الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي

كلية الآداب واللغات

قسم اللّغة والأدب العربي

مطبوعة في مقياس:

اللّسانيّات التّطبيقيّة

لطلبة السنة الثانية ماستر

شعبة: الدراسات اللغوية

تخصص: اللسانيات العامة

إعداد الدكتور:

موسى لعور

الموسم الجامعي:1442-1443هـ/2021-2022م

عنوان الماستر: اللسانيات العامة

السداسي الثالث

اسم الوحدة: وحدة التعليم الأساسية

اسم المادة: اللسانيات التطبيقية

الرصيد:4

المعامل:2

أهداف التعليم: توسيع مدارك المتعلم فيما يعني اللسانيات التطبيقية وفروعها والمجالات التي امتدت إليها اهتماماتها.

المعارف المسبقة المطلوبة: سبق للمتعلم وأن درس اللسانيات العامة والتطبيقية.

محتوى المادة:

1 -اللسانيات التطبيقية المصطلح والمفهوم

2- مجالات اللسانيات التطبيقية واهتماماتها

3- حدود التداخل بين اللسانيات التطبيقية والعامة

4- اللغة حقيقتها وخصائصها

5-النمو اللغوي وخصائصه

6- التعلم والتعليم والاكتساب

7- اللغة والفكر والثقافة

8- نظريات التعلم: أ- النظرية السلوكية. ب- النظرية اللغوية. ج- النظرية المعرفية

9- دور المعلم والمتعلم في تفعيل العملية التعليمية

10- العوامل اللغوية وغير اللغوية في تعليم اللغات

11- تعليمية اللغة العربية وتعليم اللغات

12- تعليمية اللغات وتعليمية المواد غير اللغوية

13- أهداف تعليمية اللغات

14- تعليمية اللغات والتخطيط اللغوي

15- تعليمية اللغات والتواصل

طريقة التقييم: تقيّم المحاضرات عن طريق امتحان في نهاية السداسي وتقيّم الأعمال الموجهة طوال السداسي.

المراجع: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية/ صالح بلعيد: اللغة العربية العلمية/ عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية/ ميشال زكريا: الألسنية وتعليم اللغات.

مقدّمة

بسم الله الرَّحمن الرَّحيم، وبه أستعين، ولا حول ولا قوة إلّا بالله العليّ العظيم، وأصلّي وأسلِّم على أشرف خلق في الوجود، سيِّدنا محمد صلّى الله عليه وسلَّم، وبعد:

اللسانيات التطبيقية حقل علمي خصيب؛ من حيث كونُه تخصصيا بينيا وجسرا رابطا بين معارف عدّة(علم النفس، علم الاجتماع، اللسانيات، الترجمة...الخ)، كما أنّه العلم الذي يهتم باللغة أينما وجدت، فهو يتقدَّم من أجل إيجاد حلول وإجابات كافية شافية للمشكلات المتعلقة بها، خاصة بتعليمية اللغات، وذلك من أجل تأهيل المتعلم شفهيا وكتابيا في اللغة المتعلمة، وكذلك يتصدى للمشكلات التي تطرح في الحقول العلمية الأخرى، هذا ما يجعله علما غير مستقر ومتجدد، يتطور يوما بعد يوم، ولأهميته البالغة تقرّر إدراجه كمقياس في الجامعات الجزائريّة في قسم اللغة والأدب العربي، شعبة الدراسات اللغوية، وكتخصص مستقل في مستوى الماستر.

من هذا المنطلق تأتي هذه المطبوعة في مقياس: **"اللسانيات التطبيقية"** موجّها إيّاها إلى طلبة السنة الثانية ماستر (شعبة: الدراسات اللغوية) في قسم اللّغة والأدب العربي، بجامعة محمّد البشير الإبراهيمي، برج بوعريريج، في محاولة للإلمام بقضايا اللسانيات التطبيقية، والتعرف على أهمّ مجالاتها، وآلياتها الإجرائية في مقاربة الظاهرة اللغوية، وذلك تحقيقا للأهداف الآتية:

- محاولة الوصول إلى تعريف جامع لموضوع اللسانيات التطبيقية
- حصر مجالاتها المتعددة بشكل دقيق
- الوقوف على الحدود الفاصلة بينها وبين اللسانيات النظرية هذا من جهة، وبينها وبين العلوم الأخرى كعلم النفس، وعلم الاجتماع، الترجمة، الحاسوبيات...الخ من جهة ثانية.

وقد اعتمدت في إعداد هذه المحاضرات على مجموعة من المصادر والمراجع، أهمها:

- **ابن جني**، الخصائص.
- **دوجلاس براون**، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان.
- **صالح بن فهد العصيمي**، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات.
- **أحمد حساني**، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات.
- **أحمد بن نعمان**، التعريب بين المبدأ والتطبيق في الجزائر والعالم العربي
- **نواري سعودي أبو زيد**، اللغة وبناء الإنسان دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليميات

– **بن عربية راضية**، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية

وغيرها من المصادر والمراجع.

وموضوعات هذه المحاضرات، كانت وفق المفردات الرسمية للوزارة الوصيّة.

المحاضرة رقم (01): مدخل إلى اللسانيات التطبيقية

الانطلاق من مسلمة بحثية مؤدّاها أنّ قيمة أيّ * يستدعي ولوج حقل اللسانيات التطبيقية علم تكمن في الإجابات والحلول التي تواجه الإنسان في حياته.

كما أنّ تاريخ العلوم في مساره التراكمي الممتد عبر عشرات القرون يؤكد بما لا يرقى إليه الشك أنّ هاجس البحث عن الحل الأمثل والبديل النوعي كان وراء نشأة كثير من العلوم[1]

1 - **اللسانيات التطبيقية:**

1 1 - **التعريف المعجمي:**

- **معجم اللسانيات لجون ديبوا:** يرى أنّه: "يراد باللسانيات التطبيقية مجموعة الأبحاث التي تتبع الإجراءات اللسانية المحضة لأجل الخوض في بعض المسائل المرتبطة بالحياة اليومية والمهنية؛ التي لها صلة باللّغة، كما تعمل على حل المشاكل اللغوية التي تطرحها التخصصات العلمية الأخرى، وتشكل تطبيقات اللسانيات في الأبحاث البيداغوجية ميدانا أساسيا"[2]
- **معجم اللسانيات لجورج مونان:** يعرّفها على أنّها:" استخدام التقنيات والمعارف اللسانية في ميادين مختلفة كالبيداغوجيا اللسانية وعلم النفس العيادي وتعريف لغات البرمجة والتخطيط اللغوي"[3]

1 2 - **التعريف الاصطلاحي:** من التعريفات التي حاولت وضع حدود للسانيات التطبيقية ما يلي:

- تعريف (**برومفيت**): هي: "الاستقصاء النظري والإمبريقي لمشكلات العالم الحقيقي التي تكون فيها اللغة قضية أساسية"[4]
- تعريف (**شميت وموريسا**): هي" استخدام ما نعرفه عن اللغة وعن كيفية تعلمها، وعن كيفية استخدامها، لتحقيق بعض الأهداف لحل المشكلات في العالم الحقيقي"[5]
- تعريف (**ويلكينز**): "تهتم اللغويات التطبيقية بالفهم المتزايد لدور اللغة في الشؤون الإنسانية لتزويدنا بالمعرفة اللازمة للمسؤولين عن اتّخاذ القرارات المتّصلة باللّغة سواء نبعت الحاجة إليها من الفصل أو مكان العمل أو المحكمة أو المختبر"[1]

---

* ما يقابل في الفرنسية (Linguistique appliquée) وفي الإنجليزية (applied linguistics)، وتعرف في الدراسات العربية المشرقية بعلم اللغة التطبيقي أو اللغويات التطبيقية. ينظر: محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان، 2016-2017، ص 2.

[1] محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 2.

[2] المرجع نفسه، ص 6.

[3] المرجع نفسه، ص 7.

[4] صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط2019/1، ص22.

[5] المرجع نفسه، ص23.

- تعريف (**قريب**Grabe):" اللغويات التطبيقية تركز على محاولة حل المشكلات المتعلقة باللّغة التي يصادفها الناس في العالم الحقيقي سواء كانوا متعلمين أو مدرسين أو مشرفين أو أكاديميين أو محامين أو مقدّمي خدمات أو من يحتاج إلى الخدمات الاجتماعية أو آخذي الاختبار أو مطوّري السياسات أو صانعي المعاجم أو المترجمين أو عملاء للأعمال"[2]
- تعريف (**كوردي**): "استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل علمي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه"[3]
- يعرّف (**كريستال**) علم اللغة التطبيقي بأنّه: تطبيق نتائج المنهج اللغوي وأساليبه الفنية في التحليل والبحث في ميدان غير لغوي[4] ثمّ يعلّق على التعريف قائلا:" وعلم اللغة بهذا المعنى ما هو إلّا وسيلة لغاية معيّنة أكثر منه غاية في ذاته" [5]
- يعرّفها **عبده الراجحي** في كتابه (علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية) قائلا:" إنّه علم ذو أنظمة علمية متعددة، يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية وفي وضع الحلول لها"[6]
- يعرّفها **مازن الوعر** بأنها:" علم يبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للّغة من أجل تعليمها وتعلمها للناطقين بها، وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها (أصول التدريس- وضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين- وضع الامتحان...الخ[7] من هذا المنطلق اعتبر **نايف خرما** اللسانيات التطبيقية رديفا لعلم اللغة التربوي[8]
- يعرّفها **صالح بلعيد** بأنّها:" نظرية علمية يتم تمثلها عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج والنظرية إلى مستوى تطبيقي"[9]

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص ص 23-24.

[3] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، 2008-2009، ص 12.

[4] كريستال، التعريف بعلم اللغة، تر: حلمي خليل، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، د ت/ دط، ص 174.

[5] جلايلي سمية، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، مجلة الأثر، ع29، ديسمبر 2017، ص 126.

[6] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط/1995، ص13.

[7] مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1/1989، ص 74.

نقلا عن: رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص 12.

[8] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص 14.

[9] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط8/ 2016-2017، ص 11.

- **محصول الحديث:**

1 – إنّ الهدف من هذه التعريفات ليس خلق الحدّ الجامع المانع ولا كذلك الإلمام بجميع الفروع والميادين، وإنّما الهدف التعريف بمجال اهتمامها والتعرض لبعض الميادين لأهميتها[1]

2 – إنّ هذه التعريفات تركز على اللّغة فلا لغويات تطبيقية دون أن تكون اللّغة حاضرة مادة للبحث والدراسة

3 – تنبّهنا هذه التعريفات إلى تعدّد الحقول التي تتعامل معها النظرية، فاللغويات التطبيقية ليست ميدانا مغلقا

4 – إنّ اللسانيات التطبيقية تسهم في حل المشكلات، هذه المشكلات مثل: كيف ندرّس اللغات بشكل أفضل؟ كيف يمكن اكتشاف عيوب النطق بشكل أفضل؟ كيف يمكن تطوير عملية تدريب المترجمين بشكل أفضل؟ كيف يمكن إعطاء اختبارات لغوية بشكل أفضل؟ كيف يمكن تقييم البرامج ثنائية اللغة في المدارس بشكل أفضل؟ كيف يمكن تحديد مستويات القراءة والكتابة لدى المجتمع بشكل أفضل؟ ماذا يمكن أن نقدّمه من نصائح لوزارة التربية من مقترحات لإدخال وسائل تعليمية جديدة بشكل أفضل؟ كيف يمكننا مقارنة اكتساب اللغات الأوروبية بالآسيوية؟ كيف يمكننا إعطاء نصائح لمحامي الدفاع حول صدق نسبة الشهادة من المحققين حول تحقيق مع مشتبه؟[2]

5 – اختلاف زوايا النظر للمعرّفين وعدم تخطئتهم لأيّ تعريف[3]

6 – تعدّ اللسانيات التطبيقية حقلا من الحقول المعرفية الحديثة، وهي في أساسها " استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية، واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات Didactique des langues وذلك بترقية العملية البيداغوجية، وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين [4] فهي بهذا همزة وصل بين اللسانيات النظرية ومنهجية تعليم اللغة[5]

7 – المتفق عليه هو أنّ اللسانيات التطبيقية فرع من علم اللغة (اللسانيات) يهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق في بعض المجالات العملية كمجال تعليم اللغة الأجنبية وتعليم القراءة والتعبير في اللغة الأم، فهي بذلك ما هي إلّا الجانب التطبيقي العملي للنظريات اللسانية مع اتّخاذ اللّغة الموضوع الحقيقي والوحيد للسانيات.

---

[1] صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، ص24.

[2] المرجع نفسه، ص ص 25-26.

[3] المرجع نفسه، ص25.

[4] ينظر: ميمون مجاهد، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، 2008-2009، ص 40.

[5] أميرة منصور، الصوتيات بين مواد اللغة العربية واقع تعليمها ومعوقات اكتسابه دراسة استطلاعية، مجلة الأثر، ورقلة، ع20، جوان2014، ص 88.

8 – من الصعوبة إعطاء تعريف دقيق للسانيات التطبيقية وذلك يعود إلى تداخل العلوم الإنسانية من جهة، وإلى حداثة اللسانيات العامة من جهة أخرى، فمصطلح اللسانيات كعلم (Linguistique) حديث النشأة، لقد ظهر في بداية القرن 20 على يد **دو سوسير** مؤسس اللسانيات الحديثة وبالرغم من أنّ الدراسات اللغوية قديمة قد تعود إلى آلاف السنين[1]، فاللسانيات التطبيقية لم تتضح معالمها إلى غاية اليوم فهي صعبة المنال كونها لسانيات وتطبيقية؛ أي تتعامل مع اللسان ومع تطبيقات العلوم التي لا حدود لها (تربوية، حاسوبية....الخ)[2]

9 – إنّ اللسانيات التطبيقية تعنى بدراسة اللغة من خلال المجتمع لخدمة أهدافه اللغوية كدراسة التعريب والترجمة وإعداد المناهج وصناعة المعاجم، وهي من فروع اللسانيات، وهذا الفرع يعنى بتطبيق النظريات اللغوية ومعالجة المشكلات المتعلقة باكتساب اللغة وتعليمها، كما يعنى هذا الحقل بالتحليل التقابلي بين اللغات للاستفادة منه في تحسين ظروف تعلم اللغات وتدريسها.

10 – يتضمن مصطلح اللسانيات التطبيقية مفهومين أساسيين: (اللسانيات) وهو العلم الذي يعنى بالدراسة العلمية للغات البشرية و(التطبيقية) وهو مصطلح دال على ربط النظريات اللغوية المختلفة بميدانها التطبيقي مع الاستفادة من الحقول المعرفية الأخرى المتعددة التي تخدم الحقل التطبيقي[3]

11 – موضوع اللسانيات التطبيقية يكمن في كيفية دراسة مشكل أو معالجة ظاهرة أو بلوغ غاية، ذلك أنّ المفاهيم في الأصل كانت فكرة مجردة يمكن تطبيقها على تجارب أو موضوعات متنوعة لها خصائص مشتركة (...) ويقوم المفهوم على خاصيتين هما: التجريد والتعميم[4]

12 – انقسم الباحثون إزاء اللسانيات التطبيقية إلى صنفين: صنف يرى بعضهم أنّه علم مستقل في ذاته، له إطاره المعرفي الخاص، وله منهج ينبع من داخله، ومن ثمّ فهو في حاجة إلى نظرية مستقلة عن العلوم الأخرى[5]. وصنف آخر – هو الغالب- يرى أنّه علم وسيط يمثّل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط الإنساني؛ كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية[6]

2 – اللسانيات التطبيقية مصطلحا:

نلفي الباحثين قد اختلفوا في تحديد مصطلح اللسانيات التطبيقية (Linguistique appliquée) فمنهم من أطلق عليه تسمية: "الدراسة العلمية لتعلم اللغة الأجنبية" أمثال: (**ولكنز**) في حين اقترح (**ماكاي**) اسم: "علم تعليم اللغة" كما دعا (**سبولسكي**) إلى مسمّى: "علم اللغة التعليمي".

---

[1] سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، جانفي 2014، ص93.

[2] المرجع نفسه، ص94.

[3] ينظر: هايل محمد الطالب، دراسات في اللسانيات التطبيقية، وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب، د ط/2017، ص 5.

[4] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 11.

[5] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ص 11-12.

[6] المرجع نفسه، ص 12.

وقد انتشر في ألمانيا مصطلح آخر هو: "تعليم اللغة وبحث التعلم". ومع كل هذه الاقتراحات لم يفلح واحد من المصطلحات البديلة أن يحلّ محلّ المصطلح الذي استقر لهذه الدراسة، وهو "علم اللغة التطبيقي" وبه تأخذ جامعات العالم الآن[1]

كما استخدم (**جيرارد**) مصطلح "تعليمات اللغة" بديلا عن اللسانيات التطبيقية في أغلب منشوراته[2] وهناك من جعل المصطلحين مصطلحا واحدا كما يقول الدكتور **كمال بشر** :" ولأهمية هذا الفرع من الناحية التطبيقية لم يحاول بعضهم التفريق بين (تعليم اللغات) و (علم اللغة التطبيقي) في الدلالة والمفهوم كما لو كانا مترادفين يطلقان على مفهوم واحد[3] إذا الصلة قوية بين العلمين فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العملية، وبالمقابل فإنّ المعلم يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسان الحديث[4] ومن ثمّ أضحت اللسانيات التطبيقية تعادل "تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها"، ممّا دفع بعضهم إلى تسميتها بعلم اللسان التعليمي. يقول **كريستال**:" فكرة اللسانيات التطبيقية أصبحت نتيجة لأسباب تاريخية متعددة لدى كثيرين مرادفة للدراسة العلمية لمبادئ تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها، وتطبيقات هذه المبادئ" [5] ذلك أنّ الحديث عن التطبيقات اللسانية في ميدان تعليمية اللغات يقتضي بالضرورة المنهجية الحديث عن مفهوم اللسانيات التطبيقية. فاللسانيات التطبيقية ليست إلا جزءا من التعليمية اللغوية، التي تتجاوز المعارف اللسانية إلى أخرى لسانية ونفسية واجتماعية[6]

3 - اللسانيات التطبيقية نشأة:

إنّ أدنى تأمل في المسار التاريخي للسانيات التطبيقية يهدي إلى أنّ أوّل ظهور لهذا المصطلح كان سنة 1946، وقد أصبح علما مستقلا بذاته معترفا به رسميا في جامعة **ميشجان**، وكان السبب الرئيس الذي ظهر من أجله هو ظهور مشكلة تعليم اللغات الحية للأجانب، ومن ثمّ محاولة تحسين نوعية تعليم هذه اللغات، وقد جُنِّد لذلك عدد من الأساتذة نذكر على رأسهم: **تشارلز فريز** من جامعة ميشجان، و**روبرت لادو** من الجامعة ذاتها، ويعدّ هذان العالمان من أبرز زعماء هذا العلم. وبداية من سنة 1954 بدأ الاهتمام بهذا العلم يبرز من خلال صدور مجلات متخصصة تهتم بمجال تعليم اللغة منها: المجلة التي كان يصدرها معهد جامعة ميشجان بعنوان: تعلم اللغة، ومجلة علم اللغة التطبيقي (Language learning.journal of applied linguistics) [7]

---

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص10.

[2] نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة سطيف (2)، 2018-2019، ص2.

[3] كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، د ط/2005، ص 208.

[4] ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص 9.

[5] فرحات فاطمة، مشكلة التعلم عند فئة متلازمة داون- المستوى التركيبي أنموذجا-، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، ص 97.

[6] أميرة منصور، الصوتيات بين مواد اللغة العربية واقع تعليمها ومعوقات اكتسابه دراسة استطلاعية، ص 2.

[7] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص 9.

ويعتقد أنّ المدرسة الأولى لهذا العلم كانت في الولايات المتحدة الأمريكية؛ أين أسّست مدرسة اللسانيات التطبيقية في جامعة (أدنبرة) وكان رئيسها "**إيان كاتفورد**" سنة 1958. وفي سنة 1959 أسّس مركز للسانيات التطبيقية كان تشارلز فريز أوّل رئيس له، وتزايد الاهتمام بهذا العلم تزايدا كبيرا في أمريكا وبريطانيا وأوروبا عامة، فظهرت بذلك جمعيات أسهمت بشكل فعّال في تطوير معالم هذا المجال منها: الجمعية الأمريكية لعلم اللغة التطبيقي، فضلا عن المنشورات الصادرة " طبّق علم اللغة"؛ التي تعدّ مجلّة تصدرها مطبعة جامعة أكسفورد[1]

وهكذا بدأ هذا العلم ينتشر عبر الجامعات، فتأسس الاتّحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي (AILA) سنة 1964، وينتسب إليه أكثر من 25 جمعية وطنية للسانيات التطبيقية في أنحاء العالم، حيث ينظّم هذا الاتّحاد مؤتمرا عالميا كلّ ثلاث سنوات يعرض فيه ما يجدّ من بحوث في مجالات هذا العلم[2]

وفي السنة نفسها (1964) عُقد الملتقى العالمي الأول حول اللسانيات التطبيقية بمدينة نانسي بفرنسا، إذ من خلاله تمت مناقشة عدّة قضايا منها تعليم اللغات الأجنبية والترجمة الآلية وغير ذلك[3]

بعدها قام مجلس أوروبا بتمويل الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية[4] ومن بين الجمعيات:

- **الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية** (A.I.L.A): تأسست هذه الجمعية سنة 1964 بفرنسا، وتعرّف نفسها بكونها اتّحادا دوليا مشكلا من جمعيات وطنية وجهوية، يهتم بقضايا اللسانيات التطبيقية ويضم حوالي 8000 عضوا من مختلف دول العالم.

وترى هذه الجمعية بأنّ اللسانيات التطبيقية حقل معرفي بين- تخصصي في البحث والممارسة، يعمل على معالجة مشاكل اللغة والتواصل[5]

- **الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية** (A.A.A.L): تأسست هذه الجمعية سنة 1967 وتضم 800 عضوا، ترى بأن أفق اللسانيات التطبيقية ينفتح ليشمل مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية (...) وذلك انطلاقا من كونها نشاطا بين- تخصصي يهدف إلى فهم الدور الذي تؤديه اللّغة في حياة الأفراد والسياقات والشروط الاجتماعية التي تؤطرها
- **الجمعية البريطانية للسانيات التطبيقية** (B.A.A.L): تأسست هذه الجمعية سنة 1968 وتضم 1000 عضوا، تهدف إلى فهم المشاكل الحقيقية للعالم وذلك بواسطة التركيز- الارتكاز على تأطير لساني نظري وتحليل أمبريقي[6]

---

[1] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار ، ص 10

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ص8-9.

[3] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص 10.

[4] المرجع نفسه، ص 11.

[5] محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 4.

[6] المرجع نفسه، ص 5.

المحاضرة رقم: (02): مجالات اللسانيات التطبيقية واهتماماتها

1 -مجالات اللسانيات التطبيقية: مجالات اللسانيات التطبيقية عديدة لعلّ أبرزها:

1-1-التعليمية* وتعليمية اللغات:

1 1 1 -التعليمية:

نبدأ حديثنا بهذه الحكمة التي وردت عن الحكيم الصيني **كونفوشيوس** إذ قال:" إذا أردت أن تؤسّس لعام فازرع القمح، وإذا أردت أن تؤسّس لجيل فشجّر الأرض، وإذا أردت أن تؤسّس للعمر كله فعلِّم النّاس" نستنتج من هذه الحكمة أنّ التعليم أهمّ ما في الحياة، فهو العصب الحسّاس في أيّ مجتمع من المجتمعات، وهو الحامل الناقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمة، وإذا كان المثل المتداول بيننا في عصرنا يقول عن الرجل الذي يحقق إنجازات ونتائج ويبلغ مراكز مهمّة :" وراء كل رجل عظيم امرأة" فإنّه بإمكاننا أن نقول قياسا عليه:" وراء كل مجتمع راق مدرسة"[1]

ومهما يكن فإنّ التعليمية:"عملية تفاعلية من خلال متعلمين في علاقة مع معلّم لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج"[2]

إنّ التعليمية يمكن تلخيص موضوعها في:

متعلمون في علاقة مع

معلم لكي يتعلموا

محتويات داخل إطار

مؤسسة من أجل تحقيق

أهداف عن طريق

أنشطة بمساعدة

وسائل تمكن من بلوغ

---

* يعود الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية (ديداكتيك) (Didactique) ذات الاشتقاق اليوناني (Didactikos) الذي جاء من الأصل (Didaskein) وهو يدل على فعل التعلم (Gnseignement) والتكوين، وكانت تطلق على ضرب من الشعر وهو أشبه بالمنظومات الشعرية عندنا أو الشعر التعليمي الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا كالمنظومات النحوية والفقهية وفي القاموس (Larousse) وردت بمعنى: نظرية ومنهج للتعليم. هذا وقد عرفت التعليمية لدى الباحثين منذ ثلاثمائة وخمسين سنة بعد صدور كتاب (التعليمية الكبرى) - الصادر سنة 1632 – لكومنيوس، حيث عرّفها بأنّها: "فن التعليم". ينظر: ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط-مدينة جيجل نموذجا-، شهادة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2009-2010، ص 5.

[1] بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية تخصصية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع 37، 2017، ص 283- 284.

[2] يعقوبي عبد المؤمن، أسس بناء الفعل الديداكتيكي (من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجياة التقييم والدعم)، الجزائر، د ط/1996، ص22. نقلا عن: ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط-مدينة جيجل نموذجا-، ص 21.

نتائج[1]

إنّ التعليمية تبحث في تطوّر اكتساب المعارف والكفاءات(...) إذ تعنى بتطور القدرات الفكرية للمتعلم والعوامل التي أسهمت في ذلك، كما تبحث في آليات اكتساب اللغة وتبليغها وذلك اعتمادا على التحريات الميدانية والبحوث التي أثبتها العلماء في العلوم اللسانية والنفسية والاجتماعية[2]

ومهما يكن فإنّ "مصطلح التعليمية على إفراده هكذا يستخدم كمصدر صناعي بزيادة ياء النسبة المشدّدة على المصدر العادي مع إردافها بتاء للدلالة على الصفة (...) ارتبط وجوده بنظريات التعلم، وهو يتمحور حول المثلث التعليمي (المعلم-المتعلم- المحتوى التعليمي)" [3]

1 ~~1~~ ~~2~~ -تعليمية اللغات:

إنّ هذا المصطلح "مصوغ على سبيل التركيب الإضافي باسم تعليمية اللغات، وهناك من يستعمله كمركب ثلاثي، ذلك أنّ الأمر متعلق باللغات فيسميه علم تعليم اللغات.[4]

وأيّا كانت التسمية فالثابت أنّ تعليمية اللغات هي:

- "مجموعة الخطابات المكتوبة والمنطوقة المنتجة حول تعليم وتعلم المعارف والمهارات المساهمة في معرفة استعمال لغة غير لغة المنشأ"[5]
- تدريس لغة أجنبية أو أكثر مع اللّغة الأم بقصد توسيع مفاهيم الطالب أو التلميذ، فيكون له القدرة على إدراك العالم وما حوله[6]
- مجموعة الخطابات التي أنشأت حول تعليم وتعلم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغة المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت ديداكتيكا اللغات في بداية الأمر مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثمّ انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طوّرت مجال البحث في ديداكتيكا اللغات"[7]

---

[1] بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية تخصصية، ص 294.

[2] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص33.

[3] ينظر: حنان يوسف نور الدين عبد الحافظ، إشكالية التواصل اللغوي ما بين التعليمية وتعليم اللغات، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، مج 6، ع4، ديسمبر 2020، ص53.

[4] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] لطيفة هباشي، تعليمية اللغات واللغة العربية إشكاليات وتحديات، مجلة التواصل في اللغات والآداب، ع37، مارس 2014، ص171.

[6] طرهيوة نجاة، تعليمية اللغة الأجنبية في المدرسة الجزائرية بين حتمية الواقع وتطلعات المستقبل، مجلة بدايات، المجلد الثاني، العدد الرابع، جوان 2021، ص 173.

[7] علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص 71. نقلا عن: كيور جازية، تعليمية اللغات بين التنظير والتطبيق، مجلة (لغة-كلام)، مختبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي، غليزان، مج4، ع2، ص ص59-60.

- **محصول الحديث:**

1 -إنّ اللسانيات التطبيقية قد أسهمت بشكل فعّال في حلّ العديد من المشاكل المرتبطة بتعليم اللغات سواء الأم أو الأجنبية. يقول **دانييل بالي**:" إنّ تعليمية اللغات عامة واللغات الأجنبية بخاصة هي الوريث الشرعي للسانيات التطبيقية"[1]

2 -إنّ تعليمية اللغات مجال تطبيقي ينظر للعملية التعليمية في ضوء كل الاختصاصات القريبة من مجالات التعليم، مهتما بالتحولات والتطورات التي اقتضتها الحياة الإنسانية على الأصعدة العلمية والمعرفية والتقنية بوجوهها المتنوعة[2]

3 -تعليمية اللغات بوصفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارة اللغوية، لا يستقيم لها أمر إلّا إذا ارتكزت على الحصيلة العلمية للنظرية اللسانية النفسية العالمية[3] ذلك أنّ تعليمية اللغة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي؛ لأنّه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وما يجب ذكره هو أنّ الكفاية اللغوية تتبدى في مهارتين اثنتين: مهارة شفوية تعوّل أساسا على الأداء المنطوق ومهارة كتابية تعوّل على العادات الكتابية للغة معينة[4]

1-2-اللسانيات الحاسوبية:

-تمهيد:

معلوم أنّ الحاسوب يمثّل محور الحياة المعاصرة ومركز دورانها، إذ صار يقوم بعدد هائل من المهام التي كان الإنسان موكلا بها، حتى وصل به الأمر إلى المحاربة بدل الإنسان، وصار يجري عمليات جراحية فائقة الدّقة، والحاسوب بما رُكِّب فيه من إبداع العقل الإنساني صار علامة فارقة وسمة بارزة لمجتمع المعرفة؛ ذلك المجتمع القائم على تداول المعرفة وتناقلها واتّخاذها وسيلة مهمّة لتطوير المجتمعات ماديا وبشريا، وإنّما كان ذلك لأنّه الوسيلة الرئيسة في نقل المعرفة وحفظها ونشرها وتوظيفها، فقد حلّت الحاسوبية المتقدمة محلّ الجهد الإنساني اليدوي؛ الذي يستغرق وقتا هائلا في تنظيم المعلومات وحفظها وما يترتب على ذلك من حيّز تخزيني كبير[5]

---

[1] ينظر: رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص 37.

[2] ينظر: حنان يوسف نور الدين عبد الحافظ، إشكالية التواصل اللغوي ما بين التعليمية وتعليم اللغات، ص53.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2009/2، ص (أ)

[4] المرجع نفسه، ص ص 131-132.

[5] ينظر: وليد أحمد العناتي، الدليل نحو بناء قاعدة بيانات للسانيات الحاسوبية العربية، ندوة تقنية المعلومات والعلوم الشرعية والعربية، جامعة البترا، الأردن، ص 679. وينظر: وليد أحمد العناتي، الدليل نحو بناء قاعدة بيانات للسانيات الحاسوبية العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، ديسمبر، 2009، ص 84.

لقد غدا الحاسوب اليوم مقوّما تعليميا مهمّا ووظيفيا من أجل تفعيل العملية التعليمية التربوية وإذكاء القدرة العقلية للمتعلم وإثراء بنوك المعلومات؛ التي يتزود منها كل الباحثين[1]

وعليه فإنّ أهم المشاكل التي تقف في وجه الباحثين في مجال الممارسة البيداغوجية داخل الحقل التربوي التعليمي هي: كيف يمكن تطويع الحاسوب وتهيئته حيث يغدو آلة قادرة على فهم اللّغة وعلى تفعيل نظامها وقوانينها اللسانية، ومن ثمّ تحقيق الكفاءة المعرفية[2]

إنّ أيّة محاولة تسعى لحلّ هذه الإشكالية تعدّ بحق خطوة في طريق تكنلجة اللغة وترقيتها ومساهمة في إعداد المجتمعات العصرية الفاعلة، وهذا ما يؤكده د. **نبيل علي** حيث يقول:" إنّ التصدي للعلاقة بين العربية والحاسوب هو بلا شك أحد المقوّمات الأساسية لإعداد المجتمعات العربية لعصر العولمة القادم، وإنّ إسقاط الحواجز المفتعلة بين أهل اللغة وأهل الحاسوب دون غيره بمثابة الخطوة التي تنطلق فيها الجهود في اتّجاه تحقيق هذا الهدف"[3]

إنّ الثورة التكنولوجية الحاسوبية الحديثة ألقت بظلالها على اللغات الطبيعية محدّثة الانقلاب التاريخي في المجالين المعرفي واللغوي، وغدت الحاجة ماسّة لاستجابة اللغة الطبيعية لذلك التأثير لمواكبة ظاهرة التسريع التي وسم بها هذا العصر[4] لذا فإنّه عند اختراع الحاسوب كان كالآلة الحاسبة ثمّ طُوّر ليصبح كالعقل الذي يقوم بالتخزين، وبذلك احتاج الإنسان إلى أن يترجم لغته البشرية إلى لغة يستطيع أن يتواصل بها مع الحاسوب وكانت نظرية (**شانون**) و(**ويفر**) من النظريات الأُوَّل التي أسهمت في حل هذا الإشكال فقد اخترعا النظام الثنائي كلغة رقمية يمكن من خلالها ترجمة الكلمات والحروف إلى أرقام يفهمها الحاسوب، ثمّ أوجدت الخوارزميات وبدأ عهد جديد من اللغة الحاسوبية، وأصبح أهل الاختصاص يبدعون في اختراع لغات تترجم اللغة البشرية إلى لغة رقمية، من هذه اللغات لغة (Pascal باسكال) وديلفي، وأوراكل....الخ. تعمل هذه اللغات بأنظمة رقمية وخوارزميات في شكل أوامر يقدّمها المبرمج للآلة لتتمكن من ترجمة كل ما يتكلمه الإنسان، وبالتالي يسهّل التواصل بين الطرفين (إنسان– حاسوب)، ولا زالت هذه اللغات في تطوّر ولعلّها من أهمّ التخصصات في عصرنا الحديث.

---

[1] شفيقة العلوي، الحاسوب الوسيلة التعليمية الحديثة ودورها في العمل البيداغوجي المتواصل والكفاءة المعرفية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، الجزائر، ع1، السداسي الأول 2013، ص25.

[2] شفيقة العلوي، الحاسوب الوسيلة التعليمية الحديثة ودورها في العمل البيداغوجي المتواصل والكفاءة المعرفية، ص 25.

[3] المرجع نفسه، ص 26.

[4] بن عربية راضية، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، ألفا للوثائق، الجزائر، ط1/ 1017، ص 21.

1-2-1- **تعريف اللسانيات الحاسوبية** (Computation lunguistics):

تسمّى أيضا (علوم اللغة الحاسوبية): هي علوم حديثة تستخدم الحواسيب في تحويل النصوص والمعلومات اللغوية في لغات الحاسب الرقمية لتحليلها وترجمتها للّغات أخرى[1]

كما يقصد باللسانيات الحاسوبية "استثمار الحاسوب استثمارا تعليميا منهجيا لتطوير فنيات تعليم التعبير واستراتيجياته، ويغلب أن يتشخص هذا الاتجاه في:

أ -استثمار التراسل بالشابكة وسيلة لتطوير كفايات الطلبة وتعديلها وفق الصورة الصحيحة

ب-إلجاء المتعلمين إلى استعمال تقنيات التحرير اللغوي الملحقة ببنية الحاسوب الذي يستعملونه

وينتسب إلى المسار الحاسوبي ما يسمى **لسانيات المتون/ الذخيرة** أو **الذخائر النصية**، وهي تقابل مصطلح (Corpus linguistics) ويقع استعمال هذه الذخائر والمتون على صورتين إحداهما للمعلمين والباحثين واللسانيين التطبيقيين، وغاية قصده محاولة التوصل إلى الخصائص النحوية لأنواع الخطاب المختلفة، وأما صورة المتعلمين فتتمثل في مطالعة نصوص مختلفة تنتسب إلى أنواع خطابية مختلفة قصد أن يتمثّلوا خصائص هذه الخطابات وأن ينسقوا على منوالها.[2]

1 2 2 -نشأة اللسانيات الحاسوبية:

-على المستوى الأمريكي:

يذكر د **مايكل زار** -أستاذ علم الدلالة ومنظم البرمجة اللسانية الآلية بجامعة جورج تاون- أنّ العمل في اللسانيات الآلية بدأ في قسم اللسانيات بجامعة جورج تاون سنة 1954 وذلك في حقل الترجمة الآلية من اللغات الأخرى إلى اللغة الإنجليزية.

-على المستوى الأوروبي:

تذكر المصادر أنّ أقدم محاولة لدراسة اللغة بواسطة الحاسب كانت سنة 1961 بجامعة قوبترغ (Göteborg) السويدية، والبداية العملية لهذا الاتّجاه كانت في مركز التحليل الآلي للغة بمدينة قالارات (Gallarate) بإيطاليا سنة 1962

-على المستوى العربي:

إنّ قضية الاتّصال بين الحاسوب والبحث اللغوي العربي كما يذكر **إبراهيم أنيس** كانت في الكويت عام 1971، ويعدّ كتاب (اللغة العربية والحاسوب) للدكتور **نبيل علي** الصادر سنة 1988 أوّل كتاب يتناول موضوع اللسانيات الحاسوبية[3]

---

[1] بن عربية راضية، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، ص 21.

[2] وليد أحمد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مج8، ع3، رجب 1433هـ/ تموز 2012، ص ص 56-57.

[3] بن عربية راضية، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، ص 22.

1 2 3 -اللسانيات الحاسوبية والمعالجة الآلية للغة:

تهتم المعالجة الآلية للغة بدراسة الجوانب الحاسوبية للغة والمشاكل اللسانية والحاسوبية التي تواجه هذه المعالجة سواء أكانت هذه اللغة منطوقة أم مكتوبة، وهذه العملية معقدة وصعبة فبناء نظام معالجة اللغة العربية مثلا من الصعب إدماج جميع المعارف الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية في هذا النظام.[1]

إذا **المعالجة الآلية**: هي تتابع حركات حسابية تقوم بها الآلة وفق تسلسل زمني، ثمّ إنّ معالجة شيء لساني في الآلة كثيرة وذلك في وصف النصوص اللغوية ذاتها عن طريق نمذجة لمكونات النصوص بطريقة واضحة ومتناسقة[2] ثمّ إنّ النصوص المنمذجة هي المشكلة للمستويات الآتية: الصوت- الحرف- الصرف- المعجم- الترجمة الآلية[3]

هذا ويعدّ **الذكاء الاصطناعي** (Artificiel Intelligence) من أهمّ فروع اللسانيات الحاسوبية فهو سلوك وخصائص معيّنة تتسم بها البرامج الحاسوبية، ومن أهمّ هذه الخصائص القدرة على التعلم والاستنتاج[4]

وعلى سبيل التمثيل للذكاء الاصطناعي هذه الأبيات الشعرية التي تمّ تأليفها باستخدام الذكاء الاصطناعي من خلال ضبط نموذج (GPT2) من الفريق البحثي بالجامعة الأمريكية ببيروت:

لا من خدود كالنسيم تنفسا وسنا كعين القز أحور أهيفا

له من قوامه شرك لازم وخصر من ردفه قد أشرفا

1-3- اللسانيات التقابلية:

لقد أضحت العملية التعليمية ممارسة إجرائية عملية وظيفية وتداولية تسعى إلى تفكيك بنية اللغة المرجعية ومعرفة خصائصها الذاتية لتسهيل تعليمها للناطقين بها في الوسط التعليمي الأحادي اللغة حينا، ولغير الناطقين بها في الوسط التعليمي المتعدد اللغات وهو الوسط المقتضي المقابلة بين اللغة الأم واللغات الأجنبية مع الحرص في الوضعية الثانية على استثمار ما حققته اللسانيات التقابلية من نتائج في حقل تعليم اللغات[5]

ومن ثم فإن أستاذ اللّغة يصطدم منهجيا بمجموعة من التساؤلات العلمية والتعليمية، وبدونها يتعذر عليه إدراك حقيقة ما يعلّم، ومن يعلّم. ومن جملة التساؤلات: ماذا يعلّم؟ ما الحاجات التعليمية لدى المتعلّم؟ أيّ نظرية لسانية يمكن له اعتمادها لتحقيق الأهداف التعليمية؟[6]

---

[1] بن عربية راضية، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية ، ص 38.

[2] المرجع نفسه، ص 39.

[3] المرجع نفسه، ص 40.

[4] المرجع نفسه، ص 23.

[5] أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها-مقاربة بينية- ، مؤتمر استراتيجيات جديدة تناسب العصر لتحسين مكانة اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي، جامعة زايد، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 11 مارس 2016، ص 8.

[6] ينظر: المرجع نفسه، ص 9.

