الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية الآداب والفنون

قسم أدب عربي

مذكرة تخرج مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر

أدب عربي :التخصص: تعليمية اللغة العربية

بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات
– نموذج النحو في الطور الثانوي –

مقدمة من طرف الطالبة:

عزيزية نوردة

تحت إشراف الأستاذ:

حاج علي عبد القادر

السنة الجامعية: 2017/2016

الإهداء

الحمد لله الذي أعاننا بالعلم وأكرمنا بالتقوى وأجلنا بالعافية.

اهدي هذا العمل إلى اعز ما أملك في هذا الوجود، إلى من حملتني كرها ووضعتني كرها، إلى من سهرت وتعبت لأجلي، إلى من حرصت على تربيتي، وعلمتني أسس التربية الصالحة، إلى امي الغالية، والى الذرع الواقي، والكنز الباقي ومنبع اشتياقي، الذي يستحق وسام الاستحقاق ابي العزيز.

والى سندي في الحياة، أخي محمد وابنته إياد، وأخواتي رقية وسميرة، والى عمتي حورية، وجدتي بيبنة.

والى صديقات العمر، أسيا وسلمى، والى كل من ساندني في انجاز هذا البحث.

شكر وعرفان

الشكر والحمد لله تعالى الذي بعظيم قدرته جل جلاله، وعلا يلين الصخر ويسهل المستحيل بحمده سبحانه على منحنا النور والبصيرة لطلب العلم، والذي رزقنا الهداية إلى سبيل الرشاد، ووفقنا في إتمام هذا العمل.

يشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر والثناء الخالص إلى أستاذي الفاضل: حاج علي عبد القادر، كما اشكر بدوري اساتذ لجنة المناقشة، والى التقني السامي في الإعلام الآلي للتسيير الذي اخرج هذا العمل إلى النور،

السيد: بوعقل احمد

كما لا يفوتني أن اشكر كل من مدني يد المساعدة لانجاز هذا البحث.

مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على اشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعه وولاه إلى يوم الدين، أما بعد:

إن مصطلح اللسانيات التطبيقية علو جامع يدل على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين متعددة لحل مشكلات ذات صلة باللغة، وفي مؤتمر لعلم اللغة التطبيقي عقد منذ سنوات اتفق على أن المجالات الآتية تشكل فروع علم اللغة التطبيقي، تعليم وتعلم اللغة الأم واللغات الأجنبية، فالاختبارات اللغوية، فالتخطيط اللغوي، فعلم اللغة التقابلي، فصناعة المعاجم، فالتحليل الأسلوبي، فالترجمة، فالإلقاء، فعيوب النطق والكلام، فأنظمة الكتابة، فعلم اللغة الإيحائي، فعلم اللغة النفسي، فعلم اللغة الاجتماعي، وتعدد اللغات في المجتمع ثم وسائل الاتصال غير اللفظية وغيرها من قضايا أخرى وكثيرا من هذه المجالات، أصبح اليوم علما متخصصا مستقلا قائما بذاته مثال ذلك علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي على وجه الخصوص، والذي يجمع كل هذه التخصصات أنها قضايا ذات صلة باللغة وإنها مشكلات تبحث عن حل، ونظرا لأهمية العنصر الأول الذي هو تعليم اللغة واكتسابها سواء اللغة الأم أو اللغة الأجنبية أصبح الحقل الأهم والأكثر شيوعا حيث استخدم المصطلح كله تعبيرا عن هذا المجال التعليمي، أما مصطلح تعليم اللغة أو ما يعرف أيضا بتعليمية اللغات فهو علم يهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوي وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلمين والمتعلمين، وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقعة إلى غير ذلك، وعليه من خلال التعريف بهذين العلمين يمكن القول

بان تحديد العلوم التي تهتم بقضايا تعليم اللغة وتعلمها يطغى على بقية العلوم وهما علمان متداخلان، فيما يغطيانه من مجالات بحث ومن مصادر ومرجعيات معرفية، اللسانيات التطبيقية linguistique appliquée، وتعليمية اللغات أو ما يصطلح عليها في الفرنسية didactique de langues، وكثيرا ما تنصرف الأذهان حين الحديث عن اللغة وتعليمها وتعلمها إلى عدم التمييز بين هذين الحقلين المعرفيين فيستعملان وكأنهما مصطلحان بمفهوم واحد، فهل هما كذلك؟ لإبراز العلاقة بين هذين العلمين.

وبما ان بحثنا ينطوي تحت مشروع اللسانيات التعليمية كان من الطبيعي أن يكون موضوع بحثي يندرج ضمن هذا الإطار، وبناء عليه جاء موضوع البحث المرسوم اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، نموذج النحو في الطور الثانوي.

وقد انصبت الرؤية المنهجية للدراسة على البحث الكمي والتحليل الميداني القائم على الإحصاء والملاحظة والقياس والتعقيب والوصف والمقارنة واستخلاص النتائج.

وحينما اتجهت إلى استجلاء هذه الحقائق والوقوف على نواتها، واجهت صعوبات كثيرة منها قلة المصادر والمراجع التي تعالج مثل هذه المواضيع المرتبطة، خاصة بمجال التعليمات، فحاولت قدر المستطاع التقصي والبحث عن المراجع الأقرب والأفيد منها: دروس في اللسانيات التطبيقية للدكتور صالح بلعيد، ودراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليميات اللغات لأحمد حساني، وقد جاءت خطة البحث مقسمة إلى مدخل وثلاثة فصول، المدخل جعلت له عنوان اللسانيات العامة واللسانيات التعليمية، تناولت فيه الإرهاصات الأولى للسانيات العامة ثم تعرضت لتحديد أهم مصطلحاتها، ثم تطرقت إلى التعريف باللسانيات التعليمية.

الفصل الأول عنونته باللسانيات التطبيقية وقسمته هو الأخر إلى ثلاث مباحث، المبحث الأول تناولت فيه التعريف باللسانيات التطبيقية وفي المبحث الثاني عالجت فيه مجالاتها وميادينها، ووقفت عند كل ميدان لإبراز إشكالية اللسانيات وتقاطعها مع علم النفس وعلم الاجتماع مبرزة بذلك المسار التاريخي للعلمين (اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية)، ثم تعرضت لميدان اللسانيات التقابلية الذي يعد قطب الرحى للدراسات اللغوية التطبيقية.

في المبحث الثالث استعرضت فيه خصائصها واهم نشاطاتها.

الفصل الثاني عنوانه تعليمية اللغات، وقسمته إلى أربع مباحث، فالمباحث الثلاثة الأولى متعلقة فقط بالتعليمية وتعليمية اللغات، أما المبحث الرابع ابرز فيه العلاقة بين هذين العلمين وهما اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات.

المبحث الأول عالجت فيه التعليمية وتعليمية اللغات، وذلك من خلال التعريف والنشأة، واستعرضت فيه النظريات اللسانية، أو ما يعرف أيضا بنظريات الاكتساب اللغوي، أو نظريات التعلم، أما المبحث الثاني تناولت فيه المهارات اللغوية وطرائق تعليم اللغات، وفي المبحث الثالث تطرقت فيه إلى التعرف على اثر الوسائل التعليمية في ترقية تعليم اللغات، وفي المبحث الرابع أبرزت فيه العلاقة الموجودة بين هذين العلمين (اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات) والذي من خلاله تم الإجابة على إشكالية البحث.

أما الفصل الثالث فكان عبارة عن دراسة تطبيقية تحت عنوان تعليمية النحو في الطور الثانوي، وقسمته إلى مبحثين.

المبحث الأول تطرقت فيه إلى مادة النحو من خلال تعريفه لغة واصطلاحا وتبيين أهدافه، أما المبحث الثاني حاولت من خلاله التعرض إلى كيفية تعليم مادة النحو في الطور الثانوي وفق المناهج والأساليب البيداغوجية الحديثة وكان بفضل استبيان موزع على عينة من تلاميذ الطور الثانوي.

وفي الأخير احمد الله عز وجل واشكره على اعنني بفضله لانجاز هذا العمل المتواضع، فهو من وراء الجهد والقصد وأتمنى أن ينال رضاء أستاذي المشرف وأساتذة لجنة المناقشة، والله ولي التوفيق.

لمحة تاريخية حول اللسانيات العامة:

إن الحديث عن اللغة بدأ في عصور ضاربة جذورها في أعماق التاريخ، ولكن كان في شكل تأملات فلسفية حول نشأة اللغة وأسبقية اللغة أو الفكر، والعلاقة بين الدال والمدلول وأقسام الكلام... الخ، أما الدراسات اللغوية التي تبنت مناهج علمية فقد ظهرت في العالم العربي في أواخر القرن التاسع عشر ميلادي، ونلاحظ المنبع لتطور الفكر اللغوي أن هناك علاقة وطيدة بين القدماء والمعاصرين وان هناك مسائل عالجها الأوائل بطريقة وصفية موضوعية واستفاد لا محالة منها علماء اللغة في العصر الحديث.

واللسانيات كباقي العلوم الأخرى تنهل من منابع الدراسات القديمة ولا يمكن الاستغناء عنها أبدا، وهذا ما نلاحظه عند بعض الباحثين المحدثين الذين كتبوا في اللسانيات وطوروا مناهجها وتطرقوا إلى النظريات اللغوية القديمة، وحاولوا إحياءها وإعادة صياغته بعض جوانبها.[1]

وعليه فان ظهور اللسانيات أو الدراسة اللغوية التي كانت سائدة في الثقافة الإنسانية إلى ما قبيل نشر كتاب العالم السويسري فريد ناند دي سوسير (1857-1913) سنة 1916.[2]

وتلقي الدراسة في هذه الحقبة من التاريخ اللساني، لا تعدو أن تكون في شكلها العام تناولا خارجيا للظاهرة اللغوية، إذ أن المنهج الذي كان يطغى على ما سواه هو المنهج التاريخي المقارن، الذي ظل سائدا دون أي جهد في خرق هذه الرقابة الساكنة، إلى أن ظهرت أفكار "دي سوسير" بخاصة منذ أن ظهر كتابه "دروسفي اللسانيات العامة cours de linguistique général" سنة 1916، وهو الكتاب الذي ما أن ظهر حتى بدأت المفاهيم اللسانية الجديدة تنتشر في الفكر الإنساني المعاصر، وكان ذلك بسبيلين، إما بطريق التلمذة المباشرة، وإما بطريق الترجمة،[3] وبالتالي يمكن القول من ما سبق ذكره أن أول من بادر بظهور هذا العلم (اللسانيات) والذي أصبح علم قائم بذاته له نظرياته ومبادئه ومناهجه، هو

1- احمد مومن، "**اللسانيات النشأة والتطور**"، ديوان المطبوعات، ط02، ص: 63.
2- احمد حساني، "**دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغة**"، ديوان المطبوعات، ص: 03.
3- المصدر السابق، "**دراسات في اللسانيات التطبيقية**".

العالم السويسري "فريد ناند دي سوسير" وذلك من خلال كتابه المعنون بدروس أو محاضرات في اللسانيات العامة، غير أن هناك بعض من الباحثين والمؤرخين في هذا المجال يجمعون على أن هذا الكتاب ألفه مجموعة من طلابه الذين درسوا عنده، فجمعوا تلك المحاضرات الملقاة ليؤلفوها في كتاب عنونوه بهذا العنوان.

فقد عرف عصر النهضة انطلاقة حقيقية في ميدان البحوث اللغوية وبخاصة الجانب الصوتي بفضل مساهمة علماء الفسيولوجيا والفيزياء في حقل ما يسمى بعلم الأصوات التجريبي expérimental phonitics والذي اثر فيما بعد في ميدان العلوم الطبية التشريحية فطفق العلماء يوضحون عمل الجهاز الصوتي وتكوينه، ومع أواخر القرن التاسع عشر اقتحم علم الأصوات الفسيولوجي الميدان اللغوي، حيث طبق بشكل فعلي.

ومن العلماء الذين ساروا في هذا الاتجاه "وليام جونز"الذي اكتشف اللغة السكريتية (لغة الهند المقدسة)، هذه اللغة تقوم على التوافق بين الأصوات أو بين حالتين من حالات اللغة، كما تعتمد على فرضيات لا سند لها من البراهين مثل اعتبار صوت أقدم من صوت لأنه من أصوات اللغة السكريتية، اعرق اللغات الهندية وأكملها.

وإذا كان التراث الهندي بمثابة المنهل الذي انتقى منه العلماء الأوروبيون دراساتهم العلمية المنظمة، والممهد لظهور علم اللغة المقارن الذي يقوم بمقارنة اللغة السكريتية باللغة اليونانية واللغة اللاتينية، ومن ثم نشأ علم اللغة التاريخي والذي يهتم بدراسة تطور اللغات عبر العصور والأزمنة.[1]

وقد حدد "دي سوسير" ثلاث مراحل مر بها الدرس اللغوي قبل أن يستقر في نموذج اللسانيات الحديثة، هذه المراحل هي:

1- مذكرة ماجستير بعنوان "**ملامح تعليمية اللغة**" عند ابن خلدون من خلال مقدمته.

1- مرحلة النحو grammar:

نشأت مع اليونان وسادت عليها النظرة المنطقية والتي تستند على خلفية معيارية تهتم بتبيان القواعد الصحيحة والخاطئة، وبالتالي فهي دراسة ليست علمية ولا واقعية.

2- مرحلة الفيلولوجيا philology: وتهدف إلى تحقيق النصوص والتعليق عليها، بمعنى أنها تهتم بالمكتوب كما تهتم بتاريخ الآباء والمؤسسات، فهي تركز على القديم بدل الحديث.

3- مرحلة فقه اللغة المقارن أو الفيلولوجيا المقارنة:

ظهر هذا الاتجاه باكتشاف إمكانية مقارنة الألسنة فيما بينها، وقد اعتقد اللغوي fram I.bopp إمكانية قيام علم مستقل مادته العلاقات بين الألسنة المتقاربة، فقد تناولت هذه المرحلة الظاهرة اللغوية عن طريق المقارنة البحتة، ومع اختصارها على ذلك إلا أنها كانت المرحلة التي مهدت الطريق بظهور علم جديد يجعل من اللسان موضوعه الأساس.[1]

***مفاهيم لسانية:**

1- تعريف اللغة:

أ- التعريف اللغوي: تعريف كلمة (اللغة): اللغة مشتقة من لغى يلغو، إذا تكلم فمعناها الكلام.[2]

أما في الاصطلاح فعرفت بتعريفات عديدة، أشهرها ما ذكره أبو الفتح ابن جني 396ه في كتابه (الخصائص)، حيث قال: إما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.[3]

وهذا التعريف تناقله علماء العربية على اختلاف تخصصاتهم بضارع أحداث تلك التعريفات العلمية للغة: حيث يعتبر اللغة:

1- المصدر السابق، ص:
2- ابن منظور، "**لسان العرب**"، ج8، ص: 99.
3- أبي الفتح عثمان ابن جني، "**الخصائص**"، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت- لبنان، ط2، ج1، ص: 33.

أ- أصوات منطوقة

ب- وظيفتها التعبير عن الأغراض

ج- تعيش بين قوم يتفاهمون بها

د- لكل قوم لغة

أما أبو الحسن الجرجاني ت(816ه) فيقول: هي ما يعبر به كل قوم عن أغراضهم.[1]
يظهر من خلال كلمة (يعبر): إن اللغة عند الجرجاني هي تعبير يعبر المتكلم فيه من المعنى إلى النظم والمستدل من النظم إلى المعنى.

ب- التعريف الاصطلاحي لكلمة اللغة:

اللغة ملكة لسانية، "فلابد أن تصير ملكة متقررة في العنصر الفاعل لها وهو اللسان"،[2] فاللغة هي نتاج ثقافي وفعل صنع تصير ملكة لسانية قائمة عند متكلمها، أي تصير مقدرة على التكلم، وتستقيم في ذات المتكلم أداة تعبير وتواصل.

- التعريف اللساني: عند كل من دي سوسير وتوم تشوسكي:

أ- **عند فريد ناند دي سوسير**: اللغة تنظيم من الإشارات المتفارقة.[3]

بمعنى أن اللغة هي كل منظم من العناصر لا يمكن دراستها إلا من خلال كونه يعمل كمجموعة ولا يكون لعناصر التنظيم إذا أخذت على حدة، أي دلالة بحد ذاتها بل تقوم دلالتها فقط عندما ترتبط ببعضها وبالتنظيم ككل.

ب- **عند توم تشوسكي**: هي "ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لتكوين وفهم جمل نحوية".

ويشير هذا التعريف إلى أن اللغة نظرية زُود بها الإنسان عند ولادته، يمكنه من خلال التواصل مع غيره من المتكلمين.

1- أبو الحسن الجرجاني، "**التعريفات**"، تح: عبد الرحمن عميرة، "**علم الكتب**"، بيروت- لبنان، ط1، 1416ه-1996م، ص: 2244.
2- مقدمة ابن خلدون، ص: 598.
3- من مذكرة بعنوان "**الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية**".

كما أشار إلى مصطلحين أساسيين في نظرية تشوسكي هما (القدرة والأداء).

أما القدرة فهي تلك المعرفة التي يولد الطفل مزودا بها، واهم مقومات تلك القدرة عنده هي معرفة الفرد بالقواعد النحوية التي تربط المفردات ببعضها البعض في جملة.

بالإضافة إلى معرفة مجموعة من القواعد أطلق عليها التحويلية، وهذه المعرفة عند تشوسكي هي التي تمكن الفرد من توليد وإنتاج الجمل النحوية في لغة معينة.

كما ان هناك جانبين لا مناص من الاهتمام بها لفهم اللغة الإنسانية وطبيعتها وهما:

أ- **جانب الأداء اللغوي الفعلي**: ويتمثل فيما يطلق به الإنسان فعلا أو ما يطلق عليه مصطلح (البنية السطحية)

ب-**القدرة اللغوية**: وهي تتمثل فيما أطلق عليه مصطلح (البنية العميقة) أو البنية التحتية deepstructure.

ونخلص من هذا التعريف إلى إضافة هذه الخصائص لتعريف اللغة وتتمثل في:

- اللغة مجموعة لا متناهية من الجمل.
- اللغة اصوات دلالية
- اللغة ملكة لسانية
- اللغة تنظيم ضمني من القواعد

- اللغة ميزة إنسانية مكتسبة[1]

***اللسان (langage)**: وهو النظام التواصلي الذي يمتلكه كل فرد متكلم[2] مستمع ينتمي إلى مجتمع متجانس، ويقصد به أيضا جارحة الكلام، وقد يكنى بها من الكلمة فيؤنث حينئذ، قال اعشى باهلة:

إني أتتني لسان لا أسر بها من علو لا عجب منها ولا سخر

1- نادية رمضان البحار، "**فصول في الدرس اللغوي بين القدماء والمحدثين**"، مراجعة وتقديم عبد الرحمن الراجحي، ص: 19.
2- احمد حساني،"**دراسات في اللسانيات التطبيقية**"، ديوان المطبوعات الجامعية، ص: 08.

وقد يذكر على معنى الكلام كما قال الحطيئة:

ندمت على لسان فات مني فليت بأنه في جوف عكم[1]

***الكلام (parole):** وهو الانجاز الفعلي للغة في الواقع.

وهو فعل كلامي ملموس، ونشاط شخصي مراقب يمكن ملاحظته من خلال كلام الأفراد أو كتاباتهم، وهو مطابق لمفهوم الأداء الذي وضعه تشوسكي وقد عرفه دي سوسير بقوله:

انه مجموع ما يقوله الأفراد ويشمل:

أ- انساقا فردية خاضعة لإرادة المتكلمين

ب- أفعالا فونولوجية إرادية أيضا وضرورية لتنفيذ هذه الأنساق، انه ليس وسيلة جمعية وتكون مظاهره فردية، ووجيزة للغاية، ولا توجد فيه ألا مجموع الأفعال الخاصة، كما في الصيغة التالية (1+1+1+1+...).[2]

ومن خلال ذلك يمكن القول بان الكلام هو فعل أو أداء فردي وكل ما يقوله شخص واحد.

الدال والمدلول (signifiant et signifie): وهما علامة لسانية يرى دي سوسير أن العلاقة التي تربط بينهما هي علاقة اعتباطية وتتبدى هذه الأخيرة في نظره أن دالا معينا يطابق مدلولا معينا في الواقع.

تعريف اللسانيات:

يطلق على علم اللسانيات عند العلماء المسلمين على مفهوم الدراسات العلمية لظاهرة اللسان وهو نفس التعريف الذي ذكره مصطفى حركات حين قال: اللسانيات هي "الدراسات العلمية للسان البشري"[3]

1- ابن منظور، "**لسان العرب**"، طبعة، مراجعة، ومصححه بمعرفة نخبة.
2- احمد موسى، "**اللسانيات النشأة والتطور**"، ط2، ص: 124.
3- مصطفى حركات، "**اللسانيات العامة وقضايا العربية**"، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، ط13.

بمعنى ذلك أنها تدرس اللسان البشري دراسة علمية تقوم على الملاحظة والموضوعية والدقة وقد حددها دي سوسير بأنها: "دراسة اللسان البشري بصفة عامة."[1] أي من اجله ولذاته.
واللسانيات هي الدراسة العلمية والموضوعية للسان البشري، من خلال الألسنة الخاصة بكل مجتمع، فدراسة اللسان البشري تتميز بالعلمية والموضوعية.

*العلمية: نسبة إلى العلم، وهو معالجة أو توجه عام لمعرفة وإدراك شيء على ما هو عليه وبوجه خاص دراسة ذات موضوع محدد وطريقة ثابتة تنتهي إلى مجموعة من القوانين، والعلم ضربان:

نظري: يحاول تفسير الظواهر وبيان القوانين التي تحكمها.

تطبيقي: يرمي إلى تطبيق القوانين النظرية على الحالات الجزئية.

الموضوعية: الموضوعي هو كل ما تساوي حالاته عند جميع الدارسين على الرغم من اختلاف الروايات إلي يتناول من خلالها الموضوع ومن هنا وجب أن تكون الحقائق العلمية مستقلة عن قائليها، بعيدا عن التأثر بأصواتهم أو ميولهم فتحقق في البحث العلمي الموضوعية والنزاهة.[2]

ونعني بالدراسة العلمية البحث الذي يستخدم الأسلوب العلمي المعتمد على المقاييس التالية:

1- ملاحظة الظاهرة، والتجريب والاستقراء المستمر.
2- الاستدلال العقلي والعمليات الافتراضية والاستنتاجية.
3- استعمال النماذج والعلائق الرياضية للأنساق اللسانية مع الموضوعية المطلقة.

وكثيرا ما يطلق تسمية اللسانيات على ما يدعى بـ (اللسانيات العامة)، وذلك منذ أوائل القرن العشرين، لا سيما بعد صدور دروس اللسانيات العامة عام 1916 فريد ناند دي سوسير، وهي دراسة علمية للغات (مجموعة منجمة من المعارف الصريحة الإجرائية الخاصة

1- الدكتور الطيب، "مبادئ اللسانيات البنيوية"، (**دراسة تحليلية ايستمولوجية**)، ص: 15.
2- احمد حساني،"**مباحث في اللسانيات**"، من كتاب الألسنة علم اللغة الحديث، ص: 14.

باللغات)، تهتم باللسان بوصفه ظاهرة بشرية، تسعى إلى الإحاطة بخصائصها العامة، وذلك بدراسة اللغات المتنوعة التي تستعمل في مختلف المجتمعات كأداة تواصل، وكأنظمة من الأدلة التي تعقد بينها علاقات تتميز بها كل لغة عن الأخرى.

جعل هذا العلم اللغة (langue) موضوعا للدراسة ويرفض الإسقاطات التي تأتيه من الخارج لهذا اشترط أن يملك منهجا بإمكانه التكيف وهذا الموضوع الذي لا ينفك يعمل جاهدا على تحديد معالمه وجمع مادته بما يتماشى وذلك المنهج.

وهذه التنمية وضعت في العربية كمقابل للمصطلح الفرنسي linguistique وقد تداول الدرس اللساني العربي تسميات أخرى غير هذه مثل (علم اللغة)، (الألسنة)، (اللغويات).[1]

اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية:

يفرق اللللسانيون بين اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية، ويعني الأول بدراسة اللغة من حيث هي بوصفها ظاهرة بشرية تميز الإنسان عن الحيوان، ونظاما يتميز عن الأنظمة الابلاغية الأخرى، في حين يتناول الثاني وصف لغة ما كالعربية أو غيرها، وما هو واضح فان التفريق يتصل اتصالا وثيقا بالتفريق بين اللغة بوصفها ظاهرة عامة واللغة المعينة.

ومن هنا فاللسانيات العامة تقدم المفاهيم والمقولات التي تحلل بها اللغة المعينة في حين تقدم اللسانيات الوصفية المادة التي تؤيد أو تدحض القضايا، النظريات التي تناولتها اللسانيات العامة وعلى سبيل المثال فقد يفترض المتخصص في اللسانيات العامة أن كل اللغات تحتوي على أسماء وأفعال، فيقوم المتخصص في اللسانيات الوصفية بدحض ذلك بتدليل علمي مفاده أن ثمة لغة واحدة على الأقل لا يمكن أن يثبت وصفها أو التميز بين أسماء وأفعال، ولكن لكي يؤيد أو يدحض اللساني الوصفي هذا الافتراض عليه أن يتعامل من مفهومي الاسم، والفعل الذين زوده بهما المتخصص في اللسانيات العامة.

ومن خلاصة القول نستنتج مما سبق أن اللسانيات هي الدراسة العلمية والموضوعية للسان

1- يوسف مقران، **"محاضرات اللسانيات التعليمية"**.

البشري، موضوعه اللغة، ومن ابرز مفاهيمه التي وردت في كتاب المؤسس لهذا العلم فريد ناند دي سوسير، نجد كل من اللغو والكلام واللسان والعلامة اللسانية الدال والمدلول إضافة إلى المحور الاستدلالي والمحور الركني... وغيرها.

2- التعريف باللسانيات التعليمية:

1)- تحديد المصطلح: يرجع التأثير اللغوي للمصطلح المتداول في الدرس التعليمي عند الغرب إلى الاشتقاق الإغريقي (didaktikos) الذي جاء من الأصل didaskeis وهو يدل على مجرد تعلم enseignement وتكوين، وإذا انصرفت إلى معجم بعيد الاعتبار لتلخيص مفاهيم العلوم الاجتماعية بتداخلها تداخلا يسيرا وكثيرا نجده يستند إلى مصطلح didactique مفهوما يجمع بين الفن والعلم يعني بالتعليم، كما أعده في معناه الضيق منهجية في التعليم.

اللسانيات التعليمية مصطلح وضع في اللغة العربية ليقابل به المصطلح العربي المشهور بالتركيب الأدني la didactique langues لهذا نجد البعض يعمد إلى ترجمة العبارة الفرنسية ترجمة حرفية فيستعمل معها تسمية (تعليمية اللغات)، وتلقى آخرون يستعملون المركب الثلاثي (علم تعليم اللغات) وهناك من يكتفي بتسمية (تعليم اللغة).

ثمة من يقرر مستعملا (تعليمات) أو (تعليمية) بكل اختصار حتى حين يتعلق الأمر باللغات، وهناك من يلجأ مرة أخرى إلى التركيب الثلاثي (علم تعليم العربية) بتخصيص اللغة كما سلكه مخبر الجزائر والذي لسان حاله هو مجلة العربية، ولما كانت اللسانيات هي المجاز الأهم الذي يتناول موضوع اللغة والأدبي إلى المجال المعني يتعلمها وبنظريات هذا الأخر ومناهجه وفنياته وطرائقه أضحى من المناسب جدا أن تقرضه اللسانيات حتى التسمية فنحصل بذلك على مصطلح مركب لسانيات تعليمية.[1]

ويمكن الحديث هنا عن اللسانيات العامة، إذ هناك لسانيات تعليمية خاصة وهي التي تتضمن القواعد الخاصة والمتعلقة بلغة بعينها مثل اللغة العربية ا والغة الفرنسية أو اللغة الانجليزية.

1- يوسف مقران، مأخوذة من محاضرات في اللسانيات التعليمية.

حيث يقال مثلا la didactique de la langue français التي تخصص لها دوريات كثيرة من اجل تحسين مستويات تعليمها وتعلمها مثل مجلة le français dans le monde أو مجلة langue français اللتين يلاحظ عليها طابعهما الإشهاري والترويجي، لكن رغم ذلك تظلان مجلتان تعكسان الغيرة التي يكنها المختصون الذي يشترون في إعدادها الزاخرة على لغتهم، ولا ينبغي أن نتجاهل هنا كتابا جاء جذوره في وقت كانت اللسانيات لا تزال في منأى الانشغالات التعليمية وهو linguistique et enseignement du français الذي مد مبدأ التواصل بين اللسانيات وتعليم اللغة وفتح أبواب النقاش بين المجالين، كما لقيت هذه اللغة نفسها اهتماما من قبل عناوين كانت تتصدر دورية étude de linguistique فالعناية التي أحيطت بها اللغة الفرنسية في ظل إرهاصات اللسانيات التعليمية وتطورها هي المسعى

المنشود الذي كان من المأمول أن تطمح تلك الدراسات التي تتولى نشرها مجلة اللغة العربية الجزائرية وتتفرع لتحقيقه كامل التفرع وان تشكل صفاتها ميدان يلتقي فيها أفكار المتخصصين الذين لديهم أعمال تطبيقية تتعلق بواقع تعليم (لغة الأم) في المنظومة التربوية الجزائرية وهو إحدى تطلعات هذه الأخيرة.

دائرة اختصاص اللسانيات التعليمية:

قبل إيراد إشارة تخص الموضوع، ولكي لا تضيق الواسع الذي سيبدو لنا جليا فيما نتعرض إليه في معرض حديثنا عن تقاطعات هذا الاختصاص بغيره من لفروع العلمية، نفتح دائرته على نفسها لنجدها تشمل مواد علمية وتطبيقات تعليمية، بعضها مرتبط مباشرة باللسانيات باعتبارها تدرس اللغة وتصنفها، وأخرى لها صلة معينة بكيفية تعليم هذه الأخيرة والتحكم فيها، كما تنظر في الوسائل والأهداف والإجراءات اللازمة والمحددة لكيفية تعلم اللغة وتعليمها، وكذلك تعني بمنشود تعلم/تعليم اللغات الذي يتمتع به المتعلمون بينما يخضعون لبرامج تعليمية وتحلل هذه الأخيرة وتدلي بدلوها حول عواقب الاستمرار في تطبيقها وتفكر في البدائل، إذا اقتضى الأمر ذلك، لهذا تلقنت اللسانيات التعليمية إلى الدراسات التطبيقية التي تتناول اللغة بالبحث، فمجالها واسع جدا، إذ نستفيد مثلا من الدراسات التي تنجز حول أخطاء المتعلمين، ومما يراعي في وضع البرامج التعليمية، كما تستمد مادتها من الدراسات النظرية التي بدورها خلاصة التنقيب في طبيعة اللغة وكيفية عملها.

فهكذا اتسعت دائرة اللسانيات التعليمية وتتعمق عبر جذور تاريخية ونظرية تنظم أفكارا من تحليل النظم system ysis التي لا يتسنى لاح دان ينكر انتسابها السلالي إلى البنيوية/ ومن نظرية النمذجة السلوكية وهي النظرية التي تتعلق باللغة والمجتمع.

ومن البحوث التي أجريت على فاعلية المعلم، ومن الناحية التاريخية يلاحظ أن بعض جوانب اللسانيات التعليمة مشتقة من علم النفس (اللسانيات النفسية) ومن التربية بل وحتى من علم الاجتماع (اللسانيات الاجتماعية)...الخ، فاللسانيات التعليمية تستمد أفكارها ومعطياتها ونظرياتها من كل ما يساعد على فهم التدريس وما يجري في الأقسام المدرسية التي تحتضن تدريس اللغات، كما تجد ضالتها في كل مجال يصطلح باللغة موضوعا أو شيئا أخر إلى أن تشمل حتى بعض القضايا التي تتعلق ببداغوجية الترجمة وتعليماتها، وكذلك لكون عصبها هو اللغات وما يسهل العبور من لغة إلى أخرى.

فالمشترك بينهما لما سيأتي أيضا هو ما تستشير به الترجمة من الدراسات التقابلية التي تجري على مختلف اللغات وما تقبل عليه الدراسات التعليمية من التأمل في المتسامحات الكائنة بين لغة الأم واللغات الأجنبية وفي متجاوزاتها.

***موضوعها:**

تشتغل اللسانيات التعليمية على موضوع معين لكنه موضوع ممتد الأطراف وحافل، ليس من السهل رسم حدوده مهما باءت ملامح الدائرة المعالجة سابقا، لا سيما إذا علمنا انه موضوع مشترك تنافسها فيه عدة فروع معرفية، لهذا يفضل إجراء مقابلة في هذا الأمر من جهة بين تلك المواد العلمية واللسانيات التعليمية ومقابلة من جهة أخرى، كلما تسنت الفرصة أثناء الدروس بين المفاهيم المتداخلة والمتكاملة والمترجمة والمتعارضة أحيانا، وذلك داخل اللسانيات التعليمية التي تطالب أن تلتزم حدودها على الرغم من أن هذه الأخيرة تكسف كثيرا من تضارب الآراء، وذلك بحسب اختلاف زواياها وعمق الرصيد النظري وتشتت المجموع التطبيقي الذي يسعى إلى تنظيمه على انه ما يزال يشهد تفريغات وتقسيمات جديدة.

أما على أساس أنها مفاهيم متميزة في واقع الأمر للكنها متداخلة فيكفي حينها رسم حدود كل مفهوم إلى أن يتميز عن غيره ثم التبين من مجال الاحتواء والتداخل والعمل على التعارف من خلاله باعتباره إحدى قنوات الاتصال بين تلك المفاهيم المنفردة أو بإحلالها في أخر المطاف بعد اخذ ورد، محل مرادفات مصطلحية، أي أنها لا تزال تدل على ذات المفهوم وواحد فحسب مع الملاحظة إن كان ما في الأمر أنها لم تكف عن الخلجة والالتباس في تسميات متكاثرة ناجمة عن تداول البحتة، بمبتدئهم ومتطلعاتهم على أطوارها الغريبة وعلى انفراد أو رغم الاتصال القليل على كل من اختلافات في وجهات نظر قائمة بينهم أثناء التعريفات بها والخوض في قضاياها فيعتمد في كلتا الحالتين إلى الاحتفاظ بأحادية المفهوم مع الإقرار بأمر الواقع أمام تعددية التسمية، وينقل النقاش الذي لا يمنعه رادع، حين هذه الحالة كلما اقتضى الأمر ذلك كما تجدنا نعمل به في هذا السياق، من رقعة المفهوم إلى وسط التنمية ويخضع لمنطق هذه الأخيرة وقواعد لعبتها.

