الـدُّرُوس الميسَّـرة في اللّسـانيات التطبيـقية

- كتاب بيداغوجي -

د. زهير بوخيـار

د. زهير بوخيار

كتاب بيداغوجي
الدُّرُوس الميسَّـــرة في اللّسانيات التطبيـقيـَّة

دار بصمة علمية

عنوان الكتاب:

كتاب بيداغوجي

الدُّرُوس الميسَّـــــــرة في اللّسانيات التطبيــقيـــَّة

المؤلف: د. زهير بوخيار

القياس: 16×24 سم

الطبعة: 01

الترقيم الدولي:

ISBN 978-9969-667-05-9

الإيداع القانوني: جانفي 2026

حقوق النشر محفوظة للمُؤلف

الناشر:

دار بصمة علمية

ورقلة -وسط المدينة-/الجزائر

شارع الأمير عبد القادر الطابق الثالث مكتب رقم 01 و02

الفاكس: 029761587

الهاتف: 29 59 62 60 06- 0561216454 -0698829618

البريد الالكتروني: dar.bsma.ouargla@gmail.com

Web Site: https://dar.basmailmiya.dz

الأفكار الواردة في الكتاب لا تعبر إلا عن آراء صاحبها

فهرس المحتويات

الرقم	المحتويات	الصفحة
	مقدمة	أ- ج
I	**مدخل إلى اللسانيات التطبيقية(النشأة، والمفهوم، والتطور)**	11
1	توطئة	11
2	اللسانيات التطبيقية المصطلح والمفهوم	11
3	خصائص اللسانيات التطبيقية	17
II	**المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية**	18
1	توطئة	18
2	مجالات وميادين اللسانيات التطبيقية	19
3	المرجعية المعرفية والمنهجية للسانيات التطبيقية	32
III	**الملكات اللغوية، فهم اللغة، إنشاء اللغة**	43
1	توطئة	43
2	المهارات اللغوية، أهميتها وتداخلها لتحقيق التحصيل اللغوي	43
3	أهداف تعليم مهارة الكلام (التعبير الشفوي)	56
4	بعض الأساليب لتدريس المهارة الشفهية (الكلام)	57
IV	**القراءة، والكتابة**	58
1	توطئة	58
2	مهارة القراءة	59
3	مهارة الكتابة (التعبير الكتابي)	68
V	**نظريات التعلم**	73
1	توطئة	73
2	مفهوم التعلم والإكتساب	74
3	النظرية السلوكية	75
4	النظرية الإرتباطية لـ ثورندايك	83
5	النظرية البيولوجية	85

6	النظرية المعرفية	90
7	النظرية الجشطالتية	97
VI	**مناهج تعليم اللغات(المنهج التقليدي والمنهج البنوي)**	100
1	توطئة	100
2	ماهية المنهج (المنهاج) الدراسي	100
3	المنهج التقليدي (خصائصه، الإنتقادات التي وجهت له)	109
4	المنهج البنوي في تعليم اللغات	112
5	المنهج التواصلي	127
VII	**التعدد اللغوي، الإزدواجية والثنائية**	138
1	توطئة	138
2	مفهوم التعدد اللغوي وأشكاله	138
3	الإزدواجية اللغوية	141
4	الثنائية اللغوية	145
VIII	**التخطيط اللغوي**	152
1	توطئة	152
2	مفهوم التخطيط اللغوي	152
3	بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية	155
4	أهم المراحل المرجعية في وضع السياسة اللغوية	155
5	نماذج من التخطيط اللغوي في الجزائر	1557
IX	**أمراض الكلام وعيوبه**	159
1	توطئة	159
2	مفهوم الكلام	159
3	مفهوم المرض الكلامي (إضطراب الكلام والنطق)	160
4	أهم مظاهر أمراض الكلام	160
5	أهم أسباب أمراض الكلام وعيوب النطق	162
6	أهم أمراض الكلام الأكثر شيوعا	165

X	**اللغة والإتصال**	170
1	توطئة	170
2	تعريف اللغة والإتصال	170
3	وظائف اللغة	173
4	أنواع الإتصال وأشكاله	174
5	اللغة والإتصال في الفكر السوسيري	175
6	دورة التخاطب في المذهب الوظيفي عند جاكبسون	179
XI	**الترجمة الآلية**	182
1	توطئة	182
2	مفهوم الترجمة الآلية	182
3	العناصر المكونة لعملية الترجمة	185
4	أهمية الترجمة الآلية	186
5	نُظم الترجمة الآلية	186
6	أنواع الترجمة الآلية ومراحلها	187
7	أهم الأنظمة العالمية للترجمة الآلية	189
	خاتمة	193
	قائمة المصادر والمراجع	196

مقدمة:

جاءت اللسانيات الحديثة لدراسة اللغة دراسة علمية، وذلك بعد عدة إتجاهات وتوجهات ومناهج لدراسة اللغة، فقد توالت المذاهب والمناهج اللغوية بعد كتاب فرديناند دي سوسير بداية من البنوية إلى التداولية. وعلى الرغم من تعددها واختلافها وتداخلها في بعض الأحيان، إلا أنها تصب في إطار مقصد واحد وهو إعطاء تصورات واعتقادات نظرية حول طبيعة اللغة، والمنهج الأجدر بتحليلها، ثم إن هذه المذاهب اللسانية هي التي تحدد المنطلقات النظرية للميادين التطبيقية في النقد وتحليل الخطاب وتعليمية اللغات. وإذا كانت الدراسة اللسانية النظرية في ذاتها ومن أجل ذاتها فغن الميادين التطبيقية تستمد التصورات والاعتقادات النظرية حول اللغة في ميادين تطبيقية، ولذلك فغن المنشغل على الدرس اللساني النظري لا يفكر في الميادين التطبيقية المتعلقة باللغة البتة، وغنما المنشغلون على الدراسات التطبيقية للغة هم الذين يعودون إلى الدراسات اللسانية النظرية بغية استثمارها ووضعها على محك التطبيق، وبذلك فإن البحث النظري والتطبيقي في إطار البحث العلمي تربطهما وشائج قربى متينة ولا يمكن الإنفراد بأحدهما لتفسير الظواهر واختيار النظريات والقوانين.

ويذهب البروفيسور عبد الرحمان الحاج صالح إلى ضرورة الربط الدائم والمتواصل بين البحث النظري والتطبيقي، إذ يقول:"...بل إن العلم في حد ذاته لايمكن أن ترتقي نظرياته ومناهجه، وتكثر اكتشافاته إلا إذا أُختبرت نتائجه في ميدان التطبيق، فكم من نظرية كاد يُجمع على صحتها ونجوعها العلماء لعمقها ودقتها قد احتاجت بعد الإختبار في واقع الأحداث غلى أن يعاد النظر فيها لا في جملتها، بل في بعض جوانبها... ويجب أن لاننسى أن الكيفية التي تُستغل بها القوانين التي يكتشفها العلم والنظريات التي يقيمها هي بنفسها تكون موضوعا للبحث العلمي(وهو الذي يسمى في زماننا بالبحث العلمي التطبيقي)...لأن العلم إذا

قُطع عن الواقع ولم تختبر نتائجه على محك التطبيق فسيبقى مجرد فلسفة، كما أن التطبيقات إذا أُبقيت على أوضاعها الاولى ولم يدخل على أسسها النظرية أي تجديد وأي تطوير مآلها الجمود والروتين..."[1] . وبذلك فإن ولوج حقل اللسانيات التطبيقية يستدعي الإنطلاق من مسلَّمة بحثية مؤداها أن قيمة أي علم تكمن في الإجابات والحلول التي يقدمها للإشكاليات والمعضلات المتعلقة باللغة في إحدى مباحث اللسانيات التطبيقية في تعلمية اللغات ولغة الإختصاص وعلم المصطلح وصناعة المعاجم وتحليل الخطاب ومباحث أخرى.

وتعد اللسانيات التطبيقية من الحقول المعرفية التي ساهمت في تطوير وترقية الحصيلة العلمية والمعرفية لاسيما في إهتمامها بميدان تعلمية اللغات والعملية التعليمية عموما، فقد بحثت في الآليات التي تطورها وترقيها حتى تساير وتواكب مستجدات البحوث الميدانية الإجرائية، فركزت منذ البداية على مخرجات النظرية اللسانية وعلوم أخرى مثل علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية، واستثمارها في تحديد المشكلات اللغوية ووضع حلول لها.

ويأتي هذا الكتاب ليحاول أن يلم بأهم المباحث التي تنضوي تحت الإطار النظري للسانيات التطبيقية، ثم إن مقياس اللسانيات التطبيقية من المقاييس المركزية في تكوين الطالب في شقَّيه العلمي والبيداغوجي، والمقترح في السنة الثانية للسداسي الرابع من ليسانس لغة وأدب عربي بكل تخصصاتها الأدبية واللغوية والنقدية ضمن نظام (ل م د) LMD المطبق في الجامعات الجزائرية منذ 2004، وذلك بغية تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية والتعليمية نوردها كما يلي:

- ❖ تعميق المعارف اللسانية وتفعيلها لدى الطالب من خلال التركيز على تكوين ملكات التواصل ومهارات التبليغ.

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، معهد العلوم اللسانية والصوتية ، جامعة الجزائر، 1974، ص23.

- ❖ اكساب الطالب الكفايات العلمية والمهنية الضرورية لمهنة التدريس، أي تكوين معلم يملك معارف لسانية تربوية، وكفاءات تؤهله لممارسة سليمة للتعليم .
- ❖ اكساب الطالب القدرة على تحويل المعارف النظرية إلى تطبيقات، من خلال التركيز على توثيق الصلة بين ما هو نظري وما وظيفي ممارس.
- ❖ اكساب الطالب كفاءات البحث في مجال الدراسات اللسانية التطبيقية التي تخص البحث في المعجم العربي ووضع المصطلح وتطوير البحث فيها.
- ❖ اكساب الطالب خبرة تخصصية تمكنه من القيام ببحوث ميدانية تعتمد على الممارسة الإجرائية في مذكرات التخرج .
- ❖ استثمار المفاهيم النظرية والآليات التطبيقية قصد تطوير وسائل تعليم اللغة بحثا عن إخراجها من قوقعة التلقين والطرائق التقليدية .
- ❖ يفتح هذا المقياس الباب واسعا للطالب في مجال حوسبة اللغة، لاسيما وإننا نعيش في عصر المعلومات، الذي لايتوقف عن التطور والتغير، ولايكون ذلك إلا بالاستعانة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال.[1]

ومن أجل بلوغ الأهداف السالفة الذكر فقد تم تحديد التنسيق مع معارف سابقة يكون الطالب قد حصَّلها في السداسيات السابقة، وذلك بضرورة تحصيله المعارف النظرية في الدراسات اللسانية وخاصة في مقياسي اللسانيات العامة والمدارس اللسانية. وقد جاءت مادة الكتاب موزعة على كل مباحث اللسانيات التطبيقية، وذلك للإجابة على مجموعة من القضايا والإشكاليات الإجرائية والمنهجية المطروحة في إطار الدرس اللساني وتطبيقاته، ونورد أهمها كما يلي:

[1] من مقرر مفردات المواد للسنة الثانية لغة وادب عربي، السداسي الرابع، مقياس اللسانيات التطبيقية، الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

- ضبط إشكالية المصطلح المتعلق بمفهوم اللسانيات التطبيقية، على اعتبار انه علم له أصول غربية، ويتداخل من جهة أخرى مع اختصاصات أخرى مثل ميدان تعليم اللغات وبناء المناهج الدراسية .
- تحديد المشارب النظرية للسانيات التطبيقية، وتبيان كيفية إيجادها للحلول المتعلقة بالإشكاليات التطبيقية للغة في مباحث متعددة.
- تبيان فاعلية المهارات اللغوية في تحصيل الملكة اللغوية خاصة عند تفاعلها، أي تفاعل المهارات الاستهلاكية والإنتاجية للغة.
- الوقوف على نظريات التعلم التي فسّرت السلوك اللغوي، وكيف تم استثمارها في ميدان تعليم اللغات.
- التمييز بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث في ميدان تعليم اللغات، وتحديد إيجابيات وسلبيات كل منهما.
- ضبط الواقع اللغوي في معظم إشكالاته وبخاصة في الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية في إطار التحليل السوسيولساني بعيدا عن التحديدات الإيديولوجية والعشوائية .
- تبيان أهمية التخطيط اللغوي والسياسات اللغوية بما يخدم المجتمع في الضبط والتقييس اللغوي في الميدان العلمي والتعليمي والحضاري .
- تحديد وضبط الفعل التواصلي ومحدداته اللغوية والوظيفية، والوقوف على أمراض الكلام وأعراضها ووضع أساليب لمعالجتها، وذلك لخدمة ميدان تعليم اللغات، وتفعيل الفعل التواصلي لدى متعلمي اللغة.
- التنبيه إلى ضرورة تحصيل الطالب معارف متعلقة بميدان الترجمة الآلية، خاصة وأنها ضرورة في ظل تداخل اللغات والثقافات، وظهور الحاجة إلى معرفة لغة وثقافة الآخر.

وقد استعان الباحث بمجموعة من المراجع العربية والأجنبية أهمها:

✓ المصطفى بن عبد الله بوالشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها.
✓ دوغلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان.
✓ نايف خرما وعلي حجاج، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة.
✓ ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية.
✓ **Robert galisson et Daniel coste, dictionnaire de didactique des langues, librairie hachette, paris,1976.**

وفي الأخير فإننا نرجوا من هذا الكتاب أن يسد نهم الطالب معرفيا، ويوضح بعض القضايا المعرفية والمنهجية المطروحة في ميدان اللسانيات التطبيقية، ونحمد الله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه أن وفقنا لهذا الجهد، والله من وراء القصد، وهو ولي التوفيق والنجاح.

I. مدخل إلى اللسانيات التطبيقية(المفهوم والنشأة والتطور):

1. توطئـة:

تكتسي عملية تحديد مفاهيم المصطلحات أهمية قصوى خاصة إذا تعلق الأمر بالعلوم ذات النشأة في الثقافة الغربية، حيث يتم نقل العلم عن طريق الترجمات والتعريب، إذ يخلق ذلك اضطرابا اصطلاحيا ومفهوميا للعلم، ولذلك سنحاول في هذه المحاضرة ضبط مفهوم اللسانيات التطبيقية كما و رد في أصوله ونشأته، كما نشير أيضا إلى بعض الترجمات التي كثيرا ما تشوّه المفاهيم الأصلية للعلم؛ وذلك يعود إما للفهم الخاطئ للمصطلحات أو تعدد المشارب المعرفية للباحثين، حيث تعتريهم الذاتية في ترجمة المصطلحات ونقل مفاهيمها.

2. اللسانيات التطبيقية المصطلح والمفهوم والنشأة:

يعد مصطلح اللسانيات التطبيقية **linguistique Appliqué** من المصطلحات الغربية الحديثة، والمرة الأولى التي استعمل فيها كانت عام 1946، حيث كان يدرس مادة مستقلة في جامعة ميتشغان في الولايات المتحدة الأمريكية وتعد مجلة "تعلم اللغة" أول مجلة في اللسانيات التطبيقية التي تصدر من جامعة ميتشغان من المساهمين في تطور اللسانيات التطبيقية خلال النصف الثاني من القرن العشرين، كما أنها المجلة الأولى في العالم التي تحمل مصطلح اللسانيات التطبيقية منذ عام 1948، وقد ورد المصطلح أيضا في إحدى المقالات التي تصدرها جامعة جورج تاون الأمريكية في مجال اللسانيات العامة عام 1954، حيث حملت هذه المقالة عنوان اللسانيات التطبيقية في تدريس اللغة، كما أن المصطلح كان عنوانا لأحد الأقسام العلمية في المؤتمر العالمي الثامن للسانيات العامة في أوسلو عام 1957.[1]

[1] أنظر: صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيزلخدمة اللغة العربية،ط1، م ع السعودية2017، ص ص 9-10.

وتعتبر مدرسة ادنبره في جامعة ادنبره من أهم المؤسسات التعليمية التي كان لها دورا كبيرا في انتشار مصطلح اللسانيات التطبيقية، وفي اكتسابه أهمية علمية ومكانة أكاديمية، بالإضافة إلى مركز اللسانيات التطبيقية في واشنطن.

وقد ورد تعريف اللسانيات التطبيقية في عدة معاجم وكتب متخصصة تتداخل في بعض الجوانب وتتباين في أخرى، وذلك لتعدد المنطلقات والتصورات لموضوع اللسانيات التطبيقية واهتماماتها البحثية والتطبيقية وخاصة وأنه يتداخل مع ميدان تعليمية اللغات وعلم بناء المناهج.

وقد قدمت الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية(A.I.L.A) تعريفا هذا نصه: "إن اللسانيات التطبيقية حقل معرفي بينيinterdisciplinaire[1] في البحث والممارسة يعمل على معالجة مشكلات اللغة والتواصل، من خلال تحديدها وتحليلها وحلها بتطبيق النظريات والطرائق والنتائج التي تتيحها اللسانيات وكذا عبر وضع أطر نظرية لسانية ومنهجية جديدة وعلى العموم تختلف عن اللسانيات بتوجهها الصريح نحو المشاكل العلمية اليومية المتعلقة باللغة والاتصال"[2].ثم إن الاتصال يركز على أن اللسانيات التطبيقية تهتم باللغة في إطار التواصل ومختلف الإشكاليات التي تواجهها.

ثم إن المعاجم المتخصصة أيضا تقدم تعاريفا للسانيات التطبيقية تبدو أكثر مرجعية في تحديد الإطار النظري والإمتداد الإجرائي. وقد ورد تعريف اللسانيات

---

[1] البينية interdisciplinaire: تعتمد هذه المقاربة على تجاوز النظرة التحليلية العمودية للظاهرة إلى التحليل الشمولي الجامع الذي يشرك عديد التخصصات في تحليل الظاهرة الواحدة. والدراسات البينية هي بحوث علمية معمقة يتوخى فيها أصحابها الكشف عن مناطق والتلاقي والتقاطع بين العلوم،وهي دراسات تجمع بين النظرة التخصصية الدقيقة،والنظرة الموسوعية الشاملة،وتؤمن بالتكامل المعرفي بين كافة العلوم، وترى أن هذا التكامل المعرفي بات ضرورة من ضرورات المنهج العلمي النافع.

[2] انظر موقع: إسلام أون لاين، يوم 08 أفريل 2019، في ركن فكر حوار مع الدكتور محمد الصالحين.

التطبيقية في معجم اللسانيات لجون دي بوا Jean Dubois أنه يراد باللسانيات التطبيقية" مجموع الأبحاث التي تتبع الإجراءات اللسانية المحضة للخوض في بعض المسائل التي لها صلة باللغة والتي ترتبط بالحياة اليومية والمهنية كما تعمل على حل المشكلات اللغوية التي تطرحها التخصصات العلمية الأخرى، وتشكل تطبيقات اللسانيات في الأبحاث البيداغوجية ميدانا أساسيا"[1].

ينحو هذا التعريف إلى تبيان الجانب الوظيفي والاجرائي لميدان اللسانيات التطبيقية، إذ يركز على تطبيقات المعرفة اللسانية لإيجاد حلول لإشكاليات مطروحة في مجالات مختلفة مرتبطة باللغة، ثم إن هذ التعريف يشير إلى الحظوة التي يحظى بها ميدان البيداغوجيا pédagogie في إطار اللسانيات التطبيقية ،ذلك الذي يركز على تلك التفاعلية بين المعلم والمتعلم في تلقين المادة التعليمية وكل الجوانب التي ترتقي بالعملية التعليمية وتجعلها أكثر فاعلية.

ويعرف معجم جورج مونان G. Mounin اللسانيات التطبيقية على أنها تعني استخدام التقنيات والمعارف اللسانية في ميادين مختلفة، كالبيداغوجيا اللسانية وعلم النفس العيادي، وتعريف لغات البرمجة، وجاء تعريف اللسانيات التطبيقية في معجم تعليمية اللغات لروبير غاليسون ودانيال كوست على أنها العلم الذي يستمر اللسانيات العامة في إيجاد حلول لإشكاليات مرتبطة باللغة في ميادين مختلفة وعلى رأسها ميدان تعليمية اللغات وميادين أخرى مثل: الترجمة الآلية والإنسانية وصناعة المعاجم والأنثروبولوجيا وعلم بناء المناهج. إلا أن الملاحظ أن تداخل المفاهيم بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات وعلم بناء المناهج ظل قائما في الاستعمال.

وإذا كان الجيل الأول يرى علم مناهج تعليم اللغات جزء من اللسانيات التطبيقية يعلم مناهج تعليم اللغات هي علاقة تجاوز بحيث أن اللسانيات

[1]Voir : Jean dubois et autres, Dictionnaire de linguistique et science du langage , p,45.

التطبيقية تستقبل اشكالات على مناهج تعليم اللغات وتبحث حلولها اعتمادا على علوم نظرية أخرى[1]، وبذلك فإن اتجاه اللسانيات التطبيقية في معجم تعليمية اللغات يركز على ذلك التداخل المفاهيمي بين اللسانيات التطبيقية وعلم بناء المناهج وبذلك فإن المفهوم ينحصر في مدى استجابة اللسانيات التطبيقية لإيجاد الحلول التي يطرحها علم بناء المناهج، ثم إن توجه اللسانيات التطبيقية في معجم تعليمية اللغات ينحصر في الميدان التعليمي ولا ينفتح أكثر على ميادين أخرى مما أدى إلى ذلك اللبس بين تعليمية اللغات واللسانيات التطبيقية. وذلك يعود إلى تفوق ميدان تعليمية اللغات وبناء المناهج على غيره من المباحث الأخرى التي تنضوي تحت اللسانيات التطبيقية، إذ يعود الفضل كثيرا لتعليمية اللغات وبناء المناهج في إيجاد الكثير من الحلول المتعلقة بتعليم اللغات ووضع المقاربات والمضامين التعليمية.

ثم إننا كثيرا ما نجد تلك الإتجاهات التعليمة التربوية في الكتابات العربية في تعريفها للسانيات التطبيقية وذلك ما نجده في تعريف المصطفى بن عبد الله بوالشوك: "إن علم اللغة التطبيقية Linguistique appliquée[2] يعتبر مجالا مستقلا من مجالات البحث نقطة إنطلاقها، الوعي بالمشاكل التطبيقية في ميدان

---

[1]Voir: R.galisson et D. coste, dictionnaire de didactique des langues, édition hachette, paris1976 ;p34-36.

[2] استعمل الباحث المصطفى بن عبد الله ابو الشوك مصطلح علم اللغة التطبيقي مثل غيره من الباحثين المشارقة مثل: عبده الراجحي في كتاب اللغة التطبيقي وتعليم العربية وسمير الشريف استيتية، وينحوا هؤلاء إلى استعمال مصطلح " علم اللغة التطبيقي" على اعتبار أنهم يترجمون مصطلح linguistique بعلم اللغة ولذلك إذا تعلق الأمر بتطبيق مفاهيمها ونظرياتها يتبعونها بصفة " التطبيقي"، وقد علق على ذلك الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح على اعتبار أن اصطلاح علم اللغة لا يضبط بدقة موضوع اللسانيات ويثير اللبس بين دلالة علم اللغة قديما عند العلماء العرب القدماء واللسانيين العرب المحدثين.

تدريس اللغات، وتحليل هذه المشاكل ثم العمل على إيجاد الحلول التربوية الملائمة لها. وعلم اللغة العام هو الينبوع الذي يمد علم اللغة التطبيقي بالمعارف اللسانية، وبطرق البحث ومناهجه قصد تحديد الحلول الممكنة. فعالم اللغة التطبيقي عليه أن يختار ما يحتاجه من بين المعطيات النظرية التي تمده بها علوم اللغة، وعليه أن يعمل على تفسيرها وإعادة تنظيمها حسب الظروف والحاجيات حتى تصبح ملائمة لتلبية حاجيات التدريس"[1].

إن الملاحظ لهذا التعريف يجد أنه يحصر موضوع اللسانيات التطبيقية في الجانب التعليمي التربوي على الرغم من أنه يشير بعد هذا القول أنه ينفتح على مباحث وقضايا أخرى. ثم إن فعالية اللسانيات التطبيقية في ميدان تعليم اللغات جعلت الكثير من الدارسين ينحون في دراساتهم ومفاهيمهم إلى ميدان تعليم اللغات، لكنه في الحقيقة تنفتح اللسانيات التطبيقية على كل المباحث والميادين التي تعالج الاشكاليات التي تكون اللغة جزء منها مثل تحليل الخطاب ولغة الاختصاص وصناعة المعاجم وعلم المصطلح والتخطيط اللغوي وغير ذلك.

ثم إن هذا التداخل المفاهيمي بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات قد أفرز لنا مصطلح آخر هو " اللسانيات " التعليمية " وهو في الحقيقة ظهر نتيجة الاستثمار المكثف للمخرجات النظرية اللسانية في المقاربات والطرائق التعليمية للغات. وبالتالي أصبح مرادفا في المفهوم لميدان تعليمية اللغات.

واللسانيات التعليمية "مصطلح وضع في اللغة العربية ليقابل به المصطلح الغربي المشهور بالتركيب الآتي :

[1] المصطفى بن عبد الله بوالشوك ،تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،دار الهلال العربية للطباعة والنشر،ط2،الرباط، 1994،ص34.

"La didactique des langues" لهذا نجد البعض يعمد إلى ترجمة العبارة بالفرنسية ترجمة حرفية فيستعمل معها مصطلح " تعليمية اللغات"[1]ونجد آخرين يستعملون المركب الثلاثي (علم تعليم اللغات) وهناك من يكتفي بتسمية (تعليم اللغة) وثمة من يفرد مستعملا تعليمات أو تعليمية بكل اختصار حتى حين يتعلق الأمر باللغات. ولما كانت اللسانيات هي المجال الأهم الذي يتناول موضوع اللغة والأدنى إلى المجال المعني بتعليمها وبنظريات هذا الأخير ومناهجه وفنياته وطرائقه أضحى من المناسب جدا أن تفرضه اللسانيات، فنحصل بذلك على مصطلح مركب تركيبا نعتيا إذ قيد بنعت تعليمية. وأصبح المصطلح (لسانيات تعليمية) وتدل هذا التسمية على علم أو تخصص أو مجال هو اللسانيات، ينشد وضع في متناول المعلم جملة من المبادئ التي تكون اللسانيات النظرية قد وفرتها وخلص إليها بحث طويل، فهي تستوحي منها أفكارا وقوانين تراها تخدم عملية تعليم اللغة وتحسن اكتسابها[2] ويمكن القول إنه إذا كان مصطلح تعليمية اللغات ينشغل بتعليم اللغة من جانب اختيار مادتها وطرائق تعليمها وتقويها، فإنه يعتبر تحصيل حاصل اصطلاح اللسانيات التعليمية.

وبذلك فإن مصطلح اللسانيات التطبيقية يرد في الكتابات العربية على عدة إصطلاحات منها اللغة التطبيقي واللغويات التطبيقية، ثم أنه من جهة أخرى يتداخل في المفهوم مع أهم المباحث التي تندرج تحت إطاره النظري وهو ميدان تعليمية اللغات. ويعود ذلك إلى أن ميدان تعليمية اللغات هو الذي شق طريقه وفرض نفسه عمليا في إيجاد حلول لإشكاليات متعلقة بتعليم اللغات وبناء المناهج

---

[1] نسيمةربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلات وحلول،دراسة نفسية لسانية تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية،الجزائر،2003،ص128.

[2] انظر يوسف مقران، مداخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع،دك، الجزائر، 2013،ص15-16 .

الدراسية والمضامين التعليمية ذلك ما أدى إلى اعتبار ميدان تعليمية اللغات مرادفا للسانيات التطبيقية. والحق أن ميدان اللسانيات التطبيقية حقل معرفي وسيط بين العلوم النظرية والمباحث الاجرائية، وبذلك فهو يتسع ليضم ميدان تحليل الخطاب والنقد وصناعة المعاجم وأمراض الكلام والترجمة الآلية للنصوص وغير ذلك من الميادين التي تستثمر المعرفة اللسانية وعلوم أخرى لإيجاد حلول للإشكاليات الميدانية المطروحة في الواقع والتي تكون اللغة جزء منها.

3. خصائص اللسانيات التطبيقية:

من أهم خصائص ومبادئ اللسانيات التطبيقية ما يلي:

- **البراجماتية:** حيث يعمل على تلبية الحاجات المتزايدة المتعلقة بتعليم اللغات وخصوصا لغات الاختصاص **أو ما يسمى باللغات الوظيفية** المتخصصة كالمعاملات التجارية والمصارف المالية والصحافة والتكنولوجيا المتقدمة[1]، وتلزم خاصية البراجماتية اللساني التطبيقي بالبحث الاجرائي حيثما كان فامتلاك الشرعية اللسانية لا يعني صرف النظر عما هو غير لساني فأحرى باللسانيات التطبيقية أن تتجاوز هي أيضا هذه الأطر الضيقة في بحثها عن النفع والنتيجة الفعالة، ويكفيها في شرعية ممارستها أن المشكل لغوي[2]وبذلك فإن اللسانيات التطبيقية براغماتية من منطلق تقديمها المفيد لحل المشكلات التربوية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية.

- **الإنتقائية:** بما أن اللسانيات التطبيقية يهتم أساسا بتعليم اللغات فإن التدريس يعني الإختيار والإنتقاء، فاللساني التطبيقي يقوم بعمليات اختيار وظيفة

---

[1] المصطفى بن عبد الله بوالشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 35.

[2] انظر محمد خاين، اللسانيات التطبيقية وسؤال التخصص، مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ،العدد7، المملكة العربية السعودية،2018 ،ص199.

على ضوء معايير النجاعة والاقتصادية والمردودية[1]. فالانتقائية اذن تقوم انتقاء من العلوم مما يعني على تحسين سبل الحل. ويؤثر ايجابيا على الاشكالية المطروحة ويرتقي بالفعل الميداني محل الدراسة.

- **الفعالية:** تفرض هذه الخاصية على اللساني التطبيقي عدم تضييق زاوية التناول ضمن إطار لساني متخصص والبحث عن حلول تكون حصيلة تركيب من حقول عدة[2].ثم إن اللسانيات التطبيقية ينصب اهتمامها على إيجاد الحلول والوسائل التربوية الأكثر فعالية، وذلك بانتقاء المتون الوظيفية الملائمة والتراكيب الأكثر تكرارا في الاستعمالات التواصلية ووضع المناهج المتكاملة واختيار المناهج والطرائق الأكثر فعالية.

II. المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية:

1.توطئة:

لقد شقت اللسانيات التطبيقية طريقها كميدان علمي قادر على إيجاد الحلول لإشكاليات مطروحة متعلقة باللغة وبخاصة في ميدان تعليم اللغات، ثم إنه ومع تسارع الإنتاج المعرفي والتكنولوجي ظهرت ميادين أخرى تطلع بتطبيق الجوانب المعرفية للنظرية اللسانية في مجالات تطبيقية مثل: الترجمة الآلية للنصوص والتوليد الآلي للنصوص والذكاء الإصطناعي، وغير ذلك من المجالات التي تجمع بين المعرفة السبرانية والنظرية اللغوية. ثم إن مجالات اللسانيات التطبيقية منها ما تطور وفرض نفسه في البحوث التطبيقية ومنها مازال يراوح مكانه باعتباره فكرة نظرية أو هناك صعوبات عملية في تجسيدها في الميدان. وبذلك سنحاول في هذه المحاضرة الوقوف على أهم مجالات وميادين اللسانيات التطبيقية.

---

[1] المصطفى بن عبد الله بوالشوك،تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،ص35.

[2] Voir :jvles duchastel et danielle loberg ,la recherche comme espace de médiation interdiscipline ,p7

2. مجالات وميادين اللسانيات التطبيقية:

تضم اللسانيات التطبيقية مجالات كثيرة لا يمكن حصرها وتتفق الآراء على تحديدها رغم كثرة ما عقد من مؤتمرات وما دار من مناقشات حول هذه المجالات، ولكن بإمكانها الكشف عن مجموعة من المجالات الخاصة بهذا العلم ونورد أهم هذه المجالات والميادين نذكر منها:

1.2 ميدان تعليم اللغات didactique des langues:

تعتبر تعليمية اللغات علما حديث النشأة، إقترن ظهوره باللسانيات التطبيقية، يهتم بطرق تعليم اللغات ومناهجه، ثم اتسعت دائرة اهتمامه فأصبح يهتم بمتغيرات العملية التعليمية التعلمية، فينظر في المحتويات فينتقيها وينظمها لتتماشى مع الأهداف الموضوعة لها، ثم يحدد الطرائق والوسائل التي تكفل نجاح العملية التعليمية.

وتعليمية اللغات ميدان تتجسد فيه ثمرة تكامل وتعاون جهود الباحثين في كثير من المجالات المعرفية باختلاف اتجاهاتها وتخصصاتها[1].وتجدر الإشارة إلى المصطلح اليوناني didactikosيعني علم ودرس ولقن مادة معرفية محددة[2] واستعملت كلمة didactique عموما حديثا للدلالة على تعليم أي مادة تعليمية وهو ما يسمى بالتعليمية العامة أي الانشغال باختيار المادة التعليمية واختيارها وتنظيمها، ثم تلقينها للمتعلمين، ثم عملية التقويم التي يقوم بها المعلم للوقوف على مدى تحقق الأهداف التعليمية. ثم إن هناك نوع آخر من التعليمية هو التعليمية الخاصة

---

[1] انظر لطيفة هباشي، محاضرات مخطوطة في تعليمية اللغة العربية مقدمة لطلبة السنة الثالثة شعبة لسانيات تطبيقية بجامعة عنابة سنة 2015-2016.

[2] بوجمعة مرزوقي، ديداكتيك النص القرائي إشكالية تصنيف النصوص، المستوى السادس إبتدائي، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي، إشراف علي آيت لوشان، الرباط، المغرب، السنة التكوينية 2013/2012، ص6.

ويدخل في إطاره تعليمية مادة التي تنشغل بتعليم مادة معرفية محددة ،وعلى العموم فكل من التعليمية العامة والتعليمية الخاصة ينشغلان بالمثلث التعليمي (معلم، متعلم، معرفة) والنقل التعليمي، واختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه وتعليمه.

وقد عرف جان كلود غانيون (G.C.ganion) التعليمية في دراسة أصدرها سنة 1983 بعوان ديداكتيك مادة didactique d'un disciplineكما يلي: "إشكالية اجمالية وديناميةً " تتضمن :

- "تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها .
- إعدادا لفرضياتها الخصوصية، إنطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس وبيداغوجيا وعلم الاجتماع...الخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها".[1]

وبذلك فإن التعليمية تهتم بالمحتوى التعليمي واختياره وفق احتياجات المتعلمين، إذ يقدم للمتعلم المادة المعرفية اللغوية التي يحتاجها فعلا وهو ما يسمى بتحيل الاحتياجات. ثم إنها تجيب أيضا نوعية المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ثم تحويل هذه الحاجات والميول إلى قوالب لغوية ومفاهيم ثم تكسبها بما يستجيب للمتعلمين والأهداف والوسائل التعليمية المتوفرة ويجيب عن هذا السؤال علم مناهج تعليم اللغات وكذلك تخصصات أخرى لها علاقة بالفعل التعليمي مثل: علم اجتماع وعلم التربية والتكنولوجيا والأنثروبولوجيا وعلم النفس التربوي[2]

---

[1] رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء، المغرب،1991.

[2] انظر بشير ابرير،تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث،ط1، أربد، الأردن، 2007،ص9-10.

وبالنظر إلى ميدان تعليم اللغة فإن الديداكتيكي يشتغل على ماذا أُعلم؟، من أُعلم؟ وكيف أعلم؟، وذلك في إشارة إلى المحتوى اللغوي التعليمي، وطبيعة المتعلم وخصوصياته وفئاته العمرية ثم الطريقة التعليمية المثلى التي تتلاءم مع المحتوى التعليمي والأهداف المتوخى تحقيقها لدى المتعلم.

ويرى دونيس جيراردD.gerard أنه على مدرسي اللغة أن يستحضر دائما الأفكار التالية:

- ليست غايته الانشغال باللسانيات كما يفعل اللساني وإنما هو مكلف بتعليم اللغة.
- معلم اللغة غير مرتبط بأي نظرية بخلاف اللسانيات، لذا يمكنه الاعتماد كل النظريات اللسانية مجتمعة، والتي يراها صالحة ونافعة للوضع البيداغوجي.
- لا يقتصر اهتمامه على الجانب اللساني، فإنما يتعدى ذلك إلى الاهتمام بمشاكل نفسية عليها أن يراعيها بحكم تعامله مع العنصر البشري[1].

وقد شقت تعليمية اللغات طريقها في تجاوز التركيز على المادة التعليمية واختيارها وتريبها وعرضها، والاهتمام بالجوانب السيكولوجية والسوسيوثقافية المتعلقة بالعملية التعليمية، وذلك بالتركيز على الجوانب على محيط المتعلم والوسائل التعليمية والأهداف التعليمية وغير ذلك من الجوانب الخارجية التي تتفاعل معها العملية التعليمة[2]. ومهما يكن من أمر فإن الانشغال الأساسي لتعليمية اللغات هو العقد التعليمي أو المثلث التعليمي المرتبط بعلاقة المعلم

---

[1]Voir Denis Girard, linguistique appliquée et didactique des langues , london, 1972, p23

[2] انظر علي آيتلوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة ،ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2006،ص24

بالمتعلم والمعرفة (المحتوى التعليمي)،يضاف إلى ذلك النقل التعليمي؛ أي كيف تنتقل من تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة تعليمية وجعلها في متناول المتعلمين.

كما تنشغل بالمقاربات التعليمية والطرائق التعليمية وقد تطورت تبعا للتطورات النظرية اللسانية، فنجد المقاربة البنوية السلوكية والمقاربة التواصلية ومن أهم الطرق التعليمية نجد:

- طريقة النحو والترجمة - الطريقة المباشرة -الطريقة السمعية البصرية- الطريقة التواصلية .

وبذلك فإن المقاربات التعليمية للغات تتغير وتتطور تبعا للمرجعيات النظرية في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع، وكلما تغيرت التصورات اتجاه اللغة والمتعلم والمحيط الخارجي للمتعلم، نفرض تغيير المقاربة التعليمية بما يتماشى والمعطيات النظرية واحتياجات المتعلمين وأهدافهم التعليمية.

2.2**صناعة المعاجم** Lexicography:

هو العلم أو الميدان الذي يهتم بوضع معاجم باعتبارها أداة تعليمية وذلك بالنظر في ترتيب مادتها والنظر في استراتيجيات التعريف وتوضيح المفاهيم وبناء على ذلك تعددت المعاجم وتنوعت وتموضعت في إطار مدارس ومذاهب، بالنظر إلى كيفية ترتيب مادتها وتنوع شروحاتها وتعاريفها، وينبغي تمييز صناعة المعاجم باعتباره علما اجرائيا ميدانيا يندرج تحت الإطار النظري للسانيات التطبيقية وعلم المفرداتlexicologieباعتباره علما نظريا يضطلع بالاشتقاقات المفردات وتوليدها وتنظيمها وفق مرجعيات محددة، ثم إن علم المفردات مهم جدا لعلم صناعة المعاجم، على اعتبار أن علم المفردات يمد صناعة المعاجم بالمادة اللغوية، لأنه قبل وضع المادة المعجمية وتريبها في المعجم ينبغي النظر في بنائها وتوليدها

وانشقاقها وذلك مايدخل في اهتمامات علم المفردات[1]وبذلك فإنه يمكن القول أن علم صناعة المعاجم يدخل في إطار اللسانيات التطبيقية، في حين أن علم المفردات يدخل في إطار اللسانيات.

3.2 علم أمراض الكلام (علم التبليل)Pathologie du langage:

وهو ميدان طبي يهتم بعلاج أمراض الكلام وعاهات النطق التي تحدث نتيجة حوادث أو إصابات مرضية معينة كما يهتم بفئة الصم البكم: " كما يختص بدراسة وتقييم اضطرابات التواصل البشري، وهي اضطرابات النطق واللغة والصوت واضطرابات الفصاحة "[2]ويهتم هذا الميدان في إطار البحث اللساني التطبيقي بإيجاد حلولا لإشكالات النطق التي يعاني منها المتعلمين الأطفال خاصة، وذلك بالبحث في وصف وتشخيص الظاهرة المتعلقة بالعيب الكلامي، وتحديد أسبابها هل هي وظيفية متعلقة بقواعد لغة معينة أو بأسباب عضوية متعلقة بتلف أحد أعضاء النطق. ومن أهم الأمراض الكلامية الأكثر انتشارا الحسية Aphasie والتي تأخذ أشكالا متعددة منها: قلب صوت مكان آخر أو تكرار صوت معين مثل: التأتأة، الكشكشة، الفأفأة.

يسعى هذا الميدان من علم النفس وعلم الفيزيولوجيا وعلم التشريح في علاج اشكالات أمراض الكلام المختلفة. وتكمن أهمية هذا الميدان من حيث أنه يساعد متعلمي اللغة وخاصة الأطفال منهم على تجاوز مشاكلهم المتعلقة بأمراض الكلام، وقد أخذ ميدان أمراض الكلام في فرض ذاته في إطار اللسانيات التطبيقية نظير ما يساهم به في ايجاد حلول لإشكالات متداخلة مع علوم أخرى: مثل علم النفس واللسانيات العصبية وعلم التشريح .

---

[1] انظر علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، مطابع جامعة الملك سعود،ط2،المملكة العربية السعودية،1991،ص03.

[2] موقع Wikipédia www. A.r. mأطلع عليه يوم 23-03-2019.

4.2 اللسانيات النفسيةPsycholinguistique[1]:

وهي ميدان كلاسيكي من ميادين الكلاسيكية للسانيات التطبيقية، لأنه نزع اليوم للاستقلالية وأصبح رافدا للسانيات التطبيقية، وليس ميدانا جزئيا ضمنها. ويعود الإهتمام باللسانيات النفسية إلى بداية القرن التاسع عشر، وظهورها تحت المصطلح التقليدي "علم نفس اللغة psychologie of language" فطهرت ملامح اللسانيات النفسية تبتدئ في أصفى صورة لها في ألمانيا على يد الألماني ويليام فونهو مبوليت[2].

لعل الجهود المميزة لهذا الإطار تعود إلى ملامح النوعية اللسانية النفسية في شكلها العلمي المميز إلى الثقافة الأمريكية وبخاصة الأفكار الأولية التي جاء بها واطسون مؤسس علم النفس السلوكي بحيث أسس لفكره أن السلوك اللغوي آلي ويخضع لفكرة المثير والاستجابة، وإن السلوك اللغوي يتبين عن طريق العادة والتكرار. ودعم هذه الفكرة كل من: بلوم فيلد وسكينر وجاء تشومسكي منتقدا المنهج التجريبي السلوكي ليطرح فكرة المنهج اللساني الذهني، ليجعل ملكة اللغة قدرة فعالة غريزية وفطرية، وهي مختصة بالفصيلة الانسانية وحدها. ومن هنا

---

[1] تجدر الإشارة إلى أن كثير من الباحثين اليوم يدرجون اللسانيات النفسية ضمن إطار اللسانيات التطبيقية، والحق أن اللسانيات النفسية كانت من الميادين التي تنضوي تحت اللسانيات التطبيقية في بداية الأمر، ثم بدأت تنزع نحو الإستقلالية والخروج من دائرة اللسانيات التطبيقية لتصبح من العلوم التي تقدم معطيات نظرية وقوانين على الرغم من طابعها التطبيقي الإجرائي، وبذلك أضحت اللسانيات النفسية اليوم من العلوم البتي تستفيد منها وليست ميدانا ثانويا يندرج تحت مظلة اللسانيات التطبيقية، وذلك ما ينطبق على اللسانيات الاجتماعية واللسانيات الحاسوبية (انظر محمد خاين اللسانيات التطبيقية وسؤال التخصص، ص202)

[2] ينظر أحمد حساني، مباحث في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات،ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2009، ص82.

أراد تشومسكي chomsky من التحليل اللساني أن يشرح اللغة ويحللها من الداخل أي قبل انتاجها، وليس من الجانب الخارجي مثل ما فعل السلوكيون والبنويون وبذلك فإن تشومسكي ركز على التفسير في مقابل أن السلوكيين ركزوا على الوصف، وقد أفادت هذه النظريات إفادة كبيرة في ميدان تعليم اللغات إحداهم مباحث لسانية تطبيقية.

5.2.اللسانيات الاجتماعية Sociolinguistique:

يبحث هذا العلم في اللغة كظاهرة اجتماعية كبقية الظواهر الاجتماعية الأخرى لها نشوؤها وتطورها وتفرعها إلى لهجات ولغات مختلفة، إن هذا العلم يبحث في تفاعل الظاهرة اللغوية بالظاهرة الاجتماعية، وكيف تؤثر اللغة في التفكير والثقافة وكيف تؤثر الظواهر الاجتماعية والثقافية في جعل المتكلمين يسلكون مسالكا لغوية ويهدف إلى دراسة اللغات البشرية ضمن البوتقة الاجتماعية التي تؤثر على العملية اللغوية والتي يستخدمها الناس في مجالات عديدة من الحياة الاجتماعية[1]

وقد ظهرت اللسانيات الاجتماعية باصطلاحات متعددة لتهتم بتفاعلية البنية اللغوية بالبنية الاجتماعية، لتركز على الاستعمالات اللغوية في المجتمع وعلاقة اللغة بالثقافة. وورد في معجم اللسانيات:" إن اللسانيات الاجتماعية تعنى بدراسة التنوع المشترك بين الظواهر اللسانية والمجتمعية ورصد العلاقات الموجودة بين هذه الظواهر بتحديد السبب والنتيجة، ويعني هذا ضرورة البحث عن أسباب التغيرات التي تحدث على المستوى اللساني وربطها بمسبباتها الاجتماعية أو سياقها

[1] انظر مازن الوعر،اللسانيات والعلم والتكنولوجيا نحو تعريب موحد للسانيات التطبيقية العربية وبرمجتها في الحاسبات الالكترونية، مجلة العربي، ع 22مكتب تنسيق التعريب ،الرباط، 1982، ص16.

التلفظي"[1] وبذاك فإن لا يمكن البتة في إطار اللسانيات الاجتماعية النظر إلى اللغة على أساس أنها أداة تبليغ تستعمل في المجتمع بحيادية في العملية التواصلية.

وتستفيد اللسانيات التطبيقية من اللسانيات الاجتماعية من حيث النتائج التي تقدمها الدراسات السوسيولسانية وتحليل الخصوصيات الثقافية والاجتماعية وطبيعة الظواهر اللغوية المستعملة من ازدواجية وثنائية وتعاقب لغوي وإقتراض لغوي وغير ذلك من الظواهر المتداخلة لسانيا واجتماعيا. ويستفيد علم بناء مناهج كثيرا من اللسانيات الاجتماعية في معرفة الخصوصيات اللغوية والثقافية للمتعلمين، ثم أن تعليمية اللغات أيضا تستفيد من مدى تأثير الاستعمالات اللغوية الرائجة داخل المجتمع في اللغات الفصحى وكيفية وضع مناهج دراسية لمجموعات اجتماعية ذات أقليات لغوية وثقافية.

تجدر الإشارة إلى أن اللسانيات الاجتماعية قد نزعت إلى الاستقلالية حديثات وأصبحت علما مستقلا بذاتها وليست ميدانا من ميادين اللسانيات التطبيقية، وتحولت من مبحث يندرج تحتها إلى علم مستقل بذاته تستفيد من اللسانيات التطبيقية في إيجاد حلول للإشكالات المتعلقة باللغة في الميدان التربوي والتخطيط اللغوي وعلم المصطلح.

6.2.اللسانيات التقابلية:

نشأ هذا الميدان في رحاب اللسانيات التطبيقية باعتبارها أحدث ميادينها التي تعد الجانب العملي التطبيقي للدراسات التقابلية، ولعل البوادر الأولى لهذا العلم تعود إلى الدراسات الهامة من التي قام بها في جامعة ميتشغان سنة 1946.وفيه قام باستخدام ما يسمى بالمنهج التقابلي وتحليل الأخطاء في تدريس اللغة الماضية[2]، ويستمد التحليل التقابلي جذوره من النظرتين السلوكية والبنائية، إذ

[1]Jean dubois et autres, dictionnairede linguistique, larousse, paris, 1991,p444

[2]Voir R .galisson et D. coste, dictionnaire de didactique des langues.p125

نرى النظريتان إلى الصعوبة في تعلم اللغة الثانية تكمن في تداخل وتشابك أنظمة اللغة الأولى مع أنظمة اللغة الثانية وعليه فإنه بالإمكان معرفة المشكلات التي تواجه متعلم أي لغة من خلال تصنيف التقابلات اللغوية بين كلتا اللغتين[1] وتنطلق الدراسة في هذا الإطار بحصر جوانب التشابه والتشابك بين اللغتين في البداية على أن يندرج شيئا فشيئا إلى مواضع الإختلاف. وفي نفس الوقت يقوم المعلم برصد أخطاء المتعلمين أثناء تعلم اللغة الثانية وهو مرحلة تلي التحليل التقابلي ويعتمد منهج تحليل الأخطاء على المراحل الآتية: تحديد الأخطاء- وصف الأخطاء – تمييز الأخطاء وتحديد أسباب حدوثها ويعد هذا المنهج فعالا جدا في تعلم اللغة ولا يزال يستعمل إلى اليوم في تعليم اللغات[2]، لأنه هو المنهج الذي يضبط المشكلات اللغوية والثقافية التي تواجه المتعلمين أثناء تعلمهم اللغة الأجنبية.

7.2. علم المصطلح:

يعد علم المصطلح من الميادين المهمة في إطار اللسانيات التطبيقية ذلك لما يكتسيه من أهمية في وضع المصطلحات وجهازه المصطلحي الخاص به والذي يعد مدخلا مهما للعلم، ويعرف علم المصطلح بأنه **العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والألفاظ اللغوية التي تعبر عنها**[3]، وإذا رجعنا إلى الدراسات الغربية التي تتناول علم المصطلح الحديث نجد أنها تفرق بين نوعين من هذه

وانظر أيضا اسماعيل صيني واسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مكتبة لسان العرب، مطابع جامعة الملك سعود،ط01، المملكة السعودية 1982، ص الهاء والواو (مقدمة).

[1] هـدوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، د ط، بيروت، لبنان1994 ص 182،183

[2] انظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية ط2، بيروت، لبنان، 2004، ص50-51

[3] علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، مكتبة لبنان، 2008، ص12.

الدراسة الأولىterminologie والثانية terminographie،فالأول هو العلم الذي يبحث عنه في العلاقة بين المفاهيم العلمية والمصطلحات اللغوية ،والثانية هو العمل الذي ينصب على توثيق المصطلحات وتوثيق مصادرها والمعلومات المتعلقة بها ونشرها في شكل معاجم مختصة الكترونية أو ورقيا[1]، وبذلك فإن **علم المصطلح** هو الذي يُعنى بالجانب النظري في مقابل أن "صناعة المصطلح" هي التي تُعنى بالجانب العملي. وينبغي أن نشير هنا إلى أن المتخصص في علم المصطلح أو توحيدها بمفرده وإنما توصي المؤسسات المعنية بإسناد هذه المهمة إلى لجنة مكونة من مصطلحين ولسانيين ومتخصصين في الميدان العلمي الذي تتعلق به المصطلحات ومستهلكي تلك المصطلحات لكي تضمن دقة المصطلحات من الناحية العلمية وقبولها من قبل الأوساط التي تستعملها. إن ميدان علم المصطلح يكتسي أهمية كبيرة في إطار الدرس اللساني التطبيقي لما يساهم في وضع المصطلحات واستيعاب المفاهيم الغربية الوافدة خاصة تلك التي لها أهمية علمية كبيرة. ذلك أن المصطلحات هي مداخل لضبط المفاهيم العلمية المتخصصة وذلك ما يعود بالأهمية المعرفية على صعيد العلم محل الدراسة وبالنسبة للمتعلمين السالكين للبحث في ميدان معرفي.

