الجمهوريّة الجزائرية الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

المركز الجامعيّ عبد الحفيظ بوالصوف –ميلة-

معهد الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربيّ

مطبوعة بيداغوجية لدروس مقياس

اللّسانيات التطبيقية

لطلبة السنة الثّانية ليسانس

تخصّص: دراسات أدبية + دراسات لغوية

إعداد الأستاذة: سليمه هاله

السّنة الجامعيّة: 2023-2024

مقدّمة

بسم الله والصّلاة والسّلام على رسول الله، وبعد:

تعدّ هذه المطبوعة البيداغوجية الموجهة للسنة الثانية ليسانس بمثابة المرجع المعرفي لهم في مقياس اللسانيات التطبيقية، فهي تضم إثني عشرة محاضرة موزعة بالتدريج بين النظري والتطبيقي. إذ يتجلى النظري في ضبط مصطلحات المقياس والتعرف على نشأته ومصادره ومجالاته وغيرها من الأمور المتعلقة به والمتصلة اتصالا وثيقا بمادته. أمّا الجانب التطبيقي فيظهر من خلال التعرف على نظريات التعلم وتطبيقاتها الحديثة في الوسط التعليمي التعلمي، بالإضافة إلى تطبيقات المناهج التعليمية القديمة منها كالتقليدي والبنيوي، والحديثة منها كالمنهج التواصلي.

إنّ مقياس اللّسانيات التطبيقية من العلوم المهمة التي تفيد الطالب عموما وطالب قسم اللغة والأدب العربي خصوصا، لذا نجدها من المقرّرات الدراسية لطور ليسانس بتخصصيه الأدبي واللّغوي، وطور الماستر، وهذا لكونه السبيل العملي والموجه التطبيقي لعملية التعليم، فالطالب في قسم اللغة والأدب العربي بحاجة ماسة للاطلاع على ملامسات العملية التعليمية التعلمية ولن بتأتى هذا إلا في مقياس اللسانيات التطبيقية.

وقد تميّزت هذه المطبوعة بالوضوح والتبسيط لمفردات المادة، مع مراعاة الإحاطة بها لتقدم تصورا شاملا عن المقياس وفق المفردات المسطّرة.

مفردات مادة اللسانيات التطبيقية

الجمهورية الجزائرية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

بطاقة المادة السنة الثانية الماستر تخصص دراسات ألسنية

السداسي الرابع (الثاني)

14	أنواع العمل : مثل التي درستها على من الأعراب

بطاقة مادة: اللسانيات التطبيقية

الأفواج (الجميع) / ..../..../..../..../..../..../..../..../..../..../

ميدان: اللغة والأدب العربي/ وحدة التعليم: ..... نوع المادة: محاضرة / أعمال

موجهة الأستاذ المكلف بتدريس المادة: ..... الرتبة: ..... الصفة: دائم / متعاقد

رقم الهاتف: ..... العنوان الإلكتروني: .....

البرنامج المقترح للمادة:

	مفردات المحاضرة	حال تقدم التطبيق
01	مدخل إلى اللسانيات التطبيقية 1: المفهوم والنشأة والتطور.	تقديم شفاهية/مداولة بوعزة(المدى) احمد حساني/ صالح بلعيد
02	مدخل إلى اللسانيات التطبيقية 2: المجالات والأهداف والمنهجية	تقديم شفاهية: مولاي الوعر/ ميشال زكريا
03	الملكات اللغوية 1 فهم اللغة، إنتاج اللغة	تقديم شفاهية: أحمد عيد...
04	الملكات اللغوية 2: الكتابة ، القراءة	تقديم شفاهية: عبد الرحمن الحاج صالح...
05	نظريات التعلم 1: السلوكية، الارتباطية	
06	نظريات التعلم 2: المعرفية البنائية	
07	نظريات التعلم 3: النظرية الكلية	
08	برامج تعليم اللغات 1: المنهج التقابلي، المنهج البنيوي	
09	برامج تعليم اللغات 2: المنهج التواصلي	
10	الازدواجية، والثنائية واللتعدد اللغوي	
11	التخطيط اللغوي	
12	أمراض الكلام وعيوبه	

نوع التقييم: تقييم مستمر + امتحان نهائي في نهاية السداسي

طريقة التقييم المقترحة: (موحدة وإلزامية) / تقييم كتابي 20/12 + تقييم شفوي أو بحث فصلي 20/04. + المعامل 20/02 والمشاركة 20/02.

إمضاء الأستاذ:

إدارة القسم

المحاضرة (1)

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية 1: المفهوم والنشأة والتطوّر

تمهيد:

شهد العصر الحديث قفزة نوعية في مضمار الدراسات اللغوية خاصة بعد ظهور اللسانيات أو ما يعرف لدى بعض الباحثين بعلم اللغة، هذا الأخير ومن خلال دراسته للسان البشري أعطى نفسا جديدا للدراسات اللغوية والبحث في مضمارها الأمر الذي أدّى إلى تشعب نظرياته وتعدد مجالاته فظهر شقّه الثاني وهو اللسانيات التطبيقية، أو علم اللغة التطبيقي.

ولكون المصطلح مركب من لسانيات وتطبيقية لا يعني أنّ موضوعها هو تطبيق للسانيات العامة أو النظرية أو علم اللغة العام، إذ يتمحور كل منهما على جوانب معينة لدراسة اللسان البشري.

ظهور المصطلح:

لم يظهر مصطلح "**علم اللغة التطبيقي**" أو "**اللسانيات التطبيقية**" باعتباره ميدانا مستقلا إلّا في سنة 1946، حين صار موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميتشجان، الذي كان متخصصا في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين "تشارلز فريز" و"روبرت لادو"، وقد أصبح المعهد يصدر مجلته المشهورة "تعلّم اللغة –مجلة علم اللغة التطبيقي (Language Learning ;Journal of Applied Linguistics)، ثم أُسّست مدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إدنبره عام 1958، وهي من أشهر الجامعات المتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية. ثم بدأ هذا العلم ينتشر في جامعات العالم، وتأسس الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي سنة 1964، حيث

ضمّ أكثر من خمس وعشرين جمعية وطنية لعلم اللغة التطبيقي في أنحاء العالم، وهو ينظم مؤتمرا عالميا كل ثلاث سنوات تعرض فيه مستجدات هذا العلم.[1]

شاع في الاستعمال العام مصطلحات عدّة تحمل مفهوم هذا العلم الوليد من بينها: علم اللغة التطبيقي، اللسانيات التطبيقية، علم اللغة التعليمي (لاهتمامه بتعلم اللغات، وكانت بدايته منها)، تعليم اللغات وقد ساد هذا الأخير في بريطانيا، **"إن الاستعمال السائد لمصطلح علم اللغة التطبيقي في بريطانيا يرادف (تعليم اللغات)"**[2].

مفهوم اللسانيات التطبيقية:

إنّ تحديد مفهوم جامع مانع للسانيات التطبيقة أو علم اللغة التطبيقي ليس بالأمر الهين، نظرا لحداثته أولا، ولمجالاته المتعددة ثانيا ولتشعباته البحثية، لذا نجد أن الباحثين قد عرفوا هذا العلم تعريفات عدّة كل حسب نظرته وتوجهاته العملية. نذكر منها[3]:

علم مستقل في ذاته، له إطاره المعرفي الخاص، وله منهج ينبع من داخله، ومن ثمّ فهو في حاجة إلى نظرية مستقلة عن العلوم الأخرى.

علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، أو هو النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم وأشباهها حين يكون الأمر خاصا باللغة.

علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقا لعلم اللغة، وليست له نظرية في ذاته، وإنّما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية، أو هو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية، وفي وضع الحلول لها.

---

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1995، ص8

[2] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص173.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص11-12

والتعريفان الأخيران هما ما خلص إليهما الراجحي بعد مناقشته للتعريفات الفارطة والتي رأى أنها في كل مرة تستثني عنصرا أو تركز على آخر على حساب بقية العناصر.

فاللسانيات التطبيقية بكونها علم ذو أنظمة علمية نجدها **"في علاقة تبعيّة مع اللسانيات البحتة شأنها شأن تقنيات المهندس والطبيب في علاقاتها مع معطيات العلوم الأساسية التي يقوم عملها عليها. لكن تجربتها الخاصة عن طريق نوع من رد الفعل، تسيطر على معطيات العلوم الأساسية التي تستند إليها أو تدحضها، وتساهم في التطوير النظري لهذه العلوم"**[1]. يراد باللسانيات البحثية اللسانيات العامة التي سبقت التطبيقية في الظهور ومهدت لها من خلال معالجتها لكل ما يمس اللسان البشري، فهما يشكلان علاقة تبعية أخذ وعطاء في النظريات المتوصل إليها.

فهي "**علم ذو خلفية نظرية وخلفية ذات اتجاه عملي تطبيقي يتتبع: ملاحظة الظواهر اللغوية، تفسير هذه الظواهر، تفسير العلاقات بينها، التحكم في النظام الذي يحكمها**"[2]. ولكونها تبحث في الظواهر اللغوية من خلال الملاحظة والتفسير عدّها البعض فرعا للسانيات العامة التي تهتم بالوصف اللغوي.

فاللسانيات التطبيقية شأنها في إثبات ذاتها بكونها علما مستقلا عن اللسانيات العامة شأن علم النفس التطبيقي، وعلم الاجتماع التطبيقي، فأسبقية العلوم العامة كعلم النفس وعلم الاجتماع جعلت من البعض يرى أنّ العلوم التطبيقية ماهي إلا فروعا تابعة لما سبقها، كونها تطبق النظريات التي تمّ التوصل إليها مع أنّها أحدثت تقدما في تعليم اللغات الفعلي.**"على الرغم أن علم اللغة التطبيقي وعلم النفس التطبيقي، وعلم الاجتماع التطبيقي، لم**

[1] شارل بوتون، اللسانيات التطبيقة، تر: قاسم المقداد، محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، ص7

[2] السعيد شنوقة، مدخل إلى المدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة، ط1، 2008، ص26.

يوضع لها تعريف بوصفها علوما مستقلة عن نظائرها النظرية فإن تطبيق نظرياتها شكّل منطلقا جديدا لإحراز تقدم في تعليم اللغات الأجنبية"[1].

موضوع اللسانيات التطبيقية:

يتمثل موضوع اللسانيات التطبيقية في معالجة الظواهر اللغوية في مواقف التعلم المختلفة إذ يتمحور حول **"الإفادة من مناهج علم اللغة ونتائج الدراسات في هذا المجال، ومن ثم تطبيق ذلك في مواقف التعلّم اللغوي"**[2]. أي أنّه ينطلق من مخرجات اللسانيات النظرية وتطبيقها في المواقف التعليمية الفعلية، فهو يسعى لمعالجة ماهو فعلي بعيدا عن التنظير المجرد.

ولاهتمامها بتعليم اللغات وتعلمها على السواء -اللغة الأم أو الأجنبية- نجدها تميّز بين نوعين من المناهج والطرائق التي تقترحها في تعلّم اللغات:[3]

- مناهج وطرائق تعليم اللغات الأصلية، أو لغات المنشأ. أي اللغة الأم التي نشأ عليها الطفل في بيئته.
- مناهج وطرائق تعليم اللغات الأجنبية الأولى والثانية والثالثة و... التي اكتسبها بعيدا عن بيئته.

فالمناهج والطرائق المعتمدة في تعليم اللغة الأم تختلف عن المناهج المتبعة في تعليم اللغة الأجنبية، كون تعليم اللغة الأم أيسر وأسهل سواء للمعلم أو المتعلم، على خلاف اللغة الأجنبية التي يصادف فيها محوري العملية التعليمية صعوبة في التواصل والتبليغ. لذا نجد محور اهتمام اللسانيات التطبيقية هو كل ما يمسّ تعليم وتعلم اللغات. وقد أشار **"محمود**

[1] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص174.
[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ص11.
[3] المرجع نفسه، ص11-12.

اسماعيل صيني" إلى أنّ موضوع التعليم والتعلم ليس بالأمر الهين فهو ينضوي على مجموعة كبيرة من الموضوعات المتشعبة عنه من مثل: "**تعليم اللغات والتخطيط لها، طرائق تدريس اللغة وتصميم البحوث فيها، تصميم اختبارات اللغة، إعداد مواد تعليم اللغة وتقويمها، امتساب اللغة وتعلّمها، الوسائل المعينة في تعليم اللغة، الثنائية اللغوية وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية، الدراسات التقابلية بين اللغات، تحليل الأخطاء اللغوية، محو الأمية"**[1] فكل هذه الفروع ناتجة عن تعليم وتعلم اللغات وسنفصل القول فيها في المحاضرة القادمة كونها تمثل مجالات اللسانيات التطبيقية.

خصائص اللسانيات التطبيقية:

إنّ اللسانيات التطبيقية بوصفها ميدانا تلتقي فيه العلوم، نجدها تمتاز بجملة من الخصائص التي تفرض ذاتها لتحدّ من شمولية العلوم وتوسعها داخل مجال بحثها. من بين الخصائص التي امتازت بها نجد[2]:

- **النفعية (Pragmatisme):**

وهي مشروطة بطلب منهجي حيث يعمل على تلبية الحاجات المتزايدة المتعلقة بتعليم اللغات، خاصة اللغات الوظيفية المتخصصة إذ الغاية هي تلبية حاجيات جمهور متزايد بإطراد أكثر فأكثر كلغة التجارة، والطب، و...

- **الانتقائية (Sélectivité):**

إذا كانت اللسانيات العامة شاملة لكل مظاهر اللسان البشري، فإنّ اللسانيات التطبيقية لا يمكن أن تكون إلّا انتقائية ما دامت في خدمة موضوع تعليم وتعلم اللغات.

---

[1] محمود اسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ط1، 1991، ص219.

[2] ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ص47-49

وتظهر الانتقائية في اختيارها لمظهر لغوي معين، وبذلك فإن هدف الوصف الانتقائي يختلف عن الأوصاف اللسانية الشاملة مادام هذا الأخير –الوصف اللساني- يرتبط بالنظام اللغوي برمته، في حين أن الوصف التطبيقي يقوم باختيار وظيفي.

- **الآنية (Actualité):**

اهتمت اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغة الأجنبية منذ ظهورها، وبما أن اللغة وسيلة تواصل فقد حلّت تدريجيا محل كون اللغة وسيلة للمعارف مادامت هدفا للتعليم. وقد منحت اللسانيات التطبيقية امتيازا للتعبيرين الشفهي والكتابي بشكل أصبحت معه اللغة المتعلمة مزدوجة، وهي نفس الوضعية التي سيواجهها المتعلم خارج الإطار المدرسي. وتهدف بذلك إلى جعل القسم يعيش نفس إيقاع العالم الخارجي ليتجنب المتعلم المضايقات التي يمكن أن يخلقها استخدام وسيلة لغوية عتيقة خاصة في مجال يتغير معجمه.

- **التقابلية (Contrastivité):**

وعت اللسانيات التطبيقية بقيمة ودور اللغة الأم في اكتساب اللغات الأجنبية. إذ انطلقت في اكتساب اللغة وتعلمها من مجموعة من المبادئ منها:

- الفصل بين الأنظمة اللغوية.
- التركيز على الوظيفة التواصلية للغة.
- الاهتمام بالجهازين السمعي والنطقي وعمليات الفهم والإدراك ومكوناتها ووظائفها.

<u>بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية:</u>

تلتقي اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية في العديد من النقاط الخاصة باللغة الإنسانية، إذ تعدّ اللسانيات العامة أهم رافد من روافد اللسانيات التطبيقية فالعلاقة بينهما علاقة تأثير

وتأثر، إذ تتداخل اهتماماتهما في عدّة نقاط. لكن هذا لا يعني أن اللسانيات التطبيقية هي الجزء المكمل للسانيات العامة فهناك فروق واضحة سجلها عديد الباحثين نذكر منها[1]:

- اللسانيات العامة هي النظرية، في حين أن اللسانيات التطبيقية تطبيق للنظرية.
- اللسانيات العامة أعم وأسبق، واللسانيات التطبيقية أخص وتأتي تجسيدا لنصوص اللسانيات العامة.
- اللسانيات العامة تقترح الموضوعات، واللسانيات التطبيقية تجري عليها الدراسات التطبيقية.
- اللسانيات العامة تقترح الحلول، واللسانيات التطبيقية تدرس تلك الحلول وطريقة تجسيدها من عدمه.
- اللسانيات العامة تنظر في عمليات التلقي والاكتساب اللغوي، واللسانيات التطبيقية تنظر في الممارسة الفعلية للغة.
- اللسانيات العامة تقدم توصيات واقتراحات من أجل الإصلاح، واللسانيات التطبيقية تقدم إجراءات البديل النوعي.

[1] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص19-20

المحاضرة (2)

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية 2: المجالات والمرجعيات المنهجية

تمهيد:

عرفنا أنّ اللسانيات التطبيقية تتمحور حول تعليم اللغات الوطنية والأجنبية، وبهذا صبغت صبغة تعليمية محكمة، ممّا جعل الباحثون يرصدون مجالاتها واهتماماتها في كل ماهو متعلق باللغة عامة وتعليم اللغة خاصة. فكانت مجالاتها لغوية بحثية بحته.

وكنّا قد ذكرنا في تحديد الفرق بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية أنّ الأولى تقترح الحلول في حين أنّ الثانيّة تدرس تلك الحلول وطرق تجسيدها، ومنه فإنّ البحث في هذه الحلول يحتّم عليها الاعتماد على روافد معرفية علمية سنأتي على ذكرها في العنصر اللاحق.

مجالات اللسانيات التطبيقية:

مع تأسيس الإتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي سنة 1964 أصبح وبصفة دورية ينظم كل ثلاث سنوات مؤتمرا عالميا لعرض مستجدات هذا العلم، هذه المستجدات التي كان يطرحها المشاركون في المؤتمر مثّلت المجالات المعرفية التي يبحث فيها علم اللغة التطبيقي وكانت منطلقا له. "**إنّ هذه المؤتمؤات تضم عددا كبيرا من المجالات من مثل: تعلّم اللغة الأولى وتعليمها، تعليم اللغة الأجنبية، التعدّد اللغوي، التخطيط اللغوي، علم اللغة الاجتماعي، علم اللغة النفسي، علاج أمراض الكلام، الترجمة، المعجم، علم اللغة التقابلي، علم اللغة الحاسبي، أنظمة الكتابة...**"[1]. فكل هذه المجالات كانت منطلقا للسانيات التطبيقية وفرعا من فروعها لتستقل أكثرها فيما بعد كعلم قائم بذاته كعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي، علم اللغة الحاسبي وغيرها.

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص09.

هذه المجالات في حقيقة الأمر توضّح الصبغة العامة للسانيات التطبيقية التي عُرِّفت على أنّها العلم الذي يبحث عن حلّ لمشكلة لغوية ما، فأمراض الكلام مشكلة، التعدد اللغوي مشكلة، تعليم اللغات مشكلة. وهذا الأخير حظي بنصيب الأسد من بين كل المجالات لدرجة سُمّي بعلم اللغة التعليمي، وعلم تعليم اللغات.

وقد بسّط **"محمود اسماعيل صيني"** القول في هذه المجالات وأضاف عليها بعض العناصر التي تتعلق باللغة ومشكلاتها كتحليل الأخطاء، والتعريب، والإحصاء اللغوي، وسنقف عند كل مجال منها.

1- تعليم اللغات:

يصطلح عليه البعض بعلم اللغة التعليمي وذلك لكونه أهم فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، إذ يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلّم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة العام الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.

فهو يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل، في تعليم المهارات اللغوية مثل النطق والاستماع والقراءة والكتابة، وغالبا ما ينطلق من بعض النظريات اللغوية كالسلوكية أو التحويلية التوليدية، كما يقوم بوضع المقرر التعليمي وتصميمه من حيث اختيار المادة اللغوية من مفردات وتراكيب ومستويات المقرر وطرق التعليم.[1]

2- تحليل الأخطاء اللغوية:

تهتم اللسانيات التطبيقية بتحليل الأخطاء الشائعة، وخاصة تلك التي تحدث في إنتاج الكلام عند الأفراد[2].

[1] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2003، ص76.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص15

وتحليل الأخطاء هو "**الخطوة التالية لتحليل التقابلي، ولعله ثمرة من ثمراته، لكنه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان اللغة، أما هو فيدرس لغة المتعلم نفسه، لا نقصد لغته الأولى، وإنّما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلم**"[1]. أي الأخطاء الناتجة عند تعلم لغة أجنبية، إذ تلاحظ وتحدّد، ثم تفسر وتحلّل ليأتي دور التصويب والمعالجة.

3- التحليل التقابلي:

يراد به المقارنة بين لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة أو عائلات لغوية مختلفة، يهدف تيسير المشكلات العملية التي تنشأ عند التقاء هذه اللغات كالترجمة وتعليم اللغات الأجنبية. واللسانيات التطبيقية تفصل مصطلح التحليل التقابلي بدل علم اللغة التقابلي لأن المقصود هو تحليل لغوي يجري على اللغة التي هي موضع التعليم واللغة الأولى للمتعلم. والتحليل التقابلي يختص بالبحث في أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية التي يتعلمها[2].

يهدف التحليل التقاربلي إلى ثلاثة أهداف[3]:

- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.
- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
- الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

4- الإحصاء اللغوي:

يراد بالإحصاء اللغوي دراسة التكرار والشيوع للصيغ النحوية والصرفية وللألفاظ. فهو من الميادين الجديدة التي كان للسانيات التطبيقية دور هام في نشوئها، فتعليم اللغة واحد

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص49.

[2] المرجع نفسه، ص45-46.

[3] المرجع نفسه، ص47-48.

من أهم الأسباب التي دعت إلى مثل هذه الدراسات والتي نجد في اللغة العربية نوعين من هذا الإحصاء اللغوي، إحصاء التراكيب النحوية والصرفية وإحصاء المفردات[1].

5- التعريب:

يراد بالتعريب في مفهومه الواسع نقل الكلمة الأجنبية إلى العربية مع إخضاعها للقواعد الصوتية، الترجمة إلى اللغة العربية، إحلال اللغة العربية وثقافتها محل لغة أجنبية وثقافتها في بلد عربي في مجالات الحياة المختلفة من إدارة وسياسة وتعليم، كما يستعمل غالبا في دول المغرب العربي، كما قد يقتصر على إحلال اللغة العربية محل لغة أجنبية في التعليم، كما هو الحال في المشرق العربي[2].

6- صناعة المعاجم:

وهو دراسة الصناعة المعجمية من حيث الجمع والوضع، أي من حيث جمع المادة المعجمية والتي تخضع لشروط إذ لابد أن تتوافق مع نوعية المعجم ومستعمله، وحجمه، والهدف الذي أُلف من أجله. والوضع من حيث ترتيب المداخل وإعداد الشروح والتعريفات، والصور والنماذج المصاحبة لذلك، وغير ذلك من العمليات الفنية الخاصة بتأليف المعاجم، حيث يتم إخراج المعجم في صورته النهائية من حيث اختيار نوع الورق والتجليد والإخراج. وكل هذا يتمّ بالاعتماد على ما وصل إليه علم المعاجم النظري.[3]

7- المصطلحية:

[1] ينظر: محمود اسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، ص239.

[2] المرجع نفسه، ص243-244.

[3] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص79.

لاشك أن المصطلحية وثيقة الصلة بالمعجمية، بل هي ربما فرع منها. وهي شقان: شق نظري (علم المصطلح أو نظرية المصطلحات) وشق عملي، وكثيرا ما يتدخلان بحيث يصعب التفريق بينهما. والمصطلحية كالمعجمية علم جديد بدأ يشق طريقه إلى عالم البحث والدراسة في العالم العربي منذ عهد قريب نسبيا بالرغم من أن العرب كانوا أول من وضع المعاجم المصطلحية مثل التعريفات للجرجاني وكشاف اصطلاحات الفنون للتهانوي وغيرهما كثير[1].

8- علم اللغة الجغرافي:

وهو العلم الذي يدرس اللغات واللهجات ويصنفها طبقا للمواقع الجغرافية لكل لهجة أو لغة، وذلك بالنظر لخصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، التي تفرق لغة عن لغة أو لهجة عن أخرى في بلد واحد أو عدة بلدان تتكلم لغة واحدة، وعالبا ما نتنهي هذه الدراسة بوضع الأطاليس اللغوية، حيث توزع التنوعات اللغوية وفق رموز خاصة على خرائط جغرافية، توضح موقعها وخصائصها اللغوية. ويتم ذلك على المستوى الأفقي، في مقابل المستوى الرأسي الذي يدرسه علم اللغة الاجتماعي[2].

9- التخطيط اللغوي:

يراد بالتخطيط أن تكون هناك سياسة مبنية على مجموعة من التدابير التي تتّخذ من أجل تنفيذ هدف معين، وهذا يعني أن مفهوم الخطة يحدّدها عنصران: الأول هو وجود هدف أو غاية يُراد الوصول إليها، والثاني وضع تدابير محدّدة ووسائل مرسومة من أجل بلوغ هذا الهدف[3].

---

[1] محمود اسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، ص246.

[2] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص78.

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص12.

يطلق على التخطيط اللغوي مسمّى "الهندسة اللغوية" لكونه يسعى لحل مشكلات الاتصال اللغوي على مستوى الدولة من خلال تقديم خطط علمية واضحة الأهداف واقتراح الحلول العلمية والعملية وفق برنامج زمني محدّد[1]. هذا وسنطيل القول فيه في المحاضرة الخاصة به.

10- علم الأسلوب:

يدرس علم الأسلوب مظاهر التنوع والاختلاف في استخدام اللغة، إذ يوجه جلّ اهتمامه إلى مستوى الاستخدام الفني والجمالي للغة، كما تتمثل في لغة الشعر والنثر من خلال تطبيق نتائج علم اللغة العام الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. وتقوم هذه الدراسة على اللغة المكتوبة من خلال التقيّد بلغة شاعر أو كاتب في مرحلة معينة، كما أنّها تشمل اللغة المنطوقة (الإذاعة، الخطابة..)[2].

مصادر اللسانيات التطبيقية:

عرّف البعض اللسانيات التطبيقية بأنّها العلم الذي يبحث عن حلّ لمشكلة، ولأنّ بؤرة اهتماماتها هي تعليم اللغات، فإن تعلم اللغة سواء أكانت الأم أو الأجنبية يعدّ مشكلة تتطلب حلا. لذا فإن حل أي مشكلة لا يستند إلى رأي واحد، والحال ذاته مع اللسانيات التطبيقية التي تستقي حلولها من جملة من المصادر نذكر أهمها[3]:

- **اللسانيات العامة (النظرية):**

[1] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص80

[2] المرجع نفسه، ص78-79.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص17-27

يسمّى أيضا علم اللغة وهو "**العلم الذي يدرس اللغة على منهج علمي مقدما نظرية لغوية ووصفا لظواهر اللغة**"[1]. أي أنّه يبنى على نظرية + وصف، والوصف اللغوي هنا هو من أجل دراسة اللغة في ذاتها. وقد اصطلح عليه البعض علم اللغة اللغوي تمييزا له ولطبيعته اللغوية، وتطبيقا له على نحو علم اللغة الاجتماعي، علم اللغة النفسي، علم اللغة التطبيقي.

فهو يبحث في النظريات اللسانية ومناهجها المتفرعة عنها وكيفية معالجتها للبنية اللغوية صوتا وتركيبا ودلالة سواء أكانت تلك النظريات اللسانية في الماضي أو الحاضر.[2]

من الأمور التي استفادت منها اللسانيات التطبيقية من اللسانيات النظرية في موضوع تعليم اللغة نذكر[3]:

تهدف اللسانيات العامة إلى دراسة الكلام الإنساني وفق منهج محدد ذا طابع تجريدي، لكونه يدرس اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها. وهذا الطابع التجريدي كان نتيجة لوصف الظواهر اللغوية بعزلها من سياقاتها بغية وضعها في تعميمات لتنظيم أنماطها.

عرفت اللسانيات العامة نظريتين تهتمان باللغة وطرق تعلمها، أولهما النظرية البنائية وهي التي بدأت مع دي سوسير وتطورت مع بلومفيد، ترى أن دراسة المادة اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي الملموس، ثم ترى دراستها في إطار سلوكي يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء المثير والاستجابة. أمّا النظرية الثانية فهي النظرية التحويلية التوليدية لتشومسكي ترى أن اللغة أكبر نشاط ينهض به الإنسان، لذا يجب الوصول إلى طبيعتها لا عن طريق المادة الملموسة الظاهرة وإنما عن طريق القدرات الكامنة. هذه الأخيرة – القدرات الكامنة- هي من وجّهت الدراسة نحو الفطرة اللغوية بحكم أن لكل انسان قدرة

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص17-18.

2 مازن الواعر، دراسات لسانية تطبيقية، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1989، ص74.

3 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص18-20.

فطرية كامنة، ومنه فاللغة لا تتحقق من خلال المثير والاستجابة وإنّما هي نشاط آلي للانسان يولد معه.