والمسألة تتلخص مع كل تعقيداتها المحتملة بانطواء الساحة العلمية والإعلامية وبتوفر المعجم على:

1- التعليمات
2- تعليمية اللغات
3- اللسانيات اللغوية

***التعليمات:**

كل التعريفات التي تتمحور حول التعلميات تأخذ بالاعتبار المثلث التعليمي الذي ما فتئ البعض يسميه المثلث التربوي وهو المشكل من ثلاثة أطراف هي: المعلم، المتعلم، المعرفة.

وقبل البدء في التحليل سنجد كون احمد حساني يضع في موضع (المعرفة) (طريقة تعلم)، على كل لكي تفهم كيف تتوزع المهام في المدرسة حسب هذه الأطراف لا ينبغي أن يغيب عن أذهاننا أن عملية التعليم هي أولا ممارسة في الميدان، وان كانت كذلك فهي في آن واحد المنطق المتميز والمحطة الأخيرة لكل تساؤل تربوي وتعليمي، وهذا في بعدها الأبعد عن قضية المعرفة في حد ذاتها ولوحدها وفي تبعيتها وارتباطها المزدوج مرة بالمعلم وحينا أخر بالمتعلم، لان المدرسة ما كانت يوما مهمتها تتوقف على تخريج العلماء، واقل من ذلك ما رمت لحظة تصنيع تلاميذ متخصصين في المواد التي يعلمون إياها، وما كان لها لتنشد ذلك، وإنما تسطر التفوق المدرسي هدفا أساسيا لها، ويتأتى هذا الأخير من التربية والتكوين أكثر من مجرد التعليم.

فالطابع التربوي التكويني (أي انتقاء المعارف وبناءها من اجل التفكير السليم، وتحسين السلوك وتهذيبه وتكييفه واكتساب المهارات وتعريف المرء بمحيطه) هو اسبق على الطابع التعليمي (أي إيصال المعرفة الخالصة والعمل على تثبيتها في الذهن وتمثلها وقولبتها على أشكال مخترعات)، وهو الذي يتحتم مقتضيات الساعة إنزاله منزلة الملحق مهما تمظهر لنا بكيفيات تعد أكثر إلحاحا من أي ذي فترة زمنية ماضية، لان إنتاج المعرفة يحدث بتعاون الجميع وخارج المدرسة، وان كان على هيئة أن تتولى أمره وتنظم شؤونه فالجامعة أولى بها، ولا تسبق مع طموحات هذه الأخيرة السامية والمتواضعة في ذات الوقت ولا مع مبادئها الأساسية المتعلقة بالتعليم الالتزامي والمجاني والمعمم، أن إنتاج المعرفة يشمل المدرسة وهي لا تنفلت منه لكن لا تشمله أيضا.

***تعليمية اللغات:**

مصطلح (تعليمية) هو مصوغ في التركيب الإضافي (تعليمية اللغات) وضع استجابة لما فسحته اللغة العربية في عصرنا الحالي من استخدام للمصدر الصناعي بزيادة ياء النسبة المشددة على المصدر العادي مع إردافها بتاء الدلالة على الصفة يدل عليها هذا اللفظ، كل ذلك تعبيرا عن التحولات بما اقتضتها تطورات الحياة الإنسانية على الأصعدة العلمية والمعرفية والتقنية بوجوهها المتنوعة على غرار المثالية والواقعية، والعلمانية والمنهجية وغيرها.

وسواء حللنا مصطلح (تعليمية) في التركيب الإضافي (تعليمية اللغات) من قبيل الوصف إلى المنعوت أم باعتباره تركيبا نعتيا (اللسانيات التعلمية).

***اللسانيات التعليمية:**

تدل هذه التسمية على علم أو تخصص أو مجال (إشارة إلى اللسانيات) ينشد وضع في متناول المعلم جملة من المبادئ التي تكون اللسانيات النظرية (العامة) قد وفرتها وخلصت إليها بعد بحث طويل، فهي تستوحي من الأخيرة أفكارا وقوانين تراها تخدم عملية تعليم اللغة وتحسن اكتسابها، سيما إذا علمنا أن ما ييسر تعليم أي لغة هو التيقن من أنها نظام لكن هذا لا يكفي إذ قد نجد مستوى من مستوياتها يشد هذه القاعدة، لذا فالقياس والسماع هذا المبدأ النحوي المتهور الذي عني به الأصوليون العرب منذ القدم، يشكل ثنائية لا تزال تبرهن على جدواها فبالتالي تسعى اللسانيات التعليمية بهذا الشكل إلى توسيع مجالها كلما أحوجها الأمر إلى ذلك، ولم يكن للسانيات لتتغاضى عنها أبدا، لكنها تولي لها اهتماما من لون أخر، وفي إطار مجال تابع لها يصطلح عليه باللسانيات التطبيقية.

فمشوار التعليميات يقوم على:

1- رصد خطوات المعلم وترقبها منذ رحلة إعداده وتكوينه بخاص إلى ممارسة في الميدان، إذ يقارب المعرفة ويراقب أجزاءها التي تهمه ليجعلها في متناول شخصه وموضوعا (المادة والمتعلم) وكذلك إذ يندرج حسب فترات تدريبه التأهيلية في دوريات تكوينية وحلماتها، فتكوينه مستمر أبدا الدهر (المعلم والمعرفة هذه المرة) مهما ترسخت قدمه في الاقدمية.
2- ويتناسق ذلك المشوار أيضا مع دوره في تتبع كيفية تفاعل المتعلم مع وسطه المدرسي والعائلي والاجتماعي، إذ تمارس عليه وظيفة التربية والتكوين والتعليم.
3- وينظر مشوارها كذلك في المواد العلمية التي تقرب إلى المتعلم المعارف العلمية والمفاهيم الطبيعية والإنسانية من حيث مدى انسجامها وحاجيات المتعلم وتتحقق من طبيعة الوسائل البيداغوجية المسخرة لذلك، ونتأمل في الأهداف المنشودة وهذا بمراعاة ضلعي المثلث الآخرين (المادة وليس المعرفة والمتعلم).

وتلتزم التعليميات الحدود التي يرسمها لها ذلك المشوار إذ يتخذ قسط من عملها مواقف الوصف والتعريف مع إمكانية التدخل الظرفي من اجل إرشاد العملية التربوية وتوجيه المسار التعليمي الذي يقتفيه المتعلم، وذلك بتقديم تحليلات حول مظاهر التعليم والنظرية

والتطبيقية من غير أي قيود ناجمة عن تقليص دائرة مواده التعليمية، بل تعكس فقط الواقع المرسي وتكشف ملامحه لكي يسهل التعرف عليه كذلك.

ترفع النقابات عن جوانبه التعليمية السلبية والايجابية وتنكب على تحليله مواطن الخلل التربوي، وإذا سمح الأمر لتلك المظاهر أن تتعدى إلى مجالات فيما تمتد إليه تلك الأطراف الثلاثة عبر صلات طبيعية من الأسرة والرياضية والإعلام...الخ.

المبحث الأول: اللسانيات التطبيقية: مفاهيمها، أسسها، ونشأتها:

1- نشأتها:

تعد اللسانيات التطبيقية حقلا من الحقول المعرفية الحديثة وهي في أساسها استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية في ميادين معرفية على اختلافها كميدان تعليمية اللغات وذلك للمساهمة في تطوير وترقية الحصيلة العلمية والمعرفية والعلمية البيداغوجية وتطوير طرق ووسائل تعليم اللغات لأبنائها وغير أبنائها مما تستدعي امتلاك الباحث الوعي العلمي الكافي الذي يؤهله لامتلاك المرجعية المعرفية التي نشأت في رحابها قبل أن تكتسب الشرعية العلمية في الفكر اللساني المعاصر، وتستلزم أيضا التطورات العلمية والتكنولوجية ومواكبتها من اجل الرقي بهذا المجال المعرفي الهام.[1]

وعليه، فان ادني تأمل في المسار التاريخي للسانيات التطبيقية يهدي إلى أن أول ظهور لهذا المصطلح كان سنة 1946م، وقد أصبح علما مستقلا بذاته معترف به رسميا في جامعة ميتشجان، وكان السبب الرئيسي الذي ظهر من اجله هو ظهور مشكلة تعليم اللغات الحية للأجانب ومن ثمة محاولة تحسين نوعية تعليم هذه اللغات، وقد جند لذلك عدد من الأساتذة نذكر على رأسهم "تشارلز فريز CHARLES FRIES من جامعة ميتشجان، وروبرت

لادو ROBERT LODO من نفس الجامعة، وقد درس هذا الأخير بجامعة جورج تاون، وبعد هذان العالمان من ابرز زعماء هذا العلم.[2]

وبداية من سنة 1954 بدأ الاهتمام بهذا العلم يبرز من خلال صدور مجلات متخصصة تهتم بمجال تعليم اللغة منها، المجلة التي كان يصدرها معهد جامعة ميتشجان بعنوان "تعلم اللغة ومجلة اللغة التطبيقي LANGAGE LEARNING-JORNAL OF OPPLIED LINGUISTIQUE كانت في الولايات المتحدة الأمريكية ين أسست مدرسة اللسانيات التطبيقية في جامعة إدنبرة، وكان رئيسها "إيان كاتفورد lyan cotford سنة 1958م.

1- صالح بلعيد، "**دروس في اللسانيات التطبيقية**"، الجزائر، دار هومة للنشر والطباعة والتوزيع، ص: 11.
2- عبد الراجحي،" **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**"، بيروت، دارالنهضة، 1992، ص: 08.

وفي سنة 1959م أسس مركز اللسانيات التطبيقية كان تشارلز فريز charles fries أول رئيس له وتزايد الاهتمام بهذا العلم تزايدا كبيرا في أمريكا وبريطانيا وأوروبا عامة، فظهرت بذلك جمعيات ساهمت بشكل فعال في تطوير معالم هذا المجال منها "الجمعية الأمريكية لعلم اللغة التطبيقي" فضلا عن المنشورات الصادرة طبق علم اللغة التي تعد مجلة تصدرها مطبعة جامعة أكسفورد، وهكذا بدأ هذا العلم ينتشر عبر الجامعات العالمية فتأسس بذلك "الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي" سنة 1964م بجامعة إدنبرة، بعدها قام مجلس أوروبا بتمويل الجمعية الدولية اللسانيات التطبيقية.[1]

وفي السنوات الأخيرة عرف هذا المجال نشاطا هائلا، وزاد الاهتمام به نتيجة اتساع المبادلات التجارية بين سائر البلدان العالمية، ومن ثمة تولدت الحاجة الماسة إلى معرفة لغات الشعوب الأخرى، على أساس أن اللسانيات التطبيقية تعنى بتدريس اللغة وتنمية مهارات القراءة والكتابة والكلام في المراحل التعليمية المختلفة سواء كانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية مع الاستعانة بالوسائل البيداغوجية والمنهجية، سمعية، بصرية، التي تهتم وبشكل فعال في بناء تقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها.[2]

عدت اللسانيات التطبيقية منذ زمن فرعا من علم اللغة (اللسانيات) باعتبارها تهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق في بعض المجالات العلمية، ومن هذه المجالات تعليم اللغة الأجنبية وتعليم القراءة والتعبير والفنون اللغوية في اللغة الأم، وهي بذلك ما هي إلا الجانب التطبيقي العملي للنظريات اللسانية مع اتخاذ اللغة الموضوع الحقيقي والوحيد للسانيات وفي هذا يقول (كوردر corder) معرفا اللسانيات التطبيقية بأنها: "استعمال ما

توافر لدينا عن طبيعة اللغة من اجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه،[4] فهي تفهم إذا على أنها تفعيل معطيات النظرية اللسانية في أسس البحث اللساني نفسه.

1- مازن الوعر،"**دراسات لسانية تطبيقية**"، دار طلاس للدراسات والترجمة، دار النشر، ط01، ص: 23.
2- المرجع السابق نفسه، ص: 23.

فاللسانيات التطبيقية كما عرفها "مازن الوعر" علم يبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للغة من اجل تعليمها وتعلمها للناطقين بها، وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجية المنهجية كتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها (أصول التدريس، مناهج التدريس، وضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين، وضع الامتحان، علاقة التعليم بالبيئة الاجتماعية).

ومن خلال هذين التعريفين للسانيات التطبيقية يمكن القول على أنها علم يهتم بالدرجة الأولى باللغة المنطوقة، وأنها علم يطبق كل ما جاءت به النظرية اللسانية، وتهتم بكيفية أو إيجاد طرق ووسائل لتدريس اللغة بالخصوص وتبحث في الوسائل البيداغوجية المنهجية لطرائق وتقنيات وأساليب التعليم وتعلم اللغة.

2- تعريفها:

وبالرغم من ذكر هذين التعريفين المذكورين سابقا، إلا انه من الصعب إعطاء تعريف دقيق وموحد للسانيات التطبيقية، وذلك يعود إلى تداخل العلوم الإنسانية من جهة والى حداثة اللسانيات العامة من جهة أخرى، فمصطلح اللسانيات كعلم la linguistique حديث العهد والنشأة، لقد ظهر في بداية القرن الماضي على يد العالم السويسري فريد ناند دي سوسير مؤسس اللسانيات الحديثة.[1]

وبالرغم من أن الدراسات اللغوية قديمة قد تعود إلى ألاف السنين، فاللسانيات هي الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري، ويعرفها علماء اللغة في العصر الحديث "بأنها العلم الذي يدرس اللغة دراسة علمية".

أما اللسانيات التطبيقية فهي لا شك أنها اقل حداثة من اللسانيات، فاللسانيات التطبيقية لم تتبلور معالمها بعد، ولم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك.[2]

1- خولة طالب الإبراهيمي، "**مبادئ في اللسانيات**"، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط01، 2002، ص: 09
2- عبد الراجحي، المرجع السابق نفسه، ص: 108.

وفيما سيأتي سنعرض مجموعة من التعريفات لمجموعة من الباحثين والمؤرخين والمختصين في المجال أو العلم، وهو اللسانيات التطبيقية، لنبدأ أولا بتعريف الدكتور "عبد الراجحي": فيعرفه هذا الأخير وذلك في كتابه علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية فيقول: 'انع علم مستقل بذاته، له إطاره المعرفي الخاص ومنهج ينبع من داخله، يهدف إلى البحث عن حل لمشكلة لغوية، انه استعمال لما توفر عن طبيعة اللغة من اجل تحسين كفاءة عمل عملي، كما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه، انه ميدان تلتقي فيه مختلف العلوم التي تهتم باللغة الإنسانية مثل اللسانيات، واللسانيات الاجتماعية، والنفسية، وعلمي الاجتماع والتربية.[1]

وبالتالي يمكن القول من خلال هذا التعريف أن اللسانيات التطبيقية أصبح علم قائم بذاته، له مبادئه ومجالات، ومناهجه، وواحد من الحقول المعرفية التي تقوم على أبحاث متعددة التخصصات، ويعود تاريخ ظهور مصطلح اللسانيات التطبيقية حسبه إلى عام 1949م، وبالرغم من وجود الجانب التطبيقي من اللسانيات واعتماده في تعليم قبل هذا التاريخ إلا أن الحقل المعرفي لم يأخذ تسمية تعلن استقلاليته إلا في الأربعينيات من القرن الماضي كما اشرنا، ومنذ ذلك التاريخ صارت اللسانيات التطبيقية تدرس في معهد تعليم الانجليزية لغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين 'تشارلز فريز وروبرت لادو'، وقد شرع هذا المعهد في إصدار مجلته المشهورة *language learning= journal of applied linguistique* التطبيقية في جامعة إدنبرة.[2]

وقد عرفته موسوعة "ويكيبيديا": بأنه فرع من فروع اللسانيات، وهذا الفرع يعنى بتطبيق النظريات اللغوية ومعالجة المشكلات المتعلقة باكتساب اللغة وتعليمها، كما يعني هذا الحقل بالتحليل التقابلي بين اللغات للاستفادة منه في تحسين ظروف تعلم اللغات وتدريسها.[3]

1- عبد الراجحي، المرجع السابق نفسه، ص: 108.
2- صالح بلعيد، "**دروس في اللسانيات التطبيقية**"، الجزائر، دار هومة للنشر والطباعة والتوزيع، ط04.
3- موسوعة ويكيبيديا، من شبكة الانترنت.

كما تأثر هذا الحقل من اللسانيات بنظريات العالم الأمريكي "ناعوم تشوسكي" وخاصة نظرية النحو الكلي universal gramar والتي تفسر قدرة الإنسان على اكتساب أي لغة

بشرية بغض النظر عن عرقه أو لونه لو معتقده أو ديانته، ومن ثم محاولة توظيف هذه النظرية في سبيل الوصول إلى فهم أكثر لعملية الاكتساب اللغوي.[1]

علم اللغة التطبيقي أو ما يسمى باللسانيات التطبيقية وهو حقل من حقول اللسانيات ظهر سنة 1946م، في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية، أو نظرية علمية يتم تمثلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان، وذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج والنظرية إلى مستوى تطبيقي، يدرس اللغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها من اجل ذاتها، ويسعى دائما إلى عمل عملي صادف وهو الكشف عن جوانب اللغة والمعرفة الواعية بها للتمكن من الأداء اللغوي الجيد.

ويفيد علم اللغة التطبيقي في مواقف التعلم اللغوي المختلفة، لان موضوعه هو الإفادة من مناهج علم اللغة ونتائج الدراسات في هذا المجال ومن ثم تطبيق ذلك في مواقف التعلم اللغوي، كما يميز بين نوعين مختلفين من المناهج والطرائق التي يقترحها في تعليم اللغات.

1- مناهج وطرائق تعليم اللغات الأصلية أو لغات المنشأ.
2- مناهج وطرائق تعليم اللغات الأجنبية الأولى أو الثانية أو الثالثة...الخ، التي لم ينشأ عليها الطفل في بيئته التعليمية الأولى.

وتعتبر اللسانيات التطبيقية مجالا مرتبطا بتدريس اللغات، حيث أن منطلقاتها هي اللسانيات العامة، وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات، مثل الطريقة السمعية النطقية، والسمعية البصرية، والتمارين اللغوية.[2]

1- شارل بوتون، "**اللسانيات التطبيقية**"، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري.
2- صالح بلعيد، المرجع السابق نفسه، ص: 11 -12.

وقال ابن خلدون أن علم اللغة التطبيقي هو دراسة معاني المفردات، ثم الحجازي هو يتضمن العناصر الأساسية لتعريف اللغة،[1] ورمضان عبد التواب قد رأى علم اللغة التطبيقي هو العلم الذي يبحث في اللغة، ويتخذها موضوعا له، فيدرسها من النواحي الوصفية والتاريخية والمقارنة، كما يدرس العلاقات الكائنة بين اللغات المختلفة، أو بين مجموعة من هذه اللغات، ويدرس وظائف اللغة وأساليبها المتعددة، وعلاقتها بالنظم الاجتماعية المختلفة.[2]

فكلمة تطبيق توحي بان هذا العلم لا يسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها ومن اجل ذاتها وإنما يسعى غالى أهداف عملية نفعية، شأنه في ذلك شأن جميع العلوم التطبيقية التي تتوجه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم.[3]

وما نقصده بعلم اللغة التطبيقي هو تطبيق نتائج المنهج اللغوي والأساليب الفنية في التحليل والبحث على ميدان غير لغوي، وقد كان مصطلح علم اللغة التطبيقي يستعمل كما لو كان مرادفا لعبارة تدريس اللغة الأجنبية.[4]

وهذا يمثل الفرع الثاني الكبير من فروع علم اللغة، ويقوم هذا العلم على استغلال نتائج ودراسات علم اللغة العام أو النظري وتطبيقها في مجالات معينة، كما سنرى فيما بعد، ومعنى هذا أن كل فرع من فروع علم اللغة النظري يقابله بالضرورة فرغ آخر تطبيقي انبثق على الفرع النظري له، ومعظم هذه الفروع التطبيقية لمك يعرفها التفكير اللغوي التقليدي على النحو الذي هي عليه الآن، بعكس فروع علم اللغة النظري الذي عرفت الدراسات اللغوية التقليدية جوانب فيه ولكن بغير المنهج المتبع في دراستها اليوم.[5]

1- محمود فاهمي حجازي، "**علم اللغة، مدخل نظري في اللغة العربية**"، دار النشر، القاهرة، 2007، ص: 15 -17.
2- "**مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**"، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1977، ص: 07.
3- حلمي خليل، "**دراسات في اللسانيات التطبيقية**"، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000، ص: 27.
4- عيسى برهومة، "**مقدمة في اللسانيات**"، عمان، 2005، ص: 111.
5- حلمي خليل، المرجع السابق نفسه، ص: 173.

ومن تلك المفاهيم المتنوعة استخلص أن علم اللغة التطبيقي هو:

1- مرادف باللسانيات التطبيقية
2- فرع ثان من فروع علم اللغة، عكس علم اللغة النظري.
3- نتائج ارتباط علم اللغة بعلوم أخرى، ليست دراسة اللغة في ذاتها.
4- عملية تطبيقية من النظري دون النظري فحسب.

كما أن اللسانيات التطبيقية اسند إليها العديد من التعريفات، وذلك حسب الموقع الذي تشغله ضمن تشكيلة المعارف البشرية، وفي كنف انشغالات الناس المتفاوتة، فاعتبرت أولا كخادمة مجالات معرفية أخرى، مثل علم النفس والبيداغوجيا، وعلم الاجتماع والفيزيولوجيا...الخ، إذ انتقلت عبر اللسانيات التطبيقية، وفي ضوء تشعب المشارب المعرفية، معطيات لسانية

اقترنت بمعطيات سيكولوجيا التعلم وتناسب مع طرائق التعليم الخاصة، وفي ذات الوقت كانت اللسانيات النظرية تسخر تلك المجالات في إطار انشغالها التطبيقي، مما اقتضى لهذا التوجه هذه التنمية (اللسانيات التطبيقية) والتوضيح هذا كله يجوز الناظر، إليها من خلال هذه الزوايا: [1]

1)- فما يجري في العرض هو أن يقابل بين ما هو نظري خالص، وما هو تطبيقي إجرائي، لكن ليس هناك اشتقاق حول مفهوم التطبيق، فيبدو لنا أن المادة التطبيقية تختص بتداخل ثلاث خصائص:

*تستجيب المادة التطبيقية لمتطلبات اجتماعية (حاجات جلية: الترويض على التكلم الخاص بالمصابين بأمراض الكلام، التعليمية والتربية الخاصتين بلغة الأم، صناعة المعاجم)

*تجمع ما بين مفاهيم ومناهج مختارة ضمن مجالات علمية وتقنية مختلفة حيث تستعير منها ما تفتقر إليه من تلك المفاهيم والمناهج وتمنح لها أفكار أو وجهات نظر هي من مكتباتها.[1]

*تقوم بحل مشكلات طارئة وفق نتائج هي ملك لها أي جانب وصف حدودها وتفسيرها.

1- يوسف مقران، "**محاضرات اللسانيات التعليمية**".

لكن يظل تحديد ملامح هذا الاشتراك صعبا، فتحليل الخطاب مثلا فيه ما هو نظري وما هو تطبيقي، هذا ما يلاحظ في تقسيم العمل المعماري الذي يقوم على ما هو عملي نظري من جنس العلم: وما هو تقني بحت، وما هو فني، وفي هذا الشأن يرى فلاسفة العلوم انه لم تكن العلوم لتبلغ الذروة في تقدمها لولا ارتباطها الوثيق بالتجريب، بل يعود الفضل في تنامي مادتها وتكوين رصيدها النظري إلى انطلاقها من الميدان، ولا ينفك هذا الأخير يختبر ويشاهد مهما قيل عن أولوية البحث النظري على البحث التطبيقي، بل تتبادلان التأثير والتأثر ويتناوبان على التأطير، وفي هذا الصدى يجدر التنويه بفضل اللسانيات التي تشغل صدارة العلوم الإنسانية وتتأثر باهتمام النظريات التواصلية والإعلامية.[1]

2)- أما اعتبار اللسانيات التطبيقية امتداد للسانيات النظرية (العامة) فيمكن فيما تعمد إليه الأولى من تشخيص الظاهرة اللغوية ثم علاج المشكلات المرتبطة بها فيمتد حجمها بتعدد تلك المشكلات ويتضاءل حيزها بتناقض هذه الأخيرة.

3)- وقد تكون اللسانيات التطبيقية حلقة وصل بين عدة فروع لسانية أو مدعمة بفروع علمية أخرى تسير في مدار اللسانيات لكونها يتداول فيها شؤون اللغة.

*صحيح أن إقامة لسانيات عامة يفرض ضمنيا قيام لسانيات تطبيقية لكن نصب فواصل بين نوعين من اللسانيات، إحداهما نظرية (عامة)، وأخرى تطبيقية، أمر مرفوض من الناحية الاستمولوجية.

*تفرض تلك الفواصل على ما يقصد بها من مجرد التمييز، أن اللسانيات النظرية قد أتمت مهمتها واستفادت بما أنها عبارة عن رصيد يزود اللسانيات التطبيقية بأدوات العمل ويسد حاجاتها.

*هذه الصيغة تتناقض مع واقع العلوم التي نجدها تنطوي على نظريات لم تقل كلماتها الأخيرة، وبعضها الأخر لا يزال قيد البحث ولا يعلم احد ماذا سيسفر عنه ولا يدعي احد

1- يوسف مقران، المرجع السابق نفسه.

الفصل بين صعيدين داخل ذلك البحث، بما انه تابع لعلم شامل وواحد يكاد يجمع تحت لونه شمل أقطاب جاءت من مختلف الاتجاهات، حسب التمثيل بالمعلوماتية.

لا شك أن لكل نظرية لسانية ميدان حيث يتم تطبيقها: النظرية التوليدية التحويلية، تختص بعلم التوجيهCYBERNITIQUE أو بالأحرى لا يمكن فصلها عن هذا الأخير، فبالتالي من الحكمة أن ينكشف تطبيقها في حدوده، والعيب هو أن يتموقع المرء خارج هذا الصعيد فيمارس النظر في النظرية التشوسكية، ثم انه ليس من مهام من لا ينتسب إليها ولا من المفيد أن يحكم عليها بالخطأ أو عدم القبول، لكن عوض المبادرة بذلك، يفضل القول انه بإمكان توسيع نطاق تطبيق هذه النظرية ليشمل اللغات المصورنة formalisée والمنطقية، بيد أن من السابق لأوانه أن ينصب احد نفسه حكما يقرر ما لهذه النظرية أو تلك من قطاعات مفصلة طالما البحث النظري لم يسخر عن أخره.

المبحث الثاني: مجالاتها وميادينها.

مجالاتها:

مصطلح اللسانيات التطبيقية علم جامع يدل على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين متعددة لحل مشكلات ذات صلة باللغة، وفي مؤتمر لعلم اللغة التطبيقي عقد منذ سنوات لتفق على أن المجالات الآتية تشكل فروع علم اللغة التطبيقي: تعليم وتعلم اللغة الأم واللغات الأجنبية، فالاختبارات اللغوية، التخطيط اللغوي، علم اللغة التقابلي، صناعة المعاجم، التحليل الأسلوبي، الترجمة، الإلقاء، عيوب النطق والكلام، أنظمة الكتابة، علم اللغة الإحصائي، علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، تعدد اللغات في المجتمع ثم وسائل الاتصال غير اللفظية، وغيرها من قضايا أخرى، وكثير من هذه المجالات أصبح اليوم علما متخصصا مستقلا بذاته، مثال ذلك علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي على وجه الخصوص، والذي يجمع كل هذه التخصصات أنها قضايا ذات صلة باللغة وأنها مشكلات تبحث عن حل، ونظرا لأهمية العنصر الأول الذي هو تعليم اللغة واكتسابها سواء اللغة الأم أو اللغة الأجنبية أصبح الحقل الأهم والأكثر شيوعا حيث استخدم المصطلح كله تعبير عن هذا المجال التعليمي، وينقسم باحثون إزاء علم اللغة التطبيقي إلى أصناف بعضهم يرى انه علم مستقل عن العلوم الأخرى، في حين يرى الفريق كذلك أن ليس له نظرية معينة تصف اللغة أو تحللها، وما مصطلح تطبيقي إلا دليل على ذلك، ويرى فريق ثالث انع علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي أي النقطة التي تلتقي عندها علوم متعددة.[1]

ميادينها:

1- اللسانيات النفسية: psycholinguistique.

إذا أردنا أن نستقصي النشأة الأولى لهذا العلم نلقاها تكونت في رحاب المدرسة الانجليزية التي يمثلها الترابطيون الذين يرون أن السلوك عبارة عن جملة من الاستجابات اللفظية تتطلب وجود طرفين مرسل ومرسل إليه ليحدث التواصل بينهما،[2] وقد تجلت ملامح

1- عبد الراجحي، المرجع السابق نفسه، ص: 15
2- حنفي بن عيسى، "**محاضرات في علم النفس اللغوي**"، ص: 158 – 159.

اللسانيات النفسية في ألمانيا من خلال تأسيس مخبر علم النفس سنة 1879 على يد العالم فونت wilhem vendt الذي كتب دراسات جادة عن اللغة من وجهة نظر نفسانية، ليكتمل هذا المبحث في أمريكا مع ظهور العدد الخاص من مجلة علم النفس الأمريكية سنة 1930م، إذ تناول هذا العدد من المجلة القضايا المنهجية والعلمية للسانيات النفسية في ظل ثنائية دي سوسير (لسان/كلام)[1]

ويستمر البحث في هذا المجال ويتطور مع أبحاث ب- واطسون B- watson سنة 1924م الذي يعد احد مؤسسي علم النفس السلوكي الذي يرى ضرورة التركيز على السلوك الظاهري في الحدث الكلامي مع إقصاء الجانب العقلي.[2]

كما اجري واطسون تجارب عديدة حول التعليم عند الحيوانات، وعند الطفل معتمدا في ذلك على عنصري المثير والاستجابة، فاللغة من وجهة نظره استجابات يصدرها المتكلم ردا على مثير ما، وبان الربط بين الإثارة والاستجابة مدعما بوساطة مكافأة مثلا هذا يعني أن الاستجابة جد منطلقة مع كل ظهور جديد للإثارة، ثم تطورت هذه الأفكار وأخذت طابعها العملي على يد العالم "هيل" سنة 1930م، الذي حاول أن يضع تصورا مركبا للتعليم، فيرى بان ارتباط المثير بالاستجابة إنما يعتمد على الاستجابات المشاورة على حد تعبيره وبأن الاستجابات اللفظية ترتبط ارتباطا مباشرا بالمثيرات دون المتغيرات الأخرى، المعنى والأفكار والقوانين اللغوية وما إلى ذلك.[3]

يليه سكينر 1904 الذي عزز الثقافة السلوكية بإسقاط معطياتها على نظرية التعلم معتبرا أن ما يزيد من قوة الاستجابة هو العزيز والمكافأة وقد تتقدم هذه المهارة كغيرها من المهارات، فإنها ترقى عن طريق المكافأة وقد تتقدم هذه المهارة إذا لم تصحب بالمكافأة أو التعزيز.
وهكذا حاول السلوكيون إدراك الاكتساب اللغوي ضمن تفسيرهم لاكتساب المهارات والعادات والسلوكيات المختلفة، وفي سنة 1933 أقام العالم اللغوي السلوكي بعد أن شرع في إعداد كتابه اللغة تبنى المذهب السلوكي متأثرا بأفكار العالم بول ويس Paul weis

1- احمد حساني، "**مباحث في اللسانيات**"، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994، ص: 24.

2- حنفي بن عيسى، المرجع السابق نفسه، ص: 218 – 219.
3- احمد حساني، المرجع السابق نفسه.

عالم النفس السلوكي (الأصول المتطورة للسلوك الإنساني)،[1] كما نذكر أيضا العالم بلوم فيلد Bloom field أن أهم أفكاره جذورها أن اللغة نتاج آلي واستجابة كلامية لحافز سلوكي ظاهر، فقد حاول بلوم فيلد ان يصنف سلسلة التعاقب (مثير-استجابة) في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي على الشكل تعاقب ثنائي بين شخصين في حالة مواجهة، فيصبح كلام الأول مثيرا يستلزم استجابة من الثاني، ونصبح استجابة الثاني مثيرا يقتضي استجابة من الأول(مثير –استجابة –مثير). [2]

كما لا ننسى أن نتوه في هذا المقام بإسهام العالم السلوكي 'تورندايك 1870 – 1949' حين رأى أن الوظيفة النفسية للغة لا تكمن في التحليل والتركيب بقدر ما يمكن في إحداث ردود أفعال لدى الأفراد باعتبارها أي اللغة: أداة تستعمل لإثارة أفكار وعواطف الغير، فهي تخضع لقانون الحافز والجواب (الحافز يتمثل في الكلمات والجواب هو السلوك اللغوي الناتج عنهما.[3]

وبالتالي يمكن أن استنتج من خلال أبحاث وأفكار رواد النظرية السلوكية خاصة وقد كان لهم الفضل الكبير في تأسيس علم النفس أو بما يسمى باللسانيات النفسية، وهذه الأخيرة باعتبارها مجالا من مجالات اللسانيات التطبيقية، إلا أنها أصبحت في الوقت الحالي علم قائم بذاته، له علاقة وطيدة باللسانيات التطبيقية، بحيث لا يمكن الفصل بينهما، فاللسانيات التطبيقية تأخذ النظريات النفسية لتطبيقها في المجال اللغوي، وعلم النفس هو الذي يمد اللسانيات التطبيقية بالمعلومات اللازمة لمعرفة مشاكل النطق مثلا، فمن خلال هذه النظريات المذكورة سابقا والتي من بينها النظرية السلوكية لواطسون وغيره من السلوكيين فهي تدرس السلوك وتعتمد على عنصرين أساسين هما: الإثارة (المثير) والاستجابة، أي كل ما كان هناك إثارة كانت

1- جودت جرين، "**علم اللغة النفسي: تشوسكي وعلم النفس**"، تر: مصطفى التوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،1993، ص: 22.
2- احمد حساني، المرجع السابق نفسه، ص: 39.
3- خليل احمد عمايرة،"**في نحو اللغة العربية وتراكيبها ،منهج وتطبيق**"، دار المعرفة للنشر، جدة ط1.