ثم إنه من الضرورة بمكان أن نشير في هذا الإطار إلى ميدان آخر لا يقل أهمية معرفية بإطار اللسانيات التطبيقية هو **لغة الاختصاص** la langue de spécialitéأو اللغة المتخصصة وهناك ما يصطلح عليها أيضا باللغة العلمية، والتي تنسلخ عن اللغة العادية العامة لتصبح لغة موجهة لخطاب معرفي متخصص تستعملها فئة محددة من المتخصصين نظرا لتوظيفها جهازا مصطلحيا خاصا، ويتميز بالصرامة والضبط المعرفي والدقة في استعمال المصطلحات والأساليب والتراكيب خاصة عند تقرير الحقائق العلمية. وقد جاء تعريف بيار لورا Pierre leratللغة

[1] المرجع السابق، ص 13.

الإختصاص على أنها لغة طبيعية كما تعد وسيلة للتعبير عن معارف متخصصة، ويضيف أيضا: إنها استعمال لغة طبيعية للتعبير تقنيا عن معارف متخصصة، وبالتالي فهي لغة علمية خاصة بمجال أو ميدان[1] فلغة الإختصاص هي اللغة التي تدل على مفهوم دقيق وواضح يرتبط بالمجال أو التخصص، وهي لا تختلف عن اللغة العامة إلا في كونها تخدم وظيفة رئيسية ألا وهي تبليغ المعارف المتخصصة وساهم هذا الميدان في تمكين المتعلمين والمتخصصين على حد سواء في تقويم اللغة العلمية المتداولة، ولذلك تعد لغة الإختصاص اليوم من المواد التعليمية المهمة اليوم في أقسام الترجمة واللغات، وذلك لأهمية هذا الميدان في جعل الطلبة يلجؤون الخطاب العلمية في ميادين متخصصة وجعل اللغة لغة علمية بعيدا عن التواصل والخطابات اليومية العامية، ويستمر المتخصص في ميدان لغة الاختصاص مجالات متعددة منها اللسانيات ن صناعة المعاجم وعلم المفردات والتيارات الفكرية والحضارة فضلا عن المعرفة الجيدة لميدان الإنشغال العلمي.

وبعد التطرق إلى أهم الميادين والمباحث التي تدخل في إطار اللسانيات التطبيقية نضيف إلى أن هناك تخصصات أخرى يضيف المقام للتفصيل فيها ولذلك سنذكر تخصصات أحرى لا تقل أهمية في إطار البحث التطبيقي ونذكر منها ما يلي:

8.2.التوليد الآلي للنصوص:

وهو من ميادين الذكاء الاصطناعي يهدف إلى إعداد برامج ذكية قادرة على إنتاج نماذج مختلفة من النصوص الوظيفية، كالإجابة الآلية عن رسالة وتلخيص نص وكتابة مقالات صحفية وتحرير تقريرا ونشرة جوية ويتعلق هذا الميدان بالروبوتات التي تصدر نصوصا بحسب برمجيتها مسبقا لإنتاج أنواع مختلفة من

[1] انظر حورية جغبون، اللغة المتخصصة والمصطلح، مجلة أقلام الهند، مجلة إلكترونية فصلية محكمة، السنة 4، ع 3،سبتمبر 2009

النصوص وفق برنامج محدد ويساهم هذ التخصص في التحقيقي من عبء الوظائف الروتينية التي يقو بها الإنسان وتسخير الروبوتات اللغوية للقيام بها[1].

09.2.التعليم بمساعدة الحاسوب:

ويقوم هذا الميدان على توظيف برامج تعليمية لفئات مختلفة يتم الاستعانة فيها بواسطة الحواسيب سواء من حيث العرض أو التقويم.

10.2.الترجمة الآلية: La traduction automatique

يندرج هذا الميدان في إطار الذكاء الإصطناعي، حيث يتم من خلال برامج معينة من ترجمة النصوص إلى لغات أخرى، ويكتسي أهمية كبيرة من حيث السرعة في التنفيذ لكنه يكتشف بعض العيوب لأن الترجمة دائما تعتمد على عبقريات معينة متخصصة بطبيعة اللغات وتقاسمها وأساليبها وذلك لا يمكن للترجمة الآلية القيام به خاصة تلك الترجمات المتعلقة بالثقافات والميادين العلمية الدقيقة.

11.2.التخطيط اللغوي والسياسات اللغوية:

"ويعد التخطيط اللغوي فرعا من اللسانيات الاجتماعية التي تعنى بعلاقة اللغة لمجتمع ومدى تأثر كل منها بالآخر ويعني التحقيق اللغوي بدراسة المشكلات التي تواجه اللغة سواء كانت مشكلات لغوية بحتة كتوليد المفردات وتحديثها وبناء المصطلح وتوجيهها أم مشكلات غير لغوية ذات مساس باللغة واستعمالها"[2] كما

---

[1] انظر محمد صاري، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، اللسانيات التطبيقية المجالات والميادين، محاضرة ألقيت على طلبة الماجيستير 2005/2004 بجامعة عنابة ، الجزائر.

[2] فوار عبد الحق الزبون، دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة والنهوض بها، أعمال الموسم الثقافي السابع والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني. مؤتمر اللغة العربية في المؤسسات الأردنية واقعها وسبل النهوض بها، منشورات مجلة اللغة العربية الاردني، الشركة الجديدة للطباعة والتجليد، ط1،عمان ، 200،ص85.

يهتم أيضا التخطيط اللغوي في العادة بعلاج مقام اللغة الأم وهيمنة اللغة الأجنبية والازدواجية اللغوية والثانية اللغوية والتعدد اللغوي وذلك لوضع سياسة لغوية تقوم مسطرة تراتب اللغات في الواقع سواء بالقوة أو بالفعل حيث يعمل هذا الميدان على انزال اللغة مكانتها المناسبة بناء على النصوص القانونية، وللتخطيط لغوي صور تطبيقات تتمثل في التنقية اللغوية وترقية استعمال لغة معينة ووضع المصطلحات، تشير اللغة في الداخل والخارج فضلا عن الحث على استعمال لغة معينة في ميادين وفضاءات محددة مثل: تعريب الإدارة وتعريب الطب وتعريب المحررات الإدارية في مؤسسة معينة. وتجدر الإشارة إلى أن التخطيط اللغوي دائما يكون بتأطير علمي من قبل المجامع والهيئات اللغوية من التخصص في اللسانيات على وجه الخصوص وميادين أخرى لها علاقة باللغة بالإضافة إلى إشراف سلطوي يتمثل في الوزراء والحكومات والرؤساء وكثيرا ما يكون السياسات اللغوية بإشراف سياسي وأكاديمي ونذكر بعض الميادين الأخرى كما يلي:

- لغة الإعلان
- الإشهار التجاري وكيفية التأثر باللغة
- هندسة الاتصال ومنه الاتصال الاذاعي والتلفزي
- محاربة الأمية وتعليم الكبار
- تعليم اللغة لغير الناطقين بها
- جغرافيا اللغات.
- وتجد الإشارة إلى أن ميادين اللسانيات التطبيقية تتباين في ما بينها من حيث فاعليتها على فرض إجراءاتها في إيجاد الحلول المتعلقة بالإشكاليات اللغوية المطروحة في الميدان التربوي والمعجمي والمصطلحات وغير ذلك من الميادين

وبذلك فحركية اللسانيات التطبيقية تجعل روافدها النظرية على صحة التطبيق ما يجعلها دائما تحاول تأثير أرضية نظرية لجعلها أكثر فعالية في التطبيق

3. المرجعية المعرفية والمنهجية للسانيات التطبيقية:

تعتبر اللسانيات التطبيقية علما ميدانيا ممتد الإهتمامات والإنشغالات التطبيقية فهي تنفتح على مجالات متعددة، الجانب التربوي المتعلق بتعلم اللغات والمصطلح وأمراض الكلام والتخطيط اللغوي والترجمة والإشهار وانطلاقا من هذا الفضاء الميداني الواسع فإنه ينعكس ذلك على مدى اتساع الروافد المعرفية والنظريات على تعددها يستجيب الحاجات النظرية لطبيعة الإشكال الميداني المطروح. ومن أهم هذه العلوم النظرية التي تربط علاقات ووشائج قربى مع اللسانيات التطبيقية نذكر: اللسانيات – علم النفس- علم الاجتماع- علم التربية- الأنثروبولوجيا- التكنولوجيا- علم التشريح والأعصاب.

إن الاتجاه الغالب حول اللسانيات التطبيقية يرى أنه علم وسيط أو علم يمثل ذلك الجسر الذي يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الانساني كاللسانيات وعلم النفس والتربية، ثم إنه هو النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم وأشباهها حين يكون الأمر خاصا باللغة وإذا كان الأمر كذلك فإنه يستند إلى قاعدة علمية باستناده إلى الأسس النظرية في هذه العلوم.

1.3. علاقة اللسانيات التطبيقية باللسانيات:

إن اللسانيات النظرية تهدف إلى دراسة اللغة دراسة وصفية داخلية للغة هدفها فهم الظاهرة اللسانية وتمظهر ذلك في القرن العشرين في مجموعة من المذاهب اللغوية والتي بدورها انعكست في شكل مدارس لسانية متعددة الاعتقادات والتصورات حول طبيعة الظاهرة اللغوية، ومما تجد الإشارة إليه أن المشتغلين على ميادين اللسانيات التطبيقية ليس غرضهم البتة خدمة ميادين

تطبيقية وإنما المنشغلين على ميادين اللسانيات التطبيقية هم الذين يعودون ويطلعون على هذه المدارس والتصورات حول طبيعة الظاهرة اللغوية ويحاولون تطويعها وفق ميادينهم التطبيقية في تعليم اللغات أو تحليل الخطاب او النقد أو صناعة المعجم والمصطلح.

ونجد كوردرcorder في تعريفه اللسانيات التطبيقية يركز على أهمية النظرية اللسانية في تحسين كفاءة العمل الميداني إذ يقول:" إنه استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي مما تكون اللغة هي العنصر الأساسي فيه"[1]وبذلك فإن اللسانيات بما تقدمه من تصورات واعتقادات حول طبيعة الظاهرة اللغوية تعتبر رافدا مهما في تطوير الميادين التطبيقية وبخاصة ميدان تعليم اللغات وذلك أن معلم اللغة يعلم اللغة وفقا لتصورات لها سواء كان هذا التصور بنويا أو وظيفيا أو تداوليا، فالتعامل مع اللغة في التعليم يكون بحسب الاعتقادات والتصورات النظرية وبذلك تمظهرت في شكل مذاهب في تعليم اللغات.

وتتفق السواد الأعظم من العلماء والباحثين على أن مصادر اللسانيات التطبيقية متعددة، لكنهم يختلفون في المساحة والدور الذي تلعبه اللسانيات العامة في تغذية اللسانيات التطبيقية . **فهناك فريق من العلماء -أنظر مثلا** كوردر- يرى أن اللسانيات العامة هي العلم الأبوي للسانيات التطبيقية وأن تجاهل اللسانيات العامة قد يؤدي إلى انخفاض الإهتمام باللسانيات التطبيقية وأن كل جوانب اللسانيات ومجالاتها يمكن تطبيقها على المشكلات اللغوية الواقعية ومن ثم فهي تسهم اسهاما مباشرا في بحوث اللسانيات التطبيقية

[1]Corder.S.problems and solutions in applied linguistics, in :visit gaard et al ; applied linguistics , problems and solutions,heidelberg 19745.p5 نقلا عن عبده الراجحي عن علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص18

وتطبيقاتها. فالمذاهب الرئيسية الأربعة في اللسانيات العامة –اللسانيات البنوية والوظيفية والتوليدية التحويلية والتداولية –قدمت في رأي هؤلاء الاسس النظرية الغالبية البحوث التي أجريت في حقول اللسانيات التطبيقية.

بالمقابل هناك فريق آخر من العلماء يرى أنه على الرغم من أهمية اللسانيات العامة للسانيات التطبيقية فهو أحد مصادر اللسانيات التطبيقية لا المصدر الرئيسي. وقد إعترض Vanels et alعلى الطريقة التي صمم بها S.Corderمقررات اللسانيات التطبيقية التي كانت تدرس في جامعة ادنبرا على أساس أن اسهامات العلوم الأخرى في تدريس اللغات الأجنبية لم تلق اهتماما كافيا رغم أن كوردر نفسه يقر بحاجة اللسانيات التطبيقية إلى مصادر أخرى غير اللسانيات العامة.[1]

والحق أن الرأي الثاني هو الأقرب للصواب، على اعتبار أن مصادر اللسانيات التطبيقية لا تقتصر على اللسانيات التطبيقية تتعدد تبعا لطبيعة الميدان التطبيقي فإذا كانت تعليمية اللغات مثلا على فإنها تعتمد اللسانيات بما أفرزته من مدارس ومذاهب حول طبيعة الظاهرة اللغوية وتستثمر أيضا علم من خلال توظيف نظريات التعليم ومعرفة الخصائص السيكولوجية والمعرفية للمعلمين، كما أن تعليمية اللغات تحتاج إلى علم الإجتماع لمعرفة الخصوصيات السوسيولوجية للمتعلمين ولغتهم الأم وثقافتهم وذلك ما يسهل على واضعي المناهج الدراسية مراعاة ذلك في وضع البحوث التعليمية.

وقد انعكست المدارس اللسانية وأفكارها ابتداء من البنوية إلى التداولية على كل ميادين اللسانيات التطبيقية وبخاصة ميدان تعليم اللغات، وذلك ان المعطيات اللسانية النظرية هي التي توجه مذاهب وطرائق تعليم اللغات، فقد أفرزت لنا البنوية الإتجاه البنوي السلوكي في تعليم اللغات وتمظهر بشكل واضح

[1] انظر: صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ،ط1، المملكة العربية السعودية،2017، ص18-19.

في ما يسمى بالتمارين البنوية والطريقة السمعية البصرية واستعانت في ذلك بالمقولات السلوكية في علم النفس لواطسن وبلومفيلد، لكنها سرعان ما ظهر إفلاسها وظهر التوجه المعرفي في تعليم اللغات وذلك بعد ظهور التوليدية التحويلية عند تشومسكي التي تعطي الإهتمام لإبداعية اللغة بعد ما حست البنوية السلوكية من إبداعات وقدرات المتعلمين ونظرت إليهم على أنهم متساوون في قدراتهم اللغوية والمعرفية. وبعد ظهور أهمية السياق وحال الخطاب في فهم وإنتاج اللغة عند كل من هاليداي وفيرث في إطار اللسانيات الاجتماعية، انعكست هذه الأفكار على ظهور المقاربة التواصلية في تعليم اللغات، وعزز التداوليون هذا التوجه عند كل من سيرل وجمبرز، بحيث أصبح التركيز على تحقيق الكفاية الخطابية والتداولية والتواصلية لدى المتعلمين بدلا من الإكتفاء على الكفاية اللغوية التي تكتفي بمعرفة القواعد اللغوية للغة دون الإهتمام بالسياقات السوسيوثقافية التي تستعمل فيها اللغة. ونشير أن استثمار ميادين اللسانيات التطبيقية للعلوم النظرية يكون **إنتقائيا** بحسب طبيعة الإشكالية المطروحة، **فينتقي اللسان التطبيقي من المعطيات النظرية ما يراه مناسبا وفعالا لمعالجة الإشكالية اللغوية محل الدراسة.**

2.3.علاقة اللسانيات التطبيقية بعلم النفس:

تستثمر اللسانيات التطبيقية من علم النفس نظريات التعلم وطبيعة السلوك اللغوي ومراحل النحو اللغوي عند الطفل، وعلاقة اللغة بالفكر والملاحظ أن اللسانيات التطبيقية تستثمر المعطيات النظرية لعلم خاصة في ميدان تعليم اللغات لأن علم النفس ينظر إلى اللغة على أنها سلوك يتم تعلمه مثل بقية السلوكات الأخرى. ولعل ما يؤكد ذلك تعالق النظرية البنوية بالنظرية السلوكية وذلك من منطلق أن السلوك اللغوي هو سلوك مثل بقية السلوكات يتم تعلمه

عن طريق المثير والاستجابة، ثم إن السلوك اللغوي هو سلوك يكتب بطريقة آلية ميكانيكية مثل سلوك آخر.

وانطلاقا من هذا التعالق بين النظرية اللغوية والنظرية النفسية فقد ظهر تخصص قائم بذاته اسمه اللسانيات النفسية Psychologie linguistique"ومجاله هذا العلم هو السلوك اللغوي للفرد والمحوران الأساسيان في هذا السلوك هما " الاكتساب اللغوي والآداء اللغوي" ولا يمكن الوصول إلى شيء من ذلك إلا بمعرفة الأنظمة المعرفية عند الانسان"[1].

وقد استفادت تعليمية اللغات من النظريات السلوكية ويفسرونها ككل من أشكال السلوك في إطار تكوين العادات فالسلوك اللغوي كأي سلوك آخر، حيث يدعم المحيط بعض اللعب الكلامي الذي يظهر عند الطفل. ويحدد السلوكيون اللغة على أنها استجابات لمثيرات يقوم بإصدارها الكاتب الآلي، يكتب الطفل وفق واطسون وبافلوف وفق مبدأ المثير والاستجابة[2]، وتتم عملية التعلم عبر وضع المتعلم في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية حيث تختبر ردود فعله وتدعم بواسطة التكرار القائم على المثير والاستجابة وقد استفادت بعض الطرق البيداغوجية في تعليم اللغة من هذا التصور السلوكي واسترشدت به من خلال ما يلي:

- التركيز في دراسة اللغة على الجانب الشفهي بالدرجة الأولى وتعلم مهارة الفهم والسماع والقراءة والتعبير والكلام والكتابة وفق هذا الترتيب .
- الإهتمام تظاهر اللغة وبنيتها وهو ما يظهر في ما يسمى بتمارين البنوية وتمارين ملأ الفراغ والربط بسهم وغير ذلك من التمارين التي ترتكز على الجانب البنوي

[1] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ،ص26

[2] انظر ميشال زكرياء، قضايا ألسنة تطبيقية ،دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، ط1،بيروت.لبنان، 1993،ص72

للغة والإعتماد على عامل التكرار والتعزيز بغية ترسيخ المعرفة اللغوية وتشكيل منوالات لغوية صحيحة للطفل[1].

في مقابل ذلك نجد الإتجاه التوليدي التحويلي لتشومسكي الذي يعتبر تطويرا لبعض المفاهيم التي تم تحديدها في الدراسات النظرية السلوكية، وذلك بالتركيز على الذهن الذي ينتج اللغة بدلا من التركيز على الجانب الظاهر والشكلي للغة وذلك بالتوجه إلى تفسير الظاهرة اللغوية في الذهن بدل وصفها وصفا ساذجا. ويعتمد تشومسكي على بناء نموذج جديد للتفكير في اللغة أفرز مجموعة من الإشكالات أهمها الجهاز الداخلي الذهني للمتكلم عوض الإهتمام بسلوكه الخارجي وقد بُنى هذا النموذج الفرضيات الآتية:

- ❖ النحو نحو قدرةcompétenceوهي مجموعة من القواعد الصورية المتناهية التي يمكن المتكلم والمستمع المثالي من إنتاج جمل سبق له أن أنتجها أو لم ينتجها. ويمكنه من معرفة الجمل الصحيحة من الخاطئة.
- ❖ يقابل القدرة الإنجاز وهي التحقيق الفعلي للقواعد المختزنة في ذهن المتكلم.
- ❖ التمييز بين البنية العميقة التي هي بنية صورية مميزة للغة، والبنية السطحية التي تمثل تحقيق البنية عن طريق تطبيق مجموعة من القواعد والتحويلات.
- ❖ الإبداعية وهي خاصية تمكن الفرد من توليد جملة لم يسمعها المتكلم من قبل بدل المحاكاة والتكرار التي إعتمدها السلوكيون.

إن الإتجاه المعرفي عند تشومسكي قد حرر المتعلمين في الجانب التعليمي من قيود السلوكية وجعل المتعلمين التحررية في إنتاج اللغة واستعمالها[2]. وبذلك يعد

---

[1] انظر : على آيتأوشان، اللسانيات والبيداغوجيا الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة،ط2،الدار البيضاء، المغرب، ص33.

[2] انظر المرجع السابق ص ص 34-35.

علم النفس من أهم العلوم التي تربطها علاقات الإفادة المعرفية والمنهجية وخاصة في ميدان تعليمية اللغات وعلم بناء المناهج الدراسية.

3.3.علاقة اللسانيات التطبيقية بعلم الاجتماع:

تجدر الإشارة في البداية إلى أن اللسانيات الاجتماعية تعد من المباحث التي تندرج تحت إطار اللسانيات التطبيقية ومع اتساع اهتماماتها وظهور موضوعات خاصة بها أخذت تنحو بنحو الاستقلالية وأصلحت من العلوم التي تقدم المعطيات النظرية والقوانين المرجعية في علاقة الظاهرة اللغوية بالظاهرة الاجتماعية. وتهتم اللسانيات الاجتماعية بتفاعل البنية اللغوية بالبنية اللسانية وكيف تستخدم كل منها في الأخرى، وفي هذا الإطار فهي تهتم بالاستعمالات اللغوية من ازدواجية لغوية وثنائية لغوية وتعاقب لغوي والتخطيط اللغوي واللغة والثقافة، "فاللغة ظاهرة اجتماعية ودراسة أي ظاهرة اجتماعية على منهج علم الاجتماع ومن وجهة نظره وأغراضه تقتضي على الأخص توضيح حقيقتين:

- إحداهما: القوانين التي تخضع لها هذه الظاهرة في حياتها وتطورها وما يعتورها من شؤون.
- والأخرى: مبلغ تأثرها بإعدادها من الظواهر الاجتماعية الأخرى"[1].

ونتيجة هذا التفاعل اللساني الاجتماعي فإن موضوع اللسانيات الاجتماعية متعدد الإختصاصات كعلوم الأنثروبولوجيا والاثنولوجيا والجغرافيا اللسانية إلا أن المادتين الأساسيتين اللتين يقوم عليها هذا العلم هو اللسانيات وعلم الاجتماع تتفاعلان معا لمعالجة مجموعة من المسائل والقضايا التي تطرح على ثلاث مستويات:

[1] علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، عكاظ للنشر والتوزيع، ط1،الرياض،المملكة العربية السعودية،1973،ص07.

- العلاقة الموجودة بين اللغة والمجتمع التي يتواصل بها.
- علاقات اللغات بالمجتمعات والثقافات بصفة عامة.
- تحديد العلاقات الموجودة بين اللسانيات والثقافة وعلن الاجتماع والاثنولوجيا والأنتروبولوجيا[1]

وبذلك فإن مخرجات اللسانيات الاجتماعية وعلم الإجتماع تستفيد من اللسانيات التطبيقية في عدة ميادين منها تعليم اللغات حيث تشكل معرفة الخصوصيات السوسيوثقافية للمتعلمين مرتكزا مهما في العملية التعليمية وبناء المناهج الدراسية عموما. بحيث يجب معرفة ثقافة المتعلم والمستوى اللغوي الذي يستعمله وكيف يؤثر في تعليه برنامجا تعليميا. فالجانب الاجتماعي أساس مهم في بناء المناهج ويقصد بالأساس الاجتماعي في المنهاج الدراسي مجموعة من العوامل والقوى الاجتماعية التي تؤثر على تطبيق المنهج وتنفيذه. وتتمثل في ثقافة المجتمع وتراثه وواقع المجتمع وعني ذلك على وجه التحديد أن المنهج يجبأن يكون وثيق الصلة ببنية، ويصب في فلسفة المجتمع تجاه دور المناهج في تعليم اللغة واكتساب الثقافة[2]. وقد تمظهر الجانب السوسيوثقافي في تأثيره على المقاربات التعليمية وخاصة في المقاربة التواصلية التي أعطيت المكون السوسيوثقافي أهمية كبيرة بالفهم والإنتاج اللغوي وتفعيل التواصل والتبليغ لدى المتعلمين. ثم إن تأثير العوامل الاجتماعية أيضا في السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي. وبذلك فإنه قبل وضع خطط واستراتيجيات لغوية ينبغي معرفة المكون الاجتماعي والثقافي للمجموعة الاجتماعية المستهدفة.

---

[1] انظر: المصطفى بن عبد الله بوالشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص97.

[2] انظر: حسن شماتة، المناهج الدراسية بين النظري والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب،ط3، القاهرة، مصر، 2003، ص36 .

ومحصول القول إنه ونتيجة الطابع الاجتماعي للغة بشكل مركزي فإنه يظل عاملا مهما في كل الاختصاصات اللغوية النظرية والتطبيقية.

4.3.علاقة اللسانيات التطبيقية بعلوم التربية Pédagogie:

علم التربية يعني توجيه المتعلم بأفضل طريقة حتى نحو التحصيل المعرفي، كما يمكن تعريفه بأنه تطبيقا لعلم أصول التدريس والذي يعتبر تجمعا للأبحاث النظرية والتطبيقية المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم والذي يتعامل مع عدد من فروع المعرفة مثل علم النفس والفلسفة واللسانيات وعلم الإجتماع[1]كما لأن علم التربية يشير إلى "جملة الأنشطة التعليمية التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين "[2] وأكثر من ذلك فعلم التربية نظرية تربوية علمية عامة ذات بعد نظري وتطبيقي وتوجيهيا، لها علاقة وثيقة بالمتعلم والمعلم بل تنفتح على الأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثر في المدرسة ويشير أيضا علم التربية إلى تلك النظريات التربوية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانب السلوكية والتعليمية والتثقيفية وتقدم مجموعة من النظريات التي تسعف المتعلم في تعلمه وتكوينه وتأطيره، وبذلك فعلم التربية ينفتح على تخصصات متعددة تبعا لموضوعاته مثل علم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة واللسانيات وعلم الاجتماع والسبرنطيقا والبيولوجيا[3].

وإذا كانت علم التربية مرتبطة بالمتعلم ونظريات التعلم، فإن التعليمية لها حيز يتعلق بمجال دراسي معنى والمادة التعليمية والطرائق التعليمية وكيفية نقل

---

[1] انظر مصطفى القمش، قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، دار الحكمة للطباعة والنشر، ط،2010، ص34.

[2] أحمد أوزي المعجم الموسوعي لعلوم التربية ،دار النجاح الجديدة، ط1، الدرا البيضاء، المغرب، 2006،ص150

[3] انظر جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامة، منشورات حمداوي الثقافية ط1،تطوان، المغرب،2018، ص14.

المعرفة العالمة إلى معرفة تعليمية والمقاربات التعليمية في ضوء المعرفة اللسانية والنفسية وبذلك يمكن القول أن علم التربية مساعد لتعليم اللغات، فالتعليمية تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصياتها في عمليتي التعليم والتعلم في مقابل نجد التربية تهتم بالتعلم من خلال العلاقة التفاعلية (معلم ومتعلم)داخل القسم .

وبذلك فإن علم التربية يفيد كثيرا في ميدان تعليم اللغات فيما تعلق بالاهتمام بالعلاقة الثنائية بين المعلم والمتعلم والتقويم وقيادة القسم، والجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلم، وبذلك فهو علم مكمل وفعال في العملية التعليمية بصفة عامة.

5.3. علاقة اللسانيات التطبيقية بالأنثروبولوجياAnthropologie:

لقد عد علماء الأنثروبولوجيا اللغة أحد أهم العناصر المشكلة للثقافة لاعتبارهم إياها "نمطا من الأنماط الثقافية التي تتكون من خلالها ثقافة مجتمع ما، بل تعد عند معظم الأنثروبولوجيين أهم هذه الأنماط لأنها الوعاء الذي يحتوي جميع الانماط الثقافية وسماتها"[1] ومن هذا المنطق فاللغة نمط ثقافي وهو الحامل للأفكار والتراكم الثقافي ككل. فاللغة ليست محايدة وإنما هي جزء من الكيان النفسي والوجداني لمتكلمها، وتهتم اللسانيات الأنثروبولوجية بتلك العلاقة التفاعلية بين المكون اللساني والمكون السوسيوثقافي للمجتمع، ويقصد بالمكون اللساني كل مظاهر الاستعمال والتواصل اللغوي وما تعبره من جوانب ثقافية. وتستثمر اللسانيات التطبيقية المعطيات النظرية للتحليل اللساني والثقافي للمجتمع وتفيد به ميادين مختلفة مثل علم بناء المناهج الدراسية، والتحقيق اللغوي وعلم المصطلح وكل الميادين التي تتعالق فيها اللغة بالثقافة.

[1] كريم زكي حسام الدين، اللغة والثقافة دراسة اثنوغرافية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية، دار غريب للطباعة والنشر، ط2 القاهرة ،2001، ص 27

6.3.علاقة اللسانيات التطبيقية بالتكنولوجية وعلوم الإعلام الآلي:

يفرز العلم مخرجات التكنولوجية على اختلاف أشكالها واتجاهاتها الطبية والتعليمية وذلك لتحقيق رفاهية الإنسان. فالتكنولوجيا تفرز لنا كل وسائط التواصل والشاشات والبرامج التعليمية. وبذلك فإن اللسانيات التطبيقية تستفيد من مخرجات التكنولوجية في جوانب متعددة من ميادينها مثل وضع برامج تعليمية Logicielles وشاشات تعليمية وأجهزة المحاكاة التعليمية والمخابر الصوتية لتعليم اللغات، والتعليم عن بعد والمحاضرة عن بعد كما تستفيد اللسانيات التطبيقية من الإعلام الآلي في حوسبة اللغة وإحصاء المفردات وتنظيمها وتبويبها ووضعها في جدادات، فضلا عن المعاجم الإلكترونية والبنوك اللغوية والترجمة الآلية والروبوتات اللغوية.

إن اللسانيات التطبيقية تربطها علاقات مع علوم يضيق المقام للتفصيل فيها وذلك مثل علاقات أخرى مع علم التشريح والبيولوجية والأرطوفونية والديسيمولوجية (علم التقويم والقياس)والإحصاء. وقد اقتصرنا في هذه المحاضرة على العلوم التي تستفيد منها اللسانيات التطبيقية بشكل كبير وأكثر فعالية، والملاحظ أيضا أننا ركزنا على العلاقات التي تخدم ميدان تعلم اللغات على اعتبار أنه الميدان الأكثر أهمية وفعالية في إطار اللسانيات التطبيقية.

وما نخلص إليه بالقول هو أن ميدان اللسانيات التطبيقية فرض نفسه بين ميادين البحث التطبيقي والميداني، وذلك لما يقدمه من فعالية في إيجاد حلول لإشكاليات متعددة مرتبطة باللغة وأصبحت من الميادين الأكثر وظيفية وبراغماتية في واقعنا المعيش، وهي آخذة في ترقية أساليبها في التعامل من الإشكاليات اللغوية المطروحة.

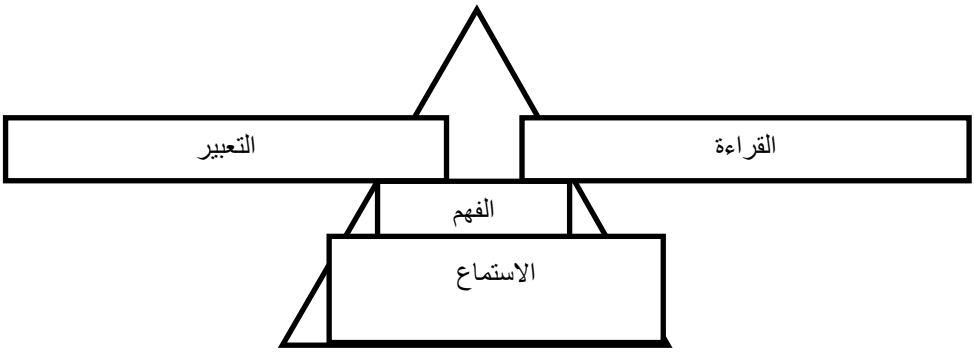
III . الملكات اللغويـة، فهم اللغـة، وإنشـاء اللغـة:

1.توطئــة:

يسعى أي متعلم للغة سواء كانت اللغة الأم أم لغة ثانية إلى أن يصبح يتكلم اللغة ويتواصل مع الآخرين بفعالية ترتكز على الفهم والإفهام والتبليغ، وذلك بأن يصبح يفهم المسموع من اللغة المتعلمة ويستأنس بأصواتها ويقرأ اللغة ويفهمها على تعدد النصوص ،ويصبح قادرا على الحديث الشفوي والتعبير وبطلاقة عن أفكاره ومشاعره، ثم إن المتعلم أيضا للغة يهدف إلى أن يصبح قادرا على الكتابة باللغة المتعلمة وذلك في مختلف النصوص الأدبية والوظيفية والإعلامية، وبذلك فإن هذه المهارات اللغوية تعد مظهرا من مظاهر تحصيل المتعلم للملكة اللغوية، ثم إنه يتدرج شيئا فشيئا إلى اكتساب الملكة التبليغية التواصلية.

2. المهارات اللغوية أهميتها وتداخلها للتحصيل اللغوي:

إن المهارات إذا كانت مظهرا من مظاهر تحقيق الملكة اللغوية التواصلية فإنها تعد أدوات تحصيل الملكة اللغوية وتثمينها وتطويرها ،فالحديث والكتابة يمثلان مهارتان إنتاجيتان تساهمان في إحياء اللغة فالمتعلم عندما يتحدث أو يكتب فهو بصدد إحياء محصوله اللغوي، وفي مقابل ذلك المهارتان الاستهلاكيتان السماع والقراءة تساهمان في إغناء الملكة اللغوية وأثراها معجميا وتركيبيا وتبقى مهارة الفهم مهارة مشتركة بين كل المهارات اللغوية وبخاصة الاستهلاكية منها أي في مهارتي الاستماع والقراءة عندما يكون المتكلم في وضع استقبال الرسالة اللغوية. ثم إنه يصعب الفصل بين المهارات اللغوية في العملية التعليمية وفي الاكتساب اللغوي، كما يعسر الوقوف على حدودها إلا إذا نحن تمعنا بداية تشكل كل مهارة على حدة، إنها تشكل جميعا ضربا من البناء الوظيفي المتداخل الذي يقوم فيه عنصر الفهم بدور الرابط ببقية المكونات ويمكن التمثيل لتداخل العلاقات بين المهارات اللغوية في المخطط الآتي:



يوضح هذا المخطط مركزية ومحورية مهارة الفهم في تفاعلية المهارات اللغوية الأخرى.[1]

1.2 **مهارة فهم اللغة** :

تعد مهارة الفهم من أهم المهارات التي يجب على متعلمي اللغة التدرب والمران عليها، لما تكتسيها من أهمية في التواصل التفاعلي سواء في الخطابات الثنائية الشفوية أو أثناء التواصل مع النصوص والخطابات. ثم إن مهارة الفهم **compréhension** تتطلب مرحلة قبلية تتمثل إما في الاستماع أو القراءة، أي أنهما يمثلان عملية بداية استقبال الرسالة اللغوية قبل البدء في التحليل والإدراك والفهم. إن عملية الفهم تتضمن تمثيل الأحداث الجديدة لاستيعابها أو فهمها وتحديد علاقتها بما سبق اكتسابه من معرفة كما يتضمن تقييم الخبرات الحالية في ضوء الخبرات السابقة. أما الفهم اللغوي فهو منصب أكثر على الفهم السمعي بما أن اللغة تكون إما مكتوبة (مقروءة) أو منطوقة (مسموعة)،(فهم سمعي) فإن ما ينطبق على الجزء لهذا عرف الباحث كارولCarol1972 الفهم اللغوي على أنه "عملية إدراك أو توقع مع كل شيء كمعنى الكلمة والعبارة أو

[1] المخطط مقتبس من نواري سعودي أبو زيد محاضرات في اللسانيات التطبيقية بين الحكمة والنشر والتوزيع،ط1،سطيف.الجزائر،2012،ص62.

الاصطلاح ومعنى الجملة أو الحادثة الطويلة"[1].أما القاموس الأرطوفوني اللغوي (1977) فقد عرف الفهم على أنه "القدرة على تحقيق المعنى ودلالة الرسائل اللغوية سواء كانت مكتوبة أو منطوقة، وأن الفهم اللغوي يستدعي قدرات الفرد اللساني (معرفة اللغة)، وقدرات أخرى عديدة (الإدراك والتمييز السمعي البصري، الانتباه، الذاكرة أو القدرات الذهنية...) عند وضعية الإتصال صاحب الفهم اللغوي والغير لغوي، هذا الأخير مرتبط بما يسمى extra paramètre linguistiqueكالمضمون والعلاقات بين المتخاطبين، والإيماءات...والتي بدورها تحدد دلالة الرسالة"[2]، فالفهم اللغوي الشفهي هي العملية الأكثر شمولية حيث يعتمد على الإدراك والفهم والاستيعاب. وقد عرف أحمد زكي صالح الفهم بقوله:

" هو العملية التي يتم بها إدراك الموقف أو الموضوع الخارجي وربطه في إطار علاقة متعددة، فهو لذلك يعتبر نتائج عوامل النضج والتعلم ولابد من التفرقة بين الفهم والإدراك وبين الفهم والتذكر وبين الفهم وإدراك العلاقة. فأما الإدراك فهو تحصيل حاصل موضوع خارجي وتكوين معرفة، وأما التذكر فهو إدراك جزء من الماضي، وإما إدراك العلاقة فهو تحديد علاقة بين موضوعين جديدين ،ويعتمد الفهم على قدرات الفرد وخبرائه وطالما أن الأفراد يختلفون في قدراتهم وخبراتهم فإن فهمهم للموقف الواحد قد يختلف"[3].

إن الفهم يعتمد على المعطيات الخارجية والمرجعيات المعرفية والثقافية للأفراد، ثم أنه يميز عن الإدراك هو عملية أولية تسبق الفهم تعتمد على الربطبين

---

[1] السعيد عواشرية، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، موندیال كوم للطباعة، الجزائر، 2005، ص45.

[2]Brin f, courrier C ,ladrerie E mosy V, dictionnaire d'orthographie ,ortho édition Isbergues, france1977 ;p45

[3] أحمد زكي صالح، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة العامة للكتاب، 1975، ص8.

المعطيات المعرفية السابقة. إن الفهم بذلك يساهم في الاكتتاب اللغوي والتعلم[1] أيضا وهو حاصل مجموعة الترابطات بين الرموز اللغوية وبين تحمل عليه خبرات داخلية أو خارجية تستند هذه المهارة في بداية الأمر إلى خلفية جماعية بحكم أن الطفل يكتسب اللغة عبر مسار تراكمي نتيجة التفاعلات الثقافية والاجتماعية والحضارية. وبذلك تشكل للطفل القدرة على فهم المضامين انطلاقا من التذكر والتحليل والإدراك والاستنتاج والاستقراء وفق عملية معقدة تتداخل فيها جوانب نفسية وفيزيولوجية.

أما العملية التعليمية المنظمة فإن الآلية نفسها تبقى تمثل القاعدة في الإكساب المعرفي ولكن بدرجة أكثر دقة وتنظيما ونسقية بحيث يكون المتعلم إزاء معارف تلقى إليه وعليه استيعابها وهو ما يستدعي آلية عقلية للتنظيم تعكسها الكفاية المعرفية المختلفة بدورها شيئا فشيئا، وبصورة تدريجية بحسب الأعمار ومراحل النمو وهذه الملكة تجعله "قادرا على تنظيم المعلومات التي يتلقاها في مجموعات أو وحدات ذات معنى وتعد هذه المجموعات المفاهيمية شبكات من العلاقات، وبما أن كل علاقة هي وحدة معنى فإن كلا من الشبكات أو المجموعات البديلة هو نسيج من المعاني"[2] وبذلك فإن الفهم يساهم في نسيج علاقات مفاهيمية ومعرفية لدى المتعلمين وهو ما يمكنهم لتحصيل لغوي ومعرفي أكثر ثراء وهو ما يجعل الفهم عبارة عن عملية استهلاكية وإنتاجية في الوقت نفسه ويكون الفهم إنتاجيا إذا كان فيه عملية إعادة صياغة للمفاهيم والأفكار ولذلك عرف هزي بواي H.boyer عملية الفهم بأنها "عبارة عن إنتاج لمعنى وليست عملية تلق

[1] السعيد عواشرية، الفهم اللغوي واستراتيجياته المعرفية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، مونديال كوم للطباعة ،الجزائر،2005، ص45.

[2] محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة، الدار البيضاء،2003 ،ص25-26

واستقبال"[1]، ومن هذا المنطلق يتحول عملية الفهم في العملية التعليمية وفي قراءة النصوص إلى عملية تفاعل وأخذ وعطاء بين المتعلم والرسالة التي يتلقاها مهما كانت طبيعتها نصا أو خطابا أو صورة، و يمكن ان نوضح العناصر الفاعلة في عملية الفهم ومستوياته من خلال ما يلي:

1.1.2 العناصر الفاعلة في عملية الفهـم:

إن طبيعة عملية الفهم تحتم على الباحث الاعتماد على نتائج العملية التعليمة لدراسة هذا الموضوع بتعبير آخر يمكن أن نقول أن عملية الفهم تجري في ما يسمى بالصندوق الأسود. إن هذه الخاصية لم تمنع الباحثين من تقديم عدد من الافتراضات لشرح العناصر التي تتدخل في إدارة العمليات التعليمية. وقد انطلق هؤلاء الباحثون من نقطتين هما:

أ. بأن النتائج التي توصل إيها المتعلم بعد فترة معينة من التعليم.

ب. وضعية أو حالة المتعلم وقت إنطلاق العملية التعليمية.

ويعتمد الباحثون عند دراستهم للنقطة الأولى على نتائج العملية التعليمية معتمدين على الدرجات المتحصل عليها وذلك باعتبارها أداة تسمح لنا بإيجاد نوع من العلاقة بين المداخلات والمخرجات. أما فيما يخص وضعية المتعلم وقت انطلاق العملية التعليمة. ويقصد بها " مجموعة من المعطيات الشخصية التي يمكن أنتكون لها علاقة بالعملية التعليمية وكذلك التي تؤثر أو يمكن أن يكون لها تأثيرا على حدوث العملية التربوية ونتائجها"[2]. لقد ركز بنيامين بلوم binjamin bloomعلى هذا الموضوع عند دراسة المردود الدراسي في إطار ماسماه "بتاريخ

[1]H.boyer M,butzebach ,Ricera , nouvelle introduction à la didactique du français langue étranger ,paris, cle international, 1990 ,p132

[2]E.de cortes (et all) les fondements de l'action didactique de book , université wes wael, 2ed,bruxeles, 1990,p.84

التلميذ" وقد قام بتقسيم وضعية المتعلم إلى جانب معرفي ووجداني. وإلى جانب وضعية المتعلم تطرق بنجامين بلوم إلى عنصر آخر يمكن أن يساهم في إنجاح العملية التعليمية. هذا العنصر هو نوعية عملية التعلم ويقصد بها الخصائص العامة للعملية من حيث التفاعل بين عملية التعليم وعملية التعلم. ويوضح هذا العناصر الثلاث أهمية الدور الذي تلعبه المعلومات الأولية وقت انطلاق العملية التعليمية وهي تساهم في تفعيل الفهم. إذ أنه تحدد بل ويقرر مدى نجاح العملية التعليمية أو فشلها.[1]

2.1.2 مستويات الفهم اللغوي عند المتعلمين:

تمر عملية الفهم اللغوي في تعليم اللغات بثلاث مستويات:

- **مستوى معاني الكلمات**: هذا يعني أنه يوجد هناك ارتباط بين سعة القاموس اللغوي للمتعلم ومستوى الفهم، أي أنه يمكن يكون للكلمة معنى واحد أو عدة معاني، كما يرتبط المعنى بالخبرات السابقة كي يفهم المعنى[2]
- **مستوى معاني الجمل**: وفي هذا المستوى يتم فهم المعنى التام للجملة انطلاقا من ترتيب الكلمات والسمات النحوية للكلمات في الجملة وصيغ الزمن النحوي وفي الأفعال الموجودة في الجملة والضمائر والروابط لذا تنقسم عملية فهم الجملة إلى فهم التراكيب، وفهم المعنى .
- **فهم التراكيب**: يتم من خلال التحليل التركيبي للجملة، وهذا بالتركيز على مفاهيم قواعد التحويل والبنية السطحية للجملة وبنيتها العميقة، ولعل أهم الأساليب التي استخدمت في دراسة فهم التراكيب هو الذاكرة ويعتمد التحليل

---

[1] انظر ناصر عبد الحميد يونس، دراسات ومفاهيم عن موقع التعليم الجديد new.educ.comليوم 16-2019-05.

[2] محمد مبرود، استراتيجيات الفهم عند الطفل أحادي اللغة والطفل مزدوج اللغة، دراسة مقارنة، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، 2007، ص245 ومابعدها.

التركيبي على مجموعة من المعايير تساعد في التعرف على المكونات الأساسية للجملة.[1]

- **فهم المعنى**: يتم الحصول على معنى الكلمة عن طريق فحص المرجع العقلي الذي تخزن فيه المعاني كما يحدث في القاموس اللغوي، فمن المعتقد أن المعجم يحتوي الشفرة الصوتية للكلمات والبناء
- **مستوى معنى الفقرة**: يعني تتابع سلسلة من الجمل متضمنة فكرة واحدة تكون فقرة، حيث تكون الجمل منتظمة مرتبطة ببعضها. ويعتمد فهم النص على المعلومات الخاصة بالموضوع[2].

وقد أضاف بعض الباحثين مستويات أخرى للفهم اللغوي نورد ترتيبها كما يلي: فهم المحتوى (المضمون) –حل المسألة – الإدراك- التحقيق.

ولأهمية الفهم في العملية التعليمية عموما وتحصيل الملكة اللغوية فإن ينبغي على المعلمين إيلاء أهمية كبيرة لتدريب المتعلمين على مهارة الفهم في كل المستويات التعليمية. وما يمكن الاشارة إيه أنه لا فهم إلا بالسماع الذي يقود إلى بناء اللغة وهو أمر كان قد نبه إليه ابن خلدون حينما تطرق لعلم النحو معتبرا أن "السمع أبو الملكات اللسانية"[3]، من منطلق أن الفاقد للبصر لن يعوقه ذلك عن اكساب اللغة وتعلمها، خلاف الأصم الذي يفقد معبر الإتصال بين عالم قوى النفس الداخلية وبين معطيات العالم الخارجي المنقولة في صورة أحداث أو صورة سمعية.

---

[1] انظر السعيد عواشرية، مرجع سابق، ص77.

[2] انظر جمعية السيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت،1990 ص70.

[3] أبوزيد عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، ط4، بيروت لبنان، دت، ص546.

2.2 مهارة الاستماع:

تكتسي مهارة الاستماع مكانة مهمة في ميدان تعليمية اللغات من منطلق أن المدخل الأول لاكساب اللغة هو السماع، وقد أولت تعليمية اللغات أهمية كبيرة لتدريسها ووضع استراتيجيات لتفعيل لتعليمها.

فبعد أن أثبتت الدراسات المبكرة ضرورة الإهتمام بتدريس الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة أصبح الاستماع جزءا رئيسيا في معظم برامج تعليم اللغات في الدول التي تقدمت في هذا المضمار، كما أثبتت دراسات كثيرة في أوربا وأمريكا إمكانية تفوق التلميذ في الدراسة كلها تبعا لتفوقه في مهارات الاستماع. وأن التلميذ عندما يتعرف على نمطه الاجتماعي فإنه يستطيع أن يقوم نفسه في الاستماع، وفي فنون اللغة الأخرى بل وفي عملية التعليم والتعلم ككل[1]، فالاستئناس بأصوات اللغة مرحلة أولية للفهم اللغوي ومعرفة بُنى اللغة. وتجدر الإشارة إلى التمييز بين السماع العفوي وغير الواعي الاستماع المركز للغة المفضي إلى الفهم، فالاستماع للغة المقصودة بالتعليم هو " العملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا ومقصودا لما تتلقاه أذنه من أصوات مع فهم هذا الكلام وترجمته إلى مدلولات معينة"[2]وبلك فالسماع عفوي ولا إرادي في حين أن الإستماع هو فن يشمل على عمليات معقدة فإنه ليس مجرد سماع إنه يعطي فيه المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من الأصوات فالاستماع إذن إدراك وفهم وتحليل وتفسير وتطبيق، ونقد وتقويم أما الإنصات فهو استماع مستمر، فقد يكون الاستماع متقطعا بعدم التركيز المتواصل، في حين أن الإنصات استماع مركز وواع ومستمر. إن الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، وبدونه

[1] انظر علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 2006، ص81-82.

[2] مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، دط، القاهرة، ص116.

لاتوجد اللغة بمعناها الإصطلاحي لدى الإنسان، كما أن له مهارات كثيرة، من الأهمية والتعقيد بحيث لا يمكن تنميتها للصدفة، لأنها لا تنمو بطريقة تلقائية دون تعليم وتدريب.

1.2.2 أهداف تدريس مهارة الاستماع:

يخضع متعلم اللغة إلى مرحلة تسميع مكثف للغة وذلك للاستئناس بأصوات اللغة المتعلقة ليبدأ شيئا فشيئا يتعرف على المفردات والجمل ثم المواقف التي تستعمل فيها. وتحظى مهارة الاستماع بحظ وافر في برامج تعليم العربية واللغات الأجنبية، ومن أهم أهداف تعليم مهارة الاستماع نذكر ما يلي:

- تنمية قدرة الإصغاء والإنتباه والتركيز على المادة المسموعة كما يتناسب مع مراحل نمو التلاميذ خصوصا بالقدر الذي يساعده على مذاكرة دروسه واستيعابه بشكل أكثر فعالية[1].
- أن يقدر المتعلمون الاستماع كفن هام من فنون اللغة والاتصال اللغوي.
- أن يتخلص المتعلمون من عادات الاستماع السيء، وأن تنمو لديهم المهارات الأساسية والمفهومات والاتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد.
- أن يتعلم كيف يستمعون بعناية مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم والتصورات مع القدرة على تذكر نظام الأحداث في تتابعه الصحيح.
- أن يستطيعوا تمييز أوجه التشابه والإختلاف في بداية الأصوات ووسطها ونهايتها.
- أن يكونوا قادرين على استخلاص الفكرة الرئيسية من الأفكار والحقائق والمفاهيم في المادة المسموعة والتوفيق بينهما وبين الأفكار الجزئية[2].
- تنمية القدرة على تتبع المسموع والسيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع.

---

[1] مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، ص112

[2] أحمد محمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 89.

- التمييز بين الأصوات وقوتها.
- التعرف على الأصوات والتمييز بينها، وفي هذه الحالة لا يطلب من المتعلم معرفة معاني الكلمات لأن الهدف هو التعرف على أصوات اللغة الجديدة خاصة الأصوات المختلفة عن أصوات لغته الأم.
- إدراك بعض التغيرات في المعنى الناتجة عن تغير في بنية الكلمة.

2.2.2 بعض الاستراتيجيات التربوية الخاصة بتعليم مهارة الاستماع:

إن اتباع استراتيجية تعليمية فعالة تتماشى مع أهداف تعليم اللغة من الأسباب التي تؤدي إلى تعليم فعال للغة بتحقق الملكة اللغوية والتواصلية، ومن أهم بعض الاستراتيجيات التي تتبع في تدريس مهارة الاستماع نذكر ما يلي:

- توجيه المتعلمين إلى الإنصات للموقف عدة مرات من أجل التعود على محيط اللغة الصوتي الجديد دون التفكير في مكونات الكلام وعناصره.
- تشجيعهم على استيعاب لغتهم القومية في تعلم اللغة الثانية ليتم التركيز على اللغة المتعلمة ففقط.
- التدرج في تقديم الأصوات والمادة الأولى من اللغة من المواقف البسيطة إلى المواقف الأكثر تعقيدا على ان يوافق هذا التدرج مراحل نمو عملية السماع.
- حث المتعلمين على الاستماع إلى مجموع من احاديث، ثم استرجاعها في شرائط مسجلة بأصواتهم، ثم الاستماع إليها، وهذا يعطيهم فرصة للمقارنة للقيام بما يسمى في علم النفس التربوي بالتغذية الراجعة.[1]

ثم ان اتباع طريقة فعالة لجعل مهارة الاستماع تؤدي دورها المنوط في التحصيل الجيد للغة على اعتبار أنها مهارة استهلاكية تساهم في إثراء المحصول

[1] انظر عبد الحميد عليوة، مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات، مجلة التواصل، عدد 21، جوان 2008، جامعة عنابة، الجزائر،2008، ص72.