- **علم اللغة النفسي:**

هو الرافد الثاني من روافد اللسانيات التطبيقية، نجده مركب من علم اللغة والنفسي وهو ما يطرح تساؤلات عدّة من قبل: كيف تعالج الظاهرة اللغوية معالجة نفسية؟ وفيما يستفيد علم اللغة من علم النفس؟ والأهم في موضعنا هذا كيف تستثمر اللسانيات التطبيقية نظريات هذا العلم في معالجة المشكلات اللغوية؟

موضوع هذا العلم هو **"الظاهرة اللغوية من حيث هي حدث لساني ونفسي"**[1]، فاللغة ميزتها الأبرز هي كونها لسانية ثم نفسية كمرحلة ثانية، وقد حاول علماء النفس محاولات عدّة لتأسيس نظريات وقوانين تحكم هذه اللغة وتشرح طرق اكتسابها وأدائها فكانت نظريات التعلم التي تتأسس إحداها على مخرجات سابقتها وتطور الرؤى وتجدّد التجارب. **"تدعم هذا الاتجاه في المسار التحولي للدراسة اللسانية النفسية، بالأفكار الأولية التي قال بها واطسون مؤسس علم النفس السلوكي ابتداء من سنة 1921 الذي كان يرى أن السلوك الإنساني ماهو إلا سلوك ديناميكي، وأن العقل ليس مناسبا للدراسة النفسية، ويقترح بدلا من ذلك دراسة السلوك الظاهر فحسب"**[2]. وبعده جاء علماء نفسيون كثر ساهموا في تطوير الدراسات المتعلقة بالسلوك اللغوي الانساني أمثال: هيل وسكينر وبلومفيد وغيرهم.

1 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص38.
2 المرجع نفسه، ص39.

فقد اهتم هذا العلم **"بالسلوك اللغويLanguage behavior وخاصة من حيث اكتساب اللغةLanguage acquisition أو استخدامها"**[1]، ويراد بهذا الأخير-استخدام اللغة- أداؤها، فالسلوك اللغوي محوراه هما الاكتساب اللغوي والأداء اللغوي.

أما الاكتساب فهو من القضايا الشائكة لكونه يحدث في الطفولة فالطفل يكتسب اللغة في زمن قصير جدا، والأطفال يتشابهون في اكتسابهم للغة في كل اللغات مما يدل على وجود فطرة مشتركة لديهم. وأبرز صفة للاكتساب هي كونه غير منظم لا يخضع لقوانين معينة. وهو مختلف عن التعلم فالاكتساب يحدث في الطفولة، على عكس التعلّم الذي يحدث في مراحل متأخرة حين يكون الأداء اللغوي قد تكّون والعمليات العقلية قد نضجت.[2]

هذا ونجد المحور الثاني للسلوك اللغوي وهو الأداء اللغوي أي العملية اللاحقة للاكتساب أو الموازية له، فلا أداء من غير اكتساب. وهو نوعان:[3]

- **أداء إنتاجي:** وهو الأداء النشط أو الفاعل وهو حين ينتج الإنسان اللغة، أي يكون متكلما أو كاتبا.
- **أداء استقبالي:** وهو الأداء السلبي وهو حين يستقبل الإنسان اللغة أي يكون مستمعا أو قارئا.

- **علم اللغة الاجتماعي:**

وهو العلم الذي **"يدرس اللغة من حيث هي حدث لغوي اجتماعي، وبناء على ذلك يقوم هذا العلم بدراسة التنوع اللغوي في استخدام اللغة في مجتمع ما أو عدّة مجتمعات تتكلم لغة**

1 حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص77.
2 ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص21-22.
3 المرجع نفسه، ص22.

واحدة، أو ما يسمّى باللهجات الاجتماعية أو اللهجات الطبقية، من حيث خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية"[1]، فكل ما يخص علاقة اللغة بالمجتمع من تعدد لغوي وازدواجية لغوية، علاقة اللغة بالتفاوت الاجتماعي وغيرها من المواضيع ذات الصلة بعلم الاجتماع وتتعلق باللغة يتدارسها علم اللغة الاجتماعي. لأنّ اللغة كظاهرة اجتماعية تتحقق في المجتمع من خلال التفاعل بين أعضائه وتوزيع الأدوار.

- **علم التربية:**

إنّ تعليم اللغات أي كانت يتحرك في ضوء سؤالين وهما: ماذا نعلّم من اللغة؟ وكيف نعلمه؟ فالسؤال الأول متعلق بالمحتوى أي ماذا نعلم هل الصوت أو الصرف أو النحو أو الدلالة أو غيرها من الأمور المتعلقة بفحوى اللغة التي ميزتها التشعب والتنوع.

أما السؤال الثاني فمتعلق بالطريقة أي الطرق والاستراتيجات أنجع في توصيل المحتوى المطلوب. ويتكفل بالإجابة عن الأول علم اللغة العام، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي في بعض جوانبه، أمّا إجابة الثاني فنجدها عند علم التربية الذي يدخل ضمنه الحديث عن الوسائل التعليمية، والمعلم، والمتعلم، والإجراءات التعليمية. وعلم اللغة النفسي في بعض جوانبه الأخرى[2].

ومنه فهذه العلوم مثلت المصادر الأولى والروافد الأساسية التي اعتمدت عليها اللسانيات التطبيقية في معالجة المشكلات اللغوية عامة والمتعلقة بتعليم اللغات خاصة. وقولنا بأنها اعتمدت عليها لا يعني الأخذ المباشر من مادتها وإنما يطوّع وينتقي ما يخدم مجالاته خاصة مجال تعليم اللغات الأجنبية أو الأم، لأنّ الانتقائية من خصائصه.

1 حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص77-78.

2 ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص27.

المحاضرة (3)

الملكات اللّغوية 1: فهم اللّغة، إنشاء اللغة

تمهيد:

تعدّ اللغة العربية مفخرة العرب ورمز سيادتهم منذ القدم، إذ عُرف عنهم فصاحة اللسان وطلاقته، إلى جانب إتقان لغتهم فكان الإيجاز عمود بلاغتهم. وقد تنافس الشعراء والأدباء في محافل مختلفة لإبراز تمكّنهم وإحاطتهم بلغتهم. ومع مرور الزمن وتغيّر الأحداث واختلاط اللغات فسدت الألسن وشاع اللحن وابتعد العرب عن زمام اللغة في أغلبهم الأمر الذي اقتضى تدارس الوضع والبحث عن الأسباب ومعالجتها للحفاظ عن الملكة اللغوية العربية لدى أبنائها.

تعريف الملكة:

الملكة في اللغة من الجذر اللغوي ملك الذي يراد به القوة والقدرة، جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة **"مَلَكَ يملُك ويملِك ملكا، فهو مالك والمفعول مملوك. ملك الشيء: استولى عليه وكان في قدرته أن يتصرف فيه بما يريد، تمكّن منه ....ملك الأمر: قدر عليه وتحكم فيه، تولاه وتمكّن منه"**[1]؛ فلفظة ملكة بالمعنى الذي نريده لم ترد في المعجم، وإنما وردت مشتقات للجذر ملك والتي حملت معنى القدرة والقوة.

أمّا في الاصطلاح فهي **"كيفية راسخة في النفس، أو استعداد نفسي خاص، يمكّن صاحبه من أداء ذلك الفعل بمهارة واقتدار فائقين"**[2]. فهي مجموعة من الاستعدادت النفسية

1 أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، مادة (م ل ك).

[2] عمر بوقمرة، صناعة الملكة اللغوية في الفكر العربي القديم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، مج12، ع1، 2019، ص161

والإدراكية والعقلية للقيام بفعل ما بخفة ونضج وإبداع وإتقان وجودة وغيرها من الصفات التي تنحو نحو الكمال.

فالملكة **"هي التي نحصل عليها بالمران والدربة والتعلم والصقل والمعاناة والتكرار، حتى تصبح صفة راسخة في النفس في المتكلم. ومن جهة أخرى قد تدل على المهارة والصناعة والجودة والكفاءة"**[1]؛ أي أنّ مبدأها التكرار لترسخ في النفس وتعكسها المهارة والكفاءة. ولكونها تعتمد على التكرار نجدها تمتاز بخاصية ظهورها الجزئي ثم تتطور مع كثرة الدربة والمران لتبلغ أقصاها؛ أي أنّها تبدأ صغيرة ثم تكبر مع السعي لاكتسابها.

أولا: ملكة الفهم (الاستماع):

1- تعريفها:

إنّ الحديث عن ملكة الفهم هو حديث عن مهارة الاستماع، فلا فهم من غير استماع ولا تطوير لهذه الملكة بعيدا عن تطوير مهارة الاستماع، ويراد بهذا الأخير -الاستماع- **"فن يشتمل على عمليات معقدة، فإنّه ليس مجرد سماع، إنّه عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من الأصوات"**[2]. فالاستماع يحتاج للتركيز والدّقة وهو عملية مقصودة، يلجأ إليه الفرد بغية الاستفادة من المستمع إليه، والتعلم منه.

يتقاطع مصطلح الاستماع مع جملة من المصطلحات المتقاربة منه لكن مختلفة عنه في نقاط جوهرية تميّز كل مصطلح عن الآخر، وتتمثل هذه المصطلحات في: السماع والإنصات، وللتفريق بينهم لابد من الوقوف على مفهوم كل منها.

فالسماع هو **"مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودا، كسماع صوت طائرة أو صوت قطار... فالسماع إذن عملية بسيطة تعتمد على**

---

[1] جميل حمداوي، جديد النظريات التربوية بالمغرب نظرية الملكات، كتاب الإصلاح، ع6، سبتمبر 2015، ص10.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، 1991، ص75.

فسيولوجية الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتية"[1]. أي أنّه عملية غير مقصودة تلقائية لحاسة السمع، لا تحتاج لممارستها أو تعلمها فهي لاإرادية عفوية.

أمّا الإنصات فهو **"تركيز الانتباه على ما يسمعه الانسان من أجل تحقيق هدف معين فالإنصات استماع مستمر"**[2] أي أنّ الإنصات يفوق الاستماع في الدرجة فهو مقصود لتحقيق غرض ما، ويستمر أكثر من الاستماع الذي قد يشوبه الانقطاع بين الفينة والأخرى.

2- أهمية الاستماع:

تظهر أهمية الاستماع في كونه وسيلة للاتصال بين الناس، فهو **"الوسيلة التي اتصل بها الانسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين، فيكتسب عن طريقه المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب ويتلقى الأفكار والمفاهيم"**[3]. فهو الباب الأول لتعلم أي لغة كانت.

كما أنّه يعد وسيلة يكتسب بها المتعلم بقية المهارات اللغوية كالتعبير والقراءة والكتابة، **"فالطفل الذي يولد أصم أو به عيوب في السمع، لا يستطيع الكلام وبالتالي لا يستطيع القراءة والكتابة بالطريقة التي يتكلم ويقرأ ويكتب بها غيره من النّاس العاديين"**[4]. وبكونه وسيلة لاكتساب المهارات الأخرى فهو وسيلة للتعليم والتعلم، فمن خلاله يثري المتعلم رصيده اللغوي والمعرفي، ويطور من مهارته الفكرية والعملية.

بالإضافة لهذا فإن الاستماع

---

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص75.

[2] المرجع نفسه، ص76.

[3] جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المهارات اللغوية، الإدارة العامة لتطوير المناهج، الرياض، 1426هـ، ص19.

[4] المرجع نفسه، ص20

وبهذا نرى أنّ الاستماع يلعب دورا فعالا في حياتنا اليومية إذ أثبتت الدراسات أن الإنسان يسمع أكثر مما يتحدث ويقرأ ويكتب، بنسبة 45% استماع، و30% كلام، و25% قراءة وكتابة.

3- عناصر الاستماع:

إنّ الاستماع بوصفه عملية معقدة مقصودة نجده يشتمل على عدّة عناصر أبرزها[1]:

- إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التميّيز السمعي.
- فهم مدلول هذه الرموز.
- إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق.
- تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره.
- نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك.

ومنه فالاستماع هو عملية إدراك وفهم وتحليل وتفسير وتطبيق ونقد وتقويم، لهذا نجده يحتل الصدارة في المهارات اللغوية كونه المنطلق الأول لتعلم اللغة والخوض في جزئياتها وتفاصيلها فمن خلاله يتم تعلم التحدث وبهما يتعلم القراءة والكتابة.

4- كيف تحقّق مهارة الاستماع؟:

تتحقّق مهارة الاستماع من خلال أساليب معرفية وأدائية إذا توفرت تحقّق هدف الاستماع وهي[2]:

- تعوّد الاستماع بحيث يصبح عادة يألفها المتعلم ويمارسها عن كثب.

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص76.

[2] عبد الرزاق حسين، مهارات الاتصال اللغوي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2010، ص105.

- الضبط والتحكم الجيدان في عملية الاستماع، ويتأتّى ذلك عن طريق اختبارات ذاتية وتقويمات دورية.
- القدرة على متابعة المستمع إليه، ولك بالصبر والتحمل.
- أن يكون الهدف هو الفهم أولا.
- تدريب الحس النقدي بالسماع، من خلال طرح الرأي الشخصي.
- التمييز بين العاطفي والعقلي، بالإضافة إلى ملائمة الجو العام للاستماع سواء من حيث المستمع أو المستمع إليه والمكان، والموضوع المطروق.

5- أنواع الاستماع:

يتفرع الاستماع لأنواع عدّة تختلف باختلاف الأساس المبني عليه، فنجد أنواعا على أساس المهارات، وأنواعا على أساس الغرض، وأخرى على أساس موقف المستمع، وفيما يأتي تفصيلها[1]:

1- **على أساس المهارات:** ينقسم الاستماع على اعتبار هذا الأساس إلى:

- **الاستماع للاستنتاج:** وهو الاستماع الذي يعقبه استنتاج الأفكار واستخلاصها من الموضوع المسموع.
- **الاستماع للموازنة والنقد:** وفيه يتم الموازنة بين المعاني والأفكار المطروحة.
- **الاستماع التذكري:** والغرض منه هو تذكر ما تمّ سماعه مسبقا واسترجاعه.
- **الاستماع للتوقع:** وفيه ينصرف ذهن السامع إلى توقع ما سيقوله المتحدث ومعرفة غرضه من الكلام.

2- **على أساس الغرض:** وينقسم الاستماع بناءً على الغرض إلى:

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص197-198.

- **الاستماع الوظيفي:** وهو ما يمارسه الفرد في حياته اليومية لقضاء متطلبات الحياة.
- **الاستماع التحصيلي:** وهو ما يتعلق بالتعلم والتعليم، لذا يربطه البعض بالاستماع المدرسي.
- **الاستماع الناقد:** وهو الذي يتم فيه التحليل والتقويم.
- **الاستماع الاستمتاعي:** وهو الاستماع لما فيه متعة للنفس.

3- على أساس موقف المستمع: ويتفرع إلى:

- **استماع دون كلام:** وهو حين يكون المستمع متلقيا لا يقاطع المتحدث مثل ما هو في الخطب والمحاضرات.
- **استماع وكلام:** وهو ما يستخدم في جلسات المناقشة.

ثانيا: ملكة إنشاء اللغة (التحدث، التعبير)

1- تعريفها:

ترتبط ملكة الإنشاء أو التعبير –ونريد به التعبير الشفوي الآني- بالأداء اللغوي عموما بعيدا عن ارتباطه بالقواعد والقوانين التي تقننه، فهو حالة فيزيولوجية في الإنسان العادي، تنمو وتتطور مع الاكتساب اللغوي وما ينضوي تحته من مراحل. والتعبير في حقيقة الأمر مرتبط بالملكة السابقة –الاستماع- فلا إنشاء بمعزل عن الاستماع كون الأول (الاستماع) يشجع على الثاني (الإنشاء) ويساهم في اكتسابه وتطوره.

عُرّف التعبير أو الإنشاء على أنّ الانسان يتحدث **"أو يعبر عمّا في نفسه من موضوعات تلقى عليه، أو عما يحس هو بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع**

أو في الطبيعة"[1]. فهو حالة ناتجة عن مثيرات طبيعية أو نفسانية تستوجب ردّة فعل بالقول، إمّا لإبداء رأي أو نقد اتجاه، أو تحليل فكرة، أو غيرها من المعاملات الحياتية اليومية في العلاقات الأسرية أو الوظيفية.

وملكة الإنشاء تتصف بالنّمو والتطور التدريجي بناء على نضج المتحدث الفكري والجسدي، لهذا عرّفها البعض بأنّها **"مجموعة الأداءات الشفهية الصحيحة غير المقروءة التي نمت تدريجيا بالتعلم فمارسها الفرد بحذاقة وسهولة، لنقل ما يدور بخلد الإنسان من مشاعر وآراء وأفكار بأسلوب شفهي واضح"**[2].

2- أهميتها:

تكمن أهمية إنشاء اللغة أو التحدث في كونها[3]:

- المعبر عن الأفكار والمشاعر التي تجتاح الإنسان.
- كما أنّها وسيلة للإفهام والإقناع في الحوارات المختلفة.
- أداة فعالة في إبداء الرأي والمناقشة والتواصل مع الآخرين.
- وسيلة التعليم والتعلم في جميع مراحل الحياة.
- المرآة العاكسة للزمن المعاش عامة، وللبيئة الاجتماعية للمتحدث خاصة.

3- أهداف الإنشاء (التعبير):

يهدف تعلّم إنشاء اللغة أو التحدّث والتعبير إلى جملة من الأهداف وهي:

- التمكن من النطق الصحيح وإخراج الحروف من مخارجها.

---

[1] علي جواد الطاهر، أصول تدريس العربية، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1984، ص38.

[2] جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المهارات اللغوية، ص22.

[3] ينظر: صلاح الدين أحمد دراوشة وآخرون، تعلّم العربية وتعليمها مقاربات لغوية وتربوية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2019، ص123.

- التدريب على استخدام الكلمات في سياقاتها الصحيحة.
- التدريب على بناء التراكيب اللغوية بناء صحيحا.
- التدريب على ترتيب الأفكار والتعبير عنها.
- التدريب على مواجهة الآخرين، وقتل الخجل في نفوسهم.
- التدريب على أساليب الإلقاء، والتفاعل مع السامعين.
- التدريب على حسن الاستماع، وتسجيل الملاحظات.
- التدريب على مناقشة الآخرين واحترام آرائهم.
- التدريب على كيفية الدفاع عن آرائهم بأسلوب لائق.
- تنمية القدرة على الاسترسال والارتجال.

4- عناصر التحدّث:

تحتاج ملكة "إنشاء اللغة" أو ما يعبر عنها ب"التعبير" أو "التحدث" إلى جملة من العناصر التي تتأسس عليها وهي[1]:

- **الحاجة:** وهي الدافع الرئيسي الذي يجعلنا نخوض دروب التحدث وإنشاء جمل وتراكيب بما يتطلبه الموقف، فالحياة عموما مبنية على مواقف تدفعنا للتعبير الشفوي سواء تعلق الأمر بالسؤال عن شيء أو وظيفة أو إيصال رسالة، فأبسط المعاملات الحياتية تحتاج حديثا آنيا.
- **الموضوع:** لكل حديث موضوعه وفكرته التي يقوم عليها، فهناك فرق بين خطبة تلقى في جمهور حاشد، أو محاضرة في حضور متخصص، أو حديث عن أمور شخصية أو عائلية أو غيرها.

[1] عبد الرزاق حسين، مهارات الاتصال اللغوي، ص140.

- **الأسلوب:** يتغير أسلوب الحديث حسب الموقف والمقام، فالألفاظ والمعاني يجب أن تتوافق مع الفكرة المطروحة للنقاش.
- **طبقات الصوت:** للصوت صفات ومخارج، وله تغيرات وحالات حسب الموقف فنجد الحدّة والشدة التي تنتاب أصواتنا في حالة الغضب واللين والرّقة في حالة الرضا، كما أنّ الضغط على الحروف وإخراج الألفاظ من مخارها فيها ترقيق وتفخيم يُبنى بنوعية الحديث المثار.

5- خطوات الإنشاء أو التحدث:

إنّ عملية إنشاء اللغة ليست بالأمر الهين الفجائي، وإنّما تتم عبر خطوات محدّدة تنظم العملية وترتبها، وتتمثل هذه الخطوات في الاستثارة، التفكير، الصياغة، النطق. أمّا الخطوة الأولى "الاستثارة" فتتمثل في تلك المثيرات التي تحفّز الفرد على التحدّث سواء كانت مثيرات خارجية كالحديث مع الآخرين أو المشاركة في نقاشات مفتوحة، أو غيرها ممّا يستدعي ردا من قبل السّامع فينشئ تراكيبا يتواصل بها مع الغير. وقد تكون مثيرات داخلية كالتعبير عن فكرة أو الدفاع عنها. بعدها تأتي الخطوة الثانية "التفكير" وهو استجابة ذهنية للمثيرات المختلفة فيفكر الفرد فيما سيقوله وينتقي أفكاره ويرتبها ليكون كلامه هادفا مقنعا، ومنه للخطوة الثالثة وهي "الصياغة" أي وضع تلك الأفكار في قوالب لفظية منطقية، بمعنى اختيار الألفاظ والتراكيب المناسبة للأفكار التي سيبديها ويعبر عنها، وهذه المرحلة تحتاج إلى الفطنة والنباهة لكي لا يكون إنشاؤه فارغا بلا معنى، ولكي يتلاءم الفكرة مع التراكيب. ومنه يصل إلى آخر مرحلة وهي "النطق" أي الإفصاح عن مختلجاته من خلال النطق السليم الذي يمثل المظهر الخارجي للكلام[1].

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص109-111.

المحاضرة (4)

الملكات اللّغويّة 2: الكتابة، القراءة

تمهيد:

إنّ اللغة العربية كلّ متكامل حيث لا يمكن الاستغناء عن طرف منها فكل جزء يكمل الآخر ولا وجود للآخر بمعزل عن غيره. فإذا كان لا يمكن تحقيق إنشاء للغة من غير استماع لها وفهم، فلا وجود للكتابة أيضا بمعزل عن القراءة والتعبير، كما لا يمكن الحديث عن القراءة في غياب الكتابة والتعبير والفهم.

أولا: ملكة الكتابة:

1- تعريف الكتابة:

تشكل الكتابة دعامة أساسية من دعائم اللغة لا تقل أهمية عن المهارات اللّغوية السّابقة -الاستماع والإنشاء- فهي تمثل نتيجة حتمية يصل إلى المتعلم بعد فهمه الجيّد للغة الذي من شأنه أن يؤدي إلى إنشاء جيّد، وهما مع بعض يحيلان إلى تحرير اللغة تحريرا جيّدا أيضا.

فهي **"عبارة عن رموز، وهي من أهم الأساليب والطرق التي يعبر بها الإنسان عما يجول في فكره ووجدانه، فهي التي تترجم فكر الإنسان إلى واقع ملموس يستطيع الآخرون إدراكه"[1].** أي أنّها رموز تعبر عن فكر الإنسان ومختلجاته ومن خلالها يتواصل أبناء اللغة الواحدة فيما بينهم، فالكتابة لا تأتي من فراغ وإنما مبنية على لغة مشتركة بين الكاتب والقارئ.

1 منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، الأردن، 2008، ص210.

فالكتابة منذ نشأتها كانت رموزا وأشكالا تحمل معان عديدة، وما جرى عليها من تغيرات وتطورات إنّما مسّ جانبها الشكلي أي تلك الرموز والأشكال. ف**"هي حروف أو رموز مرسومة تصور ألفاظا دالة على المعاني التي قصدها الكاتب من النص المكتوب"**[1].

كما يمكن أن نعرفها على أنّها المرآة العاكسة لثقافة الكاتب ومكتسباته اللغوية من جهة ولثقافة مجتمعه من جهة أخرى، فهي **"قدرة الإنسان على أداء ما في عقله ونفسه من معان وأحاسيس بعبارات واضحة صحيحة، فهي الملكة التي تقدح في ذهن الإنسان ليتمكن من الإفصاح عما يجول في خاطره بمرآة عاكسة للمواقف التي يتعرف إليها في حياته اليومية"**[2]. وهذا التعريف صراحة يشمل التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، لذا وجب إضافة كلمة كتابيا، أي التعبير عن أفكاره وأحاسيسه بعبارات واضحة صحيحة كتابيا، لنستثني الشق الثاني من التعبير.

يصطلح على الكتابة تسمية "التعبير التحريري" تمييزا له عن التعبير الشفهي، وكلا التعبيران أداء إنتاجي ينتجه متحدث أو كاتب. **"وحين تذكر الكتابة فإنما يقصد بها التعبير، ولكنه تعبير تحريري لا شفاهة فيه"**[3].

2- مراحل تطور الكتابة:

مرّت الكتابة بمراحل عديدة قبل أن تصل إلى ما هي عليه اليوم، فالإنسان الأوّل استعمل اللغة مشافهة وعندما احتاج للتعبير كتابيا اعتمد النقش والرسوم على الجدران

1 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، ص213.

2 سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015، ص83.

3 حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011، ص76.

والجلود وغيرها من الوسائل البدائية التي مثّلت منطلقا للكتابة العصرية. وفيما يلي ذكر للمراحل[1]:

2-1: مرحلة الصور: وهي المرحلة التي استخدم فيها الإنسان الصور والرسوم للتعبير عن المطلوب، كرسم بقرة للدلالة عليها أي تمثيل الشيء المادي بما يقابله.

2-2: مرحلة التصوير المعنوي: وفي هذه المرحلة تطور فكر الإنسان فأصبح يبحث عن طريقة للتعبير عن الأمور المعنوية التي لا مقابل لها في الواقع فلجأ إلى الترميز أي التعبير عن المعنى بصور تتصل به كالتعبير عن الحروب بصورة السيوف والرماح والخيول.

2-3: مرحلة التصوير الحرفي: وفي هذه المرحلة حدثت نقلة للكتابة إذا تمّ تصوير الحروف التي تتكون منها الكلمات، وجعل لكل حرف صورة، ومن مجموع الحروف تتكون الجمل.

2-4: مرحلة الحروف الأبجدية: وهي المرحلة التي تمّ فيها استبدال الصور بالحروف الأبجدية.

3- أهميتها:

تتجلى أهمية الكتابة في كونها تمثل المعرفة في حدّ ذاتها، فالعلوم والمعارف التي وصلتنا كانت عن طريق الكتابة التي حفظت هذا الإرث المعرفي والعلمي. فمن خلالها **"نقل إلينا النصوص والأحاديث والإرث التاريخي السابق من الأمم... الوسيلة الأولى التي حفظت للإنسان تاريخه وماضيه الديني والحضاري على مرّ العصور"[2]**، أي أنّها السجل الحافظ على مرّ الأزمان للتاريخ والعلوم والفنون التي عرفها الإنسان عبر مراحل العصور.

1 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، 213.

2 سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص83.

كما تظهر أهميتها في كونها **"مفخرة العقل الإنساني، بل أنّها أعظم ما أنتجه العقل، ولقد ذكر علماء الانثروبولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي"**[1]، فمن خلالها يعبر عن تجاربه ولحظاته وأفكاره ويؤرخ لما عاشه عن طريقها.

إضافة لهذا تبرز أهمية الكتابة في عدّها وسيلة من وسائل التعلم والتعليم التي يعتمد عليها في اكتساب معارف جديدة، كما أنّها **"وسيلة من وسائل الاتصال التي بوساطتها يمكن للمتعلم أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما عنده من مفهومات ومشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع"**[2].

4- أنواعها:

تنقسم الكتابة إلى نوعين رئيسين هما[3]:

4-1: الكتابة الوظيفية: يراد بها التعبير كتابيا عن المواقف الحياتية اليومية، بأسلوب يغلب عليه الطابع التقريري ومن أمثلتها: كتابة تقرير، طلب، تلخيص، بحث ... وهذا النمط من الكتابة نجده سائدا بكثرة على حساب الآخر، لكونها كتابة عملية نفعية تؤدي وظيفة معينة في حياة الفرد والجماعة من خلال التواصل الاجتماعي والإقناع والفهم وغيرهم، وهذا ماجعلها مصب اهتمام الكثيرين فعملوا على توظيفها في برامج تعليم اللغة ليتمكن المتعلم من أساسيات الكتابة وقضاء متطلباته اليومية.

4-2: الكتابة الإبداعية: وهي الكتابة التي تستند على التعبير عن الذات والمشاعر والأحاسيس بأسلوب أدبي يميّزه الصور البيانية والمحسنات البديعية، ومن أمثلتها: كتابة

1 سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص84.
2 المرجع نفسه، ص85.
3 حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص81-82.

قصة، قصيدة، خاطرة... فهذا النوع من الكتابة يهدف إلى إمتاع النفس وتنمية الميول والمواهب الأدبية.

ومنه فالكتابة بنوعيها تكمل بعضها البعض، إذ يؤسس النوع الأول (الوظيفي) للثاني (الإبداعي)، فلا يمكن أن يصل المتعلم لمرحلة الكتابة الإبداعية دون الإحاطة بالكتابة الوظيفية.

5- اتجاهات تعليم الكتابة:

إنّ الكتابة بوصفها عملية معقدة تتداخل فيها العديد من المهارات النفسية والفيزيولوجية نجدها تثمر أثرا مكتوبا قابلا للقراءة، لكن لتعليم المتعلم طريقة الكتابة لابد أن يمر عبر مراحل مختلفة بدءا بتعلم إمساك القلم ورسم خطوط وغيرها من الخطوات إلى أن يكتب نصوصا حرّة. وقد ظهرت عدّة اتجاهات في تعليم الكتابة تحاول التغيير من الطريقة التقليدية المعتمدة في تعليمها إلى ما يواكب الركب التعليمي المعاصر. وقد ظهر اتجاهان بارزان هما[1]:

5-1: الاتجاه التقليدي:

ركّز هذا الاتجاه على المنتج من الكتابة فرأى أنّها (الكتابة) عبارة عن منتج، أي الوصول إلى هذا المنتج بصورة مباشرة دون الاهتمام بصاحبه وقدراته وبطريقة تحصيله أو غيرها من الأمور التي تدخل في عملية الكتابة. أي أن الكتابة تتمثل في الصورة النهائية للنص المكتوب. فهذا الاتجاه اهتم بالمنتج من غير الاهتمام بطرق الوصول إلى هذا المنتج الأمر الذي أثّر سلبا على الكتابة والمتعلم.

