة النصية و إشكالاتها اللسانية و التعليمية

المبحث الأول: المقاربة النصية

مفهوم المقاربة ..... ص 85

مفهوم النص..... ص 86

مفهوم المقاربة النصية ..... ص 89

أهمية المقاربة النصية..... ص 90

المبحث الثاني : المقاربة النصية آلياتها و مرتكزاتها البيداغوجية

آلية المقاربة النصية..... ص 92

أسسها النظرية و أهدافها..... ص 96

النص من المنظور اللساني إلى المنظور التعليمي ..... ص 100

المبحث الثالث : المرجعية اللسانية للمقاربة النصية

علم النص ..... ص 104

بين نحو الجملة و نحو النص ..... ص 106

معايير النص ..... ص 108

أنواع النصوص ص123

الفصل الثالث : الدراسة الميدانية

إجراءات الاستبيان ..... ص 125

منهجية البحث..... ص 125

آلية المنهج ..... ص 125

شرح الاستبيان ص126

عينة و مجتمع البحث..... ص 126

تحليل الاستبيان ..... ص 128

الخاتمة..... ص 145

قائمة المصادر و المراجع..... ص 149

الملاحق ..... ص 156

فهرس الموضوعات..... ص162

الملاحـــــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية الآداب و الفنون
قسم اللغة العربية و آدابها
تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغات

استبيان حول استخدام الحاسوب وسيلة تعليمية للغة العربية في الطور الابتدائي

أخي المعلم الفاضل أختي المعلمة الفاضلة :

يقوم الباحث بإجراء بحث لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات بعنوان : **الحاسوب في تعليمية اللغة العربية مقاربة نصية – السنة الأولى ابتدائي انموذجا-**

و تهدف الدراسة إلى بحث مدى تأثير الحاسوب " الكمبيوتر" كوسيلة تعليمية للغة العربية في العملية التعليمية التعلمية، و معرفة ما إن كان يتوافق استخدامه و المناهج الجديدة التي تبنتها الوزارة الوصية أم لا؟ و من المعلوم لدى المربين والمعلمين أن استخدام التقنية و التكنولوجيا الحديثة و دخولها في العملية التعليمية التعلمية أمر حديث جدا، لذا رأى الباحث بضرورة البحث في كيفية استغلال هذه التقنيات و توظيفها في خدمة اللغة العربية.

ونظرا لصلتك أخي المعلم أختي المعلمة المباشرة بتلاميذ الطور الابتدائي ،و تدريسكم لمقررات اللغة العربية ، فقد ارتأى الباحث أن يتوجه إليكم بهذه الاستبانة لمعرفة وجهة نظركم حول استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية ، والتي يأمل أن تجيبوا عليها بكل صراحة و موضوعية و أمانة علمية ، علما أن هذه الاستبيان موجهة للغرض العلمي البحت، شاكرا لكم حسن تعاونكم .

ملاحظة: تعامل جميع المعلومات المعطاة على أنها سرية و يجب أن تستخدم لأغراض أكاديمية فقط ، إذا كان هناك أي استفسار لا تتردد (ي) في الاتصال بالباحث بوكثير حمزة 56 06 45 0550 أو على البريد الإلكتروني : SABOUNABOUKTIR@ GMAIL .COM .

أولا :البيانات الشخصية :

- **الجنس :** ذكر ☐ أنثى ☐
- **الشهادةالمحصل عليها :** .....
- **التخصص:** .....
- **الخبرةالمهنية:**أقل من خمس سنوات ☐من خمس سنوات إلى عشر سنوات ☐أكثر من عشر سنوات ☐

ثانيا:

1- هل لديك اطلاع في اللسانيات التطبيقية أو تعليمية اللغات ، أو معلومات حول هذا التخصص ؟

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا:.....

.....

.....

2- هل أنت مواكب لأهم التطورات و المتغيرات في مجال تعليمية اللغات و نظرياتها ؟

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا:.....

.....

.....

هل تستعين بالوسائل التقنية و التكنولوجية الحديثة التي تستخدم في تعليمية اللغات ؟

نعم ☐ **لا** ☐

أهمها.....

.....

.....

ثالثا:

1- تبني الوزارة الوصية المقاربة بالكفاءات و ضمنها آلية المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، في رأيك هل يتوافق استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية مع هذه المقاربات الجديدة أم لا ؟

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا:.....

.....

.....

2- مقرر السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، هل يحتوي على درس في الحاسوب أم لا ؟

نعم ☐ **لا** ☐

اقتراحات : .....

.....

.....

3- **هل محتوى الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي يسمح باستخدام الحاسوب وسيلة تعليمية ؟**

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا:.....

.....☐.....☐.....

.....

4- **ماهي الأنشطة اللغوية التي يمكنك أن تستعمل فيها الحاسوب وسيلة تعليمية ؟ و لماذا ؟**

.....

.....

.....

.....

5- ماهي نسبة التلاميذ الذين يحسنون استخدام الحاسوب أو على لديهم معلومات عنه ؟ .

.....

.....

6- هل استخدام الحاسوب لدى التلاميذ أثناء الدرس يرفع معنويات التلميذ ، بمعنى آخر من الناحية النفسية هل يزيد من رغبته في التعلم؟

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا:.....

.....

.....

7- هل يسهم استخدام الحاسوب في زيادة التفاعل بين المعلم و المتعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية ؟

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا:.....

.....

.....