اللغوي المتعلم وذلك المحصول الذي ينعكس على ثراء وغزارة وجودة إنتاج اللغة لدى المتعلم.

3.2 مهارة إنشـاء اللغـة:

إن وظيفة اللغة الأساسية والجوهرية هي التعبير عن الحاجات والأفكار لتحقيق التفاعل الاجتماعي، ثم إنها في الوقت نفسه تمثل القوالب التي تحفظ ثقافتنا وفكرنا. ومن الجانب التعليمي فإن إنشاء اللغة في مظهرين الشفوي والمكتوب يأتي بعد الاستهلاك اللغوي والاستماع المكثف للغة والتي تتمظهر فما بعد في المهارة الشفوية (الكلام أو الحديث) والكتابة. يقول سقراط مخاطبا كراتلين:" اللغة التي نتكلمها موجودة أصلا لفترة طويلة قبل أن نولد. ولا ندري من الذي إخترعها مثلما لا يدري الجاحظ من إخترع القول" كراتلين 389." عندما تقول (العادة) هل تظن أنك تقول شيئا مختلفا عن العرق؟ أولا نقصد بالعرق أنه عندما أتكلم أقصد معنى محددا وأنت تدرك أني أقصد ذلك المعنى" كراتلين 434.

إن هذا المذهب في النظر إلى اللغة ينبع من كونها وظيفة، وأي تغيير في بنيتها مهما كان مستوى تلك البنية ينخر في بعدها الوظيفي ذاك، أي أنه لا شيء يبرز بقاء اللغة وثباتها النسبي، على الأقل في حدود بعض الأجيال أو الجيل الواحد كضعف الإيمان، سوى دورها في التدليل على العالم واستظهار بناه وتحليل تجاربنا الداخلية ونقلها عبر مسار دهليزي لولبي إلى الآخرين حسب موقعهم في تلك اللولبية[1]وعليه فإن الكلمات، الصورة الجيدة النموذجية للغة هي التي تمكننا من تصوير – بناء صورة تقريبية تمثيلاتنا الداخلية للآخرين، كمرجاة ثالثة لعملية بناء تلك التمثلات أولا أو كما قال أرسطو: "أن الكلمات المنطوقة تمثل رموزا واشارات للإنفعالات أو الإنطباعات النابعة من الروح، بينما تمثل الكلمات المكتوبة رموزا للكلمات المنطوقة، والكتابة مثل الكلام تختلف بين

[1] انظر نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 71.

الأجناس البشرية بيد أن الإنفعالات الذهنية ذاتها هي واحدة لدى جميع البشر وكذلك الحال بالنسبة لجميع الأشياء، إذ تصبح الانفعالات إما تمثيلا لها أو صورا أو أفكارها وانطباعات عنها. غير أن هذا المذهب يحمل في طياته بعض المغالطة من جهة محاولة الاقتناع يتماثل الصور الذهنية لدى جميع الناس ولو كان الامر صحيحا لما اختلفوا في درجات الفهم والاستيعاب والوعي بمختلف التجارب على اختلاف أنواعها[1].

إن اللغة التي تقوم بإنشائها في كل لحظة هي انعكاس للوقائع عبر ضربين من السيرورة:

- ✓ **الضرب الأول**: يتمثل في مرحلة نقل التجربة الخارجية مع ما يعرض لها من التشويه والحذف والتعميم قبل أن يتم استضمارها.
- ✓ **الضرب الثاني**: يتمثل في مرحلة تحويل المستضمر أو الواقع كما نعتقده أو نتصوره لا كما هو حقيقة إلى سلسة لغوية منفصلة وبينها مرحلة وسيطة وهي مرحلة تستدعي كل المخزون من الخبرات السابقة والتجارب التي لها صفة الانبنائية والتوليف بينهما، وهي أوضح صور التجربة الذي هو خاصية إنسانية دون منازع بحكم الطبيعة الهيولانية المميزة لنفس الآدمي بتعبير الفلاسفة، أي أنها قابلة للصور من العقل، فالمعقولات أنها تصير معقولات لنا أذا ثبت صورها في النفس[2] على حد تعبير مسكويه[3]، وبذلك فإن هناك علاقة وطيدة بين طبيعة اللغة وعلاقتها بتشكيل وعينا بما نحس به وتمثلنا للواقع الخارجي،

---

[1] المرجع السابق، ص.72

[2] أبو حيان التوحيدي وابن مسكويه، الهوامل والشوامل، تحقيق سيد كروي، دار الكتب العلمية، ط1، لبنان، بيروت، 2001، ص 214.

[3] كتاب الهوامل والشوامل في الحقيقة كتابان لمؤلفين كبيرين، أسئلة من أبي حيان التوحيدي سماها الهوامل، وأجوبة من مسكويه سماها الشوامل.

وكيفية تحصل اللغة وتنظيمها لواقعنا وانتظام الأفكار في الذهن ليعاد إنتاجها وتوليدها للتعبير والتمثيل في مهارتي الكلام (الحديث) والكتابة.

4.2 المهارة الشفهية (الحديث أو الكلام):

أولت اللسانيات الحديثة للجانب الشفوي أهمية كبيرة عل حساب المكتوب واعتبرت أن المستوى الشفوي من اللغة أصلا والمستوى المكتوب فرعا وتابعا وقد انعكس ذلك على ميدان تعليم اللغات بأن أصبحت الطرائق التعليمية للغات كلها تعطي الأولية والأسبقية لتدريس المستوى الشفوي التعليمي وتحفيزهم وتدريبهم على الحديث والكلام والإنتاج اللغوي من خلال التعبير عن فكرة معينة.

والمهارة الشفهية أو الكلام مهارة انتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث، أي أن الكلام عبارة عملية ادراكية تتضمن دافعا للمتكلم، ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا بوساطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام وكل هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها فهي عمليات داخلية فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة[1] فليس هناك حاجة للتأكيد على أهمية مهارة الحديث في تعلم اللغة، إذ هي مظهر من مظاهر تكمن المتعلم من ملكة اللغة، ثم إن الكلام مرحلة مهمة لإحياء المخزون اللغوي من خلال توظيفه للتعبير عن حاجاته وتفاعلاته الاجتماعية.

فالكلام مهارة إنتاجية يتطلب من المتعلم القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة، وهذا يتحقق من خلال مرحلة الاستماع والتمكن من الصيغ الصرفية ونظام تركيب الكلمات وفي الأخير القدرة على حسن صياغة اللغة إطارها الاجتماعي أن الغرض من الكلام هو نقل المعنى لتحقيق التواصل ولن يتم ذلك إلا

[1] محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 198، ص 114.

بحذف قواعد اللغة في سياقها الاجتماعي فلا تواصل دون معنى ولا معنى خارج الإطار الاجتماعي[1]، فإجادة مهارة الكلام مرتبطة بجادة النتاج اللغوي ومعرفة كيفية استعمال اللغة شفويا في إطار مواقفها الاجتماعية والثقافية وذلك وفق المرجعيات السوسيوثقافية للمتخاطبين بلغة معينة.

3. أهداف تعليم مهارة الكلام (التعبير الشفوي):

إن الرغبة في الكلام والتعبير عن الأفكار والتواصل أمر ذاتي عند المتعلم يميل إليه ويجب أن يمارسه فعلا لذلك ينبغي على المعلم أن يشجع هذه الرغبة لدى المتعلمين وأن يساعدهم في تنمية قدراتهم التعبيرية ومن أهم الأهداف التي يجب أن يعمل المنهاج الدراسي على تحقيقها فيما يخص مهارة التعبير الشفهي نورد أهمها:

- تطوير وعي المتعلم بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية
- ان يصبح المتعلم ينطق أصوات اللغة السليمة صحيحة وأن يؤدي جميع انواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة
- التعبير عن المعاني باستعمال التراكيب النحوية والصيغ الصرفية المناسبة
- اكساب ثروة لفظية موافقة لمستوى نضجه وقدراته.
- القدرة على استعمال أساليب اللغة المفيدة في التواصل مع الآخرين في معانيها ووظائفها.
- استعمال اللغة الصحيحة وفق المرجعيات اللغوية والقواعد السوسيولوجيا والثقافة قد يرتقي المتكلم شيئا فشيئا حتى تتحقق له الملكة التواصلية[2].

---

[1] انظر المرجع السابق، ص 121.

[2] انظر عبد الحميد عليوة، مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات، ص73.

4. بعض الأساليب لتدريس المهارة الشفهية (الكلام):

إن التعليم بوجه عام يعتمد على تنظيم المحتوى التعليمي والتدرج في تقديمه للمتعلمين وفق مرجعيات معرفية وسيكولوجيا واجتماعية، ثم إنه من جهة أخرى يرتكز على العرض والتعزيز والتدريب لتدريس المهارات المختلفة وخاصة المهارات المتعلقة باللغة وتعد مهارة التعبير الشفوي من المهارات التي تعتمد كثيرا على التدريب والتمرين والممارسة الفعلية للغة وذلك يوضع المتعلمين في مواقف تعبيرية وتواصلية تشبه التي يواجهونها فعلا في المواقف التواصلية الحية في المواقع، ولا شك أن ذلك لا يتم بعشوائية وإنما يخضع لمجموعة من الترتيبات والاستراتيجيات التي ينبغي على المعلم اعتمادها حتى تكون المهارة الشفهية للمتعلمين أكثر فعالية وترتقي تبقا لمستوياتهم العربية والمعرفية ومن هذه الاستراتيجيات نورد ما يلي:

- التركيز على بعض الأنشطة الصفية كالأعمال الثنائية أو الجماعية ذات الطابع الحواري التواصلي، لاسيما في حصص التفويج.
- استغلال الأنشطة اللغوية غير الصفية كالمسرح والألعاب المدرسية على أن يعي القائمون عليها دور الأنشطة في تنمية القدرة على الكلام وتعزيز القدرات الاستراتيجية للتحكم في آليات الحوار.
- استغلال حصص الاستماع في فتح مجال التعبير الشفهي والترسل في الكلام للمتعلمين عبر مختلف المراحل التعليمية[1].
- تعليم المفردات الملموسة والحسية بأسلوب التمثيل واستخدام الصور والنماذج بينما يتم تعليم المفردات غير الحسية بأسلوب تعريفي وقياسي.

[1] انظر نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص79.

- تعليم نظام الاصوات بانتظام وترتيب حتى يمكن للمتعلم من تنظيم مهاراته والحفاظ على تسلسلها
- استثمار المواد الشفهية التعليمية الأخرى لخدمة تعليم المهارة.
- الاستعانة في تدريس المهارة الشفوية على التسميع من خلال الوسائل السمعية البصرية والصور والفيديوهات التي تمثل بالنسبة للمتعلم مواقف تواصلية شفهية يستعين بها من خلال المحاكاة والتمثل اللغوي للتواصل.
- ومهما يكن من أمر فإن تعليم المهارات اللغوية ينبغي أن يكون تكامليا؛ إذ هي متعالقة ببعضها ومتكاملة لخدمة تحقيق الملكة اللغوية والتواصلية للمتعلم.

IV. القراءة والكتابة:

1.توطئة:

أشرنا سابقا أن المهارات اللغوية نوعان، النوع الأول يسمى المهارات اللغوية الاستهلاكية والنوع الثاني يسمى المهارات الإنتاجية وأما النوع الأول فيقصد بها مهارة الاستماع والقراءة، والنوع الثاني يضم مهارة الحديث الشفهي (الكلام) والكتابة، وبالتالي فهاذان النوعان متقابلان ومتفاعلان فعلى قدر غزارة وكثافة المستهلك من اللغة يزداد غنى المُنتَج منها على قدر جودة المحفوظ تكون جودة الملفوظ من اللغة وتعتبر مهارة القراءة من أهم المداخل اللغوية المهمة لتنمية الملكة اللغوية عند المتعلمين أفرادا وتراكيبا وزيادة الرصيد المعرفي والثقافي والفكري وذلك مما ينعكس على المنتج اللغوي في مهارة الحديث والكتابة وذلك خاصة في المستويات التعليمية العليا. فالقراءة والكتابة مهارتان متقابلتان من حيث الاستهلاك والإنتاج اللغوي، ثم إنها تعلمها في المراحل الدنيا يعتبر هدفا جوهريا للمتعلمين لتتحول المهارتان إلى أدوات لتحصيل المعرفة عن طريق القراءة ثم ترتيبها ونشرها عن طريق الكتابة.

2-مهارة القـراءة:

تعد مهارة القراءة مهمة وأساسية في تحصيل الملكة اللغوية وإجادتها ولذلك فإنه ينبغي على المعلمين أن يولوها الأهمية القصوى في تدريسها للمتعلمين واستخدام أساليب فعالة لتدريسها، وجعل الفعل القرائي سلوكا ملازما للمتعلمين سواء ذلك عندما يمون تعلم القراءة هدفها في حد ذاتها عند المتعلمين المبتدئين، أو عندما تصبح القراءة أداة لتنمية الرصيد اللغوي والمعرفي والفكري، وذلك سنحاول معرفة القراءة ومفهومها وأنواعها وأهداف وتدريبها وبعض الاستراتيجيات الحديثة والطرائق التعليمية لجعل القراءة فعالية في تعليمية اللغات.

1.2.تعريف القـراءة:

تعتبر القراءة من أهم المهارات اللغوية الأربع إلى جانب الكتابة والاستماع والتحدث التي يجب أن يكتسبها الفرد ويعمل على تنميتها ولها جانبان: الجانب الآلي وهو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل الكلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة[1] ،ويرى محمود أحمد السيد أن القراءة تشتمل على جانبين، أولها نشاط فزيولوجي تشمل على الحروف والكلمات والنطق بطريقة صحيحة، وثانيهما نشاط عقلي ويتمثل في ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والبعيدة واستخلاص المغزى وفي الأخير التحليل والنقد...[2]

إذ لا يمكن الفصل بين هذين الجانبين لأنه لا تكون للقراءة أي أهمية ومعنى فيجب أن يفهم القارئ ويستوعب ما يقرأه، وحتى تكون هناك قراءة بالمعنى

---

[1] ينظر محمد عجنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار البازوري، دط، عمان، 2007، ص91.

[2] مجاور محمد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر، دط، القاهرة، مصر، 2001.

الصحيح يجب أن يكون المتعلم قادرا على ترجمة ما يقرأه إلى أصوات مسموعة للحروف والكلمات والجمل وهنا يلتقي الجانبان الآلي الفيزيولوجي الإدراكي. وورد تعريف القراءة عند التربويين المحدثين على أنها "عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والتحكم والتذوق وحل المشكلات"[1].

فالقراءة عملية التعرف على الرموز المكتوبة التي يقرأها القارئ بعينيه والتي تحمل معاني ومفاهيم لها علاقة بحياتنا وخبراتنا، كما أنها أيضا عملية نقد للأفكار والآراء وتحليل المقروء بغية إعادة إنتاجه. وبذلك فإن للقراءة عمل فيزيولوجي يتمثل في ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة متتابعة تشكل معنى يجب كل لغة، ثم إن هذا العمل الفيزيولوجي العضوي يتبعه عمل عقلي تحليلي يتم من خلاله تحقيق عملية الفهم وهي مرحلة مهمة جدا في كل المهارات اللغوية لأن الغاية والمقصد من القراءة هو الفهم وتمر عملية القراءة الفيزيولوجية إلى الفهم عبر عدة مراحل منها: التذكر والإدراك والتحليل والاستنتاج، وهي أدوات مهمة محققة للفهم، ومن ثم التفاعل مع المقروء.

وانطلاقا من الهدف من القراءة فقد تعددت أنواعها والتي نورد أهمها في ما يأتي:

أ. القراءة الصامتة: تتمثل في تغيير الرموز الكتابية وغيرها وادراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة او تحريك شفاه، فهي تقوم على

[1] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، دط، 1993، ص105.

عنصرين: الأول مجرد النظر بالعين إلى رموز المقروء[1]، وتكتسي القراءة الصامتة أهمية كبيرة جدا في حياة المتعلمين وخصوصا بعد هذا التطور الإجتماعي الذي نراه، وترجع أهميتها إلى أنها الوسيلة الطبيعية التي يجدها المتعلم سهلة لاكتساب المعارف، فهو يلجأ إليها دائما في جميع الأماكن والأحوال يمارسها جالسا وفي حجرات النوم وفي الحافلة وغير ذلك[2].

وللقراءة الصامتة مزايا متعددة فمن ناحية الفهم والاستيعاب أثبتت البحوث التربوية أن للقراءة الصامتة هي أعون على الفهم والاستيعاب عن القراءة الجهرية لأن فيها المجال الزمني للتركيز على المعنى دون اللفظ بينما الجهرية فيها تركيز على اللفظ والمعنى معا. أما عن ميزة القراءة الصامتة من الناحية التربوية والنفسية فهي أنها مجردة من النطق، إذ لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إعرابها، أو إخراج الأصوات إخراجا صحيحا، وبالتالي فهي تسود في جو نفسي هادئ. وعلى الرغم من هذه المزايا إلا أن لها بعض العيوب منها:

- تساعد على شرود الذهن وقلة التركيز والانتباه من المعلم.
- اهمال وإغفال وسلامة نطق مخارج الحروف بشكل صحيح.
- لا تساعد المعلم على التعرف على مواضع قوة المتعلم وضعفه من حيث سلامة النطق وصحة العبارات وآداء النبر والتنغيم.

القراءة الجهرية: هي العملية التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها من ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى وهي تعتمد على ثلاثة عناصر هي: رؤية العين للرمز – نشاط ذهني لإدراك معنى

[1] حسن سليمان تورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف، دط، مصر، ص 127

[2] انظر المرجع نفسه، ص127

الرموز - التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز[1] ومن مزايا هذه القراءة نذكر:

- في القراءة الجهرية تحقيق لذات الطفل واشباع لنشاطه، كما أن المتعلم يستريح لسماع صوته، ويشعر بالسعادة عندما يهتم الآخرين بقراءته
- القراءة في أساسها عملية تشخيصية علاجية إذ هي وسيلة المعلم لتشخيص جوانب الضعف في النطق عند الأطفال
- يستطيع من خلالها تقويم المتعلمين في القراءة وآداء الأصوات بنطق صحيح مع التركيز على القراءة المعبرة بنبرها وتنغيمها

أما عن بعض عيوب القراءة الجهرية نوردها فيما يلي:

- تأخذ وقتا طويلا لما فيها من مراعاة لمخارج الحروف والنطق الصحيح للكلمات وسلامة النطق لأواخر الكلمات.
- يبذل القارئ في هذه الفترة جهدا أكبر من مقابلة مع القراءة الصامتة .
- هي قراءة تؤدي في داخل الصف ويستطيع أن يمارسها خارج الصف أو المدرسة إلا في أماكن محددة.[2]

ب. القراءة السريعة: وهي قراءة وظيفية تختص بمتعلمين من مستويات أعلى بحيث تقرأ النص بالسرعة الملائمة من أجل إيجاد معلومة معينة مثل: انظر إلى الصفحة "س" وأوجد تاريخ ميلاد وغير ذلك. وتتميز هذه القراءة بسرعة التنفيذ أي النظرة السريعة للنص مناجل التعرف على لب الموضوع[3].وتستخدم هذه القراءة أيضا عند الباحثين من أجل قراءة تقنية سريعة لفهارس الكتب وتحديد المهم من

---

[1] عبد الفتاح حسن البحة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والتوزيع، د ط، عمان، 2000، ص312-313.

[2] انظر المرجع نفسه، ص325-326.

[3] انظر بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص155.

غيره، ويكتسي هذا النوع أهمية كبيرة جدا خاصة بالنسبة للمتعلمين الباحثين في المستويات العليا. ألا أنها تتطلب مهارات عالية في سرعة الفهم والتركيز على الهدف من القراءة السريعة.

ت. القراءة المكثَّفة: يتطلب الإهتمام فيها على دقائق الموضوع وتفاصيله وتعنى بدراسة المفردات والتعبيرات الإصطلاحية، ومن ضمن الأهداف المتوخاة من القراءة المكثفة العمل على تنمية القدرات لدى الدارسين مثل القدرة على الفهم الدقيق للمقروء، والقدرة على القراءة الجهرية مع الدقة في نطق الكلمات والأصوات والقدرة على تنغيم الكلام حسب مقتضى المعنى ومن حيث الوصل والوقف وبدء الفقرات وختامها وكذلك القدرة على الطلاقة، وتحتاج هذا النوع من القراءة قدرات تحليلية عالية ولرصيد معرفي وقرائي سابق يمكن القارئ من الفهم الجيد والواعي والعميق[1].

ث. القراءة الوظيفية: يختص هذا النوع من القراءة بالنصوص الوظيفية مثل الرسائل والتبليغات والتقريرات الإدارية ونشرات الدواء، وتعمل على تنمية جملة من القدرات مثل: استخدام المعاجم والفهارس وكيفية الاستفادة من دوائر المعارف والموسوعات والبحث عن معلومة محددة دون أن ننسى تنمية مهارة الفهم. ويمكن أن نسمي هذا النوع من القراءة بالقراءة السريعة لأنها تحتم على القارئ السرعة في تحديد الهدف والفهم.

ج. القراءة الموسعة: تستخدم لقراءة النصوص الطويلة كالمقالات والقصص والمسرحيات والسير وكتب التاريخ، والهدف منها تدريب المتعلمين على جعل القارئ له نفسا طويلا في القراءة مع النصوص الطويلة مع تحقيق الفهم وتقديم ملخصات متعلقة بالنصوص المطولة[2].

---

[1] انظر المرجع السابق، ص156

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ح. **قراءة وظيفية أساسية**: وهي التي تهدف إلى أن يوظف المتعلم رصيده اللغوي في المواقف التعبيرية المختلفة، كما توظف خلالها القواعد اللغوية التي يتعلمها[1]

وبذلك فإن أنواع القراءة تتحدد حسب طبيعتها وشكلها وأهدافها، كما تختلف أنواع القراءة بالنظر إلى الفئات العمرية والمراحل التعليمية، ففي الوقت الذي يكتفي المتعلمون في المراحل الدنيا بالقراءة الصامتة والقراءة الجهرية في حين أن القراءة المكثفة والموسعة والوظيفية فإنها مخصصة للمتعلمين والباحثين في مستويات أعلى، حيث تصبح القراءة أداة لتحقيقي مهارات ومعارف أخرى، وليست هدفا في حد ذاتها.

2.2.أهداف تعليم القراءة:

لتعليم القراءة أهمية كبيرة نبدأ من القراءة الصحيحة للنصوص، ثم تحقيق الفهم وتدريب المتعلمين على قراءة النصوص المتعددة على اختلافها سواء كانت – نصوصا علمية أو وظيفية أو إعلامية. ومن جهة أخرى فإن القراءة تساهم في تحصيل الملكة اللغوية للمتعلمين من منطلق أنها تساهم في إثراء المحصول اللغوي للمتعلمين إفرادا وتركيبا، وفضلا عن ذلك فإنه من أهداف تدريس مهارة القراءة نذكر ما يلي:

- تساهم القراءة على الرقي بمستوى التعبير الشفهي والتحريري.
- إن التدريب على القراءة ينشط الذهن، وتساهم في زيادة التحصيل اللغوي والمعرفي[2].
- زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع ادراكه للمعاني المقروءة، وقد ظهرت من خلال تطبيق اختبارات القراءة على التلاميذ عندما يجيبون عنها في صمت

---

[1] نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، ص89.

[2] انظر رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، منشورات م. الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، اينيسكو، مصر، ص 175-176.

يستغرقون وقتا أقصر مما لو أجابوا عنها جهرا، وأن القراءة الصامتة لا يعرقل الفهم

- زيادة قدرة المتعلم على القراءة والفهم وبذلك تفيد في مواد تعليمية أخرى، كما أنها تيسر له إشباع حاجاته وتنمية ميوله وتزوده بالحقائق والمعارف والخبرات الضرورية في حياته.
- تنمية حصيلة المتعلم اللغوية والفكرية خاصة القراءة الصامتة لأنها تتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينهما والتفكير فيها، مما ينمي ثروته اللغوية.
- يتعود المتعلمون على الإعتماد على القدرات الذاتية في الفهم، وبالتالي تحفيز مهارة التحليل والاستنتاج وربط الأفكار ببعضها البعض.
- تساعد القراءة الجهرية في الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق وبالتالي يسهل عليه تقويمهم.
- تساعد القراءة الجهرية الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة[1]

يمكن القول عن أن القراءة لا تخفي أهميتها في جودة أسلوب المتعلمين وإغناء ملكتهم اللغوية فالقراءة تتفاعل مع السماع اللغوي المكثف لتكون رصيدا لغويا، مرجعيا يجعل المتعلم يعبر بعفوية واسترسالية في كل المواقف الخطابية، في التعبير عن الحاجات والوصف والكتابة التعبيرية القائمة على الخيال. فمهارة القراءة لبنة مهمة في تشكيل الملكة اللغوية وتنميتها وإحياءها ولذلك ينبغي على المعلمين الحرص على تعليمها بأساليب وطرائق فعالة وتحيينها كلما دعت الضرورة المعرفية والحاجات الوظيفية للمتعلمين.

[1] انظر علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 135

3.2.طرائق تدريس مهارة القراءة:

تختلف طرائق واستراتيجيات تدريس القراءة تبعا لأهداف تدريسها وخصوصيات الفئة التعليمية فهناك طرائق موجهة للمتعلمين المبتدئين والتي تعبر القراءة عندهم غاية في حد ذاتها لتنمية الملكة الفكرية في مقابل تعد القراءة للمتعلمين الكبار والمتخصصين أداة لتحصيل المعارف والمدارك وأداة للبحث حيث تتنوع طرائق القراءة العلمية والتقنية وقراءة الفهارس وقراءة الكتب المتخصصة والرسائل الوظيفية، حيث تعتمد القراءة في هذا المستوى على تقنيات الفهم والتحليل أكثر من الحروف إلى الأصوات منطوقة. وسنركز هنا على تدريس القراءة للمبتدئين يمكن تصنيف جميع الطرائق التي استخدمت في تعليم القراءة للمبتدئين إلى طريقتين: أ. **الطريقة التركيبية.** **ب. الطريقة التحليلية.**

أ. الطريقة التركيبية:

وهناك طريقتان تندرجان تحت مسمى بالطريقة التركيبية هما: الطريقة الهجائية والطريقة الصوتية:

- **الطريقة الهجائية (الأبجدية الحرفيَّة):** استخدمت هذه الطريقة منذ القدم في تعليم الكتاتيب أو المدارس فهي تبدأ بكتابة الحروف على لوح من الصفيح أو الخشب في شكل مجموعات أو العودة لها في كتاب مبادئ القراءة مشيرا إليها حرفا حرفا وناطقا بأسمائها ويردد المتعلمون حتى يحفظونها. ثم الإنتقال إلى نطق الأصوات مع الحركات(ب-ب-ب) أو بالمد، وتهدف هذه الطريقة على التعرف على الكلمات والنطق بها، أما الفهم فينظرون إليه على أنه عملية عقلية يقوم بها المعلم من تلقاء نفسه متى تعرف على الكلمات والنطق بها.
- **الطريقة الصوتية:** تعتمد هذه الطريقة على أن الهدف من تعليم القراءة هو التعرف على الكلمات والنطق بها، وأن هذا لا يتحقق إلا إذا استطاع المتعلم أن يتعرف على الأصوات التي تتركب منها الكلمة، وهذه القدرة على التركيب لا

تتطلب سوى معرفة أشكال الحروف وأصواتها أما أسماؤها فلا داعي لمعرفتها حتى لا يرتبك عند النطق بالكلمة، ولذا رأت هذه الطريقة الاستغناء عن تعليم أسماء الحروف والإكتفاء بتعليم أصواتها عدا ذلك فإنها تتفق مع الطريقة الأبجدية[1] .

ب. الطريقة التحليلية:

تسير هذه الطريقة عكس الطريقة التركيبية إذ تقوم على البدء بكلمات الإنتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة معرفة المتعلم كثيرا من الأشياء المحيطة ببيئته التي يعيش فيها مع معرفة أسمائها وذلك قبيل أن يدخل المدرسة فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته ثم يتعلم الكلمات صورة وصوتا، ثم ينتقل تدريجيا بتوجيه من المعلم إلى النظر في أجزائها كي يمكنه معرفتها ثانية ويقدر على تهجئتها عند مطالبته بكتابتها، ولهذا سميت بالطريقة التحليلية لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة يتم تحليلها إلى أجزائها وهي الحروف التي تسمى أيضا بالطريقة الكلية لأنها تبدأ بتعليم الكل وهو الكلمة أو الجملة وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف وأشهر ما يندرج تحت هذه الطريقة طريقة: (أنظر وقل)،أساسها النظر إلى الكلمات ثم التلفظ بها وهي نوعان طريقة الكلمة وطريقة الجملة:

❖ **طريقة الكلمة:** تعتمد هذه الطريقة على تقديم تعليم الكلمات قبل الحروف أي أنها على عكس الطريقة التركيبية وطريقة الكلمة في أساسها طريقة (أنظر وقل) تستلزم عرض الكلمات على المتعلم أولا، وأن تختار هذه الكلمات بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملا وقصصا صغيرة مثل: يتعلم- محمد - التلميذ– دخل المدرسة، وبعد فترة يكوّن منها جملة قصيرة مثل دخل محمد المدرسة. فطريقة الكلمة تبدأ بالكلمة ثم تجريد الكلمة إلى حروف ثم تكوين

[1] انظر منتدى التربية والتكوين، تم الإطلاع عليه يوم 2019/10/20 وانظر أيضا أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 147.

كلمات جديدة من الحروف المجردة ومن الكلمات الجديدة، وتعد طريقة الكلمة من أسرع طرق تعليم المفردات الأساسية وتتميز بالمباشرة والبساطة[1].

❖ **طريقة الجملة:** الهدف من هذه الطريقة ليس تعليم التلميذ وحدة يستطيع أن يلم بها بعينيه بل وحدة قائمة على فكرة والمبدأ الذي نلاحظه في تدريس القراءة هنا هو أن الأشياء تلاحظ ككليات وأن اللغة تخضع لهذا المبدأ. ومن المسلم به أن مادة العقل هب الأفكار في علاقتها الكاملة وأن الفكرة هي وجحدتها ولذلك ينبغي أن نسلم بأن الجملة هي وحدة التعبير وعلى هذا فإن الكلمات لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل ولا يتحدد معناه تحديدا كاملا إلا إذا انتظمت في جملة ويتم الإنتقال من معرفة قراءة الجملة بشكل كلي، ثم يطلب من المتعلم التعرف على كلمات مفردة واردة في جملة أو مجموعة جمل[2]. ومحصول القول أن مهارة القراءة مهمة جدا في تنمية الملكة اللغوية والتواصلية عند المتعلمين وينبغي التركيز على تدريسها لتقوم بدورها بفاعلية واعتماد استراتيجيات علمية في تدريبها وفق المعطيات النظرية للمعرفة اللسانية والسيكولوجية.

3.مهارة الكتابة (التعبير الكتابي):

تعد الكتابة مرحلة متقدمة من الاكساب اللغوي الذي ينم عن تطور في القدرات العقلية ونمو في البنيات المعرفية لدى الإنسان عموما والطفل المتعلم على وجه الخصوص. إن الكتابة آداء فردي وكلام مستثمر بفعل النظام الكتابي المرمز، مرئي دائم، والتعبير الشفهي آداء فردي مسموع آني زائل فور انتهائه إلى جانب ثنائية الاستماع والقراءة التي تقوم في طرفها الأول على السمع وعلى البصر في طرفها الثاني على أن الفرد يقف في كليهما موفق المتلقي، كما أن كل طرف من

[1] انظر علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص148-149

[2] انظر المرجع نفسه، ص152

الثنائية مشروطة نوعيته بنوعية صاحبة، فنوعية الكتابة متوقفة إلى حد بعيد على نوعية ما تقرأه تحت طائلة ما نسميه تداخل الأساليب والمدخلات اللغوية من مقروء ومسموع.

1.3.مفهوم الكتابة والتعبير الكتابي:

لم يعد ينظر للكتابة على أنها مجرد معرفة نقش الحروف على الورق ولكنها اصبحت عملية معقدة تتمثل في إعادة ترميز للغنة المنطوقة في شكل خطي على الورق من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض وفق نظام اصطلح عليه أهل اللغة بحيث "يعد شكل من هذه الأشكال مقابلا لصوت لغوي بدل عليه وذلك بغرض نقل الأفكار والآراء والمشاعر من كاتب إلى قراء بوصفهم مستقبلين"[1].

ويدخل في تكوين فعل الكتابة جوانب متعددة تتمثل في الجانب العقلي والوجداني واليدوي، فأما العقلي فيرتبط بعمليات التفكير المختلفة التي تعمل على انتاج الفكر والتعبير عنها والجانب الوجداني يرتبط بالدافعية والرغبة في الكتابة والجانب اليدوي الشكلي مرتبط برسم الحروف ونقشها. وحين اذكر الكتابة فإنما يقصد بها التعبير ولكنه تحريري ولعل ما يميز التعبير الكتابي عن الشفهي هو ارتباط هذا او ذاك بأحد فنون اللغة الاخرى، فإذا ارتبط التعبير بالحديث فهو المحادثة أو التعبير الشفوي وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي.

ويعرف التعبير الكتابي عموما بأنه" استخدام الرموز الكتابية في صوغ ما يجول في الخاطر من أفكار ومشاعر وأحاسيس وانفعالات "[2]كما يعرف على نحو أكثر دقة

---

[1] محمود كامل الناقة ووحيد السيد حافظ، تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته، دط ، ج1، القاهرة، 2002، ص11.

[2] محمد لطفي محمد جاد، برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة علوم التربية معهد الدراسات التربوية ، ع 2، جامعة القاهرة ، 2005،ص 34.

بأنه "إقدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها "[1]، وبذلك فالكتابة هي التعبير التحريري الذي يشمل مهارات تتصل بعناصر ثلاثة هي :

- الإنفعال بموضوع أو قصة ما والرغبة في التعبير عنها
- تكوين الفكرة أو إبداعها وتشمل مهارات القراءة والرجوع إلى المراجع ومصادر المعلومات والاستماع الجيد وغيرها.
- صياغة الموضوع أو القضية من خلال تجربة لفظية موحية وكتابتها على الصفحة البيضاء بطريقة سلمية ومنظمة وجميلة.

ومما سبق يمكن تحديد مهارة الكتابة إجرائيا بأنها: اكساب المتعلم القدرة على التعبير عن فكره وعواطفه تعبيرا واضحا يعتمد على سلامة الكتابة من حيث المحتوى أو المضمون واللغة والأسلوب والشكل أو التنظيم ويمكن قياس هذه المهارة أو القدرة من خلال اختيار الآداء الكتابي المعد لهذا الغرض[2]ولأجل أهمية تدريس الكتابة والتعبير التحريري فإنه ينبغي ضبط أهداف تدريسها وفقا لأهداف ينشرها المتعلمون واستراتيجيات عامة يتم تحديدها وفق معالم يحددها المنهاج الدراسي.

2.3.أهداف تدريس مهارة الكتابة (التعبير الكتابي):

- تعويد الطلبة التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وربط بعضها ببعض.

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، دط، عمان، الأردن1999، ص92.

[2] حاتم حسن البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات مقدمة لدرس التقويم، منشورات الهيئة السورية العامة وزارة الثقافة، دمشق،2001، ص77.

- تمكين الطلبة من التعبير بما يدولا حولهم من موضوعات تتصل بحياتهم في عبارة سليمة صحيحة.
- تنمية ما لدى المتعلمين من مواهب أدبية وقدرات خلاقة في التعبير اللغوي.
- الاستعمال الصحيح للغة كسلامة الجملة وتقسيم الموضوع إلى فقرات ورسم الحروف الهوامش[1]
- اقدار المتعلمين على القيام بجميع ألوات النشاط اللغوي التي يتطلبها منه المجتمع فبالإضافة إلى ألوان النشاط اللغوي السابق من محادثة ومناقشة ورسائل سواء كان التعبير وظيفيا أو إبداعيا.
- لابد أيضا من تدريب المتعلمين على استغلال المواد التعليمية الاخرى في التعبير، فمدرس اللغة الثانية هو الذي يحيل تلاميذه إلى موضوعات في كتب الأدب والقراءة والمواد الاجتماعية ففيها الكثير مما يمكن مناقشته أو التعليق عليه أو تلخيصه وفيها أيضا ما يعين المتعلم على الكتابة الإبداعية[2]

ومهما يمكن من أمر فغن كل أهداف تدريس التعبير تتفاعل مع أهداف تدريس المهارات اللغوية الأخرى بغية ترقية الملكة اللغوية لدى المتعلمين وجعلها أكثر وظيفية تستجيب لكل المواقف التواصلية المكتوبة أو المنطوقة أو الشفوية

3.3.خُطوات ومراحل تدريس التعبير الكتابي وفق طريقة تحقيق الذات:

تهدف طريقة تحقيق الذات في التعبير الكتابي إلى بناء مهارات بناء الجملة وتنميتها علاوة على مهارات التنظيم، وتمر طريق تحقيق الذات بالمراحل الآتية:

---

[1] انظر: رغد سليمان علوان الجبوري، شبكة جامعة بابل ، كلية التربية للعلوم الإنسانية موقع الجامع يوم 2017/03/22.

[2] انظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، 257-258.

- **مرحلة تحديد الموضوعات**: حيث يطلب المدرس من التلاميذ أن يحددوا الموضوعات التي يريدون التحدث عنها ثم الكتابة فيها، ثم يقوم بتسجيل الموضوعات المقترحة من التلاميذ على السبورة وهكذا إلى أن نصل إلى عدد ممثل لجميع الإتجاهات والإهتمامات الموجودة لدى جماعات التلاميذ في الفصل، ويقوم كل تلميذ بتسجيل هذه الموضوعات لديه ليختار من بينها الموضوع الذي يناسبه ويود التعبير عنه[1].
- **مرحلة البحث عن المعارف**: يتوجه التلاميذ مع المعلم إلى المكتبة لجمع المعلومات عن الموضوع الذي يرغب الكتاب فيه والتحدث عنه، وذلك بتوجيه من المعلم، كما يمكن تسميع التلاميذ برنامج اذاعي يناقش موضوع معين أو عقد ندوة علمية.
- **مرحلة التعبير الشفوي**: في هذه المرحلة يناقش التلاميذ مع بعضهم البعض المعلومات والحقائق التي جمعوها في شكل مسودات، ليقوم بعض التلاميذ لعرض الخطوط الكبرى للموضوع أمام التلاميذ والمعلم ليستفيد التلاميذ من منهجية الكتابة من خلال توجيهات المعلم
- **مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية:**

مرحلة التقويم : حيث يقوم المعلم بتقويم الموضوعات وفقا للمعايير الآتية:

- سلامة النطق وحسن الإلقاء في التعبير الشفهي.
- سلامة التحرير العربي (الخط وعلامات الوقف).
- سلامة الأسلوب والمعاني.
- تكامل الموضوع –منطقية العرض – جمال المعنى والمبنى .

[1] انظر محمد علي اسماعيل، تدريس اللغة العربية، المكتب العربي للمعارف، د ط، 1990، القاهرة، مصر 2005.

- أساس الأفكار مع قيم المجتمع ومرجعياته القيمية والفكرية[1]

ومحصلة القول حول مهارة التعبير الكتابي تبدأ بالتركيز على تصور الأصوات إلى رموز حرفية ثم تتطور إلى التعبير الكتابي الذي يمكن المتعلمين استخدام الحاسوب في جوانب وظيفية للتعبير عن أفكارهم وحاجاتهم وأحاسيسهم ليصل في النهاية إلى المستوى الأعلى في الكتابة الموسعة والوظيفية والمعرفية لكتابة المقال والقصة وأشكال متنوعة من الكتابة التقنية والعلمية.

V . نظريات التعلم:

1.توطئة:

يظل الإنسان دائما في حالة تعلم واكتساب منذ ولادته وذلك للتكيف مع الواقع الحيط به وتحقيقي احتياجات متنوعة، ولأجل ذلك حرصت نظريات التعلم على الإهتمام بالسلوك التعلمي وشروطه ومرتكزاته والعوامل المتحكمة فيها ومحفزاته، كما تسعى نظريات التعلم إلى معرفة آليات التعلم وشروطه المتنوعة وتعلم كل نظرية على تحديد الأولويات والأجدر بالإهتمام هل هو المعلم أو المتعلم. ثمإنه لمن الأهمية والضرورة أن يحظى التعلم والتعليم بنظريات ليس فقط بالنسبة للمعلمين وإنما أيضا بالنسبة لمعدي المناهج التعليمية وواضعيها ويشكل ذلك رغبة في إنجاح عملية التعليم، وتتأثر نظريات التعلم بمجمل المعطيات العلمية التي وفرتها الدراسات السيكولوجية الفيزيولوجية والتي استطاعت أن تفهم وتفسر العديد من الآليات المختلفة التي تتدخل في حدوث التعلم بنسب متفاوتة، وبذلك فإن التعليم فعل ذاتي التحكم والتخطيط يحاول من خلاله الفرد الإرتقاء بسلوك معين ومهارة معينة، وذلك من خلال الإنتقال من مرحلة اللامعرفة واللاتحكم إلى مرحلة المعرفة، ونحاول في هذه المحاضرة الوقوف على

[1] انظر خالد حسن أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، موقع شبكة الأنترنت يوم 2011/10/22.

أهم المرتكزات النظرية للنظرية السلوكية الإرتباطية وإجراءات يوظفها في ميدان تعليم اللغات، وبذلك فإنه يتم التطرق إلى نظريات التعلم منظورا على أنها تمدنا استراتيجيات التعلم عموما، ومنه سحبها على تعليم اللغة.

2.مفهوم التعلم والاكتساب:

إن التعلم عملية يتم من خلالها الإنتقال من اللامعرفة إلى محاولة وضع ميكانزمات لتحصيل المعرفة أو المهارة. ثم إنه يطرح مفهوم آخر في مجال التحصيل المعرفي والمهاري هو الاكتساب Acquisition الذي يتم بالعفوية وعدم التخطيط في الإنتقال من مرحلة اللامعرفة إلى مرحلة المعرفة.

وإذا كان لفظ اكتساب يحيل في اللغتين العربية والفرنسية معا، على مفهوم التملك والملكية للمعارف والخبرات والمهارات فإن لفظ التعلم على خلاف ذلك، يدل على التعديل الحاصل، والتصرف والسلوك الذي يطرأ على الشخصية من جراء التفاعل القائم بين الذات القائم بين الذات والمحيط. والاكتساب على هذا النحو قد يعبر على وجه من أوجه التعلم الستاتيكي، في حين يبقى التعلم مؤشرا على الجانب الدينامي له، كما أن الاكتساب في ظل هذا المنظور قد يحيلنا بشكل أو بآخر على مفهوم الذاكرة، ليظل بذلك مفهوم التعلم مرتبط بالجانب النشط والدينامي، لمختلف التصرفات والسلوكات التي تؤهل الفرد للتكيف مع محيطه، وبذلك فإن الاكتساب مرحلة أولية وضرورية داخل هرمية التعلم، لأن التعلم من وجهة نظر جل المنظرين يبدأ بالاكتساب ليتجاوزه إلى عملية حل مختلف المشكلات وتحقيق التكيف. ذلك أن الاكتساب يمثل في واقعه التعليمات السابقة، ليبقى بذلك التعلم معبرا عن الاكتسابات الجديدة أو اللاحقة، التي تتكون بفعل حل المشكلات، وغير ذلك من أساليب التكيف مع المحيط، وعلى هذا النحو فإن العلاقة بين الاكتساب والتعلم هي علاقة جدلية **تتأسس على مبدأ التجاوز والاستفادة**، يكون فيها التعلم تجاوزا للاكتساب مستفيدا منه في الوقت

نفسه. وتستمر هذه العلاقة الجدلية وفق سيرورة متعاقبة، يتحول فيها كل شكل من أشكال التعلم الجديد إلى نمط من الاكتساب، الأمر الذي يساهم في تغذية الذاكرة وإغنائها[1]، وقد تعددت نظريات التعلم تبعا للتوجهات المعرفية لكل دارس وعالم يمثل الإتجاه الأول أن التعلم سلوك آلي يتم عن طريق المثير والاستجابة في مقابل وجود اتجاه آخر يؤكد جوانب فطرية في التعلم، واتجاه آخر يؤكد على النمو الإدراكي والمعرفي (النفسي والذهني).

3. النظرية السلوكية:

النظرية السلوكية وليدة المدرسة السلوكية التي من أشهر مؤسسيها الامريكي واطسنJ. Brodus watson 1878-1958 وهي مدرسة تنظر إلى الانسان على أنه آلة ميكانيكية مركبة معقدة رغم التصور الوظيفيالذي أدخلته على أحد جذورها هو التعلم الإشراطي الكلاسيكي لبافلوف، وإذا ما اعتبرنا اسهام هذه المدرسة في ميدان علم النفس فسنجده ماثلا في تحديدها الصارم لموضوع هذا الأخير وهو المتمثل حسبها في السلوك الحركي الصريح لكل من الإنسان وحتى الحيوان، وذلك باعتبار السلوك استجابة للمحيط أو المثير، ويقوم منهجها في ذلك على الملاحظة الموضوعية البحتة أي دون الإحالة إلى ما ينبئ به الفرد من حالات شعورية أثناء وضعه تحت مجهر الملاحظة أو إجراء التجارب عليه، لهذا فهي ترفض منهج التأمل الذاتي الاستبطاني، وفضلا عن ذلك تنكر هذه المدرسة وجود قدرات واستعدادات فطرية وتنفي وجود غرائز موروثه.[2]

يعتبر السلوكيون أن اكتساب اللغة عند الطفل لا فرق بينها وأي سلوك آخر، لأن اللغة عندهم شكل من أشكال السلوك ويدور محتوى السلوكية حول أن

---

[1] انظر مجلة سيكولوجية التربية عدد بعنوان التعلم والاكتساب، مطبعة النجاح الجديدة، دط، الدار البيضاء، المغرب، 2001، الصفحة الإفتتاحية.

[2] انظر يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية ، ص94-95

السلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات عن مثيرات المحيط الخارجي مختلفة من حيث أنواعها بين أن تكون المثيرات طبيعية أو اجتماعية أو غيرها، وهذا السلوك اللغوي هو الناتج عن تلك الاستجابة لمثير محدد فإذا تعززت تلك الاستجابة بالتكرار والإعادة تحولت إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها الطفل بتلقائية. وتصبح ضمن سلوكه اللغوي، ومن أهم المصطلحات الأساسية المشكلة لهذه النظرية هي:

- **المثير**: وهو كل عمل مادي أو معنوي داخلي أو خارجي في الإنسان يؤثر فيه ويدفعه إلى التصرف بشكل من الأشكال، وهو عند **هاريمان أي صورة** للطاقة تنتج استجابة، أو أي طاقة خارجة بالنسبة لعضو الاستقبال تؤثر عليه وتستثيره ويعرفه سكينر على أنه نوع **من الأحداث البيئية التي لا يمكن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معين من أساليب الكائن الحي.**
- **الاستجابة:** هي ردة الفعل الناتجة عن المثير كفعل طبيعي يتصف به الكائن الحي أي طريقة التفاعل الإيجابي مع المثير الحاصل عند الانسان فالحاجة إلى التبليغ مثير، لتظهر الاستجابة في شكل تواصلي بالطلب أو الأمر أو الإعلام والتقرير
- **التعزيز**: ويسمى أيضا التدعيم فهو القصد إلى تقوية الاستجابة وتأكيدها بشكل تصبح مؤسسة عند الإنسان، عملا على ترسيخها لتكون عادة كلامية راسخة، وهو العلاقة القائمة حدثين هما المثير والاستجابة وما يتبعها من أحداث ومؤثرات وكلما زاد إحتمال ظهور الاستجابة تسمى العلاقة بين هذه العوامل تعزيزا، **فالتعزيز هو المكافأة والتشجيعات:** التي تقدم للمتعلم كلما أبدى سلوكا إيجابيا ناجح ومرغوب فيه[1].

[1] انظر عبد الكريم غريب، التعلم والاكتساب، مجلة سيكولوجية التربية عدد بعنوان التعلم والاكتساب، ص 29-30.

1.3 النظرية السلوكية عند سكينر Skinner:

تعرف نظرية سكينر في هذا المجال بالتعلم بالإشتراط الإجرائي، حيث قدم سكينر رؤية واضحة لعملية اكتساب اللغة عند الطفل تتمركز حول نقطتين هما:

- أن اللغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطفل بالاستعمال.
- المهارة اللغوية تتعزز بالمكافأة والتعزيز والتدعيم.

ترى النظرية السلوكية أن الفعل اللغوي عملية ناجمة عن التفاعل بين الكائن والمحيط، فالمحيط يتضمن العديد من المثيرات التي تتطلب من الكائن الحي استجابات معينة ويمكن أن يتكرر حدوث هذه الاستجابات إن لقيت تدعيما خارجيا، فالمثيرات الخارجية تتمثل في مكانة بارزة ولكنه يؤكد في الوقت نفسه على العوامل الوراثية التي تتوفر في الكائن الحي منذ ولادته[1]، ويقصد بالإشتراط الإجرائي عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر إحتمالا للحدوث، ومصطلح إجرائي يستخدمه سكينر لوصف مجموعة من الاستجابات أو الأفعال التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي مثل: الاجابة، رفع اليد ، الكتابة، التحية[2] وترتكز السلوكية عند سكينر على جملة من الأسس الابستيمية منها:

- استبعاد الجوانب الذهنية مثل العقل والتصور والفكرة والإعتماد على السلوك الظاهري دون سواه، وحين تطبيق هذا المنهج على الظاهرة اللغوية ينصب التحليل على الأشكال اللغوية الظاهرة والمواقف المباشرة التي أدت إلى إنتاجها في الواقع اللغوي.

---

[1] انظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر2000، ص57 .

[2] انظر محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق جدة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص95.

- استبعاد دور الدوافع والقدرات الفطرية في الظواهر السلوكية وإعطاء أهمية قصوى لعملية التعلم في اكتساب النماذج السلوكية .
- التركيز على الملاحظات والسلوكات المباشرة للسلوك الظاهر وذلك لأنهم يعتمدون التجربة، وهي إتجاه شاع في دراسة العلوم الطبيعية ويعتبر أن كل معرفة حتى تكون عملية يجب أن تخضع إلى إجراءات المنهج العلمي[1]
- الفلسفة الوضعية المطلقة: وهي مذهب فلسفي يعنى بالظواهر اليقينية ويرفض كل تفكير تجريديا في الأسباب المطلقة أي أن الفلسفة لا تسلم إلا بما هو تجريبي مرئي.
- البراجماتية النفعية :وهي مبدأ من المبادئ التي تشبعت به الثقافة الأنجلوسكسونية وأثر في فكر وسلوك الأمريكيين[2]

2.3 النظرية السلوكية عند واطسون:

نشر واطسون أبحاثه في علم النفس التجريبي ودافع على المنهج القائم على الملاحظة والتجريب، وبين أهمية حصر علم النفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ المباشر الظاهر ووجوب التخلي في دراسة السلوك على الإهتمام بشعور الإنسان وما يجري في داخل نفسه وعقله. ولا يعني ذلك أن السلوكيين ينكرون الشعور والوعي لكنهم يرون أن الفعل والمشاعر لا يمكن ملاحظتها ولا قياسها لأنها غير ملاحظة، وعليه يرون أنه من الممكن الإعتماد على شيء غير ملاحظ علميا. فالسلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه ويمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرق لأدائه. وتبين للسلوكيين من دراستهم أن السلوك يتلخص في المبدأ المعروف: مثير – استجابة، أي أن السلوك إنما يكون استجابة

[1] انظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة، ع3، الجزائر 2000، ص22.

[2] أحمد حساني، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة ،حقل تعليمية اللغات، ص 20.

