

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

كلية الأدب العربي والفنون

شعبة الدراسات اللغوية والأدبية



محاضرات في مقياس اللسانيات التطبيقية

مطبوعة بيداغوجية مقدمة لفائدة طلبة سنة أولى ماستر لسانيات تطبيقية

إعداد الدكتورة: سعاد نكّاع/ أستاذة محاضرة "أ"

مصادقة رئيس القسم	مصادقة رئيس اللجنة العلمية للقسم	مصادقة رئيس المجلس العلمي لكلية الأدب العربي والفنون	عميد كلية الأدب العربي والفنون

الموسم الجامعي: 2024-2025

الرقم: 381/ن ع ب ت/ك.أ.ع.ف/ج.م/2026

- شهادة مصادقة مطبوعة بيداغوجية للدكتورة نكاع سعاد، والموسومة بـ: "محاضرات في مادة اللسانيات التطبيقية"، موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر لسانيات تطبيقية.

- بعد الاطلاع على التقريرين الإيجابيين، صادق المجلس العلمي على اعتماد المطبوعة البيداغوجية للدكتورة نكاع سعاد، والموسومة بـ: "محاضرات في مادة اللسانيات التطبيقية"، موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر لسانيات تطبيقية.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -
كلية الأدب العربي والفنون
شعبة الدراسات اللغوية والأدبية



محاضرات في مقياس اللسانيات التطبيقية

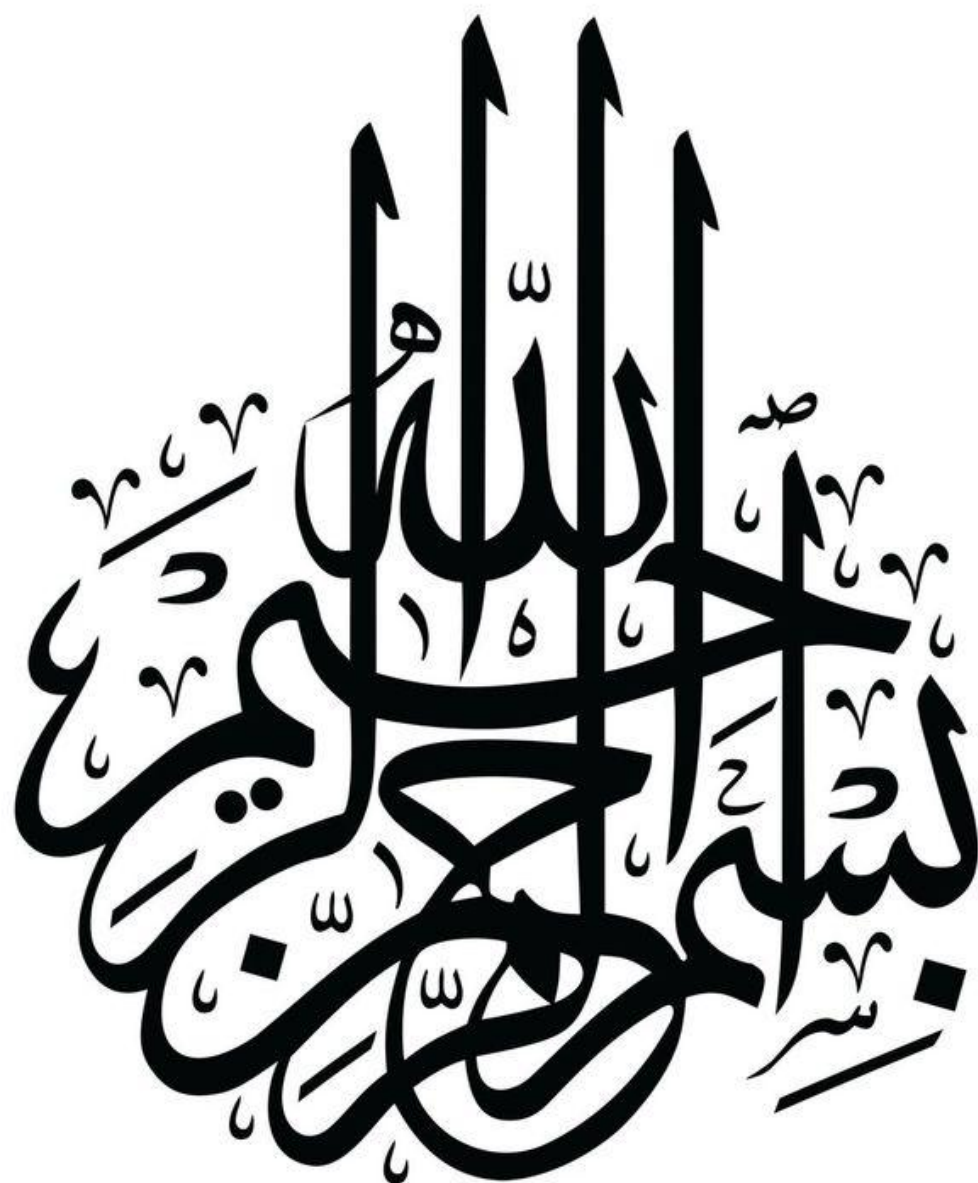
مطبوعة بيداغوجية مقدمة لفائدة طلبة سنة أولى ماستر

لسانيات تطبيقية

إعداد الدكتورة: سعاد نكّاع/ أستاذة محاضرة "أ"



الموسم الجامعي: 2025-2026



تقديم

يأتي مقياس اللسانيات التطبيقية كمدخل أساسي يتيح للطلّاب فهم التّحوّلات التي عرفها ميدان الدّرس الألسنيّ، ذلك أنّ نشأة اللسانيات التطبيقية والتي كانت منتصف القرن العشرين، جاءت تلبيةً لحاجة تطوير طرائق تعليم اللّغات، وتسهيل عمليّة التّواصل بين الثقافات، ومعالجة المشكلات اللّغويّة في الحياة اليوميّة وسرعان ما توسّعت مجالاتها لتشمل قضايا التّرجمة، والتّخطيط اللّغويّ، وتحليل الخطابات، واكتساب اللّغة، واللّسانيات الحاسوبية، وغيرها من المواضيع التي لها وثيق الصّلة بمجالات البحث في اللّسانيات التطبيقية، والتي في غالبيتها الأعم لها علاقة بمظاهر تفاعل اللّغة مع الإنسان والمجتمع والتّقنية.

تعدّ اللسانيات التطبيقية من أبرز الفروع الحديثة في الدّراسات اللّغويّة، إذ تمثّل حلقة وصل بين الأصول التّنظيرية وجوانبها التطبيقية، وبين البحث اللّسانيّ وواقع الاستعمال اللّغوي في التّعليم، والإعلام، والتّرجمة، والتّخطيط اللّغويّ، وتحليل الخطاب، فهي علم تطبيقيّ يستثمر نتائج النّظريات اللّسانية لخدمة الأغراض العلميّة التي تواجه الإنسان في مجالات التّواصل والتّعليم والفهم.

يهدف هذا المقياس إلى تمكين الطّالب من فهم الأبعاد النّظرية والتّطبيقية للدّرس اللّسانيّ، وإدراك كميّة الإفادة من المعطيات اللّسانية في معالجة الظواهر اللّغويّة الواقعيّة سواء أكانت تعليميّة أم تواصلية أم تحليليّة، كما يسعى ومن خلال المحاضرات المسطّرة إلى تنمية الحس النّقديّ والمنهجيّ في الحقل اللّسانيّ لدى الطّالب، وإعداده للبحث العلميّ في الميدان التطبيقيّ للغة

تتوزّع المحاضرات على أربعة عشر لقاء، تشمل محاور نظرية وأخرى تطبيقية، نتناول:

مفهوم اللسانيات التطبيقية وتطورها
علاقتها باللّسانيات النّظرية

توظيفها في تعليم اللغات وتحليل الأخطاء

علاقتها باللسانيات النفسية والاجتماعية.

اللسانيات الحاسوبية، الترجمة، التخطيط اللغوي، وآفاق البحث في هذا الميدان.

تأسيسا على ما سبق، وتخطيطا لما سيأتي، قمنا بتسطير جملة من الأهداف وفق للمسار المعرفي وتأطير مكتسبات الطالب:

أن يتعرف الطالب على مفاهيم اللسانيات التطبيقية، نشأتها، وتطورها التاريخي.

أن يميز بين اللسانيات التطبيقية واللسانيات النظرية من حيث الموضوع والمنهج والغاية.

أن يكون الطالب وعيا علميا بالعلاقة بين اللغة كدالة نظرية، ومشكلاتها في الواقع التعليمي والتواصلي.

أن يعزز الطالب قدرته على فهم الأسس اللسانية لتعليم اللغة واكتسابها وتحليل الأخطاء اللغوية.

أن يتعرف على مجالات البحث في اللسانيات التطبيقية: الترجمة، التخطيط اللغوي، اللسانيات الحاسوبية،...

أن يتمكن الطالب من الممارسة الفعلية في البحث العلمي التطبيقي في ميدان اللغة والبيئة الاجتماعية والنفسية، وتنمية مهارات التحليل والربط بين النظرية والتطبيقية.

مفردات المقياس:

- المحاضرة الأولى: مفاهيم عامة في اللسانيات التطبيقية وخصائصها.
- المحاضرة الثانية: اللسانيات التطبيقية: المجالات والمرجعيات، والفروع -1-.
- المحاضرة الثالثة: اللسانيات التطبيقية: المجالات والمرجعيات، والفروع -2-.
- المحاضرة الرابعة: اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية. وضع المحتوى اللغوي.
- المحاضرة الخامسة: ماهية المهارات اللغوية وأساليب تحصيلها -1-: الاستماع والتحدث.
- المحاضرة السادسة: ماهية المهارات اللغوية وأساليب تحصيلها -2-: الكتابة والقراءة
- المحاضرة السابعة: نظريات التعلم.
- المحاضرة الثامنة: مناهج تعليم اللغة -1-: المنهج التقليدي، والمنهج البنوي.
- المحاضرة التاسعة: مناهج تعليم اللغة -2-: المنهج التواصلي.
- المحاضرة العاشرة: الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي.
- المحاضرة الحادية عشر: التخطيط اللغوي.
- المحاضرة الثانية عشر: أمراض الكلام.
- المحاضرة الثالثة عشر: اللغة والاتصال.
- المحاضرة الرابعة عشر: الترجمة الآلية.

المحاضرة الأولى:

مفاهيم عامّة في اللسانيات التطبيقية وخصائصها.



لقد ظلّ الاهتمام باللغة لقرون طويلة منصباً على بنيتها الداخلية وقوانينها النظامية، إلى أن تطورت المناهج اللسانية في القرن العشرين، فبرزت الحاجة إلى ربط المجال النظري بفعل الممارسة، وكان نتاج ذلك تحويل نتائج البحث اللساني إلى أدوات عملية تسهم في تطوير التعليم، وتحسين التواصل، وفهم الظواهر اللغوية في سياقاتها المختلفة.

لقد استطاعت اللسانيات في إطار التطور المعرفي الذي توصلت إليه من خلال الدراسة العلمية والموضوعية للظاهرة اللغوية، أن تنتقل من المجال النظري المبني في أساسه على ضبط الخصوصيات التي يقوم عليها النظام اللغوي بكلّ مكوناته إلى فضاء أكثر فعالية وديناميكية، إنه المجال الذي حاول فيه أصحابه استثمار نتائج النظرية اللسانية من أجل معالجة القضايا الإجرائية التي تقتضيها اللغة، وقد أملى هذا التحول العلمي الذي مسّ الدرس النظري في اللسانيات وغيرها من العلوم، حيث أصبحت المجالات العلمية المعاصرة لا تقبل إلا بالنتائج النظرية التي تقبل التطبيق. فأضحى هذا الأخير الإجراء الفعلي الذي يحقق البعد العلمي للدرس الألسني.

إنّ كلّ هذه المقدمات سارت بالبحث اللغوي إلى إحداث قفزة نوعية في مجالاته، فكان أن ظهر علم اللسانيات التطبيقية، كأحد أهمّ الفروع الحديثة في ميدان الدراسات اللغوية، إذ يمثل مرحلة النضج التي بلغها الفكر اللساني بعد أن انتقل من التنظير المجرد إلى البحث عن سبل توظيف المعرفة اللغوية في معالجة المشكلات الواقعية المرتبطة باللغة واستعمالاتها.

اللسانيات التطبيقية: المصطلح، والمفهوم، والنشأة:

تعريف اللسانيات التطبيقية: يصعب على الباحث اللغوي أن يلمّ بتعريف شامل وموحد لمصطلح اللسانيات التطبيقية، وقد يرجع هذا الاضطراب أو الضبابية إلى سببين هامين، هما:

مجالات اشتغال هذا العلم.

المصطلح الذي عُرف به.

يشير مصطلح اللسانيات التطبيقية إلى ذلك العلم الذي يجمع بين البحث النظري وجانبه التطبيقي، فهو يدلّ على "تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين عملية ذات صلة باللغة مثل تعليم اللغة واكتسابها"¹، فهي تربط بين التنظير والممارسة، وتهتمّ بتطبيق نتائج البحث اللساني من مجالات تعليم اللغة، وهاهنا نصادف تعريف ريتشارد وآل (Richards et al) في قولهما : "هو دراسة تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، ويستخدم المعلومات المستقاة من علم الاجتماع وعلم النفس، وعلم الإنسان ونظرية المعلومات، وعلم اللغة، من أجل تطوير نظريّاته اللغوية حول اللغة واستخدامها، ومن ثمّ يستخدم هذه المعلومات والنظريّات في مجالات تطبيقية مثل: تصميم المقررات، وعلاج أمراض الكلام، والتخطيط اللغوي والأسلوبية وغير ذلك"².

تقوم اللسانيات العامة (النظرية) بدراسة اللغة وتسعى إلى تفسير ظواهرها في إطارها التنظيري العام ، محاولة خلق قواعد وضوابط تسير وفقها كلّ اللغات البشرية على حدّ تعبير دي سوسير، وهنا يمكن لنا القول أنّ اللسانيات التطبيقية إنّما هي تطبيق لتلك النظريّات، وهذا ما أقرّه "حلي خليل" في كتابه (دراسات في اللسانيات التطبيقية) على أنّ اللسانيات التطبيقية عبارة عن استخدام منهج النظريّات اللغوية ونتائجها في حلّ بعض المشكلات ذات الصلة باللغة، وذلك في ميادين غير لغوية وحقل هذا العلم شديد الاتساع يضمّ تعليم اللغات الأجنبية، أمراض الكلام، الترجمة، فنّ صناعة المعاجم، والأسلوبية وتعليم القراءة وغير ذلك³.

إنّ طبيعة اللسانيات التطبيقية تظهر من خلال "اهتمامها بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية. أو هي نظرية علمية يتمّ تمثيلها عن طريق

¹ - حلي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 2014، ص74.

² - صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، السعودية، ط01، 2017، ص12.

³ - ينظر: حلي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2002، ص 73-74.

تطبيق ما هو في الإمكان، وذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج النظرية إلى مستوى تطبيقي¹، فهي ليست لديها "نظرية معينة تصف اللغة أو تحللها، ولعل ذلك يبدو من خلال كلمة تطبيق (Applied) التي تقابل مصطلح نظرية (Theory) في علم اللغة النظري، ومعنى هذا أن كلمة تطبيقي توحى إلى أن هذا العلم لا يسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها، ومن أجل ذاتها، وإنما يسعى إلى أهداف عملية نفعية، شأنه في ذلك شأن جميع العلوم التطبيقية التي تتوجه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم"².

إن غاية علم اللسانيات التطبيقي هي توظيف المعرفة اللسانية في معالجة قضايا اللغة معالجة علمية، وقد عرف بتداخل المعارف والاختصاصات، إلا أن بعض علماء اللغة ذهبوا إلى القول بأن "علم اللغة التطبيقي علم مستقل في ذاته، له إطاره المعرفي الخاص، وله منهج ينبع من داخله، ومن ثم فهو في حاجة إلى نظرية مستقلة عن العلوم الأخرى غير أن الاتجاه الغالب بين علماء اللغة، يرى أن علم اللغة التطبيقي هو علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل علوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية"³، معنى ذلك أن هذا العلم يبني إجراءاته التحليلية والتفسيرية على تراكمات الأسس العلمية النظرية لباقي العلوم. إن اللسانيات التطبيقية ليست مجرد نقل للنظرية إلى الواقع، بل هي مجال يُخلق فيه تفاعل وتوليف بين علوم اللغة وعلوم الإنسان، وهو يبحث في كيفية توظيف نتائج البحث اللساني لخدمة حاجات المتكلمين والمجتمعات اللغوية، وعن ذلك يقول الباحث مازن الوعر: "اللسانيات التطبيقية تبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للغة، من أجل تعليمها وتعلمها للناطقين ولغير الناطقين بها. وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها... أصول التدريس، وضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين، مناهج التدريس، وضع الامتحان، علاقة التعلم بالبيئة الاجتماعية"⁴.

¹ - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط4، 2009، ص11.

² - حلمي خليل، المرجع السابق، ص 73.

³ - المرجع نفسه، ص 73.

⁴ - مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس، سوريا، ص23.

وللباحث عبده الرّاجحي وجهة نظر مغايرة عما قدّمناه، فهو يرى أنّ "علم اللّغة التّطبيقيّ ليس تطبيقاً لعلم اللّغة، وليست له نظريّة في ذاته، وإنّما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة. حين نتصدّى لمعالجة اللّغة الإنسانيّة. أو هو علم ذو أنظمة علميّة متعدّدة. يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللّغويّة وفي وضع الحلول لها. وإذا كان علم اللّغة لا يمثل العنصر الوحيد في ميداننا لأنّه يستقي من علوم أخرى، فلا شكّ أنّه يمثل أهمّ عنصر فيه"¹.

من خلال ما تقدّم، تظهر لنا تعدّدية الاختصاصات التي يشتغل عليها حقل اللسانيّات التّطبيقية لتعدّد المشارب والمناهل، فهو يهدف إلى تطبيق النظريّات والأساليب المتاحة في تعليم اللّغة، أو إنتاج البحوث اللّغويّة، وتطوير النظريّات اللّغويّة، والأطر المنهجية داخل حقل اللسانيّات العامّة. وبهذا يكون "منبرا لمعالجة منهجية للمشاكل التي تنطوي على استخدام اللّغة والتّواصل في العالم الحقيقي"². يمكن لنا القول ها هنا أنّ تطبيق المعرفة اللّسانية في خدمة اللّغة والمجتمع من خلال تحليل المشكلات اللّغويّة ووضع حلول عمليّة لها هي غاية البحث في اللسانيّات التّطبيقية.

2- نشأة اللسانيّات التّطبيقية:

إنّ الاضطراب الذي عرفه مصطلح اللسانيّات التّطبيقية في بدايته قد طال أيضا ظروف نشأة هذا العلم وملازمات تأسيسه، فإلى من تنسب أسبقية الاستخدام لهذا المصطلح؟ وأي جهة أكاديمية احتضنت هذا العلم؟

ظهرت اللسانيّات التّطبيقية في بادئ الأمر كفرع من فروع علم اللّغة الحديث، ثمّ ما لبثت أن اكتست بطابع الصّيغة العلميّة لتصبح علما مستقلا بذاته له أهدافه ومنطلقاته وموضوعاته ليعلن بذلك عن ميلاد علم جديد يُعنى بدراسة ظواهر تعليميّة اللّغات، ومع اختلاف المواضيع التي أولى لها اختصاصيو اللسانيّات التّطبيقية نال هذا العلم انتشارا سريعا وواسعا، وبالنّظر إلى الحاجة المعرفيّة التي حذت بالعلماء إلى الدّعوى بنشوء هذا العلم، فيعتبر

¹ - عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، ط1، 1992، ص13.

² -G. Seidlhofer, Priciple and practice in Applied Linguistics , Oxford university Press, 1995, P24.

الأمر كاستجابة طبيعية ومرحلة تطورية من مراحل الدراسات اللسانية عند الغرب، والتي يمكن لنا أن نحددها في المراحل الثلاث:

الطور الأول: اللسانيات التاريخية المقارنة (الفيلولوجيا).

الطور الثاني: اللسانيات العامة الوصفية (لسانيات دي سوسير).

الطور الثالث: اللسانيات التطبيقية العملية.

تاريخياً، يرجع أول استخدام لمصطلح اللسانيات التطبيقية إلى العالم الألماني هيرت (H.Hirt) سنة 1898م، الذي صرح بمصطلح (Angewandte Sprachwissenschaft) من قبيل المفهوم الوظيفي وهو قريب إلى حد ما مما هو شائع الاستخدام حالياً، وكان ذلك أثناء حديثه عن ضرورة التوجه إلى استثمار نتائج اللسانيات في إنارة البنية الإثنولوجية* لعصور ما قبل التاريخ¹.

بعد ذلك كان لزاماً على الدارسين الانتظار حتى سنة 1931م ليعود المصطلح للظهور من جديد، لكن هذه المرة كانت تجربة أكثر نضجاً مما كانت عليه مع الباحث "هيرت"، وقد كان ذلك مع العالم النمساوي المعجمي والمهندس "يوجين ووستر" (Eugen Wuster) 1898-1977، والذي استخدم المصطلح كما هو عليه، ويدعو ووستر في كتابه الذي طبع ثلاث مرات على أنه يجب على الباحث اللساني أن يتسلح بالوسائل التقنية مثلها على المهندس اكتساب المعارف اللسانية، وقد أكد ووستر على أسبقيته في وضع مصطلح اللسانيات التطبيقية، حيث يقول: "إنه ليس من المصادفة أن يظهر تعبير اللسانيات التطبيقية لأول مرة سنة 1931م في الكتاب الذي جمعنا فيه المواد والمرتكزات الأولى لنظرية عامة في المصطلحية"².

* - الإثنولوجيا: هي العلم الذي يدرس الثقافات الإنسانية، من خلال المقارنة بين الشعوب المختلفة، لفهم أوجه التشابه والاختلاف بينها، واستخلاص القوانين العامة للتطور الثقافي والاجتماعي.

¹ - Voir : Danielle Candel, Linguistique Appliquée : parcours définitoire et Lexicographiques. In : Histoire Epistémologie Langage. Tome 33, Fascicule 1, 2011, p102.

² - Ibid, p102-105.

والأمر ذاته ذهبت لتأكيد مجلّة فيينا (Wiener Zeitung) على أنّ بروز مصطلح اللسانيّات التّطبيقية فضله يرجع إلى العالم ووستر الذي رسم معالمه، في مبحث خاص يدور حول التّعليم التّطبيقيّ للغة، وقد أثبت باحثون أنّ هذا المصطلح قد عرف ذيوعا بين فترة الثلاثينات والخمسينات من القرن الماضي في ألمانيا¹. ويرجح في كون أنّ أعمال ووستر في هذا المجال لم تنتشر كونها لم تترجم إلى اللّغات الأخرى وبقيت حبيسة اللغة الألمانية.

من ثمّ يأتي الباحث الفرنسيّ الأنثروبولوجيّ "ليون أزولاي" (Léon Azoulay) كباحث ثان في استخدامه لمصطلح اللسانيّات التّطبيقية في مقال له نشره في دورية للجمعية الأنثروبولوجية بباريس سنة 1903م، وكان تحت عنوان: اللسانيّات التّطبيقية، الاختبار اللّغويّ بوصفه وسيلة لتحديد هويّة الأفراد الخاضعين للبحث العلميّ، وقد قام في هذا البحث باستخدام اللسانيّات كوسيلة اختبار في عمل ميدانيّ يقوم على تعريض مجموعة من المبحوثين الأفارقة من (غانا) لهذا الاختبار بغية معرفة إثنياّتهم، وانتماءاتهم الجغرافية، عبر الفويرقات الصّوتية التي تظهر في لديهم في لحن القول². ودراسته تدخل ضمن تخصص اللسانيّات الجغرافية والتي هي من مجالات البحث في اللسانيّات التّطبيقية.

نأتي فيما يلي على ذكر ظهور هذا الاتجاه في الدّراسات الأنجلوساكسونية، والتي ينسب إليها فعل التأسيس للسانيّات التّطبيقية، والملاحظ ها هنا وجود فارقة الاستعمال بين الاتجاه البريطانيّ ونظيره الأمريكيّ. إذ استعمل البريطانيون مصطلح "اللسانيّات التّطبيقية" (Applied Linguistics)، في حين عُرِف الاتجاه الأمريكيّ باحتوائه لمصطلح "التّطبيقات اللّسانية" (Linguistics Applied)، وقد أُرجع هذا التّفريق إلى الاهتمام المتزايد عند البريطانيّين بمسائل تعليميّة اللّغات، ويبدو بذلك تفوّقهم على نظرائهم الأمريكيّين³.

¹ -Ibid, 104.

² - Vu ; L. Azoulay, Linguistique Appliquée, L'épreuve Linguistique comme moyen d'identification des individus soumis aux recherches scientifiques. Bulletins et Mémoires de la Sociétés d'anthropologie, de Paris, Série V. Tome 4, 1904, p 565-569.

³ -Vu : Michel Berthet, La linguistique Appliquée a l'enseignement des langue seconds aux états-Unis. In : Histoire épistémologie Langage, tome 33, fascicule 1, 2011, p94-95.

رُكِّحَ على ما سبق، نذكر إجماع الباحثين اللغويين حول التأسيس الفعليّ لعلم اللسانيات التطبيقية والذي أُرخ له بـ سنة 1946م بجامعة ميشيغان الأمريكية، وقد كان لمجلتها "مجلة اللغة: مجلة في اللسانيات التطبيقية" الدور البارز في إرساء دعائم هذا العلم في النصف الثاني من القرن العشرين¹. بعدها تمّ تداول المصطلح في أوساط الدراسات اللغوية والمعرفية، ليكون سنة 1957م عنواناً لأحد الأقسام العلمية في المؤتمر العلمي الثامن لللسانيات العامة المنعقد بأوسلو.

أمّا سنة 1958م فقد عرفت فتحاً لقسم علم اللغة التطبيقية بجامعة "أدنبرة" في إنجلترا، وتعدّ من أشهر الجامعات في هذا التخصص، ثمّ توالى افتتاح فروع وأقسام لهذا العلم في باقي جامعات العالم، وتحتلّ بريطانيا وأمريكا الصدارة في ذلك، وحالياً يوجد ما يعزو عن (35) خمس وثلاثين مؤسسة فرعية تتبع الجمعية العالمية لللسانيات التطبيقية، وفي سنة 1964م تأسّس الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقية، والذي ساهم في توسيع استعمال مصطلح اللسانيات التطبيقية من خلال مؤتمراته الدورية التي تعقد كلّ ثلاث سنوات وينتمي لهذا الاتحاد خمس وعشرون جمعية تهتمّ بالبحث في هذا المجال.

3.1- خصائص اللسانيات التطبيقية:

يمكن أن نقف على أربع خصائص لهذا العلم، وهي كالآتي:
البراجماتية: لأنّها مرتبطة بحاجات المتعلّم، وكلّ ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام.

الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يراه ملائماً للتعليم والتعلّم.
الفعالية: لأنّه بحث في الوسائل الفعالة لتعلّم اللغات الأمّ واللغات الأجنبية.

¹ - صالح ناصر الشويرخ، المرجع السابق، ص 9.

دراسة التداخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية: دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير منجانس لغوياً. ودراسة ذلك في الجزر اللغوية أو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي¹.

4.1- اهتمامات اللسانيات التطبيقية:

يتجلى اهتمام اللسانيات التطبيقية حول الاستعمال الفعلي للمعطيات النظرية التي جاءت بها اللسانيات العامة، من ثم استثمار هذه المعطيات في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية، والتعليمية من أجل تطوير طرائق تعليمها لأبنائها الناطقين بها، ولغير الناطقين بها². وعليه، يمكن لنا إجمال اهتماماتها في نقطتين أساسيتين:

أولاً: تطبيق القوانين العلمية التي أسفرت عنها اللسانيات العامة في مجالات البحث والتجريب للتحقق من فعاليتها وجدواها.

ثانياً: استعمال تلك القوانين والنظريات اللسانية والمعرفية في ميادين أخرى للاستفادة من نتائجها في حل المشكلات اللغوية والتواصلية.

¹ - صالح بلعيد، المرجع السابق، ص 12.

² - محمود اسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب "تقدم اللسانيات في الأقطار العربية"، دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987، ص 217.

المحاضرة الثانية:

اللّسانيات التطبيقية: المجالات والمرجعيات، والفروع -1-.



من خلال ما تقدّم، أصبح جلياً لدينا أنّ الهدف الذي تُغيّاه اللّسانيات التّطبيقية من وراء الدّراسة العلميّة للغة، هي الوصول إلى القوانين العامّة التي تجري عليها اللّغات، وتصدق عليها جميعاً، بغض النّظر عن خصائصها الفرديّة، التي تميّزها عن غيرها، وبهذا كانت المجالات والمرجعيّات التي اعتمدتها اللّسانيات التّطبيقية في إجراءاتها التّطبيقية واحدة وشاملة، وهي:

المجالات:

إنّ أهمّ المجالات التي أولت اللّسانيات التّطبيقية العناية بها في بداياتها الأولى هي: تعليم اللّغات، التّرجمة، والتّرجمة الآليّة، وما لبث أن انفتح هذا العلم على مجالات أخرى، منها:

1- **تعليم اللّغات:** لقد أشرنا فيما سبق إلى أنّ مسألة تعليم اللّغات كان من بين أهمّ الأسباب الدّاعية إلى قيام علم اللّسانيات التّطبيقية، وهو الآن أحد أهمّ المباحث التّطبيقية التي تنبني عليها المباحث التّطبيقية، وبالنّظر إلى ظروف التّأسيس والاهتمامات حمل البعض على استعمال مصطلح علم اللغة التّطبيقي مرادفاً لتعليم اللّغات (اللّغات الأجنبيّة على وجه الخصوص)، وهذا المجال يعنى بكلّ ما له صلة بتعليم اللّغات من أمور نفسيّة واجتماعيّة وتربويّة، بما في ذلك الاتّجاهات والطرائق المختلفة والوسائل المعينة من إعداد للمدارس والمناهج والمواد التّعليميّة والإشراف عليها¹.

إنّ من بين الثّوابت الرّاسخة في فكر أصحاب الاتّجاه الألسنيّ التّطبيقي، أنّ تعليم اللّغات هو فرع من فروع اللّسانيات التّطبيقية، أو لنقل هو الأهمّ على الإطلاق، " وهو يهتمّ بالطّرق والوسائل التي تساعد الطّالب والمعلّم على تعلّم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة "².

يمكن لنا أن نحدّد مهمّة هذا الفرع في كونه "يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلّم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل، في تعليم المهارات اللّغويّة Languages skills مثل: النطق

¹ - توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط2، 1985، ص35.

² - حلمي خليل، المرجع السابق، ص76.

والقراءة والاستماع والكتابة، وغالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض النظريات اللغوية مثل السلوكية أو التحويلية التوليدية أو غيرها من النظريات اللغوية، كما يقوم بوضع "المقرر التعليمي" وتصميمه، من حيث اختيار المادة اللغوية من المفردات والتراكيب ومستويات المقرر وطرق التعليم"¹.

2- الترجمة والترجمة الآلية: إنّ من بين أهمّ المشكلات التي تحاول اللسانيات التطبيقية مواجهتها وحلّها؛ مسألة الثقافة بين الشعوب والمجتمعات، وهذه العملية -الثقافة- لا تتمّ إلّا عن طريق التأثير والتأثر بفعل الترجمة. هنا نجد بأنّ الترجمة في حدّ ذاتها إشكالية تصادف متعلّم اللغة الأجنبية، إذ يجد نفسه أمام مقارنة بين لغته الأصلية واللغة الأجنبية التي اكتسبها عن طريق التعلّم، فالترجمة هي حاجة العصر الذي نعيش فيه لانتساع مجال الاتصال بين الشعوب، فلا يحصل التبادل والانتفاع بينهما إلّا من خلال الترجمة، ومن هنا فهي منشط ثقافي وحضاري².

والترجمة في دلالتها العامة هي استبدال لغة بلغة أخرى للتعبير عن نفس المعاني، وهذا يتطلب إلمام واسع من المترجم بمفردات وقواعد اللغة التي يترجم إليها³، وكردّ فعل استجابة للتطورات التكنولوجية وعصر سرعة معالجة المعلومات التي تعتمد على الحاسوب والآلات صار لزاما ابتكار آلية للترجمة تواكب هذا التسارع المعلوماتي، فظهر حاليا ما يسمّى بالترجمة الآلية: وهي تدخل الذكاء الاصطناعي عن طريق مساعدة الحاسوب لأداء فعل الترجمة عن طريق الأنماط اللغوية والمعرفية المخزنة بفعل التراكيب ومصطلحات يسترجعها في مقابل اللغة التي يترجم إليها⁴. إلّا أنّ ما يأخذ على الترجمة الآلية أنّه لا يمكنها ترجمة النصوص الأدبية كما هو الحال مع النصوص العلمية، لخصوصية اللغة الأدبية.

¹ - حلمي خليل، المرجع السابق، ص 76.

² - ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 200.

³ - جلايلي سميّة، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، مجلّة الأثر، الجزائر، العدد 29، ديسمبر 2017، ص 131.

⁴ - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 202.

3- التحليل التقابلي: في بداية النصف الثاني من القرن العشرين ظهرت حركة قوية في مجال تعليم اللغات، والتي تؤكد على ضرورة إجراء الدراسات التقابلية بين اللغات للتعرف على ما يجب تقديمه لدارسي اللغات الأجنبية - ومن أعلام هذه الحركة "روبرت لادو" الذي ذكر في كتابه "علم اللغة عبر الثقافات" و"اختبار اللغة" سنة 1957 ضرورة أن نبنى الاختبارات في اللغات الأجنبية على أساس الدراسات التقابلية بين لغات الدارسين واللغة الأجنبية المدروسة¹.

إنّ فحوى التفكير التقابلي يكمن في كون الصعوبة التي والسهولة التي تواجه متعلمي اللغة الثانية تكمن في أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة المتعلمة². ويمكن لنا أن نلخص أهداف التحليل التقابلي في ثلاث نقاط، وهي:

✓ فحص أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات.

✓ التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.

✓ الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية³.

4- التخطيط اللغوي: إنّ ما إليه "هذا العلم إلى حلّ مشكلات الاتصال اللغوي على مستوى الدولة أو الوطن وذلك بتقديم، خطط علمية واضحة ومحددة الأهداف للتصدي للمشكلات اللغوية، واقتراح الحلول العلمية والعملية لذلك، وفق برنامج زمنيّ محدّد"⁴.

5- تحليل الأخطاء: نظرية تحليل الأخطاء فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، يعتبر قيام هذا المنهج كردّة فعل للمنهج التقابلي، ظهرت وتأسست في نهاية ستينات وبداية سبعينات القرن الماضي، على يد العالم اللغوي الأمريكي -فرنسيّ الأصل- كوردنر 1967 م

¹ - محمود إسماعيل صيني، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ط1، 1982، ص: هـ.

² - ينظر: محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000، ص 113-114.

³ ينظر: محمود إسماعيل صيني، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 03-07. وينظر: عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 46-48.

⁴ - حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 80.

(Corder) في كتاب عن تحليل الأخطاء¹، وتكون الممارسة الفعلية لهذا النوع من التطبيقات الألسنية بعد حدوث الخطأ غير المتعمد من طرف متعلم اللغة، بعد تسليمه للاستبانات والاختبارات، من ثم تحديد الأخطاء الواردة فيها وتوصيفها وتصنيفها وتفسيرها، ومعالجة هذه الأخطاء، وقد تطور هذا الاتجاه في أحضان الدراسات اللسانية التطبيقية.

6- صناعة المعاجم: يدخل فن صناعة المعاجم ضمن اختصاصات اللسانيات التطبيقية، فهي تدرس هذا الفن "من حيث الجمع، والوضع، أي من حيث جمع المادة اللغوية للمعجم بالنظر إلى نوعه وحجمه والهدف من تأليفه، وترتيب المداخل وإعداد الشروح والتعريفات، والصّور والتّماذج المصاحبة لذلك"²، والمعاجم نوعان: معاجم عامة، وأخرى خاصة، وإذ نحن نجد أنفسنا دائماً مجبرين على مواكبة التطور التكنولوجي فقد ظهر نوع ثالث ألا وهي المعاجم الرقمية.

7- الاختبارات اللغوية: هي من بين أهم الموضوعات التي يناقشها علم اللسانيات التطبيقية، فموضوعه هو "تصميم اختبارات اللغة أصلية كانت أم أجنبية، مع الحرص على تطوير الوسائل اللازمة لتحسين هذه الاختبارات من ناحية المحتوى ومن الناحية الفنية والعملية لأجل الوصول بها إلى أعلى درجة من الصدق والثبات، والتّمييز وسهولة التطبيق"³، ومن وظائف الاختبارات نذكر:

- ✓ الكشف عن الأسس الجيدة لبناء المناهج.
- ✓ قياس مدى التّقدم الذي حقّقه كلّ متدرّب.
- ✓ تشخيص العناصر والعوامل التي ساعدت على تحصيل التّعليم الجيد.
- ✓ ضبط أساليب العمل وإعادة تنظيم الجهود في ضوء النّتائج المتحصّل عليها.
- ✓ تمكين المشرفين من اتّخاذ قرارات تربوية بخصوص السّير العام لتنفيذ المناهج⁴.

¹ - محمود إسماعيل صيني، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 164.

² - حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 79.

³ - توفيق محمّد شاهين، علم اللغة العام، ص 32.

⁴ - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 167.

8- تصميم المقررات اللغوية العامة: يهدف هذا الفرع إلى تخطيط تعليم اللغة، وتنظيم محتوى المقررات بما يتلاءم وحاجات المتعلمين، ومستوياتهم، وأهداف المؤسسة التعليمية، إذ تختلف القدرات الاستيعابية عند المتعلمين من طور لآخر، كما أن التعليم يختلف باختلاف الفئات العمرية فتعلم الابتدائي ليس كمتعلم نحو الأمية مثلاً.

لذلك وجب على واضع المقررات اللغوية تحديد الهدف من المقرر اللغوي الذي يحيلنا بالضرورة إلى تحديد المحتوى المنشود من الجوانب الخاصة ببنية اللغة والمعجم، ويؤدي أيضاً إلى تحديد المهارات اللغوية المنشودة، وتحديد الطريقة المناسبة لتنمية هذه المهارات. على أساس ما تقدم ذكره تقوم البحوث في اللسانيات التطبيقية بالتعرف على الأهداف وضبط المحتوى اللغوي وفق ما يتناسب مع الأهداف، ويكون ذلك وفقاً لجملة من البحوث الميدانية التي تسعى إلى تلبية الحاجات الفعلية¹.

9- تصميم النظم الكائنية: وهي "عملية فنية تعتمد تقنيات الاتصال، حيث تدخل في صناعة توصيل الخطاب دون تشويش"².

10- علاج عيوب الكلام: وهو مجال حيوي في اللسانيات التطبيقية، لأنه يجمع بين المعرفة اللسانية، والنفسية، والطبية، من أجل فهم اضطرابات النطق والكلام وتشخيصها والعمل على معالجتها، إذ تعتبر عيوب الكلام من بين أحد أهم الأسباب التي تحد من عملية اكتساب لغة سليمة، وهذا ما يؤثر بالسلب على تحصيله الدراسي ككل.

11- أثر اللغة الأم على اللغة الثانية: غالباً ما يقع متعلمو اللغات الأجنبية في أخطاء قد يشترك فيها كثير منهم بفعل تأثير اللغة الأصلية، لذلك تسعى اللسانيات التطبيقية إلى الدراسات اللغوية المقارنة والتي تعد من أنشط مباحث هذا العلم.



¹ - محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دار غريب، القاهرة، ص 122.

² - صالح بلعيد، المرجع السابق، ص 12.

لا نتوقف اللسانيات التطبيقية عند هذا الحد من المواضيع، بل نتعدّها إلى مجالات أخرى:
كلغة الإعلام والإشهار، وهندسة الاتصال، كما تدرس أثر الأحداث والظروف في تطوير
مفردات اللغة.

المحاضرة الثانية:

اللّسانيات التطبيقية: المجالات والمرجعيات، والفروع -2-.