إن إتباع هذا النهج في تعليم الكتابة يجعل من المعلم المحور الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية وبالتالي تكون أحادية الاتجاه يغلب عليها صفة التقرير.

1 حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص94-97.

2-5: اتجاه عملية الكتابة:

في هذا الاتجاه انتقل الاهتمام من مجرد الحصول على المنتج النهائي إلى التركيز على العمليات التي أدّت إلى هذا المنتج، فهذه العمليات هي التي تجعل من المنتج ذا فائدة وتخرجه في أحسن صورة، كما أنّها تنمي الوعي المعرفي للمتعلم.

فعملية الكتابة تمر عبر مراحل ذهنية وتصورات فكرية لابد من الإحاطة بها ليصل المتعلم في الأخير إلى كتابة جمل أو عبارات أو نص مفيد. وهنا يختلف هذا الاتجاه عن سابقه فإن كان الاتجاه التقليدي يهتم بالنص فإن الاتجاهات الحديثة تهتم بما قبل النص أي المراحل التي يمر بها النص (من فكرة وضع خطة ترتيب الأفكار توظيف عبارات ...) قبل كتابته بصورة نهائية.

ثانيا: ملكة القراءة:

1- تعريفها:

عرف مفهوم القراءة تطورات عدّة مما جعل الباحثون يصفونه بأنّه نامي ومتجدّد، حيث يتجدد بناء على احتياجات المعلم والمتعلم، كما يشمل مواضيع القراءة وعمليتها وكل ما يمس جوانبها. وفيما يلي سنقف عند المراحل التي مسّت تطور مفهوم القراءة[1]:

المرحلة الأولى: وفيها تمّ النظر إلى القراءة على أنّها مجرد عملية ميكانيكية تهدف إلى التعرف على الحروف والكلمات ونطقها، أي أن وظيفتها ترجمة الرموز إلى ألفاظ.

المرحلة الثانية: وفيها تمّت إضافة عنصر الفهم للتعريف السابق بحيث لم تصبح ترجمة للرموز فقط بل لابد من توفر الفهم والتعرف على المعاني.

1 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، ص245.

المرحلة الثالثة: أصبح مفهوم القراءة فيها عملية ترجمة الرموز إلى ألفاظ وفهم معانيها، والتفاعل معها وإبداء الرأي في المقروء. أي أنّها أضافت تفاعل القارئ مع المقروء وإصدار حكم عليه وتقويمه.

المرحلة الرابعة: وفي هذه المرحلة تطور مفهوم القراءة إلى أن أصبح يراد منها التأثير في السلوك وإحداث تغير ليحصل التعلم.

وبهذا نرى أنّ القراءة بعد أن كانت عملية ترجمة للرموز الكتابية تطورت شيئا فشيئا إلى أن أصبحت عملية عقلية عضوية انفعالية تتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة إذا كانت القراءة جهرية، وإلى معان ذهنية إذا كانت القراءة صامتة والتفاعل معها والحكم عليها وتقويمها والتأثر والتأثير بها.

2- أهميتها:

تحظى القراءة بأهمية كبيرة في حياة كل منّا لما تحتويه من حصائل معرفية مختلفة، و**"تبرز أهميتها أكثر استنادا إلى وظيفتها، فاكتسابها السليم ضروري للمتعلم، كونها سبيله إلى المعرفة، وأداته في التطور الفكري واكتساب الخبرات المختلفة، ولذلك فإنها تحظى باهتمام كبير بين فنون اللغة الأخرى، على اعتبارها دعامة أساسية تلتقي عندها باقي فروع اللغة، وتعتمد عليها في نموّها وتطورها، كما أن القراءة بدورها تعتمد على الفنون الأخرى وتستمد منها جوانب التمكّن من القراءة الصحيحة"[1].** فالقراءة تمثل المحور الرئيسي الذي تلتقي فيه الملكات الأخرى، إذ تلتقي مع الفهم من خلال كونه أسبق منها ويساعدها على الطلاقة في القراءة وتجسيد الفهم القرائي كون المتعلم يجيد قراءة ما تمّ فهمه والاستماع له سابقا. كما تلتقي مع التعبير في اشتراكهما في النطق والأداء فكلما كان الأداء جيّد والنطق سليما كانت القراءة جيّدة والأداء مسترسلا. هذا وتلتقي مع الكتابة في كونها فهم ونطق للرموز المكتوبة وبالتالي

1 حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص50.

إدراك المعارف المضمنة لتلك الرموز فهما وجهان لعملة واحدة **"فإذا كانت القراءة تمثل عملية تلقّي المعرفة، فإن الكتابة تمثّل المنتج، بل هي المعرفة ذاتها"**[1].

3- أنواعها:

للقراءة أنواع عدّة تختلف بناءً على الأسس المعتمدة، إذ نجد على أساس الأداء، على أساس الحاجة والغرض، على أساس الطريقة، وسنقف عند كل واحدة منها.

3-1: على أساس الطريقة: تنقسم القراءة على أساس الطريقة إلى[2]:

- **القراءة الناقدة:** ويراد بها تلك القراءة التي تتسم بالعمق والفهم والتدبر، وتتصف بالتحليل والمقارنة والاستنباط بغية الوصول إلى للرأي النقدي.
- **القراءة المتصفحة:** وتتم عبر تصفح مجلة أو كتاب أو جريدة، ميزتها السرعة من أجل أخذ فكرة أو خبر بشكل سطحي دون التعمق والتفكر.
- **القراءة الابتكارية:** وهي التي يتم فيها تدبّر المعاني من أجل الخروج بفكرة جديدة أو مطورة.

3-2: على أساس الحاجة والغرض: تنقسم القراءة بناءً على هذا الأساس إلى[3]:

- **القراءة التعليمية:** وهي التي يكون الهدف فيها تعليمي بحت أي بلوغ المعرفة القرائية من خلال معرفة الحروف والكلمات والنطق إلى جانب التعرف على المعاني المضمرة فيها. ويسمّي البعض هذا النوع من القراءة بالقراءة المكثفة وهي **"التي تستخدم**

1 حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، ص51.
2 عبد الرزاق حسين، مهارات الاتصال اللغوي، ص116-117.
3 المرجع نفسه، ص117-118.

كوسيلة لتعليم الكلمات الجديدة والتراكيب، ولذلك فإن المادة القرائية تكون أعلى قليلا من مستوى المتعلم، وتشكل هذه المادة العمود الفقري في برنامج تعليم اللغة"[1].

- **القراءة التخصصية:** وهي قراءة التخصص الدقيق والإحاطة بمفرداته ومصطلحاته وما تنضوي تحتها من معان ومفاهيم، فالعلاقة بين القراءة وفهم العلوم علاقة طردية، لكون الضعف الناتج في مسائل الرياضيات أو مشكلات العلوم وغيرها لها علاقة بعدم تمكنهم من القراءة الصحيحة.
- **القراءة التثقيفية:** وهي قراءة موسعة تشمل كل ما هو مكتوب عدا ما كتب في التخصص، فهدفها تثقيفي ومن خلالها تصقل الشخصية وتهذب وتعمل على توسيع مدارك الشخص المعرفية وتمكنه من مهارات الاتصال المختلفة.
- **القراءة البحثية:** وهي القراءة المرتبطة بالبحوث العلمية، وتحتاج إلى الدقة والتركيز وتمتاز بالسرعة والحيوية، والقدرة على الاختصار والإيجاز.

3-3: على أساس الأداء: تنقسم القراءة على أساس الأداء إلى نوعين وهما:

- **القراءة الصامتة:** وهي **"عملية ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة من دون نطقها. أي أنها قراءة خالية من الصوت، وتحريك الشفاه والهمس. وهي قراءة ما يقع تحت مساحة البصر في آن واحد"[2]**. أي أنّها عملية ذهنية داخلية تتحول فيها الكلمات المكتوبة إلى معان بعيدا عن الأداء النطقي فلا صوت يصاحبها ولا حركة تدل على القراءة. ومن المقومات الأساسية لها الاستيعاب والسرعة، ولتحقيقها لابد من **"تدريب الطالب على توسيع المدى البصري، ويقصد بالمدى البصري عدد الكلمات المكتوبة التي تستطيع العين التقاطها من نظرة واحدة إلى صفحة مكتوبة مع استيعاب**

1 محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، 2000، 113.
2 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، ص246.

الذهن لها. ومن الواضح أنه كلما زاد المدى البصري زادت سرعة القراءة الصامتة"[1].

ومن أجل تحقيق اتساع المدى البصري نجد أن المعلمين يعتمدون خاصية القراءة الصامتة تحت ضغط الوقت لتدريبهم على السرعة والاستيعاب في آن واحد.

والقراءة الصامتة تشكل نسبة 90% من مواقف القراءة الأخرى. فمن الناحية السيكولوجية تحرر المتعلم من الخجل والإحراج خاصة إطا كانت لديه عيوب في النطق مصدرها نفسي أو عضوي. ومن الناحية الاجتماعية فيها احترام الآخرين وحرياتهم فهي تساعد على عدم إزعاج الآخر سواء داخل الأسرة أو خارجها كالحافلة أو النادي أو غيرهما من الأماكن العامة. هذا ونجد فوائدها تشمل الجانب الفسيولوجي أيضا إذ تريح أعضاء النطق فلا يصيبها عجزا أو غيره[2].

- **القراءة الجهرية:** وهي **"عملية ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة من القارئ بطريقة يراعى فيها صحة النطق، وقواعد اللغة، والتعبير الصوتي عن المعاني"**[3]

فهذه القراءة تختلف عن سابقتها في النطق وإصدار الصوت، كما تختلف من حيث السرعة إذ تمتاز الصامتة عن الجهرية بكونها أسرع منها وأكثر استعمالا في الحياة اليومية. ومن أهداف هذه النمط من القراءة: تيسر للمعلم الكشف عن أخطاء المتعلم في النطق، تساعد المتعلم على الربط بين ما هو مسموع والرموز الكتابية التي تعكسه، استخدام حاستي السمع والبصر مما يجعل المتعلم مستمتعا جيدا.[4]

1 محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص115.

2 ينظر: منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، ص132.

3 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، ص248.

4 ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص144.

هذا ونجد عيوب القراءة الجهرية تتمثل في: كونها تتطلب جهدا أكبر من القراءة الصامتة الأمر الذي يتعب القارئ. بالإضافة إلى أنّ مردود الفهم فيها أدنى من مردود القراءة الصامتة لكون القارئ يكون مشغولا بالنطق الصحيح على حساب الفهم[1].

4- طرق تدريس القراءة:

تعدّدت طرق تدريس القراءة بدءا بتعليمها للمراحل الابتدائية، فالمتعلم يتعلم تدريجيا المهارات اللغوية، وخاصة القراءة التي يتدرج فيها من قراءة الحروف إلى قراءة الكلمات فالجمل ثم الفقرات ليصل في الأخير لقراءة نص كامل. وقد اصطلح بعض الباحثين على مراحل تدريس القراءة مسميات تخص كل مرحلة نذكر منها:

4-1: الطريقة التركيبية:

وهي الطريقة التي تبدأ تدريجيا من الجزء إلى أن تصل إلى الكل، عن طريق تركيب الحروف لتشكل الكلمة، ومن ثم تركيب الكلمات لتشكل الجمل وهكذا. فهي **"تبدأ بتعليم الجزئيات، كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها، أو بأصواتها، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل التي تتألف منها"**[2]. ولأنها تعتمد على تعليم الحروف وفق نمطين بالأسماء، أو بالأصوات عدّها البعض تنقسم وفق هذا الطرح إلى قسمين: **الطريقة الهجائية أو الأبجدية** وهي التي تقوم **"على تعليم الأطفال أسماء الحروف ثم حركاتها الأربع: الفتح والضّم والكسر والسكون، ثم التنوين كالفتحة والضمتين والكسرتين"**[3]. **والطريقة الصوتية** والتي عمادها **"أن الحروف تقدم بأصواتها وليس بأسمائها"**[4]؛ أي إذا تعلم المتعلم الحروف على النحو الآتي: أ، ب، ت، ث فهذه طريقة صوتية اي كما يصدرها اللسان. أمّا إذا تعلمها بالكتابة

1 محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص118.
2 علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص150.
3 منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، ص163.
4 المرجع نفسه، ص165.

مثل: ألف، باء، تاء، فهذه طريقة هجائية. وكلاهما يندرجان ضمن الطريقة التركيبية التي تنطلق من الجزء إلى الكل.

4-2: الطريقة التحليلية:

وهي الطريقة التي تنطلق من الكل للوصول إلى الجزء؛ أي تبدأ من تركيبات يمكن تحليلها إلى عناصر جزئية صغرى. إذ **"تبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر أصغر، فإذا بدأت الطريقة بالكلمة فإنه يمكن ردّها إلى حروف وأصوات"**[1]، ولأنّها تبدأ من وضعيات تركيبية كالكلمة والجملة فهناك من جزّأها إلى قسمين هي الأخرى بناءً على الوحدات الكلية القابلة للتجزئة، فكانت طريقة الكلمة، وطريقة الجملة.

5- **تنمية مهارة القراءة:**

إنّ القراءة مطلب حضاري وثقافي وديني قبل كل شيء، فأول ما نزل من آيات الذكر الحكيم هو "إقرأ" وقد جاء الفعل بصيغة الأمر ويحمل دلالة العموم لكون القراءة لا تختص بفئة دون الأخرى، لذا وجب الاهتمام بالقراءة والحث عليها وتشجيعها فهي رسالة الإسلام ومن بين الأمور التي تساعد على تنمية مهارة القراءة نذكر[2]:

- تشجيع حركة النشر للمؤلفين والناشرين، ووضع حوافز وإعانات لهم.
- إيجاد أماكن للاطلاع والقراءة في جميع الاستراحات وأماكن الانتظار، والإدارات والمستشفيات، والمطارات، والحدائق العامة، والنوادي وغيرها من الأماكن العامة.
- زيادة عدد المكتبات، والعناية بمكتبات المدارس.
- وضع مسابقات في القراءة على مختلف مستويات القرّاء، وعلى جميع الأصعدة.
- التوسع في إقامة المعارض والمهرجانات السنوية للكتاب تأليفا ونشرا وقراءة.
- الاهتمام بمؤسسات التعليم العالي وتنشيط حركة التأليف والترجمة والنشر.

1 علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص150.

2 عبد الرزاق حسين، مهارات الاتصال اللغوي، ص126-127.

- العناية بالطفل وتعويده على القراءة من خلال تشجيع طباعة كتب الأطفال.

المحاضرة (5)

نظريات التعلّم 1: السلوكية، الارتباطية

تمهيد:

ظهرت في القرون السابقة محاولة العلماء والمختصين للكشف عن كيفية حدوث التعلم، فالإنسان بطبعه يكتسب معارف متجددة ومتنوعة منذ نشأته، لكن طريقة الاكتساب وحدوثه شغلت فكر الدارسين في مجال علم النفس والتربية فأجريت عديد التجارب واستخلصت قوانين مختلفة تنظم سير التعلم وتوجهه، وقد استفاد من هذه النتائج المختصون في التربية والطب وعلم النفس وعلم الاجتماع سواء من ناحية التطبيق لما توصل إليه أو من ناحية التنظير ومعالجة السلوك الإنساني.

1- نظريات التعلّم:

إنّ مصطلح نظريات التعلم يحمل مفهوما ممّا يشكله التركيب اللغوي، فهي مجموعة نظريات تبحث عن طرق وأساليب تعلم التعلم، أي كيف يتعلم الكائن الحي؟. وقد ظهرت عديد النظريات المختلفة في التوجه أو في نقطة الانطلاق لكن مشتركة في الهدف **"وما ظهور الكثير من نظريات التعلم كالارتباطية والاشراطية والدافعية والاجراثية والجشطالتية ومعالجة المعلومات وغيرها إلا دليل على تعدد طرق دراسة التعلم، وإن كان القاسم المشترك بين هذه النظريات جميعا هو البحث عن عامل يتمثل في الوقوف على سلسلة من المبادئ**

التي يتعلم بها الناس"[1]. وسنستهل حديثنا بالنظرية السلوكية وما جادت به من تجارب ونتائج وكيف تستثمر هذه النتائج في الوسط التربوي، مع ذكر مؤسسيها ومن سار على دربهم.

2- النظرية السلوكية:

يطلق عليه أيضا يالاتجاه السلوكي أو اتجاه الارتباط بين المثير والاستجابة، ويرى هذا الاتجاه **"أن الارتباط المتعلم يكون بين مثير واستجابة، وأنّ التعلم يمثل ميلا مكتسبا لدى الكائن الحي للاستجابة بطريقة معينة عندما يواجه بمثير معين في موقف ما"**[2]، أي أنّ كل سلوك هو نتيجة لمثير ما، فالتعلم عندهم هو استجابة لمثيرات مختلفة. إذ **"يحدث نتيجة تعرض الكائن الحي لمثير معين تتبعه استجابة ناتجة عن هذا المثير، كما أن التعلم يقاس بالتغير الملحوظ في سلوك الكائن الحي بعد تعرضه للمثير وعن طريق تكرار الكائن الحي لنفس الاستجابة تثبت هذه الاستجابة عنده ومن هنا يمكن تعديل السلوك"**[3].

فأصحاب هذه النظرية يرون **"أن الأطفال يولدون صفحة بيضاء بعقل لا يحمل أي شيء عن العالم ولا عن اللغة ومن ثم فإن البيئة هي التي تشكلهم وتصوغهم بوسائل متنوعة من التعزيز"**[4]. لذا فهم يفسرون السلوك الإنساني بناء عمّا هو ظاهر فقط، واللغة هي جزء من هذا السلوك.

تنضوي تحت النظرية السلوكية مجموعة من النظريات التي انطلقت من المثير والاستجابة لتفسير عملية التعلم، فكانت هناك نظريات سلوكية مبكرة للتعلم مثل (نظرية

1 جورج إم غازدا وريموند جي وآخرون،نظريات التعلم دراسة مقارنة، ج2، تر: علي حسين حجاج، عطية محمود هنا، عالم امعرفة، الكويت، 1986، ص5.

2 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012، ص32.

3 حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط1، 2003، ص118.

4 دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، ص36.

ثورندايك، ونظرية بافلوف وواطسون، ونظرية جثري)، ونظريات سلوكية حديثة للتعلم مثل (نظرية سكينر، ونظرية هل).

2-1: نظريات سلوكية مبكرة للتعلم: نذكر منها:

أ-نظرية بافلوف الاشراط التقليدي (التعلّم الشرطي)

يعد بافلوف من الأوائل الذي بحثوا في كيفية حدوث لتعلم، وقد أجرى عدّة تجارب على الحيوان ليصل إلى تفسير عملية التعلم. ومحتوى نظريته يتمثل في كونها **"تنص هذه النظرية في التعلم على أن اقتران المنبه غير المشروط (القديم) بمنبه مشروط (الجديد) لعدة مرّات إلى اكتساب المنبه الجديد لفعالية المنبه القديم في إثارة الاستجابة غير المشروطة المطلوبة"**[1]، ولفهم المنبه المشروط والمنبه غير المشروط وغيرها من مصطلحات نظريته نسرد تجربته الشهيرة مع الكلاب.

قام بافلوف بإجراء عملية جراحية بسيطة للكلب تمثلت في إحداث شق صغير في خده تدخل من خلاله أنبوبة زجاجية تحيط بإحدى فتحات الغدد اللعابية ليتمكن من جمع اللعاب وقياس كميته، ولاحظ أن أثناء تقديم الطعام للكلب يسيل لعابه، فأدخل منبه جديد وهو الجرس فاستجاب الكلب لهذا الصوت بحركات استطلاعية دون إفراز للعاب، وبعد مرات عدّة ونتيجة الاقتران للجرس مع الطعام تكوّن الفعل المنعكس الشرطي بدليل إفراز اللعاب بمجرد سماع صوت الجرس دون تقديم الطعام.[2]

فالمنبه غير المشروط في هذه التجربة هو الطعام، والمنبه المشروط هو الجرس، وباقترانهما تحدث الاستجابة غير المشروطة وهي إفراز اللعاب.

1 محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، ص37

2 ينظر: علي منصور، التعلم ونظرياته، منشورات جامعة دمشق، دمشق، ص225

- **خصائص الفعل المنعكس الشرطي:** يتميز الفعل المنعكس الشرطي بجملة من الخصائص أهمها[1]:

- فعل مكتسب، يتعلم بالتكرار والمران، على عكس الفعل المنعكس ذي الطبيعة الوراثية الفطرية.
- فعل قابل للتعديل والتغيير قوة وضعفا، كما أنّه يرتبط بالعوامل التي تؤثر في الكائن الحي أثناء تكونه.
- قابل للإنطفاء والإمحاء.
- الفعل المنعكس الشرطي متعدد المستويات أو الدرجات، إذ يمكن بعد أن تتم عملية الإشراط استدعاء استجابة شرطية عن طريق تكوين علاقة بين الفعل المكتسب وفعل جديد.

- **قوانين التعلم عند بافلوف:**

- **قانون التعزيز:**

وهو عملية اقتران بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي (الطبيعي) من أجل الوصول للاستجابة الشرطية، فالمثير الطبيعي (الطعام في تجربة بافلوف) يعزّز المثير الشرطي (الجرس) ويقويه من أجل الحصول على استجابة[2].

- **قانون الانطفاء:**

ويراد به انطفاء الاستجابة الشرطية لعدم تعزيزها بالمثير غيرالشرطي فهو **"نقص أو اختزال في قوة الاستجابة يحدث مع مرور الوقت منذ آخر عملية اقتران بين المثيرين**

1 المرجع نفسه، ص228.

2 علي منصور، التعلم ونظرياته، ص130.

الشرطي وغير الشرطي مما يؤدي إلى اختفائها"[1]. فإفراز اللعاب مثلا في تجربة بافلوف بمجرد سماع الصوت قد تمحي أو تضعف إذا لم يعزز الصوت بتقديم الطعام.

- **قانون التعميم:** وهو تعميم الاستجابة على أكثر من مثير شريطة أن يكون هناك تشابه بين المثيرات، فالكلب يسيل لعابه عند سماع أجراس مختلفة قريبة من الصوت الذي مثّل له المثير الشرطي.[2]
- **قانون التمييز:**

يراد به تمييز المثيرات المتشابهة لحدوث الاستجابة فالمثيرات التي صاحبها تعزيز تحدث استجابة شرطية، على عكس المثيرات المشابهة التي لم تعزّز[3].

- **قانون الكف:**

لاحظ بافلوف وجود نوعين من الكف، الكف الداخلي أو ما يسمّى بالكف المباشر أو الكف غير الشرطي ويحدث نتيجة تغيرات فجائية في الجهاز العصبي للكائن الحي، أو تغيرات في الخصائص الطبيعية والكيميائية للدم بسببها لاتظهر الاستجابة الشرطية. والكف الخارجي (الكف الشرطي، الكف غير المباشر) وهو عدم ظهور الاستجابة الشرطية أو ضعفها نتيجة لأمر غير متوقع وغير عادي.[4]

- **قانون الاسترجاع التلقائي:**

ويراد به عودة الاستجابة الشرطية بعد مدة من الانطفاء حتى في عدم حدوث التعزيز، لكن تكون أضعف من الاستجابة الأصلية[5].

- **أثر نظرية بافلوف في التعلم:**

1 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص43.

2 وليام كرين، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، تر: محمد الأنصاري، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1996، ص205

3 وليام كرين، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، تر: محمد الأنصاري، ص205

4 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص42.

5 المرجع نفسه، ص44

غزت نظرية التعلم الشرطي عديد المجالات والعلوم كالطب، وعلم النفس والتربية، ومجال الصناعة وتعديل السلوك وغيرهم، لكن تأثيرها وتطبيقاتها كان أوسع وأكبر في مجال التعليم والتعلم فالإنسان يتعلم بالمحاكاة والتكرار مع التعزيز. ومن أبرز تطبيقات هذه النظرية في مجال التعليم نذكر:[1]

- ✓ أثناء تعليم بعض الأساليب التعليمية أو المهارات اللغوية نحتاج للاقتران كما هو الحال في تعلم النطق الصحيح للحروف والكلمات وطريقة كتابتها، عن طريق ربطها بالأماكن والظواهر المختلفة. فواضعوا المقررات الدراسية وبخاصة للأطفال يستخدمون الصور والأشكال والمواقف وربطها مع معاني الكلمات فتكون الكلمة بمثابة المثير الشرطي الذي يقترن مع الصور والأشكال.
- ✓ يمكن الاستفادة من عمليتي التعميم والتمييز في تفسير مظاهر السلوك الإنساني، فالتمييز بين المثيرات المتشابهة وحدوث الاستجابات نفسها يعد من الأساليب الهامة في تعليم الحقائق والمعارف والمفاهيم والمبادئ في المناهج الدراسية.
- ✓ التعزيز من الأمور الأساسية المعتمدة في التعليم وخاصة للأطفال.
- ✓ يمكن معالجة بعض الاستجابات الانفعالية السلبية نحو المدرسة والتي قد ترتبط بالمعلم أو الزملاء عن طريق ربطها بمثيرات محبّبة.

ب-نظرية واطسون الإشراط التقليدي البيئي المزمت:

واطسون من مؤسسي المدرسة السلوكية، حيث أُعجب بأفكار بافلوف الروسي، وطبقها في الولايات المتحدة الأمريكية. ف**"هو المؤسس الأول للمدرسة السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية وأكثر السلوكيين تزمتا في إرجاع السلوك الإنساني بما في ذلك**

1 علي منصور، التعلم ونظرياته، ص239-241.

التعلم إلى البيئة والمنبهات الحسّية"[1]، فالسلوك عنده هو مكتسب نتيجة لمثيرات حسّية أو مادي.

تمحورت تجارب واطسون حول السلوك الإنساني فاختار الطفل "ألبرت" وهو سليم ومعافى ليست لديه أي مخاوف، حيث قدم له فأر أبيض فاقترب الطفل من الفأر يحاول ملامسته واللعب به فألفه وأحبه، ثم بعد فترة أراد واطسون إثارة الخوف لدى ألبرت فعند ظهور الفأر والاقتراب منه يصدر صوتا قويا مفاجئا وبتكرار العملية أصبح ألبرت يشعر بالخوف بمجرد رؤية الفأر ويبكي، وقد عمّم الخوف لرؤية أي حيوان له فرو أبيض كالأرنب أو القط أو الكلب. وهنا نجح واطسون في إثارة الخوف لدى الطفل. فالمثير غير الشرطي (الصوت القوي المفاجئ) تصحبه استجابة الشعور بالخوف، والمثير الشرطي (ظهور الفأر) تحدث استجابة عدم الخوف، اقتران المثيرين استجابة الشعور بالخوف، وبالتالي فظهور الفأر لوحده ينتج عنه استجابة الشعور بالخوف[2].

- **قانونا التعلم عند واطسون:** يحتكم التعلم عند واطسون من خلال التجارب العديدة التي أجراها على الإنسان والقطط إلى قانونين هما[3]:

- **قانون التكرار:**

يعد التكرار القانون الأساسي عند واطسون إذ يعتبر أن الحركات الناجحة الموصلة للهدف هي التي يكررها الكائن الحي في الموقف التعلمي وهي التي تبقى، على عكس الحركات الفاشلة التي لا توصل إلى الهدف فإن المتعلم يتجنب تكرارها.

- **قانون الحداثة:**

1 محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص35

2 ينظر: وليام كرين، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، ص208-209/ محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص39-42.

3 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص53-54.

وهو القانون الذي اعتمده واطسون في تفسير التعلم، فالكائن الحي يميل إلى تكرار الحدث الذي يتمّ في الموقف التعلمي لأنه هو الذي حقق الوصول إلى الهدف أو أدّى إلى إشباع الحاجة وبالتالي يكون أكثر تكرارا في الموقف.

- **عملية التعلم بالإشراط التقليدي:**

يحدث التعلم بناء على نظرية واسطون وفق الخطوات الآتية[1]:

- انتباه المتعلم لمنبهات حسّية تقدمها البيئة.
- تعديل المتعلم لميوله أو عاداته أو معارفه تدريجيا نتيجة إقتران المنبهات الحسّية الجديدة بأخرى اعتاد عليها أو يقبلها بصفة تلقائية في سلوكياته اليومية.
- قيام المتعلم بالاستجابات السلوكية الجديدة بناء على المنبهات الجديدة.
- استغناء المتعلم عن المنبهات القديمة والاكتفاء بالجديدة لإظهار السلوك المرغوب.

ج- نظرية ثورندايك الربطية (المحاولة والخطأ):

يعد ثورندايك من مؤسسي الاتجاه السلوكي، حيث اهتم بالبحث عن كيفية حدوث التعلم وأجرى عديد التجارب على الحيوان خاصة القطط، وذلك من خلال جعلها وسط مشكلة لتبحث عن حل، ولهذا سميت بنظرية المحاولة والخطأ كون المتعلم ليصل إلى حلّ لابد أن يحاول أكثر من مرة.