لمثير أو منبه يقع على مناطق إحساس الكائن الحي، ثم ينتقل إلى الأطراف العصبية للمخ وينتهي الأمر باستجابة محددة.[1]

وقد استمد واطسون هذه الرؤية من نظرية التعلم بالفعل المنعكس الشرطي لبافلوف الذي انشغل بدراسة المنعكس الشرطي عند الكلب، واهتم بافلوف منذ البداية بهذه الظاهرة ورصدها بالعملية الآتية:

تقديم الطعام للكلب كالعادة ولكن بمثير مصاحب خارج عن الطعام نفسه ولم يكن الكلب ألفه من قبل، وهذا المثير الجديد هو قرع الجرس أثناء تقديم الطعام ولكن بعد تكرار التجربة من عشرين إلى أربعين مرة أصبح هذا المثير قادرا على إحداث الاستجابة المتمثلة في سيلان اللعاب، حتى وإن كان غير مقترن بإحضار الطعام. ويفسر بافلوف عملية التعليم تفسيرا فسيولوجيا على أساس تكوين ارتباطات عصبية دقيقة بين الأذن والطعام[2]، ويسمى بافلوف الجرس في هذه الحالة بالمثير الشرطي والطعام بالمثير الطبيعي أو غير الشرطي، ويسمى سيلان اللعاب بالفعل المنعكس الشرطي (الاستجابة) وهو اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التجربة المتكررة عدة مرات، فيكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي وينوب عنه في إحداث الاستجابة وهذا النوع من الاكتساب أبسط أنواع التعلم عند الكائن الحي[3].

---

[1] انظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 90.

[2] العالم الفيزيولوجي ايفان بافلوف(1949- 1936) الذي عرف بدراساته في حقل العلوم الطبية والدراسات الفيزيولوجية وازدادت شهرته بخاصة اقترن اسمه بالمخبر الفيزيولوجي لمعهد الطب التجريبي في لينينغراد الذي كان يديره إلى آخر حياته والذي عكف فيه لمدة 12 سنة لدراسة الغدد الهضمية للكلاب ونظام أعصابها وانعكاساتها وتوجت أبحاثه بحصوله على جائزة نوبل عام 1904 .

[3] انظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات، حقل تعليمية اللغات، ص 56.

فالكلام واللغة عن واطسون سلوك مثل أي سلوك آخر، وقد وضع فصلا ضمن كتابه (السلوكية) بعنوان "الكلام والتفكير" نفى فيه وجود الجانب العقلي في التحصيل اللغوي وتنميته.

3.3 السلوكيـة عند بلومفيـلد l.bloomfield[1]:

ظهرت أفكار بلومفيلد السلوكية في كتابه (le langage) اللغة سنة 1933. وهو الكتاب الذي هيأ للدراسات الأمريكية منهجيا لقبول مبدأ التوأمة والتبادل المعرفي بين علم النفس السلوكي واللسانيات وهي الجهود التي قام بها بلومفيلد من أجل هذا الغرض، فبعد أن استلهم المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي الذي كان سائدا آنذاك في مجالات العطاء الفكري الإنساني أسقطها على المنهج الوصفي اللساني، مما أدى إلى ظهور نظرية لسانية متكاملة. ولذلك يُنظر إليها على أنها نظرية آلية للغة. وتعرف بأنها نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السلوكية المعاصرة، حيث **يكون هناك سلوك** يُبنى على التعزيزات أي هناك ما يسمى بـ: **الإجراء والاشراط والتعزيز والعقاب**[2]. ومن بين أفكار بلومفيلد السلوكية نذكر ما يلي:

- التشكيك بالإصلاحات الذهنية مثل: فكرة، صورة ذهنية، عاطفة، شعور لأنها غير خاضعة للملاحظة.
- النزعة إلى التقليل من الدوافع الغريزية والفطرية والتأكيد على دور التعلم والاكتساب لذا يرى أن التجربة هي طريق للمعرفة وليس التفكير.

---

[1] ليونارد بلومفيلد 1887-1949 لساني أمريكي من مدينة هارفارد متخصص في اللغة، عرف بتوجهاته السلوكية في تعليم اللغات وعلم النفس كما يعتبر من مؤسسي البنوية الأمريكية من خلال المدرسة التوزيعية distributionalisme .

[2] انظر أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، ط 1، الجزائر2002، ص194.

- الميكانيكية أي أنها تفهم بأن كل شيء يحدث في العالم تحكمه قوانين فيزيائية عامة، أي المؤثرات التي وراء كل سلوك لغوي أو حركي.
- يرى بلومفيلد أن عملية التكلم عند الإنسان تخضع للحافز فتحدث الاستجابة وتتلخص في القصة التي تضمن معالم التوجه السلوكي القائم على المثير والاستجابة.
- شعور جيل بالجوع – رؤيتها للتفاحة – طلبت من جاك الأكل- يقفز جاك على التفاحة وتحقيق الهدف، فالجوع هو الحافز أو المثير، ثم يحدث التكلم كاستجابة للمثير السابق وذلك عندما طلبت جيل التفاحة.

4.3 النظرية السلوكية وتطبيقاتها في تعليمية اللغات:

يرى السلوكيون وعلى رأسهم ليونارد بلومفيلد أن عملية اكتساب اللغة تندرج ضمن إطار نظرية التعلم، فاللغة عند بلومفيلد وأتباعه من السلوكيين البنويين مظهر من مظاهر السلوك الآلي الخاضع لقانون المثير والاستجابة دون إرتباط بالتفكير العقلي، أي أن الانسان سلوكه اللغوي يشبه الحيوان أو الآلة. واللغة في نظره ليست إلا نوعا من الاستجابات الصوتية لحدث معين يثبت منها ما يلقى حافزا أو تعزيزا إيجابيا في حالة الصحة اللغوية فيصبح سلوكا أو عادة أي يكتسب وينطفئ منها ما لم يكن كذلك أي يبني فلا يكسب. وبناء على الثلاثي وضعه السلوكيون لهذه النظرية والمتمثل في المثير والاستجابة والتعزيز يفسرون لهذه النظرية والمتمثل في المثير والاستجابة والتعزيز. يفسرون من خلاله العمليات التعليمية فكل ما يقوم به المعلم إزاء التلميذ ويوجهه إليه يعد مثيرا فالسؤال الذي يطرحه المعلم، والصورة التي يظهرها على اللوح، تتمثل في مثيرات لأنها تدفع التلميذ للتكلم لذلك فإجابة التلميذ عن السؤال وتعليقه عن الصورة، تعد استجابات وتعليق التعلم على تلك الاستجابات التي تُعد تعزيزا ايجابيا أو سلبيا. فإذا كانت الإجابات صحيحة يعمد المعلم إلى تدعيمها والتعقيب عليها بالقبول

والشكر والاستحسان وإذا كانت خاطئة يعمل المعلم على توقيفها أو إزالتها، وذلك هو التعزيز السلبي[1].

وقد ارتبطت المفاهيم السيكولوجية المتعلقة بالمثير والاستجابة والتعزيز بالمفاهيم البنوية في اللسانيات وأفرزت توجها في ميدان تعليم اللغات عرف باسم البنوية السلوكية وقد تم ذلك على يد أبرز علماء السلوكية هو ليونارد بلومفيلد، وساعد على ذلك محاولة علم النفس السلوكي سكينر تفسير السلوك اللغوي على أساس من النظرية السلوكية في علم النفس ومن أهم الأسس النظرية للبنوية السلوكية التي تم تطبيقها في ميدان اللغات نذكر ما يلي:

- بما أن تعلم اللغة هو اكتساب عادات فلا بد من تأكيد قيمة التكرار والتدريب والمحاكاة والحفظ وعلى المدرس أن يقوم بالدور الايجابي في هذا المجال.
- بما أن الحديث المنطوق هو أهم جوانب اللغة فلا بد من المدرس بتدريب طلبته على الاستماع والفهم ثم الكلام. وبعد ذلك يعلمهم مهارات القراءة والكتابة.
- تتطلب الإختلافات بين اللغة الأصلية للطلاب واللغة الأجنبية التي يتعلمها إهتماما كبيرا من المدرس الذي يجب أن يخطط لطريقة تدريسه، بحيث يعطي هذه الفروق أولوية في أنشطة التعلم.
- يؤكد المدرس على المظاهر الحسية في اللغة كالنطق الصحيح والهجاء المضبوط واستخدام العبارات السليمة[2]
- الإعتماد على التسميع حيث يتشكل لدى المتعلمين نماذج لغوية صحيحة يصوغون على منوالها ما ينتجونه من لغة ويتمظهر في ذلك في تمرين "استمع

[1] صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، ط 9،ج1، مصر 1968، ص 185.

[2] Ahmed fouad Afendy, métodologie pengajaron bahasa Arab Misykat him 17

وأعد " وبعض الطرائق انبثقت من مذهب أو مدخل لغوي نفسي أو تعليمي يستند إلى نظرية من النظريات اللغوية أو النفسية أو التربوية، فالطريقة السمعية الشفهية جاءت في منتصف ق20 نتيجة تطبيقات لمذهب من مذاهب تعليم اللغة الأجنبية وهو المدخل السمعي الشفهي. هذا المذهب يستند إلى النظرية السلوكية البنوية، التي نشأت في منتصف ق 20 نتيجة إلتقاء آراء البنويين من اللغويين بآراء السلوكيين من علماء النفس حول طبيعة اللغة الإنسانية ومناهج تحليلها وأساليب اكتسابها وتعلمها وتعليمها[1].

غير أن هذا الإتجاه السلوكي واجه إنتقادات لاذعة من قبل الذهنيين خاصة في الجانب التطبيقي لتعليم اللغة، ذلك أن السلوكيين يحددون من الإبداعية المتعلمين اللغوية، ويظهرون إلى المعلمين على أنهم متساوون في قدراتهم، ولذلك يطبقون على المتعلمين دون التمييز في قدراتهم نفس الأساليب التعليمية، كما أن اللغة المقدمة للمتعلمين وفق التوجه البنوي السلوكي مصنفة وغير واقعية، ثم ان السلوكيين أيضا يهملون خصوصية النوع البشري الذي له القدرة على التعلم وفق التأقلم مع الظروف التعليمية وليس الخضوع لقانون ميكانيكي آلي.

4. النظرية الإرتباطية لـثورندايك[2]:

إن نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك تدخل في نفس إطار الإشتراط الكلاسيكي، ذلك أنها تفسر التعلم بالمثير والاستجابة، ولكن تميُّز ثورندايك يكمن في تأكيده على تلك الإرتباطات بين المثيرات والاستجابات، إذ يرى أن أكثر التعلم

[1] عبد الرحمن ابن ابراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض، 2002، ص 27-28.

[2] ثورندايك Thorndike Edward Lee (1874-1949) هو عالم نفسي أمريكي صاحب نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، عمل على إرساء الأسس العلمية لعلم النفس التربوي الحديث، ويعد ثورندايك الأب الروحي لعلم النفس التربوي رغم ما تعرضت له نظريته من إنتقادات. إذ أنه كان بمثابة القوة الدافعة لمن جاء بعده من أصحاب النظريات التربوية، من أهم كتبه " علم النفس التربوي ".

تميزا عند الإنسان والحيوان على حد سواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ. وتقوم طريقة ثورندايك في التعلم على أساس المشاهدة وحل المشكلات وأن التعلم يكون من خلال المحاولات التي يقوم بها المتعلم (الكائن)[1] التي كان قام بها ثورندايك[2]. ويعتمد ثورندايك على مجموعة من المفاهيم في تأكيده على فكرة ارتباطية المثير بالاستجابة:

- **المثير:** ويقصد به الإشكال الذي وقع فيه الكائن المتعلم حدثا كان أو موضوع داخليا أو غديا او كلاميا أو خارجيا، وهذا الاشكال هو الذي يكون مميزا وحافزا على المحاولة في تجاوز الاشكالية.
- **الاستجابة:** وهي السلوك الذي يكون كرد فعل نتيجة المثير وقد يكون سلوكا عضليا أو غديا أو كلاميا أو في شكل اجتماعي ويمكن القول ان الاستجابة هي كل ما يرد به الكائن على الميزات.
- **الإرتباط:** وهو ارتباط المثير بالاستجابة، وفي تجارب ثورندايك الارتباط بين المثير والاستجابة يقوي بالتمرين، وليس بالتكرار، وهو أهم عنصر في ارتباط ثور ندايك.
- **الاستعداد:** وهي الجاهزية لاكتساب أنماط من المعارف أو المهارات السلوكية والفكرية[3]. إن التعلم وفق النظرية الإرتباطية التي تعتمد على المحاولة والخطأ

---

[1] اعتمدت تجربة ثور ندايك على وضع قطة داخل قفص مغلق، ووضع خارج القفص وعاء به طعام بحيث ترى القطة الطعام ولا تستطيع الوصول إليه إلا إذا جذبت رافعة موجودة بداخل القفص راقب ثور ندايك محاولات القطة الخاطئة والعشوائية في الحصول على الطعام. إلى أن قامت القطة بجذب الرافعة. فانفتح باب القفص وخرجت وحصلت على الطعام.

[2] انظر فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، دط، بيروت، لبنان، 1993، ص 145.

[3] انظر مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة ترجمة علي حسين حجاج، المجلس و. للثقافة والفنون والآداب. عالم المعرفة، الكويت،1983 .

أكدت على جملة من المفاهيم الأساسية التي يمكن استثمارها في الميدان التعليمي والإعلامي، ويمكن تحديد بعض تطبيقاتها في الجوانب الآتية:

- الثواب يقوي تعلُّمات الأطفال ومهاراتهم دائما، بينما العقاب يؤثر تأثيرا أقل[1]
- يرى ثورندايك أن على المتعلم تحديد خصائص الأداء الجيد حتى يمكنه تنظيم الممارسة للتمكن من تشخيص الأخطاء كي لا يتكرر ويصعب تعديلها فيما بعد لأن الممارسة تقوي الروابط الخاطئة كما تقوي الروابط الصحيحة[2].
- إن إسهامات "ثور ندايك "في نظريات التعلم الحديثة واضحة، فلا تجد عند المعلمين إلا القليل منهم الذي لا يستخدم في ممارسته لفن التعليم قوانين ثور ندايك فقد اتبعت مناهج التعليم اللغوي الطريق السلوكي لسنوات كثيرة[3].

5. النظرية البيولوجيـة:

يعتقد أصحاب المذهب السلوكي بأن اكساب اللغة يتحقق عن طريق البنية الاجتماعية، وأن عقل الطفل صفحة بيضاء نقية تستقبل ما يرد عليها من الصيغ والعبارات وأن اللغة هي المخزن الذي يلجأ إليه الطفل عند الضرورة لكي يختار العبارات والكلمات، إلا أن النقلة النوعية والتطور الذي يحصل السلوكيون نحو اللغة.

1.5 أهم المبادئ والمرتكزات المنهجية للنظرية الفطرية البيولوجية:

من أهم المبادئ للنظرية الفطرية البيولوجية نذكر ما يلي :

---

[1] انظر: جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، دط، الجزائر، 2009،ص62.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2009، ص62.

[3] هـ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، لبنان، 1994ص50.

- الإنسان هو المخلوق الوحيد على التعلم عموما وتعلم اللغة خاصة .
- العقل البشري مزود بقدرات لتعلم اللغة، يطلق عليها جهاز اكتساب اللغة.
- هذه القدرات هي العوامل الأولى في اكتساب اللغة.
- هذه القدرات ضرورية ولكن فقط من أجل تشغيل عمليات جهاز اكتساب اللغة.

وليست المسألة بنظر تشومسكي التساؤل هل الاكتساب قائم على وجود بُنى فطرية، فهو برأيه قائم على وجود بُنى فطرية، فهو برأيه قائم دون شك على ذلك، وإنما المسألة الحقيقة هي في إدراك ماهية هذه البُنى الفطرية، ووجود بنى فطرية مسألة مسلم بها في النظرية الألسنية التشومسكية، إذ يقول تشومسكي:" لا توجد أية معطيات سرية أساسا في مفهوم بنية معرفية مجردة، توجدها قدرة فطرية في الذهن، تتمثل في العقل بطريقة مجهولة حتى الآن، وتدخل ضمن تنظيم المهارات والاستعدادات للعمل وللتفسير"[1].

فالقدرات الفطرية هي التي تجعل من عملية الاكتساب عملية بالإمكان إنجازها، وذلك لأن نمو الفرد اللغوي مزود ببعض الاستعدادات والقدرات والبنى والبرامج الفطرية والمتمثلة في الحالة الأساسية، يقول تشومسكي في هذا الصدد: "إن التعلم هو في البدء مسألة ملأ بالتفصيل لداخل بنية هي فطرية"[2]. إن خصائص المبادئ الفطرية وليس مسار التجربة اللغوية هي التي تحدد إذا ،الحالة الصلبة التي تتمثل فيها القواعد. من هنا نتوقع وجود علاقة وثيقة بين الملكة الذهنية الفطرية وبين التنظيم اللغوي، وذلك لأن القواعد إنما تكتسب من خلال المبادئ الفطرية في كلام المحيط وهذا ما يدفع تشومسكي إلى القول:" ففي ما

[1] n.chomsky, reflexion and language p1 نقلا عن ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، ص96

[2] ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية،ص96.

يختص باللغة فإنه من الطبيعي أن نتوقع وجود علاقة وثيقة بين خصائص الذهن الفطرية وبين سمات البنية اللغوية. ذلك لأن اللغة لاوجود لها في الحقيقة خارج تصورها العقلي، فمهما كانت خصائصها فهي تختص بها عبر المسار العقلي النظري للجهاز العضوي الذي أوجدها ويوجدها في كل جيل"[1].

من هذا المنطلق، بالإمكان القول أن الملكة اللغوية الفطرية تحدد نوعية التنظيمات المعرفية التي بمقدورها أن تتعلمها، بمعنى أن هذه التنظيمات لابد من أن تتناسب مع القدرات اللغوية الفطرية. وبذلك فإنه حسب هذه النظرية فإن الأفراد يولدون وهم يمتلكون آليات لاكتساب اللغة وتعلمها، وذلك عبر اشتقاقهم لأبنية وقواعد مختلفة منذ الصغر، فاللغة هنا مجموعة من الأنشطة النحوية الصرفية والصوتية والدلالية، تعتمد التواصل فالأطفال يستطيعون التفوه بجمل جديدة يعتبرها الكبار سليمة الصياغة دون أن يسمعوا بها قبل ذلك، ويفسر تشومسكي ذلك أن الإنسان يولد بملكة فطرية ذات استعداد لاكتساب وتطوير اللغة، فالطفل بمجرد تلقيه للغة فهو يستعمل مبادئها وقواعدها بشكل تلقائي، وهذا ما يخول له التوصل إلى الكفاية اللغوية في مدة زمنية قصيرة نسبيا.

إن مهارة اكتساب اللغة الأساسية في النظرية عند الأطفال، وفيما يختلف اللغات هي واحدة رغم إختلاف الأجناس فسيولوجيا وبيولوجيا فجميع الأشخاص يتمتعون بخصائص بيولوجية واحدة تتغير مع مرور الزمان، وقد أطلق تشومسكي على المعرفة اللغوية الضمنية بقواعد اللغة بالكفاية اللغوية compétence، التي تختلف عما سماه بالآداء اللغويperformanceالذي هو الإنتاج الفعلي للغة فالكفاية اللغوية حقيقة عقلية فطرية كامنة وراء الآداء الكلامي الذي ينبغي أن

[1] N.chomsky language and mind نقلا عن ميشال زكرياء، قضايا البنية التطبيقية، ص97.

يكون انعكاسا له.[1] ومن القضايا التي تطرق إليها تشومسكي أيضا في هذه النظرية هي سمة الإبداعية créativité ونعني بها قدرة الانسان الناطق بلغة معينة على فهم عدد كبير غير محدود من العناصر اللغوية في لغته وإنتاجها والحكم عليها بالصحة والخطأ ولو لم يستعملها أو يسمع بها من قبل، ويرى تشومسكي أن هذه القدرة على توليد جمل غير محدودة تتكون لدى الإنسان من خلال معرفته بقواعد محدودة في لغته. **وتعد النظرة الإبداعية** إلى اللغة أهم فارق بين السلوكيين والمعرفيين، ونقطة إفتراق بين علم النفس السلوكي وعلم النفس المعرفي فيما يتعلق باكتساب وتعلم اللغة.

والقضية المحورية في هذه النظرية هي الفرضية الفطرية، واللغة في ضوء هذه الفرضية فطرة لدى الإنسان خاصة به دون غيره من سائر المخلوقات واكتسابها قدرة نظرية مغروسة فيه منذ الولادة، وكل فرد يولد في بيئة معينة سوف يكتسب لغتها مهما كان مستواه التعليمي أو مكانته الاجتماعية وهذا يعني أن اللغة ليست سلوكا يكتسب بالتعلم والتدريب والممارسة فحسب كما يعتقد السلوكيون.

2.5 التطبيقات التربوية للنظرية الفطرية البيولوجية:

يجادل تشومسكي بضرورة وجود معرفة لغوية كامنة سابقة تفسر سرعة اكتساب اللغة ومنطقية ذلك الاكتساب ضمن أطر ومراحل مطَّردة، ويضيف تشومسكي بأن المؤثرات اللغوية الخارجية التي يتعرض لها الإنسان لا تكفي وغير ملائمة وحدها لتفسير اكتساب اللغة وتوليدها وفق قواعد اللغة السليمة ووفق القواعد اللغوية العالمية المشتركة بين الألسنة. وقد كان لنظرية تشومسكي أثر حاسم في تقدُّم تعليم اللغات، فإن ما قدمته نظرية تشومسكي يقع خصوصا على مستوى

[1] أنظر نايف خرما وعلي حجاج، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، عدد 09، الكويت1978، ص200.

التحليل اللغوي، فقد توصلت إلى فهم أفضل بطبيعة اللغة وعملها واللغات بصفة عامة.

كما يرى تشومسكي بأنه عند تدريس النحو يجب التمييز بين نوعين من النحو العلمي والنحو العملي أو النحو التربوي، أي اختيار نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي المفصل على أن يطبق معايير تتوخى السهولة والفائدة العلمية وهذه الطريقة تسهل تدريس النحو وتحقق المنشود دون التعبير عنه صراحة، وهذا ما يتداخل مع ما ذهب إليه ابن خلدون بالقول إن هناك نحو ضمني ونحو صريح، وتطرق أيضا إلى أن ملكة اللغة هي صناعة العربية (أي أنها مستغنية عن النحو)، وأنه يمكن تحصيل الملكة اللغوية وفق معرفة بالقواعد، ويحدث تحصيل الملكة اللغوية وتربيتها من خلال السماع والقراءة والحفظ. ويقدم تشومسكي عرضا مباشرا للبنية السطحية مع الإفادة من الوقت نفسه من الرؤية التحويلية. كما تتجاوز النظرية الوصفية التصنيفية في تعليم اللغة إلى التركيز على الاستعمال اللغوي، والإبداعية اللغوية وترك المجال للمتعلمين لاستعمال اللغة وذلك من خلال مرجعية أن المتعلمين ليسوا متساوون في قدراتهم اللغوية كام ذهب إلى ذلك السلوكيون الذين رأوا أن المتعلمين لهم استعدادات متجانسة ما يحتم تطبيق نفس الاستراتيجيات التعليمية على كل المتعلمين دون وضع اعتبار للفروقات الفردية.

3.5 بعض الإنتقادات التي وجهت للنظرية البيولوجية:

لقد أثرت النظرية البيولوجية لتشومسكي في عدة ميادين تطبيقية وعلى رأسها ميدان تعليم اللغات إلا أنها واجهت الكثير من الإنتقادات لغلوها في فاعلية الفكر في العملية التعليمية والنمو المعرفي للطفل، وفي ما يلي نذكر بعض الإنتقادات التي وجَّهت لتشومسكي :

- القول إن الطفل يمتلك جهازا فطريا للاكتساب، وأنه يمتلك نظرية لغوية معقدة يطبقها على لغة بيئته لا يستند إلى أدلة واقعية[1].
- نادى تشومسكي بفطرية اللغة وأكد بسهولة تعلم الطفل للغة، لكن هيلاري بوتنام H.botnamينتقد تشومسكي الذي أهمل دور التعزيز الواعي للطفل، والذي يتمثل في التكرار المستمر للكلمات والجمل الذي يساهم في إجادة الطفل للغته.[2]
- إن الملكة الإبداعية لدى الطفل المتكلم بلغته الأم، أي القدرة على إنشاء جُمل لم يسمعها من قبل ليست خاصة باللغة بل هي صفة من صفات الجهاز البيولوجي للكائن البشري القادر على القيام بعدة حركات لم يقم بها قبلا.
- النضج العقلي للدماغ والجهاز الصوتي شرط أساسي لاكتساب القدرة على الكلام، وهذا يعني بالضرورة أن اللغة فطرية، بل هناك استعداد لاكسابها ولا يتحقق ذلك إلا بالتفاعل مع البيئة الموجودة فيها هذا الطفل[3].
- لم ينجح علماء النفس إلا في اكتشاف عدد ضئيل جدا من الكليات التي أشار إليها تشومسكي في التراكيب اللغوية المختلفة وبالتالي لا يمكن تعميم فرضيات على كل اللغات .
- في تفسيره للظاهرة اللغوية أسقط المعرفة الإنسانية باللغة والتدرج فيها بالممارسة والتدريب مركزا فقط على المنهج العقلاني في الإنتاج اللغوي وتعديله وتقويمه.

---

[1] انظر: مارك ريتشل، اكتساب اللغة ترجمة بكداش كمال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، دط، بيروت،1984،ص21.

[2] انظر: هناء صبري، فلسفة اللغة عند تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، ط1،القاهرة،2015، ص218.

[3] ينظر: مارك ريتشل، اكتساب اللغة، ص 22 .

6. النظريةالمعرفيـَّة:

تعد النظرية المعرفية من النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم وتقوم على الإهتمام بالعمليات المعرفية الداخلية مثل: الفهم والاستقبال وتجهيز المعلومات، كما تهتم بالعمليات العقلية المعرفية، وبالاستراتيجيات المعرفية، ومن محاور النظرية المعرفية أن تفسر ظاهرة التعلم في إطار العلاقة بين المثير والاستجابة التي تعتمد على تناقض حاد وتبسيط منحل لما تنطوي عليه النفس الانسانية من طاقات معرفية وانفعالية ووجدانية، ويعد هذا التبسيط قاصرا على تقديم تفسيرات واضحة ومقنعة للعديد من القضايا والعمليات المرتبطة بظاهرة التعلم الانساني ويوضح علماء المعرفي بأن سلوك الشخص قائم على ما لدى الفرد من معرفة، بحيث يتم تحصيل المعارف والسلوكات بحسب القدرات المعرفية الداخلية فالتعلم وفق هذا التصور يتم بمرتكزات معرفية نابعة من الذات.

1.6 تعريف النظريـة المعرفيَّة:

تُعرف النظرية المعرفية بأنها فرع من فروع الفلسفة وأطلق عليها الكثيرون علم الابستيمولوجيا على أنها عملية لتأسيس المعرفة الإنسانية ومصادرها من ذاكرة وفهم وانتباه واستقبال المعلومات ومعالجتها وتجهيزها بغض النظر عن مناهج البحث فيها ودراستها من حيث طبيعتها ومصادرها، وقيمتها وعلاقتها بالواقع، وحدود علاقتها بالواقع بما ينتج عنها نتائج عقلانية أو مثالية أو مادية ومثالية، وما تقدمه من إجابات عامة شاملة على إطلاقها[1] فالنظرية المعرفية ترتكز على العمليات الداخلية لدى الفرد كالإدراك والتفسير والمعالجة واتخاذ القرارات التي في ضوئها يتحدد السلوك.

[1] انظر موقع :www.marefa.org نظرية المعرفة، اطلع عليه بتاريخ :2019/03/09.

2.6 المفاهيم الأساسيَّة للنظرية المعرفيَّة:

تنطلق النظرية المعرفية من عدة مفاهيم أساسية يفسر من خلالها الحصول على المعرفة وعملية التعلم ومن المفاهيم الأساسية للنظرية المعرفية ما يأتي:

- **الكل أو الموقف الكلي**: من حيث أن الكل مختلف المكونات الجزئية له، وهو ما يتم إدراكه معرفيا قبل إدراك الجزء المكون له، فالأجزاء لا تقوم بوظيفتها إلا بوجود الكل الجامع لها.
- **المعنى**: هو ما يتم ادراكه شعوريا من خلال **خبرة شعورية** تحدث في الجانب العقلي أو المعرفي، عندما تتفاعل الرموز والدلالات بدقة محددة في تفكير الفرد وتتمايز حتى تكون المعنى المدرك لدى الفرد.
- **المعرفة**: التي تتحقق من خلال عملية تفاعل المحتوى المعرفي والعمليات المعرفية من خبرات الفرد المباشرة وغير المباشرة، مما يظهر في قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات المختلفة وحلها.
- **تجهيز ومعالجة المعلومات**: وتحصل عندما يقوم الفرد ببناء تركيب أو بنية معرفية تدمج الجديدة، وما مر به الفرد من خبرات سابقة ثم إعادة إنتاجها في مواقف جديدة، يتم من خلالها تعزيز إتقان المعرفة[1].وقد تمخضت عن هذه المبادئ النظرية للنظرية المعرفية نظريتين هما: النظرية الجشطالتية ونظرية النمو المعرفي عند **جان بياجي**

[1] انظر http:/sotor.com لباية حسن، معلومات عن النظرية المعرفية، اطلع عليه يوم : 2019/03/28.

3.6 النظرية المعرفية التكوينية البنائية لجان بياجي[1]:

إن جان بياجي صاحب النظرية التكوينية البنائية لا يولي اهتماماته الأساسية لاكتساب اللغة عند الطفل إلا أن الإختبارات التي يجريها في مجال علم النفس العيادي تتطرق إلى تكون اللغة عند الطفل مما يتيح لنا الكلام على نظرية الاكتساب اللغوي عند بياجي وتعد نظريته " من النظريات المعرفية التي تنتمي إلى المدرسة المعرفية وتثير هذه المدارس التساؤلات التالية وهي: كيف يتعلم الفرد؟ وكيف يتذكر معارفه؟ وفيما يختلف فرد عن فرد آخر من معارفه بالرغم أنهما خضعا لنفس الظروف التعليمية؟ ويضم الإتجاه المعرفي عدة نظريات ولعل أبرزها نظرية بياجي التي تؤكد أهمية البيئة المعرفية كعمليات إجرائية عقلية في العملية التعليمية"[2]

يتمثل الإهتمام الرئيسي لبياجي بالتصور المعرفي. وهو حين يبحث في اللغة إنما يبحث فيها عما يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة، وقد أخضع اللغة للتفكير، ولم يتصور أبدا إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة أساسا عن التطور المعرفي. فالوظائف المعرفية تسبق التطور اللغوي الذي لا يشغل إلا مظهرا

---

[1] جان بياجي Jean Piaget (1896-1980) عالم نفس وفيلسوف سويسري وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية، أنشأ بياجي في عام 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية في جينيف وترأسه حتى وفاته يعتبر بياجي رائد المدرسة البنائية في علم النفس لقد أثرى دراسات الطفولة بحقائق علمية موضعية حية، وهي نتاج بحوث بدأت من العشرينات القرن الماضي حتى وقتنا الراهن، ومن أشهر كتبه "اللغة والفكر عند الطفل" و"الحكم والاستدلال عند الطفل"، ويعبتر بياجي مؤسس المركز الدولي للدراسات الابستمولوجيا في جامعة جنيف واشتهر بنظريته في النمو المعرفي والتي جعلت منه واحدا من أهم المؤثرين في علم النفس المعاصر والدراسات اللغوية أيضا.. انظر فاخر عاقل، نظريات التعلم، ص228 .

[2] محمد جاسم، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004،ص167.

من مظاهر الوظيفة الرمزية[1] وبذلك فإن الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي الذي يشكل في الحقيقة مظهرا من مظاهر الوظيفة الرمزية وإن يكن بطبيعة الحال المظهر الأهم، إذ لا تولد اللغة بحد ذاتها العمليات الفكرية، بل بالعكس من ذلك فإن اللغة لا يمكن استعمالها الاستعمال الكامل ما لم تتكون العمليات الفكرية، فحسب بياجي هي التي تسمح باستغلال اللغة بكل قدراتها التمييزية وحتى في المراحل النهائية للتطور المعرفي فإن اللغة شرط ضروري لاكتمال هذه المراحل، إلا أنها غير كافية. وجدير بالذكر أن بياجي يخضع الجانب اللغوي للجانب المعرفي[2].

إن نظرة بياجي لعملية اكتساب اللغة على أنها عملية ترميز، من خلال عملية التمثُّل للمفاهيم في إطار القدرات المعرفية التطورية تبعا لمراحل ظهورها. ويفترض بياجي أن مراحل التطور اللغوي هي مشابهة لمراحل النمو المعرفي وهي عالمية، أي أن كل طفل ينبغي أن يمر بهذه المرحلة على الرغم من اختلاف السرعة أو الفترة الزمنية التي تستغرق ويضيف أن التطور اللغوي كاستعداد معرفي يكتمل تطوره في نهاية الرحلة المعرفية المجردة وتصبح له الامكانيات للتعبير عما يفكر فيه، وتطور القدرة على استخدام العمليات المعرفية ليعكس عملياته الذهنية ومستواها. ويمكن أن تتطور المعرفة اللغوية واستعداداتها عن طريق توفير الخبرات المعرفية وفرص التعامل التي تسهم في الإرتقاء لنظام التمثيل الرمزي لديه، وفي ذلك يقول بياجي:"عندما نتحدث عن التصور فإننا نتحدث بالنتيجة عن وحدة الدال الذي يسمح باستدعاء المدلول الذي يؤمنه الفكر ويشكل

[1] ميشال زكرياء ، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية،ص79.

[2] ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص80.

التأسيس الجماعي للغة من هذه الزاوية العامل الأساسي، في تكوين التصورات واندماجه الاجتماعي"[1].

يكتفي بياجي بربط اكتساب اللغة بالوظيفة وعلى الرغم من أن نظرية بياجي لا تفسر عملية اكتساب اللغة بقدر ما تشرح عملية بناء المعرفة. فإن هناك من الباحثين من فسرها معتمدا على المفاهيم المعرفية نفسها التي قدمها بياجي، إيمانا بصلاحية تطبيق هذه المفاهيم في أي موضوع له علاقة بالتعلم وهي اللغة إلا وتحد من هذه الموضوعات التي يمكن أن تصادف الطفل، "ولا يمكن فهم تصور بياجي عن اللغة دون الالمام بسيرورة فكرة عن البنيات الذهنية " حيث إن حديث عن التطور المعرفي ومراحل الذكاء المعروف ولهذا اعتبر بعض الباحثين أن بياجي لم يول إهتماما أساسيا للغة رغم أن كتابيه الأول والثاني يتضمنان حديثا عن اللغة"[2].

إنه وعلى الرغم من أن نظرية بياجي لا تفسر عملية اكساب اللغة بقدر ما تشرح بناء المعرفة فإن هناك من فسرها معتمدا على المفاهيم المعرفية نفسها التي قدمها بياجي إيمانا بصلاحية تطبيق هذه المفاهيم في أي موضوع له علاقة بالتعلم، وما اللغة إلا واحدا من هذه الموضوعات التي يمكن أن تصادف الطفل في محيطه. وما يمكن أن نخلص إليه حول المعرفة البنائية عند بياجي أنها كتشفت عن الكثير من الجوانب والمسائل المتعلقة بالاكتساب اللغوي وتطبيقاتها في الميدان التعليمي التعلمي، ذلك أنه لفت الإنتباه إلى ضرورة المواءمة بين ما يقدم للطفل من مادة إعلامية وتعليمية ونموه. وقد أرشدت هذه الأفكار الباحثين إلى ضرورة

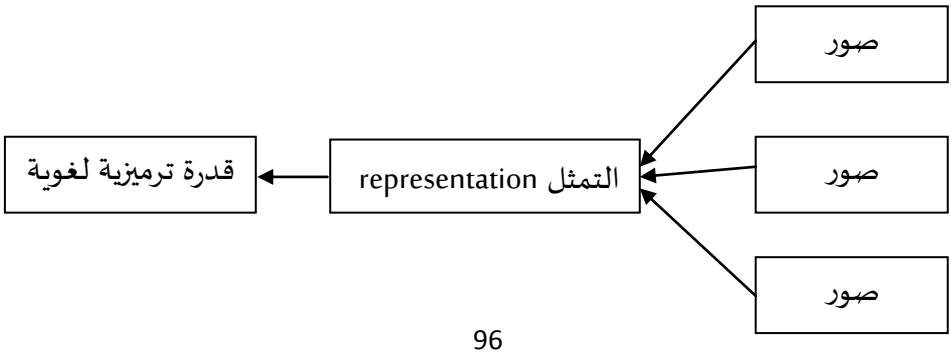
---

[1] j.Piaget. la formation du symbole chez l'enfant, de la chaux et Vistule neuchatel.suisse نقلا عن حفيظة تازروتي، إكتساب اللغة عند الطفل الجزائري.1970

[2] عمر أوكان، اللغة والخطاب، دار رؤيا للنشر والتوزيع، ط1،القاهرة،2011،ص35.

التلاؤم بين ما يقدم للطفل ومستويات تطوره الذهنية والمعرفية ويمكن أيضا أن نوضح بعض التطبيقات المختلفة للبنائية المعرفية فيما يلي:

- إن ما يقدم من مادة إعلامية وتعليمية ينبغي أن يكون مبنيا على خصائص تفكير الطفل لكل مرحلة، لأن ذلك يساعد التعليمية والإعلامية على تقديم المادة الإعلامية على تقديم المادة الإعلامية والتعليمية حسب المراحل العمرية، واحتياجات الأطفال وميولهم العلمية والثقافية.
- إن المادة الإعلامية والتثقيفية للطفل ينبغي أن تراعي فيها خصائص النمو المعرفي ومراحله، وطبيعة تفكيره في مراحل نموه المختلفة، ذلك أنه يوجد انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه.
- تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائص مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية ومؤسسات إعلام الطفل وتثقيفه ومصممو المناهج الدراسية، وذلك من خلال جعل مادتها المعرفية والتثقيفية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال.
- إن البنائية المعرفية لبياجي يمكن أن يستفاد منها في الاستراتيجيات التعليمية والتثقيفية في البرامج الإعلامية الموجهة للطفل، ذلك أن تمثُّله للمفاهيم والمعارف من خلال التجارب الحسية يساهم في إثراء وتنمية القدرة الترميزية للغة حسب تصور بياجي، وبالتالي يكون النمو اللغوي والتمثل الثقافي للمفاهيم وفق العلاقة الخطية الآتية:



وبالتالي فإن التمثل الدلالي والمفاهيمي عند بياجي يُبنى على الجانب العقلي للمدلول وعوامل أخرى وفي مقدمتها التطور النمائي للطفل والخصائص المرجعية لملفوظاته ذات الإرتباط الوثيق بالمحيط الإجتماعي والثقافي للطفل.

4.6 النظرية المعرفية البنائية وحل المشكلات:

إن المنظور المعرفي البنائي الذي يقوم عليه التعليم المستند إلى حل المشكلات يقتبس بكثافة من بياجي، ويذهب إلى أن المتعلمين في أي سن يندمجون إندماجا نشطا في عملية اكتساب المعلومات وفي بناء معرفتهم. ولا تبقى المعرفة سكونية، ولكنها بدلا من ذلك تتطور على نحو مستمر وتتغير مع مواجهة المتعلمين تجبرهم بخبرات جديدة على أن يبنوا على المعرفة السابقة ويعدّلوها، وبعبارة أخرى فإن التربية ينبغي أن تتضمن تعريض الطفل لمواقف يجرّب فيها مهارات ليرى ماذا يحدث نتيجة للتجريب المتكرر ومقارنة النتائج بالمحاولات السابقة والنتائج التي يتحصل عليها أطفال آخرون[1] .

وتُبنى عملية تكوين المفاهيم على تصورات تحصل من خلال الحواس الخمس ومن الذكريات والتخيلات ومن نتاج الفكر الخيالي، ويعتبر تشكيل المفاهيم إنطباعا أو تصورا شخصيا يختلف باختلاف الأفراد أنفسهم، واختلاف خبراتهم فيه، ومع ذلك يمكن أن يتشابه معنى المفهوم الواحد لدى الأفراد المختلفين عندما تتشابه الخبرات التي يمرون بها. ثم إن استثمار مفاهيم التكيف والاستيعاب والتلاؤم بحيث أن التكيف في العملية التعليمية يكون من خلال التوازن بين المحيط والجهاز العضوي والعمليات ذلك الذي يحقق المثل. كما أن الاستيعاب عملية تعتمد على دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح "عادة مألوفة"

[1] يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص110-111.

والتلاؤم أو المواءمة التي تهدف للحصول على التطابق بين المواقف الذاتية مع مواقف البيئة والمحيط.

7. النظريـة الجشطالتيـة:

ظهرت المدرسة الجشطالتية عند الألمان ماكس فريتمر 1880-1943 والأمريكي ذي الأصل الألماني كورت كوفكا 1886-1941 والألماني وولفجانج كوهلر 1887-1967. وهؤلاء هم المؤسسون الذين رفضوا ما جاءت به المدرسة الميكانيكية الترابطية من أفكار حول النفس الإنسانية وأبطلت الكثير من التفسيرات حول سلوك الفرد، فجعلوا من مواضيع دراستهم سيكولوجيا التفكير ومشاكل المعرفة، وأعلنت مبدأها الرئيس الذي إستقرت عليه وسارت وفقه والمتمثل في ضرورة إعادة الإعتبار لأسبقية الكل على الأجزاء التي يتشكل منها، ودعت إلى تقديره كامل التقدير لأنه يستحيل فهم هذه الأخيرة خارج الدائرة التي يرسمها الكل، لأن الكل هو الذي يحدد الأجزاء التي تدخل في إطاره[1].

1.7.المفاهيم الأساسية في التصور الجشطالتي:

- **الجشطالت**: حسب سيلامي N.sillamyهو بنية أو شكل كلي حيث إن الجشطالتية تقترح أن يُنظر إلى الظواهر في كلّيتها globalité دون تجزئة عناصر ذلك الكل، لأن لكل عنصر خارج البنية أو الشكل الكلي لا تصبح له أية قيمة تذكر[2].
- **الخبرة السابقة**: وتسمى بالمسبقة للجشطالتية فإن الخبرة السابقة للفرد لا تلاعب أي دور حاسم في عملية الإدراك، بل على العكس من ذلك فإنها أحيانا

[1] انظر يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية،ص105 .

[2] انظر عبد الكريم غريب، التعلم والاكتساب، نحو مقاربة سيكولوجية بيداغوجية إجرائية، مجلة سيكولوجية، ص 36-37.

تكون عائقا للنشاط الإدراكي، حيث تعمل على توجيه إنتباه الفرد إلى بعض عناصر الموضوع دون غيرها أو إلى إتخاذ مواقف جاهزة أو مسبقة عن الموضوع.

- **الإدراك والاستبصار**: في هذا المجال يمكن التمييز بين مفهومي أساسين هما الإدراك perception والاستبصار على اعتبار أن الإدراك يأته غالب كمرادف لمفهوم التعلم في حين أن الاستبصار يأتي كمرادف لدلالة اللفظ الألماني insigt الذي يدل على النشاط الذهني للفرد خلال عملية الإدراك أو التعلم.

الاستبصار يكون أحد العمليات الذهنية التي لها علاقة كبيرة بعملية الإدراك. أما الإدراك فهو ليس تسجيلا بسيطا للمعلومات الواردة داخل المثيرات، بل هو استنتاج لما في البنية فهو حالة من الإنتقال مما هو محسوس الى استنتاج واع معتمدا على العمليات الذهنية.[1]

وبذلك فإن نظرة المدرسة الجشطالتية للتعلم تختلف عن نظرة السلوكية، فإذا كانت السلوكية تربط التعلم بالمحاولة والخطأ والتجربة، فالمنظرون للنظرية الجشطالتية يعتبرون أن التجارب على الحيوانات لا يمكن تطبيقها على الإنسان، وفي هذا الصدد يرى كوفكا أنه في المقام الأول يعني لا شيء جديدا يمكن أن يتعلم كل ما في الأمر هو العمل على استبعاد بعض هذه الاستجابات وتثبيت ما بقى منها، ولكن ليس لهذا السلوك أي غرض واضح أو إتجاه بين. وهكذا فالتعلم حسب وجهة نظر الجشطالتيين يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، فهم يرون التعليم النموذجي يكون بالإدراك والإنتقال من الغموض إلى الوضوح، فكوفكا يرى أن الطفل يكون له سلوك غير منتظم تنظيما كافيا، وأن البيئة والمجتمع هما اللذان يضمان لهذا السلوك التنظيم المتوخى[2].

---

[1] عبد الكريم غريب، التعلم والاكتساب، نحو مقاربة سيكوبيداغوجية إجرائية، مجلة سيكولوجية التربية، ص36.37

[2] انظر يوسف مقران، مدخل إلى اللسانيات التعليمية، ص 107.

2.7.مبادئ التعلم في النظرية الجشطالتية واستثماراتها في ميدان التعليم:

- الاستبصار شرط للتعلم الحقيقي والتعلم يقترن بالنتائج.
- الإنتقال شرط التعلم الحقيقي، ثم إن الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي.
- ساهمت النظرية الجشطالتية في تطبيق بيداغوجيا الجشطالت في الميدان التعليمي الأمر الذي يعني إعادة التنظيم والعناية أكثر بالبنية الداخلية لموضوع التعلم.
- استفاد ميدان تعليمية اللغات والتعليمة عموما من النظرية الجشطالتية، فأصبح التعليم يبدأ من تقديم الموضوع شموليا فجزئيا، وذلك بالإنتقال من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص دون الإخلال بالبنية الداخلية وفي نفس الوقت يتحقق الاستبصار على كل جزء على حدة.

VI.مناهج تعليم اللغات، المنهج التقليدي،المنهج البنوي:

1.توطئة:

شغل موضوع تعليم اللغات الدارسين على اختلاف مشاربهم المعرفية، فقد تنوعت المناهج والطرائق بحسب الأهداف التعليمية واختلاف التحديدات النظرية للغة والتصورات المنهجية للغة، فمنذ القديم كان المنطق السائد حول تعليم اللغة هو أن الطريقة مرتبطة ارتباطا وثيقا بتصورات الباحثين حولها. إذ تُعلَّم اللغة بحسب المنطلقات النظرية لطبيعتها. إذ يمكن القول أن طرائق تدريس اللغات عموما قد مرت بمجموعة من المراحل المختلفة، فقد تراوحت بين التقليدي الكلاسيكي الذي يعتمد على تبليغ المعارف وسلطة المعلم، والتبسيط والتحليل والتدرج، حيث يبدأ التعليم من البسيط والجزئي إلى المركب الكلي، والتركيز على بُنى اللغة وشكلها، وفي المقابل نجد المنهاج الحديث الذي يعتمد على

نشاط المتعلم وتعلمه الذاتي، وسعى هذا المنهج إلى تكييف التعليم حسب مختلف كفاءات وقدرات المتعلمين، كما أنه من مميزات هذا المنهاج أن الإنتاج ليس حكرا على المعلم، كما يركز على الاستعمال الفعلي للغة في مواقف تواصلية وليس على القواعد اللغوية.

2. ماهية المنهج (المنهاج) الدراسي:

1.2 مفهوم المنهج (المنهاج) الدراسي:

درَج المنشغلون بالجانب التربوي على استعمال جملة من المصطلحات المتعلقة بالمحتوى، فنجد من ذلك المصطلحات الآتية: المنهج والمنهاج والمقرر والبرنامج، ثم إنهم يستعملونها بشكل لا يكاد غير المتخصص أن يضع فواصلا مفهومية فيما بينهما الأمر الذي يؤدي إلى تشويه المفاهيم مما يؤثر على تفعيل وتطوير العملية التعليمية في عمومها والإرتقاء بها. وقد عرَّف رشدي أحمد طعيمة المنهج على أنه: " خطة يتم من خلالها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة"[1]، فالمنهاج الدراسي إذن خطة وخطة المنهاج تتكون من الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم، ويعرف حسن شحاتة المنهج على أنه " مجموعة من الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل والمتكامل في بناء البشر وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا "[2]إن المنهاج وفق هذا التصور يتسع ليتجاوز المعارف، فهو يكسب المتعلمين خبرات متعددة لمواجهة

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة،2000،ص 28.

[2] حسن شحاتة ،المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب،ط2، القاهرة،مصر،2003،ص17-18

الاشكاليات المختلفة، ثم إن دور المعلم ليس تلقين المعارف بل تهيئة المجال التعليمي للمتعلمين.

وقد عرف الزند المنهج على أنه: " مجموعة من المعارف والخبرات الموجهة التي يتبناها قادة المجتمع للنشء، ككفايات يجب تحقيقها لصالح نموهم واتجاهاتهم الاجتماعية من خلال تعليم هادف منظم بتخطيط المؤسسة التعليمية"[1].

فالمنهج بذلك هو الأداة الفعالة في العملية التعليمية والتفاعلية بين المعلم والمتعلم، كما أن المنهج يعكس الفلسفات والسياسات التعليمية إلى خطة وعملية فعلي فهو نظام متكامل من عناصر منسجمة تشكل أبعاده لتكون خطة متكاملة يمكن عن طريقها تزويد الطالب بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف معينة تحت إشراف هيئة تعليمية مسؤولة"[2].وبذلك فإنه ينبغي الإشارة إلى وضع فاصل مفهومي بين المقرر الدراسي والمنهج الدراسي والمقرر، فالبرنامج والمقرر والتقويم مقومات ضرورية لبناء المنهج، لكن يبقى المنهج فلسفة شمولية متكاملة متعلقة بالبناء المتكامل للمتعلمين معرفيا ووجدانيا ونفسيا، وبذلك فإن المنهاج يمر عبر مراحل هي التخطيط وفيه يتم التفكير في طبيعة المادة التعليمية والمدخلات الواجب تقديمها للمتعلمين، والتي يتم تجسيدها عن طريق تعليمها وإجراءات تنفيذية لعرض المنهج ومحتواه التعليمي، ثم إن المنهج يرصد مجموعة من الأهداف والمخرجات الواجب تحقيقها لدى المتعلمين، ويتم التأكد من تحقيقها من خلال عملية التقويم بأنواعه، فإن تمثَّل المتعلمون المادة التعليمية للمنهج ينتقل المعلم للمرحلة التي تليها، وإن لاحظ أن نسبة تحقيق

---

[1] وليد خضر الزند، هاني عبيدات ، المناهج التعليمية، تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطورها، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، ص82.

[2] فايز، مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، ط1، الاسكندرية،مصر،2003، ص 15.

الأهداف والمخرجات ضعيفة يضطر لإعادة البرنامج التعليمي أو الوحدة التعليمية وهو ما يسمى بالتغذية الراجعة Feed back.

2.2 خصائص المنهج (المنهاج) الدراسي:

يتميز المنهج بخصائص تنجم عن مكوناته وطبيعة المادة التعليمية وتفاعل المتعلم معها، وفيما يلي نذكر أهم خصائص المنهاج:

- يتضمن الخبرة التعليمية وهي أساس بناء المنهاج وتأتي الخبرة من خلال تفاعلها مع شيء أو موقف، وهي تعبر عن المعنى الذي يحصل للمتعلم نتيجة تفاعله في الموقف التعليمي.
- يتجه نحو تنمية وارتقاء المتعلم إلى مستويات أعلى خلال الخبرات التي يمتلكها ليساعده في تطوير قدراته ومهارته في استكشاف الأنماط اللغوية وإقامة تجارب في المهارات والخبرات.
- تتصف خبرات المنهاج بالتنوع والثراء في مستوياتها وأنماطها[1].
- يتميز المنهاج أيضا بالبناء النطقي للمحتويات في علاقتها بمواصفات التخرج.
- خدمة الغايات والكفايات المراد تحقيقها في نهاية مستوى تعليمي معين .
- استحضار التقويم والتخطيط والتنشيط والموارد البشرية والمادية والديداكتيكية وفضاء التعلمات.

3.2 أسس بناء المنهـاج الدراسـي:

1.3.2 الأساس الفلسفي الأبستمولوجي للمنهاج:

يرتكز المنهج دائما على مرجعيات فلسفية ابستمولوجية، فالعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة هما وجهان لعملة واحدة فهما يشتركان في الغاية "

[1] انظر سعدون محمد الساموك وهدى جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، سلسة طرائق التدريس، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن،2005،ص 105وما بعدها.

