الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

السنة: الثانية ليسانس ل م د

السداسي: الرابع

محاضرات في اللّسانيات التطبيقيّة

إعداد: صالح بوترعة

السنة الجامعية:2022/ 2023 م

مقدّمة

اللّسانيات التطبيقية من بين أهمّ فروع اللّسانيات العامّة التي أرسى دعائمها العلميّة العالمُ اللّغوي دي سوسير، حيث تسعى إلى إخراج المعطى النّظري إلى ما هو تطبيقي إجرائي بصفة عامّة، وفي مجال التعليمية بصفة أخص.

ولأهميّة مقياس اللّسانيات التّطبيقية لطلبة قسم اللغة والأدب العربي في تكوينهم العلمي والبيداغوجي أُدرج ضمن وحدات التّعليم الأساسيّة للسنة الثّانية ليسانس ل م د في جميع التخصصات (اللغوية، الأدبية والنقديّة).

وبالنظر إلى عناوين الدروس المقرّرة للفئة المستهدفة (السنة الثانية ليسانس ل م د) نجدها تحاول تحقيق أهداف كثيرة من أهمّها:

- التّعرف على أهمّ المحطات الّتي مرّت بها اللّسانيات التّطبيقية نشأة وتطورا. وأهمّ مصادر العلم ومجالاته.
- التّعرف على مهارات اللغة (فهما وأداءً).
- التّعرّف على مفهوم التّعلم وشروطه، ومختلف نظرياته (السلوكية، الفطرية، المعرفية والنظرية البنائية).
- التّمكن من تطبيق آليات النّظريات السابقة في المجال التربّوي.
- التّعرف على المناهج التّعليمية (المنهج التقليدي، المنهج البنيوي التّركيبي والمنهج التواصلي)، وخصائصها، وأهمّ الطرائق التعليمية المتّبعة فيها.
- التّمكن من بناء وتحديد أهداف وخصائص التّمارين في هذه المناهج.
- التّعرف على التّعدد اللغوي والازدواجية اللغوية وخصائصهما وكذلك أسباب حدوثهما.
- القدرة على تحديد الفروقات بين التّخطيط اللغوي والسياسة والتهيئة اللغوية.
- إدراك أهميّة التّخطيط اللّغوي في الحفاظ على هويّة المجتمعات.
- القدرة على تصنيف العيوب الكلاميّة ومعرفة أسبابها وطرق علاجها.

– القدرة على تشخيص العيب الكلامي والتعامل مع المصاب.

– التعرّف على التواصل اللغوي من حيث المفهوم والأنواع والخصائص.

–التمكن من تطبيق خصائص ومتطلبات كل نوع في تواصله اليومي.

–التعرّف على الترجمة الآلية مفهوما ونشأة وتطورا وتحديد خصائصها.

وحتى تتحقق هذه الأهداف حاولنا في هذه المطبوعة الإجابة عن جملة من الأسئلة وفق المحاور الرئيسة المقدّمة من طرف الوزارة الوصية لتدريس المادة وهي:

1/ ما المقصود باللّسانيات التطبيقية؟ وماهي الدّوافع لنشأتها؟ وما هي أهم المراحل التي مرّت بها؟

2/ ما دام هذا العلم ينطلق مما هو نظري. فعلى أيّ مصادر يعتمد في درسه؟ وما هو منهجه في ذلك؟ وما هي أهمّ المجالات التي يتمظهر فيها؟

3/ لـمّا كان الهدف الرئيس في هذا العلم هو تعليم اللغة. والمصدر الأول المعتمد عليه هو علم اللغة العام، فماهي المناهج المتّبعة لتحقيق ذلك؟ وماهي أهمّ المهارات اللّغوية التي يركِّز عليها.

4/ وبما أنّ العلم، يُخرج ما هو نظري إلى التطبيق، فما هي أهمّ النظريّات التّعليمة المتّبعة في العلم؟

5/ الملاحظ على المجتمعات الإنسانية فيما يتعلق بلغة تواصلها يجد أفرادها يستعملون أكثر من لسان، وهذا راجع لأسباب عدّة فاصطلح على هذه الظاهرة اللغوية مرّة بالتعدد اللغوي وأخرى بالازدواج اللغوي. فما المقصود بالظاهرتين؟ وماهي أسبابهما؟

ولتصحيح مسار التّواصل اللغوي في أيّ أمّة حفاظا على هويتها، اعتمد القائمون على السياسة اللغوية في الاستثمار فيما توصلت إليه اللّسانيات التّطبيقية من إعداد برامج ومقرّرات دراسية في مجال التّخطيط اللّغوي.

6/ العملية التعليمية التعلمية – في حقل تعليمية اللغات – تسعى إلى الاستثمار الأمثل للغة في الجانب التفاعلي التواصلي، إلاّ أنّ هناك ما يعيق مسار تحقيق هذه الغاية؛ من أمراض كلامية وعيوب نطقية.

فما هي هذه الأمراض وما هي أشهر عيوب النطق؟ ما الأسباب التي كانت وراء هذه العيوب؟ ما هي طرائق المتّبعة لعلاجها؟

7/ اللسانيات التطبيقية علم عبر تخصصي، كما يأخذ من علوم كثيرة فهو يسهم كذلك في تحسين مسارها من جهة، ويسعى إلى تطويرها من جهة أخرى، تلبية لحاجات الإنسان المتشعبة ومن بين أهمّها فزماننا الحاجة إلى الترجمة الآلية.

فماهي الترجمة الآلية؟ وما هي أنواع النظم المستخدمة؟

وفيما يلي محتوى المادة حسب البرنامج الوزاري:

السداسي الثاني: وحدة التعليم الأساسية	مادة: لسانيات تطبيقية	المعامل: 02	الرصيد: 04

رقم	مفردات المحاضرة
01	مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة1: المفهوم والنشأة والتطوّر
02	مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة2: المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية
03	الملكات اللّغويّة1: فهم اللّغة، إنشاء اللّغة
04	الملكات اللّغويّة2: الكتابة، القراءة
05	نظريات التعلّم1: السلوكيّة، الارتباطيّة
06	نظريات التعلّم2: النظرية البيولوجية
07	نظريات التعلّم3: النظرية المعرفيّة
08	مناهج تعليم اللّغات1: المنهج التقليديّ، المنهج البنويّ
09	مناهج تعليم اللّغات 2: المنهج التواصليّ
10	الازدواجية، والثنائية، والتعدد اللغوي
11	التخطيط اللغوي
12	أمراض الكلام وعيوبه
13	اللغة والاتصال
14	الترجمة الآلية

طريقة التقييم: يجري تقييم المحاضرات عن طريق امتحان في نهاية السداسي، بينما يكون تقييم الأعمال الموجهة متواصلا طوال السداسي.

المراجع: (كتب، ومطبوعات، مواقع انترنت، إلخ)

1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية

2- ميشال زكريا، الألسنية وتعليم اللغات

3- صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية

4- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية

المحاضرة الأولى: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية (1) المفهوم ، النشأة والتطور

الأهداف:

- التّعرف على أهمِّ المحطات التي مرّت بها اللِّسانيات التّطبيقية نشأة وتطورا.
- أن يكون قادرا على صياغة تعريفٍ للِّسانيات التّطبيقية، وتمييزها عن باقي العلوم المتداخلة معها.
- القدرة على استخلاص أهمِّ خصائص العلم.

تمهيد:

اللّسانيات التطبيقية من الحقول المعرفية الحديثة، حيث تُعتبر الجانب التطبيقي للنظرية اللّسانية العامة التي أرسى دعائمها العلم اللغوي دي سوسير، كما أنها تتخذ معطياتها وآليات بحثها من علوم كثيرة منها: علم النفس، علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا، علم التربية، علم النفس العيادي، الطب وجراحة الأعصاب ...

إذا كانت اللّسانيات العامة تهتم بالبحث في طبيعة اللّسان البشري محاولة الكشف عن أسراره عند مختلف الشعوب، وعبر مختلف الأزمنة والأمكنة، فاللّسانيات التطبيقية تتجاوز ما هو نظري إلى التطبيقي الإجرائي مستثمرة في ذلك ما توصلت إليه العلوم التي تتقاطع معها. أملا في تقديم الإضافة أو تحسين المجهودات السابقة.

1/ مفهوم اللّسانيات التطبيقية:

بالنّظر إلى مصادر هذا العلم يتبيّن للوهلة الأولى أنّه من الصّعب تحديد مفهوم شامل له، فهو حقل معرفي عبر تخصصي يأخذ من مجالات عدّة مادتَه محاولا التطبيق فيها وصولا إلى النتائج المحتملة من الوجهة النظرية، إلا أن أكثر المهتمين بالعلم يرون أن الاهتمام الأول للعلم يتعلق بكيفية استثمار المعطيات اللغوية في تحسين عملية التواصل، وتكييف مختلف الرؤى المتعلقة بتوظيف كل ما هو لساني في معالجة مختلف الاختلالات التي يمكن أن تنتج في العملية التواصلية ومن بين تلك التعريفات ما يلي:

" استعمال ما توفّر لدينا عن طبيعة اللّغة من أجل تحسين كفاءة عمل ما، تكون اللّغة العنصر الأساسي فيه "[1] التعريف يشير بصراحة إلى استثمار ما تقدمه اللّسانيات العامة من أجل تحسين أداءٍ ما على المستوى العملي الذي تسيره اللغة؛ برمجةً وسلوكا ولا يخفى على أحدٍ سريان اللغة في جميع مجالات الحياة، في بناء العلاقات ومن ثم اشباع الحاجات التي هي خاصية الجنس البشري . إلا أنّ هناك من ركّز على الجانب العلمي وعدّها من قبيل اللّسانيات التعليمية حيث يرى بأنها العلم الذي "يبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للغة من أجل تعلمها وتعليمها للناطقين بها، وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها" [2].

النشأة والتطور :[3]

أوّل ما ظهر المصطلح كان في 1898 وظّفه عالم ألماني هو " هـ، هنريت"، وأنّ ثاني استخداما للمصطلح كما هو متداول حاليا لفظا ومفهوما كان من لدن الأنثروبولوجي الفرنسي ليون أزولاي (leon Azoulay) في مقال له نُشر سنة 1903 بعنوان: اللسانيات التطبيقية: الاختبار اللغوي بوصفه وسيلة لتحديد هوية الأفراد الخاضعين للبحث العلمي. لكن هذا العمل لا نجد له ذكرا لمؤرخي المصطلح على الرّغم من أسبقيته على ما قدمه العالم النمساوي يوجين ووستر سنة 1931.الذي صرح في كتابه الذي أعاد طبعه سنة 1974 والذي يقول فيه: "إنّه ليس من المصادفة أن يظهر تعبير اللّسانيات التطبيقية لأول مرة في سنة 1931 في الكتاب الذي جمعنا فيه المواد والمرتكزات الأولية لنظرية عامة في المصطلحية". يعتبر هذا اعترافا بالسبق الفكري للألمان فيما يتعلق بالمصطلح.

المصطلح في الدراسات الأنجلوساكسونية: يُؤرِّخ المهتمون لهذا العلم في هذا الفضاء المكاني بين تيارين (البريطاني، والأمريكي) حيث فرّقوا بين اللسانيات التّطبيقية

(1) – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1995، ص14.

(2)– مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1.1989. ص23

(3)– ينظر، محمد خاين، اللسانيات التطبيقية من ملابسات النشأة إلى تشعبات التطور، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، م جلد 3 ع2 2019،

(Applied linguistics) في التّقليد البريطاني المهتم بحقل تعليم اللغات بالخصوص الأجنبية، كما نعت التيار البريطاني المتأثر بالنظريات الفيرثية المتمركزة حول الكلام والجوانب الاجتماعية للغة، و التّطبيقات اللّسانية (linguistics appleid)في التقليد الأمريكي اللّساني الصرف المتأثر بالتيار البلومفيلدي السلوكي. إن تطور التّيارين جعلهما يتقاطعان والشاهد أن جهود كوردر في الدراسات التقابلية وأبحاثه في تحليل أخطاء متعلمي اللغة الأجنبة تم احتضانها في (و م أ) أفضل من بريطانيا.

التّيار البريطاني: إن استثمار النظريات العلمية في الدراسات التطبيقية يُعزى (**لهنري سوويت**) نهاية القرن التاسع عشر من خلال دراسته التطبيقية على اللغة 1894 وهي بمثابة اصلاح الممارسة التعليمية للغات نظرا لكثرة الثغرات والعيوب التي شابتها ومنها:

- الاعتماد على التلقين والتحفيظ لقوائم طويلة من المفردات،
- إيلاء الأهميّة القصوى للقواعد النّحوية غير الموظفة،
- إنجاز ترجمات أدبية لا تجدي نفعا في الممارسات الشفوية للغات.

أما البديل الذي اقترحه في اصلاح عملية تعليم اللغات فكان:

- أولوية اللغة المنطوقة وتعليم الأصوات،
- ارتكاز منهجية التعليم على الممارسة الشفوية،
- مركزية النص في العملية التعليمية.

وبهذه النظرية يكون **سوويت** قد سبق الكثير من اللسانيين التطبيقيين والمشتغلين بقضايا تعليم اللغات الذين جاؤوا من بعده برفضه لطريقة القواعد والترجمة، وبدعوته إلى الاعتماد على تطبيق المنطوق بدل المكتوب في العملية التعليمية، يكون قد سبق سوسير الذي أعاد الاعتبار للمنطوق. أما سبقه العلمي لأحدث مناهج تعليم اللغات المعروفة بالمقاربة النصية المستوحاة من النظرية البنائية **لجون بياجيه** كان باعتماده على مركزية النص في العملية التعليمية.

جدول توضيحي بأهم المحطات التاريخية لظهور المصطلح ومأسسة التخصص.

السنة	السياق المصطلحي والمؤسساتي	البلد
1898	ظهر هذا اللفظ Angewandte Sprachwisseenschaft والذي يترجم في كل اللغات بما يقابل المصطلح العربي "لسانيات تطبيقية " في مقال(هـ. هريت) والتي عُرفت بعد مرحلة التأسيس بـ: Angewandte Lingusitik	ألمانيا
1903	ورد المصطلح في مقال للساني الفرنسي ليون أزولاي، بعنوان: L'épreuve . Linguistique Appliquée linguistique comme moyen d'identification des individus soumis aux recherches scientifiques	فرنسا
1931	برز في كتاب المهندس والمصطلحي النمساوي يوجين ووستر : Angewandte Appliquée	ألمانيا
1948	حملت مجلة تعليم اللغة عنوانا فرعيا ظهر فيه المصطلح: Applied Linguistics	أمريكا
1957	تأسيس مجلة اللسانيات التطبيقية بجامعة أد نبرة: School of Applied Linguistics	بريطانيا
1958	إنشاء مركز اللسانيات التطبيقية بجامعة بوزانسون: Center de linguistique Appliquée من طرف برنارد كيمادا.	فرنسا
1959	تأسيس جمعية دراسة وتطوير الترجمة الآلية واللسانيات التطبيقية: Association pour L'étude et le développement de la traduction Automatique et de la Linguistique Appliquée. ATALA	فرنسا
1959	تأسيس مركز اللسانيات التطبيقية بجامعة ميشجان، Center for Applied Linguitics.CAL	أمريكا

1962	نشر أول عدد من مجلة دراسات في اللسانيات التطبيقية من طرف برنارد كيمادا: Etudes de linguistique Appliquée	فرنسا
1964	تأسيس الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية: Accointions International de linguistique Appliquée _ AILA. بمناسبة عقد مؤتمر لهذا الغرض بجامعة نانسي وانتخاب الفرنسي برنارد بوتي أول رئيس لها.	بريطانيا
1964	إنشاء أول كرسي للسانيات التطبيقية في جامعة إيسكاس ببريطانيا	بريطانيا
1965	تأسيس الجمعية الفرنسية للسانيات التطبيقية: Association Française de linguistique Appliquée_AFLA_	فرنسا
1966	صدور العدد الأول من نشرة اللسانيات التطبيقية بجامعة نيو شاتل بعنوان: Bulletin Suisse de la linguistique Appliquée	سويسرا
1967	إنشاء الجمعية البريطانية للسانيات التطبيقية: British isApplied Lingutics Association_ BAAL_	بريطانيا
1968	إنشاء الجمعية الألمانية للسانيات التطبيقية: Gesellschaft fur Angeewandte Linguistik _GAL_	ألمانيا
1977	إنشاء الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية: American Association for Applied Linguitics_ AAAL_	أمريكا
1980	ميلاد مجلة اللسانيات التطبيقية:Applied Lingutics. ضمن منشورات جامعة أكسفورد بتميل من الجمعيتين البريطانية والأمريكية.	بريطانيا

خصائص اللّسانيات التطبيقية:

1/ البراغماتية: اللّسانيات التطبيقية تهدف إلى توظيف اللغة تحقيقا لحاجات الإنسان المتشعبة تشعب مجالات الحياة فتزوِّد كلَّ فرد بما يحتاجه من معجم وأليات لغوية يقتضيها المجال الذي يشتغل فيه (البنوك، المعاملات التجارية اليومية، الطب، العملية التعليمية التعلمية،

التواصلات اليومية ...) فهي" مرتبطة بحاجات المتعلم وكل ما يحرّك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام "[1].

2/ الانتقائية: بما أن اللّسانيات التطبيقية لسانيات براغماتية فهذا يلزمها أن تنتقي ما يفيد من المادة التي هي بصدد تعليمها لتوظيفها؛ لأن أخذ الكل يحتاج إلى جهد ووقت وربما لا يُوظّف وهو ما يتنافى وخصوصية العلم التطبيقي.

3/ الفعالية: هي سمة كل العلوم، واللّسانيات التطبيقية وُسمت بذلك لأنها تُوظّف ما تنتقيه من برامج ومحتويات فعّالة حتى لا تضيع الغاية.

(1)- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة الجزائر ، د ط، 2000، ص 12.

الأهداف:

-التّعرف على أهمِّ مصادر العلم.

-التّمكن من تمييز مجالات اللّسانيات التطبيقية من بين مجالات العلوم المتداخلة معها.

تمهيد:

المتتبِّعُ لجهود علماء اللِّسانيات التّطبيقية يجدهم يجمعون على أن المهمة الرئيسة للعلم هي معالجة القضايا التي تكون اللغة هي العنصر الأساس فيها، حيث تسعى الخروج من الجانب النظري التجريدي الذي توصلت إليه مختلف العلوم التي لها علاقة باللغة إلى الجانب الإجرائي البراغماتي.

أولا: مجالات اللسانيات التطبيقية:

1/ التّخطيط اللّغوي: يرى كل من "كابلن" و " بالدوف" أن التخطيط اللغوي هو حزمة اعتقادات وأفكار، وتشريعات وقواعد تغيير وممارسات؛ بغية إحداث تغييرٍ (إيجابي) مستهدف في استخدام اللغة أو توقيف تغييرٍ (سلبي) محتمل فيه. ويعبران عنه بأنّه جهودٌ مبذولة من قبل البعض من أجل تعديل السلوك اللغوي في أيِّ مجتمع لسببٍ ما، ومن ذلك المحافظة على ثقافة المجتمع وحضارته عبر صيانة لغته. [1]

2/ تعليم اللغات: يُعتبر من أهمِّ مجالات اللّسانيات التطبيقية ،حيث يُعنى بدريس اللغة وتنمية مهارات القراءة والكتابة والكلام في المراحل التعليمية المختلفة، سواء كانت اللغة الأم أم الأجنبية مع الاستعانة بالوسائل البيداغوجية المنهجيّة، السمعية البصرية، التي تُسهم بشكل فعّال في بناء تقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها. [2]

(1)- عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي تعريف نظري ونموذج تطبيقي، الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض، 7،9 مايو 2013.

(2)- ينظر مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص 23.

3/ عمل المعاجم: من أهمِّ مجالات اللّسانيات التّطبيقية؛ لأنه من أقربها إلى جمهور الناس من غير المتخصصين، والمعاجم نوعان من حيث العموم والخصوص؛ فالعامّة لا ترتبط بموضوعٍ خاصٍ كالمعجم الوسيط ، والخاصة وهي التي تقتصر على مجال معين ومنها: المعجم الجغرافي، المعجم الفلسفي... وقد تكون أحادية اللغة(عربي/عربي)،أو ثنائية (إنجليزي/ عربي)، أو متعددة أكثر من لغة .[1]

4/ أمراض الكلام وعلاجها: وهو من المجالات المشتركة بين الطبيب والنفساني وعالم اللغة ، وفيه تدرس العيوب أو الاضطرابات التي تعيق فعالية الاتصالات التي يقوم بها المتكلم، وتهدف إلى اكتشاف أسبابها العضوية أو النفسية أو البيئية والسعي إلى التّخلص منها.[2]

5/ التّرجمة الأليّة: وهي الترجمة التي يدخل فيها الوسيط الإلكتروني (الحاسوب) المبرج بالذكاء الاصطناعي الذي يقوم بعملية الترجمة من لغة إلى أخرى حسب المادة المعرفية المخزّنة.

6/ تحليل الأخطاء اللغوية: عملية تحليل الأخطاء اللغوية تسهم في تفسير عملية تعلم اللغة وهذا ما يقول عنه كورد:" فهي تزوِّدُ الباحث بالدليل على كيفية تعلم اللغة أو واكتسابها، وتبيِّن له الاستراتيجيات أو الإجراءات التي يستخدمها في اكتشافه اللغة" [3]

7/ التحليل التقابلي: حيث يهدف إلى فحص أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات، التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم اللغة الأجنبية، ومحاولة تفسير هذه المشكلات، الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.[4]

8/ إعداد المقررات الدراسية: المقرّراتُ هي الموجِّهُ للفعل التعليمي التّعلمي من خلال تحديد الأهداف المنشودة التي تفرض اختيار المحتوى والطرائق الواجب اتباعها.

9/ الجغرافيا اللِّسانية: في هذا المجال يسعى اللِّساني إلى إيجاد وتحديد مختلف الأداءات اللغوية في منطقة لسانية معينة تكون متفرعة من اللغة الواحدة المعياريّة ليدرس مدى الاختلاف والانتشار لهذه الظواهر.

---

(1)- ينظر، محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة،1998،ص102،103.

(2)- ينظر، م ن ، ص 104، 105.

(3)- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة، عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت،1994،ص 204.

(4)- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص48.

10/ دراسة لغة الإعلام: حيث تركّز على المعجم اللغوي الموظّف والتّعرف على مستوى التّأثير على المتلقي باختلاف مستوياتهم الثقافية وطبقاتهم الاجتماعية.

11/ دراسة اللغة الموظفة في الإعلانات التّجارية: ويكون ذلك بالتركيز على الفئة المستهدفة بالنظر إلى الجنس والعمر وفضاء الإعلان الزماني والمكاني، واللغة المستعملة للحكم على نجاح أو فشل الإعلان، ثم وضع المعايير اللازمة استحضارها لرفع مستوى التأثير.

هذه بعض مجالات اللّسانيات التطبيقية التي نجد لها الحضور المباشر في حياتنا اليومية.

ثانيا: مرجعيتها :

اللّسانيات التّطبيقية ملتقى للعلوم التي تبحث عن حلول لمشكلة تعليم اللغة وتحسين أدائها بغية نقل المقاصد على أحسن وجه، وهذا الأمر يفرض على العلم الأخذ من عدّة مصادر التي تكون فيه اللغة العنصر الأساس " وإنّ ثمة اتفاقا على أن علوما أربعة تمثل المصادر الأساسية لعلم اللغة التطبيقي هي: علم اللغة، علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علم التربية"[1].

1/ **علم اللغة:** يعتبر المصدر الأول والمباشر للسانيات التطبيقية " وموضوعه هو اللغة باعتبارها نظاما للتواصل الإنساني سمعيا بالدرجة الأولى، وبصريا بالدرجة الثانية. ومنه تتعدد المجالات الداخلة في نطاق هذه الدراسة ، فتشمل أولا دراسة النطق والكتابة، وتتناولها بالوصف من حيث الأصواتُ والصرفُ والنحوُ والمعجمُ والدِّلالةُ، والمجال الثّاني تفريع لغة بعينها إلى لهجات، والثّالث دراسة اللغة في المجتمع من حيث تختلف لغة السِّياسة أو الإعلام عن لغة الاقتصاد أو الحرب ،أو التشجيع أو التّثبيط أو التعهد أو الالتزام ، وكذلك تختلف الأدوار الاجتماعية التي يؤديها الفرد، والرّابع دراسات تدور حول الفرد من حيث اكتسابُه اللغة وعلاقة اللغة عنده بالتفكير والإدراك، والأمراض المتصلة بمراكز اللغة في الدِّماغ، ودراسة النمو اللغوي للطفل ،والخامس دراسات في فلسفة اللغة تدور حول اللغة باعتبارها نظاما من العلامات والرموز والقرائن ذات دلالة، ووظائف ذلك، وطرق استعماله نحويا ودلاليا وعمليا. والسادس دراسة الأساليب وخصائصها التركيبية، وعلاقاتها الشخصية والنفسية" [2]

---

(1)- م ن ، ص 17.

(2)- تمام حسان، الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة،2000، ص238.

2/ علم اللغة النفسي: وهو العلم الذي يسعى إلى تيسير معرفة دور اللغة في العرفان، ويعكس إنجازات الطفل في حلِّ شفرة الأبنية اللغوية وإنشائها، كما يُسهم في معرفة القدرة التي تكون وراء فهم وإنتاج عدد غير متناهٍ من الجمل، وبما أنّ العلم يعتمد اللغة فبإمكانه الوصول إلى فهم العمليات العقلية بالعقل الإنساني فاللغة هي النّافذة التي تطل على العقل. هذه بعض الأهداف المتوخاة من علم اللغة النفسي أما تعريفه فهو علم يدرس ظواهر اللغة ونظرياتها وطرق اكتسابها وانتاجها من الناحية النفسية مستخدما أحد مناهج علم النفس.[1]

3/ علم اللغة الاجتماعي: هو العلم الذي يهتم بالظاهرة اللغوية في وسطها الاجتماعي التفاعلي بين افراده؛ أي يخرج اللغة من كونها وحدات معزولة تدرس دراسة موضوعية إلى الاستعمال الذي يعتمد ثقافة وعادات وتقاليد المجتمع المنتمي إليه مستعملو اللغة في المواقف التواصلية.

4/ علم التربية: [2]

علم التربية يتحرك ضمن سؤالين هما: ماذا نعلم من اللغة؟ وكيف نعلمه؟ أي ما المحتوى؟ وما الطريقة الواجب اتباعها؟ الجواب الأول يتكفل به علم اللغة وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي في بعض الجوانب. أمّا السؤال الثاني يجيب عنه علم التربية وعلم اللغة النفسي في بعض جوانبه.