تدور تجربته الشهيرة على وضعه لقط جائع داخل قفص، ووضع الطعام خارجا، الملاحظ على القط هو الدوران داخل القفص وكأنه يبحث عن حل. وكان باب القفص به خيط مثبت بمجرد جذبه يفتح الباب. وبعد فترة معينة ومحاولات كثيرة نجح القط في فتح القفص فحصل على الطعام، وبتكرار العملية أصبح فتح القفص يتم في مدة زمنية قصيرة مما يوحي بتعلم طريقة الفتح. ومنه نقص عدد الأخطاء والوصول إلى حل بسرعة. وكرر

1 محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص43.

ثورندايك المشكلة باستعمال الضغط على الرافعة أو شدّ سقاطة، وكلها أدّت إلى فتح باب القفص والحصول على الطعام كتعزيز[1].

- **قوانين التعلم عند ثورندايك:**

وضع ثورندايك جملة من القوانين التي تفسر عملية التعلم بناء على التجارب التي خاضها في هذا المضمار، وقسّمها إلى قوانين أساسية وأخرى ثانوية.

1- القوانين الأساسية: وتتمثل في:

- **قانون التدريب (التكرار):**

يرى ثورندايك أن هذا القانون يتكون من جزئين، أما أولهما فهو قانون الاستعمال الذي يراد به أن الارتباطات بين المثير والاستجابة تقوى بواسطة الاستعمال. والجزء الثاني هو قانون الإهمال ويعني أن الارتباطات بين المثير والاستجابة تضعف نتيجة الإهمال وعدم الممارسة، أي التوقف عن التدريب يؤدي إلى ضعف عدم الاستجابة وهو ما يفسر ظاهرة النسيان في السلوك الإنساني[2].

- **قانون الأثر:**

يرى ثورندايك في هذا القانون أن السلوك المقنع المكافئ يميل الفرد إلى تكراره على عكس السلوك الضار الذي يميل الفرد إلى عدم تكراره وتركه مستقبلا، أي أن الأثر الناتج عن السلوك هو الذي يحكم بتكراره من عدمه، وبالتالي يلعب الأثر دورا فعالا في تقوية الصلة بين المنبه والاستجابة[3].

- **قانون الاستعداد:**

1 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص50-51.

2 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص54-55.

3 محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص23.

يعد قانون الاستعداد الأساس الفسيولوجي لقانون الأثر، حيث يفسر هذا القانون معنى حالات الرضا والارتياح أو الضيق وعدم الارتياح التي أشار إليها قانون الأثر[1].

2- القوانين الثانوية: وتتمثل في:

- **قانون الاستجابة المتعددة:**

ينص هذا القانون على كون الفرد في مراحل التعلم يقوم بعدة استجابات متتالية للتعامل مع القضية أو المشكلة التي يبحث عن حل لها، ويستمر في المحاولة إلى أن يصل في النهاية إلى المطلوب، لهذا يكرر الفرد السلوك من أجل استيعابه وتركيزه وللاستفادة منه مستقبلا[2].

- **قانون الاستجابة بالمماثلة:**

وهو القانون الذي يبحث في المنبهات والاستجابات المماثلة فمواقف التعلم متشابهة ممّا يحتم على المتعلم إحداث استجابات متشابهة للمواقف المماثلة سابقا[3].

- **قانون سيادة العناصر:**

يراد به ان كل فرد تتوفر له جملة من المواصفات أو العوامل أو العمليات أو الرغبات أو غيرهم من المميزات التي تميزه عن غيره، وبالتالي عند التعلم يستجيب باستجابات مختلفة حسب العناصر السلوكية السابقة له[4].

- **أسلوب التعلم بناءً على نظرية ثورانديك:**

يتلخص أسلوب التعلم في نظرية المحاولة والخطأ في[5]:

- اختيار المتعلم لمهمات التعلم التي سيقوم بتحصيلها.

1 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص56.

2 محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص24.

3 المرجع نفسه، ص26.

4 محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص26.

5 المرجع نفسه، ص30

- تقسيم كل مهمة تعلم إلى مهمات جزئية أصغر منها.
- توفير أنشطة وتمارين لكل وحدة سلوكية لينجزها المتعلم مع تركيز مهاراته ومعارفه الجديدة بها.
- تنظيم وحدات التعلم الصغيرة والتدرج من البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد.
- تنظيم بيئة التعلم حسب متطلبات المتعلم، فالتنظيم يساعده على ترتيب أفكاره وربطها.
- تقدم المتعلم في التعلم حسب سرعته الذاتية وخبراته السابقة.

2-2: نظريات سلوكية حديثة للتعلم:

تختلف هذه النظريات عن سابقتها في كونها أضافت عناصرا جديدة لثنائية المثير والاستجابة، حيث أضاف سكينر عنصر التعزيز وأعطاه أهمية كبرى من أجل حدوث استجابة، أمّا "هل" فاهتم بالفرد وعوامله وفروقاته الشخصية وما لها من أثر على عملية الاستجابة للتعلم وفيما يلي تفصيل لهما.

أ- نظرية سكينر للتعلم (الإشراط الفعال أو الاشراط الإجرائي):

يراد بالاشراط الفعّال أنّ **"الاستجابة عند تعزيزها الايجابي يميل الفرد إلى تكرارها أمّا عند تعزيزها السلبي فإنه يميل إلى التوقف عنها"**[1]. أي أنّ عملية التعزيز مهمة جدا في تحقيق الاستجابة، فهي وكأنها استجابة مبدئية باستجابة نهائية. والتعزيز عند "سكينر" هو **"عملية تحفيز الفرد لتكرار الاستجابة أو السلوك، أو للتوقف عنها. والتعزيز بهذا يكون في**

1 محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص60.

نوعين: إيجابي يزيد من احتمال تكرارية الاستجابة المطلوبة، وسلبي يؤدي بالفرد إلى التوقف عن الاستجابة غير المرغوبة"[1].

أجرى سكينر معظم تجاربه على الحمام واختار سلوك رفع الرأس إلى حد معين موضوعا للتعلم، فالحمام عند تناول الطعام يرفع رأسه بين الحين والآخر لكن ليس للحد المطلوب ممّا جعل سكينر يفكر في تجربة تجعل منه يرفعه للحد الذي يحدده هو. فوضع حمامة في صندوق وهي في حالة جوع شديد وأثناء تجولها قد ترفع رأسها بحثا عن الطعام، وعند وصول الرأس للحد الذي عينه سكينر يمنحها حبة طعام تنزل على الأرض كتعزيز لسلوك الرفع فتقوم بتناولها، وكرر الأمر أكثر من مرة إلى أن يبقى رأس الحمامة مرفوعا فترة طويلة. أي أن الاستجابة الشرطية (رفع الرأس) ناتجة عن مثير شرطي (العلامة) وبالتالي رؤية الطعام (مثير طبيعي) فاستجابة طبيعية (تناول الطعام)، فالمثير الطبيعي لا يظهر إلا بعد الاستجابة الشرطية وهي رفع الرأس.[2]

- **مبادئ الاشتراط عند سكينر:**

- **التدعيم والانطفاء:**

يراد بمبدأي التدعيم والانطفاء أن الاستجابة عند تعزيزها تتكرر أكثير من مرة إلى أن تصبح سلوكا ثابتا، على عكس بعض الاستجابات التي لا يصحبها دعم أو تعزيز فإنها تنطفئ تدريجيا. "**فالسلوك الإنساني اعتبارا من الطفولة يمكن ضبطه بالمثيرات المدعمة، مثلا يزيد الأطفال معدل المص إذا كانوا يمصون شيئا حلوا بالمقارنة مع سائل غير حلو"[3].**

- **فورية التدعيم:**

1 المرجع نفسه، ص60.

2 ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص66.

3 وليام كرين، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، ص213.

وجد سكينر أن الاستجابات تبلغ أعلاها حين يكون التعزيز عاجلا اي مصاحبا للاستجابة مقترنا بها، **"وقد أشار إلى أهمية هذا المبدأ في رعاية الطفل فلو أظهر الأب سروره فور إحضار ابنه الجريدة اليومية له فمن المحتمل أن يكرر هذا السلوك في اليوم التالي"**[1].

- **المثيرات المميزة:**

وهي المثيرات التي تتبعها استجابة طبيعية خارجية، ومن أمثلتها اللون الأحمر للتفاحة الذي يميزها بحلاوتها عن غيرها من التفاح، وبالتالي يكون اللون الأحمر مثيرا مميزا[2].

- **نوعا التعلم عند سكينر:**

ميّز سكينر بين نوعين من التعلم بناء على نوع السلوك وهما[3]:

- **السلوك الاستجابي:**

ينشأ هذا السلوك بمجرد ظهور المثير مباشرة، وهذا النوع من السلوك يولد الفرد ولديه بعض هذه الارتباطات ثم يكتسب البعض الآخر خلال العمليات الشرطية التي تحدث في المواقف السلوكية أثناء مراحل نموه المختلفة. ويندرج تعلم هذاالنوع من السلوك تحت نمط السلوك الشرطي لأنه يقوم على الارتباطات بين المثيرات المحددة في الموقف السلوكي والاستجابات.

وهذا **"النوع من السلوك انعكاسي (رد فعل) فلا شيء سوى المثير القبلي ضروري لحدوثه، وهو ليس تحت الضبط الإرادي ولهذا فهو يسمّى بالسلوك غير الإرادي"**[4].

1 المرجع نفسه، ص214.

2 وليام كرين، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، ص214.

3 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص60-61.

4 جمال محمد الخطيب، تحليل السلوك التطبيقي، دار الشروق، عمان، ط1، 2017، ص64.

- **السلوك الإجرائي:**

هذا النوع من السلوك لا يرتبط بمثيرات محددة في الموقف، وليس هناك مثير محدد يستدعي الاستجابة الإجرائية، فهو كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي مثل سلوك المشي، الكلام، العمل، اللعب... فكلها عمليات سلوكية تتكون من مجموعة استجابات إجرئية لا علاقة للمثيرات الخارجية بها.

المحاضرة (6)

نظريات التعلّم 2: النظرية البيولوجية

1- تمهيد:

مثّلت عملية اكتساب اللغة محور الدراسات والنظريات اللغوية التي شهدها القرن 20، إذ شغلت تفكير الدارسين والباحثين في محاولة منهم لتفسير ظاهرة التعلم والاكتساب اللغوي، فبعد محاولة السلوكيين من خلال تجاربهم للكشف عن طريقة حدوث التعلم، ظهرت نظرية جديدة من خلال أفكار تشومسكي وأتباعه ينتقدون فيها من سبقهم ويحاولون تفسير عملية الاكتساب اللغوي وفهمها، منطلقين من كون اللغة عملية عقلية فطرية في الإنسان.

2- تعريف النظرية البيولوجية:

يصطلح على هذه النظرية عديد المسميات من بينها الاتجاه الفطري، النظرية اللغوية، الاتجاه التوليدي التحويلي، وكلها تحمل المفهوم ذاته في معالجة الاكتساب اللغوي بناء على آراء تشومسكي.

فالنظرية البيولوجية أو الاتجاه الفطري هي**"نظريات توليدية ذات اتجاه عقلي صميم، يثير أسئلة أعمق، وتبحث عن تفسيرات أوضح لأسرار اكتساب اللغة"**[1] فميزة هذه النظرية أنّها قدّست العقل وأعطته قيمته، فالإنسان يختلف بطبعه عن الحيوان ممّا يجعل التجارب السلوكية المطبقة على الحيوان تجارب تجريدية من السمة الانسانية، ومنه فنتائجها لا يمكن تعميمها على الانسان الذي ميّزه الله بالعقل.

ومنه فهي نظرية عقلية **"تنبني في جوهرها على ما يمكن تسميته (بلا نهائية) اللغة. إنّه يرى أن كل لغة تتكون من مجموعة محدودة من الأصوات (ومن مجموعة محدودة من الرموز الكتابية) ومع ذلك فإنّها تنتج أو تولّد جملا لا نهاية لها"**[2]، أي أنّها تبحث في اللغة وإنتاجيتها اللامحدودة وقدرتها الخلاقة على توليد جمل جديدة لم يسمعها المنتج من قبل.

منطلق هذه النظرية يختلف عن النظريات السلوكية التي تقول بأننا نولد وعقولنا صفحة بيضاء وكل تعلماتنا وسلوكاتنا هي ما نتعلمه عن طريق مثيرات واستجابات معينة، بينما ينطلق أصحاب هذه النظرية بأنّ الإنسان يولد وهو مزود بقدرات عقلية تساعده في اكتساب اللغة وفهمها، ووصفوا هذه القدرات بصندوق أو جهاز مساعد. **"الاتجاه الفطري يمثل لونا من هذا المدخل التوليدي، والمصطلح مأخوذ من تأكيد التوليديين أن اكتساب اللغة مركوز في الإنسان بالولادة، أي أننا نولد بجهاز داخلي من نوع ما يوجهنا إلى اكتساب اللغة"**[3]. هذا الجهاز هو الذي يساعد الطفل في اكتساب اللغة في وقت قصير، وقد

1 دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، ص38.

2 عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، 1979، ص114.

3 دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص38.

أصطلح عليه تشومسكي "جهاز اكتساب اللغة" ويريد به المعرفة الفطرية للغة التي شبهها بالصندوق الأسود الصغير.

وقد أكّدوا على أنّ الاكتساب هو أهم خطوة وأسبق من التعلم والتعليم، فهو قدرة خاصة موجودة في عقل الإنسان، ف**"اكتساب اللغة الأولى باعتباره نشاطا ومقدرة خاصين على نقيض معظم أشكال التعليم الأخرى، وهذا النشاط يعتمد على مكون معين موجود في العقل أو المخ على نحو وراثي، وهو جهاز اكتساب اللغة"**[1].

وقد حدّد أصحاب هذا الاتجاه مجموعة من الخصائص اللغوية المتعلقة بهذا الجهاز وهي[2]:

- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.
- القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجري تهذيبها فيما بعد.
- معرفة أن نوعا ما من النظام اللغوي هو الممكن وأن أنواعا أخرى غير ممكنة.
- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط مما يتوافر أمامه من مواد.

بدأت هذه النظرية في التجلي عن طريق كتاب أصدره تشومسكي عام 1957 بعنوان "التراكيب النحوية"، انتقد فيه النظريات السابقة والسائدة أنذاك بسبب نظرتها القاصرة للغة والسطحية، ونادى بالاهتمام بالمعنى والتفسير.[3]

3- الأصول الفكرية للنظرية البيولوجية:

إنّ الحديث عن الأصول الفكرية والمرجعية الفلسفية التي انطلقت منها هذه النظرية هو حديث عن أصول الفكر عند تشومسكي ومرجعياته، فقط انطلق هذا الأخير من رفضه

1 ر.هـ. روبنز، موجز تاريخ علم اللغة (في الغرب)، تر: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، 1997، ص313.

2 دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص39.

3 ينظر: أسرياندي، تعليم اللغة العربية في ضوء نظرية الفطرة اللغوية لنعوم تشومسكي، إش: محمد عبد الحميد، رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك ابراهيم الإسلامية، اندونسيا، 2014، ص15.

للاتجاه السلوكي وتبنيه فكرة أنّ اللغة الانسانية هي عملية عقلية ونظام متكامل لا معان مجردة لها ما يقابلها في الواقع. وقد ذكر تشومسكي أصول نظريته في كتابه "اللسانيات الديكارتية فصل في تاريخ الفكر العقلاني" وهي:

1- رينيه ديكارت:

تأثّر تشومسكي بآراء ديكارت خاصة تلك المتعلقة باللغة، ورأى أنّ اللغة هي الميزة الأساسية التي تميّز الإنسان عن الحيوان، وأنّ الحيوان **"آلة يمكن تفسير كل ما يصدر عنه تفسيرا آليا، ذلك أنّ الأجسام المادية كلها تخضع للقوانين الآلية، والحيوان جسم مادي لا عقل له ولا شعور"**[1]، على عكس الإنسان الذي يتميز بالذهن، فهذا الأخير-الذهن- هو نقطة البدء في طريق المعرفة، وهو لا يخضع للتفسيرات الميكانيكية والرياضية فهو ركن المعرفة والذات، أنا أعي، إذن أنا حي.[2] أي أنّه الفرق بين الإنسان والحيوان هو العقل، واللغة مرتبطة بهذا العقل.

فتشومسكي أخذ من دريكارت **"الفكرة المتعلقة بفطرية اللغة Innéisme linguistique وهو ما يعرف أيضا بالفطرية اللغوية أي وجود بنيات لغوية تصورية مجردة جاهزة للاستعمال عند الإنسان"**[3]، أي أنّ اللغة مقتصرة على البشر وهي موجودة منذ ولادتهم، وأنّ العقل هو جوهر الإنسان وملاذه، فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يستطيع التصرف عند عجز كل الكائنات الأخرى.

1 عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، ص19-20.

2 ابراهيم فريد الدّر، الأسس البيولوجية لسلوك الإنسان،دار الأفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1983، ص20

3 مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2010، ص5.

كما تحدث ديكارت عن بعض الكائنات التي تصدر أصواتا لكنها لا تستطيع أن تستعملها في مواقف متباينة مما يدل على عفويتها وعدم نظاميتها، في حين أن اللغة عند الإنسان مرتبطة بالعقل.

2- نحو بوريال:

تشترك كل اللغات باختلافها في كونها منطقية عقلية بين البشر، وقد سعى نحاة بور رويال إلى وضع قواعد نحو عام ينطبق على كل اللغات البشرية فهي مهما اختلفت وتنوعت تلتقي في خضوعها للقواعد ذاتها التي تجسدها المقولات العقلية العامة عند الإنسان، وهذه المقولات يعدّها نحاة بور رويال أساسا لبناء نحو اللغات وصياغة قواعدها. وقد أكّد نحاة بور رويال على تفرد الإنسان بالقدرة على اللغة، وأهم ما يميزها عنده –الإنسان- الجانب الروحي لكونه أكبر البراهين على وجود العقل[1].

3- المفكر الألماني همبولدت:

استوحى تشومسكي من الألماني همبولدت فكرة الإبداع أو الخلق اللغوي، وكيف يمكن للمتكلم أن يولّد عددا غير محدود من الجمل انطلاقا من أصوات محدودة وقواعد معينة. كما أنّ مفهومي البنية العميقة والبنية السطحية عند تشومسكي قريبان من مفهومي البنية الداخلية والبنية الخارجية عند همبولدت.[2]

كما أنّ فكرة ربط اللغة بالعقل لم تقتصر على ديكارت بل حتى همبولدت رأى أنّ **"اللغة عمل العقل، ولأنّها كذلك فإنّ هناك عوامل تكمن تحتها وهي ليست على السطح، وهو ما سماه (شكل اللغة) ويتمظهر في شكلين: خارجي (آلي)، وداخلي (عضوي) والشكل الأخير**

1 مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، ص7-8.
2 مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، ص10.

هو الأهم، لأنّه الأساس في كل شيء"[1]. وبهذا فهو يهتم بامتلاك اللغة لا ممارستها الفعلية أي بالكفاءة على حدّ تعبير تشومسكي لا الأداء، وهذا يحيلنا إلى أن القواعد الحقيقية للغة إنّما هي قواعد عامة أو كلية، تتحقق فيما بعد عن طريق كلام الأفراد[2].

4- أهداف النظرية البيولوجية:

إنّ تأسيس هذه النظرية كان كردّ فعل عن الآراء والأفكار التي تبنتها كل من البنيوية والسلوكية والتي كانت سائدة في ذلك العصر، فجاءت أفكار تشومسكي محدثة ثورة معرفية تسعى لعقلانية اللغة، ومنه جاءت تسمية العقلانيين. وتهدف هذا النظرية إلى[3]:

- الاهتمام بالاستعمال الإبداعي للغة أي الاستعمال العادي لها، فهذه الفكرة لم تعالج من قبل السابقين في الدراسات اللغوية.
- بناء نظرية تفسيرية.
- اعتبار المبادئ العامة للغة خصائص بيولوجية تغطي النسق الذي يخضع له اكتساب اللغة.

5- أسس النظرية البيولوجية:

منذ نشر تشومسكي كتابه "البنى التركيبية" الذي انتقد فيه مبادئ بلومفيد اللغوية وتبنيه المذهب السلوكي، أصبح رائدا للنظرية الجديدة وهي النظرية الفطرية، اللغوية، البيولوجية، التوليدية التحويلية، وقد أرسى دعائمها وأسسها من خلال طرح أفكاره والدفاع عنها. وتتمثل هذه الأسس في:

6-1: البنية السطحية والعميقة:

1 الربيع بوجلال، النظرية الفطرية في اكتساب اللغة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مج:7، ع1، 2022، ص79.
2 عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، ص123-124.
3 ينظر: هناء صبري، فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، ط1، 2015، ص74-75.

انتقد تشومسكي أصحاب النظرية السلوكية كونهم تعاملوا مع اللغة معاملة سطحية من غير توغل في عمقها، فللغة بنيتان، سطحية وعميقة أمّا هذه الأخيرة فتتمثل في **"الأساس الذهني المجرد لمعنى معين يوجد في الذهن ويرتبط بتركيب جملي أصولي يكون هذا التركيب رمزا لذلك المعنى وتجسيدا له، وهي النواة التي لابد منها لفهم الجملة ولتحديد معناها الدلالي"**[1]، أي أنّها تلك العلاقة التي تربط بين كلمات رئيسية يوظفها المنتج في تعابيره اللغوية. فهي **"تشتمل على عدد من الجمل الأساسية المنظمة وفق علاقات ما لغرض معين، وهي قابلة إلى أن تتحول إلى بنية سطحية من خلال عمليات شكلية يطلق عليها اسم التحويلات القواعدية"**[2]، أي أن البنى العميقة بامكاننا تحويلها إلى بنى سطحية عن طريق الفهم والتمييز والتفسير.

والبنية السطحية هي الشكل الخارجي للغة المستعملة فهي **"الكلام المنطوق المرتبط ارتباطا وثيقا بالقواعد التحويلية في اللغة فبها يتم انتظام الكلمات في جمل يعبر بها المتكلم عن علاقة ذهنية مجردة (معنى) بكلمات محسوسة منطوقة"**[3]، أي الجمل المولدة والتي نحمل دلالة ما ولها علاقة بما يفكر به العقل الباطن وما يدور في ذهن المتكلم.

6-2: الابداعية:

اللغة وسيلة اتصال وتواصل وهي وسيلة تعبير عن أفكار محددة بجمل غير محددة، لذا أصبحت الإبداعية سمة مرتبطة باللغات على اختلافها. وتتجلى هذه السمة في **"مقدرة المتكلم على إنتاج وعلى تفهم عدد غير متناه من الجمل لم يسبق له سماعها قبلا. تختص هذه المقدرة بالإنسان وبالذات من جيث هو انسان ولذا لا نجدها عند أي كائن آخر"**[4]، وهذه

1 خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق، عالم المعرفة، جدة، ط1، 1984، ص58.

2 وليد محمد السراقبي، الألسنية مفهومها مبانيها المعرفية ومدارسها، العتبة العباسية المقدسة، بيروت، ط1، 2019، ص151.

3 خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق، ص59.

4 ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986، ص29.

المقدرة ترتبط بقوانين لغوية من شأنها أن تساعد على إنتاج غير محدود من الجمل، كما تساعد على الفهم لما هو مسموع. وتتميز الإبداعية اللغوية بجملة من الميزات أهمها[1]:

- أن استعمال اللغة الطبيعي تجدّدي، فالسلوك اللغوي العادي يتضمن ميزة الابتكار والتجديد وبناء جمل جديدة وبنى جديدة.
- لا يخضع استعمال اللغة لأي حافز ملحوظ، فهو حرّ لا يخضع لأية مثيرات.
- يثبت الاستعمال اللغوي تماسك اللغة وملاءمتها لظروف التكلم.

3-6: الحدس:

يولي تشومسكي أهمية كبيرة للحدس، ويقصد به **"حدس الباحث للوصول إلى نية المتكلم القادر على انتاج الجمل من جهة، وعلى الحكم بصحة أو خطأ ما يسمع، وحدس الباحث أيضا في الوصول إلى معرفة المتكلم بلغته معرفة ضمنية بالملاحظة وغيرها من وسائل البحث ليتوصل إلى استنباط قواعد اللغة وقوانينها"**[2]

4-6: الفطرة اللغوية:

ركّز تشومسكي في نظريته على فطرية اللغة ورأى أن الإنسان في أسوء حالاته – غير الذكي- يستطيع التعبير عن آرائه وأفكاره بجمل تعبيرية في مستواه، على غرار الحيوان مهما بلغ من ذكاء لا يمكنه التعبير والإفصاح عما بداخله باستعمال اللغة. وقد أكّد ذلك من خلال تتبع عملية تعلم الطفل للغة **"فالطفل يبدأ في سن معينة (سنة أو اثنتين) إنتاج الجمل وما إن يصل إلى سن معينة (السابعة مثلا) حتى يكون قادرا على التعبير عما في نفسه بعدد كبير من الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل، وقادرا أيضا –إلى حد معين- على إدراك**

1 ينظر: المرجع نفسه، ص30.

2 خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق، ص60.

السليم من الجمل التي يسمعها من غير السليم"[1]، فالتعلم عنده لا يتوقف على التعبير فقط بل لابد من إدراك وتمييز الاستعمالات السليمة من غيرها.

وفي هذه الخاصية يظهر تأثره بكل من "ديكارت" و"همبولت" اللذين قالا بكون الإنسان يختلف عن الحيوان بالعقل، ووظيفة هذا العقل هي إنتاج اللغة. وفطرية اللغة مثّلت حجر الأساس في النظرية البيولوجية، وأهم ما يميزها كونها ذهنية قائمة على عدد من الكليات[2].

6-5: القواعد الكلية:

يراد بها عدد من الكليات النحوية **"التي تقوم بضبط الجمل المنتجة وتنظيمها بقواعد وقوانين لغوية عامة، تخضع لها الجمل التي ينتجها المتكلم يختار ما يتصل بلغته من قوالب وقواعد من بين الأطر الكلية العامة في ذهنه والتي هي كلية شمولية عالمية متساوية عند بني البشر"**[3]، أي أنها خاصة بالفئات الإنسانية تولد مع الفرد وبعدها يقوم بملئها وكأنها قوالب جاهزة بالتعابير المكتسبة وكلما زاد الاكتساب زاد نموه الداخلي للقواعد الكلية في ذهنه، ومنه اكتسبت صفة الفطرية.

6-6: الكفاية والأداء:

تعدّ الكفاية والأداء من الأسس الرئيسية التي بُنيت عليها النظرية اللغوية، ويقابل كل منهما الإنتاج والاستعمال. فالكفاية عند أصحاب هذه النظرية هي"**امتلاك المتكلم-السامع القدرة على إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم القدرة على**

1 المرجع نفسه، ص55.

2 ينظر: خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق، ص55-56.

3 خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق، ص56

الربط بين الأصوات المنتجة وتجمعها في مورفيمات تنتظم في جمل، القدرة على ربطها بمعنى لغوي محدّد"[1]، فهي القدرة على الفهم والإنتاج وكلها عمليات ذهنية فطرية في الفرد.

كما عرفها البعض بكونها **"معرفة الإنسان الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية التكلم بها"**[2]، أي المعرفة الضمنية باللغة التي تتيح إنتاج عدد غير محدود من الجمل وفق قواعد اللغة المنزوية في ذهن البشر.

أمّا الأداء فهو الاستعمال الآني للغة، وهو**"الكلام أو هو الجمل المنتجة التي تبدو في فونيمات ومورفيمات تنتظم في تراكيب جملية خاضعة للقواعد والقوانين اللغوية الكامنة، والمسؤولة عن تنظيم هذه الفونيمات والمورفيمات في تراكيبها"**[3]، أي أنّه الجانب المنطوق من اللغة وتراكيبها المخزنة في ذهن الفرد. ومنه يمكن القول بأن الأداء هو المرآة العاكسة للكفاية، فكلما كانت الكفاية أكثر كان الأداء أجود وأصح.

1 المرجع نفسه، ص57.

2 ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، ص33.

3 خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق، ص58

المحاضرة (7)

نظريات التعلّم 3: النظرية المعرفيّة

1- تمهيد:

بعد النظرية الفطرية التي ترى أن الإنسان يولد بقدرات كامنة تساعده على اكتساب اللغة، ظهرت النظرية المعرفية التي انطلقت من الفكرة السابقة وأدخلت المجال المحيط بالفرد وعلاقته بالبيئة وما لها من تأثير على نموه المعرفي، فالمرء يحتاج لتحقيق التعلم إدراك المجال الحيوي المنتمي إليه مع ما لديه من خبرات ومعارف كامنة في الذهن، بالاضافة إلى مراعاة المستوى العمري الذي يتنج عنه نمو عقلي بالفطرة.

2- النظرية المعرفية:

تهتم النظرية المعرفية ب**"بالعمليات الذهنية، والمعالجات، والتدخلات المستمرة في موضوع التعلم(التفكير فيه) بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلم المعرفية"**[1]، فالمتعلم يحاول فهم وإدراك العوامل التي تنظم تعلماته، عن طريق التفكير، وتختلف المادة المعرفية من متعلم إلى آخر نتيجة الاختلاف في القدرات الذهنية واختلاف الآراء والمعتقدات.

التعلم عند أصحاب هذه النظرية هو **"حدث ذهني داخلي يمارسه المتعلم بهدف استدخال المعرفة على صورة خبرة معرفية"**[2]، فالإنسان يتعلم من خلال تفسيراته للظاهرة ومعالجتها مما يساعده على تعلمها وكسب خبرة معرفية فيها.