فالفلسفة تقرر غاية الحياة والتربية تقترح الوسائل الكفيلة لتحقيق هذه الغاية"[1]، والنظريات التربوية في الواقع وليدة المذاهب الفلسفية، فالمنطلقات الفلسفية الأكثر أثرا في النظام التربوي، وأكثرها ضرورة لتحديد أبعاد التغيرات الاجتماعية وإبرازها بما يحقق الأهداف التربوية المطلوبة، وقد تعددت هذه الفلسفات، وتداخلت فانعكس ذلك على المناهج التعليمية وبناءها[2].وبذلك فإن فلسفة المجتمع تجاه الأهداف والغايات التعليمية الكبرى هي التي تحدد المضامين التعليمية والفكرية الواجب تحقيقها لدى المتعلمين.

2.3.2 الأساس العلمي والمعرفي:

يتضمن المنهاج الدراسي على عنصر مهم متمثل في المعرفة التعليمية التي تقدم للمتعلمين أو ما يسمى بالمحتوى التعليمي، والمقصود هنا بهذا الأساس هو" الحقل الأكاديمي وطبيعة المعرفة فعلى هذا الأساس يتم اختيار المعارف الأكاديمية المتخصصة التي يمكن أن يحتويها المنهاج لتحقيق نوع المتعلم المرغوب، ويكون ذلك حسب الحقل المعرفي الذي وضع من أجله المنهج"[3]، فالأساس المعرفي يرتكز على طبيعة المعرفة العلمية المراد تلقينها للمتعلمين وتحقيق أهداف متعددة من خلالها، إن المحتوى التعليمي يتحدد تبعا للأهداف العامة والخاصة للمنهاج، وقد حدد التربويون مجموعة من المرجعيات لبناء المناهج الدراسية في الأساسي العلمي المعرفي:

- التركيز على أساسيات البنية المعرفية في المحتوى التعليمي للمنهج

---

[1] توفيق أحمد مربحي محمد محمود الجبلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها، أسسها وعملياتها، دار المسيرة، ط 4، الأردن، 2004ن ص114

[2] انظر نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مخطوط معد للتأهيل الجامعي غير منشور، جامعة لمين دباغين، تطبيق /2018،ص87

[3] وليد خضر الزند، هاني عبيدات، المناهج التعليمية، ص16.

- مراعاة طبيعة المادة الدراسية، حيث يعكس المنهج في أهدافه ومنحناه واساليب تدريسية وتقويمه وطبيعة المادة الدراسية.
- التركيز على ربط المادة الدراسية وفروع المعرفة الأخرى.
- التأكيد على التطبيقات العلمية لمفاهيم المادة الدراسية[1]

إن المحتوى العلمي للمنهاج ينبغي أن يلبي الاحتياجات العلمية للمتعلمين ويكون صادقا من خلال تناغمه مع الواقع المعيش، كما ينبغي أن يتناغم مع ميولهم وتطلعاتهم.

3.3.2 الأساس النفسي:

ينبغي على المنهاج الدراسي أن يكون عارفا بالخصوصيات النفسية للمتعلمين وفروقاتهم الفردية ومهاراتهم ونموهم العقلي وفئتهم العمرية. وبذلك فإنه مما لاشك فيه أن هناك علاقة وثيقة بين المنهج الدراسي وعلم النفس ودراساته، حيث يستفيد المنهاج في بنائه وتنفيذه وتقويمه من نتائجه وبحوث دراسات ميدان علم النفس، ولا سيما علم النفس النمو لما طرحه من نتائج تتعلق بالفروق الفردية وبخصائص نمو الإنسان في مراحله العمرية المختلفة من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية.[2]

ويستفيد المنهاج الدراسي تخطيطا وتنفيذا من دراسات وأبحاث علم النفس التربوي في إدراك المعنى الحقيقي على اعتبار أنه تعديل في سلوك المتعلم، الأمر الذي يجعل القائمين على مهمة هندسة المناهج يركزون على العائد التعليمي من المناهج على المتعلمين كما يستفيد المنهج الدراسي من العوامل التي تسهم في ترقية عملية التعلم مثل شروط النضج والدافعية، ومستوى تفكير المتعلمين

[1] انظر محمد نجيب، المناهج الدراسية النظرية والتطبيق، عالم الكتب، ط1، القاهرة،2013، ص 71.

[2] سمعان وهيب، لبيب رشدي، دراسات في المناهج، مكتبة الانجلومصري،1959،ص56 وما بعدها

واستعداداتهم وميولهم[1]، وبذلك فإن الأساس النفسي بناء المنهاج الدراسي يرتكز على الخصوصيات النفسية للمتعلم واستعداداته وفئته العمرية وقدرته على التعلم وتفاعله مع المحتوى التعليمي.

4.3.2 الأساس الاجتماعي في بناء المنهاج الدراسي:

إن المنهاج الدراسي ينطلق من تطلعات فلسفة المجتمع، ومن هنا تطرح علاقة الأساس الاجتماعي بهندسة المنهاج، ويقصد بالأساس الاجتماعي تلك المقومات والركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يتحرك فيه المتعلمون. إن المدرسة من خلال المناهج الدراسية تساهم في تحقيق أهداف المجتمع وقيمه التي تعمل فيه. وعلى هذا يستوجب بناء المنهاج الدراسي وفق المرجعيات التي تراعي البنية السوسيولوجية للمجتمع، وتراعي مشكلاته وكذلك تطلعاته التي يطمح إليها حتى يتمكن المتعلم من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته، وبذلك يمكن حصر بعض المرجعيات الاجتماعية الواجب مراعاتها في بناء المنهاج الدراسي نوردها كما يلي:

- الخصوصيات الدينية والثقافية والفكرية مثل تكريس الثقافة العربية والإسلامية في الوطن العربي.
- خصوصيات الاستعمال اللغوي داخل المجتمع (ازدواجية أو ثنائية أو تداخل لغوي) وطبيعة الثقافة السائدة والغالبة.
- واقع وتحديات الأمة العربية على جميع الجوانب السياسية والإقليمية.
- مراعاة الواقع التربوي والمشكلات المطروحة في العملية التعليمية عموما وعلاقتها بالمجتمع.

[1] هاشم السامرائي، المناهج أسسها وتطويرها ونظرياتها، دار الأمل، ط2، 2000، ص42.

4.2 مكونات المنهاج الدراسي:

يعد المنهاج التعليمي كلا متكاملا متفاعلا بين عناصره، بداية من التخطيط إلى التنفيذ والتقويم، ولقد تعددت الرؤى والتصورات حول عناصر المنهاج تبعا للمرجعيات الفكرية والتربوية غير أن هناك عناصر يجمع عليها الكثير من الدارسين والواجب حضورها في أي منهاج تعليمي وهي الأهداف، المحتوى، الطريقة، التقويم.

1.4.2 الأهداف:

وهي الغايات التي يراء الوصول إليها في نهاية كل مرحلة، ففي حقل اللغة العربية تحدد الأهداف العامة لهذه المادة، ثم ترصد الأهداف الخاصة في كل مرحلة ويجب كل فئة، وبذلك فإن هناك أهداف عامة يتم تحديدها على المدى البعيد وتتميز بأنها عامة مثل الهدف الآتي: ضرورة تكريس الثقافة العربية الإسلامية في المنهاج في حين أن الأهداف الخاصة تتميز بالجزئية يجب رصدها المعلم في حصة واحدة أو وحدة تعليمية مثل الهدف الآتي: أن يصبح المتعلم قادرا على التمييز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية.

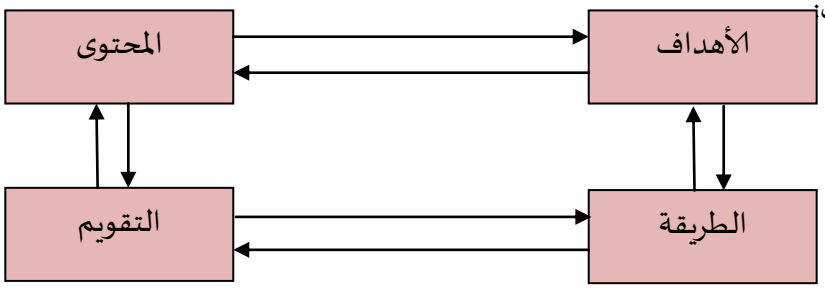
2.4.2 المحتوى التعليمي(المضامين):

وتمثل " مجموع الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية وهي المادة المراد تضمينها لتحقيق الأهداف، وتكون على شكل مفردات يتم توصيلها بفعاليات مختلفة فالمحتوى ترجمة للأهداف المسطرة قصد استكمال جوانب بناء شخصية المتعلم"[1]، كما أن المحتوى التعليمي يشير إلى المقررات الدراسية التي يضعها الخبراء والمختصون في المادة الدراسية، والتي يتم توزيعها وفق معايير معرفية وتعليمية، بحيث يتم نقل المعرفة العالمة إلى معرفة تعليمية في متناول المتعلمين حسب فئتهم العمرية وأهدافهم التعليميَّة.

[1] خضر الزند، هاني عبيدات، المناهج التعليمية ، ص25.

3.4.2 الطريقة التعليميّة:

ويقصد بالطريقة "الخُطة الإجماليَّة الشاملة لعرض وترتيب مواد التعليم اللغة بالشكل الذي يحقق أهدافنا التربوية المنشودة. إنها في تصورنا مثل خيط المسبحة الذي ينتظم عددا من الوحدات المكونة لها"[1] وتُعرف الطريقة أيضا على أنها: "خطوات متسلسلة ومتتابعة يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف بعينها سبق تحديدها سلفا"[2]،فالطريقة بذلك مجموعة من الخطوات الإجرائية المنظمة والهادفة لإحداث التعلم أي تحقيق أهداف متوخاة وتشمل أنشطة تعليمية وتوظف كل العناصر المتاحة لجعل العملية التعليمية أكثر فعالية، والمخطط الآتي يوضح ذلك:



وتعتمد طرائق تدريس اللغة العربية بناءا على خصائص هذه اللغة، والمرجعيات اللسانية النظرية (البنوية، والوظيفية، والتداولية، والإتصالية) وكيفية اكتساب المتعلم لها من ناحية أخرى علما أن اعتماد طريقة ما يعني إهمال محاسن الطرائق الأخرى، ومن أهم الطرائق في تعلم اللغات الإتجاه البنوي السلوكي، الذي أفرز الطريقة البنوية وفي مقابل ذلك نجد الطرق التواصلية التبليغية التي انبثقت عن الإتجاه التواصلي. وفي العموم تهدف كل الطرائق إلى التعليم الفعال للغة وجعلهم يستعملونها ويتواصلون بها بفاعلية.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، ط1،بالقاهرة، مصر، 1998،ص 34.

[2] مجدي عزيز ابراهيم، استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلوسكسونية ، دط،2004.

5.4.2 التقويم:

وهو مرحلة نهائية يتم من خلالها التأكد من مدى تحقق تحقق الأهداف التعليمية المحددة سلفا، ويعرّف رشدي طعيمة التقويم على أنه :" مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسية هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق الأهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة[1]. والتقويم يمكن أن يشمل كل مكون من عناصر المنهاج. وتنقسم أنواع التقويم إلى ثلاثة أنواع: التقويم التشخيصي، التقويم، التكوين، التقويم التحصيلي أو النهائي:

أ. **التقويم التشخيصي**: ويسمى أيضا بالابتدائي لأنه يكون في بداية العملية التعليمية، بحيث يتم تقويم المتعلمين لوضع خطة تعليمية تتماشى مع قدراتهم أو بغية تقسمهم إلى فئات وفق مستوياتهم وقدراتهم.

ب. **التقويم التكويني**: وهو أهم أنواع التقويم لأنه يكون مرافقا دائما للعملية التعليمية، وهي تلك التصويبات والتدريبات التي يقوم بها المعلم خلال العملية التعليمية، وبالتالي فهو تقويم مستمر ومتواصل ومرافق لكل مراحل العملية التعليمية ويتخذ هذا النوع من التقويم عدة أشكال منه: تصويبات يومية، تدريبات، تمارين عقب كل وحدة تعليمية.

ج. **التقويم النهائي(التحصيلي):** ويكون هذا النوع من التقويم مصير بالنسبة للمتعلم بحيث أنه بموجبه ينتقل من مرحلة تعليمية إلى أخرى أو من سنة إلى أخرى، ويتمثل ذلك في الإمتحانات الفصلية أو الإمتحانات التي تكلل بشهادة يتم الحصول عليها في نهاية مرحلة تعليمية ما.

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 36.

3. المنهج التقليدي:

يهتم المنهج التقليدي على الجانب المعرفي في إطار ضيق، وذلك بالإقتصار على تحصيل قدر معين من المعلومات وحفظها فهو: "المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق"[1] وبذلك فالوظيفة الأساسية المنوطة بالمنهج هي: " نقل المعلم للمعلومات التي تحتويها المنهاج إلى الطلاب، ملخصا لغرض إعدادهم للامتحانات وليحكم المعلم بالتالي على مدى نجاحه في التعليم"[2]، إن المنهج التقليدي ينظر إلى المتعلم على أنه متلقى سلبي وأن المصدر الوحيد للمعرفة هو المعلم وما على المتعلم إلا تلقي المعرفة لإرجاعها في المحطات التقويمية المختلفة، وبذلك يحُد من فاعلية المتعلم الإبداعية ومن التعلم الذاتي.

1.3 خصائص المنهج التقليدي:

لقد ركز المنهج التقليدي على المادة التعليمية ودور المعلم، ويمكن توضيح أهم خصائصه في ما يلي:

- يعطي المعلومات جاهزة وعلى التلميذ إلا ان يحفظها دون أن تتاح له فرصة التفكير والبحث،
- كثرة المواد والموضوعات الدراسية التي تكشف عن تراكم المعرفة وتضخمها.
- يجعل اكتساب المعلومات والأفكار والخبرات وحفظها غاية في ذاته دون تطبيق استخدامها في الواقع، وبالتالي يصبح المنهاج محتواه غير صادق أي ليس واقعيا وغير وظيفي"[3].

---

[1] توفيق مرعي محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها أسسها وعملياتها، دار المسيرة، ط4،الأردن2004،ص22 .

[2] السعيد يطوي، المناهج التربوية الحديثة، دار الشيماء للنشر، دط، الجزائر،2010،ص14

[3] انظر حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص14.

- التعامل مع المقررات الدراسية على أنها منفصلة ولا يبذل الجهد لربطها ببعضها البعض.
- يهمل ميول المتعلم واستعداداتهم وما بينهم من فروق فردية والنظر إلى عقولهم على أنها أوعية فارغة تتطلب الملأ، ثم إن المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة[1]، إذ لا دور للمتعلم غير الحفظ والسماع دون فهم.
- إن مهمة اعداد المنهاج وإدخال التعديلات عليه. في المفهوم التقليدي – توكل إلى لجنة أو لجان مختصة، ويعتبر المعلم منفذا لما توصلت إليه، وعليه أن يتقيد بالموضوعات المحددة، لأن تلقينها هو الغاية والهدف الأسمى.

2.3 الإنتقادات التي وجهت للمنهج التقليدي:

ركز المنهج التقليدي على الجانب المعرفي في إطار ضيق وذلك بالإقتصار على تحصيل قدر معين من المعلومات وحفظها، وأهمل تنمية طريقة التفكير واكساب المهارات ولم يتطرق لبعض الجوانب المعرفية الأخرى مثل التخيل والتصور والابتكار والنقد، كما أغفل تماما الجانب الإنفعالي والوجداني والإجتماعي وهذا ما يتعارض مع الهدف الأسمى للمدرسة والمتمثل في النمو المتكامل لشخصية المتعلم، كما يعزل المنهج التقليدي المدرسة عن الحياة، فالهدف من التعليم هو إجتياز المتعلم للإمتحان، "فالتعليم للامتحانات وليس للحياة "[2]بحيث يصبح المتعلم غير قادر على التكيف بفاعلية مع واقعه:

- إفترض المنهج التقليدي أن تزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات كاف لجعله قادرا على استخدامها في مجال التطبيق، فإذا أردنا إكسابه سمات مثل الدقة

[1] انظر محمد نجيب، المناهج الدراسية، ص27

[2] حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص17.

العلمية والموضوعية لا بد أن تتيح له المواقف التي تساعد على تطبيقه وتنميتة .

- "إهمال حاجات المتعلم ومشكلاته نتيجة الإهتمام بالمادة الدراسية فقط .
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ يتعامل مع جميع المتعلمين على أنهم ينتمون إلى مستوى واحد من حيث المعلومات المقدمة وطرائق التدريس والإمكانيات المتاحة"[1]
- عند وضع منهاج المواد الدراسية المختلفة يتحمس كل مختص لمادته، وهذا يؤدي في الغالب إلى عدة نتائج سلبية نذكر منها:
- ضعف الربط بين المواد الدراسية المختلفة مما يؤدي إلى تجزئة خبرة التلاميذ
- تضخم المقررات الدراسية لأن كل مختص في مادة يرافع من أجل زيادة حجمها الساعي.
- دور المعلم في المنهج التقليدي يقتصر على توصيل المعلومات إلى التلاميذ في الوقت المحدد لذلك وإجراء الإمتحانات لتحديد مدى نجاح التلاميذ في استظهار المعلومات وقد ترتب على ذلك الاعتماد على طرائق تدريس تركز على التلقين والحفظ والتسميع والتعامل مع المقررات الدراسية على أساس انها مواد منفصلة.
- ينظر المنهاج التقليدي للمعلم على أنه هو الوحيد المالك للمعرفة والمخطط والمنفذ للفعل التعليمي.

4. المنهج البنوي في تعليم اللغات:

يعتبر المنهج البنوي من المناهج الأولى التي درست بها اللغة في إطار الدراسة العلمية للغة، وقد اهتمت اللسانيات البنوية في دراسة اللغة على عناصرها

[1] محمد نجيب، المناهج الدراسية، ص 26.

الداخلية ممثلة في المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، وتركز أيضا على الخصائص العامة التي تميز اللغات الانسانية فتدرَّس اللغة بمعزل عن ظروف الإنتاج وعن التأثيرات الثقافية والاجتماعية، والمقامات التي تجري فيها، ومن أهم النظريات البنيوية التي تركت إثراء واضحا في حقل تعليمية اللغات البنيوية السويسرية وذلك من خلال مدرسة جنيف السويسرية والتي تضمن أفكارها في كتاب محاضرات في اللسانيات العامة لسوسير، والذي نشر سنة 1916 .

وقد ساهمت روافد أخرى بشكل فعال في انبثاق المنهج البنوي وتطوره وازدهاره ويتعلق الأمر بتروتبسكوي وجاكسون في الصوتيات ولكلود ليفي ستراوس في مجال الأنتروبولوجيا وغيرهم من الباحثين في مختلف العلوم الانسانية"[1] غير أن الفيلسوف الروسي" تيتانيوف هو أول من استخدم لفظة البنوية لأول مرة سنة 1921[2] بالبنوية بذلك من تأسيس سوسير لكن المصطلح كان غائبا فقد استخدم مصطلح النسق، والمنظومة، والنظام. أما الشكلانيون هم أول من أطلق التعامل مع النص. وقد تجلى أثر اللسانيات البنوية في ميدان تعليم اللغات من خلال عدة جوانب منها تغير النظر والتصورات المتعلقة بطبيعة اللغة والنظر إليها على أنها منظومة متكاملة لا تقبل التجزئة، كما تمظهر أثر اللسانيات السويسرية البنوية من خلال عدة جوانب نورد أهمها كما يلي:

- استفاد المشتغلون بتعليمية اللغات من نظرية الدليل اللغوي، إذ أظهر مفهوم سوسير للدليل اللغوي نقائص طريقة النحو والترجمة، والتي جعلت من اللغة

[1] مصطفى غلفان، اللسانيات البنوية، منهجيات واتجاهات، دار الكتاب الجديد المحددة، ط1، لبنان، 2013، ص52.

[2] ينظر محمد بلعيف،البنوية، المفهوم، مجلة الأندلس، ع15، م16، 2017، ص234 نقلا عن نجوى فيران محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، ص 94.

الأم وسيلة أولى لتعليم اللغات الأجنبية، فتلجأ إلى الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم.

- إهتم الديداكتيكيون بالبنية وبالكيفية التي تترابط بها الوحدات فيما بينها داخل هذه البنية لأن تحديد "تلك الأبنية وما يربط بينهما من علائق متنوعة من بشأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرسة معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد والإنتقال من الشبيه إلى الشبيه أو المقابل له وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين وتسير عملية استحضارها من قبلهم كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك[1]، ويستغل المعلم مفهوم البنية باعتبارها ترابطا داخليا للوحدات اللغوية ، فالأمر بكل بساطة أنه يدرس المعلم البنية اللغوية للتلاميذ كوحدة متماسكة دون عزل وتفتيت عناصرها، وأحسن استغلال لمفهوم البنية من قبل اللسانيين التطبيقيين هو إعداد ما يسمى بالتمارين البنوية، وكانت هذه التمارين بالفعل أحسن وسيلة إبتدعها هؤلاء في فترة الثلاثينات والأربعينات تقوم على" اعتماد مفهوم التقابلopposition والتشابه والإختلاف"[2]. وقد لعبت هذه التمارين دورا معتبرا في اكتساب المتعلم البنيات الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية ووصفها وتصنيفها.
- غيرت اللسانيات البنوية "النظرة التقليدية إلى لغة الحديث الشفوي على أنها لغة وضيعة الشأن لما تتصف به من تلقائية وعدم تهذيب وعلى أنها ممسوخة من صيغ لغة الكتابة تلك التي كانت تعد النموذج الأرقى للكلام"[3] وقد انعكس

---

[1] محمد الصالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية بحيث في إشكالية المنهج، الخدمات العامة للنشر،ط1، 1988، ص12.

[2] المرجع نفسه،ص16.

[3] المرجع نفسه، ص 15.

ذلك على تعليم اللغة من خلال التركيز على تنمية مهاراتي الاستماع والتحدث واستعمال اللغة لتليها القراءة والكتابة.

- استمرار مفهوم البنية في ابتداع التمارين البنوية والتي كان لها الدور الرئيسي في ترسيخ البنى اللغوية للمتعلم، إذ تسمح له "بإدراك النماذج الأساسية للنظام الأساسي المراد تعليمه"[1]،وهي أنواع منها الإعادة البسيطة، تمارين الاستبدال وملأ الفراغ...

1.4 التمارين البنوية:

إن التمرين اللغوي أداة مهمة في ميدان تعليم اللغات، فهو يعتبر أداة مهمة للتقويم والتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية، كما أنه من جهة أخرى وسيلة للتدريب والمران والترسيخ مهارة معرفية ما وجاءت التمارين البنوية كرد فعل على الطريقة التقليدية التي تعتمد على الشرح المطول للقواعد اللغوية دون التطبيق عليها، ولهذا إهتم الباحثون في الميدان اللساني والتربوي بالتمرين اللغوي وبضرورة ترقيته، وتحديد أهدافه التعليمية.

أولا/ مفهوم التمرين اللغوي:

وردفي معجم تعليمية اللغات لروبير غاليسون ودانيال كوست أن التمرين: " كل نشاط منظم يتميز بمميزات تستجيب إلى مقاييس منهجية، ويندرج في منظمة معينة من التمارين، يهدف إلى تمثل المعطيات اللغوية المعروضة والمشروحة من ذي قبل واستعمالها أو توظيفها بكيفية ناجعة"[2]وبذلك فإن التمرين نشاط يشارك فيه المتعلم على نحو إيجابي، إذ لا يضع المتعلم موضع المتلقي السلبي بل يحفزه على التمرن والإيجابية والإنتاج، ثم إن التمرين يخضع إلى مقاييس علمية

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص147.

[2]R.galisson et D coste, dictionnaire de didactique des langues, librairie, hachette, paris 1976,p202

مضبوطة ذات أهداف محددة تستجيب لاحتياجات ومستوى المتعلمين فضلا، عن أنه يخضع للمعايير المرجعية لاختيار المحتوى التعليمي والمتمثلة في الإنتقاء والترتيب والتدرج. كما أن التمرين اللغوي يعد أداة لترسيخ المعلومات المعروضة والتمرن على توظيفها بطريقة فعالة خاصة ما تعلق بتوظيف المعارف اللغوية في الإنتاجات اللغوية والتواصلية المختلفة. ومن أهم التمارين اللغوية في تعليمية اللغات التمارين البنوية، وقد ارتبطت هذه التمارين بالإتجاه البنوي السلوكي لبلومفيلد وواطسن، وتستعمل بعدة اصطلاحات منها: التمارين الهيكلية، وقد أطلق عليها عبد الرحمن الحاج صالح "تمارين التصرف العفوي في بُنى اللغة" وسماها رشدي طعيمة باصطلاح "تدريبات الأنماط"[1] أما عن ماهية التمرين البنوي فهي التمارين التي تنطلق من مبدأ تحفيز المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات الاستعمال المألوف[2]، وبذلك فغرض التمارين البنوية هو اكساب المتعلم مهارة البناء اللغوي الشكلي الصحيح عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للاستعمال اللغوي قصد ترسيخها لتصبح مناولات لغوية مرجعية يصوغ المتعلم على منوالها إنتاجه اللغوي، ويضيف عبد الرحمن الحاج صالح أن التمرين البنوي هو "التدريب على التصرف العفوي في بُنى اللغة"[3]، إن التمرين بذلك يُكسب المتعلم القدرة على التصرف العفوي في البنى اللغوية الصحيحة عن طريق التدريب والمران المتواصل.

---

[1] انظر محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية ،رسالة ماجيستير مخطوطة، جامعة عنابة ، 1990،ص 80-81

[2] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، معجم علوم التربية ، ط2، الراباط،1994،ص 138

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات ع.4، معهد العلوم اللسانية والصوتية، بوزريعة، جامعة الجزائر

ثانيا/ أنواع التمارين البنوية:

صنفت أنواع عديدة للتمارين البنوية، "تنطلق من السهلة الأكثر آلية إلى التمارين الأكثر حرية/ وهي كالآتي:

* تمارين الإعادة (التكرار): يعتبر هذا التمرين أبسط التمارين البنوية والمراحل لأنواع التمارين البنوية الأخرى، ويهدف إلى اكساب المتعلم قدرة النطق الصحيح للحروف والجمل.

* تمارين الاستبدال (الاستبدال البسيط الاستبدال بالربط والاستبدال متعدد المواضع ،الزيادة والحذف).

* تمارين التحويل.

* تمارين التركيب.

* تمارين التكملة (ملأ الفراغ).

* تمارين الزيادة.

* تمارين الحوار الموجه[1].

ثالثا/ أهداف التمارين البنوية:

- تمكين المتعلم واكسابه القدرة على نطق مخارج لحروف نطقا صحيحا سليما.
- اكسابه رصيد معجميا طافيا وظيفيا بوظيفة في التواصل.
- اكسابه القدرة على الربط بين الجمل وانشاءه نصوصا صحيحة من حيث البناء.[2]

[1] انظر زهرة شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة 4،رسالة ماجيستير، جامعة باتنة، الجزائر،2010، ص69 وما بعدها.

[2] انظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة الجزائر، 2003،ص 39.

رابعا/ خصائص التمارين البنـوية:

تعد التمارين البنوية من الوسائل البديلة التي تلبي حاجيات المتعلم، ومن أهم خصائصها نذكر مايلي:

- ذو طابع تكراري فالجواب محدد و متشابه بين المتعلمين، كما أنها ذات طابع تجربي.
- يهدف إلى إكساب المتعلمين النحو الضمني دون عرض القواعد بشكل صريح.
- الخاصية البنوية: من خلال التأكيد على أهمية المكونات المختلفة للغة، لأن التمارين البنوية أُسست أساسا على التحليل اللساني البنوي للغة في جميع مستوياتها الصوتية النحوية، الصرفية والمعجمية "وتحدد هذه الخصائص الرصيد اللغوي الوظيفي الذي يحتاجه المتعلم في مستوى ما من التعليم"[1] وهو الرصيد الذي يستعمله فعلا في المواقف التعبيرية التواصلية ويتسم بالوظيفية.
- الخاصية السمعية الشفوية: من أهم الطرائق البنوية السمعية الشفوية، وتأتي في هذا المقام التمارين البنوية لتعطي الأولوية للجانب المنطوق على حساب المكتوب الذي يعتبر سابقا، وتتمظهر أولوية الشفوي خاصة في تمارين الإعادة البسيطة وتمارين الحوار الموجه.
- الخاصية التنظيميـة : ويمكن أن نجملها في ما يلي :
  - البساطة والوضوح؛ فهي تعتمد منوالا معينا يتبعه المتعلم على أن تكون متغيرات بسيطة .
  - تتميز التمارين البنوية بالديناميكية والحركية، إذ يتم إنجازها في وقت وجيز وبفعالية.
  - إعتمادها على أشكال واضحة وثابتة كالاستبدال أو التحويل أو الحذف .

[1] انظر زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة، ص26.

- التدرج من السهل إلى الأكثر صعوبة ثم تمارين الإنتاج اللغوي .

2.4 أهم الإنتقادات التي وجهت للتمارين البنوية:

لقد ساهمت التمارين البنوية في ترقية تعليم اللغات، وحققت نجاحات كبيرة على الرغم من ما وجه لها من نقد، إلا أنها لم تفلس ومازالت فعاليتها إلى اليوم نظرا لما تكتسيه من أهمية خاصة في اكسابها النمو وملكة اللغة وقوانينها ضمنيا. ومن أهم الانتقادات التي وجهت للتمارين البنوية نذكر مايلي:

- الإسراف في التطبيق على الجانب الشفهي من اللغة واهمالها للجانب الكتابي، وذلك أن أغلبها يطبق في مختبر تعليم اللغات
- إعتماد التمارين البنوية على الجانب الميكانيكي الآلي، فهي لا تدرب المتعلم على الإبداع والخلق اللغوي لغلوها في التكرار والنمطية في الاستعمال اللغوي[1]،فقد أكد عبد الرحمان الحاج صالح على أهمية التمارين البنوية في اكساب القدرة على التصرف في البنى اللغوية من خلال قوله: "فالتمارين البنوية التي تعتمد على استبدال شيء بشيء أو تحويل بأي طريقة كانت، وهو جد مفيد في اكساب هذه الآليات بشرط ألا تكون مجرد حكاية أو تكرار بل تحويلا حقيقيا على مثال سابق يتطلب التأمل العقلي والتصرف المحكم في البنى اللغوية"[2]فالتمارين البنوية وفق هذا التصور بحاجة إلى دعمها بالوعي اللغوي لجعلها أكثر مرونة بدلا عن الجمود والآلية.
- تعزل التمارين البنوية الاستعمال اللغوي عن سياقاته الحقيقية، وبالتالي فهي تمارين لغوية مصطنعة لاتقدم للمتعلم اللغة التي يحتاجها فعلا، وتكيفها مع مختلف الخطابات في تواصلاته المختلفة.

---

[1] انظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص40 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية الأليسكو، ع02،تونس1985،ص26

- "تتميز بالبطء وعدم التنوع"[1]، فهي تنطلق من مبدأ التدرج بالإنتقال من السهل إلى الصعب "حتى يتمكن التلميذ من استيعاب البنية وترسيخها في ذهنه فإن احتوى التمرين على أكثر من صعوبة، أو بدأ المعلم بتقديم البنى اللغوية دون مراعاة مبدأ التدرج فإن المتعلم يشعر بالإرهاق والملل"[2].
- تعزل التمارين البنوية الاستعمال اللغوي عن سياقاته الحقيقة، وبالتالي فهي تنارين لغوية مصطنعة، لا تقدم للمتعلم اللغة التي يحتاجها فعلا، ويكفيها مع مختلف الخطابات في تواصلاته المختلفة: إذ يرى بعض الدارسون أن التمارين البنوية " تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي"[3] ،وبذلك فإنه يتم الإقتصار في مكتبات المتعلم على البنى اللغوية لكنه يعجز عن توظيفها واستعمالها بما يقتضيه حال الخطاب، على الرغم من أنه قد أجرى تعديل في التمارين البنوية، حيث تم إدراج الفعل الحواري إنطلاقا من النصوص أو من فكرة يتم مناقشتها.

3.4 أهم الطرائق المستخدمة في الإتجاه البنوي:

تعد الطريقة المسلك الذي ينهجه المعلم لتعليم اللغة وفق أسس ومرجعيات ومعفية حول طبيعة اللغة من الجانب اللساني والنفسي والاجتماعي، فقد عادت قبل الإتجاه البنوي، **طريقة النحو والترجمة** التي سادت في نهاية ق19، حيث كان تعليم اللغات القديمة كاللاتينية والإغريقية مهيمنا وتقوم طريقة النحو والترجمة أساسا على تحليل القواعد اللغوية وترجمتها من اللغة الهدف إلى اللغة الأم، و"تشبه هذه الطريقة في أغلب جوانبها الطريقة التي إعتمدها شيوخ وفقهاء

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص40

[2] فتيحة بن عمار، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين اللغوية للسنة 6 من ت. الإبتدائي واقتراح أنماط بناء على النظرية التحليلية الحديثة ر.ماجيستير، م.ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2001،ص92.

[3] المصطفى بن عبد الله بوالشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ص86.

الكتاتيب القرآنية والجامعات الإسلامية مثل الأزهر والزيتونة، وكذلك الإهتمام بالشروح والهوامش والتعقيبات التي كانت تُنجز بطريقة الالقائية"[1] ويشترط في المعلم وفق هذه الطريقة أن يكون ملما بقواعد اللغة من جهة، والترجمة من جهة أخرى. ونظرا للإنتقادات التي وجهت لهذه الطريقة التقليدية ومن أهمها أنها تهمل الخطاب، وتغلو في تقديم القواعد بصفة صريحة، جاءت الطرائق البنوية لتتجاوز ذلك وتهتم بالأنماط اللغوية الصحيحة بطريقة متدرجة ومنتظمة.

أولا/ الطريقة المباشرة:

جاءت هذه الطريقة كرد فعل على طريقة النحو والترجمة التي سادت أوربا خلال ق 19، إذ شكلت هذه الطريقة ثورة وتجديدا على مختلف أساليب ومحتويات وأهداف الطريقة التقليدية، حيث قامت بتجاوز كل ما يتعلق بتحليل النصوص الأدبية القديمة، أما فيما يخص القواعد اللغوية الصارمة وترجمتها فلم يعد لها دورا مركزيا وفي المقابل أصبح تدريس هذه القواعد اللغوية من منظور الطريقة المباشرة يتطلب معرفة واسعة بغية تطبيقها وتوظيفها بشكل منظم في مختلف السياقات اللغوية، وقد إرتبط ظهور هذه الطريقة بظهور اللسانيات البنوية الوصفية، والتطور الكبير في علمي النفس والأنتروبولوجيا"[2]، وتسمى هذه الطريقة "بالطريقة الطبيعية" نظرا لاعتماد تدريس اللغة الأجنبية فيها على اللغة الشفوية، والإبتعاد عن اللغة الأم واختيار الجمل والعبارات المفيدة من بين تلك التي يستخدمها المتحدثون الأصليون باللغة الأجنبية .

---

[1] المرجع السابق، ص46.

[2] وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، دار الجوهرة، ط1، عمان،2011، ص84.

وتعتمد الطريقة المباشرة على " الربط المباشر بين الكلمات الأجنبية والعبارات والأشياء والأحداث التي تدل عليها دون استخدام اللغة القومية"[1]، فهذه الطريقة تقوم على الإقتران المباشر بين الكلمة ودلالتها، كما تعتمد على أسلوب محاكاة المتكلمين في استعمالاتهم اللغوية، هذا فضلا عن الحفظ الذي يكسب المتعلم نماذج لغوية ينتج على منوالها إنتاجه اللغوي شفويا وكتابيا وترتكز الطريقة على مجموعة من المبادئ والمرتكزات، نورد أهمها كما يلي:

- التعاملات المقدمة للمتعلم تتم بواسطة اللغة المراد تدريسها، لا عن طريق لغة وسيطة ولا عن طريق الترجمة.
- يتم التركيز فقط على الكلمات والجمل التي تستخدم في الحياة اليومية.
- الأولوية لمهارات الإتصال الشفوي فيتم التركيز على الأسئلة والأجوبة المتبادلة بين المعلم والمتعلم.[2]
- يتم تدريس القواعد بطريقة ضمنية، ويتم الإعتماد على التدريب والمران والأمثلة لترسيخ المعارف اللغوية إفرادا وتراكيبا.
- ضرورة الربط بين الرمز اللغوي ومضمونه واستعمال اللغة في مواقف طبيعية تساعد على الاستيعاب والتذكر[3]
- تتجنب الطريقة المباشرة استخدام الترجمة، وتعد هذه العملية عديمة الجدوى، بل تؤثر سلبا على تعليم وتعلم المراد تعلمها، وذلك يعود لخصوصية كل لغة ومنطق نظامها، وعبقريتها في تحليلها للواقع.

---

[1] فتحي علي يونس محمد عبد الرؤوف، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة ،2003،ص27.

[2] انظر عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة ع للناطقين بغيرها، الدار العلمية، د.ط، 2002، ص37

[3] فتحي علي يونس المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003، وانظر أيضا نجوى فيران محاضرات في اللسانيات التطبيقية ص88.

ومن عيوب هذه الطريقة أنها تحتاج إلى معلمين أجانب يتقنون اللغة الأجنبية أو يتحدثونها بطلاقة كما يتحدثها الأجانب، كما أن هذه الطريقة لها نتائج عكسية ما دام الأساتذة مطالبون بتجنب استعمال اللغة الأم أثناء التدريس بالإضافة إلى أن هذه الطريقة تغفل شرح قواعد اللغة المدروسة ولو بأسلوب موجز، وهذا أمر لا يكاد يستغني عنه سواء المعلم أو المتعلم أثناء تدريس اللغة[1].

ثانيا/ الطريقة السمعية الشفوية:

تعتبر هذه الطريقة من أهم الطرائق في تدريس اللغات في ق20، وذلك راجع إلى تركيزها على مهارتي الاستماع والمحادثة حيث يقوم المتعلم بالاستماع الجيد والمكثف إلى كل ما يتلفظ به المتكلم أو المدرس من عبارات لغوية ثم بعد ذلك يعمل على تحليلها وتفكيكها استعدادا لعملية الإنتاج وإعادة إرسالها بطريقة شفوية، وبالتالي فاهتمام هذه الطريقة ينصب على الجانب المنطوق الشفوي لا غير. وقد تلجأ هذه الطريقة أحيانا إلى الإعتماد على عناصر ووسائل بصرية كالصدر والرسوم التوضيحية التي من شأنها مساعدة المتعلم على تكوين تصور واقعي وفهم حقيقي، لكل ما يتعلمه، وذلك من ترسيخه بسرعة في الذهن.[2]فهذه الطريقة "تركز على الأنشطة والتدريبات وحفظ المفردات والحوار والتقليد في تنفيذها" [3] كما تنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز الصوتية والأنظمة الصرفية والنحوية تترابط بعلاقات شكلية لتحقيق فعل التواصل. ومن أهم المبادئ والمرتكزات التي تقوم عليها الطريقة السمعية الشفوية نذكر ما يلي:

---

[1] انظر وليد العناني، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص86

[2] انظر محمد يوسفي ، تدريس اللغة العربية ، بحث في الطرائق والمناهج موقع الألوكة www.elalukah.net يوم 20-09-2019، ص18.

[3] محمد خضر عريف، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، دار الخضر، ط1، بيروت، 1992،ص 55.

- اللغة عبارة عن عادات يكتسبها الطفل أو المتعلم عن طريق التعود والممارسة والتمرين المستمر، ويحصل التعود إعتمادا على المقولة السلوكية المتمثلة في: المثير أو الحافز ورد الفعل او الاستجابة ثم التعزيز أو التدعيم.
- السمع قبل الكلام، والكلام قبل القراءة والقراءة قبل الكتابة [1]
- على المعلم أن يعلم اللغة ذاتها لا أن يعلم معلومات عن اللغة .
- لاتركز على شرح القواعد النحوية وإنما على المتعلم ان يستنبطها من خلال الاستعمال اللغوي .
- توظف كثيرا التمارين البنوية وخاصة منها تمارين التكرار أو الإعادة بصيغة "استمع وأعد"، ذلك أنها ترتكز على الآداء اللغوي الشفوي .
- تعتمد على الحفظ أي تنمي مقدرة المتعلم على حفظ التعبيرات والجمل حتى تصبح عادة .
- اللغات تختلف فيما بينها، فهذه الطريقة تضع في الحسبان خصوصيات كل لغة في مجال الأصوات والتراكيب اللغوية، وتجنب الترجمة .

ثالثا/ الطريقة السمعية البصرية:

تطورت الطرائق السمعية البصرية نفعية مع محاولة المنهجيين توظيف الوسائط السمعية البصرية في دروس اللغة، وادخلت الوسائط التكنولوجية الحديثة على حقل تعليم اللغات بغرض تجديد الطرائق المعتمدة، والتي تسعى إلى إثراء الرصيد المعجمي والنحوي فضلا عن ممارسة اللغة وتنمية مهارات التعبير الشفوي، فقد اعتمدت هذه الطريقة على المسجلات الصوتية والفيديو، والأفلام

[1] المصطفى بن عبد الله بوالشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،ص48.

المرئية والمسموعة في الوقت نفسه والصور المتحركة.[1]ومن أهم المقومات المنهجية لهذه الطريقة نذكر:

- يجزئ المتن اللغوي معجميا وتركيبيا، والإنطلاق من الجملة كوحدة أساسية في اكتساب القاعدة .
- الإعتماد على التمارين النحوية والمنهج الاستقرائي من الأمثلة إلى القاعدة .
- التدريب على مهارات النطق وعلى الجانب الصوتي، وملاحظة الظواهر اللغوية ومحاكاتها معجميا وتركيبيا .
- الاعتماد على الصورة والحوارات، وتدريس مفردات اللغة يتم بتدريس معجم اللغة برصد المفردات الأكثر شيوعا واستعمالا من قبل المتكلمين [2]

وتعتبر الطرائق السمعية البصرية إمتدادا للطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية، وقد عرفت الصمود ميدانيا رغم إنتقادات تشومسكي على مبادئ النظرية البنوية بصفة عامة كون تشومسكي لم يقدم بديلا تطبيقيا.

رابعا/ الطريقة الكلية السمعية البصرية-M.global structure audio visuel:

جاءت هذه الطريقة إنطلاقا من بحوث لسانية ولغوية تطبيقية متعددة، تعتمد أساسا على الفرضية اللسانية القائلة بأن الإنسان لايدرك البنيات اللغوية مجزأة،وإنما تُدرك بصفة كلية، كذلك الطفل منذ نشأته الأولى، فإنه يلتقط مقاطعا لغوية ويقلدها، ولا يقلد الفونيمات أو الأجزاء الصوتية الأحادية فيبدأ

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية الديداكتيكية والسيكولوجية،ج2، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب 2000، باب الميم .

[2] أنظر كايسة عليك، المقاربة البنوية في تعليم اللغات، مجلة الممارسات اللغوية، عدد 22جامعة تيزي وزو الجزائر، 2014، ص85، 86.

اكتسابه للغة بمحاكاة توفيقات بنوية وصوتية كلية [1]، ومن المبادئ العامة لهذه الطريقة هو تدريب الجهاز السمعي للمتعلم على إدراك القيم الخلافية للأصوات ثم تدريب جهازه النطقي على إخراجها بطريقة بنوية كلية أولا الرجوع إلى الثغرات الملحوظة والعمل على تصحيحها إعتمادا على المنهجية اللفظية الإيقاعية في تصحيح النطق. وقبل كل هذا يتم عرض الحوار وتسميعه عدة مرات مرفوقا بالصور قصد تحقيق فهم عام للموقف التواصلي، إذ تُعرض الصور بعد الاستماع إلى التعبير المسجل بثوان. فهذه الطريقة ترتكز على "الجمع بين الاستماع للغة أولا ثم إعطاء الرد الشفوي مع وجود عنصر بصري مثل صورة أو رسم للمساعدة على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تدريسها" [2]وقد كان لهذه الطريقة التأثير الفعال على ميدان تعليم اللغة من خلال الإعتماد على تدريس فروع اللغة بطريقة متكاملة متفاعلة فيما بينها (أصوات، صرف، تراكيب) وليس تدريس الكلمات معزولة عن سياقها، أي الحرص على الفهم المتكامل لبُنى الجملة سواء في فهمها أثناء الاستماع أو إنتاجها أثناء الحديث والحوار، ومن أهم مبادئها أيضا نذكر ما يلي:

- إعتمادها المقاربة الآنية في تدريس اللغات والإبتعاد عن الزمانية .
- تقوم على مصطلحات أساسية أهمها: الموقف ولغة الاستعمال والكلية .
- تركيزها على لغة التداول اليومي لغرض التعليم الوظيفي للغة. [3]

[1] المصطفى بن عبد الله بوالشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص55.

[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، ص29.

[3] انظر كايسة عليك، المرجعية اللسانية لمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها، ص27.

4.4 أهم الإنتقادات الموجهة للإتجاه البنوي في تعليم اللغات:

على الرغم من الطرائق والمنهجيات التي قدمها الاتجاه البنوي لميدان تعليم اللغات إلا أنه لاقى جملة من الإنتقادات المعرفية والمنهجية، ونورد بعضها في مايلي:

- الإهتمام المبالغ فيه على الجانب الشكلي للبنى اللغوية وإهمال الاستعمال اللغوي في السياقات الحقيقية للتواصل اللغوي في السياقات الحقيقية للتواصل اللغوي.
- تقدم للمتعلمين أنماطا لغوية مصطنعة بعيدة عن الواقع وغير وظيفية .
- التركيز على المحاكاة والحفظ وإهمال الجانب الإبداعي للمتعلمين، وذلك يعود إلى النظر إلى المتعلمين على أنهم متساوون في قدراتهم وبالتالي تطبق عليهم نفس الإجراءات، وذلك قتل لإبداع المتعلم.
- إغفال دور العقل والجوانب الذهنية التي تساهم في الإنتاج اللغوي، وكذلك إغفال الجوانب الوجدانية والاجتماعية المؤثرة في عملية التعلم، ذلك أن عملية التعلم عملية متداخلة مجموعة من الجوانب المتفاعلة اللغوية والثقافية والاجتماعية والنفسية.

5. المنهج التواصلي:

قدم الإتجاه البنوي في ميدان تعليم اللغات مجموعة من الطرائق أبانت عن فاعليتها في إكساب المتعلمين أنماطا لغوية صحيحة، وتمكينهم من النحو بطريقة ضمنية غير صريحة، كما ساهمت في إعطاء الجانب الشفوي الإستعمالي للغة مكانة مرموقة خاصة بعد إدراج الوسائط السمعية البصرية والمخابر الصوتية في ميدان تعليم اللغات. وبعد الانتقادات التي وجهت للإتجاه البنوي على أنه يقدم لغة مصطنعة ويقيد المتعلمين في استعمالاتهم اللغوية، جاء الإتجاه التواصلي

ليُقحم المتعلمين في مواقف تواصلية فعلية، تُعطي للعملية التواصلية فاعليتها وحركيتها، بإعطاء قيمة ومكانة للسياق اللغوي والمكون السوسيوثقافي في العملية التواصلية، ليتجاوز بذلك الوقوف الحصري على ضبط القواعد النحوية وأداء لغوي آلي، وجعل المتعلم خلاقا ومبدعا للغة في العملية التواصلية المتعددة السياقات، وبذلك أصبح المتعلم يستعمل اللغة بمرونة على تعدد الخطابات التواصلية التي تواجهه في مختلف المواقف.

1.5 مفهوم التواصل:

يتعدد مفهوم التواصل حسب المسالك المعرفية، والمرجعيات الفكرية والثقافية والابستمولوجية، إلا أن المركزي في كل ذلك هو وجود رسالة يتم إرسالها عن طريق مرسل إلى المرسل إليه، بما يحقق التفاهم والتبليغ والتفاعل وقد "أُشتق لفظ التواصل، communication من اللفظ اللاتيني communicatio الذي يعني المشاركة"[1]، وقد تعددت المفاهيم، وسنحاول أن نورد بعضها، فهو "عبارة عن نقل أو تبادل المعلومات بين أطراف مؤثرة، بحيث يقصد به، ويترتب عليه تغيير المواقف والسلوكات، وبهذا يكون التواصل من أهم الظواهر الاجتماعية التي تندرج تحتها كل الأنشطة التي يمارسها الإنسان في حياته"[2].

كما يعرفه شارل كولي بقوله: "التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات المطبوعات والتلغراف والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تم

---

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010، ص10.

[2] محمد محجو ومهدلي، مدخل في تكنولوجيا الإتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، القاهرة، مصر، 1997، ص12.

في الاكتشافات في المكان والزمان"[1]ويقابل المصطلح العربي تواصل أو تبليغ المصطلح الأجنبي communication وهو بمعناه العادي كلام شفوي أو مكتوب يرسله إنسان إلى إنسان آخر أو آخرين يتضمن معارف اكتسبها شخصيا وهو أيضا يتبادل المعلومات التي تعطي أهم الأشكال التي يتم تبادلها والتكلم بها بناء على الاستناد إلى وضع لغوي محدد[2].

وكما يعرفه عبد الجليل مرتاض بأنه: تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا أو قولا موجها نحو متكلم آخر يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية وذلك تبعا للنموذج الذي أصدره المتكلم"[3].

ومحصول القول حول ما يمكن أن نستخلصه من هذه التعاريف هو أن التواصل اللغوي اللفظي، هو الطريقة التي تنتقل الأفكار والمعاني بواسطتها بين الأفراد بقصد التفاعل والتأثير المعرفي والوجداني. كما أن التواصل هو ما يتم تبادله من أفعال كلامية شفوية كانت أم مكتوبة بين متخاطبين ولكي يتحقق هذا التبادل، لابد أن يتوفر شرط الوضع أو التواضع اللغوي أو الشفرة le code.ثم إن "الفعل التواصلي" يرتكز على مجموعة من السمات الجوهرية نوردها كما يلي:

-**الموضوع:** وهو الإعلام والإخبار.

-**الآلية:** وتتمثل في التفاعلات اللفظية وغير اللفظية.

-**الهدف:** وهو الفرض من التواصل، ومقصديته المركزية والغاية من التواصل إحداث تغيير مرغوب في سلوك الطرف الآخر.

---

[1]Charles , cooley (Social organisation), cité in.j.lohisse, la communication anonyme, ed-universitaire 1969 p 42.

[2] R.lafon, Vocabulaire de psycho- pédagogie p201, 203

[3]عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة، دط، الجزائر، 2003، ص78.

وبذلك فإن التواصل نظام ينطلق فيه المتكلم من الوضع نفسه لبناء الخطاب وفك رموزه وإرساله واستقباله، ومن ثمة فهمه في مختلف ظروفه وأحواله، كما أن نوعية الوسيلة المستعملة فيه هي التي تحدد نوعيته إذا كان لغويا أم غير لغوي[1]. ويتطلب تحقيق فعل التواصل عند المتعلمين التدرب والتمرن على الاستعمال اللغوي لتحقيق الكفاية التواصلية والخطابيّة.

2.5 نشأته وظهوره:

إرتكز المنهج التواصلي في نشأته، بتغير استراتيجي شمل النظرة إلى اللغة في حد ذاتها والطريقة التي تصفها بها أولا، بحيث تغيرت التصورات الأولية والاعتقادات المتعلقة باللغة في أواخر الستينات، وذلك بتجاوز النظرية البنوية الشكلية للغة فهما وتعليما، إلى أنه لا يمكن فهم وإنتاج اللغة إلا في إطارها السوسيوثقافي، بحيث أخد السياق مكانته الأساسية حيال اللغة إنتاجا وفهما. وقد سادت المقاربات القائمة على الموقفية فكانت تعلم اللغة على أنها بُنى، يجب أن يتم تعليمها في سياقاتها الحقيقية.