بناء على هذا تتقدّم اللسانيات التقابلية – من حيثُ كونُها إجراء تقابليا في ميدان تعليم اللغات– من أجل إيجاد إجابات علمية للمشاكل التي يطرحها التعدد اللغوي في الوسط التعليمي خاصة في ما يتعلق بتعليم لغة أجنبية بالطرائق نفسها المستخدمة لتعليم اللغة الأم[1] ذلك أنّ المتعلم ينقل بعض عناصر اللغة الأم بصورة لا شعورية إلى اللغة الهدف(الجديدة) التي يتعلمها، ومن ثمّ فإنّ اللسانيات التقابلية تنطلق من تحليل الأخطاء* التي تظهر في الملفوظات التي ينجزها المتعلمون المبتدئون وذلك لمعرفة أسبابها وعلاقتها بالكفاية اللغوية لدى المتعلم وضبط مجالها في اللغة الأم واللغة الثانية المراد تعليمها.[2]

كما أنّ المقابلة بين لغتين لا تنتميان إلى سلالة واحدة تعدّ مرتكزا للسانيات التقابلية؛ فالمقابلة بين اللغة العربية والفرنسية لغرض تعليمي أو ترجمي هي أكثر إثارة ومردودية من المقابلة بين الفرنسية والإسبانية أو العربية والعبرية.

كما تسعى اللسانيات التقابلية إلى وضع منهجية قابلة للتطبيق في كل حالات التعدد/ التداخل اللغوي؛ سواء أتعلق الأمر بالترجمة والنقل من لغة مصدر إلى لغة هدف، وما يقتضيه هذا النقل من تداخل بين الأنساق الفرعية للغات، أم تعلق بتعليم اللغات.[3]

1 3 1 -التداخل اللغوي:

يعرّف التداخل في نظرية التعلم بأنّه تأثير تعلّم في تعلّم آخر أقرب إليه، وهو يتعلق في تعليمية اللغات بالعوائق التي تعترض المتعلم وكذلك الأخطاء التي يرتكبها أثناء تعلّمه اللّغة الأجنبية تحت تأثير لغته الأم أو لغة أجنبية أخرى سبق له أن تعلّمها[4]

إنّ التداخل اللغوي يستطيع أن يؤخّر اكتساب مستوى من مستويات النسق اللساني أو يقاومه، وقد يؤدي إلى اضطراب دلالي يتبدى في اختيار كلمات غير ملائمة.

من هذا المنطلق اللسانيات التقابلية يمكن لها أن تتنبأ بالتداخل على كل المستويات، وأن تسعى إلى شرحها وتوضيحها، وتقترح تقنيات خاصة لمعلمي اللغات وهذه التقنيات نوعان:

أ –**تقنيات وقائية:** تستخدم لتفادي الأخطاء الناجمة عن التداخل اللغوي

ب–**تقنيات تصويبية:** تستخدم لتصحيح الأخطاء وتصويبها.

---

[1] أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها–مقاربة بينية– ، ص 13.

* هناك نظرية مختصة في تحليل الأخطاء ترى أن التداخل اللغوي قد ينبع من داخل اللغة الأجنبية، فقد لاحظ العلماء أنّ الأطفال يخطئون في استعمال اللغة الأم نظرا للاستخدام الخاطئ للقواعد اللغوية التي سبق لهم تعلمها، هذا الأمر هو نفسه يحدث أثناء تعلم اللغة الأجنبية، لذلك تركز هذه النظرية على تحليل الأخطاء للتعرف على أخطاء السهو، وعلى الأخطاء الحقيقة، ثم تصنف هذه الأخطاء إلى أخطاء صوتية أو نحوية أو صرفية، أو أخطاء حذف أو إضافة، أو أخطاء إبدال أو ترتيب وبعد ذلك تدرس هذه الأخطاء للتعرف على أسبابها؛ هل هي ناشئة من التداخل باللغة الأم؟ أم من تداخل مع صيغ اللغة الأجنبية نفسها؟ أم هي ناجمة عن الطريقة التعليمية أم الموقف التواصلي. ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص 37.

[2] أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها–مقاربة بينية– ، ص 14

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 14

[4] المرجع نفسه، ص15.

والتداخل من حيث التأثير ينقسم إلى قسمين:

1 -**تداخل تقدمي**: عندما يؤثر التعليم السابق في اللاحق، تأثير تعلم اللغة (أ) في تعلم اللغة (ب)

2-**تداخل تراجعي**: عندما يؤثر اللاحق في السابق، تأثير تعلم اللغة (ب) في تعلم اللغة (أ)

والتداخل من حيث الفاعلية ينقسم إلى:

1-**تداخل إيجابي**: عندما يساعد على تيسير العملية التعليمية وذلك عندما يسهّل على المتعلم تعلم اللغة (ب) بمساعدة اللغة (أ) أو العكس تعلم اللغة (ب) يعمّق تعلم اللغة (أ)

2 -**تداخل سلبي**: عندما يعوق ويعرقل عملية التعلم تعلم اللغة (أ) يعرقل تعلم اللغة (ب)، أو تعلم اللغة (ب) يحدث اضطرابا في تعلم اللغة (أ)[1]

1-4- علم اللغة النفسي:

يعد هذا المجال (Psycholinguistiques) واحدا من أهم فروع علم اللغة التطبيقي، الذي يهتم بدراسة اللغة واكتسابها واستعمالها وفهمها، وقد بدأ الاهتمام به بشكل كبير في أمريكا في الخمسينات من القرن 20 عندما أفصح **تشومسكي** عن آرائه النقدية حول طبيعة اللغة ووظيفتها وأساليب اكتسابها في كتابه (الأبنية النحوية)، وكذلك من حلال هجومه العنيف على البنيويين والسلوكيين في علم النفس – وخاصة عالم النفس السلوكي (**سكينر**)- الذين يهتمون بظاهر اللغة لا بعمقها ويفسرون اكتسابها تفسيرا آليا، ولا يهتمون بالجانب الإبداعي الخلاق في اكتسابها واستعمالها[2]

1-4-1- تعريف علم اللغة النفسي:

يعرّف **جاك ريتشاردز** وغيره علم اللغة النفسي بأنّه:" العلم الذي يهتم بدراسة العمليات العقلية التي تتمّ في أثناء استعمال الإنسان للغة فهما وإنتاجا، كما يهتّم باكتساب اللغة نفسها"[3]. لذا فإنّ هدفه الإجابة عن السؤال الآتي: كيف يكتسب الإنسان اللغة وكيف يستعملها؟ وتتفرع عن هذا السؤال أسئلة أخرى هي: كيف يفهم الإنسان الكلام وكيف ينتجه؟ ما وظيفة القواعد العقلية في العمليات التواصلية؟ ما الآليات العصبية التي تتحكم في ذلك؟ ما المشكلات التي تؤثر في اكتساب اللغة وفهمها واستعمالها؟[4]

1-5- علم اللغة الاجتماعي/ علم الاجتماع اللغوي/ اللسانيات الاجتماعية:

"يعنى بوصف تجليات اللغة في الوسط الاجتماعي كما تتبدى في الممارسات اللغوية للناطقين لا سيما في الأوضاع التي تتسم بتعايش أكثر من لغة، وما يترتب عنها من صراعات"[5]

---

[1] أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها-مقاربة بينية- ، ص16.

[2] جاسم علي جاسم، علم اللغة النفسي في التراث العربي، مجلة الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 1431هـ/2010، مج44، ع154، ص 505.

[3] المرجع نفسه، ص508.

[4] المرجع نفسه، ص509.

[5] محمد يحياتن، التعددية اللسانية من خلال الأبحاث اللسانية الاجتماعية الحديثة، مجلة اللسانيات، الجزائر، ديسمبر 2006، ص 71

ومن ثمّ فهو يعنى " بتجليات اللسان الفعلية من خلال السلوكات اللغوية التي يسلكها الناطقون بهذه اللغة أو تلك في مختلف المقامات والأحوال الخطابية الكثيرة سواء في المشافهة أو في الكتابة"[1]

إذا **علم اللغة الاجتماعي أو اللسانيات الاجتماعية** تسعى في دراستها إلى تحديد: من يتكلم وبأيّ تنوّع لغوي؟ وبصدد أيّ موضوع؟ ومتى ومع من؟ لذا فإنّ من أهدافها "دراسة العلاقات القائمة بين تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات من جهة والتنوعات اللغوية واستعمالاتها من جهة أخرى، كما تعنى اللسانيات الاجتماعية بمواقف المتكلمين من اللغة أو اللغات التي يستخدمونها وتقويماتهم لها من حيث معرفة مدى استحسانهم أو استهجانهم لها، فاللغة ليست أداة للتواصل والتخاطب فحسب.[2]

1-6- علم المصطلح/ (La Terminologie):

إنّ مفاتيح العلوم مفاهيم مصطلحاتها[3] فالمصطلح هو الأساس المتين الذي يبنى عليه أيّ علم، إذ لا يمكن أن نستوعب علما من العلوم دون أن نفهم الجهاز المصطلحي الذي يصف ويفسر من خلاله الظاهرة أو الظواهر التي يدرسها[4]

1 6 1- الدلالة اللغوية للمصطلح:

كلمة (مصطلح) في اللّغة العربيّة مصدر ميميّ من المادّة (صلح)، ولقد ورد في معجم لسان العرب لابن منظور(ت711هـ) أنّ مادّة (صلح):" هي الصّلاح ضدّ الفساد "[5] وفي المعجم الوسيط: مادّة "صلح": صَلاحا وصُلوحاً: زال عنه الفساد[6]. واصطلح القوم: زال ما بينهم من خلاف، واصطلحوا على الأمر: تعارفوا عليه واتّفقوا: و(الاصطلاح) مصدر (اصطلح): "وهو اتّفاق طائفة على شيء مخصوص ولكلّ علم مصطلحاته"[7]

جاء في تعريف المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية في تعريف علم المصطلح؛ ما يلي:" دراسة علمية لتسمية المفاهيم التي تنتمي إلى ميادين مختصة ووظيفية من النشاط البشري، وتعني من جهة بوضع نظرية للاصطلاح ومنهجية لوضع المصطلح، ورصد تطوره، كما تسهر من جهة أخرى على تجميع المعلومات المرتبطة بالمصطلح وتعمل على تقييسه عند الاقتضاء"[8]

---

[1] محمد يحياتن، التعددية اللسانية من خلال الأبحاث اللسانية الاجتماعية الحديثة ، ص 71

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 72.

[3] بشير إبرير، علم المصطلح وممارسة البحث في اللغة والأدب، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص 2.

[4] يحي بعيطيش، نحو استراتيجية لحل إشكالية المصطلح، مجلة المترجم، جامعة قسنطينة، ع2، ديسمبر 2008، ص 95.

[5] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1997/1، مادة (صلح)، ج4، ص 60.

[6] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار المعارف، القاهرة، ط1432/2هـ، 1972م، مادّة (صلح)، ج1، ص 520.

[7] المصدر نفسه، ص 520.

[8] كبير زهيرة، إشكالية المصطلح اللساني في ترجمة النصوص اللغوية ترجمات كتاب دروس في اللسانيات العامة لفردينان دو سوسير أنموذجا، شهادة ماجستير، قسم اللغات الأجنبية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2013-2014، ص60.

1 6 2 -الدلالة الاصطلاحية للمصطلح:

يُعرّف علم المصطلح بأنّه العلم الّذي يعنى بمنهجيّات جمع المصطلحات وتصنيفها، ووضع الألفاظ الحديثة وتوليدها، وتقييس المصطلحات ونشرها، ولهذا فإنّ هذا العلم يعنى أساسا بإثراء اللّغة بالمفردات الحديثة وبكيفيّات وضعها وجمعها وتصنيفها وفق منهج علميّ يقوم على قواعد ونتائج مرجوّة كالتّقييس الّذي يفضي إلى توحيد مصطلحات وقواعد العمل في الميدان المصطلحي.

والواقع أنّ علم المصطلح الّذي برز في شكله الجديد منذ نهايات القرن الثّامن عشر قد جاء تلبية لمتطلّبات علميّة واجتماعيّة للتّعبير عن المفاهيم العلميّة الحديثة بمصطلحات حديثة تفتقر إليها اللّغات.

وقد ورد في تعريف " **دوبوك**" لعلم المصطلح؛ أنّ مفهوم علم المصطلح لا يزال محلّ اختلاف الباحثين الّذين يقولون بارتباط هذا العلم باختصاصات أخرى كالمعجميّة وعلم الدّلالة وعلم صناعة المعاجم، وينفي الباحثون من منظّرين وممارسين، الطّابع الخاصّ لهذا العلم، إذ يرون أنّه ما هو – أي علم المصطلح – إلاّ توضيح مميّز لهذه الاختصاصات الأعرق منه.

أمّا عن علم المصطلح عند العرب، فيقول "عبد السّلام أرخصيص": " منذ العقدين الرّابع والخامس من هذا القرن بدأت الإرهاصات الأولى لعلم المصطلحات في الثّقافتين الرّوسيّة والألمانية، ليكتمل تأسيسه في الثّقافة الغربيّة عموما ويصبح علما ذا طابع مؤسّسي مع بدايات العقد الثّامن، ومنذ ذلك التّاريخ وإلى الآن مازالت الجهود ومحاولات التّأسيس في الثّقافة العربيّة المعاصرة مستمرّة ومتعدّدة.

أمّا **علي القاسمي** فيعرف علم المصطلح في الفصل السّادس عشر من الباب الرّابع بعد أن أفرش تعريفات للعرب القدامى حيث ذكر في كتابه " يقول الشّريف الجرجاني (ت740هـ): "عبارة عن اتّفاق قوم على تسمية شيء باسم ما، ينقل عن موضعه. ويعلّق الباحث على هذا القول بأنّه يوحي ببعض طرائق وضع المصطلح بقوله مجدّدا في تعريفه: " إخراج اللّفظ من معنى إلى آخر، لمناسبة بينهما". وأعقب هذا التّعريف بتعريف لأبي البقاء الكفوي(ت1094هـ) في كتابه (الكلّيات) يقول: "الاصطلاح هو اتّفاق القوم على وضع الشّيء، وقيل إخراج الشّيء عن المعنى اللّغويّ إلى معنى آخر لبيان المراد". ويضيف الباحث تعريفا آخر للمرتضى الزّبيدي، في معجمه (تاج العروس) بـ:" اتّفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص". والملاحظ على هذه التّعريفات الّتي أدرجها علي القاسمي أنّ في كلّ تعريف منها نجد لفظ (اتّفاق).

وبعدها تحدّث علي القاسمي عن نشوء علم المصطلح الحديث واعتبر معجم "شلومان" الخاصّ بعلماء الأحياء والكيمياء بأوروبا للمصطلحات التّقنيّة بستّ لغات أوّل معجم مصطلحيّ بالمعنى الحديث، وخلص بعد هذا إلى تعريف علم المصطلح ونطاقه بقوله بأنّه: " **العلم الّذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلميّة والألفاظ**

اللّغويّة التّي تعبّر عنها"[1]. فكلّ نشاط إنسانيّ وكلّ حقل من حقول المعرفة البشريّة، يتوفّر على مجموعة كبيرة من المفاهيم، تأتي على هيئة منظومة متكاملة في كل حقل من حقول المعرفة المتكاملة، وتكون هذه المنظومة على علاقات متداخلة بمنظومات الحقول الأخرى.

ويتألف نظام المفاهيم في الوجود من مجموعة المنظومات المفهومية الخاصة بكل حقل من حقول المعرفة.

ويتناول علم المصطلح جوانب ثلاثة متصلة من البحث العلميّ والدّراسة الموضوعيّة هي:

1 -يبحث في العلاقات بين المفاهيم المتداخلة ممّا يجعله فرعا خاصّا من علم المنطق وعلم الوجود.

2 -يبحث في المصطلحات اللّغويّة، والعلاقات القائمة بينها ووسائل وضعها وأنظمة تمثيلها في بنية علم من العلوم، وهذا يجعل علم المصطلح فرعا خاصّا من علم المعجم.

3 -يبحث في الطّرق العامة المؤدية إلى خلق اللغة العلميّة[2]

وبذلك يصبح علم المصطلح علما مشتركا بين علوم اللّغة، المنطق، الوجود، المعرفة، التصنيف، الإعلاميّات، الموضوعات المتخصصة كونها تتناول التنظيم الشكليّ في جانب من جوانبها للعلاقة بين المفهوم والمصطلح.

[1] علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العلميّة، مكتبة لبنان ناشرون، ط/01، 2008م، ص269

[2] ينظر المرجع نفسه،، ص270

ويعرّف محمود فهمي حجازي علم المصطلح بأنّه:" كلمة أو مجموعة من الكلمات من لغة متخصصة موروثا أو مقترضا، يستخدم للتعبير بدّقة عن المفاهيم وليدل على أشياء مادية محدّدة"[1]

ومهما يكن فإنّ المصطلح أو الاصطلاح يعني اتفاق أصحاب تخصص ما على استخدامه للتعبير عن مفهوم علمي محدّد[2]

هذا وقد اختلف الدارسون العرب المحدثون في وضع مقابل لمصطلح (**Terminologie**) وهو ما يوضحه الجدول الآتي:[3]

اسم الباحث	المصطلح الغربي وما يقابله من مصطلحات عربية
	Terminologie
المسدي (1984)	المصطلحية
سماعنة (1993)	علم المصطلح/المصطلحيّة
عصام عمران (1993)	علم المصطلحات
سماعنة (1998)	النظرية المصطلحية العامة
سماعنة (1999)	علم المصطلحات علم المصطلح (العام /الخاص) المصطلحية

1 7 – صناعة المعجم:

-1-7-1- الصّناعة لغة: مشتقّة من الفعل "صنع"، حيث ورد في لسان العرب لابن منظور: " صنعه يصنعه صنعا فهو مصنوع وصنيع: عمله. وقوله تعالى:﴿ **صُنعَ اللهِ الّذي أَتْقَنَ كُلَّ شَيءٍ** ﴾ [النمل/ 90] " دليل على الصّيغة كأنّه قال: صنع الله ذلك صنعا، واصطنعه أي اتّخذه.

1-7-2- **المعجم لغة:** كلمة "المعجم" في المعاجم التّراثيّة مشتقّة من مادّة (عجم)، والعجمة: هي عدم الفصاحة وعدم البيان، والأعجم: هو الّذي لا يفصح ولا يبين، وأعجم الكلام: جعله مشكلا لا بيان له أو أتى به أعجميّا.

[1] محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب، القاهرة، ط1995/1، ص 11.

[2] علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص261.

[3] كمال لعناني، النظرية المصطلحية الحديثة في فكر علي القاسمي من خلال كتابه (علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية)، شهادة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2014، ص41.

1-7-3-اصطلاحا: التّعريف الاصطلاحي للمعجم أنّه كتاب يحتوي على ألفاظ اللّغة ومفرداتها وتراكيبها بغية شرحها وإيضاحها شريطة أن يرتّب ترتيبا معيّنا، وأن يكون مشروحا شرحا يزيل إبهاما، ومضاف إليها ما يناسبها من المعلومات الّتي تساعد الباحث وتعين الدّارس على الوصول إلى مراده.

أما إذا اجتمع المصطلحان (صناعة + معجم) فإنّ هذا الاجتماع يؤدي إلى ظهور المعجميّة، ويعرّفه "محمّد رشاد الحمزاوي" بأنّه: "علم نظريّ حديث وظاهرة جديدة لم تحظَ على أهميتها وأبعادها بما فيه الكفاية من الدّرس والجدل على غرار الظواهر اللّسانيّة النّجوميّة (...) فكان لها السّبق على المعجميّة الّتي تعتبر اليوم آخر ما ظهر من العلوم الإنسانيّة الحديثة (...) والمعجميّة بضمّ الميم مصطلح عربيّ وضعناه للمقابل الفرنسي(lexicologie) وهو خاصّ لدراسة الرّصيد اللّغويّ دراسة نظريّة ومنهجيّة نقديّة مجرّدة بالاعتماد على رؤى كلّيّة ويسمّى الاختصاصيّ فيها بالمعجميّ.

أمّا "حلمي خليل" فيضع مصطلح علم المعاجم مقابلا للمعجميّة ويقسّمه إلى قسمين علم المعاجم النّظري وفنّ صناعة المعجم، حيث يقول: "علم المعاجم فرع من فروع علم اللّغة المعاصر يقوم بدراسة المفردات وتحليلها في أيّة لغة وخاصّة معناها أو دلالتها المعجميّة، ثمّ تصنيف هذه المفردات استعدادا لعمل المعجم." كما يقول: "إنّ علم المعاجم النّظريّة يهتمّ بدراسة المفردات أو الكلمات في لغة معيّنة أو عدّة لغات من حيث المبنى والمعنى، أمّا من حيث المبنى فهو يدرس طرق الاشتقاق والصّيغ المختلفة ودلالة هذه الصّيغ من حيث وظائفها الصّرفيّة والنّحويّة وكذا العبارات الاصطلاحيّة وطرق تركيبها، أمّا من حيث المعنى فهو يدرس العلاقات الدّلاليّة بين الكلمات مثل التّرادف والمشترك اللّفظي وتعدّد المعنى وغير ذلك".

أمّا علي القاسمي فيعرّف علم المعاجم في كتابه علم اللّغة وصناعة المعجم بأنّه "علم المفردات الّذي يهتمّ بدراسة الألفاظ من حيث اشتقاقها وأبنيتها ودلالتها وكذلك بالمترادفات والمشتركات اللّفظيّة والتّعابير الاصطلاحيّة والسّياقيّة، فعلم المفردات يهيّئ المعلومات الوافية عن المواد الّتي تدخل في المعجم".

ثمّ إنّ علي القاسمي لا يفرّق بين المصطلحات: علم المعاجم وعلم المفردات وعلم الألفاظ فهي عنده مترادفات، ويرى أنّ علم المعاجم جزء من المعجميّة بالإضافة إلى صناعة المعجم ويختلف في ذلك مع محمد رشاد الحمزاوي؛ الّذي يقابل المعجميّة بضمّ الميم بالعلم النّظريّ والمِعجميّة بفتح الميم بفنّ صناعة المعجم[1].

1-7-4-الفرق بين علم المصطلح وصناعة المعجم:

إنّ البحث المعجمي مادته اللّغة المشتركة؛ التي قوامها ألفاظ اللّغة العامة، أمّا المصطلحية فمادتها اللّغة الخاصة؛ التي قوامها المصطلحات العلمية أو التقنية التي خصّصها التداول في مجال من المجالات (العلمية، التقنية، الفنية ...الخ)، من دون الالتفات إلى دلالاتها الأخرى الشائعة بين اللّغة العامة.

[1] عبدالقادر بوشيبة، محاضرات في علم المفردات وصناعة المعاجم، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2015/2014، ص 6-8.

فالنظام المعجمي ينظر إلى المجموعات المعجمية على أساس أنّها أبنية متكاملة من الوحدات تربط بينها خصائصها الوظائفية والتركيبية، وهي مستمدة من الخبرات المحصلة من تفاعل الفرد مع البيئة التي يحيا فيها.

وفي هذا الإطار تظهر المادة المصطلحية داخل الجداول المعجمية الاسمية، فهي متوفّرة داخل النّظام المعجمي في شكل دوال، ويتمّ اختيارها ثمّ إعادة توزيعها وتنظيمها لأجل إثراء فروع المعرفة المختلفة، وتسهيل التواصل بين أهل الاختصاص.

إذا الفرق البيّن بين هذين العلمين هو في طبيعة الوحدات؛ إذ البحث المصطلحي يحصر اهتمامه في الاسم فقط، بعدّه أداة أساسية في التّسمية والتعيين، ويخصّ الاسم ذا الشحنة المفهموميّة الخاصة. أمّا البحث المعجمي فيكتفي بالمفردات اللّغوية " فعلا " كانت أو "اسما".

فموضوع المصطلحية هو البحث في المصطلحات من حيث مكوناتها ومفاهيمها ومناهج توليدها، وموضوع المعجمية هو البحث في الوحدات من حيث مكوناتها وأصولها واشتقاقها ودلالتها وعلاقتها، والمبدأ في هذا التوصيف هو أنّ الوحدات المعجمية إمّا أن تكون عامة، وإمّا أن تكون مخصّصة؛ فإذا كانت عامة كانت لفظا لغويا عاما منتميا إلى الرّصيد المعجمي العام قابلا لاكتساب خصائص معيّنة، مثلا الدلالة الإيحائية والاشتراك، وإذا كانت مخصّصة كانت مصطلحا.

وعلى مستوى العلاقات الاستبدالية والعلاقات التركيبية التي توجد بين الوحدات المعجمية، نجد أنّ الدّرس المصطلحي يركّز على العلاقات التركيبية بين الوحدات المعجمية بصورة مكثّفة، بينما تأتي هذه العلاقات في الصّف الثاني في البحث المصطلحي، وهذا لا يعني إهمالها تماما، إذ كثيرا ما يعتمد البحث المصطلحيّ على دور السّياق للحيلولة دون الوقوع في الشراك واللبس الغموض. فعندما يكون المصطلح الواحد مشتركا بين تخصّصات في علوم مختلفة نلجأ إلى السياق، نحو مصطلح "جذر" الذي يوظف في اللّغة والرّياضيات بدلالة مختلفة[1].

إنّ توجه البحث المصطلحي إلى جمع المصطلحات ووصفها ومعالجتها في ميدانها المختص، له اتجاه براغماتي يعنى بالمستوى التطبيقي الذي تتطلبه الحاجة العلمية التطبيقية بين المختصين والباحثين، حتى تتيسّر لهم لغة الاتّصال والتواصل، وهذا ما جعل أهمّ البحوث المؤسِّسة لعلم المصطلحية تتّسم بالتطبيق قبل التنظير على غرار ما فعله "**فيستر**"، ولهذا لم تظهر الدّراسات النظرية والتنظيرية إلاّ في نهاية القرن العشرين.

وبما أنّ علم المصطلح عرف بأنّه العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والألفاظ اللّغوية التّي تعبّر عنها، فهو من هذه الزاوية يلتقي مع المعجمية التّي تبحث في دلالة الألفاظ وتصنيفها وضبط مقاييّسها المعجمية من بنية وتكوين واشتقاق وتوليد، وهي مسائل تشترك فيها مع المصطلحية التطبيقية.

أمّا من ناحية الآليات التطبيقية نجد: المصطلحية والمعجمية يلتقيان في الآليات التّي تعتمد في التّسمية؛ كالتوليد والاشتقاق وصناعة المعجم وجمع المدّونة، على الرّغم من الاختلاف البيّن في الأهداف النظرية؛ فإذا كانت

[1] عبد القادر بوشيبة، محاضرات في علم المفردات وصناعة المعاجم، ص22.

المصطلحية تعنى بتسمية المفاهيم التّي ترتكز على ضبط المصطلحات، بغرض إيجاد لغة خاصة بمجال علمي أو تقني، فإنّ المعجمية تعنى بتسمية الأشياء العامة التّي تدخل في لغة التواصل العادي، لذا نجد "**تيريزا كابري**" تنظر إلى المصطلح نظرة لسانية؛ فتقرّر: "إنّ الطبيعة اللّغوية المزدوجة للمصطلحات باعتبارها كلمات/عبارات (تسميات) تنتمي بصورتها إلى اللّغة، تجعلها لا تنأى عن الحدود التّي أقرّها دو سوسير بخصوص الدّليل اللّغوي، فتصبح المقاربة اللّسانية للمعارف المحصّلة مصطلحيّا أمرا ممكناً –على الرّغم من كونها خارجيّة بما أنّها تنتقل من الأشياء(فيزيائية أو غيرها) نحو التّسميات، وهذا مرورا من تحديد مفاهيم المصطلحات– تظلُّ لسانيةً بما أنّ المصطلحات تُوصف وفق تحليل لسانيٍّ مثلها مثل أيِّ كلمة أو متتالية من الكلمات، وتُخضع لنظامٍ عامٍ من حيث دلالاتها مع جواز مناقشة أمر تعريفاتها المحدّدة والمتّفق عليه"[1]

ثمّ إنّ صناعة المعجم حظيت خلال السنوات الأخيرة بعناية فائقة تبلورت في مجالات رئيسة ثلاثة هي: البحث العلمي، ونمو علم المصطلح، وتطوّر مؤسسات الترجمة وتقنياتها،

وقد اتجهت الجامعات في جميع أنحاء العالم إلى إدخال دراسة صناعة المعاجم في أقسامها المتخصصة بدراسة اللغات واللسانيات، وعقدت الندوات والاجتماعات لبحث القضايا التقنية في صناعة المعجم بهدف تطويرها، ولم يقتصر الاهتمام بصناعة المعجم على الجامعات بل شمل المؤسسات الثقافية والعلميّة الأخرى.

وقد ازدهرت صناعة المعجم المتخصصة وتطورت تقنياتها في العالم خلال العقد المنصرم نتيجة لنمو علم المصطلح وأخذه مكانته بين العلوم العصرية فهو علم حديث يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والألفاظ اللغوية التي تعبّر عنها.

كما أنّ صناعة المعجم على صلة وثيقة بعلم المصطلح وبنوك المصطلحات، كما أنّها تؤدي وظيفة على جانب كبير من الأهمية في حياتنا العلمية والاقتصادية وفي العلاقات بين الأمم، لذا يُوصى بضرورة تعميم دراسة صناعة المعجم في أقسام اللغة العربية واللغات الأخرى في جامعاتنا، ومنح شهادات عليا في هذا التخصص[2]

إذا العلاقة بين علم المصطلح وصناعة المعجم علاقة وثيقة رغم أنّ لكل علم موضوعه الخاص إلّا أنّهما يتقاطعان ويحتاج كلّ منهما الآخر فلا يستغني المعجمي عن المصطلحي ولا المصطلحي عن المعجمي بالإضافة إلى الترجمة.

[1] يوسف مقران، المصطلح اللّساني المترجم، مدخل نظري إلى المصطلحات، دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، د ط/2018، ص ص118-119.

[2] ينظر: علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، مطابع جامعة الملك سعود، السعودية، ط/02، 1411هـ/1991م، من ص (ط) إلى ص (ع)

1-8- التخطيط اللغوي:

من الحقائق الأساسية المرتبطة باللغة أنّها دائما في تغيّر مستمر، وأنّ لدى المتحدثين دائما أبدالا متاحة أمامهم، فهم في حالة اختيار دائم بين الضروب اللغوية المختلفة، أو بين الأبدال الموجودة ضمن نظام لغوي ما، ممّا يجعل عملية التخطيط أمرا ممكنا[1]

1-8-1- تعريف التخطيط اللغوي:

هو:" البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية"[2] مبنية على مجموعة من التدابير من أجل تنفيذ هدف معيّن، وهذا يعني أنّ مفهوم الخطّة يحدّدها عنصران أولهما وجود هدف أو غاية يريد الوصول إليها، وثانيها وضع تدابير محدّدة ووسائل مرسومة من أجل بلوغ هذا الهدف[3]

كما أنّ هناك علاقة وطيدة بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، تكمن هذه العلاقة بشكل جوهري في أنّ السياسة اللغوية تُضمن بطريقة أو بأخرى في الوثائق الرسمية التي تعتمدها الحكومات إزاء اللغة الرسمية وحقوقها وامتيازاتها وكل ما يصونها ويحافظ عليها واستخداماتها في الحياة والتعليم والتجارة والإعلام وغيره. أمّا التخطيط اللغوي فيشير إلى الجهود التي تبذل لتحقيق هذه السياسة في أرض الواقع[4]

1-9-اللسانيات السريرية (علاج أمراض الكلام/ العيوب النطقية):

إنّ عملية التخاطب عملية معقدة يشترك فيها المرسل والمستقبل، تحدث من خلال سلسلة من العمليات المعقدة، تتمّ في جزء ضئيل من الثانية، وبشكل آلي فائق الدّقة والسرعة، لذلك تظهر في عملية التخاطب عدة مشكلات (اضطرابات* / أمراض*)[5]

تنقسم مشكلات التخاطب إلى ثلاث مشكلات رئيسية هي:

أ - مشكلات اللغة: (التأخر اللغوي، عسر الكلام، صعوبة الكتابة، عسر القراءة والفهم، الخرس المكتسب، صعوبة فهم الكلمات أو الجمل، صعوبة التذكر والتعبير، صعوبة تركيب جملة)

---

[1] فاسولد رالف، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة إبراهيم بن صالح الفلاي، جامعة الملك سعود، 2000، ص 437.

[2] بالول أحمد، التخطيط اللغوي في الجزائر بين التنظير والتطبيق تعريب العلوم أنموذجا، مجلة التراث، ع 27، مج 1، ص126.

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

[4] عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي تعريف نظري ونموذج تطبيقي، الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 7-9 مايو 2013، ص 6.

* هو عدم القدرة على إصدار أصوات اللغة بصورة سليمة، نتيجة المشكلات في التناسق العضلي، أو عيب في مخارج أصوات الحروف، أو لفقر في الكفاءة الصوتية، أو خلل عضوي. ينظر: أديب عبد الله محمد النوايسة وإيمان طه القطاونة، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، دط/2010، ص 60.

* أمراض الكلام: هي إخراج الأصوات بطريقة معيبة، أو غير دقيقة. ينظر: حليمة قادري، مدخل إلى الأرطوفونيا تقويم اضطرابات الصوت والنطق واللغة، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2015/1، ، ص 77

[5] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص 49.

ب – مشكلات النطق والكلام (الحذف، الإبدال، التحريف، الإضافة[1]، التمتمة، الفأفأة، اللجلجة، الحبسة ...الخ)

ت – مشكلات الصوت (مشكلة حدّة الصوت، مشكلة قلّة الصوت)[2]

ومهما يكن فإنّ هذا المجال يأتي لعلاج أو حلّ مشكلة الإعاقة التخاطبية، كما أنّه "يدخل هذا في إطار التعليم المكيّف، حيث تراعى خصوصيات المتعلمين"[3]

1-10- الإعلام:

هو نقل الخاطرة أو الفكرة أو المعلومة من شخص إلى آخر ومن مكان إلى مكان، أو إشراك الآخرين والاشتراك معهم في المعلومات والأفكار (...) لذا يعتبر المدرّس في العملية الإعلامية مرسلا والتلميذ مستقبلا[4]

وبالنسبة للّغة الإعلام فهي لغة مباشرة لا تحمل المطاوعة والمجهول وتتجه إلى تراكيب لا تحتمل أكثر من معنى لتصل بها إلى المقصود دون تعمية ومغالطة (...) ومن ذلك عليها أن تكون مفهومة وعادية وبسيطة [5]

بناء على هذا فإنّه "حين تذكر اللغة الإعلامية تتعيّن الإشارة إلى أنماط متعددة منها: اللّغة الإعلامية في الإذاعة المسموعة واللّغة الإعلامية في الوسائل الإعلامية المقروءة كالصحف، ولكل من هذه الأنواع خصائص ومميزات تتّسم بها، فاللّغة في الإذاعة تعتمد في إعلاميتها على ما يمكن نقله إلى أذهان المستمعين، ولذا فهي تهتم بإظهار المواطن التي يُحتاج إلى إبرازها، عن طريق النبر والتنغيم والاعتناء أكثر بمواطن الفصل والوصل... الخ وأمّا الإذاعة المرئية (التلفاز) فتعتمد-بالإضافة إلى التأثير السمعي- على لغة الإيماء ممثّلة بحركات الجسد (كالأطراف والعينين والشفتين) ولهذه اللّغة تأثير مهمّ في إيصال الرسالة اللّغوية (...) أمّا اللغة الإعلامية المقروءة كلغة الصحافة والانترنت والنصوص على اختلافها، فهي اللّغة التي تحتاج إلى كثير من الدقة والعناية في صياغتها[6]

بناء على ما تقدّم فإنّ صناعة الخبر ليست بالأمر اليسير، والتعامل مع لغة الإعلام لا يتمّ على غير هدى، إذ لوحظ مزاحمة العامية للفصحى في الأداء اللغوي، وكثرة الأخطاء اللغوية على ألسنة الإعلاميين، من ذلك:

---

[1] المرجع السابق، ص 51.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص ص 50-51.

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 13.

[4] المرجع نفسه، ص ص 182-183.

[5] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 184.

[6] حنان إسماعيل أحمد عمايرة، التراكيب الإعلامية في اللغة العربية، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، أيار 2004، ص 11.

أ – التبدلات الصوتية وانحراف الدلالة كنطق القاف همزة؛ مثلا: تبثّ قناةُ الجزيرة برامجها من استوديوهاتها في قطر، فقد قرئت في (أَطَر).[1]

ب – ترقيقُ الأَصوات المفخّمة، من ذلك: تُلَيّنُ كَثيرٌ من المذيعات نُطْقَ بعض الأصوات، وبخاصّةٍ المفخّمُ منها، وَتنطقها بطريقةٍ تنحو نَحْوَ نظيراتها المرقّقة، كما يحدث في نُطْق: صَوْت الضّاد: وهو صوتٌ انفجاريٌّ مجهور مُفَخّم يتطلّبُ النّطقُ به – بسبب هذه الملامح – جهدًا عضليًّا كبيرًا، وقد وُصِفَتِ اللّغةُ العربيّةُ بأَنّها لُغَةُ الضّاد، لأنّ هذا الصّوت – كما يقول د. إبراهيم أنيس – كان نطقه عصيّا على أهل البلاد المفتوحة. ولهذا يتحوّل هذا الصَّوْتُ في لغة الإعلام واللغة المنطوقة عامّة إلى: دال، على نَحْو ما سمعنا: مارستْ روسيا والصّين حقّ النّقْض (النقد) لإبطال مشروع قرار يُدين النّظامَ السّوريّ.[2]

كل هذا يشي " بغلبة الانحرافات اللغوية على العديد من البرامج والنشرات الخاصة التي يمكن أن تقدّم بالفصحى، مثل النشرة الجوية والاقتصادية والرياضية وحوارات الضيوف مع مقدّمي الكثير من البرامج وتقارير المندوبين والمراسلين والإذاعيين" [3] ممّا يستدعي تدخلا عاجلا من لدن اللسانيين التطبيقيين من أجل تقديم حل أمثل لهذه المشكلة اللغوية.

1-11- الإشهار:

إنّ أخطر وظائف اللغة جميعا وظيفة "الإقناع"؛ أي إقناع الآخرين بالرسالة التي تبعث بها إليهم[4] ثمّ إنّ الذي أكسب هذه الوظيفة أهمية بل خطورة هي وسائل الإعلام الجماهيرية (الصحافة-الأقلام السينمائية-الراديو-التلفاز)[5] وذلك من أجل التأثير على الجماهير من الناحيتين:

أ – الأولى اقتصادية وتسمّى الإعلان أو الإشهار التجاري

ب – الثانية سياسية وتسمّى فنّ الدعاية

من هذا المنطلق أصبح الإعلان التجاري على نطاق واسع جدا من المقوّمات الأساسية للنظام الاقتصادي الرأسمالي، فليس باستطاعة المصانع أن تستمر في إنتاج السلع والبضائع، وليس بمقدور العمال أن يستمروا في أعمالهم إذا لم تقم الأجهزة الدعائية بدورها الفعّال في ترويج السلع الجديدة بشتّى الطرق المغرية للمستهلكين حتى يقبلوا على شرائها من مختلف الأسواق[6]

---

[1] فتحي إبراهيم خضر، تَراجُعُ الأَداءِ اللُّغويّ في وسائِلِ الإعلامِ العربيّةِ، مجلة جامعة العلوم الإسلامية العالمية، فلسطين، 2013، ص 9.

[2] فتحي إبراهيم خضر، تَراجُعُ الأَداءِ اللُّغويّ في وسائِلِ الإعلامِ العربيّةِ، ص 10.

[3] أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، القاهرة، ط2002/1، ص 192.

[4] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص 57.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص 57.

[6] المرجع نفسه، ص 59.

ومهما يكن فإنّ وسائل الاتصال الجماهيرية تُستعمل للدعاية والإعلان؛ هذه الوسائل تتكئ على استعمال اللغة كعنصر أساسي في تلك الوسائل، وذلك بهدف استعمالها على نحو فعّال ومثمر[1]

1 12 نظرية/ علم الترجمة:

تعدّ الترجمة آلية من الآليات اللغوية التي تعمل على نقل المعارف والثقافات والعلوم التي تتعلق بالشعوب الأخرى، فهي بمثابة الوسيط اللغوي الذي يسمح بالسيرورة الحضارية؛ "فالترجمة هي الوسيط المتجول بين الثقافات والحضارات والهويات ولغات الأمم للوصل بينها، ورفع معدّل الوعي وقبول الآخر"[2]

من هذا المنطلق فهي تقوم بتحويل نص أو جملة أو كلمة ما إلى لغة أخرى[3] أو هي كما عرّفها **نيدا وتابر**(Nida and Taber) (1982) في كتابهما (the theory and Practice of Translation): "إعادة إنتاج أنسب للمرادفات الطبيعية لرسالة اللغة المصدر باللغة الهدف"[4]

أما **الترجمة الآلية** فهي ترتبط بحقل لساني يدعى اللسانيات الحاسوبية وميدان المعلوماتية والمعالجة الآلية للغات والذي يرتبط بدوره بالذكاء الاصطناعي[5]

*** محصول الحديث:**

1 - ذكر **شميث** و**مورسيانا** أنّ اللغويات التطبيقية ليست جامدة بل تتطور وتنمو وتتبدل تفاعلا مع الواقع الفعلي المتغيّر[6] وأكبر دليل على ذلك كثرة مجالاتها (تعليم وتعلم اللغة الأم واللغات الأجنبية فالاختبارات اللغوية فالتخطيط اللغوي فعلم اللغة التقابلي فصناعة المعاجم فالتحليل الأسلوبي فالترجمة فالإلقاء فعيوب النطق والكلام فأنظمة الكتابة فعلم اللغة الإحصائي فعلم اللغة النفسي فعلم اللغة الاجتماعي وتعدد اللغات في المجتمع ثم وسائل الاتصال غير اللفظية...الخ)

2 - ما يجمع مجالات اللسانيات التطبيقية أنّها قضايا ذات صلة باللّغة وأنّها مشكلات تبحث عن حل.