استجابة، أي أن الفرد لا يقوم بالسلوك اللغوي ولا يتحرك إلا إذا كان عنده إثارة، فيذهب إلى المطعم فتبدأ اللغة تصدر وبالتالي تحققت الاستجابة ، كما استنتج أيضا من خلال ما سبق ذكره أن هذه النظرية السلوكية لا تعتمد على السلوك، أي إنها لا تعتمد على الوعي أو على

العقل، بل تعتمد على ملاحظة السلوك اللغوي ولا تؤمن بالعقل أو الوعي، كما نجد أيضا العالم "سكينر" والذي اسقط أو انتقد كل ما جاءت به النظرية السلوكية، ليركز فقط على الاستجابات ويرى بان ما يزيد من قوتها هو الحافز والمكافأة، ويقول بان مهارة اللغة كغيرها من المهارات لابد من ارتقاءها عن طريق المكافأة، ويذكر العالم اللغوي **بلوم فيلد** والذي تأثر بالعالم "بول ويس" فمن خلال قوله استنتجت بأنه أيضا هو الأخر يعتمد على عنصرين وهو الإثارة والاستجابة وذلك لممارسة الفعلية للحدث اللغوي.

وبالتالي يمكن القول بان هؤلاء العلماء اللغويون اغلبهم يجمعون على أن ارتقاء مهارة اللغة أو الحدث اللغوي لابد أن يعتمد على عنصرين مهمين وهما الإثارة والاستجابة، فبهذين العنصرين يمكن أن نحقق الممارسة الفعلية للغة المنطوق بها، غير أن هناك من يؤكد غير ذلك "سكينر" بحيث يرون بان مهارة اللغة تتحقق وتزيد قوة بما يسمى بالحافز، أو التعزيز أو المكافأة، فهذه كانت لمحة حول نظريات التعلم المتعلقة بعلم النفس التي كان لها شأن ودور فعال في تأسيس اللسانيات النفسية، وعليه فان تاريخ ظهور مصطلح اللسانيات النفسية psycholinguistique يعود إلى سنة 1951م، أين انعقدت الدورة الدراسية الصيفية بجامعة كورنال cornal بالولايات المتحدة الأمريكية حيث أسست لجنة ضمت علماء النفس.[1]

تعد اللسانيات النفسية احد العلوم التي تفرغت عن اللسانيات التطبيقية، فهي تجمع بين اللسانيات من جهة وعلم النفس من جهة أخرى، لذلك فهي توصف بأنها علم ما بين الفرعين interdixi pliante وهي كما عرفها دييبولد (diebold) فرع من علم النفس باعتبار أن علم يدرس الظاهرة النفسية بكل أبعادها وحينما يتناول اللغة من جانبها النفسي فانه طبيعيا يتقاطع في المنهج مع اللسانيات ليشكل لنا هذا التقاطع ما يعرف باللسانيات النفسية.[2]

1- محمد صالح بن عمر،"**كيف نعلم العربية لغة حية**"، بحث في إشكالية المنهج، مطبعة الوعاء، تونس، ص: 28 - 29.

2- محمد صالح بن عمر، المرجع السابق نفسه، ص: 29.

كما تجدر الإشارة ها هنا إلى مصطلح قديم رديف لمصطلح اللسانيات النفسية وهو مصطلح سيكولولجية اللغة، كما أن لا ننسى أن نشير في هذا المقام إلى أن هناك من يرى فرقا بين اللسانيات النفسية (psycholinguistique علم النفس اللغوي) وسيكولوجية اللغة، كما يترجمها البعض على أساس أن ما يطلب بحثه في اللسانيات النفسية هو اثر مفاهيم علم النفس في دراسة اللغة، بينما يطلب العكس في اللسانيات النفسية.[1]

في حين يعرفها "مازن الوعر" بأنها العلم الذي يبحث باللغة على أنها ظاهرة نفسية سيكولوجية، يقوم بإنتاجها وتكوينها الإنسان وحده فقط، لذلك لابد من هذه العلاقات التي

تربط اللغة بنفسيات متكلميها على اختلاف أعمارهم واختلاف أجناسهم واختلاف ثقافاتهم وعلاقاتهم وتقاليدهم.[2]

ويتضمن هذا التعريف نقاط أساسية:

- اللغة، على وجه التحديد اللغة الإنسانية دون سواها.
- عملية إنتاج اللغة والأداء اللغوي، وهو الشق الثاني للسانيات النفسية بعد الاكتساب اللغوي الذي يعد الشق الأول لها، وفيه يرتكز على كيفية ثنائية الفرد للغة وراء ذلك من عمليات.
- عملية اكتسابها ومن ثمة تعليم اللغة
- العلاقة القائمة بين اللغة والنفس البشرية (الاكتساب، الأداء، التعلم، الإدراك،...).

وقد أطلق عليها ميشال زكريا مصطلح البسيكوالسنية ويراها مجالا مشتركا بين الألسنية وعلم النفس، تعالج المسائل النفسية التي يتضمنها استعمال اللغة، ويتناول العلاقات القائمة بين حاجات التعبير والتواصل عند الأفراد وبين الوسائل اللغوية التي توفرها اللغة لإشباع هذه الحاجات، فهذا المجال شكل عام يبحث في المسار العقلي القائم ضمن اكتساب اللغة واستعمالها.

1- جودت جرين، "**علم اللغة النفسي**"، تشوسكي والعلم النفسي، تر: مصطفى التوني، ص:21.
2- مازن الوعر، المرجع السابق نفسه، ص: 74 -75.

وهذا التعريف يرتكز على عنصرين يعدان محورين أساسيين في اللسانيات النفسية هما: الاكتساب اللغوي والأداء اللغوي.[1]

2- اللسانيات الاجتماعية sociolinguistique:

يعود تاريخ اللسانيات الاجتماعية إلى حوالي 1960م، حيث كان يطلق عليه مصطلح "علم الاجتماع اللغوي" sociologie de langage"، وتعود النزعة الاجتماعية في التعامل مع الظاهرة اللغوية إلى العالم الاجتماعي "دوركايم" تأثر دي سوسير بهذا العلم اللغوي من ناحية اعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية، فلما كانت الظاهرة اللغوية ظاهرة اجتماعية، ولما كان اللسان لا يعدو أن يكون راسبا اجتماعيا للممارسة الكلام على أساس أن أية حقيقة لغوية ترتبط ارتباطا وثيقا ببيئة المجتمع.[2]

كان من الطبيعي أن يحدث تقاطع منهجي بين علمين: علم الاجتماع الذي يتناول القضايا اللغوي من الوجهة الاجتماعية على اعتبار أن اللغة هي أهم مظهر من مظاهر السلوك الاجتماعي وأوضح سماته الانتماء الاجتماعي للفرد، واللسانيات التي تتناول اللغة في إطارها الاجتماعي والحضاري والثقافي.[3]

إذ لا يمكن فهم أي لغة وقوانينها خارج حركة المجتمع الناطق بها زمنيا ومكانيا، ينتج عن هذا التقاطع علما أصبح ينعت في السنوات الأخيرة باللسانيات الاجتماعية، وقد وضع لها المصطلح عدة تسميات سنها علم الاجتماع اللغوي الذي يعتبره البعض رديفا للسانيات الاجتماعية، علم اللغة الاجتماعي، السوسيوالسنية، اللغويات الاجتماعية، اجتماعية اللغة، اللسانيات الاجتماعية، الألسنية، الاجتماعية.

1- ميشال زكريا، "**قضايا السنية تطبيقية**"، دراسات لغوية اجتماعية نفسية، مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، 1993، ص: 71.
2- احمد حساني، المرجع السابق نفسه، ص: 35.
3- محمود خصمي حجازي، "**علم اللغة العربي، مدخل تاريخي مقارن**"، وكالة م، ص: 59.

أما في الأجنبية يبقى المصطلح بتسمية واحدة sociolinguistique بالنسبة للغة الفرنسية، sociolinguistic للانجليزية، في حين sociologie du langage فهو مصطلح قديم للسانيات الاجتماعية sociolinguistique.

فاللسانيات الاجتماعية إذا علم يتناول القضايا اللغوية في إطار المجتمع، فيدرس خصائص اللغات واللهجات واستعمالها وخصائص متكلميها في المجتمع اللغوي الواحد من جهة، وفي المجتمعات اللغوية من جهة أخرى على اختلافها، كما تطرق إلى العلاقات القائمة بين البنى الاجتماعية واللغوية وتفاعلها وكذا الظروف الاجتماعية بين المتكلم والمستمع على حد سواء، وواقع التواصل بين الطرفين وتفاوت استعمال الكلام بالنسبة للطبقات الاجتماعية المختلفة.[1]

وبناءا على ما سبق يمكن تحديد مباحث أو مواضيع هذا العلم في:

1- اللهجات (dialectes): علاقة اللغة باللهجة.
2- اللهجات الفردية (idiolectes)
3- علاقة اللغة بالجنس: الفروق القائمة بين لغة النساء ولغة الرجال.

4- علاقة اللغة بالتفاوت الاجتماعي: المستويات الكلامية اللغوية حسب سياقاتها الاجتماعية.

5- الكلام المحظور[2]

***اللهجات dialectes:**

6- اجمع الباحثون اللسانيون والاجتماعيون والجغرافيون على أن مجموعة لغوية تشب إلى وسط سياسي وحضاري معين تستعمل أصنافا لهجية متفرعة عن اللغة الأم (الأصلية) السائدة في المجتمع وعلى سبيل المثال لا الحصر، اللغة الانجليزية في انجلترا التي تختلف من حيث الأداء الفعلي للكلام في أمريكا واستراليا، ومن هنا فان اختلاف اللهجات وتعددها

1- ميشال زكريا، المرجع السابق نفسه، ص: 09.

2- عاطف مذكور، "**علم اللغة بين القديم والحديث**"، منشورات جامعية، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، حلب، 1987، ص: 44 – 45.

في المجتمع الواحد ينتج عنه لا محالة قطيعة وانفصالا عن اللغة المشتركة في غياب الربط الديني والسياسي والاجتماعي، وكذا ضعف وسائل الاتصال الجماهيري مثلما كان الحال بالنسبة للغة الفرنسية والاسبانية والبرتغالية التي تحولت متفرعة عن اللغة اللاتينية التي انتشرت إلى لغات رسمية.[1]

***اللهجات الفردية idiolectes:**

يمتاز كل فرد من المجتمع بلغة خاصة تميزه عن غيره، إذ أن لكل شخص بصمة صوتية تختلف من فرد لأخر، بالإضافة إلى العادات اللغوية التي قد تترك أثرا أو بصمة صوتية على الرصيد اللغوي للفرد المتكلم.[2]

***اثر الجنسين في اللغة:**

إننا إذا ما التفتنا إلى العناصر التي تكون الفعل التواصلي في مجتمع معين، نلقى تأثره المباشر بالفروق الفردية عامة، والفروق بين الجنسين (الذكر والأنثى) بخاصة، ونلمس ذلك من خلال الاختلاف الواضح بين الرصيد اللغوي للأنثى والرصيد اللغوي للرجل، فنجد مثلا المرأة تستعمل مفردات خطابية تحقق بها أغراضا تعبيرية وإبلاغية لا توجد عند الرجل في المجتمعات التي لا تسمح بالاختلاط بينهما، المجتمعات التي لا تبيح الاختلاط.[3]

***علاقة اللغة بالتفاوت الطبقي:**

تهتم اللسانيات الاجتماعية بظاهرة التفاوت الطبقي الموجود في المجتمع الواحد، مما ينعكس على الفروق اللغوية الموجودة بين طبقات المجتمع، لذلك فان الباحثين والدارسين لهذا الحقل قد اهتموا برصد التحولات الأفقية للمجتمع وضبط هذه التحولات في تعثر بنية النظام اللغوية.[4]

1- عاطف مذكور، المرجع السابق نفسه، ص: 45.
2- "**دراسات في اللسانيات التطبيقية**"، حقل تعليمية اللغات، ص: 36 -37.
3- عاطف مذكور، المرجع السابق نفسه، ص: 45.
4- "**دراسات في اللسانيات التطبيقية**"، حقل تعليمية اللغات، ص: 36 -37.

***الكلام المحظور:**

إن أي نظام لغوي يخضع بالضرورة المنهجية إلى قواعد واعتبارات اجتماعية، وان هذه الأخيرة تشكل ثقافة المجتمع ونمط حياته، ومن هاهنا فإننا نلقى إقصاء لبعض الألفاظ المحرمة والمحظورة في المجتمعات اعتبارات دينية عقائدية، أو تقاليدية عرقية، أو تحت تأثير العادات.[1]

3- اللسانيات التقابلية linguistique contrastive:

نشأ هذا العلم في رحاب اللسانيات التطبيقية linguistique appliquée باعتبارها إحدى ميادينها، اللسانيات التطبيقية التي تعد الجانب العملي التطبيقي للدراسات التقابلية، ولعل البوادر الأولى لهذا العلم تعود إلى الدراسات الهامة التي قام بها العالم الأمريكي تشارلز فريز في مجال تعليم اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها في جامعة ميتشجان- الولايات المتحدة الأمريكية- سنة 1954م، وفيه قام باستخدام المنهج التقابلي في تدريس اللغة الأجنبية.

يليها بعد ذلك ما قام به العالمان "أوجان haugan" و "ووانريش" weirneich" سنة 1950 من أعمال عدها البعض بمثابة القواعد النظرية الأولى للسانيات التقابلية.

تستمد اللسانيات التقابلية (التحليل التقابلي) جذورها من النظريات السلوكية والبنائية، إذ ترى هاتان النظريتان أن الصعوبة في تعليم اللغة الثانية تكمن في تشابك وتداخل أنظمة اللغة

الأولى مع أنظمة اللغة الثانية،وعليه بالإمكان معرفة المشكلات التي تواجه متعلم أي لغة من خلال تصنيف التقابلات اللغوية بين كلتا اللغتين.[2]

ظلت الدراسات التقابلية حتى أوائل الستينات من هذا القرن تسهم في وضع الكتب وإعداد مناهج للتدريس، وتمكن الباقي من التنبؤ بالأخطاء التي يمكن الوقوع فيها بناءا على دراساتهم لرسم منهج يسير عليه كل من يريد تعلم اللغة الأم مقابل منهج لغة الدارس الأم.

1- عاطف مذكور، المرجع السابق نفسه، ص: 45.
2- "**تعلم اللغة وتعليمها**"، تر: عبد الراجحي وعلي احمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص: 182 – 183.

كما أن اللسانيات التقابلية اقرب من اللسانيات التطبيقية إلى تعلم اللغات، إذ تبحث عن حل الصعوبات التي تلاقي كل من يريد تعلم لغة أجنبية من خلال إعداد طرق تعليم متخصصة باللغة الأم، فبالنسبة لتحليل الأخطاء المكتوبة من البداية فان اللسانيات التقابلية تبحث عن لهذه الأخطاء في مختلف البنيات التركيبية والصرفية والدلالية بين اللغة الأم واللغة المدروسة، وتنطلق من منهج تربوي مناسب.[1]

وعليه تتجسد العلاقة المشتركة بين اللسانيات التقابلية واللسانيات التطبيقية من خلال تعليم اللغات ومن هاهنا يمكن حصر أهداف التحليل التقابلي في النقاط التالية:

1- يهدف التحليل التقابلي إلى رصد أوجه الشبه والاختلاف بين اللغات
2- توقع المشكلات التي تعترض سبيل المتعلم للغة الأجنبية في تدريس أو تعليم اللغة من خلال إعداد المعلم المادة التعليمية (استخدام التحليل التقابلي للنظاميين اللغويين: اللغة الأم، اللغة الصدف) من خلال الوقوف على الصعوبات التي تعترض المتعلم للغة الأجنبية ومن ثمة تذليلها.

كما يرى العالم اللغوي "راندال ويثمان" أن اللسانيات التقابلية تشمل أربعة إجراءات:

أولا: الوصف: وهو تقديم وصف واضح للغة الأم واللغة المراد تعلمها باستخدام وسائل وأدوات النحو الشكلي.

ثانيا: الاختيار: وهو انتقاء أشكال (قواعد، تراكيب، جزيئيات لغوية) من اللغة الأم ومقارنتها بأشكال من اللغة الهدف.

ثالثا: التقابل: ذاته وهي وضع إستراتيجية للنظامين اللغوية بحيث يتناسب مع النظام الأخر، وبعد ذلك تحدد العلاقة بين الأنظمة.

رابعا: وهو وضع تصور من اجل التنبؤ بالأخطاء أو الصعوبات من خلال الإجراءات الثلاثة الأولى.

1- مقتطف من الانترنت

المبحث الثالث: خصائصها ونشاطاتها:

إن اللسانيات التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي كغيره من العلوم لديه مجموعة من الخصائص التي يتميز بها عن باقي العلوم الأخرى فمن أهم خصائصه نذكر ما يلي:

1- البرغماتية (النفعية):

لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم، وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لانجاز الكلام[1]

وذلك لأنها ترتبط بالحاجة إلى تعلم اللغات، لأنها لا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلا ما له علاقة بتدريس اللغة لتوظيفها في الحياة اليومية.

2- الانتقائية:

بحيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلم.

3- الفعالية:

لأنه بحث في الوسائل الفعالة لتعلم اللغات الأم واللغات الحية، وذلك لان هذا العمل يبحث في الوسائل الفعالة لتعليم اللغة سواء أكانت هذه اللغة وطنية أو لغة أجنبية.

4- دراسة التداخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية:

دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا ودراسة ذلك في الجزر اللغوية أو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي من اجل الوصول إلى طريقة فعالة في التدريس.

وإضافة إلى هذه الخصائص التي يتميز بها هذا العلم (اللسانيات التطبيقية) غير أن لهذا الأخير أهمية ودور فعال وخاصة في مجال العلوم الإنسانية.

1- صالح بلعيد، "**دروس في اللسانيات التطبيقية**"، دار هومة، ط04، 2009، ص: 12.

ومن أهمية علم اللغة التطبيقي على رأي احمد قدور، هي:

أولا: أن يقوم بالوصف والتاريخ لكل ما يمكنه أن يقف عليه من اللغات وهو ما يؤول إلى أن يقوم بوضع تاريخ الفصائل اللغوية، وان يعيد بقدر المستطاع بناء اللغات الأم من كل فصيلة،

ثانيا: أن يبحث عن القوى العاملة عملا دائما مستمرا في جميع اللغات إليها، وان يستخلص القوانين العاملة التي يمكن أرجاء جميع الظواهر الخاصة بتاريخ اللغات إليها.

ثالثا: أن يحدد موضوعها ويعرف ماهيتها، وان يقدم وصفا تحليليا لمستوياتها ودون أن يتدخل في شيء منها أو يحكم عليها، بل يصف اللغة كما هي بعلم اللغة التطبيقي وأهميته لتعليم العربية، ولقد كنت أرى ولا أزال أن هذا العلم واحد من علوم المستقبل، سوف تقضي بحوزته إلى تغير كبير في نظرتنا إلى اللغة وفي تصوراتنا على طبيعتنا، وقد أثبتت السنوات القليلة الماضية صحة هذا الرأي، فالدراسات الكثيرة التي أخذت تتوجه نحو الطفل واكتسابه اللغة اكتشفت مجالات للبحث العلمي لم تكن تخطر لأحد على بال.

شهد علم اللغة التطبيقي في السنوات الأخيرة إضافات علمية جوهرية فتحت أفاقا كثيرة في تعليم اللغات[1] وهذا ما سنعرضه في المبحث وأتوسع فيه كثر لمعرفة مدى العلاقة التي تجمع بين اللسانيات التطبيقية وتعلمية اللغات.

وزاد محمود عكاشة أهمية علم اللغات التطبيقي فيما يلي:

1- الوقوف على أساليب تطور اللغة واختلافها باختلاف الأمم والعصور
2- كشف القوانين
3- الوقوف على حقيقة الظواهر اللغوية
4- الوقوف على الوظائف التي تؤدها في مختلف مظاهرها.

وأما محمود إسماعيل فقال بان اهتمام علم اللغة التطبيقي بما يلي:

1- محمود عكاشة، "**علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية**"، محمود عكاشة، القاهرة، دار النشر الجامعية، ص: 178 – 180.

1- وضع القوانين العلمية التي أثمرها علم اللغة العام موضع الاختبار والتجريب.
2- استعمال تلك القوانين والنظريات في ميادين أخرى قصد الإفادة منها

ثم أكمل عيسى برهومة عنها[1] قائلا:

1- أن يكون الإنسان على معرفة واعية بالحقائق الأساسية حول لغة ما.
2- أن يكون قادرا على اختيار هذه الحقائق وترتيبها طبقا لبرنامج محدد.

3- أن يكون قادرا على جذب انتباه الدارس للفروق بين اللغة التي يعرفها.

وبناء على ذلك فان علم اللغة التطبيقي هو استعمال فعلي للمعطيات النظرية التي جاء بها علم اللغة العام، واستثمار المعطيات في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية والتعليمية من اجل تطوير طرائق تعليمها لأبنائها الناطقين بها، ولغير الناطقين بها، ويحتم دراسة هذا العلم وبحثه ويطوره لتنمية علوم اللغة.

ومن أوجه نشاطاتها:

إضافة إلى ما ذكرناه من مجالات اللسانيات التطبيقية، سنوضح مختلف نشاطاته بالتفاصيل فيما يلي: [2]

1- **التخطيط اللغوي**: (من عمل المجامع وتخطيط السياسة التعليمي) والتخطيط يعني به انه هناك سياسة مبنية على مجموعة من التدابير التي تتخذ من اجل تنفيذ هدف معين، وهذا يعني أن مفهوم الخطة يحددها عنصران:

- **أولها**: وجود صدق أو غاية تزيد الوصول إليها

- **ثانيها**: وضع تدابير محددة ووسائل مرسومة من اجل بلوغ هذا الهدف.

2- عيسى برهومة، "**مقدمة في اللسانيات**"، عمان، 2005، ص: 111.
3- صالح بلعيد، المرجع السابق نفسه، ص: 12 – 13.

4- **لغة الإعلام**: دراسة لغة الإعلام، والمقصود بها هنا دراسة كل الوسائط العاملة على الاتصال.

5- **الإعلان التجاري**: وكيفية التأثير باللغة، هي وجه من أوجه الوسائط ألا أنها تعتمد طريقة في كيفية التأثير في المستقبل.

6- **هندسة الاتصال**: فن راق في وسائط الاتصال تعتمد فيه الطرائق الحديثة بغية تمثل الصدف بأسهل وسيلة ممكنة.

7- **كتابة المعاجم**: تأتي عن طريق وضع ميكانيزمات آلية معالجة من قبل البرمجيات وفيها تخزن المعلومات ويعمل الكمبيوتر على إحصائها وتصنيفها.

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

9- **محاربة الأمية**: طريقة تقليدية في محتواها وتدخل ضمن العمليات التي توجه لمن فاتهم وقت التدريس لاعتبارات كثيرة.

10- **النقد الأدبي والتذوق**: يدخل هذا في الجانب الأدبي الفني، حيث أن التقنيات العصرية تشترط هدم المعوج من اجل البناء الصحيح.

11- **التحليل النفسي**: هي من المسلمات التي تعتمد في علوم الاتصال وهي مراعاة الجوانب الاجتماعية والنفسية للمرسل والمستقبل، ومراعاة الخصوصيات والظروف الخاصة لكل منهما.

12- **علاج العيوب النطقية**: يدخل هذا في التعليم المكيف، حيث تراعي خصوصيات المتعلمين مثل الإعاقة وعيوب النطق، ويعرف هذا الأخير بأنه مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة، يمكن التحدث عن عيوب النطق في الحروف المتحركة أو في الحروف الساكنة أو في تجمعات من الحروف الساكنة، كذلك يمكن أن يشمل الاضطراب (عيوب النطق) بعض الأصوات أو جميع الأصوات في أي موضع من الكلمة، تعتبر عيوب النطق حتى الآن أكثر أشكال اضطرابات الكلام شيوعا، ومن ثم تكون الغالبية العظمى من حالات اضطرابات النطق التي يمكن أن تواجهها في الفصول الدراسية أو في المراكز العلاجية.

أنواع عيوب النطق:

يمكن تمييز ثلاثة أنواع رئيسية من عيوب النطق هي: الحذف، الإبدال، والتحريف، ويوجد أيضا نوع رابع من هذه الاضطرابات يميزه بعض الأخصائيين والباحثين عن الاضطرابات الأخرى، ويطلقون عليه اضطرابات الإضافة، ويمكن أن يحدث أي نوع من الأنواع الأربعة من عيوب النطق التي سبقت الإشارة إليها بأي درجة من التكرار، وبأي نمط من الأنماط، كذلك يمكن أن يتضمن كلام الطفل عيبا واحدا من عيوب النطق، أو قد يتضمن مجموعة من هذه العيوب أيضا، فان عيوب النطق عند الأطفال كثيرا ما تكون غير ثابتة وتتغير من مرحلة النمو إلى مرحلة أخرى.[1]

ومن هاهنا فان الحديث عن أمراض الكلام يقتضي بالضرورة الحديث عن الافازيا (APHASIA) أو الحبسة، وكما هو معروف أن مفهوم الافازيا بأنه اصطلاح يوناني في الأصل يدل على العوائق التلفظية التي لها علاقة بفقدان القدرة على الكلام المنطوق والمكتوب، أو عدم القدرة على فهم مدلول الكلمات المنطوقة، وإيجاد العلامات البديلة الدالة على بعض الأشياء الموجودة في واقع الخبرة الحبسية،[2] وهي فقدان القدرة اللغوية، أو الحبسية النطقية، وعرف احمد خليل الافازيا في معجم مفتاح العلوم بأنها أمراض ناشئة من

خلل يصيب الألياف العصبية بالدماغ البشري نتيجة صدمة أو نزيف، وبالتالي تؤدي إلى اضطرابات لاحقة بالتغيير بالإشارات اللفظية، أو بفهم هذه الإشارات، وتتضمن مجموعة

الإصابات المتصلة بفقدان القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة، كما تشمل عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، وعلى إيجاد الأسماء لبعض الأشياء والمرئيات، ومراعاة القواعد النحوية المستعملة في الكلام والكتابة[3] وللتوسيع أكثر في معرفة هذا النوع من الأمراض سنتطرق إلى معرفة أسبابه وأنواعه وتقديم علاج لهذا المرض (الحبسة).

1- صالح بلعيد، المرجع السابق نفسه، ص: 12 – 13.
2- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص: 54.
3- احمد حساني، المرجع السابق نفسه، ص: 124.

أ- أسبابها:

يرى الدكتور مازن الوعر في كتابه "قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديثة" أن أسباب الافازيا أو الحبسة ترجع إلى التداخل أو الاضطرابات في العمليات اللسانية أكثر من رجوعها إلى انعدام الكلمات والمفردات اللغوية التي كان المرء قد تعلمها، فقد توصل العلماء إلى هذه الحقائق من خلال استعمالهم للمسكنات الطبية والمنبهات الكهربائية التي استخدموها لفحص الدماغ البشري، وقد اكتشفوا أيضا أن المريض عندما يصاب بالافازيا فان ذلك لا يرجع إلى أن هناك شيئا قد فقد من دماغ المريض بل إن السبب يرجع إلى اضطراب الوظائف الدماغية فقط، وهذا يشبه الاضطرابات التي تحصل عادة في الأدمغة الالكترونية.[1]

ومن خلال ما ذكر من الأسباب يمكن حصرها فيما يلي:

1- التداخل في العمليات اللسانية.
2- اضطراب الوظائف الدماغية.

ب- **أنواعها:** والافازيا في مجملها أنواع منها:

1- افازيا حركية أو لفظية
2- افازيا حسية أو وهمية
3- افازيا نسائية
4- فقدان القدرة على التعبير بالكتابة

5- أولا: الافازيا الحركية.

6- يعود الفضل في اكتشاف هذا النوع من العيوب النطقية إلى الجراح المشهور "بروكا" الذي تنبه أثناء فحصه لأحد مرضاه الذي يعاني من احتباس في كلامه إلى خلل في القسم الخارجي من التلفيف الجبهي الثالث الذي يوجد بالمخ والقريب من مراكز الحركة المتعلقة بأعضاء بجهاز النطق، فالمريض في هذه الحالة لم تظهر عنده

1- لطفي بوقربة، المرجع السابق نفسه، ص: 54.

أي عاهة عضوية، وإنما كان العائق فقدان التعبير الحركي ومنذ ذلك الوقت اصطلح على هذا النوع من العيوب الذي اكتشفه "بروكا" بالافازيا الحركية أو اللفظية، وهي نوع من احتباس الكلام.[1]

وهي أيضا ما أطلق عليها "احمد خليل" في كتابه 'معجم مفتاح العلوم الإنساني'، بحبسات التعبير أو الإرسال، وتضم البرمجة الصوتية وحبسة الاضطراب التركيبي وحبسة برمجة الجمل.[2]

ثانيا: الافازيا الحبسية.

فمن خلال الأبحاث الشرحية الدماغية الذي قام بها "فرنك"، توصل إلى أهم النتائج وهو تلك التصورات التي مكنته من افتراض وجود مركز نطقي- سمعي يقع في الفص الصدعي من الدماغ، ومن هاهنا افترض 'فرنك' أن أي خلل يصيب هذا الجزء قد يؤدي حتما إلى إتلاف الخلايا التي تساعد على تكوين الصور السمعية للكلمات.[3]

ومن ثمة يصبح المصاب يعاني من حالة مرضية أضحت تنعت في عرف العلماء بالعمى السمعي، وهو نوع من الافازيا الحبسية، ويظهر هذا المرض في أن المصاب يفقد القدرة على تمييز الأصوات المسموعة وربطها بالدلالات التي تقترن بها، فالمصاب يسمع الأصوات من حيث هي أحداث سمعية، ويعسر على ترجمة دلالاتها.

وقد تظهر هذه الحالة في التبدلات الصوتية التي تطرأ على نطق المصاب مما يؤدي إلى الغموض والإبهام فيما يتلفظ به، ويصبح الكلام هنا متداخلا وغير مفهوم.

1- احمد حساني، المرجع السابق نفسه، ص: 124.
2- لطفي بوقربة، المرجع السابق نفسه، ص: 55.
3- لطفي بوقربة، المرجع السابق نفسه، ص: 55.

ثالثا: الافازيا الكلية.

لقد بينت الدراسات العيادية (cinique) أن هناك حالة مرضية شاملة تتعلق بالكلام وسماعه، يمكن لنا أن نسمي هذه الحالة بالافازيا الكلية، ويتعلق الأمر في هذه الحالة بظهور الحالتين المذكورتين سالفا (الافازيا الحركية – الافازيا الحبسية) معا، وبصفة متزامنة يلاحظ على المصاب:

- احتباس أثناء الأداء الفعلي للكلام
- اضطراب في قدرته على فهم مدلول الكلمات المنطوقة والمكتوبة
- عجز جزئي في الكتابة

رابعا: الافازيا النسيانية.

تظهر هذه الحالة المرضية في عجز المصاب على تنمية الأشياء الموجودة في واقع الخبرة الحبسية.

خامسا: الافازيا الكتابية.

يعرف هذا النوع لدى الدارسين المهتمين بالعوائق التي تعوق الكلام المنطوق والمكتوب بـ agraphia وهو فقدان القدرة على التعبير بالكتابة، وتكون هذه الحالة المرضية مصحوبة عادة بشلل في الذراع اليمني، وعلى الرغم من سلامة الذراع اليسرى فان المصاب بهذا العائق يتعذر عليه أن يكتب بها، ويعود سبب هذا العجز إلى وجود عاهة مرضية (إصابة أو تلف) في مركز حركة اليدين الموجودة في التلفيق الجبهي الثاني بالدماغ.

ويظهر ذلك كله بخاصة في الحالات التالية:

1- ميل الأسطر إلى الأسفل بصورة تثير الانتباه.
2- ترك هوامش كبيرة وغير مبررة على جانبي الورقة.
3- أخطاء فادحة في الإملاء.
4- كتابة الحروف بطريقة مشوهة.
5- سرعة الكتابة، مما يؤدي غالى حذف حروف وكلمات كثيرة.
6- الكتابة ببطء إلى درجة أن المصاب لا يرفع القلم من على الورقة.
7- كثرة التشطيب، وإعادة كتابة الكلمات، أو إعادة بعض المقاطع.[1]

ج- علاج الافازيا أو الحبسة:

إعادة شفاء المريض من العطل الديماغي اللغوي ليس امرأ سهلا يمكن التوصل إليه، كما يظن بعض المربين من خلال تعليم المريض الأسلوب نفسه الذي تعلمها في المدارس، انه ينبغي على المتخصصين في هذا الحقل أن يتعرفوا على القدرات اللغوية السليمة الأخرى عند المريض، ثم يركزوا على هذه القدرات بحيث يمكنها أن تحل محل القدرات المريضة، لان القدرات المريضة ستظل معطوبة مدى الحياة.[2]

ومن خلال ما سبق ذكره حول هذا النوع من أنواع أمراض النطق وهو الحبسة، استنتج بأنه مرض قد يعيق المصابين بها وخاصة الأطفال وهم في مرحلة التمدرس قد يعيق من تواصلهم مع الزملاء ومع الآخرين ولذلك لابد من وعي الأولياء به والنهوض بمعالجته قبل فوات الأوان.

ومن نشاطاته أيضا نجد اللغة والإعلان والإشهار، فما هو الإشهار؟ وهل لديه علاقة مع اللغة؟ وهذا ما سنعرفه في عرضي المفصل حول الإعلان أو الإشهار وكذا اللغة.

***الإشهار (الإعلان) publicité:**

- ظاهرة اجتماعية عريقة رافقت الرغبة الدائمة في ترويج السلعة أو البضاعة انطلاقا من تجميلها وتحسينها في عين الزبون.

1- لطفي بوقربة، المرجع السابق نفسه، ص: 55.
2- لطفي بوقربة، المرجع السابق نفسه، ص: 55.

- الإشهار هو فن الترويج أو التشهير لتحقيق التبادل، فهو دعوة إلى التسوق والتسويق، أي جعل المنتوج produit قابلا للاستهلاك بأسرع ما يمكن، وهو دعاية تماثل في المجتمع الاستهلاكي الدعوة السياسية القائمة على ترويج الاعتقادات الإيديولوجية.

- الفاعلان (الإشهار) هو في المقام الأول طريقة اتصال وتوصيل، لها لغتها المميزة الصادفة إلى زيادة الرغبة في الاقتناء appropriation، وتعزيز الرغبة في الاستهلاك الموازي للإنتاج أو الخدمات الفائضة.