وكان لنظرية تشومسكي في النحو التوليدي أثر بالغ في تطور مناهج تعليم اللغات الأجنبية. وقد نقد ديل هايمز **D.Hymes** هذه النظرية، وأكد أنها صحيحة غير أن نقصها الوحيد أنها تعزل اللغة عن السياقات الاجتماعية، اللغة في المقام الأول أداة للتخاطب والتواصل والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع، لذلك فإن استخدام التراكيب اللغوية المختلفة مرتبط بوظيفة اللغة وبعلاقتها الاجتماعية والتي يمكن تلخيصها في العبارة الآتية: من يتحدث؟ ومع من؟ ومتى؟ وأين؟ وما دور كل المتحدثين؟ وهذه العلاقة تعني أن هناك قواعد اجتماعية إلى جانب القواعد اللغوية والتي تحكم استخدام الأفراد للغة في المواقف التواصلية

[1] أنظر بشير ابرير، توظيف النظرية التبليغيّة في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، دكتوراه دولة مخطوطة، جامعة عنابة، الجزائر، 2000، المقدمة.

والخطابات المتعددة[1] فقد ركز المشتغلون في ميدان تعليم اللغات على تدريس اللغة في بعدها التواصلي الوظيفي، وارتكزوا في تطبيقاتهم على المرجعيات النظريات للسانيات الاجتماعية واللسانيات التداولية، وكانت أرضيتهم في ذلك أفكار فيرث وهاليداي، وهاريس وأوستين وجون سيرل. كما اهتم ديل هايمز بالكفاءة التواصلية لتجاوز الكفاية اللغوية، فإذا كانت المقاربة غير التواصلية تنظر إلى اللغة باعتبارها نظامًا مجردًا يمكن وصفه بمعزل عن وظيفته التواصلية، فإن المقاربة التواصلية تعتني وتتعمق بالنظرية التداولية في إطارها النظري والمنهجي وتنظر إلى اللغة الطبيعية باعتبارها بنية مرتبطة أوثق الإرتباط بظروف القول إنتاجا وتفاعلا وتأثيرا وفهما وتأويلا."[2]، وقد انعكست هذه المرجعيات على ميدان تعليم اللغات سواء اللغة الأم أو الأجنبية وساهمت في ظهور التمارين اللغوية التواصلية، وتمارين الحوار الموقفي، وأصبحت الهدف الأسمى من تعلم وتعليم اللغة هو التمرس على استعمال اللغة في مختلف مهاراتها والتواصل بها حديثا وسماعًا وقراءة، وذلك ما يحقق تمثل الكفاية التواصلية والتداوليَّة.

فالمنهج التواصلي في تعليم اللغات جاء بديلا للطرائق البنيوية والسمعية الشفوية، وضرورة "الإنتقال من القواعد بوصفها مكونا جوهريا للقدرات اللغوية إلى الإهتمام بكيفية استخدام اللغة من قبل المتحدثين في سياقات اتصالية مختلفة"[3]، وبذلك فالمنطلقات النظرية في التصورات هي التي جعلت القائمين على ميدان تعليم اللغات يراهنون على الإنتقال من التركيز على الكفاية اللغوية إلى

---

[1] أنظر لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص33.

[2] أنظر عبد السلام عشير، الكفايات التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، منشورات Top édition، ط1، الدار البيضاء، المغرب 2007، ص23.

[3] أحمد عبده عوض، مدخل إلى تعليم اللغة العربيّة، دراسة مسحية نقدية، منشورات جامعة أم القرى، السعودية، دط، 2000، ص68.

التركيز على إكساب المتعلمين المهارات اللغوية والإتصالية، إضافة إلى جعل المتعلمين لهم القدرة على تغيير اللغة لتتلاءم مع المشاركين في الفعل التواصلي وملابسات الخطاب التواصلي، وهو ما يسمى بالكفاية التواصلية **compétence communication.**

3.5 مفهوم الكفاية التواصليَّـة:

إن فعل التواصل اللغوي يتم في إطار سوسيوثقافي، وبذلك فإنه لا يمكن لمتخاطبين التفاهم فيما بينهما إلا إذا كان بينهما مكون مرجعي وسوسيوثقافي متجانس يفعّل عملية التواصل. ويعرف د.هايمز ملكة التواصل بقوله: "هي حمام من الحقول اللغوية التي تنظمها اللغة، إضافة إلى القواعد الاجتماعية ومعرفة كيف ولمن ومتَى تستعمل اللغة بشكل ملائم"[1].

ويعتني هايمز بملكة التواصل أو كفاية التواصل، متوقف على المعرفة الضمنية والقدرة على الاستعمال اللغوي، وبذلك فإن الكفاية التواصلية "لا تنحصر فقط في معرفة القواعد التركيبية والدلالية الصرفية والصوتية بل تتجاوز ذلك إلى معرفة القواعد التداولية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج وفهم العبارات اللغوية فهما سليما في مواقف تواصلية معينة على اعتبارات القدرة التواصلية تضم بالإضافة إلى قواعد اللغة قواعد أخرى تداولية وأخرى منطقية ومعرفية واجتماعية، وإدراكية تستعمل جميعها أثناء عملية التواصل إنتاجا وفهما وتأويلا"[2] فامتلاك الكفاية التواصلية يتطلب مكونات معيارية لغوية وأخرى غير لغوية ممثلة في المكون الثقافي والاجتماعي، ومعرفة بالقواعد النفسية

---

[1] D.Hymes, on communicative competence.in pide. J.B. holmes (eds) sociolinguistics England, pengum books inc. 1972, p278.

[2] عبد السلام عشير، الكفايات التواصلية، ص23.

والاجتماعية والثقافية التي يجب استعمالها وتلائم الموقف التواصلي. وبذلك فقد حدد ديل هايمز **مكونات الكفاية التواصلية** كما يلي:

* **قدرة نحوية:** وتضم المعرفة بالقواعد التركيبية والدلالية والصوتية التي يمكن المتكلم من إنتاج جمل صحيحة ذات دلالة.

* **قدرة بسيكولسانية:** وهي مختلف القواعد النفسية واللسانية التي تؤثر على المتكلم في إنتاج وفهم الخطاب.

* **قدرة سوسيوثقافية:** وتتعلق بالقدرة على إنتاج خطاب يراعى فيه قواعد السياق أي أن المتكلم حين يكتسب اللغة فهو يكتسب معها كيفية استخدامها ضمن المرجعيات الاجتماعية والثقافية.

* **قدرة احتمالية:** وتعنى بمستوى استخدام الجمل المنجزة لغويا، ويقصد بذلك أن اللغة وفق هذه القدرات نظام للتعبير عن المعنى، ووظيفتها الأولى هي تحقيق التفاعل والاتصال، بغية التبليغ أو التأثير.[1]

وبذلك فإن اكساب المتعلمين هذه المرجعيات تجعلهم يستعملون اللغة بكيفية أكثر مرونة وانسيابية في كل الخطابات التواصلية على تعدد سياقاتها.

انتقلت تعليمية اللغات من حقل اللسانيات البنوية إلى اللسانيات الوظيفية واستفادت من الحقل التداولي القائم على التواصل، واهتمت بتدريس العلاقات الدلالية والمبادئ التداولية التي تركز على الخطاب وطرائق تحليلية، وبذلك تجاوزت الخطاب التقليدي الذي ينص على تعلم البنيات النحوية، القائمة على الجملة ليوجه النظر نحو الفعل التواصلي والمقام التواصلي والتأثيرات الناجمة عن الخطاب. وقد مهد ذلك لظهور المقاربة التواصلية التي تندرج في إطار التيار الذي جاء كرد فعل اتجاه الطرائق التي كانت سائدة قبلها كالطريقة السمعية الشفوية والطريق السمعية البصرية.

[1] أنظر نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص105.

وقد أوضح اللغويون في بريطانيا نقدا لأسلوب تعليم اللغات الأجنبية، ومن هنا طرحوا فكرة الإمكانات الوظيفية والإتصالية للغة، وأبرزوا الحاجة لاستعمال اللغة في سياقها الاجتماعي، يقول محمد مكسي: "إن المقاربة التواصلية لم تدخل سوق ديداكتيك اللغات كطريقة تعليمية ولكنها دخلت في البداية كتفكير تقني وسياسي لتحديد ووضع غايات وأهداف تعليم وتعلم اللغة"[1]، كما يرجع تطور المقاربة التواصلية إلى أعمال مجلس التعاون الثقافي للمجلس الأوروبي والذي اشتغل على تطور منهج دراسي خاص بالمتعلمين مؤسس على المفاهيم الوظيفية لاستعمال اللغة وظيفيا واتصاليا.[2]

يقول دوغلاس براون: "لا ريب أن أضعف ما في المناهج البنيوية تركيزها على النحو بإبرازها الظواهر النحوية بعيدا عن التطبيق العلمي في المواقف الحقيقية، وقد كان في إمكان المنهج البنائي أن يستثمر المدخل الموقفي، لكنه كان يرسم المواقف من أجل تعليم النحو لا من أجل تحقيق الوظائف اللغوية، لذلك كله تحاول المناهج الوظيفية أن تتجاوز هذا الضعف بأن تركز على الهدف النهائي من اللغة وهو الإتصال الوظيفي التداولي بين أفراد المجتمع"[3] وتركز المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة على التواصل، أي استخدام اللغة في مختلف الأغراض وفي مختلف المواقف، وذلك يجعل المتعلم قادرا على التواصل بهذه أو تلك وإكسابه هذه القدرة "فامتلاك اللغة في المقاربة التواصلية ينظر إليه كنتيجة لوضعية، وتحديد لقدرات متعددة، قدرات تفاعلية، قدرات ذات طبيعة صورية، قدرات

---

[1] محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2000، ص27.

[2] أنظر ميشال ماكرتي، قضايا علم اللغة التطبيقي، ترجمة عبد الجواد توفيق محمود المجلس الأعلى للثقافة،ط1، القاهرة، 2005، ص75.

[3] دوغلاس براون أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، دط، بيروت، لبنان، 1994، ص263.

ثقافية، وكل قدرة من هذه القدرات تتطلب معرفة باللغة المستهدفة"[1] إن اللغة لم يعد يُنظر إليها على أنها نظام من الأدلة، بل هي نشاط يتحقق في وضعية خطابية تبادلية تفاعلية، ثم إن منطلقات المقاربة التواصلية متنوعة، فقد استفادت وعلم الاجتماع والتربية وعلوم الإعلام والاتصال والأنثروبولوجيا وعلم النفس الاجتماعي. إذ يقول محمد مكسي "تستمر المقاربة التواصلية، وعلى عكس الطرائق السابقة بخاصية تنويع مرجعياتها النظرية، ويسمح هذا التنويع لكل من السوسيولسانية والسيكولسانية والاثنوغرافيا التواصلية، ونظرية تحليل الخطاب والتداولية وعلوم أخرى بأن تساهم بأدوات خاصة في مجال ديداكتيك تعليم وتعلم اللغات، كما يسمح هذا التنويع بالحد من هيمنة علم من العلوم على حقل تعليم "اللغات"[2].

وتركز المقاربة التواصلية على البرنامج الوظيفي، والأدوار والأفكار والأساليب البلاغية، فأنصار هذه المقاربة يرفضون أي نوع من البرامج المتعددة الأجزاء ويدافعون عن برنامج دراسي تواصلي تستعمل خلاله إجراءات العالم الحقيقي، وذلك بتبنيها لنصوص متعددة تؤخذ من الحياة الواقعية، كما أنها تركز على المتعلم، وتهتم في تعليم اللغة بما تتطلبه المواقف الوظيفية في الحياة، ويمكن حصر أهم **خصائص المقاربة التواصلية** في ما يلي:

- ينحصر دور المعلم في التركيز على تطوير إمكانات المتعلم من خلال توجيه المتعلم إلى اكتشاف خصائصه المميزة ومساعدته على تطويرها.

- الاهتمام بالمعنى الوظيفي، فهو حافز مهم للتعلم، ولذلك وجب الحرص على تقديم مضمون تعليمي محفز.

---

[1] محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، ص28.

[2] المرجع نفسه، ص29.

- التركيز على اكتساب المهارات اللغوية من خلال اختيار محتوى لغوي يوظف فيه المتعلم كل المهارات اللغويّة.

- الدور المحوري للمتعلم لا يكمن في تجميع المفردات والوحدات اللغوية في الذاكرة ولكنها استراتيجيات تستخدم لإدراك قيمة العناصر اللغوية في سياق الاستعمال.

- الإهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية تواصلية، وذلك بخلق موضوع تواصلي بين المتعلمين من أجل تبادل الأفكار والمواقف.

4.5. أهم الأنشطة التي تعتمدها المقاربة التواصلية:

رغم وضوح الهدف في المقاربة التواصلية وهو تحصيل المتعلمين للكفاية التواصلية إلا أن ذلك يتحقق من خلال مجموعة من الأنشطة والتداريب يمكن أن نوجزها في ما يلي:

* **أنشطة الاتصال الوظيفية:** وهدفها جعل المتعلم يوصل المعنى بشكل فعال للسامع، وذلك عن طريق استثمار التعلمات والمعلومات والرصيد اللغوي، في حل مشكلة تعليمية محددة، وتهدف أيضا إلى تدريب المتعلم على استعمال اللغة وظيفيا وبناء القدرة على توصيل وتبليغ المعاني بفعالية[1]

* **أنشطة الإتصال الاجتماعيَّة:** ينصب إهتمام هذا النوع من النشاط على جعل البناء اللغوي ينسجم ويتلاءم مع السياق والمقام التواصلي، وذلك ما أهمله النوع الأول من الأنشطة، فالنشاط الإتصالي الاجتماعي "يهتم بتوصيل المعنى من خلال سياق سليم لغويا ومقبول اجتماعيا"[2] فالتزام الصحة اللغوية والمقامية شرطان ضروريان لهذه الأنشطة ثم إن تحقيق هذه الأنشطة وتنفيذها يحتاج إلى اختيار محتوى لغوي يعتمد على التدرج الدوري وليس الخطي، بحيث يتم تقديم عنصر

[1] أنظر نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص107.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص158.

أو جزء من موضوع لينتقل لموضوع آخر ليعاود الرجوع إليه مرة أخرى، وليس بالتدرج الخطي الذي إذا عالج وحدة أو موضوعًا ينبغي أن ينهيه كاملا حتى ينتقل إلى الوحدة أو الموضوع الذي يليه[1]، ثم إنه ينبغي تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات ممارسة لا إلى وحدات لغوية، واستمرارية التعلم عن طريق نشاطات متعددة الواحدة تلو الأخرى. وينبغي الإشارة إلى معيار مرجعي مهم في المقاربة التواصلية هو التركيز على المنحى العقلي في اختيار المحتوى التعليمي لكن ذلك لا يعني بالمرة إهمال الجوانب الوجدانية والنفسيَّة للمتعلم.

5.5 أهم الإنتقادات التي وجهت للمناهج التواصلية:

على الرغم من الحسنات التي قدمها المنهج التواصلي لتعليم اللغات إلا أنه لم يسلم من الإنتقادات ويمكن أن نورد أهمها فيما يلي:

*عدم وجود طريقة فعالة تركز على الجانب البنوي الشكلي والوظيفي التواصلي معا، لأن المقاربة التواصلية ركزت على تنمية القدرة التواصلية من خلال حفظ صيغ لغوية لمواقف تواصلية جاهزة، وبذلك فالمنهج التواصلي يعطي الأولوية لقواعد الاستعمال أكثر من القواعد الداخلية للغة.

*يحتاج تطبيق هذا المنهج إلى معلم خاص، يتم تدريبه لإنجاز كم هائل من الفعاليات والنشاطات للحصول على تقدم في مهارات المتعلم واستجابات تظهر في الاستعمالات اللغوية للمتعلمين.

*إن المنهج التواصلي على غرار سابقيه قدم اللغة على شكل قائمة من الوحدات رغم أنها وحدات وظيفية لكنها غير مترابطة، فالقدرة التواصلية التي يهدف إلى إكسابها المتعلم "لا تستند إلى تجميع المفردات والوحدات اللغوية في الذاكرة ولكنها استراتيجيات أو إجراءات إبداعية تستخدم لإدراك قيمة العناصر اللغوية في

[1] أنظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص78.

سياق الاستعمال، وهي القدرة على الإشتراك في حوار مكتوب أو منطوق بتوظيف المعلومات المشتركة بين أطراف الحوار من رموز اللغة وقواعد استخدامها"[1].

-التركيز على الوظائف الاجتماعية هو تركيز على حضارة اللغة، ولا يمكن خلق الفضاء السوسيوثقافي للحضارة الأجنبية إذا درست خارج وطنها.

-إن الوظائف اللغوية والتواصلية هي ذات صبغة عالمية تشترك فيها كل اللغات فإن المتعلم ليس في حاجة إلى تعلمها، بقدر ما هو في حاجة إلى تعلم القواعد.[2]

ومهما يكن من أمر فإن تطبيق كل إتجاه في تعليم اللغات بمفرده –سواء البنيوي أو التواصلي- تعتريه نقائص، ولا يحقق مردودا فعالا في تعليم اللغة، لأن كل منهج على حدة تبقى نتائجه نسبية، وإنما ينبغي الأخذ بإيجابيات كل إتجاه، مع استثمار كل المستجدات النظرية في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية، وهو ما يسمى **بالمعلم الباحث**، ذلك الذي يبقى في غدو ورواح بين التنظير والتطبيق وتجريب المفاهيم والنظريات المستجدة المتعلقة باللغة وتصوراتها واعتقاداتها.

[1] دوغلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها، ص264.

[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص36.

VII. التعدد اللغوي، الإزدواجيَّة اللغوية والثنائيـة اللغوية:

1.توطئة:

اشتغلت الدراسات اللسانية بعد منتصف ق20 بالجانب التداولي للاستعمال اللغوي، وسياقات الخطابات ومقاصدها في إطار البحث التداولي، ومن جانب آخر ركز علماء اللسانيات الاجتماعية على الاستعمال اللغوي في المجتمع على اعتبار أنه يركز على اللغة في إطار الاستعمال اليومي، وبذلك فقد بحثوا في أهم مظاهر الاستعمال اللغوي ومستوياته مثل الإزدواجية اللغوية والثنائية اللغوية والتعدد اللغوي والإقتراض اللغوي، وغير ذلك من مظاهر الاستعمال اللغوي في المجتمع. وبذلك فقد عكف العديد من اللسانيين في إطار اللسانيات الاجتماعية، على تحديد تلك الظواهر اللغوية، وأهم مظاهرها وأسبابها، وذلك بغية توظيف هذه النتائج في السياسات اللغوية المختلفة والتخطيط اللغوي وأيضا لخدمة مناهج تعليم اللغات.

2. مفهوم التعدد اللغوي وأشكالهplurilinguistique:

يعد التعدد اللغوي من الظواهر اللسانية الاجتماعية، لأنه يعتبر مسلكا لغويا يستعمله المتكلم نتيجة تفاعلات لسانية وثقافية، وقد تتفق المعاجم اللسانية على أن التعدد اللغوي عبارة عن استعمال لغات عديدة داخل مؤسسة اجتماعية معينة، وفي القاموس: نَصفُ متكلّما ما بأنه شخص متعدد اللغات إذا كان يستعمل داخل جماعة معينة ولأغراض تواصلية مجموعة من اللغات.

أما عن مصطلح التعدد اللغوي لدى الباحثين اللسانيين فإنهم يدرجونه ضمن علم الاجتماع اللغوي، ويحتمل كون هذه الإزدواجية والثنائية لها تأثير على عملية

تعليم اللغة العربية الفصحى[1]، وقد ظهرت ظاهرة التعدد اللغوي بين المجتمعات نتيجة تعلم لغة الآخر من جهة أو الاحتكاك به، وكذلك يشغل هذا الموضوع اهتمام الباحثين في اللسانيات الاجتماعية وتعليمية اللغات وذلك أن التعدد يكون مصدره تعليمي أو مظهر سوسيوثقافي نتيجة الاحتكاك اللغوي والثقافي بين الشعوب، فيظهر التعدد اللغوي إلى الطبع كظاهرة لغوية تطبع الكثير من المجمعات في العالم بمظهر الإزدواجية اللغوية والثنائية اللغوية والإقتراض اللغوي.

ونقول عن مجتمع ما أو مجموعة اجتماعية أنها متعددة اللغات حينما يتم التكلم فيها بلغتين مختلفتين على الأقل، ونقول عن شخص ما أنه متعدد اللغات عندما يكون بإمكانه التعبير عن حاجياته ومقاصده والتواصل مع غيره بأكثر من لغة، ويمكن إذن لمصطلح التعدد اللغوي **Multilinguisme**، أن يحيل إلى استعمال اللغة أو قدرة الفرد على الوضعية اللغوية لمجتمع أو أمة كاملة.[2] وبذلك فإنه يمكن تعريف التعدد اللغوي على أنه استخدام لغات متعددة في مجتمع واحد وورد تعريف التعدد في قاموس اللسانيات: "عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد، أو عند فرد واحد ليستخدمها في مختلف أنواع التواصل، والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية والإيطاليَّة والألمانية هي لغات رسمية بها"[3] وبذلك فإن المجتمع المتعدد اللغات هو الذي يتكلم أهلها على الأقل لغتين ويتعاملون بها، وذلك ما نجده في سويسرا وكندا، حيث يتكلم جزء من سكانها

[1] أنظر بشرى السعيدي، التعدد اللغوي وأثره على المتعلم، أعمال يوم دراسي بعنوان التعدد اللغوي بمنطقة تفيلالت، يوم 30 نوفمبر 2011، الكلية المتعددة التخصصات الرشيدية، المغرب، 2011، ص161.

[2] أنظر مايكل كلين، التعدد اللغوي، من كتاب فلوريان كولماس، دليل السوسيولسانيات، ترجمة خالد الأشهب، وماجدولين المهيبي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت 2009، ص649.

[3] J.Dubois et autre, Dictionnaire de linguistique,larousse , Paris, 1973 p 368.

الفرنسية، وغالبيتهم يتكلمون الانجليزية، فالتعدد اللغوي يكون في لغتين على الأقل.

إن التعدد اللغوي في إطار اللسانيات الاجتماعية يشير إلى وضعيات تواصلية لغوية يستخدم فيها أكثر من نظام لغوي، فهو "قدرة الفرد على استخدام أكثر من لغة واحدة"[1] ولا يقتصر التعدد اللغوي على الفرد وإنما يمتد ليصبح ظاهرة اجتماعية ينطبع بها هذا المجتمع، فهو الوضع اللغوي لشخص ما، أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين أو أكثر"[2] وبذلك فإن الحاجة التواصلية التبليغية ونتيجة حركية اجتماعية وثقافية بين المجتمعات تنتج تعددا لغويا عند الأفراد والجماعات. وذلك بغية التواصل من جهة والتكيف الثقافي من جهة أخرى، فالواقع أن التعدد في نهاياته يعني التنوع بغية معرفة القيمة والذات الفاعلة، ليصير مقام اللغة التواصلية حاصلا لمعرفة الفرد ودرجة تكوينه نظرا لحاجته الملحة للتحكم في أنماط تواصل عبر مستويات لغوية كتابية وإشارية وشفاهية.

ونجد الباحث المغربي محمد الأوراغي يورد تعريفا للتعدد اللغوي بقوله: "التعدد اللغوي المقابل العربي للفظ الأجنبي Multilinguisme، وهو يَصدقُ على الوضعية اللسانية المتميزة بتعايش لغات وطنية متباينة في بلد واحد، إما على سبيل التساوي إذا كانت جميعها لغات عالمية كالألمانية، والفرنسية، والإيطالية في الجمهورية الفيدرالية السويسرية، وإما على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغات عالمية كالعربية بجانب لغات عامية مثل الهوسا والغورمانسته والسوناي زارما والتماشيق والفولفولدة والتربو في جمهورية النيجر".

---

[1] B. Rotimi bodejo, Multilinguisme vol3.N.2, 1989 p42. / نقلا عن نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ص111

[2] ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية –دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة قرائية- ص35.

يتضح من خلال كل التعاريف التي أوردناها أن التعدد يأخذ أشكالا متعددة، ولعل أهمها شكلي الإزدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، ثم إن التعدد اللغوي قضية مركزية ظهرت نتيجة حتمية لتداخل اللغات واللهجات وتتنوع الأنظمة اللغوية وأنساقها داخل المجموعة الاجتماعية الواحدة.

3.الإزدواجـية اللغـويَّة bilinguisme[1]:

تعتبر هذه الظاهرة المتعلقة بالاستعمال من أهم المواضيع التي تشغل الباحثين في اللسانيات الاجتماعية، ثم إن أول من ناقش هذه الظاهرة هو الألماني كرمباخر K. Krambakher في كتابه "اللغة اليونانية الحديثة المكتوبة" وإذا أردنا تعريف مصطلح الإزدواجية اللغوية فهي ترجمة عن المصطلح الأجنبي bilinguisme والتي يشيع استخدامها في سياق الحديث عن استعمال لغتين مختلفتين من حيث نظامها في التواصل كالعربية والانجليزية أو العربية والفرنسية"[2] وبذلك فالإزدواجية تعتمد على وجود لغتين في مجموعة اجتماعية واحدة لهما نفس الحضور والمكانة في الاستعمال والتواصل.

فالإزدواجية فضلا عن ذلك "تعني وجود لغتين متنافستين في الاستعمال تتمتعان بمنزلة واحدة من حيث الكتابة الرسمية والاستعمال الرسمي مثلما نجد في الجزائر، حيث العربية لغة مشتركة والفرنسية كذلك. وهما تمثلان لغتين يجيدهما المتكلمون بالقدر نفسه من الكفاية... وعندما تتنافس لغتان من الطبيعي

---

[1] نشير إلى أن هناك اختلاف كبير في ترجمة مصطلحي bilinguisme و Diglossie وبذلك سنبين استخدام مصطلح الإزدواجية اللغوية ترجمة لمصطلح bilinguisme في حين نستعمل الثنائية اللغوية ترجمة لمصطلح Diglossie ، على أن يشير الأقل إلى وجود لغتين من نظامين مختلفين مثل الفرنسية والعربية في الاستعمال لدى الفرد أو الجماعة، في حين يشير مصطلح الثنائية اللغوية إلى مستويين من الاستعمال داخل نفس اللغة مستوى فصيح أكاديمي ومستوى عامي دارج.

[2] بركات عبد العزيز، الثنائية اللغوية ومزاحمة اللغات الأجنبية للغة العربية، مجلة الإذاعات العربية، ع4، 2013، ص24.

أن تتفوق إحداهما على الأخرى، فتستعمل بطريقة أكثر أمنا وأكثر دقة في مواقف معينة وهذا ينسحب على من يتعلمون لغتين مختلفتين معا أثناء طفولتهم، فمن الصعب إن لم تكن من المستحيل، أن تكون هاتان اللغتان متكافئتين تمامًا، وإنما سيظهر من حين لآخر درجة من التفضيل والإيثار لإحداهما حسب الموضوع والموقف".[1]

فالإزدواجية مرتبطة بتنافس نظامين لغويين مختلفين، ذلك أن الألسنة تتمايز تماما فيما بينها من خلال نظامها وأنسجتها المقطعية، ثم إن هذا التنافس يؤدي حتما إلى غلبة نظام على آخر نتيجة عوامل ثقافية واجتماعية ووظيفية.

أما عن حضور مفهوم الإزدواجية اللغوية في المعاجم المتخصصة، فإنها تشير إليها في إطار التخصص، حيث يعرفها دي بوا J.Dubois بأنها: "الوضع اللغوي الذي يستعمل فيه المتكلمون لغتين مختلفتين حسب البيئة الاجتماعية والظروف اللغوية"[2]. يختصر هذا التعريف ظاهرة الإزدواجية بالقول إنها وضع لغوي قيم فيه استعمال وتداول نظامين لغويين مختلفين، وذلك يعود إلى وضعيات اجتماعية ومتغيرات ثقافية.

أما جورج مونان George Mounin فيعرف الازدواجية بأنها : "قدرة الفرد في استعمال لغتين أو أكثر"[3]، ونجد جورج مونان يختزل الظاهرة بإيجاز، لكنه لم يشر إلى أن هذه القدرة قيم استخدامها بشكل تناوبي أو بشكل منفصل لكل لغة على حدة، وكل لغة لها فضاءات وسياقات خاصة بها.وقد حاول ويليام فرونسيس ماكي W.F.mackey التخيير في الإزدواجية اللغوية والتعدد اللغوي تجنب هذه

[1] صفوت علي صالح، محاضرات في علم اللغة العام، مقرر قسم علم اللغة واللغات السامية والشرقية، جامعة القاهرة، 2014، ص109.

[2] J. Dubois et Autres, dictionnaire de linguistique, p66.

[3] George Mounin, dictionnaire de linguistique, put, paris, 2006, p52.

المفاهيم واقترح مفهوما شاملا للازدواجية اللغوية واعتبرها "مفهوما نسبيا وليس مطلقا"[1].

ولكننا نقول أنه إذا تعلق الأمر بقانون النسبية كما هو الحال في العلوم الاجتماعية فإنه يتوجب تحليل الظاهرة من خلال العوامل العاملة فيها والمتغيرات المتمركزة في كل حالة جماعية إفرادية ومن هذه العوامل نذكر:

أ. الوظيفة القانونية والاجتماعية للغات الفاعلة في المجال اللساني، كالوظيفة الخارجية للغة عن طريق عناصر الاتصال والتواصل والاستعمالات لكل لغة مثل المدة والتكرار والضغط الاجتماعي (التواتر). يضاف إلى ذلك الوظيفة الداخلية وعلاقتها باللغة التعبيرية، كالتواصل الشخصي في الوسط العائلي.

ب. درجة الكمال والاتقان بالنسبة للغتين.

ج. نسبة التداخل، والإقتراض اللغويين عند الفرد أو الجماعة[2].

كما أن نسبية الإزدواجية حسب "ويليام فرنسيس مكاي" تتطلب استعمال "بعدين للقياس الأفقي والعمودي"[3]، فالبعد الأفقي يتوقف على القدرة اللسانية والرصيد اللغوي بالنسبة للغتين (أ) و (ب) المشكلتين للإزدواجية لدى الفرد أو الجماعة، في حين أن البعد العمودي فيرتكز على درجة التحكم بوصفها نسقا عامًا لجميع المستويات (الصوتي والمعجمي، والدلالي فضلا عن ذلك الإهتمام بالرسم الكتابي.

---

[1] William Francis Mackey, bilinguisme et cantact des langues klincksieck, paris

[2] Maurice Angers, initiation pratique, la méthodologie des sciences humaines, CEC,Québec 19

[3] أنظر دليلة فرحي، الإزدواجية اللغوية، مفاهيم وإرهاصات، مجلة مخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، دت، تم تحميله في نسخة pdf يوم 2019/10/20، ص4 و 5.

1.3. خصائص الإزدواجيَّة اللغويَّة:

تتميز الإزدواجية اللغوية بمجموعة من الخصائص نوردها كما يلي:

أ-إستقلال النظامين: إن مفهوم استقلال النظامين للغتين يعني الإنفصال بينهما من حيث الصوت، والصرف والتراكيب والعلاقات القائمة بينهما، كما يعني كذلك إلزامية احتفاظ هذا الفرد النموذج بخصائص كل لغة أثناء استخدامها بمعزل عن الأخرى، والواضح إن هذين النظامين ليسا مستقلين استقلالا كليا لدى الشخص الثنائي، فقد يدخل التداخل بعض العناصر أو السمات الصوتية أو الصرفية أو التركيبية، أو حتى المعجمية من اللغة أ إلى اللغة ب دون قصد" وهذا لا يتم إلا في وجود اللغتين في عقل واحد وأثناء إنتاج إحدى اللغتين في التعبير الكلامي أو التعبير الكتابي...فلا بد من وجود اللغتين في عقل واحد ولا بد من عملية الإنتاج كشرطين لوقوع التداخل"[1]

فخاصية استقلال النظام تفرض ضرورة وضع فواصل شكلية بنائية في خصوصية اللغة فضلا عن وعي مزدوج اللغة بأن كل لغة لها عبقرية في تحليلها للواقع وتمثُّلها للمفاهيم والدلالات.

ب-الترجمة: إن الترجمة في أبسط معانيها تشير إلى نقل المعنى من لغة إلى أخرى، أي نقل المفاهيم والمعاني لدوال في لغة والبحث عن دال في اللغة الهدف يمكنه استقبال مدلول الدال في اللغة الأولى. ويتصف مزدوج اللغة بقدرته على التعبير عن المعنى ذاته بنظامي اللغتين الأولى والثانية.

---

[1] محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، ط1، جامعة الملك سعود، 1988، ص91. ونقلا عن نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص119، وتجدر الإشارة إلى أني خالفت الأستاذة في ترجمتها لمصطلح bilinguisme بالثنائية وإنما اعتبرته إزدواجية لغوية، وقد وضعت ذلك في بداية المحاضرة.

جـ-التحول: ويقصد بذلك تلك المرونة والديناميكية التي يتميز بها مزدوج اللغة، من خلال الانتقال بين اللغتين (أ) و(ب) أو العكس دون إرتباك أو خلط بين نظامي اللغتين.

2.3.أنواع الإزدواجية اللغويّة:

- **الإزدواجية اللغوية المتلازمة:** وهذا النوع يشير إلى ذلك التحكم في مزدوج اللغة في اللغتين الأولى والثانية، وتتميز بالإزدواجية في هذا النوع بقدرة الفرد فهم الرسائل التي يستقبلها باللغة الأولى ويرد عليها باللغة الثانية كما يفهم الرسالة باللغة الثانية ويرد باللغة الأولى.
- **الإزدواجية اللغوية المركبة:** ويقصد بها عدم تمكن مزدوج اللغة من اللغتين بنفس القدر من الإتقان فهما وإنتاجا، بحيث يجيد لغة بقدر يتجاوز اللغة الأخرى. وقد واجه هذا النوع من الازدواجية وهناك من لا يعتبرها إزدواجية تامة إذ يقول عن مزدوج لغة الذي يحتاج إلى الترجمة عن اللغة الثانية إلى لغته الأولى بأنه ما هو إلا متعلم وما زالت إزدواجيته لم يكتمل بعد.[1]

إن تحديدنا للتعدد اللغوي لا يمكن أن نحيطه إحاطة مفهومية مضبوطة إلا إذا أضفنا الحديث عن الثنائية اللغوية باعتبارها شكلا من أشكال التعدد اللغوي.

4.الثنائية اللغويَّة Diglossie :

1.4.مفهوم الثنائيَّة اللغويَّة:

تجدر الإشارة في بداية تحديد مفهوم الثنائية أن الباحثين العرب لم يتفقوا على مفهوم واحد، وذلك نتيجة الخلط في الترجمة من اللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الفرنسية والانجليزية، إذ نجد عند المغاربة (تونس، والجزائر، والمغرب)

[1] Voir, William Francis Mackey, in sociolinguistique concepts de base, ouvrage coordonne par Marie louise Moreau mordaga, 1997.35

يطلق مصطلح ثنائية لغوية على استخدام فرد أو جماعة لمستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة أو التنافس بين لغة أدبية مكتوبة، ولغة عامية شائعة في الاستعمال اللغوي، أما عند المشارقة مثل (مصر، وسوريا، والأردن، وغيرهم فيطلق على استعمال لغتين مختلفتين في آن واحد عند فرد أو جماعة أي بين اللغة الهدف وبين لغة أجنبية، غير أننا سنعتمد الطرح الأول المغاربي في تحديد المفهوم.

إن أول من استعمل مصطلح الثنائية اللغوية كمفهوم لساني هو اللساني تشارلز فرغسون سنة 1959 في مقال له بعنوان Diglossia. أثناء دراساته المعمقة للمستويات التي تنتظم فيها اللغات (العربية، واليونانية، والألمانية، والهايتية).

إذ أن في هذه المجتمعات هناك نوعان لغويان أحدهما يستخدم في المواقف الرسمية والآخر يستخدم في الحديث اليومي العادي، ففي المواقف الرسمية تستخدم العربية (الفصحى)، واليونانية (اليونانية وتسمى كتاريفوشا)، الألمانية (الألمانية المرموقة)، الهايتية (الفرنسية)، ورمز إليها فرغسون بالحرف (H) بمعنى High أي الأعلى أو المرموق، أما في الحديث اليومي فتستخدم العربية العامية أو الدارجة، اليونانية (دهيتوكي)، الألمانية (اللهجة السويسرية)، الهايتية (الهجينة)[1].

وقد عرف فرغسون الثنائية بأنها موقف لغوي ثابت نسبيا توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الأساسية للغة بعينها، والتي قد تتضمن لهجة متواضعة عليها، أو لهجات إقليمية متواضع عليها، نوعية أخرى تخضع لمعايير وهي غالبا ما تكون أكثر تعقيدا من جهة عليا، وهي أيضا لغة الكتابة الأساسية في الأدب ولغة التراث...وهذه النوعية يدرسها ويتعلمها الناس من خلال النظام التعليمي الرسمي للبلاد، وتستخدم في جميع المواقف والأغراض الرسمية المنطوق منها والمكتوب،

[1] السيد عبد الفتاح عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، دط، مصر، 1995، ص120.

ولكنها ليست مستخدمة في أي قطاع من قطاعات المجتمع لتجاذب أطراف الحديث.[1]

وبالنظر إلى الوضع اللغوي في الجزائر فإننا نجد اللغة العربية الفصحى الرسمية المتعامل بها في الإدارة والمحاكم والوزارات ومن خلال الوثائق الرسمية للدولة الجزائرية كما تعتبر لغة التدريس طيلة مراحل التعليم العام، وتوجد التنوعات اللغوية أو اللهجية كلهجة الوسط وما جاورها، ولهجة الغرب الجزائري، ولهجة الشرق الجزائري، ولهجة الجزائر العاصمة، ثم إن كل ولاية لها لهجتها الخاصة جزئيا، وهذا ما نقصد بالثنائية اللغوية الموجودة بين العربية الفصحى ولهجاتها.

2.4. الثنائية اللغويَّة وفق مصنف تشارلز فرغسون:

-الوظيفة: ويقصد به التوزيع الوظيفي للشكل الأعلى (الفصيح) والأدنى (الدارج العامي)، أي تختص الفصحى فقط في مناسبات محددة ولا يمكن مزجها بالعامية، وفي صنف آخر من الاستعمالات نجدها فقط بالعامية، وإن وجد هناك تداخل يكون بسيط جدّا، ويتم توزيع الفصحى والعامية وفق الوظيفة، فتستخدم الفصحى مثلا للتواصلات الرسمية والبحث العلمي والتقارير الرسمية، ويوضح الجدول الآتي توزيع الثنائية حسب الوظيفة عند فرغسون[2].

[1] هدسون، علم اللغة الإجتماعي، ترجمة محمد عياد، عالم الكتب، ط2، مصر، 1990، ص90.

[2] انظر رالف فاصولد، علم اللغة الإجتماعي، ترجمة إبراهيم الغلاى، منشورات جامعة الملك سعود، دط، السعودية، 2000، ص59، وما بعدها.

الجدول رقم (01): توزيع الثنائية حسب الوظيفة عند فرغسون

الموقف	الفصيح (الأعلى)	العامي (الأدنى)
الإحتفالات الدينية والخطب والمواعظ في المساجد والكنائس	×	
التعليمات للخدم والعمال والنذل والباعة		×
الرسائل الشخصية	×	
الخطب السياسية المختلفة	×	
المحاضرات العلمية في الجامعة	×	
الحوار مع الزملاء والعائلة والأصدقاء		×
نشرات الأخبار	×	
المسلسلات الإذاعية الشعبية		×
افتتاحيات الصحف، القصص الإخبارية	×	
التعليقات على الرسوم الكاريكاتورية السياسية		×
الشعر	×	
الأدب الشعبي		×

المكانة والصيت: إذ يتحدد استخدام الفصحى (المستوى الأعلى) والمستوى العامي (المستوى الأدنى) بمرجعية الحظوة والمكانة والصيت، فالمستوى الأول يمتاز بالحظوة والمكانة في حين يمتاز الثاني بأنه أقل مكانة وصيتًا وشرفا، وقد عبر عن ذلك فرغسون بقوله "يشعر المتحدثون أن الفصحى أرفع مكانة من العامية في عديد من المجالات وفي بعض الأحيان يكون هذا الشعور قويا إلى درجة أن

الفصحى وحدها تعد الحقيقة الواقعية وأن العامية غير موجودة"[1]، وبذلك فإن المستوى الأعلى يضفي شعورا للمتكلم بالقوة والشرف والمكانة على عكس المستوى العامي الأدنى.

-**الموروث الأدبي:** يؤكد فرغسون على قلة بل ندرة الأعمال المكتوبة بالشكل الأدنى (العامي) والتي حصرها في الأدب الشعبي.

-**التقييس والنمذجة:** إن الشكل الأعلى منمذج ومعياري يعتمد على الوسائل الشائعة للتقييد الرسمي من معاجم وكتب النحو، بما تحمله من قواعد لغوية تضبط استخدام هذا الشكل.

-**الثبات والإستقرار:** تأخذ الثنائية دائما على وعلى العموم طابع الثبات، فهي وضع لغوي يستمر لعقود طويلة، وقلما يحل المستوى الأدنى محل المستوى الأعلى بنسبة تامة، وإن حدث ذلك بشكل نسبي جدّا، وإن حدث التحول فيكون "بحلول المستوى الأعلى (الفصيح)، محل المستوى الأدنى إذا كان المستوى الفصيح هو اللسان الأم ولغة المنشأ لنخبة، ودائما يكون في دولة مجاورة"[2] وعموما فالثبات ميزة جوهرية في الثنائية اللغوية.

-**القواعد النحوية المعيارية:** يرى فرغسون أن المستوى الأعلى والمستوى الأدنى في الثنائية ينحدران من نظام لقوى واحدة، على الرغم من وجود اختلافات حيث يتميز المستوى الأعلى أنه يمتلك أنساقا زمنية وتركيبية وصرفية أكثر تعقيدا من المستوى الأدنى العامي الذي يتميز بالخفة والتسهيل.

---

[1] تشارلز فرغسون، الإزدواجية اللغوية، ترجمة عبد الرحمن القعود، كتاب الإزدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، السعودية، 1997، ص192.

[2] هارولد فيشمان الإزدواجية اللغوية باعتبارها وضعية سوسيولسانية، دليل السوسيولسانيات ترجمة خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة ومركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2009، ص448.

الفنولوجيا (علم الأصوات الوظيفي): يقر فرغسون أن "نظامي الصوت للشكل الفصيح والعامي يؤلفان تركيبا فونولوجيا متجانسا، تكون فيه فونولوجيا الشكل العامي هي الأساس، أما الخصائص الخاصة بالتركيب الصوتي للشكل الفصيح فهي إما جزء من النظام وإما نظام مختلف"[1]

إن الملاحظ على هذا الرأي نجده غير واقعي وغير علمي، فالمستوى الأعلى والأدنى يشتركان في بعض الخصائص الفونولوجية مثلا في النبر والتنغيم لكن لا يمكن أن تكون فونولوجيا الشكل الأدنى أصلا لفنولوجيا الشكل الأعلى، وهذا لوجود فروقات في النظام المقطعي الصوتي لكل شكل.

3.4.العربية في الجزائر ولهجاتها بناء على المصنف الذي وضعه فرغسون:

- تستعمل العربية الفصحى في الخطابات الدينية "باعتبارها عربية فصحى في المصحف المرتل، وهي عربية ائتلافية فقد أنزل القرآن على سبعة أحرف"[2] الموجهة من الأئمة في منابر المساجد في الخطب والدروس المختلفة.

- تقرأ الروايات والقصائد والدواوين الشعرية وتملى الدروس على التلاميذ بالعربية الفصحى، بينما يتم شرحها في بعض الأحيان بلهجات وعاميات مختلفة.

- تؤلف البحوث الجامعية الأكاديمية بالعربية الفصحى، كما تقدم المداخلات في الملتقيات بها أيضا، ويستثنى من ذلك بعض الدراسات في الأدب الشعبي والشعر الملحون.

- تتلى محاضر الإجتماعات وعقد القران، وإصدار الأحكام في المحاكم باللغة العربيَّة، يضاف إلى ذلك مناقشات البحوث الأكاديمية في الجامعة، بينما نجد

---

[1] C.A Ferguson in Giglioli.p paolo, ed language and social coutex,harmonds worth enngland penguim,1972 p 244 (نقلا عن نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ص 116)

[2] نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق للتوزيع والنشر، ط1، الأردن، 2007، ص20.

الحوار الذي يدور في بعض الأحيان بين القاضي والمحامي أو بين القاضي والمتهم بالعربية العامية أو كما يسميها نهاد الموسى بالعربية الوسطى.[1]

- تُلقى الخطابات الرسمية من الورقة مباشرة بعربية فصحى، فيما يتم شرحها في الغالب بالعربية العامية، وهناك من يشرحها بلغة تتعاقب فيها العامية والفرنسية.

- تُنقل الأحاجي والبوقالات والألغاز وكل أشكال التراث الشعبي بمزيج بين العربية الفصحى والعامية (العربية الوسطى).

- أما عن وسائل الإعلام، فهي تستعمل لغة قريبة جدا إلى الفصحى، وما جعلنا نحكم أنها ليست فصحى خالصة

هو وجود بعض التعابير والأساليب التي لا تنتمي إلى نظام العربية، وإنما هي عربية صوتا أو خطأ دون أن تخضع للنظام العربي.

- تكتب الإعلانات المعلقة في اللوحات الإشهارية بلغة مزيج بين العامية والعربية الفصحى والفرنسية، على اعتبار أن الخطاب موجه إلى شرائح اجتماعية متعددة.

- العربية الفصحى مقننة ومعيارية، بينما تميل العامية إلى التسهيل أثناء الكلام ولا تحكمها قواعد وإن وجدت فهي غير مضبوطة، غير أنهما متقاربان بل في كثير من الأحيان تنحدر العامية من الفصحى وتشتركان في جميع المستويات اللغوية مع بعض التغير الذي طرأ على العامية بمختلف لهجاتها لأنها تميل دائما إلى الخفة والتسهيل وبخاصة اختلاس الحركات وتخفيف الهمزات إلى الواو.

[1] أنظر رشيد فلكاوي، الإزدواجية والثنائية اللغويَّة في الجزائر، مجلة منتدى الأستاذ، ع7، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، ماي 2010، ص50، 51.

VIII . التخطيط اللغـوي:

1.توطئـة:

يعتبر التخطيط اللغوي من أهم الاستراتيجيات التي تدخل في إطار التخطيط الحضاري والثقافي المتكامل، ذلك أن أي مجتمع يرغب في التقدم والرقي، فهو يسعى لإيجاد مكان مميز له في سلم الحضارة، فالتخطيط اللغوي يبدأ من إعطاء مكانة وحظوة للغة القومية، لأنها أساس تحصيل العلوم وتحقيق الخصوصية الفكرية والثقافية لأي أمة. ومن جانب آخر تركز السياسات اللغوية على تعليم اللغات الأجنبية، وذلك بغية الإطلاع على ثقافات وعلوم الشعوب الأخرى لمواكبة التطور الحضاري الذي تعتبر اللغة مفتاحا أساسا له، ومن هذا المنطلق تأتي هذه المحاضرة لتبين حقيقة التخطيط اللغوي في وضع الخطط اللغوية وما هي خطواته ومراحله وأدواته وأهدافه المتباينة.

2. مفهـوم التخطيط اللغـوي:

لم يكن مصطلح التخطيط اللغوي متداولا في الكتابات التي تناولت هذا النشاط، فعدّ مصطلح الهندسة اللغوية أول تعبير استخدمه ميلر Miller سنة 1959 للدلالة على مختلف الأنشطة التي يمارسها المخطط اللغوي. ثم إن أول من كتب بطريقة علمية في هذا الموضوع هو العالم **أَوجَن** في مقالته الموسومة "تخطيط اللغة المعيارية في النرويج الحديث. وقد تعددت تعريفات التخطيط اللغوي على الرغم من أن كل الباحثين يجمعون على أنه يدخل في إطار اللسانيات الاجتماعية، على اعتبار أنه يهتم بظاهرة تفاعلية بين المجتمع ولغته القومية أو مع اللغات الأجنبية. ومن التعاريف التي انصبت حول التخطيط اللغوي نجد تعريف كوبر بقوله: "هو تغيير في بنية اللغة وأصولها ووظائفها وإيجاد حلول للمشكلات

اللغوية"[1]، ويعرفه أيضا هوجن بأنه: "عملية تحضير الكتابة وتقنينها، وتقعيد اللغة وبناء المعاجم لتستدل ويهتدي بها الكتاب والأفراد في مجتمع ما."[2]، كما تعرفه الباحثة ايستمان بأنه: "القرار الذي يتخذه مجتمع ما، لتحقيق أهداف وأغراض تتعلق باللغة التي يستخدمها ذلك المجتمع، ويحقق مثل ذلك القرار سواء كان يتعلق بحماية اللغة من المفردات الواردة أو إصلاحها أو إنعاشها أو تحديثها ودعم عرى التواصل بين الأمم التي تجمعها لغة موحدة"[3].

إن الملاحظ لهذه التعاريف أن بعضها يركز على هيكلة وإصلاح البناء الداخلي للغة ومحاولة وضع خطط وإيجاد حل لها. وفي التعريف الذي أورده هوجن فقد قصر التخطيط اللغوي في تقنين الكتابة، وإقرار قواعد اللغة وبناء المعاجم. وركزت ايستمان على أن القرار السياسي حتمية في السياسات اللغوية، والذي جعلته منوط بالمجتمع والذي يهدف به إلى تحقيق أهداف منها حماية معاجم اللغة وإصلاحها وتحديثها.

وورد تعريف التخطيط اللغوي langage planning في معجم اللغويات الاجتماعية على أنه: "يعتبر التخطيط اللغوي مجالا مهما من مجالات اللغويات التطبيقية، حيث يدل على كافة النشاطات المدروسة الحالية منها والمستقبلية والتي تهدف إلى التأثير في السلوك اللغوي لمجتمع لغوي ما، والتعديل عليه. وتشمل هذه النشاطات إيجاد لغة رسمية مقننة واختيار اللغات الرسمية، واختيار اللغات

---

[1] Cooper . L Robert , language planning and social charge, Cambridge université press, 198, p29.

[2] Hougen enir, planning for standard language in modern norway, Anthropological linguistics vol1.no ,03 1959 p8.

[3] عز الدين المناصرة، الهويات والتعددية اللغوية، دار مجدولاي للنشر والتوزيع، دط، الأردن، 2004، ص24.

الوطنية والتعليمية، ودعم لغات الأقليات، بالإضافة إلى إدخال تغييرات معينة على بنية لهجة ما"[1].

فهذا التعريف عدد الإطار النظري للتخطيط اللغوي على أنه يدخل في إطار اللسانيات الاجتماعية، ويضطلع بالنشاطات التي تتعلق باللغة وتعديلها، واختيار اللغات الرسمية والوطنية والتعليمية. وبذلك فالتخطيط يشير إلى تلك النشاطات المتعلقة بالخطط اللغوية مثل ضبط اللغة الوطنية وإشاعة استخدامها في الإدارة والتعليم، ثم انه يهتم أيضا بضبط القاموس اللغوي للغة الوطنية، واستراتيجيات أخرى متعلقة بالتعامل مع اللغات الأجنبية كأن يتم وضع لها حدود متعلقة يجعلها لغة للبحث أو جعلها لغة أجنبية ثانية أو ثالثة وفق إستراتيجية يتم ضبطها بقرارات سياسية وتدعمها ضوابط اجتماعية وثقافية وهوياتية.

ويدل التخطيط اللغوي على المتابعة المنظمة والهادفة إلى إيجاد حلول لمشكلات اللغة وعلى كافة الأنشطة التي تؤديها المجامع اللغوية واللجان المختصة بتطوير اللغة، فهو القرار الذي يتخذه مجتمع ما لتحقيق أهداف وأغراض تتعلق باللغة التي يستخدمها ذلك المجتمع، ويحقق مثل ذلك القرار سواء كان يتعلق بحماية اللغة من المفردات الواردة أو إصلاحها أو انعاشها أو تحديثها، ودعم عرى التواصل بين الأمم التي تجمعها لغة واحدة.[2]فهو عمل منهجي ينظم مجموعة من الجهود المقصودة المصممة بصورة متسقة لإحداث تغيير في النظام اللغوي

---

[1] جون شوان وآخرون، معجم اللغويات الاجتماعية، ترجمة فواز محمد الراشد العبد الحق وعبد الرحمان حسني أحمد أبو ملحم، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط1، م ع. السعودية 2019 ص216 حرف (P).