---

[1] ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص ص 59-60.

[2] كروش حيزية، الترجمة ورهانات العولمة، مجلة معالم، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، مج1، ع10، جوان 2018، ص 81

[3] محمد الخوالي، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، دط/1991، ص 44.

[4] حليمة الشيخ وحشمان نجاة، تعليمية الترجمة بين اللغة العامة واللغة المختصة، مجلة معالم، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، مج1، ع10، ديسمبر، 2018، ص 28.

[5] فرحات فاطمة، مشكلة التعلم عند فئة متلازمة داون- المستوى التركيبي أنموذجا-، ص 99.

[6] صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، ص 35.

3 - أضحى المجال التطبيقي للسانيات صورة واقعية للبحث العلمي نفسه إذ إن وجود البحث العلمي النظري يقتضي بالضرورة وجود الجانب التطبيقي الذي هو تزكية منهجية للنتائج الحاصلة وهي النتائج التي تطبق في الواقع لاختبارها واستثمارها والإفادة منها[1]

2-اهتمامات اللسانيات التطبيقية:

1-وضع القوانين العلمية التي أثمرتها اللسانيات العامة موضع الاختبار والتطبيق

2-استعمال تلك القوانين والنظريات في ميادين أخرى قصد الإفادة منها

وبناء على ذلك فإن اللسانيات التطبيقية هي استعمال فعلي للمعطيات النظرية التي جاءت بها اللسانيات العامة واستثمار هذه المعطيات في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية والتعليمية من أجل تطوير طرائق تعليمها لأبنائها الناطقين بها ولغير الناطقين بها[2]

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 139

[2] سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، ص 96.

المحاضرة رقم:03: حدود التداخل والافتراق بين اللسانيات التطبيقية واللسانيات العامة

1 – حدود التداخل:

أ –علم اللغة التطبيقي يفيد من علم اللغة العام؛ الذي هو علم يهدف إلى كشف جوانب اللغة، ويلتقيان في كثير من المناشط، كما أنّهما ينظران إلى الأداء اللغوي نظرة تعتمد الاستخدام اللغوي وفقا للقواعد المتمثلة والواعية

ب – إنّ المطبق في علم اللغة التطبيقي يكون على دراية واعية بالحقائق الأساسية للغة، وبالمنهج اللغوي التحليلي؛ الذي يعتمد اختيار وترتيب الحقائق وفق تطبيق نتائج علم اللغة وأساليبه الفنية في التحليل[1]

ت – إنّ الوعي بالصحة اللغوية تستهدف من كليهما إكساب العادات اللغوية الجيّدة عن طريق ممارسة طريقة التدريس المثلى التي تعمل على تفادي كلّ ما يؤدي إلى القصور اللغوي.[2]

ث – يرى البروفيسور **شو** أنّ اللغويات التطبيقية هي هندسة اللغويات النظرية وتطبيق لها في الحياة[3]

2 – حدود الافتراق:

أ –علم اللغة العام هو النظرية، وعلم اللغة التطبيقي تطبيق للنظرية

ب–علم اللغة العام أعمّ وأسبق بينما علم اللغة التطبيقي أخص، ويأتي تجسيدا لنصوص علم اللغة العام

ب – علم اللغة العام يقترح الموضوعات بينما علم اللغة التطبيقي يجري عليها الدراسات التطبيقية

ت – علم اللغة العام يقترح حلولا ولا ينظر في إمكانية تطبيقها، بينما علم اللغة التطبيقي يدرس تلك الحلول وكيفية تجسيدها من عدم التجسيد

ث – علم اللغة العام ينظر في عمليات التلقي والاكتساب اللغوي بينما علم اللغة التطبيقي ينظر في ممارسة اللغة

ج علم اللغة العام يقدم توصيات واقتراحات من أجل الإصلاح بينما علم اللغة التطبيقي يقدم إجراءات البديل النوعي[1]

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص19.

[2] المرجع نفسه، ص ص19-20.

[3] صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، ص 30.

ح يرى **ديفز** و**إيلدر** أنّ اللغويات النظرية تعتمد على الأحادية في طرح المشكلة وعلى الأحادية في كون الحلول نابعة أيضا من اللغويات نفسها، بينما اللغويات التطبيقية تعتمد على مخرجات اللغويات النظرية وعلى ميادين معرفية أخرى[2] كما نبهنا "ديفز" إلى أنّ ارتباط مسمى التطبيقية باللغويات ليس معناه تبعيتها للنظرية؛ بل هو يرجع إلى أنّ التطبيقية أصبحت تتعامل مع المشكلات الواقعية؛ فيمكن بالتالي أن تولد نظريات تفيد اللغويات النظرية، كما ذكر ديفر فرقا آخر هو تعامل التطبيقية مع الحقول الأخرى مثل التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع (تخصص بيني)[3]

خ -الباحث في اللسانيات التطبيقية ينطلق من المشكلة ويحاول تقديم المقترحات والحلول، معتمدا على السياقات المعرفية الخارجية، أما اللساني فاهتمامه منصب على دراسة اللغة كنظام[4]

د -تدرس اللسانيات العامة اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، بينما تدرس اللسانيات التطبيقية اللّغة لأغراض تعليمية وغير تعليمية

ذ -يغلب على اللسانيات العامة الجانب الوصفي التحليلي، أمّا المعياري فهو الغالب على اللسانيات التطبيقية

ر -تقع المسئولية على عاتق اللسانيين التطبيقيين في تقديم أرضية مشتركة بين علماء اللغة والمهنيين حيثما كان ذلك مناسبا ما دام هذا العلم يستعين بمختلف المعارف، في حين لا تقع هذه الأخيرة على عاتق اللسانيات العامة. [5]

- **محصول الحديث:**

1 -العلاقة بين الجانب النظري والتطبيقي غير قائمة شكليا، غير أنّها متينة، فهي علاقة تأثير وتأثر، وأخذ وعطاء، حيث إنّ الجانب النظري يفيد علم اللغة التطبيقي بتقديم توضيحات للمشاكل المطروحة من كل الجوانب؛ التي تستخدم اللّغة، خاصة عند اختيار المادة اللّغوية في المقرّر، فهو لا يأخذ بنظرية معيّنة، أو منهج معيّن، بل ينتقي ما يراه مناسبا ويخدم تعليم اللّغة، ثمّ يفسره وينظمه وفقا لحاجات التعليم، لأنّ علم اللّغة التطبيقي في منظوره العام هو إيجاد

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص20.

[2] صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، ص 32.

[3] المرجع نفسه، ص 32.

[4] ميمون مجاهد، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، ص39.

[5] ميشل ماكارث، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ترجمة عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، د ط/2005، ص ص 25-24.

حلول لمشكلة معيّنة تخصّ ممارسة اللّغة، ويحاول أن يجعل مجال التعليم مسايرا للتغيّرات الزمانية، ويتطوّر بتطوّر العلوم التي تغذّيه بالمفاهيم والمعارف المتنوعة[1]

2 -اللسانيات التطبيقية في عمقها لسانيات مفتوحة ونشطة، وتشهد عدم استقرار وصفه اللساني البريطاني" **برونكر**" في مقال حمل عنوانا مثيرا:" يا له من لا استقرار مثمر"؛ فهذا اللا استقرار أثمر ثراء في القضايا المطروقة وانفتاحا على مقاربات متنوعة تعود في جذورها إلى حقول معرفية كثيرة، وتبنيا لمناهج مختلفة، وولوجا لمناطق أهملتها اللسانيات النظرية، فغاية اللساني التطبيقي البحث عن الإجراء والحلّ الناجع دون تعصّب لمرجعية علمية بعينها، أو انتماء لمدرسة بذاتها، لذا فإنّ هاجس اللسانيات التطبيقية هو التحديث المستمر للأدوات والمناهج والأطر المعرفية التي تسترفد منها حرصا منها على الإجابة عن الطلبات الاجتماعية الملّحة[2]

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص20.

[2] محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص8.

المحاضرة رقم (4): اللغة حقيقتها وخصائصها

تعدّ اللغة الطبيعية أهمّ مظهر سلوكي وعقلي يعكس إنسانية الإنسان في هذا الكون، وما كان ذلك إلّا لأنّ ممارسة الحدث اللساني في الواقع لا تعدو أن تكون تجسيدا للجانب العملي للقدرات العقلية التي يملكها الإنسان، والتي من خلالها يحقق نزعته الاجتماعية؛ لأنّ الإنسان ميّال بطبعه إلى التواصل مع أفراد مجتمعه من حيث إنّه كائن اجتماعي بطبعه. يقول ابن سينا:" لما كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة إلى المحاورة لاضطرارها إلى المشاركة والمجاورة، انبعثت إلى اختراع شيء يتوصل به إلى ذلك".[1]

في رحاب هذه الأهمية انبرى الدارسون يبحثون عن حقيقة اللغة ومعرفة خصائصها.

1 – التعريف المعجمي للغة:

يقول ابن منظور في لسان العرب: " لغا: اللّغو واللّغا: السَّقَطُ وما لا يُعتدُّ به من كلام وغيره ولا يُحصَلُ منه على فائدة ولا على نفع (...) واللغة من الأسماء الناقصة، وأصلها لُغوة من لغا إذا تكلم (...) ولغا في القول يلْغُو ويلغَى لَغْوا ولَغِي بالكسر، يلْغَى لغًا ومَلْغَاةً: أخطأ وقال باطلا (...) يُقال: لَغَا إذا تكلَّم بالْمُطَّرَح من القَوْل وما لا يَعْنِي (...) واللُّغةُ اللِّسْنُ، وحدُّها أنَّها أصْواتٌ يعبّر بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم، وهي فُعْلَةٌ من لَغَوْتُ إذا تكلمْتُ، أصلها لُغْوَةٌ ككُرَة وقُلَةٍ وثُبَةٍ، كلّها لاماتُها واواتٌ"[2]

2 – التعريف الاصطلاحي للغة:

2–1– اللغة في الثقافة العربية:

– يعرفها **ابن جني** (ت392هـ) قائلا: " باب القول على اللغة وما هي: أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[3]

يشتمل هذا التعريف على أربعة جوانب أو مستويات تكوّن حقيقة اللّغة من جهة الماهية والشيئية والوظيفة، هذه المستويات هي:

أ – اللّغة أصوات

ب – اللّغة تعبير

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 68.

[2] ابن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس، مادة (لغا)، ص ص 507–508.

[3] ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب، القاهرة، ج1، ص 30.

ت – أنها تعبير يعبّر بها كل قوم

ث – أنّها تعبير عن أغراض[1]

– يعرّفها **ابن خلدون** بأنّها ملكة في اللسان. يقول:" اعلم أنّ اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمّة بحسب اصطلاحاتهم"[2]

وعلى هذا فاللغة عند ابن خلدون هي:

1 ملكة لسانية مكتسبة

2 أنها ذات طبيعة صوتية

3 أنّها تبين عن مقاصد المتكلمين (قصد الإفادة) " فيخرج منها الأصوات الانفعالية كصيحات الألم والحزن والفرح وغير ذلك مما يتفوّه به الإنسان دون قصد إلى الإبلاغ"[3]

2–2– اللغة في الثقافة الغربية:

– يعرّفها الأمريكي (**سابير**): بأنها" نظام بشري غير غريزي لتبليغ الأفكار والأحاسيس والرغبات بواسطة رموز مستحدثة بطريقة إرادية"

– يعرّفها (**هال**) بأنّها:" نمط ثقافي منتظم، يُمكّن الناس من التواصل والتعامل فيما بينهم بواسطة رموز اعتباطية شفوية سمعية متعارف عليها"[4]

4 خصائص اللغة:

1 – **اللغة صوتية:** اللغة تتألف من أصوات يرسلها جهاز النطق، وتنقلها موجات الأثير، وتستقبلها الأسماع.

ثمّ إنّ نظام اللّغة الصوتي يقوم على دعامتين:

أ – الصوامت والصوائت؛

---

[1] بلمليايي بن عمر، تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث دي سوسير نموذجا، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2015، ص 13.

[2] ابن خلدون (عبد الرحمن)، مقدمة العلامة ابن خلدون المسمّى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د ط/2007، ص598.

[3] عبد البديع النيرباني، الملكة اللسانية عند ابن خلدون فيما دعي بالمقدمة، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، مج 85، ج4، ص 3.

[4] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط/ 2002، ص VI

ب - الأسلوب الصوتي الذي يتكوّن من النبر والتنغيم[1]

2 - **اللغة اعتباطية:**

إنّ اللغة اعتباطية أو تواضعية؛ أي تواضع على دلالتها الناطقون بها، ولو كان هناك ارتباط حقيقي أو منطقي بين صوت الكلمة ومعناها لاستطاع الإنسان الذي يعرف المعنى أن يتكهن باللفظة وينطقها، كما يستطيع من يسمع اللفظة أن يحرز المعنى ويدركه. أمّا الكلمات التي يزعم بعضهم أنّها تحكي أصوات الأشياء التي تشير إليها فإنّها لا تشكّل إلّا النزر اليسير من مجمل مفردات اللغة، كما أنّ نطقها يتغيّر من لغة إلى أخرى، فنباح الكلب في العربية هو (عو-عو)، أمّا في الانجليزية فهو (باو-باو)، وفي الصينية (ونغ-ونغ) وهكذا.

وليست اعتباطية اللغة وقفا على المفردات فحسب بل للتراكيب نصيبها أيضا، فترتيب عناصر الجملة لا يتم وفقا لترتيب الأفعال التي تتحدّث عنها[2]

3 - **اللغة نظامية:**

إنّ اللّغة تشكل نظاما بكل مقوّماته الثلاثة المعروفة وهي: البساطة والاتّساق والكمال، ويعود السبب في نظاميتها كونها تتألف من عناصر محدودة العدد نستخدمها للتعبير عن ماهيات ومضمونات لامتناهية، ولهذا كان لابد أن تتكرر تلك العناصر المرة تلو الأخرى بصورة متسقة ومنتظمة دون أن تسبب إرباكا(...) ونظامية اللغة تفسّر لنا عدم اعتبار جميع الأصوات التي تنتجها أعضاء النطق كالعطس والنحنحة والسعال جزءا من اللّغة، لأنّ مثل هذه الأصوات لا تشكّل عناصر في النظام اللغوي المتفق عليه[3]

4 - **اللغة رمزية:**

إنّ الأصوات التي تتألف منها اللغة ليست مجرد أصوات منطوقة بل هي رموز ذات معنى، أي رموز تواضعية[4]

5 - **اللغة كاملة:**

---

[1] علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص 26.

[2] المرجع نفسه، ص 27.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لقد أثبت التحليل العلمي لكثير من اللغات أنّ اللّغة تتصف بالكمال، بمعنى أنّ جميع اللغات تزوّد الناطقين بها بالمفردات والتراكيب، التي تمكنهم من التحدث عن نواحي الحياة المختلفة في بيئتهم، ويعني كمال اللغة أيضا قدرتها على مواكبة التطور الحضاري بما تستحدثه من رموز تعبّر عن جميع أوجه ذلك التطور؛ الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والفنية، وللّغة طرقها الخاصة في استحداث الرموز الجديدة، مثل التوسع في معاني مفردات موجودة فعلا، أو إضفاء معان جديدة على كلمات قائمة، أو ترجمة المعاني الوافدة، أو استخدام كلمات دخيلة أو النحت، أو الاشتقاق أو غير ذلك من الوسائل الصرفية والدلالية، فليس هناك مفهوم لا تستطيع أن تعبّر عنه اللغات حتّى لو تطلب من بعضها عدّة كلمات، فما تعبّر عنه اللّغة الأمهرية بكلمة واحدة قد تعبّر عنه الإيطالية بعشر والعكس صحيح[1]

6 - تتسع اللغة للتعبير عن تجارب الإنسان وخبراته ومعارفه

7 - يقوم نظام العلامات اللسانية في اللغة البشرية على التواضع والاصطلاح

8 - يدرك الإنسان بوعي عميق طبيعة العلامات اللسانية التي تكوّن نظامه اللساني، وهو يستخدمها عن قصد لتحقيق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه

9 - يستخدم الإنسان اللغة الطبيعية للتعبير عن الأشياء الحسيّة التي لها وجود في واقع الخبرة، كما أنّه يستخدمها أيضا للدلالة على الحقائق المجردة التي ليس لها مرجع حسّي في الواقع[2]

10 - يستخدم الإنسان اللغة للدلالة على أحداث بعيدة عن المتكلم أثناء إنتاجه الفعلي للخطاب، سواء أكانت بعيدة من حيث الزمان، أم من حيث المكان.

11 - تتضمن اللغة البشرية نظاما من القواعد موجودة بالقوّة في ذاكرة المجتمع اللغوي، لا يمكن للفرد المتكلم-المستمع أن يغيِّره أو يعدِّله.

12 - يتكوّن النظام اللغوي من وحدات صغرى قابلة لأن تدرج ضمن مستوى أكبر عن طريق القواعد التركيبية

13 - تتميّز اللّغة البشرية بخاصية الاستبدال؛ أي أنّ المتكلم يستطيع أن يستبدل كلمة بأخرى في ملفوظ معيّن إذا تغيّرت المواقف.

14 - الإنسان مهيّأ فطريا لاكتساب لغة المجتمع الذي ينشأ فيه.

15 - تتنوّع الألسنة الخاصة بكل مجتمع لغوي بتنوّع الجماعات التي تستخدمها بفعل عاملي الزمان والمكان.[1]

---

[1] علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص ص 28-29.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 70.

المحاضرة رقم:(5): النمو اللغوي وخصائصه

1 – مفهوم النمو اللغوي: يقصد بالنمو اللغوي:

- دراسة المراحل المختلفة التي يمر بها الطفل منذ لحظة الميلاد حتى يستطيع التحكم في لغة المجتمع الذي ولد فيه، ويستعملها غالبا حينما يصل إلى السنة الرابعة أو الخامسة من عمره على الأكثر[2]
- نمو مهارات الاستماع ومهارات التعبير وما يجري بين المهارتين من ترابط وتسلسل على درجات المعنى المختلفة[3]
- قدرة الطفل على تتبع المخطط والتسلسل الطبيعي لمراحل اكتساب اللغة، وأن تنمو لغة الطفل كما كان متوقعا لها حسب المخطط الطبيعي لنضوج اللغة[4]
- جميع وسائل الاتّصال التي يرمز بها الإنسان للتعبير عن أفكاره ومشاعره، فهي تشمل لغة الكتابة ولغة الحديث وتعبيرات الوجه والفن[5]

2 – مراحل النمو اللغوي:

إنّ التطور المرحلي لاكتساب اللغة عند الطفل يقوم على التدرج التصاعدي من الصراخ المبهم إلى المناغاة العشوائية إلى الصوت اللغوي، ثمّ المقطع إلى الكلمة ثمّ الجملة، فبعد أن يتحكم الطفل في إدراك أصوات لغته تبدأ هذه الأصوات تتشكل في مجموعات مقطعية تكون كلمات دالة[6]

ومهما يكن فإنّ الطفل يمرّ في نموه اللغوي بمراحل عدّة وذلك وفق النحو الآتي:

1 **-المرحلة الأولى– مرحلة ما قبل الكلام– المرحلة السابقة للغة:**

تشمل هذه المرحلة الكبيرة مراحل عدّة صغيرة:

أ – صرخة الميلاد:

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 71.

[2] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط/2005، ص 120.

[3] إيمان نعمة كاظم، علاقة النمو اللغوي لأطفال الروضة بإتقان اللغة العربية الفصحى، (مقال)، الكلية التربوية المفتوحة، جامعة البصرة، العراق، د ت، ص 1.

[4] معمر نواف الهوارنة، دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول، 2012، ص 229.

[5] محمد مصطفى زيدان، النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية، دار الشروق، جدّة، د ط/1996، ص 112.

[6] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 110.

يحدث الطفل أوّل أثر سمعي بعد الميلاد مباشرة، ويتمثل ذلك الأثر في الصرخة الأولى؛ التي تنعت بصرخة الميلاد؛ هذه الصرخة هي دلالة قاطعة على أنّ الطفل بدأ يتنفس، فعندما يمر الهواء في الجهاز التنفسي يكاد يحدث صوتا يشبه (أه) أو (إي) ليس لهذه العملية أي تفسير سيكولوجي لأنّها عملية فيزيولوجية (التنفس) فهي من هنا فعل منعكس مثيره اندفاع الهواء من الرئتين فحسب، والاستجابة لهذا المثير هو تلك الأصوات التي يحدّثها الرضيع، لكنّها هي المرة الأولى التي يصغي فيها الطفل إلى صوته، وهذه أوّل خطوة نحو إدراك الأصوات حيث تأخذ بعدا آخر عندما تصبح تدل على حالات الطفل الانفعالية، فهي تتحوّل من فعل غير إرادي إلى فعل إرادي عندما تقترن بوظائف التغذية ونحوها[1]

ب – **مرحلة المناغاة:**

تشكل المناغاة مرحلة من مراحل اكتساب النظام الصوتي عند الطفل، تظهر في صورة تكرار صوتي يبدأ بمقطع واحد ثمّ مقطعين ثمّ أكثر من ذلك، وقد اختلف الدارسون في تحديد فترة حدوثها؛ فمنهم من يرى أنّ ملامحها الأولى تبدأ في الظهور من الأسبوع الثالث، وقد تتأخر إلى الأسبوع السابع أو الثامن.[2]

إنّ المناغاة تقوم على التلفظ الإرادي ببعض المقاطع الصوتية، ويتخذها الطفل غاية في حدّ ذاتها فلا يعبّر بها عن شيء وإنّما يكرّرها وكأنّه يلهو بترددها[3]

ومهما يكن فإنّ الطفل يفتح فاه لتخرج منه أصوات، مثل: (آغ آغ آغ) ونتيجة دخول الهواء إلى تجويف الفم دون أيّ عائق، يبدأ في نطق الحروف الحلقية المتحركة (آآ) ثمّ تظهر حروف الشفاه (م، ب) ثمّ يجمع الطفل بعد ذلك بين الحروف الحلقية وحروف الشفاه (ماما)، وهنا يجب على الأم أن تناغي مع طفلها، لأنّ المناغاة هي الطريقة المثلى لتعلّم اللغة"[4]

ج– مرحلة التقليد:

تبدأ هذه المرحلة من الشهر الخامس من حياة الطفل، يلاحظ في هذه الفترة أنّ الأصوات التلقائية التي كان يتلفظ بها الطفل بدأت تميل إلى الشكل المصحوب بمعنى، وذلك عن طريق التعزيز الذي يتلقاه من محيطه، فيولع الطفل بتكرار تلك الأصوات التي كان يصدرها دون قصد منه، فهو عندما يتلفظ بالمقطع

---

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 106.

[2] المرجع نفسه، ص 107.

[3] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2011/6، ص 131.

[4] حجاج أم الخير، التواصل اللغوي وصعوبات اكتساب اللغة عند الطفل، شهادة ماجستير، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، 2010-2011، ص 86.

الصوتي (دا) يشعر عند سماعه لهذا المقطع التلقائي بنوع من السرور يكون بمثابة تعزيز وتدعيم يدفعه إلى تكرار الصوت فيقترن السرور بهذا الصوت، الأمر الذي يجعل حالته الشعورية ترتبط ببعض الأشكال الصوتية المسبّبة لتلك الحالات[1]

ثمّ يبدأ الطفل في المقارنة بين الأصوات التي يتلفظ بها والأصوات التي يسمعها من غيره بخاصة من المقربين إليه (الأم أو المربية) فيستكشف حينئذ علاقة مشابهة بين ما يتلفظ به وما يسمعه من أمه مثلا، وكم يكون سعيدا بعد هذا الاستكشاف الذي يعد تعزيزا آخر لقدرته التلفظية، فيسعى إلى الربط بين أصواته، وأصوات محيطه، وبهذا العمل ينتقل من مرحلة التقليد الذاتي (سماع أصواته) إلى مرحلة التقليد الموضوعي (عن طريق سماع أصوات الآخرين)[2]

2 -المرحلة اللغوية:

يتمكن الطفل في هذه المرحلة من فهم الكلام الحقيقي واستخدامه بطريقة سليمة، ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى مراحل عدّة هي:

أ -مرحلة الكلمة الواحدة:

تعدّ هذه المرحلة بداية النمو اللغوي الحقيقي عند الطفل، وتمتد بين نهاية السنة الأولى وحتى الشهر الثامن عشر من العمر، حيث يصبح الطفل في هذه المرحلة قادرا على نطق المفردات والكلمات على نحو منفصل، بحيث تشكل الكلمة الواحدة العبارة أو الجملة اللغوية، وتتميز هذه المرحلة بانتشار صيغ التصغير فيها، وانتشار الكلمات التي تحاكي الطبيعة، والكلمات ذات المقطع الواحد المكرر مرتين، وتتركز هذه الكلمات حول أمور الطعام واللعب والنوم، كما تشمل قليلا من الحيوانات في بيئة الطفل[3]

وأوّل ما يستعمله الطفل من المفردات هو الأسماء، وبالأخص أسماء المحيطين به، حيث إنّ همّ الطفل هو معرفة أسماء الأشياء ثمّ بعد ذلك يستعمل الضمائر لأوّل مرة عند أواخر السنة الثانية، ويأخذ في استعمال الأفعال في السنة ذاتها، إلّا أنّ الأسماء تظل متغلبة، حتّى إذا بلغ الطفل ثلاثين شهرا تتناقص الأسماء وتتزايد الأفعال والضمائر والنعوت وبعض الظروف وأحرف الجر[4]

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 109.

[2] المرجع نفسه، ص 110.

[3] زينب محمد عثمان محمد، النمو اللغوي لدى أطفال مرحلة التعليم قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس التربوي، جامعة الجزيرة، السودان، 2012، ص ص 44-45.

[4] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 143.(بتصرف).

ب – مرحلة الكلمتين:

تمتد هذه المرحلة من نهاية الشهر الثامن عشر وحتّى نهاية السنة الثانية من العمر، وتمتاز لغة الطفل في هذه المرحلة بأنّها لغة أكثر تعقيدا بحيث يعكس الطفل فيها البناءات الدلالية والنحوية، ويتجه من خلالها إلى التأكيد بأنّه أصبح قادرا على استخدام الكلام.

إنّ التعقيد الذي يظهر في لغة الطفل في هذه المرحلة هو مؤشر غير مباشر لاستخدام الطفل عمليات معقدة، ويتمثل ذلك في زيادة فعالية الذاكرة قصيرة المدى على الاحتفاظ بالمفردات بالإضافة إلى معلومات لغوية إضافية ضرورية لبناء الجملة.

تسمى لغة الطفل في هذه المرحلة بلغة التلغراف، لأنّها تمتاز بالإيجاز، ولكنّها في الوقت ذاته تعكس معاني كبيرة، وتكون أكثر انتقائية وأقل تعقيدا من لغة الراشدين، ويستخدم الطفل فيها الأسماء والأفعال والصفات والأدوات والضمائر، وتأخذ الطابع الابتكاري[1]

ج– مرحلة الكلام الحقيقي/ مرحلة شبه الجملة والجملة التامة:

يبدأ الطفل خلال السنة الثالثة من العمر وما بعدها باستخدام أشباه الجمل التي تتألف من ثلاثة أو أربع كلمات، وتزداد قدرته خلال المراحل العمرية اللاحقة على إنتاج الجمل المعقدة نتيجة لعوامل الخبرة والنضج

نلاحظ أنّ نمو اللغة لدى الطفل يكون بطيئا في بداية هذه المرحلة، لأنّ بناء الجمل الطويلة يتطلب توظيف قواعد البناء الخاصة، ثمّ إنّه تزداد قدرة الطفل على إنتاج الجمل بعد السنة الرابعة من العمر فتصبح جمله أكثر طولا وتعقيدا[2]

ويمكن أن ينضاف إلى ما سبق أنّ " انفتاح الطفل على العالم الخارجي يعمّق مهاراته اللغوية، فاتّساع عالم الطفل بعد أن كان مقصورا على عالم البيت ليشمل الجيران والحي والروضة يتيح له فرصة أكثر لإثراء ذخيرته اللغوية وتنشيط مهاراته في استعمالها، ومن هنا يكون قد سلك السبيل في الابتعاد عن الأنانية والاقتراب من الغيرية، وانخرط في النشاط اللغوي المشترك مع أهله وأقرانه"[3]

3 مظاهر وخصائص وسمات النمو اللغوي:

[1] زينب محمد عثمان محمد، النمو اللغوي لدى أطفال مرحلة التعليم قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، ص 47.

[2] المرجع نفسه، ص 49.

[3] حجاج أم الخير، التواصل اللغوي وصعوبات اكتساب اللغة عند الطفل، ص 107.

تتدرج سمات اللغة عند الطفل من البساطة إلى التعقيد حتّى إذا ما وصل الطفل إلى مرحلة النضج اللغوي امتلك السمات ذاتها عند الراشدين، وذلك وفق النحو الآتي:

1 - أصوات الطفل قابلة للتطور والنمو كما أنّها قابلة للتشكيل

2 - أصوات الطفل تتميز بالشمول كما أنّها قابلة للانتقاء

3 - لغة الطفل تنتقل عن طريق التقليد والمحاكاة المقصودة

4 - لغة الطفل تتميز بالإيجابية والإبداع

5 - لغة الطفل مكتسبة

6 - لغة الطفل تتميز بقبولها للإصلاح والتغيير

7 - لغة الطفل وسيلة للتواصل

8 - لغة الطفل تتسم بالتعميم

9 - لغة الطفل عارية من الصرف والاشتقاق

10 - ظهور القياس الخاطئ في لغة الطفل

11 - استخدام الكلمة المفردة للدلالة على الجملة

12 - حذف نهاية الكلمات في لغة الطفل

13 - الجمل عارية من الروابط والحروف في لغة الطفل

14 - الطفل يكتسب الأبنية البسيطة قبل الأبنية الأكثر تعقيدا

15 - أوّل الكلمات التي تظهر في لغة الطفل أسماء الذوات ثمّ الأفعال ثمّ الصفات ولا تظهر الظروف والحروف والروابط وأسماء الشرط إلّا في مرحلة متأخرة

16 - مزج لغة الإشارة باللغة الصوتية عند الطفل[1]

[1] محمد مصطفى أحمد يونس، لغة الطفل، رسالة ماجستير، قسم علم اللغة والدراسات السامية والشرقية، جامعة الفيوم، مصر، 2010، من ص 34 إلى ص 38.

4 -العوامل المساعدة على النمو اللغوي:

من العوامل المهمة التي تساعد على نمو الحصيلة اللغوية لدى الأطفال:

أ -**وضوح الإحساسات السمعية وتمييز بعضها عن بعض:** حيث إنّ الطفل يحاكي ما يصل إليه عن طريق السمع

ب-**نمو الذاكرة لدى الطفل:** ويعني ذلك قدرة الطفل على حفظ الأصوات المسموعة وتذكرها واستعادتها عند الحاجة إليها

ت-**فهم الطفل لمعاني الكلمات** ذلك أنّه بالرغم من أنّ فهم الطفل لمعاني الكلمات يسبق قدرته على النطق بها إلّا أنّ هذا الفهم شرط ضروري للتقليد اللغوي وعامل أساس من عوامل نموه

ث-**الذكاء:** يرتبط الذكاء بالنمو اللغوي فكلما كان الطفل ذكيا كان أسرع في اكتساب المهارات اللغوية والنمو الكلامي، وازدياد مستوى الحصيلة اللغوية، إذ يمتاز الأطفال الأذكياء مقارنة مع أقرانهم بالفهم السريع للكلمات[1]

ج-**الجنس:** يشير بعض الباحثين إلى تفوق الإناث على الذكور في الحصيلة اللغوية، وذلك من حيث استخدام الجمل في الكلام، والقدرة على الكلام المفهوم وغيرها من المؤشرات

ح-**الترتيب الولادي:** قد يؤثر الترتيب الولادي للطفل بين إخوته في حصيلته اللغوية، حيث إنّ الطفل الأوّل في العادة يلتقي الاهتمام من الوالدين أكثر من الإخوة الآخرين، ويوفر الوالدان له وقتا أكبر للحوار والنقاش والكلام مما يؤثر إيجابيا في حصيلته اللغوية[2]

خ-**المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة:** تدل الدراسات العلمية على أنّ أطفال البيئات الاجتماعية الاقتصادية الممتازة يتكلمون أسرع وأدق وأقوى من أطفال البيئة الاجتماعية الدنيا[3]

---

[1] عمار عبد الله الفريحات ووعد ثابت حسن فضيلي، مستويات الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة وعلاقته بالترتيب الولادي في منطقة الطيرة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر العدد 170، الجزء الأول، أكتوبر، 2016، ص 685.

[2] عمار عبد الله الفريحات ووعد ثابت حسن فضيلي، مستويات الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة وعلاقته بالترتيب الولادي في منطقة الطيرة، ص 686.

[3] عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1/ 1402هـ-1982، ص28.

المحاضرة رقم (6): التعلم والتعليم والاكتساب

–تمهيد:

إنّ الإنسان مضطر إلى التعلم لاضطراره إلى المعرفة وإدراك الأشياء على ما هي عليه[1] ذلك أنّ التعلم حياة، والحياة تعلم. لذا فإنّ " التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدّم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها، ثمّ تحسينها باستمرار"[2]

بناء على هذا: ما المقصود بالتعلم والتعليم والاكتساب؟ هل يمكن الاهتداء إلى حدود فارقة بين التعلم والتعليم والاكتساب؟

1 – التعلم:

يرى (**Gates**) بأنّ التعلم هو "تغيّر السوك تغيّرا تقدّميا يتّصف من جهة بتمثّل مستمر للوضع، ويتّصف من جهة أخرى بجهود مكرّرة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، ومن الممكن تعريف التعلم تعريفا آخر بأنّه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتّخذ التعلم شكل حلّ المشاكل، وإنّما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة"[3]

يتضح من خلال التعريف أنّ التعلم هو تكيّف الفرد مع الظروف المحيطة به، فيكتسب خبرات تعينه على حل المشاكل التي تعترض سبيله، فالتعلم لا يعدو أن يكون تلك" العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه، ويستدخله ويتمثّله، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات (...) وينتج عن نشاط التعلم حصول تغيّر دينامي داخل الفرد، يتقبله عن رضى وعن طواعية، وعن رغبة في التطوّر، يؤدي إلى تشكيل تماثلاته، وخلق تصوّرات جديدة لديه عن الواقع، لها قدر من الانسجام والثبات، وذلك انطلاقا من إدراكه واستقباله لمختلف الإحساسات والمثيرات البيئية، ومن تفاعل المعطيات الداخلية والخارجية، ومن وعيه بمحيطه"[4]

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 45.

[2] المرجع نفسه، ص 139.

[3] المرجع نفسه، ص 46.

[4] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1/ 2003، ص55.

كما يرى (**j.Guilford**):" أنّ التعلم لا يعدو أن يكون تغييرا في السلوك ناتجا عن استثارة هذا التغيير نفسه في السلوك، وقد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون أحيانا نتيجة لمواقف متعددة"[1]

ثمّ إنّ التعلم" في معناه العام: التغيّر الحادث في سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة، وما يكتسبه الفرد أثناء عملية التعلم يعتبر هو المحدّد لسوك الفرد"[2]

إنّ التعلم هو" عملية اكتساب ناجمة عن تفاعل الفرد مع محيطه، من خلالها يحدث تغّييرا أو تعديلا في سلوكه، ويكون الهدف من وراء هذا التعديل أو التغيير هو تحقيق نوع من التوازن بين الفرد والمحيط"[3]

ثمّ إنّه ينبغي التفريق بين (**التعليم**) و(**التدريس**) " فالمعنى الذي يفهم من كلمة التعليم هو إعطاء بعض المعلومات، وإكساب بعض المعارف، ولكن للتدريس غاية أهمّ من التعليم وهي التربية، وله أهداف أعلى من المعلومات التي تُلقى، وأسمى من المعارف التي تكتسب، وهي القابليّات التي تنمّى، والخصال التي تولّد خلال عمليات التدريس، ومع ذلك يبدو من الصعب التوصل إلى نظريات عامة للتدريس تناسب الفلسفة التقليدية للتعليم، مادام التدريس في الأصل هو التعليم"[4]

ممّا سبق يتضح أنّ:

أ – التعلم عامل أساسي في حياة الفرد

ب – التعلم نوع من التكيّف مع موقف معيّن يكسب الفرد خبرة أو مهارة

ت – عملية التعلم تتضمن عددا من الشروط الأساسية متمثلة في:

- وجود الكائن الحي أمام موقف جديد أو عقبة تعترض إرضاء حاجاته؛ أي توجد مشكلة يجب حلها
- وجود دافع يدفع الفرد إلى التعلم
- بلوغ الفرد مستوى من النضج والفهم[5]

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 47.

[2] كريمان محمد بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط2008/1، ص 15.

[3] خالد المير وآخرون، بيداغوجيا الدعم- التعلم والأساليب المعرفية، سلسلة التكوين التربوي، دار الاعتصام، 1999، ص 70.

[4] جميلة روقاب، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، سبتمبر 2012، ص 48.

[5] ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقوين لدى تلاميذ الثالثة متوسط-مدينة جيجل نموذجا-، ص ص 4-5.

2 – التعليم:

التعليم ما هو إلّا تحديد لعملية التعلم وتيسير لها، وتحكم في شروطها وتوجيهها، فهو "مجموعة من المواقف والأحداث المعقلنة، والمخططة لتمهيد وتعزيز التعلم وتنشيطه لدى الإنسان"[1] وقد عرّفه محمد الدريج بقوله هو:" نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنّه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي–تعليمي"[2]

3 – الفرق بين التعليم والتعلم:

- وجود كافة العناصر التعليمية من معلم ومتعلم ومادة تعليمية الخ في (التعليم)، بينما لا يشترط سوى عنصر المتعلم في (التعلم)
- (التعليم) مرتبط بمكان معيّن ويقتضي وجود مدّة زمنية محددة(شهر–سنة–عدة سنوات) كالتعليم المدرسي أو الجامعي، بينما (التعلم) غير مرتبط بمكان ولا بمدة زمنية معيّنة
- (التعليم) يكون دائما مقصودا ومخططا له مسبقا، على العكس من (التعلم)
- (التعليم) غير ذاتي بينما (التعلم) ذاتي وغير ذاتي.
- (التعليم) أخص بينما (التعلم) أشمل وأعم
- (التعليم) يكون للشيء الحسن فقط بينما (التعلم) يكون للشيء الحسن وغير الحسن
- (التعليم) قد يتوقف في وقت ما بينما (التعلم) عملية مستمرة حتى الممات.
- يتجلى من خلال مفهوم كل من عمليتي التعليم والتعلم أنّ الفرق القائم بينهما وظيفي؛ ذلك أنّ التعليم عملية يقوم بها المعلم (الأستاذ) في حين أنّ عملية التعلم محورها الأساسي المتعلم (التلميذ)، وبين هذه وتلك نجد العامل المشترك بينهما وهو

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص13.
[2] المرجع نفسه، ص13.

المادة التعليمية التي يرسلها المعلم في شكل مفاهيم ومعارف ويستقبلها التلميذ محللا إيّاها وفق قدراته ومهاراته[1]

- إذا كان التعلم نشاطا ذاتيا يزاوله الفرد طوال حياته فإنّ التعليم هو نشاط تواصلي يتم بين الطالب والأستاذ داخل إطار منظم ووفق معايير ومقاييس محدّدة[2]
- التعليم نشاط يقوم به شخص مؤهل لتسهيل اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات المطلوبة، أما التعلم فهو الجهود الذاتية التي يقوم بها المتعلم في سبيل تحصيل المعارف والمهارات.