وقد عدّ البعض النظرية المعرفية الأبرز والأقرب للنشاط العقلي للإنسان فهذا الاتجاه يعتبر **"في تفسير السلوك بوجه عام والتعلم بصفة خاصة الاتجاه الأكثر ملائمة وفهما لكثير من أساليب النشاط العقلي التي يمارسها الإنسان في كثير من مواقف حياته"**[3]، فالمعرفة في مفهومها الواسع تشمل كل ما له علاقة بالفرد سواء من الجانب النفسي أو البيولوجي أو السلوكي، ومنه نجد أن تفسير حدوث التعلم بناءً على هذه النظرية هو الأقرب للمنطق.

وقد تعدّدت النظريات المعرفية التي تبحث في كيفية حدوث التعلم عن طريق الفهم والتفسير، فيما يلي سنتطرق لأبرز هاته النظريات.

1- نظرية الجشطاليت:

1-1: منطلقها ومؤسسوها:

ظهرت هذه النظرية أول مرة في ألمانيا قبل سنة من ظهور آراء "واطسون" الأمريكي في السلوكية، على يد العالم الألماني "ماكس فرتهيمر"، وقد كان الاتجاهان –

1 يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2013، ص32.

2 المرجع نفسه، ص32.

3 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص102.

السلوكي في أمريكا والمعرفي في ألمانيا- يهتمان بفكرة بناء العقل، كما اهتموا بتحليل الشعور إلى وحداته الأساسية المكونة له مثل: الإحساس، الصور، الأفكار. واختلفوا في النظر للتعلم ففي حين أن السلوكيين ربطوه بالسلوك الظاهر من غير اهتمام بالشعور ما إلى ذلك، فإنّ المعرفيين اهتموا بالشعور ودراسته في كليات متحدة.[1]

فالنظرية الجشطالتية هي نظرية ألمانية بدأها ماكس فرتهيمر ثم طورها بالتعاون مع كولر وكوفكا، وقد جاءت الفكرة الجشطالتية لماكس أثناء رحلة له في الراين عام 1912 وهي التنظيم المفيد للخبرة، وأن الكل أكثر من الأجزاء المكونة له، ثم تعاون مع كولر وكوفكا على تطوير وبلورة أهم قوانين هذه النظرية، وسعوا لنشر أفكارهم بين الأوساط العلمية الأمريكية في الوقت الذي كانت فيه السلوكية في أوج انتشارها، وبعد لقاءات واجتماعات بين الطرفين قام المؤسسون للنظرية الجشطالتية بالهجرة إلى الولايات المتحدة لتأسيس قواعد نظرياتهم.[2]

وكلمة الجشطالت هي كلمة ألمانية يراد بها "الشكل أو الصيغة، أو الكل المنظم ويعرف الجشطالت بأنه كل متسق أو منتظم تضفى عليه سمة الكل وتميزه عن مجموع أجزائه"[3]، ومن هذه التسمية اكتسبت النظرية منطلقها في كون الكل أكثر من الأجزاء المكونة له، فهي تُبنى وفق الكليات.

وقد لاحظ الجشطالتيون بأن **"العوامل والحقائق النفسية التي يعيها الفرد في الموقف هي التي تؤثر على سلوكه، مثيرة في ذاكرته خبرات ماضية بخصوصها الأمر الذي يمزج دماغه بالنتيجة: الحاضر البيئي المحسوس بالماضي الإدراكي في الذاكرة، مؤديا لسلوكه الملاحظ في الواقع"**[4]، ومن هنا كان الإدراك المصطلح الملازم للمعرفيين في صياغة قوانين نظريتهم

1 المرجع نفسه، ص109

2 ينظر: محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، 89-90.

3 عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط5، 2014، ص119.

4 محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص92.

وأفكاره، فهو المحور الرئيسي الذي تبنى وفقه التعلمات من خلال ربط الظواهر المادية بالمعارف المخزنة في العقل والتي يصل إليها الفرد عن طريق إدراكه بما حوله.

2-1: القضايا الرئيسية للنظرية:

من القضايا الأساسية التي تسعى النظرية للبحث فيها ومعالجتها، حتى أنّها تعد من المصطلحات المشفرة التي لابد من الإحاطة بها لفهم النظرية ومساعيها نذكر:

- **الإدراك أساس التعلم:**

تحدث الجشطالتيون عن كيفية حدوث التعلم ورأوا أن الإدراك من المرتكزات الأساسية التي يبنى وفقها التعلم، **"التعلم في صورته النموذجية عملية انتقال من موقف غامض لا معنى له، أو موقف لا ندري كنهه إلى حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهومأمرا واضحا يعبر عن معنى ما ويمكن فهمه والتكيف معه"**[1]، بمعنى أنّ الإدراك هو العنصر الفعال في فهم الموقف والتعلم منه، لكون الانتقال من المجهول إلى المعلوم محكوم بمدى إدراكنا لما حولنا ولما مرّ بنا من مواقف مشابهة نسترجعها للمعالجة المشكلة التي تتطلب حلا في موقف ما.

- **الكل اكبر من مجموع الأجزاء:**

اهتم أصحاب هذه النظرية بالكليات العقلية وما لها من دور في إدراك الأشياء والأمور، فالشكل أي كان لا يعني أن مجموعه هو مجموعة أجزائه فقط بل يسمى إلى ماهو أكثر منها **"فمعظم الكليات العقلية هي أكثر من مجرد مجموع أجزائها، فالمثلث ليس مجرد مجموع ثلاثة**

1 علي منصور، التعلم ونظرياته، ص350.

خطوط مستقيمة وثلاث زوايا مناسبة ولكن المثلث هو مجموع هذه العناصر الستة مضافا إليهاعنصر سابع ألا وهو الصيغة الغشتالتية او الصيغة الشكلية للمثلث"[1].

- **الشكل والخلفية:**

يرى الجشطالتيون أن إدراك أي موقف كان يمر عبر مرحلتين وهما: **الشكل العام**، أي إدراك الشكل العام الكلي للموقف. ثمّ إدراك **الخلفية** أو الأرضية التي يتغاضى عنها الفرد في كثير من الأحيان. وهذا ما يعكس اختلاف إدراك المواقف والأشكال لدى الأفراد تبعا لاختلاف قدراتهم العقلية وخبراتهم السابقة.[2]

فالانسان بطبعه يميل إلى إدراك **"الأشياء على صور أشكال على خلفيات والأمثلة على ذلك كثيرة مثل السيارة والشارع، فالسيارة شكل والشارع خلفية"**[3].

- **إعادة التنظيم:**

ربطت الجشطالتية التعلم بالإدراك وتنظيم المعطيات الموجودة في المجال، فالتعلم هو عملية واعية يتحقق بناء على **"الفهم وليس على الإشراط أو تكوين ارتباطات اعتباطية، إنّه قائم على استبصار العلاقات الداخلية لما يراد تعلمه وتعيين خصائص المواقف التي تجد الكائنات الحية نفسها فيها عن طريق إعادة التنظيم هذه المواقف بشكل تؤدي هذه الإعادة في التنظيم إلى إدراك العلاقة بين عناصر الموقف أو المجال"**[4].

1-3: الأعمال التجريبية:

1 المرجع نفسه، ص353.

2 محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص100.

3 يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، ص111.

4 علي منصور، التعلم ونظرياته، ص354.

فسّر أصحاب النظرية الجشطالتية التعلم على أنّه **"عملية إعادة تنظيم للمجال الإدراكي الذي يوجد فيه الفرد"**[1] أي أنه ينظم المعطيات الموجودة في المجال المحيط به، بعد فهمها من أجل الوصول إلى المعرفة، وهنا يبرز الفهم والإدراك كخاصيتي للتعلم الاستبصاري.

وقد أجرى "كوهلر" وهو أحد مؤسسي هذه النظرية بتجربة متعلقة بالقردة، إذ وضع قرد في قفص، ووضع الموز في أعلى سقف القفص، ووضع بعض الصناديق في أطرافه – القفص- وبعض العصي، في المحاولة الأولى لم يستطع القرد الوصول إلى الموز وبعض محاولات عدّة اكتشف المجال المحيط به والصناديق والعصي، فوضع الصناديق فوق بعض ليصل إلى الموز، وفي تجارب أخرى استعمل العصا، فهذا يدل على أنّ القرد قد أعاد تنظيم المجال المحيط به وأدرك طريقة الوصول إلى المطلوب. فأساس التعلم بالاستبصار هو أن تكون جميع العناصر الصرورية لحل المشكلة موجودة في المجال المحيط بالكائن الحي حتى يتحقق التعلم، وقد توصل كوهلر إلى أن الحيوان لا يصل إلى الحل مباشرة وإنّما يحتاج لفترة من التفكير وهي التي يكون فيها يتأمل ما يحيط به.[2]

هذا وأجرى العديد من مؤسسي النظرية تجارب أخرى، إذ أجرى "ألبرت" تجاربه على عدد من الأطفال بلغ عددهم 44 طفلا، قبل دخولهم للمدرسة، والأمر ذاته مع كل من "رستورف" و"ولف" إذ طبقوا تجاربهم على الإنسان من أجل الوصول لطرق التعلم بالاستبصار.

1-4: قوانين التنظيم الإدراكي:

سبق وأشرنا أنّ الإدراك هو أول قضية أساسية تعتمد عليه النظرية المعرفية في بناء أسسها وقواعدها، وبالتالي فهو **"كعملية ذهنية معرفية من القضايا المركزية إذ إن**

1 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص114.

2 ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص114-115.

سيكولوجية الإدراك حالة نفسية ذهنية يعبر عنها بمدخلات ذات مسمى بعد أن تمّ الانتباه لها كمواضيع لاقت اهتماما وحاجة، ثم تمّت تسميتها فأصبحت مدركات"[1]، أي أنّه إعادة تنظيم للمعلومات المخزنة ذهنيا، وقد رأى المعرفيون أنّ مبادئ الإدراك تنطبق على التعلم المعرفي، وأن هناك قوانين تنظم المجال الإدراكي نذكر منها:

- **قانون الامتلاء:**

يسمّى أيضا بقانون الشكل الجيد، ويراد به أن الكائن الحي يسعى لاستيعاب الموقف الجديد استيعابا كليا متكاملا، حيث يكون تنظيم السطر الأول تنظيما جيدا مبسطا ثابتا شأنه في ذلك شأن السطر الأخير، فالكائن يسعى لإدراك كل الأشكال إدراكا كليا ويقترح تنظيما جيدا لها على الشاكلة ذاتها.[2]

- **قانون التقارب:**

ويراد به أنّ الأشكال المتقاربة مكانيا أو زمانيا تدرك وكأنها وحدات متكاملة فيما بينها، ف"**العناصر أو الأشياء تكون شكل المجموعات طبقا للطريقة التي توضع بها، وبالتالي يساعد تقارب الأشياء من بعضها إدراكها كمجموعة أو مجموعات أكثر مما تدرك على أنها وحدات أو عناصر منفصلة**"[3]، فقانون التقارب يساعد على التعلم بسرعة أكثر من غيره، فالأمور المتقاربة سواء زمانيا أو مكانيا أو سمعيا أو بصريا تؤدي إلى إدراك الأمور بسرعة مما ينتج عنه تعلما سريعا هو الآخر.

- **قانون الإغلاق:**

1 يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، ص106.

2 علي منصور، التعلم ونظرياته، ص167.

3 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص116.

وهو القانون الذي يكمل فيه الكائن الشيء الناقص حتى يتم إدراكه كليا، لكون الأمور والأشياء غير المكتملة يصعب إدراكها مما يحتم على الكائن إغلاقها بسهل عملية الإدراك. ف**"الأشياء الناقصة تدعو إلى إدراكها بصورة تامة وكاملة وإلى سد النقص والفجوات أو الفتحاتالموجودة، فالدائرة مثلا التي ينقصها جزء ندركها كدائرة، وكذلك الأجزاء التي لا تنظم مع بقية الشكل تميل إلى الانتظام حتى ندرك الشكل ككل منظم ذي وحدة"**[1].

- **قانون الشمول:**

ويسمّى أيضا بقانون الاحتواء، كون المرء يلجأ إلى إدراك ما يحدث بكثرة أمامه وعلى مسمعه، فهو يرمي إلى **"أن ما نراه وندركه من الحوادث والأشياء هي تلك التي تشتمل على أكبر قدر من المنبهات. إن الفرد يرى ويسمع ويدرك الأكثر تكرارية أو الأكبر حجما أو الأعم شكلا"**[2]، لأنّها من المثيرات القوية والمباشرة التي تستدعي الانتباه وتحفز على التذكر.

1-5: التطبيقات التربوية:

إنّ النظرية الجشطالتية أو التعلم بالاستبصار يمكن استثمار نتائجها في التربية والتعليم من خلال[3]:

- استثمار دافع استعادة التوازن المعرفي لدى المتعلم من خلال ترتيب مواقف ومهمات تعليمية تنطوي على درجة من الغموض والتحدي، حيث تثير فضول وحب الاستطلاع لدى المتعلم.
- ربط المادة التعليمية بأحداث الحياة اليومية فالمواد الدراسية تفقد جاذبيتها وإثارتها مالم تستثمر في حل المشكلات التي نواجهها.

1 يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، ص110.

2 محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص99.

3 عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ص120-121.

- تقديم المادة العلمية حيث تنطوي على بنية جيّدة التركيب تمكن المتعلم من إدراك العلاقات القائمة بين المفاهيم فموضوعات المقرر يجب أن ترتبط ببعضها البعض مكونة كلا متكاملا.
- الابتعاد عن التعليم بالطرق التقليدية المبنية على الحفظ والاسترجاع دون إدراك للمعنى، فالمادة التي تكتسب دون فهم واستبصار لا تبقى في الذاكرة.

2- نظرية المجال المعرفي:

2-1: الإطار النظري:

تعتبر نظرية المجال المعرفي امتدادا للنظرية الجشطالتبة كون كلاهما اهتما بالمجال المحيط بالكائن الحي الذي يمثل مصدر التعلم في احتكاكه بالوقائع الخارجية. وقد رأى مؤسس هذ النظرية "ليفين كيرت" أن حل أي مشكلة لا يمكن تفسيره بناء على المثير والاستجابة، ولا على ما هو معرفي، بل لابد أن يستوحى من علاقة الفرد بالبيئة المتواجد فيها. إن النظرية المجالية المعرفية ليست خاصة بالتعلم وحده ولا بعلم النفس وحده أيضا وإنما هي جامعة لأكثر من فرع من فروع العلم مثل الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرهم.[1]

وقد استوحت هذه النظرية مفاهيمها من العلوم الفيزيائية والعلمية فمصطلح المجال مثلا نجده في هذه التخصصات أكثر من غيرها في العلوم الإنسانية، ولو أردنا توضيح المجال في الجانب التربوي فإننا نريد به كل ما له علاقة بالمحيط القريب للكائن، **"فالتلميذ داخل الصف لا يمكن فهم سلوكه بمعزل عن تأثر سلوكه بالقوى الأخرى الموجودة في الصف، والتي تتمثل في علاقاته بالتلاميذ الآخرين، وعلاقته بالمدرس، وعوامل أخرى مؤثرة في سلوكه**

1 ينظر: يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، ص116.

وتصرفاته"[1]، فهذه القوى والعلاقات بين الزملاء من جهة والمدرس من جهة أخرى والعوامل الأخرى هي ما نريد بها المجال الذي تنتظم فيه التعلمات.

2-2: المجال الحيوي:

ركّز "ليفين" اهتمامه على بناء نظام نظري يمكن من التنبؤ بالسلوك الصادر عن الفرد، وهو ما سماه بالحيز الحيوي أو المجال الحيوي ويريد به **"المجموع الكلي للأحداث التي تحدد سلوك شخص معين في زمن معين"**[2]، وبما أنّه يحدد السلوك فهو يتضمن كل ما من شأنه أن يحدث تغييرا في هذا السلوك من أهداف وطرق واستراتيجيات متبعة، فالفرد يتحرك وفق مجاله الحيوي.

وقولنا بالحيز الحيوي او المجال الحيوي لا نريد به الحيز الجغرافي، ولا الحيز الطبيعي الذي يعيش فيه الفرد، وإنما هو العالم الذي يدركه الفرد والذي يحدث تأثيرا على سلوكه، وبهذا فإن كل ما يؤثر على سلوك الفرد في موقف ما يدخل ضمن المجال الحيوي لهذا الفرد، في حين أن أي موضوع لو كان طبيعيا وموجودا قرب الفرد لكنه لا يؤثر فيه فإنه لا ينتمي إلى المجال الحيوي للفرد[3].

2-3: التعلم عند ليفين:

يرى "ليفين" أن الحديث عن التعلم لا يمكن أن يكون عاما، فالتعلم عنده يكون وفق أنواع محددة وهي: التعلم كتغير في التركيب المعرفي، التعلم كتغير في الدوافع والأهداف، التعلم كتغير في الاتجاهات والقيم. والملاحظ على هذه الأنواع الثلاث أنها تشترك في كونها

1 علي منصور، التعلم ونظرياته، ص374.

2 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص125.

3 ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص126.

"تغير" فالتعلم هو تغير ناتج عن دوافع داخلية وخارجية سواء تعلق الأمر بالمعارف أو الدوافع أو الاتجاهات والقيم.

أمّا الأول (التغير في التركيب المعرفي) فيريد به **"وجود جزء من المجال الحيوي غير واضح المعالم يحول بين المتعلم وبين الوصول إلى الهدف، وتؤدي زيادة المعرفة إلى توضيح هذا الجزء وبيان علاقته بالأجزاء الأخرى"**[1]، فالتغير هنا ينتج عنه زيادة في الجانب المعرفي من جهة، وتوسيع المجال الحيوي للفرد من جهة أخرى.

هذا وقد حدّد البعض بأن هذا التغير يكون وفق مجموعة من المبادئ التي يخضع لها من أجل تطوير المعارف والمعلومات، وهذه المبادئ هي: مبدأ التمايز، ومبدأ التكامل، مبدأ تنظيم المجال الإدراكي المعرفي، مبدأ الدافعية.[2]

والنوع الثاني من التعلم (التغير في الدوافع والأهداف) فهو **"يعني تغير ميل الفرد أما بالرغبة أو عدم الرغبة في بعض الحالات، أو في بعض المظاهر المعينة للحيز الحيوي لديه"**[3] فهذا النوع من التغير هو كنتيجة للتعلم السابق، فبزيادة المعارف والمعلومات تتغير الدوافع والأهداف سلبيا أو ايجابيا.

في حين يراد بالنوع الثالث من التعلم عند "ليفين" (التعلم كتغير في الاتجاهات والقيم) ذلك التعلم المنطلق من ايديولوجية الجماعة، ف**"ليفين يولي أهمية خاصة للاتجاهات والقيم وايدولوجية الجماعة ويعتبرها قوى أساسية تؤثر في المجال الحيوي للفرد"**[4] فالانسان اجتماعي

1 علي منصور، التعلم ونظرياته، ص379.
2 ينظر: يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، ص123.
3 أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص130
4 علي منصور، التعلم ونظرياته، ص381.

بطبعه، يعيش وفق اتجاهات وقيم الجماعة ويتأثر بهم في سلوكاته وأحكامه، وقد حدّد "ليفين" ثلاثة عوامل تؤثر في هذا النوع من التعلم وهي[1]:

- النشاط الذاتي للفرد، حيث يساهم النشاط الممارس في تعلم القيم والاتجاهات أفضل من النشاط المفروض الذي بدوره يؤدي إلى تغير الاتجاهات والقيم، لكن الذاتي نتائجه أفضل.
- صبغ الأهداف بصبغة انفعالية محببة إلى النفس تجذب الفرد إليها.
- زيادة خبرة الفرد بالموضوع، فالإنسان يقبل على المواضيع التي لديه فكرة عنها.

3- نظرية النمو المعرفي بياجيه:

3-1: منطلق النظرية:

تعد نظرية النمو المعرفي للعالم السويسري "جان بياجيه" من النظريات المعرفية البارزة، عالج فيها النمو العقلي المعرفي للإنسان، وقد أسسها بناء على نمو أطفاله الثلاثة.

يرى "بياجيه" أن كل إنسان يستطيع أن يتعلم أي موضوع بشرط أن يتماشى مع نموه العقلي، فكل فرد يولد لديه انعكاسات عضوية وقدرات كامنة في صورة استراتيجيات وهي التي تشكل عنصرا هاما في البناء المعرفي للمتعلم. وقد وضّح أن النمو العقلي يمر بمراحل محددة لدى كل الأطفال وفي كل ثقافة، ويبقى الاختلاف في الحدود الزمانية بين كل مرحلة وأخرى[2].

ونظرية النمو المعرفي هي نظرية تبحث في **"التطور البيولوجي (النفس فيسيولوجي-الدماغي) لقدرات الإدراك والذكاء والتعلم الذي يتاح للفرد عبر مراحل عمرية متتابعة ويؤهله**

1 ينظر: المرجع نفسه، ص381.

2 عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم نظريات-عمليات معرفية-قدرات عقلية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2012، ص139.

في كل مرحلة لتحصيل صيغ محددة من المعرفة ومن ثم التكيف البيئي المطلوب"[1]، وبالتالي فهي لا تهتم بالجانب الوراثي البيولوجي وإنّما تبحث في النمو العقلي وما يتبعه من نمو معرفي لدى الفرد.

2-3: مراحل النمو العقلي عند بياجيه:

يرى بياجيه أن النمو العقلي للطفل هو عملية فطرية تطورية تمر بأربعة مراحل متمايزة وهي:

1-2-3: مرحلة التفكير الحس حركي:

تمتد هذه المرحلة من الميلاد إلى السنتين، وفيها يمتلك الفرد مجموعة من أساليب السلوك الفطرية الانعكاسية كالمص والقبض، ففي هذه المرحلة يستقبل الطفل الخبرات وفق حواسه وإدراكه للأشياء حسي حركي، وأهم ما يميز هذه المرحلة أن الطفل يواجه الأشياء بحركات فيزيقية عشوائية دون تفكير[2].

2-2-3: مرحلة ما قبل العمليات (التفكير الرمزي):

وهي المرحلة التي تبدأ مع نهاية السنة الثانية إلى سن السابعة، وفي هذه المرحلة يستخدم الأطفال الرموز للدلالة على أشياء معينة أو رسمها، كما أن تمثيلاتهم للأشياء تكون حركية وليست لغوية كاللعب ببدائل الأشياء على أنها هي. هذا وتعد اللغة أحد أهم المصادر الرئيسية للرموز وهي تنمو سريعا في المراحل العمرية الأولى للأطفال مما يجعل اأفاقهم تتوسع أيضا.[3]

3-2-3: مرحلة العمليات العيانية:

1 محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص110.

2 عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم نظريات-عمليات معرفية-قدرات عقلية، ص139.

3 وليام كرين، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، ص148.

(من 7سنوات إلى 11سنة)، وفي هذه المرحلة يصبح النشاط المعرفي إجرائيا، إذ يصبح الطفل قادرا على التصفيف والتجميع أو التحويل، بالاضافة إلى قدرته على التفكير الاستدلالي فهو قادر على ربط الظواهر بالوقائع المنطقية بعيدا عن المبررات البسيطة المبنية على السطحية التي يلجأ إليها في المرحلة السابقة[1].

3-2-4: مرحلة العمليات الشكلية (التفكير المجرد):

تمتد هذه المرحلة من (11 إلى 15) من العمر، وفيها يبلغ الطفل مرحلة النضج والمراهقة، وتنمو قدرته على التفكير المجرد فيعالج القضايا بعيدا عن المتغيرات[2].

3-3: التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه: تتحدد التطبيقات التربوية لنظرية النمو المعرفي فيما يلي[3]:

- تمكين المعلم من ملاحظة سلوك المتعلم بدقة ومساعدته على فهم نشاطه العقلي.
- تقدم النظرية للمعلمين مقياسا لمستوى النشاط العقلي المعرفي يمكن استخدامه في الحكم على المتعلم.
- استخدام مفهومي التمثيل والمواءمة في تعديل البناء المعرفي للمتعلم.
- جعل التعلمات جزءا من البناء المعرفي للمتعلم.
- تعطي النظرية دورا إيجابيا للإرشاد والتوجيه والتأكيد على البناء المعرفي في جميع الحالات.

1 علي منصور، التعلم ونظرياته، ص411.

2 عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم نظريات-عمليات معرفية-قدرات عقلية، ص140.

3 المرجع نفسه، ص141.

المحاضرة (8)

مناهج تعليم اللّغات 1: المنهج التقليدي، المنهج البنيوي

1- تمهيد:

يمثل تعليم اللغات غاية من الغايات التي يسعى لتحقيقها الفرد بغية تحصيل معرفي أو خدماتي له أهدافه الخاصة، ولتحقيق هذه الغاية لابد من وسيلة للتمكن من ذلك، من هنا برزت أهمية المناهج بكونها وسيلة أساسية اعتمدتها وزارة التربية من أجل تحقيق عمليتي التعليم والتعليم.

2- تعريف المنهج:

إن تحديد مفهوم دقيق للمنهج يتوجب منا تتبع التطور الحاصل في مفهومه، فالمراد به قديما ليس هو ما ترمي إليه التربية الحديثة، كون المنهج هو عملية ترجمة "لأهداف التربية والتعليم وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع"[1]، ولأنه مرتبط بالتربية والتعليم فإن التطور الحاصل في مفهومه له علاقة بالتطور الحاصل على مستوى التربية والتعليم,

عُرف المنهج قديما على أنه **"مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية"**[2]، فما تعلق باللغة العربية مثلا يطلق عليها منهج اللغة العربية، وما تعلق بالتاريخ يسمّى منهج التاريخ، وهكذا فكل ما له علاقة بموضوع من موضوعات مجال معين في مستوى محدّد يصطلح عليه بمنهج ذلك المجال. والملاحظ على التصور القديم للمنهج كونه يتعلق بالجانب المدرسي فقط دون النظر للعوامل الخارجية التي تساهم في تكوين المتعلم وتدعم المواد المدرسية المتعلمة.

أما مفهوم المنهج وفق الطرح الحديث فهو **"مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا"**[3]، فالنظرة الحديثة للمنهج قد وسّعت مدارك المتعلم والجوانب المتعلقة به، حيث شملت كل ما يخدم المادة التعليمية داخل المدرسة وخارجه،ا وهذا ما افتقده المفهوم القديم للمنهج. وبالتالي فالمنهج حسب المفهوم الحديث ليس هو المقرر كما سنّته النظرة القديمة، بل المقرّر هو جزء من المنهج.

---

1 صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، 2000، ص9.

2 المرجع نفسه، ص14.

3 حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط3، 2003، ص17.

فالمنهج هو**"المستوى الذي يتم فيه وضع النظرية موضع التنفيذ، وعند اتخاذ الخيارات حول المحتوى المراد تدريسه، والمهارات التي سيتم تطويرها، وترتب المحتوى وما إلى ذلك"**[1]، أي أنّ المنهج يشمل كل ما يدخل ضمن العملية التعليمية التعلمية من محتوى وأهداف وتقويم وطرائق وغيرها من الأمور المتعلقة بالتعليم.

3- أسس بناء المنهج:

يقوم أي منهج كان على مجموعة من الأسس التي تؤدي فيها خلفية المجتمع وفلسفته دورا أساسيا في تحديده، فهي معيار نجاح أو فشل أي منهج دراسي كان، فهي**"العوامل والمؤثرات التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ، وتمثل المصادر الرئيسية لجميع الأفكار الربوية التي تصلح لبناء وتخطيط منهج"**[2]. وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

3-1: الأسس الفلسفية:

يراد بها تأثر المنهج بالفلسفة التربوية و**"بمعتقدات القيادات التعليمية ومتخذي القرار التربوي"**[3]، وقد تجلّى تأثير الفلسفة على المنهج المعتمد من خلال التعاريف، فالتعريف القديم كان سائدا بتأثر من الفلسفة اليونانية، وعند ظهور **"الفيلسوف جون ديوى الذي نادى بالخبرة وحدة لبناء المنهج بمفهومه الحديث، فطهر الاهتمام بالخبرات المباشرة لأن مجموعة الأفكار والمعتقدات التي تؤمن بها أصحاب الفلسفة التقدمية جعلت المتعلم محورا للعملية التعليمية"**[4].

1 إيفدوكيا كارافاس، اللغويات التطبيقية لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية، تر: صباح علي السليمان، 2022، ص10.
2 حامد عبد الله طلافحة، المناهج تخطيطها. تطويرها. تنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص41.
3 حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص21.
4 المرجع نفسه، ص22

وقد حدّد بعض الباحثين جملة من الأسس الفلسفية التي يرتكز عليها المنهج نذكر منها:[1]

- اهتمام المنهج باحترام شخصية المتعلم، وأهمية دوره في المجتمع.
- الاهتمام بذكاء المتعلم وفكره، وبتفكيره الناقد.
- الاهتمام باتاحة فرص متكافئة أمام المتعلمين.
- الاهتمام بحرية التعبير لدى المتعلم على أن لا تمس حرية الآخرين.
- الاهتمام بحرية اختيار العمل المناسب.

3-2: الأسس النفسية:

ويتمثل في مراعاة اهتمام المتعلمين وميولاتهم ومهاراتعم واستعداداتهم الجسمية والعقلية، فلابد من الأخذ بعين الاعتبار للنمو العقلي والجسمي للمتعلمين والفروقات الفردية بينهم في كل مرحلة تعليمية. **"يقصد بالأساس النفسي: المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس وبحوثه حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاتهوميوله وقدراته واستعداداته"**[2]. فهذا الأساس يعتبر من الأسس المهمة في بناء المنهج لما له من تأثير قوي على مردود التعليم وتحقيق أغراضه.