غرض الإعلان ذريعي عملي تبادلي محض (تجاري) من ذرائع الإعلان، علم المعلن أن الذريعة الإعلانية لا تتوافق بالضرورة مع النوعية الخاصة المروج لها، ولجوءه بالتالي إلى معرفة نفسيات الجمهور، وبالأخص معرفة حاجات الجمهور والكوابح التي يمكنها الحيلولة دون تحقيق رغباته، والصور التي يكونها الجمهور عن مختلف المنتوجات المعروضة.

***اللغة والإشهار:**

- افطر وظائف اللغة جميعا وظيفة الإقناع persuasion، أي أقناع الآخرين بالرسالة التي تبعث بها إليهم، غير أن ما اكسب هذه الوظيفة أهميته الخاصة بل واكسبها خطورة في أحيان كثيرة هي وسائل الإعلام الجماهيرية Mess media التي أصبحت متوافرة في عصرنا الحاضر بشكل لم يسبق له مثيل من قبل، والتي تتمثل بوجه خاص في الصحافة والأفلام السينمائية والراديو والتلفاز.

اللغات الاصطناعية أو الصورية:

اللغة مصطلح متعدد الدلالة: ينصرف إلى عدة معان تدل على أنواع من اللغة.

1- اللغة langue, langage:

اللغة كل نسق système قائم على إشارات أو رموز symboles, signés لها وظيفة العناصر، وذات عدد متناه وتكون قابلة للتركيب وإنتاج إعلانات (أقوال، كلمات، معلومة) يعدد لا تنساه ويستفاد في التعبير عن الأحوال وفي توصيل الأفكار أو صوغ المعارف وفق القواعد الخاصة بالنسق الرمزي المستعمل، وتنتسب إلى اللغة:

- الألسن الطبيعية الحية أو الميتة
- الرموز المنطقية أو الرياضية
- الطقوس والعبادات والممارسات الاجتماعية

ويثبت التناسق coordination المضاعف والتوصل التاريخي إلى الألسن الطبيعية بوصفها من خواصها المميزة.

2- لغة حركية langage gestuel:

لغة الحراك geste تشمل الحركات ذات القيمة الدلالية كحركة رفع اليد للتحية، وحركات التصفيق، ...الخ

3- لغة حيونية langage animal:

ويقصد بها التعبير عن أحوال انفعالية كالروابط بين الأهل وبيئتهم، والإنذار والنداء الجنسي، والخصومات والممنوعات.

4- لغة سرية langage secret:

هي نسق اتصال لا يكون فيه الرموز codeبه معروف إلا من قبل عدد معين من الأشخاص.

5- لغة فوقية métalangue:

يجري الكلام على تعقيد اللسان (ما فوق اللغة، اللغة الفوقية، اللغة المعقدة) عندما تستعمل اللغة لوصف لسان ما في درجته الثانية، ومثاله أن مفردات كالفاعل والركن الأسمى تنتسب إلى لغة فوق اللغة، وهذا معناه أن اللغة الفوقية النحوية أو اللسانية إنما تعمل على تحليل analyse اللغة الحقيقية المسماة موضوع langue objet.

وإضافة لهذه اللغات نجد أيضا لغة معلوماتية langue informatique:

والتي قوامها ترجمة الصور إلى لغة مرئية – مصورة، سواء باعتماد صور واقعية (التصوير الآلي) أو بإنشاء (صور اصطناعية) انطلاقا من برنامج لنظم العناصر الصورية.

يجري التفريق في اللغة المعلوماتية بين:

- الصورة الدعائية image propagande
- الصورة التربوية image pédagogique

يعتمد في هذا المجال التحليل الدلالي العلمي أو العلم الذي يدرس حياة العلامات والإشارات في صميم الحياة الاجتماعية analyse sinologique.

والواضح من التعريفات أن كل من اللغة الرياضية والمنطقية ولغة الإشارات ولغة الآلي هي لغات اصطناعية أو صورية.

***اللغات الاصطناعية واللغات الطبيعية:**

اللغات الاصطناعية أو الصورية تستخدم كابينة اصطناعية لأغراض علمية أو تقنية مختلفة، وقد تستخدم كأداة للتواصل في أحوال معينة كلغة الإشارات التي يستعملها الجنود أثناء المعارك أو كلغة الصم والبكم.

فاللغات الاصطناعية أو الصورية تتميز بالتحرر الكبير من السياق، أما اللغات الطبيعية فعلى العكس من ذلك تخضع للسياق مما يكسبها قابلية التغير في المعاني وقابلية التغير في الصياغة، أي يجعلها أكثر إبداع.

ومن أشهر اللغات الاصطناعية أو الصورية في العالم:

- **لغة المكفوفين le braille:**

وهي لغة وضع أسسها العالم الفرنسي لويس براي عام 1829م، وهي تتيح للمكفوفين الكتابة والقراءة وتتكون من تركيبة من النقاط والروابط منقوشة على لوحات حديدية، تمثل كل واحدة حرفا، أو رقم، أو رمز رياضي، أو موسيقى، أو علامة من علامات الترقيم.

تعد لغة البراي من اللغات العالمية الواسعة الانتشار، يوجد بها عدد كبير من الكتب والمصنفات والمجلات.[1]

- **لغة فولابيك le volapik:**

وهي أول لغة اصطناعية وضعها الراهب الألماني شيلر Schiller عام 1879م، وهي تدرس في أكثر من 283 معهدا ومدرسة، نشأت لتحقق السلام والتواصل بين البشر، وهي في جذورها الأولى أوروبية، غير أنها تمتاز بالصعوبة الصوتية، لذلك حلت محلها لغات اصطناعية أخرى.

- **ليسبيرتو l'espérauto:**

وهي لغة اصطناعية ظهرت في عاصمة بولونيا صوفيا عام 1887م، وضع أسسها العالم اللغوي زموهوف lejze ludwik zome nhok تتكون من 900 كلمة، ومن 146 قاعدة نحوية، وهي مستمدة من الايطالية والاسبانية والألمانية.

- **L'interlinguo:**

وهي أفضل اللغات الاصطناعية وأكثرها انتشارا، ظهرت عام 1951م كثمرة لأبحاث لسانية عديدة قام بها علماء لسانيات من مختلف الجنسيات، وهي مستمدة من سبعة لغات وهي: الفرنسية والانجليزية والألمانية والايطالية والروسية والبرتغالية والاسبانية.[2]

وزيادة على هذه النشاطات التي يختص بها علم اللغة التطبيقي نذكر أيضا نشاط أو فرع مهم جدا وهو من بين الفروع التي يختص بها هذا العلم، غير انه أصبح هذا الفرع علم قائم بذاته له نظرياته ومناهجه ومبادئه، وهو علم تعليم اللغات أو ما يسمى ابيضا بالتعليمية، وهو ما

يهمنا في هذا البحث الواسع وهو العلاقة بين هذين العلمين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات.

1- لطفي بوقربة، المرجع السابق نفسه، ص: 55.
2- صالح بلعيد، المرجع السابق نفسه، ص: 13.

وأمام هذه الأوجه المتعلقة بالمادة النظرية التي هي عمدة التطبيق، يحتاج علم اللسانيات التطبيقي إلى فعاليات تعليمية يدرها عليه علم اللغة العام.[1]

كما حدد الباحثون في مجال بحث أو اختصاص علم اللغة التطبيقي في الميادين التالية:

- تدريس اللغات، التوثيق، الترجمة، معالجة الأمراض اللغوية، تقنيات التعبير يدرس نتائج الدراسات العلمية للغة تطبيقا حسب القواعد والطرائق التي يعتمدها سواء في اللغة الواحدة أو بين لغتين أو أكثر.

- يحصل الأداء اللغوي عنده عن طريق تطوير وتيسير في مفاهيم الصرف والنحو وتوفير المحيط اللغوي السليم، وبناء المناهج التربوية اللغوية من مستوى البعد المنظومي الشامل والمتكامل، مع اختبار المادة اللغوية في ظل الأهداف ومراحل النمو واعتماد الطرائق التفاعلية، ومحاسبة الطلاب على أخطائهم وإيلاء أهمية خاصة باستعمال الفصحى الوظيفية.

- يعنى بتعليم اللغة لأداء وظائفها الاتصالية، حيث تكون مهارة الاتصال تؤدي الهدف المنشود من ورائها بالتحدث باللغة واستعمالها في كل الواقف والسياقات المختلفة استعمالا جيدا.

- يهتم بما هو نحو وظيفي فقط، وينظر إلى الكفاءة اللغوية كما تتضح في المنطوق والمكتوب، ولا يتطلب تبريرا منطقيا لكل جزئية منتقاة، وغرضه هذا أن يصل إلى درجة عالية من إتقان اللغة، فيكتبه بدقة وفاعلية ودون أخطاء، وينطقها نطقا سليما.

- يميز بين النحو التكتلي أو العلمي، والنحو التعليمي أو التربوي، فيركز على ما يحتاجه الدارس ويختار المادة المناسبة مما يقدمه النحو العلمي، وبالتركيز على النحو التعليمي الذي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وتوفير السهولة والفائدة العلمية، كما يهتم بالأداء اللغوي performent وهو الاستخدام الفعلي للغة في مواقف محددة وصدف التحدث باللغة وتقديم مهارتي الاستماع والتحدث على مهارتي القراءة والكتابة.

1- صالح بلعيد، المرجع السابق نفسه، ص: 14 -15.

- ينفع علم اللغة التطبيقي في الجانب التطبيقي بطريقة مباشرة.

- له رؤية معيارية،لان التدريب اللغوي لا يمكن أن يتم إلا في إطار معياري محدد القواعد المنشودة ويحاول بالدارس إلى تمثلها.

المبحث الأول: تعليمية اللغات ونظرياتها.

تعريف التعليمية وتعليمية اللغات:

إذا أردنا أن نستقصي النشأة الأولى لمصطلح التعليمية نلقى استعماله قديما يعود إلى الأصل الإغريقي، حيث كانت كلمة التعليمية أو ديداكتيتوس Didactitos تعني أو تطلق على نوع من انواع الشعر الذي يدور موضوعه حول مذهب مرتبط بمعارف عالمية أو تقنية ليتطور استعمالها ويصبح معناها أوسع على يد الفيلسوف والمربي التشيكي كومينوس Cominus من خلال كتابه "التعليمية الكبرى" الصادر سنة 1932، ثم بعث المصطلح من جديد مع العالم "ماكاي Makey " الذي حاول إحياء المصطلح ثانية من خلال حديثه عن المنوال التعليمي وفي هذا يتساءل احد الدارسين: لماذا لا نستعمل نحن أيضا تعليمية اللغات عوض اللسانيات التطبيقية؟ فهذا العمل سيزيل كثرا

وقد ارتبطت التعليمية قبل أن تأخذ الطابع الاستقلالي العلمي بالبيداغوجيا التي تتناول هي الأخرى قضايا التعلم بالدراسة إلى درجة اعتبارها أي التعليمية امتداد للبيداغوجيا، على أساس أن البيداغوجيا الديداكتيك قد ظهرت في بداية أمرها فيكنف علوم أخرى، لاسيما البيداغوجيا، علم النفس واللسانيات التطبيقية لتصبح في السبعينات تخصصا علميا مستقلا.

إن الاستقلالية التي تعرفها التعليمية اليوم لم تكن وليدة التخصص الذي مهد إليه ماكاي، باقتراحه تعليم اللغة عن اللسانيات التطبيقية كما ذكر سابقا، فقد ظهرت التعليمية مستقلة عن غيرها من الحقول المعرفية في حقل معرفي بعيد عن اللغة وقضاياها إذ ابتدأت التعليمية بمفهومها المعاصر بأبحاث في تعليمية الرياضيات ليكون انتشارها الراهن راجع إلى التوظيف الفرنسي للمصطلح الذي حوله من مجرد مصطلح يطلق على كل تعليم اللغات، أولى وثانية فقيل تعليمية اللغات.

وفي عام 1972 تحديدا عارض "ميشال دابان" رسميا اللسانيات التطبيقية معلنا عن تعويضها بفرع معرفي علمي جديد هو تعليمية اللغة الفرنسية لغة أجنبية، أو ما يختصر FLE، وتوالت نشأة التفرعات العلمية الجديدة، وظهرت معها الحاجة إلى البحث متعدد التخصصات، فكانت الدعوة إلى الفروع المعرفية المساهمة من علم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية ، مما ساهم أكثر في دعم استقلالية التعليمية وانفصالها إجرائيا و معرفيا[1].

وعندما كانت اللسانيات التطبيقية تركز اهتمامها على علم تعليم اللغات الأجنبية إلى جانب عدد من القضايا الأخرى، من مثل: لسانيات المصطلح و الترجمة و اللسانيات القانونية واللسانيات الحاسوبية، كانت تعليمية اللغات بالموازات لها عمليا قد تخصصت بالنسبة لفرع تعليمية اللغات الذي يعد الشكل الثالث من أشكال تبلور التعليمية، بالبحث في قضايا اكتساب وتعلم اللغات الأولى و الثانية و اللغات الأجنبية إلى جانب الاستفادة مما يقدمه عدد من العلوم منها اللسانيات[2].

ومن خلال ما تقدم يمكن القول أن التعليمية حين تكون مستقلة بنفسها في العبارة ليست مصطلحا مقصورا في الدرس اللساني، إذ هي في الاستعمال منفردة أقرب إلى مفهوم البيداغوجيا منها إلى مفهوم اللسانيات التطبيقية.

لقد كان مصطلح التعليمية قبل السبعينيات غامضا ومثير للجدل كان قليل الشيوع في فرنسا بينما العكس في البلدان الفرونتالية، وفي كندا كذلك، لذلك فقد اختلفت وتباينت معاينة مما أسهم في تشويش محتوياته، أما في ايطاليا و سويسرا فقد ارتبط هذا المصطلح بعلم النفس وعلم اللغة النفسي، في حين اعتبرت التعليمية و البيداغوجيا مستويين لا يميز بينهما[3].

إلا أننا في السنوات الأخيرة نلقى المتخصصين في تعليمية اللغات يرفضون وجودهم ضمن اللسانيات العامة و اللسانيات التطبيقية غلى وجه الخصوص بحجة أن مجالهم يدخل

في إطار علم النفس التطبيقي،لا سيما وأن التعليم قد استفاد من التطورات العلمية في الدراسات النفسية.

1- مسعود خلاف، "**دروس في اللسانيات التطبيقية**" ، قسم الأدب العربي ، جامعة جيجل.
2- نفس المرجع السابق.
3- Voir ,R, galion et lion et d, coste, dictionnaire de didactique des langues, p 15.

لذلك فالتعليمية ليست ما يجري داخل الصف فقط بل إن هذا العمل يعد عملا كاملا متأخرا لكنه ضروري يسبق بأشياء كثيرة، فالتعليمية تنطلق من القرار السياسي مرورا بالعمل الإداري وصولا إلى الأصدقاء وباقي الجزئيات الأخرى التي تندرج في البرمجة و الزمن والوقت المخصص وما إلى ذلك[1].

وقولنا أن التعليمية تبدأ من القرار السياسي عندما ترسم الدولة السياسة الوطنية للغة وتجيب عن عدد من الأسئلة الهامة: أي لغة تدرس ولماذا؟ لماذا تدرس اللغة أصلية أو أجنبية؟ وفق أي مخطط ينبغي أن توضع ؟ كيف يتم التعامل مع المصطلحات المحلية ؟ أي لغة أجنبية تختار ولماذا من لغات كثيرة منتشرة في العالم؟ هذا كله ينبغي أن يكون بإجابة واضحة لا لبس فيها ولا غبار عليها ولا تحمل أي تأويل يذكر، إن هذه الأسئلة وغيرها تمثل السياسة الرسمية للدولة وتضعها بناءا على مصالحها العامة وفقا لمتطلبات العصر والقيم التي تؤمن بها باعتبار أن الأمر يختلف من دولة إلى أخرى كلما اختلفت قيمها و تواريخها ونظراتها إلى المستقبل.

و إن الحديث عن السياسة اللغوية هو حديث عن الصعوبة و المستقبل وعن شخصية كل بلد وما يتصوره من حقائق و مبادئ، وإذا كانت هذه هي البداية فإن النهاية هي تنفيذ وتطبيق خذه هي السياسة إنما يكون في قاعة الدرس[2].

فهذا كان عن النشأة الأولى لمصطلح التعليمية، فمصطلح التعليمية ظهر حوالي 1945 بجامعة "ميشيغان " ببريطانيا وتحديدا معهد اللغة الانجليزية حين كان المعهد يدرس اللغة الانجليزي باعتبارها لغة أجنبية وذلك تحت إشراف الباحثين : تشارلز فريز و روبرت لادو، ثم أصدر المعهد مجلة باسم علم اللغة التطبيقي و طور المصطلح أكثر، فتأسست له مدرسة متخصصة بالاسم نفسه في جامعة إدنبرة سنة 1958 إلى أن تأسس الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي سنة 1965، ويعقد الاتحاد مؤتمره كل ثلاث سنوات للنظر فيما يستجد من بحوث

1- جاك ريتشارد، ت:صالح بن ناصر و آخرون، **"تطوير مناهج اللغة"** ، جامعة الملك سعود ،السعودية، 2008، ص:289.
2- أنطوان صباح وآخرون ، **"تعلمية اللغة العربية، نقلا عن أين هالت في كتابة تعلمية العربية"** ، ص:14.

في هذا المجال ومع تعدد المجالات المذكورة سابقا إلا أم المجال الذي ظل غالب على كل المجالات هو المجال اللغوي فضلا على أن الصبغة العامة التي تجمع هذه الموضوعات هي أن في كل موضوع مشكلة تبحث عن حل لذلك أصبح الموضوع يعرف بعلم تعليم اللغة أو ما يدل على هذا المعنى أكثر من أي مصطلح آخر.

و مصطلح التعليمية (ديداكتيك) باللغة الأجنبية علم يهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلمين وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها و الصعوبات المتوقعة إلى غير ذلك... مما له صلة بهذه الدائرة الكبرى

- **التعريف بالتعليمية وتعليم اللغات :**

إن التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر من حيث أنها المجال المتوفر لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية و المعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها[1]. و للتعرف أكثر على هذين المصطلحين سنعرض ونحدد مفهوم كل مصطلح ونعرض أهم عناصره وشروطه :

1 – مفهوم التعليمية :

فمصطلح التعليمية يعود ظهوره كما ذكرت مسبقا في الفكر اللساني المعاصر إلى "ماكاي M.F.MAKEY" الذي بعث من جديد المصطلح القديم (didactique) للحديث عن السؤال التعليمي[2]، ولهذا المفهوم عدة تعاريف نذكر منها ما يلي :

- الديدكتيك علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية، وذلك لانجاز بعض تفاصيلها، كيف تستدرج المتعلم لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية؟ أو تقنية ما؟ هذه هي المشكلات التي تبحث الديداكتيك على حلها.

1- أحمد حساني، **"دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات"** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،ط1، 2000، ص:130.
2- عبد اللطيف الفرابي ، محمد آيت يحي ،عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، **"معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك : سلسلة علو التربية"** ،ص:256.

- وهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي(معرفة، علم) أو وجداني (قيم، مواقف) أو حس حركي (كمختلف الرياضات، الرقص...) وتتطلب العملية الالتزام بالمنهج العلمي.

وتنصب الدراسات الديداتيكية على الوضعيات التعليمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي بمعنى أن دور الأستاذ هو تسهيل عملية التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يناسب حاجات التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، و تحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة، وكل هذا من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية[1].

كما جاء في موقع ويكيبيديا (الموسوعة الحرة، أنها [2]:

- أسلوب تدريس (بالانجليزية didactique metod) هي طريقة تدريس تتبع نهج مستق علمي، أو نمط تعليمي يشرك فهم الطالب وعقله.
- كلمة ديداكتيك تعني تعلم أو ما نتج من التعلم، وبكلمة أخرى علم التدريس (بالانجليزية science of teaching).
- الديداكتيك بمفهومها الضيق هي نظرية التعليم أو التدريس، وبمعنى أوسع هي نظرية وتطبيق عملي للتعليم والتعلم.

كما عرفها محمد الدريج بأنها: الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي، الحسي، الحركي[3].

ومن خلال هذا التعريف نلاحظ بأنه يتضمن تحديدا لمصطلح التعليمية، وتحديد لموضوعها وأهدافها

1- عبد اللطيف الفرابي، المرجع السابق ، ص:256.
2- موقع ويكيبيديا http //ar.wikipedia.org/wik
3- **"التدريس الهادف"** ،قصر الكتاب، البليدة، ص:28.

فالتعليمية في نظر محمد الدريج عبارة عن علم يتناول قضايا التعليم بالدراسة وتتمثل تعريفه الجوانب التالية:

- الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، أي مضمون ما يراد تعلمه المادة الدراسية و الكيفية الناجعة لتوصيل هذه المادة للمتعلم، وكذا التقنيات أو الوسائل المساعدة على ذلك.
- أشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لهذا التلميذ: بمعنى إعداد الفرضيات المتعلقة بالمادة المراد تدريسها ومن ثمة وضع مخططات لتدريسها و توصيلها إلى المتعلم.
- دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية ومعيارية.

إن التعليمية تتطلب صياغة فرضيات متعلقة بالمادة المدرسة ثم تطبيق ذلك في الواقع التعليمي ، وبناء عليه فان التعليمية تشمل جانب نظريا و آخر تطبيقيا.

و في سياق حديثنا عن التعليمية لابد أن نشير إلى أن مفهوم التعليم يختلف عن مفهوم التعلم، وأن هناك فرقا بين هذين المصطلحين:

التعليم: نعني به، فهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيز، وتسهيل حصوله، وهو جهد يبذله المعلم لكي يتعين المتعلم على اكتسابه المعرفة والخبرة والقيم الإنسانية والوجدانية، ومن هنا عرف التعليم على أنه "عملية عقلية تسهم فيه وظائف عقلية مصممة كالإدراك و التذكر والتفكير ويؤثر هو بدوره فيها"[1].

التعلم : ونعني به التحصيل أو الاكتساب، اكتساب الفرد للمعلومات والمهارات التي تساعده على فهم الموجودات والأشياء في محيطه، فالتعلم هو "إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذه التعلم بشكل حل المشاكل وإنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة"[2]. ومن هنا فالإنسان مضطر إلى التعلم لاضطراره إلى المعرفة وإدراك الأشياء.

1- أحمد محمد عبد الخالق، **"مبادئ التعلم"** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، مصر، ط1، 2001، ص:17.
2- **"دراسات في اللسانيات التطبيقية"** : حقل تعليمية اللغات ، مرجع سابق ،ص:46.

عناصر العملية التعليمية :

العملية التعليمية هي "عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فان العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي كثيرا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي"[1]، ومن أهم العناصر التي تقوم عليها العملية التعليمية والتعلمية:

أولا المعلم: وهو الشخص الذي يقوم بعملية تنظيم التعليم، ونقل الخبرات والمعارف، وغيرها إلى المتعلمين ، ولا يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط بل يتعداه إلى دور آخر مهم ألا وهو التربية الخلقية و الروحية و الاجتماعية و النفسية للمتعلمين وتهذيب سلوكهم.

1 - الشروط الواجب توفرها في معلم اللغة: لابد أن تتوفر في المعلم اللغة ثلاثة شروط أساسية[2].

1 -1 – الكفاية اللغوية: التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالا صحيحا.

1 – 2 – الإلمام بمجال بحثه: بحيث يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني.

1 -3 – مهارة تعليم اللغة: ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد غلى الشرطين السابقين من جهة وبالممارسة الفعلية والعملية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى.

2 – 1 – صفات المعلم الناجح: هناك ثلاث صفات أو خصائص تساعد المعلم أن يكون ناجحا في مهمته :

2 – 1- الخصائص المعرفية:

- على المعلم الناجح أن يتمتع بالصفات التالية

1- معرفة ميدان تخصصه الأكاديمي، بحيث يكون لديه إلمام تام للمادة التي يعلمها، وان يكون متمكنا منها.

1- "**النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا**" ، دار الشروق للنشر، عمان، ط2، 2000، ص:44.
2- أحمد القادري، "**فن التعليم وفن التعلم**" ،مطبعة جامعة دمشق ،سوريا ،1973، ص:67.

القدرة التعبيرية بالكلام، بحيث يكون الفرد "قادرا أن يوصل ما لديه من أفكار و معلومات بسلاسة ووضوح وطلاقة لفظية دون تلعثم أو تردد"[1].

3- أن يراعي المستوى العقلي للمتعلمين، أن يقدم ما عنده بحيث يتلاءم مع المرحلة العمرية لهؤلاء المتعلمين.

4- أن يكون قادرا على ترتيب وتنظيم مواضيع المادة التي يدرسها، بحيث تسلسل من السهل إلى الصعب و من المحسوس إلى المجرد.

5- أن تكون له دراية تامة بتلامذته، من ذلك معرفة أسمائهم ومستوياتهم ومطلعا على الظروف المختلفة المحيط بهم.

6- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ وتقدير سلوكياتهم.

2 – 2 –الخصائص الشخصية : ومنها :

- المراقبة الذاتية (ضبط النفس)، الحماس ، المرونة والتكيف، الجاذبية(قدرة المعلم على جذب التلاميذ نحوه)، التعقل في الحكم (عدم التسرع)، بعد النظر

كما أن هناك صفات خلقية لا بد من كل معلم أن يتحلى بها:

الصبر، ضبط النفس، الصدق، الأمانة، العفة، الإخلاص، المظهر الحسن، التقوى، الاتزان، المودة والحب، الحكمة والعدالة (الإنصاف في المعاملة)، التسامح، التواضع، عدم التعصب.

2 – 3 – الخصائص المهنية والفنية:

1 – أن تكون قادرا على تحقيق الأهداف التعليمية.

2 – أن يقدم المادة التعليمية بشكل متسلسل و مترابط[2].

ثانيا : المتعلم (التلميذ): فالمتعلم يعد محور العملية التعليمية الذي تتوجه إليه عملية التعليم، لدلك فان " التعليمية تولي عناية كبرى، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية و الوجدانية والفردية في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم"[3].

1- **"دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات"** ، مرجع سابق ،ص:141.
2- محمد الطيطي، **"مدخل إلى التربية"** ،مرجع سابق، ص:84.
3- سيد إبراهيم الجبار، **"دراسات في تاريخ الفكر التربوي"** ، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1998، ص:288.

- **الخصائص الواجب توفرها في المتعلم:** من بين الخصائص الواجب توفرها في المتعلم حتى يكون قادرا على مسايرة التعلم:

1 – النضج : هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوان الكائن الحي، ويحدث بكيفية غير شعورية فهو "حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، ويمس هذا النضج الجوانب التالية : النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، والنمو الاجتماعي"[1].

2 – الاستعداد : يعرف بانه "مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة اذ ماتهيات له الظروف المناسبة وذلك كون المتعلم يمتلك قدرات وعادات واهتمامات فهو مهيا سلفا للاستعاب"[2].

3 – **الدافع :** وهو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجهه نحو التخطيط للعمل بهدف تحقيق مستوى من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده.

ثالثا : المناهج : و هو مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية الثقافية الرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها، ليقوموا بتعليمها بهدف اكتساب أنماط من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى[3].

أنواع المناهج : تنقسم المناهج إلى :

1 – مناهج المواد : تهتم المادة الدراسية أو المنهج ببعضه البعض والعناية القصوى بالمواد الدراسية، فهي تهتم بالخبرة و المعلومات أكثر من اهتمامها بالمتعلم.

2 – مناهج النشاط : وهي المناهج الحديثة التي تولي عنايتها للمتعلم أكثر من عنايتها بمحتوى التعلم، ومنها المنهاج القائم على حل المشكلات أو المشروعات أو مواقف الحياة، وتحدد هذه المناهج ميادين الأنشطة والمعلومات التي تغطي تلك الميادين من جهة، وتناسب مستوى التلميذ واستيعابه من جهة أخرى.

1- خير الدين هني، **"تقنيات التدريس"** ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة ، ط1، 1999، ص:60-61.
2- أحمد حساني، **"دراسات اللسانيات التطبيقية"** ،ص:142.
3- رجاء محمود أبو علاء، **"علم النفس التربوي"** ، دار القلم والنشر والتوزيع، ط1، ص:168.

- **مكوناته :**

1 – الأهداف التعليمية : يعرف بأنه "استبصار مسبق لما ستكون عليه النهاية الممكنة في ضوء الظروف و المعطيات المتاحة".

2 – المحتوى: يعتبر من أهم مكونات المنهج الدراسي حيث تنظم فيه المعارف، المهارات، والقيم، والاتجاهات، لتحقيق أهداف تربوية مخطط لها، وبالتالي نستنتج أن المحتوى التعليمي مجموعة من المكتسبات و الأفكار و المصطلحات والقواعد التي تعكس فلسفة مجتمع معين في حقبة ومكان معينين[1].

3 – الخبرات التعليمية : هي جملة النشاطات أو الطرائق التعليمية التي تعتمد قصد تحقيق نتائج تعليمية معينة ترتبط بالأهداف العامة للمناهج، وتستوجب مراعاة ما يلي :

أ – المتعلم من حيث خلفيته، وتحصياه السابق، واستعداداته العقلية.

ب – أن تكون الخبرات مباشرة ومتكاملة، ومن واقع حياة التلميذ.

ج – البيئة الدراسية، وهي كل العوامل المؤثرة في عملية التدريس "التي تسهم في تحقيق المناخ الجيد للتعلم الذي يجري فيه التفاعل بين كل من المعلم و المتعلم، كما يتوقف عليها أداء المعلم لرسالته، وبلوغ المتعلم غايته"[1].

وخلاصة القول أن التعليمية ظهرت في الفكر اللساني المعاصر على يد العالم أو اللغوي "ماكاي"، وهي علم مساعد للبيداغوجيا، التي إليه تعهد بمهمات تربوية أكثر عمومية، وذلك لانجاز بعض تفاصيلها كما أن للتعليمية ثلاث عناصر مهمة وتتمثل في المعلم

والمتعلم أو التلميذ و الطريقة أو ما يعرف بالمنهاج، وكل عنصر من عناصرها له خصوصياته وشروطه وإجراءاته الواجب إتباعها في العملية التعليمية، فهذا كان حول التعليمية وأهم عناصرها، فماذا عن تعليمية اللغات؟

1- محمد الدريج، **"تحليل العملية التعليمية"** ،مرجع سابق، ص:88.
2- كمال عبد الحميد زيتون ، **"التدريس نماذجه ومهارته"** ،دار عالم الكتب ، القاهرة، ط1، 2003، ص :85.

- **مفهـوم تعليميــة اللغــات :**

فيما سبق قولنا أن التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة ومن أن التعليمية ظهرت على يد "ماكاي" الذي بعث من جديد المصطلح القديم didactique، ومن هنا تساءل أحد الدارسين قائلا : لماذا لانتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات (la didactique de langues) بدلا من اللسانيات التطبيقية (la linguistique appliquee)، فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها، وقد فتح هذا السؤال المجال واسعا لتكثيف البحوث و الدراسات لاجل اعطاء هذا العلم حقه المامل واستغلاله عن العلوم الاخرى فعرف هذا المصطلح عند نشاته اختلافات في دلالته من بلد الى اخر لاسيما في الدول الغربية، فقد اختلفت مباحث دراسته بين فرنسا وكندا، اما في ايطاليا وسويسرا فكان يشير الى كل من علم النفس التربوي بينما نجده في بلجيكا يرادف البيداغوجيا[1].

أما في الوقت الحالي فقد بدات تتضح معالم هذا المصطلح حيث أصبح يدل على العلم الذي يهتم بتعليم اللغات، وتعلمها وطرق اكتسابها، وذلك بالاستعانة بجملة من العلوم نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر مايلي[2] :

1 – علم اللسان بمختلف فروعه (اللسانيات العامة).

2 – علم النفس العام ، وعلم النفس الغوي.

3 – علم الاجتماع، وعلم الاجتماع اللغوي.

4 – علم النفس التربوي.

كما استفاد علم تعليم اللغات استفادة كبيرة من اللسانيات البنيوية و النحو التوليدي، حيث أصبح المربون المنشغلون بتعليم اللغات يتأثرون بالنظريات اللسانية ويقتطعون بأهميتها القصوى في ميدان اختصاصهم وهكذا أدى التأثر المتزايد إلى ظهور العديد من المناهج في تعليم اللغات وهي مناهج مبنية على نظريات لسانية[3].

1- رشيد بناتي ، **"من البيداغوجيا إلى الديداكتيك"** ، مرجع سابق.
2- د.عبد الراجحي، **"علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"** ،ص:17.
3- لطفي بوقرية، **"محاضرات في اللسانيات التطبيقية"** ، ص:7.

غير أن جل الدراسات اللسانية، أقر أصحابها في اللسانيات التطبيقية هي بمثابة الحبر الذي يربط جميع العلوم التي تعالج النشاط الغوي الإنساني مثل علوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، ومعنى ذلك أن هذا العلم يستند في حقيقة الأمر إلى الأسس العلمية لهذه العلوم[1].

والجدير بالذكر أن تعليمية اللغات هي مجموعة الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء أتعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثاني، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات. ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في ديداكتيك (تعليمية اللغات)، وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التربوية ومنها [2]:

- النحو الصريح والضمني.
- اعتبار الملفوظ أساس تعلم اللغة أو التلفظية.
- مسألة العلاقة بين المحتوى اللغوي المدرس والنمو الغوي للمتعلم.
- استراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي.
- المظاهر الثقافية والحضارية للجماعة اللغوية (الازدواجية ،التعددية).

نظـريــات تعلم اللـغــة :

إن العملية التعليمية تستدعي تهيئة المواقف و مشاريع العمل كما تستدعي العمل على تزويد الطالب بالمهارات العلمية و المهنية و العمل على خلق الشخصية ما تواجه به استراتيجيات الإدراك البعدية وخزن المعلومات، وهذا لن يكون إلا بالتحول الذي يجب أن يحدثه على مستوى فعالية المنظومة التربوية ، وهذا ما فعلته الدول المتقدمة مثل : أمريكا[1]. وفيما سيأتي سنعرض أبرز نظريات التعلم أو تعلم اللغات وهي تشمل في : النظرية السلوكية و النظرية المعرفية والبيولوجية، والنظرية التوليدية التحويلية لتشوسكي.