4 – الاكتساب:

يقصد باكتساب اللغة" العملية غير الشعورية وغير المقصودة التي يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أنّ الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك ودون أن يكون هناك تعليم مخطّط له، وهذا ما يحدث للأطفال وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروسا منظّمة في قواعد اللّغة وطرائق استعمالها، وإنّما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، مستعنين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى، والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع"[3]

أو هو زيادة في أفكار الفرد ومعلوماته، أو تعلمه أنماطا جديدة للاستجابة، أو تغير أنماط الاستجابة القديمة، كما تعني نموا في مهارة التعلم أو النضج أو كلاهما معا.[4]

والاكتساب هو جزء من عملية التعلم، حيث يتم الحصول على التعلم أثنائه، وتصبح حينئذ جزءا من الذخيرة السلوكية[5]

5 – الفرق بين التعلم والاكتساب:

أهمّ فرق بينهما يكمن في أنّ مفهوم اكتساب اللغة يختلف في جوهره عن تعلم اللغة من حيث إنّ الاكتساب يحدث بشكل لا إرادي في الغالب بينما يحتاج التعلم إلى جهد وأدوات، وعلى سبيل التمثيل: الطفل لا (يتعلم) اللغة بل (يكتسبها) اكتساب، والمنطق أيضا يؤكد ذلك فالطفل حديث

---

[1] ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط–مدينة جيجل نموذجا–، ص 5.

[2] بن دحو نسرين كنزة، بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة، رسالة دكتوراه، قسم الترجمة، جامعة وهران، 2013–2014، ص 8.

[3] عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، ص84.

[4] النجار زينب وحسين شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي–إنجليزي، إنجليزي–عربي، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2003/1، ص 58.

[5] مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1/ 2000، ص 922.

الولادة وحتّى وصوله إلى عمر الكلام، لا يمتلك القدرة على أن يقوم بوظائف دماغية معقدة تنطوي على عمليات عقلية راشدة مثل (اختيار هدف- التخطيط- الوصول) كما يفعل الكبار، ولذلك فإنّ الدماغ يقوم بهذه العمليات لا إراديا، فالبكاء، النوم ... الخ كلّها عمليات لا إرادية عند الطفل تتم بواسطة الدماغ.

المحاضرة رقم (07): اللغة والفكر والثقافة

1 علاقة اللغة بالفكر:

يعتبر التفكير ميزة أساسية ينفرد بها الإنسان عن سائر الكائنات، وباعتباره كائنا اجتماعيا بطبعه فإنّه يحتاج إلى وسيلة للاتصال والتواصل مع الآخرين وللتعبير عن أفكاره، وذلك من خلال اللغة.

" إن اللغة خزّان الفكر، والوعاء الذي يحتويه، وقبل ذلك هي واحدة من العناصر العقلية المنتجة، والتي تتبلور ضمنها ومن خلالها معارف الإنسان وأفكاره[1] فهي كما يراها **غدمير**:" فوّارة المعنى لا تستنفد معنى ما تقوله لأنّ هناك دوما إرادة في تشكيل عبارة تعبّر عن واقع أو حال أو ظرف، فاللّغة هي أوسع من أن تختزل إلى مجرد أنساق في التعبير، أو أبنية في الخطاب"[2]

إنّ العقل عندما يشتغل " يقوم باستقراء الأشياء والأحداث، معتمدا إمّا على الجدل، أو على استقطاب الأشياء بالحدس، وأحيانا يقوم برصد الظواهر لاختبار الجزئيات منها والشوامل، وهو في هذا الوضع يقوم بعملية التفكير قصد إنتاج معلومة ما، أو إثبات فكرة محدّدة، أو التأسيس لنظرية معيّنة، أو الإعلاء من شأن فرضية مرجحة كانت أو مستبعدة. فالفكر "عند البعض هو إعمال العقل في الأشياء والأحداث للوصول إلى معرفتها"[3] والمعرفة هي ثمرة تجربة خاضها العقل، وهي نتاج تفاعل الطاقة العقلية بالإمكانيات الوجودية المحيطة بهذا العقل، ولكن "إذا كان العقل هو إحدى آلات المعرفة لا آلتها الوحيدة"[4] فأكيد بأنّ اللغة هي أيضا إحدى الآليات الفاعلة والمنتجة لا المعبرة والموصلة فقط[5]

إذا اللغة هي "التي تمكّن المفكر من صياغة أفكاره، والمؤلف من كتابة نصه، والمبلغ من تأدية رسالته " فالأسلوب هو الإنسان، واللغة في الآثار وفي الأبحاث الفكرية عنصر أساس لا وسيلة نتوسلها لنقل الرأي والموقف وللدفاع عنهما" [6] بل وأكثر من ذلك فعالية العقل لن تتأتى من دون وجود وسيط ينمي ويزكي هذا التفاعل الموجود بين البنية السامية في الإنسان (العقل) وبين باقي البنى الموزعة في عالم الموجودات. إنّ هذا الوسيط هو (اللغة) إذ لا يمكن للعقل أن يشتغل من دون لغة تعينه على محاورة ذاته، ولو على المستوى الذهني، فالعقل قبل أن ينتج المعلومة يعتمد على اللّغة في بلورة وتشكيل تخومها، ذلك أنّ اللّغة

---

[1] والي مولاة، اللغة والفكر وحتمية التكامل، مجلة التعليمية، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، العدد الأول، 2011، ص 372

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص 373.

[5] المرجع نفسه، ص 372.

[6] المرجع نفسه، ص 373.

هي "نسق نحوي موجود بقوّة في كل دماغ"[1] لا يمكن للعقل أن يشتغل دون امتلاكه للمعطى اللغوي، فقبل أن تخرج المعلومة من الذهن متجهة إلى العالم الخارجي تمر بمراحل تشكل وتبلور في دماغ الإنسان تتراوح ما بين الأخذ والعطاء، وتتباين فصولها ما بين إثبات وإنكار، فيشهد الدماغ حالة حوار ومساءلة تتم تحت حضور الغطاء اللغوي[2]

لذا فإنّ اللغة "وسيلة إنسانية خالصة وغير غريزية لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات". فهي " التعبير اللفظي عن الفكر سواء أكان داخليا أم خارجيا"[3]

يقول الأستاذ **سبيرمان:**" إنّ الألفاظ اللغوية قوالب تنظم مدركاتنا الكلية مثلها في ذلك مثل المعدن المصهور الذي تصنع منه النقود، فهو غير قابل للاستعمال إلّا بعد صبّه وإذا ما صبّ في قوالب صار المعدن عملة رسمية لها قيمتها القانونية في الاستعمال".

كما أنّ اللّغة ليست مجرد الأصوات المسموعة من الأفراد الآخرين وإنّما هي في حقيقتها المعاني والأفكار التي تدل عليها تلك الأصوات.

والإنسان يستعمل اللغة لأنّ لديه من الأفكار والمعاني والأحاسيس ما يضعه في هذه القوالب اللفظية ويفصح به إلى الغير بصورة من الصور الكلامية، لذا فإنّه لم يتأت لكائنين بشريين أن يخلقا لغة فيما بينهما إلّا لأنّهما كانا ممهدين لهذا العمل بفضل ما أوتيا من نمو فكري.

يقول **مارلو بونتي:**" إنّ الفكر لا يوجد خارج العالم وبمعزل عن الكلمات"[4]

ثمّ إنّ التجارب العلمية دلت على أنّ إدراك الطفل لمعاني الأشياء مقترن بتقدم اللغة عنده، والوظيفة اللغوية تتمشى مع إدراكه وتصاحبه دوما، وتخلف الوظيفة اللغوية عند الأطفال يصاحبها غالبا تخلف في الإدراك، ولولا اللغة التي بواسطتها تتصل أفكار الأجيال بعضها ببعض لضاعت أفكار البشر منذ الخليقة وتجددت الحياة البدائية للمجتمعات جيلا بعد جيل[5]

ويمكن أن نقرّر أنّ اللغة ليست مجرد وسيلة لنقل الأفكار وإنّما هي ذات ارتباط وثيق بالأفكار التي تنقلها وذات تأثير فيها وتأثر بها وكل لغة تحمل أفكارا ومعاني وأحاسيس لا تدرك إلّا بتلك

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص ص 373-374.

[3] أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق في الجزائر والعالم العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط/ 1401هـ-1980، ص 85.

[4] المرجع نفسه، ص 86. (بتصرف).

[5] المرجع نفسه، ص 87.

اللغة. يقول الفيلسوف (**فيخته**):" إنّ اللّغة تؤثر في الشعب الذي يتحدث بها تأثيرا لا حدّ له يمتد إلى تفكيره وإرادته وعواطفه وتصوراته وإلى أعماق أعماقه، وأنّ جميع تصرفاته تصبح مشروطة بهذا التأثير ومتكيفة به".[1]

2 علاقة اللغة بالثقافة:

إذا كانت اللغة على هذه الدرجة من التأثير في الفكر والتأثر به، والفكر هو أحد العناصر القوية المكوّنة للثقافة فلا بدّ أن تكون للغة إذا علاقة بالثقافة.[2]

" بما أنّ اللغة منتج إنساني ثقافي تراكمي أنتجته ضرورة تواصل أهل بيئة واحدة بعضهم ببعض، فإنّ الثقافة في مجال التعليم تضفي معاني خاصة على كل كلمة، وكل تركيب لغوي يستخدمه أهل اللغة، إضافة إلى المعنى القاموسي، فمعرفة معاني الكلمات وتراكيب الجمل دونما معرفة المعنى والاستخدام الثقافي السياقي لكل تركيب وكلمة هي معرفة ناقصة وإن أجاد متعلم اللغة التحدث بطلاقة فمتعلم اللغة بحاجة إلى معرفة الجانب الثقافي والحضاري لامتلاك مهاراتها وفهمها وتداولها"[3]

3 تعريف الثقافة:

-الثقافة لغة:

وردت بمعنى الحذق والخفة والفهم. جاء في لسان العرب:" ثقف الشيء ثقفا وثقافا وثقوفة: حذقه، ورجل ثقف حاذق فهم، قال ابن السكيت: رجل ثقف لقف إذا كان ضابطا لما يحويه قائما به، ويقال: ثقف الشيء وهو سرعة التعلم"[4]

وقد أجاز مجمع اللغة العربية في القاهرة استعمال كلمة (الثقافة) اسما من (الثقيف) وهو التعليم والتهذيب مقابلا للكلمة الفرنسية (culture)[5]

-الثقافة اصطلاحا:

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص93.

[3] فاطيمة داود، كفاءة معلم اللغة العربية بين التواصل اللغوي والسياق الثقافي، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الثاني عشر، جانفي 2016، ص 236.

[4] ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، مادة (ثقف)، ص 340.

[5] إميل بديع يعقوب، المعجم المفصل في دقائق اللغة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، 2012، ص 144.

تعدّدت تعريفات الثقافة حتّى زادت على 150 تعريفا[1] وقد استعملت كلمة الثقافة (Kultur/culture) في أوسع المعاني وأضيقها في آن؛ فهي تعني في أوسع معانيها صميم الإنسان نفسه؛ أي أنّها داخلة في كل ما يتّصل بالإنسان فكريا وأخلاقيا وبدنيا ونفسيا، بما يجعله مختلفا عن غيره من الكائنات، وعليه تكون كل ميادين النشاط الإنساني مرتبطة ارتباطا أساسيا بالثقافة، أمّا بالمعنى المحدود فتدل الثقافة على ذلك الجانب من الحضارة؛ الذي يجعل كل فريق من الناس أو شعبا ما يملك تراثا خاصا به، قد يأخد صورة أسلوب حياة أو مجموعة من المعتقدات والمفاهيم؛ أي كلّ ما يميّز شعبا عن آخر[2]

ومهما يكن من أمر فإنّه يمكن تقديم جملة من التعريفات للثقافة لعلّ أشملها تعريف **(تايلور)** بأنّها:" هي ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون والعادات وغيرها من المقدرات والعادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في جماعة" [3]

كما تعرّف الثقافة بأنّها:

- " مجموعة من التقاليد والعادات التي تصقل أحاسيس الجماعة وأفكارها وسلوكها"
- " أنماط مستترة أو ظاهرة من السلوك المكتسب والمنقول عن طريق الرموز فضلا عن الإنجازات المتميّزة للجماعات الإنسانية"
- " سلوك مكتسب ويشمل مجموع التقنيات التي تمكن الفرد من التكيّف مع العالم الذي حوله"[4]
- مجموع السمات المركبة التي يتميّز بها مجتمع من المجتمعات –أو أيّة جماعة اجتماعية– من جميع الجوانب الروحية والمادية والفكرية والعاطفية، وهي لا تشمل الفنون والآداب وحدها ولكن تشمل أيضا أساليب الحياة، وحقوق البشر الأساسية، وموازين القيم، والتقاليد والعادات والمعتقدات"[5]

---

[1] بشير بلاح، التدافعات الثقافية في الأسطوغرافيا الجزائرية 1962-1998، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2017، ص7.

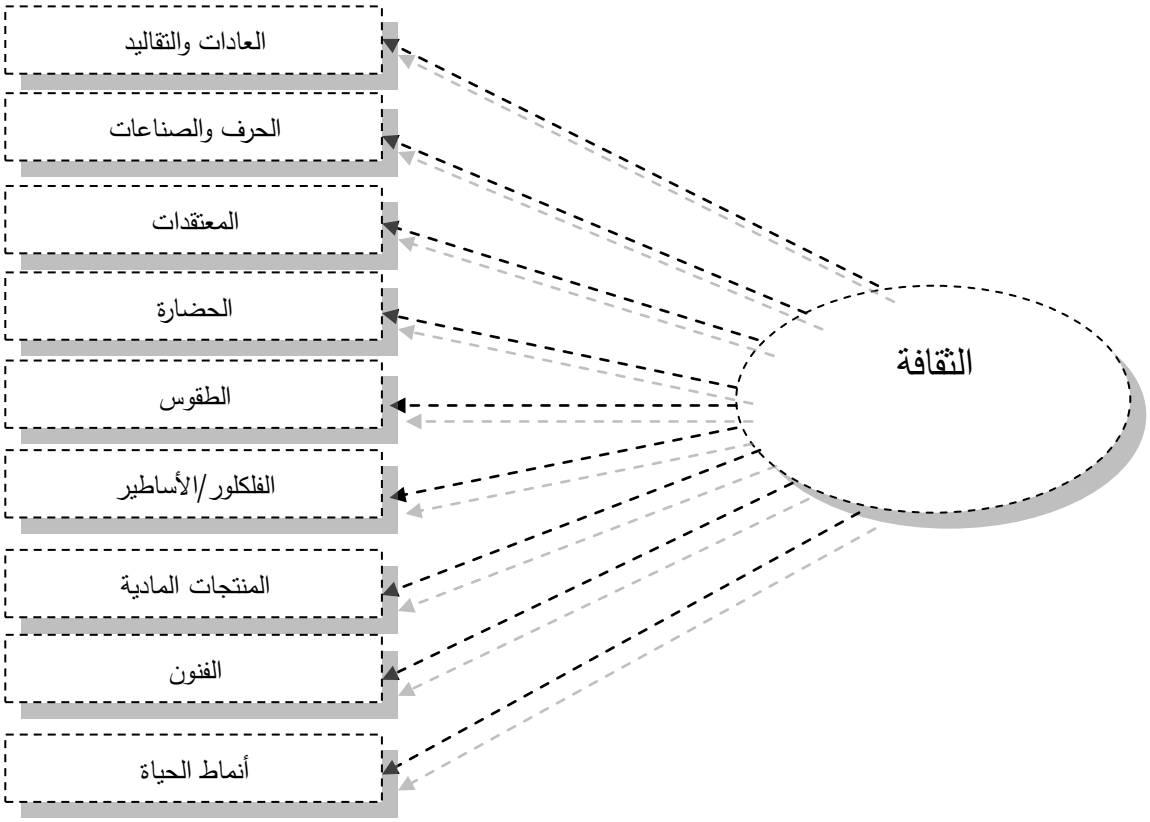
[2] المرجع نفسه، ص7.

[3] أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق في الجزائر والعالم العربي، ص 93.

[4] عبد الرحمن عزي، الثقافة وحتمية الاتّصال نظرة قيمية، مجلة المنهل، المملكة العربية السعودية، ع577، مج 63، ديسمبر 2001، ص 15,

[5] علي راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط/ 1996، ص 80.

ويمكن أن نمثل للثقافة بالخطاطة الآتية:[1]



من هذا المنطلق تشمل الثقافة على عناصر مادية وأخرى معنوية، فالمادية: هي الوسائل التي يستعملها الأفراد في معيشتهم كالمباني والأثاث والملابس والمخترعات(...الخ) أمّا المعنوية فتتمثل في: اللغة والآداب والعلوم والأعراف والقوانين والمعتقدات والأخلاق[2]

ثمّ إنّ أهمّ خاصية للثقافة هي أنّها ذات طبيعة اجتماعية فلا توجد جماعة بشرية معروفة تستطيع أن تعيش من غير أن تكون لها لغة وتقاليد ونظم خاصة بها، من هذا المنطلق نتبيّن أنّ اللغة تمثّل أقوى مكوّنات الثقافة وأبرز صورها، وهي الوعاء الذي تُحفظ به الثقافة وتنقل بواسطته عبر الأجيال المتعاقبة في المجتمع. يقول (**ألبور**):" إنّ اللغة تحتفظ بالتراث الثقافي جيلا بعد جيل(...) وباعتبار اللغة أقوى

[1] ينظر: عبد الرحمن عزي، الثقافة وحتمية الاتّصال نظرة قيمية، ص 17.

[2] أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق في الجزائر والعالم العربي، ص 93.

الوسائل التعليمية فهي تساعد الفرد على تكييف سلوكه وضبطه حتّى يناسب هذا السلوك تقاليد المجتمع الذي يعيش فيه".

والملاحظ أنّ كلّ الأدوار التي تقوم بها اللغة في المجتمع نجد لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بالثقافة فعلاقتها بالفكر والتعليم والتقاليد هي علاقة بالثقافة، لأنّ الفكر والتعلم كلها عناصر ثقافية.

وباعتبار أنّ الثقافة تنقسم إلى عناصر مادية ومعنوية فإنّ كل هذه العناصر لها علاقة باللغة فالعناصر المعنوية كالدين والتاريخ لا تعرف إلّا باللّغة وفي اللغة وكذلك العناصر المادية لها علاقة باللغة لأنّها عناصر فكرية مجسدة في أعمال مادية؛ أي قبل أن تكون أشياء ملموسة كانت أفكارا.

وباعتبار أنّ الثقافة ملازمة للمجتمع فإنّها أيضا ملازمة للغة، لأنّ اللغة لا تكون إلّا في مجتمع، ويستحيل وجود مجتمع بدون لغة تربط بين أفراده. يقول **ساطع الحصري** :" إنّ اللغة من أهمّ الروابط المعنوية التي تربط الفرد البشري بغيره من الناس (...) ولأنّها واسطة التفاهم بين الأفراد وآلة للتعليم"[1]

وتظهر العلاقة التكاملية بين اللغة والثقافة في أنّ الثقافة تساعد على تطوير اللغة وإثرائها والتأثير فيها سلبا أو إيجابا بما تحققه من اختراع في جوانبها المادية والفكرية والأدبية (...) وما لذلك الإنتاج الثقافي من أثر في إغناء اللغة بالمفردات والمعاني(...) التي تزيد اللغة ثراء وقوّة؟

كما أنّ نضوب معين الثقافة وتوقفها عن الاختراع المادي والنتاج الفكري يؤدي حتما إلى وقوف تطوّر اللغة في الدلالات والمعاني، ويضيق أفق اللّغة وتعجز عن التعبير عن الأشياء المستحدثة التي لم يكن لثقافة تلك اللّغة فضل في اختراعها، وأوضح مثال على ذلك: اللّغة والثقافة العربيتان عندما توقفت الثقافة العربية عن مواكبة التقدم التكنولوجي العصري في الاختراع (...) أثّرت على اللغة العربية التي أصبحت تعاني من بعض القصور في التعبير عن المستحدثات من الأشياء التي اخترعتها ثقافات أخرى، وأصبحت المجامع العربية تسابق الزمن دون جدوى لتعريب ذلك السيل من المصطلحات العلمية التي تستجد في الثقافات الأجنبية كل يوم في شتى ميادين الحياة[2]

[1] المرجع السابق، ص 95.

[2] أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق في الجزائر والعالم العربي، ص 96.

المحاضرة رقم (08): نظريات التعلم: أ- النظرية السلوكية. ب- النظرية اللغوية. ج- النظرية المعرفية

1 -نظريات التعلم:

هي النظريات التي تفسر لنا الطريقة التي يتعلم بها الإنسان –الطفل- الشاب- الكهل، فالمعلم في حاجة إلى فهم طرائق ونظريات التعلم التي تقارب المنهج والأسلوب الذي يتعلم به الإنسان، يلم بها نظريا ويمارسها عمليا في الفصل الدراسي، فإذا تعلم الأمر بمنهج تعليم الأطفال الصغار فهي البيداغوجيا أمّا إن تعلق الأمر بالكبار فهي الأندراغوجيا.

إذن طريقة وأسلوب تلقي الطفل تختلف عن طريقة وأسلوب تلقي الكبير والكهل أو الشيخ (...) الميكانيزم مختلف بالنظر للسنّ والتجربة وعوامل أخرى.

فهل نتعلم من خلال المثير والاستجابة؟ أو نتعلم من خلال بناء المعرفة والتكيّف معها (التوازن) وفقا للمرحلة العمرية والخصائص النمائية؟ أو نتعلم من خلال الملكة اللغوية؟[1]

إذا هناك تفسيرات متعددة للطريقة التي يتلقى ويستوعب ويفهم ويتعلم بها الإنسان، وهي طرائق ونظريات متكاملة إجمالا، وقد تتناقض في بعض التفاصيل، ولكنّها مقاربات تفسيرية.

1 1 -النظرية السلوكية:

تركز هذه النظرية على المرجعية المعرفية للمنحى السلوكي (Behaviourisme) القائم أساسا على آلية (المثير-الاستجابة) كما هو شائع ومألوف عند السلوكيين أمثال: واطسون وسكينر وبلومفيلد في مجال الدراسات اللسانية. كانت هذه النزعة قد ظهرت بوضوح في الثقافة الإنسانية المعاصرة ابتداء من سنة 1924؛ أي منذ أن نشر واطسون (Watson) أبحاثه الأولية، وهي الأبحاث التي هيأت الأرضية لإمكانية وجود نظرية سلوكية[2] تقوم "على أساس فكرة جوهرية تتمثل في أنّ علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلّا إذا بُني على منهج تجريبي كما في العلوم الطبيعية، إذ لا يمكن اعتماد هذا المنهج إلّا إذا كان موضوعه قابلا للملاحظة والتجربة، ولهذا حدّدت السلوكية موضوع علم النفس في دراسة سلوك الكائن الحي الخارجي[3]

---

[1] حنافي جواد، نظريات التعلم، شبكة الألوكة، ص 1.

[2] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 90.

[3] عبد الكريم غريب وآخرون، في طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1992/1، ص 67.

إذا " مفهوم السلوك في هذه النظرية يدور حول مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا"[1] مع ضرورة إدخال (التعزيز) لتدعيم العلاقة بين المثير والاستجابة، لذا فإنّ "الاستجابات اللفظية تتولد عبر المثير أو الحافز الفيزيائي، وتتعزز خلال محاولة الطفل التلفظ بها ويتلقى الطفل التعزيزات الإيجائية في حال قيامه بالاستجابة الكلامية الصحيحة، وتتقدّم عملية اكتساب اللغة بقدر ما تتوفر الاستجابات الصحيحة هذه وتتعزز"[2] فمثلا إذا قال الطفل: أريد أكلا وقُدّم إليه ما يريده تعزّز لديه هذا السلوك وأصبح إشراطيا بالتكرار.

بناء على هذا؛ فإنّ اللّغة من وجهة نظر التفسير السلوكي "عادة أو سلوك (لغوي) ينتج عن طريق الباعث أو المثير يكون على شكل ملفوظ، وهذا السلوك ينطفئ أو يستمر بحسب الثواب والعقاب (التعزيز إيجابيا أو سلبيا)[3] أو هي سلوك فيزيولوجي يتسبب في حدوثه مثير معيّن[4] أو هي استجابات يصدرها المتكلم ردا على مثيرات ما يكيّفها حافز البيئة، تأخذ شكل السلوك اللفظي القابل للملاحظة والمعاينة المباشرة[5] فاللغة تكتسب بالطريقة نفسها التي تكتسب بها بقية الاستجابات غير اللغوية.

بناء على هذا يمكن أن نحصر المجال التفسيري لنظرية التعلم السلوكية فيما يلي:

1 -تعد الأصوات التي يصدرها الطفل في بداية اكتساب نظامه اللساني استجابات تقع ضمن الحصيلة السلوكية للطفل
2 -عندما يدرك الآباء أنّ هذه الأصوات التي يتلفظ بها الطفل من جنس لغتهم، يقومون بتدعيمها وتعزيزها عن طريق التأييد التلفظي
3 -عندما يتقدم الطفل في السنّ يصبح قادرا على إدراك الأصوات والكلمات والجمل التي يتلفظ بها الآخرون فيسعى إلى تقليدها
4 -تستمر عملية التعزيز التي تتبدى بخاصة في استجابة الآخرين لما يتلفظ به الطفل، سواء أكان ذلك عن طريق تلبية طلبه، أم عن طريق الاستجابة التلفظية التي تعزز نجاح الطفل حينما يستخدم لفظا معيّنا استخداما صحيحا

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 22.
[2] ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1/ 1982، ص 50.
[3] صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، ص 75.
[4] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص195.
[5] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 91.

5 -بهذه الطريقة ودون سواها حسب نظرية التعلم، يكتسب الطفل العناصر اللسانية التي تكوّن لغته؛ الأصوات والكلمات والتراكيب[1]

6 -يحتل المعلم دورا بارزا في العملية التعليمية التعلمية: يخطِّط للعملية التعليمية ويتابعها وينفذها ويقيّمها، لكنّه لا يهتم بما يجري في ذاكرة المتعلم من عمليات عقلية لأنّها داخلية ولا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة، وكل ما يقع الاهتمام عليه هو استجابة المتعلم للمثيرات

7 -إنّ المتعلم عندها مخزون يجب أن يعبّأ بمجموعة من المعارف، فعندما تستثار عن طريق التعزيز يعمل على استرجاع ذلك المخزون، وفكرة التعزيز والتدعيم تأتي من المحيط؛ لأنّ الإنسان غير مزود بالقدرة اللغوية، ومن هنا تعتبر الإنسان مجرد حيوان تحركه الغرائز؛ حيث لا تهتم بدراسة البنيات المجردة التي يمتلكها الفرد، ولا تعتمد فاعلية التنظيم الداخلي في فهم الملفوظات[2]

8 -المنهاج التعليمي عندها هو الكتاب المدرسي التقليدي وكتب مبرمجة، وأمّا الوسائل فهي الوسائل التقليدية من سبورة وطباشير وملصقات وخرائط...الخ

9 -يقوم التقويم عندها على قياس كمية الاستجابات المتعلمة عن طريق الاختبارات، لأنّ العملية التعليمية عندها عبارة عن تنظيم مثيرات البيئة التعليمية بحيث تؤدي إلى استجرار الاستجابات المطلوبة، وأنّ هدفها يتجلى في العمل على زيادة كمية هذه الاستجابات عن طريق التعزيز[3]

- **محصول الحديث:**

النظرية السلوكية تقوم أساسا على اعتبار أنّ اللغة سلوك، وقد أطلق السلوكيون هذا الحكم بناء على تأثرهم بالنتائج التجريبية التي قدّمها "**بافلوف**" في اكتشافه للسلوكات الإرادية والشرطية (تجربة الكلب)، ومن ثمّ اعتبر السلوكيون أنّ الطفل يمكنه اكتساب اللغة عن طريق ثنائية (مثير- استجابة) ومن الذين تبنوا هذه الفكرة (**سكينر**) الذي اعتبر أنّ عملية الاكتساب تكون بإثارة المتعلم، فإن حصلت استجابة إيجابية وجب تعزيزها تعزيزا إيجابيا لتثبيت الفعل، أمّا إذا كانت الاستجابة سلبية فيكون التعزيز سلبيا يؤدي إلى إلغائها، وهذا تأثرا بما قدّمه (**واطسن**)؛ الذي اعتبر أنّ الفرد يستجيب لمثيرات ثمّ أضاف (سكينر) فكرة (التعزيز) بعد تجاربه الميدانية التي قام بها على (الفأر) و(الحمامة)

[1] المرجع السابق، ص ص 92-93.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 25.

[3] المرجع نفسه، ص 26.

- **نقد المدارس الارتباطية/ السلوكية:**

1 – كثيرا ما يكون تقليد الطّفل للكبار غير مطابق لما يسمعه، ومع هذا يهلّل الكبار له، وقد يأخذون حتّى في استعمال المفردة التّي يستعملها هو، ورغم هذا فإنّه يتخلّى تدريجيا عن اللّفظة المدعّمة التّي سمعها واستعملها طويلا، ويتحوّل إلى استعمال لفظة الكبار[1]

2 – اعتبرت النّظرية السّلوكية عاجزة عن تفسير عملية اكتساب مفردات اللّغة وجملها على حدٍّ سواء، ففيما يتعلّق بالمفردات مثلا " فإنّ عملية الفهم تسبق عملية التّفلظ؛ أي أنّ الطّفل يفهم معنى الكثير من المفردات قبل أن يتلفّظ بها، ممّا يؤكّد أنّه اكتسب هذه المفردات أو العبارات فهما دون تدعيم، وهذا لا يعني أنّ التّدعيم لا قيمة له في تعلّم اللّغة، فقد يكون من العوامل التي تشجع الطفل على الإكثار من التكلم، ويساعد بالتالي بطريقة غير مباشرة على الإسراع في نمو لغة الطفل، غير أن التشجيع على التكلم شيء والادعاء بأنّه سبب اكتساب اللغة شيء آخر[2]

3 – إنّ المفردات التّي يمكن للطّفل أن يتعلّمها عن طريق الربط بين الدّال والمدلول، هي المفردات الدّالة على الأشياء المحسوسة، فكيف يمكن في ضوء هذه النّظرية، تفسير تعلّم الطّفل للعديد من المفردات ذات المعاني المجردة, حيث يسمع الطّفل مفردات كثيرة، خاصة الوظيفيّة منها ك (الذي) أو(إذا) دون أن يتعلّمها، لعدم إدراكه المفاهيم التّي تعبّر عنها، وهو أمر لا تفسير له في إطار هذه النّظرية. من هنا يمكن القول إنّ التّفسير السّلوكي للدّلالة اللّسانية قد يكون ناجعا إلى حدٍّ ما في تفسير بعض الكلمات ذات الإحالات المحسوسة، التّي يمكن أن تعاين في الواقع اللّغوي بناء على مظاهرها الفيزيائية المميّزة، لكن على الرّغم من ذلك سيظلّ هذا التّحليل محدودا، بحيث لا ينطبق على الجانب الأعظم من الكلمات اللّغويّة.[3]

1 2 -النظرية اللغوية/ البيولوجية/ العقلية/ الفطرية:

تتعلق هذه النظرية بالنزعة العقلية التي يتزعمها العالم اللساني (**تشومسكي**)، وهي النزعة التي تستمد أصولها المعرفية من الفلسفة العقلية عند الفيلسوف **ديكارت**، وتعوّل النظرية العقلية في مجال اللسانيات

[1] داود عبده عطية، دراسات في علم اللغة النفسي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1431/1هـ- 2010، ص 65.
[2] المرجع نفسه، ص 63.
[3] المرجع نفسه، ص 66.

على إعادة الاعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان،؛ التي تجعله ينماز بها من الكائنات الأخرى، وهي القدرات التي تمّ تغيّبها لدى النزعة السلوكية[1]

ففي نظر تشومسكي ينبغي على النظرية الألسنية أن تحلّل مقدرة المتكلم على أن ينتج الجمل التي لم يسمعها من قبل، وعلى أن يتفهمها[2] ويسمّي تشومسكي هذه المقدرة بالملكة اللغوية أو الكفاية اللغوية أو القدرة الإبداعية، وذلك في مقابل الأداء الكلامي.

1 2 1 -الكفاية اللغوية:

هي "القدرة الضمنية التي يمتلكها المتكلم؛ التي تخوّل له إنتاج عدد لا حصر له من جمل لغته الأم[3]، أو أنّها " المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وهي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة"[4] أو أنّها قدرة المتكلم – المستمع المثالي– على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته"[5] ومن ثمّ يقوم عمل الألسني على صياغة القواعد التي بمقدورها إنتاج اللغة مادة البحث"[6]

1 2 2 -الأداء الكلامي:

هو "الاستعمال الفعلي للغة في الظروف المحسوسة".[7] أو هو" استعمال المعرفة الضمنية بقواعد اللغة في عملية التكلم"[8]

ويرى تشومسكي أنّ مفهومي الكفاءة والأداء " يرتبطان بمفهومي اللغة والكلام اللذين استحدثهما دو سوسير، ولكنّ تشومسكي رفض فكرة دو سوسير القائلة بأنّ اللغة كتلة من المادة أو قائمة من المفردات التي ينتقي منها الشخص الكلام، أو بأنّها: " لائحة منظمة من العناصر، ويرى أنَّ من الأحسن الأخذ بمفهوم "**همبولت**" للمعرفة اللغوية بوصفها تنظيما توليديا.[9]

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص ص 94-95.

[2] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط2، 1985، ص 102.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 246.

[4] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 109.

[5] حسام بهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث في مجالي مفهوم اللغة والدراسات النحوية، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1994، ص 16.

[6] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 102.

[7] المرجع نفسه، ص 246.

[8] ينظر: المرجع نفسه، ص 109.

[9] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 246.

وذهب تشومسكي إلى التمييز بين الكفاءة – التي تتمثّل في المعرفة اللغوية الباطنيّة للفرد: أي مجموعة القواعد التي تعلمها– والأداء هو الاستعمال الفعلي للّغة في المواقف الحقيقية، فالكفاءة إذن نظام عقلي تحتي قابع خلف السلوك الفعلي، وعليه فإنّه غير قابل للدراسة التجريبية المباشرة[1] وهكذا فإنّ الوسيلة الوحيدة للوصول إلى هذا النظام ودراسته هي "الاستبطان"؛ إذ يساعدنا على إصدار أحكام على كل الجمل من حيث صحتها النحوية ومقبوليتها، وحسب تشومسكي فإنّ اللساني وصاحب اللّغة يتمتعان بمقدرة لغوية تتمثّل في الحدس تمكنهما من معرفة الجمل من حيث استحالتها واستقامتها.[2]

ثمّ إنّه " يمكن لصورة الكفاءة والأداء أن تتوضح أكثر من خلال المثالين الآتيين:

أ –أنّ "المتعلمين–على العموم– يجيدون إجراء العمليات الحسابية كالجمع والقسمة والضرب، ولكن إذا طلب منهم إجراء عملية ما فإنّهم يحتاجون إلى وقت من الزمن، ومع هذا فإنّهم يخطئون أحيانا وعلى نحو مماثل، فإنّ جلّ الناس –تقريبا– يمتلكون مقدرة لغوية تمكنهم من استعمال اللغة استعمالا جيدا، ولكنّهم عند تطبيق هذه القدرة خلال الكلام أو التلقي قد يحتاجون إلى وقت للتفكير، وعلى الرغم من هذا فقد يرتكبون بعض الأخطاء، فالناس أثناء عملية الكلام قد يترددون ويُتأتئون ويكررون أشياء وتصدر عنهم بعض زلّات اللسان، أمّا أثناء التلقي فقد لا يفهمون بعض الجمل والمفردات، وتغيب عنهم كثير من الأشياء[3]

ب–أن الطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معيّنة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثمّ يضع هذه الفرضيات موضع اختبار في الاستعمال اللغوي، ويعمد إلى تعديلها –عندما يتضح له خطأها– تعديلا يؤدي إلى تقريبها تدريجيا من تراكيب الكبار، إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم؛ أي أنّ الطفل يستخلص قاعدة لغوية معيّنة من النماذج التي يسمعها ثمّ يُطبّق هذه القاعدة، وبعد ذلك يعدّلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار، فالطفل العربي مثلا يستخلص قاعدة التأنيث في العربية من نماذج كان قد سمعها؛ مثل: (كبير، كبيرة)، (طويل، طويلة) فيطبقها على (أحمر) فيقول: (أحمرة)، ثمّ يكتشف خطأ هذا التطبيق في فترة لاحقة، فيقوم بتعديله حتى يطابق القاعدة التي يستعملها الكبار، وكذلك الأمر بالنسبة لقاعدة الجمع، فقد يعرف مثلا أنّ حرفي (ا– ت) تعبّر عن علاقة

[1] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص 210.

[2] المرجع نفسه، ص 211.

[3] كريمان محمد بدير وإملي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2000/1، ص 52.

الجمع، مثل: (تلميذ- تلميذات) (معلمة-معلمات) فيطبقها على: صحن، كرسي، قلم...الخ.[1]

كل هذا دفع تشومسكي إلى التمييز بين الكفاءة والأداء[2] وبالنسبة للساني فإنّ الكفاءة-أي معرفة الفرد بقواعد لغته- هي موضوع الدراسة اللسانية، وإذا كان اللساني لا يمكنه أن يدرس اللغة إلّا بفحص ما يقوله الفرد، فإنّ هذه الأقوال الفعلية التي هي جزء من أدائه لا تكوّن إلّا جزءا من الدليل على كفاءته، ويكوّن الحدس المتمثّل في الأحكام التي يصدرها الفرد الجزء الثاني من هذه الكفاءة، وبهذا التركيز على دراسة الكفاءة يكون تشومسكي قد جعل من اللسانيات شعبة من علم النفس المعرفي[3]

1 2 3 -خصائص النظرية اللغوية: يمكن إجمال خصائص هذه النظرية فيما يلي:

1 -يرى تشومسكي أنّ هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك

2 -يخفي كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة

3 -اللغة الإنسانية هي تنظيم عقلي فريد من نوعه

4 -يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم، أن يظهر نوعا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل، وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون حتّى وإن كانت جديدة غير مألوفة في محيطه

5 -إنّ اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة، كل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها وسماعها وفهمها فهما جيّدا[4]

6 -نظرية المثير والاستجابة نظرية قاصرة في نظر تشومسكي؛ لأنّها دائرة مغلقة، ولذلك لا يمكن لها أن تقدّم التفسير الكافي للاستعمال الفعلي للغة[5] فالإنسان لا يولد صفحة بيضاء، وهناك فرق بينه وبين الحيوان في الاكتساب اللغوي[6]

7 -الاكتساب فطري؛ إذ يولد الطفل مزودا بمقدرة جينية للنظام اللغوي، ربما تشبه الصندوق الأسود في الطائرة؛ الذي يسجل كل شيء وهو مخفي، وتبعا لهذا أكّد تشومسكي على فكرة وجود قواعد كلية للغات البشرية، ملخصها: أنّ كلّ الأطفال يتعلمون أيّ لغة في وقت يصعب

---

[1] كريمان محمد بدير وإملي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، ص 52.

[2] المرجع نفسه، ص 211.

[3] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص ص 211-212.

[4] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 95.

[5] المرجع نفسه، ص 96.

[6] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 27.

عليهم تعلم مهارات أخرى، تبدو أقلّ تعقيدا من اللغة، مثل: مهارات اللعب؛ الذي قد يعجزون عنه كالقفز وغيره[1]

1 2 4 -**مخرجات النظرية اللغوية في الحقل التعليمي**: تتمثل في النقاط الآتية:

1 -التعليم من منظور المنحى المعرفي لا يكون شاملا إلّا بتغيّير الإنسان لطريقة تفكيره وبنائه المعرفي والعمليات العقلية التي يوظفها، وليس بما يقوم به من سلوك ظاهر

2 -المعلّم يعمل على إعطاء وشرح ومناقشة الدروس، ويعمل على تهيئة العملية التي تجعل الطالب باحثا محصِّلا لأكبر المعلومات

3 -سلوك الإنسان يمليه العقل الذي يملك التوجه العام للإنسان على اعتبار أنّ الكلام الإنساني نشاط حركي واعي

4 -يحتل الطالب مركزها التعليمي، كما يساهم في التخطيط لأهداف العملية التعليمية

5 -يقوم التقويم عندها على قياس كمية المعرفة التي يحصِّلها الطالب لا على كمية الاستجابات

6 -المنهاج فيها يقوم على ترابط الموضوعات وليس على دروس فردية2

- **محصول الحديث**: إنّ النظرية اللغوية/ البيولوجية تنصّ على أنّ اللّغة هي قدرة فطرية خاصة بالجنس البشري، وقد أثبتت ذلك بظواهر عديدة منها:

أ -أنّ للسلوك اللغوي ارتباطات بالنواحي التشريحية والفيزيولوجية للإنسان، ومنها العلاقة بين اللغة وتركيب جهازي السمع والنطق، ومنها العلاقة بين اللغة والدماغ، وإحكام التنفس وضبطه...الخ

ب - تطوّر اللّغة حسب جدول زمني دقيق يمر به جميع أطفال العالم، وبكيفية واحدة: يبدأ الطفل بتعلم مبادئ تصنيف المفردات، فالكلمات الأولى لا تشير إلى أشياء محددة، بل هي مجموعات يستطيع بمقتضاها تركيب الأصوات، ثمّ إنّ هذا الجدول لا يتغيّر بالتغيّرات الثقافية

ت - صعوبة وقف تطوّر اللّغة: إنّ القدرة الكامنة عند الطفل قوية تتطوّر في وجه أقوى الصعوبات، إذ يستطيع الأولاد الصمّ من اكتساب اللّغة المكتوبة من دون صعوبة تذكر

ث - لا يمكن تعليم اللغة الإنسانية لغير البشر

[1] ينظر: صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، ص 76.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص ص 26-27.