[2] أنظر سعد بن هادي القحطاني، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي دراسة تطبيقية عن تعريب المصطلحات السعودية، مركز دراسات الوحدة العربية، 2002، ص43.

كالتصحيح اللغوي أو في الاستعمال اللغوي كوضع الفصحى موضع العامية أو لإحداث نظام لغوي أو قومي مشترك.

3. بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية:

إن العلاقة بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي هي "علاقات تبعية، فبالنسبة لفيشمان Fishman إن التخطيط اللغوي هو تطبيق سياسة لغوية ما[1]، حيث يأخذ مفهوم تخطيط اللغة في المستويات الحكومية ما يعرف باسم سياسة لغوية "والتخطيط بالنسبة للأمريكيين أكبر أهمية من السياسة، لأنهم مقتنعون بإمكانية وجود تخطيط دون سياسة، حيث استطاع التخطيط اللغوي أن يغطي وحده طيلة سنوات عديدة مجالا هو بشكل جلي من قبيل مسعيين متكاملين حقا، ولكن يجب التمييز بينهما بدقة قرارات السلطة (السياسة)، والإنتقال إلى العمل (التخطيط) في مقابل ذلك، يبدو أن الباحثين الأوروبيين (الفرنسيين والإسبانيين والألمان) أكثر عناية واهتمامًا بمسألة السلطة"[2]. ومن هنا فإن التخطيط اللغوي يكون من قبل المختصين ولما يصادق عليه الدولة يصبح ذا طابع سياسي، ومن ثم يطلق عليه سياسة لغوية، حيث توجد مؤسسات تقوم بعملية تخطيط اللغات في العديد من الدول والثقافات، والتي تكون مسؤولة عن صياغة وتطبيق سياسات تخطيط اللغة، وعموما تكون المجامع اللغوية والمراكز البحثية المتخصصة في بحث علوم اللسان وتطبيقاته.

4. أهم المراحل المرجعيَّة في وضع السياسة اللغوية:

يعرف جان لويس كالفي السياسة اللغوية بقوله: "نحن نعتبر السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة

---

[1] جان لويس كالفي، السياسات اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الإختلاف، ط1، الجزائر 2009 ص10.

[2] المرجع نفسه، ص 12.

الاجتماعية وبالتحديد بين اللغة والحياة الاجتماعية في الوطن"[1]، وبذلك فالسياسة اللغوية استراتيجية خيارات واعية متعلقة باتخاذ قرارات تفعل العلاقة بين اللغة والحياة داخل مجموعة اجتماعية محددة، ولاشك أن هذه الاستراتيجية أو الخطة تحتاج إلى مراحل مرجعية تجب اعتمادها.

- **مرحلة الإختيار:** تنطلق عملية الإختيار من خلال وضع بدائل لغوية ممكنة التحقق، ثم إن ترجيح أشكال لغوية محددة (لهجة، ولغة، ومعجم)، أو دعمها كنموذج ومعيار يلتزم به، يعد هذا الأمر أكبر أنواع الأنشطة اللغوية (أهمية) وبالتالي فهم التخطيط اللغوي على أنه نتيجة معيارية للتنوع اللغوي، يتم فيه اختيار لغة رسمية، أو لغة التعليم أو لغة الإدارة والاستعمال[2] ويتم وضع هذه الخطة من خلال مجموعة أسئلة يمكن طرحها مثل: ما هي لغة الدولة، ما هي اللغة التي يجب أن نعتمدها في التعليم والإدارة.

-**مرحلة التقييس والتقنين:** يتم في هذه المرحلة وضع مجموعة من الأسس والمعايير لاختيار نظام لغوي ما أو استعمال لغوي محدد، وضبط نظامه الخطي الكتابي أو الهجائي أو ربما ابتكار نظام كتابي للغة أو لهجة ليس لها رسم ونظام خطي. كما يتم ضبط النظام النحوي والتركيبي، وذلك بالصياغة المعيارية لقواعد لغة معينة، وقد تطرح فكرة التسيير في القواعد وتعديلها[3]، ومن جهة أخرى يتم ضبط معجم مناسب ويتماشى مع الوضعية الاجتماعية والفكرية والثقافية للمجموعة الاجتماعية المستهدفة، كما يتم إدراج مفردات جديدة قيد الاستعمال

---

[1] Louis Jeans Calvet, la guerre des langues et les politiques linguistique, hachette littératures, France, 1999, p154.

[2] أنظر جان لويس كالفي، السياسات اللغوية، ص24.

[3] أنظر محمد حسن عبد العزيز، علم اللغة الاجتماعي، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، 2009، ص355.وأنظر أيضا نجوى فيران محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص126.

في المعجم أو استبعاد أخرى لعدم وظيفتها وتجانسها مع السياسة اللغوية المنتهجة.

***مرحلة التطبيق والتنفيذ:** ويتم في هذه المرحلة الشروع في تنفيذ المعايير والإختيارات التي يتم تحديدها سلفا، ويكون ذلك بتأليف الكتب التوجيهية والتي توضح الاختيارات اللغوية، والمناشير، ويتمظهر أيضا التنفيذ في تأليف معاجم متخصصة لميدان علمي أو تعليمي ما، أو إعادة صياغة وتعديل المناهج الدراسية في وفق اختيارات معينة.

5. نماذج من التخطيط اللغوي في الجزائر:

عكفت مراكز البحث في اللغة والمجمع اللغوي الجزائري على القيام بمجموعة من المشاريع اللغوية، وذلك بإشراف سياسي، وأهم هذه النماذج نذكر:

- **مشروع الذخيرة اللغوية العربية:** وقد اقترحه الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح سنة 1989، وسمي أيضا بالأنترنيت العربي، وهو مشروع حضاري ثقافي لغوي ضخم يقوم على تجميع كل المدونات العربية منذ القرن الثاني للهجرة وإدخالها إلى الحواسيب. بحيث يمكننا من البحث عن أي كلمة عربية في هذه المدونات العربية، ويبين لنا استعمالاتها عبر التاريخ وسياقات استعمالها ومعانيها. كما أن مشروع الذخيرة اللغوية يعتبر بنك آلي جامع للغة العربية مع المقابل الفرنسي والانجليزي يستخرج من البنك الآلي المذكور. ومن مواصفات مشروع الذخيرة اللغوية العربية أنه يعتمد على مادته المعجمية انطلاقا من الاستعمال الحقيقي للغة العربية فسيضم "المفردات ذات القيمة الكبيرة في الآداب والعلوم والتكنولوجيا والمحاضرات الجامعية، وكذا المقالات ذات القيمة المنشورة في المجلات الأدبية والعلمية، والبحوث القيمة المعروضة في الندوات والمؤتمرات

والموائد المستديرة وغيرها، وجمع المعاجم العربية والمزدوجة للغة القديمة والحديثة مثل لسان العرب والمعجم الكبير والحديث وغيرها"[1].

والغرض من بنك النصوص الآلي هو أن يكون قاعدة معطيات دائمة بحيث تقبل الزيادة والتصحيح والتحسين باستمرار، بحسب تطور المعلومات من خلال الاستعمال الحقيقي للعربية، وبذلك تصبح المصدر الأساسي لإنجاز المعجم الجامع للغة العربية الذي سيحرره اللغويون من أعضاء من المجامع اللغوية لكل الأقطار العربية، بحيث يتم إعطاء الأولوية إلى المصطلحات العربية العلمية وتوحيدها نظرا للأهمية العلمية والحضارية القصوى التي تكتسيها المصطلحات بالنسبة إلى تعريب العلوم.[2]وجعل العربية لغة علوم وثقافة وتجاوز حصرها وقصرها على أنها لغة أدب وعواطف فقط، ومحاولة تعميم تدريس كل العلوم بها لما تكتسبه من خصائص اشتقاقية تمكنها من استحداث المصطلحات الجديدة، واستيعاب مفاهيم المصطلحات الوافدة من اللغات الأجنبية.

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر 2007، ص64.

[2] أنظر نعيمة حمو، السياسة اللغوية في الجزائر، دراسة تحليلية لبرامج الأطفال، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ندوة بعنوان أهمية التخطيط اللغوي، اللغات ووظائفها، الجزائر، 2011، ص308.

IX. أمـراض الكلام وعيـوبه :

1.توطئـة:

يشكل الكلام parole في اللسانيات الجانب الظاهر من اللغة، وهو تحقيق للسان الذي يعتبر مجموع الأنظمة والقواعد المخزنة في ذهن مجموعة اجتماعية محددة، ثم إن الكلام يعد أيضا مؤشرا تواصليا لغويا يتم فيه توظيف الجانب الصوتي الأدائي. ثم إن أي عيب كلامي أو خلل في الجهاز الصوتي يؤدي إلى إعاقة العملية التواصلية.

2. مفهـوم الكلام:

يقابل الكلام في اللسانيات الحديثة مفهوم اللسان، إذ يعتبر الكلام الجانب الإنجازي الصوتي الظاهر عن اللغة، وقد استبعده سوسير من اهتماماته على اعتبارات متغير وتتحكم فيه جوانب نفسية وفيزيولوجية ليست من صميم اللسانيات، ولذلك يركز علماء أمراض الكلام والأرطفونيين على الجانب الفيزيولوجي إذ يعرفه سميث: "إنه إنتاج صوتي للغة"[1] ويعرفه أيضا أحمد جمعة "هو مزيج من التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، والصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين"[2]، وهو أيضا "وسيط التواصل القيمي الذي يستخدم الرموز اللغوية ومن خلاله يستطيع الفرد التعبير عن الأفكار والمشاعر وفهم مشاعر الآخرين الذين يستخدمون الرموز اللغوية"[3]. إن الملاحظ عن مفهوم الكلام من منظور علم

---

[1] إبراهيم عبد الله فرج الرزيقات، اضطرابات الكلام واللغة، التشخيص والعلاج، دار الفكر، دط، عمان الأردن، 2005، ص19.

[2] أحمد جمعة، الضعف في اللغة، تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء، دط، الإسكندرية، مصر، 2006، ص37.

[3] المرجع نفسه، ص22.

أمراض الكلام أنه يركز على وظيفة التواصل من جهة، وطبيعة الكلام الصوتية، ولذلك فإن أي عيب الكلامي يصيب جهاز التصويت فإن ذلك قد يؤدي إلى إعاقة عملية التواصل ولو جزئيًا.

3. مفهوم المرض الكلامي (اضطراب الكلام والنطق):

يشير اضطراب الكلام إلى إنحراف الكلام عن المدى المقبول في بيئة الفرد، واتصافه بإحدى الخصائص مثل صعوبة سماعه وعدم وضوحه واقترانه بخصائص صوتية وبصرية غير مناسبة، مع وجود إجهاد في إنتاج الأصوات، مع عيوب في الإيقاع والنبرة الكلامية[1]، كما يعرف اضطراب الكلام بأنه مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة، ويمكن أن تحدث عيوب النطق في الحروف المتحركة أو الحروف الساكنة في تجمعات من الحروف الساكنة كذلك، ويمكن أن يشمل الإضطراب بعض الأصوات أو جميعها[2]. وبذلك فالمرض الكلامي يشير دائما إلى تلك المعوقات التي تحول دون التواصل لأسباب فيزيولوجية في الغالب كما يمكن أن يكون أسباب نفسية، وتسمى في الغالب تشويه الأصوات وعدم وضوح نطقها بصفاتها الصوتية. ويعرف أيضا العيب الكلامي على أنه إخفاق في عملية الكلام لعجز المتكلم عن إيصال الفكرة إلى السامع بشكل سوي"[3] فالملاحظ دائما على أن اضطراب النطق والكلام يكون ظاهرا ومرتبطا بالأصوات ويؤدي إلى إعاقة التواصل الفعال بين المتخاطبين.

4.أهم مظاهـر أمـراض الكـلام:

تتعدد مظاهر الأمراض والإضطرابات اللغوية، وذلك تبعا لتعدد الأسباب المؤدية إليها، فهناك بعض الاضطرابات المرتبطة بالقدرة على إصدار الأصوات

---

[1] أنظر إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطراب الكلام واللغة، ص22.

[2] أنظر لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص51.

[3] عبد القادر صالح سليم، الدلالة الصوتية، منشورات جامعة سبها، طرابلس، 1988، ص83.

وتشكيلها، ومع ذلك فيمكن ذكر المظاهر التالية للاضطرابات اللغوية بشكل عام كما يذكرها هلمان وهيوارد وكيرك:

أولا/ اضطرابات النطق وتشمل المظاهر الآتية:

- اضطرابات إبدالية أو تحريفية.
- اضطرابات الحذف والإضافة.
- عيوب نطق أخرى.

أ-الحذف: ويقصد به أن يحذف الفرد حرفا وتعتبر ظاهرة الحذف أمرا طبيعيا ومقبولا حتى سن دخول المدرسة ولكنها لا تعتبر كذلك فيما بعد، فالفرد الذي يكثر من مظاهر الحذف للكلمات المنطوقة يعاني من مظهر من مظاهر الاضطرابات اللغوية وذلك ما يجعل الكلام غير مفهوم وواضح، "ويتركز الحذف غالبا في نهاية الكلمات وبالنسبة للأصوات الساكنة (الصوامت)"[1] ومثل ذلك تلفظ خب بدلا عن خبز.

ب-الإضافة: ومعنى ذلك أن يضيف الفرد حرفا جديدا إلى الكلمة المنطوقة، ويعتبر هذا الشكل من العيب الكلامي أمرا طبيعيا ومقبولا حتى سن دخول المدرسة، ولكنها لا تعتبر كذلك فيما بعد فالفرد الذي يكثر من مظاهر الحذف للكلمات المنطوقة يعاني من مظهر من مظاهر الاضطرابات اللغوية.[2]

جـ-الإبدال: ويشير هذا العيب إلى عملية استبدال صوت بصوت آخر من أصوات الكلمة "نتيجة ضعف المهارة في تحريك اللسان عند ارتقائه إلى الأعلى قريبا من

---

[1] فيصل الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، دط، السعودية، 1990، ص229.

[2] سميحان الرشيدي التخاطب واضطراب النطق والكلام مطبوعة محاضرة منشورة pdfجامعة الملك فيصل السعودية، اطلع عليه يوم 2019/10/30،ص5و 6.

سقف الحلق وذلك لكبر حجمه أو وجود شقوق في سطحه"[1] ومثال ذلك إبدال الشين بالسين، أو الراء بالواو، أو اللام في كلمة رجل، ويعد عيب الإبدال أكثر عيوب النطق شيوعا.

د-التشويه والتحريف: ويقصد بذلك أن ينطق الفرد الكلمات بطريقة غير مألوفة في المجتمع، وهي ظاهرة صحيحة ومقبولة حتى سن دخول المدرسة، لكنها لا تعد كذلك بعد ذلك العمر. وتنتشر هذه الظاهرة أكثر لدى المزدوجين لغويا.ونشير إلى أن هناك مظاهر أخرى لأمراض الكلام نوجزها فيما يلي:

هـ-التأتأة في الكلام: حيث يكرر المتحدث الحرف الأول من الكلمة ويتردد في نطقه عددا من المرات.

- السرعة الزائدة في الكلام.
- الوقوف الفجائي أثناء الكلام.

أما عن أهم مظاهر عيوب اللغة فأهمها:

- تأخر ظهور اللغة .
- صعوبة الكتابة.
- صعوبة التذكر والتعبير.
- فقدان القدرة على فهم اللغة وإصدارها.
- صعوبة فهم الجمل والكلمات.
- صعوبة القراءة وتركيب الجمل.

5. أهم أسباب أمراض الكلام وعيوب النطق:

إن اللغة والكلام تتحكم فيها عوامل متعددة نفسية وفيزيولوجية وعقلية واجتماعية، وبذلك فإنه لا يمكن أن يكون سبب أمراض الكلام بعامل أحادي،

[1] حليمة قادري، مدخل إلى الأرطوفونيا تقويم اضطرابات الصوت والنطق، دار صفاء، الأردن، ط1، الأردن، 2015، ص78.

وإنما بعوامل متعددة وقد يكون عامل واحد سببا في الظاهرة، وقد يكون مجموعة عوامل مشتركة، نذكر منها:

1.5 أسباب عضوية فيزيولوجية: إن أي إصابة أو خلل في عضو من الأعضاء التي تساهم في عملية الكلام يكون عائقا في عملية الكلام، وقد ترتبط هذه الأسباب بعامل وراثي، أو الإصابة ببعض الأمراض أو التعرض لأي مشاكل تحدث للأطفال مثل الالتهاب أو ارتفاع درجة الحرارة.[1]، ومن أهم مظاهر العيوب الفيزيولوجية نذكر:

- **شق الحلق أو الشفاه:** يؤدي ذلك إلى اضطراب عملية النطق، كما يشوش رنين الصوت، حيث تزداد الأصوات الأنفية وتحتل الأصوات الإحتكاكية والإحتباسية والإنفجارية.

-**الحنك المشقوق:** سواء كان ذلك العيب في الحنك الأعلى (الصلب) أو الأسفل (المتحرك).

-**خلل شكل اللسان:** يؤدي أيضا إلى اضطراب الكلام، فهناك اللسان المربوط فهذا الرباط يجذب اللسان نحو الأسفل مما يعيق حركته نحو الأعلى ويصعبها، مما يؤدي إلى عدم القدرة على نطق بعض الأصوات مثل: اللام والراء.

-**اندفاع اللسان:** ويتميز باندفاع الثقل الأمامي من اللسان تجاه الأسنان مما يؤثر على البلع والكلام معًا.

-**تشوه الأسنان:** إن تشوه الأسنان أو سقوطها يؤدي غالبا إلى اضطرابات كلامية متعددة، وسرعان ما تزول إذا تم تعديلها أو نبتت أسنان جديدة بالنسبة للأطفال.[2]

---

[1] سميحان الراشدي، التخاطب واضطرابات النطق والكلام، ص8.

[2] أنظر عبد الرحمان العقابي، برنامج اضطرابات النطق والكلام في مرحلة الطفولة، ص22.

-**العجز السمعي:** يعد السماع مدخلا مهما لتشكيل اللغة عند الطفل، وبالتالي فإن سلامة اللغة والكلام مرتبطة بسلامة السمع، وبذلك فإن الإعاقة السمعية لها تأثير مباشر على كلام الطفل ونموه لأن ما يسمع جيّدا ينطق جيدا وبطريقة سليمة.

2.5 أسباب عصبية: إن أهم هذه المظاهر عسر الكلام، الذي هو عبارة عن اضطراب يحدث في المراكز العصبية التي تصيب الدماغ، ومن أكثر أنواع الإضطرابات عسر الكلام التشنجي وعسر الكلام الرخو، فيظهر الكلام في هذه الحالة مرتعشا وغير منسجم، ويحتاج إلى مزيد من الجهد لإخراج الأصوات فقد تخرج المقاطع الصوتية غير منتظمة كما قد تنطلق الأصوات بصورة انفجارية[1]، كما أن إصابة المخ تؤدي إلى تداخل الأصوات فيما بينها، ثم إن إصابة النخاع المستطيل ينتج عنه صعوبة في إخراج الكلام وعدم وضوحه.

3.5 أسباب عقلية: ترتبط أساسا بالضعف العقلي المتمثل في ضعف الذكاء والتركيز والإنتباه، فإن حدث قصورا في النمو العقلي للجنين فإنه يولد قصورا في القدرات العقلية واللغوية، لأن النمو اللغوي الترميزي يرتبط إرتباطا وثيقا بالنمو العقلي.

4.5 أسباب نفسية: هناك تأثير للإضطرابات النفسية والعقلية على القدرة في التواصل اللغوي مع الآخرين كما قد تصل إلى أن تكون أسباب عضوية وحرمان الطفل من عطف الوالدين، أو إهماله يؤثر نفسيا على الطفل وانعدام الأمن النفسي وعدم الثقة بالنفس والارتباك، ذلك ما يؤثر على نموه اللغوي[2]، إذ كثيرا ما يؤثر القلق والتوتر في عملية التواصل الفعال لدى الأطفال.

---

[1] أنظر مختار حمزة سيكولوجية المرضى وذوي العاهات، ص230.

[2] أنظر سميحان الراشدي، التخاطب واضطراب النطق والكلام، ص8.

5.5 أسباب اجتماعية: يلعب المحيط الاجتماعي للطفل دورًا في صياغة الجهاز اللغوي والمعجمي للطفل فالأسرة هي التي تُشكل المعجم اللغوي للطفل وتعطيه النماذج اللغوية التي يصيغ على منوالها لغته، ثم إن محصول الطفل اللغوي يتأثر بطبيعة الأسرة والمجتمع، ففقر البيئة لغويا وثقافيا ينعكس على الفقر اللغوي لدى الطفل، في حين أن المحيط الاجتماعي الذي تطبعه الثقافة ينعكس هو الآخر على قراء الطفل لغويا.

6.5 العوامل الوراثية: يبدو أن بعض الإضطرابات الأكثر شيوعا بين الأفراد الذين عان أحد والديهم عيوبا كلامية، كذلك من المحتمل أن تكون الوراثة عاملا ممهدا للإصابة.[1]

6. أهم أمراض الكلام الأكثر شيوعا:

تتعدد أمراض الكلام وعيوبه، وتأخذ أشكالا متعددة، إلا أن أهمها هي: التأتأة، والحبسة، اللجلجة، اللثغة.

1.6 التأتأة: هي عدم السلاسة والطلاقة في سيولة الكلام بشكل يُلفت النظر والمتأني يكرر حرفا أو مقطعا بشكل لا إرادي مصحوبا باضطراب في التنفس وحركات غريبة في اللسان، مما يسبب له الخجل والارتباك والعزلة، فالتأتأة نوع من التردد والإضطراب في الكلام، حيث يردد الفرد المصاب حرفا أو مقطعا ترديدا لا إراديا"[2]، ويعزى هذا الإضطراب غالبا إلى إعتلال يصاب به الجهاز العصبي المحرك للسان أو إلى سبب نفسي يرجع إلى القلق وفقدان الشعور بالأمن.

2.6 الحبسة (الأفازيا): هي مجموعة من الإضطرابات المرضية التي تُحل بالتواصل اللغوي دون عجز عقلي خطير، وهي تصيب مقدرتي التعبير والاستقبال للأدلة اللغوية المنطوقة أو المكتوبة معا، كما يمكن أن تصيب إحدى المقدرتين فقط،

---

[1] أنظر المرجع السابق، ص9.

[2] فيصل الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، ص28.

ويرجع سبب هذه الإضطرابات إلى إصابات موضعية في النصف الأيسر من الدماغ عند مستعملي اليد اليمنى[1]، ويقول عبد الرحمان الحاج صالح أن الحبسة (الأفازيا) هي غير العاهات التي تصيب أعضاء النطق في ذاتها بسبب شلل يعتري بعض الأجزاء المحركة للجهاز الصوتي وتسمى في العربية بالحكلة، أما الحبسة بمعنى الأفازيا فإنها خاصة بالآفات التي تصيب المراكز العصبية كالتلافيف الجبينية التي هي حيز التحريك، والتلافيف الصدغية اليسرى التي هي حيز الإحساس السمعي.[2]، وقد حصرها الباحث محمد كشاش أهم مظاهر الحبسة في ما يلي:

- فقدان القدرة اللغوية على إنتاج أي أداء لغوي منطوق أو حتى مكتوب.
- عدم القدرة على تسمية الأسماء.
-عدم التحكم في القواعد النحوية الضابطة للأداء اللغوي الشفوي أو الكتابي.[3]

وانطلاقا من هذه المظاهر الضابطة لطبيعتها، فقد تم تحديدها في أنواع:

3.6 الحبسة الحركية: يرجع الفضل في اكتشاف هذا النوع من العيوب الأفازية إلى الجراح المشهور "بروكا"، إذ وجد في أحد مرضاه الذين يعانون إحتباسا في كلامهم، خللا في الجزء الخارجي من التلفيف الجبهي الثالث بالمخ[4]، وفي العادة المصاب بالأفازيا يعاني من شلل في النصف الأيمن من الجسم، ومن أسباب هذا النوع من الحبسة الإصاباتالناتجة عن الحوادث، وأحيانا تولد الإصابة مع الطفل بسبب إصابة أثناء الحمل.

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط2، الجزائر، 2009، ص177.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص59.

[3] أنظر محمد كشاش، علل اللسان وأمراض اللغة، المكتبة العصرية، ط1، بيروت، 1988، ص30.

[4] مصطفى فهمي، أمراض الكلام، مكتبة مصر، ط2، القاهرة، مصر، د ت، ص73.

4.6 الحبسة الحسية: وتسمى "حبسة فيرنيك" نسبة إلى مكتشفها العالم الألماني، ومظهرها ينم عن وجود خلل في التلفيف الصدغي الأول من النصف الأيسر من الدماغ"[1] وينتج عن هذا الخلل والإتلاف ظاهرة مرضية كلامية معروفة باسم العمى السمعي، وهي نوع من الأفازيا الحسية، إضافة إلى العمى اللفظي. ومشكلة المصاب هنا لا تتصل بالنطق وتقويم الحروف، كما هو الحال في الحبسة الحركية، بل تنحصر المشكلة في فهم مدلول الكلمات وما تتضمنه من معنى فالمصاب حينئذ يستطيع أن يتمتم بكلمات صحيحة النطق، وسليمة من حيث مخارج الحروف، إلا أن هذه الكلمات لا ارتباط بينها ولا تدل على معنى تام إذا اقترن بعضها ببعض.

5.6 الحبسة النسيانية: ويطلق عليها بحبسة اللاتسمية، والمصاب في هذه الحالة يكون غير قادر على تسمية الأشياء والمرئيات التي تقع في مجال إدراكه بمعنى أننا إذا أشرنا إلى شيء وطلبنا من المصاب تسميته، نجد استجابته في اتجاهين، إما يلوذ إلى الصمت، أو يستطيع المصاب إيجاد أسماء الأشياء المألوفة لديه بينما يعجز عن ذكر الأسماء غير المألوفة.[2]

6.6 اللثغة: هي استبدال حرف بحرف آخر، ومرد ذلك عامل التقليد أو وجود تشوهات في الفم والأسنان أو بسبب عوامل نفسية أو اجتماعية[3]، والحروف التي تمسها اللثغة هي القاف والسين واللام والراء، وقد فصلها الجاحظ شرحًا وتمثيلا ومن أمثلة اللثغة التي تعرض لها هي السين، تكون ثاء مثل: بسم الله⇦ بثم الله، والقاف طاء مثل: قلت له⇦طلت له، أما اللثغة التي تقع في اللام فإن صاحبها

---

[1] حليمة قادري، مدخل إلى الأرطوفونيا تقويم اضطرابات الصوت والنطق واللغة، دار صفاء، ط1، الأردن، 2015، ص185.

[2] أنظر مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص81، 82.

[3] تأليف مجموعة من الباحثين، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، ط1، 2005، ص28.

يجعل اللام ياء مثل: جمل⇦جمي ويعد الخلل في جهاز النطق السبب الأبرز في حدوث مثل هذه الاضطرابات، فعندما تكون الأسنان مشوهة وغير طبيعية التركيب يتوقع حدوث نطق غير سليم لهذه الأصوات.

7.6 اللجلجة: وهي عبارة عن احتباس في الكلام يعقبه انفجار للكلمة بين شفتي الطفل مضطربة بعد معاناة تتمثل في حركات ارتعاشية، وهي "تشنج موقفي يكون على شكل احتباس في الكلام يعقبه إنفجار أو على شكل حركات ارتعاشية متكررة"[1]، فهي إعاقة في الكلام وتكرار سريع لعناصر الكلام يصاحبه تشنجات في عضلات النطق، ثم إن اللجلجة من أخطر العيوب الكلامية، حيث يبدو الكلام متداخل ببعضه البعض، ومن أهم مظاهرها التوقفات الكلامية أي الإعاقة الآلية للكلام وإطالة الأصوات خاصة الصوائت منها، وتكرار الأصوات والمقاطع والكلمات وهو من المظاهر الجوهرية التي تميز اللجلجة وتنجم هذه المظاهر عن مجموعة من الأسباب نوردها كما يلي:

-الحرمان العاطفي أو الاهتمام المفرط، ويقصد بذلك أن أي عدم اتزان نفسي يساهم في ظهور اللجلجة.

- المخاوف من الفشل في الكلام وذلك بعد اكتشاف الطفل إصابته بالمرض .

- أسباب نفسية تعود إلى طبيعة النشأة في الطفولة ثم تتفاقم مع مرور الوقت كالقلق والتوتر وعدم الشعور بالأمن العائلي والنفسي.[2]

8.6 **الخمخمة:** عيب من عيوب النطق يستهدف له الأطفال والصغار والبالغون الكبار على حد سواء، ويجد المصاب بالخمخمة صعوبة في إحداث جميع الأصوات الكلامية المتحرك منها والساكن فيما عدا حرفي الميم والنون فيخرجهما بطريقة

---

[1] أحمد نايل العزيز وآخرون، النمو اللغوي واضطراب النطق والكلام، عالم الكتب الحديث، دط، عمان الأردن، 2009، ص116.

[2] أنظر مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص197.

مشوهة غير مألوفة فتبدو الحروف المتحركة مثلا كأن فيها غنّة، أما الحروف الساكنة فتأخذ أشكالا مختلفة متباينة من الشخير والخنن أو الإبدال.[1] وبذلك فالخمخمة خلل صوتي ينتج عن رنين أنفي يحدث نتيجة لعدم إغلاق الحلق اللين أثناء الكلام مما يؤدي إلى خروج الهواء عبر الأنف، وتعود أسباب الخمخمة إلى أسباب عضوية بحتة أي وجود فجوة في سقف الحلق منذ الولادة، إما في جانبه الصلب أو اللين.

وهناك اضطرابات كلامية أخرى مثل: السرعة في الكلام، والكشكشة، والفأفأة وهي اضطرابات ثانوية إذا ما قورنت بعيوب النطق المذكورة سابقا. وللتخلص من كل هذه الأعراض الكلامية يجدر بالأبوين متابعتها عن مختص في أمراض الكلام والأرطوفونيا أو عند مختص في علم النفس، وذلك حسب طبيعة المرض الكلامي، حتى لا يتفاقم ويستمر مع الطفل حتى سن متقدمة وبالتالي يؤثر سلبا على حياته الاجتماعية والعلمية والمهنية.

[1] أنظر المرجع السابق، ص 151، 152.

X اللُّغـة والإتصـال :

1.توطئة:

من البديهي أن اللغة وسيلة اتصال، لكنها تعد من أرقى وسائط التواصل الإنساني، فالتواصل بالرمز والإشارة واليد، لكن التواصل، والتبليغ عبر النظام اللغوي يعد متميزا في بنيته، وفي عبقريته في نقل المعاني والأخبار ولذلك سنبين ما هية اللغة عند اللغويين القدماء والمحدثين وكيف تمارس وظيفتها التواصلية التبليغية في ضوء اللسانيات الحديثة.

2.تعريف اللغة و الاتصال:

1.2 تعريف اللغة :

وردت في تعريف اللغة مئات التعاريف، وقد تعددت وجهاتها وتصوراتها حول اللغة، ومنطلقاتها النظرية السيكولوجية والاجتماعية، والبراغماتية التبليغية وسنحاول أن نورد أهمها وأشهرها. إذ عرفها ابن جني ت392 بقوله: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]، ويعرفها ابن خلدون: "اعلم أن اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتها"[2].

إن الملاحظ على التعريفين يستنتج أن اللغة مظهرها الجوهري هو الأصوات ولأهمية المستوى الصوتي قال ابن جني أن اللغة أصوات، ثم أضاف الخاصية الاجتماعية للغة من خلال كلمة قوم، كما أشار إلى الوظيفة اللغوية وهي التعبير عن الأغراض والمقاصد وتجمع الكثير من الدراسات أن تعريف ابن جني يدخل في

---

[1] ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، دط، مصر، 1973، ج2، ص33.

[2] ابن خلدون عبد الرحمان بن محمد بن خلدون أبو زيد الإشبيلي، المقدمة، دار القلم، ط1، بيروت لبنان، 1982.

إطار مصطلح اللسان langue باعتباره نظاما لغويا في ما جاءت به اللسانيات الحديثة، لأنه يستوفي شروط ومعايير قيام اللسان، أما عن تعريف ابن خلدون فهو يشير بصفة مباشرة إلى الوظيفة الأساسية والجوهرية للغة وهي التعبير عن الأغراض لإفهام السامع مقصود المتكلم، ويضيف أيضا أن اللغة عند كل أحد بحسب اصطلاحاتهم، فالألسنة تتغير من أمة لأخرى، وكل قوم ينفردون بلسان له نظامه اللساني الخاص.

ويتساءل دي سوسير عن اللغة قائلا: "ولكن ما اللغة؟ ففي نظرنا لا بد من التمييز وعدم الخلط بينها وبين اللسان وصحيح أن اللغة ليست سوى جزء جوهري محدد منه وهي في وقت واحد نتاج اجتماعي لملكة اللسان، وتواضعات ملحة ولازمة يتبناها الجسم الاجتماعي لتسهيل ممارسة هذه الملكة لدى الأفراد"[1] ويمكن من خلال هذا التعريف أن نسمح بما يلي:

- التمييز بين اللغةlangage واللسانlangue، فاللغة مفهوم عام يدخل في إطاره كل وسائط التواصل، في حين أن اللسان نظام خاص بمؤتمرات التواصل اللسانية فقط.
- اللغة مؤسسة اجتماعية وهي نظام قائم بذاته وأداة للتواصل.

2.2 تعريف الإتصال communication:

نظرا لأهمية الإتصال وفاعليته في كل المنظومات الإعلامية والتعليمية والثقافية والمؤسسات الاجتماعية، فقد تعددت المفاهيم بحسب المرجعيات المعرفية والنظرية والإجرائية، إلا أن الإتصال يبقى في جوهره واحد، يشير إلى فعل التبادل للأفكار عن طريق وسائط لغوية وغير لغوية، لأغراض متباينة ومتعددة.

[1] دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل عزيز، مراجعة النص العربي يوسف المطلبي، دار آفاق عربية للصحافة والنشر، بغداد العراق، 1985، ص21.

تعرفه رحيمة الطيب عيساني بالقول: "هو إنتقال المعلومات والأفكار والاتجاهات من شخص أو جماعة إلى شخص أو جماعة أخرى من خلال الرموز، والاتصال هو أساس كل تفاعل اجتماعي فهو يمكننا من نقل معارفنا وييسر التفاهم بين الأفراد"[1]، ويشير معجم "لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي" إن كلمة تواصل أو اتصال تدل على " تبادل الأفكار والمعلومات بين فردين أو أكثر، يوجد عادة في موقف التواصل متحدث واحد على الأقل (المرسل)، والرسالة التي تنقل والأفراد الذين توجه إليهم الرسالة (المستقبل)[2]. ويعرفه تشارلز كولي Cooley بقوله: "هو الميكانيزم الذي توجد بواسطته العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات، ونبرة الصوت والكلمات، والمطبوعات، والتلغراف، والتلفزيون وكل ما يشمله آخر ما تم في الإكتشافات في المكان والزمان".[3]

يتبين من خلال مجموعة التعاريف التي أوردناها أن التواصل هو جوهر العلاقات الإنسانية بكل أشكالها، وهو ضرورة لكل أشكال التفاعل بين الأفراد والجماعات والمؤسسات، كما يمكن استخلاص مجموعة من الأفكار نجملها في ما يلي:

- الإتصال عملية تتكون من الرسالة والمرسل والمرسل إليه والقناة.

---

[1] عبد العزيز، خليفة شعبان، قاموس البنهاوي الموسوعي في مصطلحات المكتبات والمعلومات، دار الفكر العربي للنشر والتوبع، دط، القاهرة، 1991، ص244.

[2] جاك سي ريتشارد روجون بلاث وآخرون "معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي"، مكتبة لبنان، ط1، مصر، 2007، ص122.

[3] Dictionnaire des concepts, clés,française raynal et Alain rieunier 1977 .

نقلا عن العربي السليماني، قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص31.

- الإتصال يكون بين الأفراد والمؤسسات لنقل المعلومات والمعارف.

- الإتصال بكل أشكاله يحيل على التفاعل بين المرسل والمرسل إليه وتبادل المعارف والأفكار.

- الإتصال يتم بوسائط لغوية وغير لغوية لتحقيق نفس الأهداف.

- للتواصل وظائف عديدة منها إنشاء العلاقات الإنسانية والأخبار والتفاهم وتبادل الأفكار والأحاسيس.

3. وظائف اللغة:

تنوعت المرجعيات المعرفية التي من خلالها نحدد وظائف اللغة ما بين الإتجاه البنيوي والوظيفي والتداولي، غير أنه هناك إتفاق على مجموعة من الوظائف نوردها كما يلي:

-**وظيفة نفعية:** حيث تحقق اللغة رغبات الفرد في تحصيل منافع متبادلة وهي وظيفة (أنا أريد).

-**وظيفة تفاعليّة:** إن الوظيفة التفاعلية تنطلق من وظيفة التواصل، إذ لا يوجد تواصل دون تفاعل بين المرسل والمرسل إليه (وظيفة أنا وأنت).

-**وظيفة تنظيمية:** أثناء فعل التواصل اللغوي يصدر المرسل رسائل تتضمن أوامر وتعليمات تنظيمية، فالمرسل في الحقيقة ينجز أفعالا بأقوال مثل: حَكَمت المحكمة بكذا.

-**وظيفة رمزية:** اللغة لها قدرة التعبير عن الواقع وعن الخيال أي تجسيد وتمثيل الموجودات والمجردات.

-**الوظيفة الشخصية:** من خلال اللغة يستطيع الفرد طفلا أو راشدا أن يعبر عن رؤاه الفريدة، ومشاعره واتجاهاته بنحو موضوعات كثيرة، فيستطيع أن يثبت هويته وكيانه الشخصي.

-**الوظيفة الاستكشافية:** بعد استقلال الطفل عن البيئة المحيطة به يستخدم اللغة لاستكشاف وفهم هذه البيئة، ويمكن أن نطلق على هذه الوظيفة باسم الوظيفة الاستفهامية.

-**وظيفة تخيُّليَّة:** إن المبدعين في أجناس الأدب إنما يعبرون عن الواقع ويعكسون التجارب، كما أنها هروب من الواقع في شكل جنس آخر تعبيري سواء كانت رواية أو قصة، وتكون الوظيفة التخييلية من خلال الهروب إلى الخيال لتحقيق التوافق والانسجام والتكيف.

-**الوظيفة التواصلية (الإعلامية):** الوظيفة الجوهرية والمركزية للغة هي التواصل بين الأفراد، بل إنما يتعاظم دور اللغة أكثر من التبليغ والتواصل إلى تحقيق فعل التأثير في المتلقي، وهو ما يشتغل عليه التداوليون من خلال الملكة الخطابية والتداولية.[1]

4. أنواع الاتصال وأشكالـه:

- **الاتصال الذاتي:** إن الاتصال الذاتي هو ما يحدث داخل الفرد، حينما يتحدث الفرد مع نفسه، فيكون المرسل والمستقبل شخصا واحدا فالفرد قد يحدث نفسه ما إذا كان سيقرأ أو لا يقرأ كتابا من الكتب.
- **الاتصال المواجهي**: وسمي أيضا بالاتصال المباشر هو الاتصال الذي يتم مباشرة بين الأفراد دون الاستعانة بأية أداة التي تسهل عملية الإتصال ويتبع هذا الشكل من الاتصال فرصة كبيرة لتبادل المعلومات في الاتجاهين بين

[1] أنظر جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، ع145، الكويت، 1990، ص20 وما بعدها.

المرسل والمستقبل.[1] ومن مظاهر هذا النوع من الاتصال: الندوات، واللقاءات الرسمية، والمحاضرات.

- **الاتصال التنظيمي:** وهو ذلك الاتصال المتواجد في المؤسسة، وينحدر من السلطات ويشارك في تسيير الأفراد، بمعنى على التأثير في دافعية الأفراد والتماسك الاجتماعي للمؤسسة وتستعمل في هذه الاتصالات العديد من الوسائل كالسجلات الداخلية ولوائح الإعلانات[2]
- **الاتصال الجماهيري:** يشير مصطلح الإتصال الجماهيري إلى دراسة سبل قيام الأفراد والكيانات بنقل المعلومات من خلال وسائل الإعلام، وعادة ما يفهم هذا المصطلح على أنه يرتبط بنشر الصحف والمجلات والكتب فضلا عن الإذاعة والتلفاز والأفلام، وتختلف عن بقية أنواع الاتصال الأخرى في أن المرسل لا يكون في وضع مباشر مع الجمهور وبالتالي تفقد الوسيلة صفة التبادلية[3].

5. اللغة والإتصال في الفكر السوسيري:

1.5اللغة: لقد عرف دي سوسير اللغة (اللسان) باعتبارها نظاما تواصليا بقوله: "اللسان هو رصيد يستودع في الأشخاص الذين ينتمون إلى مجتمع واحد بفضل مباشرتهم للكلام، وهو نظام نحوي يوجد وجودا تقديريا في كل دماغ...وبفصلنا اللسان عن الكلام نفصل في الوقت نفسه ما هو اجتماعي عما هو فردي ما هو جوهري عما هو إضافي أو عرضي"[4] نستنتج من هذا القول أن اللغة عند سوسير

---

[1] بدر ناصر حسين، الاتصال المواجهي، محاضرة موقع جامعة بابل، تم الإطلاع يوم: 2019/09/20، ص1.

[2] Alex muchilli, les sciences de l'information et de la communication édition hachette, paris, 2001 p67.

[3] فضيل دليو وآخرون، حول الاتصال في المؤسسة، فعاليات الملتقى الوطني للاتصال مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة قسنطينة، الجزائر، ص19.

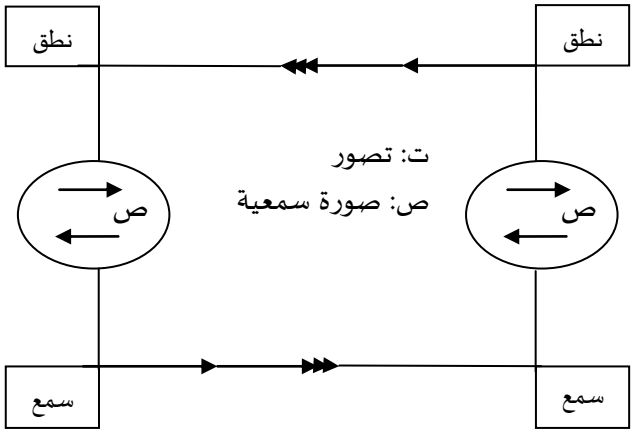
[4] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات، دار القصبة، ط2، الجزائر2006، ص12.

يعتبرها رصيدا لغويا مستودع عند الأفراد داخل المجموعة الاجتماعية الواحدة، ثم إن اللسان نظام شكلي وليس مادي يوجد في ذهن المتكلمين، فالنظام والشكل الذي ينطبع عليه اللسان يوجد قبل الرصيد المعجمي ثم يشير إلى الخاصية الجوهرية للسان وهي الخاصية الاجتماعية، والتي تكتسي إشارة إلى تأسيس لنظرية للتواصل وإن لم يشر لها صراحة، فالتواضع الاجتماعي على اللسان تمهيدا لعملية التواصل لأن الخروج عن التواضع اللغوي للمجتمع إفرادا وتركيبا يؤدي إلى إعاقة التواصل.

2.5.دورة التخاطب عند سوسير (1857-1913):

على الرغم من أن سوسير لم يهتم بصفة موسعة بالعملية التواصلية والخطابية إلا أنه أرسى دعائمها الأساسية، وركز على الجانب الاجتماعي في تحديده للعملية الاتصالية القائمة على التواضع في إطار النظام اللساني بحسب كل مجموعة اجتماعية. وقد أقر سوسير أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، ويشترط لحدوثه وجود شخصين على الأقل، أما بداية انطلاق فعل التواصل فتكون "في دماغ أحد المتحاورين حيث تترابط وقائع الضمير المسماة تصورات مع تمثيلات العلامات اللسانية أو الصور السمعية المستخدمة في التعبير عنها"[1]. وقد شرح سوسير كيف تتم عملية التواصل بين طرفين، وذلك في ضوء المخطط الذي اصطلح عليه بـ"دائرة الكلام" والذي مثله في المخطط الآتي:

[1] أحمد مومن، اللسانيات، النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، الجزائر، 2015، ص123.



إن الملاحظ للمخطط يرى أن سوسير يشير إلى أن عملية إعادة بناء دائرة الكلام واكتمالها إنما يفترض على الأقل وجود شخصين، ثم يشرح كيف تتم عملية التواصل أو التخاطب بينهما يرمز لها بـ: (أ) و(ب)، فيقول: "إن نقطة انطلاق الدائرة لتكمن في دماغ أحد المتحاورين، ولنقل المتحدث (أ)، مثلا حيث تترابط وقائع الضمير المسماة تصوراتconcepts مع تمثيلات العلامات اللسانية أو الصور السمعية المستخدمة في التعبير عنها، ولنفترض أن تصورا ما يثير في الدماغ صورة دماغية مماثلة، فهذه ظاهرة نفسية كليا تتبعها بدورها آلية فيزيولوجية، فالدماغ ينقل إلى أعضاء النطق ذبذبات ملازمة وهذه الآلة فيزيائية بشكل صرف ثم تستمر الدارة حتى المستمع (ب) في اتجاه معاكس"[1] .وبذلك فإن عملية التواصل في الفكر السوسيري ترتكز على ثلاثة فروع هي:

- **المسافة:** وهي البعد الزمني الفاصل بين الباث والمستقبل أثناء التبليغ، فيمثلها في مخطط بنقاط مستمرة مباشرة بعد السهم.

[1] فردينا ندي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية، الجزائر، 1986، ص23.

- **الجانب النفسي الفيزيولوجي:** يمثل ظاهرتي التلفظ والاستماع، إذ يقوم البات بإرسال أصوات متتابعة تشكل كلمات ذات معنى، ويتم ذلك في شكل ذبذبات صوتية تقرع طبلة أذن المتلقي، فيقوم بتأويلها وفقا لتصوراته الذهني.
- **الجانب الدلالي:** يمثل العلاقة التلازمية بين المفهوم الذي يمتلكه كل من المتخاطبين، ومدى مطابقته للصور السمعية.[1]

إن الملاحظ في هذه الدورة التخاطبية أنها فتحت المجال البحث في ظاهرة التخاطب، وأعطت رؤية نظرية وإجرائية للفعل التواصلي في الدراسات اللسانية على اختلاف مذاهبها وبخاصة المذهب الوظيفي والمذهب التداولي.

6. دورة التخاطب في المذهب الوظيفي (جاكبسون):

الوظيفيون Fonctionnalistes اسم يطلق على أوائل اللسانيين الذين ينطلقون في دراستهم للغة من مبدأ البحث عن الوظائف أو الأدوار التي يمكن أن تقوم بها عناصر اللغة، ويحذوهم في ذلك "مبدأ بارز من المبادئ السوسيرية يرى في اللغة دورا يجعلها وسيلة للتواصل بينما رآه اللغويون سببا للإنحطاط"[2] وانطلاقًا من ذلك جاء الإهتمام بالوظائف اللغوية في كل المدارس اللسانية في الإتجاه الوظيفي وخاصة أندري مارتيني وتروبتسكوي وجاكبسون.

ويعدُّ جاكبسون من أبرز اللسانيين خلال النصف الأول من القرن الماضي، والذي قام ببحث يتناول فيه وظائف اللغة، معتبرا فيه أن علم التواصل لا يتحقق دون الإستناد إلى علوم مجاورة كالأنثروبولوجيا ونظرية الإعلام والرياضيات[3] ويرى جاكبسون أن اللغة وسيلة للتواصل الإنساني وكل فعل

---

[1] أنظر المرجع السابق، ص23.

[2] Ducrot et todorov, dictionnaire de sciences du langage,édition de seuil. 1972, p164.

[3] محند الركيك، نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة، التواصل واللسانيات على الموقع. Said bengrad. Free. Fr، ص68.

تواصلي أو كل سيرورة لسانية تضم مجموعة من العوامل المنظمة للعملية التواصلية ونجملها في ما يلي:

***المرسل:** وهو ذاك الذي يرسل الرسالة سواء كانت سمعية أم بصرية أم غيرهما، ويمكن أن يكون ذاتا أو آلة أو عنصرا طبيعيا، فالمرسل هو مصدر الخطاب ومنشأ الرسالة، وسمي أيضا: البات

***المرسل إليه:** هو الذي يتلقى الرسالة، ويقوم بعملية الاستئناس، ويتحدد دوره في استقبال الرسالة المرسلة من المرسل، وفك ترميزها، وتحويلها إلى معان ذهنية مفهومة.

***الرسالة:** هي التي تحقق التواصل ويمكن أن تكون لسانية أو سيميائية، وتتحدد بالخبر أو المعلومة التي تشكل حلقة وصل بين المرسل والمرسل إليه.

***السنن(الشفرة):** هو نسق القواعد المشتركة بين المرسل والمرسل إليه، والذي بدونه لا يمكن الرسالة أن تفهم أو تؤول، وهي نظام ترميزي مشترك بين المرسل والمرسل إليه يتم التواضع عليه مسبقا.

***القناة:** وهي التي تسمح بقيام التواصل بين المرسل والمرسل إليه وغيرها تصل الرسالة فهي الوسيط الذي تنقل به الرسالة بين المرسل والمرسل إليه، والقناة يمكن أن تكون جريدة أو هاتفا أو شاشة تلفزيونية.

السياق (المرجع): وهو ما تتحدث عنه من موضوعات العالم، وتحيلنا إلى الملابسات والظروف ينتج فيها الخطاب بين المرسل والمرسل إليه، ويعد من أهم العناصر الموجهة للتواصل بين المتخاطبين[1].

وقد ربط جاكبسون هذه العناصر الفاعلة في العملية التواصلية بالوظائف الخاصة بها، وإذا غابت إحدى العناصر سيحدث خللا في الوظائف وبالتالي لا تتم

[1] أنظر عمر أوكان، اللغة والخطاب، رويا للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2011، ص80.

عملية التواصل ونورد هذه الوظائف لعناصر العملية التواصلية –حسب جاكبسون- كما يلي:

- **الوظيفة التعبيرية (الإنفعالية):** وهي وظيفة تتمحور حول المرسل أي حول ذات التلفظ، حيث يعبر فيها الباث عن موقفه تجاه الموضوع المتحدث عنه محاولا أن يعطينا انطباعًا، ولتحقيق هذه الغاية قد يلجأ الآهات أو التعجب أو رفع الصوت أو خفضه.[1]

- **الوظيفة الإفهامية:** وتسمى أيضا الوظيفة التأثيرية، وترتبط هذه الوظيفة بالمرسل إليه فهي تغلب في الخطاب حينما يكون مركزا على المرسل إليه، ويستند إلى أساليب النداء والطلب والأمر والدعاء، كما أن لها ضمير خاص تعرف به وهو ضمير المخاطب(أنتن، أنتم)، وتتميز بأنها "ذات طابع لفظي يتمظهر في الأمر والنداء، وكذلك هذه الوظيفة لا تقبل قيمتها الإخبارية الإخضاع لأحكام تقييمية لأنها ترد في أسلوب إنشائي بمصطلح البلاغة القديمة"[2].

-**الوظيفة الشعرية (الجمالية):** وهي التي تتمحور حول الرسالة، من حيث هي رسالة أي أنها مستهدفة في ذاتها باعتبارها رسالة، وتعد الوظيفة المهيمنة التي ركز عليها جاكبسون اهتمامه قصد تحويل الإهتمام من العناصر الخارجية إلى الداخلية للنص، حيث تعطي هذه الوظيفة أهمية للدال موازية للمدلول أو متفوقة عليه، وتتميز هذه الوظيفة بإسقاط مبدأ التماثل لمحور الاختيار على محور التأليف.[3]

---

[1] أنظر المرجع السابق، ص81، 82.

[2] الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، منشورات الإختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، لبنان، 2007، ص39.

[3] أنظر عمر أوكان اللغة والخطاب، ص85.