3-3: الأسس الاجتماعية:

لكل مجتمع ثقافته الخاصة التي تحكمها مجموعة من العوامل الدينية والسياسية والأعراف والقيم وغيرها من الأمور، مما يحتم على واضعي المناهج التقيد بالنمط الاجتماعي السائد. فالأساس الاجتماعي يتمحور حول **"القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلّها والأهداف التي يحرص على تحقيقها"**[3]، وبكون المتعلم فرد من المجتمع فلابد

1 ينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005، ص108.

2 حامد عبد الله طلافحة، المناهج تخطيطها. تطويرها. تنفيذها، ص127

3 المرجع نفسه، ص115.

أن يتشبع في تعليمه بالقيم الاجتماعية السائدة حتى يكون مواطنا ايجابيا لهذا وجب أن يكون المنهج خادما للمجتمع وداعما له.

ويمكن إجمال طبيعة الدور للأساس الاجتماعي للمنهج من خلال التربية والتعليم فيما يلي[1]:

- نقل ثقافة المجتمع والمحافظة عليها.
- تنمية ثقافة المجتمع بما يتماشى مع أهدافه ومتطلبات استمراره.
- المحافظة على وحدة المجتمع ونظامها وكيانها.
- تطوير شخصية الناشئة وصقل إنسانيتها.

3-4: الأساس المعرفي:

ويراد به **"تلك المقومات المتعلقة بطبيعة المعرفة الإنسانية وخصائصها ومصادرها ومجالاتها، والتي تؤثر في اختيار وتنظيم المعرفة المنهجية التي تمثل عنصرا رئيسا من عناصر المنهج"**[2]، والمعرفة هي نتاج جهد الفرد ومحاولته لاكتشاف كل ما يحيط به، وقد وضّحت نظريات التعلم طرق اكتساب المعرفة من خلال التجارب العديدة التي تبنتها كل من السلوكية والفطرية والمعرفية، ولعل هذه الأخيرة من النظريات هي الأقرب لتفسير عملية التعلم.

فالأساس المعرفي لا يقل أهمية عن بقية الأسس، فمن خلاله يتم التخطيط للمنهج وبناؤه **"خاصة فيما يتعلق باختيار المحتوى وذلك بسبب الانفجار المعرفي والتغير الهائل في المعرفة وتجددها الذي أدّى إلى تساؤلات كثيرة حول تضمين المعرفةفي المنهج وطبيعتها وتحديد الأكثر قيمة وأهمية"**[3].

4- عناصر المنهج:

1 خالدخميس السر، أساسيات المناهج التعليمية، 2019، ص58.

2 المرجع نفسه، ص83.

3 حامد عبد الله طلافحة، المناهج تخطيطها. تطويرها. تنفيذها، ص125.

لكل شيء مجموعة من المكونات التي يتحقق بها، وتمثل مجموع أجزائه، والمنهج كباقي الأمور له عدّة عناصر تشكل نقاطا أساسية فيه، تتمثل هذه العناصر في:

4-1: الأهداف:

الأهداف أول عنصر من عناصر المنهج وأهمها سواء من ناحية التخطيط أو البناء، أي أنّه **"من الضروري تحديد أهداف المنهج قبل تحديد أو بناء أي عنصر من العناصر الأخرى للمنهج"**[1]، فبناء على تحديد الأهداف يتم اختيار المواد التعليمية والطرق المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، والوسيلة وغيرها ممّا يدخل دائرة المنهج.

وبما أنّنا نتحدث عن مناهج تعليم اللغات الأجنبية فإن الأهداف المتعلقة بها تنقسم إلى ثلاث مستويات وهي[2]:

- الأهداف العامة: إنّ الهدف العام لتعليم اللغة الأجنبية أي كانت هو انعكاس للأهداف التربوية العامة التي تتبناها الدولة، فهي مستمدة من طبيعة المجتمع وثقافته ودينه وفلسفته، وطبيعة عصره، ينتج عنها اكتساب لغة ثانية تستعمل في مجالات معينة وتعكس صورة المتحدث بها وبلده.
- أهداف المهارات: تتلخص المهارات في الاستماع والإنشاء والقراءة والكتابة، وهدف كل منها لا يخرج عن دائرة الأهداف العامة للتربية، وبتطبيقها على اللغات الأجنبية نجدها تسعى إلى تقديم خبرة واسعة ومنوعة عن اللغة الأجنبية، وتشجيع استعمالها في التواصل مع الآخرين، وتنمية فهم متكامل للطريقة التي تعمل بها.
- الأهداف السلوكية: فحوى هذه الأهداف يقتصر على تغيير في السلوك، كون السلوكيون يرون أن التعلم هو تغيير في السلوك الظاهر، وبالتالي فإن أهدافهم

1 صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص30.

2 ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص199-201.

تسعى لتغيير سلوك الفرد وفق مثيرات معينة وتعزيزات محددة تنتج عنها استجابات متوقعة.

4-2: المحتوى:

ويراد به المادة التعليمية التي تقدم للمتعلم، وهي لا تقل أهمية عن الأهداف كونها تتربط بها فبناء على الأهداف المسطرة تتم عملية انتقاء المادة التعليمية. وقد عرفه البعض بكونه **"مجموعة من الخبرات التي تقدم من خلال المقررات الدراسية لتحقيق التنمية الشاملة للمتعلم من خلال ما يكتسبه من معلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها ليتوافق مع مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة"**[1].

وتمر عملية اختيار المحتوى وفق ثلاث خطوات رئيسية وهي[2]:

- اختيار الموضوعات الرئيسية بما يتناسب مع الأهداف.
- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات، أي تحديد المعلومات التي يجب توفرها فيها.
- اختيار المادة الرتبطة بالأفكار الأساسية. فالعملية تدريجية من الأعم إلى الأخص وكلها ترمي إلى تحقيق الأهداف المسطرة.

4-3: الطريقة:

يتأثر المتعلم بالمعلم ويتعلم منه ليس فقط بعمله بل يتعداه إلى طريقته، ومنه فالطريقة التي ينتهجها المعلم تمثل عنصرا هاما من عناصر المناهج، فهي **"الاجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية"**[3]، وقد شهدت طرق التدريس تطورات كثيرة نتيجة التطورات الحاصلة على مستوى المجالات العلمية المختلفة، إذ شهدت التربية

1 حامد عبد الله طلافحة، المناهج تخطيطها. تطويرها. تنفيذها، ص150.

2 ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص38-39.

3 صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص45.

الحديثة عديد الطرائق والاستراتيجيات في محاولة منها لتحقيق أكبر قدر من الأهداف المجددة. فمن خلال اعتماد طريقة دون غيرها يساهم المعلم في تقريب المادة التعلمية إلى المتعلم وقد يضطر أحيانا للجمع بين طريقتين مختلفتين في آن واحد.

تحديد طرق التدريس له أهميته سواء للمعلم أو للمتعلم، أمّا الأول فتعينه على نقل الخبرات والمعلومات للمتعلمين بطريقة سلسة وواضحة، إلى جانب التخطيط للعملية التعليمية، وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة للمحتوى. في حين تساعد (تحديد الطريقة) المتعلم على التفاعل الجيد من المعلم وزملائه، التسلسل الجيد والمتدرج لموضوعات المادة التعليمية.[1]

4-4: الأنشطة التعليمية:

وهي الجانب الآخر للمحتوى فإذا كان هذا الأخير يحدد الموضوعات والأفكار، فإن الأنشطة تحدد كيفية معالجة هذه الموضوعات ومدى نجاح الطرق المتبناة في توصيل المعلومة. فالأنشطة تحتل **"مكانا هاما في المنهج، لأن لها تأثيرا كبيرا في تشكيل خبرات المتعلم، ومن ثم تعديل سلوكه، وتعمل الأنشطة في علاقات تبادلية وتفاعلية مع عناصر المنهج الأخرى"**[2]، أي أنها تخدم الأهداف وتؤدي وظيفتها المنوطة لها والمتمثلة في: الكشف عن ميول المتعلم ومواهبه، جذب المتعلم للمادة التعليمية، ملء أوقات الفراغ بما هو مفيد، إظهار مهارات المتعلم وقدراته.[3]

4-5: التقويم:

يعد التقويم من العناصر المهمة في المنهج فهو يمثل آخر محطة من محطات المنهج وبه يتم الكشف عن مدى نجاح المنهج أو فشله، فالتقويم **"عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو**

1 ينظر: حامد عبد الله طلافحة، المناهج تخطيطها. تطويرها. تنفيذها، ص161-162.

2 صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص47.

3 حامد عبد الله طلافحة، المناهج تخطيطها. تطويرها. تنفيذها، ص178.

أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره وذلك في ضوء الأهداف التعليمية"[1]، فمن خلاله تتاح الفرصة للمعلم لتغيير الطريقة المنتهجة، وللمتعلم في استدراك مالم يتم تحصيله.

ولم تظهر آلية التقويم **"في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية قبل ظهور الطريقة البنيوية التي باستخدامها بدأت عمليات تقويم المنهج، ومتابعة تنفيذه وتطويره، تتخذ أسلوبا علميا تمثّل في الإفادة من التغذية الراجعة حول مدى تقبل المعلمين المنهج، وتمثلهم إياه، ومدى ملاءمة المادة و..."**[2]، فبظهوره خدم كل العناصر المكونة للمنهج وحكم على مدى فعاليتها من عدمها في تحقيق الأهداف التربوية كافة.

5- المنهج التقليدي:

5-1: تعريفه:

تأثر تعريف المنهج بمفهوم التربية اليونانية القديمة، حيث ساد بأن المعرفة تؤدي إلى تغيير السلوك، و**"المنهج بهذا المفهوم الضيق يبنى على نظرية المعرفة، وذلك أن كثرة تلقي المتعلم للمعارف تؤدي إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء عندهم. وجهود المنهج القديم التقليدي تتركز حول المعرفة فهي أهم ثمرات الخبرة الإنسانية، وترتب على ذلك أن المنهج أصبح يرادف في مفهومه المقررات الدراسية، والكتاب المدرسي"**[3]، فهو بهذا يستبعد كل المؤثرات الخارجية للتعلم، ويجعل من المتعلم آلة تخزين يتوقف دورها على الحفظ والاستذكار، ودور المعلم هو التلقين والتكرار وشرح فحوى الكتاب وكأنه المصدر الوحيد للمعرفة.

ولكونه يعتمد على المعلم بالدرجة الأولى، فإنّ الوسائل التعليمية التي تستعمل فيه لا تخرج عن **"المادة المكتوبة (كتاب القراءة)، والورق، والقلم، واصبع الطباشير فالتقنيات بمفهومها الحديث لم تكن قد ظهرت بعد، وكان عدد دارسي اللغات الأجنبية قليل نسبيا، كما**

1 صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص51.
2 نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، 216.
3 حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص15

كانت أهداف تعلم هذه اللغات محدودة للغاية"[1]، فهذه التقنيات أو الوسائل تقليدية تتماشى مع طريقة عرض المادة من تلقين وتحفيظ بعيدا عن الوسائل التي تبعث على المشاركة والفاعلية في البيئة التعليمية.

2-5: طرق التدريس وفق المنهج التقليدي:

يركز أصحاب المنهج التقليدي في تعليمهم للغير على بناء القواعد بشكل قياسي، حيث يعتمدون **"بشكل كبير في تعليم اللغة على الأسلوب القياسي فهم يبدأون بالقاعدة، ثم يطبقونها في أمثلة"**[2]، وقد ظلّت هذه الطريقة معتمدة في التعليم لردح من الزمن، وسواء أكان في تعليم اللغة الأم أو اللغة الأجنبية.

كما أنهم يحرصون على **"التدريب المصطنع الذي يؤدي إلى استخدام اللغة استخداما صناعيا، كما يقوم على تأكيد خصائص اللغة المكتوبة"**[3]، وهذا ما جعل التقليديون يركزون على مهارتي القراءة والكتابة لتعلقهما بالمكتوب.

ومن أبرز الطرق الذي لازمت تطبيق المنهج التقليدي في تعليم اللغات نجد طريقة "النحو والترجمة" أو كما يسميها البعض "بالطريقة الكلاسيكية" التي تنص على أنّ **"العقل بحاجة إلى التدريب كالجسم، ولذلك فإن مهمة المعلم كانت تقديم نصوص أدبية راقية للمتعلم بقصد ترجمتها وتذوقها"**[4]، وفي هذه النظرية يقتصر دور المعلم على الشرح والتوضيح، ودور المتعلم على التلقي وإنجاز المطلوب من غير تحليل أو تركيب أو تفاعل.

تهدف هذه الطريقة إلى **"تدريس الطلاب قواعد اللغة الهدف أو اللغة الأجنبية، أملا في أن ذلك سيساعدهم في التعرف بصورة أفضل على قواعد لغتهم الأم وتجويدها في**

---

1 نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص209.

2 محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة، ص59.

3 المرجع نفسه، ص60.

4 صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص31.

مجالي التخاطب والكتابة"[1]، أي التمكن من الحفظ للقواعد والتعبير عنها بأساليب معتادة وفق ما قُدم لهم، وهذه الأهداف تتحقق في حجرة الدرس "عن طريق البدء بتعليم القواعد النحوية وشرحها شرحا طويلا منفصلا ومدعما بواسطة اللغة الوطنية من خلال أمثلة مختارة ومن خلال تحليل بعض القطع المنتقاة"[2].

5-3: دور المعلم في المنهج التقليدي:

إنّ الاعتماد على المنهج التقليدي في بناء التعلمات للمتعلم تجعل منه متعلما مستقبلا فقط، إذ يتوقف دوره على فهم المعطيات وحفظها بناء على ما قُدم له، وفي الجهة الموازية نجد دور المعلم الذي يحمل كل المسؤولية في تطبيق المنهج يتلخص في[3]:

- تلقين المادة التعليمية للمتعلم عن طريق التلقين والمحاضرة.
- التقيد بما هو منصوص عليه في المنهج، مما يجعله مقيّد في أداء عمله وبالتالي قوقعة فكره وجموده.
- تقييم أداء المعلم وكفاءته مرهون بنتائج متعلميه.

5-4: المنهج التقليدي والمجتمع:

تطبيق المنهج التقليدي في العملية التعليمية له آثار على المجتمع مثلما له آثار على المتعلم، فإن كان اعتماده يجرد المتعلم من حرية أفكاره والمشاركة في بناء تعلماته، فإن آثاره عل المجتمع تتلخص في[4]:

1 دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، جامعة الملك سعود، الرياض، ص5

2 محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه، ص70.

3 ينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص119.

4 سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص120.

- عزل عديد الجوانب الحياتية عن المجتمع، لغيابها عن المنهج المتبع والتقوقع وفق طروحاته بعيدا عن حل مشكلات المجتمع الذي يمثل المتعلم فردا فعالا فيه.
- تخصيص أهداف المنهج التقليدي على مدى حصول المتعلمين على درجات عليا بعيدا عن مدى تأثيرهم في مجتمعهم.
- المنهج التقليدي وطرائقه يمثل حاجزا لمعايشة المتعلم لمجتمعه.

5-5: النقد الموجه له:

وجهت للمنهج التقليدي جملة من الانتقادات في إطار النظرة المتكاملة للتعليم، نذكر منها[1]:

- الاقتصار على الجانب المعرفي في مستوياته المتدنية التي تنحصر في التذكر والفهم من غير تطبيق ولا تحليل أو تركيب.
- إهمال الجوانب الوجدانية النفس حركية المهارية بمعناها الشامل، وعدم تحقيق رسالة التربية في بناء شخصية المتعلم وتوجيه سلوكه.
- العزوف عن النشاط المدرسي والتطبيقات العملية والخبرات المباشرة التي هي الأساس الذي تنبني عليه المعلومات.
- عزل المدرسة عن الحياة، فالمنهج هو المقرر الدراسي الذي يتضمنه الكتاب، والتعليم مرتبط بالامتحان لا بالحياة وحلّ المشكلات.
- جعل الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للمعلومات والمعارف، ومنه تهميش الوقائع الحياتية ومشكلاتها.

6- المنهج البنيوي:

6-1: تعريفه:

1 حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص16-17.

وهو من المناهج الحديثة التي ظهرت كرد فعل على المناهج التقليدية، وقد ساهمت مجموعة من العوامل إلى تطوير مفهوم المنهج منها[1]:

- تقدم الفكر السيكولوجي، فالإنسان وحدة ديناميكية لها جوانب معرفية ووجدانية ومهارية، والتعلم يحتاج إلى نضج ودوافع، واستعداد جسمي وعقلي وانفعالي.
- تقدم الفكر التربوي، فوظيفة التربية هي تعديل السلوك بما يتماشى مع بيئة المتعلم ومجتمعه وفلسفة دولته.
- ظهور المنهج العلمي الذي يجعل المتعلم نشطا وايجابيا في تفكيره.

وبناء على هذه العوامل تغير مفهوم المنهج من صورته التقليدية إلى صور حديثة تتماشى مع جديد الأبحاث العلمية والتطورات اللسانية.

فظهر المنهج البنيوي الذي يقوم **"في الأساس على قائمة طويلة من القواعد اللغوية الخاصة باللغة الأجنبية، مرتبة ترتيبا متزايدا في الصعوبة، تبدأ في العادة بالفعل الحاضر ثم الماضي ثم المستقبل وهكذا، حتى يتم عرض جميع القواعد اللغوية"**[2]، أي أن القواعد أو المفردات تخضع لمبدأ التدرج من الأسهل إلى الأصعب، ومن الشائع إلى قليل الاستعمال فيما يتعلق بالمفردات.

وقد رأى هذا المنهج **"أن تعليم اللغة الأجنبية يهدف إلى تكوين سلوك لساني كلامي عفوي ينضاف إلى ملكته اللغوية المكتسبة قبلا، وأن مثل هذا السلوك الكلامي سيتيح للمتعلم الاستجابة لحاجات التواصل والتعبير باللغة الثانية"**[3]، أي أنّه يركز على اللغة المنطوقة أكثر من اهتمامه بالمكتوبة مثل ما هو الحال مع المنهج الفارط، فالمنهج البنيوي يهتم

1 حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص17.

2 نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص204.

3 وليد أحمد محمود العناتي، تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطيقية، إش: وليد سيف، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 1997، ص65.

بالكلام الشفوي المسموع الذي ينتج عنه تواصل لغوي باللغة الأجنبية مما يجعل المتعلم قادرا على ممارسة اللغة الهدف ممارسة فعلية نطقية.

ويتجلى الاهتمام باللغة الشفهية السمعية فيه من خلال الوسائل التعليمية المعتمدة والطرائق التدريسية المتبناة فيه، حيث يستخدم **"الشريط العادي وشريط الكاسيت اللذان يستخدمان في تدريس الأصوات الجديدة، والمفردات، والأنماط اللغوية، واستيعاب الكلام المسموع، واختبارات الاستماع، وحتى القراءة. كلها تكون عادة مسجلة بأصوات الناطقين الأصليين باللغة الأجنبية"**[1]. إلى جانب استعمال الصور والبطاقات والمجسمات وغيرها من الوسائل التي تخدم المنهج.

6-2: طرق التدريس وفق المنهج البنيوي:

إنّ تغيير المنهج يتبعه تغيير في الطرائق المعتمدة لتعليم اللغة الأجنبية، حيث ارتكز المنهج التقليدي على طريقة النحو والترجمة التي تتماشى معه، وبظهور المنهج البنيوي وتطبيقه في تعليم اللغات ظهرت طرائق تعليم جديدة تخدم المنهج وتسايره. من بين الطرائق المتبعة في هذا المنهج نذكر:

6-2-1: الطريقة المباشرة:

وهي الطريقة التي تُبنى على **"افتراض نظري مؤداه التماثل التام في اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية، مما يقتضي إقصاء الوسيط اللغوي المتمثل باللغة الأم من العملية التعليمية والاعتماد على اللغة الهدف (target language) فحسب"**[2]، أي عدم استعمال الترجمة بين اللغتين، حيث تتم عملية التعليم باللغة الهدف –الأجنبية– فقط لاستثارة الأفكار لدى المتعلم واكتسابها على نمط اكتساب لغته الأم.

---

1 نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص209.

2 وليد أحمد محمود العناتي، تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، 74.

ولكون التعليم بهذه الطريقة يجاري التعليم للغة الأم فإن أهم مرتكزاتها تتجلى في تعليم الأصوات والنحو والتراكيب مع الأخذ بظروف المتعلم النفسية والاجتماعية، فأصحاب هذه الطريقة رأوا **"أن يتجاوزوا طريقة الترجمة في تعليم اللغة إلى إبداع طريقة أخرى أطلقوا عليها الطريقة المباشرة، لقد كانت اتجاهات الطريقة المباشرة أن تدخل علم الأصوات في تعليم اللغة وتؤكد على الاهتمام باللغات الحية وتعليم الكلام والاعتماد من الناحية النفسية على مبدأ التداعيassociation والإدراك البصري visualization والتعليم بواسطة الحواس من خلال الوسائل التعليمية"**[1]، فعدم استعمال اللغة الأم في تعليم اللغة الهدف يتطلب أن يوظف المتعلم حواسه، وإدراكه البصري لتمييز الأشياء، إضافة لاستعمال مبدأ التداعي والذي يرمي لاستحضار المعلومات وربطها في موقف تعليمي معين.

6-2-2: الطريقة السمعية الشفوية:

وهي الطريقة التي تعتمد بشكل لافت على مهارتي الاستماع والتحدث، وقد ظهرت هذه الطريقة لدواعي سياسية، فباندلاع الحرب العالمية الثانية احتاجت الولايات المتحدة الأمريكية لاكتساب لغة حلفائها وأعدائها، الأمر الذي أولى **"المؤسسة العسكرية جهودا لغوية مكثفة تركز على المهارات الشفهية، وعرفت المقررات اللغوية فيها ببرنامج الجيش للتدريب الخاص ثم اختصر إلى برنامج الجيش، وكان هذا البرنامج يعتمد أساس على النشاط الشفهي أي تدريبات النطق وممارسة المحادثة مع إغفال النحو والترجمة إغفالا تاما"**[2]، فهدف هذه الطريقة هو التواصل وفقط بغض الطرف عن طريقة كتابتها ونحوها وصرفها، فالأمر يتعلق بمدى التمكن من إنشاء جمل تواصلية وفهم ما يسمع فقط.

1 تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب،ج1، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص14.
2 دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص125.

وإلى الجانب السياسي نجد الجانب النفسي المتعلق بأبحاث علم النفس وما تمخّض عنه من نظريات ساهمت في ظهور هذه الطريقة، حيث كان للمدرسة السلوكية بالغ الأثر فيها ف**"عندما كانت النظرة للغة من الزاوية البنيوية البحتة رأينا اهتماما بتعليم النحو والترجمة، وتطور الأمر قليلا مع ظهور المدرسة السلوكية التي اهتمت بالتعلم المستند إلى الإشراط فظهرت الطريقة السمعية الشفوية"**[1]، ولم يتوقف الاهتمام على الطرائق بل تعداها إلى المنهج بصفة عامة.

المحاضرة (9)

مناهج تعليم اللّغات 2: المنهج التواصلي

1- تمهيد:

سعت التربية الحديثة لتطوير المناهج المعتمدة في تعليم اللغات أو تعليم اللغة الأم، فبعد أن كانت المناهج تركز على المعلم والمعرفة لكونه المالك الوحيد لها، مع تهميش المتعلم، نجد المناهج

1 صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ص20.

الحديثة قد صبت اهتمامها على المتعلم وجعله المحور الرئيسي الذي تدور حوله العملية التعليمية التعلمية. ومن بين هذه المناهج المنهج التواصلي الذي يُعنى بالمتعلم وكفايته التواصلية أكثر من كفايته اللغوية، وما يأتي سيوضح ذلك.

2- تعريف التواصل:

التواصل من الناحية اللغوية مأخوذ من الجذر اللغوي (و ص ل)، جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة **"تواصل يتواصل، تواصلا، فهو متواصل. تواصل الشخصان وغيرهما: اجتمعا واتّفقا، ضد تصارما وتقاطعا"**[1]، فالتواصل يحيل إلى الاجتماع والاتفاق بين الأشخاص أو أي طرفين آخرين، وضدّه التقاطع والاختلاف.

أمّا من النّاحية الاصطلاحية فكلمة التواصل تدل على **"عملية نقل الأفكار والتجارب وتبادل المعارف والمشاعر بين الذوات والأفراد والجماعات. وقد يكون هذا التواصل ذاتيا شخصيا أو تواصلا غيريا، وقد ينبني على الموافقة أو على المعارضة والاختلاف"**[2]؛ أي أنّه عملية تتطلب قطبين سواء كانوا أفرادا أو جماعات أو شعوبا لغرض شخصي أو لمصلحة عامة، ونتيجته قد تكون الإتفاق أو الاختلاف.

وعملية التواصل لا تتوقف عند حدود الأمور المادية المتبادلة، بل تتجاوزها إلى الأمور المعنوية المجردة كتبادل المشاعر والأفكار والأحاسيس. ومن هنا تكون وظيفة التواصل إمّا **"التبادل، التبليغ، التأثير"**[3]؛ أي أنّ طرفا التواصل تكون لدى أحدهما غاية من عملية الاتصال، وهي بعمومها جوهر الحياة الإنسانية وعماد بناء حضارات الشعوب. ف**"عملية الاتصال بين بني البشر وسيلة المجتمعات والأمم في بناء الحضارة الإنسانية عبر التاريخ"**[4].

1 أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، مادة (و ص ل).

2 جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، الألوكة، ط1، 2015، ص6.

3 جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ص7.

4 محسن علي عطية، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص52.

3- المنهج التواصلي النشأة والمفهوم:

إنّ الحديث عن نشأة المنهج التواصلي تحيلنا إلى الحديث عن العوامل التي أدّت إلى ظهوره، فكما سبق وأشرنا فإنّ المناهج الحديثة كانت قد اتضحت مع البنيوية وجعل من المنهج البنيوي أساس في تعليم اللغات، لكن وبظهور عدّة عوامل جعلت من تغيير النظرة لعملية التعليم والتعلم وفحواهما والطريقة التي يتعلم بها منطلقا لظهور المنهج التواصلي. ونلخص أهمها فيما يلي[1]:

- ظهور النظريات اللغوية الجديدة مثل نظرية القواعد التوليدية التحويلية.
- ظهور نظريات التعلم، وخاصة النظرية المعرفية وانعكاساتها على تعلم اللغات الأجنبية.
- ظهور نظريات علم اللغة الاجتماعي الذي يركز على قواعد وأساليب استخدام اللغة في المجتمع.
- تزايد الشعور بالحاجة إلى تعلم لغات أخرى بعد ثورة الاتصالات وثورة المعلومات اللتين كسرنا احتكار تعلم اللغات على فئة معينة.
- ظهور التقنيات الحديثة وسرعة وسهولة تداولها واستخدامها.

فكل ما سبق ساهم بطريقة أو بأخرى في ظهور مناهج وطرق جديدة في تعليم اللغات. إضافة إلى اقتراح هايمز Hymes في منتصف الستينات نموذجا وظيفيا كرد فعل على النحو التوليدي التحويلي، ووقف عند تعريف القدرة اللغوية عند تشومسكي إذ رأى أنه تعريف قاصر لا يتناسب مع الطبيعة الاجتماعية للغة، واستبدلها بالقدرة التواصلية لكون

1 نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص184.

القدرة لم تعد تقتصر على معرفة القواعد وتوليد الجمل التي تكونها، بل تعدتها إلى البحث عن قواعد القدرة، التي تظهر من خلال استعمال اللغة في المجتمع[1].

فهذا المنهج ظهر في أواخر الستينات وسبعينات القرن العشرين كبديل عن المناهج البنيوية **"إن تدريس اللغة الاتصالي مذهب واسع في التدريس، نشأ بسبب التركيز على الاتصال بوصفه مبدأ تنظيميا للتدريس بدلا من التركيز على التمكن من النظام القواعدي للغة"**[2]، فبعد أن كان التركيز على حفظ قواعد اللغة أتى المنهج التواصلي ليركز على القدرة التواصلية للفرد ومدى استخدامه للغة في المواقف المختلفة.

فقدرة المتعلم لا تتجلى في معرفة القواعد فقط بل تتعداها للقدرة التواصلية وتوظيف تلك القواعد في الاستعمالات اللغوية، ف**"معرفة المتكلم للقواعد التي تمكنه من تحقيق أغراض تواصلية معينة بواسطة اللغة، فالقدرة إذن قدرة تواصلية تشمل القواعد التركيبية والدلالية والصوتية والتداولية"**[3]، أي أن القدرة اللغوية والمتمثلة في القواعد والدلالة والتداول وغيرها هي أحد عناصر القدرة التواصلية.

يقوم المنهج التواصلي على أسس مغايرة لما كان سائدا في المنهجين السالفي الذكر، إذ يأخذ في الاعتبار[4]:

- علاقة اللغة بالمجتمع.
- المتعلم لا كفرد يخضع لمؤثرات خارجية، بل كإنسان له قدرات.
- لم تعد الكلمات المفاتيح فيه هي: السنن، النظام، البنية اللغوية، بل الملفوظ، الخطاب، الكفاية التواصلية.