1- عبد اللطيف الفرابي وآخرون، **"معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"** ،ص:69.
2- نفس المرجع السابق، ص:69.

1 – النظرية السلوكية :

السلوكية béhaviorisme مدرسة من مدارس علم النفس أسسها عالم الحيوان الأمريكي واطسون watson و أعلن عنها في بيان أصدره عام 1912. أكدت المدرسة السلوكية على استحالة إنشاء علم النفس إنشاء علميا على أساس معطيات الوعي، واعتبرت أن السلوك هو فقط الذي يشكل الأساس الموضوعي لعلم النفس العلمي، ذلك أن السلوك وحده وليس الوعي يمكن أن يخضع للملاحظة الموضوعية[2]، فالسلوك في هذه النظرية يدور حول مجموعة من الاستنتاجات الناتجة عن مشيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا، ومن هنا تعرف السلوكية بأنها : نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة حيث هناك سلوك يبنى على تعزيزات أي هناك ما يسمى بالإجراء و الاشتراط الإجرائي و التعزيز والعقاب[3]. تعتبر السلوكية أن الكائن الحي بحد ذاته يشكل مادة لدراسة علماء التشريح والفيزيولوجيا، أما مادة علم النفس فتقصر على دراسة الاستجابات التي يقوم الكائن الحي بتأثير مثيرات معينة، وتهدف لهذه الدراسة حسب السلوكيين إلى تحديد العلاقات أو القوانين التي تربط بين المثيرات و الاستجابات[4].

وقد نشأت السلوكية في أخر القرن التاسع عشر وقد اعتمدت على مبدأ المساواة بين الإنسان والحيوان و حصرت التنشئة والتعليمية في تكافؤ الفرص في الأنماط الفعلية والممارسات

السلوكية بينهما على حد سواء وجردت الإنسان من كل عقل يميزه، ومن كل فكر يوسمه وأخضعت الإدراك للحسية والميكيافلية واعتبرت سلوكاته اللفظية ناتجة عن فسيولوجية وكيمياوية، واتكأت على تجربة بافلوفية في الاشتراط السيكولوجي، وهذه أوهام خاطئة لأنها تطعن في حرية الإنسان وفي قدرته على تحديد اتجاهاته ومصيره وفي تحديد رصيده اللغوي حسب ما يحيط به فقط، في الوقت الذي تعرف أن الإنسان يملك ما لا نهاية من الأساليب والألفاظ بقدر بسيط من الأصوات[5].

1- د: صالح بلعيد، **"دروس في اللسانيات التطبيقية"** ،دار هومة ، ط4،2009، ص:21.
2- ا: لطفي بوقربة، **" محاضرات في اللسانيات التطبيقية"** ،معهد الآداب و اللغة، بشار، ص:10.
3- د: صالح بلعيد، **"دروس في اللسانيات التطبيقية"** ،دار هومة ، ط4، 2009، ص:22.
4- ا: لطفي بوقربة، **"محاضرات في اللسانيات التطبيقية"** ،معهد الآداب و اللغة، ج بشار، ص:11.
5- د: صالح بلعيد، **"دروس في اللسانيات التطبيقية"**، دار هومة ، ط4، 2009، ص:22.

و تشمل النظرية السلوكية على النظريات الإرتباطية والنظريات الوظيفية

أ – النظريات الإرتباطية :

الإرتباطية تعني العلاقات بين الأفعال والأفكار، ومن أشكال الارتباط: الاقتران، والتشابه، التضاد، السببية، التتابع، ومن أبرز هذه الأشكال الاقتران، وهو وقوع خبرتين متقاربتين في الزمن عند إنسان ما، ووقوع إحدى الخبرتين في زمن لاحق يجعل هذا الإنسان يتذكر الخبرة

الأخرى، ولا يزال قانون الاقتران يلعب دورا حاسما في تعلم اللغات ومن أبرز فروع هذه النظرية العامة النظريات السلوكية التالية [1]:

1 – نظريات الارتباط لتورانديك:

وتقوم هذه النظرية على مبدأ الارتباط بين الموقف و الاستجابة، يعرف ثوران ديك الموقف بأنه العامل الخارجي الذي يحب داخل الفرد تغيرا، أما الاستجابة فهي ردود الفعل التي يبديها الفرد، يشير ثوران ديك إلى أن الارتباط يتعلق بعوامل كثيرة منها :

- الاستعداد وتعني الظروف التي تدفع الفرد إلى الاستمرار في التعلم.
- التدريب وهو تعديل وزيادة الارتباط.
- الأثر أو الاستمرار في التعلم في حالة تحقق الإشباع أو القبول لدى المتعلم.
- انتشار الأثر في المواقف التعليمية الأخرى[2].

حيث أن ثوران ديك: أن التعلم في هذه النظرية يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي تثيرها المنبه و الأعصاب الحركية التي تنبه العضلات، فتعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون المران وقانون الأثر.

و الخلاصة أن ثور نديك في هذه النظرية نظرية التعلم بالمحاولة و الخطأ بين أن التعلم هو ارتباطات بين المثيرات و الاستجابات، وإن المران والتكرار أساس للتعلم وإن الثواب يساعد على تقوية ذلك الارتباط بينما العقاب يؤدي إلى إضعافها وقد أجرى ثوران ديك تجربة على حيوان لإثبات أن التعلم يتم بأسلوب المحاولة و الخطأ

1- نفس المرجع السابق، "**محاضرات في اللسانيات التطبيقية**" ، ص:11.
2- د:نايف خدماء، د.علي حجاج ، "**اللغات الأجنبية**"، الكويت، عالم المعرفة، 1988، ص:55.

فوضع قطا جائعا داخل قفص له باب يفتح بسقاطة عن طريق الضغط عليه، ووجد أن محاولات القط لفتح الباب في البداية كانت عشوائية وفي المرات اللاحقة بعد التكرار أصبحت المحاولات أكثر تنظيما ونجح القط بعد عدة محاولات من فتح باب القفص.

2 – نظرية الإشراط الكلاسيكي :

تنص نظرية بافلوف على أن التعلم يحدث نتيجة وجود مثير يؤدي إلى حدوث استجابة تؤدي إلى التعلم، لدلك تسمى هذه النظرية نظرية التعلم الشرطي إذ لابد من اشتراط وجود المثير لكي يحدث التعلم لدى الفرد.

قام بافلوف بإجراء تجربة على الحيوان لكي يتأكد من ضرورة وجود المثير لإحداث عملية التعلم، فقام بعملية تجويع لإحدى الحيوانات وقبل أن يقوم بتقديم الطعام جعل يسبق ذلك صوت جرس، فوجد بعد تكرار ذلك أن لعاب الحيوان يسيل بمجرد سماع صوت الجرس،

ودل ذلك على حدوث التعلم، نظر لوجود المثير، وهو صوت الجرس[1]. ونستنتج من خلال هذه التجربة أن:

- المثير الطبيعي: العام (مسحوق اللحم).
- المثير الشرطي: صوت الجرس.
- الاستجابة الطبيعية: هي سيلان اللعاب عند تقديم الطعام
- الاستجابة الشرطية: سيلان اللعاب عند سماع صوت الجرس.
- **تفسير الاشراط الكلاسيكي :**

هو تكوين ارتباط بين مثير شرطي و استجابة طبيعية عن طريق تكرار الاقتران بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي الذي يثير الاستجابة الطبيعية أساسا، بحيث يصبح المثير الشرطي قادرا على إثارة الاستجابة وحده، فسر بافلوف ظاهرة سيلان اللعاب بمجرد سماع صوت الجرس، بأن صوت الجرس أكسب الحيوان القدرة على إفراز اللعاب، وقد أطلق على هذه الظاهرة "الفعل المنعكس الشرطي"[2].

1- د:نايف خدماء، نفس المرجع السابق، ص: 55.

2- محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوي، **"أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق"**، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص:100.

فقد أطلق بافلوف على المثير الطبيعي للطعام، (المثير غير الشرطي) وعلى الاستجابة الطبيعية (استجابة غير شرطية) ثم أطلق على المثير الخارجي صوت الجرس(المثير الشرطي) وعلى الاستجابة الغير طبيعية سيلان اللعاب لمجرد سماع صوت الجرس(الاستجابة الشرطية.

ويمكن تمثيل الإشراط كما يلي :

- كلب يقدم له الطعام (قطعة لحم) مثير طبيعي ⟵ إفراز اللعاب (استجابة طبيعية)

-صوت الجرس (مثير شرطي)+ طعام ⟵ إفراز اللعاب (استجابة طبيعية)

-صوت الجرس (مثير محايد)بعد تكراره ⟵ إفراز اللعاب (استجابة شرطية)

ويمكن توضيح جوانب المسالة بالمثال التالي :

$م_1$ مثير طبيعي (قطعة لحم).....استجابة طبيعية (إفراز اللعاب) $س_1$

$م_2$ مثير شرطي(صوت الجرس).....استجابة طبيعية (السماع) $س_2$

مثير طبيعي (قطعة اللحم) + مثير شرطي (صوت الجرس) + تكرار الارتباط يؤدي إلى استجابة شرطية هي إفراز اللعاب[1].

قوانين التعلم عند "بافلوف" :

تعتمد قوة الرابطة بين المثير و الاستجابة على طريقة المزاوجة بين المثير الشرطي وغير الشرطي، وعلى درجة التقارب الزمني في تقديمها وهناك بعض القوانين يجب عرضها والتي تتعلق بالإشراط الكلاسيكي.

1) **قانون التنبيه أو الاستشارة :** ويتضمن هذا القانون التعبير عن حدوث الاشراط في حال تمت المزاوجة بين المثير الشرطي وغير شرطي، مما يؤدي إلى أن يكتسب المثير الشرطي خواص المثير غير شرطي ويقوم مقامه.

1- نفس المرجع السابق.

2) **التعميم :** وهو انتقال أثر المثير الشرطي إلى مثيرات أخرى تشبهه أو ترمز لهن وكلما زاد التشابه كان احتمال انتقال التعميم كبيرا، أي أن التعميم هو استجابة شرطية متعلمة تتضمن أن أي مثير مشابه للمثير الشرطي تصبح له نفس القدرة على استدعاء الاستجابة الشرطية المتعلمة، وكمثال على ذلك فان الإنسان الذي تلسعه نحلة ينظر جميع الحشرات وكأنها قادرة على إحداث الألم الذي تسببه النحلة[1].

3) **التمييز :** وهو قانون مكمل لقانون التعميم فإذا كان التعميم استجابة للتشابه بين المثيرات فان التمييز استجابة للمختلفات، ونعني به المثير الأصلي والمثيرات الشبيهة به، بمعنى أن الكائن الحي يستطيع أن يميز بين المثيرات الموجودة في الموقف التعليمي، ولذلك لا تحدث الاستجابة إلا للمثير المعزز، وبالتالي لا يتبقى إلا الاستجابة المعززة، بينما الاستجابات الأخرى يحدث لها الانطفاء[2].

4) **الانطفاء :** الارتباط الشرطي يضعف بمضي الزمن وبكثرة تكرار التجربة فالارتباط قد يضعف بسبب كثرة غياب المنبه الحقيقي وهو الطعام "فالانطفاء يعني ببساطة أنه عندما يعطي مثير شرطي بصورة متكررة ولا يعقبه المثير الغير شرطي فان الاستجابة لهذا المثير (أي المثير الشرطي) تتوقف في نهاية الأمر"[3].

5) **الاسترجاع التلقائي :** اكتشف بافلوف أنه حتى بعد الانطفاء فان الانعكاس الشرطي يميل إلى العمل مرة أخرى بعد فترة راحة وتسمى هذه الظاهرة بالاسترجاع التلقائي، ذلك أن الانطفاء لا يؤدي لزوال الاستجابة الشرطية نهائيا، فعقب فترة من الزمن لا يحدث فيها أي تدعيم للاستجابة الشرطية تعود الاستجابة بمجرد ظهور المثير الشرطي.

6) **التعزيز :** إن التعزيز أو التدعيم شرط لابد منه لتكوين الفعل المنعكس الشرطي، ذلك أن العامل الحاسم في التعلم الشرطي هو التعزيز، فلكي يصبح الجرس قادرا على استدعاء إفراز اللعاب لابد من أن يقدم الطعام للكلب اثر سماعه لصوت الجرس، ويقصد بذلك تتابع
7) الموقف على نحو يكون فيها التعزيز هو الخيط الذي يوجد عنصر الموقف، ويجعل منها تكملة سلوكية ترابطية.

1- مصطفى ناصف، **"نظريات التعلم، دراسة مقارنة"**، ص:70.
2- نفس المرجع السابق، ص:72.
3- مصطفى ناصف، **" نظريات التعلم، دراسة مقارنة"، مرجع سابق**، ص:72.

3 ـ النظرية الإجرائية: التعلم بالتعزيز"سكينر" :

يرجع إلى بورس فرديريك سكينر الفضل في الإشراط الإجرائي وهو من علماء النفس الارتباطيين، ينتمي إلى مدرسة " ثوران ديك " رغم أنه لم يكن من تلاميذه المباشرين، وهو يختلف في كثير من الجوانب عن "ثوران ديك" ومع ذلك فهما يعتبران من علماء النفس الإرتباطيين الذين يرتكزوا على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية"[1].

النظرية الإجرائية كما تتمثل في أعمال "سكينر" هي : "شكل آخر من أشكال نظرية التعلم ولما كانت هذه النظرية نسقا منتظما لأبحاث علم النفس فانه يشار إليها باسم "محللي السلوك" كما يطلق عليهما مسميات أخرى مثل الشرطين الإجرائيين"[2]، وتعتبر النظرية الإجرائية السلوك موضوعها الأساسي "فسكينر" هو أحد علماء النفس الذين اهتموا بالدراسة الأمراض السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه.

وقد بنى من المفهوم الإجرائي على أساس النتيجة التي توصل إليها الباحثون والتي مفادها "أن الآثار السابقة المترتبة على الاستجابات هي محددات هامة السلوك"[3].

3-1-1 تجربة صندوق سكينر :

لقد تعددت تجارب سكينر من أجل بيان الإشراط الإجرائي، إذ استخدم سكينر في تجاربه جهاز أطلق عليه الباحثون فيما بعد "صندوق سكينر" حيث يتألف من صندوق زجاجي يوجد به رافعة، عندما يستخدم الفئران في التجربة، وصندوق زجاجي آخر يوجد فيه قرص في الجزء العلوي منه، عندما يستخدم الحمام في التجربة، وعلى جانب كل صندوق يوجد مخزن للطعام وفي أسفل الصندوق يوجد أسلاك معدنية تستخدم لوصل صدمة كهربائية عندما يكون بصدد دراسة أثر العقاب على السلوك[4].

3-1-2 الوقائع التجريبية :

***تجربة الحمامة :** وضعت حمامة داخل الصندوق في حالة جوع شديد، فأخذت تتجول للبحث عن الطعام، وفي أثناء ذلك ترفع رأسها لمستوى العلامة التي وضعت، عندها يقوم

1- أبو محمد الشرقاوي، **"التعلم، نظريات وتطبيقات"** ،ص:86.
2- مصطفى ناصف، **" نظريات التعلم، دراسة مقارنة"**، ص:127.
3- نفس المرجع، ص:133.
4- أحمد عزت، **"أصول علم النفس"** ،دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط1998،7، ص:208.

"سكينر" بتعزيز السلوك بإسقاط القمح للحمامة في المرة الأولى يكون رفع الرأس عفويا، وبالتعزيز يحدث التعلم.

***تجربة الفأر :** وضع حيوان(فأر) جائع في الصندوق، فإن ضغط الحيوان على الرافعة يظهر له كمية من الطعام، وتلعب الرافعة هنا دور المثير الحيادي، والذي يضغط عليه الحيوان مصادفة أثناء سلوكه الاستكشافي وتكون هذه الاستجابة أداة لظهور الطعام (المعزز)، الذي يقوم بدور مثير جديد يؤدي إلى صدور الاستجابات الطبيعية، وتكون كمية الطعام التي تعطي لا تكفي لإشباع دافع الجوع، وعلى ذلك يبقى الحيوان في سلوكه الاستكشافي إلى أن يتعلم استجابة معينة، ويشبع الدافع ونقل حركاته العشوائية[1].

ومن خلال هذه التجربة استنتج أن :

- المثير الشرطي : الرافعة.
- الاستجابة الشرطية : الضغط على الرافعة (الفأر)، رفع الرأس (الحمامة).
- المثير الطبيعي: الظفر بالطعام.
- الاستجابة الطبيعية : الأكل.

4-3 أساسياي نظرية سكينر :

لقد بنى "سكينر" نظريته على مجموعة من المنطلقات و الأسس، والتي تعتبر الركائز التي قامت عليها هذه النظرية وهي كالأتي:

1 – إن أبحاث "سكينر" تندرج ضمن ما يسمى بالمثير والاستجابة، ويميز سكينر بين نوعين من الاستجابات التي تحدثها المثيرات:

أ – الاستجابات التي تحدث كرد فعل لمثير محدد(على سبيل المثال البكاء الناجم عن تقطيع شرائح البصل الطازج)، فالبكاء استجابة لمثير محدد (أي معروف) والحقيقة أنها استجابة مباشرة (عادية) كون كل البشر يبكون عند تقطيع البصل، فقد تكون الاستجابات المتعاقبة متشابهة ولكنها لا تكون أبدا مماثلة، ومن ثم فمن الضروري لا ندرس الاستجابات الفردية

1- محمد إبراهيم عبد الحميد، **"علم النفس التربوي"** ،دار النشر والتوزيع، الرياض، السعودية ،ط1، 2003، ص212.

فحسب بل فئات الاستجابات، وبعض فئات الاستجابات يطلق عليها اسم ردود الفعل الاستجابية، وهي الاستجابات التي تحددها المثيرات المنبهة لها، وهذه الأنواع من الاستجابات هي التي تتمثل في العلاقة بين المثيرات و الاستجابات المسماة بالانعكاسات.[1]

ب – الاستجابات التي تحدث دون وجود مثير محدد يرتبط باستجابة معينة، وهي التي يطلق عليها الإجراءات، والتي تعرف بآثارها السيئة، وليس عن طريق المثيرات التي تستدعيها.

2 – يرى سكينر أن العوامل التي تساهم في اكتمال نظام الاشراط الإجرائي متعددة ولكن أكثرها فاعلية هو المكافأة أو التعزيز، فالاستجابات تؤدي إلى نتائج و النتائج هي الأخرى تؤدي بدورها إلى زيادة الاستجابات (أي أنها تعزز الاستجابات الأولى)، وهذا ما يصطلح عليه بالتعزيز الإيجابي، أو قد تؤدي إلى تناقض الاستجابات (التعزيز السلبي).

ومن هنا فإن التعزيز هو" حدث من أحداث المثير إذا ظهر في علاقة زمنية ملائمة مع الاستجابة ويميل إلى المحافظة على قوة الاستجابة، أو زيادة هذه القوة، أو قوة العلاقة بين المثير والاستجابة، أو العلاقة بين مثير ومثير" [2]

3 – أما المفهوم الثالث عند "سكينر" فهو ما يعرف باسم "تمييز الاستجابات"، فالاستجابات لا تحدث إلا مرة واحدة، ذلك لان الاستجابات المتشابهة ليست متماثلة أو متشابهة تماما، ولكنها تشترك في مظاهر عامة هي التي تجعلها نقول عنها أنها متشابهة.

ومن هنا نستنتج أن "سكينر" ركز على التعزيز كونه المساعد الكبير لنجاح عملية التعلم، وبناء عليه فالنتائج التي توصلت إليها أبحاث "سكينر": "تعتبر أن التعلم هو عملية ربط بين المثيرات و الاستجابات عن طريق التعزيز"[3].

1- نايف خدماء، علي حجاج، **"اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها"**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد126، 1978، ص:55.
2- أحمد حساني ، **"دراسات في اللسانيات التطبيقية"** ، ص:60.
3- نايف خدماء، علي حجاج، **"اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها"**، المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

3 – 5 التطبيقات التربوية لنظرية سكينر :

من الإسهامات الكبيرة لنظرية سكينر في الحقل التعليمي، ما قدمته من مقترحات [1]:

1 – استخدام التعزيز الايجابي بقدرة الإمكان.

2 – ضبط المثيرات المنفردة في غرفة الصف وتقليلها، حتى لا يزداد استخدام أسلوب العقاب أو التعزيز السالب.

3 – ضرورة تقديم التغذية الراجعة، سواء كانت في صورة تعزيز موجب، أو سالب أو عقاب لفور صدور سلوك المتعلم.

4 – الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم وتتابعها وذلك بأن تقدم المعلومات المراد تعلمها في شكل خطوات صغيرة، وأن تعطى للمتعلم تغذية راجعة تتعلق بنتائج تعلمه في كل موقف، وهي حافز ودافع تصحيح الأداء، وهذا ما يسمى بأسلوب التعليم المبرمج.

إن مفهوم التعليم المبرمج من أكثر التطبيقات التربوية أهمية لمبادئ الاشراط الإجرائي والذي يقوم على الاستفادة من مبادئ التعلم الإجرائي، ومن مزايا التعليم الإجرائي ما يلي[2] :

- يسهم في حل بعض المشكلات التربوية، مثل تزايد عدد التلاميذ ومشكلة الفروق الفردية، ونقص عدد المعلمين.
- يركز على المتعلم باعتباره محور العملية مع تنبيه الدافعية.
- يضمن تغذية راجعة فورية
- التعزيز المستمر لمجهودات المتعلمين.
- ليس هناك وجود لمثيرات منفرة التي قد يحدثها بعض المعلمين.

5 – أن يعطي المتعلم الحرية لكي يمارس عملية التعلم في السرعة والكيفية التي تتناسب مع إمكانياته حيث رأى"سكينر" أن الأفعال الإجرائية ليس عليها قيود، بل تعطي للمتعلم حرية مسؤولة بطريقة تتناسب مع إمكانياته، كما نبه "سكينر" إلى الابتعاد عن بعض التصرفات السلبية، والتي من شأنها أن تترك آثار سلبية عميقة على نفسية المعلمين

1- أمل أحمد، **"التعلم الذاتي في عصر المعلومات"**، مؤسسة الطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص:48.

2- أنور الشرقاوي، **"التعلم، نظريات وتطبيقات"** ، مرجع سابق، ص:113.

وفي الأخير وبعد استعراض أهم نظريات المدرسة السلوكية واتجاهاتها المختلفة ارتأينا أن نجري هذه المقارنة بين التعلم الإجرائي والتعلم الكلاسيكي بهدف الوقوف على أوجه الاختلاف والتشابه بينهما :

	التعلم الكلاسيكي	التعلم الإجرائي
أوجه الشبه	- كلاهما يؤدي إلى اكتساب استجابة شرطية. - كلاهما يتضمن التدعيم.	
أوجه الاختلاف	-يؤدي إلى تغيير المثير الذي	-يؤدي إلى اختيار استجابة

	يثير استجابة معينة. -التعليم يحدث قبل الاستجابة الشرطية -الاستجابة الشرطية المكتسبة ليست إجرائية وليس لها دور في الوصول إلى الهدف وهي نفس الاستجابة الأصلية.	لحل مشكلة بين الاستجابات الممكنة وغير المناسبة للحل. -التدعيم يحدث بعد الاستجابة الشرطية -الاستجابة الشرطية المكتسبة إجرائية تختلف عن الاستجابة الأصلية وتؤدي إلى الصدق. -الاستجابة الشرطية المكتسبة تكون إرادية.

2 – النظريات المعرفية :

وهي المجموعة الثانية من نظريات التعلم، وتضم عدة نظريات منها: النظرية الحيثطالية، ونظرية النمو المعرفي ل"بياجية"، حيث تهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل: التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات، أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك.

وهي نظريات تستمد أصولها من النزعة السلوكية في تفسيرها لاكتساب اللغة وتتعلق هذه النظرية بالأفكار التأسيسية التي جاء بها "بياجيه" في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل ومن منطلقات هذه النظرية أن المصدر الأساسي لهذه المعرفة هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد، وهذه الخبرة وهذا النشاط ينشأ عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية و الاجتماعية منذ المرحلة الأولى من حياته[1].

فقد ظهرت هذه النظريات في النصف الأول من القرن العشرين كاحتجاج على النظريات السلوكية، تركز النظريات المعرفية اهتمامها على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة والإدراك، والشخصية ومن أبرز نظرياتها[2]:

النظرية الحيثطالية :

الحيثطالية (من الكلمة الألمانية gestalt) وتعني الشكل أو الصيغة، والتي تقدم "تفسيرا خاصا لطبيعة التعلم هو التفسير الإدراكي، فبدلا من التساؤلات حسب "فريتمر" و"كوهر" وغيرهما من رواد هذه المدرسة، ماذا تعلم الفرد أن يعمل؟ يميل عالم النفس الحيثطاتي لان يسأل: كيف تعلم الفرد أن يدرك الموقف؟"(3).

وهي نظرية في التفكير والمعرفة، ترى أن الكل هو نظام مترابط بأنساق مكون من أجزاء متفاعلة، لذلك فإن من مفاهيمها الأساسية مفهوم التركيب، وكذلك: التوزيع، التنظيم، والمعنى، والاستبصار والفهم.

يعتمد التعليم في هذه النظرية على الإدراك والاستبصار، وما يرافقهما من إعادة تنظيم[4].

1- أحمد حساني، **"دراسات في اللسانيات التطبيقية"** ،ص:96.
2- لطفي بوقربة، **"محاضرات في اللسانيات التطبيقية"**، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار، ص:19.
3- محمد الدريج، **"تحليل العملية التعليمية"** ،ص:103.
4- لطفي بوقربة، **"محاضرات في اللسانيات التطبيقية"**، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار، ص:20.

وأما الإدراك فهو التعرف على العالم الخارجي عن طريق المثيرات الحسية المختلفة، وهو استجابة لمثيرات حسية معينة عندما تمر بإحدى حواسنا في لحظة إحساس معينة، فإنها تقودنا إلى إدراك ما نحسه ونفسره، وأما الاستبصار فهو الطريقة التي يتم بها تكوين كل منظم جديد من مجموعة العلاقات الموجودة في الموقف، أو انه الاستجابة لظروف الموقف ككل[1].

2 – التعليم بالملاحظة :

وهي نظرية دعا إليها العالم "بان دورا": وأكد أن الفرد يتعلم استجابات جديدة بمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، تقوم النظرية على ثلاثة مفاهيم أساسية:

العمليات المعرفية : ونعني بها أن نعلم التمثيل الرمزي للأشياء، مثل الرموز، الموسيقى، أو الأرقام.

العمليات الابتدائية : وهو التعليم الناجم عن التجربة المباشرة لملاحظة سلوك الآخرين.

عمليات التنظيم الذاتي : وهي الكيفية التي ينظم بها الناس سلوكهم عن طريق النتائج التي يتوصلون إليها[2].

3 – النظرية المعرفية أو التكوينية لبياجيه :

نظرية بياجيه "البنائية وهي من النظريات المعرفية التي تنتمي إلى المدرسة المعرفية وتثير هذه المدارس التساؤلات التالية: وهي كيف يتعلم الفرد ؟ وكيف يتذكر معارفه ؟ وكما يختلف فرد عن فرد آخر من معارفه بالرغم أنهما خضعا لنفس الظروف التعليمية[3].

3 – 1- المفاهيم والعمليات المعرفية الأساسية التي تقوم عليها نظرية بياجيه :

على الرغم من ازدهار علم النفس الأمريكي إلا أن "بياجيه"خرج بنظرية ورؤية تختلف تماما عن تلك النظريات التي تبناها الأمريكيون حيث استقدم مفاهيم مختلفة غير التي كانت مألوفة في ذلك الوقت.

1- جمال محمد أبو شنب، **"نظريات الاتصال والإعلام، المفاهيم، المداخل النظرية، القضايا"** ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2004، ص:107-108.

2- جمال محمد أبو شنب،**"نظريات الاتصال والإعلام، المفاهيم،المداخل النظرية، القضايا"**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2004،ص: 107-108.

3- محمد جاسم محمد، **"نظريات التعلم"**، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2004،ص:167.

***مفهوم النمو عند بياجيه:** هناك اتجاهان في التفسير النظري لعملية النمو :

1- الاتجاه الميكانيكي: وهذا الاتجاه يمثل عملية التعلم التي تفسر التغير في إطار المداخلات والمخرجات بمعنى أن ما يتعرض له الإنسان من مؤثرات خارجية يحدث قدرا من التغيير يتناسب مع هذه المدخلات.

2 – الاتجاه البنيوي : يرى "بياجيه" أن النمو يتميز بظهور أبنية جديدة وهذه الأبنية ليست إضافة كمية فحسب بل تعتبر تغير في التنظيم فإذا نظرنا مثلا إلى كيفية اكتساب الطفل للغة نجد أن الاتجاه الميكانيكي يرى بأن النم يحدث كميا،فمن استخدام كلمة إلى كلمتين إلى ثلاث كلمات وصولا إلى الجملة، أما من الناحية البنيوية فإن الانتقال هذا يعتبر عملية إعادة تنظيم أساسية في الأنظمة المعرفية والسمعية والتي تؤدي إلى تكون البناء التالي(بعد الذي قبله)[1].

القضايا الأساسية في نظرية "بياجيه" :

1 – التعلم :حيث يرى "بياجيه" أن التعلم الحقيقي والذي له معنى "هو التعلم الذي ينشئ التأمل أو التروي فالتعزيز لا يأتي من البيئة كمكافأة، بل يتبع التعزيز بالضبط من أفكار المتعلم ذاته، فالطفل عندما يتعلم كيف يجد شيئا قديما يخفيه حديثا تحت صندوق ما، قد تعلم من وجهة نظر "بياجيه" الخريطة المعرفية الموجودة في المجال، فهو قد تعلم في الواقع ما هو أكثر من مجرد الاستجابة للمثير[2].

2 – المعرفة : فقد اهتم "بياجيه" منذ البداية بأصل المعرفة و الكيفية التي من خلالها تتطور مثل : هذه المعرفة ونظرا لتخصصه في مجال البيولوجيا فقد أدرك بإمكانية توظيف

مفاهيم ومبادئ علوم الأحياء لدراسة النمو المعرفي لدى الأفراد ولذلك نرى اهتمام "بياجيه" انصب على مسألتين رئيسيتين :

أ – كيف يدرك الطفل هذا العالم، و الطريقة التي يفكر من خلالها بهذا العالم؟

1- ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندري، **"سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم"** ، ص:609.
2- عبد الله الإنسي وصالح سالم باقارش، **"تطور النظريات والأفكار التربوية"**، مكتبة أحياء التراث، مكة المكرمة، السعودية، ط3، 1999، ص:272.

ب – كيف يتغير إدراك وتفكير الطفل بهذا العالم من مرحلة عمرية إلى أخرى؟

و النمو العقلي عند "جان بياجيه" لا ينفصل عن النمو الجسمي، فهو يرى بأن عوامل النمو لا يقتصر على دراسة النضج البيولوجي، بل هناك عوامل أخرى لا تقل أهمية وهي التدريب واكتساب الخبرة و التفاعل الاجتماعي، ولذا نرى "بياجيه" يميز بين نوعين من المعرفة وهما المعرفية الصورية (الشكلية) والمعرفة الإجرائية فالأولى تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات، وبذلك فهي لا تنبع من الحاكمة العقلية"[1]. أما الثانية فهي تنبع من المحاكمة العقلية وتنطوي حسبه على التوصل إلى الاستدلال على أي مستوى من المستويات[2].

3 – 4 عوامل النمو العقلي والمعرفي عند "بياجيه" :

من العوامل المساعدة على النمو العقلي والمعرفي التي بنى عليها "بياجيه" نظريته :

1 – النضج : يرى "بياجيه" أن "النضج عامل من عوامل الارتقاء المعرفي ويظهر دوره البارز في تهيئة الفرد من متابعة عمليات النمو والدخول في المراحل على نحو متسلسل ومنتظم"[3]، وهو يعد من أهم العوامل التي تؤثر في طريقة فهمنا للعالم من حولنا، "ويحدث بكيفية غير شعورية، فهو حدث غير إرادي يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد"[4].

2 – الخبرات الاجتماعية : يؤدي النضج إلى زيادة القدرة على التفاعل الاجتماعي مما يؤدي إلى اكتساب الخبرات من الآخرين، و الاستفادة من سلوكياتهم، "ويشمل التفاعل الاجتماعي التفاعل الفكري والعقائدي والثقافي والإبداعي"[5].

3 – الخبرات الفيزيائية : الطفل الذي يتعرض للخبرات الفيزيائية أكثر منم أقرانه يكون أسبق منهم في الانتقال من مرحلة إلى أخرى، لان الأعمال الفيزيائية طبقا ل"بياجيه" نوعان من الخبرة هما: الخبرة التي تتطلب العمل العضلي والخبرة المنطقية الرياضية، والتي تظهر في التعامل مع الأشياء بقصد نتائج النشاط"[6].

1- نايف خدما،علي حجاج، **"اللغات الأجنبية، تعلمها وتعليمها"** ، ص:61

2- المرجع نفسه، ص:61.
3- عماد الزغلول، **"نظريات التعلم"**، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، 2003،ط1،
4- أحمد حساني، **"دراسات في اللسانيات التطبيقية"**، ص:52.
5- عماد الزغلول، المرجع السابق، ص:215.
6- محمد جاسم محمد، **"نظريات التعلم"** ، مرجع سابق، ص:181.

4 – عملية التوازن : "التوازن هو نجاح الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله"[1]، فهو يرى مبدأ التوازن هو الآلية التي توازن بين العوامل الثلاثة السابقة، وهو المسؤول عن نمو التفكير وتطور الحصيلة المعرفية لدى الفرد.

3 – 5 عوامل النمو المعرفي عند "بياجيه" :

يعني "بياجيه" من المرحلة المعرفية نمطا من التراكيب المعرفية، والعمليات العقلية والمفاهيم التي تظهر لدى الأطفال في مرحلة عمرية، والتي تختلف عنها لدى الأطفال في مرحلة عمرية أخرى، ولابد من النتائج إذ لا يمكن للطفل أن ينتقل إلى مرحلة دون أن يمر بالمرحلة السابقة لها، والتقدم الذي يحرزه عبر المراحل بقدر قدرته على التكيف مع البيئة[2].