مرجعات اللسانيات التطبيقية:

تتميز اللسانيات التطبيقية بتداخلها المعرفي مع عدة اتجاهات لسانية، وتداخلها هذا تستقي منها نظرياتها وإجراءاتها التحليلية في المجال التطبيقي، مركزة في ذلك على اللسانيات العامة من أجل الوقوف على المشكلات الواقعية للاستعمال اللغوي، مستفيدة من النظريات اللغوية بغية معالجتها، كما أنّها في رحلتها العملية هذه تقوم بالاستناد إلى عدة علوم أخرى والتي تساهم في معالجة القضايا اللغوية: كعلم النفس وعلم التربية وغيرهما، غير أنّ الباحثين يكادون يجمعون على أنّ روافد هذا العلم أربعة:

1- اللسانيات:

لقد كانت البدايات الأولى لنشأة اللسانيات التطبيقية في أحضان اللسانيات العامة، فأخذت عنها جملة من المباحث لأجل معالجة قضايا ومشكلات لغوية منها: النحو، الترجمة، والطريقة السمعية الشفهية، على أساس من ذلك نعتت بأنّها فرع من فروع اللسانيات العامة، فهي "نشاط لغويّ يقع تحت مظلة اللسانيات العامة، ويستمدّ منه مكانته وقوته، وما اللسانيات التطبيقية إلا تطبيق لمبادئ اللسانيات العامة على بعض المسائل العملية"¹.

على الرغم من وثيق الصلة بين هذين العلمين إلا أنّ هناك فريق من الباحثين اللغويين من نادوا بالاستقلال التام لعلم اللسانيات التطبيقية، على اعتبار أنّ هذا الأخير له مجالاته ومصادره المعرفية، ولكن بالنظر إلى طبيعة غالبية البحوث والإجراءات التطبيقية التي يكتنفها منهج اللسانيات التطبيقية في التحليل من وصف للظواهر اللغوية والبحث في الحقائق الطبيعية للغة من جوانبها المختلفة: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، فإننا ندرك يقينا أنّ هذا العلم التطبيقي يبدأ في وضع الأساليب والإجراءات التي يستطيع بها أن يحوّل هذه الحقائق المجردة إلى استراتيجية تتمثل في مقرر تعليمي، من حيث المعلم وإعداده والهدف من هذا المقرر، واختبار المادة اللغوية وطرق تدريسها، والاستعانة بمعامل اللغات وغير ذلك من

¹ - صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص 14.

الطرق والأساليب التي يختص بها علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة¹. ويمكن أن نلخص هذا التأثير في نظريتين لسانيتين هما:

2- النظرية البنائية:

كانت بداياتها مع الأب الروحي للسانيات "دي سوسير" إلى بلومفيلد، وهي تقوم على ثنائية (المثير والاستجابة) وتستبعد النشاط العقلي باعتباره شيء غير ملموس، منهجها هو الاستقراء.

3- النظرية التوليدية التحويلية:

رائدها "نوم تشومسكي"، ويرى أن اللغة إبداعية بشكل فطري، تمكن من إنتاج عدد لا حصر له من الجمل²، وهي مشتركة بين الجميع، وهو ما يعرف بالكليات اللغوية، وفي ذلك نقد على أن اللغة تنأى عن طريق المثير والاستجابة³.

تبقى الحقيقة التي تبنى عليها المعرفة اللسانية أن اللسانيات التطبيقية قد أفادت من اللسانيات العامة بنقلها للبادئ النظرية لعلم اللسانيات العام إلى الاستخدام العملي، بداية من المباحث الصوتية والصرفية والدلالية، والتداولية لتحويلها إلى: طرائق تعليم اللغة، اختبارات لغوية، برامج علاج عيوب النطق، وأدوات لتحليل الخطاب، ثم اعتمدت المنهج الوصفي الذي اعتمده دي سوسير في وصفه لمصطلحات التحليل اللغوي، قد أخذتها اللسانيات التطبيقية واستعملتها في تحليل الأخطاء، ووصف اللغة المتعلمة، وبناء طرق لتعليمية اللغات، وبهذا تصبح العلاقة بين هذين العلمين "علاقة شراكة مثمرة، وليست فرضاً قسرياً بلا تفاصيل، يقوم به واضعو النظريات على القائمين على التطبيقات"⁴.

¹ - ينظر: عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 61 وما بعدها.

² - ينظر: دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي، وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان، دط، 1994، ص 69-88.

³ - عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 26.

⁴ - ميشال مكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط 1، 2005، ص 23.

4- علم النفس التربوي:

إن تعليم اللغة يتحرك في ضوء سؤالين لا ينفك أحدهما عن الآخر هما: ماذا تعلم من اللغة؟ وكيف تعلمه؟ السؤال الأول الخاص بالمحتوى يتكلف بالإجابة عنه، علم اللغة وعلم اللغة الاجتماعي وفي بعض جوانبه علم اللغة النفسي. وأما سؤال الكيفية فتجيب عنه في المقام الأول البيداغوجيا "علم التربية" كما يسهم في تناوله بقوة علم اللغة النفسي. وعلم التربية أو اللسانيات التربوية، في البداية ظل هذا الميدان يشكو نقصا مكشوفًا، وذلك لغياب رؤية شاملة، وأن كل ما أنجز هو حصيلة مبادرات فردية محدودة المدى¹.

وهذه الدراسات مهمة لأنها تستجيب لانشغالات المدرسين وحاجيات التلاميذ، وتساهم في تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية، مستجيبة في ذلك إلى ما أنجز في اللسانيات العامة، والسيكولسانيات، والسوسiolسانيات واللسانيات العصبية" نورو لسانيات، وبانولوجيا اللغات، واللسانيات الجغرافية، واللسانيات لتطبيقية، وديداكتيكا اللغات.

ملاحظة: بالرغم من أن الوضع الابدستمولوجي مختلف هذه النظريات اللسانية غير موجّه نحو المتعلم، وقد صرح بذلك شومسكي "1966" متحفظا من الخدمة التي يمكن أن تقدمها اللسانيات وعلم النفس لتعليم اللغات². ولما كانت مهمة المدرسين تعليمية محضة، فهم في حاجة إلى علم يمدّهم بكل ما بوسعه أن يحل مشكلاتهم اللغوية، مما يصادفهم كالحلول للفروق بين التلاميذ وغير ذلك من المظاهر التي هي من اختصاص علم النفس اللغوي والبيداغوجيا. لأجل تقديم التعريفات والرسوم التخطيطية والتمارين الكلامية التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة باللغة وبطرق استعمالها.

إذن الاستفادة من اللسانيات في المجال التربوي والارتقاء بها إلى ما يطلق باللسانيات التربوية ليس بالأمر الهين رغم أن العلاقة بينهما لا يمكن إنكارها لاعتبارات عديدة منها:

¹ - ينظر: عبد السلام المسدي، المعرفة اللغوية وأثرها في مقاييس الاختيار اللغوي، منشورات كلية الآداب، الرباط، سلسلة ندوات، ص: 47.

² - ينظر: علي أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، ص: 20.

- الحاجة إلى تكوين المدرسين تكويناً لسانياً نتيجة افتقارهم لهذا التكوين.

- تعدد النظريات اللسانية واختلافها.

- التطور المستمر للنماذج اللسانية نتيجة انفتاح اللسانيات باستمرار على مختلف العلوم.

إن علم النفس التربوي هو مجال تطبيقي يسعى إلى الاستفادة مما توصلت إليه بحوث علم النفس في مجال علوم التربية، بغية تكييف بيئة التعلم الفعال للعملية التعليمية التعليمية، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين: ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ والملاحظ أن حقل تعليمية اللغات -والتي نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة كاللسانيات وسيكولوجيا التعلم والبيداغوجيا والتواصل فطورت مجال اشتغالها- قد استفاد من هذا العلم من خلال تقديمه لمباحث مختلفة منها: نظريات التعلم، خصائص المعلم والمتعلم، البحث في الوسائل والإجراءات المعينة على عملية التعلم¹.

5- علم النفس اللغوي:

تعتبر دراسة السلوك اللغوي أهم نقطة يلتقي فيها علم النفس اللغوي باللسانيات، خاصة ما تعلق باكتساب اللغة، أو استخدامها، وعليه، كان مجال الدراسة النفسية اللغوية هو كيفية تحويل الاستجابة إلى رموز لغوية، وكيف يقوم المتلقي بفك هذه الرموز اللغوية إلى معان، كما تهتم بالقضايا التي تتناول علاقة اللغة والعقل الإنساني، مثل اكتساب اللغة، إدراك الكلام، أمراض الكلام²، وغيرها. يمثل هذا العلم الميدان الذي ارتبطت فكرة ظهوره كفرع سيكولوجي قائم بذاته " بطبيعة الأسئلة التي واجهها كل من علماء النفس وعلماء اللسانيات في مجال دراسة لغة الطفل ومظاهرها التركيبية والدلالية، ورغم حداثة هذا الفرع من المعرفة حيث ظهر في الخمسينيات من القرن الماضي، إلا أنه أفاد من علم النفس العام الذي تطور في

¹ - أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، دار النهضة المصرية، مصر، ط1، 1979، ص378.

² - نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، جامعة الشارقة، المكتب الجامعي الحديث، مصر، جط، دت، ص168.

أواخر القرن الماضي كعلم مستقل عن الفلسفة، فقد اهتدى إلى توضيح الكثير من الأساليب التي يستعملها المتكلم في فهم الملفوظات وإنتاجها.

هناك محوران أساسيان أثرا داخل حقل علم النفس اللغوي لهما وثيق الصلة بما قدّمته النظرية التوليدية التحولية "خاصة بما أثارته من مشكلات لغوية نفسية تتعلق بالذاكرة وإدراك الكلام واستقباله وفكّ شفراته، واستدعاء المفردات"¹، وغيرها من المباحث التي أثارها هذه النظرية فكانت المنطقة الخصبه التي يحدث فيها التأثير والتأثر بين هذين العلمين، ويمكن لنا أن نجمل ذلك في محورين أساسيين:

أ-الاكتساب اللغوي: يحاول هذا الفرع الإجابة عن ماذا يحدث داخل الطفل حين يتعرض للغة، وفي ذلك ذهب علماء النفس مذهبين: الأول: انتهج المنهج الاستقرائي في كون أنّ الطفل يقوم بجمع وتخزين، وتصنيف ظواهر اللغة، وصولا إلى تجريدها، أمّا الاتجاه الثاني: فهو استدلاي، ويرى أنّ اللغة جاهزة عند الطفل مسبقا، ويطبّق هذه الأخيرة عند تعرّضه للغة بشكل فطري².

ب-الأداء اللغوي: يسعى هذا الاتجاه للإجابة عن أسئلة من قبيل: كيف يؤدّي الطفل لغته؟ وما هي العمليات الناتجة عن ذلك؟ ونتاج ذلك توصّلوا إلى أنّ للأداء اللغوي ضربان: انتاجي واستقبالي، ومنهجا هذا الاتجاه سلوكي، وعقلي³.

6- علم الاجتماع اللغوي:

ظهر هذا العلم كنتيجة لتفاعل علم الاجتماع باللسانيات، وهو يسمى أيضا بالسوسيو-السانية، فهو بحث ميداني "موسّع يتطرق لقضايا اللغة في إطار المجتمع، ويدرس خصائص اللغات واللهجات، وخصائص استعمالها، وخصائص متكلمها داخل المجتمع اللغوي الواحد وفي ما بين المجتمعات اللغوية المختلفة،....وتعالج أيضا العلاقات القائمة بين البنى اللغوية

¹ - حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 77.

² - عبده الرّايجي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 26-27.

والاجتماعية وتفاعلاتها، والأوضاع الاجتماعية العائدة إلى المتكلم والمستمع، ووقائع التواصل، وأنماط الكلام المستعمل نسبة للطبقات الاجتماعية، فاستعمال اللغة في المجتمع يرتبط بنظام السلوك الاجتماعي ويتنوع تبعاً لمن يتكلم باللغة"¹.

يعمل هذا العلم على إيجاد حلول للمشكلات اللغوية في المجتمع، ويشير "ج. فيشمان" إلى أهمية هذا الحقل في الحالتين التاليتين:

1- عندما يتوجب تطوير لهجات معينة بهدف جعلها عاملة وسط محيطات جديدة. عندما يتوجب تدريس العدد الكبير من الجماعات البشرية لغات لا يعرفونها لكي يكون بمقدورهم التعامل بواسطتها مع محيطهم الجديد"².

يمكن لنا أن نلخص جملة من القضايا التي تعتبر محلّ لقاء بين اللسانيات وعلم الاجتماع، والتي على إثرها تمّ ميلاد علم الاجتماع اللغوي:

✓ اللغة والثقافة: لا يمكن لنا أن نحدّد الفواصل بين هذه الثنائية، فكلاهما يؤثر في الثاني وعامل فيه، فتعليم اللغة للناطقين بها وللناطقين غيرها تنبني على معرفة خلفيات وثقافات المجتمع.

✓ التنوع اللغوي: يهتم علم اللغة الاجتماعي بدراسة التنوع اللغوي الذي يبدو على هيئة لهجات جغرافية أو مهنية.

✓ الوظائف اللغوية: تختلف وظائف الرسائل اللغوية باختلاف مضامينها، فوظيفة التوجيه، والإبلاغ، والمجاملة ليست واحدة، كما أنّ هذه الوظائف تخضع لقوانين وعادات وأعراف المجتمعات.

✓ النبر: يتعلّق بالطابع الشخصي أثناء إنتاج الكلام، من ارتفاع الصوت وانخفاضه، والسرعة والبطء¹.

¹ - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، ط1، 1993، ص:9.

² - ميشال زكريا، المرجع السابق، ص10.

2- فروع اللسانيات التطبيقية:

تختلف فروع اللسانيات التطبيقية بتعدد المواضيع التي تتناولها بالدراسة، وباختلاف المجالات التي تبحث فيها، ونظرا إلى التطور المعرفي والتكنولوجي الحاصل في علوم الإنسان، أصبحت الميادين الفرعية لهذا العلم تتشابك وتتقاطع مع غيرها من العلوم، نذكر على سبيل المثال: اللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات العصبية، وغيرها من المجالات التي تنظر إلى اللغة باعتبارها سلوك إنساني، ووسيلة للتواصل.

1.2- اللسانيات التعليمية:

يستخدم مصطلح "علم اللغة التطبيقي" للدلالة على هذا العلم دون الفروع الأخرى لعلم اللغة التطبيقي، ويطلق عليه أحيانا "علم تعليم اللغة" أو "علم اللغة التربوي" ويعدّ بشكل عام فرعاً من فروع علم اللغة التطبيقي، أو من أهم فروعه فيهتم بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. فهو يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل في تعليم المهارات اللغوية مثل النطق والقراءة والاستماع والكتابة وغالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض النظريات اللغوية كما يقوم بوضع "المقرر التعليمي" وتصميمه من حيث اختيار المادة اللغوية من المفردات والتراكيب ومستويات المقرر وطرق التعليم.

كما يهتم علم اللغة التعليمي بطرق تعلم التنوع في أساليب اللغة سواء بالنظر إلى اللغة الوطنية أو الأجنبية وكذلك استخدام اللغة في النصوص الأدبية أو العلمية بل حتى لغة الحوار بين المعلم والتلاميذ وصفوة القول إنّ هذا العلم يصمم ويضع البرامج والطرق التي تساعد على تعلم اللغة واستخدامها من حيث هي وسيلة اتصال².

¹ - ينظر: عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة، ص31. وينظر أيضا: نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللّغوي، ص165.

² - ينظر: حلي خليل، المرجع السابق، ص76.

2.2- اللسانيات النفسية:

يهتم هذا العلم بالسلوك اللغوي وخاصة من حيث اكتساب اللغة أو استخدامها وهذا العلم، هو نتاج جهود علماء النفس وعلماء اللغة في محاولة الوصول إلى نظرية علمية حول اكتساب اللغة عند الإنسان وعلى وجه الخصوص عند الأطفال. ويرجع الفضل في إرساء نظرية لغوية حول ذلك إلى النظرية التحويلية التوليدية خاصة بما أثارته من مشكلات لغوية نفسية تتعلق بالذاكرة وإدراك الكلام واستقباله وفك شفرته واستدعاء المفردات ودرجة الترابط بينها وبينها وعيوب النطق والكلام وغير ذلك من مشكلات لغوية نفسية ولعل من أهم إنجازات هذا العلم هو دراسة اكتساب الطفل للغة من حيث وجود ملكة فطرية تساعد الطفل على اكتساب اللغة¹.

2.3- اللسانيات الاجتماعية:

يدرس هذا العلم اللغة من حيث هي حدث لغوي اجتماعي وبناء على ذلك يقوم بدراسة "التنوع اللغوي" في استخدام اللغة في مجتمع ما أو عدة مجتمعات تتكلم لغة واحدة أو ما يسمى باللهجات الاجتماعية أو اللهجات الطبقية من حيث خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية كما يدرس مشكلات الازدواج اللغوي أو تعدد المستويات اللغوية مثل الفصحى والعامية وطبيعة العلاقة بينهما ولغة الإذاعة والصحافة ولغة الدين والسياسة ولغة التعليم والعلاقة بين اللغة والثقافة. وبصورة عامة، فإن هذا العلم يدرس التأثير المتبادل بين اللغة والمجتمع ويطلق عليه بعض علماء الاجتماع "علم الاجتماع اللغوي".

2.4- اللسانيات الجغرافية:

وهو علم يدرس اللغات واللهجات ويصنفها طبقاً للمواقع الجغرافية لكل لهجة أو لغة بالنظر إلى خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية التي تفرق لغة عن لغة أو لهجة عن

¹ - ينظر: حلي خليل، المرجع نفسه، ص76، وص85 وما بعدها. وينظر: محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2000، ص161-171. وأنسي محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، مطبعة موسكي، القاهرة، 1997، ص9-10.

لهجة أو ما يسمى باللهجات الإقليمية، في بلد واحد أو عدة بلدان نتكلم لغة واحدة وهو يستند في ذلك إلى علم اللهجات النظري وغالبا ما تنتهي هذه الدراسة في علم اللغة الجغرافي إلى وضع الأطالس اللغوية حيث توزع التنوعات اللغوية وفق رموز خاصة على خرائط جغرافية توضح موقعها وخصائصها اللغوية ويتم ذلك على المستوى الأفقي في مقابل المستوى الرأسى الذي يدرسه علم اللغة الاجتماعي.

5.1- اللسانيات التقابلية:

موضوعها هو "المقابلة بين لغتين أو لهجتين أو لغة ولهجة"¹، كما أنها تدرس الفروق بين اللغة النصيعة واللغة الأ-جذبة، وهذا بغرض تحديد الفوارق الجوهرية بين النظام الصوتي، أو النظام الصرفي، أو نظام الجملة، أو حتى البنية الدلالية، حيث تشكل هذه الفروق جانبا من الصعوبات التي ينبغي مراعاتها في تصميم برامج تعليم اللغات².

لقد سبق لنا الذكر أن هذا المنهج نشأ في أحضان اللسانيات التطبيقية، وهو يستمد جذوره من النظرية السلوكية والبنائية اللتين ترى أن الصعوبة في تعليم اللغة الثانية تكمن في تشابك وتداخل أنظمة اللغة الأولى مع الثانية، وعليه يمكن لنا معرفة المشكلات التي تواجه متعلم أي لغة من خلال تصنيف التقابلات اللغوية بين كلتا اللغتين³. وقد نلخص "عبده الرأجي" أهداف البحث التقابلي في ثلاث نقاط:

- 1- رصد أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.
- 2- توقع المشكلات التي تعترض سبيل المتعلم في تعلم اللغات.
- 3- محاولة الإسهام في تطوير المواد الدراسية المعتمدة في تدريس اللغات⁴.

¹ - محمود سليمان ياقوت، فقه اللغة وعلم اللغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 1994، ص 261.

² - محمود فقهي حجازي، البحث اللغوي، دار غريب، القاهرة، دط، ص 121.

³ - دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الرأجي، وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص 183.

⁴ - عبده الرأجي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 47-48.

6.2- اللّسانيّات الحاسوبية:

ظهر الحاسوب في أربعينيات القرن الماضي، وعلى اعتبار أنّه وسيلة تواصل بشريّة إلكترونيّة فمن الطّبيعيّ أن تكون له علاقة باللّغة، ذلك أنّ اللّغة في صورتها البسيطة نشاط إنسانيّ ذهنيّ تواصلّيّ، هذا وفي الوقت نفسه، يسعى الحاسوب إلى محاكاة بعض وظائف الإنسان وقدراته الذهنيّة من بينها اللّغة في مستوياتها المختلفة: الصوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة.

تأتي اللّسانيّات الحاسوبية كفرع من فروع اللّسانيّات التّطبيقية، وهو علم يبنّي ينتسب نصفه إلى اللّسانيّات التي موضوعها اللّغة، أمّ نصفه الآخر فهو حاسوبيّ وموضوعه ترجمة اللّغة إلى رموز رياضيّة وخوارزميات يفهمها الحاسوب، أو تهيئة اللّغة الطّبيعيّة لتكون لغة تحاور وتخطب مع الحاسوب، وتقوم اللّسانيّات الحاسوبية على تصوّر نظريّ يتخيّل الحاسوب عقلا بشريّا، محاولة بذلك استكناه العمليّات العقليّة والنّفسيّة التي يقوم بها العقل البشريّ لإنتاج اللّغة وفهمها وإدراكها¹.

7.2- اللّسانيّات العصبيّة:

يجت هذا العلم في طبيعة البناء العصبيّ لدماغ الإنسان وعلاقته باللّغة، أي كيف تمثّل اللّغة في الجهاز العصبيّ، وكيف تُعالج العمليّات اللّغويّة داخل الدّماغ عند الفهم والإنتاج، قصد تبيان المشاكل التي تواجه عمليّة التّعلم واكتساب اللّغة والتي تكون لها علاقة بإصابة الدّماغ أو اضطرابات الجهاز العصبيّ.

من الموضوعات التي تشغل عليها اللّسانيّات العصبيّة العاهات الكلاميّة، وهي:

● الحبسة الكلاميّة Aphasie

● صعوبة القراءة Dyslexie

¹ - وليد أحمد العناتي، اللّسانيّات الحاسوبية، (المفهوم، التّطبيقات، الجدوى)، مجلّة الزّرقاء للبحوث والدراسات، المجلد 7، ع2، 2005، ص62.

ويحاول من خلال ذلك تفسير العلاقة بين هذه العاهات وعملية الإدراك الكلامي ونطق الكلام وإنتاجه، ويعتمد هذا العلم في تحقيق أهدافه على اللسانيات النفسية، نظريات السلوك، وعلم الأمراض¹.

خلاصة القول، أنّ الدراسات اللسانية الحديثة والمعاصرة بلغت درجة من الدقة والضبط والموضوعية والشمول، ما أتاح لها أن تثبوا مكانا عليا بين فروع العلوم الأخرى، بل لقد أخذت هذه الدراسات زمام المبادرة في هدم الأسوار التقليدية التي أقيمت-بلا مبرر علمي واضح- بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، وهو ما عبر عنه بصدق عالم الأنثروبولوجيا "ليني شتراوس" (1908م) حين قال: "إننا كمّا نجد أنفسنا إزاء علماء اللغة في وضع حرج فطوال سنوات عديدة كمّا نعمل معهم جنبا إلى جنب وفجأة يبدو لنا أنّ اللغويين لم يعودوا معنا، وإنّما انتقلوا إلى الجانب الآخر من ذلك الحاجز الذي كان يفصل العلوم الطبيعية عن العلوم الإنسانية والاجتماعية، حيث ظلّ الناس لزمن طويل يعتقدون باستحالة عبور هذا الحاجز بينما أخذ علماء اللغة يعملون بتلك الطريقة المنضبطة التي تعودنا باستسلام على أنّها وقف على العلوم الطبيعية وحدها"².

ولم تكتسب علوم اللغة أو اللسانيات الحديثة والمعاصرة هذه الصفة العلمية إلّا بعد أن أدرك علماء اللغة الفروق الجوهرية بين الدراسة الوصفية للغة والدراسات التقليدية والمقارنة لها. ولذلك، حرص دي سوسيور (1857-1913) في بداية محاضراته التي غيرت من طبيعة التفكير اللغوي على أن يوجز تاريخ الدراسات اللغوية في أوروبا منذ اليونان مرورا بالعصور الوسطى حتّى عصره وذلك لبيان الفروق الجوهرية والمنهجية بين دراسة اللغة تاريخيا والمنهج الوصفي وموضوع علم اللغة وأصوله ومبادئه التي أخذ يبشّر بها.

¹ ينظر: عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديث، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، 2002 عمان، ص 188.

² ينظر: عن حلي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 76-84. وينظر أيضا: فؤاد زكريا، جذور البنائية، ص: 08.

المحاضرة الرابعة:

وضع المحتوى اللّغوي.



ترتكز العملية التعليمية التعليمية على المحتوى التعليمي عامة، والمحتوى اللغوي لكل مقرر بصفة خاصة، فهو مفتاح المنهاج وقلبه النابض، على أساس ذلك فإن عملية وضع المحتوى تحتاج دقة وضبطاً منهجياً، يتيح للتعلم تلقي المادة المعرفية واستيعابها، كما يسهل على المعلم عملية تعليمها. وعليه، نلغي المنظومات التربوية والمؤسسات الحكومية تولي أهمية بالغة لهذه العملية.

1- تعريف المحتوى:

أ- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: "حوى الشيء يحويه حياً وحواية واحتواه واحتوى عليه، جمعه وحرزه، واحتوى على الشيء أماً عليه، ... والحواء: اسم المكان الذي يحوي الشيء، أي يجمعه ويضمه، ... وتقول العرب لمجتمع بيوت الحي المحتوى"¹.

ب- اصطلاحاً: يقصد به مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، والمهارات الحركية التي يراد اكسابهم إيّاها، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة.² ورد في قاموس التربية الحديث أن المحتوى هو "مجموع المفاهيم المؤلفة للمادة الدراسية المقررة للحصول في موضوع من المواضيع"³، بشيء من المقارنة يمكن لنا أن نقول وانطلاقاً من التعريف السابق ذكره أن المحتوى يقابل المقرر الدراسي وموضوعات التعلم، وما يتضمنه من حقائق ومفاهيم وأهداف مسطرة.

تعتمد عملية وضع المحتوى على تقنية الاختيار، والتنظيم، وتوزيع العناصر المعرفية والمعلوماتية، فهو يمثل "كل ما يضعه مخطط المنهج من خبرات سواء أكانت خبرات معرفية أم مهارية أم وجدانية، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل"⁴.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، لبنان، جذر (ح و ي).

² - رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمنهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص 31.

³ - بدر الدين بن زريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 292.

⁴ - نواف أحمد شمارة، عبد السلام موسى العدلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2008، ص 146.

أما عن المحتوى اللغوي فيمكن لنا ان نقول: إن "الكتاب المدرسيّ عموما سند يتمّ توزيع محتواه اللغوي بطريقة القوالب الموضوعيّة، بحيث يكون مفتوحا ومعلقا في آن، وكذلك يحتوي معرفة ضمنيّة تستدعي نوعا من البحث في المرجعيّات الخلفيّات المعرفيّة، وأخرى صريحة تتعلّق بالمعلومات الموجودة والمخزّنة في طيّات الكتاب، وفي الغالب يمكن للمتعلمين الوصول إليها واستخدامها، ويمكن تقاسمها مع جميع المتعلّمين من خلال ما يطرحه المعلّم من النقاشات المفتوحة انطلاقا من النصّ المعتمد سندا لتعليميّة ذلك المحتوى اللغوي المنشود"¹.

2- أنواع المحتوى:

ينقسم المحتوى بحسب نوع المادّة المدرّسة إلى قسمان:

القسم الأول: محتوى ثقافيّ: يعكس الثقافة الماديّة من جهة كما يعكس الثقافة الروحيّة، وهو شبكة من العناصر الثقافية تعكس الملامح العامّة للبيئة الاجتماعيّة التي تحتضن منظومة التعليم².

أما القسم الثاني فهو: محتوى لغويّ: ويحوي مهارات اللّغة (الاستماع، التحدّث، القراءة، الكتابة)، بالإضافة إلى عناصر اللّغة والتي يسمّيها بعضهم مكونات اللّغة، وهي ثلاث عناصر: الأصوات، المفردات، التراكيب (الجميل)، وهذه العناصر هي المادّة الحقيقيّة التي تعين المتعلّم على تعلّم مهارات اللّغة، ومن لم يتمكّن من السيطرة عليها لن يتمكّن من السيطرة على مهارات اللّغة بمستوياتها المتعدّدة³.

3- ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي للمقرّر التعليميّ:

¹ - يوسف مقران، في ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي ومدى مراعاتها في النصّ المدرسيّ لكتاب الجيل الثاني، السنة الأولى متوسط (كتاب اللّغة العربيّة)، مجلّة التّعليميّة، الجزائر، المجلّد 6، ع2، 2019، ص32.

² - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد برامج تعليم اللّغة، جامعة أم القرى، مكّة، 1985، ص 221.

³ - ينظر: الصّديق آدم بركات، أساليب عرض محتوى العناصر اللّغويّة في برامج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، مجلّة العربيّة للنّاطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالميّة، ع20، 2016، ص94-95.

تقوم عملية انتقاء المحتوى اللغوي على جملة من الضوابط يعتمد عليها المتخصصون المعنيون بوضع المحتوى التعليمي اللغوي، وتكون عملية الانتقاء وصفية وتعليمية، ولكل طريقة فريقها المتخصص، وبالنظر إلى التطور في العلوم والمعارف وتداخلها وجب على الخبراء والبيداغوجيين الذين يشرفون على وضع المناهج والمقررات اجتناب الاعتباطية في وضع المحتويات والعناية بالصعوبات والعراقيل والاضطرابات قد تحول دون تحقيق الكفاية اللغوية. فيما يلي عرض أنواع ضوابط انتقاء المحتوى اللغوي:

1.3- ارتباط المحتوى بالمنهج: ينبغي أن يُوظف المحتوى لخدمة الأهداف، فالعلاقة بينهما تُسم بالتأثير والتأثر المتبادل بينهما، لأن المحتوى لازمة من لوازم تحقيق الأهداف، وهذه الأخيرة تتحكم بنوع المحتوى، ولهذا وجب أن يكون المحتوى ذا صلة وثيقة بأهداف المنهج، وهذا ما يستلزم من واضعي المناهج وانتقاء المحتوى مراعاته والمواءمة بينهما، لتحقيق الكفاية التعليمية.

2.3- صدق المحتوى وحدائمه ودلالته: ويقصد به دقته العلمية وخلوه من الأخطاء، أمّا الحداثة فتعني أن يتضمن المحتوى أحدث المعارف العلمية المعاصرة التي تمّ التثبت من صدقها وصحتها بالبحث والتجريب، وأمّا الدلالة فتعني أن يكون المحتوى الذي يتمّ اختباره المنهج ذا معنى عند التلاميذ ويشعرون بفائدته لاتصاله بميولهم وحاجاتهم، وأن يكون قادرا على تحقيق الأهداف التي أختير من أجلها¹.

3.3- أهمية المحتوى: أن يكون للمحتوى المنتقى أهمية في حياة المتعلم، خاصة اللغة التي هي وسيلة اتصال ونقل المعارف والخبرات والقيم، حيث بها يندمج الإنسان مع مجتمعه، ويتفاعل مع أفراد بيئته².

¹ - ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط2013، ص73-76.

² - ينظر: بن يمين بن يمين، بناء المنهج اللغوي بين الواقع والهدف، مكتبة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2010، ص109.

4.3- التوازن بين شمول وعمق المحتوى: ويقصد بالشمول: وهي تلك المجالات التي يغطيها المحتوى اللغوي ويتناولها بالدراسة بحيث تكفي لإعطاء فكرة عن المادة ونظامها. أما العمق: فيتناول أساسيات المادة، مثل: المبادئ، المفاهيم، الأفكار الأساسية، وكذلك تطبيقها بشكل من التفصيل الذي يلزم لفهمها كاملاً، ويربطها بغيرها من المفاهيم والمبادئ والأفكار، ويمكن تطبيقها في مواقف جديدة. وقد يصعب الجمع بين هذين الخاصيتين، لذلك وجب على واضع المحتوى أثناء اختياره لمجالات المادة أن يركز على أساسياتها حتى تكون قابلة للتطبيق، ويمكن من خلال ذلك تحقيق الشمولية والعمق.

5.3- مراعاة حاجات وميول المتعلم: من بين أهم شروط نجاح عملية التعلم هو إثارة الدافعية لدى المتعلم، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا إذا لامس المحتوى حاجاته وميوله، وهو شرط أساس في وضع المحتوى التعليمي بصفة عامة، والمحتوى اللغوي على وجه الخصوص، وعليه وجب أن يكون هذا المحتوى ملائماً لقدراته العقلية والجسمية، ومراعاة مراحل النمو التي يمر بها المتعلم¹، إذ قد يحدث العكس إذا ما نحن أهملنا هذا الشرط.

6.3- مراعاة الفروق الفردية: إن الفروق الفردية داخل الوسط التعليمي من أكبر المصاعب التي تواجه المعلم بالدرجة الأولى، فالمتعلمون غير متساوين في قدراتهم الاستيعابية والمعرفية واستعداداتهم الفطرية متفاوتة، ناهيك عن الخلفيات الثقافية، مستوى الذكاء، البيئة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي، وغير ذلك من الاعتبارات والمتغيرات التي يمكن أن يكون لها كبير الأثر في نفسية المتعلم، من ثم التأثير على تحصيله الدراسي، وعلى أساس من ذلك وجب على واضعوا المحتويات والمناهج مراعاة هذا التباين من خلال تنويع الخبرات التي يتضمنها المحتوى بحيث يكون لكل متعلم نصيب فيه من خلال تنويع الأنشطة، والنصوص، والوسائل التعليمية.

¹ - ينظر: محمد حسن حمدات، المناهج التربوية، نظرياتها ومفهومها، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009،

7.3- الارتباط بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم: من بين المعايير التي لا يجب على مقرر المناهج إغفالها هي: ارتباط المحتوى بالواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلمين، فكل مجتمع خصائصه وسماته وثقافته، لذلك لا يجب أن يتقاطع المنهج مع عادات وتقاليده وقيم وثقافة المجتمع، كما يستلزم أن يعمل المنهج على تحصين المتعلم من التحديات الثقافية السلبية التي قد يتعرض لها من المجتمعات الأخرى في ظل عصر العولمة وتقنيات الاتصال الحديثة.

8.3- ملائمة المحتوى لظروف تطبيقه: يعني ذلك أن يكون المحتوى ملائماً للظروف التي يطبق فيها، وذلك من خلال:

- الوقت المخصص له.
- أعداد المتعلمين.
- الأنظمة المعمول بها والتسهيلات الإدارية.
- المعلمون ومستوى تأهيلهم.
- التجهيزات والمستلزمات المادية¹.

9.3- مراعاة التعلم السابق: إن مراعاة المعارف والمكتسبات القبلية للمتعلمين تسهم بحجم كبير في عملية تحقيق أهداف التعلم من ثم البرهنة على نجاعة المحتوى، لذلك وجب على الهيئات المختصة الأخذ بعين الاعتبار هذه الخاصية لتحقيق الكفاءات العرضية والختامية.

4- معايير تنظيم المحتوى:

1.4- معيار التوحيد: ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معاً، كوضع النحو، والصرف، والإملاء، والأدب، والإنشاء في مجال واحد هو اللغة.

2.4- معيار الاستقرار: ويقصد به تلك العلاقة الرأسية بين الموضوعات في جميع المراحل التعليمية؛ بمعنى أنه يجب تنظيم المحتوى بطريقة تمكن المتعلمين من ممارسة جوانب التعلم في مراحل مختلفة، بشكل يتسم بالتكرار الرأسي لضمان الاتقان وزيادة فاعلية التعلم، وجعله أكثر فائدة.

¹ - ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 73-76.

3.4- معيار التّكامل: ويعني تقديم المحتوى للمتعلمين بشكل مترابط، يشعرهم بتكامل المعرفة ووحدتها على مستوى الموضوعات في المادّة الواحدة، وعلى مستوى المواد في الصّفّ الواحد.

4.4- معيار التّتابع: أي أن تؤسّس الخبرات الجديدة في المنهج على الخبرات السابقة، وأن تؤسّس الخبرات الحاليّة للخبرات اللاحقة¹.

5- تدرّج المحتوى: إنّ التدرّج آليّة تربويّة معلومة، ومسألة طبيعيّة، تنسحب على مختلف قضايا الاكتساب مهما كان نوعه وطبيعته²، وقد عرفه الباحث محمد علي الخولي في معجم اللّغة التّطبيقيّة: بأنّه "مبدأ رئيسيّ في إعداد المناهج العامّة، ومناهج اللّغة الانجليزيّة خاصّة، ويكون بالانتقال ومن السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقّد، ومن المحسوس إلى المجرّد"³.

إنّ التدرّج في تعلّم اللّغة أمر طبيعيّ يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللّغويّ نفسه، حالها حال بقية المواد، ولذلك وجب الأخذ بعين الاعتبار ثلاث مراحل أساسيّة أثناء وضع المحتوى، وهي:

1- السّهولة: التدرّج من السّهل إلى الأقلّ سهولة، أمر حتميّ في عمليّة التعلّم، إذ يرتقي المتعلّم في اكتساب مهاراته اللّغويّة من العناصر اللّغويّة التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجرّدة التي تتطلّب نضجاً أكثر. ويجب الارتكاز هنا على ما يقدّمه علم النفس اللّغويّ، وعلم الاجتماع اللّغويّ، والدراسات اللّسانية عامّة.

2- الانتقال من العام إلى الخاص: تقتضي العمليّة التعليميّة الالتزام بهذا المبدأ وتطبيقه في أيّ عمليّة تسعى إلى اكساب المتعلّم مهارة لغويّة معيّنة، فيجب أن تدرّس القاعدة العامّة قبل الخاصّة التي ترتبط بإجراءات تحويليّة معيّنة، ويجب أن تدرّس

¹- ينظر: محمد حسن حمدات، المناهج التّربويّة، ص 147.

²- المرجع نفسه، ص 147، وما بعدها.

³- المرجع نفسه.

الألفاظ التي لها علاقة بالموجودات المحسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بالحالات المجردة، والتراكيب البسيطة قبل المركبة.

3- تواتر المفردات: مما لا ريب فيه أن الألفاظ التي تشكّل القائمة المعجمية في لغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها، فهناك ألفاظ تواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها، وهي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية، ولذلك فإنّ الدّرجة في تعليم اللّغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التّواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة معينة¹.

إنّ وضع المحتوى اللّغوي يمثّل مرحلة مركزية في عملية تعليم اللّغة وتعلّمها، لأنّه يجسّد حلقة وصل بين المعرفة اللّسانية بوصفها إطارا نظرياً، وبين الممارسة التّربويّة بوصفها مجالاً تطبيقياً. وبذلك يكون اختيار العناصر اللّغويّة وتنظيمها وتدرّجها لا يتمّ اعتباطاً، بل يستند إلى معايير علميّة تراعي حاجات المتعلّمين، وأهداف المنهاج، وطبيعة المهارات المراد بناؤها، كما يتيح هذا الإجراء ضبطاً دقيقاً لمستويات التّعلّم، ويضمن انسجاماً وظيفياً بين المكونات الصوتيّة والمعجميّة والتركيبيّة والدلاليّة والتّداوليّة.

إنّ نجاح برنامج تعليمي مرهون بمدى دقّة المحتوى اللّغويّ الذي يقوم عليه، وبقدر قدرته على ترجمة مبادئ اللّسانيّات التّطبيقية إلى ممارسة تعليميّة فعّالة تنمي القدرة اللّغويّة وتدعم الاستعمال الحقيقيّ للغة لدى المتعلّم في السّياقات المختلفة.

¹ - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية - حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2009، ص145.

المحاضرة الخامسة:

ماهية المهارات اللغوية وأساليب تحصيلها -1-:

المجلس العلمي للكلية
الاستماع والتحدث.



ماهية المهارات اللغوية وأساليب تحصيلها -1:-

الاستماع والتحدث.