1 علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، ص30-31.
2 جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: ناصر بن عبد الله، صالح بن ناصرالشويرخ، ص63.
3 علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، ص29.
4 المرجع نفسه، ص41.

فالمنهج التواصلي يسعى لتكوين كفاية تواصلية والتي من بين عناصرها نجد الكفاية اللغوية التي تسعى المناهج السابقة لتكوينها، ومن هنا كان حري بنا أن نقف على مفهوم الكفاية التواصلية لكونها الدعامة الأساسية والهدف المنشود من اعتماد المنهج التواصلي.

4- الكفاية التواصلية:

إذا كان التواصل هو عملية نقل وتبادل بين طرفين وتفاعل في أمور غائية لأحدهما أو كليهما. فإنّ الكفاية التواصلية هي **" إدراكات الفرد لامتلاكه لمجموعة من القدرات التي تسمح له بتكوين علاقات تواصلية مع الآخرين والنجاح في هذه العلاقات، فالتواصل اليوم أصبح بمثابة المحرك المعرفي والمعلوماتي للإنسان"**[1]؛ أي أنّها عنصر أساسي يستشعره الفرد ويستثمره في علاقاته مع الآخرين داخل محيط معين.

وإن كان للكفاية التواصلية تلك الأهمية في حياة أيّ منّا فإنّ الكفاية اللغوية هي صورة من صور الكفاية التواصلية وأهم عنصر فيها. ف**"الكفاية اللغوية من أهم عناصر الكفاية التواصلية، وتتحدد في كونها نظاما من القواعد اللغوية النحوية والصوتية، فتكون الكفاية التواصلية أكثر عمومية من الكفاية اللغوية لأنها تتكون من مجموع القدرات التي يمتكلها الفرد والتي تمكنه من النجاح في علاقاته التواصلية مع الآخرين"**[2]؛ أي أن الكفاية التواصلية تشمل الكفاية اللغوية، في حين أن الكفاية اللغوية لا تشمل الكفاية التواصلية، وبمعنى آخر من يمتلك كفاية لغوية ليس بالضرورة أن يمتلك كفاية تواصلية في حين أن من له كفاية تواصلية فهو بالضرورة له كفاية لغوية.

وللوصول إلى كفاية تواصلية لابد من الإحاطة بجملة من الأمور التي تتعلق بالدرجة الأولى باللغة المستعملة في عملية التواصل، لكون **"المقدرة على الاتصال تقتضي الإلمام**

1 سناء عبد الزهرة الجمعان، صفاء عبد الزهرة الجمعان، الكفايات التواصلية لدى تدريسيي كلية التربية من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ع4ب، مج44، 2019، ص240.

2 المرجع نفسه، ص244.

باستعمال اللغة المناسبة في الوقت المناسب، لذا يحتاج الطالب إلى معرفة التراكيب اللغوية والمعاني والدور الذي يؤديه، فيجب على الطالب اختيار التركيب المناسب للشكل الاجتماعي ودور المتحدثين"[1]. فكل ما يمس الجانب اللغوي من نحو وتركيب وصرف وبلاغة وتداول وغيرها من الكفايات الجزئية المكونة للكفاية التوصلية زالتي يتوقف تحقيقها من عدمه بناءً عليها.

وتتمثل عناصر كل كفاية في[2]:

- الغائية: وهي القدرة على الإنجاز.
- القدرة على الإنجاز انطلاقا من معارف إجرائية تحقّق الهدف.
- التعلم، حيث تحصل الكفاية بالتعليم.
- التنظيم، حيث تنظّم الكفاية في وحدات متناسقة.
- التحقّق، حيث لا تظهر الكفاية إلا من خلال تمظهراتها.

5- خصائص الكفاية التواصلية:

إنّ الكفاية التواصلية بوصفها إدراك الفرد لقدراته على التواصل نجدها تتميز بجملة من الخصائص والسمات نذكر منها[3]:

- قدرة الفرد على تبادل المعاني مع فرد آخر أو أكثر، فهي علاقة شخصية بين طرفين أكثر من أن تكون اتصالا ذاتيا.
- تنطبق الكفاية التواصلية على اللغة المنطوقة والمكتوبة وعلى نظم الرموز المختلفة.

1 دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، ص148.

2 إيدي رولي، تعليم الكفاية التواصلية، تر: أحمد عزوز، معالم، ع6، ص115.

3 ينظر: سناء عبد الزهرة الجمعان، صفاء عبد الزهرة الجمعان، الكفايات التواصلية لدى تدريسيي كلية التربية من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، ص243-244.

- الكفاية التواصلية غير محددة بالسياق أي أن التواصل يمكن أن يحدث في مواقف لا حد لها.
- تختلف الكفاية عن الأداء، فالأولى تعنى القدرة الكامنة لدى الفرد والتي تظهر من خلال الأداء، والثاني هو الكاشف عن الكفاية والعاكس لها.
- الكفاية التواصلية نسبية وليست مطلقة.

6- مميزات المنهج التواصلي:

يتميز المنهج التواصلي بجملة من الميزات نلخصها في[1]:

- كل ما يجري داخل حجرة الدرس هدفه التواصل وتنمية الكفاية التواصلية للمتعلم بالدرجة الأولى.
- للمتعلم وفق المنهج التواصلي كل الحرية في اختيار ما يقول سواء في التراكيب أو الجمل أو الأفكار وفق الموقف التعليمي.
- استعمال مادة واقعية كما هي مستعملة عند متحدثيها. هذا وأضاف البعض[2]:
- التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية الهامة للمتعلم.
- عرض المادة بطريقة دائرية وليس بطريقة خطية بحيث يستطيع المتعلم تنمية معارفه وقدراته على استخدام اللغة وليس تنمية اللغة كقوالب جامدة.
- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية.
- قيام عملية التعلم على أساس تفاوضي بين متعلم ومتعلم آخر أو متعلمين آخرين، وبين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والمادة التعليمية.
- الاهتمام بالمواقف التعلمية واللغوية والاجتماعية التي تجعل من المتعلم يرغب ثقافيا ومعرفيا في استخدام اللغة الأجنبية.

---

1 ينظر: دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد ، ص149-150.

2 نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص188-189.

- التركيز وفق المنهج التواصلي يكون للمتعلم، أما المعلم فهو موجه ومرشد فقط.

7- النقد الموجه للمنهج التواصلي:

إنّ المنهج التواصلي كغيره من المناهج السابقة له تعرض لجملة من الانتقادات التي من شأنها تصويب توجهاته وتطبيقاته بيكون أكثر نفعا وأجلّ فائدة. من بين الانتقادات الموجهة له نذكر[1]:

- تركيزه على استخدام اللغة لا على مجرد التراكيب اللغوية يجعل من المتعلم الذي وصل لمستوى متقدم من التمكن من المفردات والتراكيب في اللغة الأجنبية يستخلص لنفسه الوظائف اللغوية في الموقف التواصلي وبالتالي فهو ليس بحاجة إلى تعلمها.
- التركيز الشديد على الوظائف اللغوية والمواقف الاجتماعية التي تعكس حضارة تلك اللغة، وبما أننا نتعامل مع لغة أجنبية في غير موطنها فلا يمكن بناء حضارة أجنبية كاملة.
- التركيز على إتقان المتعلم اللغة إتقانا تاما وكأنه واحد من الناطقين الأصليين بها، متناسي كون تعلم اللغة الأجنبية يهدف إلى غاية عملية تربوية في الغالب.
- عدم إمكانية بناء الاختبارات على أساس المنهج التواصلي، فالاختبارات لابد أن تعكس ما يتعلم وبالطريقة ذاتها.

المحاضرة (10)

الازدواجية، والثنائية والتعدد اللغوي

1- تمهيد:

1 ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص191-192.

تعدّ اللّغة وسيلة تعبير وأداة نقل وتواصل بين الأفراد والمجتمعات، كما أنّها كائن حي يتطور ويتغير بتغير الظروف المحيطة به، الأمر الذي نتج عنه ميلاد مستويات لغوية عدّة للغة الواحدة، وتعايش لغوي مع لغات أخرى قد تكون أجنبية أو مجاورة. كل هذا جعل من الألسن البشرية تستعمل لغات مختلفة في تواصلها سواء مع المحيط القريب أو البعيد لها، كما تتغير الطريقة واللغة من محيط ضيق كالأسرة والشارع، إلى محيط أكبر كالمدرسة والمؤسسة، فاللغة المعتمدة داخل المؤسسات والمدارس والإدارات ليست هي لغة الاستعمال اليومي في أبسط صوره.

2- الازدواجية اللغوية المفهوم والنشأة:

يراد بمصطلح الازدواجية اللغوية في البلدان العربية استعمال اللهجة إلى جانب اللغة العربية الفصيحة أو كما يسميها البعض ب"اللغة النموذجية"، **"يتميز الوضع اللغوي في اللغة العربية كما هو معروف، بالازدواجية اللغوية: وهو ما يعني أن العربية النموذجية تستعمل في الأغراض الأدبية والثقافية، فيما تستعمل اللهجات العربية في أغراض الاتصال اليومي"**[1]؛ أي أنّ هناك مستويين مستوى عال وهو الفصحى وتختص بالكتابات الرسمية الأدبية منها والثقافية، ومستوى أقل وهو لغة الاستعمال اليومي متمثلا في اللهجات.

فهي **"المصطلح الذي يطلق على وضع لغوي معين يتعايش فيه نوعان لغويان مختلفان. وينظر إلى أحد هذين النوعين على أنّه نوع أعلى فيما يعد الآخر نوعا أدنى. والمثال النموذجي لهذا الوضع أن توجد لغتان متمايزتان وإن كانتا تنتميان إلى أصل واحد وتستخدمان في المجموعة اللغوية نفسها"**[2]، فالنوع الأعلى هو ما يمثل اللغة المتعلمة والمعتمدة من قبل

1 جاشوا بلاو، نشأة الازدواجية اللغوية في العربية: دراسة في أصول اللهجات العربية الحديثة، دراسات في تاريخ اللغة العربية، تر: حمزة بن قبلان المزيني، كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2014، ص126.

2 أندرو فريمان، طبيعة اللغة العربية القديمة وتغيرها إلى العربية الوسيطة ومن ثم إلى العربية المعاصرة، ص339.

المؤسسات وتتعلم في المدارس والجامعات، في حين النوع الأدنى هو اللهجات المحلية المكتسبة من الاستعمال اللغوي.

واللهجة على الرغم من كونها أقل شأنا من المستوى الفصيح، لكن هذا لا يمنع من كونها أداة فعالة في التواصل بين الفئات ووسيلة اجتماعية تعكس الواقع الثقافي والاجتماعي للوسط المستعملة فيه.

وقد اختلف في تحديد مرحلة ظهور الازدواجية اللغوية فقد صرّح بعضهم بأنّها كانت موجودة قبل الإسلام؛ أي تجاور اللغة العربية النموذجية واللهجات المنبثقة عنها والسبب في ظهور اللهجات هو نظام الإعراب في العربية وما فيه من حشو على حسب تعبيرهم، فهذا "كورينتي" يفترض **"أن اللهجات غير المعربة (أي اللهجات العربية) كانت موجودة حتى في القرن السابع الميلادي (الأول الهجري) بل في القرن السادس كذلك في الأقل... ولما كان الإعراب في العربية النموذجية زائدا وغير مهم بدرجة كبيرة فقد وفّر ذلك الإطار البنيوي المتجانس الذي سمح بالفهم المتبادل بين اللهجات المعرّبة واللهجات غير المعرّبة"**[1]، المقصود باللهجات المعربة العربية النموذجية. وفي هذا الصدّد أكّد آخرون أنّ اللهجات أسبق من الفصحى في حدّ ذاتها فالعامية **"أقدم في حياة المجتمع العربي من الفصحى... وقد قد كانت في الجاهلية مظهرا نطقيا مميزا للقبيلة"**[2]، وعامية الأمس ليست بعامية اليوم التي نرى فيها أكثر من وجه للانحرافات الصوتية والنحوية والتركيبية وغيرها مما يصقل اللسان ويفصحه.

في حين رأى آخرون أن اللهجات ظهرت بعد الإسلام وكانت الفتوحات الإسلامية سببا في ذلك، وما اصطلح عليه الاتجاه الأول بأنه لهجة ماهو إلا لغة محكية قريبة الصلة مع اللغة النموذجية. **"فالازدواجية لم تكن موجودة قبل الإسلام عند القبائل التي أسهمت في**

1 جاشوا بلاو، نشأة الازدواجية اللغوية في العربية: دراسة في أصول اللهجات العربية الحديثة، ص132.

2 عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997، ص19-20.

الثقافة الأدبية للعربية، على الأقل، إذ لم تكن الاختلافات بين اللغة المحكية واللغة الأدبية تتجاوز الحدود المألوفة. ومن المؤكد أن العربية النموذجية كانت منذ أقدم الفترات التي روي لنا شيء منها ...لغة عامة للعرب"[1]. فهذا الرأي يؤكد على أنّ اللغة العربية المتداولة بين العرب قبل مجيء الإسلام هي اللغة العربية النموذجية وأنّ الاختلافات التي وجدت بين القبائل إنما هي اختلافات طفيفة لا تعد لهجة لأنها لم يلحقها مساس بالمستوى النموذجي

3- الثنائية اللغوية:

3-1: المفهوم والنشأة:

يراد بالثنائية اللغوية استعمال الفرد لأكثر من لغة كاللغة العربية والفرنسية، أو الأنجليزية؛ أي استعمال مستويين عالين أو فصيحين أو نموذجيين. فهي **"الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معيّنة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما هي في اللغة الأخرى"**[2]، إذن هي صفة خاصة بالأفراد أو المجتمعات ولتحققها لابد أن يتوفر شرط الإحاطة باللغتين حيث لا يظهر أي تفاوت بينهما؛ بمعنى أن يجيد الفرد اللغتين على نحو واحد. وهذا ما تحفظ عليه البعض لأن إتقان لغتين بنفس المستوى الوظيفي ليس بالأمر الهين. وجعلوا مفهوم الثنائية يتوقف عند حدّ استعمال لغتين أو أكثر بطريقة صحيحة.

إنّ أهم الأسباب التي انبثقت منها الثنائية اللغوية نلخصها في[3]:

1 جاشوا بلاو، نشأة الازدواجية اللغوية في العربية: دراسة في أصول اللهجات العربية الحديثة، ص140.

2 ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993، ص35.

3 ينظر: إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، ع1، مج3، 2002، ص77-79.

- الهجرة الجماعية التي تحدث نتيجة أسباب اقتصادية أوسياسية أو دينية أو اجتماعية مما يحتم على البعض مغادرة أوطانهم بحثا عن العمل أو الأمن أو غيرهما من مسببات الهجرة. الأمر الذي يجعل من الاحتكاك اللغوي أمرا لا غنى عنه وينتج عنه ثنائية لغوية لدى هذه الفئة.
- الغزو العكسري والاحتلال، الأمر الذي يترتب عنه انتشار للغة المحتل في الأراضي المحتلة مما ينجر عنه صراعا طويلا ينتهي إلى التعايش بين اللغتين أو سيطرة إحداهما على الأخرى.
- الحس القومي، فمعظم دول العالم تضم قوميات وأعراقا مختلفة.
- التزاوج والمصاهرة بين الأجناس المختلفة مما ينجم عنه أطفالا يتكلمون لغة الأم ولغة الأب ويعكس ثنائية لغوية محدودة.
- العقيدة والدين، ومثالها ما حدث في الفتوحات الاسلامية التي انتشرت بمقتصاها اللغة العربية عبر الأوساط الجغرافية المختلفة.

2-3: أنواع الثنائية اللغوية:

ميّز البعض أنواعا عدّة من الثنائية اللغوية بناء على الناحية الوظيفية نذكر منها[1]:

1-2-3: الثنائية اللغوية على صعيد الوطن: تتجلى هذه الحالة في إنجاز الدولة أعمالها بأكثر من لغة، وتكون مؤسسات الدولة ثنائية اللغة بقدر ما تؤمن خدماتهابالذات بأكثر من لغة واحدة.

2-2-3: الثنائية اللغوية المحلية أو الإقليمية: في هذه الحالة تكون لغة أخرى غير اللغة القومية رسمية أو محكية، ليس على صعيد الدولة إنّما فقط على امتداد منطقة جغرافية محددة.

1 ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص38-39.

3-2-3: الثنائية اللغوية الخاصة بالأقليات العرقية: تقوم هذه الثنائية عند الأقليات العرقية في بلدان تهدف سياستها اللغوية إلى استيعاب الأقليات العرقية في الثقافة القومية.

3-2-4: الثنائية اللغوية المؤسسية: تعتمد لغة معينة كوسيلة لبعض النشاطات حيث يكون بإمكانها أن تصبح لغة مشتركة للتجارة أوالتعليم أو الإدارة أو للممارسة الدينية.

3-2-5: الثنائية اللغوية المدرسية: ترتبط هذه الثنائية بالبرنامج التربوي الرسمي، إذ تظهر في تعليم لغة ثانية وفي تعليم مواد مدرسية بلغة ثانية.

4- بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية:

يختلط الأمر على كثير من الباحثين والدارسين في التفريق بين المصطلحين وهذا ناتج عن اختلاف الترجمة لمصطلحي "Diglossia" و"Bilingualism" لكونهما يحملان معنى الثنائي. ولفرز خصوصيات كل منهما نذكر[1]:

إنّ ازدواجية اللغة هي ازدواجية خاصة بالمجتمع، في حين أن الثنائية هي ازدواجية خاصة بالفرد، وهذا ما يجعل الازدواجية اللغوية صفة نطلقها على وضع المجتمع ككل، ولهذا نجده –مصطلح الازدواجية- من مصطلحات علم اللغة الاجتماعي. أمّا الثنائية فهي تصف قدرة الفرد على التعامل مع أكثر من لغة، ومنه فهو مصطلح تابع لعلم اللغة النفسي.

كما أن مصطلح الثنائية يحمل معنى أكثر من شكل من الأشكال اللغوية التي ليست بالضرورة أن تكون مزدوجة، على غرار الازدواجية التي تحمل معنى شكل لغوي واحد له أكثر من مستوى.

1 ينظر: إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، ع1، مج3، 2002، ص60.

بالإضافة إلى أنّ الثنائية ظاهرة تخص الفرد في تصرفه اللغوي، في حين أن الازدواجية من خصائص الاستخدام اللغوي في المجتمع؛ أي أنها ظاهرة تخص المجتمع.

5- التعدّد اللغوي:

يدخل استعمال اللغة الوطنية مع لغات محلية إن صحّ التعبير وهي اللهجات فيما يسمّى بالازدواجية اللغوية، ويدخل استعمال اللغة الوطنية مع لغات أجنبية تحت مسمّى الثنائية، ليأتي دور التعدّد الذي يضمن استعمال أكثر من لغة داخل وسط جغرافي وسياسي معين.

4-1: مفهومه:

يتحدّد مفهوم مصطلح التعدد من المصطلح ذاته فكلمة "التعدد" تحمل صفة الكثرة، ومنها جاء مفهوم االمصطلح اللساني التعدد اللغوي، إذ يراد به **"الوضعية اللسانية المتميزة بتعايش لغات وطنية متباينة في بلد واحد إمّا على سبيل التساوي إذا كانت جميعها لغات عالمة؛ كالألمانية والفرنسية والإيطالية في الجمهورية الفدرالية السويسرية، وإمّا على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغات عالمة كالعربية بجانب لغات عامية مثل الهوسا والغورمانشه و...في جمهورية النيجر"**[1]؛ أي أنّه يحيل إلى استخدام لغات عدّة في بلد معين، ويتوقف استخدام إحداها وكلّها على مبدأي التساوي والتفاضل.

إنّ التعدّد اللغوي له من السلبيات أكثر من الايجابيات، فقد عدّه البعض مؤشر للتخلف والإنحطاط الاقتصادي والاجتماعي وغيرهما كون اللغة هي العاكس الأول للمجتمعات وثقافاتهم. لأنّ **"الدول المنسجمة لغويا هي التي يزداد دخل الفرد فيها ارتفاعا، بينما يتخفض هذا الدخل بشكل تدريجي في الدول غير المنسجمة لغويا (أي الدول التي تتكاثر فيها اللغات) وهذا معناه أن مستوى العيش يرتفع بانخفاض عدد اللغات وينخفض بارتفاع عدد**

1 محمد الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب، الرباط، ط1، 2002، ص11.

اللغات"[1]؛ والحديث عن المستوى الاجتماعي وثيق الصلة بالمستوى اللغوي لما تلعبه اللغة من دور في التنمية البشرية فهي المحرك الأول لكل مظاهر العيش، إذ إنّ التخلف الاجتماعي ناتج عن تخلف لغوي سببه كثرة اللغات وصراعها للبقاء ممّا يغيّب الأمن اللغوي الذي تسعى البلدان باختلافها لتحقيقه.

قولنا بأنّ التعدد اللغوي مؤشر للتخلف لا يغيّب نفعه إذا ما تحققت فيه سمات تعكس المؤشرات وتجعل منه نعمة بدل كونه نقمة. ومن بين هذه السمات الواجب توفرها نذكر: أن يكون متحكما فيه عن طريق مجموعة شروط أهمها: أن يتم تدبيره على الوجه الحسن والأكمل كتوزيع الوظائف بين اللغات بشكل مقبول. أن لا يكون على حساب اللغة الوطنية والرسمية للدولة وألا يؤدي إلى إضعافها أو تهميشها. أن لا يكون فيه تهديد للأمن والاستقرار المجتمعيين. أن يكون هو ضرورة تحقق الأمن والتعايش السلمي بين الأفراد. وأن لا يؤدي إلى تشظّي الهوية الجماعية وبسط هيمنة ثقافية ولغوية أجنبية تفضي إلى إحداث شروخات داخل المجتمع الواحد. أن لا يؤدي إلى تلوث أو هجنة لغوية تفقد الناس القدرة على التعبير بلغة صحيحة منسجمة. وأن يظل في نطاق الحدّ المقبول والمستطاع والمحتاج إليه.[2]

4-2: أنواعه:

يتنوع التعدّد اللغوي بناء على نشاط اللغات وخمولها، أو نشاط إحداها على حساب البقية، وقد صنّفه البعض إلى صنفين رئيسين هما[3]:

4-2-1: تعدّد لغوي خامد:

1 عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2014، ص38.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص73-75.

3 ينظر: محمد الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، ص52.

وهي الوضعية التي تتميز بأن تتواجد في نفس البلد لغة قومية تغطي المجتمع كلّه بقوة القانون وفعل الانتشار الثقافي والاقتصادي، كاللغة الأمريكية في الولايات المتحدة وبجانبها في نفس البلد عدة لغات شخصية، يناهز عددها في مثال الولايات المتحدة 24لغة، تستعملها ذوئف إثنية في المعابد وفي مدارسها الخاصة وصحافتها بجميع أشكالها، وفي التواصل الداخلي بين أفرادها. لكن جميع هذه اللغات لا تنازع اللغة الأمريكية مكانتها المتميزة في المجتمع.

4-2-2: تعدّد لغوي نشط:

يراد به الوضعية اللسانية المختصة في تعايش لغات متباينة نمطيا في البلد الواحد، سواء كانت جميعها وطنية أو بعضها أجنبي، إمّا على سبيل التساوي إذا كانت جميعها لغات عالمة ولها مكانات متقاربة بقوة القانون أو بفعل الانتشار الثقافي والاقتصادي. وإمّا على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغة أو لغات عالمة لها جميعا مكانة متميزة بالمقارنة إلى مكانة لغة أو لغات أخرى عامية تنتصر لنفسها. ومن هذا النوع تواجد اللغة العربية واللغة الفرنسية واللغات الأمازيغية في بلدان افريقيا الشمالية.

المحاضرة (11)

التخطيط اللغوي

تمهيد:

يرتبط مصطلح التخطيط اللغوي بمصطلح آخر وهو السياسة اللغوية، فحيثما ذكر أحدهما ذكر الآخر لارتباط الصلة بينهما. فكل من التخطيط والسياسة اللغويين هما مجالان من مجالات اللسانيات الاجتماعية التي تعنى باللغة في علاقتها بالمجتمع والأهداف المتوخاة الوصول إليها من خلالها. لذا سنطرح قضية السياسة اللغوية إلى جانب الحديث عن التخطيط اللغوي.

1- التخطيط اللغوي المفهوم والنشأة:

التخطيط للشيء يتطلب وجود مشكلة أو فكرة تحتاج لرسم خريطة من أجل البلوغ للهدف المنشود مهما كان نوع التخطيط، والتخطيط اللغوي هو مصطلح مركب من "التخطيط" والتي ترمي إلى وضع خطة أو طريقة، ولفظة "اللغوي" هي صفة لهذه العملية والطريقة. فالتخطيط اللغوي هو عملية إصلاح للغة، أو هو خطة قابلة للتنفيذ من أجل تعديل لغوي تتكاتف فيه كل الجهود من مختلف طبقات المجتمع، فيبدأ مع السلطة العليا التي بيدها القرار لينتهي عند مستعمل اللغة التي يُخطط من أجلها.

عُرّف التخطيط اللغوي بكونه **"فرعا من فروع اللغويات الاجتماعية التي تُعنى بدراسة علاقة اللغة بالمجتمع، ومدى تأثر كل منهما بالآخر، ويُعنى التخطيط اللغوي بدراسة المشكلات التي تواجه اللغة، سواء أكانت مشكلات لغوية بحتة؛ كتوليد المفردات وتحديثها وبناء المصطلحات وتوحيدها، أم مشكلات غير لغوية ذات مساس باللغة واستعمالها"**[1]، يرمي التخطيط إلى كل ما له علاقة باللغة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر وهو فرع من فروع اللسانيات الاجتماعية التي تدرس اللغة في علاقتها بالمجتمع. وبما أنّه يدرس المشكلات فلابد له من تحديد هذه المشكلات واختيار الآليات والوسائل المناسبة لحلّها.

1 محمد محراث، التّخطيط للغة العربية؛ الواقع والتّحدّيات، المجلس الأعلى للغة العربية، أهمية التخطيط اللغوي اللغات ووظائفها، ص130.

كما عُرف أيضا على أنّه **"السلوك المتعمّد الهادف إلى التأثير على سلوك الآخرين فيما يخص اكتسابهم للغة، ويخص بنيتها وتحديد وظائفها"**[1]؛ أي أنّه كل تغيّر هادف يؤثر إيجابا على اكتساب اللغة عند الآخرين، كما يؤثر على بنية اللغة ووظائفها لدى المجموعة اللغوية الناطقة بها.

وقد استعمل هذا المصطلح أول مرة في الدراسات اللسانية المعاصرة للتعبير عن طريقة معالجة المشكلات التي تطرحها اللغات، عند الباحث "Einar Haugen" الذي أراد به الأعمال التي تمت لتنميط اللغة النرويجية، ثمّ انتشر هذا المصطلح في جميع البلدان الأوربية وفي أمريكا الشمالية في وقت وجيز، وعمّمت دلالته لتشمل كل أنواع التدخل في اللغة وفق خطة منسجمة[2].

وإنّ كان مصطلح التخطيط اللغوي مصطلحا حديثا ظهر مع هوقن فإن التخطيط اللغوي كإجراء تطبيقي قديم قدم تعامل البشري مع اللغات، فإحلال لغة مكان أخرى كما هو الحال مع اللغة الاسبانية التي رأى شارل كوينت عام 1550 أن تحل محل لغة الهنود الأمريكية قد مرّت عبر مراحل تدخل كلّها ضمن التخطيط اللغوي وإجراءاته الحديثة.

2- أنواع التخطيط اللغوي:

1 روبرت.ل. كوير، التخطيط اللغوي والتغيّر الاجتماعي، تر: خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، 2006، ص91.

2 ينظر: الطاهر ميلة، التهيئة اللغوية: (مفاهيم واتجاهات)، المجلس الأعلى للغة العربية، أهمية التخطيط اللغوي –اللغات ووظائفها-، منشورات المجلس، الجزائر، 2012، ص62.

حدّد الباحثون أنواعا للتخطيط اللغوي، وقد سنّها العالم "كوبر" المتخصص الاجتماعي حيث رأى أن التتخطيط تتحدد أنواعه بناء على السياسة اللغوية التي ينتهجها. وتتمثل هذه الأنواع في[1]:

2-1: تخطيط الوضع:

ويتعلق بدراسة اللغة واستعمالها وفق السياسة اللغوية للبلاد؛ أي ما تحدده السلطة من لغة أو لغات وما يترتب عن هذا التحديد من مقتضيات.

2-2: تخطيط المتن:

وهو التخطيط المتعلق بالتغيرات داخل بنية اللغة ومتنها، ويتجلى هذا التخطيط في جهود المختصين اللغويين، ومن أمثلته تخطيط النظام الكتابي والإملائي للغة وإصلاحه، توليد مفردات ومصطلحات جديدة، اختراع نظام هجائي للغة المنطوقة، إنشاء جهاز مصطلح للغة.

2-3: تخطيط اكتساب اللغة:

هذا النوع من التخطيط يدل مسماه على معناه، إذ يراد به التخطيط اللغوي المعتمد في اكتساب لغة ما من خلال النظام التعليمي. فهو متعلق بكيفية اكتساب لغة ثانية وتعزيز تعلمها عن طريق البرامج والمعاهد المختصة والثقافية، أو إدخالها كلغة تعليم مدرسية في مراحل متأخرة.

3- خصائص التخطيط اللغوي:

1 ينظر: محمود بن عبد الله المحمود، التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية تأصيل نظري، رسالة المشرق، ص9-11. وهدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي (دراسة حالات من الوطن العربي)، إش: رشيد بوزيان، مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة قطر، 2014-2015، ص54-57.