وتأتي مراحله الأساسية وفق الترتيب التالي :

أ – مرحلة الذكاء الحسي الحركي :

وهي تمتد من الولادة حتى السنة الثانية تقريبا، وتتميز بالانتقال من النشاط الانعكاسي عند المولود إلى النشاط الإرادي، وتعد المرحلة الحسية مرحلة ما قبل لغوية هي مصدر العمليات الذهني.

ب – مرحلة العمليات العيانية:

وتمتد من السنة الثانية حتى السنة الحادية عشر تقريبا، وتتميز بظهور العمليات العيانية نحو السابعة أو الثامنة، اثر فترة تحضيرية طويلة، ويقصد بالعمليات العيانية الأفعال التي يمكن التفكير فيها أو تحويلها إلى أنساق عامة مجردة، ومن أمثلة ذلك التصنيف والترتيب والتسلسل والعد والمطابقة.

ج – مرحلة العمليات الصورية :

وتبدأ نحو الحادية عشرة أو الثانية عشرة وتؤدي إلى أشكال الفكر الأكثر تطورا وعند الراشدين يغدو الذكاء في هذه المرحلة قادرا على الاستنتاج أو الاستقراء، ويصبح الفرد

1- حفيظة نارزروتي، **"اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري"**، دار القصبة للنشر، الجزائر،2003،ص:56.
2- محمود عبد المنعم الكناني وأحمد مبارك الكندي، **"سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم"** ،ص:627.

لا يولي اهتمامه للأشياء، و إنما للمعارف التي يمكن استخلاصها من هذه الأشياء[1].

والخلاصة أن "بياجيه" يبين وعلى نحو دقيق أن أهداف الطفل في المرحلة الأولى وأفعاله تنحصر كلها في الحاضر المباشر، تتمحور حول الأشياء الملموسة الواقعة في المتناول، وإن كان يستهدف من وراء هذه المراحل استخدام أفضل الوسائل التربوية التي يمكن التعامل بها مع الأطفال، وتمثل ذلك عن طريق فهم المرحلة العمرية التي يكون الطفل فيها، والمعلومات التربوية التي تناسبها.

كما أثرت نظرية بياجيه للنم العقلي على التعليم، وفرضت تلك النظرية على طرق التدريس في مراحل التعليم المختلفة، كما ناقش التربويون هذه النظرية من وجهات نظر متعددة أسفر ذلك على تعديل أساليب التدريس في مختلف المواد، وتنظيم المناهج بما يتماشى مع تفسيراته وتوضيحاته.

4 – النظرية التوليدية التحويلية :

وهي من النظريات المعرفية رائدها هو اللغوي الأمريكي الشهير "نوام تشوسكي"، فهذه النظرية أحدثت ثورة داخل الدراسات التركيبية البنيوية[2]، فهذا من جهة، أما من جهة أخرى فقد انتقد "تشوسكي" المدرسة السلوكية، وقد كان لانتقاده أثر في تطور الدراسات اللسانية النفسية، فقد أدى قصور نظرية (التقليد - التدعيم) عن تقصيرها لمسألة اكتساب اللغة إلى ظهور فرضيات قدمها المنهج التوليدي[3].

1 – المسائل اللغوية للنظرية التوليدية و التحويلية:

***الكفاية اللغوية و الأداء الكلامي:**

يرى تشوسكي أن اللغة لها وجهان أحدهما ذهني خالص، سماه الكفاية والأخرى منطوق مسموع سماه الأداء.

1- أ.لطفي بوقربة، **"محاضرات في اللسانيات التطبيقية"** ، دار هومة، معهد الأدب واللغة ، ص:22-23.
2- أحمد حساني، **"دراسات في اللسانيات التطبيقية"**، ص:24.
3- هيام كريدية، **"أضواء على الألسنية"**، دار الكتب العلمية للنشر و التوزيع، لبنان، بيروت، 2008، ص:102.

المبحث الثاني: المهارات اللغوية وطرائق تعليم اللغات.

تعد المهارات أداء متقنا يقوم به المعلم، وتقوم على الفهم والاقتصاد في الوقت، وبذل الجهد لاكتساب المهارات المختلفة، وذلك بتوفر الممارسة والتكرار إضافة إلى الفهم والإدراك للعلاقات والنتائج والتوجيه وأخيرا التشجيع والتعزيز،[1] وعليه فان اكتساب المهارة عملية تتطلب وجود عناصر لنجاح العملية يمكن إجمالها فيما يلي:

1-يقوم الدارس أو المتعلم بتكرار ما يتعلمه وترديده من اجل تثبيته وترسيخه.

2-تصاحب عملية التكرار عنصر التركيز فيما يتعلمه الدارس من اجل الفهم الجيد والاستيعاب للمهارة المتعلمة.

3-ربط المتعلم المهارة التي يتعلمها بخبرات ومعلومات سابقة لخلق فاعلية أكثر واثر على العملية المتعلمة.

4-التعزيز وما يعرف بالدعم الفوري الذي يساعد على تعميق الفهم، والسرعة في التعلم، والمهارات اللغوية شأنها شأن أي مهارة ترتبط بما اشرنا إليه آنفا، يلجأ المتعلم إلى اكتسابها لثناء العملية التعليمية وهي: مهارة الاستماع والفهم، والقراءة مهارة النطق والحديث، مهارة الكتابة وفيما بعد سنتطرق إلى مهارة على حدى وكيفيات تعلمها.

1)- مهارة الاستماع والفهم:

تعد مهارة الاستماع من المهارات الأساسية في العملية التعليمية إذ كان العرب القدامى يعتمدون على السماع في تعليم اللغات، فكانوا يرسلون أبنائهم إلى البوادي ليستمعوا إلى الفصحاء العرب ويأخذوا عنهم اللغة.

ومهارة الاستماع تكسب المتعلم القدرة على تصور الأفكار عند سماعها ومن ثمة ترجمتها والتعبير عنها.[2]

1- محمود احمد السيد، **"تعليم اللغة بين الواقع والطموح"** ص: 87 – 89.

2- زكريا إسماعيل، **"طرق تدريس اللغة العربية"**، ص: 93 – 94.

أ- الكفاية اللغوية:

"عرفها تشوسكي بأنها القدرة على بناء أنموذج لغوي ذهني تشترك بين المرسل والمستقبل، وعلى أساسه تتمثل القواعد اللغوية."[1]

ومن هذا التعريف نخلص بان الكفاية اللغوية هي معرفة الإنسان الضمنية باللغة أو بالأحرى هي معرفة الإنسان ضمنية التكلم بها، وبهذا المفهوم فالكفاية اللغوية هي قدرة المتكلم المستمع المثالي التي انطبع عليها الإنسان منذ طفولته.

ب- الأداء الكلامي:

وهو ذلك الوصف الذي يجعل اللغة واقعا حيا في المنطوق والمسموع، بحيث يتحد الأداء الصوتي مع المضمون الدالي، وبذلك يكون الأداء هو الصورة الواعية التي تمثل الصورة المعقولة من اللغة.[2]

ج- البنية العميقة والبنية السطحية:

يرتبط مصطلح البنية العميقة والبنية السطحية عند تشوسكي "بالقواعد التوليدية التحويلية التي تؤكد على أن المنظومة اللغوية تقوم على بنيتين تركيبيتين(السطحية والعميقة).[3]

وقد بين تشوسكي أن البنية العميقة أساسية لفهم الكلام وإعطائه التفسير الدلالي، وهي ضمنية تتمثل في ذهن المتكلم المستمع، يعكسها التتابع الكلامي المنطوق الذي يكون البنية السطحية، كما أن البنية السطحية هي عبارة عن تأويل صوتي، ونحوي للجملة الظاهرة والقوانين التي توضح العلاقة بين شيء السطح والعمق في الجمل تسمى التحويلات النحوية.

ومن هنا فان الغرض المتوخى من هذه المهارة هو القدرة على حل رموز الرسالة إلى أن يصل إلى المعنى نفسه الذي يريد المتحدث أن يصل إليه بالتدقيق ومن ثمة الفهم والإدراك

1- سمير الشريف استيتية، **"اللسانيات (المجال، الوظيفة، والمنهج)"**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع اربد، الأردن، ط2، 2008، ص: 177.
2- سمير الشريف استيتية، نفس المرجع السابق، ص: 178.
3- عبد القادر عبد الجليل، **"علم اللسانيات الحديثة"**، ص: 271.

لما يسمعه، فنجاح عملية الاستماع مرهونة بكل من المستمع الذي يمثل المتعلم والباحث المتمثل في المعلم وبالموضوع المطروح أو المعروض لدى السامع وهو الرسالة لذلك لابد من توافر شروط للمرسل تمكنه من إيصال مادته إلى المستمع أهمها التمكن من المادة تعليمها، ووجود قوة إقناع لديه إضافة إلى عنصر التشويق أثناء عرضه للمادة المدرسة، ويمكن أن نحضر ثلاثة شروط للمرسل:

1) الكفاية الاتصالية:

*على المرسل أن يمتلك كفاية لغوية تسمح له باستعمال اللغة أو المهارة التي يريد إيصالها إلى المرسل واستعمالها استعمالا صحيحا.

*وعلى دراية بالتطورات الحاصلة في مجاله.

*يجب أن يكون المرسل على وعي بمحتوى الرسالة، ومدى تعبيرها عن الواقع.

*أن يمتلك المرسل قوة إقناع لديه من خلال عنصر التشويق والتعزيز للمادة المدرسة.

*أما عن المستمع (المتعلم) فلابد أن تتوافر لديه الرغبة أو الدافع القوي لسماع الدرس من اجل إنجاح العملية التعليمية بصفة عامة، وعملية الاستماع بصفة خاصة وتنمية هذه المهارة.

*قابلية المتعلم الذاتية من اجل اكتساب المهارات والعادة اللغوية الخاصة بالمادة المدرسة.

*تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم، وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكتساب.

*مراعاة الفروق الفردية (العضوية والنفسية والاجتماعية) ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي.

تدليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية البصرية.[1]

1- احمد حساني، **"دراسات في اللسانيات التطبيقية"**، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ص: 42.

2) مهارة الكلام (النطق والحديث):

هو ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة وهو من العلامات المميزة للإنسان، فليس كل صوت كلام، لان الكلام هو اللفظ، والإفادة واللفظ هو الصوت المتمثل على بعض الحروف.[1] فالكلام إذن لا يعدو أن يكون انجاز فعاليات للحدث اللساني في الواقع بوساطة أدوات تركيبية صوتية ومعجمية يوفرها النظام اللساني.

وبناءا عليه يصبح الكلام ممارسة المتكلم قدرات تعبيرية بهدف الاتصال مع الغير من خلال عبارات وكلمات وحروف تلفظ بما تعير عن حاجة أو أفكار تجول بخاطره بواسطة أسئلة شفوية يشير إليها أو يطرحها على المعلم.

تشمل مهارة الكلام جانبين اثنين، هما النطق والحديث، أما النطق فهو العملية الآلية لهذه المهارة التي تعتمد على تكرار وترديدها يسمعه المتعلم من عبارة وقراءة جهرية وحفظ نصوص مع ترديدها اعتمادا على الذاكرة السمعية التي تعد عنصرا هاما في هذه العملية (مثير استجابة) والاستجابة تكون بترديد الصوت المسموع، ويعد النطق مهارة فردية تمكن المتعلم من مزاولتها بمفرده دون الناس مع تحريك أعضاء الكلام (من لسان وشفتين) ولها حبال صوتية.

أما الحديث الذي يعد ظاهرة اجتماعية بعكس النطق، ووسيلة اتصالية تستلزم حضور طرفين أو أكثر في العملية (المرسل – المستقبل) لتبادل ادوار الحديث، وهو مرتبط

بنشاطات النطق المذكور سابقا، وعمليات ذهنية تربط المعاني والتعبير الشفوي فيها، وتغير استجابة المتحدث حسب موقف الاتصال بين المتحدثين.[2]

فمهارة الكلام إذا تشمل المحاكاة والإعادة والاستعمال وهي على صلة وثيقة بمهارة الاستماع، إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بينهم، لان المتكلم لا يمكنه ان يجيد مهارة الاستماع دون الكلام فعدم إجادته للاستماع تشكل له صعوبة في الفهم والنطق.

1- إبراهيم محمد عطا،"**طرق تدريس اللغة العربية والتربية البدنية**"، ص: 105.
2- صلاح عبد المجيد العربي، "تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق"، ص: 138 – 139.

ولنجاح عملية التحدث لابد من توفر عوامل نذكر منها:

***الثقة بالنفس**: على المتحدث أن يمتلك الثقة بالنفس، الثقة الكافية التي تمكنه من مواجهة الآخرين والوقوف أمامهم للتحدث دون إحراج ولا خجل مما يكسبه قدرة على التفكير بهدوء واطمئنان أثناء التحدث للآخرين.

***الرغبة القوية في التحدث**: ترابط عملية إنجاح عملية التحدث برغبة التحدث، وبالتالي فان حماسة تفاعله مع الموضوع سينعكس ايجابيا على المستمع الذي سيتفاعل هو الأخر ويشاركه الحوار.

***الإعداد**: على المتحدث أن يكون على دراية بالموضوع الذي سيتحدث عنه وان يخطط لذلك حتى يتمكن من توصيل فكرته بصورة جيدة إلى المستمع.

***ربط الأفكار**: على المتحدث أن يربط أفكاره بالأفكار السابقة من خلال الأسئلة التالية، لماذا؟ كيف؟ متى؟ من قال إن الأمر كذلك؟ ولماذا كان كذلك؟.

3) مهارة القراءة:

القراءة هي مجموعة إدراكات رمزية لشيء مكتوب،يمكن العودة إليه والنظر في محتوى المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار، وتحليلها ونقدها وتقويمها.[1]

وفي تعريف آخر: هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية والمعاني مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة.

من خلال التعريفين السابقين يتضح أن عملية القراءة تشمل:

- ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني منطوقة.
- تتمثل عملية القراءة: رموز مكتوبة ومعنى مكتوبا واللفظ عند القراءة الجهرية والمعنى مباشرة عند القراءة الصامتة.

1- فتحي علي يونس،"**أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية البدنية**"، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1971، ص: 157.

- تشمل القراءة جانبا نفسيا متمثلا في الاستنتاجات الداخلية لما هو مكتوب وجانبا عقليا مرتبطا بالمعنى واستنتاجات ناتجة عن العملية القرائية والحكم عليها.

- **مظاهر صعوبة القراءة:**

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل جل وواضح، ويظهر ذلك في شكل:

أ- عيوب صوتية في أصوات الحروف حيث يعجز المتعلم عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

ب- عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل فنجدهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهون لأول مرة ويكون عدم قدرة المتعلم على القراءة بفقدان تفسير رموز الكلمات، النطق بالكلمات كوحدة واحدة، فهم مدلولات الجمل وتركيبها، توفر المفردات اللازمة للقراءة.

- **الأخطاء التي يقع فيها المتعلم أثناء القراءة:**

1- حذف كلمات كاملة أو أجزاء منها.

2- إدخال كلمات غير موجودة أصلا.

3- إبدال كلمات داخل النص بكلمات أخرى.

4- حذف وإضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرؤها.

5- القراءة السريعة وغير الصحيحة وحذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

6- القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير رموز الكلمات.

7- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمة فقط.

8- التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:

- الفشل في استخدام الكلام للتعرف على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمة.
- قصور المعرفة بالعناصر البنائية والصوتية للكلمة.
- تبديل مواضع الكلمات في جملة.

- **صعوبات التمييز بين الرموز والحروف:**

- عدم قدرة الدارس على تمييز الحركات القصيرة (التشكيل، والحركات الطويلة) (حروف العلة).
- عدم قدرة الدارس على تمييز الحروف المشددة على حدها.
- عدم قدرة الدارس على تمييز الفرق بين الأم الشمسية والأم القمرية.
- عدم تمييز التنوين، التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- تمييز همزات الوصل والقطع.

- **مهارات الكتابة والإملاء:**

تعتبر مهارة الكتابة مهارة حديثة إذا ما قورنت بمهارة الاستماع والكلام وهي عبارة عن عمليات ذهنية تشمل مهارات حركية متمثلة في رسم الحروف الأبجدية ومعرفة الترقيم واللهجة وجانبا ذهنيا متمثلا في الإدراك الجيد للنحو والمفردات واستخدام اللغة.[1]

فمهارة الكتابة هي القدرة الفردية على فك الرموز المنطوقة أو المسموعة إلى رسوم أو رموز كتابية أو محاكاة ونقل الرموز الكتابية، لذلك تعد هذه المهارة أخر شيء في العملية التعليمية، لان مهارة الكتابة مهارة صعبة تستلزم بذل جهد عضلي من خلال ضبط الأصابع في إمساك القلم، والسيطرة على حركات اليد، وأخر ذهني من خلال التركيز والملاحظة الدقيقة لحروف الكلمة والتمييز بينهم.

بعد هذه المرحلة يكون المتعلم قد اكتسب جملة من المفردات والكلمات والعبارات وحينما تأتي مرحلة التدريب على الكتابة يقوم المعلم باستحضار ما علمه من كلمات وجمل في حصة القراءة أو التعبير حتى تسهل لديه عملية الكتابة بعد أن ثبت صورها في أذهان المتعلمين.

السبيل الأول: يعتمد على تعليم الحروف المتشابهة أولا، ثم الجمل فالعبارات.

السبيل الثاني: يبدأ المتعلم برسم كلمات وعبارات قصيرة ثم تفكيكها إلى حروف مع معرفة كتابة كل حرف على حدى.[2]

1- محمود إسماعيل صيني وآخرون، **"المعينات البصرية في تعليم اللغات"**، ص: 132
2- زكريا إسماعيل، **"طرق تدريس اللغة العربية"**، ص: 158.

طرق تعليم اللغات:

إن أدنى تأمل في المسار التحولي لتدريس وتعليم اللغات يهدي إلى انه قد سلك أو انتهج طرقا عديدة عبر تاريخه العريض والمستمر، واكتسب كل طريقة خصوصيات ومبادئ

قامت عليها، وستقف في هذه العجالة عند أهم هذه الطرائق أو الطرق واهم النتائج التي توصلت إليها والانتقادات التي وجهت لكل طريقة:

1) طريقة النحو والحفظ والترجمة:

تعد هذه الطريقة امتزاجا لطريقتين اثنتين: طريقة الحفظ، وطريقة النحو والترجمة، ويرجع جل العلماء منشأ الطريقة الأولى وتاريخها في العصور اليونانية والرومانية، حيث انبهر الرومان بالحضارة الإغريقية القديمة فقرروا نقل التراث الإغريقي إلى حضارتهم، ودأب الحكام الرومانيون على الاستيراد من علم اليونان ومن ثمة تعلم اللغة اليونانية، فكانت طريقة الحفظ والترجمة هي السبيل والأجدى لعملية التعلم لديهم، واستمرت هذه الطريقة إلى حين مجيء عصر النهضة، واخترع الطباعة الذي ابرز عيوب الطريقة القديمة (طريقة الحفظ والقواعد) فظهرت طريقة الترجمة والحفظ امتدادا لسابقتها التي ركزت على تحفيظ قواعد وتصريفات اللغة الأصلية للمتعلم، مع الاعتناء بالهجاء، ومن ثمة المعاني من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأصلية للمتعلم، وبالتالي يحصر دور المتعلم في تقديم القواعد جاهزة للمتعلم، وتسميع معاني المفردات وترجمتها.[1]

فالمتعلم من هاهنا شبيه بالة تخزن فيها المعلومات، وإذا ما احتاج إليها رد البضاعة إلى أصحابها، ويكون المتعلم في هذه الحالة إذا مستقبلا مرسلا، حيث يتلقى المعلومات عن طريق السماع تخزنها الذاكرة، يحفظها بعيدا عن الفهم والممارسة الفعلية للقواعد ليصبح الدرس أو المادة جامدة وجافة.

لقد وجهت لهذه الطريقة انتقادات كثيرة خلال القرن السابع وما بعده بهد ظهور العالم المربي الشيكي "جون أموس كومونيوس Jhon amoscom minus" من خلال كتابه 'فتح

1- صلاح عبد المجيد العربي،" **تعليم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق**"، ص: 37 -38.

كنون اللغات' الذي دعا من خلاله إلى طريقة أخرى يرى أنها انجح وانفع من طريقة الترجمة التي لا جدوى منها، ولعل أهم هذه الانتقادات نذكر:

- ان طريقة الترجمة بمفاهيمها وأسسها التي قامت عليها والمرتبطة بتحفيظ القواعد والترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأصلية للمتعلم تعطل عملية اكتساب المهارات المختلفة بخاصة مهارتي الكلام والنطق، حيث يتركز الاهتمام على مهارتي الكلام والنطق مع العلم أن للغة أصوات منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، وهذا يدل عليه تاريخ اللغات،

وعلى سبيل المثال تلقى الكبار (الآباء والأجداد) الذين عاشوا الحقبة الاستعمارية الفرنسية يجيدون أو يتكلمون الفرنسية وينطقون بها، دون معرفة لكتابتها وقراءتها أحيانا.

- إن طريقة النحو والترجمة تلغي التفكير الجيد والإبداع لدى المتعلم من خلال اعتادها على الحفظ دون الفهم والإدراك، فيصبح المتعلم من هاهنا كما وسبق أن أشرنا، آلة تستقبل المادة المدرسة وتحفظها دون ما إدراك لها لاستخدامها في مواقف معينة.[1]

- إنها طريقة تستخدم لغة وسيطة في تعليم اللغات الأجنبية (اللغة الأم) وهذا ما يعوق عملية اكتساب اللغة لدى المتعلم، حيث يحصل لديه نوع من التداخل اللغوي الأصلية واللغة الأجنبية، كما يتسبب ذلك في إلغاء دوره في تلقي الكلمات الجاهزة، وحفظها مع ترجمتها.[2]

- وقد قامت هذه الطريقة على أسس ومبادئ منها:

* تعلم الوحدات المعجمية في قوائم يرافق كل لفظ أجنبي فيها اللفظ المقابل له في اللغة الأم.

* الانطلاق من نصوص أدبية راقية باللغة المدرسة منذ المرحلة الأولى.

* تقديم الشروح النحوية والصرفية والبلاغية اللازمة لفهم الصيغ والتراكيب والأساليب في النصوص المدرسة.

* عدم الاهتمام بالمعلومات الحضارية التي تتضمنها النصوص أو القضايا الفكرية التي تعالجها.

1- صلاح عبد المجيد العربي، المرجع السابق نفسه، ص: 40 -41.
2- محمد وطاس، **"أهمية الوسائل التعليمية وتعلمها"**، تر: عبد الراجحي، ص: 101 -102.

* عدم الاعتناء بتهذيب النطق أو حتى بتصحيح الأخطاء فيه إذا كان التواصل حاصلا.

* إجراء تمارين مكثفة في الترجمة من اللغة المدرسة إلى اللغة الأم.[1]

2) الطريقة المباشرة:

تعود بوادر هذه الطريقة إلى أوائل اقرن السابع عشر، حيث عمد المربي الشيكي "كومينوس" إلى نقد الطريقة القديمة (طريقة الحفظ والنحو والترجمة) من خلال كتابه 'فتح كنوز اللغات 1630م' فذكر أنها طريقة لا جدوى منها لأنها تحاول إخضاع قواعد اللغة وأسسها إلى أسس منطقية وحفظ مفرداتها ومعانيها مما يلغي طبيعة اللغة العفوية، فدعا إلى التعليم عن طريق الحركة والأنشطة المصاحبة للتعبير اللغوي والصور والأشياء المحسوسة، وقد ساندة في ذلك العالم اللغوي "جون لوك" وشجع طريقته.[2]

ولعل الشيء الجديد في هذه الدراسة هو اهتمامها بمهارتي الكلام والتلفظ وتعليم الحروف كمنطق لتعليم القراءة نظرا لكونها النواة الرئيسية في تعليم مهارة الكلام وبالتالي جاءت هذه الطريقة كنقيض لسابقاتها على اعتبار أنها قللت من الاعتماد على الترجمة وبالتالي استغناءها عن اللغة الوسيطة في تعليم اللغة الأجنبية.[3]

3) الطريقة السمعية الشفهية:

ظهرت هذه الطريقة إبان الحرب العالمية الثانية عند الضباط الأمريكيين حينما صعب عليهم التحدث بلغات أجنبية (لغات جنوب شرق آسيا)مما اضطرهم إلى اللجوء إلى لغوين لمساعدتهم على إتقان الكلام وفهمه والحديث بطلاقة، وقد اعتمدت هذه الطريقة على مبادئ وأسس المدرسة السلوكية التي يتزعمها سكينر Skinner والمدرسة الأمريكية البنيوية التي يتزعمها بلوم فليد Bloomfield. ومن النقاط التي أشارت إليها هذه الطريقة ما يلي:

- ان اللغة هي كلام منطوق (النظرية البنيوية) فلابد أن نبدأ بتعلم النطق والمحاكاة أولا ثم الكتابة والقراءة حتى لا نؤخر كفاءة المتعلم في الحديث.

1- روحلاس براون، **"أسس تعليم اللغات وتعلمها"**، تر: عبد الراجحي، ص:101 -102.
2- صلاح عبد المجيد العربي، المرجع السابق نفسه، ص:40 -41 .
3- محمد وطاس، المرجع السابق نفسه، ص: 193.

- اللغة عادة مكتسبة حسب النظرية السلوكية لذلك يجب أن نشحن عقل المتعلم بالقواعد وحفظها دون فهم وإدراك.
- إن الترتيب في تعليم المهارات اللغوية أمر ضروري، إذ لابد أن نبدأ بتعليم مهارة الاستماع أولا فالنطق والقراءة ثم الكتابة، لذلك تؤكد هذه الطريقة على السماع.

تعتمد هذه الطريقة إلى استخدام أسلوب النماذج اللغوية لتثبيت التراكيب اللغوية الصحيحة في ذهن المتعلم، حيث يستمع المتعلم إلى المادة المدرسة ثم يكرر ما قد سمعه مع تغيير كلمات بدل كلمات أو أفعال بدل أفعال.[1]

وهذا ما أشار إليه العالم اللغوي الأمريكي "نوام تشو مسكي N. Chomsky وما اسماه توليد الكلمات.

- تكرار المتعلم بطريقة شفوية مرات كثيرة ما يسمعه مما يسهل عليه عملية كتابته.
- لما كانت اللغة مهارة سلوكية فهي تقوى بالتدريب المستمر.
- تصحيح أخطاء المتعلمين مباشرة بعد ترديدهم لما سمعوه وتلقوه مما يسمح للمتعلم الوقوف عند أخطائه بصورة مباشرة وسريعة.

- التركيز على اللغة المتعلمة دونما الاستعانة بلغة الدارس الأصلية باعتبارها عائق أمام المتعلم.[2]
- وقد نشرت هذه التجارب سنة 1984م بعنوان "تجربة نفسية لغوية عن استيعابات اللغة الأجنبية"،كما لا ننسى أن ننوه في هذا المقام إلى تجربة العالم الأمريكي délatter ديلاتر، الذي أجرى تجربة على مجموعتين من الطلبة لينتهي ويخلص في نهاية التجربة إلى أن الطريقة السمعية الشفوية أحسن طرق التدريس جميعا.[3]
- على الرغم من كل هذه التجارب التي حاولت توضيح أهمية وفائدة الطريقة السمعية الشفوية إلا أنها لم تسلم هي الأخرى من الانتقادات التي وجهت لها خاصة حينما اكتسبت

1- صلاح عبد المجيد العربي، المرجع السابق نفسه، ص: 42 -43
2- محمود احمد السيد، المرجع السابق نفسه، ص: 297.
3- صلاح عبد المجيد، المرجع السابق نفسه، ص: 52 -53.

النظرية التوليدية التحويلية إتباعا لها، وانتشار وشيوع أفكار النظرية المعرفية في علم النفس التعليمي، ومن هذه الانتقادات:

- إن هذه الطريقة تجعل المتعلم كالببغاء يردد ما يسمعه دون فهم لمعناه ومعرفة استخدامه في المواقف المختلفة.
- إن المتعلم سيخرج من هذه الدراسة بحصيلة لغوية محدودة.
- إن هذه الطريقة لا تحرص على تعليم اللغة سمعا ونطقا وقراءة وكتابة.[3]

1- صلاح عبد المجيد العربي، المرجع السابق نفسه، ص: 52 – 53.

المبحث الثالث: اثر الوسائل التعليمية في ترقية تعليم اللغات:

1- مفهوم الوسائل التعليمية:

أضحى استخدام الوسائل التعليمية على اختلافها سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية في السنوات الأخيرة امرأ ضروريا في تعليم اللغات وجزءا هاما في عملية التعليم، وإننا لفي عصر التكنولوجيات والتطورات العلمية في شتى المجالات المعرفية والفكرية نسعى إلى مواكبة هذه التطورات الحاصلة من اجل الرقي بمجال تعليم اللغات، وإيجاد طرق وتقنيات تكون عونا ومساعدا لمتعلمي اللغات وتيسير أمرها، من ثمة تجعل مدة الدراسة اقصر من الوقت الماضي، فالوسيلة الجيدة تثير اهتمام المتعلم وتشوقه إلى متابعة الدرس والسير قدما إلى الأمام، فما المقصود بالوسائل التعليمية؟ والى أي مدى يمكن لهذه الوسائل التعليمية تعليم اللغات؟.

تعد الوسائل التعليمية أدوات ومعينات يستعين بها الدارس في اكتساب معارف ومعلوم عموم ترتبط بكل ما له علاقة مع الأهداف التعليمية التي تقوم بتنشيط الفعل التعليمي، ومن ثمة إثارة الدارس وبعث الرغبة لديه من اجل استقبال الرسالة مهما كان نوعها، وإحداث التفاعل المطلوب في العملية التعليمية كالسبورة والوثائق والأشرطة والتسجيلات والخرائط والكتابة والرسوم والفيديو والتلفاز والحاسوب والرسوم البيانية.

ولقد صنف الباحثون الوسائل التعليمية إلى ثلاثة أصناف:

1) وسائل بصرية
2) وسائل سمعية
3) وسائل سمعية بصرية [1]

1- ندوة تطوير أساليب متابعة الدارسين المتحررين من الأمية، مطبوعات الجهاز العربي لمحو الأمية، بغداد، 1981، ص: 171

وتختلف كل وسيلة عن الأخرى في كيفية استخدامها واستثمارها في تعليم اللغات، وفي هذا الصدد تشير الباحثة "كامبيو بيجي Piaget compio" في بحوثها المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية في تعليم الكبار إلى أن الفرق بين وسيلة أخرى يمكن في السبل الناجعة لاستخدام هذه الوسائل في مواقف محددة وليس في الأثر العام الذي يساوي بين وسيلة وأخرى[1]

فنجاح الوسيلة بهذا المفهوم مرهون بالطريقة والكيفية التي يتم بها استخدام الوسيلة التعليمية في موافق معينة من العملية التعليمية.

الوسائل البصرية:

وهي وسائل تعتمد على أو بالدرجة الأولى على حاسة البصر كما يدل عليها اسمها وتتمثل الصور الفوتوغرافية والصور المتحركة وصور والكتب واللوحات (مغناطيسية، كهربائية) والتمثيليات والرحلات وغير ذلك.[2]

الوسائل السمعية:

فهي المعينات التي يعتمد المعلم أو المتعلم على حد سواء إلى استخدامها والاستعانة بها أثناء عملية التعلم وتعتمد على حاسة السمع (الاستماع وتضم الراديو والإذاعة) وبرامج الإذاعة المدرسية،والاسطوانات وخبرات اللغة والتسجيلات الصوتية.

الوسائل السمعية البصرية:

فهي تضم مجموعة المواد التي تعتمد أساس على حاستي السمع والبصر، وتتمثل في الصور المتحركة الناطقة التي تتضمن الأفلام والتلفزيون كما تشمل هذه الوسائل أيضا الأفلام والشرائح والصور المصحوبة بتسجيلات صوتية مناسبة على اسطوانات وأشرطة تسجيل.[3]

1- المرجع السابق نفسه.
2- احمد خيري وجابر عبد الحميد جابر،" **الوسائل التعليمية والمنهج**"، دار النهضة، القاهرة، 1986، ص: 37.
3- احمد خيري وجابر عبد الحميد جابر، المرجع السابق نفسه، ص: 38-39.

2- عوامل اختيار الوسيلة التعليمية:

يتوقف اختيار الوسيلة التعليمية على عدة عوامل منها:

- موضوع الدرس الذي يعد عاملا هاما لاختيار الوسيلة المناسبة.
- الهدف الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه يسهل أو يساهم في عملية اختيار الوسيلة الملائمة التي تساهم في تحقيق الهدف التعليمي.
- العلاقة بين الوسيلة وقدرات الفرد على الإدراك الحسي.

وهذه العلاقة يحددها المعلم أثناء العملية التعليمية، إذا يمكن أن نجد في مجموعة من التلاميذ من يتعلم بشكل أفضل عن طريق خبرة مرئية، وآخر عن طريق خبرة سمعية، وأخر ممارسة فعلية، لذلك يجب تنويع الوسائل التعليمية كي تتناسب وقدرات المتعلمين الإدراكية.

تخضع الوسائل التعليمية لكثير من الاستجابات التي تبين مدى نجاعته أو تفاعل المتعلم معها، ومن ثمة قياس فعالية الوسيلة التي استخدمت في توصيل الرسالة، ويتم معرفة ذلك من خلال التغذية الراجحة التي تلي عملية استقبال المتعلم للمادة الراسية، وتظهر في شكل انفعالات على اختلاف علاماتها (فرح، حزن، ضحك، بكاء، انزعاج،...) ليتمكن المعلم أو المتعلم من معرفة ماذا حققت الوسيلة الكفاءة والتأثير المطلوبين، لذلك قد يحدث تشويش يؤثر على مسار الرسالة، هذا التشويش ما هو إلا انزعاج يؤثر في فاعلية وصول الرسالة بشكل جيد إلى المستقبل وإدراكها مما يتسبب في عرقلة مسار الرسالة ومن أمثلة هذا التشويش ما يحدث في أجهزة الاستقبال الإذاعي باعتبار الإذاعة وسيلة من وسائل الاتصال في العملية التعليمية، وعدم وضوح الصورة في التعلم السينمائي مثلا، وتضاءل اهتمام المتعلم المستمع بالموضوع، وانشغاله بأشياء أخرى على المادة الدراسية.[1]

بالإضافة إلى عدم وضوح قصد المرسل وما يعنيه المعلم في رسالته فضلا عن الفهم الخاطئ للمعاني نتيجة التفاوت الثقافي بين المعلم والمتعلم، وفي هذا الصدد نجد نوعان رئيسيان من التشويش هما:

1- ماجدة السيدة عبيد، **"الوسائل التعليمية في التربية الخاصة"**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2002، ص: 45.