ج –إنّ للغات أسسا صوتية ونحوية ودلالية مشتركة، وبإمكان أيّ طفل مهما كان جنسه أو عرقه تعلم أية لغة

ح –إنّ لأعضاء النطق وظائف جسمية وبيولوجية أخرى، فالصوت يبدأ من الصدر ثمّ الرئة ثم الحنجرة ثمّ الفم، لذلك فإنّ ظهور أسنان الطفل مهمّة في النمو اللغوي لديه، ويكون لسماع صوته أثر على طريقة أدائه اللغوي، كما أنّ سرعة الاكتساب مرتبطة بنضج الدماغ، والإنسان مزود ببنى دماغية، مسئولة عن عمليات سماع الكلام وإدراكه وإرساله، وتسمى بمنطقة اللغة[1]

- **نقد النظرية:** وجهت للنظرية البيولوجية عديد الانتقادات، أهمها:

1 –القول بأنّ الطفل يمتلك جهازا فطريا للاكتساب، لا يستند إلى أدلة واقعية، وهو هنا شبيه بالقول بأنّ الطائر يمتلك نظرية في بناء العش، وإنّ له مجموعة من الفرضيات في اختيار المواد التي يستخدمها

2 –النضج العقلي للدماغ والجهاز الصوتي شرط أساسي لاكتساب القدرة على الكلام، وهذا لا يعني بالضرورة أنّ اللّغة فطرية، بل هناك استعداد لاكتسابها، ولا يتحقق ذلك إلّا بالتفاعل مع البيئة الموجود فيها الطفل[2]

[1] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص ص 18–19.

[2] ينظر: نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 74.

1 3 – النظرية المعرفية/ البنائية:

تتعلق هذه النظرية بالأفكار التأسيسية التي جاء بها (**جان بياجيه**) في مجال تفسير تعلّم اللّغة عند الطفل[1] وذلك بالوقوف على" تفسير البنية العقلية المعرفية (...) لمعرفة التغيّرات والتطوّرات التي تصاحب نمو الطفل في المرحلة الأولى من حياته، ولا سيما ما يتعلق منها بالبنية العقلية المعرفية أو نمو الذكاء لديه[2]

ويرى بياجيه أنّ البنية العقلية المعرفية هي نمو البنى العقلية المعرفية عند الطفل خلال سنوات حياته المختلفة، وطريقة معرفته للعالم، وطريقة نمو الأفكار والمفاهيم لديه، وكذلك هي اكتساب تدريجي للقدرة على النمو.

1 3 1 –مراحل النظرية المعرفية/البنائية:

أكد بياجيه على أنّ البنية العقلية المعرفية تمر بأربع مراحل منذ الولادة وحتى الوصول إلى قمّة النضج العقلي، وهذه المراحل هي:

أ –**المرحلة الحسية– الحركية:**

تمتد من الولادة حتّى السنة الثانية تقريبا. "هذه المرحلة تعتمد على حواس النظر والشم والذوق واللمس، حيث نلاحظ أنّ غالبية الأطفال يلمسون الأشياء ويضعونها في أفواههم، كما أنّهم نشطون جدا من الناحية الحركية، فمن خلال استخدام حواسهم يكتشفون أيضا استخدام أجسامهم للحركة، ويساعدهم ذلك على اكتشاف العالم من حولهم والتعرف على قدراتهم، والقدرة الإدراكية الأساسية التي يطوّرها الطفل في هذه المرحلة هي اكتشاف ديمومة الأشياء؛ ففي البداية لا يدرك الطفل أنّ الأشياء تظلّ موجودة حتّى ولو كان عاجزا عن رؤيتها، فمثلا لو أعطيت الطفل كرة ثمّ أخذتها منه فلن يبحث عنها لأنّه لا يعلم أنّها لا تزال موجودة"[3]

ب – **مرحلة ما قبل العمليات:** تمتد من السنة الثانية حتى السنة السابعة تقريبا.

اللافت في هذه المرحلة أنّ الأطفال يبدؤون في اللعب التخيّلي ويصبحون قادرين على استخدام الرموز للإشارة إلى الأشياء، ممّا يساعدهم على الدخول في مرحلة ما قبل عمليات التفكير.

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 96.

[2] حاج عبو شرفاوي، علاقة البنية المعرفية الإفتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة وهران،2011-2012، ص 8.

[3] حميد حقي، النظرية البنائية، سلسلة علوم التربية، الحلقة (14). رابط الكتروني

ت – **مرحلة العمليات المحسوسة (العيانية):** تمتد من السنة السابعة حتى السنة الحادية عشر تقريبا

ث – **مرحلة العمليات الشكلية (المجردة):** تمتد من السنة الحادية عشر إلى السنة الخامسة عشر، في هذه المرحلة يصبح المراهق قادرا على إجراء العمليات المنطقية الرياضية[1]

كما أكّد بياجيه أهمية المناهج الدراسية ودورها في تطوير تفكير التلاميذ وفي تنمية العمليات العقلية المعرفية لديهم شريطة أن نقدّم معلومات ومعارف تتناسب مع طبيعة المرحلة التي يمرون بها، لذا فإنّ الكثير من المفاهيم والمبادئ التي تدرس في المرحلتين المتوسطة والثانوية تعتمد على العمليات العقلية المعرفية المجردة[2]

بناء على هذا يذهب بياجيه إلى أنّ اللغة " مظهر فطري اكتسابي، ولكنّنا لا نستطيع تحديد حدود كل واحد منهما"[3]

1 3 2 -العملية التعليمية ضمن الفهم البنائي:

1 -التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه، ذلك أنّ التعلم فعل نشيط -بمعنى يكون التلاميذ في حالة تفاعل مع المدرس- وبناء المعارف يتم استنادا إلى المعارف السابقة، ومن ثمّ التعلم يبنى من خلال عمليات التكيّف؛ أي تكيّف الذات مع موضوع العلم وذلك عبر آليات (الاستيعاب والملائمة) المؤديين إلى (التوازن) في الدماغ بين المعطيات السابقة والمعطيات الجديدة؛ بمعنى أنّه عندما يتقدّم المتعلم لعملية التعلم يكون مزودا بمجموعة من الأفكار أو التمثلات السابقة، هذه الأفكار لا يجب الاستهانة بها بل يجب الانطلاق منها كأداة للتعلم. بناء على هذا لكي نعطي المتعلم معلومة جديدة لا بدّ أن نضعه في (وضعية مشكل) هدفها خلخلة هذا التوازن (الأفكار/ التمثلات السابقة)، ذلك أنّ الدماغ يكون في مرحلة توازن لأنّ فيه مجموعة من التمثلات الخاطئة حول التعلم، وقد تكون التمثلات صحيحة، وفي مرحلة (الوضعية المشكل/ اختلال التوازن) نحاول أن نعطي المتعلم معلومة تكون بمثابة خلخلة للبنية المعرفية لديه، فيحاول المتعلم أن يتكيّف مع هذه الوضعية عن طريق آلية الاستيعاب والملائمة؛ فبعد أن يتكيّف باستيعاب الوضعية المشكل ويتلاءم معها موجدا لها الحل يحصل فعل التعلم لديه، وبالتالي يرجع إلى وضعية التوازن.[4]

---

[1] حاج عبو شرفاوي، علاقة البنية المعرفية الإفتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه، ص 10.

[2] المرجع نفسه، ص 11.

[3] حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2001، ص 60

[4] حميد حقي، النظرية البنائية، سلسلة علوم التربية، الحلقة (14). رابط الكتروني

2 -دور المعلم يكمن في التركيز على تهيئة بيئة التعلم، والمساعدة في الوصول لمصادر التعلم، من خلال الاعتماد على مواجهة المتعلم لموقف تعليمي وتشجيعه على الحوار والمناقشة والاستقصاء العملي

3 -المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية يبني المعرفة اعتمادا على ذاته فقط، يلاحظ، ينتقي، يصوغ فرضيات، يحلّل، يتّخذ قرارات، ينظّم، يستنتج، ويدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية، كما أنّ سيرورة تعلمه تمرّ بصراع بين المكتسبات السابقة والتعلمات اللاحقة (التناوب بين التوازن واللاتوازن).[1]

- **محصول الحديث:**

1 -إنّ نظرية بياجيه نظرية معرفية، فهو حين يبحث في اللغة، إنّما يبحث عمّا يكشف سمات التفكير في مراحله المتعاقبة، فبياجيه لا يرى إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطوّر المعرفي[2]

2 -إنّ النظرية البنائية لا ترى أنّ الإنسان يولد صفحة بيضاء وإنّما يبني معارفه الجديدة من خلال خبراته السابقة، لذا عندما تواجه المتعلم مشكلة ما-عدم التوازن- يحاول التكيّف معها من خلال الخبرات السابقة من أجل إعادة التوازن وبناء معرفة جديدة.

3 -المعرفة منتج مبتكر موجود في دماغ المتعلم ومرتبط به، وهي أساس نظرته إلى العالم من حوله.

4 -تنطلق النظرية البنائية من قاعدة أساسية هي أنّ الطفل يملك حين ولادته ذكاء فطريا يجب على المعلم مراعاته والبناء عليه أثناء عملية التعليم وبذلك فإنّ بياجيه يركز على فكرة النمو والنضج، ويعتبر أنّ المتعلم له مكتسبات قبلية وفي كل مرحلة يبني عليها ليكوّن المتعلم مكتسبات جديدة، ولذلك يقسم بياجيه عملية تعليم اللغة إلى مراحل عمرية لكل مرحلة وسائلها ومنهجها.

[1] حميد حقي، النظرية البنائية، سلسلة علوم التربية، الحلقة (14). رابط الكتروني

[2] حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2001، ص 64.

المحاضرة رقم (9): دور المعلم والمتعلم في تفعيل العملية التعليمية

1 المعلم (القطب البيداغوجي) *:

هو ذلك الشخص الذي يمتلك مؤهلات علمية ومهنية، ويعمل في المدارس الابتدائية، والذي تلقى تكوينا في المعاهد التكنولوجية للتربية، أو الذي تمّ توظيفه توظيفا مباشرا[1]

يعرّف محمد الطيب العلوي المعلم:" إنّه ذلك الشخص الذي يعلّق عليه الآباء والأمهات والمجتمع الآمال في تربية الأطفال، وإعدادهم لحياة شريفة كريمة"[2]

" إنّ المعلم الصالح هو سيّد الموقف التعليمي، وهو أقدر النّاس على إدراك العوامل التي تحيط بعمله"[3]

إذا يعدّ المعلم عنصرا فاعلا في العملية التعليمية، إذ يعتبر بمثابة المهندس المصمّم والبنّاء المطبّق للتصاميم في الواقع التعليمي[4] فهو موجّه ومرشد ومالك للقدرات التي تؤهله لأداء رسالته، ورغم التحول الذي شهده دوره واختلافه بشكل ملحوظ بين الماضي والحاضر، إذ أصبح في المقاربة الجديدة منشطا ومنظما يحفز على الجهد والابتكار بعد أن كان خاملا وملقنا للمعارف فحسب. يقول عبد العليم إبراهيم:" المقومات الأساسية للتدريس إنّما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتّصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم واستماعه لهم، وتصرفه في إجابتهم وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم، إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة"[5]

"إنّ المعلم عنصر حي قادر على التأثير ببقية العناصر الأخرى، والدور الريادي والقيادي والتوجيهي في الموقف أو المجال التربوي، ليجعلها في وضع تخدم معه العملية التعليمية والتربوية، ولهذا فإنّه لا يصلح حال التعليم ولا الموقف التعليمي إلّا إذا صلح حال المعلم دينا وخلقا، وعلما وثقافة وإعدادا فنيا وتربويا وشخصيا"[6]

---

* هناك ثلاثة أقطاب في العملية التعليمية: القطب البيداغوجي (المعلم) والقطب السيكولوجي (المتعلم) والقطب المعرفي (المحتوى).

[1] بوسعدة قاسم، مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية –الطور الأول والثاني– مذكرة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، 2001-2002، ص 11.

[2] محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، قسنطينة، د ط/ 1982، ج1، ص 17.

[3] سيد حسن حسين، دراسات في الإشراف الفني، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، د ط/ 1969، ص 150.

[4] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص 35.

[5] ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط–مدينة جيجل نموذجا–، ص 24.

[6] صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر ، ط1999/10، ج1، ص 28.

2 -المتعلم (القطب السيكولوجي):

يعدّ المحرّك الرئيسي للفعل التعليمي، فلا يمكن للعملية التعليمية أن تتمّ في غياب المتعلمين ومعرفة احتياجاتهم اللغوية، لذا يجب على متعلم اللغة أن يكون على استعداد لاستيعاب ما يتلقاه من المعلم، فالرغبة والاستعداد ضروريان لإنجاح العملية التعليمية[1]

3 -الأدوار القديمة للمعلم:

محورية المعلّم وذلك من خلال دوره البيداغوجي الذي يعتمد على الطريقة العمودية (طريقة الإلقاء والتلقين)، بحيث يُعتبر وحده من يمتلك المعرفة فيما يتعلق بالمادة المدرسة، وتميزه يكمن في ملكة الحفظ؛ حفظ النصوص (القرآن الكريم، المتون الحديثية، القصائد...الخ) وبالنتيجة سيكون معيار تقويم طلّابه هو قوّة الذاكرة، وكمّ المحفوظ، بهما يتمّ تصنيف المتعلمين والحكم عليهم[2]

4 -**الأدوار الجديدة للمعلم**: يقوم المعلم بوظائف متعددة يمكن حصرها فيما يأتي:

1 -تعليم مهارات التفكير: يعتقد المعلم التقليدي أنّه متى شرح درسه وتأكّد أنّ كلّ الطلبة قد عرفوا حقائقه ومفاهيمه وردّدوها، قد أدّى ما عليه، وهذا فهم قاصر لدور المعلم، فإنّه وإن كانت المعلومات والحقائق والمفاهيم ضرورية ومهمّة، فإنّ الأهم من ذلك أن يتعلّم الطلبة مهارات التفكير التي تجعلهم يكتشفون بأنفسهم هذه المعارف والحقائق والمهارات، وإنّ تعلّم مهارات التفكير له أولوية كبيرة لما تعلّمه من مزايا متعددة للطالب، من أهمّها: يزيد من إنسانية الطالب/ يزيد من قيمته وأهميته وثقته بنفسه/ يهذّب شخصيته، ويجعله أكثر قدرة لمواجهة مطالب المستقبل/ يحوّله إلى باحث عن المعرفة ومعالج لها وليس حافظا وخازنا لها/ التدريب المعرفي اللغوي بهدف ربط الأفكار بمفردات متناسقة/ التدريب على حلّ المشكلات / تحقيق صفة الطّلاقة الذهنية للطالب[3]

2 -يتنقي من المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي ما يناسب وضعيات التعليم، هذا ما تحاول الديداكتيك أن تحدد إطاره الملائم، ضمن ما يسمى بالنقل الديداكتيكي، إذ

---

[1] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص 36.

[2] أحمد نظيف، الأدوار المستقبلية للمدرس بين الثبات والتغير، مجلة فكر العربية، العدد الثالث، السنة الأولى، دجنبر، 2016، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ص177.

[3] ليلى سهل، الأدوار الجديدة للمعلم والكفايات اللازمة ليقوم بها، مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية، مجلة علمية دولية، مركز جيل البحث العلمي، العدد 37، سنة 2018، ص ص 107-108.

يتم تحويل المعرفة من طابعها المتعالي إلى معرفة مبسطة تتلاءم ووضعية التعلم، كما يراعي في ذلك النقل جملة المعارف السابقة للمتعلم، ذات العلاقة بما يراد تعليمه، وهو ما يعرف في أدبيات الديداكتيك بتمثلات المتعلمين؛ أي جملة المعارف التي تمّ استضمارها ممّا يمكّن من بناء المعرفة الجديدة؛ التي كلما كانت متلائمة مع التمثلات كانت الوضعية أقرب إلى النجاح، وكلما كانت بعيدة اتّسعت الهوّة بين المدرّس وبين المتعلمين[1]

3 تحديد جملة الأهداف المراد تحقيقها من كل نشاط تعليمي، وتلك الأهداف ترتبط من جهة بطبيعة المادة، ومن جهة ثانية بالمتعلم نفسيا وثقافيا، فحصّة نصف ساعة في المحادثة تقتضي من الأهداف (تحقيق التلقائية في التعبير من خلال الممارسة اللغوية الضامرة) ما لا تقتضيه حصّة لتعليم قواعد اللغة (هدفها إكساب معرفة ضمنية بجملة القوانين التي تقف وراء الاستعمال اللغوي، فالهدف هنا من طبيعة معيارية) [2]

4 بعد تحديد محتويات التعليم بشروطها، وضبط الأهداف المتواخاة من كل نشاط، على المدرس أن يشكّل تصوّرا مسبقا وإن كان أوليا للحصة وما يجري فيها، وما يتوقعه أثناءها، وهو ما يطلق عليه "تنظيم وضعيات التعلم"، وذلك من خلال ما يعدّه المدرس من جذاذات، أو مذكرات، أو دفتر تحضير أو غيرها من الأسماء، ويحبذ في البيداغوجيا الحديثة أن يُسَلَّم المتعلمون نسخة عن ذلك المخطط؛ ليكون قاعدة صالحة يبنى عليها النقاش، الذي ينبغي أن يطبع الحصص التعليمية، بحكم تراجع الطرق التقليدية القائمة على التلقين. كما يدخل في تنظيم وضعيات التعلم جملة الهيئات الجسمانية[3] (كأن يكون سليم الصحة خاليا من الضعف والأمراض، وخاليا من العاهات والعيوب الشائبة كالصم والعور والتأتأة ونحوها فهي عاهات تجعله يقصر في وظيفته، وتعرضه لسخرية التلاميذ)[4] وتعابير الوجه وغيرها من أنماط التواصل غير اللفظي، التي يراها المدرس مناسبة لتحقيق التأثير وتعميمه على طلابه[5]

---

[1] نواري سعودي أبو زيد، اللغة وبناء الإنسان دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليميات، دار قرطبة للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، ط1، 2016، ص 100.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص ص 101-102.

[4] صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ص 27

[5] نواري سعودي أبو زيد، اللغة وبناء الإنسان، ص ص 101-102.

5 -حتيار الوسائل التعليمية والوسائط التربوية المناسبة، كالحاسب و القارئ المحمول[1] والسبورة البيضاء، والأشرطة السمعية، والأقراص المدمجة السمعية (mp3) أو أقراص:(dvd,dvx) أو أقراص سمعية بصرية على شاشة الحاسب، تقدّم من خلالها بعض أنشطة اللغة[2]

6 -هتمامه بمهمته، من خلال عمليات قياس يجريها على تلك الشريحة الخاصة من المتعلمين، عبر مسارات تكوينهم، بمقارنة وضعية الانطلاق بوضعية التوقف، أو مقارنة خصائص مدخلات التعليم بمخرجاته.[3]

7 -ثارة دوافع المتعلم، وهذا يستلزم منه استقصاء رغبات المتعلم وحاجاته والظروف الأخرى التي تحيط به وتؤثر عليه، والتي تدفعه إلى النشاط التعليمي، وتحديد الأهداف والأغراض التي تشبع حاجات المتعلم ورغباته[4]

8 -ن يكون المعلم واعيا بالعملية التعليمية، بأن يكون مدركا لتفاصيلها من حيث النظريات والأسس التربوية والنفسية التي تشكّل الأساس النظري لتلك العملية[5]

10-أصبح دور المعلم اليوم ليس فقط نقل المعرفة من الكتب الدراسية المقررة إلى أذهان المتعلمين، وإنما أصبح المعلم مسئولا عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها في سبيل إتاحة خدمات تعليمية ثرية لهؤلاء المتعلمين في أيّ مستوى دراسي، ومن أكثر هذه الأدوار وضوحا وتميّزا دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة والعلمية"[6]

- **محصول الحديث**: يمكن تحديد أدوار المعلم، بأنّه:

1 -ذو أدوار متغيّرة، وأنّه ينبغي أن يتّصف بالمرونة والتجديد والتغيّر وفق ما تضفيه تجديدات المعرفة والتكنولوجيا، ممّا يحدّث تغييرات في معاملة المادة الدراسية وتعامل المتعلم معها[7]

2 -من المتوقع استبدال المدرّس الواقعي بالمدرّس الافتراضي؛ الذي ستتشكل صورته عبر شبكة الانترنيت من خلال برمجيات؛ مدرّس لا لون له ولا رائحة، ولا وطن له سوى مادته التي

---

[1] المرجع السابق، ص 102.

[2] المرجع نفسه، ص 118.

[3] المرجع نفسه، ص 102.

[4] رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1983/1، ص 36.

[5] صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر، عمّان، الأردن، ط2006/1، ص 48.

[6] علي راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، ص 81.

[7] يوسف قطامي وآخرون، تصميم التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، ط3/ 2008، ص 30.

يدرّسها، هو الآخر قد يتواصل مع متعلم افتراضي[1] وهو ما بشّر به (**راي كورزوايل**) في كتابه (عصر الآلات ذات الروح) (The age of spiritual Machines) من خلال تنبئه بأفول وتراجع دور الإنسان في التحكم في الحياة والواقع، وذلك بفعل علاقة الإنسان بالكمبيوتر، ومن ضمن ما أكده بخصوص المدرسين:" أنّ الكتب والوثائق الورقية سوف تكون نادرة جدا، وسيكون التعليم في معظمه بأسلوب المحاكاة على الكمبيوتر، ويستعاض عن المعلمين بالبرمجيات"[2]

5 -**الأدوار الجديدة للمتعلم**:

1 -أن يكون في حالة بحث مستمرة عن المعرفة ويسلك كل الطرق للوصول إليها

2 -أن تكون لديه الرغبة والاستعداد لما يتلقاه من المعلم من معارف ومهارات.

ومهما يكن فإنّ دور المتعلم يتغيّر في مجموعات التعلم من المتلقي السلبي إلى الباحث التعاوني، فالمتعلمون هم الذين يصدرون الأفكار ويثيرون الأسئلة، ويتبادلون المعلومات، ويستنبطون القاعدة، بصورة تشاركية.

من هذا المنطلق فإنّ أدوار المتعلم وفق هذه الاستراتيجية تتلخص في:

1 -**القائد**: فهو المسئول عن توجيه أفراد المجموعة نحو تحقيق الهدف

2 -**المستوضح**: فهو الذي يستوضح عن فهم وتعلم أفراد المجموعة للدرس، ويطلب منهم التوضيح، أو الإضافة للتأكد من فهم كل فرد

3 -**المقرر**: فهو الذي يكتب ويسجل كل ما يدور من مناقشات في سبيل التواصل إلى فهم القاعدة النحوية مثلا أو كتابة الجمل

4 -**المراقب**: فهو الذي يتأكد من تقدّم المجموعة نحو بلوغ الهدف، كما يتأكد من قيام كل فرد بدوره[3]

[1] أحمد نظيف، الأدوار المستقبلية للمدرس بين الثبات والتغير، ص179.

[2] المرجع نفسه، ص180.

[3] ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، د ط/2002، ص ص 230-231.

المحاضرة رقم (10): العوامل اللغوية وغير اللغوية في تعليم اللغات

نعني بالعوامل اللغوية كل ما يتّصل بالنظرية اللغوية والمحتوى اللغوي، أمّا العوامل غير اللغوية فهي الشروط الأخرى المتّصلة بالمدرِّس وكفاءته وبطرائق التعليم والبرامج[1] والاختيار والأهداف التربوية والتدرج في المناهج وتحليل الأخطاء والوسائل الحديثة في تدريس اللغات الوطنية والأجنبية[2]

1 - العوامل اللغوية في تعليم اللغات:

1 1 - النظرية اللغوية:

إنّ عملية تعليم اللغة لا تكون عشوائية تقودها الحماسة التي لا تلبث أن تنطفئ بل شأنها شأن أيّ مادة علمية يراد لها أن تدرس، وهو ما يقوم عليه واحد من أهمّ وأدقّ فروع المعرفة الإنسانية؛ ونعني بذلك التعليمية التي منها تعليمية اللغات[3] هذه الأخيرة التي أفادت من اللسانيات في شقها الداخلي: (البنيوية-التوليدية التحويلية-الوظيفية) والخارجي (علم النفس، علم الاجتماع...الخ) " فليس البحث اللساني ترفا فكريا لا يتمخض عن نتيجة تتحقق في حياة النّاس، وتجيب عن تساؤلاتهم (...) إذ لا خير في علم لا يجرّ عملا"[4]

بناء على هذا تحوّلت تعليمية اللغات من الاهتمام بإكساب المعارف المعزولة عن وضعياتها إلى ربط العملية التعليمية برمتها بوضعيات التعلم، التي لا ينبغي أن ينظر إليها على أنّها مجزأة منفصلة عن بعضها، بل على أنّها وضعيات متكاملة، أي بربط المعرفة بالحياة العملية ومتطلباتها[5]

1 2 - المحتوى اللغوي (الدخل اللغوي/ المضمون):

إنّ الدخل اللغوي أو المحتوى أو المضمون الذي يتعرض له متعلم اللغة ودارسها، الذي يكون مبنيا على أسس لغوية ونفسية واجتماعية أدعى إلى عملية اكتساب منتظمة تلبي حاجات الدارس تدريجياً[6].

---

[1] ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص 41.

[2] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 88.

[3] نواري سعودي أبو زيد، اللغة وبناء الإنسان، ص 94-95.

[4] المرجع نفسه، ص ص 20-21.

[5] المرجع نفسه، ص ص 104- 105.

[6] خالد أبو عمشة، العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة، كُتب: 2016/11/12.

ثمّ إنّ المحتوي يقصد به البرنامج الذي يتم تسطيره، أو المقرر الدراسي في إطار ما يسمى عادة بالكتاب المدرسي، الذي يضم أنشطة مختلفة لتعليم اللغة المستهدفة[1] وفي هذا السياق يقترح نواري سعودي أبو زيد أن يتم اختيار المواضيع بما تحتويه من مفردات وتراكيب بناء على مبدأين هما:

أ – السهولة

ب – النفعية[2]

هذا ويقوم كل كتاب أساسي من حيث طبيعة المحتوى على بعدين أساسيين هما:

أ – الجانب المعرفي: ويفضل فيه أن يكون متنوعا دفعا للرتابة[3]

ب – الجانب الثقافي: ونعني به ما يدرس في مادة تعليم اللغة وأنشطتها من معلومات، تتعلق بثقافة معيّنة كالثقافة العربية الإسلامية[4]

1 3 – **طبيعة اللغة المتعلمة ومنطقية أنظمتها اللغوية:** الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والتركيبية والأسلوبية. فالمعرفة بها وبمستوياتها وعناصرها تسهل عملية الاكتساب، وذلك عبر تقديم السهل قبل الصعب، والبسيط قبل المعقد، والقريب قبل البعيد ...الخ

1 4 – **اللغة الأم للدارس ودرجة قربها في أنظمتها اللغوية من اللغة الهدف،** فكلما زاد وعي المدرس بأنظمة اللغتين الأم والهدف كان الاكتساب ممنهجاً في توقع التشابة والاختلاف وتوظيف التقابل وتحليل الأخطاء في الخطوات التدريسية وإعداد المواد اللغوية.

1 5 – **الاستعداد الفطري والدافعية التي يملكها متعلّم اللغة الهدف،** فكلما كانت الدوافع داخلية كان الاكتساب أفضل وأسرع.

1 6 – **الذكاء والقدرات المعرفية**[5] .

---

[1] المرجع السابق، ص 111.

[2] المرجع نفسه، ص 112.

[3] المرجع نفسه، ص 115

[4] المرجع نفسه، ص 114 (بتصرف).

[5] خالد أبو عمشة، العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.

2 - العوامل غير اللغوية في تعليم اللغات

2 1 - الاختيار:

يعني اختيار الفرد لغة ما على لغة أخرى، فعندما يكون الفرد ثنائي اللغة، فهو عندما يتكلم يختار اللغة التي يستخدمها، وهذا الاختيار يتوقف على عدّة عوامل تتفاعل، ونتيجة هذا التفاعل يقرر المتكلم اختيار اللغة في موقف ما، لأنّ اللغة ليست وسيلة اتّصال فقط، بل هي رمز لقوم[1]

قد يجد المرء نفسه ثنائي اللغة رغما عنه، كأن يحدّث أباه بالأمازيغية وأمه بالعربية، أو تكون له لغة في البيت وعندما يلتحق بالمدرسة يجد لغة مخالفة، أو يجري التعامل أمامه بلغة لا يعرفها فيضطر حينئذ إلى اكتساب لغة ثانية رغما عنه (ثنائية إجبارية)[2]

ومهما يكن فإنّ المواقف وغنى اللغة وموقعها من الاستعمال هي التي تفرض نفسها في التحول إليها واستعمالها بدل غيرها.[3]

2-2- التخطيط التربوي:

إنّ التخطيط التربوي هو تخطيط التدريس الذي يصمّم وفق استراتيجيات التدريس وسبله، حيث يمتدّ ذلك إلى تحديد الأهداف وتصميم الوسائل والخدمات[4]

كما يحتل التخطيط التربوي أيضا مساحة أخرى لها علاقة بالجانب الأساس مثل تخطيط المناهج التعليمية للحصول على معلومات حول حالة المتعلمين المستهدفين من حيث معارفهم واتجاهاتهم ومهاراتهم وكذا معرفة سلبيات المناهج السابقة[5]

2-3- البيئة التي يتعلّم فيها الدارس اللغة الهدف، وكميّة التعرض للغة الهدف، فكلما كانت البيئة قريبة من اكتساب اللغة الأولى كلما تطورت الكفاءة سريعاً، فكثرة التعرض تؤدي إلى سرعة الاكتساب.

2-4- طرائق وأساليب تدريس اللغة الهدف، حيث ظهرت طرائق تدريس مختلفة ومتعددة ولكل منها

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 89.

[2] المرجع نفسه، ص 90.

[3] المرجع نفسه، ص 91.

[4] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 93.

[5] المرجع نفسه، ص 95

إيجابيات وسلبيات، لذا يجب على معلّم اللغة تخيّر ما يحقق عملية الاكتساب وييسرها بما يتوافق مع طبيعة الدارسين وأنماط وعادات تعلمهم1

ومهما يكن فإنّ الدراسات تُجمع على أنّ أيّة **طريقة تعليمية** ناجحة في تعليم اللغات لا بدّ أن تتوفر فيها ستة شروط وهي:

أ –الاختيار والانتقاء الممعن للعناصر التي تتكوّن منها المادة اللغوية ونعني بها الألفاظ والصيغ مع ما تدل عليه في الوضع والاستعمال.[2] لذا فإنّ أوّل ما يجب أن يُعنى به في تعليم اللغة حسب الأستاذ **عبد الرحمن الحاج صالح** هو" إدراك المتعلم للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها وإدراك كل من المسموع والمنطوق، ثمّ القدرة على التعبير الكتابي والشفاهي"[3]

ب –التخطيط لهذه العناصر وتوزيعها المنتظم حسب المدة الزمانية المقررة وبحسب عدد الدروس

ت –الترتيب ووضع كل عنصر من العناصر المختارة في الدرس المناسب مع مراعاة الانسجام والتدرج من درس إلى آخر

ث –عرض المادة على المتعلمين بطريقة ناجعة وفعّالة بحيث يتقبلونها بأقلّ جهد ممكن وعلى نحو جيِّد

ج –الترسيخ أي تعزيز المادة في أذهان المتعلمين حتّى يتمكنوا من استعمالها بطريقة عفوية

ح –التمرين والاختبار أي التقويم[4]

2-5- سنّ الدّارس فمن المعلوم أنّ تعلّم اللغة الأجنبية قبل ما يسمّى بالمرحلة الحرجة أيسر من تعلّمها فيما بعد، وضمن هذا الإطار قدّم لنا علم اللغة النفسي مبادئ متعددة في كيفية الاكتساب ومراحله ومستوياته، فزيادة الوعي بذلك تسهّل عملية الاكتساب.

2-6- الشخصية، فالأشخاص المنفتحون على الآخرين أسرع تعلّماً ممّن يعتريهم القلق من كل ما هو جديد.

---

[1] خالد أبو عمشة، العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.

[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص 42..

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 96.

[4] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص 42.

2-7- التغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلم من مدرِّسه وبرنامجه والبيئة المحيطة به التي تمثّل التعزيز وفق المدرسة السلوكية.

2-8- دور المعلّم: اتّجاهاته ولغته ووعيه بمنظومة تعليم اللّغة الأجنبية يساعده في إكساب الدارسين لديه اللغة الهدف.

2-9- دور المتعلم، يتوقع من الدارس أن يقوم بخطوات عملية وواقعية في الاستماع والتدرب والممارسة وتكوين عادات تعلّم إيجابية تساعده في تعلم اللغة واكتسابها، ولعلّ من أبرزها الاندماج في المجتمع الهدف.

2-10- يكتسب الدارس – الذي يملك تصورات إيجابية نحو اللغة الهدف ومجتمعها وثقافتها- اللغة أسرع وأفضل من غيره، وذلك بفضل التكيّف الثقافي والإقبال على مجتمع اللغة، والرغبة في الاندماج فيه[1].

2-11 - البعد الاجتماعي: إذ تختلف مخرجات عملية التعلّم بناء على الصلة والقرب النفسي والاجتماعي الذي يشعر به متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية من أهل اللغة، وكلما اندمج المتعلم ثقافياً كانت موجبات اكتساب اللغة الثانية أكبر وأفضل، فالبعد الاجتماعي يتسبب في التواصل وينتهي بالتعلّم وتطوير الكفاءة اللغوية، وهناك أسباب قد تكون عكسية كالصدمة الثقافية وغيرها.

2-12 - الفرق في العمر: يميل الباحثون في اكتساب اللغة الثانية إلى أنّ الصغار يتعلمون اللغات الأجنبية أحسن من الكبار، وأنّ الإناث يرتقين في مستوى الكفاءة اللغوية بشكل أسرع من الذكور، ويبقى الأمر غير محسوم بشكل نهائي، ويبقى مَن هو المتعلم الأفضل مسألة نسبية إلى حدٍ كبير، ولكن العمر لا شك يلعب دوراً في نوعية التعلّم وكيفيته، ممّا ينعكس على القرارات التدريسية التي يقوم بها المعلم، فالمتعلم الطفل ليس كالراشد وليس كمن بلغ من العمر عتياً.

2-13 - الاستعداد والقدرة: يؤثر الاستعداد والقدرة تأثيراً كبيراً على مسار التعلّم، وهما انعكاس للبيئة الاجتماعية التي نشأ فيها الفرد إلى حدٍ كبير، وبالتالي يختلف الاستعداد والقدرة عند أبناء الطبقة الفقيرة عنهما عند أبناء الطبقة الغنية، ممّا قد

[1] ينظر: خالد أبو عمشة، العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.

يحرم الفقراء من عناصر قوّة الاستعداد والقدرة، حيث يتحتم على المعلم إعادة توجيه البوصلة نحو هؤلاء لتحقيق نوع من التوازن بين الفئتين. ويتكوّن الاستعداد والقدرة من: القدرة على التمييز الصوتي: استدخالاً وإنتاجاً، والحساسية نحو القواعد والمفردات، والمقدرة على الاستنباط والاستنتاج والتعميم، وأخيراً الذاكرة.

2 14 - الدافعية للتعلّم: من العوامل النفسية الاجتماعية التي لا يختلف اثنان في تأثيرها على اكتساب اللغة الثانية قوّة الدافعية على التعلّم، فمن الطبيعي أن يكتسب صاحب الدافعية الكبيرة اللّغة بشكل أسرع وأفضل، وتتكوّن الدافعية بحسب **جاردنر** من أربعة عوامل، هي: الهدف والجهد المبذول، والرغبة في تحقيقه، وتوافر توجّه جيّد نحوه.

2 15 - التوتر والقلق: من العلماء من يجعل عنصر التوتر ضمن الدافعية للتعلّم، ومنهم مَن يفصله لأهميته ودوره في اكتساب اللغة وتعلمها، ومن البيّن ارتباط الدافعية بالتوتر، ثمّ إنّ التوتر والقلق يأتي على أنواع مختلفة: (التوتر من الكلام أمام الناس، والتواصل معهم، والتوتر والقلق من الاختبارات، والتوتر والقلق من المنافسة بين الدارسين، والتوتر من الحياة في مجتمع غريب)، وقد يؤدي هذا التوتر والقلق إلى سلوك سلبي نحو المجتمع الجديد ولغته، لذا على المعلم أن يعيّه وأن يوجه مساره بحسبه.

2 16 - العوامل الشخصية: اهتمت بهذا المجال اللسانيات النفسية، ثمّ إنّ هذا المجال يركز على موضوع: الشخصية الانطوائية والشخصية المنفتحة وأثر كل واحدة منهما في اكتساب اللغة وتعلمها.

2 17 - المغامرة: للمغامرة دور حاسم في اكتساب اللغة وتعلمها، وهي عامل من عوامل النجاح فيها، فتعلّم اللغة مغامرة ومخاطرة وعملية مستمرة من اتّخاذ القرارات الجريئة، وكلّما كان المتعلم كذلك زادت فرصه في اكتساب اللغة وتعلمها، وترتبط المغامرة بالسلوك العام للشخص في كيفية تعامله مع المكسب والخسارة واتّجاهه في التعامل مع المجهول.

2 18 - إستراتيجيات التعلّم: لا تتساوى قدرات الدارسين في أداء الأعمال المختلفة، وتختلف أساليبهم في التعامل مع المسائل المتنوعة، وبالتالي قد تبدو بعضها أفضل في نتائجها من بعض، وعليه نقول إنّ إستراتيجيات تعلّم كل دارس تختلف عن دارس آخر كما هي الحال في حفظ المفردات على سبيل المثال أو دراسة

القواعد؛ ولذلك نجد اختلافاً في النتائج بشكل عام وفي الكفاءة اللغوية بشكل خاص، وهذه الإستراتيجيات ترتبط بالعمليات العقلية التي يقوم بها الدارس، ويختلف الناس في تطبيقاتها بناء على خبراتهم الحياتية السابقة، كقدرتهم على الحفظ والتذكر والتوضيح، والتأكيد، والتحليل والمراقبة والتخمين وغيرها من مهارات التفكير العليا.[1]

[1] ينظر: خالد أبو عمشة، التأثيرات غير اللغوية في اكتساب اللغة العربية وتعلمها، شبكة الجزيرة الإعلامية.

المحاضرة رقم: (11): تعليمية اللغة العربية وتعليم اللغات

1 -تعليمية اللغة العربية:

تعتبر اللغة العربية واحدة من اللغات الحيّة، القارة في التداول والتواصل، قوامها الاشتقاق. يقول **ابن جني** (ت 392هـ):" (...) وذلك أنَّني إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة، الكريمة اللطيفة، وجدت فيها من الحكمة والدقة، والإرهاف، والرقة، ما يملك عليَّ جانب الفكر، حتّى يكاد يطمح به أمام غَلْوَة السحر"[1] فضلا عن كون العربية " تذهب إلى الغرض المقصود مباشرة، بينما اللغات الأوروبية لا تصل إلى ذلك إلا تدريجيا، وإنّما تبرز المعنى المراد في أقلّ ما يمكن من الألفاظ، وتعجز اللّغات الأخرى على أن تجاريها"[2] يقول **رفائيل بتي** (R. Patai):" إنّني أشهد من خبرتي الذاتية أنّه ليس ثمّة من بين اللغات التي أعرفها لغة تكاد تقترب من العربية سواء في طاقتها البيانية، أو قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، أن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها، وفي هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلّا بالموسيقى"[3]

يقول **محمد البشير الإبراهيمي** في أحد خطاباته للشباب الجزائري:" لو لم تكن اللغة العربية لغة مدنية وعمران، ولو لم تكن لغة متّسعة الآفاق، غنية بالمفردات والتراكيب؛ لما استطاع أسلافكم أن ينقلوا إليها علوم يونان، وآداب فارس والهند، ولألزمتكم الحاجة إلى تلك العلوم بتعلم تلك اللغات، ولو فعلوا لأصبحوا عربا بعقول فارسية، وأدمغة يونانية، ولو وقع ذلك لتغيّر مجرى التاريخ الإسلامي برمته، لو لم تكن اللغة لغة عالمية لما وسعت علوم العالم، وما العالم إذ ذاك إلّا هذه الأمم التي نقل عنها المسلمون"[4]

إذا اللّغة العربية" لغة علم وثقافة وتعليم، بإمكانها أن تكون الوسيلة الأولى التي يعتمد عليها كحامل لمختلف المعارف التي يحتاجها التلميذ الجزائري وفي مختلف الأطوار"[5]

---

[1] ابن جني، الخصائص، ج1، ص 47.

[2] صليحة بردي، البعد التواصلي والمعالجة التقنية في تعليمية اللغة العربية، مجلة التعليمية، الجزائر، مج 4، ع11، جوان2017، ص 302.