يتميز التخطيط اللغوي بجملة من الميزات والخصائص التي تجعله مختلف عن غيره من الأمور المتعلقة باللغة، من بين هذه الخصائص نذكر[1]:

- البرمجة المسبقة؛ أي وضع مجموعة من الخطط قبل مباشرة العمل وإنجازه، وتكون الغاية منها الوصول إلى الأهداف والغايات والنتائج بسهولة ويسر.
- التنفيذ؛ ويشمل الموارد والتدابير المالية والإدارية العامة، تنشيط وتدبير السيرورات التي ترتبط بالبرنامج وأهدافه، التنسيق لكل مظاهر السياسة في إعداد الكتب.
- التنظيم؛ الذي يؤطر النظرة الاستشرافية للمستقبل والتنبؤ باتجاهاته، كما يجب أن يخضع التنظيم إلى الأسلوب العلمي الذي يستخدم وسائل ونماذج اقتصادية واحصائية، استخدام الموارد البشرية والطبيعية والفنية إلى أقصى حد.

تعدّ البرمجة للتخطيط المرحلة الأولى التي ينطلق منها اللغوي، والتي تُبنى على تحديد المشكلة ووضع الخطط واختيار الوسائل وتسطير النتائج المتوقعة، لتأتي مرحلة التنفيذ والتي لابد أن تساير الخطة المعتمدة وتعدل وفق المستجدات، كما أنّ التنظيم له دور فعال في نجاح العملية من فشلها. فالتخطيط ليس بالأمر المحدود الذي يتوقف عند حدّ معين بل هو **"عملية متواصلة تقتضي الدقة بالتنفيذ والتحقّق المتواصل من النتائج، والتيقّن والتثبت من ملاءمة الخطط للأهداف المطروحة، كما تقتضي مراجعة الخطط والتعديل فيها عند الاقتضاء"**[2].

4- أهداف التخطيط اللغوي:

إذا كان التخطيط اللغوي مرتبط بالمشكلات اللغوية الموجودة في مجتمع ما أو مجتمعات عدّة، فإنّ هدفه الأول والأخير يتمثل في إصلاح المشكلات اللغوية لهذا المجتمع أو المجتمعات.

1 ينظر: آغا عائشة، حكوم مريم، التخطيط اللغوي، مجلة دراسات، مج7، ع2، 2018، ص93-94.
2 ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص13.

وما يذكر من أهداف له فهي أهداف منبثقة عن الهدف الشامل المتعلق بحل المشكلات والتي تؤدي إلى تيسير عملية التواصل بين أفراد البيئة الاجتماعية الواحدة.

يجمل الباحث "حسين الزاوي" أهداف التخطيط في كونه يعمل على **"التوصل إلى صياغة لغة معيارية مشتركة تهتمّ بالمسائل المتعلقة بأشكال الحضور اللّغوي في المجتمع. كما يعمل على تطوير قواعد اللغة وتيسيرها وصولا إلى صياغة برامج سياسيّة لغويّة تساهم في معالجة الوضع اللّغوي، وضبط العلاقة الموجودة بين اللغة الوطنية واللهجات المحليّة وكذا اللغات الأجنبية ومجالات توظيفها والاستفادة منها من أجل تطوير المجتمع وهلق بيئة لغوية متوازنة"**[1]؛ أي أنّ جلّ الأهداف متعلقة باللغة ومشكلاتها في مجتمع ما، فالوصول إلى لغة مشتركة تواصلية بين أفراده، وتطوير قواعد اللغة وتيسيرها مع مراعاة العلاقة بين اللهجات واللغة الوطنية كلها أهداف يسعى التخطيط اللغوي إلى تحقيقها عبر سياسة لغوية منتجهة ومسطرة مسبقا.

5- العمليات الإجرائية للتخطيط اللغوي:

بما أنّ التخطيط هو عملية، والعملية في مفهومها الواسع تحمل دلالة الإجراء، فإن التخطيط بعدّه إصلاح لمشكل لغوي في مجتمع ما يمرّ عبر مراحل تدريجية للوصول إلى الهدف المرجو. وتتمثل هذه المراحل في[2]:

5-1: المرحلة التحضيرية: وهي مرحلة تحديد أهداف التخطيط، وتعتمد على جمع بيانات وحقائق حول الوضع اللغوي، وتحديد المشكلات التي يواجهها.

5-2: مرحلة التخطيط اللغوي: وتتمثل في دراسة الاستراتيجيات المقترحة وكيفية تنفيذها مع اختيار الملائمة منها وتعديلها وفق المستجدات.

1 الحسين الزاوي، الهويّة وفلسفة اللغة العربية، منتدى المعارف، بيروت، ط1، 2014، ص52.

2 ينظر: محمود بن عبد الله المحمود، التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية تأصيل نظري، ص18-19.

5-3: مرحلة التطبيق: وهي المرحلة الحاسمة التي تتكاثف فيها كل الجهود المنوطة بالتخطيط، فهي مرحلة تطبيقية للمقترحات القبلية المعروضة لمعالجة المشكل.

5-4: مرحلة التقييم: يلعب التقييم دورا فعالا في

نجاح التخطيط من عدمه، إذ يتوقف عليه نجاحه. ففي هذه المرحلة لابد من تغذية راجعة وتقويم جوانب النجاح والإخفاق.

إنّ كل هذه المراحل للتخطيط لا تكون بمعزل عن الوضع الاقتصادي والسياسي والثقافي للمجتمع المطروح فيه التخطيط اللغوي، فاللغة لها علاقة مباشرة مع الأوضاع المختلفة للمجتمع تتأثر بهم وتؤثر عليهم. فالتخطيط ما هو إلا تطبيق للسياسة اللغوية المتبعة في بلد ما أو مجموعة بلدان.

6- مفهوم السياسة اللغوية:

إذا كان التخطيط اللغوي هو عملية لاحقة وتجسيد لما تنص عليه السياسات اللغوية، لذا نجد ترافقا في المصطلحين فكل تخطيط هو تطبيق لسياسة ما والتي تعني **"مجموع القرارات التي تتخذ لتحقيق جملة أهداف معلومة مسبقا، تنصب غالبا في تعزيز وترقية اللغة وتحديثها أو إعادة الاعتبار لها"**[1]؛ ولأنها محوصلة في مجموع القرارات فلابد من الإشارة إلى كون أن هذه القرارات صادرة عن الهيئة العليا للبلاد فبيدها القرار السياسي والاجتماعي والثقافي والديني؛ ومن هنا جاءت التسمية بالسياسة اللغوية فكلمة سياسة تدل على الساسة الكبار واللغوية وصف لها.

1 محمد فلاق، الآليات التنفيذية في التخطيط اللغوي ودورها في إنجاح السياسات اللغوية، المجلس الأعلى للغة العربية، أهمية التخطيط اللغوي اللغات ووظائفها، ص218.

تعدّ السياسة اللغوية فرعا من فروع علم السياسة العام، فهي تحيل إلى النشاطات التي **"يمارسها الساسة تجاه اللغة وصياغتها في شكل قرارات ومواد دستورية وتشريعية"**[1] هدفها الأول النهوض باللغة الوطنية وترقيتها في مصاف اللغات العالمية، كما تهدف لحل المشكلات اللغوية الاجتماعية.

إنّ الهدف من السياسة اللغوية هو التأثير في شكل اللغة، أي إلى تنميط اللغة الوطنية وتقييسها. وهذا يتجلى عبر ثلاث مستويات وهي[2]:

- مستوى الخط: يتجلى في ابتداع خط للغة الشفوية، أو أن يغير الخط المعتمد فيها.
- مستوى المعجم: تظهر في توليد مفردات جديدة أو إحيائها.
- مستوى الأشكال اللهجية: حين يكون للغة التي ارتقت حديثا إلى مستوى اللغة الوطنية أشكال مختلفة باختلاف ناطقيها، يجب اختيار شكل واحد.

7- بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية:

يرتبط مصطلح التخطيط اللغوي بالسياسة اللغوية، حيثما ذكر إحدهما ذكر الآخر، حتى أنّ هناك من يعدّ التخطيط اللغوي مرادفا للسياسة اللغوية؛ أي أنهما يحملان الدلالة ذاتها. لكن في حقيقة الأمر فالتخطيط هو الإجراء العملي للسياسة اللغوية وأنه الوجه العاكس للسياسة اللغوية المعتمدة في بلد من البلدان أو في مجموعة بلدان تتكلم اللغة ذاتها.

وهناك من فرّق بين المصطلحين موضحا حدود كل منهما، فهذا "لويس جان كالفي" يقول **"أن السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن. ونعتبر أنّ التخطيط اللغوي هو**

1 هدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي (دراسة حالات من الوطن العربي)، ص25.

2 ينظر: لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2008، ص222.

البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"[1]؛ أي أن السياسة مرتبطة بالسلطة العليا التي تختار ما يناسب المجتمع من لغات، وأن التخطيط هو التنفيذ لهذه السياسة المسطرة مسبقا، منه فكل تخطيط لغوي تسبقه سياسة لغوية منتهجة.

1 لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، ص221.

المحاضرة (12)

أمراض الكلام وعيوبه

تمهيد:

تعتبر اللغة الوسيلة الأساسية في عملية التواصل بين الأفراد، ويمثل الكلام الصورة المنطوقة للغة، يتعلمه الطفل تدريجيا من المحيط القريب له، وقد ينجح في تأدية الكلام أداءً سليما صحيحا، وقد يعتريه شيء من العيوب والأمراض التي قد تكون وراثية أو مكتسبة.

1- تعريف أمراض الكلام:

الكلام هو **"وسيلة التواصل الأساسية والتي تتطلب سلوكا حركيا وتناسقا عضليا عصبيا دقيقا، حيث تتحد أصوات الكلام بطرق مختلفة لتكون اللغة"**[1]؛ أي هو وسيلة استعمال اللغة في شكلها المنطوق، ومن خلاله تتم عملية التواصل بين الأفراد.

وعيوب الكلام أو أمراضه يراد بها **"أخطاء كلامية تنتج عن أخطاء في حركة الفك أو الشفاه واللسان أو عدم تسلسلهابشكل مناسب بحيث يحدث استبدال أو تشويه أو إضافة أو حذف، وقد لا يكون لهذه الاضطرابات أسباب عضوية واضحة وفي هذه الحالة تعزى اضطرابات النطق للحرمان البيئي، والسلوك الطفولي، والمشكلات الانفعالية"**[2]؛ أي أنه الأخطاء التي يتنبه إليها السامع في حديث المتحدث، والتي تكون على صور عدّة كالحذف وغيرها، وهي ناتجة عن عدّة أسباب سنخوض التفصيل فيها في العنصر اللاحق.

لابد من الإشارة إلى أنّ أمراض الكلام ليست هي أمراض اللغة أو ما يصطلح عليهما باضطرابات اللغة واضطرابات الكلام، فالأولى تتعلق ب**"مشاكل الفهم واستخدام اللغة**

1 قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2010، ص17.

2 إيهاب الببلاوي، اضطرابات النطق دليل أخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين، مكتبة الرشد، الرياض، ص35.

للتواصل مع الآخر سواء كانت هذه اللغة منطوقة أو مكتوبة"[1]؛ أي كل ما يخص الجانب التركيبي أو الدلالي أو النحوي للغة. في حين يراد باضطرابات الكلام أو أمراضه تلك الاضطرابات التي تحدث في **"إنتاج الكلام والتي تتضمن اضطرابات النطق، اضطرابات الصوت، اضطرابات انسيابية الكلام (الطلاقة)"**[2].

وتشمل أمراض الكلام ثلاثة أنواع تندرج ضمنها وتعدّ صورا لها، فكل ما يخص الجانب المنطوق للغة من ثغرات يدخل في هذا الجانب. وتتمثل هذه الأنواع في:

- **اضطرابات الطلاقة:** يتميز الفرد عن غيره من أقرانه في الجانب الاستعمالي للغة بالطلاقة التي ترمي إلى الاسترسال في اللغة ونطقها بسلاسة ودقة. وإن حصل تعثر في عملية استرسال الكلام نتج عنه اضطراب كلامي. فعيوب الطلاقة تشمل "الانقطاع في تدفق الحديث أو إختلال غير معتاد في سرعة الحديث وغيقاعه، بالإضافة إلى بعض المظاهر الانفعالية والنفسية"[3]، ومن أمثلتها: اللجلجة، السرعة الزائدة في الكلام، قلق الكلام.
- **اضطرابات النطق:** ويراد بها حدوث خلل في نطق الأصوات إمّا بالتغيير أو الحذف، فيحدث أن يبدل المتكلم حرفا بآخر لخلل نطقي في جهاز النطق أو لأسباب نفسية، وقد يحذفه المرة.
- **اضطرابات الصوت:** وتتعلق بكل ما يتصل "بعيوب في طبقة الصوت، ومداه، والرنين، والمدة، وجودة الصوت"[4]، ومن أمثلتها: التأتأة، والثأثأة وغيرهما من العيوب المتعلقة بالصوت.

---

1 قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، ص18.

2 المرجع نفسه، ص18.

3 حمدي علي الفرماوي، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب (موجهات تشخيصية وعلاجية وأسرية)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2006، ص144.

4 المرجع نفسه، ص144.

أمراض الكلام ليست على نفس الدرجة فمنها البسيط، ومنها المتوسط، والشديد، فهذه الدرجات يمكن ملاحظتها على لغة الطفل، ويتم علاجها بناء على الدرجة التي هو فيه. من الأمثلة على هذه الدرجات نذكر **"عندما ينطق لفظة كتاب فيقول كتب فهذ اضطراب بسيط، ولكن عندما يلفظها تتب فهذا اضطراب متوسط، ويكون الاضطراب شديدا عندما يلفظها تب"**[1]، الاختلاف بين الدرجة المتوسطة والثالثة يكمن في كون الثالثة أكثر تعقيدا لأنّ الطفل يغير في بنية الكلمة من خلال حذف حرف وتغيير حرف آخر، أي تغيير على نوعين، في حين أنّه في الدرجة الثانية يكون على نوع واحد وهو التغيير.

2- أسبابها:

تعدّ عيوب الكلام من الأمور الشائعة في أوساط الأطفال خاصة، وذلك ناتج عن عدّة أسباب منها ماهو متعلق بخلل في الجهاز النطقي للطفل، ومنها ما هو راجع للحالة النفسية التي يؤثر الوسط الاجتماعي والعائلي فيها، ومنها ما مردّه إلى عامل الوراثة.

قسّم البعض أسباب الاضطرابات الكلامية إلى أسباب عضوية وأسباب وظيفية؛ أمّا الأولى فيراد بها العيوب المتعلقة بالجهاز الكلامي أو السمعي كالتلف أو التشوه أو سوء التركيب في أي عضو من أعضاء الجهازين. في حين يراد بالثانية –الأسباب الوظيفية- أن قدرة الفرد على التعبير متأثرة بعوامل غير عضوية تسبب له اضطرابات عدّة.[2]

هذا وفصّل البعض الآخر أسباب أمراض الكلام في عوامل محدّدة بغض الطرف عن كونها عضوية أو وظيفية وهي:

2-1: الإعاقة السمعية:

1 قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، ص21.

2 ينظر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دارمصر للطباعة، القاهرة، ط5، ص33.

سبق وأشرنا لأهمية السمع في عملية تعلم اللغة، ورأينا أنّ السماع أبو الملكات، فأي ضرر يلحق حاسة السمع يؤثر على عملية الكلام التي هي محصلة الفهم والقدرة على الإنشاء، فلا فهم من غير سماع، ولا إنشاء من غير فهم.

إنّ الإعاقة السمعية تعدّ من الأسباب الرئيسية في عملية اضطراب الكلام والنطق، وكلما كانت الإعاقة أكبر كان التأثير أكثر. ف **"لا يقتصر تأثير الإعاقة السمعية على الحاسة فحسب بل يؤثر بصورة أساسية على عملية الكلام... ويعد فقد السمع من أهم مسببات اضطرابات النطق والكلام النمائية"**[1].

2-2: أسباب إدراكية حسية:

يراد بها عدم قدرة الطفل على التمييز السمعي، فالطفل ومنذ نشأته يستمع لمن حوله ليتشبع بمفردات جديدة ويحاول نطقها مع تطور مراحل نضجه العقلي، لكن قد يفلح في ذلك وقد يفشل، لهذا جعل بعض المختصين في علاج عيوب النطق أن يستمع الطفل للمحيطين به فترات طويلة لينمي قدرته على التمييز السمعي وبالتالي التغلب على الاضطرابات الكلامية التي يعاني منها. ف**"قدرة الطفل على الإنتباه إلى كلام المحيطين به، والتركيز عليه دون الأصوات الأخرى في البيئة، بما يساعده على استخدام الأصوات التي يسمعها في نطق كلماته الأولى، كل ذلك يعكس قدرته على التمييز السمعي"**[2].

2-3: المشكلات الحركية –اللفظية:

بما أنّ عملية الكلام تتداخل فيها من الحركات الصادرة عن جهاز النطق، فإن أي مشكلة تصيب هذا الجهاز يكون لها تأثيرا على النطق الصحيح للكلام. ومن أمثلة هذه المشكلات درجة ميلان الفم، عدم القدرة على التحكم في اللسان وغيرها لأن **"عدم قدرة**

1 فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 2015، ص90.
2 المرجع نفسه، ص91.

الفرد على التحكم الارادي في حركات أجزاء جهاز النطق بدرجة مناسبة لممارسة الكلام بصورة صحيحة"[1] يؤدي إلى اضطرابات كلامية ونطقية.

2-4: عسر الكلام:

يعتبر عسر الكلام من الأسباب الأساسية لعيوب النطق، فالأطفال الذين يعانون من عسر الكلام والذي يراد به **"اضطراب حركي في الكلام يرجع إلى إصابة في مكان ما بالجهاز العصبي المركزي"**[2]، نجدهم من ذوي اضطرابات الكلام لأن هذا الأخير يظهر في **"هذه الحالة مرتعش وغير متسق، ويحتاج إلى مزيد من الجهد لإخراج الأصوات حيث تخرج المقاطع الصوتية مفككة وغير منتظمة في توقيت خروجها"**[3]، وعسر الكلام له أكثر من نوع على حسب الإصابة المخية وحجمها.

2-5: خلل أجزاء جهاز النطق:

يعد النطق الوجه العملي لاستعمال اللغة، ولأنه يمثل الشكل المنطوق فإن ما يصيب جهاز النطق –الفم- من عيوب يؤدي إلى عيوب كلامية أيضا، فشق الشفاه، أو سقوط الأسنان، أو تشوهها كل هذا يؤثر سلبا على النطق الصحيح للكلمات.

3- مظاهرها:

تتعدّد مظاهر عيوب النطق والكلام بتعدد الاسباب المؤدية إليها، وقد يشترك أكثر من سبب في بروز عيب نطقي لدى فئة معينة من الأطفال. من بين هذه المظاهر نذكر:

3-1: الإبدال:

1 فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، ص92.

2 المرجع نفسه، ص92.

3 المرجع نفسه، ص92.

يتمظهر الإبدال في تغيير حرف بحرف آخر قد يكون قريبا منه في المخرج وقد يكون بعيدا، كإبدال الراء لاما نحو (رجل) تنطق (لجل)، أو إبدال السين شينا مثل (سحاب) تنطق (شحاب). ومن أبرز مظاهر الإبدال في لغة الأطفال خصوصا نذكر:

- إبدال (س) بصوت (ث)، **"ترجع تلك الحالة إلى بروز طرف اللسان خارج الفم بين الأسنان بدلا من تراجعه إلى خلف الأسنان"**[1]؛ ومن أمثلته نطق كلمة (سمك- ثمك)، و(سماء- ثماء).
- إبدال (س) بصوت (ش)، وسبب هذه الحالة **"انتشار تيار الهواء على جانبي اللسان"**[2]؛ ومن أمثلته نطق كلمة (سماح-شماح)، و(شمس- شمش).

3-2: الحذف:

يتجلى مظهر الحذف في لغة الطفل عند إسقاط حرف أو أكثر من الكلمة الواحدة، فإن حذف حرفا واحدا صُنف من العيوب البسيطة لكن إذا حذف أكثر من حرف يصنف ضمن العيوب المتوسطة وإن كان معها تغيير فهي حادّة. و**"تعتبر ظاهر الحذف أمرا طبيعيا ومقبولا حتى سن دخول المدرسة، ولكنها لا تعتبر كذلك فيما بعد"**[3]؛ ومن أمثلته نطق كلمة (كتاب) تاب، أو (خروف) ينطقها (خوف).

إنّ الحذف يؤثر على لغة الطفل فيصبح حديثه غير مفهوم حتى عند أقرب الناس إليه كوالديه وإخوته. ويرى بعض الباحثين أن الحذف من العيوب التي تميل **"إلى الظهور في نطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر مما تظهر في الحروف الساكنة في بداية الكلمة أو في وسطها"**[4].

---

1 إيهاب الببلاوي، اضطرابات النطق دليل أخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين، ص36.

2 المرجع نفسه، ص36.

3 فاروق الروسان، مقدمة في الاضطرابات اللغوية، دار الزهراء، الرياض، ط1، 2000، ص18.

4 نبيل عبد الهادي وآخرون، تطور اللغة عند الأطفال، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص217-218.

3-3: التحريف أو التشويه:

يراد بالتحريف والتشويه أن الطفل ينطق الحروف بطريقة خاطئة تجعل من كلامه غير مفهوم للمستمع. ففي هذا النوع من العيوب نجد "**الأصوات المحرفة لا يمكن تمييزها أو مطابقتها مع الأصوات المحدّدة المعروفة في اللغة، لذلك لا تصنف من جانب معظم الاكلينيكيين على أنها عيوب إبدالية**"[1]؛ ومن أمثلتها: روح –أوح، خلاص –هلاس.

ويرجع السبب في حدوث هذا النوع من العيوب إلى عوامل عدّة نذكر منها[2]:

- تأخر الكلام عند الطفل حتى سن الرابعة.
- وجود كمية من اللغاب الزائد عن الكمية الطبيعية.
- ازدواجية اللغة لدى الصغار أو بسبب طغيان لهجة على أخرى.
- تشوه الأسنان؛ سواء بتساقط الأمامية منها أو على جانبي الفك السفلي منها.

3-4: الإضافة:

ويراد بها إضافة صوت إلى الكلمة، أو تكرار مقطع منها، وهذا النوع من العيوب أقل انتشارا من المظاهر الأخرى.

1 نبيل عبد الهادي وآخرون، تطور اللغة عند الأطفال، ص218.

2 إيهاب الببلاوي، اضطرابات النطق دليل أخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين، ص39.

قائمة المصادر والمراجع

أولا المعاجم:

1- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008.

ثانيا: الكتب بالعربية:

1- ابراهيم فريد الدّر، الأسس البيولوجية لسلوك الإنسان،دار الأفاق الجديدة، بيروت، ط1، 1983.

2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009.

3- أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012.

4- إيهاب الببلاوي، اضطرابات النطق دليل أخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين، مكتبة الرشد، الرياض.

5- تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب،ج1، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006.

6- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المهارات اللغوية، الإدارة العامة لتطوير المناهج، الرياض، 1426هـ.

7- جمال محمد الخطيب، تحليل السلوك التطبيقي، دار الشروق، عمان، ط1، 2017.

8- جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، الألوكة، ط1، 2015.

9- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011.

10- حامد عبد الله طلافحة، المناهج تخطيطها. تطويرها. تنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

11- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط1، 2003.

12- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط3، 2003.
13- الحسين الزاوي، الهويّة وفلسفة اللغة العربية، منتدى المعارف، بيروت، ط1، 2014.
14- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2003.
15- حمدي علي الفرماوي، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب (موجهات تشخيصية وعلاجية وأسرية)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2006.
16- خالدخميس السر، أساسيات المناهج التعليمية، 2019.
17- خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق، عالم المعرفة، جدة، ط1، 1984.
18- عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997.
19- عبد الرزاق حسين، مهارات الاتصال اللغوي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2010.
20- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
21- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005.
22- السعيد شنوقة، مدخل إلى المدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة، ط1، 2008.
23- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر.
24- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2006.

25- صلاح الدين أحمد دراوشة وآخرون، تعلّم العربية وتعليمها مقاربات لغوية وتربوية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2019.
26- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، 2000.
27- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1995.
28- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، 1979.
29- عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط5، 2014.
30- علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر.
31- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، 1991
32- علي جواد الطاهر، أصول تدريس العربية، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1984.
33- علي منصور، التعلم ونظرياته، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
34- عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2014.
35- عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم نظريات-عمليات معرفية-قدرات عقلية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط1، 2012.
36- فاروق الروسان، مقدمة في الاضطرابات اللغوية، دار الزهراء، الرياض، ط1، 2000.
37- فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 2015.

38- قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2010.
39- مازن الواعر، دراسات لسانية تطبيقية، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1989.
40- المجلس الأعلى للغة العربية، أهمية التخطيط اللغوي –اللغات ووظائفها-، منشورات المجلس، الجزائر، 2012.
41- محسن علي عطية، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.
42- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2006.
43- محمد الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب، الرباط، ط1، 2002.
44- محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق.
45- محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.
46- محمود اسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ط1، 1991.
47- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة.
48- مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2010.
49- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دارمصر للطباعة، القاهرة، ط5.

50- منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، الأردن، 2008.
51- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986.
52- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993.
53- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988.
54- نبيل عبد الهادي وآخرون، تطور اللغة عند الأطفال، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.
55- هناء صبري، فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، ط1، 2015.
56- وليد محمد السراقبي، الألسنية مفهومها مبانيها المعرفية ومدارسها، العتبة العباسية المقدسة، بيروت، ط1، 2019.
57- يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2013.

ثالثا: الكتب المترجمة:

1- إيفدوكيا كارافاس، اللغويات التطبيقية لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية، تر: صباح علي السليمان، 2022.
2- جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: ناصر بن عبد الله، صالح بن ناصرالشويرخ.
3- جورج إم غازدا وريموند جي وآخرون،نظريات التعلم دراسة مقارنة، ج2، تر: علي حسين حجاج، عطية محمود هنا، عالم امعرفة، الكويت، 1986.
4- دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، جامعة الملك سعود، الرياض.

5- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.
6- ر.هـ. روبنز، موجز تاريخ علم اللغة (في الغرب)، تر: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، 1997.
7- روبرت.ل. كوبر، التخطيط اللغوي والتغيّر الاجتماعي، تر: خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، 2006.
8- شارل بوتون، اللسانيات التطبيقة، تر: قاسم المقداد، محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق.
9- لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2008.
10- مجموعة من المؤلفين، دراسات في تاريخ اللغة العربية، تر: حمزة بن قبلان المزيني، كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2014.
11- وليام كرين، نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، تر: محمد الأنصاري، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1996.

رابعا: المجلات:

1- آغا عائشة، حكوم مريم، التخطيط اللغوي، مجلة دراسات، مج7، ع2، 2018.
2- إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، ع1، مج3، 2002.
3- إيدي رولي، تعليم الكفاية التواصلية، تر: أحمد عزوز، معالم، ع6.
4- جميل حمداوي، جديد النظريات التربوية بالمغرب نظرية الملكات، كتاب الإصلاح، ع6، سبتمبر 2015.
5- الربيع بوجلال، النظرية الفطرية في اكتساب اللغة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مج:7، ع1، 2022.

6- سناء عبد الزهرة الجمعان، صفاء عبد الزهرة الجمعان، الكفايات التواصلية لدى تدريسيي كلية التربية من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ع4ب، مج44، 2019.
7- عمر بوقمرة، صناعة الملكة اللغوية في الفكر العربي القديم، الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، مج12، ع1، 2019.
8- محمود بن عبد الله المحمود، التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية تأصيل نظري، رسالة المشرق.

خامسا: الرسائل الجامعية:

1- أسرياندي، تعليم اللغة العربية في ضوء نظرية الفطرة اللغوية لنعوم تشومسكي، إش: محمد عبد الحميد، رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك ابراهيم الإسلامية، اندونسيا، 2014.
2- هدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي (دراسة حالات من الوطن العربي)، إش: رشيد بوزيان، مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة قطر، 2014-2015.
3- وليد أحمد محمود العناتي، تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطيقية، إش: وليد سيف، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 1997.

فهرس المحتويات

عنوان المحاضرة	الصفحة
مقدمة	02
مفردات المقياس	03
مدخل إلى اللّسانيات التطبيقيّة 1: المفهوم والنشأة والتطوّر	04
مدخل إلى اللّسانيات التطبيقيّة 2: المجالات والمرجعيات المعرفية والمنهجية	11
الملكات اللّغويّة 1: فهم اللّغة، إنشاء اللّغة	21
الملكات اللّغويّة 2: الكتابة، القراءة	30
نظريات التعلّم 1: السلوكيّة، الارتباطيّة	42
نظريات التعلّم 2: النظرية البيولوجية	55
نظريات التعلّم 3: النظرية المعرفيّة	65
مناهج تعليم اللّغات 1: المنهج التقليدي، المنهج البنيوي	79
مناهج تعليم اللّغات 2: المنهج التواصلي	94
الازدواجية، والثنائية والتعدّد اللغوي	101
التخطيط اللغوي	109
أمراض الكلام وعيوبه	117
قائمة المصادر والمراجع	124
فهرس المحتويات	131