1) التشويش الميكانيكي الآلي: ويشمل أي تداخل فني يطرأ على إرسال الرسالة من المرسل إلى المستقبل، كأن تمر سيارة أو طائرة بصوتها المرتفع أو يحدث خلل كهربائي في محطة الإذاعة والتلفزيون.
2) التشويش الدلالي واللفظي: ويحدث داخل الفرد حينما لا يفهم المرسل والمستقبل بعضهما البعض لأي سبب من الأسباب باستثناء الأسباب الميكانيكية.[1]

وفيما سيأتي سنعرض عن أهم الوسائل التعليمية لها دور فعال في العملية التعليمية كالإذاعة والسبورة والتسجيلات الصوتية.

أ- **الصور:**

تعد من انجح الوسائل التعليمية في تعليم المهارات اللغوية المختلفة وبخاصة مهارة النطق (الكلام)، حيث تعرض على متعلم اللغة التي يتعلمها ليتمكن في النهاية من التعبير كما يلحظه، وعلى سبيل المثال يقوم المعلم بعرض صور لحيوانات ثم يطلب من تلاميذه التمييز بين هذه الحيوانات بذكر اسم كل حيوان بغرض تدريبه على مهارتي التعبير والنطق الصحيح للغة.[2]

وتلعب الصور دورا في توضيح الجوانب الثقافية للغة، إذ أن استخدام الصور في تعليم اللغة يتطلب مراعاة اختيار الصورة التي تثير الدارس وتجذب انتباهه،كما انه على معلم اللغة أن يختار الصور البسيطة البعيدة عن التعقيد وان تكون الصور ذات فائدة تعليمية، والصور الملونة أكثر إثارة للدارسين.

ينفرد كل نوع من الصور بخاصية وميزة معينة في العملية التعليمية وإننا لو نظرنا إلى كل نوع من أنواع الصور على حدى نجد لكل نوع ميزة تربوية خاصة، فالصور الفوتوغرافية والرسوم البسيطة المعتبرة تربط موضوع الدرس بالواقع الحسي، فتعمل على تثبيته ودوام تذكره وهي تستخدم كذلك في تسلسل حدث من الأحداث أو قصة من القصص، أما الخرائط

1- ماجدة السيدة عبيد، المرجع السابق نفسه، ص: 45.
2- حمدي الطوبحي، "**وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**"، الكويت، 1948، ص: 137.

والرسوم البيانية فإنها توضح العلاقة بين الأشياء والمعاني حيز توضيح، أما الرسومات الكاريكاتورية فتصور الأفكار تصويرا يتميز بالطرافة.[1]

وعليه فان الفائدة وراء استخدام الصور في التعليم يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- تترك لدى الدارس اثر تجعل ما يتعلمه يرسخ في ذهنه
- توضح العلاقة بين الشيء والمعنى أي بين الدال والمدلول.
- توضح الصور الجوانب التعبيرية للغة التي يدرسها المتعلم من خلال تسلسل الأحداث القصصية.
- تعبر الصور عن الأفكار تعبيرا دقيقا يسمح للمتعلم بادراك ما تعلمه بصورة أنجع.
- تقوم الصور بتثبيت معلومات المتعلم وإضفاء الجو الجمالي التعبيري على العملية التعليمية التعلمية.
- تشمل الصور ثلاث مستويات قرائية:

*__المستوى الأول__: يتعرف الدارس فيه على محتويات الصور مع ذكر أسماء هذه المحتويات.

*__المستوى الثاني__: فيه يحدد الدارسون بعض التفاصيل الموجودة في الصورة ويصف ما يراه.

* __المستوى الثالث__: الذي يستخلص فيه الدارس بعض الأحكام حول الأشخاص أو الأشياء التي تعرضها الصور،فيربط بين الماضي والحاضر والمستقبل، كما يقوم بتعبير ما يشاهده في ضوء خبراته السابقة.

ب- السبورة:

تعد من أقدم الوسائل التعليمية التي يستعين بها المعلم في عملية التعلم، وهي عبارة عن سبورة عادية تعمل بالطباشير، أو بالاستعانة بالصور مثلا، أو إلصاقها بواسطة قطع من المغناطيس، كان يقوم المعلم بتحضير رسومات أو كلمات اللغة المدرسة على ورق مقوى ليستعين بها خلال عرضه للمادة التعليمية أو بواسطة شريط لاصق وتغيير الصور المعروضة من حين لأخر، وبحسب ما يتطلبه موضوع الدرس.

1- ماجدة السيد عبيد، المرجع السابق نفسه، ص: 45.

إذا السبورة المغناطيسية توفر على الدارس والمدرس الوقت وتعينه على فهم المسموع، وتقديم النص وعناصر اللغة وممارستها، كما أنها توفر المناخ المناسب للتدريب على الحوارات المصغرة، وممارسة الألعاب اللغوية وكذا التعبير الشفوي وتدريس القواعد والمفردات والقراءة وما إلى ذلك.[1]

فالسبورة إذا تعد أداة تعليمية مهمة يمكن أن تؤدي دورها التعليمي كوسيلة جيدة إذا ما استغلت استغلالا جيدا.

ج- التسجيلات الصوتية:

وهي من الوسائل السمعية الهامة التي يمكن أن تسهم بشكل فعال وناجح في العملية التعليمية وتشمل الاسطوانات (CD) وأشرطة التسجيل (Becording topes).

تعد الاسطوانات وسيلة هامة من الوسائل السمعية التي تستخدم في عملية التعلم وتعليم اللغات، حيث يستمع المتعلم إلى ما يسمعه من ألفاظ وعبارات ثم يحاول فهم ما يسمعه واستيعابه من ألفاظ وعبارات وترديدها.

أما أشرطة التسجيل فتعد من الوسائل الناجعة والهامة في تعليم اللغات حيث تسهم وبشكل فاعل في تحسين مهارة الكلام والتحدث وكذا مهارة الإلقاء والخطابة ومن ثمة التغلب على صعوبات النطق ومعالجة الأخطاء الناتجة عن المتعلم أثناء التعلم مباشرة، وهو ما يعرف كما اشرنا سابقا بالتعزيز الفوري.

وعليه، وبناءا على ما سبق تتحدد الفائدة العملية من التسجيلات الصوتية في تعليم اللغات حيث توفر الخبرات التعليمية في شتى المجالات (مجال التعليم، الأدب، الفنون) كما أنها تتيح للمعلم اكتشاف الفروق الفردية بين المتعلمين وبالتالي محاولة معالجتها فضلا كن كونها وسيلة ناجعة في عملية تعلم النطق السليم وتنمية القدرة على الفهم والاستماع الذي يسمح للمتعلم بتقويم أدائه في التعلم وتنميته من خلال الوقوف على الأخطاء التي وقع فيها المتعلم نفسه وهو ما يدخل في إطار التعلم الذاتي.

1- محمود إسماعيل صيني، المرجع السابق نفسه، ص: 10.

يعرف التسجيل الصوتي بأنه عملية حفظ الأصوات وتخزينها بطرق مختلفة وباستخدام أجهزة متنوعة من اجل إعادة سماعها حين تذكر الحاجة لذلك كتسجيل أصوات الطيور والحيوانات والموسيقى والإنسان وأي صوت مهما كان مصدره.[1]

د- الراديو:

يعتبر الراديو من أهم وسائل الاتصال الجماهيري، وهو وسيلة إعلامية واتصالية تعليمية هامة تساعد وبشكل فعال في العملية التعليمية من خلال ما تقدمه من برامج إذاعية مهمة تعد وتحضر سلفا، كما أنها تشارك في تنمية مهارات وقدرات المستمعين من خلال برامج تخصص لذلك الغرض.

وعليه فان استخدام البرامج الإذاعية في التعلم يتطلب مراعاة بعض التوجيهات التي تعين وتساعد المعلم، نذكر منها:

- مراجعة النشرات الأسبوعية لبرامج الإذاعة واختيار ما يتناسب والأهداف التعليمية.
- إعداد مكان استقبال الإذاعة المسموعة بدقة ووضوح.
- تهيئة الظروف الملائمة للمتعلم، تحديد الأهداف.[2]

ه- التلفزيون:

يعد التلفاز من وسائل الاتصال الهامة في تاريخ البشرية جمعاء، فقد استطاع أن يخترق مجالات هامة من المعرفة والعلم، وان يثبت قدرته على التعليم عامة، وتعليم اللغات خاصة

بواسطة بث برامج تعليمية تكون عونا للمتعلم، وتمنحه دافعا للتعلم في بيئته والاعتماد على نفسه في اكتساب معارفه من خلال جمع هذه الوسيلة بين الكلمة المسموعة والصور والمشاهدة.[3]

فالتلفاز باعتباره وسيلة إعلامية إخبارية ووسيلة تعليمية تثقيفية ينحاز عن سائر وسائل التعلم والاتصال باستخدامه أثناء العملية التعليمية للصوت والصورة والحركة، مما يلفت

1- ماجدة السيد عبيد، المرجع السابق نفسه، ص: 159.
2- ماجدة السيد عبيد، المرجع السابق نفسه، ص: 158.
3- بشير عبد الرحيم الكلوب، **"الوسائل التعليمية، إعدادها وطرق استخدامها"**، مكتبة المحتسب، دار إحياء والعلوم، عمان، بيروت، 1985، ص: 92.

ويجذب انتباه الدارسين سواء كانوا صغارا أم كبارا، وبالتالي يسهل لهم عملية الفهم والاستيعاب لما يشاهدونه، كما انه يمكن من الاستعانة بوسائل تعليمية أخرى أثناء عرض البرامج التعليمية، الأمر الذي يزيد من فعالية البرنامج ويجعله أكثر يسرا وأنجع للتعلم ويخلق جوا من الرغبة والتشويق لدى المتعلم.[1]

ومن مزايا التلفاز على العملية التعليمية التعلمية أهمها:

- يعد التلفاز وسيلة تجمع ما بين الصوت والصورة والحركة مما يزيد من قوة الإدراك لدى المتعلم لما يدرسه.
- إن البرنامج أو البرامج التلفزيونية تعتمد على مبدأ سهولة الإدراك من خلال استعمالها للغة سهلة يتعامل بها كعامة الناس.[2]
- توسيع فرص التعلم للأفراد مما يشجع على التعلم الذاتي والتعلم المفرد، إذ أصبح بإمكان المتعلم التعلم داخل المنزل دون الذهاب إلى قاعة الدرس.

وبناءا على ما نقدم تتجلى أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية عامة، وفي تعليم اللغات خاصة، إذ أثبتت نجاعتها وفعاليتها في تعليم اللغات، وهذا ما يؤكده اغلب الباحثين والمتخصصين المهتمين بهذا المجال، ويمكن حصر فوائد الوسائل التعليمية وايجابياتها في تعليم اللغات في النقاط التالية:

- إنها تقرب الحقائق للمتعلم وتمكنه من تلمس الحقائق واقعيا وحسيا بالمشاهدة والملاحظة، فنحن مثلا إذا أردنا أن نعرف المتعلم المبتدئ بالمستطيل والمربع وغيرها من الأشكال الهندسية فان ذلك يستدعي منا رسومات توضيحية تبين ذلك الغرض، فاللفظ لا يكفي دون التمثيل.
- تجعل المتعلم يبني أفكاره من الواقع المحسوس والمحيط المادي عامة.

- تنمي قوة الإدراك لدى المتعلم بتثبيت وتسهيل عملية التعلم من خلال الاعتماد على

1- عبد المحسن بن عبد العزيز،"الوسائل التعليمية، مفهومها واسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية"، مكتبة الملك فهد، ط01، ص: 33.
2- عبد المحسن بن عبد العزيز، المرجع السابق نفسه، ص: 33.

الوسائل التعليمية المختلفة كالأفلام الثابتة والمتحركة، الرحلات، المعارض، الصور، التلفزيون، وغير ذلك وبالتالي لفت الانتباه للمتعلم.

- تربط الوسيلة التعليمية بين الجانب اللفظي والجانب الشكلي، فعلى سبيل المثال نأخذ الجملة "يزيد يذهب إلى المدرسة"، هذه الجملة تتكون من رموز لفظية يمكن ترجمتها إلى رموز شكلية كأن نأتي بصور طفل تليها صورة لمدرسة يتم الربط بينهما ليتكون لدى الدارس المفهوم والمعنى بين اللفظ والشكل (الدال ومدلوله).
- تمكن المتعلم من التحدث والتكلم بواسطة التكرار والممارسة لما يسمعه، وهذا يقوم به مختبر اللغة الذي يعد من الوسائل الهامة والأكثر حداثة في تعليم اللغات الأجنبية وفي تعليم مهارة الاستماع والنطق خاصة.

فالوسائل التعليمية ذات أهمية كبيرة لا يمكن حصرها في نقاط لما تحققه من فعالية في توجيه المتعلمين وتمكنهم من ممارسة يتعلمونه وبالتالي إثراء العملية التعليمية التعلمية.

المبحث الأول: العلاقة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات.

لاحظنا مما سبق في الفصل الأول الذي كان موضوعه حول اللسانيات التطبيقية أن هذه الأخيرة فرع من فروع اللسانيات العامة، كما أن لها علاقة مع باقي العلوم الأخرى كالتعليمية أو تعليمية اللغات، ومن هنا نطرح الإشكال التالي:

ما علاقة اللسانيات التطبيقية بتعليمية اللغات؟

1- اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات:

اللسانيات علم نظري يسع إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره بينما علم تعليم اللغة أو اللغات علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات سواء كانت من منشأ الفرد أو مما يكسبه من اللغات الأجنبية.

وإذا ما تأملنا الحقلين تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما، فكلاهما يحتاجان إلى بعضهما البعض باستمرار، فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا علميا لاختبار نظرياته العلمية، والمربي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديث.[1]

المبادئ الأساسية للسانيات التطبيقية في ميدان تعليم اللغات:

كما تبين سابقا وجود علاقة وطيدة بين اللسانيات لتطبيقية وتعليمية اللغات وقد استندت الدراسات في هذا الحقل إلى مبادئ تؤسس للعلم الذي يمكن له أن ينعت باللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات لذلك فان هذه المبادئ التي نحن بشأن الحديث عنها يمكن تلخيصها فيما يلي: [2]

1- لطفي بوقربة، **"محاضرات في اللسانيات التطبيقية"**، ص: 07.
2- احمد حساني، **"دراسات في اللسانيات التطبيقية"**، حقل تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص: 131.

- **المبدأ الأول:**

يشمل هذا المبدأ في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة وذلك بالتركيز على الخطاب التشويقي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة، وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان، ومبرر ذلك هو أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به، ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ أن تعليمية اللغات تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي لأنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي.[1]

وما يجب ذكره هنا، هو أن الكفاية اللغوية تظهر في مهارتين، مهارة شفوية ترتكز على أساس الأداء المنطوق، ومهارة كتابية تقوم أساسا على العادات الكتابية للغة معينة.

ولهذا فان فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم، حينما تبدأ بالمنطوق يعني ذلك أننا التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة، فاللغة عبر مسارها التحويلي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

- **المبدأ الثاني:**

يتمثل في الدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم، فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، ومن هنا فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المتوخي من تعلم اللغة عامة واللغة الأجنبية خاصة.

1- احمد حساني، المرجع السابق نفسه، ص: 132.

- **المبدأ الثالث:**

يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام، حيث أن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وهذا ما يؤكد جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذي يقرون بان استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم.

فمن الناحية الفيزيولوجية مثلا فان حاستي السمع والنطق مغيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فان اغلب الطرائق التعليمية هي طرائق سمعية بصرية، وبعض الجوانب الحركية العضلية أيضا لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لها علاقة بمهارة الكتابة وعضلات الوجه والجسم (بالإضافة إلى الإيماءات والإشارات والحركات) تتدخل أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة المقصودة من الأداء الفعلي للكلام، ومن ثمة يظهر بوضوح أن كل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعالية في دعم العملية التواصلية بين الأفراد.[1]

- **المبدأ الرابع:**

ويتمثل في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية ودلالية وتركيبية تتميز بها من سائر الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فان العملية التعليمية الناجحة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية حتى وان كانت اللغتان متقاربتين جدا، لان ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية.

كما لا يفوتنا أن نذكر أن اللسانيات العامة أثرت على نظرية تعليم اللغات وتعلمها في مجالات متعددة منها:

- قاد التمييز المنهجي بين اللغة واللسان والكلام إلى منظور ديداكتيكي يرى أن ممارسة الكلام تعلم اللغة، يقود إلى التحكم في النسق اللغوي العام فلابد إذن من إقصاء النصوص

1- احمد حساني، المرجع السابق نفسه، ص: 132.

- القديمة في تقليص النشاط الكتابي بإعطاء الأولوية لاستعمال الكلام والتركيز على اللغة المستعملة في آنيتها دون الاستعمال بتطورها، وتعتبر الطريقة المباشرة مثالا لطرائق تعليم اللغات التي تأثرت بهذه المفاهيم ودعت إلى تعويض النحو بالاتصال المباشر باللغة في وضعيات مملموسة، وتعويض أسلوب الترجمة بتوظيف الوسائل السمعية البصرية.
- الانطلاق من نظرية الدليل اللغوي، وهذا يعني إقصاء الترجمة كوسيلة لتعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات والحركات والإيماءات والاتصال مباشرة باللغة دون المرور بواسطة اللغة المنشأ.

ولقد قام هذا المبدأ بتوظيف بدائل منهجية في تعليم اللغة مثل استعمال الإشارات والحركات والإيماءات (الطريقة الحدسية) والصور والوسائل السمعية البصرية، لقد توجه الاهتمام إذا إلى عناصر غير لغوية لتعليم اللغة، لان اللسانيات بدورها اهتمت بالدليل اللغوي (السيمولوجيا)، وتطورت نتيجة ذلك طرائق جديدة في تعليم اللغات، من أبرزه السمعية البصرية.

ومما لا يغرب عن احد هو أن تعليمية اللغات قد نشأت في رحاب اللسانيات التطبيقية التي تهتم كما سبق وان اشرنا بتدريس اللغة وتنمية مهارات القراءة والكتابة والكلام في المراحل التعليمية المختلفة مع الاستعانة بالوسائل التي تساعد على بناء تقنيات لتعلم اللغات وتعليمها للناطقين بها، فاللسانيات التطبيقية قد ساهمت وبشكل فعال في حل العديد من المشاكل المرتبطة بتعليم اللغات سواء اللغة الأم أو اللغة الأجنبية، ويرى دانييل بالي Daniel

Bailly أن تعليمية اللغات عامة واللغات الأجنبية بخاصة هي الوريث الشرعي للسانيات التطبيقية[1] باعتبار أن تعليمية اللغات من حيث هي مجال إجرائي ودراسة المتعلم في اكتساب المهارات اللغوية من خلال استثمار المعطيات اللسانية والنفسية استثمارا واعيا مما يخلق هذا التقاطع المنهجي والطبيعي بين العلمين.

- الانطلاق من نظرية الدليل اللغوي، وهذا يعني إقصاء الترجمة كوسيلة لتعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات والحركات والإيماءات والاتصال مباشرة باللغة دون المرور بواسطة

1- محمد محمد يونس، "**مدخل إلى اللسانيات**"، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، 2004، ص: 15.

- اللغة المنشأ، ولقد قاد هذا المبدأ إلى توظيف بدائل منهجية جديدة في تعليم اللغة مثل استعمال الإشارات والحركات والإيماءات (الطريقة الحدسية) والصور والوسائل السمعية البصرية.

لقد توجه الاهتمام إذا إلى عناصر غير لغوية لتعليم اللغة، لان اللسانيات بدورها اهتمت في أبحاثها بالدليل اللغوي، من أبرزها الطريقة السمعية البصرية.

- توجه الاهتمام إلى الجملة كأساس لتعليم اللغة وتعلمها، فقد ظلت لسانيات الدليل والجملة مهيمنة على التفكير الديداكتيكي من خلال التركيز على بنى الجمل والتحويلات داخلها (تشوسكي) نفسه لم يتجاوز هذا الإطار، ولم يتجه هذا الاهتمام إلى سياق التواصل ووضعيته، والى العوامل التلفظية والتداولية والتفاعلية التي دعت إليها نظريات لسانية مثل لسانيات النص والتداولية.

وإذا ما التفتنا عجلى إلى المسار التاريخي للسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات أدركنا العلاقة بينهما لها شرعية الوجود ومبررة سلفا، فاللسانيون حاولوا تطبيق المعطيات اللسانية في ترقيته طرائق تعليم اللغات أمثال "تشارلز فريز Charles fries الذي ابتكر نموذجا لغويا من خلال كتابه "بنية اللغة الانجليزية" يتضمن هذا النموذج انسجاما ما بين النماذج النظرية وحقل تعليمية اللغات واضعا طريقة جديدة لتدريس النحو.

ومن هاهنا فان معلم اللغة لابد له أن يمتلك رصيدا لسانيا (نظريات لسانية، مفاهيم، اصطلاحات تطبيقية،...) تمكنه من استثمار المعطيات اللسانية في العملية التعليمية، والتي تتطلب إجراءا لسانيا واختبارا للمادة التعليمية وتدرجا في تعلم المادة وعرضها وأخيرا تمرينا لغويا، وبناءا على ذلك تتولى اللسانيات التطبيقية رسم معالم المنهج الدقيق في عملية تلقين اللغات.

كما بينهما (اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات) تمييز كبير من حيث المحتوى والاهتمام، حيث تركز اللسانيات التطبيقية على الجانب اللساني التطبيقي والتعليمية (المنهجي، اللغة) لمحتوى اللغوي المعلم ما تعلق منه بالمعارف الصوتية أو المعجمية أو الترجمية،.... وكيفيات تعليمها ووسائل تطبيقها واكتسابها، في حين يتسع المفهوم الثاني ليشمل جميع الجوانب اللسانية والتعليمية وكل المقاييس الضرورية التي تخدم تعليم اللغة وتعلمها، فاللسانيات التطبيقية أو التعليمية ليست إلا جزء من التعليمية اللغوية التي تتجاوز المعارف اللسانية إلى أخرى لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية، بالإضافة إلى وساءل تبليغ المحتويات التعليمية بما فيها وضع الطرائق والوسائل التنفيذية.

وعلى الرغم من مساهمة النظرية اللسانية في تطوير طرائق تعليم اللغات فان ما يمكن لنا ملاحظته منذ البدء هو أن العلاقات بين اللسانيات وتعليمية اللغات لم تصل بعد إلى الغاية المستوحاة علميا وبيداغوجيا وما يؤكد ذلك هو العزلة العلمية التي يعاني منها أستاذ اللغة،فمنذ زمن ليس بالقليل ما فتئ أستاذ اللغة يبعد من اهتماماته الأبحاث اللسانية معتبرا مادته فنا وليست بعلم وما ينبغي لها وهذا تصور وهمي لا يرقى إلى مستوى الوعي العلمي والبيداغوجي.

وما زلنا نلاحظ اليوم أيضا أن الغايات التي يسعى الباحث اللساني إلى تحقيقها تظل بعيدة بطابعها النفعي العام، عن اهتمامات أستاذ اللغة وأكثر من ذلك قد يصاب بخيبة أمل عندما يطلع على الانجازات العلمية الكثيرة في مجال اللسانيات، ولا يجد الجوانب التطبيقية التي يمكن له أن يستثمرها في قسمه.

ومن جهة أخرى فان الباحثين اللسانيين أيضا لا يهتمون كثيرا بالمسائل البيداغوجية في تعليم اللغات التي يصفونها ويحللونها أثناء عملهم النظري. الأمر الذي جعل معلمي اللغة ينفرون من هذه الأعمال والأبحاث التي تغيب اهتماماتهم وتقصيها من البحث اللغوي.

ومما يؤكد هذا لإقصاء تصريح "تشوسكي" الذي فاجأ به معلمي اللغات حينما قال في ملتقى بالولايات المتحدة الأمريكية "أن اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليمية اللغات".

ومن حسن حظ اللسانيين ومعلمي اللغات معا أن بعض الأبحاث والدراسات اللاحقة فندت هذا الزعم، ويعود الفضل في ذلك إلى عصبة غير قليلة ن الباحثين اللسانيين الذين لم يألوا جهدا في وضع أرضية جيدة لإمكانية وجود علاقة علمية ومنهجية بين اللسانيات وتعليمية اللغات، بيد أن هذه العلاقة في الواقع ليست بجديدة، وإنما هي قديمة يقدم البحث اللغوي

نفسه، غير أنها كانت مختزلة في محاولات هامشية لا ترقى إلى مستوى الإجراء العلمي الدقيق.

يتبين لنا حينئذ من هذا المسار أن العلاقة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات لها شرعية الوجود وان هذه العلاقة مبررة سلفا بطبيعة البحث اللساني نفسه، وقد وجدنا "تشوسكي" نفسه الذي يحمل شعار اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليم اللغات، يتخلى بيسر عن هذا الرأي ويستدركه عمليا من خلال بعض الأعمال التي تحمل الطابع البيداغوجي والتعليمي ويوافقه في ذلك أيضا Paul roberts الذي طبق مبادئ النظرية اللسانية التوليدية والتحويلية من اجل ترقية طرائق تعليم الانجليزية.

المبحث الثاني: تعليمية النحو في الطور الثانوي

لا يختلف المهتمون بالدرس النحوي بان النحو GRAMMAIRE كما عرفه ابن جني (392ه) هو انتحاء صمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك.[1]

ويمتاز النحو بصفته فرعا من فروع علم اللغة العربية بقوانين وأحكام لضبط المعاني والتعبير عنها، وقد انتشار إلى ذلك السيوطي (911ه) بقوله: النحو صناعة علمية ينظر بها أصحابها في ألفاظ كلام العرب من جهة ما يأتلف بحسب استعمالهم لتعريف النسبية بين صياغة النظم وصورة المعنى، فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى".

ويشير هذا المفهوم أي النحو وأهميته ووظيفته، فالنحو صناعة علمية تختص بدراسة قوانين التراكيب syntaxe ومكوناتها ووظائفها والعلاقة بين أنماط التراكيب وصورها ودلالتها، كل ذلك في إطار ما تواضع عليه العرب في لغتهم ولهجاتهم.

وتشكل مادة النحو جزءا مهما في تعليم اللغات بوصف عام، ويعد هذا الجزء أكثر الموضوعات تعقيدا في مناهج تعليم العربية بخاصة، ومما لا ريب فيه أن أسباب عدة تكمن وراء تلك الصعوبة منها: كثرة تفصيلات مسائل النحو وأحكامه وحواسيه التي ملئت بها كتب النحو قديمها وحديثها، يضاف إلى ذلك قلة كفاءة القائمين بتدريس النحو وعجزهم عن استثمار القواعد استثمارا مفيدا يكسب المتعلم السلامة والفصاحة اللغوية.

وبناءا عليه، فان النحو لا يمكن أن يبلغ غايته إلا إذا تم تعليمه وفق الحقائق العلمية التي توصل إليها المختصون في مجال علم تدريس اللغات.

1- محمد عبيد، "**الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون**"، عالم الكتب للطبع والنشر، القاهرة، (د.ت)، ص: 35.

لمحة عامة حول مصطلح النحو العربي:

مما لا شك فيه أن النحو العربي في بدايته الأولى وبالتحديد في العصر الذي عاش فيه أبو الأسود الدؤلي (69ه)، كان عبارة عن خطرات وأفكار، إذ لم يكن علما قائما بذاته، ولم يعرف وضوحا في مناهجه ومصطلحاته، لان الفكر العربي آنذاك لم يكن على درجة كبيرة

من النضج العلمي غير أن هذا المصطلح كانت له بدايات أو إرهاصات تحولت بعد ذلك إلى علم قائم بذاته سمي بعلم النحو.

فقد يكون مصطلح –العربية- المقابل الأول الذي أطلقته الطبقة الأولى من النحاة على العلم الذي سمي بعد ذلك نحوا، وربما كانت المصطلحات قد ظهرت في وقت واحد، والى ذلك أشار الدكتور محمد خير الحلواني في كتابه "المفصل في تاريخ النحو العربي"، إذ أن مصطلح عربية ومصطلح نحوها اللذان أطلقا على هذا العلم ثم زال الأول وبقي الثاني، وقيل: أن أول الذين استعملوا مصطلح النحو هو عبد الله بن إسحاق الخضرمي (ت 117ه)

وهناك ممن يزيد على ذلك بالقول أن المصطلح تطور ليأخذ صفة الكلام والإعراب، ولكن ما يقرب إلى الواقع ويرتضيه النظر، هو أن مصطلح عربية هو اشمل من النحو، إذ كان النحو فرعا من فروعه، كما اختلف العلماء حول تاريخ مصطلح النحو، فقد اختلفوا أيضا في سبب تسميته علم النحو، فهناك من يذهب إلى سبب تسميته بالنحو إنما هو: من وضع أهله ومصطلحهم لمقتضى الملابسات المناسبة في نظرهم، وقد سلف وان أب الأسود الدؤلي لما عرض على الأمام على ما وضعه فاقره بقوله: "ما أحسن هذا النحو الذي قد نحوت".

فآثر العلماء تسمية هذا العلم باسم النحو استقاء لكلمة الأمام الذي كان يراد بها احد معاني النحو اللغوية،[1] وهناك بالمقابل من يرى أن تسمية النحو بهذا الاسم مستمد من المعنى اللغوي الذي تحمله كلمة ن- ح- و.

1- الشيخ محمد الطنطاوي، "**نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة**"، دار المعارف، مصر، ط02، ص: 33.

النحو لغة:

ورد في معجم لسان العرب لابن منظور أن النحو "إعراب الكلام العربي"، والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون أسماء، نحاه ينحوه وينحاه نحو وانتحاه، ونحو العربية منه إنما هو انتحاء سمت الكلام العربي في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها من الفصاحة، فينطق بها وان لم يكن منهم، وان شد بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحو كقولك، قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من

العلم"[1] وبناء على ذلك فان التعريف السابق يحصر النحو في الإعراب، ي الاقتصار على أواخر الكلمات فقط.

النحو العربي اصطلاحا:

لعل مصطلح النحو غير وارد عند العلماء العرب في القرون التي عاش فيها أبو الأسود الدؤلي وتلاميذه من جاء بعده وحتى عند الذين سمي كتابه بقرآن النحو، سيبويه (184ه)، وقد أورد ابن السراج (316ه) تعريف له إذ قال: "أن ينحو المتكلم إذا تعلم كلام العرب" وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة، فباستقراء كلام العرب تعلم أن الفاعل رفع والمفعول به نصب وان فعلا مما عينه ياء آو واو تقلب عينه من قولهم قام وباع".[2]

وهذا يعني أن ابن السراج يسبق تعلم كلام العرب، ثم نحو أو ضبطه، فبالتعلم يأتي الضبط المقصود من تعبيره انه إذا لم يتم تعلم الكلام أو الجملة لا يمكن استخراج الفعل والفاعل والمفعول به.

1- ابن منظور، "**لسان العرب**"، تح: عبد الله علي الكبير محمد احمد حبيب الله، هانم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، ج06.

2- ابن السراج، "**الأصول في النحو العربي**"، عبد الحسين فتلي، بيروت، 1988، ج1، ط03، ص:35.

أهداف النحو العربي:

لا يمكن تصور عملية تدريس النحو دون أهداف محددة وواضحة المعالم، ومن أهدافه نجد ما يلي:

- الهدف من النحو هو التوصل إلى استعمال اللغة وبشكل فصيح دون تعثر في تركيب الجمل، كما أن النحو يمكن من مستعمل اللغة بقواعده هذه من فحص منطق التركيب بعد إنتاجها أو عند وقوع اللبس.
- قد نجد في النحو العربي معنى يعبر بع بعدة صيغ، كأن يتم تقديم المفعول عن الفاعل أو تأخير الفاعل عن المفعول، لكن النتيجة في النهاية الوصول إلى دلالة تكون نفسها إلى حد ما، وان كان التقديم والتأخير في النحو العربي يمتلكان أهمية كبيرة في تركيب الجملة.

- المتعلم للنحو يصل إلى إدراك المعاني النحوية الوظيفية في التركيب وإدراك العلاقات التركيبية بعضها ببعض، ثم أن بعض قواعد النحو لا تدرس لذاتها، بل الهدف منها أن تكون قانونا عاما، يقوم عليها لسان المتكلم حتى لا تجيد عن كلام العرب ولا تتسرب العامية إلى اللغة العربية.
- لما كان النحو بالنسبة للغة بمثابة الروح للجسد، فان الغاية من تدريس النحو ليس في ذاته، وإنما لأجل القضاء على الضعف اللغوي أو التشويش الغوي، بالتالي عدم الميل إلى استعمال العامية، خاصة في المقام الذي يتطلب منا لغة سليمة فصيحة خالية من كل الشوائب.

النحو بين تعلمه وتعليمه بصفة عامة:

إن قضية تسيير القواعد النحوية وإعادة صياغتها بناءا على إعادة وصف اللغة العربية وصفا ألسنيا تثير في هذا العصر الكثير من الجدل وتطرح العديد من الإشكالات النظرية والتطبيقية معا، فهي تشكل جزءا مهما في تعليم اللغات للناشئين وذوي المستويات العليا كذلك، ويعد هذا الجزء من اعقد العلوم اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية، فعلى الرغم من الاهتمام الكبير والرعاية التي توليها الهيئات التعليمية بهذه المادة، إلا أن ما يلحظ في المؤسسات التعليمية على اختلافها أن المتعلمين يهربون من قواعد اللغة العربية وتراكيبها، بل أن بعض المتعلمين لا ينطقون بجمل عربية سليمة الحركات والسكنات والأدهى من ذلك والأمر إننا نرى بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية على كل المستويات لا تتناسب وشهاداتهم الجامعية، يقضي أكثرهم سنوات دراسته متذمرا من القواعد النحوية البعيدة المآخذ عسيرة المنال، ومما لا ريب فيه أن عوامل وأسباب عدة أسهمت بقسط في إنشاء أزمة النحو في المجال التعليمي زمن أهمها:

- سوء إعداد وتكوين مدرسي اللغة العربية، إذ نجد المدرس بعيدا كل البعد عما يطرأ من مستجدات تعليمية في ميدان اللسانيات التطبيقية التي تسعى إلى تحسين عمليات اكتساب اللغة.
- عدم جدوى طرائق التدريس المتبعة في المؤسسات التعليمية مقارنة بما هو منبع في تعليم اللغات عند الغرب، فالبرامج المتعبة في تعليمية اللغة العربية غير مناسبة لمستوى المتعلمين، فهي لا تلبي حاجياتهم التعليمية، ولا تسد ثغراتهم اللغوية، وكثيرا ما نجد المدرسين يسعون وراء إعطاء المتعلم الكم الأكبر من المعلومات من دون العناية لكيفية تقديمها له بطريقة تعليمية وفق ما توصل إليه العلماء في ميدان تدريس اللغات.