- **الوظيفة الماوراء لغوية (الواصفة):** وتسمى أيضا بالوظيفة الشارحة لأنها وظيفة تهتم باللغة الشارحة للغة، وتعد وظيفة كلام اللغة عن اللغة نفسها"[1] وهذه الوظيفة متمحورة حول السنن، وتسمح للمتخاطبين بالتأكد من استعمالهم السنن نفسه. وتتمثل في الكفاية التفسيرية القادرة على وصف وتفسير كل أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي، فاللغة الشارحة الواصفة هي لغة ثانية تخالف اللغة التقريرية التي هي دليل يتكون من دال ومدلول.

- **الوظيفة التنبيهية:** وتسمى أيضا بالوظيفة الانتباهية، وهي الوظيفة التي تعمل على إقامة التواصل وتمديده، وهي مرتبطة بالقناة فتهدف إلى إثارة إنتباه المخاطب في توظيف بعض الصيغ مثل: صيغة (ألو) فيها التواصل الهاتفي، أو أيها الناس في الخطب، وتسمى أيضا إقامة الإتصال، لأن المرسل يحاول إبقاء الاتصال مع المرسل إليه باستعمال ألفاظ خاصة.[2]

- **الوظيفة المرجعية (التعيينية، التعريفية):** ترتبط هذه الوظيفة بالسياق أو المرجع، وتوظف العلاقة القائمة بين العلامات وما تحيل عليه في الخارج الذي يجسده المرجع أو سياق الخطاب[3]، وتركز عليه وهي تخص كل رسالة يوافق محتواها للأخبار الواردة فيها باعتبار أن اللغة تحيلنا على أسماء ومسميات وأشياء وموجودات.

إن الوظيفة التواصلية للغة تبقى قائمة في كل المذاهب اللسانية في القرن العشرين، وإنما هي تختلف فقط في كيفية تحليلها، والزاوية التي يُركز عليها كل مذهب، وقد جاء التداوليون مع بيرس وسيرل وغيره من علماء اللسانيات

---

[1] نعمان بوقرة، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، دط، القاهرة، 2003، ص110.

[2] Voir Romane Jakopson, essais de linguistique général, traduction Nicolas ruwet, édition de minuit, paris, 1963 p27.

[3] أنظر محمد الركيك، نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة، ص71.

الاجتماعية مثل هاليداي، وفيرث الذين أعطوا بعدا أعمق للعملية التواصلية أثناء الاستعمال اللغوي، وركزوا على فاعلية السياق السوسيوثقافي في تفعيل العملية التواصلية ليتم الانتقال من دور اللغة الإتصالي التبليغي إلى الدور التأثيري.

XI. الترجمـة الآليّـة:

1.توطئة:

انفتح العالم بكل ثقافاته على الثقافة المغايرة من خلال الأنترنيت، وباتت الترجمة الآلية وسيلة ضرورية وحتمية في آن واحد لما توفره من سهولة ومرونة وسرعة وقدرة على تشفير ما يستعصى على العامة والمختصين إدراكه من معان ومفاهيم في غير اللغة التي يتقنونها. كما تعد الترجمة الآلية المجال الذي يجمع بين تخصصين الأول في الدراسة اللغوية والثاني في علوم الحاسوب حيث يتم استثمار البرامج المعلوماتية في توفير الجهد والوقت على الذهن البشري في ترجمة النصوص، والاستجابة الآلية للآلة في ميادين ومجالات الخدمات والإعلام والاتصال.

2. مفهوم الترجمة الآلية:

1.2 مفهوم الترجمة:

لغة: ترجم الكلام، بينه ووضحه، وكلام غيره نقله من لغة إلى أخرى، ولفلان ذكر ترجمته، والترجمان: المترجم جمع تراجم وتراجمة[1].أما في معجم المصباح المنير فجاء فيه ترجم فلان كلامه، إذ بيَّنهُ وأوضحه، وترجم كلام غيره، إذا عبر بلغة غير لغة المتكلم. ولسان مترجم إذا كان فصيحًا، ويجمع تراجم وتراجمة"[2]

[1] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مكتبة ناشرون، ط5، مصر،2011،ج1/ ص83.

[2] أحمد بن محمد علي الفيومي، المصباح المنير، مكتبة لبنان، بيروت، 1996.

أما اصطلاحا فهي: "التعبير عن معنى كلام في لغة بكلام آخر من لغة أخرى مع الوفاء بجميع معانيه ومقاصده" [1] ولا يمكن أن تتحقق الترجمة إلا بمعرفة المترجم لأوضاع اللغتين وأساليبها وخصائصها، لأن لكل لغة لها نظامها اللساني الذي يميزها من اللغة الأخرى، ونظام كل لغة هو العلامة الفارقة بين الألسنة. وورد في قاموس اللسانيات على أن الترجمة هي "التعبير بلغة أخرى (أو اللغة الهدف) كما تقصده لغة أخرى (اللغة المصدر) مع الإحتفاظ بالتكافؤات الدلالية والأسلوبية[2]. وبذلك فإن الترجمة هي نقل المعنى من لغة إلى أخرى، بحيث أن المترجم يبحث عن المعنى الذي يقابل المعنى في اللغة المصدر إلى المعنى في اللغة الهدف، فالترجمة هدفها نقل المعنى بين لغتين، ثم إن المعنى يكمن في بناء نظام لغوي محدد، لأن لكل لغة أسلوبها ونظامها الخاص بها، وذلك البناء في حد ذاته يتضمن معنى، فالتقديم والتأخير في الدوال يعود إلى خصوصية كل لغة في حملها للمعنى.

2.2 الترجمة الآلية:

هناك عدة تعريفات للترجمة الآلية تلتقي في محصلتها بأنها نقل نص من لغة تسمى لغة المصدر إلى لغة أخرى تسمى اللغة الهدف باستعمال الحاسوب.وقد عرفها الحميدان عبد الله بن حمد بقوله: "هي النظم الحاسوبية المسؤولة عن إنتاج ترجمات النصوص من إحدى اللغات الطبيعية إلى لغات أخرى"[3].

إذ ركز التعريف على ما هية الترجمة باعتبارها برمجية حاسوبية تمكننا من الحصول على ترجمة لنصوص من لغة طبيعية لأخرى. وقد عرفها جمال عبد الناصر بأنها "نقل المعنى من لغة إلى أخرى شريطة أن يكون المعنى المقصود

[1] Jeau Dubois et Autres, Dictionnaire de linguistique, Larousse, paris 1973, p430.

[3] الحميدان عبد الله بن حمد، مقدمة في الترجمة الآلية، مكتبة العبيكان، ط1، الرياض، دت، ص86.

والمستدل عليه المحسوس والمجرد مفهوما على الأقل أو موجودا"[1] وبذلك فهذا التعريف يركز على أحد شروط قيام الترجمة الآلية وهو وجود نص أو مفهوم لحدوث الترجمة بالمعنى الحاسوبي للترجمة تستلزم وجود نص المصدر للوصول إلى نص الهدف.

وهناك من نظر إليها على أنها نقل الكلام والأفكار من لغة إلى أخرى مع المحافظة على روح النص المنقول باستخدام الحاسوب وهو ما نجده عند الحسيني عبد الحسن في قوله أن الترجمة الآلية: "هي الترجمة الفورية باستخدام الحاسوب الذي يقوم بدور المترجم"[2] وورد تعريف الترجمة الآلية لربيكاراي Rebekaray في كتابها impleementing Machine translation على أنها :" هي نظم للترجمة من لغة إلى أخرى تلقائيا دون تدخل المترجم البشري"[3]. يشير التعريف إلى أن الترجمة الآلية هي مجموعة الأنظمة التي تعمل على الترجمة من لغة إلى أخرى تلقائيا وآليا دون تدخل الفكر البشري.ومن خلال مجموع هذه التعريفات نستخلص مجموعة من النتائج نوردها كما يلي:

-تعتبر الترجمة الآلية نقلا لمعنى من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف.

-الترجمة الآلية تتم آليا وتلقائيا ودون تدخل العامل البشري.

-إن الترجمة الآلية هي فرع من اللسانيات الحاسوبية، والتي بدورها تندرج تحت مظلة اللسانيات التطبيقية.

---

[1] عبد الناصر جمال، الترجمة والتعريب، مجلة الفيصل الثقافية الشهرية، ع 239، الرياض، 1996، ص2.

[2] الحسيني عبد الحسن، القاموس الموسوعي في المعلوماتية والإتصالات والمعلوماتية القانونية، مكتبة صادر ناشرون، ط2، 2008، ص87 .

[3]Rebbecca Ray, implementing Machine Translation, localisation industry standar association and mike Dilinger,all rights,reserved, switzerland, 2004,p3.

-الترجمة الآلية ليست علما مستقلا بل هو ميدان يعتمد على استثمار المعطيات النظرية من اللسانيات وعلوم الحاسب والمعلوماتية والذكاء الإصطناعي، ونظريات الترجمة، وغير ذلك من العلوم التي تساهم في خدمة ميدان الترجمة الآلية.

3. العناصر المكونة لعملية الترجمة:

يرتكز إحداث فعل الترجمة على مجموعة من العناصر وهي: اللغة المصدر (الأولى) والنص (المادة اللغوية المعنية بالترجمة)، واللغة الهدف (اللغة الثانية المترجم إليها) وهي العناصر التي اقترحها جون كادفورد **G.cad ford** نموذجا نظريا يتكون من ثلاثة عناصر نوردها كما يلي:

-**اللغة المصدر:** وهي اللغة التي كتب بها النص الأصلي المراد ترجمته .

-**المادة:** أفكار النص المراد ترجمته.

-**اللغة الهدف:** وهي اللغة المترجم إليها، أي اللغة التي تُرجم إليها النص الأصلي.[1] ويعتبر الترجمان أو المترجم حلقة مهمة في عملية الترجمة، ومن الشروط الواجب توفرها في المترجم نذكر ما يلي:

- وجوب معرفته التامة باللغة المصدر من حيث بنائها وثقافتها.

- كما يجب عليه أن يكون ضليعًا بالقواعد الحاكمة للغة المنقول إليها وليس للمترجم بديلا عن ذلك.

-يجب على المترجم أن يمتلك معرفة خاصة بالموضوع الذي يترجمه، ومن هذا المنطلق جاءت الترجمة المتخصصة مثل الترجمة القانونية، الترجمة العلمية، الترجمة الإعلامية، الترجمة العامة (التي تعني بلغة التواصل عموما).

-يجب أن يتوافر لديه بالإضافة إلى ذلك الرغبة النفسية الحقيقية في ترجمة النص

[1] أنظر عمر شيخ الشباب، التأويل ولغة الترجمة نحو نظرية لغوية لدراسة الإبداع والإتباع في الترجمة، ط2، سوريا 2000، ص17.

-يجب على المترجم أن يكون حائزا على مستوى عال من الثقافة والمعارف الإنسانية والتاريخية لأن الفعل الترجمي يلج عوالم مختلفة من المعارف والمعلومات وبذلك ينبغي على المترجم أن يكون ذا ثقافة واسعة.

4. أهمية الترجمة الآلية :

ازدادت أهمية الترجمة الآلية واتسع دورها مع تطور وسائل الإتصال والتفاعل الحضاري والعولمة، ففي هذه الأجواء وجدت الشركات الكبرى والمنظمات الدولية صعوبة في الحصول على مترجمين مؤهلين بأعداد كافية لاحتياجاتها خاصة مع الإنفجار المعرفي والعلمي المتلاحق، مما زاد الشعور لدى تلك المؤسسات بأهمية التواصل الثقافي والعلمي والمعرفي والتجاري والصناعي. ومن هنا برزت الحاجة إلى وسائل مساعدة للترجمة، فكانت الترجمة الآلية إن تطور اقتصاد السوق وتداول المنتجات بصورة أعظم مما كانت عليه ولدت الحاجة الماسة إلى الترجمة الآلية لأنها وتمظهرت اليوم في عدة صور وبخاصة الوظيفية منها، كالترجمة الآلية للسواح حيث وضعت أنظمة في الهاتف النقال، إذ بمجرد وضع الشاشة على الكلمة المراد ترجمتها تتم الترجمة فوريا وشفويا وكتابيا.

5. نُظم الترجمة الآلية:

- **نظم شاملة للترجمة الآلية:** وهي نظم مبرمجة للقيام بعملية الترجمة دون تدخل بشرى، وقسمتها سناء ومنعم إلى نوعين:

أ-نظم غير مقيدة بموضوع معين تستخدم للترجمة السريعة دون الاهتمام بمستوى الدقّة مثال ذلك نظام (systron)

ب-نظم غير مقيدة بموضوع معين ذات جودة مقبولة وتتميز هذه النظم بتعاملها مع عدد محدود نسبيا من أنماط الجمل والمصطلحات الفنية.

- **نظم دعم المترجم البشري:** وهي ترجمة آلية بمساعدة العامل البشري وتعتمد أساسا على القواميس والمعاجم.

❖ **نظم برمجية لبناء المصطلحات والمعاجم المتخصصة**: وهي نظم توفر وسائل عملية للمترجم البشري لتمييز المصطلح في لغة المصدر وإنتقاء أنسب مقابل له في لغة الهدف، وكذا إمكانية الإجتهاد في تقديم مصطلحات بديلة وتعتمد هذه النظم على:

- التركيز على المعجم بوصفه قاعدة معارف تضم عددا هائلا من المعطيات اللغوية.
- تعزيز الأسس اللغوية التي تُبنى عليها نظم الترجمة الآلية.
- الترجمة بين لغات عدة في الاتجاهين[1].

6. أنواع الترجمة الآلية و مراحلها:

1.6 أنواع الترجمة الآلية:

قسم إسماعيل صيني الترجمة الآلية إلى ثلاثة أنواع وهي: الترجمة الآلية مع تحرير لاحق- والترجمة الآلية مع تحرير سابق- والترجمة التحاورية.

-الترجمة الآلية مع تحرير لاحق: وذلك بمراجعة بشرية بعد الترجمة الآلية، فقد أثبتت التجارب أن الترجمة الآلية للنصوص العلمية والتقنية تتطلب مراجعة في الغالب حتى تصبح مقبولة للاعتماد والنشر، أما إذا كانت التَّرجمة لمعرفة المحتوى العام فقط فهي لا تحتاج إلى مراجعة.

-الترجمة الآلية مع تحرير سابق: في هذه الترجمة يقوم الإنسان بتعديل النص المراد والتأكد من سلامته نحويا، وذلك حتى يتمكن الحاسوب من فهمه ويسمى اللغة الناتجة عن هذا التعديل باللغة المقبولة للآلة.

---

[1] أنظر مجموعة من الباحثين، الترجمة في الوطن العربي، نحو إنشاء مؤسسة عربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2000، ص210

وأنظر أيضا نجوى فيران محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص155.

-**الترجمة التحاورية:** وتسمى بالترجمة الآلية لمساعدة الإنسان حيث يجلس المترجم أمام الحاسوب ولوحة الطباعة وتتم الترجمة جملة، إذ يظهر جزء من النص الأصلي مع ما يقابله من الترجمة، وإن لاحظ الإنسان المترجم مشكلة يتدخل بصور مختلفة حسب طبيعة الأشكال.[1]

2.6 مراحل الترجمة الآلية:

تمر الترجمة الآلية بثلاث مراحل هي: مرحلة التحليل –مرحلة التحويل-مرحلة التوليد.

-**مرحلة التحليل:** تقول عائشة حمزة: "تبدأ عملية الترجمة الآلية بأن يتعرف الحاسب الآلي على مفردات لغة المصدر، ويحللها تحليلا صرفيا ليعرف جذر كل كلمة ومصدرها في تعريف الأشكال المختلفة للأسماء والتصريفات المختلفة للأفعال"[2] ومن خلال ذلك يمكن تقسيم عملية التحليل إلى ثلاث مراحل جزئية، هي التحليل الصرفي والتحليل النحوي والتحليل الدلالي (المعنوي)، ويتم تطبيق هذه المراحل تباعا على النص المصدر لمعالجته.

-**مرحلة التحويل:** في نظم الترجمة الآلية التحويلية وعقب نهاية التحليل يكون نظام الترجمة الآلية قد قام ببناء اللغة المصدرية الوسيطة التي يتم تحويلها إلى اللغة الهدفية الوسيطة، وهي التي تشكل الأساس في عمل المرحلة اللاحقة وهي توليد النص الهدف.

مرحلة التوليد: تختلف مرحلة التوليد باختلاف طرق بناء أنظمة الترجمة الآلية فلكل نظام مرحلة توليد خاصة به وهي كالآتي:

---

[1] أنظر لينا يوسف طه، التفاعل والتعاون بين الإنسان والآلة في عملية الترجمة، مجلد 26 ع1و2، مجلة جامعة دمشق، 2010 ص21.

[2] عائشة حمزة، الترجمة الآلية من العربية وإلى العربية (الواقع والمأمول)، المحتوى الرقمي باللغة العربية والبرمجيات، مختبر الدراسات اللغوية في الجزائر، عدد خاص، 2014، ص194.

-في نظم الترجمة الآلية التحويلية وفي نهاية مرحلة التحويل يكون نظام الترجمة الآلية قد قام ببناء اللغة الوسيطة للنص الهدف انطلاقا من اللغة الوسيطة للنص المصدر، وعادة تكون بنية هذه التمثيلات بنية هرمية لتمثيل الوصف اللساني الصرفي والنحوي والدلالي.

-يتم ذلك في نظم الترجمة الآلية الوسيطية في نهاية مرحلة التحليل، وتكون بنية هذه الوسيطية غير شجرية، وإنما تكون جملة جملة.

-أما في الترجمة المباشرة فإن التوليد يعتمد مباشرة على البنية الصرفية والنحوية والسطحية والمباشرة للنص المصدر.[1]

7. أهم الأنظمة العالمية للترجمة الآلية:

تتوفر العديد من الأنظمة للترجمة الآلية، تتفاوت في فعاليتها وفي طريقها في الترجمة وفي ما يلي نورد أهم الأنظمة العالمية للترجمة الآلية والأكثر انتشارا.

-نظام سيستران (systron)**:** يعتمد هذا النظام على القواعد اللسانية ويشتمل على 52 زوجا من اللغات التي يترجم منها وإليها، وهو من أوائل نظم الترجمة الآلية من الروسية إلى الانجليزية وهو يستخدم على نطاق واسع كما استخدمته وكالة ناسا (Nasa) قد استخدمته"[2]، ويعتبر هذا النظام الأضخم حاليا في هذا المجال، كما يشتمل على أضخم المصادر المعجمية على الإطلاق فقواميسه تضم أكثر من 300.000 مدخلا معجميا لكل لغة إضافة إلى اثني عشر قاموسا مختصا يحتوي كل واحد منها على أكثر من 100.000 مدخل معجمي، وإنتاجات سيستران تستغلها عديد البوابات على الأنترنيت مثل: Altavista- Newstron-Yahoo-Lexilogos.

---

[1] أنظر علاوي الخامسة، الترجمة الآلية الحد الوظيفة والمشكلات، المحتوى الرقمي باللغة العربية والبرمجيات، مختبر الدراسات اللغوية في الجزائر، عدد خاص، 2014، ص108.

[2] سلوى حمادة، المعالجة الآلية للغة العربية، المشاكل والحلول، دار غريب، ط1، القاهرة 2009، ص262.

وكانت شركة قوقل Google تستعمل هذا النظام إلى حدود2007 كما تستعمله عديد الإدارات العمومية مثل اللجنة الأوروبية ولجنة الاستخبارات.

- **سيانام:** وهو برنامج يترجم من اللغة الانجليزية إلى الإسبانية والعكس، وقد أعدّ خصيصا لمنظمة الصحة الأمريكية في واشنطن، وقد بدأ البحث حول البرنامج في جامعة جورج تاون، لكن الفكرة طُورت في منظمة الصحة الأمريكية لكن العمل به سار بوتيرة سريعة، فظهرت أول الإصدارات نحو الإسبانية في سنة 1976، أما النسخة الانجليزية فهي قريبة العهد، ودخلت مجال التطبيق سنة 1984.[1]

- **مترجم موقع قوقل (Google)** : وهو أهم الأنظمة الترجمية وأوسعها انتشارا واستعمالا، وهو خدمة مجانية تقدم ترجمة فورية لأكثر من تسعين لغة ومنها العربية ويستطيع هذا المترجم ترجمة الكلمات والجمل وصفحات الواب بين أي لغتين من هذه اللغات. بدأ موقع جوجل تقديم خدمة الترجمة باستعمال برنامج شركة سيستران systron للترجمة وظل يستعملها حتى عام 2007 تحول بعدها إلى طريقة الترجمة الإحصائية فخزَّن لهذا الغرض مئات الملايين من النصوص المترجمة سلفا من مترجمين محترفين بلغات مختلفة، وقد قدر حجم هذه النصوص بـ200 بليون كلمة.[2]

- **نظام لوغوس للترجمة الآلية (Logos):** يعد برنامجا منافسا لسيستران من حيث الترجمة بالإعتماد على معجم واحد ويتعامل مع لغات عدة ويعمل هذا النظام "على الترجمة من الانجليزية إلى الفيثنامية، وبدأ العمل به لاستخدامه في سلاح الجو الأمريكي عام 1971 في ترجمة الصيانة للمعدات العسكرية"[3]

---

[1] سناء منعم، اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية –بعض الثوابت النظرية والإجرائية- منشورات مختبر العلوم المعرفية بفاس، وعالم الكتب الحديث، ط1، الأردن 2015، ص155.

[2] أنظر مروان البواب، الترجمة الآلية، ص10.

[3] أنظر سلوى حمادة، المعالجة الآلية للغة العربية، ص262.

- **شركة cimos في الترجمة الآلية:** تعمل في مجال معالجة اللغات الطبيعية بالحاسوب وقدمت في هذا الإطار مجموعة كبيرة من البرامج الخاصة باللغة العربية، ومن أهم منتجات هذه الشركة في مجال الترجمة الآلية برنامج "الناقل العربي" وهو يترجم من الانجليزية إلى العربية وبالعكس، ومن الفرنسية إلى العربية وبالعكس. وقد أصدرت الشركة نسخة محدثة مع شركة العريش سنة 2003.

-**المترجم (world lingo):** مترجم مجاني على الأنترنيت يقدم ترجمة فورية لـ 15 لغة منها العربية والانجليزية والفرنسية والإسبانية والروسية والإيطالية والألمانية.

-**نظام Freetranslation:** إحدى خدمات الترجمة الآلية القليلة التي لا تعتمد على نظام سيستران Systron، وتتميز هذه الخدمة بسهولة الاستعمال، وتعتمد في ترجمتها على معاجم متخصصة في موضوعات معينة كالتجارة والعلوم وغيرها.

-**نظام الترجمة bable fish:** هي خدمة يُوفرها موقع البحث Altavista الذي يعد من أوائل مواقع الترجمة الآلية المجانية، وتتميز خدمة الترجمة في هذا الموقع بالسرعة وسهولة الاستعمال، وهي تترجم مواقع الواب ونصوصًا لا يزيد حجم الواحد منها على ألف كلمة، وتقدم 13 اختيارا للغات، بعضها ثنائي اللغات، والبعض الآخر ترجمة في اتجاه واحد.[1]

نستخلص من موضوع الترجمة الآلية أنه موضوع معرفي خصب يكتسي أهمية علمية وحضارية كبيرة، وله مستقبل كبير نظرا لأن الشعوب اليوم أصبحت أكثر تقاربا وتفاعلاً في مجالات متعددة، ذلك ما يحتم تزايد الطلب على معرفة لغة الآخر ونقلها، وكذا الترجمة منها وإليها، وبخاصة تلك اللغات التي تعرف إنتاجا

[1] أنظر مروان البواب، الترجمة الآلية، محاضرة ألقيت في مجمع اللغة العربية بدمشق بتاريخ 2015/10/28، منشور pot، تم الإطلاع عليه يوم: 2019/10/30، ص11 وما بعدها.

علميا غزيرًا، وربما سيصبح ميدان الترجمة الآلية من أهم الميادين التي تزاحم ميدان تعليم اللغات في إطار الدراسات اللسانية التطبيقية.

خاتمة:

إن البحث في إطار الدراسات اللسانية التطبيقية تزداد كل يوم في الاتساع والتنوع، لما للغة من أهمية في الميادين التطبيقية، وقد حاولنا في هذه المحاضرات التطرق إلى أهم المباحث التي تندرج في إطار اللسانيات التطبيقية، إلا أنه تبقى مباحث أخرى لم نتطرق إليها وذلك مثل اللسانيات العصبية،والبرمجة اللغوية العصبية، والتعليم بمساعدة الحاسوب، والتوليد الآلي للنصوص. وتكتسي هذه المباحث أهمية كبيرة لما توفره من تيسير وتذليل الصعاب في المجالات المرتبطة باللغة. وانطلاقا من مواضيع المحاضرات التي تم انجازها يمكن استخلاص مجموعة من الخلاصات والنتائج نورد أهمها كما يلي:

- إن اللسانيات التطبيقية أصبحت ميدانا مستقلا بذاته، وتندرج تحت إطاره النظري مجموعة من المباحث التطبيقية، والتي تكون اللغة جزء منها، وهي مباحث كلاسيكية ومباحث حديثة، وأهمها على الاطلاق هو ميدان تعليم اللغات سواء كانت اللغة الام أو اللغة الأجنبية.
- يطرح المصطلح المشتغل على مفهوم اللسانيات التطبيقية في الخطاب اللساني العربي إشكالية تعدد المصطلح للمفهوم الواحد، ومنها اللغويات التطبيقية، وعلم اللغة التطبيقي، ومرد ذلك إلى تعدد المشارب العلمية والمنهجية لكل باحث، كما أن هناك اختلاف في إدراج بعض التخصصات، هل هي مباحث تطبيقية تندرج تحت إطار اللسانيات التطبيقية، أم أنها روافد معرفية تستثمرها اللسانيات التطبيقية في ميادين عملية.
- يساهم تعليم المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة بطريقة تفاعلية في اكساب الملكة اللغوية والتواصلية، ولذلك ينبغي البحث دائما في تفعيل تعليمها واستثمار التكنولوجيا في تعليمها.

- تعددت نظريات التعلم واستثماراتها في تعليم وتعلم اللغة، وبالتالي فإنه لايمكن النظر إلى ان هناك نظرية صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما استثمار ايجابياتها وتكوين رؤية متكاملة تجاه التعلم عموما وتعلم اللغة على وجه الخصوص.
- المنهاج الدراسي هو عبارة عن منظومة متعددة الأطراف، ينبغي ضبطها جيدا بداية من فلسفة المنهاج إلى تقويمه، وتحصيل الأهداف والغايات.
- إهتم المنهاج التقليدي بالمحتوى التعليمي واعتبره هدفا في حد ذاته، وأهمل المتعلم والفروقات الفردية.
- استثمر المنهج البنوي مبادئ المذهب البنوي، ووظف أيضا مرتكزات النظرية السلوكية في علم النفس فأفرز ذلك الاتجاه البنوي السلوكي الذي تمظهر خاصة في مايسمى بالتمارين البنوية.
- يتمظهر التعدد اللغوي في الإزدواجية اللغوية والثنائية اللغوية؛ فالإزدواجية اللغوية bilinguisme، وهي قدرة الفرد على استعمال نظامين لغويين مختلفين مثل العربية والفرنسية. أما الثنائية اللغوية diglossieفهي استعمال مستويين لغويين، يكون الأول فصيحا ويسمى المستوى الأعلى، والمستوى الدارج أو العامي ويسمى بالمستوى الأدنى.
- يرتكز التخطيط اللغوي _باعتباره استراتيجية لغوية _ على السياسة اللغوية، فهي التي تستهدف لغة أو لهجة بغية تعديلها أو إشاعة استعمالها، أو جعلها لغة تدريس العلوم، وغير ذلك من السياسات اللغوية، وهي استراتيجية ضرورية علميا وحضاريا لأنها تستجيب لتطلعات المجتمع المعرفية والحضارية.
- تعتبر الأمراض الكلامية وعيوب النطق اختلالات فيزيولوجية أو وظيفية تصيب الاصوات اللغوية أو الاستعمال اللغوي، أسبابها قد تكون نفسية أو عضوية.
- إن الدور الأساسي والجوهري للغة هو التواصل والتبليغ والتأثير مهما تعددت المذاهب اللغوية، سواء عند البنويين أو الوظيفيين أو التداوليين.

- إن الترجمة الآلية ميدان ثري براغماتي وعملي بامتياز، يعتمد على استثمار الحواسيب والمعاجم والبنوك اللغوية الإلكترونية في عملية الترجمة، وذلك اعتمادا على النظم الآلية في نقل النص من لغة مصدر إلى لغة هدف مترجم إليها.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم بالرسم العثماني برواية ورش لقراءة الإمام نافع.

1. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة، التشخيص والعلاج، دار الفكر، دط، عمان الأردن، 2005.

2. ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، دط، مصر، 1973.

3. ابن خلدون عبد الرحمان بن محمد بن خلدون أبو زيد الإشبيلي، المقدمة، دار القلم، ط1، بيروت لبنان، 1982.

4.أبو حيان التوحيدي وابن مسكويه، الهوامل والشوامل، تحقيق سيد كروي، دار الكتب العلمية، ط1، لبنان، بيروت2001.

5. أبوزيد عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، ط4، بيروت،دت.

6. أحمد جمعة، الضعف في اللغة، تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء، دط، الإسكندرية، مصر، 2006.

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

8. أحمد عبده عوض، مدخل إلى تعليم اللغة العربيّة، دراسة مسحية نقدية، منشورات جامعة أم القرى، السعودية، دط، 2000.

9. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، ط 1، الجزائر2002.

10. أحمد نايل العزيز وآخرون، النمو اللغوي واضطراب النطق والكلام، عالم الكتب الحديث، دط، عمان الأردن، 2009.

11. اسماعيل صني واسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مكتبة لسان العرب، مطابع جامعة الملك سعود،ط01، المملكة السعودية، 1982.

12. بشرى السعيدي، التعدد اللغوي وأثره على المتعلم، أعمال يوم دراسي بعنوان التعدد اللغوي بمنطقة تفيلالت، نوفمبر 2011، الكلية المتعددة التخصصات الرشيدية، المغرب، 2011.

13. بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، ط1، أربد، الأردن، 2007.

14. بوجمعة مرزوقي، ديداكتيك النص القرائي إشكالية تصنيف النصوص، المستوى السادس ابتدائي، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي، إشراف علي آيتأوشان، الرباط، المغرب، السنة التكوينية 2013/2012

15. توفيق أحمد مربحي ومحمد محمود الجبلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها، أسسها وعملياتها، دار المسيرة، ط 4، الأردن، 2004.

16. توفيق مرعي محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها أسسها وعملياتها، دار المسيرة، ط4،الأردن2004

17. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، دط، الجزائر، 2009.

18. جمعة السيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت،1990.

19. جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامة، منشورات حمداوي الثقافية ط1،تطوان، المغرب،2018 .

20. حاتم حسن البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات مقدمة لدرس التقويم، منشورات الهيئة السورية العامة وزارة الثقافة، دمشق،2001.

21. حسن سليمان تورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف، دط، مصر.

22. حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط2، القاهرة، مصر،2003

23. حليمة قادري، مدخل إلى الأرطفونيا تقويم اضطرابات الصوت والنطق، دار صفاء، الأردن، ط1، الأردن، 2015.

24. الحميدان عبد الله بن حمد، مقدمة في الترجمة الآلية، مكتبة العبيكان، ط1، الرياض، دت.

25. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات، دار القصبة، ط2، الجزائر2006.

26. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة،2000.

27. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، اينيسكو، مصر، دت.

28. رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء، المغرب،1991.

29. سعد بن هادي القحطاني، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي دراسة تطبيقية عن تعريب المصطلحات السعودية، مركز دراسات الوحدة العربية، 2002.

30. سعدون محمد الساموك وهدى جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سلسة طرائق التدريس، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، دت.

31. السعيد عواشرية، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، موندیال كوم للطباعة ،الجزائر2005.

32. السعيد يطوي، المناهج التربوية الحديثة، دار الشيماء للنشر، دط، الجزائر،2010.

33. سلوى حمادة، المعالجة الآلية للغة العربية، المشاكل والحلول، دار غريب، ط1، القاهرة 2009.

34. سمعان وهيب، لبيب رشدي، دراسات في المناهج، مكتبة الأنجلومصري،1959. .

35. سناء منعم، اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية –بعض الثوابت النظرية والإجرائية- منشورات مختبر العلوم المعرفية بفاس، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2015.

36. السيد عبد الفتاح عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، دط، مصر، 1995.

37. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط2، الجزائر، 2009.

38. صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، ط 9،ج1، مصر 1968.

39. صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ،ط1، المملكة العربية السعودية،2017.

40.صفوت علي صالح، محاضرات في علم اللغة العام، مقرر قسم علم اللغة واللغات السامية والشرقية، جامعة القاهرة، 2014.

41. الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، منشورات الإختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، لبنان، 2007.

42. عائشة حمزة، الترجمة الآلية من العربية وإلى العربية (الواقع والمأمول)، المحتوى الرقمي باللغة العربية والبرمجيات، مختبر الدراسات اللغوية في الجزائر، عدد خاص، 2014.

43. عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة، دط، الجزائر، 2003.

44. عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية ط2، بيروت، لبنان، 2004.

45.عبد الرحمن ابن ابراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2002.

46. عبد السلام عشير، الكفايات التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، منشورات Top édition، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

47. عبد الفتاح حسن البحة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والتوزيع، د ط، عمان، 2000.

48.عبد القادر صالح سليم، الدلالة الصوتية، منشورات جامعة سبها، طرابلس، 1988.

49.العربي السليماني، قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

50. عز الدين المناصرة، الهويات والتعددية اللغوية، دار مجدولاي للنشر والتوزيع، دط، الأردن، 2004.

51. علاوي الخامسة، الترجمة الآلية الحد الوظيفة والمشكلات، المحتوى الرقمي باللغة العربية والبرمجيات، مختبر الدراسات اللغوية في الجزائر، عدد خاص، 2014.

52. على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة،ط2، الدار البيضاء المغرب.

53. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة،ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

54. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 2006.

55. علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، مطابع جامعة الملك سعود، ط2، المملكة العربية السعودية، 1991.

56. علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، مكتبة لبنان، 2008.

57. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010.

58. علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، عكاظ للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1973 .

59. عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الدار العلمية، دط، 2002.

60. عمر أوكان، اللغة والخطاب، دار رؤيا للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة،2011.

61. عمر شيخ الشباب، التأويل ولغة الترجمة نحو نظرية لغوية لدراسة الإبداع والإتباع في الترجمة، ط2، سوريا، 2000.

62 .فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، دط، بيروت، لبنان، 1993.

63.فايز، مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ،دار الوفاء ، ط1، الاسكندرية، مصر،2003 .

64. فتحي علي يونس المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003.

65. فتحي علي يونس محمد عبد الرؤوف، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة ،2003.

66. فضيل دليو وآخرون، حول الاتصال في المؤسسة، فعاليات الملتقى الوطني للاتصال مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة قسنطينة، الجزائر، 1998.

67. فيصل الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، دط، السعودية، 1990.

68. كريم زكي حسام الدين، اللغة والثقافة دراسة اثنوغرافية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية، دار غريب للطباعة والنشر،ط2، القاهرة، 2001.

69. مجاور محمد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، دار الفكر، دط، القاهرة، مصر، 2001.

70. مجدي عزيز ابراهيم، استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلوسكسونية، دط، 2004.

71. مجموعة من الباحثين، الترجمة في الوطن العربي، نحو إنشاء مؤسسة عربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2000.

72. محمد الصالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية بحث في إشكالية المنهج، الخدمات العامة للنشر، ط1، 1988.

73. محمد جاسم، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004.

74. محمد حسن عبد العزيز، علم اللغة الاجتماعي، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، 2009.

75. محمد خضر عريف، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، دار الخضر، ط1، بيروت، 1992.

76. محمد عجنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار البازوري، دط، عمان، 2007.

77. محمد علي اسماعيل، تدريس اللغة العربية، المكتب العربي للمعارف، د ط، 1990، القاهرة،. مصر 2005.

78. محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)، ط1، جامعة الملك سعود، 1988 .

79. محمد كشاش، علل اللسان وأمراض اللغة، المكتبة العصرية، ط1، بيروت، 1988.

80. محمد محجو ومهدلي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، القاهرة، مصر، 1997.

81. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق جدة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

82. محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2000.

83. محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2003.

84. محمد نجيب، المناهج الدراسية النظرية والتطبيق، عالم الكتب، ط1، القاهرة،2013..

88. محمود كامل الناقة ووحيد السيد حافظ، تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته، دط، ج1، القاهرة، 2002.

89. محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغان أخرى، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 1998.

90. مصطفى القمش، قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، دار الحكمة للطباعة والنشر، ط،2010.

91. المصطفى بن عبد الله بوالشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دار الهلال العربية للطباعة والنشر، ط2، الرباط، 1994.

92. مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، دط، القاهرة، دت.

93 .مصطفى غلفان، اللسانيات البنوية منهجيات واتجاهات، دار الكتاب الجديد المحددة، ط1، لبنان، 2013.

94. مصطفى فهمي، أمراض الكلام، مكتبة مصر، ط2، القاهرة، مصر، د ت.

95. ميشال زكرياء، قضايا ألسنة تطبيقية ،دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، ط1،بيروت.لبنان، 1993.

96. نايف خرما وعلي حجاج، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، عدد 09، الكويت1978.

97. نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مخطوط معد للتأهيل الجامعي غير منشور، جامعة لمين دباغين، سطيف، الجزائر، 2018.

98. نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلات وحلول، دراسة نفسية لسانية تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر،2003.

99. نعمان بوقرة، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، دط، القاهرة، 2003.

100. نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق للتوزيع والنشر، ط1، الأردن، 2007.

101. نواري سعودي أبو زيد محاضرات في اللسانيات التطبيقية بين الحكمة والنشر والتوزيع، ط1، سطيف، الجزائر،2012 .

102. هاشم السامرائي، المناهج أسسها وتطويرها ونظرياتها، دار الأمل، ط2، 2000.

103. هناء صبري، فلسفة اللغة عند تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، ط1، القاهرة، 2015.

104. وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، ط1، عمان، 2011.

105. وليد خضر الزند، هاني عبيدات، المناهج التعليمية، تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطورها، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، دت.

106. يوسف مقران، مداخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 2013.

ب. المراجع المترجمة إلى العربية:

1. تشارلز فرغسون، الإزدواجية اللغوية، **ترجمة** عبد الرحمن القعود، كتاب الإزدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، السعودية، 1997.

2. جان لويس كالفي، السياسات اللغوية، **ترجمة** محمد يحياتن، منشورات الإختلاف، ط1، الجزائر، 2009.

3. دوغلاس براون أسس تعلم اللغة وتعليمها، **ترجمة** عبده الراجحي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، دط، بيروت، لبنان، 1994.

4. رالف فاصولد، علم اللغة الاجتماعي، **ترجمة** إبراهيم الغلاى، منشورات جامعة الملك سعود، دط، السعودية، 2000.

5. فردينا ندي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، **ترجمة** يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية، الجزائر، 1986.

6. فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، **ترجمة** يوئيل عزيز، مراجعة النص العربي يوسف المطلبي، دار آفاق عربية للصحافة والنشر، بغداد العراق، 1985.

7. مارك ريتشل، اكتساب اللغة **ترجمة** بكداش كمال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، دط، بيروت،1984.

8. مايكل كلين، التعدد اللغوي، من كتاب فلوريان كولماس، دليل السوسيولسانيات، **ترجمة** خالد الأشهب، وماجدولينالمهيبي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت 2009.

9. مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة **ترجمة** علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت،1983 .

10. ميشال ماكرتي، قضايا علم اللغة التطبيقي، **ترجمة** عبد الجواد توفيق محمود المجلس الأعلى للثقافة، ط1، القاهرة، 2005.

11. هـ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، **ترجمة** عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، د ط، بيروت، 1994.

12. هارولد فيشمان، الإزدواجية اللغوية باعتبارها وضعية سوسيولسانية، دليل السوسيولسانيات، **ترجمة** خالد الأشهب وماجدولينالنهيبي، المنظمة العربية للترجمة ومركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2009.

13. هدسون، علم اللغة الاجتماعي، **ترجمة** محمد عياد، عالم الكتب، ط2، مصر، 1990.

المراجع الأجنبية:

1. Alex muchilli, les sciences de l'information et de la communication édition hachette, paris, 2001 p67.

2. B. Rotimi bodejo, Multilinguisme vol3.N.2, 1989 .

3.Brin f, courrier C ,lederie E mosy V, dictionnaire d'orthographonie ,ortho édition isbergues, france1977

4. C.A Ferguson in Giglioli.ppaolo, edlanguage and social coutex, harmondsworthenngland penguim,1972 . .

5. Charles ,cooley (Social organisation), cité in.j.lahisse, la communication anonyme, ed-universitaire 1969

6. Cooper . L Robert , language planning and social charge, Cambridge université press, 1998.

7. Corder.S.problems and solutions in appliedlinguistics, in :visitgaard et al, appliedlinguistics , problems and solutions,heidelberg 1974

8. D.Hymes, on communicative competence.in pide. J.B. holmes (eds) socio linguisticsEngland, pengum books inc. 1972.

9. Denis Girard, linguistique appliquée et didactique des langues ,london, 1972

10.E.de cortes (et all) les fondements de l'action didactique de book , université weswael, 2ed,bruxeles, 1990.

11.H.boyerM,butzebach ,Ricera , nouvelle introduction à la didactique du français langue étranger ,paris, cle international, 1990

12. Hougenenir, planning for standard language in modern norway, Anthropological linguistics vol1.no ,03 1959 p8.

13.j.Piaget. la formation du symbole chez l'enfant, de la chaux et vistule neuchatel.suisse 1970

14.jvlesduchastel et danielleloberg ,la recherche comme espace de médiation interdiscipline

15.Louis Jeans Calvet, la guerre des langues et les politiques linguistique, hachette littératures, France, 1999.

16.Maurice Angers, initiation pratique, la méthodologie des sciences humaines, CEC,Québec 19

17.Rebbecca Ray, implementing Machine Translation, localisation industrystandar association and mikeDilinger, all rights,reserved, switzerland, 2004.

18.RomaneJakopson, essais de linguistique général, traduction Nicolas ruwet, édition de minuit, paris, 1963.

19. William Francis Mackey, bilinguisme et cantact des langues klincksieck, paris

20. William Francis Mackey, in sociolinguistique concepts de base, ouvrage coordonne par Marie louise moreau mardaga, 1997

المعاجم العربية والأجنبية:

العربية:

1. أحمد أوزي المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2006.
2. أحمد بن محمد علي الفيومي، **المصباح المنير**، مكتبة لبنان، 1996.
3. أحمد زكي صالح، **معجم** العلوم الاجتماعية، الهيئة العامة للكتاب، 1975.

4. جاك سي ريتشارد روجونبلاث وآخرون "**معجم** لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي"،مكتبة لبنان، ط1، مصر، 2007.

5. جون شوان وآخرون، **معجم** اللغويات الإجتماعية، **ترجمة** فواز محمد الراشد العبد الحق وعبد الرحمان حسني

6. أحمد أبو ملحم، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط1، المملكة العربية السعودية 2019 .

7. الحسيني عبد الحسن، **القاموس** الموسوعي في المعلوماتية والإتصالات والمعلوماتية القانونية، مكتبة صادر ناشرون، ط2، 2008.

8. عبد العزيز، خليفة شعبان، **قاموس**البنهاوي الموسوعي في مصطلحات المكتبات والمعلومات، دار الفكر العربي للنشر والتويع، دط، القاهرة، 1991.

9. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، **معجم** موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية الديداكتيكية والسيكولوجية،ج2، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب 2000.

10. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، **معجم** علوم التربية، ط2، الراباط،1994.

11. مجمع اللغة العربية بالقاهرة **المعجم** الوسيط، مكتبة ناشرون، ط5، مصر،2011.

الأجنبية:

1. Ducrot et todorov, dictionnaire de sciences du langage, édition de seuil. 1972.

2. George Mounin, dictionnaire de linguistique, put, paris, 2006

3. Jeau Dubois et Autres, Dictionnaire de linguistique, Larousse, paris 1973.

4. R.galisson et D. coste, dictionnaire de didactique des langues, librairie hachette, paris ,1976.

المجلات والدويات :

1.بركات عبد العزيز، الثنائية اللغوية ومزاحمة اللغات الأجنبية للغة العربية، **مجلة** الإذاعات العربية، ع4، 2013.

2.فواز عبد الحق الزبون، دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة والنهوض بها، أعمال الموسم الثقافي السابع والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني. مؤتمر اللغة العربية في المؤسسات الأردنية واقعها وسبل النهوض بها، 11.منشورات مجلة اللغة العربية الأردني، الشركة الجديدة للطباعة والتجليد، ط1،عمان، 2000.

3.كايسة عليك، المقاربة البنوية في تعليم اللغات، **مجلة** الممارسات اللغوية، عدد 22، جامعة تيزي وزو الجزائر، 2014.

4. لينا يوسف طه، التفاعل والتعاون بين الإنسان والآلة في عملية الترجمة، مجلد 26 ع1و2، مجلة جامعة دمشق، 2010.

5. محمد لطفي محمد جاد، برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والإتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة علوم التربية معهد الدراسات التربوية، ع 2، جامعة القاهرة، 2005.

6. نعيمة حمو، السياسة اللغوية في الجزائر، دراسة تحليلية لبرامج الأطفال، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ندوة بعنوان أهمية التخطيط اللغوي، اللغات ووظائفها، الجزائر، 2011.

7. رشيد فلكاوي، الإزدواجية والثنائية اللغويَّة في الجزائر، **مجلة** منتدى الأستاذ، ع7، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، ماي 2010.

8. محمد خاين، اللسانيات التطبيقية وسؤال التخصص، **مجلة** علمية محكمة تصدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ،العدد7، المملكة العربية السعودية،2018 .

9. مجلة سيكولوجية التربية عدد بعنوان التعلم والإكتساب، مطبعة النجاح الجديدة، دط، الدار البيضاء، المغرب، 2001.

10.حورية جغبون، اللغة المتخصصة والمصطلح، مجلة أقلام الهند، **مجلة** إلكترونية فصلية محكمة، السنة 4، ع 3،سبتمبر2009

11.دليلة فرحي، الإزدواجية اللغوية، مفاهيم وإرهاصات، **مجلة** مخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، قسم اللغة 3. والأدب العربي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، دت، تم تحميله في نسخة pdf يوم 2019/10/20.

12.عبد الحميد عليوة، مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات، **مجلة** التواصل، عدد 21، جوان 2008، جامعة عنابة، الجزائر،2008، ص72.

13.عبد الرحمان الحاج صالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، 2007.

14.عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، **مجلة** اللسانيات ع.4، معهد العلوم اللسانية والصوتية، بوزريعة، جامعة الجزائر

15.عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي، **المجلة** العربية للتربية الأليسكو، ع02، تونس1985.

16.عبد الناصر جمال، الترجمة والتعريب، **مجلة** الفيصل الثقافية الشهرية، عدد 239، الرياض، 1996.

17.مازن الوعر، اللسانيات والعلم والتكنولوجيا نحو تعريب موحد للسانيات التطبيقية العربية وبرمجتها في الحاسبات الإلكترونية، **مجلة** العربي، ع 22 مكتب تنسيق التعريب ،الرباط، 1982.

الرسائل والأطروحات الجامعية:

1. بشير ابرير، توظيف النظرية التبليغيّة في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، **دكتوراه** دولة مخطوطة، جامعة عنابة، الجزائر، 2000.
2. محمد مبرود، استراتيجيات الفهم عند الطفل أحادي اللغة والطفل مزدوج اللغة، دراسة مقارنة، **أطروحة دكتوراه** دولة، جامعة الجزائر 2007.
3. فتيحة بن عمار، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين اللغوية للسنة 6 من ت. الابتدائي واقتراح أنماط بناء على النظرية التحليلية الحديثة **رسالة** ماجيستير، م.ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2001.
4. زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة 4، **رسالة** ماجيستير، جامعة باتنة، الجزائر،2010.
5. محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية ،**رسالة** ماجيستير مخطوطة، جامعة عنابة، 1990.

المحاضرات المخطوطة:

1. سميحان الرشيدي التخاطب واضطراب النطق والكلام مطبوعة **محاضرة** منشورة pdfجامعة الملك فيصل السعودية، اطلع عليه يوم 2019/10/30
2. لطيفة هباشي، **محاضرات** مخطوطة في تعليمية اللغة العربية مقدمة لطلبة السنة الثالثة شعبة لسانيات تطبيقية بجامعة عنابة سنة 2016.
3. محمد صاري، **محاضرات** في اللسانيات التطبيقية، اللسانيات التطبيقية المجالات والميادين، محاضرة ألقيت على طلبة الماجيستير 2005/2004 بجامعة عنابة، الجزائر.

4. مروان البواب، الترجمة الآلية، **محاضرة** ألقيت في مجمع اللغة العربية بدمشق بتاريخ 2015/10/28، منشور pot، تم الإطلاع عليه يوم :2019/10/30.

المواقع الإلكترونية:

1. خالد حسن أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، **موقع** شبكة الأنترنت يوم 2011/10/22.
2. رغد سليمان علوان الجبوري، شبكة جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الإنسانية **موقع** الجامع يوم 2017/03/22.
3. محمد يوسفي، تدريس اللغة العربية، بحث في الطرائق والمناهج موقع الألوكة**www.elalukah.net** يوم 20-09-2019.
4. محند الركيك، نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة، التواصل واللسانيات على **الموقع**. **Saidbengrad. Free. Fr.**
5. **موقع** :www.marefa.org نظرية المعرفة، اطلع عليه بتاريخ :2019/03/09.
6. **موقع**www. A.r. m Wikipédia أطلع عليه يوم 23-03-2019.
7. ناصر عبد الحميد يونس، دراسات ومفاهيم عن **موقع** التعليم الجديد new.educ.com ليوم 16-05-2019.

ملخص الكتاب:

يأتي هذا الكتاب الموسوم بـ" الدروس الميسَّرة في اللسانيات التطبيقية " ليدعم المكتبة الجامعية الجزائرية والعربية في تخصص اللسانيات وتطبيقاتها، وهو موجه لطلبة الشعبة اللغوية من تكوين ليسانس لغة وأدب عربي. وتُعدُّ اللسانيات التطبيقية من العلوم التي شقَّت طريقها كعلم مستقل بذاته يضطلع باستثمار المرتكزات اللسانية وعلوم أخرى مساعدة لإيجاد حلول لإشكاليات ميدانية تكون اللغة جزءا منها، وذلك في مباحث تعليمية اللغات وبناء المناهج الدراسية، وتحليل الخطاب، وعلم المصطلح والترجمة الآلية، وعلم أمراض الكلام، ولغة الاختصاص. وتأتي مادة اللسانيات التطبيقية في مقابل اللسانيات العامة؛ بحيث يعرف الطالب كيفية استثمار المفاهيم اللسانية والنفسية والتربوية في مباحث تطبيقية متعددة. ثم إن مادة اللسانيات التطبيقية تبين ذلك التمايز بين البحث في جوهر المفاهيم النظرية التحليلية للغة، وامتداداتها في البحث التطبيقي؛ فالبحث النظري دون تطبيق يبقى مجرد فلسفة متعالية، ثم إن البحث التطبيقي أيضا دون تطعيمه بمستجدات البحث النظري يصيبه الجمود والركود.

وتُقدَّمُ هذه الدروس في شكل ميَسَّر؛ يسهلُ على الطالب تحصيل أهم المواضيع في اللسانيات التطبيقية، وتُلبي احتياجاته المعرفية، لاسيما منها ماتعلَّقَ بتعليم اللُغات والثقافات وبناء المناهج والتطبيقات اللغوية ذات الطابع الوظيفي والإجرائي للغة، كما تدعم هذه الدروس تشكيل توليفة معرفية للطالب تمكنه من بناء تعلُّماته في تخصصات وميادين معرفية إجرائية شتى، وتربط وشائج نظرية وتطبيقية بمعارف لغوية أخرى.

ISBN : 978-9969-667-05-9

9 789969 667059

دار بصمة علمية