إنّ أهم الجوانب التي يتعرض لها علم التربية هي:

أ_ نظرية التعلم: ويهتم بها علم النّفس التربوي وعلم اللغة النفسي، وبما أن التعلم يأتي بعد الاكتساب فإننا نجد اتجاهين أحدهما سلوكي يركز على الظواهر الملموسة ويستبعد العوامل الكامنة غير الظاهرة، ويرى أن تعلم اللغة يبدأ من البيئة وتؤثر فيه عوامل خارجية (كالتعزيز والتكرار والمحاكاة).

أمّا الاتجاه الثاني فهو عقلي يرى بأنّ كل فردٍ مزودٍ بجهاز لغوي فطري يمدُّه بافتراضات عن اللغة وما يصنعه المتعلم أنه يختبر هذه الافتراضات اختبارا مستمرا حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة.

---

(1)- ينظر جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مطبعة الانتصار، الإسكندرية، 2003 ،ج 1/ المقدمة.

(2)- ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية ص27 ،28 ،29.

ب – خصائص المتعلم: وفيه يتم التركيز على عمر المتعلم واستعداده وقدراته الفطرية.

ج – الإجراءات التعليمية: تتعلق بأهداف المقررات التعليمية بالنظر إلى خصائص المتعلمين السّابقة الذِّكر.

د – الوسائل التعليمية: ضرورة تتطلبها العملية التعليمية التعلمية وهي في تطور مستمر فمن السبورة والكتاب الورقي إلى الحاسب الآلي والكتاب الالكتروني والبرامج التلفزية والاذاعية وأجهزة العرض والاسقاط ...

ثالثا/ فروع اللسانيات التطبيقية:

1 – اللسانيات النفسية: من خلال التّسمية يتضح لنا أن العلم علمان متداخلان هما: علم اللغة وعلم النفس وهذا العلم " يبحث في اللغة على أنها ظاهرة نفسية سيكولوجية، يقوم بإنتاجها أو تكوينها الإنسان وحده فقط، لذلك لابدّ من هذه العلائق التي تربط اللغة بنفسيّات متكلِّميها على اختلاف أعمارهم، واختلاف جنسهم، واختلاف ثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم" [1]

واللسانيات النفسية تبحث في أربعة فروع رئيسة هي: [2]

- كيف يكتسب الإنسان اللغة والكلام؟
- كيف ينتج الإنسان اللغة والكلام؟
- كيف يفهم الإنسان اللغة والكلام؟
- كيف يفقد الإنسان اللغة والكلام؟

ومن خلال هذه الأسئلة تتضح موضوعات العلم التي نبيّنها فيما يلي:

- البحث عن الآليات التي تساعد الفرد البشري على تعلم لغة محيطه اللساني وتصنيف المعجم اللغوي من جهة، والأسس التي تسمح له بتوليف الأصوات المنتجة للكلمات من جهة ثانية.
- البحث عن الأليات الأدائية للغة بربط المفاهيم بالكلمات المناسبة وكذلك المقاصد وملابسات الحدث الكلامي، أي تشفير المرسلة اللغوية.

---

(1)– مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص74.

(2)– توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، ترجمة عبد الرحمان بن عبد العزيز العبدان، مركز السعوي للكتاب، الرياض، 1424 هـ، ص16.

- محاولة الكشف عن كيفية فكّ التّشفير للمرسلة اللغوية لفهم المحتوى.
- التطرق بالكشف عن الأمراض الكلامية ومحاولة إيجاد علاج مناسب لها.

2 –اللّسانيات الاجتماعية Sociolinguistique: فرع من اللسانيات التطبيقية يعود تاريخ ظهوره إلى عام 1960 باسم علم الاجتماع اللغوي **S**ociologie du langage. (1)

تهتم بالقضايا اللغوية التي لها علاقة بالمجتمع إنتاجا وتلقيا، بالنظر إلى الظروف الاجتماعية للمتكلمين وطبقاتهم واختلاف ثقافتهم، وكذلك يبحث العلم في مختلف اللهجات وعلاقتها بالفصحى أو ببعضها البعض، كما يبحث في علاقة اللغة بالجنس إلخ . وقد أسهم سوسير المتأثر بالنزعة الاجتماعية لدوركايم في إبراز الطابع الاجتماعي للغة " لأنه لا يوجد إطلاقا لأي حقيقة لسانية واقعية خارج بنية المجتمع" (2)

3 – اللسانيات التقابلية: هي العلم الذي يتطرق بالدراسة لأوجه التشابه والاختلاف بين اللغات قصد تيسير العملية التعلمية، فتصل بالمتعلم للاحتفاظ بالمتشابه واستبدال المختلف في جميع مكونات النظام اللغوي (صوت وصرف، نحو ودلالة) وهذا يوفر الجهد والوقت في العملية التعلمية " فسهولة أو صعوبة تعليم اللغة الأجنبية بالنسبة للدارس تنبئ عنه المقارنة بين لغته واللغة الأجنبية " (3)

واللسانيات التقابلية تستمد جذورها من النظريتين السلوكية والبنائية، إذ ترى هاتان النظريتان أن الصعوبة في تعليم اللغة الثانية تكمن في تشابك وتداخل أنظمة اللغة الأولى مع أنظمة اللغة الثانية، وعليه فبالإمكان معرفة المشكلات التي تواجه متعلم أية لغة من خلال تصنيف التقابلات اللغوية بين كلتا اللغتين. (4)

4 – اللسانيات التعليمية: تعليم اللغة من أهم فروع اللسانيات التطبيقية حيث تعتبر" الوسيط المنضبط بين التطورات النظرية في العلوم اللغوية وممارسة تعليم اللغة " (5)

---

(1)- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية، مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين بيروت، 1993، ص71.

(2)- أحمد حساني ، اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات ،ص 35 .

(3)- محمود إسماعيل صيني و إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مطابع الملك سعود، الرياض، ط 1 ، 1982، ص 3.

(4)- ينظر، دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 182 ن183.

(5)- السيد العربي يوسف، علم اللغة التطبيقي وتعليمية اللغات، مركز الألوكة، ص 7.

وهذا يعني أن العملية هي نقل ما هو متاح من الرؤى والنظريات من جانبها التجريدي إلى وضعها على محكِّ الممارسة الإجرائية التطبيقية فتعليمية " اللغات لا يستقيم لها أمرٌ إلا إذا انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر، وما يُوفِّره من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفا للإيجاد التفكير العلمي الكافي لكلّ القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية "[1]

إن فهم الأوضاع النظرية هو الذي يُكوِّن لنا معلِّما ناجحا فبديهي" أنّك لا تستطيع تُعلِّمَ تعليما فعّالا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة، فذلك هو الأساس الذي يمكنك أن تختار عليه ما تراه من طرق، وما لم يكن هذا الأساس في نظريتك، فإنك تصبح منقادا لطريقة واحدة من التفكير، بل تصبح دمية دون تحكم ذاتي"[2]

وتعليم اللغة عمل تربوي له اتصال بعلوم كثيرة منها: [3]

- علم اللسان بمختلف علومه.
- علم النفس العام، وعلم النفس اللغوي.
- علم الاجتماع، وعلم الاجتماع اللغوي.
- علم النفس التربوي.

أما الاطار العملي للسانيات التطبيقية فيتركز مبحثها حول ثلاثة عناصر أساسية هي : [4]

أ/ المعلم:

1/ التأهيل العلمي والبيداغوجي للمعلم.

2/ القدرة الذاتية للمعلم في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة واستثمارها جيدا.

3/ مهارة المعلم فيا لتحكم في مهارة الخطاب التعليمي.

ب/ المتعلم:

1/ معرفةُ قابلية المتعلمِ الذّاتية في اكتساب المهارات والعادات اللغوية الخاصة بلغة معينة.

---

(1)- أحمد حساني ، ص 2

(2)- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص34

(3)- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص 8.

(4)- أحمد حساني ، ص 41 ،42.

2/ تعزيز ألية المشاركة لدى المتعلم وتحسين علاقته بالتحصيل والاكتساب.

3/ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

4/ تذليل الصعوبات التي تعيق عملية التعلم باستعمال الوسائل السمعية البصرية.

ج/ طريقة التعليم:

1/ البحث المستمر من أجل تطوير طرائق تعليم اللغات.

2/ استثمار النتائج والخبرات المتوافرة في ميدان التعليمية بعامة.

3/ ترقية الخبرة البيداغوجية عن طريق التكوين المستمر قصد استخدام الوسائل التعليمية المستجدة.

4/ الاهتمام بوضع مقاييس قائمة على أسس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة.

5: اللسانيات الجغرافية: هي الفرع الذي يهتم بتتبع القضايا اللغوية في مختلف المناطق المتكلمة بلغة ما أو لهجة تابعة للغة الرسمية، فتقوم بتصنيف المتشابه منها لوضعها في أطالس لغوية يمكن أن تُستثمر في وضع المناهج والمقرّرات التعليمية خدمة للهُوية والثقافة الوطنيتين.

6 – اللسانيات الحاسوبية: علم يهتم في دراسته للغات بالاعتماد على برامج وأنظمة معلوماتية ذكية، هذه الأنظمة تعمل عمل الذاكرة في استرجاع المعلومة والعقل في عملية تحليل المعلومة واختيار المناسب من بين اختيارات كثيرة تكون مناسبة للمطلوب.

المحاضرة الثالثة: الملكات اللغوية(1) فهم اللغة (الاستماع)، إنشاء اللغة(الكلام)

أولا: الاستماع

الأهداف:

-التّعرف على مهارة السماع والتفرقة بين المصطلحات المتداخلة- السماع، الاستماع، الانصات.

- معرفة آداب ومعيقات وأهداف الاستماع.

تمهيد:

المهارات اللغوية أربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)، وهي بمثابة الرّكائز الأساسية لمتعلم اللغة، وهي من أبرز أهداف اللّسانيات التّطبيقية، لذا يسعى كل معلم تعليمها؛ لأن الهدف من كل عملية تعلمية سواء اللغة الأم أو الأجنبية هو الوصول بالفرد إلى امتلاك اللغة فهما وحديثا، كما ينشد المتعلم تعلمها قراءة وتأديتها كتابة.

أولا: مهارة فهم اللغة (الاستماع): الاستماع أهم المهارات عند الفرد البشري وهي متعلقة بحاسة السّمع الذي اعتبره ابن خلدون " أبو الملكات اللسانية"[1]

إن البدء بمهارة الاستماع تفرضه علينا خصوصية هذه المهارة من أنها متعلقة بحاسة لا تتوقف عن أداء ووظيفتها في جميع الأوقات سباتا ومعاشا، ومن جميع الاتجاهات؛ نسمع من اليمين واليسار، من الأمام ومن الخلف، من الأعلى ومن الأسفل عكس القراءة مثلا، حيث نقرأ ما هو في مرمى العين فقط. كما أنها أول وآخر حاسة تعمل لدى الانسان.

1/ تعريفها:

" عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين هو اكتساب المعرفة حيث تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصودة، وتحلل فيها الأصوات

(1)- ابن خلدون المقدمة، المكتبة العصرية بيروت لبنان ، ص 560.

إلى ظاهرها المنطوق وباطنها المعنوي من خلال ما لدى الفرد من معارفَ سابقة وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه التحدث" [1]

" الاستماع مهارة معقدة ...على المستمع أن يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقا للفهم والتحليل والتفسير والنقد وهذه عمليات معقدة لا تتيسر إلا لمن أوتي حظا وافرا من التعليم والتدريب على مهارة الاستماع" [2]

قبل التّطرق إلى عناصر الاستماع وأنواعه وأهدافه يجدر بنا الأمر التفرقة أولا بين مصطلحات من شأنها إحداث سوء الفهم عند غير المتخصصين هي: السمع والسماع والاستماع والانصات.

السّمع: المقصود بالسّمع حاستُه والتي هي الأذن قال تعالى: {وَاللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ} النحل 78

السّماع: عملية متعلقة بصحة وسلامة حاسّة السّمع، حيث تلتقط الأصوات من مختلف المصادر من دون قصد التقاطها.

الاستماع: هي" عملية يصاحبها اهتمام المستمع الخاص، وانتباهه المقصود لما يستقبله أذناه من أصوات مسموعة وكلام منطوق" [3].ومن ذلك قوله تعالى: {وَأَنَا اخْتَرْتُكَ فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَى} طه13

الانصات: هو أعلى مستويات الاستماع يكون فيه المتلقي مركزا بشدة منتبها لما يصله من مادة مسموعة ويكون أكثر مع القرآن الكريم قال تعالى: {وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ} الأعراف 204

(1)- حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، الإسكندرية، ص 123.

(2)- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 3 ، 2002 ،ص 63

(3)- محمد الصالح الشنطي، المهارات اللغوية – مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها- دار الأندلس، بيروت، ط 3، 2001 ، ص146

2/ عناصر الاستماع: [1]

1/ فهم المعنى الإجمالي: وهو ما يُعرف في أدبيات الدراسة النّصية بالبنية الكليّة، حيث يعمل المستمع على فهم أهم الأفكار المتناولة وعلاقة ذلك بالموضوع العام.

2/ تفسير الكلام والتفاعل معه: حتى يُفهم الكلام ويلقى تجاوبا لابدّ من توافق ثقافة المستمع بثقافة المتكلم، وكلما كان المستمع مهتما بما يُلقى إليه ارتفعت نسبة التفاعل، والعكس إذا كان غير مهتم أو غير محيط بموضوع الحديث قلت النسبة وانقطع التواصل.

3/ تقويم الكلام ونقده: الغرض من الكلام هو إيصال مراد المتكلم للسامع، لذا يستوجب على هذا الأخير أن يتأنى في اصدار الأحكام على المسموع، وله الحق في أخذ الوقت لأجل ربط المسموع بخبراته السابقة التي ستوضح له المقصد سواء كانت شخصية أم غيرية ممثلة في تجارب السابقين.

4/تكامل خبرات المتكلِّم والمستمع: لا يكون المستمع خالي الوفاض في جميع الحالات، وربما يكون ملمًا بالموضوع المتحدَّثِ فيه أكثر من المتكلم، فيتدخل من حين لآخر مصححا أو مضيفا أو مؤكِّدا لما تلقاه" ولا شك أن المعرفة المختزنة ضرورية لتقطيع الكلام وتفسيره ولا يمكن للفهم ان يتم إلا إذا كان المتكلم والمستمع يعرفان نفس اللغة" [2]

3/ أنواع الاستماع:[3]

3-1 الاستماع غير المركَّز: هذا النوع يكون فيه المستمع غير مهتم بالجزئيات وما يهمه من الأمر هو موضوع الحديث بصفة عامة، لذا نجده يطلب في كثير من الأحيان من المتكلم أن يبلغه المراد والنتيجة من الخطاب.

3- 2 الاستماع الاستمتاعي: ويكون مع المواضيع التي تخاطب الوجدان والشعور فلا تستحضر التركيز الذي تتطلبه المواضيع العلمية، ويكون مع الشعر والموسيقى مثلا.

---

(1)- ينظر ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2017، ص 17.

(2)- جلال شمس الدين علم اللغة النفسي، ص 12، 13.

(3)- ينظر ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص17

3– 3 الاستماع اليقظ: يكون الغرض من هذا النوع هو الوصول بالمستمع إلى الحصول على معلومات تهمه، وفيه يكون المستمع في درجة عالية من التركيز للفهم واستنباط المعلومة الواجب فهمها تبعا لسياق الحديث ومقصد المتكلم.

3 –4 الاستماع الناقد: في هذا النوع يستثمر المستمع خبراته السابقة ودرجة فهمه لمحتوى المسموع ليخرج بحكم حول ما سمع، كما على المستمع في هذا النوع أن يكون موضوعيا ولا يدع مكانا لذاتيته وهواه.

4/ معيقات الاستماع :

–الانشغال بمواضيع هامشية من شأنه أن يعيق عملية الاستماع الجيِّد.

–الضّعف في حاسة السّمع يجعل المستمع يفقد الكثير من أجزاء المادة المسموعة وبالتالي يدني مستوى التحصيل.

–رغبة المتكلم في إنهاء العملية التعليمية، أو الخطاب بصفة عامة يجعله يتسرع في إعطاء المعلومة وهو ما يجعل المستمع يفقد التركيز ومسايرة تسلسل الخطاب وخاصة مع الذين لا تتوافق خبراتهم المعرفية خبرات المتكلمين.

5/ آداب الاستماع:

–على المستمع الصّبر في تلقيه المعلومة، وألاّ يُشعر المتكلم بالملل مما يتلقاه منه.

–عدم الانشغال بالأمور الهامشية من بيئته أو متعلقة بذاته حتى لا يقطع حديث من يعلمه.

–إبراز الاهتمام والتواضع لمن يعلمنا.

–تدوين ما يجب تدوينه، والسؤال عن المبهم من الكلام، فنشاط المتكلم وزيادته في الحديث يعود إلى قدر فهم المتلقي لما يقوله.

هدف السّمع وتدريس مادة تكوينه:

المرجو من تدريس مواد السمع أن تُكسِبَ المتعلم القدرة على تجاوز المقولة " أساء سمعا فأساء إجابة"، ولتحديد قصور حاسّة السمع للناطق بالعربية يكون بالعمليات التربوية الاتية:

1/ تدريب المتعلمين على الفصل التّام بين حاسة السمع وجهاز النطق، وحينئذ يخط ما يسمع من الخارج من غير أن يتأثر بالانحرافات النطقية الآتية من جهاز النطق لديه.

2/ إسماع المتعلمين عبارات جناسية تجمع بين ثنائيات من المفردات المتشاكلة، ويطلب منهم كتابة ما يسمعون بصرف النظر عن المحتوى الدلالي لما التقطته أسماعهم مثل: متعلم يسأل ومتألم يسعل. عوامل هاطلة وهوامل عاطلة.

3/ إملاء فصيح للعبارات الجناسية بتحقيق السمات الصوتية المميزة لمختلف المنطوقات المستعملة في اللغة العربية، مثل توضيح المفخّم والمرقق من الصوائت (سيف حاد وصيف حار)، وقصار الصوائت من طولها (خف المطر وعج المطار)، والادغام في أحد المتقاربين في الآخر أو الاظهار بفك الادغام (قد لا يطرُّ غدا من اضطر اليوم)[1].

ثانيا: مهارة إنشاء اللغة(الكلام):

الأهداف:

-تمكين المتعلم من بناء تصورات حول مفهوم مهارة الكلام وأنواع وطرائق تدريسه وآدابه.

تمهيد:

لا يخفى على أحد دور الكلام في العملية التواصلية، لهذا كل متعلم لا يتوانى في توظيف هذه المهارة عند تعلمه اللغة تعبيرا عن مقاصده، فالكلام مهارة أدائية إنتاجية تتطلب التوظيف السليم للنظام اللغوي والمتوافق للظرف التواصلي حتى تتحقق الغاية منه، وهو النقل الصحيح لمراد المتكلم أثناء التواصل. وعليه فالكلام هو المظهر الرئيس للغة.

1/ تعريف مهارة الكلام:

الكلام مهارة أدائية إنتاجية تأخذ من الاستماع مادتها الأولية كما أنه؛ أي" الكلام نشاط يتم في العقل بعد استقبال الكلام كمعطى حسي، بغية فهمه أو التخطيط لإنتاجه" [2]

على هذا الاعتبار فالكلام فعل وعمل قولي يتم بعد اختيار الكلمات، المؤدية للمعاني وهو ما يمثل الجانب المعنوي له، ثم التصويت بهذه الرموز اللغوية الممثلة للجانب المادي.

2/ عمليات الكلام: الكلام سلوك لغوي يتم عبر مراحل هي: [3]

(1)- محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، ط 1، 20109. ص 180 ،181 ،182.

(2)- جلال شمس الدين ، علم اللغة النفسي، ج112/2

(3)- ينظر صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق، ص138 ،139.

أ – **وجود دافع للكلام وهو نوعان:**

1 – دافع داخلي ويتمثل في الحاجة في نقل الرغبات وإيصال المقاصد للغير.

2 – دافع خارجي ويتمثل في واجب الرد على الطالب.

ب – **التشفير**: الدوافع والمثيرات باختلاف أنواعها تتطلب من المتكلم اختيار ما له من ألفاظ متوافقة مع معاني نفسه من جهة المقال، وما تقتضيه ظروف وملابسات الحدث الكلامي من جهة المقام.

ج – **النطق والحديث**: في هذه المرحلة يتدخل الجهاز النطقي لتحويل الرسائل اللغوية من الجانب النفسي إلى الجانب المادي، ويُعد النطق مهارة فردية تمكِّن المتعلم من مزاولتها بمفرده دون الناس ويكون بتحريك أعضاء الكلام، أمّا الحديث الذي يُعد ظاهرة اجتماعية عكس النطق ووسيلة اتصالية تستلزم حضور طرفين أو أكثر لتبادل أدوار الحديث في موقف تواصلي.

3/ عوامل نجاح مهارة الكلام: [1]

- الثّقة بالنفس.
- الاستقلال الذاتي.
- تعلم اللغة.
- إيصال الأفكار إلى الآخرين.
- تدعيم مكانته بين الناس.

4/ طرائق تدريس مهارة الكلام:[2]

"الحديث دليل على الفكر وتصور الانسان للحياة والوجود، فقد أُثر على اليونان على لسان أرسطو أنه قال: (يا هذا كلمني حتى أراك) ومن هذا المنطلق تتضح أهمية الكلمة في حياة الأفراد بمختلف تشعباتها لهذا يجب أن يعلم الكلام وفق طرائق تسهم في إعداد الفرد إعدادا لائقا بإنسانيته، وتعده بالجودة المطلوبة لنقل خبراته وتجاربه للأخرين ومن بين هذه الطرائق ما يلي:

([1])– ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2017، ص 19.

([2])– ينظر ، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، 1985، الفصل الثاني 53– 117

أ/ **الطريقة المباشرة:** في هذه الطريقة يتعرض المتعلم للغة المُتعلَّمة بطريقة مباشرة سمعا وترادها بمعزل عن المهارات الأخرى فيُوظِّف مختلف أنظمة اللغة من دون معرفة متعلقاتها وقوانينها، فالمحاكاة والتكرار أهم آليات هذه الطريقة.

ب/ الطريقة السّمعية البصرية: هذه الطريقة فيها الشمولية بين المهارات حيث تبدأ بالسمع ثم تنتقل إلى الكلام بمحاكاة المسموع، وفي الوقت ذاته يتعرف على الصورة الخطية للأصوات التي يحاول تقليدها فيما بعد بدروس الخط.

ج/ الطريقة الحوارية: وفيها يتم التحاور بين المعلم والمتعلم عن طريق أسئلة وأجوبة بالتناوب.

د/ الطريقة التواصلية: أفضل طريقة لتعليم مهارة الكلام هي تعريض المتعلم للمواقف التواصلية، ما يتطلب منه اختيار التعابير المناسبة تبعا للموقف.

5/ أنواع الكلام: – المحادثة، – التعبير الشفهي الحر والمقيّد، – سرد القصص الواقعية والخيالية، – إعادة المسموع من النصوص المدروسة...

6/ أهداف تدريس الكلام: [1]

- تشجيع المتعلم على روح المبادرة وأخذ الكلام.
- غرس الثقة في النفس والتغلب على الخجل.
- اكساب المتعلم القدرة على التعبير في مختلف المواقف الحياتية الخطابية.
- تنميه القدرة على التفكير واستدعاء المعلومة وتوظيفها خطابيا بما يتناسب مع موضوع الحديث.
- تنمية الثروة اللفظية للمتعلم بتشاركه مع الاخرين أخذا وعطاء.

(1)- ينظر، محمد علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983.ص 13.

أولا: القراءة.

الأهداف:

-التّمكن من إعطاء تعريفٍ للقراءة.

-التّفريق بين أنواع القراءة وخصائص كلِّ نوع.

-التّعرف على المهارات القرائية.

تمهيد:

القراءة هي المظهر الثّاني للتواصل الإنساني بعد المظهر الشفوي المباشر، ولها الأهمية البالغة في تجاوز الحاضر إلى الغائب ونقل المعارف والخبرات الإنسانية من مكان لآخر، كما أن القراءة هي التي "تصنع الإنسان الكامل. وإذا ما بحث الفرد في حياة المتفوقين في تاريخ البشرية لوجد أنهم قرؤوا في طفولتهم وفي شبابهم، فأحسنوا ما قرؤه فهما وتمثُّلا، ثم أضافوا إليه من بنات أفكارهم فحققوا الأصالة والإبداع." *فرانسيس بيكون*

1/ **في مفهوم القراءة:** لقد ذهب الباحثون التربويون مذاهب شتى في تعريف مفهوم القراءة حيث تطور من كونها مجرد عملية ميكانيكية (آلية) بسيطة تهدف إلى تعرّف الحروف والكلمات والنطق بها ، إلى مفهوم معقد يقوم على أنها نشاط فكري يشتمل تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات والمتعة النفسية [1]

وبعبارة أخرى أصبحت القراءة وسيلة لربط الإنسان بعالمه الذي يحيا فيه في تغيره وتطوره ومشكلاته ووسائل تسليته. وعليه فمهارات القراءة تتمثل في جانبين هما[2]:

أ: جانب ميكانيكي يشمل الاستجابات الفسيولوجية؛ أي تعرف الكلمات المكتوبة والنطق بها.

(1)- ينظر، حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، وزارة الثقافة، دمشق، 2011، ص 54 ، 55

(2) -محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، 1985، ص 186، 187 .

ب: جانب عقلي يشمل فهم المعاني وتفسيرها وتحصيل فكر الكاتب وتقويمه والحكم عليه، وربط كل ذلك بالخبرة السابقة للقارئ والاستفادة منه.

2/ أنواع القراءة من حيث الأداء:

1-1: **القراءة الجهرية:** وفي مفهومها " التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها ، ثم الجهر بها؛ باستخدام أعضاء النطق استخداما صحيحا"[1]

الملاحظ على هذا النوع من خلال التعريف أن القراءة الجهرية ثلاثة أنشطة هي:

أ: الرؤية العينية للرموز المكتوبة، وفيه تُستثمر حاسة البصر.

ب: التفكير والتحليل والفهم، وفي هذا النشاط يُستحضر الجانب الذِّهني في إدراك المكتوب وربطه بالمعنى.

ج: التّلفظ بالجهر عمَّا يدل عليه المكتوب، وفيه تُستحضر قواعد اللسان المقروء من حيث السّلامةُ اللغوية (صوتا وصرفا ونحوا ودلالة).

1 -2/ مميزات القراءة الجهرية ومهاراتها: [2]

-طريق للتّمرين على صِحّة القراءة، وجودة النطق، وحسن الأداء.

-أنّها تمرين على الطلاقة في التعّبير عن المعاني والفكر، وذلك في الخطابة والحديث.

-أنّها تمرين على تطبيق قواعد اللغة العربية، ومخارج الخروف ومقاطع الجمل.

-إفادة المنصت والسّامع؛ لأنّها إحدى الوسائل التي يتم بواسطتها إيصال الفِكر والمعاني.