- الافتقار إلى انتقاء مادة نحوية تعليمية ملائمة، يتم تقديمها للمتعلمين ضمن مجموعة من المعايير العلمية والتربوية.[1]

- التكلف في تأويل الشواهد النحوية، والتماس تخريجاتها ويدخل فيه التوسع في التقديرات الإعرابية وكثرة الاحتمالات العقلية في تصور أوضاع المفردات والتراكيب ومعظمها يعود إلى علتي الخفة والثقل، وهما علتان صوتيان، بما في ذلك مسألة الضرورة الشعرية أو قد تعود إلى اختلاف لهجات العرب.
- الاهتمام بالنحو الانفرادي على حساب النحو التركيبي، حيث يبدو النحو المدروس نحو مفردات لا نحو جمل وتراكيب، مما قلل من الاستيعاب الجيد للقاعدة النحوية.

1- ابن جني، "**الخصائص**"، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت (د، ن)،ط1، ص: 34

وبالتالي يمكن القول أن اللغة ليست هي النحو، فالنحو جزء منها، غير انه أساسها ونظامها العقلي،ولهذا فتعليم اللغة لا يأتي بواسطة النحو منفصلا عن علوم اللغة الأخرى، وإنما يأتي بمعية تعلم الفروع الأخرى، ولذا لا ينبغي أن يحمل أكثر مما يتحمل، فهو فرع من اللغة يسهم في تكوين أرضية للمتعلم.

ويخطئ من يتصور أن عملية اكتساب اللغة يأتي بالتفصيلات النحوية أو باختصار قواعدها، فالمطولات لا حاجة إليها في التعليم، وان متون النحو ومختصراته هي الأخرى، ولا شك مخلة بالتعليم.[1]

1- السيوطي، **"الاقتراح في علم أصول النحو"**، ص:09.

المبحث الثالث: الدراسة التطبيقية.

قمت بإجراء دراسة تطبيقية ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية الإخوة عباس ببلدية السور، فكانت النتائج كالأتي:

1- العينة وكيفية اختيارها:

تعرف العينة على أنها المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها، بحيث يجب أن تكون ممثلة بخصائص المجتمع الكلي للدراسة.[1]

أما عن عينة الدراسة في هذا البحث فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تم إحضار قائمة بأسماء جميع التلاميذ الذين يشملون شعبة أدب عربي، السنة أولى ثانوي وكان عددهم (20 تلميذا)، من ثانوية الإخوة عباس، ببلدية السور، ولاية مستغانم، وكان مجموع استمارات الاستبيان متساوي مع عدد التلاميذ.

2- الاستبيان:

يعرف الاستبيان على انه عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معين، يقدم لعينة من الأفراد للإجابة عليها، وتعد هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط لا يحتاج إلى شرح إضافي.[2]

وقد اعتمد الاستبيان على مجموعة من الأسئلة من خلال استمارة الاستبيان الخاصة بالتلاميذ.

3- وسائل البحث:

استمارة الاستبيان للتلميذ: تهدف هذه الاستمارة إلى معرفة واقع تعليم النحو عند التلميذ الثانوي من ناحية تقدمه ونجاحه، ومن ناحية تخلفه وإخفاقه، وكذلك نظرته إلى اللغة العربية وذلك من خلال قواعدها.

1-حسم منبي، **"مناهج البحث التربوي"**، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 1999م، ص: 22.

2- احمد عياد، **"مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي"**، ديوان المطبوعات، الجزائر، 2006، ص: 12

1- الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	08	%40
أنثى	12	%60
المجموع	20	%100

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن النسب متفاوتة ما بين الذكور والإناث، حيث نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، وهذا راجع إلى أسباب يمكن أن تكون هي المتحكم في هذا التفاوت مثل: الظروف الاجتماعية إذ نلاحظ في مجتمعنا نسبة الإناث أقوى من نسبة الذكور، والسبب الثاني هو كون الباحثة من جنس الإناث وهذا ما جعل الاحتكاك بنسبة الإناث يكون أوفر حظا من الذكور.

2- هل هناك صعوبة في تعلمك اللغة العربية؟

الجنس	نعم		لا	
	العدد	%	العدد	%
ذكور	02	%10	06	%30
إناث	07	%35	05	%25
المجموع	09	%45	11	%55

التعليق:

نلاحظ بعد تحليلنا لبيانات الجدول أن التلاميذ لا يلقون صعوبة في تعلم اللغة العربية، وهذا راجع بطبيعة الحال إلى كونها المادة الأساسية الأولى في مجتمعنا، وهي تحظى باهتمام كبير مقارنة باللغات الأجنبية.

3- ما هي أهم حصة دراسية تفضلها؟

الجنس	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%

المستوى				
النصوص الأدبية	02	%10	03	%15
النحو والصرف	01	%05	01	%05
المطالعة	04	%20	05	%25
التعبير الكتابي	01	%05	03	%15
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

بتحليلنا للجدول لفت انتباهنا إلى أن معظم التلاميذ يفضلون حصة المطالعة، إذ استوفت اكبر نسبة من بين الحصص الأخرى وهذا لسهولتها ورغبة جميع التلاميذ في المطالعة بدل الحصص الأخرى.

4- ما هو مستواك في اللغة العربية؟

الجنس / المستوى	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%
جيد	01	%05	05	%25
متوسط	06	%30	05	%25
ضعيف	01	%05	02	%10
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

يمكنا ملاحظة أن مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية متوسط، خصوصا عند الذكور لعدم اهتمامهم بالمادة كما يجب، أما بالنسبة للإناث فكانت النسبة مرضية لحبهن لهذه المادة وإبداء اهتمامهن أكثر من الذكور.

5- ما هو مستواك في النحو؟

الجنس / المستوى	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%
جيد	01	%05	03	%15
متوسط	05	%25	06	%30
ضعيف	02	%10	03	%15
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

نستنتج من خلال تحليل هذا الجدول إلى أن مستوى التلاميذ في النحو ضعيف نوعا ما، يمكن أن نرجع السبب إلى عدم الاهتمام بالمادة وخصوصا النحو، لما فيه من صعوبات وعقبات في الفهم والاستيعاب.

6- هل يستعمل الأستاذ اللغة العامية في الشرح؟

الجنس	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%
نعم	05	%25	08	%40
لا	03	%15	04	%20
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

من خلال الجدول لاحظنا أن أستاذ اللغة العربية يستعمل اللغة العامية في الشرح، وهذا راجع إلى المستوى الضعيف بالنسبة إلى التلاميذ وعدم فهم بعض المصطلحات اللغوية الفصحى، لذلك يجد الأستاذ صعوبة في إيصال الفكرة أو الشرح الوافي إلى التلاميذ مما يضطره إلى استعمال العامية.

7- هل ينبهك الأستاذ على أخطائك النحوية والصرفية والإملائية؟

الجنس	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%
نعم	06	%30	09	%45
لا	02	%10	03	%15
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

تحليل هذا الجدول يوضح حرص الأستاذ على تعليم اللغة العربية بالطريقة الصحية، وذلك جلي في تنبيهه للتلاميذ على أخطائهم النحوية والصرفية والإملائية، مما يشجع التلميذ على الاستيعاب والتركيز أكثر خلال الدرس لتجنب تلك الأخطاء.

8- هل لك ميول للبحث في هذا المجال؟

الجنس	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%

نعم	02	%10	10	%50
لا	06	%30	02	%10
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

تحليل هذا الجدول يبين مكانة مادة اللغة العربية في وسط الذكور والتي سجلت نسبة ضئيلة في رغبة الذكور في البحث في مجال النحو، وهذا راجع كما قلنا سابقا لعدم اهتمام هذه الفئة بالمادة، على عكس الإناث فسجل الاستبيان نسبة جيدة بالنسبة لميولهن للبحث في مجال النحو بصفة خاصة واللغة العربية بصفة عامة، وقد لاحظنا سابقا هذا الاهتمام بالمادة من طرف هذه الفئة.

9- هل تجد منفعة عند البحث؟

الجنس	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%
نعم	02	%10	10	%50
لا	06	%30	02	%10
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

من خلال تحليل هذا الجدول لاحظنا أن الذكور يرون انه لا توجد منفعة عند البحث في مجال اللغة العربية، وهذا شيء طبيعي لأنهم أصلا لا يحبذون البحث في هذا المجال، لذلك يتخذون عدم وجود منفعة في البحث كتبرير لعدم البحث، على عكس الإناث فرغبتهن في البحث جعلهم يدركون الفائدة، وهذا ما يجلبهم أكثر إلى مواصلة البحث والتعلق أكثر بالمادة.

10- هل تحتاج إلى تركيز شديد وإعمال للفكر أثناء الدرس؟

الجنس	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%
نعم	02	%10	09	%45
لا	06	%30	03	%15
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

نلاحظ من خلال التحليل لهذا الجدول أن الذكور لا يكلفون أنفسهم بالتركيز في المادة ولا إعمال للفكر بسبب اللامبالاة بالمادة أصلا، أما بالنسبة للإناث فهناك نسبة جيدة من اللواتي يركزن أثناء الدرس وإعمالهن لفكرهن للإلمام بمفهوم الدرس على أكمل وجه، وهذا راجع إلى الاهتمام الكبير لهذه المادة من طرفهن.

11- إذا أردت الالتحاق بالدراسات العليا، هل تختار النحو العربي كتخصص؟

الجنس	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%
نعم	02	%10	10	%50
لا	06	%30	02	%10
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

نلاحظ من خلال تحليل هذا الجدول إلى أن النسبة الأكبر من بين الذكور تتجنب اختيار النحو العربي كتخصص في المدارس العليا، وهذا لعدم الاهتمام بالمادة أو بهذا التخصص على وجه التحديد، على عكس الإناث فجلهن يحببن هذا التخصص، لتمكنهن منه ولحبهن لمادة اللغة العربية بصفة عامة.

12- هل يعمل الأستاذ على إكساب تلاميذه فكرا استنتاجيا نقديا وإبداعيا؟

الجنس	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%
نعم	02	%10	10	%05
لا	06	%30	02	%10
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

نلاحظ من خلال تحليلنا لهذا الجدول أن الذكور يرون أن أستاذ مادة اللغة العربية لا يعمل على إكسابهم فكرا استنتاجيا نقديا وإبداعيا، وهذا بسبب عدم اهتمامهم بالمادة وعدم التركيز خلال الدرس، وعدم تقبلهم للمعلومات التي يطرحها الأستاذ لهم، أما بالنسبة لرؤية الإناث إلى هذه النقطة، فنجد أن هذه الفئة ترى بان أستاذهن يحاول إكساب تلاميذه الفكر الاستراتيجي والإبداعي، وهذه الرؤية راجعة إلى تركيزهن خلال الدرس واهتمامهن بالمواضيع المطروحة.

13- كيف تجد الأستاذ الملقي لقواعد اللغة؟

الجنس	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%
متمكن	05	%25	09	%45
غير متمكن	03	%15	03	%15
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

من خلال تحليل الجدول لاحظنا أن فئة الذكور ترى أن أستاذ المادة غير متمكن من إلقاء قواعد اللغة العربية، وهذا راجع إلى عدم فهمهم واستيعابهم للدرس بسبب اللامبالاة بالدروس وعدم التركيز خلال الشرح، أما فئة الإناث فترى أن الأستاذ متمكن من إلقاء هذه القواعد بسبب تركيزهن وفهمهن للدروس.

14- هل ترى أن الأستاذ له قدرات لغوية وذهنية تمكنه من توصيل الدرس بسهولة ويسر؟

الجنس	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%
نعم	04	%20	07	%35
لا	04	%20	05	%25
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

بعد تحليلنا للجدول وجدنا أن التلاميذ يقرون بقدرات الأستاذ اللغوية والذهنية في إيصال الدرس إلى التلاميذ بسهولة ويسر، إلا أن هناك فئة قليلة لا تقر بذلك، يمكن لعدم فهمهم واستيعابهم للدرس جعلهم يروون أن أستاذ المادة يفتقر لهذه القدرات اللغوية والذهنية.

15- هل يثير فيك الأستاذ رغبة وتحفيزا للبحث في مادة النحو؟

الجنس	ذكور		إناث	
	العدد	%	العدد	%
نعم	01	%05	08	%40
لا	07	%35	04	%20
المجموع	08	%40	12	%60

التعليق:

من خلال تحليلنا للجدول لاحظنا أن الأستاذ الخاص بمادة اللغة العربية لا يثير الرغبة في نفوس التلاميذ الذكور لتحفزهم على البحث في مادة النحو، لكن فئة الإناث ترى عكس ذلك، فهن يشعرن بتحفيز من الأستاذ للبحث واكتشاف مادة النحو أكثر فأكثر.

خاتمة:

وفي خاتمة البحث توصلت إلى مجموعة من النتائج من التي يمكن ذكرها في النقاط التالية:

اللسانيات وظيفة أساسية في تحليل العملية التعليمية وترقيتها، فبدون لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المعلم، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد فعلها.

إن مصطلح اللسانيات العامة LALINGUISTIQUE حديث العهد والنشأة، لقد ظهر في بداية القرن الماضي على يد العالم السويسري فريد ناند دي سوسير F.De Saussure مؤسس اللسانيات الحديثة بالرغم من أن الدراسات اللغوية قديمة قد تعود إلى ألاف السنين واللسانيات هي (الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري)، وتعرف أيضا على أنها العلم الذي يدرس اللغة دراسة علمية.

تعد اللسانيات التطبيقية حقلا من الحقول المعرفية الحديثة التي ساهمت في ترقية الحصيلة العلمية والمعرفية والبيداغوجية وتطوير طرق ووسائل تعليمها وتعلمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها، وهي استثمار لمعطيات النظرية اللسانية وتفعيلها في الواقع التعليمي، وقد كان سبب ظهورها مشكلة تعليم اللغات الحية للأجانب من اجل تحسين نوعية تعليمها، وتزايد الاهتمام بهذا العلم في السنوات الأخيرة من خلال صدور المجلات المتخصصة التي اهتمت اهتماما مباشرا بتعليم اللغات، وقد أضحى هذا العلم بعدة عقود

رديفا لتعليم اللغات وشمل عدة مجالات منها: اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية واللسانيات التقابلية بالإضافة إلى مجال صناعة المعاجم واللسانيات الانتروبولوجية وتحليل الخطاب والترجمة واللسانيات الحاسوبية وغيرها من المجالات، وقد انفرد كل مجال بميزات وأفكار دعا إليها علمائها.

نشأت التعليمية قبل أن تأخذ الطابع الاستقلالي العلمي في كنف علوم أخرى خاصة البيداغوجية وعلم النفس، واللسانيات التطبيقية، لتصبح في السبعينات علما مستقلا له خصوصياته ومبادئه، وقد عرفت اهتماما كبيرا في السنوات الأخيرة لما يعكس موضوع بحثها فاستيقظت بذاك الكثير من المعارف والعلوم وتكاثفت لذلك جهود الدارسين من اجل ترقية الحصيلة المعرفية والعلمية والوسائل الناجعة المساعدة على العملية التعليمية لتمتلك الشرعية العلمية وسط العلوم الإنسانية الأخرى.

إن العلاقة بين هذين العلمين (اللسانيات وتعليمية اللغات) لها الشرعية الوجودية ومبررة سلفا من خلال ما قام به اللسانيون من محاولة لتطبيق المعطيات اللسانية في ترقية طرائق تعليم اللغات وتأكيد على امتلاك معلم اللغة ورصيد لساني (نظريات لسانية، مفاهيم، مصطلحات، إجراءات تطبيقية) الذي يمكنه من استثمار المعطيات اللسانية في العملية التعليمية مما يخلق تقاطع منهجي وطبيعي بين العلمين.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- إبراهيم محمد عطا،"طرق تدريس اللغة العربية والتربية البدنية".

- ابن السراج، "الأصول في النحو العربي"، عبد الحسين فتلي، بيروت، 1988، ج1، ط03.
- ابن جني، "الخصائص"، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت (د، ن)،ط1.
- ابن منظور، "لسان العرب"، تح: عبد الله علي الكبير محمد احمد حبيب الله، هانم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، ج06.
- أحمد القادري، "فن التعليم وفن التعلم" ،مطبعة جامعة دمشق ،سوريا ،1973.
- أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات" ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،ط1، 2000.
- احمد خيري وجابر عبد الحميد جابر،" الوسائل التعليمية والمنهج"، دار النهضة، القاهرة، 1986.
- أحمد عزت، "أصول علم النفس" ،دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط1998،7.
- احمد عياد، "مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي"، ديوان المطبوعات، الجزائر، 2006.
- أحمد محمد عبد الخالق، "مبادئ التعلم" ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، مصر، ط1، 2001.
- أمل أحمد، "التعلم الذاتي في عصر المعلومات"، مؤسسة الطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2002.
- أنطوان صباح وآخرون ، "تعلمية اللغة العربية، نقلا عن أين هالت في كتابة تعلمية العربية".
- أنور الشرقاوي، "التعلم، نظريات وتطبيقات" ، مرجع سابق.
- بشير عبد الرحيم الكلوب،"الوسائل التعليمية، إعدادها وطرق استخدامها"، مكتبة المحتسب، دار إحياء والعلوم، عمان، بيروت، 1985.
- جاك ريتشارد، ت:صالح بن ناصر و آخرون، "تطوير مناهج اللغة" ، جامعة الملك سعود ،السعودية، 2008.
- جمال محمد أبو شنب، "نظريات الاتصال والإعلام، المفاهيم، المداخل النظرية، القضايا" ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2004.
- جودت جرين، "علم اللغة النفسي: تشوسكي وعلم النفس"، تر: مصطفى التوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،1993.

- حسم منبي، "مناهج البحث التربوي"، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 1999م.
- حفيظة نارزروتي، "اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري"، دار القصبة للنشر، الجزائر،2003.
- حلمي خليل، "دراسات في اللسانيات التطبيقية"، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000.
- حمدي الطوبحي، "وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم"، الكويت، 1948.
- حنفي بن عيسى، "محاضرات في علم النفس اللغوي".
- خليل احمد عمايرة،"في نحو اللغة العربية وتراكيبها ،منهج وتطبيق"، دار المعرفة للنشر، جدة ط1.
- خولة طالب الإبراهيمي، "مبادئ في اللسانيات"، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط01، 2002.
- خير الدين هني، "تقنيات التدريس" ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة ، ط1، 1999.
- رجاء محمود أبو علاء، "علم النفس التربوي" ، دار القلم والنشر والتوزيع، ط1.
- روحلاس براون، "أسس تعليم اللغات وتعلمها"، تر: عبد الراجحي.
- سمير الشريف استيتية، "اللسانيات (المجال، الوظيفة، والمنهج)"، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع اربد، الأردن، ط2، 2008.
- سيد إبراهيم الجبار، "دراسات في تاريخ الفكر التربوي" ، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، ط2.
- السيوطي، "الاقتراح في علم أصول النحو".
- شارل بوتون، "اللسانيات التطبيقية"، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري.
- الشيخ محمد الطنطاوي، "نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة"، دار المعارف، مصر، ط02.
- صالح بلعيد، "دروس في اللسانيات التطبيقية"، الجزائر، دار هومة للنشر والطباعة والتوزيع، ط04.
- صلاح عبد المجيد العربي،" تعليم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق".
- عاطف مذكور، "علم اللغة بين القديم والحديث"، منشورات جامعية، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، حلب، 1987.
- عبد الراجحي،" علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"، بيروت، دارالنهضة، 1992.
- عبد القادر عبد الجليل، "علم اللسانيات الحديثة".

- عبد اللطيف الفرابي ، محمد آيت يحي ،عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، "معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك : سلسلة علوم التربية".
- عبد الله الإنسي وصالح سالم باقارش، "تطور النظريات والأفكار التربوية"، مكتبة أحياء التراث، مكة المكرمة، السعودية، ط3، 1999.
- عبد المحسن بن عبد العزيز،"الوسائل التعليمية، مفهومها واسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية"، مكتبة الملك فهد، ط01.
- عماد الزغلول، "نظريات التعلم"، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، 2003،ط1،
- عيسى برهومة، "مقدمة في اللسانيات"، عمان، 2005.
- فتحي علي يونس،"أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية البدنية"، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1971.
- كمال عبد الحميد زيتون ، "التدريس نماذجه ومهارته" ،دار عالم الكتب ، القاهرة، ط1، 2003.
- لطفي بوقربة، "محاضرات في اللسانيات التطبيقية"، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار.
- ماجدة السيدة عبيد،"الوسائل التعليمية في التربية الخاصة"، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2002.
- مازن الوعر،"دراسات لسانية تطبيقية"، دار طلاس للدراسات والترجمة، دار النشر، ط01.
- محمد إبراهيم عبد الحميد، "علم النفس التربوي" ،دار النشر والتوزيع، الرياض، السعودية ،ط1، 2003.
- محمد الدريج، "تحليل العملية التعليمية" ،مرجع سابق.
- محمد الطيطي، "مدخل إلى التربية" ،مرجع سابق.
- محمد جاسم محمد، "نظريات التعلم"، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2004.
- محمد صالح بن عمر،"كيف نعلم العربية لغة حية"، بحث في إشكالية المنهج، مطبعة الوعاء، تونس.
- محمد عبيد، "الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون"، عالم الكتب للطبع والنشر، القاهرة، (د.ت).
- محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوي، "أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق"، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.

- محمد محمد يونس، "مدخل إلى اللسانيات"، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، 2004.
- محمد وطاس، "أهمية الوسائل التعليمية وتعلمها"، تر: عبد الراجحي.
- محمود احمد السيد، "تعليم اللغة بين الواقع والطموح".
- محمود إسماعيل صيني وآخرون، "المعينات البصرية في تعليم اللغات".
- محمود خصمي حجازي، "علم اللغة العربي، مدخل تاريخي مقارن"، وكالة م، ص: 59.
- محمود عبد المنعم الكناني وأحمد مبارك الكندي، "سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم".
- محمود عكاشة، "علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية"، محمود عكاشة، القاهرة، دار النشر الجامعية.
- محمود فاهمي حجازي، "علم اللغة، مدخل نظري في اللغة العربية"، دار النشر، القاهرة، 2007.
- مسعود خلاف، "دروس في اللسانيات التطبيقية" ، قسم الأدب العربي ، جامعة جيجل.
- ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندري، "سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم".
- ميشال زكريا، "قضايا السنية تطبيقية"، دراسات لغوية اجتماعية نفسية، مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، 1993.
- نايف خدماء، علي حجاج، "اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها"، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد126، 1978.
- هيام كريدية، "أضواء على الألسنية"، دار الكتب العلمية للنشر و التوزيع، لبنان، بيروت، 2008.
- يوسف مقران، "محاضرات اللسانيات التعليمية".

المصادر والمراجع بالفرنسية:

- Voir ,R, galion et lion et d, coste, dictionnaire de didactique des langues, p 15.

المواقع الالكترونية:

- موقع ويكيبيديا http //ar.wikipedia.org/wik

استمـــــارة البحـــــث

ضع علامة **X** في الخانة المناسبة للإجابة على الأسئلة.

1- الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

2- هل هناك صعوبة في تعلمك اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

3- ما هي أهم حصة دراسية تفضلها؟

النصوص الأدبية ☐ النحو والصرف ☐ المطالعة ☐ التعبير الكتابي ☐

4- ما هو مستواك في اللغة العربية؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

5- ما هو مستواك في النحو؟

☐ ☐ ☐

جيد متوسط ضعيف

6- هل يستعمل الأستاذ اللغة العامية في الشرح؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل ينبهك الأستاذ على أخطائك النحوية والصرفية والإملائية؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل لك ميول للبحث في هذا المجال؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل تجد منفعة عند البحث؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل تحتاج إلى تركيز شديد وإعمال للفكر أثناء الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

11- إذا أردت الالتحاق بالدراسات العليا، هل تختار النحو العربي كتخصص؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل يعمل الأستاذ على إكساب تلاميذه فكرا استنتاجيا نقديا وإبداعيا؟

نعم ☐ لا ☐

13- كيف تجد الأستاذ الملقي لقواعد اللغة؟

متمكن ☐ غير متمكن ☐

14- هل ترى أن الأستاذ له قدرات لغوية وذهنية تمكنه من توصيل الدرس بسهولة ويسر؟

نعم ☐ لا ☐

15- هل يثير فيك الأستاذ رغبة وتحفيزا للبحث في مادة النحو؟

نعم ☐ لا ☐

مذكرة تربوية

المستوى: السنة الأولى
الشعبة: جذع مشرك أداب
المدة الزمنية: أربع ساعات

المادة: اللغة العربية وأدابها
الوحدة التعليمية: التاسعة
النشاط: نص تواصلي
الهدف العام: التعرف على التحول الفكري في عصر بني أمية
الهدف الخاص: نشأة الاحزاب وتنائجها
- الفعل وذلالته الزمنية
- أنواع الجملة الانشائية

الموضوع: نشأة الاحزاب السياسية في عهد بني أمية
د/أحمد الشايب

الكفاءة المقيسة	المراحل	سير الدرس والمضامين	الطريقة والوسيلة	المعيار الزمني
	تقديم النص	نشأة الاحزاب السياسية في العصر الاموي لم يكن على اساس فكري وانما على أساس عصبي قبلي والنص التالي يوضع ذلك	تلقائية	3د
بين يميز	اكتشاف معطيات النص	- ماسبب التزاع بين الشام والعراق؟ * بسبب منصب الخلافة - من الاسرتين التنين تنازعنا على الخلافة؟ *الهاشمية والاموية - ما نتيجة هذا النزاع؟ * تفرقة المسلمين واشتداد القتال بين صفوفهم. - من الذي اوقف القتال؟ بأني حجة؟ * عمروين اسعاص نحجة رفع المصحف. - ما الفرقة بين وقعتي الجمل وصفين؟ * في وقعة الجمل كانت فيه أصحاب الجمل فنة قليلة فتوقف القتال أما في وقعة الصفين فكانوا فنة مستعدة. - ما هو راي الخوارج في على ومعاوية؟ * كانوا يبغضونها ويرغبون في حكونة اسلامية جهورية وكلاهما أثم في حق المسلمين.	حوارية	20د
يعلل يبين يعلق	مناقشة معطيات النص	- علام يدل اعتصام معاوية بالشام وجمعة لانصاره؟ * على تحضيره الشديد لملاقاة انصار علي - كرم الله وجهه - والقضاء على هينته. - ماذا يمثل كل من علي ومعاوية في نظر الخوارج؟ لماذا؟ * أثمين لانه حكم في دين الله واتخاذ حق ليس لهما. - على ما تعاهد الخوارج؟ * على قتل كل من علي ومعاوية وعمرو بن العاص ولم يتم إلا أمر ابن ملجم الذي قتل عليا. - ماعواقب هذا الصراع علي وحدة الامة الاسلامية؟ * تشتيت صفوف المسلمين بعد توحدهم. * موت علي رم الله وجهه - علقه على سبب هذا الصراع. - كان أساس هذا الصراع هو اسعصب القبلي الذي قضى عليه الاسلام واحياءه معناه أحياء جذوة العصبية الجاهلية.	حوارية	20د
بين يعلل	استخلص واسجل	- ما الاحزاب السياسية التي ظهرت في العصر الاموي؟ * شعية علي, أنصار معاوية (الامويين) الخوارج. - علام انبنت هذه الاحزاب؟ * على أساس تعصب قبلي. - ما أثر صراع الاحزاب على الخلافة الاسلامية. * انقسام صفوف المسلمين. * موت علي كرم الله وجهه من آل البيت. * احياء العصبية الجاهلية بعد القضاء عليها وتوحيد المسلمين تحت كلمة واحدة. * التهيد للانشهاق العربي.	حوارية	15د

	قواعد اكتشاف احكام القاعدة	الفعل ودلالته الزمنية عد الى النص ولاحظ - وقفت الشام والعراق تتحاربان في سبيل الحكومة ..... لم يخل من ختل ودهاء تجده مفصلا في كتب التاريخ. - قال عبد المطلب حين ولد الرسول صلي الله عليه وسلم "سوف يكون له شأن عظيم" - قال تعالى "يا أيها المدثر قم فأنذر" تعلمت: أن الفعل الماضي يدل عادة على حصول عمل في الزمن الماضي وأن الفعل المضارع يدل على وقوع الفعل في الزمن الحاضر أو المستقبل تأمل الامثلة واستخرج الافعال ودل على زمنها. - الفعل تتحاربان فعل مضارع ماد لالته من حيث الزمن؟ لماذا؟ - لم يكل فعل مضارع سبقد ب"لم" ماتأثير ذلك على زمنه؟ - في قول عبد المطلب سبق الفعل ب"سوف" مادلا لته الزمنية؟ - في قوله تعالى ورد فعلين في أي زمن هما؟ الصغيرة. ب- في مجال المعارف الفعلية نشئ خمس جمل طلبية.	تلقائية حوارية	5د 15د
	بناء احكام القاعدة	أ- الاصل في الماضي أن يدل على وقوع الفعل أو على اتصاف بحالة في زمن مضي. 1- إذا سبقدب قد دل على وقوع الفعل في زمن مضي قريب من الحاضر. 2- قد يتغير زمن الماضي فيصبح دالا على المستقبل من ذلك: إذا كان للدعاء أو تضمن معني الشرط. غفر الله لك / لو انتبهوا إلى الشرح لاستفادوا ب- الاصل في المضارع أن يدل على وقوع حدث أو على اتصاف بحالة في الزمن الحاضر أو المستقبل. 1- يقترن احيانا بأدوات تجعله يدل على المستقبل السين للمستقبل القريب وسوف للمستقبل البعيد. زرتك ولم تكن في البيت. 2- تغيير زمن المضارع ليدل على الماضي أذا سبق بفعل ماضي أو أذا سبق ب لم ليدل على عدم وقوع الفعل في الماضي.- لم ينتبه للشرح حتى يستفيد ح- الاصل في الامر أن يدل على طلب القيام بفعل أة على الاتصاف بحالة على وجه الالزام. قال تعالى ﴿ اقرأ باسم ربك الذي خلق ﴾ وقد يخرج عن أصل معناه إلى معان أخرى. الالتماس, الدعاء, التعجير	تلقائية	20د
	بلاغة اكتشاف احكام الخلاصة استنتاج الخلاصة	أنواع الجملة الانشائية عد إلى النص ولاحظ قول الكاتب. - أيها الناس من كان معه مصحف فليرفعه. - من لثغور العراق بعد أهل العراق؟ تعلمت أن البلاغة تهتم بدراسة الاساليب الانشائية الطلبية ذات الاغراض البلاغية. ما نوع الاسلوب الذي بدئ به القول؟ كيف يسمى؟ وهل يوجد اسلوب انشائي آخر؟ دل عليه لاحظ المثال الثاني: ما نوع الاسم الذي بدئ به القول؟ هل غرض السائل هو الاستجار عن شيئ يجهله؟ هل توجد أنواع أخرى للاساليب الانشائية؟ ينقسم الانشاء الى قسمين: 1- الانشاء الطبي: وهو أنواع هي الامر: وهو الفعل على وجه الاستغلاء والالزام له اربع صيغ: فعل الامر, المضارع المقترن بلام الامر اسم فعل الامر, المصدر النائب عن فعل الامر. - النهي: وهو طلب الكف عن الفعل أو الامتناع عنه على وجه الاستعلاء والالزام. - النداء: هو طلب المتكلم اقبال المخاطب عليه بحرف من حروف النداء. - الاستفهام: هو طلب العلم بشيء لم يكن معلوما وله أدوات عديدة منها أين, من, الهمزة...... - التمني: وهو طلب الشيء المحبوب الذي لا يرجى لاستحالة الحصةل عليه. مثل: ليت الكواكب تدنو فأنظمها عقود مدح فما أرض لكم كلمي. 2- الانشاء غير الطلبي: وهو ما لاسيتدعي مطلوبا وله صيغ كثيرة منها, التعجب, المدح, الذم, القسم وأنعال الرجاء والعقود.	 حوارية تلقائية	20د 5د 15د 20د

الفهرس

الفهرس

الإهداء

التشكرات

مقدمة.....أ

مدخل.....05

الفصل الأول

اللسانيات التطبيقية: مفاهيمها، أسسها، ونشأتها.....21

نشأتها.....21

تعريفها.....23

مجالاتها وميادينها.....30

مجالاتها.....30

ميادينها.....30

خصائصها ونشاطاتها.....40

ومن أوجه نشاطاتها.....42

أنواع عيوب النطق.....44

أسبابها.....45

اللغات الاصطناعية أو الصورية.....49

الفصل الثاني

تعليمية اللغات ونظرياتها.....56

تعريف التعليمية وتعليمية اللغات.....56

عناصر العملية التعليمية.....62

الخصائص الواجب توفرها في المتعلم.....64
مكوناته.....65
مفهـوم تعليميــة اللغــات.....66
نظــريــات تعلم اللـغــة.....67
المسائل اللغوية للنظرية التوليدية و التحويلية.....83
المهارات اللغوية وطرائق تعليم اللغات.....84
طرق تعليم اللغات.....91
اثر الوسائل التعليمية في ترقية تعليم اللغات.....96
مفهوم الوسائل التعليمية.....96
عوامل اختيار الوسيلة التعليمية.....98

الفصل الثالث

العلاقة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات.....106
اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات.....106
المبادئ الأساسية للسانيات التطبيقية في ميدان تعليم اللغات.....106
تعليمية النحو في الطور الثانوي.....113
لمحة عامة حول مصطلح النحو العربي.....114
النحو لغة.....115
النحو العربي اصطلاحا.....115
أهداف النحو العربي.....116
النحو بين تعلمه وتعليمه بصفة عامة.....116
الدارسة التطبيقية.....119
العينة وكيفية اختيارها.....119

الاستبيان.....119

وسائل البحث.....119

الخاتمة.....و

الملاحق

قائمة المصادر والمراجع