[3] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص 65.

[4] محمد البشير الإبراهيمي، العربية فضلها على العلم والمدنية وأثرها في الأمم غير العربية، مجلة الشهاب، تونس، محرّم 1358هـ/ فيفري 1939، مج15، ج1، ص17.

[5] ميمون مجاهد، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، ص 164.

1 4 -تعليمية اللغة العربية بالجزائر:

" إن المتتبع لحال اللغة العربية الفصحى (...) يجزم بأنّ هذه اللّغة تشهد أزمة حادة تتمثّل في عزلة مفرداتها وتعبيراتها عمّا يجري على ألسنة الناس في كل مكان[1] " وهذه محنة أخرى من المحن التي ابتليت بها العربية في عصرنا الحاضر، إضافة إلى الضعف العام الذي أصابها على ألسنة الكثيرين من المدرسين والطلاب وغيرهم من قطاعات المجتمع عامة"[2]

إنّ اللغة الأمّ التي يستخدمها المرء وهو طفل رضيع في حجر أمه هي التي تكوّن شخصيته واستعداده الأولي لكل فرد من أفراد المجتمع، ثمّ تأتي المدرسة فالجامعة –الكليّة– لتطبعها بطابع علمي، فإذا هو واصل تعلمه والحياة باللّغة التي تربى عليها، يكون متّحد الشخصية وإن تطورت أفكاره[3] فتعلم اللغة العربية –هذه اللغة الجميلة– وتقمص ما تلهمنا به من حياة سامية لن نجده في الصورة التي تطبعنا بها أيّة لغة أجنبية أخرى، وإذا لم نفعل فمعنى ذلك أنّنا سنصبح كلّ شيء إلّا أن نكون نحن"[4]

1 4 4 -المشاكل والعقبات التي تعانيها اللغة العربية بالجزائر:

حصر الدكتور **عبد الرحمن الحاج صالح** تلك المشاكل والعقبات في:

1 -إدراج كمّ كبير من الثروة اللغوية من جهة، وعدم اتساقها مع سنّ الطفل ومرحلة نموه ومقدرته الذهنية على التحليل والفهم والتخزين، من جهة أخرى، إذ إنّه كان ينبغي أن تبنى المقررات الدراسية في تعليم اللغة العربية انطلاقا من ملاحظة خصوصية الفئة، والمرحلة العمرية والنفسية والعقلية التي توجه إليها[5]

ثمّ إنّ هذه الغزارة (الثروة اللغوية) لا تقابلها غزارة في الدلالة وتنوع في الجهاز المفاهيمي المختزن من اللغة، بل هي كثرة تشكل عبئا إضافيا، من حيث كانت غنية بالمكرور من الدلالات، تحت مسمّى الثراء اللغوي، وتحديدا (المترادفات)، وقد نقل الباحث الأخضر غزال أنّ " الكتب العربية في السنتين الأولتين

---

[1] جميلة روقاب، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، ص 49.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 50.

[4] المرجع نفسه، ص 50.

[5] نواري سعودي أبو زيد، اللغة وبناء الإنسان دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليميات، ص 42.

قد يبلغ عدد مفرداتها الألفين تقريبا، ولا تغطي هذه الكلم المختلفة إلا 600 مفهوما تقريبا، فهذا يدل في الوقت نفسه على وجود حشو مهول يتمثل في الكثرة الكاثرة من المترادفات، وعلى الفقر المدقع الذي تتصف به مجالات المفاهيم الملقنة للطفل" أي تقابلها خصاصة بيّنة في قطاعات لا بأس بها من المفاهيم المحدثة؛ كالمخترعات وألوان الطعام وأصناف الثياب[1]

2 -تقديم المادة اللغوية بمعزل عمّا تقتضيه روح التخطيط اللغوي، بتوزيع الأبنية على مراحل التعليم، سواء في المستوى التعليمي الواحد أو المستويات المتعددة، والتدرج في عرضها[2]

3 -تدهر التدريس ومن ثمّ مستوى التحصيل؛ بسبب الفصل بين اللغة والأدب من ناحية، ومن الناحية الثانية بسبب إفراغ نشاط تعليم النحو من محتواه[3]

كما يُرجع بعض المسئولين انحدار مستوى تعليمية اللغة العربية بعد الاستقلال إلى:

1 -أن أبناءنا لا يتعلمون بالعربية ما يتعلمونه باللّغة الأجنبية، والفكرة واضحة فإذا كانت اللغة العربية تنخر من حصة اللغة الفرنسية لفائدتها، أليس من الطبيعي أن يبقى المستوى في الدرجة نفسها التي كان عليه باللغة الفرنسية، وإذا انخفض المستوى فهناك سبب، وهذا السبب هو أنّنا لا نتعلم بلغتنا ما نتعلمه بلغة غيرنا"[4]

2 -أنّ اللغة العربية الفصحى حبيسة بعض الدوائر الصغرى من الحياة العلمية للمجتمع الجزائري فلا تستطيع أن تتنفس في كل ميدان، وعلى كل قلم ولسان[5] وذلك لعدّة أسباب لعلّ أبرزها: ذيوع العامية بلهجاتها المحلية المختلفة[6]

3 -أنّ" الطفل العربي –الجزائري خاصة- لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه بالطريقة نفسها التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية، أو الإنجليزي ليكتسب الإنجليزية، إذن اللغة العربية ليست لغة أولى في محدِّداتها النفسية أو الإدراكية والذاكرية [7]

1 -2 -مقترحات وتوصيات للنهوض باللغة العربية:

---

[1] المرجع السابق، ص 44.

[2] المرجع نفسه، ص 45.

[3] نواري سعودي أبو زيد، اللغة وبناء الإنسان دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليميات، ص 46.

[4] ينظر: جميلة روقاب، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، ص ص 51-52.

[5] المرجع نفسه، ص 52.

[6] المرجع نفسه، ص 53.

[7] ينظر: ميمون مجاهد، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، ص 166- 167.

- اقترح الدكتور **عبد الرحمن الحاج صالح** مجموعة من الحلول الإجرائية، والخطوات العملية لتحسين عملية التعليم، من خلال مقاييس اختيار وانتقاء ما يبرمج للتلاميذ؛ التي يمكن أن تجمل في الآتي:

1 -فيما يتعلق بمعايير المادة، ينبغي أن نضع في الاعتبار عند الانتقاء أنّ الهدف من العملية ليس هو تعليم التلميذ الألفاظ بوصفها ألفاظا، بل إنّ الهدف إكسابه كفاءة ومهارة واستعمالها، وإسقاطها على سياقاتها ومقاماتها التي تناسبه؛ أي بالتركيز على الجانب الوظيفي من اللغة لا غير

2 -أنّ انتقاء المادة اللغوية التي تشكل المعجم؛ الذي تستقى منه المفردات الموظفة في المدونات، ينبغي أن يشترك فيه عالم اللغة وعالم التربية، وعالم الاجتماع، وهو ما يضمن مراعاة العمر العقلي والنفسي، والنمو اللغوي والاجتماعي للتلميذ والطالب

3 -التنزيل المتدرج للمادة اللغوية: ففي كل سنة يصادف التلميذ كما إضافيا من المادة اللغوية يتناسب والحاجة والحالة والسن.[1]

- كما ذكر **رمزي بعلبكي** بعض المقترحات والتوصيات للنهوض باللغة العربية من أهمها:

1 -تخليص النحو من التعليلات التي تفتقر إلى الصحة، أو تعقّد مادة النحو تتسبّب في تنفير الطلّاب من لغتهم

2 -على مدرِّسي اللغة العربية أن يتجاوزوا مسألة التعليل النحوي وأن يدربوا طلّابهم على الناحية الوظيفية للنحو، ليحسنوا استخدام لغتهم، ويتقنوا أساليبها[2]

- كما اقترح **أهل الاختصاص من معلمين ومربين وباحثين** جملة من المفاهيم المستقبلية حول سبل الارتقاء بتعليم اللغة العربية لإصلاح التعليم مثل:

1 -التعليم الإبداعي والناقد بديلا لتعليم الاستذكار

2 -التعليم الحواري بديلا للتعليم التلقيني

3 -التعليم المستمر بديلا للتعليم الوقتي

4 -التعليم المنفتح بديلا للتعليم المغلق[3]

5 -العمل على سيادة اللغة العربية الفصحى، حتّى يتحقق لنا الاعتزاز اللغوي، وبالتالي: العزّة القومية

---

[1] نواري سعودي أبو زيد، اللغة وبناء الإنسان دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليميات، ص 47.

[2] ينظر: جميلة روقاب، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، ص 56.

[3] المرجع نفسه، ص ص 56-57.

6 -ينبغي أن يشرف على كتب تعليم اللغة العربية المدرسية منها والجامعية؛ أصحاب الخبرة العالية، والآفاق المتفتحة ممّن يقومون بالتقويم الرشيد والتصحيح لمختلف الكلمات والتراكيب، وضبط حروفها بالشكل المناسب لكل مستوى، لتقدّم اللّغة لطلّابها خالصة لا تشوبها أقذاء اللهجات المحلية، ولا تعرقلها ألوان اللحن والرّكة والعجمة[1] ومن ذلك كتب اللغة والأدب والنحو التي هي في حاجة ماسة إلى التجديد في مضامينها وأسلوبها، وذلك لتنمية القدرات اللغوية والأدبية والفكرية دون إغراق في المصطلحات المتكاثرة والظواهر الجانبية السطحية[2] فالحاجة إلى صناعة المعاجم اللغوية والأدبية المتخصصة باتت ملحة تمثّل كلا منها مرحلة دراسية، تعين المتعلمين على تكوين ذخيرة لغوية وثقافية وفنية خاصة بهم[3] لذا فإنّ اختيار المحتوى أو المقرّر يمثّل المرحلة الجوهرية في تعليم اللّغة العربية." فهل هناك خريطة واضحة للمقررات من الصف الأوّل الابتدائي إلى نهاية المرحلة الثانوية؟ بحيث يكون الاختيار حلقة في كل متكامل[4]. لذا فإنّ حال تعليم العربية عندنا يرجع في أساسه إلى سبب جوهري لا تنفع معه معالجة الأسباب الفرعية ألا إنّه غياب المنهج العلمي[5] ثمّ إنّ اختيار المحتوى يقتضي اختيار النمط اللغوي أندرس بالعربية الفصيحة أم بالعامية أو اللهجات؟ من هذا المنطلق ينص علماء اللغة التطبيقيون أنّ أفضل نمط في اختيار المحتوى هو النمط الذي يكون له امتداد تاريخي وبعد ثقافي، فلا مجال إذا لاختيار الأنماط اللهجية في محتوى تعليم العربية، بل المعوّل على اللغة الفصيحة، وندرسها وفقا لمعايير معيّنة فنبدأ بما هو مألوف للتلاميذ ممّا هو قريب من العربية الفصيحة المعاصرة، ثمّ نتدرج بعد ذلك خطوة خطوة حتّى يصل الطالب إلى نهاية المرحلة الثانوية وقد تمكن من الفصحى التراثية تمكنه من الفصحى المعاصرة.

ومن المهمّ جدا ألّا نؤخر تقديم نماذج من الفصحى التراثية إلى المرحلة المتوسطة أو الثانوية، بل الواجب أن يقف تلاميذ المرحلة الابتدائية على النماذج الأدبية الكبرى في تراثهم وإن اقتضى الأمر تبسيط النص

[1] جميلة روقاب، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، ص 55

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 93.

[5] المرجع نفسه، ص90.

في هذه المرحلة، وهذا ما هو مطبّق في البلاد المتقدمة حيث يُدرس **شكسبير** في المرحلة الابتدائية في بريطانيا ويُدرس **جوته** في المرحلة نفسها في ألمانيا[1]

وقبل هذا وبعده فإنّ اختيار المحتوى من النص القرآني ومن الحديث النبوي الشريف أمر ليس موضع جدال[2]

كذلك الحال في ما يخص ضرورة تبسيط كتب النحو خاصة في السنوات الابتدائية الأولى، والاقتصار على القراءة والكتابة، والحوار

- **محصول الحديث:**

1 -تعليم اللغة العربية لا يستطيع أن ينهض به فرد أو جماعة، إذ لا بدّ له من مؤسسة على مستوى عال تُزوّد بإمكانيات مالية وبشرية تمكنها من النهوض بالإشراف على تعليم اللغة العربية، كإنشاء مركز خاص لبحوث تعليم اللغة العربية يضم مختصين في علم اللغة وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي والتربية على أن يكونوا متفرغين تفرغا كاملا لعمل قوائم للكلمات وللأبنية الصرفية والنحوية، ودراسة خصائص السلوك اللغوي عند الفرد في البيئات العربية، ودراسة قواعد الاتِّصال في كل بيئة، كل هذا ضمن الإحصائيات اللغوية[3]

2 -إنّ الرجوع إلى واقع تعليم اللغة العربية يظهر وجود الكثير من المفاهيم والمعلومات في مناهجها التي لا تخضع إلى شرطي قابلية التعليم وقابلية تحويلها إلى تمرين فكري أو تدريب عملي فتأتي متنصلة من كل فهم أو تطبيق، إذ يصل المتعلم وحتى المعلم إلى مرحلة عدم معرفة الفائدة التي تقدّمها أو الهدف منها، وهذا ما ينجرّ عنه عدم تمثّلها وبالتالي عدم تقبلها.

إنّ فكرة قابلية المعرفة التعليمية على أن تكون تمرينا فكريا أو عمليا هي نتيجة حتمية ينبغي تحقيقها في مناهجنا، حتّى نسدّ الفجوة الحاصلة بين ما يتعلمه المتعلم في المدرسة وما يعيشه خارج أسوارها.[4]

ولتحقيق التلاؤم والتناسب بين النظام التعليمي والمحيط الإنساني الاجتماعي لا بدّ من:

أ –مصادقة العلماء والمتخصصين على سلامة المعرفة التعليمية التي ستدرس، وعلى مدى قربها من المعرفة العلمية

ب–ابتعاد المعرفة التعليمية عن المعرفة العامة التي يتداولها أفراد المجتمع، فالمدرسة مطالبة بتقديم معارف جديدة ومختلفة عن المعارف التي يتحصل عليها المتعلم من حياته اليومية وأيضا عليها أن تصحح المعارف والمفاهيم الخاطئة المبتذلة في المجتمع[1]

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 95

[2] المرجع نفسه، ص 96.

[3] المرجع السابق، ص 111.

[4] ينظر: لطيفة هباشي، مفاهيم تعليمية اللغات واللغة العربية، مجلة التعليمية، الجزائر، المجلد 3، العدد 8، ديسمبر 2016، ص 140.

وفقا لما سبق؛ وضعت التعليمية – وذلك بناء على أساس النقل التعليماتي* – صفتين ينبغي أن تتّصف بهما المفاهيم والمعلومات عندما تدخل إطار التعليمية وهما:

أ – أن تكون قابلة للتعليم والتلقين فلا تكون جافة ليست لها أهداف ولا صعبة

ب – أن تكون قادرة على أن تصبح موضوع تمرين فكري أو تدريب عملي على مكوناتها فلا تكون نظرية وغارقة في التجريد

من هذا المنطلق أثبتت التعليمية العامة ضرورة التركيز على تعليم المفاهيم العلمية التي يحتاجها المتعلم في حياته اليومية، ولذلك وجب تحويل المفاهيم والتصورات النظرية إلى تمارين وتدريبات يقتنع المتعلم بفائدتها ومن ثمَّ توظيفها، وهذا التحويل هو ما يسمّى بالنقل التعليمياتي[2]

3 -تعدّ تعليمية اللغة العربية مثالا عن التعليمية الخاصة في خصوصيتها من حيث الطريقة والأهداف والوسائل والعلاقات الداخلية التفاعلية للمادة، وهناك من ربط تعليمية اللغة العربية بالنماذج التعليمية التي تبنتها السياسة التعليمية، فأرجع ظهور تعليمية اللغة العربية بهذا الشكل إلى التطور اللغوي الذي مرت به انطلاقا من مرحلة التدريس عن طريق المحتوى أو المعرفة الذي كان يمثّل العمود الفقري بالنسبة للمدرسة التقليدية[3]

2-تعليم اللغات: (didactique des langues)

لقد أصبحت تعليمية اللغات اليوم علما مستقلا بذاته، له قواعده وقوانينه، وقد توجهت جهود الباحثين والمختصين في السنوات الأخيرة نحو البحث عن منهجيات أكثر فاعلية ونجاعة في تعلم اللغات وتعليمها[4] وذلك بهدف جعل المتعلم يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادّ التعليمية؛ لأنّ تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها، لا أن نحشو ذاكرته بقواعد ومعايير ثابتة للّغة معيّنة[5] وفي هذا السبيل يقول **دوجلاس براون:**" أن تتعلم لغتين (...) ذلك مسلك حياة، والذي لا شك فيه أنّك تتعرض لتأثير هائل حين تكافح لتجتاز حدود لغتك الأولى إلى لغة جديدة، وثقافة جديدة وطريقة

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

* هو عملية تحويل المعارف العلمية إلى معارف قابلة للتعليم. ينظر: لطيفة هباشي، مفاهيم تعليمية اللغات واللغة العربية، ص 139.

[2] ينظر: لطيفة هباشي، مفاهيم تعليمية اللغات واللغة العربية، ص 140.

[3] عبد الكريم بن ساسي، تعليمية أنشطة اللغة العربية بين الجملة والنص في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة باتنة (1)، 2017-2018، ص 74.

[4] سارة مسعوداني ووردة مسيلي، دور التحليل التقابلي في تعليم اللغات الأجنبية من وجهة نظر أساتذة اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف، ميلة، المجلد 7، العدد2، ديسمبر 2021، ص 129

[5] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 140

جديدة في التفكير والإحساس، ولا مراء في أنّك تحتاج إلى التزام وانغماس تامين، واستجابة عضوية وعقلية وعاطفية كاملة كي تنجح في استعمال لغة ثانية استعمالا صحيحا، ذلك أنّ تعلم لغة ثانية ليس مجرد مجموعة من خطوات سهلة يسير أن تبرمجها ثمّ تؤديها بنفسك، بل لا يستطيع أحد أن يخبرك كيف تعلّم لغة أجنبية دون أن تحاول أنت محاولة حقيقية، فتعلّم لغة ثانية عملية مركبة تتضمن عددا لا حدّ له من المتغيّرات، ولا شك أنّ المقرّرات الأكاديمية في اللّغات الأجنبية مقرّرات معتلّة ومهتزة؛ لأنّها في الأغلب تستند –في ذاتها ومن ذاتها– إلى أسس غير ملائمة لتعلّم لغة ثانية تعلّما ناجحا، ومن ثمّ لا ينجح أحد تقريبا في اكتساب الطلاقة في اللّغة الثانية في قاعات الدرس وحدها[1]

ومهما يكن من أمر؛ فإنّ تعليمية اللغات علم يدرس عملية تعليم اللغات دراسة علمية، وذلك لأنّه يطمح إلى نقل هذه العملية من صبغتها الفنية إلى طابع علمي وتحليلي وتجريبي، فاتّخذت من تدريس اللغات سواء اللغة الأولى أو الأجنبية مادة تشتغل عليها وإشكاليات تتعلق كلّ واحدة منها بمكوّن من مكوّنات العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، الأهداف، المحتوى، الطرائق، الوسائل، التقويم) مواضيعا لها[2] وتمثّلت تلك الإشكاليات والتساؤلات في:

السؤال الأول في هذا المقام: (**مَنْ؟**): من يتعلّم؟ ومن يعلِّم؟ إنّهم الدارسون والمدرسون، فمن هم أولئك الدارسون؟ وما أوطانهم؟ ما لغاتهم الأولى؟ ما مستوى تعليمهم؟ ما أحوالهم الاقتصادية والاجتماعية؟ ومن آباؤهم؟ وما قدراتهم العقلية؟ وما خصائصهم الشخصية؟ تلك أمثلة من أسئلة كثيرة تركز على بعض المتغيرات الجوهرية؛ التي تؤثّر في نجاح الدارس في اكتساب لغة أجنبية، وفي مقدرة المدرس على أن يساعد على إنجاز هذا الاكتساب. وقبل هذا وذاك لا بدّ أن نتساءل أيضا عن المدرس: ما لغته الأولى؟ ما خبرته؟ ما معرفته باللغة الثانية وثقافتها؟ ما فلسفة التعليم التي يتبعها؟ ما خصائصه الشخصية؟ كيف يتفاعل هو والدارس معا في مجتمع لغوي

[1] دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د ط/1994، ص 19.

[2] لطيفة هباشي، تعليمية اللغات واللغة العربية – إشكاليات وتحديات– ص 172.

السؤال الثاني: (**ما؟**): ما الذي يجب أن يتعلمه الدارس ويعلّمه المدرس؟ ما اللغة؟ ما الاتّصال؟ (...) ما الفروق اللغوية بين اللغة الأولى والثانية؟ لذا على المدرس أن يتقن اللغة التي يُدرِّسُها، ويكون قادرا على شرحها أي شرح نظامها (أصواتها وصرفها وكلماتها وجملها)

السؤال الثالث: (**كيف؟**): كيف يجري التعلّم؟ كيف يضمن شخص ما النجاح في تعلّم اللغة؟

السؤال الرابع: (**متى؟**): متى يحسن البدء في تعلّم اللّغة الثانية؟ أيتعلمها الطفل قبل سنّ المدرسة؟ أم يتعلمها قبل سن المراهقة وهو قد أوشك على إتقان لغته الأولى وشرع في اللغة الثانية؟ أم يتعلمها في سنّ المراهقة (...)

السؤال الخامس: (**أين؟**): أين يكتسب الدارس اللغة الثانية؟ أفي بيئته الطبيعية؟ أم في بيئة مصطنعة كقاعة الدرس ليس غير؟

السؤال السادس: (**لم؟**): لم يحاول الدارسون اكتساب اللغة الثانية؟ أيدفعهم إلى ذلك الطموح إلى إنجاز حياة ناجحة أم مجرد النجاح في مقرّر لغة أجنبية؟ أم حبّ الانغماس في ثقافة الآخر؟ ما الأسباب العاطفية والوجدانية والعقلية التي تجعل الدارسين يواصلون هذا العبء الهائل في تعلّم لغة أخرى؟[1]

2 1 – مناهج تعليم اللغات:

2 1 1 –المنهج التقابلي:

ينطلق هذا المنهج من فكرة أساسية مفادها أن اللغة الأم للمتعلم تؤثر على اكتساب اللغة الأجنبية، "(...) فالتراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأولى يتم تمثّلها وتعلّمها بسهولة وتسمى هذه العملية بالنقل الإيجابي، أما الصيغ والتراكيب المختلفة فإنّها تشكّل عقبة في سبيل تعلّم اللّغة الثانية أو الأجنبية، وتسبّب حدوث الأخطاء اللّغوية نتيجة النقل السلبي، أو التداخل بين اللغتين"[2]

2 1 2 –منهج تحليل الأخطاء:

ظهر هذا المنهج كرد فعل عن منهج التحليل التقابلي الذي عجز عن تفسير الأخطاء الخارجة عن نطاق اللغة، والتي لا يعود سببها إلى التداخل بين اللغتين ولا التشابه بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، ليأتي منهج

[1] دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص ص 20-21.

[2] سارة مسعوداني ووردة مسيلي، دور التحليل التقابلي في تعليم اللغات الأجنبية من وجهة نظر أساتذة اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية، ص 130.

تحليل الأخطاء ليحاول أن يفسر سبب هذه الأخطاء، وينطلق من الخطأ فيحلّله ويصنفه ويحدّد سببه، ليصل إلى كيفية علاجه[1] ومن ثمّ يركز أصحاب هذا المنهج على تحليل الأخطاء للتعرّف على أخطاء السهو، وعلى الأخطاء الحقيقية، ثمّ تصنف هذه الأخطاء إلى أخطاء صوتية أو نحوية أو صرفية، أو أخطاء حذف أو إضافة، أو أخطاء إبدال أو ترتيب، وبعد ذلك تدرس هذه الأخطاء لتتعرف على أسبابها، هل هي ناشئة من التداخل باللغة الأم؟ أو من تداخل مع صيغ اللغة الأجنبية نفسها؟ أو هي ناجمة عن الطريقة التعليمية أو الموقف التواصلي؟[2]

2 2 – الأصول المرجعية لتعليمية اللغات:

إنّ تعليمية اللغات تستمد خلفياتها المعرفية من منابع مختلفة، لعلّ أهمّها:[3]

1 -**اللسانيات والبحوث المرتبطة بها:** باعتبارها المجال المعرفي الأساسي الذي تستمد منه تعليمية اللغات بحوثها، انطلاقا من الاهتمام بالمستويات اللسانية المختلفة، لذلك كله نجد أنّ اهتمام الباحث في التعليمية منصّب على كلّ ما هو لساني بدرجة أولى.

2 -**الدراسات السيكولسانية:** كونها تبحث في القضايا الأساسية المتعلقة بعمليات اكتساب وتعلّم وتعليم اللغة، لذلك تستند تعليمية اللغات عليها، كونها تقدم لها الآليات والوسائل الإجرائية التي تمكنها من البحث في الوضعيات التعليمية المختلفة، والواقع أنّ سيكولوجيا التعلم تأخذ حصّة الأسد في هذه البحوث.

3 -**البحوث السوسيولسانية:** انطلاقا من تقديم هذه البحوث التوصيف المناسب للّغة وعلاقتها بالمجتمع في أحاديتها وتنوّعها، فإنّ تعليمية اللّغات تجد فيها المنبع الأساسي لكيفية التعامل مع اللّغة انطلاقا من وسط ما أو مجموعة لغويّة ما، أو كيفية معالجة علاقات مجموعات لغويّة صغيرة في مجتمع واحد وتفاعلاتها بطريقة تسمح بالانسجام داخل المجتمع الواحد المتعدّد اللّغات

4 -**البحوث التربوية أو البيداغوجية:** هي البحوث المضطلعة بمهمّة البحث في الميدان التعليمي، لذا فإنّ تعليمية اللّغات تستند على هذه البحوث، والأكثر من ذلك تشكّل التعليمية امتدادا لها بالنظر إلى أنّه من الصعوبة بمكان وضع حدود بين ما هو تعليمي ديداكتيكي وما هو بيداغوجي

- **محصول الحديث:**

---

[1] المرجع نفسه، ص 131.

[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص37.

[3] ينظر: ميمون مجاهد، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، من ص 63 إلى ص 65.

1 -إنّ الأمر الذي لا يغرب عن أحد هو أنّ التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازل في الفكر اللساني المعاصر من حيث إنّها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق التعليم للناطقين بها ولغير الناطقين[1]

2 -إنّ بين أيدينا اليوم زادا ضخما متعلقا بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة وبأنماط اكتساب الإنسان لها (...) وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمده اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية"[2]

3 -إنّ لتعليمية اللغات خصوصياتها التي تجعلها متفردة حين البحث فيها بالنظر إلى طبيعة البحث في اللّغة من جهة وتعلّمها وتعليمها من جهة أخرى.[3]

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص130.

[2] المرجع نفسه، ص 41.

[3] ميمون مجاهد، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، ص ص 61-62.

المحاضرة رقم (12): تعليمية اللغات وتعليمية المواد غير اللغوية

من نافلة القول التأكيد على أنّ التعليمية تعليميتان: عامة وخاصة.

1-**التعليمية العامة والتعليمية الخاصة**

1-1-التعليمية العامة: هي: "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال التنظيم لمواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي، أو الوجداني، أو الحسي- الحركي"[1]

ومهما يكن؛ فإنّ التعليمية العامة تهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين، فهذا الصنف يقتصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك؛ أي القواعد العامة[2]

ثمّ إنّ موضوع التعليمية العامة هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاثة هي:

أ- المعرفة العلمية

ب-المعرفة الموضوعة للتدريس

ج-المعرفة المتعلمة

1-2-**التعليمية الخاصة (تعليمية المواد/ ديداكتيك المادة):** هي الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل الفصل في ارتباطه بالمواد الدراسية، فنقول: تعليمية الرياضيات، تعليمية التاريخ... الخ[3]

أو هي مجموعة من الدروس المبرمجة للتعليم، والمقررة في الكتب المدرسية والمنهاج التربوي، وتدرس بعدّة طرق بهدف إكساب التلميذ مجموعة من المهارات والخبرات والكفاءات[4]

ثمّ إنّ موضوع التعليمية الخاصة (تعليمية المواد): هي التعليمية التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية التعلمية لمادة خاصة ولتحقيق مهارات خاصة وبوسائل خاصة لمجموعة خاصة من التلاميذ

1-2-1-**أقسام التعليمية الخاصة (تعليمية المواد):** تنقسم إلى:

أ- **تعليمية أحادية:** هي تعليمية تهتم بمادة دراسية واحدة

---

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1/ 2003، ص 3.

[2] كيور جازية، تعليمية اللغات بين التنظير والتطبيق، مجلة (لغة-كلام)، مختبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي، غليزان، مج4، ع2، ص ص59-60. ص59.

[3] ينظر: عبد الرزاق باللموشي، واقع ديداكتيك الرياضيات في المناهج التعليمية الجزائرية- منهاج السنة أولى متوسط أنموذجا- الملتقى الوطني الأول (التعليمية بين النظرية والتطبيق وأثرها في تطوير المناهج التعليمية)

[4] أحمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1994/4، ص 59.

ب-**تعليمية المواد المتعاقبة:** هي تعليمية تهتم بالمهارات البيداغوجية التي تستعمل المواد كحجة تعليمية

ج-**تعليمية المواد المتداخلة:** هي تعليمية تهتم بالتقاطع الحاصل بين المواد الدراسية[1]

ومهما يكن فإنّه ضمن التعليمية الخاصة نجد تعليمية اللغات؛ التي تتعلق بتدريس مكوّنات اللّغة وفروعها، وكذلك تعليمية المواد غير اللغوية، وهو ما نوضحه وفق النحو الآتي:

1-2-2-تعليمية اللغات:

تقتضي تعليمية اللغات في إجراءاتها العملية اتّباع منهجية علمية واضحة تركز على القضايا التي يجب تعليمها وعلى الترتيب المتبع في تعليمها، وكذا على طرق تقديم المواد وممارستها[2] وتتضمن تعليمية اللغات الإجراءات العملية الآتية:

1-التحليل اللساني:

هو وسيلة للتوصل إلى وصف اللغة وصفا دقيقا وعلميا، إذ ليس بمقدور معلم اللغة أن يعلّم مادته ما لم يكن ملمّا ببنى اللغة وبتنظيم القواعد القائم ضمنها[3]

2-اختيار المادة اللغوية:

إنّ أستاذ اللغة لا يستطيع أن يعلّم تلاميذه اللغة بصورة كاملة، وإنّما لا بدّ له أن يختار المسائل والقضايا اللغوية التي تناسب المتعلمين، بهدف إكسابهم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى اللغوية، ويرتبط اختيار المسائل اللغوية بالهدف الموضوع للمادة اللغوية، ومستوى المتعلم، والمدة الزمنية المخصصة للمادة المدرسة.[4]

يفكّر معلم اللغة منذ البدء في العناصر اللغوية التي يمكن له تعليمها في مستوى معيّن من مستويات التعليم، وذلك بالكيفية التالية:

---

[1] هيئة التأطير بالمعهد ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية (سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي)، الحراش، الجزائر، ص 12.

[2] زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2010-2011، ص 11.

[3] المرجع نفسه، ص12.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أ -ليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلم في طور معيّن من أطوار نموه اللغوي

ب - ليس بالضرورة أن يكون المتعلم في حاجة إلى كل مكوّنات اللغة المعيّنة للتعبير عن أغراضه واهتماماته التواصلية داخل المجتمع، وإنّما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق التواصل

ت - قد يعسر على المتعلم استيعاب حدّ أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل تعلمه، فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدا مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم، حتّى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي، وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلّمه للّغة[1]

4 -التدرج في تعليم المادة اللغوية:

إنّ التدرج في تعليم اللغة أمر طبيعي، لأنّه يتوافق مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، فبعد أن يختار المعلم المسائل اللغوية، لا يمكنه أن يعلّم تلك المادة على مرحلة واحدة، لذا يتوجب عليه أن يرتّب هذه المادة على نحو متدرج، وذلك باعتماد التركيب الذي يراعي السهولة والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات[2]

5 -عرض المادة اللغوية:

إنّ لعرض المادة دور مهم في إنجاح العملية التعليمية، ومعلّم اللّغة مؤهّل من خلال تكوينه الأولي على إتقان عمليتي العرض والتقدّم للمادة اللغوية بصورة تهدف إلى تطوير ملكة التلاميذ اللغوية[3] والأسئلة التي بإمكانها أن تطرح ضمن هذا المضمار: ما الوسيلة التي يمكن اعتمادها لعرض المادة (الكتاب المدرسي، أم التسجيلات أم الأفلام ...الخ) ما العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة؟ كيف يمكن لنا تبسيط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم؟ هل تختلف نوعية المتعلم من درس إلى آخر؟

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص143.

[2] زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، ص 19.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص ص20-21.

تشكّل الإجابة عن هذه التساؤلات وعيا عميقا لدى معلّم اللّغة في وضع استراتيجية لعرض مادته وتقديمها، ولذلك يجب التركيز أساسا على الخبرة أو المهارة المراد تعليمها للمتعلّم من خلال عرض المادة اللغوية المنتقاة، ومن ههنا فإنّ منهجية عرض المادة التعليمية حتّى تكون ناجعة يجب أن تتوافر فيها العناصر التالية:

- تحديد نظام اللغة المراد تعليمها
- مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معيّنة
- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل
- ضبط الوحدات الأساسية المكوّنة للعرض
- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات

ولذلك فإنّ عرض المادة التعليمية يشكّل أساسا من الأسس التي يوضع عليها البرنامج الدراسي، ولا تتحقق أهداف هذا البرنامج إلّا بالعرض الناجح للمادة اللغوية[1]

6 التمرين اللغوي:

يعتبر التمرين اللغوي في مجال تعليمية اللغات مقوّما بيداغوجيا هاما، باعتباره فضاء رحبا يمكّن المتعلّم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وتقوية ملكته اللغوية، وتنويع أساليب تعبيره، وذلك بإدراج النماذج الأساسية التي تكوّن الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه، ولهذا اهتم الباحثون بالتمرين اللغوي[2] قصد ضبط إجراءاته المختلفة لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلّم، وتفادي الخطأ اللغوي الذي يشكّل عائقا أمام تطوّر العملية التحصيلية في مجال تعلّم اللغة بعامة واللغة الأجنبية بخاصة[3]

ولكي يكون التمرين ناجعا ومحقّقا للأهداف البيداغوجية يجب أن يخضع لمقاييس معيّنة منها:

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 146.

[2] ميشال زكرياء، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 15.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 147.

- يجب أن يكون التمرين واضحا في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللغوي مألوفا لدى المتعلم
- الاهتمام أكثر بترتيب عناصر التمرين اللغوي، إذ يقدّم المعلّم العناصر اللغوية الجديدة؛ التي يراد ترسيخها (تستخرج هذه العناصر من النص أو النموذج اللغوي الذي يتعرّف عليه المتعلّم في حصّة الاستدراك) ويحرص المعلّم على القيام بالمقابلة الدائمة بين العناصر اللغوية الأصلية، والعناصر اللغوية الفرعية
- كل حصة من حصص التمارين اللغوية تكون مخصصة لترسيخ بنية واحدة، فهي مركز اهتمام لدى المعلّم والمتعلّم معا؛ فلا يمكن تجاوزها، لأنّ ذلك سيؤدي إلى الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة[1]

1-2-3- تعليمية المواد غير اللغوية:

يتلقى التلميذ خلال مساره الدراسي مجموعة من المقررات والبرامج التعليمية تختلف باختلاف المستويات الدراسية (ابتدائي- متوسط- ثانوي) ورغم هذا الاختلاف إلّا أنّ كلّ مقرّر في مستوى دراسي معيّن يكمّله مقرّر آخر في المستوى الموالي[2]

ومهما يكن؛ فإنّه يمكن الوقوف على تعليمية المواد غير اللغوية؛ من خلال **تعليمية الرياضيات** وذلك وفق النحو الآتي:

أ -تعليمية الرياضيات:

تعليمية الرياضيات -بحسب أوزي (2006)- هي دراسة علمية لسيرورات التعليم والتعلم متعلقة بتدريس الرياضيات قصد تطوير سيرورتها وتحسينها، وتشتغل هذه التعليمية داخل حقول أربعة هي: البعد الخاص بالمادة، البعد البيداغوجي، البعد السيكولوجي، البعد التطبيقي أو البنائي[3]

---

[1] المرجع السابق، ص149.

[2] خديجة بن فليس، دراسة صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية توظيفها في تحسين طرائق تدريس هذه المادة، مجلة العلوم الاجتماعية، مج5، ع1، 2011، جامعة عمّار ثليجي، الأغواط، ص253.

[3] سمية زرقوق وفتيحة بلمهدي، دور وخصائص المعلم الفعّال المعاصر في تعليمية العلوم التجريبية والرياضيات، مجلة تعليميات، جامعة يحيى فارس، المدية، مختبر تعليمية اللغة والنصوص، مج8، ع1، جوان-ديسمبر 2018، ص202.

ووفقا لما سبق؛ تعتبر الرياضيات واحدة من المواد المحورية في تعلّم التلميذ، ذلك أنّها إلى جانب كونها علما فهي تمثّل طريقة ونمط تفكير، تنظّم البرهان المنطقي، وتقرّر نسبة احتمال صحة فرضية أو قضية ما، وهي لغة تستخدم تعابير ورموز محدّدة بدقة، تعنى بدراسة الأنماط؛ أي التسلسل والتتابع في الأفكار وما تتضمنه من الأعداد والأشكال والرموز[1] لذا فإنّ تعلمها يهدف إلى: تنمية القدرة الابتكارية للتلميذ، وتنمية الاتجاهات والميول العلمية للتلميذ، وتنمية الاستقلال الذهني للتلميذ عن طريق تشجيعه على اكتشاف القواعد والعلاقات والأنماط الرياضية، وتقدير صحّة النتائج وتفسيرها[2]

كما أنّه يتطلب من التلميذ من أجل تعلّم الرياضيات؛ اكتسابُ مجموعة من المهارات والكفاءات الخاصة مثل: إدراك بعض المفاهيم الرياضية (مفهوم العدد، العلاقات الرياضية...الخ)[3]

- **محصول الحديث:**

1 -يهدف تدريس العلوم –التي من بينها الرياضيات– إلى تنمية قدرة الطالب على تفسير الظواهر والأحداث، وعندما يواجه الطالب ظاهرة معيّنة فإنّه يحاول تفسيرها باستخدام المعرفة السابقة– وفقا للنظرية البنائية– عن تلك الظاهرة التي تمّ اكتسابها من المدرسة أو نتيجة التفاعل مع البيئة المحيطة[4]

2 -تهتم تعليمية الرياضيات بالمحتويات خلافا للعلوم الإنسانية التي تهتم بالانتظامات (الظواهر التي يعاد إنتاجها في تجربة معيّنة)، ويعتمد التحليل في التعليمية على حقيقة القسم التي تترجم بالعلاقات بين أقطاب ثلاثة هي: المعرفة والتلميذ والمعلم، هذا المثلّث مغمور في محيط النظام التربوي ومتفتح على الواقع الفيزيائي والاجتماعي وخاضع لتأثيرهما[5]

---

[1] خديجة بن فليس، دراسة صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية توظيفها في تحسين طرائق تدريس هذه المادة، ص253.

[2] منّاع نور الدين وعبد المجيد الناصر ومحمد جمال شاشة، تعليمية مادة الرياضيات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، مج8، ع27، ديسمبر 2016، ص608.

[3] خديجة بن فليس، دراسة صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية توظيفها في تحسين طرائق تدريس هذه المادة، ص253.

[4] ينظر: منصور مصطفى، أهمية تشخيص التصورات البديلة في تدريس العلوم واستراتيجيات تعديلها، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، الجزائر، مج2، ع3، جوان 2014، ص188.

[5] محمد الظاهر طالبي، تعليمية الرياضيات في برامج التكوين الأولي للمكونين، مجلة العلوم الاجتماعية، مج5، ع2، 2011، جامعة عمّار ثليجي، الأغواط، ص ص 298-299.