-أنّها وسيلة لتشجيع بعض التلاميذ الذين يعانون الخوف والخجل، وذلك بمواجهة الآخر عن طريق القراءة والخطابة، والتّحدث بصوت مسموع قد يخرج هؤلاء من التّقوقع والإنطواء.

2: **القراءة الصامتة:** وهي " تفسير الرموز المكتوبة وفهمها في حدود خبرات القارئ السابقة، وتكوين فهم جديد دون استخدام النطق "[3]،

وهي بذلك تعتمد عنصرين هما:

أ: الرؤية العينية للرموز المكتوبة، وفيه تُستثمر حاسّة البصر.

([1]) - محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة،1998 ،ص 67

([2])- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ،دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية، 1995، ص 118.

([3]) -أحمد عليان، المهارات اللغوية، ماهيتها وطرائق تنميتها، دار المسلم للنشر والتوزيع، ط 2، 2000، ص 107.

ب: التفكير لربط المقروء بالمفهوم، من دون ترجمة ذلك إلى صوت.

2-1/ أغراض القراءة الصامتة وأهدافها [1]:

-زيادة سرعة المتعلم في القراءة.

-العناية البالغة بالمعنى.

- المساعدة على تحليل المقروء.

-تنمية الرغبة في حل المشكلات.

-تُيسِّر للمتعلم إشباع الحاجات، وتنمية الميول وتزوّده بالحقائق المعارف والخبرات الضرورية في الحياة.

-تُعوِّدُه على الاعتماد على النفس في الفهم وحبِّ الاطلاع.

إنّ الاستيعاب القرائي عملية تفكير يعي القارئ من خلالها الفكرة، ويفهمها بدلالة خبرته ويفسرها بدلالة حاجاته وأغراضه وبهذا يختار القارئ الحقائق والمعلومات من النص. ويحدد المعنى الذي قصده الكاتب، ويقرر كيف ترتبط هذه المعلومة بالمعرفة السابقة لديه. ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها في تحقيق أهدافه وتلبية حاجاته. فما هي مستويات الاستيعاب القرائي؟

3/ مستويات الفهم والاستيعاب القرائي و مهاراته[2]:

3-1/ مستوى المهارات العقلية الأولية (الاستيعاب): ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الفِكر من النص والتمييز بين الثانوي والرئيس، وربط المكتوب بالمعاني الدالة عليها. وفي هذا المستوى يفهم النص حرفيا: ويعرف بقراءة السطور، ومن خلاله يطور الثروة اللفظية، يحدد التفاصيل والفكرة العامة المصرح بها.

3-2/ مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد المقروء): وفيه يحدد القارئ ماله صلة من عدمها بالمقروء، ويتبنى رأيا معينا والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، وكذا الوقوف عن مقاصد الكاتب، أي أن القارئ يفهم ويفسر المقروء ويعرف بقراءة ما بين

([1])- ينظر، حاتم حسين البصيص، تنمية مهارة الكتابة والقراءة – استراتجيات متعددة للتدريس والتقويم- وزارة الثقافة، دمشق، 2011 ، ص 61

([2])- ينظر، ن م ، ص 61،...67.

السطور ومن خلاله يفهم المعاني المجازية، ويستخلص النتائج ويتنبأ بالأحداث ويفسر المشاعر ويحلل الشخصيات.

3-3/ مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المقروء): وفيه يربط المتعلم المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن المشكلات الجديدة، ويعبر عن موقفه الشخصي تجاه المقروء. أي أن القارئ يمارس الفهم التطبيقي ويعرف بقراءة ما وراء السطور ومن خلاله يقدِّر مدى دقة الكاتب في التعبير عن الفكرة، ويميِّز الحقائق ويحلّ المشكلات.

3-4/ **مستوى الاستجابات الإبداعية (الفهم الإبداعي)**: ويتضمن ابتكار أفكار جديدة تِبعا للفهم الشخصي للمقروء، وإعادة صياغة المقروء بشكل جديد.

4- طريقة تدريس القراءة [1]:

أولا: للمبتدئين:

1/ الطريقة التركيبية: تبدأ بتدريس الجزئيات كالبدء بتدريس الحروف الهجائية بأسمائها أو بأصواتها، ثم الانتقال إلى تدريس المقاطع والكلمات والجمل التي تتألف منها، وتندرج تحتها طريتان هما:

أ/ **الطريقة الأبجدية:** وتعرف بالحروفية أو الهجائية وفيها يتعلم المتعلم الحروف قراءة ويتعرف عليه كتابة ومن مزاياها أنها سهلة ومعروفة.

ب/ الطريقة الصوتية: وفيها تعلم الحروف مع الحركات فيتعلم المتعلم الأصوات مفتوحة ومضمومة ومكسورة وساكنة، ثم ينتقل إلى التنوين بصوره المختلفة.

2/ لغير المبتدئين:

طريقة القراءة المباشرة: وظهرت عندما أخذ تعلم اللغات مكانه في التدريس النظامي للدول، تبدأ هذه الطريقة بالجانب الشفوي للتدرب على النظام الصوتي للغة الهدف، وفيها يُعتمد على القراءة الجهرية والأسئلة والاجوبة حول النص المدروس.

([1]) -مهارة القراءة ومحتواها وطريقة دراستها: Moh. Munir.El-Wasathiya: Jurnal Studi Agama ص 19 ، 22

ثانيا/ مهارة الكتابة:

الكتابة من أهمِّ وسائل الاتصال البشري بعد الكلام، ومن خلالها يُعبِّر الفرد البشري عن أفكاره ومقاصده، فهي إجلاء للفكر ومعبَر للتّأثير في المتلقي وبهذه الخصوصية تكون حلقة وصل بين الملقي والمتلقي في زمن غير زمن الحديث (الاتصال المباشر)

1/ تعريف الكتابة:

" هي القدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا ، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتتدفق، مع تنقيح الأفكار والتراكيب، التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير" [1] .

2/ أنواع الكتابة:

2-1: الكتابة الوظيفية[2]: هي الكتابة التي تؤدي وظيفة وتحقق غاية ما، وهي الكتابة التي تمارس في الإدارات العمومية والمراسلات الإدارية والتقارير والتلاخيص والاعلانات ...إلخ

خصائصها[3]:

-يغلب عليها الطابع الخبري التقريري.

-يمتاز العرض فيها بالموضوعية.

-ترتبط مجالاتها بالحياة ومطالبها.

-يمتاز التعبير فيها بالدقة والايجاز والوضوح.

-لا مجال فيها للعاطفة والخيال والاستخدام المجازي للغة.

-تتسلسل فيها الأفكار تسلسلا منطقيا.

2-2 الكتابة الإبداعية [4]: وهي الكتابة التي تترجم الانفعالات والأحاسيس والمشاعر، يُستعمل فيها الأسلوب الأدبي الرفيع بغية التأثير في نفوس السّامعين .

([1]) - ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، ص 21

([2]) - ينظر، عبد الفتاح البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا) ، دار الفكر عمان، 1999

([3]) - ماهر شعبان، الكتابة الوظيفية والإبداعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص 54.

([4]) - عبد الفتاح البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا)

خصائصها[1] :

-اعتمادُها على غير المألوف من الأفكار.

-احتفاؤُها بالصّور البلاغية الناتجة عن الاستخدام المجازي للغة.

-إغناؤها للموضوع بتفاصيل كثيرة ودقيقة.

-طغيان الذاتية عليها لما فيها من عاطفة الكاتب وانفعالاته.

-الميل فيها إلى الابتكار باستخدام اللغة بصورة موحية.

-الإفادة منها بالمحسنات البديعية.

2-3 الكتابة الاقناعية: وتندرج ضمن الكتابة الوظيفية حيث يكثر فيه استعمال الحجج والبراهين، فهي بهذه الخصوصية تخاطب العقل أكثر من العاطفة .كما يَستحضر الكاتب فيها الأدلَّة الجاهزة من قصص قرآنية أو الأحاديث النبوية ،أو شواهد شعرية أو تاريخية؛ أي كلَّ ما من شأنه إبلاغ المقاصد وتمرير الرسالة للتأثير في المتلقي.

3/ خطوات إنتاج الكتابة[2]:

1/ ما قبل الكتابة: يسبق العمل الكتابي التفكير وهو نشاط عقلي تستثيره جملة من الأسئلة مثل: لمَ أكتب؟ كيف أكتب؟ لمنْ أكتب؟

وبقدر ما تكون الإجابة عن هذه الأسئلة واضحة تكون الكتابة سلسة مؤثرة، فيختار الكاتب ما تناسب من القول مع المستمع والمقام المصاحب، وهذا الذي تُجسِّده عملياتٌ فكريّة هي:

-استدعاء حقائق الأشياء ومعانيها.

-ربط تلك الحقائق والمعاني بصورها في النفس.

-ربط تصور الحقائق والمعاني في النفس والذهن بالألفاظ الدّالة عليها.

([1])- موسى أشرف محمد، الكتابة العربية، مكتبة الخناجي، القاهرة، ط 1، 1987، ص15.

([2]) - ينظر، مبارك حسين نجم وحرية محمد أحمد عثمان، مهارة الكتابة وتطبيقاتها، مجلة البحوث والعلوم الإسلامية، ع 6، فبراير 2013، ص 13.

2/ خطوات إنتاج الكتابة: بعدما يتضحُ العمل الكتابي في ذهن الكاتب وربطه بالألفاظ المناسبة لذلك، تأتي خطوات إنتاج الكتابة لتتجسَّد في الآتي:

أ/ كتابة المقدمة: وهي مدخل العمل الكتابي، فبقدر ما كانت شيقة حسنة كانت داعية للإقبال عليها.

ب/ كتابة الموضوع: وهو جوهر العمل الكتابي ولبِّهِ، وفيه تُذكر التفاصيل وتُدعّم الأفكار بالأدلة، وتُوظّف الخبرات وتُصاغ الجمل صياغة صحيحة وتكون فيه الأفكار مترابطة ،كما يجب أن يُستصحب في الموضوع المستوى العلمي والثقافي للقارئ.

ج/ الخاتمة: وهي نهاية العمل الكتابي، وهي التي تبقى غالبا في ذهن القارئ وفيها يُلخّص ما جاء في العمل وفيه تُعرض النتائج والأفكار.

4- أبعاد الكتابة: الكتابة تُبنى على بعدين هما[1]:

1/ البُعد اللّفظي (الشّكلي): ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها الكاتب، بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل أفكاره التي يرغب في إيصالها للأخرين.

2/ البُعد المعنوي المعرفي (المضمون): ويقصد به المعاني والحقائق والمعلومات والأفكار والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءاته الواعية.

5/ أهميَّة الكتابة:

-وسيلة للتعبير عن الفكر والعلم والأدب والتواصل الاجتماعي...

-تحفظ أمور الدّين والدنيا وتنقل الخبرات والثقافات...

6- مهارات الكتابة: نسعى في تعليم وتعلم مهارة الكتابة تحقيق ما يلي:

-التّمكن من استثمار الخط العربي إملاءً وصورة.

- القدرة على التمييز بين المتَّصل والمنفصل من الحروف الهجائية.

([1]) - إبراهيم علي ربابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، ص 9.

– التّحكم الجيِّد في تثبيت صور الكلمات عند نقلها من المرئي إلى الخطي أو تحويلها من الصورة السمعية إلى الخطية.

–التّحكم في استعمال علامات الترقيم استعمالا صحيحا.

المحاضرة الخامسة: نظريات التعلم (1): السلوكية ، الارتباطية

الأهداف:

-التعرّف على مفهوم التّعلم وشروطه.

-التعرّف على نظريات التعلم السلوكية.

- التمكن من تطبيق آليات النظريات السلوكية في المجال التربوي.

تمهيد:

التّعلم من أهمِّ مواضيع علم النفس التربوي حظي باهتمام كبير عبر مختلف الأزمنة وعند مختلف الشعوب، كونه الوسيلة الأهم في اكساب الفرد البشري أساليب التعامل والتعايش مع بني جنسه، ويمكِّنُه من بناء الاستمرار في الحياة بالشّكل الذي تتطلبه مختلف المواقف الحياتية. وقبل التّطرق إلى نظريات التّعلم يجدر بنا الأمر التطرق أولا لمفهوم التعلم.

1/ مفهوم التعلم:

التّعلم هو " تغييٌر مستمرٌ نسبيا في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معززة" [1] .ويُعرِّفُه جيتس بأنه" تغير في السلوك له صفة الاستمرار، وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته" [2]

من خلال التّعريفين السابقين يُفهم أنّ حاجة الفرد للتعلم مستمرةٌ استمرار حياته فهو يحتاج إلى اكتساب معارفَ وخبرات متجددة تجدد ظروف الحياة، وهذا الاكتساب يكون عن طريق التّعليم فما هو التعليم؟

" التعليم مساعدة شخص ما على أنْ يتعلم كيف يؤدي شيئًا ما "[3]

من هنا يمكن لنا رصد خصوصيات التعلم والتعليم في النقاط الآتية:

- التعلم تعديلٌ وتغيير في السلوك باستمرار.
- يضمن التعلم استمراريته بالنظر إلى التعزيزات المصاحبة لعملية التعلم.

(1)- دوجلاس وبراون، مرجع سابق، ص 25

(2)- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص15.

(3)- م ن، ص ن.

- التعلم يهدف إلى إكساب الفرد كلَّ ما يحتاج إليه لمواجهة ظروف الحياة من مختلف المهارات والخبرات.
- التعليم يُوجِّهُ التعلم ويعززه كما يُهيئ له الأجواء.

2/ شروط التعلم:

- الدّافعية:

إذا اعتبرنا التعلم ضرورة ومبتغى حتميا فهذا يعني أنّ هناك أسباب ودوافع مُلحّة على التحصيل المعرفي، وعليه فالتّعلم نتيجة لدافع ما و" الدافع حالة فسيولوجية ونفسية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بسلوكيات معينة، ويعمل الدّافع على خفض حالة التّوتر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة اللاتوازن" (1)

فالدافعية تدفع الإنسان إلى سلوك هو التّعلم الذي يجعله يتجاوز التّوتر إلى الرضى والإرتياح.

- النّضج:

ويتعلق بالنّمو الجسمي والذّهني للفرد، فما نُعلِّمه للصّغار وفي مرحلة معينة نتجاوزه مع الأكثر منهم سنا، فالتعلمات تختلف باختلاف عناصرها ما يستوجب على المعلِّم مراعاة مراحل النّمو عند المتعلم فينزل التعلمات على قدر عقول المتعلمين وحاجاتهم، لذا لابُدّ على المعلم أنْ يعي هذه الإجراءات المتعلقة بالنُّضج : (2)

1/ ضبط حالات النّمو عند الطفل وحصر مراحلها المختلفة.

2/ تحديد خصائص نمو شخصية الطِّفل، والوقوف على جوانبها الفيزيولوجية والعقلية والانفعالية، والاجتماعية لتهيئة القاعدة السيكولوجية لعملية التعلم.

3/ لا يَقدم المعلم على تعليم المتعلم مهارة من المهارات، أو خبرة من الخبرات قبل نضج عناصر هذه المهارة أو الخبرة عضويا وعقليا.

4/ إنّ إغفال جانب النّضج في عملية التعلم سينعكس حتما على عملية اكتساب المهارات والخبرات، وسيؤثر سلبا في الحصيلة المعرفية للمتعلم.

---

(1)- مجدي عزيز إبراهيم، استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الانجلو مصرية، مصر،2003 ، ص 107.

(2)- أحمد حساني،ص15

- **الاستعداد:** الاستعداد مهم في العملية التعلمية وهو متعلق بالجانب النفسي فالذي يملك استعدادا للتعلم سيحقق نجاحا ويكتسب مهارات وخبرات تؤهله بمجابهة الكثير من العوائق التي تحيل بينه وبين تحقيق رغباته عكس الذي يجد نفسه في محكِّ العملية التعليمية التعلمية مضطرا مدفوعا غير راغب.
- **الممارسة:**

التعلم لا يتوقف عند عمليّة التّحصيل والاكتفاء بمعرفة الخبرات وآليات تُكسبنا المهارة، بل لامعنى له إذا لم نُترجمه إلى ممارسة نافعةٍ نتحصل من خلالها على رضى ، كما أن الممارسة " توفر الظروف التي تمكِّنُ الفرد من أن يُظهر ما يمكن أن يكون قد حدث له من تغيّر في أدائه" [1] . فتصحح السلوكيات الخاطئة وتُعزِّز الصائبة المتوافقة مع ما نحتاج إليه من مهارات أدائية؛ أي أنها من العوامل الموجهة والمسايرة لعملية التعلم.

نظريات التعلم:

النظريات السلوكية Behaviorisme: ينطلق السلوكيون من رؤية مفادها أن كل عملية تعلمية ناتجة عن استجابة لمثيرات خارجية بيئية ، والسلوكية تمثلها فئتان من النظريات هما: الارتباطية والوظيفية.

أولا: النظريات الارتباطية:

1/ نظرية الاشتراط البسيط لـ : إيفان بافلوف(1849-1936) [2].

تقوم هذه النظرية على عملية الارتباط الشرطي ومعنى هذا أنه" إذا شرطت استجابة معينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي وتكررت هذه العملية عدّة مرّاتٍ ثم أزلنا المثير الأصلي وقدّمنا المثير المصاحب وحده فإن الاستجابة الشرطية تحدث، ويلاحظ أن الاستجابة التي تحدث هي نفسها التي كانت تحدث للمثير الأصلي. فالاستجابة لا تتغير وإنما تحدث لمثير آخر غير مثيرها الأصلي"

ولتوضيح التّجارب التي قام بها على الكلاب نمثل لها بما يلي:

المرحلة الأولى:

(1)- صالح أحمد زكي، علم النفس التربوي، ص 360.

(2)- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، 133...149.

- المثير الأصلي (غير شرطي)، طبيعي ⟵ الطّعام
- الاستجابة الأصلية (غير شرطية)؛ طبيعية ⟵ سيلان اللُّعاب.

المرحلة الثانية: ربط المثير الأصلي (الطعام) بمثير غير أصلي؛ شرطي (صوت الجرس) بالتّزامن والتّكرار كانت النتيجة:

- المثير غير الأصلي (شرطي) ⟵ صوت الجرس
- الاستجابة الشرطية ⟵ سيلان اللُّعاب.

1/1- قوانين التعلم عند بافلوف:

1/1/1- قانون الاقتران:

إنّ اقتران المثير غير الشرطي(الطبيعي) بالمثير الشرطي(الاصطناعي) وكلَّما كان الفاصل الزمني قصيرا بينهما كلَّما زاد الاقترانُ بين المثير الشَّرطي والاستجابة غير الشرطيَّة التي تتحول بمرور الزَّمن إلى استجابة شرطيَّة.

2/1/1 قانون الانطفاء والاسترجاع التِّلقائي:

ويعني تقديم المثير الشرطي لمرَّاتٍ متتالية من دون تعزيزه بالمثير غير الشَّرطي (الطّعام)، وهذا ما يجعل الاستجابة تتلاشى بالتّدرج وفي النهاية لا تظهر ويسميها بافلوف بانطفاء الاستجابة. وانطفاء الاستجابة بالشّكل السّابق لا يكون بصورة نهائية، فإذا قدم المثير الشرطي للحيوان بعد انطفاء الاستجابة بفترة من الزمن تكفي لأنْ يستريح الحيوان، فإن الاستجابة تعود للظهور، وسُميّت هذه الظاهرة بالاسترجاع التِّلقائي.

3/1/1 –قانون التّعزيز:

يقصد بالتعزيز مجيء المثير الأصلي مع المثير الشرطي (تقديم الطعام مع صوت الجرس) وهذا ما يجعل منه كتلة سلوكية موحدة.

4/1/1–قانون التعميم:

عندما تتكون استجابة شرطية لمثير معين، فإن المثيرات المشابهة للمثير الأول يمكن أن تستدعي الإجابة نفسها، فالطفل إذا عضه كلب فإنه عند رؤية الذئب يقوم بردة الفعل نفسها عند رؤية الكلب.

قانون التمييز: إذا قانون التعميم يقدم استجابة واحدة لتشابه المثيرات، فإن قانون التمييز يجعل الكائن الحي لا يقدم استجابة للاختلاف الموجود بين المثير المعتاد والجديد وكل ذلك بالنظر إلى التعزيز.

2/ التّطبيقات التربوية لنظرية بافلوف:

تتضح أهميّة الاقتران في اكساب المتعلم المعجم اللغوي في المراحل الأولى وذلك بربط الصّور بأسمائها، فقانونا التعميم والتمييز يساعدان المتعلم في اكتساب الألفبائية العربية مثلا، ويكون ذلك باستخراج الحروف المتشابهة، تم التمييز بينها بالنظر إلى الاختلافات الجزئية المتمثلة في وجود نقط الاعجام من عدمها، واستثناء غير المتشابهة اطلاقا مما يسهل عملية الحفظ والقراءة وحتى رسمها.

التعزيز الإيجابي يجعل المتعلم يقبل على التعلم، ولا ينفُر من المعلم والمدرسة، ويزيد في رغبته التعلمية، وهذا ما يجعل المعلم يستبعد العقاب، فالتيسير والتحبيب أولى في التعليم من التعسير والتنفير.

2/ سلوكية واطسون: [1]

واطسون شأنه شأن باقي السلوكين يستبعد الاستبطان وكل التفسيرات التي تعتمد الشعور، ورفض رفضا قاطعا ما يدور داخل العقل. وامتاز عمله بعلامتين أساسيتين هما:

- التنبؤ بالاستجابة على أساس معرفة المثير.
- التنبؤ بالمثير على أساس معرفة الاستجابة.

وفيما يلي جملة من مواقفه السلوكية:

- السلوك مكون من عناصر للاستجابة.
- السلوك مكون من إفرازات غدية وحركات عضلية، وهو على هذا خاضع للعمليات الفسيوكميائية.
- كل الاستجابات لها علاقة حتمية بالمثيرات.
- العمليات الشعورية – حتى وإن وجدت – لا يمكن دراستها علميا.

(1)- جلال شمس الدين علم اللغة النفسي، ص 54 ،55، 56 ، 57 ، 58.

- كلُّ مظاهر السلوك التي يبدو في ظاهرها غريزية هي استجابات متعلّمة.
- للبيئة الدور السِّيادي في عملية التعلم، ولا مكان للخصائص الوراثية والإمكانات والطاقات والمواهب في ذلك.
- كلُّ الانفعالاتِ استجاباتٌ جسمية لمثير معينٍ.
- التفكير هو لا شيء سوى سلوك حركي ضمني.

ثانيا: النّظريات الوظيفيّة:

النظرية الارتباطية، ونظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لـ: ثورنديك(1874– 1949):

1/ تفسير ثورنديك للتعلم:

ثورنديك من السُّلوكيين الذين يؤمنون بأنّ وحدة (مثير استجابة) هي الأساس في تفسير السلوك، فلكلِّ مثير استجابة خاصة به تحدث عندما يظهر ذلك المثير، وأنّ كل كائن يولد وهو مزود بعدد غير محدود من هذه الرّوابط، ووظيفة التّعلم هي جعل هذه الارتباطات تقوى أو تضعف بالنسبة لمواقف معينة.

الارتباط الذي يقصده ثورنديك هو الارتباط العصبي بين خلايا عصبية مستقبلة للمثير وأخرى تتسبب في حدوث الاستجابة والارتباط يتم عن طريق ربط الوصلات بين المجموعتين.

2/ **قوانين التعلم التي وضعها ثورنديك:** وضع مجموعة من القوانين منها الأساسيّة والثانّوية:

2/ 1 الأساسيّة:

أ: قانون المِران أو التِّكرار: ومفاده أنّ الاستجابات تقوى بالاستعمال وتضعف بالإهمال، حيث أوضح أن تكرار الارتباط بين المثير والاستجابة يعمل على زيادة قوة الروابط، لكنه فطن بعد مدة إلى أنّ قوة الارتباط لا يكفي وحده لتحسين التعلم وإلا كانت زيادة الاستجابات الفاشلة زيادة على قوة هذه الاستجابات.

ب: قانون الحداثة: بمعنى الاستجابة الأخيرة التي يعملها الحيوان لها أسبقية على الاستجابات الأخرى، وما دامت الاستجابة الناجحة هي الأخيرة فهي الأكثر احتمالا على الظهور من غيرها. إلا أن ثورنديك لم يقتنع بهذا التفسير لان الحيوان يعود لتكرار الاستجابات غير

الصحيحة في المحاولات التالية، ورأى أن تثبيت الاستجابة الصحيحة وتضاؤل الاستجابة الخاطئة يعود إلى عامل آخر.

ج: قانون الأثر: الأثر هو ما حدث تابعا للاستجابة في حدود ثوان قليلة بعدها، فيعمل على تثبيت الاستجابات المؤدية إلى الطعام وتحذف التي تفشل في الحصول عليهن وفي ذلك يعتمد الأثر الطيب في التثبيت والضيق وعدم الارتياح في الحذف.

د: قانون الاستعداد: هذا القانون يصف الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر (ظروف الراحة والارتياح أو الضيق) والكائن الحي يتأثر بثلاثة ظروف هي:

1/ حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، فإن عملها يريح الكائن الحي.

2/ حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل ولا تعمل، فذلك يسبب الضيق للكائن الحي.

3/ حينما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل وتُجبر عليه، فذلك يسبب الضيق للكائن الحي.

2/ 2 القوانين الثانوية:

أ: قانون الانتماء: إن انتماء استجابات معينة إلى مواقف معينة، أو مواضيع محددة يزيد من قوتها؛ أي تعلمُّها فكلَّما ترابطت أجزاء الموضوع الواحد بعضها ببعض كلَّما زاد تعلمها.

ب: قانون التّجمع: يسهل استخدام الارتباطات في الاتجاه الذي تكونت فيه عن استخدامها في الاتجاه المعاكس أو المضاد، فالطفل الذي تعود على أن يعُدّ الأرقام على أصابعه في عملية الجمع لا يستعملها بطريقة عكسيّة في عملية الطرح.

ج: قانون التّعرف: إن التعرف على الموقف أو الموضوع المقدم للمتعلم سلفا يُسهّل عملية التعلم ن فالطفل يصف بيسر الحيوانات الأليفة التي يراها كل يوم أسهل من تعلمه خصوصيات الحيوانات الغريبة التي لا يعرفها.

د: قانون شدّة التأثير: كلَّما زادت شدة التّأثير كلما زاد ميل الافراد إلى الاستجابة له، فالطفل إذا اشتد مرضه لا نتركه بلا رقيب، ونأخذه إلى الطبيب، أما إذا كان العكس نهمله.

هـ: قانون اليسر: اليسر في الاستجابات تسهل عملية الارتباط بمواقف التعلم، كما أنه مرتبط بالنضج فقدرة الطفل على التحكم في القلم واستخدامه يكون أسرع في العملية التعلمية من الأقل نضجا.