تمهيد:

لقد ذكرنا في المحاضرة السابقة، أنّ من أهداف المحتوى اللغوي تحقيق الكفاية اللغوية، من ثمّ نجاح عملية التحصيل الدراسي، ونحن هنا بصدد مناقشة الهدف الأول ألا وهو: الكفاية اللغوية، ذلك المصطلح التعليمي الذي اقترحه العالم اللغوي "نعوم تشومسكي"، ونجد له ما يقابله في تراثنا العربيّ بالتحديد عند ابن خلدون "الملكة اللغوية"، وفي اللسانيّات الغربيّة الحديثة تستعمل مصطلحات متقاربة مفاهيمياً مع مصطلح الملكة مثل الكفاءة والكفاية والمهارة والتأدية والقادرة¹، ونحن ندرك أنّ هذا الاختلاف لا ينفي للودّ القضية، ونرجعه من قبيل ثراء لغتنا العربيّة في الاصطلاح.

1- تعريف المهارة/الملكة:

أ- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: المهارة "الحذق في الشيء، والماهر الحاذق بكلّ عمل"²، فالمهارة في أصلها اللغويّ تدلّ على القدرة والإجادة والتمكّن من أداء عمل ما على وجه من القبول والاستحسان.

أمّا الملكة في اللغة: فقد جاء في تعريف الشّريف الجرجانيّ: "الملكة هي صفة راسخة في النفس، وتحقيقها أنّها تحصل للنفس هيئة بحسب فعل من الأفعال. ويقال لتلك الهيئة كفيّة نفسانيّة، وتسمّى حالة ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكرّرت ومارستها النفس حتّى رسّخت تلك الكيفيّة وصارت بطيئة الزوال، فتصير ملكة، وبالقياص إلى ذلك الفعل عادة وخلقاً"³.

¹ - أحمد سعدي، اللسانيّات التطبيقية والملكات اللغوية، حدود الواقع وآفاق التّوقع، دار الرّاية للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2017، ص91.

² - ابن منظور، لسان العرب، مادة (م، ه، ر).

³ - الشّريف الجرجانيّ، التعريفات، مكتبة لبنان، 1985، ص160.

فالمملكة صفة نفسانية إنسانية راسخة دائمة، وهنا يمكن لنا القول بأنّ المملكة يختلف أنواعها تميزه عن باقي المخلوقات.

ب- اصطلاحاً: لا يخرج مفهوم المهارة في الاصطلاح عن أصله اللغوي، فهي "أداء يقوم به الفرد بإتقان وفعالية في فترة زمنية قصيرة"¹، إذا فالمهارة تتطلب السرعة والإجادة والإتقان في الفعل، وقد يكون هذا الفعل حركياً أو ذهنياً، يقول الباحث محمد فرحان قضاة ومحمد عوض الترتوري: المهارة هي "نشاط عقليّ وبدني يؤديه الفرد، حيث يتمّ هذا الأداء بالسرعة والدقة والسهولة وتحقيق الأمان، والتكيف مع ظروف المتغيرات بحيث يؤدي هذا النشاط في النهاية إلى مستوى عال من الإتقان وجودة في الأداء"².

وحتى تحصل المهارة لدى الفرد/المتعلم يجب عليه الممارسة، فكون المهارة: نشاط هادف يتطلب تدريباً وممارسة منظّمة يكسب الأخصائي الاجتماعي فترة على الاختيار الواعي وتوظيف الممارف والنطريّات والخبرات والمبادئ المهنية لتنمية أدائه"³. وإذا ما أردنا أن نربط مفهوم المهارة بأعضاء الإنسان نقول: "إنّ المهارة نشاط عضويّ إراديّ مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن"⁴. فالمهارة هي أداء فعليّ يعتمد على أسس معرفية وجسمية يحدث بينها تكامل حتى تتحقّق الكفاية.

أمّا المهارة اللغوية أو الكفاية اللغوية كما أوردها تشومسكي، فيمكن لنا أن نقول بأنّها لا تخرج عن نطاق التعريفات اللغوية السابق ذكرها، فهي تجمع بين مصطلحين: المهارة/ الكفاية واللغوية ويعني ذلك قدرة الإنسان وإتقانه للغة التي يتواصل بها مع أفراد مجتمعه، فهي "تختصّ بالإنسان وبالذات من حيث هو إنسان، ولذا لا نجدّها عند أيّ كائن آخر.

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

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

³ - منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتصال، جامعة الاسكندرية، دط، 2001-2002، ص43.

⁴ - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2013، ص25.

وترتبط هذه المقدرة، بصفة أساسية بتنظيم قوانين اللغة. والجدير بالذكر أن عدد قوانين هذا التنظيم محدود، ومع ذلك يُنتج هذا التنظيم عدداً غير متناه من الجمل. وتتحدد قوانين هذا التنظيم تبعاً لقدرات الإنسان العقلية الذاتية¹.

إن مسألة المهارة تفرض وفق حتمية التطور والتكيف أن استعمال اللغة يخضع لهذه الحتمية، فيكون بذلك الاستعمال اللغوي ذا طابع تجديدي ابتكاري، أو كما وصفه تشومسكي N.Chomsky بالإبداعي، وذلك حيث يقول: "إن اللغة الإنسانية تتجلى عبر مظهر استعمالها الإبداعي في القدرة الخاصة على التعبير عن أفكار متجددة، وعلى تفهم تعابير فكرية أيضاً متجددة، وذلك في إطار لغة- مؤسسة هي نتاج ثقافي خاضع لقوانين ومبادئ تختص بها جزئياً، وتعكس جزئياً خصائص عامة للفكر"².

إن ظاهرة الاستعمال هي التي تحذو باللغة أن تكون إبداعية، فهذه الخاصية ترجع إلى فريدة اللغة في حد ذاتها، فاللغة وإن كانت قوانينها مضبوطة وقواعدها محدودة، إلا أن متكلميها يستطيع أن ينتج أكبر عدد من الجملة "إن خاصية اللاتناهي هذه نأتى من وجود آليات تركيبية متعددة قائمة على مفهوم العنصر العائد وعلى تركيب الجمل في ما بينها، كما ترتد الإبداعية في اللغة أيضاً إلى ازدواجية التنظيم اللغوي"، إن مبدأ التداول الذي تخضع له اللغة يجعل منها "نتاجاً وفعل صنع في آن معاً، وعملاً عقلياً يتجدد باستمرار... فالإبداعية في اللغة ظاهرة عادية يمتاز بها المتكلم بصورة طبيعية"³.

تتجلى مقدرة الإنسان على الإبداع في الاستعمال اللغوي وتكيفه وفق حاجياته اليومية، وعلى نهج من ذلك بين تشومسكي أنه عندما تكلم "عن الإبداعية لا أقوم بأحكام تقويمية. فالإبداعية تدرج في استعمال اللغة الاستعمال اليومي العادي... وفي رأيي أن "ديكارت" كان يفكر بتعريف شبيه بالذي وضعته عندما ميز بين الإنسان والبيغاء"⁴.

¹ - ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، ص 59.

² - N.Chomsky, Language and Mind, p19.

³ - ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، ص 59.

⁴ - N.Chomsky, Dialogues avec Mitsou Ronat, p92.

انطلاقاً من مفهوم الكفاية اللغوية ومبدأ الاستعمال يحدو بنا الأمر إلى التمييز بين خاصيتين لغويتين هما: الكفاية اللغوية والأداء الكلامي، فلتن ركزت "النظرية الألسنية التوليدية التحويلية" على تحليل مقدرة المتكلم على أن ينتج الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل وعلى أن يفهمها. ويقوم عمل الألسني في الواقع على صياغة قواعد اللغة، أي القواعد الكامنة ضمن مقدرة المتكلم على إنتاج الجمل وتفهمها. وفي هذا الإطار، تميز النظرية الألسنية بين ما يسمى بالكفاية اللغوية (الملكة اللسانية) وبين الأداء الكلامي. فالكفاية اللغوية تحدّد بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة، في حين أنّ الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني لهذه المعرفة في عملية التكلم. ويقود هذا التمييز إلى اعتبار أنّ الكفاية اللغوية حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي الذي يخرف في الواقع بعض الشيء عنها، وذلك لأسباب عائدة إلى ظروف المتكلم. فتكلم اللغة يلجأ خلال الأداء الكلامي بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية، كلّما استعمل اللغة وفي مختلف ظروف التكلم. وهكذا، فإنّه بالإمكان القول إنّ الكفاية اللغوية هي التي توجه عملية الأداء الكلامي¹.

بعد الوقوف عند مفهوم الكفاية اللغوية بوصفها معرفة ضمنية بقواعد اللغة ونظامها، والأداء الكلامي باعتباره التحقق الفعلي لهذه المعرفة في سياقات الاستعمال، نخلص إلى تبيان العنصر الذي يجمع بينهما؛ وهو المهارات اللغوية فهي تعتبر حلقة وصل بين ما يمتلكه مستعمل اللغة من قدرة ذهنية وما ينجزه من ممارسات من خلال عملية التواصل. وعليه، تكون المهارات اللغوية: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة، تمثل المجال الفعلي والتطبيقي الذي تجسّد فيه الكفاية وتقاس من خلاله جودة الأداء.

إنّ الكفاية اللغوية لا يمكن أن يتحقّق وجودها أو ظهورها في ذاتيتها، وإنما يتجلى ذلك في قدرة المتكلم على توظيف اللغة في سياقات الاستعمال المختلفة توظيفاً سليماً وملائماً للمقامات التي تنتج فيها الخطابات. ومن ثمّ فإنّ تنمية المهارات اللغوية لا تنفصل عن تنمية

¹ - ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 61.

الكفاية، ذلك أنّها تعمل على صقلها وتفعيلها في مواقف التّواصل الفعلية. ومن جهة أخرى، فإنّ الأداء الكلامي يعدّ مؤشراً على نضج وفعالية الكفاية اللّغوية في التّواصل، وبالتالي تتكامل هذه العناصر الثلاثة في بناء القدرة التّواصلية لدى الفرد، وهذا ما يجعل من اللّغة أداة للفهم والإفهام والتّفاعل.

إنّ المهارة كما رأينا سابقاً هو " استعداد خاص أقل من القدرة، يتكوّن عند الإنسان نتيجة تدريبات متكرّرة ومتدرّجة ومتصلة، وقد تصل إلى:

- درجة السّرعة والالتقان في العمل.
- الاستعداد لاكتساب شيء معين¹.

على أساس من ذلك، يمكننا أن نقيم المهارات اللّغوية الأربع إلى قسمين:

- الأول منها يتعلّق باكتساب اللّغة.

- والثاني يعمل على إنتاجها.

وفيما يلي سنعرض فيما يأتي من المحاضرة تبيان لماهية المهارات اللّغوية الأربع وكيفيات تحصيلها:

2- مهارة الاستماع والتحدّث:

أولاً- مهارة الاستماع:

- 1- تعريفها: أ- لغة: الاستماع مشتق من الجذر (س م ع)، إذ يقال سَمِعَهُ سَمْعاً وسَمَاعاً وسَمَاعَةً وسَمَاعِيَّةً، والسَّمْع حِسّ الأذن وما وَقَرَ فيها من شيء تسمعه².

¹ - زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية (الاستماع/ التحدّث/ القراءة/ الكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، دط، 2014، ص 13.

² - ابن منظور، لسان العرب، مادة (س م ع).

أما الاستماع فن استمع على وزن افعل، يدلّ زيادته على معان، منها الاجتهاد والطلب¹، كاكْتَسَبَ واكْتَتَبَ ومعناه اجتهد وطلب الكسب والكتابة، وعلى معياره استمع طلب السمع وجدّ في سبيله². وعليه، يكون الاستماع أعمق من السمع، لأنّه يتطلّب تركيزاً وانتباهاً أكبر، كما أنّه يصدر عن قصد ونية تصاحب التفكير والتدبر في الكلام المسموع حتى يتحقّق الفهم.

ب-اصطلاحاً: يعتبر الفهم أهمّ القدرات اللغويّة، فتحقّقه يدلّ على سلامة الجهاز السّمي وسلامة العقل، كما يدلّ الكلام على سلامة الجهاز النّطقيّ، فالمستمع يقوم بتحليل الرّموز التي يسمعها ليصل إلى المعنى المراد وهذا يعني صحّة آلة العقل والسمع، وعليه عُرِفَت مهارة الاستماع على أنّها "مهارة لغويّة مؤثّرة في اتّصال المتعلّم بالعالم الخارجيّ، إذ تمكّنه من اكتساب عدد من الأفكار والمفاهيم والتراكيب، التي يوظّفها فيما يواجهه من مواقف. ويقوم على عدد من المهارات، والقدرات الفرعيّة، التي من أهمّها التركيز والانتباه، ومتابعة المتكلم، والفهم الشّامل للمضامين التي تشملها المادّة المسموعة³.

فالاستماع عمليّة ذهنيّة معقّدة، تعتمد على سماع الكلمات والأصوات، وتطلب التركيز على مستوى النبر والتنغيم، فهو عمليّة عقليّة لغويّة نشيطة إيجابيّة يقوم بها الفرد متجاوزاً حدود الفهم السّطحيّ، ليصل إلى مستوى التّفاعل مع النّص المسموع بما يحتويه من معلومات وأفكار لتقويمه، وإبداء الرأّي فيه. هذا الأمر يتطلّب تكامل الخبرات السّابقة لدى السّامع مع ما يتلقّاه، ويستوعبه من أفكار ومعلومات تتركز على آليات كالّتذكر والفهم، والتّفاعل والتّحليل⁴.

¹ - أحمد الشّيخ الحملاوي، شذا العرف في فنّ الصّرف، شركة مصطفى البابي الحلبي، ط 16، 1965، ص 44-54.

² - كامل عبد السّلام الطراونة، المهارات الفنيّة في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتّوزيع، الأردن، ط 1، 2013، ص 51.

³ - عبد الرحمن الهاشمي، فائزة الغزّاوي، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج، الأردن، 2005.

⁴ - Morley, Joan, Academic Listening comprehension instruction model, principles, and practices. In Aguide for teaching Second Language Listening. David, J, Mendelsohn and Joan Rubin. San Diego, CA : Domine Press, 1995. & Buck, Gray, The testing of Listening comprehension, An in trospective study. Language testing, 1991.

إنّ مهارة الاستماع مهارة لغوية تؤثر في اتصال المتعلّم بمحيطه الخارجي، ويتحقّق من خلالها مهارة فهم اللغة، ذلك أنّ الاستماع يمكنه من تلقي الأصوات والرموز والكلمات ومن خلال العمليات الذهنية المعقّدة التي قد بين حصولها علماء اللغة يستطيع المتعلّم أن يكتسب عددا من الأفكار والمفاهيم والتراكيب، التي يوظفها في حلّ مشكلاته المعرفية ومواجهة ظروفه الحياتية. وعليه تنبني مهارة الاستماع على: الفهم، التفسير، التحليل، النقد، والتقويم.

2- أهمية الاستماع:

حسب ما أقرّ ابن خلدون في مقدّمته أنّ السّمع هو أبو الملكات اللّسانية، فهذا يعني أنّ عملية تعلّم اللغة تعتمد في الأساس على عمليّة السّمع أو الاستماع، فالطفل حتّى وأن وُلد باستعدادات فطريّة للتّكلم أو تعلّم اللغة واستعمالها، إلّا أنّه لا يمكن أن يتحقّق له ذلك إلّا باكتمال الجهاز النّطقي عنده، وقد قال الله تعالى في محكم تنزيله: ﴿قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ (سورة النحل: الآية 78)، فنقدّم السّمع على البصر والفؤاد، وقال أيضا: ﴿أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا﴾ (سورة الفرقان: الآية 44)، فكان السّمع قبل العقل، وفي ذلك كلّ دلالة من الله عزّ وجلّ أنّ السّمع هو بداية حصول الفهم والإدراك.

تأخذ مهارة الاستماع المكانة المركزيّة داخل حلقة مهارات اللغة، فهي تجمع بين المهارات الأخرى: التحدّث، القراءة، والكتابة، وهو بذلك يشكّل "القناة الرئيسيّة إلى فروع اللغة كافّة. فنّ دونه لا يكون الكلام ولا الكتابة، ومن ثمّ الإجابة واكتمال دائرة التّواصل... وعلى رأس كلّ ذلك الفهم، لأنّ من لا يسمع لا يفهم، فكيف يجب لفظا أو خطأ؟"¹، إنّ الاستماع يُكسب المتعلّم الثّروة اللّغويّة، ويتعرّف على أنماط النّطق السّليم والتّراكيب الصّحيحة، كما يحسن له التّدرب على فهم المعاني الصّريحة والضمّنيّة في الخطاب.

يرتبط النّطق أو الكلام بالفهم / الاستماع، فدلالة الثّراء اللّغويّ أثناء عمليّة المحادثة هي وجود معجم ذهنيّ ينمو ويتوسّع بالتّدريج، فاللّغة لا تكتسب بحفظ مجموعة من القواعد

¹ - كامل عبد السلام طراونة، المهارات الفنيّة في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص 54.

النحوية وقائمة من الكلمات. بل هي معرفة معاني مجموعة من الحزم أو الرزم أو الكميات الصوتية المسماة بالجل التي تنتظم فيها الكلمات انتظاما نحويًا في المحور الركني¹، إن من بين أهم الاستراتيجيات المعاصرة الناجعة في تعليم اللغة هي الاستعمال، وهذا لا يمكن للتكلم أن يؤتي آله إلا إذا كان لديه استماع جيد وفهم عميق باللغة، لذلك يوصي العلماء متعلم اللغة أن يسمع نصوصا أو مقاطع صوتية: كالأغاني والأفلام وغيرها، ليتحسن مستوى تعلم اللغة لديه.

3- مستويات التلقي الصوتي:

يمكن لنا أن نقسم مستويات التلقي الصوتي حسب درجة الإدراك والقصد لدى المتلقي، وهي كما أوردها محمد صالح الشنطي في كتابه "المهارات اللغوية":
أولاً: السماع: يتم في هذا المستوى تلقي المادة اللغوية الصوتية بدون قصد عرضا دون سابق تخطيط أو تصميم، فنحن نسمع إلى أغاريد الطيور وأصوات الضوضاء في الشارع دون أن نهدف إلى ذلك.

ثانياً: الاستماع: يتمثل هذا النوع من تلقي المادة الصوتية القصد والتصميم بقصد الفهم والتحليل، ولا ينقطع الاستماع إلا بفعل أحد العوامل:

الشروء الذهني للخطي بسبب تداعيات طارئة تصرف المستمع.

عوامل خارجية كوصول أحد الأشخاص، وحواره مع المستمع.

الاستفسار عن المادة المسموعة، وهو مؤثر إيجابي بينما السابقان سلبيان.

ثالثاً: الانصات: وهو الاستماع في أعلى مستوياته، حيث ينصرف متلقي المادة الصوتية إليها

ولا ينشغل غيرها، ويختلف الاستماع عن الانصات في كونه متصلاً غير منفصل، ولهذا يرى

بعض الباحثين أن الانصات للأذنين كالقراءة للعينين².

¹ - أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية، ص 96.

² - محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، دار الأندلس للنشر والتوزيع، السعودية، ط 6، 1334 هـ، ص 147.

4- أهداف الاستماع:

يعدّ الاستماع وسيلة هامة للحفاظ على المنطوق، وجودة أدائه، وسلامة النطق فيه، وفي حركتنا الارتدادية لثرائنا العربي نجد بأن أغلب التراث العربي قد حُفِظَ مشافهة، بداية بالشعر الجاهلي ثم القرآن الكريم، فالأحاديث النبوية الشريفة وغيرها، فكلها مواد تناقلها الأجيال مشافهة وعن طريق آلة السماع. وعليه، فإنّ العناية باستراتيجية السماع كأداة للتعليم ضرورة حتمية، خاصة إذا ما نظرنا إلى طبيعة الإنسان الفطرية التي تميل بدورها إلى التعلّم عن طريق المشافهة، والعناية التعليمية بهذه المهارة جاءت لتحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- 1- أن يظهر التلميذ رغبة متزايدة في التعلّم عن طريق الاستماع، كفرد وعضو في الجماعة.
- 2- أن اتّجّاه متزايداً نحو الاستماع، بمهارة وفعالية.
- 3- أن تنمو لديه مهارة الاستماع إلى زملائه ومعلّمي والمتحدّثين الآخرين من أجل الحصول على المعلومات، والمعارف وتنمية الفهم وحلّ المشكلات.
- 4- أن يدرك وأن يحترم حاجات الآخرين في جماعة الاستماع.
- 5- أن يدرك أهمية إثارة التساؤلات عندما تكون أفكار المتحدث غير مفهومة¹.

5- شروط تحقّق الاستماع:

يستدعي تحقّق أيّ مهارة، ونجاحها بفاعلية توفر الشروط اللازمة، ولتحقّق مهارة الاستماع أهدافها المرجوة وجب توفر الشروط التالية:

- 1- المصادر اللغوية: تتعدّد المصادر اللغوية للاستماع وتختلف كالإنسان وآلات التسجيل، أو التلفاز والمذياع، وبرامج الذكاء الاصطناعي، وحتى تكون هذه المصادر وسائل ناجعة وجب أن تكون:
- مخارج أصوات واضحة ومضبوطة، وتباين الأصوات فيما بينها.

¹ - علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 1991، ص67.

• علو الصوت ووضوحه.

• استخدام الكلمات طبقاً للمعاني المتعارف عليها بين أفراد المجتمع.

• خلو البيئة المحيطة من موانع وصول الصوت إلى أذن المستمع.

• التناسب بين التراكيب اللغوية وقواعد اللغة (الصحة النحوية)، ثم مواءمتها مع المعنى المقصود¹.

2- الشرط العضوي: ويمثل هذا الشرط في حاسة الأذن، والتي هي جهاز عضوي يتكون من مجموعة من الأجزاء، قد يصيب أحدها الخلل، مما يعيق عملية الاستماع، وعندها يجب علاج المرض بالوسائل الطبية المتاحة، وإن لم يتم التمكن من ذلك يجب على المستمع أن يتثبت مما يسمع، بطلب تكراره إن لم يكن واضحاً، وشرحه إذا تم التقاطه بشكل غير مفهوم².

3- شرط العقل: وفقاً لما أقره دي سوسير فإن العملية التواصلية تنطلق من الذهن وتعود إليه (الدال والمدلول، الصورة الذهنية، الصورة السمعية)، على إثر ذلك أدرج العقل كشرط أساسي لتحقيق مهارة الاستماع، وعليه تكون شروطه:

• يجب أن تكون الكلمات من ضمن الثروة اللغوية التي يمتلكها المستمع.

• توحيد معنى الكلمات عند كل من المستمع والمتحدث.

• مطابقة التراكيب لما هو متفق عليه داخل الجماعة اللغوية الواحدة.

• امتلاك المستمع قدرات عقلية تمكنه من فهم الموضوع الذي يستمع إليه.

• قدرة العقل على ربط الخبرات السابقة بما يستمع إليه أثناء العملية التواصلية.

• قدرة العقل على استنباط أفكار جديدة مما يستمع إليه، أو خلق أفكار جديدة قد تتفق أو تعارض مع الأفكار السابقة³.



¹ - ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2002، ص 65-69.

² - المرجع نفسه، ص 69.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص 69-70.

6- مهارات الاستماع:

- فهم المعنى الذي يتضمّنه النصّ المسموع.
 - تعرّف المتعلّم لمعلومات محدّدة في نصوص مسموعة بسيطة.
 - تعرّف المتعلّم لما يورده النصّ المسموع من استفهام أو أمر أو إخبار.
 - تذكّر التعليمات واتباعها، والاستجابة لما تورده الأسئلة أثناء الاستماع.
 - العمل على تعرّف ما تتضمّنه اللغة من سمات رئيسية، وكيفية استخدامها.
 - توقّع المعنى أثناء استماع المتعلّم للنصوص المسموعة.
 - سماع المتعلّم لمجموعة من الشّرائط الصّوتية، ومحاولة التّجاوب معها¹.
- ومن الباحثين من أجملها في أربع مستويات:

1- فهم المعنى الإجمالي.

2- تفسير الكلام والتّفاعل معه.

3- تقويم ونقد الكلام.

4- ربط المضمون المسموع بالخبرات الشخصية².

7- علاقة الاستماع بالمهارات الأخرى:

انطلاقاً من منظور التّكامل المعرفي، اصطفينا للحديث عن علاقة الاستماع بالمهارات اللّغوية الأخرى التّكامل اللّغويّ، فقد تحدّثنا سابقاً أنّ السّمع أبو الملكات، ويتحقّقه وسلامته ستتحقّق بقيّة المهارات اللّغوية. وإذا ما نظرنا لطبيعة هذه المهارات وجدناها تنقسم إلى قسمين:

الاستقبال: ويضمّ السّمع والقراءة.

الانتاج: ينضوي تحته التحدّث والكتابة.

¹ - كامل عبد السلام الطّراونة، المهارات الفنيّة في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص 63.

² - المرجع نفسه، ص 63.

واللغة بطبيعتها منطوقة ومكتوبة، فالمنطوقة يتم الاعتماد فيها على مهارتي: التحدث والاستماع، والعملية بينهما تبادلية مبدؤها التأثير والتأثر. أمّا المكتوبة فمدارها على مهارتي: القراءة والكتابة. فيما يلي معرض علاقة الاستماع ببقية المهارات:

1.7- علاقة الاستماع بالتحدث: يعكس المتحدث في حديثه طبيعة اللغة التي يتحدثها في البيت والبيئة التي يعيش فيها، كما أنّ الدقة في المحادثة تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق، فنمو مهارة الاستماع يساعد على الانطلاق في التحدث، والمستمع أقدر على فهم الجمل الطويلة المعقدة أكثر مما يتحدث بها¹، وعلى أساس جودة الاستماع يكون التحدث.

2.7- علاقته بالقراءة: تشكل مهارة الاستماع أهمية كبيرة في التعليم اللفظي في السنوات الأولى من التّدرس، إذ إنّ القدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة، فإذا كانت منخفضة أدّى ذلك إلى تخلف المتعلّم في القراءة، كما أنّ الدقة في الاستماع والقدرة على التمييز فيه يساعد صاحبه على تحصيل الأفكار الأساسية وتذكرها فيما بعد، والمتعلّمون في مراحلهم الأولى يتذكّرون ما يسمعون إليه أكثر ممّا يقرؤونه، ومع نموهم الفكري في المرحلة الثانوية يتذكّرون ما يقرؤونه أكثر ممّا يسمعون إليه².

3.7- علاقته بالكتابة: تتمحور العلاقة بين هذين مهارتين في أنّ الاستماع الجيد يمكّن المتعلّم من التمييز بين أصوات الحروف، فيستطيع كتابتها، وكتابة الكلمات كتابة صحيحة، كما أنّ الاستماع الجيد يزيد في الثروة اللفظية، فينعكس ذلك كلّ على التعبير الكتابي فيما بعد³. وخير مثال على ذلك نشاط الإملاء الذي تجتمع فيه مهارة الاستماع الجيد مع معارف المتعلّم السابقة، فالإصغاء الجيد يساعد على الكتابة الصحيحة.

8- معيقات الاستماع:

1- نقص قدرة المتعلّم على الاستماع.

¹ - ينظر: فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرّشوان للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2015، ص 191.

² - أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهرن للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2012، ص 145.

³ - فلاح صالح حسين الجبوري، المرجع السابق، ص 191.

2- التّحامل وسماع ما لا نرغب في سماعه.

3- الملل وعدم التّحمّل، خاصّة مع عصر السّرعة الالكترونيّة.

4- صعوبة تقديم تقييم لما تستمعه، خاصّة إذا أسهب المتكلم في كلامه.

5- التّشتت الذهني.

6- شخصيّة وطريقة المتحدّث تلعب دورا في مدى قدرة المستمع على الاستماع والإنصات



ثانيا: مهارة التّحدّث:

تأتي مهارة التّحدّث كثاني مهارة بعد مهارة الاستماع من حيث الأهميّة، فبعد أن يتقن المتعلّم الاستماع ويستقي معارفه من مصادره اللّغويّة، تصبح لديه القدرة على الإنتاج اللّغويّ، فهذا الأخير يعتبر تحقيقا لمهارة الاستماع، فإن كان الاستماع مفتاح الاكتساب اللّغويّ لدى الطّفل، فإنّ التّحدّث هو مفتاح تعليم اللّغة، فبعد أن يستمع المتعلّم ويصبح لديه ثراء في معجمه اللّغويّ يصبح قادرا على إنتاج نصوص تواصلية وفي مقامات مختلفة.

جعل الله اللسان جراحة في الإنسان للبيان، فاللغة ملكة لدى كافّة البشر يستخدمونها للتعبير عن خلجات أنفسهم وبنات أفكار، وفي ذلك قال الله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾، الروم، الآية: 22.

وقال في موضع آخر: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّن ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾، الحجرات، الآية: 13، فالله سبحانه وتعالى خلق الإنسان وجعل خاصيّة الكلام عنده على خلاف بقيّة مخلوقاته، فهو جلّ جلاله قد حشّا على التعارف رغم اختلاف الألسنة، لأنّه يعلم طبيعة عبادّه وحاجتهم للتّواصل.

إنّ التعبير باللّغة قد يعتبره البعض وسيلة سهلة، ولكن إذا ما نحن نظرنّا إلى الوقائع والتّجارب الّتي تسعى إلى تحليل الظّاهرة وتفسيرها ظهر العكس، فالمتحدّث غالبا ما يحتاج إلى

ما يستثيره حتى يتحدّث، لذلك قال ابن جني: "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"¹.

1- مفهوم الكلام أو التحدّث:

أ- لغة: حدّث: تكلم وأخبر، وتحدّث: تكلم، ويُقال تحدّث إليه، تحدّث القوم: تحدّثوا².

ب- اصطلاحاً: يعدّ التحدّث مهارة إنتاجيّة تسهم في إكساب المتعلّم ملكة لغويّة متكاملة، وانطلاقاً من هذا المفهوم يعرفها حمدي الفرماوي على أنّها " مهارة إبداعية إنتاجية، تعتمد على إخراج الأصوات اللغويّة وفهمها ويتّصل ذلك بعدّة عمليّات فسيولوجيّة كالتنفّس وتذبذب أو سكون الشّيا الصوتيّة الموجودة في الحنجرة، كما تعتمد على حركة اللسان الذي يشكّل مع الأسنان والشفاه وسقف الحلق الصوت في صورته النهائيّة"³.

في حين أنّ نبيل عبد الهادي يربطه مباشرة بعملية تعلّم الصّغار والكبار، فيقول: " يعدّ من ألوان النّشاط المهمّة للصّغار والكبار، وهي الخطوة الأولى في التعريف إلى اللغة العربيّة"⁴، والمنحى نفسه يخوه حسين الدّليمي حين يعتبر التحدّث هو حصيلة تعليميّة اللغة العربيّة، فيقول: التحدّث "عملية معقّدة، تؤثر فيها عوامل كثيرة منها: الحالة النفسيّة للمتحدّث والموقف الاجتماعيّ في أثناء عمليّة الإرسال، يزداد على ذلك أنّ التعبير الشّفويّ هو الحصيلة النهائيّة لتعليم اللغة العربيّة، فجميع فنون اللغة وفروعها وسائل تعين على إتقان عمليّة التعبير ببعديها الشّفهي والكتابي"⁵.

¹ - ابن جني، الخصاص، ص

² - المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربيّة، مادة (ح، د، ث).

³ - حمدي الفرماوي، نيوسيكولوجيا (معالجة اللغة واضطرابات التّخاطب)، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، 2006، ص28.

⁴ - نبيل عبد الهادي، وآخرون، مهارات في اللغة والتّفكير، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، الأردن، ط3، 2009، ص180.

⁵ - طه على حسين الدّليمي، تدريس اللغة العربيّة بين الطّرائق التقليديّة والاستراتيجيّة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009، ص132.

يشكل الكلام/ التحدّث اكتمال العملية التّواصلية أثناء التّعليم، فهو يخلق جسر تواصل بين المتعلّم والمتعلّم يمكن من خلاله للمعلّم تقييم قدرات متعلّمه التّواصلية من سلامة في اللّغة، واختيار لتراكيب العبارات، وقياس مدى كفاءته في تحصيل وجمع المعلومات المقدّمة له، بالتّالي يكون التحدّث باعتباره عملية إنتاجية وسيلة كشف عن أفكار المتعلّم.

2- أهمية التحدّث:

تكتسب مهارة التحدّث أهميتها كونها وسيلة أساسية للتّواصل الشفهي ونقل الأفكار والمشاعر والخبرات بين الأفراد، فهي تتقدّم على الاستماع، فهذا الأخير تظهر فائدته بعد تشغيل آلة التحدّث، وهي تسبب القراءة، لأنّ هذه الأخيرة تعتمد على الكتابة، والمتعلّم يحتاج وقتاً حتّى يتكّن من أساسيات الكتابة، نورد فيما يلي نقاطاً تبيّن لنا أهمية مهارة المحادثة¹:

1- التحدّث خادم ومخدوم، من حيث هو خادم فلائّه يعتبر مدخل الأطفال نحو تنمية ثروتهم من الأفكار والمفردات قبل تعليمهم القراءة والكتابة، ومن حيث هو مخدوم فلائّه مهارات اللّغة مجتمعة من سماع، وقراءة، وكتابة، تعمل متضافرة من أجل تمكين الطّفل من التعبير الجيّد، والتحدّث بلياقة وتزويدهم بالتّعبيرات الجميلة والتّركيبات المفيدة، وإعانتته على تنظيم أفكاره وحسن التعبير عنها.

2- التحدّث هو الوسيلة السهلة والسريعة التي يستخدمها الإنسان في علاقته مع الآخرين.

3- يسهم في رسم صورة الشّخص المتحدّث في أذهان الآخرين.

4- التحدّث هو الشّكل الرئيسيّ للاتّصال اللّغويّ لأيّ إنسان.

3- إيجابيات مهارة التحدّث:

إنّ مهارة التحدّث من الطّرائق الفعّالة في تدريس اللّغات عامّة واللّغة العربيّة بصفة خاصّة، علاوة على كونها تنمي معلومات المتعلّمين وثروتهم اللّغويّة، فهي تكسبهم مهارات أخرى منها:

¹ - ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، 2010، ص 153-154.

- القدرة على تحديد الهدف من التّحدّث.
- القدرة على استخدام عبارات المجاملة، والتّحايا استخداما سليما.
- استخدام الإيماءات وإيصال أفكار منظّمة.
- جذب انتباه المستمع وتغيير أطراف الحديث بكفاءة عندما يتطلّب الأمر ذلك.
- القدرة على المشاركة في الحوار والمناقشة الجماعية.
- التّمكن من التّركيز على الأجزاء المهمّة في الموضوع¹.

4- مراحل عمليّة التّحدّث:

أشرنا سابقا إلى أنّ عمليّة التّحدّث هي عمليّة معقّدة، فهي تتصل بكافة الأعضاء الحسيّة والإدراكيّة لدى المتكلم، فالاستماع هو التّغذية الرّجعيّة الأولى لهذه المهارة، والتّفكير لبنتها الأساس، وفيها يتم انتقاء العبارات والألفاظ والمعلومات... بعدها تأتي ترجمة العمليات الذّهنيّة من خلال آلة النطق، وفيها تظهر قدرته على عمليّة الخلق الإبداعي، وفيما يلي نورد مراحل بناء عمليّة التّحدّث:

- استثارة المتكلم: تكون هذه العمليّة إمّا داخليّة: ترجع لخبرات نفس المتحدّث وأفكاره وأحاسيسه. وقد تكون خارجيّة: بدافع سؤال أو طلب من المعلم مثلا.
- تفكير المتكلم وصوغ أفكاره: إنّ الاستثارة التي يتلقّاها المتكلم تدفعه إلى ترتيب أفكاره وتنظيمها قبل النطق بها، لذا وجب ألا يصدر الكلام دون أن يمرّ بمرحلة التّفكير
- مرحلة النطق: وهي الاستجابة الظّاهرة للاستثارة، والنطق هو المظهر الخارجيّ لعمليّة الكلام، فالمستمع لا يرى من عمليّة الكلام غير المظهر الخارجيّ².

5- أسس تعليم مهارة التّحدّث:

حتّى تكون عمليّة تعليم مهارة التّحدّث ناجحة وجب تأطيرها بجملة من الأساسات وهي:

¹ - فراس السليبي، استراتيجيّات التّعلّم والتّعليم، النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008، ص203.

² - كامل عبد السّلام الطّراونة، المهارات الفنيّة في الكّابة والقراءة والمحادثة، ص80.

- 1- أن يتمّ التعلّم في مواقف طبيعيّة غير متكلّفة.
- 2- الاهتمام بالمعاني والألفاظ والتركيز عليها.
- 3- لفت انتباه التلاميذ إلى مواطن التحدّث ومواطن الصّمت وحسن الالتزام بذلك.
- 4- استغلال جميع إمكانيات اللّغة العربيّة لخدمة مهارة التحدّث، لإشعار التلاميذ بتكامل فروع اللّغة.

- 5- ينبغي على المعلّم ألا يفرض شخصيته على متعلّميّه.
- 6- احترام المتعلّم عند عمليّة تحدّثه.
- 7- نقد التلميذ بعد التحدّث نقدا بناء دون التعرّض لشخصه.
- 8- أن يجري تعليم التحدّث في جوّ من الحرية المقنّنة، التي لا تؤدي إلى إفساد التعلّم، أو الخروج عن جود الذّوق والأدب.

- 9- عدم تكليف التلاميذ التحدّث فيما يجهلونه أو يفوق قدراتهم الاستيعابية¹.
- 6- دور المعلّم في تنمية مهارة التحدّث عند المتعلّمين:

يلعب المعلّم دورا مهمّا في تنمية مهارة التحدّث لدى متعلّميّه، فهو الذي يوفرّ لهم البيئة المناسبة، ويقدمّ لهم المعارف والمعلومات اللازمة لذلك، ويزوّدهم بآليات الكلام، فهو الشّخص الأكثر معرفة معرفة بقدرات تلاميذه، وحاجياتهم، واستعداداتهم الفطريّة للتعلّم والتكلّم. وعليه، وجب عليه الإحاطة بما يلي:

- يعمل المعلّم على توفير خبرات شيّقة للمتعلّمين حتّى يستمتعوا بها، وذلك من خلال التنويع.

- يستحسن التحدّث إلى الأطفال بجمل سهلة وقصيرة حتّى يفهموا الكلام.
- الابتعاد عن حشو الأفكار عند الأطفال، وعدم استخدام العبارات المبهمة.

¹ - ينظر: تركي بن عطية مرشود الحمدي، فاعليّة استخدام الألعاب اللّغويّة في تنمية مهارات التحدّث لدى تلاميذ الصّف الأوّل ابتدائي، مذكرة لنيل درجة الماجستير، جامعة أم القرى، السّعودية، 2013، ص34.

- على المعلم أن يكون قدوة ونموذجاً يحتذى به في الحديث الواضح والمعبر.
- خلق اتجاهات إيجابية للأطفال نحو الحديث كوسيلة للتعبير¹.
- 7- عوامل نجاح مهارة التحدث:
 - 1- الثقة في النفس.
 - 2- الرغبة في التحدث.
 - 3- مساعدة المتعلم في الإعداد والتحضير المسبق للموضوع قيد التعبير.
 - 4- التدريب الذاتي لكسر الجمود وكسب الثقة ويمكن الاستعانة في ذلك بأدوات التسجيل.
 - 5- تحديد عناصر الموضوع: كالفكرة العامة والأفكار الأساسية.
 - 6- تسميع المتعلم نماذج تعبيرية تصبّ في نفس القالب المراد التعبير عنه.

¹ - ينظر: محمد سلمان فياض، الاستراتيجيات التربوية ومهارة الاتصال التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011، ص172-173.

المحاضرة السادسة: ماهية المهارات اللّغويّة وأساليب تحصيلها -2:-

المكتبة والقراءة



أولاً: مهارة القراءة:

تعتبر مهارة القراءة عملية معرفية انفعالية، وفي الوقت نفسه هي آلية عقلية تقوم على تفكيك الرموز وإنتاج الأفكار وتنشيط الذهن، فهي من الممارسات الأساسية في حياة الإنسان تنضوي تحت فعل ذهني عام هو فعل الفهم، وهي مع الاستماع تعتبران مهارتي استقبال لأفكار الآخرين.