3 -إنّ تعليمية الرياضيات تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية: كيف يعمل علم الرياضيات؟ لماذا تعليمية الرياضيات؟ كيف يتعلم التلاميذ؟ كيف نحلّل وضعية تعليمية؟ وغيرها من الأسئلة المستهدفة لبناء المضمون[1]

1-2-4- علاقة التعليمية العامة بالتعليمية الخاصة (تعليمية المواد):

1-تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكوّنة لها (مناهج، طرائق التدريس، وسائل تعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، أساليب التقويم)، ومن ثمّ القوانين العامة التي تتحكم في تلك العناصر ووظائفها التعليمية، وهي بذلك تمثّل الجانب النظري للعملية التعليمية، في حين تمثّل تعليمية الماد الجانب التطبيقي لتلك القوانين، مع مراعاة خصوصية المادة[2]

2-تهتم التعليمية العامة بالمفاهيم المشتركة بين مختلف التعليميات، بينما تهتم تعليمية المواد بكيفية التحكم في المحتوى المرتبط بمادة دراسية معيّنة أو تخصص محدّد من حيث طبيعة هذا المحتوى، إضافة إلى كيفية التحكم في العمليات التي تساعد على فهم وضعية التعلم والتعليم وشروطها وآلياتها، والمختص في مادة أو تخصص لا يمكن أن يكون مختصا في تعليمياتها بفعل الواقع (التدريب والممارسة) لأنّ عملية التعلم والتعليم لا تنتج آليا، والمختص في التعليمية في مادة ما يتحمل مسئولية الميدان الخاص بعمليات التعلم والتعليم؛ التي تتطلب معرفة علم النفس التربوي (علم النفس التكويني، علم النفس المعرفي، علم النفس الاجتماعي) وبعض علوم التربية.[3]

- **محصول الحديث:**

1 -ليس مجال التعليمية حكرا على تعليمية اللغات وحدها بل يرتبط بأنشطة تعليمية كثيرة إن لم تكن كلها، فللأنشطة العلمية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء تعليمياتها، وللتاريخ والجغرافيا تعلميتها [4]

2 -إنّ تعليمية الأنشطة العلمية تتكئ على أنشطة محدّدة سلفا، ومنه فالبحث في الوضعيات التعليمية المرتبطة بها محدّد أيضا، وحتّى المستهدفون من ذلك عددهم محصور عكس تعليمية اللغات التي يصعب معها تحديد الوضعيات التعليمية بالنظر إلى خصوصية اللغة[1]

---

[1] ينظر: محمد الظاهر طالبي، تعليمية الرياضيات في برامج التكوين الأولي للمكونين، ص ص 297-298.

[2] هيئة التأطير بالمعهد، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية (سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي)، الحراش، الجزائر، ص ص 12-13.

[3] المرجع نفسه، ص 13.

[4] ميمون مجاهد، تعليمية اللغات من التأسيس إلى الاهتمامات، مجلة متون، ديسمبر 2010، ص114

3 -تختلف تعليمية اللغات عن غيرها بخاصيتين أساسيتين:

- **أولهما**: أنّه لا يوجد لها نشاط أساسي خاص بها كموضوع، وفي ذلك تختلف جوهريا عن التعليميات الأخرى، فتعليمية الكيمياء مثلا تستند على الكيمياء الذي يشكِّل بالنسبة لها النشاط الأصل أو النشاط الوسيلة، أمّا تعليمية اللغات فتبحث في آليات أعمّ وأعمق.
- **ثانيهما**: إنّ طريقة تعلّم واكتساب اللّغات تختلف جوهريا عن طرق تعلم واكتساب معارف الأنشطة الأخرى، لأنّ تعلمها يتّصف بالشمولية ويتمّ في نطاق أوسع، عكس تعلّم الرياضيات أو الكيمياء أو غيرها الذي يرتبط أساسا بالنشاط الأصل، ولا يتم إلّا في نطاق ضيّق[2]

[1] ميمون مجاهد، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، ص 62.

[2] ميمون مجاهد، تعليمية اللغات من التأسيس إلى الاهتمامات، ص ص124-125.

المحاضرة رقم:(13): أهداف تعليمية اللغات

– تمهيد:

عندما يغادر الإنسان بيته دون أن يكون له قصد معين أو غاية محددة فإنّه لا يفكر في الطريق الذي سوف يسلكه أو في وسيلة المواصلات التي سوف يستخدمها، بل إنه إذا رأى منظرا يستهويه فإنه قد يقضي من الوقت مع هذا المنظر ما شاء الله له أن يفعل وإذا ما قابله زميلٌ؛ له وجهة أخرى فقد يصاحب هذا الزميل إلى وجهته.

ولكن الأمر يختلف عدما يغادر الإنسان بيته قاصدا مكانا محددا لغاية محددة، فعندئذ سيسلك الإنسان طريقا معينا هو أكثر الطرق ملائمة للوصول إلى هذا المكان، وسوف يجار وسيلة المواصلات التي تلائم الظروف التي تواجهه، فإن كان موعد الوصول قد اقترب بحيث لا يضمن بالسير على الأقدام للوصول في الموعد المحدد فقد يتخذ الإنسان وسيلة مواصلات أسرع.

هكذا يختلف السلوك في الحالتين، ففي الحالة الأولى لم يكن هناك هدف محدد، ومن ثم لم يكن هناك تخطيط، أما في الحالة الثانية فكان هناك هدف هو الوصول إلى مكان معين لغاية محددة، في وقت بذاته، لذلك كان هناك تخطيط يلائم الظروف والإمكانيات.

فالجراح مثلا لا يقوم باختيار أدوات الجراحة اللازمة قبل معرفته نوع العملية التي سيقوم بها، ببساطة فإن المعلمين يتحركون في ظلام دامس، أو ضباب طالما هم لا يعرفون إلى أين هم ذاهبون بتلاميذهم، وقبل أن تقرر كيف يمكنك أن تعلّم، فعليك أن تدرك الشيء الذي تريد أن تعلّمه، أو تحدد أهدافك التدريسية.

والواقع أنا لا نستطيع أن نتصور معلما يدخل حجرة الدراسة دون إعداد خطة لدرسه، ولا نستطيع أن نتصور مدرسة تدار دون خطة لإدارتها، ولكن إعداد خطة الدرس أو خطة إدارة المدرسة لا بد لها من منارات على الطريق ترشدها، هذه المنارات هي **الأهداف**، ففي ضوء هذه الأهداف يحدد المعلم المفاهيم التي يمكن أن يتناولها والحقائق التي يمكن أن يعالجها والمهارات التي يمكن أن يساعد على تكوينها أو تنميها، وأنماط السلوك التي يساعد تلاميذه على اكتسابها، والطرق والأساليب التي يمكن أن يتبعها في تدريسه، والوسائل والأنشطة التي يمكن أن يستخدمها[1]

[1] محمد عبد الغني عبد الحميد، الأهداف السلوكية، جمهورية مصر العربية، مدونة الكترونية، يناير 2018.

1 الهدف لغة:

أورد صاحب المعجم الوسيط: (هدف) إليه-هدْفا: دخل (...) و-إلى الشيء: قصد وأسرع، و-إلى الأمر: رمى، كأنّه جعله هدفا له (...) الهدف: (...)- إصابة المرمى[1]

2 الهدف إصطلاحا:

أ -من منظور علم النفس:

هو "النتيجة النهائية لأي فعل أو سلسلة من الأفعال، سواء أكان الهدف مقصودا من الكائن الحي القائم بالفعل أم لا"[2]

ب-من منظور علم الاجتماع والأنثروبولوجيا والاقتصاد والعلوم السياسية ...الخ:

هو: الغرض الذي يسعى إليه الفرد أو الجماعة عن طريق ما يقوم به الفرد أو الجماعة من فعل أو سلوك في فترة زمنية محددة.[3]

ج- من منظور علم التربية:

يرى فؤاد قلادة بأنّ الهدف هو: مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ[4]

3 الهدف التعليمي:

هو التغير في السلوك الذي يحدث نتيجة التعلم في أحد المجالات الثلاث (المجال المعرفي- المجال النفس حركي-المجال الوجداني)، فالأهداف التعليمية هي مجموعة من العبارات أو الصياغات التي توضح ما سوف يكون عليه سلوك المتعلم بعد اكتسابه لخبرة تعليمية داخل وخارج المؤسسة المدرسية. يرى **ميجر** (Mager) (1962) أنّ الهدف هو عبارة مكتوبة تبيّن بوضوح الرغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم، على أن تكون هذه العبارة قابلة للملاحظة والقياس حتّى نتمكن من معرفة التغيّر النوعي والكمي الذي طرأ على سلوك المتعلم لكي يمكن أن ننسبه إلى سلوك المعلم التدريسي.

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص977.

[2] محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص20.

[3] المرجع نفسه، ص21.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إذا الأهداف التعليمية هي عبارات أو جمل مكتوبة بدقة ووضوح لوصف السلوك الذي سيصدر عن المتعلم في نهاية الوحدة التعليمية. أو هي عبارة عن حصيلة عملية التعلم والتعليم تترجم إلى سلوك يمكن ملاحظته وقياسه[1]

أو هو عبارة تصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصة، أو من خبرة تعليمية معيّنة[2]

أو هو "كل فعل أو نشاط تعلمي يوصل المتعلم إلى اكتساب معارف ومهارات ومعلومات جديدة وتخزينها واسترجاعها، بالإضافة إلى ما يبديه المتعلم من الرغبة في الحصول على التقدير الإيجابي[3]

4 -**مستويات الأهداف التربوية:**

أغلب المهتمين بحركة الأهداف التربوية يميلون إلى تقسيمها إلى خمسة مستويات متدرجة من العام إلى الخاص ومن البعيد إلى القريب ومن الواسع العريض إلى الضيق كما يلي:

أ–المستوى الأول: (الغايات)(*Les Finalités / Les Fins*)

يعتبرها **لي ثان خوي**(Lé THANK KHOI) بأنها تلك القيم أو المعايير التي يحددها فلاسفة وتربويو مجتمع ما المرتبطة بعصرهم وظروفهم التاريخية والاجتماعية والتي تتبناها السلطة السياسية لنظامها التعليمي ويمكن أن تظهر على شكل:

* **غايات صريحة واضحة** *les Finalités Explicite* وتظهر في الدساتير والخطط الرسمية والقوانين ومخططات التنمية والتربية.

ومن أمثلة الغايات الصريحة: تكوين مواطنين مفكرين ومبدعين وتطوير روح النقد لديهم، كيف تساهم التربية في تنشئة مواطن صالح منتج؟

ب- **المستوى الثاني: المرامي أو المقاصد:**

هي عبارات أقل عمومية وأكثر وضوحا من الغايات، تصف نواتج التعلم المدرسي كله، وهي أكثر ارتباطا بالنظام التعليمي تظهر على مستوى التسيير التربوي أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات

[1] جيلالي بوحمامة، أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، ع 23، جوان 2005، ص6.

[2] محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، ص22.

[3] نعموني مراد و بلمرابطة أحمد، إدراك الأهداف التعلمية والأدائية وعلاقته بالوعي باستراتيجيات التعلم–مادة علوم الطبيعة والحياة أنموذجا– دراسة ميدانية ثانويتي مدينة مجانة برج بوعريريج، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، ص15.

السياسة التربوية وتترجم عادة في مخططات عمل وبرامج ومقررات تحدد ملمح التلميذ، من أمثلتها: اكتساب القدرة على التعبير الكتابي.

ج- المستوى الثالث: الأهداف العامة:

يطلق عليها أحيانا الأهداف التعليمية الضمنية وتشير إلى المهارات والقدرات العامة التي يكتسبها التلميذ بعد انتهائه من منهج أو برنامج دراسي معيّن ومن أمثلتها:

- تمكين الطفل من فهم الكلام العربي المسموع الذي يكون في مستوى إدراكه.

- أن يكون التلميذ قادرا على قراءة النصوص قراءة صحيحة وعلى فهم ما يقرأ والانتفاع به في المجالات المتصلة بحياته ونشاطه[1]

د- المستوى الرابع: الأهداف الخاصة:

هي عبارات على درجة عالية من التحديد، يطلق عليها أحيانا الأهداف التعليمية الظاهرية أو السلوكية، تمثّل المستوى الذي يتعامل معه المدرس، إذ يحدد الأهداف الخاصة التي يريد الوصول إليها من دروسه مع تلامذته، وترتبط بإنجازات خاصة بكل درس فلكل درس هدف خاص به، وعادة ما تكون الأهداف الخاصة من وضع المدرسيين ومن أمثلتها:

- أن ينجز التلميذ بعض الأشكال ويميز بينها.
- أن يجري عملية الطرح بشكل صحيح.
- أن يذكر ثلاثة زعماء ممن قادوا حرب التحرير دون الاستعانة بالكتاب المدرسي وأن لا يتجاوز ثلاث دقائق[2]

هـ- المستوى الخامس: الأهداف الإجرائية

يمتاز هذا المستوى بدرجة عالية جدا من التحديد والدقة، يعنى بوصف السلوك أو الأداء الذي سيقوم به التلميذ بعد الانتهاء من مقطع دراسي، من خلال التحديد الدقيق جدا للسلوك، فيكون بذلك السلوك متضمنا في صياغة الهدف الإجرائي بذاته ويقوم المدرس بصياغة الأهداف الإجرائية ومن أمثلته:

[1] عبد الله قلي، محاضرات في وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، 2008-2009، ص24.

[2] المرجع نفسه، ص 25.

-أن يكون التلميذ قادرا على تعيين أجزاء المتر ومضاعفاته باستعمال المتر الشريطي دون ارتكاب أي خطأ[1]

5- تقسيم الأهداف التربوية(تصنيفها):

كان ولا يزال تصنيف الأهداف التعليمية أحد المعينات التي قدّمت الكثير للمعلم في تحديد الأهداف التعليمية، وبما أنّ التصنيف يفترض فيه توظيف المعطيات التعليمية على نحو أفضل إذا صيغت في أفعال سلوكية قابلة للملاحظة، فهي إذا نظام في التعليم يفيد القائمين بالتربية والتكوين في مختلف مستويات النظام التربوي (إداريون-مفتشون-معلمون...الخ) وعلى هذا الأساس تمّ طرح العديد من التصنيفات[2]

ومهما يكن فإنّ التربية الحديثة تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم بصورة متكاملة ولتجسيد ذلك يجب أن تشمل الأهداف التربوية كل المجالات (أبعاد) الشخصية[3] ووفقا لما تقدّم ذكره؛ تقدّمت العديد من المقاربات " لتصنيف الأهداف التعليمية على أساس نتائج التعلم، لعلّ أشهرها التصنيف الذي حاء به **بلوم** Bloom وزملاؤه (1956) في كتابهم (Taxonomy of behavioral objectives) [4] وهو تقسيم أو صنافة* ينظر إليها على أنّها كيانات ثلاثة:

- المجال المعرفي لـ: بلوم
- المجال الوجداني لـ:كراثول
- المجال الحسي حركي لـ:هارو

5 4 -المجال المعرفي لـ- بلوم-Bloom

يتضمن هذا المجال الأهداف المعرفية المتعلقة بالقدرات العقلية، ويعنى بما يقوم به العقل والنشاطات الذهنية العقلية، وقد قسّم بلوم ورفاقه هذا المجال إلي ستة مستويات أو مراحل أو عمليات متتابعة تصاعديا قاعدتها المعرفة وقمتها التقويم، بحيث يتضمن كل مستوى متقدّم المستويات التي تسبقه وفيما يلي مستويات التصنيف:

---

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، ص 23.

[3] عبد الله قلي، محاضرات في وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص26.

[4] جيلالي بوحمامة، أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، ص10.

* يقصد بالصنافة سلسلة من العناصر المكونة للوائح خاصة بمجال علمي معين. محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، ص 23.

5-1-1-المعرفة: يقصد بها القدرة على تذكر المعارف والمعلومات التي تمّ تعلمها، ويمثّل التذكر المهارة الأساسية في هذا المستوى البسيط، وقد يتضمن التذكر استدعاء عناصر بسيطة من المادة المتعلمة أو استدعاء عدد كبير من المعارف والمعلومات ابتدءا من الحقائق البسيطة وانتهاء بالنظريات، لأنّ المعرفة عادة ما تكون أساسية تبنى عليها كل النشاطات التعليمية التي تأتي بعدها، بل قد تكون الهدف الأساسي في بعض المواد كحفظ القرآن مثلا.

ثمّ إنّه في نهاية هذا المستوى أشار (بلوم) إلى أن المعرفة التي قد تظهر من خلال سلوك الحفظ والاسترجاع رغم أهميتها إلّا أنها لا تكفي وإنّما الأهم أن يستخدم المتعلم هذه المعارف ويفهمها بعمق وإدراك[1]

5-1-2-**الاستيعاب والفهم:** يشير الاستيعاب إلى حالة من الإدراك أو الفهم، يكون الفرد فيها على علم بمادة الاتصال، وبإمكانه استخدامها في عدة مناسبات أو مواقف، ودون أن يربطها بمادة أخرى، وينعكس الاستيعاب في المظاهر الثلاثة الآتية:

أ -**الترجمة:** نوع من الاستيعاب يتمثل في قدرة الفرد على تحويل معلومات معينة من شكل آخر على نحو دقيق، ومثال ذلك ترجمة الصياغة اللفظية في الرياضيات إلى صياغة رمزية وبالعكس، أو ترجمة قصة أدبية إلى لغة أخرى[2]

ب-**التفسير:** يتضمن التفسير القدرة على إعادة الترتيب والتنظيم للأفكار التي وردت في مادة دراسية معينة، وإعطاء وجهة نظر جديدة حولها، كأن يتعرف الطلاب على معطيات مسألة والمطلوب فيها، أو يميز بين الأفكار الرئيسية والثانوية التي تتضمنها[3]

ج-**التأويل:** التجاوز في التفسير إلى مدى أبعد من منطق البيانات المعطاة من أجل التوصل إلى دلالات واستنتاجات متفقة مع الشروط التي يتضمنها الأصل، ومثال ذلك: أن يستنتج الطالب آثار تكاثر السكان والبطالة[4]

---

[1] عبد الله قلي، محاضرات في وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص 27.

[2] جيلالي بوحمامة، أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، ص11.

[3] المرجع نفسه، ص ص 11-12.

[4] المرجع نفسه، ص12.

5-1-3-**التطبيق**: يعرف على أنّه استخدام المجردات في مواقف خاصة أو ملموسة وقد تكون المجردات على صورة أفكار عامة أو قواعد لخطوات إجرائية أو طرقا معممة وقد تكون مبادئ فنية أو أفكار أو نظريات يجب تذكرها وتطبيقيها.

يشير التطبيق إلى القدرة على استخدام الطرق والمبادئ والنظريات في أوضاع واقعية أو جديدة كتطبيق القوانين الفيزيائية أو قواعد المنطق أو إجراءات البحث العلمي.

5-1-4-**التحليل**: هو عملية تجزئة المادة المتعلمة إلى مكوناتها وعناصرها الأولية لبيان طبيعتها وأسس تكوينها وتنظيمها وتحديد مواطن الشبه والاختلاف بين عناصرها وارتباطها ببعضها البعض واستنتاج العلاقة العامة السائدة بينها.

5-1-5-**التركيب**: يعني التركيب وضع العناصر والأجزاء معا لتكون كلا جديدا ويتضمن هذا الأمر التعامل مع الأجزاء والعناصر وتنظيمها وتوفيقها لكي تكون نمطا جديدا أو تركيبا حديثا.

5-1-6- التقويم: يمثل التقويم قمّة هرم تصنيف **بلوم** وهو أعلى وأعقد النشاطات العقلية المعرفية، يشير إلى قدرة المتعلم على إصدار الأحكام الكمية أو النوعية علي قيمة المواد أو الطرق أو الوسائل من حيث استجابتها لمعايير محددة أو محكّات معينة، وقد تكون محددة من قبل التلميذ أو ممن أعطوها له[1]

5-2- المجال الوجداني لـ***KRATHNWOL***: 1961

يتضمن هذا المجال الأهداف التي تعنى بالمشاعر والأحاسيس والاتجاهات والميول والقيم والموافق والمعتقدات.

ويعتبر الاهتمام بهذا المجال عند المتعلم أمرا أساسيا، فالأهداف التي يعمل هذا المجال على التركيز عليها وتنميتها تساهم بشكل كبير في عملية التنشئة الاجتماعية، فحاجات التلاميذ ورغباتهم ينبغي أن تكون منطلقا لكل صيغة تعليمية[2] ومن الأمثلة على الأهداف الوجدانية: يصغي بانتباه عند عرض درس معين.// يميل إلى حل المسائل اللفظية المرتبطة بعملية الجمع مع إعادة التسمية// يقدر أهمية الرياضيات في الحياة العملية// يحافظ على وقت حصة الرياضيات.

وقد قسم **كراثول** وزملاؤه هذا المجال إلى خمسة مستويات:

5-2-1- الاستقبال أو التقبل:

[1] عبد الله قلي، محاضرات في وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص ص 27-28.
[2] المرجع نفسه، ص 27.

يعني الحساسية لظاهرة معينة أو مثير معين، بحيث تتولد رغبة للاهتمام بالظاهرة أو استقبال المثير، أي أن المتعلم يكون مدركا للفكرة أو الشيء المعروض، وبهذا يكون راغبا في الاستماع أو الاشتراك في موضوع معين، ومن الأفعال السلوكية لصياغة الأهداف في هذا المستوى: يسأل- يختار- يعطي- يملك- يرغب- يستمع- يتابع- يجيب- يصف. مثل: أن يتابع الطالب شرح المعلم عن تركيب الحاسب الآلي[1]

5-2-2- **الاستجابة**: هي المرحلة الثانية ينتقل فيها التلميذ من التلقي إلى المشاركة وتتضمن:

- التقبل بحيث يظهر المتعلم استجابة دون أن يقتنع اقتناعا تاما.

-إرادة الاستجابة فيستجيب التلميذ من تلقاء نفسه.

- الرغبة في الاستجابة بإظهار حماس وانفعال في الاستجابة.

5-2-3- **التثمين**: هو سلوك يتسم بالصلابة والثبات بحيث يعكس معتقدا أو قيمة أو موقفا من المواقف، مما يؤشر إلى أن التلميذ استبطن ذلك الموقف، ويتضمن التثمين ما يلي:

- تقبل القيمة: أي إضفاء قيمة ما على ظاهرة أو سلوك أو معتقد.

- تفضيل قيمة فيبحث المتعلم عن القيمة ويفضلها.

- الالتزام: يصل إلى درجة من الاقتناع تجعله يلتزم بالقيمة.

5-2-4- **تنظيم القيمة**: فيها يتم تجميع مختلف القيم معا بحيث تصبح مرتبة في منظومات ترتبط فيما بينها وتتضمن هذه المرحلة:

- مفهمة القيمة

-ارتباط القيمة الجديدة بقيم مكتسبة من طرف المتعلم.

-ترتيب منظومة القيم بحيث يجمعها التلميذ وينظمها فيما بينها.

5-2-5- **التمييز بواسطة قيمة أو منظومة من القيم**: تصبح القيم في هذه المرحلة مرتبة في منظومة من المواقف بشكل منطقي بحيث تقوم بتأطير وتوجيه السلوك وتتضمن هذه المرحلة:

[1] جيلالي بوحمامة، أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، ص 13.

5 2 6 -**استعداد معمم**: يشكل مجموع القيم منطقا داخليا يمثل منظومة من المواقف والقيم

5 2 7 -**التطبع**: بحيث تصبح منظومة القيم نظرة إلى العالم وفلسفة في الحياة.[1]

5 3 – المجال الحسي حركي لـ*HARROW* 1966:

يتضمن هذا المجال الأهداف التي تتعلق بالمهارات الحركية، مثل الكتابة والسباحة والضرب على الآلة الكاتبة وتشغيل الأجهزة والآلات مثل الآلات الحاسبة وأجهزة الكمبيوتر، أي أن المجال الحركي يشمل الأهداف التي تؤكد المهارات الحركية. ومن أمثلة الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المجال: يجمع- ينظف- يؤلف- يحفر-يمزج- يخلط- يدهن...الخ. ومن أمثلة هذه الأهداف: أن يقوم الطالب بالكتابة على الآلة الكاتبة بسرعة20 كلمة/ دقيقة[2]

ويتضمن هذا المجال المستويات الآتية:

5-3-1- **الإدراك الحسي**: يقصد به القدرة على استخدام أعضاء الحس للقيام بالنشاط الحركي، ويبدأ من الإثارة الحسية (الوعي بالمثير) مرورا بالاختيار التلميحي (اختيار تلميحات دالة على الأداء المناسب) ونهاية بترجمة هذا الإدراك المرتبط بالتلميحات إلى أداء وعمل. ومن الأمثلة على هذا المستوى: أن يقدر موقع سقوط الكرة إذا رميت ثمّ يتحرك إلى المكان الصحيح ليتلقفها.

ومن أمثلة الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المجال: يختار- يصف- يكشف-يميز- يحدد- يربط- يفرق

5 3 2 -**الاستعداد أو التأهل**: تعني استعداد المتعلم لأداء نوع خاص من العمل، ويتضمن الاستعداد العقلي والجسمي والانفعالي. ومثاله: أن يتعرف المتعلم على قدراته.

ومن أمثلة الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المجال: يوضح- يستجيب-يظهر- يبدي- يبدأ- يبرهن- يتطوع- يستعد

5 3 3 -**الإجابة الموجهة**: تعني المراحل الأولى لتعلم مهارة معقدة تشمل التقليد والمحاولة والخطأ، ويقوم التقليد بإعادة عمل قام به المعلم من لدن المتعلم، يرسم خريطة مثلا.

[1] عبد الله قلي، محاضرات في وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص29.

[2] جيلالي بوحمامة، أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، ص15.

ومن أمثلة الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المجال: يحاكي- ينقل- يتبع-ينتج- يجيب- يستجيب- يرسم- يجرب- يعيد- يحاول[1]

بعد هذا العرض للمجالات الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، المهارية الحركية) يتضح أن هذا التقسيم يستجيب للنظرة الكلاسيكية للشخصية التي تقسمها إلى تفكير وانفعال ونزوع، وأنه أصبح متجاوزا اليوم بحيث إن هناك جوانب ومجالات أخرى تنمو عند الإنسان بموازاة المجالات السالفة الذكر، وان هذا التمييز لا يمكن قبوله إلّا من باب تصنيف الأهداف والتمييز بين أنواعها، إذ إن المتعلم يتصرف بكيفية كلية فهو يتحرك وينفعل ويفكر ويدرك في الوقت نفسه، لذلك يبقى التقسيم اصطناعيا وبغرض تسهيل الدراسة فقط، لذلك قد يطغى جانب على جوانب أخرى دون أن ينفي وجود هذه الجوانب في الهدف نفسه، بما يقود إلى الاعتراف بتداخل الأهداف وفي هذا الإطار يقترح **بارلو**M.BARLOW تصنيفا لأنماط التداخل على الشكل الآتي:

1 -أهداف وحيدة المعرفة DISCIPLINAIRE وهي معارف ومهارات تتعلق بمادة معينة.

2 -أهداف متعددة المعارفPLURI DISCIPLINAIRE وهي أنشطة تتعلق بموضوع معين تشترك في تحقيقه مجموعة من المواد.

3 -أهداف متداخلة المعارفINTER DISCIPLINAIRE وهي أنشطة ومهارات مشتركة بين مجموعة من المواد.

4 -أهداف متحولة المعارفTRANS DISCIPLINAIRE وهي مفاهيم ومبادئ يعتمد عليها في دراسة مجموعة من المواد أو مواقف اجتماعية و وجدانية تؤهل المتعلم لتعلم مواد مختلفة[2]

6-مبررات استخدام الأهداف التربوية:

على الرغم من أنّ التأكيد على أهمية الأهداف التربوية ليس جديدا في الفكر التربوي، إلّا أنّ الجديد هو المطالبة بأن تصاغ أهداف التعليم صياغة واضحة ومحددة، ذلك لأنّ بعض الدراسات دلّت على أنه حين تكون أهداف التعليم واضحة ومحدّدة بالنسبة للمعلم والمتعلم فإنّه:

1 -يتحقق تعلم أفضل، لأنّ جهود كل من المعلم والمتعلم ستوجه نحو تحقيق الأهداف المقصودة بدلا من أن تبدّد أو توجه لتحقيق نواتج غير مرغوب فيها.

[1] المرجع السابق، ص ص 16-7.

[2] عبد الله قلي، محاضرات في وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص ص 29-30.

2 -تحديد الأهداف يمكّن من اختيار المحتوى التعليمي والطرائق والوسائل المناسبة.

3 -يتمكّن المتعلم من تقويم ذاته بدرجة أفضل، فالأهداف تعطيه محكا يحكم به على مدى تقدمه ومدى ما أنجزه من أهداف[1]

7 -**التدريس بواسطة الأهداف**: أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور نموذج التدريس بواسطة الأهداف، ينطلق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات منها:

1 -أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه.

2 -أنّ استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم واختيار المضامين التعليمية والطرائق والأساليب الملائمة، وتقويم المتعلم والمعلم

***النقد الموجه للتدريس بواسطة الأهداف:**

على الرغم من النجاح الذي حققه النموذج إلّا أنه تعرض لانتقادات شديدة أهمها:

1 -اتجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق في علاجه للتربية حيث تحدد الأهداف سلفا، ثم يقوم المدرس بكل ما من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف ويتقوقع بذلك المدرس والمتعلم في قوالب جامدة.

2 -أن الانشغال بالأهداف يشوّه التربية ويشوّه أسمى ما فيها من بُعد يقوم على العلاقات الإنسانية والتلقائية والإبداع والحرية المتبادلة.

3 -صعوبات صياغة الأهداف الإجرائية؛ حيث قد يتطلب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة، ممّا يشتت جهود المعلم[2]

[1] عبد الله قلي، محاضرات في وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص32.

[2] المرجع نفسه، ص33.

المحاضرة رقم (14): تعليمية اللغات والتخطيط اللغوي

من المؤكد أن أوّل مستلزمات الرقي بأي لغة من اللغات وجود تخطيط لغوي وظيفي محكم لا يقل الاهتمام به عن أيّ تخطيط في الحياة، فباللغة يتجلى وجدان الإنسان الداخلي.

1 نشأة التخطيط اللغوي:

ظهر في عام 1959 على يد اللساني الأمريكي (**هوجن**) عند دراسته المشاكل اللغوية للنرويج، مستهدفا بناء هوية وطنية بعد قرون من الهيمنة الدانماركية، وإبراز جهود التوحيد اللغوي في النرويج، وعاد هوجن إلى الموضوع نفسه عام 1964 في أثناء الاجتماع الأول للسانيات الاجتماعية الذي نظمه (**برايت**) في جامعة كاليفورنيا[1]

وفي عام 1968 نشر (**فيشمان**) و (**فرجسون**) و (**داس جوبتا**) كتابا جماعيا يتناول القضايا اللغوية في البلدان النامية، كما اجتمع كل من (داس جوبتا) و (**ب.جرنود**) و (**ج.روبن**) في (بهاواي) للنظر في طبيعة التخطيط اللغوي، ونُظِّم هذا الاجتماع بحضور أنثربولوجيين ولسانيين وعلماء اجتماع واقتصاديين ...الخ إذ اشتغلوا جميعا في مجال السياسة اللغوية أو التخطيط اللغوي، وقد تمخض عن هذا الاجتماع كتاب عنوانه (هل يُمكن تخطيط اللغة)[2]

2 مفهوم التخطيط اللغوي (Lnguage planning): تعاورت التخطيط اللغوي تعريفات عدّة لعلّ أبرزها:

1 تعريف (**هاوجن**) (1959) بأنّه:" عملية تحضير الكتابة وتقنينها، وتقعيد اللغة وبناء المعاجم، ليستدل ويهتدي بها الكتّاب والأفراد في مجتمع ما"[3]

2 تعريف (**جان لويس كالفي**) بأنّه:" البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"[4]

3 تعريف (**روبرت كوبر**) (Robert, l,Cooper) بأنّه:" السلوك المعتمد الهادف إلى التأثير على سلوك الآخرين فيما يخص اكتسابهم للغة، ويخص بنيتها وتحديد وظائفها"[5]

---

[1] جان لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، د ط/ 2008، ص 8.

[2] المرجع نفسه، ص 225.

[3] أيمن الطيب بن نجي، التخطيط والسياسة اللغوية وأبرز عوائقهما في الوطن العربي، أعمال مؤتمر الدراسات العربية والإسلامية، ماليزيا، 2017، ص301.

[4] جان لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص 220.

[5] روبرت ل كوبر، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، القاهرة، د ط/2006، ص ص 91-92.

4 -تعريف (**جيمس طوليفسن**):" كل الجهود الرامية إلى التأثير في بنية التنويعات اللغوية أو في وظيفتها، وهذا التحديد هو الذي يحظى بالقبول عامة، إذ تشمل هذه الجهود إنشاء قواعد الإملاء، وتحديث البرامج وتوحيدها، أو توزيع الوظائف بين اللغات في المجتمعات متعددة اللغات، وإسناد وظائف إلى لغات بعينها"[1]

5 -تعريف (**صالح بلعيد**) بأنّه: "تدابير تتّخذ من أجل تنفيذ هدف معيّن، عن طريق وجود غاية يراد الوصول إليها"[2]

6 -تعريف (**بشر إبرير وآخرون**) بأنّه:" الاختيار الصحيح من بين اختيارات معقدة، ويهدف إلى حل المشكلات، وبالتالي يساعد المسئولين على "اتخاذ القرار المناسب للمشكلات اللغوية التي تعترض المجتمع"[3]

7 -يقترح (**عبد الله البريدي**) تعريفا للتخطيط اللغوي مفاده بأنّه: " نشاط ذهني راق هادف يتوخى رسم المسار المستقبلي لوضع اللغة واكتسابها وهيكلها واستخدامها عبر تشريعات وقرارات وآليات وبرامج طويلة الأجل توجّه سلوك مستخدميها فرديا وجماعيا، بطريقة معيارية مرنة تعين على حماية بنائها، واحترام سيادتها، وتعزيز وظائفها، وتحسين إسهامها في صيانة الهوية والوحدة والذاكرة التراكمية، وتقدّم العلوم وتنمية المجتمع في سياق يتفاعل بروح المبادرة والابتكار مع ثورات المعرفة والاتّصال والتقنية[4]

3 -**أنواع التخطيط اللغوي**: للتخطيط اللغوي أربعة أشكال هي: تخطيط الوضع- تخطيط المتن- تخطيط لعملية الاكتساب- التخطيط المحدد للأهمية

3-1- تخطيط الوضع: يطلق عليه أيضا: التخطيط المحدّد للمكانة، تخطيط المنزلة، رسم السياسة اللغوية، ويقصد به تلك الجهود المعتمدة الهادفة إلى التأثير على تحديد وظائف اللغة[5] ومنزلتها في الدولة ومرافقها وذلك كأن تعمد الدولة إلى ترقية لغة معيّنة، أو تعمل على إقصاء لغة ما لأسباب ترجع إلى محاولة استرجاع السيادة اللغوية الوطنية

---

[1] جيمس طوليفسن، السياسة اللغوية خلفياتها ومقاصدها، ترجمة محمد خطابي، مؤسسة الغني للنشر، الرباط، د ط/2007، ص 25.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 91 (بتصرف).

[3] بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، قسم اللغة العربية وآدابها، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، ط1/ 2009، ص 64.

[4] عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي تعريف نظري ونموذج تطبيقي، الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 7-9 مايو 2013، ص 11.

[5] روبرت ل كوبر، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، ص 158.

3-2- **تخطيط المتن**: يحيل إلى تلك المجهودات التي تؤثر في بنية اللغة (كابتكار الكتابة واختراع نظام هجائي للغة المنطوقة، وإصلاح نظام هجائي قائم...الخ)[1]

3-3- تخطيط لعملية الاكتساب:

تتمثل جهود التخطيط لعملية الاكتساب في كيفية اكتساب لغة ثانية وتعزيز تعلمها عن طريق البرامج والمعاهد المختصة، أو إدخالها بوصفها لغة تعليم مدرسية في مراحل متأخرة، وتنقسم عمليات تخطيط اكتساب اللغة إلى قسمين؛ بناء على الأهداف المعلنة للتخطيط اللغوي، والطرق المتبناة لتحقيق تلك الأهداف.

فالتخطيط المبني على الأهداف المعلنة يتمثل في(اكتساب اللغة بوصفها لغة ثانية أو لغة أجنبية، واكتساب أفراد المجتمع للغة يكون إمّا من حيثُ كونُها تمثّل بالنسبة إليهم لغة محكية، وإمّا إحياء للغة ما تنهض بأداء أغراض خاصة، أو لترميم اللغة وصيانتها في حال شارفت على الانقراض، أو إجابة لمتطلبات عملية إكسابها للجيل القادم)

وأما طرق اكتساب اللغة فتنقسم إلى ثلاثة أنواع:

أ -طرق معدّة أساسا من أجل خلق فرص تعليم اللغة وتحسينها مباشرة باستعمال اللغة الهدف في وسائل الإعلام والصِّحافة، وفي العملية التعليمية المباشرة بكل ما تتطلبه من موارد ووسائل لتعليم اللغة الهدف، وأما الطرق غير المباشرة فتتمثل في الجهود المبذولة من أجل صياغة اللغة الأم وتشكيلها، لتصبح قريبة من اللغة الهدف

ب - طرق معدّة أساسا لخلق حوافز تعلم اللغة وتحسينها، وذلك بأن تكون اللغة الهدف مثلا متطلبا للقبول في المدارس والجامعات، أو للحصول على فرص وظيفية

ت - طرق معدّة أساسا لخلق فرص تعلم اللغة وحوافز تعلمها على التوالي فتعزز الأمرين تباعا، وذلك بتعليم استعمال اللغة الهدف من خلال جعلها وسيلة للتعليم التي يجد المتعلم نفسه إمّا ملزما بالدخول فيها أو يرغب دخولها[2]

[1] هدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي (دراسة حالات من الوطن العربي) شهادة ماجستير، قسم اللغة العربية، جامعة قطر، 2014-2015، ص 57.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص ص57- 58.

3 4 -التخطيط المحدد للأهمية:

يعنى بالبرامج التي تهدف إلى زيادة عدد المتكلمين بلغة معينة أو لهجة معينة وهذا التخطيط لا يندرج تحت تخطيط وضع اللغة[1]

4 – دور التخطيط اللغوي وأهميته:

يبرز دور التخطيط اللغوي حين تسعى الدولة إلى وضع برامج قصد زيادة عدد المستخدمين للغة أو لهجة معيّنة، كما تتجلى أهميته حين يواجه المجتمع مشكلات متعلقة باللغة كالتعدد اللغوي، أو مشكلات في التعليم[2] أو التنمية أو غيرها ممّا يتعلق باللغة، وعلى نحو خاص الدول ذات التعددية اللغوية، وذات القوميات المتعددة[3] أو حينما تحارب اللغة في عقر دارها فتواجه تحديات؛ حيث يتمّ إقصاؤها أو إلغاء دورها العلمي والمعرفي كما هو الحال في معظم الجامعات العربية؛ التي تدرّس الطب وبعض العلوم التطبيقية والتكنولوجية بالإنجليزية أو الفرنسية، برغم سعة اللّغة العربية، وقدرتها على استيعاب جميع المصطلحات العلمية الحديثة.[4] وهو ما يطرح مسألة التعريب* كونه أحد مظاهر التخطيط اللغوي، كتعريب الإدارة أو تعريب التعليم ...الخ.

5 – مجالات التخطيط اللغوي:

لعلّ أهمها: التعليم، الإعلام، القانون، الاقتصاد ...الخ. نقتصر على مجال واحد هو:(تعليم اللغات) وذلك وفق النحو الآتي:

---

[1] هدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي (دراسة حالات من الوطن العربي)، ص 58.

[2] بالول أحمد، التخطيط اللغوي في الجزائر بين التنظير والتطبيق تعريب العلوم أنموذجا، مجلة التراث، ع 27، مج 1، ص 127.

[3] ينظر: مصطفى عوض بني ذياب، التخطيط اللغوي والتعريب، العدد الثاني والأربعون، رجب/ حزيران (يونية) 2012، ص111.

[4] بالول أحمد، التخطيط اللغوي في الجزائر بين التنظير والتطبيق تعريب العلوم أنموذجا، ص 127.

* التعريب هو نقل اللفظة الأجنبية بحالها إلى اللغة العربية مع نوع من التعديل أو التغيير في صورتها بالقدر الذي يتمشى مع القواعد الصوتية والصرفية في اللغة العربية، وفقا للخطوط العريضة لضوابط هذين الجانبين في لغتنا. ينظر: كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر دط/ 1998، ص 311.