التطبيقات التربوية لنظرية التعلم عن طريق المحاولة والخطأ:

1/ ضرورة تحديد الرّوابط التي تقوي الارتباط أو تضعفه.

2/ وجوب أخذ الحالة النفسية للمتعلم قبل الاقدام على تعليمه (الرضى/الضيق).

كما حدد مهمة المعلم الحقيقية بالالتزام بـ: [1]

- معرفة الموقف التعليمي الذي يتواجد فيه المتعلم ضروري.
- إعطاء المتعلم فرصا ووقتا كافيا لأثبات ذاته عن طريق التعلم بالمحاولة والخطأ.
- ربط المواقف التعليمية بالمواقف الحياتية.
- التعليم ليس حفظا وتلقيا فحسب، بل ممارسة.
- التدرج في بناء التعلمات.

نظرية التعلم الشرطي الاجرائي لـ: سكينر

ينتمي سكينر إلى المدرسة الارتباطية ويهتم بالتعزيز كعامل أساسي في التعلم وعليه اهتم أكثر بثنائية (مثير/ استجابة).

نظرته للتعلم: التعلم عنده يرتكز على البحث في الآليات التي تربط بين الوقائع في الطبيعة والوقائع [2]

المتتبع لجهود سكينر في درسه للتعلم يجده يميّز بين نوعين من التعلم يحددهما السلوك وهما:[3]

السلوك الاستجابي: وفي هذا النوع الاستجابة تحدث آليا بوجد المثير المحدد، وهو فطري في شموليته.

(1)- ينظر: صالح أحمد زكي، علم النفس التربوي، ص 395، 395.

(2)- ينظر ن جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم، ص 210.

(3)- أحمد حساني ص60 ،61

السلوك الاجرائي: في هذا النوع السّلوك ليس ردًّا آليا لمثير محدد. ويؤدي التعزيز دورا أساسيا في نظرية سكينر، حيث يرقي بعض المثيرات ويطورها إن كان إيجابيا، أو يلغيها ويزيلها من ميدان الخبرة إذا كان سلبيا، يرتبط الإيجابي بالثواب والمدح، والثاني بالعقاب.

التطبيقات التربوية لنظرية سكينر: [1]

1/ تشكيل سلوكيات التلاميذ بضبط أنماطها مما يسمح بصياغتها في صورة أهداف إجرائية يمكن تدريب التلاميذ عليها.

2/ تقديم التعزيز الإيجابي الفوري عقب كل استجابة صحيحة لتقوية الفعل التربوي وزيادته.

3/ استبعاد العزيز السلبي والتدخل لأجل التصحيح الفوري للخطأ من دون اللجوء للعقاب.

4/ استثمار التعزيز بتقسيم محتوى كل درس إلى خطوات كل خطوة يثاب على تعلمها التلميذ وتعزز إجابته بالمكافأة سواء كانت مادية أم معنوية.

(1)- ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص193.

الأهداف:

-التعرّف على النظرية الفطرية.

-القدرة على التفرقة بين القدرة والإنجاز.

-التعرف على موضوع اللسانيات في النظرية الفطرية

تمهيد:

النّظرية الفطرية أو البيولوجيّة من النّظريات التي تجاوزت الفكر السلوكي المبني على المثير والاستجابة في العملية التعلمية والذي يهمل الاستبطان والعقل، إلى النّظر في اللغة على أنّها " تحمل لنا معلومات ثمينة عن عقلية المتكلمِ السّامعِ وحالتهما النفسيّة والاجتماعيّة والفكريّة، وهو ما لا يمكن للمثيرات و الاستجابات المتعددة أن تنقله إلينا، أو نقوم باستخلاصها منها، إنّ السلوكية تسلب الإنسان خصائص ماهيته ووجوده، المتمثلة في العقل والإبداع وحرية الإرادة والتّحكم والتّصرف"[1] .

1/ تعريف النّظرية : النظرية الفطرية نظرية عقلية تبحث عن الجوانب العميقة للغة عكس السلوكيين الذين يعتمدون الظّاهر منها ، وهذا الاتجاه يرى أنّ " اكتساب اللغة مركوز في الإنسان منذ الولادة ، أي أننا نولد بجهاز داخلي من نوع ما يُوجِّهنا إلى اكتساب اللغة، أي إلى إدراك اللغة التي حولنا إدراكا منظما، وإلى انتاجها بعد استيعابها داخليا، وهذه الفرضية تدعمها شواهد كثيرة"[2]

2/ موضوع اللسانيات في النظرية المعرفية: يرى تشو مسكي أن " الموضوع الأول للنظرية اللِّسانية هو المتكلِّم المستمع المثالي المنتمي لعشيرة لغوية متجانسة كليا والذي يعرف لغته، وعندما يطبق معرفته هذه في إنجاز فعلي فإنه لا يخضع للشروط النّحوية غير الملائمة كقصور الذاكرة أو عدم الانتباه أو الأخطاء"[3]

(1)-غلفان مصطفى، في اللسانيات العامة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت،2010، ص 32.

(2)- دوجلاس، المرجع السابق ، ص38

(3)- مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010 ص45

3/ مبادئ النظرية:

3– 1/ اكتساب اللغة:

رفض تشو مسكي ما ذهب إليه السلوكين من أن الطفل يولد صفحة بيضاء وأن تعلمه اللغة يتم عن طريق البيئة بواسطة الارتباطات والمحاولة والخطأ فهي كباقي السلوكات تتعلم تعلم المهارات اللغوية." فهو يؤكد فرضية ما يعرف بالفطرة (Innéisme)، أي الوجود الأولي للأفكار والبنيات المعرفية، ومنها البنيات اللغوية عند الإنسان. فالإنسان دون غيره من الكائنات الحية يولد مزودا ببنية لغوية، وهي معرة أولية مستقلة عن البيئة تجعله قادرا على اللغة من دون تعلم خاص. والقول بالفطرية يعني أيضا الاستعداد البيولوجي الخاص عند الإنسان للكلام" (1)

ولتوضيح فطرية اللغة أعطى تشومسكي مثالا بسيطا يردُّ على الرّافضين لفطرية اللغة" القول بأنّ اللغة ليست فطرية كالقول بأنّه لا فرق بين حفيدتي وصخرة وأرنب، وبعبارة أخرى لو أخذتُ صخرةً وأرنباً و حفيدتي ووضعتهن في مجتمع يتحدث أناسه الانكليزية، فسيتعلم كل منهن اللغة الإنكليزية، لو اعتقد الناس بهذا؛ فسيعتقدون أن اللغة ليست فطرية" (2)

3–2/ القدرة / الانجاز:

أ/ **القدرة:** تتعلق بعملية الإنتاج و التأويل للجمل سواء التي سمعها الفرد من قبل أم لم يسمعها على الاطلاق" فكلُّ متكلم يملك آليةً مولِّدةً بكيفية واضحة ومحددة للجمل النحوية في لغة معينة إنتاجا وتأويلا صحيحين، إنّ هذه المعرفة الضمنية بقواعد اللغة هي ما يسميه تشو مسكي "القدرة اللغوية" "(3)

واختصارا هي:" المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، التي تقود عملية التكلم بها" (4)

---

(1)– سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين التوليدية والبنائية. ص168

(2)– نعوم تشومسكي، بنيان اللغة، ترجمة إبراهيم الكلثم ، ص75.

(3)– مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، مرجع سابق، ص 41.

(4)–ميشال زكريا، الالسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط 2 ، 1986 ،ص33

ب/ الإنجاز: [1]

هو التنفيذ العملي لقواعد القدرة وآلياتها، إنه التحقق الفعلي للقواعد الضمنية التي يملكه الفرد المتكلم عن لغته، غير أن هذا الإنجاز ليس مطابقا للقدرة التي تتسم بطابع التجريد العام، كونه تتحكم فيه مجموعة من العوامل منها:

-المقام والظروف التي ينجز فيها القول.

-الحالة النفسية للمتكلم.

- التفاوت الحاصل في المستوى الثقافي للأفراد.

4/ بين القدرة والانجاز

القدرة	الانجاز
-نموذج مثالي ومتعالي عما هو مشترك بين المتكلمين بلغة ما.	-ممارسة فردية وصورة واقعية ملموسة.
-نسق ضمني من القواعد التوليدية المتسمة بالديناميكية.	-انعكاس للقدرة اللغوية وصورة تقريبية لها.
-مشتركة بين أفراد العشيرة اللسانية الواحدة.	-يختلف بالنظر إلى ثقافة الفرد وسلوكه النفسي ووضعه الاجتماعي.
-القدرة تقابل اللسان عند سوسير.	-الإنجاز يقابل الكلام.

5/ الإبداعية:

يرى تشو مسكي أن اللغة تتصف بالإبداعية عكس لغة الحيوان التي تتسم بالانغلاق التام؛ كل جنس يكتسب أصواتا معينة تبقى على صورتها الأولية إلى الأبد، وفكرة الإبداعية ليست جديدة بالنسبة للنظرية الفطرية فقد سبق ديكارت تشو مسكي في ذلك" إن السمة الإبداعية للاستعمال العادي للغة ليست اكتشافا جديدا، بل تمدّنا السّمة الإبداعية للاستعمال العادي للغة بدعامة مهمة لنظرية العقل عند ديكارت" [2]

(1)- مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، ص 43

(2)- هناء صبري، فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، ط1، 2015.ص243.

فالإبداعية " استعداد المتكلم التلقائي لفهم وإنتاج عدد لانهائي من الجمل لم يسبق له تلفظها أو سماعها"[1]. كما أن امتلاك الفرد البشري للإبداعية التي تتمظهر أثناء سلوكه اللغوي هي التي تبين أنه" يمتلك استعدادات نوعية هي التي تساعده على انتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل بناء على استخدامه لعددا معين من العناصر والوحدات اللغوية الصغرى ذات الوظائف الصوتية والصرفية والمعجمية"[2].

6/ الكليات اللغوية Les universaux linguistiques: خصوصية اللغة الإنسانية تجعلها مشتركة بين البشر حتى وإنْ وُجدت اختلافات في مختلف بنياتها (الصوتية والصرفية والنحوية) والكليات نوعان مادية وصورية.

أ/ المادية: كل اللغات تشترك في الظاهرة الصوتية كمادة، وفي بعض الخصائص المميزة لها مثل: الشفوية والانفجارية والاحتكاكية. وفي مستوى التراكيب، فكل اللغات تمتلك المقولات نفسها من قبيل: الفعلية والاسمية والوصفية والحرفية.

ب/ الصورية: تتجلى في كون اللغات البشرية تعرف عددا مشتركا من المبادئ الصورية العامة المتعلقة بتنظيم اللغات من الناحية الشكلية، سواء في مستوى الدلالة أو مستوى التركيب. [3]

(1)- مختار درقاوي، نظرية تشو مسكي التوليدية التحويلية الأسس والمفاهيم، الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ص6

(2)- عبد العالي أحرشاو، الطفل واللغة تأطير نظري ومنهجي ،المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1 ، 1993.ص 60

(3)- ينظر، سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين التوليدية والبنائية، ص 169.

الأهداف:

-التّمكن من معرفة مبادئ النّظرية المعرفية.

-التّعرف على النّظرية الجشطلتية.

-التّعرّف على التّطبيقات التّربوية الجشطلتية.

-التّعرف على النظرية البنائيّة ومفاهيمها المركزيّة ومبادئ التعلّم فيها.

تمهيد:

تركز النظريات المعرفية في عملية التعلم على العمليات المعرفية الداخلية كالفهم والانتباه والادراك، فهي بذلك جاءت كردٍّ على النّظريات الميكانيكية والترابطيّة، وتظم النظرية المعرفية اتجاهين: النظرية الجشطلتية (الاستبصار)، والنظرية البنائيّة.

أولا: النّظرية الجشطلتية:

ظهرت النظرية في ألمانيا في الوقت نفسه الذي ظهرت فيه السلوكية في أمريكا، ومن علمائها: ماكس فرتيمر(1880-1943)و ولفجانج كوهلر(1887- 1967)و كيرت كوفكا(1886 -1941).

1/ المفاهيم الأساسية: [1]

أ/ **الجشطلت Gestalt**: تعني الصيغة أو الشّكل، أو النّموذج أو الهيئة ،أو النمط أو البنية، والجشتلط كل مترابط الأجزاء باتساق او انتظام... أو هو كلٌّ متكامل كلٌّ جزءٍ فيه له مكانه ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل.

ب/ البنية: تتشكل البنية من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية تحكمها ديناميا ووظيفيا، بحيث إن كل تغيير في عنصر يؤدي إلى تغيير البنية ككل وعلى أشكال اشتغالها وتمظهراتها.

(1)- ينظر نظريات التعلم، عالم المعرفة ص 200

ت/ الاستبصار Insight: كل ما من شأنه اكتساب الفهم من حيث فهم كل الابعاد ومعرفة الترابطات بين الأجزاء وضبطها.

ث/ الفهم Under standing: الاستبصار هو تحيق الفهم الكامل للأشياء، ويكون التعلم قد تم حصوله إذا كان هناك استبصار أو (فهم) والفهم هو الهدف من التعلم.

ج/ التنظيم: التعلم هو عملية الكشف عن الصيغ التنظيمية التي تحكم بنية الجشطلت.

إعادة التنظيم: بناء التعلم يقتضي الفعل في موضوع التعلم، وذلك بإعادة هيكلته وتنظيمه.

ح/ الانتقال: لا يمكن التحقق من التعلم إلا عند ما يتم تعميمه على مواقف مشابهة في البنية الأصلية، ومختلفة في أشكال التمظهر، حيث إن الاستبصار الحقيقي هو الذي ينتقل إلى المجالات المرتبطة والملائمة.

خ/ الدافعية الاصلية: تعزيز التعلم يبغي أن يكون دافعا داخليا نابعا من الذات نفسها.

قوانين التنظيم الادراكي: من أهم الموضوعات التي تعرض لها جماعة الجشطلت، دراستهم للقوانين التي ينتظم تبعا لها العالم الخارجي في مجال الادراك وهي: [1]

د/ قانون التقارب: الأشياء المتقاربة في الزمان والمكان سهل ادراكها على هيئة صيغ مستقلة بعكس الأشياء المتباعدة.

ذ/ قانون التشابه: الأشياء المتشابهة في الشكل أو الحجم أو اللون أو السرعة أو الاتجاه تدرك كصيغ.

ر/ قانون الاتصال: فالأشياء المتصلة، النقط التي تصل بينها خطوط مثلا تدرك كصيغ بعكس الأشياء المفردة التي لا علاقة تربطها بغيره.

ز/ قانون الشمول: الأشياء تدرك كصيغة إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشملها كلها. فصورة صفين متوازيين من الأشجار تعطى صيغة طريق.

س/ قانون التماثل: الأشياء المتماثلة تبرز كصيغ وتنفرد عن غيرها من الوحدات التي يتضمنها مجال الادراك.

(1)- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص 196 ، 197.

ش/ قانون الغلق: الأشياء الناقصة تدعونا الى ادراكها كاملة وإلى سد الثغرات الموجودة بينها، الدائرة التي ينقصها جزء ندركها كدائرة.

2/ التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت:

- يجب أن يكون تأكيد المعلم الأساسي على الطريقة الصحيحة للإجابة وليس الإجابة الصحيحة.
- التأكيد على المعنى والفهم، فيجب ربط الأجزاء دائما بالكل فتكتسب المغزى، فمثلا تكتسب الأسماء والأحداث التاريخية أكبر مغزى لها عند ربطها بالأحداث الجارية أو بشيء أو بشخص هام بالنسبة للمتعلم.
- إظهار المعلم البنية الداخلية للمادة المتعلمة والجوانب الأساسية لها بحيث يحقق البروز الادراكي لها بالمقارنة بالجوانب الهامشية فيها، مع توضيح أوجه الشبه بين المادة المتعلمة الحالية وما سبق وان تعلمه مما يساعد على إدراكها بشكل جيد.
- تنظيم نمط التعلم في قالب قابل للإدراك مع الاستخدام الفعّال للخبرة السابقة، وإظهار كيف تتلاءم الاجزاء في النمط ككل.
- تدريب المتعلمين على عزل أنفسهم إدراكيا عن العناصر والمواد والظروف الموقفية التي تتداخل مع ما يحاولون حله من مشكلات.[1]

ثانيا: النظرية البنائية : [2]

تعتبر نظرية التعلم البنائية (أو التكوينية) من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع جان بياجي، الذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم النفس الطفل النمائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية.

– إن النظرية التكوينية تضع النمو كمحدد للتعلم وشرط لحدوثه، طبعا إذا توفرت الشروط البشرية والمادية المناسبة.

(1)– رشيد التلواتي، الجشطالتية وتطبيقاتها في التعلم، 30/03/2020 httbs//;ww.new-educ.com

(2)– حنافي جواد، نظريات التعلم www.alukah.net.

كما أنه طبق النتائج المعرفية لعلم النفس النمائي على مشروعه الابستيمي (الابستمولوجيا التكوينية)، ولمقاربة هذه النظرية البنائية في التعلم سنحاول أولا التعرف على أهم المفاهيم المركزية المؤطرة له، ثم أهم مبادئها ثانيا، وبعد ذلك سنتعرف على الأبعاد التطبيقية لهذه النظرية في حقل التربية.

المفاهيم المركزية لنظرية التعلم البنائية:

– **مفهوم التّكيف:** التّعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق استدماجها في مقولات وتحويلات وظيفية.

– والتكيف هو غاية عملية الموازنة بين الجهاز العضوي ومختلف حالات الاضطراب وللانتظام الموضوعية أو المتوقعة والموجود في الواقع، وذلك من خلال آليتي الاستيعاب والتلاؤم.

– **التلاؤم:** هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن، وحيث إن الاستيعاب هو إدماج للموضوع في بنيات الذات، والملاءمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.

– **مفهوم الموازنة والضبط الذاتي:** الضّبط الذّاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوزا الاضطراب والتوازن هو غاية اتساقه.

– **مفهوم السيرورات الاجرائية:** إن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة وكل أشكال التكيف، تنمو في تلازم جدلي، وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.

– **مفهوم التمثل و– الوظيفة الرمزية:** التمثل، عند بياجي، ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والأشياء. وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية، كاللغة والتقليد المميز واللعب الرمزي ...

والرمز يتحدد برابط التشابه بين الدال والمدلول؛ والتمثل هو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائبا.

– **مفهوم خطاطات الفعل**: الخطاطة هي نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالا قصديا، وتتناسق الخطاطة مع خطاطات أخرى لتشكل أجزاء للفعل، ثم انساقا جزيئة لسلوك معقد يسمى خطاطة كلية.

– وإن خطاطات الفعل تشكل، كتعلم أولي، ذكاء عمليا هاما، وهو منطلق الفعل العملي الذي يحكم الطور الحسي – الحركي من النمو الذهني.

مبادئ التعلم في النظرية البنائية:

من أهم مبادئ التعلم في هذه النظرية نذكر:

– التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع (لكل مرحلة خصائص وموارد وأدوات وأساليب...)

– التعلم يقترن باشتغال الذات على الموضوع، وليس باقتناء معارف عنه.

– الاستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة.

وعليه فإن المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل؛ والخطأ شرط التعلم، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة؛

– الفهم شرط ضروري للتعلم؛ والتعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين؛ التعلم هو تجاوز ونفي للاضطراب.

النظرية البنائية في حقل التربية حسب بياجي:

– التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار.

– فالتعلم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنيا والتلاؤم معها في نفس الوقت.

– كما أنه وحسب النظرية البنائية مادام الذكاء العملي الإجرائي يسبق عند الطفل الذكاء الصوري النظري، فإنه لا يمكن بيداغوجيا بناء المفاهيم والعلاقات والتصورات والمعلومات ومنطق القضايا إلا بعد تقعيد هذه البناءات على أسس الذكاء الإجرائي.

وعليه، وحسب بياجي، يجب تبني الضوابط التالية في عملنا التربوي والتعليمي:

– جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين؛

– جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيا؛

– جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي؛

– يجب تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الرياضية بشكل يوازي تطور المراحل النمائية لسنوات التمدرس؛

– إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات واتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار؛

– تدريب المتعلم على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة؛ اكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي.

يمر منها النمو العقلي للفرد (نمو الذكاء بعبارة أخرى):

– في المرحلة الممتدة من الولادة إلى السنة الثانية:

نستطيع الحديث عن إمكانية " دعم " التعلم الحسي والحركي للرضيع، وذلك بوضعه في سياقات أو وضعيات " تعلمية "، تتضمن وسائل وأدوات يتوخى منها أن تعزز مختلف الأنشطة التنسيقية بين الحواس والحركات، أو بين الحركات نفسها، لما في ذلك من تأثير إيجابي على مستوى تكوين الشيمات الحركية لديه Schèmes d'action، وهي، حسب تعريف بياجي، نوع من الحركات المنسقة التي تختزن على مستوى الذاكرة الحسية الحركية، وتكون قابلة لأن يكررها الرضيع لمواجهة وضعيات متنوعة ومتشابهة في بعض العناصر.

كل الأنشطة التعليمية الخاصة بهذه المرحلة يجب أن تستهدف تعزيز ما يدعوه بياجي، بالذكاء الحسي – الحركي أو الذكاء العملي المعيش Vécu.

– أما المرحلة الممتدة من السنة الثانية إلى السنة السابعة أو الثامنة:

وهي التي تصادف مرحلة الذكاء ما قبل العملياتي Préopératoire أو ما قبل المفاهيمي Préconceptuelle، فإنها تستدعي كافة التعلمات المبتعدة عن التجريد (وليس التخييل)، والمقتصرة على وفرة الأنشطة الحركية القابلة للتحويل إلى تمثيلات لفظية وصور ذهنية (بداية اللغة والتفكير لدى الطفل).

لا ننسى هنا، كما ينبه إلى ذلك بياجي، أن الطفل لا يقوى؛ في هذه المرحلة؛ على تكوين ما يدعى بالمفاهيم Concepts (وهي عبارة عن فئات Classes مجردة تتكون من عناصر متشابهة على الأقل في خاصية واحدة، ويمكن أن يتعلق الأمر بأكثر من خاصية ...).

ولذلك فنحن، المربين، مدعوون إلى وضعه في إطار تعلمي من الأنشطة الحسية والحركية المصحوبة بالتعبير اللغوي المتنوع، وبالزيادة في حجم التبادل أو التداول التواصلي بين الأطفال، وفق أهداف تربوية مقصودة ومحددة.

– من السنة الثامنة إلى حوالي السنة الثانية عشرة من العمر:

يدخل ذكاء الطفل مرحلة مفاهيمية وعملياتية، ولكن، مع الارتباط الدائم بالموضوعات الملموسة أو المحسوسة Concrets.

آنذاك يصبح الطفل قادرا على تكوين وفهم أو بناء العديد من المفاهيم الرياضية (العدد مثلا) والمنطقية (علاقات، فئات) والفيزيائية (الحجم، الوزن، الكتلة...) والهندسية (الطول، العرض ...)، وهذه القدرة الذهنية تحتاج، مدرسيا، إلى برامج وتقنيات وأساليب خاصة لتفسح المجال للمتعلم، للتعامل المباشر مع الأشياء والموضوعات، وتنظيم تأثيراته وحركاته المختلفة على هذه الأشياء، وفق استراتيجيات مخططة وهادفة، بحيث تسهل بناء المفاهيم العلمية المنشودة، وتجعل أمر ممارسة الأنشطة أو العمليات الذهنية الناشئة، أمرا ميسورا ومطابقا لطبيعة البناءات المعرفية المطروحة للتعلم.

– المرحلة الرابعة هي المرحلة التي يكتمل فيها النمو العقلي للفرد، وتنطلق من السنة الثانية عشر إلى مرحلة الرشد، ويقصد بالاكتمال هنا، بلوغ ذكاء الفرد إلى تنظيم مجموع العمليات الرياضية والمنطقية في سياق بنية كلية أو شاملة، حيث تتفاعل وتتناسق ويعتمد بعضها على بعض، وهذه البنية هي ما يطلق عليها بياجي اسم (I.N.C.R) التي تعني الهوية Identité والنفي Négation والارتباطية Corrélative والتبادلية Réciprocité.

نحن إذا، أمام فرد مراهق انفتحت أمامه آفاق ذهنية وعقلية هائلة، له استعداد، يتجاوز مجرد التعامل مع الملموس، بل يتعداه إلى معالجة الموضوعات المجردة، يمكنه الآن، مثلا، أن يضع مقدمات نظرية.

ويستخلص منها نتائج ضرورية ومنطقية، كما يمكن أن يفترض عبارات معينة ويشيد عليها بناءات فكرية أو معرفية ما.

باختصار يصبح الشخص متمكنا من ممارسة التفكير على التفكير ذاته، أي التفكير الفرضي – الاستنتاجي. هذه القدرات الفكرية تحتاج، تعليميا، إلى مجال أرحب لكي يتم تحيينها. ومن ذلك استخدام أساليب تعليمية مفتوحة، ووضعيات تعليمية دالة ومثيرة للتساؤل والبحث، إضافة إلى وسائل تعليمية متنوعة ومتصلة بالموضوعات التعليمية المختلفة.

4– التصور المعرفي للتعلم:

تعتبر المدرسة المعرفية في علم النفس من بين أحدث المدارس المعرفية التي حاولت أن تتجاوز بالخصوص بعض مواطن الضغط في المدرسة البنائية والسلوكية على السواء.

فإذا كانت السلوكية في نظرياتها حول التعلم ترى بأن التعلم هو تحويل سجل الاستجابات أو تغيير احتمالات إصدار استجابات هذا السجل تبعا لشروط معينة، حيث تحويل السلوك، المتمثل في تحسين الأداء واستقراره، لا يرجع إلى النضج النمائي، بل إلى فعل المحيط الخارجي وآثاره، والنمو ما هو إلا نتيجة آلية.

– وإذا كانت كذلك النظرية البنائية (التكوينية) مع بياجي ترى بأن النمو المعرفي هو عملية لبناء المعرفة يقوم فيها الطفل بدور نشيط من خلال تفاعله مع المحيط، لكن ما يحكم هذا النمو هي الميكانيزمات الداخلية للفرد، والتي لا تتأثر إلا في حدود نسبية جدا بالعوامل الخارجية، ويتحقق النمو عبر مراحل تدريجية متسلسلة وضرورية (النضج) في شكل بنيات معرفية أكثر فأكثر تجريدا، والتعلم يكون دائما تابعا للنمو،

فإن المدرسة المعرفية حاولت تجاوز كل:

من التكوينية /البنائية والسلوكية في إشكالية أسبقية الذات (النضج) أو الموضوع في عملية التعلم وبناء المعارف.