8- **هل هناك عنصر تشويق و متعة لدى المتعلمين أثناء استعمال الحاسوب؟**

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا:.....

.....

.....

9- **هل للحاسوب دور في تقديم طرائق متعددة للتدريس ؟**

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا:.....

.....

.....

10- **هل الحاسوب يفيد في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية؟**

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا:.....

.....

.....

11- **هل يستطيع المعلم أن يستغني عن أي وسيلة تعليمية عند استخدام الحاسوب؟ أو بعبارة أخرى هل تعتبر الحاسوب بديلا عن جميع الوسائل التعليمية الأخرى؟**

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا:.....

.....

.....

12- **حسب خبرتك في التعليم ، ماهي المعوقات و الصعوبات التي تحول دون استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية؟**

.....

.....

.....

.....

13- ما الجوانب الإيجابية و السلبية في استخدام الحاسوب كوسيلة في عملية التدريس ؟

.....

.....

.....

.....

14- ما هي أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم بها أنت كمعلم لديك خبرة لا يستهان بها في التعليم ؟

.....

.....

.....

.....

ملخص

هناك اهتمام متزايد و واسع في السنوات الأخيرة حول فوائد الحاسوب التي يمكن أن يجلبها إلى العملية التربوية ، و أكثر عمل الحاسوب أهمية يتعلق بحقل تعليمية اللغات و تعلمها، و يتمثل الدور الكامن للحاسوب في تعليم اللغات في أمرين: الأمر الأول كوسيلة في تركيب أو بناء المواد بغض النظر عن الكيفية التي يمكن أن تقدم بها هذه المواد ، و الأمر الثاني في التقديم الفعلي لهذه المواد .

حيث إن لتعليم اللغة بمساعدة الحاسوب مزايا أكثر من تلك الموجودة في الطرق التقليدية السمعية و البصرية بالنسبة للمعلمين و المتعلمين على حد سواء ، فمن وجهة نظر المعلم فإن مرونة الحاسوب تشكل أهمية بالغة في العملية التعليمية، كما أن استخدام المتعلمين "التلاميذ" للحاسوب أثناء الدرس يرفع من معنوياتهم و يزيد رغبتهم في التعلم ، و يسهم في زيادة التفاعل بين المتعلم و المعلم أثناء الدرس .

ومن هذا المنطلق فإنه لا يمكن لعاقل أن ينكر دور التكنولوجيا الحديثة في تعليمية اللغات و خاصة الحاسوب ، لذا فإن الباحث يهدف من خلال هذه الدراسة التطرق إلى النقاط التالية :

- بحث مدى تأثير الحاسوب كوسيلة تعليمية للغة العربية في العمليةالتعليمية التعلمية .
- معرفة ما إن كان يتوافق استخدامه و المقاربات و الآليات الجديدة التي تبنتها الوزراة الوصية "المقاربة بالكفاءات ، آلية المقاربة النصية " أم لا؟
- و لأن استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة و دخولها في العملية التعليمية التعلمية أمر حديث جدا فإنه من الضروري البحث في كيفية استغلال هذه التقنيات و توظيفها في خدمة اللغة العربية.

Résumé :

L'intérêt porté aux avantages de l'ordinateur sur l'éducation ne cesse de croître ces dernières années, et l'une des plus importantes de ses fonctions est celle qui touche au domaine de la didactique des langues.

Le rôle de l'ordinateur dans la didactique des langues se résume en deux points :

Premièrement : c'est un moyen de construction de matière nonobstant la manière avec laquelle elle est donnée, deuxièmement, c'est un moyen de présentation effective de cette matière.

L'enseignement des langues par ordinateur comporte plusieurs avantages plus qu'ils en existent dans l'enseignement traditionnel par voie audiovisuelle et ce tant pour les apprenants que pour les enseignants, car du côté de ces derniers, l'ordinateur est un moyen très important dans l'opération didactique, quant aux apprenants « les élèves », l'utilisation de ce moyen multiplie leur désir d'apprendre et facilite l'échange durant le cours entre l'enseignant et l'apprenant.

De ce fait, nul ne peut ignorer le rôle des technologies modernes dans l'enseignement des langues, et sur cette même vision que cette étude tente d'aborder les points suivants :

- la conséquence de l'utilisation de l'ordinateur comme moyen d'enseignement et d'apprentissage de la langue arabe.
- Savoir si l'utilisation de l'ordinateur est compatible avec les nouvelles approches adoptées par le ministère de l'éducation « approche des compétences et approche textuelle » ?
- Comme l'utilisation des technologies nouvelles dans l'opération enseignement apprentissage demeure une technique très récente, il est important d'étudier la manière d'application de cette technique au service de la langue arabe.

Abstract

It has been recently noticed that the computer use is increasingly gaining ground at the educational level, notably within the field of language teaching and learning. Its benefit is twofold: It is a means of building subjects regardless of the way these subjects are presented. Second, it has to do with the actual presentation of these subjects. The computer use is indeed much more effective than the traditional audio-visual methods for both teachers and learners. As for the teacher, the flexibility in computer use plays a very important role in didactic operations. The use of computers by learners, on the other hand, arises these learners' learning motivation and enriches the teacher-learner communication in class. Thus, this research aims to:

-uncover the extent to which the computer is an effective means of Arabic language teaching and learning

-check whether its use matches the new adapted approaches "competency-based approaches- textual approaches"

-enlarge the use of modern technology within the field of language didactics, particularly in the service of Arabic language teaching and learning.