5-1- التخطيط لتعليم اللغات:

إنّ التخطيط اللغوي يقوم أساسا على " دراسة وحصر جميع المشكلات التي تعترض سبيل تعليم اللغة، سواء كانت هذه المشكلات لغوية خالصة كتوحيد المصطلحات وصياغتها، وتوليد المفردات واشتقاقها، أو غير لغوية ونجدها غالبا تتعلق بالقضايا التي تمسّ جوهر اللغة واستعمالاتها[1]

ووفقا لما سبق؛ فإنّ " نجاح خطط تعليم اللغات يكون موقوفا على كل الفاعلين؛ أولها المجتمع ممثلا بالسلطة التربوية، ثمّ عالم اللسانيات التطبيقية، فالمعلم المباشر في فصله[2] وفي هذا السياق أشار (**كوردر**) إلى أنّنا عندما نتحدث عن تعليم اللغات، فإنّ مصطلح التعليم يغدو أمرا ملتبسا إلى حدّ بعيد؛ إذ كثيرا ما يطلق على نشاط المعلم بين جدران الفصل في تفاعل طلبته معه، غير أنّ الممارسين يعلمون أنّ ذلك نقطة النهاية لعمل جبّار من الإعداد الطويل والتنظيم المبوّب والتعديل المتواصل، ولكل ذلك أهمية بالغة، إذ هو ممّا لا يتجزأ في العملية الكلية" [3]

إذا **تعليم اللغة** ليس ذلك الذي يجري في قاعة الدرس، ذلك آخر المطاف في عملية كاملة؛ فالمدرس يستخدم كتبا مقررة، وأجهزة ووسائل تعليمية، ويعمل وفق أسلوب معيّن، وجدول زمني محدّد، ويقوّم تلاميذه باختبارات يصمّمها آخرون. إنّ قبل ذلك عملا كاملا ينهض به علم اللغة التطبيقي خاصة فيما يتصل بالقرارات التي تتّخذ على مستويات؛ أولها **المستوى السياسي** الذي يقرّر أولا:

أَتُدَرَّس اللغات الأجنبية؟

وأيّة لغة؟

وما الميزانية لتنفيذ ذلك؟

وهذا المستوى لا شأن لعلم اللغة التطبيقي به إلّا في بعض البلاد ذات المشكلات اللغوية كالحال في بعض البلدان الإفريقية والآسيوية، حين يقتضي الأمر اتّخاذ قرار سياسي عن تعليم اللغة الاستعانةُ

---

[1] لزعر عز الدين، التخطيط اللغوي في الجزائر وأثره في تعليمية اللغة العربية بالطور المتوسط (كتاب السنة الثالثة متوسط أنموذجا)، مجلة النص، مج 5، ع9، 2019، ص40.

[2] المرجع نفسه، ص44.

[3] عبد الحق العمري، أهمية التخطيط اللغوي للعربية، مجمع اللغة العربية بمكة. رابط الكتروني.

بدراسات علم اللغة الاجتماعي، عن توزيع اللغات ووظائفها في المجتمع والدور الذي تؤديه في الحياة السياسية والاقتصادية[1]

ثم يأتي المستوى الثاني وهو **المستوى الإداري** الذي يتصدّى –بعد القرار السياسي بتعليم لغة ما– لقضايا من مثل:

ما الأهداف من تعليم لغة معيّنة؟

وإلى من تقدّم هذه اللغة؟

وما المدّة اللازمة لتعليمها؟

أمّا المستوى الثالث والأخير فهو الذي يتصل بما يجري في حجرة الدرس، وهذا المستوى يستند في الأغلب إلى علم النفس، وإلى علم التربية[2]

ومهما يكن من أمر فإنّ التخطيط اللغوي يعمل على" تصميم المداخل التعليمية المنسجمة مع طبيعة اللغة وطبيعة تعليمها وتعلمها، وكذا مستجدات علوم اللغة الحديثة لتؤطر فيه كافة الوظائف الفاعلة للارتقاء بالأداء اللغوي في صورة مناهج تعليمية تتحقق فيها غايات الأمّة وفلسفة المعرفة وأسس القيم التربوية ونظريات علم اللغة[3]

***محصول الحديث:**

1 –التخطيط اللغوي يحيل على المجهودات التي تؤثر بشكل إرادي على وضع اللغة أو أبنيتها أو اكتسابها

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص13.

[2] المرجع نفسه، ص14.

[3] صابر كنوز، خيارات وظيفية من أجل تخطيط لغوي يخدم تعليم اللغة العربية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة حمة البشير، الوادي، جوان 2015، ص 270.

2 -التخطيط اللغوي "يحدث استجابة لاحتياجات سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية، فالدولة تحتاج إلى سياسة لغوية في الأوضاع التالية: أولها التعدد اللغوي، ثانيها اختلاف اللهجات الجغرافية، وثالثها رغبة الدولة في تحقيق التنمية اللغوية"[1]

3 -التخطيط اللغوي فرع لحقل أعم هو التخطيط الاجتماعي؛ الذي يتضمن عددا واسعا من الانشغالات السياسية العمومية، مثل: السكن والتشغيل والهجرة.. الخ، وهو يقتضي حصرا للأهداف وللخطة أو البرنامج الذي يحقق هذه الأهداف"[2]

4 -التخطيط اللغوي نشاط تقوم به غالبا الحكومات من أجل دعم التغيّر اللغوي العام في جماعات من المتكلمين، بغاية إبقاء التواصل والنظام المدني، وعادة ما يكون التخطيط مقترنا بالإعلان عن سياسة لغوية للدولة، أو لهيئة مجتمعية" [3]

5 -الحديث عن التخطيط اللغوي هو حديث عن الإستراتيجية التي تتخذها الدول اتّجاه لغتها، من خلال تحديد الأهداف، واختيار الوسائل، واتّخاذ الإجراءات التطبيقية للنهوض بها على أكمل وجه.[4]

[1] محمد فلاق، الآليات التنفيذية في التخطيط اللغوي ودوره في إنجاح السياسة اللغوية، ضمن استكتاب جماعي محمد العربي ولد خليفة أهمية التخطيط اللغوي اللغات ووظائفها منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص 217-218.

[2] عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط مسار ونماذج، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط2014/1، ص 12

[3] عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط مسار ونماذج، ص 12

[4] بالول أحمد، التخطيط اللغوي في الجزائر بين التنظير والتطبيق تعريب العلوم أنموذجا، ص 125.

المحاضرة رقم (15): تعليمية اللغات والتواصل*

1 -التواصل:

1 1 -التواصل لغة:

أورد صاحب لسان العرب:" وصل: وصلت الشيء وصلا وصلة، والوصل ضد الهجران (...) واتَّصل الشيء بالشيء لم ينقطع (...) ووصّله إليه وأوصله: أنهاه إليه وأبلغه إيّاه (...) والتواصل: ضد التصارم"[1]

1 2 -**التواصل اصطلاحا**: تعددت تعريفاته وذلك بحسب الباحثين وحقول المعرفة المتنوعة:

- يعرّفه **شارل كولي** (**charler cooley**):" التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنّه يتضمن كل رموز الذهن، مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تمّ في الاكتشافات في المكان والزمان"[2]
- يعرّفه **عبد الهادي بن ظافر الشهري** بأنّه:" نشاط اجتماعيّ يتمّ بين طرفين أو أكثر، ويكون منظما حسب مقتضيات اللغة المستعملة فيه، وذلك لتنسيق علاقات الناس"[3]
- يعرّفه **عبد الجليل مرتاض** بقوله:" تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا أو قولا موجها نحو متكلم آخر يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية، وذلك تبعا لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلم"[4]

---

* التواصل (Communication): إبلاغ، توصيل، اتّصال، تخاطب، مخاطبة. كلها تعني تقريبا استعمال راموز (Code) لنقل رسالة يدل في معناه العام على انتقال الأشخاص والبضائع والسلع والمنقولات من مكان إلى آخر بوسائل طبيعية أو صناعية. يدل التواصل في معناه الدقيق على كل تبادل في الإشارات بين فرد وآخر، وبين فرد وجماعة، أو العكس، أو بين جماعة وجماعة، أما الحيوانات التي لا تمتلك لغة بالمعنى الصحيح فإنها تتواصل من خلال الإيماءات والصرخات التي تمكنها أن توفر دلالات دقيقة، وتكون اللغة عند الإنسان هي الحامل المميّز للاتِّصال المتميِّز جدا هنا يرتبط التواصل بالتعبير الذي يعني انتقال المضمون التعبيري من فاعل إلى قابل (فاعل آخر). ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص 33. نقلا عن: خليل أحمد خليل، معجم مفاتيح العلوم الإنسانية، معجم عربي فرنسي إنجليزي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1986، ص ص 139-140.

[1] ابن منظور، لسان العرب، المجلد السادس، مادة (وصل)، ص ص 449-450.

[2] Charles cooley: social organisation, cite in: J,lohisse: la communication anonyme , ED, Universitaire1969, p:42

[3] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، المتحدة، بيروت، ط1/ 2004، ص10.

[4] عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل (اقترابات لسانية في التواصل الشفهي والكتابي)، دار هومة، الجزائر، د ط/ د ت، ص78.

- يعرّفه **محمود مهدلي** قائلا:" عبارة عن نقل أو تبادل المعلومات بين أطراف مؤثرة، ويترتب عليه تغيّر المواقف والسلوكات التي يمارسها الإنسان في حياته"[1]

2 – نشأة المقاربة التواصلية:

إنّ البعد التواصلي للغة من أهمّ الأبعاد التي لا بدّ على المبلِّغ احترامها، فهو إذ يتكلم يبلّغ حقيقة معيّنة بعد أن اكتنه جوهرها وحقق مظهرها[2]

من هذا المنطلق أقرّ **هايمس** (Hymes) بأن نظرية **تشومسكي** في النحو التوليدي لها أثر بالغ في تطوّر مناهج تعليم اللغات الأجنبية، وأكّد أنّها صحيحة، غير أنّ نقصها الوحيد هي أنّها تعزل اللغة عن السياقات الاجتماعية[3]، ممّا دعا هايمس إلى إضافة مصطلح القدرة على التواصل أو **ملكة التواصل**(communication compétence)[4] يقول هايمس: " إنّ الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللغوية، لا كمجرد هل هي صحيحة من الناحية اللغوية فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة" [5]

وقد تمّ تطوير المقاربة التواصلية منتصف السبعينات من القرن العشرين في سياق البناء التدريجي للمجتمع الأوروبي، ففي ظل التزايد الكبير للتبادلات وتنامي الحاجة للتواصل، قاد مجلس أوربا (Conseil d'Europe) (ستراسبورغ) مجموعة من الأعمال حول الحاجة إلى تعليم للغات الأكثر فعالية، وذلك اعتمادا على أعمال اللغوي (**ويلكنس**) (Wilkins) الذي اقترح في 1972 مقاربة في مجال تعليم اللغات الأجنبية؛ لم يركز ويلكنس في هذه المقاربة على مفاهيم النحو والمفردات لوصف اللغة، بل اقترح تحليل عناصر التواصل ذات المعنى التي يحتاجها المتعلم للتعبير وفهم الرسائل المرسلة، ويشكّل هذا التصور جوهر مؤلف ويلكنس الموسوم بـ: (Notional syllabus) الصادر عام 1976

وفي عام 1983 اقترح اللغويان (**فينوتشيارو**) و (**برامفيت**) (May Finocchiaro et Christopher Brumfit) مقاربة وظيفية مفاهيمية وهي امتداد للمقاربة التواصلية، ترتكز على أعمال ويلكنس، وتهدف إلى جعل التلاميذ قادرين على التواصل والتفاعل مع أصحاب اللغة الأصليين[6]

---

[1] محمد محمود مهدلي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الحديث، مصر، د ط/1997، ص 12.

[2] والي مولاة، اللغة والفكر وحتمية التكامل، ص 375.

[3] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار،ص 33

[4] المرجع نفسه، ص 34.

[5] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص 34.

[6] شفيقة كحول وصفاء غربي، مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الأجنبية، دفاتر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، ع 20، نوفمبر 2018، ص ص47-48.

تزامن إذن تطوير المقاربة التواصلية مع ميلاد حاجة اجتماعية جديدة (التواصل)، ارتبطت بتزايد وتشجيع حركية الموارد البشرية بين دول الاتِّحاد واندماجها في البلدان المستقبلة، وبالتالي ظهور جمهور جديد في حاجة إلى تعلّم اللّغات الأجنبية، لكنّه ليس تلميذا ولا طالبا، ومع ظهور مصطلح (متعلم) (apprenant) وجب التساؤل حول الطريقة التي يمكن للمدرسين من خلالها تناول كل هذه المتغيِّرات الفردية (شخصية ودافعية كل فرد) في الحسبان، وحول كيفية إعادة تقويم حاجات كل فرد خلال التعلم، وكذا تكييف التدريس على أساس هذه المتغيرات[1]

3 – مفهوم المقاربة التواصلية: (L'approche communicative)

يرى **كريستال** في دائرة المعارف اللغوية أنّ المقاربة التواصلية تعني وعي الفرد للقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، بينما يرى (**روبين**) أنّ مصطلح المقاربة التواصلية على مستوى الجامعة يشير إلى قدرة الطالب وكذلك المعلم على بث واستقبال رسالة مناسبة للموقف والظروف المحيطة[2]

4 – العلاقة بين تعليمية اللغات والمقاربة التواصلية: تكمن في:

1 -اللغة في المقام الأول أداة للتخاطب والتواصل والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع، لذلك فإنّ استخدام التراكيب اللغوية المختلفة مرتبط بوظيفة اللغة وبعلاقتها الاجتماعية والتي يمكن تلخيصها في العبارة التالية: من يتحدث؟ مع من؟ ومتى؟ وأين؟ وما دور كل المتحدثين؟ هذه العلاقة تعني أنّ هنالك قواعد اجتماعية إلى جانب القواعد اللغوية، والتي تحكم استخدام الأفراد للّغة في المواقف المختلفة[3]

2 -إنّ الغاية الأساسية التي تنشدها تعليمية اللغات هو تمكين المتعلم من التواصل بطرق تسمح له التكيّف مع مختلف الوضعيات والحاجيات خاصة في ظل التحولات الجديدة والسريعة التي يعرفها العالم على كافة المستويات والأصعدة، لقد أصبحت اللغة عاملا فاصلا في حياة الأفراد والمجتمعات، وليس ذلك على مستوى التواصل فحسب، بل في سياق بناء الاستراتيجيات المختلفة سياسية كانت أو اقتصادية أو اجتماعية، حيث صارت اللغة أكثر من أي وقت مضى دليلا على النفوذ في كل المستويات[4]

---

[1] شفيقة كحول وصفاء غربي، مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الأجنبية، ص 48.

[2] رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة –إيسيسكو، 1427هـ/2006، ص 49.

[3] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص 33.

[4] ميمون مجاهد، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، ص 67

3 -إن الاستراتيجية التواصلية هي التي أصبحت تشكل الدافع الرئيسي لتعليم اللغات، لذلك أصبحت الهاجس الأول في بحوث تعليمية اللغات، وأصبحت أقطاب العملية التعليمية، إضافة إلى الوسط والظروف التي تتفاعل فيها أكثر من أيّ وقت سابق، محطّ أنظار المهتمين في بحوث تعليمية اللغات، لأنّها هي التي تضمن الوصول إلى نتائج تجسد تلك الاستراتيجيات وكيفية التعامل معها[1]

4 -اللّغة مظنتها المجتمع، يقول براون (Brown) في وصف طريقة تعلّم اللّغة في المجتمع:" يقوم أفراد مجموعة الدارسين بالتعرف على بعضهم البعض، وتوثيق العلاقات الودية بينهم، من خلال التحادث بلغتهم الأصلية، ثمّ يجلسون في دائرة ويجلس المدرس خارج هذه الدائرة، وعندما يرغب أحد الدارسين أن يقول شيئا يقوله بلغته الأصلية فيترجمه المدرس باللّغة الأجنبية، ويعيد الطالب الثاني ما قاله المدرس باللّغة الأجنبية، وهكذا يستمر الحوار، ويمكن تسجيل الحوار على شريط ليستمع إليه الدارسون زيادة في التعلم ويمكن للمدرس أن يأخذ دورا أكثر فاعلية في التوجيه والإرشاد والشرح والمناقشة..."[2]

5 -تعليم اللغة اتّصاليا يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع (الكلام- الاستماع- القراءة- الكتابة) وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتّصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتّصالية معيّنة في مواقف معينة، كما يعمل على خلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتّصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولا، ثمّ التدريب على باقي المهارات اللغوية، بحيث يصبح المتعلم ملما بالمعاني الاجتماعية للتراكيب اللغوية المختلفة، وقادرا على انتقاء التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف الاتصالية المختلفة[3]

بناء على هذا اهتم الباحثون في مجال تعليم اللغات باللغة المنطوقة، وذلك من خلال "إيضاح الطبيعة الصوتية للغة، وفي بيان أهمية تعرّف بنية اللغة، وفي الاهتمام بالوظيفة الاتّصالية للّغة، كلّ هذا من أجل الوصول بالدارس إلى المهارات اللغوية المستهدفة، وتجاوزا بهذا طريقة التلقين المباشر للقواعد اللغوية"[4] وكذلك من أجل جعل عملية تعليم اللغات ذات مستوى عال من الفاعلية، بحيث "تسمح للمتعلم بالتعرّف على قيم الأقوال، ودلالات العبارات في مجال استخدامها، وأغراض المتكلم ومقاصده التي لا

[1] المرجع نفسه، ص 67.

[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص 35.

[3] ينظر: هنية عريف ولبوخ بوجملين، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، مجلة الأثر، ع23، ديسمبر2015، ص 23.

[4] حنان يوسف نور الدين عبد الحافظ، إشكالية التواصل اللغوي ما بين التعليمية وتعليم اللغات، ص54

تتضح إلّا بربطها بسياقات استعمالها، وبهذا عُدّ البعد التداولي (التواصلي) أحد منابع العملية التعليمية، إذ بفضله تجاوز التعليم مهمّة التلقين إلى مهمة التحصيل، وذلك بالاقتصار على تعليم المتعلم ما يحتاج إليه"[1]

5 - **قواعد النظرية التواصلية:** تقوم النظرية التواصلية على جملة من القواعد نلخصها وفق النحو الآتي:

أ - يقوم المنهج التواصلي من الناحية النظرية على النظريات المعرفية لأنّ اكتساب اللغة عملية معقدة تتمّ من خلال عمليات داخلية لدى المتعلم فالإنسان كما يرى **هوانج** (Hvang) كائن منظِّم لذاته بطبعه، وليس واقعا على الدوام تحت رحمة العوامل والمثيرات الخارجية

ب - ملكة التواصل باللغة الأجنبية هي ملكة لغوية اجتماعية

ج - عرض المادة اللغوية على أساس التدرج الوظيفي التواصلي، بحيث لا يصبح السؤال: ما القواعد التي ينبغي تعليمها للتلاميذ؟ وإنّما يصبح السؤال: ما الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للتلاميذ حتّى يتمكنوا من استخدام اللغة في الحياة؟ ومعنى أنّ تدرج المادة اللغوية أصبح وثيق الصلة بأهداف التعليم[2]

د - اختيار المادة اللغوية لم يعد مرتبطا – كما هو الشأن في المنهج التقليدي والمنهج البنيوي- بالقواعد اللغوية، بل أصبح قائما على تدرج الوظائف التواصلية والمواقف الاجتماعية

هـ - التركيز على المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية التي تحفز المتعلم ثقافيا ومعرفيا في استخدام اللغة الأجنبية لتعلم شيء ما

و - الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية لاستخدام اللغة: مثل توجيه الأسئلة أو تسجيل المعلومات أو تبادل الأفكار أو التعبير عن المشاعر، وبعبارة أخرى جعل المبادرة في زمام المتعلم

ز - استعمال الوسائل السمعية البصرية المتعددة كالأشرطة والصور[3]

- **محصول الحديث:**

1 -الهدف الأول والأخير من تعليم اللغة هو التواصل.[4]

---

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص 34.

[3] المرجع نفسه، ص 35.

[4] حنان يوسف نور الدين عبد الحافظ، إشكالية التواصل اللغوي ما بين التعليمية وتعليم اللغات، ص54.

2 -التواصل السليم والكامل يعطينا تواترا فكريا وتعبيريا ناجحا[1]

3 -انتقال الدرس اللساني التطبيقي من التركيز على اللغة الهُوية فحسب إلى "التفتح على جميع اللغات، تعليمها وتعلمها، وبطرق أكثر نجاعة أقل تكلفة"[2]

4 -عرف المنهج التواصلي عدّة طرائق: الطريقة الصامتة، الطريقة الطبيعية، طريقة الاستجابة بالإيحاء، طريقة تعلم اللّغة في المجتمع.

5 -إنّ تعليم الكلام المنطوق أساس العملية التعليمية كلّها، أمّا القواعد النحوية فيمكن للدارس أن يتعلمها أيضا في إطار الجمل المنطوقة، وأن يكتشفها عن طريق الممارسة العملية للغة"[3]

6 -إنّ المقاربة التواصلية ظهرت كرد فعل على المنهجيات السمع-شفهية والسمع-بصرية المؤسسة على طرق مستوحاة من المدرسة السلوكية[4]

7 -إن المقاربة التواصلية تهدف إلى استعمال اللغة استعمالا حرا في مواقف حقيقية واكتفاء المدرس بتهيئة المتعلمين داخل الفصل للتعبير عن تلك المواقف[5]

8 -من عيوب هذه الطريقة (التواصلية) " أنّ التدريبات التواصلية الحرة داخل الفصل أو خارجه ليست مضمونة النتائج (...) كما لا يمكن أن يتقلص دور المعلم إلى مجرد الإشراف والتنشيط بل لا بدّ أن يحافظ على دوره من حيث هو موجه ومسيّر"[6]

9 -ينبغي الانتقال من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة؛ أي الانتقال من تلقين المتعلم كما هائلا من المعارف النظرية الجاهزة، والمطالبة باسترجاعها في الامتحانات، إلى تعليم يُكسِبُه القدرة على استثمار المعارف والمهارات اللغوية وتوظيفها بنجاح في المواقف التواصلية المختلفة[7]

---

[1] والي مولاة، اللغة والفكر وحتمية التكامل، ص 374.

[2] ميمون مجاهد، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، ص67

[3] حنان يوسف نور الدين عبد الحافظ، إشكالية التواصل اللغوي ما بين التعليمية وتعليم اللغات، ص 54.

[4] شفيقة كحول وصفاء غربي، مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الأجنبية، ص 47.

[5] جورج رموني، تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية طرائقه وأساليبه، مجلة العربية، ع20، 1987، ص ص 103-104.

[6] محمد صالح بن عمر، كيف تعلم العربية لغة حية، بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامة للنشر والتوزيع العربية، تونس، ط1/1998، ص 11.

[7] هنية عريف ولبوخ بوجملين، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، ص21.

قائمة المصادر والمراجع

*** القرآن الكريم.**

أولا: المصادر والمراجع:

1 - ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب، القاهرة.

2 - ابن خلدون (عبد الرحمن)، مقدمة العلامة ابن خلدون المسمّى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د ط/2007.

3 - أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق في الجزائر والعالم العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط/ 1401هـ-1980.

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

5 - أحمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1994/4.

6 - أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، القاهرة، ط2002/1.

7 - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط/ 2002.

8 - أديب عبد الله محمد النوايسة وإيمان طه القطاونة، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، د ط/2010.

9 - بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، قسم اللغة العربية وآدابها، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، ط1/ 2009

10 - بشير بلاح، التدافعات الثقافية في الأسطوغرافيا الجزائرية 1962-1998، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2017.

11 - بلمليايي بن عمر، تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث دي سوسير نموذجا، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2015.

12 - بن عربية راضية، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، ألفا للوثائق، الجزائر، ط1/ 2017.

13 - جان لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط2008/1

14 - جيمس طوليفسن، السياسة اللغوية خلفياتها ومقاصدها، ترجمة محمد خطابي، مؤسسة الغني للنشر، الرباط، د ط/2007.

15 - حسام بهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث في مجالي مفهوم اللغة والدراسات النحوية، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 1994.
16 - حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2001.
17 - حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط/2005.
18 - حليمة قادري، مدخل إلى الأرطوفونيا تقويم اضطرابات الصوت والنطق واللغة، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1/2015.
19 - خالد المير وآخرون، بيداغوجيا الدعم- التعلم والأساليب المعرفية، سلسلة التكوين التربوي، دار الاعتصام، 1999.
20 - داود عبده عطية، دراسات في علم اللغة النفسي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1/1431هـ- 2010.
21 - دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د ط/1994
22 - رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة –إيسيسكو، 1427هـ/2006.
23 - رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1/1983.
24 - روبرت ل كوبر، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، القاهرة، د ط/2006
25 - سيد حسن حسين، دراسات في الإشراف الفني، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، د ط/ 1969.
26 - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط 8/ 2016- 2017.
27 - صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1/2019.
28 - صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط10/1999، ج1.
29 - صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر، عمّان، الأردن، ط1/2006.

30 – ظيبة سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، د ط/2002.

31 – عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل (اقترابات لسانية في التواصل الشفهي والكتابي)، دار هومة، الجزائر، د ط/ د ت.

32 – عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط مسار ونماذج، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط1/2014.

33 – عبد الكريم غريب وآخرون، في طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1/1992.

34 – عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1/ 1402هـ-1982.

35 – عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، المتحدة، بيروت، ط1/ 2004.

36 – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط/1995.

37 – علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، مطابع جامعة الملك سعود، السعودية، ط 2- 1411هـ/1991م.

38 – علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العمليّة، مكتبة لبنان ناشرون، ط/01، 2008.

39 – علي راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط/ 1996.

40 – فاسولد رالف، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة إبراهيم بن صالح الفلاي، جامعة الملك سعود، 2000.

41 – كريستال، التعريف بعلم اللغة، تر: حلمي خليل، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، د ت/ دط.

42 – كريمان محمد بدير وإملي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1/2000.

43 – كريمان محمد بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط1/2008.

44 – كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، د ط/2005.

45 – مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1/1989.
46 – مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1/ 2000.
47 – محمد الخوالي، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، د ط/1991.
48 – محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1/ 2003.
49 – محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، قسنطينة، د ط/ 1982، ج1.
50 – محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
51 – محمد صالح بن عمر، كيف تعلم العربية لغة حية، بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامة للنشر والتوزيع العربية، تونس، ط1/1998.
52 – محمد فلاق، الآليات التنفيذية في التخطيط اللغوي ودوره في إنجاح السياسة اللغوية، صمن استكتاب جماعي محمد العربي ولد خليفة أهمية التخطيط اللغوي اللغات ووظائفها منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.
53 – محمد محمود مهدلي، مدخل في تكنولوجيا الاتصال الاجتماعي، المكتب الحديث، مصر، د ط/1997.
54 – محمد مصطفى زيدان، النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية، دار الشروق، جدّة، د ط/1996.
55 – محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب، القاهرة، ط1/1995.
56 – ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط2، 1985.
57 – ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1/ 1982.
58 – ميشل ماكارث، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ترجمة عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، د ط/2005.
59 – نواري سعودي أبو زيد، اللغة وبناء الإنسان دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليميات، دار قرطبة للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، ط1، 2016.

60 - هايل محمد الطالب، دراسات في اللسانيات التطبيقية، وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب، د ط/2017.

61 - هيئة التأطير بالمعهد، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية (سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي)، الحراش، الجزائر، دط/ د ت.

62 - يوسف قطامي وآخرون، تصميم التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، ط3/ 2008.

63 - يوسف مقران، المصطلح اللّساني المترجم، مدخل نظري إلى المصطلحات، دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، د ط/2018.

ثانيا: المعاجم:

1 - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1/1997.

2 - إميل بديع يعقوب، المعجم المفصل في دقائق اللغة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، 2012.

3 - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار المعارف، القاهرة، ط2/1432هـ، 1972م.

4 - النجار زينب وحسين شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي-إنجليزي، إنجليزي-عربي، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1/2003.

ثالثا: المجلات والدوريات:

1 - أحمد نظيف، الأدوار المستقبلية للمدرس بين الثبات والتغير، مجلة فكر العربية، العدد الثالث، السنة الأولى، دجنبر، 2016، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

2 - أميرة منصور، الصوتيات بين مواد اللغة العربية واقع تعليمها ومعوقات اكتسابه دراسة استطلاعية، مجلة الأثر، ورقلة، ع20، جوان2014.

3 - إيمان نعمة كاظم، علاقة النمو اللغوي لأطفال الروضة بإتقان اللغة العربية الفصحى، (مقال)، الكلية التربوية المفتوحة، جامعة البصرة، العراق، د ت.

4 - بالول أحمد، التخطيط اللغوي في الجزائر بين التنظير والتطبيق تعريب العلوم أنموذجا، مجلة التراث، ع 27، مج 1.

5 - بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية تخصصية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع 37، 2017.

6 - بشير إبرير، علم المصطلح وممارسة البحث في اللغة والأدب، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

7 - جاسم علي جاسم، علم اللغة النفسي في التراث العربي، مجلة الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 1431هـ/2010، مج44، ع154.
8 - جلايلي سمية، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، مجلة الأثر، ع29، ديسمبر 2017، ص 126.
9 - جميلة روقاب، تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، سبتمبر 2012.
10 - جورج رموني، تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية طرائقه وأساليبه، مجلة العربية، ع20، 1987ز
11 - جيلالي بوحمامة، أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، ع 23، جوان 2005.
12 - حليمة الشيخ وحشمان نجاة، تعليمية الترجمة بين اللغة العامة واللغة المختصة، مجلة معالم، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، مج1، ع10، ديسمبر، 2018.
13 - حنان يوسف نور الدين عبد الحافظ، إشكالية التواصل اللغوي ما بين التعليمية وتعليم اللغات، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، مج 6، ع4، ديسمبر 2020.
14 - خديجة بن فليس، دراسة صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية توظيفها في تحسين طرائق تدريس هذه المادة، مجلة العلوم الاجتماعية، مج5، ع1، 2011، جامعة عمّار ثليجي، الأغواط.
15 - سارة مسعوداني ووردة مسيلي، دور التحليل التقابلي في تعليم اللغات الأجنبية من وجهة نظر أساتذة اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف، ميلة، المجلد 7، العدد2، ديسمبر 2021.
16 - سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، جانفي 2014.
17 - سمية زرقوق وفتيحة بلمهدي، دور وخصائص المعلم الفعّال المعاصر في تعليمية العلوم التجريبية والرياضيات، مجلة تعليميات، جامعة يحي فارس، المدية، مختبر تعليمية اللغة والنصوص، مج8، ع1، جوان-ديسمبر 2018.
18 - شفيقة العلوي، الحاسوب الوسيلة التعليمية الحديثة ودورها في العمل البيداغوجي المتواصل والكفاءة المعرفية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، الجزائر، ع1، السداسي الأول 2013.

19 – شفيقة كحول وصفاء غربي، مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الأجنبية، دفاتر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، ع 20، نوفمبر 2018.
20 – صابر كنوز، خيارات وظيفية من أجل تخطيط لغوي يخدم تعليم اللغة العربية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة حمة البشير، الوادي، جوان 2015.
21 – صليحة بردي، البعد التواصلي والمعالجة التقنية في تعليمية اللغة العربية، مجلة التعليمية، الجزائر، مج 4، ع11، جوان2017.
22 – طرهيوة نجاة، تعليمية اللغة الأجنبية في المدرسة الجزائرية بين حتمية الواقع وتطلعات المستقبل، مجلة بدايات، المجلد الثاني، العدد الرابع، جوان 2021.
23 – عبد البديع النيرباني، الملكة اللسانية عند ابن خلدون فيما دعي بالمقدمة، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، مج 85، ج4.
24 – عبد الرحمن عزي، الثقافة وحتمية الاتّصال نظرة قيمية، مجلة المنهل، المملكة العربية السعودية، ع577، مج 63، ديسمبر 2001.
25 – عمار عبد الله الفريحات ووعد ثابت حسن فضيلي، مستويات الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة وعلاقته بالترتيب الولادي في منطقة الطيرة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر العدد 170، الجزء الأول، أكتوبر، 2016.
26 – فاطيمة داود، كفاءة معلم اللغة العربية بين التواصل اللغوي والسياق الثقافي، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الثاني عشر، جانفي 2016.
27 – فتحي إبراهيم خضر، تَراجُعُ الأَداءِ اللُّغويّ في وسائِلِ الإعلامِ العربيّةِ، مجلة جامعة العلومِ الإسلامية العالمية، فلسطين، 2013.
28 – كروش حيزية، الترجمة ورهانات العولمة، مجلة معالم، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، مج1، ع10، جوان 2018.
29 – كيور جازية، تعليمية اللغات بين التنظير والتطبيق، مجلة (لغة–كلام)، مختبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي، غليزان، مج4، ع2.
30 – لزعر عز الدين، التخطيط اللغوي في الجزائر وأثره في تعليمية اللغة العربية بالطور المتوسط (كتاب السنة الثالثة متوسط أنموذجا)، مجلة النص، مج 5، ع9، 2019.
31 – لطيفة هباشي، تعليمية اللغات واللغة العربية إشكاليات وتحديات، مجلة التواصل في اللغات والآداب، ع37، مارس 2014.

32 – لطيفة هباشي، مفاهيم تعليمية اللغات واللغة العربية، مجلة التعليمية، الجزائر، المجلد 3 العدد 8، ديسمبر 2016.

33 – ليلى سهل، الأدوار الجديدة للمعلم والكفايات اللازمة ليقوم بها، مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية، مجلة علمية دولية، مركز جيل البحث العلمي، العدد 37، سنة 2018.

34 – محمد البشير الإبراهيمي، العربية فضلها على العلم والمدنية وأثرها في الأمم غير العربية، مجلة الشهاب، تونس، محرّم 1358هـ/ فيفري 1939، مج15، ج1.

35 – محمد الظاهر طالبي، تعليمية الرياضيات في برامج التكوين الأولي للمكونين، مجلة العلوم الاجتماعية، مج5، ع2، 2011، جامعة عمّار ثليجي، الأغواط.

36 – محمد يحياتن، التعددية اللسانية من خلال الأبحاث اللسانية الاجتماعية الحديثة، مجلة اللسانيات، الجزائر، ديسمبر 2006.

37 – مصطفى عوض بني ذياب، التخطيط اللغوي والتعريب، العدد الثاني والأربعون، رجب/ حزيران (يونية) 2012.

38 – معمر نواف الهوارنة، دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول، 2012.

39 – منّاع نور الدين وعبد المجيد الناصر ومحمد جمال شاشة، تعليمية مادة الرياضيات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، مج8، ع27، ديسمبر 2016.

40 – منصور مصطفى، أهمية تشخيص التصورات البديلة في تدريس العلوم واستراتيجيات تعديلها، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، الجزائر، مج2، ع3، جوان 2014.

41 – ميمون مجاهد، تعليمية اللغات من التأسيس إلى الاهتمامات، مجلة متون، ديسمبر 2010.

42 – نعموني مراد و بلمرابطة أحمد، إدراك الأهداف التعلمية والأدائية وعلاقته بالوعي باستراتيجيات التعلم–مادة علوم الطبيعة والحياة أنموذجا– دراسة ميدانية ثانويتي مدينة مجانة برج بوعريريج، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية.

43 – هنية عريف ولبوخ بوجملين، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، مجلة الأثر، ع23، ديسمبر2015.

44 – والي مولاة، اللغة والفكر وحتمية التكامل، مجلة التعليمية، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، العدد الأول، 2011.

45 - وليد أحمد العناتي، الدليل نحو بناء قاعدة بيانات للسانيات الحاسوبية العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، ديسمبر، 2009.
46 - وليد أحمد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مج8، ع3، رجب 1433هـ/ تموز 2012.
47 - يحي بعيطيش، نحو استراتيجية لحل إشكالية المصطلح، مجلة المترجم، جامعة قسنطينة، ع2، ديسمبر 2008.

رابعا: الرسائل:

1 - بن دحو نسرين كنزة، بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة، رسالة دكتوراه، قسم الترجمة، جامعة وهران، 2013-2014.
2 - بوسعدة قاسم، مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية –الطور الأول والثاني- مذكرة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، 2001-2002.
3 - حاج عبو شرفاوي، علاقة البنية المعرفية الإفتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة وهران،2011-2012.
4 - حجاج أم الخير، التواصل اللغوي وصعوبات اكتساب اللغة عند الطفل، شهادة ماجستير، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، 2010-2011.
5 - حنان إسماعيل أحمد عمايرة، التراكيب الإعلامية في اللغة العربية، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، أيار 2004.
6 - رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، 2008-2009.
7 - زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2010-2011.
8 - زينب محمد عثمان محمد، النمو اللغوي لدى أطفال مرحلة التعليم قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس التربوي، جامعة الجزيرة، السودان، 2012.
9 - عبد الكريم بن ساسي، تعليمية أنشطة اللغة العربية بين الجملة والنص في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة باتنة (1)، 2017-2018.

10 - فرحات فاطمة، مشكلة التعلم عند فئة متلازمة داون- المستوى التركيبي أنموذجا-، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.
11 - كبير زهيرة، إشكالية المصطلح اللساني في ترجمة النصوص اللغوية ترجمات كتاب دروس في اللسانيات العامة لفردينان دو سوسير أنموذجا، شهادة ماجستير، قسم اللغات الأجنبية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2013-2014.
12 - كمال لعناني، النظرية المصطلحية الحديثة في فكر علي القاسمي من خلال كتابه (علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية)، شهادة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2014.
13 - ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط-مدينة جيجل نموذجا-، شهادة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2009-2010.
14 - محمد مصطفى أحمد يونس، لغة الطفل، رسالة ماجستير، قسم علم اللغة والدراسات السامية والشرقية، جامعة الفيوم، مصر، 2010.
15 - ميمون مجاهد، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، 2008-2009.
16 - هدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي (دراسة حالات من الوطن العربي) شهادة ماجستير، قسم اللغة العربية، جامعة قطر، 2014-2015.

خامسا: المحاضرات:

1 - حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2011/6.
2 - عبد الله قلي، محاضرات في وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، 2008-2009.
3 - عبدالقادر بوشيبة، محاضرات في علم المفردات وصناعة المعاجم، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2015/2014.
4 - لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار.
5 - محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان، 2016-2017.
6 - نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة سطيف (2)، 2018-2019.

سادسا: الملتقيات والندوات:

1 - أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها-مقاربة بينية- ، مؤتمر استراتيجيات جديدة تناسب العصر لتحسين مكانة اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي، جامعة زايد، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 11 مارس 2016.

2 - أيمن الطيب بن نجي، التخطيط والسياسة اللغوية وأبرز عوائقهما في الوطن العربي، أعمال مؤتمر الدراسات العربية والإسلامية، ماليزيا، 2017.

3 - عبد الرزاق باللموشي، واقع ديداكتيك الرياضيات في المناهج التعليمية الجزائرية- منهاج السنة أولى متوسط أنموذجا- الملتقى الوطني الأول (التعليمية بين النظرية والتطبيق وأثرها في تطوير المناهج التعليمية)

4 - عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي تعريف نظري ونموذج تطبيقي، الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 7-9 مايو 2013.

5 - وليد أحمد العناتي، الدليل نحو بناء قاعدة بيانات للسانيات الحاسوبية العربية، ندوة تقنية المعلومات والعلوم الشرعية والعربية، جامعة البترا، الأردن.

سابعا: المدونات الكترونية:

1 - حميد حقي، النظرية البنائية، سلسلة علوم التربية، الحلقة (14). رابط الكتروني

2 - حنافي جواد، نظريات التعلم، شبكة الألوكة.

3 - خالد أبو عمشة، التأثيرات غير اللغوية في اكتساب اللغة العربية وتعلمها، شبكة الجزيرة الإعلامية.

4 - خالد أبو عمشة، العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة، كتب: 2016/11/12.

5 - عبد الحق العمري، أهمية التخطيط اللغوي للعربية، مجمع اللغة العربية بمكة.

6 - محمد عبد الغني عبد الحميد، الأهداف السلوكية، جمهورية مصر العربية، مدونة الكترونية، يناير 2018.

ثامنا: المراجع الأجنبية:

Charles cooley: social organisation, cite in: J, lohisse: la communication anonyme , ED, Universitaire1969

فهرس الموضوعات

مقدّمة **Erreur ! Signet non défini.**

المحاضرة رقم (01): مدخل إلى اللسانيات التطبيقية **Erreur ! Signet non défini.**

المحاضرة رقم (02): مجالات اللسانيات التطبيقية واهتماماتها.**Erreur ! Signet non défini**

المحاضرة رقم (03): حدود التداخل والافتراق بين اللسانيات التطبيقية واللسانيات العامة.**ur ! Signet non défini**

المحاضرة رقم (04): اللغة حقيقتها وخصائصها **Erreur ! Signet non défini.**

المحاضرة رقم (05): النمو اللغوي وخصائصه 38

المحاضرة رقم (06): التعلم والتعليم والاكتساب **Erreur ! Signet non défini.**

المحاضرة رقم (07): اللغة والفكر والثقافة 49

المحاضرة رقم (08): نظريات التعلم: أ- النظرية السلوكية. ب- النظرية اللغوية. ج- النظرية المعرفية.**ignet non défini**

المحاضرة رقم (09): دور المعلم والمتعلم في تفعيل العملية التعليمية 67

المحاضرة رقم (10): العوامل اللغوية وغير اللغوية في تعليم اللغات 72

المحاضرة رقم (11): تعليمية اللغة العربية وتعليم اللغات **Erreur ! Signet non défini.**

المحاضرة رقم (12): تعليمية اللغات وتعليمية المواد غير اللغوية.**Erreur ! Signet non défini**

المحاضرة رقم (13): أهداف تعليمية اللغات **Erreur ! Signet non défini.**

المحاضرة رقم (14): تعليمية اللغات والتخطيط اللغوي **Erreur ! Signet non défini.**

المحاضرة رقم (15): تعليمية اللغات والتواصل **Erreur ! Signet non défini.**

قائمة المصادر والمراجع.....122

فهرس الموضوعات.....133