1- تعريف مهارة القراءة:

أ- لغة: جاء في معجم لسان العرب لابن منظور: "قرأ، يقرؤه، وقراء وقراءة وقُرأنا، قرأتُ الشيء: جمعته وضممت بعضه إلى بعض"¹. أما في المعجم الوسيط فقد جاء تعريف المصطلح على شاكلة: "قرأ الكتاب قراءةً وقُرأنا: تتبّع كلماته نظراً ونطق بها"²، يفيد التعريف المعجمي معنيين: الأول منهما: الجمع والضم، والثاني: التتبع والنطق؛ هذا يعني أنّ فعل القراءة إنّما هو جمع للأحرف والكلمات بواسطة آلة البصر للتمّ عبر آلة الذهن قراءتها ثمّ نطقها على شكل أصوات.

ب- اصطلاحاً: تُعرف القراءة على أنّها مهارة تعتمد على عمليات عقلية ذهنية تعتمد على آليتين: الأولى هي الآلة البصرية التي تتلقّى الرموز والرسوم، والآلة الثانية هي الذهن، فعلى مستواه يتمّ تفكيك هذه الرموز وتحويلها إلى معانٍ وأفكار، ونورد فيما يلي جملة من التعريفات لفعل القراءة نقتارب فيما بينها أحياناً، وتختلف في أحيان أخرى:

¹ - ابن منظور لسان العرب، مادة (ق ر أ).

² - أبراهيم مصطفى عبد الحليم منتصر وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، ص722.

-القراءة: " عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحلّ المشكلات"¹.

- كما تُعرف على أنّها: " القدرة على التّعرف على الحروف والكلمات، والنطق بها على الوجه الصحيح، ولكن هذا المفهوم تطوّر فيما بعد -وإن كان لا يزال يمثل فقط الجانب الآليّ من القراءة- إلى العملية المعقّدة التي تشمل الإدراك والتذكّر والاستنتاج والربط ثمّ التحليل والمناقشة، وهو ما يحتاج إلى إمعان النظر في المقروء ومزيد من الأناة والدقة"²، وهي أيضاً: "عملية تفاعل بين القارئ والنص، فغاية القارئ من القراءة بشكل عام الوصول إلى فهم مقصد أو مقاصد الكاتب"³.

-ويمكن القول أنّها: " عملية يراد بها إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرموز الكتابيّة"⁴

تأسيساً على ما سبق فإنّ القراءة تجمع بين عدّة آليات عقلية ومعرفية تتداخل فيما بينها لتجسّد لنا فعل القراءة، هذه الآليات أو الاستعدادات هي:

- 1- تلقي الرموز والرسوم الكتابيّة عبر البصر ثمّ نقلها إلى الدماغ عبر السيالة العصبية.
- 2- تحويل هذه الرموز إلى أصوات عبر الجهاز النطقي.
- 3- مطابقة الأصوات المنطوقة للمعاني الموجودة في ذهن المتلقي.

2- مهارات القراءة:

لقد أشرنا في التعريفات السابق ذكرها، أنّ عملية القراءة عملية عقلية معقّدة، لذا ومن أجل تحقّق هذا الفعل وجب استحضار جملة من الاستراتيجيات والتي يمكن لنا من خلالها ممارسة فعل القراءة وهي: الفهم، والتذكّر، والاستنتاج، والتّقويم. وشرطها الأساسي هو رؤية

¹ - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلميّة، الأردن، دط، 2013، ص123.

² - خالد بن عبد العزيز، الإضاءة في أهميّة الكتاب والقراءة، الكتيبات الإسلامية، الرياض، 1421هـ، ص30.

³ - صالح نصيرات، طرق تدريس العربيّة، دار الشّروق، الأردن، 2006، ص119.

⁴ - طه الدّليّ، وسعاد الوائلي، اللغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار الشّروق، الأردن، ط1، 2005، 105.

القارئ للرمز المكتوب، من ثم الاستجابة لذلك الرمز الذي يبدو في صورة سلوك يظهر في فهم القارئ¹.

لقد قدّم الباحث ماهر شعبان عبد الباري في كتابه "قوائم التقدير وفنون اللغة" وصفاً لفعل القراءة مثله فيما يلي:

1- القراءة عملية آلية (فسيولوجية) **Physiological Process**: وتتمثل في تعرف الرموز المكتوبة سواء كانت هذه الرموز حروفاً، أم كلمات، أم جملاً، وتتم هذه العملية عن طريق القارئ للصفحة المطبوعة في وجود ضوء كاف لهذه الرؤية، حيث يعكس هذا الضوء صورة الرمز الكتابي؛ ليصل هذا الضوء إلى العصب البصري حاملاً هذا الرمز إلى المخ ليتعامل معه (تعرفاً، ونطقاً)، تعرفاً حيث يميزه عن غيره الرموز، ونطقاً حيث يصدر المخ أوامره إلى أعضاء النطق المختلفة للجهر بهذه الرموز.

2- القراءة عملية ذهنية **Mental Process**: وهي تتم عبر ترجمة الرمز الكتابي إلى مدلوله اللغوي، بقصد فهم هذا النص، ونقده، والتفاعل معه، وهذه العملية هي الغاية من عملية القراءة، في حين أن العملية الأولى (التعرف والنطق) هي وسيلة لهذه الغاية.

3- القراءة عملية بناءية **Constructive Process**: تبدو هذه العملية في استحضار القارئ واستدعائه لمعارفه وثقافته وخبراته أثناء عملية القراءة، ثم توظيفه لهذه الخبرات، ليساعد على فهم النص القرآني فهماً جيداً، فالقارئ مبدع، لكنه إبداع من الدرجة الثانية، لأنه محكوم بحدود الإطار الذي رسمه المبدع الأول وهو الكاتب.

4- القراءة عملية استراتيجية **Strategy Process**: إن القارئ هاهنا يختار أثناء عملية القراءة من وعي وقصد الطريقة المثلى، التي يتعامل من خلالها مع النص القرآني، وهذا يستدعي من القارئ أن يتّصف بما يمكن أن نطلق عليه المرونة الذهنية **Mental Flexibility**، تلك المرونة التي تؤهله بشكل دائم ومستمر من تعديل مساره وفقاً لعدة متغيرات منها:

¹ - كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص 121.

- معرفة القارئ بقدراته وإمكاناته المعرفية والقراءة.
- ألفة القارئ بموضوع القراءة أو خبرته بهذا الموضوع.
- درجة التعقيد أو الصعوبة للمادة المقروءة Readability.
- الهدف من القراءة¹ The Purpose of Reading.

3- أنواع القراءة من حيث الشكل والأداء:

تنقسم القراءة من حيث هذا المعيار إلى:

1.3- القراءة الصامتة: هي "قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفّة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل من دون الاستعانة بعنصر الصوت"²، تعتمد هذه القراءة على الحسّ البصري إذ ينتقل من العين إلى ما فوق الكلمات، حيث يستطيع القارئ إدراك مدلولاتها ومعانيها، إذ تتمّ بطريقة سرّية من دون همس ولا صوت، ولا تحريك اللسان والشفّتين.

- مزايا القراءة الصامتة: تلعب القراءة الصامتة دوراً هاماً في تنمية مهارات التلاميذ فهي تنمي لديه حسّ التأمل الجيد وحصر الذّهن في المادة المقروءة، ومن مزاياها:

- تعمل على رفع مستوى التركيز لدى المتعلّم من خلال إعمال آلة البصر دون غيرها من الحواس.
- تحمل المتعلّم على التأمل، فهي وسيلة أساسية تجري من خلالها العمليات العقلية.
- أداة مناسبة لمن يعاني من عيوب النطق وأمراض الكلام.
- تساعد المتعلّم على التعرّف على معاني النصّ وفكّ رموزه لوحده، ومنه يتعلّم الاعتماد على النفس.
- تتّصف بالسرعة والتي يتمّ من خلالها الاستعداد الفطريّ للقراءة الجهرية.

¹ - ماهر شعبان عبد الباري، قوائم التقدير وفنون اللّغة، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2010.

² - أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص81.

2.3- القراءة الجهرية: يكون هذا النوع من القراءة خلاف للقراءة الأولى (الصامتة)، فهي "العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى"¹. تستدعي القراءة الجهرية استحضار آلة البصر للتعرف على الرموز، ثم الإدراك العقلي، ثم النطق أو التعبير الشفهي، وهي أصعب من سابقتها لأنها تتطلب الإلقاء الجيد، وصحة النطق.

4- طرائق تدريس القراءة:

يأتي نجاح فعل القراءة ككلح تخرج رئيسي للمتعلم في مراحل تعليمه الأولى، "فلو تتبعنا طرائق تعليم القراءة في المرحلة الأولى، لألفينا أن هناك طريقتين أساسيتين، تبدأ إحدى هاتين الطريقتين بدراسة الإشارات أو الأصوات الأساسية، في حين أن الطريقة الثانية على العكس تسعى للحصول على النتيجة نفسها بوضع المتعلم الصغير وجهها لوجه أمام اللغة المكتوبة، تعرف الطريقة الأولى بالطريقة التركيبية، أو التأليفية، على حين تعرف الطريقة الثانية باسم الطريقة التحليلية"². نورد فيما يلي تفسيراً واضحاً لهذه الطرائق:

1- الطريقة التركيبية: وتسمى أيضاً بالقراءة الجزئية، "وتبدأ بتعلم الجزئيات كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها وأصواتها، ثم تنتقل إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل التي تتألف منها"³، وهي تبدأ من اكتساب الحروف، والمقاطع، ثم قراءة الكلمات فقراءة الجمل، واكتساب الحروف يتطلب رؤية شكل الحرف والتعرف عليه، النطق به لصوت ملائم، ثم إعادة كتابته⁴.

ولا بدّ على الطفل أثناء عملية تعلم الحروف أن يكتسب القدرة على التمييز بين الحروف من خلال النظر ثم الصوت، وتسهم كتابته للحرف في ترسيخ عملية التعلم هذه. ثم إنّ على المعلم أن يصاحب عملية التعليم هذه بتمارين وتدريبات لمعرفة مدى تمكن المتعلم من الحرف.

¹ - الخويدي، المهارات اللغوية، ص 117.

² - كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص 127.

³ - وليام، جراي، تعليم القراءة والكتابة، تر: محمود رشدي وآخرون، ط 1، 1981، ص 82.

⁴ - كامل عبد السلام الطراونة، المرجع السابق، ص 128.

2-الطريقة الكلية أو التحليلية: تعتبر هذه الطريقة ثورة ضد الطريقة الأولى، وفي حجيتهم أنّ الحروف لدى المتعلّم الصّغير لا تبدو سهلة كما عند الكبار البالغين، لذا فهو وفقاً لطريقة التّجزئة لا يملك الدّافع أو الحافز للتّعلّم. وعليه، ففي نظرهم أنّ " المتعلّم إذا أراد أن يتعلّم مكوّنات ما، ولتكن السيّارة مثلاً فإنّه لا يتعلّمها مجزأة من حيث العجلات وأقسام المحرك والكهرباء والأجزاء الأخرى، بل يتعلّمها كاملة، ويقول هذه سيّار، وعلى هذا الأساس يمكن للمعلّم في التّدريس أن يفعل الشّيء نفسه عندما يعلّم طلبته القراءة، فيبتعدون عن الحروف المجردة من المعاني، ويقترّبون لمواجهة الكلمات التي تمسّ خبراتهم، فيتمتعون بها، وينتشون مسرّة وفرحاً"¹.

وفقاً لما تقدّم، فإنّ أسلوب تعليم القراءة على الطريقة التحليلية يعتمد على مبدأ الاستعمال، فنعليم الحرف ينطلق بداية من الكلمات التي تحوي هذا الحرف، والتي شرطها الأساس أن تكون مستفاهة من معجم المتعلّم أو محيطه المعاش.

5- أهداف تدريس مهارة القراءة:

تعتمد عمليّة تدريس القراءة إلى تحقيق التّفاعل الإيجابي بين المتعلّم والرّمز المكتوب، وهي بذلك تسعى إلى تحقيق أهداف تربوية ومعرفيّة مختلفة منها:

- 1- تعتبر مهارة القراءة أداة دعم لبقية المهارات اللّغويّة.
- 2- تنمية قدرة المتعلّم على فهم المعاني الظّاهرة والضمنيّة في النّصوص.
- 3- توسيع الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّم.
- 4- تنمية سرعة الفهم والتّفكير من خلال الجمع بين صور الكلمات ومعانيها.
- 5- إدراك دلالة الجمل والعبارات.
- 6- تمكين المتعلّم من استخلاص القيم والأفكار داخل النّصوص وتوظيفها في حياته العمليّة والمعرفيّة.
- 7- تكسب القراءة المتعلّم الثّقة بالنّفس خاصّة القراءة الجهرية.

¹ - كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنيّة في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص 130.

8- تنمية كفاءاته التّواصلية والحوارية مع الآخرين.

ثانيا: الكتابة:

لقد عرفت الكتابة اهتماما ملحوظا منذ القدم، بداية بالحضارة المصريّة القديمة وغيرها من الحضارات التي تلتها، وتأتي أهميّتها من كونها حافظة للتراث الإنساني ووسيلة لنقله عبر الأجيال المتعاقبة.

1- تعريفها:

أ- لغة: كَتَبَ يكتب، كُتِبَ، وكتّبا وكتبة وكتابة، كتب: إذا خطّ بالقلم، وكتب الكتاب: خطّه، ونسخه¹.

ب- اصطلاحا: هي "قدرة المتعلّم على التّعبير عن فكره وعواطفه تعبيرا واضحا، يعتمد على سلامة الكتابة من حيث: المحتوى والمضمون، واللّغة والأسلوب والشّكل والتنّظيم، ويمكن قياس هذه المهارة أو القدرة من خلال الأداء الكتابي المعدّ لهذا الغرض"²، فالكتابة من أهمّ وسائل التّواصل البشريّ، فهي "أداء لغويّ رمزيّ، يعطي دلالات متعدّدة، وتراعى فيه القواعد النّحويّة المكتوبة، ويعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره، وسببا في حكم الناس عليه"³.

2- أسس تعليم الكتابة:

على غرار سابقتها (مهارة القراءة)، فإنّ الكتابة أيضا عمليّة معقّدة تستلزم تخطيطا مسبقا، وعليه سنوضّح فيما يلي أهمّ الأسس التي تنبني عليها عمليّة تعليم الكتابة:

¹ - ابن منظور، لسان العرب، جذر ك ت ب.

² - حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، دط، 2014، ص77.

³ - الخويسكي، المهارات اللّغويّة، ص 164.

1- يجب على المعلم أثناء التخطيط لتعليم الكتابة أن ينظر إلى ميول المتعلمين واستعداداتهم الجسميّة والعقليّة، ذلك أنّها نشاط يعتمد على "التناسق بين الرؤية البصريّة، وحركات الجسم ومكوّناته والعمل على الارتقاء بعلى نطاق واسع"¹.

2- التدرّج في تعليميّة الحروف والكلمات من البسيط إلى المعقّد، وذلك يستلزم تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتعوّده على رسم الحرف والألفاظ، ومعرفة قواعد هجائه.

3- تعريف المتعلّم بهدف الكتابة، فمن معايير الكتابة الجيدة أن يتّسق تنظيم المادّة ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الفرد من أهداف.

4- تحديد الوقت المناسب للبدء في تعلّم الكتابة في بعض برامج تعليم اللّغة العربيّة، فلا يكون مبكراً ولا يتّسم بالإبطاء. فلا يمكن للمتعلّم الكتابة إلّا إذا توفّر لديه معجم لغويّ يناسب موضوع الكتابة.

5- توظيف ما تمّ تعلّمه من حروف وكلمات، وما ألفه المتعلّم سماعاً، وميّزه نطقاً، وتعرّف عليه قراءة، ولا يكون ذلك إلّا بالتدريب والاستعمال المستمر والمتواصل.

6- أن يتجنّب المعلم فرض قالب محدّد للكتابة على المتعلمين، فذلك يكبح جماح الخيال لديهم، ويحصر تفكيرهم².

3- مراحل الكتابة:

حتى يتكّن من المتعلّم من إتقان مهارة الكتابة، وجب عليه المرور عبر مراحل هي:

1- الكتابة الأولى: تحوي هذه المرحلة التخطيط الكتابي، ويشمل:

2- الخبرة: وهي النشاطات التي تثير استجابة الطالب للكتابة.

¹ - كريمان بدير، وإيميلي صادق، تنمية المهارات اللّغويّة للطفل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2000، ص140.

² - ينظر: حسن جعفر خليفة، فصول في تدريس اللغة العربيّة، (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، مكتبة الرشد، الرياض، ط4، 2004، ص190-309. وأيضاً: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربيّة لغير الناطقين بها -مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة العربيّة للتربية والعلوم والثقافة، الرياض، دط، 1989، ص189.

3-المادّة المكتوبة: وهي مجموعة الأفكار التي تسلّط الضوء على الموضوع المدروس.

التخطيط الكتابي: يتحرّك هنا الطالب من التفكير الكتابي إلى وضع اللّمسات الأولى في الكتابة.

4-المسوّدة الأولى للكتابة الأولى: وهي بمثابة مثير للكاتب وخبرته، بحيث يتمّ فيها وضع الموضوع في صورة تخصّصية.

5-اختبار ردّة الفعل لموضوع الكتابة استجابة القارئ "معرفة القارئ المتلقي": تكون هذه الاستجابة في العادة من خلال الأسئلة، ووضع جمل أو عبارات تشمل محتوى النصّ الكتابي، ويكون المستجيب المعلّم أو شخصا آخر مكلف بوضع العلامة التقديرية، في هذه المرحلة يكون المتعلّم قادرا على تطوير أفكار الكاتب أو إعادة صياغتها.

6-تهذيب التصحيح: وهي عملية تنقيحية، يمكن من خلالها الوقوف على:

- اكتشاف الأخطاء النحويّة واللّغويّة.

- انتقاء الكلمات.

- علامات التّرقيم.

- وضع الفقرات.

- قواعد الإملاء.

7-التّقييم: وهي آخر مرحلة من مراحل الكتابة، فمن خلالها يتمّ الحكم على كلّ المراحل السّابقة لعملية الكتابة، بحيث تكون الكتابة في هذه المرحلة صالحة، وواضحة، ومعبرة، ومتقدّمة، وقابلة للقراءة¹.

4-مهارات الكتابة:

- القدرة على كتابة: الحروف، الكلمات، العبارات.

- القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها متصلة كانت أو منفصلة.

¹ - ينظر: كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنيّة في الكتابة والقراءة والحادثة، ص 168-169.

- الكتابة بخط واضح.
- القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طولاً واتساعاً، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.
- القدرة على استخدام العلامات التشكيلية (علامات الترقيم، الفقرات، والهوامش).
- القدرة على مراعاة القواعد الإملائية، والنحوية، واللغوية كاملة في الكتابة.
- القدرة على ترتيب الأفكار وتسلسلها.
- القدرة على استخدام فنيات الكتابة: أدوات الربط، الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة، الحجج المنطقية، التعبير عن النفس، عرض الأفكار بوضوح ودقة وشمول...¹

¹ - ينظر: كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص 170-171.

المحاضرة السابعة:

نظريات التعلم.



النظرية السلوكية: تعريفها، أسسها ومبادئها

في هذه المحاضرة سنتعرف على النظرية السلوكية، وهي من النظريات اللسانية التي تناولت موضوع اكتساب اللغة وتعلّمها عند الطفل.

-تمهيد:

يعتبر السلوكيون اللغة جزءاً من السلوك الإنساني، وقد أجروا الكثير من الدراسات بقصد تشكيل نظريةٍ تتعلّق باكتساب اللغة الأولى. والطريقة السلوكية تركز على السلوك اللغوي الذي يتحدد عن طريق استجابات يمكن ملاحظتها بشكل حسي وعلاقة هذه الاستجابات في العالم المحيط بها، ولقد سيطرت هذه المدرسة في مجال علم النفس في الخمسينيات واستمرت إلى السبعينيات من القرن الماضي، وكان لها تأثيرها القوي على جميع النظم التعليمية وعلى جميع المختصين والعاملين في الميدان التربوي.

-تعريف النظرية السلوكية:

النظرية السلوكية أو المذهب السلوكي (BEHAVIOURISME) هي تيار فكري معرفي، ومدرسة نفسية من مدارس علم النفس التجريبي، تقوم على فكرة جوهرية تتمثل في أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا تبنى المنهج المعتمد في العلوم الطبيعية، ولا يمكن اعتماد هذا المنهج إلا إذا كان موضوعه قابلاً للملاحظة والتجربة.¹

تأسست المدرسة السلوكية في أمريكا في مطلع القرن العشرين، وقد ظهرت هذه النزعة في الثقافة الإنسانية الحديثة ابتداء من سنة 1924 على يد العالم جون واطسون² الذي عرف السلوكية ب: "أنّها العلم الطبيعي الذي يدرس كلّ السلوك و التكيف البشري"³.

¹ - حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص 51.

² - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقول تعليمية اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 90.

³ - محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983 ص

وكانت المدرسة السلوكية تأخذ من دراساته ومن دراسات غيره من علماء النفس التجريبي ما يخدم اتجاهاتها، كما كانت تستعين بالكثير من تجاربهم، وتوغلت السلوكية آنذاك في كل الميادين العلمية حتى أوشكت أن تكون المنهج الفريد المعول عليه في تقصي مظاهر النشاط الإنساني.

-أعلام النظرية السلوكية:

بدأت النظريات السلوكية بالثورة على علم النفس التقليدي وذلك برفضها لمنهج الاستبطان في البحث، معتمدة على المنهج التجريبي المخبري. ومن رواد هذه الاتجاه إيفان بافلوف رائد المدرسة السلوكية التقليدية ومنشئها في روسيا، صاحب نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي، وسكنر Skinner صاحب نظرية التعلم الشرطي الإجرائي ونظرية التعلم الذاتي المعزز وفكرة التعليم المبرمج، وإدوارد ثورنडाيك Thorndike صاحب نظرية المحاولة والخطأ، والذي أضاف قانون انتقال الأثر والتدريب، وتولمان الذي نجح في المزج بين أفكار المجال والسلوكية، وواطسون Watson منشئ السلوكية التعليمية في أمريكا عام (1912-1914)، والرائد في مجال علم النفس التطبيقي وعلم نفس النمو.

-مبادئ النظرية السلوكية:

نادت النظرية السلوكية بوجود التخلي في دراسة السلوك عن الاهتمام بشعور الإنسان وما يجري داخل نفسه وعقله، ولا يعني ذلك أن السلوكيين ينكرون وجود الوعي والشعور، لكنهم رفضوا اعتباره موضوعاً للدراسة، لأنه داخلي ولا يخضع للملاحظة والقياس، وجتهدوا في ذلك أن الشيء الموضوعي الذي يمكن ملاحظته ودراسته وقياسه إنما هو السلوك والتصرف الموضوعي، الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه، و يمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرقه، وتحليله إلى أجزاء متعددة، ويمكن تعديله أو تغييره، و ضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره، و من ثمة التحكم في هذا الظهور نفسه من خلال تفسير شروطه¹.

¹ - حفيظة تازروت: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص 51.

إن ما يجري داخل نفس الإنسان، وما يشعر به فأمر شخصي بحث لا يخضع للملاحظة العلمية، ولا ينطبق عليه قياس، وقد بدأ السلوكيون بدراسة السلوك الحيواني إيماناً منهم بأن الفرق بين الإنسان والحيوان هو فرق في الدرجة لا فرق في النوع، بمعنى أن السلوك الإنساني والسلوك الحيواني متشابهان مع فارق في الدرجة، وتبين للسلوكيين من دراستهم أن السلوك يتلخص في المبدأ المعروف بالمثير والاستجابة، أي أن السلوك إنما يكون استجابة لمثير أو منبه يقع على مناطق إحساس الكائن الحي، ثم ينتقل إلى الأطراف العصبية المصدرة للمخ، وينتهي الأمر باستجابة معينة.

والتواصل اللغوي في نظر السلوكيين لا يعدو أن يكون نوعاً من الاستجابات تقدمها البيئة أو المحيط لمثيرات ما بناءً على هذه الأسس فالمتكلم في نظر بلومفيلد وأتباعه حين أدائه الفعلي للكلام، يكون قد قام باستجابات نطقية لمثيرات ما تخضع خضوعاً مطلقاً لحافز البيئة، دون أن ترتبط هذه الاستجابات بأدنى قدر من التفكير، لأن الاستجابة الكلامية مرتبطة بصورة مباشرة بالحافز، ولا تتطلب تدخل الأفكار، وذلك لأن اللغة في نظرهم لا تعدو أن تكون "عادات صوتية يكتفيها حافز البيئة"¹.

ترتكز المعطيات العلمية للتفسير السلوكي على التجارب المخبرية التي أجريت على الحيوانات، والنتائج المحصل عليها في هذا المجال جعلت السلوكيين يعممونها على المظاهر السلوكية لدى الإنسان، وعليه فقد صارت اللغة وفق هذا المنظور سلسلة من الاستجابات المتتالية.

3- المرجعية المعرفية والفلسفية للنظرية السلوكية:

استوحت النظرية السلوكية أسسها ومبادئها المنهجية والفكرية من الفلسفة الوضعية، وهي مذهب فلسفي يعنى بالظواهر اليقينية، ويرفض كل تفكير تجريدي في الأسباب المطلقة، أي أن هذه الفلسفة لا تسلم إلا بما هو مرئي تجريبي، وتنفي صفة العلمية عما سوى ذلك².

¹- أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ط1 /، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1994، ص152

²- ينظر، أحمد مومن: اللسانيات: النشأة والتطور، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر 2002، ص195.

كما تعرف بأنها "تيار فلسفي ينص على أن الخبرة مصدر المعرفة وليس العقل، وهي بهذا المعنى نقيض الفلسفة العقلية التي تفترض أن هناك أفكاراً لا يمكن أن تزودنا بها الحواس، وينشأ العقل بمغزل عن الخبرة، وتسمى لذلك معرفة فطرية أو قبلية"¹.

أولاً / النظرية السلوكية لواطسون:

يرى واطسن مؤسس المدرسة السلوكية أن علم النفس هو علم السلوك وأن الطريقة المناسبة لدراسة موضوعاته هي الطريقة الموضوعية المستخدمة في الميادين العلمية الطبيعية وليست طريقة الاستبطان التي كانت شائعة قبله في دراسة الظواهر النفسية. ذلك لأن العلم يدرس من الظواهر ما هو ظاهر منها وقابل للقياس فيها وعلى الرغم من الشهرة التي حظي بها واطسن كمؤسس للمدرسة السلوكية، لكنه لم يكن صاحب نظرية بالمعنى الدقيق للكلمة، فقد وجد في مفهوم الاشراف عند بافلوف ما يبرهن بما فيه الكفاية على قوة الاشراف وتأثيره في السلوك الإنساني، ولا سيما في دراسة عملية التعلم والعمليات العقلية العليا على العموم. يؤكد واطسن من خلال الأعمال التي قام بها على دور البيئة الاجتماعية في تكوين ونمو شخصية الفرد وكذلك أهمية دراسة وقياس آثار المثيرات المختلفة في عملية التعلم وفي السلوك بصفة عامة.

لقد قام واطسن بإجراء عدد من التجارب كان من بينها تلك التي أجراها على الطفل (ألبرت) الذي كان سليم الجسم والنفس معاً، ليس لديه مخاوف غير عادية وإنما كان كغيره من الأطفال يخاف من الأصوات المدوية والمفاجئة... الخ وقد جيء بفأر أبيض إليه فصار يلعب معه حتى ألف ذلك وتعود عليه، وبعد مضي فترة من الزمن وبينما كان الفأر يقترب من الطفل أحدث المجرب صوتاً مرتفعاً مفاجئاً (وهو مثير مناسب لإحداث الخوف)

¹ - عبد اللطيف الفاروقي، محمد آيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج 1 ط 1 /، المغرب، ص 100.

وبعد تكرار هذا الاقتران مرات عديدة أظهر (ألبرت) خوفاً ملحوظاً من الفأر الأبيض وحين رأى حيوانات أخرى لها فرو شبيه بفرو الفأر بدا عليه الخوف أيضاً.

وهكذا نجح واطسن في إثارة الخوف لدى الطفل عن طريق تقديم مثير يستدعي الخوف بطبيعته عند الطفل وهو الصوت القوي المفاجئ بمصاحبة الفأر. وهو مثير حيادي كان الطفل قد تعود اللعب معه، بحيث اكتسب الفأر صفة المثير الطبيعي للخوف وهكذا تكون ارتباط بين الفأر واستجابة الخوف ثم عممت بعد ذلك هذه الاستجابة ويمكن تمثيل إحداث هذه التجربة على النحو التالي:

أ. مثير (صوت قوي مفاجئ) = استجابة (الشعور بالخوف)

ب. مثير (رؤية الفأر) = استجابة التوجه إلى الفأر وعدم الخوف منه.

ج. مثير (ظهور الفأر أولاً ثم اصدار صوت قوي مفاجئ وتكرار ذلك) = استجابة الخوف.

د. ظهور الفأر وحده بعد ذلك = استجابة الخوف.

كما قام واطسن بتجربة أخرى استطاع فيها أن يزيل الخوف لدى طفل كان يخاف من الأرنب وذلك عن طريق تقديم أرنب ابيض بمصاحبة مثير يستدعي السرور لدى الطفل (تقديم بعض الحلوى مثلاً) إلى أن استطاع تدريجياً التخلص من هذا الخوف المرضي.

مثير (تقديم بعض الحلوى) = استجابة (الشعور بالسرور).

مثير (ظهور أرنب) = استجابة الشعور بالخوف.

ظهور أرنب أولاً ثم تقديم بعض الحلوى لمرات متكررة = استجابة الشعور بالسرور.

ظهور الأرنب لوحده = استجابة الشعور بالسرور.

إن هذه الدراسات قدمت لواطسون دليلاً على أن السلوك المرضي يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه، وبالتالي لا يوجد فرق بين طريقة اكتساب السلوك العادي وطريقة اكتساب السلوك المرضي، لأن العملية الرئيسة في كلتا الحالتين هي أصلاً عملية تعلم وعملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات، وقد أدى نجاح واطسن في تجاربه هذه إلى الاعتقاد بأنه يستطيع السيطرة على السلوك بطرائق لا حصر لها تقريباً، عن طريق ترتيب تتابع

المثيرات والاستجابات وقد توج دعواه بقوله المشهور: (أعطوني عشرة أطفال أصحاء سليمي التكوين، وسأختار أيا منهم أو أحدهم عشوائياً ثم أعلمه فاصنع منه ما أريد طبيباً أو مهندساً أو محامياً أو فناناً أو تاجراً أو مسؤولاً أو لصاً وذلك بغض النظر عن مواهبه وميوله واتجاهاته وقدراته أو سلالة أسلافه).

ثانياً /نظرية التعلم بالمنعكس الشرطي لبافلوف:

تنسب هذه النظرية إلى العالم الفيزيولوجي إيفان بافلوف IVAN PAVLOV الذي عرف بعطائه الوافر في مجال حقل العلوم الطبية والدراسات الفيزيولوجية منذ سنة 1890 ، وازدادت شهرته بخاصة حين اقترن اسمه بالمخبر الفيزيولوجي لمعهد الطب التجريبي في لينينغراد الذي كان يديره إلى آخر حياته، والذي عكف فيه لمدة 12 سنة لدراسة الغدد الهضمية للكلاب، ونظام أعصابها وانعكاساتها، وتوجت أبحاثه بحصوله على جائزة نوبل عام 1904 ، وعندما كان بافلوف منشغلاً بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة لغرض علمي بحث، انتبه إلى ظاهرة تابعة أثارت اهتمامه وهي لعاب الكلاب عند رؤيتها للطعام، أو رؤيتها للشخص الذي يطعمها عادة¹.

المجلة العلمية للكلية
المستمر لرصد هذه الظاهرة، ومحاولة ضبط مجالها الإجرائي، وذلك بتعميقها أكثر عن طريق التعديل الموجه، وكان ذلك بالعمل الآتي:

أجرى بافلوف عملية جراحية لكلب، حاول من خلالها أن يوصل الغدد اللعابية للكلب بأنبوب زجاجي، لضبط كمية اللعاب التي تظهر في الأنبوب في صورة قطرات متوالية، وكان ذلك بعد تثبيت جسم الكلب حتى لا يتحرك كثيراً. ثم قام بتقديم الطعام للكلب كالعادة، ولكن هذه المرة بمثير مصاحب خارج عن الطعام نفسه، ولم يكن الكلب قد ألفه من قبل، وهذا المثير الجديد هو قرع الجرس أثناء تقديم الطعام. لم يستجب الكلب في البداية لهذا المثير

¹- ينظر: حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص 55.

الجديد ولكنه بعد تكرار التجربة من 20 إلى 40 مرة، أصبح هذا المثير قادراً على إحداث الاستجابة المتمثلة في سيلان اللعاب، حتى وإن كان غير مقترن بإحضار الطعام، ويفسر بافلوف عملية التعلّم تفسيراً فسيولوجياً على أساس تكوين ارتباطات عصبية دقيقة بين الأذن والطعام. فالعملية تبدأ بإثارة الحواس ثم تنتقل بواسطة الألياف العصبية إلى المراكز العصبية، وتنتهي بالتقلص وإفراز الغدد.

سمى بافلوف الجرس في هذه الحالة بالمثير الشرطي، والطعام بالمثير الطبيعي أو المثير غير الشرطي، وسمى سيلان اللعاب بالفعل المنعكس الشرطي الاستجابة. وهو 'اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التجربة المتكررة عدة مرات، فيكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي وينوب عنه في إحداث الاستجابة، وهذا النوع من الاكتساب أبسط أنواع التعلّم عند الكائن الحي"¹.

ففي الواقع أن الأسس التي قامت عليها عملية تعلّم معنى اللفظ، قد ظهرت في نظرية التعلّم بالمنعكس الشرطي من حيث الاقتران التكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما، وقد أوضح أوسقود OSGOD أن معنى اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ والمثير الشئ (المثير الطبيعي) الدال على هذا اللفظ، بمعنى أن المثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شئية اقتراناً منظماً متكرراً، ومثال ذلك: حينما تقول الأم لطفلها كلمة (كرة) مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى المثير الشئ نفسه وهو الكرة، أو تقول له كلمة (قطة) في حضور القطة أمام عيني الطفل. ففي هذين المثالين يوجد اقتران منتظم و متكرر بين مثيرين: مثير لفظي وهو اللفظ (كرة) أو (قطة) و مثير شئ وهو الكرة كشيء أو القطة كحيوان²، فالمثير الأول مثير شرطي، والثاني مثير طبيعي، والاستجابة الشرطية تتمثل في دلالة اللفظ المكتسب، بحيث كلما يلفظ لفظ كرة أو قطة يستجيب له ويفهمه دون إحضار الكرة كشيء أو إحضار القطة.

¹ - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 56.

² حفيظة تازروت: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص 54.

ويدلنا المثال التالي لما يمكن أن يحدث أثناء هذا الاقتران المنتظم، كما تفسرها أسس الاشتراط الكلاسيكي، حينما يسمع الطفل مثيراً معيناً، وليكن كلمة (لا) وذلك في اللحظة التي يراد فيها حدوث استجابة معينة مثل: سحب اليد (فالمثير السمعي) لا (يعتبر مثيراً شرطياً بالنسبة لليد المسحوبة، وتكرر حدوث هذه العملية عدة مرات، حيث يسمع الطفل أو لا كلمة) لا (تعقبها مباشرة) الضربة على اليد (و سحب اليد و ذلك بعد اقتران كلمة (لا) عدداً من المرات مع الضربة على اليد، وفي هذه الحالة تنشأ علاقة اشتراطية بين المثير الشرطي (لا) والاستجابة الشرطية (سحب اليد)، و هكذا ينشأ و يتكون المنعكس الشرطي¹.

ثالثاً/ نظرية التعلم بالاشتراط الإجرائي لسكينز:

من أهم المصطلحات الخاصة بنظرية سكينز السلوكية في التعلم ما يلي:

- السلوك الاستجابي: وهو سلوك معين ينشأ نتيجة لوجود مثيرات في موقف سلوكي وتحدث فيه الاستجابة بمجرد ظهور المثير، وتسمى هذه الاستجابات بالانعكاسات ويولد الكائن ولديه بعض منها ويكتسب بعضها من خلال العمليات الشرطية.
- الارتباط: يقصد به ارتباط الاستجابة بمثير محدد.
- المثير غير الشرطي: وهو المثير الذي يستجر استجابة بشكل طبيعي تلقائي (اللعاب والأكل).
- المثير الشرطي: وهو المثير الذي يشترط في تأثيره وجود مثير أساسي لديه ارتباط طبيعي بالاستجابة وينشأ الارتباط بالتعلم.
- التعزيز: هو المكافأة التي يحصل عليها الكائن نتيجة للسلوك المرغوب به.
- التعزيز في السلوك الاستجابي: يكون التعزيز في هذه الحالة عبارة عن المثير غير الشرطي والذي يحصل عليه الكائن بعد تعلم الاستجابة للمثير الشرطي.

¹ - المرجع نفسه: ص 55.

-السلوك الإجرائي: السلوك الإجرائي معقد وهو كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي ولا يرتبط بمثيرات محددة ومن أمثلتها المشي والأكل والكلام والعمل وهي ترتبط بمثيرات عديدة (عمليات يجريها الكائن بنفسه).

ركز سكنر على السلوك الإجرائي لدى الكائنات وحيث أن هذا السلوك معقد ولا يعتمد على الارتباط البسيط بين مثير معين واستجابة معينة، فقد اهتم بالاستجابة في ظل ضبط المثيرات أو بمعنى آخر ركز على الاستجابات في ظل ضبط المتغيرات. وبسبب تعقيد السلوك الإجرائي يدعو سكنر للنظر للسلوك الإجرائي دون النظر للمثيرات، فالاستجابة تنشأ عن المجموع الكلي للمثيرات. وتكون نظرية سكنر من ثلاثة أجزاء رئيسية وهي:

1. البيئة: وقد قسمها إلى عدة مستويات من المثيرات:

المستوى الأول: المثيرات المستصدرة، وهي استجابات نمطية على طريقة السلوك الاستجابي وتسبق حدوث الاستجابة.

المستوى الثاني: وهو المثيرات المعززة، وهي الاستجابات التي تعقب حدوث الاستجابة وتساعد في زيادة احتمال تكرار الاستجابة في المواقف التالية وهي التي تصبح أكثر احتمالاً في السلوك وتسمى الاستجابات الإجرائية.

المستوى الثالث: المثيرات المميزة، وهي مثيرات موجودة ولكنها ليست مستدعية للاستجابة ولكنها تميزها وتزيد من حدوثها.

المستوى الرابع: المثيرات المحايدة، وهي مثيرات تظهر أثناء الموقف السلوكي للكائن قبله أو أثناءه أو خاله ولا علاقة لها بالموقف ولا تؤثر به لا من قريب ولا من بعيد.

ويرى سكنر أن المثيرات لا تستصدر السلوك ولكنها تساعد في تحديد نمطه وعليه فإن تعزيز أجزاء معينة من الاستجابات في وجود مثير معين يؤدي لإطفاء الأجزاء غير المعززة والميل للاستجابة المعززة. وعليه يحدث التمييز بين الموقف السلوكي المعزز في وجود المثير الأول والغير

معزز في وجود المثير الآخر.