ومن أهم المبادئ المؤطرة لنظرية هذه المدرسة في التعلم والنمو نجد:

تعويض السلوك بالمعرفة كموضوع لعلم النفس، إذ ثم تجاوز المفهوم الكلاسيكي لعلم النفس كعلم للسلوك، يركز على دراسة السلوك كأنشطة حسية حركية خارجية والتي يمكن ملاحظتها موضوعيا وقياسها في إطار نظرية المثير و الاستجابة وإقصاء الحالات الذهنية الداخلية، حيث

أخذت الدراسات السيكولوجية الحديثة على عاتقها دراسة الحالات الذهبية للفرد، فأصبحت المعرفة هي الظاهرة السيكولوجية بامتياز، لأنها خاصة بالذهن إما كنشاط (إنتاج المعرفة واستعمالها) وإما كحالة (بنية المعرفة) فأصبح موضوع على النفس هو المعرفة عوض السلوك، وحيث إن المعرفة هي تمثل ذهني ذات طبيعة رمزية، أي حدث داخلي لا يمكن معاينته مباشرة ، بل يمكن الاستدلال عليه واستنباطه من خلال السلوك الخارجي اللفظي أو الحس- حركي.

كما أنه من الأفكار الأساسية لهذه المدرسة، كون التفاعل بين الفرد والمحيط – خصوصا أثناء التعلم- هو تفاعل متبادل، إذ أن السيكولوجيا المعرفية هي سيكولوجيا تفاعلية بالأساس، لأنها تجمع بين بنية للذات وبنية للواقع في عملية معالجة المعلومات، يحول بموجبها الإنسان/الفرد المعطيات الخارجية إلى رموز وتمثلات ذهنية، حيث إن الذهن أو المعرفة تتغير بالمحيط ولمحيط يتغير بالمعرفة، حيت ليس هناك معارف بدون سياق واقعي تنتج وتستعمل فيه، وليس هناك محيط بدون معارف تنظمه وتعطيه معنى (تدخل الذات).

وعليه، فإن التعلم والنمو، حسب الاصطلاح الكلاسيكي لعلم النفس، أصبح مع المدرسة المعرفية يسمى باكتساب المعارف، ويتلخص مفهومها للتعلم في:

– التعلم هو تغير للمعارف عوض تغير السلوك، أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد؛

– التعلم هو نشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والاستنباط؛

– التعلم لا يكمن فقط في إضافة معارف جديدة (الكم) بل كذلك في تشكيلها وتنظيمها وتشكيلها في بنيات (الكيف) من قبيل: الفئة، الخطاطة، النموذج الذهني، النظرية ...

– التعلم يكون تابعا للمعارف السابقة، لأنها تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد لا حقا؛ التعلم هو نتيجة التفاعل المتبادل بين الفرد والمحيط، حيث المعرفة تتكون وتبنى بفضل نشاط الذات ونتيجة لهذا النشاط.

جدول تلخيصي لأهم المرتكزات والأهداف المتوخاة من النظريات التعليمية السابقة:

	السلوكية	الجشطلتية	البنائية	المعرفية
مبادئها في التعلم	المثير، الاستجابة، العزيز	الفهم، الاستبصار، الادراك	استيعاب حسب القدرات الذهنية	الذكاء و التمثلات
دور المعلم	أب للمعرفة وخبير ومسيطر	ناصح وموجه	مدرب ومستشار	مسير ومبسط
دور المتعلم	سلبي يتلقى المعرفة فقط	إبدال جهد في المعرفة والادراك	الرغبة في التعلم	بناء المعرفة
المعرفة	الحفظ عن ظهر قلب	البدء في كليات الموضوع ثم تجزئته	المعرفة تكون ملائمة للقدرات الذهنية للطفل	المعرفة مرتبطة بالذكاء وسرعة النمو المعرفي

الأهداف:

-التعرّف على مفهوم المنهاج وما يتضمّنه.

-التّعرف على المنهج التقليدي وخصائصه والطريقة التعليمية المتّبعة فيه.

-التّعرف على المنهج البنيوي التّركيبي وأهم الطرائق التعليمية التي يتّبِعها.

-التّمكن من تحديد أهداف وخصائص التّمارين البنيويّة.

تمهيد:

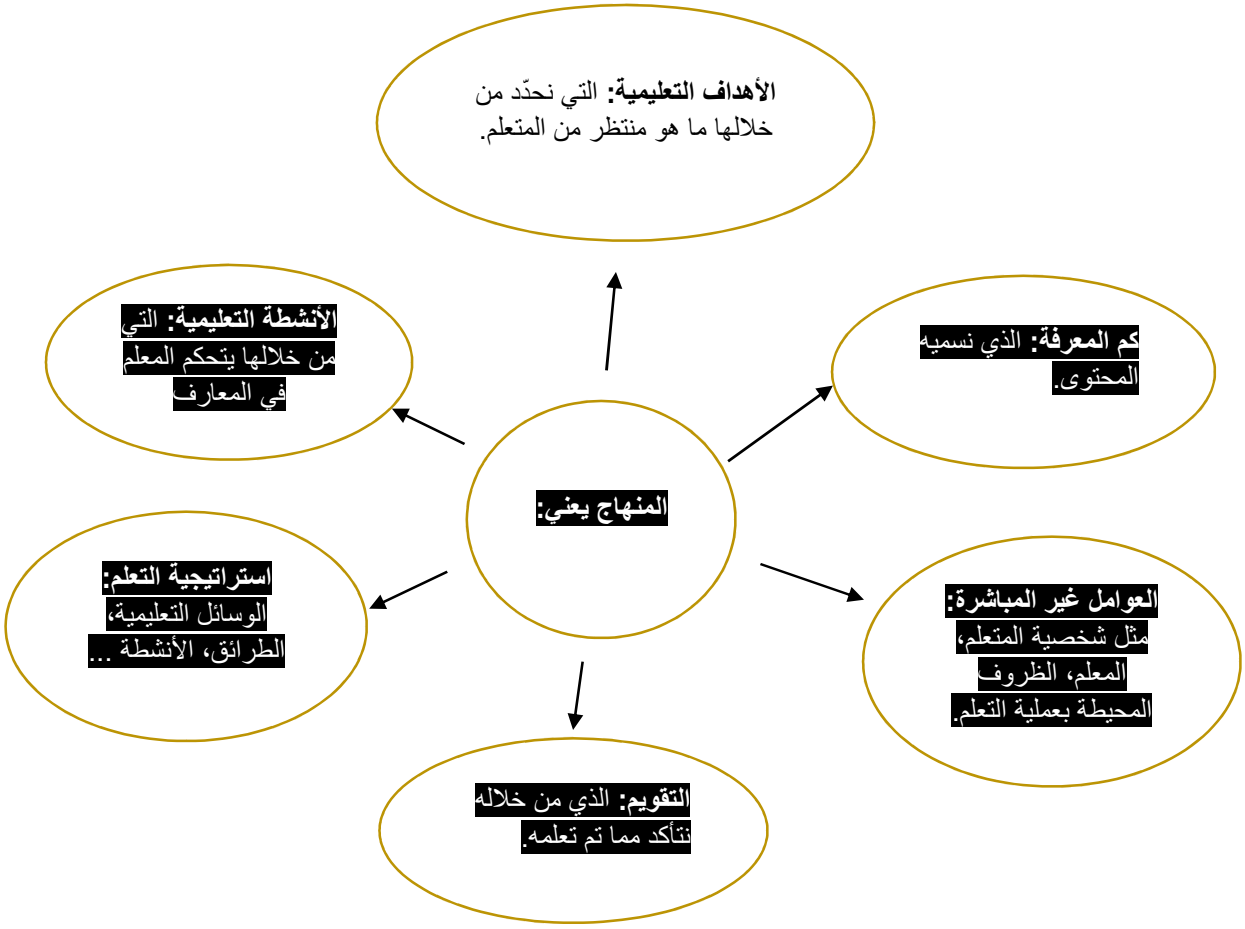
ببساطة المناهج التعليمية هي واقع ومستقبل كلّ أمة، واقعها من حيث المنطلق والمرجعية الثقافية، ومستقبلها برسم الطريق أمام الأجيال لتحقيق طموحها. المنهاج هو المؤطر الأمين لأفراد المجتمع حسب ما تريده وتخطط له سياسة البلد؛ أي إذا أراد بلد ما مجتمعا زراعيا أو صناعيا، أو إكساب أفراده مهارات وثقافات معينة فما عليه إلا النظر في مناهج التدريس.

1/ مفهوم المنهاج: Le curriculum

نظرا لأهمية المناهج فقد عُرّف تعريفات كثيرة من قبل العديد من العلماء وفي مختلف الثقافات. ولاستحالة ذكرها كلّها نورد تعريفا نرى فيه من الشمولية ما يكفي لرفع اللّبس على المبتدئ، فالمنهاج" هو مجموعة من العناصر المركبة التي تحدد البناء البيداغوجي للنظام التربوي والتكويني، وهو أيضا مجموع تجارب الحياة الضرورية لنمو التلميذ ... وجملة ما تقدمه المدرسة من معارف ومهارات واتجاهات لمساعدة المتعلم على النمو المتوازن والسليم في جميع جوانب شخصيته"[1].

([1])- فريق عمل برئاسة محمد الدريج: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011 ، ص 83

2/ أهم الجوانب التي يتضمنها معنى المنهاج[1]:



أولا/المنهج التقليدي:

1/ تعريفه:

المنهج التقليدي ويعرف كذلك بطريقة القواعد والترجمة في عملية تعليم اللغات وهو متأثر " بمفهوم التربية اليونانية القديمة؛ حيث ساد الاعتقاد بأن المعرفة في حدّ ذاتها تؤدي إلى تغيير السلوك لأن معرفة الحق عندهم تؤدي إلى اتباعه، والمنهج بهذا المفهوم الضّيق ينبني على نظرية المعرفة، وذلك أن كثرة تلقي المتعلم للمعارف تؤدي إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء عندهم " [2].

إن هذا التصور جعل هذا المنهج يرادف المقرر الدراسي والبرنامج التعليمي الذي تعده الجهات الوصية على التعليم، وما على المعلم سوى نقل هذه المعارف وصبها في أذهان

([1])- ناجي تمار وعبد الرحمان بن بريكة : المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص 5.

([2]) – حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدر العربية للكتاب، القاهرة، ط 3 ، 2003 ، ص 15، 17.

المتعلمين من غير زيادة ولا نقصان ومن دون استحضار خصوصيات المتعلم وظروفه الاجتماعية والنفسية. وعليه فالتعلم في هذا المنهج " يكون مرادفا للخزن، وعملية الخزن هذه تحتاج إلى الحفظ أولا. وكان يعتقد أنه إذا تم الحفظ تماما، فإن المادة عُلِّمت، وبالتّالي تكون جاهزة عند الاحتياج إليها " [1]:

2/ خصائصه: [2]:

المعلم:

- يُنظر إلى المعلمين على أنهم رموز للسلطة التي تلعب أدوارا تشبه أدوار الوالد والملقِّن والموجِّه والمدير والقاضي يقول جيبسون" يجب عليك أن تجعل الطلاب معك على الخط طوال الوقت ولا يمكنك أن تفترض أنهم سيأتون إليك فعليك أن تبدأ العمل" أو كما يقول هارمر "على المعلم أن يعلم"
- المعلم مالك الخبرة والمعرفة ينقلها للمتعلم كيفما شاء.
- المعلم هو الذي يُفكِّر ويهندس للدرس دون النظر إلى ما يجري في أذهان المتعلمين.
- يحرص المعلم في هذا المنهج على تنفيذ المقرر وفق الرزنامة المعدّة سلفا ما يجعله يلزم المتعلمين بالهدوء، ودون إبداء أراءهم فيما يتلقونه.
- يهمل الفروق الفردية بين المتعلمين.

المتعلم:

- المتعلم وعاء فارغ ومتلق سلبي.
- المتعلم آلة يحفظ ويخزن ليسترجع.
- المتعلم محدود الثقافة لأنه لا يتعدى محتوى الكتاب المدرسي.

المحتوى:

- الكتاب هو المصدر الوحيد للمعرفة.

---

[1]- التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ،و ص11

[2] – ينظر كلا من :حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص 17 ، ناجي تمار وعبد الرحمان بن بريكة ، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص 6،7، جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس و التعلم ، دار الفكر العربي، القاهرة،ط1 ، 1999 ص 24.

- التعليم للامتحان وليس للحياة.
- يُركِّز على الجانب المعرفي، ويهمل ويهمل الجانب الوجداني الحركي والمهاري.
- المواد التي تدرس منفصلة عن بعضها البعض.

الطريقة المتبعة:

- العملية التعليمية وفق هذا المنهج تقوم على التلقين والحفظ والاسترجاع.
- تستبعد الأنشطة.
- تهتم بالوسائل.

التّقييم:

التقييم في هذا المنهج سهل حيث يُوجِّه المعلم أسئلة مباشرة يتذكر من خلالها المتعلم المادة التي سبق وأن حفظها، وعليه يكون معيار النجاح والرسوب بحسب قدرة المتعلم على الاسترجاع.

النقد الموجه للمنهج التقليدي:

. اقتصر على تحصيل قدر معين من المعلومات.

ثانيا/ المنهج البنيوي أو التركيبي:

1/ مفهومه: هو مجموعة من طرائق تعليم اللغات الأجنبية ظهر في العقد الثالث من القرن العشرين، نتيجة خمسة عوامل هي[1]:

- رفض طريقة القواعد والترجمة التي أولت كل العناية للجوانب المعيارية على حساب الاستعمال الحياتي للغة.
- ظهور علم اللسانيات الوصفي أو البنيوي.
- ظهور علم النفس السلوكي ونظريات التعلم المنبثقة عنه، والقائلة بأن تعلم اللغة سلوك.
- تزايد الحاجة لتعلم اللغات الأجنبية الحية، وبصورة خاصة الإنجليزية.

(1)- لطفي بوقربة ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار،ص28.

2/ أهم طرائق التعلم المعتمدة في هذا المنهج:

1/ الطريقة المباشرة[1]:

هي أن تعلُّمَ اللغة الثانية يجب أن يماثل تعلم اللغة الأم، أي في كثير من التفاعل النشط، والاستعمال التلقائي للغة، وعدم استخدام الترجمة بين اللغتين الأولى والثانية، وعدم تحليل القواعد النحوية. وأهم مبادئ الطريقة المباشرة حسب ريتشاردز وروجرز هي:

- أن التعليم في قاعة الدرس يجب أن يتم كله باللغة الهدف.
- لا تُعلّم إلا الجمل والكلمات اليومية.
- تُقدم مهارات الاتصال الشفهي في تسلسل متدرج، وتُبنى على تبادل الأسئلة والأجوبة بين المدرسين والطلاب في قاعات ذات أعداد قليلة.
- يُعلّم النحو عن طريق الاستنباط.
- تُقدّم العناصر الجديدة شفهيا.
- تُقدم الكلمات الحسية عن طريق الأشياء والصور، وتُقدّم الكلمات التجريدية عن طريق ربطها بأفكار.
- التأكيد على صحة النطق والنحو.

بنية نموذج التعليم المباشر [2]:

المراحل	سلوك المعلم
المرحلة: 1 -يحدِّدُ أهدافا ويهيئ التلاميذ	- يُراجع أهداف الدرس ويقدم خلفية من المعلومات ويشرح لماذا يعتبر الدرس هاما، ويجعل المعلمين مستعدين مهيئين للتعلم.
المرحلة:2 - يُقدِّم عرض بيان بالمعرفة أو المهارة	- يُقدم لذلك على نحو صحيح، أو يقدّم المعلومات خطوة خطوة.
المرحلة: 3 - يُوفِّر المعلم ممارسة موجّهة.	- يُنظِّم المعلم الممارسة المبدئية ويحدِّدُ بنيتها.

(1)-دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة، عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية،بيروت،1994، ص 80.

(2)-استراتيجيات التدريس و التعلم ،جابر عبد الحميد جابر ، دار الفكر العربي، القاهرة،ط1 ، 1999 ، ص17

المرحلة:4 – يراجع ويتأكد من الفهم ويقدّم تغذية راجعة. المرحلة:5 – يوفِّرُ ممارسة ممتدة موسعة بحيث يتحقق انتقال أثر التعلم.	–يراجع المعلم ويفحص ليتبين أن التلاميذ يؤدون أداء صحيحا ويوفّر تغذية راجعة. –يرتِّبُ المعلم الظروف للممارسة الممتدة الموسّعة مع الانتباه لانتقال أثر التعلم إلى مواقف أكثر تعقيدا وإلى مواقف الحياة الواقعية.

2/ الطريقة السمعية الشفوية: هذه الطريقة تعمد الاستماع كآلية مهمة في العملية التعلمية ومن خلاله يكون المتعلم جملة من المعطيات اللغوية التي تسمح له بالتحاور والتشارك في بناء مختلف التعلمات، فحسن الاصغاء يُحسِّن النطق.

خصائصها[1] :

- تُقدَّم المادة الجديدة في شكل حوار.
- تُعتمد المحاكاة، وتُذكر العبارات، وزيادة التعلم.
- تُقدّم البنى عن طريق، ولا تُقدّم إلا بنية واحدة في وقت واحد.
- تُعلَّم الأنماط البنائية باستعمال أمثلة مكررة.
- لا مكان للشرح النحوي، فالنحو يعلم بالقياس لا بالشرح الاستنباطي.
- تحدّد المفردات تحديدا صارما، وتقدّم في سياق.
- توجيه اهتمام كبير إلى النطق.
- التأكيد على الإكثار من استعمال شرائط التسجيل، ومعامل اللغة، والمعينات البصرية.
- لا يسمح للمدرس أن يستعمل اللغة الأم في الشرح إلا عند الضرورة القصوى.
- تُعزّز الاستجابات الناجحة فورا.

(1) –دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 126.

- تشجيع الطلاب على إنتاج لغة خالية من الأخطاء.
- الميل إلى الاهتمام باللغة لا بالمحتوى.

3/ التمارين البنيوية وأهدافها[1]:

تتصل هذه التمارين بالبنيات الصرفية والنحوية والمعجمية للغة وأنواعها:

- الإعادة والتكرار.
- التبديل والتغيير.
- التدرب على الربط والتوسع.
- التدريب على تغيير التسلسل الكلامي.
- التدريب على التمارين الحوارية الموجهة.

خصائصها: التبسيط، التنوع، التّدرج.

أهدافها:

- إكساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا.
- إكسابه ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الأخرين
- إكسابه مهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النحوية.
- إكسابه القدرة على الرّبط بين الجمل وإنشائه نصّا لغويا جيّد التركيب.

من خلال الخصائص السابق ذكرها يمكن أن نرصد بعض الملاحظات التي من شأنها إظهار بعض السلبيات التي تخص هذه الطريقة ومنها:

- هذه الطريقة تجعل المتعلم يأخذ مادة محدودة من المفردات اللغوية بحيث لا تغطي بيئة.
- عدم تقييد المحتوى المسموع والرجوع إليه وقت الحاجة يجعل المتعلم ينتابه شعور الخوف من نسيان ما تلقاه.

([1])- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية،ص34.

الأهداف:

-التّعرف على المنهج التواصلي في العملية التعلمية من حيث الآليات والغايات.

-التعرّف على القدرة الاتصالية ومكوّناتها.

-القدرة على بناء تمارين تطبيقية وفق المنهج لتواصلي.

تمهيد:

ليس غريبا أن يُوجد في الخريطة التعليمة منهجا يتجاوز ما كان سائدا من مناهج التعليم التي تقف عند الحدود النحوية، والوحدات المعجمية من أجل اكساب المتعلم الكفاءة اللغوية بعيدا عن التوظيف الحقيقي للغة في التعاملات اليومية. فكان المنهج الأنسب لتوظيف المكتسبات في وضعيات هادفة هو المنهج التواصلي.

1/ تعريف التواصل:

التواصل ليس إلا سياقا يضع وجها لوجه فردين مستقلين يكون خطابهما مولَّدا بطريقة ذاتية واردة عفوية [1].

وبحسب معجم اللسانيات تحت إشراف **جون ديبوا** هو:" تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا أو قولا موجها نحو متكلم آخر، يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية وذلك تبعا لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلم" [2] .

كما أن هناك من يرى ان التواصل هو الآلية التي تحكم الحياة الإنسانية ممثلة في إقامة العلاقات و الروابط إذ" بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا الإشارات وتعابير الوجه وهيئات الجسم، والحركات ونبرة الصوت والكلمات، والكتابات" [3].

---

(1) -يوسق تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1 ،2014، ص55

(2) -عبد المالك مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة الجزائر، 2003، ص 78.

(3) -صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 42.

2/ المنهج التواصلي:

من المنهاج الحديثة في تعليم اللغات وهو" مهارة شديدة التعقيد؛ حيث تتضمّن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائما لمستويات عدّة منها هدف المتحدث، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي، والموقف، والموضوع، والسياق اللغوي.» [1].

وجاء هذا المنهج في إطار مساعي العلماء المهتمين بعملية تعليم اللغة، وبناء على القصور الذي لمسوه في المنهاج السابقة التي كانت مكتفية بحفظ القواعد اللغوية والترجمة من اللغة المراد تعلمها، حيث حاولوا إيجاد طريقة تكون أفضل بكثير في عملية تعلم اللغة بنقلها من الجمود إلى الحركة، ومن اكتساب المعرفة إلى أدائها. وعليه كان التركيز على القدرة الاتصالية. فما هي؟

3/ القدرة التواصلية:

لقد تجاوز هايمز مفهوم القدرة الذي حدده النحو التوليدي إلى القدرة التواصلية والتي تعني ما ينبغي للمتكلم معرفته لكي ينجز تواصلا حقيقيا في حالات دالة ثقافيا، حتى يتمكن من توجيه ارساليات لفظية مناسبة[2].

كما أنها " العنصر الذي نستطيع به نقل الرسائل، ونفسرها، ونتفاوض مع الآخرين في سياقات محددة" [3].

فالقدرة بهذا المفهوم هي الناقل الأمين لمراد المتكلم في مناسبة ما، حيث يجب على المتكلم استثمار كل ما من شأنه أن يسهم في فهم وإفهام الآخر.

4/ مكونات القدرة الاتصالية:

إن القدرة التواصلية ليست مستقلة عن القدرة اللغوية، وإنما هي مكملة لها حيث تقوم بتوظيفها على أحسن صورة، وهذا ما جعل "مايكل كنال" و" ميريل سوين" يعترفان باشتمال القدرة الاتصالية على أربعة مكونات هي:[4]

---

(1) –أحمد عيد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ط1، 2000، ص68

(2) –يوسق تغزاوي، الوظائف التداولية ص55

(3)– دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص244

(4) –دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص245، 246.

1/ **القدرة النحوية:** وتكون بالسيطرة على الرمز اللغوي بمعرفة الوحدات المعجمية، وقواعد الصرف والتركيب والدلالة.

2/ **قدرة الخطاب:** ويكون بالقدرة على ربط الجمل لتموين خطاب ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة.

3/ **القدرة اللغوية الاجتماعية:** تقتضي فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، وأدوار وأطراف الخطاب، والمعلومات المشتركة بينهم، ووظيفة الخطاب.

4/ **القدرة الاستراتيجية:** وتمثل العصب في فهم عملية الاتصال، إذ إنها الطريقة التي نعامل بها اللغة كي نصل بأهدافنا ببراعة.

5/ **سمات تعليم اللغة بهدف الاتصال**[1]:

- لا تقتصر قاعة الدرس على القدرة النحوية أو اللغوية وإنما تركز على مكونات القدرة الاتصالية.
- لا تمثل الأشكال اللغوية أساسا لتنظيم الدروس وترتيبها وإنما تقدم من خلال تعليم الوظائف.
- الدقة اللغوية ليست غاية في حدّ ذاتها، فالطلاقة أهم من الدقة، والمعيار النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهم المعنى المراد على وجهه الحقيقي.
- ينبغي أن يكون استعمال اللغة هو الهدف النهائي للدارسين في قاعة الدرس سواء في انتاجها(الحديث) أم في استقبالها (الفهم) في سياقات لم يسبق التدريب عليها.

الملاحظ على هذه السمات أنها تنقل المتعلم من تعلم الدروس اللغوية المبنية على السؤال بـ: كيف تنبني الوحدات اللغوية لتشكل تراكيب معينة؟ إلى استثمارها في الاجابة عن السؤال بـ: لماذا أستعمل هذا التركيب ومتى ومع من؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التي تبين الوضعية والهدف من التعلم، وبتعبير آخر تنقل المتعلم من اكتساب الوسيلة إلى تعلم الغاية.

6/ **أهداف وغايات المنهج التواصلي:** من خلال ما سبق يمكن أن نستخلص بعض ما يروم المنهج التواصلي تحقيقه في النقاط الاتية:

([1]) -م م، ص 261

- المنهج التواصلي يسعى إلى إكساب المتعلم الكفاءة التواصلية.
- ينتقل بالمتعلم من قاعة الدرس إلى المجتمع لتوظيف المكتسبات اللغوية.
- يتدرج بالمتعلم فيما يتعلق بالمادة التعليمية حسب ما يحتاج إليه بالنظر سنه ومحيطه.
- يغرس في المتعلم روح المبادأة في أخذ الكلمة والثقة في النفس.
- يضع المتعلم في وضعيات تواصلية لم يسبق التعامل معها ويترك له الحرية وأخذ القرار فالمتعلم في المنهج التواصلي لم يعد المتلقي السلبي والمعلم هو الآمر الناهي.

7/ نموذج للتمرين للغوي التواصلي:

وضع المتعلم في مواقف تواصلية لم يسبق أن تعامل معها بالإجابة عن الأسئلة المقترحة:

- اقترحت إدارة المدرسة القيام برحلة لمنطقة أثرية وطلبت منك موافقة الأب. كيف تقنع والدك؟ . .....
- ماذا تقول عند ذهابك إلى حفلة أحد أصدقائك؟ .....
- طلبت من والدتك إصلاح سخّان الماء، على أن تخبر المُصلح بأن لا تدفع ثمن الإصلاح إلا بعد تجريبه.
- كنت شاهدا على حادث مرور وطُلب منك وصف الحادث.

الأهداف:

-التّعرف على التّعدد اللُّغوي والازدواجية اللغوية وخصائصهما.

-التّمكن من معرفة أسباب حدوثهما.

- القدرة على التّمييز بينهما.

تمهيد:

التّعدد اللغوي ظاهرة لغوية موجودة بالقوة في كل المجتمعات التي تتواصل مع غيرها، سواء كان التواصل إجباريا في صورة الاستعمار أم اختياريا في صور عديدة منها: السياحة والتجارة والتعلم والعمل والانتساب إلخ. والتّعدد اللغوي يعني وجود أكثر من شكلين لغويين من أصل واحد أو لغتين متغايرتين في مجتمع ما، وهو ما يمثله الازدواجية اللغوية من جهة والثنائية اللغوية من جهة ثانية.