2. تعلم السلوك الإجرائي: هناك فرق بين السلوك الإجرائي والسلوك الاستجابي في طريقة اقتران المعزز، فبينما يقترن المعزز بالمثير في السلوك البسيط (الجرس وقطعة اللحم) يقترن المعزز بالاستجابة في السلوك الإجرائي (الحب عند الحمامة بعد النقر على العلامة الحمراء)، وحيث من الصعب كما يقول سكنر فهم نظامه في الاشتراط الإجرائي دون الاطلاع على تجاربه يمكن إدراج تجاربه كما يلي:

أجرى سكنر أبحاثه في صندوق يعرف بصندوق سكنر، وهذا الصندوق عبارة عن جهاز يتم صناعته بناء على شكل وحجم ومواصفات الكائن الذي سيدخل فيه، ويعتبر سكنر أن استجابات الكائن هي التي تؤدي إلى الحصول على التعزيز، وتسمى هذه الإجراءات بالإجراءات الحرة لأن الكائن يقوم بها وفق ما يتناسب مع حجمه ووضعه وقدرته، وعلى الكائن الحي في هذا الصندوق أن يقوم بإجراءات بسيطة للوصول إلى الهدف ومن تجارب سكنر على هذا الصندوق ما يلي:

تجربة الحمامة:

قام سكنر بوضع حمامة في الصندوق، وصمم فيه علامتين الأولى حمراء وأخذت رمز معين وليكن (أ) والثانية لون آخر وليكن (ب)، وقد كانت الاستجابة الإجرائية المطلوبة هي النقر على العلامة الحمراء، وكان التعزيز هو حصول الحمامة على حبة قمح إذا نقرت على تلك العلامة. أما إذا تم النقر على العلامة الثانية فلا تحصل على التعزيز، وبهذه العملية قوي سلوك نقر العلامة الحمراء فحصل ما يسمى بالإطفاء وهو توقف النقر على العلامة التي لا تجلب التعزيز.

3. التعزيز: لقد فرق سكنر بين نوعين من التعزيز وهما:

1. التعزيز الإيجابي: وهو تقديم معزز موجب (مكافأة) تعمل على استمرار أداء الاستجابة الصحيحة وإذا تكرر ظهور المعزز الموجب مع مثير معين يصبح هذا المثير يميل إلى اكتساب

خاصية تعزيز السلوك.

2. التعزيز السلبي: وينشأ من استبعاد مثير منفر كمكافأة على استجابة صحيحة.



والتعلم في نظر سكينر تغير في احتمال حدوث الاستجابة، ويتم هذا التغير بواسطة الاشتراط الإجرائي، فلاشتراط الإجرائي هو عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالاً للحدوث والتكرار¹. وعلى هذا يعتبر سكينر أن جميع أنواع السلوك الإنساني تقريباً نتاج للتعزيز الاشتراطي، بمعنى أن السلوك ما هو إلا إجراء يعتمد على البيئة، بحيث "يؤدي إلى نتائج وقوانين محددة تصف سلوك الكائن الحي"².

ويرى سكينر أن العوامل التي تسهم في اكتمال الاشتراط الإجرائي متعددة، و لكن أكثرها فاعلية هو التعزيز ب: (المكافأة) الذي يظهر أثره في ترقية بعض المثيرات و تطويرها، أو إلغاء بعضها الآخر، أو إزالتها من ميدان الخبرة، و ينعت التعزيز في "الحالة الأولى بالتعزيز الإيجابي، وفي الحالة الثانية بالتعزيز السلبي"³.

ترجع نظرية سكينر في السلوك الكلامي إلى نظريته العامة. فإذا قال الطفل: أريد ماءً وقدم له الماء، فإن هذا السلوك يتعزز ويصير اشتراطياً بالتكرار، ويرى سكينر بأن السلوك اللغوي مثل أي سلوك آخر، يمكن التحكم في نتائجه، فهو يتعزز حين تكون النتيجة مكافأة، وينطفئ إذا كانت النتيجة عقاباً. وبعبارة أخرى، فإن احتمال وقوع السلوك الإجرائي مرتبط بما يسميه سكينر بالاشراط الفعال أو الإجرائي، وكلما عزز السلوك الإجرائي كلما صارت احتمالات وقوعه مستقبلاً كبيرة. من هذا المنطلق يرى سكينر أن السلوك اللغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر: تنبيه، استجابة، تثبيت.

ومن هنا نصل إلى أن اللغة تكتسب في إطار النظرية السلوكية بالطريقة نفسها التي تكتسب بها بقية الاستجابات الأخرى، وذلك بالمثيرات، والمحاكاة، والتكرار، والاشتراط، والتعزيز، حيث يقوم الطفل بتحويل الأصوات العفوية التي يصدرها أثناء المناغاة إلى الشكل الذي هو عليه أصوات اللغة، وذلك عن طريق تعزيزها باتجاه الأصوات اللغوية عند الكبار. فالاستجابات اللفظية تتولد عبر المثير أو الحافز الفيزيائي، وتتعزز خلال محاولة الطفل التلفظ

¹ محمد مصطفى زيدان: المرجع السابق، ص 94

² المرجع نفسه، ص 94

³ أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 60.

بها . ويتلقى التعزيزات الإيجابية في حال قيامه بالاستجابة الكلامية الصحيحة، وتقدم عملية اكتساب اللغة بقدر ما تتوفر الاستجابات الصحيحة وتُعزز. وتنبثق الكلمات من هذه العادات اللفظية عن طريق التعزيز دوماً حيث يحاول الطفل التفاعل مع المحيطين به عن طريق التلفظ بها، مما يجعلهم يتجاوبون معه ويحققون رغباته.

ثالثاً/ نظرية ثورندايك: (نظرية المحاولة والخطأ):

سميت نظرية ثورندايك بأسماء كثيرة: المحاولة والخطأ، الوصلية، الانتقاء والربط، الاشتراط الذرائعي أو الواسيلي، لقد اهتم (ثورندايك) بالدراسة التجريبية المخبرية وساعد على ذلك كونه اختصاصياً في علم نفس الحيوان، وكانت اهتماماته تدور حول الأداء والجوانب العملية من السلوك، كولوجية التعلم وتطبيقاته في التعلم المدرسي في إطار اهتماماته بعلم النفس، والاستفادة منه في تعلم الأداء وحل المشكلات. ولذلك اتسمت الأعمال والأبحاث التي قام بها بقدر من مواصفات التجريب المتقن وبالموضوعية النسبية.

تجربة ثورندايك:  وضع قطعاً جائعاً داخل قفص حديد مغلق، له باب يفتح ويغلق بواسطة سقاطة، عندما يحتك القط بها يفتح الباب ويمكن الخروج منه، ووضع خارج القفص طعاماً يتكون من قطعة لحم أو قطعة سمك، يستطيع القط أن يدرك الطعام خارج القفص عن طريق حاستي البصر والشم، إذا ينجح القط في أن يخرج من القفص ويحصل على الطعام الموجود خارجه.

واتسمت المحاولات الأولى لسلوك القط داخل القفص بقدر كبير من الخربشة والعض العشوائي، وبعد نجاح القط في فتح باب القفص والوصول إلى الطعام وتناوله إياه، كان يترك حراً خارج القفص وبدون طعام لمدة ثلاث ساعات ثم يدخل ثانية إلى القفص إلى أن يخرج مرة أخرى، وهكذا تكرر التجربة إلى أن يصبح أداء الحيوان وقدرته على فتح باب القفص أكثر يسراً أو سهولة، مما نتج عنه انخفاض الفترة الزمنية نتيجة لاستبعاد الأخطاء وسرعة الوصول إلى حل المشكلة، وبالتالي فقد تعلم القط القيام بالاستجابة المطلوبة إذ بمجرد أن يوضع

في القفص سرعان ما كان يخرج منه، أي يصل إلى أقل زمن يحتاجه لإجراء هذه الاستجابة وهذا دليل على أن الحيوان وصل إلى أقصى درجات التعلم.

لقد أراد ثورندايك أن يقيس التعلم الناتج من جراء محاولات الحيوان للخروج من القفص، فاتخذ لذلك سبيلين أو معيارين وهما: عدد المحاولات والزمن الذي تستغرقه كل محاولة، وهكذا لاحظ أن القط استغرق في محاولته الأولى لفتح الباب (160 ثانية) واستغرق في الثانية زمناً أقل (156 ثانية) وفي الثالثة أقل من الثانية، وهكذا إذ أخذ الزمن يتناقص تدريجياً في المحاولات التالية حتى وصل إلى (7 ثوان) في المحاولة رقم (22)، ومن ثم استقر في المحاولة الأخيرة عند اثنتين.

يرى ثورندايك أن التعلم عند الحيوان وعند الإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ، فحين يواجه المتعلم موقفاً مشكلاً ويريد أن يصل إلى هدف معين، فإنه نتيجة لمحاولاته المتكررة يبقى استجابات معينة ويتخلص من أخرى، وبفعل التعزيز تصبح الاستجابات الصحيحة أكثر تكراراً وأكثر احتمالاً للظهور في المحاولات التالية من الاستجابات الفاشلة، التي لا تؤدي إلى حل المشكلة والحصول على التعزيز¹.

رابعاً/ النظرية اللسانية السلوكية لبومفيلد:

ظهرت النظرية اللسانية السلوكية مع ليونارد بومفيلد (L BLOOMFIELD) إلى الوجود عام 1933 في الثقافة اللسانية الأمريكية منذ أن ظهر كتابه (اللغة) ، وهو الكتاب الذي هيأ الدراسات اللسانية الأمريكية منهجياً لقبول مبدأ التوأمة بين علم النفس السلوكي واللسانيات، وهي الجهود التي قام بها بومفيلد من أجل هذا الغرض، فبعد أن استلهم المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي الذي كان سائداً آنذاك في كل مجالات العطاء الفكري الإنساني، أسقطها على المنهج الوصفي اللساني، مما أدى إلى ظهور نظرية لسانية متكاملة، وهكذا اقتحمت النظرية اللسانية السلوكية الميدان اللساني وأضفت عليه طابعها الخاص،

¹ ينظر: عاقل فاخر، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، ط7، 1993، ص147.

فأُمتست الأشكال اللغوية تحلل كما هي في الواقع اللغوي دون أي اعتبار للبنية الضمنية المتوارية خلف البنية الظاهرة¹.

-نقد النظرية السلوكية:

على الرغم من التفسيرات التي قدمت في إطار الفكر السلوكي لعملية اكتساب اللغة، إلا أن النظرية اللسانية السلوكية تبقى عاجزة عن شرح العديد من جوانب اللغة العملية، فعلم النفس السلوكي يبدأ في فهم معجزة اكتساب اللغة بتأكيده على المنهج العلمي وعلى الملاحظة التجريبية، ولكنه لا يستطيع أن يذهب إلى أبعد من ذلك.

ومن المعارضين لنظرية السلوكيين رفرز (Rivers) حيث لم يقتنع بادعاء السلوكيين، بأن التعلم هو عملية ميكانيكية لتشكيل العادة، وطعن في القسم الميكانيكي أو الآلي من فرضيتهم، وبين أن العادة تتطور فقط عن طريق الحاجة للتواصل مع الآخرين وفي حالة الاسترخاء.

أما تشومسكي (Chomsky) فطعن في مفهوم العادة نفسه، وبين أن مفهومي المثير والاستجابة هما من مفهومين أجوفان، فنحن لا نستعمل اللغة استجابة لمثير سلوكي محدد واضح، وإن ما يتعلم بالفعل هو قواعد تحويلية تعطي القدرة للمتحدث على توليد أنواع يصعب حصرها من الجمل الجديدة ذات الطابع النحوي، أي أن ما يتعلم ليس سلسلة من الكلمات في حد ذاتها، وإنما يتعلمها الفرد كمفاهيم تمثل فئة بعينها تنتمي إليها هذه المفاهيم. ولا تصلح النظرية السلوكية لتفسير أو علاج كل أنواع الاضطرابات السلوكية، كما لا تصلح لتشكيل إطاراً عاماً يمكن من خلاله تفسير تكون شخصية الفرد ككل، إذ أنها تهمل العناصر الذاتية في السلوك، وعلى الرغم من إسهام نظرية سكونر في تعزيز الجانب الإرادي والمساهمة الذاتية الإيجابية للفرد في تشكيل السلوك إلا أن هذا يظل محدوداً.

ويبقى من أكبر عيوب النظرية السلوكية أن معظم دلائلها العلمية والتجريبية الأصلية مبنية على البحوث على الحيوان أكثر منها على الإنسان، وفي الحقيقة لا يمكن اختزال سلوك الإنسان في مجرد مثير واستجابة إذ أن الإنسان يعمل تحت حزمة من المثيرات في آن

¹ - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص20.

واحد، وسلوك الإنسان يختلف عن سلوك الحيوان، إذ أنّ ذكاء الإنسان أعلى من ذكاء الحيوان، ومستوى العمليات العقلية عند الإنسان من تذكر وفهم وتحليل وتركيب وحل مشكلات أعلى من مستوى العمليات العقلية عند الحيوان.

إن البناء الإنساني في نظر هذه المدرسة (السلوكية) هو بناء آلي خالص يتكوّن من أفعال وردود أفعال، فالسلوك الإنساني عبارة عن استجابة لمثير يتبعها معزز، ويتم ذلك بطريقة منعكسة فسيولوجية أو شرطية مقترنة، وهنا تلغي هذه المدرسة الدور الحيوي للإنسان وقدرته على صنع القرار وتقرير المصير.

إن العلاج السلوكي يركّز على التخلص من الأعراض، والأمر ليس كذلك في الاضطرابات النفسية، فالتركيز على الأعراض فقط دون حلّ جذريّ للأسباب المسببة للاضطراب النفسيّ قد يؤدي إلى ظهور أعراض أخرى، كما أن إهمالها لماضي الإنسان والتركيز على السلوك الحاضر بشكل منعزل، قد يتسبّب في إهمال بعض التجارب وإبقائها من غير علاج لتندفع إلى اللاوعي مسببة عقدة نفسية.

ثانيا: النّظرية المعرفية:

1- النّظرية الجشطاطيّة:

وتضم عدّة نظريات منها النظرية الجشطاطية، وهي التي ثارت على النظريات الميكانيكية والترابطية، مؤسسها فرتير "1880-1943"، ولها نظريات شقيقة منها المدرسة الكلية، ونظرية الطبقات، وترى هذه النظرية أن النفس ليست أكثر من المجموع الكلي لأجزائها المكوّنة لها" والمتمثلة في الأحاسيس والمشاعر وغيرها".

تنبني فلسفة النّظرية المعرفية على فكرة أن الصورة الآلية الارتباطية الحاملة للنفس البشرية لا تعبّر بحق عن الطبيعة الفنية الخلاقة ذات الطبيعة المعقدة التنظيم للعمليات والحوادث العقلية. ولذا انصب اهتمام أنصار هذا الاتجاه على سيكولوجية التفكير، وهو غالبا عملية ما تظهر في خصائص لا يمكن تفسيرها تفسيراً مناسباً لمجرد النظر في الأجزاء فحسب،

وقد ركزت أيضا على حل المشكلات والإدراك والجماليات والشخصية وعلم النفس الاجتماعي.

إنّ التعلّم في النّظرية هو "قدرة على رؤية الأشياء أو ادراكها كما هي على حقيقتها...وهو أيضا الانتقال من موقف غامض لا معنى له إلى موقف في غاية الوضوح¹، لأن الأساس في التعلّم هو: الفهم والاستبصار والإدراك. التنظيم والمعنى والانتقال. وهي تمثل قضايا هذه النظرية الأساسية.

وأما فرضياتها فهي:

- التعلّم يعتمد على الإدراك الحسي.

- التعلم يعطيه قدره وجوهره.

- التعلم يعنى بالوسائل أي " ماذا يؤدي؟ وإلى ماذا؟".

- الاستبصار يتجنب الأخطاء الفنية.

- الفهم يمكن أن ينتقل إلى مواقف جديدة.

- التعلم الحقيقي لا ينطفئ " لا ينسى".

- الاستبصار هو مكافأة التعلم به.

التطبيقات التربوية: نظرية الجشطالت: يمكن تطبيق هذه النظرية في عدة نواحي منها:

- مبدأ التعلم عن طريق الفهم وليس الحفظ والاستظهار.

- توجيه المتعلّم نحو تحقيق الاستفادة من المعرفة وتطبيقها في المواقف الجديدة.

- تعليم الكتابة والقراءة للأطفال الصغار، حيث يفضل إتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة

الجزئية، أي البدء بالكلمات ثم الأصوات².

¹ ينظر: جورج غازادا، وآخرون، نظريات التعلّم دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج، عطية محمود الهنا، عالم المعرفة، 1983، ص 229 وما بعدها.

² محمود عبد المنعم الكفاني، وأحمد الكندري، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية، مكتبة الفلاح، 1992، ص: 608.

- يعتمد التفكير في حل المشكلات باستخدام النظرية الكلية عن طريق حصر المجال الكلي للمشكلة.

2- نظرية التعلم المعرفية، البنائية والنمائية:

من أهم النظريات المعرفية النظرية البنائية "التكوينية" و"النمائية" لبياجيه، والنظريات المعرفية تثير التساؤلات التالية: كيف يتعلم المرء معارفه؟ وعم يختلف فرد عن آخر في معارفه بالرغم من أنهما يخضعان لنفس الظروف التعليمية؟ إن نظرية بياجيه تؤكد على أهمية البيئة المعرفية كعمليات اجرائية عقلية في العملية التعليمية"، أهم مفاهيم نظرية بياجيه هي:

• مفهوم النمو عندة اتخذ بعدا بنويا - لا ميكانيكا- فهو يظهر في شكل أبنية جديدة.
• المفهوم التعلم: يرى بياجيه أن التعلم الحقيقي والذي له معنى هو" الذي ينشئ التأمل أو التروي، فهو ينبع من أفكار المتعلم ذاته، فهو بهذا الفهم قد تعلم في الواقع أكثر من مجرد الاستجابة للمثير الخارجي"¹.

• المعرفة: اهتم بأصل المعرفة والكيفية التي من خلالها تتطور مثل هذه المعرفة، وقد أدرك -بفضل تخصصه في البيولوجيا- أنه بإمكانية توظيف مفاهيم ومبادئ علوم الأحياء لدراسة النمو المعرفي لدى الأفراد، وقد انصب على تبيان كيفية إدراك الطفل للعالم، والطريقة التي يفكر من خلالها بهذا العالم، وهو يميز بين نوعين من المعرفة، المعرفة الصورية "الشكلية" والمعرفة الإجرائية. فالمعرفة الأولى يتعرف عليها من الشكل العام للمثيرات، وبذلك فهي لا تخضع للمحاكاة العقلية، وأما المعرفة الإجرائية فهي تنبع من المحاكاة العقلية، والتي تدرك عن طريق الاستدلال.

وقد تناول مختلف عوامل النمو العقلي والمعرفي في نظريته، وحدده فيما يلي:

1- النضج، وهو عامل من عوامل الارتقاء والنمو، وتظهر في شكل مراحل على نحو متسلسل ومنظم.

¹ - عبد الله الأنسي، وصالح سالم، تطور النظريات والأفكار التربوية، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، العربية السعودية، 1999، ص 272.

2- الخبرات الاجتماعية. يؤدي النضج إلى الزيادة على التفاعل الاجتماعي مما يؤدي إلى اكتساب الخبرات من الآخرين، ويشمل هذا التفاعل: التفاعل الفكري والثقافي والإبداعي عموم.

3- الخبرات الفيزيائية: وتظهر بصورة جلية عند الطفل بين أقرانه، حيث يكون أسبق منهم في الانتقال من مرحلة إلى أخرى" وتتمظهر في العمل العضلي، والخبرة المنطقية الرياضية. والطفل عندما يفاعل بين الخبرة والنشاط يحصل معرفة جديدة تؤثر تأثيرا حاسما على مراحل نموه المعرفي التي يمر بها.

4- عملية التوازن، وهو نجاح الفرد في توظيف إمكانياته مع متطلبات البيئة حوله"، فهو يرى- بياحييه- أن هذه الآلية هي التي توازن بين العوامل الثلاثة السابقة، ومن خلال عملية الموازنة "يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتنافرة في نظام معرفي غير متناقض، وهي لا تنجم مما يراه، بل إنها تساعد على فهم ما يراه"¹

- التطبيقات التربوية لنظرية بياحييه:

1- أن يتناسب المنهج الدراسي "المعرفي" مع المرحلة الدراسية له، وذلك حتى يسهل عليهم تصورها، وبالتالي فهمها.

2- أن يكون المعلم على علم بخصائص التفكير لكل مرحلة، وذلك أن إعداد المعلم بيداغوجيا يساعده على تقديم المادة العلمية الصحيحة، وأن يتعرف على المراحل العمرية لتلامذته، وأن يعطي كل فرد على قدر حاجته، وقدرته.

3- التنوع في طرق التدريس حسب مراحل العمر، ففي بعضها يحسن تقديم المحسوسات، وفي مراحل أخرى تحسن المجردات، أو المزج بينهما، وهكذا.

4- الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله يؤدي إلى تمكين المعلم من اختبار ومعرفة طبيعة تفكير الطفل.

¹ - مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص: 284

5- القصد من التعلم هو الكشف عن الطرق التي تحكم تفاعل الأطفال مع بيئاتهم، لإشباع التلاميذ الرضى في حياتهم.

6- التطبيق الصحيح لغرض المواءمة بين إمكانيات الطفل السلوكية والإجراءات التدريسية. نقد النظرية:

على الرغم من الجوانب الإيجابية التي عرفت هذه النظرية مساعدة مخططي التربية والمناهج التربوية للاستفادة من فلسفة تربوية تأخذ بعين الاعتبار أهمية التجديد والشمول والتكامل شكلا وموضوعا، وما قدمته من مفاهيم الذكاء والقدرات العقلية وخصائص المراحل العمرية إلا أنها تعرضت لبعض النقد منها أن العينات التي بنى عليها دراساته كانت قليلة وانتزعت من بيئة واحدة وهي سويسرا، ولم توسع على بيئات أخرى كإفريقيا وآسيا، وأن معظم ملاحظاته أخذها من عينة أبنائه داخل بيته لمدة 25 سنة.

ثانيا نظريات التعلم المعرفية:

وتتضمن عدداً من النظريات منها النظرية الجشطالتيّة، وهي التي ثارت على النظريات الميكانيكية والترابطية، مؤسسها فريتير "1880-1943"، ولها نظريات شقيقة منها المدرسة الكلية، ونظرية الطبقات، وترى هذه النظرية أن النفس ليست أكثر من المجموع الكلي لأجزائها المكوّنة لها والمتمثلة في الأحاسيس والمشاعر وغيرها.

يأتي قوام فلسفة النظرية الجشطالتيّة مبنياً على فكرة أن الصورة الآلية الارتباطية الحاملة للنفس البشرية لا تعبر بحق عن الطبيعة الفنية الخلاقة ذات الطبيعة المعقدة التنظيم للعمليات والحوادث العقلية، ولذا انصب اهتمام هؤلاء على سيكولوجية التفكير وهو غالبا عملية ما تظهر خصائص لا يمكن تفسيرها تفسيراً مناسباً لمجرد النظر في الأجزاء فحسب. وقد ركزت أيضا على حل المشكلات والإدراك والجماليات والشخصية وعلم النفس الاجتماعي¹. إن ما قدمته هذه النظرية في حقل التعليم أحدث قفزة نوعية وتغييرا لما كان سائدا مع النظرية السلوكية من قبل، والتعلم عندها هو "قدرة على رؤية الأشياء أو ادراكها كما هي على حقيقتها...وهو أيضا الانتقال من موقف غامض لا معنى له إلى موقف في غاية الوضوح"².

¹- مصطفى طويل، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص20.

²- ينظر: نظريات التعلم دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج عالم المعرفة، أكتوبر 1983.

لأن الأساس في التعلم من وجهة نظر علمائها هو: الفهم والاستبصار والإدراك، ثم التنظيم والمعنى والانتقال، وهذه الأمور مجتمعة تمثل مكن الاهتمام في معالجة قضايا هذه النظرية المتعلقة بالتعليم.

يمكن لنا أن نجمل فرضيات هذه النظرية في النقاط التالية، وهي:

- التعلم يعتمد على الإدراك الحسي.

- التعلم يعطيه قدره وجوهره.

- التعلم يعني بالوسائل أي " ماذا يؤدي؟ وإلى ماذا؟".

- الاستبصار يتجنب الأخطاء الفنية.

- الفهم يمكن أن ينتقل إلى مواقف جديدة.

- التعلم الحقيقي لا ينطفئ " لا ينسى".

- الاستبصار هو مكافأة التعلم به.

التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت: يمكن تطبيق هذه النظرية في عدة نواحي منها:

- مبدأ التعلم عن طريق الفهم وليس الحفظ والاستظهار.

- توجيه المتعلم نحو تحقيق الاستفادة من المعرفة وتطبيقها في المواقف الجديدة.

- تعليم الكتابة والقراءة للأطفال الصغار، حيث يفضل إتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة

الجزئية¹، أي البدء بالكلمات ثم الأصوات، وهنا اعتمدت النظرية مبدأ الكلية بدل الجزئية.

- يعتمد التفكير في حل المشكلات باستخدام النظرية الكلية عن طريق حصر المجال الكلي للمشكلة.

ثانيا: نظرية التعلم المعرفية.

من أهم النظريات المعرفية النظرية البنائية² التكوينية³ و"النمائية" لبياجيه، والنظريات المعرفية
تثير التساؤلات التالية: كيف يتعلم المرء معارفه؟ وعم يختلف فرد عن آخر في معارفه بالرغم
من أنهما يخضعان لنفس الظروف التعليمية؟

نظرية بياجيه تؤكد على أهمية البيئة المعرفية كعمليات اجرائية عقلية في العملية التعليمية

أهم مفاهيم نظرية بياجيه هي: مفهوم النمو عنده اتخذ بعدا بنويا - لا ميكانيكا- فهو يظهر في شكل أبنية جديدة.

¹- محمود عبد المنعم الكافي، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، ص: 608.

مفهوم التعلم: يرى بياجيه أن التعلم الحقيقي والذي له معنى هو" الذي ينشئ التأمل أو التروي، فهو ينبع من أفكار المتعلم ذاته، فهو بهذا الفهم قد تعلم في الواقع أكثر من مجرد الاستجابة للمثير الخارجي"¹.

2- المعرفة:

اهتم بأصل المعرفة والكيفية التي من خلالها تتطور مثل هذه المعرفة، وقد أدرك -بفضل تخصصه في البيولوجيا- أنه بإمكانية توظيف مفاهيم ومبادئ علوم الأحياء لدراسة النمو المعرفي لدى الأفراد، وقد انصب على تبيان كيفية إدراك الطفل للعالم، والطريقة التي يفكر من خلالها بهذا العالم، وهو يميز بين نوعين من المعرفة، المعرفة الصورية "الشكلية" والمعرفة الإجرائية:

- فالمعرفة الأولى يتعرف عليها من الشكل العام للمثيرات، وبذلك فهي لا تخضع للمحاكمة العقلية.
- وأما المعرفة الإجرائية فهي تنبع من المحاكمة العقلية، والتي تدرك عن طريق الاستدلال.

وقد تناول مختلف عوامل النمو العقلي والمعرفي في نظريته، وحدده فيما يلي:

- 1- النضج، وهو عامل من عوامل الارتقاء والنمو، وتظهر في شكل مراحل على نحو متسلسل ومنتظم.
- 2- الخبرات الاجتماعية. يؤدي النضج إلى الزيادة على التفاعل الاجتماعي مما يؤدي إلى اكتساب الخبرات من الآخرين، ويشمل هذا التفاعل: التفاعل الفكري والثقافي والإبداعي عموم.

- 3- الخبرات الفيزيائية: وتظهر بصورة جلية عند الطفل بين أقرانه، حيث يكون أسبق منهم في الانتقال من مرحلة إلى أخرى" وتتمظهر في العمل العضلي، والخبرة المنطقية الرياضية. والطفل عندما يفاعل بين الخبرة والنشاط يحصل معرفة جديدة تؤثر تأثيرا حاسما على مراحل نموه المعرفي التي يمر بها.



¹- عبد الله الأنسي، وصالح سالم، تطور النظريات والأفكار التربوية، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، العربية السعودية ط: 1999 ص 272.

4- عملية التوازن، وهو نجاح الفرد في توظيف إمكانياته مع متطلبات البيئة حوله"، فهو يرى-
بياجييه- أن هذه الآلية هي التي توازن بين العوامل الثلاثة السابقة، ومن خلال عملية الموازنة
"يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتنافرة في نظام معرفي غير متناقض، وهي لا تنجم مما يراه،
بل إنها تساعد على فهم ما يراه"¹.

- التطبيقات التربوية لنظرية بياجييه:

1- أن يتناسب المنهج الدراسي "المعرفي" مع المرحلة الدراسية له، وذلك حتى يسهل عليهم
تصورها، وبالتالي فهمها.

2- أن يكون المعلم على علم بخصائص التفكير لكل مرحلة، وذلك أن إعداد المعلم بيداغوجيا
يساعده على تقديم المادة العلمية الصحيحة، وأن يتعرف على المراحل العمرية لتلاميذه، وأن
يعطي كل فرد على قدر حاجته، وقدرته.

3- التنوع في طرق التدريس حسب مراحل العمر، ففي بعضها يحسن تقديم المحسوسات،
وفي مراحل أخرى تحسن المجردات، أو المزج بينهما، وهكذا.

4- الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحلته يؤدي إلى تمكين المعلم من اختبار ومعرفة
طبيعة تفكير الطفل.

5- القصد من التعلم هو الكشف عن الطرق التي تحكم تفاعل الأطفال مع بيئاتهم، لإشباع
التلاميذ الرضى في حياتهم.

6- التطبيق الصحيح لغرض المواءمة بين إمكانيات الطفل السلوكية والإجراءات التدريسية.
نقد النظرية:

لم تسلم هذه النظرية من الانتقادات التي وجهت إليها، فرغم ما قدمته من فوائد
وايجابيات من خلال ساعدت مخططي التربية والمناهج التربوية للاستفادة من فلسفة تربوية
تأخذ بعين الاعتبار أهمية التجديد والشمول والتكامل شكلا وموضوعا، ضف إلى ذلك ما
قدمته من مفاهيم الذكاء والقدرات العقلية وخصائص المراحل العمرية، إلا أنها تعرضت
بعض النقد منها أن العينات التي بنى عليها دراساته كانت قليلة وانتزعت من بيئة واحدة وهي
سويسرا، ولم توسع على بيئات أخرى كإفريقيا وآسيا، وأن معظم ملاحظاته أخذها من عينة
أبنائه داخل بيته لمدة 25 سنة.

¹- ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص: 284.

2- النظرية البيولوجية-العقلية

وتسمى هذه النظرية بالفطرية، وكذا النظرية اللغوية، ويعدّ تشومسكي العالم اللساني الأمريكي¹ رائد هذه النظرية، وقد اعتمد في بناء نظريته هذه على أفكار العالم الشهير ديكارت، وكذا أفكار النحاة الجدد وخاصة فان همبولت.

تعتبر تلك المآخذ التي سجلها تشومسكي في حقّ النظرية السلوكية حقل اشتغال هذا التيار الجديد، الذي احتل مكانة بارزة في خضم الدراسات اللسانية المعاصرة، فقد رفض تشومسكي أفكار السلوكيين رفضاً قاطعاً، فهو يرى أنّها أفكار قائمة على اعتقادات سطحية أولية وقاصرة عن تفسير الكثير من المسائل اللغوية، كما أن السلوكية غير قادرة على تفسير السلوك اللغوي، والعجز عن الوصول إلى البنى العميقة للغة.

على أساس من ذلك، جاءت نظرة أنصار هذا الاتجاه تختلف عن آراء السلوكيين، فكان منهم أن أرجعوا مسألة اكتساب اللغة عند الطفل إلى العقل، فهو القادر على تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، لأنّ العقل البشري وما يميّز به من قدرات جبارة ظاهرة فريدة لا يصعب عليها تفسير أي شيء مهما كان معقداً، ويرى تشومسكي أن هناك حقيقة عقلية تنضوي تحت السلوك.

1- مسار الاكتساب اللغوي لدى تشومسكي:

من أهم الأفكار التي جاء بها في نظرية الاكتساب اللغوي ما يلي:

- 1- يكتسب الطفل لغة البيئة التي يتعرّع فيها، أي أنّه غير مهيأ لاكتساب لغة دون أخرى.
- 2- لا يكتسب الطفل اللغة فحسب، بل يمتلك كلّ ما نتيحه له بحيث يمتلك فنيات وتقنيات التواصل والتبليغ.

¹- التعريف بنوام تشومسكي: من مواليد سنة 1928/12/7. بفيلا دلفيا بنسلفانيا، وهو أستاذ وفيلسوف، وعالم بالمنطق، ومؤرخ وناقد، وناشط سياسي، وله أكثر من مائة كتاب، ولكن تميّزه ظهر في اللسانيات والفلسفة التحليلية، له الفضل في تأسيس نظرية النحو التوليدي التحويلي الذي قوّض أركان النظرية البنوية بدء من أول كتاب له، وهو "البنى النحوية". كما يعدّ كتابه "أوجه النظرية التركيبية" الصادر سنة 1965 أهم كتاب جمع بصورة نهائية المبادئ التي تقوم عليها نظريته في مجال التطور الذاتي للسانيات التوليدية التحويلية. هاجم بقوة المبادئ التي تقوم عليها السلوكية، كالمثير والاستجابة والتقوية والتقليد والقياس.

3- يكتسب الطفل اللغة عبر سماع جملها ومحاولة النطق بها، فهو مستقل بذاته في مسار اكتسابه للغة، بحيث لا يحتاج لمن يلقّنه إياها.

4- يتم اكتساب بنى اللغة على نسق واحد بالنسبة لجميع الأطفال الأصحاء، أي غير المصابين بعاهة ما تعيق نموهم الطبيعي، ونركز هنا على صحّة العقل.

5- ينطق الطفل السويّ في حوالي السنة الأولى من عمره بكلمات مفردة غير منظمة في نسق تركيبى، وفي السنة والنصف إلى السنتين يعمل على تركيب هذه الكلمات في جمل مكوّنة من كلمتين أو ثلاث كلمات، وأمّا في السنة الرابعة يمكن أن نقول إنه قد امتلك بنى لغته بمجملها¹.

وبناء على هذه النقاط والمعطيات يمكن القول بأن تشومسكي يرى أن الإنسان مزوّد بقدرات تميّزه عن غيره من الكائنات، وأنّ أعظم هذه القدرات قدرته على الكلام والتواصل عبر نظام معقّد ومنظّم يدعى اللغة، والتي تعتبر صورة معبّرة عن مدى تطوّر وتعقيد العقل البشري.

انطلاقاً من هذه الأفكار يستلهم تشومسكي فكرته القائلة بكون الجانب الإبداعي للعقل البشري، وجملة المبادئ العقلية قادران على تفسير مسارات وآليات الاكتساب اللغوي بحيث يرى أن الطفل يولد وهو مزوّد بقدرات فطرية تمكّنه من تقبل المعلومات اللغوية، ومن ثمّ بناء وتكوين بنى اللغة.

استطاع تشومسكي أن يقدم نظرية تفسّر عملية اكتساب الطفل للغته" باعتبار هذه العملية التي هي في جوهرها عملية ذهنية معقّدة، بحيث يسعى لا شعورياً إلى اكتشاف النظام الذي يحكمها حتى يبني تنظيمه اللغوي، وذلك بالاستناد إلى عمليات ذهنية تتماشى ونموّه الإدراكي، بالإضافة إلى المادة اللغوية المحيطة بقواعده الخاصة، وبهذا يشكّل أنظمته الخاصة التي تتيح له التواصل مع أفراد مجتمعه، ويرى تشومسكي أنّ عملية اكتساب الطفل للغه ترجع إلى قدرته في اكتشافه لبنية نظامه اللغوي وفق معرفة عميقة ومجردة، وهو ما يشكّل عنده نظام وقواعد النحو التوليدي.

¹- ينظر: عبد الرحمن الشيخ، عبد الحليم بونات، اكتساب اللغة لدى الطفل بين تشومسكي وجان بياجيه، صفحة 27 - 40.

ومّا سبق ذكره نستنتج أن تشومسكي يرى أن الاكتساب اللغوي قائم على توصيل الطفل إلى اكتشاف الأدوات التي يبني من خلالها نظريته الخاصة، أو نحوه الخاص الذي يكون- بطبيعته- غير مطابق للغة الكبار أو نحوه في بادئ الأمر، وسببه قلة معطياته، وتدني نوعيته دليل على أن الطفل غير مزود بأي معلومات مسبقة حول هذه اللغة بعينها، أي أنه قادر على اكتساب غيرها... فهو مهياً لاكتساب أية لغة إنسانية انطلاقاً من المادة اللغوية المتوفرة في بيئته بكل ما يعثرها من نقص، ويرى تشومسكي أن الطفل مزود بما سمّاه بالكليات، وهي قواعد مشتركة بين اللغات الانسانية¹.

وقد وصّح مارك ريشل هذه العملية -الاكتساب اللغوي- بقوله " يبتكر الطفل التمييزات ويقوم بتطبيق الفرضيات، ويمتلك نظرية لغوية معقدة ويقوم بتطبيقها، وسماع الطفل اللغة التي يكون يتألف كسابها يجعله يكتشف تدريجياً أن الفرضيات التي صاغها قد تتوافق مع معطيات اللغة، وقد لا تتوافق وإياها، فيقبل وبصورة لا شعورية فقط تلك التي تتيح له اعتماد التفسيرات الصحيحة حول اللغة الهدف، وفي هذه المرحلة يمكن القول إنه قد امتلك قواعد لغته².

3- مشارب النظرية اللغوية:

إنّ ما يمكننا الوقوف عليه من خلال تتبع الأسس النظرية والقواعد التطبيقية التي انبنت عليها نظرية تشومسكي نجدها قد تأثرت وإلى حد كبير بالهجج البيولوجية التي جاء بها "لنبرغ"، وذلك على إثر محاولته الجمع بين العلوم اللغوية والعلوم الطبيعية، فهو قد حاول أن يجعل العلوم اللغوية تصطبغ بصبغة أو بعبارة أخرى الطابع العلمي البيولوجي، ويبدو تأثر تشومسكي بهذه المفاهيم إلى حد كبير ما جعله يصل بنظريته إلى منعطف آخر اتم باستخدام المنطق.

وأما في مجال علم النفس فيعدّ "ماكنيل" من أهم المدافعين عن النظرية الفطرية وتقوم حجته على أنّ القسم الأكثر تجريدا في اللغة هو أول ما يظهر في مسار التطور، وقد أدى التحليل الذي قام به إلى اعتبار أن أول الأقوال التي يتلفظ بها الأطفال قريبة جدا من البنى العميقة الموصوفة من قبل النحو التوليدي التحويلي، وهو ما يستلزم امتلاك الطفل مخططات أو بنى مجردة يطبقها على المعطيات اللسانية التي يمكن أن يتعرض لها، وهو ما يسمح له ببناء

¹ -Chomsky, Noam, Reflexions on Language, New York , Pantheon, 1975, p13.

² - مصطفى طويل، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص26.

ملكة نحوية. وهذا يعني من منظور هؤلاء النفسانيين ذوي النزعة التشومسكية أن "الكليات الفطرية موجودة في ميكانيزم الاكتساب اللغوي الذي سَمَّاه LANGUAGE ACQUISITION DEVICE¹.

• الملكة اللغوية:

إن المفهوم التقني للملكة يعني القدرة التي امتلكها المتكلم المثالي على دمج الصوت والمعنى، وذلك بمراعاة قواعد اللغة، يقول تشومسكي: "إن المصطلح التقني للملكة يعني قدرة المتكلم المثالي على الجمع بين الصوت والمعنى في حدود ما تسمح به لغته، كما أن النحو على اعتباره نموذجاً مثالياً للملكة يقيم علاقة معينة بين الصوت والمعنى أي التمثيلين: الصوتي والدلالي"²

4- خصائص النظرية العقلية: من أهم خصائص النظرية العقلية التي انبت عليها³:

- 1- يرى تشومسكي أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك.
- 2- كل أداء فعلي للكلام يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة.
- 3- اللغة هي نظام اتصالي مفتوح غير مغلق، كل من يكتسب هذا النظام يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها وسماعها وفهمها فهما جيداً.

5- مبادئ النظرية العقلية:

- 1- اكتساب اللغة، هذا المبدأ دحض به تشومسكي الفكرة التي كانت سائدة عند السلوكيين، وهي: التمثيل القياسي لملاحظة أنماط الجمل الحاصلة من التعبيرات التي يسمعها الطفل ويفهمها، وهذا ما يفضلُه أنصار هذا المذهب، معلنا هذا العالم بأن:
- اكتساب المعرفة اللغوية يعتمد على نموذج فطري خاص بالإنسان دون غيره من الكائنات، حيث نادى هذا العالم بـ "أن الطفل يولد مزوداً بقدرات فطرية تؤهله لتقبل المعلومات اللغوية، ولتكوين بنى اللغة، أي أن له قدرة على تكوين قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه، فهو يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللغوية التي يسمعها. ولأجل هذا قام تشومسكي بتحليل المعرفة اللغوية إلى أربعة عناصر تغطي تلك المعرفة من خلال طرح التساؤلات التالية:

¹- المرجع السابق، ص 26.

²- ثنائية الملكة والتأدية، فيغاس، ص 9 عن كتاب تشومسكي "الطبيعة الصورية للغة" ص: 126.

³- ينظر: أحمد حساني، مباحث لسانية، ص: 118.

1- ما الذي تتألف منه المعرفة اللغوية؟

2- كيف تُكتسب معرفة اللغة؟

3- كيف تُستخدَم معرفة اللغة؟

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

2- فطرية اللغة: أي أن اللغة "ملكة"، تعتقد هذه النظرية بأن اللغة تتركز على مخزون غني من المبادئ والأفكار الفطرية، أين تمّ الربط بين عملية الاكتساب والنضج البيولوجي.

3- النحو العام "النحو الكلي": ويقصد به أن المتكلم يعرف مجموعة من المبادئ العامة التي تنطبق على كل اللغات، وعلل تشومسكي فكرة النحو العام بالسهولة التي يكتسب بها الأطفال اللغة الأم، وهذه القواعد الكلية هي التي تقوم بضبط الجمل المنتجة كما يختار هذا المتكلم من القوانين اللغوية ما يتصل بلغته من قواعد وقوالب، وهذه الأطر الكلية العامة الموجودة في ذهنه متساوية عند جميع البشر، وتكون في الإنسان منذ ولادته، ثم يقوم بملئها بالتعابير اللغوية من المجتمع الذي يعيش فيه، فتنضج وتقوى بالتدريج.... وهكذا بطول الوقت وكثرة التجربة والتواصل يزداد نموه الداخلي التنظيمي للقواعد الكلية في ذهنه.

3- القدرة اللغوية/ الأداء اللغوي.

القدرة هي معرفة الإنسان الضمنية باللغة، أو هي بالأحرى معرفة الإنسان الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية التكلم بها، أي القدرة على إنتاج الجمل وفهمها، وهذه القدرة تمتلك القدرات التالية:

- إنتاج عدد لا حد له من الجمل وإدراكها من الناحية الفطرية.

- تمييز الجمل الصحيحة من غيرها.

- فهم الجمل.

- تمييز الجمل التي يكون بعضها صياغة جديدة للبعض الآخر.

4- إبداعية اللغة: ويقصد بها القدرة التي تجعل أبناء اللغة الأم قادرين على إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل التي لم يسمعوها من قبل. وتحكم هذه السمة ثلاثة عناصر هي:

أ- الاستعمال الطبيعي للغة، وهو استعمال تجديدي "أي القدرة على توليد وفهم الجمل.

ب- تحرر المتكلم من المثيرات في استعماله للغة.

ج- التماسك بين الاستعمال اللغوي وظروف التكلم" أي القدرة على إنتاج المنطوقات الملائمة للموقف¹.

6- التعلم وفق النظرية البيولوجية:

دافع بن تشومسكي وأنصار الاتجاه الفطري عن التّصوّر القائل: إنّ اللّغة ليست مجرد سلوك مكتسب بالتّقليد أو المحاكاة، بل هي قدرة إنسانيّة كامنة ترتبط بالبنية البيولوجيّة والعصبية للإنسان، وقد استندوا في طرحهم هذا إلى جملة من الحجج العلميّة والمعرفيّة، تمثّلت في:

- الارتباط الوثيق بين النّشاط السلوك اللّغوي والتّكوين الفيزيولوجي للفرد، فاللّغة تنشأ في سياق جهاز عصبيّ مهياً فطرياً لاستقبال البنى اللّغويّة ومعالجتها وإنتاجها.
- مراحل اكتساب الطفل للغة، ذلك أنّ كلّ البشر يمرون بهذا الجدول الزمنيّ الدقيق وبالكيفية ذاتها.
- صعوبة وقف تطوّر اللغة عند الطفل، كما لا يمكن تعليم هذه اللغة لغير البشر.

¹- ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنيّة تطبيقية، ص 153-292.

المحاضرة الثامنة: مناهج تعليم اللغة -1-:

المنهج التقليدي، والمنهج البنوي.



تعتبر المناهج اللغوية ركيزة أساسية في تعليم اللغات، فهي ومن خلال إطارها النظري والتطبيقي تعمل على توجيه عملية تدريس اللغة وتعلّمها، وهي تعكس أيضا تصوّرا معينا لطبيعة اللغة، وكيفية اكتسابها، ودور المعلم والمتعلّم.

1- تعريف المنهج: هو "مجموع المعارف والخبرات الموجهة التي يتبنّاها قادة المجتمع للنشء، ككفايات يجب تحقيقها لصالح نموهم واتجاهاتهم الاجتماعية، من خلال تعليم هادف منظم بتخطيط المؤسسة التعليمية"¹، إذا هو سياسة لغوية تعتمد على المجتمعات تماشيا والأنظمة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فهو في حالة تكامل تسمح له بإنشاء "خطة متكاملة يتم عن طريقها تزويد الطالب بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف معينة، تحت إشراف هيئة تعليمية مسؤولة"².

2- مكونات المنهج: ينبنى المنهج على أسس من المفاهيم التي تؤثر عملية التعليم وفقه، وهي:

1- المدخلات: هي الخبرات المخطط لها، التي ينبغي توصيلها إلى المتعلّم.
2- العمليات: مجموعة الإجراءات والفعاليات والأنشطة التي تحوّل المدخلات إلى نتائج (مخرجات).

3- المخرجات: النتائج المحققة معرفية كانت أم مهارية أم انفعالية.
4- التغذية الراجعة: وتمثل مجموع العناصر والنظريات والخبرات... الناتجة عن عملية التعلّم (ردود الفعل التي يديها المتعلّم بعد تلقي التعلّمات)³.

3- عناصر المنهج:

¹ - وليد خضر الزند، هاني عبيدات، المناهج التعليمية - تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2010، ص 16.

² - فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر، ط 1، 2003، ص 15.

³ - وليد خضر الزند، هاني عبيدات، المناهج التعليمية، ص 16.

لقد اختلفت الرؤى وتعددت حول مكونات المنهج، إلا أن نموذج تايلر (Tyler) ، وهو نموذج اعتمد عليه مصممو المناهج أثناء بنائها وتقويمها، وهو نموذج يعرف بنموذج الأهداف، وعلى هذا الأساس تكون عناصر المنهج كالتالي:

- الأهداف التربوية: "هي عبارة تصف في دقة ووضوح التغيرات المراد بإحداثها لدى المتعلمين نتيجة تفاعلهم مع الخبرات المتقدمة"¹، فهو يتكون من:

- ✓ صياغة لغوية.

- ✓ يحث على سلوكات معينة قابلة للملاحظة والقياس.

- ✓ تأدية الأفعال المسطرة من قبل المتعلمين.

- ✓ يحوي نتائج تعليمية.

- المحتوى: يمثل " مجموع الخبرات (المعرفية، المهارية، الوجدانية) المراد تضمينها في المنهج، وتكون على شكل مفردات يتم توصيلها بفعاليات مختلفة، فالمحتوى ترجمة للأهداف المسطرة قصد استكمال جوانب بناء شخصية المتعلم"²، إن ما يحدد المحتوى هو طبيعة المعارف والمعلومات التي يتضمنها المقرر الدراسي.

- طريقة التدريس: هي خطوات متسلسلة ومتتابعة يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف بعينها سبق تحديدها سلفاً"³، فالتعليم الناجح هو الذي يسير وفق خطة ممنهجة ومنظمة، وتكون هادفة، يسعى من خلالها المعلم إلى تحقيق الأهداف المتوخاة، وتشمل أنشطة تعليمية تعليمية، وتوظف كل مصادر التعلم المتاحة.

- التقويم: "هو عملية منهجية ومنظمة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك (أو الفكر أو الوجدان)، وذلك بعد موازنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك الذي تم التوصل إليه عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح"⁴، يستدعي الحكم على العملية التعليمية

¹ - مرعي وآخرون، تصميم المنهج، طباعة وزارة التربية اليمنية، ص 39.

² - وليد خضر الزند، هاني عبيدات، المناهج التعليمية، ص 25.

³ - مجدي عزيز إبراهيم، استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 2004، ص 22.

⁴ - محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفّي، ص 346.

التّعلّيمية، وسلوك المتعلّم الحاصل عنها، معرفة جليّة وواضحة بالأهداف المسطرة لهذه العملية والوسائل والطرق التي تساعد في تقديمها، فالإلمام الشّامل بكلّ ما يحيط بهذه العملية يعطينا حكماً تقويمياً دقيقاً وواضحاً.

أولاً: المنهج التقليدي:

1- تعريفه: هو منهج قديم أو تقليدي، يجعل من المعلّم محور العملية التّربويّة، فالمعلّم هو مالك المعرفة الذي يوجّه المتعلّم نحو أهداف تعليميّة تعلّبيّة مسطرة، وهنا يكون المتعلّم بمثابة قالب يحوي المعارف والمعلومات المقدّمة له، وعلى إثر ذلك وُصف بأنّه متلقٍ سلبيّ، إذا فالمنهج التّقليدي يعتمد على "نقل المعلّم للمعلومات التي يحتويها المنهاج إلى الطّلاب ملخّصاً، لغرض إعدادهم للامتحانات، وليحكم المعلّم بالتّالي على مدى نجاحه في التّعليم"¹، كما أنّ هذا المنهج يصبّ جلّ اهتمامه حول "المادّة الدّراسيّة التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق"².

2- خصائصه: يمكن تحديد خصائص هذا المنهج في النقاط التّالية:

- 1- يجعل من اكتساب المعلومات والأفكار والخبرات، غاية في ذاتها، دون تطبيق استخدامها في الواقع، وعادةً تعتبر معرفة غير واقعيّة، وغير وظيفيّة.
- 2- كثرة الموادّ والموضوعات الدّراسيّة التي تكشف عن تراكم المعرفة وتضخّمها.
- 3- يعطي المعلومات جاهزة للمتلّم، على أن يقوم هذا الأخير بحفظها دون منحه فرصة للتّفكير أو البحث.
- 4- يهمل ميول المتعلّمين واستعداداتهم، وما بينهم من فروق فرديّة، كما ينظر إلى العقول على أنّها أدوات استقبال للمعارف والمعلومات المقرّرة.

¹ - السّعيد يطوي، المناهج التّربويّة الحديثة، دار شيماء للنّشر، الجزائر، دط، 2010، ص14.

² - توفيق مرعي، محمد الحيلة، المناهج التّربوية الحديثة، مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها، دار المسيرة للنّشر والتوزيع، ط7، 2007، ص22.

5- التّعامل مع المواد الدّراسيّة على أنّها مواد منفصلة عن بعضها البعض، فيستحيل الربط بينها.

6- الاعتماد على طرائق التّدريس الآليّة، والتّركيز على المعلّم على أنّه مالك المعرفة الوحيد في مقابل المتعلّم والذي هو وعاء يملأ بالمعلومات¹.

3- نقده: انبت الانتقادات التي وُجّهت لهذا المنهج من وجهة نظر التّركيز على المتعلّم ونموه المعرفي بالنّظر إلى المعرفة التي وجب تقديمها له وفق نظرة شاملة ومتكاملة²:

أ- المحتوى: من بين أهمّ السّليّات التي لوحظت عليه:

- التّركيز على الجانب المعرفي حتّى وصف بالتّراكم، وإهمال الجوانب المهارية والوجدانية للمتعلم.

- جعل المعلّم مالك العرفة، والتّلميذ مستقبل سلبيّ.
- حصر الجانب العقلي والمعرفي للمتعلم في آليّة الحفظ والتّذكر.
- الفصل بين المواد الدّراسية، إذ تحوي كلّ مادّة محتواها المعرفي الذّاتي بعيدا عن باقي المواد، وبالتالي فهي غير متكاملة.

التّركيز على الكتاب باعتباره مصدر المعرفة الوحيد، وإهمال باقي المصادر الأخرى، وعلى إثره أهملت الأنشطة لاصفيّة.

ب- المتعلّم: لقد أهمل المنهج التّقليدي أهمّ عنصر فعّال في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ المتعلّم، على أساس من ذلك فقد اعتبر وعاء فارغا يجب ملؤه بالمعلومات والمعارف التي سُطرت له مسبقا دونما عناية بميولات المتعلّمين وحاجاتهم واستعداداتهم الفطريّة، ودونما مراعاة للفروق الفرديّة بينهم على اعتبار أنّها من بين أهمّ صعوبات التّعلّم، لذلك عُرف هذا



¹ - ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ص16. وأيضا: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص30.

² - ينظر: محمد نجيب، المناهج الدّراسية - النّظريّة والتّطبيق - عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2013، ص26-27. وأيضا: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص30-31. وحسن شحاتة، المرجع السّابق، ص16-17.

المنهج بكبح حريات المتعلمين في استيعاب المعلومات، وحرّموا من التعبير عن أفكارهم وممارسة إبداعاتهم الفردية والجماعية.

ت- المعلم: سبق لنا الذكر أنّ المنهج التقليدي قد أولى للمعلم الدور الأكبر في بناء معارف المتعلمين، من ثمّ كان له الحقّ في توجيه رغباتهم وأفكارهم، فكونه مالك المعرفة الوحيد لديه الحق في التخطيط والتنفيذ للفعل التعليمي، ويسعى لشرح وتبسيط المعلومات للمتعلمين حتى يحفظوها، يتمّ الحكم على مستواه المهاري من خلال نتائج متعلّبه الاختبارية.

ث- الطريقة التدريسية: تعتمد طرائق التدريس وفق المنهج التقليدي إلى جعل المعلم كآلة يمكن من خلالها توصيل المعلومات للمتعلمين، من ثمّ فهي تقوم على التلقين والحفظ والتلقي.

ج- التقييم: لم يعرف المنهج التقليدي أداة تقويم غير الاختبارات التحصيلية، والتي من خلالها يُقاس مدى قدرة المتعلم على حفظ أكبر عدد من المعلومات، وبالتالي لم تكن أداة من أجل كشف أسباب النقص والفشل لدى المتعلمين، فاللوم بأكمله يقع على المتعلم لعجزه عن الحفظ والتلقي الجيد.

ح- المجتمع والبيئة: في رحاب هذا المنهج تمّ عزل المدرسة عن المجتمع والبيئة الخاصة بالمتعلمين، ذلك أنّ الغاية من التعليم هو اجتياز الامتحانات المقرّرة. وعليه، لم يهتم هذا المنهج بإعداد المتعلم لمواجهة ظروف ومشكلات حياته اليومية داخل المدرسة أو خارجها.

ثانياً: المنهج البنوي:

يعتبر المنهج البنوي أحد أبرز المناهج التي أثّرت بعمق في ميدان تعليم اللغات خلال القرن العشرين، إذ انطلق من رؤية لغوية تنظر إلى اللغة على أنّها نسق من البنى المترابطة التي تكتسب من خلال الممارسة الموجهة وتكوين العادات، وقد ارتكز هذا المنهج على مبادئ اللسانيات البنوية والسلوكية، ممّا جعله يركّز على تقديم التراكيب اللغوية بصورة تدريجية

ومنظمة، ولقد أسهم المنهج البنيوي في إرساء أسس تعليمية واضحة تُعنى بضبط البنية الصوتية والنحوية للغة، كما شكّل مرحلة أساسية مهّدت لظهور المناهج اللاحقة.

يرجع ظهور المنهج البنيوي إلى العالم السويسري اللساني "فرديناند دي سوسير"، إذ كانت دعواه إلى قيام علم يدرس اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها إذعاناً إلى العناية ببنية اللغة الداخلية، واستبعاد كلّ ما يقع خارج هذا النّسق، من هنا صار النّص الأدبي نسقاً مغلقاً مكتفياً بذاته، وهذا التّوجّه هو الذي انبت عليه أفكار البنيوية، ولقد عرّف لوسيان غولدمان (1913-1970) البنيوية على أنّها "المنهج الذي يُحلّل النّص الأدبي بوصفه بنية إبداعية تختبأ تحتها بنية اجتماعية"¹.

1- المنهج البنيوي في التعليم: يصطلح عليه أيضاً بالمنهج الألسني التركيبي نظراً لأنّه يهتمّ بتركيب الكلمات داخل الجمل، ويُعرف على أنّه "مجموعة من طرائق تعليم اللّغات، ظهر في العقد الثالث من القرن العشرين"². لقد كان قيام هذا المنهج لتداعيات جمّة نذكر منها:³

1- رفض طريقة القواعد والترجمة التي أولت العناية بأكملها للجانب المعياري على حساب الجانب الاستعمالي للغة.

2- ظهور علم اللسانيّات الوصفي أو البنيوي.

3- ظهور علم النفس السلوكي ونظريّات التّعلّم المنبثقة منه والقائلة بأنّ تعلّم اللغة سلوك.

4- ترايد الحاجة إلى تعلّم اللّغات الأجنبية الحيّة وبصورة خاصّة الإنجليزية.

2- الثّمارين البنيويّة: تعتبر هذه الثّمارين أهمّ إجراء تعليميّ ضمّه المنهج البنيوي، وبالنّظر إليها كوسيلة تعليمية فإنّها تمثّل "مهمّة لغوية ذات طابع تكراري ومجرّد يكون موضوعها الجانب التقليديّ في اللغة، وهدفها تكليف المتعلّم بمهمّة لغوية قصد تثبيت أو تطبيق ما

¹ - عبد الإله الصنع، النقد الحديث وخطاب التّنظير، مركز عبادي للدراسات والنّشر، ط1، 2000، ص43.

² - لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيّات التّطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، ص27.

³ - المرجع نفسه، ص26-27.

اكتسبه"¹، إنّ ما تسعى إليه هذه التّمارين هو خلق آليات الاستعمال اللّغويّ من خلال التّطبيق على الكلمات والمفردات التي يتمّ تعلّمها، وتركّز على خاصيّة التّكرار التي من شأنها ترسيخ المعارف في ذهن المتعلّم عن طريق التّدريب المكثّف، فهي بذلك نشاط تعليميّ ممنهج ومنظّم يقوم على التّدريب المستمر والذي يمكن من خلاله تعديل سلوك المتعلّم أو تقويمه.

تتصل هذه التّمارين بالبنيات الصّرفيّة والنّحويّة والمعجميّة للغة، وأنواعها:

- الإعادة والتّكرار.
- التّبديل والتّغيير.
- التّدرب على الرّبط والتّوسّع.
- تبديل وتغيير المحور التركيبي.
- التّدرب على تغيير التّسلسل الكلامي.
- التّدرب على التّمارين الحواريّة الموجهة.
- ومن خصائصها: التّبسيط، التّنوع، التّدريج².

3- أهداف التّمارين البنيويّة:

تسعى التّمارين البنيويّة إلى تحقيق ما يلي:

- 1- تحديد مدى مواكبة المتعلّم لتسلسل الدّرس واكتشاف الصّعوبات التي تعترضه.
- 2- ترشيد عمل المتعلّم وتصحيح ثغرات الفعل التّربويّ.
- 3- تحديد الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- 4- تقييم كفاءات المتعلّم واكتشاف الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها.
- 5- تلبية حاجات المتعلّمين.

¹ - المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، دار الهلال للنّشر، الرّباط، ط02، 1994، ص86.

² - صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقية، ص34.

6- يعدّ التّمرين اللّغويّ وسيلة لعرض الدّرس وتقديم المعلومات الجديدة، وهو وسيلة شرح

وتوضيح.

7- أداة ناجعة للتّرسّخ عن طريق التّكرار والممارسة المستمرة للسلوك اللّغويّ، حيث

يتمكّن المتعلّم من توظيف البنى اللّغويّة حسب مقتضيات المقام.

8- يعدّ التّمرين اللّغويّ وسيلة للمراجعة والتّقويم لمعرفة مدى استيعاب التّعلّات السابقة

وجاهزيّة المتعلّم لاستقبال المعارف الجديدة¹.

4- أنواع التّمارين اللّغويّة: لقد اختلف العلماء في تحديد أنواع التّمارين اللّغويّة

البنويّة، ويمكن لنا أن نلخص أشهرها فيما يلي:

1- تمرين التّكرار: وأنواعه: التّكرار البسيط، التّكرار التّراجعيّ، التّكرار بالزيادة.

2- تمرين الاستبدال: وينقسم إلى: الاستبدال البسيط، الاستبدال بالزيادة أو الحذف،

الاستبدال بالربط.

3- تمرين التّحويل.

4- تمرين التّركيب.

5- تمرين الزّيادة.

6- تمرين الحوار الموجه: وفيه: تقليص النّص، توجيه الطّلبات، السّؤال والجواب.

7- تمرين التّكلمة².

5- نقد المنهج البنيوي: لم يبرأ المنهج البنيوي من الانتقادات التي وُجّهت له، وهي:

• التّركيز على الشّكل والاهتمام بالتّراكيب، وإهمال المعنى، والاستعمال.

¹ - ينظر: محمّد مدور، الأبعاد النّظريّة والتّطبيقات للتّمرين اللّغويّ، رسالة ما جستير، جامعة باتنة، الجزائر، 2006-2007، ص35. وينظر أيضا: عبد الرحمن الحاج الصّالح، أثر اللّسانيّات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، مجلّة اللّسانيّات، ع4، الجزائر، 1974، ص68.

² - للاستزادة حول تطبيقات التّمارين، ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقية، ص35-39.

• إهمال الجوانب الذهنية التي تحدث في عقل المتعلم، ما يجري فيه من عمليات، وما يستخدم من استراتيجيات، وكذا إغفال الجوانب الوجدانية والاجتماعية المؤثرة في عملية التعلم.

• ركّز على الحفظ والمحاكاة، وأهمّل الجانب الإبداعي للمتعلم، فجعل من أداء المعلم هو المعيار النموذجي الذي وجب على المتعلم الإتيان بمثله وتكراره.

• الإفراط في الشفاهي وإهماله للجانب الكتابي¹.

لقد ساهم المنهج البنوي في تطوير أساليب وطرائق التعليم، فاهتمّ بتعليم القواعد اللغوية، وتدريب المتعلم على التواصل الشفوي، وحاول لفت العناية بالكتابة، وهو بذلك قد ساهم في ظهور مناهج وطرائق تعليمية جديدة تأثرت بها كلّ المنظومات التربوية حتّى العربية منها.

¹ - ينظر: صالح بلعيد، المرجع السابق، ص 39-40. وأيضا: نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة سطيف، 2019، ص 100.

المحاضرة التاسعة: مناهج تعليم اللغة -2-:

النهج التواصلي.



تمهيد:

أشرنا في المحاضرة السابقة أنّ من بين الانتقادات التي وُجّهت للمنهج البنيوي إيلاؤه العناية بالشكل الصوري للغة، وجعل نموذج التمارين تركز على الوحدات اللغوية (الجملة)، من ثمّ كان إغفال الاستعمال وتعدد المعاني الخاضعة له دعوى لقيام منهج آخر، تحاول مناهج التعليم من خلاله تدارك النقص وسد الثغرات التي وقعت فيها المناهج التعليمية من قبل. وعليه، كان قيام المنهج التواصلّي كحلّ لهذه المشكلات.

تعريف المنهج التواصلّي:

ظهر المنهج التواصلّي أواخر سبعينيات القرن العشرين، حاول العلماء من خلاله فهم التغيرات الحاصلة في أنساق تعليم اللغة، فالمناهج اللغوية السابقة كانت تولي العناية بالقاعدة النحوية النموذجية والمتعلّم مطالب على أن ينتج على منوالها، وعلى هذا الأساس كانت الفكرة التي انطلق منها المنهج التواصلّي في أنّ اللغة وسيلة للتواصل قبل أن تكون نظاما من القواعد، فيكون الهدف من تعلّمها وتعليمها هو تمكين المتعلّم من استخدامها في مواقف تواصلية مختلفة.

إنّ التغيّر الذي نتحدّث عنه لم يكن خاصا بطرائق التدريس لوحدها، وإنّما في حقيقة أمره كان تغييرا في المنطلقات التي تعرّف طبيعة اللغة وأهدافها، وعلى هذا الأساس كان الاهتمام بالتواصل في حقل التعليم من منظور أنّه "مبدأ تنظيمي للتدريس بدلا من التركيز على التمكن من النظام القواعدي للغة"¹. إنّ تركيز هذا المنهج منصب على كفاءات استخدام المتحدثين للغة في سياقات اتصالية مختلفة، وعلى هذا الأساس كان اهتمامه بالبحث عن طرق اكتساب المتعلّم للمهارات اللغوية والاتصالية، ليضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية، بدل التركيز على حفظ القواعد والقوانين اللغوية²، فالغاية من تعليم اللغة هو التواصل في أبسط صوره لتحقيق كفاية تواصلية.

¹ - جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: ناصر بن غالي، وصالح الشويرخ، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، 2012، ص63.

² - ينظر: هنية عريف، ولتوخ بوجملين، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية- من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، ع23، ديسمبر 2015، ص23.

2- الكفاية التّواصلية أو التّداولية:

يرى هذا الاتجاه أنّه على المخاطب بشكل عام والمبدع بشكل خاص، أن يكون ذا ملكة تداولية تواصلية، ففي نظر علماء التّواصل أنّ هذه الملكات تعمل على نجاح العملية التّخاطبية، وحسب ما ذهب إليه "فان ديك" فإنّ اللغة التّواصلية لدى مستعمل اللغة الطّبيعية تتكوّن من خمس كفايات على الأقل وهي¹:

أولاً: الكفاية اللّغوية: تأليف عبارات لغوية صحيحة ومتنوعة، ومؤولة تأويلاً صحيحاً، في عدد كثير من سياقات التّواصل.

ثانياً: الكفاية المنطقية: بإمكان مستعمل اللغة الطّبيعية، أن يشتقّ معارف لغوية بواسطة قواعد استدلال تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي، والمنطق الاحتمالي.

ثالثاً: الكفاية المعرفية: يستطيع مستعمل اللغة الطّبيعية أن يستعمل اللغة والنحو الذي يريد تأويله.

رابعاً: الكفاية الإدراكية: يستطيع مستعمل اللغة الطّبيعية من أن يدرك محيطه وأن يشتقّ من إدراكه ذلك معارف وأن يستعمل هذه المعارف.

خامساً: الكفاية الاجتماعية: لا يعرف مستعمل اللغة الطّبيعية اللغة فحسب بل يجب أن يعرف في أيّ مقام يستعملها.

3- التّعليم والتّواصل:

أشرنا في التعريف إلى أنّ الهدف الذي ينشده المنهج التّواصليّ في التّعليم هو تحقيق كفاية تواصلية لدى المتعلّم إلى جانب الكفاية اللّغوية، وتتمثّل كفاية المتعلّم التّواصلية في امتلاك "القدرة والابتكار المستمرّين دون اعتماد لائحة محدّدة من قبل لإنتاج الكلام

¹ - ينظر، فان ديك، علم النص، ترجمة وتعليق سعيد حسن البحيري، دار القاهرة، ط2، 2005م، ص: 360.

وفهمه، وهي القدرة على المواجهة والتكيف مع الوضعية غير المنتظرة القابلة للتطور، أي القدرة على عمل شيء بفاعلية وإتقان وبأقل جهد ممكن¹.

إنَّ القدرة والابتكار الذين نتحدث عنهما لا يمكن أن يخرجنا عن نطاق العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم داخل الصف أو خارجه، فالكفاية التواصلية في جوهرها " ملكة ذهنية مسؤولة عن إنتاج اللغة وفهمها واستعمالها للأهداف التواصلية"²، تقتضي عملية إنتاج اللغة وفهمها واستعمالها الإلمام بأشكال التواصل اللغوي وغير اللغوي، وهذا ما يعتمد منه المنهج التواصلية من خلال بحثه عن آليات وطرق نجاح التواصل البشري. وعليه، فإن معرفة المتكلم بالنظام اللغوي ورميزاته، ومعرفته بالقواعد النفسية والاجتماعية والثقافية يسهل عليه استعمال اللغة في الشئ مواطن التواصل على اختلافها.

انطلاقاً مما سبق، يمكن لنا أن نقول ووفقاً لتأسيسات المنهج التواصلية أنه في إمكان المتعلم "أن يكون لنفسه رصيذاً من القدرة على التعبير السليم، ويشارك في المواقف التواصلية الشفوية والكتابية على حدّ سواء، وهي جزء لا يتجزأ من قدرته على استخدام اللغة وغيرها من وسائل التعبير في المواقف التواصلية المختلفة"³.

4- شروط الفعل التواصلية التربوي:

يهم المنهج التواصلية بإعداد المتعلم لمواجهة مشكلات الحياة اليومية، إذ يتمثل الهدف التربوي الذي يسعى إلى تحقيقه في "توخي العقول المنظمة وفق تعليم منسجم قائم على تشغيل كافة قدرات المتعلم وقيمه الوجدانية والسلوكية، كما أصبح الاتصال التربوي يأخذ أشكالاً متنوعة بالتركيز على المرسل أو على القناة، أو على المستقبل أو على العلاقات المتبادلة في إطار شبكة عامة"⁴. ومن هنا فإن الفعل التواصلية يشترط لتحقيقه وجود العناصر التالية:

¹ - عبد السلام عشير، الكفاية التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، ط1، 2007، ص9.

² - مجموعة من المؤلفين، المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللغوي، المنظمة العربية للثقافة والفنون، ص36.

³ - لطفي بوقرية، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص34.

⁴ - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص48.

1- الأطراف الفاعلة في التواصل: مربي، تلاميذ، وسائل التواصل.

2- السياق الذي يتم فيه التواصل.

3- الهدف من التواصل.

4- سيرورة التفاعلات بين المدرس وتلاميذه.

5- وجود أفعال لفظية: سؤال، جواب، طلب، نداء، تكرار، احتجاج، وصف،

حكي، أمر....

6- وجود أفعال غير لفظية: إشارة، تحية، وقوف، جلوس، استعداد، ارتقاء، نظر،

انكاش...¹

5- خصائص المنهج التواصلي في تعليم اللغات:

إنّ التّغير الذي أحدثه المنهج التّواصليّ لم يكن على مستوى الطّرائق أو آليّات التّعليم، وإنّما طال أيضًا المفاهيم والأسس التي تبنى عليها العملية التّعليميّة التّعلّميّة، خاصّة ما تعلق بحقل تعليميّة اللّغات، نورد منها ما يلي²:

1- النّظرية اللّغويّة والنّظرية النّفسية: أمران ضروريان في تعليم وتعلّم اللّغة؛ والركيزة

الأساسيّة في ذلك هي النّظرية السّياقيّة بما تقدّمه من سياقات مختلفة لتعليم اللّغة، أهمّها السّياق الاجتماعيّ.

2- المعلّم: بعد أن كان المعلّم مالك المعرفة أو الموجه للنموذج اللّغويّ المثاليّ مع المناهج

السّابقة، فقد أصبح مع المنهج التّواصليّ يقوم بتقديم المعرفة بشكل وظيفيّ، مع ربطها

بمواقف الحياة، والسّياقات الثّقافيّة والاجتماعيّة، ويقدم نفسه لطلابه على أنّه نموذج

يحتذى به في هذا المجال، كما يصبّ المعلّم أخطاء التّلاميذ اللّغويّة، ليس فقط من

منظور اللّغة وقواعدها، وإنّما من منظور المجتمع وثقافته، كما أنّه يقدم اللّغة لطلابه في

أنّها لفظ ومعنى. ويدرب متعلّميّه على استراتيجيّات اللّغة، وكيفية توظيفها في إيصال

¹ - مجموعة من المؤلّفين، المدرّس والتّلاميذ آية علاقة؟ مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط3، 1991، ص60

² - ينظر: مجموعة مؤلّفين، مداخل تعليم اللّغة العربيّة- رؤية تحليليّة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّوليّ، السّعوديّة، ط1، 2019، ص142-

الفكرة وإقناع الآخر، ويقدم التسهيلات والمساعدات لتلاميذه في مواقف التعليم والتعلم، كما يحاول أن يكسب متعلميه ثقافة براجماتية للغة، وبالتالي تكون اللغة وسيلة وليست غاية في حد ذاتها.

كذلك من مهام المعلم في ظل المنهج التواصلي توفير جوٍّ من الألفة والمودة في مواقف التعليم والتعلم، ويشجع التلميذ الضعيف على المشاركة، واكتساب المعرفة، كعضو من أعضاء مجموعة التعلم، ويتبنى نظريات لغوية ونفسية مناسبة لهذا المدخل التواصلي، ويبلوره في مجموعة من القوانين التي توجه الممارسة التي تظهر في استراتيجيات تدريسية.

3- المتعلم: ينتقل المنهج التواصلي بالمتعلم من مجرد متلقٍ سلبيٍّ إلى واعيٍّ لغويٍّ باللغة المتعلمة، مدركٍ لحقيقتها التواصلية الفعالة، وعلى إثر ذلك تنمو لديه مهارات اكتشاف المعلومات الذاتية، مع توجيه المعلم عند الحاجة، كما أنه يدرك أبعاد اللغة القواعدية والثقافية والاجتماعية، ولديه القدرة على تجاوز الهوة بين اللغة والمواقف الحياتية والاجتماعية، ولديه إدراك للجوانب المعرفية المتعلقة بمعيارية اللغة، كما أنه على دراية بالجوانب الثقافية والأوعية اللغوية المناسبة لها، كما يجب لفت عنايته إلى تنمية مهارات التفكير التي تمكنه من اللغة كلغة، واللغة كثقافة ومواقف اجتماعية.

4- اللغة: في ضوء هذا المنهج تثبني الفلسفة النفعية، فلا تنصب أهداف تعليم اللغة ليس على أنها قواعد وعلوم فقط، بل على أنها ثقافة وأطر اجتماعية أيضاً، ففي إطاره تقدم اللغة في إطار ثقافتها، وتهدف لبناء الشخصية، كما يشترط أن تقدم اللغة من خلال أنشطة تعليم وتعلم ذات طابع اجتماعي وثقافي هادف، وتسم الأنشطة اللغوية بالجماعية وتوزيع المهام والأدوار، فتقديم اللغة ضمن الطابع التشاركي التبادلي يكون أكثر فعالية، كما يتم تقويم اللغة في ضوء أبعاد تتعلق باللغة كعلوم، واللغة بصفاتها ثقافة، وأن يعتمد التقويم على التقويم الواقعي. فاللغة إذاً في ظل هذا المنهج مهارات تُحققُ تواصلاً ثقافياً وفكرياً، مما يساعد على التفاهم والانسجام بين أفراد المجتمع المستخدمين لها.

5- المجتمع: خاصّة المجتمع المدرسيّ، يقع عليه دور كبير في تعليم اللّغة للمتعلم، إذ وجب عليه توفير السياقات الاجتماعية اللّغويّة، وتشجيع الدّراسين على ممارسة اللّغة، وتجنّب النّقد الهدام لممارسيّ اللّغة في المواقف الاجتماعية، واستكمال دور المدرسة في تعليم اللّغة، ودعمها، ودعم حرية التفكير، وإتاحة الفرصة للآخرين للتعبير عن أنفسهم.

6- أسس اختيار المحتوى في المنهج التّواصليّ:

تخضع عملية وضع المحتوى وفق أطر المنهج التّواصليّ إلى معايير هي¹:

- 1- التركيز على المنحى العقليّ دون إهمال النّواحي الوجدانيّة للمتعلم.
- 2- عرض المادّة بطريقة دائريّة، وليست بطريقة خطيّة، بحيث تجعل هذه الطريقة المتعلّم قادر على تنمية معارفه قصد استخدام اللّغة.
- 3- تقسيم وحدات التّعليم إلى نشاطات ممارسة لا إلى وحدات لغويّة.
- 4- استمراريّة التّعليم عن طريق نشاطات متعدّدة الواحدة تلو الأخرى.
- 5- قيام التّعلم على أساس تفاوضي بين متعلّم وآخر، أو متعلّمين، وبين المتعلّم والمعلّم، أو بين المتعلّم والمادّة التّعليميّة.

7- مميّزات وعيوب المنهج التّواصليّ:

1.7- المميّزات:

- 1- عمق المنهج التّواصليّ الوظيفيّة اللّغويّة اجتماعيّا.
- 2- ربط اللّغة بالثقافة المنتشرة في المجتمع.
- 3- عني بالمعاني اللّغويّة والثّقافيّة التي يريدها مستخدم اللّغة، والتي يفهمها المتلقّي.
- 4- الرّبط بين تعليم اللّغة وحاجات المجتمع الاجتماعيّة.
- 5- الاهتمام بالمتعلّمين وقيمهم وحاجاتهم.
- 6- الرّبط بين المدرسة والمجتمع.

¹ - ينظر: نايف خرما، وعلي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، 1988، ص 188-190.

7- الاهتمام بالكفايات المختلفة في تعليم اللغة¹.

2.7- العيوب:

1- جعل تعليم اللغة عملية معقدة متشابكة الأطراف، تحتاج إلى معلّم على مستوى عالٍ من الكفايات.

2- خلق صعوبة في بناء البرامج اللغوية في ضوءه عند تنوّع الثقافات لمعلّمي اللغة.

3- صعوبة تقويم اللغة في أبعادها الاجتماعية المختلفة.

4- الماديّة الطاغية عليه تجعله غير متماسٍ مع تعليم اللغة العربيّة ذات الجانب الروحيّ النّابع من الثقافة الإسلاميّة².



¹ - المرجع السابق، ص144.

² - المرجع السابق، ص144.

المحاضرة العاشرة:

الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي.



التعدد اللغوي: الازدواجية والثنائية اللغوية

يعتبر التعدد اللغوي من أهم الظواهر اللغوية البينية في المجتمعات لما له من تأثير على اكتساب اللغة الرسمية مما جعل بعض الدارسين يعد أن الازدواجية اللغوية والثنائي اللغوية مشكلة لغوية. وهنا سنحاول التفريق بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية.

1- ماهية التعدد اللغوي:

تعتبر اللسانيات الاجتماعية لأن مفهوم التعدد اللغوي يشمل وضعيات تواصلية لغوية خاصة، يستخدم فيها الفرد أكثر من لغة واحدة، كما أنه لا يقتصر التعدد اللغوي على الفرد فحسب بل يتعداه ليصبح ظاهرة اجتماعية تعكس الوضع اللغوي للفرد أو جماعة بشرية معينة لها لغتين أو أكثر.¹ وهنا يتطلب التعدد اللغوي كفايات لغوية من خلال القدرة على استخدام أكثر من لغة في موقف كلامي معين.

الازدواجية اللغوية:-2

أ- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: "الزوج: الشكل يكون له نظيرك الأصناف والألوان أو يكون له نقيض كالرطب واليابس والذكر والأنثى والليل والنهار والحلو والمر: قال ابن دريد: + والزوج كل اثنين ضد الفرد، وتبعه الجوهري فقال: ويقال للاثين المتزاوجين (زوجان) و(زوج)، وقال ابن قتيبة (الزوج) يكون واحدا ويكون اثنين، وقال لأزهري: وأنكر النحويون أن يكون (الزوج) اثنين و(الزوج) عندهم الفرد وهذا هو الصواب".²

¹ - ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار الملائين، بيروت، ط1 ن1993، ص35.

² - ابن منظور، لسان العرب، لبنان، بيروت، دار صادر، دت، دط، ص258-259.

وجاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس أن: "الزاي والواو والجيم أصل يدل على مقارنة شيء لشيء، ومن ذلك (الزوج زوج المرأة، والمرأة زوج بعلمها، وهو الفصيح".¹

وجاء في المعجم الوسيط: "ازدوجا: اقترنا، والقوم: تزوج بعضهم من بعض، والكلام: أشبه بعضه بعضا في السجع والوزن والشيء صار اثنين، (تزاوجا): ازدوجا والقوم: ازدوجوا، والكلام: ازدوج.....الزوج: كل واحد معه آخر من جنسه".²

ب-اصطلاحاً:

"إن أثر مصطلح ازدواجية أشبع بين الباحثين ولأننا نحصل على دعم لغوي من أحد معاني الفعل (ازدوج) في قولنا: ازدوج الشيء أي صار اثنين. والفصيحة وعاميتها اثنان من أصل واحد، أما الثنائية فإن أساس دلالتها- كما يقول نهاد موسى- مطلق العدد حتى لتطلق على متقابلات الأضداد كالخير والشر والنور والظلام، والفقر والغنى وذلك أشبه بالتقابل البعيد بين اللغات المختلفة".³

فمصطلح الإزدواجية اللغوية لا يحظى باتفاق على مفهوم واحد، "فبعض الباحثين يطلقه على وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة، أي لغة للكتابة ولغة أخرى للمشافهة، أو لغة للحياة اليومية العادية وثانية للعلم والفكر والثقافة والأدب. وبعضهم الآخر يرى أن ما يطلق على هذا المفهوم أو الوضع هو الثنائية اللغوية وليس الإزدواجية، إذن فالازدواجية هي وجود لغتين مختلفتين عند فرد أو جماعة ما لافي آن واحد.....فالمصطلح لم يكسب دقة التحديد ولم يستقر على أي من المفهومين".⁴

أما فرجسون فقد عرف ازدواجية اللغة على أنها: "وضع لغوي ثابت نسبياً يكون فيه نوع من اللهجات مختلف اختلافاً كبيراً عن غيره من الأنواع ومنظم أو مصنف للغاية، وعادة ما

¹ - ابن فارس، معجم المقاييس في اللغة، ت:ح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط4، 1399هـ، 1979م، ص35.

² - إبراهيم أنيس، معجم الوسيط مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م، ص405.

³ - عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة المالك فهد الوطنية، ط1، 1997م، 1417هـ، ص12.

⁴ - عبد الرحمن بن محمد القعود، المرجع نفسه، ص11

يكون هذا النوع أكثر تعقيدا من الناحية اللغوية: النحوية والصرفية والتراكيب الصرفية وعادة ما يكون أعلى من غيره. وهذا النوع يكون عادة لغة لأدب مكتوب يحظى باهتمام أفراد المجتمع. ويكون مصدر هذا الأدب إما عصور سابقة وإما من مجتمع آخر غير المجتمع الذي توجد فيه ازدواجية اللغة، هذا النوع من اللغة يتم تعلمه عن طريق التعليم الرسمي (المدارس والمعاهد) ويستخدم للعديد من أغراض الكتابة والتحدث الرسمية، ولكن هذا النوع من اللهجة لا يستخدمه أي قطاع من قطاعات المجتمع لغرض المحادثة الرسمية... فقد حاول فرجسون أن يجمع كل الخصائص المميزة لازدواجية اللغة في سطور محددة، وهذا بالطبع أضفى على تعريفه بعض التعقيد وعدم الوضوح.¹

ويعتبر "فانولد" أن مفهوم ازدواجية اللغة يضم اللغات واللهجات والأساليب المختلفة ما دام هناك التوزيع الوظيفي، وقد سمي هذا التوسع الجديد بازدواجية اللغة الموسعة وهو "حجز الأجزاء اللغوية العليا في المجتمع لأوضاع يدركها الفرد على أنها أكثر رسمية وأكثر تحفظاً، وحجز الأجزاء اللغوية الدنيا مهما كانت درجة الترابط بين هذه الأجزاء الدنيا والأجزاء العليا، بدءاً من الاختلاف في الأسلوب والنهاية بالاختلاف التام كما في اللغات المنفصلة، هذه الأجزاء اللغوية الدنيا تحجز الأوضاع التي يعتبرها الأفراد أقل رسمية وأكثر ألفة".²

وهنا ندرك ثلاث أقسام لازدواجية اللغة:

أ- ازدواجية اللغة المفروضة.

ب- ازدواجية اللغة التقليدية.

ج- التحول في الأسلوب.

خصائص ازدواجية اللغة: 3-

أ- الوظيفة:

¹ - إبراهيم صالح الفلاحي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة فهد الوطنية، ط 1996، م 1، 1417هـ، ص 21.

² - إبراهيم صالح الفلاحي، المرجع نفسه، ص 119

فرجسون ومعظم من تبعه يعتبرون أن الوظيفة التي يؤديها الشكل اللغوي تعتب من أهم خصائص هذه الظاهرة اللغوية، فبعض المناسبات أو الأوضاع تتطلب استخدام اللهجة العليا، كاستخدام العربية الفصحى . بينما هناك أوضاع تتطلب استخدام اللهجة الدنيا كاللهجة المصرية في القاهرة. فهذا التخصيص معروف عند كل طبقات المجتمع مهما كانت مستويات تعلمهم.¹ فأى "استخدام لشكل لغوي مكان الآخريعتبر خطأ اجتماعيا، وقد يدعو للسخرية من المتحدث كما في حال اللغة العربية واللغة اليونانية، وقد يكون باعثا لاتهام المتكلم بعدم الولاء اللغوي لهجته كما في حال اللغة الألمانية المتحدثة في سويسرا والهجينة في هايتي.... فلو سمعنا أن فلان من الناس يلقي محاضرتة في جامعة ما مستخدما العامية والتي قد تكون مفهومة عند بعض طلابه، فإننا لا محالة سوف ننظر لاختياره بأنه خطأ لغوي اجتماعي؛ بحيث أن الوضع في هذه الحالة يحتم استخدام اللغة العربية الفصحى أو شكلا من اللغة قريبا جدا من اللغة العربية الفصحى وبعيدا كل البعد عن العامية."² ومهما كانت أوجه الجدل حول الموضوع فإنه يتضح لنا أن فرجسون قسم الوظائف إلى:

- الوضع الرسمي الذي يحتم استخدام الشكل اللغوي الأعلى.
- الوضع غير الرسمي ويستخدم فيه الشكل اللغوي الأدنى.

"المنزلة فاللهجة العليا يعتبرها أفراد المجتمع لهجة عالية المستوى ولا يقارن مستواها بمستوى اللهجة الدنيا ضد الاحترام العميق أو المقام العالي الذي تتمتع به اللهجة العليا قد يقود بعض أفراد المجتمع على إنكار وجود اللهجة الدنيا."³ أي أنهم ينكرون العامية في وجود اللغة الفصحى. والبقية ينظرون إلى اللهجة الدنيا على أنها انحراف عن معايير اللهجة العليا وسوء استخدامها. ويرى بعض الباحثين ممن وصفوا بالمنهج التأثيري أن العامية انحراف لغوي يجب أن لا ينساق وراءه أفراد المجتمع.

¹ -ينظر: إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص22

² -المرجع نفسه، ص23

³ -المرجع نفسه، ص23

لكننا نجد انطوان صياح يذهب للقول: "فأي متكلم باللغة العربية لن يلجأ في تعاطيه اليومي مع أفراد عائلته إلى استعمال العبارات الفصيحة إنما ينساق بكل عفوية إلى استعمال عاميته التي اعتاد عليها وارتاح إلى استعمالها في سائر حياته التي تبتعد عن الإطار العمومي".¹

فعدم استعمال الفرد للعامة في مجتمعه قد يجعله متصنع غايته اكتساب الاحترام من خلال توظيف اللغة العربية الفصحى سواء كان محققاً في استعماله أو أن النظرة الانتقادية للمجتمع له الخيصة. فهذا الوضع يعكس لنا مدى احترام اللغة العربية الفصحى "أن الفصحى أرفع مكانة من العامة في عديد من المجالات، وفي بعض الأحيان يكون هذا الشعور قويا إلى درجة أن الفصحى وحدها تعد الحقيقة الواقعية، وأن العامة غير موجودة".²

ج- التراث الأدبي:

في دراسات فرجسون دائماً ما نجد الشكل الأعلى من اللغة يتمتع بالتراث الأدبي، ويكون محل تقدير واحترام، في حين يقل في اللهجة الدنيا. وقد يكون التراث الأدبي امتداد لتراث مكتوب سابق بالشكل الأعلى للغة الذي يمثل ماض زاهر لمحدثي هذه اللغة، فمثلاً اللغة العربية لازالت لحد الآن تحتفظ بالمعلقات السبع وغيرها من الشعر الجاهلي والشعر الإسلامي ، إضافة إلى كتابات الأصفهاني والجاحظ. وهذا دليل على ما يتمتع به التراث الأدبي للشكل الأعلى للغة.³ ويؤكد فرجسون على قلة بل ندرة الأعمال المكتوبة بالشكل الأدنى للغة والتي حصرها في الأدب الشعبي وهو حسبه - غير معترف به.

د-الاكتساب:

"يقصد بالاكتساب هنا الوسيلة التي يتم عن طريق اكتساب اللغة كلغة الأم، وفي جميع الحالات الدراسية التي ذكرها فرجسون يستخدم البالغون اللهجة العامة أو المحلية عندما يتحدثون مع أطفالهم كما أن الأطفال يستخدمون هذا الشكل اللغوي عندما يتحدثون فيما بينهم

¹ -انطوان صياح، دراسات في اللغة الفصحى وطرائق تعليمها، لبنان، بيروت، دار الفكر اللبناني، 1996م، ص 08

² -مقالة فرجسون، الازدواج اللغوي التي نشرها بجملة word ترجمها عبد الرحمن القعود في كتابه: الازدواج اللغوي في اللغة العربية مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط 1997، ص 1، ص 192.

³ -ينظر: ابراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص 28

وهنا يتضح أن الشكل اللغوي الأدنى يكتسب بطريقة طبيعية ونستطيع أن نرى مدى صحة هذه الخاصية عندما ننظر إلى الأطفال يتحدثون اللهجة العامية، كما في حالة اللغة العربية إذ أن اللهجة ينقلها الآباء للأطفال ولكنهم في الوقت نفسه لا ينقلون أو يعلمون اللغة العربية الفصحى لأطفالهم وعلى النقيض من طريقة اكتساب اللهجة العامية يتم اكتساب الشكل اللغوي الأعلى عن طريق التعلم الرسمي وما يشمله هذا التعليم من ذهاب إلى المدارس ووجود المعلمين الفادرين على تعليم اللغة الفصحى هذا التعليم يكون رسمياً لما يشتمل على كتب مدرسية، وأهداف موضوعية من قبل الأشخاص الموكل لهم عملية التخطيط¹، إنَّ ما تمنحه لنا لغتنا العربية أننا نستطيع فهم جزء كبير منها دون الرجوع التعليم الرسمي وهذا ما يرفضه صياح في قوله: "إن من لم يدخل المدرسة ويتعلم فيها العربية يبقى مغلقاً على عالمها في مستواه المكتوب وتبقى كنوزها دفينة عليه...."²

ه-المعيارية أو التقنين:

تكمن المعيارية في جزئين: الأول يتم قبول الشكل اللغوي على أنه عرف لغوي أرفع من الأشكال اللغوية الأخرى، والجزء الثاني يتبعه عمليات التقنين والتحديث، حيث يبقى الشكل اللغوي الأعلى هو دوماً الشكل الذي تكتب به الكتب، وحتى الدراسات الوصفية والتحليلية فيها تقصير في دراسة الشكل اللغوي الأدنى". فيرى فرجسون أن هناك شكلين للمعيارية بالنسبة للهجات العامية أو ما يسميه بالشكل اللغوي الأدنى ففي المجتمعات الصغيرة والتي عادة ما يكون لها مركز حضري موحد مثل مدينة أثينا باليونان بالنسبة لحالة اللغة اليونانية تكون اللهجة العامية المتحدثة في تلك المدينة هي المعيار للشكل الأدنى مع محالة باقي أفراد القرى والمدن لأخرى تقليد هذه اللهجة إلى حد كبير إما في المجتمعات التي لا يكون لها مركز

¹ إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص 28-29

² -المرجع نفسه، ص 8

حضري موحد كما هو الحال بالنسبة للغة العربية فهناك العديد من اللهجات الإقلينية والتي تكون معيارية في إقليمها.¹

وقد أوضح كلوس أنه من الممكن وضع اللغة في أحد المستويات الخمس:

- اللغة المعيارية الناجمة.

- اللغة المعيارية للمجموعات الصغيرة.

- اللغة المعيارية الحديثة.

- اللغة المكتوبة غير معيارية.

- لغة ما قبل التعليم.



الاثبات:

تعتبر ظاهرة ازدواجية اللغة وضعا لغويا ثابتا نسبيا يمكن استمراه إلى مئات السنين ، وقد يمتد لأكثر من ذلك، وربما أن فرجسون يرى هذا الثبات في الوضع اللغوي لمدة طويلة فإنه من المهم أن ننظر إلى اللغة العربية واللغة اليونانية يبدو لنا ذا عمر ثبت قصير حيث إن هذه الظاهرة في اللغة اليونانية لم تكتمل إلا في مطلع القرن التاسع عشر الذي بدأ فيه استعمال الشكل اللغوي الأدنى في وظائف اقتصر سابقا على الشكل اللغوي الأعلى. فالوضع في ازدواجية اللغة اليونانية لم يستمر أكثر من قرن في حين أن ازدواجية اللغة العربية امتد طويلا لأنه يرجع إلى عهد ما قبل الإسلام وربما لأكثر من ذلك...²

"ومن المنطقي أن بداية ظهور ازدواجية اللغة في مجتمع ما قد صاحبه استخدام كلا الشكلين اللغوين الأعلى والأدنى كوسيلة للتخاطب والاتصال ولكن هذه الازدواجية لا تلبث أن تستبدل بها بظهور شكل جديد أقل ثباتا ومعايرة ويكون وسطا بين الشكلين اللغوين"³

¹ - المرجع نفسه نص 31.32

² - إبراهيم صلاح الفلاي، المرجع السابق، ص 37.38

³ - إبراهيم صلاح الفلاي، المرجع السابق، ص 38

القواعد النحوية:

حسب فرجسون نطلب ازدواجية اللغوية أن الشكل اللغوي الأعلى والشكل اللغوي الأدنى شكلان للغة واحدة، إلا أن هناك اختلاف كبير فيما يخص القواعد النحوية والتركيبية للشكلين، ذلك أن قواعد الشكل اللغوي الأدنى أبسط من قواعد الشكل اللغوي الأعلى هذه الأخيرة التي تمتلك أنساقا زمنية وتركيبية وصرفية أكثر تعقيدا من الشكل اللغوي الأدنى.

المفردات:

معظم كلمات الشكلين اللغويين الأعلى والأدنى مشتركة، وغالبية كلمات الشكل الأدنى من اللغة موجودة أيضا في الشكل اللغوي الأعلى، ولكن باختلاف في التركيب والاستخدام وقد يكون هناك اختلاف في المعنى في بعض الحالات" ففي الشكل اللغوي الأعلى والشكل اللغوي الأدنى هناك زوج من الكلمات أحدهما يخص الشكل اللغوي الأعلى والآخر يخص الشكل اللغوي الأدنى هذا الزوج من الكلمات شائع الاستخدام في الشكلين وعادة ما يعود المعنى على الشيء نفسه تقريبا، واستخدام أحد جزئي هذا الزوج يرمز بشكل مطلق إلى الشكل اللغوي المستخدم¹.

"إن مناقشة التراكيب الصوتية للشكلين اللغويين المرتبطين مجتمع ما تبدو أصعب من دراسة التراكيب النحوية أو المفردات، هنا يكون الاستماع إلى اللفظ أهم بمراحل الكتابة فالمتغير الذي تبحث عنه دائما عن طريق النطق"²

وبالرغم من صعوبة إيجاد وصف دقيق للعلاقة بين هذين الشكلين اللغويين، فإن فرجسون يرى أن هناك نقطتين تشترك فيهما جميع الحالات:

-يشكل النظام الصوتي للشكل اللغوي الأدنى والأعلى وحدة من وحدات التركيب الصوتي.

¹ -المرجع نفسه، ص46

² -نفسه، ص48

-اختيار كلمة ما من الشكل اللغوي الأعلى على مجموعة أصوات وبعضها غير موجود في النظام الصوتي للشكل اللغوي الأدنى فإن المتحدث يستعين بأصوات من الشكل اللغوي الأدنى.
مشكلات ازدواجية اللغة:

- أ- مشكلات تعليم اللغة العربية للعرب والأجانب.
 - ب- مشكلات الترجمة والتعريب في العصر التقني الحديث.
 - ج- مشكلات اللغة في وسائل الإعلام.
 - د- مشكلات الحوار في الأدب المسرحي والروائي والقصصي
- الثنائية اللغوية:

من الصعب ضبط مفهوم لمصطلح الثنائية اللغوية وقد "أشار إليه مارتينييه حينما رأى أن حدود هذه المصطلحات غير واضحة المعالم بحكم أنها ظواهر لا تهتم علماء اللغة وحدهم بل يشترك فيها كثير من العلماء على اختلاف تخصصاتهم"¹.

وكذلك ما أشار إليه فرجسون من وجود ضريين من التنوع اللغوي للغة الواحدة هو عينة الثنائية اللغوية²، وقد وسع "فيشمان" مفهوم الازدواج اللغوي إلى عدما وجهان لعملة واحدة، ولا فرق بينهما إلا من حيث الاستعمال على مستوى الفرد والمجتمع، "فالثنائية اللغوية هي الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما هي في اللغة الأخرى، وهي الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية للغتين مختلفتين"³.

أنواع الثنائية اللغوية:

¹ -باديس لهويل، نور المدي حسني مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص 108، 109.

² -ينظر: لويس جان كالفي حريب اللغات والسياسات اللغوية، تز: حسين حمزة، لبنان، بيروت، مركز الدراسات، الوحدة العربية، ط 2008، ص 80.

³ -ميشال زكريا، فضائل السنية ونطية، الجزائر، دار هومة، ط 2000، ص 3، 124.

-الثنائية الفردية:

وئتعلق بالفرد ولغتيه، وتتم دراسة الثنائية اللغوية كظاهرة فردية.

-الثنائية المجتمعية:

وتعني دراسة الثنائية اللغوية كظاهرة عامة في المجتمع.

الثنائية الأفقية:

وتعني استخدام لغتين مختلفتين بطريقة متكافئة على المستويات الاجتماعية والرسمية والتعليمية.

إن ظاهرة التعدد اللغوي لا يكاد يخلو منها أي مجتمع، سواء الازدواجية اللغوية أو الثنائية اللغوية، ولا يقتصر على بلدان معينة بل هو ظاهرة عابرة لمنطق الجغرافيا. ويمكن تقسيمه إلى نوعين:

-التعدد اللغوي الاجتماعي.

-التعدد اللغوي الرسمي.

المحاضرة الحادية عشر:

التخطيط اللّغويّ.



إنّ ما يضمن للغة حياتها واستمراريتها هو الاستعمال، فإن غاب هذا المبدأ صارت اللغة مهدّدة بالإهمال لأسباب عدّة منها: الانتشار السريع للهجات والتي لا تعرف الثباتية بل هي متغيرة ومتطوّرة في بنيتها الصوتية وتراكيبها الجملية، وأيضاً من الأسباب مزاحمة اللغات الأجنبية إمّا بفعل تعليمها كلغة ثانية، أو بسبب الاحتلال الذي يسعى إلى ترسيخ مبادئه ووجوده في البلد المحتلّ كما فعل الاستعمار الفرنسيّ في الجزائر.

ولأجل مواجهة هذه العوامل وغيرها، وحتّى تضمن الأمانة سلامة لغتها وحفظها من الاندثار أو الاضطراب والاختلال، لأنّ لغة الأمم هويتها وحضارتها الراسخة، وجب التخطيط لحفظها من كلّ ذلك، وهذا ما حدا بالعلماء اللغويين إلى وضع خطط واستراتيجيات سمّيت بالتخطيط اللغوي.

ويرجع استعمال مصطلح التخطيط اللغويّ (Planification Linguistic) للعالم إينار هوجن (Einar Haugen) في عام 1959، أثناء دراسته للمشاكل اللغوية بالنرويج، إلّا أنّه قد أشار إلى فضل العالم فانريخ (Weinreich) في استخدامه أوّل مرّة لهذا المصطلح في محاضراته بالجامعة الكولومبية عام 1957م. وظهرت مع هذا المصطلح مصطلحات أخرى تتقارب معه أحياناً وتختلف في أحيان أخرى منها: التنمية اللغوية، السياسة اللغوية، التنظيم اللغوي، إدارة اللغة...

1- تعريف التخطيط اللغوي:

- أ- تعريف التخطيط لغة: الخطّ الطّريقة المستطيلة في الشّيء، جمعها خطوط، والتّخطيط التّسطير، وخطّ القلم أي كتب، وخطّ الشّيء يخطّه خطّاً كتبه بقلم أو غيره¹.
- ب- اصطلاحاً: هو عمليّة رسم الأهداف التي يُراد التّوصّل إليها خلال فترة زمنيّة معيّنة، ثمّ حشد الإمكانيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وفق أساليب تختصر الكلف وتُعظّم النتائج².

¹ - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، جذر (خ ط ط).

² - مجيد الكرخي، التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج، وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر، دط، ص17.

ت- التخطيط اللغوي:

يعرفه "هوغن" (E. Haugen) على أنه: "النشاط الذي يقوم بتحضير إملاء وقواعد ومعاجم نموذجية لتوجيه الكتاب والمتكلمين في مجتمع لغوي غير متماسك. وفي هذا التطبيق العملي للمعرفة الألسنية، يتعدى عملنا إطار الألسنية الوصفية ليشمل مجالا يجب فيه ممارسة الأحكام في شكل اختيارات بين الأشكال اللغوية المتوافرة. فالتخطيط يستتبع محاولة توجيه تطور اللغة في الاتجاه الذي يرغب فيه المخططون. وهذا لا يعني التكهن بالمستقبل على ضوء أسس المعرفة المتوافرة بالنسبة إلى الماضي، إنما يعني المسعى الواعي للتأثير عليه"¹.

وقد عرّفه معجم اللسانيات الحديثة بأنه: "نشاط يشير إلى العمل المنتظم على الصعيد الرسمي أو الخاص، الذي يحاول حلّ المشاكل اللغوية في مجتمع من المجتمعات، ويكون ذلك عادة على المستوى القومي، ومن خلال التخطيط يكون التركيز على التوجيه أو التغيير أو المحافظة على اللغة المعيارية أو الوضع الاجتماعي للغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة"².

2- التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية:

يذهب الكثير من الباحثين إلى جعل «التخطيط اللغوي» مرادف «للسياسة اللغوية»، إذ يندر أن نجد إسهاماً علمياً يعالج التخطيط من دون أن يعرج على السياسة، والفرق بينهما يكمن جوهرياً في أنّ السياسة اللغوية تُضمّن بطريقة أو بأخرى في الوثائق الرسمية التي تعتمد عليها الحكومات إزاء اللغة الرسمية وحقوقها وامتيازاتها، وكلّ ما يصونها ويحافظ عليها واستعمالها في الحياة والتعليم والتجارة والإعلام وغيره، وأمّا التخطيط اللغوي فيشير إلى الجهود التي تبذل لتحقيق هذه السياسة في أرض الواقع³، على أنّ بعض الباحثين يقرّرون أنّ السياسة اللغوية غالباً ما تتخذ شكلاً ضمناً في الدساتير والتشريعات في ظلّ ضعف أو غياب التخطيط اللغوي⁴.

¹ - نقلاً عن: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، لبنان، ط 1، 1993، ص 10.

² - سامي عياد، كريم زكي حسام الدين، نجيب جريس، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، 1997م، ص 77.

³ - Kaplan and Bladauf, Language Planning: From Theory to Practice.

⁴ - Carol Eastman, Language Planning: An Introduction (San Francisco: Chandler and Sharp, 1983).

ويمكن القول بأنّ السياسة اللّغوية توضع في البداية كإطار حاكم وموجه وملهم في المسألة اللّغويّة، بعد القيام بنوع من التّخطيط اللّغويّ الذي يتّسم بالعموميّة، وبعد أن يصار إلى وضع تلك السياسة، ينفذ تخطيط لغويّ تفصيليّ، يجهد لأنّ يحقّق الغايات الكبرى التي تضمّنها هذه السياسة ويلتزم بمبادئها ومقوماتها واشتراطاتها، ومثل هذا النهج يتبنّى التّفاعليّة فيما بينهما، ويفيد في تحقيق قدر كبير من التّكاملية¹.

3- التّخطيط لاكتساب اللّغة:

يتمحور هذا الضّرب من التّخطيط حول العوامل المتّصلة بمسائل اكتساب أو إعادة اكتساب اللّغة (الأولى أو الثّانية) والمحافظة عليها وصيانتها، وهو ميدان المتخصّصين في اللّسانيّات واللّغة والتّربية وعلم النّفس، ويقرّر "روبرت كوبر" أنّ هذه الأنواع من التّخطيط تستلزم الإجابة عن ثمانية أسئلة²:

✓ من الذي سيقوم بالتّخطيط اللّغويّ؟

✓ ما السّلوكيّات أو الأبعاد اللّغويّة التي سيتمّ التأثير فيها أو توجيهها؟

✓ ما الشّريحة المستهدفة من عملية التّخطيط؟

✓ ما الإطار الزّمانيّ لهذا التّخطيط؟

✓ ما الظروف المحيطة بالفعل التّخطيطيّ؟

✓ ما الوسائل والآليّات التي سيُتوسلّ بها؟

✓ كيف سيتمّ صناعة القرار؟

✓ ما الآثار المتوقعة؟

4- أهداف التّخطيط اللّغويّ:

¹- ينظر: محمود المحمود، «التّخطيط اللّغوي والسياسة اللّغوية: تأصيل نظري»، التّخطيط والسياسة اللّغوية، السنة 3، العدد 6 (2018)، ص 29 - 31.

² - Voir : Cooper, Language Planning and Social Change.

يسعى التخطيط اللغوي إلى تحقيق جملة من الأهداف من شأنها الحفاظ على اللغة وضمانديمومتها، واستعمالها في شتى المجالات الحياتية، من بين هذه الأهداف¹:

- 1- التنقية اللغوية (الداخلية والخارجية).
 - 2- المحافظة على اللغة وعدم اندثارها.
 - 3- الإصلاح اللغوي.
 - 4- المعايير اللغوية.
 - 5- الانتشار اللغوي.
 - 6- تحديث المعاجم.
 - 7- توحيد المصطلحات.
 - 8- تيسير الأساليب اللغوية.
 - 9- تعزيز الوظيفة الاتصالية للغة.
 - 10- الصيانة اللغوية.
 - 11- تيسير اللغة لبعض ذوي الحاجات الخاصة (كالعميان والصم والبكم).
- 5- مهام التخطيط اللغوي:

يسعى العلماء ومن خلال استراتيجيات التخطيط اللغوي إلى حلّ جملة من المشاكل التي تصادف الأمم في شتى مجالات الحياة، منها:

- 1- وضع المقاييس للكتابة الصحيحة والكلام الجيد.
- 2- ملائمة اللغة كوسيلة تعبير للشعب الذي يستعملها.
- 3- قدرة اللغة على أن تكون أداة الإبداع الفكري والعلمي.
- 4- عدم القدرة على التفاهم بين المجتمعات اللغوية المتنوعة ضمن الدولة الواحدة.
- 5- اختيار لغة التعليم.

¹ -- Kaplan and Bladauf, Language Planning: From Theory to Practice.

6- ترجمة الأعمال الأدبية.

7- اعتماد اللغة المناسبة للتبادل العلمي.

8- القيود الموضوعية على الاستعمال اللغوي في بعض المجتمعات.

9- التنافس بين اللهجات والارتقاء بلهجة إلى مرتبة اللغة الرسمية.

10- المحافظة على التوازن بين مصلحة الدولة ومصلحو الأفراد في المجال اللغوي¹.



¹ - ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، ص11.

المحاضرة الثانية عشر:
أمراض الكلام.

يعدّ الكلام وظيفة إنسانية مركّبة وسلوكاً تواصلياً منظّماً، غايته نقل المعاني وتبادلها بين الأفراد عبر منظومة من الرموز لا تقتصر على الألفاظ اللغويّة، بل قد تتمثّل في إشارات، أو رموز رياضيّة، أو نغمات صوتيّة، أو إيماءات جسديّة، بما يجعل الكلام نشاطاً رمزياً متكامل فيه الأبعاد الصوتيّة والدلاليّة والتداوليّة. وباعتباره وسيلة اتّصال بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، فإنّه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمليات العقلية Mental Process التي تنتج الفكرة، والعمليات الفكرية Intellectual Process التي تنظّمها وتبنيها، والعمليات السلوكية Behavioural Process التي تجسّدها في صورة أداء لغويّ ظاهر. ومن ثمّ، فإنّ الكلام يمثّل حلقة وصل بين البنية الذّهنيّة والاستعمال الاجتماعيّ للغة، ويعكس تفاعل الفكر مع السياق في إطار تواصلٍ هادف.

قد يحدث ويصاب المتكلّم باختلال أو اضطراب في الوظيفة الكلامية، وهو ما يصطلح عليه العلماء بـ"عسر الكلام Dysathria"، فإن امتنعت هذه الوظيفة تماماً فتسمى هذه الظاهرة بالحبسة أو العقلة Aphasia، وليست الحبسة مجرد انعدام القدرة على النطق، أو إخراج الصوت، وإنّما تتعلّق بتعطّل الوظيفة أو العملية الكلامية من حيث هي قدرة على الإدراك والتعبير بالرموز سمعاً وبصراً وكتابةً ونطقاً وغير ذلك، وبشرط سلامة الحواس وعضلات الفم واليد وغيرها.

1- مفهوم الكلام/ النطق:

إنّ النطق عند الباحث "عبدالعزیز الشخص" Articulation يتمثّل في تلك العمليات التي يتم من خلالها تشكيل الأصوات، والتي هي اللّبنات الأولى للكلام، الصادرة عن الجهاز الصوتي كي تظهر في صورة رموز¹.

أمّا الباحث "أحمد حابس" فيعرفه بأنّه: "نشاط اجتماعي يصدر عن الفرد بقصد التواصل مع الغير، وهو أهم وسائل الاتصال الاجتماعي، وله دور مهم في نمو التفكير عند

¹ - عبدالعزیز الشخص: اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، شركة الصفحات الذهبية، الرياض، ط 1، 1997م، ص 31.

الفرد، وإصابة طفل ما بعيوب في النطق والكلام سيؤثر على نظرة الآخرين إليه، ويقلل من قيمته، ويؤثر في مستقبله¹.

والكلام عند "مصطفى فهمي" "وظيفة مكتسبة لها جانب حركي، وآخر حسي، وعملية التوافق بين المظهرين لها شأن كبير في نمو اللغة لدى الطفل، وكلما كان هذا التوافق طبيعياً كان الكلام طبيعياً كذلك"².

يتبين من التعريفات السابقة أنّ التعريف الأخير يركّز على جانب من جوانب تعريف الكلام، إذ يعدّ النطق الوحدة الأساسية الأولى في العملية الكلامية، بينما يمثل الكلام أحد مهارات اللغة الإنتاجية، وعليه يكون الكلام ليس مرادفاً للنطق، فالنطق يعبر عن الأداء الصوتي للألفاظ، في حين أنّ الكلام عملية أوسع تتضمن إنتاج عبارات ذات معنى في سياق تواصل، غير أنّه في بعض الحالات قد تتأثر العملية الكلامية بعوامل بيئية أو عضوية أو نفسية أو وظيفية، ممّا يؤدي إلى ظهور أنواع متعدّدة من الصعوبات والاضطرابات التي تمسّ النطق أو الكلام أو التعبير بوجه عام.

2- تعريف المرض الكلامي: يمكن لنا أن نقف على عدد من التعاريف لهذا المرض وهي:
7- هو إخفاق في عملية الكلام، لعجز المتكلّم عن إيصال الفكرة إلى السّامع بشكل سوي³.

8- أداء منحرف ومختلف عن أداء الآخرين⁴.

9- خلل في التّناسق العضليّ، أو عيب في مخارج الحروف، أو فقر الكفاءة الصوتية، أو خلل عضوي⁵.

¹- أحمد حابس: الحبسة وأنواعها: دراسة في علم أمراض الكلام وعيوب النطق، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2005م.

²- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، ط5، 1975م، ص 28.

³- عبد القادر صالح سليم، الدلالة الصوتية، منشورات جامعة سبها، طرابلس، 1988، ص 83.

⁴- جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب القاهرة، ط2، 1997، ص 151.

⁵- أحمد نايل العزيز وآخرون، التّم اللّغويّ واضطرابات النّطق والكلام، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2009،

إذن، فالمرض الكلامي هو اختلالات تمس مجرى الكلام، ومحتواه، وأجزاء النطق فيه.

3- أسباب اضطرابات النطق والكلام:

قد يحدث للإنسان تعثر أثناء الكلام، إلا أن هذا قد عدّ من الحالات العادية غير الدائمة، وهي:

1- الخوف.

2- القصور في أداء اللفظ، كأن يكون اللفظ غريباً أو هجيناً أو أجنبياً.

3- ضعف معجمه اللغوي.

والتعثر في هذه الحالات شيء طبيعي، ولا يعتبر حالة مرضية، لأنه ليس صفة مستمرة، أما تعثر النطق الذي يصاحب الكلام دوماً فهو المشكلة الحقيقية، والتي غالباً ما تكون نتيجة لأحد الأسباب التالية¹:

10- عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب عضوية Organic ، كما يلي:

- العيب في الجهاز الكلامي أو السمع كالتلف أو التشوه أو سوء التركيب في أي عضو من أعضاء الجهازين.
- النقص في القدرة الفطرية العامة؛ أي الذكاء Intellect مما يؤدي إلى خلل في أداء هذا العضو أو تلك القدرة، فيحدث نتيجة لذلك عيب في النطق أو احتباس في الكلام أو نقص في القدرة التعبيرية.
- اختلال الجهاز العصبي المركزي Nervous System ، واضطرابات الأعصاب المتحركة في الكلام أو إصابة المراكز الكلامية في المخ بتلف أو نزيف أو ورم.

¹- ينظر: عبدالعزيز الشخص: اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، ص 189. وينظر أيضاً: العربي محمد زيد، اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع - التشخيص والعلاج-، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دط، 2010، ص 123.

• تشوّه الأسنان والضعف الجسمي العام، وسوء التغذية، وانشقاق الشفة العليا، ووجود روائد أنفية، ونقص السمع الذي يجعل الطفل عاجزاً عن التقاط الأصوات الصحيحة للألفاظ، وتضخم اللوزتين.

11- عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب وظيفية Functional ، والمريض هنا لا يشكو من أي مرض عضوي في جهازه السمعي والكلامي، ولكن المشكلة تكمن في قدرة هذه الأعضاء على العمل وأداء وظيفتها.

12- عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب نفسية، ومنها القلق والخوف والتوتر النفسي والشعور بالنقص والصراعات النفسية اللاشعورية بسبب التربية الخاطئة وفقدان الثقة بالنفس نتيجة الفشل المتكرر.

13- عيوب ترجع العلة فيها إلى عوامل أخرى، كالتحدث مع الطفل مثلاً في موضوع لا يفهمه فلا يجد ما يعبر به فتكون اللجاجة Stuttering وسيلة كلها ضاع منه اللفظ المناسب، وعدم تصويب أخطاء الطفل اللفظية بل وتشجيعه عليها، فيقول: "نحن في مَرَضَان" بدلاً من "نحن في رمضان"، ويقول أيضاً: "أنا آكل لا" بدلاً من "أنا لا آكل".

وقد لخّصها بعضهم تحت عناوين رئيسية، وهي:

- أسباب عضوية: وتتعلق بمرض يصيب جهاز النطق: كشق الحنك أو شق اللسان...
- خلل في الجهاز السمعي.
- الأسباب العصبية: وتحدث إذا ما أصاب الجهاز العصبي خلل أو تلف أثناء الولادة، أو حادث تعرض له الطفل.
- الأسباب العقلية: كضعف التركيز، قلة الذكاء، خلل في التوازن والانتباه.
- الأسباب النفسية: كالخوف والقلق، ونقص الثقة بالنفس...
- الأسباب الاجتماعية، ذلك أنّ الطفل ابن بيئته وهو يتأثر بها.
- الأسباب الوراثية.

4- أهم اضطرابات النطق والكلام :

1.4- الحبسة: من العيوب الشائعة عند الأطفال الناتجة عن خلل في التحكم العصبي، وهي اضطراب يؤثر في قدرة المصاب على استيعاب أو إنتاج اللغة، وعلى الكتابة والقراءة، وقد يتوصل به الأمر إلى فقدان النطق نهائياً¹. أو هي فقدان الجزئي أو الكلي للغة؛ حيث لا يستطيع الفرد المصاب التعبير عن نفسه (اضطراب اللغة التعبيرية)، أو لا يدرك ما يقوله (اضطراب اللغة الاستقبالية)، أو معاناته من خلل على مستوى اللغة التعبيرية والاستقبالية وتعود إلى أسباب عصبية².

- أنواعها:

أ- الحبسة الحركية / اللفظية: وتسمى أيضاً حبسة (بروكا) نسبة إلى مكتشفها، وتحدث نتيجة تلف خلايا الجزء الخارجي من التلفيف الجبهي بالمخ والقريب من مراكز الحركة لأعضاء الكلام، حيث يفقد المصاب بهذا المرض الكلامي القدرة على التعبير الكلامي³.

ب- الحبسة الحسية: وتسمى أيضاً حبسة "فرينيك" نسبة لمكتشفها العالم الألماني، سببها وجود خلل في "التلفيف الصدغي الأول من النصف الأيسر للدماغ"⁴، هذا النوع من الحبسة يتعلق بخلل في السمع نتيجة التلف الذي أصاب الدماغ، وذلك لقرب منطقة الإصابة من جهاز السمع.

ت- الحبسة النسيانية: ويسمى البعض بالحبسة اللاسمية، وهي "فقدان القدرة على التسمية، مع وجود مشكلات في القدرة على استرجاع الكلمات"⁵، يعتبر هذا النوع من أخف أنواع الحبسات، فالإصابة في المناطق الصدغية أو الجدارية في النصف الأيسر من

¹ - أحمد نايل العزيز، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، عالم الكتب الحديث، مصر، ط1، 2009، ص106.

² - ينظر: حليلة قادري، الأرطوفونيا، دار صفاء، عمان، ط1، 2015، ص183.

³ - محمد رفيقي، سيكولوجيا اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، دار الحامد، الأردن، ط1، 2011، ص51.

⁴ - حليلة قادري، المرجع السابق، ص185-186.

⁵ - الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة، ص282.

الدماغ المسؤولة عن التخزين المعجمي، لذلك يبقى الفهم والبناء اللغوي عن المصاب صحيحين.

2.4- عيوب الإبدال الجزئي أو اللثغة **Lisping** : وفيها يستبدل المريض حرفاً واحداً من الكلمة بحرف آخر، كما يحدث في استبدال حرف الغين بحرف الراء، فيقول (تمغين) بدلاً من (تمرين)، أو كما يحدث في استبدال حرف الثاء بحرف السين، فيقول (ثبورة) بدلاً من (سبورة)، وهكذا¹.

3.4- عيوب الإبدال الكلي: وفيها يستبدل المريض الكلمة كلها بكلمة مغايرة، كما يحدث في استبدال كلمة (كوسة) بكلمة (جاموسة).

4.4- اللججة في الكلام أو الفأفة: وهذا "اضطراب في إيقاع الكلام"²، يتمثل في تكرار حرف واحد مرات عدة دون مبرر لذلك، كما يحدث في كلمة (فول) فيرددتها (ففففففول)، أو كلمة (وردة) فينطقها (ووردة).

وأثناء الموقف تصاحب هذا الاضطراب حركات ارتعاشية، مثل تحريك الكفين أو اليدين، أو الضغط بالقدمين أو ارتعاش رموش العين أو الميل بالرأس للخلف أو الجنب، إضافة لحدوث تشنج موقفي على شكل احتباس الكلام ثم سرعة مفاجئة.

تختلف درجة هذا الاضطراب باختلاف الأعمار والبيئات، ويرجع الكثير من علماء النفس والأطباء هذا الاضطراب:

- إفراط الأبوين ومغالاتهم في رعاية وتدليل الطفل أو محاباته وإيثاره على إخوته، أو العكس كأن يفتقر الطفل إلى عطف الأبوين، أو العيش في جو عائلي يسوده الشقاق والصراع بين أفرادها أو لتضارب أساليب التربية أو لسوء التوافق والإخفاق في التحصيل المدرسي.

¹- أحمد حابس: الحبسة وأنواعها: دراسة في علم أمراض الكلام وعيوب النطق، ص

²- عبدالعزيز الشخص: اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، ص 278.