أولا: الازدواجية اللغوية:

الازدواجية اللغوية خاصية لسانية موجودة في كل اللغات البشرية، والعربية من بين هذه اللغات التي تتوفر على شكلين لغويين يستعملان في مختلف مقامات التواصل الرسمية وغير الرسمية، وبهذا لا تشكل" حالة استثنائية وفريدة، بل تتساوى في ظاهرتها هذه مع عدد كبير من اللغات"[1] والازدواجية اللغوية تُعرّف على أنها" وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة"[2].

ومن الباحثين الذين اهتموا بهذه الظاهرة السوسيو- ألسنية العالم الأمريكي شارل فرجسون والذي عرفها بأنها " وضع لغوي ثابت نسبيا يكون فيه نوع من اللهجات مختلف اختلافا كبيرا عن غيره من الأنواع ومنظم أو مصنف للغاية. وعادة ما يكون هذا النوع أكثر تعقيدا من النّاحية اللغوية ...هذا النوع يكون عادة لغة لأدب مكتوب يحظى باحترام أفراد المجتمع...هذا النوع من اللغة يتم تعلمه عن طريق التعليم الرسمي (المدارس والمعاهد)، ويستخدم للعديد من

(1)- الازدواج اللغوي، عبد الرحمان القعود، ص 14

(2)- المرجع نفسه، ص 11.

أغراض الكتابة والتحدث الرسمية، ولكن هذا النوع من اللهجة لا يستخدمه أي قطاع من قطاعات المجتمع لغرض المحادثة الرسمية"[1].

الخصائص التي وضعها فرجسون للازدواجية اللغوية[2]:

1/ الوظيفية (Function): والمقصود بها ما يؤديه الشكل اللغوي(الفصحى/العامية) وفق ما تقتضيه المناسبات والأوضاع الاجتماعية، وعدم التوافق بين الشكل اللغوي وما يتطلبه الظرف يعتبر خطأ اجتماعيا، وقد يدعو للسخرية من المتحدث. فعلى سبيل المثال لا يمكن أن نخاطب التجار في السوق اليومية باللغة الفصحى (الشكل الأعلى)، ونحاضر في مدرجات الجامعة بالعامية (الشكل الأدنى).

2/ المنزلة (Prestige): اللهجة العليا لهجة عالية المستوى عند أفراد المجتمع، ينظر إليها بالاحترام ولا يقارن مستواها بمستوى اللهجة الدنيا، وهذا الاعتقاد يقود بعضهم إلى اعتبار العامية انحراف عن الفصحى يجب ألا ينساق وراءه أفراد المجتمع، وباعتبار المنزلة قد يتعدى الامر إلى نعت العامية حالة مرضية في المجتمع.

3/ التراث الأدبي (Literary Heritage): يتمتع الشكل الأعلى بتراث أدبي أكبر من التراث الذي يحظى به الشكل الأدنى والتراث على نوعين:

أ/ أن يكون امتدادا لتراث سابق مكتوب بالشّكل الأعلى من اللغة كالشعر الجاهلي مثلا فاحتفاظنا به ورجوعنا إليه لدليل على تقديرنا واحترامنا له وللغة الفصحى التي كتب بها.

ب/ قد يكون آتيا من مجتمع آخر غير الذي توجد فيه ازدواجية اللغة فمثلا: اللغة الألمانية المتحدث بها في سويسرا، نجد لغة التراث الأدبي الذي يحظى بالاحترام هي اللغة الألمانية الفصيحة والاعمال الأدبية من تأليف أفراد مجتمع الشكل اللغوي الأعلى – الأدباء الموجودون في ألمانيا –.

4/ الاكتساب (Acquisition):الشّكل اللّغوي الأدنى؛ أي اللهجة المتحدثة في البيت والشارع تكون مكتسبة في ظروف طبيعية، أمّا الشكل اللغوي الأعلى يكون عن طريق العليم الرسمي .

([1]) -المرجع نفسه ص20

([2]) -المرجع نفسه ص 20

5/ **المعيارية أو التقنين (Standarization)**: المعيارية هي التي تمثِّل الشكل اللغوي الأعلى الذي يمتلك معاجم وقواعد تحدد لمتحدثي اللغة الاستخدام اللغوي الصحيح . غير أن هناك من يرى بأن المعاجم وقواعد النحو تجعل من اللغة معيارية لأننا نجد لغات في الشكل اللغوي الأدنى تمتلك هذه المقومات، لهذا أوضح كلوس أنه من الممكن أن نضع اللغة في واحد من المستويات الخمسة التي تمثل المعيارية وهي:

5/1**– اللغة المعيارية الناضجة**: وهي التي توجد في جميع حقول المعرفة كالعربية الفصحى مثلا.

5/2 **– اللغة المعيارية للمجموعات الصغيرة**: هي التي تمتلك أعرافا لغوية للتواصل لكنها لا ترقى للتعامل مع المعطيات الحضارية، إلا أنها تستخدم في التعليم الابتدائي دون استخدامها في المستويات العليا.

5/3**– اللغة المعيارية الحديثة**: تضم اللغات التي وضعت لها معاجم وقواعد النحو حديثا، كما يمكن استخدامها كلغة التعليم في المراحل الدنيا، كما يمكن أن تستخدم في التعليم الجامعي مستقبلا وهذا يعود إلى سياسة الدول في ذلك. ومثال ذلك اللغة السواحلية في تنزانيا التي كانت تمتلك لا معاجم ولا كتي النحو إلى عهد قريب سنة (1939)، لكن السياسة التعليمية في تنزانيا كانت تطمح في دفع اللغة السواحلية لتجعلها لغة معيارية فألفت المعاجم وكتب النحو والقواعد وفي سنة (1961) اعتمدت لغة التعليم الابتدائي، وتواصلت الجهود للدفع باللغة السواحلية لأنْ تصبح لغة التعليم الجامعي بدل اللغة الإنجليزية فأصبحت لغة لبعض التخصصات ولغة التعليم في كلية تدريب المعلمين.

4/5 – اللغة المكتوبة غير المعيارية: يضم هذا المستوى اللغات التي ليس لها معاجم لغوية ولا كتب نحوية، إلا أن أفراد المجتمع اتفقوا على وضع شكل كتابي لها دون قواعد نحوية تضبطها، ومثال ذلك اللغة اللمورقشية في لوكسمبورغ، علما أن اللغتين الألمانية والفرنسية هما اللتان تستعملان في التعليم.

5/5– لغة ما قبل التعليم(الأمية): وهي اللغات التي تستعمل في التواصل الكلامي دون الكتابي، وإذا ما أراد أفراد مجتمعها كتابتها يلجؤون على قواعد لغة أخرى.

6/ الثبات(Stability): تعتبر ظاهرة ازدواجية اللغة وضعا لغويا ثابتا من الممكن استمراره لمئات الأعوام ،فازدواجية اللغة في العربية يرجع إلى عهد ما قبل الإسلام ،أضف إلى ذلك ظهور اللحن المتسبب في وجود شكل لغوي غير الفصحى ما دفع اللغويين إلى الكتابة بالفصحى.

إن ظهور الازدواجية اللغوية في أي مجتمع يصحبه استخدام كلا الشكلين اللغويين الأعلى والأدنى كوسيلة للتخاطب والاتصال وهو ما يؤدي إلى ظهور شكل ثالث وسط بينهما كما هو الشأن في العربية الوسطى وهذه العربية استمدت القليل من التراكيب النحوية واعتمدت بشكل كبير على التراكيب النحوية والصرفية للهجات العربية.

7/ **القواعد النحوية (Grammar)**: في مجتمع ازدواجية اللغة يكون هناك اختلاف بين التراكيب النحوية في الشكليين اللغويين الأعلى والأدنى، فما يوجد في الشّكل اللغوي الأعلى يفتقر له الشكل اللغوي الأدنى، فمثلا تظهر في العربية الفصحى علامات الاعراب الثلاثة في أواخر الأسماء في حين تغيب في الشكل اللغوي الأدنى أين نكتفي بتسكين الآخر.

8/ المفردات(Lexicon): يشترك الشكلان في معظم المفردات ولكن باختلاف في التراكيب والاستخدام ومثال ذلك ما نجده في أسماء الوسائل الحديثة، ففي الشكل اللغوي الأعلى نجد: الحاسب الآلي والمصباح ، وفي المقابل نجد الشكل اللغوي الأدنى يستعمل: الكمبيوتر واللمبة .

ومن الخواص المرتبطة بالشكلين اللغويين الأعلى والأدنى نجد اشتراك الشكلين في زوج من الكلمات أحدهما يخص الشكل الأعلى والآخر يخص الشكل الأدنى مثل: حذاء،جزمة/ رأى، شاف.

9/ التراكيب الصوتية(phonology): يشكل النظام الصوتي للشكلين اللغويين الأعلى والأدنى وحدة واحدة، يكون التركيب الصوتي للشكل اللغوي الأدنى هو الأساس.

وخلص فرجسون إلى أن" ازدواجية اللغة تشتمل فقط على الأمثلة التي يكون فيها كل من الشكل اللغوي الأعلى والادنى لهجتين لنفس اللغة، كما استبعد أن يكون الشكلان اللغويان لغتين مختلفتين "[1]

وهذا الرأي يخالفه فيشمن الذي يرى بأن" ازدواجية اللغة ليست مقتصرة فقط على وجود لهجتين، في المجتمع إحداهما فصيحة والأخرى عامية. ولكنه يرى أن ازدواجية اللغة تشمل اللهجات والأساليب المختلفة للهجة الواحدة وحتى اللغات المختلفة، فطرفا ازدواجية اللغة في مفهوم فيشمن لا يهم إن كانتا لهجتين أو أسلوبين أو لغتين أو خلافهما، ولكن أن يخدم أحد هذه الاشكال الوظائف العليا بينما يخدم الشكل الآخر الوظائف الدنيا"[2] .

هذه الرؤية تقودنا إلى المظهر الثاني للتعدد اللغوي ألا وهو الثنائية اللغوية.

ثانيا/الثنائية اللغوية: أمام كثرة التعريفات التي تناولت الظاهرة سنحاول التطرق إلى بعضها بالنظر إلى فاعليتها التواصلية، وإلى البعض الآخر بالنظر إلى امتلاك متكلميها الكفاءة اللغوية للغتين.

1- الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون، بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية، لغتين مختلفتين.

2 – استعمال لغتين على نحو مماثل لاستعمال أبناء كل لغة من اللغتين.

3 - نقول إن الفرد ثنائي اللغة حين يمتلك عدة لغات تكون كلها مكتسبة كلغات أمّ.

4 – الثنائية اللغوية هي الوضعية اللغوية 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 [3].

من خلال التعريفين (1و2) نستنتج أن الثنائية اللغوية تتعلق بمدى قدرة المتكلم في توظيف مكتسباته اللغوية في اللغة الثانية كلما تطلب الأمر ذلك، على أن يراعي في ذلك مطابقة الحال لمقتضى كلامه، كما يفعله أبناء اللغة الأصليين في مواقف تواصلهم، من دون

([1])- ازدواجية اللغة إبراهيم صالح الفلاي126.

([2])- ن م، ص 85.

([3])- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية ، دراسات لغوية اجتماعية نفسية، مع مقارنة تراثية ، ص 35 ،36.

الالمام بقواعد وتراكيب اللغة الثانية فالتركيز هنا على الكفاءة التواصلية قبل الكفاءة اللغوية. أما التعريف(3و4) ففيهما يكون التركيز على الكفاءة اللغوية التي يجب على متكلم اللغة الثانية أن يمتلكها كما اكتسب نظام لغته فيكون بذلك ممن يتجاوزون التواصل إلى الابداع في اللغة الثانية شأنهم في ذلك شأن أبناء اللغة الأصليين.

أسباب حدوث الثنائية اللغوية [1]:

1/ **البنية اللغوية للدولة:** تُستخدم بعض اللغات بوصفها لغات رسمية في عدة دول، فمثلا نجد الاسبانية في جميع أنحاء أمريكا الوسطى والجنوبية، والانجليزية في كثير من دول الكومنولث. كما توجد نحو 516 لغة في نيجيريا، 427 في الهند، 275 في تنزانيا. إلا أننا نجد من الدول التي لا يوجد فيها التعدد اللغوي لأسباب جغرافية كما هو الحال في جزر جرينلاند وسانت هيلينا، كما للانعزال السياسي الدور نفسه كما هو الحال في كوريا الجنوبية وكوبا.

2/ حركة الشعوب: تنقل الناس يؤدي إلى نشوء الثنائية اللغوية فبسبب الهجرة يُستخدم حاليا في لندن 300 لغة وفي بوسطن يتحدث سكانها البالغ عددهم 80 ألف نسمة نحو 65 لغة. هذه الهجرة يمكن تسميتها بالتقليدية أين يكون الاحتكاك مباشرا، أما في زماننا يمكن أن تحدث الثنائية عن طريق الوسائط الالكترونية كالهاتف والانترنيت.

3/ **التعليم والثقافة:** هما من أهم مجالات تعلم اللغات واستخدامها وبها يسمح للمتعلم الاطلاع على ثقافات الأمم للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم في مختلف المجالات الحياتية واستجابة لضرورات الحياة المتزايدة يوما بعد يوم.

(1)- ينظر فرانسوا جروجون، ثنائيو اللغة، ترجمة زينب عاطف، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، ط 1 ، 2018 ، ص21...81

جدول تلخيصي لأهم الفروقات بين ازدواجية اللغة والثنائية اللغوية:

ازدواجية اللغة	الثنائية اللغوية
-خاصة بالمجتمع -تتعامل مع أشكال اللغة الواحدة: الفصحى ومختلف اللهجات -لا وجود لمستويات لازدواجية اللغة: موجودة/غير موجودة. -مرتبطة بعلم الاجتماع.	-خاصة بالفرد -تتعامل مع لغتين مختلفتين -وجود مستويات للثنائية اللغوية؛ الفرد الذي يتقن اللغة الثانية ليس كمن يعرف بعض الكلمات. -جزء من علم اللغة النفسي.

الأهداف المتوخاة:

- معرفة الفرق بين التّخطيط اللغوي والسياسة والتهيئة اللغوية.
- إدراك أهمية التخطيط اللغوي في الحفاظ على هوية المجتمعات.

تمهيد:

"كل تخطيط في المجتمع بناءٌ على شفا جرفٍ هاوٍ ما لم يواكبه تخطيطٌ لسلامة الوجود الداخلي للإنسان، وعلى رأس هذا التخطيطِ التخطيطُ اللُّغوي" [1].

انطلاقا من المقولة أعلاه يتبين دور وأهمية التّخطيط اللُّغوي في حياة البلدان، كونه يهتم ببناء الفرد داخليا؛ بجعله متمسكا بهويته التي تقتضي التَّمسك بكل ما له علاقة بها من: معتقد ووطن، وتاريخ وثقافة. فهذه المكوّنات وغيرها تمنحه القوّة الكافية لبناء ذاته ومجتمعه كيفما شاء، ولن يكون تابعا لأيٍّ كان باختلاف الزمان والمكان. فالتَّخطيط اللغوي برمجة للإنسان على سلوك معين لأخذ معترك الحياة بمختلف تشعباتها. فالبلدان التي تحسن التخطيط للغتها، وتعمل على تنفيذ محتواه، تعش مطمئنة على مستقبل أبنائها.

أولا/ التّخطيط اللغوي (planification Linguistique):

1/ **مفهومه:** التّخطيط بصفة عامة هو عمل استباقي تعتمد فيه البلدان كل الجهود والوسائل المتاحة على مختلف الأصعدة من أجل تحسين الظروف الاجتماعية للأفراد، فيبدأ "بجرد الحاجات ومسح الأوليات، ثم يحدّد على ضوئها الأهداف القريبة والغايات البعيدة، ومن ثم يختار الوسائل الملائمة لتحقيق هذه الأهداف وبلوغ تلك الغايات، ضمن ميزانية مقنّنة تفصّل الأرصدة الماديّة والطاقات البشرية خلال فترات زمنية محدّدة"[2].

أما التخطيط اللغوي يعني " الجهود المستمرة الطويلة الأجل، التي تحولها الدولة بهدف تغيير وظائف تلك اللغة في المجتمع، من أجل إيجاد حلول المشاكل المتعلقة بالاتصال والمفاهيم بين أفراد المجتمع"[3].

([1])- السيد أحمد عثمان، التخطيط اللغوي وتعليم اللغة العربية، دراسات تربوية، مصر، 1986 ،ص 24.

([2]) -علي القاسمي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة لبنان، بيروت، ط1 ، 2008 ، ص 79 ،98.

([3])- رافدة الحريري، التخطيط الاستراتيجي في المنظمة المدرسية، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2007 ، ص 19.

وفي المعنى نفسه؛ أي تفعيل وظيفية اللغة في الحياة نجد المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات يعرف التخطيط اللغوي على أنه " تخطيط يدخل ضمن الاهتمامات الكبرى للدول ويرتبط الأمر برسم سياسة لغوية شاملة تُوزّع فيها الأدوار على اللغات المستعملة: لغة رسمية، لغة وطنية، لغة محلية، لهجة"[1].

2/أنواع التخطيط اللغوي: [2].

1/ تخطيط هيكل اللغة: يشتغل على الأبعاد الداخلية للغة مثل: القواعد والصرف والمعجم (الكلمات الأصيلة والوافدة اقتراضا وتعريبا)، واللّسانيون هم الأقدر على هذا النوع من التخطيط.

2/ تخطيط وضع اللغة: يركز هذا النوع على الأبعاد الثقافية والمجتمعية ذات الصلة بوضعية اللغة ومكانتها، وهل هي من المستوى الأعلى أو الأدنى. يهتم بهذا النوع علماء اللغة والنفس والاجتماع.

3/ تخطيط اكتساب اللغة: وفيه يتم التركيز على العوامل المتصلة باكتساب اللغة (الأولى أو الثانية) والمحافظة عليها وصيانتها. وهذا النوع من اختصاص اللسانيين وعلماء التربية وعلم النفس.

3/ مراحل التخطيط اللغوي وكيف يتم؟:[3].

التّخطط اللغوي شأنه شأن كلّ مشروع يتطلب توفر مجموعة من الآليات المساعدة لتطبيق الرؤى التي تسبق الأداء الفعلي تمرّ عبر مراحل أربعة هي:

–تقصي الحقائق: يجب أن تتوفر هناك كمية كبيرة من المعلومات عن خلفية الموضوع قبل أن يتَّخِذ أيَّ قرارٍ تخطيطي بشأن ذلك، كتعيين المشكل اللغوي الذي تعاني منه الدولة مع تحديد ومعرفة هل يوجد تعدد لغوي أم لا؟

([1]) –المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، المنظمة العربية للتربية والعلوم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 2 ، 2002 ، ص87.

([2])–ينظر، عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي تعريف نظري ونموذج تطبيقي، الملتقى التنسيقي للجامعات و المؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض، 7،9 مايو ، 2013.

([3])–ينظر كلا من: محمد حسن عبد العزيز، التخطيط اللغوي بين مؤسسات الدولة، ومؤسسات المجتمع المدني، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة،2011، ص75، ورالف فاسولد، علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، ترجمة إبراهيم بن صالح محمد الفلاي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود،2000 ص448

-**التخطيط**: هنا تُتّخذ القرارات الفعلية" يحدد المخطط الأهداف، ويختار الوسائل(الاستراتيجيات)، ويتنبأ بالمحصلة". فتوضع سياسة لغوية واضحة من قوانين وإجراءات قابلة للتطبيق، وقادرة على علاج المشكلة مع وضع الاعتبار لكل المتغيرات الاجتماعية أثناء التخطيط اللغوي.

-**التنفيذ**: تُنفّذ قرارات التخطيط بإسناد المهمة للجان مختصة وقادرة ولها خبرة في المجال.

-**ردود الفعل**: في هذه المرحلة يكتشف المخطط مدى نجاح تنفيذ الخطة، ويكون بالتقويم المستمر للمجهودات المبذولة من قبل المهتمين والمسؤولين.

4/ أهداف التخطيط اللغوي[1]:

-وضع المقاييس للكتابة الصحيحة والكلام الجيّد.

-ملاءمة اللغة بوصفها وسيلة تعبير للشعب الذي يستعملها.

-قدرة اللغة على أن تكون أداة الإبداع الفكري والعلمي.

-عدم القدرة على التفاهم بين المجتمعات اللغوية المتنوعة ضمن الدولة الواحدة.

-اختيار لغة التعليم.

-اعتماد اللغة المناسبة للتبادل العلمي.

-القيود الموضوعة على الاستعمال اللغوي.

-التنافس بين اللهجات والارتقاء بلهجة إلى مرتبة لغة رسمية.

-المحافظة على التّوازن بين مصلحة الدولة ومصلحة الأفراد في المجال اللغوي.

ثانيا/ السِّياسة اللُّغوية (Politique Linguistique):

1/ مفهومها: السياسة بصفة عامة يعرفها ابن سينا بأنها" حسن التدبير الذاتي والجماعي وإصلاح الفساد " [2].

أما السيّاسة اللغوية هي:" هي مجمل الخيارات الواعدة المتخذة في مجالات العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن، واتخاذ قرار تعريب التعليم في

([1])-ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص11.

([2])-علي عباسي مراد، دولة الشريعة، قراءة في جدلية الدين والسياسة عند ابن سينا، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط 1 ،1999، ص57.

المرحلة الجامعة يشكل خيارا في السياسة اللغوية، أما احتمال وضعه في موضع التنفيذ في هذا البلد أو في ذاك، فيشكل تخطيطا لغويا"[1].

كما أننا نجد للسياسة اللغوية مصطلحا يرادفها وهو التهيئة اللغوية(Aménagement Linguistique) حيث يعرفها **لابورت** B.Laporte بأنها " الإطار القانوني والتهيئة اللغوية كمجموع الأعمال التي تهدف إلى ضبط وضمان منزلة ما للغة أو عدة لغات" [2].

2/ فما هي العلاقة بين السياسة والتخطيط اللغويين:

تعتبر السّلطة أو الحكومة في أيّ بلد من أهمّ الفاعلين في رسم سياسة كل القطاعات– إضافة إلى المختصين كل في قطاعه– والسياسة اللغوية ليست بمعزل عن قرارات الدولة فهي الأليات التي تظهر نمط التفكير، وترسم حدود السلوك لأفراد البلد كما تربط الماضي بالحاضر وتجعله يمتد إلى المستقبل، فهي التي تُدسْتِرُ وتشرِّع، وتصل وتقطع العلاقات، وتبني وتهدم فلنا أن نقول : السياسة اللغوية ""ذهنية قبل أن تكون "توظيف" فهي؛ "السياسة اللغوية المرحلة النظرية والتمهيدية التي تسبق التخطيط في حين يمثل التخطيط مرحلة التطبيق وتنفيذ سياسة ما، فمفهوم التخطيط اللغوي يفترض وجود سياسة لغوية والعكس ليس صحيحا... ففي جميع الحالات وفي جميع التحديدات نجد أن العلاقة بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي هي علاقة تبعية"[3].

([1]) – لويس جان كفالي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2008. ص 396 ،397.

([2])– لويس كافالي، السياسات اللغوية، ترجمة: يحياتن محمد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت،2009 ص 11

([3])– لويس جان كفالي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2008. ص 10

3/ أوجه الفرق بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي[1]:

وجه المقارنة	السياسة اللغوية	التخطيط اللغوي
العلاقة	سابق	لاحق
الشكل	(نظري):مواد دستورية وتشريعات لغوية رسمية	(نظري): قرارات وتشريعات مؤسساتية. (تطبيقي):استراتيجيات التخطيط" حركات إصلاح، وتقييس وإحياء..."
المنفذ	الساسة وأصحاب السلطة.	النخبة الرسمية–المؤثرون–الحكومة–المجامع العلمية والأدبية –الأفراد.

([1])– هدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي (دراسة حالات من الوطن العربي)، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، جامعة قطر،2015 ،ص36.

الأهداف المتوخاة:

- القدرة على تصنيف العيوب الكلاميّة ومعرفة أسبابها وطرق علاجها.
- القدرة على تشخيص العيب الكلامي والتّعامل مع المصاب.

تمهيد:

الكلام من أهمِّ الآليات التي يتوسلها الفرد البشري في التواصل مع بني جنسه، وهو النّافذة التي تُطلع المستمع على تفكير المتكلم، فكل خلل في الجهاز المسؤول عن التواصل بهذه الآلية يؤثر سلبا على نجاح إقامة العلاقات الاجتماعية والأسرية، ويكون من الأسباب المباشرة في إخفاق المتعلمين وبخاصة الذين لا يجدون التشخيص المناسب والمتابعة الجدّية لعلتهم الكلامية في مراحلها الأولى.

1/ **مفهوم الكلام:** يُعرَّف على أنه الفعل الحركي Motor Act وهو عبارة عن الإدراك الصوتي للغة والتعبير من خلاله، وهو يتضمن التنسيق بين أربعة عمليات هي:

أ/ **عملية التنفس** Respiration: وهي التي توفر التيار الهوائي اللازم لعملية النطق.

ب/ **إخراج الصوت** Phonation: ويكون بواسطة الحنجرة والثنايا الصوتية.

ج/ **رنين الصوت** Résonance: أي استجابة التذبذب في سقف الحلق المليء بالهواء، وحركة الثنايا الصوتية مما يؤدي إلى تغيير الموجة الصوتية.

د/ **نطق الحروف وتشكيلها** Articulation: وفيه تستخدم الشفاه واللسان والأسنان وسقف الحلق لإخراج الأصوات المحددة اللازمة [1].

2/ أقسام عيوب الكلام:

-عيوب ترجع العلَّة فيها إلى أسباب عضوية (organic) :ومنها العيب في الجهاز الكلامي أو السمعي كالتلف أو التشوه أو سوء التركيب في أي عضو من أعضاء الجهازين، أو النقص في القدرة الفطرية العامة(الذكاء)، يؤدي إلى خلل في تأدية هذا العضو أو تلك القدرة، فيحدث نتيجة لذلك عيب في النطق أو احتباس في الكلام أو نقص في القدرة التعبيرية.

([1])- محمد أحمد محمود خطاب، اضطرابات النطق والكلام واللغة وعلاقاتها بالاضطرابات النفسية، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، ط1 ، 2015،ص 13،14.

– **عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب وظيفية** (functional): المصاب لا يشكو من أي عيب في الجهاز الكلامي أو السمعي، وإنما قدرة المصاب على التعبير متأثرة بعوامل أخرى غير عضوية تسبب له اضطرابات عدة تختلف من حيث نوعُها وشدتها وفقا لمدى قوة هذا العوامل وتأثيرها على الفرد[1].

3/ أنواع عيوب النطق الصوتية [2]:

أ/ **الحذف** Omission: وفيه يحذف الطفل صوتا ما من الأصوات التي تتضمنها الكلمة

ب/ الإبدال Substitution **ويطلق عليها أيضا اللدغة:** تتصل بطريقة تقويم الحروف وتشكيلها ومنها:

–**اللدغة السينية:** إبدال السين ثاء في مثل: سبورة ـــــ ثبورة. سائق ـــ ثائق. سعيد ـــ ثعيد.

–**اللدغة الرائية:** تنطق الراء بأحد الحروف التلية: ي/غ/ل فمثلا كلمة رامي تنطق بـ: يامي/ غامي/ لامي.

–**اللدغة في هذه الحروف:** ك –ق – ج – خ – غ فمثلا تنطق:

– الكاف إما (ت) أو(أ): كمال ـــــ تمال / أمال.

– الجيم إما (د) أو (أ): جلال ـــ دلال / ألال.

– القاف إما (ت)أو(أ): قوس ـــ توس / أوس.

– الخاء إما (ح) أو (أ): خليل ـــ حليل / أليل.

– الغين إما (ع) أو (أ): غزال ـــــ عزال / أزال.

ج/ التحريف Distortion: يكون بإصدار الصوت بطريقة تقربه من الصوت العادي بيد أنه لا يماثله تماما، ويستخدم البعض مصطلح الثأثأة (لثغة) Lisbing للإشارة إلى هذا النوع مثل: مدرسة / مدرثة، ضابط/ ذابط. سهران / زهران[3].

([1])– مصطفى فهمي، في علم النفس أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، ط 5، ص 33

([2])– المرجع السابق، ص 44،،،48.

([3])– فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، مكتبة الكتاب العربي، ص 4

د/ الإضافة Addition: وتكون بزيادة صوت ما إلى بنية الكلمة مثل: اششتريت مسصباحا. وكما هو موجود في لهجة سطيف في مثل: كاين لحليبو؟

4/ نماذج من عيوب الكلام:

أولا/ التلعثم [1]:

من العيوب التي تؤثر سلبا في سير المرسلة الكلامية بطريقة طبيعية سلسة ويعرف التلعثم على أنه: وجود عثرات لا إرادية من توقف أو إطالة أو تكرار لبعض الحروف أو المقاطع أثناء الحديث فمثلا يقول المصاب: أنا،نا ،نا ،نا اسسسس اسمي السسعيد .

أ/ أنواع التلعثم:

1) التلعثم الابتدائي أو الفيسيولوجي: ويكون مع الأطفال في سن ما قبل المدرسة ويتميز بتكرار كلمات أو مقاطع صوتية، ويمكن ان يختفي لشهور أو لسنوات، وقد يعود.

2) التلعثم الثانوي الفيسيولوجي: ويكون مع الأطفال في سن التمدرس؛ أي السادسة وما بعدها ويتميز بالخوف من كلمة أو من صوت او من موقف معين فيحاول المصاب إخفاءه بالبحث عن مرادف للكلمة.

ب/ أسبابه:

1-عوامل عضوية وراثية ومنها:

– **نظرية السيادة أو الهيمنة المخية:** لاحظ المهتمون أن أكثر المتلعثمين من أصحاب اليد اليسرى وبدأ التلعثم لما دُفعوا لاستخدام اليد اليمنى، والكثير منهم تحسن بعودتهم لاستخدام اليد اليسرى.

– **النظرية البيوكميائية:** ويكون التلعثم بسبب اضطرابات في عملية الأيض (الهدم والبناء) وفي التركيب الكيميائي للدم.

– **النظرية النيروفيسيولوجية:** ينشأ نتيجة مرض عصبي عضلي حيث يكون التوصيل العصبي في أحد الجانبين أبطأ من التوصيل في الجانب الآخر. وهناك وجهة نظر أخرى ترى بأنن نتيجة الخلل في ضبط التوقيت ينتج عن تأخر التغذية المرتدة السمعية إلى الأذن الداخلية أثناء خروج

([1])- محمد أحمد محمود خطاب، اضطرابات النطق والكلام واللغة وعلاقاتها بالاضطرابات النفسية، ص 53.

الكلام عن طريق الموجات الصوتية، وهذه التغذية السمعية تصل إلى الدماغ في أوقات مختلفة وأي اضطرابات في توقيت توصيل المعلومات الكلامية إلى الدماغ يمكن ان يؤدي إلى التلعثم.

2/ النظرية العصابية (النفسية): أغلب الباحثين الذين أرجعوا التلعثم إلى عوامل نفسية ذهبوا في هذا مذاهب شتى منها:

– **نتاج لسوء التوافق**: وفيه يشعر المصاب بالنقص والدونية وهذا ما يجعله يتردد في الكلام.

– **التلعثم وفق نظرية التحليل النفسي**: التلعثم ما هو إلا عرض نفسي يلجأ إليه الفرد على المستوى اللاشعوري كوسيلة لتجنب خبرات مؤلمة أو محبطة أو التقليل منها إلا أنه في النهاية يصبح التلعثم سمة من السمات اللغوية للفرد

–**النظرية التعليمية**: التلعثم سلوك متعلم الهدف منه الحد من أحاسيس القلق المرتبطة بمواقف عدم الطلاقة، والقلق نوعان:

–قلق ينشأ عن الخوف من الكلام في مواقف كلامية معينة.

–قلق مرتبط بالكمة ومثيرات لفظية في طبيعتها.

– **التلعثم صراع بين الإقدام "الاقتراب" والإحجام "التفادي"**: فالمتلعثم يتأرجح بين رغبتين متضادتين الكلام لتحقيق التواصل، والصمت خوفا من التلعثم، وقد قسّم شيهان(1985) الرغبات المتضادة إلى مستويات هي:

–**مستوى الكلمة**: عندما يحدث خوف أو صعوبة من نطق الكلمة.

–**مستوى الموقف**: هل يدخل المتلعثم في الموقف أو الابتعاد عنه.

–**مستوى الانفعالات العاطفية**: عندما يريد المتلعثم التعبير عن البغض أو الحب لشخص ما.

–**مستوى العلاقات مع الأشخاص**: عندما يشعر المتلعثم بالتوتر عند الحديث مع ذوي السلطة " الأب، المدرس "

–**مستوى حماية الأنا**: عندما ينشأ الصراح بين احتمال النجاح والفشل.

ج/ النظرية الاجتماعية (العوامل البيئية/ الاجتماعية):

– **النظرية التشخيصية لجونسون**: يرى بأن التلعثم يبدأ في أذن الأم لا في فم الطفل، فالوالدان هما أول من ينتبه للتلعثم لدى الطفل، فيشخصانه ويوجهان الطفل الذي تنشأ لدية مشاعر الخوف والقلق من التعثر والفشل في النطق السليم فيصبح متلعثما.

–**نظرية صراع الدور**: التلعثم وفق هذه النظرية يعود إلى الصراع بين **الذات** المتكلمة –كيف يدرك المتلعثم نفسه في الموقف الاجتماعي المتطلب الحديث فيه– **والدور** –كيف يتم إدراك الأخر كمستمع– وهناك ثلاث أوضاع للمتلعثم متباينة الدرجة:

–**التلعثم شديد**: المتلعثم أقل وضعا من المستمعين.

–**التلعثم معتدل**: المتلعثم مماثلا للمستمع.

–**التلعثم مختف نسبيا**: المتلعثم يرى ذاته إيجابية.

ج/ تشخيص التلعثم: يكون بالاستماع للمتلعثم لتحديد طبيعته هل هو متعلق بالحروف أو الكلمات أو المواقف الخطابية؟، وهل التلعثم حالة حقيقية أم أنه نوع من عدم الطلاقة يعتبر نمطيا بالنظر إلى سن المصاب؟. كما تجري فحوص طبية لجهاز النطق للتأكد من عدم وجود أي اضطراب عضوي في وظائف المخ. ويستخدم أيضا اختبار **بندر جشطلت** البصري الحركي للتعرف على وجود اضطراب عضوي لدى الحالة.

د/ علاجه [1]:

في البيت:

- على أفراد العائلة التركيز على ما يقوله المتلعثم لا على كيف يقول.
- الإبطاء في الكلام معهم حتى يتسنى لهم معرفة النطق الصحيح كونهم يعتمدون على التقليد.
- عدم مقاطعة أحاديثهم.
- التقليل من أسئلة المتلعثمين حول فحوى خطاباتهم.
- عدم الإكثار من التصحيح، وعدم التضيق من صمت المتلعثم واعتباره إحجاما عن الكلام، بل المتلعثم يأخذ كامل وقته لأجل التكلم أفضل.

([1])– محمد أحمد محمود خطاب، اضطرابات النطق والكلام واللغة وعلاقاتها بالاضطرابات النفسية، ص 73،72.

- الملاحظة المستمرة للطفل المتلعثم لمعرفة نوع التلعثم وأسبابه النفسية والاجتماعية بالخصوص، وكذلك تأدية الكلمات الجديدة عليه.
- التقليل من مواضع الحديث مع الطفل المتلعثم ومحاولة إدماجه مع الأخرين كلما أحسوا برغبتهم في ذلك.

- في المدرسة أو دور المعلم:

- ضرورة المساواة بين المتلعثمين وباقي التلاميذ.
- ضرورة التحكم في سلوك المتعلمين بمنعهم في التدخل لإتمام كلام المتلعثمين.
- إعطاء المتلعثم الوقت الكافي في التعبير والإجابة عن الأسئلة قبل الانتقال إلى أنشطة أخرى.

ثانيا/ اللجلجة:

1/ تعريفها: " هي تشنج موقفي يكون على شكل احتباس في الكلام يعقبه انفجار أو على شكل حركات ارتعاشيه متكرّرة"[1].

2/ تشخيصها:

-الشعور بالخوف من الوقوع في الاضطراب الكلامي في حضرة المستمع وخاصة إذا كانت له سلطة على المتكلم الأب أو المدرس مثلا.

-عدم فسح المجال للكلام الحر من طرف الوالدين وتقييد أبنائهم بسلوكات لغوية معينة، فإذا ما أراد الطفل الإبداع يستحضر رقابة الوالدين حتى فيقع في اللجلجة.

3/طرق العلاج الكلامي " اللجلجة"[2]:

1: الاسترخاء الكلامي: الهدف من هذه الطريقة هو:

-التخلص من العامل الاضطراب في اللجلجة أثناء عملية الكلام.

-تكوين ارتباط خاص بين الشعور باليسر أثناء القراءة بهذه الطريقة وبين الباعث الكلامي نفسه.

([1])- أحمد نايل العزيز، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، عالم الكتب الحديث، عمان ، الأردن،2009ص 116.

([2]) - مصطفى فهمي، في علم النفس أمراض الكلام، ص 219

تعتهد هذه الطريقة التسلسل في وضع تمرينات تبدأ بالحروف المتحركة ثم الساكنة، ثم تتلوها كلمات وجمل. وتجري عملية الاسترخاء الكلامي في نغم بطيء مطرد رتيب. وفيها يقلد المصاب المعالج الكلامي، ومن بعدها تنتقل التمرينات إلى صورة أسئلة بسيطة تؤدى بنفس الأسلوب مع قليل من السرعة، وقد دُعمت هذه الطريق بتمرينات تعلم الكلام من جديد، وطريقة المناقشات وفيها يمارس المصاب عناصر اللعب والتسلية في سرد أحاجيهم وقصصهم بكل حرية بعيدا عن كل أشكال القيود ففي مشاعر البهجة والسرور ينسى المصابون محنتهم الكلامية مما يساعدهم النسيان على استرداد الثقة في ذواتهم.

2: تمرينات الكلام الايقاعي: أشار " جون فلتشر " في كتابه مشكلة اللجلجة إلى بعض الوسائل كالنقر بالأقدام أو الصفير، إلى غير ذلك من السلوكات التي تحول المصاب عن مشكلته الكلامية.

ثالثا/ الأفازيا:

1/ تعريفها: كلمة أفازيا مصطلح يوناني مكون من مقطعين المقطع الأول هو (A) وعني عدم أو خلو، والمقطع الثاني هو (Phasis) ويعني كلام وبهذا الشكل كلمة أفازيا تترجم إلى العربية باحتباس الكلام . وبصفة عامة احتباس الكلام هو عدم القدرة على أداء أصوات الكلام بشكل صحيح، كما أنها أيضا تعطل في الوظيفة الكلامية من حيث قدرة الفرد على الإدراك الصوتي[1].

2/ تصنيفات الأفازيا [2]:

أ: التصنيف المتعلق بالناحية الحركية لــ (فون موناكوف): يقسم الأفازيا إلى :

1/ أفازيا التعبير: ومن أشكاله الخرس وهو عدم القدرة على التعبير لفظا دون وجود شلل في عضو اللسان وأعضاء الصوت الأخرى مع القدرة على فهم الكلمات، وهذا النوع متعلق بالناحية الحركية لا الحسية.

([1])- سميحان الرشيدي، التخاطب واضطراب النطق والكلام، جامعة الملك فيصل، ص 40.

([2])- ينظر كلا من: محمد أحمد محمود خطاب، اضطرابات النطق والكلام واللغة وعلاقاتها بالاضطرابات النفسية، ص77 ، و مصطفى فهمي ، في علم النفس ،أمراض الكلام، ص 64،،،73.و سميحان الرشيدي، التخاطب واضطراب النطق والكلام،ص40

2/ أفازيا الاستقبال: وهي متعلقة بالناحية الحسية ومن أشكالها:

- **العمى اللفظي**: وفيه يعجز المصاب قراءة ما يراه بالرغم من سلامة بصره.
- **الصمم اللفظي**: هنا يعجز المصاب استقبال الكلام المسموع دون وجود أي خلل في حاسة السمع.

3/ أفازيا فقدان الذاكرة: وفيها ينسى المريض أسماء الأشياء الاي يتعامل معها في الحياة اليومية، دون فقدان القدرة على الفهم والتعبير.

ب/ التصنيف المعتمد على الوظيفة اللغوية لعالم (هنري هد):

- **أفازيا فهمية أو معنوية**: المصاب يفهم كل لفظة في الجملة ولكنه لا يفهم الجملة ككل.
- **أفازيا نحوية**: المصاب يتفوه بكلمات صحيحة لكنه يعجز عن تركيبها في جمل مفيدة.
- **أفازيا لفظية**: يكون فيا الفرد عاجز على استحضار الكلمات لفظا وكتابة.

ج/ التصنيف المعتمد على الدراسات التشريحية لكل من (بوليس بروكا وفرنيك وهنري هد وجاكسون و جولد شتاين وغيرهم):

1/ ألافازيا الحركية أوالشفوية أو اللفظية: تعرف كذلك باسم أفازيا بروكا نسبة لمكتشفها، وفيها يفقد المصاب القدرة على التعبير من دون وجود أي شلل في عضلات الجهاز النطقي، كما أن معاني الكلمات موجودة في ذهن المصاب، فهو يفهم ما يسمع وما يقرأ فيكتب ما يريد وينفذ ما يطلب منه

2/ الأفازيا الحسية: وتسمى بأفازيا فرنيك Wernick وتكون بسبب تلف الخلايا التي تساعد على تكوين الصور السمعية للكلمات لهذا توصف **بالعمى السمعي** ومعناه أن المصاب يسمع الأصوات ولكنه لا يستطيع إعطاءها دلالتها، فالمشكلة تكمن في إدراك الأصوات لا سماعها. فمثلا نطلب من المصاب إعادة ما سمع من الأصوات والتي هي: الباء واللام فيقول: الراء والعين.

3/ الأفازيا الكلية: وفيها يكون المصاب يعاني من أفازيا حركية وحسية كما يفقد القدرة على الكتابة وسببها الإصابة بجلطة دموية أو نزف مخي أو شلل نصفي سواء في الجزء الأيمن أو الأيسر.

4/ أفازيا نسيانية: المصاب في هذه الحالة يفقد القدرة على تذكر أسماء الأشياء المعروفة لديه إلا أنه يمكنه أن يشير إلى وظيفتها فمثلا إذا عرض عليه قبعة وطلب من تسميتها فلا يتذكر اسمها ويضع يده على رأسه معرف بوظيفتها.

5/ فقد القدرة على التعبير بالكتابة: وفيها يكون المصاب عاجزا على الكتابة بالرغم من فهمه لما يُلقى إليه كما انه بإمكانه إعادة المسموع، والسبب في ذلك وجود إصابة أو تلف في مركز حركة اليدين الموجود في التلفيف الجبهي الثاني بالدماغ.

3/ علاج الأفازيا [1]:

علاج الأفازيا يختلف باختلاف الأعراض والأسباب من فرد لآخر، إلا أن التدريب على الكلام ضروري في كل الحالات كما أن مناهج التدريب على الكلام تحتاج إلى متخصص من لهم خبرة لأن المصاب كالطفل الذي يتعلم اللغة لأول مرة فهو يحتاج إلى تدريب اللسان والشفاه والحلق عن طريق التثاؤب وحبس الهواء ودفعه مع تمرينات للحروف وكلّ ذلك في جوّ التعزيز والتشجيع وبعث الطمأنينة في نفس المصاب.

ويتفق العلماء على أن إعادة تدريب الأفازي يجب أن تعتمد على التعيين أي تسمية مواضع معينة والتكرار للكلمات المعتمدة على ربط المجال السمعي بالمجال البصري للكلمات وتبدأ الكلمة قصيرة ثم تطول أكثر فأكثر.

خاتمة:

بناء على ما سبق فإن أمراض الكلام وعيوبه تحدث نتيجة عدة عوامل متشابكة منها: العضوي والوظيفي والاجتماعي والنفسي إلى غير ذلك من العوامل التي تبقى معرفتها جزء من العلاج. كما أن دور الوالدين مهم جدّا في التشخيص المبدئي للاضطراب ومحاولة الوصول إلى أسبابه وخاصة المتعلقة بالجانب النفسي والاجتماعي، أما إذا خرج الاضطراب والعيب الكلامي من الجانبين توجب الأمر مصاحبة المصاب من طرف المختص الاكلينيكي، فالعيب يقع في أذن الأم قبل فم الطفل.

([1]) – ينظر، سمحان الرشيدي، التخاطب واضطراب النطق والكلام، ص 44.

الأهداف:

-التعرّف على مفهوم التّواصل اللغوي.

-القدرة على التّفريق بين أنواعه.

-التّمكن من تطبيق خصائص ومتطلبات كل نوع في تواصله اليومي.

تمهيد:

الإنسان كائن اجتماعي تواصلي بالفطرة؛ لذا سعى منذ القدم إلى إقامة التواصل بين بني جنسه فاستعمل الإشارات، الألوان، الرسم، الموسيقى ...إلخ. إلا أن استثماره للغة كان أعظم وسيلة حققت هذه الخاصية الفطرية (الاجتماعية).

تعريف الاتصال:

" العملية أو الطريقة التي يتم عبرها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات، ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها؛ مما يخضها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العلمية بوجه عام" [1]

انطلاقا من هذا التعريف سنحاول التطرق إلى أهم العناصر الواردة فيه.

أولا: عناصر التواصل اللغوي: لقد حدّد المشتغلون على التواصل اللغوي تحديد العناصر التي يقوم عليها وهي:

1/ – المرسل / المتكلم: في التواصل الشفوي وهو" الذي وقع الكلام ...بحسب أحواله عن قصده و إرادته واعتقاده، وغير ذلك من الأمور الراجعة إليه حقيقة أو تقديرا".[2]

([1]) –حسين حمدي الطويحى: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار القلم، 1984،ص25

([2])–ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،1982،ط1،ص44.

أما في الكتابي فهو الكاتب فله الحرية المطلقة أو سلطة الكتابة في عملية الإنتاج، فله الوقت الكافي لإعادة أو استبدال تراكيبه وكلماته، لأن القارئ يتوقع في النصوص" المكتوبة تنظيما أكثر ضبطا ،إذ يكون لدى المنتج وقتل للكشف إعداد كفء ومؤثر".[1] ولهذا على الكاتب أن يختار من الكلمات التي يرى فيها من القوة لإحياء نصه عبر الزمن المختلف التالي لإنتاجه.

2/ – المستقبل/ السامع أو القارئ: هو شريك المتكلم في التواصل الشفوي؛ أي الذي وقع إليه أو عليه الكلام، ويجب عليه الإصغاء الحسن وإظهار الاهتمام بالمسموع وعدم، مقاطعة المتكلم. والقارئ في التواصل الكتابي فيحضر زمن الكتابة – قصدا لا عينا– من حيث جنسُه وثقافتُه وعمرُه

3/ – الرسالة: وهي:" وحدة الإشارات المتعلقة بقواعد تركيبات محددة (مضبوطة) يبعثها جهاز البث(الإرسال) إلى جهاز الاستقبال عن طريق قناة حيث تستعمل كوسيلة مادية للاتصال".[2] فالرسالة في التواصل الشفوي هي اللفظ وهو في تمايز من حيث الجزالة والفصاحة والدلالة، فاختيار اللفظ ضروري لأنه ميزان الحكم على صاحبه، فيكون إما له أو عليه لهذا لابد أن يكون "تأليف اللفظة من حروف متباعدة المخارج ...وأن تجد لتأليف اللفظة في السمع حسنا ومزية على غيرها".[3]

أما في التواصل الكتابي فالرسالة وهي الجانب المكتوب في هذا النوع التواصلي ومن شروطها: "السبك، الالتحام، القصد، القبول، رعاية الموقف، التناص، والإعلامية".[4]

4/ – السَّنن / الشِّفرة: نظام رمزي مشترك بين المرسل والمرسل إليه، وعبره تنقل المقاصد والأغراض من الأول إلى الثاني، وتحلل هذه الأنظمة من المرسل إليه للوصول إلى الغرض التواصلي وهدف المرسل، كما أن السَّنن هو: "القانون المنظِّم للقيم الإخبارية والهرم التسلسلي الذي ينظم عبر نقاطه التقليدية المشتركة بين المرسل والمرسل إليه كل نمط تركيبي فمنه ينطلق الباث عندما

([1])– دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، 1998 ، ص 423.

([2])– الطاهر بومزمبر، التواصل اللساني والشعرية، مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، منشورات الاختلاف، ط1 ، 2007 ، ص 27.

([3])– جميل عبد المجيد، البلاغة والاتصال، دار غريب للنشر، القاهرة، 2000، ص 77.

([4])–م ن، ص 103،104.

يرسل رسالة خطابية معينة حيث يعمل على الترميز (codage) وإليه يعود كذلك عندما يستقبل رسالة ما يفك رموزها بحثا عن القيمة الإخبارية التي شُحنت بها (décodage).[1]

وهو في اختلاف باختلاف المجتمعات.

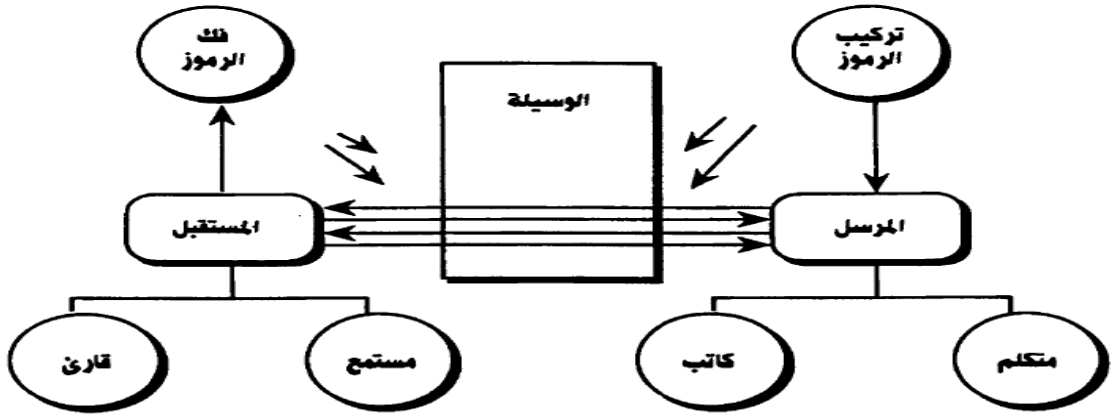
والسَّنن في التواصل الكتابي هو العلامة اللِّسانية الخطية وتكون مشتركة بين المرسل والمرسل إليه (الكاتب والقارئ) فإنتاج الرسالة تشفير وتلقيها وتحويلها إلى مدلول فك للتشفير.

5/ – السياق/ المقام: كل ما يحيط بالعملية التواصلية إنتاجا وفهما فهو: " جملة الموقف المتحرك الاجتماعي الذي يعتبر المتكلم جزءا منه، كما يعتبر السّامع والكلام نفسه، وغير ذلك مما له اتصال المتكلم ...وذلك أمر يتخطى مجرد التفكير في موقف نموذجي ليشمل كل عملية اتصال".[2]

6/ – القناة: هي المسلك الذي تنتقل عبره المقاصد. فالجهازان الصوتي والسمعي مسؤولان عن الرسائل في التواصل الشفوي فكل نقص وخلل فيهما من شأنه أن يعيق العملية التواصلية، إن لم نقل يقتلها. فسلامة الرسالة من سلامة القناة.

وفي التواصل الكتابي تكون القناة هي اللغة فهي الحامل المادي لمقاصد الكاتب، فمتى كَمُلَتِ الآلة (الكلمة) وصل المعنى إلى القارئ ونجحت العملية التواصلية، لذا يجب على الكاتب "جعْلَ ما يقوله و(يكتبه) واضحا بمعنى قابلا لأن يفهمه الأخرون دون عناء كبير ودون التباس أيضا".[3] كما عليه أن يجعل" الخفي ظاهرا والغائب شاهدا والبعيد قريبا ...والمهمل مقيدا والمقيد مطلقا والمجهول معروفا والوحشي مألوفا ...وعلى قدر وضوح الدلالة وصواب الإشارة وحسن الاختصار ودقة المدخل سيكون إظهار المعنى".[4]

ثانيا: نموذج وسيرورة الاتصال في مظهريه الكتابي والشفوي وأهم العمليات المكوِّنة لذلك:[5]



شكل (١)
نموذج الاتصال

ثالثا/ أنواع الاتّصال اللّغوي:

أ/ الاتصال الذّاتي: ويكون حديثاً بين الفرد ونفسه، كالتفكير.

ب/ الاتصال الشخصيّ: ويكون بين الشخص وفرد آخر، ويتحقق هذا النوع في الجماعات الأوليّة المتمثلة في الأسرة، وجماعات النشاط الحر البسيطة، حيثُ ينشأ بين أعضائها علاقات شخصيّة وديّة، ويحدث فيها الاتصال على أساس المواجهة والاحتكاك المباشر وجهاً لوجه.

ج/ الاتصال الجماعيّ: ويكون بين شخص واحد وبين الآخرين .الاتصال الثقافيّ والتعليمي، ويكون هذا الاتصال واسع النطاق، ويعتمد على اللغة، وتُستخدم فيه اللغة على عدة مستويات في مواقف الاتصال اللغوي ومنها: المستوى التذوّقي، والذي يُستخدم في التعبير اللغويّ في الشعر والأدب، والمستوى العلمي، المستخدم في المجال العمليّ، والمستوى الاجتماعي الذي يُستعمل في مواقف الحياة اليومية العاديّة، والإعلام التربويّ [1] .