• ما يشعر به المريض من قلق نفسي وانعدام الشعور بالأمن والطمأنينة منذ طفولته المبكرة. ويمكننا أن نتبين أثر القلق وانعدام الأمن عند الطفل من الأثر الانفعالي الذي يعاني منه عندما يتكلم نتيجة لتخوفه من المواقف التي يخشى مواجهتها، وكذلك عندما يكون في صحبة أشخاص غرباء، وبمرور الأيام يتعود الطفل على اللجاجة، وقد يزداد معه الشعور بالنقص وعدم الكفاءة. بالتالي فإن الطفل الذي يعاني من اللجاجة يستطيع التكلم بطلاقة عندما يكون هادئ البال أو بمعزل عن الناس؛ حيث إن مثل هذه المواقف تخلو تماماً من الخوف والاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها عندما يضطر إلى الكلام في مواجهة أشخاص يتهيبهم.

- عدم تمكن بعض الأطفال من اللغة بالقدر الذي يجعلها طوع أمرهم وفي متناولهم، فيؤدي تزامن الأفكار بسبب قصور ذخيرتهم اللغوية واللفظية إلى اللجاجة.
- مطالبة الطفل بالكلام في موضوع موضوع لا يهيمه أو يعنيه أو لا يفهمه، فيعتمد على الحفظ الآلي؛ وبذلك تكون اللجاجة وسيلته كلما ضاع منه اللفظ المناسب.

5.4- عسر الكلام أو العي Alogia : وفيه يستغرق المريض فترة صمت في بدء الكلام رغم ظهور محاولاته للنطق، ثم يعقب ذلك النطق الانفجاري السريع، وهو حالة يعجز الفرد فيها عن النطق بأي كلمة بسبب توتر العضلات الصوتية وجودها، ولذلك نرى الفرد الذي يعاني من العي يبدو كأنه يبذل مجهوداً خارقاً حتى ينطق بأول كلمة في الجملة فإذا تم له ذلك يندفع كالسيل حتى تنتهي الجملة ثم يعود بعدها إلى نفس الصعوبة حتى يبدأ الجملة الثانية، وهكذا.

وأغلب حالات (العي) أسبابها نفسية وإن كان بعضها تصاحبه علل جسمية كالتنفس من الفم أو اضطرابات في الجهاز التنفسي أو تضخم اللوزتين أو لحمية في الأنف أو ما إلى ذلك. وكثير من حالات العي تبدأ في أول الأمر في شكل لجاجة وحركات ارتعاشية متكررة بسبب المعاناة من اضطرابات انفعالية واضحة، ويبدو على المريض أعراض المعاناة والضغط على الشفتين وتحريك الكفين أو اليدين، أو الضغط بالقدمين على الأرض أو الإتيان بحركات



هستيرية في رموش وجفون العينين، وكلها أعراض تدل على الصعوبة التي يعاني منها المريض عند محاولة الكلام خصوصاً في المواقف الاجتماعية الصعبة، وواقع الأمر أن الحركات العشوائية وغير العشوائية والهستيرية التي يأتيها المريض إنما يهدف منها إلى أن تساعد على التخلص من عدم القدرة على الكلام والتخلص أساساً من التوتر النفسي الذي يعوقه عن إخراج الكلام¹.

6.4- النخمة أو الخنف في الكلام Rhinolia : وهي اضطراب عضوي كالتلف أو التشوه أو سوء التركيب في الجهاز الكلامي يؤدي إلى خلل في تأدية وظيفة هذا الجهاز، وذلك يتمثل في صعوبة إحداث جميع الأصوات الكلامية المتحرك منها والساكن، فيما عدا حرفي الميم والنون، فيخرجهما بطريقة مشوهة غير مألوفة، فتبدو الحروف الساكنة كأن فيها غنة، أما الحروف الساكنة فتأخذ أشكالاً مختلفة متباينة من الخن (الشخير) أو الإبدال².

وعلاج النخمة يعتمد على الجانبين الطبي الجراحي والبحث، كما يعتمد على تدريبات الكلام (التخاطب) والتنفس والنفخ واستعمال أعضاء الجهاز الكلامي بطريقة عادية.

7.4- التأتأة Stigmatism : وهذا الاضطراب من أكثر أمراض النطق انتشاراً بين الأطفال بين الخامسة والسابعة، أي: مرحلة إبدال الأسنان، غير أن كثير من المصابين يبرؤون من هذه العلة إذا ما تمت عملية إبدال الأسنان، فيعود نطق الحروف الصفيرية Sibilant إلى ما كانت عليه من الدقة وعدم التردد، وهناك أقلية تلازمها هذه العادة إلى أن نتاح لها فرصة العلاج الكلامي أو التخاطب³.

¹- إبراهيم أحمد الشافعي، اضطرابات النطق والكلام ماهيتها وأسبابها وسبل علاجها، تاريخ الإضافة: 2020/6/30، <https://www.alukah.net/social/0/140882>.

²- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، ط5، 1975م، ص156-157.

³- المرجع نفسه، ص157.

8.4- السرعة الزائدة أثناء الكلام أو أثناء القراءة Cluttering speech : وهو التحدث بسرعة، ونقص الزمن المستغرق في الكلام، أو في القراءة عن الزمن الطبيعي، وهذا ناتج غالباً عن اضطراب في التنفس¹.

9.4- التلعثم: ويقصد به عدم القدرة على التكلم بسهولة فترى المريض يُتَهتِه، ويجد صعوبة في التعبير عن أفكاره فتارة ينتظر لحظات حتى يتغلب على نجله، وأخرى يعجز تماماً عن النطق بما يجول في خاطره.

والتلعثم ليس ناشئاً عن عدم القدرة على الكلام؛ فملتعثم يتكلم بطلاقة وسهولة في الظروف المناسب، أي: إذا كان يعرف الشخص الذي يكلمه، أو إذا كان أصغر منه سناً أو مقاماً.

يمكن للتلعثم أن ينشأ عن واحد أو أكثر من الأسباب التالية:

✓ تقلص عضلات الحنجرة نتيجة خوف أو رهبة، فتحبس الكلمات داخل الحنجرة قبل خروجها، ولا يقوى المريض على النطق بأي كلمة أو يقول: "أ.أ.أ."، ولا يستمر أكثر من ذلك حتى يزول خوفه وتفتح حنجرته.

✓ ضعف القدرة على التنفس العميق والطويل قبل البدء في الكلام فينطق بكلمة أو كلمتين ثم يقف ليتنفس ويستمر.

✓ عدم تمكّنه من تقسيم الهواء عبر مراحل تكلمه، فحتى وإن كان تنفّسه عميقاً إلا أنه يسرف في استعمال الهواء الموجود في رئتيه فيستنفده في بضع كلمات.

✓ التوازن المهدوم بين عضلات الحنجرة واللسان والشفيتين، يجعل الطفل ينطق بأحد الحروف قبل الآخر، أو يدغم الحروف بعضها في بعض².

5- الآثار الناتجة عن عيوب النطق والكلام:

¹- إبراهيم أحمد الشافعي، اضطرابات النطق والكلام ماهيتها وأسبابها وسبل علاجها، تاريخ الإضافة: 2020/6/30،

<https://www.alukah.net/social/0/140882>

²- المرجع نفسه.

الآثار التي تتركها الاضطرابات في النطق والكلام متنوعة وعديدة، ومنها:

- 1- تعرض المريض للسخرية والاستهزاء من قِبَل الآخرين.
- 2- ظهور ثورات من الغضب والانفعال، كَرَدِّ فعل انتقاميٍّ لسخرية الآخرين منه.
- 3- حرمان المريض من بعض الفرص الوظيفية والمهنية المرغوبة.
- 4- الشعور بالنقص والتخل، والحرمان من بعض فرص النجاح والزواج.
- 5- يواجه مشكلات أثناء تعليمه، خاصة إذا كان المعلم غير مؤهل للتعامل مع طلاب لديهم مشكلات واضطرابات في النطق والكلام.
- 6- عدم القدرة على إبداء الرأي بالشكل المطلوب في بعض المواقف أو الدفاع عن حقوقه، وقد يؤدي هذا إلى ردود فعل عكسية.

6- علاج اضطرابات النطق والكلام:

1.6- العلاج النفسي: يهدف إلى علاج مشكلات المريض النفسية، من نجل وقلق وخوف، وصراعات لا شعورية، وذلك لتقليل الأثر الانفعالي والتوتر النفسي عنده، كذلك لتنمية شخصيته ووضع حد لنجله وشعوره بالنقص، مع تدريبه على الأخذ والعطاء حتى يقلل من ارتباك.

والواقع أن العلاج النفسي للمصابين يعتمد نجاحه على مدى تعاون أولي الأمر وتفهمهم للهدف منه، بل يعتمد أساساً على درجة الصحة النفسية لهم، وعلى هؤلاء جميعاً مساعدة المريض الذي يعاني من هذه الاضطرابات على ألا يكون متوتر الأعصاب أثناء الكلام، بل عليهم أن يعودوه على الهدوء والتراخي، وذلك بجعل جو العلاقة يسوده الود والتفاهم والتقدير والثقة المتبادلة.

كما يجب على أولي الأمر أيضاً محاولة تفهم الصعوبات التي يعاني منها المريض نفسياً، والعمل على معالجتها وحمايته منها لأنها قد تكون سبباً مباشراً أو غير مباشر فيما يعانيه من صعوبات في النطق.

2.6- التخاطب: وهو علاج ضروري ومكمل للعلاج النفسي، ويتلخص في تدريب المريض على التعلُّم الكلامي من جديد بالتدرُّج من الكلمات والمواقف السهلة إلى الكلمات والمواقف الصعبة، وتدريب جهاز النطق والسمع عن طريق استخدام المسجلات الصوتية وغيرها.

والقصد من أن يلزم العلاج الكلامي العلاج النفسي هو أن مجرد علاج اللججة أو العي أو غيرهما من أمراض الكلام إنما نعالج الأعراض دون أن نمس العوامل النفسية التي هي مكمّن الداء، ولذلك فإن كثيرين ممن يعالجون كلامياً دون أن يعالجوا نفسياً ينتكسون بمجرد أن يصابوا بصدمة انفعالية، وتسوء حالتهم من جديد دونما سبب ظاهري.

وينبغي هنا ألا يبالغ المربون في حث الطفل على سلامة مخارج الأصوات والمقاطع في نطقه لأن ذلك من شأنه أن يزيد هذا الطفل توتراً نفسياً ويجعله يتنبه لعيوب نطقه، مما يؤدي إلى زيادة ارتباطه وتعتُّد حالته النفسية وتضاعف اضطرابات النطق لديه.

3.6- العلاج الاجتماعي: ويتمثل فيما يلي:

- محاولة تعديل اتجاهات المريض الخاطئة والمتعلقة بمشكلاته، كاتجاهه نحو المحيطين به من أسرة ورفاق.

- محاولة إدماج هذا المريض في نشاطات اجتماعية تدريجياً حتى يتدرب على الأخذ والعطاء وتتاح له فرصة التفاعل الاجتماعي وتنمو شخصيته على نحو سوي، ويعالج من عجزه وانزوائه وانسحابه الاجتماعي، وذلك باللعب والاشتراك في الأنشطة الرياضية والمجتمعية وغيرها.

- علاج جو البيئة المحيطة به، كالمعاملة، والإرشاد الأسري للمحيطين بالطفل، وكذا الإرشاد المدرسي للتربويين لتنمية الوعي لديهم بكيفية التعامل مع مثل هذه الحالات.

4.6- العلاج الطبي: وذلك بالكشف على المريض للتأكد من سلامة أعضاء السمع والنطق والكلام لديه وأن هذا المريض لا يعاني من أسباب عضوية خصوصاً النواحي التكوينية والجسمية في الجهاز العصبي¹.

¹- ينظر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص 73-100.

7- سبل الوقاية من أمراض الكلام:

تكتسب الوقاية من أمراض الكلام أهمية بالغة في الدراسات اللغوية والتربوية والصحية، لما للكلام من دور محوري في بناء الشخصية وتحقيق التفاعل الاجتماعي السليم، فإذا كانت اضطرابات الكلام تمثل خلا في الأداء الصوتي أو الطلاقة أو الإنتاج اللغوي. وعليه، تكون الوقاية منها خطوة استباقية تهدف إلى الحد من العوامل المؤدية إليها، وتقوم الوقاية على مبدأ التدخل المبكر، والكشف الدوري، وتوفير بيئة لغوية سليمة للطفل حتى تُنمي مهاراته التواصلية في مراحل نموه الأولى، وفيما يلي جملة من الاقتراحات للوقاية من أمراض الكلام¹:

- 1- حفظ القرآن الكريم أو جزء منه كي يستقيم اللسان ويصح النطق.
- 2- الاهتمام بالتغذية السليمة والمتوازنة.
- 3- البعد عن الشدة في تربية الأطفال وفي نفس الوقت عدم التدليل والحماية الزائدة.
- 4- الصبر مع الطفل حتى ينطق الأصوات الصحيحة في جو من الطمأنينة، وعدم حثه وقسره على نطقها مما قد يصيبه بالتوتر.
- 5- عدم السخرية والضحك على كلمة غريبة ينطقها الطفل.
- 6- التحدث مع الطفل في موضوعات تناسبه وتناسب إدراكه ويستطيع فهمها.
- 7- إشراك الطفل مع أقرانه في حفلاتهم وألعابهم مما يبعد عنه الانطوائية ويساعده على اكتساب مهارات النطق السليم.
- 8- إمداد الطفل وسائل الكترونية بها أناشيد وأشعار للصغار باللغة العربية الفصحى، وكذلك إمداده بقصص ومجلات الطفل، ويطلب منه التعبير عما سمعه أو قرأه بطريقة غير مباشرة، ويقوم دور التعزيز الإيجابي بفعالية كبيرة في مثل هذا الأمر.

¹ - ينظر: عبدالعزيز الشخص: اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، شركة الصفحات الذهبية، الرياض، ط1، 1997م، ص 190 وما بعدها.

9- الاستماع إلى الطفل باهتمام وإعطائه العناية الكافية حتى يعبر عن نفسه بمنطقه هو لا بمنطق الكبار.

10- تدريب الطفل على الاسترخاء والتحدث ببطء..

المحاضرة الثالثة عشر:
اللغة والاتصال.

تشكّل اللغة ظاهرة من الظواهر التي نالت مجال اهتمام الباحثين والمفكرين منذ أمد بعيد، لكونها ظاهرة إنسانية متميّزة، تنمو بنمو الفكر الإنساني، ممّا صعب تحديد تفسير لها، لكن ذلك لم يمنع من تعدّد النظريات التي تفسّرها وتحلّلها، وتبحث عن كيفية اكتسابها وتعلّمها في المجتمع، لأنّها تشكّل الأساس الأوّل لانتقال المعارف وقضاء الحاجات والحفاظ على الموروث الثقافي.

أولاً: اللغة:

1- تعريف اللغة: أ- لغة:

الجماع في لسان العرب لابن منظور في باب لغا، أنّ اللغة على وزن فعلة من لغوت أي تكلمت، وأصلها لغوة ككرة وقيل أصلها لغى أو لغو، والهاء عوض لام الفعل، وجمعها لغى مثل برا أو برى والجمع لغات ولغون¹.

وهي من الفعل (لغا) في القول لغوا: أي أخطأ وقال باطلا، فيقال لغى فلان لغوا أي أخطأ وقال باطلا. ويقال ألغى القانون، وألغى من العدد كذا أي أسقطه. والإلغاء في النحو: إبطال عمل العامل لفظاً ومحلاً في أفعال القلوب مثل ظنّ وأخواتها التي تتعدّى إلى مفعولين. واللّغا ما لا يعتدّ به، فيقال تكلم باللّغا ولغات ويقال سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم، واللّغو: ما لا يعتدّ به من كلام وغيره ولا يصل منه على فائدة ولا نفع ولا كلام يبدر من اللسان ولا يراد معناه².

وهناك من يرى أنّ لفظة لغة مأخوذة من لوغوس اليونانية التي تعني كلمة³ وهي ذات جذور عربيّة، وتجري في اشتقاقها ودلالاتها على سنن الكلم العربيّة، وذهب فريق من التّابعين إلى أنّ كلمة لغة مشتقة من اللغة اليونانية، حيث أخذها العرب من كلمة Logos اليونانية،

¹ - انظر: مادة (ل غ ا) لسان العرب، ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، دار صادر، بيروت، ج 1 ط 3، ص 252.

² - انظر: إبراهيم مصطفى، حامد عبد القادر، محمد علي النجار، أحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط، إسطنبول المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، مادة لغا، ص 138، .

³ - انظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الخوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار عالم الكتاب الحديث الأردن، 2009، ص 10.

ومعناها الكلام أو اللغة ثم عرّبوها إلى "لوغوس"، ثمّ أعملوا فيها من الإعلال والإبدال وغيرهما من الظواهر الصرفية¹، وقال الكفوري: اللّغو أصلها لغى، أو لَغُوَ وجمعها لُغى ولُغَاتٌ²، وأمّا في القرآن الكريم فقد وردت لفظة لغو في مواضع عديدة منها:

- ﴿وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا ۖ﴾ سورة الفرقان الآية 72.
وقوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوَا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَعْلَمُونَ﴾. سورة فصلت، الآية 26، بمعنى رفع الصوت بالكلام ليغلطوا المسلمين³.

ب- اصطلاحاً:

نظراً لارتباط بالكثير من العلوم فقد تعدد تعريفاتها اصطلاحياً نذكر منها:

- ابن جني:

قدم للبحث اللغوي تعريفاً للغة يكاد يكون أنسب التعريفات، ومما لا يمكن إنكاره أنّه على هذا التعريف بنيت عليه عدّة دراسات وأبحاث اهتمّت باللغة، فقد اعتبر بأنّ اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم⁴، ويشمل هذا التعريف جوانب هي أنّ اللغة:

- ظاهرة صوتية.

- تختلف باختلاف المجتمع.

- أداة للتواصل بين أفراد المجتمع، ووسيلة للتعبير عن أغراضهم وحاجاتهم، فهي تؤدي وظيفة اجتماعية.

- ابن خلدون:

¹ - انظر: صلاح محمد مصطفى الراوي، فقه اللغة وخصائص العربية وطرائق نموها، كلية دارالعلوم، القاهرة ط1، 1993، ص73.

² - الكفوري أبو البقاء بن موسى الحسني، الكليات، تحقيق عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط2، 1414/1998هـ، ص679.

³ - الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ج4، ص92.

⁴ - أبو الفتح عثمان، ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3 ج1، 1416هـ، ص34.

اعتبر ابن خلدون اللغة تختلف من مجتمع إلى آخر حسب ما اصطلاح عليه كل مجتمع في اتصاله الإنساني داخل المجتمع، لأن اللغة نشاط عقلي يتحقق في الإنجاز الكلامي، فاللغة بتكرار استعمالها تصبح ملكة لسانية حيث نجد يقول: "أعلم أن اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتها"¹.

2- وظائف اللغة:

من المعلوم بداهة أن وظائف اللغة قد أجملت في ستة وظائف هي²:

- 1- الوظيفة النفعيّة: يتم من خلالها تحقيق وإشباع رغبات الفرد.
 - 2- الوظيفة التفاعليّة: تضمن اللغة التفاعل بين أفراد المجتمع.
 - 3- الوظيفة التنظيميّة: يمكن للفرد من خلالها أن يتحكم في سلوك الآخرين على شكل أوامر أو نواه، فالكلمة هنا تأخذ قوة الفعل.
 - 4- الوظيفة الرمزيّة: هي تجسيد الأشياء في الذهن رغم غيابها، فاللغة مجموعة من الرموز التي يعبر بها عن الموجودات والمجردات.
 - 5- الوظيفة التخيليّة: يهرب بها الفرد من واقعه، منتجا إبداعاته التي تعكس انفعالاته وتجاربها، من خلال الجنوح إلى الخيال ليحقق التوافق والتكيف.
 - 6- الوظيفة التواصلية: اللغة وسيلة الاتصال بين الفرد والمجتمع، وبين الأفراد داخل المجتمع الواحد.
- ثانيا: الاتصال:

يعتبر الاتصال "عملية مستمرة يتم بمقتضاها تكوين العلاقات بين أفراد المجتمع وتبادل المعلومات والآراء والأفكار في رموز دالة لتحقيق أهداف معينة"¹، فالإتصال لا يتحقق إلا

¹ - عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط4، ج1، ص83.

² - ينظر: سامي عبد القوي، علم النفس الفيزيولوجي، دار النهضة المصرية، القاهرة، ط2، 1995، ص204.

في عملية تفاعلية بين مرسل ومستقبل أين يتم تحويل الألفاظ إلى معان وأفكار ذات دلالات واضحة وينعكس هذا الدور بين المرسل والمستقبل. ويمكننا فهم هذا الدور من خلال محددات الاتصال الآتية:

- للاتصال عناصر متعددة ومتغيرة تتفاعل بينها.

- التفاعل المتبادل بين طرفي الاتصال.

- اعتبار اللغة أساس الاتصال.

- الاتصال عملية معقدة بين المرسل والمستقبل في وجود رسالة عبر قناة ناقلة.

أشكال الاتصال:

أ- الاتصال الذاتي: يتم بين الفرد ونفسه في محاولة لتنظيم إدراكه عن الأشياء والمواقف والأحداث.

ب- الاتصال الوجيه: هو تبادل الرموز بين الأفراد وجهًا لوجه قصد تحقيق التفاعل.

ج- الاتصال التنظيمي: ويتم داخل المؤسسات والمنظمات، ويكون من الرؤوسين إلى المستويات الإدارية المختلفة.

د- الاتصال الجماهيري: "يقوم على أساس رسالة علنية وعامة صادرة عم مؤسسة للاتصال بالجماهير، وترسل الرسالة عبر وسيلة الية تتميز بقدرتها على صنع نسخ كثيرة من الرسالة الأصلية لتنوع على جمهور عريض ومتفرق وغير متجانس".²

الإشهار:

برز الإشهار كحتمية وضرورة اقتصادية لازمة لحل مشكل عرض المنتجات التجارية في ظل تزايد المنافسة بين الدول والمؤسسات المنتجة وأرباب الأعمال والشركات التي اعتمدت على استغلال الدعائم الإشهارية المختلفة.

مرفت الطرايشي، عبد العزيز السد، نظريات الاتصال، دار النهضة، القاهرة، دط، 2006، ص 18¹ -

² - عصام سليمان موسى، المدخل في الاتصال الجماهيري، مكتبة المتأني، الأردن، ط 1986، ص 48.

لقد اختلفت وجهات النظر حول معنى محدد للإشهار بسبب تباين المجالات واختلافها. فهو يعد "سلاحاً ضرورياً للتسويق المعاصر والاتجاه النفسي الذي يرى فيه فناً لإغراء الأفراد على السلوك بطريقة معينة"¹. فالإشهار عملية اتصالية كاملة تنطوي على كل عناصر الاتصال.

خصائص الإشهار:

- اختيار العنصر الشخصي غي الاتصال
- الإغراء والتأثير
- استخدام وسائل إعلامية جماهيرية.

الإعلان:

إن العلاقة بين الإشهار والإعلان وطيدة لأنهما يعيشان في نفس الوسائط التكنولوجية إلا أن الإعلان يشير إلى "مجموعة من الصيغ الإعلامية التي يراد بها تبليغ الجمهور بمعطيات ومعلومات جديدة في ميادين متنوعة قصد التعريف بها ونشرها على نطاق واسع"² ومن خلال هذا المفهوم نستنتج أن الإعلان لا يستهدف مكسباً مادياً ولا يعتمد على الاستمالة والترغيب. فهو مجموعة من الأفكار التي تشمل صيغة محايدة للجمهور دون نية أو قصد الإقناع.

أنواع الإعلان:

- الإعلان التعليمي.
- الإعلان الإخباري.
- الإعلان الإعلامي.
- الإعلان التذكيري.
- الإعلان التنافسي.

¹ - jean brisoux et outre.gestion de publicite.canada.graw hill.1989.p5

² -guy audigier.communication et publicite.paris.edition dunod.2001.p31.

المحاضرة الرابعة عشر:

الترجمة الآلية.



تأتي الترجمة ككلمية لحاجة الشعوب بغية التواصل فيما بينهم نتيجة للتعدد اللغات واختلافها، وهي وسيلة فعّالة في نقل الخبرات والتجارب والمعارف بين الأمم، فكانت بذلك بمثابة "الوعاء الشامل لكل ما عرفه الإنسان في رحلته الطويلة من الابتكارات، وما اعترض سبيله من المصاعب المبنية أساساً على اختلاف الثقافات وتنوع الذهنيات وتجدد اللغات"¹.

1- مفهوم الترجمة: يعرف "روجر بيل" الترجمة على أنها: "هي التعبير بلغة أخرى (اللغة المصدر) مع الاحتفاظ بالتكافؤات الدلالية والأسلوبية"²، وهي تعتبر من الأعمال الثقافية الأساسية التي تسهم في تبادل الفكر وتفاعل الثقافات ونمو العلم، فهي "نقل معاني نص من لغة إلى لغة أخرى مع مراعاة الدقة والأسلوب، والدقة تعني مراعاة المحتوى الدلالي أو محتوى النص الأصلي، أما الأسلوب فمعناه مراعاة الجو الدقيق الذي كتب فيه النص شعرياً أم نثرياً أم قصصياً"³.

لقد أضحت الترجمة حاجة العصر الحالي الذي نعيش فيه، إذ أصبحت فعلاً تواصلياً تتعلق ببث المعلومات واستقبالها، وهي تتم عبر طريقتين، إما ترجمة حرفية تلتزم بمعاني مفردات النص الأصلي ونقلها للغة الثانية، أو فهم المعنى العام للنص ثم التعبير عنه باللغة الثانية بأسلوب المترجم نفسه. ومع التطور الحاصل في التكنولوجيات الحديثة ظهر نوع آخر من الترجمات، هو الترجمة الآلية.

2- الترجمة الآلية:

الترجمة الآلية هي أحد أنواع الترجمة التي تتم عن طريق استخدام الآلات والبرمجيات، ويكون المترجم هنا عبارة عن جهاز حاسوب وبرامج آلية وليس كائن أو مترجم بشري، فكل ما عليك فعله هو إدخال النص الذي تريد ترجمته من لغة إلى لغة أخرى على هذه البرامج، وبعد دقائق تتم عملية الترجمة للنص تلقائياً.

¹ عبد الرحيم جزل، الترجمة بين النظرية والتطبيق، مجلة الترجمة والاصطلاح والتعريب، ع55، 1999، ص28.

² روجر -ت- بيل، الترجمة وعملياتها: النظرية والتطبيق، تر: محي الدين حميدي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2001، ص42.

³ محمد إسماعيل الصبيني، الحاسوب والترجمة، مجلة التواصل اللساني، 1996، مج3، ص91.

تعدّ الترجمة الآليّة فرع من فروع اللّسانيّات الحاسوبية، وذلك من خلال معالجة الحواسيب للغات الطّبيعيّة، " وتقوم الترجمة الآليّة بمستوياتها الأساسيّة باستبدال بسيط للكلمات بلغة معيّنة إلى لغة أخرى، إنّ الحاجة المتزايدة للترجمة في إطار العولمة، والأهميّة المتزايدة للاتّصالات أدّت إلى تزايد الطلب على الترجمة الآليّة"¹، تختصر هذه الترجمة الكثير من الجهود، فهي "تتناول الآليات الأساسيّة التي تقوم عليها اللغة والعقل بوصفها وصياغتها رياضياً باستخدام اللّغات الصّوريّة أو الاصطناعيّة، لوضعها في نماذج، ومن ثمّ محاولة محاكاتها في البرامج الحاسوبية"².

3- طرق الترجمة الآليّة:

هناك ثلاث طرق للترجمة الآليّة:

- الطريقة الأولى: ترجمة آليّة مدعومة بالإنسان، وهي المنظومات التي يتولّى فيها الحاسب مسؤولية ترجمة النّص المدخل إليه، مع السّماح للإنسان المترجم بالتّدخل من خلال شاشة الحاسوب لمساعدته على فكّ الغموض أو اللّبس لبعض الكلمات أو العبارات³.
- الطريقة الثانية: وتتمّ عن طريق برامج الترجمة بمساعدة الحاسوب، وما هي إلّا امتدادات لقدرات المترجم، أي أنّ المترجم يقوم بالترجمة ويستعين بهذه البرامج لزيادة سرعة الإنتاج وتحسينه.
- الطّريقة الثالثة: وتكون من خلال الاستعانة ببرامج الترجمة الآليّة، وهي برامج قائمة بذاتها، ولا يكون للمترجم أي دور فيها، سوى أن يلقن البرنامج بالنّص الأصليّ ليقوم بترجمته في صورة متكاملة⁴.

¹ - كبير زهيرة، الترجمة الآليّة، الواقع والآفاق، مجلّة الترجمة واللّغات، ع1، 2018، الجزائر، ص138.

² - عبد الله بن حمد الحميدان، مقدّمة في الترجمة الآليّة، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2001، ص16.

³ - ينظر: أمينة أردور، والسّعدية آيت الطالب، الترجمة الآليّة ومحطّة عمل المترجم، مجلّة التّوليد والنّسقيّة والترجمة الآليّة،

2001، م1، ص105.

⁴ - كبير زهيرة، المرجع السّابق، ص138.

4- مراحل الترجمة الآلية:

تمرّ عملية الترجمة الآلية بمراحل عدّة حالها في ذلك حال الترجمة العادية، هذه المراحل

هي:

- إعداد النص قبل الترجمة.
- تحليل النص بلغة المصدر، تحليلاً صرفياً ونحوياً ودلالياً.
- مرحلة التحويل، وهي آخر مرحلة وفيه يقوم نظام الترجمة الآلية ببناء مثل مبدئي للنص الأصلي.

المصادر والمراجع



المصادر والمراجع

- 1- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 2014.
- 2- صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، السعودية، ط01، 2017.
- 3- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هوم، الجزائر، ط4، 2009.
- 4- مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس، سوريا.
- 5- عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1992.
- 6- محمود اسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب "تقدّم اللسانيات في الأقطار العربية"، دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987.
- 7- توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985.
- 8- جلايلي سميّة، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، مجلة الأثر، الجزائر، العدد 29، ديسمبر 2017، ص131.
- 9- محمود إسماعيل صيني، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ط1، 1982، ص: هـ.
- 10- محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2000.
- 11- أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية، حدود الواقع وآفاق التّوقع، دار الرّاية للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2017.
- 12- الشّريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، 1985.
- 13- نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والفكر، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2005.
- 14- محمد فرحان قضاة، محمد عوض التّرتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار حامد للنّشر، الأردن، ط1، 2006.

- 15- منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتصال، جامعة الاسكندرية، دط، 2001-2002.
- 16- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2013.
- 17- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع/ التحدث/ القراءة/ الكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، دط، 2014.
- 18- أحمد الشيخ الحملاوي، شذا العرف في فنّ الصّرف، شركة مصطفى البابي الحلبي، ط16، 1965.
- 19- كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنيّة في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013، ص51.
- 20- عبد الرحمن الهاشمي، فائزة الغزاوي، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج، الأردن، 2005.
- 21- محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، دار الأندلس للنشر والتوزيع، السعودية، ط6، 1334هـ.
- 22- علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 1991.
- 23- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2002.
- 24- فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرّشوان للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015.
- 25- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهرن للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2012.

- 26- ابن جني، الخصائص،
- 27- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مادة (ح، د، ث).
- 28- حمدي الفرماوي، نيوسيكولوجيا (معالجة اللغة واضطرابات التخاطب)، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2006.
- 29- نبيل عبد الهادي، وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 2009.
- 30- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009.
- 31- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، 2010.
- 32- فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008.
- 33- تركي بن عطية مرشود المحمدي، فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول ابتدائي، مذكرة لنيل درجة الماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، 2013.
- 34- محمد سلمان فياض، الاستراتيجيات التربوية ومهارة الاتصال التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011.
- 35- حفيظة تازروتي: اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003.
- 36- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
- 37- محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

- 38- أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1994.
- 39- أحمد مومن: اللسانيات: النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002.
- 40- عبد اللطيف الفاروبي، محمد آيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج. 1 ط 1 /، المغرب.
- 41- عاقل فاخر، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، ط7، 1993.
- 42- وليد خضر الزند، هاني عبيدات، المناهج التعليمية -تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010.
- 43- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر، ط1، 2003.
- 44- ¹ - مرعي وآخرون، تصميم المنهج، طباعة وزارة التربية اليمنية.
- 45- مجدي عزيز إبراهيم، استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 2004.
- 46- السعيد يطوي، المناهج التربوية الحديثة، دار شيماء للنشر، الجزائر، دط، 2010.
- 47- توفيق مرعي، محمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط7، 2007، ص22.
- 48- محمد نجيب، المناهج الدراسية -النظرية والتطبيق- عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2013.
- 49- ¹ - عبد الإله الصنع، النقد الحديث وخطاب التنظير، مركز عبادي للدراسات والنشر، ط1، 2000.
- 50- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر.

- 51- المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربيّة وثقافتها، دار الهلال للنشر، الرباط، ط2، 02، 1994.
- 52- محمد مدور، الأبعاد النظريّة والتطبيقيّة للتّمرين اللّغويّ، رسالة ما جستير، جامعة باتنة، الجزائر، 2006-2007.
- 53- عبد الرحمن الحاج الصالح، أثر اللّسانيّات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، مجلّة اللّسانيّات، ع4، الجزائر، 1974.
- 54- نجوى فبراني، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، جامعة سطيف، 2019.
- 55- جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، تز: ناصر بن غالي، وصالح الشويرخ، دار الفجر للنشر والتّوزيع، ط1، 2012.
- 56- هنيّة عريف، ولتوخ بوجملين، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربيّة- من تعليم اللغة إلى تعليم التّواصل باللغة، مجلّة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، ع23، ديسمبر 2015.
- 57- فان ديك، علم النص، ترجمة وتعليق سعيد حسن البحيري، دار القاهرة، ط2، 2005م.
- 58- عبد السلام عشير، الكفاية التّواصلية، اللغة وتقنيات التّعبير والتّواصل، ط1، 2007.
- 59- مجموعة من المؤلّفين، المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغويّ، المنظمة العربيّة للثقافة والفنون.
- 60- مجموعة من المؤلّفين، المدرّس والتّلاميذ أيّة علاقة؟ مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط3، 1991.
- 61- مجموعة مؤلّفين، مداخل تعليم اللغة العربيّة- رؤية تحليليّة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّوليّ، السّعودية، ط1، 2019.

- 62- نايف خرما، وعلي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، 1988.
- 63- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار الملاين، بيروت، ط1، 1993.
- 64- ابن فارس، معجم المقاييس في اللغة، ت:ح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دط، 1979م.
- 65- إبراهيم أنيس، معجم الوسيط مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م.
- 66- عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة المالك فهد الوطنية، ط1997، م1، 1417هـ.
- 67- إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة فهد الوطنية، ط1996، م1، 1417هـ.
- 68- انطوان صياح، دراسات في اللغة الفصحى وطرائق تعليمها، لبنان، بيروت، دار الفكر اللبناني، 1996م.
- 69- مقالة فرجسون، الازدواج اللغوي التي نشرها بمجلة word ترجمها عبد الرحمن القعود في كتابه: الازدواج اللغوي في اللغة العربية مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997.
- 70- باديس لهويل، نور الهدى حسني مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- 71- لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسين حمزة، لبنان، بيروت، مركز الدراسات، الوحدة العربية، ط2008، 1.
- 72- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3.

- 73- مجيد الكرخي، التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج، وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر، دط.
- 74- ميشال زكريا، قضايا ألسنة تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1993.
- 75- سامي عياد، كريم زكي حسام الدين، نجيب جريس، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، 1997م.
- 76- محمود المحمود، «التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: تأصيل نظري»، التخطيط والسياسة اللغوية، السنة 3، العدد 6 (2018).
- 77- عبدالعزيز الشحص: اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، شركة الصفحات الذهبية، الرياض، ط1، 1997م.
- 78- أحمد حابس: الحبسة وأنواعها: دراسة في علم أمراض الكلام وعيوب النطق، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2005م.
- 79- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، ط5، 1975م.
- 80- عبد القادر صالح سليم، الدلالة الصوتية، منشورات جامعة سبها، طرابلس، 1988.
- 81- جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب القاهرة، ط2، 1997.
- 82- أحمد نايل العزيز وآخرون، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2009.
- 83- العربي محمد زيد، اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع - التشخيص والعلاج-، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دط، 2010.
- 84- أحمد نايل العزيز، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، عالم الكتب الحديث، مصر، ط1، 2009.

- 85- حليلة قادري، الأرتوفونيا، دار صفاء، عمان، ط1، 2015.
- 86- محمد رفيقي، سيكولوجيا اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، دار الحامد، الأردن، ط1، 2011.
- 87- إبراهيم أحمد الشافعي، اضطرابات النطق والكلام ماهيتها وأسبابها وسبل علاجها، تاريخ الإضافة: 2020/6/30، <https://www.alukah.net/social/0/140882>.
- 88- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، ط5.
- 89- عبدالعزيز الشخص: اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، شركة الصفحات الذهبية، الرياض، ط1، 1997م.
- 90- جورج غازادا، وآخرون، نظريات التعلم دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج، عطية محمود الهنا، عالم المعرفة، 1983.
- 91- - محمود عبد المنعم الكثاني، وأحمد الكندري، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية، مكتبة الفلاح، 1992.
- 92- - عبد الله الأنسي، وصالح سالم، تطور النظريات والأفكار التربوية، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، العربية السعودية، 1999.

المراجع بالأجنبية:

- 93- G. Seidlhofer, Principle and practice in Applied Linguistics , Oxford university Press, 1995.
- 94- Danielle Candel, Linguistique Appliquée : parcours définitoire et Lexicographiques. In : Histoire Epistémologie Langage. Tome 33, Fascicule 1, 2011.
- 95- L. Azoulay, Linguistique Appliquée, L'épreuve Linguistique comme moyen d'identification des individus soumis aux recherches scientifiques. Bulletins et Mémoires de la Sociétés d'anthropologie, de Paris, Série V. Tome 4, 1904.
- 96- Michel Berthet, La linguistique Appliquée a l'enseignement des langue seconds aux états- Unis. In : Histoire épistémologie Langage, tome 33, fascicule 1, 2011.
- 97- Morley, Joan, Academic Listening comprehension instruction model, principles, and practices. In Aguide for teaching Second Language Listening. David, J, Mendelsohn and Joan Rubin. San Diego, CA : Domine Press, 1995. & Buck, Gray, The testing of Listening comprehension, An in trospective study. Language testing, 1991.

- 98- N.Chomsky, Language and Mind.
- 99- N.Chomsky, Dialogues avec Mitsou Ronat.
- 100- Kaplan and Bladauf, Language Planning: From Theory to Practice.
- 101- Carol Eastman, Language Planning: An Introduction (San Francisco: Chandler and Sharp, 1983)

فهرست البحث

الفهرس

الموضوع	الصفحة
- تقديم.....	3
- مفردات المقاييس.....	5
- المحاضرة 1:	
- مفاهيم عامة في اللسانيات التطبيقية وخصائصها.....	6
- المحاضرة 2:	
- اللسانيات التطبيقية: المجالات والمرجعيات-1.....	15
- المحاضرة 3:	
- اللسانيات التطبيقية: المجالات والمرجعيات-2.....	22
- المحاضرة 4:	
- وضع المحتوى اللغوي.....	34
- المحاضرة 5:	
- ماهية المهارات اللغوية وأساليب تحصيلها-1.....	42
- المحاضرة 6:	
- ماهية المهارات اللغوية وأساليب تحصيلها-2.....	61
- المحاضرة 7:	
- نظريات التعلم.....	72
- المحاضرة 8:	
- مناهج تعليم اللغة-1:- المنهج التقليدي والمنهج البنوي:.....	101

- المحاضرة 9:
- مناهج تعليم اللغة -2-: المنهج التّواصليّ 111
- المحاضرة 10:
- التّعدد اللّغويّ: الإزدواجيّة اللّغويّة والثّنائيّة اللّغويّة 114
- المحاضرة 11:
- التّخطيط اللّغويّ 130
- المحاضرة 12:
- أمراض الكلام 136
- المحاضرة 13:
- اللغة والاتّصال والإعلان والإشهار 150
- المحاضرة 14:
- التّرجمة الآليّة 156
- المصادر والمراجع 160
- الفهرس 170