رابعا: مجالات الاتصال اللغوي:

في حقيقة الأمر أن حياة الانسان كلها تنبني على استعمال اللغة سواء تعلق الأمر بالجانب المادي أو الروحي أي في تعاملاته بين بني البشر أو في عباداته لله سبحانه وتعالى إلا اننا في هذا الأمر سنحاول التطرق إلى أهم المجالات لا الإحاطة بها نظرا لكثرة تشعبات المطالب والغايات عند مختلف الفئات المتوسلة للغة كأداة فعّالة لإقامة التواصل ومن وبين أهم هذه المجالات ما يأتي:

- التعبير الذاتي في وسط الجماعة بأبلغ الأساليب.
- الحفاظ على العلاقات الاجتماعية.

3/ المجال الدّيني:

- القيام بالعبادات القولية والسلوكية.
- الاطلاع على التاريخ الإسلامي للاعتبار والدعوة.
- نشر التعاليم الدينية.

([1])- ينظر،سمر حسن سليمان https://mawdoo3.com

4/ المجال الاقتصادي:

- القيام بمختلف عمليات البيع والشراء.
- القيام بمختلف التحويلات المادية عبر مختلف الأقطار.
- التعرف على أهم الأنشطة التجارية المواكبة لظروفه وقدراته.
- الاستثمار الفعال في أنجع السبل المربحة وبخاصة في زمن التجارة الإلكترونية.

وفي هذه المجالات المتنوعة يختار الفرد من مخزونه المعرفي ما يوصل ويعبر عن أغراضه بصدق فيؤثر بذلك في المتلقي ويحقق هدفه من التواصل، فمن امتلك قوة الكلمة فسيمتلك لا محالة المسعى والمراد.

الأهداف:

- التعرّف على الترجمة الآلية مفهوما ونشأة وتطورا.
- القدرة على تحديد خصائصها وأنواعها.

تمهيد:

ممَّا لا شك فيه أنّ الثورة التِّكنولوجيا المعلوماتيَّة في زماننا ألقت بظلالها الواسعة على مختلف مجالات الحياة، تسهيلا وتسريعا لأخذ المراد أخذه، والمعارف اللغوية ليست بمعزل عما هو جارٍ في حقل المعلوماتية، فكان الانتقال من البحث عن مصادر المعلومة من حامليها المباشرين إلى البحث عنها في بطون أمهات الكتب، والذي كان للمطابع ودور النشر والتوزيع الفضل الكبير في انتقال المعارف بين مختلف الأقطار، إلا أن رغبة الإنسان الساعية دوما في تجاوز المعطى الذي ترى فيه نقائص إلى ما هو أفضل جعلته يفكر في اختراع ما هو أفضل في الحفظ وأقدر على الاسترجاع فكان الحاسوب، ثم فكر في أنجع وأسرع الطرائق للنشر والتوزيع فكان الربط بشبكة الانترنيت خير معين لطالب المعرفة عبر مختلف الزمان والمكان وبأقل تكلفة وجهد .

ولما كان الحاسوب محاولة لتجسيد عقل إلكتروني يضاهي العقل البشري والذي من أهم مميزاته التفكير والفهم والانشاء عن طريق اللغة، كانت المعالجة اللغوية والترجمة الآلية من اهم أهداف اللسانيات الحاسوبية.

-في مفهوم الترجمة الآلية:

الترجمة في عموم معناها " نقل معاني نص من لغة الى لغة أخرى مع مراعاة الدقة والأسلوب، ويتطلب ذلك فهم النص الأصلي والتعبير عن المحتوى والأسلوب بلغة أخرى، فالمترجم يجب أن يتقن اللغتين المترجم منها والمترجم إليها" [1].

([1])- محمد زكي خضر، اللغة العربية والترجمة الآلية، المشاكل والحلول، مؤتمر التعريب الحادي عشر، المنظمة العربية للترجمة والثقافة والفنون، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن ، 2008، ص1.

أما الترجمة الآلية " هي عملية تحويل نص مكتوب أو مقروء من لغة إلى أخرى باستخدام تقنيات متطورة عن طريق أجهزة إلكترونية وحواسيب دون الاستعانة بالعنصر البشري" [1] " هي مجموعة من البرامج الحاسوبية المترابطة تستقبل النص المراد ترجمته وتعالجه وفقا لمنهجية معينة" [2].

-النشأة والتطور: [3]

تُرجع كل الجهود المؤرخة لنشأة اللسانيات الحاسوبية إلى سنة 1948 فترة ظهور الحاسوب ومحاولة المشتغلين على الترجمة الآلية بترجمة بالترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف وكانت اللغة الإنجليزية أول اللغات التي اعتمدت ذلك لكن النتائج لم تكن كما أرادها المشتغلون على ذلك لأسباب عدة أهمها حداثة الجهاز وعدم قدرته على استيعاب كل أنماط اللغة الطبيعية وقلة الخبرة. ثم توالت الجهود والتي سنقف عند أبرزها من خلال الجدول الآتي:

مركز البحث	البلد	السنة
جامعة جورج تاون، الترجمة الآلية.	أمريكا	1954
جامعة قوتبرغ	السويد	1961
قالارات " مركز التحليل الآلي للغة" وضعت الدعائم الأولى لاستخدام الحاسوب في معالجة اللغة.	إيطاليا	1962

([1]) - علي يحي السرحاني، الترجمة الالية، كتاب المؤتمر (1)، الندوة الدولية 1-2015، اللغة العربية وآدابها نظرة معاصرة، جامعة كيرالا، الهند، ص 164.

([2])- محمد ديداوي ، الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية واللغة الحاسوبية، ص 260.

([3]) - ينظر، عبد الرحمان بن حسن العارف ، "توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات العربية . "جهود و نتائج " مجلة مجمع اللغة العربية الأردني العدد 78 ، المملكة الاردنية الهاشمية عمان , جمادى الاخرة , دو الحجة 1429هـ تمز كانون الأول 2007 . ص49، نهاد موسى، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات و النشرة الاردن ط1, 2000م , ص35، ص 36 ، وليد عناتي و خالد جير، دليل الباحث إلى اللسانيات الحاسوبية العربية دار جرير للنشر و التوزيع ، الاردن ،ط 1 ، 1428 هـ ، 2006م ص 124 ، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية ص38-39، 42، 43 و دليل الباحث إلى اللسانيات الحاسوبية العربية ص108-151.

لمركز الحسابي لدراسة الأدب واللغة في جامعة كامبدج. -	إنجلترا	1964
المركز المعجمي بمجمع دالا كروسكا.	إيطاليا	1964
معهد الألسنة التابع لمجمع العلوم كييف.	أكرانيا/الاتحاد السوفياتي	1964
عند العرب: جامعة الكويت؛ إحصاء جذور اللغة من خلال معجم الصحاح للجوهري.	الكويت	1971
المركز القومي للتنسيق و التخطيط العلمي و التقني " و "معهد الدراسات و الابحاث للتعريب" –مؤتمر– خصص لإطلالة على اللسانيات و الصوتيات للمهندسين , و لوصف خصائص العربية	المغرب	1983
ندوة استخدام اللغة العربية في الحاسب الألي، فتناولت مباحث عربية حاسوبية في اتجاه تمثيل النظام الصوتي، و أدلة قراءة النظام الكتابي و معالجة النظام الصرفي النص و تحليله بمدخلين المعجمي و الصرفي	الكويت	1985
الملتقى الدولي الرابع اللسانيات الذي عقده مركز الدراسات الاجتماعية والاقتصادية، عرض فيه برنامج يهدف إلى: فهم اللغة، و الترجمة بمساعدة الحاسب، و تعلم اللغة العربية ووضع المصطلحات.	تونس	1987

المؤتمر الأول للحاسب ، والمؤتمر الثاني حول اللغويات الحسابية العربية	الكويت	مارس، نوفمبر 1989
ندوة اللغويات الحاسبة العربية، تناولت مباحث في حوسبة اللغة العربية وخصائص العربية ووسطية النحو العربي	القاهرة	1992
مناظرة اللغة العربية والتقنيات المعلوماتية المتقدمة، مؤسسة عبد الملك آل سعود الدار البيضاء. استثمار التمثيل الدلالي في معالجة اللغة آليا.	المغرب	1993
مع اللغة العربية، الحاسوب في خدمة اللغة العربية.	الأردن	1996
مجاتحاد مجامع اللغة العربية، ندوة حور دور الحاسوب في معالجة مختلف البحوث اللغوية وجهود الباحثين في ذلك. جامعة الزقاء، مؤتمر تحت عنوان: حضارة الأمة وتحدي المعلوماتية.	عمان الأردن	2002 2004

أنواع الترجمة الآلية: أورد جاكبسون Jakobson ثلاثة تقسيمات هي:

1/ الترجمة ضمن اللغة الواحدة intralingual translation: وهي ترجمة تفسيرية من اللغة نفسها.

2/ الترجمة من لغة إلى أخرى interlingual translation :وهي ترجمة لفظية من لغة إلى أخرى وفيه يوكز على معرفة التعبير بالكامل لا المطابقة الحرفية فقظ.

3/ الترجمة من علامة إلى أخرى intersemiotic translation: وفيها تنقل الرسائل من نوع من النظم الرمزية إلى نوع آخر دون أن تصاحبها إشارات لفظية .[1]

وفي عموم الأمر عند حديثنا عن الترجمة الالية بين اللغات فإننا نقصد الترجمة الكتابية أو اللفظية.

الفرق بين الترجمة الآلية والبشرية:

1/ لا يمكن للترجمة الالية ان تعطي روح النص.

2/ مستوى الدقة يكون منخفضا جدا في الترجمة الالية في حين يميل المترجم البشري للوصول الى أعلى مستوى من الدقة.

3/في الترجمة البشرية تحرص على تحقيق تفسير السياق والتقاط المعنى نفسه بدلا من استبدال المعنى بمجرد كلمات مترجمة.

4/ المترجم البشري يقوم بمراجعة العمل وتوفير جودة عالية.

5/ المترجم البشري يفسر الاستخدام المبدع والخلاق للغة الزاخرة بالمعاني مثل الاستعارات والتعبيرات التي وردت في النص.[2]

أهمية الترجمة الآلية:

1/ ثراء المعجم التواصلي اليوم وتعدد لغاته بسبب الثورة المعلوماتية مما يتطلب ترجمته وهذا المطلب لا يمكن يكفي للمترجمين من البشر القيام به.

2/ كثرة اللغات الحية المتداولة اليوم في كافة أنحاء العالم الأمر الي يتطلب الاستعانة بالترجمة الالية كونها أحفظ للزاد المعرفي وأسرع لاسترجاعه وقت الحاجة وخاصة في الترجمة الشفهية.

3/ الترجمة عملية صعبة ومملة بالنسبة للمترجم البشري وهذا ما يجعله يطلب الراحة وربما تزامن ذلك مع ضرورة العمل وهذا الفعل يؤدي بالضرورة إلى تأخير المنفعة وقت الحاجة.

4/ الحاسوب لا يمل ولا يتعب ولا ينسى ولا يطلب الراحة ويمكن استبداله، أو تحسين أدائه باستثمار أحدث البرامج والتقنيات

([1])- علي يحي السرحاني، الترجمة الالية، 164

([2]) – عايض محمد الأسمري، الترجمة الالية من منظور اللسانيات الحاسوبيةدراسة تحليلية مقارنة بين تطبيقي(Microsoft Translater and Google Translatee) المجلة العربية للعوم ونشر الأبحاث العدد 3، مجلد سبتمبر 2018.ص51.

قائمة المصادر والمراجع

1/ ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2017.

2/ إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة– النظرية والتطبيق، جامعة الملك سعود، الرياض ط 1، 1996.

3/ إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2003.

4/ أحمد حساني، اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 1 الجزائر ،2009

5/ أحمد نايل العزيز، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام، عالم الكتب الحديث، عمان الأردن،2009

6/ أحمد عثمان، التخطيط اللغوي وتعليم اللغة العربية، دراسات تربوية، مصر، 1986.

7/ أحمد عليان، المهارات اللغوية، ماهيتها وطرائق تنميتها، دار المسلم للنشر والتوزيع، ط 2، 2000.

8/ أحمد عيد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ط1، 2000،

9/ تمام حسان، الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة،2000.

10/ توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، ترجمة عبد الرحمان بن عبد العزيز العبدان، مركز السعوي للكتاب، الرياض، 1424

11/ جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس و التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1 ، 1999

12/ جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم، ونظريات التعليم، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع،1999.

13/ جميل عبد المجيد، البلاغة والاتصال، دار غريب للنشر، القاهرة، 2000.

14/ جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مطبعة الانتصار، الإسكندرية، 2003 .

15/ حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، وزارة الثقافة، دمشق، 2011

16/ حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدر العربية للكتاب، القاهرة، ط 3، 2003.

17/ حسين حمدي الطويحى: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار القلم، 1984.

18/ حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، الإسكندرية

19/ ابن خلدون، المقدمة، المكتبة العصرية بيروت لبنان.

20/ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة، عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت،1994

21/ دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، 1998،

22/ رافدة الحريري، التخطيط الاستراتيجي في المنظمة المدرسية، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2007

23/ رالف فاسولد، علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، ترجمة إبراهيم بن صالح محمد الفلاي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود،2000

24/ زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.

25/ سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين التوليدية والبنائية.1995.

26/ سميحان الرشيدي، التخاطب واضطراب النطق والكلام، جامعة الملك فيصل.

27/ ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1982.

28/ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة الجزائر، د ط، 2000.

29/ صالح أحمد زكي، علم النفس التربوي. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1951

30/ صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعلمها بين النظرية والتطبيق.مكتبة لبنان، بيروت، ط 1، 1981.

31/ الطاهر بومزمبر، التواصل اللساني والشعرية، مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، منشورات الاختلاف، ط1 ، 2007

32/ عبد الرحمان بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة فهد الوطنية، ط 1، 1997.

33/عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1995.

34/ عبد العالي أحرشاو، الطفل واللغة تأطير نظري ومنهجي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1 ، 1993.

35/ عبد الفتاح البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر عمان، 1999

36/ عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي تعريف نظري ونموذج تطبيقي، الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض، 9،7 مايو 2013.

37/ عبد المالك مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة الجزائر، 2003،

38/ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004.

39/ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 3 ، 2002 .

40/ علي حسين حجاج ، نظريات التعلم، عالم المعرفة ، الكويت، أكتوبر، 1978.

41/ علي عباسي مراد، دولة الشريعة، قراءة في جدلية الدين والسياسة عند ابن سينا، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط 1 ،1999

42/ علي القاسمي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة لبنان، بيروت، ط1 ، 2008.

43/ علي يحي السرحاني، الترجمة الالية، كتاب المؤتمر (1)، الندوة الدولية 1-2015، اللغة العربية وآدابها نظرة معاصرة، جامعة كيرالا، الهند،

44/ فرانسوا جروجون، ثنائيو اللغة، ترجمة زينب عاطف، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، ط 1 ، 2018

45/ المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، المنظمة العربية للتربية والعلوم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 2 ، 2002 .

46/ لطفي بوقربة ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار.

46/ لويس جان كفالي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2008.

47/ لويس كافالي، السياسات اللغوية، ترجمة: يحياتن محمد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت،2009 .

48/ مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989.

49/ ماهر شعبان، الكتابة الوظيفية والإبداعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2002 .

50/ مبارك حسين نجم وحربية محمد أحمد عثمان، مهارة الكتابة وتطبيقاتها، مجلة البحوث والعلوم الإسلامية، ع 6، فبراير 2013،

51/ مجدي عزيز إبراهيم، استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الانجلو مصرية، مصر،2003.

52/ محمد أحمد محمود خطاب، اضطرابات النطق والكلام واللغة وعلاقاتها بالاضطرابات النفسية، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، ط1 ،

53/ محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، ط 1، 20109.

54/ محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة،1998 2011.

55/ محمد حسن عبد العزيز، التخطيط اللغوي بين مؤسسات الدولة، ومؤسسات المجتمع المدني، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، 2011

56/ محمد خاين، اللسانيات التطبيقية من ملابسات النشأة إلى تشعبات التطور، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، م جلد 3 ع2 ،2019

57/ محمد خطابي لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2006

58/ محمد الدريج: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط،

59/ محمد ديداوي ، الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية واللغة الحاسوبية، المركز الثقافي العربي، 2002

60/ محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة،1998

61/ محمد زكي خضر، اللغة العربية والترجمة الآلية، المشاكل والحلول، مؤتمر التعريب الحادي عشر، المنظمة العربية للترجمة والثقافة والفنون، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن ، 2008.

62/ محمد الصالح الشنطي، المهارات اللغوية – مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها– دار الأندلس، بيروت، ط 3، 2001.

63/ محمد علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983.

64/ محمود إسماعيل صيني و إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مطابع الملك سعود، الرياض، ط 1 ، 1982.

65/ محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، 1985.

66/ مختار درقاوي، نظرية تشو مسكي التوليدية التحويلية الأسس والمفاهيم، الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية.
67/ مصطفى فهمي، في علم النفس أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، ط 5.
68/ مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت،2010.
69/ مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية، من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010
70/ موسى أشرف محمد، الكتابة العربية، مكتبة الخناجي، القاهرة، ط 1، 1987
71/ ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية، مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين بيروت، 1993.
72/ ميشال زكريا، الالسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط 2 ، 1986
73/ نعوم تشومسكي، بنيان اللغة، ترجمة إبراهيم الكلثم،جداول للنشر والتوزيع، بيوت، لبنان، ط 1، 2017.
74/ نهاد موسى، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات و النشرة الاردن ط1، 2000م
75/ هدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي (دراسة حالات من الوطن العربي)، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، جامعة قطر،2015 .
76/ هناء صبري، فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، ط1، 2015.
78/ يوسق تغزاوي، الوظائف التداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1 ،2014
79/ وليد عناتي و خالد جير، دليل الباحث إلى اللسانيات الحاسوبية العربية دار جرير للنشر و التوزيع ، الاردن ،ط 1 ، 1428 هـ ، 2006م
المجلات:

1/ عبد الرحمان بن حسن العارف، توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات العربية. جهود و نتائج مجلة مجمع اللغة العربية الأردني العدد 78 ، المملكة الاردنية الهاشمية عمان ،كانون الأول 2007

2/ عايض محمد الأسمري، الترجمة الالية من منظور اللسانيات الحاسوبيةدراسة تحليلية مقارنة بين تطبيقي (Microsoft Translater and Google Translatee) المجلة العربية للعوم ونشر الأبحاث العدد 3، مجلد سبتمبر 2018.

المواقع الإلكترونية:

1/ إبراهيم علي ربابعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها. شبكة الألوكة www.alukah.ne

2/ رشيد التلواتي، الجشطالتية وتطبيقاتها في التعلم، httbs//;ww.new-educ.com 30/03/2020

3/ فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، مكتبة الكتاب العربي.-http://dr-banderalotaibi.com

4/ سمر حسن سليمان https://mawdoo3.com

5/ العربي يوسف، علم اللغة التطبيقي وتعليمية اللغات، مركز الألوكة. www.alukah.net

6/ محمد منير، مهارة القراءة ومحتواها وطريقة دراستها: El-Wasathiya: Jurnal. Studi Agam

7/ حنافي جواد، نظريات التعلم www.alukah.net

8/ ناجي تمار وعبد الرحمان بن بريكة : المناهج التعليمية والتقويم التربوي http://ecoledz.weebly.com

فهرس الموضوعات

عناوين وعناصر الدروس	الصفحة
المحاضرة الأولى: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية (1) المفهوم، النشأة والتطور	
– مفهوم اللّسانيات التطبيقية.....	06
– النشأة والتطور.....	07
–المصطلح في الدراسات الأنجلوساكسونية.....	07
–التّيار البريطاني.....	08
–خصائص اللّسانيات التطبيقية.....	10
المحاضرة الثانية: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية (2) المجلات والمرجعية المعرفية والمنهجية	
– مجالات اللسانيات التطبيقية:	12
– مرجعيتها.....	14
– فروع اللسانيات التطبيقية:	16
المحاضرة الثالثة: الملكات اللغوية (1) فهم اللغة (الاستماع)، إنشاء اللغة(الكلام)	
أولا: الاستماع.....	20
–تعريفها.....	20
–عناصر الاستماع.....	22
– أنواع الاستماع.....	22
– معيقات الاستماع.....	23
–آداب الاستماع:	23
–هدف السمع وتدريس مادة تكوينه.....	23
ثانيا: مهارة إنشاء اللغة(الكلام):	24
– تعريف مهارة الكلام:	24
–عمليات الكلام.....	25
– عوامل نجاح مهارة الكلام.....	25
– طرائق تدريس مهارة الكلام.....	25
– أنواع الكلام.....	26
– أهداف تدريس الكلام.....	26

المحاضرة الرابعة: الملكات اللغوية (2) القراءة والكتابة

أولا: القراءة 27

-في مفهوم القراءة: 27

- أنواع القراءة من حيث الأداء: 28

- القراءة الجهرية: 28

-مميزات القراءة الجهرية ومهاراتها..... 28

- القراءة الصامتة..... 28

-أغراض القراءة الصامتة وأهدافها..... 29

-مستويات الفهم والاستيعاب القرائي ومهاراته..... 29

- طريقة تدريس القراءة..... 30

- للمبتدئين: 30

-لغير المبتدئين: 30

ثانيا/ مهارة الكتابة: 31

- تعريف الكتابة: 31

- أنواع الكتابة: 31

-خطوات إنتاج الكتابة..... 32

- أبعاد الكتابة..... 33

- أهمية الكتابة: 33

- مهارات الكتابة..... 33

المحاضرة الخامسة: نظريات التعلم (1): السلوكية، الارتباطية

- مفهوم التعلم: 35

- شروط التعلم: 36

نظريات التعلم: السلوكية

أولا: النظريات الارتباطية:

- نظرية الاشتراط البسيط لـ: إيفان بافلوف..... 34

-قوانين التعلم عند بافلوف:	37
- التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف:	38
2/ سلوكية واطسون.....	39
ثانيا: النظريات الوظيفية:	
النظرية الارتباطية، ونظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لـ: ثورنديك:	40
- تفسير ثورنديك للتعلم:	40
-قوانين التعلم التي وضعها ثورنديك.....	40
-الأساسية:	40
-القوانين الثانوية:	41
-التطبيقات التربوية لنظرية التعلم عن طريق المحاولة والخطأ:	42
-نظرية التعلم الشرطي الاجرائي لـ: سكينر.....	42
-نظرته للتعلم:	42
-التطبيقات التربوية لنظرية سكينر.....	43
المحاضرة السادسة نظريات التعلم (2): النظرية البيولوجية / الفطرية	
- تعريف النظرية.....	44
-موضوع اللسانيات في النظرية المعرفية.....	44
- مبادئ النظرية:	45
المحاضرة السابعة: نظريات التعلم (3) النظرية المعرفية	
أولا: النظرية الجشطلتية:	48
-المفاهيم الأساسية.....	48
-التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت:	50
ثانيا: النظرية البنائية.....	50
-المفاهيم المركزية لنظرية التعليم البنائية.....	51
-مبادئ التعلم في النظرية البنائية.....	52
النظرية البنائية في حقل التربية.....	52

المحاضرة الثامنة: مناهج تعليم اللغات 1 (المنهج التقليدي، المنهج البنيوي)	
-مفهوم المنهاج:	58
-أهم الجوانب التي يتضمنها معنى المنهاج.....	59
أولا/المنهج التقليدي:	59
-تعريفه:	59
- خصائصه.....	60
-الطريقة المتبعة:	61
ثانيا/ المنهج البنيوي أو التركيبي:	
- مفهومه.....	61
- أهم طرائق التعلم المعتمدة في هذا المنهج:	62
- التمارين البنيوية وأهدافها.....	64
-خصائصها:	64
-أهدافها:	64
المحاضرة التاسعة: مناهج تعليم اللغات 2 (المنهج التواصلي)	
- تعريف التواصل:	65
- المنهج التواصلي.....	66
- القدرة التواصلية:	66
- مكونات القدرة الاتصالية:	66
- سمات تعليم اللغة بهدف الاتصال.....	67
- أهداف وغايات المنهج التواصلي.....	67
- نموذج للتمرين للغوي التواصلي:	68
المحاضرة العاشرة: التعدد اللغوي، الازدواجية والثنائية	
أولا: الازدواجية اللغوية:	69
-تعريفها.....	69
-الخصائص التي وضعها فرجسون للازدواجية اللغوية.....	70

ثانيا/الثنائية اللغوية..... 73
-أسباب حدوث الثنائية اللغوية..... 74
-جدول تلخيصي لأهم الفروقات بين ازدواجية اللغة والثنائية اللغوية..... 75

المحاضرة الحادية عشر: التخطيط اللغوي

- مفهومه..... 76
2/أنواع التخطيط اللغوي: 77
- مراحل التخطيط اللغوي وكيف يتم..... 77
- أهداف التخطيط اللغوي..... 78
ثانيا/ السياسة اللغوية:
- مفهومها..... 78
- العلاقة بين السياسة والتخطيط اللغويين..... 79
-أوجه الفرق بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي..... 80

المحاضرة الثانية عشر: أمراض الكلام وعيوبه

-مفهوم الكلام..... 81
- أقسام عيوب الكلام..... 81
- أنواع عيوب النطق الصوتية..... 82
- نماذج من عيوب الكلام: 83
أولا/ التلعثم..... 83
- أنواع التلعثم..... 83
- أسبابه: 83
- تشخيص التلعثم..... 85
- علاجه..... 85
ثانيا/ اللجلجة: 86
-تعريفها..... 86

-	
تشخيصها.....	86
-طرق العلاج الكلامي " اللجلجة.....	86
ثالثا/ الأفازيا:	
- تعريفها:	87
- تصنيفات الأفازيا	
- التصنيف المتعلق بالناحية الحركية لــ (فون موناكوف):.....	87
-التصنيف المعتمد على الوظيفة اللغوية لعالم (هنري هد):	88
-التصنيف المعتمد على الدراسات التشريحية:	88
-علاج الأفازيا.....	89
المحاضرة الثالثة عشر: اللغة والاتِّصال	
-تعريف الاتصال:	90
- عناصر التواصل اللغوي.....	90
- أنواع الاتِّصال اللّغوي:	93
- مجالات الاتصال اللغوي.....	93
المحاضرة الرابعة عشر: الترجمة الآلية	
في مفهوم الترجمة الآلية.....	95
-النشأة والتطور.....	96
-أنواع الترجمة الآلية.....	98
ا-لفرق بين الترجمة الآلية والبشرية.....	99
-أهمية الترجمة الآلية.....	99
-المصادر والمراجع.....	101
-فهرس الدروس.....	109